

小 学 校 英 語 副 読 本 の 開 発

— 「機能－構造編成カリキュラム」を土台として —

この小学校英語副読本は、クラッシュェンの第2言語習得理論を基礎として開発されたものである。開発にあたっては、「習得－学習仮説」を視座として現状の小学校英語に見られる「学習」について分析するとともに、「習得」をめざした教材と指導法の必要性について考察し、「習得」を中心とした授業の様子が児童と教師にわかるようにすることを構想した。文字を使わずに4コマの絵図で表現する、我が国最初の試みである。

目 次

第1章 副読本の開発過程

第1節 小学校英語における

「習得」の意義

- (1)これまでの研究経過…………… 7
- (2)「習得」をめざした教材の不足…………… 9
- (3)教材と指導法の不可分関係…………… 11

第2節 副読本の編集方針

- (1)指導法の表現形式としての副読本…12
- (2)試作と問題点の克服……………14
- (3)開発した副読本の特徴……………16

第2章 小学校英語副読本

第1節 第3および第4学年用絵図……………18

第2節 活用の手引き……………54

おわりに

<研究担当> 中村節男（京都市立永松記念教育センター研究課）

<研究指導> 堀 康廣（京都市立永松記念教育センター指導主事）

この副読本は本教育センターが平成8・9年度に前後編として発表した小学校英語カリキュラム試案に実効性を補強する目的から、教材と指導法の両方を提示するものとして開発されたものである。この研究は開発の過程をたどることによって、クラッシュンの提唱する「習得」が小学校英語においてどのように具体化されるのか明らかにすることを課題とするものである。

第1章 副読本の開発過程

第1節 小学校英語における「習得」の意義

(1) これまでの研究経過

本教育センターにおける小学校英語の研究経過について、もう少し詳しく説明しておきたい。

まず、小学校英語の目的を「英語による伝達能力の育成」とすることについて、平成8年度研究報告396ではコミュニケーション能力という言葉を使っており、伝達能力という言い方をしていない。しかしながら、同報告書の中でコミュニケーション能力として言い表されているものの内実が伝達能力(Communicative Competence)であることは、そのコンテキストから判断して明白である。例えば、「『習得』から生じる自発的な発話を待つことによって、コミュニケーション能力を育成せねばならない」とか、「クラッシュンの理論は……(中略)……コミュニケーション能力の育成を考えるうえで得るものが多い」などの記述は、明らかに伝達能力のことを指している。同報告書では中教審答申の考察を行う必要性から、同答申で用いられているコミュニケーション能力という言葉を採用しているが、コミュニケーション能力が必ずしも伝達能力と同じ意味内容を指すとは言いきれないことを考慮すると、果たして小学校英語が育成しようとしているのはコミュニケーション能力であるのか、それとも伝達能力であるのか、ここで明確にしておく必要があると考える。そのために、まず中教審答申の言うコミュニケーション能力とは何であるのかということから考察していきたい。

中教審答申においてコミュニケーション能力という言葉は外国語教育の範疇で使われている。また、「英語のコミュニケーション能力」や「外国語によるコミュニケーション能力」などのような表現も用いられており、英語をはじめとする外国語すなわち言語によるコミュニケーションの能力

を指していることがわかる。これに対して、言語によらない情報伝達、いわゆるノンバーバル・コミュニケーション(Nonverbal Communication)と呼ばれているものがあるが、ここではひとまずコミュニケーション能力を言語による情報伝達の能力と規定しよう。(中教審答申の言うコミュニケーション能力がノンバーバル・コミュニケーションを含む可能性については後述する。)

それでは、中教審答申は言語をどのようなものとしてとらえているのであろうか。現代言語学の主流とも言えるチョムスキーの論と、それを十分ではないとするハイムズの論を手がかりにして考察するが適切であろう。周知のように、チョムスキーの唱える言語能力/言語運用(Competence/Performance)は言語を自然科学的に研究しようとする立場から提出された概念であり、他方それに対して、ハイムズの提唱する言語能力/伝達能力(Linguistic Competence/Communicative Competence)は人文科学的であると言えよう。あるいは、チョムスキーが言語能力を解明しようとするのに対して、ハイムズは伝達能力を問題にしているとも言えよう。このようなチョムスキー、ハイムズ両者のアプローチの違いを考えると、中教審答申を考察するには、チョムスキーではなくハイムズの論を適用するのがふさわしいとわかる。

ハイムズの言う伝達能力とは梅田巖によれば、「言語能力を含む、より包括的な概念であって、言語使用なさまざまな状況に応じてことばを適切に使いこなすことのできる能力や知識のことをいう」^①と規定される。この概念規定をもとにして、中教審答申の言うコミュニケーション能力を伝達能力と置き換えて読んでみると、何ら問題となる箇所はなく、両者はほとんど同じ概念であることがわかる。中教審答申にはコミュニケーション能力について明確な規定がないので、両者が全く同じであるとは言えないが、少なくとも同答申の文脈に矛盾が生じることはない。

ところが、このようにハイムズの言う伝達能力と中教審答申の言うコミュニケーション能力が同じものであるとすると、同答申は小学校英語にコミュニケーション能力の育成を求めていることになってしまうのである。青木昭六がハイムズの唱える伝達能力について「少なくとも3種類の能力——文法能力、談話能力、社会言語学的能力——から成立している」^②と指摘しているように、伝達能力には明らかに文法能力が含まれる。一方、中教審答申は「文法や単語の知識等を教え込むような方法は避けるよう留意する必要がある」と明

記しているように、小学校英語には文法能力を要求していない。つまり、中教審答申から小学校英語の目的を伝達能力すなわちコミュニケーション能力の育成とすることはできない。

この考察に対しては、「知識等を教え込むような方法」が問題なのであって、文法能力そのものが否定されているのではなく、したがって中教審答申は小学校英語に伝達能力の育成を求めていると理解すべきであるという反論があろう。筆者が言いたいのはまさにこの部分であって、小学校英語に求められているものが伝達能力の育成であるならば、それは決して文法能力を無視して達成されるようなものではないのである。

そうではなく、中教審答申の言うコミュニケーション能力を伝達能力と同じであるとする考察が間違っているのだという反論もあろう。もしそうであるとすれば、中教審答申の言うコミュニケーション能力とはいったいどのような能力を指すのであろうか。考えられるのは、中教審答申の言うコミュニケーション能力にはノンバーバル・コミュニケーションが含まれる可能性である。確かに、ノンバーバル・コミュニケーションであれば「文法や単語の知識等」を必要としないし、伝達能力に要請される文法能力も要らないであろう。しかしながら、それでは小学校英語に求められているものはノンバーバル・コミュニケーションであるということになってしまう。中教審答申の言う「外国語、例えば英会話」がノンバーバル・コミュニケーションのことであるというような馬鹿な話はない。

以上のように、中教審答申のコミュニケーション能力はハイムズの伝達能力と同義であると理解されるが、ハイムズのCommunicative Competenceにコミュニケーション能力という訳語は用いられないことを考えると、小学校英語の目的は「英語による伝達能力の育成」とするのが適切であろう。なお、小学校英語の目的に関する詳しい考察は、研究報告 396及び同 414を参照されたい。

さて、それでは英語による伝達能力を育成するには、どのような原理に基づいてカリキュラムを編成すればよいのであろうか。平成8年度研究報告 396では、伝達能力を伸ばすことを目的として構築されたクラッシュンの外国語習得理論に注目し、小学校英語ではクラッシュンの言う「習得」を中心としたカリキュラムが適していること、そしてそれは文法や構造ではなく概念や機能に基づいて編成されねばならないことを述べた。続く平成9年度研究報告 414では、概念や機能に基づい

たカリキュラムとは実際にどのようなものであるのか、小学校第1～6学年の指導内容とその配列を試案の形で具体的に示した。

ここで問題となるのが、中学校英語との整合性である。中学校英語は学習指導要領に見られるように文法・構造に基づいたカリキュラムとなっており、これはクラッシュンの言う「学習」にあたる。それに対して、小学校が概念・機能カリキュラム、すなわちクラッシュンの言う「習得」中心のカリキュラムを採用することは、ほとんど整合性がないように見える。

答は「習得活動と学習活動のバランス」^③というクラッシュンの言葉に見出すことができよう。小学校英語が「習得」中心であり、また、中学校英語が「学習」中心であると言っても、それは決して「習得」と「学習」の二者択一を迫るものではなく、両者のどちらに重点を置くかというバランスの問題として考えることができる。そして、クラッシュンが「発話前段階と一語段階を通過するまでは学習活動を始めないように勧める」^④と忠告するように、外国語を身につける最初の段階、すなわち小学校英語では「学習」よりも「習得」に重点を置けばよいことがわかる。

ところが、これで問題が解決されたわけではない。「習得」に重点を置くとは「学習」との比率をどのくらいにすることなのか、また、その比率はどのようにしてカリキュラム上に反映されるのか。これらの問題が解決されない限り、バランスという考え方は実現されないだろう。

平成9年度研究報告 414の試案は、機能一構造編成という言葉に表わされるように、あくまでも機能をカリキュラムの編成原理とするものであり、構造はそれに従属するものでしかない。仮にこれを「習得」と「学習」の比率で言うならば、100%が「習得」をめざしたものであるということになるだろう。同試案では指導内容の配列を構造に基づいたものとするにより、「学習」も取り入れることができるように配慮しているが、今の時点では、「習得」と「学習」の比率についてまだ決着がついていないと言わざるを得ない。適切なバランスを見つけるためには、まず、小学校英語がどこまで「習得」を実現できるのか明らかにしていく必要がある。

このような研究経過をふまえると、カリキュラム試案に実効性を持たせる上で「習得」の視点が欠かせないことがわかる。言い換えると、小学校英語の教材と指導法において「習得」はどのように実現されるのか、その具体例を示すことが課題

である。

(2) 「習得」をめざした教材の不足

小学校英語は各校さまざまな位置付けのもとに実践されているが、クラブ活動、課外活動、学校裁量の時間など、位置付けの如何にかかわらず、共通して見られる傾向があるように思われてならない。他の教科や活動には必ずある何かが英語の実践には欠けていることが多いのではないだろうか。これまで数多くの実践を参観したり、ビデオで見たりしてきた中で、英語の実践は他教科と比べて何かが不足しており、どこか退屈でつまらなく感じられることが多い。理論的な解明を試みる前に、他教科のどのようなことが英語の実践に欠けていると思われるのか、いくつかの例をあげてみたい。

国語科の場合、読めない漢字や意味のわからない語句、理解できない表現、想像もつかない描写など児童は知らなかった言葉を身につけていく。

社会科の場合、行ったことのない土地、見たことのない産物、聞いたことのない人名、遠い昔の時代など児童は知らないことを調べていく。

算数科の場合も、児童はいくつになるのか分からない数を計算し、どれくらいあるのか分からない量を測定し、どのように描けばよいのか分からない形を図に表わしていく。

理科もまた、児童はどうしてそうなるのか分からない現象を実験し、どのようにになっているのか分からない事物を観察し、因果関係を追究する。

このようなある種の「わからないこと」とでも言うべきものを他教科では扱っているのに対して、英語の場合、多くの実践が「わからないこと」を避けているかのようである。顕著な例としては、外国人教師の話す英語を日本人教師が逐一日本語に通訳していたり、あるいは、外国人教師自身が自分の英語を日本語で言い直していたり、児童にとって、英語を聞くことが最初から「わからないこと」ではなくなっているような実践があげられよう。また、聞く時だけではなく、英語を話す時にも“My name is Kyoko.”や“I like dogs.”のような表現が事前に与えられており、児童にとって話すことが「わからないこと」ではなくなっているような実践が見られる。これを国語科で喩えるならば、漢字すべてに読み仮名がふってあるようなものだと言えよう。社会科であれば、調べる前から太平洋側気候の特徴がまとめられているようなものであろう。あるいは、算数科で喩えるならば、実際に測ることなしに円周＝直径×円周率を

覚えさせるのと何ら変わらないであろう。理科であれば、ダイズの発芽実験もせずに発芽の条件を暗記させるのと似たようなものであろう。要するに、小学校英語では児童が「わからないこと」を理解していく過程をとばしてしまった実践が多いように思われてならない。言うまでもないことであるが、「習得」の視点から見ると、「わからないこと」すなわち目標言語で話されている内容を理解していく過程がなければ、外国語による伝達能力を伸ばすことはできない。

今、小学校英語の何パーセント程度が知識暗記型になっているのだろうか、何割くらいが同時通訳式になっているのだろうかなどと無効な憶測をするよりも、どこかに「習得」をめざした教材が実際に開発されていないか調べることが大切であろう。もし、すでに開発されているものがあれば、カリキュラム試案の増補に生かすことができるのか検討し、利用できるものは大いに利用していきたいと思う。

同じ発想は昨年度すでにあった。研究報告 415 は小学校英語に活用できる教材を調べたもので、内外の英語教材百数十冊を収集し、そのうち利用価値が高いと思われる7冊について分析を行ったものである。その結果を要約すると、どれか1冊を選び、それに準拠した実践を行うことは困難であるが、それらの中から小学校英語に適した活動を抜き出して使うことは可能であるとわかった。ただし、それら7冊はいずれも海外で出版されたものであるため、そのまま利用することは難しい。例えば、スクールバスは当たり前のように出てくるし、トイレではペーパータオルが必需品のように描かれている。コート掛けもよく出てくるし、ドアには必ずノブがついている。活動を取り入れることはできても、我が国に合わない部分の変更が必要であろうし、絵図や写真は著作権上の問題もあり、そのまま複製することはできない。教師が立案の参考にすることはできるとしても、児童へのプリント配付等を考えると、今すぐ実践に使えるものではないだろう。

同研究報告では触れられていない国内の教材についても見ておく必要があるだろう。上の百数十冊の中には国内で出版されたものも多く含まれているが、残念ながら、それらに載っている活動はおよそ「習得」とはほど遠いものばかりであった。いや、最初から「習得」など意図されていないと言うのが正しいかもしれない。いずれにしても、なぜ「習得」をうながすことができないと思われるのか、先に述べた退屈でつまらない実践のこと

とあわせて、理論的な根拠を示すことが求められよう。

まず、児童への指示が和文で書かれているものがある。ある教材では「好きな食べ物、きれいな食べ物を言ってみよう」とか「正しいものに○をつけよう」などのような指示がどの活動にも書いてあり、それを読めば児童は何をすればよいのか理解できるようになっている。これは児童が自ら活動を進められるようにするための工夫であろうと推測されるが、反面、何をするかを伝えるという実際の伝達を行う機会が奪われることになるだろう。クラッシュェンは「実際の考えを伝達するために言語が使われるときに習得が起こる」^⑤としており、和文の指示は「習得」から見れば望ましくないことがわかる。

