

英語活動による子どもの自律性育成の試み

深野陽子・川村睦子・荒木大輔

〔要旨〕子ども英語教育センター（Child Language Education Center: CLEC）では、子どものための英語活動を、改めて「EFL 環境」「早期」「英語教育」の点から再考した。その結果、「子どもの自律性を育む英語活動」の重要性を認識した。本稿においては、そこに至った過程を脳科学の知見などから述べると共に、CLEC の理念と実践活動を紹介する。また、英語活動に積極的に関わっている A 市の公立小学校のアンケート調査の考察も併せて報告する。

I. はじめに

2002 年に始まった「総合的な学習の時間」では、多くの公立小学校が国際理解に関する学習の一環として英語活動を取り入れるようになった。文部科学省の調査によると 2005 年度には 93.6 % もの小学校で何らかの形で英語活動が行われたとの報告がなされている。しかし、その取り組みにはばらつきがあり、研究開発学校制度や構造改革特区制度の中で教科として英語教育を行っている小学校もあれば、特別活動の中で年間数時間だけ取り入れているという小学校もある。2007 年 3 月には、中央教育審議会の外国語専門部会が、機会均等の観点からも、全国共通の教育内容を設定することを検討する必要があるとの提言をした。それを受け、8 月には中央教育審議会の小学校部会が「総合的な学習の時間」を週 1 回（1 回 45 分）削減し、高学年（5, 6 年生）では「英語活動」の時間を週 1 回設けることとし、2007 年度内にも学習指導要領を改定、早ければ 2011 年度から実施されると発表した。このように、小学生を取り巻く英語活動（学習）の状況は、この数年で大きく変化していると言える。

外国語専門部会での「小学校における英語教育について」の審議レポート（2006 年 3 月 27 日）によれば、「小学校段階では何のために英語を学ぶのかという動機付けを行うことを重視し、国際コミュニケーション力の育成を重視する考え方を基本とする」とある。小学校段階での英語活動においては、「動機付け」と「スキル学習ではなく、コミュニケーション学習である」という方向性が明確になったと受け取れる。

本稿においては、前述のような公立小学校における英語活動のみならず、英語教育を通じて

育てたい子どもの姿を、英語に積極的に関わっている A 市の公立小学校での英語活動の取り組みと文京学院大学の附属機関である子ども英語教育センター (Child Language Education Center: これ以降 CLEC) での実践を通じて、再考していくことを目的としている。

II. 現況の教育及び英語活動 (教育) から浮かび上がる問題点

1. CLEC の活動を通じて

CLEC 英語教室は、文京語学教育センター(Bunkyo Language Education Center : BLEC)の附属機関であった「BLEC 子ども英語教室」を前身とし、1978年に本郷キャンパスで、1988年にはふじみ野キャンパスで教室が開講された。3歳から12歳までを対象としており、近隣の子どもたち約100名が週に1時間の授業を受けている。また、CLEC 英語教室は、文京学院大学外国語学部・人間学部・短期大学の在学生の見学・実習の場であると共に、実習を体験した学生が近隣の小学校での英語活動に参加するなど、幼児・児童の英語教育の理論と実践研究を通じた近隣への地域貢献の場ともなっている。

CLEC では「本当に子どもたちの為になる英語教育とは」ということを自問しながら実践を行っている。従来の多くの日本人学習者は、試験合格や資格取得などを目的にスキル習得を大きな目標として英語学習を行ってきたように思う。限られた学習時間と日常的に英語を使用することがない EFL 環境の中、中学生以上の学習者はこれらの目的を、大きな学習動機としてきているであろう。しかし、対象者が幼児・児童の場合、スキル習得を主な目的とし、資格取得などの外発的動機を認識しながら英語学習を続けることは難しい。公立小学校においては、子どもの興味を英語に向けさせたり、スキル習得に陥ることをさげたりするためか、英語学習 (活動) そのものを楽しむということが非常に強調されてきたように思う。これらの楽しむ学習 (活動) を、子どもたちは好意的に受け止めてきたと思われる。一方、教師側からはその場限りの楽しみになる傾向があり、子どもたちの生活に英語が活かされたり、目標を持って学習したりする姿へとは移行しない等の問題点が聞かれるようになった。また、特に高学年になるとただの楽しい活動では子どもたちの英語活動への意欲が薄れるといったことも問題点として多く聞かれるようになった。

そこで、CLEC では改めて限られた時間で子どもの将来に役に立つ英語教育とは何かを考え、「自律」という言葉にたどり着いた。子どもが本来持っていると言われる内発的動機付け (学習している内容そのものに興味を持つ) を保ちながら、子どもたちを将来にわたって自らの意思で英語学習を続けることが出来る「自律した学習者」に育てることが、子どもの教育の一環としての英語教育のあるべき姿なのではないかと考えた。

2. 自律した学習者育成の必要性

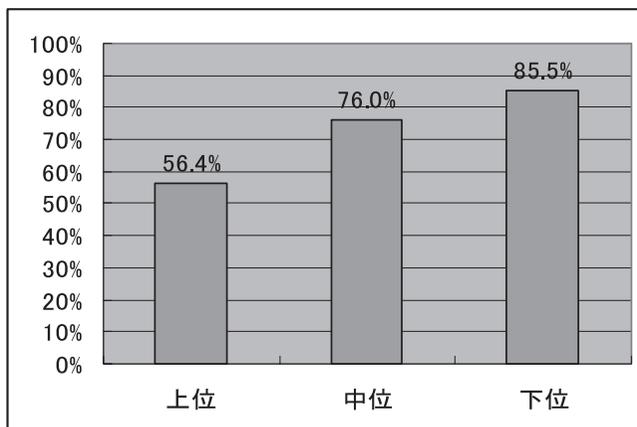
2004年にOECD(経済協力開発機構)が実施した生徒の学習到達度調査(PISA2003)結果

から、日本人児童の学力の低下とともに、学ぶ意欲や学習習慣が問題とされ、大きく報道されたことは記憶に新しい。ここでは、学力低下と生徒の意欲の低下の一因についてベネッセ教育研究開発センターの資料を基に考察していく。

ベネッセ教育開発センターは、2004年11月から12月にかけて全国の小学4年生から高校2年生14,841名に、生活や学習の実態についての調査を行った。その中で、小学生と中学生を対象にした学習の取り組みかたと成績との関係についての分析は、大変興味深いものであった。以下に抜粋して紹介する。

