

日本の小学校における英語教育についての考察

－英語を教えるためのミニマム・エッセンシャルズ－

檜垣 英夫、中垣 謙司、岩中 貴裕

English Education at Elementary School in Japan: Minimum Essentials for Teaching English

Hideo HIGAKI, Kenji NAKAGAKI, Takahiro IWANAKA

1. はじめに

日本の英語教育は、新聞紙上等でも話題になっているように、現在、大きな変革期を迎えている。2020年度から全面実施された小学校の学習指導要領では、英語が5・6年生で教科化され、授業時数は年間70単位時間となった。また、それまで5・6年生に年間35単位時間で実施されていた外国語活動は、その対象が3・4年生となり、2学年ほど前倒しとなった。今後、新学習指導要領は、2021年度から中学校で全面実施、そして、2022年度からは、高等学校において年次進行で実施される。

このたびの学習指導要領の改訂は、グローバル化がますます進展する今日、時代の流れに対応した適切なものであると考える。しかし、これまでの改訂においては、その趣旨が十分に踏えられていたかどうかについては疑問が残る。岩中・岩井・高垣(2019)は、2013年度から高等学校において年次進行で実施されてきた学習指導要領が、高等学校の英語教育に与えた影響を解明することを試みている。4年間にわたってデータ収集を行い、分析を行った結果、「英語の授業は英語で行うことを基本とする」という文部科学省の方針が、現場には十分浸透していなかったと報告している。

2020年度から小学校で実施されている新学習指導要領に基づいた英語科の授業では、その趣旨・目的が達成されることを大いに期待するものである。その際、鍵を握るのは、現場の教員の実践的な英語指導力である。英語教育の中核となる教員の人事配置も重要であるが、小学校の各教員が、標題にもあるMinimum Essentialsを身に付けた上で指導できるようになることが急務であると考えられる。

筆者らは教員養成機関に勤務し、英語教育が小学校で実施されていることに大きな期待を寄せる一方で、一抹の不安も感じている。なぜなら、卒業生の多くは小学校教員として県内外の学校で教育に携わっているが、小学校における英語科教育は、中・高等学校における英語科教育とは、その性質が異なると筆者らは考えているからである。小学校教員は、子ども達が小学校で履修しなければならない英語を含めた全教科の指導はもとより、「生きる力」の育成をベースとした全人的な教育にも力点を置いている。一方、中・高等学校の教員は、「生きる力」の育成をベースとしながらも、それぞれが採用された教科の教員として専門的に学習指導に携わっている。教科の専門性が高い中・高等学校の英語科の授業と、児童を全人的な視点から指導する小学校の教員が提供する英語科の授業が必ずしも同じである必要はない。したがって、中学校で行われている

英語科教育をそのまま小学校で行うようなことは避けるべきであろう。小学校英語を、中学校における英語科の前倒しと捉えるのではなく、発達段階に応じた学習指導が実施されるべきであると筆者らは考える。

本稿¹⁾の構成について説明する。まず小学校英語教育の変遷について説明する。次に小学校で提供されるべき英語科の授業について、共通理解を図る意味で小学校の教育現場の現状について考察を加える。その際、文部科学省及び企業が保護者や教員を対象に実施した意識調査、また、筆者らが本学卒業の新任教員、教職履修学生に対して実施したアンケートに基づき現状を説明する。その結果を踏まえ、小学校教員が英語を教える際に最低限理解しておくべきことについて考察するものである。

2. 小学校英語教育の変遷

小学校における英語教育は、1992年度に始まった研究開発学校での取り組みにさかのぼることができる。その後2002年度には「総合的な学習の時間」において、「国際理解教育の一環として外国語会話等」が実施されるようになり、学習指導要領において初めて「外国語活動」が位置づけられた。そして2011年度から学習指導要領において、外国語活動が5・6年生対象の領域として実施されるに至った。

この間に教材の作成も行われた。2009年度には小学校外国語活動の共通教材として『英語ノート』が制作された。この教材は、その後廃止の途をたどることになるが、2012年度からは、テキストとして、「*Hi, friends!*」が使用されるようになった。

現行の学習指導要領は2020年度から全面実施されたが、移行措置として2018年度から実施されている。2011年度版学習指導要領と現行学習指導要領における外国語活動及び英語科の取扱いを表1に示す。

表1 外国語活動・英語科の単位時間数（岩中、2019より）

学年	2011年度～	移行期間 (2018年度～)	現行学習指導要領 (2020年度～)
3年生		15単位時間（領域）	35単位時間（領域）
4年生		15単位時間（領域）	35単位時間（領域）
5年生	35単位時間（領域）	50単位時間（領域）	70単位時間（教科）
6年生	35単位時間（領域）	50単位時間（領域）	70単位時間（教科）

2018年度から移行措置が始まり、多くの小学校で3・4年生を対象とした外国語活動の中で、「*Let's Try! I・II*」が使用されている。また、5・6年生では「*We Can! I・II*」を用いた外国語の指導が始まっている。

2020年度より5・6年生は英語が教科となったため、新たな教材が使用されているが、3・4年生を対象として使用されてきた「*Let's Try I・II*」は、引き続き使用されている。ここで現行学習指導要領の確認をしておきたい。小学校現行学習指導要領の外国語の目標は、以下のように記されている。

「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」

- (1) 外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気付き、これらの知識を理解するとともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする。
- (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり話したりするとともに、音声で十分に慣れ親しんだ外国語の語彙や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う。
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

母語ではない英語という新しい言語を用いて積極的に自分の考えを相手に伝え、相手の考えを理解しようとする児童の育成が求められている。英語について何を知っているかではなく、コミュニケーションを図るためのツールとして積極的に英語を用いる態度が重視される。

