



徹底解説

「主体的・対話的で深い学び」による授業改善を目指して、
2020年度から小学校の新学習指導要領が全面実施となりました。
今だからこそ押さえておきたい小学校「外国語」のポイントをQ&A形式で解説します。



愛知県立大学 外国語学部
池田 周 教授

英国ウォーリック大学博士課程修了。博士（英語教育・応用言語学）。小学校英語教育学会愛知支部理事。文部科学省「小学校の新たな外国語教育における補助教材の検証及び新教材の開発に関する検討委員会」委員を務めた。主な研究テーマは、外国語としての英語リテラシー習得、小・中・高等学校を通じた外国語教育のあり方、国語科と外国語科の連携。小・中・高等学校で幅広く教員研修やセミナー・ワークショップなどを行う。

学習指導要領の解釈に関するもの

新学習指導要領は 何が変わったのでしょうか？

全ての教科等で、枠組みや育成を目指す資質・能力の柱を同じとすることで、構成が明確になりました。

新たな教育課程では、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標のもとで、未来の創り手である子供たちに必要な資質・能力を、学校が社会との連携・協働により育む「**社会に開かれた教育課程**」を目指します。そして学習指導要領は、児童生徒にとって「学びの意義を自覚する手掛かり」を見だし、「身に付けるべき資質・能

力や学ぶべき内容などの全体像」を分かりやすく見わたせるような「**学びの地図**」としての役割を果たすように、P.3に示した6つの視点を枠組みとして構成されることになりました（「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（答申）」、中央教育審議会、平成28年12月21日）。

つまり学習指導要領は指導者だけでなく、学校教育における学びの主役である児童生徒にも伝わってほしい内容がまとめられているのです。

小学校「外国語活動」「外国語」を含む各教科等で育成



学習指導要領の枠組みとなる6つの視点

- ①「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）
- ②「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）
- ③「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）
- ④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」（子供の発達を踏まえた指導）
- ⑤「何が身に付いたか」（学習評価の充実）
- ⑥「実施するために何が必要か」（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）

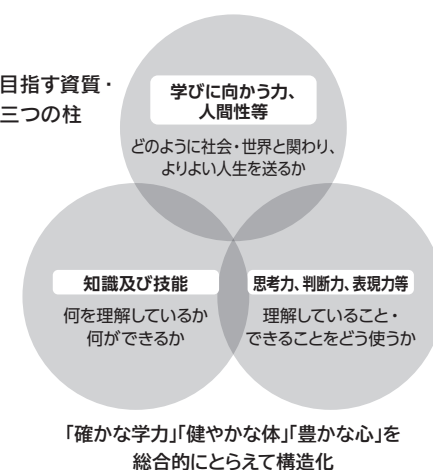
を目指す資質・能力（上記①）は、生きて働く「**知識及び技能**」（「何を理解しているか、何ができるか」）の習得、未知の状況にも対応できる「**思考力、判断力、表現力等**」（「理解していること・できることをどう使うか」）の育成、学びを人生や社会に生かそうとする「**学びに向かう力、人間性等**」（「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」）の涵養、という三つの柱で整理されています。「学びに向かう力、人間性等」によって学びの過程を支えしながら「知識及び技能」を習得し、それらを活用して各教科等の特性を踏まえた「思考力、判断力、表現力等」を身に付けて課題に取り組み、学び続ける児童生徒を育てます。

「主体的・対話的で深い学び」は なぜ必要なのですか？

「主体的・対話的で深い学び」は、知識の理解の質をさらに高め、確かな学力を育成するための授業改善の視点として実現が求められているものです。学習指導要領の枠組みの6つの視点のうち、③「**どのように学ぶか**」という**視点**が、具体的な児童生徒の学びの姿であり、「主体的・対話的で深い学び」に関係しています。

また「主体的・対話的で深い学び」は、「アクティブ・ラーニング」と同一ではありません。後者は、児童生徒をペアやグループでアクティブに取り組みさせる学習活動（言語活動、観察・実験、問題解決的な学習等）を含む指導や学習の「型」ですが、これに重点を置き過ぎると表面的で狭い意味での指導法や技術の改善に終始してしまうことが懸念されます。児童生徒が「学習内容を深く理解し、必要な

育成を目指す資質・能力の三つの柱



資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにする」には、「指導の型」だけでなく「**学びの質**」を高める授業改善が必要です。このことを意識させる意図が、「主体的・対話的で深い学び」には込められているのです。

「主体的・対話的で深い学び」を 実現するとは？

「主体的・対話的で深い学び」は、学びの本質として重要な、以下3つの固有の視点に分けられます。

3つの視点

- ①「**主体的な学び**」
学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる
- ②「**対話的な学び**」
子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める
- ③「**深い学び**」
習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう

このうち ①「主体的な学び」と ②「対話的な学び」については「アクティブ・ラーニング」と重なるところがありますが、特に「**学びの質**」に着目した授業改善の特徴が濃く読み取れるのは ③「**深い学び**」の視点です。「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編」によると、「深

い学び」には、教科ごとの「**見方・考え方**」を働かせることが必要です。

「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」は、「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」と整理されています。外国語科では、さまざまな言語や文化、社会についての「知識、技能」を身に付け、既習の知識・情報等と関連付けて深く理解し、それらを特に**コミュニケーションの「目的、場面、状況」等に応じて相手への十分な配慮を行いながら活用し、「思考、判断、表現」できるようにすること**を目指しています。

授業で行う言語活動には必ず「目的や場面、状況」が設定されており、「何のために」「どういう場面、状況で」「どのような制約、条件を考慮しながら」「どういう相手に対して」外国語を用いて表現したり、理解したり、伝え合いを行ったりするのかを、しっかりと指導者と児童生徒とで共有しましょう。そして、それらを踏まえながら課題に取り組むことを通して、「思考力、判断力、表現力」を身に付けていくのです。

小学校と中学校の「外国語」は何か

いずれも「教科」の1つという位置づけは同じです。学習指導要領では小学校、中学校、高等学校において「外国語」の目標を下表のように記しています。「実際に

言語を用いた意味のある活動（言語活動）を行いながらコミュニケーションを図る資質・能力を育成すること」を軸として、学校段階ごとに目標が高まることが分かります。

つまり、小学校中学年の「外国語活動」で育む「コミュニケーションを図る**素地**」となる資質・能力を土台として、高学年の教科「外国語」では「コミュニケーションを図る**基礎**」となる資質・能力を育成します。それを基に中学校では、実際に「簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりする」ために「コミュニケーションを図る**資質・能力**」を発展、応用させながら活用できること、さらに高等学校ではその活用の仕方に「技能統合的な言語活動」や、「理解の的確さ」「表現や伝え合いの適切さ」といった**質的な深まり**が明確に求められているのです。

このように、小学校でコミュニケーションを図る「素地」や「基礎」をその目的に合わせてしっかりと構築することが、中学校、高等学校の英語習得に大きく影響します。そのためにも、それぞれの学校段階でどのような資質・能力の育成を目指すのかをしっかりと理解しておくことが大切です。「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 外国語編 英語編」（文部科学省、平成30年7月）では、付録8「外国語活動・外国語の目標」、付録9「外国語の言語材料」、付録10「外国語活動・外国語の言語活動の例」が学校段階別に一覧としてまとめられており、小・中・高等学校を通じた外国語教育の目指すものを見わたせる参考資料として役立ちます。



学習指導要領「外国語」の目標

小学校「外国語」	中学校「外国語」	高等学校「外国語」
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、 <u>コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力</u> を次のとおり育成することを目指す。	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、 <u>簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力</u> を次のとおり育成することを目指す。	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及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、 <u>情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力</u> を次のとおり育成することを目指す。

