

小学校外国語活動テキスト『Hi, friends!』デジタル教材の評価

— 英語科教育関連諸領域からの多角的考察 —

Evaluating the *Hi, friends!* Digital Materials, the Digital Textbook for Foreign Language Activities in Elementary Schools, From Relevant Perspectives of English Language Teaching

加藤 茂夫¹⁾・Carmen Hannah²⁾・本間 伸輔³⁾
松沢 伸二⁴⁾・成田 圭市⁵⁾・岡村 仁一⁶⁾

1. はじめに

平成23年度より、小学校において新学習指導要領が全面実施され、第5・第6学年で年間35単位時間の「外国語活動」が必修化された。開始当初より使用されていた『英語ノート』（平成21～23年度 文部科学省配布）に代わる形で、平成24年度4月より『Hi, friends! 1・2』（以下Hi, friends! はHFと表記する）が小学校外国語活動のテキストとして全国の国公私立の小学校に文部科学省著作物として配布された。その後3年の時を経て、HF1・2デジタル教材（CD-ROM）が、「英語教育強化地域拠点事業」の研究開発学校及び、教育課程研究開発学校（約120校）、教育課程特例校（約2,100校）、都道府県・市区町村教育委員会（約1,850カ所）に配布された。本稿では、主としてHF1・2デジタル教材に焦点を絞り、言語学、音声学、文学、異文化理解、コミュニケーション能力、そして小中連携の6つの視点からその評価を試みた。

2. 言語材料の言語学的検討

このセクションでは、HF1・2デジタル教材および紙版で扱われる言語材料を取り上げ、言語学的見地から検討を行う。具体的には、HF1の第3課“Lesson 3 How Many?”で提示される言語材料を取り上げ、その問題点を指摘し、修正案を示唆する。また、指導者が当単元において言語材料を提示する際に注意すべき点について述べる。

2.1 小学校外国語活動における文法の取り扱いと、HF1・2における言語材料

小学校外国語活動では、各単元のテーマに沿ったタスクを行うことによって、コミュニケーション能力の素地を養うことが目標とされる。このため、文法の指導は行われず、タスクを行うための表現は、もっぱらチャックとして導入されることになる（町田, 2015）。例えば、第2課では“How are you?”と“I'm happy.”のようなbe動詞を含む表現を使用しながらタスクを行うが、主語（I, you）の種類に応じてbe動詞の形が変わるといった文法規則や、I'mに後続するsleepy, hungry, happyといった語が形容詞という特定の品詞であることについては触れられないことになる。

このように、各単元で扱う表現がチャックとして導入されるが、それでもなお、ほとんどの単元ではチャックとして導入される表現が文の形をとっており、それゆえ児童はタスクを行う際に文を用いることになる。

さらに、HF1・2を通じて、英語の主要な4種類の文形式のうち感嘆文を除く、平叙文、疑問文、命令文の3種類が導入されることになる。この3種類の形式は、例えば、疑問文は“Do you like apples?”のように、doが先頭に来るといった形式を持ち、命令文は“Come here.”のように、動作を表す語（動詞）で始まるという形式を持っているといったように、「あることについて述べる」「相手に質問する」「相手に指示をする」といった文の機能と形式とに明確な対応関係があるため、文法の指導がなくても、児童は文の形式と機能との対応関係を理解できるようになることが期待できる。

2.2 第3課の言語材料とその問題点

前述したように、HF1・2のほとんどの単元では、タスクに用いる表現が文の形で導入されているものの、第3課においては、例外的に文としての形ではなく、文の一部が省略され表面的には名詞句という形で現れている表現がチャンクとして導入され、それをを用いたタスクを行うよう設計されている（町田，2015）。この単元では、英語における1から20までの数字を覚えることが目標になっており、児童の身の回りにあるものの数を尋ね、そのものの数を答えるというタスクが設定されている。そして、HF1の『指導編』およびデジタル教材では、Activity 1（p. 12）で期待される対話として以下のような例が収録されている。

- (1) T: How many dogs?
P: One, two, three dogs.

指導者が“How many dogs?”で犬の数を尋ね、児童はHF1収録の絵に描かれている犬の数を数えながら答えるというものである。さらにActivity 2では、児童どうしてバスケットの中のリンゴの数を、以下のように尋ね合うというタスクが設定されている。

- (2) P1: Hello, how many apples?
P2: Hi. Five apples.

この省略を含んだ表現形式を用いる理由として、HF1『指導編』では、以下のように述べている。

本単元で扱っている“How many ~?”は、本来なら場面に応じて、“How many circles/pencils do you have?”“How many pencils are there on the desk?”などという表現になるところであるが、児童の負担を考慮し、“How many ~?”という表現にしている。（HF1『指導編』, p. 10）

しかしながら、How many ~?といった名詞句の形を、上記(1), (2)のように用いることは問題がある。(1)のHow many dogs?や(2)のHow many apples?のような名詞句のみからなる表現は、省略を含んでいる。つまり、(1)のHow many dogs?は、後続する「助動詞+主語+述語」の部分が省略された表現である。このような省略を伴う表現は、省略部分が担うべき情報を補って解釈されなければならないので、(3)のように省略部分に対応する表現が明示的に現れている先行文脈が必要である。

- (3) T: How many cats are there in the room?
P: One, two, three, four cats.
T: And how many dogs?
P: One, two, three dogs.

一方、そのような先行文脈がない(4)のような場合は、How many dogs?が容認されない。

- (4) (対話の冒頭で)
T: *How many dogs?

(3)のAnd how many dogs?は、And how many dogs are there in the room?のように解釈されるが、これは先行文脈中のHow many cats are there in the room?のare there in the roomを補うことによる。(4)のように、会話の冒頭での例が容認されないのは、先行文脈がなくそれゆえ省略部分を補う情報がないからである。

HF1で提示されている対話例では、「how many + 名詞」の形式の表現が先行文脈なしに対話の冒頭で使われているが、ということは、児童はそもそも容認不可能な言語形式を聞き、そしてそれを使いながらタスクを行うことになる。How many apples?が容認不可能な言語形式であるにも関わらず、児童はそれを例えば「リンゴはいくつあるのですか。」などといった意味を持つ表現であるという理解のもとでタスクを行うこと

になる。つまり、How many apples?は本来、先行文脈での情報に依存しながら解釈される表現形式であるにも関わらず、児童は「～がいくつあるのですか。」あるいは「あなたは～をいくつ持っているのですか。」という特定の意味を持つ表現であるという誤った理解に到達してしまう可能性がある。

2.3 修正案および注意点

上で述べた問題を回避するためには、この単元で扱う内容の導入のタイミングを指導者の裁量によって変えることであろう。HF1では、第4課で(5)のような一般動詞を用いた平叙文と疑問文が導入される。

(5) ひかる: Sakura, do you like cats?

さくら: Yes, I do. I like cats.

(HF1『指導編』, p. 15)

さらに、第5課では、(6), (7)のように what color や what food のような「疑問詞＋名詞」を含んだ疑問文が導入される。

(6) さくら: Taku, what color do you like?

たく: I like blue and black.

(7) What food do you like?

I like milk. I like pizza.

このように、「一般動詞を含んだ疑問文」と「疑問詞＋名詞」のパターンが導入された後であれば、(8)のように How many ~ を文の形で導入することはそれほど児童の負担にならないのではないと思われる。新たに導入すべきは、how many に加えて、一般動詞の have だけである。

(8) How many apples do you have?

さらに、一般動詞を含んだ平叙文も導入済みであるので、これに対する(9)のような答え方も無理なく導入できるはずである。

(9) I have three apples.

なお、have を用いると、「持っているもの」の数を尋ねることになり、Let's Play 1 (p. 11) や Activity 1 (p. 12) で設定されている場面とは合わないため、持ち物の数を聞き合うような場面を代わりに設定し、それに応じた絵を別途用意する必要があるかもしれない。

以上は、「How many + 名詞」を用いた疑問文と、「数詞＋名詞」について、HF1とは異なる導入方法の一例を提示したが、指導者の工夫により他の導入方法も可能であろう。以下では、指導者が他の導入方法を考案する際に注意すべき点を1つ述べておきたい。第3課のActivity 1では、1つの絵に何種類かのものや動物が描かれており、それぞれのものや動物を取り上げて、その数を問うというタスクが設定されている。このような場面において、日本語では以下のように尋ねるのが自然であろう。

(10) A: バナナは何本ですか。

B: (バナナは) 11本です。

(11) A: バナナは何本ありますか。

B: (バナナは) 11本あります。

注意すべきは、Activity 1を「How many + 名詞?」といった名詞句ではなく、文を使ったタスクに改変する際に、(10)の日本語を英語に直訳してしまわないことである。(10)の日本語は、「何本」および「11本」がそれぞれ述語になっているが、英語では数詞もそれに対応する疑問表現のhow manyも述語になることができない(Quirk et al., 1985; Swan, 1995)。このため、(12)の質問の文も答えの文も容認されない。

(12) A: *How many are the bananas?