3. 小学校教育現場の現状

3.1 保護者・教員の意識調査

小学校児童を子どもに持つ保護者は、小学校における英語教育の実施についてどのように感じているのだろうか。本稿では、ベネッセ教育総合研究所と朝日新聞社が2017年12月から2018年1月にかけて実施した「学校教育に対する保護者の意識調査」の結果²⁾を報告し、考察を加える。この調査は、公立の小学校2年生、5年生そして中学校2年生の子どもを持つ保護者を調査対象としている。

表2 学校教育に対する保護者の意識調査回答者数

小2生	小5生	中2生	合計
2,282	2,103	3,015	7,400

アンケートの内容は、学校とのかかわり、学校の取り組みへの満足度、子どもの将来、学習指導要領の改訂や大学入試、英語教育改革についての認知、教育に関する税負担等、多岐にわたっている。その中から、本稿の内容に関係の深い項目に対する回答結果を報告する。

まず学習指導要領が変更することについて保護者はどの程度、認知しているのだろうか。「小学校では2020年、中学校では2021年に学習指導要領が変わります。あなたは今回の変更について、どれくらい知っていますか」という問いに対する回答結果を、図1³⁾に示す。

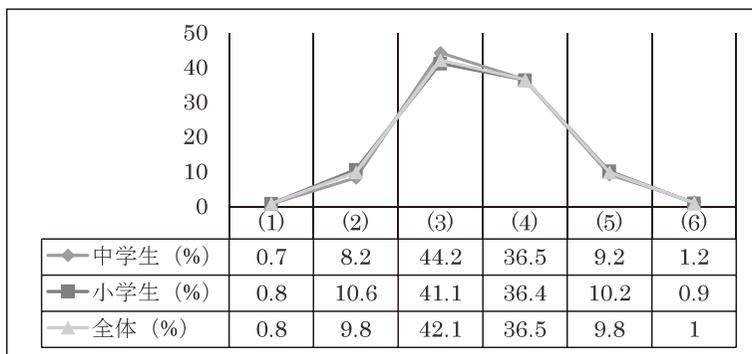


図1 学習指導要領改訂についての認知

- (1) 変更内容について良く知っている
- (2) 変更内容についてだいたい知っている
- (3) 変更されることは知っているが変更内容は知らない
- (4) 変更されることを知らない
- (5) 学習指導要領が分からない
- (6) 無回答・不明

選択肢の(1)と(2)を選んだ回答者の合計は、約10%である。つまり、学習指導要領改訂についてある程度の理解ができている保護者は10%程度と考えてよい。(3)を選んだ割合が最も高く約40%になっている。(5)の「学習指導要領が分からない」を選んだ回答者の割合が約10%である。小学生や中学生を子どもに持つ保護者は、そうでない人と比較すると教育に対する関心は高いと思われるが、学習指導要領、とりわけ、その内容に対する関心は高いとは言えないようである。

2020年度より小学校で全面实施されている現行学習指導要領の特徴のひとつに、英語の教科化が挙げられる。英語を小学校5年生から教科化することについて保護者がどのように考えているのかを図2に示す。

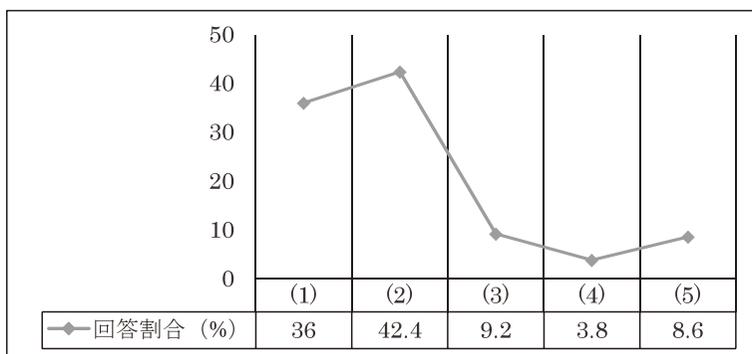


図2 小学校における英語の教科化

- (1) 賛成
- (2) どちらかと言えば賛成
- (3) どちらかといえば反対
- (4) 反対
- (5) 分からない・無回答

(1) と (2) の合計が約 80% になっていることから明らかなように、大半の保護者が小学校で英語学習を実施することに対して賛成している。保護者の英語学習に対する関心は非常に高いようである。「子どもの英語学習に今まで以上に力を入れなければならないと感じますか」という問いに対する回答結果を図 3 に示す。

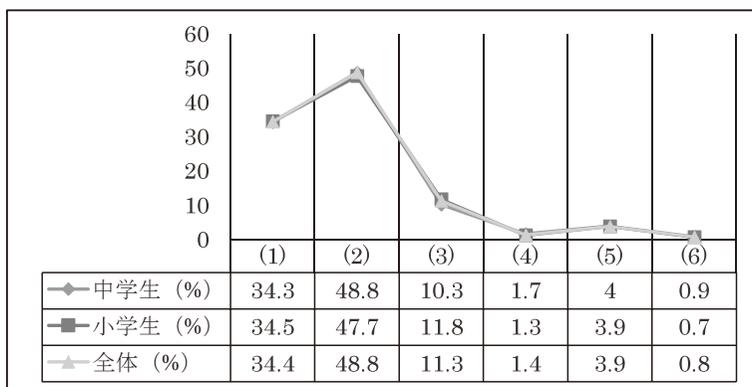


図 3 子どもの英語学習についての意識

- | | |
|-------------|--------------|
| (1) とても感じる | (2) まあ感じる |
| (3) あまり感じない | (4) まったく感じない |
| (5) よくわからない | (6) 無回答・不明 |