成績（小学校では4教科【国語・算数・理科・社会】、中学では5教科【国語・数学・理科・社会・英語】の成績を5段階で自己評価してもらったものを、総合得点化したもの）を上位・中位・下位の3層に分け、それぞれの質問項目に対し、「とてもそう」「まあそう」と回答した子どもの割合を算出している。小学生と中学生ではほぼ同様の傾向が見られたため、中学生についてのみ取り上げている。その結果は、以下の図の通りである。

図2-1 上手な勉強の仕方がわからない（中学生・成績別）



※ 図2-1～4の各位の人数は次の通りである。上位（1,581人）・中位（1,485人）・下位（1,412人）

図2-2 定期テストはしっかりと準備をしておく（中学生・成績別）

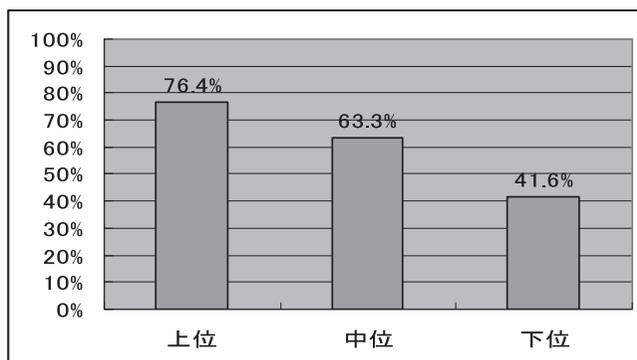
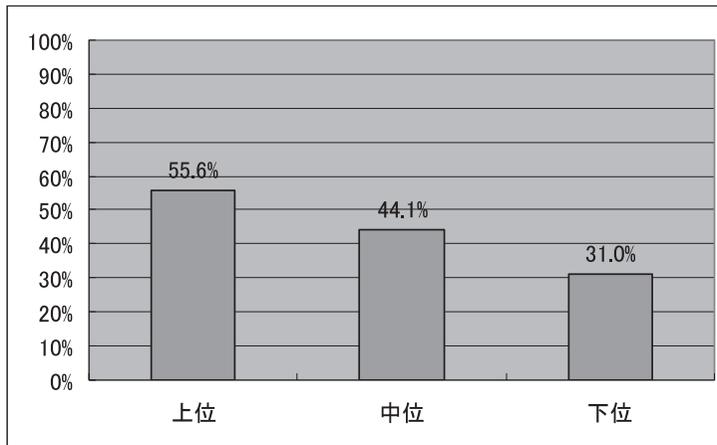
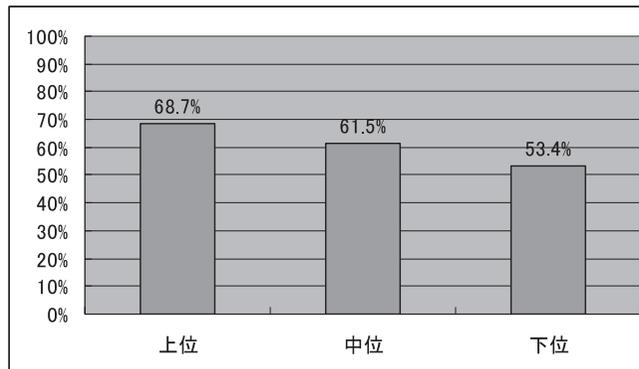


図 2-3 親に言われなくても自分から勉強する (中学生・成績別)



これらの結果を、ベネッセでは、成績上位者ほど学習に対して自律的に取り組んでおり、成績下位者は「『どのように学習したらよいかわからない→毎日の勉強やテスト準備がうまくできない→成績が伸びず学習に対するやる気がなくなる』といった悪循環に陥り、悩んでいる姿が浮かび上がってくる」と分析している。この分析から自律学習と成績には何らかの関係があることが伺える。続いて、以下の結果も加え、CLEC の考察を述べていく。

図 2-4 わからないことがあると「もっと知りたい」と思う (中学生・成績別)



この結果も、やはり成績の違いによる差異がある。しかし図 2-1、2、3 で示されている上位者と下位者の数値の差とくらべるとこちらの数値の差は次の表 2-1 の通り小さいように思われる。つまり、学習を始めるきっかけになる「好奇心」が、生徒達の成績に関係していないわけではないが、成績を大きく変えるのは、その後の学習過程の方が大きいのかと推察できる。

表 2-1

| 図 | 上位者 | 下位者 | 上位者と下位者間 数値の差 |
|------------------------------|-------|-------|------------------|
| 図2-1 上手な勉強の仕方がわからない | 56.4% | 85.5% | 29.1 |
| 図2-2 定期テストはしっかり勉強して臨む | 76.4% | 41.5% | 34.9 |
| 図2-3 親に言われなくても自分から勉強する | 55.6% | 31.0% | 24.6 |
| 図2-4 わからないことがあると「もっと知りたい」と思う | 68.7% | 53.4% | 15.3 |

また、成績下位層にある生徒でも5割以上、つまり二人に一人は「もっと知りたい」という知的好奇心を持っているという事実に着目したい。好奇心を持っているが、成績に結びつかないこういった子ども達に、学習の方法、ストラテジーを指導することによって、悪循環から脱することができ、彼らの学習意欲がもっと高まるのではないかと想像した。前述の悪循環とは全く逆の「知りたい、学びたいと思う→方法を学びながら、調べ、学習する→分からないことが分かるようになる→やっていること自体に楽しさや意義を感じて、それを最大限に進歩させようとする→学習の質が高まる」といった、好循環を期待できる。この循環から、テストのためという外発的動機付けで勉強していた子ども達が、勉強そのものを楽しむという内発的動機付けで学習に取り組むようになり、この姿勢がどの科目においても良い影響を与えると想像できる。目先のテストのためだけに勉強すればよいという姿勢が将来の子ども達のためになるとは考えにくい。ベネッセの結果からも、自律学習者育成の重要性を感じ、それに向けた指導が必要であると感じた。

Ⅲ. 幼児・児童期に育むべきもの

この章では、幼児・児童期の子どもについて再考したことを述べていく。子どもの教育に環境が大きく影響することは知られているが、幼児・児童期の教育に関わるものとして、どのようなことに配慮すべきなのであろうか。

1. 事例

イギリスの経済学者ジョン・スチュアート・ミルは自身がうけた子ども時代の天才教育の反動で21歳のときに本人の言う「精神の危機」に陥り興味、意欲の減退、うつ状態になったという。また、西村（2006）は知能指数が非常に高い人のみが会員になれる MENSА が発行する the Mensa Journal (January 1968) に、父親の驚異的な英才教育により、3歳で英仏2ヶ国語で長文の随筆を書き、9歳でハーバードの入学資格を得、14歳時に大学で4次元のことについて講義をしたという少年の事例があることを述べている。この事例が大変興味深いのは、少年の知能の高さが、少年の社会的適応能力の不足で台無しになってしまったことを記している点である。少年は仲間からの爪弾きや学生の制御不能な大騒ぎによる講義の中断で、結局、アカデ