実践例では、教師が「今日は道案内をします」と日本語で児童に説明していた授業が思い出される。外国人教師が旅行者を演じて児童に道を尋ねるのであるが、児童は「Excuse me.」と英語で声を掛けられる前から、道を尋ねられることがわかっている。しかも、旅行者役の外国人教師が尋ねる目的地は有名な観光地、それも日本語の固有名詞ばかりであった。つまり、児童は何が言われているのか集中する必要がない。これはクラッシュェンの言う「何が言われているのか集中するときに習得が起こる」^⑥という理論に反しており、日本語による説明は「習得」から見れば望ましくないことがわかる。

次に、パターン・プラクティスを取り入れているものがある。ただし、開発者であるフリーズが示すパターン・プラクティスと必ずしも同じものであるとは言えない。フリーズの著書に紹介されている例^⑦では、

Today — Today is Monday.
Yesterday — Yesterday was Sunday.
Today — What day is today?
Yesterday — What day was yesterday?
is — Today is Monday.
was — Yesterday was Sunday.
day before yesterday —

What day was the day before yesterday?
のように代入・転換・展開^⑧の3つの作業が含まれているが、国内で出版された小学校英語教材では、I like _____. や My hobby is _____. など代入が多く、転換や展開を行っている例は見られない。代入されるのはI like _____. のような名詞または、It's a _____ car. のような形容詞のいずれかで、I _____ a letter. のような動詞の実践例は見ない。

なお、フリーズがパターン・プラクティスで大切であるとする素早さについては、小学校英語教材で明確に要求しているものはなかった。

パターン・プラクティスをはじめとするフリーズの教授法は我が国ではオーラル・アプローチとして知られているが、欧米ではオーディオ・リンガル・アプローチとかオーディオリンガリズムと呼ばれている。クラッシュェンはオーディオリンガリズムについて「たとえドリルに含まれる伝達内容や文法規則に注意が払われ理解されたとしても、そのようなドリルは実際の内容を伝達していないから、実際のコミュニケーションではない」^⑨と批判している。小学校英語教材に載っているものがパターン・プラクティスであるとは言い切れないとしても、実際のコミュニケーションでないことには変わりなく、「習得」から見れば、やはり望ましくないことがわかる。

実践例では、外国人教師が児童に“What do you like?”と質問し、児童が“I like _____.”と答える姿がいくつかの学校で見られた。下線の部分に名詞を代入するというある種のパターン・プラクティスと見てよいだろう。

ところで、いったい児童はどのようにして、“What do you like?”の意味を理解するのであるうか。問題は“I like _____.”がパターン・プラクティスであるということよりも、“What do you like?”がクラッシュェンの言う「理解可能なインプット」^⑩と呼べるものであるのかということである。ある公開授業で、“What do you like?”のような疑問詞で始まる疑問文の意味を児童は理解しているのかと尋ねたところ、「児童は文法規則がわからなくても文の意味を理解する」という答が返ってきた。事実、その実践で児童は文の意味を理解しているように見えたが、疑問なのはどのようにして文の意味を理解することができたのかである。もしも、“What do you like?”の意味を児童みんなが知恵を出し合って考えていたのであれば、また、外国人教師が必死で自分の言っていることの意味を伝えようとしていたのであれば、そして、苦勞の末だれかがとうとう“What do you like?”の意味を理解して、それが学級全員へと広まったのであれば、児童は文の意味を理解していると言えるだろう。そして、授業はエキサイティングで楽しいものであっただろう。しかしながら、そのような実践例は、文部省指定研究開発学校の報告書にもその他公開授業等にも見られない。“What do you like?”の想像で書いた部分は極端すぎるとしても、デモンストレーションや

日本語での説明だけで、「理解可能なインプット」が実現されるとは考えにくい。

最後に、小学校英語では必修のように言われることさえある、ゲームと歌について、「習得」の視点から見ておかねばならない。数あるゲームのうち、フルーツバスケットやツイスターゲームのように、ゲームで使われる英語が外来語として日本語になっているものは「習得」とは言えない。同様に英語の歌詞がカタカナで書かれている歌も論外であろう。

ところが、ゲームや歌を取り入れた実践の中には児童が英語を「習得」していると思われる授業がいくつもあり、一概にゲームや歌を「習得」ではないと言い切ることはできない。一例をあげるならば、「習得」ではないと前述したツイスターゲームでさえ、見事な「習得」に変えてしまった授業があった。つまり、「習得」をめざす場合、自明のことではあるが、教材だけでなく指導法も大切であり、次項では指導法について考えていきたい。

以上のように、海外の教材には「習得」に適したものが少なくないが、我が国の小学校での利用は難しく、また、国内の教材は「習得」をめざして作られたものがないため、カリキュラム試案の増補にあたっては教材を自作するしか方法がないと結論される。

(3) 教材と指導法の不可分関係

混同は前項の論述ですでに起きている。教材についての考察が、途中から指導法の検討になっていたり、はたまた、教材の問題点が指導法に起因するものとして論じられていたり、教材と指導法の境界が非常に不明確であると認めざるを得ない。ここで、教材とはいったい何であるのか、また、指導法とはどうすることなのか、といった基本的な問題に立ち返らなくてはなるまい。

このような混同についてリチャード＝アマトは「教室で何をするかについての文献では、最良の場合でさえ、アプローチ、メソッド、テクニックなどの用語がしばしば混同されている」¹⁰と指摘し、アンソニーの定義を引用しながら、これらの用語にアクティビティを加えて、次のように規定している。

アプローチ：言語の指導と学習に関する仮説を関連付けて、ひとまとまりの公理としたもの

メソッド：アプローチに従って教材の提示について指示を与えていく、整えら

れた計画

アクティビティ：メソッドとテクニックの中間にあり、教材と一連の指導過程を示すもの

テクニック：体系の最下位にあり、メソッドを充足し、直接の目標を達成するために使われるもの

これに従えば、指導法とはテクニックのことであると規定されよう。しかし、次のような場合、指導法と教材はどのように区別されるのであろうか。

例として「喜びを表現する」という指導内容を想定する。……ある教師はいろいろな人の笑顔が写った写真と肩を抱き合い歓喜する人々のビデオを児童に見せた。一方、別の教師は自分自身が満面に笑みをたたえて力いっぱいガッツポーズをして見せた……。写真やビデオが教材であることは明白であるが、表情や動作は指導法すなわちテクニックであると言えるのだろうか。もしも、そうであれば、テクニックを映像化した教材を用いることもテクニックと呼ぶことができるのだろうか。

これらの疑問と混同の原因はすべて「習得」にあると思われる。なぜならば、「習得」をめざした授業では、指導法とは教師が児童と実際の伝達を行うことであり、教材はその伝達の媒介となるもの、すなわち教師自身の表情や動作を含む言語外の状況と情報のことであると考えられるからである。つまり、本来は指導法として用いられてきた表情や動作が、「習得」をめざした授業では、常に教材としての役目を果たしていると言える。

このように「習得」においては教材と指導法は不可分の関係にあることが理解されよう。そして、「習得」を支持するリチャード＝アマトが先のようにアクティビティを規定するのは、教材と指導法を不可分の関係としてとらえていることの証左であろう。リチャード＝アマトはアクティビティにおいて「相互交渉」¹²の重要性を強調している。アクティビティ、すなわち教室での授業において「習得」を実現するには「理解可能なインプット」だけでは十分ではなく、アウトプットもまた重大な役割を果たすとするのがリチャード＝アマトの主張である。クラッシュンはインプットを理解することによって「習得」が起こるとするが、リチャード＝アマトは学習者のアウトプットがあって初めて指導者は「理解可能なインプット」を与えることができるとしている。「相互交渉」はまだ指導法として確立されていないため次節での論拠とはなり得ないものの、「習得」をめざした指導法を考えるうえで大きな示唆となるだろう。

第2節 副読本の編集方針

(1) 指導法の表現形式としての副読本

教材と指導法の不可分関係をカリキュラム増補の前提とする時、考えられる表現形式は、両者をひとまず別々に表現する形式か、あるいは、最初からひとつのものとして表現する形式かいずれかであろう。別々に表現する形式の典型は教材プリントと学習指導案の組み合わせであろう。およそ国内の先行実践はこの形式を採用しており、海外でもStudent BookとTeacher's Bookの形式が一般的である。一方、教材と指導法をひとつのものとして表現する形式は、まだ実現されていないかもしれない。なぜならば、教材と指導法をひとつのものとして表現する形式とは、児童用と教師用を区別しない形式であると考えられるからである。そのようなものはこれまで調べた国内外のいずれにも該当するものがない。

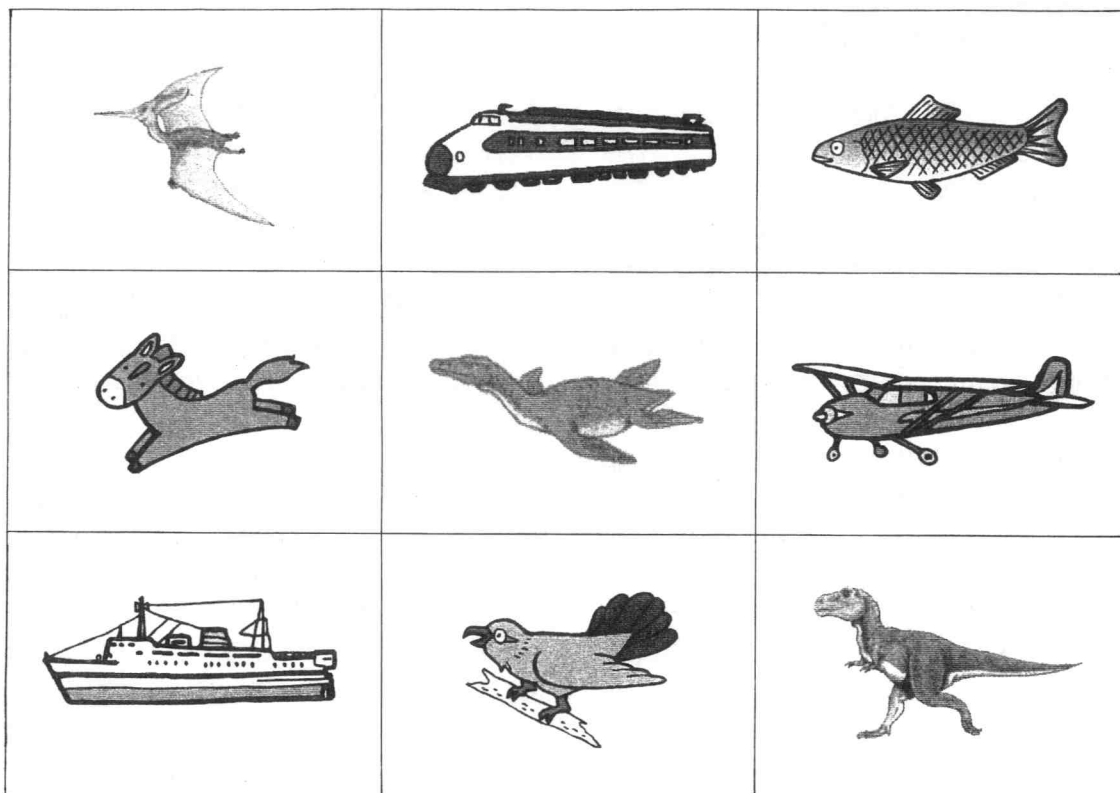
最初に、教材と指導法を別々に表現する形式の可能性を検討しておくことが必要であろう。この形式は平成8年度に試みて成功している。実践の様子は研究報告 396に詳しいので概要だけを記すと、指導者は常に英語だけを使い、授業そのものを伝達場面とする授業（毎週1回30分）を継続した結果、第9回以降、児童の自発的な発話が見ら

れるようになった。指導案1と2、及び教材1は当時使用したもので、指導者のオーストラリア人青年は教壇に立つのは初めてであったにもかかわらず、第4回ごろから指導案を手渡すだけで授業ができるようになった。なお、この実践では英語だけで授業を進めるという研究上の目的から学級担任は指導に入っていない。

実践は成功を収めたが、指導案と教材をまとめた冊子を作成したところ、評価はふたつに分かれた。これこそが「習得」を実現する新しい指導案であるという肯定的な評価と、書式・内容ともに従来の指導案に及ばないという否定的な評価であった。概して「習得」を重視する人々からは好評を以て迎えられ、他方、「学習」を重視する人々からは不評を買ったと言えよう。統計的な調査をするまでもなく、「習得」派とも言うべき人々は少数であり、残る大多数が「学習」派であることは、前節で述べた教材や先行実践の例からも容易に想像されよう。ここはひとまず、指導案と教材という形式を断念して、他の形式を検討するのが賢明であろう。

ところで、表現形式の媒体となるものは大きく分けて、紙とスピーカーとテレビ画面の3つしかないだろう。それら3つの媒体を使った表現形式の代表的なものをあげると、英語教育の場合、次

教材1. 平成8年度実践に使用した教材（縮小）



指導案 1. 英文(抜粋)

Communicative Functions : **Expressing agreement and disagreement (2)**

Activities : **Collecting things together.**

5. "*Here are another cards. Can you tell me which things are making groups?*" It is not today's goal to teach the students all names of 9 items but to teach them the meaning of the words "Good" and "OK".
6. "*Take your scissors. Cut the paper along the line. You will have nine cards on your desk.*" Show the students how to cut the paper. Let the students take and pass the paper backward.
7. "*Collect the things together.*" It must be difficult for the students to understand the meaning of these words. So move to the students and show them what to do. Check the students who has done correctly.
8. "*Put your scissors into the desk. Will you tell me your way to collect?*" Draw one vertical line on the board again. Ask the students "*Is it good?*" or "*Who does say to need two lines?*". Some students will try to divide in two groups. However, they could know in three is correct.
9. "*These are dinosaurs. These are animals. And these are transports.*" After teaching the students one category, ask them if they find another category.
10. "*We can divide the cards in the other way.*" There will be some students who find two categories to divide the cards.

