

琉球大学学術リポジトリ

外国語教育における小・中の連携： 連携の必要性と接続期の指導事例

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2015-02-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大城, 賢, Oshiro, Ken メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/30396

外国語教育における小・中の連携 ～連携の必要性と接続期の指導事例～

大 城 賢

A Study of English Education in Japan

Development of Cooperation Between Elementary School and Junior High School

Oshiro, Ken*

1. はじめに

小学校外国語活動が必修化されて今年（平成25年度）で3年目になる。公益財団法人英語検定協会が平成24年12月に小学校外国語活動の現状についてアンケート調査を実施している。「貴校では5・6年生での外国語活動がスムーズに進んでいると思いますか」という質問に「スムーズに進んでいる」とした回答が24.1%、「課題はあるが、進んでいる」とした回答が66.1%、「課題があり、導入したものの不安が残る」が7.5%である。この結果は、「9割以上が課題はあるものの取り組みが進んでいる」と楽観的に見ることができるが、一方では「7割以上の学校には課題がある」と厳しく見ることも可能である。大切なことは、課題が何であるかを十分に検討し、課題解決に向けて関係者が努力していくことである。

さて、課題の1つが小・中の連携である。本稿においては小・中連携の効果や課題を公益財団法人英語検定協会が行ったアンケートを中心に検討し、今後どのような連携が模索されるべきかを議論する。また、小学校の卒業期の授業と中学校の入門期の授業で配慮すべき点や具体的な指導事例を示した。小・中の接続期に授業を担当する先生

方の参考になれば幸いである。

2. 小・中連携の現状と課題

外国語活動は、課題はあるものの9割以上の学校で取り組みが進んでいることを先に述べた。同じ学校を対象に「貴校や貴校を取り巻く近隣の地区では、なんらかの形で小・中連携に取り組んでいますか」という質問をしたところ、「自分の小学校も近隣の小学校も取り組んでいる」と答えた学校が48.2%、「自分の小学校は取り組んでいるが、近隣の小学校は取り組んでいない」が3.9%、「自分の小学校は取り組んでいないが、近隣の小学校は取り組んでいる」が3.9%、「自分の小学校も近隣の小学校も取り組んでいない」が20.2%、「わからない」が20.9%となっている。この結果から5割強の小学校では小・中の連携に取り組んでいることが分かる。逆に5割弱の学校は外国語活動を実施しているものの小・中の連携には取り組んでいない。

さらに小・中連携に取り組んでいる学校にどのような方法で「小・中連携」を行っているかを複数回答で質問したところ、「授業参観や意見交換」が78.8%、「ALTの行き来・情報提供（同じ

* 琉球大学教育学部

ALT が小・中学校の授業を受け持つ、等)」が 40.5%、「勉強会や研究会の合同開催（学校ベース）」が 29.3%、「教員や JTE の行き来（中学校教員と小学校教員が TT で指導する、等）」が 18.3%、「指導資料や教材等の配布（交換）」が 10.5%、となっている。圧倒的に多いのが「授業参観や意見交換」（78.8%）である。しかし、この数字は小・中連携を実施している学校を対象としているので全小学校の 78.8% が授業参観や意見交換を行っている訳ではないことに注意したい。「授業参観や意見交換」を行っている学校は全体から

見ると 4 割程度に過ぎない。

次に、小・中連携に取り組んでいる学校へ、「小・中連携」の良い点について該当するものを複数回答で聞いたところ、「指導内容の相互理解の向上（相違点理解含む）」が 69.2%、「教員間（学校間）のコミュニケーションや協力体制の向上」が 55.5%、「児童の中学校入学後の英語への意欲・関心が高まる」が 37.6%、「指導資料や教材に関する情報共有（配布、等）」が 33.4%、「児童の中学校入学後の英語力向上に結びつく」が 14.6% となっている（表 1）。

（表 1）

選択肢	割合
① 指導内用の相互理解の向上（相違点理解含む）	69.2%
② 指導資料や教材に関する情報共有（配布、等）	33.4%
③ 教員間（学校間）のコミュニケーションや協力体制の向上	55.5%
④ 児童の中学校入学後の英語への意欲・関心が高まる	37.6%
⑤ 児童の中学校入学後の英語力向上の結びつく	14.6%
⑥ わからない	3.1%
⑦ その他	0.9%
⑧ 無回答	2.9%

小・中連携の第 1 の効果として「指導内容の相互理解が向上した」と評価していることは大変望ましいことである。第 2 の効果としては「教員間のコミュニケーションや協力体制の向上」が挙げられている。相互の授業参観やその他の連携活動を通して、小・中の協力体制が向上したことは大変好ましいことである。生徒指導上でも好ましい影響があるものと考えられる。第 3 の効果としては「児童の中学校入学後の英語への意欲・関心が高まる」が挙げられている。これは「指導内容の相互理解」と大きく関わっているのではないかと思われる。小・中の連携によって小学校の授業内容を中学校の先生が理解することができ、そのことが「児童の中学校入学後の意欲・関心が高まる」につながっていくものと考えていることがわかる。小中連携にはこのような効果が意識されているが、これは小・中連携を実施している小学校を対象とした調査結果であることに再び注意したい。小・中連携を進めたことで表 1 のような効果があると認識されているが、小学校全体から見れば、