ミックな教壇から姿を消し、事務職として働いた後、若くして、不幸な死をとげたという。高島 (2006) は早期教育によって脳内の多くの領域が使われると、感情や社会性などを形成すべき領域が減り、偏った人間になってしまうのではないかという声があることや、実際に小さいころ優秀だった子どもが、思春期に無気力になり、ひきこもってしまうケースも増えているようだということを述べている。

これまで、健全な社会生活で生きていくための「学び」と聞けば「学問の知識の習得」と考えられるのが一般的だった。しかし、これらの事例が極端なものだと考慮しても、学問以外に学ぶべき大切なものがあることや、それらを学ぶ時期が幼児・児童期に関係していることが伺える。幼児・児童期の教育に関わるものとしては、これらを改めて心に留めておく必要はあるだろう。

2. 脳科学の知見

昨今、先の事例が示唆するような学問以外の「学ぶべきこと」の存在と重要性が脳科学の知見からより具体的に理解され教育に生かしていこうという取り組みが行われているようである。これは、早期教育の是非から始まったものではなく、日本における子ども達の深刻なこころの問題の解明と対応策、健全な発達支援の対策構築の必要性から始まったものである。文科省による「情動の科学的解明と教育への応用の検討会」報告書 (2005年10月) には、「前頭連合野の感受性期 (臨界期) は脳科学の知見から推論すると8歳くらいがピークで20歳くらまで続くと考えられ、その時期にきちんと社会関係を教育、学習することが大事である」と記されている。同報告書には、前頭連合野はコミュニケーション能力、意思、意欲、記憶、注意等人間に非常に重要な高次の機能を担っていること、また、喜怒哀楽に関する表情の認知に重要な働きをする扁桃体は前頭連合野の一部とつながっており、これら両者のむすびつきが情動行動や、社会行動をうまく遂行するのに役立っているということが示唆されているとも記されている。これらのことは、前頭連合野の発達時期にあたる子どもの教育には知識の習得のみを目標とする授業案ではなく、子ども達のコミュニケーション能力、意思、意欲等の前頭連合野の働きを促進することを充分考慮した授業の組み立てが必要であることを伺わせる。OECD教育研究センター (CERI) (2005 小泉監修 小山訳) は伝統的な教育カリキュラムでは、態度よりも技能、技能よりも知識に重きをおく傾向にあるが、人生や仕事で得た経験から導かれる優先順位は態度、技能、知識になり、21世紀においてはこの態度の育成が重要であると示唆している。

3. 「学ぶ力」

まだ歴史の浅い日本における早期英語教育、小学校英語教育の世界では、到達目標や指導法などが確立されてはいない。日常生活をする上で英語が必要とされる ESL 環境からの指導法を参考にしたり、知識の習得を優先してきたといわれる伝統的なカリキュラムで教育に携わっ

てきた指導者から多くの助言をもらったりしながら思考錯誤している。子どもに対する英語教育ということで子どもの発達段階を考慮した指導案や指導技術が研究者や現場の教師から考え出され、様々なものを見聞きすることができるようになった。しかし、これらの多くは、目の前にいる子ども達のすでに持っている能力に英語教育を上乘せし、効果的に「英語の知識や技術」を習得させることを、意識的にしても無意識的にしても、ねらいとしているように思われる。子どもの教育に関わりながらも、あまり子どもの心理発達に英語教育が積極的に向かってはいなかったように思う。市川（2004）は学力を次の表 3-1 のように「学んだ力」「学ぶ力」をさらに「測りやすい力」「測りにくい力」と分類し表にしているが、多くの早期英語教材、教師がこの表の「学んだ力、測りやすい力」に該当する「知識、(狭義の) 技能」の習得に重点をおき、他の測りにくい力に該当する学んだ力、学ぶ力については意図的でないにしても目を向けずにきてしまっていたのかもしれない。

市川（2004）の表が示す「学ぶ力」は脳科学の知見から幼児期に育むべきと考えられる前頭連語野の機能と重なる。脳科学の知見、態度の育成の必要性、すぐに英語の必要がない EFL 環境、早期ということを考えて、「学ぶ力」を育むことに貢献できる英語教育こそ、日本における早期英語教育のあり方なのではないかと考える。

CLEC では、これまでの活動を通して子ども達が自律することの大切さを感じ、現在「自律した学習者の育成」を目標に活動している。CLEC の考える自律した子どもの姿は、この章で述べてきた、前頭連合野の機能または「学ぶ力」が深く関係している。次章で具体的な CLEC の活動を紹介する。

表3-1 学力の捉え方（市川，2004）

| | 測りやすい力 | 測りにくい力 |
|------|----------------|--|
| 学んだ力 | 知識 (狭義の) 技能 | 読解力、論述力 討論力、批判的思考力 問題解決力、追求力 |
| 学ぶ力 | | 学習意欲、知的好奇心 学習計画力、学習方法 集中力、持続力 (教える、教えあう、学び合うときの) コミュニケーション力 |

IV. CLEC での実践を支える理念

1. CLEC の考える自律した学習者

CLEC では、自律した学習者を「自らが考え、そして責任をもって一歩を踏み出す力を持つ子ども」と定義し、その育成を目指している。

渡邊（2006）は、公立小学校での英語活動は、国際理解教育の目標を踏まえ、子ども達の心身の発達に応じた関心事を取り入れた、子どもたち自らの意思で決定し行動する「主体性」、

「自己決定・行動力」などを育むコミュニケーション活動が望まれると指摘している。このことから、CLECの目標としている「自律した学習者」は、公立小学校の英語活動で育まれる子どもの姿と一致するものと思われる。

2. CLECの考える子どもの学び

本節では、CLECの考える子どもの学びの姿と、学びを通じて期待される子どもの姿について述べていく。自律した学習者の多くは、内発的な動機を持つと言われている。デシとフラスト（監訳桜井1999）は、その内発的な学習動機を支えているものを、有能感（sense of competence）、自己決定感（sense of self-determination）、他者受容感（sense of acceptance by significant others）という3つの要素であると述べている。

表4-1 内発的動機のみなもと

| | |
|------------------------------------|------------------------------|
| 有能感（sense of competence） | ある結果が自らの行為によって生じると信じる、有能である。 |
| 自己決定感（sense of self-determination） | 自ら行為を選択する。 |
| 他者受容感（sense of acceptance） | 周囲の人と暖かい人間関係を持ちたい、持っていたい。 |

