

ISSN 2187-4123

实用英語教育学会紀要

SPELT JOURNAL

第2号

*The Society of Practical English Language
Teaching*

2012 9

实用英語教育学会

目次

巻頭言	実用英語教育学会会長	柴田晶子	2
President's Message	The Society of Practical English Language Teaching, President	SHIBATA, Akiko	

[実践研究]

大学英語教育におけるリメディアル教育の実践 —英語学習支援室における実践報告—			3
Remedial Education in Higher Education: A Report on the Learning Support Program in English at Hokkaido Institute of Technology			

北海道工業大学 Hokkaido Institute of Technology	秋山 敏晴 AKIYAMA, Toshiharu 坂部 俊行 SAKABE, Toshiyuki 三浦 寛子 MIURA, Hiroko
---	---

[研究論文]

英語のコミュニケーション能力を育成するための タスクを用いたアプローチの課題と今後の指針.....			9
Constraints and Future Directions of Approaches Employing Tasks for Fostering English Communication Ability			

東海大学 Tokai University	杉浦 理恵 SUGIURA, Rie
--------------------------	-----------------------

小学校英語で本当に身につけさせたい「ことばの力」とは —外国語学習に国語教育はどう寄与するのか—			21
Language Skills That Should Be Acquired in Elementary School English Activities in Japan: How Does Our Mother Tongue Influence Foreign Languages Learning?			

北海道工業大学 Hokkaido Institute of Technology	三浦 寛子 MIURA, Hiroko
---	------------------------

[投稿規程]			30
--------------	--	--	----

SPELT Journal 第2号の発刊に寄せて

実用英語教育学会（The Society of Practical English Language Teaching, 略称 SPELT）の機関紙、*SPET Journal*の第2号をお届けするにあたって一言ご挨拶申し上げます。

2011年2月に発足して以来、実用英語教育学会では、実用英語とその教育分野に関する研究と、その研究成果の普及とその応用に関する研究を進めることを目指して活動を行っています。今、学校教育における効果的な英語教育の在り方を探る上では、外国語活動が必修化された小学校を含め、中学校・高等学校・大学に至るまでの各校種の壁を乗り越えて、真の意味で連携を強めていくことが必要になってきました。その連携強化に向けた第一歩として、英語教育に携わる者同士が忌憚なく意見を述べ合う中から課題を見つけ、協力して解決策を見出していく場が必要であるとの認識に立って、毎年開催する本学会の研究会では、研究成果の発表だけに留まらず、参加者から広く意見を聴くための交流の場としてフォーラムを設けています。また、様々な英語教育に関する情報を、会員のみならず英語教育に関心を持つ方々へ発信するためにニュースレター(*SPELT Newsletter*)の発行も行っています。

このような実用英語教育学会の活動の一環であるこの機関紙 *SPELT Journal* は、学会設立の趣旨に沿って会員の研究成果を広く社会に発信するためのものと位置づけられ、毎年1回発刊されています。今回は、会員の研究成果の一部として、コミュニケーション能力育成を目指す上で効果的であるとされる「タスク」に注目して様々なアプローチに検討を加えた上でタスクを取り入れる際の指針を示した論文、小学校の外国語活動において身につけさせるべきことについて国語教育との関連で検討を加えた論文、さらには、大学教育において高校との連携を考える上で益々重要になってきているリメディアル教育に関する実践報告の合計3編が収録されています。ご高覧の上、ご批判・ご指導を頂ければ幸いです。

実用英語教育学会会長
札幌大谷大学
柴田晶子

大学英語教育におけるリメディアル教育の実践
—英語学習支援室における実践報告—

秋山敏晴 坂部俊行 三浦寛子 (北海道工業大学)

Remedial Education in Higher Education: A Report on the Learning Support
Program in English at Hokkaido Institute of Technology

Toshiharu AKIYAMA Toshiyuki SAKABE Hiroko MIURA
(Hokkaido Institute of Technology)

Abstract

Today many colleges and universities in Japan cannot ignore remedial education, and as a matter of course, these authors feel that it is a necessity. The aim of this paper is to report what has been done at the Hokkaido Institute of Technology, in terms of remedial education, for freshmen who have difficulties in English, which is one of the core subjects. Firstly, the authors explain four major problems facing target students: 1. a lack of study time, 2. limited vocabulary size, 3. unsatisfactory amount of knowledge in English, and 4. low motivation. At this time, the Learning Support Program of English is introduced. This program was established to help students get the best of these problems. Who used the program and what was actually carried out are detailed. The authors then point out successful results from the program such as preferable attitude toward the program, improvement of test scores, high percentages of gaining regular English class credits, and build-up of good relationship between the students and teachers. Lastly, reflection and additional measures for enhancing the program are discussed. A review of the first year of the program suggested that the students be given frequent encouragement not only from English teachers but also other staff members, and that student tutors be introduced to the program.

1. はじめに

本稿は、平成 23 年度、北海道工業大学において筆者らが取り組んだ「英語学習支援室によるリメディアル教育の実践」について、支援室におけるリメディアル教育の利用状況を報告する。成果を検証するために、リメディアル教育の開始前と年度末の成績を比較し、今後の課題を考察する。

研究対象校である北海道工業大学は理系の私立大学であり、一学年 800 名程度の学生を有している。近年、少子化と理系離れなどの影響を受け、多様な入試制度を導入するようになった。受験者の得意教科 1 科目のみを重視する制度の導入で、不得意科目の英語は受験しなくても良くなり、結果として新入生の基礎学力に大きな差が生じるようになった。

このことは一般教育科目として一年次に開講される「英語 I・II」の内容やレベル設定を難しくさせている。同科目の指導に当たって、筆者らは、**e-learning** の活用やスモールステップによる継続的な評価など、いくつかの手立てを講じて、学生の学力アップを図ってきた。しかし、そうした対応にも関わらず、同科目の単位取得が困難と思われる学生は少なからず存在した。そのため、そのような学生を個別に支援するリメディアル教育が必要であるという認識が英語担当教員間で一致し、更にそれが学内にも広がった。

しかし、実はリメディアル教育を推し薦めようとする気運が高まる以前から、学生の英語学習をサポートするために「学習支援室」が設置されていた。昼休みや放課後に教員が待機していたが、苦手な英語に自ら向かい合おうとする学生は少なかった。

そこで「英語学習支援室（以下、支援室）」において、本格的にリメディアル教育を施すための方法を模索し、平成 23 年度より稼働させた。まず、支援室に学生が自主的に来るのを待つのではなく、学習させる必要のある学生を抽出し、対象学生たちと面談し、本人が学習する必要性を認識するようにした。一年を通してリメディアル教育を継続的に施したため、これまで以上の成果が期待されている。

2. 問題の所在

英語を受験せずに入学する学生が少なくないため、研究対象校では、平成 23 年度より、入学直後に新入生全員を対象とした「新入生学力調査（英語）」を実施している。調査時間は 40 分で、全てがマークシートによる回答である。各問題は穴埋め問題や長文などを含んでおり、各問題は単語や文法項目の難易度から、中学 1 年生レベルから高校 3 年生レベルまでに設定されている。したがって、正答率から学生がどのレベルまで理解しているかを客観的に判断できる。

この結果等をもとに、入学生の現状を以下のように捉えてみた。

- ・ 総じて、英語の語彙不足が目立っている。
- ・ 中学校レベルの文型、文法に不安を抱える学生が存在している。
- ・ 総じて、絶対的な英語学習の時間が不足している。

- ・ 英語の学習に意欲をもてない学生が相当数存在している。

上述の項目のほぼすべてに該当する学生の支援は解決すべき喫緊の課題と考えられた。なぜならば、そうした学生は、基礎教育科目である「英語」の単位未取得のため、進級が困難な状況に陥ったり、更には、他の基礎教育科目の単位未修得が重なると、次年度以降から本格的に始まる専門科目履修を前に退学せざるを得ないケースが多くなったりするからである。

英語学力不振の学生への指導は、ただ単に英語の学力を上げるだけではなく、学生の大学における修学を保障するといった観点からも重要な意味をもつのである。

3. 教育実践の内容

英語学力不振の学生に対するリメディアル教育として、学内に「支援室」を開設した。支援室は毎日、正規の授業外で2時間程度開室した。学生の指導は、英語教員8名全員が週に1日、もしくは2日担当し、常に2名の英語教員が担当するようにした。以下は、その具体的な取り組みの内容である。

3.1 支援室で指導する学生

支援室で指導する学生の抽出は、前述「新入生学力調査（英語）」の結果をもとに行った。調査結果の概略は、以下の通りである。

表1 新入生学力調査（英語）
平成23年4月9日実施の結果

受験者数	649名
満点	100点
最高点	98点
最低点	16点
平均点	50.9点
標準偏差	17.9

この調査結果から、中学校レベルの語彙、文型・文法に不安を抱えている学生のうち、支援室として使用する部屋の規模から、1日の来室が20名程度に収まるように、下位106名を支援室でのリメディアルの対象とした。これらの学生は、100点満点中32点以下である。

まず、対象となった学生には、その学生の通常の英語担当教員が個別に面談し、学生が抱えている英語学習上の課題を把握しつつ、課外に支援室で学習することを勧めた。この面談で強調したことは、「(学生が)基礎学力をつけることで「英語」の通常授業の内容理解が容易になるよう、(教員は)応援したい。」という支援の姿勢であり、支援室での学習が、学力調査結果が不振であることによるペナルティーであるという印象を対象学生に与えないよう配慮した。