80% 以上の保護者が子どもの英語学習の必要性を感じている。3つの質問に対する回答結果をまとめると、以下のようになる。

- (1) 学習指導要領がどのように改定されるかについてはあまり認知されていない。
- (2) 多くの保護者が小学校高学年で英語が教科化されることに賛成している。
- (3) 多くの保護者が子どもの英語学習の必要性を感じている。

学習指導要領の改定内容が認知されていないということは、学校がどのような英語科教育を行おうとしているのか、授業を通して児童・生徒にどのような能力を育もうとしているのかについて理解されていないということである。しかし、そのような保護者の多くが英語の教科化に賛成し、子どもに英語を学習させることの必要性を感じている。保護者の期待と実際に行われる内容に、齟齬が生じてしまうのではという懸念が残る。

英語を教科化することに対する保護者の反応は、他の調査においても同様の結果が得られている。イーオンが2017年に小学生を子どもに持つ保護者に対して実施した「子どもの英語学習に関する意識調査2017」⁴⁾においても、回答者の70%以上が英語の教科化を肯定的に捉えている。しかしその一方で、小学校における英語教育の早期化、教科化に対する不安の声も挙がっている。保護者がどのような点に不安を感じているのかを図4に示す。

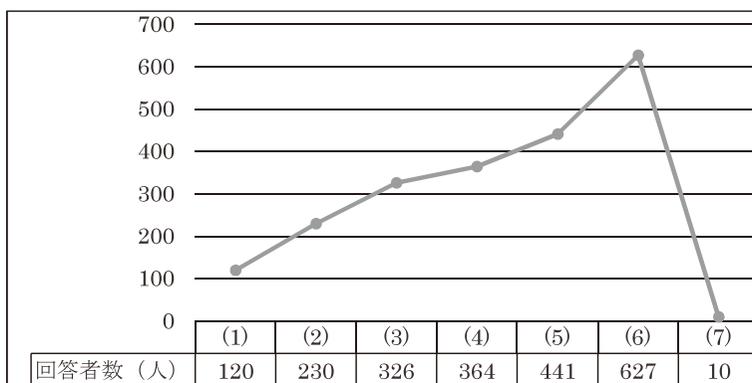


図4 授業運営について不安に思うこと(※複数回答)

- (1) 特に不安に思うことはない
- (2) 他の教科に影響が出てしまうのではないか
- (3) 成績をつけるにあたり適正に評価できるのか
- (4) 授業内容についていけなくなった児童に対してフォローができるのか
- (5) 授業内容や授業のレベルについて、学校によって差が出てしまうのではないか
- (6) これまで英語を教科として教えた経験のない小学校の教員に授業ができるのか
- (7) その他

この調査の回答者数は、1,000名である。その内の627名が「小学校の教員が、教科として英語を教えることができるのか」について不安に感じている。これは教員養成に携わる筆者らも同じである。

大学においては、2019年度から新しい教職課程が始まった。教職課程の全面的な見直しは、約20年ぶりのことである。この見直しによって、小学校の外国語（英語）教育、ICTを用いた指導法、学校と地域の連携、チームとしての学校運営への対応等が新たに教職課程に加えられた。これにより2019年度以降に大学に入学した学生は、小学校教諭免許状を取得するために外国語の指導法を2単位、外国語に関する専門的事項を1単位、必ず取得するようになった。外国語の指導法では、小学校外国語教育に関する基本的な知識、子どもの第二言語習得についての知識とその活用、指導技術、授業づくり等を学ぶ。外国語に関する専門的事項では、授業実践に必要な英語力と英語に関する背景的な知識を習得する。つまり、英語を教科として指導するために必要な知識と技術を大学で学ぶ機会が担保されている。しかし、それ以前の教職課程で小学校教諭免許状を取得した学生及び現職の教員は、英語を教科として教える知識や技術を大学で学んでいない可能性が高い。現在、小学校で教壇に立っている教員の多くは、英語を教科として教えるための授業を大学で受けていないと考えられる。

英語を教科として教えることに対して不安を感じているのは小学校の教員も同様である。イーオンが2019年に270名の現役小学校教員を対象として実施した「小学校の英語教育に関する教員意識調査2019」⁵⁾から、英語を教科として教えることに対して現役小学校教員がどのように思っているのかを図5に示す。

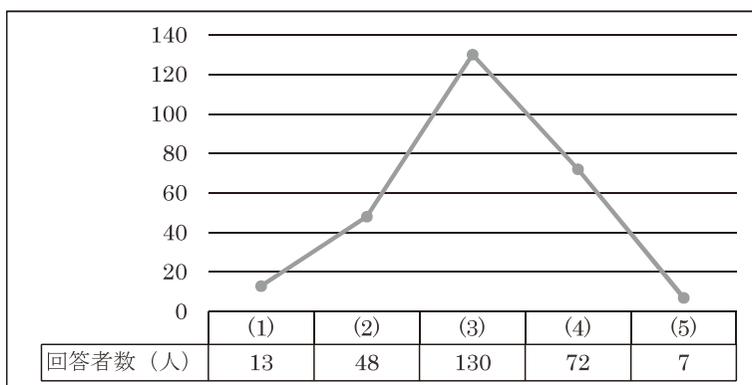


図5 英語を教科として教えることについて

- (1) 何とも言えない (2) 自信がない / とても不安
 (3) あまり自信がない / 不安の方が大きい (4) やや自信がある /それほど不安はない
 (5) 自信がある / 不安はない

