

# 小学校英語指導力育成のための ストラテジー・トレーニングとその効用

永倉由里

Strategy Training for Developing Skills to Teach English to  
Elementary School Students and the Effectiveness

Yuri NAGAKURA

2019年11月6日受理

## 抄 録

実践研究とは、様々な側面からその営みへの理解を深め、teaching と learning の質を高めるために教師自身が行うものである（滝沢他、2016、p.278）。

筆者は、あらゆる授業実践が人格形成に資するものと考え、自律性のある学習者の育成を目指すストラテジー・トレーニング（Chamot et al.,1999 等）として授業を行うことを基本とし、指導法や省察方法の改善に取り組んでいる。

本稿は、これまでの研究の文脈、先行研究、実践内容、調査方法を振り返り、今後の研究の方向性を示した永倉（2019）に基づいて行った「小学校英語指導 I」の実践研究報告である。同科目において念頭に置くべき①新学習指導要領が求める言語習得理論に則した英語学習の在り方と②ストラテジー・トレーニングの共通点を示し、実践の概要と省察の方法及び結果を述べ、一般に難しいとされる自律性、メタ認知能力の養成の可能性を示す。

キーワード：実践研究法、学習者理解、授業分析、小学校英語教育、第二言語習得

### 1. はじめに

実践研究とは、様々な側面からその営みへの理解を深め、teaching と learning の質を高めるために教師自身が行うもの（筆者下線）である（滝沢他、2016、p.278）。筆者は 20 年あまり実践研究を行ってきたが、昨年度はそれらの文脈（科目の到達目標や対象学生の実情等）、並びに拠り所とした理論や先行研究、設定した研究課題、具体的な実践内容、収集したデータとその分析方法を振り返り、研究の方向性を検討した（永倉、2019）。

本稿は、それに基づき取り組んだ教育学部初等教育課程の 2 年生が受講する「小学校英語指導 I」に関する実践報告である。まず、現在の文脈とそこから設定された課

題を示し（第2章）、続いて拠り所とした理論に触れ（第3章）、具体的な実践内容（第4章）、省察方法（第5章）とその経緯（第6章）等について述べる。

## 2. 課題設定 一文脈を見つめ直して―

### 2.1. 担当科目と対象学生

「小学校英語指導 I」は、新課程（2019年度入学生から）では「英語 I」（小学校における外国語活動・外国語科の授業実践に必要な英語運用能力と英語に関する背景知識を身に付ける必修科目）に相当する。

対象学生は、教育学部初等教育課程の2年生で、その多くは小学校教諭を目指している。外国語活動が必修となった平成23年には小学6年生で、1年間のみ、週1時間の外国語活動を経験している。高校時代は「授業は英語で行われるべき」とされていたが、入試対策に重きを置いていたと語る者が多い。

彼らは、教育改革が進む中、彼ら自身が経験した小学校教育の範疇を超えた教育の目的、内容、評価に対応していかなければならない。教育界のみならずいかなる分野においても、グローバル化・IT化、価値観の多様化などから、主体的かつ共同的に行動し、成長を続ける人材が求められているのである。

### 2.2. 小学校での英語教育の在り方とストラテジー・トレーニングの共通点

学習指導要領がその育成を求める資質・能力には三つの柱（人生を主体的に切り拓くための学びの三要素：「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「人間性・学びに向かう力」）がある（文部科学省，2016）。

児童・生徒が、生きて働く「知識・技能」を習得するには、教師が学習方略（いかに理解しできるようになるか、主に「認知ストラテジー」）への意識を促すことが有効である。さらに、主体的で対話的で深い学びを通して「思考・判断・表現力」や「学びに向かう力」を養うには、児童生徒及び教師の双方が、「情意・社会ストラテジー」を取り入れ、学びに適した関係性を保つことや、「メタ認知ストラテジー」を用いて学習プロセス全体を振り返り学び方の改善を図ることが重要となる。

特に英語教育では、実践的な英語使用に耐えうる知識・技能、態度の育成を目指すため、言語習得の理論とそれに則した指導がどのようなものであるかを認識し、新しい学習観や指導観に基づく学習のプロセスを彼ら自身も体験する必要がある。

これは、各自が自身の学習体験を振り返り、現在の英語運用能力や英語学習に関する諸要因を捉え直した上で、新たな学習方略を試行しながら学習の自己コントロール能力を向上させるストラテジー・トレーニング（永倉，2006, 2007, 2008）と重なる。

ストラテジー・トレーニングでは、教師が授業中に行う様々な活動の内容やねらい、学習者の実情に応じてふさわしいと思われる学習方略を勧め、学習者はその使い心地や有効性を振り返る。それにより学び方とその有効性を客観的に捉えるメタ認知能力を育成し、究極的には学習者としての自律性を高めることを目指している。

従って、従来の学び方を見直してコミュニケーションを図る資質・能力の育成を目

指す小学校英語教育の在り方と学習活動に応じた学習方略を追求しその過程を自ら観察・理解するストラテジー・トレーニングとには共通点が多い(図1参照、筆者が作成)。日々の授業は、児童生徒にとっては学び方の、教師にとっては教え方のトレーニングの場と考えるのである。

究極的には自律学習者の育成を目指すストラテジー・トレーニングは、生来の性格に因るものとする傾向もある動機づけや学習に関する自己管理能力の変容にも期待を寄せ、試用するストラテジーについての意識を促すところに特徴がある。自律性については各自に任せるしかないとおきらめるのではなく、状況に応じた何らかのストラテジーを具体的に示しながら援助するのである。

児童・生徒の主体的創造的な学びをサポートする教員志望の学生にこそ、自らの学習過程を観察・省察しながら自律性を高めるための手法を体験することにより、ストラテジー・トレーニングの有効性を実感してもらいたい。

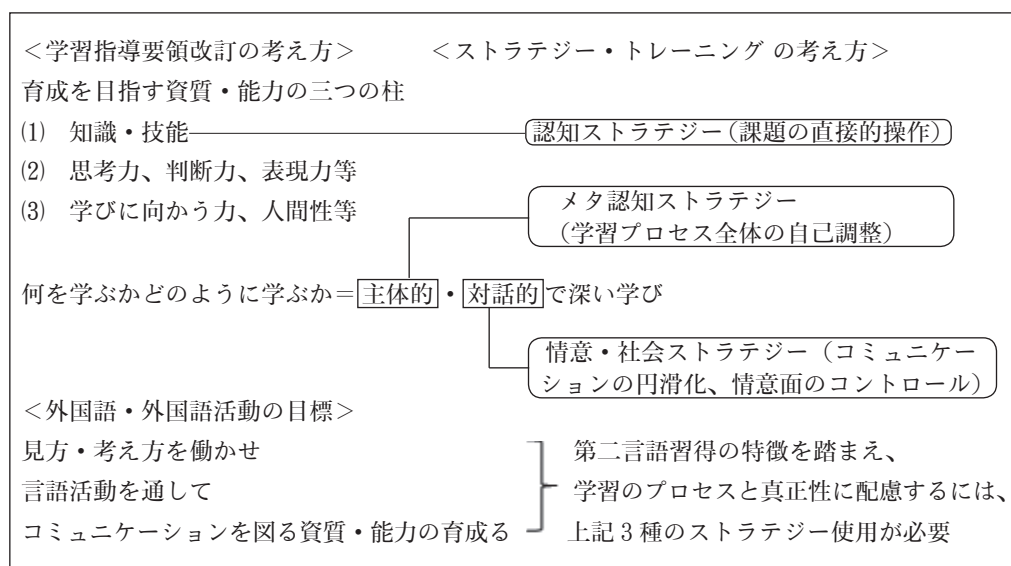


図1 小学校英語教育の在り方とストラテジー・トレーニングの共通点(文部科学省, 2017; O'Malley, J. M., & Chamot, A., 1990を参考に筆者が作成)