「指導内容の相互理解が向上した」というのは 36%、「教員間のコミュニケーションや協力体制の向上」は 29%、「児童の中学校入学後の英語への関心・意欲が高まる」は 20% である。逆に言うと 6 割強の学校では指導内容が相互理解されていない。また、7 割程度の学校では教員間のコミュニケーションや協力体制ができていない。8 割程度の学校では小・中連携ができていないため、児童の中学入学後の英語への関心・意欲にマイナスの影響があると考えている、と解釈できる。

公益財団法人英語検定協会の調査結果は小・中連携を実施している学校を対象とした結果であり、データを注意して見ていかないと多くの学校で小・中連携については望ましい結果が出ていると見誤ってしまう。小・中連携を実施している学校では上述したように多くの学校がその効果を実感しているが、全体からすると小・中連携はまだまだ十分進んでいるとは言えず、小・中連携を図ることにより望ましい影響があるにも関わらず、多くの学校ではまだそのような取り組みは行って

いないと考えることが妥当である。

一方、同じく小・中連携に取り組んでいる小学校へ、「小・中連携」の課題について複数回答で聞いたところ、「小・中の指導内容に関する意見等の相違」が30.5%、「教員間（学校間）のコミュニケーションや協力体制が希薄」が29.6%、「児童の中学校入学後の英語力向上に結びつかない」が12.7%、「児童の中学入学後の英語への意欲・関心が高まらない」が7.5%となっている。

筆者は小・中連携を実施している学校が「良い点」と「課題」として考えている内容を比較して次の点に注目した。それは良い点として「小・中の連携をしてみて相互理解が深まった」と考えた教師が69.2%であるが、同じ質問に対して、逆に、「考えが異なっていて共通理解に至らなかった」というのが30.5%であるという点である。相互理解が深まった点はどういうところなのか、共通理解に至らなかったのはどういう点なのかをこのアンケートは詳しく調査してはいない。しかし、その他の記述回答をみると以下のようなものが挙がっている。「コミュニケーション能力を育てることに對する小・中の意識の差」、「そもそも指導内容や目標が異なるので、授業の内容に関して小から中へ意見を言うことはない」、「小学校で取り組んできた活動が、中学校での授業に生かされない」、「小・中のつなぎの部分の授業をどう作っていくか話し合い、改善していくことが必要」。このようにみえてくると「考えが異なっていて共通理解までは至らなかった」と回答した人の中には、外国語活動の指導目標と内容が小・中の教員間で共通理解されていないと感じている人が多いのではないかと考えられる。

前述の公益財団法人日本英語検定協会のアンケート調査において、課題と感じているものを5つ選択させ、優先度の高い順に点数化して順位を付けたところ、1位がALTとの連携および打ち合わせの時間（2,701点）、2位が指導内容・方法（2,458）、3位が教員（HRT、等）の指導力・技術（2,446）となっている。1位がALTとの連携及び打ち合わせの時間となっているのは、外国語活動は担任が主導しながらもALTとのチームティーチングで進められていることを裏付けるものとなっている。担任教師も多忙なため、ティー

ムを組んでいるALTとの打ち合わせ時間がとれないことが最も大きな課題となっていることは十分理解できる。「時間がとれない」ということは物理的な問題であり、それは現場の先生方の工夫と努力に委ねるしかない。

筆者が懸念しているのは、課題の2位として「指導内容・方法」、そして3位に「教員の指導力・技術」が挙げられていることである。外国語活動の導入に関連して、これまで様々なレベルの研修が行われてきた。しかし、それでもなお課題として「指導内容・方法」が上位に挙げられている。これは指導する担任にとって、学習指導要領の内容やそれを生かす方法が未だに良く理解されていないためと思われる。従来の文法を中心とした指導は指導者である担任教師も経験しているが、音声を中心としたコミュニケーション重視の指導については体験したことがない。自分が体験したことのないものを指導することの難しさが明らかになっているということが言えるのではなからうか。さらに、教員の「指導力・技術」が3位に付けていることも、第2の「指導内容・方法」と、関係のないことではない。指導内容・方法が理解できていないのなら、当然、「指導力・技術」についても不安があるのは当然である。小学校の先生が理解できていないものを中学校の先生が理解できるはずはない。

同じアンケート調査の別の項目に「特に必要と思う研修内容は何ですか」という質問項目がある。第1位は54.8%で「指導法に関すること」である。このことと併せて考えてみても、小学校の指導者にとっては「指導内容・方法」が十分理解されていないのではないと思われる。小学校外国語活動に関する「指導内容・方法」が十分理解されていない中で、指導法に関して小・中が連携しようとするのが可能だろうか。まずは小・中の教師が外国語活動の目標や内容を共通理解することが必要ではないと思われる。

