

コミュニケーション言語活動に繋がる 小学校英語音声指導法

——言語学習ストラテジーからの考察——

杉 田 直 子

1. はじめに

2017年告示の小学校新学習指導要領（以下、新学習指導要領）の下、2020年（令和2年）度から小学校での外国語（主に英語）が、小学校中学年では外国語活動として、高学年では教科外国語として扱われることとなった。これは中学校の前倒しではなく、小学生が持つ特性を存分に生かして、コミュニケーションを図ろうとする態度に必要な資質・能力の育成を目指す改訂である。また、小・中・高の外国語教育では外国語習得を生涯に渡る活動として見据え、小学校は中学校以降も継続する学びの全体像と機序の把握が不可避となった。第二言語習得の嚆矢となる小学校外国語教育は、外国語によるコミュニケーションを図ろうとする自律した言語学習者育成に向けて重要な鍵となると言えよう。

近年、児童はアプリを使用したゲーム感覚の学びや、YouTubeやInstagram等のSNSの普及で手軽に能動的に外国語を読んだり聞いたりできる環境に身を置いている。自分の興味や関心に沈潜するために情報を得たいという欲求が児童を動機づけ、自動翻訳機能等のアプリを駆使して外国語に臆せず触れている。このような社会環境の変化と急速に進む国際化とグローバル化が相まって、学校の外国語教育は実用的な知識と技能の育成を迫られている。小学校は協働学習の場を提供することで、1人では到達できない気づきや発見を通して知識の蓄積と感情の動きを触発でき、ダイナ

ミックで複雑な第二言語習得の一端を担うことが可能である。しかし、実用的な知識と技能の育成に向けた具体的な指導法を根拠に基づいて示している指針は未だ多くない。そこで本稿では、実際のコミュニケーション言語活動 (communicative language activities) で機能する言語能力の育成に焦点を当て、実践に直結する具体的な指導法の一案に迫る。

2. 小学校における外国語教育

2.1 教科化の経緯と目的

1986年に臨時教育審議会が小学校への英語教育の導入について検討を提言したことに始まり、1998年告示の学習指導要領(2002年度施行)を受けて、文部科学省(2001)は『小学校英語活動実践の手引き』において「総合的な学習の時間」で言語習得を主目的としない国際理解の一環としての体験的な学習である「英語活動」を導入した。2008年告示の学習指導要領(2011年度施行)では、外国語(英語)教育を科目ではなく領域と捉え、「外国語活動」が導入されることとなった。2000年代に入り、国際的視野を伴ったコミュニケーション能力の必要性が一層高まり、音声を中心とした活動による言語能力向上を重視する考え方が台頭し、国際理解のための態度と外国語によってコミュニケーションを図ろうとする姿勢の素地や基礎の育成へと舵が切られた。その結果、2017年告示の学習指導要領(2020年度施行)では、「外国語活動」の開始時期が中学年に引き下げられ、小学校高学年では「外国語科」の学習が新設されることとなった。同じく改訂された中学校(中学校学習指導要領2017年告示)・高等学校(高等学校学習指導要領2018年告示)の英語教育と共に学習目標と内容が整理され、長期的に外国語(英語)教育を捉えたことも特筆すべき点である。こうして、30年を越える年月で洗い出された外国語(英語)教育の課題に対応すべく外国語科が新設され、小学校では英語に慣れ親しんで学習への動機づけに繋がる礎を築き、英語を使用した汎用的なコミュニケーション能力の向上

に向けて学びの接続と連携の実現を目指すこととなった。

2.2 外国語教育の理念と目標

コミュニケーションに積極的に挑戦する小学生の柔軟性と適応力を生かして、英語の音声や基本的な表現に慣れ親しむことを重視し、同時に国際的視野を併せ持ったコミュニケーション能力を駆使してグローバル化の進展に対応できる力を育むとする基本理念の下、新学習指導要領の外国語科の「第1目標」は次の通り定められた。

〈小学校外国語科目標〉

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

「外国語活動」では音声を中心とした活動として、特に「聞くこと」及び「話すこと」を通して外国語に慣れ親しみ、学びへの動機づけを高めることが目標であるが、「外国語科」では既有の知識及び技能を生かしながら、「読むこと」「書くこと」を段階的に加え、音声、会話技術、文法等の言語能力面を視野に入れた考え方に基づいてコミュニケーションを図る基礎を築くことを目標としている。

2.3 新学習指導要領に見る外国語教育の展開

前節に示した目標の「見方・考え方」は、今回の改訂で全教科に共通して提示された文言であるが、外国語活動と外国語科においては、「外国語によるコミュニケーションの中で、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかという、物事を捉える視点や考え方であり」（文部科学省 2017b:11）、「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背

景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること」(第17期中教審答申2016:196)を指している。また、今回の改訂では教科の目標及び内容を資質・能力の三つの柱である「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」に沿って再整理し、バランスよく実現できるように留意することが強調された(国立教育政策研究所2020)。敷衍すると、教育実践で普遍的な「主体的・対話的で深い学び」の実現、つまりアクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善が推進されている(文部科学省2017b)。小学校における「主体的な学び」では、やってみたいという気持ちを持って活動に取り組んだり、楽しみながら活動することが望まれる。「対話的な学び」では、他者を尊重し、相互の伝達行為の中で自らの考えを進化させることが望まれる。「深い学び」では、意味理解を中心としたコミュニケーション活動の中で、体験的な活動を通して判断したり思考したりして知識を深めることが望まれる。小学校外国語(英語)教育では、児童が自ら様々なことに気づいていく過程が存在する授業を展開し、自律した言語学習者として学びに向かう力の涵養が図られようとしている。以上のように「見方・考え方」に沿って「主体的・対話的で深い学び」が目指されている。

一方で新学習指導要領に従い、低学年を除いて外国語(英語)教育で評定が伴うこととなり、前述した資質・能力の三つの柱に沿って授業の指針となる観点別学習状況の評価が「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点に再整理された。小学校の授業では「めあて」を授業の冒頭で明示し、指導者と児童の両者がCAN-DOリストを用いて形成的评价を実施することが多い。第二言語習得に関しては、児童に向けた明示的授業の学習効果に議論の余地があるものの、評定が伴うようになったことで一層増えることが予想される¹。

本稿で取り上げる音声に関する項目として、高学年の「2 内容」にある「知識及び技能」の「音声」で、

- (ア) 現代の標準的な発音
- (イ) 語と語の1連結による音の変化
- (ウ) 語や句、文における基本的な強勢
- (エ) 文における基本的なイントネーション
- (オ) 文における基本的な区切り