### 2.3. 学習指導要領に対応した評価の方向性とストラテジー・トレーニングの共通点

さらに、評価についての共通点にも注目したい。文部科学省(2019)は、「指導と評価の一体化」を掲げ、学習評価を通じて、学習指導の在り方を見直すことや個に応じた指導の充実を図ること、学校における教育活動を組織として改善することが重要であるとしている。学習評価は、学習指導の改善や学校における教育課程全体の改善に向けた取組みと効果的に結び付け、学習指導に関わるPDCAサイクルにおいて適切に実施されるべきであるとも訴えている。これは、種々のストラテジーの使用を促

しながら、各ストラテジーの使いやすさや効果を振り返ることで、学習の質を高めようとするストラテジー・トレーニングと重なる。教育実践と評価を常に並行して行われるべきなのである。

文部科学省（2019）は、従来の評価方法の中には、必要性・妥当性が認められないものをあり、それらを見直すよう以下のような強い調子で訴えている。

- ・学習評価は児童生徒の学習改善につながるものにしていくこと
- ・学習評価は教師の指導改善につながるものにしていくこと
- ・これまで慣行として行われてきたことでも、必要性・妥当性が認められないものは見直していくこと

新学習指導要領が目指す三つの柱のうち、「人間性」に当たる感性や思いやりなどは評価・評定には含めず、個人内評価とするものの、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力」については、児童生徒の学びの深まりを把握するために、多様な評価方法（パフォーマンス試験、ループリック、ポートフォリオ評価等）を用いる方向で、具体的手法が示されることになっている。

## 2.4. 課題設定

これまでの議論を踏まえ、本実践研究の研究課題を以下とすることにした。

小学校英語指導に必要な英語運用能力と英語に関する背景的知識および指導法を学ぶ授業実践を、ストラテジー・トレーニングの一環として行い、その過程を受講学生とともに省察することにより、メタ認知能力の涵養を図りながら、同授業実践への理解を深めることを目的とする。

## 3. 拠り所とした理論

永倉（2019）で検討したとおり、以下の理論・先行研究を拠り所とし、省察方法にも反映させる。

### 3.1. 英語コミュニケーション活動における「意味」のレベル（＝真正性のレベル）

英語コミュニケーション活動における「意味」の4レベル（三浦，2003）、すなわち自分にとって真正性（本物であること）の度合い、ゲームややり取り等の言語活動が自身にとってどれほど本当のことかのレベルに留意する（図2参照）。

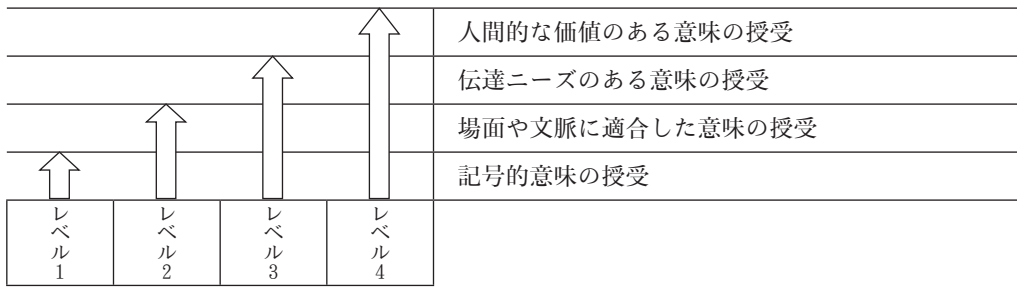


図2 コミュニケーション活動の「意味」レベル（三浦，2003）

### 3.2. 英語学習に与えるストラテジーの影響

ストラテジーの重要性（Dewaele & Furnham, 1999）を念頭に置き（図3参照）、自らの学びを見つめ直し、より自律性のある学習者（Benson, 2001、Holec, 1981）を目指すストラテジー・トレーニングの一環として授業を捉える。

そこでは、日本人特有のコミュニケーションの特徴（木下，2001）や使用ストラテジーの傾向（佐藤，2006）に配慮する。（永倉，2006、2007、2008）参照。

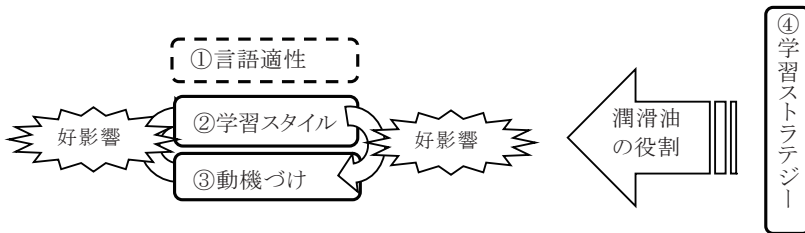


図3 学習ストラテジーの働き（筆者が作図、Dewaele & Furnham, 1999）

### 3.3. 教育的介入による動機づけの変容

動機づけのメカニズムに着目し、教育的介入により外発的動機が内発的動機へと変容する（Ryan & Deci, 2002、図5参照）ことに期待を寄せ、授業に意図的な動機づけモデル task-processing model（Dörnyei, 2003）を取り入れる。そこでは、学習の成立に欠かせない自覚のない感情 emotion の必要性（Damasio, 2000、図4参照）に着目し、直観的に楽しく共同性の高い活動を多用することで、言語使用を活性化し、思考や共同的学習が促されることを期待する（永倉，2013参照）。





#### 4. 授業実践のポイント

授業実践のポイントは以下の通りである。いずれにおいてもメタ認知の涵養を意図しており、その分類については表1に示すことにする。

- これらの理論とそれに基づく同科目の目標をわかりやすく伝えるため、オリエンテーション時に「アメーバ教育論」と題したプレゼンを行った。個々の文脈の違いを受け止め、より自律性の高い学習者への成長を促すストラテジー・トレーニングの有効性を訴えるもので、自分自身を「アメーバ（語源はギリシャ語で「変化」という意味）」と捉え、やり方次第で学習効率が上がることを強調した。併せてYouTube上に置いた筆者が作詞作曲したメッセージ・ソング「アメーバの歌」も紹介した。
- アンケート形式で英語学習者としての特徴（英語学習の目的、それまでの学び方、学習スタイル等）を問い、自己を見つめさせる活動（永倉，2008を修正して）を実施した。
- チャッツ、ゲーム、やり取り、Small Talk等の「意味」のレベルすなわち真正性、リアルさの度合いに着目させ（永倉，2005）、その重要性を伝えながら、英語活動を体験させるとともに10分程度の模擬授業マイクロ・ティーチングを課した。
- 参加し易い英語活動を選び、学生同士が共同して楽しく行えることで、無意識の感情emotionが生まれ、頭・心・体がともに機能する状態を体験させた。
- 授業を第二言語習得に則したストラテジー・トレーニングとして捉え、①映像による小学校での授業実践の紹介→②児童役での授業体験→③教師役でのマイクロ・ティーチングの実施→④自己評価および相互評価→⑤理論上の裏付けの理解という手順を進めた。
- アンケートや振り返りの結果を学生と共有し、メタ認知能力の涵養を図った。

