

ISBN 978-4-88521-882-8

コミュニケーション能力を育む小中高の英語教育

愛知教育大学

コミュニケーション能力を 育む小中高の英語教育

愛知教育大学

Aichi University of Education

COMMUNICATION

はしがき

本書は「コミュニケーション能力を育む小中高の英語教育」をテーマに、「講演会や公開シンポジウム等の開催により、小学校・中学校・高等学校を繋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」を目的として、2012年8月26日(日)、12月22日(土)・23日(祝・日)に開催されました、愛知教育大学教育創造開発機構 小中英語教育支援部門主催の「講演、シンポジウム」「教員研修会」で、実践報告、研究発表を務めて頂いた先生方を中心にして執筆頂いた原稿を掲載しています。

21世紀のグローバル化時代を生きる子ども達の教育の充実を図ることを目的として、学習指導要領が改訂されました。新学習指導要領は、小学校では2011年度より、中学校は2012年度より全面実施とされ、高等学校においては2013年度4月1日の入学生から順次適用することとなっています。これらの学習指導要領では、「確かな学力を育む英語コミュニケーション活動の一層の充実」が求められています。そして、小学校では新設された外国語活動で児童の発達段階に適した効果的な授業、中学校では外国語活動を活かした英語の授業や4技能の総合的な指導、また、語彙数や授業時間の増加に対応した指導、更に、高等学校では英語による授業展開を要請されています。

愛知教育大学外国語教育講座では、「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」の事業で、「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2010年度より4年間の計画で実施しています。この事業は、「教員養成大学という本学の特性を活かし、大学と学校現場の連携を通して、有効な英語コミュニケーション活動の創造と授業モデルの開発を行い、併せて実践力のある教員養成と現任教員のリカレント教育の拡充を図る。」ということを目的としています。

これまで、愛知教育大学外国語講座では、指導者養成についての調査研究、その研究を踏まえた上での実践学研究として現場の教員や教育大学の学生を対象にした研修会を開催してきました。また、効果的な指導法やカリキュラム、評価、小中連携等の研究もしてきました。

2010年度からは、「文部科学省特別経費プロジェクト経費」により新設した「小中英語支援室（2011年度からは愛知教育大学教育創造開発機構 小中英語教育支援部門）」を主たる研究・教育実践の拠点として、小中学校の現場で行ってきた研究や資料収集、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ことと、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ます。

- (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) 講演会や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

具体的には、第一には、英語コミュニケーションの教育実践や小学校外国語活動実践を、附属学校、及び地域協力校において行っています。第二には、質の高い授業実践を収録したビデオと指導案を、アーカイブとして蓄積しています。これは、学生の教育実習に役立つだけでなく、授業提供者自身に対して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の研究や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ます。第三には、全学生、とりわけ、初等教育養成課程の学生が、小学校外国語活動で指導できるように、英語コミュニケーション能力向上のために、TOEICを導入した英語教育を行っています。第四には、英語教育の専門家や現場経験の豊富な実践家や、小中高の教師、教育委員会の指導主事等を招き、①新学習指導要領に基づいた授業の在り方、②質の高い授業の展開、③小中連携を踏まえた授業デザインやカリキュラムの構築、④効果的な授業実践等についての講演とシンポジウムを開催しました。そして、参加した教師や大学生に「これからの英語教育」について考える場を提供しました。第五には、教育現場へ学生を派遣して、授業観察及び補助をしました。また、学生にはポートフォリオを作成させて、自己研鑽へと繋げています。さらに、講演会や研修会を通して、地域の現場の教師と学生が交流する機会を設けました。

この様に、「愛知教育大学教育創造開発機構 小中英語教育支援部門」の取り組みは、教員養成大学と教育現場が連携して教育を行うことにより、実践力を備えた教員を養成することができると思います。さらに、研修会や講演会、シンポジウムを開催することで、現場との連携を深めるだけでなく、現任教員のリカレント教育の場を提供し、また、教育実践モデルを共有するネットワークの中心としての役割も果たすことができていると思っています。

小学校外国語活動は、これまでも多くの小学校で、試行的に外国語（英語）の学習が行われてきましたが、2011年度からは必修化となり日本全国全ての小学校で外国語（英語）活動が始まりました。そして、小中連携、小小連携のあり方や、英語コミュニケーション活動の充実、特別支援学校の授業展開、評価のあり方等、必修化となってみえてきた課題も山積しています。

中学校の英語教育は、小学校外国語活動の目標である「コミュニケーション能力の素地の育成」を踏まえて、中学校英語教育の目標の「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こと」へと繋がる指導、すなわち、小中連携の英語コミュニケーション活動を充実させることが課題であると思われます。

2012年度より学習指導要領が施行され、授業時間数も週1時間増加し、週4時間となりました。中学校では、「読むこと」、「書くこと」の発信型の指導に対して充実を図ることを重視し、また、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の四つの領域をバランスよく指導することが求められています。

高等学校の英語教育においては、生徒が情報や考え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ことを目標にしています。そして、中学校での学習の基礎を踏まえて、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の四技能を総合的に育成するための統合的な指導をすることが求められています。

これらのことから、学習指導要領に基づいて小学校外国語活動から中学校や高等学校の英語教育の連携、外国語活動と英語教育の質の向上、及び、実践的な指導方法等、教員養成大学の学生や現場での先生方に「明日の指導に活かせる授業創り」に是非参考にして頂きたいとの期待を込めて、各々の先生方に執筆して頂きました。なお、執筆して頂いた先生方におかれましては、年度末の大変お忙しい中、本書のために時間を割いて頂きましたこと、心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

2013年3月吉日

愛知教育大学教育創造開発機構 小中英語教育支援部門
愛知教育大学外国語教育講座 本プロジェクト代表
高橋美由紀

コミュニケーション能力を育む小中高の英語教育

目次

【小学校外国語活動、中学校英語教育の理論・背景】

- 『Hi, friends!』と中学校教科書を活用した小中英語教育
ーコミュニケーション能力育成のために…………… 1
高橋美由紀（愛知教育大学）
- 外国語の授業における教師の意思決定の方法と根拠を省察する……………13
稲葉みどり（愛知教育大学）
- Teaching English through English (TETE) at Junior and Senior High Schools Effectively
—How to Teach and Learn Vocabulary ……………29
早瀬 光秋（三重大学）
- 教具としてのデジタル教科書の背景と課題……………35
柳 善和（名古屋学院大学）
- 文学教材の活用方法——短編小説を用いたリーディングの指導——……………39
江口 誠（愛知教育大学）
- ライムの重要性とチャンツ
～歌にも絵本にも Classroom English にもライムを～ ……………45
柴田 里実（常葉学園大学）
- コンピューター要らずの授業へのコーパス活用……………57
鎌倉 義士（愛知大学）
- Google で何が出来るか、何が分かるか：効率的な英文校閲法 ……………69
仁科 恭徳（明治学院大学）
- 小学校英語ウェブコンコーダンサー 2.0 ……………79
藤原 康弘（愛知教育大学）
- 「定型表現」を使って<活動>の幅を広げよう
～「語」から「文」へのかけはし～……………89
神谷 昇（千葉大学非常勤講師）
長谷部郁子（筑波大学非常勤講師）
仁科 恭徳（明治学院大学）
平田 恵理（福岡女学院大学）
- コーパスを用いた「用例集」の作成
「定型表現」の抽出から「英語活動」の実践へ …………… 105
長谷部郁子（筑波大学非常勤講師）
神谷 昇（千葉大学非常勤講師）

- Information Gap で本物の Communication をしよう！…………… 115
清水万里子（愛知教育大学（非））

【小中高の連携】

- 生きる力を育む小学校英語の創造 2012
～英語が話せる本宿っ子をめざして～…………… 125
白井 直美（愛知県岡崎市立本宿小学校）
- 小学校外国語活動から中学英語へ何を伝えるか…………… 133
犬塚 章夫（愛知県刈谷市立小垣江小学校）
- 新課程での英語の授業に備えて…………… 141
水野 謙二（愛知県立西尾高等学校）

【授業実践：小学校編】

- 英語活動を楽しみ、伝え合い、認め合う子をめざして
－ 6年生「行ってみたい国を紹介しよう」を通して－…………… 149
山田久仁子（愛知県知立市立知立小学校）
- コミュニケーション能力を育成する指導法の実践…………… 157
中山 英子（東海市立大田小学校）
- 『Hi, friends!』をふまえた外国語活動～実物教材を使って～…………… 173
畠山 直子（名古屋市外国語活動アシスタント）
（愛知教育大学大学院教育学研究科英語教育専攻修士課程）
- 小中連携を踏まえた小学校での取り組み
－ 「Hi, Friends!」を生かした授業－…………… 183
鎌田あゆみ（名古屋市立笹島小学校）

【授業実践：中学校】

- 小学校外国語活動のエッセンスを取り入れた中学校の授業
～教科書を中心とした授業・発問を工夫した授業を通して～…………… 191
永倉 元樹（愛知教育大学附属名古屋中学校）
- 海外派遣や中高一貫交流授業を生かし、英語で伝える力を育てる実践
～基本構文を活用して自己表現する英語科指導法～…………… 197
本村 健（設楽町立設楽中学校）
- 英語を学ぶ楽しさを実感させる言語活動…………… 205
片岡 真悠（稲沢市立千代田中学校）
- 小中連携を踏まえた中学校の取り組み…………… 213
植田 則康（名古屋市立笹島中学校）

- 中学校英語で目指す生徒の姿と、その達成のための指導例…………… 225
松井 孝彦（愛知教育大学附属高等学校）

【授業実践：高校編】

- 意欲的に授業に参加できる生徒の育成
～「会話練習ノート」と「振り返りカード」の活用を通して～…………… 237
森 雅也（三重県津市立教育研究所研修員）
（元三重県松阪市立嬉野中学校）
- コミュニケーション英語と「記号付け」による内容理解の取り組みの展望
～新学習指導要領・第二言語習得研究・ラウンド制指導法からの考察～…………… 245
藤田 賢（三重県立神戸高等学校）

執筆者一覧

『Hi, friends!』と中学校教科書を活用した小中英語教育
－コミュニケーション能力育成のために

高橋 美由紀
(愛知教育大学)

概要

本論文は、文部科学省の趣旨を踏まえて、小中連携の外国語（英語）教育を円滑に行うために、また、コミュニケーションの素地から基礎へと繋げる効果的な活動について、外国語活動と中学校の英語教育で使用されている教科書を活用して、具体的な指導について提案する。はじめに、学習指導要領にみられる小中連携の部分を提示し、次に、『Hi, friends!』と中学校の教科書を使用して具体例を示す。

キーワード：小中連携、『Hi, friends!』、コミュニケーション能力の育成

1. はじめに

2011年度から小学校外国語活動が導入され、2012年度からは中学校において新学習指導要領の全面実施が始まった。外国語活動の趣旨は、(1)グローバル化への対応、(2)中・高等学校でのコミュニケーション能力を育成するための素地をつくること、(3)教育の機会均等の確保や中学校との円滑な接続の観点から、国として共通に指導する内容を示すこと、である（文部科学省 2008a:5）。そして、文部科学省は、2012年度より、外国語活動の新教材として、『Hi, friends!』を希望する全国の小学校に配布している。この教材は、2009年度から2011年度まで配布された『英語ノート』における課題等を踏まえて、外国語活動の一層の充実を図ることを目的として作成された。『Hi, friends!』の特徴としては、『英語ノート』と比較すると、デジタル教材が充実していること、中学校の英語教育を考慮した内容であること、とりわけ、コミュニケーション能力の基礎へとつながる活動が多いこと等が挙げられる。

一方、中学校外国語科改訂の趣旨の一つには、「小学校段階での外国語活動を通じて、音声面を中心としたコミュニケーションに対する積極的な態度等の一定の素地が育成されることを踏まえ、指導内容の改善を図る」と述べられている。これらのことから、小中の円滑な接続が求められており（文部科学省 2008b:3）、2012年度から導入されている中学校の教科書には、小学校外国語活動から中学校英語教育へ円滑に橋渡しができるような内容が、盛り込まれている。しかしながら、小中連携の外国語（英語）教育の指導法、カリキュラム、教材等の課題が山積しているのが現状である。

2. 学習指導要領について

2.1. 小学校外国語活動と中学校外国語科の連携

表1は、新学習指導要領における小学校外国語活動（2011年度導入）と中学校外国語科（2012年度導入）の目標として設定されたものである（文部科学省 2008a: 7）（文部科学省 2008b:6）。

小学校外国語活動では、音声により慣れ親しむ活動を通して、コミュニケーション能力の素地を育成することが求められており、中学校英語教育では、小学校外国語活動を踏まえて、4技能を総合的に育成することが求められている（文部科学省 2008b: 8）。

表1：小学校外国語活動と中学校外国語科の目標（下線は筆者）

小学校外国語活動の目標	中学校外国語科の目標
「外国語を通じて、言語や文化について <u>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、<u>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。</u></u> 」	「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、 <u>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。</u> 」

小学校外国語活動の目標は、次の三つの柱で成り立っている。

- ①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る。
- ②外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る。
- ③外国語を通じて、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる。

①は、児童の幅広い言語に関する能力や国際感覚の基盤を培うため、国語や日本の文化を含めた言語や文化に対する理解を深めることの重要性を述べている。そして、その際には、体験を通して理解を深めることとしている。②は、コミュニケーション能力の素地を育成するためには、コミュニケーションへの積極的な態度を身に付けることが重要であると述べている。すなわち、日本語とは異なる外国語の音に触れることにより、外国語を注意深く聞いて相手の思いを理解しようとしたり、他者に対して自分の思いを伝えることの難しさや大切さを実感したりしながら、積極的に自分の思いを伝えようとする態度を育成することである。さらに、ジェスチャーなど言葉によらないコミュニケーションの手段等、体験を通して様々なコミュニケーションの方法に触れさせることも大切であると述べている。③は、児童の柔軟な適応力を生かして、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しみ、聞く力などを育てることであり、体験的に「聞くこと」「話すこと」を通して、音声や表現に慣れ親しむこととしている。

そして、これら三本柱を踏まえた活動を統合的に体験することで、中・高等学校等における外国語科の学習につながるコミュニケーション能力の素地をつくらうとするものであ

る。また、「コミュニケーション能力の素地」とは、小学校段階で外国語活動を通して養われる、言語や文化に対する体験的な理解、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度、外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみを指したものである。そして、これらは、中・高等学校の外国語科で目指すコミュニケーション能力を支えるものであり、中学校における外国語科への円滑な移行を図る観点から目標として明示されている（文部科学省 2008a:7-9）。

一方、中学校外国語科では、小学校外国語活動を踏まえた言語活動への配慮事項が加えられている。

小学校段階で、体験的な活動を通して育んだ「コミュニケーション能力の素地」を、中学校の英語教育で「コミュニケーション能力の基礎」を育成することに繋げていくことが大切である。」として、次の三つを念頭に置くこととしている。

- ①外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深める。
- ②外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る。
- ③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。

①は、言語や文化に対する理解では、外国語の学習において、その言語の仕組み、使われている言葉の意味や働きなどが分かるようになることや、その言語の背景にある文化に対する理解を深めることが重要である。そして、同時に日本語や日本文化に対する理解が深まることが期待されている。②は、コミュニケーション能力の育成のためには、積極的に自分の考えを相手に伝えようとしたり、相手を理解しようとするなどのコミュニケーションを図ろうとする態度の育成が必要である。一定の基本的な知識や技能を身に付けていても、それを活用して実際にコミュニケーションを行うことが大切である。③は、小学校に外国語活動が導入され、特に音声面を中心として外国語を用いたコミュニケーション能力の素地が育成されることになった。このため、中学校段階では、「聞くこと」「話すこと」に加え、「読むこと」「書くこと」を明示することで、小学校における外国語活動で育まれた素地の上に、これらの4技能をバランス良く育成することの必要性が強調されている（文部科学省 2008b:6-7）。

また、外国語科の目標を踏まえ、「英語」では、「聞くこと」「話すこと」において、小学校外国語活動が導入されたことで、「英語を聞くことに慣れ親しみ」という文言が、「初歩的な英語を聞いて」という文言となった。

表2は中学校外国語科（英語）の目標の現行と2012年度から実施される学習指導要領をまとめたものである。中学校における外国語科改訂の趣旨では、四つの基本方針に基づいて改善が図られた。

（第4番目）

○中学校における「聞くこと」「話すこと」という音声面での指導については、小学校段階での外国語活動を通じて、音声面を中心としたコミュニケーションに対する積

極的な態度等の一定の素地が育成されることを踏まえ、指導内容の改善を図る。併せて、「読むこと」、「書くこと」の指導の充実を図ることにより、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」及び「書くこと」の四つの領域をバランスよく指導し、高等学校やその後の生涯にわたる外国語学習の基礎を培う。

(改善の要点)

今回の改訂では、小学校に外国語活動が導入され、特に音声面を中心として外国語を用いたコミュニケーション能力の素地が育成されることになったことを踏まえ、中学校段階では、「聞くこと」、「話すこと」に加え、「読むこと」、「書くこと」を明示することで、小学校における外国語活動ではぐくまれた素地の上に、これらの四つの技能を総合的に育成することとしている。同じ趣旨から、英語の目標においても、「聞くこと」、「話すこと」の領域にかかわる記述に盛り込まれていた「慣れ親しみ」という文言が削除されている（文部科学省 2008b：2-3）。

表 2：2011 年度までと 2012 年度からの中学校外国語科（英語）目標

2011 年度までの学習指導要領	2012 年度からの学習指導要領
(1) 英語を聞くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できるようにする。	(1) 初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できるようにする。
(2) 英語で話すことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする。	(2) 初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする。
(3) 英語を読むことに慣れ親しみ、初歩的な英語を読んで書き手の意向などを理解できるようにする。	(3) 英語を読むことに慣れ親しみ、初歩的な英語を読んで書き手の意向などを理解できるようにする。
(4) 英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする。	(4) 英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする。

2.2. 中学校外国語科（英語）にみられる小学校外国語活動との連携

中学校の学習指導要領において、小学校外国語活動が導入されたことを考慮して、円滑に接続ができるように配慮されている。以下は、その箇所である。

2.1. 「第 2 節 英語」

(1) 言語活動

ア. 聞くこと

小学校における外国語活動の導入に伴い、小学校段階で「聞くこと」についてある程度慣れ親しんでくることとなるので、生徒が「聞くこと」について実際にどの程度の状況にあるのかを適切に把握しつつ、その状況に応じて、この事項に関する指導の重点の置き方

について柔軟に対応することが必要となる。

イ. 話すこと

〔ア〕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、正しく発音すること」と改訂前に「音声の特徴に慣れ」としていたものを、「英語の音声の特徴をとらえ」としたのは、外国語活動が導入され、音声面での一定の素地があることを受けて一歩進めた。

ウ. 読むこと

「読むこと」の領域の学習は中学校から導入されることを考慮し、小学校からの円滑な接続を図るよう留意することが大切である。

(2) 言語活動の取り扱い

第1学年において言語活動を行う際には、小学校における外国語活動で慣れ親しんだことのあるような身近な言語の使用場面や言語の働きを取り上げることで、中学校における外国語の学習の円滑な導入を図ることが重要である。

(ア) 第1学年における言語活動

小学校における外国語活動を通じて音声面を中心としたコミュニケーションに対する積極的な態度などの一定の素地が育成されることを踏まえ、身近な言語の使用場面や言語の働きに配慮した言語活動を行わせること。その際、自分の気持ちや身の回りの出来事などの中から簡単な表現を用いてコミュニケーションを図れるような話題を取り上げること。

(4) 言語材料の取り扱い

ア 「発音と綴りとを関連付けて指導すること」

小学校において外国語活動が導入されたことを踏まえ、今回の改訂で新たに示された。

小学校における外国語活動では、音声を中心に慣れ親しみ、それを受けて中学校では文字を通じた学習が始まることから、音声と文字の関係に触れた学習をすることが適切であることを示した。

2.2. 指導計画の作成と内容の取り扱い

(1) 指導計画の作成上の配慮事項

- ・第1学年においては、特に、小学校における外国語活動の内容や指導の実態を十分に踏まえること

特に、第1学年においては、実際に入学してくる生徒が在籍していた小学校において、どのような単語や表現を用いた活動が行われていたかを把握することが求められている。

3. 小学校外国語活動教材『Hi, friends!』

新学習指導要領では、小学校外国語活動から中学校英語教育へと円滑に接続することが

求められている。文部科学省では、外国語活動の新しい教材として、『Hi, friends!』を作成し、2012年度から全国の希望する小学校に無償で配布している。これは、2009年度から2011年度まで配布された『英語ノート』における課題等を踏まえて、外国語活動の一層の充実を図ることを目的としている。現在、5年生は『Hi, friends! 1』を6年生は『Hi, friends! 2』を使用した外国語活動が実施されている。

『Hi, friends!』では、どの單元にも「Let's Listen」、「Let's Sing/Chant」、「Let's play」、「Activity」が設定されている。「Let's Listen」、「Let's Sing/Chant」では、気付く・慣れ親しむ活動、「Let's play」では、慣れ親しむ活動、「Activity」では、コミュニケーションを図り、楽しさを体験する活動であり、こられる活動を行うことが外国語活動では大切であるとされている(直山 2012:18)。

一方、筆者らが、2009年度に作成した『Hello, kids!』では、小学校における英語活動を効果的に行うために、各單元全てに、「Let's Listen」、「Let's Sing (Chant を含む)」、「Let's play」、「Activity」を設けた。

「Let's Listen」では、気づく・理解する活動として「CDを聞こう」、「Let's Sing (Chant を含む)」では、真似る・慣れ親しむ活動として「楽しく歌おう」、「Let's play」では、慣れ親しむ・使ってみる活動として「ゲームをしよう」、「Activity」では、使ってみる・コミュニケーションを楽しむ活動として「チャレンジしよう(実際にコミュニケーションを図る活動)」とした。

したがって、『Hi, friends!』と『Hello, kids!』では、活動『Hello, kids!』趣旨や内容が類似しているため、ここでは著作権の関係上、『Hello, kids!』で具体例を示す。また、紙面の関係上、「Let's Sing (Chant を含む)」の活動のみを示す。



(『Hello, kids!』 (2009:1))

3.1. 「Let's Sing (Chant を含む)」の活動

『Hi, friends!』には「慣れ親しむ」活動として、チャンツが多く導入されているが、歌は、“Hello Song”と“Sunday, Monday, Tuesday”のみである。小学校高学年ではメロディーをつけて発話する歌よりもチャンツの方が、児童の発達段階には適していると思われる。しかし、言語教育で活用されている歌には、①語彙や表現に慣れるための歌、②文化的な資料の歌等がある。したがって、②の文化的な資料の歌を体験的に学ぶためには、歌の効果を無視できない。

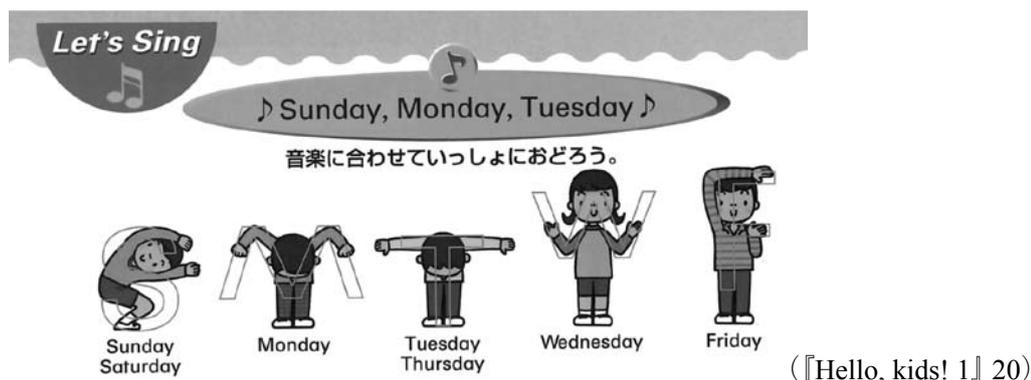
以下は外国語活動で歌を指導する時の重要な点である。

- (1) 児童が新しく習う語彙や表現に慣れるためには、できるだけ簡単なメロディーで繰り返しの多い歌を利用する。
- (2) 歌を歌いながら、ジェスチャーを付けたり、手拍子をしたりすることは有効であり、高学年では、絵カードにタッチしたり、カードを歌詞に併せて並び替えたり、絵と文字

を合わせたりする活動などを通して歌うことも効果がある。これらの活動は、児童が語彙や表現を容易に思い出す手がかりとなる。

- (3) 児童が「言語や文化について体験的に理解を深める」ためには、ナーサリーライムや英語圏のポピュラー音楽、更に、“Happy birthday to you”などの世界で歌われている歌は、国際理解教育や文化的な資料として有効な教材である。これらの歌を授業で活用する時には、絵や写真、動画で、その歌が持つ文化的な背景を示すことから始める。

「曜日の歌」



この歌は曜日を覚える目的の歌であるが、アルファベットを学習する際に、文字をジェスチャーで表現することでも効果的である。発達段階に応じて、身体で表現する方法ではなく、歌いながら指で空中に文字を書いて表現する方法でも良い。

「文房具を数えるチャンツ」

児童に文房具を“How many pencils?”と複数形を教える前の段階として、単数と複数のそれぞれの言い方に気付き、慣れ親しませるためにこのチャンツを使用すると効果的である。指導者が「One eraser」と言いながら、一個の消しゴムを手に取り、手を一回叩く、次に「Two erases」と言いながら、2個の消しゴムを手を持ち、手を二回叩く。



(X =手を1回叩く)

One eraser.X	Two erases. X X	
One notebook. X	Three notebooks.XXX	
One pencil.X	Four pencils. XXXX	
One marker.X	Five markers. XXXXX	(『Hello, Kids! 2』 : 12)

「ジェスチャーをつけて歌う」

感情や様子を伝えるために、表情やジェスチャーを使用することの大切さ、ジェスチャーの国際比較等、コミュニケーションの素地を育成することができる活動も効果的である。筆者が行った授業で、「Hello Goodbye」(The Beatles)の歌などを、ジェスチャーを付けて歌う活動は、高学年に効果的であった。



4. 中学校英語教育へ繋げるための外国語活動

「体験的に学んだ外国語活動」を「4技能を総合的に育成する中学校の英語教育」へと繋げるためには、小学校で行ってきた活動を基にして、中学校での学習を進めていくことである。すなわち、児童が体験を通して言葉(外国語)の面白さや豊かさに気付く活動を、中学校の外国語の知識・理解の活動へと繋げていくこと、また、外国語の語彙や表現への慣れ親しむ活動を、外国語表現の能力と外国語理解の能力を育成する活動へと繋げていくことが必要である。

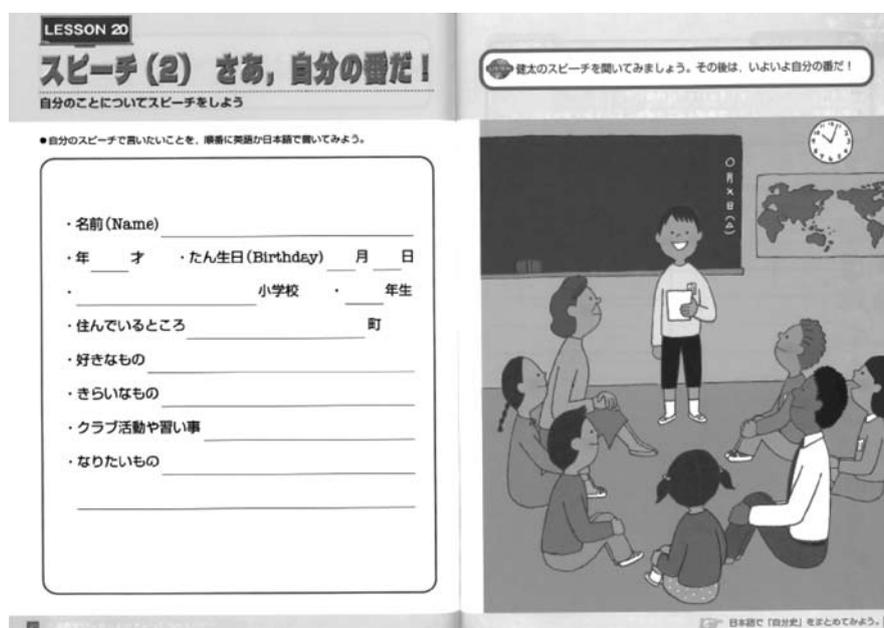
中学校英語教育の「入り口」では、『Hi, friends!』を活用した授業を行うことで、生徒の実態を把握することができる、また、生徒が慣れ親しんだ音声面での活動(あいさつ、好きな物、身の回りのもの、できること等)を通して英語の授業を行うことで、音声中心の「慣れ親しむこと」から4技能の学習への移行が円滑にできると思われる。

4.1. 『Hi, friends!』と中学校の英語科教科書を活用した言語活動

新学習指導要領において、小学校では、外国語でのコミュニケーションを体験させるにあたり、コミュニケーションの場面や働きを取り上げることとしている。そして、コミュニケーションの場面では、「特有の表現がよく使われる場面」と「児童の身近な暮らしにかかわる場面」があり、「コミュニケーションの働き」には、「相手との関係を円滑にする」「気持ちを伝える」「事実を伝える」「考えや意図を伝える」「相手の行動を促す」と明記されている。一方、中学校では、言語活動を行う際には、言語の使用場面や言語の働きを取り上げることとしている。そして、言語の使用場面では、「特有の表現がよく使われる場面」と「生徒の身近な暮らしにかかわる場面」があり、言語の働きについては、「コミュニケーションを円滑にする」「気持ちを伝える」「情報を伝える」「考えや意図を伝える」「相手の行動を促す」と言及され、第1学年において言語活動を行う際には、外国語活動で慣れ親しんだ言語の使用場面や言語の働きを取り上げることで、中学校英語教育への円滑な接続ができることが述べられている（文部科学省 2008a:21, 2008b:21）。

自己紹介

自己紹介や挨拶では、『Hi, friends! 1』の Lesson 1 と中学校の教科書の挨拶・自己紹介の学習を活用した活動としては、外国語活動の「挨拶」の活動にみられる場面を使用して、中学校で最初の時間に自己紹介を行うことが望ましい。一方、中学校の教科書にある最初の「のりしろ部分」を使用して、外国語活動を行うことも有効である。



(『Sunshine kids book2』: 38-41)

例えば、SUNSHINE ENGLISH COURSE 1 の Let's Start ③の「自分のことを言ってみよう」や、NEW HORIZON の Multi + 1 「自己紹介」にあるモデル文を参考にした活動を行うこ



(『Sunshine kids Book 2』: 8-9)

とができる。また、スピーチとして、名前、誕生日、好きなもの、きれいなもの、なりた
いもの等をメモ書き程度に書き、友だちの前で発表する活動は、小学校外国語活動の仕上
げとして、また、中学校の最初の授業で行うことが望ましい。

一日の生活を伝えよう

『Hi, friends! 2』の Lesson 6 と中学校の教科書の時刻を尋ねる学習を活用した活動

友だちの一日の過ごし方をインタビューして、自分の一日と比べて、わかったことや気
付いたことを話す、また、インタビューで使用する英語に慣れ親しむ活動を行う。

SUNSHINE ENGLISH COURSE 1 (56-57) の Speaking 1「時刻をたずねる」活動にある「時
刻の言い方」「What time is it?」「What time do you usually eat lunch?」等の対話文、また、日
課表に自分の時間を記入し、友だちと対話して自分の時間を書き入れる活動「A: I get up
at six thirty. What time do you get up? B: I get up at seven (o'clock.)」は、外国語活動のインタ
ビュー活動で使用している内容である。したがって、この教材を有効に活用することも可
能である。

買い物をしよう

『英語ノート』と『Hi, friends! 1』の Lesson 9 と中学校の教科書 (1 学年・2 学年) の買
い物の学習を活用した活動

小学校外国語活動で慣れ親しんだ教材や語彙、表現を使用し、更に、その応用として、
中学校の教科書の表現を使用する。『NEW HORIZON English Course1』の「色」(P.11)に

ある、ものと色の表を使用して、ペアで「欲しいものインタビュー」を行う。更に、「Speaking + 4 買い物 (NEW HORIZON English Course2 : 80-81)」の以下の表現を使用して活動に幅を広げる。単数と複数の言い方で児童の混乱を招くので、慣れてくるまで外国語活動では、単数の語彙だけを扱った方が良い。

A: Hello. May I help you?

B: Yes, please. I'm looking for a jacket.

A: What color are you looking for?

B: Something dark.

A: How about this green one?

B: Oh, that's cool. But it's too small for me.

A: Shall I show you a bigger one?

B: Yes, please. Oh, that is nice. How much is it?

A: It's 8,000 yen.

B: OK. I'll take it.



(写真：小学校で学習した教材を中学校2年の授業「Speaking + 4 買い物 (NEW HORIZON English Course2 : 80-81)」で活用した授業 T市 筆者が指導した授業にて)

5. おわりに

新学習指導要領では、小学校外国語活動は高学年に必修で導入され中学校の英語教育に接続されることになった。そのため、中学校英語教育では外国語活動を活かした指導が求められている。現在、中学1年の教科書には、外国語活動で児童が学習した内容がはじめの部分で掲載されている。しかしながら、その多くは外国語活動で使用した語彙やアルファベットの復習等がドリル的に行う内容となっている。

小学校から中学校への円滑な橋渡しを行うための教材として、児童がこれまで慣れ親しんだ『Hi, friends!』等、小学校外国語活動のテキストを活かし、更に、外国語活動で中学校の教科書をコミュニケーションの状況設定をした上で、体験的な活動として取り入れれば、小中連携の英語教育としては効果的である。

引用文献

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- 笠島準一（代）（2012）『NEW HORIZON English Course』東京：東京書籍
- 松畑熙一（監）（2012）『SUNSHINE ENGLISH COURSE』東京：開隆堂出版
- 文部科学省（2008a）『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』東京：東洋館出版社
- 文部科学省（2008b）『中学校学習指導要領解説 外国語活動編』東京：開隆堂出版
- 文部科学省（2012）『Hi, friends! 1/2』東京：東京書籍
- 直山木綿子（2012）『初等教育資料』No.886 東京：東洋館出版社
- 高橋美由紀・山岡多美子（2002）『小学校英語活動アクティビティブック Sunshine Kids』東京：開隆堂出版
- 高橋美由紀他（2009）『Hello, kids! 1/2』東京：開隆堂出版
- 高橋美由紀（編著）（2010）『これからの小学校英語教育の発展』東京：アプリコット出版
- 高橋美由紀・柳善和（編著）（2011）『新しい小学校英語科教育法』東京：協同出版

外国語の授業における教師の意思決定の方法と根拠を省察する

稲葉 みどり
(愛知教育大学)

概要

本稿は小中高英語教育教員研修会¹で筆者が担当させていただいたワークショップ「外国語の授業を支える教師の意思決定について考えてみよう」の内容に理論的な枠組み、関連研究、及び、ワークショップ参加者の方々から得た意見や現場の情報等を盛り込み加筆したものである。ここでは、教師の意思決定の方法や根拠について、自分の指導を振り返る省察 (reflection) という手法を援用して考察を進める。まず、教師が授業でどのような活動をしているかを洗い出し、それを整理して分類する。次に、教師はどのような場面で意思決定が必要なのかを考える。そして、その意思決定はどのような根拠に基づいて行われるかを明らかにする。特に、意思決定を左右する個々の教育機関等の「指導の文化²」、及び、意思決定に影響を及ぼす教師のビリーフについて考える。最後に、関連分野の研究を紹介する。本稿では、どのように教えるかの最良の方法を提示するのではなく、それを考える能力の育成をめざす。効果的な指導法を探求するのではなく、どうやったらそれを見いだせるかを議論する。省察により自分の指導に関する情報を収集し、批判的省察 (critical reflection) により、内省力を高め、教師が成長するための指導や活動の豊かな評価視点を養うことを目的としている。

キーワード：英語教員研修、意思決定、ビリーフ、省察、批判的省察

1. はじめに

外国語³の授業を行うとき、教師は様々な場面で意思決定をしなければならない。教師は絶えず多くの選択肢に直面し、その中からその授業に最も相応しいものを選択することが求められる。教師が選択する内容 (教える内容や指導法を含む) をここでは「意思決定」と呼ぶ。教師の意思決定は指導、学習に大きな影響を与える。そして多くの場合、これは教師の指導能力と見なされる。Shavelson (1973:143-145) は「どんな指導行為も、意識的であれ、無意識的であれ、意思決定の結果である。非常に優れた教師を際立たせているものは、例えば高尚な質問ができる能力ではなく、そのような質問をいつすべきかを定める能力である⁴」と述べ、指導における意思決定の重要性を説いている。本稿では、外国語の授業を支える教師の意思決定の方法、根拠や背景にあるものを考察し、コースデザイン、授業の構成、教室活動を考える際の理論的、実践的な基盤の構築をめざす。

ここでは、最も効果的な指導法を提示するのではなく、それを考えることのできる教師

(自分も含め)の養成を目的としている。どう教えたら良いかを探求するのではなく、どうやったら最善の方法を見いだせるかに焦点を置く。なぜなら、どのような教授法や指導法が一番効果的かはその場の学習環境(学習者や目的等)で決まるからである。ある学校のあるクラスでうまくいった授業が必ずしも自分の授業で最良の方法であるとは限らない。教育実習において、ある実習校で学んだ指導法はそのままでは別の学校に応用できないこともある。教師として身につけるべきことは、自分が成長できる力を持つことであると信じている。どのような方法が一番良いのかではなく、意思決定の拠り所となる視点を豊富に持ち、教育実践の場において適切に判断できる能力を養うことが大切である。省察により自分の指導に関する情報をできるだけ多く収集し、批判的省察により、内省力を高め、教師が成長するための手段や手がかりを探る。

2. 外国語教師の教授活動

2.1. 教師の行う仕事や活動を挙げてみよう

外国語の授業を行うとき、教師は授業の計画から実施、その後に至るまで様々な教授活動を行なうが、それはすべて教師の意思決定の結果である。ここでは教師がどのような場面で意思決定をしているかを確認するために、教師が行っている教授活動全体をふり返ってみよう。

教師は通常、「教材を決めて学習活動を提供する」「学習者が新しい学習に対応できるようにする」「質問をする」「ドリルを行う」「理解をチェックする」「学習者の学習をモニターする」「フィードバックを提供する」「復習する」等を行なっている。

ワークショップの参加者から提示⁵された活動を紹介しよう。教室内での活動としては、「学習者それぞれのレベルの把握」「新出文法の補足」「生徒の学習態度の把握」「効果的な教材の使用法の提示」「質問に答える」「ノートや音読の頑張り紹介」等が挙げられた。

教室外の活動としては、「事前準備」「目標の設定」「効果的な授業の創造」「(新出の文法等をスムーズに導入できるように)前単元との系統性を考える」「効果的な活動の創造」「モデルカリキュラムの作成」等の授業づくりに関するもの、「ワークシートの作成」「効果的な教材の選択」「教材研究」「ビデオ撮影を用いた発表活動(言語活動)」「VTRやCD等のメディアの利用」等の教材・教具に関わるものが挙げられた。

この他に、「興味や関心を持たせる活動をする」「外国文化に興味をもたせる」「動機づけ」「意欲をもたせる」「メタ認知力を高める」等の学習意欲向上に関わる活動も提示された。さらに、教師の仕事として、「テスト作成」「宿題・課題の点検」「理解の確認」「学習効果の測定」「評価をする」等の評価に関わる活動や、「教科通信の作成」等の教育管理面での活動、「学習者としての後ろ姿を見せる」等も挙げられた。経験豊かな教師は視点も豊富であることがうかがわれる。これはほんの一例で、教師はこの他にも様々な活動を行い、それぞれの場面で意思決定を求められていると言える。

2.2. 教師の教授活動を整理・分類しよう

教師が通常行っている教授活動を整理して分類してみよう。Richards & Lockhart (1996) は、教師の教授活動を次の9つのカテゴリーに分類している。学習教材や学習項目・内容を提示する「指示活動 (Presentation activities)」、提示された項目を練習するタスクを伴う「練習活動 (Practice activities)」、学習内容を覚える「記憶活動 (Memorization activities)」、音声や文章等から外国語の意味を把握する「内容理解活動 (Comprehension activities)」、提示され、理解し、練習した知識や技能を自分の意思表示に活用する「応用活動 (Application activities)」、学習法や学習方略等の学習へのアプローチの方法を育成する「方略活動 (Strategy activities)」、興味・関心を高める、動機づけをする、達成感を与える、不安を取り除く等に関わる「情緒上の活動 (Affective activities)」、誤用の訂正等の言語使用に関する情報を提供する「フィードバック活動 (feedback activities)」、個々の活動や指導目標の達成度等を測定して診断する「評価活動 (Assessment activities)」である。どのような教授法や指導アプローチをとっても、教師はこれらの活動を行っていると考えられる。

3. 教師の意思決定の過程と背景

3.1. 授業を構成するのに必要な意思決定を考えよう

外国語教育の実践において教師は様々な意思決定を行う。教材の選択、学習活動の提供、質疑応答、ドリル練習、誤用の訂正、フィードバック、復習等、教師の行う活動はすべて教師の意志決定に基づいている。教育実践において、これらの意思決定がどのように行われるかを探ることは、教授活動を内省、改善、発展させていく上で有用である。Richards and Lockhart (1996) は、意思決定を行われる時期 (段階) で、「計画意思決定 (planning decision)」、「相互作用的意思決定 (interactive decision)」、「評価的意思決定 (evaluative decision)」の3つに分類している。

計画意思決定とは、授業が始まる前の段階で行う意思決定である。授業を構成するのに必要な意思決定で、授業の計画や指導案を考える際の意思決定と考えてよい。例えば、「授業で学習者に何を学んでほしいか (指導目標)」「指導目標の達成のためにはどのような教材を用いるか」「どのような教室活動を行うか」を決める。さらに「指導目標は既習項目や既習事項とどのような関わりを持つか」「目標の達成にはどのぐらいの時間が必要か」「授業をどのように区分して行うか」等を考える。何回かの授業の流れの中で、「当該の授業がどのような位置づけになるか」を明確にすることも必要である。授業を進めるにあたっては、「難易度はどのぐらいに設定するか」「学習者間の学力レベル差をどう扱うか」「注意を払わなければならない学習者はいるか」、「教室活動ではどのようなグループやペアを編成するか」「一部の学習者に対応している間、他の学習者にはどのように気を配るか」等も考えておく。さらに、「授業中、学習者が理解しているかどうかをどのように確認するか」「授業が思い通りにいかなかった場合の代案はあるか」「時間が不足したり、余った場合はどうするか」等も考慮に入れる。授業では「教師はどのような役割を果たすか」を

明確にし、「クラスルーム・マネージメントにはどのような指導技術を取り入れるか」もここに含まれる。

ワークショップ参加者が計画意思決定で行う内容として挙げたことを紹介しよう。「本時の目標」「時間配分」等の授業計画に関すること、「授業の流れを決める」「単元の系統性を考える」等の授業の運びに関すること、「視点生徒への働きかけ」「どのような活動内容が生徒の興味・関心・能力を効果的に引き出せるか」「1人でも多くの子どもが分かったと思える内容を考える」「効果的定着がはかれる指導課程」等の指導方法に関すること等がワークシートに書かれている。

相互作用的意思決定とは、授業中の様々な局面における意思決定である。授業は学習者と教師の相互の関わりの中で作られるいわば生き物である。いくら綿密に計画を立てても、その計画を遂行するには、学習者との関わり中で絶えずさらなる意思決定をしていかなければならない。指導過程や学習状況は変化する動的なものである。刻一刻と変化する授業の中で、教師は絶えず様々な意思決定を求められる。よって、相互作用的意思決定を適切に行うことは教師にとって必須の指導技術と言えよう。

相互作用的意思決定の構成要素には、授業中に起きていることを見定めること、自分の指導が適切かどうかを確認すること、別の指導の選択肢が可能なことを認識すること、どのように進めるか選択すること、選択の結果を評価すること等が考えられる。教師は自分の行う個々の指導が適切かどうか絶えず確認し、授業がうまく進行していれば続行し、問題点を発見すればそれに対応する措置を講じることが相互作用的意思決定である。

授業が進行している間、教師は絶えず指導をリアルタイムでふり返る。意思決定の過程で行う省察の例として、「学習者は授業内容を理解しているか」「説明や練習は指導目標に合っているか」「難易度は適切か」「学習者にもっと情報が必要か」「学習者は授業に参加しているか」「どうしたら学習者の注意をもっと引きつけられるか」「教師が教え込みすぎて学習者の活動が少なくなっていないか」「時間がかかり過ぎていないか」「計画通りに進んでいるか」「別の指導法のほうがいいのか」等が挙げられる。

ワークショップ参加者が相互作用的意思決定で行う内容として挙げたことを紹介しよう。まず、「時間管理（タイムマネージメント）」「興味を持って授業に参加しているか」「学習者の活動の場があるか」「指名や音読状況等から習熟度をチェックする」「よく分かる学習者のみの反応で授業を進めていないか」等、授業の進め方や学習内容の理解に関わること、次に、「視点生徒への働きかけ」「モデルにだれを使うか」「モデルとなる生徒やハイレベルな生徒をいつ、どの場面で活躍させるか」「(特に苦手な子に対して)どこでほめるか」「教えてほめることを常に意識」等の生徒の心を動かすこと、そして、「つまずきの発見」「効果的フォローをいつどの場面でするか」等のフィードバックのタイミング等が挙げられている。

評価的意思決定とは、教師が授業の後で行う授業の評価に関するものである。評価的意思決定は、授業の効果や今後の方向を決定するための情報を得るのに重要な意思決定であ

る。評価的意思決定の過程で行う省察の例として、「指導は適切でうまくいったか」「授業のよい点、悪い点は何か」「学習者は学ぶべきことを学んだか」「難易度は適切であったか」「全員が授業参加していたか」「授業の準備を十分に行ったか」「もう一度教え直す内容はあるか」「この次の授業として何をすべきか」等が挙げられる。評価的意思決定は次の段階で行う計画意思決定に情報を提供し、計画意思決定は相互作用的意思決定の基礎となる。よって、計画意思決定、相互作用的意思決定、評価的意思決定は相互に関連している。

評価的意思決定を行う際の要となるのは、評価規準である。教師は自分の指導を評価する場合、通例よい指導とはどのようなものかということについての見解を持っていて、それに基づいて判断する。例えば、教師を基盤においた見方では、「指導計が画通りに進んだか」「教材の提示や活用がうまくいったか」「練習や説明がうまくいったか」「活動に学習者がうまく反応したか」「カリキュラムや機関が設定する目標を達成できたか」等を評価する。一方、学習者中心の指導形態に基盤をおいた見方では、「本当に学習者のニーズに合っていたか」「学習者の言語運用を促進したか」「学習者の言語習得に沿っているか」「学習方略が一致しているか」等、学習者に焦点を当てた評価方法を用いる。評価の視点は異なっても、評価の規準を大きく支配するのは、教師個人の持つ教育理念、価値観、信条等である。

ワークショップ参加者が評価的意思決定で考察する内容として挙げたことを紹介しよう。「設問は適切か」「生徒がみなこちらを向いて話を聞いていたか」「寝てないか」等の指導の方法に関すること、「下位層の子もわかったか」「補足事項はあるか」「次時に教え直す（学び直す）必要のある事項はあるか」「教科通信で補充する内容はあるか」等の授業の理解に関すること、また、「リクレーション・シートへのフィードバックをする」「活動内容についての生徒の自己評価を資料として情報を得る」等の生徒や教師へのフィードバックを行うことが挙げられている。

3.2. 教師の意思決定の根拠・背景を明らかにしよう

これまで授業を構成する上で様々な意思決定が必要であることを述べたが、それではいったい教師は何を根拠に意思決定しているのだろうか。ここでは、教師の意思決定の根拠や背景にあるものを探ろう。一般には、「学習や指導の目標」「価値観」「信条」「指導のための専門知識」「指導から得られる生き甲斐感」「仮説」「共有している仕事に関するビリーフや知識」「学校文化・文化的要素」「教師の指導哲学」「教師の個性とそれぞれの指導スタイル」等が考えられる。

ワークショップ参加者が教師の意思決定の根拠として挙げたことを紹介しよう。「指導目標」「現研のテーマ、(個人、学校)」等、学習目標に基づくもの、「教師の学習経験」「知識」「価値観」等、教師の個人の考えに基づくもの、「生徒の実態」「目の前のこどもの様子」「適性を見る」等、生徒の学習状況に基づくもの、「クラス集団、生徒との人間関係」等、人間関係に関わるもの、特に、「学校経営方針」「勤務校の指導方針」「学年経営方針」等、

教育機関の教育方針に関わるものを挙げた参加者は多く見られた。これは次節で扱う。

3.3. 「指導の文化 (culture of teaching)」とは

指導の内容や過程に関して教師が抱えている目標、価値、ピリーフ等は、教師の意思決定と行動の背景となる。同じ教育機関等で教える教師の間では共通理解されている考え方として「指導の文化」(Feiman-Nemser and Floden, 1986) と呼ばれるものがある。例えば、媒介語を使うかどうか等の教え方に関する信条ある。指導の文化は教師が意思決定をする際にバックグラウンドとして機能する。よって、自分のまわりの教育現場ではどのような「指導の文化」があるか客観的に把握しておくことが必要である。大抵の場合、指導の文化はその教育機関の長年の経験と実績の中で培われてきたものであり、そこに所属する学習者を教えるのに有効な方法の1つのあり方であると考えられる。しかし、その教育機関における指導の文化が他の教育機関でも通用するかどうかは分からない。教師の中には、以前所属していた教育機関ではこのように教えていたので、その方法が別の教育機関でも有効であると自己主張することもあるが、必ずしも有効かどうか分からない。しかし、なぜ指導の文化が異なるかに目を向けることは授業を省察するのに役立つ。

研修会のワークショップでは参加した教員や大学生等の方々に自分の教育(学習)環境等ではどのような指導の文化があるかを考えてもらった。ここでは、その中から指導の文化としてワークシートに記述されたもの⁶をいくつか紹介しよう。

茨城県のある市立小学校では、学校独自の指導スタイルがあり、〇〇(小学校名)スタイルと呼ばれている。ふだんの教育実践の中ではそのスタイルを貫く。板書についても学校の共通の理解があり、課題は青枠、まとめは赤枠で示すように教師は心がけている。計画訪問や要請訪問等の訪問指導の中でも学校独自のスタイルで教科指導に励んでいるかどうか評価のチェック項目となっている。

教員の研究活動について、愛知県のある市立中学校では、「研究指定(同じ教育目標・指導法)」を通して生徒の学習か効果が上がり、教師は指導力の向上が望めるという思想があり、研究指定をしないと教師が学ばないと考えられている。

三重県のある市立教育研究所では、英語の授業はトレーニングで、All Englishで英語のシャワーを浴びせることが効果的という考えが指導の背景にある。指名はあまりせず、ペア活動やペア同士で発表する学習形態に重きを置いている。また、板書は最小限度にするようにつとめる等の共通理解がある。

ある高校では、まず学習態度を教えることから始める。「ノートをとる」「提出物を出させる」「ちゃんとした日本語で答える」「人の話を聞く」等の姿勢を身につけることを指導の柱にする文化がある。

愛知県のある予備校では、自主自立をモットーとし、自ら考え行動を起こさせるためには、どういう指導をすればよいかを基軸として教育を進めている。例えば、「英語を学ばせる」にはどうするか、また、「単語を覚えたいと思わせる」「テストでいい点を取りたい

と思わせる」ことを指導で重視している。

石川県のある国立大学附属高等学校では、1学年3クラスのため、1人1学年1教科を受け持つ方針がとられている。よって、担当教員はその教科を自由に教えるという文化がある。この場合、英語教育では和訳をどこまで授業内の活動として重きを置くかが教師のよってかなり異なる点をどう捉えるかが課題となっている。

ある市立中学校では、「英語＝体育」と考え、基礎・基本、トレーニングが大切という認識がある。音読テストやスモールステップを取り入れている。

愛知県のある市立中学校では指導案の書き方に共通の様式がある。また、生徒には提出物を必ず出させるという指導方針が徹底している。

大学生や大学院生からは、これまでの経験から習慣的になっていた学習や指導の方法が挙げられている。例えば、「学校（高校）では電子辞書を使わない」「発表・発言のしかたを徹底していて、例として意見を発表し終えたら『どうですか』と聞いたり、『～さんに付け加えて…』というパターンがある」「ノートの書き方に決まりがある」「大学合格をめざす」「1コマで1つ宿題を出す」「高校では毎日授業の始めにリスニングテストをする」「読解中心で知識のつめこみ」「大学入試は定期テスト等で点がとれることを優先」「コミュニケーション活動は生徒があまり乗り気でない傾向がある」「目先のテストの方が大切」「英語の知識をアウトプットする機会が多い」等の記述が見られる。

学校や教育機関において習慣的に行われている学習指導の方法や英語教育に対する考え方はその機関の生徒の状況、受験への意識、保護者の期待、地域の特性等が背景にあり、それなりの理由や実情に基づいていると考えられる。

4. 教師の実践的思考の基盤

4.1. 教師のビリーフと教授行動の関連性に着目しよう

教師の意思決定の背景には、教え方、指導内容や指導過程に関して教師が抱いている目標、価値、信念等がある。例えば、言語プログラムやカリキュラムについてどのような考え方を持っているかは授業計画、目標設定、評価や効果の測定等に大きな影響を与える。また、効果的な指導法や教室における教師の役割の捉え方が異なれば、授業の方法も変わってくる。学習について教師が持っている信条は、導入、練習等の教室活動を行う上で判断、決定の根拠となると考えられる。これらの言語学習の方法・効果等について人々が自覚的あるいは無自覚的に持っている信念や確信をここではビリーフと呼ぶことにする。

ビリーフは教師の実践的思考の背景を成し、授業においてとるべき教授行動の決定の根拠となっている (Richards and Lockhart, 1996)。よって、教師は自分のビリーフや他の教師のビリーフを確認・認識しておくことが重要である。自分の教授方法がどのような考え方に基づいて構成され、実践されているかを明確にすれば、それが妥当かどうかを内省することができる。また、他の教師と自分のビリーフと比較することにより、別の視点から教授活動を考えるのにも役立つ。

教師は学習者のビリーフを把握しておくことも重要である。教師と学習者のビリーフの不一致があると教室活動を円滑に進める妨げとなる。Riley (1997) は、ビリーフは学習者の態度や動機付けと同じようにストラテジーの決定に直接関わると主張している。特に、動機、態度、学習過程に影響を与えることを強調し、もし学習者のビリーフと指導の構成に埋め込まれているビリーフの間に不適合があると、何らかの摩擦や不満が必ず生じることを指摘している。よって、教師と学習者の双方のビリーフを知っておくことも忘れてはならない。

4.2. ビリーフはどのようにして形成されるか考えよう

教師の思考の背景にあるビリーフはどのように形成されるのか考えてみよう。Richards & Lockhart (1996) は Kindsvatter, Willen, and Ishler (1988) を引用して、次のような6つの主要な要因を挙げている。まず、言語学習者としての教師自身(自分)の経験である。全ての教師はかつて学習者だったはずである。よって、指導に関するビリーフは往々にしていかに教わったかを反映している。例えば、自分の尊敬する教師の教え方や指導法は自分の指導にも取り入れる可能性がある。役に立ったと感じた学習法は自分の授業で紹介するだろう。

次に成功した経験である。指導の経験は教師の大きな影響を与える。授業がうまくいった時に用いた活動や指導法は教師のビリーフを形成の主要な根源になるだろう。また、うまくいかなかった経験も同じくビリーフに影響を与えられられる。

次に、確立した習慣である。ある学校やその他の教育機関、市町村や学区域では特定の指導スタイルや習慣が好まれている場合がある。これは学校文化、または、指導の文化とも言える。実際に研修会の参加者から挙げられたような指導の文化が日本の学校には存在する。そのような場で教育を経験していると、その指導法のみが効果的であると思いつむ危険性も考えられる。

次は、個人的な要因である。教師は特定の指導パターンや手順、活動について好みを持っているであろう。例えば、活動にディスカッションやディベートを取り入れるのが好きな教師もいれば、寸劇やドラマを取り入れるのが好きな教師もいる。歌やゲームをよく利用する教師もいるだろう。それはその方法が教師の個性に合っていて教えやすいと感じているからだだろう。

教育や研究に基づいた原理である。教師は心理学、第二言語習得論、教育学等から自分が理解している学習理論を授業に応用することがある。例えば、共同学習に関する研修を受け、それに共感した教師は自分の授業にもそれを取り入れたいと思うだろう。また、タスクを活用した学習法が第二言語習得研究で支持を得ているという情報を得た教師はそれを積極的に取り入れる可能性がある。

指導法やアプローチから得られた原理である。教師は特定の指導アプローチや教授法が効果のあるものだと信じ、常にそれに基づいた方法を授業で実行しようとするかもしれない。

い。例えば、コミュニカティブ言語教授法の有効性を信じている教師は授業でコミュニケーション活動に焦点を当てた指導法を採用するだろう。また、作文指導において、プロセス・ライティングの有効性を信じる教師は、学習者同士のフィードバックを教師からのフィードバックよりも多く取り入れるかもしれない。

このように、教師自身の学習経験、成功体験（指導経験）、教える環境からの影響、個人的な要因、言語教育に関する研究からの示唆、教授法に関する知識等が意思決定の背景となっている。自分が外国語を学んだ時の経験が自分の教師としてのビリーフや指導にどのような影響を与えているか、自分の個性が自分の教え方にどのように活かされているか、自分の指導法はどのような外国語教育の理論や指導法の原理の影響を受けているか等を詳しく把握しておくことは、自分の教育を改善していく上で大切である。なぜなら、いくら素晴らしい指導法も自分の学習者のニーズやレベル等に合わなければ、十分な効果を発揮できないからである。

4.3. 外国語教育に関する自分のビリーフを確認しよう

ここでは、自分が持つビリーフを確認してみよう。ビリーフの確認を通じて、学習や指導に関する省察を深めるのが目的である。教師（自分）は指導と学習に関してどんなことを信じているか、その知識はどのように組織化されているか、また、ビリーフは指導にどのように影響しているかを外国語の学習に関するビリーフ、外国語の指導に関するビリーフ、外国語のプログラムに関するビリーフについて、質問例⁷を手がかりに考えていこう。

まず、外国語の学習に関して、どのようなビリーフを持っているのかを確認するための質問例である。

- ① 外国語の学習をどのように定義するか
- ② 外国語学習ではどんな方法が一番よいか
- ③ どのように外国語に触れると学習が促進されるか
- ④ どのような学習者が上達するか
- ⑤ 授業における学習者の役割をどのように考えるか

学習をどのように定義するかは基本的ではあるが、むずかしい課題である。例えば、言語知識を得ること、経験を通して体系的な原理を習得すること、暗記や読み書き等を通じて言語規則や語を身につけること、言語運用力をつけること等、様々な見解があるだろう。

外国語学習ではどのような方法が一番よいかについては、例えば、言語規則（文法、語法等）について説明を受けて理解すること、いろいろな表現や語彙をたくさん覚えること、母語に訳して理解すること、外国語を繰り返し聞くこと、言葉を繰り返し練習すること等が考えられる。

どのように外国語に触れると学習が促進されるかに関しては、例えば、自然なスピード

で外国語を聞く、学習者のレベルに合ったスピードや語彙の外国語に触れる、英語のネイティブ・スピーカー以外の外国語にも触れる、母語で内容を理解したものを聞く等が挙げられる。どのような学習者が上達するかは、例えば、外国語学習が好きな人、動機が高い人、努力を惜しまない人、誤りをいとわない人、学習の機会をあらゆるところに求める人等が考えられる。

授業における学習者の役割をどのように考えるかに関しては、例えば、教室活動のパートナーである、学習者同士がお互いにフィードバックを提供できる存在である、授業でときにはモデルになり、ときには誤りを犯して授業の進行を助ける役割を果たす、競争心をかき立て、学習に達成感を持たせる効果を生む等が挙げられる。

次に外国語の指導に関して、どのようなビリーフを持っているのかを確認するための質問例である。

- ① どのような教え方・指導法が効果的だと考えるか
- ② どんな教材を使うか
- ③ 教室における学習者集団をどのように扱うか
- ④ 教室における教師の役割をどのように考えるか
- ⑤ よい教師の特質はどのようなものか

どのような教え方・指導法が効果的だと考えるかは、教師によって異なった視点で考えられる。一例として、コミュニケーションが有用と考える教師もあれば、パターン・プラクティスが効果的であると考えられる教師もあるだろう。

どんな教材を使うかに関しては、例えば、文法、語彙、文型、練習、課題等が揃った総合教科書を用いるか、読む、聞く、話す、書くという4技能別の教材を選ぶか、質問する、依頼する、断る等の機能を中心としたシラバスの教材を使うか、自己紹介、レストラン、買物、病院等の場面を中心としたシラバスの教材を使うか等が考えられる。教材に媒介語(母語)説明が入っているかどうか、文字が入っているかどうかは教材を選ぶ際に考えるだろう。また、与えられた教材を用いるのではなく、教師自作の教材・教具を用いるという考えもある。

教室における学習者集団をどのように扱うか、及び、教師の役割に関しては、例えば、授業中発言したいときに挙手し、指名されたら起立して発言する方法もあれば、発言は挙手する必要がなくなり自由にでき、答えるときも起立する必要がないような方法もあるだろう。一方で、教室は教師により管理され、学習者は学びに来るものであると考え、教師中心的に授業を進める方法もある。教室はリラックスした雰囲気の中で教師は学習者の質問や発言を受け止めるような授業も考えられる。

よい教師の特質については、指導目標を実現する、学習者の動機を高める、多彩な指導法や経験を有す等、それぞれの教師の教育経験、教育理念に基づいた様々な姿が考えられ

るだろう。

次に外国語のプログラムに関して、どのようなビリーフを持っているのかを確認するための質問例である。

- ① 効果的な言語指導プログラムにおいて一番重要な要素は何だと考えるか
- ② 何を教えるかをどうやって決めるか。
- ③ 言語プログラムにおける教科書と教材の役割をどうあるべきだと思うか
- ④ 言語プログラムにおける評価についてどのような考えを持っているか
- ⑤ 言語プログラムがどのように変化するといいと思うか

効果的な言語指導プログラムにおいて一番重要な要素は何だと考えるかに関しては、例えば、外国語のコミュニケーション能力を育てること、外国語が好きになること、異文化理解を深めること等から、テストで良い点がとれるようになること、受験に合格すること、検定に受かること等まで様々な要素が考えられる。

何を教えるかをどうやって決めるかについては、例えば、学習者のニーズや能力に合わせて決める、教材（教科書）の内容に沿って教える等が考えられる。言語プログラムにおける教科書と教材の役割をどうあるべきだと思うかについては、教科書で教える、教科書の内容を教える、市販の教材を使う、オリジナルの教材を作成する、オーセンティックな教材を用いる等が考えられる。

言語プログラムにおける評価についてどのような考えを持っているかについては、目標の達成度で評価する（到達度評価）のか、個人の伸びで評価する（個人内評価）のか、絶対評価するのか、相対評価するのか、評価規準はあるか、評価の方法と指導アプローチが一致しているか（例えば、コミュニケーション・アプローチではそれに見合った方法で学習者を評価しているか）等の検討事項が例として挙げられる。

言語プログラムがどのように変化するといいと思うかというのは、教師は自分が参画しているプログラムで改善した方がよいと感じている問題点である。例えば、評価の方法がアプローチと合っていない、クラスのレベル差に対応していない、学習者のニーズと合致していない、担当する教師間で十分な共通理解が得られていない等の例がある。

指導の文化で紹介したように、どんな言語指導プログラムであっても、そのプログラムを提供する機関の持つ指導の文化や方針がある。そして、そのプログラムを提供する機関で高く評価される特定の思考方法や活動方法がある。よって、プログラムは個々の教師の集団的な判断やビリーフだけでなく、指導の文化を反映していると言えよう。文科省の指導要領に基づく同じ教育目標でも、指導の文化や参画している教師のビリーフが異なれば、異なった授業実践になるだろう。

5. 研究紹介

言語教育において、教師が学習者や教師のビリーフについて理解を深めることは、教授法の開発、教師の育成の両面から意義があると考えられる。ここでは、外国語学習や外国語教育に関するビリーフ研究のいくつかを紹介しよう。教師のビリーフや学習者のビリーフ調査の方法については、Horwitz (1985, 1987) の開発した BALLI と呼ばれる言語学習に関する調査方法 (Beliefs About Language Learning Inventory) がある。これは、言語の学習に関するビリーフ、教師の指導に関するビリーフ、外国語 (言語) 習得や言語そのものに対する考え方等を含めた質問項目から構成されている。BALLI は世界中の多く外国語の学習や指導のビリーフ研究で用いられている。この研修会のワークシートにも BALLI からいくつかの項目を抜粋して日本語に訳し、自分のビリーフを確認する質問として回答してもらった。

外国語教育においては、教師だけでなく、学習者がどのような学習意識、学習スタイル、学習ストラテジー等を持っているかを知った上で、教師は教授法、教室活動を考えることが大切である。稲葉 (2012b) では、BALLI の中から日本の学校の英語教育に関連するものをいくつか取りあげ、中学生が外国語 (英語) の学習についてどのような考え信条を持っているか、どのような教え方で学びたいか等をアンケート調査した。また、教える側にも類似の調査を行い、学習する側と教える側の意識を比較し、類似点と相違点を提示した。稲葉 (2010) では、BALLI の調査項目の一部を含むアンケート調査により、中学生の英会話の学習意識を明らかにした。稲葉 (2012a) では、平成 23 年度の教員研修会のワークショップ 5 を基に参加者 (教える側) がどのようなビリーフを持っているかを紹介した。

学習者の持っているビリーフと言語学習の関係に着目した Abraham and Vann (1987) の研究では、学習者のビリーフが学習へのアプローチの方法に影響を与え、それが今度は言語学習の成功の度合いに影響を与えるというモデルを提案している。

学習ストラテジーとビリーフの関わりを調査した研究もある。Yang (1999) は、BALLI を用いて学習者のビリーフと用いるストラテジーの間には密接な関係 (循環関係) があることを検証している。また、Victori (1999) は、ビリーフと学習者が用いるストラテジーの使用には関係があるが、学習の効果が見られる場合と見られない場合に分かれることを提示している。

White (2008) は学習者が持つビリーフの性質や言語学習に及ぼす影響について理解を深めることの重要性を指摘し、その理由として、Rubin (1975) を引用し、学習者は自分の持っているビリーフを正しいと信じ、それを拠り所として自分の経験をどう解釈するか、または、どのように行動するかを決定するからであると主張している。また、Sigel (1985) と Benson and Lor (1999) は、ビリーフは学習者が特定の学習内容や状況の筋道を通し、うまく対処していく認知の根源というふうに理解できると結論づけている。

外国語学習や指導に関するビリーフは国や地域によっても違いがあり、インターナショナルに見たビリーフの研究もある。久保田 (2006) は日本語教育における海外で教えるネ

イティブ・スピーカーの教師とノンネイティブ・スピーカーの教師のビリーフの違いを研究している。呉（2006）は、日本人教師と韓国人教師のビリーフの比較を通じて韓国における日本語教師のビリーフの特徴を明らかにしている。その他にも様々な国や地域でビリーフに関する研究は盛んに行われている。

6. おわりに

本稿では、外国語教育における教師の意思決定やビリーフについて省察の方法や手順を紹介した。他の教師等の外部からのコメントや助言は指導の改善のために有用であるが、自分自身の教授活動をふり返ることで、指導について多くのことを学べると信じている。なぜなら、自分の授業については教師自身が一番詳しく知っているからである。本稿が経験の浅い教師の方にも、経験を積んだ教師の方にも、自分の教授能力に見合った観点や基準で自分の指導を批判的に省察し、教師としてさらなる成長を遂げるためのヒントを提供する機会になればと願っている。

注

- 1 平成 24 年 12 月 22 日、23 日（於愛知教育大学）に愛知教育大学教育創造開発機構教員養成高度化センター小中英語教育支援部門の主催で開催された文部科学省特別経費プロジェクト。
- 2 3.3. で取り挙げる。
- 3 本稿は日本の英語教育や英語活動を念頭においているが、ここで扱う内容は外国語教育一般に通じると考えるので、「英語」と限定しないで「外国語」という用語を用いる。
- 4 “ *Any teaching act is the result of a decision, either conscious or unconscious... What distinguishes the exceptional teacher is not the ability to ask, say, a higher-order question, but the ability to decide when to ask such a question.* ” (Shavelson, 1973: 143-145).
- 5 本稿で紹介する参加者からの意見や現場の情報は、ワークショップで使用したワークシートに書かれた内容に基づいている。記述内容を報告書に載せることについてはワークシートに記し、ワークシートの回収の時点でもあらかじめ了承を得ている。
- 6 ワークシートの記述されたままの表現や用語を用いて紹介する。
- 7 Richards & Lockhart (1996) の第 2 章を参考に作成した質問である。
- 8 平成 23 年 12 月 23 日、24 日に開催（於愛知教育大学）された英語教員研修会で筆者が担当した教師と学習者のビリーフをテーマとしたワークショップ。研修会は愛知教育大学教育創造開発機構教員養成高度化センター小中英語教育支援部門の主催で文部科学省特別経費プロジェクトの一環である。

参考文献

- 稲葉みどり (2010). 「学習者の視点を取り入れた授業創りの工夫—中学生の英会話の学習意識調査を基に」. *Claritas* 22, 48-73.
- 稲葉みどり (2012a). 「外国語の学習観・教授観・ビリーフと教師の役割を考える」『新学習指導要領に対応した英語教育—小中のかげはしとなる理論と実践 (愛知教育大学外国語教育講座編著、愛知教育大学)』. 23-32.
- 稲葉みどり (2012b). 「外国語学習における中学生と教師の学習意識の比較」『2012 教科開発学研究会発表論文集』. 40-45.
- 久保田美子 (2006). 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ—因子分析に見る『正確さ志向』と『豊かさ志向』—」. *日本語教育* 130, 90-99.
- 呉禧受 (2006). 「韓国における日本語教師のビリーフの特徴：日本人教師と韓国人教師のビリーフの比較を通じて」. *ことばの科学* 19, 5-22.
- Abraham, R., & Vann, R. (1987). Strategies of two language learners: a case study. In A. L. Wenden, & J. Rubin. Prentice Hall International.
- Benson, P., & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27, 459-472.
- Feiman-Nemser, S., & Folden, R.E. (1986). The culture of teaching. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching, 3rd ed.* New York:Macmillan (505-526).
- Horwitz, E.K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18 (4), 333-340.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden, & J. Rubin, *Learner Strategies in Language Learning* (119-129). Prentice-Hall International.
- Kindsvatter, R., Willen, W. & Ishler, M. (1988). *Dynamics of effective teaching*. New York: Longman.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). Exploring teachers' beliefs. In J. C. Richards, & C. Lockhart, *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* (29-51). Cambridge: Cambridge University Press.
- Riley, P. (1997). “BATs and BALLS” : Beliefs about talk and beliefs about language learning. In L. Dickinson (ed.), *Autonomy 2000: The Development of Learning Independence in Language Learning* (90-114).
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Shavelson, R. (1975). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24 (2), 144-151.
- Singel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Singel, *Parental Belief Systems: the Psychological Consequences for Children* (345-371). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Victori, M. (1999). An analysis of writing knowledge in EFL composing: a case study of two

effective and two less effective writers. *System*, 27, 535-555.

White, C. (2008). Beliefs and good language learners. In C. Griffiths, *Lessons from good language learners* (121-130). Cambridge: Cambridge University Press.

Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.

Teaching English through English (TETE) at Junior and Senior High Schools Effectively
—How to Teach and Learn Vocabulary

早瀬 光秋
(三重大学)

概要

1. Introduction

First of all, in this paper, Teaching English through English (TETE) is operationally defined as “the teacher and students using English effectively and maximally while using Japanese judiciously.” In other words, TETE includes use of Japanese when necessary and appropriate with code-switching in action. The definition of code-switching by Richards and Schmidt (2002, p. 81) goes as follows: “a change by a speaker (or writer) from one language or language variety to another.”