3.2 支援室における指導

支援室での指導は、来室者が中学校レベルの語彙、文型・文法に抱えている不安を解消できるようにすることを目指した。学生が支援室での学習に見通しをもてるよう、半期ごとにシラバスも作成し、どの時間にどの勉強をするのかがわかるように配布した。

学生は週に1度来室するたびに、本時の課題(主に基礎的な文法事項)を認識し、課題の理解と確認のための練習問題を指定テキスト(Evine著『アルファベットから英語の基礎をなんとかするドリル』アルク社)で取り組む。教員はその間、各テーブルを回って個別指導をしたり、問題を解いた学生の添削にあたるなどする。さらに、知識を定着させるために、同じ文法項目を扱ったプリントを用意し、取り組ませた。

毎回指導終了後には、学生に自己評価ノートに「学んだこと」、「理解を深めなければならないこと」、「受講の感想」、「今後の抱負」などを書かせて提出させた。提出されたすべてのノートを指導者が点検し、質問に答えたり、赤ペンで激励の言葉を綴ったりすることを続けた。

4. 支援室における成果

4.1 支援室の利用状況

支援室での学習を勧めたのは106名であったが、途中で挫折した学生もあり、結果として約75%に当たる79名が前期期間中、継続的に支援室で学習を続けた。これらの学生の支援室利用回数(各学生の利用回数の合計)は延べ858回となった。

後期始講後には、通常授業の英語担当者が対象者と面談し、前期の成績を鑑み、支援室を継続する意思の有無を再度確認した。その結果、後期は70%に当たる75名が支援室を利用し、利用の延べ回数は545回となった。

また、支援室の存在を聞き、自発的に支援室を訪れて対象者たちと同じように学習を続けた学生も存在した。その数は上記の対象者の人数には含まれておらず、前期24名、後期15名を数えた。これらの学生が継続して利用したことにより、この学生達の支援室利用は、前期延べ213回、後期延べ79回となった。

合計すると、平成23年度、延べ1,695回の支援室利用があったことになる。これは支援室オープン1回当たり約15人が利用したことを表している。

4.2 学力の伸長

支援室での指導の効果を具体的に把握するために、平成23年4月に実施した「新入生学力調査(英語)」の問題を用いて、同年12月に支援室利用学生の英語学力の再調査を実施した。調査の対象としたのは、継続して支援室を利用した支援室対象者79名のうち、欠席による学生2名を除く77名の学生である。

再調査の結果を年度当初のそれと比較してみたところ、一定の成績の向上が見られた。

以下に、向上の様子を示してみる。表1は平均点の比較、表2は成績の変化の様子である。平均点で8.5点の伸びをみせ、指導の効果をうかがわせたことがわかる。

表2 平均点の比較（100点満点）

学力調査	H23.04 実施	平均点 30.2 点（標準偏差 7.7）
同再調査	H23.12 実施	平均点 38.7 点（標準偏差 13.0）

また、下記に示す通り、成績の変化の様子を見ても、成績の向上は明らかと言える。

表3 成績の変化

変化の様子（100点満点）	人数
-11点以上	0人
-6点～-10点	5人
-1点～-5点	8人
変化なし	9人
+1点～+5点	15人
+6点～+10点	14人
+11点～+15点	13人
+16点～+20点	3人
+21点以上	10人

4.3 単位修得の状況

支援室での学習を勧めた106名のうち、91%に当たる96名が前期の「英語I」の単位を取得している。勧めにも拘らず支援室での学習に応じなかった学生、来室が途絶えた学生は、成績がD,E,F（単位未修得）であることが多く、また、Cで合格している場合でも数度の追試験を経ての合格であることが多かった。なお、前期の「英語I」の単位未修得率は、学科によってさまざまであるが、8学科中5学科において、同科目の単位未修得率が前年度に比べて下がっており、後期においても、ほぼ同様の傾向が見られた。

4.4 支援室利用学生との対話

学生が支援室を訪れる曜日は、基本的に指定されており、教員の指導曜日も決まっているため、学生と教員の交流は、前期・後期を通して深まったと言える。年度末に提出させた「学生の英語学習支援室評価」の文言には、教員との英語以外の交

流にも言及して感謝する言葉をいくつも見つけることができた。こうした交流の糸は学力不振のためにキャンパスを去る学生たちを繋ぎ止める役割を果たすものと期待される。

5. おわりに

支援室の存在が学生に認知され、彼らの基礎学力補充の基地に成りえたのではないかと自負している。次年度も、この指導体制を継続し、本学におけるリメディアル教育の一端を担っていきたい。

最後に、今後、支援室の指導、運営にあたって改善すべき事柄を示しておきたい。

5.1 支援室利用者の維持

通年で見たとき、前期に比べ、後期に支援室の利用者が減少する傾向があることから、その対策が必要となるであろう。その方策として、後期開講時の英語の担当教員からの該当学生への「声かけ」ばかりでなく、学科の担任、あるいは PF 面談（学科の各教員が複数名の学生を担当し、年に数回実施している個別面談）担当の教員からの「声かけ」を依頼していきたい。

そのためには、日常的に、支援室の利用状況、学習の様子などを支援室担当教員から学科教員へ細かく情報提供することが肝要であろう。

5.2 学力差への更なる対応

支援室を訪れる学生の中にも理解度に差が存在し、教員が演習問題の正誤を確認し、簡単な説明を加えるだけで自主的に進んでいける学生から、まさに教員が手取り足とりで指導しなければまったく学習が進まない学生まで多様に存在する。

こうした最下層の学力の学生に対して英語教員が集中的に指導できるようにするため、比較的理解の早い学生は大学院生のチューターが担当する方が効率がよいであろう。今後は、ぜひチューターの導入を検討し、指導体制の充実を図りたい。

英語のコミュニケーション能力を育成するための タスクを用いたアプローチの課題と今後の指針

杉浦 理恵 (東海大学)

Constraints and Future Directions of Approaches Employing Tasks for
Fostering English Communication Ability

Rie SUGIURA (Tokai University)

Abstract

Since English is recognized as a global language, communicative language teaching (CLT) has been promoted as part of the educational policy for schools in many countries and regions, aiming at fostering English communication skills among learners as a top priority. To realize CLT in practice, task-based language teaching (TBLT) has received much attention from researchers and practitioners. On the other hand, there is a lack of enough empirical evidence in TBLT, making it difficult to prove its effectiveness as a long term approach. In terms of pedagogical reality, while employing tasks in English teaching has been advocated in some areas as the principal approach, it has not been actively practiced. The gap between the educational policy and pedagogical reality is related to complex factors, such as teachers' belief, knowledge-based examinations, class sizes and learners' English proficiency. Because of such constraints, there is only limited empirical research that investigated the long-term effectiveness of TBLT. Even when TBLT is adopted in empirical research, it is often the case that the approach is adapted to suit its educational context to such an extent that it may no longer be considered as a TBLT approach as it is defined in its original framework. Overlooking literature on classroom tasks and TBLT, this paper explores what approaches to employ in order to foster learners' English communication ability. It also suggests the necessity of adopting and adapting appropriate options according to educational contexts.

1. はじめに

英語が国際的に使用される現状において、英語を実践的に使用する力を身につけることが必要である。文部科学省では、英語の実践的コミュニケーション能力を育成することを中学校、高等学校の英語教育の目標として掲げ、授業の中でより実践的な言語活動を取り入れることを推奨している。各国や各地域でも、コミュニカティブ・アプローチ (Communicative Language Teaching: 以下 CLT) を英語教育の基本方針として据えている (Nunan, 2003)。こうした背景から、CLT を授業の中で具体化する言語活動として、タスクを用いた指導が注目を集めている (Nunan, 1989; Willis, 1996; Willis & Willis, 2007)。詳細は後に譲るが、タスクとは、課題解決型で、文法等の言語形式ではなく意味に焦点をおいた言語活動を指し、言語習得を促進する活動として第二言語習得理論研究の分野で研究されている (Ellis, 2003)。さらに、タスクをシラバスの柱とする Task-based Language Teaching (以下、TBLT) が、提案されている。

本稿では、TBLT に関わる理論面、実践面での研究を概観し、TBLT の実践の現状と課題、今後の展望について論じる。さらに、コミュニケーション能力を育成するために必要なタスクを用いたアプローチの指針を検討する。

2. タスクと TBLT の特徴

2.1 タスクの特徴

タスクとは、学習者が言語形式ではなく、意味に焦点をおいて言語を使用する言語活動であり、第二言語習得理論研究において、タスクが言語習得を促すものとして議論されてきた。タスクの定義は、多くの研究者によってなされているが (Ellis 2003; Skehan, 1998; Willis 2004)、Skehan (1998, p.95) によれば、以下の特徴を持つ活動とされている。

- (1) 意味のやりとりが中心である
- (2) 解決すべきコミュニケーションの課題がある
- (3) 現実社会の活動と何らかの関連がある
- (4) 課題を達成するかどうか重視される
- (5) 評価は、活動の結果による