授業概要は以下の通りである。Chamot 他（1999）を基に各活動におけるメタ認知的活動を以下の記号で表中に示す。

- ▼ Planning：予測する、背景知識の活性化等（≒見方・考え方を働かせる）
- Remembering information：繰り返し聴く・発音する、分類する、ICTの活用
- ◆ Problem-solving：言い換え、質問・確認、Fillerで時間を稼ぐ、ジェスチャー等
- ◆ Monitoring：リハーサルを行う、録音・録画する、
- ★ Evaluating：振り返り（理解度・活動状況・使用方略等に関する自己評価）を行う

表1 1コマ(90分)の授業概要(各活動で使用を促す方略を下記に沿って記号で表す↓)

1	Oral Introduction (3分)	筆者自身の Small Talk (リアルなやり取りの例を示す)	▼
2	上の1と同じトピックで学生同士の Free Talk (7分)	< Pair Work > 上記の Small Talk のトピックで。ペアを代えて2回程度。(ジェスチャー、言い換えなど対話を円滑にする方略の使用を促して)	▼ ◆
3	Guessing Quiz (5分)	< Pair Work > ヒントを聞いて答を言う。	▼
4	合いの手チャンツ (3分)	リズムに乗って Well, Ah ha 等の合いの手を発する。	●▼
5	Songs & Chants (7分)	文部科学省提供のデジタル教材を用いて慣れ親しむ。	●
6	Classroom English Quiz (5分)	< Pair Work > S <sub>1</sub> (出題者): 日本語を読み上げる。S <sub>2</sub> (解答者): テキストを見ないで英語を言う	●
7	発音クリニック (5分)	文部科学省提供「研修ハンドブック」の発音練習。	●
8*	(* マイクロ・ティーチングのない回) 指導例の紹介 (45分)	DVD や YouTube での実践例を視聴する。筆者がワーク・ショップ形式で典型的な活動例を実践する。学生は児童役。	▼ ◆
8**	(** 4, 7, 10, 13 回目の授業) マイクロ・ティーチング (模擬授業) 2 回目以降録画。(45分)	< Group Work > 4 人 (児童役) に対し教師役の学生がマイクロ・ティーチングを行う。ループリックを用いて自己評価及び相互評価を行う。指導案は添削して返却する。	▼ ◆
9	コメントの記述 (5分)	Classroom English Quiz 等の結果とその日の授業についての自由記述。	★

### 5. 省察方法

主に学生に求めるコメントシートへの自由記述と筆者自らの授業メモを活用する。「ラベル付け」及びリアリスティック・アプローチ (Korthagen et al., 2008) による質的データの省察方法の一つである「8つの問い」(表2)に沿って省察する(永倉, 2017, 2018 参照)。筆者が集約したものを学生にフィードバックし、ALACT モデル(図6)における「本質的な諸相への気づき」を学生自身にも促す。

ALACT モデルでは、特に第2段階「行為の振り返り」と第3段階「本質的な諸相への気づき」での省察が重視される。そこでは、客観的に描写・理解が可能な行動 (doing) とそれをもたらした思考 (thinking)、さらに非理性的なレベルである感情 (feeling) 並びに目的 (wanting) を意識的に省察する必要がある。そこで、教師並びに学習者の視点から「8つの問い(表2)」に答える形で省察する方

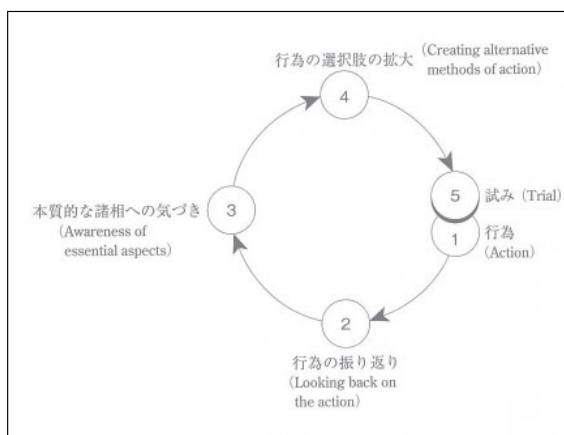


図6 省察プロセス: ALACT モデル



法が示されている。

表2 ALACT モデルにおける「8つの問い」

文脈はどのようなものでしたか？（内容・文脈）		
1. 実践者は何をしなかったのか	目的（wanting）	5. 学生は何をしなかったのか
2. 実践者は何をしたのか	行動（doing）	6. 学生は何をしたのか
3. 実践者は何を考えていたのか	思考（thinking）	7. 学生は何を考えていたのか
4. 実践者はどう感じたのか	感情（feeling）	8. 学生は何を感じていたのか

次章で述べるが、「本質的な諸相への気づき」を促すのは容易なことではない。そこで、実践中盤より、コメントシートへの自由記述に基づく省察を補完するものとして、マイクロ・ティーチングについてのストラテジー 23 種（表 5）を提案し、より深い振り返りを促した。

その他に、以下のような質問紙による調査も実施した。

- ・外発的動機から内発的動機への変容（Ryan & Deci, 2002）を測る質問紙調査。
- ・「期待×価値」理論（Ryan & Deci, 2002）に基づく質問紙調査。
- ・小学校英語教育に対する情意や動機づけの変容に関する質問紙調査。
- ・コア・カリキュラムが求める知識・能力の変容に関する質問紙調査。
- ・授業中の活動についての質問紙調査。

## 6. 省察の経緯

### 6.1. 本質的な諸相への気づきを促すことの難しさ

ここでは、特にマイクロ・ティーチングについての省察を取り上げる。クラス担任として、単独で行う授業の一場面（主活動への導入としての Small Talk → 児童役の子とゲーム等の主活動）の模擬授業を行う。指導案を作成し、自己評価・相互評価を行う。学生の多くは、小中時代から“振り返り”を行ってきている。コメント・ペーパーには、毎時、授業の内容や興味関心を喚起されたこと、あるいは反省し改善したい点などが記されている。

そこで気になったのは、1 回目のマイクロ・ティーチングの後の記述に、多くの反省点が挙げられていたにもかかわらず、改善ための具体的な方策についての記述がほとんど見られなかったことである。Korthagen (2008) の言う本質的な諸相への気づき、つまり自らの行為の非合理的な点に気づき、工夫や改善につなげることができていないのである。