Communication is a two-way flow consisting of input and output both of which appearing in the form of interaction. We consider input is crucially important in second language acquisition for the following four reasons.

- (1) Unless we create new grammar, new vocabulary, and new pronunciation in English, everything comes from input.
- (2) “A considerable part of language acquisition occurs through the understanding of messages.” (Shirai, 2008, p. 115)
- (3) “...acquisition is partially a by-product of comprehension.” (VanPattern, B. & Benati, A. G. 2010, p. 96)
- (4) “The purpose of language teaching in one sense is to provide optimal samples of language for the learner to profit from—the best ‘input’ to the process of language learning. Everything the teacher does provides the learners with opportunities for encountering the language.” (Cook, 2008, p. 162)

We also think there are at least five functions of output, and they are:

- (1) Output can become input. (Shirai, 2008, p. 148)
- (2) Users pay attention to language form. (Oozeki, 2010, p. 65)
- (3) Users hypothesize, use, and verify their speech and writing. (Shirai, 2008, p. 148)
- (4) Users notice their language gap. (Shirai, 2008, p. 148)
- (5) Output facilitates fluency. (Shirai, 2008, p. 149)

Finally, we value the following two expositions concerning interaction.

- (1) “...*negotiation for meaning*, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.” (Long, 1996, pp. 451-452)
- (2) “...through interactions learners may be led to notice things they wouldn’t notice otherwise, and this noticing can affect acquisition.” (VanPattern, B & Benati, A. G., 2010, p. 99)

Bob: native speaker Tom: non-native speaker

Bob: So where’s Dave?

Tom: He vacation.

Bob: He’s on vacation?

Tom: Yes, on vacation.

(VanPattern, B & Benati, A. G., 2010, p. 99)

In other words, in TETE, input and output in English by the teacher and students should be observed in amply frequent interaction.

2. A technique of teaching and learning vocabulary through TETE

In this section, I will demonstrate a technique to teach and learn vocabulary through TETE based on the expositions in section 1 (Introduction). This technique is employed when we use reading passages other than those in the textbook, in other words, totally unknown reading passages that we want our students to read as extra work. The particular reading passage used in this demonstration is given in Appendix. (If the reader of this paper wants to observe the technique from a learner’s point of view, to read the passage according to the procedure of the technique, which is shown below, is recommended.)

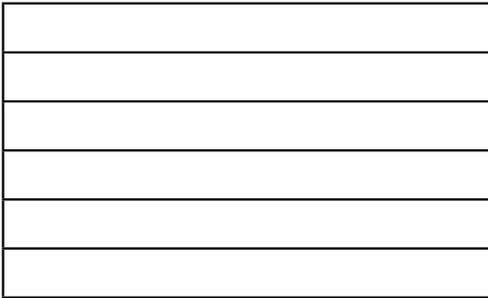
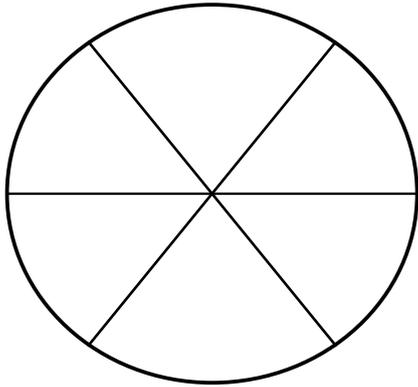
2.1 Objectives of the technique

There are four objectives of this technique and they are:

- (1) To arouse the students’ interest in reading the passage before they read it, thus playing the role of a pre-reading activity.
- (2) To help the students be interested in and be familiar with some of the vocabulary in the story.
- (3) To give the students opportunities to use their imagination and creativity.
- (4) To encourage pair work and whole class work.

2.2 Procedure of the first stage: Guessing words in the passage

- (1) Tell the students only the title of the passage: “Language in Danger” .
- (2) Deliver the slip of the word ladder/rose. The slip looks as follows:

Your beautiful name: _____	
Word Ladder	Word Rose
	

(Adapted from Lewis, M. & Hill, J., 2002, p. 108)

- (3) Tell the students to choose either the word ladder or the word rose. Even though this is a small choice, it is encouraging to them because often they are told to do things without giving opportunities of choice.
- (3) Get the students to think of six possible words which may appear in the story and put them in the chosen diagram.
- (4) Pair work: Discuss the reasons why they have chosen those words.
- (5) Whole class work: Ask some of them to tell about their chosen words; ask the whole class who have chosen the same words. The same reasons? Different reasons?
- (6) Deliver the reading passage. Announce that some of them will read it aloud later so as to encourage conscious reading. Give three minutes to read it silently. If there are the words they have chosen, tell them to underline them.

*It is not important whether their chosen words appear or not. The fact that they read thinking whether their chosen words would appear or not motivates their reading.

- (7) Ask students if they have chosen some or all of the exact words in the paragraphs.

2.3 Procedure of the second stage: A word-finding game

- (1) Ask them to put numbers to the paragraphs. There are six paragraphs.
- (2) One of the students reads the first paragraph loudly.

- (3) The instructor reads the definition of one word in the paragraph.
- (4) Ask them which one it is.
- (5) The students circle the word.
- (6) The instructor writes the definition of the word on the board. The students copy it. The teacher pronounces the word and its definition and the students repeat after the teacher.
- (7) Do the same thing with the rest of the paragraphs.

3. The importance of the first encounter

According to Bahrick (1984), "...the most important thing in learning a word is the first encounter ...Practice may not be able to make up for a disastrous first encounter." (as cited in Cook, 2008, p. 61) Therefore, how the teacher introduces each new word is vitally important so that the word stays with students and they can recognize or use it in the future. The teacher can make a story about the word, explain its historical background, give its derivatives, show its usage in sentences, etc. Also, most of the techniques shown below can also be used at the time of the first encounter with words. When there are many new words, it may be necessary to choose some of them for this technique due to time limitation.

4. Other techniques for teaching and learning vocabulary (adapted from Lewis, M. & Hill, J., 2002, pp. 101-104)

4.1 Demonstration

Through their bodily movements and facial expressions, the teacher demonstrates the meanings of words, for example, to stagger and to chuckle.

4.2 Showing realia

This means that the teacher shows actual objects to show the meaning of words. I remember having shown "oatmeal" when I was explaining about English breakfast because I supposed that not many learners had seen "oatmeal" and I was right.

4.3 Drawing or sketching

We all know that drawing or sketching is helpful in the introduction of new words, but sometimes we think twice. We need to be encouraged by the following words: "Teachers need not to be artists to make simple sketches which illustrate meaning." (p. 102)

4.4 Synonyms, antonyms, hypernyms, and hyponyms

While use of synonyms and antonyms are rather common, that of hypernyms (上位語) and hyponyms (下位語) may not be so. However, both hypernyms and hyponyms are useful when we

explain some words through categorization. For example, “furniture” is a hypernym for “chair”, “desk”, “table”, etc. which are hyponyms. It is interesting to notice that the pronunciation of “hypernym” and “hyponym” can be the same even though their spelling and meaning are different.

4.5 Using dictionaries

Both bilingual and monolingual dictionaries are useful. Some complicated words need bilingual dictionaries which give translations in the mother tongue of the users, but monolingual dictionaries can also be helpful in knowing the definition of words in the target language. Also, monolingual dictionaries can be used in word exercises as shown in “A word-finding game” above.

5. Conclusion

In this short paper, we have attempted to show how vocabulary can be taught through TETE based on some findings of second language acquisition studies. It is hoped that the ideas and techniques given in this paper are helpful for teachers and students.

References:

- Cook, V. 2008. *Second language learning and language teaching*, 4th ed. London: Hodder Education.
- Lewis, M. & Hill, J. . 2002. *Practical Techniques for Language Teaching*. Thomson.
- Long, M. H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.) *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Oozeki, H. (2010). 「日本語を教えるための第二言語習得入門」 [*An introduction to second language acquisition to teach Japanese*] . Kuroshio-shuppan.
- Richards, J. C. and Schmidt, R, 3rd ed. 2002. *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*, 3rd ed. London: Pearson Education.
- Shirai, Y. 2008. *外国語学習の科学：第二言語習得とは何か* [*Science of foreign language learning: What is the theory of second language learning acquisition?*]. Tokyo: Iwanami shoten.
- VanPattern, B. & Benati, A. G. (2010). *Key terms in second language acquisition*. London : Continuum International Publishing Group.

Appendix

“Language in Danger”

Do you know how many languages are spoken in the world? 100? 1,000? No, many more than that. There are about 6,000 different languages in the world. But sadly, almost half of those languages are in danger of disappearing.

A language disappears when no one speaks it anymore. Even in Japan, some languages are in danger. You may know that Japanese is not the only language spoken in Japan. Some native people also speak unique languages such as Ainu. But the native speakers are growing old, and younger people don't have many chances to learn their languages. Someday, these native languages may disappear completely.

New Zealand had a similar situation. The native Maori people had a strong language and culture long before English settlers came. But as more and more people from England arrived, English became the common language. By the 1980s, only a few Maori people spoke their own language well. Some Maori leaders started a movement to recover their language. They taught classes and made people proud of their Maori culture. Now, both Maori and English are official languages in New Zealand.

Is it OK to have just a few common languages that everyone uses? Fewer languages may make global communication easier. Or, should we save every language and support different cultures? What do you think?

Let me tell you my opinion. I think everyone should take pride in their own language and learn it well. I think everyone should also study a second language, to communicate with different people and learn about their cultures. Then, we can all understand each other better.

Languages are treasures. They are not only tools of communication, but also a part of our culture and history. We all want to take care of the environment for the next generation. I think we should do the same for our native languages.

(Kasajima, J. et al. *New Horizon English Series 3*, Tokyo Shoseki & Co., Ltd., authorized by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology on February 4, 2011, p. 132)

教具としてのデジタル教科書の背景と課題

柳 善和
(名古屋学院大学)

概要

本研究はデジタル教科書の小学校、中学校、高等学校でのそれぞれの普及の実態を概観し、今後の使用拡大に向けてどのような課題があるかを述べるものである。

2012年度に中学校学習指導要領が実施され、新しい中学校英語教科書も配布された。これまで検定教科書でデジタル教科書を発売していたのは、6社中1社にとどまっていたが、2012年度には6社全てがデジタル教科書を発売している。また、2013年度から実施される高等学校学習指導要領に沿った高等学校英語教科書でも一部の出版社がデジタル教科書を発売する見通しである。

この実態に伴って、将来に向けての課題もいくつか指摘されている。1つは教室設備の問題である。これは国家予算の後押しがあることが最も望ましいが、地方公共団体でも広く予算措置が講じられている。ただ、依然として全ての教室で設備を充実させるという方法には遠く今後の課題である。第2に、デジタル教科書について、小学校の『英語ノート』『Hi, friends!』が無償で配布されたのに対して、中学校英語教科書のデジタル教科書は価格が一般的に高額である。そのために、中学校の設置している市町の財政状況や教育に対する考え方によって購入の可否が決められており、義務教育における格差をどのように考えるかという課題がある。

キーワード：ICT デジタル教科書

1. はじめに

本研究はデジタル教科書の小学校、中学校、高等学校でのそれぞれの普及の実態を概観し、今後の使用拡大に向けてどのような課題があるかを述べるものである。デジタル教科書については、一般的に「指導者用デジタル教科書」と「学習者用デジタル教科書」があるが、ここでは「指導者用デジタル教科書」を扱う。「指導者用デジタル教科書」は、指導者が教室で電子黒板やスクリーンを使って、学習者に提示しながら使うものである。パソコン上で動作し、画像・音声などによって様々な機能を持つ。電子黒板がなくてもプロジェクターとスクリーン（ホワイトボードで代用可能）、スピーカーがあれば一定の効果を上げることができる。

2. デジタル教科書の現状

2.1. デジタル教科書の現状（小学校）

小学校の外国語活動（英語活動）導入に伴って、『Hi, friends!』（以前は『英語ノート』）が教材として配布され、それに付属してデジタル教科書も文部科学省から各県の教育委員会を通じて学校現場に無償で配布されている。小学校では基本的に学級担任が外国語活動（英語活動）を担当しており、専門外である外国語活動の教材を担当教師がその都度準備することは難しい。その点では、『Hi, friends!』（『英語ノート』も同様であったが）は、指導書、デジタル教材が整えられていること、共通教材として教材研究などのための研修会も多く開催されていることなどから、学級担任取っては使いやすい教材になっている。

『Hi, friends!』のデジタル教科書は、それまでの『英語ノート』のデジタル教科書で不十分であったところを大幅に見直して、内容が改良されている。基本的な構成は、『英語ノート』のデジタル教科書と同じで、教科書見開きのページを基本にして、各ページに掲載されている学習活動をさらに拡大して、ホワイトボードあるいはテレビ画面上で使用する。例えば、チャンツや会話の音声などを利用したり、ゲームなどを実際に児童とやってみたりすることができる。『Hi, friends!』で新たに導入されているコーナーや機能には、世界各地に取材したビデオクリップ、画面中の登場人物との会話練習機能、発音の際に母語話者の口元を拡大して見せるものなどがある。実際の授業でどのように使えるか、また児童の反応などをこれから検討する必要があるが、共通教材の中に含めたこと意欲的な取り組みであり、いずれも児童の興味関心を高めることが期待される。

小学校外国語活動（以前は英語活動）の共通教材、及びそのデジタル教材を文部科学省が無償で配布したことで、デジタル教科書が実際に一人一人の教員の手元に届き、デジタル教科書の実物を知るきっかけになったことも併せて評価されるべきであろう。

2.2. デジタル教科書の現状（中学校）

2012年度から中学校学習指導要領が実施され、新しい教科書が使用されている。2011年まではデジタル教科書を発売しているのは検定教科書を発行している6社のうち、1社だけであったが、2012年度からの教科書では、すべての教科書会社がデジタル教科書を発売し、一部の市町で利用されている。

現行の学習指導要領では、中学校の外国語科（英語）では、週あたりの時間数が4時間になり、特に「話すこと」「書くこと」といった発信能力の充実が求められている。併せて、「読むこと」「書くこと」でも、例えば、「読むこと」で「話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり賛否やその理由を示したりなどすることができるよう、書かれた内容や考え方などをとらえること。」や、「書くこと」で「聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり、感想、賛否やその理由を書いたりなどすること。」といった従前よりも一歩進んだ外国語（英語）能力の養成が求められている。また今回の改訂から、学習すべき語彙数が従前の900語から1200語に増加されている。

中学校英語のデジタル教科書では、語彙の学習を目指したフラッシュカード機能、本文の音読に関していろいろな練習形態を利用できる機能、文法項目についてアニメーションを使用した説明、それぞれのレッスンの題材を紹介するビデオクリップなどが特徴としてあげられる。フラッシュカード機能や音読の多彩な補助機能などは、デジタル教科書がなくても教員がこれまで実践しているが、デジタル教科書を使うことでより手軽に、またより多彩な練習形態を教室に持ち込めることになる。これは、生徒の集中力を高め、練習量を増やす効果があると期待される。

これらの内容は、『Hi, friends!』と比較して、英語のデジタル教科書では、「学習」を支援する要素が多く盛り込まれていることを意味している。従って、学習の目的が小学校と中学校で異なっていることをデジタル教科書でも反映していることになる。

2.4. デジタル教科書の現状（高等学校）

2013年度から高等学校でも学年進行で新しい学習指導要領が実施される。教科書を出版する各社ではデジタル教科書の開発を進めている。

高等学校では出版される教科書の種類が多いため、それぞれの教科書の出版部数が少なくなる。そのために教科書ごとにデジタル教科書を開発するのは、費用や開発にかかる時間などの制約が大きい。2013年度は発売を見送る出版社も出ている。

高等学校のデジタル教科書は中学校のものに比べて内容は簡素化されており、海外の取材によるビデオクリップなどが採用されることは少ない。内容としては、語彙学習用のフラッシュカード機能や音読の支援機能、教科書本文の文構造、内容理解（日本語訳の提示）などが中心である。教科書本文の文構造を提示できるということは、教師が黒板に教科書の本文の一部を板書して文構造を説明するといった手間を省くことが出来ることになり、効率的な指導につながる。また、高等学校のデジタル教科書では、教科書で扱う文法項目について、紙面の制限から教科書に掲載されていないドリル、練習問題、課題などをインターネットのサイトに接続することで利用できるようにする機能も考えられており、実際の活用が期待されている。

3. デジタル教科書の課題

3.1. 設備の問題

デジタル教科書を利用するための設備については、最低限パソコンとプロジェクター、及び教室用のスピーカーが必要であり、これに電子黒板があればさらに効果的である。スクリーンはホワイトボードでもいいし、場合によっては黒板にスクリーンを貼り付けることもできる。

ただし、小学校の『Hi, friends!』では、スクリーンがそれほど大きくなくても支障はないが、中学校や高等学校のデジタル教科書の場合には、教室の後方からでも文字がきちんと見える必要があるので大きめのスクリーンが必要である。その点では、地デジ対応で導

入が勧められたテレビ一体型の電子黒板では画面の大きさが不十分であることが多い。

これらの機器は、実際にそれぞれの教員がふだんの教具として使用することを考えると、どうしても各教室に1台ずつ備え付けてあり、かつ機器の接続が出来上がっている状態であることが望ましい。高橋・柳（2012）では韓国の小学校英語教育の現状を報告しているが、その中で、韓国の小学校のICT機器の整備の様子にも触れている。教室に使うたびごとに必要な機器を持ち込むのではなく、最初から備え付けられていると、教員の負担も軽く、積極的にICTを利用しようという意欲も高まる。

3.2. デジタル教科書の価格

小学校外国語活動の共通教材として『英語ノート』（この時は「英語活動」）、『Hi, friends!』がデジタル教科書とともに無償で配布されて、デジタル教科書の良さを多くの教員が体験することができた。しかし、デジタル教科書は開発に時間がかかり、多額の費用が必要となる。

中学校のデジタル教科書は、出版社間で差があるが、各学年5～8万円（学校ライセンス）である。3年分のデジタル教科書を購入すると15～24万円ということになる。各中学校としては、英語だけでなく他の教科も考慮する必要があり、全面的に導入しようとするとかんがりの出費である。

高等学校の場合には本稿の執筆時点では価格が決まっていない出版社が多い。一部には指導書にデジタル教科書を収録したDVDを付録としてつけるという出版社もあったり、またライセンスを学校ライセンスではなくパソコン毎のライセンスにして価格を下げるといった出版社もあったりする。

特に中学校の場合には義務教育であり、学校や市町の財政状況や教育方針によって教科書の使い勝手が大きく変わるのは問題である。例えば、全ての中学校でデジタル教科書を必ず導入することにして販売部数を確保し、製品あたりの価格を下げ、購入にあたっては公費による補填も検討されるべきであろう。

参考文献

文部科学省（2008）『Hi, friends!(Book 1/Book 2)』東京書籍。

『Sunshine English Course』（デジタル教科書）開隆堂。

『New Crown English Series』（デジタル教科書）三省堂。

高橋美由紀・柳 善和（2012）「韓国の小学校英語教育の現状 教材を中心に（新課程への移行期間に見る）」『外国語研究』（愛知教育大学外国語外国文学研究会）45, pp.1-19.

柳 善和（2013）「中学校用デジタル教科書」『英語教育』61, 12, 2月号, p.81.

柳 善和（2012）「新しいデジタル教科書の課題と現状」『新学習指導要領に対応した英語教育～小中のかげはしとなる理論と実践～』（愛知教育大学）pp.64-70.

文学教材の活用方法
——短編小説を用いたリーディングの指導——

江口 誠
(愛知教育大学)

概要

日本の英語教育、特に検定教科書から文学教材が徐々に姿を消しているという現状がある。明治時代の「英語＝文学だった時代」(江利川 74)とは異なり、書店やインターネットで多種多様な教材がいとも簡単に入手でき、また近年様々な教授法が導入されてきた現状からすれば、それはある意味自然な流れと考えられる。しかしながら、その一方で近年日本の英語教育で見られる極端な「文学イジメ」(江利川 81；高橋 149)の傾向はまた別の意味で問題ではないだろうか。

そこで本論文では、文学教材を用いる利点に注目し、リーディング教材の一つとしての存在価値について検証する。具体的には、リーディングに関する幾つかの論文に言及しつつ、文学教材を用いる意義、発問の種類や発問内容を確認する。さらに、それらの視点を考慮しつつ、実際に授業で利用し易いと思われる短編小説を用いた授業での発問について考察する。

キーワード：文学、リーディング、発問・設問

1. 「流暢な読者」が備える技能

英語教育に於いて効果的なリーディングの指導を行うためには、その実践の拠り所となる理論を考慮する必要があるだろう。そこで、まずは理想的な「流暢な読者 (fluent readers)」に求められる技能に注目したい。Grabe は 1960 年代後半からの TESOL の歴史を概観し、1990 年代前半に至るまでに、以下の 6 つのリーディング技能及び知識分野が提案されてきたと論じている。

1. Automatic recognition skills
2. Vocabulary and structural knowledge
3. Formal discourse structure knowledge
4. Content / world background knowledge
5. Synthesis and evaluation skills / strategies
6. Metacognitive knowledge and skills monitoring

(379)

1. の「自動性 (automaticity)」は、理想的な読者においては、無意識にかつ処理過程を意図的に操作することなく、処理能力をほとんど用いずに語彙を認識する際に発生しているものであるという (379-80)。2. については、母語であれば 10,000 から 100,000 語、第二言語であれば 2,000 から 7,000 語という数字が提示されている (380)。3. は「形式スキーマ (formal schemata)」とも呼ばれるものであり、テキストの「原因・結果」、「比較・対照」、もしくは「問題・解決」等によって示される論理的形式を読者が把握することで、単なる事実の羅列によって漫然と構成されたテキストとは対照的に、記憶の喚起を促すことが出来るというものである (380-1)。4. は「内容スキーマ (content schemata)」とも呼ばれるもので、テキストに関する予備的知識や文化的知識が内容理解に大きく影響するという (381)。5. はテキスト情報を評価し、他の情報・知識源と比較・統合する能力であり、これによってテキストの予測が可能となる (381)。6. は認知の自覚、もしくは認知の自己規制と定義されている能力であり、流暢な読者は、目的達成のために適切なストラテジーを用いる事が出来るとされている (382)。

2. 発問の種類と構成要素

次に、実際にリーディング教材を授業に用いる上で、教師が注意すべき発問のポイントについて考察したい。Nuttall はリーディングの発問を以下の 6 種類に大別し、学習者にとってどのような内容の問いを投げ掛けるべきかについて論じている。さらに Nuttall は、重要な種類の発問を省略していないかどうか、一種のチェックリストとして以下の項目を用いる事を推奨している。

- | |
|---|
| Type 1: Questions of literal comprehension |
| Type 2: Questions involving reorganization or reinterpretation |
| Type 3: Questions of inference |
| Type 4: Questions of evaluation |
| Type 5: Questions of personal response |
| Type 6: Questions concerned with how writers say what they mean |

(187-9)

Type 1 は「文字通りの理解に関する発問」で、文章の中から事実を拾い上げさせたり、特定の情報を探し出させたりする問いである。Type 2 は、「再構成や再解釈を含む発問」で、文字通りの意味をもとに、前後の文脈から意味を解釈させる問いである。Type 3 は、「推論を必要とする発問」で、言外の意味を推測させたり、心情や性格を推測させたりする問いである。詳細については後述するが、この種の問いこそが文学教材の利用価値を最も高める問いであると考えられる。Type 4 は「判断に関する発問」であり、筆者が提供する情報の真偽や正誤を判断させる問いである。Type 5 は、「個別の反応を求める発問」であり、文

章を読んで感じたこと、考えたことを述べさせる問いである。Type 6 は、「文章構成や修辭的な視点に関する発問」であり、文章における主題を筆者はどのように表現しているかを考えさせる問いである。

上記の Type 1 に属する問いは、テキストの内容理解という点で指導の最初の段階で必要となるものではあるが、授業者はそれ以外の種類の発問にも目を向けることが必要であろう。理想的にはテキストの表現方法を客観的に考察することが求められる Type 6 に属する発問に対して、学習者から十分な解答が得られるようになることが望まれる¹。Nuttall 自身も、「作者がどのようにして、そしてなぜそのように書いたのかを読者に考えさせる」という観点から、授業者は Type 2, Type 3, Type 4 及び Type 6 に属する発問を重要視すべきであると主張している (189)。

また、池野は読解発問の構成要素を以下のようにまとめている。

■発問内容：	①事実	②推論	③応用 (e.g., personal involvement)	
■発問の時点：	①本文を読む前	②読みながら	③読んだ後	
■発問のフォーマット：	① T/F	② MC	③ Open-ended	
■発問の言語：	①日問日問	②日問英答	③英問日答	④英問英答
■発問のモード：	①口頭	②文書 (ワークシート・黒板・OHP)		
■発問作成者：	①教師	②学習者		

(74)

これについても、授業者は自身の発問のチェックリストとして用いることが望ましい。特に、「発問の時点」に関しては、文学教材を用いる場合に注意が必要である。その教材の持つ魅力を最大限に活用するためには、pre-reading の段階でいかにしてその内容に興味を抱かせるかが重要となるからである。因みに「発問のモード」の「②文書」については、現在では OHP に代わって、電子黒板や PowerPoint 等による提示が主流になりつつあることは言うまでもないだろう。

3. 文学教材利用の実際

ここでは、Alasdair Gray 作の “The Star” 及び Peter Carey 作の “Report on the shadow industry”² (以下 “Report”) を例にとり、具体的な発問について考察したい。文学教材を用いた英語教育という観点から、テキスト *Short Stories for Creative Language Classrooms* を編集した Collie & Slater は、pre-reading の段階で、それぞれの作品のテーマに関連した発問、とりわけイメージを用いた発問を提示していることに注目したい。具体的には、“The Star” では、星の絵のまわりに様々な形容詞 (例えば “dizzy,” “endless,” “tiny” など) を配置し、星についての経験を話すアクティビティが提示されている。“Report” では、雲に似たイメージの中に、同じく様々な形容詞や名詞 (例えば “dark,” “light,” “emptiness”

など) を配置し、タイトルの “shadow” という言葉から想像しうるものを選択させるアクティビティを設けている。

別の pre-reading 発問として、“The Star” では物語の最初と最後のセンテンスを抜き出し、その物語の中身について想像させようとしている。“Report” では、聞き慣れない “shadow industry” (影工場) はどのようなものかを学習者に考えさせ、さらにはそれについて議論させる問いが設定されている。以上のことから、Collie & Slater は、pre-reading の段階でまず最初に学習者が取り組み易いであろう選択式の問題によって、これから読む物語のテーマと自身の経験や考えを比較させ、その次の段階として、物語のあらすじや結末に関する様々な可能性を考えさせることで、さらなる興味を抱かせることに留意していることが窺える。また、これらの活動はいずれもスキーマの活性化に繋がっていると考えられる。

while-reading 及び post-reading 発問についてどうだろうか。“The Star” では while-reading の発問は設定されておらず、post-reading のアクティビティとして、物語を5段階で評価する、3人のグループで交互に物語の概要を話す、さらには Nuttall の Type 1 に属するような内容理解をチェックする、という問いが設けられている。注目すべきは、“The Star” の最も重要なテーマの一つと考えられる「対照」——物理的な貧しさと精神的な豊かさ——についての設問である。Collie & Slater は、本文の中で貧困を示唆している語句、そして、星を獲得したことで主人公が得た裕福さを示唆している語句を抜き出させるアクティビティを設定している。これは Nuttall の Type 2 または 3 に属する発問であろう。最後に、各学習者の解答を他の学習者のものと比較させ、さらに “Together try to decide what the marvellous world of the star could be. Could it be a dream of escape? Freedom? Friendship? Love?” (7) と問いかけ、星によってもたらされた豊かさの是非を問いている。これは Nuttall の Type 5 に属する発問であろう。

“Report” では、作者によって5つに分けられた本文それぞれの後に while-reading の問題として、“The Star” と同じく、内容理解のための T or F や、対照的な記述を抜き出させるアクティビティ、つまりは Nuttall の Type 1 に属するような問題が設けられている。post-reading の問いとして注目すべきは、以下である。

The narrator says their feelings about shadows are ‘ambivalent’, that is, contradictory. But the narrator also claims to have manufactured one more shadow. In what way could this short story itself be like a shadow? (27)

“Report” の面白さは、上記が問題としている物語の最後の部分にあり、タイトルにも使われている “shadow” が一体全体何を表しているのか、が間接的に述べられている点にある。読者を煙に巻くような文章を読解する手助けとして、Collie & Slater は上記のような問題を設定しているのだが、これは Nuttall の Type 3 に属する発問であり、物語全体

を再度読み直し、推論することでその答えを導くというものである。しかしながら、この問題そのものが解答を含んでいるということもあることから、私としては「影とは何か」というような、漠然とした類の問いでもよいのではないかと考える。

4. おわりに

以上、簡単ではあるが、短編小説を用いたリーディングの指導という観点から、具体的に Collie & Slater のテキストを検証した。文学教材を用いる最大の利点は、上記の2つの作品からも明白なように、物語自体が英文を読む面白さを内包しているという点にある。そしてそれは、内発的な動機付けという観点から、自律的な学習者を養成することにも直結しているだろう。以前にも増してアウトプット活動に重きが置かれている今日の日本における英語教育においては³、逆にインプット不足が問題となるかもしれない。つまりは、検定教科書以外のリーディング教材を如何に活用するかが重要となるだろう。その点、比較的語彙的な難易度の低い短編小説であれば、そのような教材に慣れていない学習者にも抵抗が少なく、教師にとっても利用し易いのではないかとと思われる。

また、文学教材を用いる利点は、“Report” に代表されるように、単なる内容理解にとどまらず、学習者に多くの推論の時間と労力を必要とする点にある。さらには、リーディング能力の涵養という観点から、Nuttall が提唱するように、学習者は理想的にはテキストの修辭的な特徴や表現方法を客観的に判断することが望まれている。その目的を達成するためには、そもそも一語一句に細心の注意が払われ、かつ効果的にテキストが構成されている文学作品を授業に活用する事は、ある意味自然の流れではないかと思われる。

註

- 1 詳細については、門田ほか『英語リーディング指導ハンドブック』(36)を参照されたい。それぞれの発問 Type についての「特徴」、「発問例」及び「目的」が表として簡潔にまとめられている。
- 2 Alasdair Gray (1934-) はスコットランド生まれの作家・画家。本論で取り上げる“The Star”は様々な挿絵と共に *Unlikely Stories, Mostly* (1983) に収録されている。一方の Peter Carey (1943-) はオーストラリア生まれの小説家。1988年及び2001年の2度にわたってブッカー賞を受賞している。本論で取り上げる“Report on the shadow industry”は1974年出版の *The Fat Man in History* に収録されている。また、後者については、柴田元幸が翻訳した短編集『燃える天使』に収められている。これらの2作品に関する全ての引用は、便宜上 Joanne Collie と Stephen Slater が編纂した *Short Stories for Creative Language Classrooms* に収録されている文章からのものである。
- 3 白井は「これまでの研究でアウトプットそのものが言語習得に繋がったという結果はあまり出ていない」と指摘している(61)。従って、過度にアウトプットに偏重した授

業は英語力の向上という点で効果が低く、「インプットがより効率よく習得につながるように、アウトプットを適切に学習過程に組み入れていくという考え方が重要」(61)である。

参考文献

- 池野修. (2000). 第6章 読解発問. 『英語リーディング事典』. 東京: 研究社.
- 江利川春雄. (2008). 『日本人は英語をどう学んできたか: 英語教育の社会文化史』. 東京: 研究社.
- 門田修平ほか. (2010). 『英語リーディング指導ハンドブック』. 東京: 大修館.
- 柴田元幸編訳. (2009). 『燃える天使』. 東京: 角川文庫.
- 白井恭弘. (2012). 『英語教師のための第二言語習得論入門』. 東京: 大修館.
- 高橋和子. (2009). 文学と言語教育—英語教育の事例を中心に. 斎藤兆史編集. 『言語と文学』. 東京: 朝倉書店.
- 森千鶴. (2008). リーディング能力をつける指導とは. 『三省堂高校英語教育』. 夏号, 2-5.
- Carey, Peter. (1974). *The Fat Man in History*. Queensland: U of Queensland P.
- Collie, Joanne and Stephen Slater. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge UP.
- . (1993). *Short Stories for Creative Classrooms*. Cambridge: Cambridge UP.
- Grabe, William. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25.3, 375-406.
- Gray, Alasdair. (1984). *Unlikely Stories, Mostly*. Middlesex: Penguin Books.
- Hall, Geoff. (2005). *Literature in Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- McKay, Sandra. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16.4, 529-36.
- Nuttall, Christine. (2005). *Teaching Reading Skills In a Foreign Language*. Oxford: Macmillan.
- Rosenblatt, Louise M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale, IL: Southern Illinois UP.

ライムの重要性とチャンツ
～歌にも絵本にも Classroom English にもライムを～

柴田 里実
(常葉学園大学)

概要

本稿は、2012年12月23日に実施された「文部科学省特別経費プロジェクト小中高英語教育教員研修会」で筆者が担当した「セミナー研修会」の概要である。

英語は *Stress-timed language* と言われている。つまり音節の数ではなく、ストレスのある音節の数が重要な言語である。また、歌や絵本などで韻を踏むように注意して作られたものが多いのも英語の特徴である。本セミナーでは、絶対条件ではないにせよ、英語独特の美しい音に触れ、その響きを楽しむことの重要性を提示した。また、英語をさらに身近に感じることができるよう、良質の素材を紹介した。本稿では、質の高い英語素材に触れ、音遊びを楽しむことで、児童は音声に慣れ親しみ、教員は自身の英語力向上につなげられるよう様々な活動を提案する。

キーワード：ライム、音節、チャンツ、手遊び歌

1. はじめに

小学校外国語活動では、英語を目標言語とし、音声中心の指導を行うことは、すでに共通理解として定着している。文部科学省（2008）は、小学校学習指導要領の中で、「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」を体験的に指導するよう明記している。さらに、小学校学習指導要領外国語活動解説編（2008）では、リズム、チャンツ、音節という表現を含み、音声指導の留意点を以下のように解説している。

外国語活動では、外国語のもつ音声やリズムなどに慣れ親しませることが大切になる。例えば、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、意味も伝わらない。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。

(文部科学省 2008 : 13)

以上を踏まえ、本セミナーは、次の三点に焦点を当てて構成した。

- (1) 英語と日本語の音節の取り扱い方の違いを知る
- (2) 歌や絵本など、英語特有のリズムやイントネーション、特にライム（韻）に注意した音声に慣れ親しむ
- (3) 手遊び歌や、言葉遊びを楽しみながら、英語特有の音声を体得する

2. 音節とリズムを意識する

音節について論じる上で、ある映画をとりあげることとする。2001年に日本で公開された『千と千尋の神隠し』という映画をご存じだろうか。アニメ界の巨匠である宮崎駿監督による長編アニメーション映画である。その英語版（英語吹き替え）を手掛けたのが Walt Disney Pictures（ウォールトディズニーピクチャーズ、以下ディズニー）である。細部にまでこだわったディズニーが特に気をつけた項目の中に「音節」があると言われている。

主人公の荻野千尋が湯屋の女将である湯婆婆に仕事がほしいと懇願する場面で、湯婆婆が「だ・ま・れ！」と叫ぶシーンがある。この「黙れ」という日本語を、英語に訳すとなると、日本人の多くは「Shut up!」と訳したくなるであろう。実際に、研修セミナー当日、参加者に訳してみることをお願いしたが、やはり「Shut up!」という声が非常に多く上がった。しかし、ここで考えるべきことのひとつに、音節の問題がある。日本語の「だ・ま・れ！」は3音節である。したがって、湯婆婆の口もそのように動く。それに対し、英語に訳した際「Shut up!」と訳してしまうと、2音節になってしまい、1音節分の口の動きが余ってしまう。そこで、ディズニーが考えたのが、日本語と同じ3音節で訳すということである。3音節で「だ・ま・れ！」という意味になる英語表現は何であろうか。少しお考えいただきたい。ディズニーの出した答えは、「Don't say that!」である。見事に3音節の英訳をつけたのである。

美しい英語の響きを考える際、重要となる要因のもうひとつはリズムである。英語で書かれた文をリズムよく読むためには、ストレスの重要性を理解する必要がある。一般的に言って、日本語は Syllable-timed language、英語は Stress-timed language と言われている。詳しい説明の前に、まずは以下に示す例文の各文の音節の数を数えてもらいたい。

Dogs eat bones.

The dogs eat bones.

The dogs will eat bones.

The dogs have eaten the bones.

The dogs will have eaten the bones.

答えは以下の通りである。

Dogs eat bones. (3)

The dogs eat bones. (4)

The dogs will eat bones. (5)

The dogs have eaten the bones. (7)

The dogs will have eaten the bones. (8)

文が長くなればなるほど、音節の数も増える。特に驚くべきことではない。

では、「ストレスのある音節」の数となるとどうだろうか。もう一度、机などを叩きながら、できるだけリズムを取ることを意識して、声に出して5つの文を読んでもらいたい。ストレスのある音節の数はそれぞれいくつであっただろうか。答えは3である。音節数とストレスのある音節数に違いがあるということが、英語が **Stress-timed language** と一般的に呼ばれている所以である。英語は強く読むところと弱く読むところが分かれている言語である。従って、すべての音節が同じような強さで発音されるわけではない。**Stress-timed language** とはストレスのある音節でビートを刻みながら発音する言語であり、**Syllable-timed language** とは、すべての音節でほぼ同じようにビートを刻みながら発音する言語である。したがって、ストレスを置くべきでないところに、ストレスを置いてしまうと、リズムが合わなくなるのである。

小林美代子氏 (2006) は、著書の『聞ける！話せる！英語力3カ月トレーニング』のなかで、耳に心地よい詩やフレーズなどを数多く使用し、トレーニング方法を紹介している。その中で、初級レベルとして、次の4行を提示している。音節の数と、ストレスのある音節の数を比較し、ぜひ声に出して読んでもらいたい。ストレスのある音節の数は、どれも4であることがわかりいただけたであろうか。

One, Two, Three, Four

One, and Two, and Three, and Four

A One and a Two and a Three and a Four

A One and then a Two and then a Three and then a Four

音節を理解することは、母語（本稿では日本語）とは異なる言語特性を持つ言語（本稿では英語）を学ぶ上で、利点が数多くあると考えられる。英語母語話者の子どもたちは、幼少期から保護者や教育者と共に音節、韻などの音声認識能力の訓練を受ける。Leber (2003) は、音素や音韻を認識させるアクティビティを、自身の著書の中で数多く紹介している。例えば、Counting syllables（音節を数える）、Recognizing rhymes（韻を認識する）、Matching beginning sounds（単語の最初の音が同じ単語を探す）などをあげている。また、辞書を引く際も、音節は学ぶことができる。どんな単語も辞書の見出し語は、音節で区切られているため、意識して着目すると音節認識に慣れ親しむことができる。

3. 美しい音の響きに触れる

絵本を使った指導や多読学習で有名な宮下いづみ氏は、『音のある英語絵本ガイド』（外山、宮下 2009）の中で、自身の子育てのエピソードから、子どもの頃聞かせた英語の歌は、大人になってからも思い出すようであることを披露している。筆者も、同様のことを経験

している。小学生のころ、イギリス・リヴァプール出身のロックバンドである The Beatles (ザ・ビートルズ) の「オブ・ラ・ディ、オブ・ラ・ダ」という曲を、カタカナで習ったことがある。いまでもよく覚えていることから、小学生の頃に歌う歌は、後の英語学習等に影響を与え得ると言える。筆者にとって残念なのは、「カタカナでしか覚えていない」ということである。今や、英語をある程度不自由なく使えるようになった今でも、「オブ・ラ・ディ、オブ・ラ・ダ」だけは「Ob-La-Di, Ob-La-Da」ではなく、「オブ・ラ・ディ、オブ・ラ・ダ」のままなのである。歌詞を良く読まなければ、意味がさっぱり入ってこない。他の英語の曲ではあり得ない現象である。頭の中にカタカナが浮かぶといえればわかりやすいであろうか。美しい英語の音を聞く機会を持つことは、英語への興味関心を引く上で重要である。その際、カタカナ表記で教えることだけは、できるだけ避けたいものである。

4. 英語母語話者にとってのライム（韻）

ナーサリーライム (Nursery rhyme) を Oxford Dictionary of English Second Edition (2003) で調べると、「a simple traditional song or poem for children」と定義されている。つまり、ナーサリーライムとは伝統的な歌や詩であるとしている。それに対し、ライム (rhyme) を Oxford Dictionary of English Second Edition (2003) で引くと「correspondence of sound between words or the endings of words, especially when these are used at the ends of lines of poetry」と定義され、詩そのものではない。従って、本稿で扱うライムは、単語の終わりが他の単語の終わりと同じ響きになるという意味の「韻」として扱うこととする。

リズムやライムに焦点を当てた英語教授法として、特に jazz chants で有名な Carolyn Grarham 氏 (Graham 2012) は、「Rhyming is not essential but important. (ライムは必要不可欠ではないが、重要である。）」、そして「To hear rhyme is good for ears (ライムを聞くことは耳に良い。）」と述べ、世界各国で、ワークショップを実施している。では、英語母語話者にとってライムはどのような位置づけなのであろうか。

英語母語話者にとって、ライムは小学校段階あるいはプレスクール段階で、ある程度フォーカスされる。例えば、イギリスの小学校では、ライムを意識して詩を書いてくる等の宿題がでることも多い。Masle (2012) はライムの重要性を、3つの視点から論じている。第一に、韻を踏んでいる歌や絵本などは、耳に心地良く楽しいため、子どもたちの興味関心を引きやすいこと、第二にライムは言語に関する知識を身につけさせ音のパターンや文法を認識できるようになることを助けること、最後にライムは子どもたちの発音スキルを含む様々な言語スキルを伸ばすのに重要な役割を果たすことをあげている。その上で、「韻を踏んだ本を読むこと」、「ナーサリーライムを活用すること」、「繰り返しの多いものを選ぶこと」、「韻を踏むことに焦点を当てたアクティビティを取り入れること」などを提案している。

5. ABC song も Classroom English も 韻を踏む言語

世代を問わず、最もよく知られている英語の歌のひとつである ABC song にまつわる筆者の幼少期の思い出を紹介したい。ABC song を日本でよく歌われているバージョンと、欧米でよく歌われているバージョンとの切れ目の違いを比較してみる。「よく歌われている」と述べたが、それは一般論であり、世代ごとに馴染みのあるバージョンが異なるケースや、ABC song を教えてくれた教師がどのバージョンを採用したかにもよることをご了承ください。

まず、日本でよく歌われる ABC song として筆者が幼少期に習ったバージョンは「A, B, C, D, E, F, G」で一区切りし、次に「H, I, J, K, L, M, N」で区切り、次に「O, P, Q, R, S, T, U」と続くものである。しかし、英語を専門に学び始めたころ出会った欧米の ABC song は「A, B, C, D, E, F, G」で区切られるところは日本のものと同じだが、次のフレーズが大きく異なった。次の区切りは一気に「H, I, J, K, L, M, N, O, P」まで歌うのである。初めてこの欧米バージョンを聞いたときは、なんと歌いづらいのだろうと思ったものである。特にその理由は考えたことはなかったし、教えられることもなかった。しかし、この両者には大きな違いがあり、その理由は非常に重要なものである。すでにお気づきかもしれないが、問題は韻を踏むかどうかということである。日本で歌われるバージョンのように区切ってしまうと「G」と「N」では、韻を踏まない。それに対して、欧米で歌われるバージョンでは「G」と「P」でうまく韻を踏むのである。つまりは、英語母語話者にとってライムは極めて自然なもので、英語における美しい響きを味わうものであると言える。

英語では、絵本や、歌、アクティビティ、さらには手遊び歌や言葉遊びの中にも、随所に韻が踏まれており、美しい音の響きを楽しむことができる。ライムの認識は教え込むというより、音遊びを通して少しずつ、自然に身につけるスキルなのである。Hourdequin (2012) は interactive classroom English として、次の表現を紹介している。

教師：One two three,
Eyes on me. (3回手をたたきながら)

児童：One two,
Eyes on you. (自分の目を指さしてから、教師の方を指さして、注目する)

このように小学校教育の場面で頻繁に使用される短い表現も、韻を踏んでいるのだ。教師は three まで数えるが、児童は two までしか数えないことにお気づきだろうか。three でなければ me とうまく結び付かず、two でなければ you とうまく結び付かないのである。これは英語母語話者にとっては、極めて自然であり、疑問に思うことではない。しかし、日本人の中で、「なぜ教師は three まで数え、児童は two までしか数えないのか」に対する理由が、すぐに分かる人は少ないのかもしれない。

従って、英語音声を取り扱う際、Non-native（英語母語話者でない）英語指導者として音節の概念とライムを考慮することは、重要であると言える。気をつけるべきことは、替え歌を作成する際、英語の音の美しさを破壊しないことと、チャンツを作る際は、ストレスのある音節に注意することである。チャンツは想像以上に、作成が難しい場合もあるため、慣れるまでは、教師としても、美しい音の市販教材を数多く利用し、リズムを体に覚えさせたいものだ。

6. ライム（韻）を探そう

美しい英語の響きを持つ音声素材は、数多く存在する。本項では、ライム（韻）を意識しながら、いくつかの音声素材を紹介していきたい。

①歌の中のライム（韻）

まず紹介するのは有名な「This Old Man」と呼ばれる数え唄である。おじさんが、1 から 10 までの数に合わせていろいろなものを叩き、犬に骨をあげて、ころころ家に帰るといふ、なんともおかしな歌である。特徴は、1 から 10 までの数字とそれぞれの数字と韻を踏んでいる単語があるということである。声に出して読んで、ぜひ確認してもらいたい。

This old man,
He played one,
He played knick-knack
On my drum.
With a knick-knack,
Paddy whack,
Give a dog a bone,
This old man came rolling home.

This old man,
He played two,
He played knick-knack
On my shoe.
With a knick-knack,
Paddy whack,
Give a dog a bone,
This old man came rolling home.

This old man,

He played three,
He played knick-knack
On my knee.
With a knick-knack,
Paddy whack,
Give a dog a bone,
This old man came rolling home.

This old man,
He played four,
He played knick-knack
On my door.
With a knick-knack,
Paddy whack,
Give a dog a bone,
This old man came rolling home.

This old man,
He played five,
He played knick-knack

On my hive.
 With a knick-knack,
 Paddy whack,
 Give a dog a bone,
 This old man came rolling home.

This old man,
 He played six,
 He played knick-knack
 On my sticks.
 With a knick-knack,
 Paddy whack,
 Give a dog a bone,
 This old man came rolling home.

This old man,
 He played seven,
 He played knick-knack
 Up in heaven.
 With a knick-knack,
 Paddy whack,
 Give a dog a bone,
 This old man came rolling home.

This old man,

He played eight,
 He played knick-knack
 On my gate.
 With a knick-knack,
 Paddy whack,
 Give a dog a bone,
 This old man came rolling home.

This old man,
 He played nine.
 He played knick-knack
 On my spine.
 With a knick-knack,
 Paddy whack,
 Give a dog a bone.

This old man came rolling home.

This old man,
 He played ten.
 He played knick-knack
 Home again.
 With a knick-knack,
 Paddy whack,
 Give a dog a bone.

This old man came rolling home.

1 は drum と、2 は shoe と、3 は knee といった具合にそれぞれ韻を踏んでいるのである。もう一曲有名な「One Two Buckle My Shoe」と呼ばれる数え唄を紹介しておく。やはり、きれいに韻を踏んでおり、リズムに注意して読むと、心地よい響きとなる。

One, two, buckle my shoe.
 Three, four, open the door.
 Five, six, pick up sticks.
 Seven, eight, lay them straight .
 Nine, ten, a good fat hen!

Eleven, twelve, dig and delve
 Thirteen, fourteen, maids a-courting
 Fifteen, sixteen, maids in the kitchen
 Seventeen, eighteen, maids in waiting
 Nineteen, twenty, my plates empty

②絵本の中のライム（韻）

絵本の中にも随所にライムを見つけることができる。アメリカの詩人でありイラストレーターである Theodor Seuss Geisel 氏（セオドア・スース・ゲイゼル）は、ペンネーム Dr. Seuss（ドクタースース）として、数多くの絵本を執筆している。アメリカで最も人気があり、現代のマザーグースともいわれる（NJFK コミッティ, 2004）Dr. Seuss の作品は、ユーモアがあり、リズムが心地よく、思わず笑ってしまう。NJFK コミッティ（2004）の『英語ペラペラキッズだけにじゃもったいないブックス』や、外山、宮下（2010）の『読み聞かせのための音のある英語絵本ガイド』は、数多くの良質の絵本を取り上げているが、中でも Dr. Seuss の本はとりわけ数多く紹介されている。Dr. Seuss の作品では、語彙、音のルール、韻、文法など様々な言語スキルを楽しみながら学ぶことができる。『Green Eggs and Ham』、『The Cat in the Hat』、『One Fish Two Fish Red Fish Blue Fish』など例をあげればきりが無いが、セミナーでは、『Fox in Socks』を紹介した。タイトルがすでに Fox と Socks でうまく韻を踏んでいるのがわかる。

もう一人、最も人気の高い絵本作家のひとりとして Eric Carl（エリック・カール）を紹介したい。多くの作品が親しまれているが、本セミナーでは、『Brown Bear, What Do You See?』を紹介した。『Brown Bear, What Do You See?』は、改めて紹介するまでもないほど有名ではあるが、本セミナーのテーマであるライムと言う観点で再読してもらいたい。「Brown Bear, Brown Bear, What do you see?」という呼びかけに対し「I see a red bird looking at me」と答える掛け合いで始まり、これが繰り返されるのがこの本の特徴である。ここでもやはり、See と Me できれいに韻を踏んでいるのである。このライムが心地よい響きとなり、英語のリズムを作り出しているのである。

③手遊び歌とライム（韻）

手遊び歌は日本語でも馴染みがあり、誰でも子どものころに遊んだ経験があるだろう。筆者自身、一歳年上の姉と様々な手遊び歌で、何度も遊んだ経験がある。手遊び歌のメリットは、手を動かすことに夢中になり、知らず知らずのうちに10回、20回と英語の歌を歌えることである。また、授業外や自宅に帰ってからも遊びたくなることで、自然に練習ができることも魅力である。英語の手遊び歌も数多く存在するが、ここではセミナーで紹介した中の2曲を例としてあげておく。

1曲目は雨の日に、雨がやむことを願った「Rain Rain Go Away」である。手遊びは紹介できないが、この中にもライムを見つけることができるだろうか。Away、Day、Play ときれいに韻を踏んでいる。もう1曲は「Pease Porridge Hot」という豆粥の歌で、温かい豆粥が好きな人もいれば、冷たい豆粥が好きな人、9日目の豆粥が好きな人もいると言った具合の歌である。やはり、一行おきに上手く韻を踏んでいる。Hot と Pot、Cold と Old である。ライムを楽しみながら、手遊びを合わせると、さらにリズムよく、子どもたちは飽きずに何度も練習してくれることは、手遊び歌の魅力である。スピードを調整するだけでも、変

化が生まれ、飽きが来ない上に、スピードを上げて歌ったり、ゆっくり丁寧に歌ったりすることで、発音の良い練習となる。

♪ Rain, rain go away ♪

Rain, rain, go away

Come again another day

Little Johnny wants to play

Rain, rain, go away

♪ Pease porridge hot ♪

Pease porridge hot

Pease porridge cold

Pease porridge in the pot

Nine days old.

Some like it hot

Some like it cold

Some like it in the pot

Nine days old.

④遊びの中のライム（韻）

言葉遊びや遊びの中にもライムが隠れている。例えば、「どちらにしようかな」と選ぶ際に、英語では以下のフレーズを良く使用する。やはりきれいに韻を踏んでいるので、リズムよく読むことができる。注意したいのはストレスのある音節で指さしをすることで、どちらにしようかなと選ぶということである。決して、音節ごとに指さしをするのではない。

Eenie, Meenie, minie, moo.

Catch a tiger by the toe.

If he hollers, let him go.

Enie, Meenie, minie, moo

また、Jump Rope（縄跳び）などの数え唄で、次のようなものもある。Plums と Comes が韻を踏んでいる。従って、Plums は馴染みがないので Oranges に変えようなどということとは、すべきでないのである。

Apples, peaches, pears, and plums.

Tell me when your birthday comes.

January, February, March, April, May, June,

July, August, September, October, November, December

授業で扱う場合は、実際に縄跳びができなくても、自分の誕生日のところで、立たせるとか、前に出てこさせるなど様々なアクティビティが想定できる。

最後に、お別れのあいさつの言葉遊びを紹介する。「See you later」と言ったあとに、alligatorを追加すると、laterと韻を踏むことになる。それに対し、相手は「After a while」と「またすぐに」といった意味で返すわけだが、やはりそのあとにCrocodileを追加する。今度はWhileと韻を踏むことになる。どちらもワニが登場し、韻を踏むという、何ともおかしな別れの挨拶である。筆者が初めて聞いたときは、面白く良くできていると感心した

のを覚えている。しばらくは、さよならを言うたびに、チャンスがあれば使っていたように思う。もちろん、使用できるのは、親しい間柄の友人に対してのみである。

“See you later alligator!”

“After a while, crocodile!”

⑤著名人の名言に見るライム（韻）

最後に、著名人の名言をひとつ紹介しておきたい。アメリカでは大統領の演説もスピーチライターが最高のスピーチを仕上げるように、英語では内容も大切だが、音の響きも非常に重要である。後世まで語り継がれる名言は、内容はもちろん、音の響きも美しく、耳に残りやすい。アメリカの発明家であり起業家であるトーマス・エジソン（Thomas Edison）は次のような名言を残している。「天才とは1パーセントのひらめきと、99パーセントの努力から成る」というものだが、やはり、きれいに韻を踏んでいるのである。

Genius is one percent inspiration,

Ninety-nine percent perspiration.

7. 結語

英語学習を進める上で、絶対条件ではないにせよ、良質のものを聞かせることは重要である。良質の素材を児童にとって良いものとして扱うことで、児童はもちろん、教師も年々上達することができる。児童を飽きさせないように、どうすれば繰り返し練習させることができるのかを考えると、耳に心地よいものを聞かせたり、手遊び歌を活用したり、音声の面白さに気付かせたりと、本稿で紹介したような様々な活動ができる。児童と共に、教師も知らず知らずのうちに発音練習ができる。英語の楽しさを再認識する上でも、ライムを通し、英語の美しい響きや心地よい響きを楽しみながら英語を身近に感じてもらいたい。

参考文献

小林美代子（2006）. 『聞ける！話せる！英語力3カ月トレーニング』. 東京：研究社.

NJFL コミッティ（2004）. 『英語ペラペラキッズだけにじゃもったいないボックス』. 東京：イースト・プレス.

文部科学省（2008）. 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』. 東京：東洋館出版社.

外山節子、宮下いづみ（2010）. 『読み聞かせのための音のある英語絵本ガイド』. 東京：コスモピア.

Brainy Quote. (2012) Brainy Quote Retrieved on Dec. 30, 2012 from http://www.brainyquote.com/quotes/authors/t/thomas_a_edison.html

Carl, E. (1967). Brown Bear, Brown Bear, What do you see? NY: Henry Holt and Company.

Dr. Seuss. (1957). The Cat in the Hat. NY: Random House.

Dr. Seuss. (1960a). Green Eggs and Ham. NY: Random House.

- Dr. Seuss. (1960b). *One Fish Two Fish Red Fish Blue Fish*. NY: Random House.
- Dr. Seuss. (1965). *Fox in Socks*. NY: Random House.
- Dr. Seuss. (2012). *Seussville*. Retrieved on Dec. 30, 2012 from <http://www.seussville.com/>
- Graham, C. (1999). *Holiday chants*. Oxford: Oxford University Press.
- Graham, C. (2006). *Creating chants and songs*. Oxford: Oxford University Press.
- Graham, C. (2012). *Creating and performing Jazz Chant fairy tales: Presentation at JALT conference 2012*.
- Hourdequin, P. (2012). 平成 24 年度常葉学園大学免許状更新講習会資料.
- Leber, N. J. (2003). *Picture sorting for phonemic awareness*. NY: Scholastic.
- Masclé, D. (2012). *Learning To Read- Why Is Rhyme Important?* Retrieved on Nov 28, 2012 from <http://www.eslteachersboard.com/cgi-bin/articles/index.pl?page=6;read=2703>
- Masclé, D. (2012). *Activity Preschool Songs- Why Teach Your Preschooler Using Rhyme and Song?* Retrieved on Dec. 30, 2012 from <http://ezinearticles.com/?Activity-Preschool-Songs--Why-Teach-Your-Preschooler-Using-Rhyme-and-Song?&id=611216>
- Oxford University Press. (2003). *Oxford Dictionary of English Second Edition*. Oxford: Oxford University Press.

コンピューター要らずの授業へのコーパス活用

鎌倉 義士
(愛知大学)

概要

コーパス研究が、コンピューターでの大量な言語データの分析を基に行われていることは、小中高で英語を教える先生方の多くがご存知であろう。コーパスとコンピューターは切っても切れない関係にある。中には、コンピューターとなると敬遠してしまうような、コンピューターが苦手な教員もいるのではないだろうか。コンピューターの操作があまり得意ではない教員には、コーパスを授業に活用することが不可能なのだろうか。近年では、コーパス分析の結果を分かりやすく説明する書籍が数多くある。それらを利用することで、コンピューターを使わずとも、生徒の英語を上達させる教室活動を行うことは可能である。

本論文では、最初にコーパスの特性を理解し、続く章にてコーパス研究の結果を解説する書籍を紹介する。最後に、その利用と具体的な教室活動への応用例を提示したい。

キーワード：コーパス、頻度、コロケーション、パターン

1. はじめに

近年、コーパスの英語研究や辞書への活用が多く見られる。コーパスは英語使用の大量なデータから成ることから、これまで気づかなかった英語使用の一面を見つけ出すことや、頻度を基に新しい熟語や語のつながりを提示している。具体例としては、三省堂のウィズダム英和辞典はコーパス分析を英語の語法や頻度を示す指標とし、辞書の特徴付けとして売り出しているⁱ。

一方、教育現場での英語教員のコーパスの活用は、研究や辞書と同様に普及しているのだろうか。現実では、コーパスという名前を聞いたことがあっても、実際にコーパスを使い、授業に応用している先生は多くは無いららう。2012年8月に愛知大学で行われた教員免許状更新講習会にて、高校英語教員の方々にコーパスを使用してもらったが初めてという人が大半であった。

なぜ小中高の英語教員の中で、コーパスを利用する機会が少ないのだろうか。それにはいくつかの原因が有る。ひとつにコンピューターの使用がハードルとなる。コーパスの分析にはコンピューターの知識は欠かせない。近年、ユーザーに使いやすいコーパス分析ソフト（コンコーダンサー）ⁱⁱが無料で配布されたりはするが、ある程度のコンピューターの理解は必要であるⁱⁱ。次に、コーパスデータの多くが有償、もしくは非公開であることが

問題となるⁱⁱⁱ。つまり、コーパスを利用するには費用が必要であり、どんなに素晴らしいコーパスでも関係者以外には使用許可を出していないものがある。これでは研究費を支給されない小中高の英語教員がコーパスを入手するのは難しい。最後に、コーパスに関する知識が必要であることが、コーパスの利用を疎遠とする原因となる。コーパスデータとコンコーダンスーだけがあってもコーパスの分析はできない。コーパスを活用するには、コーパス言語学の基礎知識が必要となる。

以上、三点の小中高の英語教員にコーパス利用が普及しない原因を解決するために、本論文は、あえてコーパスと両輪の関係にあるコンピューターを使用しないコーパス活用を提案したい。コンピューターを使わないことで、前述したコンピューターの知識やデータ使用の制限という問題は解決できる。そして、コーパス分析の書籍を活用することで、コーパス言語学者の専門知識から得た知見に基づく英語の頻度や語法といった情報を得ることができる。換言すれば、専門的な分析はコーパスの研究者に任せた上で、小中高の英語教員はその結果を授業に活用すれば良い。但し、コーパスに関する概観とその利点を理解すれば、コーパス分析の結果をより有効に活用できる。次章では、コーパスの仕組みとその特性について説明する。

2. コーパスの仕組みを知る

コーパスとは、「電子化された大規模な言語テキストの集成体」(石川 2012, p. iii) と定義される。コンピューターが発達し、コーパス研究に用いられる前には、「(特定の種類・作家の文書 [資料] の) 集大成、集積」(井上・赤野, 2012, p. xii) を指したが、現在では一般的にコンピューターで分析可能な大量のテキストデータをコーパスと呼ぶ。この事実からもコンピューターの発展はコーパス研究に大きく寄与している。「コンピューターで分析可能」であることと「大量のテキストデータ」の利用は、どのような発見や変化を英語学や英語教育にもたらせたのだろうか。

2.1. 頻度、コロケーション、パターン

コーパス分析の成果の中で、小中高の英語教育に最も応用しやすいものは、頻度・コロケーション・パターンの三つである^{iv}。以下に、例を加え、それぞれの特徴について説明する。

コンピューターで言語の分析が可能となれば、ある語句の頻度を知ることができる。コンピューターは語句を検索し、その出現数を数えることに長けている。頻度が高い語句は、話し言葉や書き言葉でよく使用される語句である。頻度が高い語句は、英語学習者が見聞きする英語の中で出現する可能性が高い。対して、頻度が低い語句は学習しても、実際に見聞きすることがあまり無いであろう。学習の効率を考えるならば、頻度が高い語句を優先的に教えることで、実際の英語使用の中で体験する語句を学ぶことができる。コーパスを分析することで、語句の頻度が分かる。

コンピューターで言語データを分析することで、語句の組み合わせであるコロケーションを知ることができる。コーパス分析に用いられる分析ソフトは、統計結果に基づき、ある語句と頻繁に用いられる語句を提示してくれる。コーパス言語学では、このような語句の組み合わせを共起する関係と呼び、語句と語句との座りの良さを指す。具体的には、「する」という意味を持つ動詞は、同時に使用する（共起する）名詞によって異なる。「運動する」では do exercise となるが、「願い事をする」では make a wish と異なる動詞を用いる。広義では熟語の関係にあるとも言えるが、コーパス言語学が発展するに連れて、より広義のコロケーションとして理解されるようになった。このようなコロケーションは、コーパスの中で頻繁に起きる組み合わせから見出される。言い換えれば、コロケーションとはデータの元となる英語母語話者の言語使用において、よく使われる組み合わせなのである。頻度と同様によく使用されるコロケーションを学ぶことで、学習者はよく見聞きする表現を学ぶことができる。コーパスを分析することで、語句のコロケーションが分かる。

コンピューターによる言語分析は、パターンという語句の組み合わせを提示可能とした。コロケーションが動詞と目的語や名詞と形容詞という語句の組み合わせで有るのに対して、パターンとは主語・動詞・目的語といった文法を基礎とする区分けから、さらに広範囲に及ぶ定型句、もしくは柔軟に変化する句や文を指す (cf. Hunston 2002, Sinclair 1991)。同様の概念は、フレイジオロジー (phraseology: Cowie 1998) と呼ばれることもある。動詞 offer のパターンとして以下の図1のようなものが考えられる。

助動詞など	副詞	動詞	冠詞	名詞
be able/unable to	generously	offer	a	service
can/could	kindly		an	help
be pleased to	helpfully		the	opportunity
would like to				

図1 動詞 offer のパターン例

Hunston (2002) は、同じパターンの句が類似する意味を持つことを指摘している。評価や判断を示す形容詞は、it is important/essential/necessary that... や it is appropriate/inevitable/possible that... のように it is 形容詞 that というパターンをとることがコーパス分析によって明らかになっている。すなわち、パターンに見られる句の形式と意味に関連性があるというのが、パターン分析による結論である。コーパスを分析することで、コロケーションよりも広い範囲での共起関係にある句のパターンを見つけることが可能となる。

2.2. 大量なデータ

コーパスは一人の英語母語話者から英語によって構成されるものではない。文学研究のコーパスであれば有りうるが、英語教育の研究で利用されるコーパスは何千何万という多くの母語話者の言葉によって構成されている。「大量なテキストデータ」であるコーパスは、

母語話者一人の判断に頼らず、最も一般的で共通する表現を示してくれる。

例えば、英会話でも英作文でもある表現が正しいか迷った場合にどうするだろうか。参考書や文法書に答えがあるならば、それらを参考とするだろうが、全ての疑問の答えが書籍に載っているわけではないし、特定の質問の答えは書籍で扱ってないかもしれない。勤務校に AET (Assistant English Teacher) の母語話者がいるならば、その人に聞くのが簡単であろう。しかし、その母語話者の回答が、必ずしも他の母語話者も同意するものとは限らない。アメリカ英語とイギリス英語で表現が異なるかもしれないし、男性と女性、または年齢や地域によって表現が異なるかもしれない。コーパスを使用すれば、一人もしくは数人からの回答ではなく、何百何千の母語話者からの回答を得ることができる。

コーパスは、無数の母語話者からの発話を集積することで、個人による偏差を解消することができる。コーパスのデータの後ろには、無数の英語話者がいると考えてよい。コーパスによる分析は、英語の表現を正誤で判断するのではなく、よく使用されることとあまり使用されないことで判断するように変化させた。「正しい英語」とは何であろうか。文法書にある表現が正しく、記載されてない表現は間違いなのだろうか。母語話者が使用する表現が全て正しいのであろうか。規範的な規則から逸脱しているが、よく使用される表現は存在する。コーパスは、規範的な規則に則っていてもよく使用する表現や文法的であってもあまり使われない表現を示してくれる。コーパスにある限りは母語話者が使用した表現ではあるが、より数多くの英語話者が使用している表現が、より一般的な表現である。英語学習者に教えるべき語句や表現とは、最も共通した一般的なものであるべきである。「大量なテキストデータ」から成るコーパスは、多くの話者が使用し、共通する一般的な英語を教えてくれる。

3. コーパス分析書籍の教育現場への活用例

コーパス分析に基づき英語の語句の頻度・コロケーション・パターンを解説する書籍は、数多くの母語話者の話し言葉や書き言葉から構成されるコーパスを使用することで、一般的な英語を反映し、専門家によるコーパス言語学の理論に基づく分析がなされている。小中高の英語教員は、語句の頻度・コロケーション・パターンに関する情報を教室活動に応用できる。

3.1. 頻度

頻度が高い語句というのは、より多く使用される語句である。小中高の英語学習者が英語を学ぶときに頻度が高い語句を学べば、その語句を見聞きする機会が多く、英語で話したり聞いたりする際に、より一般的な表現を使用することができる。以下に、『投野由紀夫のコーパス超入門－コーパスでわかる英語学習のコツ』（投野 2006）を用いて、頻度に注目した指導例を紹介する。

別れのあいさつ	
TOP10	
①	See you (later).
②	Bye.
③	Bye bye.
④	Take care
⑤	Have a nice day.
⑥	Good bye.
⑦	Take it easy.
⑧	So long.
⑨	Have a good one.
⑩	Have a good day.

表1 話し言葉コーパスにおける別れのあいさつの頻度順 (投野 2006 p.134)

表1にある表現を、小学生や中学生などの英語学習の初期段階で活用できると良い。日本語で「さようなら」と同等に別れを告げる表現が、いくつかあることを理解させ、授業の最後のあいさつで毎回異なる表現を教師が使用し、そのあいさつに生徒が答えることで異なる別れのあいさつに触れれば、実際に英語で話す際にも Bye や See you だけではなく、異なる表現であいさつができるようになるだろう。

高校生には、その会話例からそれぞれの表現がどのように使用されているかを調べる活動をするのが良い。それまでの教室でのあいさつを通して、異なる別れのあいさつがあることはすでに理解している。それらのあいさつがどのような状況で使われているのかを知ること、状況に即したあいさつを意識するようになるだろう。

トップ 100 に登場する助動詞	
(6 件)	
①	will
②	would
③	can
④	could
⑤	should
⑥	may

表2 コーパスにおいて頻度上位 100 語内に入る助動詞 (投野 2006 p.44)

表2の助動詞の頻度に注目すれば、would や could がよく使用されていることが分かる。このことから、文法シラバスに則り would や could をそれぞれ will や can の過去形と教えるよりも、丁寧な依頼や許可の表現である Would you...? / Could you...? / Could I...? などの句において、よく使用されている事実を考慮する必要がある。投野 (2006) は should も含め、これらの助動詞は「～かもしれない、～だろう」という推量の表現でよく使用されていることをコーパス分析の結果に基づき指摘している。実際の会話や文章で使用頻度が高い would や could の指導のヒントとなるであろう。

3.2. コロケーション

コロケーションとは語句の結びつきであり、頻度の高い語句の組み合わせである。コーパス分析の利用としては、最も利用されることが多い情報である。『NHK100 語でスタート！英会話 コーパス練習帳パーフェクト』（投野 2008）と『プログレッシブ英語コロケーション辞典』（塚本 2012）を使用し、forget のコロケーション指導例を提示したい。

forget to + 動詞	
1 put	Don't forget to <u>put</u> your name down on the list.
2 get	Don't forget to <u>get</u> me a receipt.
3 take	She forgot to <u>take</u> her umbrella with her.
4 do	I forgot to <u>do</u> my homework.
5 bring	I forgot to <u>bring</u> my notebook.