タスクでは、何らかの課題を解決するという目的を持って言語を使用することが重視される。また、学習者が教室外で言語を使用することを想定した活動であるという点を特徴としている。意味に焦点をおく中で、言語形式に注意を向けるという *focus on form* を可能にする言語活動であることも特徴的である (Long & Robinson, 1998)。タスクの理論的背景には、タスクの課題を達成するために、インプットやアウトプット、インタラクションの機会を得ることで、習得が促進されるという考えがある。

2.2 TBLT の特徴

第二言語習得理論研究の理論的立場では、タスクの使用の有効性が研究されてきたことから、タスクをシラバスの柱とする TBLT が提案されている (Long & Crookes, 1992)。実践的なアプローチの例として、Wills (1996) が提案している The TBL Framework があり、この枠組みは、以下の 3 つの段階を含んでいる。

- (1) pre-task : これから扱うタスクのトピックやタスクの手順の提示
- (2) task cycle : ① task タスク
 ② planning タスクの結果の発表準備
 ③ report クラス全体での発表
- (3) language focus : タスクで扱われた言語形式の分析や練習

TBLT で特徴的であるのは、事前にタスクで扱う文法形式を指導することはせず、あくまでも意味を中心に行っているという点である。TBLT の理論的背景を、Willis (2004) は、先行研究の成果をもとに以下の 3 点にまとめている。

- (1) 言語習得は、一直線上に積み上げられていくものではなく、複雑なプロセスを辿るため、1 つ 1 つの文法項目を教えたとしても、それがすぐに言語習得につながるとは言えない。
- (2) 言語形式は、学習者の意識が意味に向かっている時に、最も習得されやすい。
- (3) 言語をアウトプットしたり、インタラクションをしたりする機会を持つことで、言語習得が促進される。

TBLT では、教師が事前に文法等の言語形式を指導するのではなく、学習者がタスクに取り組む中で、言語が表す意味を理解し、その上で言語形式に注意を向けさせることを重視している。

3. 教育方針と TBLT の実践

前項で見たように TBLT は注目を集めているものの、外国語として英語を教えている地域では、TBLT の実践はあまり浸透していないようである^{注1}。Nunan (2003) は、日本、中国、香港、台湾、韓国、マレーシア、ベトナムの英語教育の方針と現場の実態について調査しているが、調査対象としたすべての地域で CLT を推奨しているにも関わらず、タスクは十分に実践されていないと結論づけている。香港では、ナショナルカリキュラムでタスクによる指導を推奨するなどの取り組みも行われている。しかし、国や地域の方針として、コミュニケーション能力の育成を目標として掲げ、タスクの授業での活用を勧めていても、実際の現場では十分に活用されていないと報告されている (Carless, 2009)。また、日本の中学校、高等学校においても、学習指導要領で実践的コミュニケーション能力の育成を掲げ、コミュニケーション能力の育成を目標として掲げ、タスクを授業で実践している割合は低いとの結果がある (西野, 2011)。第二言語習得理論研究の分野では、タスクの有効性について多くの先行研究がある一方で、広く実践には結びついていないと指摘できる。

その理由の 1 つには、従来から広く実践されている PPP アプローチの影響があ

ると考えられる。PPPとは、Presentation-Practice-Productionの3つの段階からなるアプローチであり、Presentationの第1段階で、文法説明や学習すべき言語機能を含んだダイアログを提示し、第2段階で練習、第3段階では自由に発話させるという手順を踏むアプローチである (Byrne, 1986)。このアプローチは、教えたことを練習によって習得させるという手順を踏む。一方、言語習得は複雑なプロセスであり、PPPでは言語習得を促進できないという批判がある (Willis, 2004)。

PPPに対する批判はあるものの、実践の場ではPPPを支持する意見が強くある。Carless (2009) は、TBLTとPPPのどちらのアプローチを好むかについて、香港の教師と教員養成に携わる担当者にインタビューを行った結果、教師の間ではTBLTよりもPPPを好む意見が多かったと報告している。報告では、インタビューの回答の内容を踏まえ、PPPが支持されている理由を、PPPがTBLTと比較して、手順が明確で使いやすく、教師に明確な役割を与える一方で、TBLTの手順は複雑で理解しにくいからであると論じられている。また、Carless (2007) では、香港でTBLTがどの程度中・高等学校で浸透しているかを調査するため、教師等にTBLTについての考え方を尋ねるインタビューを行っている。その中で見られた顕著な意見としては、香港でTBLTを実践する際には、TBLTをそのまま適用するのではなく、最初に文法に焦点を当てる時間を設けたり、従来のPPPの最後の段階でタスクを取り入れたりするなど、柔軟に修正を加える必要があるというものであった。

日本におけるTBLTの実践についても、香港と同様に浸透はしていないと考えられる。西野 (2011) は、日本の高校の英語教師を対象にCLTをどのように考え実践しているか、また、教師としての能力、教職課程、学習経験、教育環境などをどのように捉えているかについて、アンケート調査を行っている。その結果、大多数の教師がCLTに対して肯定的な信条を抱いている一方で、タスクを含むコミュニケーション活動²はあまり実践していないことが明らかになっている。

このように国や地域でCLTを推し進める方針があるにも関わらず、CLTを具体化した形のTBLTが実践されていない理由として、Adams and Newton (2009, p.5) は、知識を問うような外部試験や校内の協力体制などの「制度に関わる要因」、クラスサイズや学習者の英語習熟度などの「教室環境に関わる要因」、教師の継続的な研修の有無などの「教員養成に関わる要因」を挙げている。トップダウン的に教育方針を打ち出しているにもかかわらず、このような様々な要因が重なり、実践への広がりには限られたものになっているのが現状のようである。

4. TBLTの課題

4.1 実践例からの示唆

ここまで述べてきたように、様々な要因からTBLTは広く実践にはつながっておらず、長期的な実証的研究も少ない (Samuda & Bygate, 2008)。そのような中、報告されているTBLTの実践から3つの例を挙げ、取り組むべき課題を検討していく。

まず、ブラジルの私立の語学学校でのLopes (2004) の例を挙げる。研究対象校

では当初 PPP を用いていたが、学習成果が思うように上がっていなかったことと、私立学校であることから生徒数を増やすためには、魅力的なカリキュラムを作ることが必要であったため、TBLT を導入したとのことである。TBLT 導入にあたって、生徒の不安を取り除くために、タスクのどの段階で流暢さを重視し、どの段階で正確さに意識を向けるのかということ、生徒に対して説明している。それでも、生徒からは文法を学んでいないことに対する不安や不満の声があったため、2 週間に 1 回、3 時間程度 “Grammar Marathon” という指導を設け、タスクで扱った文法事項を集中的に学習することとした。この “Grammar Marathon” が文法シラバスと異なるのは、タスクで扱われた文法事項を復習的に取り上げたという点である。TBLT の導入の結果、生徒の英語の流暢さの面では大きな伸びが見られたとのことである。一方で、正確さに関しては PPP を実施していた時期の方が優れていたとのことであり、課題として指摘されている。また、TBLT の導入後、それまで実施していた正確さを重視するような外部試験から、コミュニケーション能力を重視するような外部試験に変更したとのことである。この実践例からは、TBLT を実践した場合、何らかの形で生徒の言語知識を系統的に指導する機会が必要であることが示唆される。また、生徒自身に、指導について説明し納得させることで、いつ何を学ぶのかを明確にしていたことも特徴的である^{注3}。授業の内容と評価を一体化させるために、使用する外部試験を変更していることも注目すべき点である。

次に、日本の国立大学の英語クラスで英語雑誌を発行するという TBLT のプロジェクトを行った Eguchi and Eguchi (2006) を挙げる。プロジェクトとは、あるトピックに関わる一連のタスクから構成されているものであり、TBLT で用いられる手法の 1 つである (Willis & Willis, 2007)。この実践例では、大学 1 年生 44 名を対象に、1 学期間 (15 週間) に 2 つの英文雑誌を発行することが課題として出されている。課題達成までには、何について書くかトピックを決定したり、書く内容を収集したりするなど、様々なタスクが課せられ、ほとんどの学生が雑誌を発行するという課題を達成することができたという点で、プロジェクトは成功であったとのことである。しかし、プロジェクト終了後のアンケート調査と、教師による授業中の学生の様子等の観察結果から、学生は授業に満足していたものの、英語を習得したという達成感は乏しかったと報告されている。この原因は、タスクに取り組む際、学生が英語を使用していなかったことによると指摘されている。例えば、コンピュータでの作業で疑問点があった際、学生は英語で教師に質問したり、課題を提出する際は英語で E-mail を送信したりすることがタスクとして期待されていたが、学生は日本語を使用することが多かったことが観察されている。さらに、対象学生の英語力が、TOEIC テストで 200 点から 350 点程度であり、英語の習熟度が高くはないグループであったことも、授業でのインタラクションが日本語に頼りがちになった原因の 1 つであると述べられている。この例からは、教師も学習者も母語が同じという環境で、いかに英語を使用することの必然性を作り出せるかということが、大きな課題となっていると指摘できる。学習者に目標言語を使用させ、習得を促すようなインタラクションを引き出すためには、目標言語を使用する必然性と、学習者の側の英語力が必要であることが示唆されている。