### 6.2. 本質的な諸相への気づきを促す振り返りの工夫

ALACT モデル（Korthagen et al., 2008）における「行為の振り返り」が表面的なところで終わっているからではないかと考え、2 回目のマイクロ・ティーチングでは、学生にも「8つの問い（表 2）」の右半分を示し、「マイクロ・ティーチングにお

いてしたかったこと」と「実際行ったこと」を記し、さらにそれらと比較し、「その差異の原因と改善策について考えたこと」を記述するよう持ち掛けた。

それらを読み込むと、児童[役]の活動状況を含む活動全体の様子(表3)と教師[役]として英語使用に関するもの(表4)に大別された。「したかったこと」と「実際に行ったこと」との差異について記述されたことは「→」以下に示す。

表3 2回目のマイクロ・ティーチングの内容・全体的な様子についての振り返り (n=108人)

	したかった	できた	できなかった
楽しい活動に	47	○ 10	× 7
雰囲気作りを	7		× 4
盛り上がる活動を	3		× 2
全員が進んで行う活動に	6		× 1
一人ひとりに語りかけ	21		× 1
児童[役]同士のやり取りを	3		

- 楽しくする方法をよく考えるべき 6人
- 「目標・ねらい」を満たす活動内容をよく考えるべき 25人
- 英語で伝わること・わかることが楽しさの必須条件だ 8人
- 活動の流れ・児童の行動をしっかりつかんでおくべき 14人
- ノリに頼ってもうまく行かない 7人

表4 2回目のマイクロ・ティーチングでの教師[役]としての英語使用等についての振り返り (n=108人)

	したかった	できた	できなかった
リアルな／面白い Small Talk を	10	○ 1	× 7
主活動の例を示す Small Talk を	2	○ 1	× 1
英語でわかってもらう・伝える	31	○ 7	× 36
スムーズに英語を話す	15		× 96
平易な英語を用いる	11	○ 2	× 11
ジェスチャー・実演を交える	16	○ 4	× 21
大きな声ではっきり話す	12	○ 2	× 7
間やテンポに注意する	2		× 12
正しくきれいに発音	13		× 27
児童[役]のリアクションに対応	1	○ 1	× 27
目を見て、にこやかに	15	○ 7	× 8
単語だけではなく英文で言う			× 9
教材・教具の準備	9	○ 7	× 27

- 平易な英語、繰り返し、ジェスチャー・実演、実物提示が効果的だ 30人
- Classroom English を使えるようにすべき 4人

→活動の展開に応じて臨機応変に対応する英語力が必要 10人

→リハーサル（実演練習）をするべき 25人

#### その他

児童〔役〕の協力が嬉しい 39人

うまく行かず悔しい 6人

マイクロ・ティーチングは難しい 19人

マイクロを思うと憂鬱 2人

マイクロ・ティーチングはためになる 12人

自分の英語が不安、苦手意識がある 17人

英語で伝えるのは難しい 14人

他の学生のマイクロが参考になる 5人

小学生を相手にやってみたい 3人

この授業のおかげで英語が好きになってきた 1人

45分の模擬授業をやってみたい 1人

「～したいと思っていた」者の中のみ、「実際にできた」と述べている者がいるのは当然のことながら、「他の学生は目標としていたのに、自分は意識すらしていなかった」「やってみて初めてできないことに気づいた」という記述が多かった。しかし、依然として、原因を掘り下げた記述や具体的改善策はほとんど見られなかった。

そこで、これらをA4一枚にまとめて配布し、数人のグループでのディスカッションの時間を与えた。そののち全体に向け口頭で発表されたコメントを紹介する。

- ・意識したこと〔だけ〕が、改善されている〔可能性がある〕。
- ・他の人のコメントを読んで、自分では意識していなかった事柄に気づかされた。
- ・指導案をつくることと、マイクロ・ティーチングを行うのは別物だ。
- ・マイクロ・ティーチングの流れと英語使用を同時に意識するのは難しい。
- ・練習するつもりだったが、〔十分には〕できなかった。
- ・練習しようとは思ったが、やる気になれなかった。
- ・その場でできること（声量等）と、短期間では改善できないこと（発音など）がある。

#### 6.3. 「マイクロ・ティーチング・ストラテジー」の提示 一本質的な諸相への気づきを促すために―

3回目のマイクロ・ティーチングに向け、「マイクロ・ティーチングにおいてしたかったこと」に加えて「そのために何をどのように行い、マイクロ・ティーチングに備えるのか」を考えようと持ち掛けた。

学習の自己コントロール能力、メタ認知能力に関わる呼びかけだったが、それに応

える記述をした者は、全体の五分の一程度であった。筆者が気づいてほしい点には思いが至らない者も多いことを痛感させられた。

そこで、4回目のマイクロ・ティーチングでは、意識したことについてのみ改善が見られることに着目し、中谷（2005）の「オーラル・コミュニケーション・ストラテジーの調査用紙」を参考に、「マイクロ・ティーチングストラテジー」23項目（表5）を提示し、マイクロ・ティーチングにどう備えるかを検討してほしいと伝えた。事前に意識して準備に当たりたいと回答した項目ごとの延べ人数を右端に添えた。

表5 マイクロ・ティーチングストラテジー(右は事前に意識したいと回答した人数,n=108人)

①社交・情緒ストラテジー	1. なるべくリラックスして楽しみながら話すように心がける	80
	2. 間違いを恐れず何とか言いたいことが伝わるように心がける	41
	3. 自分を励ます	14
②流暢さストラテジー	1. 大きな声ではっきり話す	71
	2. 発音、イントネーションやリズムに気をつける	37
	3. 落ち着いてなめらかに話す	54
③意味交渉ストラテジー	1. 相手に伝わっているかを意識し、必要なら繰り返して言う	30
	2. 相手に伝わっているかを意識し、必要ならゆっくり言う	52
	3. 相手に伝わっているかを意識し、必要なら例をあげる	46
④正確さストラテジー	1. 文法や語順に気をつける	13
	2. なるべく簡潔で平易な英語表現を用いる	90
	3. 子ども[役]にとってなじみがあり自然な英語表現を用いる	34
⑤非言語ストラテジー	1. できるだけ相手の目を見て話す(アイ・コンタクト)	54
	2. ジェスチャーや表情をつけて話す	76
⑥教材・資料の活用	1. 画像・映像・ポスター・実物などを用い、視覚に訴える	77
	2. 音声教材を用い、聴覚に訴える	11
	3. カード等を用い、手作業を取り入れ、思考を促す	44
⑦情報の入手	1. 図書館で絵本・小学校英語指導関連の著書を探す	31
	2. ネット上で絵本・小学校英語指導関連の情報を探す	50
	3. 友達・教員等に相談する	38
⑧自己管理ストラテジー	1. 構想・推敲・資料作成・リハーサルなどの時間を確保する	80
	2. 使用するストラテジーを意識する	41
	3. 進捗状況を意識し必要な調整(助言を求める等)を図る	20