英語を教科として教えることに対して自信を持っている現役小学校教員が、少数派であることが分かる。それでは2020年の教科化に向けての準備は順調に進んだのであろうか。多くの教員が、準備が十分に進んでいないと感じていた項目を表3に示す。

表3 準備が進んでいない項目

項目	人数 (名)	割合 (%)
児童の評価の仕方	171	63.3
自身の英語指導力	167	61.9
自身の英語力	155	57.4
検定教科書に対する自身の理解・研究	144	53.3

いずれも教科として英語を教える上で必須の項目ばかりである。調査が行われたのが教科化全面実施の前年であることを考えると、現場の対応がかなり遅れていることが分かる。英語のみを教える専科教員の増員の方針については、回答者の88%が好意的な反応を示していた。前述の「子どもの英語学習に関する意識調査2017」において回答した保護者も76.8%が専科教員の増員に対して肯定的であった。保護者、現任教員ともに専科教員の増員に対して肯定的であると言える。

小学校における英語教育は誰が担当しているのであろうか。2018年12月1日に文部科学省が実施した「英語教育実施調査」⁶⁾の結果を報告する。調査対象となった5・6学年の学級数は、合計で74,693学級である。調査時の小学校における英語教育担当者の現状を表4に示す。

表4 英語教育担当者の現状

担当者	教師数	学級数	割合 (%)
学級担任	65,699	60,117	80.5
同学年他学級担任	1,678	1,448	1.9
他学年学級担任	738	611	0.8
専科教員等	9,691	8,329	11.2

他小学校所属教師	3,491	2,425	3.2
中・高聳学校所属教師	2,877	967	1.3
非常勤講師	2,562	710	1.0
特別非常勤講師	1,457	86	0.1
合計	88,193	74,693	100

担任以外が担当している割合が16.8%となっている。専科教員等によって教えられた学級数は表中では8,329となっているが、2017年は3,164であった。1年間で大幅に増加している。前述のように保護者も現役小学校教員も専科教員の増員に対しては肯定的であった。英語を専科で教える教員の数はこれからさらに増加していくものと思われる。

ALT等の活用人数もここ数年間で上昇している。ALT等の活用人数の推移を図6に、ALT等を授業で活用した時数の割合の推移を図7に示す。

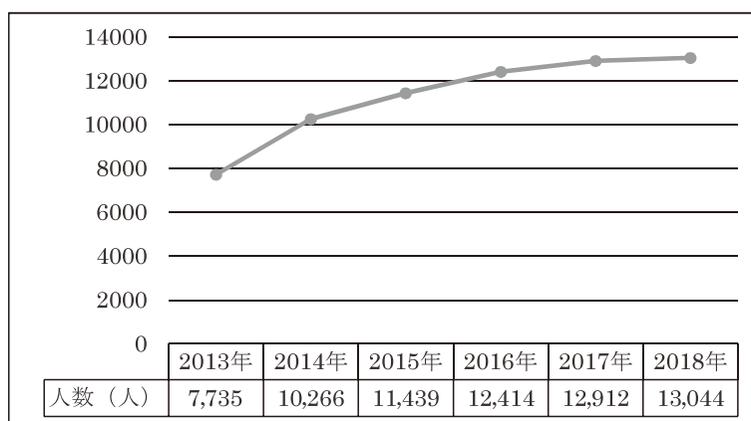


図6 ALT等の活用人数の推移

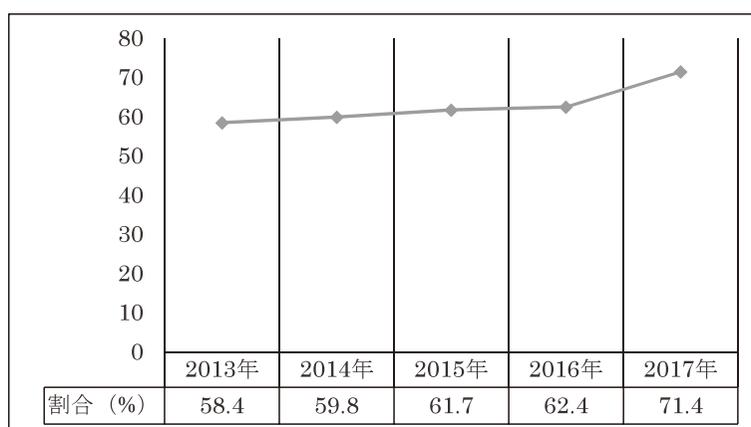


図7 ALTを授業で活用する割合の推移

2014年からALT等の活用人数が増加傾向であることが分かる。図7が示しているように2017年度は、小学校5・6年生の外国語活動において、71.4%の授業でALT等が活用されている。

3.2 教職履修学生及び新任小学校教員に対するアンケート

ここで本稿の第二著者が、教職履修学生及び新任小学校教員に対して実施したアンケートの内容を報告する。11名の新任小学校教員、37名の教職履修学生から回答が得られた。彼らの現場での指導経験及び教育実習先での経験を踏まえた上で、以下の3点についてアンケートを行った。

- (1) 3・4年生を対象とした外国語活動について（良いと思う点・課題・その他）
- (2) 5・6年生を対象とした外国語科について（良いと思う点・課題・その他）
- (3) 大学等で学んでおけば指導に役立つと思うもの

3・4年生を対象とした外国語活動の良い点として、「児童が楽しそうにしている」、「英語に対する興味・関心が高まっている」、「児童が英語に親しみを持てる活動となっている」、「外国の文化に触れる機会があり異文化理解につながる」等の意見があった。

