

「教育臨床総合研究20 2021研究」

小学校外国語科における「書くこと」に関する指導方略のモデル化

The Model of Teaching Strategies of Writing in Elementary School English Language Classes

川上 真理恵* 深見 俊崇**
Marie KAWAKAMI Toshitaka FUKAMI

要 旨

2017年の学習指導要領改訂によって小学校3・4年生で外国語活動、小学校5・6年生で外国語科を学習することになった。外国語科においては、「読むこと」「書くこと」の領域が加わることになるが、とりわけ「書くこと」に関する指導上の課題が指摘されてきた。本研究では、小学校における外国語の指導経験が豊富な2名の教師を対象としたインタビュー調査を基に、彼らの指導方略をモデル化することを目的とする。分析の結果、「音声による言語学習」「4技能統合に向けての段階的指導」「必要感をもった『書くこと』の活動」という共通点が見られたが、対象者の指導方略は、「スモールステップ」を軸とするものと「学習者中心の共同体」を軸とするものと対照的であった。それらを踏まえ「学習者中心の共同体」に移行するためのモデルを提起した。

〔キーワード〕 小学校外国語科, 書くこと, 指導方略, インタビュー調査, SCAT

I 問題と目的

2017年の学習指導要領改訂に伴い、2020年度より小学校3・4年生から「聞くこと」「話すこと〔やりとり〕」「話すこと〔発表〕」の3つの領域からなる外国語活動、そして小学校5・6年生では「読むこと」「書くこと」の領域を加えた教科としての「外国語科」が実施されることになった。これまでの外国語活動では、「聞くこと」「話すこと」といった音声面での指導が中心であり、「アルファベットなどの文字の指導については、中学校外国語科の指導とも連携させ、児童に対して過度の負担を強いることなく指導する必要がある」（文部科学省 2008, p.22）とされ、「書くこと」は中学校段階で扱うものとされていた。

外国語科に「書くこと」が導入された背景の1つとして、中学校1年生の実態が挙げられる。「小学校外国語活動実施状況調査」（2014）では、「小学校の外国語活動でもっと学習しておきかったこと」という質問項目に対して中学校1年生の80.9%が「英語の文を書くこと」を挙げ

* 出雲市立北陽小学校（元島根大学教育学部小学校教育専攻）

** 島根大学教育学部

ていた。文部科学省（2017）も、学習指導要領改訂につながる課題として、「音声中心で学んだことが、中学校の段階で音声から文字への学習に円滑に接続されていない」（p.7）ことや「日本語と英語の音声の違いや英語の発音と綴りの関係、文構造の学習において課題がある」（p.7）ことを指摘していた。

ところで、小学校外国語科「書くこと」の目標は、次の通り掲げられている。

ア 大文字、小文字を活字体で書くことができるようにする。また、語順を意識しながら音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を書き写すことができるようにする。

イ 自分のことや身近で簡単な事柄について、例文を参考に、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を用いて書くことができるようにする。

（文部科学省 2017, pp.81-82）

ここから、「書くこと」といっても、①アルファベットの大文字、小文字を活字体で書くこと、②簡単な語句や基本的な表現を書き写すこと、③簡単な語句や基本的な表現を用いて書くこと、という3つの段階が含まれていることがわかる。①については、例えば、大文字・小文字の文字の高さの違いを意識させた上で、どの文字から指導するかを検討する必要がある。②については、語順が変われば意味が変わったり通じなくなったりすることから、語順を意識して書くことを意識化する必要もある。それらを基盤とし、③として、「英語で書かれた文、又はまとまりのある文章を参考にして、その中の一部の語、あるいは一文を自分が表現したい内容のものに置き換えて文や文章を書くことができる」（文部科学省 2017, p.82）ようになることが最終的な到達点となる。その指導にあたっては、「いわゆる『ドリル学習』のような単調な繰り返しの学習に終始するのではなく、何らかの目的をもたせたり、ゲーム的要素を取り入れたりするなど、児童の学習意欲を高める工夫」（p.111）が求められることに言及している。

児童がこれらの目標に到達するためには、「書くこと」に関する体系的な指導が求められるが、それはハードルが高いものである。中村（2014）は、文字指導が難しい理由として、「文字がわかる（できる）ということば自体が多義語である」「児童生徒がどのような文字技能を有しているかが明らかになっていない」「効果的な文字指導方法が確立されていない」点を指摘している。

さらに、小学校外国語活動の中核教員であっても「書くこと」に対する認識が相当異なることも明らかとなっている。田中・河合（2016）によると、研究協力者92名中12名は文字指導が必要ないと考えていた。また、文字指導に対する捉え方が教員によってかなり異なっており、「文字指導＝書く指導」と捉えている場合、小学校では必要ないと否定的に捉えていた。