これらを踏まえ、CLECでは以下の図のように、授業での多くの成功体験を持つことや、自己や他者との関わりを多く行うことで内発的意欲を高めていけるよう、また同時に前章で述べた情動の育成にも取り組んでいる。

学びを通じて期待される子どもの姿を以下の表にまとめた。

図4-1 授業と内発的学習意欲のみなもとの関係

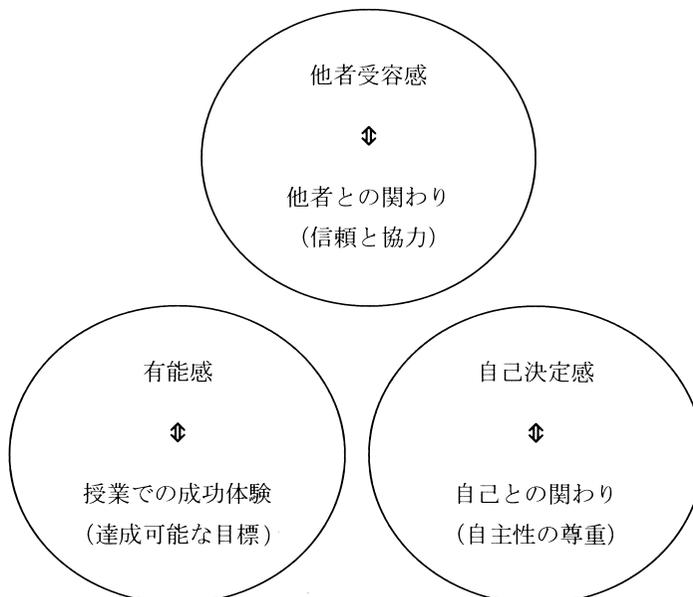


表4-2 子どもの期待される姿

| | |
|----------|---|
| 信頼と協力 | ・教師との信頼関係を築き、安心して活動することが出来る。 ・ペア活動やグループ活動などのPeer Learningを通じて、教えあったり、助けあったりしながら活動することが出来る。 |
| 自主性 | 自分の考えや行動に向き合い、自分の良さや成長に気づき、受け止めることが出来る。 |
| 授業での成功体験 | 新しい事にも進んで取り組み、これまでの学習体験を活かし、工夫しながら活動することが出来る。 |

3. CLEC の授業の特長

続いて、学習意欲を高める為に、CLEC が取り組んでいる授業での二つの特長について述べていく。まず一つ目に、CLEC では Content を中心とした言語教育アプローチを取っているという事が挙げられる。（これ以降 Content-based Approach）塩川（1995）によれば、Content-based Approach と言うとき、それは、Briton, Snow, Wesche が 1989 年に *Content-Based Second Language Instruction* で提唱した指導理念を指し、具体的には特定のテーマや教科目を持つ内容が学習者にも目標言語を使って教授される過程で、学習者が付随的に目標言語を習得するという理論である。Content-Based Approach は、目的や学習者数などによって、内容理解を中心にしたトータルイマージョンから、言語教育を中心にした言語クラスまで様々なモデルがある。CLEC では、週 1 回 1 時間という言語教育環境であるため、言語練習の為になるべく教科的な要素を入れるといった言語教育を中心にしたモデルの方に属する。

CLEC が Content-based Approach を採用する理由は大きく分けて 3 つある。まずは、学校で学習している教科内容などを扱うことは、子どもたちが同程度の背景知識を有しているということになり、全く予備知識がない事柄を学習するより、子どもたちが興味・関心を持つ可能性が高くなるという事が挙げられる。次に、すでに子どもたちが持っている知識を利用して、理解可能な英語でのインプットを与えることが出来るということ、最後に、英語と教科の両方の学習意欲が相乗的に高まる事が期待出来るということが挙げられる。

二つ目の特長として、CLEC では子どもたちの学習ストラテジーの育成に意識的に取り組んでいる。大学英語教育学会学習ストラテジー研究会（2005）は、文部科学省が 2001 年に発表した「英語が使える日本人の育成のための戦略構想」の行動計画には、実際に英語を学習する学習者が何をすれば良いのかという視点が欠如していることを指摘し、どんなに素晴らしい外的条件が整ったとしても、学習者自身が変わらなければ、「英語が使える日本人」計画は成功しないと苦言を呈している。また、学習者の自律を重視し、学習者が効果的に自らの力で英語学習をできるような方策を立てることが、「英語が使える日本人」を育成するのに最も近道であるように思われると主張し、主要な学習ストラテジーを以下の 3 つに分け提示している。

表4-3 主要な学習ストラテジー

| | |
|--|--|
| メタ認知ストラテジー (metacognitive strategies) | <ol style="list-style-type: none"> 1. 計画を立てる (planning) 2. 焦点をしぼる (selectively attend) 3. 学習を自己管理する (self-management) 4. モニタリングする (monitoring) 5. 問題点を見極める (problem-identification) 6. 理解度をチェックする (evaluate yourself) 7. 優先順位をつける (prioritize) 8. 予測する (predict) |
| 認知ストラテジー (cognitive strategies) | <ol style="list-style-type: none"> 1. 練習する (practice) 2. 辞書など情報源を利用する (use resources) 3. グループ化する/分類する (group/classify) 4. メモをとる (take notes) 5. 要約する (summarize) 6. 強調する (highlight) 7. 映像化する (visualize) 8. 音声化する (vocalize) |
| 社会・情意ストラテジー (social/affective strategies) | <ol style="list-style-type: none"> 1. 質問して確かめる (ask questions to clarify) 2. 友だちと協力する (cooperate) 3. 自分に言い聞かせる (self-talk) 4. 自己を褒める (self-reinforcement) 5. 自分の感情を把握する (take emotional temperature) 6. 自他に対する肯定的な態度を養う (cultivate positive towards self/others) |

ここで、最も重要な事は、学習者が数ある学習ストラテジーの中から、その場面で自分に必要とされる適切なストラテジーを旨く選択し、利用することが出来るようになることであると述べている。

ここに記した学習ストラテジーの指導対象者は、幼児や児童ではない。また幼児や児童を対象にした EFL 環境での学習ストラテジー研究は少なく、CLEC でも幼児や児童にどのように学習ストラテジーを指導するかということについては、まだ模索中の部分が多い。しかし、2章で述べたように、学習方法に悩みを持つ子どもたちが多くと思われる中、英語教育に関わらず、学習ストラテジーを指導する必要性は非常に高いと考える。特に、社会・情意ストラテジーに関しては、これまで述べた通り、幼児・児童期に育てたい情動の部分とも大きく関連している。メタ認知ストラテジーと認知ストラテジーにおいても子どもたちの発達段階に合わせ、教師が適切な「足場がけ (scaffolding)」を提供することで、実現することが可能であると考えられる。