を実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能として身に付けられるように指導することが明記されている(文部科学省 2017b:133)。しかし、指導の手引き等はリピート、チャンツ、リズムに合わせる等の音声指導法に限定されており、音声学的特徴への気づきを促す指導の鍵は示されているものの、韻律的特徴への気づきに繋がる指導法が提示されていない。音声言語情報に含まれる文字化できないパラ言語情報を汲み取る力は、コミュニケーション言語活動で活用できる音声知識の至要たる一部であるため、相手に容易に通じる発音 (comfortably intelligible pronunciation) の指導に加え、音声全体に意識が向く指導も必要となった。

2.4 教育現場の現状と問題点

小学校の教育現場では、外国語の授業を学級担任、外国語指導助手 (ALT)、専科非常勤講師等様々な教員が担当し、指導形態も、担任や専科教員単独、あるいは担任と ALT のチームティーチング (TT) と種々である。学びの全体像を把握している学級担任が授業に関わることは、文部科学省 (2017b) が推奨する「言語活動で扱う題材は、児童の興味・関心に合ったものとし、国語科や音楽科、図画工作科など、他の教科等で児童が学習したことを活用」(125) することをより容易にし、児童の知的好奇心を刺激できる。ただ、外国語 (英語) 教育を担当する教師が誰であっても小学生の発達特性を理解し、発達段階に応じた第二言語習得の授業を展開しなければならないことは自明の理である。注意したいのは、国語科では児童の発達と「語彙力」について脳科学や発達心理学の見地から「読む」と「書く」の繰り返し練習で増強することが強調されているが(文化審議会答

申 2004)、外国語(英語)教育では、低・中学年児童が無意識に言語に接する機会を与え、音やリズムに合わせて身体を動かし、体験を通して自然に言葉を覚える活動が推奨されている点である。国語科は読み書きを重視し、外国語科は音を通した習得を重視しているのである。また、国語科でははっきりと丁寧に音読する指導がされるが、英語の音読では単語を区切って読む指導をしていない。このような相違点を教師は把握しておく必要がある。

しかし、『小学校外国語活動・外国語研修ハンドブック』(文部科学省 2017a)の音声指導を見ると、授業の展開や活動の補完はできるものの、具体的な指導技術に触れていない。同ハンドブックにある「My Summer Vacation 夏休みの思い出」の指導事例には、「この活動は、前活動で繰り返し聞いた I went to ～. を含めた I ate ～. I enjoyed ～. を、更に繰り返し聞いたり言ったりすることがねらいであるため、児童にしっかり言わせるようにする」(65)とあるが、機械的な反復指導は以前から実践していたことである上に、「しっかり言わせる」とは具体的にどのようにすることなのか曖昧である。さらに、児童がグループで円になって座り、夏休みに行った場所や感想を伝え合う活動が紹介されているが、1人の児童が「夏休みに行った場所」を言ったら次の児童がそれを受けて You ～. と繰り返して言い、今度は自分の「行った場所」を付け足すという内容である。どのグループが最初に全員言い終わるかを競わせるため、競争に重きが置かれてただ音を発するだけになってしまい、コミュニケーション言語活動に必要な言語知識の習得が図れているとは考えにくい。思い出に抱いた感情を伝えるには英語の音声でどう表現するのかというパラ言語的分析や考察、教師の声かけや発問の指導に関する視座が抜けている。コミュニケーション言語活動で活用できる音声の韻律的特徴に関する知識と技能の習得に必要な発問や声かけの具体例の不在は、現場の教師を従来と同様の授業へと誘導してしまうだろう。

3. 言語学習ストラテジーの活用可能性

3.1 これまでの言語学習ストラテジー研究

言語学習ストラテジー (Language Learning Strategies; 以下、LLS) は、第二言語習得の成功者と言われる good language learners (優れた言語学習者) が学習促進のために駆使している共通項として研究され、外国語学習者自らが「外国語学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、そして新しい状況に素早く対処するために」(Oxford 1990 穴戸・伴 :8) 取る行動であり、自律学習も含めた学習全体を支えるものである。Oxford は LLS を、言語学習と直接関係する方略である記憶ストラテジー・認知ストラテジー・補償ストラテジーと、言語学習が円滑に進むために取る方略であるメタ認知ストラテジー・情意ストラテジー・社会的ストラテジーに分類し、前者を直接ストラテジー、後者を間接ストラテジーとした。Griffiths (2018) は、LLS は教師によって学習者に押し付けられるものではなく、言語学習の目標達成に向けて本人の意志で選択されるものであり、学習の過程を調整するために使用されると述べている。しかし、LLS は単独で存在することがなく、その使用は学習者の個人差要因である動機づけ、個人の特性、ビリーフ (belief)² との関連性、学習目標、個人の文脈に根ざした学習ストラテジー使用 (situating strategy use) 等と関連する (Griffiths 2018、水本 2019)。個人の文脈には学習環境が含まれており、教室学習環境か自然習得環境か、当該言語が使用されている国や地域で生活のための手段として学ぶ ESL (English as a Second Language) なのか使用されていない環境で外国語として学ぶ EFL (English as a Foreign Language) なのか、CLIL (Content and Language Integrated Learning) や EMI (English as a Medium of Instruction) で学んでいるのか等、LLS の採用に大きく影響を与えている。言語資本 (language capital) を発展させた good language learners に共通しているのは学習を自律的に調整できる力である (Cotterall 2008)。つまり、自律した学習者は、自らの状況、目的、性格に適した多

種多様な LLS を組み合わせている (Griffiths 2018:57)。従って、LLS は横断的かつ戦略的に使用すれば、第二言語習得の強力な学習ツールになり得るものなのである (O'Malley et al. 1985)。LLS の存在が認識され、その指導³ に有効性があることに異論がない流れの中で、現在は LLS をどのように指導すべきかに研究の焦点が当たっている (Gunning and Turner 2018, Gunning et al. 2019)。

3.2 小学校高学年の言語学習ストラテジーの実態と指導上の活用機会

日本の小学校外国語 (英語) 教育においても、目標達成に向けて発達段階に応じた LLS の活用が期待される。しかし、先行研究の LLS 指導で使用されているのは成人から抽出された LLS であり、児童の発達との隔たりが考慮されていない。目標達成のために児童が使用する独自の LLS が存在していることから、それらの指導上の積極活用が期待される。児童の発達特性が表出する LLS の実態を踏まえ、発達段階に応じた指導を実現することが重要になってくる。