B: *The bananas/They are eleven.

be動詞を用いたSVCの型の表現はHF1の第2課および第7課で導入されるが、この型に当てはめた(12)のような表現は英語では不可能な形式である。このため、指導者が本課の言語表現の導入の代案を考案する際は、注意が必要である。

3. 音声指導の観点から

現行の小学校学習指導要領では、外国語活動の内容の一つとして、「外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと」(文部科学省, 2008a, p. 107)が挙げられている。本セクションでは、この内容がどのように実践されるかを、デジタル教材の検討を通じて考察する。なお、「慣れ親しむ」という表現は、聴いてわかるという recognition の段階から正確に発音できるという production の段階まで、さまざまな意味合いで解釈できるが、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」を目標として掲げ、「聞き慣れた表現から話すようにさせる」(文部科学省, 2008b, p. 19)と解説されている以上、英語として通用する正確な発音に習熟することまで射程に入っていると考えべきだろう。

3.1 『Hi, friends!』で与えられる音声

生徒たちが教室で与えられる英語音声としては、HF 2冊に付属するCD収録の音声と、教師が教室で英語で行う指示の音声(『指導編』に掲載されている「指導者の表現例」)が挙げられる。これを語数で見ると、“A”から“Z”までの文字の名前から数字や曜日の言い方、さらには身近な事物や簡単な感情表現の形容詞まで、おおよそ700語の基本的な語彙が使用されている。それら700語の中に英語の母音・子音のほぼすべてが網羅されており、英語の音声を聞かせて耳に馴染ませるといった目的はほぼ達成されていると言える。(詳しく分析してみると、比較的頻度の低い子音の /ʒ/ が含まれる語彙が欠如しているものの、機能的負担量の少ない音なので特に問題はない。)

ただし、英語に40以上存在する音の一つひとつ聞き分けさせる、あるいは、日本語との違いに留意しながら英語として正確で明瞭な発音を身に付させるといった配慮は完全に欠如している。なるほど、デジタル教材には、レッスンごとに語や表現の音声収録されており、さらに、英語母語話者が発音する口の様子を映したビデオを視聴することもできる。だが、未知の言語である英語の音声をただ漠然と聞かされただけでは、日本語と違うことはわかるとしても、どこがどう違うのかまでは児童にはなかなか理解しにくいだろうし、結局自分たちが慣れ親しんだ母語(日本語)の音の範疇に当てはめて聞いてしまうのが落ちである。英語母語話者の口の動きを示す映像は、一体どういう意図のもとに作成されたのか全く意味不明であり、これを見ただけで発音の要領がわかるとしたら、よほどの語学の天才であろう。

個々の音から音の連続に目を転じると、連結や音変化、英語の強弱リズムやイントネーションにかかわる音声教材としてはHFはきわめて貧弱であると言わざるを得ない。言語素材そのものが、まとまった文の体裁をなしていない「カタコト」表言(How many apples?)やごく単純な文(I like dogs.)に限られているため、これは致し方のないところではある。デジタル教材の音声はかなりゆっくりと個々の単語を丁寧に発音しているため、連結が自然に起こるべきところでも、one apple [wan æpl], meet you [mit ju:]などは連結なしで発音されている。レッスンごとの“Let's Chant”にしても、歌で手っとり早く語や表現を覚えさせようという意図のみが前面に出ており、英語のリズムからはかなりかけ離れた不自然な音の流れに児童はさらされることになる。いくつか具体例を挙げると、“Nice tó méet you.”のようにtoを強形でチャントしたり、“Whát cólor dó you líke?”のようにdoにも強勢を置いたり、“I'm húngrý.”のように不必要な強勢を-gryの上に置いたりといったチャントは、英語のリズムを完全に無視したものである。英語らしいリズムに触れさせるのならば、こうした不自然なチャントよりも、むしろ、マザーグースや早口言葉の方がはるかに教材としてふさわしいし、「言葉の面白さや豊かさに気付く」という目標にも合致するものである。

総じて、HFには、英語の音声を体系的に身に付させようとする意図が全く感じられず、ただ単に音を聞かせるだけで事足りるという造りになっている。あとは指導者の腕の見せ所ということであろうか。

3.2 日本語と英語の音の違い

「日本語と英語の音の違いに気付く」という単元目標が『指導編』の随所に見受けられる。端的に言えば、「バナナ」ではなく /bən'éna/ ということであろう。この目標に沿った題材として、HFには、カタカナ語として日本語に定着している英語の語彙がいくつも導入されている。児童がすでに知っている語を手掛かりと

して、日本語と英語の音声の違いに気付かせるという眼目であろう。しかし、これも、英語の音声をただ漫然と聞かせるだけでは指導としては決して十分ではない。場合によっては、どこがどのように違っているのか、音声学的な知見を踏まえうえて指導者が明示的に示す必要がある。

以下に、HF 2冊に登場するカタカナ語として定着した単語を取り上げて、英語との音声上の違いを類型化して示す。いずれも、日本語にはない、あるいは日本語と異なる英語音声上の特徴であり、適切な指導の下に児童に気付かせたいポイントである。

3.2.1 英語と日本語の音節構造の違い

日本語の音節は基本的に(C)Vというごく単純な構造の開音節であるのに対し、英語の音節は、音節核となる母音を中心に、頭子音が最大三つ、尾子音が最大四つ(CCCVCCCC)まで可能である(例えばstrengths/streŋkθs/)。英語から入ったカタカナ語のほとんどは、bed/bed/「ベッド」、brush/brʌʃ/「ブラシ」、spring/sprɪŋ/「スプリング」、strong/stroŋ/「ストロング」などのように、英語では1音節の語が、日本語の音節構造に合わせて母音が挿入されて複数拍で発音されている点に注意させる。また、発音する際に、余計な母音を挿入してしまう悪い癖を身に付させないように初期の段階からきちんと指導すべきである。

3.2.2 強勢の違い

高低アクセントである日本語と強弱アクセントの英語とを一律に比較することはできないが、最低限、英語の単語には強く長く明瞭に発音される部分と、弱く短く曖昧に発音される部分とがあることはしっかりと指導したい。カタカナ語のアクセントと元の英語の強勢が顕著に異なるものを以下に列挙する。

「ハロー」hello/hə'ləʊ/,「ゴリラ」gorilla/gə'rɪlə/,「バイオリン」violin/vaɪəlɪn/,「ピラミッド」pyramid/pɪ'ræmɪd/,「オリジナル」original/ə'rɪdʒənəl/,「カスタネット」castanets/kæstənets/,「ピアノ」piano/pi'ænəʊ/,「バナナ」banana/bə'nænə/,「バドミントン」badminton/bædmɪntn/,「カレンダー」calendar/kælɪndə/,「ハンバーガー」hamburger/hæmbɜ:gə/,「アルファベット」alphabet/ælfəbet/,「ソーセージ」sausage/sɔ:sɪdʒ/,「ハーモニカ」harmonica/hɑ:mɒnɪkə/,「チョコレート」chocolate/tʃɒklɪt/,「タンバリン」tambourine/tæmbəri:n/,「カンガルー」kangaroo/kæŋgəru:/,「オレンジ」orange/ɔ:rɪndʒ/,「コアラ」koala/kəʊɑ:lə/,「ギター」guitar/ɡɪtɑ:/,「ポテト」potato/pə'teɪtəʊ/,「パイナップル」pineapple/paɪnæpl/,「トライアングル」triangle/tráɪæŋgl/,「オムレツ」omelet/ɒmlət/

3.2.3 母音の違い

英語の母音体系は20以上の音質の異なる音を区別することで成り立っており、その対立が意味の区別に重要な役割を果たしている以上、完璧な発音を要求する必要はないものの、最低限区別すべき音については、初期の段階から大ざっぱにでも違いを意識させることが大切である。

/eɪ/とカタカナ語の「エ」:「ネーム」name,「プレー」play,「ペーパー」paper,「グレープ」grape,「ベースボール」baseball,「ケーキ」cake,「テーブル」table,「スケート」skate,「グレー」gray,「ケース」case,「メール」mail,「ページ」page,「ゲーム」game,「セール」sale,「ベーカー」baker,「トレイン」train,「クレヨン」crayon/kreɪən/

/oʊ/とカタカナ語の「オー」:「ハロー」hello,「ヨーグルト」yogurt,「ドーナツ」donut,「ゴールド」gold,「ノート」note,「ホーム」home,「ロープ」rope,「ローズ」rose,「スノー」snow,「モーター」motor,「ボート」boat,「オープン」open,「コールド」cold,「ポスト」post,「ウィンドウ」window,「ビンゴ」bingo

/ɒ/とカタカナ語の「オ」:「モンキー」monkey/mʌŋki/,「オニオン」onion/ɒnjən/,「ロンドン」London/lʌndən/,「グローブ」glove/ɡlʌv/

/əʊ/とカタカナ語の「ア」:「グラウンド」ground/graʊnd/,「フラワー」flower/flaʊə/,「タワー」tower/taʊə/

/ɑ:/, /ɜ:/, /ə/とカタカナ語の「アー」:「カー」car,「パーク」park,「カード」card,「スタート」start,「パートナー」partner,「アーティスト」artist,「バード」bird,「シャツ」shirt,「スカート」skirt,「ファースト」first,「サード」third,「サークル」circle,「ガール」girl,「バースデー」birthday,「カーテン」curtain,「ワールド」world; 「ディナー」dinner,「シルバー」silver,「ウィンター」winter,「ミラー」mirror,「リバー」river,「シンガー」singer,

「ピクチャー」picture, 「タイガー」tiger, 「スパイダー」spider, 「センター」center, 「ジェスチャー」gesture, 「サマー」summer, 「レター」letter
 /æ/, /ɒ/, /ʌ/ とカタカナ語の「ア」, 「オ」: 「アップル」apple, 「バスケットボール」basketball, 「サラダ」salad, 「カメラ」camera, 「パンツ」pants; 「スワン」swan, 「ドッグ」dog, 「ヨット」yacht, 「ドクター」doctor, 「サッカー」soccer; 「ドラム」drum, 「カップ」cup, 「バス」bus
 /i:/ とカタカナ語の「エ」: 「コメディアン」comedian /kəmiːdiən/, 「ゼロ」zero /zɪroʊ/

3.2.4 子音の違い

細かい違いを言い出したらきりが無いが、少なくとも、/r/ と /l/, /b/ と /v/, /s/ と /θ/ など日本語では対立しない音の区別や、/w/ の唇の丸め、/s/ と「シ」(/ei/) の違い、/f/ と「フ」の違いなどは英語の発音として留意すべき点である。