指導案 2. 和文(抜粋)

伝達機能 : 同意や反対を表現する(2)

活動 : 同じ物を集める

5. 「ここに別のカードがあります。どれが仲間か言えますか」今日の目標は9品目すべての名前を児童に教えることではなく、「良い」と「オーケー」の言葉の意味を教えることです。
6. 「はさみを出しなさい。線に沿って紙を切りなさい。机の上に9枚のカードができます」児童に紙の切り方を示します。児童に紙を取って後ろへ渡させます。
7. 「一緒になるものを集めなさい」これらの言葉の意味を理解することは児童にとって難しいでしょう。ですから、児童のところへ移動して何をするのか示します。だれが正しくできているか確認します。
8. 「はさみを机に片付けなさい。あなたがあつめたやり方を言ってくれますか」黒板に垂直な線をもう一度描きます。児童に「これはいいですか」または「二本の線が必要な人はだれですか」と尋ねます。何人かの児童は二つのグループに分けようと試みるでしょう。しかし、三つに分けるのが正しいと知るべきです。
9. 「これらは恐竜です。これらは動物です。そしてこれらは乗り物です」児童に一つの分類を教えたあと、他の分類がわかるか尋ねます。
10. 「カードを他の方法で分けることができます」カードを二つの分類でわけることを知っている児童がいるでしょう。

のようになるだろう。

紙：教科書、問題集、参考書、プリント、など

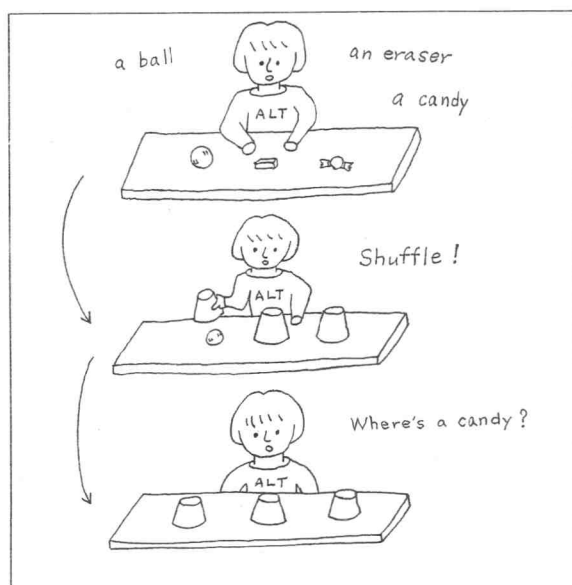
スピーカー：ラジオ語学番組、L.L.教室、など

テレビ画面：テレビ語学番組、CD-ROM、など

これらの表現形式を見渡してみると、学習者すなわち児童用ばかりのようであるが、唯一、教科書だけは児童用と教師用が区別されていない。いわゆる赤刷りや教科書会社による指導書（文部省の指導書ではない）は教科書があれば不要なものであって、もともと教師は指導法を体現化した存在であるはずだ。しかし、現行の教科書を見ると、「むかしのあそびをおそわろう」とか「のりものにのりけいかくを立てよう」とか、指導法に近いことが書かれている教科書もある。教科書は教材ではなく、指導法の表現形式と見ることも可能であるとわかる。

このように考えると、必要なのは指導案や教材集ではなく、教科書と同等の機能を持ち、かつ、法的規制が教科書よりもはるかに少ない副読本であると結論される。しかも、その媒体は紙というプリミティブなものでありながら、教材と指導法を同時に表現できる可能性を持っている。児童用と教師用を区別しない表現形式は、意外にも身近なところにあった。

試作1. 指導法への偏り



a ball an eraser
a candy

Shuffle!

Where's a candy?

・準備物 紙コップ 3～5こ
 消しゴム、アメ玉、ピンポン球など

・留意点 初めはコップに何かひとつだけ
 入れて、慣れたりふやしていく。

(2) 試作と問題点の克服

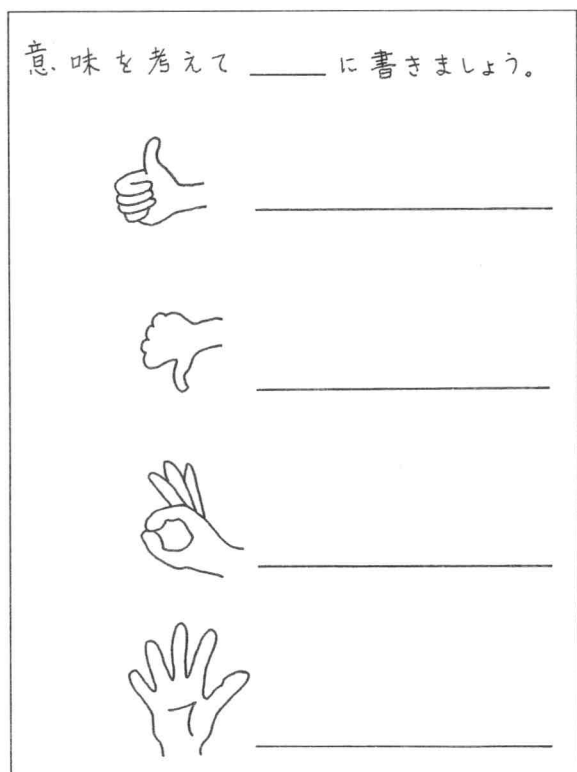
実際の開発にあたっては、試作を通して問題点を見つけ、改善を繰り返しながら最終的な仕様を決定していくという方法を採用した。したがって、最初の時点で決まっていたのは、教材と指導法を副読本として表現するという基本的な方針だけで、具体的な記述内容や書式等は試行錯誤の中で少しずつ固定されたのである。以下に順を追って主な試作例を示しながら、「習得」をめざした副読本の具体的な姿を明らかにしていきたい。

試作1は指導法が強調されすぎている。指導者はこれを見て何をすればよいのか理解できるとしても、児童には準備物や指導上の留意点など不要な記述ばかりで、全体が指導者向けになってしまっている。その反対に試作2では教材が強調されすぎている。これを見れば、確かに児童はハンドサインの意味を考えようとするであろうが、指導者には児童とどのような伝達を行えばよいのか、具体的な指導法が全く示されていない。試作1と2は教材と指導法の両立をめざしながら、どちらかに偏っているという問題点が共通して見られる。

試作3は指導者と児童の姿を描くことによって、教室における伝達の様子がわかるようにしたものである。ところが、これには児童への指示が和文で書かれているため、児童は英語で何が言われて

試作2. 教材への偏り

意味を考えて _____ に書きましょう。



いるのか考える必要がなく、先に批判した道案内実践の域を出ていない。そこで試作4では児童への指示や問いかけの文を省いたのであるが、これでは指導者も児童も教室で何をするのか全くわからなくなってしまう。指導者と児童の伝達だからと言っても、両者の絵さえ描けばよいというものではないことがわかる。

試作3. 不要な指示



試作4. 活動がわからない絵



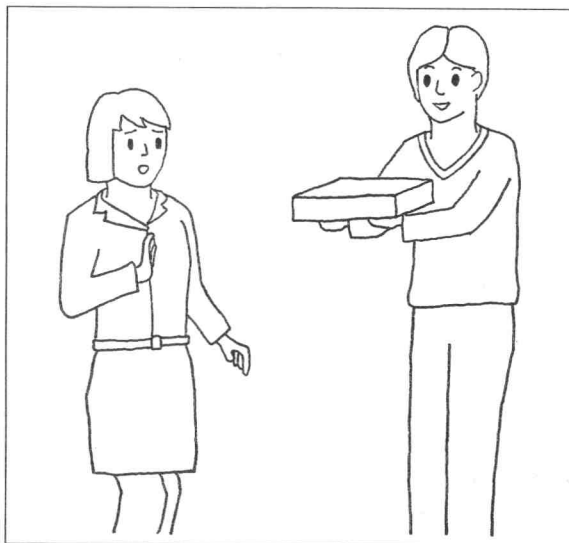
説明の文章を入れず、絵だけで伝達内容を表現できないものかと考えて作ったのが試作5である。人物を動作や表情を強調したものに換え、特に手の動きと視線の方向に気をつけて描いてある。試しにこれをALTに見せて、「何を表現していると思いますか」と尋ねたところ、「Please.」と「No, thank you.」という意図どおりの返事を得ることができた。指導法は表現されていないものの、教材としては文を入れなくても伝達の媒介となることが実感された。

ここまでの試作から、およそ次のようなことがわかってきた。まず、和文での指示や問いかけは英語で話されていることに集中する必要がなくなってしまうので、「習得」をうながすことができないこと、そして、伝達を行っている人物の絵には、児童が英語を理解するための媒介となる動作や表情が強調されていなくてはならないこと、の2点である。残る問題点は指導法、なかでも授業の展開をどのようにして表現すればよいかということが解決されていない。

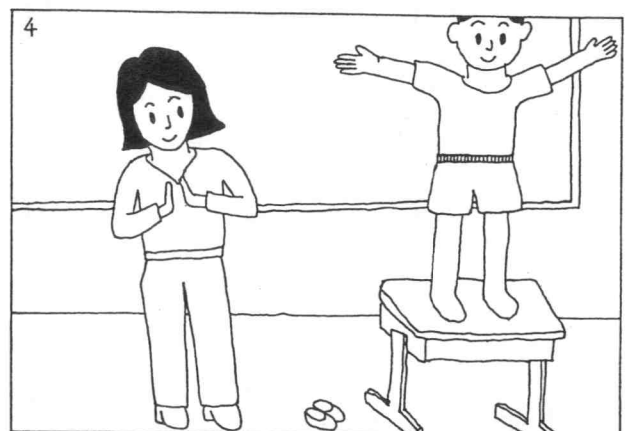
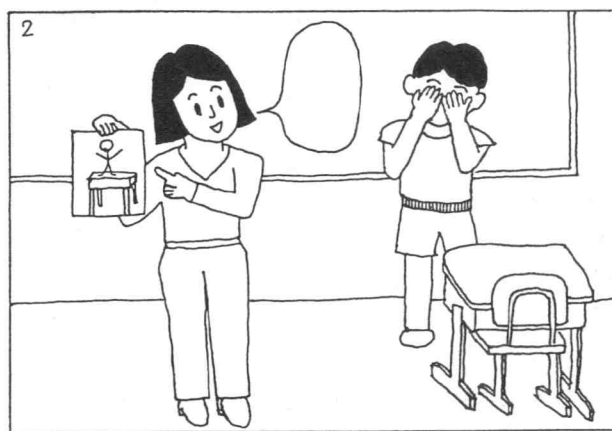
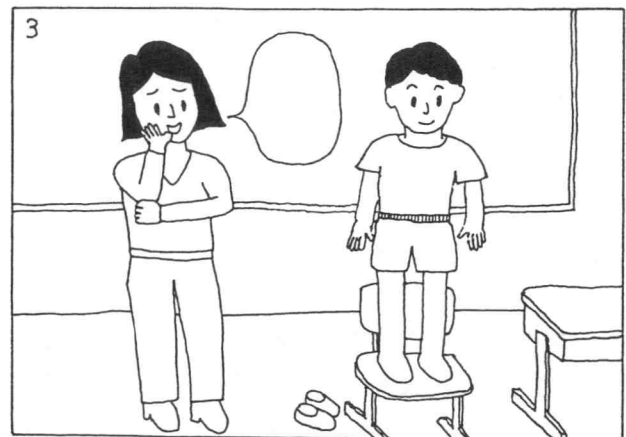
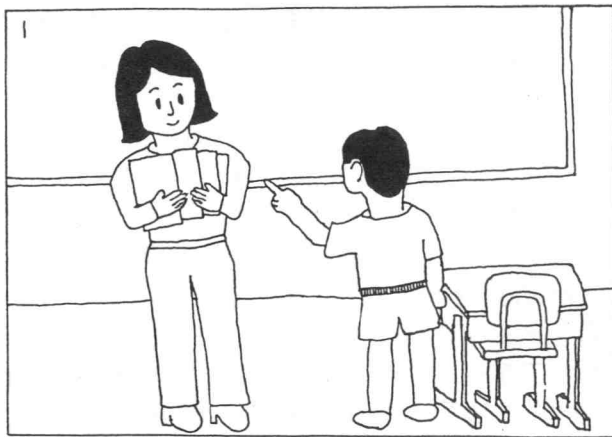
問題解決の糸口は試作5にあった。実のところ、試作5と同じような絵は他にも10枚ほどあって、ALTにはそれらをまとめて次から次へと見せたのであった。複数枚の絵図があれば、時間の流れ、すなわち授業の展開を順を追って表現することができる。そう言えば、学習指導案では授業の展開が必ず時間順に書かれている。

そのような考えから、複数枚の絵図という表現形式を用いて作ったのが試作6である。4コマにしたのは、授業の基本とも言われる起承転結を表現するためと、もうひとつは書式を固定すること

試作5. 動作と表情を強調した絵



試作6. 授業展開を表現する4コマの絵図



によって副読本に必要な要素をばらつきなく載せるようにするためである。ふきだしは児童が集中すべき英語を表わしており、2コマ目には例えば“Stand on the desk.”が、3コマ目には“No, it’s not the desk.”などが入るであろう。

これに対しては、たとえ和文の説明が省かれていても、絵図を見れば児童は英語に集中する必要がなくなってしまうのではないかという批判があるだろう。確かにそのとおりで、指導者からのインプットが「机の上に立ちなさい」だけであれば、児童は英語に集中する必要がある。しかし、1コマ目を見ていただきたい。指導者は何枚かのカードを裏返しに持っている。残りのカードが表わしているのは「椅子に座りなさい」かもしれないし、あるいは「机を運びなさい」であるかもしれない。絵図はあくまでも伝達の媒介であるから、児童が英語に集中しなくなるということはないだろう。

なお、試作6に描かれている机の上に立つという動作は行儀が悪いし危険であるとの指摘があり、それを契機にして編集方針には品性と安全性が付け加えられたことを記しておきたい。

(3) 開発した副読本の特徴

最終的な仕様は、試作6からふきだしを省いたものになっている。これは実際に目に見えない物は描かないという基本方針に基づいている。なぜ見えない物を描かないかと言えば、実際の伝達を表現するためには、絵図もまた実際に近いものでなくてはならないと考えたからである。したがって、極端なデフォルメや「?!☆♡」などの記号、電波や風などの見えないエネルギー、「ガーン」や「ビューン」などの擬態語及び擬音語、等々の表現は極力避けている。ただし、目だけは児童が親しみを持てるような可愛らしい感じにしたいと思い、縦長の楕円形を採用している。

絵図にはスクリーントーンを貼るとか着色するなどの技法も考えられたが、増補という目的からすれば、そのような手間を省いて1枚でも多くの絵図を作成することが大切であり、今の段階では必要最小限の輪郭線だけにとどめている。すべての線が閉じた図形になるように描かれているのは、将来的にコンピュータで着色する場合に備えてのことである。なにしろ、絵に関しては全くの素人

が描くのであるから、芸術的な芳香など望むべくもなく、科学的な正確を期しながら遠く及ばないのが実際である。同じ理由から、微妙な描線を使い分ける技術もないので、線の太さは3種類だけに限定している。