4回目のマイクロ・ティーチング後の記述の中には、それまでよりいくらか本質的な気づきを窺わせる記述が見られた。類似するものが多かったものをいくつか紹介する。

- ・易しい英語を使って活動の説明を簡潔にしたい。→○覚え易くなり、うまくできた。

- 笑顔をキープし、児童[役]とのやり取りを多くしたい。→○ほめ言葉を多く使えた。
- 算数との教科横断型の授業に挑戦したい。→△内容を考えるのに一生懸命になってしまいリハーサルの時間が足りなくなってしまった。
- 絵本を使って、そのまま読むのではなく、児童[役]とのやり取りを行いたい。→○質問やほめ言葉をはさむことができた。実際に児童の前でやってみたい。
- 簡単な英語とジェスチャーや繰り返しを用いて、伝わるようにしたい。→△ Small Talk と活動の前半はわかりやすい表現を使うことができ、うまく行った。後半で児童[役]の表情から「伝わっていない」とわかったが、臨機応変に対処できなかった。
- わかりやすく簡単な英語表現を用い、例を出して説明したい。→○難しかったが前より上手にできたので嬉しい。
- 他国への興味を持ってもらうため、国名、首都名、有名な場所の写真を入れたカードを作り、異文化理解を図りたい。→○児童[役]がカードについて「なるほど～」「へえ～」という声が聞こえ、みんなが楽しんでくれたことがとても嬉しかった。
- リハーサルを3回は行いたい。正しく発音できるように確認しておく。→○正しい発音やアクセントの位置を意識してはっきり大きな声で話すことができた。発音に不安があるとボロボロになってしまう。発音は大事だ。
- 国と料理を扱い、カードを使った活動を楽しんでもらいたい。→○準備しただけ良いものになることを実感した。カードで例を示しながらわかりやすい説明ができた。△とっさの対応はまだ難しいが、授業をしながら上手になっていきたい。
- 流れをしっかりとつかんで、伝わるように話しかけたい。→△十分とは言えないが、リハーサルをやってよかった。甘さを克服できない自分が出てしまった。
- リハーサルをして、平易な英語を使ってきちんと伝わるようにしたい。→○リハーサルをしたのでイメージ通りのマイクロができた。時間がかかったが、楽しくできた。
- わかりやすく伝わりやすいように英語を丁寧に話したい。→○どのようにしたら子どもが理解し楽しんでくれるか考えるのに時間を要した。おかげで英語でのゲームの説明もうまく伝わり、最後までスムーズにできた。楽しかった。ホッとした。

- 児童が理解すべき英語表現を絞って、それらを繰り返し使い、自然と児童も使えるようにしたい。→○どうすればうまく伝わるかと考えながらリハーサルをした。本番はすごくうまくできた。自分のアイディアで指導案や教材を作るのは楽しい。
- 指導案を読まないで、易しい英語で語り掛けるように話したい。活動内容を正確に伝え、子ども同士のやり取りを楽しんでもらいたい。→○1回では分らない様子だったので、Do you understand? と尋ねて、例を示しながらもう一度説明した。児童同士の対話が活発に行われたことに達成感を感じた。
- 大好きなディズニーランドの地図を使って in の用法を理解させたい。→△使おうと思っていたミッキーとミニーのぬいぐるみをうまく活用できなかった。児童の反応を想定してもっとリハーサルをすべきだった。夏に行ったら英語版の地図を get する。
- 指導案を読まずに、なるべく自然に英語を話したい。表情やジェスチャーもつけ、自分自身が楽しんでマイクロを行いたい。→○練習した甲斐があり、児童の顔を見て英語が話せた。みんなが楽しんでくれたのがほんとによかった。
- 絵本を使って Small Talk の要領で児童役に語り掛けたり質問をしたりしたい。→○質問することはできた。△練習不足で、登場人物になりきることができなかった。
- 簡単な英語使いたい。何回もリハーサルをしたい。→△練習はしたのに、本番になったら緊張して指導案を読んでしまった。悔しい。内容ややり方について具体的に考えるようになったので、こういう活動は自分には必要だと思う。
- タブレットでパワポを使って世界のお菓子クイズをやりたい。→○みんなが知らないことを取り入れたせいかすごくウケた。△パワポを作ったことで満足してしまい。リハーサルが足りなかった。後半で日本語が多く出てしまった。
- 恥ずかしがらず、大きな声ではきはきと英語を話したい。→○なんとかできた。楽しかった。発表は苦手だが、少し成長できたような気がする。
- 絵本とチャンツを楽しみながら、I can do it. の表現を親んでもらいたい。→×甘かった。絵本をめくりながらチャンツの音源を利用したりするのが思ったより難しかった。イメージしていたことが全然できなかった。
- 大きな声ではっきりと英語を話し、指示を伝えたい。→×少し焦ってしまい、早口になってしまった。易しい英語を使ったつもりだがちゃんと伝わらなかった。児童



同士が活動を楽しみ切れていない様子だった。難しい。

- 発音、アクセントに気をつけて自信を持って英語を話したい。自分自身が楽しんでマイクロを行いたい。→○指示は伝わったと思う。今までで一番楽しくできた。まだまだ至らないことばかりだが、英語を使うことに慣れてきたのは嬉しく思う。
- シンプルな活動にして、楽しく元気にやりたい。あるものを利用して練習に時間をかけようと思った。→○みんなで楽しめたことが一番うれしい。楽しむためにはシンプルでわかりやすいことが大事だと思う。
- 自分で作ったカードでゲームを楽しんでもらいたい。→×カードの作成ミスでゲームが成り立たなかった。焦りからか早口にしまい日本語を連発してしまった。
- 絵本『三匹の子豚』をみんなで演じ合いたい。→×その場のノリでできることもあるが、長い時間の積み重ねが必要なことも多く、英語指導は難しいと改めて思った。
- 歌を使って楽しい活動にしたい。→×難しい。自分がアカペラで完全に覚えていてははっきり歌えないとダメだと分かった。授業の準備には時間がかかることに気づいた。
- 正しい発音で、感情をこめて絵本を使った活動を行う。→○こんなに発音を意識したことはなかった。自信をもって読めた。× Small Talk は全然できなかった。
- リハーサルにしっかり取り組みたい。→△不十分だった。前半は流れも英語も頭に入っていたので、笑顔で目を見て伝えることができたが、後半で一端指導案の英語を読みだしたら、そこからずっと棒読みになってしまった。
- 簡潔な英語表現。リハーサルを行う。→○焦らずスムーズにできた。大変だったが、本番は楽しめたとし、児童役のみならず楽しんでくれてよかった。
- 世界のあいさつを取り上げた。児童役に積極的に活動してもらいたい。→○異文化に興味をもって楽しく活動してもらえた。×その場のノリで何とかなると考えがちだったが、少し考え方が変わったような気がする。
- 授業の流れをつかんで、アイ・コンタクトを保って授業をやりたい。→○一度も指導案を見ずにできた。アイ・コンタクトもとれたし、児童役の表情もよく分かった。展開をイメージしながら練習してよかった。最後までうまくできた。