最後に、日本の私立の英語語学学校の初級学習者を対象に、教科書を活用しながらタスクを取り入れた Muller (2005) の実践を挙げる。この実践では、PPP のアプローチに沿った教科書の各ユニットから、語彙をリスト化し、その語彙を基にトピックを考え、タスクを設定している。指導は、Willis (1996) の提案している task cycle (task: タスクに取り組む、planning: タスクの結果をどのように発表するか準備する、report: クラス全体に発表する) に従って行われた。タスクは、学習者がペアになり、お互いが持っているカードに書かれた物を推測するというものであった。しかし、学習者が初級レベルであるため、タスクでの発話は単語レベルに留まるなど十分なものではなかったようである。そこで、planning の段階では、タスクでの会話をスクリプトとして書かせ、report の段階では、それをロールプレイという形で発表させている。使用すべき教科書が決まっている場合、どのようにタスクを使用すればよいかは課題となるが、この例のように、教科書の各ユニットの語彙リストから、タスクを考案して活用する試みがあることは注目すべきである。

以上の例は、理論的背景をもとに研究者によって提案された TBLT をそのまま実践することには様々な課題がある中で、学習環境によって、柔軟に適応させることの必要性を示唆している。

4.2 TBLT の有効性に対する疑問

TBLT の理論的背景と事例についてここまで述べてきたが、従来の文法シラバス等と比較して TBLT が効果を上げているという実証的な証拠は、十分には示されていない (Swan, 2005)。前掲の事例においても、TBLT によってどのように英語の習熟度が伸びたかという具体的な数値での成果は示されていない。

また、TBLT が必ずしもすべての教育環境に適しているわけではないとする懐疑的な見方もある。例えば、TBLT は、学習者が既に知っていることを、実際に使ってみるといふ点では評価できるが、新しい言語形式を学習者に与えるということは難しいと指摘している研究者もいる。Swan (2005) は、TBLT は習熟度の高い学習者には、既存の言語知識を活性化させ、流暢さや正確さを伸長するという意味で効果的であるが、言語知識が十分に備わっていない学習者や、教室外で英語に触れる機会が少なく新たなインプットを得にくい学習者にとっては、効果的ではないと論じている。

また、タスクの有効性について懐疑的な研究者は、学習者がタスクに取り組む中で十分に言語によるインタラクションを行っているかという点について、疑問を投げかけている (Swan, 2005)。タスクの理論的背景には、タスクに取り組む中で学習者がインタラクションを行うことで、言語習得が促進されるという仮説がある (Long, 1996)。ただ、タスクでのインタラクションは、タスクの課題解決に学習者の意識が向くことから、単純な言語使用になりやすいとの指摘がある (Seedhouse, 1999)。

一方、この仮説の検証として、Keck, Iberri-Shea, Tracy-Ventura, and Wa-Mbaleka (2006) は、1980 年から 2003 年までに報告された 14 の実証的研究を調査し、タスクを通じたインタラクションが直接習得に影響するかについて、メ

タ分析を行っている。その結果、タスクを通して行われたインタラクションは、言語習得を促進すると結論づけている。特に、特定の言語形式を使用させるようなデザインのタスクで、インタラクションがより多く行われたものについて、効果が高いとしている。ただし、この結果によって、TBLT の実践の効果が証明されるとは言い難い。メタ分析で扱われた研究のインタラクションのうち、85%がネイティブスピーカーとのインタラクションを含んでいたということから、とりわけ日本の中学校、高校のような実践の場での環境と異なることには留意する必要がある。

このような TBLT が抱える課題を理解しながら、タスクを用いたアプローチを検討していく必要があると思われる。

5. タスクを用いたアプローチの指針

先行研究から、教育方針が実践に結びつくためには、教師や学習者に関わる環境の様々な要因が関連することが明らかである。また、本稿で取り上げた実践例から、理論的背景によって提案された TBLT をそのままの形で実践するには、課題があることも示唆されている。さらに、TBLT の有効性に対する懐疑的な意見もある。こうした先行研究を踏まえ、どのようなアプローチを目指すべきであろうか。これまでの研究が示しているのは、TBLT をそのまま採用するのではなく、学習環境に合わせてタスクを実践することの必要性である。以下に、今後のアプローチの指針を示す。

5.1 TBLT と TSLT

タスクを用いたアプローチには、タスクをシラバスの中心に据える TBLT とタスクを補助的に取り入れる Task Supported Language Teaching (以下、TSLT) があり、TBLT は、CLT の “strong version”、TSLT は “weak version” とも捉えられている (Ellis, 2003, p.28)。TSLT には、文法シラバスや機能シラバスと TBLT を並列的に運用する場合と、PPP の最後の P、すなわち Production の段階でタスクを取り入れるという場合が考えられる (Ellis, 2003)。新しい言語知識を教える機会を確保するという点では、PPP の再評価が必要であるとの意見もある (Sato, 2010)。特に、日本のように教室外で英語に触れる機会が少ない環境では、TBLT を取り入れるよりも、明示的に文法等を提示する PPP のアプローチをとり、最後の段階でタスクを実施する形が効果的ではないかという提案がある。

5.2 TSLT の可能性

教育環境に応じたアプローチとして、タスクを補助的に扱う TSLT は様々な形で応用が可能である。香港の TBLT の実践の現状について調査した Carless (2007, p.604) は、文化や学習環境に適応させた “situated task-based approaches” を提案している。例えば、香港で TBLT を実践するにあたっては、タスクの前に文法に焦点を当てる段階を設けたり、PPP の手順に沿ってタスクを取り入れたり、入試問題に関連したタスクを実践するということが挙げられている。また、スピーキングやリ

スニングのタスクだけでなく、リーディングやライティングに焦点を当てたタスクを多く取り入れた方が、香港の環境に適していると述べている。このような考え方は、TSLTの枠組みの中で応用できると思われる。

TSLTの枠組みで考えれば、検定教科書を活用したリーディングのタスク（松村, 2009）や、文法シラバスの中で四技能を統合的に扱ったタスク（高島, 2011）を活用していくことが可能である。新しい言語知識をどのように与えるかという点でも、スピーキングに限らず、リスニングやリーディングといったインプットを与えるタスクをどのように活用していくかが大切になる。特に英語を外国語として指導する環境においては、いかにインプットの不足を補うかを、タスクの活用において検討すべきである^{注4}。

TSLTで用いるタスクの種類について言えば、言語形式に焦点を置いたタスク（focused task）の活用が提案されている。このfocused taskとは、特定の文法構造が使用されることを狙って作成されたタスクである（Ellis, 2003）。日本の教育現場に適するようなfocused taskについては、高島（2005）が具体的な活動例を提案しており、文法シラバスの中でも活用することが可能である。

5.3 タスクを用いたアプローチ

図1は、ここまで述べてきたタスクを用いたアプローチの選択肢を図にまとめたものである。このアプローチは、TBLTとTSLTに大きく分類される。TBLTでは、各授業で完結するようなインフォメーションギャップ活動などのタスクを中心

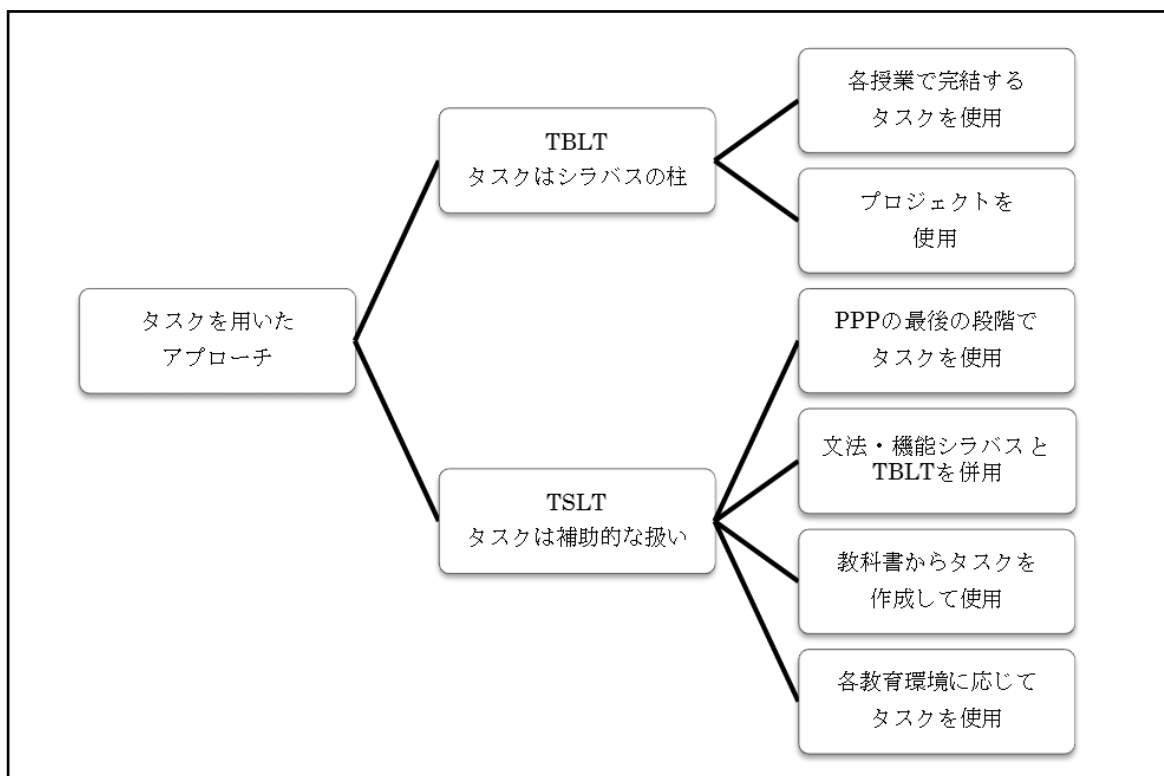


図1. タスクを用いたアプローチ

にシラバスを組み立てることもあれば、一連の授業をひとまとまりと考え、あるテーマに関するプロジェクトを設定し、プロジェクトの達成のために一連のタスクを関連させるというアプローチもある (Willis & Willis, 2007)。また、TSLT では、PPP を活用したり、文法シラバスや機能シラバスなどのシラバスと並行して TBLT を実施したりする方法 (Ellis, 2003) に加え、普段使用している教科書の内容から発展させたタスクを使用したり、その他にも各教育環境に応じたタスクの活用方法が考えられる。さらに、それぞれの選択肢の中で、特定の言語形式の使用を狙った **focused task** を使用するのかどうか、という判断もある。スピーキングに至るまでに、リーディングによってインプットを与えたり、スピーキングの後に内容をまとめて報告書を作成したりするなど、タスクをいかに関連づけるかということが鍵となる。