中核教員であってもそのような状況であることから、一般の教師についてはより一層厳しい状況にあることが推測される。例えば、文部科学省（2014）が実施した「外国語活動実施状況調査」における小学校教員を対象とした「小学校の学級担任（外国語活動担当教員）の外国語活動に対する意識」では、今後の課題として「教員の指導力」（51.7%）が最も高い割合を占めていた。例えば、「島根県英語教育改善プラン」（2018）において「域内の小学校において、相応の英語力を有する小学校教員の割合はまだ低いのが現状である」（p.4）と明記されている

ことから裏付けられるだろう。

このように、「書くこと」の指導そのものの困難さ、教師の認識や指導力について課題が認められることから、外国語科の「書くこと」に関する児童の支援や指導の手立てを具体的に考えていく必要がある。そのためには、まず「書くこと」にあたっての児童のつまずきや、児童が苦手と感じていることといった実態把握が重要である。そして、既に「書くこと」の実践に取り組んできた教師の指導方略を明らかにすることができれば、「書くこと」の指導を具体的に進めるための大きな手がかりとなる。

本研究では、小学校における外国語の指導経験が豊富な教師が認識している「書くこと」に関する児童の実態と彼らが行ってきた指導方略を明らかにするため、2名の教師に対するインタビュー調査を実施した。インタビューデータを基に、質的データ分析手法であるSCATを用いて分析し、指導方略をモデル化することを目的とする。

II 研究方法

1. インタビュー調査の概要

(1) 調査対象者

教師Aは、教職経験20年の男性であり、これまで6つの学校で勤務してきた。教師Aの小学校における外国語の指導経験は10年である。6つの勤務校のうち、4校目は県の外国語活動の研究指定校であった。インタビュー調査時には、教職大学院の大学院生として研究を進めていた。

教師Bは、教職経験24年の女性であり、これまで6つの学校に勤務してきた。教師Bの小学校における外国語の指導経験は11年である。

(2) 調査方法

教師Aに対するインタビューは、2019年10月30日（水）の13時から大学図書館の研究室で実施した。そして、教師Bに対するインタビューは2019年11月20日（水）の17時30分から勤務校で実施した。インタビューの実施時間は、いずれも約1時間であった。

インタビューでは、内容の内容について主に聞き取った。

- ① 外国語活動全体を通して、指導をする際に意識していることについて
- ② 児童の既有知識と外国語科での「書くこと」との関連性について
- ③ 5年生で「書くこと」が導入された段階における児童の実態について
- ④ 6年生である程度「書くこと」を経験した段階における児童の実態について
- ⑤ 外国語科の「書く」活動における児童のつまずきの実態について
- ⑥ 児童のつまずきに対する支援や指導の工夫について

インタビューの内容は、教師が認識している児童の実態（②，③，④，⑤）と、教師の指導方略（①，⑥）とに分けることができる。児童の実態については、インタビューデータからポイントを整理し、指導方略については後述のSCATを用いてモデル化を図る。

2. 質的データ分析手法SCATについて

質的研究とは、現象の性質や特長など数値で表せないデータを扱う研究である。大谷(2019)は、「外見的に観察・測定可能な事象より、その内側の意識、気持ちはどうであるのか、つまり個人・集団の内面的現実の解明であったり、事象の背景に外見的には分からないどのような仕組みや、諸要因の関わり合いがあるのか、つまり構造の解明である」(pp.92-93)と述べている。

難解な質的研究法に対し、大谷(2019)は、着手しやすい質的データ分析手法としてSCAT(steps for coding and theorization)を開発した。表1のように、4つのステップでテキストの抽象度を高め、テーマの構成概念いわゆるコードを作成し、最終的にストーリーラインおよび理論を構成する。SCATでは、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、(1)データの中の注目すべき語句、(2)それを言い換えるためのテキスト外の語句、(3)それを説明するようなテキスト外の内容、(4)そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく4段階のコーディングと、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる。SCATの利点としては、容易であること、最終的にストーリーラインを作成しなくても文字データからコードを抽出する方法としてのみでも用いることができることなどである。また、この手法は、1つだけのケースのデータなどの比較的小さな質的データの分析にも有効である。大谷(2019)は、SCATについて、「明示的で段階的な分析手続きを有する」「比較的小規模のデータに適用可能である」「初学者にもきわめて着手しやすい」(p.271)という特長を挙げている。

表1 SCATの手順

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. データの準備 2. ステップコーディング <ol style="list-style-type: none"> (1) データの中の着手すべき語句を記入する。 (2) (1)の語句を言い換えるデータ外の語句を記入する。 (3) (2)を説明するための概念、語句、文字列を記入する。 (4) テーマ・構成概念を記入する。 (5) 疑問・課題を記入する。 3. ストーリーラインの作成 4. 理論記述の作成 |
|---|

