

21世紀型の「生きる力」を育む小学校英語教育 —学力を競う英語学習から異文化間コミュニケーション力を重視する深い学びへ—

東洋学園大学グローバル・コミュニケーション学部教授 坂本ひとみ
法政大学キャリアデザイン学部教授 寺崎 里水

1 はじめに

現在、日本において求められている21世紀型外国語教育は、「地球市民教育としての外国語教育」という視点を入れ、ESD（持続可能な開発のための教育）に寄与すべきものである。このことは、現行の学習指導要領のキーワードとして、「21世紀型能力」と「グローバルコンピテンシー」が文部科学省のホームページ上の各種報告書であげられていることから明らかである¹⁾。

今までの日本の英語教育は、受験のために必要な勉強、試験でいい点をとることという側面が強すぎて、21世紀を生き抜く力である「グローバルコンピテンシー」を育成するという視点が不足していた。また、従来の日本の英語教育では、英語の学力が大きく二極化することとなり、底辺の子どもたちの英語嫌い、英語苦手意識は大きな問題となっている。2020年4月から教科となった小学校高学年の「外国語」においても、すでにその問題が顕在化しつつある。教科科目化によって成績評定がつくこと、「読む」「書く」の指導も入ってきたことにより、児童が以前ほど英語授業をのびのびと楽しめなくなった様子が、各地の小学校から報告されている。なお、ほぼすべての小学校で「外国語」として英語教育が実施されていることから、本稿では英語教育に限定して話を進める。

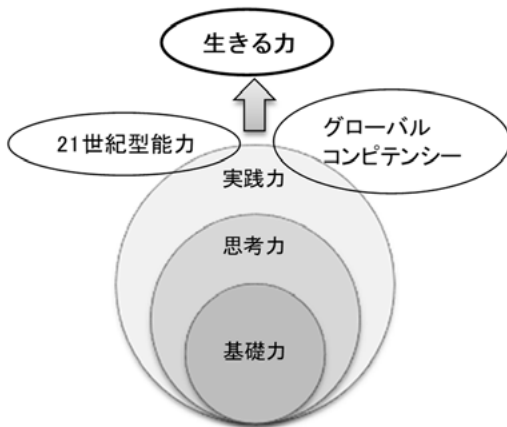
(1) 近代型から21世紀型能力へ

「知識基盤社会」、「多文化共生社会」、「情報化社会」の本格化・高度化が進み、複雑で激しく変化する21世紀の社会を生き抜く子どもを育てるために、教育も改革が求められている。既存の知識や技能を習って覚えるだけでは解決できない問題が、身近なところでも地球規模でも山積してきている。知識・技能の習得を学びのゴールとするのではなく、状況や課題に応じてそれらを活用し、他者とコミュニケーションをとりながら協働的に問題解決にあたる資質や能力が必要とされる時代を迎えている。

このような社会を背景として、「何を知っているか」を学力の中心とする近代型の教育から、「実生活や実社会においていかに知識や技能を活用して問題が解決できるか」を育成すべき力の中核に据える教育への転換が志向されてきた。この流れのなかで登場したのが「21世紀型能力」である。従来の「学力」が「近代型能力」であるのに対し、コミュニケーション能力のような対人関係能力は「ポスト近代型能力」に相当すると考えられる（本田2005）。これは世界の教育界の動向に共通するものであり、ヨーロッパでは「コンピテンシー」、アメリカでは「21世紀型スキル」という用語が使われるようになった。

日本においても、2013年に国立教育政策研究

所が出した「教育課程の編成に関する基礎的研究」の〔報告書5〕において「21世紀型能力」が提案され、大きな注目を集めた。「21世紀型能力」は、「21世紀を生き抜く力」として、これからの学校教育で育成すべき資質・能力をより明確に定め、それらを教育目標・教育内容にどのようなかたちで落とし込んでいくかという、教育課程の方向性を示唆するモデルともなった（図1）。



参考：国立教育政策研究所（2013）報告書5

図1 21世紀型能力

(2) 基礎力・思考力・実践力

21世紀型能力では、教科・領域横断的に学習することが求められる能力を汎用的能力として抽出し、それらは「基礎」「思考」「実践」の3つの観点で再構成される。「思考力」を支えるものとして「基礎力」があり、これは、言語、数、情報（ICT）を目的に応じて道具として使いこなす力とされる。「読み書き」「計算」などの基礎的な知識・技能とともに、技術革新を背景に情報化が著しく進む時代を生き抜く基礎力として「ICTスキル・情報リテラシー」が不可欠なものとして設定される。中核には「思考力」が位置付けられる。問題の発見や解決、新しいアイデアの生成に関わる創造力、その過程で発揮され続ける論理的・批判的思考力、自分の問題の解き方や学び方を振り返るメタ認知、そこから次に学ぶべきことを探す適応

的学習力などから構成される。「基礎力」「思考力」を包含するものとして、「実践力」が重要な位置を占めている。自分の行動を調整し、生き方を主体的に選択するキャリア設計力、他者と効果的なコミュニケーションをとる力、協力して社会づくりに参画する力、倫理や市民的責任を自覚して行動する力などが含まれる。

この3つの力は「知る」「考える」「行動する」という3段階と考えられるが、相互に関連しながら高め合っていくものであり、順番にステップを踏んで上がっていくようなものではない。「基礎力」は「思考力」の支えとなるが、「思考力」育成に伴って「基礎力」がより確固としたものになることもある。

こういう経緯を経て、「21世紀型能力」と「グローバルコンピテンシー」が現代の教育のキーワードとなった。これらの用語は、社会の変化に対応する教育課程を編成する必要性のために育むべき能力や資質を明確に定義することを意図して出されたものである。本田も前掲書において、「意欲や個性などの全人格的な部分を含む柔軟な『能力』ないし『スキル』が、多元化・個人化した現代社会を選択的に生き抜く上で、また多元的な『社会的地位』の各側面に関して相対的に『有利な』位置を獲得する上で、必要になっている」（p.158-159）と述べており、このような力がどうやったら子どもたちの中に形成されていくのかを検証することは重要な課題だと考えられる。

本稿は以上の関心に基づき、「21世紀型コミュニケーション能力」や「21世紀型の生きる力」を育成することに力点を置いた「外国語活動」が、子どもたちにどのような影響を与えたのかを質問紙調査をもとに明らかにすることを目的とする。そして、従来の英語学力観から脱け出し、多文化社会において共生・協働する地球市民を育てることに貢献できる小学校英語教育への転換の必要性を主張することを試みる。

2 先行研究

(1) 「生きる力」を育み、キャリア教育、グローバル教育につながる英語教育の可能性

坂本 (2013) は、学習指導要領のキーワードとなった「生きる力」という表現が使われるようになった背景や経緯について整理するなかで、2011年から必修化された小学校高学年の「外国語活動」において、児童が将来就きたい仕事を考えながら、現在、学ぶべき科目を考えるという授業が小学校でなされており、英語教育がキャリア教育につながれていることを指摘した。また、「思考力」を育てることの重要性や、今の情報化社会を生き抜くために必要なメディア情報リテラシーの力、現代のグローバル化社会で生きがいを求めるなら、この世界をよりよい世界にするために生涯学び続ける地球市民となるべきであることを述べている。

こういった志向を強く持つグローバル教育の出発点は、第二次世界大戦後、「ユネスコ憲章」の理念のもとに進められた International Understanding Education (国際理解教育) であり、1974年に出された勧告では、「すべての科目、すべての教育段階において国際理解教育は推進されるべきである」とうたわれている。また、「ユネスコ憲章」の前文には、「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない」と書かれており、教育の目的は世界の平和の構築であることが示されている。

日本の小学校に外国語活動が導入されたのも、まずは、2002年4月より「総合的な学習の時間」の柱の一つである「国際理解」のもとで実施が可能となったという経緯がある。すべての科目において国際理解教育の視点は入れられるべきであるが、外国語学習は国際理解との親和性が最も高いものといってもよいであろう。