杉田 (2020) と杉田 (2021) では、高学年児童の長期休暇で課される「教科書付随の CD 音声を模倣する」というタスクを完遂する際の学習記録から LLS を抽出し、分析と考察を行い、認知、記憶、メタ認知、そして社会的ストラテジーと分類できる LLS の存在を明らかにした。加えて、従来の成人の言語学習者を対象とした研究では指摘されていない児童の認知発達段階に応じた LLS の存在を示唆した。例えば、練習に向き合う態度や姿勢に関する方策 (Into 練習) では、自分自身を発話の人物に置き換えて練習する「自己投影型練習」、会話が行われている場面を想像して会話に参加する立場となる「会話参加型練習」、会話の人物や動物になりきって演じる「舞台型練習」、そして、発話の場や練習成果を発表する場を意識して取り組む「聞き手意識型練習」を実施してタスクを遂行しようとしており、単に音声を模倣しているのではなく、タスクを有意味受容学習と捉える姿が浮き彫りとなった。また、言語構造に疑問や興味を持ったり、日本語の音

と比較したり、あるいは推測をして理解を深めようとしたり、さらに、記憶するための工夫をしたり、自分の学習を評価したりするといった、模倣以上の発展的な試みをする児童の姿も認められた。

しかし、授業で LLS 指導を実施することに概ね異論がない潮流の中で、児童の音声模倣に関する LLS は課題が残されていると言わざるを得ない。児童を対象とした研究は読解や発表に関する LLS が主流で (c.f. Gunning and Turner 2018, Gunning et al. 2019) 音声模倣に関するものが少なく、杉田 (2020)、杉田 (2021) で明らかにしたような児童の発達段階に合致した特有の LLS を活用した指導は見られない。EFL の環境下にある日本の児童にとって、外国語 (英語) 教育が「楽しい」や「興味がある」といった内発的動機づけで促進するものでなければならない。よって、音声模倣をコミュニケーション言語活動に直結させ、楽しい活動にするために多様な工夫をしている児童の実態から得られる知見を指導に生かすことは、音声模倣を有意義活動にする端緒となるだろう。

4. 方法

4.1 研究課題

2 章と 3 章で指摘した現状を受け、児童が見せる音声模倣タスク遂行時の LLS から足がかりを得て、コミュニケーション言語活動で活用できる基礎的な音声に関する知識と技能の習得を目指すための、具体的な指導法を導出する。

4.2 調査対象者と調査時期

調査対象者は、東京都の私立女子小学校 (1 校) に在籍していた女子児童、6 クラス計 169 名で、対象学年は第 5 学年と第 6 学年の高学年である。調査対象年度は 2016 年度から 2018 年度の 3 年間に渡り、2016 年度 (5 年次) と 2017 年度 (6 年次) の 57 名と、2017 年度 (5 年次) と 2018 年度

(6 年次) の 112 名という内訳である。

4.3 授業について

4.3.1 授業頻度と形態

調査当時は、1 コマ 45 分の授業を週に 2 回実施していた。1 回は 1 クラスを半分に分けて少人数クラスの体制を取り、もう 1 回はクラス全員 (計 40 名) で授業を行っていた。担当教師が 2 名いる体制で、うち 1 名は少人数と全員形式の週 2 回授業を担当し、もう 1 名は少人数形式の一方のみを週 1 回担当していた。週 2 回担当する教師の学習指導観が影響を与えすぎないように、1 年間で 2 期に分けて、クラス全員が両方の教師から均等に授業を受ける体制を取っていた。教師は日英語バイリンガルで、極力英語で授業を実施していた。

4.3.2 授業内容

主教材は『English in Action 1』(久埜 1985a)、『English in Action 2』(久埜 1985b)、『English in Action 3』(久埜 1985c) 『WORD BOOK』(久埜 1978) で、副教材として『Workbook ①』(久埜 1985d)、『Workbook ②』(久埜 1985e)、『Workbook ③』(久埜 1985f) を適宜使用していた。高学年の授業は、スモールトークや早口言葉でウォーミングアップをし、単元項目の導入目的で、視覚と聴覚教材や教具を準備して、インプット活動とインタラク션을実施する。その後、単元項目の理解を促すため、教科書を使用した活動へ移行する。ターゲット項目の音と文字を一致させるために、教科書を見ながら教科書付属の CD 音声をリピートする。最後に、副教材であるワークブックを使って単元項目に準じた聴解を行う。

調査対象校では、児童のアウトプットへのレディネスが十分に整うように良質で理解可能な大量のインプットを与えることを心がけ、自発的なアウトプットを引き出すように工夫していた。そのため、授業開始時に明示

的に「めあて」を示すことはしなかった。文法や語彙といった言語知識の提示はせず、繰り返し何度も扱う螺旋状学習を通して児童自身で気づきを得て、既知の語彙や文法と結びつけながら学習を進めることを目指した。自然な音の習得を目指しているため、テキスト付属のCDで練習することを日々の宿題とし、授業内で練習の成果を発表する機会を設けていた。夏休みや冬休み等の長期休暇の際も普段と同様にCDを聞いて音読する宿題を出し、授業で扱った既習ページを復習しながら自然な発音を身につけるよう指導していた。第二言語習得研究では、聞き取ることができるようになると発音することも可能になると一般的には考えられており（酒井 2017）、児童には課外でもCDをよく聞くように繰り返し促した。小学生は音声の習得で重要な時期であると考えられており、発音に関しては12～3歳という臨界期⁴の存在が概ね認められている（樋口他 2017）。また、年齢が低いと、音をそのまま受け入れて一つのかたまり（チャンク）として捉えることができると言われている（樋口他 2017）。発達段階のこれらの特性と、模倣を厭わない特性を生かして、「CD そっくりさんを目指そう」という言い回しで、音読を楽しい活動となるように鼓舞していた。CDの音声を厳密に発音できることを目標とするのではなく、「多様性に富んだ現代の英語の発音の中でも（中略）いわゆる標準的な発音を指導するものとし、多様な人々とのコミュニケーションが可能となる発音を身に付けさせる」（文部科学省 2017b:84）上で、教師の発話やCDの音声を通して場面や目的にふさわしい自然な音声の習得を目指し、調査対象校では小学生の発達段階を考慮した、効果的な活動となるよう工夫していた。

4.4 調査の方法

本稿では、質的研究デザインによって児童が音声模倣タスクと主体的に向き合う際のLLSを究明することでその実態を検証した。データとして、長期休暇に英語CDの模倣練習を記録した宿題（学習記録）を用いた。その理由は三つある。第一に、児童のLLSを抽出するのは容易でなく、学習