3. 外国語活動のユニークさ

「小・中連携」の課題についての回答として「小・中の指導内容に関する意見などの相違」が30.5%

であることは先に述べた。また、小学校の先生方に求められている研修の内容は「指導内容・方法」であることも述べた。小・中連携を難しくしている理由の1つは小学校外国語活動のユニークさに起因していると筆者は考えている。文部科学省が出している『小学校外国語活動研修ガイドブック』には外国語活動の理念が述べられている。その中には以下のような記述がある。

- ①外国語活動は広い意味でのコミュニケーション能力を育成するための一環として位置づける
- ②日本語とは異なる言語に触れさせることにより、言語の面白さや豊かさに気付かせたり、言語に対する関心を高め、国語力の向上にも相乗的に資するものとする。
- ③会話表現、文法などのスキルを身につけさせることを直接的なねらいとするのではなく、小学校段階のふさわしい外国語でのコミュニケーション活動を行うことが、中・高等学校の学習指導要領で目標としているところのコミュニケーション能力の向上にも繋がっていく。(下線筆者)

「広い意味でのコミュニケーション能力を育成する」とは、どういう意味なのだろうか。「国語力の向上にも資するような外国語教育」はどのように行えばよいのだろうか。「スキルを直接的なねらいとはせず、小学校段階に相応しいコミュニケーション活動」とはどのようなものなのか。中学校・高等学校の英語教師で、上述のような内容の指導法について大学の英語科教育法の中で学んだことのある人はいるだろうか。最近では、小学校の外国語活動との関係で①～③の内容を扱うことはあっても、伝統的な教授法のテキストや講義の中では①～③のようなことは言及されることはない。世界の外国語教育の現状を調べてみても、①～③のような内容を正面から取り上げている外国語教授法は皆無である。小学校の教師にとっても初めての内容であるが、中学校の英語教師にとっても未知の分野なのである。もちろん長年、英語科教育法に携わってきた大学の教員にとっても事情は同じである。外国語活動は中学校の外国

語と似ているところもあれば異なるところもある。似ているがゆえに、同じものと思ってしまう誤解が生じてしまうことは当然のことである。そこで大切なのが、外国語活動の目標と内容を双方が改めて理解し直すことである。

外国語活動の目標や内容について詳しく知るためには、学習指導要領の解説本等を読めばある程度は理解できる。本稿においては特に③の「会話表現、文法などのスキルを身につけさせることを直接的なねらいとするものではなく、小学校段階のふさわしい外国語でのコミュニケーション活動を行うことが、中・高等学校の学習指導要領で目標としているところのコミュニケーション能力の向上にも繋がっていく」ということについて、小・中連携の授業を考える視点から次に検討する。

4. 「スキルよりもコミュニケーション」とは

外国語活動は、基本理念として、スキルを身につけさせることを直接的なねらいとするものではなく、「小学校段階にふさわしい外国語でのコミュニケーション活動を行うことにより、中・高等学校の学習指導要領で目標としているところのコミュニケーション能力の向上にも繋がっていく」と述べている。「スキルを身につけさせることを直接的なねらいとはしない」という考え方は、どのような経緯を経て出てきたものなのだろうか。また、なぜ、そのことが中・高のコミュニケーション能力の向上につながっていくのであろうか。その理論的な根拠はどこにあるのだろうか。本節ではそのことについて考えてみる。

「スキルを身につけさせることを直接的なねらいとはしない」という考え方は、2006年3月に出された中教審外国語専門部会「審議のまとめ」の中で初めて出てきた考え方である。「審議のまとめ」では、①英語スキルをより重視する考え方と、②コミュニケーションをより重視する考え方があるが、外国語部会としては②の方向を目指すことにした、と述べている。「審議のまとめ」においては①を「スキル重視の考え方」、②を「コミュニケーション重視の考え方」というふうに呼んでいる。この「審議のまとめ」を受けて、その後の

議論が進み、その結果「コミュニケーションを重視する考え方」は学習指導要領の中身にも大きく影響を与えた。

それでは「スキルよりもコミュニケーションを重視する」とは具体的にどのようなことを指すのだろうか。スキルとコミュニケーションを分けて考えるべきなのだろうか。「審議のまとめ」では「スキル」が何を指しているのかは明確に定義されていない。しかし、それを、「文法・語彙」を指すと考えるとわかりやすい。そのように定義すると「スキルよりもコミュニケーション」という考え方は、以下のように考えることができる。

例えば、自分が「好きな野菜について相手に伝える」という活動を考えてみる。学習者は“I like ~.”という形で「～が好き」という形は知っている。ところが自分が好きな野菜を英語で何というのか分からない。そこで、学習者は“I like this.”と言って野菜の大きさを示した。次に“Its color is orange.”と言ってその色を伝えた。最後にハロウィーンでよく見ることを思い出して“We see this in Halloween season.”と述べたとしよう。これを聞いたALTは、おそらく“Oh, you like pumpkins.”と言ってその学習者が“pumpkin”が好きであることを理解するであろう。