(2) 福島の小学校の「外国語活動」の実践とその成果について

坂本・滝沢 (2016) では、MacIntyre et al. (1998) の定義による WTC (Willingness to Communicate) の理論を援用し、これを日本における英語学習のコンテクストにあてはめた Yashima (2002) WTC モデルを参考として、「国際的志向性」という概念と「第二言語によるコミュニケーションの自信」を2つの要因として、福島の子供6年生を対象に実践研究した成果がまとめられている。

この実践は、東日本大震災の後に行われた、トルコの子どもたちから届いた英語の絵手紙を教材とした授業である。大学の近隣の小学校から始められ、2014年1月からは福島県南相馬市の公立小学校での実践が開始された。このプロジェクトでは全部で5回の訪問授業が行われ、第1回はトルコから届いた励ましのメッセージの英語を紹介し、筆者がトルコの学校を訪れて撮影してきた子どもたちのビデオを見せるという内容であった。また、トルコの学校の5年生が英語で環境について学ぶ“Greenglish”というプロジェクトについて紹介し、地球環境を守るためにトルコの子どもたちが描いたポスターを見せて、そこに書かれた環境に関する英語メッセージを学んでもらう活動も行った。

第2回は、福島の子どもたちが「国語」の授業で学んでいる「ふるさとのよさを紹介しよう」の単元を英語授業に組み込み、トルコの子どもに向けて、自分たちの町や学校を紹介するビデオレターを英語で作る内容であった。この活動後に Yashima (2002) に基づく質問紙調査を実施した結果、「国際的志向性」に対する肯定的な回答は80%だった一方で、「英語によるコミュニケーションの自信」は35%しかなかった。そこで、次の授業からは、内容を重視し、地球市民としてぜひともトルコの子どもたちに伝えなくてはいけない英語メッセージをアウトプットすることをめざして、CLIL という教育方法を用いて授業案を作ることとなった。これについては、八島 (2004)

で論じられている「コンテンツ・ベースのアプローチの有効性」(p.169)や「地球市民としてのvoicesを響かせるための英語教育」(p.173)が根拠となった。

CLILとは、Content and Language Integrated Learning、「内容言語統合型学習」のことであり、Coyle, Hood & Marsh (2010)では、“Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language.”(p.1)と定義されている。池田(2013)はこれを「教科やトピック等の内容を学びつつ、言語知識や技能などの語学力を高める学習法」であり、その方法論の中では、「内容と言語だけでなく、思考と他者との結びつきも意識的に統合される」とし、その融合される要素は4つのC、すなわち、Content(教科科目やトピック)、Communication(言語知識やスキル)、Cognition(批判的・論理的思考力)、Community / Culture(協働学習 / 地球市民意識)であると定義している(p.12)。

CLILによる授業案を使った「福島とトルコの子どもを結ぶ英語環境教育プロジェクト」の後半3回の実践を経て、児童の「国際的志向性」に対する肯定的な回答は、80%から92%に上昇し、「英語によるコミュニケーションの自信」に対する肯定的な回答も35%から65%に上昇した。「国際的志向性」が高まるのがWTCの向上に寄与するという相関関係は、Nishida & Yashima (2009)や物井(2015)の研究結果にも合致するものであった。

福島の児童には、なぜ、英語コミュニケーションの自信がついたのかに関して自由記述を求めたところ、トルコの子どもたちに向けてビデオで伝えるため、自分が考えた平和環境メッセージをたくさん練習したことを理由にあげる児童が多かった。「これだけ練習したのだから、もう大丈夫と思えた。」というコメントも複数出ていた。一方、否定的な回答が依然として35%あったのだが、

その理由としては、「まだ英語が完璧じゃないから話せる気がしない」、「もともと英語が苦手だから」等、学習不安に関連するものがあげられていた。

また、CLIL授業に関する児童の印象としては、4つのCすべてに関する記述が出ており、「ふだんの英語活動の授業と比べて、英語も環境も両方学べてよかった」という感想が多く見られた。山野(2013)においても同様の傾向が観察されている。

さらに、このプロジェクトでは、トルコの交流相手が実際にいるという点でCommunity / Cultureに関する記述の多さがあり、「異文化への興味・関心」(国際的志向性)に関わるとともに「より深い地球市民意識の基礎となる『生きた』異文化体験(living intercultural experiences)」(Coyle, Hood & Marsh, 2010)の一つの入り口を提供できたのではないかと考えられる。

(3) 都内の小学校6年生を対象としたCLIL授業プロジェクトから導かれた「教科の学びを発展させ、かつタイムリーなトピックを学ぶ知的な面白さ・協働学習の楽しさ」が「外国語活動」に与えたポジティブな影響

坂本(2018)は、都内の公立小学校6年生の3クラスでシリア難民の子どもたちの現状と将来への夢を紹介し、自分たちの暮らしとの比較について考えさせるCLIL授業を週1回、4回にわたって実施した授業結果を報告している。

クラスの担任教員は、「道徳」、「国語」、「社会」の授業時間を使って、シリア難民のことを日本語で教え、「外国語活動」の時間は、担任教員とALTが授業者となり、ほぼ英語のみが使用される状況で、坂本が作成したCLIL授業案に沿って授業が実施された。毎回の授業後に児童が記入した振り返りシートからは、最初はこの授業に対してネガティブで、振り返りシートのすべての問いについて「わかんない」しか書いていなかった児童が、4回の授業終了後には「がんばったことは

何ですか？」の問いに「英語」と答え、「英語で世界の人とコミュニケーションしたいですか？」という問いにも肯定的に答えていることが把握できた。また、塾に通っていて英語力に自信があり、普通の「外国語活動」の方がいいと言っていた児童が、最後にはこの授業に対する満足度が上がって、「みんなでポスターを作って発表したところが楽しかった」、「ふだんの外国語活動で出てくる英語は自分が知っているものばかりだったが、この授業では新しい英語が学べた」と書いていた。

授業を実施した3クラスすべてで、「この授業をやってよかった」という問いに対する肯定的評価が授業を重ねるごとに上昇し、最終的には90%を超えた。

シリア難民の子どもたちを励ます英語表現は、当時、ほとんどの小学校が使用していた文部科学省作成の準教科書 *Hi, friends!* 2から持ってきたものである。児童たちは、その英語表現を使って、シリアの子どもを励ますメッセージを入れたポスターをグループで作成して発表したり、UNICEFのウェブサイトにあったシリアの人々に激励の言葉を送れる機能を使い、パソコン室からデジタルメッセージを送信したりしていた。このようにして、世界を教室へ持ち込むことが可能になったといえる。

現在、起きている世界の問題であり、同年齢の子どもたちが難民として苦しんでいることを学ぶことは、意義のあることであると6年生は感じてくれていることが授業中の発言や様子、振り返りシートから見取ることができた。児童が、英語授業に関してポジティブな感情を持つことに貢献できたといえよう。

(4) 言語学習におけるポジティブな体験と学習意欲の関連性

山内・金曾・青木(2019)の研究は、非英語専攻の大学生を対象としたものであるが、大学入学前の英語学習においてポジティブな体験をしたことが、その後の英語学習により影響をもたらすことが結論となっており、本稿の調査研究の軸に

なっている小学校英語と中学校英語のより良い接続や、その後続くであろう英語学習への有益な示唆が得られる。この論考も、やはり八島(2004)、Yashima(2002)を先行研究とし、言語学習におけるポジティブな経験に関する先行研究として、MacIntyre & Gregersen(2012)をあげている。

山内ら(2019)が定義する「ポジティブな体験」とは、英語学習者が英語を学ぶ中で「前向き、ポジティブな感情」を抱いた体験のことである。結論で述べられていることは以下の3つである。第一に、モチベーションの低さが課題の非英語専攻の学生であっても、ポジティブな体験を持つ学生は、その体験が英語学習に対してプラスに働いていた。第二に、そのような学生は、出席率や課題提出率、試験の成績などがそうでない学生より明らかによかった。しかし、「真面目ではあるが、成績は今一歩」という学生の存在も確認された。第三に、ポジティブな体験を持つ学生の中でも、「異文化友好」、「教科としての重要性」、「漠然とした必要性の認知」といった環境要因、特に自律性ではなく関係性から生じる要因(例:親、友人、教員、生活の中で、等)により、英語学習に意欲を持ち始めた学生が多くいることがわかった。また、これらの要因は、偶発的な外的要因が長期的に学習者に影響を与えた際に、ポジティブな体験につながる場合が多いことも明らかになった。