の実践から一定期間経過した後で回想させるようなインタビューは難しく、妥当性から考えて避けるべきだからである (Gunning and Turner 2018)。第二に、児童の実態を捉える上で、成人である参与観察者が作成した質問紙やインタビューシートの問いかけは、成人の無意識な意図が働き、児童の回答が局限されてしまう可能性があるからである。第三に、授業と並行していない言語の熟達度を見るのではなく、学習内容に根付いた LLS 評価を実施することが、児童の LLS の実態を把握する上で実用的な見識を与える可能性が高いからである (Gunning and Turner 2018)。また、長期休暇のタスクを精査することで、児童が主体的にタスクに取り組む際の LLS を明らかにでき、延いては、自律した言語学習者として振る舞う際の一片を知得できると考える。音声指導に関してどのような指導が助力となり、またどのような指導が欠如しているのかの手がかりを得られると推察する。

児童の生きた記述を分析する際、授業中の児童の観察 (外観的観察) と照合しながら、児童の言葉の中から信憑性が低いものは排除した。

本稿で省察したデータは、児童の 5 年次と 6 年次の夏期休暇や冬期休暇の学習記録である。課題は、教科書の既習ページの中から教師が指定したページの CD 音源を最低 3 日以上、聞いて模倣や音読をするというものである。英語の自然な音に近づけて、話者の気持ちになって音読するよう指導していた。記録には、聞いた日付と、タスク遂行時に感じたこと、気づき、練習の際の工夫等を自由に書けるようにしていた (参照: 付録 1)。

4.5 データの分析方法

児童が記した音声模倣タスクを遂行する際の LLS と判断できる思考過程や行動を取り出し精査し、外国語科の目標であるコミュニケーションを図ろうとする姿勢の基礎を育成する上で音声指導が抱える課題を整理し、課題解決に向けた指導法の考察を試みた。

LLS は、学習者の行為の目的によって分類されるものであるため、観察者はこの行為の背景を知る必要がある。しかし、LLS は必ずしも顕在的で

はなく、観察が難しい概念でもある。特に宿題の場合、教室外で実行されているため、観察を困難にしている。よって、分析の際は普段の外観的観察と照合しながら解釈を進めた。解釈が困難な記述や表現以外は、本稿ではできる限り児童の記述をそのまま記載する。データの詳細については、杉田 (2020) と杉田 (2021) を参照されたい。

4.6 倫理的配慮

本稿は、研究協力者と研究協力機関への十分な倫理的配慮を行った。本研究の趣旨を研究協力機関に詳細に説明し、データの使用に同意を得た。今回取り扱うデータは研究以外の目的に使用することではなく、適切に管理し、記載内容から個人が特定されないよう個人情報情報を削除した。

5. 結果と考察

コミュニケーション言語活動で活用できる基礎的な音声に関する知識と技能に照らし、音声模倣タスク遂行時の学習記録から得られた LLS の実態の省察から、四つの注目すべき課題が浮かび上がった。それぞれから、児童がコミュニケーションを図る際に有用となる音声言語情報の習得に繋がるような具体的な指導を提案する。その一部はこれまでの指導技術の内容と矛盾しないが、他方で音声言語情報に不可欠なパラ言語情報への認知力や非言語情報への直観力といった音声言語の可変的特徴を意識する指導や、学習のメタ認知力の育成に工夫が求められる。

5.1 タスクの目的の体験的周知

1 点目の課題は、児童がタスクの目的を自己解釈したり、曖昧に解釈したりする余地を与えていることである。本タスクは「CD そっくりさんになろう」と指示を出し、教師は児童がその趣旨を分かりやすいように伝え方を工夫しているものの、CD の音に慣れ親しみ、CD のような音声を目指すことが伝わっていない事例が判明した。例えば、児童 A と B は①②の

ように記述していた。

- ①「CD を聞かずに全部言えてうれしかった。」(児童 A)
- ②「発表のために何回も読んで練習した。次からは読むだけでなく、CD もしっかり聞いて CD そっくりに言えるようにしたい。」(児童 B)

CD を聞かずに練習するという児童 A と B の LLS から、タスクの目的が伝わっていないことが明白である。文字が読めるといった他の技能がタスクの本来の目的から注意を逸らしてしまうことが読み取れる。

- ③「読むときに一番気をつけていたのは、ゆっくり読むことです。」(児童 C)
- ④「ゆっくり読むように心がけたら、前より上手になった。」(児童 D)
- ⑤「Let me come in. がつながって、聞きにくくならないように気をつけた。」(児童 E)

③と④からは、ゆっくり読むという LLS が見られるが、児童 C と D がその後 CD のスピードに合わせる練習をしたのか定かではない。加えて、⑤からは児童 E が連音を「聞きにくい」と捉えてしまい、一語一語を離して読む練習をする LLS が見られる。これは、ゆっくりと明瞭に音読することが規範的とされる国語科の音読方法が英語でも適用されていることを露呈した。

- ⑥「まず、聞かずに読んで、意味を確認した。2 ページに一つくらい意味の分からない単語があった。ただまねて言っているだけでは、やっぱり意味がないことを改めて実感した。」(児童 F)

児童 F からは、CD を聞かずに読むという LLS が見られ、CD 模倣タスク

の解釈を単語の意味を理解することと位置付けている。よって、音声の模倣は単語の意味理解において有効性がないため、音声模倣は意味がないと学習記録に繰り返し記述していた。教師は、単語の意味理解を深めることを否定することなく、一方で音声模倣によって身に付く知識と技能があることを事前に体験活動を通して周知しなければならないことを示唆している。

タスクの目的を正確に理解している児童も見られ、模倣がうまくいくように LLS を規画し実行していた。

- ⑦「to the への to をなくして発音してしまったり、それとは逆に、to を to the へと発音してしまったりしたことが難しかった。このことを直すために、聞いてすぐ発音するのではなく、聞く前に英文を見てこのことを意識してから聞き、発音をする、というようにして練習してみた。」(児童 G)

児童 G は、CD 模倣した後に自らが的確に言えなかった部分に気づき、文字が読めることから教科書で文字を確認して再度音読練習に臨んでいる。文字が読める児童の中でも、文字を読み上げるだけで完結させるのではなく、タスクの目的を理解して臨んでいる例である。次の記述⑧を見ると、

- ⑧「会話文がなめらかに聞こえるように工夫した。」(児童 H)

児童 H が「なめらか」という表現で英語の音の流れを再現しようとする LLS が見られ、音声模倣タスクの趣旨を理解している事例であると言える。

- ⑨「CD のスピードに合わせようと思い、3 回目は早めにすらすらと読んでみた。」(児童 I)

⑨の記述からは、ゆっくり読み上げることで終わらずに段階的に音読の速度を上げて「すらすら」と読む LLS が見られ、タスクの趣旨を正確に理解していることが窺える。しかし、児童 I は⑩のようにも記している。

- ⑩「いつも文字を見ないで言っていた早口言葉を文字で確認して読むと難しいと思った。」(児童 I)