- 指示や質問をしっかりと理解してもらいたい。簡単な英語、短い英文、ジェスチャー使用に心掛けたい。→○児童役の表情を見て、言い直して伝わったことを確認できた。これまではできなかった臨機応変な対処ができたのが良かった。しかし本当に難しい。
- 絵本を使って乗り物の擬態音をいっしょに繰り返しながら、内容を楽しませたい。→○これまでの中では一番うまくできた。絵本を自分で選び何度も練習した。
- 歌を使った活動を楽しく行いたい。→×スマホで見つけた音源で楽しくやれるつもりだったが、指導のながれをきちんと考え、意味のある活動にするにはどうすればよいかを検討し、練習もすべきだった。難しい。
- 子ども同士のやり取りを楽しんでももらいたい。→○リハーサルをしたので、目を見ていい雰囲気を保ちながらうまく指示を出すことができた。児童役の大学生はスムーズにやり取り活動をしてくれたが、小学生の実態がつかめないのもまだまだ不安だ。

## 7. 質問紙調査の結果

### 7.1. 外発的動機から内発的動機への変容 (Ryan & Deci, 2002) を測る質問紙調査

動機づけの変容を見る質問紙は、永倉 (2015) で使用したものを修正して用いた。質問の内訳は、無動機 (4 項目)、外的調整 (4 項目)、取り入的調整 (4 項目)、同一視的調整 (4 項目)、内発的動機 (4 項目) とした。ここでは、統合的調整は、同一視的調整と区別しづらいとする先行研究 (Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000) に倣い、質問紙には含めなかった。回答方法には 4 件法を用いた (4. 「強くそう思う」、3. 「少しそう思う」、2. 「あまりそう思わない」、1. 「全くそう思わない」)。

表 6 外発的動機から内発的動機への変容

	4月：第1回の授業時、7月：第15回の授業時	4月		7月	
		M	SD	M	SD
	M=平均、SD=標準偏差				
1	[小学校]英語[指導]力を重要視するのはおかしい	1.85	0.80	1.65	0.94
2	受講学生と英語活動を行うのは良いことだ	3.11	0.65	3.49	0.59
3	角の機会だから小学校英語[指導]について学ぶ方がよい	3.28	0.65	3.57	0.6
4	いわゆる英語コミュニケーション能力を高めたい	3.34	0.70	3.64	0.62
5	より良い英語学習法を身につけた方がよい	3.27	0.72	3.52	0.65
6	資格(英検やTPEIC)を持っていると教採等に有利だから受けてみたい	2.81	0.94	3.02	0.93
7	英語あるいは英語圏の文化に興味がある	2.78	0.95	3.16	0.83

8	英語ができるとカッコいい	3.31	0.87	3.44	0.78
9	「小学校英語指導 I」必修科目に準ずる科目だから履修しなければならない	2.84	0.96	2.87	0.99
10	「小学校英語指導 I」は学びたくない／学ぶ必要はない	2.12	0.81	1.89	0.86
11	「小学校英語指導 I」を学ぶのが好き／楽しい	2.61	0.78	3.04	0.8
12	「小学校英語指導 I」を学ぶことは大事だ	3.13	0.75	3.42	0.67
13	「小学校英語指導 I」で新しい気づきがあるのは楽しい	2.96	0.64	3.37	0.62
14	将来、小学校で英語指導ができないと困る／恥ずかしい	3.16	0.83	3.44	0.78
15	「小学校英語指導 I」での学びは時間の無駄だ	1.94	0.76	1.86	0.98
16	英語学習を通して異文化を理解することは大切だ	2.98	0.72	3.23	0.76
17	英語[指導]力は将来の仕事に必要なだ	3.25	0.73	3.37	0.71
18	「小学校英語指導 I」を通して社会で求められる総合的教養を高められる	2.62	0.82	2.86	0.86
19	「小学校英語指導 I」を履修する理由がわからない	2.04	0.80	1.81	0.83
20	卒業に必要な単位をそろえるため	2.79	0.92	2.66	0.97
2, 7, 11, 13 = 内発的動機、4, 12, 16, 18 = 同一視的調整、 3, 5, 8, 14 = 取り入れ的調整、6, 9, 17, 20 = 外的調整、1, 10, 15, 19 = 無動機					

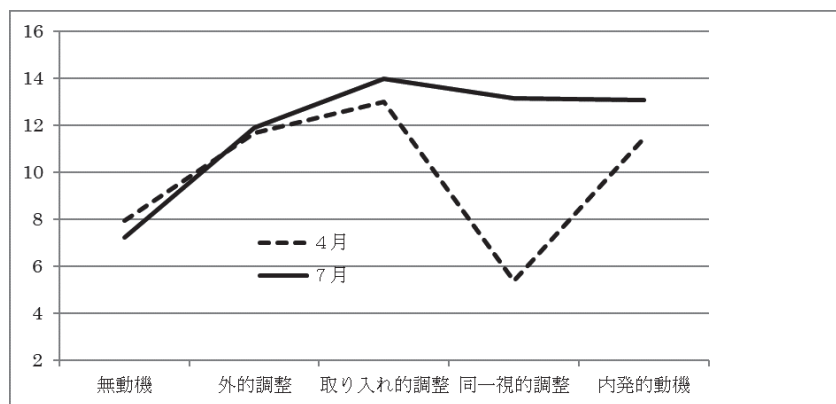


図7 外発的動機から内発的動機への変容

## 7.2. 期待×価値理論 (Eccles, J. S., & Wigfield, A., 2002) に基づく動機づけの変容を測る質問紙調査の結果

10項目から成る質問紙(表7)は、期待価値理論に基づくものである。期待価値(成功の可能性)、達成価値(個人的な重要性)、内発的価値(興味関心)、実用的価値、コストに関して、それぞれ2項目の質問文を作成した。こちらも4件法を用いた(4.「当てはまる」、3.「ある程度当てはまる」、2.「あまり当てはまらない」、1.「まったく当てはまらない」)。

表7 期待×価値理論 (Eccles, J. S., & Wigfield, A., 2002) に基づく質問紙 (4件法)

	n=108、M = 平均、SD = 標準偏差	4月		7月	
		M	SD	M	SD
1	ゆくゆくは小学校での英語指導ができるようになる	2.22	1.02	3.19	0.69
2	やればそれだけ英語力や英語指導力がつく	2.75	0.78	3.45	0.62
3	英語〔指導〕力を伸ばすのは私にとって大事なことだ	3.22	0.63	3.5	0.65
4	英語〔指導〕力を伸ばすための努力は価値のあることだ	3.26	0.72	3.53	0.62
5	「小学校英語指導 I」を学ぶのは楽しい	2.59	0.76	2.99	0.77
6	「小学校英語指導 I」が好きだ	2.56	0.79	2.91	0.82
7	「小学校英語指導 I」は将来役に立つ	3.12	0.75	3.48	0.68
8	「小学校英語指導 I」を通じて思考や行動の幅が広がる	2.92	0.72	3.24	0.7
9	「小学校英語指導 I」は難しい	3.08	0.85	3.15	0.71
10	「小学校英語指導 I」はいろいろな意味で重荷である	2.91	0.86	2.78	0.79