この事例では“pumpkin”という語彙は出ていない。しかし、パンプキンスープの好きな学習者は、カボチャが好きであることを相手に伝えることには成功している。前述したように「語彙」を「スキル」と考えると、pumpkinは出ていないのでスキルという点からするとこの文は完成していない。しかし、スキルという点ではなく、コミュニケーションという点からすると明らかにこの学習者は自分が伝えたいことを伝えることに成功している。このような事例を「スキルよりもコミュニケーションを重視する」と考えるとわかりやすいのではなからうか。

外国語を初めて学ぶ学習者は当然のことながら文法や語彙の知識は限られている。限られた知識の中でコミュニケーションを図ろうとすると表現方法を工夫するしかない。後述するように、ジェスチャーなどを含む言い換えや造語などは方略的能力と呼ばれるものであり、コミュニケーション能力を構成する重要な能力の1つである。

大城(2008)はアメリカ人中学生と交流した日本人中学生のコミュニケーション場面において大きな障害となったのは「語彙力の不足」であったことを自らの体験をもとに報告している。報告書の中で、例えばアメリカ人中学生が“I’m from California.”と言ったので、「私のいとこもカリフォルニアに住んでいる」と言おうとしたが、「いとこ」という単語が分からずにコミュニケーションがストップしてしまったという事例が紹介されている。「いとこ」がわからなければ、my father’s brother’s son などと言い換えれば、何とか切り抜けられたはずである。

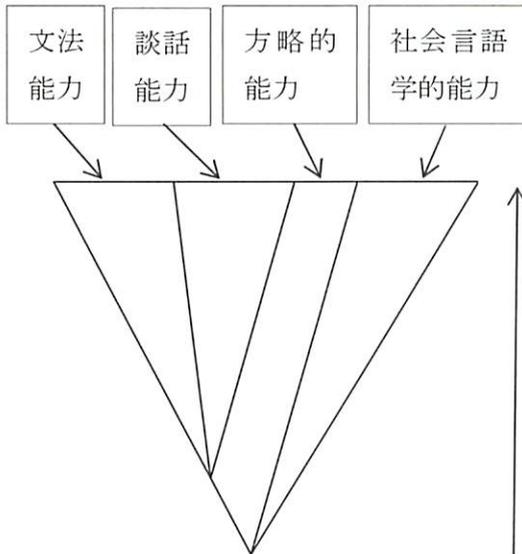
筆者は日本の英語教育で最も不足しているのは「言い換え」などの方法を含む方略的能力ではないかと考えている。学習の初期の段階から必要以上に文法・語彙が重視され過ぎたために、方略的能力を使うチャンスを失ってしまったのである。このように考えてくると、小学校外国語活動において「スキル(語彙や文法)よりもコミュニケーションを重視する」ということがいかに重要であるかが理解できる。

コミュニケーション能力とは何かということについては、研究者の間でも長く議論されてきた。様々な考え方がある中で、最も広く受け入れられている考え方がCanale and Swain(1980)の提唱したコミュニケーション能力の枠組みである。それは①文法能力(文や文章を作り出す能力)、②社会言語学的能力(発話の適切さを判断できる能力)、③談話能力(文レベルではなく文章・文脈の構成に関わる能力)、④方略的能力(語彙力の不足などを補ってコミュニケーションを続けていく能力)の4つで構成されている。

その枠組みを使ってSavignon(1997)は、4つの構成要素は学習の段階が進むにつれて、その割合が変化するものであると「動的」ととらえている。彼女はこの考えを「逆さピラミッド」で表している。Savignonによると学習者はピラミッドの先端(ここでは逆さピラミッドの下の位置)からピラミッドの底辺(ここでは逆さピラミッドの上方)へ向かってコミュニケーション能力を身につけていく。はじめの段階は文法能力、社会言語学的能力、談話能力は皆無に近い状態である。したがって方略的能力の占める割合は当然大きい。学習が

進むにつれ、文法能力など他の能力の占める割合が大きくなり、最終的にはピラミッドの底辺にたどり着き、4つの能力をバランス良く身につけた学習者に成長するというわけである。(図1を参照)

(図1)



< Savignon(1997) を参考に筆者が作図 >

学習指導要領の外国語活動が、文法よりもコミュニケーションを重視するというのは Savignon のコミュニケーションモデルを考えると極めて自然な学習プロセスである。また、「様々な手段を使ってコミュニケーションを図る」という記述も Savignon の逆ピラミッドの考え方からすると納得できるものである。4つの能力は逆ピラミッドの底辺へ向かってゆるやかにその割合を変化させていく。この図1を見てもわかるように、突然、文法能力の割合が大きくなるということはない。コミュニケーションを重視しながら、文法能力をはじめとした他の要素を緩やかに身につけていくことが大切である。小・中の連携のなかでもそのことを十分に意識することが肝要である。