本稿との関連でいえば、英語授業において、数年間を通じて繰り返し「異文化友好」の機会を与えられた学習者が、それをポジティブ体験として受け止め、外国の人々と英語でコミュニケーションをとる意欲や自信につながる可能性が示されたといえる。山内らの研究は、たとえ英語の教科学的な成績がよくなくても、将来の異文化コミュニケーション力が高まる可能性を示唆するものであり、21世紀の多文化社会を生き抜く力の一つとしての異文化コミュニケーション力が評価の一項目となる英語教育の実現に向けた先行研究とみなすことができるだろう。

3 質問紙調査

述べてきた先行研究の知見に基づき、本節では、「21世紀型コミュニケーション能力」や「21世紀型の生きる力」を育成することに力点を置いた「外国語活動」が、子どもたちにどのような影響を与えているのかを質問紙調査をもとに見ていく。

須賀川市立白方小学校の卒業生が通う公立中学校1校の1年生全員を対象として、質問紙調査を実施した。質問紙の内容は、英語によるコミュニケーションについての自信や英語を使って外国の人とかかわる意欲、普段の学習習慣などを問うものである。Nishida and Yashima (2009) は、日本の小学生を対象とした WTC 研究を実施しており、物井 (2015) はその研究をもとに児童の WTC モデル構築のための質問紙調査をしている。本調査ではこれらの研究で用いられた質問項目を参照したが、質問紙調査が授業時間内に実施されることから、授業の支障にならない回答負担となるよう、質問項目数を11に減らした。また、いくつかの項目については、質問の意図がより明瞭に伝わるようにワーディングに修正を加えた。以下ではこれを修正版 WTC として用いる (項目内容は表2参照)。

当該中学校1年生は、白方小学校と、それ以外の小学校出身者が同数を占めており、白方小学校における外国語活動の実践の効果を測定するのに適していると判断した。なお、それ以外の小学校では白方小学校で行われているような方法の英語学習ではなく、通常の学校で行われているような英語学習が行われていることは確認済みである。調査の概要は以下のとおり。

調査時期：2019年7月

調査対象：須賀川市立A中学校1年生

調査方法：学校を通した集団自記式

配付数・回収数：38、回収率100%

(1) 英語でコミュニケーションをとる自信

「あなたの、外国の人たちと英語でコミュニケー

ションをとる自信を100点満点であらわしたらどのくらいですか。」という問いに、0点から100点の間で自由に回答してもらった。その平均値を出身小学校別に表1に示した。

表1 英語でコミュニケーションをとる自信(100点満点で評価)

	N	平均値	標準偏差
白方小学校出身	19	50.579	26.860
それ以外の小学校出身	19	29.021	24.666 *
全体	38	39.800	27.682

* 5%水準で有意

白方小学校出身者の平均値は50.6点、それ以外の小学校出身者の平均値は29.0点で、5%水準で有意な差が認められた。本節では、この差が、WTCや英語の授業に対する態度、学校生活などどのように関わっているのかを見ていく。

(2) 修正版 WTC

修正版 WTC11項目に対し、「次のア～サの意見は、どのくらい、今のあなた自身の考えにあてはまりますか。」と問いかけ、「あてはまる(5点)」、「少しあてはまる(4点)」、「どちらともいえない(3点)」、「あまりあてはまらない(2点)」、「あてはまらない(1点)」の5件法で回答させ、その記述統計量を表2に示した。このうち、因子負荷量の低いサを除外した10項目で因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行い、2因子が抽出された(表3)。

第一因子は「英語を勉強して、世界のいろいろな国の人たちといっしょに仕事してみたい」、「英語を勉強して、世界のいろいろな国の人たちと会って話をしてみたい」など、なんらかのコミュニケーションをとるために英語を勉強することを関連付けた項目群といえよう。そこで、この因子を「手段としての英語」因子と名づけた。第二因子は、「外国の人たちと友だちになりたい」、「もし、近くに外国の人たちが住んでいたら、親切にした

と思う」など、なんらかのコミュニケーションをとることが重視された項目群といえる。そこでこの因子を「コミュニケーション」因子と名づけた。これらの因子間の相関は.627であり、比較的高い相関がみられる。

以上の因子分析結果を踏まえ、WTCの下位尺度を構成する。「手段としての英語」尺度、「コミュニケーション」尺度、ともに5項目からなり、Cronbachの α 係数を用いてそれぞれの内部一貫性を検討したところ、「手段としての英語」尺度は.911、「コミュニケーション」尺度は.887であった。利用には十分な一貫性を有しているといえる。そこで、下位尺度ごとにすべての項目を用い、そ

の合計を下位尺度得点とした。いずれも5項目からなるため、最小値は5点、最大値は25点である。いずれも、意欲が高いほど値が大きくなる。

これについて、白方小学校出身者とそれ以外の小学校出身者で平均値を比較したところ、表4のような結果になった。白方小学校出身者のほうが「手段としての英語」尺度では2.789、「コミュニケーション」尺度では2.316、高い値を示しているが、統計的に有意な差はみられなかった。

(3) 英語学習態度項目

英語学習に対する態度13項目に対し、「次のア～スの意見は、どのくらい、今のあなた自身の考

表2 修正版WTC項目の記述統計量

	度数	平均値	標準偏差
ア 英語を勉強して、世界のいろいろな国の人たちと会って話してみたい	38	4.000	1.091
イ 英語を勉強して、世界のいろいろな国の人たちやその人たちの暮らしについて知りたい	38	3.895	0.981
ウ 英語を勉強して、世界のいろいろな国の人たちといっしょに仕事がしてみたい	38	3.763	1.149
エ 英語を勉強して、世界のいろいろな国の人たちと友だちになりたい	38	4.132	0.963
オ もし、自分に外国の友だちができて、しばらく自分の家にとまることになったらいいと思う	38	3.711	1.113
カ もし、近くに外国の人たちが住んでいたら、親切にしたいと思う	38	4.553	0.760
キ 外国の人たちと友だちになりたい	38	4.184	1.062
ク 日本だけではなく、いろいろな国に住んでみたい	38	3.868	1.256
ケ 外国の人たちがたくさんいるところで、働いてみたい	38	3.316	1.093
コ 外国で、困っている人たちを助けるために働いてみたい	38	3.816	1.010
サ 大きくなって、外国にでかけることのできる仕事をしたいと思う(反転)	38	3.132	1.119

表3 修正版WTC項目因子分析結果(Promax回転後の因子パターン)

	I	II
ウ 英語を勉強して、世界のいろいろな国の人たちといっしょに仕事がしてみたい	0.970	-0.146
ア 英語を勉強して、世界のいろいろな国の人たちと会って話してみたい	0.967	-0.117
イ 英語を勉強して、世界のいろいろな国の人たちやその人たちの暮らしについて知りたい	0.774	-0.028
コ 外国で、困っている人たちを助けるために働いてみたい	0.676	0.198
エ 英語を勉強して、世界のいろいろな国の人たちと友だちになりたい	0.674	0.143
キ 外国の人たちと友だちになりたい	-0.093	0.999
カ もし、近くに外国の人たちが住んでいたら、親切にしたいと思う	-0.188	0.813
オ もし、自分に外国の友だちができて、しばらく自分の家にとまることになったらいいと思う	0.094	0.677
ク 日本だけではなく、いろいろな国に住んでみたい	0.229	0.606
ケ 外国の人たちがたくさんいるところで、働いてみたい	0.431	0.541

因子間相関

.63

表4 修正版WTC下位尺度の平均の比較

	N	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
I「手段としての英語」(5-25)				
白方小学校出身	19	21.000	3.830	0.879
それ以外の小学校出身	19	18.211	4.721	1.083 n.s.
II「コミュニケーション」(5-25)				
白方小学校出身	19	20.790	4.131	0.948
それ以外の小学校出身	19	18.474	4.538	1.041 n.s.