指導（内容、方法、教材、指導者）に関するもの

アルファベットはどこまでできるようにするのですか？

小学校と中学校の学習指導要領を見比べてみると、「文字」、すなわち「アルファベット」の内容が小学校に含まれ、中学校には含まれていないことが分かります。つまり、**アルファベットは小学校の学習内容**になったことを表します。中学校でアルファベットそのものの学習をまったく行わないというわけではありませんが、新出事項としてではなく、復習の形で扱うことができるようになります。こう考えると、中学年「外国語活動」と高学年「外国語」を通して、アルファベットについて**目標とされる段階まで「定着」を目指す**ことが分かります。

まず「外国語活動」では、文字は「聞くこと」の領域で扱うこととされていますので、大文字Aと小文字aは「エイ」、Bとbは「ビー」のように「名前読み」されるのを聞いて、それがカードなどで示された多くの文字のうちどれかを識別できるようにします。

さらに「外国語」では「読むこと」と「書くこと」の領域も加わりますので、文字を見て、その文字の「名前」を声に出して言える（音読できる）ようになるとともに、大文字と小文字を区別して4線の上に正確に書けるように指導します。この「文字を書くこと」には、「名前読みを聞いて、その文字を書く」「書かれた文字を写す」「任意の文字を書く」など、さまざまな活動があります。自分の名前をローマ字で書くときは、ローマ字綴りの知識に頼りながら特定の文字を順番に書きますが、その他の英語の単語については、「英語の綴りの知識に頼りながら（暗記した綴りを思い出しながら）文字を順番に書き出す」ところまで小学校では求めません。



「読むこと」の領域では、絵本などが自分で読めるように指導するのですか？

絵本は、音声的な特徴、定型表現の繰り返しの多さやイラストによる内容理解の手がかりなどがあり、言語学習には非常に効果的な教材となります。読み聞かせを繰り返すなかで、児童が自然に絵本の本文を覚えて言えるようになることもあります。ただし、小学校「外国語」の「読むこと」では、文を見て自分の力でそれを声に出して読めるようになることは求めません。読み聞かせの音声を聞きながら本文を見て、単語の初めの音を表す文字を意識し始めたり（map、milk、monkeyの初めの音は同じだ!）、脚韻など特徴的なリズムを生み出す「文字のまとまり」の類似性に気付いたり（cat、mat、hatの終わりの響きは同じだ!）、まとまりとして発音や意味を理解できる語が増えてきたりする（I like ～ やstudy Englishの部分は何度も文字を見ながら言ってきたから、自分でも音読できるし意味も分かる!）ことを目指します。

このように「**書かれた単語を見て、何となくその発音が浮かび、それゆえその意味も分かる**」状態につながるような絵本の活用を意識しましょう。まずは何度も読み聞かせを行って、内容が理解できるようになったら、今度は指

導者が文字を指でたどりながら読み、児童もそれに合わせて同じ動きをします。そのとき、特定の語に焦点を当てて発音を一緒に繰り返し、ここではさらに「/m/, /m/, /m/, mouse!」のように初めの音「/m/」を取り出して、その音が特定の文字（ここではm）で表されることへの気づきを促します。

実は、小学校「外国語」の「読むこと」の領域で、文字に関する事項に加えて指導を行うのは、**音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や表現を見て、その意味が分かるようにすること**です。この目標については文字とは異なり、「できるようにする」、すなわち**定着を目指すわけではありません**。

語句や表現を見て意味が分かるようになるには、目の前の語の発音が浮かぶ状態でなければなりません。たとえ英語でリングを表す語を「a, p, p, l, e（エイ、ピー、ピー、エル、イー）」のように、文字の名前読みを繰り返して暗記したとしても、appleと書かれたものを見て、それが1つの語だと認識したときに頭のなかで響くのは、「/æpl/」という発音です。このようになるためには、語を構成するそれぞれの文字には「音」があることを知り、文字を見てその音が浮かぶことが必要です。「小学校学習指導要領解説」で、英語の文字が語のなかで用いられる場合の「音」の読み方を指導することが述べられているのは、このためです。

英語のそれぞれの文字には「名前」に加えて「音」があることに気付いていれば、書かれた語句を見て、イラストや写真などの視覚情報の助けを借りながら、語の最初の文

字が表す音から全体の発音を推測することができます。さらに発音が分かれば、すでに何度も音声で慣れ親しんだ語句であるから意味も理解できるということです。こういった経験を「読むこと」の領域の言語活動を通して積み重ねていくことが大切です。

アルファベットの書き順をどう教えればよいですか？

アルファベットには一般に、正式な書き順は存在しないとされています。しかし英語話者にとってアルファベットは、書き言葉によるコミュニケーションの道具でもありますから、日本語話者にとって仮名文字や漢字を書くときの筆の動きのつながり（運筆）のように、無駄な動きや不自然な動きは入れたくないものです。現在市販されているアルファベット教材の多くは、そうした点に配慮されています。学校で採択している検定教科書にアルファベットの書き順が記されていれば、それを紹介するのが最も身近な方法といえるでしょう。ただし、必ずこの順番に書かねばならないと指導をするのではなく、あくまでも児童が文字の形の特徴を捉えながら書き写すなかで、次第に書きやすい運筆を身に付けられるように、必要ときには「こう書いてみたら？」と一緒に鉛筆を動かす支援をしていきたいものです。

また、書き順に関連して、ペンマンシップ（英習字の練習帳）の扱いについては、ページを埋めていく活動が、機械的に目の前にある文字を書き写す「単純な作業」であったり、意味が分からないままに単語や文を書いている状態になったりしないようにする**十分な配慮が必要です**。

「書くこと」の領域では、どこまでできることを目指すのですか？

小学校の「書くこと」の領域では「名前読みを聞いてそれが表す文字を書く」「文字を書き写す」に加え、「単語のまとまり」「単語と単語の間のスペース」「語順」を意識しながら語句や表現を書き写すことができるところまでを目標とします。

このうち「書き写す」活動は、十分に聞いたり言ったりした語句や文を、それがどのような意味を表すのか理解できている状態で、手本を見ながら行います。ここで重要な

は、「それまで何度も聞いたり言ったりしてきた」からというだけでなく、「**書き写す対象となるものが目の前にあること**」、さらに「**自分が今、書き写しているものが表す意味を理解していること**」が保証されていることです。

また、語句や表現を「単語のまとまり」「単語と単語の間のスペース」「語順」を意識しながら書き写す活動においては、実例を見ながら1つの単語を構成する文字の間隔、語句や表現を構成する単語の間隔がどの程度であれば「見やすく読みやすいか」を考え、それを反映して書く練習をします。さらに文を書き写しながら、主語や動詞、目的語などに当たる単語がどの位置にあるかについて、手本の単語の文字色を変えてみたり、写し終えたあとに「誰が」「どうする」「何を」を表す単語を指さす活動を加えたりして、何となく語順があることに気づきを促すようにします。ここでも「主語、動詞、目的語」といった用語の明示的指導を行うのではなく、日本語では語順が緩やかだが、英語ではかなり定まっていることに気付かせることを大切にします。

さらに語句や文を書き写すといっても、含まれる個々の文字に応じて、その難易度も異なります。大文字や小文字を1つ1つ書くことにおいて、運筆や4線上の位置、形を正確に書くなど、児童が感じる負荷の大きさや原因がさまざまであるためです。「書き写し」の活動は、単に見本をまねればできるというものではなく、**児童一人一人に応じた支援が必要です**。

「フォニックスが良い」と聞くのですが・・・

フォニックスとは、**文字の音とそれを表す文字（のまとまり）の対応を知識として覚えることにより、書かれた単語を音に出して読む（音読する）ことができるようにする指導法**のことです。元々は、英語圏の国で音声言語が十分に発達した子供が、文字言語（読み書き）の発達に苦労したり、習得に失敗したりする事例があることから、それを予防するために生まれました。

実際に「音と文字の対応」を覚えれば、文字を見てそれが表す音が浮かびます。単語を発音するには、綴りを構成する個々の音を順番に混成（音の足し算）すればよいということです。日本語では1つの仮名文字が表す音は1つ