5. 小学校外国語活動の要点

小学校外国語活動は従来の中学校の英語とは似ているところもあるが、異なるところも多いことを前述した。「外国語活動は広い意味でのコミュニケーション能力を育成するための一環として位置づける」こと、「日本語とは異なる言語に触れさせることにより、国語力の向上にも相乗的に資するものとする」こと、さらに「スキルを身につけさせることを直接的なねらいとするものではない」ことなどが、そのユニークさの主なものである。そのユニークさに基づいた授業の要点を全て述べることは紙幅の関係から難しい。そこで小・中の連携という観点から「スキルを身につけさせることを直接的なねらいとするものではなく、小学校段階のふさわしい外国語でのコミュニケーション活動を行うことが、中・高等学校の学習指導要領で目標としているところのコミュニケーション能力の向上にも繋がっていく」ということに焦点をあてて、小学校外国語活動の授業事例を紹介しながらその要点を述べる。

以下に紹介する事例は2012年6月にA小学校の校内授業研究会で公開されたものである。授業学年は6年生。題材は「Hi, friends! 2」のLesson 2でWhen is your birthday? を扱っている。Hi, Friends! では日本の行事と、それが行われる行事などを線で結ぶなどの活動が行われることになっており、その活動のなかで“When is *Hinamatsuri*?”などの表現が使われることになる。そして、最終的には“When is your birthday?”の表現を使って友達同士で誕生日を聞き合う活動へと発展していく。

本時の授業展開では指導者は“When is *Hinamatsuri*?”と聞くのを止めて、“We have *Hinamatsuri* in March. How do you say *Hinamatsuri* in English?”と英語で質問した。児童は隣どうしで「ひなまつり」を英語で何というのか話し合った。児童の間では「ひな」というのはお姫さまのことだから、princess festival がいいんじゃない」「ひなまつりは女の子の日なので girls festival がいいよ」などの会話が交わされた。また、「ひな」って何」というつぶやきも聞こえた。短い話し合い活動ではあったが、児童

の会話の中からさまざまな意見が飛び交った。

従来の英語教育は、どちらかという単語を先に教えてきた。そして教えた単語を使って活動をさせた。したがって学習者は多くの単語を覚えることを強いられた。もちろん悪いことではないが、そのことが逆に「覚えていなければできない」という学習者を作ってしまったのではないだろうか。実際のコミュニケーションの場面では、覚えた単語だけでは足りない。なんとか自分なりに言い換えたり、作り出したりしていく必要がある。そこに着目したのが本時の授業のポイントであった。

その他にも HRT から “How do you say *Keironohi*?” (「敬老の日」は何て言ったらいいのでしょうか) などの質問も出された。それに対して児童は *old peoples day* や *grandmother and grandfather's day* などと自分たちの考えを出した。一人の児童からは「敬老という言葉は敬うという意味があるから、敬うという言葉を入れなないといけないのではないか」という発言があった。指導者は、それでは「敬老というのは英語で何と言うか、英語専科の先生に聞いてみよう」と促した。その児童は “How do you say *keirou* in English?” と英語専科の先生に尋ねて *respect* (= 尊敬する) という言葉を引き出した。そして “*respect old people day*” という言葉を創り出した。

この事例は語彙が先に与えられるのではなく、言い換えや造語という方略的能力の育成を目指したものである。このような活動を通して、単語が分からなくてもさまざまな手段を使ってコミュニケーションを行おうとする児童が育成されていくことと考えられる。

次の事例は 2013 年 6 月の B 小学校校内授業研究会にて公開されたものである。授業学年は 5 年生。授業のねらいは①どんな料理なのか尋ねたり、答えたりする表現に慣れ親しむ、②スリーヒントゲームを通して友達と積極的にコミュニケーションを図る、となっている。(下線筆者)

授業は各国の様々な料理をスリーヒントクイズにして楽しむというものである。スリーヒントクイズは以下のように行われた。

ヒントを出す児童のグループ：It's noodle.

答えを考える児童のグループ：How does it taste?

ヒントを出す児童のグループ：It's sweet.

答えを考える児童のグループ：Where is it from?

ヒントを出す児童のグループ：It's from Italy.

答えは spaghetti である。スパゲッティが sweet かどうか、授業を観ながら疑問に思ったが、答えを考えるグループは It's from Italy. を聞いて正解にたどり着くことができた。

スリーヒントクイズは外国語活動ではよく行われる活動の 1 つである。ヒントを出すほうが指導者である場合もあるが、本時のように児童の場合もある。どちらにしても、ヒントを出す側は「(自分のヒントで) 答えが分かって欲しい」という気持ちがあり、聞く側は「答えを早く当てたい」という気持ちがある。「伝えたい・分かりたい」という状況の中で英語が使われていくため児童は英語に集中する。この活動の良さは方略的能力の養成にも役立つことである。前述した言い換えは、別の言い方をすれば「ヒントを出す」ということと似ている。言いたい単語が分からない場合は、相手にそのものが分かるようなヒントを出すことによって伝えることが可能である。その点から、このスリーヒントクイズは優れた活動と言える。

最後の事例は 2009 年 6 月の校内研究会にて公開されたものである。5 年生の授業で、本時のねらいは「How many brothers and sisters do you have? を使って友達の兄弟(姉妹)の数を調べよう」であった。この授業はガーナ出身の ALT とのティームティーチングで行われており、授業前半の ALT とのやりとりが大変興味深いものであった。HRT は本時の表現を使って “How many brothers and sisters do you have?” と聞いた。すると ALT は “I have three sisters.” と答えた。児童のなかから、「ALT の先生は長女なの」という声があがった。そこで、担任の先生は「長女は何て聞けばよいのでしょうか」と児童に投げかけた。ある児童は “Are you one sister?” じゃないと」と意見を述べた。すると別の児童が「One は 1 という意味だからおかしいよ」、次に別の児