えにあてはまりますか。」と問いかけ、「あてはまる (5点)」、「少しあてはまる (4点)」、「どちらともいえない (3点)」、「あまりあてはまらない (2点)」、「あてはまらない (1点)」の5件法で回答させ、その記述統計量を表5に示した。このうち、因子負荷量の低いサ、シ、スを除外した10項目で因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行い、2因子が抽出された(表6)。ただし、因子間の項目数の差が大きいことに加え、尺度としての内的一貫性を検討したところ(Cronbachの α 係数)、

第二因子は項目間の平均共分散が負となった。そこで、以下では第一因子のみ、英語学習に対する態度項目として用いる。この第一因子は、「英語を勉強するのはとても楽しい」、「英語を学ぶことはわくわくする」など、英語学習に対する肯定的な態度を示していることから、「肯定的態度」因子と名づけた。そして、この8項目を「肯定的態度」尺度として用いることにした(α 係数=.904)。(2)と同様に、白方小学校出身者とそれ以外の小学校出身者で平均値を比較したところ、白方

表5 英語学習に対する態度項目の記述統計量

	度数	平均値	標準偏差
ア 英語を学ぶことはわくわくする	38	4.211	0.843
イ 英語を一生懸命に勉強しようと思う	38	4.632	0.489
ウ 英語をもっと勉強したい	37	4.405	0.798
エ 英語の時間には、先生の質問にいつも答える	38	4.105	0.924
オ 英語の授業をいつも楽しみにしている	38	4.079	0.997
カ 英語を勉強しているときは、がんばっていると思う	38	4.395	0.718
キ 英語を勉強するのはとても楽しい	38	4.237	0.820
ク 英語の勉強時間に、先生やクラスの友だちに英語で話しかけるのが好きだ	38	4.079	0.941
ケ 英語の時間に、自分から手をあげるのははずかしい(反転)	38	2.711	1.313
コ クラスの友だちは、私より英語を話すのがうまいので不安になる(反転)	38	2.842	1.366
サ 私が英語を話すときクラスの友だちが笑うのではないかと心配になる(反転)	38	3.237	1.667
シ 家の人は私に英語の時間に何をしたか質問する	38	2.474	1.484
ス 将来いい仕事につくために英語の勉強は役に立つと思う	38	4.553	0.724

表6 英語学習に対する態度項目因子分析結果(Promax 回転後の因子パターン)

	I	II
キ 英語を勉強するのはとても楽しい	0.901	0.082
ア 英語を学ぶことはわくわくする	0.859	-0.003
カ 英語を勉強しているときは、がんばっていると思う	0.757	-0.117
オ 英語の授業をいつも楽しみにしている	0.739	0.051
ク 英語の勉強時間に、先生やクラスの友だちに英語で話しかけるのが好きだ	0.689	0.036
イ 英語を一生懸命に勉強しようと思う	0.684	0.014
ウ 英語をもっと勉強したい	0.681	-0.079
エ 英語の時間には、先生の質問にいつも答える	0.676	-0.074
コ クラスの友だちは、私より英語を話すのがうまいので不安になる(反転)	0.023	0.707
サ 私が英語を話すときクラスの友だちが笑うのではないかと心配になる(反転)	-0.301	0.668
ケ 英語の時間に、自分から手をあげるのははずかしい(反転)	0.277	0.643
	因子間相関	.26

表7 英語学習態度下位尺度の平均の比較

	N	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
I「肯定的態度」(8-40)				
白方小学校出身	18	34.889	4.714	1.111
それ以外の小学校出身	19	33.316	5.538	1.271 n.s.

小学校出身が34,889、それ以外の小学校出身が33,316となり、統計的に有意な差はみられなかった(表7)。

(4) 学校適応項目

学校適応に関する項目15項目に対し、「次のア～ソはどのくらい、今のあなた自身にあてはまり

ますか。」と問いかけ、「あてはまる(5点)」、「少しあてはまる(4点)」、「どちらともいえない(3点)」、「あまりあてはまらない(2点)」、「あてはまらない(1点)」の5件法で回答させた。その記述統計量を表8に示した。このうち、因子負荷量の低いイ、ウ、エを除外した12項目で因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行い、3因子が抽

表8 学校適応項目の記述統計量

	度数	平均値	標準偏差
ア 学校は楽しい	38	4.579	0.758
イ 他の子といっしょに作業をすることが上手だ(反転)	38	1.790	0.991
ウ いつもひとりであるような気がする(反転)	38	4.053	1.251
エ ふだん、将来の進路やつきたい職業について考える(反転)	38	2.184	1.392
オ 知らない人と話をするとき緊張する	38	3.605	1.443
カ 新しい友だちがなかなかできないなと思うことがある	38	2.447	1.408
キ 自分は、どちらかというとき静かなタイプだと思う	38	2.632	1.384
ク 自分から進んで友だちをつくることが少ない	38	2.790	1.510
ケ 自分は、どちらかというとき、だれとでもよく話すタイプだと思う(反転)	38	2.500	1.371
コ 人が大勢いるところでもとまどわない	38	3.500	1.157
サ いろいろな人と友だちになるのが楽しみだ	37	4.324	0.884
シ どんな人とでも友だちになるのが好きだ	38	3.974	1.026
ス 学校に仲のよい友だちがいる	38	4.842	0.437
セ 学校に話しやすい先生がいる	38	4.605	0.823
ソ 学校に行くのがいやになる(反転)	38	4.158	1.175

表9 学校適応項目因子分析結果(Promax 回転後の因子パターン)

	I	II	III
サ いろいろな人と友だちになるのが楽しみだ	0.940	0.065	0.005
セ 学校に話しやすい先生がいる	0.793	-0.023	-0.153
ス 学校に仲のよい友だちがいる	0.701	0.242	0.338
シ どんな人とでも友だちになるのが好きだ	0.632	-0.076	0.177
コ 人が大勢いるところでもとまどわない	0.583	-0.326	-0.158
ク 自分から進んで友だちをつくることが少ない	-0.095	0.788	0.024
キ 自分は、どちらかというとき静かなタイプだと思う	-0.128	0.690	0.180
カ 新しい友だちがなかなかできないなと思うことがある	0.000	0.609	-0.426
オ 知らない人と話をするとき緊張する	0.246	0.524	-0.112
ケ 自分は、どちらかというとき、だれとでもよく話すタイプだと思う(反転)	-0.155	0.412	-0.060
ア 学校は楽しい	0.038	0.081	0.927
ソ 学校に行くのがいやになる(反転)	-0.077	-0.139	0.792
	因子間相関	-0.509	.425
			-.291

表10 学校適応下位尺度の平均の比較

出身小学校(2つ)	N	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
I「社会的態度」(5-25)				
白方小学校出身	18	22.444	2.255	0.532
それ以外の小学校出身	19	20.053	4.156	0.954 *
II「非社会的態度」(5-25)				
白方小学校出身	19	13.895	4.760	1.092
それ以外の小学校出身	19	14.053	5.622	1.290 n.s.
III「学校好き」(2-10)				
白方小学校出身	19	9.105	1.560	0.358
それ以外の小学校出身	19	8.368	1.978	0.454 n.s.