ですが、英語ではcatやcake、callのaのように1つの文字が表す音が複数あったり、speakのeaのように複数の文字が1つの音を表したりすることもあります。こうした音と文字の対応の複雑さが、英語の単語の音読を困難にするのです。そのため、日本の英語教育でもフォニックスを早くから導入することにより、子供たちが自分で単語を音に出す楽しさを見だし、綴りの暗記や書き出しの負荷が軽減されたとする実践報告もあります。

英語圏では、音声言語がある程度発達した就学前の子供を対象にフォニックスが導入されることが多いため、音の足し算によって音読できた単語を聞くと、その意味が子供には分かります。しかし日本の英語教育のように、英語で意味の分かる単語が限られた段階では、フォニックスの知識に基づいて音読した語が本当に英語に存在するののかも区別できないことがあります。日本語話者には、何か日本語の単語を聞いたときに、「これは日本語だ」とか、「これは日本語ではないな」と気付く「直感」のようなものがありますが、英語でも同様の力を育むには、やはり英語に本当に存在する単語に触れさせておいた方がよいという指摘もあります。

また、音声言語が十分に発達してから文字言語に触れることにより、次第に文字と音の対応について、規則的なルールだけでなく不規則な例外ルールも含めて、自分の力で気付き始める子供たちがいます。英語圏での研究によると、そのような不規則性に気付いた子供にとっては、「文字と音の対応」が規則的なルールをフォニックスによって明示的に指導してしまうと、自分で構築したルールとの相違に混乱し、習得に負の影響を及ぼす場合があることも報



告されています。

このようにフォニックスには、児童が日々どのくらい英語に触れているか、あるいは個々の学習スタイルや認知特性などにより一律に同様の成果があるとは限りません。導入の際には、**慎重かつ丁寧に、児童の習得状況を見極めながら指導**することが大切です。また何よりも重要なのは、「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」に「中学校で発音と綴りとを関連付けて指導することに留意し、小学校では音声と文字とを関連付ける指導に留めることに留意する必要がある」と述べられていることです。小学校では、「読むこと」の領域において、

何度も聞いたり言ったりしてきた語を見て、その意味が視覚情報などの助けを借りて分かることを目指します。これはフォニックスのように「音と文字の対応を明示的に示す」指導ではありません。語の意味が分かるためには、語を見てその綴りから発音が浮かぶことが必要ですが、その手がかりとなるように、例えば「語の初めの文字が表す音が何となく浮かぶ」程度の気づきを高めることを意図しています。それに向けてはまず、英語の文字には名前だけでなく音が存在することを気付かせることが必要なのです。このためには、同じ文字から始まる単語を複数見せ、共通する初めの音を取り出し、その音のある特定の文字が表していることを具体的に示す方法等が考えられます。

なお、小学校でフォニックスを扱うことが、学習指導要領に述べられる「内容」を超えたものであるとしても、扱ってはいけないわけではありません。学習指導要領は日本の子供たちが最低限学習して習得すべき内容を表すものであり、「ここまで指導する」という上限を述べたものではないからです。それゆえ、最低限求められる形で目指す学習内容を網羅したならば、「それ以上」の内容を扱うことを抑止することはできません。児童の学びに必要で、効果が見込まれるものであれば、取り入れることも決して悪くはありませんが、大切なのは、**その前に「最低限学習すべきこと」を「適切に」指導したかどうかを指導者自身が振り返って確認すること**です。フォニックスの導入は、「小学校段階の読むことの領域で育成を目指す資質・能力をどのように指導することが求められているか」を十分に理解したうえで検討していくとよいでしょう。

スモールトークはどうすれば効果的に行えますか

スモールトークは、単なる対話の練習ではなく、「話すこと[やり取り]」の領域の言語活動であり、「**既習表現を活用しながら対話の続け方を学ぶ**」ことを目的としています。新しく学んだばかりの表現に焦点を当て、パターンに沿って「形の決まったやり取り」をするのはドリル活動であり、スモールトークの目指すものとは異なります。

スモールトークは難しいと敬遠される先生方も多いようですが、以下のように考えてみてください。

スモールトークの展開の仕方

- ①児童に身近なトピックを設定する。指導者がまず、そのトピックについて、これまで学んできた語句や表現を用いて話す。
- ②話した内容に基づいて、あるいはトピックについて、既習のYes/No質問、5W1H質問などを用いて変化をつけながら複数の児童に問い掛ける。その際、児童の答えに対してリアクション（感想を言う、児童の発話のIをYouにして繰り返し確認するなど）を行い、対話をさらに発展させるように、児童の発話を受けた質問を続ける。
- ③次の児童に、前の児童との対話の内容やトピックについて同様に問い掛ける。これを数人繰り返す。単発の質問が続くイメージではなく、それまでの対話の内容を生かしながら、かつ質問のパターンに変化をつけることに留意する。
- ④ペアになり、“Talk about ~ with your partner.” と言い、自由に対話を始めるように促す。



※『英語情報Web』の「Hands-on Small Talk」にて、スモールトークの展開例を毎週紹介しています。

児童が対話に慣れ、自分が伝えたいことを表す既習表現を引き出せるようになれば、④から始めることができます。しかし「**聞いて分かる**」ことも大切ですので、①～③のステップを有意義に行うことが、多様な表現の定着や使い方への慣れ親しみにつながると考えています。

①のトピックの提示については“Today’s topic is” や “I’ll talk about” などと、取り立てて言う必要はありません。「～について話しているんだな」と児童が聞きながら気付くようにします。

②では、そのあとの児童同士の対話のなかで使ってほしいと思う表現を盛り込んでおくことで、難易度を下げることができます。

③で大事なのは、指導者が、児童が答えた表現を必要に応じて「文の形に整えて」伝えることです。単語のみ、あるいは表現が途中までしか出てこない、間違っているといった場合に、きちんと「文」として聞かせましょう。そして、“Can you repeat?” と正しい文をその児童に言い直させるとさらに効果的です。指導者としては、特定の児童と対話をしながら、その対話をクラスの児童全体にしっかりと聞かせ、投げ掛け、ポイントに気付かせることを意識しておきたいものです。

英語は音声から入るのが良いと聞くので、高学年も「聞くこと」と「話すこと」を中心にしています

高学年「外国語」において、「聞くこと」と「話すこと」を中心に…というアプローチは、新たな語句や表現に触れる際に「聞くこと」「話すこと」にまず十分に慣れ親しむことを大切にすると考えれば望ましいものと思われます。しかし、教科としての「外国語」には「読むこと」

「書くこと」の領域が導入されました。これは2011年度から行われてきた「外国語活動」で音声中心に学んだことが、中学校で文字を含めた学習へと円滑に接続されていないことを踏まえ、新課程では中学年から音声中心、高学年で発達の段階に応じて「読むこと」「書くこと」を含めた総合的・系統的な教科学習を行うことになったためです。

小学校「外国語」の言語活動の中心となるのはあくまでも「聞くこと」「話すこと」ですが、「読むこと」「書くこと」についても「**慣れ親しませ、興味を育てる**」形で取り入れていく必要があります。中学校の「読むこと」「書くこと」の学習内容を小学校高学年に前倒しするものではありません。小学校では身近なことに関する基本的な表現によって各領域の豊かな言語活動を行うために、「読むこと」「書くこと」にも慣れ親しみ、積極的に英語を読もうとしたり書こうとしたりする態度を育成することを含めた**初歩的な運用能力を養う**ということです。

これらを踏まえ、日々の授業の組み立てにおいては、新たな語句や表現を十分に聞いたり話したりしたら、次は文字を見ながら聞いたり読んだりする活動を取り入れ、最後に自分で書き写してみるという活動まで視野に入れていくようにしましょう。





英語の授業で日本語はどの程度使ってもよいですか？

授業中の指導者発話の、「英語と日本語の望ましい比率」は、一概に決められるものではありません。授業内容、扱う語句や表現、言語活動のタイプなどによって日本語の使い方も変わります。むしろ、「英語でやり取りを行う」なかで、指導者として**必要なときだけ「日本語を組み込む」**という意識でよいのではないのでしょうか。