表3 forget to + 動詞のコロケーション頻度上位5つと例文（投野 2008 p. 134）

表3は、forget to + 動詞のコロケーションを頻度の高いものから5つとその例文を示している。forget to + 動詞（不定詞）「～することを忘れる」という句は、forget …ing「～したことを忘れる」との対比で文法説明がなされる。例文として、I'll never forget *meeting* her. や Don't forget *to meet* her. (石黒 p. 217) があげられ、その違いが説明されているが、コーパスで頻度が高いコロケーションとなる put, get, take, do, bring などと説明することで、学習者が学習後に見聞きする可能性が高い例文で、文型の違いを理解させることができる。さらに、forget to + 動詞を授業内で学習した後に宿題として、高頻度のコロケーションである put, get, take, do, bring を用いて英作文させるのもよい。頻度の高いコロケーションを使うことは、英語母語話者にとっても馴染みが深い句構成で理解しやすいため、英語で伝える際により効果的に意味を伝えることができるだろう。

completely	forget	すっかり忘れる
almost	forget	ほとんど忘れる
never	forget	決して忘れない
soon	forget	すぐ忘れる
easily	forget	簡単に忘れる
forget	about A	Aのことを忘れる

表4 動詞 forget のコロケーション（塚本 2012 p. 197）

『プログレッシブ英語コロケーション辞典』（塚本 2012）は辞典と銘打つだけに、コロケーションの収容語数が他の書籍に比べ充実している。同じく forget を例にしてコロケーションを見てみよう。この辞典では、動詞 forget に対する副詞のコロケーションを紹介す

ると同時に前置詞 *about* のコロケーションをあげている。このコロケーションの情報があれば、…*completely forget about*…という高頻度のコロケーションを含む句を作ることができる。例えば、パタンプラクティスにおいて、*forget* から *forget about*、そして *completely forget about* と句を拡張する練習が行える。その句構造は根拠の無いものではなく、コーパスという多くの言語話者の使用という証拠に基づいたものとなる。

このように動詞と目的語に限らず、副詞や前置詞などの他の品詞を含みながら構成される句をパターンと解釈することができる。コロケーションを拡張したものがパターンと概略的に理解しても良いだろう。次節では、パターンを用いた指導例をあげる。

3.3. パターン

前述したように、パターンとコロケーションの間に厳密な区別はなく、動詞と目的語や名詞と形容詞という語句の組み合わせに注目するコロケーションに対し、パターンは文法の区分を越えた広範囲に及ぶ句や文の構成をさす。さらに、パターンは前置詞や副詞などの特定の文法機能を持つ語句とのコロケーションである文法的コロケーションを含む^v (堀 2009)。例として、『プログレッシブ英語コロケーション辞典』(塚本 2012) から *forget* をあげる (表 5)。

<i>forget</i>	(<i>that</i>)…	…ということを忘れる
<i>forget</i>	<i>wh-</i>	…かを忘れる
<i>forget</i>	<i>to do</i>	…し忘れる

★ *wh-* は *how, why, where, when* など

表 5 *forget* のコロケーションとパターン (塚本 2012 p. 197)

forget のコロケーションとして *that* 節や *wh-* で始まる疑問詞節、そして *to* 不定詞が続くことが示されている。このコロケーションは *completely* や *almost* のような特定の語ではなく、文法上の句構成として高頻度で共起するものをあげている。言い換えれば、*that* 節、*wh-* 節、*to do* 内の語句は自由であるが、*forget* に *that* 節、*wh-* 節、*to do* が続く句や節が構成される頻度が高いことを示している。動詞 *forget* の直後には目的語となる名詞を置くよりも、*that* 節、*wh-* 節、*to do* が来ることが多いのである。このような文法的コロケーションを含めた高頻度の句構成をパターンと定義することができる。英語学習者がパターンを多く学べば、英語を表現を作り上げる苦労を低減できるだろう。パターンは、英語学習者の話す・書くという発信を助けるフレーズとなる。

『Oxford collocations dictionary for students of English, 3rd edition』(McIntosh 他 2009、以下 OCD) も『プログレッシブ英語コロケーション辞典』(塚本 2012) と同様に、コロケーションとパターンの両方の情報を提供する辞書である。OCD は副詞や前置詞のコロケーションに加えて、*forget* に先行する動詞句を紹介している。例えば、*seem to, tend to, want to,*

try to, be easy to などがあり、このコロケーションを用いれば、seem to forget や it is easy to forget というパターンを作成可能となる。さらに、定型句として forget all about something, forgive and forget, keep forgetting, largely forgotten などとも紹介しており、このような表現を組み立てる部品としてのパターンを使うことで、より英語母語話者の発話に近い表現を作ることができる。

3.4. 作文指導でのコーパス分析書籍の活用例

生徒や学生の作文添削ツールとしても、コーパス分析の辞書は活用できる。英語学習者は、母語話者とは異なるコロケーションを使用する傾向がある（鎌倉 2007, 2012）。小中高の英語教員の多くが非英語母語話者であるため、コロケーションの適否を判断することは難しい。その解決法として『Oxford collocations dictionary for students of English, 3rd edition』（McIntosh 他 2009、以下 OCD）や『Collins Cobuild - Advanced Learner's English Dictionary 5th edition』（Collins Cobuild 2006、以下コウビルド）を利用して頂きたい。

以下に、ケーススタディとして筆者が愛知大学で担当する英作文の授業にて、実際に提出された作文に見られた例をあげ、コロケーションとパターンの指導例を紹介する。

Nengajo is a postcard that tells friends New Year greetings.

私がこの文を見た時に、tell…greetings というコロケーションが一般的なものなのか気になった。おそらく「あいさつを伝える」という日本語のコロケーションを英語に借用したような感じを受けた。コロケーション辞書である OCD で greetings のコロケーションを調べてみると bring, extend, send という動詞がよく使用されることが分かった。添削例として、send…greetings という表現があることを学生に提示した。このように教員自身が適切なコロケーションを知らなくとも、コロケーション辞書を使用すれば、コロケーションの指導は可能となる。

“*Mononofu*” is a person who is an enthusiastic fan of the “*Momoiro-Clover Z*”.

文の内容はさておき、enthusiastic fan というコロケーションが、前例と同様に日本語のコロケーションからの借用に思えた。同じく OCD では、fan のコロケーションとして big, great, keen, dedicated, devoted, obsessive などの形容詞をあげている。それらの形容詞を添削した文章に提示し、学生のコロケーションへの意識付けを喚起するように努めた。

“*Geisha*” is a Japanese woman who treats guests by dancing, singing, and providing entertainment.

「余興を提供する」という日本語のコロケーションと同様に、provide entertainment は英

語で一般的なコロケーションなのだろうか。OCDにも provide entertainment は lay on, offer, put on などの動詞・動詞句と一緒に紹介されている。このように教員も添削とコロケーション辞書の使用を通じて、コロケーションを学ぶことができる。ぜひとも、英文の添削にコロケーション辞書を活用して頂きたい。

『Collins Cobuild - Advanced Learner's English Dictionary 5th edition』はOCDとは異なり、句のパターンが辞書に記載されている。そして、異なる意味を含む多義語に関しては、異なる意味と対応するパターンを用例の横に提示している。句の形式と意味の関連、簡単に言い換えれば、異なるパターンは異なる意味を示すことを示唆している (cf. Hunston 2002)。類似した語句でも、意味が異なればパターンが異なるのである。

日本語では同じ訳となる語句でも、その意味の違いをパターンの形式から判断することが可能となる。例として、「許す」という語を取り上げる。和英辞典を調べると、permit, forgive, allow などが見つかる。英和辞書では「許可する」、「容赦する」などの語句を用いて意味の違いを説明しようとしているが、パターンからの説明が可能である。コウビルドでは、be permitted into 名詞というパターンを紹介し、一方、forgive は forgive 名詞 for 名詞、そして allow には be allowed to 不定詞というパターンを提示している。permit と forgive では、それぞれ into と for と異なる前置詞を用い、permit と allow はどちらも受身形の形をとるものの前置詞と不定詞と続く語が異なる。このようにパターンから語の違いを探ることができる。さらに、allow me to…や permit me は丁寧な表現として紹介や提案の初めに使う表現であるが、forgive me は謝罪に使われる。このような情報もコウビルドは提供してくれる。英語学習者が自主的に辞書を活用し、自分が表現したい意味に近いパターンを選ぶことができるようになれば、学習者の発信能力は格段に上達するであろう。コロケーション辞書と同様に、パターンを記述したコウビルドの活用を強く薦めたい。

4. 授業準備のための参考図書紹介

第3章にて、コーパス言語学の専門家によって分析された頻度・コロケーション・パターンの情報を小中高の英語教育の現場でどのように活用すればよいか例を挙げた。この章では、前章で参照した各書籍を紹介する。小中高の先生方が利用や購入される際の参考にして頂きたい。

4.1. 『投野由紀夫のコーパス超入門－コーパスでわかる英語学習のコツ』(投野 2006)

この書籍はコーパスを初心者向けに書かれた入門書である。コーパスから得られた情報を英語学習に応用することを目的に書かれており、小中高の英語教員に役立つ本である。本論文の中でも、コーパスの仕組みを知ることによって、コーパスからの情報をより効果的に利用できると述べた。この書籍は、コーパスとは何かを理解するために適した本であり、以下の節で紹介する書籍を利用する前にこの書籍を教科書代わりに読むことを勧めたい。コーパス分析によって得られた情報も記載されているので、この本の情報

を指導内容に織り込むことが可能である。

4.2. 『NHK100 語でスタート！英会話 コーパス練習帳パーフェクト』(投野 2008)

この書籍は前節で紹介したものと同様に、投野由紀夫先生によって書かれたものである。投野先生は、NHK にて 2003 年から 2007 年の間『100 語でスタート！英会話』と 2009 年に『コーパス 100! で英会話』というテレビ番組を担当されていた。この番組が「コーパス」という言葉と概念を英語学習者や教員に広めた功績は大きい。『コーパス練習帳パーフェクト』は、放送で紹介したコーパスによる情報を書籍に纏めたものである。前節 4.1. にて紹介した書籍よりもコロケーションを説明している語が多く、184 の単語のコロケーションと用例を紹介している。関連書籍に、『NHK100 語でスタート！英会話』シリーズで『コーパス練習帳』(2004)、『スーパーコーパス練習帳』(2005)、『コーパス練習帳プラス』(2006)がある。

4.3. 『プログレッシブ英語コロケーション辞典』(塚本 2012)

4.1. と 4.2. で紹介したものは書籍であるが、以降紹介するのは辞書である。辞書であることから、収録語数や用例が豊富である。『プログレッシブ英語コロケーション辞典』は名詞・形容詞・動詞から選出した基本語約 2,500 語をアルファベット順に配列し、そのコロケーションを記載している。語彙的コロケーションにおいて、名詞では「動詞＋名詞」「形容詞＋名詞」「名詞＋名詞」、動詞では「副詞＋動詞」、形容詞では「動詞＋形容詞」「副詞＋形容詞」を中心に示している。文法的コロケーションでは、動詞とのコロケーションで「動詞＋to do/doing」「動詞＋that」「動詞＋名詞＋前置詞＋名詞」、形容詞とのコロケーションで「形容詞＋前置詞」「形容詞＋doing/to do」「形容詞＋that/wh-節」、名詞とのコロケーションで「名詞＋to do」「名詞＋that節」「名詞＋前置詞／前置詞＋名詞」を提示している。さらに、I'm afraid (that)・・・や It's fair to say (that)・・・のような導入節が紹介されており、会話練習のタスク準備に応用できる。日本人英語学習者や英語教員が、初めて手にするコロケーション辞典として適しているだろう。

4.4. 『Oxford collocations dictionary for students of English, 3rd edition』(McIntosh 他 2009)

この辞書は、オックスフォード大学出版社が英語学習者向けに編纂したコロケーション辞書である。記述は全て英語であり、日本語での説明や記述は全くない。見出し語とコロケーションを提示するレイアウトがとても見やすく、使いやすい。電子辞書の中には、この辞書を収録するものもあるが、紙の辞書では太字でコロケーションが表示されているのに対し、電子辞書ではその区別がなく、読みにくいことがある。収録されているコロケーションの種類は、4.3. で紹介した英語コロケーション辞典とほぼ同じであるが、「数量詞＋名詞」も含まれている。参考として以下に収録されているコロケーションの種類をあげる (“adjective + noun”, “quantifier + noun”, “verb + noun”, “noun + verb”, “noun + noun”,

“preposition + noun”, “noun + preposition”, “adverb + verb”, “verb + verb”, “verb + preposition”, “verb + adjective”, “adverb + adjective” and “adjective + preposition”). このコロケーション辞書は、筆者が英語で博士論文を執筆した際に、最も役立った辞書の一つである。

4.5. 『Collins Cobuild - Advanced Learner's English Dictionary 5th edition』 (Collins Cobuild 2006)

このコウビルドの学習者向け辞書は、コロケーション辞書ではない。しかし、編纂の中心となったイギリス・バーミンガム大学は、コーパス研究が盛んでコロケーションやパターンの分析がなされている。この辞書の特徴は、意味とパターンを関連付けて記載している点にある。単語のある意味が受身形で用いられることが多いか、もしくは *that* 節を導くことが多いのかなどに、この辞書は答えてくれる。異なるパターンは異なる意味を示す (cf. Hunston 2002) という考えは、“form and meaning” という概念で表され、意味のニュアンスは句の構造によって識別可能であることを示す。コーパス言語学とパターンに関する知識が豊富になればなるほど、この辞書の有用性を理解するようになるであろう。

5. まとめ

この論文では、本来、不可分の関係にあるコーパスとコンピューターを小中高の英語教育での活用という目的で、あえてコンピューターを使用しないコーパス活用を提言した。紹介した書籍が与えるコーパス分析から、語や句の『頻度、コロケーション、パターン』の情報が英語教育の活動に応用できることを確認した。そして、コーパス分析の情報を活用することで、小中高の英語学習者の『話す・書く』という発信する技能を向上させるタスクが準備できることを、実例とともに説明した。紹介した書籍を利用することで、小中高の英語教員にとってコーパスが少しでも身近なツールとなり、指導を充実させる助けとなることを願う。

引用文献

- Anthony L. (2012). *Laurence Anthony's website*. 参照日: 2012年12月28日、参照先: Laurence Anthony's website: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/index.html>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. and Finegan, E. (eds.). (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Limited
- Brigham Young University. *BYU-BNC British National Corpus*. 参照先: <http://corpus.byu.edu/bnc/>
- Collins Cobuild. (2006). *Collins Cobuild - Advanced Learner's English Dictionary 5th edition*. Glasgow: Collins Cobuild
- Cowie, A., P. (1998). *Phraseology: theory, analysis, and applications*. Oxford: Clarendon Press.
- 堀正広 (2009). *英語コロケーション研究入門*. 東京: 研究者
- 井上永幸、赤野一郎 (2012). *ウィズダム英和辞典第3版*. 東京: 三省堂.

- 石川慎一郎 (2012). ベーシックコーパス言語学. 東京：ひつじ書房.
- 石黒昭博 (2009). 総合英語 *Forest 6th edition*. 東京：桐原書店.
- 鎌倉義士 (2007). *Phraseology in a leaner corpus compared with UK and US students' phraseology*. 未出版 MPhil 論文、英国立バーミンガム大学大学院 MPhil 論文.
- 鎌倉義士 (2012). *What do learners say? –phraseological account of learners' language*. JACET 51 Proceedings, Japan.
- McIntosh, C., Francis, B., and Poole, R. (eds.). (2009). *Oxford collocations dictionary for students of English, 2nd edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- 投野由紀夫 (2006). *投野由紀夫のコーパス超入門 –コーパスでわかる英語学習のコツ*. 東京：小学館.
- 投野由紀夫 (2008). *NHK100 語でスタート！英会話 コーパス練習帳パーフェクト*. 東京：NHK 出版.
- 塚本倫久 (2012). *プログレッシブ英語コロケーション辞典*. 東京：小学館.

-
- i 三省堂のウィズダム英和辞典は 2012 年現在で第 3 版を重ね、まえがきにコーパスに関するページを設けている (井上・赤野, 2012)。その辞書では、日本人英語学習者への辞書編纂を目的とした三省堂コーパスという約 1 億語を収録する独自のコーパスを構築し、分析を行なっている。
- ii 無料のコンコーダンスーで有名なものには、早稲田大学ローレンス・アントニー教授作成の AntConc (アントコンク) が有る。以下のウェブサイトからダウンロードできる。
<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html> (Anthony 2012)
- iii 無料のコーパスには Brown Corpus などの無償データとウェブ上で検索可能なブリガムヤング大学の BYU-BNC などが有る。Brown Corpus は以下のウェブサイトからダウンロード可 (http://nltk.googlecode.com/svn/trunk/nltk_data/index.xml)。BYU-BNC はウェブ上にコンコーダンスーがあり、以下のサイトでコーパス分析が可能である (<http://corpus.byu.edu/bnc/>) (Brigham Young University n.d.)。
- iv 他にもレジスター (register) とよばれる言語使用域での語彙の違いもコーパスから得られる重要な情報である。例としては、書き言葉と話し言葉という言葉の違いが、語句に現れているのかを調べたり、書き言葉の中でも論文で使用される語句と小説に見る語句の違いを調べたりすることが可能である。しかし、本論文はコンピューターを用いないコーパス分析の利用を目的とするため、異なる言語使用域から成るデータの比較が必要となるレジスター分析は対象としない。
- v 文法的コロケーションは colligation (コリゲーション Hunston 2002) とも呼ばれる。堀 (2009) は、文法的コロケーションに対し、語と語のコロケーションを語彙的コロケーションと定義している。

Google で何ができるか、何が分かるか：効率的な英文校閲法

仁科 恭徳
(明治学院大学)

概要

本論文では、Google を一種の大規模コーパスと見立てることで、ネイティブに頼らなくても、日本人英語学習者の英文の文法性や自然さを効率的にチェックできる手法を示す。特に、本論で示す内容は、英語非母語話者が書いた英文の校閲時に有効であり、ライティング指導に活用できることも同時に提案したい。

キーワード：コーパス言語学、Google、ライティング指導

1. 序論：Google を活用することで何ができるか

本論文では、ALT などの英語母語話者の力を借りずに、自分や生徒の英語の正しさ・自然さを確認し、ライティング指導に活用可能な Google の活用法を紹介する。

英語教員にとっては、英語による書類作成や生徒に課した自由英作文の宿題の添削は日常的業務の一つであろう。英語の直感がない非英語母語話者にとって、不完全な英語を添削し、自然な英語のニュアンスへと修正するのは骨の折れる作業である。しかし、奥田(2011)が著書の冒頭で述べるように「英作文」とは「英借文」である。Google 上にあがっているネイティブが書いた膨大な英語を一種の辞書と見立てることで、市販の学習辞典には掲載されていない自然な表現が獲得でき、効果的に英語を校閲することが可能となる。

Google を活用した英文の校閲は、以下の2つの点において可能である。

1. 自作した英文が文法的に正しいか。
2. 共起関係など、語や句の選択が自然か。

「自分や生徒（もしくは学生）が作成した英語を文法的に正しく直したい」場合や、「自然な英語を書いてみたい」場合に、Google はその威力を発揮する。

2. 英文チェック手順

自分や生徒（もしくは学生）の英語をチェックする際には、辞書や参考書を活用したり、ネイティブ講師に尋ねるのが通例であろう。最近では翻訳ソフトの質もあがり、ネット上では無料のオンライン翻訳の恩恵を受けることができるので、機械翻訳の手を借りる人も多い。

また、電子辞書などを有効的に使えば、ライティング時にそれなりの効果はある。辞書には訳語だけでなく、共起語やレーベルなどの使用場面、使用頻度の高い構文の情報など、自然な英語を産出するための情報が集約されている。しかし、重要な情報を厳選した辞書だけではライティング時に必要な情報が不足することもしばしばある。そこで、欲しい英語の情報を瞬時に獲得するために、Google を英文ネイティブチェッカーとして活用する方法を以下提示する。

初めに注視すべき自己流英語のチェック項目を以下に挙げる。

[単文など一般的な英作の場合]

- ・冠詞の有無など、文法的に正しいか。
- ・共起関係など語のふるまいが自然か。

[複文以上の自由英作の場合]

- ・連結語を正しく有効的に活用しているか。
- ・正しい順序で論点が述べられているか。
- ・議論内容が序論から結論まで首尾一貫しているか。

[発表原稿の場合]

- ・文語調など固くなりすぎていないか。
- ・聞き手に分かりやすいように、英文が複雑になりすぎていないか。
- ・we や you など人称代名詞を用いて聞き手をうまく巻き込んでいるか。

自由英作の場合は特に日本語と英語で議論の提示方法が異なるので留意すべきである。まずは自分の知識だけで以上の項目をチェックした後に、不安な箇所があれば手持ちの辞書・参考書で調べてみるとよい。欲しい情報が辞書・参考書に掲載されていれば問題ないが、そうで無い場合に Google を活用してみる。

Google を活用してチェックできる項目は上記の初めの2つ、つまり単文レベルの文法と共起関係の調査である。Fluency（流暢さ）に注目するのであれば、ある程度の文法ミスは逆に軽視する方がよいという考えもあり、英語に熟練した教員でも完璧な英語を産出することが難しい現状を考えれば納得も行く。しかし、これも程度の問題で、読み手に内容を正しく理解してもらうためには、過度な文法ミスや不自然な共起関係などは最小限に抑えるべきである。

3. Google 活用法

3.1. 意味を調べる場合

Google は、英語の語句の意味を調べるのに恰好の辞書になる。例えば、serendipity の意味を知りたい場合、“serendipity is” (serendipity とは) や “what is serendipity” (serendipity とは何) のように検索すればよい。また、stands for (表す) や origin (由来)、etymology (語源)

を用いて、“serendipity stands for”のように検索してもよい。

また、ウィキペディアで調べたい場合は“serendipity Wikipedia”と検索し、後述する define (定義) コマンドを使えば、“define: ~”と検索することで検索語の定義が瞬時に獲得できる。“英和 serendipity”とすればウェブ上の英和辞書で意味を確認することも出来る。このように、手元に辞書が無くてもオンライン環境が整っていれば英語の語や句の意味を瞬時に調べることができる。

さらに、略語を調べたい場合は“abbreviation of”を用いて“ASAP is an abbreviation of”と検索したり“ASAP は * の略”と検索すれば、略語の意味が見つかる。

3.2. 英文をチェックする場合

Google を活用して英文をチェックする方法は、1) 信頼性のある英語サイトの指定、2) 検索語句の限定、3) 何を入れるべきかの確認、4) 候補からの断定、5) 件数比較、などに分かれる。初めに、各方法で用いる検索記号と検索コマンドを以下にまとめる。尚、検索コマンドのコロンの前後には半角スペースを入れない。

表 1. Google 検索で活用する検索記号と検索コマンド

検索記号	意味	使用例
“ “ (ダブルクォート)	フレーズ検索	“food support”
* (アスタリスク)	ワイルドカード検索	“let me *”
検索コマンド	意味	使用例
site:	サイト指定	site:uk (イギリスのサイト)
filetype:	ファイルの種類を指定	filetype:pdf (PDF ファイル)

表 1 には、以下で紹介していない検索記号・コマンドも含まれる。例えば、検索コマンド filetype を用いれば、PDF やワードなどファイルの種類を指定でき、PDF ファイルに含まれる email という語を検索したい場合は email filetype: pdf と検索する。

3.2.1. 英米ドメイン (信頼性ある英語サイト) の指定

Web 上には様々な言語で書かれた世界中の情報が日々アップされている。同じく、英語もアメリカ人やイギリス人などの英語母語話者が書いた英語だけでなく、中国人やスペイン人など非英語母語話者の英語もウェブ上に豊富にある。つまり、規範とすべき英語の用法を Web 上で検索する場合には、信頼性の低い英語を検索時に極力回避する必要がある。

基本的に英語は英語サイト www.google.com で、和訳や日本語の解説などは日本語サイト www.google.co.jp で検索するのが通例で、前者では信頼性のある英語が優先的に表示され、後者では英語と日本語が混ざったページや和製英語が含まれる。もう少し英語の精度をあげたければ、アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリアの 4 カ国にサイトを限定

して検索すると良い。逆に、個人のホームページやブログ、Twitter、Facebook、ウィキペディアの英語の信頼性は低く信頼性に欠けるので避けよう。

特に、Google の検索設定で「サイト」または「ドメイン」を指定することを推奨する。例えば、イギリス英語を検索する場合は uk を、アメリカ英語を検索する場合は (usa というドメインが存在しないので) edu を指定する。アメリカ国内で用いられるドメインには、edu (イギリスは ac) が教育機関、gov が政府機関、mil が軍、us が州政府・市庁で、edu 以外はやや専門的になる傾向にある。英国の教育機関と指定したい場合は ac.uk としよう。また、org は非営利団体、co と com が商用や会社、net がネットワークを示し、アメリカ以外でも用いられるので指定しない方が無難である。

3.2.2. 検索語句の限定

ダブルクォテーションを使うことで検索語句を限定することができる。例えば、Your question is to the point. (君の質問は的を射ている。) という表現がどのような文脈で使われているか知りたい場合、“.....” でくくって検索すればこの句が使用されたページだけが結果として返される。ちなみに、point 以外にどのような名詞(句)が続くか知りたい場合は、Your から the までをダブルクォテーションで括ろう。色々な語がヒットするが point が圧倒的に多いことが分かる。

3.3.3. アスタリスクの活用

自分で英語を書いている時や生徒の英文を校閲している時に、あるフレーズや構文、文の中でどの語を用いればよいか不安になることも多い。このような場合には、アスタリスク (*) 検索 (ワイルドカード検索とも言う) を活用する。Google の検索機能では、アスタリスク (*) は任意の 1 語以上を示す。例えば、in the beginning of the year と at the beginning of the year のどちらが正しいか判断できない場合、句頭の前置詞部分にアスタリスクを入れダブルクォテーションを用いて “* the beginning of the year” と検索する。結果、件数から in も使えるが at の方が自然であることが分かる。複雑な英文になれば自ずとヒット件数も少なくなるので、アスタリスク検索では主語や目的語を極力指定しない工夫も適宜必要である。

3.3.4. 候補からの断定 : OR 検索とパイプ検索

語の共起関係や文法の調査にも Google 検索は有効である。例えば、いくつかの候補がありどれが正しいか確認したい場合、OR 検索やパイプ検索を実行する。The earth travels ~ the sun. の「~」にどの前置詞が入るか確認したい場合、OR 検索では “the earth travels (in OR on OR at OR with OR around) the sun” のように指定し、パイプ検索では “the earth travels in|on|at|with|around the sun” と指定する。尚、この縦棒 (|) のことをパイプと呼ぶ。結果、around が自然であることが分かる。

3.3.5. 表現の比較

類似した2つの表現がどちらも Google 検索である程度ヒットした場合は、「Google Fight」(www.googlefight.com) を活用するのも一つの手である。当サイトでは、比較したい2つのキーワードを入力すると、イギリスの英語サイトにおける Google 検索のヒット件数が瞬時に比較できる。例えば、「闘う」の意味で *make a fight* と *make a battle* のどちらがよく使用されるだろうか。サイト内の Keyword #1 に “*make a fight*” を、Keyword #2 に “*make a battle*” を入力して、Fight! をクリックする。比較中にファイトしているアニメが表示され、結果が件数付きの棒グラフで表示される。結果、イギリスの英語サイトでは *make a fight* のほうが多く使われていることが分かる。尚、アメリカの教育機関のサイトに限定する場合は、検索コマンドでキーワードの後に *site:edu* と入力すればよい。結果、同様に *make a fight* のほうが多く使われていることが分かる。

4. 具体的な検索例

それでは、品詞別に実際の具体的な検索例を見ていく。初めに Google を活用した英文チェックのテクニック方法を以下にまとめる。

- ・意味のかたまりで検索する（フレーズ検索）。
- ・獲得した表現の URL が英語圏の国か確認する。
- ・使いたい表現が見つかったら、単体で再度検索し件数を確かめる。
- ・冠詞の有無で検索結果を確かめる。
- ・単数形と複数形でも検索してみる。
- ・ヒット件数が多くても、必ず後続する語句を確認する。

特に、冠詞の有無や前置詞の種類は後続する名詞で変わることから、検索語句の実例を精査することに注意する。例えば、「電話で」は *on the phone* が正解だが、“*in the phone*” で検索しても多数ヒットする。実は、ヒットした例を見ると *in the phone booth* や *in the phone book*、*in the phone number* など *in* が *phone* の後続名詞にかかっている例が多いことが分かる。検索した箇所だけに注目していると重要なミスを犯すので注意が必要である。

4.1. 冠詞の場合

日本人が不得意な文法項目の一つが冠詞である。例えば、「茶碗と受け皿」と言いたい場合、*cup* と *saucer* の両方に *a* を付けるべきだろうか。両方に *a* を付けて “*a cup and a saucer*” と検索してもある程度はヒットするが、“*a cup and saucer*” と検索すると圧倒的にこちらの方が多いので後者が正しいと分かる。なお、類似した表現に *a knife and fork* や *hat and coat* などがあり、自然な組み合わせの場合、*a* は必要でない。

また、「多くの電子メールを送る」の意で *send a lot of email* という表現が思いついた場

合も、「電子メール」を複数形にすべきか迷った場合は“send a lot of email”と“send a lot of emails”を、イギリスのサイト site:uk に限定して検索する。結果、複数形 emailsの方が多数ヒットするのでこちらが自然と分かる。ちなみに“a lot of email” site:uk と検索すると多数ヒットするが、实例の多くが a lot of email に clients, templates, files などの名詞が後続しているので、検索時に注意する必要がある。

このように、冠詞の有無や単複に関して自分や生徒の英語に誤りが無いか随時 Google 検索で確認することで、より自然で正しい表現が得られる。但し、注意点が一つある。安藤 (2007) が例を上げるように、例えば“a education”と検索した場合にかなりの数がヒットするが、实例に a.education や (a) education、a:educaiton などが含まれる。Google は検索時に、括弧、カンマ、ピリオド、ハイフン、コロンなどの記号は無視されるので注意が必要である。

4.2. 前置詞の場合

正しい前置詞の選択も日本人英語学習者にとって悩ましい問題の一つである。例えば、動詞句に含まれる前置詞の正しい選択などを調べたい場合にも Google 検索は有効である。「(自分の) 自転車に乗る」という意味で、ride on my bike か ride in my bike で迷った場合、“ride * my bike”や“ride in/on my bike”, “ride (in OR on) my bike”で検索する。もちろん、Google Fight を活用してもよい。結果、on が自然と分かる。

このような情報は、辞書にも掲載されているレベルである。それでは、「その犯罪の背後にある動機」の英訳はどうであろうか。動機は the motives、犯罪は the crime とし、“the motives * the crime”で検索してみると、for や behind が入ることが分かる。また、「A は～の名前で出版・販売された」と言う場合は、[A + be 動詞 + published/sold * the name of ～]という形式をとることは想像がつく。しかし the name of～の前にはどのような前置詞がくるだろうか。検索の結果、with と under が同じぐらいの件数でヒットする。with は思いついても、under は中々思いつかないのではないだろうか。これが Google の威力である。

4.3. 形容詞・副詞の場合

名詞と相性の良い形容詞を探す場合にも Google 検索は活躍する。例えば、「～の多くの知識がある」の意で、have () knowledge of ～の括弧には何が入るだろうか。『ウィズダム和英辞典第2版』には「多くの」では a lot, many, much が、「豊富な」の意味で rich, affluent, abundant, plentiful, ample などが掲載されている。Google 検索の結果、顕著な形容詞には sufficient (十分な)、extensive (広い、多量な)、considerable (相当の) などがヒットした。他にも instinctive (直感的な)、excellent (素晴らしい)、significant (重要な) などもヒットした。instinctive を除き、これら形容詞は再検索の結果、ある程度のヒット件数が認められたので妥当な表現であると言えよう。

同様に形容詞と相性の良い副詞の検索にも Google は有効である。「私は～にとても興

味がある」の意で I am () interested in ~ の表現は中学レベルで習うと思うが、空白にはどのような副詞が入るだろうか。検索の結果、particularly, very, really, especially, primarily, mainly, broadly, extremely, keenly, mainly などである。同様に、「私は～がとても好きだ」の意で I am () fond of ~ の表現においても、very, particularly, quite, especially, extremely, rather などがヒットする。この中から自分が気に入ったものを選ぶとまず間違いない。

大学受験に頻出する言い換え問題の答えの獲得にも Google は活用できる。例えば、受験英語では cannot be too careful と cannot be careful enough の置き換え問題は頻出である。この問題では、careful にかかる too の位置（前置修飾）と enough の位置（後置修飾）に注目している。これぐらい明白な文法の検索であればドメイン指定なしでも違いは明らかで、“cannot be too careful”は何十万件もヒットするが、“cannot be careful too”は数十件とその差は歴然である。また、“cannot be enough careful”はわずか数件で、“cannot be careful enough”は数万件という結果になる。このような形容詞と副詞の位置問題にも、Google 検索はその威力を発揮することを是非体感して欲しい。

4.4. 動詞の場合

「この店は家具を扱っている。」の意で This shop () furniture ~ という場合に括弧に入る動詞は何だろうか。この場合も、アスタリスク検索を実行する。結果、sells, specializes, stocks, has などが入る。「扱う」という日本語に惑わされると、sell や specialize などは思い浮かびにくく、Google が自然な語を教えてくれる。

それでは、「データを DVD に保存する」はどうであろうか。「保存する」の英訳として『ウィズダム和英辞典第 2 版』では preserve, conserve, keep を掲載している。実際に、Google で “* data to DVD” と検索すると、burn, back up, copy, transfer, write, add など多種多様な動詞が見つかる。中でも burn photos という表現が多かった。

同様に、「～は環境汚染を食い止めなければならない」の意で、“to * environmental pollution” で検索してみる。アスタリスクの前に to を置いたのは、形式的に to 不定詞を指定し動詞が後続するようにしたためである。結果、prevent, reduce, minimize, control, solve, avoid などが見つかり、どれもニュアンスとして日本語の意味に相当することが分かる。中には、直訳ばかり考えていては思いつかない動詞も Google の力を借りることで瞬時に判明する。

5. 検索の実際

最後にいくつかの検索問題とその検索方法、そして検索結果を挙げる。

5.1. 検索問題

1. This MAC is () superior to other WINDOWS. (このマックのパソコンは他のウィンドウズのパソコンよりもはるかに性能が良い。)

検索方法：[主語や目的語は指定せず、“is * superior to” と検索]

検索結果：[far や by far]

2. The birth rate () XX percent last year. (昨年、出生率は XX パーセントだった。) 括弧にあてはまる動詞は何であろうか。

検索方法：[“birth rate * percent” と検索]

検索結果：[rose (上昇した), fell by (～まで下がった), has fallen (下がった), was, increased (増加した), declined (減少した) など]

3. ある和英辞書には「危険」の英訳に、(一般的な) danger, (予測できない) peril, (不利・不幸な) risk, (偶然の) hazard を掲載している。それでは、「交通事故(traffic accident)の危険」の意で用いる「危険」はどれが一番適当だろうか。

検索方法：[パイプ検索で “danger|peril|risk|hazard of heart disease” か OR 検索で “(danger OR peril OR risk OR hazard) of heart disease” と検索]

検索結果：[risk が正解]

4. 「高い死亡割合の理由は ...」の意味で、the reason of the high rate of death is... と試訳したとする。この of the は正しいか。

検索方法：[アスタリスク検索で “the reason * high rate of death”]

検索結果：[the reason for ~ や the reason lies in ~ が一般的]

5. We do disagree on this matter, however long we spend () it. (どんなに長く議論しても、この件に関しては我々は同意しない。) 正しい語を選択肢から選べ。

[1. discussing 2. talking 3. to discuss 4. to talk 5. in discussing 6. in talking]

検索方法：[選択問題は OR 検索かパイプ検索 “spend to (discuss OR talk) it” / “spend (discussing OR talking) it” / “spend in (discussing OR talking)”]

検索結果：[spend discussing it が正しい。]

6. I have ~ respect for people who ... 「... な人々に私はとても敬意を抱いている」では respect を修飾するのは次のどれか。

1. great 2. big 3. large 4. very 5. fairly 6. relatively

検索方法：[“great respect for” や “big respect for” と一つずつ選択肢を指定して件数比較するか、一気に “have|has|had great|big|large|very|fairly|relatively respect for” と検索]

検索結果：[great、big、large の順で自然]

7. 「大勢の観衆」という表現 () audience には何が入るか。

a large 2 a lot of 3. lots of 4. many 5. much 6. various

検索方法：[語と句が混入している場合、一つずつ選択肢を入れて件数比較]

検索結果：[大勢の観衆は、a large を使用]

8. 「芝生に立ち入り禁止」は keep off the lawn と keep out of the lawn のどちらが自然か。

Google Fight を使って調べよ。

検索結果：[keep off the lawn]

9. 「部屋に立ち入り禁止」は keep off the room と keep out of the room ではどちらが自然か。

Google Fight を使って調べよ。

検索結果：[keep out of the room]

10. 「インターネットを使って情報を送る」という場合に用いる前置詞を調べよ。尚、動詞は send を用いよ。

検索方法：[“send information * the Internet”]

検索結果：[over, across, via, through, 前置詞以外だと using など]

5.2. コロケーション検索例

自然な英語を書く為には、適切な共起語を選ぶのが大切である。以下に共起検索の実例を示すので、参考にして欲しい。

[検索例 1] examine the * influence of N (N の～な影響を調査する)

[結果 1] potential (潜在的な), relative (かなり), possible (起こり得る) ... などが出現する。

[検索例 2] In this presentation I will * (このプレゼンテーションでは、私は～します)

[結果 2] introduce (紹介する), show (提示する), describe (描写する), discuss (議論する), present (提示する), review (おさらいする)

[検索例 3] I will propose a new approach (of|in|for) (～の新しいアプローチを提案する)

[結果 3] for

[検索例 4] investigate the * of the * effect (__効果の__を調査した)

[結果 4] mechanisms (メカニズム), importance (重要性), influence (影響), behavior (ふるまい), role (役割), longevity (寿命), nature (性質)

[検索例 5] I would like to * the factors (私は ... の要因を～したい)

[結果 5] understand, know more about, highlight (強調したい), identify (特定する), explore (探求する), investigate (調査する)

6. まとめ

本論文では、検索エンジンの代表格である Google を活用した自己英文校閲の方法論を段階的に提示した。パソコン環境が整った教室が整備されているのであれば、簡単な検索方法を生徒に教えることも次世代型の英語ライティング教育であると筆者は考える。このように英語学習・教育がめまぐるしく変化する時代に合致した一つの英語教育方法論として、Web を一種のコーパスと見立て徹底的に活用する必要性は今後ますます増えるであろう。

参考文献

- 安藤進 (2003). 『翻訳に役立つ Google 活用テクニック』. 東京: 丸善.
- 安藤進 (2004). 『Google に聞け! 英語の疑問を瞬時に解決』. 東京: 丸善.
- 安藤進 (2007). 『ちょっと検索! 翻訳に役立つ Google 表現検索テクニック』. 東京: 丸善.
- 衣笠忠司 (2010). 『Google 検索による英語語法学習・研究法(開拓社言語・文化叢書)』. 東京: 開拓社.
- 遠田和子 (2009). 『Google 英文ライティング - 英語がどんどん書けるようになる本』. 東京: 講談社インターナショナル.
- 奥田百子 (2011). 『ネイティブに笑われない英文ビジネス E メール -Google で検索するだけ!』. 東京: 中央経済社.
- 藤田英時 (2011). 『Google 英語勉強法: お金をかけずにネイティブから学べる』. 東京: 日本実業出版社.

小学校英語ウェブコンコーダンサー 2.0

藤原 康弘
(愛知教育大学)

概要

本稿の主たる目的は、2011 年度に構築した小学校英語ウェブコンコーダンサー (the Web Concordancer for Elementary School English, Bora & Fujiwara, 2012) の機能拡充の現状を報告し、小中高の教育現場、また大学等の研究機関での教育・研究利用を更に促進させることである。小学校英語ウェブコンコーダンサー (Bora & Fujiwara, 2012) とは、筆者等 (仁科・藤原・松岡, 2009; 仁科・長谷部・神谷・平田, 2012; 藤原・仁科・松岡, 2010; 藤原, 2011) が構築した小学校外国語活動に関連する 1) 教材・指導書、2) 教室英語表現資料集、及び 3) 児童英語検定関連書籍のテキストを、教育・及び研究に限定した目的で、各出版社・執筆者等の著作権保有者から許諾を得られた部分をウェブ上で検索することを可能にするシステムである (ver. 1.0 については、藤原, 2012a, 2012b 参照)。本稿では、利用者からのフィードバックを基に、当ウェブシステムを改良した ver. 2.0 の追加機能を中心に紹介し、「小中連携」に微力ながら貢献し得ることを期待したい。

キーワード：小学校英語、コーパス、ウェブコンコーダンサー、各種検索手法

1. はじめに

新学習指導要領が小学校 (2011 年度)、中学校 (2012 年度)、高等学校 (2013 年度) と全面実施されつつあり、現在、日本の英語教育は大きな転換期を迎えていると言ってよい。その移行期に、教員は自身の所属する各学校種「内」の英語教育内容の変化への迅速な対応は勿論重要であるが、各学校種「間」の教育内容の変化の理解も同時に肝要と言えよう。言うまでもなく、指導内容は各学校種で完結するものではなく、小中高と連続したものである。それ故、教員は各学校種の指導内容の連続性を把握し、担当する児童、生徒を教授すべきと言える。とりわけ 2011 年度より開始された小学校外国語活動は、年間授業時数や指導目標等において、「英語教育」という観点からは制限が多く見受けられるものの、「英語が使える日本人の育成」(文部科学省, 2003) を視野に入れて導入された英語教育カリキュラム上の主要な変更点であるため、その新規教育課程に対する理解は緊要である。

しかしながら、文部科学省により共通学習内容を示す教材として発行された『英語ノート』(2009) は、様々な経緯があり (詳細は菅, 2012)、『Hi, friends!』(2012) へ 3 年程で変更された。また共通学習内容を示す同教材も、使用は義務付けられるものではなく、当指導内容自体、現場の教員に取捨選択を一任されている現状である (菅, 2012)。つまり、

小学校における英語指導内容は、他の学校種の教員からは、非常に見えにくい状況にあると言わざるを得ない。

上記の現状を鑑み、筆者達は小学校外国語活動に関連する 1) 教材・指導書、2) 教室英語表現資料集、及び 3) 児童英語検定関連書籍のテキストをコーパス化し研究成果を公表する一方（仁科他, 2009; 仁科他, 2012; 藤原他, 2010; 藤原, 2011）、教育・及び研究に限定した目的で、各出版社・執筆者等の著作権保有者から許諾を得られた同コーパスの部分をウェブ上で検索することを可能にするシステムを構築した(藤原, 2012a)。2012年5月に、当システム、小学校英語ウェブコンコーダンサーを教育者、研究者に限定して公開し、以降、利用者より幾つかのフィードバックを得てきた。そのフィードバックを基に、追加機能を検討し、現在アップデート版を作成中である。そこで、本稿では、当ウェブシステムを改良した ver. 2.0 のβ版の追加機能を中心に報告し、「小中高連携」、とりわけ「小中連携」の一端を担え得る当ツールの利用の広がりを期待したい。

2. 言語資料

執筆時（2012年12月）において、1) 教材・指導書（計26冊）、2) 教室英語表現資料集（計3冊）、及び3) 児童英語検定関連書籍（計3冊）のテキストのデータを公開中である（詳細は付録参照）。また当データ群は全て、英国ランカスター大学が開発した品詞タグ付与プログラム、CLAWS4（Constituent Likelihood Automatic Word-Tagging System）、c7により自動的に品詞タグ付けが行われ、後に本学の英語専攻の学部生、大学院生数名により手作業でエラー修正が行われている。この品詞タグ付けにより、表記形のみでなく、品詞情報を絡めて検索する事が可能となる（詳細は次項参照）。尚、今後の出版状況、及び各出版社の意向により、加除の可能性があるとを申し添えておく。また、小学校英語に関連する教材等を当ウェブシステムに提供いただける場合、執筆者まで一報いただければ幸いである。

3. ウェブコンコーダンサーの追加機能

2012年5月に公表した版（ver. 1.0）では、次の機能が利用可能であった：1) 頻度表示、2) 検索対象コーパス選択（全て、または個別のテキストを選択）、3) 品詞限定検索（e.g., 動詞、前置詞の like の区別）、4) 品詞タグ表示（品詞タグを表示）、5) 検索方式選択（完全一致、部分一致、前方一致、後方一致）、6) 並べ替え方法選択（左・右1語ソート）。詳細は藤原（2012a）、及び本プロジェクト HP 上の「小学校英語ウェブコンコーダンサー ver. 1.0・マニュアル」（藤原, 2012b）を参照されたい。

その基本機能は踏襲し、現在作成中のβ版で利用可能な追加機能は次の通りである：検索語の(1)レンジ表示、(2)各コーパスの頻度表示、(3)検索対象テキストの任意選択、(4)品詞タグ入力の簡易化、及び(5)品詞タグのみ検索。以下に簡潔ながら、具体的な事例を踏まえて、各機能を紹介する。尚、上記のように開発中であるため、機能の詳細、レイア

ウト等は今後の経過によって変更される可能性を申し添えておく。

(1) 検索語の各コーパスのレンジ表示

現行システム (ver. 1.0) では、頻度情報のみが表示されていたが、新システム (ver. 2.0) ではレンジ、即ち何種類のテキストに記載されているかを併記する。同シリーズの教材と指導書には同じ語彙が重複して出現する機会が多い上、教室英語の挨拶表現として全課に同じ語彙、表現 (e.g., I'm hungry) が繰り返し記載されている指導書もある。付け加えて、児童英語用教材は、文字が記載されておらず、大半が絵、写真、図を中心としており、総語彙数は著しく少ない (当データ群の延べ語数、異語数に関しては、付録参照)。上記のような性質を有すテキスト群では、頻度 (i.e., 何回使用されたか) よりもレンジ (i.e., 何種類のテキストで使用されたか) の方が重要な情報を提示しているとも考えられる (中條他, 2006)。故にレンジの情報も頻度情報と共に併記するよう機能を拡張した。

例えば “unicycle” と “bicycle” を比較してみる。全 32 種類のテキスト中、前者の頻度は 17、レンジは 3、後者の頻度は 30、レンジは 9 である；つまり bicycle の頻度は unicycle の約 2 倍程であるが、レンジは 3 倍もある。付け加えて、unicycle の頻度 17 回中、14 回は『Hi, friends! 2 指導編』の 1 種類のテキストより抽出されており、生起状況にかなりの偏りが確認される (図 1 参照)。一方、bicycle の各テキスト内の頻度は 1 回から 9 回の差はあるものの、概ね過剰な偏り無く使用される基本語彙であることが確認できる。よって、両者の比較において、bicycle の方が児童英語においても基本語彙と言えるだろう。

図 1：ウェブコンコーダンサー画面 (例：unicycle の結果)

Concordance Viewer 17 matches found in 3 different corpora.

unicycle 品詞一覧 検索対象コーパス (32) 検索方式 完全一致

Hi, friends! 2 指導編 (14 hits)

I can cook. But I ca n't ride a unicycle .

No. 1: I can play soccer. I can ride a unicycle . I can cook. I can swim.

Sakura: Me, too. I can ride a unicycle , too.

No. 4: I can swim. I can play baseball. I can ride a unicycle . I ca n't cook.

I can ride a unicycle . But I ca n't swim.

Sayuri: No, I ca n't. I ca n't ride a unicycle .

Taku: Yes, I can. I can ride a unicycle .

No. 3: I can play badminton. I can play the piano. I can cook. I ca n't ride a unicycle .

Taku and Sakura: Can you ride a unicycle ?

Can you ride a unicycle ?

Sayuri: Taku, can you ride a unicycle ?

No. 2: I can swim very well. I ca n't ride a unicycle . Who am I ?

Sayuri: Wow, great ! You can ride a unicycle .

No. 5: I can play kendama. I can play basketball. I can ride a unicycle . I ca n't swim.

(2) 検索語の各コーパスの頻度表

上記の全体の頻度、及びレンジ表示だけではなく、各テキスト毎の使用頻度も掲示する。上記の図1の事例で示してあるように、テキストの題名の横にテキスト内の頻度を示すように改良した。これにより、検索語の全体での使用頻度、レンジ、また各テキスト内の頻度情報が一斉に確認できることとなり、小学校外国語活動、及び児童英語教育全体を視野にいたした検索語の重要度が確認できる。例えば共通学習内容である『英語ノート』・『Hi, friends!』と市販教材、また児童英検用テキストを俯瞰して比較する事ができる。日本英語検定協会（2012）が公開する情報によると、2001年度に選択領域として「小学校英語活動」の導入以降、児童英検の受験者数は約6万人から9万人へと50%程、増えている。当協会が提示する数字を眺めると、頭打ちする傾向にあるようにも見えるが、社会背景上、減少する要因は少ないと思われるため、児童、保護者のニーズに合わせ、小学校教員は児童英語検定も時に考慮する必要があるかもしれない。

(3) 検索対象テキストの任意選択

現行システム（ver. 1.0）では、検索対象テキストは全てか個別であったが、新システム（ver. 2.0）では検索対象のテキストをチェック形式で任意に選択が行えるようにした。この新機能により、様々な目的を持った検索対象のグルーピングが可能である。例えば、1) 『Hi, friends!』の教材と指導書のみを検索対象とし、現在、文部科学省が提示する共通学習内容を確認する、また2) 所謂「クラスルーム・イングリッシュ」の表現の多様性を調べる目的で、各テキスト付随の教師用指導資料集と教室英語表現資料集のみを検索対象とする、他、3) 上述の児童英検へのニーズに合わせて、児童英検関連テキストのみを検索対象とし、必要語彙の難度を確認する等、様々な目的を持った検索が可能となる。検索の際の設定方法は至極簡単で、図2に示す【検索対象コーパス】のプルダウンメニューにて各テキストをチェックで選択するのみである。設定後、語を指定して【検索】をクリックすれば、チェックの入ったテキスト群のみからの結果が提示される。

図2：検索対象コーパスのプルダウンメニューと選択



(4) 品詞タグ入力の特化

上述のように、当データ群は全て、英国ランカスター大学にて開発された品詞タグ付与プログラム、CLAWS4c7により品詞タグ付け、後に手作業でエラー修正が行われている。当品詞タグセットは約 140 種類程あり、綿密なコーパス研究を可能にするものである。一方、しかしながら、そのタグ数の多様性故に一般の利用に供しやすいものとは言い難い。現行システムでは、画面上の②をクリックすると、凡例が表示される仕組みであったが、新システムでは、図 1 の【品詞一覧】をクリックすると、下記の図 3 の画面が表示され、検索したいタグをクリックすると、自動的に品詞検索欄に入力される手法に変更した。これにより、品詞タグ入力が多少なりとも簡易化され、品詞タグ検索の手法自体が一般化される一助となることを期待したい。コーパスは英語教育上、また学習上、非常に強力なツールであることは疑いの余地が無いため、コーパスの仕組み等に精通することは現場の教員にとっても有益なことと考える。

図 3：品詞タグ一覧画面



(5) 品詞タグのみ検索

上述の品詞タグ付与により、表記形のみでなく、品詞情報を絡めて検索する事が可能となる。現行システムでは、品詞限定検索、即ち検索語を指定した上で、品詞別に絞り込む検索方式であったが (e.g., 動詞、前置詞の like の区別)、新システムではタグのみで検索が行えるように再構築中である。この新機能により、例えば小学校英語において使用される全名詞 (N*)、全動詞 (V*) 等を抽出することが可能となる。当機能は、利用者からのフィードバックにおいて、最も希望の多いものであった。現在の試行版では、サーバーへの負荷を考慮し、100 例を超えた場合、上位 100 例のみを返す設定としているが、完成版では例えば 100 例ずつ、ページネーション、即ち多数の検索結果をページ毎に分割して結果を返す手法を活用し、全結果を確認できるように仕上げる予定である。

以下の図 4 の事例は、2012 年度以降の共通学習内容とされている『Hi, friends!』の教材と指導書のみを対象とし (検索対象コーパス 4)、語は * (ワイルドカード)、品詞は一般動詞過去 (VVD) と設定した検索結果である。図 4 に示されている通り、一般動詞の過去はたった 2 例、6 年生用の物語の一節として触れられているのみである (An old man and old woman lived happily. Thank you very much. You helped me.)。尚、当品詞タグ検索欄にもワイルドカードは使用可能である。過去時制に関連して、be 動詞の過去 (VBDR [were], VBDZ [was]) を抽出する目的で、品詞検索欄に VBD* と入力すると、両者を一括して抽出することができる。当検索の結果、『Hi, friends!』の教材と指導書では、皆無であった。つまり現行の共通教育内容では、過去時制は周辺的に扱われていることが確認できる。

尚、『英語ノート』の教材、指導書では一般動詞過去は若干、be 動詞過去は 1 種 2 例、“How was it?” のみである一方、市販教材・指導書、児童英検では両過去表現とも全種のテキストより相対的に多数抽出された。当検索事例より言えることは、公の文部科学省の提示する指導内容には、「過去」という概念は導入されていない一方、私の市販教材、児童英検では通例導入される内容と言える。小学校段階では抽象的な文法的操作、及び説明を出来る限り回避する傾向があることは広く知られているが (神谷他, 2009; 藤原他, 2010)、この明確なギャップは中学校指導教員、及び関連分野の研究者の知っておくべき点かもしれない。

図 4：品詞タグのみ検索 (例：『Hi, friends!』関連書における一般動詞過去の結果)

The screenshot shows a web-based Concordance Viewer interface. At the top, it displays 'Concordance Viewer' and '2 matches found in 1 different corpora. Only top 100 results shown on wildcard searches.' Below this is a search bar containing an asterisk (*), a dropdown menu set to 'VVD', a button labeled '品詞一覧', a dropdown menu for '検索対象コーパス (4)', and a dropdown menu for '検索方式' set to '完全一致'. The search results are titled 'Hi, friends! 2 指導編 (2 hits)'. The first result is 'An old man and old woman lived happily.' with 'lived' highlighted. The second result is 'Turtle: Thank you very much. You helped me.' with 'helped' highlighted.

4. 結語

以上、小学校英語ウェブコンコーダンサー ver. 2.0 (β版) で利用可能な追加機能、即ち検索語の(1)レンジ表示、(2)各コーパスの頻度表示、(3)検索対象テキストの任意選択、(4)品詞タグ入力の簡易化、及び(5)品詞タグのみ検索を、具体的な検索事例を踏まえて、各機能を紹介してきた。当事例群の他にも、各種機能、例えば前方一致検索、後方一致検索、ワイルドカード等を絡み合わせることで、より利用者の目的にあった情報の抽出を可能とするツールである。

前述の事例で示したように、「過去」という意味概念、文法操作を一つ例にとってみても、1) 2001年の小学校英語活動導入以降に市販された教材群(詳細は付録参照)、2) 2011年の小学校外国語活動必修化を鑑み、2009年に文部科学省により発行された『英語ノート』、3) 2012年に再度、同省より共通教育内容を示すものとして発刊された『Hi, friends!』間でかなり大きな変遷-即ち使用例の大きな減少-が確認できると共に、現行の共通学習内容(i.e., 『Hi, friends!』)と主要な児童向け検定試験である児童英検の内容間に大きな隔たりに見受けられる。勿論のこと、日本のEFL環境での言語習得上、教育カリキュラム上、児童英語教育者の人的リソースの現状、また児童・保護者のニーズ上、どのような教育内容を「最善」と捉えるかは極めて難しい問題であり、どの教育内容がより適かを論じる意図はない。ここでは、時間的な変遷と公と私のギャップを指摘するに留めたい。

ただ教育現場に携わる英語関連科目の担当教員、とりわけ小学校教員、中学校の英語教員が、今後も揺れ動くことが予想され得る小学校の教育内容に対し理解に努めることの重要性は強調してもし過ぎることはないだろう。今後も、当教育・研究目的リソースを主として教育現場に広く利用を勧め、利用者からのフィードバックにより、データ、システム修正等を行い、「小中連携」の一助となり得るよう貢献できれば幸甚である。

謝辞

本事業のウェブコンコーダンサーは、2011年度において、「公益財団法人 堀科学芸術振興財団」の第20回研究助成の財政的支援を受けて開発が始められ、本ウェブシステムの作成は、ボラ・サワシユ氏(元大阪大学大学院特任研究員)によるものです。また本事業の趣旨にご理解賜り、無償にてテキストの利用をお許しいただきました著作権保有者である出版社、執筆者の皆様に深く御礼申し上げます。

ツール

Bora, S., & Fujiwara, Y. (2012). The Web Concordancer for Elementary School English.

<http://corpus.gaikoku.aichi-edu.ac.jp/>

参考文献

- 神谷昇・長谷川信子・町田なほみ・長谷部郁子 (2009). 「『英語ノート (試作版)』の語彙の特徴―品詞と意味の観点から」 *Scientific Approaches to Language*, 8, 119-145.
- 管正隆 (2012). 『外国語活動を徹底サポート!“Hi, friends!” 指導案 & 評価づくりパーフェクトガイド』 東京: 明治図書.
- 中條清美・西垣知佳子・西岡菜穂子・山崎淳史・白井篤義 (2006). 「小学校英語活動用テキストの語彙」『日本大学生産工学部研究報告』 39, 79-109.
- 仁科恭徳・長谷部郁子・神谷昇・平田恵理 (2012). 「『英語ノート』と小学生用英語教材における「定型表現」の一考察」愛知教育大学 (編) 『新学習指導要領に対応した英語教育―小中のかげはしとなる理論と実践―』 (pp. 42-52). 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 仁科恭徳・藤原康弘・松岡結 (2009). 「小学校英語教育のための重要フレーズおよび定型表現の抽出: 前置詞・WH 疑問詞表現の場合」、*JACET Kansai Journal*, 11, 14-32.
- 日本英語検定協会 (2012). 「年度別志願者数」 http://www.eiken.or.jp/jr_step/situation/year.html
- 藤原康弘 (2011). 「小学校外国語活動へのコーパス言語学的アプローチ: 語彙の品詞・意味、及び文法」愛知教育大学 (編) 『これからの小中英語教育を創る―新学習指導要領に基づく小中高の連続性を見据えた英語教育のあり方―』 (pp. 38-54). 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 藤原康弘 (2012a). 「小学校英語ウェブコンコーダンスの構築と利用: 教材面における円滑な小中連携を目指して」愛知教育大学 (編) 『新学習指導要領に対応した英語教育―小中のかげはしとなる理論と実践―』 (pp. 53-62). 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 藤原康弘 (2012b). 「小学校英語ウェブコンコーダンス ver. 1.0 マニュアル」
http://www.aue-english.aichi-edu.ac.jp/_src/sc2190/how20to20use20new.pdf
- 藤原康弘・仁科恭徳・松岡結 (2010). 「小学校外国語活動における品詞・文法へのコーパス言語学的アプローチ」、*JACET Chubu Journal*, 8, 15-32.
- 文部科学 (2003). 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/04042301/011/002.htm

付録：小学校英語ウェブコンコーダンサーにおける収録テキスト、及び仕様

分類	書名	総語数	異なり語数	TTR	std. TTR/1000	総文数
教材及び指導書	Sunshine Kids Book 1	67	48	71.64	NA	14
	Sunshine Kids Book 1 指導用セット	3636	395	12.10	17.17	676
	Sunshine Kids Book 2	281	147	52.31	NA	71
	Sunshine Kids Book 2 指導用セット	5752	695	12.72	18.68	989
	Let's Have Fun! 1	196	88	44.90	NA	41
	Let's Have Fun! 2	217	105	48.39	NA	33
	Let's Have Fun! 3	417	141	33.81	NA	69
	Let's Have Fun! 4	834	346	41.99	NA	168
	Let's Have Fun! 5	1034	358	34.69	35.50	130
	Let's Have Fun! 6	1132	437	39.80	38.20	175
	Kids CROWN スタンダード	1478	442	30.65	37.40	153
	Kids CROWN スタンダード 教師用指導書	11170	1027	9.89	22.72	2469
	Kids CROWN アドバンス	2482	995	40.40	45.35	336
	Kids CROWN アドバンス 教師用指導書	17021	1936	11.90	28.70	3009
	Junior Columbus Book 1	734	247	36.92	NA	100
	Junior Columbus Book 1 教師用指導書	7015	925	13.32	29.11	1375
	Junior Columbus Book 2	1619	471	32.37	35.30	134
Junior Columbus Book 2 教師用指導書	8575	1104	13.30	27.81	1607	
英語ノート第5学年	627	256	43.61	NA	24	
英語ノート指導資料第5学年	6141	660	11.11	23.12	1289	
英語ノート第6学年	1224	372	32.01	29.30	15	
英語ノート指導資料第6学年	6359	636	10.60	21.55	1303	
Hi, friends! 1	791	123	16.49	NA	40	
Hi, friends! 1 指導編	3418	466	13.87	21.57	768	
Hi, friends! 2	861	196	23.84	NA	73	
Hi, friends! 2 指導編	3772	543	14.89	22.03	914	
小学校英語指導案作成のためのリソースブック	2824	336	12.94	16.40	511	
小学校英語活動実践の手引	689	252	36.68	NA	172	
児童英語教育を学ぶ人のために	2420	513	21.27	30.25	630	
English for you 児童英検1・2・3 級問題集	2413	705	29.29	38.95	402	
English for you 児童英検問題集 (Bronze・Silver・Gold)	3896	952	24.49	39.90	702	
児童英検サンプル問題 (Bronze・Silver・Gold)	2379	601	29.46	33.85	415	
Total	101474	4261	4.39	26.81	18807	

表注：当結果は全て WordSmith 5.0 により算出された値である。また総語数が 1000 語に満たないテキストの標準化 TTR は算出されない。

「定型表現」を使って<活動>の幅を広げよう
～「語」から「文」へのかけはし～*

神谷 昇

(千葉大学非常勤講師)

長谷部 郁子

(筑波大学非常勤講師)

仁科 恭徳

(明治学院大学)

平田 恵理

(福岡女学院大学)

概要

小学校での「外国語活動（英語活動）」に有用と思われる語彙の選定についての研究は多くなされてきたが、*Hi, friends!*などの児童用英語教材において *How are you?* のように一定の形で使用される「定型表現」と呼ぶべき表現が多用されていることはこれまでそれほど注目されてこなかった。本論では、「英語活動」を円滑に実施するためには、語の選定だけでは不十分であり、このような単語レベルを超えた句や文レベルの表現をコーパス言語学の手法で調査・選定する必要があると主張し、「定型表現」と「英語活動」の関連性に焦点を当てる。具体的には、*Hi, friends!* に含まれる動詞を含む「定型表現」と「英語活動」を調査し、これらの「表現」や「活動」、そして *Hi, friends!* に含まれる語彙が『英語ノート』などの他の児童用英語教材や中学校用英語検定教科書に比べどの程度汎用性があるのか、そして、これらの「表現」を用いてどのように「活動」の幅を広げることができるか議論する。

キーワード：動詞、定型表現、英語活動、コーパス言語学

1. はじめに

2011年度から「外国語活動」が小学校の5、6年生を対象として正課として実施されている。この「外国語活動」では原則として英語を扱うことになっているので、実質的には「英語活動」ということができる。しかし、小学校の学習指導要領には具体的にどのような英単語や表現などを「英語活動」で扱うのかについての記述はさほど多くないのが現状である。このような状況を受け、これまでに英語活動における語彙の選定についての研究が数多くなされてきた。例えば、石川による「KUBEE1850」(<http://11.ocn.ne.jp/~iskwshin/kubee/html>) と呼ばれる単語リストは英語活動用の語彙およそ、1850語を選定したもので

あり、また、中條・西垣・西岡・山崎・白井（2006）で提示されたリストは小学校用英語教材に出現する単語を特定し、リスト化したものである。

このように「英語活動」に有用と思われる語彙の選定についての研究は多くなされてきた。しかし、児童を対象とした英語活動用教材、たとえば文部科学省が製作した *Hi, friends!* などの英文をよく見ると、*How are you?* や *Nice to meet you.* などのような一定の形で使用される「定型表現」とでも呼ぶべき表現が多用されていることがわかる。こうした事実を踏まえると、このような単語レベルを超えた句や文レベルの表現をも調査・選定する必要があるように思われる。つまり、「英語活動」を円滑に実施するには、語の選定だけでは不十分であり、句や文を中心とした「表現」をも特定する必要があると考えられる。

本論では特に「定型表現」と「英語活動」の関連性に焦点を当てる。具体的には *Hi, friends!* に含まれる動詞を含む「定型表現」と「英語活動」を調査し、これらの「表現」や「活動」、そして *Hi, friends!* に含まれる語彙が『英語ノート』などの他の児童用英語教材や中学校用英語検定教科書に比べどの程度汎用性があるのか、そして、これらの「表現」を用いてどのように「活動」の幅を広げることができるか議論する。

本論の構成は以下のようになる。まず第2節で「定型表現」の定義を行い、「句」や「文」レベルの「表現」を扱うことの意義を論じる。第3節では本研究のリサーチクエスションを示し、本研究の意義について述べる。第4節ではこれらの議論をふまえ、本研究の調査対象と調査手法について提示し、調査結果を第5節で明らかにする。第6節ではその調査結果に基づき、「定型表現」を用いてどのように「英語活動」の幅を拡張することができるかについて議論する。第7節は本論の結論である。

2. 「定型表現」の定義

具体的な議論に入る前に本論における「定型表現」の定義を述べておく。「定型表現」については、Wray（1999）などで議論されているように、英語教育や言語学など様々な分野において多くの定義が存在するが（仁科・長谷部・神谷・平田（2012）も参照）、ここでは、「定型表現」は、以下の3つに分類されると定義し、これら3つの条件の最低限どれか1つを満たすものを「定型表現」として扱う。

- (1) a. 動詞と結びつく内部の要素を他の要素と置き換えることが困難な語句や文（例：*look at* など（ただし文の主語（と目的語など）は自由に置き換え可能））
- b. 各児童用英語教材における個別の外国語活動に出現する固定的な表現（例：買い物における *May I help you?* など）
- c. 本来の字義通りの意味とは異なった用法で用いられるようになった固定的な表現（例：*Here you are.* など）

なお、本論で「定型表現」から除外する表現は以下の2つである。

- (2) a. 「1人称以外の主語 + 動詞 (+ 目的語)」(例：*He has a pen.* など) や「(主語 + 動詞 + 副詞)」(例：*Speak louder.* など) のパターンを持つ表現（ただし、「主語

+ 動詞 + 目的語 + 副詞 (句) (例: I like ~ the best. など) のパターンは「定型表現」として扱う)

b. can や will などの助動詞を用いたもの (May I help you? など一部例外あり)

ここでは、(2a) のパターンをもつ表現は「定型表現」リストでなく「動詞」リストに記載すべきであると考え (ただし、play the (楽器名) などの特定の目的語をもつ表現は「定型表現」として扱う)。

このような「語」レベル以上の表現、つまり、「句」や「文」レベルの表現を想定することにより、どのようにして「英語活動」の幅を広げることが可能となるのであろうか。本論では、以下の(3)と(4)に図示されるような「定型表現」の単位と「英語活動」の幅の拡張の関連性を提案する。これらの図から読み取れることは、表現の単位が大きくなると「英語活動」の幅も広がり、「英語活動」の円滑な運用にあたり、「語」と「文」の中間レベルの「句」の活用が必要であるということである。

(3) 語: dog (かるた取り、絵カードの活動など)



定型表現 (句): How many dogs? / Three dogs. (絵カードの活動、数を数える活動、インタビュー)



文: How many dogs do you have? / I have three dogs. (インタビュー、自己紹介、他者紹介)

(4)

表現の単位

活動の種類

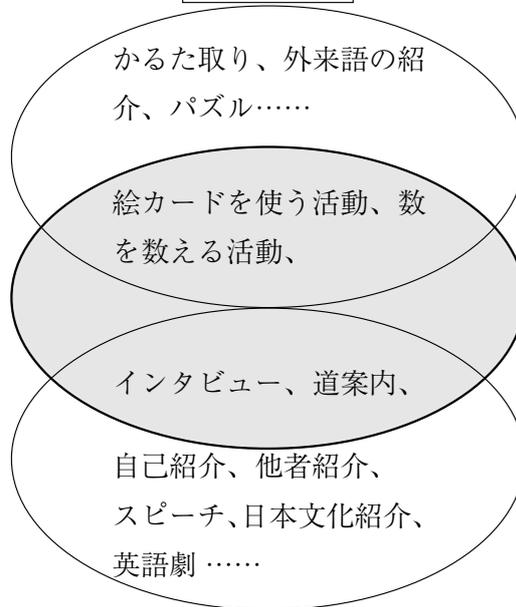
語: dog, cat, book, pencil, apple, ice cream ……



定型表現 (句): How many dogs? / Three dogs. Let's ~ . Nice to meet you. ……



文: How many dogs do you have? / I have three dogs. I want to be a singer. He is my friend. ……



3. リサーチクエスチョン

以上の定義や議論を踏まえ、本論では、以下の3つのリサーチクエスチョンについて議論する。

- (5) a. 2012 年度より配布が始まった *Hi, friends!* で取り扱われている「定型表現」(特に指導書において指導者が使うことを想定されている「定型表現」) はどのようなものがあり、児童が用いる「定型表現」と教師の用いる「定型表現」にはどのような違いがあるのか。
- b. 神谷・長谷部・仁科・平田(2012)の調査結果に基づき、*Hi, friends!* において児童が用いることが想定されている語彙や「定型表現」、この教材で取り扱われている「英語活動」が、『英語ノート』など他の児童用英語教材や中学校用英語検定教科書に比べどの程度汎用性があるか。
- c. 上記の2つのリサーチクエスチョンにおける調査結果や議論を踏まえると、*Hi, friends!* で取り扱われている「定型表現」を用いてどのように「英語活動」の幅を広げることが可能であるか。

これら3つのリサーチクエスチョンについて議論する意義は、以下の2つである。

- (6) a. *Hi, friends!* の「定型表現」や「英語活動」を調査することの意義：これらの調査結果をより効果的な「英語活動」の展開と応用へ繋げることができる。
- b. *Hi, friends!* を『英語ノート』や中学校用英語検定教科書、他の児童用英語教材と比較することの意義：これまで『英語ノート』で用いられていた語彙や「英語活動」の円滑な運用、中学校における英語教育との連携を視野に入れることができる。

Hi, friends! をはじめとする教材における「英語活動」には多くの「定型表現」が含まれることは仁科他(2012)や神谷他(2012)などで既に明らかになっているが、「定型表現」を調査することは、「英語活動」を円滑に運営することや「英語活動」を改善することに貢献すると考えられる。また、「語」から「句」、「句」から「文」へ表現が拡大することに伴い「英語活動」の範囲も拡大すると想定することにより、「英語活動」の運営をさらに有機的にとらえることが可能であるといえる。

4. 調査対象と調査手法

前節で提示したリサーチクエスチョンをふまえ、本論では、以下の調査対象(計6種18冊)に出現する英文に含まれる「定型表現」を調査した。

- (7) ・『英語ノート』1, 2. (2009). 文部科学省(CD、扱う表現、児童の活動、指導者が用いると思われる表現)
- ・『小学校英語活動テーマブック *Let's Have Fun!*』1～6. (2002). 開隆堂(指導者の表現は除く)
- ・ *One World Kids* (アントコース・バードコース) 教育出版
- ・ *One World Kids* (アントコース・バードコース) 教師用指導書 ティーチャーズブック 指導資料 教育出版
- ・ *Junior Columbus 21 Kids* Book 1, Book 2, CD 1, 2. 光村図書(指導者の表現は除く)
- ・ *Sunshine Kids* Book 1, Book 2. 開隆堂(CDや指導者の表現含む)

・ *Hi, friends!* Book1, Book2. 東京書籍 (Web版 (年間指導計画、学習指導案) も含む)

本研究では、仁科・藤原・松岡 (2009) および、仁科他 (2012) の調査手法や調査結果を踏まえ、コーパス言語学の手法を用い、(7)の調査対象に出現する英文に対して 2-4 gram を抽出し、動詞を含む表現を中心とする「定型表現」を特定する (n-gram とは、n 個の語の繋がりを表す)。仁科他 (2009) では、英語教材 (小学生用英語教材・中学 1 年生用英語検定教科書) に出現する前置詞 6 種 (to, in, on, at, for, of)、WH 句 3 種 (what, how, where) の n-gram (ただし、n = 2 ~ 4) を抽出して重要フレーズ・定型表現を特定するという手法が採用されているが、ここでは、仁科他 (2012) に基づき、このコーパス言語学的手法を動詞を含む「定型表現」の抽出と特定にも援用する。なお、*Hi, friends!* における「How many + 名詞句」の場合、指導書の「指導者の表現」の部分のみに How many ~ do you have? のように動詞を含む文として記載されているが、この表現も「動詞を含む『定型表現』」として扱う。さらに、長谷部・神谷・仁科・平田 (2011) の調査結果に基づき調査対象に含まれる「英語活動」を調査する。

5. 調査結果

調査の結果、*Hi, friends!* の指導書において指導者が用いることが想定される英文には、以下のようなやや複雑な「定型表現」が含まれることがわかった。

- (8) a. 指示表現 (例: Open your textbook to page 19. Write the numbers in the squares.)
- b. 第 4 文型 (SVOO) (例: give her/him some hints)
- c. 複雑な WH 表現 (例: Who knows the answer? Why do you want to be a teacher? How do you say ~ in English?)