* 5%水準で有意

出された(表9)。

第一因子は「いろいろな人と友だちになるのが楽しみだ」、「学校に話しやすい先生がいる」など、学校のなかでの社交性の高さを示す項目群といえよう。そこで、この因子を「社交的態度」因子と名づけた。第二因子は、「自分から進んで友だちをつくるのが少ない」、「自分は、どちらかというとな静かなタイプだと思う」など、社交性の総体的な低さを示す項目群といえる。そこでこの因子を「非社交的態度」因子と名づけた。第三因子は「学校は楽しい」、「学校に行くのがいやになる(反転)」の2項目からなり、「学校好き」因子とした。第一因子と第二因子は-.509と比較的強い負の相関がみられ、第一因子と第三因子には.425の程度の中程度の相関がみられる。第二因子と第三因子の間には弱い負の相関がある。

以上のような因子分析結果を踏まえ、学校適応下位尺度について、「社交的態度」尺度、「非社交的態度」尺度、「学校好き」尺度の3尺度を設定した。「社交的態度」尺度と「非社交的態度」尺度は、ともに5項目からなり、Cronbachの α 係数を用いてそれぞれの内部一貫性を検討したところ、「社交的態度」尺度は.841、「非社交的態度」

尺度は.770であった。「学校好き」尺度は2項目からなり、 α 係数は.788であった。それぞれ、利用には十分な一貫性を有しているといえる。

これまでと同様に、白方小学校出身者とそれ以外の小学校出身者で平均値を比較したところ、「非社交的態度」尺度、「学校好き」尺度では統計的に有意な差はみられなかった。しかし、「社交的態度」尺度で、白方小学校出身22,444、それ以外の小学校出身20,053であり、5%水準で有意な差が得られた(表10)。白方小学校出身者のほうが、人と関わることを楽しみにしており、より学校に適応しているといえる。

(5) 重回帰分析

ここまで、さまざまな尺度を作成し、それと出身小学校の関係をみてきた。明らかになったのは、白方小学校出身者のほうが英語学習に対する肯定的態度や英語でコミュニケーションをとろうとする態度において、その他の小学校出身者よりも肯定的な回答をしているものの、統計的に有意な差とまではいえないということ、一方で、学校適応に関しては有意に高い値を示すことが明らかになった。この結果からみると、コミュニケーション

表11 英語でコミュニケーションをとる自信を従属変数とする重回帰分析(変数減少法)

	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
(定数)	-16.137	50.935		-16.162	50.042		-5.752	46.192	
「手段としての英語」得点(5-25)	-.040	1.427	-.007						
「コミュニケーション」(5-25)	.886	1.203	.154	.869	1.026	.151	1.047	.968	.182
「肯定的態度」(8-40)	.620	1.181	.124	.605	1.044	.121			
「社交的態度」(5-25)	-1.042	1.659	-.144	-1.042	1.630	-.144	-.775	1.547	-.107
「非社交的態度」(5-25)	-.684	1.062	-.136	-.680	1.036	-.135	-.811	1.001	-.161
「学校好き」(2-10)	4.707	2.607	.333 +	4.710	2.559	.333 +	5.064	2.458	.358 *
出身小学校ダミー(白方=1)	13.810	8.962	.271	13.767	8.674	.271	13.319	8.543	.262
調整済みR2		0.133			0.163			0.182	
F値		0.133			0.079			0.048 *	

	Model 4			Model 5			Model 6		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
(定数)	-20.572	35.048		-35.976	25.665		-15.854	18.844	
「手段としての英語」得点(5-25)									
「コミュニケーション」(5-25)	.901	.912	.157	1.018	.887	.177			
「肯定的態度」(8-40)									
「社交的態度」(5-25)									
「非社交的態度」(5-25)	-.553	.847	-.110						
「学校好き」(2-10)	4.865	2.396	.344 +	5.519	2.156	.390 *	5.362	2.162	.379 *
出身小学校ダミー(白方=1)	12.065	8.069	.237	11.635	7.970	.229	13.827	7.775	.272 +
調整済みR2		0.202			0.216			0.208	
F値		0.026 *			0.013 *			0.008 **	

* p<.05, + p<.10

ン力に重点をおいた英語教育活動は、白方小学校の場合は英語に重点をおいたコミュニケーション能力を高めるといよりも、学校生活に対する適度を高めることに貢献しているといえる。

これらの結果が、(1) でみた英語でコミュニケーションをとる自信にどのようにつながっているのかを明らかにするために、英語でコミュニケーションをとる自信(100点満点)を従属変数とした重回帰分析を行った(表11)。

これまでで作成した各尺度の得点と出身小学校(ダミー変数)を独立変数として投入したところ、最終的に「学校好き」尺度と出身小学校、「コミュニケーション」尺度を投入したモデルの説明力がもっとも高い結果となった(Model 5)。

ただし、このとき統計的に有意な説明力をもつのは「学校好き」尺度だけであり、また、調整済みR二乗値をみても全体の2割程度しか説明することができていない。尺度のみを比較したとき、出身小学校によって差があるのは「社会的態度」尺度だけだったが、ここでの分析では「学校好き」尺度のみが有効だった。その理由が明らかではないこと、他の学力に関する調査等で注目されている学校成績の自己認知等、他の説明変数との関わり等、さまざまな点を考察し、モデルの説明力をあげることが、今後の大きな課題である。

(6) 小括

(2) から (5) までの分析では、本節で期待していた「白方小学校出身者がWTCや英語に対する態度などにおいて、有意に高い値を示す」という結果を示さなかった。しかし、だからといって本節の分析が無意味だったわけではない。本節の分析結果は注目すべき二つの結果を示した。第一に、さまざまな影響をコントロールしてもなお、出身小学校が、英語でコミュニケーションをとる自信に対して、正の効果をもっているという事実である(表11、Model 6)。そして、第二に、英語でコミュニケーションをとる自信に対して、英語という教科の勉強が楽しいとか好きだというような感覚(英語学習に対する「肯定的態度」尺度

に現れるもの)が、正負に関わらず、影響を及ぼしていないという事実である。

これらは、かつての英語教育が、成績とは関係なく、学校生活のあり方としてポジティブに評価されている場合、現在の英語学習にプラスの影響を及ぼすという、山内・金曾・青木(2019)の研究と合致する結果といえよう。小学校のときに受けた外国語の授業が、現在のWTCや英語学習への態度に直接的には結びついていなかったとしても、それらとは独立に、学校適応や英語でコミュニケーションをとれるという現在の自信につながっていることを示唆しているのである。

また、本節で示唆されたのは、小学校での英語教育が、中学校における教科としての英語学習の下準備だけではなく、学校の楽しさや人間関係の楽しさを伝えることによって、中学校入学後の学校適応に寄与するものでもあるということである。本節で扱った質問紙調査は、中学校入学3か月後に行われたものだとことを考えれば、学校適応がスムーズに行われることが、その後の中学校での学習にいい効果をもつと期待してよいだろう。

以下では、白方小学校でどのような英語活動が行われたのかについて、その実践の詳細をみる。

4 須賀川市立白方小学校における実践

白方小学校出身者は、5年生、6年生在学中に坂本ひとみとそのゼミ生による外国語活動の授業を受けている。また、坂本旬によるネパールやアメリカの子どもたちとのビデオレターによる交流授業にも参加している。坂本ひとみによる外国語活動は、毎回、CLILによって授業案が作成され、CLILの4つのCのそれぞれの目標を設定し、単元の目標としては、SDGsと関連させたものを掲げている。それらの実践報告は以下の通りである。

(1) 5年生の授業

①実施テーマ

前回のオリンピック・パラリンピック開催国であ

るブラジルについて知ろう！

②実施時期 2017年10月

③単元目標

SDG15 陸の豊かさを守ろう

SDG17 パートナリーシップで目標を達成しよう

④言語目標

What do you know about Brazil? / Ole! Ola!(ブラジルにおけるポルトガル語の挨拶の男性用と女性用) / The Amazon Rainforest / What can we do to save the Earth?