その一方で「楽しいだけで理解に繋がっていない」、「教える先生によって授業力に差がある」、「学習指導要領で示されている目標の共通理解がない」、「授業に積極的に参加する児童としない児童の差が大きい」、「指導方法の在り方を相談できる教員がいない」等の意見があった。

5・6年生を対象とした外国語科の良い点として、「簡単な表現が身につく中学校への学修につながる」、「書く活動があり文字に慣れている」、「ALTや英語教育推進教員が定期的に来校している」等の意見があった。

一方で「ALTが不在の場合、英語の正しい発音を担任が教えることは困難と感じる」、「ALTに任せきり」、「理解できる児童とできない児童の差が顕著」、「書くことの指導の在り方が分からない」、「評価方法が分からない」、「中学校との連携が今後の課題」等の意見があった。

筆者らの推測の域を出ないが、英語指導に関しては他の教科よりも教員間の力量の差が大きいように感じている。現在、小学校で英語指導を担当している教員の多くは、大学等で指導方法等について体系的に学んでいない。小学校における英語教育を成功させるためには現場教員を対象とした研修が必要である。研修を通して現場教員がALTをどのように活用するのか、評価をどのように行うのか、ICT機器をどのように活用するのかなどに対する理解を深めることが求められている。

大学で学んでいたら役に立つこととして「英語の音に関する勉強」、「クラスルーム・イングリッシュを活用した模擬授業」、「児童が英語に慣れ親しむための様々なアクティビティ」等が挙げられていた。第二言語習得研究の観点からみて、小学校教員がこれらへの理解を深めることは意義深いことである。次節で解説する。

4. 外国語指導における留意点

前述のように2020年度から小学校で新しい学習指導要領が全面実施された。2021年度からは中学校で全面実施、2022年度からは高等学校で、年次進行で実施される。これらの学習指導要領において、小学校から高等学校まで一貫した英語到達目標が示された。日本における英語科教育の目標は、コミュニケーション能力の育成である。児童・生徒のコミュニケーション能力を育むことが、英語を指導する教員に課せられた課題である。

英語指導に携わる教員がまず考慮すべきは、知識には明示的知識（explicit knowledge）と暗示的知識（implicit knowledge）という2つの質的に異なった知識が存在するということである。前者は文法規則等について説明する際に使われる意識された知識であり、後者は言語を実際に使用する際に用いられる直感的な知識である（Ellis, 2015）。第二言語習得研究者の多くは、両者は相互に影響し得るがそれぞれが独自に発達する可能性が高いと考えている。明示的知識の点数が

高い学習者が、より高い言語能力を身につけている、または、より速い速度で言語能力を伸ばしているという証拠は確認されていない (Anderson, Clapham, & Steel, 1997)。

外国語学習において文法が大切であることは言うまでもない。それではどのような文法指導が望ましいのであろうか。Lightbown (1998) は、コミュニケーションとかけ離れた状況での文法学習によって得られた知識は、習った時と同じような状況においてのみ発揮されると指摘している。つまり机に向かって文法問題を解くことによって得た知識をコミュニケーションの場面で活かすことは非常に困難なのである。Segalowitz (2003) は認知心理学的観点から、このような現象を「転移適切学習」(transfer-appropriate learning) の原則をもって説明している。学習したことがどれだけ実践で応用できるかは、学習がどれだけ実践と似た状況で行われているかによって決まる。つまり、文脈のない状況での文法学習が、コミュニケーションの場面で役に立つように自動的に転用されていくとは考えにくい。英語科教育の目標がコミュニケーション能力の育成であるならば、意味を伝え合うコミュニケーション活動を通して、文法を含めた言語全体を学んでいくことが望ましい。

第2言語習得は、その環境が母語の習得環境に似ている時に効率的に起こるということが複数の研究者によって指摘されている (Krashen, 1982; Long, 1990; Swain, 2000)。つまり、1) 形式ではなく意味に焦点があてられている、2) 理解可能なインプットがある、3) 不安の少ない場面で目標言語を意味のやり取りのために使用する機会がある、という3つの条件が満たされると、効率の良い第2言語習得がもたらされるのである。

この3つの条件を満たす授業を実践するためには、様々な知識とスキルが求められる。本稿では、小学校で英語教育に携わる教員が知っておくべき3つの事項について、以下、紹介する。

4.1 フォニックス

言語は「意味を伴った音声」(meaning-bearing sound) と定義することができる (清瀬、2013)。教師の仕事は英語の音を十分に聞かせることである。語学学習はまず「音から入る」というのが基本である。児童が音から意味を推測し、理解する機会を提供することが教師の大切な役割である。

ここで注意しておくべき点がある。日本語の平仮名は文字と音が基本的に1対1で対応しているが、英語はそのようになっていない。例えばアルファベットのUは、bus、use、bull、super、minute、datum と6種類の発音がある。そのような言語を学習する際に役立つのがフォニックス (phonics) である。フォニックスとは、英語圏の小学校などで英語をどのようにして読むかを教えるために広く使われている教育方法のことである。例えばアルファベットのAはアルファベット読みでは [ei] となるがフォニックス読みでは [æ] となる。英語学習開始時期にアルファベットの文字とその代表的な音をセットで覚えることによって、後の学習効率が高まるという指摘もある (齊藤、2017)。各アルファベットとフォニックスの読み方を表5に示す。