/w/ の脱落: 「セーター」sweater /swéɪtə/, 「スイミング」swimming /swímɪŋ/, 「ペンギン」penguin /pénŋwɪn/, 「ウーマン」woman /wómən/, 「クイズ」quiz /kwɪz/ 「スイート」sweet /swi:t/, 「ウィンター」winter /wíntə/, 「ウィンドウ」window /wíndoo/, 「ウルフ」wolf /wɒlf/, 「クイーン」queen
 /j/ の脱落: 「イエロー」yellow /jéloo/, 「イエス」yes /jes/, 「イヤー」year /jɪə/ (cf. 「イアー」ear /ɪə/)
 /b/ と /v/ の区別: 「シルバー」silver, 「ベリー」berry (cf. very), 「ギブ」give, 「ビー」B /bi:/, 「ブイ」V /vi:/
 /r/ と /l/ の区別: 「ライト」right, 「ライト」light, 「レフト」left
 /s/ と /θ/ の区別: 「バス」bus, 「バス」bath
 /s/ と日本語の「シ」(/ɛ/): 「シンガー」singer, 「シック」sick, 「シックス」six, 「シルバー」silver, 「シスター」sister, 「シー」sea, 「シティー」city, 「ペンシル」pencil, 「タクシー」taxi
 /f/ と日本語の「フ」(/φ/): 「フィッシュ」fish, 「ファイブ」five, 「フード」food, 「フレンド」friend, 「レフト」left, 「シェフ」chef, 「フラッグ」flag, 「オフィス」office, 「フラワー」flower, 「ビーフ」beef
 /h/ と日本語の「フ」(/φ/), 「ヒ」(/ç/): 「フー」who; 「ヒント」hint, 「ヒッポ」hippo, 「ヒア」hear
 /ŋ/ とカタカナ語の「ング」: 「スプリング」spring /sprɪŋ/, 「ビルディング」building /bílɪdɪŋ/, 「キング」king /kɪŋ/, 「ストロング」strong /strɒŋ/, 「ソング」song /sɒŋ/, 「シンガー」singer /sɪŋə/ (cf. 「フィンガー」finger /fɪŋgə/)
 /n/ と日本語の語末の「ン」(/N/): 「ワン」one, 「テン」ten, 「レモン」lemon, 「メロン」melon, 「ペン」pen, 「キッチン」kitchen, 「ジャパン」Japan

3.2.5 alphabetの発音

HFのLesson 6では、アルファベットの大文字の読み方が導入されている。「エー、ビー、シー、デー」といった完全に日本語化した読み方を避けるのは当然であるが、各文字の正確な読み方を身に付けさせることで、英語の音声の特徴のいくつかを体得させる手立てともなる。

アルファベット文字は、発音の観点からみると以下のようにグループ分けできる。

/i:/ グループ: B C D E G P T V Z

/e/ グループ: F L M N S X

/ei/ グループ: A H J K

/ju:/ グループ: Q U W

/a/ グループ: I Y

その他: O /oo/ R /ɑ:(r)/

アルファベット26文字の読み方が全てバラバラなのではなく、五つのグループ(+その他)にまとめられるということである。特に母音字A, E, I, O, Uは、語中でその名称で発音される(name, be, five, go, use)こともあり、また、英語にはAM, PM, CD, TV, UK, USA, BBC, UCLAなど文字を一つずつ読む頭文字語(initialism)も多いので、各文字の正確な読み方をきちんと身に付けさせたい。さらには、この26文字の名前を正確に発音することで、いくつかの英語の母音・子音の発音の練習ともなる。

/ei bi: si: di: i: ef dʒi: ɛɪtʃ aɪ dʒeɪ keɪ el em en oo pi: kju: ɑ:(r) es ti: ju: vi: dʌblju: eks waɪ zi:/

C/G/Z (/s/, /dʒ/, /z/)やB/V (/b/, /v/)の区別, F/L/M/N/Sの語末子音の発音, A/H/I/J/K/O/Yに含まれる二重母音, Yの/w/の唇の丸め, K/P/Tの語頭の子音の氣息音 ([kʰeɪ], [pʰi:], [tʰi:]) など, 特に注意したい。日本語での読み方に引きずられて, Aを「エー」, Cを「シー」(/ci:/), Dを「デー」, GとZとともに「ジー」, Hを「エッチ」, Jを「ジェー」, Kを「ケー」, Oを「オー」, Vを「ブイ」と言わせてしまうのは是非とも避けたいところである。

3.3 指導者に求められること

言うまでもなく, 外国語の音声を身につけるのは容易なことではない。日本語しか知らない児童に, 日本語とは非常に異なった音声体系を有する英語の音声を指導するのが一筋縄でいかないのは当然である。何度も音声を聞かせるだけで何とかなる, あるいは, 発音が多少くらい変でも通じればよい, といった御座りな考え方は決して学習者のためにはならないことを銘記すべきである。母語である日本語の音の範疇とは異なる, 新しい音の範疇を学習者の頭の中に作るのがまず第一に必要なこととされるのであり, その蓄積なくしては聞き取りも発音もうまくいくわけがないのである。音声指導が中心となる小学校の段階では, 「正しい英語の音声を蓄えさせることを最優先」すべきであるという粕谷(2013, p. 8)の主張は, 中高連携の観点から見ても極めて妥当なものと言えよう。

音声中心の授業である以上, どのような音声を与えどのように指導するかは教師が最も心しなければならぬ点である。音声面はALTやデジタル教材音声に一切任せてしまうのも一つの手ではあるが, 結局は聞かせっぱなしになってしまい, 丁寧な音声指導は期待できない。日英語の音声の違いや発音上の注意点などを学習者に効果的に指導するには, ある程度の音声学的知識(日本人が間違いやすい発音, 日英語の音声の違いなど)を修得し正確な発音を身に付けた日本人教員が, 児童の反応を見ながらきめ細かく対応していく必要がある。もちろん, 指導者にも学習者にも, 母語話者のような完璧な音声を身に付けよと要求しているわけではない。国際的に通用する英語として最低限押さえておくべき音声上の諸特徴について, 学習初期の段階から大ざっぱにでも気付き, それに基づいて自分の聞き取りや発音の技能を改善していくという地道な訓練を通して, 徐々に英語の音体系が学習者の中に形成されていくのであり, それがまた英語音声に対する学習者の自信へとつながっていくのである。

4. 文学の見地から

HF中の文学教材としてはHF2の“Lesson 7 We are good friends.”が唯一該当するといつてよい。『指導編』によると, 単元目標としては

- ・積極的に英語で物語の内容を伝えようとする。
- ・まとまった英語の話聞いて, 内容がわかり, 場面に合ったセリフを言う。
- ・世界の物語に興味をもつ。(p. 26)

の3点が挙げられている。当レッスンの文学教材としての妥当性を, デジタル教材を中心に据え, 印刷物として出版されたHFテキスト及びその『指導編』と併せ, 検証していきたい。

4.1 タイトル, 扉絵およびLet's Play

HF2テキストpp. 26-27ではタイトル“Lesson 7 We are good friends.”の下に見開きで一見, 日本の秋の田園風景と思しき扉絵が描かれている。しかしよく見ると春の竹林, 桜の花, 冬の笠地藏, 西洋の森, モンゴルの草原といった様々な要素が渾然一体となっていることが分かる。そして“Let's Play”のコーナーで「だれがかくれているか, さがそう」という指示の元, 物語の登場人物たちを探す活動に入れるようになっている。単元目標にある「世界の物語に興味をもつ」ことを目指した活動がここで行われることを意図したものであろうが, 紹介されている16の物語のうち8つが日本の物語, グリム童話4つ, モンゴル, 韓国, ウクライナ, ロシア各1つという構成になっている。児童に自主的に物語の登場人物やその場面を探させたり, 『指導編』にある「指導者の表現例」に見られるように, “Where is Urashimataro?”や“Can you find Kaguyahime?”と尋ねて答えさせる英語活動を主眼にした場合, なじみ深い物語を置きたくなるのはやむを得まいが, 以後,

“Let’s Listen”で『桃太郎』の物語に特化してしまうことを考えると、「世界の物語に興味をもつ」という単元目標はかなり薄まってしまう。世界の物語に興味をもたせる場面がHF中、ここが唯一であると考えるときはやはり世界の物語を紹介する方に重点を置いた方が良い様に思える。

次に各物語を選んだ基準もはっきりとはせず、無作為に選んだという印象がぬぐいきれず、もしそうであるならば、むしろタイトルにある“We are good friends.”に関連づけた「友愛」をテーマとする物語に絞った方が、「友愛」というテーマが全世界的に普遍性を持ったテーマであることを児童に悟らせ、だからこそ国境を越えた友愛が必要であり、また可能であることを分かってもらおうという手順も踏めたのではあるまいか。

4.2 Let’s Listen 『桃太郎』(1)英語のリズム

HF2テキストではレッスンの3ページ目以降、実に9ページを割いて物語『桃太郎』が扱われている(pp. 28-36)。HF2のテキスト本文が目次を除くと全39ページであることを考えると、如何に多くのページが割かれているのかが分かる。これだけのページを割くのであれば、児童のかなりが既知の物語であると考えられる『桃太郎』よりもむしろ、未知の物語を紹介するという方法もあったのではないのか。またデジタル教材では“An old man and an old woman lived happily.”という出だして物語『桃太郎』は語り始められている。物語の要旨を伝えるのであればこれで良いのかもしれないが、八木(1986)が指摘するように「いわゆる物語やお伽噺には一種の定式・定型」(p. 125)がある。児童が既知の物語であることを考慮に入れれば、むしろ「むかしむかしあるところに…」といった昔話独特の語り出しがあり、しかもそれは世界的に普遍性を持つことであり、英語で語られる昔話でも“Once upon a time…”だとか、“A long, long time ago…”といった定型があるという点を気づかせることも意義あることかも知れない。人気ハリウッド映画の*Star Wars*もその“opening crawl”(2016)はまさに昔話の伝統に則って、“A long time ago in a galaxy far, far away…”という書き出しとなっている。

更に川に洗濯に行ったおばあさんが桃を発見する場面は、「大きな桃がどんぶらこ、どんぶらこと流れてきました」という有名な言い回しが登場する場面で、物語を知る者にとってはおそらく、この物語の中で最も印象に残る場面である。ところがデジタル教材では、それらしき効果音はあるものの、“A big peach! A peach is coming!”とごく一般的な表現がなされているのみである。HF2『指導編』には「本活動では、児童に馴染みのある『桃太郎』の物語を英語で聞いて物語の世界を楽しませるとともに、英語のリズムに親しませることがねらい」(p. 28)とある。ここで扱われている『桃太郎』を、文字表記の物語を読む「リーディング」の前段階としての、文字を用いない口承のおはなし、ととらえると、一見他の表現で代用可と思われる昔話独特のリズムは実は大きな効果があるのであり、やはりそれは大切に扱うべきではなからうか。(なお「大きな桃がどんぶらこ、どんぶらこと流れてきました」の英訳としてはA big peach is bobbing down, bobbing down the river.などが考えられる。)