特に (8b, c) の「定型表現」については、児童が用いることが想定されている「定型表現」よりも複雑な構文や文法といえる。よって、指導者が用いることが想定されている「定型表現」を使用すれば、児童が用いることが想定されている「定型表現」を使用するより複雑な「英語活動」を行うことが可能であり、児童が用いる「定型表現」と指導者が用いる「定型表現」を区別し、それぞれの「定型表現」を用いてできる「英語活動」を整理した上で、「定型表現」と「英語活動」の関連性を考えることが重要であると結論づけることができる。

さらに、神谷他 (2012) における調査により、*Hi, friends!* に現れる語彙や「定型表現」、「英語活動」を他の児童用英語教材 (『英語ノート』を含む) や中学校用英語検定教科書と比較することにより、*Hi, friends!* における児童の語彙や「定型表現」、「英語活動」は非常に汎用性が高いことが明らかになった (中学校用英語検定教科書の語彙調査は中央教育研究所 (2012) に基づく)。

第一に、*Hi, friends!* に現れる語彙 (ただし、児童が用いると想定されている表現中の語彙) は、多くが『英語ノート』 (ただし、児童が用いると想定されている表現中の語彙) や中学校用英語検定教科書と共通する。例えば、文法に関する語彙 (代名詞、接続詞、疑問詞) や特定の「英語活動」で用いられる副詞 (具体的には、「道案内」で用いられる方

角を表す副詞)は *Hi, friends!* と『英語ノート』の2つの教材に共通し、これら2種の教材に出現する全57種の動詞のうち、その6割以上に相当する38種の動詞が共通することが明らかになった(動詞はbe動詞も含め全て原形に戻してその種類を算出した。-ing形の場合は動名詞と進行形の場合を区別し、進行形の場合のみ-ingを削除した)。共通する動詞は、be動詞、come、go、have、like、want、play、thankなど基本的なものである。また、*Hi, friends!* と中学校用英語検定教科書の語彙は、固有名詞やアルファベットなど一部のものを除き、非常に多くの語彙が共通することもわかった。*Hi, friends!* に現れる語彙で『英語ノート』や中学校用英語検定教科書と共通しないものは、固有名詞や教材固有の「英語活動」で使う語彙などであるといえる。なお、詳しくは本稿末尾の付表を参照されたい。

第二に、*Hi, friends!* に現れる「定型表現」の多くが他の児童用英語教材の「定型表現」と共通する。例えば、*Hi, friends!* に出現する「定型表現」は59種、『英語ノート』に出現する「定型表現」は66種だが、そのうち54種が重複することがわかった。また、(7)にあげた6種の児童用英語教材のうち、5種以上の教材に現れる「定型表現」は25種であり、そのうち *Hi, friends!* と『英語ノート』の両方に現れる「定型表現」は24種であり、共通しないものは特定の英語劇固有の表現などであることも明らかになった。共通する「定型表現」の例は、go to ~、My name is ~. などであり、詳細は以下の(9)に示されている。

(9) 「定型表現」のリスト

注：出典中の「ノート」は『英語ノート』を、「HF」は *Hi, Friends!* を指す。

定型表現	具体例	出典
be 動詞 + ~ ing	We are studying English.	ノート 2 担任の活動
Do you have/like ~ ?	Do you like apples?	HF Book 1
go home	Go home.	ノート 2 CD
go to (場所)	Let's go to Onigashima.	HF Book 2
Here is ~ .	Here is the station.	HF Book 2 指導案
How are you?	Hello, how are you?	HF Book 1
I'm + 形容詞 (I'm fine など)	I'm fine.	ノート 1 CD
it is /it's ~ .	It's Monday.	ノート 1 担任の活動
Let's ~ .	Let's sing together.	HF Book 1 指導案
My name is ~ .	My name is Suzuki Sakura.	HF Book 1 指導案
Nice to meet you.	Nice to meet you.	HF Book 1 指導案
play(スポーツやゲーム)(in (場所))	I can play soccer very well.	ノート 2 CD
play the (楽器)	Can you play the piano?	HF Book 2 指導案
See you.	See you.	HF Book 2 指導案
Thank you.	Thank you.	HF Book 2
This is ~ .	This is Japan.	ノート 2 CD
want to ~ ((be)動詞)	I want to be a singer.	HF Book 2 指導案
What (~)do you ~ ?	What animal do you like?	ノート 1 指導者表現例
What ~ is this?	What color is this?	ノート 1 指導者表現例
What do you want (to (動詞)) ?	What do you want?	ノート 1 担任の活動
What time is it?	What time is it?	HF Book 2 指導案
What's ~ ?	What's this?	HF Book 1 指導案
Where do you ~ ?	Where do you want to go?	ノート 2 指導者表現例
Where's ~ ?	Where is the station?	HF Book 2 指導案
主語 + be 動詞 ~ .	He is a music teacher.	ノート 2 ALT の活動

第三に、*Hi, friends!* で扱われる「英語活動」の多くが他の複数の児童用英語教材の「英語活動」と共通する。例えば、*Hi, friends!* に出現する「英語活動」は 20 種、『英語ノート』に出現する「英語活動」は 21 種だが、そのうち 17 種が重複することがわかった。また、全 6 種の児童英語教材のうち、5 種以上の教材に現れる「英語活動」は 15 種であり、そのうち *Hi, friends!* と『英語ノート』の両方に現れる「英語活動」は 15 種であり、共通しないものは特定の英語劇などであることも明らかになった。共通する「英語活動」の例は、「道案内」、「自己紹介」、「食事に関する活動」などである。より具体的には、(10) に挙げる「英語活動」が共通する活動である。

(10) 5 種以上の児童用英語教材に共通する英語活動 (全て『英語ノート』、*Hi, friends!* とも重複 (全 15 種)) *なお、「活動」のラベルは筆者らによる。

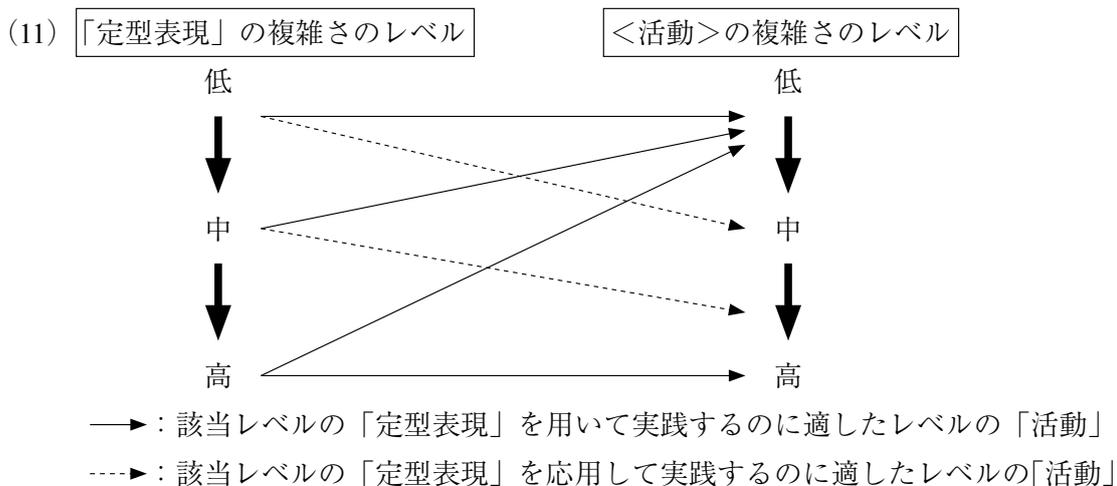
・自己紹介

・様々なものの名前(色の名前など)

- ・職業に関する活動(将来の夢スピーチなど) ・歌
- ・数 ・道案内
- ・能力に関する活動(できることを聞く、など) ・ジェスチャー
- ・食事に関する活動(フルーツパフェを作る、など) ・挨拶に関する活動
- ・教科に関する活動(時間割作成など) ・ゲーム(Simon says など)
- ・時間に関する活動(時刻を言う、など)
- ・アルファベットに関する活動(アルファベットかるたなど)
- ・季節と月に関する活動(誕生日カレンダー作成など)

6. 「定型表現」を用いることによる「英語活動」の拡張

前節の調査結果からわかるのは、「英語活動」の効率的な運営にあたり、「定型表現」の複雑さなども考慮に入れ、「定型表現」を用いてどのように「英語活動」の範囲を拡張するのかを考えることは重要であり、かつ、*Hi, friends!* で扱われる「定型表現」や「英語活動」は汎用性が高いので、これらを利用して、「英語活動」を展開・応用・改善し、かつ中学校英語教育との連携を議論することは意義があるということである。こうしたことを踏まえて、本論では、(11)のような「定型表現」と「英語活動」の関連性を提案する。



上図から読み取れることは、複雑な「定型表現」を用いるほど複雑な「英語活動」を実践することが可能になる一方、簡単な「定型表現」をより複雑な「英語活動」に応用して用いることもできる。

本論では、さらに、「定型表現」や「活動」の複雑さには、(12)に示す順序付けがあると提案する。

(12) a. 「定型表現」の複雑さのレベル

複雑さのレベル	対応する「定型表現」
1 (低)	動詞を含まないもの (例: Good morning. Excellent. Happy birthday. ……)
2	肯定文・命令文 (例: My name is ~. I like ~. Turn right/left. ……)
3 (中)	Yes/No 疑問文 (例: Do you like/have ~? Would you like ~? ……)
4	簡単な WH 疑問文 (例: How are you? What do you like? ……)
5 (高)	複雑な WH 疑問文 (例: Who knows ~? Why do you want to be ~? ……)

* レベル 5 の「定型表現」は、*Hi, friends!* では指導者が使用することが想定されている。

b. 「英語活動」の複雑さのレベル

複雑さのレベル	対応する<活動>
1 (低)	挨拶・指示表現・歌・カルタや絵カードを使った<活動>など
2	体を使う<活動> (例: 体操、ジェスチャー、チャンツ……)
3 (中)	自分のことを述べる<活動> (例: 自己紹介、簡単なスピーチ……)
4	何かを尋ねる<活動> (例: 道を聞く、インタビュー、買い物……)
5 (高)	創造的な<活動> (例: 英語劇作成、日本文化紹介、旅行計画……)

「定型表現」の複雑さをレベル別にまとめたものが (12a) の表である。Good morning. のように動詞を含まず、表現の一部を入れ替えることがほとんど不可能なものは最も複雑さのレベルは低く、My name is ~. のように動詞を含み、表現の一部を入れ替えることが可能なものはそれよりは複雑さのレベルが高いと考えられる。疑問文はそれよりもさらに高いレベルの複雑さを持ち、Yes/No 疑問文や How are you? のように表現の一部を入れ替えることができない WH 疑問文に比べ、Why do you want to be ~? のように理由を尋ねる WH 疑問文は最も複雑な表現であると仮定される。

(12b) の表は、「定型表現」の複雑さをレベル別にまとめたものである。最も複雑さのレベルが低いと思われるのは挨拶や指示表現などのいわゆる教室英語や絵を使った活動で、ジェスチャーのように体を使う活動はそれより少し複雑だと考えられる。また、自己紹介などの自分のことを英語で述べる活動は中程度の複雑さを持ち、日本文化紹介など児童の創造性が問われる活動は最も高い複雑さのレベルに位置し、買い物のように何かを尋ねる活動はその中間であると想定される。

以上の議論をふまえ、本論では、(13) のような「英語活動」の複雑さのレベルと「英語活動」の内容との相関性を提案する (cf. 仁科他 (2012))。なお、(13) において下線が引かれた「英語活動」は *Hi, friends!* で扱われているもの、下線のないものは (7) にあげたその他の調査対象の教材に含まれているものである。

レベル	「英語活動」のカテゴリー			
低	† 自己紹介 <u>名刺交換</u> 自己紹介	† 移動・案内 ボードゲーム <u>道案内</u>	† 買い物・注文 食べ物の名前 <u>数を数える</u>	† 創作的活動 <u>名刺作成</u> 誕生日カード作成
↓	<u>1日の予定</u> <u>インタビュー</u>	道を聞く <u>地図を作ろう</u>	買い物 <u>注文</u>	手紙作成 <u>英語劇</u>
高	日本文化紹介	旅行計画	パーティー	<u>英語劇のアレンジ</u>

活動は「自己紹介」や「移動・案内」のような様々なカテゴリーに分類され、1つのカテゴリーに複雑さのレベルが異なった様々な活動が属し、(13)の図は、(12)に提示する「定型表現」の複雑さのレベルと関連する。例えば「名刺交換」の活動は、「自己紹介」のカテゴリーに属する活動のうち、最も低いレベルの活動にあたるが、同じカテゴリーに属する「日本文化紹介」の活動は最も高いレベルの複雑さを持つと考えられ、よってこの活動で用いられる「定型表現」の複雑さのレベルもやはり高いと推測される。

(13)の表において近いレベルに属する複数の「英語活動」が互いに密接に関係しあう場合もある(例:「名刺交換」と「名刺作成」、「自己紹介」と「(好きな)食べ物の名前」など)。これらの密接に関係しあう「英語活動」においては、同一の、もしくは近いレベルの複雑性を持つ「定型表現」が共通して用いられる可能性がある。「英語活動」どうしの相関性については、今後更なる調査・分析の必要性がある。

7. おわりに

以上の議論から本論では(14)にあげる3点を主張する。

- (14) a. 「定型表現」の複雑さと「英語活動」の複雑さには相関関係がある。
- b. 「定型表現」の複雑さには文法の複雑さが、「英語活動」の複雑さにはその活動が要求する児童の自主性や創造性の高さが関係する。
- c. 同じカテゴリー(例:「自己紹介」)に属する「英語活動」であっても複雑さのレベルが異なれば、異なる複雑さのレベルに属する「定型表現」が用いられる可能性があり、異なるカテゴリーに属する「英語活動」であっても、複雑さのレベルが類似していれば、同一の、または近いレベルの複雑性を持つ「定型表現」が共通して用いられる可能性がある。

さらに、上記の主張から、「英語活動」のカテゴリーの実態と各カテゴリーに属する「英語活動」の種類を明らかにし、それぞれの「活動」の複雑さのレベルを踏まえたうえで、どのような「定型表現」がどのカテゴリーや複雑性のレベルに属する「英語活動」で使用されるのかを詳細に調査し、表現の複雑さのレベルに従って分類した「定型表現」のリストに基づく「定型表現の用例集」を作成することが重要であるということを示唆することができる。

最後に、本研究の課題として、動詞を含む「定型表現」以外の「定型表現」の調査(例えば形容詞を含むものなど)や、「英語活動」そのもの(教室で実際に行われているものも含める)の更なる調査、中学校用英語検定教科書で扱われる「定型表現」や「英語活動」の調査と児童英語における「定型表現」や「英語活動」との比較などがあげられる。

付表：Hi, friends! と『英語ノート』（ただし、いずれも児童が用いると想定されている表現中の語彙）、中学校用英語検定教科書全てに共通して出現する語彙のリスト

凡例

品詞の欄で、「名」は「名詞」、「動」は「動詞」、「形」は「形容詞」、「副」は「副詞」、「冠」は「冠詞」、「助動」は「助動詞」、「代」は「代名詞」、「指代」は「指示代名詞」、「数」は「数詞」、「疑」は「疑問詞」、「間」は「間投詞」をそれぞれ表わす。

単語	品詞	単語	品詞	単語	品詞
a	冠	blue	名	dinner	名
again	副	book	名	do	助動
Alphabet	名	bookstore	名	do	動
am	動	boy	名	doctor	名
America	名	Brazil	名	dog	名
an	冠	bread	名	Earth	名
and	接	breakfast	名	eat	動
animal	名	bus stop	名	Egypt	名
apple	名	but	接	eight	数
April	名	cake	名	eighteen	数
are	動	can	助動	eighteenth	数
at	前	Canada	名	eighth	数
August	名	cap	名	eighty	数
Australia	名	car	名	elephant	名
bag	名	castle	名	eleven	数
banana	名	cat	名	eleventh	数
baseball	名	center	名	English	名
basketball	名	China	名	eraser	名
bath	名	Christmas	名	everyone	数
be	動	clean	動	eye	名
bear	名	come	動	farmer	名
beautiful	形	cook	名	fast	副
bed	名	cooking	名	father	名
Beijing	名	cool	形	February	名
big	形	country	名	fifteen	数
bird	名	cute	形	fifteenth	数
birthday	名	December	名	fifth	数
black	形	department store	名	fifty	数
black	名	desk	名	fine	形
blue	形	diamond	名	fire fighter	名

単語	品詞	単語	品詞	単語	品詞
fire station	名	help	動	March	名
first	数	here	副	Maria	名
fish	名	hi	間	math	名
five	数	home	副	May	名
flower	名	home	名	me	代
fly	動	hospital	名	meet	動
forty	数	hotdog	名	milk	名
four	数	house	名	miso soup	名
fourteen	数	how	疑	Monday	名
fourteenth	数	hundred	数	monkey	名
fourth	数	hungry	形	Month	名
France	名	I	代	Moscow	名
Friday	名	ice cream	名	mother	名
friend	名	in	前	mountain	名
from	前	is	動	much	副
fruit	名	it	代	music	名
get	動	Italy	名	my	代
girl	名	January	名	name	名
glove	名	Japan	名	New York	名
go	動	Japanese	名	nice	形
good	形	juice	名	night	名
goodbye	間	July	名	nine	数
granddaughter	名	June	名	nineteen	数
grandfather	名	kimchi	名	nineteenth	数
grandma	名	kitchen	名	ninety	数
grandmother	名	koala	名	ninety-nine	数
grandpa	名	Korea	名	ninth	数
green	形	left	副	No (ナンバー)	名
green	名	lemon	名	no (いいえ)	副
guitar	名	let	動	not	副
Halloween	名	like	動	November	名
happy	形	look	動	number	名
have	動	lunch	名	October	名
heart	名	make	動	oh	間
hello	間	many	数	OK	形

「定型表現」を使って<活動>の幅を広げよう

単語	品詞	単語	品詞	単語	品詞
omelet	名	school	名	student	名
on	前	science	名	study	動
one	数	scientist	名	subject	名
orange	名	scissors	名	summer	名
P.E.	名	sea	名	Sunday	名
panda	名	second	数	swim	動
paper	名	see	動	swimming	名
park	名	September	名	Sydney	名
peach	名	seven	数	take	動
penguin	名	seventeen	数	teacher	名
people	名	seventeenth	数	ten	数
piano	名	seventh	数	tenth	数
pineapple	名	seventy	数	thank	動
pink	名	shoe	名	that	指代
pizza	名	sing	動	the	冠
play	動	singer	名	third	数
please	副	six	数	thirteen	数
post office	名	sixteen	数	thirteenth	数
rabbit	名	sixteenth	数	thirtieth	数
red	形	sixth	数	thirty	数
red	名	sixty	数	thirty-first	数
restaurant	名	sleepy	形	this	指代
rice	名	small	形	three	数
ride	動	soccer	名	Thursday	名
right	形	social studies	名	tiger	名
right	副	song	名	time	名
rock	名	soup	名	to	前
room	名	spaghetti	名	together	副
ruler	名	sport	名	tomato	名
run	動	star	名	too	副
Russia	名	station	名	T-shirt	名
salad	名	steak	名	Tuesday	名
Saturday	名	stop	動	turn	動
sausage	名	straight	副	TV	名
say	動	strawberry	名	twelfth	数

単語	品詞	単語	品詞
twelve	数	wow	間
twentieth	数	yellow	形
twenty	数	yellow	名
twenty-eighth	数	yes	副
twenty-fifth	数	yogurt	名
twenty-first	数	you	代
twenty-fourth	数	your	代
twenty-ninth	数		
twenty-one	数		
twenty-second	数		
twenty-seventh	数		
twenty-sixth	数		
twenty-third	数		
two	数		
unicycle	名		
up	副		
us	代		
Vancouver	名		
very	副		
want	動		
watch	動		
we	代		
Wednesday	名		
welcome	形		
well	副		
what	疑		
when	疑		
where	疑		
white	形		
white	名		
who	疑		
with	前		
wolf	名		
World Cup	名		
would	助動		

注

* 本論文における調査や議論は、主に神谷・長谷部・仁科・平田（2012）と長谷部・神谷・仁科・平田（2012）に基づく。これらの口頭発表やポスター発表の際に貴重なご助言を下さった方々に厚く御礼申し上げる。言うまでもなく、本稿の誤りは全て筆者らの責任である。

参考文献

- 神谷昇・長谷部郁子・仁科恭徳・平田恵理（2012）. 「小学校英語活動における〈活動〉の運営 一語から「定型表現」へ」. 第12回小学校英語教育学会（JES）千葉大会における口頭発表（於千葉大学/2012年7月16日）.
- 中央教育研究所（2012）. 『平成24年度版 中学校英語教科書における語彙調査』.
- 中條清美・西垣知佳子・西岡菜穂子・山崎淳史・白井篤義（2006）. 「小学校英語活動用テキストの語彙」『日本大学生産工学部研究報告B』、79-109.
- 仁科恭徳・長谷部郁子・神谷昇・平田恵理（2012）. 「『英語ノート』と小学生用英語教材における「定型表現」の一考察」、『新学習指導要領に対応した英語教育 ～小中のかげはしとなる理論と実践～』、42-52. 中部日本教育文化会.
- 仁科恭徳・藤原康弘・松岡結（2009）. 「小学校英語教育のための重複フレーズおよび定型表現の抽出：前置詞・WH疑問詞表現の場合」. JACET Kansai Journal 11, 14-31.
- 長谷部郁子・神谷昇・仁科恭徳・平田恵理（2011）. 「児童英語教育における「定型表現」と「英語活動」の展開 ～「用例集」の提案に向けて～」. 語彙研究フォーラム2011（於麗澤大学/2011年12月10日）.
- 長谷部郁子・神谷昇・仁科恭徳・平田恵理（2012）. 「定型表現を使って活動の幅を広げよう ～『語』から『文』へのかげはし～」. 小中英語教育講演会におけるポスター発表（於愛知教育大学/2012年8月26日）.
- Wray, A. (1999). Formulaic Language in Learners and Native Speakers. *Language Teaching* 32, 213-231.

コーパスを用いた「用例集」の作成
「定型表現」の抽出から「英語活動」の実践へ*

長谷部 郁子
(筑波大学非常勤講師)
神谷 昇
(千葉大学非常勤講師)

概要

本論では、これまでのコーパス言語学の手法を用いた「定型表現」や「英語活動」の調査結果を活かした「定型表現の用例集」の作成に関する提言を行う。具体的には、「語」より大きなレベルの表現である「定型表現」と「英語活動」の関連性に着目した「定型表現の用例集」として、どのようなものが可能であるかを議論し、「定型表現の用例集」の作成には、「定型表現」と「英語活動」の複雑さのレベルとその相関性、そして、*Hi, friends!* で扱われる「定型表現」や「英語活動」の汎用性の高さに着目することが重要であると主張する。最後に、これらの議論や主張をふまえ、「定型表現の用例集」の作成例を示し、今後の課題について論じる。

キーワード：定型表現、英語活動、コーパス言語学、定型表現の用例集

1. はじめに

本論の目的は、コーパス言語学の手法を用いたこれまでの「定型表現」の調査結果や、「英語活動」の調査結果を活かし、「英語活動」の円滑な運用に役立てることができる「定型表現の用例集」の作成に関する提言を行うことである。2011年度より「外国語活動（英語活動）」が小学校の5、6年生を対象として正課として実施され、石川による「KUBEE1850」(<http://11.ocn.ne.jp/~iskwshin/kubee/html>) や中條・西垣・西岡・山崎・白井（2006）など、これまでに「英語活動」における語彙の選定についての研究が数多くなされてきた。しかし、児童を対象とした英語活動用教材、たとえば文部科学省が製作した *Hi, friends!* などの英文をよく見ると、*How are you?* などの一定の形で使用される「定型表現」と呼ぶべき表現が多用されていることがわかる。こうした事実を踏まえ、例えば、仁科・長谷部・神谷・平田（2012）などの研究においては、「英語活動」を円滑に実施するには、語の選定だけでは不十分であり、コーパス言語学的手法で句や文を中心とした表現をも特定する必要があることが主張され、長谷部・神谷（2012）では「定型表現」と「英語活動」の関連性を重視した「定型表現の用例集」の作成について提言が行われている。この提言を受け、本稿では具体的な「定型表現の用例集」の作成案を提示する。

本論の構成は以下の通りである。第2節と第3節でコーパス言語学の手法を用いたこれまでの「定型表現」の調査や「定型表現」と「英語活動」の関連性を概観し、本稿のリサーチクエスチョンについて述べ、第4節でこうした調査結果や考察を基にした「定型表現の用例集」の具体的な作成案を提案する。第5節は本論の結語である。

2. コーパス言語学の手法を用いた「定型表現」の調査 ～「語」から「句」へ～

本節では、児童用英語教材に含まれる英文に出現する「定型表現」の調査結果について概観する。児童用英語教材に含まれる英文に出現する「定型表現」をコーパス言語学の手法で分析したものには、WH句と前置詞を含む「定型表現」を抽出した仁科・藤原・松岡(2009)や、動詞を含む「定型表現」を調査した仁科・長谷部・神谷・平田(2012)と神谷・長谷部・仁科・平田(2012)、「英語活動」と「定型表現」の関連を議論した長谷部・神谷・仁科・平田(2012)などがある。

ここで、本論における「定型表現」という用語の定義を述べておく。「定型表現」については、Wray(1999)などで議論されているように、英語教育や言語学など様々な分野において多くの定義が存在するが、本論では、仁科他(2012)に基づき、(1)にあげる3つの条件のうち最低限どれか1つを満たすものを「定型表現」とする。

- (1) a. 内部の要素(例えば、look atのatなど)を他の要素と置き換えることが困難だが主語や目的語などは置き換え可能である。
- b. 各児童英語テキスト内の個別の「英語活動」に出現する固定的な表現(例えば、「買い物」の活動に出現するMay I help you?など)である。
- c. 本来の字義通りの意味とは異なった用法で用いられるようになった固定的な表現(例えば、Here you are.など)である。

本論で「定型表現」から除外するのは、「1人称以外の主語 + 動詞(+目的語)」のパターンを持つ表現(例えば、He has a pen.など)や「(主語+)動詞+副詞」のパターンを持つ表現(例えば、Speak louder.など)である。これらの表現は「定型表現リスト」ではなく「動詞リスト」に記載するべきであると考えられる。ただし、特定の目的語をもつ表現(例えば、play the(楽器)など)や「主語+動詞+目的語+副詞(句)」のパターン(例えば、I like ~ the best.など)は一部「定型表現」として扱う。また、canなどの助動詞を用いたものは基本的に「定型表現」から除外するが、特定の「英語活動」に頻出するMay I help you?などは一部例外として「定型表現」とみなす。

本論がよりどころとする「定型表現」の調査に関する先行研究は、仁科・藤原・松岡(2009)である。仁科他(2009)は様々な英語教材に出現する重要フレーズ・定型表現などを、コーパス言語学の手法により抽出した。具体的には、toやinなど前置詞6種、whatなどWH句3種のn-gram(ただし、n=2~4)を抽出して重要フレーズ・定形表現を特定した。n-gramとは、n個の語の繋がりを表す。

本論では、仁科他(2009)や仁科他(2012)を踏まえ、以下の(2)にあげる調査対象に

出現する英文に対して、2-4 gram を抽出し、動詞を含む表現を中心とする「定型表現」を特定する。

- (2)・『英語ノート』1, 2. (2009). 文部科学省 (CD、扱う表現、児童の活動、指導者が用いると思われる表現)
- ・『小学校英語活動テーマブック *Let's Have Fun!*』1～6. (2002). 開隆堂 (指導者の表現は除く)
- ・ *One World Kids* (アントコース・バードコース) 教育出版
One World Kids (アントコース・バードコース) 教師用指導書 ティーチャーズブック 指導資料 教育出版
- ・ *Junior Columbus 21 Kids Book 1, Book 2, CD 1, 2.* 光村図書 (指導者の表現は除く)
- ・ *Sunshine Kids Book 1, Book 2.* 開隆堂 (CD や指導者の表現含む)
- ・ *Hi, friends! Book1, Book2.* 東京書籍 (Web 版 (年間指導計画、学習指導案) も含む)

ただし、*Hi, friends!* における「How many + 名詞句」の場合、指導書の「指導者の表現」の部分のみに How many ~ do you have? のように動詞を含む文として記載されているが、本論ではこの表現を動詞を含む「定型表現」として扱う。さらに、本論では、長谷部・神谷・仁科・平田 (2012) の調査結果に基づき、調査対象に含まれる「英語活動」を調査する。本論でのこうした調査の主な目的は、このように抽出された「定型表現」を調査対象内に含まれる「英語活動」とどのように関連付けられるかを議論することである。

3. 「定型表現」・「英語活動」に関する調査結果と本研究のリサーチクエスチョン

本節では、第2節であげた3つの「定型表現」の先行研究における調査結果を概観していく。最初にとりあげるのは仁科他 (2012) における調査結果である。仁科他 (2012) では、調査対象に含まれる英文から『英語ノート』において指導者が用いるとされる英文と *Hi, friends!* に出現する英文を除き、動詞と動詞を含む「定型表現」を抽出し、*Hi, friends!* を除く調査対象で扱われている「英語活動」を調査した。

その結果、例えば、「My name is ~ . という定型表現は『自己紹介』と『将来の夢スピーチ』の活動に出現する」というように、幅広い児童英語教材に含まれる「定型表現」は様々な児童英語教材の複数の「英語活動」に共通して出現するのに対し、例えば、「May I help you? という定型表現は「買い物」の活動に出現する」というように、限られた児童英語教材に出現する「定型表現」は幅広い教材で取り扱われる特定の「英語活動」に出現することがわかった。そして、このことから、「定型表現」と「英語活動」の関連性の調査の必要性があることを結論づけた。

次に概観するのは、神谷他 (2012) における調査結果である。神谷他 (2012) では、*Hi, friends!* に含まれる、児童が用いることが想定される英文に出現する動詞や動詞を含む「定型表現」を抽出し、同教材が扱う「英語活動」を調査した。また、*Hi, friends!* で扱われる語彙と他の児童用英語教材や中学校用英語検定教科書で扱われる語彙の共通性について

でも調査した。

調査の結果、以下の3つのことが明らかになった。第一に、*Hi, friends!* 内の英文に現れる語彙の多くが『英語ノート』や中学校用英語検定教科書と共通するということが、第二に、*Hi, friends!* 内の英文に現れる「定型表現」の多くが他の複数の児童用英語教材と共通するということが、第三に、*Hi, friends!* で扱われる「英語活動」の多くが他の複数の児童用英語教材と共通するということである。

最後に、長谷部・神谷・仁科・平田（2012）の調査結果について概観する。長谷部・神谷・仁科・平田（2012）では、*Hi, friends!* に含まれる、指導者が用いることが想定される英文に出現する動詞を含む「定型表現」を抽出し、「定型表現」と「英語活動」のさらなる関連性を調査した。その結果、指導者が用いることが想定されている「定型表現」は、児童が用いることが想定されている「定型表現」よりも複雑な構文や文法（例えば、*Open your textbook to page 19.* のような指示表現、*give her/him some hints.* のような第4文型、*How do you say ~ in English?* のようなやや複雑と思われるWH構文）であることがわかった。そして、こうした結果から、指導者の使用が想定される「定型表現」を使うと、より複雑な「英語活動」が可能になることを結論づけた。

以上全ての調査結果をまとめると、「定型表現」の複雑さも考慮に入れ、「定型表現」を用いてどのように「英語活動」の範囲を拡張するのかを考えることが重要であり、特に、*Hi, friends!* で取り扱われる「定型表現」や「英語活動」は汎用性が高いので、*Hi, friends!* で取り扱われる「定型表現」と「英語活動」の関連性は重要であるということになる。長谷部・神谷・仁科・平田（2012）は、さらに、「定型表現」と「英語活動」の関連性についても調査したが、以下ではその調査結果に基づく提案を概観する。長谷部・神谷・仁科・平田（2012）では、表現の単位が大きくなると活動の幅も広がり、「語」と「文」の中間レベルの「句」の活用が必要があることと、複雑な「定型表現」を用いるほど複雑な「英語活動」を実践することが可能になり、簡単な「定型表現」をより複雑な「英語活動」に応用して用いることもできること、そして、「定型表現」や「英語活動」の複雑さには一定の順序付けがあることを提案している。

この長谷部・神谷・仁科・平田（2012）で提案された「定型表現」や「英語活動」の複雑さの順序付けと「定型表現」と「英語活動」の相関性は、本研究が目的とする「定型表現の用例集」の作成にとって非常に重要なものとなる。(3)の表は「定型表現」と「英語活動」の複雑さの順序付けを示すものである。

(3) a. 「定型表現」の複雑さのレベル

複雑さのレベル	対応する「定型表現」
1 (低)	動詞を含まないもの(例: Good morning. Excellent. Happy birthday. ……)
2	肯定文・命令文(例: My name is ~ . I like ~ . Turn right/left. ……)
3 (中)	Yes/No 疑問文(例: Do you like/have ~ ? Would you like ~ ? ……)
4	簡単な WH 疑問文(例: How are you? What do you like? ……)
5 (高)	複雑な WH 疑問文(例: Who knows ~ ? Why do you want to be ~ ? ……)

レベル5の「定型表現」は、*Hi, friends!* では指導者が使用することが想定されている。

b. 「英語活動」の複雑さのレベル

複雑さのレベル	対応する<活動>
1 (低)	挨拶・指示表現・歌・カルタや絵カードを使った<活動>など
2	体を使う<活動>(例: 体操、ジェスチャー、チャンツ……)
3 (中)	自分のことを述べる<活動>(例: 自己紹介、簡単なスピーチ……)
4	何かを尋ねる<活動>(例: 道を聞く、インタビュー、買い物……)
5 (高)	創造的な<活動>(例: 英語劇作成、日本文化紹介、旅行計画……)

「定型表現」の複雑さをレベル別にまとめたものが(3a)の表である。動詞を含まず、表現の一部を入れ替えることがほとんど不可能なものは最も複雑さのレベルは低いが、動詞を含むものや表現の一部を入れ替えることが可能なもの、疑問文はそれよりは複雑さのレベルが高いと考えられる。

(3b)の表は、「英語活動」の複雑さをレベル別にまとめたものである。複雑さのレベルが低いと思われるのはいわゆる教室英語や絵を用いる活動や体を使う活動であり、自己紹介などの自分のことを英語で述べる活動や買い物のように何かを尋ねる活動はやや複雑になると想定される。日本文化紹介など児童の創造性が問われる活動は最も高い複雑さのレベルに位置すると考えるのが自然であろう。

「英語活動」の複雑さのレベルと活動の内容との相関性の例は、仁科他(2012)などに基づき以下のような図に表わされる。

レベル	「英語活動」のカテゴリー			
低 ↓ 高	† 自己紹介	† 移動・案内	† 買い物・注文	† 創作的活動
	名刺交換	ボードゲーム	食べ物の名前	名刺作成
	自己紹介	道案内	数を数える	誕生日カード作成
	1日の予定	道を聞く	買い物	手紙作成
	インタビュー	地図を作ろう	注文	英語劇
	日本文化紹介	旅行計画	パーティー	英語劇のアレンジ

上図において、「英語活動」は「自己紹介」や「移動・案内」のような様々なカテゴリーに分類され、ひとつのカテゴリーに複雑さのレベルが異なった様々な活動が属し、その複雑さのレベルは(3a)にまとめられた「定型表現」の複雑さのレベルと関連する。

(3)の表や(4)の図から言えることは以下の3つである。第一に、「定型表現」の複雑さと「英語活動」の複雑さには相関関係があるということ、第二に、「定型表現」の複雑さには文法の複雑さが、「英語活動」の複雑さにはその活動が要求する児童の自主性や創造

性の高さが関係するということ、第三に、同じカテゴリー（例:「自己紹介」）に属する「英語活動」であっても複雑さのレベルが異なれば、異なる複雑さのレベルに属する「定型表現」が用いられる可能性があり、異なるカテゴリーに属する「英語活動」であっても、複雑さのレベルが類似していれば、同一の、または近いレベルの複雑性を持つ「定型表現」が共通して用いられる可能性があるということである。ここでは、「定型表現」や「英語活動」に関するこうした調査結果や考察をもとにした「定型表現の用例集」の作成について提言を行う。

これらのことを踏まえ、本論では、以下の3つのリサーチクエスチョンについて議論する。

- (5) a. コーパス言語学の手法で抽出された、「語」より大きなレベルの表現である「定型表現」と「英語活動」の関連性に着目した「定型表現の用例集」として、具体的にどのようなものが可能であるか。
- b. 「定型表現」と「英語活動」の複雑さのレベルとその相関性に関する議論をどのように「定型表現の用例集」の作成に活かすことができるか。
- c. *Hi, friends!* で扱われる「定型表現」や「英語活動」の汎用性の高さを、「定型表現の用例集」の作成においてどのように活かすことができるか。

こうしたリサーチクエスチョンを議論し、「定型表現の用例集」を作成することにはどのような意義があるのだろうか。第一に、「定型表現」と「英語活動」の相関性を「用例集」作成に活かすことにより、より「英語活動」の実践に役に立つ「用例集」作成を目指すことが可能となる。さらに、「英語活動」どうしの有機的な関連性に注目することにより、単一の「定型表現」に単一の「英語活動」が機械的に対応する「用例集」よりも実用的な「用例集」の作成をめざすことが可能となる。

4. 「定型表現の用例集」作成に向けて

本節では、「定型表現の用例集」の作成にむけ、(5)にあげた3つのリサーチクエスチョンについて順に議論していく。最初に、(5a)のリサーチクエスチョン、つまり、具体的にどのような「用例集」を作成するのかということについて論じる。ここでは、「定型表現」と「英語活動」の双方向性を考慮し、「自己紹介」のようなある特定の「英語活動」から、その活動で用いる *My name is ~.* のような「定型表現」の用例を調べることができるだけでなく、*My name is ~.* のようなある特定の「定型表現」の用例から、その表現が用いられる「自己紹介」のような「英語活動」を調べることができる「用例集」を想定している。例えば、特定の「英語活動」にどのような「定型表現」を使うのかを知りたい場合は、活動から表現を調べる、逆にある「英語活動」で使った「定型表現」が別の活動でも使えるのかを知りたい場合は表現から活動を調べる、といった活用が可能となる。

次に、(5b)のリサーチクエスチョン、つまり、表現や活動の複雑さのレベルに関する議論をどのように「用例集」の作成に活かすことができるかということについて考察する。

ここでは、ある特定の「英語活動」（例えば「自己紹介」）の項目から、その活動と用いる「定型表現」の種類や「複雑さ」が類似した他の活動（例えば「名詞交換・作成」）の項目を調べることができるだけでなく、その活動で用いる「定型表現」の種類が類似し、より「複雑さ」が高い活動（例えば「インタビュー」）の項目を調べることのできる「用例集」を目標とする。例えば、ある「英語活動」と同じような内容や「複雑さ」をもつ活動にどのようなものがあるか知りたい場合やある「英語活動」の応用例が知りたい場合など、状況に応じて「用例集」を使い分けることが可能となる。

最後に、(5c)のリサーチクエスション、つまり *Hi, friends!* の表現や活動の汎用性の高さを「用例集」の作成にどのように活かすかということについて議論する。本研究では、*Hi, friends!* に含まれる英文に出現する「定型表現」の用例や *Hi, friends!* で取り扱われる「英語活動」を中心に「用例集」を作成し、他の児童英語教材で扱われる「定型表現」の用例や「英語活動」を補足的に加えることを想定する。また、『英語ノート』で扱われる「定型表現」の用例は、多くの場合、そのままこの「定型表現の用例集」にも利用可能である。ただし、『英語ノート』において指導者が用いることが想定されている英文に、一部、*whose* を用いた WH 疑問文などの複雑な表現がみられるので、これらの表現をより単純な表現に言いかえる必要性は考慮にいれられるべきである。そして、今後、中学校用英語検定教科書との「定型表現」の共通性などをより詳しく調査することにより、小中英語教育連携において、「定型表現」の用例を効果的に活用することにより「英語活動」を円滑に運用することが可能となる。

それでは、実際にどのような「定型表現の用例集」の作成が可能であるのだろうか。(6a) は、ある特定の「英語活動」の項目からその活動で用いる「定型表現」を調べるページの実例である。この図では、「自己紹介」のような活動項目の隣には「自分の名前や好きなもの、誕生日を友だちや先生に英語で紹介する」のようにその活動の概要が記載され、下段には *My name is ~* . などその活動で使用する「定型表現」、「名刺交換」のように関連する活動項目、「インタビュー」のような応用例が記載されている。

ある特定の「定型表現」の用例からその表現を使用する「英語活動」を調べるページは(6b)のような目次形式となる。この図では、*My birthday is ~* . などの「定型表現」の項目に対し、「自己紹介」のような、その表現を用いる「英語活動」名と活動の項目の掲載ページ数が列挙されている。

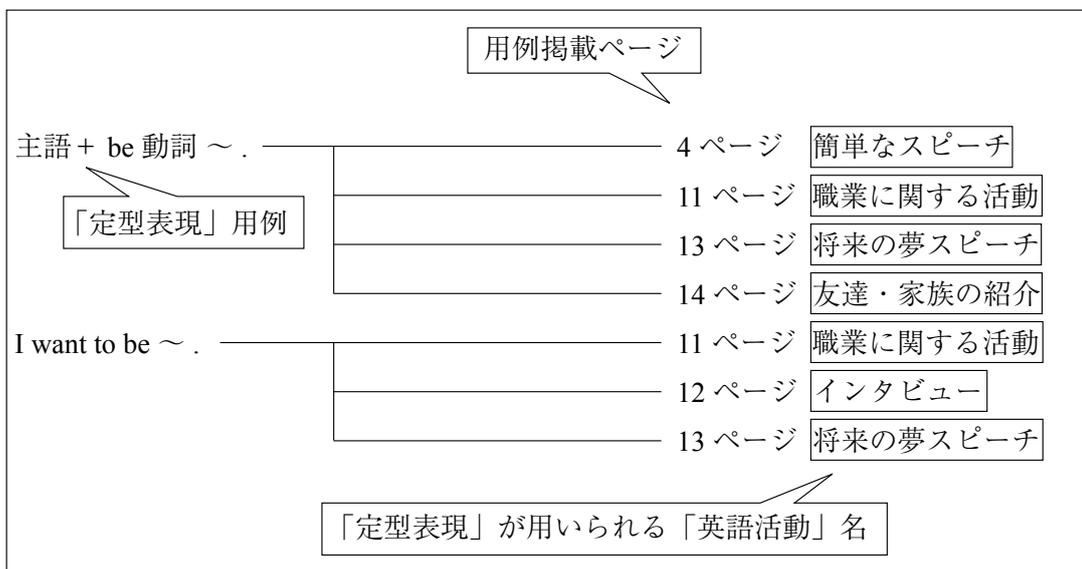
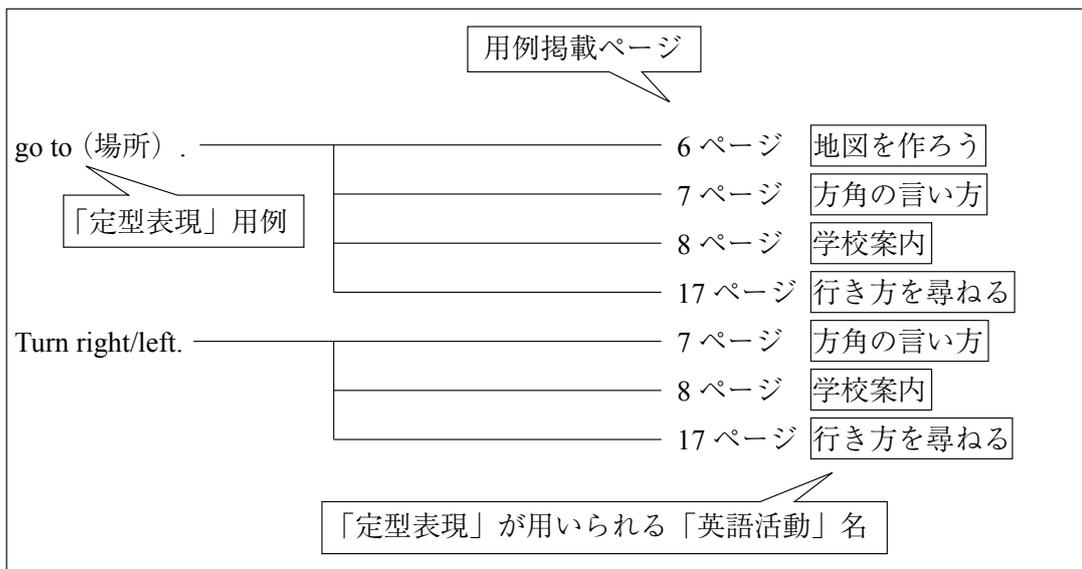
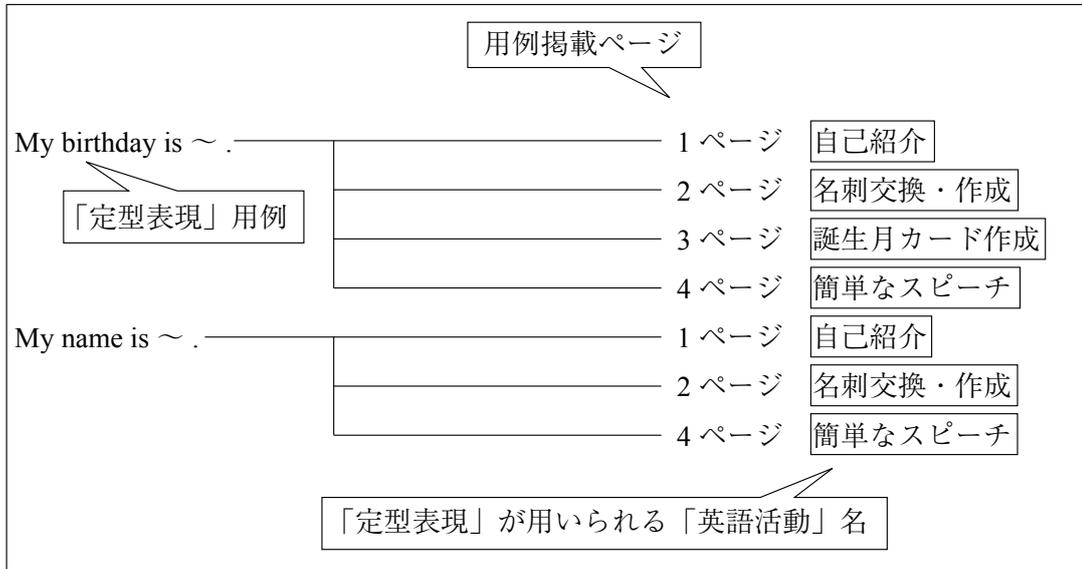
(6) a.

「英語活動」名	「英語活動」の概要
<p>自己紹介 自分の名前や好きなもの、誕生日を友だちや先生に英語で紹介する。</p> <p>活動で使用する「定型表現」：My name is ～ ./I like ～ ./ My birthday is ～ .</p> <p>関連する他の「英語活動」：「名詞交換・作成」(2 ページ)「誕生日カード作成」(3 ページ) 「簡単なスピーチ」(4 ページ)「友達・家族の紹介」(13 ページ)</p> <p>活動を応用してみよう：「インタビュー」(12 ページ)</p>	用いる「定型表現」の種類や「複雑さ」が類似する他の「英語活動」
用いる「定型表現」の種類が類似し、より複雑な他の「英語活動」(活動の応用例)	1 ページ数

「英語活動」名	「英語活動」の概要
<p>道案内 英語を使って友だちや先生、外国の人に道案内をしよう。</p> <p>活動で使用する「定型表現」：Turn {right/left}./Go straight. / go to (場所) ./ This is ～ .</p> <p>関連する他の「英語活動」：「地図を作ろう / オリジナルタウン」(6 ページ)「方角の言い方」(7 ページ)「学校案内」(8 ページ)「部屋の中」(9 ページ)</p> <p>活動を応用してみよう：「行き方を尋ねる」(17 ページ)</p>	用いる「定型表現」の種類や「複雑さ」が類似する他の「英語活動」
用いる「定型表現」の種類が類似し、より複雑な他の「英語活動」(活動の応用例)	5 ページ数

「英語活動」名	「英語活動」の概要
<p>職業に関する活動 様々な職業の名前を英語で知り、自分が将来なりたい職業について考える。</p> <p>活動で使用する「定型表現」：I want to be ～ ./ 主語 + be 動詞 ～ .</p> <p>関連する他の「英語活動」：「簡単なスピーチ」(4 ページ)「将来の夢スピーチ / 夢宣言」(13 ページ)「友達・家族の紹介」(14 ページ)</p> <p>活動を応用してみよう：「インタビュー」(12 ページ)</p>	用いる「定型表現」の種類や「複雑さ」が類似する他の「英語活動」
用いる「定型表現」の種類が類似し、より複雑な他の「英語活動」(活動の応用例)	11 ページ数

(6) b.



5. 結語

本研究がめざす「定型表現の用例集」作成の今後の課題としては、次の3点があげられる。第一に、形容詞を含む「定型表現」など、動詞を含むもの以外の「定型表現」の調査をすることにより、より豊かな項目を含む「用例集」を作成する必要があること、第二に、「用例集」の作成にあたって、中学校英語教科書を含めた「定型表現」と活動の相関性や活動どうしの関連性のさらなる調査を行わなければならないこと、第三に、教室で実際にどのような「英語活動」がどのような「定型表現」を用いて行われているのかを調査し、より実用的な「用例集」の作成を目的とすることである。

注

* 本論文における調査や議論は、主に長谷部・神谷（2012）に基づく。口頭発表の際に貴重なご助言を下された方々に厚く御礼申し上げます。言うまでもなく、本稿の誤りは全て筆者らの責任である。

参考文献

- 神谷昇・長谷部郁子・仁科恭徳・平田恵理（2012）. 「小学校英語活動における〈活動〉の運営 一語から「定型表現」へ」. 第12回小学校英語教育学会（JES）千葉大会における口頭発表（於千葉大学/2012年7月16日）.
- 中央教育研究所（2012）. 『平成24年度版 中学校英語教科書における語彙調査』.
- 中條清美・西垣知佳子・西岡菜穂子・山崎淳史・白井篤義（2006）. 「小学校英語活動用テキストの語彙」『日本大学生産工学部研究報告B』、79-109.
- 仁科恭徳・長谷部郁子・神谷昇・平田恵理（2012）. 「『英語ノート』と小学生用英語教材における「定型表現」の一考察」、『新学習指導要領に対応した英語教育 ～小中のかげはしとなる理論と実践～』、42-52. 中部日本教育文化会.
- 仁科恭徳・藤原康弘・松岡結（2009）. 「小学校英語教育のための重複フレーズおよび定型表現の抽出：前置詞・WH疑問詞表現の場合」JACET Kansai Journal 11, 14-31.
- 長谷部郁子・神谷昇・仁科恭徳・平田恵理（2012）. 「定型表現を使って活動の幅を広げよう ～『語』から『文』へのかげはし～」小中英語教育講演会におけるポスター発表（於愛知教育大学/2012年8月26日）.
- 長谷部郁子・神谷昇（2012）. 「コーパスを用いた「用例集」の作成：「定型表現」の抽出から「英語活動」の実践へ」. 小中英語教育講演会における口頭発表（於愛知教育大学/2012年12月23日）.
- Wray, A. (1999). Formulaic Language in Learners and Native Speakers. *Language Teaching* 32, 213-231.

Information Gap で本物の Communication をしよう！

清水万里子
(愛知教育大学(非))

キーワード：小学校外国語活動、情報の格差、英語コミュニケーション能力、小学校、中学校、外国語活動、英語教育、インフォメーション・ギャップ、想像力、ノンバーバルコミュニケーション、コミュニケーション、インプロビゼーション、4技能、遊びの4要素、ゲーム活動、リズム、チャンツ、英語の歌

1. はじめに

平成23年(2011年)4月から小学校外国語活動が必修化されて約2年。全国の公立小学校すべての高学年児童を対象に外国語活動が行われています。市町や学校によっては、低・中学年児童が英語に慣れ親しむ授業もあり、英語は小学生たちの隣に存在するものとなりました。本研修では、英語学習への好奇心を満たすよう外国語教授法 Communicative Approach の原則である Information Gap で、より本物に近いコミュニケーションをすることを提案したいと思います。聞いて初めて知るとというのが本物です。まずは「相手に対する興味」が大切でしょう。相手のことをもっと知りたい、相手の知っている情報をもっと知りたい、という欲求です。「本物の情報交換」を教室内の外国語活動に持ち込んで、多くの英語表現を使えるようにできればと思います。英語力を身に付けるための基本的なモチベーション部分を Information Gap を通して高めることができるのではないのでしょうか。知らなかった事を知るのは知的好奇心を満足させる活動になると考えています。

2. Information Gap とは

【意味】

<情報の格差>・・・その情報を知っている人と、知らない人の間でおこる。
この差を英語でコミュニケーションをして埋める活動。つまり、「知らない」ことがコミュニケーションへのモチベーションとなる。情報の格差を埋めるためには、英語を使ってコミュニケーションする機会を作らなければならない。

外国語活動で、もう一つの期待されている副産物的に育つ「英語能力」そのものについてはどうでしょう？筆者は学校訪問を通していくつか気付いたことがありました。教師たちに、外国語活動は英語力育成ではない、という意識が強くありすぎるのが気になるのです。しかしながら、外国語活動には英語力育成も少なからず期待されているのも事実です。私は、児童の英語学習への好奇心を満たすシーンがもっとあると良いのではないかと考え

ています。コミュニケーションの極意である、アイコンタクト、ボディコンタクト、スマイル、レスポンスを意識しながら、ここにもう一つ、英語力育成のための好奇心を付けくわえるために Information Gap の手法で英語教育をより深く意識するとよいと思います。Information Gap のある活動を仕組むためには、用意する教材やゲーム内容など、教師の工夫が必要になりますが、英語学習の高い効果が期待されます。本研修で行われた3種類のゲーム活動を基礎と応用に分けて述べます。

3. Information Gap を含むゲーム活動

「情報の格差」を設定すべき状態は、以下5種類に設定します。

- ①二者間
- ②先生 対 児童全体
- ③児童個人（グループ） 対 その他児童全体
- ④グループ間
- ⑤児童個人

<活動例>

- ・クイズ活動
- ・ワークシートを使う活動
- ・カードを使う活動
- ・ALT（外国人指導助手）を活用する活動

■ゲーム活動（例1） Go Fish ～Numbers 編～

Go Fish は欧米で昔から親しまれているカードゲームです。ババ抜きと同じように二枚そろえば出していけるゲームです。プレイヤーは他のプレイヤーの言動をよく聞いていないと勝つタイミングを逃してしまいます。自分の言う言葉、他のプレイヤーたちが言う言葉を覚えておいて、自分の番が来たら一気に勝負をかけていきます。もし、相手の持ちカードに自分が尋ねたカードがなかったら、「Go fish!」と相手に言われて、中央に積んであるカード山から一枚取らなくてはなりません。早くカードがなくなった人が勝ちになるゲームです。

【準備するもの】 トランプカードセット *グループの数分

【言語活動】 Do you have ～? Yes, here you are. No, go fish! Numbers

【方法】 * 35人クラスの場合、5人グループを7つ作る。

①丸くなって座り、カードを5枚ずつ一人ずつに分ける。残りを山にしておく。

②最初の児童がグループの一人を選んで次のようなやりとりをする。

児童 A : 「Mr. D, do you have number seven?」 (D君、数字の7を持っていますか?)

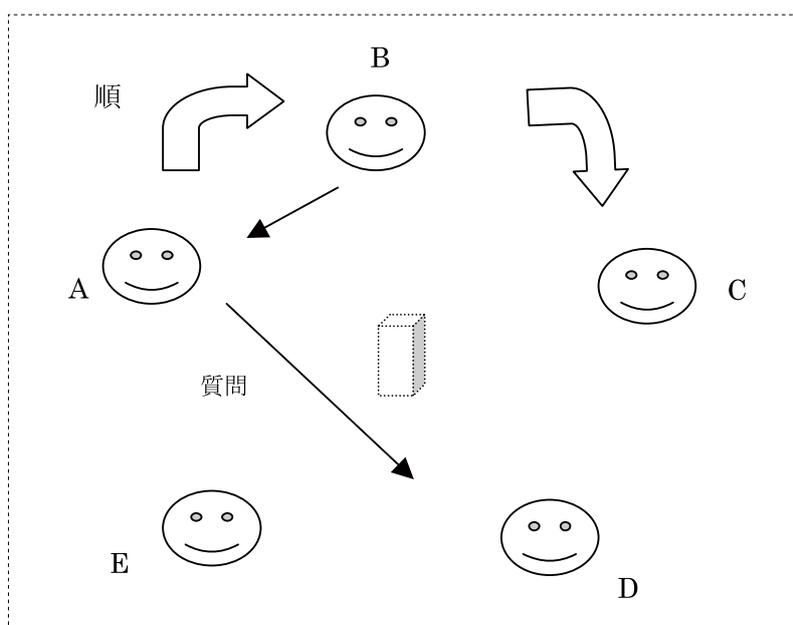
児童 D : 「No. Go fish!」 (いいえ、ゴー・フィッシュ!)

*児童 A は山からカードを一枚とる。隣に座っている児童 B が質問をする番になる。

児童 B : 「Mr. A, do you have number seven?」 (A君、数字の7を持っていますか?)

児童 A : 「Yes, here you are.」 (はい、どうぞ。)

*児童 B はカードをもらい、続けて別の児童を指して質問をする。Go fishと言われるまで質問をすることができる。



【ポイント】

・その場でカードを配るため、誰がどのカードを持っているかわかりません。ここに情報の格差が生まれ、本物のコミュニケーションを楽しむことができます。

・質問する側は、指名する相手の名前を呼びましょう。

・1～13の数字をテーマにするとトランプの使用で準備のかからない方法ですが、テーマを変えてプレイすることができます。例：Animals (動物)、Colors (色)、

・全員でプレイすることもできます。その場合は、外国人指導助手 (ALT) に真ん中に立ってもらい、Go fish! でカードを取りに行った児童に Q-A するタスクを仕掛けましょう。

■ゲーム活動（例2） Battleship ～基本：単語（Adjectives + Nouns）編～

Battleship（バトルシップ）は数多くの応用が可能なワークシートゲームです。Battleshipは戦艦という意味ですので、名前が教育的にどうかという意見もあるかもしれません。ここでは単なるゲームとして扱いますのでそのままの名前を使います。本研修では、「Adjectives（形容詞）+ Nouns（名詞）」の練習のワークシートを使用しました。ワークシートを工夫すれば、文章を発話する活動も可能です。

【準備するもの】 ワークシート クラス人数分

【言語材料】 Colors, Animals

【方法】

- ①ペアを作る。＊ペアでゲーム活動する。
- ②ワークシートを配る。
- ③各児童は自分のワークシートの欄の好きなところに○を3箇所付ける。
- ④お互いに質問し合い、○の付いた欄を当てたら Hit となる。
- ⑤3箇所すべてを Hit させたら勝ちとなる。

<ワークシート：例1>

児童Aのワークシート

	dog	bird	monkey	frog	sheep
yellow					
red		○			
green			○		
black					
white	○				

児童Bのワークシート

	dog	bird	monkey	frog	sheep
yellow					
red					
green				○	
black	○				
white					○

<児童 A、児童 B のゲーム中のやりとり例>

児童 A : Yellow dog?

児童 B : No hit. Red bird?

児童 A : Hit!

<ワークシート：例 2 >

	butterfly	box	bear	bicycle	baby
beautiful					
small					
big					
dirty					
cute					

<ワークシート：例 3 >

放課後の予定： 「Do you~?」と尋ねよう	on Monday	on Tuesday	on Wednesday	on Thursday	on Friday
I study English...					
I go to the park...					
I go to the dentist...					
I play soccer...					
I go to a cram school...					

【ポイント】

- ・ Battleship は、多種多様な応用が可能なゲームです。たとえば、単語を覚えるレベルのゲーム、語順を覚えるゲーム、英語 Q&A ゲームなど、教師の工夫でワークシートを作成できます。
- ・ 基本的にはペアで活動するゲームです。一人一人の発話量が増えます。
- ・ ワークシートにその場で○を書きこむため、自分が答えを決める活動になります。あらかじめ答えが決まっているゲームではないことがポイントです。

■ゲーム活動（例 3） Air Writing ～文字認識へ～

小学校低学年児童が日本語のひらがな、カタカナ、漢字などの文字を覚えるときに空中に文字を書いて覚える方法があります。これは、「空書（そらがき）」といいます。筆者がアメリカ、カナダの公立小学校で教育実習研修をしていたときに、文字を覚える低学年児童が Air Writing という手法を使って、筆順と読み方を覚えていました。現代のアメリカ、カナダの公立小学校には移住者の子どもたちも多く、小学校低学年児童にも英語力に大き

な差があります。そのため読み書き能力の育成に熱心に取り組まれています。ここでは、Information Gap の手法で Air Writing を取り入れるゲームとして、以下を提案します。Air Writing のジェスチャーゲームになります。表現はジェスチャーで伝えても、文字で伝えても OK とします。

【準備するもの】 絵カードや、文字のみカード 10 枚

- *ジェスチャーで表現しにくい絵カードがよい。絵カードには英単語も書いておく。
- *文字のみのカードもよい。アルファベット一文字や、Sight Words など利用できる。

(例)

- ・オバマ大統領の写真：下に OBAMA と書いてある。
- ・名古屋市地図：下に NAGOYA と書いてある。
- ・アルファベット一文字のカードなど。

【言語材料】 What's this? Is it ~?

【方法】 * 36 人のクラスの場合

- ① 6 名ずつの 6 チームを作る。
- ② 各グループの代表が先生の絵を見に来る。
- ③ その絵を見て、友だちに伝える表現方法を自分で考えて伝える。
- ④ 早く当てたチームが順次得点する。

【ポイント】

- ・文字カードのみ使う方法もあります。児童がそれをジェスチャーで表現してもよいでしょう。
- ・男女別に分けてのグループ戦もできます。
- ・子ども自身が伝える表現を考えることが大きな要素です。音声以外の伝え方で、ジェスチャー、空書き文字を使う、など即興で方法を考えることがポイントです。

■ゲーム活動 (例 4) 「ひとこと会話」 ～外国人指導助手 ALT と Q&A ～

筆者は平成 23 年度の必修化後から月に 1～2 校の割合で小学校の現場を訪問して外国語活動 (英語活動、英語授業) を参観していますが、年間 35 時間の外国語活動の現場には ALT と呼ばれる外国人指導助手 (ネイティブ、ノンネイティブ) の存在があるのですが、彼らの存在が薄い授業であったり、音声教材のように正しい英語の音を発話する人として立っていたりします。一方では、指導経験豊富な ALT の先生に授業をお任せするパ

Information Gap で本物の Communication をしよう！

ターンもあります。文部科学省では「担任主導」という指導形態を理想としていますが、実際の現場では、上記のような実に様々な指導形態があります。「ALT の上手な活用」と Information Gap の手法を考慮すると、本物の Communication シーンを作り出せる効果的な方法を提案します。筆者が訪問した小学校で実際に行われていた英会話のシーンです。「情報の格差」は人間関係においては必ずあるものですから、児童自身の素朴な質問を ALT にして返事をもらうというものです。特徴的なのは、児童が一列に並んで一人ずつ ALT に質問をして、質問し終わった児童から教室に戻るという仕組みです。質問文は児童が考えるため、年間 35 時間の外国語活動では質問文は 35 種類になります。児童自身の英語を使うという自信につながる良い活動だと思われま

【準備するもの】 ALT (外国語指導助手)

【言語活動】 何でも良い。児童に任せる。What ～? Do you ～? など。

【方法】

- ①毎時間の外国語活動の最後 5 分に ALT と一人ずつ会話できるシーンを作る。
- ②児童は質問を自分で考えて用意する。
- ③ ALT に質問し、Q&A をする。ハイタッチで Good bye してから教室に戻る。

【ポイント】

・この「ALT と児童一人ずつの会話」は、機械的なやりとりではないことが特徴です。外国語活動の中では、覚えたフレーズを相手とやりとりするパターンプラクティスが多いのですが、この活動は、英語で質問をする行動の他に、相手の反応、態度、笑顔、自分の反応など、ほんのひとことの質問で、2～3 文の英語やりとりが行われ、その場で相手からどういう反応が来るかわからない、そして自分もどう反応すればいいか考える、という即興のコミュニケーションスキルが身に付くでしょう。

・児童が作る質問文は簡単な文章でよいこと、児童が英語でどうか尋ねたいときには、教師が簡単な英語質問文を指導できるとよいです。

4. Improvisation (即興) のトレーニング

小学校外国語活動の目的の一つであるコミュニケーション能力の育成のために、コミュニケーションの極意として次のような 4 要点があります。アイコンタクト、ボディコンタクト、スマイル、レスポンスです。外国語活動は「英語で行う」という特徴がありますが、これらは日本語で行うことも可能です。しかしながら、日本語で行うよりも、まだたどたどしく使い慣れていない外国語 (英語) で行うほうが照れや恥ずかしさがなく活動しやす

いのです。外国語活動の始めには雰囲気や和らげるために Ice Breaking Game を利用することも多いのですが、上記の4要点がすべて入っています。Ice Breaking Game とよく似ている活動に Improvisation（即興）のトレーニングがあります。近年、本物のコミュニケーション能力を「即興」で育てようという Improvisation のトレーニングが学校や会社で行われています。

単純に、コミュニケーションを「上手な人」と「下手な人」のカテゴリに分けるとすれば、上手な人とそうでない人の差は、反応をうまく返せるか、返せないかでしょう。外国語活動では英語でコミュニケーションできる能力の育成を目指していますから、外国語活動においても、英語でできる Improvisation のトレーニングは英語能力、コミュニケーション能力の育成に有効な手段だと思われます。

Improvisation（インプロビゼーション）とは？

【意味】

＜即興＞・・・演劇、音楽演奏、ダンスなどにおいて、即興で演じたり音楽を奏でる手法。
近年、Improvisation のワークショップゲームは企業や学校において、コミュニケーションゲームとして利用されている。身体を使って様々なゲームを続けるうちに、コミュニケーション能力の育成に関連する能力、「伝達」「協調」「他者理解」「自己認識」「会話」「創造」などが育つ。

小学校外国語活動においては、Improvisation の手法は無意識のうちに取り入れられていると思われる。コミュニケーション能力の育成を目標として、英語でのゲーム活動が多用されていますが、Improvisation の手法でコミュニケーション能力そのものを育成し、Information Gap の手法で英語能力そのものの育成ができるでしょう。

5. 遊びの4要素

本研修中には「遊びの4要素」について言及しています。遊びの4要素とは、フランス人思想家のロジェ・カイヨワ（1973, p44）が定義したものです。外国語活動におけるゲーム活動はいつの時代においても、遊びの一種として児童たちに捉えられており、一見バラエティに富んでいそうな活動でも遊びの種類に偏りが生じてしまうと、ゲーム性をもった外国語活動そのものに飽きを感じる児童が増加する傾向がみられます。これは現代の児童を取り巻く環境の影響に起因するものがあります。多様化する遊びの中で児童たちは絶えず強い刺激を求め続けている現状がみられます。ゲーム性への沈滞感、マンネリ化が「楽しい、もっとやりたい」という内的動機付けを低下させてしまう要因となります。そこで、年間35時間の外国語活動において、遊びの4要素をバランス良く設定していくことを提案したいと思います。

遊びの 4 要素とは？ ～外国語活動に役立てるためのヒントとして～

<定義>

<p>Agon (アゴン*ギリシャ語：競争)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スポーツ。サッカーなど。 ・チェス。 	<p>Alea (アレア*ラテン語：偶然)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ルーレット。 ・富くじなど。
<p>Ilinx (イリンクス*ギリシャ語：眩暈)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・急速回転、落下運動などで内部器官の混乱と惑乱状態。 	<p>Mimicry (ミミクリ*英語：模倣)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・演劇。ハムレットなど。 ・ごっこ遊び。 ・歌、チャンツ

Information Gap の手法には、偶然性のある遊びのアレア、勝ち負けの競争のあるアゴンの要素が多く含まれています。カードゲームを例に出してみますと、トランプのカードを引いて出た数字に偶然性があり、仲間と対戦することで競争も生まれます。その数字を英語で先に言うゲーム活動は、発話する英語に慣れるにつれ、プレイする児童自身のゲームスピードも早くなります。演劇やミニスキット、リピート、歌・チャンツなどはミミクリの要素です。眩暈のイリンクスに関しては幼児英語教育、家庭での英語教育において利用する「遊びながら英語」に適している要素だと思われます。

6. おわりに

筆者は、平成 23 年の「小学校外国語活動」の必修化後、約 2 年間で中部地区を中心に約 30 校の小中学校を訪問して実際の外国語活動、英語授業の参観をしてきました。今後も月 1～2 回の訪問を予定しています。これまでの訪問で 2 点留意したいことがありました。まず、Hi, friends! 1&2 と指導マニュアルの存在が大きく外国語活動の内容を決めていることです。そのため、どの小学校を訪問しても内容がほとんど同じ金太郎飴状態です。教育内容の一定の水準を保っていると言えるのですが、これは最低基準の気がします。ようやく始まった小学校からの英語教育ですが、もっと効果的に英語教育に取り組まないと成果を得られないのではという心配もあります。日本の英語教育は中、高、大と学んでいるのに英語ができないじゃないかという批判が、今後 10 年、20 年と実践されていく中で、小、中、高、大と習っているのに英語ができないじゃないか、という批判に変わるかもしれません。必修化から 2 年経つ今、小学校で英語教育を実践するメリットを再び考えてみるとよいと思います。

小学校における実質の英語教育研究開発が始まった平成 4 年以降は民間の子ども英語教室の大ブームでした。ちょうどその時代に英語教室で学んでいた大学生たちに英語力に関して尋ねると、大人になった今でも覚えているのは、「英語の歌」と「丸暗記した文章」でした。つまり、「英語の音とリズム」は後々まで残っているのです。これなら、本人が

英語を話したいと思った時にリズム良く英語を使うことができるでしょう。小学校の外国語活動にはいつも明るい児童たちの笑顔があります。楽しみながら「英語の音とリズム」に慣れ親しむことが「小学校でできる英語教育」だと思います。自分の感情や考えを表現する日常表現文の「リズム丸暗記」と「英語の歌とチャンツ」、さらに Information Gap の手法でそれらを導入することは英語能力を育てる手段として有効だと思われます。ダイアログ中心の活動は英語習得と言うよりも、コミュニケーション能力の育成に役に立つ活動です。以上2点のことを常に心に留めておいて、コミュニケーション能力の育成と英語教育をバランス良く取り入れた小学校における英語教育が進むことを心より願っています。

参考文献

- Diane Larsen-Freeman (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition, pp.121-136, UK:Oxford University Press
- 白井恭弘 (2008). 『外国語学習の科学－第二言語習得論とは何か』. 東京：岩波新書
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則著 (2009). 『英語教育用語辞典』改訂版. 東京：大修館書店
- 清水万里子 (2002). 『子供のための英語』. 東京：金星堂
- ロジェ・カイヨワ (1973). 多田道太郎・塚崎幹夫訳 『遊びと人間』. 東京：講談社
- 平田オリザ (2012). 『わかりあえないことから～コミュニケーション能力とは何か～』. 東京：講談社現代新書
- 松香洋子 (2009). 『これだけは知っておきたい 子どもと英語』. 東京：mpi

生きる力を育む小学校英語の創造 2012
～英語が話せる本宿っ子をめざして～

白井 直美
(愛知県岡崎市立本宿小学校)

概要

本研究は、平成 23 年度から始まった新学習指導要領の小学校外国語活動のあり方について模索し、自作の DVD 教材「OK English」の毎日の視聴、ALT・ST（英語支援員）・担任の外国語活動の授業、1 年から 6 年までのカリキュラム、英語集会、校内環境等の手だてが目指す子供像に迫れるか検証するものである。結果、1) 聞く耳が育ち、英語らしい発音が身についたこと、2) 子供が生英語を聞いたり、話したりする時間や個別の支援の時間が増えたこと、3) 言語や文化の違いに気付かせたり、英語で伝え合う楽しさを味わわせることができたこと、4) 高学年になるにつれて自分の意思を表現できるようになってきたことなどの成果があげられる。一方、授業のさらなる工夫やカリキュラム、小中連携のあり方についてもさらに検討をしていく必要がある。

キーワード：自作 DVD 教材、ALT・ST・担任の授業、カリキュラム、英語集会、校内環境

1. はじめに

平成 21 年度に岡崎市教育委員会より 3 年間の小学校外国語活動の研究委嘱を受け、研究主題を「生きる力を育む小学校英語の創造～英語が話せる本宿っ子をめざして～」と掲げ研究に取り組んできた。この間、平成 22 年には、岡崎市の 47 全小学校が文部科学省より教育課程特例校指定を受け、「英語が話せるおかざきっ子の育成」を目指す取組をしてきた。そして、平成 23 年 11 月 2 日に研究発表会を開催し、研究を検証した。

それを糧にさらに 1 年の研究を積み、平成 24 年 11 月 2 日に再び授業研究協議会を開催し、全クラスの授業公開をした。1 年目の課題を解決するべく研究を重ね、再び検証をした。そこからみえてきた成果と課題を明らかにする。

2. 研究の概要

(1) めざす子供像

英語に慣れ親しみ、伝え合う楽しさを知り、積極的に英語でコミュニケーションを図ろうとする子

本校の考える「話せる」とは「活動を通して耳慣れた英語を発話できるように慣れ親しむ」ということである。体験的な活動が中心となる英語活動を通して、互いに伝え合う楽しさを味わわせたいと考えた。また、英語でのコミュニケーションを通して、積極的に他者とかわり合いながら学びを深めていくことも可能になると考えた。

(2) 研究の仮説

仮説Ⅰ

岡崎市自作の英語DVDの継続的な視聴やALT・ST（英語支援員）との効果的な協同授業を行うことにより、英語に慣れ親しみ、英語が話せる子供の育成につながるであろう。

仮説Ⅱ

子供の発達段階や実態を考慮し、体験的活動や教具・教材を工夫することにより、言語や文化への気付きが生まれ、伝え合う楽しさを知り、積極的に英語でコミュニケーションを図ろうとするであろう。

(3) 研究の手立て

仮説Ⅰの手立て

- ・ 全校で毎日8分間の学年別のDVD教材「OK English (Okazaki Kids English)」を視聴するEタイムを継続実施する。
- ・ ALT・ST・担任のそれぞれのよさを生かした明確な役割分担をする。
- ・ 担任もClassroom Englishを用いてAll Englishで授業を進める。
- ・ チャンツやモデル・ダイアログの場面絵などの視聴覚教材の工夫をしたり、ICTの活用をしたりする。

仮説Ⅱの手立て

- ・ 発達段階に合わせ、スパイラルに構成した「本宿小カリキュラム」に沿った授業を展開する。
- ・ 担任が世界のさまざまな国の様子や日本語と英語の相違点に気付かせる活動を工夫し、振り返りカードに記述させる。
- ・ 教師を1対1で話す場を設けたり、コミュニケーションの場面を明確にして、学んだ表現を使う活動を取り入れたりする。
- ・ 多くのALTと、あるいは学年を超えた子供同士がコミュニケーションを図る英語集会を定期的に設ける。

3. 実践

(1) E タイム

E タイムとは、全校で毎日 8 分間「OK English (Okazaki Kids English)」を視聴する時間のことである。岡崎市は、平成 22 年度に文部科学省の特例校の指定を受け、全小学校全学年において「英語が話せるおかざきっ子委員会」の英語自作ビデオ教材「OK English」を視聴し、週 1 コマの授業に充てている。

〈番組の流れ〉

オープニングの歌→分かりやすい状況設定をしたスキット→声を出して繰り返し
→ALT とスキット→エンディングの歌

(2) 英語活動の時間

ア ALT・ST・担任の役割分担

場面	担任	ST	ALT
全体	・授業の指揮 ・支援 (Classroom English を使う) ・英語を学ぶモデル	・英語のモデル ・支援	・英語のモデル ・(支援)
Warm-up Review	・1対1対話 ・支援 (抽出児+数名)	・1対1対話 ・カードを持つ	・1対1対話 ・発音
Model Dialog	・必要に応じて、ALT と対話 (ALT + ST の後で)	・ALT と対話	・ST と対話
Practice	・支援・指名 (抽出児+数名)	・カードを持つ	・発音
Main Activity	・評価・指名・支援	・児童と対話 ・支援	・児童と対話 ・支援
振り返り	・振り返りカードの点検	・ALT と対話	・ST と対話

イ All English での授業

- ・担任はClassroom Englishを使って、授業の舵取りを行う。
- ・導入や練習ではALTとSTの英語をたっぷりと聞かせる。
- ・1時間をたっぷりと英語の世界に浸らせる。

ウ 担任による指導過程作成や教具の工夫

- ・子供の興味・関心に合わせた教材を作る。
- ・子供と一緒に英語活動を楽しむ。

エ 評価規準を明確にした授業作り

- ・言語や文化への気付きを生む
- ・英語の音声や表現に慣れ親しむ
- ・コミュニケーションへの関心・意欲・態度



オ 授業形態（基本形）

Warm-up

英語活動への雰囲気作り

- ・歌
- ・あいさつ

Review

チャンツやゲームで前時の復習

- ・3つの円になって1人ずつ先生と会話
- ・本時につながる単語や文の復習

Activity

新出のダイアログや語句を学習

- ・導入（ALTとSTによるモデルダイアログ）
- ・単語や文の練習（チャンツの活用）
- ・ダイアログの練習（先生対子供、グループ毎、1対1）

Main Activity

本時で学習した英語への慣れ親しみ

- ・デモンストレーション（ALTとSTによる）
- ・場面絵の提示
- ・教員による評価

振り返り

本時の振り返り

- ・モデルダイアログを再度聞く（ALTとSTによる）
- ・振り返りカードの記入
- ・歌

(3) 英語活動の評価

英語活動の3つの観点（以下①②③）を3つの方法により評価している。

- ① コミュニケーションへの関心・意欲・態度
- ② 英語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ
- ③ 言語や文化に関する気付き

ア 子供による「振り返りカード」を用いた自己評価

毎時間の授業の終わりに子供が学びを振り返る時間を設定している。学年の発達段階に応じて、項目や表記の方法も工夫している。文章表記による記述も単元毎に1回は行うようにし、「言語や文化に関する気付き」も大切にしている。6年生では、単元の初めに各自の目標を記入させ、自発的な学習を奨励している。

イ 担任による「評価名簿」を用いた行動観察評価

授業の Main Activity において、子供の活動の様子を観察し、名簿や座席表に記録する。1時間においては抽出児を含め数人に絞り、自由表記で行う。

ウ 教師による「ミュータイムカード」を用いたパフォーマンス評価

単元の終わりに授業で用いた場面絵を利用して、教師の前で1人または2人で会話をしている時間を設定している。終了すれば褒め言葉とシールまたはサインで称賛する。

(4) 英語集会

ア 英語集会

1学期と2学期の年2回、多くの英語に触れて楽しさを知ること、異学年交流をすることを目的として、全校英語集会を行っている。岡崎市のALT 19名を招き、歌やゲーム、名刺交換などを行っている。ALTの企画・運営でAll Englishに近い形で行うこともある。

イ ミニ英語集会

学習の成果の発表という位置づけでクラス担任が企画し、子供と一緒に運営する。月に1回学校朝会の折に行う。

〈ミニ英語集会で扱った内容〉

Rock,scissors,paper 1,2,3	Seven Steps	The Honkey Pokey Shake
I can see a Rainbow.	Action Colors	Let's go hunting!