これは、文字を確認しながら読むという LLS によって、文字が自然な音声を阻害する恐れを示している。児童 J も⑪に同様の気づきを書いていた。

- ⑪「授業中に先生の真似をしようと言っていたことが、文字を読むと細かい it や a のせいでスラスラ言えない。」(児童 J)

このような気づきに対して、児童 K や L は次のように指摘し、工夫していた。

- ⑫「何度も練習しているうちに気がついたことがあり、それは 1 つ 1 つ発音するのではなく、CD はとてもなめらかに発音していたことである。」(児童 K)
- ⑬「テンポが速いところも遅いところも、頭の中でコピーした。」(児童 L)

児童 K が⑫で記したように、反復練習をするという LLS を通して、CD が単一の速度で文を音声化しているのではないことに気づき、児童 L が⑬で示すように、聞こえた通りに音を記憶する LLS で音声模倣に向き合っている姿勢が明らかになった。

以上に示したように、授業で普段から扱っているにも関わらず、児童がタスクの目的を多様に解釈していることが LLS の詳察から判明した。これ

は、タスクの目的を明確に伝えきれていないことが原因であると考えられる。このような事態を避けるために、教師がタスクを通して児童に学んでほしいことを具体的に体験的な活動を通して繰り返し伝えることが必要である。よって、例えば英語において連音の存在が認められていることを示すために、連音部分を自然に発音した音声と一語一語切って読み上げた音声を比較させ、どちらがCDそっくりだったか聞くことは有効だろう。CDの速さに近づく過程は、速さを段階的に上げる練習を授業で実践し、CDと同じスピードで言えたかを問うような具体的な声かけで意識化し、音声模倣の進め方を会得させることが大切である。児童にタスクの目的を的確に理解させるために、教師は先読みした戦略的な発問と声かけを計画し、授業で実際に学習工程を丁寧に確認して、児童が課外でも自律してタスクに取り組めるような足場かけをすることが重要である。

5.2 発問と声かけの工夫—音声学的及び韻律的特徴への着目

2点目の課題は、コミュニケーション言語活動に直結する音声の横断的な認識が限られていることである。認知を深めることに繋がるLLSに注目すると、音声に特段興味がない児童、音声学的特徴に意識が向く児童、そして発話のパラ言語的側面に意識が向く児童がいた。

まず、児童の記述には、練習の際に意図的に取った物理的な工夫が見られた。

⑭「家族全員に hippopotamus と発音してもらい、CD と一番近かった人のお手本にした。」(児童 M)

児童 M の記述⑭から、CD と第三者の音を比較するLLSが見られた。客観的な視点で第三者の音声を評価して音を捉えようとする、大人を巻き込んだ方法で、成人には見られない興味深いLLSである。児童 M はその後、自分自身の声も録音して客観的に確認している。さらに、音声学的特徴を

捉えようとする軸では、日本語の外来語やローマ字読みと英語の音の比較を行なっている児童も多く見られた。

- ⑮「外来語の発音を忘れるようにしてCDを聞いた。そうすることで英語の発音により近付いたと思う。」(児童N)

児童Nは、外来語の音声学的特徴が英語の発音を阻害していることに気づき、両者を分離させて捉えようと意識するLLSを見せた。このような音声練習からは、コミュニケーションを目的とした練習がなされているかどうか掴むことは難しい。一方で、コミュニケーション言語活動としての音声練習として話者の個性、意図や感情面に焦点を当てた音声の解釈が確認できた。児童Oの記述⑯には、強調して読むという工夫が見られた。

- ⑯「登場人物の先生がYou have a big bag. と言うのですが、テキストを見ていなくてもとても大きなバッグだと分かるようにbigにアクセントをつけてみた。」(児童O)

「アクセント」という術語を使用しているが、プロミネンスを意識していることを示している。Bigを強調して読むことで鞆が大きいことを主張できると解釈しているのが読み取れる。また、児童Pの記述⑰は、

- ⑰「KimiはHow about youをハウ アバチュウ ユウと言っているが、Tomoはハウ アバット ユウと言っていた。」(児童P)

How about you?の音声の話者によって異なることに気づいている。標準的な音声の中にも個人差が存在することに気づくことで、音声言語を柔軟に受け止める視野が備わっていくことが期待できる。このような、児童Pの気づきを通して、文字で表せないパラ言語情報を探求する活動がクラスで

実施できる。同時に、CDを流し聞きしていた児童が音声に興味を抱き、集中して聞くきっかけとなる。

さらに、話者の発話の音声に帯びた感情を捉えて練習をしている児童が見られた。

- ⑱「白雪姫の物語は感情を入れて読んだり、相手に伝わるように練習した。」(児童Q)

記述⑱から明らかなように、物語の音声模倣は表現力を伴った模倣を促すことを示しており、児童がCDの音声をコミュニケーション活動を担う生きた言葉として受け入れて練習する姿を表出している。ある児童は、テキストにある「狼と7匹の仔やぎ」(『English in Action 2』1985b)をより理解するために「赤ずきんちゃん」を図書館で借りて読み、比較して物語の内容を整理した上で音声模倣を実施していた。

児童RやSはより具体的にどのような感情を音声で表現しようとしたかを詳述している。

- ⑲「白雪姫のセリフが不思議そうに聞こえるように発音した。」(児童R)
 ⑳「それぞれの天気に合わせて、嬉しい・悲しいというように感情をこめて練習した。」(児童S)

児童Rが⑲で示すように、発話のパラ言語情報に着目するLLSで白雪姫の感情を汲み取って音声模倣をしていることが見受けられる。児童Sは、CDの声色とテキストの絵から天気に対する話者の感情を読み取り、音声に付与しようとしている。このような音声言語のパラ言語的様相や非言語情報からの感情の読み取りはコミュニケーションにおいて不可欠な要素であり、感情移入や没入する能力に長けている児童の特性が発揮される。そして、模倣を厭わない児童の特性を生かして、感情を乗せた読み方を実践するこ

とは音声習得に効果的であると考える。

ところで、児童 S が 6 年生になって記した学習記録には以下の②①のような記述が増え、コミュニケーション言語活動という観点からのアプローチは消えて、音声学的特徴に関心を持ち始めたことが明らかになった。

- ②① 「l や th の入っている発音しづらい単語だけ何度も練習したり、その単語の入った文を繰り返し練習したりした。」(児童 S)

児童 S が見せた変化から、児童は韻律的特徴から音声学的特徴へ意識が向かう発達の道筋を示している可能性があり、発達に応じた音声模倣の指導へ一石を投じている。

また、多くの児童が会話文に自分自身を当てはめて練習をしていた。児童 T の記述②②では、

- ②② 「最初にオオカミが自己紹介をしているのを真似して、自分の自己紹介を作って、友だちに発表した。」(児童 T)