それゆえ、本研究で取り上げる2名のインタビューデータから指導方略を分析・考察するにあたってSCATは有効であると考えられる。

Ⅲ 結果及び考察

1. 教師が認識している「書くこと」に関する児童の実態

(1) 児童の既有知識と外国語科での「書くこと」との関連性について

まず、児童の既有知識に関して、3・4年生でのアルファベットの認識について取り上げる。インタビューで教師Aは次のように語っていた。

もちろん個人差はあるという前提はあるんですけども、全体的に言えば例えば大文字が読める、小文字が読めるというのは結構できている子が多いのかな。ただ、やっぱり書けるかといえばちょっと厳しい子がいたりとか、あと大文字と小文字がマッチングできないというか、Aとaが一緒なんだというところとがちょっと弱い子がいたりとかしますね。

教師Aは、児童の個人差があることを前提に置いた上で、3・4年生での外国語活動を経て、5年生になって外国語科が始まる段階ではアルファベットの大文字と小文字の認識がかなりできていると捉えていた。

一方、教師Bは、児童がアルファベットを十分認識できていない状況に直面していた。

今の6年生を持ったとき、ほとんどアルファベットの認識をしていなくて、分かっていない子がたくさんいたんですよ。人数が多くて、分かっている子はすごく分かっているんだけど。だから二極化してて。(中略) 6年生でそれを入れるのは時間があまりないじゃないですか、だけどアルファベットは意識はさせていたの。もう読ませていたから。例えば、“How is the weather today?”, “Sunny.”, “OK. What is the first letter?”, から始めて、“S”とか言って「そうだね」とか言って。今はもうほぼ全員読めるよ。S・U・N・N・Yって。だって毎日やっているんだもん。朝の健康観察もそれだし。

教師Bは、アルファベットの習得は、3・4年生の外国語活動でどのような学習が積み重ねられてきたかが大きく影響すると指摘している。それゆえ、インタビューでは、「3・4年でやっていなかったら、もう1回もとに戻らないといけない。算数と一緒にだよ。もう1回もとに戻らないとできない。上に積み上げていけないから。今年すごくそう思った」と語っていた。

また、アルファベットの指導につながる「ローマ字を書くことの定着」について、教師Aによると、「自分の名前は書ける感じ」としながらも、ローマ字の書き方に迷ったり忘れていたりしている実態にある。

ローマ字についていえばつまずきが多いのは、例えば切手とかの小さい「っ」、促音というのかな、教科書の「きょ」とか「しよ」とかの「やゆよ」のやつとか、あとは英語のときに必ず迷ってしまうのが、「しお」と書いたときに“sio”なのか“shio”なのかというところがどっちどっちという子は割といますね。(中略) 他にも習うことがたくさんあるので。やっぱり、期間が空いちゃうと5年生になっても忘れていましたという子はけっこういると思います。

ローマ字学習については、授業時数も限られていることから、中学年での指導を踏まえて高学年の外国語科へ連携することが難しいと考えられる。これについては、教師Bも同様に授業時数の少なさについて言及している。

子どもはローマ字とアルファベットを並行して覚える。4年のローマ字を習う時数って何時間か知っておられます？長くて、3・4時間なんですよ。時間がない先生は1時間ではしょられますからね。書けるわけがない。だけど、今の子どもたちはゲームをしているので、ゲームとかで読んだりしているので、昔の子よりはるかに読める。書けるかは分からないけど。はるかに読めますよ、聞いたことあるとかね。(中略)だからローマ字と英語は、子どもたちにとって、私たちが思うほど分けてない。だから、英語を教えると同時にローマ字も覚える。だから、私は英語とローマ字はほぼ一緒だと思った。ローマ字はローマ字、だからそれで身に付けてから英語、というのは大人の考え方で、子どもは並列で覚える。

授業時数は少ないものの、日常生活の中で英語やローマ字を目にする機会が増えたことや、コンピュータでのローマ字入力など、情報機器を使用する機会が増え、児童にとってローマ字やアルファベットがより身近な存在になっている。このような日常生活での文字との出会いを豊かにしていくことが重要となるのである。それゆえ、ローマ字やアルファベットを目にすることができる学習環境を整えるなど、文字に慣れ親しむことで高学年の文字指導に円滑につなげることができると考えられる。だからこそ、文字指導において、学習の継続性も児童のアルファベットの認識に影響を与えるのである。

(2) 小学校外国語科における「書くこと」に対する抵抗感や苦手意識

次に、教師Aと教師Bに「5年生で『書くこと』が初めて導入された段階」と「6年生である程度『書くこと』を経験した段階」という2つの段階において、児童の「書くこと」に対する抵抗感や苦手意識について尋ね、それぞれ回答を得た。

教師Aは、初めて「書くこと」を本格的に実施する5年生であっても、ある程度「書くこと」を経験した6年生であっても、児童は「書くこと」が特別嫌いなわけではないと認識していた。まず、5年生の実態について、「高学年になると『書くこと』ってあるんだけど、意外と『とても好き』とか『まあ好き』の子も結構いる。苦手な子もいるけど、他と比べてすごく苦手というわけではないので、案外、書くことが嫌いはわけではないのかな」と教師Aは語っていた。その前提として、「最初にいったゴール、最終ゴールに影響されるのかなと思っていて、結局それが書きたいものであったり、それがすごく興味があるものであったりすれば、案外その抵抗感というものは低くなるのかな」と書くことの意味づけを明確にした上で、「書きたいもの」「興味があるもの」をいかに設定できるかの重要性を指摘していた。