トップダウン的に TBLT を教育方針として定めたとしても、実践においては様々な要因から、理論的に提案されている枠組みで実践することは難しいと言わざるを得ない。タスクを TBLT の枠組みに限定するのではなく、タスク自体を教育手法として目的に応じて柔軟に位置づけていくという認識が必要である (Samuda & Bygate, 2008)。そうすることで、より実践の可能性が広がると考えられる。これまでの研究や実践の成果を総合してみると、これからの研究や実践で必要になってくるのは、タスクを用いたアプローチの中から、状況に最も適したものを選び実践すること、そして、タスク自体の特徴を理解した上で、実践する環境によって適切に取り入れていくことだと思われる。

6. まとめ

本稿では、TBLT の実践の現状と課題を概観し、タスクを用いた英語教育の可能性を検討した。タスクは第二言語習得理論研究において言語習得に効果的であると提案されてきた。一方で、タスクを中心としたアプローチである TBLT を実践するためには、それを妨げる要因や、その有効性について懐疑的な見方もある。学習者の英語の習熟度やクラスサイズなどの要因によっても、TBLT の有効性は変わってくる。

そのような中、実践に際しては、タスクの利点と課題を理解し、目の前の状況に最も適したアプローチをとることが必要である。教室環境を取り巻く要素は様々であり、1つとして同じ環境はない。TBLT あるいは、TSLT に固執することなく、タスクを用いたアプローチの選択肢から適切なものを選ぶことが必要である。従来の PPP のみによる英語教育の限界が明らかになってきた今、スピーキングに限らず、リスニング、リーディング、ライティングのタスクを関連づけ、教科書を活用したタスクなどの具体的な実践とその成果を、英語教育に携わる者は共有していくことが必要である。様々なアプローチを指導状況に合わせて、柔軟に選択することが求められている。

注

- 1) 英語教育ではないが、ベルギーのフランダース地方では、1990年代以降、小学校、中・高等学校、生涯教育において、第一言語あるいは第二言語としてのオランダ語教育に TBLT を導入しており、その成果が注目されている (Van den Braden, 2006)。
- 2) コミュニケーション活動の定義は様々であるが、西野 (2011) ではコミュニケーション活動を「英語を使って表現あるいは理解する活動」と定義している。そのため、インフォメーションギャップのある活動に限定せず、クラスルームイングリッシュを使うことや、生徒に教科書の内容を英語で要約させるといったことも、コミュニケーション活動に含んでいる。
- 3) 和泉 (2009) は、Lopes (2004) の実践を取り上げ、学校全体で授業観察のシステムを導入し、生徒自身に英語力の伸びを確認する機会を与えるなどして、TBLT に対する教師と生徒の不安感を解決した例として評価している。
- 4) 白井 (2012, p. 78) は言語習得におけるインプットの役割を重視し、「大量のインプットと少量のアウトプット」が英語教育には必要であると述べている。

引用文献

- Adams, R., & Newton, J. (2009). TBLT in Asia: Constraints and opportunities. *Asian Journal of English Language Teaching*, 19, 1-17.
- Byrne, D. (1986). *Teaching oral English* (New ed.). Singapore: Longman.
- Carless, D. (2007). The suitability of task-based approaches for secondary schools: perspectives from Hong Kong. *System*, 35, 595-608.
- Carless, D. (2009). Revisiting the TBLT versus P-P-P debate: Voices from Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 19, 49-66.
- Eguchi, M., & Eguchi, K. (2006). The limited effect of PBL on EFL learners: A case study of English magazine projects. *Asian EFL Journal*, 8 (3), 207-225.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Keck, C. M., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N., & Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: A meta-analysis. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 91-131). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Long, M., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26, 27-56.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, J. (2004). Introducing TBI for teaching English in Brazil: Learning how to leap the hurdles. In B. L. Leaver & J. Willis (Eds.), *Task-based instruction in foreign language education: Practice and programs* (pp. 83-95). Washington DC: Georgetown University Press.
- Muller, T. (2005). Adding tasks to textbooks for beginner learner. In C. Edwards & J. Willis (Eds.), *Teachers exploring tasks in English language teaching* (pp. 69-77). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. London: Palgrave.

- Sato, R. (2010). Reconsidering the effectiveness and suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL classroom. *JALT Journal*, 32(2), 189-200.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, 53(3), 149-156.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376-401.
- Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996) *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, J. (2004). Perspective on task-based instruction: Understanding our practices, acknowledging different practitioners. In B. L. Leaver & J. Willis (Eds.), *Task-based instruction in foreign language education: Practice and programs* (pp.3-44). Washington, DC: Georgetown University Press.
- 和泉伸一 (2009) 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』 東京：大修館。
- 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。
- 高島英幸 (編著) (2005) 『英語のタスク活動とタスク - 34 の実践と評価』 東京：大修館。
- 高島英幸 (編著) (2011) 『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』 東京：大修館。
- 西野孝子 (2011) 「コミュニカティブ・アプローチに関する日本人高校英語教師の信条と実践」『JALT Journal』 33 (2) , 131-155.
- 松村昌紀 (2009) 『英語教育を知る 58 の鍵』 東京：大修館。

小学校英語で本当に身につけさせたい「ことばの力」とは
— 外国語学習に国語教育はどう寄与するのか —

三浦 寛子 (北海道工業大学)

Language Skills That Should Be Acquired
in Elementary School English Activities in Japan:
How Does Our Mother Tongue Influence Foreign Languages Learning?

Hiroko MIURA

Abstract

This is the second year since English activities started in Japanese elementary school. Homeroom teachers, who are mainly responsible for dealing with English lessons in the elementary school classroom, have reported good results: students enjoy having communication with other people, behave well during interactions and notice some similarities or differences between Japanese and English. On top of this, it has been noticed that there is a relationship between Japanese and English skills, therefore, to develop Japanese skills, it is also necessary to acquire another language. Results of the Programme for International Student Assessment (PISA) revealed that the reading literacy of Japanese students is low. Regarding these results, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has emphasized the importance of developing Japanese proficiency. Even so, the rationale for placing an importance on the first language development has not been fully clarified, and specific ways to achieve it have also not been defined. The aim of this paper is to make it clear what should be taught in English activities in Japanese elementary school. Based on results of PISA, MEXT proposes that the skills of explaining things logically and expressing them in the students' mother tongue should be mastered in concurrence with learning a foreign language. These skills cannot

be mastered implicitly and have to be trained even in the mother tongue. Consequently, Japanese language education should be incorporated into foreign language activities, in terms of the process of constructing sentences in theoretical order. In addition, use of the Japanese language should be justified and positively allowed as it is necessary for elementary school students to express themselves using both English and Japanese. If not, they are unable to, they cannot expand on what they want to say because of their limited vocabulary. English activities in Japanese elementary school should be organized and implemented so that they can also play a hand in promoting the Japanese language. Long-term goals of how these two skills are to be specifically intertwined and interactively developed, need to be defined.