童が「“Are you old?” じゃない」と述べた。すると「それは年寄りという意味だ」という児童が現れた。そうしているうちに、「1 番目、2 番目、という意味だから first, second じゃない?」という児童が現れた。これにはみんな納得したようで、担任の先生はその子を指名して「それでは ALT の先生に聞いてみて」と指示した。児童は Are you first? と聞いた。すると ALT の先生は “Yes. I am the first sister in my family.” と答えてこの“問題”は解決した。

この授業の良さは、指導者が児童に「何て聞けば良いのかな?」と投げかけたことである。指導者が一方的に答えを示すのではなく、児童に考えさせた。しかも、この質問は児童から出てきたものである。「どうしても聞きたい!」という気持ちに突き動かされて何とかして「長女かどうか」聞き出す方法はないかを考えている。Authentic なコミュニケーションの場面で、自分なりに表現を考えさせるという点は方略的能力の向上にも大いに資するものであり優れた実践と言える。

6. 中学校入門期の指導者に求められる留意点

(1) 外国語活動の目標や内容を理解する

小学校の「外国語活動」と中学校の「外国語科」は目標だけを見ると大変似ている。目標は「目指す方向」であるから、目標が異なっているのは、当然小・中の連携も考えられない。似ていて当然である。しかし、それぞれの学習指導要領解説書を読むと、重点の置きどころが異なっていることがわかる。

例えば「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深める」という点に関して言うと、中学校が「学習対象言語の言語や文化」に重点が置かれているのに対して、小学校では国語を含めた「幅広い言語や文化」を含んでいる。「コミュニケーションへの態度」に関しても中学校では「学習対象言語を使う際の態度」に重点が置かれているが小学校では「幅広く日本語のコミュニケーションへの影響」も視野に入れている。また、中学校のほうは「態度が育っていなければ知識や技能を身

に付けたとしても、それを活用して実際にコミュニケーションを行なうことは難しい」(『中学校学習指導要領解説：外国語編』)と説明しているのに対し、小学校のほうは「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もコミュニケーションを図る上で大切であることから、体験を通してさまざまなコミュニケーションの方法に触れさせることが大切である」(『外国語活動解説』)としている。文法や語彙が十分ではないからといって、コミュニケーション活動を制限するのではなく、限られた文法や語彙ではあってもコミュニケーションができる体験が重要であることを述べたものである。

このようにみると、小学校の外国語活動と中学校の英語は似ているようで異なる点も多い。入門期を担当する教師が外国語活動の目標と内容を十分理解していないと過度な期待を持ちすぎて、必要以上の事を生徒に求めてしまう可能性もある。逆に、不十分ではあっても児童はかなりの語彙や表現に慣れ親しんでいることを知らずに、それらの語彙や表現を初出として扱うと、児童は退屈してしまう。結果として「足踏み状態」を強いられることも考えられる。入門期を担当する教師には、外国語活動の目標と内容をしっかり理解して貫うために、まずは『小学校学習指導要領：外国語活動編』をはじめとして、関連書籍へも十分に目をとおして頂きたい。教材の1つとして文部科学省から配布されている『Hi, friends!』については、しっかり目を通しておくことは、当然のことである。

(2) 校区内の小学校の様子を知る

前述したように、公益財団法人英語検定協会の調査によると、小・中の連携に取り組んでいる小学校は全国的にみると 50% 程度であると思われる。小・中連携の中身について、さらに詳しく見てみると、「授業参観や意見交換」などを行っているところは 41%、「勉強会や研究会を合同開催」しているところは 15%、「教員や JTE が行き来」しているところは 10%、「指導資料や教材等の配布」を行っているところは 5% 程度である。

「授業参観や意見交換」ということに限って考

えてみると、4割の中学校教師は小学校の授業を参観したことが推測できる。筆者が全国レベルの研修会において、いくつかの市町村の教育委員会の指導主事に口頭で質問したところ、中学校の先生で小学校の外国語活動を参観した先生は、せいぜい2～3割程度ではないかということであった。はっきりしたデータは今のところ示されていないが、中学校の教員で、小学校の外国語活動を参観したことがないという教員は6割～7割程度に上るのでないかと推測される。

「指導資料や教材などの配布を行っている」ということに至っては5%の実施状況である。ほとんどの中学校の教員は校区内の小学校の指導資料や教材などは見たことがない。数学や国語のように、これまでも小学校で長く指導されてきている教科の場合とはもかく、小学校外国語活動は、前述したように、中学校の指導内容と似ているところもあれば異なるところも多い。必修化されたことによって、日本の英語教育のスタート地点が変更したことを意味している。このような大きな枠組みの変更であるにも関わらず、半数以上の中学校の英語教員が小学校の授業を参観することもなく、指導資料や教材なども全く見ていない。授業を設計するためには、児童・生徒の実態を踏まえる必要がある。実態を踏まえずに上手くいく授業などあるはずがない。中学校の英語教員は、授業を参観し、指導資料などにも目を通し、自分たちが受け入れる児童・生徒がどのような体験をしているかを十分に把握する必要がある。