とあるように、オオカミに自己投影しており、人間だけでなく動物と自己を同価させることを厭わない姿を見ることができる。②②の LLS は、教材の登場人物が必ずしも児童と同じ年頃の人間である必要がないことを示唆している。

- ②③ 「ペンギンになりきってしゃべった。」(児童 U)

- ②④ 「2 回目はその動物になって読んでみた。例えば、おかあさん羊だったら、we だからみんな動物ということになるので、私はその動物になってみて、その動物側から見たら、また景色も変わるので、こういう工夫をしてみた。」(児童 V)

- ②⑤ 「オオカミと子ヤギは、なりきって、誰に向けて言っているのか考え

て言った。」(児童 W)

㉓から㉔の記述は、登場人物になりきって練習する児童の姿を顕在化させた。児童 W は、仔ヤギが、母ヤギと狼のどちらに向かって話すのかによって音声に変化が生じている点に気づき、音声模倣に反映させている。韻律的特徴を児童自身で紐解いていく力があることが開示された例である。また、児童 X の記述㉔のように、

㉔「CD を聞いて、言っている人がどんな表情か想像しながら練習した。」
(児童 X)

話者の感情に副次的に伴う表情まで想像して練習する姿が見られた。音声から話者の感情を推測している。

以上のように、認知を深めることに繋がる LLS において、音声学的特徴や韻律的特徴に関心を持って解釈を目指す児童がいることが明らかになった。しかし、児童はどちらか一方にだけ意識が向く傾向があり、双方に横断的に着目している事例は少なかった。音声学的特徴である発音等の習得に加え、話者として、聞き手として、感情や心的態度を音で表現する韻律的特徴の習得も、コミュニケーションにおいて不可欠である。そこで、教師が両者の音声の解釈と練習方法を発問や声かけを通して促進することが求められる。ただし、講義型で一方通行に伝えるのではなく、ボトムアップで児童が主体的に考えるよう導くことが重要である。「悲しそうに聞こえる声で言ってみましょう」「仔ヤギが母ヤギに話す時はどのような声ですか」「狼の声が高いとどんな狼になりますか」等、児童の気づきを丁寧にとり上げながら話者の感情や心的態度等の情報伝達に関わる声の調子を共に分析すれば、音声模倣が真正性のあるコミュニケーションとして機能するだろう。

特に、プロソディのような韻律的特徴に関心が向く傾向が、物語性のあ

る文脈内の会話に対して顕著にみられたことは注目すべき点であろう。このことは、文脈にプロットがあり、登場人物の背景や環境が映し出されている物語性が高い会話文の方が、コミュニケーション言語活動と直結する音声模倣指導に効果を持つことを示唆するものである。児童の保持する想像力豊かな特性と、物語に没入して感情移入する特性が、韻律的特徴に意識を向かせていると考えられる。従って、音声模倣タスクの会話文として、感情移入を促すような登場人物の背景が描かれた物語の中の会話や、想像を掻き立てるような周囲の環境が描かれている絵等の視覚教材を用いることが重要な要素となる可能性がある。

5.3 細部への頻繁な肯定的フィードバック

3点目の課題は、音声に関する知識と技能の習得には長期間を要することを児童が認識できていない点である。児童自身が粘り強く向き合えるように学習成果を細かく感じられるような工夫が必要なことが、児童のLLSから浮き彫りになった。音声の習得は言語適性と関わりが強く、また手続きの知識⁵の側面が強いため、目標達成まで個人差があり、個々によって成果の出現時期や到達度が異なる。よって、音声模倣の成果が直ちに表出されるわけではないことを児童自身が知ることで、自身の成長を感じられずに動機が低下したり、関心が薄れたりすることを回避するよう導くことが肝要だ。

②⑦「1年間英語を習ったのに、こんなにできなくてびっくりした。」(児童Y)

②⑧「CDを何度聞いても教科書を何度読んでも頭に全然入ってこないのが本当に心配でした。」(児童Z)

児童Yは、うまく言えなかった単語を列挙してまとめるLLSを用いて、自身の学習を客観的に把握していた。この方策は学習成果の意識化に繋がる

一つの工夫である一方、記述⑳から分かるように、多くの単語を目の前にしてやる気がそがれてしまう恐れもある。何度も繰り返し練習することで言えるようになるという上達の実感が必要だろう。児童 Z は、普段から活発に口頭によるコミュニケーションをとる児童ではなく、また、細かい音が気になると納得するまで声に出せなかった。記述㉑から児童 Z の不安が感じられるように、自己効力感を高められる支援と曖昧さへの耐性の育成が必要となる。

一方では、音声の習得に対して時間的な意識がある児童も見られた。

㉒「最初のページは 5 月頃に勉強したものであったので、かなり忘れていてうまく発音できず、文章もスムーズに読めず苦労した。」(児童 AA)

児童 AA の記述㉒から、一定期間過ぎると練習成果が薄れてしまうと認識していることが見て取れる。

㉓「夏休みの始まりの頃より、すらすら言えるようになった。」(児童 AB)

対して児童 AB は、自分の学習を客観的に捉えて評価する LLS を通して、一定期間練習を継続することで流暢に言えるようになることを認識していることを顕現している。その上で、児童 AC は、以下の㉔のように、学習の長期性を意識した工夫をしていた。

㉔「日がたつと忘れてしまうので、言葉の意味やどういう場面なのかを思い浮かべながら取り組んだ。」(児童 AC)

以上のような LLS を踏まえて、長期性の側面を持ち、個人差がある音声の習得に対して、二つの支援的指導を提案する。一つ目は、ICT (Information and Communication Technology: 情報通信技術) を駆使し、単元の学習開始

時、途中、そして発表時等に児童の声を録音し、児童自身で音声の上達を感じられるようにすることである。小学生という時期は、自己の学習を客観視するメタ認知能力が未発達である場合が多いが、録音という手法が補填となるだろう。自分の音声の自己フィードバックは、音声の上達に向けた方策そのものであり、これは同時に児童が変化を実感することによる内発的動機づけとしても機能する。ICTと自己評価を活用すれば、個々の変化の実感と動機づけを両立することが可能であろう。ただし、児童任せにするのではなく、教師も客観的でありながらも肯定的なフィードバックを与えて成長を実感させる必要がある。二つ目は、音読練習の成果発表後に具体的に音声面の肯定的フィードバックを与えることである。称賛が練習に持続力を持って取り組む外発的動機づけとなり、詳細を褒めることで音声学的特徴に意識が向き、CDの音をよく聞くようになるからである。実際に児童は、「先生に Wright (人名) の発音がいいとほめられて嬉しかった」「a の発音がよかったと言われたので、ちょっと照れました。英語の授業が楽しくなりそうです」と発表後の感想に記し、細かい発音が褒められたことに反応している。このように、児童が諦めずに前進するためには教師の足場かけが不可欠である。