⑤対象児童

4、5、6年生が1グループ6名の異学年混成グループとなり、全体は60名。

⑥授業担当者

すべての指導手順は、坂本ひとみの児童英語教育ゼミの学生でブラジルに3年間住んでいた下村義和氏が担当。ほかのゼミ生10名が1人ずつ児童のグループの補助に入る。

⑦授業時数 1授業時間(45分)。

⑧指導手順

- 1) パワーポイントで画像をたくさん見せながら、What do you know about Brazil? と問いかけ、児童の知っていることを引き出す。
- 2) ブラジルに関するクイズを出し、アマゾン熱帯雨林の環境破壊の問題につなげる。
- 3) 地球の環境問題について、自分にもできることを英語で考え、ワークシートに取り組む。グループ内で互いに発表し合う。
- 4) 全児童によるブラジルのサンバ音楽の打楽器演奏。

以上の授業の成果と課題は次のとおりである。児童の振り返りシートを見ると、英語だけでなく、ポルトガル語の挨拶にも興味を持った児童が多数いた。が、その分、英語を教授する言語目標はあいまいになった面があった。ブラジルの多文化社会の側面を教えたが、児童の印象にはあまり残らなかった。一方で、アマゾン熱帯雨林の破壊の問題は、印象深く受け止められていた。自分にできることを考えて深める活動は、もう少し時間をかけるべきだと思われる。また、iEARNを通じて、

ブラジルの先生とその児童と交流をするはずであったが、準備時間が足りず、できなかった。

5年生21人に対し、振り返りシートで尋ねた問いとその目的は以下の通りで、回答を参照図に示した。

問1: 今日の授業は楽しかったですか? (授業参加の積極性を問う)

問2: ブラジルについていろいろなことがわかりましたか? (CLILのContentについての問い)

問3: 今日の授業についての英語を聞いたたり、言ったりできましたか? (CLILのCommunicationについての問い)

問4: ブラジルクイズを一生懸命考えたり、日本とのちがいや似ているところがわかりましたか? (CLILのCognitionについての問い)

問5: みんなで協力したり、ブラジルについてもっと知りたいと思いましたか? (CLILのCommunity / Cultureについての問い)

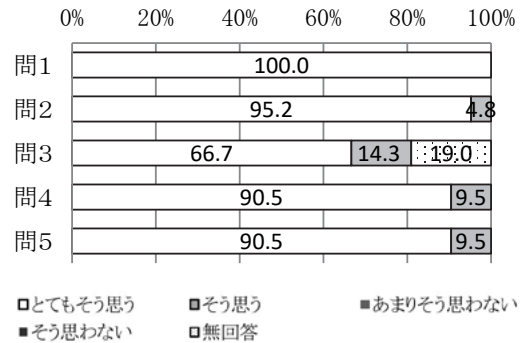


図2 授業の振り返り(5年生21人)

(2) 6年生の授業①

①実施テーマ

食べ物や料理の英語、そしてトルコのコメ料理について学んでみよう!

②実施時期 2018年10月

③単元目標

SDG3 すべての人に健康と福祉を

④言語目標

Do you like cucumbers? / Yes, I do. / No, I don't.
 We like cucumbers. / What are we cooking? /
 They are from Turkey. / pilaf / yogurt / pour /
 add / boil / fry

⑤対象児童

4,5,6年生が1グループ6-7名の異学年混成グループとなり、全体は58名。

⑥授業担当者

坂本ひとみ、および、その児童英語教育ゼミの学生9名が1人ずつ児童のグループの補助に入る。

⑦指導手順

- 1) 食べ物カードを使って、グループごとに「食べ物の好き嫌い」ゲームをする。チェーンブラクティスになっている。
- 2) 一回りしたら、グループごとにもっとも好きだと言った人が多かった食べ物を選び、グループの全員で、We like cucumbers.のように英語を言って、想像上のボールを隣のグループに投げる。そのボールを受け取ったグループは、また全員で声をそろえて好きな食べ物を言う。
- 3) 大学生たちが前に出て、ジェスチャーゲームで、何の料理をしているか児童にあててもらう。
- 4) 白方小の子どもたちが総合の時間にコメ作りをしていることと関連させて、世界のコメ料理の写真をパワーポイントを用いて見せてあててもらう。
- 5) トルコの子どもたちがトルコの食文化についてプレゼンテーションをしているビデオレターを見せる。
- 6) トルコの先生が送ってくれたトルコピラフの作り方のビデオを見せ、料理の英語を一緒に練習し、ジェスチャーで料理を試してみる。

本授業の成果と課題について、グループごとに食べ物カードを使って英語で聞き合うゲームは子どもの振り返りシートを見ると好評であった。しかし、トルコピラフについては、ジェスチャーで料理の模倣をするだけとなり、多目的ホールが大きいので、ビデオを見ながらの料理の英語導入は

なかなか難しいものがあった。

(3) 6年生の授業②

①実施テーマ

須賀川市の特産であるきゅうりを入れたカップ巻きを、英語を使いながら作ってみよう。これを入れてみたらさらにおいしくなるかもしれないという食材を考えて、カップ巻きに入れて試食をし、グループで感想を述べあおう。調理実習や試食の様子、また須賀川市のきゅうりのお祭りについての児童のプレゼンをビデオレターにしてネパールの子どもたちに届けよう！

②実施時期 2018年12月

③単元目標

SDG3 すべての人に健康と福祉を

④言語目標

Let's cook cucumber roll sushi! / Cut a cucumber into 8 pieces like this. / Put some rice on a sheet of seaweed. / Put some cucumber on the rice and roll it.

⑤対象児童 6年生1クラス 21名。

⑥授業時数 70分。

⑦授業担当者

坂本ひとみ、補助は担任教員の鹿又悟、ビデオ撮りは坂本句。

⑧指導手順

- 1) 簡単な英語で書いた料理手順と写真を模造紙にプリントアウトして家庭科室の黒板に貼り、それと同じものがハンドアウトとして児童の手にあり、カップ巻きの作り方を児童は英語で学ぶ。
- 2) 坂本が実際に食材を切ったり、巻いたりしながら、同じ英語表現を再度繰り返す。
- 3) 児童はハンドアウトを見て、英語を一生懸命解読しながら、調理をする。
- 4) 自分のもってきたオリジナルのプラスアルファ食材を入れ込んで、カップ巻きを作り試食をして、グループで感想を述べあおう。すべての過程をビデオ録画する。
- 5) 英語が得意な児童が、須賀川市のきゅうりの

祭りについて、ポスターを見せながらプレゼンテーションをし、それをビデオ録画する。

- 6) 2019年1月、坂本旬と寺崎里水がこのビデオをネパールの小学校で上映。

本授業では、家庭科 CLIL を家庭科室で実践することができ、カップ巻きはおいしくできあがり、児童は全員が笑顔で参加していた。英語で書かれた調理手順を一生懸命読もうとしている児童の姿が授業者には印象深かった。プラスアルファの食材として、チョコレートを入れた児童がいて、その感想には、「やはり入れない方がよかった」と書かれていた。また、前の調査で「英語があまり好きではない、得意ではない」と書いていた6名の児童が全員、「こういう英語授業ならよい」と振り返りシートに書いていたことも成果であり、CLIL のよさであると考えられる。

(4) 6年生の授業③

①実施テーマ

台湾、ベラルーシ、パキスタン、カナダから届いたウィンター・カードを鑑賞し、“Happy Holidays!” というメッセージと絵を描いて、お返事のカードを作ろう!

②実施時期 2018年12月

③単元目標

SDG17 パートナリーシップで目標を達成しよう

④言語目標 Happy Holidays!

⑤対象児童 6年生1クラス 21名。

⑥授業時数 指導手順1)のみで30分。

⑦授業担当者 坂本ひとみ

⑧指導手順

- 1) iEARN という世界の子どもの国際協働学習の NGO の活動で、Holiday Card Exchange というプロジェクトがあることを説明し、各国から届いたカードを児童に鑑賞してもらった。台湾のカードには「春」の文字を切り紙細工したものが貼ってあり、ベラルーシのカードはクリスマスを祝う英語メッセージや、雪景色の中を聖ニコラスと孫娘が歩いている絵などが描かれていた。また、パキスタンはイス

ラム教でクリスマスは祝わないため、モスクの絵が描かれ、Happy Holidays! と子どもの字で書かれていた。世界にはクリスマスを祝う文化ばかりではないことを白方小の児童に伝え、“Happy Holidays!” という英語表現を教え、それを書き写して、オリジナルのカードを作ることを頼んだ。

- 2) 後日、子どもたちが作ったウィンター・カードが坂本のところに届き、坂本はそれを相手国に送った。

本授業は、(3) のカップ巻き授業に引き続き実施された。(3) の活動でかなり疲れていたこともあり、それに引き続いてのこちらの授業は少し急ぎ気味となってしまう、児童が各国の文化をどれほどじっくり鑑賞できたかが明らかではない。しかし、お返しに子どもたちが作ったカードはとても時間をかけて心をこめたカードとなっていた。担任教員の指導のなせるわざである。

(5) 6年生の授業④

①実施テーマ

- 1) 3種類の海苔巻きを試食し、どれが自分のもっとも好きか、それはなぜかを発表し合おう!