1, 2 = 期待、3, 4 = 達成価値、5, 6 = 内発的価値、  
7, 8 = 実用的価値、9, 10 = コスト

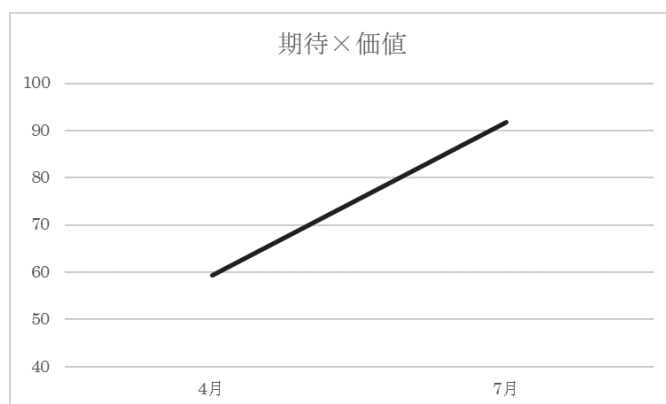


図8 動機づけ = 期待×価値〔達成価値 + 内発的価値 + 実用的価値 - コスト〕

### 7.3. コア・カリキュラムが求めるものに関する質問紙調査の結果

小学校教員養成外国語（英語）コア・カリキュラム（文部科学省，2017）が求める学習内容についても調査した。

表8 コア・カリキュラム「英語 I」が求めるものに関する質問紙（4件法：高められた = 4、少し高められた = 3、ほとんど高められなかった = 2、高められなかった = 1）

	n=108、M = 平均、SD = 標準偏差	M	SD
1	小学校英語授業実践に必要な聞く力	3.07	0.56
2	小学校英語授業実践に必要な話す力	3.43	0.57

3	小学校英語授業実践に必要な読む力	3.07	0.60
4	小学校英語授業実践に必要な書く力	2.92	0.59
5	英語に関する基本的な事柄（音声、語彙、文構造、文法、正書法等）についての理解	3.14	0.59
6	第二言語習得に関する基本的な事柄についての理解	3.08	0.57
7	児童文学（絵本、子供向けの歌や詩等）についての理解	3.26	0.62
8	異文化理解に関する事柄についての理解	3.12	0.53

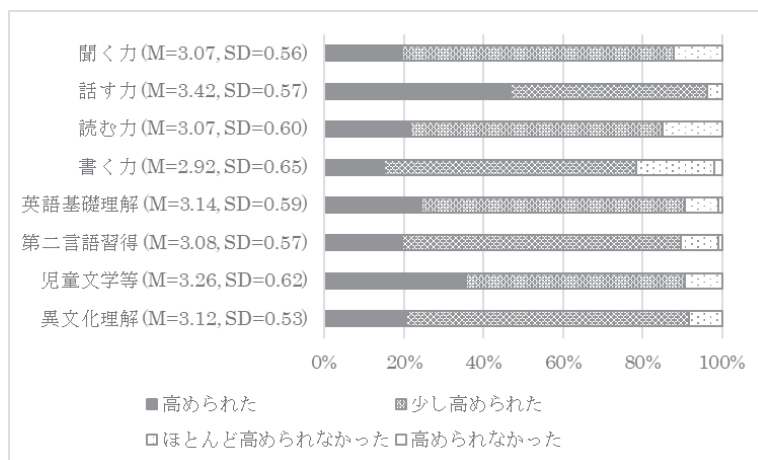


図9 コア・カリキュラム「英語 I の求めるものに関する自己評価

表9 コア・カリキュラム「英語科教育法」に関する質問紙（4件法：理解している=4、少し理解している=3、ほとんど理解していない=2、理解していない=1）

n=108、M=平均、SD=標準偏差		M	SD
小学校外国語教育についての基本的な知識・理解			
1	学習指導要領の小学校英語教育の目標、内容について理解している	2.65	0.73
2	主な教材の内容、特徴について理解している	2.90	0.63
子どもの第二言語習得についての知識とその活用			
3	言語使用を通して言語を習得することを理解している（活動が先、理解は後）	3.20	0.69
4	児童期の言語習得のプロセス（類推→理解、音声→文字）を理解している	3.02	0.65
5	英語の発音・フォニックスの指導について理解している	3.04	0.61
6	意味のある（リアルな）やり取りの重要性について理解している	3.29	0.69
指導技術として			
7	ジェスチャーなどの非言語要素を含め、効果的に英語で話しかけることができる	3.03	0.71
8	発話を引き出し児童とのやり取りを進めることができる（Small Talk → 例示 → 指示）	2.94	0.67
授業づくりに必要な知識・技術として			
9	適切な題材選定・教材研究の仕方について理解している	2.91	0.64
10	模擬授業の準備・実践を行い、省察を行うことができる	2.87	0.65

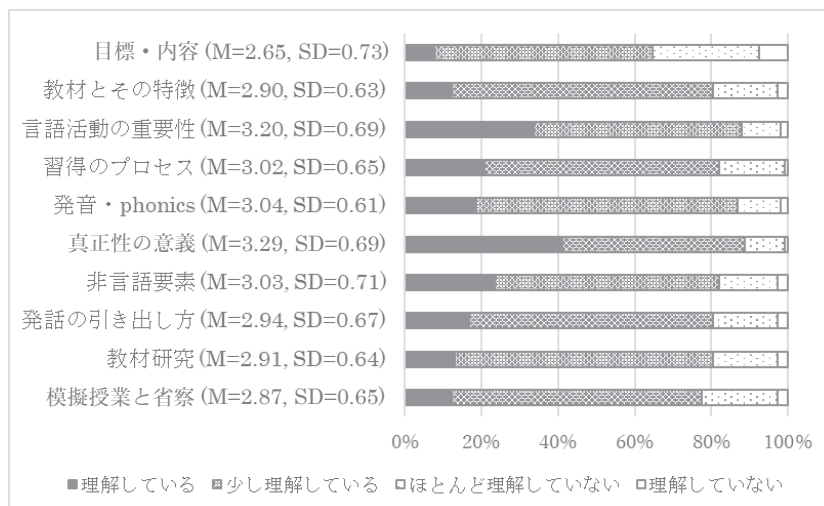


図 10 コア・カリキュラム「英語科教育法」の求めることに関する自己評価

#### 7.4. 授業中の活動に関する質問紙調査の結果

表 10 授業中の活動について（4 件法：ためになった＝4、少しはためになった＝3、ほとんどためにならなかった＝2、ためにならなかった＝1）

1	Classroom English（ペアで確認）	3.32	0.62
2	発音クリニック、フォニックス	3.55	0.60
3	児童役での英語活動体験	3.38	0.68
4	実践映像の視聴	3.42	0.70
5	マイクロ・ティーチング（指導案・教材作成を含む）	3.64	0.54
6	マイクロ・ティーチングの取り組み方を考える＋丁寧に振り返る	3.50	0.57