これは、書く量が増える6年生についても一貫しており、「書くことが抵抗感が少なくなるかなと考えたときに、一番最初に言ったこととかぶるんですけど、一つはゴールがはっきりしているということ、何のために書いているんだろうというのを子どもたちが分かっている、例えば、バースデークードを書くんだな、ポスターを書くんだな、と子どもたちが分かっている、苦手意識というのは出にくいかな」と述べていた。それに加え、教師Aは、個別の支援と慣れ親しんだ言葉で書くことも合わせて指導に組み入れていた。

もう一つはスモールステップですよ。いきなり書きましようというのがきつい子もいるので、(中略)この子については、こちらが薄く最初にあらかじめ鉛筆で書いてあげて、その上をなぞっていきましようという形にして、これはこの子への支援という形。(中略)それで、少しでも抵抗感が減ってくればいいなと思って。あと、もう一つは、慣れ親しんだ言葉を書くというのがありますね。やっぱり、名前とかはよく使うし、授業の中で、ゲームの中でよく使ったとか、練習したなという言葉であればイメージしやすく書きやすいと思うんですけど。

ただし、6年生では「慣れ親しんだ言葉」から応用して表現することも求められる。「『じゃあ別の言葉を書いて』と言われたら、例えば、写すにしても、あれ?なんなんだこれはという感じになるので、そこでたぶん抵抗感が出てくるのかなと思う」と教師Aが語っているように、6年生では児童が書くことの難しさに直面し、抵抗感が生じることにも留意する必要がある。

それに対して、教師Bは、「苦手意識を持つことに気づく時間をあげなかった」と語るとおり、話した言葉を常にトレースして書くというアプローチを採用していた。

何でもトレースするんじゃなくて、言った言葉をトレースするから、今必要な、やりとりしたものは言語でいうとこれって言って書く。だから前からこうやってなぞっていくじゃなくて、必ず意味あるトレースをさせるので、全部トレースしないといけない。例えば単語がのっていたりするじゃないですか、今だったら学校のイベントとか。school trip とか graduation ceremonyとか。“What is your best memory?” “My best memory is school trip.” - “Ok, let's trace.” って言ったら、みんながトレースする。あの子が言った、school tripだって思いながら、school tripってなぞる。やっぱりそれは、聞いたやつをなぞって文字で見つけましようという感じだから、嫌というか、そんなものとして流れるもの。「じゃあ漢字読んだね、書こうね」というときに「嫌」とは言わないでしょ?好きじゃないかもしれないけど、嫌とはならないよ、そういう授業だから。国語と算数と一緒に、計算が嫌いだからやらないというような選択肢を与えない。

このような授業の流れを作るために、教師Bは、「『前よりきれいになぞれるようになったね』とか『すぐ分かったじゃん、すごいじゃん』とかは言いますよ。そこは、何度も何度も褒めますよ。だから手立ては何ですかって言われたら、褒めるだけ。やる気にさせる。やったことを認める、褒める」と肯定的な経験となるようなメッセージを発信し続けていた。

2. 教師の指導方略

(1) 「書くこと」に関する児童のつまずきとそれへの手立て

「書くこと」に関する児童のつまずきについて教師Aと教師Bがインタビューで指摘していたことを整理したものが表2であり、そのつまずきに対してそれぞれの教師が講じている手立てが表3である。

表2と表3から、教師Aと教師Bは、児童の「書くこと」におけるつまずきの実態や手立てについて認識が共通する部分が多い。しかし、教師Aはより児童の「書くこと」のつまずきの実態を細かく把握しているのに対し、教師Bはインタビューの語りにはあまり表れていない。この認識の違いは、教師Aと教師Bがそれぞれ「書くこと」の指導において、異なる立場をとるためだと考えられる。この指導における立場の違いについては、以下の質的データ分析手法SCATを用いた、指導方略の分析結果・考察で詳しく述べていく。

(2) SCATを用いた指導方略の分析結果・考察

SCATを用いた指導方略の分析結果の一部を資料1と資料2として掲載する。

指導方略の分析結果において注目すべき点は、教師Aと教師Bの指導観における共通点と相違点があることである。

まず、共通点については、「音声による言語学習」「4技能統合に向けての段階的指導」、そして「必要感をもった『書くこと』の活動」である。本研究では、「書くこと」を中心にインタビューを尋ねたものであるが、小学校外国語科においては「聞くこと」が最優先されていた。具体的には、「音でまず音声で十分にやりとりを慣れ親しんだあとに、読んだり書いたりをいれていくというところは大切にしています」(教師A)、「徐々に徐々に聞くことが少なくなっていくけど、聞くことを最後まで残し、途中から、話すことや書くことが入ってくる感じ」(教師B)というように、段階的に「書くこと」に移行していく指導を意識していた。