表5 フォニックス読みとアルファベット読み。

A	[æ]	[ei]	B	[b]	[bi:]	C	[k]	[si:]
D	[d]	[di:]	E	[e]	[i:]	F	[f]	[ef]
G	[g]	[dʒi:]	H	[h]	[eitʃ]	I	[i]	[ai]
J	[dʒ]	[dʒei]	K	[k]	[kei]	L	[l]	[el]
M	[m]	[em]	N	[n]	[en]	O	[ɑ]	[ou]
P	[p]	[pi:]	Q	[kw]	[kju:]	R	[r]	[ɑ:(r)]
S	[s]	[es]	T	[t]	[ti:]	U	[ʌ]	[ju:]
V	[v]	[vi:]	W	[w]	[dʌblju:]	X	[ks]	[eks]
Y	[j]	[wai]	Z	[z]	[zi:]			

フォニックス読みを学ぶことによって、児童は文字に対応する音を再構成できるようになる。子どもが屋外の看板等書かれた文字を読んでいる時は、文字に対応する音を再構成しているのである。例えば子どもが、「パパ、あそこに『うどん』って書いてあるよ。」と言ったと仮定してみよう。この時、子どもの脳の中で次の3つのプロセスが処理されている（斎藤、2017、pp. 48-49）。

- (1) 文字を視覚でとらえる。
- (2) その文字に対応する音を再構成する。
- (3) その音を実際に声に出す。

英語を学習する際も、児童がこの3つのプロセスを処理できるように指導することが求められる。これを可能にするのがフォニックスである。フォニックスを学ぶことによって初めて目にした語であっても文字から音を再構成し、自分で発音できるようになる。

例えば cat という語を例に挙げて考えてみよう。この語全体で [kæt] と読むという覚え方をしていると、他の語に応用が効かない。別の語の発音を学ぶときはその都度、覚えていくことになる。フォニックスを理解することによって、児童は3つのアルファベットに対応する音である [k]、[æ]、[t] を再構成し、全体で [kæt] と読むことができるようになる。つまり音の足し算で語の発音を試みるのである。

もちろんこれだけですべての英単語が発音できるようになるわけではない。英語にはフォニックスの規則から外れた例外的な発音をする語が多くある。ここでぜひ授業に取り入れてほしいのが、サイトワーズ (Sight Words) である。英語圏の子どもはフォニックスと並行してサイトワーズ (Sight Words) を幼い時期から学習する。日常会話で頻出する基本単語だが、フォニックスの規則に当てはまらないものが数多く含まれている。これらは、英語を学ぶために必要不可欠な重要語である。これらの語は音の足し算ではなく、それぞれの語の発音を繰り返し練習して暗記していかななくてはならない。英語圏でよく用いられるのは図8に示す Dolch Sight Words である。



Dolch Sight Words



List 1	List 2	List 3	List 4	List 5	List 6	List 7	List 8	List 9	List 10	List 11
the	at	do	big	from	away	walk	tell	soon	use	wash
to	him	can	went	good	old	two	much	made	fast	show
and	with	could	are	any	by	or	keep	run	say	hot
he	up	when	come	about	their	before	give	gave	light	because
a	all	did	if	around	here	eat	work	open	pick	far
I	look	what	now	want	saw	again	first	has	hurt	live
you	is	so	long	don't	call	play	try	find	pull	draw
it	her	see	no	how	after	who	new	only	cut	clean
of	there	not	came	know	well	been	must	us	kind	grow
in	some	were	ask	right	think	may	start	three	both	best
was	out	get	very	put	ran	stop	black	our	sit	upon
said	as	them	an	too	let	off	white	better	which	these
his	be	like	over	got	help	never	hold	ten	fall	sing
that	have	one	your	take	make	seven	does	buy	carry	together
she	go	this	its	where	going	eight	bring	funny	small	please
for	we	my	ride	every	sleep	cold	goes	warm	under	thank
on	am	would	into	pretty	brown	today	write	ate	read	wish
they	then	me	just	jump	yellow	fly	always	full	why	many
but	little	will	blue	green	five	myself	drink	those	own	shall
had	down	yes	red	four	six	round	once	done	found	laugh

図8 Dolch Sight Words⁷⁾

日本の英語科教育においても、フォニックスとサイトワーズ (Sight Words) は学習初期の段階から児童に慣れ親しませるべきであると筆者らは考えている。これによって初見の英単語であっても自力で読もうとする力が育まれるのである。

最後にカタカナルビについて筆者らの見解を述べたい。英単語にカタカナルビをつけるのは英語学習においては避けるべきである。まったく読めないよりはカタカナを手掛かりにして発音できた方がいいのではないかという意見もあると思われるが、長期的に考えると望ましくない。例えば original を例に挙げて考えてみたい。[əˈrɪdʒənəl] と「オリジナル」は似ているかもしれないが別の音である。とりあえずのレベルの発音は身につくかもしれないが、正しい発音は身につかない。カタカナルビを用いて語の発音を学習すると「文字に対応する音を再構成する」という能力を培うことができない。小学生に対しては、フォニックスとサイトワーズ (Sight Words) による指導を徹底して行うべきである。中学生であれば IPA (International Phonetic Alphabet) を用いることができる。IPA を学ぶことによって英語の音を正しく学ぶことができる。

発音を指導するために独自のシステムを作成している教員もいるが、これも勧められない。例えば translate を [ˌtrɑːnsleɪt]、permanent を [ˌpɜːmənənt] のように独自のシステムを構築して発音指導を行うのは、長期的な視点に立つと望ましいとは思えない。児童・生徒は多くの教員に接する。ある教員が独自のシステムを用いて発音指導を行ってしまうと、他の教員が担当になった時にそのシステムは役に立たない。繰り返しになるが小学生にはフォニックスとサイトワーズ (Sight Words)、中学校入学以降に IPA を指導するというのが英語の正しい音を身につけさせるための王道である。