その一方、桃太郎が猿、犬、雉と出会った際にいちいち交わす挨拶は“Hello!” “Hi!” “How are you?” “I’m good.”等いずれも全く型通りで新鮮みに欠け、わざわざ希少な文学教材の中で3度も繰り返す必要はなく、他でいくらかでも練習できる事柄だと思われる。(デジタル教材では更にこの平凡な挨拶が「ロールプレイングキット」でも繰り返される。)高橋(2015)は日本の中学・高校の教科書から文学教材が減少していく過程を追う中で、「日本の英語教育がコミュニケーション能力の育成に主眼を置くようになった時期は、同教育から文学教材が遠ざけられていった時期と重なる」(p. 18)と指摘している。数少ない文学教材までがコミュニケーション能力の育成に向かうのではなく、文学教材には文学教材ならではの特徴を発揮させるべきではあるまいか。

4.3 Let’s Listen 『桃太郎』(2) “brave, strong, friends” の使用 —*The Wonderful Wizard of Oz* との比較

数多ある昔話の中から『桃太郎』を採り上げた意義について、HF2『指導編』では以下の様に述べられている。

本単元の「桃太郎」物語では、brave, strong, friendsという語彙が頻繁に出てくる。これは、これからの国際社会を主体的に生きていくために必要な資質の一部として、様々なことに主体的に取り組む挑戦心(勇氣)、粘り強く取り組む心の強さ、そして、世界の人々との共生を表している。そのため、本物語では、

最後に鬼も桃太郎や村人と仲良くなるという設定にしている。このように児童の実態に合わせて物語を膨らませるとよい。(p. 28)

物語の語り出しの部分に“An old man and an old woman lived happily.”とあったことから、平和な家庭でおじいさん、おばあさんに、おそらくは大切に育てられ“A good boy.”(p. 29)と評されていた桃太郎が、一体どういう経緯で危険な鬼ヶ島に行くと言いだしたのか、物語を聞く限りでは定かではない。おそらく“Im strong!”“We are strong!”と言って暴れ回る鬼の挿絵があることから、その噂を聞いたのがきっかけであろうが、鬼に苦しめられている人たちから助けを求められた訳ではなく、単なる噂や風評から鬼ヶ島行きを決意したとすると、それはいかにも性急な判断だと言わざるを得ない。“Very dangerous!”“Please stay here.”と桃太郎を制止するおじいさん、おばあさんの判断の方が遙かに当を得ていると思われる。ところがそのおじいさん、おばあさんがまた突然、桃太郎は“strong”で“brave”だと言いだし、幟やきびだんごを作って桃太郎の鬼ヶ島行きを後押しし始めた理由も定かではない。

独り鬼ヶ島に向かう桃太郎は、その後、三匹のお供を従えることになる。猿、犬、雉の三者であるが、いずれも桃太郎から“How are you?”と聞かれ、“Im good.”と答えているところから、現状に特に不満があるわけでは無い。桃太郎からきびだんごをもらうことにより、“We are good friends.”となり鬼ヶ島へのお供を承諾するという流れであるが、物品の授受、つまり金銭的な結びつき(きびだんごは金銭の象徴であるともうけとれる)による利潤目当ての関係を“friends”と呼ぶことには無理がある。

『桃太郎』同様、目的地に向かう途中、主人公が三人のお供を得る話としては、Baum (1900) の *The Wonderful Wizard of Oz* が挙げられる。主人公の Dorothy は Kansas で農場を営む Uncle Henry, Aunt Em 夫妻に育てられる。その点、やはり実の親に育てられたわけでは無い桃太郎との共通性はあるものの、旅に出た目的が全く異なる。Dorothy は cyclone という自然災害によって愛犬 Toto とともに故郷から遙か遠くに飛ばされてしまい、故郷に戻してもらうために魔法使い Oz の元に向かうというものなのである。Oz の住む Emerald City までの道のりと、それを聞いた Dorothy の反応は以下の様に描写されている。

‘… it is a long way to the Emerald City, and it will take you many days. The country here is rich and pleasant, but you must pass through rough and dangerous places before you reach the end of your journey.’

This worried Dorothy a little, but she knew that only the great Oz could help her to get to Kansas again, so she bravely resolved not to turn back. (Italics mine) (p. 21)

自然災害という不幸に遭遇しながらもそれに負けず、前途に待ち構える困難を克服するためにはどんな労苦も厭わない Dorothy にこそ、“brave, strong”という言葉は相応しい。

最終目的地に向かう途中、旅のお供を得るという展開も二つの物語の共通点であるし、お供が三人であるところも共通している。ただし、二つの物語が異なるのは主人公とお供となる者たちを結びつける経過で、きびだんごという利潤目当ての結びつきの『桃太郎』に対し、*The Wonderful Wizard of Oz* では、いわば“kind”や“help”に相当する“save”や“rescue”というキーワードが新たに加わる様に思える。例えば最初に出会う Scarecrow は Dorothy との挨拶で“How do you do?”と聞かれ、“Im not feeling well.”(p. 22)と正直に答えることにより Dorothy から援助を得(章のタイトルは“How Dorothy Saved the Scarecrow”となっている)、次に出会う Tin Woodman は苦しそうなうめき声を上げることにより、Dorothy から錆びた体に油を注してもらえ(この章のタイトルは“The Rescue of the Tin Woodman”)。

また『桃太郎』ではきびだんごが介在する点が共通するのみで、このお供三人の性格も、役割分担もはっきりしないが、*The Wonderful Wizard of Oz* ではそれらがはっきりしている。最初に出会う Scarecrow は知恵が無いゆえに“brain”を、次に出会う Tin Woodman は心無くしたゆえに“heart”を、そして最後に出会う Cowardly Lion は臆病者ゆえに“Courage”を Oz から授かるうと旅のお供をすることに決める。最終的に彼らの望みは Oz の魔法によって与えられるのではなく、旅の途中でお互い協力して困難を克服していく中で得られることになる。またその中で友愛も生まれ、文字通りの“friends”となるのである。この様に *The Wonderful Wizard of Oz* に見られる様に、『桃太郎』の様な利潤目当ての結びつきでは無く、不幸な境遇にあ

る者同志がお互いに協力し合う、といった関係から“friends”となる展開の方がおそらく児童の共感も得られ、教材としても適切であろう。

一方『桃太郎』の最終目的地である鬼ヶ島では“*We are strong!*”という鬼たちと、同じく“*We are strong and brave!*”という桃太郎一行との力と力の対決の末、桃太郎一行が勝利を収め、鬼たちの宝を奪う（金銭的な利益を得る）結末となっている。その結果、桃太郎一行と鬼たちが“*We are good friends!*”の関係になるというのはかなり無理のある展開で、鬼たちは村人たちとも仲良くなり、最後無事故郷に戻った桃太郎一行が村人や鬼たちを含め、“*We are very happy!*”で物語が終わるのでは現実の国際関係を反映していると言いはない。そのことは、仮に北方領土や尖閣諸島に対し、鬼ヶ島同様の取り組み方をしたらどうなるのか、“*We are very happy!*”となる結果が得られるのは全く不可能であろうし、パレスチナ問題を考えても、“*brave, strong*”のぶつかり合いが“*We are good friends!*”になるという状況を生むとは到底考えられない。

4.4 Let's ChantとActivity

以上見てきたように、教材として採り上げるには不十分な面がある一方、『桃太郎』には『指導編』で触れられていない美点も見出すことができる。それは“*brave, strong, friends*”という三つのキーワードでは語り尽くせない点であり、*The Wonderful Wizard of Oz*の分析の中でも触れた“*kind, help, family*”といった新たなキーワードを必要とする側面なのである。具体的には血の繋がっていない桃太郎を立派に育ててくれ、単身鬼ヶ島に向かう桃太郎に幟やきびだんごという援助（*help*）を与えてくれたおじいさん、おばあさんの親切さ（*kind*）や家族（*family*）愛がそれに相当し、その点にも目を配る必要がある。そもそも3匹のお供が得られ、鬼ヶ島で鬼を退治出来たのもこれらの賜なのだ。

Let's Chantでは桃太郎たちの“*brave, strong, friends*”のみが注目されている。そこにおじいさん、おばあさんを主語とした“*kind, help, family*”などを加えたもう一面を加えても面白いかもしれない。そもそも“*kind, help*”, それに“*love*”などの側面のない“*brave, strong*”は、真の*brave, strong*とは言えず、単なる弱い物いじめにすぎない。*The Wonderful Wizard of Oz*の中でDorothyは“*Don't you dare to bite Toto! You ought to be ashamed of yourself, a big beast like you, to bite a poor little dog!*” (p. 43)とCowardly Lionをたしなめている。弱い者いじめは“*brave*”とは言えず、むしろ“*coward*”だというのである。

以上の点を踏まえ、Activityでオリジナルの「桃太郎」を作って演じてみるのは如何であろうか。真の“*brave, strong*”とは？そして真の“*friends*”となるためには何が必要なのか、児童の側にも俄然創作意欲が湧いてくるのではなからうか。『桃太郎』の中ではどちらかというとなりげのない資質と捉えられがちな“*brave, strong*”が、Dorothyに見られる様に女性でも立派に発揮できることに気付く、そして“*brave, strong*”或いは“*friends*”を演じているつもりが、いつの間にかそれらが自らの真の姿として日常現れているということになったら、これに勝るものはない様に思われる。

5. 異文化理解の観点から

5.1 背景

本セクションでは、HF1・2デジタル教材を異文化理解教育の視点から考察する。2008年3月に告示された現行学習指導要領では、第4章「外国語活動」の第2「内容〔第5学年及び第6学年〕」において、「日本と外国の言語や文化について、体験的に理解を深めることができるよう、次の事項について指導する」とし、(1) 外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと、(2) 日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や考え方があることに気付くこと、(3) 異なる文化をもつ人々との交流等を体験し、文化等に対する理解を深めること、の3点が明示されている（文部科学省、2008a, p. 107）。

日本における現行学習指導要領の改訂に先んじて、欧州評議会においてはヨーロッパ言語共通参照枠の策定と並立・呼応する形で、言語教育における異文化理解の位置付けに関する指針（*Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*）が作成された（Byram, Gribkova, & Starkey, 2002）。その中で、異文化理解能力の5項目が以下のように提示された。

図5.1 Components of intercultural competence (Byram et al., 2002, pp. 11-13)

- Intercultural attitudes (異文化への態度) : Curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own.
- Knowledge (自文化と他文化に関する知識) : Of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction.
- Skills of interpreting and relating (異文化を自文化と比較して理解する力) : Ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own.
- Skills of discovery and interaction (発見し学習する能力) : Ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.
- Critical cultural awareness (文化への批判的な気づき) : Ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries.