5.4 協働学習による LLS の共有

4 点目の課題は、様々な LLS があることを認識する機会が限定されている点である。これまで概観してきたように、児童は個性的な LLS を見せている。授業でタスクの振り返りをする時間を設け、どのような工夫をして学習をしたのか取り組み姿勢をクラスで共有することで、1 人では気づけなかった LLS に出会わせることができるだろう。

③② 「旅行で使えそうな文だったので、apples の他にも chocolate に入れ替えて練習した。」(児童 AD)

③③ 「母と英語のゲームをした。どちらかがある職業を決め、もう一人が

その職業を当てるというもの。Who is he? と片方が言うと、当てる方は Does he have ~? と聞く。」(児童 AE)

③②の記述からは、「旅行で使えそうな文」という視点が想像を掻き立てることとなり、他の児童から chocolate 以外の語彙の案も出ると考えられる。音声模倣を楽しい活動にする派生的な視点である。また③③も、音声模倣に直結する LLS ではないものの、音声模倣が完了した後でその成果を生かして楽しく活動しようと周囲を巻き込む児童らしさが垣間見える。

さらに、児童は音遊びが好きである。

③④「pond がボン酢に聞こえる。」(児童 AF)

③⑤「outside が「おっそい」に聞こえる。」(児童 AG)

これは、暗記に関わる LLS の一つである目標言語の語彙を母語の似たような語彙と結び付けて覚えるキーワード法に繋がる気づきであると同時に、児童が喜ぶ音声模倣を生かした楽しい学習の一つでもある。児童の発達段階に合った③④や③⑤のような発見を吸い上げ、振り返りの時に触れることで語彙の習得に繋がる可能性もある軽視できない活動である。

③⑥「テキストブックの英語を読まないで、耳で聞いた英語を CD を聞きながらまねして言ってみました。そうすることで、CD の英語の発音や話すリズムをまねしてもっと上手に言えるようになったと思う。」(児童 AH)

③⑦「Let me come in の come in をほとんどつなげて言うのが難しかった。そのため「カムイン」と発音するのではなく、「カエンミイン」と発音した。お手本を聞き発音するのを繰り返して上手に言えるように練習した。」(児童 AI)

児童 AH の記述③⑥で見られる LLS は、文字を見ずに耳で聞いて模倣をするというものである。児童 AI は③⑦で示すように、CD のことを「お手本」という言葉で位置付けて、連音に気を付けている。これらの工夫や気づきをクラスで共有することで、音読する際に一語一語区切って読んでいた児童に気づきを与える波及効果が期待できる。1 点目の課題で指摘したように、タスクの趣旨が正確に伝わっていないことは往々にしてあるが、タスクの目標が理解された上で実践されている LLS を共有することで、以後の自律学習においてより多くの児童が趣旨を理解して課題に取り組めるようになるだろう。

③⑧「教科書をコピーして、発音が難しいところにカタカナで発音の仕方を書いた。」(児童 AJ)

③⑨「同じところでつまづかないように、テキストのつまづいたところの下に薄く線を引いて、何度も練習した。」(児童 AK)

児童 AJ の記述③⑧で見られる LLS は、教科書をコピーして、自ら難易度をつけて練習するというものである。また、児童 AK は、苦手な箇所に意識が向くように可視化できる工夫をしている。このように、認知を深めることに繋がる LLS は多様であり、個人に合ったものを見つけるためにいくつも試す過程が存在する。従って、児童が見せる LLS は、他の児童にとって新しい学習方法が存在するという気づきを与え、それぞれに合った学習方法を見つける貴重な機会となる。

このように、協働学習を利用して、児童から出た LLS を児童の言葉で児童によって具体的に伝えることで、児童同士の気づきと練習方法の改善を促進する効果が期待できる。ここで示される LLS には、教師のベリーフに基づいた LLS だけでなく、事前に想定できない児童特有の LLS が含まれる可能性が大いにある。このため、タスクの振り返りをする時間を設け、音声模倣を成功させるために実施した工夫を互いに伝える方法を取ることが

重要となる。児童の練習への向き合い方をクラスで共有すれば、自分では気づき得なかった多様な学習の方策の存在を知り、あるいは児童特有の方策を創造する機会となり、より発展した深い学びへと繋げていくことが出来るだろう。

6. まとめ

本稿は、学習指導要領の目指す姿を踏まえて、小学校高学年の児童が長期休暇で取り組む課題から得られた学習記録における LLS に関する記述を分析し、コミュニケーション言語活動で活用できる基礎的な知識と技能の向上に繋げるための、音声模倣タスクの指導上の課題を考察した。その結果、課題解決に繋がる指導法として、音声模倣タスクの目的を体験的に明確に伝えること、物語を活用して音声学的特徴だけでなく話者の感情や意図等の表現の仕方を児童と共に考察して韻律の特徴にも焦点を当てた学びを促すこと、音声の習得と長期的に粘り強く向き合う態度を育成するために ICT の活用や詳細な肯定的フィードバックを取り入れること、タスクの振り返りを設けて LLS を児童に特有の方策をも逃さず共有することが導き出された。児童が多様な LLS に出会えるように幅広く授業内で気づきを誘発する声かけや発問を繰り返し、教室全体で気づきと工夫を共有し合える雰囲気醸成する指導技術が望まれる。

今後は本稿が調査対象とした女子児童だけでなく、男子児童を含めた継続的で包括的な観察をすることで、本稿の論考の妥当性が検証されよう。本稿を介し、音声指導にコミュニケーション言語活動という視点が加わることを期待したい。

注

1 理科では実験結果を「めあて」で先に伝えずに、推論を伴う仮説検証型授業を実施することも推奨されている。

2 ビリーフ (belief または beliefs) とは、学習者や教師が言語学習に対して持つイメージや信念を指す総称である。ビリーフは意識的に作られてだけでなく、無意識に構築される言語学習観・言語指導観であり、様々な経験を通して形成され、変化していくものである。

3 Language Learning Strategy Instruction; LLSI

4 臨界期仮説 (critical period hypothesis) とは、外国語学習において母語話者のレベルに達するために、臨界期 (2 歳頃から思春期まで) に当該言語の刺激を与える必要があるとする考えである。臨界期そのものや学習開始年齢については未だ議論が続いているが、発音に関しては臨界期が存在すると考えられている。

5 知識には宣言的知識と手続き的知識があり、前者はそれが何であることを説明できるような知識 (knowing what) で、後者はそれをするやり方や方法が分かるという知識 (knowing how) である。