4.2 クラスルーム・イングリッシュ

クラスルーム・イングリッシュとは教室場面で使用される英語表現のことである。クラスルーム・イングリッシュを用いる利点としてまず挙げられるのが、英語の授業の雰囲気を作ることができるという点である。同時に、教員が授業で話す英語は児童にとってのインプットとなる。インプット、インタラクション、アウトプットは第2言語習得のプロセスを促進するために欠かす

このできない要因である（廣森、2015）。インタラクションやアウトプットが第2言語習得において果たす役割については研究者間で解釈が分かれるが、インプットの重要性を否定する研究者はいない。教師が授業内で英語を使用することによって、児童が触れるインプットの量が増えるのである。

クラスルーム・イングリッシュは既習表現のみを用いるべきであるという主張もあるが、筆者らは理解だけを求めるのであれば、未習表現が含まれていても問題ないと考えている。例えば現在完了は多くの検定教科書においては中学校3年生で学ぶ言語形式である。しかし授業内で“Have you finished yet?”（もう終わりましたか）という表現を使っても問題ない。文中で使われている“finish”が既習項目であれば全体の意味を状況から推測することが可能である。中学校3年生になって現在完了時制を学習する際に、既にその表現を聞いたことがあるという状況を作ることができる。これによって学習が促進される。

クラスルーム・イングリッシュを用いる際の注意点を3つ挙げる。ひとつ目は、児童が理解できるように配慮するということである。教師の話している英語が分かるという経験が自信につながり、英語学習への動機づけの向上をもたらす。逆に分からなければ、そこに座っているだけで苦痛である。ジェスチャーや絵のような視覚的な補助を使うことによって、全児童が理解できるようにしなくてはならない。話す際は「ゆっくり」、「はっきり」、「簡潔に」という点に注意が必要である（清水、2018）。

2つ目は、英語で質問等をした場合は必ず児童からの反応を待つということである。例えば授業内で“How many prefectures are there in Japan?”と児童に質問したら、児童が何らかの反応を示すまで次へ行ってはいけない。児童からの反応が“I don't know.”であっても構わない。教師が質問をした後、児童がまったく反応しないままに教師が答えを言ってしまう、反応を確認することなしに次の内容に入ることは避けるべきである。授業で教師がこのようなことを続けてしまうと、児童は「先生の質問に無理に答えなくてもよい」、「分からない時は黙っていたらそれで大丈夫」という考え方をするようになってしまう。

3つ目は必要に応じて日本語を効果的に使用することである。中学校、高等学校の英語科の授業では、英語の授業を英語で行うことが求められている。しかしその目的は授業をコミュニケーションの場とすることであって、教師が自分の英語をひけらかすことではない。小学校教諭は全教科を基本的に担任教員が担当する。毎回の授業で使用される定型的な表現はなるべく英語を用いるが、複雑な課題の指示は日本語で行う等の工夫をすることが大切である。授業内における英語使用が目的化してしまうことがないように注意が必要である。

小学校教員がクラスルーム・イングリッシュを学ぶのに適切なのが、山田（2017）である。授業を行う際にまず必要となる70のフレーズが紹介されている。付属のDVDには、発音面でのアドバイスが収録されている。

4.3 コミュニケーション活動

言語を習得するということは言語形式、意味内容、そして言語機能の関係を理解することである。これら3つの要素の関係を図9に示す。

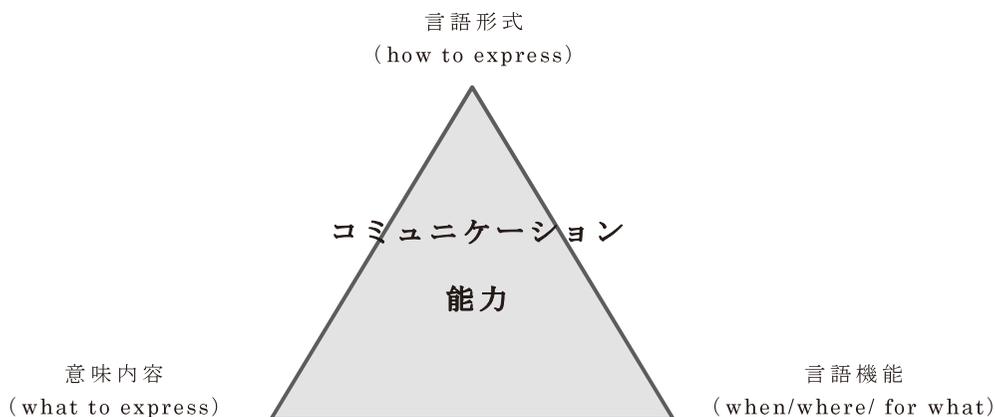


図9 形式・意味・機能の結びつき (和泉、2016、p. 15 に基づく)

言語形式の具体的な項目に文法規則、語彙、イディオム、発音がある。これらを学ばずに言語を使うことは不可能である。意味内容とはトピック、テーマ、メッセージのことである。伝えるべき意味があるから言語は使われるのである。言語機能はコンテキスト、場面、状況、使用目的を指す。この3つの要素の関係を理解することがコミュニケーション能力の育成をもたらす。ここで大切なのは、これらの3つの要素を別々に説明するような授業を行っても、児童が実際に英語を使えるようにはならないということである (和泉、2016)。

言語を使用する能力は、机に座って静かに教員の話聞くことによってではなく、児童が目標言語である英語を実際に使うことによって育まれる。教員と児童、または児童同士が英語をコミュニケーションのために使用する時間、つまりコミュニケーション活動を授業に取り入れることが求められる。

例えば “What are you good at?” という表現を例に挙げて考えてみよう。この表現の機能は「相手の得意なことを尋ねる」である。これを児童に理解させるためには、この表現を実際に使って児童同士でインタビューを行うという活動を授業の中に取り入れることが望ましい。具体的には以下のような流れになる。

- A: Hello.
 B: Hello.
 A: How are you?
 B: Great. Thank you. And you?
 A: I'm fine. Thank you. Ok, what are you good at?
 B: I am good at baseball. What are you good at?⁸⁾
 A: I am good at English.
 B: That's great! See you later.
 A: See you later.