そのうえで、言語教育における異文化理解に対する教師の役割として以下のように結論付けている。

The role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country. (ibid., p. 13)

すなわち、異文化理解教育の枠組みとして、「知識」「技能」「態度」の3つのレベルを提示し、「知識」(Byramらの項目の2点目「自文化と他文化に関する知識」)のみならず、「技能」(同じく3点目「異文化を自文化と比較して理解する力」、4点目「発見し学習する能力」)、「態度」(同じく1点目)、および「価値への気づき」(同じく5点目「文化への批判的な気づき」)の養成の重要性を確認した。

これらの枠組みは、とりもなおさず上掲の現行学習指導要領『解説』の「外国語活動編」第2章「目標及び内容」の第1節において、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深める」ことを外国語活動の第1の目標として明示し、更に補足して「知識のみによって理解を深めるのではなく、体験を通して理解を深める。文化に関しては、理解を深めることにとどまらず、例えば、地域や学校などを紹介したり、地域の名物などを外国語で発信することなども考えられる。なお、体験的に理解を深めることで、言葉の大切さや豊かさ等に気付かせたり、言語に対する興味・関心を高めたり、これらを尊重する態度を身に付けさせたりすることは、国語に関する能力の向上にも資すると考えられる」(文部科学省, 2008b, p. 7)とし、「知識」「技能」「態度」の育成の重要性について軌を一にしているといえよう。

5.2 評価の視点

こうした背景に基づいて、本稿ではHF1・2デジタル教材の異文化情報を含むと考えられる全項目をとりあげ、それらが「知識」「技能」「態度」の3つのレベルにどのように関連するか、について考察を試みた。その際、異文化理解能力の基盤となる「知識」「技能」の項目においては、幾つかの分類の視点を以下のように据え、補助的な考察を加えた。

まず「知識」の項目に関しては、広く知られる文化の分類として、big 'C' vs. small 'c' cultureの視点がある(e.g., Peterson, 2004)。前者は「客観文化」と呼ばれ、歴史、政治、経済、祭事といった“objective and highbrow culture”を示し、後者は「主観文化」と呼ばれ、行動、信念、価値観などのパターンといった“core values, attitudes, or beliefs”を指し示すとされる(Wintergerst & McVeigh, 2011, p. 9)。さらに、この分類に関連する概念として、「文化の氷山モデル」がある(ibid., p. 9)。これは、文化を氷山に例えて、big 'C' cultureを「顕在(visible)文化」、small 'c' cultureを「潜在(invisible)文化」としてそれぞれ対応・関連させる捉え方である。また、Bowers (1992)は、異文化情報を以下のようにmemories, metaphors, maxims, mythsという4つのカテゴリーに分けている。

図5.2 Bowersによる異文化情報の分類 (Bowers, 1992, pp. 31-36)

<ul style="list-style-type: none"> • Memories : グループに属する人が共通して持っている知識や、特定の事件や事物から思い出す情報。 • Metaphors : 知識ではなく、ある文化に共通の認知の仕方、ものの見方・感じ方。ことわざや決まり文句などに隠されている価値観、または当然とされている文化的たてまえなどを含む。 • Maxims : ある社会で規範とされる行動パターン。当該の文化に属する人にとってはそれは当然で、無意識になっているのため、誰かが違反すると奇異に感じ、そこで初めてルールが存在に気づくこともある。 • Myths : ギリシア・ローマ神話や宗教などに関連する古典的神話を指したり、現代の著名人とそれにまつわる(多くはマスコミ等により作り上げられた)逸話を指したりする。
--

さらに、「技能」の項目に関連した視点として、コミュニケーションの形態、そして言語的 (verbal)・非言語的 (non-verbal) コミュニケーションのそれぞれの分類を設定した。これは、デジタル教材の活用可能性を広げることのできる項目であり、音声・映像両面でどのように教材が展開されているのかについての調査項目を合わせて設定した。

5.3 調査項目および結果

以上のような視点を念頭に、HF1・2の各レッスンの異文化情報全てについて「異文化理解に関する目標」「活動名」「活動内容」「異文化情報の提示形式」「備考」の各項目について調査し、その結果を表5.1、5.2のようまとめた。

表5.1 HF1異文化情報の項目別まとめ

Lessonタイトル他	異文化理解の目標(指導編り)	活動名	活動内容	異文化情報		備考
				音声(提示形式)	視覚	
Lesson 1 "Hello!"「世界のいろいろな言葉であいさつしよう」	世界には様々な言語があることを知る。	Let's listen Let's listen	リスニング リスニング	挨拶(一方向のモデル提示) 名前(1対1対話形式)	国旗、人物の絵、名所・食べ物・スポーツ等の写真 人物の絵	
Lesson 2 "I'm happy."「ジェスチャーをつけてあいさつしよう」	表情やジェスチャーなどの言語によらないコミュニケーションの大切さや、世界には様々なジェスチャーがあることに気づく。	Let's play	リスニング、定型表現と対応するジェスチャーを結びつける	"Good luck!"等の定型表現(一方向のモデル提示)	ジェスチャーの絵	・ジェスチャーがどの文化に帰属するのか等についての記述なし
Lesson 3 "How many?"「いろいろなものを数えよう」	言語にはそれぞれの特色があることを知る。	Let's listen Let's play	リスニング、様々な言語での数え方の表現を国名(国旗、人物絵)と結びつける	音声(一方向のモデル提示) 数の表現(1対1対話形式)	国旗、人物の絵 鉛筆などの絵	・日本語における助数詞の存在・種類についての気づきを促す
Lesson 4 "I like apples."「好きなものを伝えよう」	日本語と英語の音の違いに気づく	Let's play	リスニング	動物、スポーツ、食べ物等の表現(一方向モデル提示)	動物、スポーツ、食べ物等の絵	・外来語との音声の違いについての気づきを促す
Lesson 7 "What's this?"「クイズ大会をしよう」	日本語と英語の共通点や相違点から、言葉の面白さに気づく。	Let's listen	リスニング	文房具、日用品等の表現(一方向モデル提示)	対応するさし絵	・globe/gloveの音の違いや、bat(野球のバット/コウモリ)などの同音異義語への気づきを促す ・ホッチキス(stapler)、シャープペンシル(mechanical pencil)などの和製英語の日常的な使用に対する気づきを促す
Lesson 8 "I study Japanese."「アルファベットをさがそう」	世界の小学生の学校生活に興味を持つ。	Let's listen	リスニング(説明と国旗を結びつける)	学校紹介(一方向の提示)	国旗	・オーストラリアでは日本語を学ぶ学校がある ・韓国や中国では英語を学習している ・掃除がない学校がある、昼食の取り方が様々、などにの違いについて気づきを促す
Lesson 9 "What would you like?"「ランチメニューを作ろう」	世界の料理に興味を持ち、ほしいものを探ねたり言ったりする際、丁寧な表現があることに気づく。	Activity	リスニング(メニューを聞き取り国と結びつける)	メニュー紹介(一方向の提示)	国旗、人物絵、給食例の絵	・日本を含めそれぞれの国の給食を比較することで、共通点や、食文化の違いについての気づきを促す

表5.2 HF2異文化情報の項目別まとめ

Lessonタイトル他	異文化理解の目標(指導編より)	活動名	活動内容	異文化情報		備考	
				音声(提示形式)	視覚		
Lesson 1 "Do you have 'a'?"「アルファベットクイズを作ろう」	世界には様々な文字があることを知る。	Let's listen	リスニング、8種類の文字による動物名を聞き取る	モデル提示(一方向)	動物の絵	アルファベットの大きい文字・小文字と共に他言語の表記システムの違いへの気づきを促す(表意文字、表音文字他)。	
Lesson 2 "When is your birthday?"「友達の誕生日を調べよう」	世界と日本の祭りや行事に興味を持ち、時期や季節の違いに気づく。	Let's listen 特になし。	リスニング、世界の行事と月とを結びつける。 映像を見る	4つの国の行事の短い説明(一方向の提示)	国旗、行事の1コマ絵	「指導編」にそれぞれの行事の簡単な説明あり(p.7)。	
Lesson 3 "I can swim."「できることを紹介しよう」	言語や人、それぞれに違いがあることを知る。						
Lesson 4 "Turn right."「道案内をしよう」	英語と日本語とは、建物の表し方が違うことに気づく	Let's listen	リスニング、道案内を聞いて場所を答える。	道案内の説明(一方向の提示)	建物の絵	様々な建物の表示の違いに気づかせる。	
Lesson 5 "Let's go to Italy."「友達を旅行にさそおう」	世界には様々な人たちが様々な生活をしていることに気づく	Let's play	リスニング、国名と国旗を結び付ける	国名の提示(一方向)	国旗		
		Let's listen	リスニング、世界遺産の写真と説明を結び付ける	世界遺産の名称と国名の提示(一方向)	世界遺産の写真		
		Let's listen	リスニング、写真、映像を見ながら紹介文を聞き、わかったことを書く。	フランスの紹介(一方向)	3枚の写真、2分程度のフランスの紹介映像		
		Activity	リスニング、写真、映像を見ながら紹介文を聞き、わかったことを書く。	中国、オーストラリアの紹介(一方向)	中国、オーストラリアそれぞれ3枚の写真、2分程度の映像		例に倣って、自分のおすすめの国を紹介する。
Lesson 6 "What time do you go up?"「一日の生活を紹介しよう」	世界には時差があることに気づき、世界の様子にも興味を持つ。	Let's listen	リスニング、時刻と国の音声を聞き地図の場所と結びつける。	国名と時刻(一方向)	地図と日常生活の絵	「指導編」では、広い国では複数の標準時があること、緯度と気候の違い、インターネットとウェブカメラの利用などについての記述あり。	
Lesson 7 "We are good friends."「オリジナルの物語を作ろう」	世界の物語に興味を持つ	Let's play	世界の物語の紹介文を聞き、絵の中からキャラクターを見つけ出す。	物語の短い紹介(一方向)	物語に係る絵		
Lesson 8 "What do you want to be?"「夢宣言」をしよう」	世界には様々な夢を持つ同年代の子供がいることを知り、英語と日本語での職業を表す語の成り立ちを通して、言葉の面白さに気づく。	Activity	リスニング、アレクシの夢を聞き、わかったことを書く。	アレクシの夢の紹介(一方向)	アレクシの顔の絵	「英語と日本語での職業を表す語の成り立ち」とは？	