体裁はA5版を選んだ。選択肢としてはB6, A5, B5, A4が考えられるが、A4は大きすぎて児童のランドセル等に入らないことがあるので不適当である。逆にB6では小さすぎて絵図が見にくくなる心配がある。残るのはA5とB5であるが、教科書には両方が採用されていることを考えると、児童用としてどちらがより優れているということはないだろう。むしろ、用紙の価格や入手のしやすさ、文書のA4化、コンピュータでの処理等に配慮する必要があると考え、それにはA列の版型が有利であることからA5版を選んだのである。版型は「習得」に関係するものではないが、今後の参考になればと思う。

このような外見上のことよりも内容の特徴を述べるべきであろう。最大の特徴は、専ら「習得」をうながすことだけを目的としていることである。副読本の土台となるのは機能—構造編成に基づくカリキュラム試案であり、その依拠するところは伝達能力の育成をめざした外国語習得理論である。したがって、「学習」が必要な時には、副読本を他の教材と組み合わせて使うことになるだろうが、先に述べたように「習得」と「学習」のバランスについては具体的なことがわかっていない。小学校英語は、まだ、経験則としての適切なバランスを提示するには至っておらず、当面は「習得」がどこまで可能であるのかという視点からの実践が重要な意味を持つものと思われる。そのためには「習得」を中心とした副読本の開発が大きな意義を持つものと思われる。

もうひとつの特徴は、指導法と教材の一体化を図ったことである。その理由はすでに述べたように「習得」においては指導法と教材が不可分関係にあると考えられるからであるが、クラッシュェンの「習得」がインプットを中心とするのに対して、副読本ではアウトプットも重視していることから、むしろリチャード=アマトの「相互交渉」に近い立場をとっていると言えるだろう。「相互交渉」は指導者が学習者のアウトプットに応じて適切にインプットを調整することであり、副読本でも多くの絵図で、児童の反応を見て臨機応変に発問を変えている教師の姿を描いている。また、「相互交渉」では指導者側のインプットすなわち教え方だけではなく、学習者側のアウトプットすなわち

学び方も重要であり、副読本では意味のわからない外国語をどのようにすれば理解できるのかという学び方を児童に示すことも意図している。絵図では児童が動作や具体物を使って積極的に教師に働きかける様子を描いている。このような「相互交渉」は決して特殊な技術ではなく、他の教科であれば我が国の小学校でごく普通に行われていると言ってもよいだろう。何かを児童に理解させていく過程は英語に特有なものではなく、副読本は小学校が他教科で培ってきた方法論を般化していく拠り所になるだろうと考えている。

また、教具については、黒板、チョーク、磁石、画用紙、ビデオなど小学校ならどこにでもある備品や消耗品を活用しており、特別な器具や材料は使っていない。ただし、児童に提示する絵カードだけは指導者が自作することになると思われるため、できるだけ具体的な絵柄を副読本に示すようにした。次章に示す絵図の中からコピー機で拡大したり、OHPで提示したりするとよいだろう。

①梅田巖他「英語教育現代キーワード事典」

安藤昭一編、増進堂、p.391, 1991

②青木昭六他「伝達重視の英語教育」大修館書店
p.7, 1985

③④Stephen D. Krashen and Tracy Terrell,
THE NATURAL APPROACH, p.148, 1983

⑤⑥Krashen and Terrell, 前掲書, p.19

⑦Charles C. Fries & Agnes C. Fries 山家保訳
「英語教授の基礎」研究社, p.105, 1963

⑧パターン・プラクティスについて山家保は次の
ような用語解を示している。前掲書, p.360

代入(substitution)

It's a dog.

It's a cat.

It's a cow.

転換(conversion)

It's a dog.

Is it a dog?

What is it?

展開(expansion)

It's a dog.

It's a big dog.

It's a big white dog.

⑨Krashen and Terrell, 前掲書, p.15

⑩Krashen and Terrell, 前掲書, p.36

⑪Patricia A. Richard-Amato,

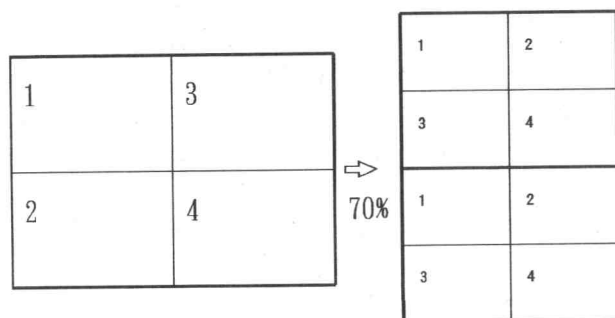
MAKING IT HAPPEN, SECOND EDITION, p.113, 1996

⑫Patricia A. Richard-Amato, 前掲書, p.40

第2章 小学校英語副読本

第1節 第3および第4学年用絵図

副読本はA5版見開きに4コマが納まる大ききで作成したが、ここでは紙面の都合により下図のように70%縮小している。そのため、細かい部分



が見にくくなっており、児童用としては原寸大が適当であると考えている。

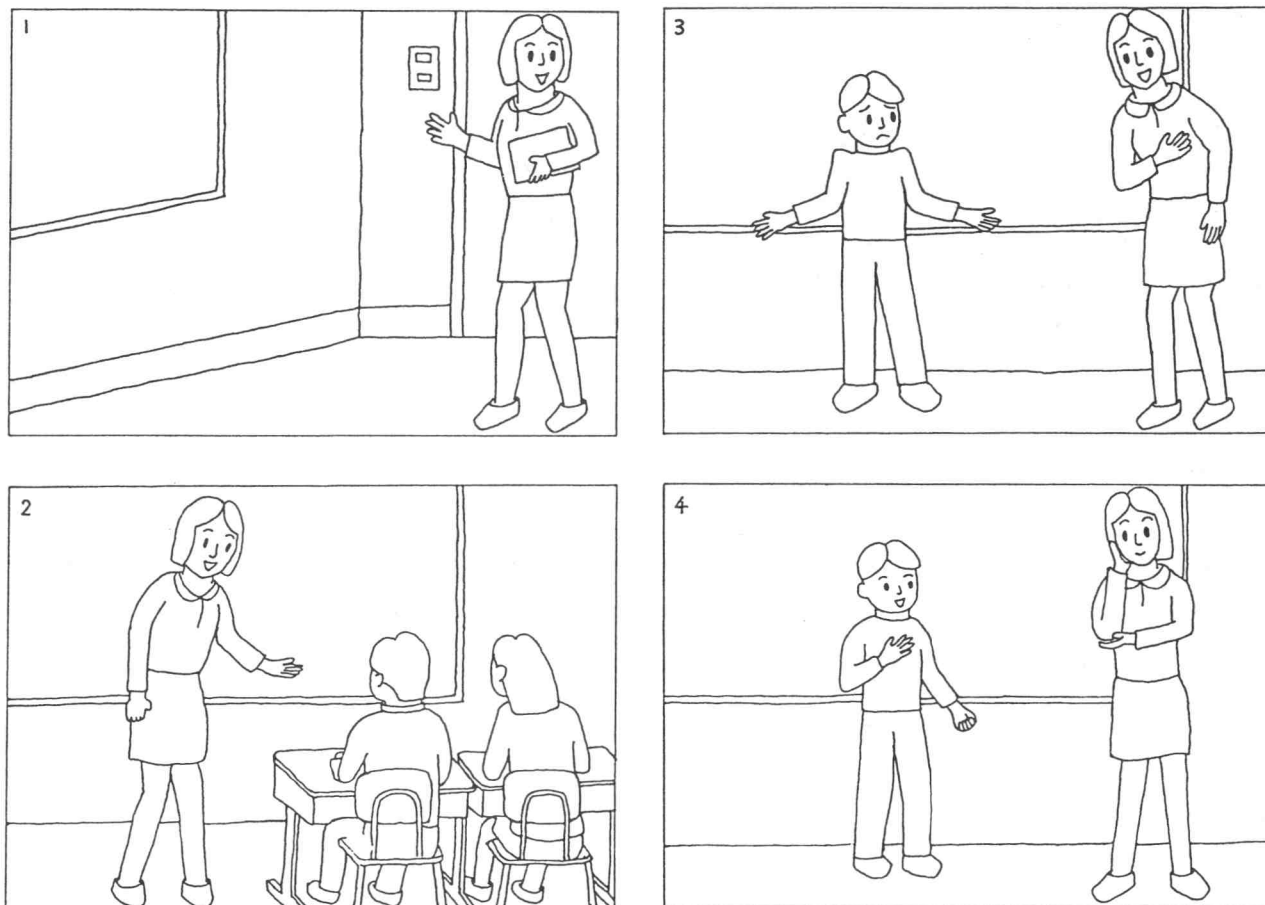
絵図に登場する児童については第3学年または第4学年、すなわち小学校中学年を想定しているが、いくつかの絵図では低学年や高学年のように見えるかもしれない。英語による伝達能力の育成という目的からすれば支障をきたすことはない

思われるものの、児童が親近感を持ちにくいようであれば、絵図の修正が必要であろう。今の時点では試用例が少ないため、今後の課題としたい。

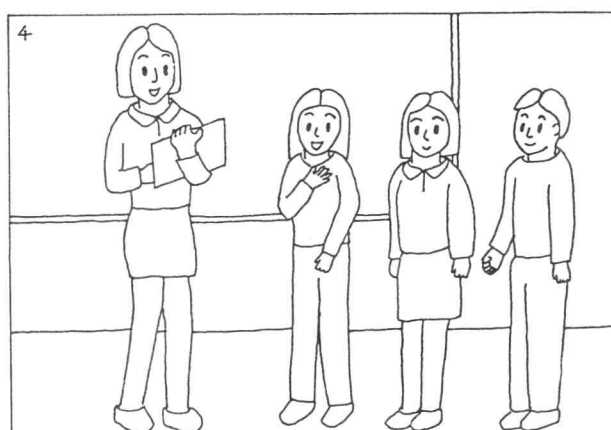
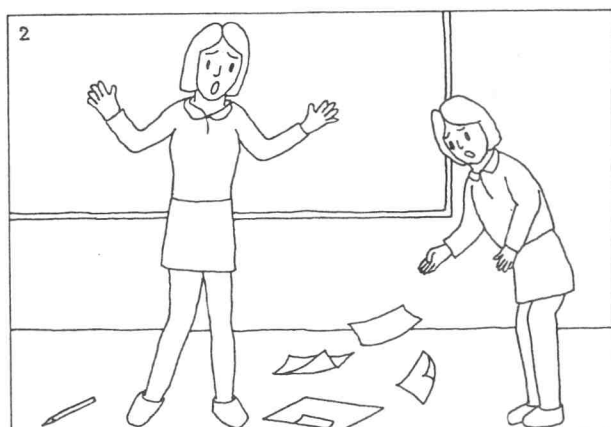
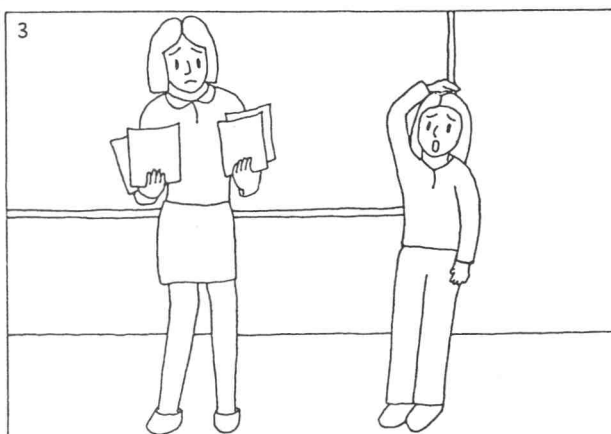
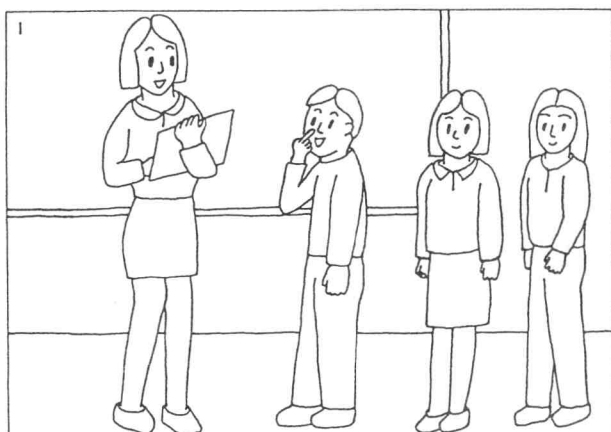
また、児童および教師、校舎や教室については特定の個人または学校をモデルにしたものではなく、すべて架空のものである。同様に、その他の登場人物や風景および物品についても、フィクションとして描いている。ただし、著名人の肖像は写真等を模写したものがああるため、本章の最後に参考資料名をあげている。

絵図の配列は学習内容の配列に対応しているのが望ましいと思われるが、カリキュラム試案では毎時間ごとの順序を固定するには至っていない。あいまいな順序に並べるよりも、絵図が意図する言語機能との対応関係を示すことが重要であると考え、ここではそれぞれの学年において言語機能分類順（一覧表は本章末を参照）に絵図を並べている。したがって、実践で絵図を用いる場合は、まだ固定されたものではないが、平成9年度研究報告 414または本年度同 435に提示している年間指導計画案を参考にされたい。なお、絵図は上記年間指導計画案と同様に週1回年間35時間を想定しており、1から35までを第3学年用、36から70までを第4学年用として配列している。