沖縄県那覇市においては、小・中連携の一環として、中学校の英語教師が小学校の授業へ出向いていき、小学校の教員とティームティーチングで授業をしている例が見られる。授業参観をするだけにとどまらず、実際に授業を担当すれば、児童理解はさらに深まり、スムーズな入門期の指導に繋がっていくものと思われる。

(3) 多様な生徒への対応を考える

文部科学省の調査によると6年生で「英語が好き、どちらかというが好き」と答えた児童は71.1%である(直山木綿子, 2013.2)。逆に言うと30%弱の児童は、入学時点で英語が嫌いになっ

ているということである。外国語活動の導入以前は、中学校1年生から英語の学習をスタートさせていた。当然のことながら、全ての生徒が、新しく学ぶ教科に興味を持っていたと思われる。しかし、外国語活動導入以後は、入学生徒の3割は既に英語に対して興味を失っている。大城ほか(2013)では、小学校5, 6年で2時間の外国語活動を実施しているところと、1時間の外国語活動を実施しているところでのスキル面での成果を比較しているが、時間数の違いはスキル面の違いとなって現れていることを明らかにしている。公益財団法人日本英語検定協会の調査では、週1時間を実施している小学校が82%で圧倒的に多いが、週2時間、または小学校の低学年から実施している小学校もある。時間数の違いによってスキル面でも多様になってきていることが考えられる。中学校入門期を担当する教員にはスキル面、態度面の両方において多様な生徒が入学してくることを念頭において指導を始めることが求められる。

7. 中学校入門期指導の具体例

(1) 既習事項を盛り込み、コミュニケーションを行う

外国語活動の導入以前は、英語は中学校から初めて学ぶ教科であった。教科書は文法シラバスになっており、大多数の教師は第1課から順序よく教えていた。中学校から始まるため、教科書に出てくるものは全て初出であった。

手元にある *Sunshine English Course 1* (開隆堂、平成24年度版)の教科書を見ると、Program 1 でアルファベットが導入されている。続いて、Program 2 では *I am...*, *You are ...*, *I'm not...*, 等が導入され、Program 3 では *I like, ...*, *Do you like...?* *I don't ...*, 等の導入が続き、Program 4 では *What do you...?*, *How many...?*, などが続いていく。中学校入門期の授業を参観していると、今でも、従来のように文法事項は全て「初出」と考えて授業を展開していることが多い。教育実習を終えて大学に戻ってきた学生の話の中には「can を使って生徒と対話をしたところ、指導の先生から can は未習なので使わないよう

に」と指導されたという話が今でも時々出てくる。What や Can は2学期の指導事項だからといって、2学期まで待つ必要は全くない。既習の表現を意図的に使い、入学当初から豊かなコミュニケーションを心がけることが大切である。

大城・横山(2009)の研究によると、生徒は「小学校で英語をやってよかったと感じる時はいつか」というと「小学校で習った単語や表現が使われた時」である。中学校の先生が、入学初期において、既習事項を意図的に使い、生徒に有用感を持たせることは意欲付けの点からも意味のあることである。

以下は Sunshine English Course 1 の指導書に紹介されている中学校での第1時の指導案の1部である。

T: Hello, everyone!

S: Hello!

T: I'm your English teacher. How are you today?

S: Fine thank you. And you?

T: I'm fine too, thank you?

T: Do you know my name?

S: Tanaka-sensei!

T: That's right. My name is Tanaka, Tanaka Kenji. Tanaka is my family name. “田” means “rice field” and “中” means “middle.” So, my family name means “the middle of a rice field.”

Who has “a rice field” in your names? For example, “田口” and “一男” have “a rice field” in their names.

Who has “a rice field” in your names? Please raise your hands. Oh, you have “a rice field” in your family name. What's your name?

教師の発話の中には、family name, middle, rice field, ○○ means などをはじめ、Who has ○○? 等も入っている。中学校の教科書ではずっと後になって出てくる語彙や文型であるが、小学校の外国語活動などでは聞き慣れた表現の1つである。このように、入学直後から既習事項をふんだんに

教師の発話の中に取り入れ、コミュニケーションを図っていくことが大切である。また、既習事項でなくても、明確な文脈とともに語彙や表現を使っていくことはむしろ望ましいことである。小学校の外国語活動は、未習の語彙や表現があっても、聞き続けようとする態度を育てることがその目標の1つである。中学校の授業の初めから、できるだけ英語を使い、仮に未習事項であっても、視覚情報やジェスチャーなどを使って生徒の理解を助け、豊かなコミュニケーション活動を行うことが、まさしく小・中の連携の中で大切なことである。