指導者が使う英語として**クラスルーム・イングリッシュ**があります。これは授業運営のための表現であり、多くは指示や褒め言葉などのため、これらを用いるだけでは、児童と英語でやり取りを行っていることにはなりません。しかも、何度も同じクラスルーム・イングリッシュを使うことになるので、児童がそれらを「何となく」聞くだけとなってしまい、表現として意識して正しく聞き取ろうとしなくなります。

授業の初めのあいさつに続き、日付、天気、時間をいつも同じ順番に児童に尋ねていらっしゃる先生方は、時々その順番を変えてみてください。きっと答えがずれてしまう児童がいるはずです。こうした「表現をしっかりと聞いていない状態」が、英語の授業で生じるのは本当にもったいないことです。

小学校の先生方は、児童に伝わりやすい表現で簡潔に、適時に、適切に、これまで学び合ってきたことをまとめていらっしゃると思います。一方で、こうした学びの「整理整頓」「方向づけ」が抜け落ちている英語の授業を観ることがあります。英語だと児童に伝わりにくいという理由だけで行わないのだとすれば、学びの成果も下がってしまいます。「～さんのこういう話し方は相手に分かりやすいですね」「～したときに、こう言えば伝わるんですね」など、「より良い状態とはどういうものか」「英語でどうことができるのか」などに関する児童の意識を高めるための支援として、英語の授業で日本語を用いることは可能ではないかと考えられます。しかしながら、「日本語で説明してもよい」とすることにより、英語でがんばって児童とやり取りをしようという先

生方の意識が下がり、日本語に直さなくてもよい場面で英語のあとに日本語を続けたり、英語で児童に十分伝わる内容を日本語で言ってしまうことが増えると懸念しています。基本は英語で児童とやり取りをしながら、**必要なときに、適切な形で、あくまで簡潔に**日本語を用いる。特に小学校段階の英語学習では、こうした学びの支援も有効です。

「英語嫌い」にしないよう、授業を楽しく盛り上げています！

現場の先生方からよく聞かれる言葉です。確かに小学校の授業参観に訪れた時に、「僕、英語嫌いなんだ～」という児童の声を聞くと、こちらも悲しくなります。でも同時に、この児童はなぜそんなことを私に聞かせてくれたのかなと考えます。「嫌いなんだ」という言葉は、実は「楽しくできたらいいのにな」という訴えなのではないかと思うのです。また、“Are you ready?” “Yeahhh!!!!” のような元気のよい掛け声で授業が始まり、「今日のゲームは何～？」という声が飛び交う授業では、確かに一見盛り上がった雰囲気が楽しそうに映るのですが、「子供たちは本当に英語の学び、英語のやり取りを楽しんでいるのかな」と感じる場合があります。

ものの好き嫌いは、人それぞれの感情です。「英語嫌い」という言葉が、具体的に何に対するものなのかを考えると、「英語という言語」「英語の音」「英語の文字」「英語を用いてコミュニケーションすること」「英語を学ぶこと」など、さまざまなものが思いつきます。児童を「英語嫌い」にさせないということは、裏を返せば、これら全てに対し「関心を持たせる」「児童一人一人にとっての意味を持たせる」ことではないのでしょうか。そして、**英語使用者としての自分自身をイメージできるようにになれば、その自分が何のために英語を使っているのか、そのためにはどのような力が必要かを具体的に理解し、それに向けて自律的に学びを構築できるように**なるはずです。「あまり楽しめない」ものであっても、「どちらかと言えば好きではない」ものであっても、「つらい」ものであっても、目的や目標があればそれを目指して努力するでしょう。

英語の指導者は、児童が「英語が嫌い」と言い始めることを怖れるのではなく、「嫌いだけど必要だ」「難しいけど

使ってみよう」という前向きな思いへと導く役目がある、という思考の転換も必要ではないかと思っています。小学校では、英語を使ってできること、英語で行われていること、英語だから可能になることなどを具体的に児童に聞かせたり、体験させたりすることから始まります。「好きだからこ続けられる」という言葉もありますが、人生そうしたもののばかりではありません。「嫌いだけど、必要なんだな。がんばってみよう」…このような気持ちの児童を増やすことを大切にしたいものです。

検定教科書の内容は全てやらなくてはいけませんか？

全ての教科に通じることですが、検定教科書以外の教材を用いることについては、「学校教育法」第34条第4項に「教科用図書及び第2項に規定する教材以外の教材で、有益適切なものは、これを使用することができる」とあり、**児童の学習の充実に必要**であれば可能です。

一方、検定教科書の内容を全て指導しなくてはならないかどうかについてですが、実は、教科書にはその内容が質的、量的に充実するように「発展的な学習内容」や、他教科と関連する記述などが含まれています。学習指導要領で「内容」として述べられているものについては、配当学年で網羅しておかねばなりませんが、その際、個々の児童の理解の程度に応じて、児童の学習意欲の向上につながるような部分を優先的に扱うことも考えられます。さらに教科書を用いた自学自習なども可能ですので、学校の授業において全てを扱うかどうかについては、それらを考慮して適切に対応する必要があります。

小学校「外国語」では、扱う「内容」が「第5学年及び第6学年」としてまとめて記載されており、学年ごとに学習内容が配当されていません。これらを踏まえると、**児童や学校の状況を踏まえ**、検定教科書の5年生の内容を6年次に扱うことなども可能です。

文法を細かく説明した方が分かりやすいと思うのです…

小学校高学年にもなると、なかには認知的発達が早く、明示的に英語の文構造や文法規則を示すと、それを知識

として獲得し運用できる児童がいるかもしれません。しかし、新たな小学校学習指導要領「外国語」では、「文法規則に関連するようにみえるもの」が「2 内容」の〔第5学年及び第6学年〕〔知識及び技能〕(1) 英語の特徴やきまりに関する事項「文 文及び文構造」に、「次に示す事項について、日本語と英語の語順の違い等に気付かせるとともに、基本的な表現として、**意味のある文脈でのコミュニケーションの中で繰り返し触れることを通して活用すること**」として含まれています。

すなわち、「単文」「平叙文」「命令文」「疑問文」「助動詞」「疑問詞」「代名詞」「動名詞」「過去形」などという、文法の用語や用法の指導は小学校では行いません。さまざまな**言語活動のなかで、基本的な表現として繰り返し触れることを通して指導**することとされています。一方で、中学校には「文法事項」という内容があるのです。

例えば小学校「外国語」では、「基本的な表現」として“I went to ～.”のように過去形を含む文を指導します。しかし、wentがgoの過去形であるとか、「過去形」という用語を使った解説は行いません。場面や状況の設定を行って、そのなかで「～に行った」という事実を伝えるためにその表現が使われることを学び、それを言語活動のなかで実際に用いてみるのです。そして中学校で、その学びの特徴でもある「文字を使って視覚的に学ぶ」「自分の力で書く」という活動も生かしながら、過去形の使い方について理解し、小学校で導入されたときは異なる場面や状況でその表現を、さまざまな主語に続く動詞変化を意識しながら指導していきます。

こうした段階的な指導は、学校教育において、児童生徒の**習得状況や認知発達段階に応じた学びを実現させる**ためのものです。まずは小学校段階で求められている指導を大切にしながら、中学校「外国語」への円滑な接続を目指すことが、小・中・高等学校の一貫した外国語教育に貢献すると考えられます。英語の語句や表現の学習において、最初は意味があいまいでも、まとまりとしての表現を場面や状況で意味を推測しながら使うという学び方ができるのは小学校であり、細かな規則を知識として学ぶのは、それまでのさまざまな気づきを整理整頓する段階として中学校に任せてみてはどうでしょうか。

two apple などの文法の間違いは直した方がよいですか？

もし児童が、単に「apple」ではなく「two apple」と言ったとしたら、恐らくそれは「リンゴが1つでも、3つでもなく、2つ」という意味を伝えたいのだろうと推測できます。このとき、「リンゴが2つならば、複数形の-sを付けて、しかも発音が濁ってtwo applesだね」と文法的な解説を行うことは小学校では必要ありません。もちろん、さりげなく児童の発話に続けて「two apples」と言い直しておくことは、気づきを促す点で効果的です。