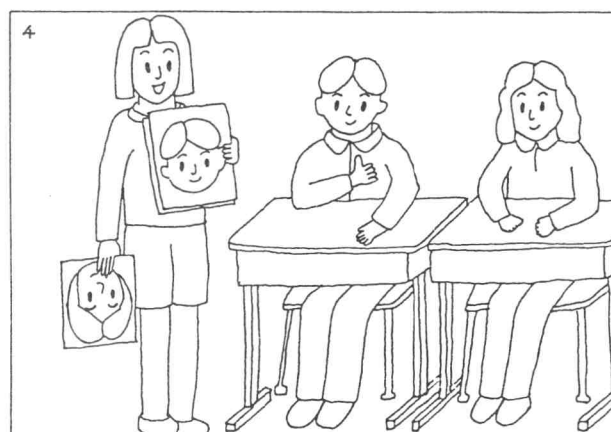
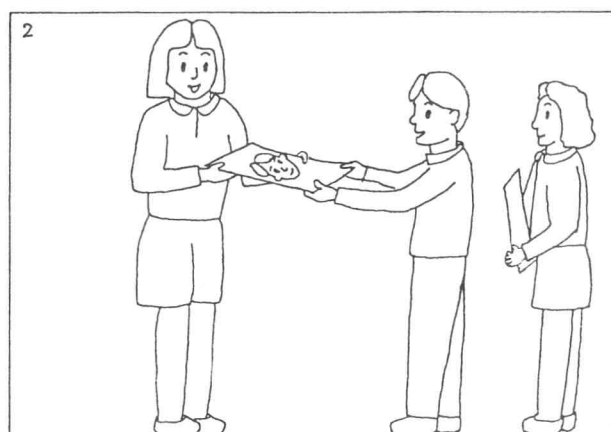
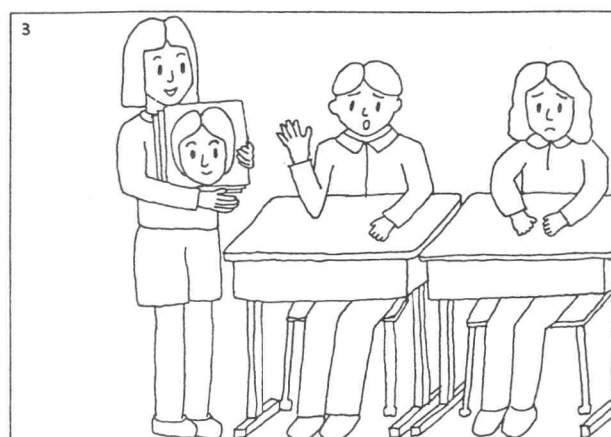
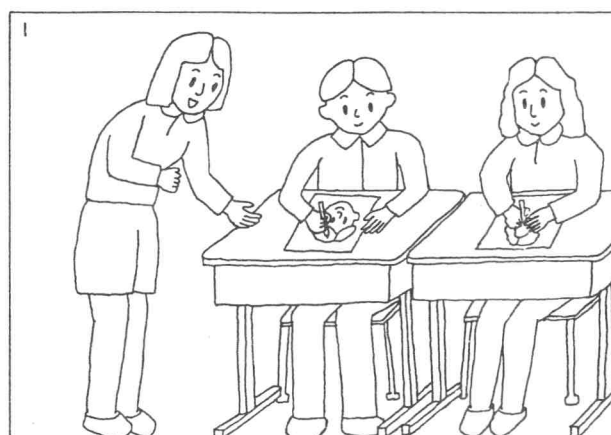
絵図 1



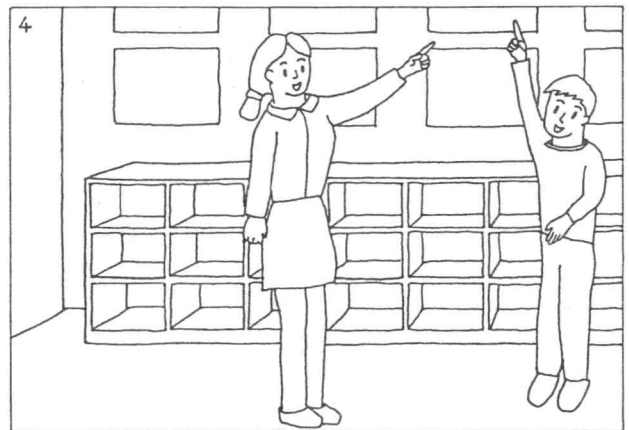
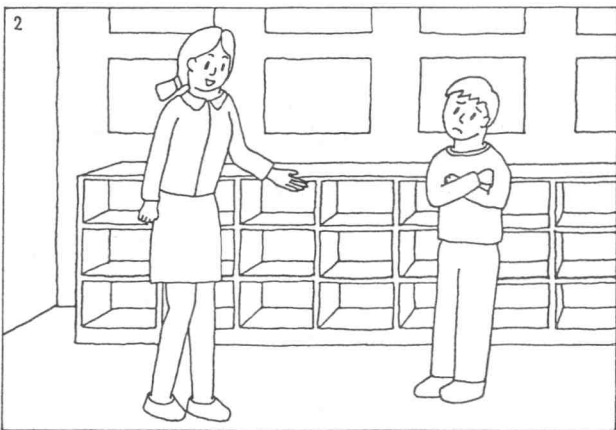
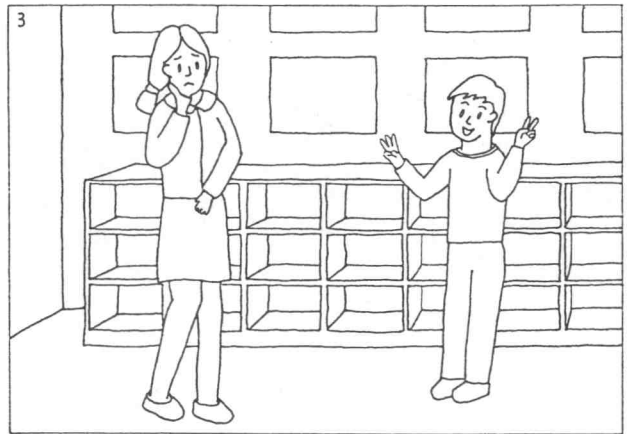
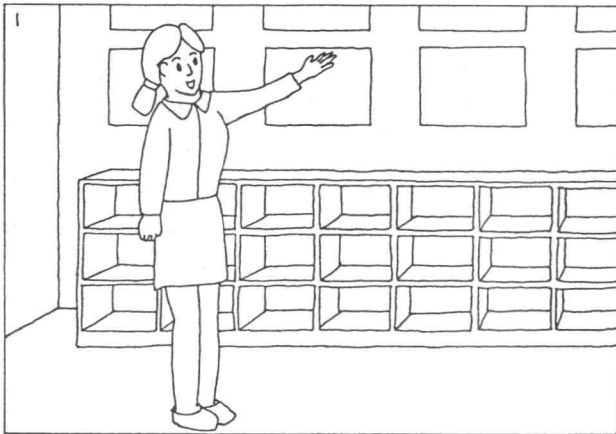
絵図 2



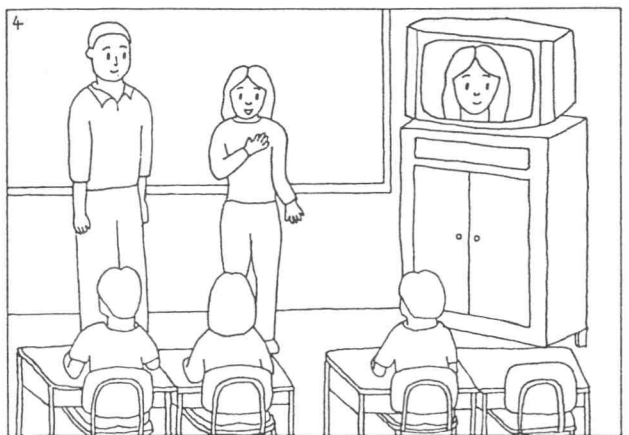
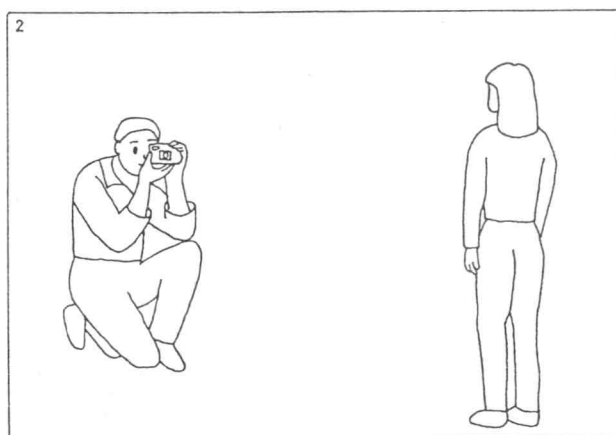
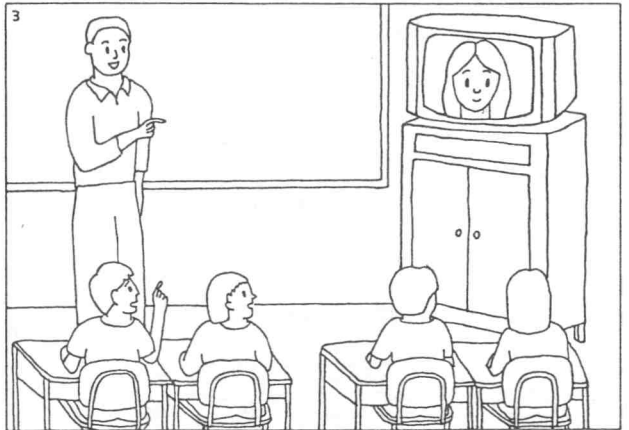
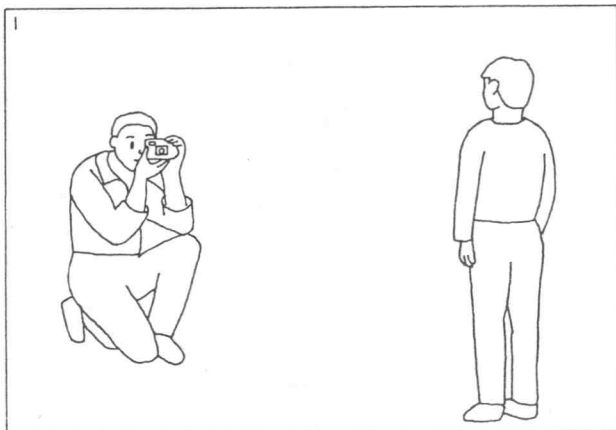
絵図 3



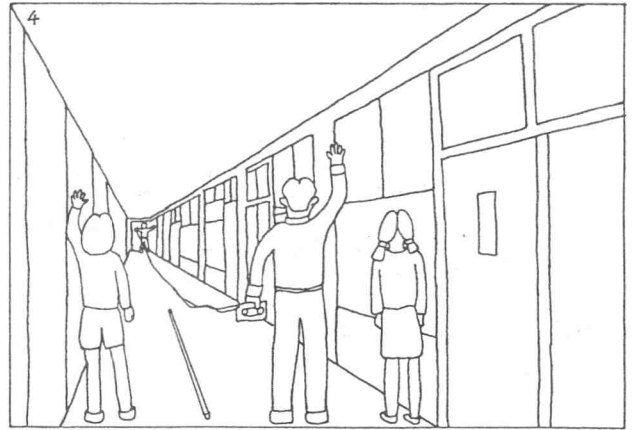
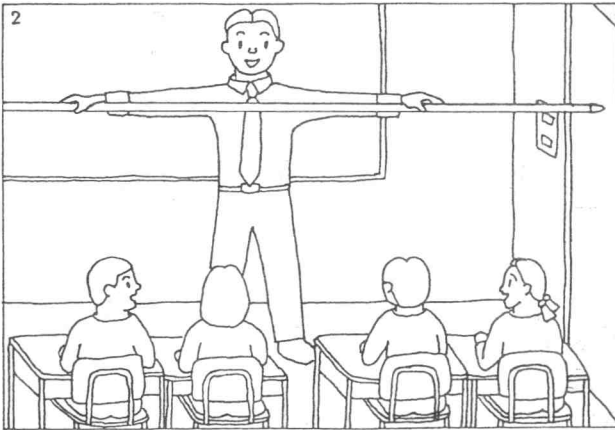
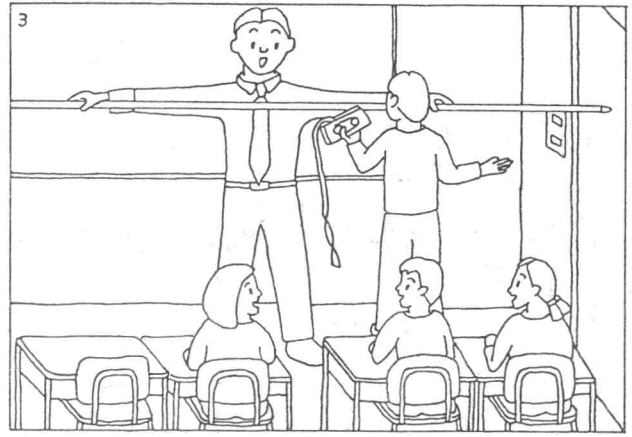
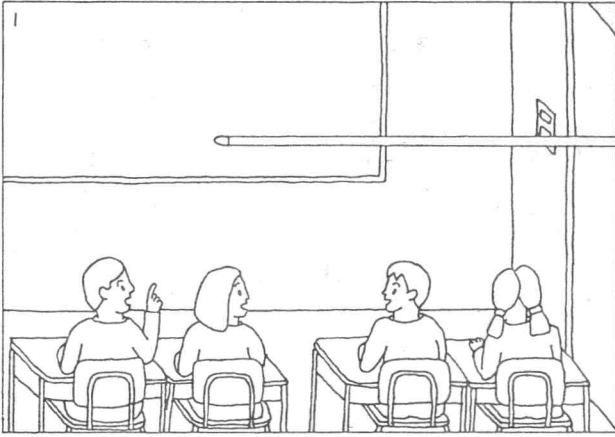
絵図 4