(5) 校内環境

ア 英語コーナー (Motojuku English World)

- ・各学年の授業や英語集会の様子を紹介
- ・英語の絵本の設置
- ・CD プレーヤーの設置

イ 階段・特別教室の表示

- ・階段を利用して、月名、曜日、数字などを表示
- ・特別教室の表示

ウ 学年別教材バンク (MKB48:Motojuku Kyoza Bank48)

- ・全学年の毎時間の指導案や手作りの教具の保管
- ・指導案や教材の共有化

エ 学習の足あと

- ・単元ごとに教室や廊下に掲示し、振り返りに活用



4. 成果と課題

(1) 研究の成果

- ・市自作の英語DVD教材を毎日継続し視聴してきたことで、英語を聞く耳が育ち英語らしい発音を身につけることができた。
- ・担任・ALT・STの3人が役割分担をすることで、子供が生の英語を聞いたり話したりする時間や個々の子供へ個別の支援をする時間が増えた。
- ・担任が子供の実態に合わせた活動を立案・工夫して授業を展開することで、言語や文化の違いに気付かせたり、英語で伝え合う楽しさを味わわせることができた。
- ・いろいろな形態のコミュニケーション活動や自己表現活動を取り入れてきたことで、高学年になるにつれ、少しずつ自分の意思を表現できるようになってきた。

(2) 今後の課題

- ・自然な状況設定の中で、英語でコミュニケーションを行う楽しさを味わわせる活動をさらに工夫していきたい。
- ・高学年では、学年末の到達目標を設定し、伝えたい内容を持たせ、間違いを恐れずに発信できる態度を育てていきたい。
- ・中学校の英語学習とスムーズな接続ができるように、カリキュラムの内容や小中連携のあり方の見直しを進めていきたい。

参考文献

国立教育政策研究所（2011）. 『小学校英語活動における評価方法等の工夫のための参考資料』. 東京：教育出版.

小学校外国語活動から中学英語へ何を伝えるか

犬塚 章夫

(愛知県刈谷市立小垣江小学校)

概要

小学校と中学校間で人事交流がある市町村（地区）とない市町村がある。人事交流がある場合でも、中学校英語教員が小学校に異動する例は多くはない。それだけに小学校外国語活動でどのような内容をどのように教えているのかの情報は伝わりにくい。本論文では、ぜひ中学校英語教員が知っておいてほしい情報として、道案内の英語表現を取り上げ、単元作りの仕方として参考にしたい情報として、桃太郎英語劇、プレゼント交換などの事例を示す。小学校では限られた語彙と表現を使って実際に会話活動ができるような配慮がされている。中学校英語教師がそれを知り、フォニックス(音とつづりの関係)を学ばせ、ゲームではなく実際のコミュニケーション場面を体験させることを配慮して授業を進める必要がある。

キーワード：小学校外国語活動、小中連携、授業実践

1. はじめに

本年度、始めて小学校の外国語活動の授業をする機会を得た。以前は愛知県総合教育センターの研究指導主事として、文科省が意図する外国語活動の授業はどうあるべきかを研修で現場に伝える立場であった。本来は担任が主導で行う外国語活動である。著者はJTEとして担任とALTの授業に加わる形でしか授業を行うことができないので、少し担任教師の状況とは違うが、中学で長く英語教師をしてきた著者が、小学校の外国語活動の授業を行うことで感じたこと、わかったこと、中学校の英語教師に伝えたいことをまとめてみた。

2. 中学校の英語の先生に伝えておきたいこと

2.1. 小学校の「道案内」の授業（小6）と中学校の「道案内」の授業（中1）

小学校では、図1のような挿し絵を使って建物の名前や道案内表現を学習する。一度に、park, school, flower shop, hospital, bookstore, restaurant, supermarket, fire station, police station, convenience store, department store, post office, station とたくさんの単語を学ぶが、多くはカタカナで聞き慣れていることもあり、それほど抵抗はないようだ。しかし、中学校の英語の先生に知っておいて欲しいのは、ここで学ぶ道案内表現が特殊であることだ。限られた表現で道案内を実現するために工夫がしてある。その工夫は図1の道路にある黒点である。

たとえば、図1の駅の左側の足跡マークからスタートして、消防署までの案内は、次のようになる。

A: "Where is the fire station?"

B: "Go straight. Go straight. Turn right.

Go straight. Go straight. Go straight. Turn left. Here."

つまり道の上の黒点まで移動することを「Go straight.」で表し、「Turn right. / Turn left.」はその場で方向を変えることを意味している。このある意味特殊な道案内



図1 道案内 (Hi, friends!2 より)

の仕方は、実際に通用するとは考えにくい。しかし、外国人に道を尋ねられたとき逃げ出すのではなく、ジェスチャーを交えて「なんとか伝えようとする」場面で非常に役立つ表現であると感じる。こういった条件付きの特殊な表現の存在を、中学校の英語の先生にはぜひ知っておいていただき、英語で道案内をしたことがあるという体験を上手く活かして中学校の授業に結びつけて欲しいと願っている。

同じ道案内表現は、約1年後、次のような形で生徒が学習することになる。「Go straight.」という表現はなく、「Go down this street.」に変わっている



図2 道案内 (New Horizon book 1 より)

し、「二番目の信号で右に曲がって」と表現も難しくなっている。この単元を学習するときに、小学校の道案内をもう一度、文字を通して学び直し、体験することで思い出させ、

それをベースに表現の幅を膨らませて学習させたい場面である。そうすることで、「小学校の時に勉強したのは、これだったのか。」と再認識し、「中学校で新たな表現を学習することで、表現の幅が広がるんだ。」と中学校の英語学習に期待感を増すことにつながるのではないだろうか。

2.2. 小学校から中学校までスピーチがつながっている

小学校の外国語活動のテキスト“Hi, friends!”では（“英語ノート”も同様であったが）、教室の前でクラス全員に対してスピーチをする活動が想定されている。これは中学校の教

表1 小5～中3までのスピーチ活動の推移

学年	単元	内容	語数	テキストに示されている例文
小5	Lesson 4	好きな物	1文	Hello. My name is …. I like apples. I like bananas. Bye.
小6	Lesson 9	夢宣言	2文	Hello. My name is …. I want to be a soccer player. I like soccer. Bye.
中1	Multi Plus	自己紹介	3文以上 名前 話題 さらに一言	I am Kudo Nana. I like tennis. I play tennis after school.
中2	Multi Plus	好きなこと・もの	4文以上 好きな物 詳しく説明 好きな理由 さらに一言	My favorite video game is Animal Planet. It's the most popular video game this year. I like it because there are many cute animals in it. Let's play it together sometime.
中3	Multi Plus	なりたい職業	5文以上 何になりたいか 職業に関する紹介 具体的な人物 さらに一言 まとめ	I want to be a singer. I have wanted to be a singer since I was a child. Do you know the singer who sings Friends Forever? It's Kirara. I like her very much. She sings and dances so well. When I feel sad, I always listen to her songs. She cheers me up. I want to be like Kirara.

科書にもつながっている。表1は、小5・小6“Hi, friends!”中1～3“NEW HORIZON（東京書籍）”の中で扱われているスピーチ活動の推移を示している。おもしろいことに、その想定した英文数が、小5の1文から中3の5文以上まで、順に増えている事が分かる。小学校では、学習した表現の文の一部を変える（主に名詞部分を変える）だけの文であるが、中学校になった段階で、自分で考え英文を作っていく作業が必要になっている。



写真1 英語スピーチ

この表には示していないが、もう1つ注目したいのは、スピーチを聞く児童・生徒の「反応」についてである。東京書籍「指導計画作成資料」によると、表1で紹介した1年 Multi Plus 1、2年 Multi Plus 3、3年 Multi Plus 3 ともに指導内容の中に「友達のスピーチを聞き、その内容について質問をすることができる。」という1文が書かれている。クラスの前で英語のスピーチをするだけではだめで、聞いている者の反応を求めていることがわかる。

よくスピーチの実践で、聞いている児童・生徒がスピーチをする児童・生徒を評価しているものがある。スピーチの内容を書き留めたり、アイコンタクトや発表の仕方を評価させている。しかし、発表者の気持ちとしてこれはどうだろうか。一生懸命スピーチをしているのに、聞いている者が下を向いてメモをしている、アイコンタクトしたくても、なかなか顔を見ることできない、という状況が生まれてしまう。やはりスピーチをしている者をしっかり見て、うなずくなどの反応をしてくれたほうがうれしいのではないだろうか。小学校の実践では、簡単な表現を教えて発話させている例がある。“That’s great.” “Me, too.” “Really?” “Wow.” など、スピーチをする者が1文言うたびに、聞いている者が思い思いに一言発話するのである。一言話すと、一言返ってくる、この掛け合いが楽しそうにも思えた。中学校では、さすがにそれだけでは物足りない。中学校では、インタラクティブスピーチを推奨したい。インタラクティブスピーチとは、インタラクティブフォーラムという名称で茨城県で実施されているスピーチ大会で行われているスピーチ形式である。3名のスピーカーが、それぞれ自分の意見を発表し、その後その3名で自由に即興で会話をさせるもので、スピーチ大会としては、その両方が採点されて勝敗が決まる。学校の授業では、このインタラクティブスピーチの形式を使って3名1組になってそれぞれがスピーチを発表し、その後その内容でお互いに会話をさせたらどうだろうか。会話をするためには、しっかりとスピーチを聞かなくてはいけないし、しっかりと反応するために即興で会話をする力をもたなくてはいけない。しかし、これこそ私たちが求めるコミュニケーション能力につながるのではないだろうか。

小学校外国語活動からつながっていくスピーチ活動、ぜひ中学校で実りある形でコミュニケーション能力につなげていって欲しいと願う。

3. 単元を意味ある活動でまとめたい

小学校の外国語活動においても、中学校の英語においても、テキストをただやるだけでなく、その単元で学習した内容をふまえて意味ある活動でまとめたいものである。単元の導入時に、児童・生徒に、「こんなことが単元の最後にできるようにしよう。」「単元の最後にこんなことに挑戦してもらおうよ。」と目標を示し、目標に達することができるよう授業で支援をしていきたい。ここでは、小学校の2つの実践例を紹介したい。

3.1. クリスマスのプレゼント交換（小5）

この単元では、“What do you want?” “I want a ….”を学習する。とともにHi, friends! になってアルファベットの大文字を学ぶ単元としても設定されている。テキストでは、アルファベットの大文字カードを持ってお互いに欲しいカードを尋ね合う活動が想定されている。しかし、ただカードの交換ゲームに終わらせるにはもったいない単元である。これまでに勉強してきた “What do you like?” “I like…” と、いかに実感として区別させるかが大切であると感じている。以前参観した授業で、1時間 “Do you have a …?” “Yes, I do.” を勉強した最後のカード交換ゲームで児童が “Do you like …?” “Yes, I do.” と言い間違えたのを見て、“like” のときも “have” のときも同じようなカードのやりとりのゲームをしているので、子どもたちに単語の意味がうまく実感をもって伝わっていないのではないかと、その時は考えた。この単元で学習する “want” には、その単語のもつ意味が実感をもって伝わるような単元最終活動を用意したいと考えた。

そこで、クリスマス時期も重なって来ていたので、クリスマスのプレゼント交換という最終活動を考えた。単元構想は、表2のとおりである。

表2 小5 Hi, friends! Lesson 6 単元構想

時	目標と主な活動
1	町で見かける看板の中にアルファベット（大文字）を探す。 テキストの絵の中にあるアルファベット（大文字）を探す。
2	アルファベットカード集めゲームをする。 What do you want? I want a “C” card.
3	動物カード集めゲームをする What do you want? I want a “dog” card. クリスマスに欲しいプレゼントを考える。(宿題) 友達へのプレゼント探し
4	クリスマスのプレゼント交換の練習をする。
5	クリスマスのプレゼント交換をする。 What do you want? I want a cell phone.

テキストで想定されているアルファベット大文字カード集めは、単元の始めに行い、同じ表現と同じ活動で、動物カード集めで表現に慣れさせ、最終活動へつなげた。クリスマスに自分が欲しい物をあらかじめ調べ、クラスのプレゼントリストを作成し、そのリストに書いてある品物の写真を雑誌や新聞などから切り抜かせ集めることを宿題とした。

そして単元最終授業で“What do you want?”と聞かせ、“I want a cell phone.”などと返ってきたら、用意しておいた写真の中から1枚をその子に渡していく。こうやって集まったプレゼントは、写真2のように画用紙に貼らせた。単なる写真だが、プレゼント交換をしたようにうれしそうにしている子どもたちの顔が印象的であった。



写真2 プレゼントで集まった品物

3.2. 桃太郎ビデオのプレゼント (小6)

この単元は、英語劇「桃太郎」を扱う。いかに子どもたちに英語劇への学習意欲をもたせるかを考え、「ALTのお子さんに日本の昔話を英語で紹介しよう。ビデオに録画して、クリスマスのプレゼントにしよう。」と呼びかけた。するとふりかえりカードにも、「ジャック先生 (ALT) のお子さんに楽しんでもらえるような劇をしたい。」などと意欲的な声がかえってきた。また写真3に見られるように、かぶり物や小道具を教室に持ち込むと、さっそく集まってきて身に付けたりして楽しそうにしている姿が見られた。衣装を準備するまではできなかったが、このような小道具1つでも「やってみようかな。」という気持ちにつながるようだった。

表3 小6 Hi, friends! Lesson 7 単元構想

時	目標と主な活動
1	世界の昔話を知る。テキストの絵の中の物語を探す。 桃太郎のストーリーを知る。「パネルシアター」で桃太郎上演。 ALTのお子さんにクリスマスプレゼントで桃太郎劇ビデオをあげよう。
2	サル、犬、キジとのやりとりのセリフを考える。 What's this? It's kibidango. A kibidango, please. O.K. Here you are.
3	グループでサル、犬、キジとのやりとりのセリフを練習し発表する。
4	グループで桃太郎劇のセリフを考える。
5	グループで桃太郎劇の練習をする。
6	グループで桃太郎劇の発表をする。 ビデオに録画する。ALTのお子さんにプレゼントする。 ※「桃太郎スキットコンテスト」(刈谷教育研究会英語部主催)に応募

6時間単元の最終時間で劇の発表ができるように進めたが、授業の中だけの練習では時間が足らなかった。セリフは、ストーリーから子どもたちに「この場面では、何と言うと思う。」と投げかけ、今まで学習した表現から英語のセリフを作っていくことにした。一部、教師側からも教えた部分はあるが、子どもたちは、一生懸命に英語を考えていた。その手だてが良かったからか、予想以上にセリフを覚えていた。日本語を言えば、英語がでてくる状態になっていた。ただ、セリフの順番などは忘れやすく、最終的にはALTに録音してもらった英語のセリフをCDに記録し、各クラスで朝の会などで練習する時間を作ってもらった。単元最終授業6時間目は、空き教室に劇の背景となる絵を貼って、桃が流れてくる川の場面、鬼ヶ島に向かう途中に動物たちに出会う場面、鬼ヶ島の場面などを示し、その前で演じてもらった。各クラス3つのグループに分け、それらの発表を行った。英語劇は録画してDVDにし、ALTにプレゼントをした。



写真3 英語劇の練習

なお平成24年度から、刈谷市教育研究会英語部会では、桃太郎スキットコンテストを企画し運営している。刈谷市内のみならず市外の小学校でも、桃太郎の英語劇を実施した場合、DVDにして応募してもらうことにしている。審査をし、優秀作品を集めたDVDを作成し、参加校に贈る予定にしている。いろいろな学校の桃太郎英語劇を見ることで、イメージがつかめ、より質の高い桃太郎英語劇ができるようになるであろう。

(実施要項は、<http://www.tcp-ip.or.jp/~ainuzuka/> からダウンロードできる。)

4. 小学校の外国語活動を受け中学校で留意したい点

4.1. 文字のあることの良さ・発音の仕方

小学校の外国語活動と中学の英語での最大の相違点は、文字があることである。文字があることで、正しい発音が定着でき、多くの英文を覚えることもできる。中学校英語教師が、フォニックスについての知識を深め、教科書を進めていく中で、音とつづりの関係を学ばせ、よりスムーズに発音したり、単語のつづりを効率的に覚えられるよう指導しながら英語の学習がスタートしてくれることを期待している。

4.2. 遊びじゃなくて勉強

どうしても小学校では「○○ゲーム」と呼んでしまう。あくまでゲーム的な会話活動であるのだが、それがわからずただ楽しいだけのゲームをしている場合もある。いかに、楽しいゲームから脱却し、世界につながるツールとしての英語の基礎を学習するためのコミュニケーション活動（「通じた。」と実感するための会話活動）として認識されるか、中学校で工夫が必要である。そのためにも、より実際の英語使用場面を意識した状況を設定して、活動に取り組みせていきたい。

新課程での英語の授業に備えて

水野 謙二

(愛知県立西尾高等学校)

概要

平成 25 年度の高校入学生から、新学習指導要領の下で新課程の教科書、「コミュニケーション英語 I」での授業が始まる。平成 21 年 3 月に新学習指導要領が告示され、21 年度の周知・徹底期間を経て、これまで総則に基づいて英語の授業改善に向けた移行措置がとられてきた。本研究では、英語の授業は英語で行うことを基本とし、授業が実際のコミュニケーションの場となるための「授業づくり」に向けて、これまで行われてきた愛知県教育委員会等による取組の概要を示すとともに、高校での具体的な授業改善のための取組状況を紹介することを主な目的としている。現在、CAN-DO リストに基づき、英語によるインタラクションやタスク活動を組み入れて、学習到達目標を達成するための「授業づくり」が進められている。本研究を通じて、CAN-DO リストの作成や英語による授業改善に向けた取組への理解が深まるものとする。また、教員のチーム力（協働体制）、指導と評価の一体化、大学入試対策等、今後乗り越えるべき課題も見えてくるものとする。

キーワード：授業改善、授業づくり、CAN-DO リスト、英語授業改善委員会、チーム力

1. はじめに

新学習指導要領において、高校での英語教育の目標は、英語を通じて、①言語や文化に対する理解を深め、②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、③情報や考え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ことにある。特に③については、中学での「コミュニケーション能力の基礎を養う」という目標を踏まえた、発展的な内容となっており、コミュニケーション活動に不可欠な「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」の 4 技能の統合を目指すものである。

平成 25 年度から新教育課程の下で英語の授業がすべて英語で行われるようにするのに備えて、愛知県では 21 年度以降、英語科教員地区別研修などの授業研修、研究会、講演会等が行われてきた。本校においても、25 年度の入学生を迎えるのに備えて、「英語で授業をする体制づくり」のために、23 年度の 1 年生から学年進行で英語による授業を始め、授業改善に取り組んでいる。英語による授業では、生徒が英語を使う場面を作るためのタスク活動や Teacher Talk などを駆使しながら、生徒にコミュニケーションの手段として実際に英語を使う活動をさせる中で、ツールとしての英語を実感させ、さらなる学習意欲の喚起を図っていくことが求められている。

本稿では、これまでの文部科学省や県教育委員会の25年度に向けた取組及び自分の前任校（御津高校）と現任高（西尾高校）の授業改善に向けた取組を中心に紹介することとしたい。

2. 文部科学省及び愛知県教育委員会による平成21年度からの取組

平成21年に新学習指導要領が公示され、平成25年度から新学習指導要領の下で、従来の科目である「英語Ⅰ」と「OCⅠ」に代わって、新しく「コミュニケーション英語Ⅰ」が登場し、本格的な形で英語による授業が行われる。これに備え、文部科学省及び愛知県教育委員会の主導で25年度のスタートがうまく切れるようにするため、研修や資料配付など様々な取組がなされてきた。

(1) 英語科教員地区別研修

平成21年度から24年度までの4年間にわたって、愛知県立学校（県立高校及び特別支援学校）では県内5地区で英語科教員の地区別英語科教員研修を実施した。これは、25年度に備えて新学習指導要領の「英語の授業は英語で行うことを基本とする」という規定に則った授業研修を通じて、授業を「実際のコミュニケーションの場」とするための「授業づくり」を目指すものである。各地区内の数校を1つのグループとして、グループ内のすべての学校で研究授業を行い、授業参観と教育委員会による指導・助言及び研究協議を通じて授業改善に向けた授業研修を積み、新課程での英語の授業に備えてきた。

(2) 英語の授業実践映像資料等の配付

平成22年10月には、文部科学省から教育委員会経由で新学習指導要領に対応した英語の授業実践映像資料が各学校に送り届けられ、生徒がコミュニケーションの手段として英語を用いる授業づくりに向けた授業モデルとも言うべき実践事例がDVDで示された。

平成24年6月には、文部科学省から教育委員会経由で、映像資料（DVD）「新学習指導要領に対応した外国語活動及び外国語科の授業実践映像資料3」が各学校に配布され、生徒の言語活動が中心となった授業イメージが示された。

平成24年6月には、文部科学省のホームページ上に、「評価規準づくり」、「題材の活用方法」、「具体的な授業展開方法」の参考のために、「言語活動の充実に関する指導事例（高等学校版）」が公開された。

(3) CAN-DO リスト作成ワークショップ

平成24年6月に県内の拠点校でCAN-DO リスト作成ワークショップを実施し、「～することができる」という形で、生徒に求められる英語力を達成するための学習到達目標の具体的な設定の仕方を研修した。これにより指導方法や評価方法の工夫・改善が容易になると考える。また、評価規準に照らし合わせた目標達成状況の把握も容易になる。

具体的には、教科書の単元毎に、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」、「外国語表現の能力」、「外国語理解の能力」、「言語や文化についての知識・理解」などの評

価の観点別に評価規準を設ける。CAN-DO リスト作成においては、特に①「外国語表現の能力」、②「外国語理解の能力」について、「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」の4技能を使って、例えば、「相手の言ったことを聞き取りメモすることができる」とか「メモした内容を第三者に英語で話すことができる」など、「～することができる」という形式で評価規準を設ける。これにより、学習到達目標が具体的、かつ明確になり、「授業づくり」のための骨格がで上がる。

【補足】 シラバスと合わせた CAN-DO リストの提示

学年毎に、CAN-DO リストとして「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」の4技能別に、例えば、「自分の意見や感想を英語で話し、その内容に関する英問に英語で答えることができる」とか「英語の説明や報告をおおよそ聞いて理解することができる」という形式で評価規準を設定して、その学校の学年別、学期別の明確な英語の学習到達目標を生徒に示し、目標達成意識を醸成することも必要であるとする。

(4) 新教育課程研究会

平成 24 年 8 月に総合教育センターにおいて、高等学校における外国語教育の充実及び新教育課程についての説明会が行われた。

さらに、CAN-DO リスト形式による学習到達目標の設定例が示された。その中で、①「外国語表現の能力」、②「外国語理解の能力」について、技能別に「～ができる」という形で評価規準（学習到達目標）を具体的に示す旨の指示がなされた。

3. 愛知県高等学校英語教育研究会主催による主な研究大会・講演会

(1) 平成 23 年度愛知県高等学校英語教育研究会研究大会

講演 演題 Changing Trends in English Language Teaching: Toward Focus on Form for EFL in Japan

講師 和泉 伸一 氏（上智大学外国語学部准教授）

(2) 平成 23 年度西三河地区高等学校英語教育研究会講演会

講演 演題 「コミュニケーション能力の育成を目指して～新学習指導要領に向けた英語授業改善～」

講師 太田 光春 氏（文部科学省初等中等教育局視学官）

(3) 平成 24 年度愛知県高等学校英語教育研究会研究大会

講演 演題 Teaching English in English: Why and how

講師 松本 茂 氏（立教大学経営学部国際経営学科教授）

(4) 平成 24 年度西三河地区高等学校英語教育研究会講演会

講演 演題 「授業をデザインする」

講師 加納 幹雄 氏（岐阜聖徳学園大学教育学部教授）

4. 御津高校における平成 21・22 年度の授業改善への取組

御津高校は平成 16 年度から 18 年度までの 3 年間文部科学省からスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (SELHi) の研究指定を受けた。SELHi 指定を契機にして、英語をコミュニケーションの手段として用いる英語教授法の研究開発及び実践を通じて、英語科の生徒のコミュニケーション能力育成に大きな成果を挙げてきた。

平成 21 年 9 月には御津高校を会場にして県下で最初に英語科教員地区別研修が開かれた。SELHi で培った英語指導法の実践を通じて、旧来の文法・訳読中心の授業から脱却して生徒に英語を使わせる授業への切り替えを図る目的で、御津高校の英語科で実践している英語による授業の参観を行った。地区別研修の会場校となったのを契機に、これまでの SELHi の成果の共有と英語教授法のさらなる改善を図る目的で、研究授業と研究協議の実施を重ねた。

この流れに沿う形で普通科でも英語で授業を進めるため、22 年度の始業式で、普通科でも英語による授業を始めることを全校生徒に宣言した。英語の教員全員が新学習指導要領に則った授業方法による研究授業を普通科のクラスにおいて実施し、普通科の授業も英語のコミュニケーション活動の場となるように授業改善に努めた。

5. 英語初任者の授業研修

御津高校在任中、愛知県の県立高校に採用された英語科初任者の授業研修担当者として、2 年間にわたり初任者の勤務校を会場にして年間 5 回の初任者授業研修を行った。初任者の授業研修では、新学習指導要領に沿って英語で授業を行うこととし、最初にベテランの教員がモデル授業を行い、続いて初任者が授業をした後、研究協議に入って指導法の検証をしながら研修を深めた。

学校による生徒の学力差を踏まえて、学校の実情に合った英語での授業展開をしなくてはならない。初任者研修の会場校としていくつかの学校を訪れ、多くの英語の授業に触れて以下の必要性を痛感した。

- (1) 通常の授業で、英語教員がクラスルーム・イングリッシュを使って授業を進めるとともに、インタラクション等を通じて、生徒に英語による授業に慣れさせること
- (2) 教師が英語で授業をするために、タスク活動の準備・工夫に時間をかけるなど、英語教員として授業改善のための力量をつけること
- (3) 教員同士の授業づくりのチーム力・協働体制を高めること

6. 西尾高校における平成 23・24 年度の授業改善への取組

西尾高校は創立 95 年の歴史と伝統を誇る全日制・普通科高校で、国公立大学合格者が毎年 170 人～180 人の進学校である。英語の授業は、リスニングやパラグラフ・リーディングにも力を入れているが、従来型の文法・訳読方式中心の授業を行ってきた。

平成 25 年度からの新課程での本格的な英語による授業を前に、平成 23 年度の 1 年生か

ら学年進行で英語で授業を行う「授業づくり」を始め、平成 25 年度にはすべての学年で英語による授業が行われる学校づくりを目指すこととした。

(1) 平成 23 年度の取組

25 年度の入学生を迎えるのに備え、「英語で授業をする体制づくり」のために、23 年度の 1 年生から学年進行という形で英語による授業を始めた。特に英語による授業づくりの実を挙げるために、英語によるコミュニケーション活動を取り入れた研究授業と教科会での研究協議を重ねる形で、授業改善に取り組んだ。英語による授業では、教員のスモール・トークによるオーラル・イントロダクション、生徒が英語を使う場面を作るためのペアワークやグループワークなどを取り入れたタスク活動、インタラクションを軸にした授業展開など、4 技能の統合を図ることを目指した。

(2) 平成 24 年度の取組

24 年度には、英語の新教育課程元年となる 25 年度に全学年で「英語による授業」が実施されることになるよう、『英語授業改善委員会』を設置して、学校を挙げて英語の授業改善に取り組むこととした。『英語授業改善委員会』は、その目的を、コミュニケーション活動を中心とする英語による授業を具体的にデザインするために、実践事例等を持ち寄り、情報の共有化と活用を図ることとした。また、月 1 回の定例委員会の構成員には英語科教員に加えて、教頭 1 名と教務主任も入ることとした。

現在、西尾高校での英語による授業は 2 年目に入り、1 年生と 2 年生で実施しているが、生徒が英語に触れる機会と英語を使ってコミュニケーションを図る機会が豊富にある授業、インタラクション等を通じて教師と生徒の間に親和関係（ラポール）が成立し、誤りを恐れずに発言できる雰囲気のある授業づくりを目指している。英語による授業づくりが成果を挙げるためには、担当学年の教員が互いに授業を参観して、1 つのチームとなって授業改善に取り組む姿勢が必要不可欠である。

(3) 西尾高校『英語授業改善委員会』の概要

ア 目的 コミュニケーション活動を中心とする英語による授業を具体的にデザインするために、実践事例等を持ち寄り、情報の共有化と活用を図る。

イ 運営及び構成

(ア) 定例の英語科会のうち、月に 1 回程度を英語授業改善委員会にあてる。

(イ) 構成員は、教頭 1 名、教務主任、英語科教員とする。

ウ 内容

(ア) 毎回 2 例程度の実践事例を紹介する。

紹介する事例は、単元導入時の small talk や単元のまとめとして行うタスク活動を含め、音読指導、ペアワーク、グループワーク等、各時限の一部を構成するもの。

(イ) 実際に使用したワークシート等を紹介する。

(ウ) 実践結果（生徒の反応や授業者の反省・評価等）について競技し、授業改善に資する。

(エ) 提供された情報（紙資料）を整理し、英語科教員が常に閲覧・活用できるように英語科で保管する。

(4) 生徒のアンケート結果

平成 24 年 12 月に西尾高校 2 年生の 3 クラス、116 名を対象に英語の授業アンケートを行った。アンケート結果は以下のとおりで、英語を用いた授業や英語によるコミュニケーション活動を 90% 以上の生徒が効果的であると評価していることがわかる。

◆先生による英語使用が多く、効果的である。

強くそう思う 47% (55 人)

まあそう思う 44% (51 人)

あまり思わない 7% (8 人)

ほとんど思わない 2% (2 人)

◆英語でのコミュニケーション活動が多く、効果的である。

強くそう思う 49% (58 人)

まあそう思う 42% (48 人)

あまり思わない 9% (10 人)

ほとんど思わない 0% (0 人)

7. まとめ

25 年度からの新課程による本格的な「英語による授業」の始まりを前に、2 年間にわたり、西尾高校で英語の授業改善に取り組んできた。具体的には、英語科教員地区別研修、授業実践映像資料、文部科学省の「言語活動の充実に関する指導事例（高等学校版）」、CAN-DO リスト作成研修会資料、新教育課程研究会資料等を活用しながら、英語による「授業づくり」を実践してきた。特に 24 年度には『英語授業改善委員会』を設置して、コミュニケーション活動を中心とする授業実践を重ねながら、タスク活動の実践事例等を委員会に持ち寄り、情報や課題の共有化を通して授業改善につなげた。

(1) 授業展開例

第二言語習得理論にかなった 1 つの展開例として、教師が「説明」(presentation) し、生徒が教科書を「読み」(comprehension)、「音読や文法形式を練習」(practice) して、「コミュニケーション活動」をする (production) という流れがある。以下に、具体的な授業実践の主な流れと言語活動・授業活動の 1 例を示す。

ア オーラル・イントロダクション (oral introduction) (聞く・話す技能の活用)

教師のスモール・トークと Q&A。与えられたトピックについてペアで意見交換。

イ 内容理解 (読む・聞く・話す技能の活用)

黙読する。教師の音読や CD を通して英文の内容を聞いて理解する。

内容に関する質問を通して理解を深める。文法事項や文構造の説明。

スキヤニング (scanning) やスキミング (skimming) による速読。

ペア・グループ・全体での Q&A や T/F。

ウ 声を出しての練習（読む技能の活用）

発音練習。音読。有意味型音読練習。ペアによる音読。

コーラス・リーディング（chorus reading）。リード & ルックアップ（read & look up）。バズ・リーディング（buzz reading）。シャドーイング（shadowing）など。

エ 意見の発表と理解（話す、聞く技能の活用）

絵やチャートを用いたストーリーのリテリング（retelling）。英語による要約（summary）。自分の意見を伝える。他者の意見を聞いて自分の意見を述べる。

ペア・グループ・全体での発表。

※ アは pre-reading 活動、イとウは while-reading 活動、エは post-reading 活動となる。

アは presentation、イは comprehension、ウは practice、エは production に入る。

(2) 今後の見通しと留意点

生徒が間違いを恐れずにコミュニケーションの手段として英語を使う活動をさせる中でツールとしての英語を実感させるためには、インタラクションは不可欠である。生徒にとっては、インタラクションや意見発表を通じて英語で意思疎通を図ることにより知識・技能の統合及び内在化がより確かなものになり、さらには、意思疎通の達成感によりが英語を学ぼうとする次なる意欲につながる。

そのためには、イントロダクションでのスモールトークの準備やタスク活動のためのワークシートやインタラクションの工夫をして、授業づくりに備えなくてはならない。英語の語彙力並びに文法・語法・文構造等の知識による英語力の裏打ち作業と並行して、英語のコミュニケーション活動を縦糸として、英語を「読み」、「書き」、「聞き」、「話す」能力をつなぎ合わせることこそ、統合的・総合的な英語力の育成につながるものであると考える。

新学習指導要領のねらいは、コミュニケーション活動を取り入れながら、「読むこと」、「書くこと」、「聞くこと」、「話すこと」の4技能をバランスよく伸ばすことであって、決して「聞くこと」、「話すこと」だけに偏るものではない。論語に「学びて思わざれば則ち罔し、思いて学ばざれば則ち殆し」という言葉があるが、バランスを欠くと「読み書いて聞き話さざれば則ち罔し、聞き話して読み書かざれば則ち殆し」となることを肝に銘じ、4技能をバランスよく伸ばす「英語による授業づくり」に取り組んでいかなければならない。

英語教師にとって特に大切なことは、①教師自身が英語を使うモデルとしての役割を果たすこと、②コミュニケーションの手段として教師と生徒及び生徒同士が英語を使用する活動をする場面を多く作ること、③教師と生徒の親和関係(ラポール)の中で、コミュニケーション活動においては文法的な間違いに寛大であり、生徒がコミュニケーションを図ろうとする態度を奨励し、評価するという姿勢を持つこと、④生徒とのインタラクションを通して生徒の気づきを促し、話し手と聞き手の役割を交互に果たしながら、英

語によるコミュニケーションを成立させる努力をすること、⑤特に授業では、学習内容について情報を伝えたり、意見を述べたり、気持ちを伝えたりする言語活動を中心に据えて、コミュニケーション活動のための工夫をすること、⑥生徒に達成感や自信を与え、英語を学ぶ意欲を喚起すること、などである。

(3) 現時点での課題

本校はほぼ全員が大学進学を目指す進学校である。その意味では、英語の授業を単に楽しいだけで終わらせるのではなく、自律的な英語の学習者に育てる「授業づくり」に努め、生徒の英語力を高めていかななくてはならない。生徒の学習意欲を喚起して英語学力を伸ばすことが求められる進学校としては、英語の学習到達目標を、学年別、かつ「読むこと」、「書くこと」、「聞くこと」、「話すこと」の4技能別に、CAN-DOを用いて設定し、生徒に明示することによって、生徒の目標達成意識を高めるとともに、意欲的、自主的な英語の学習活動を促していくことが必要である。生徒が目標達成意欲を持って授業に臨み、教師が魅力ある英語の授業を実践する中で、個々の生徒が自分の英語の上達度を意識しながら英語学習に取り組んでくれることを望みたい。

学習到達目標に関して付け加えるのであれば、4技能の統合であるコミュニケーション活動においてもCAN-DOを用いた到達目標を設定することが、受信と発信という観点から4技能の統合をより明確にするという意味で、大いに有効であると考えられる。

最後に、現時点における今後の課題を箇条書きの形で提示する。

- ・ 学年別・科目別の授業モデルの作成。
- ・ 指導と評価の一体化を目指す中での考查問題の在り方及び評価方法。
- ・ 予習課題と和訳の問題。
- ・ アンケート等の授業評価の活用。
- ・ 国公立大学の英語2次試験対策（下線部和訳問題）。
- ・ よりよい「授業づくり」のための教員のチーム力・協働体制の確立。

参考文献

- 村野井 仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』. 東京：大修館書店
- 文部科学省 (2010). 『新学習指導要領に基づく授業づくりのために』 東京：文部科学省
- 愛知県教育委員会 (2012). 新教育課程研究会『新学習指導要領の実施に向けて』
- 全国英語教育研究団体連合会 (2012). 『第62回全国英語教育研究大会誌』 東京：全国英語教育研究団体連合会
- 太田光春 (2012). 視学官・教育課程調査官の【講義ノート】「英語で教える12のポイント」『内外教育』第6212号 東京：時事通信社

英語活動を楽しみ、伝え合い、認め合う子をめざして
－ 6年生「行ってみたい国を紹介しよう」を通して－

山田 久仁子
(愛知県知立市立知立小学校)

1. はじめに

本校では、平成21年度から全校を対象に英語活動に取り組み始めた。これまでに6年生では、1年生に英語の絵本を読み聞かせたり、修学旅行で外国の人と会話を楽しむための英語活動等の実践を積み重ねたりしてきた。そして、自分の気持ちを伝えることが苦手な子ども達も、英語によるコミュニケーション活動の場を設定することで、「もっと話したい」「もっと伝えたい」という思いを高め、意欲的に話そうとする姿が見られた。また、お互いの気持ちを伝え合い、人と関わることの楽しさを味わうこともできた。そこで、今年度も「英語活動を楽しみ、伝え合い、認め合う子をめざして」をテーマに、研究をより推進しようと考えて取り組んだ。

2. 単元の目標

- ・ 様々な国の位置や国旗・特色を調べ、外国に興味をもち、世界に目を向ける楽しさを味わう。(楽しむ)
- ・ 行ってみたい国と、その理由の言い方に慣れ、友達に尋ねたり答えたりすることができる。(伝え合う)
- ・ 自分の思いを相手にしっかりと伝えたり、相手の思いを受け止めたりして、心の通い合う活動をする。(認め合う)
- ・ 世界には、その国独自の歴史や風習があり、そこで様々な人たちが生活していることに気付くことができる。(気付き)

3. 単元について

本学級の児童は、「おあさGOタイム」に、様々なゲームやアクティビティを行い、楽しく活動してきた。また、これまでに習った英語を使って、実際に外国の人と話したいという思いも膨らませている。「おあさGOタイム」とは、英語活動のことであり、㊦おきな声で、㊧いてを見て、㊨あ、話そう、㊩！（ゴー！）という意味をもっている。子ども達は、9月の修学旅行で、京都・奈良の観光地を訪れている外国の人と話したり、写真を撮ったりすることができた。「最初は緊張したが、友達が楽しく会話をするのを見て、自分も勇気を出して話しかけてみた。そしたら、やさしく答えてくれてうれしかった」「もっと話をしたかった」と振り返っていた。また授業前に行った「関わりに関するアンケート」によると、友達の話最後まで聞くことはほとんどの児童ができている。しかし友達を励ましたり誉めたりする声かけが、できていると思っている児童が約半分となっている。

今年度はオリンピックが開催され、世界各国の選手たちの活躍が報じられた。テレビやイ

インターネットを通して、リアルタイムに世界中の出来事を知ることができ、外国に興味をもっている児童は多い。また、外国に行ってみたいという声も聞かれる。そこで本单元では、7グループを作り、それぞれ担当する国を決め、その国の行事、名所、スポーツ、食べ物等の特徴を伝え合う。そして、自分は知っていたけれど友達は知らなかった、また逆に、友達は知っていたけれど自分は知らなかったことなどを伝え合うことにより、他の国にも目を向ける楽しさを味わったり、友達のことをより深く知ったりする活動になると考えた。

第1時では、世界にはどんな国があり、どんなことばが話されているか知る活動を行う。ALTの発話を聞いて、日本語と違う英語（外国語）の面白さに気付かせる。

第2時では、カードゲームやカントリーバスケットを行って、国の特徴を表す英語表現に慣れる。

第3時では、チャンツを繰り返し発話しながら“Where do you want to go?” “I want to ~.”の表現に慣れる。またインタビューゲームを通して、色やスポーツの単語や“Why?”等、これまでに学習した単語やフレーズを思い出し、尋ねたり答えたりして、会話を膨らませていくように促す。クラスルームイングリッシュの充実を図り、児童が自然に励ましたり誉めたりすることができるように継続して取り組む。

第4時では、5人グループを作り、それぞれが担当する国を決め、その国の魅力を紹介するコマーシャルビデオを作って、次時に使用する。国を代表する世界遺産など歴史的なものや食べ物を扱い特色を伝えさせる。その際、伝える側にはことばだけでなくジェスチャーや小道具を使い、より理解してもらえ活動を促したい。また聞く側は、相手の言うことに、しっかりと耳を傾けてほしい。

第5時では、前時に作ったコマーシャルビデオを見て、他にも行きたい国を見つけたり、行きたい思いを強めたりする。そして自分や友達がいかに工夫して各国自慢をしたか互いに理解を深め、認め合う活動にした。

4. 扱う表現

America, Australia, Turkey, China, Italy, Spain, Egypt（第1時から扱う）

“Where do you want to go?” “I want to ~.” “Let’s go to ~.”（第2時から扱う）

5. 学びの足跡（5時間完了）

第1時

「聞く」過程

<目 標>

◎様々な国の位置や特色を調べ、世界にはどんな国があるのか興味をもつ。（楽しむ）

◎日本語と違う外国語の面白さに気付かせる。（気付き）

<活 動>

① 国名やその国を代表する事柄の英語表現をALTから聞く。

② ALTの出身国のお国自慢を聞く。

③ 国当てクイズ→各国を代表する食べ物や動物、世界遺産などをヒントにどの国の物かを当てる。

- ・「トルコ」は英語で言うと「ターキー」ということを知り、日本語と全然違うのでびっくりした。
- ・フィリピン（ALTの出身国）の紹介を聞いて、行ってみたいと思った。
- ・スペインには「パエリア」というお米料理があることを知った。

【第1時を終えた児童の感想】

第2時

「繰り返す」過程

<目標>

- ◎国名とその国の特徴を知ることができる。(気づき)
- ◎行きたい国を尋ねたり、答えたりする表現を繰り返し聞いて、発話の仕方が理解できる。(伝え合い)

<活動>

- ① カルタ取りゲームをする。→国名と食べ物・世界遺産など、その国の特徴を知る。
- ② カントリーバスケット→円になって座り、鬼が真ん中にいる。鬼に“Where do you want to go?”と尋ね、鬼が“I want to go to ~.”と答えたとき、その国旗カードを持っている子は席を立ち、空いている席に座る。

- ・すごろくやカルタ取りゲームでは、国の名前や食べ物、世界遺産を言ったり聞いたりするので、考えながらするのが面白かった。
- ・カントリーバスケットでは、鬼に“Where do you want to go?”と大きな声で聞くことができた。
- ・鬼に言われた国を聞いてすぐに反応することができた。

【①②を繰り返すことで、発話の

仕方が理解できた児童の感想】



【すごろくを楽しむ児童】

第3時

「覚える」過程

<目標>

- ◎クラスルームイングリッシュの充実を図り、自然に友達を励ましたり誉めたりできる。(認め合い)

- ◎“Where do you want to go?”と質問したり、“I want to go to ~.”と答えたりすることができる。(伝え合う)

<活動>

- ① 「Where do you want to go?」チャンツを繰り返す。
- ② インタビューゲーム→“Where do you want to go?”と尋ね、“I want to go to ~.”と答える。その答えに対して理由も尋ねる



【チャンツをする児童】



【インタビューゲームをする児童】

- ・最初は声をかけるのが恥ずかしかったけれど、Aさんが声をかけてくれ、うれしかった。それからは自分から声をかけることができた。
- ・男女交互にインタビューしたので、これまでで一番たくさんの人と話をすることができて楽しかった。
- ・Bさんがにこにこして友達と話していたので、楽しそうでいいなと言いました。

【②から自然に友達を励ましたり、誉めたりできた児童の感想】

第4時

「話す」過程

<目標>

◎グループで協力して、コマーシャルビデオを作成することで、友達と関わる楽しさを味わう。(認め合う)

<活動>

- ① 担当する国のコマーシャルビデオ作成の資料作り→旅行パンフレット、インターネット、ガイド本を使い、みんなが行ってみたいくなるようなお国自慢をする。
→ビデオ撮影



【グループで分担してパネルを作成する児童】



【コマーシャル撮影の様子】

- ・みんなで協力してポスターを作った。作っているうちにだんだん行ってみたいくなった。
- ・アメリカを紹介する時、自由の女神が持っているトーチを上手に作る事ができた。
- ・みんなが緊張しないように、笑顔でカチンコをならした。友達からは、「タイミングがよかったから始めやすかったよ」と言ってもらった。

【自分の努力や、友達と関わることの楽しさを味わう児童の感想】

第5時	「話す」過程
<p><目 標></p> <p>◎学習したフレーズを使用して、行ってみたい国とその理由の言い方に慣れ、友達に尋ねたり答えたりすることができる。(伝え合う)</p> <p>◎自分の思いを相手にしっかりと伝えたり、相手の思いを受け止めたりして、心の通い合う活動を行うことができる。(認め合う)</p> <p><活 動></p> <p>① 前時に作ったコマーシャルビデオを見る。</p> <p>② どこの国に行きたいかインタビューする。→人気の国を予想する。</p>	

・用意するもの

教師…掲示用カード、集計表、ワークシート、振り返りカード、ビデオ、大型テレビ
 児童…探検バッグ

・本時の展開

過程	児童の活動	HRTの活動 (○支援と★評価)	ALTの活動 (○支援)
導入 15分	1 はじめのあいさつを英語でする。	○あいさつやチャンツを通して、おあさGOタイムを始める雰囲気をつくる。	○あいさつや歌を通して、おあさGOタイムを始める雰囲気を作る。
	2 学習課題を確かめる。		
行ってみたい国と、その理由を伝えよう。			
	3 児童が前時に作成した、各国自慢のコマーシャルビデオを見る。 ・ビデオを見て、各国の特徴や魅力をメモしながら聞く。 ・次のアクティビティができるように、行きたい国を決める。	○次のアクティビティを円滑に行うため、前時に作成したビデオの内容を確認させる。また、次にインタビューゲームを行い、行きたい国を尋ね合う活動を行うことも伝える。	○コマーシャルビデオを見て、感想や質問をして、内容が理解できるようにする。
	4 チャンツで扱う単語や文を発話する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ♪ Where? Where? Where do you want to go? I want to go to Italy. Why? Because, I want to eat <i>pizza</i>. I want to see <i>soccer games</i>. Italy, let's go! </div>	○手拍子を入れて、楽しくチャンツができるようにする。 ○表現を復習させることにより、自信をもってアクティビティに臨むことができるようにする。	○チャンツに合わせて、リズムカルに手拍子を打ち、発話の見本を示す。

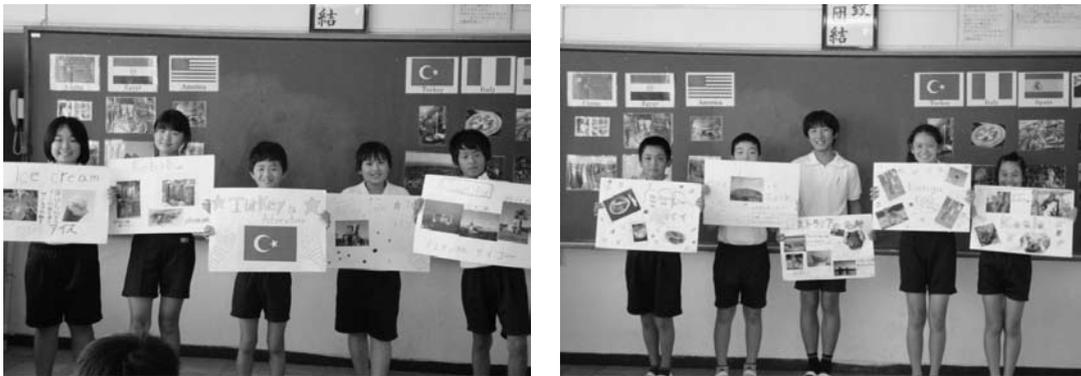
<p>展開 25分</p>	<p>5 どの国に行きたいかインタビューをして、人気の国はどこか予想する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>“Hello.” “Where do you want to go?” “I want to go to Italy.” “Why?” “Because, I want to eat pizza.” “Thank you.” “Good-bye.”</p> </div> <p>6 「人気の国はどこでしょう」を行う。 ・インタビュー結果を発表する。</p>	<p>○ALTとスキットのモデルを示す。 ○困っている児童を見つけたら、アドバイスをする。 ★行ってみたい国と、その理由の言い方に慣れ、友達に尋ねたり答えたりすることができているか、活動の様子から知る。(伝)</p> <p>○インタビュー結果を数人に発表させる。 ○集計結果を発表する。</p>	<p>○HRTとスキットのモデルを示す。 ○分からない児童がいたら、フレーズを教える。</p> <p>○集計をする。</p>
<p>まとめ 5分</p>	<p>7 本時の活動を振り返り、振り返りカードに記入する。</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・コマーシャル作りでは、○○さんが堂々と発表していて、分かりやすかったです。 ・みんなの発表を聞いて、いつか××へ行ってみたいと思いました。 ・インタビューの時に、ほくたちが発表したおすすめのを友達が選んでくれた。すごくうれしかった。またやりたいです。 </div> <p>8 終わりのあいさつをする。</p>	<p>○行きたい国や理由を表すことばに慣れ、友達に尋ねたり答えたりする、という振り返りの視点を与え、目標に迫る感想を引き出す。 ★自分の思いを相手にしっかりと伝えたり、相手の思いを受け止めたりして、心の通い合う活動ができているか、活動の様子と振り返りカードから知る。(認)</p>	<p>○あいさつをする。</p>



【自分たちの作ったビデオを拍手しながら見る児童】

- ・自分は緊張して発表したと思ったので、どんなビデオになるか心配だったけれど、思ったより上手に英語が言えてよかった。
- ・ぼくは自分のコマーシャルを見て、ちょっと早口だったかなと思った。でも作ったポスターはきれいだったので、友達にお国自慢ができたかなと思った。
- ・ビデオを見たとき、みんなの発音がよかった。先生にも誉められたのでうれしかった。
- ・6年3組の行ってみたい国は、1位オーストラリア、2位イタリア、3位トルコでした。どの班のコマーシャルも楽しかった。いろんな所に行ってみたいと思った。

【コマーシャルを見て、自分を振り返ったり、友達のよさを認める児童の感想】

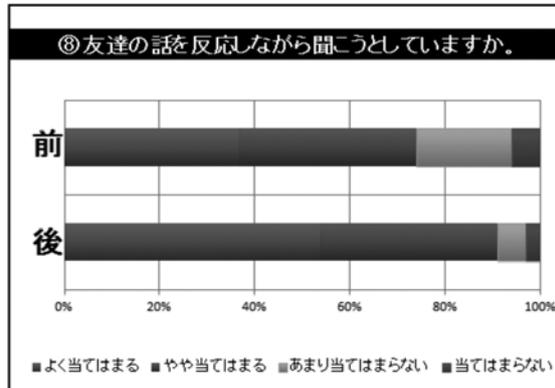
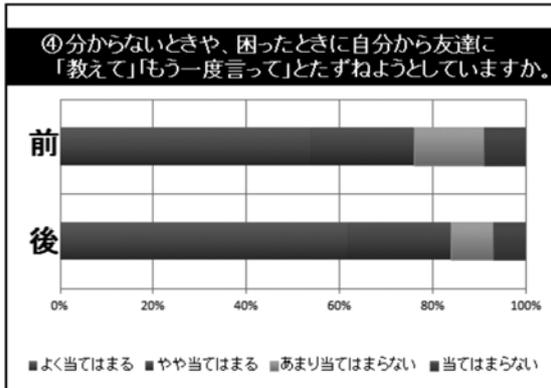
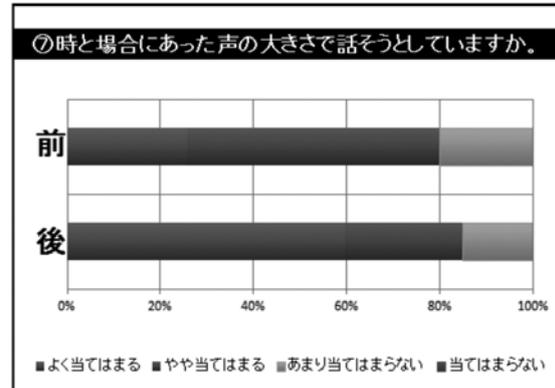
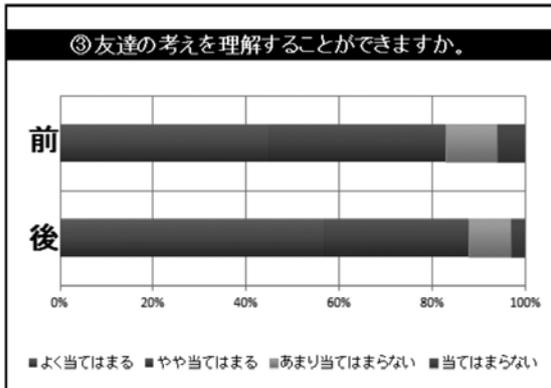
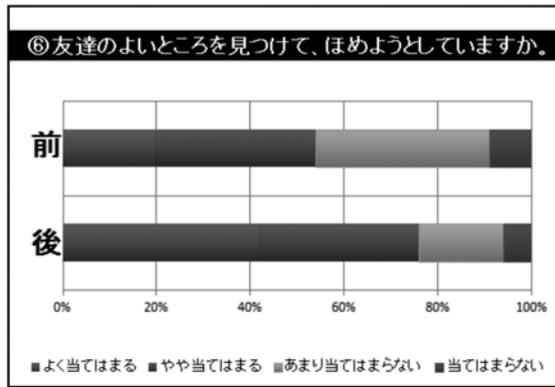
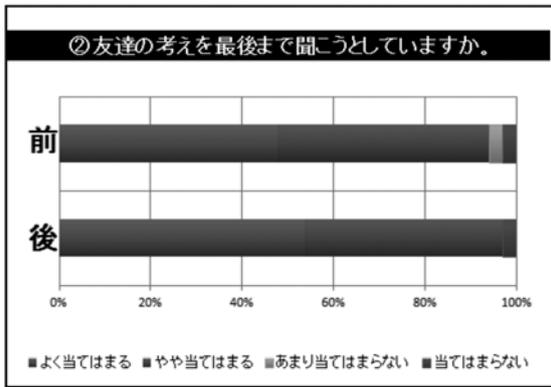
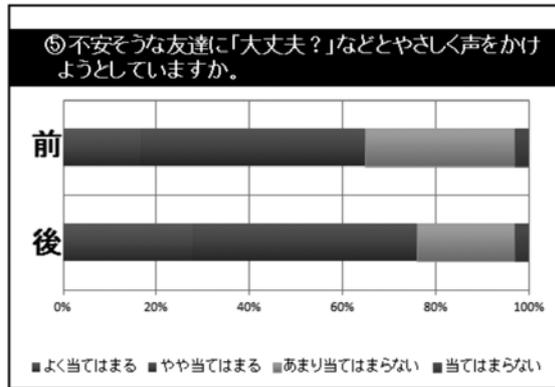
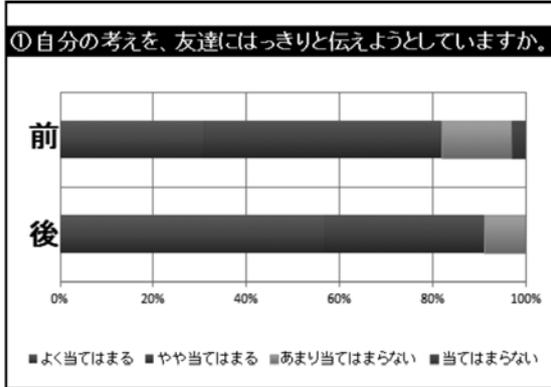


【お国自慢を終え、満足気な児童】

6. 成果と課題

今回の活動「行ってみたい国を紹介しよう」は、修学旅行を挟んで続けてきた。修学旅行では、日本の観光地には自分が思っていたより、はるかに多くの外国の人がいることや、日本語が話せる外国の人も多くいることに気付いたようだ。そして英語で話しかけると、どこの国の人にも通じた。だからもっと英語を話せるようにして、いろいろな国の人と会話をしたいという思いを強めた児童がいた。また授業前に行ったアンケートによると、友達を励ましたり、誉めたりすることができた児童は約半分であったが、実践後に行ったアンケートでは、8割近くの児童ができるようになったと答えている。このことから手だての有効性は明らかである。しかし、子どもたちが今後も引き続き興味をもって意欲的に活動するには、さらに指導内容や方法を工夫していく必要があると感じた。

授業実践前・後のアンケート



コミュニケーション能力を育成する指導法の実践

中山 英子
(東海市立大田小学校)

1. はじめに

グローバル化が加速している現代において、英語教育の必要感は年々高まってきている。こうした時代背景の中、本校では、2003年度から、東海市カリキュラムに基づき、全学年において英語活動（当時）に取り組んできた。各学校にALTが配属される恵まれた環境の中で、試行錯誤しながらも、授業パターンの設定・コミュニケーション活動の工夫・ALTとHRTの役割分担等の英語活動の基礎部分について研究を進めてきた。2011年度からは、新学習指導要領が完全実施となり、5・6年生の教育課程に年間35時間の「外国語活動」が正式に導入された。現在も、1年生から4年生までの英語活動（年間20時間）に基盤を置きながら、コミュニケーション能力の育成を目指した授業実践を進めてきている。

2. 主題設定の理由

児童は、外国語活動（英語活動）で接する英語の言葉や歌などの英語表現にとっても興味をもっている。また、外国語活動（英語活動）の時間や校内でのALTとの触れ合いを楽しみにし、英語への知的好奇心をふくらませている。このように児童にとって、外国語活動（英語活動）は、とても魅力的な存在となっている。そして、児童は、英語をもっと話せるようになりたい、外国人と自由に会話ができるようになりたいという思いをもっている。この興味関心をもとに、「外国語活動（英語活動）で表現力を身に付けさせ、児童の願うような豊かなコミュニケーションを図る力を育てることはできないだろうか。そのために、低学年からの外国語活動（英語活動）において、どのような方向性をもって指導していけばよいのだろうか。そして、中学校の英語学習への接続をどのように図っていけばよいのであろうか。」という課題が浮かび上がってきた。

そこで本研究では、外国語活動（英語活動）の核となるコミュニケーション能力の育成に視点をおき、目指す児童の姿を「基礎的な英語を用いた表現力を身に付け、進んでコミュニケーションを図ることができる。」とし、次のテーマのもとその指導法の研究に取り組むことにした。

研 究 テ ー マ

基礎的な英語を用いた表現力を身に付け、進んで伝え合おうとする
コミュニケーション能力の育成

3. 研究のテーマと仮説

児童は、6年間を通した外国語活動（英語活動）の学習で、たくさんの英語表現に出合い「聞くこと」「話すこと」の活動を積み重ねていくことになる。その積み重ねがどれだけできるかが、コミュニケーション能力の育成に大きく関わってくる。そこで、「聞くこと」「話すこと」の活動において指導の方向性をまず定め、その指導法を研究・開発することで、進んで伝え合おうとするコミュニケーション能力を育成していきたいと考えた。上記の研究テーマのもと、次のように仮説を立て、研究に取り組むことにした。

研究の仮説

児童の生活の中からコミュニケーションが必要となる場面（リアルコミュニケーション）を取り上げる。そして、楽しく効果的に表現力を身に付けさせる活動を工夫し、その表現を用いて目的意識と相手意識を明確にしたコミュニケーション活動に取り組みさせることで、進んで英語でコミュニケーションを図ろうとする児童が育つであろう。

4. 指導の柱

上記の研究仮説に基づき、次の4つの指導の柱を立てて実践していくことにした。

- (1) 実際にどのような場面で使われる英語なのかを実感させる。

まず、児童が英語を自分の言葉として使えるようにするためには、会話を行う目的や場面を理解させる必要がある。「実際の生活場面では、どんな時に、どんな場面でその表現を使うのか（コミュニケーションの必然性）」ということをつかせるために、児童の生活の中からコミュニケーションが必要とされる場面を取り上げ、会話の仕方を理解させ、「こういう時に使うのか。」という意識付けを行うことで、「話してみよう。」という意欲がもてるようにする。

- (2) 基本的な英語表現を楽しませながら効果的に身に付けさせる。

次は、実際にその英語を使って話せるようになる練習が必要である。Review（復習）やPractice（練習）においても、「コミュニケーションの必然性」をもたせたチャンツやゲームを効果的に行うことで、英語表現に慣れ親しませ、楽しみながら表現力を身に付けさせるようにする。「児童が主人公」になれる楽しい活動の中にも、習得の効果が高まる仕掛けを組み込むようにする。

- (3) 「コミュニケーションタイム」Communication time(習熟)を設定し、人と関わり合いながら表現力を高めさせる。

さらに、実際にその英語を使ってコミュニケーションを習熟する活動が必要である。その活動を、次ページ【基本的な授業の流れ】に示した指導過程の中に「コミュニケーションタイム」Communication time(習熟)として位置づけ、友達と関わり合いながら目的意識と相手意識をもったコミュニケーションを楽しむ時間を設ける。

- (4) 「小中連携」に向けて中学校英語の原体験をさせる。

小学校での「話す・聞く」の音声に慣れ親しむ学習を、中学校への「話す・聞く・読む・書く」学習へ接続させることを意識して、別表の各活動（①～⑥）を進める。文字指導を絵を手がかりとしながら分かりやすく行うことにより、文字やセンテンスに視覚的に慣れ親しませ、中学校英語の原体験ができる活動を設定する。

別表【授業の基本的な流れ】

活動の進め方	コミュニケーション能力の形成の手順
① Free talk（自由な会話）	既習文を使ったコミュニケーション
② Review（復習）	既習の会話文や単語の定着
③ Presentation（課題提示）	コミュニケーションの必然性の提示
④ Practice（練習）	新しい会話文や単語の獲得と習得
⑤ Communication time（習熟）	新しい会話文や単語の習熟
⑥ Final time（まとめと評価）	コミュニケーションの深まりと振り返り

これらの4つの柱をもとに指導法の研究を進め、授業実践を通して仮説の検証をしていくことにした。

5. 研究内容

(1) 実際にどのような場面に使われる英語なのかを実感させる。

目的もなくセンテンスカードを提示し、発話練習を行うだけでは、児童はただ言わされているだけで意欲的に取り組めず、実際の場面で表現する力も身に付かないであろう。そこで、Presentation（課題提示）を聞いて、「おもしろそう。話してみたい。」と児童が意欲や興味をもてるように、「こういう時にこんな英語を使うのか。」という意識付けを行うことに重点をおいて指導にあたった。

① バスケットを使った Presentation（課題提示）（1年 “What's this?” の実践・指導案 p11 参照）

児童が生活の中で、「これは何？」と尋ねるのは、全く未知の物を見た時や、知っている物だが見えにくい、または全体像が分からない時である。そこで、網状のバスケットの中にフルーツを入れ、「少し見えているけど何が入っているのかな。」と疑問に思う状況を設定し、フルーツを “What's this?” と尋ね合う Presentation を行った。1年生にとっては、初めて出合うフレーズである。授業が進行していくと、何が始まったのかなと興味津々の様子で聞きながらも、バスケットの中に入っているフルーツが何かを尋ねていることを理解し始め、知っている単語で答え始めた。そこで、HRT は、児童に対して「ALT に “What's this?” と尋ねてみよう。」と呼びかけたところ、児童と ALT との会話が始まり、自然に Practice（練習）に進めることができた。このように、自然な流れで Presentation から Practice に進行できたのは Presentation を通して児童から十分な気付きを引き出すことができ、“What's this?” を使って話したいという意欲をもたせることができたからだ考える。

② 身近な先生が登場する Presentation（課題提示）（6年“I can swim.”の実践・指導案 p12 参照）

本校では、身近な人物や誰もが知っている有名人・スポーツ選手などを映像で登場させる課題提示の方法を、よく使ってきた。児童に興味をもたせながら、「○○な時に○○という言い方をするのか。」という、気付きを引き出す効果がある。

“I can swim.”の授業では、委員会やクラブ活動等で接している身近な先生達を登場させることにした。先生達ができることの中で、意外性をもった内容を提示することで、「すごいなー。」という感情を児童から引き出し、「自分もできることを伝えたい。」という意欲につなげていくことをねらいとした。手話ができる先生、手品ができる先生、似顔絵が上手な先生が、“I can ～.”のフレーズを使って話すのを聞き、歓声をあげたり、拍手をしたりしながら、先生の登場する映像を見て、「今度は友達のものできることも知りたい。自分のできることも伝えたい。」という Communication time（習熟）への意欲付けをすることができた。

(2) 基本的な英語表現を楽しみながら効果的に身に付けさせる。

次は、実際にその英語を使って話せるようになる練習を行う場面である。Review（復習）や Practice（練習）においても、「コミュニケーションの必然性」をもたせたチャンツやゲームを効果的に行い、新しく出合った会話文や単語の表現を楽しく正しく身に付けられるようにした。

① 児童の身の回りの物を題材にした会話練習と手作り教材による発話練習（1年“What’s this?”の実践・指導案 p11 参照）

ここでは、“What color is this?”と尋ね、“It’s ～.”と答えるコミュニケーションを行えるようになることをねらいとした。コミュニケーションの必然性をもたせた会話の練習に使える題材は、児童の持っているハンカチ、着ている服、クレヨン、色鉛筆などたくさん存在している。そこで、身近な題材を使ってこれらの色を尋ね合うという Practice（練習）を繰り返し行い、色を尋ねたり答えたりする表現に親しませた。児童の身の回りの物を使ったコミュニケーションの練習で、各自が主人公となって楽しく練習をすることができた。

また、着ている服の色をテーマにした練習では、手作り映像を見せ、登場人物の服の色は何色かを当てるというゲームを行った。男の子、女の子の順で登場させ、最後は児童が興味をもつ宇宙人が出てくるという設定である。そして、宇宙人の服の色は、本時で学んだ全ての色を用いたレインボーカラーも取り入れた。児童は、この映像の楽しさにぐいぐい引き込まれ、宇宙人が登場した時は、「キャー」という歓声で大いに盛り上がった。また、「レインボーカラー」という言い方も視覚から理解することができ、手作り教材ならではの効果があった。

このように低学年の Practice（練習）は、児童の意欲が持続するように「少しずつ難しくしていく」「意外性を入れ込む」「楽しさを大切にすること」をポイントにしな

がら、発話が苦手な表現に焦点を当てて、習得を高める指導をすることが大切であることが分かった。

② 文節バラバラゲーム (6年 “Let's go to Italy.” の実践・指導案 p14 参照)

「この前習ったことをチャンツで言いましょう。」という指示だけでは、十分な意欲をもたせることは難しい。そこで、この Review (復習) においても、テーマ性をもたせることで、児童の英語への意欲や親しみをよりもたせられるのではないかと考えた。次の流れで「文節バラバラゲーム」(文節ごとにバラバラに黒板に貼られた絵付きの英語カードをセンテンスに並び替えるゲーム) を Review (復習) の活動の中で行った。



- (ア) ALT の行きたい国はどこか、何を見たいか、何を食べたいか、何が好きかを聞くという目的を児童に伝え、HRT と ALT の会話のモデルを聞く。
- (イ) ALT は、中国に行きたいと答えたので、中国の音楽を流しながら、中国の漢字の表記を写真 (万里の長城、小籠包、太極拳) と一緒に提示する。
- (ウ) ALT の答えた内容について、チャンツで繰り返し発話する。
- (エ) 文節バラバラゲームをする。

この活動では、(ア) コミュニケーションの必然性 (イ) 国際文化理解 (ウ) チャンツのリズムにのった正しい発話練習 (エ) 小中連携をねらった文字指導の4つの側面から、指導の柱にそって様々な工夫を盛り込んだ。

特に小中連携をねらった文字指導においては、音声で慣れ親しんだ英語を文字と絵を使って示したり、主語・動詞・不定詞・目的語で色を変えたりして、英語が “sight-word” として認識できる工夫を試みた。この文節バラバラゲームは、初めての試みであったが、児童に抵抗なく受け入れられ、あっという間に正しいセンテンスに並びかえることができた。このようにして、この文節バラバラゲームにより、小学校英語の「話す」から、中学校での「読む」につなげていくことへの手ごたえを得ることができた。児童は1年生から、様々な単語やセンテンスを目にしてきている。また、ローマ字の文字指導も経験している。その文字に関する6年間の積み重ねは、私たちが想像している以上に力になっていると感じた。

(3) 「コミュニケーションタイム」 Communication time (習熟) を設定し、人と関わり合いながら表現力を高めさせる。

「コミュニケーションタイム」とは、ALT や友達と関わり合い、目的意識と相手意識をもたせてコミュニケーションを楽しませる時間である。Presentation (課題提示や Practice (練習) で、どういう時にその表現を使うのかが分かり、発話練習によりその使い方にも慣れ親しむことができた児童が、実際にその英語を使って、人と関わり合いな

がらコミュニケーションを習熟する活動として位置づけた。

- ① シークレットパックを使ったゲーム（1年 “What's this?” の実践・指導案 p11 参照）

Practice（練習）で使用した色鉛筆を再度使用することにした。決められた5色の内3色をシークレットパック（クエスチョンマークを付けた封筒）に入れ、何色が入っているかを当て合うゲームを行った。



HRT: Do you have a red (blue, green, pink, yellow) pencil?