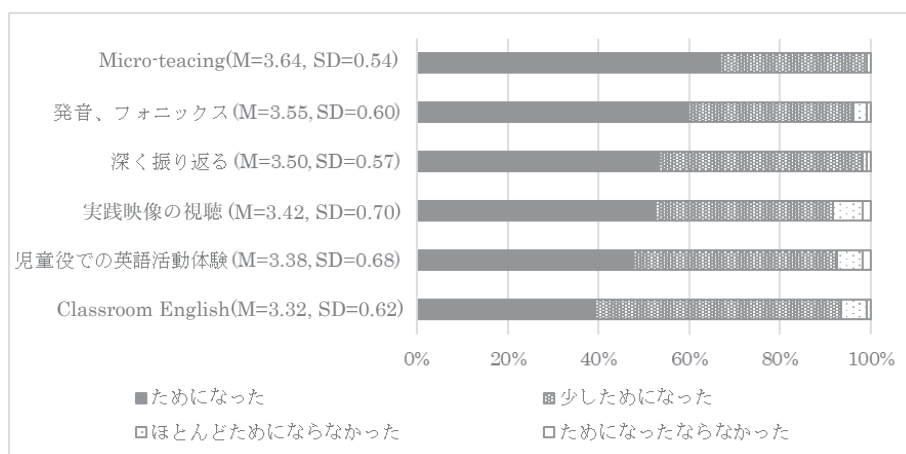


図 11 授業中の活動について



### 7.5. 質問紙調査の結果から読み取る今年度の授業実践についての考察

動機づけの変容については、4月当初と7月末を比較すると、自ら行動を起こす「同一視的調整 (identified regulation)」の値の上昇が特に顕著である。期待×価値の値も上がっており、同授業実践が動機づけにつながっていることがわかる。つまり、やらされている感が薄らぎ、学習行動に意義や価値を見出すようになり、動機づけが高まっていることがわかる。

コア・カリキュラムにあげられた項目を参考に授業の内容について問うと、表8及び図9と表9及び図10が得られた。いずれも筆者が特にその重要性を重ねて強調した第二言語習得に則った学びのプロセスへの配慮、体験を重視し省察の仕方を検討・改善したマイクロ・ティーチングにおける教師[役]としての英語の使い方、加えて興味関心から取り上げる学生が多かった絵本についての項目の値が高く、実態が反映されている。

さらに、授業中の活動に関する調査(表10、15回目の授業で実施、N=108、4件法: 4=ためになった、3=少しはためになった、2=ほとんどためにならなかった、1=ためにならなかった)の結果(図11)を見ると、マイクロ・ティーチングと発音・フォニックスに続いて、「深く振り返る」ことを高く評価していることに注目したい。

いわゆる使える英語の習得を目指し、英語コミュニケーション能力の素地・基礎の育成を目指す小学校での英語指導においては、第二言語習得理論に則しているばかりでなく、並行して個々の省察の在り方と共有の方法を検討・改善していくことにより自律性を高めるストラテジー・トレーニングとしての授業実践が効果的であることが確認できた。教える側と学ぶ側が、ストラテジー・トレーニングとしての授業実践を継続することが、相互の自律性を高め、成長を続けることになるのである。

### 8. 今後の課題

今後はさらに、①それぞれの英語活動に適した「認知ストラテジー」や「情意・社会ストラテジー」と自己理解や省察の際に活用すべき「メタ認知ストラテジー」をより具体的に示し、各場面に応じたミクロ的な見方でのトレーニングを提案すると同時に、②自身の経験、他教科その他での活動、理想とする教育の在り方や教師像など自己の学びに関連する事項を、より広く深くマクロ的に省察するトレーニングの手法を考案したい。また、ICTの活用を進め、授業実践や省察とその共有の効率を高め、ストラテジー・トレーニングの質を高めたいと考えている。

### 引用文献

- Allwright, D. (2006). Six promising directions in applied linguistics. In S. Gieve. & I. K. Miller (Eds.), *Understanding the language classroom*, 1-17. New York: Palgrave Macmillan.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43,

391-429.

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens*. New York: Mariner Books.
- Dewaele J-M. and Furnham A (1999). Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning* 43:3.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53, supplement, 3-32.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: OUP.
- 木下和好 (2001).『清書がわかれば英語がわかる!』27-28 東京:ダイアモンド社
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2008). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. NY: Routledge. [武田信子 (監訳) (2010).『教師教育学:理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社]
- 三浦 孝 (2003)「日本の対人コミュニケーション状況と英語教育の使命」『中部地区英語教育学会紀要』第 33 号 65-72
- 文部科学省 (2016).「学習指導要領改訂の考え方」  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/02/08/1384661\\_003.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2019/02/08/1384661_003.pdf)
- 文部科学省 (2017).「外国語 (英語) コア・カリキュラムについて」 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/04/04/1415122\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/___icsFiles/afieldfile/2019/04/04/1415122_3.pdf)
- 文部科学省 (2019)「児童生徒の学習評価の在り方について (報告)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm)
- 永倉由里 (2005).「主体的な学びと意味あるコミュニケーション活動による学生たちの変容」『中部地区英語教育学会紀要』第 35 号 231-238
- 永倉由里 (2006).「言語学習ストラテジー・トレーニングが学習効率、動機づけに与える影響」『中部地区英語教育学会紀要』第 36 号 39-46
- 永倉由里 (2007)「第二言語習得研究を活かした日本人のためのストラテジー・トレーニングの方向性」『中部地区英語教育学会紀要』第 37 号 151-158 頁
- 永倉由里 (2008)「第二言語習得研究を活かした日本人のためのストラテジー・トレーニング」『中部地区英語教育学会紀要』第 38 号 429-436

- 永倉由里 (2013). 「『Learning Journal』から読み取る英語授業が学習者の学習観に与える影響」『中部地区英語教育学会紀要』第 42 号, 235-242.
- 永倉由里 (2015). 「動機づけを促す英語授業とは—会話力を求める大学生のニーズに応えて—」『中部地区英語教育学会紀要』第 44 号, 81-88.
- 永倉由里 (2017). 「英語授業の質的向上を目指したリアリスティック・アプローチによる省察」『中部地区英語教育学会紀要』第 46 号, 157-164.
- 永倉由里 (2018). 「小学校英語指導 I における体系的省察による実践理解と授業改善の試み」『中部地区英語教育学会紀要』第 47 号, 189-196.
- 永倉由里 (2019). 「小学校英語指導力育成のためのストラテジー・トレーニング方向性」『常葉大学教育学部紀要』第 39 号, 371-390.
- 中谷康夫 (2005). 『オーラル・コミュニケーション・ストラテジー研究』65-78 東京：開文社出版
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). New York: University of Rochester Press.
- 佐藤博晴 (2006). 「日本人 ESL/EFL 学習者の動機付けと学習ストラテジー使用の関係」『中部地区英語教育学会紀要』第 36 号 47-54
- 滝沢雄一・藤田卓郎・河合創・酒井英樹・清水公男・高木亜希子・田中武夫・永倉由里・宮崎直哉・山岸律子・吉田悠一 (2016). 「英語教育における実践研究の定義に関する検討—文献レビューからの考察—」『中部地区英語教育学会紀要』第 45 号, 273-280.