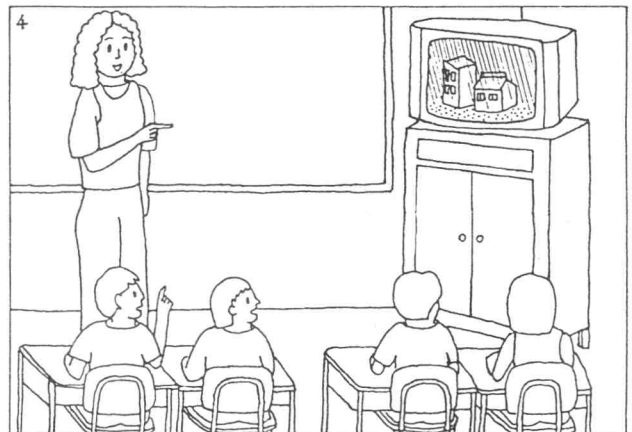
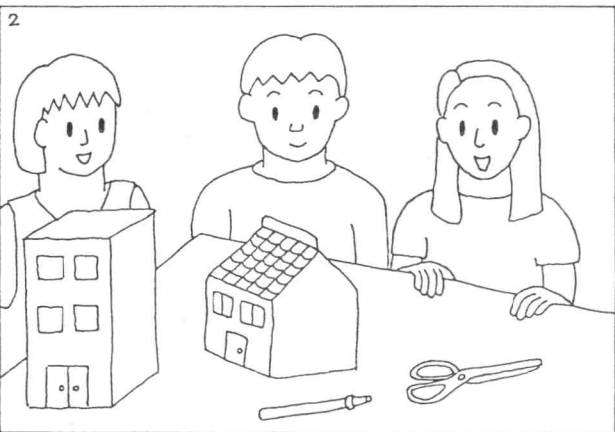
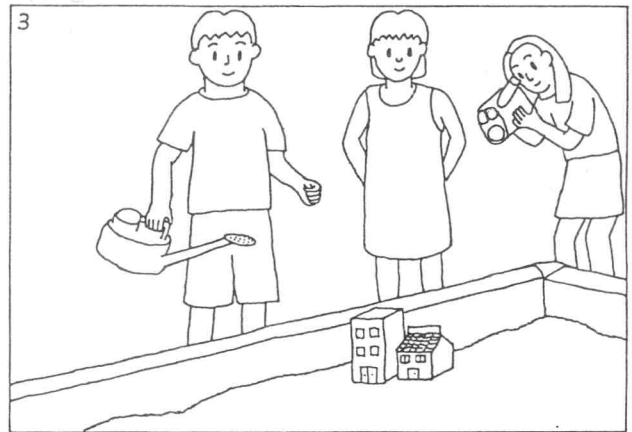
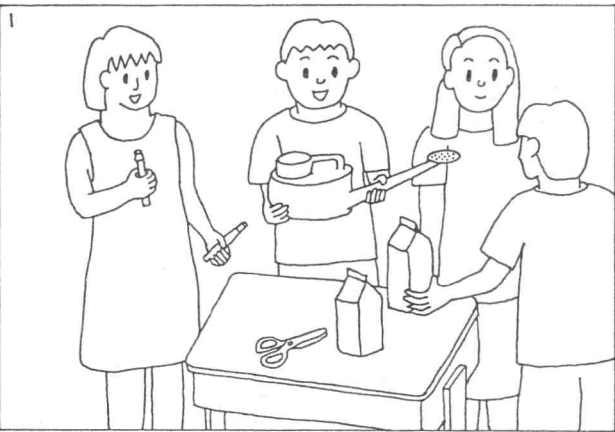
絵図 5



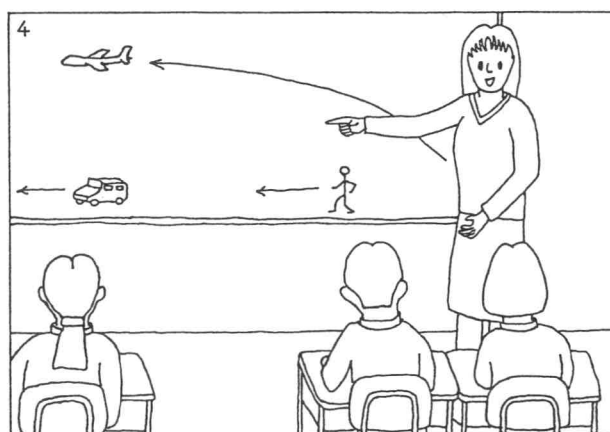
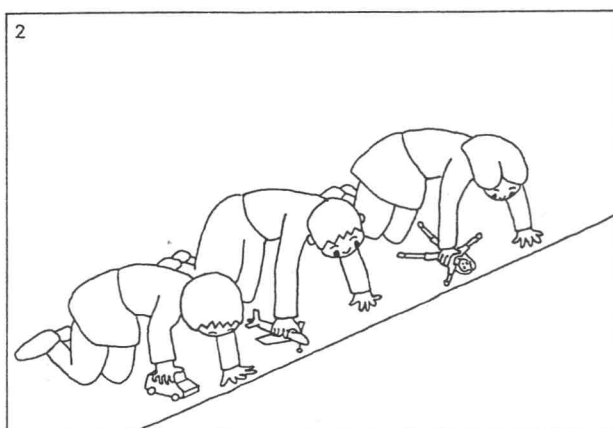
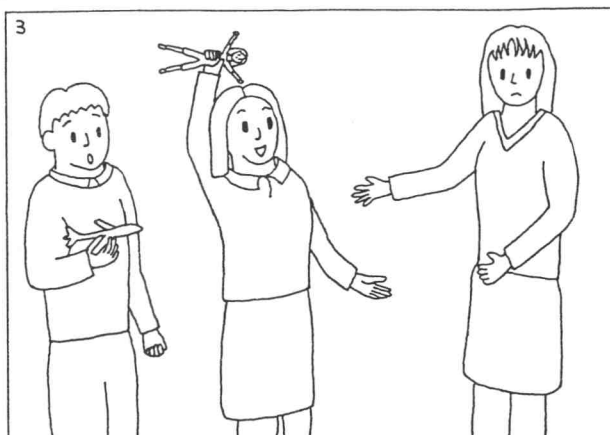
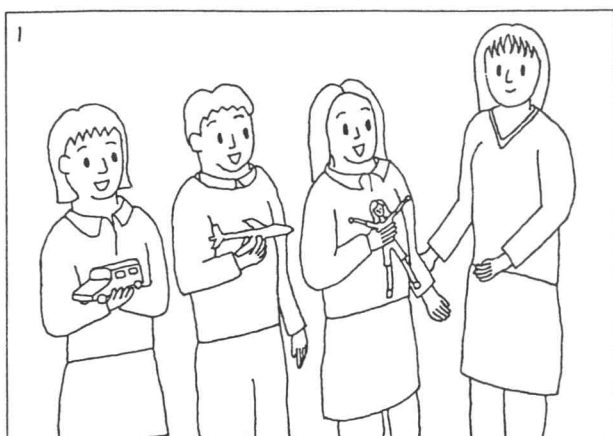
絵図 6



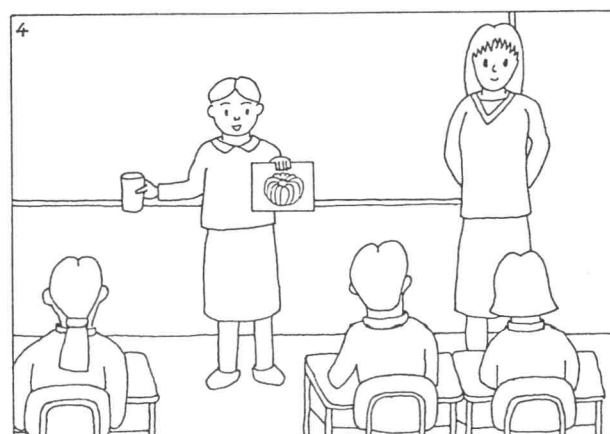
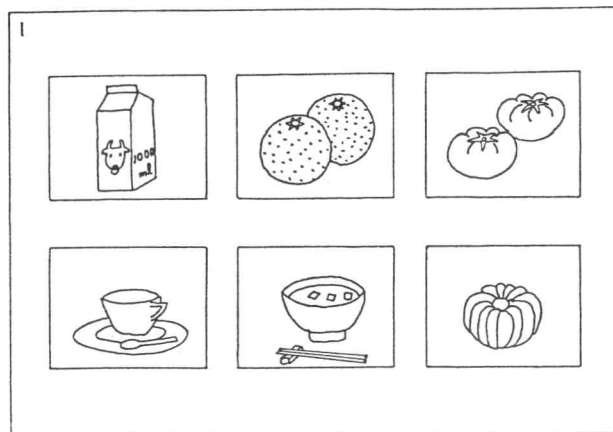
絵図 7



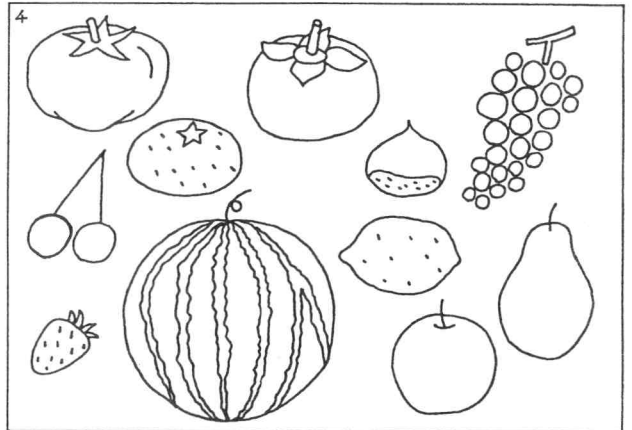
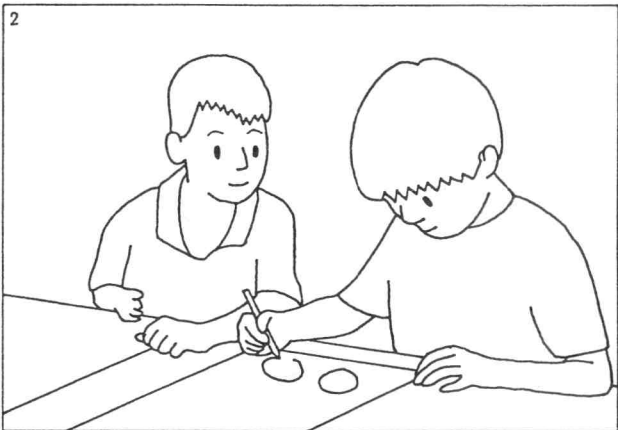
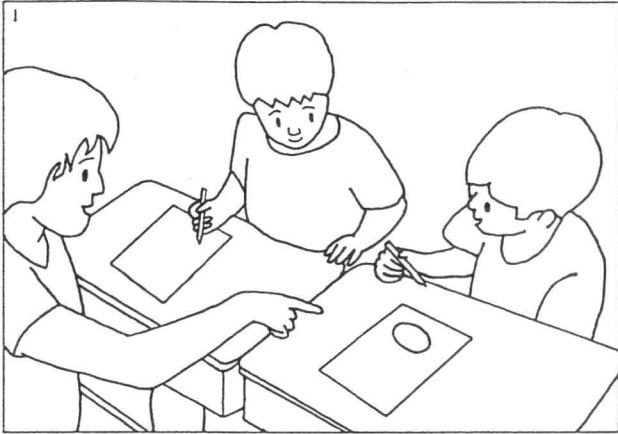
絵図 8



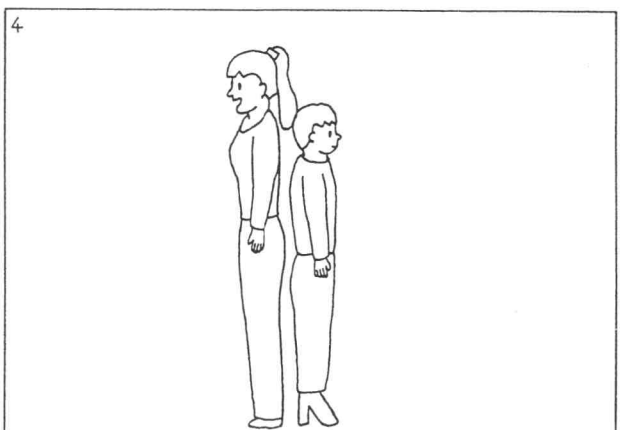
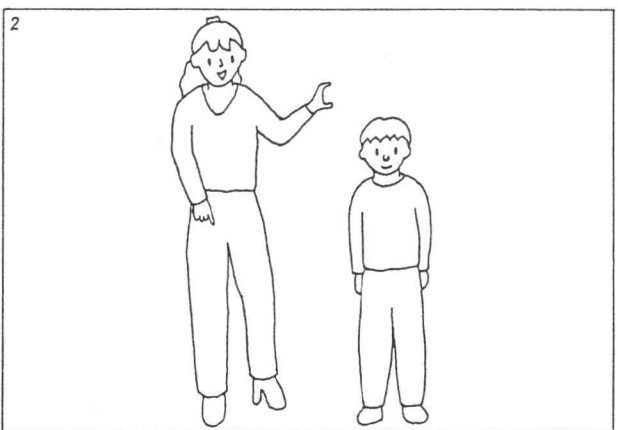
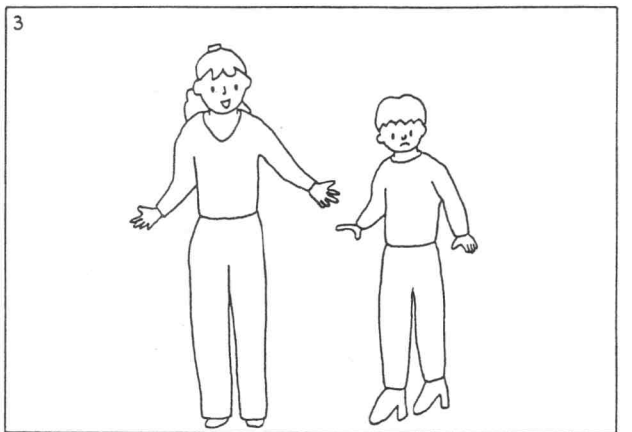
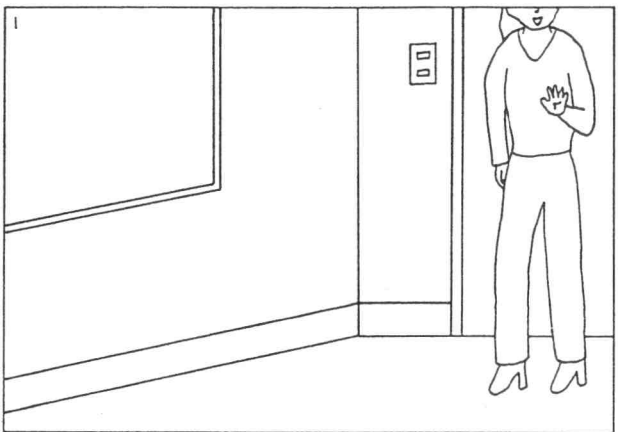
絵図 9