- 2) 海苔巻き弁当がテーマである英語絵本 *Yoko* を読み、*Yoko* の気持ちを考えよう!

- 3) イギリスとチェコの留学生からそれぞれの国の文化を紹介してもらい、英語ゲームをしよう!

②実施時期 2019年3月

③単元目標

SDG10 人や国の不平等をなくそう (異文化理解)

④言語目標

Which sushi roll do you like best and why? / chicken / cucumber / beef / BLT / Why is *Yoko* sad? / fish and chips / Prague Castle /

⑤授業時数 2時間。

⑥授業担当者

坂本ひとみ、イギリス人インターンとチェコ人インターン、担任教員の鹿又悟。

⑦指導手順

- 1) 坂本とインターン2名が作った3種類の海苔巻きを各人が試食をして、もっとも好きなものを選んで投票し、その理由を英語で言う。
- 2) アメリカの日系ネコである Yoko が主役で、彼女の海苔巻き弁当がクラスメートからいじめの対象となるが、最後は好きになってくれるクラスメートが現れるという英語絵本をパワーポイントにして読み聞かせをし、ワークシートを使いながら、各場面での Yoko の気持ちや、この物語が伝えようとしているメッセージについて考える。また、絵本に出てくる多様な国々にオリジンを持つクラスメートが持ち寄った食べ物についても学ぶ。
- 3) イギリス人とチェコ人のインターンが自分の国の文化を紹介し、児童はグループごとにカルタとりをしたり、ポイントゲームをしたりして、異文化を知る。

3部構成の英語授業を2時間、休憩もなく実施し、児童も疲れたであろうが、よく参加してくれた。絵本も少し難しいところもあったが、グループで助け合いながら考えて、自分なりの答えを導きだしていた。タイトな指導案であったことが問題であったが、海苔巻きコンテストは、ほぼ全員が同じものを選んだこともあり、もりあがった。今まで、ビデオや写真を通して、トルコやネパールの子どもの様子を知らせるだけであったが、本授業でようやく実際の外国のゲスト2名に参加してもらうことができ、卒業目前の3月の時期に楽しい英語活動ができた。「中学に入ってから英語をがんばりたい」という児童の意欲の向上につながることをねらいとした。

5 考察

今日の日本で必要とされる英語力は、もはや、ネイティブ・スピーカーの英語に近づく流暢さや正確な発音・文法ではない。21世紀に活躍する子どもたちは、異文化コミュニケーション力を高め、グローバル・ランゲージとしての英語を用い

て、この世界をよりよいものにするために地球市民として重要なメッセージを発信していく英語力の獲得をめざすべきである。そのためのスタートとなる小学校英語も、その目的をもっと多くの教員が共有すべきであるが、すでに中身のうすいパターン・プラクティス型の英語授業が小学校でも増えてきてしまっている現在、その英語授業のコンセプトを変えていく必要がある。

その一つの方法として、CLILによる、子どもたちの思考力を鍛える「深い学び」をめざす英語授業を提案したい。授業のテーマも地球市民教育にふさわしいものを選び、英語表現も学習者の思考力を高め、「主体的・対話的で深い学び」に通じるものを選ぶべきである。そして、多様な文化的背景をもった人たちと協働していく力をつけるような Project-based Learning がふさわしい。

Putting CLIL into Practice (2015) の共著者の一人である Phil Ball は、*EL Gazette* に掲載したエッセー、“Content Must Cease to be a Slave to the Language” (2020) の中で、今の時代の英語教育においては、Content (内容) を重視した授業になっていなかったら、学習者の学ぶ意欲を引き出せないだろうということを論じており、スウェーデンの環境活動家として国際的に活躍している17歳のグレタ・トゥーンベリの名前を出し、「グレタもまだ学校で英語を学んでいる。彼女が受ける英語授業でドリル的なことをやらせたら、彼女は何と言うだろうか？」という問いを投げかけている。筆者(坂本)の体験からも、すでに小学校高学年の児童は「先生、なんで英語やるの？」という疑問を抱いており、彼らが現代を生き抜いていく力をつけることに寄与しない英語授業では、学ぶ意義を感じてもらえないものになってしまうであろうと思われる。

また、21世紀型能力としての「生きる力」を育むことの中核には「思考力」の育成があるが、CLILが従来の Content-based と異なる点は「思考力」の育成を強く意識しているところである。柏木・伊藤(2020)はCLILで英語を学んだグループとCLILを使わない従来の指導法で英語を学ん

だグループを比較対照し、CLIL グループは「思考する場面で触れた表現の定着度が高い」（柏木・伊藤前掲、p.11）という結果を得て、次のように述べている。

教師は、文法や語彙を問うペーパーテストの点数で、生徒が理解したと判断してしまいがちです。しかし、実際の言語運用を育てていくには、文法をパズルのようにあてはめるよりも、自分の言いたいことを、最適な語句を呼び起こして表現していくような活動が大切です。思考を働かせて学ぶと、時間が経っても学んだことを忘れにくいからです。CLIL の授業では、日常生活の中で使用されている英語の表現を自然にインプットします。設定された場面での使用だけでなく、オーセンティックな英語の表現に触れることができるのが CLIL の魅力の 1 つです。

この実践研究では、内容を導入する前に、文法や語彙を、真っ先に日本語を介して説明する「明示的・演繹的」な文法指導の授業に比べ、内容のある場面で目標文構造のインプットに出会い、それを使って思考を深めるといった CLIL 授業の有効性が日本の中学生においても示されたと言えるでしょう。後者の場合は、「暗示的・帰納的」な文法指導として、授業の後半に、やり取りで使った語彙チャンクや文構造のフレームを図などを用いて手短かに説明することが有効です。（柏木・伊藤前掲、p.12）

「発信型の英語授業」のためには、小学生であっても英語を使って、大事なテーマについて、世界の子どもたちに向けてメッセージを送る機会を小学校英語の中に入れるべきである。松川（2000）は、「小学校で外国語を学ぶ意味は、実際に外国語を使うことにより、多くの異なる国の人々と一緒に何かを体験し、交流することの可能性を知ることにある」と述べている。また、萬屋（2012）は、「外国の人と外国語で通じ合えるのだという信念や自信がめばえるような『原体験』を与えることは、小学校で外国語活動を担当する教師の大切な

使命」であると説いている。

その活動にふさわしいプラットフォームとして、世界の子どもたちがともに学ぶ国際協働学習の NGO である iEARN が文部科学省からも推奨されている。これに参画することで、「英語を使えば、世界の子どもたちと出会うことができ、仲良くなれるのだ」という体験を小学生がすることが可能になる。さらに、このようなデジタルツールを使うにあたっては、メディア情報リテラシーの教育、デジタル市民教育も重要となってくる。

須賀川市立白方小学校での異文化交流の取り組みは、3 で見たように、児童の英語コミュニケーションがとれるという自信を増すことに貢献している。また、そのメカニズムの詳細は明らかにされなかったものの、白方小学校での取り組みが、彼らの学校適応や社交性に対してポジティブな効果を与えているという結果は得られている。本研究はまだ途中段階であり、英語コミュニケーションに対する意欲が、小学校から中学校へとどのように維持されていくのか、そのメカニズムに関する追跡調査を継続することが必要である。

最後に、今後の小学校英語教育における課題を述べる。このような子どもたちの英語に対する「ポジティブな感情」が継続し、彼らが生涯学び続ける地球市民となることが重要であるが、そこには「評価」のあり方が大きくかかわってくる。小学校英語が高学年で教科となり、評価のためにペーパーテストをする機会も出てくるであろうが、従来型のペーパーテストでよい点数がとれる児童ばかりにいい成績がつくようなことにならないよう、注意を喚起したい。小学校で子どもたちが育んだ英語コミュニケーションの自信がきちんと評価され、それがその後の英語学習においても効果をもち、かつ正当に評価されるような小中学校の連携についても提言をしていきたい。