5.4 考察

まず第1に、異文化情報の分類の視点についてであるが、HF1・2テキスト全体としては、日常(学校)生活(HF1, Lesson 8 "I study Japanese."「アルファベットをさがそう」)、料理(HF1, Lesson 9 "What would you like?"「ランチメニューを作ろう」)、行事(HF2, Lesson 2 "When is your birthday?"「友達の誕生日を調べよう」)、世界遺産や観光地(HF2, Lesson 5 "Let's go to Italy."「友達を旅行にさそおう」)、物語(HF2, Lesson 7 "We are good friends."「オリジナルの物語を作ろう」)など、題材として「客観文化」および「顕在文化」に属する項目を数多く扱っているものの、「主観文化」もしくは「潜在文化」に含まれる項目についての扱いはほとんど見られない。Bowerによる上記4分類からみると、memories, すなわち客観的な情報を知識として与えることを目的とした指導を念頭に置いているものの、他の3つのレベルのmetaphors, maxims, mythsを導入し、多様な価値観を理解させることを目的とした指導まで踏み込むには至っていない、と言えよう。当該文化内・間での認知の比較、ものの見方・感じ方、ことわざや決まり文句などに隠されている価値観、または当然とされている文化的たてまえなどについては、徐々に抽象的な概念に対する理解が進む小学校高学年において導入可能性を探る必要性があろう。

次に、「技能」のレベルに関連し、コミュニケーション形態の視点に基づく考察を行った。一般的にコミュニケーションの形態として、「個人内コミュニケーション」「対人コミュニケーション(これには1対1, 1対多, 多体多の3つの種類がある)」さらに不特定多数の人間が関係する「マスコミュニケーション」に大きく分類される。こうした形態が教材の中でどのように取り入れられているのか、についてはHF1のLesson 1 "Hello!"「世界のいろいろな言葉であいさつしよう」のLet's listen, 同じくHF1, Lesson 3 "How many?"「いろいろなものを数えよう」のLet's playにおいては、1対1の双方向対話形式の音声で使用されているものの、それ以外のレッスンにおいては1, 2を通じて全て一方向の説明、紹介の音声提示となっていた。とりわけデジタルという観点から指摘するならば、音声、映像の提示は一方向の説明や紹介がほぼ全体を占め、コミュニケーションの形態としては多様性に欠けるとの指摘は避けられない。異文化理解教育の「技能」「態度」

に結びつけることを狙いとした異文化コミュニケーション能力養成のためには、よりダイナミックなコミュニケーション形態を念頭に置いた音声、映像情報の提示が求められるところであろう。

また、言語的・非言語的コミュニケーションについては、HF1, Lesson 2 “I’m happy.” 「ジェスチャーをつけてあいさつしよう」において、非言語コミュニケーションの項目が扱われていることが評価される (p. 9)。しかしながら、取り上げられているジェスチャーがそれぞれの文化に帰属するのか、についての情報がテキスト上では皆無であり、こうした情報も音声や映像によるデジタル教材の可能性を活用し、拡充することができる領域であると考ええる。その他、抑揚、強勢、ピッチといった周辺言語的 (paralinguistic) な情報も異なる言語間の気づきとして重要な役割を果たすものと考えられるが、そうした情報も扱われておらず、同じくデジタル教材の活用・充実が望まれる部分であろう。

最後に、「態度」に関連する考察を加えたい。異文化理解能力 (Intercultural competence) 養成の視点から Byram らの欧州評議会における異文化理解教育の指針に先立つ形で、佐野他は次のように述べている。

…異文化についての知識と同様に、文化による価値観や発想の差を理解することも大切であり、加えて、実際に異文化間コミュニケーションを体験することが重要なことは議論を要しないでしょう。つまり、教師はただ漠然と外国の文化を教えているという認識だけでは不十分で、自分が授業で扱おうとしている事柄は、3つ (= 「知識」「技能」「態度」) のうちのどのレベルを目標にしているのかを十分わきまえて、ふさわしい指導法を用いなければならない、ということです。(佐野他, 1995, p.11, () 内は筆者が追加)

こうした視点に立つならば、当該教材は「知識」のレベルにおいては豊富に情報が提示されているものの、「技能」「態度」のレベルについては、それらの育成につながる題材は希少であると言わざるを得ず、デジタル教材の特性を十分に生かした内容の拡充がさらに求められるところであろう。Byram らのリストに拠れば、「自文化と他文化に関する知識」を得た後で、異文化を自文化と比較して理解し、「異文化・自文化への批判的な気づき」を促し、「発見し、学習する」技能を意識したうえで、「好奇心と寛容性をそなえた」異文化への態度を養成することが求められる。そうした意味で、抽象的な概念も徐々に受け入れることのできる小学校高学年の発達段階に応じる形で、潜在的な価値観や思考などの部分において「発見的」「批判的」に異文化を捉えていく能力の養成が求められよう。「自文化中心主義 (ethnocentrism)」ではなく「文化相対主義 (cultural relativism)」の態度を養成するための「知識」「技能」の伸長を目指すべく、異文化理解教材の拡充が図られていくことが必要であり、そうした目的を念頭に置いたうえで、デジタル教材の最大限の活用可能性を探っていくことが今後求められていくと考える。

6. Foundation in Communication Ability (コミュニケーション能力の素地)

To form the foundation of pupils' communication abilities through foreign languages while developing the understanding of languages and cultures through various experiences, fostering a positive attitude toward communication, and familiarizing pupils with the sounds and basic expressions of foreign languages. (MEXT, (2010) *Course of study for elementary school: Foreign language activities* (Chapter 4: Overall Objective))

The above quotation from Japan's Ministry of Education (MEXT) outlines the overall objective for incorporating Foreign Language Activities into elementary school from 2010. With this statement in mind, let us consider how the HF digital materials concretely deal with the goal of having pupils form a “foundation in communication abilities” .

There are generally thought to be five key aspects of conceptual and procedural knowledge required to provide young learners with a foundation in communication ability in a foreign language. These are: 1) Language Awareness, 2) Intercultural Awareness, 3) Language Learning Strategies, 4) Sounds and Spellings, and 5) Words and Phrases (Nikolov & Curtain, 2000; Cameron, 2008). In the following sections, I will consider each of these key

aspects, and how it is covered, or not, by the HF digital materials.

6.1 Key Aspect 1: Language Awareness

Within the four point framework of language awareness models for young learners (*Consciousness Raising, Foreign Language, Content Based Instruction, Immersion*), detailed by Inbar-Lourie & Shohamy (2009), developing an “understanding of languages and cultures” falls into their Consciousness Raising category. This means that pupils become aware of an L2 language as “other”, and notice how, when and why it is used, hopefully leading to understanding and use. For this type of language model, the demands on the teacher are lightest in that L2 proficiency is not essential, but that teachers do need to be competent in age appropriate methodology.

Assuming that Japanese elementary school teachers have knowledge of, or training in foreign language pedagogy (although in truth, a great many do not), the digital materials do provide some limited exposure to foreign languages through foreign language recognition awareness activities. An example of this can be found in Book 2 Lesson 1, “Do you have ‘a’?” The names of various animals are given in a variety of different languages (English, Arabic, Russian, Korean, Chinese, and Swahili), with the pupils being asked to guess which written word and its accompanying aural component matches each animal. In terms of introducing a variety of languages it is technically successful, but from a pedagogical point of view, the pupils are merely guessing the answers. The guesses are based on no previously taught or even incidental knowledge, as Japanese elementary school pupils are very unlikely to see the Swahili word for *giraffe* in their everyday surroundings. This same attempt to increase foreign language awareness is done with slightly more success later in the same chapter pp. 4-5, with the words selected, although exclusively English, much more closely related to what pupils might actually see in their surroundings in their daily life in Japan (*restaurant, taxi, coffee shop, etc.*).

6.2 Key Aspect 2: Intercultural Awareness

The second of the five key aspects relates to Intercultural Awareness. At the elementary school level this translates to students developing an understanding that people live in different ways. The digital materials contain a large number of activities doing just that. One of the most obvious examples can be found in Book 1, Lesson 8, “I study Japanese”, p. 34. In the Let’s Listen section, the pupils watch children in Australia, Korea and China, of similar age, going about their regular school day. This type of activity can spark a lot of necessary, and interculturally sensitive discussion, wherein children can notice, compare and contrast their own school day with that of the three sets of foreign children they have seen. Much (or possibly all) of the post-video discussion will be conducted in L1, but in order to have any in-depth and meaningful discussion on intercultural concepts this should be accepted. It is during such class activities that “a positive attitude towards communication” can indeed be fostered and carried into future communication situations.

6.3 Key Aspect 3: Language Learning Strategies

The third aspect for consideration is Language Learning Strategies. It has been well documented that successful language learners are successful because they are able select the learning strategy that is most appropriate and efficient for them (Nelson, 1973; Peters, 1977; Ellis, 1994). With young learners, there appears to have been a popular and widespread misconception that children are similar to each other therefore there is no need to pay particular attention to individual differences (Mihaljevic Djigunovic, 2009). Studies in the field of young learner foreign language pedagogy are attempting to redress this misconception (Pinter, 2006; Tragant & Victori, 2006). Children need to experience a variety of methods in which to learn things, to be able to differentiate between what is an effective learning strategy and what is not. This is only partially addressed in the digital materials. Given that there may be up to four basic language skills at work in any one communication event (speaking, listening, reading, and writing), children should be given opportunities to experience communicative learning through all of the four

skills, individually and/or in combination.