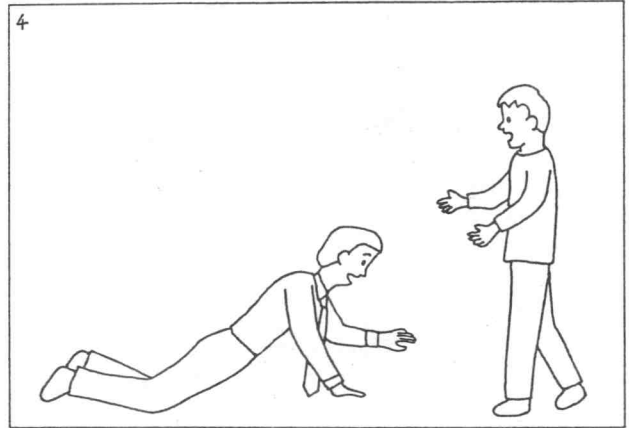
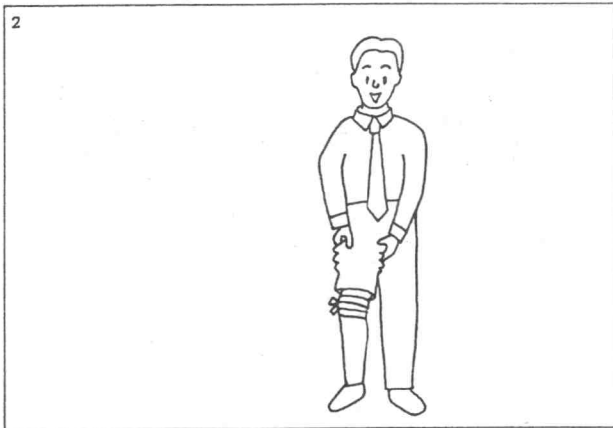
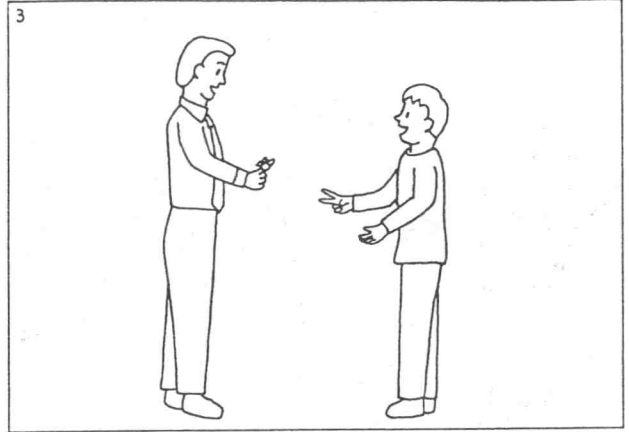
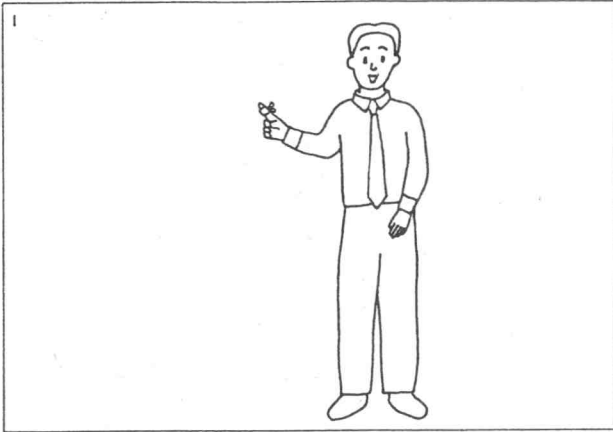
絵図10



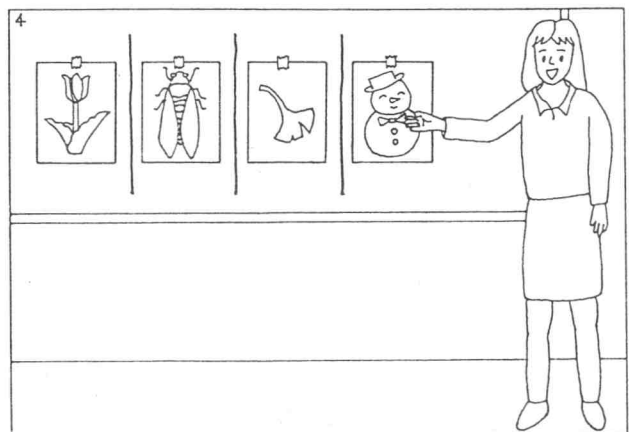
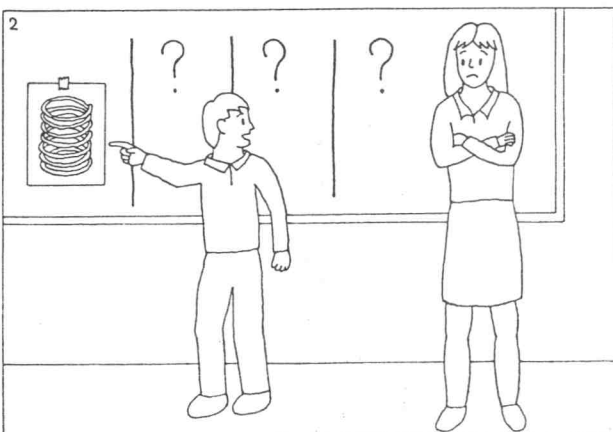
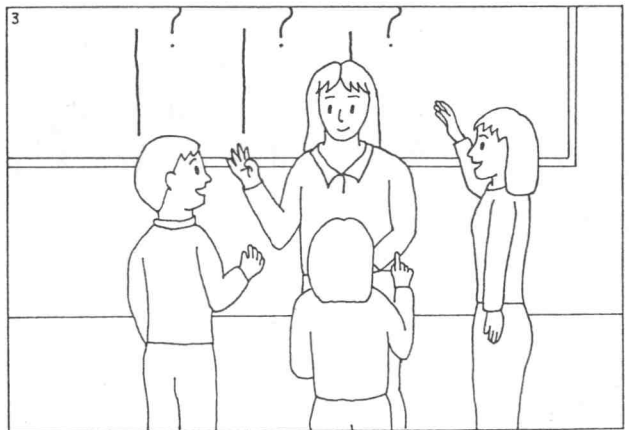
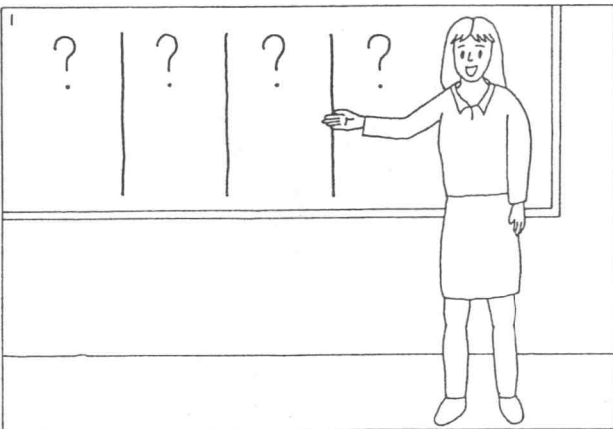
絵図11



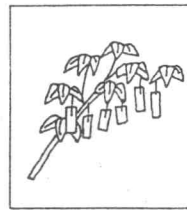
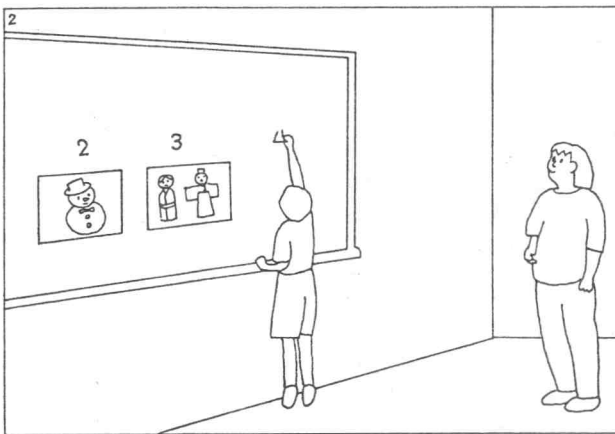
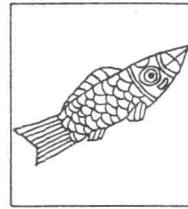
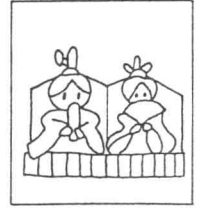
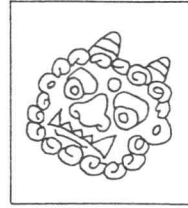
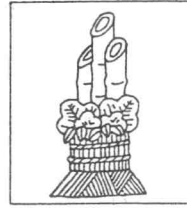
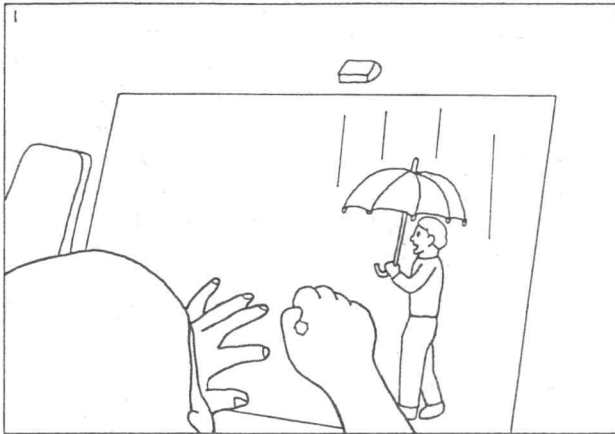
絵図12



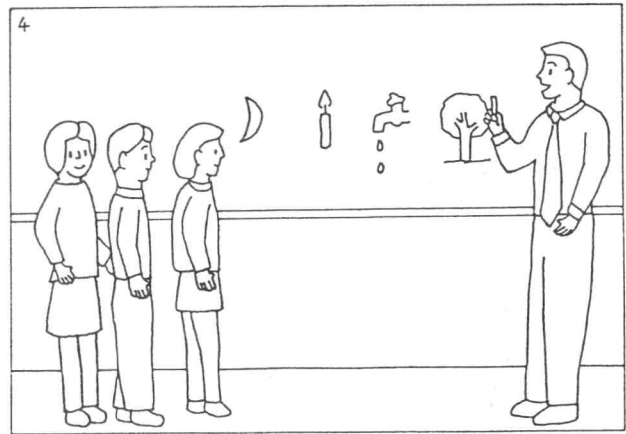
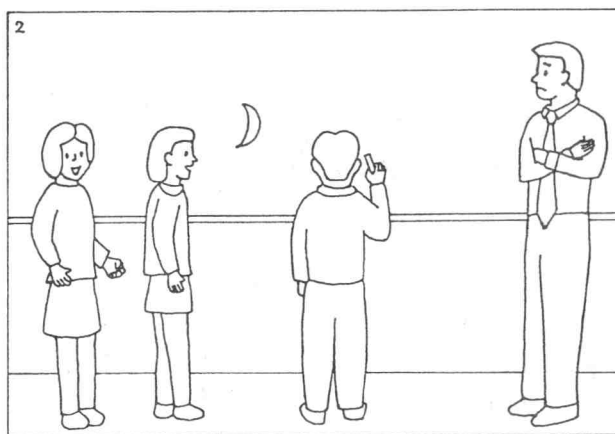
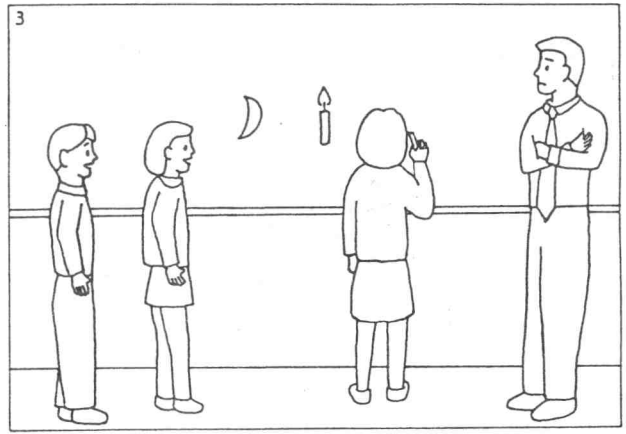
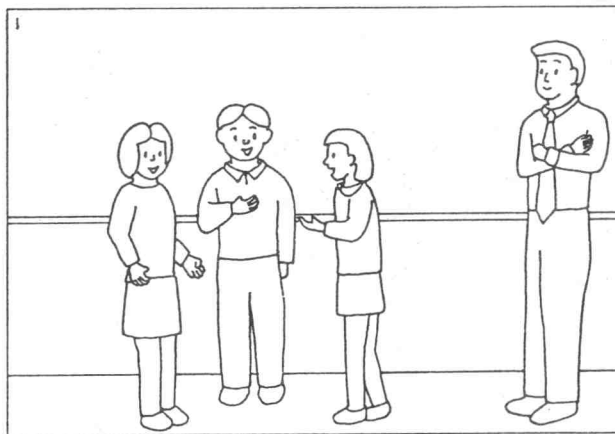
絵図13



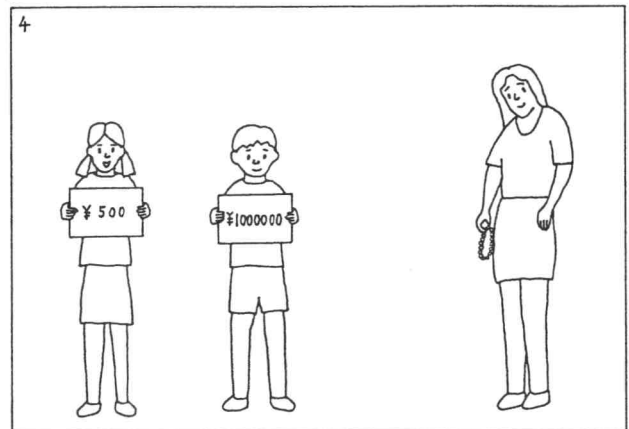
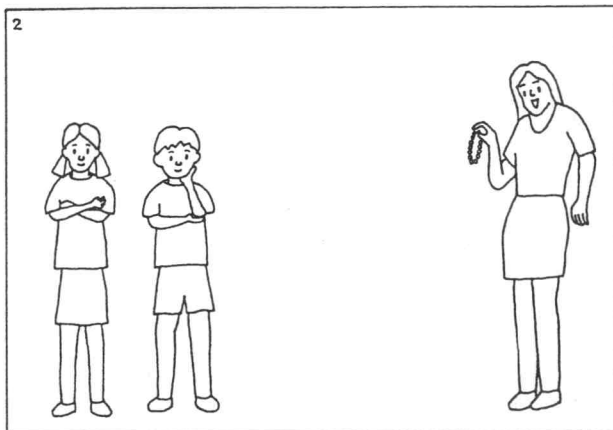
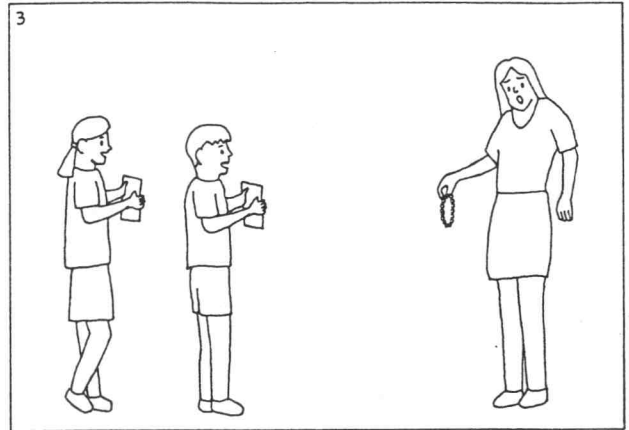
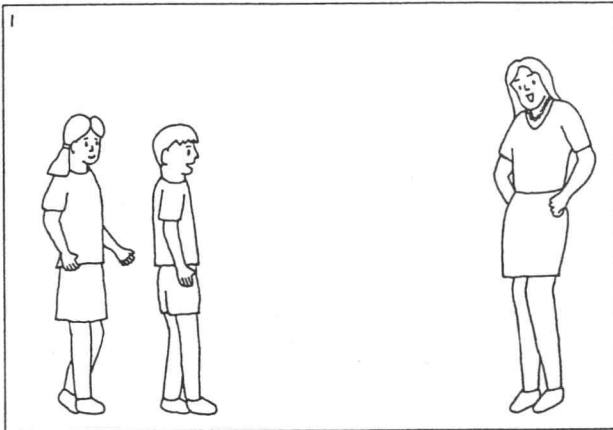
絵図14