このような評価方法の方向性は、2017 年告示、2020 年より実施の学習指導要領が出て以降、文部科学省が説明してきたこととも一致している。「何を学ぶか」よりも「何ができるようになるか」「どのように学ぶか」がより重要な時代であるこ

とが述べられ、「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」が今回の改訂の大きなポイントになっている。文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室長の板倉寛は、教育学者である梶田との対談の中で以下のように述べている。

新しい学習指導要領は育成を目指す資質・能力を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱としています。そういった中で評価も三観点で行っていくことが必要となります。そして評価したことを指導に結びつけてさらに広げていくことが必要になります。

ペーパーテストに過度に依存した評価や、簡単に見取れる部分だけでの評価になってしまうと、指導と評価が切り離されたものとなってしまいます。

評価とは本来、子どもたちの学習改善や教師の指導改善につながるものでなければなりません。その目的を再認識していかなければならないのではないかと思います。²⁾

今年の春から教科となった小学校高学年の「外国語」の授業の実際と評価の実際、来春から新学習指導要領が実施となる中学校の「外国語」の授業と評価の研究を、対象児童の経年調査を通じてさらに深めていく予定である。

注

1) 初等中等教育分科会（第111回）議事録・文部科学省
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/1387997.htm
 平成30年度実施報告書（平成27～30年度指定）
 文部科学省
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/02_resch/0203_tbl/1415536.htm

2) 平成29・30年改訂 学習指導要領 周知・広報ツール 文部科学省「いよいよ全面实施 新学習指導要領 いまおさえておきたい『理念』と『評価』」（令和2年2月7日）

参考文献または引用文献

- 池田真（2013）「CLILの原理と指導法」『英語教育』第62巻第3号、pp.12-14. 大修館書店.
- 柏木賀津子・伊藤由紀子（2020）『小・中学校で取り組むCLIL授業づくり』大修館書店.
- 国立教育政策研究所（2013）「教育課程編成に関する基礎的研究」研究成果報告書5『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』.
- 坂本ひとみ（2013）『「生きる力」を育み、キャリア教育につながるグローバル教育－英語教育が有する可能性－』『東洋学園大学紀要』第21号、pp.153-170.
- 坂本ひとみ・滝沢麻由美（2016）「福島とトルコの子どもを結ぶ英語環境教育プロジェクト－CLILによってWTCを高める試み－」『東洋学園大学紀要』第24号、pp.163-180.
- 坂本ひとみ（2018）「シリアの子どもたちの声を聞こう－英語教育におけるボーダーレス」東洋学園大学ことばを考える会（編）『ことばのスペクトル 越境』鼎書房、pp.67-85.
- 坂本ひとみ（2019）「福島県南相馬とトルコの子どもたちのビデオ交流プロジェクト－国語、理科、社会、図工と関連したCLIL授業」笹島茂・山野有紀（編著）『学びをつなぐ小学校外国語教育のCLIL実践』三修社、pp.67-82.
- 坂本ひとみ・滝沢麻由美（2019）「オリンピック・パラリンピックをテーマにした国際理解教育－CLILによる英語授業実践－」『東洋学園大学紀要』第27号、pp.139-158.
- 本田由紀（2005）『多元化する「能力」と日本社会－ハイパーメリトクラシー化のなかで』NTT出版.
- 松川禮子（2000）「岐阜県下の公立小学校の英語教育への取り組み」御園和夫（監修）『英語を楽

- しくする7つの方法』旺文社.
- 物井尚子 (2015) 「日本人児童の WTC モデルの構築—質問紙調査から見えてくるもの—」『JASTEC 研究紀要』第 34 号、pp.1-20.
- 文部科学省「新しい学習指導要領 生きる力 学びの、その先へ」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm (2020 年 8 月 5 日閲覧)
- 文部科学省 (2020) 「いよいよ全面実施 新学習指導要領 いまおさえておきたい『理念』と『評価』」平成 29・30 年改訂学習指導要領 周知・広報ツール.
- 八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機』関西大学出版部.
- 山内香代子・金曾祐哉・青木真奈 (2019) 「言語学習におけるポジティブな体験と学習意欲の関連性についての探索的研究」『東洋学園大学紀要』第 27 号、pp.189-201.
- 山野有紀 (2013) 「小学校外国語活動における CLIL の実践とその展開～授業実践から見た可能性」EIKEN BULLETIN、Vol.25、pp94-126.
- 山野有紀・坂本ひとみ (2019) 「第 12 章 異文化理解 解の実践」鈴木渉・西原哲雄 (編) 『小学校英語のためのスキルアップセミナー』開拓社、pp.183-201.
- 萬屋隆一 (2012) 「国際理解教育と英語教育」岡秀夫・金森強 (編著) 『小学校外国語活動の進め方』成美堂.
- 渡部良典・池田真・和泉伸一 (2011) 『CLIL 内容言語統合型学習 第一巻』上智大学出版.
- Ball, P. (2020) "Content Must Cease to be a Slave to the Language," www.elgazette.com/ point-of-view-content-must-cease-to-be-a-slave-to-the-language/
- Byram, M. & Fleming, M. (1998) *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010) *CLIL: Content and Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MacIntyre, P., Clement, R., Dornyei, Z. & Noels, K. (1998) Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation, *Modern Language Journal*, 82, pp.545-562.
- MacIntyre, P. & Gregersen, T. (2012) Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In Mercer S, Ryan, S. & Williams, M. (eds.), *Psychology for Language Learning*, pp. 103-118, Palgrave Macmillan.
- Nishida, A. & Yashima, T. (2009) An investigation of factors concerning willingness to communicate and interests in foreign countries among young learners. *LET* 46, pp. 151-170.
- Wells, R. (1998) *Yoko*. Hyperion Books for Children.
- Yashima, T. (2002) Willingness to communicate in second language: The Japanese EFL Context, *The Modern Language Journal*, 86, pp. 54-66.

【本研究は JSPS 科研費 JP18K00888 の助成を受けたものです】

Elementary School English Education to Nurture “Zest for Living” in the 21st Century —From competition for English test scores to authentic learning to foster intercultural communicative competence—

SAKAMOTO Hitomi
TERASAKI Satomi

This short paper explores Japanese young learners' willingness to communicate in English and their confidence in communicating with foreigners in English, which are necessary for global citizens in the 21st century. It begins with examination of key words such as global competency or zest for living in the 21st century in the new course of study issued by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in 2017.

Japanese learners of English used to study it for exams and tried to memorize vocabulary and grammar. However, it is now apparent that this learning method is not good for fostering capable English communicators. They have little confidence in communicating with foreigners using English. English education in Japan needs to be changed to meet the demands of the globalized society.

English classes for 5th graders and 6th graders in Japanese elementary schools have been conducted twice a week as a compulsory subject since April, 2020. Not only oral communication but also literacy should be taught, and it could increase anxiety

among young learners who study the foreign language.

The authors of this paper have been committed to English education in an elementary school in Fukushima since 2017. Because it is a UNESCO school, the learning goals of all the classes are targeted according to SDGs, and students are encouraged to express themselves using English for intercultural exchange with foreign countries such as Nepal, Turkey and the United States. They are engaged in projects to exchange video letters with students living overseas.

The authors followed a cohort of 21 students who graduated from this school in 2019 after experiencing several projects of intercultural exchange. When they became first-year students at a junior high school, a survey was conducted. This survey made it possible to compare this cohort and another cohort who had no intercultural exchange experiences. The analysis showed that the research participants were more confident in their English communication ability and were more willing to interact with foreigners. It was

also shown that the school culture must have affected positively on their view of English communication with foreigners.

The conclusion suggests that their willingness to communicate in English should be evaluated as well along with their paper test scores of English as a subject. It should

lead to their positiveness and high motivation for learning as global citizens for the rest of their lives.

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP18K00888.