さらに重要なのは、細かな文法的な点にこだわって児童の発話を訂正するのではなく、むしろ「その2つのリンゴがどうしたのか」の部分を「文」の形で表せるように支援すべきということです。すなわち、「I want two apples.」なのか、「I ate two apples.」なのかを明確に児童自身に表現させるということです。「What do you want?」という問いに対して「Two apple.」と答えたのなら、「I want two apples.」と伝えなかったことは分かりますが、それをきちんとした文で表せるようになること。これが小学校段階での「知識・技能」の観点で目指すことでもあるのです。

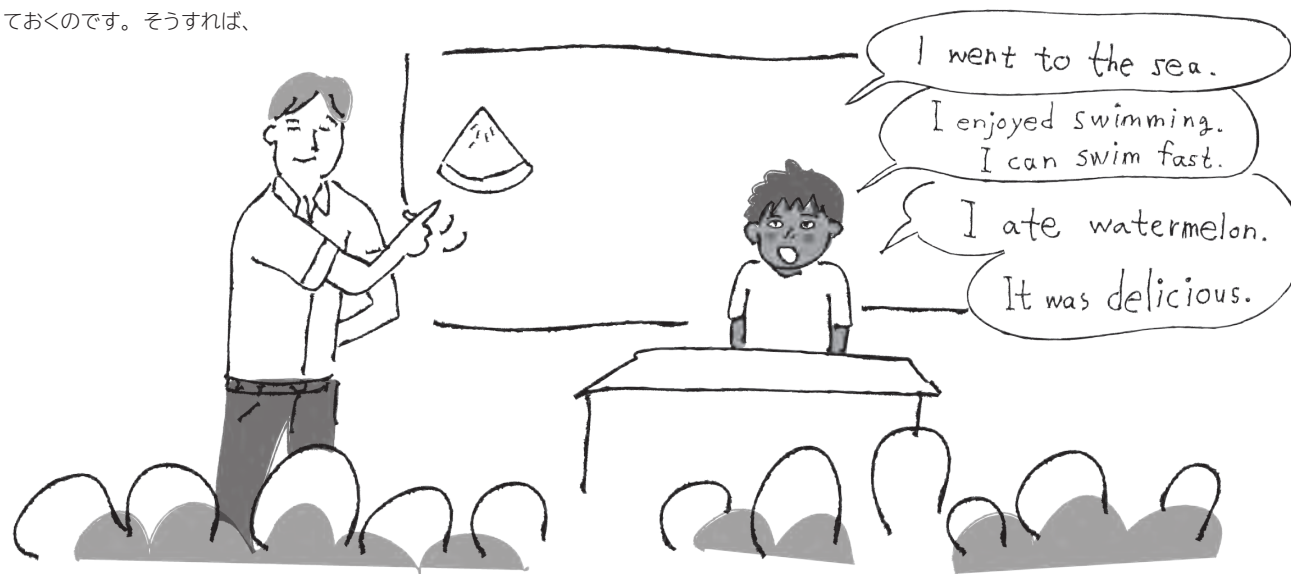
教科になると、どこまで定着を目指すのですか？

高学年「外国語」は教科としての位置づけですから、学習内容を定着させることが求められます。学習指導要領には、「知識及び技能」の観点の「英語の特徴やきまりに関する事項」として「言語材料」が示されています。これらを、英語を用いた意味のあるやり取りである「言語活動」を通し身に付けていくのです。その際、同じ言語材料を、トピックや目的、場面、状況が異なり、意味のあるやり取りのなかで繰り返し用いるという体験を通して習得させることが小学校では非常に重要です。決して「英語の特徴やきまり」を、知識として暗記することによって習得させるものではありません。

例えば、移行期間に用いた『We Can! 1, 2』を思い出してください。同じ過去を表す表現が、6年生のうちに「夏

休みにしたことを伝え合う」「小学校の一番の思い出を伝え合う」という形でトピックを変えて扱われました。さらにこれらの表現を、夏休みや小学校の思い出について聞いたり、対話したり、発表したり、絵日記を読んだり、書き写したりするなど、異なる言語活動を通して繰り返し慣れ親しみました。また、前述のスマールトークは、既習表現や対話を続けるための表現を、さまざまなトピックで繰り返し用いることにより定着を図る言語活動です。こうした実際に英語を使う体験を通して、授業で扱った表現を、ほかのさまざまな目的のために引き出して用いることができるようになっていくこと。これが小学校段階での定着の様子だと考えています。

ただ現場の先生方が日々感じていらっしゃるの、単元の指導のなかで、前時に導入した語句や表現でさえ覚えていないことや、すでに前年度、あるいは以前の単元で扱った表現をすっかり忘れてしまっていて、新出の表現と組み合わせた言語活動を行おうとするときに、またゼロから教えるなくてはならないといった悩みではないでしょうか。これについては、CAN-DOリストの形での学習到達目標の設定のように、言語機能的な目標設定を取り入れていくことで、これまで学んだことを効率的に思い出すきっかけを与えることができると考えられます。すなわち、上記の例のように「過去を表す表現」に初めて慣れ親しんだときに、「昔のこと、今より前のことについて伝え合うことができるようになったね」と、「その表現を用いて何ができるようになったか」を添えて学習内容を整理しておくのです。そうすれば、



その後、また過去について伝え合う活動を行うときに、「以前、夏休みの話をしましたね。そのときどのような表現を使いましたか」ではなく、「今日は小学校の思い出について伝え合いましょう。思い出だから、今よりも前のことを話します。そういうときはどういう言い方ができましたか」と、ほかのトピックにも応用しやすい形で、「自分は英語で何ができるようになっていくのか」を意識させることができます。こうしておけば、中学校で過去形の作り方や用法について理解するときに、「今より前のことを表すために使う表現が過去形と呼ばれるものだったんだ!」と気づき、小学校の学習が生かされる瞬間が生まれるのです。

「英語という言葉を使って自分ができること」を少しずつ増やしていく。これが「言語の学び」であり、知識として学んだことを積み重ねるだけでなく、言語活動という体験を積み重ねながら表現を習得する「小学校の学び」でもあるのです。

聞く活動で、デジタル教材の音声が多すぎて難しいです

もし目の前の児童が、録音された教材の音声が多すぎて聞き取りづらい様子であれば、指導者が「少しだけ」ゆっくり繰り返しあげてください。急にものすごくゆっくり、個々の単語を独立させて発音するのではなく、元々の音声を少しだけスロー再生するイメージです。表現のリズムや

抑揚、ストレスは生かしたまま、という意味です。それでも難しいようであれば「I usually get up at seven.」という英文を聞いたあと、意味のまとまりであるチャンクの区切りで繰り返します。「What did you hear?」という指導者の問いかけに対し、例えば「Seven」と聞こえた単語を児童が言えたならば、「Yes, seven, at seven, get up at seven. I usually get up at seven.」のように、後ろから引っ掛けるように（back-tracking）文を再生して整えて聞かせ、児童にもリピートさせるとよいでしょう。

また、ゆっくりした速さで文を聞いたあとは、もう一度元の音声を児童と一緒に聞いておきましょう。「今度は聞き取れた!」という達成感につながります。こうした小さな「できた!」の積み重ねが、児童の動機づけを高めます。

自分の発音が苦手で、児童への悪影響が心配です

児童の聞く力は非常に敏感です。だからこそ、母語発達のように、子供は聞いた音を細かく区別して聞き取り、繰り返し発声を練習しながら、音声言語を発達させていきます。ただ聞き取ることと、実際にその音を出すことは同時に発達せず、周りの大人が発音を正してあげなくてはならないこともあります。