1. はじめに

2011年度より、日本の小学校5、6年生を対象として、週に1時間の外国語活動が必修化された。外国語活動といっても、文部科学省は「英語を取り扱うことを原則とすること（文部科学省 2008）」としているので、小学校において英語が時間割に加わったと言っても過言ではない。一方、近隣の国々を見てみると、日本と比較して10年ほど前から小学校での英語の授業が開始されており、授業時間数も多い国が多数存在することが分かる。例えば、韓国ではすでに1997年から小学校3年生以上の児童を対象に、週に2時間の英語の授業があり、台湾でも2001年から小学校5年生に最低でも週に2時間の授業数を確保することになっている。中国では2001年から小学校3年生から週に4時間、主要都市部においては小学校1年生から英語の授業が導入されている。さらに、タイでは1996年から小学校1年生から20分授業を週に6回、5・6年生にいたっては週に15回設けている。（本名 2002、2006、河添 2005、菅原 2011）

日本では導入に至るまで、誰が教えるのか、文字の扱いはどうするのか、中学校の前倒しの授業にならない内容とは何か、等々、小学校英語に対する論争が繰り返され続けてきた（大津・鳥飼 2002、鳥飼 2006）。導入反対派は、小学校から英語教育を施すと、母語である日本語に悪い影響を与えると訴えた（大津 2005）。これに対し鳥飼は、週に1時間程度の授業で日本語に乱れが生じるとは思えないという立場を明らかにした上で、英語授業に割く時間を他の授業に充てることは、過密状態の授業時間の中で大変意味があると述べている（鳥飼 2006）。

一方、外国語学習が良い意味で母国語に影響を与えるだろうという意見もある。2006年3月に、中央教育審議会答申の初等中等教育分科会教育課程部会外国語専門部会が文部科学省に提出した「小学校における英語教育について（外国語専門部会における審議の状況）」では、小学校における英語教育と国語力の育成との関係について次のように報告されている。

これまでの研究開発学校の取組や諸外国での聞き取り調査などにおいて、週1～2時間程度の英語教育を行うことで、国語力に支障が生じたということは把握されていない。文部科学省が実施したスクールミーティングでは、最近の子どもたちの一般的な状況としてコミュニケーションが取れなくなったという指摘があるが、研究開発学校の取組においては、英語を学ぶことにより、国語など英語以外の教科でも積極的にコミュニケーションを図ろうとする意欲や、日本語できちんと話をしたり注意深く聞こうとする態度が養われたり、日本語という言語に対する意識が高まったりするなどの良い点があったとの指摘がある。

(中央教育審議会 初等中等教育分科会教育課程部会外国語専門部会 2006, p.8)

しかし、このような報告にも曖昧さが指摘されている。こどもたちの意欲、態度、意識などを客観的に測定したり検証したりすることはきわめて困難であるため、その成果を立証することは至難の業である。鳥飼(2006)は、研究開発校が報告する上記で述べたような様々な良い点は、どのように検証したのであろうという疑問を投げかけている。

これまで述べてきたように、日本の小学校英語は、日本語との関わりが常に意識されて論じられている。しかし、具体的に何をどうしたら良いのかという明確な指針は示されていない。この論文では、小学校における外国語活動の中で、こどもたちに身につけてほしい英語の力とは何かを国語力との関係についてもふれながら考察する。

2. 研究の背景

こどもたちに身につけさせたい英語力を論ずる前に、母語である日本語と外国語を同じ「ことば」ととらえ、これまでの流れを見ていくことにする。

外国語学習に関する数々の論争の中で、日本語(国語)学習が外国語学習に影響を及ぼすと主張する人たちもいる。例えば、三森(2003)は、母語である日本語の技術を向上させることが外国語学習の近道であると唱えている。また、鳥飼(2006)は、日本語でしっかり考えられる人なら、英語の文法を身につければ国際社会に通用するようになると述べている。この他にも、母語の言語知識を意識化させることができれば、意識的学習を基盤とする外国語学習においても有効であるという意見(大津2006、大津・窪菌 2008)や、日本語でしっかり思考できる人は、別の言語を使用する際にも活かせるという意見(吉田 2000)がある。

では、日本の子供たちの母語力・国語力はしっかりと身に付いているのかというと、実は読解力の低下が懸念されている。2003年の経済協力機構(OECD)による15歳児を対象とする学習到達度調査(PISA)において、日本の「読解力」の得点がOECDの平均値程度にまで低下してきており、順位も2000年32カ国中8位、2003年で41カ国中14位、2006年で57カ国中15位と下がったことは日本に衝撃を与えた(OECD 2009)。

以下の図1及び図2は、有元(2006)を基にして筆者が作成し直したグラフと、その問題の一部を掲載したものである。これらの図から、日本の子どもたちは、解答を導いた考え方やその求め方、あるいは理由を説明するなど、ある程度まとまった量の文章で答えるという自由記述形式の問題が苦手とすることが読み取れる。特に、日本の無回答率がOECDの平均値よりも5%も高い問題が6割もあったことが問題視された。

図1
2003年 問2
「～の理由は何ですか」

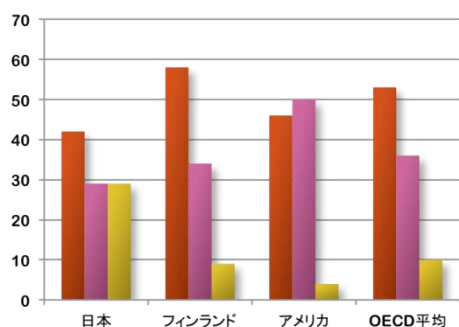
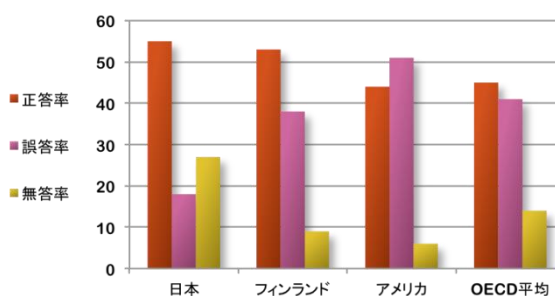


図2
2003年 問3
「この2つのどちらに賛成しますか」



PISA の順位を上げることや高得点をおさめることが国家としての教育目標ではない。しかし、無回答率が高かったことは、説明力不足、知識を総合的に活用する技能などが十分に培われていないことを浮き彫りにする結果となった。すなわち漢字が書けない、四字熟語がわからないといったような、母語として使用する際の知識の有無ではなく、コミュニケーションの手段として言葉を操ることができるようにすることが喫緊の課題となってきたのである。

文部科学省もこれを重く受け止め、国語力を強化するために文化審議会国語分科会に対し、これからの時代に求められる国語力とは何かを検討するよう求めた。そして、2004年には文化審議会答申として以下の内容を打ち出した。

現在、国際化の進展に伴って、自分の意見をきちんと述べるための論理的思考力の育成、日本人としての自己の確立の必要性、英語をはじめとした外国語を習得することの重要性が盛んに言われるが、論理的思考力を獲得し自己を確立するためにも、外国語の習得においても、母語である国語の能力が大きくかかわっている。(中略) 各国の文化と伝統の中心は、それぞれの国語であり、その意味で国際化の時代に極めて重要なのが国語力である。

(文化審議会 2004, p5)

このようにして、母国語での読解力の低下が懸念される一方で、外国語学習に国語力の育成が欠かせないことが次第に認識されるようになってきたのである。では、

外国語学習に影響を与える国語力とはどのようなもので、それをどのように育成したらいいのであろう。

3. 国語力・英語力とは

外国語学習には、母語である日本語力を育てることが課題となっていることがわかったが、それは一体どのようにして鍛えれば良いのであろう。日本語力を向上させることが具体的に英語学習にどのように影響を与えるのであろうか。それを論じるためには日本の子供たちに身につけさせたい国語力、英語力とは何であるかを明らかにする必要がある。

国語の力がある、英語の力があるというとき、人は何を基準にそう判断するのであろうか。テストの点数がいい、その分野の上級の資格試験に合格している、コンテストで入賞した、など客観的な判断基準があるとわかりやすい。

しかし、国語と英語の成績の相関を調べるのは意外と難しい。特に、小学生にターゲットを絞った場合、プライバシーの問題が絡むため、現場の教員以外の部外者が児童の成績を入手することは無理である。そもそも児童の国語と英語の成績を知ることの意味があるのであろうか。漢字の知識の多い子は外国語でも語彙力が豊富である、とは言えない。両科目で同じ力を問う問題の成績結果を比較するのでなければ無意味である。

では、何をもって国語力や英語力、つまり「ことばの力」があると判断するのであろうか。外国語活動に影響を与える可能性がある国語力ということを念頭に置き、「国語」・「英語」の両方をキーワードとしているこれまでの小学校英語に関する発表や報告からその答えを探してみたい。筆者が参加した学会、研究会、勉強会などでは、外国語活動教材『Hi, Friends!』(以下、*Hi, Friends!*)をうまく活用した実践報告や歌詞を自分たちで考えて入れ替えながら歌っていく授業、国語で扱ったおはなしを英語劇にして演じた例など、興味深い研究発表が多数報告されている。ここでは、その中で以下の2点について取り上げる。

まず、2012年度に開催された第12回小学校英語教育学会での発表を取り上げる。埼玉県のある小学校では、外国語活動を通して言えるようになった自分の名前や好きなもの、将来の夢などをその学校独自の「英語ノート」に書きためていくように指導した(渡辺 2012)。2年間かけて英語ノートに蓄積された表現は、6年生の後半になってフィンランドの小学生とのビデオレターでの交流に向けて、自己紹介文として再構成された。わからない単語は日本語でもいいという指導に対して、子供たち自身がもどかしく感じて家族に教えてもらったり、自主的に調べたりするようになったという。その結果、どんどん英単語を覚えていき、こどもたちの自己表現の幅が増えた、という報告である。海外の同世代のこどもたちと英語で話すという現実的な理由(目標)と場面を用意し、その目標に向けて毎時間の積み上げをしてきたことは意味深い。

また、2012年度の札幌市小学校英語研究会(SASTEC)では、北海道の厚真町と白糠町の取り組みが報告されている(山田・秋山・麻生・中村 2012)。ALTに自分

の街の PR をするというもので、英語で特産品の紹介をしたり、町自慢をしたりすることでふるさとに対する愛着、また、英語を使う理由を明確にしている活動である。これは、母国で何かを紹介するという経験を土台として成り立っている実践である。