参考文献

- Cohen, A. D. (2018) Moving from Theory to Practice: A Closer Look at Language Learner Strategies. In R. L. Oxford. & C. M. Amerstorfer (Eds.) , *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics*, 31–53. New York: Bloomsbury Academic.
- Cotterall, S. (2008) Autonomy and Good Language Learners. In C. Griffiths (Eds.) , *Lessons from Good Language Learners*, 110–20. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2019) Designing Strategic Classrooms: Self-assessment in Enabling Self-regulated Learning. In A. U. Chamot & V. Harris (Eds.) , *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom*, 53–67. Bristol: Multilingual Matters.
- Grenfell, M. J. & V. Harris (2017) *Language Learner Strategies*. London: Bloomsbury Academic.
- Griffiths, C. (2018) How Individual Differences Relate to Successful Strategy Use: Self-Regulated Language Learners Around the World. In R. L. Oxford & C. M. Amerstorfer (Eds.) , *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics*, 55–73. New York: Bloomsbury Academic.
- Gunning, P & C. E. Turner (2018) Young Language Learners in Classroom Contexts: The Development of Strategy Assessment Methods and Tools. In R. L. Oxford & C. M. Amerstorfer (Eds.) , *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics*, 261–286. New York: Bloomsbury Academic.
- Gunning, P., J. White & C. Busque, (2019) Designing Effective Strategy Instruction: Approaches and Materials for Young Language Learners. In A. U. Chamot & V. Harris (Eds.) , *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom*, 53–67. Bristol: Multilingual Matters.
- 樋口忠彦他 (2017) 『Q&A 小学英語指導法事典——教師の質問 112 に答える——』

東京：教育出版．

池田真生子 (2019) 「ストラテジーの効果的利用を促進する指導 その手順に焦点をあてて」『英語教育』6月号：18-19.

金森強他 (2017) 『主体的な学びをめざす小学校英語教育——教科化からの新しい展開』東京：教育出版.

久埜百合 (1978) 『WORD BOOK』東京：ほーぐなん．

久埜百合 (1985a) 『English in Action 1』東京：ほーぐなん．

久埜百合 (1985b) 『English in Action 2』東京：ほーぐなん．

久埜百合 (1985c) 『English in Action 3』東京：ほーぐなん．

久埜百合 (1985d) 『Workbook ①』東京：ほーぐなん．

久埜百合 (1985e) 『Workbook ②』東京：ほーぐなん．

久埜百合 (1985f) 『Workbook ③』東京：ほーぐなん．

国立教育政策研究所教育課程研究センター (2020) 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校 外国語・外国語活動】』東京：東洋館．

中央教育審議会答申 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」.

文化審議会答申 (2004) 「これからの時代に求められる国語力について」.

水本篤 (2019) 「ストラテジー研究はこうして行う 研究方法の現在・未来」『英語教育』6月号：14-15.

文部科学省 (2001) 『小学校英語活動実践の手引き』東京：開隆堂出版．

文部科学省 (2017a) 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm [2020年9月]．

文部科学省 (2017b) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説外国語活動・外国語編』東京：開隆堂．

Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publisher. (穴戸通庸・伴紀子 (1994 訳) 『言語学習ストラテジー——外国語教師が知っておかなければならないこと』東京：凡人社．

O'Malley, J. M., A. U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, L. Kupper & R. P. Russo (1985) Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning* 35 (1) : 21-46.

O'Malley, J. M. & A. U. Chamot (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Plonsky, L. (2019) Recent Research on Language Learning Strategy Instruction. In A. U. Chamot & V. Harris (Eds.) , *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.

Rubin, J., A. U. Chamot, V. Harris & N. J. Anderson (2007) Intervening in the Use of Strategies. In A. D. Cohen & M. Ernesto (Eds.) *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press.

酒井英樹他 (2017) 『小学校で英語を教えるためのミニマム・エッセンシャルズ』小

学校外国語科内容論』東京：三省堂。

杉田直子 (2020) 「小学校高学年の自律学習における学習ストラテジーの使用実態」『Veritas』No.42: 19-64.

杉田直子 (2021) 「小学校高学年の音声模倣タスクへの向き合い方——言語学習ストラテジーの使用実態」『Veritas』No.43: 1-51.

竹内理 (2019) 「ストラテジー研究の「これまで」と「これから」」『英語教育』6月号：10-11.

付録1：宿題例

8 - ()

冬休みの宿題(英語)

2017年12月

☆☆☆☆☆☆☆☆

いよいよ楽しい冬休みが始まりますね。CDをじっくりと教科書を聴くことも増えてきましたか。文字を見ながらCDをじっくりと聴く練習は、英語の上達に大変役に立ちます。これからもしっかりと続けていきましょう。

下の表のページのCDをくり返し聴き、またして音読してみましょう。CDを聴くときは、朗読速度がいじりやすいように調節しましょう。ゆっくりと聴くようにし、どのページも、見出しより詳しく読みましょう。意味は、読みながら気がついたことや、どんなところが好きか、どんなところが楽しかったか、練習するときどんな工夫をしたかなど、具体的に書きましょう。朗読用のCD以外に英語を聞くチャンスがあったときには、そのことを記入してもいいですよ。

その他
英語にまつわる

記述の表は、3学期の最初の英語の時間に提出して下さい。

教科書のページ	日時	教科書のページ	日時
1	1/2 1/5 1/6	10	1/2 1/5 1/6
4	1/2 1/5 1/6	13	1/2 1/5 1/6
7	1/2 1/5 1/6	14	1/2 1/5 1/6
8	1/2 1/5 1/6	15	1/2 1/5 1/6
9	1/2 1/5 1/6	16	1/2 1/5 1/6
好きなページ	1/2 1/5 1/6	好きなページ	1/2 1/5 1/6
7	1/2 1/5 1/6	16	1/2 1/5 1/6

その他
スパイダーマン・スパイダーマン2・スパイダーマン3を英語で見ました。
本屋さんで、「ハリー・ポッターと死の秘宝」の原書を買って読み始めました。

英語

13ページは、少し長いので、あきらめなかったです。「blushy」の発音も気を付けました。聞かれないように、CDをすぐ閉め、TEXT Bookをよく見て落ち着いて音読しました。

8ページの「flour」は「flower」とはちがうので、それを意識して読みました。

9ページの「begin」を「ベギン」と読まないので、線を引いて工夫しました。

14ページに出てくる「short」の最後の「t」をあまりはっきり発音しないうちに、気を付けて読みました。

15ページは、「ps I have a neck」だけか、間違って、言い方を他の文とは変えました。

1ページ目は、特に1番最初なので、あきらめずに、何度も読んで読みました。

私は、英語が大好きなので、これから沢山勉強したいです。3学期もたくさん頑張ります。