4. 教師の役割

最後に自律学習者育成に大きな影響を及ぼす動機付けの点から、教師の役割について、述べていく。デシとフラスト (監訳桜井 1999) は、外発的動機づけと内発的動機づけを対立したものとして捉えるのではなく、外発的動機づけが、注入 (introjection)、統合化 (integration)

などのいくつかの段階を踏みながら、内発的動機付けに移行する場合があると述べている。そして、そこに教育者と学習者の密な関係性（relatedness）が重要な役割を果たすとも述べている。つまり、学習者に対して、「なぜそれをする必要があるのか」ということを理解させることが教師の重要な役割なのである。また、デシとフラスト（監訳桜井 1999）は教育者の「～すべき」というような統制的な振る舞いが内発的動機づけを損なう場合（内発的動機づけの減退効果）があるとも述べている。つまり、学習者の目線に立った指示や指導の仕方が、教師には要求される。自律学習者を育成するために、教師は学習者に対して、興味のもてる授業を与えるのみならず、安心して学べる環境の提供と信頼関係の構築を図る役割が課されていると理解する。次章では、これらを踏まえた CLEC での実践活動について述べていく。

V. CLEC での実践報告

1. カリキュラムと授業の構成について

これまでの文献研究と考察に基づき自律学習者育成を試みるカリキュラムを作成した。（表 5-2）このカリキュラムは、各授業を「内容」「使用表現」「ストラテジー」「自律性育成」という 4 つの分野で構成した（表 5-1）。「内容」欄に各授業終了時に期待される姿、つまりねらいを書いているが、これは子ども達が授業終了時にどんなことができるようになるか、進歩がわかるようにするために記している。各授業では、その日のねらいと共に前章の表 4-1 の期待される姿を目指して授業を行っている。デシとフラスト（1999）は、自律を促進するためには、「選択をあたえること」「意思決定をさせること」「役割を与えること」が効果的と述べている。そこでカリキュラムにはこれら 3 つのいずれかの活動を盛り込み、「自律育成」として記している。この活動の際に内発的動機付けを促進する 3 つの要素（図 4-1）が含まれること、それらを促進することを心がけている。

このクラスに通う 5 名のうち、3 名は幼稚園時代から CLEC に通い今年で英語に触れるのは 5 年目である。残り 2 名のうち 1 人は CLEC 3 年目、もう 1 名は 2 年目の学習者である。子どもたちはそれぞれ異なる小学校に通うが、幼稚園は同じ園に通っており、互いに仲がよい。このクラスは 3 年間同じ講師が担当している。子ども達との関係は良好とみている。

このトピックと目標を選定した主な理由は、まず、異なる小学校に通っている子ども達にとって、4 月にそれぞれの新しい先生について話すことが自然なことであると思われたこと、次

表 5-1 カリキュラムを構成する 4 つの分野とその内容

| | |
|--------|---|
| 内容 | その日の主な活動（終了時に期待される態度） |
| 使用表現 | その日に使われる主な新出、既出表現 |
| ストラテジー | 表 4-2 の中にあるその活動で使用が考えられるストラテジー |
| 自律性育成 | 子ども達が自らの考えを述べたり、意思に基づいて行うことを期待される活動（Cooperative learning） |

表5-2 自律者育成を試みるカリキュラム

| 回数 | 内容 | 使用される表現 | 使用されるストラテジー | 自律性育成 |
|--|---|--|--|---|
| (対象クラス) CLEC小3クラス 環境：都内の大学構内にある英語教室 (CLEC英語教室) 学習者：小学校3年生 5名 (男子2名、女子3名) 目的：学校の先生の紹介という活動を通して ①身近な人のことをもっとよく知る ②外見や内面の個性に目を向けその表現方法を増やす ③質問したり、伝えたりする活動で必要とされるマナーや効果的な方法について考え、実践することができる。 | | | | |
| 1 | 自分の学校の先生のことを書いてみよう (3つ以上の特長を考える) | | メモを取る (認知) 質問する (認知) | 皆に先生のことを伝える |
| 2 | 自分の先生について、書かれた質問に答えよう (表の使い方を学ぶ。わからない言葉調べ) | How do you read this? In Japanese | 表の使い方を予測する (メタ) 質問し、確かめる (社会、情意) 音声化する (認知) 練習する (認知) 自分を褒める (社会、情意) | チャートの使い方やわからない単語を解決する。 |
| 3 | 学校の先生のことを伝え合おう (1) (質問表にクラスメイトの先生の名前を質問し記入する。マナーを学ぶ) | What's your teacher's name? - My teacher's name is ... | 質問、返答できるように練習する (認知) メモを取る (認知) 聞き取れなかったときは再度たずねる (社会・情意) | 人を知るためにはどんなことを聞くか考える。 質問するとき、答えるときのマナー、気をつける点を出し合う。 |
| 4 | 学校の先生のことを伝え合おう (2) (クラスメイトの先生の性別を記入する) | Is your teacher a man or a woman? - A man / A woman. | 同上 | 質問する際のマナーを復習する。追加等を話し合う。メモの取り方を考える。 |
| 5 | 学校の先生のことを伝え合おう (3) (クラスメイトの先生の外見や性格を表に記入、相手の気持ちを考えた語彙選択の理解) | Is your teacher ...? - Yes, she/he is. No, she/he isn't | 質問し、確かめる (社会、情意) 音声化する (認知) 練習する (認知) 自分を褒める (社会、情意) | 質問する際のマナーの復習。追加等を話しあう。メモの取り方を考える。言葉の使い方を考える。 |
| 7 | 確認しよう (間違いがあったら訂正する) | Your teacher is ... Am I right? - Yes. You're right. No. You're wrong | 書かれているものを音声化 (認知) 質問して確かめる (社会、情意) モニタリング (メタ) | 自分のメモがあっているか確認するにはどうするか。 |
| 8 | 年齢をたずねる、伝える (マナーと気持ちを考えられる) | How old is your teacher? I think he is 20s/ 30s/ 40s ... | 質問し、確かめる (社会、情意) 音声化する (認知) 練習する (認知) 自分を褒める (社会、情意) | 年齢をたずねるときや他人の年齢を伝えるときのマナーを考える。 |
| 9 | 確認しよう (忘れることもある、聞く、礼を言う) | Your teacher is ... Am I right? | 書かれているものを音声化 (認知) 質問して確かめる (社会、情意) モニタリング (メタ) | 自分のメモがあっているか確認する。 |
| 10 | とったメモを誰がみてもわかるメモにしよう (自分のメモに基づいてワークシートを完成させる) | How do you read this? | ワークシートの使い方を予想する (メタ) 音声化する (認知) 自他に対する肯定的な態度 (社会、情意) 自己を褒める (社会、情意) | 文字の働き、表記方法について考える。 好きな人数分だけ文字化する |
| 11 | 発表活動 (自分の先生をみんなに紹介する、よかったところ、もっと頑張れるところを伝える) | Let me tell you about ... Thank you for listening. How about ...? eye contact, posture, voice, extras? | 練習する (認知) 音声化する (認知) 自他に対する肯定的な態度 (社会、情意) 自己を褒める (社会、情意) | 伝達者として皆に伝える役割スピーチする時の気持ちを考える。スピーチするときの注意点を考える。互いに評価しあう。 |
| 14 | ルールにあわせて書いてみよう (伝える相手のことを考えながら文字を書く外国語の言葉の違いに気をつけて書こうとする) | 伝える相手のことを考えながら文字を書く | 計画をする (メタ) 理解度をチェックする (メタ) 問題点を見極める (メタ) 質問して確かめる (社会、情意) | 言語が異なることでのルールの違いを見つける (音声表記、意味表記言語) |