There are countless activities in the digital materials for children to practice listening and speaking, a central MEXT (2010) objective. However, the same cannot be said for reading and writing. Pinning communicative learning on only two of the four skills, places children on a sliding scale of advantaged to disadvantaged, depending on their particular learning style preference. Children who are naturally oral/aural learners may happily engage with the digital materials, as this plays to their learning strategy strengths, and enjoy quick and meaningful uptake of the language. Such a student may be able to successfully recall or orally (re)produce language from audio visual cues in the digital materials, and realize a sense of achievement and enjoyment from so doing. On the other hand, children who prefer to learn through reading and/or writing, may not be able to engage with the materials easily (or at all in some cases), as their preferred learning style has been virtually eliminated from the teaching and learning process. Having been locked out of practicing their preferred strategy of reading or writing to internalize and master the language, they are then expected to recall or (re)produce the language using only audio or visual cues which can lead to varying or lower levels of success and accompanying feelings of failure or boredom which in turn may lead to declining language motivation. Szpotowicz et al., (2009) found that initial motivation to foreign language learning in young learners was high, with the data revealing that learning new words was something children found “inspiring”. Taking the Japanese context into consideration, the traditional L1 method of learning a new kanji is writing the kanji character repeatedly, in order to commit it to memory for active use in all of the four language skills. If this is indeed the case, it may be assumed that writing a vocabulary item (repeatedly) may be the preferred or default learning style of many Japanese elementary school pupils (Sato, 1998), and as such, the HF digital materials potentially increase the difficulty factor of foreign language learning for some pupils.

6.4 Key Aspect 4: Sounds and Spellings

Key aspect four is Sounds and Spellings, and it is an important part of literacy which should not be ignored if pupils are to obtain a solid foundation on which to become genuinely communicative. It requires that children become aware that different languages use different sound, phonetic, rhythmic and orthographic systems for communication. With respect to listening to English, the children are provided ample opportunity to hear English (and to a very limited extent other languages) being spoken. The role-play skits (which can be found in every chapter) are an example of this. The chants, which can also be found throughout both sets of digital materials, provide the pupils experiences of listening to (and repeating) the language. However, both the role-play skits and the chants lack the authenticity of real communication, regardless of native speaker pronunciation, and in the case of some of the chants, may go some way to hinder communication through unnatural grammatical language use or promotion of strange rhythms that are not found anywhere in authentic English. The “Let’s go to Italy” chant, from Book 2, Lesson 5, p. 21, is a prime example of this. The chant is as follows; “*Let’s go to Italy. Pizza, cheese, soccer. Nice country. Let’s go.*” Notwithstanding the fact that this is a highly unlikely utterance, there are no written words to go along with the chant. There are some visuals which flash up briefly, an Italian flag, a pizza, a wheel of cheese and a soccer ball, used to represent the meanings of the words, but the visuals themselves do not directly connect with the sounds of the words. When the visuals are removed, as they actually are in the karaoke version of the chant, the pupils have only an unnatural, and thus potentially more difficult to remember utterance and a strange rhythm on which to base their attempt to reproduce the chant. There is much room for improvement with this particular feature of the digital materials.

6.5 Key Aspect 5: Words and Phrases

The fifth and final aspect is Words and Phrases. The basic tenet here, is that words and phrases are used to communicate meaning. This is a two-way mental process; a concept is mapped onto a word (language production) and a word is mapped onto a concept (language reception) to clothe it in meaning (Aitchison, 1994). The HF

digital materials contain very little written English (particularly in HF 1) as MEXT (2010, p. 3) states “...teachers should focus on the foreign language sounds and use letters of the *alphabet and words as supplementary tools* for oral communication, in an effort not to give *too much burden* to pupils.” (Italics mine). Thus, this receptive language mapping process is realized principally with flashcards and onscreen audio visual activities. However, in terms of language production, this mapping process is severely hampered. For example, Book 2, Lesson 8 “What do you want to be?”, pp. 38-39, gives an audio recording of each word represented in the picture which maps the sound of the word with the concept attached to the meaning (*cabin attendant, florist, zoo keeper, etc.*). Yet, if a pupil was to encounter this word in the written form (without an accompanying visual) they would not be able to read (receive or produce) the word. By the same token, if asked to write the word upon hearing it spoken, being unfamiliar with basic orthographic protocol, they would not be able to. This fifth key aspect also has strong links with aspect 3) Language Learning Strategies and aspect 4) Sounds and Spellings in that non-oral/aural learners may not be able to fully map a word onto the concept from just the sound or the visual image or both.

6.6 Conclusion

Returning to the MEXT (2010) overall objective for foreign language activities in elementary school, it would seem that the HF digital materials is possibly a necessary stepping stone on which to base future iterations of an English language curriculum. Bearing in mind when foreign language activities in elementary schools were first introduced, teachers were not trained to provide instruction in foreign language activities. Accordingly the digital materials served to remove some of the burden teachers felt due to their lack of L2 proficiency. As such, this consciousness raising language model (Inbar-Lourie & Shohamy, 2009) would be the only appropriate choice, as anything above that demands both pedagogic competence and L2 proficiency. In the absence of L2 proficiency, these digital materials provide a language buffer between the teacher and the pupils, allowing the teachers to fill in gaps in their own knowledge with digital versions of native speaker proficiency and onscreen activities. The Intercultural Awareness raising activities do to some extent foster “a positive attitude to communication” through meaningful L1 discussion. With regards the remaining required aspects for forming the “foundation of communication abilities”, there is much scope for improvement, particularly in allowing the pupils to engage in learning through all four language skills. Literacy, at any stage of foreign language learning is important, and should not be ignored. Interestingly, in Book 1, Lesson 8, “I study Japanese” p. 34, Let’s Listen 2 section, each of the three “intercultural” videos shows foreign children “reading” (out loud) a foreign language, either Japanese or English. If MEXT believes children in Australia, China and Korea are able to speak, listen, “read” and “write” a foreign language in elementary school, then why not Japanese children?

7. 小中の連携の観点から

7.1 小学生の英語学習への意欲

次の公立中学校の英語教員の文章は昨今の中学1年生の様子を描写している（松本, 2015, p. 32）。

英語教員となって17年になる。現在中学校で英語を教えていて、教員になった頃との大きな違いを感じることがある。それは、新入生がALTを見ても驚かず、Hello. といえばHello. と返すほど、英語や外国の文化に慣れ親しんでいることだ。

現在、生徒は小学校5、6年次の2年間外国語活動の授業を受けており、英語による授業やALTとの会話などに抵抗はそれほどないと感じる。しかし目の前の生徒に目を向けると、楽しい活動が満載の授業で英語が好きになっている子どもだけではない。何らかの原因で英語学習への意欲がなくなっている者もいるのが事実だ。（後略）

この「何らかの原因で英語学習への意欲がなくなっている者」の存在は、文部科学省の小中学生への調査

でも示された。2015年2月に全国の小学5～6年生約2万2千人、中学1～2年生約2万4千人に尋ねたところ、小学5～6年生の70.9%は英語が「好き」または「どちらかといえば好き」と答えたが、中学1年で計61.6%に下がり、中学2年では計50.3%にまで落ち込んだ（文部科学省、2015）。この調査は中学で英語への苦手意識を持つ生徒が多いことを浮き彫りにしたが、小学生の約3割が英語が「どちらかといえば嫌い」「きらい」と回答しており、小学校で英語学習への意欲を失ってしまう児童の実態も明らかにした。

この状況を改善する手だての1つは小中の連携にある。例えば東京都足立区の中学校は「足立スタンダード英語科授業の基本」による授業を4月と5月に行う。そこでは生徒が小学生の頃になれ親しんだHFを思い出させる授業を行い、「小学校での外国語活動が活かせる場」として中学校英語を位置付ける。このようにして小中のスムーズな移行を図る10時間の授業実施後に、小学校の外国語活動が中学校の英語授業で役に立つか尋ねたところ、88.5%の生徒が役に立つと回答している（小林、2015）。

小中連携による別の改善の手だては、そもそも児童が英語嫌いにならないように小学校の外国語活動の授業を行うことである。本節では『HFデジタル教材』を特にその目的・目標（overall objective）の観点から評価し、その結果に基づいて小学校外国語活動の授業を改める方策を考察する。

7.2 外国語活動の目標

現行の小学校5年生と6年生に、週1回45分間の授業を年間35回行う外国語活動のあり方を検討した中央教育審議会の初等中等教育分科会教育課程部会は、それを外国語体験活動に位置づけた。小学校段階での外国語教育はその目的と全教育課程に占める授業時数の割合により、①Immersion、②FLES（Foreign Language in the Elementary School）、③FLEX（Foreign Language Experience/Exploration）の3つに分類される。①のImmersionは実用的な外国語の習得が目的で、週当たりの授業時数の約50%以上で外国語を使う。②のFLESはスキルの習得を目標とする教科としての外国語教育である。そして③のFLEXは外国語体験活動であり、その授業時間は週当たりの授業時数の概ね1%から5%を占める。FLEXの目的は何のために外国語を学ぶのかという動機付け、母語とは違う言葉でコミュニケーションをする重要性、母語に対する認識を深めるという広い意味での外国語学習の導入にある。「この分類によれば、我が国の小学校における外国語活動は③のFLEXに該当することとなる」（中央教育審議会、2008、p. 64、注1）。

この中央教育審議会の答申を受けて小学校学習指導要領の改訂が行われた。そこでは外国語活動の目標は次のものとされた（文部科学省、2008a、p. 224）。

外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。

この目標は教育課程部会の目標とは異なる。表7.1に答申と指導要領の目標を整理した。表7.1からは、答申は外国語活動の目標を動機付けと認識に限定しているが、指導要領は態度・理解の目標に「外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ」というスキルの習得寄りの目標を加えたことがわかる。

追加された「外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ」とは何か。指導要領の解説には、音声面を中心としたコミュニケーションを体験させることについて、次の説明が見られる（文部科学省、2008b、p. 19）。

表7.1 外国語活動の目標の異同

中央教育審議会答申（2008）	小学校学習指導要領（2008a）
広い意味での外国語学習の導入をする ・何のために外国語を学ぶのかという動機付け ・母語とは違う言葉でコミュニケーションをする重要性、母語に対する認識	コミュニケーション能力の素地を養う ・言語や文化についての体験的な理解 ・積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度 ・外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ

音声面の指導については、さまざまな工夫をしながら聞くことの時間を確保し、日本語とは違った外国語の音声やリズムなどに十分慣れさせるとともに、聞き慣れた表現から話すようにさせるなど、児童にとって過度の負担にならないように指導することが大切である。

ここには「聞き慣れた表現から話すようにさせる」慣れ親しみの活動が示されている。これは外国語体験活動としてのFLEXの活動を離れて、教科としての外国語教育のFLESの活動に近づいている。週に1回45分間のみ学ぶ授業で、この「聞き慣れた表現から話すようにさせる」慣れ親しみの活動に多くの時間が割かれる場合、外国語学習の適性が十分な児童や学校外でも外国語を学習している児童はそうした授業に付いて行けるが、そうでない児童はこの種の外国語の表現に慣れ親しむ活動が「過度の負担」となり、よく分からない・うまく話せない状態に陥って、外国語学習への意欲を失うことが危惧される。