表2 教師が把握している「書くこと」に関する児童のつまずき

「書く活動」	教師A	教師B
「簡単な単語を書き写す」	<ul style="list-style-type: none"> ・ 全く書き写せない。 ・ 4線上のどこに書けばいいのか分からない。 ・ bとdやpとqといった形の似ているアルファベットの混同。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 4線上のどこに書けばいいか分からない。 ・ 4線上に文字をおさめることができない。 ・ 語と語の間隔がない。 ・ 平叙文と疑問文の語順の違いを認識しづらい。
「基本的な文を書き写す」 「例を参考に語と語の区切りに注意して、簡単な語句や基本的な文を書き写す」	<ul style="list-style-type: none"> ・ 語と語の間隔がない。 ・ 同じ単語の中でも間隔ができる。 ・ 文の最初が小文字になる。 ・ ピリオドの書き忘れ。 ・ (4線がない場合)文字の大きさがばらばらになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 語と語の間隔がない。
「語順を意識しながら、簡単な語句や基本的な文の例から選んで書く」	<ul style="list-style-type: none"> ・ 長い文章になると語順がばらばらになる。 ・ 疑問文と平叙文の語順の違いが分からない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 平叙文と疑問文の語順の違いを認識しづらい。

表3 「書く活動」における教師の手立て

「書く活動」	教師A	教師B
「簡単な単語を書き写す」	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の手にて手本を用意する。 ・4線の指導（4線を建物に例えて指導する：地下1階・基線・1階・2階） ・ワークシートは、上にお手本、下に児童が書く欄を設ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートは、上に手本、下に児童が書く欄を設ける。（児童の視線の動線から）
「基本的な文を書き写す」 「例を参考に語と語の区切りに注意して、簡単な語句や基本的な文を書き写す」	<ul style="list-style-type: none"> ・「語と語の間は小指1本空ける」といった具体的な指示を出す。 ・児童が書くときには、4線上に書かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・黒板に示す文は、単語カードで作る。例：What's・your・best・memory ・カードで単語のかたまりを意識させる。
「語順を意識しながら、簡単な語句や基本的な文の例から選んで書く」	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語の語順と比較して、語順の違いに気付かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・語順を段階的に押さえていく。（平叙文→過去形→平叙文の疑問文→疑問文の過去形）

そして、ただ「書くこと」を指導するのではなく、「『言葉というのは消えていくんだけど、文字というのは消えないんだよね』と言って。だから、授業も自分たちのベストメモリーを書いて残すという考えでしてる」（教師B）、「誰に向けて書くかというものはっきりしていたら、あの人に書くんだ、じゃあこの絵を入れようというふうになったりするから、目的とか相手意識とかというのはけっこう大事にしていますよね」（教師A）というように「必要感をもった『書くこと』の活動」に取り組ませていた。

このような技能の段階性について、中森（2018）は「音声（聞く・話す）から、文字（読む・書く）へ移行」（p.82）することを遵守しなければならないと指摘する。その上で、小学校段階については、【小学校前半】英語音声聞く、【小学校後半】聞いて発音する、【小学校後半以降】聞いて話す（会話）（聞いて文字を見る。十分に見慣れてから、少しずつ書いてみる）というプロセスを提示している（p.83）。教師Aと教師Bが重視していた指導は、これに合致したものである。

続いて、相違点について述べる。これは、教師Aと教師Bが「書くこと」に対して対称的な立場をとっており、それは指導観による差異であると考えられる。

教師Aは、「スモールステップ指導」を基本としており、児童の実態に応じて、段階的に確実に児童に指導をしていくという立場に立っていた。教師Aは、「スモールステップで、ということは意識しています。（中略）子どもたちはいろんな実態があって、例えば話すのが苦手な子もいるし、今日のテーマの書くことがすごく苦手な子もいるので、その実態をこちらがしっかり把握して、できればそれに応じて支援していければいいかなというところですね」ということを指導の中核に据えていた。これは、「学習環境を通じた文字への慣れ親しみ」にもつながっており、「英語が書いてある、教室内に、あるいは学校内に。例えば職員室の下に、

Teachers' Roomとかって英語で書いてあるとか、階段にone two threeって書いてあるとか、そういうのをやってた学校があって、勤めていた学校で。そういうふうに、英語の環境にしていて、文字をその中に入れていくというので、自然に『これ何て言うんだろう』とか先生に聞いたりだとか、そういうことはあるかもしれないですね」と環境構成からも英語への入口を作ろうとしていた。