Student: Yes. It's red (blue, green, pink, yellow). ※発話して5色を確認させる。

HRT: この5色の中から好きな色3色選んで友達に分からないようにシークレットパックに入れてください。

HRT: ジャンケンをします。

負けた方: What color is this? (相手に袋を見せながら、色鉛筆の色を尋ねる。)

勝った方: It's ~. (袋の中に何色の色鉛筆が入っているか予想して答える。)

負けた方: Yes. No. (答えがあっているかどうか答える。)

分からないから尋ねるという「コミュニケーションの必然性」と、5色の中から相手の入れた3色を予想して当てるというゲームに、全色を当てるまで集中して取り組むことができた。ゲームに夢中になっている間に、児童は、“What color is this?” “It's ~.” の会話を習熟することができた。

- ② 「“Who am I?” クイズ大会」をしよう。（6年 “I can swim.” の実践・指導案 p13 参照）

Presentation（課題提示）や Practice（練習）の活動を終えて、自分のできることを伝えたいという児童の気持ちが高まってきたところへ、伝え合うための目的意識をより強くもたせられるように、Communication time（習熟）の活動後に「“Who am I?” クイズ大会」を位置づけた。児童はたくさんの相手と会話をし、何ができるかという情報を獲得しないとクイズ大会で高得点を得ることができない。また、多くの児童と交流できるように、男女分け隔てなく会話するという条件と、絵やジェスチャーを手がかりにして伝えるという条件も付け加えた。前時まで 男女のコミュニケーションがほとんどない学級であったが、男女分け隔てなくという相手意識を与えことで、見違えるような笑顔で照れながらも会話をすることができた。また、絵やジェスチャーの手がかりを付与したことで、会話がはずみスムーズな活動となった。「○○ができるのは、誰か」というクイズに答えるために、積極的にコミュニケーション活動をすることができた。



- (4) 「小中連携」に向けて中学校英語の原体験をさせる。

- ① 絵と文字で示された中学校英語を使った Free talk（6年 “I can swim.” の実践・指

導案 p12 参照)

児童は、小学校で音声で慣れ親しんだ英語を中学校では読んだり書いたりすることになる。中学校の教科書に使われている絵と単語を会話練習にそのまま使用し、中学校英語の原体験を小学校段階でさせるようにした。そのことによって、児童は、絵と単語を目で記憶し、中学校の授業で、「あっ見たことがあるぞ、やったことがあるぞ。」とスムーズに受け止めることができるのではないかと考えた。



“Free talk” とは、児童と ALT が、既習事項と単元の習得センテンスを使って自由に会話をする活動である。ここでは中学校英語の助動詞 can を扱っている単元から “ski” “skate” “snowboard” “play ice hockey” を使って活動させた。

ALT: Hello. Student: Hello.
 ALT: How are you. Student: How are you. I'm fine, and you ? etc…
 ※この後、既習の会話文を使い、ALT と児童がトークをする。次に、“ski” “skate” “snowboard” “play ice hockey” の4つの単語を使った会話をする。
 ALT: Can you (skate/ snowboard/ play ice hockey) ?
 Student: Yes, I can. I can ski. No, I can't. I can't ski.
 ALT: Thank you. Bye. Student: Bye.

以上の会話を数名の児童と ALT が行った後、全員で単語やセンテンスをチャンツのリズムで練習し、絵と文字で示した中学校英語に慣れ親しませることができた。

② 中学生が登場する Presentation (6年 “Let's go to Italy.” の実践・指導案 p15 参照)

東海市は、シドニー市と姉妹都市であるため、中学生の海外研修をオーストラリアで実施している。6年生児童にとって、このオーストラリア研修に参加することは大きなあこがれである。この興味関心に着目し、児童が進学する中学校から研修に参加した中学生が、オーストラリアについて紹介するという Presentation を映像を使って実施した。

中学生 : Hello. My name is ~ .
 I want to go to Australia.
 I like koalas. I want to see Ayers Rock.
 I want to eat a mud crab.
 Do you want to see Ayers Rock ? Good bye.

中学生に、自分のオーストラリア体験をもとに、本時に児童が Communication time (習熟) で話す内容をビデオを使って紹介してもらった。まず、中学生の行きたい国、好きな物、見てみたい物、好きな食べ物を聞き取らせた。次に、最後の疑問文に気付かせ、今日の Communication time (習熟) 「6-2 リトルワールドを旅しよう！」で使っ

てみよう意識づけた。この疑問文を使用したのは、相手に尋ねる文を入れることで双方向のコミュニケーションを成立させたかったからである。最後に、中学生の話した文を絵と英語のセンテンスカード（主語・動詞・不定詞・目的語で色を変えてある）で示した後、発話練習を十分に行い、Communication time（習熟）の活動につなげていくようにした。

この授業で、児童の目が一番輝いたのが、中学生による Presentation であった。中学生の話す英語を正確に聞き取ることにより、自分も「行きたい国のことを話してみよう、伝えたい。」という気持ちをしっかりもたせることができた。また、「文節バラバラゲーム」と同様、中学生の話した文を絵とセンテンスカードで示し、それらを手がかりとした発話指導を行うことにより、中学校英語の文字指導へとつなげていくことができた。そして何よりも、中学校への期待感をもたせることができた。

6. 結果と考察

これらの授業実践を通して、4本の柱に基づいた指導法について、次のように考察と検証をすることができる。

【考察1】

低学年では、「コミュニケーションの必然性」をもたせた楽しい活動を取り入れたことで児童の英語活動への意欲が増し、ALT や友達と積極的にコミュニケーションを図ろうとする児童が増えた。どの学級からも、英語活動になると活発な音声が聞こえてくる。他のどの教科より、児童は生き生きと活動できているのではないかと思う程である。前述の授業以外にもハロウィンやクリスマスなど、行事や季節的な内容をテーマにし「コミュニケーションの必然性」をもたせた活動も行った。また、生活科で育てているアサガオやトマトを題材に扱った活動、リズム遊びや音楽科で習う楽曲を英語版にして歌ったりゲームをしたりする活動等、低学年の発達段階や学級の実態に合った英語活動が展開できた。

これらの実践から、コミュニケーション能力を身に付けさせるためには、英語に対する抵抗感が少ない低学年の段階から、児童の生活や学習と結びつけた楽しい活動を体感させることが大切であることが分かった。生活の中から題材を選び吟味し、指導法を考え、Presentation（課題提示）したり、Communication time（習熟）を設定したりしていくことが、児童の気付きや表現力の獲得・習熟につながるということが明らかになった。「実際にどのような生活場面で使われる英語なのか実感させる。」という〔指導の柱1〕の有効性を確認することができた。

【考察2】

Review（復習）や Practice（練習）の段階では、実際のコミュニケーションの場面をわかりやすく組み込んだり、映像や絵や文字カードを使用したりするチャンツやゲームの工夫により、児童は楽しみながら基礎的な表現力を身に付けることができた。特に低学年の

発達段階においては、「少しずつ難しく」「どんどん楽しく」をポイントにした、集中力、持続力の維持や高まりをもたせる指導の工夫や配慮が大切であることが分かった。これらことから、「基本的な表現を効果的に楽しませながら身に付けさせる。」という〔指導の柱2〕の重要性も確認することができた。

【考察3】

年度当初、6年生の外国語活動の授業からは、元気のない声しか聞こえてこなかった。ALTの問いかけに挙手をするのは、数名の限られた児童のみであった。この状況を大きく変えるきっかけになったのが、4本の柱を組み込んだ前述の“I can swim.”と“Let's go to Italy.”の授業であった。児童は、意欲をもち、次第に自信をもって話すことができるようになり、Communication time（習熟）では、「伝えたい。」という気持ちが熱く伝わってくる程、意欲的に取り組むことができた。

目的意識と相手意識をもたせた Presentation（課題提示）から、Communication time（習熟）までの活動が、「進んで会話をすることのできない6年」を変えることができた。低学年の感覚的思考ではなく、論理的思考に移行する高学年には、「何のために」「誰と」というコミュニケーションの目的を分かりやすく提示したり、仕組んだりしていくことが大切なのだ分かった。やらされている・言わされているのではなく、児童が「コミュニケーションの主人公」になって、主体的に関われるレベルの活動が有効であった。

また、本校には、全校外国語活動「ハローウィーク」という学習した英語表現を使って校内の教師や児童とコミュニケーションを楽しむ行事がある。年2回の活動の1回目を10月に実施した。どの学年の児童も自信をもって英語を話したり、身振り手振りのジェスチャーを自然に付けて、相手にきちんと向かい合って話したりすることができていた。これは、1年生からの指導の積み重ねの成果であるとともに、本校の研究の目指す方向性が間違っていなかったことを表している一つの場面である。6年生も先生役になり、他の教員と同じように1年生から5年生と会話をするという試みを本年度初めて実施したが、6年生が堂々とした態度で、他学年のレベルに合わせながら会話をしている姿も見ることができた。これらの授業や行事から、「人と関わり合いながら表現力を高める。」という〔指導の柱3〕の有効性を確認することができた。

【考察4】

「中学校へのつながり」を意識した指導を通して、児童に中学校の学習への期待感をもたせることができた。授業後の評価カードには、児童の達成感を感じ取ることができる内容が多くあった。「今までと違って、自信がもてた。」「これからの授業でももっと、英語を学びたい。」等、中学校に向けて大切なことを学んでいるという意識も芽生えていた。私たち教師にとっても手探り状態の中からの「小中連携」〔指導の柱4〕への初めての挑戦であったが、小学校での「聞く・話す」の音声を中心とした学習に、絵を活用した文字指導を入れ込むことで、中学校への「読む・書く」学習へのスムーズな接続に向けての方向性をつかむことができた。

以上のように、進んで伝え合おうとするコミュニケーション能力の育成に向けて、4本の指導の柱に基づいた研究実践と仮説の有効性を確認することができた。しかし、「小中連携」の取り組みについては、手探りの部分も多い。中学校の学習内容をよく把握し、小学校の学習内容と比較しながら、「文字指導をどのように体験させていくのか。」「原体験の内容をどのように豊富にしていくのか。」などスムーズな接続に向けて指導法の研究を続けていきたい。

7. 終わりに

「リアルコミュニケーション」を重視し、実際の生活に即した場面を取り上げたコミュニケーション活動により、児童は目的意識と相手意識を明確にもち、ALTや友達と英語を使って伝え合う楽しさを味わうことができた。低学年は、ますます活発に、高学年は、堂々とした態度で、自信をもってコミュニケーションを図ろうとしている。今の本校の児童なら、中学校入学後も、スムーズに英語の授業に適応していけるのではないかと期待している。

2003年度から始まった東海市の英語活動により、児童は英語に繰り返し出会い、慣れ親しむことにより、着実に基本的な力が身に付いてきている。そして、本年度の実践により、さらにコミュニケーション能力はレベルアップした。この積み重ねをさらに有効にして、中学校に向けてコミュニケーションの素地を確かに育てていくことが私たち小学校教師に課された責務である。指導の4本柱をさらに強固なものにして、児童が「話したい。表現したい。伝えたい。」という意欲をもち、進んで伝え合おうとするコミュニケーション能力の育成を目指して、今後も指導法の研究を進めていきたい。

参考文献

愛知教育大学外国語教育講座. (2012). 『新学習指導要領に対応した英語教育』 名古屋：中部日本教育文化会.

高橋美由紀. (2011). 『これからの小学校英語教育の発展』 東京：アプリコット出版.

文部科学省. (2012). 『初等教育資料』 pp.2~54 東京：東洋館出版社.

第1学年1組 英語活動学習指導案

1 単元 What's this?

2 単元の目標

- 歌や会話を楽しみながら、英語表現に親しむことができる。
- What's this? の表現に慣れ、色や果物、動物の名前を答えることができる。

3 本時の学習指導 (4時/4時間完了)

(1) 目標

- 英語を使って元気よく話し、ALTや友達と会話を楽しむことができる。
- What color is this? の表現に慣れ、It's ~(色). で答えることができる。

(2) 本時の学習過程

Procedure (Time)	Class Activities		
	Students	HRT	ALT
Greeting & Warm up (4)	1 あいさつをしたりフリートークしたりする。 2 既習曲を歌い、身体表現を楽しむ。 ◦ リズム遊びをする。	◦ 児童に元気よくあいさつをする。 ◦ 机間指導をしながら一緒に歌う。	◦ 身体表現の見本を見せながら、元気よく歌わせる。
Free talk (15)	3 フルーツや動物の名前を英語で言ったり、会話をしたりする。 ALT: What's this? Atu: It's a (an)~.	◦ 網状のバスケットやシークレットボックスを使用したり、カードの一部を隠したりして「なにかかな?」と聞きたくなる場面を設定する。 評 既習事項を使って楽しく会話することができる。(観察)	
Review (15)			
Presentation	◦ 隠されたカードやシークレットボックスを見てALTと会話をする。		
Practice (25)	4 本時の学習課題をつかむ。 What color is this? これは、何色かな?	◦ 机間指導をしながら児童の発声を確認する。	◦ ピクチャーカードを使用し、色の言い方を確認する。
Practice (30)	5 色の言い方を知る。 (1) ピクチャーカードを見て、ALTと英語で色を言う練習をする。 (2) ALTとHRTの会話を聞いて、英語で色を尋ねる言い方を知る。 ALT: What color is this? HRT: It's~ (red, blue, green, pink, yellow).	◦ 今身に付けているお互いのTシャツやハンカチの色を尋ねる会話の手本を示す。	
P4参照			
Communication time (35)	(3) What color is this? を使って質問をしたり、答えたりする。 (4) 色鉛筆を使って色を尋ねたり、答えたりする会話をする。 隣同士の児童で、互いの封筒の中に入った色鉛筆の色を尋ね合う。 Stu 1: What color is this? (相手に封筒を見せながら尋ねる。) Stu 2: It's ~. (封筒の中に何色の色鉛筆が入っているか予想して答える。) Stu 1: Yes. No. (答えがあっていたら Yes. 間違っていたら No. と言う。)	◦ シルエットを見て、何色か尋ねる場面設定をする。 ◦ 上記の5色から3色を選んで封筒に入れさせ何色が入っているか尋ね合わせる。	
P6参照			
Final time (45)	6 本時のまとめをする。 (1) 写真を見て、何の写真か考える。 (2) ALTにWhat's this? とWhat color is this? を使って尋ねる。	評 色を尋ねたり答えたりする会話をするすることができる。(発表) ◦ 生活科で育てているあさがおの写真を提示する。	

(3) 本時の評価規準

- What color is this? の表現に慣れ、It's ~(色). で答えることができる。(発表、観察)

第6学年1組 外国語活動学習指導案

1 単元 I can swim.

2 単元の目標

- 積極的に友達に「できること」を尋ねたり、自分の「できること」や「できないこと」を答えたりしようとする。
- 「できる」「できない」という表現に慣れ親しむ。
- 言語や人、それぞれに違いがあることを知る。

3 本時の学習指導 (4時/4時間完了)

(1) 目標

- 自分たちができることについて、進んで紹介しようとする。
- 英語表現を使って、できることがらを伝え合うことができる。

(2) 本時の学習過程

Procedure (Time)	Class Activities		
	Students	HRT	ALT
Greeting & Warm up (5)	1 元気よく大きな声であいさつをする。 ◦元気よく模範を示す。 2 歌を歌う。 ◦「My Neighbor Totoro:Stroll」	◦児童に元気よくあいさつをする。	
Free talk P7 参照	3 Free talk をする。 (1) ALT と会話をする。	◦グループを指定し ALT と会話をさせる。 ◦小中連携を意識し、中学校で使用している教科書にある例文や絵を使用する。	
Review & Chants (13)	(2) フリートークの内容をチャントで練習する。	◦言いくそようにしてい る児童のそばに寄り添 い、言い方を教える。	◦児童と一緒に会話を する。
Presentation P4 参照	4 本校教師の登場する「I can ~」のVTRを見る。 HRT: My name is Yutaka Tanaka. What is your name? Guest: My name is ~. HRT: What can you do? Guest1: I can juggle three balls. Guest2: I can draw pictures very well. Guest3: I can sign language. (本校教師3名)		
P6 参照	5 「Who am I?」クイズをする。 (1) 「Who am I?」クイズのやり方を知る。	◦「秘密のできること」を紹介し合い、それを基にしたクイズをすることを伝え、目的意識をもって会話できるように促す。また、できるだけ多くの児童と会話し、できることに関わる情報を集めていくように呼びかけておく。	

		「Who am I?」クイズ大会をしよう。
(25)		<ul style="list-style-type: none"> ◦担任とALTがピクチャーカードを持って会話の見本を示す。 ◦4名代表児童を選出し、会話の見本を示すモデルとする。
Communication time	<p>(3) できることを紹介し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦HRTとALTの会話を聞く。 ◦ALTと児童の会話を聞く。 ◦児童同士の会話を聞く。 <p>(4) 「Who am I?」クイズをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦「I can～」の文章を聞いて、誰のことなのかを当てる。 <p>(5) 「Who am I?」クイズの活動を振り返る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦前時に準備した「秘密のできることを紹介させる。 <p>評 できることを英語で積極的に伝えようとしている。(観察、発表)</p> <p>評 「I can～」の文を聞いて、自分の集めた情報を基に学級の誰のことかを発表している。(観察、発表)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦教師がクイズを出題する。 ◦お互いの今まで知らなかった面を知ることができたことを確認させ合う。
		
(40)		
Final time	<p>6 本時のまとめをする。</p> <p>(1) 児童が6年生になってできるようになったことを確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ You can play with the first grades. (なかよし遠足での活動から) ・ You can help clean. (掃除の手伝いから) <p>(2) 「can」を使った格言について、話を聞く。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦できることが増え、6年生として活躍していることを賞賛する。 ◦事前に生活の中で、児童の活躍している様子を写真にとって用意しておき、映像を見せながら話す。
(45)		ALT: If you can dream it, You can do it. HRT: 夢が見られるなら実現できる。

(3) 本時の評価規準

- 英語で「できること」を伝え合う活動を通して、他者と積極的に会話をしている。
(観察、発表)
- 「I can～」の英語表現を受け止め、「Who am I?」クイズのヒントを聞き取って、誰のことを言っているか答えようとしている。
(観察、発表)

第6学年2組 外国語活動学習指導案

1 単元 Let's go to Italy.

2 単元の目標

- 自分の思いがはっきり伝わるようにおすすめの国について発表したり、友達の発表を積極的に聞いたりしようとする。
- 行きたい国について尋ねたり、言ったりする表現に慣れ親しむ。
- 世界中の国々で、様々な文化をもった人たちが、様々な生活をしていることに気付く。

3 本時の学習指導 (4時/4時間完了)

(1) 本時の目標

- おすすめの国を紹介する表現に慣れ親しむことができる。
- おすすめの国について進んで紹介することができる。
- 友達の発表に共感しながら聞こうとする。

(2) 本時の学習過程

Procedure (Time)	Class Activities		
	Students	HRT	ALT
Greeting & Warm up (4)	1 元気よく大きな声であいさつをする。	◦元気よく模範を示す。	
Free talk (8)	2 Free talk をする。 ALT: Hello. Stu: Hello. ALT: How was the Little World? Stu: It's fun. ALT: What did you see in the Little World? Stu: Chimatyogori. ALT: OK. Good-bye.	◦ALT と HRT で既習事項を使ったフリートークをして、児童に手本を見せる。	
Review &Chants P5 参照	3 バラバラゲームをする I/want to/go to/China. I/like/taichi. I/want to/eat/xiao long bao. I/want to/see/the Great Wall.		
	(1) ALT の言葉を聞き、文節毎にばらばらになっているカードを正しい順番に並べ替える。 「～したい」という英語表現をチャンツで練習する。 I want to go to Chine. I like TAICHI. I want to eat xiao long bao. I want to see the Great Wall.	◦分からないときは、“Hint please.” というフレーズを使うことを伝える。	◦クイズを出す。 ◦国旗や写真を見せながら文を伝える。
	(2) ALT の後に続けてリズムに乗って、動詞や目的語が相手にはっきり伝わるように発音する。	◦慣れてきたら、全体から列へと変化をもたせる。 ◦絵と文字のカードをヒントに go to/like/see/eat の4つの表現を使い、伝えることを意識させる。	◦発音の手本を示す。 ◦絵と文字のカードは中学校で学習する単語の中から主な物を使って示す。
(20)	評 バラバラゲームやチャンツを通して、英語の表現に慣れることができる。(観察、発表)		

<p>Presentation</p> <p style="text-align: center;">P7 参照</p> <p>(24)</p>	<p>4 中学生が登場する「I want to go to ~.」のVTRを見る。</p>	<p>◦ VTRの中に出てくる場所や物の写真を提示する。</p>	<p>◦ オーストラリア研修に参加した中学生のビデオを見せ中学校への期待感をもたせる。</p>
<p>Guest: Hello. My name is ~. I want to go to Australia. I like koalas. I want to see Ayers Rock. I want to eat a mud crab. Do you want to see Ayers Rock? Good bye.</p>			
<p>◦ 中学生のおすすめの国の紹介を聞き内容を発表する。</p>		<p>◦ 中学生の行きたい国、好きな物、見てみたい物、食べたい物を確認する。</p>	
<p>Communication time</p> <p>(44)</p>	<p>5 ALTとHLTの会話を聞き、発表の方法を知る。</p> <p style="text-align: center;">6-2 リトルワールドを旅しよう！</p> <p>6 おすすめの国を紹介し合う。 (1) 発表する。 I want to go to China. I want to see the Great Wall. I want to eat gyoza. I like pandas. Do you want to see the Great wall? ◦ 前半・後半に分け、発表者と聞き手の両方の活動をする。 ◦ 紹介する物や場所の写真などをまとめた画用紙や小道具を見せながら発表する。 (2) 発表者の質問に聞き手が答える。 Yes, I do. I want to see the Great Wall. (3) 質問に答えた児童に手作りのしおりをプレゼントする。</p> <p>7 聞いたことを思い出し、取り上げられた国のおすすめの理由を発表する。</p>	<p>◦ ALTとHLTで、発表の見本を示す。最後の質問に対してどう答えるかを確認する。</p> <p>◦ 発表される国旗をテレビに表示し、たくさんの国の発表を聞いてみたいという意欲を引き出す。 ◦ 相手の顔を見て発表をさせる。 ◦ 写真や物を分かりやすく提示させる。</p> <p>◦ 友達の行きたい国や好きな物、見てみたい物、食べたい物を聞いて世界のカードを集めようという目標を確認する。 ◦ 上手くコミュニケーションができていない組のサポートをする。</p>	<p>◦ 友達の行きたい国や好きな物、見てみたい物、食べたい物を聞いて世界のカードを集めようという目標を確認する。 ◦ 上手くコミュニケーションができていない組のサポートをする。</p>
<p>評 自分のおすすめの国を紹介し、その理由を like や want to の表現を使って伝えることができる。 (観察、原稿) ◦ Yes.No. だけでなく、学習したことを使った英文でコミュニケーションをさせる。 ◦ 総合的な学習の時間に調べたことを伝えることで、「コミュニケーションの必然性」をもたせた発表にする。</p>			
<p>評 友達の発表を聞き、質問に答えることができる。 (観察)</p>			
<p>Final time</p> <p>(45)</p>	<p>8 本時のまとめをする。</p>	<p>◦ テレビの中の国旗から、いくつかの国を取り上げ、おすすめの理由を尋ねる。</p>	<p>◦ 本時の活動を通して、世界には様々な生活をしている人たちがいることを知り、みんなが幸せに生きられる世界を願っていこうと伝える。</p>

(3) 本時の評価規準

- 文節ゲームやチャンツを通して英語の表現に慣れ、意欲的に言うことができる。
(観察、発表)
- 自分のおすすめの国を紹介し、その理由を like や want to の表現を使って伝えることができる。
(発表、原稿)
- 友達の発表を聞き、質問に答えることができる。
(観察)

『Hi, friends!』をふまえた外国語活動～実物教材を使って～

島山 直子

(名古屋市外国語活動アシスタント)

(愛知教育大学大学院教育学研究科英語教育専攻修士課程)

概要

平成 24 年度小中高英語教育教員研修会において筆者が担当したワークショップでは、筆者が行った「実物教材」を使用した活動を実践しつつ、参加者間で実物教材を使用した活動について意見交換を行った。本稿は、その内容をまとめたものであるとともに、小学校外国語活動における実物教材の有効性を示すことを目的としている。そして文部科学省より配布される教材『Hi, friends!』と組み合わせて使用することによって、指導者が外国語活動をより活発化させることができると考える。また実物教材は、児童がより現実の世界に引き込まれ、体験的に活動するための動機づけを高めると同時に、教材作成に時間や経費、労力の軽減の一助になると展望する。

キーワード：実物教材、小学校外国語活動、*Hi, friends!*、動機づけ

1. はじめに

小学校外国語活動では、しばしば「手作り教材」が使用されている。教員が手間隙かけて作った教材は美しく、児童の動機づけになるものの、時間や経費がかかるというデメリットがある。例えば、絵カードを作成する場合、カラー印刷もしくは色を塗った紙をラミネート加工し、児童が角で怪我をしないようにハサミで丸くするなどの工夫が必要である。さらには、児童の人数分作成することもあり、その場合、教員負担はより一層増えるだろう。本来であれば、教材をいかに有効に活用すべきかを検討しなければならない中、教材作りにのみ心血が注がれてしまう現場が意外と多いのではないだろうか。また「学校で後々にも使えるから」という意見もしばしばあるが、思った以上に使用されていないともいえる。つまり、作成者が異動する際、通常、外国語活動の教材の引継まで行うことはなされないことが多い。後任の教員にとっては、それが何のために使用されるのか見ただけではわからないためである。さらには、クラスの児童数があわないなどの理由で、追加分の教材を作成するのにより多くの手間がかかる場合もある。そのため、手作り教材が奥にしまわれた状態になっているのを、筆者はこれまで何度も目にしてきた。

このように、外国語活動において、手作り教材のみに依存した活動を行うことは、非効率的であるように思われる。そこで本稿では、実生活で使われている身近な教材、すなわち「実物教材 (authentic materials)」に焦点をあてる。手間のかからない実物教材の児童

の動機づけを高める可能性を検討するとともに、『Hi, friends!』をふまえた外国語活動における使用例を示していく。

2. 実物教材 (Authentic materials) の概説

本節では、まず実物教材がどのようなものであるかを確認する。そこで、実物教材を定義し、小学校外国語活動との関連性や、そこにおける実物教材の重要性を見ることで、小学校外国語活動での実物教材の有効性を概観する。

2.1. 実物教材の概要

実物教材の定義として、Richard & Schmidt (1985) と久埜 (2010) の二つに触れてみたい。

in language teaching, the use of materials that were not originally developed for pedagogical purposes, such as the use of magazines, newspapers, advertisements, news reports, or songs. Such materials are often thought to contain more realistic and natural examples of language use than those found in textbooks and other specially developed teaching materials. (Richard & Schmidt, 1985: 43)

Richard & Schmidt(1985)によると、言語指導において、雑誌、新聞、広告、歌など本来教育目的ではない教材のことを実物教材であると述べている。また、テキストブックの中に見られる言語よりも、より現実的で自然な例が含まれていると記述している。だが小学校外国語活動では、文法指導を行う機会が少ないため、上記引用の後半部分は適用されにくい。

そこで、久埜 (2010) による実物教材の定義を参考にしてみたい。

教育のためにつくられたものではなく、実生活で実際に私たちが使っているものや、実物を模してつくられたもの (人形、模型等) を「実物教材」「レリア」などと呼ぶ。(久埜, 2010 : 22)

久埜 (2010) は Richard & Schmidt(1985)と比べて実物教材についてより緩やかな定義をしていることがわかる。言い換えれば、児童のために使用することを前提とした実物教材の定義づけをしているといえよう。そこで本稿では、この二つの定義の共通点を取りつつも、久埜 (2010) の定義を踏襲して、暫定的に、「学習用ではないもの」「身近にあるもの (または模して作られたもの)」の二つの点から定義しておきたい。

以下に筆者が考える外国語活動で使用されうる実物教材の具体例をあげる。

チラシ、パンフレット、料理のレシピ、雑誌、本、街の標識・看板、実際の映像・音、新聞、カレンダー、ウェブサイトの画面、家族や旅行の写真、教科書 (音楽、図工、理科等)、地図帳、資料集、算数セット、時間割表など

2.2. 小学校外国語活動での重要性

文部科学省（2008）は小学校外国語活動の目的を以下のように記述している。

外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。（文部科学省, 2008: 7）

小学校外国語活動では、言語や文化について「体験的に」理解を深めることが重要であるとされている。かたや実生活で使用されている実物教材は、教室内の世界よりも、より現実の世界と関連した教材であるといえる。ゆえに、実物教材の使用は、体験的に活動を進めていく上での一助になると思われる。そこで次に、実物教材にはどのような意義があるのか考えていきたい。

2.3. 『Hi, friends!』と実物教材の重要性

Edge & Garton（2009）は、実物教材は言語と動機づけの2つの点で重要であると述べている。

「言語」

実物教材は学習用ではないため、学習していない困難な内容も含む。児童は、理解していない言語に対してどのように反応すべきか考え、うまく処理しようとするのが言語学習においての実際の目的である。

「動機づけ」

実物教材は、教室内学習にとどまらず、現実の世界と関連付けさせる。学習する手段と目的を関連させて動機づけを増やす。（Edge & Garton, 2009: 63）

次に『Hi, friends!』と実物教材の重要性について示す。学習用教材の『Hi, friends!』では、児童が無理をせずに聞いたり発話したりできるような工夫が散りばめられている。さらに、児童は、記載されている絵や空欄を考慮しながら、目標言語を聞いたり話したりすることで、教材の内容を理解でき、相手とコミュニケーションがとれる。しかしながら現実の世界では、対話する相手が目標言語のみを話してくれることはまずない。

一方で実物教材は、実際に使用されているものを利用するため、目標言語の意図はされていない。児童は、実物教材を利用しながら、目標言語以外の発話を工夫してタスクを成立させる必要がある。それに対する援助として、指導者側で使用できる目標言語に焦点をあわせて児童に発話を聞かせることができる。児童にとっては少し難しく工夫しなければいけない場面がでてくるかもしれないが、指導者の自然な外国語での語りかけを聞いて、児童が困難さを乗り越えていくところに意味があるのではないかと考える。

動機づけに関しては上述の通り、実物教材は実生活で使用されているものであるため、児童にとっては、学習意識よりもより実生活の中にある意識が強まる。

従って学習用教材『Hi, friends!』の使用時に、実物教材を補完的に使用することで、『Hi, friends!』のデメリットを補うとともに、児童のコミュニケーション能力がよりいっそう育まれ、学習の動機づけが高められると考える。

3. 実物教材による外国語活動の活発化

3.1. 『Hi, friends!』に対応した実物教材の活用例

次に、筆者が学級担任と過去使用したことのある実物教材を提示する。『Hi, friends!』は平成24年度から配布されたものであるため、それまでの文部科学省配布教材『英語ノート』を利用した際に活用した実物教材もあるが、その場合は、『Hi, friends!』と類似する単元を参照することとしたい。

まず、表1に示した『Hi, friends!』の単元とそれに対応する実物教材を参考にされたい。表1の対応表に即した実物教材の活用例について、以下、順に述べていく。

表1：『Hi, friends!』の単元に即した実物教材

『Hi, friends!』	実物教材
1 Lesson 4 好きなものを伝えよう (I like apples.)	図画工作科の作品
1 Lesson 6 アルファベットをさがそう (What do you want?)	広告チラシ
1 Lesson 8 「夢の時間割」を作ろう (I study Japanese.)	教科書、時間割表
1 Lesson 9 ランチメニューを作ろう (What would you like?)	レストランのメニュー表
2 Lesson 5 友だちを旅行にさそおう (Let's go to Italy.)	旅行パンフレット
2 Lesson 6 一日の生活を紹介しよう (What time do you get up?)	中学校の日課表

● 『Hi, friends!』 1 Lesson 4 好きなものを伝えよう (I like apples.)

実物教材：図画工作の作品

図画工作「本物そっくりに」という単元の作品（食べ物）を利用した。学級担任が、児童の作品を写真におさめ、電子黒板にうつした。児童と“What's this?” “Do you like it?”などのインタラクションを楽しんだ。最終的にはオリジナルチャンツとして授業の導入として使用した。

児童の反応としては、自分の作品が使用されたことにとても喜んでいて、また、作品そのものが何かわからないほど“What's this?”に対して大きく反応していた。加えて自分の好きな食べ物が、他の児童も好きだということがわかり、好きな気持ちを共感できた。フ



図1：図画工作科の写真 注) 通常は児童の作品ではあるが、画像は筆者の作品

ラッシュカードよりも、自分の作品が掲示されることで、教材への愛着が生まれ、児童が生き生きと活動でき、活動を進める上で大きな動機づけになった。

● 『Hi, friends!』 1 Lesson 6 アルファベットをさがそう (What do you want?)

実物教材：スーパーマーケットのチラシ

スーパーマーケットのチラシを利用して活動を行った。“What do you want for a Christmas party?”と尋ね、班でチラシを見ながら既定金額内で何がほしいのか選ぶ。班ごとに発表し、クリスマスパーティーのために何がほしいのかをやりとりをする。

この単元はアルファベットカードが欲しいかどうかをやりとりする内容である。しかしながらふりかえりカードの記述により、“want”の意味を取り違えている児童が少なからずいることに気づいた。前単元の“What sports do you like?”の好きかどうか、またカードを“have”「持っているかどうか」と勘違いする児童もいた。また実生活ではどんなアルファベットが欲しいかどうかやりとりするような機会はそれほど多くないと思われる。もっと「欲しい」という気持ちを実感するために、この活動を行うことも可能だと思われる。また、Lesson9にもう一度“want”でやりとりする表現がでてくるので、そちらで利用することもできる。

児童の反応として、どんな料理を作るか、そのために何が欲しいか、現実の話のように真剣に考えていた。またカレーライスを作りたい班がチョコレートを要求した。なぜかと尋ねると、カレーライスの隠し味に必要だという。児童はより現実のこととして考えている結果であると思われる。

チラシの視覚効果で児童の気持ちは動機付けられていた。ちょうどクリスマス前に行った活動だったので、動機づけがさらに高まった要因の一部になったと思われる。時期にあわせた状況設定は児童の動機づけを大きく高める。

● 『Hi, friends!』 1 Lesson 8 「夢の時間割」をつくろう (I study Japanese.)

実物教材：教科書、時間割表

教科書は導入で使用した。一部をみせて“*What's this?*”と尋ねたり、教科書の表紙にのっているものをヒントとして伝える。“*I can see numbers.*”など。

児童の反応として、内容は単純ではあるが、普段使用しているものであるので、『*Hi, friends!*』のフラッシュカードを見せるより、それが何の教科書であるかより知りたくなる気持ちが高まると思われる。自分の記憶を頼りにしながら、時には実際に推測される教科書を見て確かめながら、児童は何の教科書か推測していた。また、前時 Lesson7 では“*What's this?*”でクイズ大会を行ったために、指導者の代わりにヒントを出したがる児童もいた。図2の背表紙には小さく猫が描かれている。“*I can see a cat.*”と発話すると、その存在を知っている児童がすぐに“*Japanese!*”と答えた。

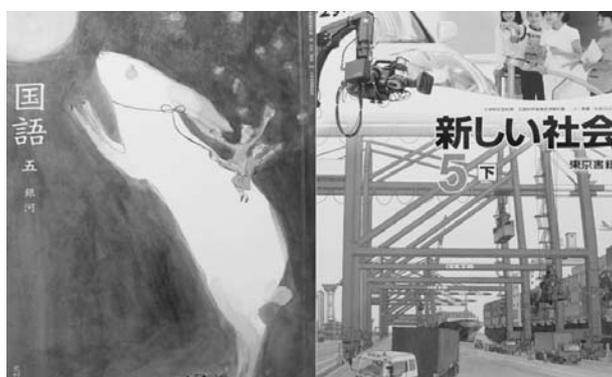


図2：教科書の表紙画像

また時間割表に関して、他のクラス的时间割表と比較をすることは、児童がより現実の世界のことととらえる動機の要因になると思われる。ある学級担任は、1年生と5年生の時間割表の比較を行った。“*When do they study math?*” “*What do you study on Monday? First period?*”などとインタラクションを楽しんだ。

児童の反応として、よく指導者の英語を注意深く聞いており、1年生の算数と国語ばかりの時間割表の内容に驚いていた。弟妹が1年生にいる子がおり、自分の家族のことを考えながら現実味を持って体感していたように思われる。1年生の教科書には「生活科」があるため、児童が英語で何というのか知りたがった。“*Living environmental study*”と伝えようと、難しい言い方なので「生活でいいよ」と学級担任が伝えたにも関わらず、覚えて言いたくなるようで、何度も小さい声でつぶやいて自分のものにしてしまおうとしている児童がいた。また本物の時間割表を使用することによって、曜日の感覚がつかみやすいうちに思われた。

● 『*Hi, friends!*』 1 Lesson 9 ランチメニューを作ろう (What would you like?)

実物教材：レストランのメニュー表

最初に看板のヒントを与え、どこのレストランか英語だけ聞いて児童にあててもらう。

Sensei, Are you hungry? Let's go to the restaurant. I can see a sign of the restaurant. Please guess. What's this? What color can you see? Yes, we can see green and red. What can you eat there? Yes, we can eat pizza, spaghetti and juice. What is the name of this restaurant?

次に学級担任とアシスタントで店員と客にわかれて、“What would you like?” “I'd like pizza.” のデモンストレーションを行う。続いて指導者が店員役、児童が客役でロールプレイを行う。

児童の反応として、自分も知っているレストランの本物のメニュー表であるがゆえに、本気でほしいものを選んでいった。より動機づけを高めるために、ナイフ、フォーク、ナフキンなど小道具を準備しても良いと思われるが、メニュー表一つあれば、児童に強い動機づけをもたらす。ビールを注文する児童がおり、“Are you twenty years old?” “No.” で学級担任が断っていた。現実味があり、周りの児童が納得していた。実際には料理はないが、まるで本当にあるかのようなパントマイムで児童はおいしそうにステーキをほおばった。本物のメニュー表に興奮した児童であったが、“Here you are.” と料理を渡すと、心をこめて “Thank you.” と嬉しそうに答えていた。

● 『Hi, friends!』 2 Lesson 5 友だちを旅行にさそおう (Let's go to Italy.)

実物教材：旅行パンフレット

“I want to go/see/eat…” の導入で、ページ探しゲームを行った。ページ探しゲームとは、指導者が行ってみたい国のパンフレットページを開いて、そこにあるものについて “I want to go/see/eat…” の表現を何度も聞かせ、どのページを開いているのかを当てるゲームである。少なくともペアに1冊のパンフレットが必要である。

児童の反応として、インプットを楽しむ、英語を聞こうとする様子があった。指導者が行ってみたい場所についてのものを、パンフレットの写真で確認するからである。また、難しいと思われる単語をさりげなくきかせられる。例えば、“I want to go to the tower. I want to go to the Eiffel tower.” と聞かせると、英語での “Eiffel” は聞き慣れていないが、このゲームで行うと、最後に tower はエッフェル塔のことであるとパンフレットの写真から確認でき、そのときの発音も自然に耳になじむ。難しい単語を耳にしても、視覚情報で補われているので、動機づけが減退しにくい。また、この活動では “I want to go/see/eat…” の表現を児童は何度も聞くことになる。それによって、明示的に指導していないにもかかわらず、自然と発話できるようになる児童が複数いた。今度は児童が指導者の代わりに出題者側になりたいと願うようになり、その頃には自然に発話されている。また、その際、既習でない視覚情報について伝えるとき、児童は今までに聞いたことのあるような言葉を使用しながら言い換えができた。パンフレットに記載されていた「7mの巨大シーサー」を “I want to see a big Shisa.” とうまく言い換えていた。また、日ごろは消極的な児童がこ

のときは、クラスの前でやってみたいと意志を表示した。この単元では、自分の行ってみたい国を伝える活動があり、旅行パンフレットを利用する以前は「世界に行きたい国はない（わからない）」という児童が必ずいたが、効果的なパンフレットの宣伝効果により、皆が行ってみたい国を選ぶようになった。

● 『Hi, friends!』 2 Lesson 6 一日の生活を紹介しよう (What time do you get up?)

実物教材：中学校の日課表

中学校教員に日課表をもらい、リスニング教材として利用した。児童が知りたそうな日課の時間を空欄にし、それを読み上げて、児童は時刻を記入した。

児童の反応としては、自分が来年行く本物の日課表であるがゆえに、興味を持って注意深く聞いていた。また、部活の時間が長いなど、小学校の日課表と比較しようとしていた。「○○先輩の生活は厳しいんだ」と自分と親しい先輩の名前をあげて、自分と先輩の日課の比較を行っていた。

3.2. 実物教材の有効性

以上をふまえ、実物教材の活用例として以下二点が有効であったことを強調したい。

まず第一に、実物教材によって、他教科と関連した活動ができるということである。例えば、図画工作科の作品を使用することで、児童は「自分の」作品が使用されたという思いを抱き、もっと伝えたいと動機づけられるとともに、他の児童の作品についても聞いてみたいという気持ちになる。また、本物の教科書や時間割を使用すれば、元々ある知識や記憶があるために、より指導者の英語を聞きやすくなるように思われる。

第二に、児童の実生活に身近な教材を使用することが、動機づけにつながるということを強調したい。例えば、児童が訪れたことのあるスーパーマーケットの広告チラシを活用し、季節柄に応じた課題を設定すれば、児童が現実に考えているような感覚を持ち、真剣に考えるようになるだろう。また、旅行パンフレットにおいては、それが販売促進媒体であるがゆえに、児童がどの国に行きたいのかを熟考することができる。

このように実物教材は、まるで本当のことであるかのように真剣に考えようとするための動機づけを児童に与える効果があると思われる。

4. 実物教材の選択と使用に際してのポイント

4.1. 児童、教員双方にメリットをもたらす実物教材の条件

以上、実物教材を使用した実際の活動実践を示した。これらをふまえ、小学校外国語活動において実物教材を選択する条件を以下三点に集約したい。

- ・そのまま使用できるもの（加工不要）
- ・手に入れやすいもの（代替可能）

- ・基本的に経費がかからないもの（身近にあるもの）

実物教材を使用することで作成時間や経費の負担を減らすことは、日々の業務に忙殺される学級担任にとって大きなメリットになると考える。研究会などで大掛かりな手作り教材を見て「うちの学校では無理」と感じる指導者も、実物教材ではあれば「自分にもできそう」という感覚がもてるのではないだろうか。

次に児童を動機づける教材選択のポイントとして以下三つをあげてみたい。

- ・季節・旬のもの
- ・他教科と関連しているもの
- ・児童にとって意味があるもの

これら三つのポイントに注目した実物教材を使用すると、児童はより現実の世界で行われている活動として実感しやすい。指導者はよく目標言語を言わせたいがゆえの活動を実行し、それを重視するがゆえに、時に児童にとって意味のない活動に陥りがちになる。実物教材を使用し、児童への動機づけを高めることで、外国語に対するためらい、抵抗が強い児童も、「聞いてみたい」気持ちになり、学級担任にとってより授業がしやすくなると思われる。

4.2. 実物教材使用のポイント

実物教材を使用する際のポイントは主に二点ある。

まず第一に、児童が理解できる外国語（特に目標言語）を聞かせる機会を多く設けることである。音声だけでなく、実物教材の視覚資料又はジェスチャーも、児童へのインプットへの重要な要素である。実物教材は学習教材と異なり、目標言語が設定されていないため、指導者が児童の能力を考慮して目標言語を設定する必要がある。そして、児童が理解できて反応した言葉を正しい英語で繰り返し聞かせる（リキャストする）ことが、インプットに必要である。

第二に、指導者自らが児童を学習の世界から現実の世界へ導く必要がある。実物教材が現実の世界への導入の動機づけとなるため、指導者がレストランの店員になりきり、児童に心をこめて外国語で語りかければ、児童も真剣に応じて客として何が欲しいか考えるようになる。指導者が自ら、実物教材を使用した活動の世界に入り込めば、自然と児童もまるで現実のことに思えて、より英語を聞きたい、伝えたい状況になる。従って、児童の英語の正しさを重視するために文法や発音を逐一訂正するのではなく、意味がある程度通れば、リキャストを交えながらやりとりをすすめる流暢さを重視する必要がある。会話のやりとりが成立すれば、児童はより現実の世界にいると考え、動機づけられるであろう。

5. おわりに

本稿では、学習用に作成されたものではなく、児童にとって身近な素材を用いた実物教材が、小学校外国語活動において有効であるという主張を展開した。具体的に述べると、実物教材には、児童が外国語を聞きたい、話したいという動機を高める大きな効果があること、児童を学習の世界から現実の世界へ導く利点があること、さらには、手作り教材と比較して時間・労力・経費がかからないという利点があることを強調していった。また、『Hi, friends!』を使用した外国語活動の補助的な教材としても有効であることを示していった。

指導者は、身近にあるものの中で、他教科と関連性があるもの、季節・旬のもの、児童にとって意味のあるものを選択すると良いということを指摘した。また、児童が理解できる外国語を聞かせる機会を多く設けること、児童の反応には正しい外国語でリキャストすること、指導者自らが実物教材の世界の中にいることに注意する必要があると強調した。

6. 参考文献

- 久埜百合 (2010). 「広告チラシ活用術・「実物教材」を使ってみよう」『子ども英語』、9、18-22、東京：アルク.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009). 『英語教育用語辞典』東京：大修館書店.
- 第10研究グループ(2010). 『小学校英語～子どもの学習能力に寄り添う指導方法の提案～』東京：財団法人・語学教育研究所.
- 第10研究グループ (2012). 『小学校英語2～子どもの学習能力に寄り添う指導方法の提案～』東京：財団法人・語学教育研究所.
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』文部科学省.
- Richards, J. & Schmidt, R. (1985). *Longman Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Edge, J. & Garton, S. (2009). *From experience to knowledge in ELT*. Oxford: Oxford University Press.

小中連携を踏まえた小学校での取り組み
－「Hi, Friends!」を生かした授業－

鎌田 あゆみ
(名古屋市立笹島小学校)

1. はじめに

グローバル社会の発展に伴い、「知識基盤社会」の時代であるとも言われる中で、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」をはぐくむことの重要性が叫ばれている。そうした中、コミュニケーションへの関心・意欲の向上、コミュニケーション能力の育成、さらに言語や文化についての知識・理解の深化を目指して、平成23年度には小学校、平成24年度には中学校の新学習指導要領が全面実施され、新しい教育課程において外国語活動、英語教育が進められている。

名古屋市では、「英語が話せるなごやっ子の育成」を掲げ、聞いたり、話したりするコミュニケーション能力を向上させることを目指している。小学校では、3・4年生に英語活動アシスタントを派遣して年間4時間の英語活動を、5・6年生には外国語アシスタントを派遣して年間35時間の外国語活動を推し進めている。また、外国語に堪能な地域の人々の協力を得ている場合もある。

平成24年度、小学校外国語活動の教材として「Hi, friends! 1・2」が配付され、また中学校では教科書が改訂され、さらに授業時数や指導する語数なども増えた。将来を担う子どもたちには、共生の意識をもってほしいと願うとともに、生きて働く英語を身に付けさせたいと考える。

2. 本校の概要

2.1. 本校の特色

本校の特色は以下の通りである。

- ・ 名古屋市初の小中一貫教育校（平成22年4月開校、本年度3年目）
- ・ 小学校と中学校が同一敷地・同一校舎
- ・ 名古屋駅、名古屋国際センターの近くに立地
- ・ 帰国児童受入校（中学校は帰国生徒受入校）
- ・ 全学年単学級、特別支援学級（小学校2学級：自閉症・情緒障害学級、弱視学級）
(中学校1学級：自閉症・情緒障害学級)
- ・ 小学校第1学年・2学年は隔週で1時間、英語活動ボランティアとの協同授業
- ・ 小学校第3学年・4学年は週1時間、年間35時間英語活動ボランティアと英語担当教員との協同授業で実施
- ・ 小学校第5学年・6学年は週1時間、年間35時間ALT（中学校派遣）と英語担

活動する前に何度か練習し、文字にして黒板に書いておく。

【6年生の Lesson 2 When is your birthday? の対話例】

A: Hello.

B: Hello.

A: (What is your name?) When is your birthday?

B: October 18th.

(What is your name?) When is your birthday?

A: December 22nd.

B: Thank you, bye.

A: Bye.

3.1.2. 目標志向性を生かした活動の例

今日新しく出てきた単語は今日のゲームで使うため、ゲームに勝ちたいと思いたくさん発話することを期待する活動である。以下は、その例である。

- ・ 全体での定型表現を使用するゲーム
What —s do you like? のフルーツバスケット
Who is it? 人物当てゲーム
- ・ ペアや少人数チームで行うゲーム
かるた取り
任意のアルファベットの小文字を黒板にゆっくり書き、それに対応する大文字のカードを取る。i と b、c と d、b と d、m と n、等が書く途中までが同じであったり間違えやすかったりする。

3.1.3. 集団結束性を生かした活動の例

グループで勝ち負けを争う活動に取り組むことで、外国語活動が得意でない児童も楽しく参加できることを期待する活動である。以下は、その例である。

- ・ **line up game**
黒板にその単元で学習したピクチャーカード（アルファベットや食べ物 のカード）を黒板に貼っておく。子どもは2チームに分かれて並び、指導者がワードを提示した瞬間にピクチャーカードにタッチする。早い方のチームにポイントが入る。
- ・ **whisper game**
列の対抗。指導者は後ろに行き、最後尾の子どもたちにワードを伝える。子ども達は自分達の列に戻り、次々に前の子どもに伝えていく。最前列の子どもは、答えを黒板にある選択肢の中から選びタッチする。場合によって黒板に書く。
- ・ スイカ割りゲーム

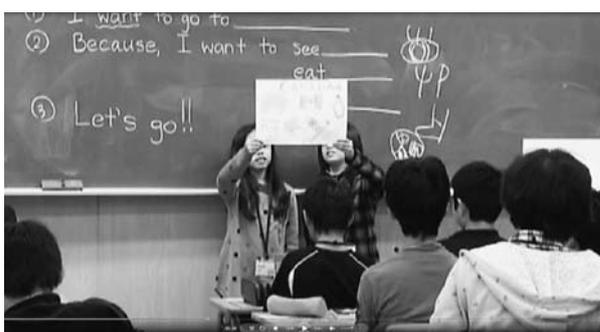
6年 Lesson 4 Turn Right では、go straight, turn right, turn left、3・4年生の英語活動では、(one step) forward, (one step) back, left, right、を使ってゲームをする。

3.2. 第5学年・第6学年の実践例（成功の期待、目標志向性、集団結束性を生かした実践例） 『行きたい国紹介：プレゼンテーション』

笹島中学校では自分の意見をまとめ、発表することを頻繁に行っている。中学校での活動を見据え、笹島小学校でも英語のできる限りの範囲で英語での発表に取り組んでいる。5年生と6年生で世界の国について触れている単元（『Hi, friends!1』のLesson 1、『Hi, friends!2』のLesson 5）に関連させて、行きたい国についてプレゼンテーションをした。プレゼンテーションはペアで行い、パソコンで各々自分達の発表する国を調べ、ポスターも制作した。基本的に、5年生はメインセンテンスは英語、それ以外を日本語で、6年生はすべて簡単な英語で発表した。

「世界には様々な人たちがさまざまな生活をしていることに気付く」と単元目標にあったため、当初のねらいはそれであったが、誰かが全て英語で書きだすとほかの子どもも何とか英語で表現してみようという気持ちが見られた。帰国児童の割合が多いため、帰国児童とそれ以外の子どもとのペアが多くできたが、帰国児童ペアと帰国児童でないペアで差が出過ぎないように留意した。

この取り組みは、日本と外国のカリキュラムの違いにより他の教科の授業では活躍をしにくい帰国児童が生き生きと自分の知識を出せる活躍の場となる。そのため、本校の前述の課題を受け、友達と取り組み、教え合うことで差を埋められることをねらいとし、この取り組みを行った。また、プレゼンテーションまでに準備時間を設け、練習をする十分な時間をとったことで情意フィルターを下げる効果もねらった。授業で出てきた表現を使えばよいため、練習すればできるであろうという（成功の）期待、クラスみんな



【6年生のプレゼンテーションの様子】

準備の段階では、これまで帰国児童がいなくなげやりにになってしまう子供もいたが、行きたい国を調べるために、インターネットで調べることも意欲的であった。練習用にカタカナで英語の発音を書いて何度も練習し、指導者や帰国児童に英語表現が正しいかや、発音は合っているか、最初は遠慮がちに聞いていたものの、発表が近づくにつれて積極的に聞く態度が目立った。

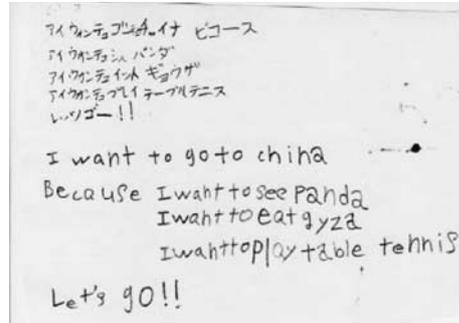
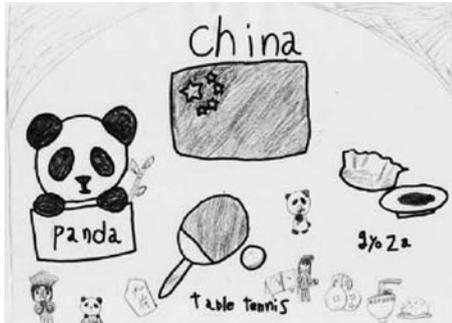
の前での発表のため、成功したいという目標志向性、ペアで行うため集団結束性、これら三つを兼ね備えと考える。

プレゼンテーションはペアで行った。

3文は必ず発表の原稿に入れることのほかに、自由に発表原稿を書かせた。

帰国児童のみに発表の発話が偏らないことに留意した。

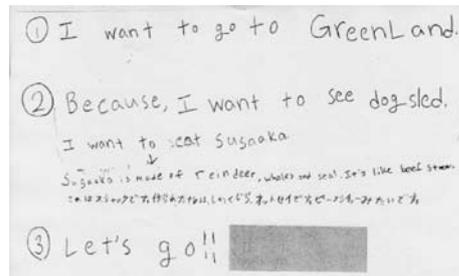
プレゼンテーションでは、各自入念に練習してきたようで直前にも指導者に合っているかどうかを確認しており、本番も普段よくある英語の発音を一人で発話することを嫌がるそぶりがなかった。



【帰国児童以外のペアの例：左は発表ポスター、右は発表原稿】

帰国児童と帰国児童以外のペアは、たいていが一文ずつ読んでいくパターンが多かったが、帰国児童が英語の台本を書き、ペアの子どもに発音を教えるペアもいた。

結果、英語をすべて帰国児童以外の子どもが発話し、その後を追ってその英語に対応する日本語を帰国児童が発話する発表の形となった。帰国児童は日本語のアクセントを教えてもらうなど、互いに助け合っていた。



【帰国児童と帰国児童以外のペアの例：左は発表ポスター、右は発表原稿】

次に、5年生の発表について述べる。多文化理解を重きにおいたため、メインセンテンス以外は日本語で行った。メインセンテンス以外は日本語で行ってよいこととした。これは、調べた内容をより詳しく発表できるようにするためである。また、6年生の発表よりも発表の時間を長く取った。これらによって、より充実した発表となるようにした。



【(5年生)帰国児童と帰国児童以外のペアの例】

プレゼンテーションの準備の中で、帰国児童がメインセンテンスの発音をペアの帰国児童以外の子どもに教えている姿が見られた。使用言語が英語のみではないため、これまで英語での発表に消極的であった子どもも意欲的に取り組んでいた。

プレゼンテーションでは、帰国児童以外の子どもも積極的にメインセンテンスの英語を発話しようとしていた。

当初この取り組みは、外国語活動が得意でない子どもも参加でき、教え合うことで差を埋めることができることをねらいとしていた。プレゼンテーションを終えて、6年生の帰国児童は、帰国児童でないペアの相手や、帰国児童以外のペアに英語の表現やその発音を教えていた。帰国児童以外の子どもも、必死に聞く姿もあった。帰国児童に帰国児童以外の子どもが日本語を教えたり、助け合う姿が見られたりするなど、当初ねらってはいなかった良い点が見られた。ねらってはいないが効果的であったことは、5年生、6年生双方ともに、クラスみんなの前での発表のため、拍手や観衆から送られる称賛などが、規範と報酬システム（ドルニエイ 1994）になるため、更なる動機付けがあったと見受けられる。特に6年生は帰国児童のペアは、普段活動に消極的な姿を見せていた帰国児童が積極的に活動する姿が印象的であり、周りの子どもたちからも「すごい」などの称賛の言葉を浴びて嬉しそうであった。6年生は1月下旬に小学校生活の思い出について発表する同様の活動をペアで再び行ったところ、同様の効果がまた得られた。

以上のことから、前述の動機付け3つは、今回の課題を解決することの役立ったと言いうことができる。反面、帰国児童が活躍できる発表の場面で、帰国児童でない子どもにたくさん英語の発話をゆずったために、あまり活躍できなかった帰国児童がいた。これはペアで助け合ったことに起因するものであるので、この活動が動機付けに対して有効であったと考える。

4. おわりに

小中一貫校で同じ校舎に中学校があり、行事などで中学生の英語と触れ合う機会も多い。中学生の積極的な姿を見ることによってそれをいい刺激としていきたい。

外国語活動アシスタントが説明した言葉を、理解できていない子どもが多いと感じた際に帰国児童に日本語に訳させることがある。ほかの科目の授業中に活躍できなくても外国語活動で活躍の場ができる。帰国児童でない子どもたちにも、英語を自由に使う帰国児童と自分が違うものとして認識するのではなく、楽しくコミュニケーションを取ろうとしていく中で英語に親しんでいけるよう、小中連携を見据えた外国語活動の効果的方法について実践的研究を続けていきたい。

5. 引用文献・参考文献

- 文部科学省. (2009). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』 東洋館出版社
- 名古屋市教育委員会. (2012). 『外国語活動学習指導案例集 Hi, friends! 1・2』
- 名古屋市教育委員会. (2011). 『小学校教育課程 外国語活動』
- 名古屋市教育委員会. (2012). 『中学校教育課程 外国語（英語）』
- ゾルダン・ドルニエイ. (2012). 『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』. 東京: 大

修館書店

Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*.78(3), 273-284

Brown, H. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education ESL

小学校外国語活動のエッセンスを取り入れた中学校の授業
～教科書を中心とした授業・発問を工夫した授業を通して～

永倉 元樹

(愛知教育大学附属名古屋中学校)

概要

本実践報告では中学校1年生において、小学校外国語活動の利点を活かした授業の組み立てと活動の実際を報告することを目的とする。小学校外国語活動で養われたコミュニケーションへの積極的な態度を中学校でも継続しつつ、英語を運用することのできる能力を育成するために「教科書」を活用することは有効な手段の一つであると言えよう。

1. はじめに

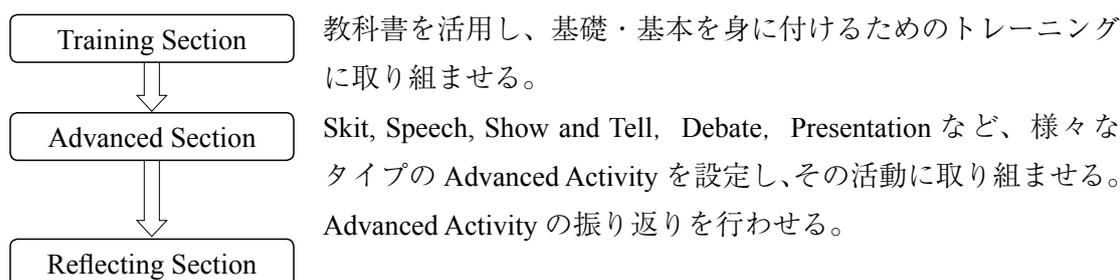
平成24年度から中学校において英語の授業が従来週の3時間から1時間増え、週4時間となることは周知の事実である。そして、新しい中学校指導要領解説外国語編では、『聞くこと』『話すこと』『読むこと』及び『書くこと』の4技能の総合的な指導を通して、これらの4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成するとともに、その基礎となる文法をコミュニケーションを支えるものとしてとらえ、文法指導を言語活動と一体的に行うように改善を図る。」ことや、「言語活動の充実を通じて言語材料の定着を図るとともに、コミュニケーション能力の一層の育成を目指している。」ことが示されている。これらのことから、今日の英語教育には、文法指導の改善を図り、その内容の定着を図るとともに、実際のコミュニケーションを目的として英語を運用することのできる能力を育成することが求められていると言える。

では、どのように英語を運用することのできる能力を育成すればよいのであろうか。今回は小中連携を意識した実践報告として、「小学校外国語活動のエッセンスを取り入れた中学校の授業～教科書を中心とした授業・発問を工夫した授業を通して～」と題して紹介する。

2. 小学校外国語活動のエッセンスを取り入れた中学校の授業

2.1. 授業の組み立て

3つのSectionを設定し、単元の中で原則繰り返す。3つのSectionとそれぞれの学習内容は以下の通りである。



このような授業の組み立てを行う理由として、1時間の授業で「コミュニケーション能力」を高めるのではなく、単元を通して「コミュニケーション能力」を高めたいと考えているからである。また、特に「Reflecting Section」を重視している。なぜなら、活動を振り返り、自分のコミュニケーション能力を客観的に評価する力を高めることが、英語でのコミュニケーション能力を高めていくことにつながると考えているからである。

2.2. 「教科書の発表活動」を取り入れる授業（指導案）

1 単元 Unit 3 はじめまして、ブラウン先生

2 単元の目標（4時間完了）

(1) 単元の内容

本単元は、新しい英語の先生が自己紹介をしたり、生徒からの質問に答えたりしている場面である。言語材料は、一般動詞の肯定文、否定文、疑問文とその応答の用法を学習する。

本単元では、教科書の内容を学習した後に、教科書本文の音読の発表を行う。そのねらいや手順については、「(3) 各 Section における活動」を参照されたい。

(2) 各 Section における活動

本単元では、英語学習の入門期であることから、コミュニケーション能力の「能力」と「社会言語能力」を重点的に指導し、今後のコミュニケーション能力向上の礎とすることをねらいとする。また、小学校で英語の音声に慣れ親しんではいるが、英語の音声の特徴をとらえ、正しく発音する技能は身に付けていないため、正しく発音できるようにすることをねらいとする。

(ア) 「TS」の活動

- ① 教科書の学習を行う。
- ② Canbric を提示し、学習内容を確認する。
- ③ 「AS」に向けて、個人、ペアで教科書本文の音読練習をする。

(イ) 「AS」の活動

- ① グループ内で、ペアで教科書本文を発表する。（「AS1」）
- ② 全体に向かって、ペアで教科書本文を発表する。（「AS2」）

(ウ) 「RS」の活動

- ① 個人、ペアで自分の発表の様子画像と Canbric を基に振り返り、「AS2」に

5	3	グループ発表を行う。	*3 所定の場所（教室外もある）に分かれて撮影する。 *4 5分以内に着席するように指示をする。 評1 教科書本文を正しく音読しようとしたか。（関：iPod、デジカメ）
9	4	振り返り1を行う。	*5 映像で確認し、Canbricに記入させる。 *6 机間指導し、適宜、振り返りのポイントについてアドバイスを与える。
4	5	ペアで音読練習をする。	*7 机間指導し、適宜発音の仕方やジェスチャーの仕方についてアドバイスを与える。
20	6	全体発表を行う。	*8 教師はiPodやデジカメで発表を撮影する。 *9 他のペアの良い点に注目して聞かせる。 評2 教科書本文を正しく音読しようとしたか。（関：iPod、デジカメ） 評3 教科書本文を正しく音読できたか。（表：iPod、デジカメ）
7	7	振り返り2を行う。	*10 時間を区切って、個人、ペアで振り返りをさせる。 評4 教科書本文を正しく音読する知識を身につけているか。（知：Canbric）
1	8	本日の活動を振り返る。	*11 他のペアの良い点を発表させる。 *12 教師が本日の授業についてコメントする。

3. 結語

小学校外国語活動において、児童たちは多くのコミュニケーション活動や発表活動を体験してきている。これらの活動を生かすために「教科書の発表活動」を中学校の授業に取り入れたカリキュラムを構成した。予め「発表のポイント」を示すことで、生徒は小学校での体験を生かしつつ、中学校で専門的に学ぶ楽しさを知り、小中連携の観点において、非常に有効的な活動となった。また、発表をする前に確実に「書く」ことができるようにした（資料1参照）ことも非常に効果的に働いた。今後も生徒がより英語学習に意欲的に取り組めるように工夫を重ねていきたい。

参考文献

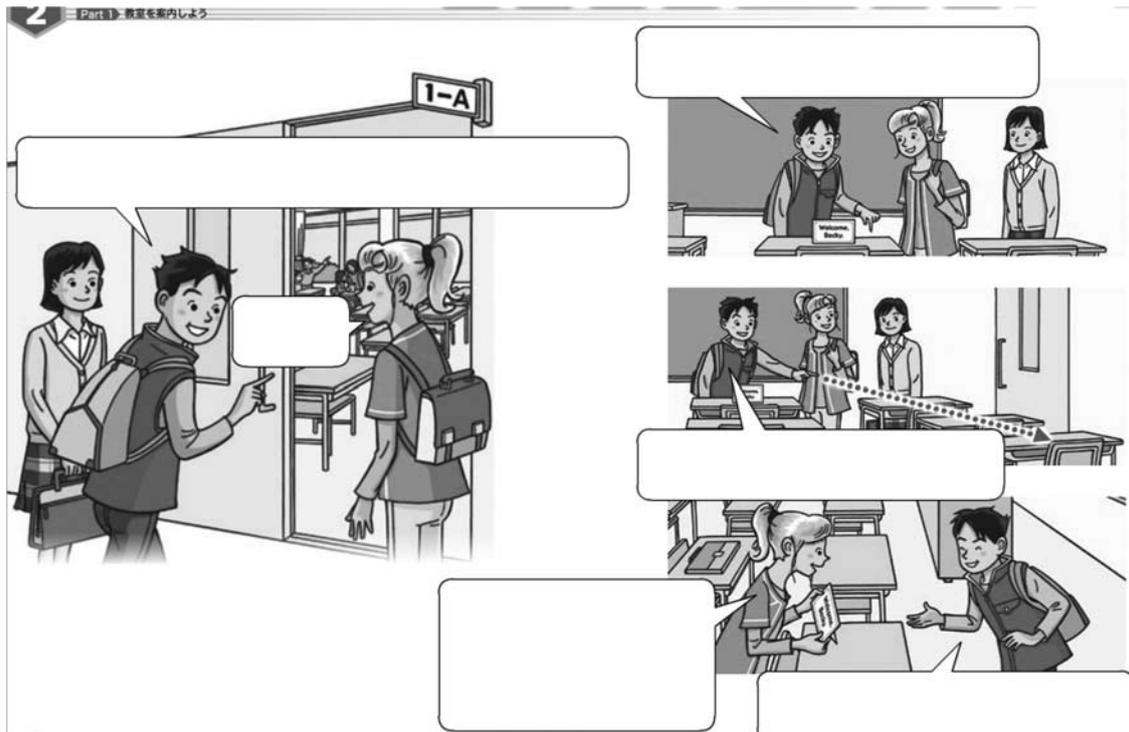
- レフ・ヴィゴツキー (2003). 『「発達」の最近接領域』の理論』. 大津：三学出版.
 京都大学大学院教育研究科 E.FORUM スクールリーダー育成研修成果報告 (2006, 2007)、
 独立行政法人教員研修センター委嘱事業.
 デービット・ジョンソン、ロジャー・ジョンソン、イデッス・ホルベック (1998). 『学習
 の輪 アメリカの協同学習入門』. 大阪：二瓶社.
 文部科学省 (2008). 『中学校指導要領解説 外国語編』. 東京：開隆堂出版.