(2) 自由に話す時間を「帯活動」として実施する

中学校になると、前述したように、Program や Lesson に沿って授業が展開され、授業は target sentence と呼ばれる目標文を理解、習得することに重点が置かれる傾向が強い。したがって、コミュニケーション活動においても、target sentence を使って production (表現) を行うことになる。これは PPP(Presentation, Practice, and Production) アプローチと呼ばれるもので、広く行われている指導技術である。

ところが、小学校の外国語活動は、場面シラバス、もしくはトピックシラバスになっており、その場面やトピックの中で様々な表現が使われることが多い。又、不完全ではあっても、様々な手段を使って自分の言いたいことを優先させてコミュニケーションを図ることが求められている。

自分の意図するメッセージを適切な語彙や表現を使って言語化出来ない場合、学習者はつまづきに陥ってしまう。この「つまづき」を Swain(1998) は穴への気付き (noticing a hole) と呼んでおり、言語習得の過程では認知プロセスを促すものとして重要であると述べている。

小学校においては、この「つまづき」をジェスチャーや別的手段で克服することを体験してきたが、中学校においてはジェスチャーなども併用しながら、一方では言語化する努力も必要である。しかし、PPP アプローチのような指導過程では、自分の言いたいことよりも、ターゲットになって

いる表現を使うというところに重点が移っているため、自分の「つまづき」に陥ることがあまりない。自分の「つまづき（穴）」に気づき、現在の言語レベルと自分が表現したいレベルを埋めていく作業が、まさに英語の学習なのである。つまづき（穴）を経験させるには、学習者が言いたいことを言わせる活動がどうしても必要である。

従来型の文法シラバスの中で、小学校の外国語活動のように、何とかして自分の言いたいことを言わせる活動を、例えば帯活動として位置づけて行えば、小学校とのコミュニケーション活動とつながり、有効な活動となろう。

與那嶺（2011）は、中学校1年生の初期の段階からペアで30秒のチャット活動を帯活動として実施している。彼の実践のユニークな点は、会話を続けるために「言いたかったけれど言えなかった表現」をワークシートに記録させて提出させるところである。生徒はまさに、「つまづき（穴）」に陥るのであるが、その「つまづき（穴）」に対して、与那嶺は個別に適切な表現を提示しフィードバックしている。もちろん、生徒もチャット活動のあとは、どのように言えばよいのかを自分なりに考えることになる。

指導後に回収したワークシートには「言いたかったけれど言えなかった表現」として以下のようなのが記されている。

- ① 4連休をどうするか。
- ② ほとんど毎日朝ご飯に味噌汁がでる。
- ③ 生魚が嫌い。
- ④ 冗談でしょう。

それに対し、教師からは以下のような英文がアドバイスとして添えられている。

- ① What are you going to do during the four days' holiday?
- ② We have miso soup almost every morning.
- ③ I don't like raw fish.
- ④ No, kidding.

これらの例を見ると、実はそんなに難しい表現ではない。しかし、生徒が自分の「穴」に気付くとともに、「こんなふうには言えればいいんだ」ということに気付く。これは言語習得の過程ではとても大切な経験となる。小・中をつなぐ望ましい実践である。

8. まとめ

「連携」という言葉は、日常生活のなかで頻繁に耳にする。「産学連携」「国際連携」「地域社会連携」など、数えるときりがない。「連携」という言葉が多く使われているということは、「連携」が必要とされており、また、効果を上げると期待されているからであろう。

しかし、英語教育における小・中の連携がうまくなされているかということ、本稿でみてきたように、うまく行っているとは言えないことが明らかである。

学習の段階（学習者の年齢）によって学習者の学習の仕方が異なるため、当然指導法も異なってくる。しかし、学習の段階を越えて一貫しているのはコミュニケーション能力の育成である。小学校ではコミュニケーションの「素地」を養うことが目標となっており、中学校では、その「基礎」を養成することが目標である。「素地」を広辞苑（第五版）で引くと「さらに手を加えて仕上げる基となるもの」と説明されている。外国語活動は手を加えられてはじめて完成するのである。その点から考えるとどのように手を加えればよいかは、まさに素地をしっかりと見ないとわからない。

本稿では学習指導要領や言語習得理論にも言及しながら、小・中連携の必要性を論じ、接続期における具体的な指導事例を示した。小・中の英語教育に関わる先生方に参考になれば幸いである。

【引用文献】

大城賢・横山純子「小学校英語が中学校英語へ与える影響と効果—小学校で4年間英語活動を経験した中学1年生の場合—」第27回日本児童英語教育学会全国大会発表資料、2007年10月

公益財団法人日本英語検定協会「小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査」平成25年3月

中教審外国語専門部会「審議のまとめ」平成18年3月

直山木綿子「外国語活動の課題」『初等教育資料』文部科学省、No.896、2013年2月

與那嶺信雄「琉球大学教育学部附属中学校研究発表会指導演」琉球大学教育学部附属中学校、
2011年11月

Canale, M. and M. Swain (1980) "*Theoretical Bases of Communicative Approaches to*

Second Language Teaching and Testing."
Applied Linguistics, 1(1) pp. 3-47

Savignone, Sandra (1997) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, McGraw-Hill