これは、多くの教科書や小学校で用いられている最も一般的な教授法である「コミュニケーション・アプローチとアクティビティ」に即したものである。ブルースター・エリス (2005) は、「これらの教授法の授業形態は、伝統的には『提示—練習—産出 (Presentation-Practice-Production:PPP)』と呼ばれる3段階を踏み、子どもが自分で考え、高い動機と自信を持って学べるように、一種の『足場組み』の役目を果たしているのである」(p.67) と定義づけている。また、ハヤシ (2015) は、コミュニケーション・アプローチについて次のように述べている (p.78)。

コミュニケーション・アプローチは、一つの独立した教授法というよりも、様々な特徴や理念の包括的アプローチである。(中略) 学習者が現実的な場面で言語を使用させることに重点が置かれる。目的を達成するのに、言語的正確さが一番重要な要素とはされない。ここでの能力とは、談話能力、社会的語用論的能力、コミュニケーション方略の分野の能力も含んでいる。

教師Aのテーマ・構成概念である「学習者要因・認知スタイル・学習ストラテジーの多様性に応じた指導・支援」「学習環境を通じた文字への慣れ親しみ」「自己表現活動における真正性の追求」は、コミュニケーション・アプローチに通じているといえる。また、ブルースター・エリス (2005) によると、「教師が手助けをしながら、特定の言語材料、スキル、知識などを教えることに重点を置いている」(p.70) ものもであり、「『理解可能なインプット』のレベルで、語彙、構文を繰り返し練習させる」(pp.70-71) アクティビティが重視される。教師Aも、「スモールステップ指導」を通じて、児童が理解可能なインプットを重視し、段階的な指導によって、児童が自分で考え、動機づけと自信をもって学べるようにするという指導観を有していたといえる。また、言語活動において「自己表現活動における真正性の追求」や「自律的学習者に向けての動機づけ」を意識しているように、学習者の主体性を確保する一方で、「スモールステップ指導」に象徴される通り、アクティビティは教師主導で行われ、その内容も教師がコントロールしている。それにより、「学習者要因・認知スタイル・学習ストラテジーの多様性に応じた指導・支援」が可能となる。これは初めて外国語を学ぶ児童にとって、自信や意欲を持って学習に取り組める支援であると考えられる。

一方で、教師Bは、「学習者中心アプローチと責任の移行」がテーマ・構成概念となっているように、教師の働きかけに重点を置くのではなく、学習者が互いに教え学び合うことを徹底していた。教師Bは、「(教師からの支援を) しない。私、基本本当にしない。よく見ると、子どもとそんなに関わってないんだよ？ 子ども同士の関わりで子どもは学ぶので、子どもの方がよっぽど私より上手に教える。私よりはるかに上手い、何でも」と信念を有し、「分からな

いところを教えるというのは、基本友達同士でやりなさいって言う。だから『その子が分からないのは、あなたのせいだよ。あなたが本気じゃないからよ』って言うと、みんな必死に教える」と学習者に学習の責任を移行している。これは、一般的に行われる「コミュニケーション・アプローチとアクティビティに基づいた教授法」よりも、「学習者中心アプローチ」となり「学習中心でインタラクションを多く取り入れた授業」となる。このような授業について、ブルースター・エリス (2005) は次のように主張する (p.61)。

教師によるコントロールが最小限に抑えられており、子どもたちは創造的な言語活動に従事しながらタスクを行うことができる。(中略)このような授業では、学習者同士がお互いに質問もできるし、場合によってはゲームなどの中で自分たちが教師役を演じることも可能である。

これより、教師Bは「学習者中心の共同体」の指導観に立っており、児童同士の教え合いや学び合いを重視し、児童の自律的な学習を目指していた。教師Bは、それを徹底することで、「うちの子たちは「教えさせて！頼むけん教えさせて！僕今すっごいわかってるから」とか言ってる」と語るほどの、児童の教えることに対する高いコミットメントが見られるようになっていた。「外国語学習を通じての自己効力感の文化」が学級に根づいていた。

しかし、「学習中心でインタラクションを多く取り上げた授業」について、ブルースター・エリス (2005) は以下の問題点を指摘をしている (p.62)。

英語の授業だけがインタラクティブな学習中心で、他の授業はすべて伝統的な方法で行われる場合があるが、それにもいろいろな問題がある。(中略)教師は生徒をいつものように掌握していないと思い、不安感を抱き、生徒は、普段慣れていない自由と責任を突然持たされることになる。

すなわち、外国語の「書くこと」の指導だけに限定する、あるいは外国語指導に限定するのではなく、他教科における指導においても、学習中心でインタラクションを多く取り入れた授業を一貫して行っていくことが求められる。この点については、教師Bは、「学校に来る醍醐味は、人から学ぶ、人に教える、そういうところだから、私は教えない」という方針を学級経営の基本としており、各教科等でもそれを目指していた。したがって、このような指導は小学校の特徴である、すべての教科に関わることのできる学級担任制だからこそ取り組みやすい指導であるといえる。しかし、それを実現するためにも、教師Bが「その3人は私が決める。そうしないと書けない子ばかり集まってもそんなのできない。だから書いて、言えて、という子を入れる。グルーピングはUD化の一番の大事なところなので」と語る通り、「学習者中心を目指した教師によるグループ編成」を念頭に置くことは不可欠である。