に、小学校学習指導要領によると、「身近な人のこと」「学校の先生」という内容が第2学年の生活科で扱われており、子ども達にとって負担となる内容ではないと判断したこと、そして子ども達がこれから学ぶ第3,4学年の国語科の内容の一つに「伝えたいことを選ぶ」や「相手や目的に応じた適切な言葉を使う」ということがあげられていたことである。情動や社会性の育成のためにも、もっと「人」のことを外面も内面も知ろうとするきっかけを作り、相手の気持ちを持った行動をとろうとする子どもを育てたいと思ったことも理由の一つである。

3. カリキュラムを通しての考察

カリキュラムを通してストラテジーを見てみると「メタ認知ストラテジー」を考慮した活動が少なく見える。これは、我々が見落としてきている重要な要素なのかもしれないと気づかされた点である。しかしながら学習を見極めたり、理解度をチェックするといったメタ認知ストラテジーの育成は、子ども達同士のコミュニケーション活動として頻繁に盛り込むことが難しく感じる。現段階では毎回の授業終了時に自分の課題進捗等を記入したり、自己評価する活動を入れることが策なのではないかと考えている。この点については今後の課題の一つとしていきたい。

カリキュラム上には現れにくいだが、前章で述べたとおり、CLECでは自律学習者の育成の要素として、「教師と子ども間の良好な関係」も重要と認識している。これを育み維持するために、授業内では、どんな小さな努力も認め、励ますことを心がけている。前章でも述べているが、子どもの目線に立った指導、特に子どもたちには「なぜ、それをするのか」を理解してもらってから活動に入ることを心がけている。これらは市川（2001）の示す測りづらい学習の領域や小泉（2002）や文部科学省が期待する態度の育成への効果も大きいと思われる。

4. 見られた姿

まだ、この学習は途中段階であるが、これまでに見られた子どもの姿を「子どもの期待される姿」（表4-2）に当てはめてみた。（表5-3）

授業内では担当者の予想以上に積極的な子どもの姿が見られた。特にスピーチ活動を行い始めてからの子どもたちの変化には驚かされた。授業開始時間より大分前に来て、教師と雑談をするようになったり、子ども達同士で自ら授業用に机を並べ、筆記具を用意し、スピーチの原稿を読み始めたりするようになった。教室の外で待つように言われた担当者は、どんないたずらをしようとしているのかと覚悟をして待っていたので、予想外の子ども達の態度に大変驚いていた。また、英語を読むことを苦手としている生徒に自ら手助けをする姿が一度ならず、継続してみられるようになった。体が弱いため、授業を休むことが多くなってしまいう子どもが、自分は課題の進みが遅れているけれど、みんなが教えてくれるから挑戦してみるといいながら手を挙げた。そして彼は教えてくれた友人達に「ありがとう」と伝えに行っていた。スピーチ活動における子ども達同士の評価活動では、相手に対する思いやりを示しながらも同情点では

表5-3 見られた子どもの姿：自ら考え一步を踏み出したと考えられる様子

| | |
|----------|---|
| 協力関係 | 英語を苦手とする友達への自主的な助けがみられた。 前回欠席した子どもが自ら教えてほしいと友達に頼みに行った。 頼みに来た友達に自分が学んだストラテジーを伝えていた。 発表の際に緊張してしまう友達に影から小声でサポートをしていた。(同年代同士の助け) |
| 自主性 | わからないことを自ら質問しにいく姿勢がみられた。(教師へ、友達へ) 発表があるときは、自ら読む練習をした。 授業前に自ら机を並べ、筆記用具等を用意するようになった。 自ら本を読もうとする姿が見られた。 自ら辞書を使った。 自ら文字で書こうとする姿勢がみえた。 |
| 授業での成功体験 | ジェスチャーを使うと意思を伝えるサポートになることがわかり、各自が様々なジェスチャーをするようになった。 与えられた課題以上のことに挑戦しようとするようになった。 音と綴りの学習で得た知識を、読みや書きで生かそうとする姿勢がでてきた。 メモを完成させた。工夫してメモをとるようになった。 皆からの評価で自信を得ると共に、苦手箇所を克服しようと努力する姿がみえた。 |

なく、「でももっと大きな声だせるよ」と言い正当な評価もしていた。CLECでは文字を使った学習も行っているが、自ら本を読もうとしたり、辞書を使って調べたりしようとする姿も見られるようになった。

これらの大変好ましい態度の現れが、カリキュラムを工夫したことによるものなのか、担当者やクラスメイトとの長期の関係が築き上げたものが、今回タイミングよく現れただけなのか、それについては明言しがたい。また、机を早くきて並べ、授業準備をするという行為に、少しずつたがわずに加わってきたことも述べておくべきであろう。これは、担当者が子どもたちに何か新しい刺激を与えるタイミングに気づいていなかったことを示しているのだと考えられる。良い傾向が見られても、まだまだ発達段階であることを肝に銘じ、子ども達をみながら指導方法を考えていきたい。