指導者の発音が「苦手である」というのは、「母語話者のようには聞こえない」ということでしょうか。日本のように外国語として英語を学ぶ国において、国際共通語としての英語、すなわちグローバル社会におけるコミュニケーションのツールとしての英語を学ぶときには、必ずしも「母語話者のような（native-like）」発音を目指さねばならないわけではありません。ALTが発音を聞かせてくれたり、デジタル教科書のような、学習指導要領の言う「標準的な発音」が録音されたりしたものを聞けば、児童は、そのモデルと指導者の発音に目立った違いがあれば気づきます。だからこそ、指導者がまだ自分の発音にコミュニケーションに支障をきたすところがあると感じるならば、「先生もまだうまく発音できないな。（モデルと）どこが違って聞こえるのかな」と言いながら、児童と一緒に何度も聞いて考え、練習することがさらなる学習につながります。

同時に、英語を指導する立場であれば、「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」(文部科学省、2017)にあるように、個々の英語の音を「どのように発音するのか」について口の形や動きを具体的に解説した教材などを用いて、訓練をしていきましょう。



ALTと打ち合わせの時間がなくて困っています

ALTとの打ち合わせを効率的に行うには、授業の流れをある程度パターン化することや、担任や専科指導教員、ALTの言語活動ごとの役割をあらかじめ分担しておくことなどが有効です。「この流れの授業では自分はこの部分に関わる」「このタイプの言語活動では自分はこのように関わる」ということをALTと共有できていれば、あとは授業で扱う教科書部分や本時のめあてを含めて指導案(授業の組み立て)を確認して簡潔に打ち合わせを済ませることができます。

今年度から使用している検定教科書の指導案も、単元や授業の構成に一定のパターンが見られるものが多いと感じます。パターン化された授業は退屈に感じられる一方で、授業の流れが一定していることにより児童にとっても落ち着いて学習に取り組めるという利点もあります。同じパターンの授業でも、単元で扱う語句や表現を活用する目的や場面、状況の違いを把握できれば、学習内容の変化は感じられるはずです。だからこそ指導者は、適切なタイミングで「今学んでいる表現は、～ができるようになるためのものだよ」「～するときにこの表現が使えるよ」「今まで学んだことと新たに学ぶことは、このように関連しているよ」という学びの整理を行い、児童が「**できること**」の質的な深まりを感じられるような支援を行うことが求められます。

ALTに授業を任せた方が児童も喜ぶし、楽なのですが

ALTがオーセンティックな(自然な)英語のインプットの提供者であるとすれば、担任や専科指導教員の先生は英語学習者であるとともに、学級経営・学習指導のプロでもあります。各々が自分たちの役割を果たしながら、児童の



学習に関わっていくことが重要です。

確かにALTが授業に入ることで、他教科とは異なる雰囲気^{ちゅうちよ}に児童の気持ちも高まり、授業も盛り上がることから、担任や専科指導教員が一步引いてしまうことがあるかもしれません。しかし学びの効果という観点からは、指導者として児童に必要な支援を躊躇せずに行わなければなりません。他教科の授業と同様に、学習した内容の簡潔な整理や要点のまとめ、既習事項との関連づけや、児童の深い思考を促す方向づけなどです。これらは明確、かつ適時に行われるべきものであるため、日本語でもよいと考えます。

しかし支援の言語については注意が必要です。自身も英語学習者である担任や専科指導教員は、児童にとって理解しづらい表現などが分かるため、せっかく英語で伝えたことを、直後に思わず日本語で言い換えてしまうことがあります。こうした安易な日本語への切り換え(code-switching)は意識して避けたいものです。小学校段階の学習内容では、語句や表現の導入が、それらの意味を自然に推測できる十分な場面や状況設定のもとで行われていれば、それらを日本語に置き換える必要は基本的に生じません。どうしても日本語を添えたい場合は、「英語、日本語、さらにもう一度英語」のサンドイッチで、児童の耳に英語が残るように配慮しましょう。

評価に関するもの

小学校での英語の評価とは、どのように行うのですか？

他教科と同じように、育成を目指す資質・能力、目指す児童の姿について、それぞれの達成状況を見るための観点を設定し、それぞれの観点別の規準に照らし合わせながら「児童が外国語を用いて何ができるようになったか」「学習によって何が身に付いたか」について見取りを行う、というのが基本的な評価のあり方です。つまり、「**学習指導要領に定める目標に準拠した評価**」ということになります。

具体的には、「観点別学習状況の評価」の観点として、小・中・高等学校を通して全ての教科一律に「**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つが設定されました。これらは育成を目指す資質・能力の三つの柱に対応すると捉えられます。ただ「学びに向かう力、人間性等」に示された資質・能力には「感性や思いやりなど幅広いものが含まれるため、①「主体的に学習に取り組む態度」として観点別評価(学習状況を分析的に捉える)を通じて見取ることができる部分と、②観点別評価や評定にはなじまず、こうした評価では示しきれないことから「個人内評価(個人の良い点や可能性、進歩の状況について評価する)を通じて見取る部分がある」とされ、教科ごとの評価の観点としては①のみを対象にします。

観点別学習状況の評価の3つの観点をそれぞれ見ていくと、まず「**知識・技能**」の観点では、学習指導要領の「知識及び技能」に記された内容の習得状況を評価します。その際、既存の知識及び技能との関連づけや、他の学習や生活の場面で活用できる程度に習得しているかも評価するのですが、特に小学校外国語教育では、児童が言語活動において**既習表現を活用して伝えたいことを表現できているか**に焦点を当てます。その際、思い出していただきたいのは、「過去を表す表現」の学習に関する項目でも述べたように、小学校外国語教育では、新たな表現を「文として」導入します。文を構成するための細かなルールについ

ては触れず、コミュニケーションの目的や場面、状況の整ったなかで、自然とその文の意味が分かるような形で提示するのです。個々の語や語句ではなく、文の形を目指すために、さまざまな文を数多く聞きながら、その規則性を讀んだり書き写したりして視覚的に捉えながら、「語順への気づき」を高めることも意図されています。だからこそ、この「知識・技能」の観点の評価では、児童が言語活動において「**伝えたいことを文として表現できているかどうか**」に焦点を当てる必要があります。その際、細かな文法規則の逸脱をマイナス評価とすることのないよう、コミュニケーションに支障のない程度であれば、聞いて「伝えたいことが伝わる」ことを積極的に評価してあげてほしいと思います。細々した文法の規則性を意識した言語運用の正確さを求めるのは、中学校以降にその文法の規則を知識として習得し、それに基づいて創造的に文を産出できるようになる指導を行う場面に任せましょう。

次に「**思考・判断・表現**」の観点では、知識及び技能を活用して課題を解決するために必要な**思考力、判断力、表現力等を身に付けているか**を評価します。そして、課題解決に向けて「よりよい形で」思考、判断、表現しているかを見極めるためには、「**何に照らし合わせて、良いのか**」を明確にしておく必要があります。それが、外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方に含まれる「**コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて**」なのです。このように考えると、言語活動を通して児童の思考力、判断力、表現力を働かせるためには、その言語活動の「**目的や場面、状況**」がイメージしやすいように設定されていて、それを指導者と児童とが具体的に共有できていることが必要条件であると分かります。実際に「思考力、判断力、表現力」が働いたかどうかを見取るためには、言語活動のなかで児童が伝え合う内容で見取ることができるはずです。その内容が「コミュニケーションの目的や場面、状況等に応じてどの程度適切であるか」が、この観点の評価として表れることになります。

最後に「**主体的に学習に取り組む態度**」の観点では、次

の2つの側面を評価すると言われています。

「主体的に学習に取り組む態度」の観点

- ①知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けて、児童が粘り強く取り組もうとしているか。
- ②その粘り強い取り組みのなかで、自らの学習を調整しようとしているか。