上記の質的データ分析手法SCATを用いた分析結果及び考察をもとに、教師Aと教師Bの「書くこと」に関する指導方略のプロセスを図式化した。図1で示すように、教師Aと教師Bの指導方略として、「聞くこと」を基本とする「音声による言語学習」が基盤となっていた。そ

して、「音声指導を軸にした4技能の指導における段階性」を踏まえた「書くこと」の指導を構想する必要がある。これらの基盤を軸に、教師の足場かけや学級風土を基盤としながら、教師の手立てによって、最終的に教師中心型から学習者中心型へと展開していくための3つのサイクルが埋め込まれたイメージである。

第一のサイクルでは、教師中心型の授業が行われる。具体的には、初めて外国語を学ぶ児童に対して、「聞くこと」「読むこと」を通じて理解可能なインプットを与える。これを丁寧に行うことで、目標言語の形式・意味・機能の結びつきに気づくことができる。このように「言語習得は、学習者によって気付かれ、理解されたインプットが学習者言語（または中間言語）に内在化されることによって進んでいくプロセス」（JACET教育問題研究会 2017, p.34）と考えられる。

第二のサイクルでは、教師の適切な足場かけが基盤となる。適切な足場かけを生み出すには、「学習者要因・認知スタイル・学習ストラテジーの多様性に応じた指導・支援」が求められる。それを踏まえた教師の「スモールステップ指導」「自己表現活動」「学習環境」といった手立てによって、児童の「書くこと」への抵抗感の軽減や、興味・関心の高まりといった効果につながってくる。こうして、外国語の学習に自信を持った児童が、児童同士で教え学び合い、より協同的な学習になることで第三のサイクルにつながっていく。

第三のサイクルにおいては、「学習者中心の共同体」が基盤となる。この基盤を踏まえた教師の手立てとして、学習者中心を目指した「教師によるグループ編成」「学習者中心アプローチと責任の移行」が行われる。このような取り組みによって、子どもたちの自己効力感の向上や学習への動機づけが生じ、それにより自律的な学習につなげることができる。

本研究では、小学校における外国語の指導経験が豊富な教師が認識している「書くこと」に関する児童の実態と彼らが行ってきた指導方略を明らかにするため、2名の教師に対するインタビュー調査を実施し、質的データ分析手法であるSCATを用いてそのデータを分析し、指導方略をモデル化した。あくまで2名の事例を対象とした研究であるので、本研究のモデルが今後どのように適応可能かについてさらなる研究が必要であると考えられる。

謝辞

インタビュー調査にご協力頂いた教師Aと教師Bに対して心より感謝申し上げます。

【参考文献・引用文献】

- ・大谷尚（2019）『質的研究の考え方 研究方法論からSCATによる分析まで』
名古屋大学出版会
- ・ブレンダ・ハヤシ（2015）「教授法」, 岡田圭子, ブレンダ・ハヤシ, 嶋林昭治, 江原美明
（2015）『基礎から学ぶ英語科教育法』松柏社, pp.68-89
- ・JACET教育問題研究会（2017）『行動志向の英語科教育の基礎と実践—教師は成長する—』
三修社
- ・島根県教育委員会（2018）「島根県英語教育改善プラン」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/30/1407569_032.pdf（2021年3月26日最終確認）