5. 授業を通しての考察

これまでの活動を見ていく中で改めて子どもたち自らが学ぶ意欲をもち、互いにより効果をもたらしていくことを感じた。岡田(2004)は「同輩の像が大人の像にくらべて子どもが同一化しやすい」と述べている。その理由に子ども同士は発達状況が似通っており、相互に共鳴しやすいということを挙げている。また、課題等を上手に行って見せる大人のモデルは子どもにとって「理想」として機能し、教育的に意味のあるものかもしれないが、子どもたちにとって「自分達にもできる」という支えになったり、安心させたりするものとは異なるとも述べている。授業を通してみた子ども達の姿や、情動、社会性、自律の育みの面からも、やはり子どもたち同士での活動を通して学ぶカリキュラムの工夫が重要であると感じた。このカリキュラムの自律活動では、「共同(または協調)学習(Cooperative Learning)」と一般的に呼ばれる手法を多く用いた。これは、「学習者が互いに学びあえる場を提供し、与えられた課題にグルー

表5-4 共同学習を成功に導く指導上の留意点（出典：応用言語学辞典 2003）

| | |
|---|---|
| ① | 共通の課題を達成するために、相互依存の考え方に立って、積極的に共同学習に取り組ませていく。 |
| ② | 各チームメートが自分の役割を自覚し、所属グループに意欲的に貢献するように仕向けていく。 |
| ③ | 学習者同士が面と向かった触れ合いを通じて、説明しあったり、討論したりして、既習の教材での学習事項とむすびつけながら、お互いに苦心しながら課題に取り組んでいけるようにする。 |
| ④ | 各チームが効果的に役目を果たしていけるように、各学習者が社会的訓練として積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養い、信頼関係を築き、矛盾点を解決できるスキルを養っていく。 |
| ⑤ | 共同学習終了後は学習者に反省を促すと同時に、教師の立場から、かれらがどの程度協力し合って取り組んだか、ともに学びあう集団としてどの程度課題解決のために貢献したかについて、チームとチーム構成員の評価を定期的に行い、さらに共同学習の指導の向上を目指していく。 |

「またはペアで協力して取り組む学習」と定義づけられている。成功に導くために5つの指導上の留意点があるという。

（表5-4）今回の取り組みではグループ同士の反省や、どの程度協力し合って取り組んだか、という点にあまり具体的に組み込まなかったことが反省点であり、次への改善点だと思っている。

VI. ある公立小学校での取り組み

1. A市での英語活動の取り組み

A市においても、全国での取り組み同様に、2002年度から始まった「総合的な学習の時間」の実施に伴い、国際理解の一環としての英語活動を実施する学校が増えていった。2005年3月には、教育構造改革特区の認定を受け、「国際社会をたくましく豊かに生きる児童生徒の育成」を目的とした小・中一貫「潤いの時間」を実施することになった。この時間の中で、小学5年生から中学3年生まで「英会話」が導入されることになった。この英会話では、国際社会において広い視野と柔軟な考えをもち、様々な人々と協調しながらよりよく課題解決を図り、豊かな心とたくましい精神力で主体的に活動することができる児童生徒の育成を図ることを目的としている。この英会話は、平成19年度の2学期からA市の全小中学校の各学年において、統一のカリキュラムによりそれぞれ35時間実践されている。また同時に、A市では平成17年度より、児童・生徒の「確かな学力」の向上を図ることを目標にした「学びの向上A市プラン」という教育改革推進事業を掲げ、その重点施策としても小学校英語活動・小中一貫英会話の充実が目標とされ、小学1年から小学4年までの児童にも、「英語活動」が行われることとなった。この英語活動では、「確かな学力」の向上を図ることを目標としている。ここでいう「確かな学力」とは、知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたものと定義されている。

2. 実態調査報告

A市での英語活動ならびに英会話の実態や問題を探る為に、2007年6月にA市の29人の教師からの聞き取り調査と28校のアンケートに調査を行った。その結果を、一部紹介し、分析を行う。ここでは、小学1年生から4年生までの英語活動と小学5、6年生の英会話を分けて調査した。

表6-1 「英語活動」で教師が難しいと感じている点

| 質問内容 | 回答数 % (人数) |
|----------------------------|------------|
| 授業のねらいが達成できるような活動内容の作成 | 25% (4人) |
| 子どもが「活動したい」と思えるような活動場面の設定 | 69% (11人) |
| 子ども同士のコミュニケーションが多く取れるような活動 | 38% (6人) |
| 活動に消極的になっている子どもの支援 | 25% (4人) |
| ALT等の活動場面 | 31% (5人) |
| 子どもの様子を観察しながら授業を進めること | 13% (2人) |

(16人 [14校] の回答) 複数回答含む

表6-2 「英会話」で教師が難しいと感じている点

| 質問内容 | 回答数 % (人数) |
|---------------------------------|------------|
| 活動のねらいを子どもに理解させること | 24% (7人) |
| なかなか発話してくれない子・活動に参加できない子を支援すること | 38% (11人) |
| 子どもが発話したくなるような場面や雰囲気作りをすること | 59% (17人) |
| 活動内容を子どもの実態に合わせて工夫すること | 28% (8人) |
| 活動の中で、JAT・ALTと効果的に連携を図ること | 72% (21人) |
| コミュニケーション活動の際のルールやマナーを定着させること | 14% (4人) |
| 子どもの様子を観察しながら活動を進めること | 14% (4人) |

(29人 [27校] の回答) 複数回答含む

表6-3 「英語活動」で教師が課題だと感じている点

| 質問内容 | 回答数 % (人数) |
|---------------------------------|------------|
| 英語活動に対する研修の実施 | 69% (11人) |
| 子どもが楽しめる・やる気にさせる活動の工夫や研究 | 125% (20人) |
| 子どもが友だちとかかわりを多くもつことができる活動の工夫や研究 | 31% (5人) |
| 年間活動計画の作成 | 75% (12人) |
| 評価 | 31% (5人) |
| 専用教室の設置 | 13% (2人) |
| 打ち合わせ・資料作りなどの時間確保 | 38% (6人) |

(16人 [14校] の回答) 複数回答含む

表6-4 「英会話」で教師が課題だと感じている点

| 質問内容 | 回答数 % (人数) |
|--------------------|--------------|
| 雰囲気づくりと学習指導のギャップ | 214 % (74人) |
| ねらいの意識 | 17 % (5人) |
| 子どもの発達段階や実態に関連した課題 | 21 % (6人) |
| 活動における研究や方法論の工夫 | 52 % (15人) |
| 教員の英会話における理解と研修 | 48 % (14人) |
| JAT・ALTとの連携 | 28 % (8人) |
| 打ち合わせ・資料作りなどの時間確保 | 86 % (25人) |
| 教師自身の英語や英会話に対する不安 | 48 % (14人) |