吉島茂（他編訳）(2004). 『外国語教育Ⅱ 外国語学習、教授、評価のためのヨーロッパ
共通参照枠』. 東京：朝日新聞社.

Canale, M.1983.From commnicative competence to communicative language pedagogy. In
Language and communication, edited by J.Richards & R.Schmidt.Longman.

C.K.Ogden,1935. BASIC STEP BY STEP,Hokuseido Press

【資料1 「書く」テスト】



【資料2 Canbric】

Unit〇・音読 Canbric (気をつけることと評価・振り返りシート) □□□Class No. Name

全体としてのできは? □ (グループ) □5□□4□□3□□2□□1..
 □□□□□□□□□□ (全体) □□□5□□4□□3□□2□□1..

- 5・・・ネイティブレベル。
- 4・・・日本人としては非常にうまい。
- 3・・・日本人の発音としては十分。
- 2・・・努力が必要 (不合格)。
- 1・・・日本語と同じ (不合格)。

グループ発表を振り返って【よい点・改善点】	
○文法能力	○社会言語能力

..	できるように意識してたくさん音読練習しよう!	全体	グループ	教師
文法	「v」の発音			
能力	「w」の発音			
発音	特に関連させたい項目			
..	その他の発音 (th / 歯 / っ / り / り / り / り など)			
..	「N d i d d n t」の発音 (Brown 先生のみ)			
..	文末の上げ、下げ			
..	リンキング (例) but I / have a car (Brown 先生のみ)			
..	必制と動詞はゆっくりはっきりと! 何を伝えたいかな?			
社会	声の大きさ			
言語	はっきりと話す			
能力	話すスピード			
身につけた事	アイコンタクト			
..	ジェスチャー			
..	全体	グループ	教師	

..	全体	グループ	教師
5			
4			
3			
2			
1			

..	全体	グループ	教師
5			
4			
3			
2			
1			

全体発表に向けて、意識する練習ポイント	
○文法能力	○社会言語能力

全体発表を振り返って【よい点・改善点】	
○文法能力	○社会言語能力

途切れることなく読めたか? □ (グループ) □□はい□□いいえ..
 □□□□□□□□□□□□ (全体) □□□はい□□□いいえ..

○発表を振り返って、自分ができたところ、できなかったところをまとめる。また今後、何を意識して音読練習したらよいかを書きましょう。

海外派遣や中高一貫交流授業を生かし、英語で伝える力を育てる実践
～基本構文を活用して自己表現する英語科指導法～

本村 健
(設楽町立設楽中学校)

概要

本研究報告は本校で3年次に実施されている海外派遣、そして中高一貫交流授業を通して、英語で伝える力を育てる実践を報告することを目的とする。新学習指導要領による外国語科の目標は「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。」である。コミュニケーション能力の基礎を養うためには、教科書の基本構文をきちんと理解し、それを活用する場を設けることが大切である。海外派遣に向けた授業の取り組み、そして海外派遣の反省を生かした言語活動、また中高一貫交流授業における高等学校教員を生かしての授業を通し、生徒の英語で伝える力の育成に取り組んだ。

1. はじめに

本校では、設楽町海外派遣事業により、第3学年の生徒全員にアメリカに行く機会が与えられる。授業で学んだ英語がその事業で生かされるように、実践的なコミュニケーション能力を高めたいと考えた。そして学習した英語を使って自分を表現したり、互いに伝え合ったりすることの楽しさや喜びを、生徒たちに味わわせることを目標とした。

また本校では、平成16年度より田口高等学校との中高一貫教育を行っている。高等学校の教員との交流授業を行うことを通して、学習内容や生徒の学力をつかみ、6年間を見通した一貫教育の基礎を築くことを目標としている。より専門性の高い高等学校の先生とのTTを通し、より正確に自分の意思や考えを相手に伝えるためのコミュニケーションの土台となる基礎的・基本的な学習事項の定着を身に付けさせていった。

2. 目指す生徒像

(1) 英語で伝える力をもった生徒

「英語で伝える力」について、育てたい具体的な資質を「技能」と「態度」の視点から次のとおり設定した。

ア 技能

- ・自分や身のまわりのことについて紹介できる。
- ・知りたいことを相手に聞くことができる。

- ・ ALT や海外派遣で出会う外国の人々の話を聞いて理解し、応答できる。

イ 態度

- ・ 失敗を恐れず進んで発言をしたり、積極的に会話したりしようとする。
- ・ ALT や海外派遣で出会う外国の人々とのコミュニケーションの場面で、学習した英語を用いて表現しようとする。
- ・ ALT や海外派遣で出会う外国の人々の話を積極的に聞こうとする。

(2) 基本構文を習得できる生徒。

- ・ 基本構文を理解し、正確に言うことができる。
- ・ 実際のコミュニケーション場面で、基本文を応用させ活用することができる。

「基本構文を習得する」ことが、「英語で伝える力」の育成につながっていくと考えた。

3. 実践と考察

(1) 「パーフェクトイングリッシュ」の実践

「Practice makes Perfect (習うより慣れよ)」という諺がある。次のような口頭練習用教材(パーフェクトイングリッシュ)でコミュニケーションの土台となる基本表現の定着をめざした。

【資料 1】 ☆ PERFECT ENGLISH テーマ：現在完了形

1 I have lived in Shitara since I was born.	私は生まれたときから設楽に住んでいます。
2 Have you studied English for three years?	あなたは3年間英語を勉強していますか？
3 How long have you played the piano?	どのくらいピアノを弾いていますか？
4 I have been to America many times.	アメリカに何度も行ったことがある。
5 I have never eaten bees.	ハチを一度も食べたことがない。
6 Have you ever seen UFO?	UFOを見たことがありますか？
7 I have just finished my homework.	ちょうど宿題を終えたところだ。
8 He has already read the book.	彼はもうすでにその本を読み終えた。
9 Have you had lunch yet?	あなたはもう昼食を食べましたか？
10 I have not written the letter yet.	まだ手紙を書き終えていません。

ペアで行い、一方が日本語で言ったことをもう一方の生徒が英文に直していく活動である。学習した構文は、使わないとすぐに忘れてしまう。繰り返し練習する時間を確保し、定着を図った。活動時には時間を計り、意欲付けも図った。教科書の読み取りや自分のことを英文で表現するときにも積極的に取り入れるようにした。

初めは、文の作り方や語順を正しく言うことに自信がなかった生徒も、ペアでの練習で、互いにヒントを出し合ったり、確認し合ったりしていくうちに、基本構文を滑らかに言えるようになっていった。

授業の最後に、表現練習として、基本構文を使った自作の英作文を書く活動を行った。パーフェクトイングリッシュの練習を十分に行ったため、現在完了形の構文を使って書くことができた。基本構文の口頭練習を繰り返し行い、それをもとに自己表現したことで、海外派遣につながる表現を書くことができた。

<生徒の英作文>

○ 英作文 ○ .. 自作 ~

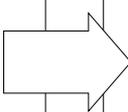
私は、"further" (由名) を聞いたときから RADWIMPS が好きです。
 I have loved Radwimps since I heard "further".

○ 英作文 ~ 自作 ~ ○

私はもうすでにメイキングベッドを終わりました。
 I have already finished bed making.
 making my bed

(2) 「海外派遣で使える英語表現の学習」の実践

海外派遣で、ホストファミリーに「自己紹介」や「家族の紹介」ができるように、ALTを相手に練習する場を設けた。初めはどのような表現の文を使ったらよいか迷っている生徒が多かった。しかし、教師のモデル文を提示したことで、学習した単語や表現を用いて、書くことができた。また、パーフェクトイングリッシュで練習した構文も活用して書くことができた。

<p>自己紹介文モデル</p> <p>My name is Taro Shitara. I'm thirteen years old. I'm from Shitara, Japan. I have five people in my family. I have two brothers, a father and a mother. My hobbies are playing baseball and listening to music. My favorite food is steak. I don't eat vegetable so much. I'm happy to be here.</p>		<p><生徒の英作文></p> <p>My name is <u>Taro Shitara</u>. I'm <u>fourteenth</u>. I have <u>seven</u> people in my family. I have <u>one</u> brother, and <u>two</u> sisters. My hobbies are <u>reading comic books</u>, and <u>making sweets</u>. My favorite food is <u>pizza</u>. I'm happy to be here. Thank you.</p> <p>Questions</p> <p>1 What are you hobby? 2 Do you play sports? 3 Do you have any pets? 4 Have you ever eaten Japanese foods? Notes 5 What do you want to eat?</p> <p style="text-align: right;">How about eat?</p>
---	---	--

(3) 「友達とコミュニケーション活動」の実践

基本構文を覚えても実際の会話で使えないと意味がない。そこで、これまでに学習した構文を使って友達と簡単な会話をするという活動「一言英会話」を毎時間、あいさつ後に行った。インプット（記憶する）した基本構文を、必要な場面ですぐにアウトプット（記憶を引き出す）できるように配慮した。

現在完了形を用いてホームステイで使える次のような会話練習をペアで行った。

T：今日の一言英会話は現在完了形を使つての表現です。「あなたは～を食べたことがありますか？」はどういったかな。今から友達と会話をしましょう！

S1：Hi. Have you ever eaten sushi?

S2：Yes, I have. I have eaten sushi many times.

パーフェクトイングリッシュの「many times 何度も」の表現を使って、友達に質問したり、友達の質問に答えたりすることができた。現在完了形を使った「インタビュー活動」では、スキットの例文の疑問文「How long have you ~?」を正確に覚えて友達に質問することができた。インタビュー活動を行うことで、学習した表現を引き出すことに自信をもち始めた様子が見えてきた。

(4) 海外派遣での反省を生かした言語活動

海外派遣後のアンケート結果から、授業の中で練習した「自己紹介」や「家族の紹介」は、上手くできた生徒が多かった。しかし、「英語での質問」や「英文としての会話」が上手くできなかった生徒が多いことが分かった。言いたいことや聞きたいことはあるが、「それを瞬時に英語に変換する力」がまだ不十分なことが確認できた。自信をもって英語で質問したり会話したりするには、必要な表現や文章をあらかじめ準備して臨むことが大切だと考えた。

ア 単元「海外派遣について ALT と会話しよう！」の実践

時数	目 標
①	先生方のモデルスピーチを聞こう
②	あなたの海外派遣の思い出を書こう
③	英文を暗記して、友達と会話しよう
④	アリソンと1分間英会話しよう

海外派遣で課題となった「英語で質問する力」「できるだけ会話を続けられる力」を高められるように ALT と海外派遣について話す単元を設定した。海外派遣での思い出をテーマとし、質問を交えながら1分間会話を続けることを目標とした。

単元の導入では、ALT とのモデルスピーチを聞き、自分たちが行う会話のイメージをもった。生徒

の自己評価カードには、「話している内容は分かった。私もあのように話せるようにがんばりたい」と書いてあった。単元のまとめ、「ALT との1分間英会話」の本番では、緊張しながらも、ほとんどの生徒が1分間以上会話を続けることができた。



イ 単元「パトリックに日本文化を紹介しよう！」の実践

9月から新しいALTのパトリックが来た。生徒は、前回のALT同様、授業の中で、パトリックとのコミュニケーション活動を楽しんでいる様子が見られた。日本に来たばかりのパトリックは、日本で戸惑った経験があった。また日本の文化についてよく知りたがっていた。そこで、「パトリックに日本文化を紹介しよう！」という単元を組み、パトリックが知り

たい日本文化について調べ、英語で分かりやすく伝えることを目標とした。

単元の流れと評価の計画（9時間完了）

時数	目 標
①	日本文化について、ALT に紹介したいという意欲をもつ。
②	「疑問詞＋不定詞」の文の形・意味・用法を理解し、英文を書くことができる。
③	「It is 形容詞 for 人 to 動詞」の文の形・意味・用法を理解し、英文を書くことができる。
④	「It is 形容詞 for 人 to 動詞」を使った会話を理解することができる。
⑤⑥	日米の文化の違いの例として、飲食店で注文するときや、「すみません」と「I'm sorry.」の違いを理解する。
⑦⑧	パトリックに紹介したい日本文化についてこれまで学習した用法を使って英文を書くことができる。
⑨	日本文化についてまとめた英文を ALT に伝えることができる。

単元に入る前に、5月に行った海外派遣のことを思い出させて、次のようなアンケートを行った。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1 海外派遣で日本とアメリカの文化の違いを感じましたか。 2 それはどのような違いでしたか。 |
|---|

海外派遣での日米の文化の違いを感じた人は、ほぼ全員だったことが分かった。その違いは、次のようなことだった。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・色んなものが大きいこと。 ・家で靴を履いている。 ・風呂につからないこと。 ・食事で箸を使わないこと。 ・家の玄関の境目がなく迷った。 ・米を食べない。食文化など。 ・家に地下室がある。 |
|--|

日本に来たパトリックと同じように、生徒たち自身もアメリカで文化による違いや戸惑いがあったことを確認することができた。

原稿は、ペアでの活動の中で英文にまとめていくが、互いに調べたことを出し合い、意見交換や評価をし合う言語活動を大切にしたい。原稿を作る際に使える基本表現「疑問詞＋不定詞」や「It is 形容詞 for 人 to 動詞」は、パーフェクトイングリッシュを用いて練習を行った。口頭練習を行った後、テーマについての英文を書いた。基本構文を用いて、各自のテーマに沿った英文を書くことができた。

発表本番前に、友達同士でリハーサルをし合う活動を行った。他のテーマの班と自分たちでまとめた英文を紹介し合い、他の発表を聞いてよかったこと、自分たちの発表にも生かしたいことを伝え合った。他の班から、ジェスチャーをした方がよいというアドバイスをを受け、再度発表練習を行っていた班がいた。本番では、その友達の意見を生かし、ジェスチャーを取り入れて分かりやすく伝えることができた。その他の班も、ペアの友達と英語で説明する部分を分担し、パトリックの目を見てしっかりと伝えることができた。発表後の生徒の自己評価カードから、パトリックに日本文化を紹介できた達成感を味わえたことが分かった。

パトリックに日本文化を紹介しよう！	達成度	少しづつ、かか、てしま、たけど、 がんばら、て言、え、たし、パ、ット、の、目、を、見、て 発、表、で、き、た、の、で、よ、か、た、。
	A	

(5) 中高一貫教育の交流授業の実践

中高一貫教育の交流授業では、週に一時間、高等学校の先生が中学校に出向いて、TT形式で授業を行っている。授業では、中学生向けに簡単な単語を使ったりスピードを落と



高等学校の先生による個別指導

して話したりするのではなく、高等学校の授業に近い英語を話してもらっている。高等学校では、ある程度の速さの英語を聞き取り、内容が理解できることが必要であるため、中学生のうちからそれを意識させたいという願いからである。

基本構文を使ったパーフェクトイングリッシュを用いて、高等学校の先生に覚えた表現をチェックしてもらったり、インタビューをしたりする活動を行った。

生徒は、学習した表現の正しい発音や文法を高等学校の先生にチェックしてもらったりアドバイスしてもらったりしたことで、自信をもってインタビュー活動に取り組むことができた。

また中高一貫の交流授業では、高等学校を意識した授業を体験することができる。ALTと高等学校の先生の会話を聞いたり、高等学校の先生との会話練習を行ったりすることで、通常の授業では味わえない、より新鮮で充実したコミュニケーション活動を行うことができる。高等学校の先生の授業参加により、複数の目で生徒に指導することができ、生徒一人一人と接する機会が増え、必要な表現を楽しく覚えることができる。生徒も高等学校の先生との交流授業にも慣れ、楽しみにしている様子が見られる。

～生徒の感想～

- ・高校の先生に基本構文のチェックをしてもらった。正しい発音を教えてもらったりしてとても勉強になった。
- ・高校の英語の先生の発音は速いけど、しっかり聞き取れるようにしていきたい。

4. 結語

(1) 研究の成果

基本構文の表現が、海外派遣での会話につながるということ意識しながら、口答練習や英作文の練習を行ったことで、ホームステイ時に「自己紹介」や「家族の紹介」を正確に伝えようとする意欲をもつことができた。

学習した基本構文を活用してのコミュニケーション活動を継続したことで、「自己紹介」や「家族の紹介」などをホストファミリーに伝えることができた。また事前に発表原稿の準備、友達との練習を行ったことで、自信をもって海外派遣でのことや日本文化についてALTに伝えることができた。

中高一貫交流授業を通し、高等学校の先生と一緒に授業を行うことで、より新鮮で充実したコミュニケーション活動を行うことができた。より専門性の高い高等学校の先生に発音指導や学習した表現のチェックをしてもらったことで生徒の「英語で伝える力」の育成につながった。

(2) 研究の課題

海外派遣や海外派遣での反省を生かした言語活動を通し、「準備をしてからの会話」ができるようになり、「英語で伝える力」の育成につなげることができた。しかし、実際の会話ではあらかじめ準備をしておくことができる場面は少ない。うまく英語で会話できないときには、既習の表現を駆使して何とか相手に伝えようとするような態度も身に付けさせていきたい。また、授業の中でのコミュニケーション活動では、間違った発音や語順で話している場面が時折見られる。より正確に伝えられれば、英語でのコミュニケーションはさらに自信をもって楽しく行えるようになる。

中高一貫交流授業の課題では、授業についての打合せの時間の確保が難しく、授業前に軽く打合せをして授業を行うときが多い。事前に交流授業の指導計画を立て、お互いに意見交換をして生徒がより学習意欲をもって取り組める交流授業にしていきたい。高等学校の新学習指導要領による英語の目標は「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。」である。高等学校では、中学校のコミュニケーション能力の基礎からさらにコミュニケーション能力の向上が求められている。

今後も中高一貫教育の交流授業、ALTとの授業をより工夫して、生徒の実践的コミュニケーション能力の育成につなげていきたい。

参考文献

- 文部科学省(2008).『中学校学習指導要領解説 外国語編』. 東京:開隆堂出版.
文部科学省(2009).『高等学校学習指導要領解説 外国語編』. 東京:開隆堂出版.
愛知県教育委員会(2012).『教員研修の手びき』.

英語を学ぶ楽しさを実感させる言語活動

片岡 真悠

(稲沢市立千代田中学校)

概要

本研究は中学校英語活動における効果的な言語活動を考察したものである。中学校で実践されている様々な言語活動を検証し、コミュニケーション能力を育成するために効果的な言語活動とはどのようなものかを追究する。様々な理論を活用し、実際の教育現場でどのように生かすことができるか、具体的な方法を実践例とともに紹介する。効果的な言語活動を展開するための手段として、共同言語学習と呼ばれる Cooperative Language Learning を紹介する。Cooperative Language Learning は学習者の英語に対する不安を減らす効果があるため、効果的に言語活動の中に取り入れることで高い学習効果を得ることができると考えられる。また、ICT 機器を利用した言語活動の実践を紹介し、ICT 機器の効果的な使用方法と今後の可能性についても考察する。

キーワード：anxiety、Cooperative Language Learning、共同言語学習、activity、ICT

1. はじめに

新学習指導要領が実施され、4 技能を総合的に指導することにより 4 技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成することが求められるようになった。そのため、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の 4 技能をどのように言語活動にバランス良く取り入れるかが今後の課題である。また、授業で取り入れられてきた言語活動の在り方についても改めて考える必要がある。中学 2 年生 74 名に英語学習に関するアンケートを実施したところ、多くの生徒が英語学習に不安を抱えていることが分かった。英語が得意な生徒でも英語学習に対して自信がないようである。anxiety と呼ばれているこの学習者の不安は、言語学習のみならず、学習活動全てに影響を及ぼすことが分かっている。不安を感じる理由としては「文を書くことができないから」と答えた生徒が 3 割以上を占めた。また、「文法が分からないから」「単語を覚えることができないから」「聞き取りができないから」という意見が次いで多かった。英語が苦手だと答えた生徒の中には、英語の授業自体が不安であると答えた生徒もいた。

2. 英語学習者の不安要素

すべての学習において学習者が不安（以下 anxiety）を感じることは当たり前のことである。Hinton et al. (2008) によると、脳内には大きく分けて 3 種類のネットワークがあ

り、anxiety は感情をコントロールすると言われる the affective network に大きな影響を及ぼすという。その the affective network が anxiety を引き金にして働くことで、残りの2つのネットワークの活動が阻害されてしまい、学習に大きな影響が出ると述べている。日々の授業を振り返ると、集中力を維持させるために適度の緊張感が必要だが、生徒が不安を感じる中で授業をしても良い効果は期待できないと思われる。Anxiety には学習を促進する facilitative anxiety と呼ばれるものもあるが、本研究では学習を抑制すると言われる debilitating anxiety を anxiety として取り扱う。

一般的に学習内容が得意であれば学習者は不安をあまり感じないと言われている。しかしながら Horwitz (2001) 外国語学習における anxiety は特有なものであると述べている。Horwitz (2001) によると、外国語におけるあらゆるパフォーマンスが学習者にとってはチャレンジであり、anxiety につながると述べている。つまり、英語学習に例えると、英語が得意な学習者でも、授業中は常に anxiety を感じているということになる。Young (1991) によると、教室内で学習者が感じる anxiety の原因は学習者自身によるものだけではなく、教師の授業の進め方や授業内容、教師と学習者の関係にも大きな関係があるとしている。Young (1991) は以下の要素を anxiety の原因として挙げている。

- ・ Personal and interpersonal anxieties
- ・ Learner beliefs about language learning
- ・ Instructor beliefs about language teaching
- ・ Instructor- learner interactions
- ・ Classroom procedures
- ・ Language testing

ここで注目したいのは classroom procedures 「授業の進め方」である。学習者自身に原因がある anxiety は、学習者自身が考えをコントロールすることによって調節することができる。しかし、教師側に原因がある場合は、教師側が効果的な手立てを提示しない限り改善することがない。本研究の題にもあるように「英語を学ぶ楽しさ」を生徒に実感させるためには、生徒の英語の授業に対する anxiety を少なくすることから取り組んでいくべきではないかとう考えた。

Anxiety に関する研究の中には、クラスで競争をしたり、なれない言語でコミュニケーションをしたりすること自体が anxiety に影響を及ぼすとしているものもある。生徒の座席も大きな要因になるという研究もある。Shamim (1996) は前の席に座っている生徒の方が後ろに座っている生徒よりも授業内でのパフォーマンスが良いという研究結果を出している。つまり前に座っている生徒の方が学習に対する anxiety が少なく、積極的に学習に取り組むことができると理解できる。さまざまな要因がある中で、学習者がどのタイプの anxiety を抱いているかを把握することが大切であると考えられる。Yan and Horwitz (2008) はクラス内の活動を競争ではなく協力させる活動にして、学習者に発表させる前にペアやグループで話し合う時間を作ることを提案している。

3. Cooperative Language Learning の原理

今回の研究で注目した学習方法は cooperative learning と呼ばれるものである。言語学習においては cooperative language learning と言われている。協同言語学習と訳されているこの学習方法は、教師主導ではなく、学習者を中心とする授業にするための有効手段として推奨されている。ペア活動やグループ活動を通じて、学習者がお互いに教え合い、学び合う学習方法である。Oxford (1997) によると個人で学習したり、競争しながら学習したりすることよりも、cooperative language learning は学習者のやる気を促進し、学習に対する姿勢や態度を改善することができるという。また、クラス内で行うことにより、お互いを気遣う関係が生まれ、学習者の不安感や偏見を減らすことができるという数々の研究結果が出ている。この cooperative language learning の原理を Oxford (1997) は次のように示している。

1. Positive interdependence

Gains for one person are associated with gains for others; can be attained through structuring the goals, rewards, roles, materials, or rules

2. Accountability

Every person is accountable through individual grading and testing; the group is accountable through a group grade; improvement scores are possible

3. Team formation

Teams are formed in various ways, randomly; by student interest; by the teacher using specific criteria (heterogeneously, representing different characteristics such as aptitude or gender; or homogeneously)

4. Team size

Groups of smaller than 7 members usually work best

5. Cognitive development

This is often viewed as the main goal of cooperative learning

6. Social development

Development of social skills such as turn taking, active listening, and so forth can be as important as cognitive development

(Oxford, R.L., 1997, p.445)

以上の Oxford (1997) が提示した基本的な cooperative language learning の原理を参考にし、実際に授業内で活用できる言語活動を考え実践した。グループ構成の人数に関しては、試行錯誤を繰り返し、4人を基本として編成を行った。

4. 理論を生かした言語活動の実践と考察

4.1. 実践1 オーストラリアの中学生と文通を通して

改めて日々授業内で行われる言語活動について考えたい。自らの授業を振り返ると、授業内の言語活動が「遊び」で終わってしまったと反省することがある。改めて活動内容を見直すと、そもそも activity のゴールが適切ではないからであると考えられる。Cooperative language learning を効果的に活用するならば、ゲームで「勝つこと」をゴールにするのではなく、「コミュニケーションを図ること」をゴールにしなければならない。Johnson, Johnson and Holubec (1994) によると一人一人が貢献することで達成できるゴールを設定することが効果的であり、Slavin (1991) は structuring materials を使うことで cooperative language learning がより効果的に行われると述べている。

これらの理論をもとに、効果的な言語活動を考え、中学2年生を対象に実践を行った。年度当初から「Pen-pal Project」として、オーストラリアの中学校と手紙を交換する実践を進めてきた。海外にいる文通相手に手紙を書くことが、自ら英語を書きたいという気持ちにつながるのではないかと考えた。学習室と呼ばれる英語教室に文通相手について学ぶためのコーナーを設置し、生徒の動機付けに利用した。(資料1) 文通相手に手紙を書く過程では、ICT 機器を利用したり、cooperative language learning を生かした実践を行った。



資料1: 文通相手についての掲示物

Cooperative language learning を活用した実践では、structuring materials として、各グループに一冊ずつの英和辞典と和英辞典を配布した。活動の内容はお互いの手紙を読んで添削するという単純な作業で、活動の目的を「教え合い」として行った。最初に実践を行ったクラスでは、英語が苦手な生徒ばかりが集まったグループができてしまい、活動が思うように進まなかった。また、自分の手紙を書くことに集中してしまい、教え合うことが全くできないグループもあった。

そこで、次のクラスでは、各グループにリーダーを指名し、リーダーには Student Teacher と書かれた名札を渡した。英語が得意な生徒をリーダーとして指名し、能力差を考慮しながらグループの編成をした。その結果、最初に実践を行ったクラスよりもリーダーを指名したクラスの方が圧倒的に多くの生徒たちが教え合いをしていた。名札をつけた生徒が教室を歩き回り、困っている生徒に声をかけている姿も見かけた。事後アンケートでは「ST に教えてもらって、よかった。分かりやすかった。」という意見が多く、グループのリーダーを務めた生徒の事後アンケートには、「教えることが楽しかった。またやりたい。」という意見があった。オーストラリアからの返事を受け取った際には、一緒に活動したグループメンバーの元へ行き、手紙を見せ合っている姿も見られた。(資料2) しかしながら、海外の学校とのやりとりを頻繁に行うことが難しく、せっかく知り合った文通相手も卒業し

てしまい、同じ相手と継続的に文通を続けることができなかつたことが残念である。

4.2. 実践 2 ICT 機器を利用した言語活動

英語を使って話すことは積極的に取り組む生徒が多いが、「授業で英語を書く」となると、やる気が出ない生徒も多い。この「Pen Pal Project」では、手紙を書く過程でオンライン辞書を利用した。授業の前半はパワーポイントを使用して今までの文法事項の復習した後に、実際にインターネットを利用して、オンライン辞書を使用させた。最初はペアワークを基本として活動させたが、気付けば3人ほどの小グループで相談しながら英語を書いていたことが印象的である。手紙を書くワークシートは、最初から英語で書くことを前提としたワークシートと、最初に日本語でどんなことを書きたいか考えさせてから英語に直すワークシートの2種類を用意し、どちらのワークシートを使うかを生徒自身に決めさせた。最初にどのような内容の手紙を書きたいのかを日本語で考えさせることで、辞書を効果的に活用し、自分の伝えたいことを表現することができていた。(資料3) Team teaching の利点を生かし、その場でフィードバックをすることができたが、1時間という短い時間では手紙を完成させるまでに至らず、添削にも時間がかかってしまった。

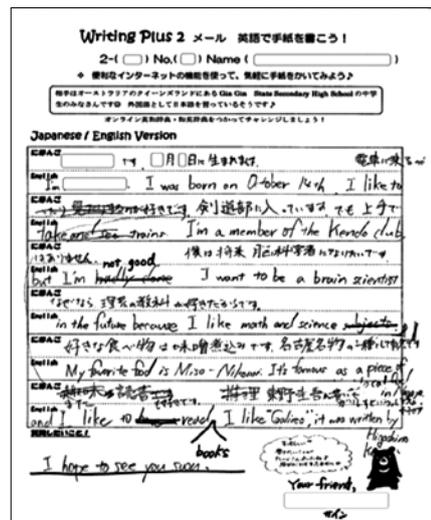
Macaro, Handley and Walter (2012) は ICT 機器の使用が直接言語能力に影響するとは断言できないと述べている。しかしながら、今回の実践前と実践後に行ったアンケートを比較すると、4技能の全てにおいて「大変自信をもって取り組める」「自信をもって取り組める」と答えた生徒の割合が増えていた。特に「話すこと」と「読むこと」については大きな成果が見られたことから、ICT 機器の利用は生徒の英語学習に対する不安を減らすことができたと言える。また、ICT 機器の利用に関するアンケートでは、英語が得意な生徒に比べ、苦手な生徒の方が ICT 機器の利用を高く評価し、英語学習に効果的だと考えていることが分かった。ICT 機器の利用方法は今後も更なる研究が必要だと感じる。

4.3. 実践 3 Information Exchange を利用した言語活動

ここでは、授業の復習で利用した information exchange の実践を紹介する。デジタル教科書の導入で活躍の場がなくなったフラッシュカードを利用し、クラスの生徒たちがカードを媒体にコミュニケーションを図ることを目的とした実践である。学習したフラッシュ



資料 2: クリスマスカードを読む生徒



資料 3: 生徒の作品

カードをクラス全員に配布し、クラス内を歩き回ってお互いのフラッシュカードを提示する。お互いのカードに書かれた日本語を英語に直して発音させ、終わったらカードを交換するという単純な活動である。(資料4) この活動では、決められた時間内に交換しなければならないカードの枚数を決めたり、自分が発音した単語は覚えて後に発表させたりするなど、いくつかのルールを決めることでより効果的に活用できると感じた。



資料4：活動中の様子

英語が苦手だと感じている生徒の多くがこの活動を「役に立った」と感じていることが事後アンケートの結果より分かった。しかしながら、短い時間の中で、生徒が全てのフラッシュカードを交換することができず、復習としては不十分であると感じた。

5. 今後の課題

今回の研究では cooperative language leaning を中心に実践を行ったが、cooperative language learning は学習者の anxiety を減らすことに関しては大変効果的だと感じた。実践前と実践後ではクラス内の雰囲気が大きく異なり、実践後は教師が指示をしなくてもグループで教え合う姿が何度も見られた。「先生には質問できないけど、グループの人なら質問しやすい。」「教えてもらってようやく分かった。」と答えた生徒もいたことから、英語が苦手な生徒の英語に対する anxiety は減ったのではないかと考えられる。しかしながら、cooperative language learning にもいくつかの欠点があることが様々な研究で分かっている。その一つが、確実な答えや説明を必要としている生徒には、cooperative language learning は逆効果であるということである。実際に実践後に行ったアンケートでは半数以上の生徒が教え合う活動を「役に立った」と感じていることが分かったが、生徒の中には「一人で考えたほうが分かる」と答えた生徒も数人いた。そのため、全ての生徒に対して良い効果が得られるわけではないことが分かった。また、グループ編成の仕方にも配慮する必要があるなどの反省点もある。

この実践を通して、改めて自らの授業を振り返り「授業改善」に励まなければならないと感じた。生徒たちが本当に英語を学ぶことを楽しいと感じているのか、自ら学びたいと思うことができるような授業が展開できているのかを日々自問自答している。一つの教授法に固執するのではなく、様々な教授法を組み合わせ、クラスの実態に合うよう臨機応変に対応することも大切であるということも学んだ。今後も様々な言語活動を実践し、効果的な活用方法を研究していきたい。

参考文献

Hilleson, M. (1996). "I want to talk with them, but I don't want them to hear" : An introspective study of second language anxiety in an English-medium school. In K. M. Bailey & D.

- Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (pp. 248-275). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinton, C., Miyamoto, K. & Della-Chiesa, B. (2008). Brain research, learning and emotions: implication for education research, policy and practice. *European journal of education*, 43, 87-103.
- Horwitz, K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-127.
- Huber, G.L., Sorrentino, R. M., Davidson, M. A, Epplier, R. (1992). Uncertainty orientation and cooperative learning: Individual differences within and across cultures. *Learning and individual differences*, 4, 1-24.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kataoka, M. (2011) Anxiety of language learning in classroom. Paper presented at 14th annual spring conference of WVTESOL, Ripley, WV.
- Macaro, E., Handley, Z., & Walter, C. (2012). A systematic review of CALL in English as a second language: Focus on primary and secondary education. *Language Teaching*, 45, 1-43.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The modern language journal*, 81, 443-456.
- Shamim, F. (1996). In or out of the action zone: location as a feature of interaction in large ESL classes in Pakistan. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (pp. 123-144). Cambridge: Cambridge University Press.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational leadership*, 48, 71-82.
- Yan, J. X. & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: *A qualitative analysis of EFL learners in China*. *Language learning*, 58, 151-183.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.

小中連携を踏まえた中学校の取り組み

植田 則康

(名古屋市立笹島中学校)

1. はじめに

グローバル社会の益々の発展に伴い、知識基盤社会の中で必要な「生きる力」を育む重要性が叫ばれている。その中、コミュニケーションへの関心・意欲の向上、コミュニケーション能力の育成さらに言語や文化についての知識・理解の深化を目指して、平成 23 年度には小学校、平成 24 年には中学校の新学習指導要領が全面実施され、新しい教育課程の下、英語活動、外国語活動、英語教育が進められている。

名古屋市では、「英語が話せるなごやっ子の育成」を掲げ、聞いたり、話したりするコミュニケーション能力を向上させることを目指している。そのため、3・4 年生に英語活動アシスタントを派遣して年間 4 時間の英語活動を、5・6 年生には外国語アシスタントを派遣して年間 35 時間の外国語活動を推し進めている。さらに地域のボランティアの協力も得ることも含めながら、活動を推し進めている。

教育現場では、平成 24 年度より中学校の教科書が改訂され、小学校の教材は「Hi, friends! 1・2」となり、さらに授業時間数や指導語数なども増えることとなった。

こうした中、将来を担う子どもたちには、共生の意識をもってほしいと願うとともに、生きて働く英語を身に付けさせたいと考える。

2. 本校の概要

【本校校舎の様子】

2.1. 本校の特色

名古屋市立笹島小学校・笹島中学校は、名古屋市初の小中一貫教育校である。平成 22 年度に小中一貫教育校として開校して、本年度で開校 3 年目となる。本校は、名古屋駅近くにあり、小学校 1 年生から中学校 3 年生まで同一校舎で学んでいる。



また、名古屋市の帰国児童生徒の受け入れ校である。帰国児童生徒の在留国は、アメリカや中国、フィリピンなど様々であり、全学年単学級で全校児童生徒の数は少ないが、多様な背景を持つ児童生徒が通っている。

本校の学校努力点は、「伝えあい、認めあい、高めあう ささしまっこの育成－環境・他者・自己との対話を通して－」を小中共通のテーマとして 2 年目となり、全校挙げて児童生徒のコミュニケーション能力の育成を図っている。

本校の小学校の英語活動、外国語活動および中学校の英語教育は、「互いの考えや気持ち、伝えたい事柄を伝え合おうとする態度を身に付け、英語でコミュニケーションを図ること

ができる子ども」を育成することをねらい、下の表のように担当している。

【小学校の英語活動、外国語活動および中学校の英語教育の担当】

学 年	時 数	担 当	備 考
小1・2	隔週 1h	英語担当教諭+英語ボランティア	本校カリキュラムを使用
小3・4	毎週 1h	英語担当教諭+英語ボランティア	本校カリキュラムを使用
小5・6	毎週 1h	英語担当教諭+ALT	Hi, friends! を使用
中1～3	毎週 4h	英語担当教諭+ALT	3/4 が ALT

なお、中学校に派遣されているALTは、小学校外国語活動にも参加をして指導に当たっている。

2.2. 生徒の実態

本校生徒は、穏やかな生活ぶりであり、毎日明るく元気に過ごしている。英語の授業では、挙手をしたり、音読練習やALTとの対話に熱心に取り組んだり、コミュニケーション活動に積極的に参加をしたりするなど、前向きに取り組む生徒ばかりである。

帰国生徒が全生徒の約20%、外国籍は約10%在籍している。帰国生徒の中には、英語圏からの帰国生徒もあり、英語の習熟度に極めて大きな差がある。

一方で、他者と英語でコミュニケーションを図る意欲に欠ける生徒が極めて少数いることも事実である。また、スペリングを覚えることなど、地道な活動への取り組みが苦手な生徒がいることも、アンケートや日頃の英語学習への取り組みの様子から明らかとなった。その中で、4月に行ったアンケートでは、66人中63人(95.5%)の大多数の生徒が「書く力」を高めたいと願っている。

こうした実態の背景には、日頃の生活ぶりや学習に取り組む姿から、以下のような要因があると考えられる。

- ・旧知の仲であり、互いの気持ちも理解していると判断しがちな面がある。
- ・生徒は小学生以来、ずっと単学級で生活している。そのため、人間関係が膠着しがちであり、苦手な級友とは接触を持たないようにしようとする面がある。
- ・小学校での外国語活動は、英語の音声に慣れ親しむことや体験的な理解をすすめているため、中学生になっても学習という意識が希薄な面がある。そのため、地道な努力を継続することができない。
- ・少人数のため、習熟度の差が明確であり、切磋琢磨しようとする生徒の意識が希薄な面がある。
- ・定期テストでは、正確に書くことが要求されるため、「書く力」を高めたいという気持ちが高い。

こうした生徒の実態から、書く意欲を高める取り組みを行うことや、正確に書く力を高める取り組みを行うことで、上記のような要因からくる課題を解決できると考えた。

3. 取り組みの実際

3.1. 書く意欲を高める取り組み

小学校外国語活動は、外国語の音声に慣れ親しませることを念頭に活動が行われている。

中学生となった生徒にとっては、書くことは最も苦手とする活動である。本校生徒は書く力を高めたいと願う生徒が大多数であるが、スペリングを何度も書いて覚えるなど地道に努力することになかなか取り組めない生徒もいる。

書く意欲を高めるために、これまで、フォニックス・ルールを紹介して文字と音との関係を示すことで、書くことが難しいと感じることを少なくなるようにしたり、新出言語材料やイベントや長期休業の度に書く活動を設定したりしてきた。

Harmer (2007) が示す通り、書くことは writing for leaning と writing for writing に分けられ、書くことには読み手を意識することが重要である。この視点から、これまでの実践を振り返ったとき、これまで生徒が書いた作品に対する主な読み手が教師であったことに私自身気付いた。そこで、新出言語材料を覚えるための活動や読み手を意識させる工夫を加えたいと考え、この後に示す『Students' Gallery』といった活動を行っている。

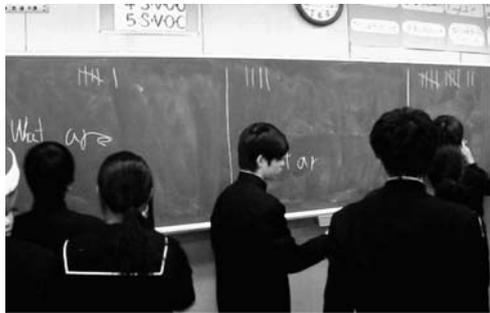
また、これまで接してきた多くの ALT が話す通り、日頃使う教科書や補助教材は洗練されすぎている面もあり、表現が画一的な部分が見られる。多感な生徒の年頃も踏まえ、Muncie (2000) の述べるところの super words や語数制限を意識させることで、これまでの画一的な表現から、創造性豊かな表現を生徒が使うように、この後に示す『Let's Find Super Words』といった活動を行っている。

さらに、4 技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成することをねらいに加え、ALT との一对一の対話を促し、その内容を書く『The Super Celia Challenge』といった活動を行っている。

3.1.1. 書くことへの抵抗感を少なくするアクティビティの一例

『スペリング（ライティング）レース』

中学校の英語学習において、書くことには抵抗感を持つ活動である。書くことは習熟度に大きな差が出ることから、書くことへの抵抗感を軽減することをねらいとして、グループ内で協力しながら単語を書くような活動を設定した。

【活動の方法】	【活動の様子】
<ol style="list-style-type: none"> ① クラスを数グループに分ける。 ② 各グループが黒板の前に1列に並ぶ。 ② 教師が発音する単語を、チョークをバトン代わりに、一文字ずつ書く。 ③ 早く正確に単語が書けたグループにポイントを加算する。 ④ スペリングを間違えて書いた場合は、後で順番が回ってきた人が、その文字を消す。 ⑤ 文字を消したら、(1文字書いたときと同様に) 次の人に交代をする。 ⑥ 活動終了時にポイントが多かったグループの勝ちとする。 	
<p>【 発 展 】</p> <p>☆ はじめはグループ内で教え合うことを認め、徐々になくしていく。</p> <p>☆ 慣れてきたら、単語だけではなく、文を書かせるレースにする。</p>	

活動で生徒が書く単語や文は、全て既習の語や表現である。活動のねらいと、これまで何度も同じような活動を行ってきた経験から、このグループ対抗の活動を行う前には、単語や文の音読練習をしたり、指先をペンに見立てて空中で書いたり、あるいは学習プリントに単語や文を書いたりする練習を何度も行っておくとよいと考える。

実践の際の生徒の様子と生徒の変容ぶりは、以下の通りである。

【 実践の様子と生徒の変容 】

- 大変な盛り上がりで、活動に取り組んでいた。
- 単語→句→文が正しく書けるようになってきた。
- 自発的に単語や文を覚える生徒が増えた。
- あまりの興奮ぶりに、他の先生から心配されることがある。

はじめにこの活動を紹介した際には、取り立てて反響の大きな活動ではなかったが、実際に行うやいなや、生徒が大いに興奮して取り組むことが分かった。はじめはグループ内で教えながら行ってきたが、次第に生徒が単語や文を家庭学習などでも取り組むようになり、正しく書けるようになってきた。小テストや定期テストでも、これまで繰り返し三単現のsやピリオド・クエスチョンマークの抜け落ちなどが見られたが、この活動を繰り返したことで、こうしたミスが見られることが激減した。また、負けたチームには単語や文を書く宿題を課したことがあったが、「レースに役立つから」や「書いて覚えよう」と書く練習をいとわない声が何度も聞かれたり、自主的に家庭で何度も書くようになったりするなど、書くことへの抵抗感を低減させることに役立っていると考ええる。

この活動を充実させるために、現在は以下のような点に配慮している。

【 配慮している点 】

- ① グループでの差が大きくなるように、英語圏からの帰国生徒を均等に割り振る。
- ② 書けたら、Finish! などかけ声をかけるようにする。
- ③ 難易度によって獲得できるポイントを増減させる。
- ④ 3グループ以上に分け、上位から複数のグループに得点が入るようにする。
- ⑤ 活動の終盤は、ポイントを奪い合うようにする。

3.1.2. 読み手を意識させる一例

『Students' Gallery』

書くことは、コミュニケーションの一部である。writing for writingとして何かを書く場合、当然そこには読み手となる人がおり、その読み手を意識することが重要である。読み手を意識して意欲的に書くことをねらいとして、作品を掲示する場を常設した。

【活動の方法】	【活動の様子】
① 壁の一面全てを Students' Gallery として、全生徒の作品を展示する。 ② A4 の入るクリアケースを一面に配置し作品を入れる。 ③ 読み手は「級友」「先輩」「後輩」「保護者」と「教師」とする。 ④ 休み時間や授業参観日なども、常に他学年や保護者が参観可能にしておく。	
【 発 展 】 ☆ 掲示した作品を互いに読み合い、内容の面白さ、読みやすさや仕上がりの美しさなどについて、No.1 の作品などを決める。	

書く内容は、夏休みや冬休みの思い出、後述する「The Super Celia Challenge」で本校の ALT との対話内容などである。英語でさまざまな作品を書く前には、英語学習への目標を日本語で書かせることも行って、様々な考えを発表する場としてきた。

また、作品作りには、下書きを書かせ、それを生徒同士の 4 人一組のグループの中で読み合い、訂正や助言をし合った後、清書をした作品を掲示するようにしている。

実践の際の生徒の様子と生徒の変容ぶりは、以下の通りである。

【 実践の様子と生徒の変容 】
<ul style="list-style-type: none"> ○ 読みやすさを考えて書くようになった。 ○ 読む姿がかなり見られる。 ● 互いに読み合うという点では、まだ工夫の余地あり。

4 人一組で訂正や助言をし合う活動では、スペリングや文法に関する間違いの指摘だけでなく、字の丁寧さや、構成や表現の面白さを指摘するが見られ、読み手を意識して指摘したり、作品を推敲したりするようになった。かつて 4 人一組の訂正や助言をする活動を行わなかった時期には、下書き段階で教師が間違いを指摘して清書に臨ませていたが、清書段階で同じ間違いを繰り返す状況が何度も見られた。しかし、4 人一組の訂正や助言を始めたところ、下書き段階で見られた間違いを繰り返す状況はほとんど見られなくなった。こうした状況から、読み手たる級友からの指摘は、生徒にとって大きな意味をもつと考える。また、休み時間には、先輩後輩の作品も含めて、互いの作品を読む姿がよく見られるようになり、読むことへの意欲も高まっていると考える。作品を掲示した後の活動として、内容の面白さ、読みやすさや仕上がりの美しさなどの観点でそれぞれ No.1 を選ぶ活動などを行っているが、生徒の作品をより意欲的に読む活動の在り方については、まだ工夫の余地があると考え。

この活動を充実させるために、現在は以下のような点に配慮している。

【 配慮している点 】
<ul style="list-style-type: none"> ① 「Summer Vacation」「The Super Celia Challenge」など、全学年共通の取り組みも実施している。 ② 教師からの指摘は、内容の面白さをほめたり、内容に対する感想を述べたりすることのみに絞っている。

3.1.3. 創造性豊かな表現を促す取り組みの例

『Let's Find Super Words』

生徒はとても豊かな感性を持っており、この豊かな感性を生かして英語を書けるようになってほしい。この生徒の豊かな感性が表現を通して読み手に伝わることで、生徒には伝わる喜びが感じられると考える。一方で教科書は新出の文構造や新出言語材料を扱うために、豊かな感性を表現するモデルとしてはやや画一化された表現が多い。創造性豊かな表現をすることをねらいとして、自己表現のモデルを読む活動を設定した。

【活動の方法】	【ALT の書いたモデル文】
<p>① 書く活動前に、教師・ALT が書いたモデルを読む。</p> <p>② 感心した表現 (Super Words) を生徒が選んで下線を引く。</p> <p>③ 選んだ Super Words とその理由をグループやクラス全体で発表し合い、共有する。</p> <p>④ モデル文を参考に書く。</p>	<p style="text-align: center;">Summer Vacation</p> <p style="text-align: center;">I really enjoyed my summer vacation.</p> <p style="text-align: center;">In August, I went to <u>Takayama</u> for three days. <u>Takayama</u> is in <u>Gifu Prefecture</u>. I went there by train. It took about two and a half hours.</p> <p style="text-align: center;">On the first day, I ate <u>Hida Beef</u>. It was so <u>juicy</u> and <u>yummy</u>, but a little expensive! I saw a shrine with lots of <u>Sarubobo</u>. They are really <u>adorable</u> charms for good luck. The old, traditional buildings in <u>Takayama</u> were very cool. Japanese history is so <u>fascinating</u>.</p> <p style="text-align: center;">On the second day, I went to <u>Shirakawago</u>. The town was <u>super green</u> and pretty. I saw <u>gassho-zukuri</u> houses. They were <u>huge</u>! One house was six stories high. </p> <p style="text-align: center;">On the third day, I went to <u>Kamikochi</u> in <u>Nagano Prefecture</u>. It is a beautiful place. There were so many people there. I was amazed to see snow on the mountains! The river was <u>crystal clear</u> and freezing. I enjoyed hiking next to the river. I saw monkeys in the trees! They <u>looked like koalas</u>.</p> <p style="text-align: center;">I really enjoyed my summer vacation. Next year, I hope to visit <u>Okinawa</u>. I want to see <u>beautiful beaches</u> and swim in the sea.</p> <p>※下線は生徒の加筆</p>
<p>【 発 展 】</p> <p>☆ 構成や内容の面白さといった別の観点で読み、クラスで共有をする。</p>	

書く内容は、夏休みの思い出や尊敬する人物など、生徒が同じテーマで書くものとした。ねらいに即して、内容把握、日本語訳や Q&A (T/F) は行わず、感心した表現のみ下線を引かせることとした。

実践の際の生徒の様子と生徒の変容ぶりは、以下の通りである。

【 実践の様子と生徒の変容 】
<ul style="list-style-type: none"> ○ 生徒が積極的に活動していた。 ○ その後に行う writing でも、表現を工夫する動きが見られる。 ● Super Words の用法や意味のさらなる理解のために、まだ工夫の余地あり。

習熟度の差が浮き彫りとなる精読や内容把握に比べ、自分が感心した表現を選ぶ活動があるので、読むことに苦手意識を持つ生徒も含めて、全員が積極的に取り組んでいた。感心した表現を選ぶ活動では、級友が選んだ表現やその理由に大きくうなずいたり、同意を述べたりしながら真剣な表情で聞いていた。同じ表現を選んでも、理由が異なる場合もあり、その理由一つ一つに興味をもっている姿が数多く見られた。その後を書く活動では、super clear cold water など、表現を工夫する生徒が出てきた。この活動のねらいに沿って、精読などは行っていないが、読むこととも関連させることには改善の余地があると考えられる。この活動を充実させるために、現在は以下のような点に配慮している。

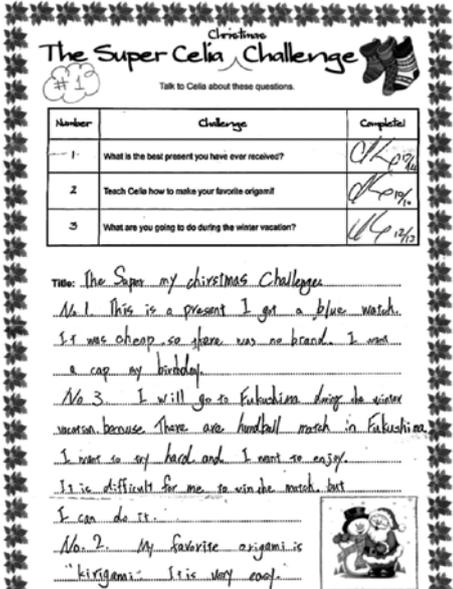
【 配慮している点 】

- ① ALTには教科書のような「よそ行き」の表現でなく、普段友人同士で使う表現をリクエストし、何度も校正している。
- ② その後に行う writing では語数制限を設けることで、表現自体を工夫することに目を向けさせる。

3.1.4. 四技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成する活動例

『The Super Celia Challenge』 ※ Celiaは本校のALTの名前

授業では話せるものの、休み時間などあいさつ以上にALTと話せない生徒が多い。話したことを書き留めるといった活動ができるようになることをねらい、ALTと1対1で話す機会を設け、話した内容を書く活動を設定した。

【活動の方法】	【使用したワークシート】
<ul style="list-style-type: none"> ① 生徒に3～12のトピックの書かれたワークシートを配布する。 ② ワークシートに示されたトピックについてALTと話す。 ③ 話したら、日付とサインをALTが書く。 ④ 話したトピックについて英語で記述する。 ⑤ 記述したワークシートは前述の Students' Galleryで掲示する。 	 <p>The worksheet is titled "The Super Celia Challenge" and includes a table with three columns: "Number", "Challenge", and "Completed". The table contains three rows of challenges, each with a handwritten "Yes" and a date. Below the table, there are handwritten responses for two challenges. The first response is for challenge 1: "What is the best present you have ever received?" and the student writes: "No. 1. This is a present I got a blue watch. It was cheap, so there was no brand. I was a cap my birthday." The second response is for challenge 3: "What are you going to do during the winter vacation?" and the student writes: "No. 3. I will go to Fukushima during the winter vacation because there are football match in Fukushima. I was so my hard and I want to enjoy. It is difficult for me to win the match, but I can do it." There is also a small drawing of Santa Claus and a gift.</p>
<p>【 発 展 】</p> <p>☆ ワークシートに書いた内容について、スピーチをする。</p>	

トピックはワークシートによって3～12個記述してある。一日にまとめて全てを行うのではなく、何日にも渡って取り組めるように、1日に取り組むことができる回数をトピックの数に比例して、1～3個までと限定した。トピックについては、sportやfoodなどの身近な話題や、学んだ新出言語材料を用いたもの、ALTがYes, I have…などの定型の答え方をする質問、取り組む時期に関する話題などを組み合わせた。

実践の際の生徒の様子と生徒の変容ぶりは、以下の通りである。

【 実践の様子と生徒の変容 】

- 長蛇の列ができ、積極的な活動が見られた。
- 話す内容が多岐に渡り、充実してきた。
- 話した内容を書かせた後の活動を、さらに工夫する余地あり。

以前は自分から ALT に話しかけることがなかった生徒も含めて、休み時間や昼休みなどには長蛇の列をつくり、楽しそうに ALT と話す姿が見られるようになった。かつて話した内容を書く活動を設定しなかった際には、ほとんど同じような話をする生徒も姿が時折見られたが、ALT と話した後にその内容を書くので、他の生徒と同じ話にならないように気をつける工夫をして話すようになり、話す内容も充実してきた。書いた内容を互いに読むなどの活動を今後工夫していきたいと考える。

この活動を充実させるために、現在は以下のような点に配慮している。

【 配慮している点 】

- ① 取り組み期間を短めに設定する。
- ② 通じにくい表現は、優しく言い直すなど Gentle Correction をする。

3.2. 正確に書く力を高める取り組み

正確に書くためには、単語を正確に書くことが必要である。正確に綴り字を書くための一つの方法として、これまでも中学生には、音と綴り字との関係であるフォニックスを帰納的に指導してきた。笹島小学校では、現在、外国語活動の一部に文字カードをアブクドゥ読みをする活動を取り入れている。そのため、特に来年度は、帰国生徒を含め、ある程度文字に慣れ親しんだ経験を持つ生徒が入学してくるはずである。

正確に書くことを目指し、これまで、ワードカードを用いた正しい語順の練習や主語や肯定文・疑問文・否定文の変化で文構造がどのように変わるのかを反復練習させてきた。また、生徒が書いた作品には、書く意欲を高めることを意図して、たくさんのポジティブなコメントを加えながら、添削をしてきた。しかし、指摘した部分も再び書かせると同じ

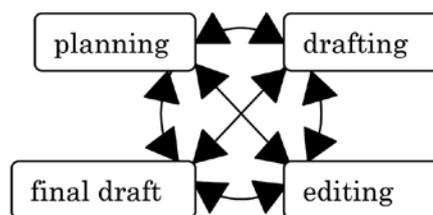
【文構造の反復練習の様子】



間違いを繰り返す実態が明らかになってきた。その原因は、自分自身で間違いを発見できないことであると考え、近年は、生徒自身が間違いに気づき、訂正できることを目指し、間違えている箇所の下線のみを引いてきた。その結果、生徒自身で間違いを正すことが徐々にできるようになったり、間違い自体が減少傾向になったりしている。

White and Arndt (1991) は、書くことに対するアプローチを Product Approach と Process Approach に分類している。その中で、正確に書くことが十分でない本校生徒の実態から、Process Approach に着目した。また、Harmer (2007) によれば、ライティングのプロセスは planning → drafting → editing → final draft といった活動が順不同で生徒の中で起

【ライティングのプロセス】



こり、推敲を重ねることにつながる。これまで、ほとんどのライティングは、生徒の書く力を見極めるための言わばテストのように取り組ませることが多かった。そのため、一回だけしか書かせてこなかったことがほとんどであったので、Scrivener, J. (2011,237) の述べるところのライティングのための多くのステップを設定する中で、特に re-draft や re-editing といった活動を設定することが必要であると考え。こうした推敲を重ねることで、正確に書く力が養われてくると考える。

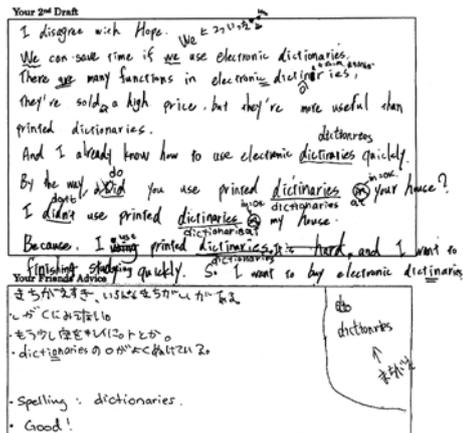
そして、re-draft や re-editing といった活動をするにあたり、教師の訂正では同じ間違いを繰り返すことが多いので、間違いの指摘には工夫が必要である。一方、これまで下線を引くことに止めていた指摘では、どのように間違えているのかを理解したり、どのように訂正するとよいか分かたりするのに非常に時間がかかる生徒がいることが大きな課題である。こうした問題点を解決するために、この後に示す Hedge (1988) や Muncie (2000) の述べる『peer feedback』を行っている。

また、教師からの feedback は、この後に示す Harmer (2007) の述べる『correction symbols』を使用し、生徒自身がその間違いに気付くように支援している。

3.2.1. 生徒同士で正確さを高め合う活動の一例

『peer feedback』

正確に書くために自分で間違いに気付いたり、よりよい作品に向けてリライトできるようになることをねらいとして、生徒同士で互いの作品を読み、訂正したり助言をしたりする活動を設定した。

【活動の方法】	【生徒の作品と指摘内容】
<ol style="list-style-type: none"> ① 4人一組のグループで活動する。 ② 作品を交換して互いの作品を読む。 ③ 読んで、作品のできについて評価をしたり、間違いを訂正したり、助言やコメントを書いたりする。 ④ 一人の作品を読む時間と評価する時間はあわせて3分、それを3回繰り返す。 ⑤ 書かれた評価・訂正・助言やコメントを読み、それらを元に意見交換をする。 ⑥ グループ内での指摘を元に、リライトする。 	
<p>【 発 展 】</p> <p>☆ draft として書いた内容を話したり、その内容について話し合ったりする。</p>	

4人一組で peer feedback を実施する際には、英語を書くことが得意な生徒ばかりや苦手な生徒ばかりが集まらないようにグループを編成した。テーマについて書く前には、クラス全員で、テーマについてブレインストーミングを行うことで、使用する語句について共通理解を図るようにした。

実践の際の生徒の様子と生徒の変容ぶりは、以下の通りである。

【 実践の様子と生徒の変容 】

- リライトに向けて、互いの作品を真剣に読んでいた。
- 文法の誤りの指摘、表現の巧みさ、文章構成などを指摘していた。
- 級友からの指摘を生かし、表現に気を付けるようになった。
- 書く分量が増えているため、読んで評価する時間が妥当かどうか、検証の余地あり。
- リライトしたものを再度 peer feedback させる際、その相手は同じ生徒の方がよいのか、変える方がよいのか、慎重に見極めることが必要である。

3分間という限られた時間のため、生徒は真剣に読み、指摘をしていた。指摘の内容は、単に文字が整って読みやすいかどうかや綴りや文法の誤りの訂正だけでなく、表現の巧みさや文章構成の工夫などについても指摘できるようになってきた。級友からの指摘があることにより、以前見られたような同じ間違いを繰り返すことが減った。draftを見ながらリライトさせたり、何も見ないでリライトさせたり、様々な形で書かせているが、回を経るにつれ、平均20語ずつ語数が増えてきた。そのため、時間内で読み切れない部分が出てくる懸念がある。現在は同じグループで活動しているので、ある程度内容については知っていることで、この心配な点を扱っているが、この3分間という時間や読み合う相手が妥当かどうかは、生徒の様子を注意深く見ていく必要があると考える。

この活動を充実させるために、現在は以下のような点に配慮している。

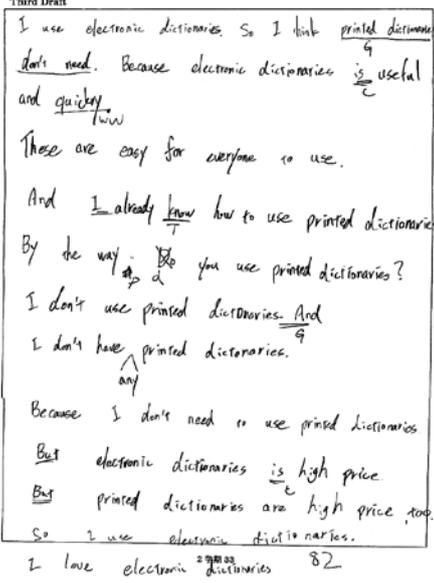
【 配慮している点 】

- ① 指摘内容を時折紹介することで、様々な視点から指摘できるようにする。
- ② final draft までに2～3回リライトする機会を設けている。

3.2.2. 生徒自身が間違いに気付くための支援の一例

『correction symbols』

正しく書くために、生徒自信が間違いに気付くことや、生徒自身で間違いを訂正できることが必要不可欠である。生徒自身がどのように間違えているかを理解し、生徒自身で間違いを直すことができるようになることをねらいとして、『correction symbols』を用いたfeedbackを設定した。

【活動の方法】	【生徒の作品と番号による指摘】																																										
<p>① 生徒の peer feedback の後に実施する。</p> <p>② 生徒の間違った箇所を下線を引き、教師が correction symbols に沿って間違いを記号で指摘する。</p> <p>③ 指摘内容を元に、リライトをする。</p>																																											
【correction symbols】																																											
<p>Correction Symbols</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>category</th> <th>#</th> <th>symbols</th> <th>meaning</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5">grammar</td> <td>1</td> <td>WO</td> <td>A mistake in word order</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>G</td> <td>A grammar mistake</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>T</td> <td>Wrong verb tense</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>C</td> <td>Concord mistake</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>P</td> <td>A punctuation mistake</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">word</td> <td>6</td> <td>S</td> <td>A spelling error</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>WW</td> <td>Wrong word</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">structure</td> <td>8</td> <td>^</td> <td>Something has been left out</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>-</td> <td>Something is not necessary</td> </tr> <tr> <td>content</td> <td>10</td> <td>?M</td> <td>The meaning is unclear</td> </tr> <tr> <td>form</td> <td>11</td> <td>F/I</td> <td>Too formal or informal</td> </tr> </tbody> </table>	category	#	symbols	meaning	grammar	1	WO	A mistake in word order	2	G	A grammar mistake	3	T	Wrong verb tense	4	C	Concord mistake	5	P	A punctuation mistake	word	6	S	A spelling error	7	WW	Wrong word	structure	8	^	Something has been left out	9	-	Something is not necessary	content	10	?M	The meaning is unclear	form	11	F/I	Too formal or informal	
category	#	symbols	meaning																																								
grammar	1	WO	A mistake in word order																																								
	2	G	A grammar mistake																																								
	3	T	Wrong verb tense																																								
	4	C	Concord mistake																																								
	5	P	A punctuation mistake																																								
word	6	S	A spelling error																																								
	7	WW	Wrong word																																								
structure	8	^	Something has been left out																																								
	9	-	Something is not necessary																																								
content	10	?M	The meaning is unclear																																								
form	11	F/I	Too formal or informal																																								
【 発 展 】																																											
<p>☆ 将来的には、間違いの傾向を教師が把握し、それによって学習方法や学習箇所を指摘できるようにする。</p>																																											

この correction symbols を用いた教師からの feedback は、生徒自身が正しく書く力を養うことをねらいとして、前述の peer feedback を終えた後に行った。

実践の際の生徒の様子と生徒の変容ぶりは、以下の通りである。

【 実践の様子と生徒の変容 】
<ul style="list-style-type: none"> ○ 指摘内容を基に、間違いを自分自身で正そうと意欲的に活動していた。 ○ 間違いに気付くことが容易になった。 ● peer feedback との組み合わせ方や、correction symbols の種類・数について、さらに工夫の余地あり。

生徒ははじめ feedback の番号と correction symbols とを照らし合わせることに多少手間取っていたが、すぐに慣れ、どのように直したらよいかという点に集中していた。これまでの下線のみの指摘よりも直す方向性が明確であるため、懸命に修正しようとする姿が見られ、間違いを訂正することが素早くできるようになった。この correction symbols を用いた feedback は peer-feedback の後に行っていることで、すでに何度も直されていることもあり、生徒の間違いが以前より少ないため、間違いの傾向をつかむまでには現在いたっていない。peer-feedback との組み合わせ方や correction symbols の種類や数については、今後継続していくことで見直しを図っていきたい。

この活動を充実させるために、現在は以下のような点に配慮している。

【 配慮している点 】
<ul style="list-style-type: none"> ① 生徒同士の peer feedback を重視し、3回目以降の draft に使用する。 ② 構成や内容のよさは、記述することで feedback する。

4. おわりに

同一校舎で展開されている小学校での英語活動・外国語活動により、本校の生徒はコミュニケーションへの関心・意欲は高く、授業に熱心に取り組んでいる。また、市教委（および本校の活動集）の教育課程には、具体的な活動例も記載されており、Hi, friends! の指導の具体を明確に把握できるようになった。生徒の積極的な姿や、小学校での活動を生かして、生徒が苦手とする書くことに対し、さらに意欲と正確さを高められるように、さらに研鑽を積んでいきたい。

5. 参考文献

- ヴィゴツキー(著)、土井 捷三(翻訳)、神谷 栄司(翻訳)(2003). 『「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達』. 大津:三学出版.
- 文部科学省(2009). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』. 東京:東洋館出版社.
- 名古屋市教育委員会(2012). 『外国語活動学習指導案例集 Hi, friends! 1・2』.
- 名古屋市教育委員会(2011). 『小学校教育課程 外国語活動』.
- 名古屋市教育委員会(2012). 『中学校教育課程 外国語(英語)』.
- 名古屋市立笹島小学校(2010). 『英語ふれあい活動』.
- 西岡 加名恵、田中 耕治(2009). 『「活用する力」を育てる授業と評価 中学校 - パフォーマンス課題とルーブリックの提案』. 東京:学事出版.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)
- Harmer, J. (1983). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Longman.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English new edition*. Pearson Longman.
- Hedge, T. (1988). *Resource Books for Teachers: Writing*. Oxford.
- Muncie, J. (2000). Using written teacher feedback in composition classes, *ELT Journal volume 54*
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching 2nd edition*. Macmillan.
- White, R. and Arndt, V. (1991). *Process Writing (Longman Handbooks for Language Teachers)*. Pearson Longman.