①については、単に授業中の発言や挙手などの「積極性」を、その回数などの量的な指標だけで見取るものではありません。育成すべき資質・能力の三つ目の柱「学びに向かう力、人間性等」に関する小学校「外国語」の目標（「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」）を踏まえれば、身に付けた知識及び技能を活用する言語活動を通して、児童が何をどのように伝え合うのか、すなわちコミュニケーションを行おうとしているかに深く関わることが分かります。それゆえ、「主体的に学習に取り組む態度」の観点は、「思考・判断・表現」の観点と一体的に見取ることも可能であるとされています。

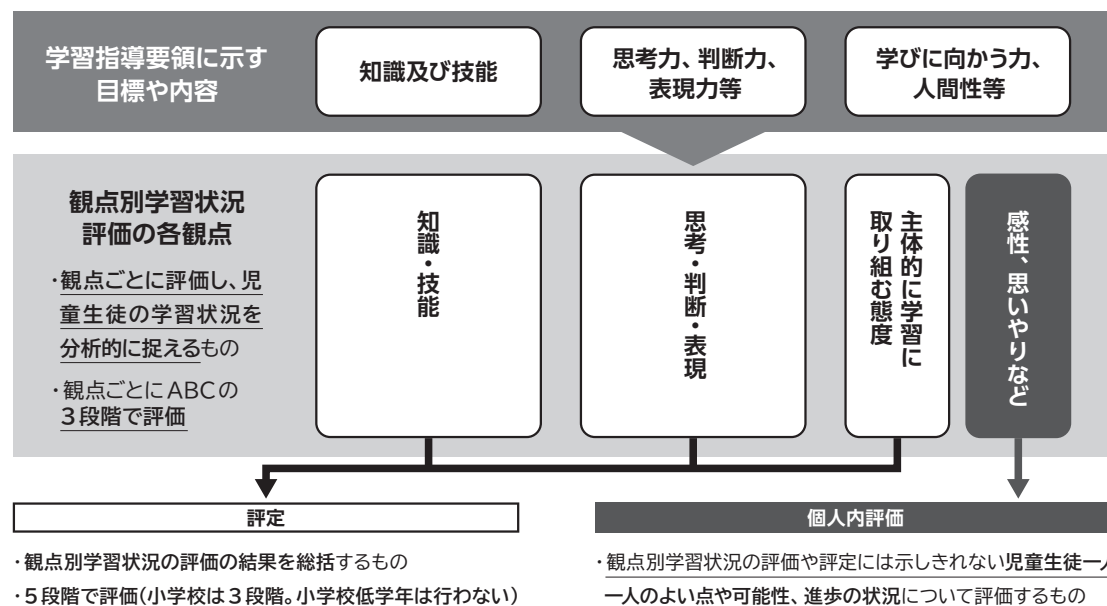
さらに②については、それぞれの児童が行う学習調整が「適切に行われているか」を判断するのではなく、それが知識及び技能の習得に結び付くように、指導者が学習の進め方を適切に指導することが大切であることを意識しておかなければなりません。

具体的に単元の見取りのイメージを考えてみます。「『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」（国立教育政策研究所、2020年3月）では、例えば7時間完成の単元などでは、最初の3時間程度は評価を行わず、学習目標に合わせて「知識及び技能」の習得に専念する時間を設けます。新出の語句や表現を何度も繰り返し聞き、実際に話し、文字も一緒に見たり書き写したりしながら、定着を目指します。例えば単元で扱う基本文の1つが“I like ～.”であれば、その「～」の部分が入れ替わったものを聞いて意味が分かり、さらに児童一人一人が自分の思いに合わせて「～」を別の単語に置き換えて言えるようになることが、一つの目安です。表現を知識として理解するだけでなく、実際にそれを**一定の状況で活用する技能が身に付いていることを確認**します。

そして、4時間目くらいから、まずは「知識・技能」の評



各教科における評価の基本構造



価を行います。聞き取った文の内容を表す絵を選んだり、問いかけに答えたりする様子を、前述の「知識・技能」の観点の規準に照らし合わせて評価します。ここで大事なのは、評価しただけで終わらない、ということです。最初の見取りの場面で不十分にしか能力を発揮できなかった児童には、単元の残り時間を通して、一人一人に応じた指導がされなければなりません。そして単元の指導のなかで改めて見取りを行い、「知識・技能」の力が伸びていれば、その児童の評価を修正することもできます。

さらに実際のコミュニケーションに近い言語活動が行われるようになった段階で、「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」を一体的に見取りましょう。そのためには言語活動には「目的、場面、状況」が具体的に設定されており、それに応じて「適切な」発話の内容や伝え方とはどのようなものかについて、**指導者同士で共通理解を構築しておく**ことが大切です。もちろん、「主体的に学習に取り組む態度」の力が、「思考・判断・表現」にうまく反映できない児童もいると考えられますので、これら2つの評価は常に同じとは限らず、異なる形で残ることもあり得ます。しかし同時に、児童の「主体性」がしっかりと思考し、判断し、表現する姿に反映されるような指導、つまり授業中にまず各言語活動の「目的、場面、状況」に応じた「思考・判断・表現」とはどのようなものかについて児童一人一人が考え、続いて意見をクラス全体で共有し、交流する時間を組み込むなどの工夫が積極的に行われることが期待されます。

「振り返り」をすると言語活動の時間が短くなります

観点別学習状況の評価における3つ目の観点として触れた「主体的に学習に取り組む態度」では、「知識及び技能」を獲得したり、「思考力、判断力、表現力等」を身に付けたりするために児童が行う、粘り強い取り組みや学習調整を評価することとされています。これらはいずれも、授業時間内だけで行われるものではなく、必ずしも児童の授業中の言動だけから見取れるものではありません。「振り返りシート」や「振り返りの時間」は、児童が冷静に自らの学びを思い起こし、「何ができるようになったか」「何がまだ難しいか」「うまくできない、難しいことをどのように乗

り越えていくか」について自分の考えを整理し、まとめるためのものです。この観点の評価をしっかりと妥当性、信頼性を維持しながら行うためにも、「振り返り」の活動は必要です。ただし、「今日の授業はどうだった?」「楽しかった?」「という問いかけだけでは不十分です。児童に**「振り返りの仕方」を指導**することが大切です。その授業の「めあて」それぞれについて、「自分の力で十分にできるのは何か」「先生や友達の助けがあればできることは何か」「まだまだ難しくてできないのはどのようなことか」といった自己評価の規準に合わせて評価できる欄と、「これからどのように学び方を調整しようとするか」や「ほかの児童が英語学習でがんばる様子を見て、どのようなことに気付いたか」を自由に記述する欄を含む「振り返りシート」を作成し、記入のための十分な時間を設けること。さらに書き終わったあとにクラス全体で共有し、良い表現や観点を指導者が積極的に褒めること。そうすれば「よりよい振り返り」を児童も意識するようになります。自律した学習者の育成を目指すこれからの教育においては、**「振り返りも学びの一部」という意識が必要**です。

教科書準拠のペーパーテストを採用すべきですか

市販されている「教科書準拠のペーパーテスト」が、学習指導要領を踏まえて先生方の学校で設定された学習到達目標や、日々の授業で行う言語活動に応じたものであれば、それらを採用して評価を行うことは可能です。

しかし、留意すべきことがあります。学校の授業においては、評価とは「目の前の児童に応じた目標を設定して授業計画を立て、それを達成させるための指導を実践し、その指導の成果を確認して指導改善に反映させるため」のものです。指導と評価は別々のものではなく、**指導改善のための評価を意識していくことが重要な**のです。これが「指導と評価の一体化」と呼ばれるものです。市販のテストを用いることで評価が目標と乖離したり、日々の授業中の児童一人一人の行動観察による見取りが不十分になったり、テストを行うことだけで指導者が安心し、その後のフィードバックや個に応じた指導が行われないことがあったりしてはなりません。