これら 2 つの報告の共通点として注目したいのは、小学生が明確な目標を持ってまとまった量の英語を話しているという点である。将来使うかもしれないという理由で練習する英語での自己紹介ではなく、リアリティーのある目標をこどもたちにはっきりと示すことができている。また、1人が質問して、相手が答えることで会話が完成する（この後に **Thank you.** が加わることもある）という形式ではなく、自分たちで言いたいことを決めていき、必要な単語を調べてそれを使っていくというかなり高度な授業が、まるで当たり前のように展開されている。言いたいことを組み立てるという作業は、当然、母語で解釈して考えているはずである。つまり、そのような訓練を外国語活動の中でしていることになる。2 つの報告は、どちらも前述した PISA で日本のこどもたちが苦手とする「まとまった量の文を使って説明する力」を要する活動なのである。

今、日本の子供たちに身につけさせたい「ことばの力」とは、その時間に習ったことをすらすら言えることではなく、習ったことを積み上げていき、いずれは総合的に組み立てて活用できることなのではないかと考える。茂木(2001)も、小学校英語に限らず、コミュニケーションを学びたい人が身につけるべきことは、自分が言いたいことをどう伝えるかという方法であり、技術であると述べている。

したがって、国語でも英語でも身につけさせるべきものには共通のものがあると言えそうである。その身につけさせたい「ことばの力」とは、ことばというツールを使って、内容はもちろん、話の流れを意識した論理的文章を組み立てる力とも言い換えられる。

4. 外国語活動のカリキュラムと目標とは

上述した「ことばの力」を育てる観点から、外国語活動において、日本語と英語を意識した授業を組み立てるためにはどうしたらいいのであろうか。

筆者は 2011、2012 年に、小学校教員を対象に、小学校英語について、ざっくばらんに語り合うという座談会的な形式のインタビュー調査を実施した。それによると、小学校教員は口を揃えて「カリキュラムに従って授業をしているため、それに国語教育を絡めることは時間的に現実的ではない」と言う。筆者と某小学校との間では、外国語活動の中で 5 分程度、母国語とのつながりを意識させた内容を盛り込もうという構想もあったが、5 分というのは短すぎて実現には至らなかった経緯もある。また、国語力と英語力が何らかの関連がありそうであるとは思いつつも、どう影響するのか明確な答えがみえないという意見もあった。

各研究科等で公表された小学校でのカリキュラムを見ると、*Hi, Friends!* をベースに日本の年中行事や学校行事を意識した内容になっていたり、ALT (Assistant Language Teacher : 外国語指導助手) や JICA (Japan International Cooperation

Agency : 独立行政法人国際協力機構) の研修員などの来校に合わせて表現できる内容を深めていったりという各校での工夫が見られる。小学校英語の導入当時、何を教えたらいいいのかわからないという声が多く聞かれたが、現在は *Hi, Friends!* をうまく活用して授業を進めているようである。

しかし、ここで忘れてはいけないことは、何を目標に教えるのかという点である。*Hi, Friends!* を終了することが小学校英語の最終目標ではない。外国語活動は教科ではないので、言語習得にばかり力を注ぐのではなく、こどもたちの興味・関心や意欲の育成をねらうことが重要であるとされている。当然ながら、小学校英語を終了した後の英語学習の目標も示唆することが重要であろう。深澤(2011)も、将来にわたって英語活動が順調につながるよう配慮することが大切であると説いている。そのためには、指導者が短期的な目標ばかりではなく、長期的な目標を持ち、こどもたちにも「〇〇ができるようになるために、今日は△△の仕方を覚えよう」と常に長期的な目標を明示することが大切である。それは半年や1年間の目標かもしれないし、小学校英語に取り組むとされる5、6年生の2年間の目標であることもある。さらには、中学校につながる目標も考えられる。

具体的には、*Hi, Friends!* 1 の Lesson 5 では、What do you like? や What animal/color/fruit/sport do you like? に対して、I like ~. で答えるやり取りを練習することになっている。しかし実際の会話では、何が好きかを聞いて終わることはあまりなく、because... で理由が言えるところまでつなげなければいつまでたっても日本人は話せるようにならないという批判もある。その点について金森(2004)は、理由の部分は日本語で言えるようにしたらいいのではないかと述べている。この点についても筆者が行ったインタビュー調査では、英語の時間にこどもたちに日本語を使わせることに抵抗感があることがわかった。しかし、外国語活動を「ことばを使う時間」と考えれば、むしろ推奨されるべきことではないだろうか。小学校では日本語で説明していた部分を中学生になって勉強すると、英語で言えるようになることを伝えれば、長期的な目標を示すことができる。

5. 今後の展望

筆者は、これまで論じてきたように外国語活動の時間に培いたい「ことばの力」は、母語がベースとなった、まとまった量の文章が組み立てられる技術であるべきだと考える。

「楽しかった」「面白かった」という感想は、市川(2005)が言う、気心の知れた仲間同士の会話に使われる「遊び場言語」に相当するであろう。端的に言えば、「わあ!」という一言でも、表情や声色で喜んでることを相手に伝えることができる。一方、論理的な説明や議論、問題解決の筋道を説明する際に使われる言葉は、感情的ではなく理性的なものごとを順序だてて話す必要がある。市川はこれを「教科理解言語」と呼び、小学校の高学年の児童に対し、国語教育を通して徹底して育てた事例がある。つまり、これは母語であっても自然とできるようなものではなく、訓練が必要な力であることがわかる。

母語の教育の中で、「楽しかった」「面白かった」と言ったような、こどもの素直な感情を表現させることは大切なことである。しかし、小学校の高学年からは「どういう点が楽しかったのか」「なぜ面白いと思ったのか」を説明できるよう日頃から心がけさせることは、言語能力の育成に大きく寄与するであろう。

国語の時間のみならず、休み時間なども含めた教師の問いかけは、授業の妨げとはならないはずである。これまでの実践例をふまえ、各校でカリキュラムの見直しを図りつつ、「ことば」を使う時間であることを意識して指導することで変化が見られるのではないかと期待する。国語と外国語活動を原則として担任が受け持っている小学校であれば、なおさらそのつながりを意識した児童への投げかけが可能なのではないだろうか。

6. おわりに

日本で正式に小学校英語が始まって2年目となった。これまで、各校では様々な実践を繰り返し、他校の例なども参考にしながら切磋琢磨して素晴らしい授業を展開してきている。文部科学省が唱える「外国語を使って積極的にコミュニケーションを図ることができるようにする」という点においては、現場の先生方の努力の成果が見られるようになっている。

しかし、日本語と英語との関係においては、曖昧な部分が多かった。この点をはっきりさせるためには、どのような日本語と英語の力を身につけさせたいのかを明確にする必要があった。もちろん、日本語との語彙や音声面の違いに気づかせることも、こどもたちの知的好奇心をくすぐるであろう。ただそれだけではなく、もっと具体的にまとまった量の文を使って、何かを論ずる力を両教科を通じて育成することが必要であることが見えてきた。

小学校英語は教科でないことから、外国語活動が単語や表現の知識を伝授する時間ではなく、母語も外国語も同じ「ことば」であることを認識し、ことばの訓練をする時間であると考えることが必要である。母語がそれなりに確立する小学校高学年は、ちょうど小学校で外国語活動が始まる時期であり、論理的な説明や議論、問題解決の筋道を説明する技術を意識させるにはふさわしい。

国語の時間だから、外国語活動の時間だからと区別せずに、双方が教科の枠を超えて影響し合うことを理解する事が大切である。また、短期目標だけではなく、これができることが将来はこうつながる、という長期目標をこどもたちに提示することも忘れてはならない。

謝辞

本研究は JSPD 科研費 12012878 の助成を受けたものです。

引用文献

- 有元秀文 (2006) 『PISA 調査における日本の課題 なぜ日本の高校生の読解力は低いのか?』 東京大学 PISA 国際研究会講演資料
- 市川力 (2005) 『「教えない」英語教育』 中央公論新社
- 大津由紀雄・鳥飼玖美子 (2002) 『小学校でなぜ英語?』 岩波書店
- 大津由紀雄 (2005) 『小学校での英語教育は必要ない!』 慶応義塾大学出版会
- 大津由紀雄・窪菌晴夫 (2008) 『ことばの力を育む』 慶応義塾大学出版会
- OECD 生徒の学習到達度調査 Programme for International Student Assessment ~2009 年調査国際結果の要約~ PDF 版 2012 年 9 月 11 日
アクセス：
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afie/ldfile/2010/12/07/1284443_01.pdf
- 金森強 (2004) 『英語力幻想』 アルク
- 河添恵子 (2005) 『アジア英語教育最前線』 三修社
- 三森ゆりか (2003) 『外国語を身につけるための日本語レッスン』 白水社
- 菅原克也 (2011) 『英語と日本語のあいだ』 講談社
- 鳥飼玖美子 (2006) 『危うし! 小学校英語』 文藝春秋
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会外国語専門部会 (2006) 「小学校における英語教育について(外国語専門部会における審議の状況)(案)」(2006 年 3 月 27 日第 14 回部会資料 3-1) 文部科学省. 2012 年 9 月 11 日 アクセス：
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/06032708/003.pdf
- 深澤清治 (2011) 「外国語活動ではどのようなカリキュラムが使われていますか?」 萬谷隆一・直山木綿子・卯城佑司・石塚博規・中村香恵子・中村典夫
編著『小中連携 Q&A と実践』、pp.46-47
- 文化審議会答申 (2004) 「これからの時代に求められる国語力について」 文部科学省 2012 年 9 月 11 日 アクセス：
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf
- 本名伸行編著 (2002) 『アジアの最新英語事情』 大修館書店
- 本名伸行 (2006) 『英語はアジアを結ぶ』 玉川大学出版部
- 茂木弘道 (2001) 『小学校に英語は必要ない』 講談社
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』 東洋館出版社
- 山田誠一・秋山敏晴・麻生克彦・中村典生 (2012) 「地域に根ざし、小中連携を
図った英語教育の推進：厚真町・白糠町からの発信」 『SASTEC ニュース
レター No.28』
- 吉田健作 (2000) 『新しい英語教育へのチャレンジ』 くもん出版
- 渡辺香代子 (2012) 第 12 回小学校英語教育学会(JES)千葉大会要綱集『言語活動が高める、英語のコミュニケーション能力と国語の力 - 「聞けた!」「伝わった!」活動から、思考・判断し、思いを表現する発信型活動へ -』、p.34