中学校英語で目指す生徒の姿と、その達成のための指導例

松井 孝彦

(愛知教育大学附属高等学校)

概要

本稿では、中学卒業時に生徒に達してもらいたい姿を考察し、その達成に向けて取り組んだ指導例を報告することを目的とする。平成25年度に「コミュニケーション能力」をキーワードとした小中高の英語教育の枠組みが完成する。新学習指導要領では8年間でコミュニケーション能力を養うことを目標としているため、全校種における全校が学習指導要領に則ったコミュニケーション能力を定義し、その能力を養うようなカリキュラムを作成したり、授業を構成したりしなければならない。その中で、総授業時数の増加に加え、小学校での外国語活動と高等学校での原則英語で行われる授業の開始には含まれた形となる中学校は、英語教育の質的及び量的な変更を余儀なくされている。中学校の段階において「自分の考えを話す(書く)」ことができ、4技能をバランスよく育成するためには、基礎的な知識が正確かつ豊富であるばかりでなく、それらの処理が手続き化、自動化されている必要がある。この手続き化、自動化に焦点を当て、これを達成させるための具体的な指導例を見ていく。

キーワード：中学校英語教育、コミュニケーション能力、自動化、指導法

1. はじめに

平成25年度における高等学校での新学習指導要領施行により、小中高を通した新学習指導要領による教育の枠組みが完成される。英語科では、「コミュニケーション能力」をキーワードに、その能力を育成することが枠組みの中心として据えられている。高等学校卒業時に「コミュニケーション能力」が育成されている状態を目指すために、それぞれの校種が果たすべき役割は大きい。特に中学校では、小学校外国語活動の完全実施と高等学校における原則英語で行われる授業の実施との影響から、入口、出口とも、大きな変化が求められている。

本稿では、中学校卒業時に「コミュニケーション能力の基礎」が養われた段階にまで生徒を育てる指導法について、いくつかの実践例を示すことを目的とする。その際、筆者が中高大で指導してきた経験を基に、以下の順に論を進めることで、紹介する指導例の妥当性を高めていきたいと考える。

- ・学習を続けていく学習者自身の視点による、一貫したコミュニケーション能力の定義について (第2章)

- ・ 中学校卒業時における「コミュニケーション能力の基礎」が養われた姿の確認(第3章)
- ・ 「コミュニケーション能力の基礎」が養われていると見なす状態について (第3章)
- ・ 上記のような状態になるための指導法の具体例 (第4章)

2. 教育現場におけるコミュニケーション能力 —現状と課題—

2.1. 評価の観点からみた現状 —中・高・大の違い—

学校現場では、校種を問わずコミュニケーション能力が評価の対象となる。しかし、コミュニケーション能力の評価の規準・基準は、異校種間及び同校種内において、共通の定義がなされているとは言えないであろう。

高等学校の教師の中には、中学校で高評価が与えられているにもかかわらず、入学後の模擬試験や実力テスト等で得点の低い生徒がいることに疑問を感じる人がいる。同様に、大学の講師の中には、高等学校で高評価が与えられているにもかかわらず、TOEICの試験で得点が高くなかったり、英語による会話やプレゼンができなかったりする学生がいることに疑問を感じる人がいる。また、A校で高評価だった生徒や学生よりもB校で低評価だった生徒や学生のほうが、得点が高かったり英語を積極的に話したりすることもある。

これらは、評価が一定ではないことの具体的な例の一部である。しかし、問題をさらに複雑にしているのは、同一校内においても、評価の基準が異なることがあるという現実である。それぞれの教師の *belief* により、英語の能力とはこういったものだと考えてしまうことが原因の一つであると考えられる。

2.2. 学校教育におけるコミュニケーション能力とは —統一の困難さと喫緊の課題—

中高の英語教育では、生徒のコミュニケーション能力を評価することが期待されている。では、このコミュニケーション能力とはいったいどのように定義されるのだろうか。

コミュニケーション能力は、これまで様々な方法で定義されている。言語学的には、Hymes (1972) がはじめて *Communicative competence* を定義し、Canal & Swain (1980) によってコミュニケーション能力の4つの要素が挙げられた。その後何人かの研究者により修正が加えられ、Backman & Palmer (1996) により *Testing* によって評価可能となるモデルが提案された。対して、移民の言語能力を測定する基準としては、欧州言語共通参照枠 (The Common European Framework of Reference for Languages 通称: CEFR) が定義されており、現在の日本の英語教育にも応用されつつある。前者は理論的、後者は実践的に、それぞれ厳密な定義や運用に役立つと考えられる。しかし、どちらも一般的に普及しているというところまでは達しておらず、同校種内、異校種間や個人間における統一した評価規準・基準としては用いづらい。

現状においては、やはり、学習指導要領と国立教育制作研究所から提示されている4技能・4観点による評価規準・基準をコミュニケーション能力として用いることが最も現実

的であろう。学習指導要領を丁寧にひも解き、4 観点に落とし込んでいくと、中高のそれぞれ卒業時における評価基準は一つになるはずである。これを基に A, B, C の評価をどのように設定するかが各学校にゆだねられているが、学校の実態がどうあれ、中学校ではおおむね差はなくなる。高等学校においても、同一の教科書を用いる学校同士ならば差は少なくなる。

ただし、accuracy のみではなく fluency の観点からも評価を行うことを確認しておくことは必要となる。中高とも、上級学校の受験が意識され、accuracy に立ち幅を大きく振った評価をすることが多いが、日常の様々な場面において、特に口頭で英語を扱う際には、普通流暢さが必要とされるからである。

4 技能・4 観点の評価規準を丁寧に作成することで、2.1. で述べたような評価のずれは幾分解決されるであろう。

3. 中学校における英語科の指導

3.1. 中学校卒業時における、コミュニケーション能力の基礎が養われたと考えられる姿

中学校で行うべき教育は、評価規準・基準を、教員の共通理解の基、丁寧に作成することで、学習指導要領の目標を達成させることである。本年度から施行されている新学習指導要領の解説編には、指導要領の改訂に当たって四つの基本方針が定められている。それらをまとめると、これからの中学校における英語科の授業では、従来の指導に加えて、以下の3点を意識した指導を行わなければならないことになる。

- ・4 技能の、総合的にバランスのよい育成
- ・文法指導を言語活動と一体的
- ・コミュニケーションの内容的な充実

ここから、英文の文構造を解析しながら和訳をすることが中心となる授業や、文法の練習問題と答え合わせが中心となる授業ばかりではいけないということが分かる。また、新出言語材料を用いた口頭によるゲーム活動、例えば「“Can you …?” を用いて友達の特技を知ろう」といったようなインタビューゲームのみを Speaking の練習として位置づけてはいけないということも分かる。

新学習指導要領を受けて、いくつかの教科書会社は、中学3年の言語活動として「スピーチ（＋質疑応答）」「ディベート」を設定している。つまり、中学卒業時には、「初歩的な英語を用いて自分の考えを話す（書く）ことができる」姿、「話して（書き手）の意向などを理解できる」姿として、自分の考えをスピーチで発表できること、ディベートで議論できることが求められているということになる。

3.2. 「コミュニケーション能力の基礎」が養われていると見なす状態について

中学卒業時に充実したスピーチやディベートを行うためには、3年間にわたり教科書の各 Lesson の文法・語彙指導と言語活動を充実させることはもちろん大切である。文法や

語彙は、「自分の考えを話す（書く）」ことができるよう、表現の幅を広げるために必要とされる。これに加えて、英語という言語それ自体のもつルール（語順、音声規則）を習得させることも重要である。文法や語彙の知識が豊富であっても、それらをどのような順に配列し、どのように発音すれば英語として理解されるか、また、どのように処理をすれば英語を正しく理解することができるかは別の問題である。

また、前者、後者ともに身に付けることが必要であることは議論の余地はないものの、どのような状態で身に付いているかという点については、あまり議論はなされていないように思われる。この点については、スピーチやディベートができるためには、それぞれの知識が手続き化された状態、または自動化された状態でなければならないだろう。ディベートのみならず、日常会話の中で言いたいことを言う際、なかなか表現が思い浮かばず「えーと」となってばかりいては、聞き手も疲れるばかりでなく冒頭に何を話していたか忘れてしまう。学習者が聞き手になった場合はなおさらで、相手のペースにある程度合わせて理解していかなければ、会話自体がなかなか成り立たない。

文法・語彙指導と語順、音声規則の習得練習は、個別に行わなければならないわけではなく、授業内の個々の活動を工夫することによって同時に行うことが可能である。また、日本の英語教育の現場では、自動化のための練習が不足しているという指摘がある（白井，2012）。自動化のための練習を導入するという観点からも、授業内の活動を工夫する必要はあるだろう。

4. 中学校における具体的な指導

ここでは、筆者が昨年度行った中学校1年生への指導について例を述べていくこととする。

4.1. 「語彙の毎時間の反復練習」と「フォニックスへの意識と反復練習」の組み合わせ例

各 Lesson に登場する語彙を身に付けるための練習方法にはいくつかの方法がある。ここでは、語彙の意味とフォニックス・ルールの自動化をねらいとした実践を紹介する。

教材例：Quick Response Sheet（一部抜粋）

No	English	EE	EJ	Japanese	JE	JE	JE	JE	JE	No
29	with a guitar			ギターで						29
30	church			教会						30
31	Can we do that?			そんなことをしてもいいかな						31
32	dark			暗い						32
33	quiet			静かな						33
34	sky			空						34
35	through...			…を通して						35
36	through the window			窓から、窓越しに						36
37	bright			鮮やかな、輝いている						37

Unit 6 The Story of Silent Night
New Horizon English Course 2 Tokyo Shoseki

まず、A4用紙一枚に、Lesson に登場する新出語彙や表現のすべてを、教材例のように並べる。これは Quick Response Sheet と言い、Quick Response とは通訳者が日頃の語彙練習に行う方法のことを言う。

Sheet の左側に英語、右側に日本語を配置し、No.1 から順に「発音練習」「英語を見て日本語の意味を言う練習」「日本語を見て英語を言う練習」のどれかをできるかぎり素早く行わせる。指定された時間内で素早く処理する練習を行わせるが、思い出せない語彙や表現についてはチェックマークを付けすぐに確認させる（思い出すまで頑張らせるようなことはしない）。また、最後の単語を処理してもまだ時間が残っている場合は、再度 No.1 から処理させる。そして、指定された時間内で、何回発音練習ができたか（EE の欄）、何回英語を見て日本語の意味を言うことができたか（EJ の欄）、何回日本語を見てその英語を言うことができたか（JE の欄）を記入させる。例えば、日本語を見て英語を言う練習において、1分半で3巡目の dark まで処理できた場合は、「“dark” - 『暗い』」の右側の JE の欄に「3」と記入させる。

筆者の場合、新しい Lesson に入る直前の時間に、Quick Response Sheet を用いて発音、意味及びフォニックス・ルールの確認を行い、2分間で何回発音練習ができるか（EE）挑戦させた。

フォニックス・ルールの指導例（松井, 2012）

T: では、フォニックス・ルールが適用できるところに下線を引きましょう。
T: どこに線を引きましたか？
S1: dark の ar。
T: なるほど。ar はどうやって読みましたか？
S1: /ɑ:/。
T: そうでしたね。では、CD の発音を聞いて繰り返し発音してみましょう。
T: 他には、どこに線を引きましたか？
(中略)
T: では、一度通して音読練習をしましょう。Repeat after me.
(中略)
T: OK. Now, let's practice in pronunciation for 2 minutes. Let's begin.

そして、新しい Lesson の第1時には何回英語を見て日本語の意味を言うことができたか（EJ）に、第2時以降は何回日本語を見て英語を言うことができたか（JE）に、それぞれ挑戦させた。このように、毎授業時の始めに Quick Response の練習をさせることで、語彙や表現の処理の自動化を図った。また、フォニックス・ルールが適用される箇所を毎時間見させることで、音声処理の自動化を助長しようとした。

この活動により、語彙処理の速度がどの程度速くかつ安定するようになったかについては、実験及び統計処理を施していないため効果を述べることはできない。しかし、生徒は、

毎時間の挑戦でより多くの語彙を処理できるようになったため、そのことに学習の効果と達成感を感じているようであった。また、Quick Response Sheet は家庭学習でも使用することができ、意欲の高い生徒は家庭でも練習を行うことで、より学習の効果を実感していたようであった。

4.2.「文法の端的な説明と豊富な練習」と「文構造・語順指導と反復練習」の組み合わせ例

小学校での外国語活動によって、中学の新1年生はすでに英文に慣れ親しんでいる。しかし、文字指導や文法規則等については小学校で指導を受けていない。英文を分析的に扱い、文法規則に則って英文を整理させるのは、中学校からの活動となる。

英語は、日本語と異なり語順に支配される言語である。中学入学以降ずっと学習していくことになる英語は、すべて語順に支配されているということを中学校での学習の最初から明示的に理解させておくことは重要である。知識の手続き化、処理の自動化は、明示的知識が練習によって暗示的知識になることによって達成されるためである。中学1年生の最初に明示的知識を与えておくと、中学卒業までに語順の処理の自動化ができるようになっていく生徒の数は非常に多くなるであろう。

中学1年生の4～5月頃は、教科書の内容を履修させながら、小学校で慣れ親しんできた英文が実は語順通りに並んでいるということを確認させた。その際、田地野(2011)にある「意味順ボックス」を用いて英文を整理させる活動に取り組ませた。

意味順ボックス (田地野, 2011)

だれが	する (です)	だれ・なに	どこ	いつ

このボックスを列記したプリントを配布し、「『私は自転車を持っています』って英語でどう言ったかな。まず、日本語を順に上の段のボックスの中に書いてみよう。そして、その日本語を表す英語を、日本語の真下の段に書いてみよう」という指示を与えた。すると、生徒は下の例のようなボックスを完成させ、小学校で耳にしてきた英語が本当に語順通りに並んでいることに関心を示した。同様に「私は毎日図書館に行きます」についても書かせてみたところ、やはり語順通りに並んでいることに驚いていた。

使用例 1: 「私は自転車を持っています」

だれが	する (です)	だれ・なに	どこ	いつ
私は	持っています	自転車		
I	have	a bicycle		

使用例 2：「私は毎日図書館に行きます」

だれが	する（です）	だれ・なに	どこ	いつ
私は	行きます		図書館に	毎日
I	go		to the library	every day

中学1年の6月以降は、身に付けなければならない文法項目が毎時間のように入場する。それらの定着を図りつつ、同時に語順の反復練習を行わせていきたいと考え、学習プリントを次のように工夫した。

まず、文法の説明はできる限り少なくした。説明を詳細に行いすぎると、それらが完全に定着しない可能性があるからであった。つまり、明示的知識が暗示的知識に移行するために時間がかかりすぎたり、暗示的知識にまでならなかったりするからであった。次に、例文を多く与え、それらを語順に従って処理させていった。例文を多く与えた理由はいわゆる Input 理論に則るためであった。また、常に語順を意識させて英語を処理することで、語順の手続き化、自動化の促進を意図していた。そして最後に、Output の活動を用意し、文法項目と語順を産出する際に用いることができるよう、練習させた。

この活動の効果についても、効果検証を行っていないが、多くの生徒が、中学1年の最後には、生徒は約10文からなるスピーチ原稿を10分程度で書き、約1分間のチャットを英語で行うことができた。英語を処理する速度はまだ速くなかったが、語順を意識しつつ語彙や文法項目を適切に用いることができたと考える。

ハンドアウト例（平成18年度版 One World English Course 1 の指導にて）

Lesson 5 ジュンからのメール Part 2-1
 Class: _____ No.: _____ Name: _____

【動詞「～する」につく(e)s…三単現のs】

I / like / Japan.
 Lisa / likes / Japan. (Lisa → she)
 Jun / likes / soccer. (Jun → he)
 Lisa and Minh / like / tennis. (Lisa and Minh → they : 彼らは)

○ 「～は」が、① he, she, it に置きかえることができ (I, we, you 以外のこれらを『三人称』と言います)、② 現在の事柄を言うときには、「～する」という単語に(e)sのしっぽがつきます。

○ **Let's practice! (次の例文を読んで、英語の語順に慣れよう！)**
 ※ 英語の語順 「一は」 + 「～する」 + 「…を」 + 「付け足し」 + 「場所」 + 「時間」を意識!

① Tom / plays / the guitar.	② Lisa / studies / Japanese.
③ Aki / lives / in Motomachi.	④ Lisa / loves / music.
⑤ Aki / has / eleven hamsters.	⑥ Lisa / wants / some hamsters / now.
⑦ Jun / gets home / at three o'clock.	⑧ Jun / goes / to soccer practice / every day.
⑨ Ken / usually gets up / at six thirty.	⑩ Minh / always takes / a bath / at 9:30.

○ **Let's practice! (今回のポイントに注意をして書く練習をしよう！)**

① リカは納豆を食べます。(リカは/食べる/納豆を)	
② ミンは夕食後日本語を勉強します。(ミンは/勉強します/日本語を/夕食後)	
③ 彼女はピアノを弾きます。(彼女は/弾きます/ピアノを)	
④ アキは水曜日ここに来ます。(アキは/来ます/ここに/水曜日)	
⑤ 彼は ぬ を30枚持っています。(彼は/持っている/30枚のぬ を)	

4.3.『文構造・語順指導と反復練習』と『音声への習熟（シャドーイング）』の連携の例

本文の内容理解の際、語順指導と音声指導を同時に行うことが大切であると考えた。語順は本文を正しく理解するために必要であることは論を俟たないが、音声についても「この文は、この点を伝えたいから、こんな読み方になる」ということを理解してほしいからであった。

この観点からすると、内容理解の前に音声指導、特に音読練習をすることは順序が逆になると考えた。そこでまず、教師の読む英文を聞き、口頭で訳をさせる練習から内容理解を始めた。このとき、教師は英文を一文全文通して読むのではなく、意味的にまとまったフレーズごとに区切って読んでいった。生徒には、語順を意識しながら、読まれたフレーズを訳させていった（区切り聞き通訳）。次に、下記のようなハンドアウトの【Slash Reading】の部分を、教師の範読例に従って読ませながら、区切り聞き通訳で通訳できなかった箇所にアンダーラインを引かせていった。また、教師による文法の説明で重要と思った部分にメモを書き込ませた。このようにして内容理解のための活動を終えた段階で、生徒に音読練習を始めさせた。まずは、フレーズごとに教師の判読に従って意味と音声とのつながりを考えつつ音読をさせた後に、右側の日本語を見ながら口頭作文をさせた。語順と語彙と音声とのつながりを意識しながら口頭英作文を進めていた生徒の様子を見ることができた。

ハンドアウト例（平成 18 年度版 One World English Course 1 の指導にて）

○ 区切り聞き通訳 Phrase Reading Japanese → English	(読まれたフレーズをすばやく日本語に訳す練習。語順に注意しながらやってみましょう！) (小さな意味のまとまりごとによむ練習。語順を意識してね。) (右側の日本語を見ながら、英語のフレーズをつくってみましょう。できなかった番号に○を。)	自己評価 <input type="checkbox"/> 自己評価 <input type="checkbox"/> 自己評価 <input type="checkbox"/>																																																												
【Slash Reading】																																																														
<table border="1"> <tr><td>Aki,</td><td>1</td><td>アキ</td></tr> <tr><td>how are you?</td><td>2</td><td>元気ですか。</td></tr> <tr><td>These</td><td>3</td><td>こちら</td></tr> <tr><td>are my friends,</td><td>4</td><td>=僕の友だち</td></tr> <tr><td>Tom and John.</td><td>5</td><td>トムとジョン。</td></tr> <tr><td>I</td><td>6</td><td>僕は</td></tr> <tr><td>always play</td><td>7</td><td>いつもする</td></tr> <tr><td>soccer</td><td>8</td><td>サッカーを</td></tr> <tr><td>with them.</td><td>9</td><td>彼らと一緒に。</td></tr> <tr><td>We</td><td>10</td><td>僕らは</td></tr> <tr><td>have a game</td><td>11</td><td>試合がある</td></tr> <tr><td>soon.</td><td>12</td><td>しきに。</td></tr> <tr><td>Tom</td><td>13</td><td>トムは</td></tr> <tr><td>has a band.</td><td>14</td><td>バンドをもっている</td></tr> <tr><td>He</td><td>15</td><td>彼は</td></tr> <tr><td>plays</td><td>16</td><td>演奏する</td></tr> <tr><td>the guitar</td><td>17</td><td>ギターを</td></tr> <tr><td>and sings.</td><td>18</td><td>そして歌う。</td></tr> <tr><td>Write me back. :)</td><td>19</td><td>返事をください。</td></tr> <tr><td>Jun</td><td>20</td><td>ジュン</td></tr> </table>	Aki,	1	アキ	how are you?	2	元気ですか。	These	3	こちら	are my friends,	4	=僕の友だち	Tom and John.	5	トムとジョン。	I	6	僕は	always play	7	いつもする	soccer	8	サッカーを	with them.	9	彼らと一緒に。	We	10	僕らは	have a game	11	試合がある	soon.	12	しきに。	Tom	13	トムは	has a band.	14	バンドをもっている	He	15	彼は	plays	16	演奏する	the guitar	17	ギターを	and sings.	18	そして歌う。	Write me back. :)	19	返事をください。	Jun	20	ジュン	<p>英語の語順を確認！</p> <p>「～は」「～は」「～は」「～は」 「～は」「～は」「～は」「～は」</p> <p>今回は、ほとんどの表現が上の語順で並んでいます。</p> <p>たいていは「～は」の後ろ、「～する」の後ろで行を変えています。</p> <p>しかし、be動詞は、2, 4の「何」とまとめて理解できるようになるとよいでしょう。</p> <p>また、have のようにたくさん意味のある動詞も、11, 14のように、次の「…を」とまとめて理解できるようになるとよいでしょう。</p>	自己評価 <input type="checkbox"/> 自己評価 <input type="checkbox"/> 自己評価 <input type="checkbox"/> 自己評価 <input type="checkbox"/> 自己評価 <input type="checkbox"/> 自己評価 <input type="checkbox"/>
Aki,	1	アキ																																																												
how are you?	2	元気ですか。																																																												
These	3	こちら																																																												
are my friends,	4	=僕の友だち																																																												
Tom and John.	5	トムとジョン。																																																												
I	6	僕は																																																												
always play	7	いつもする																																																												
soccer	8	サッカーを																																																												
with them.	9	彼らと一緒に。																																																												
We	10	僕らは																																																												
have a game	11	試合がある																																																												
soon.	12	しきに。																																																												
Tom	13	トムは																																																												
has a band.	14	バンドをもっている																																																												
He	15	彼は																																																												
plays	16	演奏する																																																												
the guitar	17	ギターを																																																												
and sings.	18	そして歌う。																																																												
Write me back. :)	19	返事をください。																																																												
Jun	20	ジュン																																																												
○ Reading Parallel Reading Shadowing Parallel Reading 1 minute reading Shadowing Read and Look up	(CD とほぼ同時に読みますが、教科書にある本文を見ながらよんで OK。強弱やリズムに注目！) (今回は教科書をまったく見ずに CD とほぼ同時に読んでみましょう！英語らしい発音に注目して！) (Shadowing でうまくできなかったところを、見ながら確認して。強弱やリズムに注目！) : Your goal _____ times; Result _____ times! (自分一人では上手に読めなかった部分の音をもう一度しっかりと確認して。) (目の前に相手がいるんだと想像しながら、感情を込めて。)	自己評価 <input type="checkbox"/> 自己評価 <input type="checkbox"/> 自己評価 <input type="checkbox"/> 自己評価 <input type="checkbox"/> 自己評価 <input type="checkbox"/> 自己評価 <input type="checkbox"/>																																																												

なお、【Slash Reading】の区切りは、「教科書の文に／を入れた本文」と「フレーズごとに縦に並べてセンタリングをした本文」と「文の最初のみ左端からはじめ、それ以降のフレーズは先頭を3-5文字分あけた本文」とでは、最後の場合が最も生徒の理解率が高かったという調査（東他, 1984）から、下記のように作成した。

フレーズごとの音読練習をさせた後、CDに録音されたNativeのモデルを参考に、英語らしい発音を意識した音読練習に取り組ませた。この練習ではシャドーイングの手法をいくつか用いたが、中学1年では、生徒自身の音読とNativeのモデルの違いを、視覚の助けを借りながら実感させるために、Parallel ReadingをShadowingよりも先に設定した。そして、十分にNativeの音声に慣れ親しんだと思われる段階で、モデルの補助をなくし、生徒自身の力のみでNativeの音声を再現させるための音読練習（1 minute reading：1分間読み）を行わせた。Parallel ReadingやShadowingは4-5回までは効果が見られるが、それ以上は変化が見られなくなる（氏木他, 2009）ことを目安に、それぞれの練習回数を設定していった。

この活動についても効果検証を行っていないが、多くの生徒が、中学1年の最後に行ったスピーチとチャットにおいて、英語らしい発音で英文を話し、意味を考えながら抑揚やアクセントを付け加えることができていた。

4.4.『自己表現に関わる創造的な言語使用』の実践例

3.1.のところでも述べたが、例えば下のようなインタビューゲームでは、意味と言語形式の結びつきは習得されないということはすでに定説になっている。なぜなら、この活動における意味の焦点はCan youよりも後ろに置かれているため、“Can you …?”の意味を理解していなくとも、ただCan youを繰り返しているだけで活動が成り立ってしまうからである。さらにこの活動を、時間制限を設けてできる限り多くの生徒と話すことを目的と

インタビューゲームの例（平成18年度版 One World English Course 1 の指導にて）

【Activity】 友だちは何ができるのかな？ 下の7つの項目について、友だちができるかどうかたずねてみよう！						
	Can you ... ?	I				
①	ski (スキーをする)					
②	play the piano					
③	eat natto					
④	swim well					
⑤	cook (料理をする)					
⑥	skate (スケートをする)					
⑦	write "ゆううつ" in kanji					

すると、多くの情報を得るために“Can you …?”を省略して“ski?”“play the piano?”のみを話す生徒を見かけることも多い。回答もちろん、“Yes”や“No”のみである。

そこで、この活動は、時間制限を設けず形式に習熟するためだけの活動として行い、「自分の考えを話す（書く）」活動や「自分にかかわる事実を語る」活動をさらに行う必要があると考えた。その活動としては、スピーチやチャットを行わせることが最も一般的であるが、手紙やEメールの交換を意図した活動も考えられる。

手紙／メール交換活動例

【Activity】 Letter exchange: "This is what I/my family can"

Let's write a letter!

- ① 裏面の左側に、あなたが「自分または自分の家族の特技」か「自分または自分の家族ができること」とその説明を英語で書きます。いちばん書きやすい内容を自分で選んでかまいません。
- ② ①で書いた又は手紙になってます。手紙を、グループ内の時計回りの方向の人に差し出してください。
- ③ あなたの手元に、時計回りと逆の人から手紙が届きました。その手紙を読み、「お返事」を書いてあげましょう。
- ④ 手紙を差出人の人に返しましょう。
- ⑤ あなたの手元に、手紙が戻ってきました。「お返事」を読みましょう。

この手紙／メール交換活動についても効果検証は行っていない。しかし、各文法項目の学習の最後にこの活動を行っていったところ、生徒は語彙や文法項目を正しく用い、まとまった内容の英文を短い時間で書くことができるようになっていった。また、中学1年の2学期当初と3学期末では、明らかに書く文章の量が多くなっていった。さらに、返事を書く③の部分の練習が、チャットの場面で相手の話に対して受け答える際に役立ったという感想を述べた生徒も多くいた。

5. おわりに

中学校新学習指導要領に書かれている「コミュニケーション能力の基礎」が養われた段階にまで指導がなされた後、高等学校では、4技能をバランスよく育成することを前提に「情報や考え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」を養うための指導を行っていく。つまり、的確に、適切に言語を使用するために、過去完了や仮定法を用いた言語活動を行い、さらに語彙を増やすべく指導を行っていくことになる。

もちろん、中学校の段階で教科書を通して学習したすべての文法項目や指導語彙が完全に習得されている状態が理想的である。しかし、第二言語習得の知見から習得には個人差があることが分かっているため、中学校ですべてのことを達成できなくともよく、またそれが現実的でもある。例えば日本人にとって最も習得が難しいとされる「三単現のs」などといった個別的な文法項目については、高等学校での指導により知識の手続き化、自動化を目指していくことになるであろう。しかし、英語のルールとしてきわめて変化の可能性の低い語順や音声に関しては、その知識の手続き化、自動化ができる限り達成されてい

るとよいであろう。

今後も中高で実践が可能な、より効果的な指導を模索していきたい。

引用文献

- 東淳一・野村和宏・山根繁（1984）. 「英語教育特集：Reading の見直しを Ⅲ. Reading に関する実証研究」『語法研究と英語教育』第7号、103-109.
- 松井孝彦（2012）. 「リーディング力の基礎となる音読力」、鈴木寿一・門田修平（編著）『英語音読指導ハンドブック』東京：大修館書店.
- 氏木道人・森庸子・門田修平・吉田信介（2009）. 「シャドーイングとリピーティングの再生率と練習回数・語彙との関係」. 第35回全国英語教育学会鳥取研究大会口発表資料.
- 白畑恭弘（2012）. 『英語教師のための第二言語習得入門』. 東京：大修館書店.
- 田地野彰（2011）. 『＜意味順＞英作文のすすめ』岩波ジュニア新書 676、東京：岩波書店.
- 田地野彰（2011）. 『「意味順」英語学習法』. 東京：ディスカヴァー 21.
- 文部科学省（2008）. 「中学校学習指導要領解説 外国語編」（2012年6月24日検索）
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_010_1.pdf.
- Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford etc.: OUP.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.

参考教科書

New Horizon English Course 平成18年度版（東京書籍）

One World English Course 平成18年度版（教育出版）

意欲的に授業に参加できる生徒の育成
～「会話練習ノート」と「振り返りカード」の活用を通して～

森 雅也

三重県津市立教育研究所 研修員（元三重県松阪市立嬉野中学校）

概要

本研究は、autonomous learner（自律学習者）を育成するという観点から、自己効力感を高める4つの取り組みをすることによって英語の学習動機をアップさせると共に、一斉授業においてはコミュニケーション能力を高める「会話練習ノート」の使用や、個人のリフレクションする力を高めセルフフィードバックできる「振り返りカード」の使用により、授業内外問わず意欲的に継続的に英語学習に参加できる生徒の育成を目的としたものである。

キーワード：自律学習者、自己効力感、セルフフィードバック、帯活動、social model

1. はじめに

2004年三重県教育研究集会外国語部会で、「中学校の先生にお願いがあります。どうか中学校で生徒を英語嫌いにさせないでください。高校へ入学してから英語に出会い直しをさせるのに大変苦労します。」と、ある高校の先生から指摘を受けた。その先生の言葉を聞いた時、ハッとした。と同時に、英語を学びたいという意欲があるにもかかわらず、置いてきぼりにしてきた生徒たちの顔が浮かんだ。この時、「生徒の英語力を伸ばすためにどうしたらよいのか?」、「高校入試に対応できるような力を付けるためには授業展開をどうすればよいのか?」、そう考えてながら、生徒の興味を無視して自分本位の指導法で授業を進めていたので、英語嫌いをたくさん作ってきたかも知れないという自分の身勝手さを感じた。「もっと『全員が参加できて』、『意欲を持って』臨める授業に変革していかなければならない」と強く思った。さらに、教師主導型の授業を押しつけるのではなく、「自律学習者」の育成をしていくことで、授業や家庭学習に積極的に取り組むことができるのではないかと。

2. 自律学習と自己効力感

自律の定義（Holec,1981）とは、「自分自身の学習について責任を持つ能力」the “ability to take charge of one’s own learning” である。学習を計画管理して、どんな勉強方法が自分には合うのかを知ることである。また、自己効力感の定義（Bandura,1994）は、「目標を達成するために、学習者がある行為を行う際に、それをうまくできるかどうかの信念」で

あり、大野らは“one’s belief capable of performing in a certain manner to attain certain goals”「自己効力感の高い学習者は、「自律した」学習者である」(Ohno, Nakamura, Sagara, & Sakai, 2008 他)と唱えている。

Bandura (1977) は、「自己効力感が高ければ高いほど、動機づけが高まり、困難に直面した際により頑張れる」と言う。また、Bandura (1986) は、自己効力感を高めるには、4つの方法があると言う。① Mastery experience (成功体験) 度重なる成功体験は自己効力感を高める ② Vicarious experience (代理体験) 他者の達成の様子を観察し「自分もできる」と予期する。目標にしている人(social model) に価値を置くこと ③ Verbal persuasion (言語的説得) 達成可能性を言語または非言語で繰り返し説得する ④ Psychological state (生理的情緒の高揚) 不安感を抑える。

筆者は、上記の4つの中から主に2つの方法を使って、自己効力感を高めていこうと考えた。Vicarious experience (代理体験) での具体的な方法として、帯活動の中でペアワークをできるだけ数多くもつことで、social model としてペアへの意識を高めさせる。Verbal persuasion (言語的説得) では、「振り返りカード」や「テスト返却時のフィードバック」で目標への達成可能性を説得する。

3. 会話練習ノート (資料1・資料2 参照)

帯活動の中で、「会話練習ノート」をペアワークで行うことによりパートナーを social model として意識させることができる。筆者が定義する「帯活動」とは、「授業とは直接関係ないが、生徒が意欲を持って参加できる活動である。短時間で、同じ活動のある程度期間行うことで定着をはかる。生徒の習熟度、発達段階、興味に合わせ活動内容を考える一方で、英語学習段階において苦手な部分をピックアップし集中的にフォローする活動としても取り組むことができる」である。コミュニケーションの能力を高めるために、帯活動のひとつとして「会話練習ノート」に集中的に取り組んだ。

3.1. 「会話練習ノート」(活動) の特徴

- ① 授業の warm-up として、ペアワークで交互に行う
- ② 「会話練習ノート」には、教科書のキーセンテンスや重要構文の Q&A や定型表現が書かれている
- ③ A パート (質問をする) と B パート (答える) に分かれ、3分で役割を交替する。A パートはノートを見てよいが、B パートはノートを見てはいけない (※答えられない場合や間違った場合は A パートが教える)

3.2. 「会話練習ノート」(活動) の効果

- ①教科書に登場する重要構文や定型表現を何度も発話するため、コミュニケーションに必要な表現を内在化することができる

②スピードを意識させて行うため、質問されてから答えるまでの「ポーズ」を最小限に抑えることができる

③ slow learners を含め全員が参加することができる

④発話する際の心理的障壁（間違うことの怖さ、恥ずかしさ）を下げる

4. 振り返りカードとフィードバック

Verbal persuasion（言語的説得）によって自己効力感を高めるために、「振り返りカード」や「テスト返却時のフィードバック」で目標への達成可能性を説得した。

4.1. テスト返却時のフィードバック

テスト返却時に生徒の英語学習への取り組みに関して、セルフフィードバックやリフレクションを促すことについては、①「テスト返し」の時にテストへの取り組み方やテストの結果、今後の方針など面談して話す（1分程度）ことで学習方法や計画を見直させる、②「テスト返し」は中学生の動機がかなり上下する瞬間と考えられる、③適切で正のフィードバックを与えることが肝要、④努力すれば目標（生徒各自が4月に立てた目標）に近づくことを伝えるなどの学習の見通しをつけさせることにも役立つ。

4.2. 振り返りカード（資料3）

「振り返りカード」とは、そのシートに記入させることで生徒の授業の理解度や到達度を確認するカードのことである。「振り返りカード」の使い方としては、①教員のコメントによるフィードバックをする、②生徒は授業終了2分くらい前に振り返りを記入し教員に提出、次の授業の前に教員のコメントを見ることで、前時の様子を振り返ることができる、③毎時間集めコメントを書き、次の時間の授業前までに英語係が配布する、④負のフィードバックはなるべく避け正のフィードバックを与える、⑤努力すれば目標に近づくことを伝える、⑥生徒のフィードバックを読むことで教員自身の授業のセルフフィードバックにもなる、などがあげられる。

山本(2012)は、「3つの点で私はフィードバックが必要だと考えています。生徒を理解すること、生徒にメッセージを送ること、自分の授業を知ることです」として、振り返りカードの長所は、生徒理解、フィードバックを送ること、教員自身のセルフフィードバックに効果があると言う。最初は短く内容のないコメントしか書くことができなかつた生徒も、徐々に授業内容、自分の取り組む姿勢、家庭学習での反省などを書けるになり、メタ認知能力を高めることができる。

5. まとめ

ペアワークで「会話練習ノート」を授業のウォームアップとして取り組むことによって、英語で会話することを臆することなく、「会話練習ノート」にある表現を使用して、コミュ

ニケーション活動を意欲的に行えるようになった。また、ペアへの意識を高めさせたことで (Vicarious experience (代理体験))、他のペア活動においても活発に行えるなど、プラスの波及効果があった。

また、テスト返しの時の面談では「これからの学習について」フィードバックを与えることにより、目標の修正を含めどうすれば目標に近づけるのか、生徒が自分自身を振り返ることができた。

振り返りカードを使用することで、生徒のメタ認知力を高め、英語学習を振り返る力をつけることができた (Verbal persuasion (言語的説得))

6. 参考文献

- 平成 15 年教育課程実施状況調査 (中学校・英語). (2003). 文部科学省.
- 森雅也 (2005). 日本教職員組合第 54 次教育研究会 全国集会外国語教育部会発表「実践的なコミュニケーション活動を促す会話練習ノートの活用」.
- 森雅也 (2010). 東海北陸中学校英語教育研究会三重県大会発表「やる気を持って自ら英語学習に取り組む生徒の育成」.
- 森雅也 (2010). 中部地区英語教育学会三重支部 2010 年 9 月例会発表「実践的コミュニケーション能力の育成」.
- 森雅也 (2010). 全国海外子女教育研究会東海ブロック研修会発表「やる気を持って自ら英語学習に取り組む生徒の育成」.
- 山本真理 (2012). 「生徒共に授業を作る」『英語教育』12 月号, 19-21. 東京: 大修館書店.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency [Electronic version]. *American Psychology*, 37-2, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy [Electronic version]. *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published [1979], Strasbourg: Council of Europe.)
- Mori, M. (2009) The 16th Tri-University International Joint Seminar & Symposium 2009 MIE UNIVERSITY presentation “To Improve Students’ Abilities to Communicate in English by Use of a ‘Conversation Notebook’ ”
- Mori, M. (2011) *Motivating Japanese Junior High School Students in Learning English through Enhancing their Goal-setting Skills and Self-efficacy*. Mie University.
- Ohno, M., Nakamura, A., Sagara, U., & Sakai, S. (2008) . A Study on the relationship between learner autonomy and academic grades. 『千葉商大紀要』45 (4), 1-24.

資料1 会話練習ノート a (TOTAL1 より抜粋)

※下線部は自分の立場に置き換える。○○は自分や相手の名前を入れる。

※ Yes / No で終わらないで、一言付け加える。

A パート		B パート	
1	Hello.	1	Hello.
2	Hi.	2	Hi.
3	Nice to meet you.	3	Nice to meet you, too.
4	How are you? (I'm fine, too. Thank you.)	4	I'm fine, thank you. And you?
5	What's your name?	5	My name is ○○.
6	Thank you.	6	You're welcome.
7	I'm sorry.	7	That's all right.
8	Good morning, ○○.	8	Good morning, ○○.
9	Good afternoon, ○○.	9	Good afternoon, ○○.
10	Good evening, ○○.	10	Good evening, ○○.
11	Good-bye.	11	See you.
12	Do you play soccer?	12	Yes, I do. / No, I don't.
13	Do you play baseball, Mr. (Ms.) ○○ ?	13	No, I don't. But I play <u>basketball</u> ?
14	Do you like Japanese food?	14	Yes, I do. I like <u>sushi</u> .
15	Do you eat octopus?	15	No. I don't like octopus. But I love <u>tuna</u> .
16	Your phone number, please.	16	<u>02-5367-9841</u>
17	Do you have any hobbies?	17	Yes. I like <u>reading</u> very much.
18	What do you read?	18	I read <u>novels</u> . I like <u>Natsume Soseki</u> .
19	How many books do you have?	19	I have about <u>a hundred</u> books.
20	Are you a rock fan?	20	Yes, I am. / No, I am not.
21	What sports do you like?	21	I like <u>baseball and basketball</u> .
22	Is that a balloon?	22	No, it isn't. It's a Japanese lantern.
23	Is that man a rickshaw driver?	23	Yes, he is. / No, he isn't.
24	What's that?	24	It's <u>sembei</u> . It's a <u>rice cracker</u> .
25	Does your mother like swimming?	25	Yes, she does. <u>She swims very well</u> .
26	Does your father swim, too?	26	No, he doesn't. But he likes <u>cycling</u> .
27	Who's this boy?	27	That's my brother Tom. He is <u>a student</u> .
28	Who's this girl?	28	That's my sister Ellen. She is <u>a student</u> , too.
29	What time is it?	29	It's <u>four thirty</u> .
30	What time do you get up every day?	30	I get up at <u>six</u> .
31	Excuse me. Where's the library?	31	It's on the <u>third</u> floor.

資料2

会話練習ノートβ (TOTAL2 より抜粋)

A パート		B パート	
1	私は幸せです。	1	I was happy.
2	マヤとタクは疲れていた。	2	Maya and Taku were tired.
3	あなたは眠たいですか？はい・いいえ	3	Were you sleepy? Yes, I was. / No, I wasn't
4	強そうに見えます。	4	You look strong.
5	チャンピオンのように見えます。	5	You look like a champion.
6	私は8時半までテレビを見ていた。	6	I was watching TV at 8:30.
7	8時半までテレビを見ていましたか？	7	Were you watching TV at 8:30?
8	はい、見てました・いいえ、見てません	8	Yes, I was. / No, I wasn't.
9	ジャックが私に電話をした時に私は寝ていました。	9	When Jack called me, I was sleeping.
10	ジェスチャーがコミュニケーションには重要だと私は思います。	10	I think (that) gestures are important for communication.
11	机の上に1本の鉛筆があります。	11	There is a pencil on the desk.
12	壁に2枚の絵が掛かっています。	12	There are two pictures on the wall.
13	机の上に時計がありますか？	13	Is there a clock on the desk?
14	はい、あります・いいえ、ありません	14	Yes, there is. / No, there isn't.
15	私たちは9時50分に到着するでしょう。	15	We will arrive at 9:50.
16	夕食は食べないつもりです。	16	I won't (will not) have dinner.
17	私たちは9時15分に着くのでしょうか？	17	Will we arrive at 9:15?
18	はい、着きます・いいえ、着きません	18	Yes, we will. / No, we won't (will not).
19	私は叔母の家に滞在するつもりです。	19	I'm going to stay at my aunt's house.
20	私はホテルには滞在しないつもりです。	20	I'm not going to stay at a hotel.
21	ロンドンに滞在するつもりですか？	21	Are you going to stay in London?
22	はい、そうです・いいえ、ちがいます	22	Yes, I am. / No, I am not.
23	これを説明してくれますか？	23	Will you explain this, please?
24	もちろん・ごめんなさい、できません	24	Sure. / Sorry, I can't.
25	お茶を持ってきましょうか？	25	Shall I bring tea?
26	お願いします・いいえ、結構です	26	Yes, please. / No, thank you.
27	試着してもいいですか？	27	May I try it on?
28	もちろん・すいません、できません	28	Sure. / Sorry, you can't.
29	今寝なければ行けません。	29	You must go to bed now.
30	銀行を探しています。	30	I'm looking for a bank.
31	歩いて10分です。	31	It's a ten-minute walk.

資料3

振り返りカード

	Class	NO.	Name
Date () Day ()			
<div style="border: 1px solid black; height: 60px;"></div>			
Date () Day ()			
<div style="border: 1px solid black; height: 60px;"></div>			
Date () Day ()			
<div style="border: 1px solid black; height: 60px;"></div>			
Date () Day ()			
<div style="border: 1px solid black; height: 60px;"></div>			
Date () Day ()			
<div style="border: 1px solid black; height: 60px;"></div>			
Date () Day ()			
<div style="border: 1px solid black; height: 60px;"></div>			

コミュニケーション英語と「記号付け」による内容理解の取り組みの展望
～新学習指導要領・第二言語習得研究・ラウンド制指導法からの考察～

藤田 賢

(三重県立神戸高等学校)

概要

本報告は、三重県単独の研究事業である「新学習指導要領に基づく授業実践研究事業」による実践の理論的考察および実際の授業での取り組みに基づくものである。具体的には、新設科目である「コミュニケーション英語」における「記号付け」による内容理解の試みの可能性について考察した。まず、「記号付け」による内容理解の先行研究を概観した。次いで、新学習指導要領と「記号付け」による内容理解の整合性を整理した。続いて、第二言語習得研究から見た「記号付け」による内容理解の位置付けについて考えてみた。さらに、コミュニケーション英語の授業モデルとしての「ラウンド制指導法」と「記号付け」による内容理解について、実際の授業での取り組みを報告した。以上の考察と実践報告から、「記号付け」による内容理解を用いた授業実践の展望を整理することができた。今後の課題として、実際の授業での追実践によって「記号付け」による内容理解の方法を確立し、その効果を検証する必要があることが明らかになった。

キーワード：「記号付け」による内容理解、新学習指導要領、第二言語習得研究、ラウンド制指導法

1. はじめに

新しい高等学校学習指導要領外国語編の特徴は、4技能の「総合的」育成・「統合的」活用を行うこと、「授業は英語で行うことを基本とする」ことなどに焦点化できる（望月、2010）。新学習指導要領は、高等学校においては、平成25年度から本格実施を迎えるが、現行の英語Iなどの科目の指導は、いわゆる「文法訳読法」による授業が主流となっているようである。金谷（2011）では、高校英語授業の型は文法訳読法しかないという現状から抜け出し、授業の型を持つことが授業改革の出発点になることを指摘している。

本校では、三重県単独の「新学習指導要領に対応した授業実践研究事業」を行い、コミュニケーション英語Iを進める授業の型として、ラウンド制指導法をモデルとして実践研究を重ねてきた（藤田、2012; 藤田、印刷中）。実践を進めるにあたってとりわけ問題となったのは、難しめの教科書を採択した場合（実際に「進学校」では難しめの教科書を採択する傾向がある）、どのようにして内容理解を進めるかという点であった。

本報告では、難しめの教科書を読んで内容理解を進めるにあたって、テキストに記号を

付けることによって文構造を可視化する方法、いわゆる「記号付け」による内容理解の取り組みについて述べる。まず、「記号付け」による内容理解の先行研究として寺島（2000）などを概観する。次に、高等学校の新学習指導要領外国語編と「記号付け」による内容理解の整合性について見ていく。とりわけ、「授業は英語で行うことを基本とする」という点と、日本語を補助とした内容理解について整理しておく。続いて、第二言語習得研究と「記号付け」による内容理解の関係について検討する。インプット理解における「記号付け」の役割について整理したい。さらに、コミュニケーション英語の授業モデルとしての「ラウンド制指導法」と「記号付け」による内容理解の組み合わせについて考察する。最後に、以上の理論的考察および実践報告により「記号付け」による内容理解の取り組みの展望を明らかにするとともに、今後の課題をまとめておく。

2. 「記号づけ」による内容理解の先行研究、寺島記号の理論と実践

本節では、「記号付け」による内容理解の先行研究として「記号研」方式（寺島，1986，2000；寺島，1987，2002；野澤，2002；岩井，2006；山田，2005；寺島・寺島，2004）を概観しておく。特に、「記号研」方式が考える「記号付け」による内容理解の基本的理念を見ておくことにする。

寺島（1986，2000）によれば、英語の特徴として生徒に教えるべきものは、「固定した語順」と「よく発達している前置詞の体系」ではないかと指摘している。そして、「固定した語順」を把握させるためには、動詞こそが文の心臓部になることを押さえながら、動詞を中核にしてその前後の名詞（句）を捉えさせることを提案している。「よく発達している前置詞の体系」では、「前置詞＋名詞（句）」や「連結詞（接続詞、関係詞、疑問詞の総称）＋節」の構造に着目させることが必要であるという。

「記号研」方式というのは、上記のような英語の特徴に記号という具象物を施すことによって、文構造という抽象物を把握させる方法である。これにより文構造（形式）と意味（内容）を容易に短時間に理解し把握させることができるわけである。そして、このような記号は、それらの必要がなくなるほど自由に無意識に言語をマスターできるようになったときその使命を終えるものであり、いわば無くなるべくして一時的に存在するものだという。このような1文1文の記号が必要なくなった時点で、今度は談話レベルの「記号づけ」により文間の一貫性や結束性を把握し、文章を批判的に読んだり、共感的に読んだりするという高次レベルの読みが始まるものとして位置づけられている（寺島，1986）。

具体的には、文を左から右へと読みながら、動詞にぶつかったら○で囲み、前置詞句にぶつかったら〔 〕でくくり、連結詞にぶつかったら□で立ち止りそこまでの意味をとるなどの方法で語順通りに英文が読めていく。その他の部分には下線をつけておき、セン○センのようにしておく。たとえば、

She ○bought the clothes [in Tokyo] □when she ○was a high school student.

のように構造をハイライトさせることになる。このことによって、説明がほとんどなされなくても、生徒たちは文構造を把握できるようになる。

実際のプリントの作成方法には、記号がそのまま空欄になっている「穴埋め語順訳」、センスグループごとに番号づけがなされている「立ち止り訳」、文単位の日本語に直した「日本語訳」(山田(2005)では「足し算訳」と名付けている)などがあり、その組み合わせによって様々なバリエーションが考えられる(野澤, 2002; 寺島, 2002; 岩井, 2006; 山田, 2005)。生徒の英語力と英文の難易度によってプリントの形式は変化するものだと考えられる。一般に、生徒の英語力に比べてテキストが難しい場合や難しめの教科書を採択した場合には、「穴埋め語順訳」がふさわしく、テキストが比較的易しい場合には、「立ち止り訳」や「日本語訳」で十分読めることになる。また、テキストと読み手の関係は、テキストの難度と読みの目的(精読か、情報検索読みか、概略把握読みか)によっても変化するものであり、読み手の必要に応じてプリント形式は変えていく必要がある(山田, 2005)。「立ち止り訳」がフレーズ・リーディングに広くとって代わられたと見ることも可能であるが、寺島(2002)では、あくまで「穴埋め語順訳」が必要な生徒には、「立ち止り訳」やフレーズ・リーディングにいきなり進むのは有害無益であることが指摘されている。なぜなら、フレーズ・リーディングは読めた結果として可能になるのであって、読みの過程を反映したものではないからである。以下に、「穴埋め語順訳」「立ち止り訳」「日本語訳」のプリント形式の例を記載しておく。

「穴埋め語順訳」

She bought the clothes [in Tokyo] when she was a high school student.
 _____ ○ _____ □ _____ ○ _____.

「立ち止り訳」

1 She bought the clothes 2 [in Tokyo] 3 when she was a high school student.
 1 _____ 2 _____ 3 _____.

「日本語訳」または「足し算訳」

She bought the clothes [in Tokyo] when she was a high school student.

寺島(1987)では、1つの教材を何枚かのプリントに分けて作成しておき、自分のペースでプリントを完成させながら英文を読んでいく授業実践、いわゆる「リーディングマラソン」の報告がある。石川県の農業高校の生徒たちがこの実践によってまさに「走り出した」という。リーディングマラソンの実践は、野澤(2002)、岩井(2006)、山田(2005)の

中で追試されている。また、寺島・寺島(2004)では、記号付けを発信技能のスピーキングやライティングに応用できることが解説されており、このことが、自分の現在のアウトプット力より少し難しいアウトプット、いわゆる「i+1のアウトプット」を促す基礎になるという(寺島, 2002)。

3. 新学習指導要領と「記号付け」による内容理解

学習指導要領高等学校外国語(英語)編が平成21年3月に改訂され、新しい学習指導要領として平成25年度より本格実施されることになった。望月(2010)は、今回の新学習指導要領の特色を、4技能の「総合的」育成・「統合的」活用、科目の再構成・新設、文法事項等の扱い、語彙数の増加、授業は英語で行うことなどに要約している。「記号付け」による内容理解との関連事項としては、特に、授業は英語で行うことが重要な観点となってくる。

新学習指導要領では「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるよう十分配慮するものとする。」(文部科学省, 2009a, p.92)とされている。解説(文部科学省, 2009b)での記述の要点のうち「記号付け」による内容理解にかかわる部分をまとめると以下の通りとなる。

- ・教師が英語で授業を行うとともに、生徒も授業の中でできるだけ多くの英語を使用することにより英語による言語活動を行うことを授業の中心にする。生徒が授業の中で、英語に触れたり英語でコミュニケーションする機会を充実するとともに、英語を英語のまま理解したり表現したりすることに慣れるような指導の充実を図る。(以下、下線部はすべて筆者による)
- ・英語科の各科目の「特質」は言語に関する技能そのものの習得を目的としている。英語を使用する機会は、我が国の生徒の日常生活においては非常に限られている。訳読や和文英訳、文法指導が中心とならないように留意し、生徒が英語に触れるとともに英語でコミュニケーションする機会を充実することが必要である。
- ・簡単な指示のみを英語で行うのではなく、例えば、説明や生徒の理解の手助けを行う際も、英文の内容を簡単な英文で言い換えるなどすることにより、授業を英語で行うよう努める。
- ・読む活動においては、生徒が、生徒の理解の程度に応じた英語で書かれた文章を多く読み、訳読によらず、概要や要点をとらえるような言語活動をできるだけ多く取り入れていく。
- ・英語の授業のすべてを必ず英語で行わなければならないということを意味するものではない。英語による言語活動を行うことが中心となっていれば、必要に応じて、日本語を交えて行うことも考えられる。

以上のようにまとめることができる。とりわけ重要なのは、読む活動においては、生徒の理解の程度に応じた英語、つまり、生徒の英語力に対して難しすぎない英語で書かれた文章を訳読によらず英語を使った言語活動によって理解していくように指摘されている点である。読む活動の中心となる教材は、コミュニケーション英語の検定教科書となる。易しめの教科書の場合には、なるべく日本語を介さずに、読んだ内容を図やチャートにまとめたり、英問英答によって内容を確認したり、内容要約タスクなどによって、英語を英語で読むことで和訳を通すプロセスを省くことができるかもしれない（卯城, 2011）。しかしながら、難しい教科書を読む場合には、日本語による補助によって、文構造の説明や内容理解をすすめることが効果的であろう（吉田・柳瀬, 2003）。寺島（2009）では、外国語としての英語を教える日本の学校教育においては、母語を使いながら、基礎知識と訓練によりマスターさせる方法がふさわしいという視点から「英語で授業」を厳しく批判している。このような意見を反映した結果、学習指導要領の解説では、上記の引用のように、必要に応じて日本語を交えて行うこと自体を否定しているわけではない。もっとも、その場合でも、訳読が中心とならないように授業を組み立て、あくまで、授業では、生徒が英語に触れる機会を充実させ、読むことにおいて書き手とのメッセージの交流を中心とした英語を使った言語活動を中心に据えるべきであるというのが新学習指導要領の主旨であるのは言うまでもない。

それでは、難しい教科書の英文の内容理解の場合、どのように日本語による補助を行えばいいだろうか。和訳先渡しによって難しい英文の訳を先に提示しておくという実践もあるが、これでは、リーディングに関しては「答え」を先に与えたことになり指導を放棄していることになるであろう（卯城, 2011）。そうであるとすれば、英文そのものを分析的に理解し、しかも、その説明が授業の中心とならないようなくみが不可欠となるのではないかと考えられる。英語を英語のまま理解するための橋渡しにするための補助が必要となる。ここに「記号付け」による内容理解が利用できる素地があるのではないかと思われる。寺島（2000）では、「記号づけプリント」さえあればほとんど文法的説明が必要なくなり、逆に、「記号付けプリント」で大量に読ませながら質問が出てきたら説明するという帰納的な文法指導ができることが指摘されている。また、記号そのものは、無くなるべくして一時的に存在するものであり、直読直解を行うことが可能になっていくという道筋が展望できるのではないかと考えられる。さらに、直読直解がある程度可能になった時点から、談話レベルでの文章の一貫性、結束性への着目や、文章を批判的に読んだり、文章を共感的に読んだり、文章を要約して読んだりという高次レベルの読みが可能になるのである（寺島, 1986）。そして、このレベルの読みこそ、まさに、英語を英語のまま理解することになるのではないかと考えられる。

4. 第二言語習得研究と「記号付け」による内容理解

本節では、第二言語習得論、とりわけ教室での教授による第二言語習得 (instructed SLA)

と「記号付け」による内容理解の親和性について検討していく。

白畑・若林・村野井(2010)によれば、教室での指導は、学習者の対象言語のインプット、インタラクション、アウトプットの量を増減させることにより、学習者の中間言語システム(inter language system)を変化させ、次第に対象言語のシステムが習得されるように導くものであるという。村野井(2006)では、教科書を用いた内容中心の教授は、提示(presentation)、理解(comprehension)、練習(practice)、産出(production)の流れで行うこと、つまり、PCPPのサイクルで学習を進めることにより、第二言語習得の認知プロセスに沿った指導が可能になることを指摘している。そして、内容理解の活動では、スキミング、スキヤニング、スラッシュ・リーディングなどの活動を例示している。村野井(2006)などから、第二言語習得の認知プロセスとPCPPによる指導の手順や指導例を図1にまとめておく。

「記号付け」による内容理解は、このような第二言語の認知プロセスのどこに位置付けたいだろうか。生徒たちは、教科書の英文によってインプットを受ける、テキストに付けられた記号は、インプットの形式に気づきを促す仕組みとなる。これにより、英文の意味と形式とを結びつけながら、文脈の中での機能をマッピングさせていくことができるのである。上記の図で言えば、インプットを「気づかれたインプット」に変え、さらに、「理解されたインプット」にしていく装置として「記号付け」による内容理解が貢献するものと考えられる。寺島(2009)では、このような指導は現場では「良心的な教師なら誰でもやってきたこと」と指摘している。

野澤(2002)によると、生徒の英語力が比較的高い場合や、教材が生徒の英語力に比べ易しめの場合には、「穴うめ語順訳」から、センスグループ(チャンク)ごとの意味把握(「帯山方式」)へとプリント形式を変えてみたことを報告している。寺島(2002)では、さらに、白文にセンスグループごとの番号をつける方法まで検討されているが、これはまさにスラッシュ・リーディングに他ならない。前に述べたように、生徒の英語力が高まり、英文が簡単に読めるようになるにつれて、「記号付け」による内容理解は、「穴埋め語順訳」から「立ち止り訳」と進んでいくことを考えれば、最終的には、村野井(2006)のスラッシュ・リーディングによる内容理解と何ら変わらない指導になるものと考えられる。

こうして、「記号付け」による内容理解は、第二言語習得の認知モデルや、PCPPによる教科書中心の教授の一部に位置づけることが可能となる。

5. 「ラウンド制指導法」と「記号付け」による内容理解

本節では、三重県単独の事業である「新学習指導要領に対応した授業実践研究事業」に基づく実践研究から、「ラウンド制指導法」と「記号付け」による内容理解の関係について考察する。さらに、実際の授業での取り組みの報告も合わせて行いたい。

本校では、新学習指導要領に対応した授業を組み立てるにあたって「ラウンド制指導法」を授業モデルにした。ラウンド制指導法は、「多様な方法を用いて、いろいろな角度から1つの教材を学習させる指導法」(鈴木, 2007)であり、「語彙・文法の内在化と言語処理

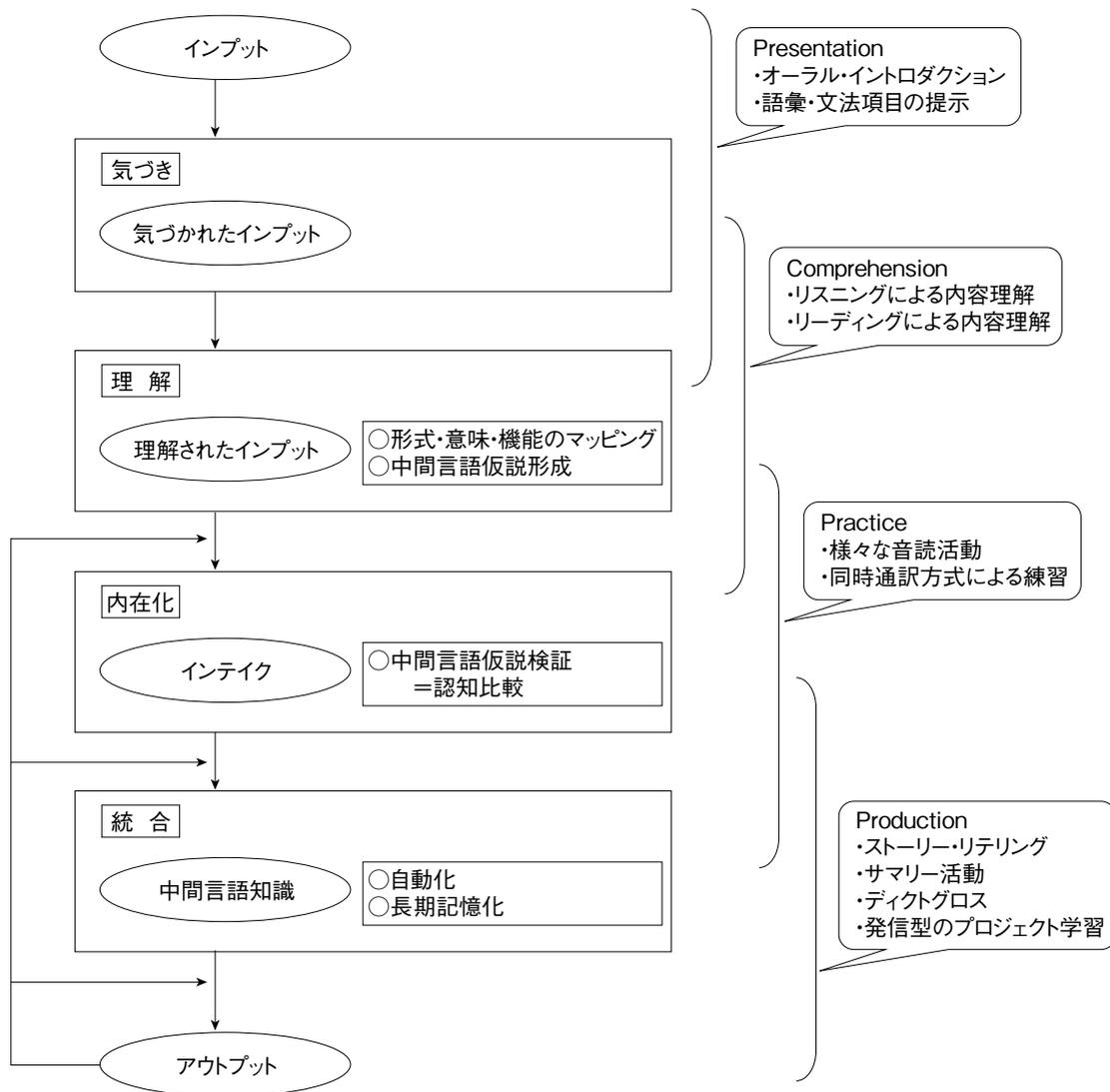


図 1. 第二言語の認知プロセスと PCPP による指導の流れ (村野井, 2006 などより作成)

能力の向上により、リーディングとその他の技能を統合して、コミュニケーション能力を伸ばすとともに、大学入試にも対応できる英語力を養成することをめざしている」(高田, 2010)と定義されている。生徒は、基本的に予習をする必要はなく、家庭学習では授業の復習が中心となる。宿題として、音読練習、筆写、ライティングなどの授業の復習課題を与えられることがある。授業では、できるだけ取り扱う単元の広い部分を提示しながら、パラグラフごとにタイトルを選ばせる。次に、やや範囲を絞り1パートか2パートごとに概要、要点、細部へと内容理解をすすめる。生徒は、スラッシュで区切られた英文が教師によって音読されるのを目で追いながら、質問に答える形式で内容理解を深めていく。また、難しい文については構造を分析し和訳させたりする。その後、様々な音読活動(たとえば、1文ごとに交代して音読する「ペアリーディング」、1人が先行したのを追いかけて速く読む「追っかけ音読」、同時通訳方式による音読、リードアンドルックアップ、リピー

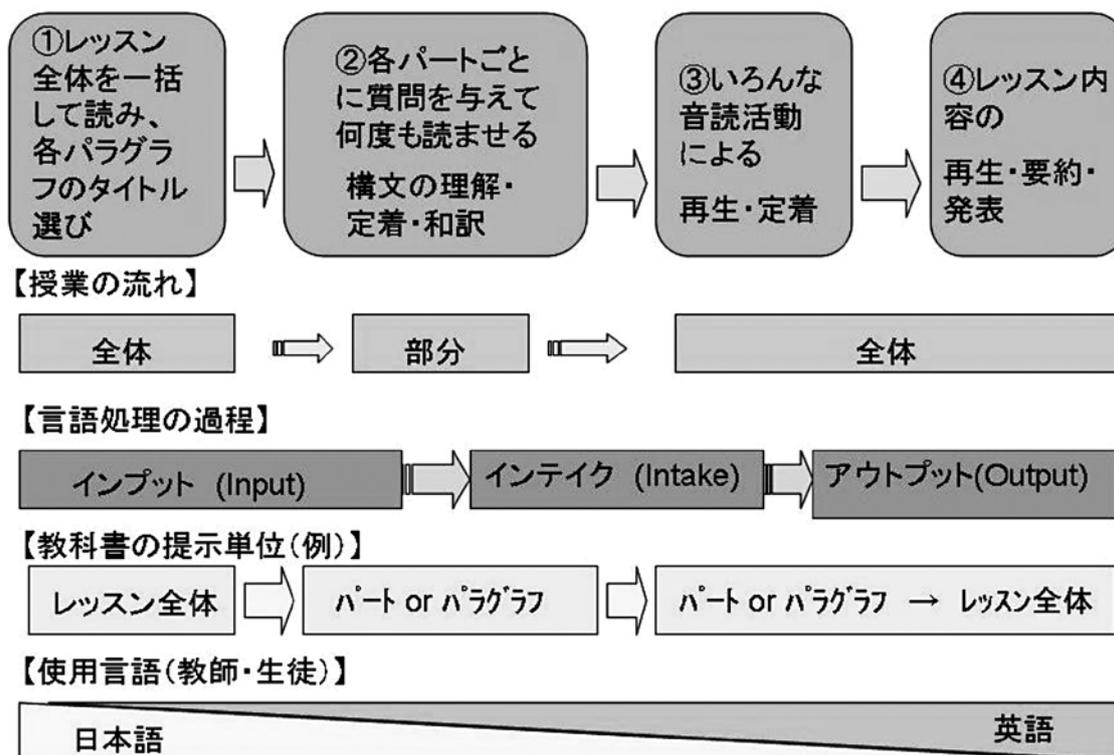


図2. ラウンド制指導法の概念図（藤田, 2012 にもとづく）

ディング、シャドーイングなどの組み合わせによる練習）を行うことによって、語彙・文法を内在化させるとともに、処理の自動化が進むように促す（インテイク活動）。レッスンの最後には、読んだことについての再話、サマリー作成、ディクトグロスなどの発信活動を行う。以上の手順を図2に示しておく。

実際の授業実践においては、ラウンド制指導法を本校で行いやすいようにカスタマイズして各単元の授業を組み立てた。カスタマイズのポイントは、教科書の内容が難しめのものであることへの対応、および、授業の進度が遅くなり過ぎないようにすることであった。それで、レッスン全体を一括して読むことは行わず、1パートずつ内容理解を進めることにした。また、音読などのインテイク活動は、パート2までの内容理解とパート4の内容理解が終わった時点で行い、すべての文章の音読活動は行わずその一部に絞った。アウトプットは、主にレッスン後半やパート4を素材としてサマリーライティング、リプロダクション、ディクトグロスなどの活動を行うようにした。

英文の内容理解では、まず、パートごとに、教師の音読を聞かせて、テキストを黙読させながら、1パラグラフずつタイトル選びによる概要の理解をさせた。次に同じ方法でパラグラフごとに要点を問う質問を与えた上で要点の理解をさせた。その後、「記号付けプリント」によって英文の構造に気づかせながら細部の内容理解をさせた。レッスンによっては、ペア・ワークで英文に記号をつけさせる活動を行ったこともあった。内容理解の最後には、スラッシュごとの意味を記号なしの白文で把握させる活動、いわゆるスラッシュ・

資料1. 「記号付け」による内容理解のプリント（一部）

Part 1

① There was an elementary school teacher who was worried about the bullying (in) her class.

② She tried hard to solve the problem (and) hit on a good idea. ③ She read a poem called "Life" (to) her students.

④ She hoped they would understand the preciousness (of) their lives and respect each other.

⑤ As she read on, the class became silent. ⑥ Something touched their hearts.

⑦ Miyakoshi Yukina, the author of "Life," is not alive, but the students wanted to do something to thank her.

⑧ They decided to embroider her poem (on) a quilt and send it (to) Yukina's family.

⑨ When they started the work, they found that needlework was not as easy as they had expected.

リーディングを行った。こうして、教師による説明を最小限にとどめながら、何度も繰り返して英文を読ませることにより内容理解を進めた。実際の「記号付けプリント」を以下の資料1に掲載しておく。

「記号付け」による内容理解のプリントは、寺島 (2000) などで整理されてきたものをアレンジして使っている。具体的には、

- (1) 単語は _____ (下線)、熟語・コロケーションは _____ (二重線)
- (2) 動詞は ○
- (3) 「_____ ○ _____」の場合は「_____ は _____ を○する」という意味
(主語が長い時、[_____] は、と示す場合がある)
- (4) 前置詞句は ○ _____
- (5) 接続詞 (従属)、関係詞は □ _____
- (6) 不定詞、分詞、動名詞は _____ (波線)
- (7) 和訳する場合には①、②などをつけて和訳順を示す場合がある。

という主な原則で記号を付けた。その他、修飾関係を矢印で明示したり、同格関係がわかるように記号をつけた。また、多くの場合は、(5) (6) の前で立ち止まって意味を把握するのが効率的であることも指導した。

訳については、「穴埋め語順訳」は使用せず、「立ち止り訳」や「日本語訳」をいきなり考えさせた。文によっては和訳そのものを求めなかった部分もある。「進学校」での「帯

山方式」(野澤, 2002)に近い方法を用いることにより、教科書の進度が遅くなりすぎないこと、文法訳読一辺倒の授業になってしまわないように工夫したためであった。

以上のように、実際の授業での取り組みでは、「ラウンド制指導法」の細部を読むラウンドでの読みにおいて「記号付け」による内容理解を組み込んだ。また、「記号付け」についてのペア・ワークによって協同学習への試みも行った(岩井, 2006)。

6. まとめと今後の課題

本報告では、難しめの教科書を読んで内容理解を進めるにあたって、テキストに記号を付けることによって文構造を可視化する方法、いわゆる「記号付け」による内容理解の取り組みについて様々な角度から考察し、実際の授業での取り組みを紹介した。「記号付け」による内容理解の先行研究として寺島(2000)などを概観した。次に、高等学校の新学習指導要領外国語編と「記号付け」による内容理解の整合性について考えた。とりわけ、「授業は英語で行うことを基本とする」という点と、日本語を補助とした内容理解について整理した。続いて、第二言語習得研究と「記号付け」による内容理解の関係について考えた。つまり、インプットを「気づかれたインプット」や「理解されたインプット」へと変えていく方法としての「記号付け」による内容理解の可能性を整理した。最後に、コミュニケーション英語の授業モデルとしての「ラウンド制指導法」と「記号付け」による内容理解の組み合わせについて検討し、実際の授業事例を報告した。

今後の課題についてまとめておく。新学習指導要領と読むことの指導について、卯城(2011)では、和訳先渡しにしても、部分的な和訳にしても、英語を日本語を使って読むという点では同じであり、あくまで、英語を英語で読むことを勧めている。そして、英語を英語で読んでこそ、英語がインプットされ、スピーキングやライティングなどの発信につながやすいと指摘している。一方で、斎藤(2012)のように、新出の文法事項の説明や複雑な構文の説明には訳を用いることが効果的であることを否定すべきではないという意見もある。今後は、英文の内容理解において日本語を使ったり訳したりした量と読んだことの内容理解度との関係や、日本語を使ったり訳したりした量と読んだことについてのスピーキングやライティングの成績の関連について実証的な検証が必要となるであろう。

参考文献

- 岩井志ず子(2006). 『授業はトキメキ』. 東京: あすなろ社.
- 卯城祐司(2011). 「英語で英語を読む授業」卯城祐司(編著)『英語で英語を読む授業』. 1-11. 東京: 研究社.
- 金谷憲(2011). 「なぜ、授業モデルか」金谷憲(編著)『高校英語授業を変える』. 9-18. 東京: アルク
- 斎藤兆史(2012). 「訳者あとがき」ガイ・クック(著)斎藤兆史・北和丈(訳)『英語教育と「訳」の効用』. 東京: 研究社.

- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁(2010).『第二言語習得研究 理論から研究法まで』. 東京: 研究社.
- 鈴木寿一(2007).『平成18年度 Super English Language High School 研究開発実施報告書』. 京都外大西高等学校.
- 高田哲朗(2010).「ラウンド制リーディング指導法」門田修平・野呂忠司・氏木道人(編著)『英語リーディング指導ハンドブック』. 152-157. 東京:大修館書店.
- 寺島隆吉(1986).『英語にとって学力とは何か』. 東京:三友社出版.
- 寺島隆吉(2000).『英語にとって「文法」とはなにか?』. 東京:あすなろ社.
- 寺島隆吉(2009).『英語教育が亡びるとき』. 東京:明石書店.
- 寺島美紀子(1987).『英語学力への挑戦』. 東京:三友社出版.
- 寺島美紀子(2002).『英語「直読直解」への挑戦』. 東京:三友社出版.
- 寺島隆吉・寺島美紀子(2004).『センとマルとセンで英語が好き!に変わる本』. 東京:中経出版.
- 野澤裕子(2002).『授業はドラマだ』. 東京:あすなろ社.
- 藤田賢(2012).「『ラウンド制指導法』を用いた教科書を使った英語で行う授業の研究」『中部地区英語教育学会紀要』第41号、221-228.
- 藤田賢(in press).「高校英語授業における『ラウンド制指導法』と『文法訳読法』による効果の比較」『中部地区英語教育学会紀要』第42号
- 村野井仁(2006).『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』. 東京:大修館書店.
- 望月明彦(2010).「学習指導要領」望月明彦(編著)久保田昭・磐崎弘貞・卯城祐司(著)『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』. 2-36. 東京:大修館書店.
- 文部科学省(2009a).『高等学校学習指導要領』. 文部科学省 2011年8月1日検索 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf
- 文部科学省(2009b).『高等学校学習指導要領解説:外国語編、英語編』. 文部科学省 2011年8月1日検索 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf
- 山田昇司(2005).『授業は発見だ』. 東京:あすなろ社.
- 吉田研作・柳瀬和明(2003).『日本語を活かした英語授業のすすめ』. 東京:大修館書店.

執筆者一覧

稲葉みどり	愛知教育大学
犬塚章夫	愛知県刈谷市立小垣江小学校
植田則康	名古屋市立笹島中学校
江口誠	愛知教育大学
片岡真悠	稲沢市立千代田中学校
鎌倉義士	愛知大学
鎌田あゆみ	名古屋市立笹島小学校
神谷昇	千葉大学非常勤講師
柴田里実	常葉学園大学
清水万里子	愛知教育大学（非）
白井直美	愛知県岡崎市立本宿小学校
高橋美由紀	愛知教育大学
永倉元樹	愛知教育大学附属名古屋中学校
中山英子	東海市立大田小学校
仁科恭徳	明治学院大学
長谷部郁子	筑波大学非常勤講師
畠山直子	名古屋市外国語活動アシスタント／愛知教育大学大学院教育学研究科英語教育専攻修士課程
早瀬光秋	三重大学
平田恵理	福岡女学院大学
藤田賢	三重県立神戸高等学校
藤原康弘	愛知教育大学
松井孝彦	愛知教育大学附属高等学校
水野謙二	愛知県立西尾高等学校
本村健	設楽町立設楽中学校
森雅也	三重県津市立教育研究所研修員／元三重県松阪市立嬉野中学校
柳善和	名古屋学院大学
山田久仁子	愛知県知立市立知立小学校

コミュニケーション能力を育む小中高の英語教育

発行日 2013年3月31日
著者 愛知教育大学外国語教育講座
〒448-8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢1
TEL 0566-26-2111
発行所 (株)中部日本教育文化会
〒465-0088 名古屋市名東区名東本町177
TEL 052-782-2323