(16人 [14校] の回答) 複数回答含む

3. 調査の分析・考察

これらの結果から、小学校現場の教師は「子どもの活動意欲を高める活動内容を工夫すること」といった、子どもがもっと楽しく意欲的に活動することができるような工夫や手だてについて知りたいということが課題として挙げられることが分かった。しかし、なぜ現場の教師は、英語コミュニケーション活動を通して、子どもの活動意欲が高まらないと感じているのだろうか。

その理由を、子どもの実態と活動内容の2つの側面から次のように考察した。まず、子どもの実態から考えられる事として、一般的に高学年になるほど積極的な態度を見せない傾向にある事、さらには、学年に問わず、分からないこと・むずかしいことは活動することを嫌がり、失敗することを恐れる傾向にある事などが考えられた。また、活動内容から考えられる事としては、活動内容が子どもの知的能力や興味対象などの実態にあっていないからではないかと言う事、また、活動の仕方やねらいを子どもが理解できていない中で行われ、ひいては、活動に対してやらされている感覚を抱くような活動になっているからではないかと分析した。

また、子どもが意欲をもって活動に参加しないことの原因には、教師側の要因として次の事が考えられる。教師の目的意識（こんな力をつけてあげたい）が低いのではないかということ、教師が子どもに活動のねらいや活動の仕方をはっきり理解させないで活動を進めていること、さらには子どもたちが「わかってよかった」「通じてうれしい」という達成感が少ないということである。つまり、ゲームで勝った・負けただけの活動で終わってしまっていて、自分の思いや気持ちを伝え合う活動になっていないからではないか、また現実のコミュニケーションの場面とはあまり関係がない活動や身近に感じる活動ではないのではないかと分析した。

4. A市とCLECの活動をくらべてみて

A市が行っている英語活動や英会話とCLECが目指す「自律学習者の育成」とは目的の面でも共通点が多いと思われる。前述のCLECでの実践活動から、A市でも、教師も子ども英語活動（英会話）を行う目的意識を共有し（内在化し）、子どもたちが達成感を持つことが出来るように指導すること大切なのではないかと考えた。今回実地調査を行い、現場の教師たちが多忙であるにも関わらず、英語活動（英会話）にも情熱を持って取り組んでいる姿を見て、同じ教師として改めて誇りに思った。子どもを一番良く理解しているのは、ALTでもなくJATでもなく担任の教師である。その担任教師が、英語活動（英会話）を通じて育てたい力の一つのは、英語のスキルではなく、主体性や自律性であるということを改めて認識する必要があるのではないかと考える。実地調査では、英語に自信がないと答える教師の割合も多かったが、本来の英語活動（英会話）の目的を、しっかりと認識することで、自信を持って取り組んでいけるのではないかとと思う。

Ⅶ. おわりに

CLECの目指す自律学習者は文部科学省の目指す英語活動を通じて育みたい子どもと共通する点が多くある。今後の小学校英語のとりくみがどのような方向に行くかは、文部科学省から発表されるまで不明であるが、現在の社会の変化や、子どもたちの情動育成、社会性育成の重要性を考えると現在文部科学省が考えている態度の育成という方向性で進むことが好ましいことが、この度の考察と実践で改めて感じられた。CLECでの自律学習者育成の試みは、子どもたちの態度においてよい変化を見せてくれていた。共通する目標を掲げ、英語学習（活動）に取り組んでいるA市の子ども達にも同じような良い変化が出てきていることと思われる。しかし実地調査から教師たちが戸惑っていることや、苦勞している様子も伺える。デシとフラストが「教師の統制的態度」が学習者の内的動機付けを減退させることを述べていたが、教師にとっても上からの統制的な態度によって、英語活動に取り組む意欲が減退させられることもあるだろう。子どもにとっても、教師にとっても英語学習（活動）を「なぜ、するのか」ということが自己に統合され目的を共有しながら進むことが、まずは大切なことなのであろう。そして、「学ぶ力」をはぐくむことを目標とするのであれば、伝統的なカリキュラムで教育されてきた教師や保護者に「測れない力」を育てることの大切さを理解してもらうことが大変重要であると思う。

OECDが大学での学習成果を評価するための国際的な検討に入ったと報じられたが、その中の調査する学力の一つに責任感やリーダーシップ等の対人能力があるという。これは、そういった力の欠如がみられる子どもが多くなったことや、社会でその力の重要性が再認識されていることが示唆されているように受け取れる。今回、CLECでは子どもにとってためになる英語教育は自律性育成に貢献するものであるのではないかと考え、具体的な実践を動機付けとストラテジーから考察してみた。自律という言葉自体が、我々の考える育てたい子どもの姿と一

致するものなのかもまだ考える必要がある。英語の文献には learner autonomy, self-regulated learning, または independent learners など様々な言い方が使われている。また、自律を促す活動には認知発達、時間配分、評価方法、そして課題選択や教師の役割等様々な分野が関連してくる。CLEC では現段階で自律性育成に関係あると思われる分野を整理し、その一つ、一つに真摯に向き合い、それらをどのように英語活動に生かしていけるか、今後も研究を進めていくつもりである。

注

- 1) 文部科学省の小学校英語に関する意識調査（平成 16 年 6 月全国 230 校を対象）では、英語活動が好きと答えた児童は 73.9 % おり、その理由としては「英語の歌を歌ったり、英語のゲームが出来るから」が 76.3 % とある。

参考文献

- 市川伸一（2001）『学ぶ意欲の心理学』PHP 研究所
- エドワード・L・デシ、リチャード・フラスト著 桜井茂男監訳（1999）『人を伸ばす力—内発と自律のすすめ』新曜社
- OECD 教育研究革新センター（CERI）編 小泉英明監修 小山麻紀訳 『脳を育む 学習と教育の科学』明石書店
- 岡田敬司（2004）『自律の復権—教育的かかわりと自律を育む共同体—』ミネルヴァ書房
- 木村治生編（2005）『第 1 回子ども生活実態基本調査報告書 小学生・中学生・高校生を対象に』ベネッセコーポレーション
- 小池生夫編（2003）『応用言語学辞典』研究社 pp.82-89
- 桜井茂男（1997）『学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房
- 塩川春彦（1995）「Content-Based Approach」田崎清忠編『現代英語教授法総覧』pp.296-304
- 大学英語教育学会（JACET）学習ストラテジー研究会編（2005）『言語学習と学習ストラテジー—自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ』リーベル出版
- 高島明彦（2006）『面白いほどよくわかる—脳のしくみ』
- 西村純一・井森澄江編（2006）『教育心理エッセンシャルズ』ナカニシヤ出版
- 渡邊寛治監（2006）『子どもが変わる!小学校英語活動』新学社