SPELT JOURNAL 投稿規定

1. 執筆者は会員であることを原則とする。
2. 投稿論文は、未発表のものに限る。ただし、口頭発表したものでも、その旨を明記してあれば、審査の対象とする。
3. 投稿分野は、学術的な実験・調査および理論的考察等をまとめた「研究論文」と、教育実践にもとづく知見を報告する「実践研究」との2部に分ける。
4. 原稿は、ワープロを用いて、A4縦長の用紙に以下の書式で作成すること。
 - (ア) 上下左右に3cmずつ余白を設ける。
 - (イ) 横書きで、文字の大きさは、和文・英文とも12ポイントで作成する。
 - (ウ) 和文の場合37字40行でフォントは明朝体、英文の場合74字40行で、フォントはCenturyを使用する。日本語に英数字が混じる場合、全て半角を使用する。
 - (エ) 最初の頁に、3行空けて論文タイトル(16ポイント、ボールドは不要)、1行空けて氏名、改行して括弧書きで所属(共著の場合は改行せずにまとめて可)、さらに1行空けてAbstractと書き、次の行から300語程度の英文Abstractを一つの段落にまとめて置く。論文タイトル、氏名と所属、Abstractの語句はセンタリングを施すこと。Abstractの後、1行空けて本文に入る。
 - (オ) 英文タイトルは、語頭を大文字、他は小文字で表記する。英文著者名はHanako HOKKAIの要領で表記すること。
 - (カ) 各章・節のタイトルには番号をふる。章タイトルはセンタリングし、前後1行ずつ空ける。節タイトルは左寄せし、前後で行を空けない。番号は、ローマ数字ではなく、アラビア数字を用いる。章タイトルの前に付す番号の直後にはピリオドをふる(例: 3. 調査の方法)。また、章と節を示す番号の間には、ハイフンの代わりにピリオドを用いる。例: 2.1.3
 - (キ) ページ番号は不要。ただし、査読用に印刷したものには、用紙右上に鉛筆で記入する。
 - (ク) Abstract, 本文, 注, 文献リスト, 図, 表等の資料すべてを含め、研究論文の場合10枚以上20枚以内、実践研究の部の場合5枚以上10枚以内とする。
 - (ケ) 図, 表には一連の番号をつける。脚注はつけず、全ての注は本文と文献リストの間にまとめておく。また、表の前後は一行ずつ空ける。
 - (コ) 英文原稿, 英文Abstractは、必ずネイティブチェックを受けたものを提出する。
 - (サ) 文献リストは、本文中に言及あるもののみを「引用文献」(日本語論文)あるいはReferences(英語論文)と左寄せして掲げた後に続けて書く。配列は、英語文献を先に著者名のアルファベット順に並べ、次に日本語文献を「あいうえお順」で続ける。論文中の引用の方法や引用文献の書式, 図や表の作成方法については、American Psychological Association発行の*APA Publication Manual(5th Ed.)*を参考にすること。参考までに、文献リストの書式例を以下に掲げる。なお、
 - ①日本語文献の発行年のあとのピリオドは不要。

② 紀要等の号数を表示する際、「第～号」のようにする必要はなく、数字だけでよい。

③ インターネット上の資料を挙げる場合には、閲覧日又は取得日を（～年～月～日アクセス：[URL]）又は（～年～月～日現在：[URL]）のように必ず記載する。

Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-341.

伊田勝憲 (2002) 「学習動機づけの統合的理解に向けて」. 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』, 49, 65-76.

Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning* (pp.25-43). Harlow: Pearson Education Limited.

池田 央 (1989) 「階層クラスター分析」. 池田央(編)『統計ガイドブック』(pp.199-200). 東京：新曜社.

5. 論文本体の構成は以下を基本とする。これ以外の構成の論文投稿を妨げるものではないが、その構成が妥当か否かの判断は査読者の判断に委ねられる。

(ア) 調査・実験等によるデータ収集を伴う研究論文

- ① 「はじめに」または「序論」として、研究の目的及び意義を述べる。
- ② 「研究の背景」や「先行研究のまとめ」等として、当該分野におけるこれまでの関連する研究を概観し、研究課題の新規性・独創性を述べる。（①と②は1つの章にまとめてもよい。）
- ③ 「調査の方法」や「研究の方法」等として、研究課題・仮説（②の最後に述べるか、独立した章を設けてもよい）、調査参加者・実験被験者、データ収集に用いた試験・質問紙等の道具、調査・実験の手続き、教育介入の内容と手順、分析の方法等を述べる。
- ④ 「結果と考察」や「結果と分析」等として、得られたデータのまとめ、その解釈、先行研究で得られた知見との比較等を述べる。「結果」と「考察／分析」の2章に分けてもよい。
- ⑤ 「おわりに」、「むすび」、「結論」等として、新しい知見の概要、教育への示唆、結果解釈上の留意点、今後の研究課題を述べる。

(イ) 理論的考察を行う研究論文（ア）の論文構成のうち③と④の代わりに、内容に応じて適宜章のタイトルを設け、新しい概念や研究の方向・方法の提示、複数の理論・方法の比較、入手可能な知見による妥当性の考察、当該研究分野に与える影響の説明等を議論する。

(ウ) 教育実践に基づく知見を報告する教育論文

- ① 「はじめに」または「序論」として、取組の動機・目的、普遍的問題としての一般化の可能性等を述べる。
- ② 「問題の所在」や「解決すべき問題点」等として、取り組んだ教育実践上の問題点を、深刻さ、解決すべき理由、原因の考察等を述べる。ただし、

- ①と②は1つの章にまとめてもよい。
- ③ 「実践の内容」や「取組」等として、授業計画、教材、教授の手順、評価方法を具体的に示しながら、実践の内容を説明する。
- ④ 「効果」や「結果と解釈」等として、観察、評価資料、質問紙・面接・授業評価等の学習者からのフィードバック、第三者の評価等をもとに問題点がどのように、どの程度解決したか、新たな問題は生じなかったか、考えられる理由は何かなどについて説明する。
- ⑤ 「おわりに」、「むすび」、「結論」等として、報告した教育実践の概要と今後の取組の展望を述べる。
6. 原稿を以上の要領で作成し、MSワードの添付ファイルで下記電子メールアドレスへ、また、一部印刷したものを下記住所へ8月末日必着で送付すること。（ワードが使用できない場合は、電子メールにて個別に相談に応ずる。）件名には、*SPELT JOURNAL*原稿と書き、メール本文に「研究論文」か「実践研究」かの別と、執筆者、所属、連絡先住所を明記すること。査読者には、氏名・所属を伏せた原稿を編集委員にて作成し送付する。
- hirokuno@do-bunkyo-dai.ac.jp
*SPELT JOURNAL*編集委員
〒061-1449
恵庭市黄金中央5丁目196-1
北海道文教大学 電話：0123-34-0019 内線247
7. 原稿の採否は、査読後決定する。原稿が採用され、掲載される場合には、請求に応じて掲載費（1編5,000円）を支払うこと。
8. 投稿された原稿は、A4版の様式で、本学会のウェブサイト (<http://spelt.main.jp>) の紀要ページに掲載する。なお、印刷物として提出された原稿の返却には応じられない。
9. 審査後、修正を指示した上で採用する場合、指定された期日まで（通常1週間後）に印刷用原稿を再提出すること。応募段階で届け出た執筆者を採用通知後に変更することは認めないので注意すること。
10. 第2号 *SPELT Journal 2012* 以降は、学会紀要 *SPELT Journal* を電子化する。それに伴い、抜刷の受け付けは行わない。

学会誌委員

久野 寛之

査読協力者

石川 希美

久野 寛之

柴田 晶子

三浦 寛子

『実用英語教育学会紀要』 *SPELT JOURNAL*

ISSN 2187-4123

2012年9月30日 発行

編集者 実用英語教育学会学会誌事務局

発行者 実用英語教育学会

事務局 〒065-8567

札幌市東区北16条東9丁目1番1号

札幌大谷大学社会学部地域社会学科

石川希美 研究室内

電話: 011-742-1969 (直)

FAX: 011-742-1654

E-mail: info@spelt.main.jp

URL: <http://spelt.main.jp>