児童がコミュニケーション活動に従事するのを見守る際に大切なことは、明示的な修正は基本的に行わないということである。例えば “I am good at dance.” と児童が誤った表現を使用しても、伝えたい意味内容は問題なく相手に伝わると考えられる。児童がどのような誤りをしているかについて情報収集することは大切であるが、活動中の修正は基本的に行わない。

言語形式を使用する能力は、教えられてすぐに身につくものではない。試行錯誤を繰り返しながら、徐々に正しく使用できるようになっていく。気づき (noticing)、パターン化 (patterning)、制御化 (controlling)、語彙化 (lexicalization) というプロセスを経て徐々に正確にそして即時的に使用する能力が育まれるのである (Skehan, 2002)。

“I am good at dance.” や “I am good at ski.” のような誤りを児童が犯すということは言語習得が進んでいることを示す証拠である。少なくとも “I am good at…” というパターンは身につけている。制御化 (controlling) の段階で問題を抱えていると考えられるが、これは繰り返し練習することによって自然に解決する可能性が高い。

5. おわりに

英語は、学んでから使うものではなく、使いながら学んでいくものである。自分の思いを伝えるための手段として英語を使い、試行錯誤を繰り返しながらコミュニケーションを図る中で、英語を活用する能力は徐々に育まれていくのである。しかし、英語教員の多くは、流暢さを高めるためにコミュニケーション活動に従事する前に、文法学習や語彙学習によって十分な知識を習得すべきであると考えている (Sakui, 2004)。学習指導要領に記された趣旨を踏まえて指導を行うためには、多くの教員が持っていると考えられるこのような言語学習観を改めていくことが求められる。

英語教員は第2言語習得の研究成果に基づいた言語習得観を理解しておくことが望ましい。そのためには、大学における教員養成の充実と同時に、現場教員を対象とした教員研修を一層充実させることが急務である。教員研修の充実なしに、学習指導要領に定められた理念を実質化することは難しい。

最後に本稿の限界について述べる。3.2で新任教員と教職課程履修生に対するアンケート結果を紹介したが、データ数が限られているため、その結果を一般化することはできない。現在、小学校で外国語活動、及び英語科の指導に取り組んでいる現場教員がどのような課題を抱え、どのような研修を望んでいるかについては、今後の調査によって明らかにしていかななくてはならない。

注

- 1) 本稿は、2019年12月21日に山口グランドホテルに於いて開催された、「第50回山口県 CIEE・Japiu・文部科学省等派遣海外研修講座参加者並びに英語関係者の集い」で、本稿の第二著者が発表した内容に加筆、修正を加えたものである。
- 2) 詳細は https://berd.benesse.jp/up_images/research/Hogosya_2018_web_all.pdf を参照。
- 3) 以下、本稿内で紹介する図表はウェブ上で、PDF ファイルで公開されている情報に基づいている。
- 4) 詳細は https://www.aeonet.co.jp/company/information/newsrelease/pdf/aeon_170414.pdf を参照。
- 5) 詳細は https://www.aeonet.co.jp/company/information/newsrelease/pdf/aeon_190902.pdf を参照。
- 6) 詳細は https://www.mext.go.jp/content/20200710-mxt_kyoiku01-10000661_3.pdf を参照。
- 7) 詳細は <https://www.pinterest.ie/pin/270778996333168563/> を参照。
- 8) ここで How about you? を使用するよう指導することも可能である。

引用文献

- Alderson, J., Clapham, C., & Steel, D. (1997). Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language Teaching Research*, 1, 93-121.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141-172.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon.
- Lightbown, P. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-196). New York: Cambridge

University Press.

Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.

Sakui, K. (2004). Wearing two pairs of shoes: Language teaching in Japan. *ELT Journal*, 58 (2), 155-163.

Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second languages. In Doughty, C., & M. Long, (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. (pp. 382-408). MA: Blackwell.

Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69-93). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Swain, M. (2000). French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 199-212.

和泉伸一 (2016)『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業』東京：アルク。

岩中貴裕 (2019)「教職履修学生の教授言語に対する好みと期待 - 英語で行う英語の授業に対する態度 -」
『中国地区英語教育学会研究紀要第 49 号』55-64.

岩中貴裕、岩井千秋、高垣俊之 (2019)「英語を英語で教える高等学校学習指導要領が英語教育に与えた影響」『山口学芸研究第 10 号』117-136.

清瀬義三郎則府 (2013)『日本語文法体系新論 - 派生文の原理と動詞体系の歴史』東京：ひつじ書房。

齊藤淳 (2017)『ほんとうに頭がよくなる世界最高の子ども英語』東京：ダイヤモンド社。

清水遥 (2018)「クラスルーム・イングリッシュ / 授業に必要なスピーキング力」村野井仁 (編著) (2018)
『コアカリキュラム準拠 小学校英語教育の基礎知識』106-112. 東京：大修館書店。

廣森友人 (2015)『英語学習のメカニズム - 第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』東京：大修館書店。

山田暢彦 (2017)『その「ひとこと」が言いたかった！小学校の先生のための Classroom English』東京：東洋館出版社。