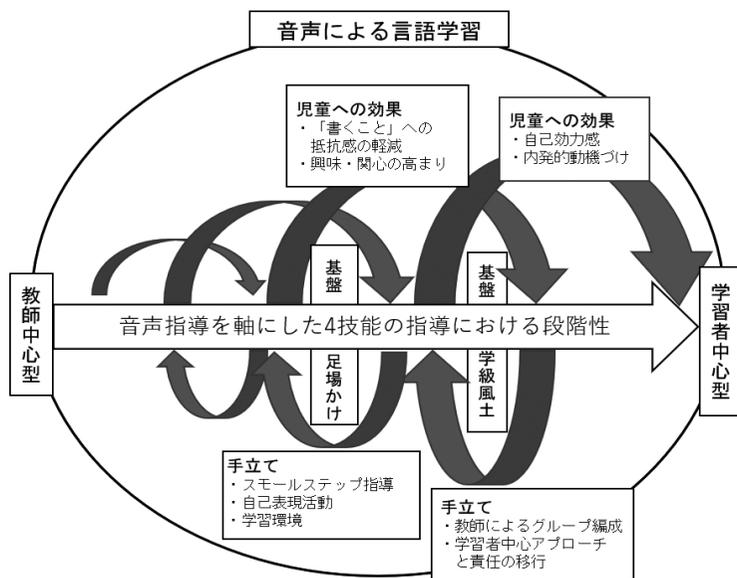


図1 「書くこと」に関する指導方略プロセスのモデル

- ・ 田中真紀子, 河合裕美 (2016) 「文字指導に対する小学校教員の意識—千葉県中核教員研修後のアンケート結果から—」『小学校英語教育学会誌』16, 163-178
- ・ 中村典生 (2015) 「小中を連携させる効果的な文字指導に関する研究」公益財団法人日本英語検定協会委託研究https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol99/vol_99_7.pdf (2021年3月26日 最終確認)
- ・ 中森誉之 (2018) 『技能を統合した英語学習のすすめ—小学校・中学校・高等学校での工夫と留意』ひつじ書房
- ・ J. ブルースター, G. エリス (2005) 『「小学校英語」指導法ハンドブック』玉川大学出版部
- ・ 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 (2014) 「小学校外国語活動実施状況調査」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/09/29/1362169_02.pdf (2021年3月26日最終確認)
- ・ 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』

資料1 教師AのSCAT分析(一部)

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき単語	<2>テキスト中の語句の置いかえ	<3>法を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
1	聴き手	外国語指導の際に意識していること、大切にしていることについて教えてください。		外国語指導の際の心構え	外国語教育における指導観および教育観	小学校外国語教育における指導観および教育観の促し	この聞き方などのやりとりをどう規定しているのか？
2	教師A	やっぱり一つ目は、今大事だと言われているんですけど、言語活動をどう大事にして、自分の気持ちとか考えをやりとりする、なのでの体験がなくなって、本当の気持ちをやりとりすることを大事にしています。		言語活動の重視/自己表現/コミュニケーション/児童の実感を伴った学習	自己表現活動/真正性の追求	自己表現活動における真正性の追求	具体的に「本当の気持ち」をやりとりする言語活動とはどのような活動なのか？なぜ本当の気持ちをやりとりすることが重要なのか？
3	教師A	それに伴って、ゴールをどういう風に設定するかという、最終ゴールの設定は気を遣うというが、大事にしています。		授業づくり/到達目標/	授業全体の構想/学習目標の設定	授業構想段階における学習目標設定の重要性	「それに伴って」とあるので、学習目標の観点から言語活動はどのように位置づけられるのか？
4	教師A	例えば6年生のデトラーのやりとりをどうというゴールを設定して、それに向けて、じゃあ時間目標は何にする？2時間目標？じゃあどういって練習しないといけないという風に、こっちも意識できるし、子どもたちもゴールに向かってやれば、いいんだって見えてくるので、あと意欲にもつながるので、最終ゴールは大事にしている。		逆算した授業づくり/目的意識/到達目標までの見通し/児童の外国語活動への意欲が高まる	逆引き設計/児童による目標の意識化/自律的学習者/動機づけ	逆引き設計の双方向の効果/自律的学習者に向けての動機づけ	聴き手が、学習目標を設定することが、児童および教員にどのような効果をもたらすのか整理することができれば、より深く授業計画における展開を理解することができたのかもしれない。
6	教師A	あとはやっぱりスマートフォンアプリで、ということは意識していまいることにもなると思うんですけど、外国語でいくと、子どもたちは、はいるんなら実態があつて、例えば話すのが苦手な子もいるし、今日のテーマの事(ことが)です。子どもも、その実態を、ちゃんと把握して、できればそれに応じて支援していければいいかな。		あらゆる教材でのスマートフォンアプリ/児童による苦手なもの/差異/児童の実態把握/個別の支援	スマートフォン/個に応じた支援	スマートフォンアプリ指導の重視/学習者要因/認知スタイル/学習ストラテジーの多様性に応じた指導・支援	スマートフォンアプリで行う指導が児童にとってどのような影響を与えたか？
7	教師A	あとは無理なくということでは、いきなり書きましようということでは、やっぱり、やりとりとか、音でまず音声を十分にとりとりを慣れ親しんだあとに、読んだり書いたりをいれていくということでは、大切にしています。		音声中心の指導/段階的に読み書き指導を行う	4技能のための音声指導/音声からの言語学習	音声からの言語学習/音声指導を軸にした4技能の指導における段階性	音声中心指導は児童にとってどのような影響を与えたか？音から文字への体系的な指導の背景にある児童の実態とはどのようなものか？
8	教師A	やっぱり、一気に「じゃあ書きましよう」「読んでみて、ど言うところまで、ど言う子もいるので、そこは割と丁寧にいうからスマートフォンアプリで指導をしていくというのには意識しているところですね。		意味な課題設定だと固まる/具体化/明確化の必要性/児童の実態に応じた段階的な指導/スマートフォンアプリ指導	指導内容の具体化/スマートフォンアプリ指導	スマートフォンアプリによる指導内容の具体化	教師Aは「スマートフォン」をどういう意味で使っているのか？

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の置いかえ	<3>法を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
ストーリーライン							
理論記述							
さらに追究すべき点・課題							