7.3 慣れ親しみの活動

ここで『HFデジタル教材』での慣れ親しみの活動について、6年生向け最終単元の8課を例に検討する。Lesson 8 What do you want to be? では互いの夢について交流させる。以下に文部科学省の「HF関連資料」のサイトの指導案に示された単元目標などを挙げる（文部科学省，2012，記号を追加）。

単元目標

- a. 積極的に自分の将来の夢について交流しようとする。
- b. どのような職業に就きたいかを尋ねたり，答えたりする表現に慣れ親しむ。
- c. 世界に様々な夢をもつ同年代の子どもがいることを知り，英語と日本語での職業を表す語の成り立ちを通して，言葉のおもしろさに気付く。

単元評価規準

- d. 相手意識をもって自分の将来の夢について紹介している。
- e. 職業を表す語を聞いたり言ったりしている。
- f. 就きたい職業について尋ねたり答えたりしている。
- g. 世界には様々な夢をもつ同年代の子どもがいることや，職業を表す語について英語と日本語の共通点に気付いている。

表現

I want to be a teacher. What do you want to be?

doctor, cook, farmer, florist, singer, firefighter, soccer player, bus driver, cabin attendant, vet, zookeeper, comedian, baker, dentist, artist

単元目標aは表7.1の「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」の，bは「外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ」の，そしてcは「言語や文化についての体験的な理解」の目標に対応している。児童は目標bに到達するために，「表現」に示された英文2文と15の職業名などについて，「聞き慣れた表現から話すようにさせる」慣れ親しみの活動に取り組む。教師はその様子をeとfの評価規準でみとる。

教師が紙版HFと音声CDを使って授業する場合と比べると、『HFデジタル教材』を活用する授業では，「表現」の2文を発話する英語母語話者の動画，それにロールプレイ用モデルスキットとして，同年代の女子2人が次の会話をする動画がさらに使える。A: What do you want to be? B: I want to be a baker. I like bread very much. What do you want to be? A: I want to be a vet. I like animals.

Lesson 8の最後のActivityの活動は，「あなたの『夢宣言』をしよう。3人の『夢宣言』を聞いてメモをとり，参考にしよう。」である。ここで児童は次の英語を聞く（3人目のスクリプトのみを示す）。Hello. My name is Aleksi Korhonen. I want to be a scientist. I like my country, Finland. And I want to help the Earth. I like science. I study science every day. I want to be a scientist. Thank you. 児童はこのリスニング課題では次のメモをとる。「アレクシ・コルホネン。科学者になりたい。自分の国，フィンランドが好き。地球を守りたい。理科が好きで，毎日理科を勉強している。」これはかなり高度なリスニングの活動である。

筆者は2013年12月に新潟県燕市立小池小学校でこのLesson 8の授業を参観する機会を得た。本時は全4時間計画の2時間目で、その指導の内容と時間の割当ては次のものだった(土田・横山, 2013)。^①Greeting (1分), ^②Practice (職業の言い方を練習する, 5分), ^③職業を表す語について英語と日本語の共通点について考えさせる (10分), ^④Chant (What do you want to be? I want to be ~, 5分), ^⑤ステレオゲームをする (10分), ^⑥チェンゲームをする (10分), ^⑦振り返りカードを書かせる (3分), ^⑧Greeting (1分)。

^⑤のステレオゲームと^⑥のチェンゲームは、「表現」に示された英語を何度も聞いたり言ったりする活動である。すると本時45分間では、「聞き慣れた表現から話すようにさせる」慣れ親しみの活動には、^②と^④を加えた合計30分間(5+5+10+10)割くことになる。残りの15分間では、^③の言語についての体験的な理解を図る「職業を表す語について英語と日本語の共通点について考えさせる」(10分)が主たる活動である。

参観した授業は学級担任(HRT)と英語が堪能な日本人英語指導助手(JTE)2人によるTTで行われ、『HFデジタル教材』は使用されなかった。デジタル教材を活用する授業では、上で見た英語母語話者とロールプレイ用モデルスキットの動画を使い、慣れ親しみの活動にさらに時間を割くことになる。

『HF関連資料』の指導案は他の単元も同様である。以上より、『HFデジタル教材』は、外国語活動の授業において教師が外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみの活動に割く時間を長くし、言語や文化についての体験的な理解を促す活動に割く時間を短くすることを導く教材であると言える。

7.4 『HFデジタル教材』の用い方

これまで現行の『HFデジタル教材』を用いる小学校外国語活動の授業は、慣れ親しみの活動に費やす時間が長くなることを見てきた。そこでの授業はFLEXを超えてFLES寄りになる。小学校学習指導要領の目標と『HFデジタル教材』がこうした授業を生む主たる要因であるが、外国語活動の授業に週1回45分間を当てるという教育課程も一因である。海外で展開されている小学校外国語教育では、FLEXには週20分程度、FLESには週2時間以上を当てることが多い(McKay, 2006, pp. 2-3)。

中央教育審議会(2008, p. 64, 注2)はこの45分間は「^③のFLEXおける一般的な授業時数とも整合的」だと言う。しかし、「言語への関心を高める」「言語学習は楽しいことを示す」(McKay, 2006, pp. 2-3)ことで広い意味での外国語学習の導入をすることが目的のFLEXの授業としては時間が長い。そこで教師は慣れ親しみの活動を児童に与える。しかしそこでは習熟に必要な時間や頻度を十分に確保できない。結局、かなりの児童が「教わったけど、定着までいかない」(小林, 2015, p. 37)状態のまま先に進むことになる。

この状況で本節冒頭の「何らかの原因で英語学習への意欲がなくなっている者」を生まない小中連携を行うには、外国語活動でFLEX(広い意味での外国語学習の導入)に徹することが肝要だ。『HFデジタル教材』には英語・仏語・日本語・スペイン語・韓国語・中国語での数字の言い方の異同に気づかせる音声や、米国・フィンランド・韓国・インドの給食を紹介して世界の料理に興味を持たせる動画などがある。外国語活動ではこうした言葉の気づき(language awareness)や文化の気づき(cultural awareness)を育む活動を教師がさらに「補充」して、児童の英語学習への意欲を高めて中学校外国語科に進ませたい。

引用文献

- 粕谷恭子.(2013)「子どもが歩く英語の道をなだらかに」、『英語教育』開隆堂, 65(4), 8-9.
- 小林順子.(2015)「足立スタンダードに基づいた英語入門期指導 ― Hi, friends! を土台にした入門期10時間 ―」関東甲信越英語教育学会第39回山梨研究大会発表要綱, p. 37.
- 佐野正之, 水落一朗, 鈴木龍一.(1995)『異文化理解のストラテジー:50の文化的トピックを視点にして』東京:大修館書店.
- 高橋和子.(2015)『日本の英語教育における文学教材の可能性』東京:ひつじ書房.
- 中央教育審議会.(2008)「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について(答申)」Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm
- 土田由紀子・横山文子.(2013)「第6学年花組 外国語活動指導案」新潟県燕市立小池小学校.
- 町田なほみ.(2015)「小学校英語活動では何が行われているか ― 『Hi, friends!』に言及して ―」, 長谷川信子(編)『日本の英語教育の今, そして, これから』東京:開拓社, pp. 318-336.

- 松本涼一. (2015) 「中学校入学時のオリエンテーションでおさえおきたいポイント」『英語教育』63 (13), 32-33.
- 文部科学省. (2008a) 『小学校学習指導要領』東京: 東京書籍株式会社.
- 文部科学省. (2008b) 『小学校学習指導要領解説: 外国語活動編』東京: 東洋館出版社.
- 文部科学省. (2012) 「学習指導案: *Hi, friends!* 2 Lesson 8」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1314837.htm
- 文部科学省. (2015) 「平成26年度『小学校外国語活動実施状況調査』の結果について」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1362148.htm
- 八木敏雄. (1986) 『「白鯨」解体』東京: 研究社出版.
- Aitchison, J. (1994) *Words in the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Baum, L. F. (1900) *The Wonderful Wizard of Oz*. Published in Puffin Books 1982.
- Bowers, R. (1992) Memories, metaphors, maxims, and myths: language learning and cultural awareness. *ELT Journal*, 46 (1), 29-38.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002) *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_En.pdf
- Cameron, L. (2008) *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Inbar-Lourie, O., & Shohamy, E. (2009) Assessing young language learners: What is the construct? In M. Nikolov (Ed.) *The age factor and early language learning* (pp.83-96). Berlin: Mouton de Gruyter.
- McKay, P. (2006) *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEXT. (2010) *Courses of study: elementary school foreign language activities*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2010/10/20/1261037_12.pdf
- Mihaljevic Djigunovic, J. (2009) Individual differences in early language programs. In M. Nikolov (Ed.) *The age factor and early language learning* (199-226). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nelson, K. (1973) *Structure and strategy in learning to talk*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 38.
- Nikolov, M., & Curtain, H. (2000) *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Peters, A (1977) Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53, 560-73.
- Peterson, B. (2004) *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Boston: Intercultural Press.
- Pinter, A. (2006) *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985) *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Sato, N. (1998) Honoring the individual. In T. Rohlen & G. LeTendre (Ed.), *Teaching and learning in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Star Wars opening crawl. (2016). In Wikipedia. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Star_Wars_opening_crawl
- Swan, M. (1995) *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Szpotowicz, M., Mihaljevic Djigunovic, J., & Enever, J. (2009) Early language learning in Europe: A multinational longitudinal study. In J. Enever, J. Moon, & U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (pp. 141-147). Reading, UK: Garnet Publishing.
- Tragant, E., & Victori, M. (2006) Reported strategy use and age. In C. Munoz (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (pp. 208-236). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Wintergerst, A. C., & McVeigh, J. (2011) *Tips for teaching culture: A practical approaches to intercultural*

communication. NY: Pearson Education.

担当執筆箇所

加藤茂夫:1. はじめに, 5. 異文化理解の観点から

本間伸輔:2. 言語材料の言語学的検討

成田圭市:3. 音声指導の観点から

岡村仁一:4. 文学の見地から

Carmen Hannah: 6. *Foundation in Communication Ability*

松沢伸二:7. 小中の連携の観点から