さらに、テストは習得状況の「測定」であり、それによってさらに学習到達目標をどれだけ達成したと言えるのかを見極める「評価」が行われなければなりません。ペーパーテストによる評価は、あくまでも年間の指導を通して行われる評価の一部分にしかすぎないことを理解しておきましょう。ワークシートなどの作品、振り返りシートなどの学びの記録であるポートフォリオ、日々の言語活動の間の行動観察など、学習到達目標を達成するために行われるさまざまな手段を通して児童は評価されなければなりません。小学校段階では、授業内のワークシートをテストのように支援なしで実施したり、日々の細かな児童の見取りの記録、複数単位ごとに行われる発表技能のパフォーマンステストなどを組み合わせたりすることで、必ずしも単元の指導から独立した「評価のためだけの時間」を設けることに固執する必要もなさそうです。それよりも、児童のふとした様子から習得状況を判断し、それを踏まえて一人一人に必要な支援を繰り返す授業運営が小学校段階では大切です。

こうした話をすると現場の先生方から、「小学校教員は、英語を教える専門家ではないから、評価は難しい」「クラスの児童が多過ぎて、一人一人の見取りができません」「英語が苦手なため、児童の英語の評価を行うことに自信が持てません」というご意見を伺うことがあります。もちろん今年度から初めて小学校で外国語の評価が始まるのですから、不安があるのは当然です。しかし小学校の先生方は、これまでほぼ全ての教科で評価を行ってこられました。それを思い出してください。特に図画工作や体育などの、いわゆる実技教科の評価に際して、何か1つ、もしくは2、3の「評価する観点」を設定されていたはずですよ。それら1つ1つについて、「～であればA」「～であればB」のように**習得状況のイメージを持ちながら、児童の様子を観察**してこれたのではないのでしょうか。英語の授業においても、児童が「英語を用いたコミュニケーション」を行っている姿はまさしく実技教科と同じです。中学校以降では、規則的かつ詳細な知識として学ぶことも増えますが、小学校は**英語を「使いながら学んでいる」**のです。最初は慣れず、評価に対する不安も大きいと思います。しかし、授業の目標が明確で、どのように評価され、どういう観点で見取りが行われるのかを共有していくことにより、次第に評

価される児童も、評価する指導者も「外国語の評価」に慣れていくことと期待しています。

パフォーマンステストは 毎単元行うのですか



まず、「テスト」と「評価」という用語について確認しましょう。

テストと評価とは？

- ・**テスト**（記述式テスト、パフォーマンステストなど）
…学習内容の習得状況を「測定」するためのもの
- ・**評価**…「測定」を行って得られた客観情報を基に、学習到達目標に照らし合わせて「どれだけ習得できているか」を解釈するもの

測定だけでも、測定なしの評価でも不十分です。そして評価を、**指導者は今後の指導の改善に、学習者は学習の調整に生かしていくことが大切です**。これらを踏まえて「パフォーマンステスト」と「パフォーマンス評価」という用語を整理すると、「パフォーマンス評価は、パフォーマンステストを実施して、その結果に基づいて行う評価である」と表すことができます。

前述の「『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」（国立教育政策研究所、2020年3月）によると、パフォーマンス評価は「**学期に1回程度**」と記されています。



評価は育成を目指すさまざまな資質、能力に応じて、適切な方法を適用して行われるものです。多肢選択式や短答式などの客観的、間接的な評価に対して、パフォーマンス評価は児童に習得した知識・技能を実際に活用させる形で、一般に「話すこと[やり取り]」「話すこと[発表]」「書くこと」などの産出技能について行う評価です。

検定教科書の各単元末には、その単元で児童に身に付けさせたい内容を反映したアクティビティなど、集大成と言える言語活動が含まれています。こうした「大きな」言語活動は、単元を通じて育成を目指す資質・能力を発揮できる活動ですので、単元ごとの産出技能の習得状況を見取るためのものと位置付ける、パフォーマンス評価を行

うための活動とみなすことができます。

これに加えて、毎単元の学習終了後にパフォーマンステストを行って評価するとすると、課題の内容によっては実施に2時間以上を費やすこともあり得ます。また単位ごとの新出語句や表現は限られているため、習得した知識・技能を「授業で取り組んだ言語活動とは異なる課題でも活用できるか」を見極めるパフォーマンステストの目的に向けて、新たな課題を準備する負担も大きくなります。

その一方で、複数の単元を終えたあとに行うパフォーマンステストであれば、扱える言語材料も増えます。それゆえコミュニケーションの目的や場面、状況等を課題に設定し、児童がそれらに応じて思考力、判断力、表現力等を働かせることができるかを包括的に評価しやすくなります。また学期に1回程度、数時間かけてパフォーマンステストを実施すればよいと、テストの実行性も高まります。

学期に1回程度のパフォーマンス評価を行うことは、児童がそれまで習得した知識・技能を幅広く活用することができるを見取ることができ、有効なものです。しかし、そのパフォーマンス評価を行うこと自体が日々の授業、指導の目的となってしまうのは本末転倒です。パフォーマンス評価を含む評価は、**授業改善、学習調整のための手段**です。まずはその学年を通して目指す学習到達目標があり、それを達成するためにそれぞれの単元の目標が設定されています。日々の授業を大切に、単位ごとに目標の達成状況を確認しながら、必要であれば児童一人一人に応じた支援を行い、より多くの児童が目標に到達するような指導を目指しましょう。

小中接続はどのように 行えばよいのですか



「小中接続」は文字通り、小学校と中学校の外国語教育を円滑につなぐことを意味します。これまで述べてきたように、小学校では学習指導要領により小学校段階で求められる内容を、児童の発達段階や習得状況に応じた方法で指導していくことが必要です。そして自律的な学習者として、自らの英語学習を振り返り、さらなる学びにどう取り組むかを考えられるような態度の側面も大切です。これが中学校、さらに高等学校での外国語学習への取り組み

にも波及するためです。一方で、小中接続に大きな影響を及ぼすのは中学校の英語教育と考えられます。小学校でコミュニケーションを図る素地、さらに基礎となる資質・能力を身に付けてきた生徒を中学校でどう引き受けるかで、それまでの英語学習経験が生きるかどうかが決まると言っても過言ではありません。

また小中接続は、小学校の学び方をそのまま踏襲することではなく、初めは小学校の学びを繰り返しながらも、次第に中学生に適した学び方へと切り換えていく必要があります。例えば、小学校では「まとまりのある表現」として目的や場面、状況が設定されたなかで“I went to ～.”や“I enjoyed ～.”などの新出表現の意味を理解し、言語活動で用いることができるようになります。中学校では、これらの表現に改めて出会い、今度は「過去形」の文を作るための文法規則やその機能などを知識として分析的に整理して学びます。それを基に、伝えたいことを、それがたとえ今まで一度も使ったことがない英文でも即興的、創造的に話したり、書いたりすることができるようになるのです。

中学1年生の初めは、小学校からの接続期として、まず生徒が小・中学校の英語学習につながりを感じられるような指導を行います。このために必要なのは、**「教材」の共有、「内容」の共有、そして「方法」の共有**の3つです。つまり、小学校の教材を中学校でも実際に用いたり、小学校で聞いたり話したりしてきた言語材料を、中学校でも書くことも含めて早い時期から扱ったり、小学校で繰り返し行われてきたスモールトークなどの言語活動を継承したりすることができます。

中学校では、これまでの「教科として初めて英語に触れる生徒たちを指導する」という意識を変えることが大切です。これから向き合う生徒は、小学校で4年間の英語学習を経験してきました。中学校では、生徒が**すでに身に付けている資質・能力に、関連するものや新たなものを丁寧に重ねていく指導**が行われなければなりません。そのためにはまず中学校「外国語」の指導者が、小学校「外国語活動」と「外国語」の目標、内容、教材、児童の学びの特徴と指導・評価の方法を十分に理解していくことが求められます。