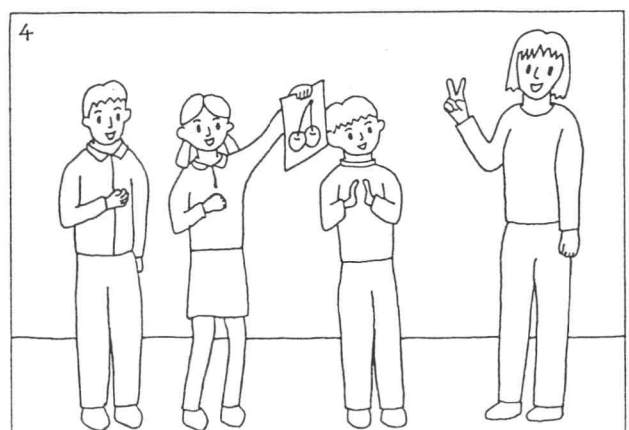
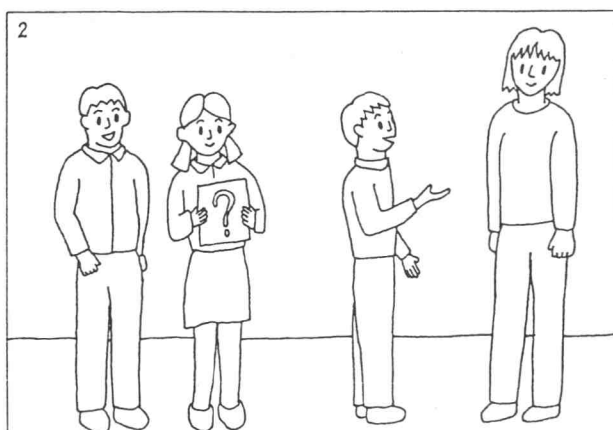
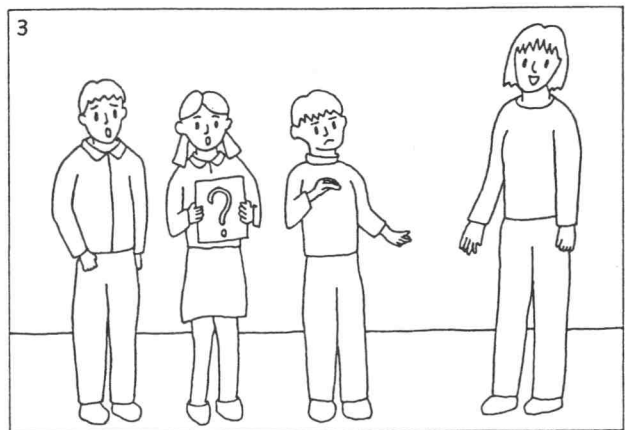
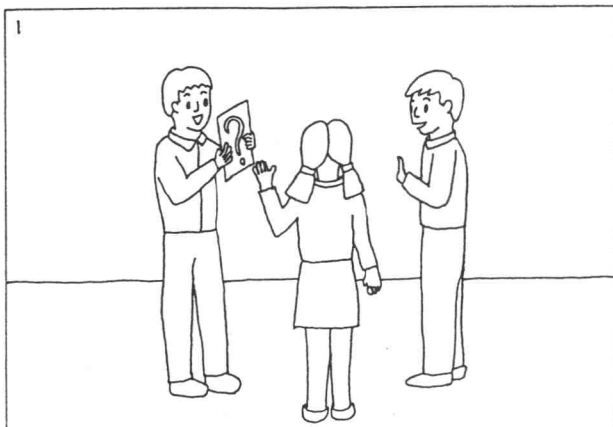
絵図15



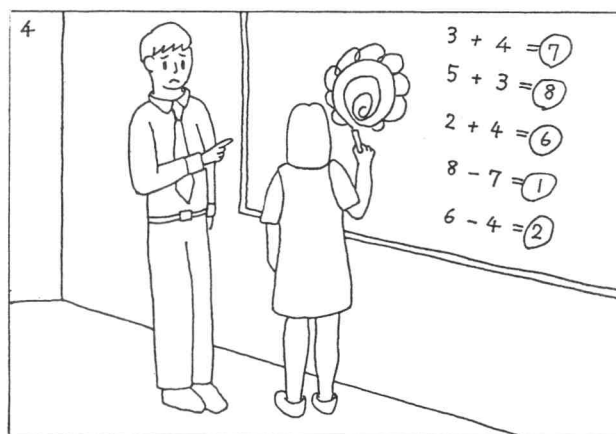
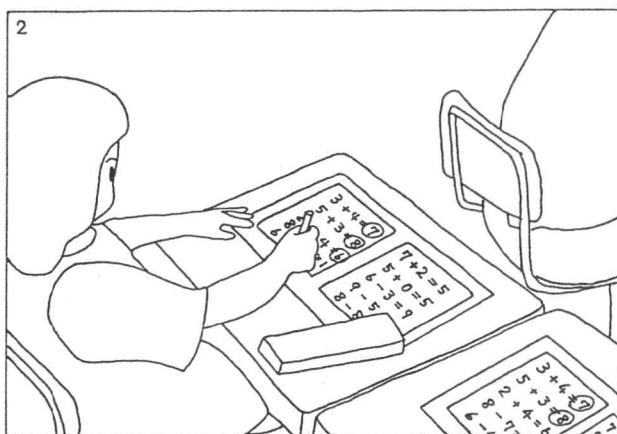
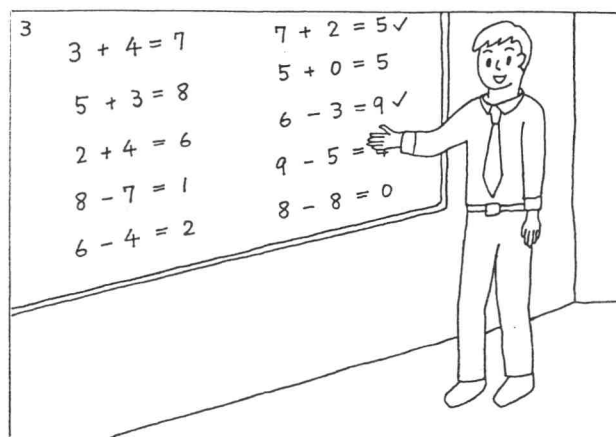
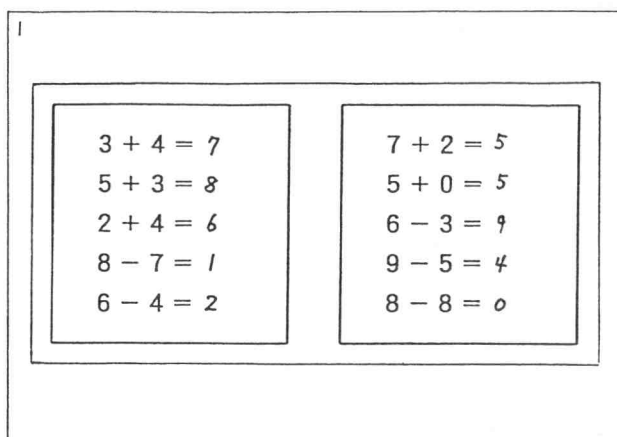
絵図16



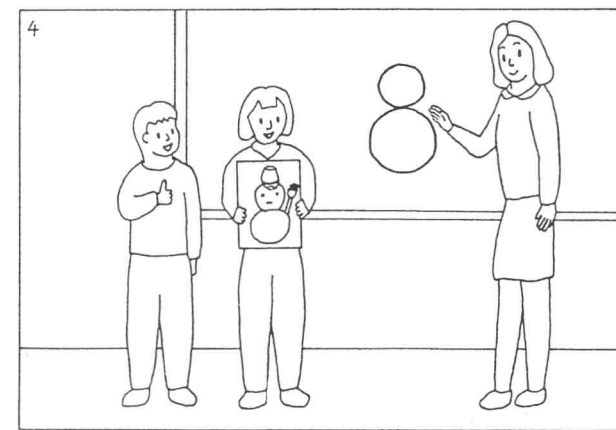
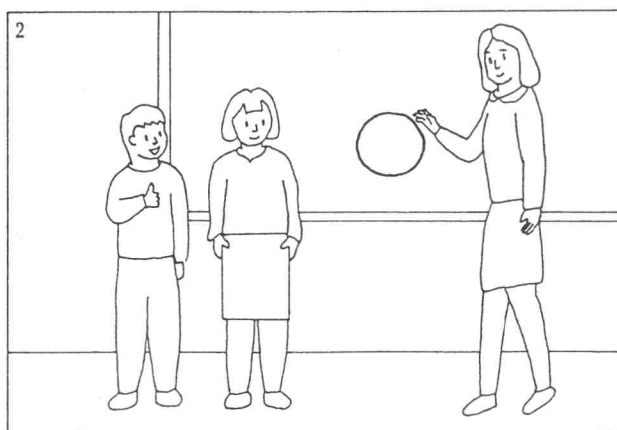
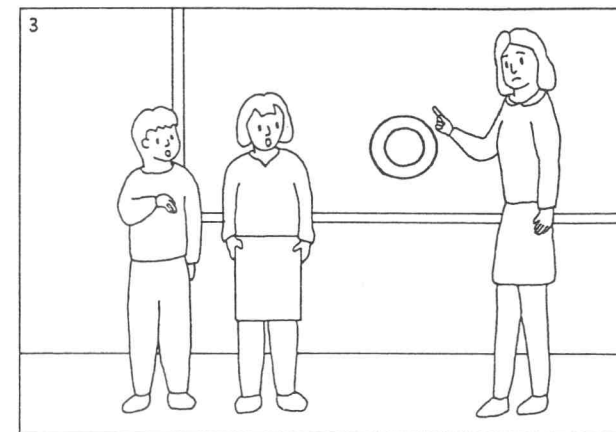
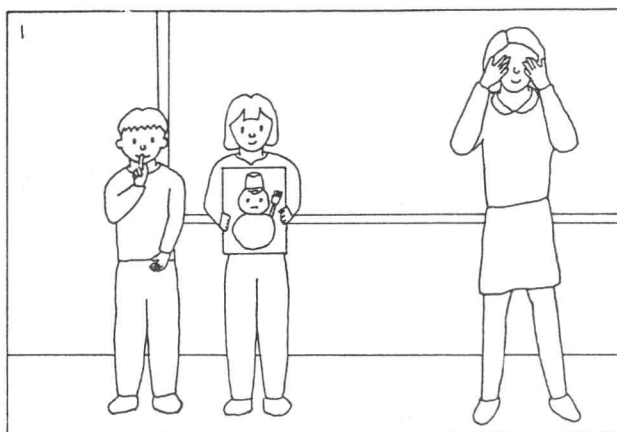
絵図17



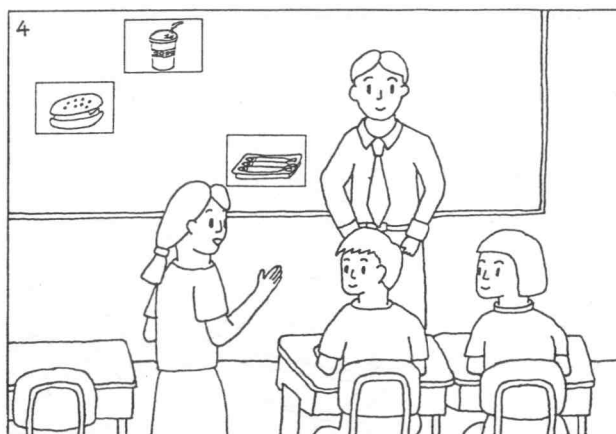
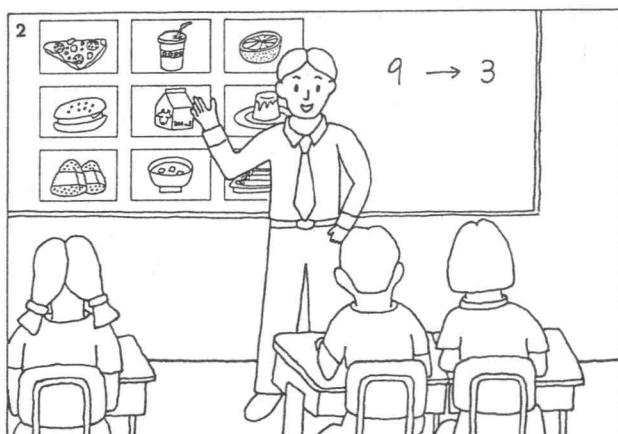
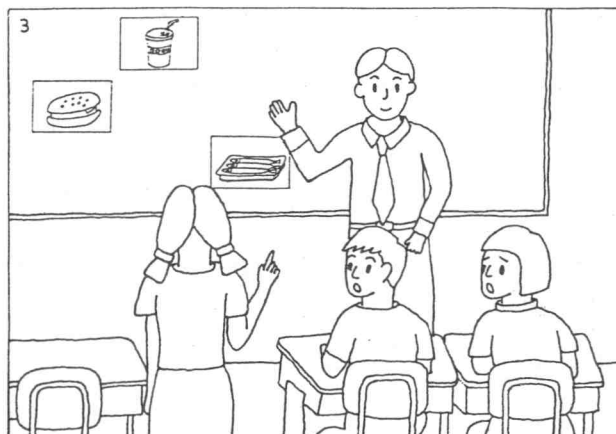
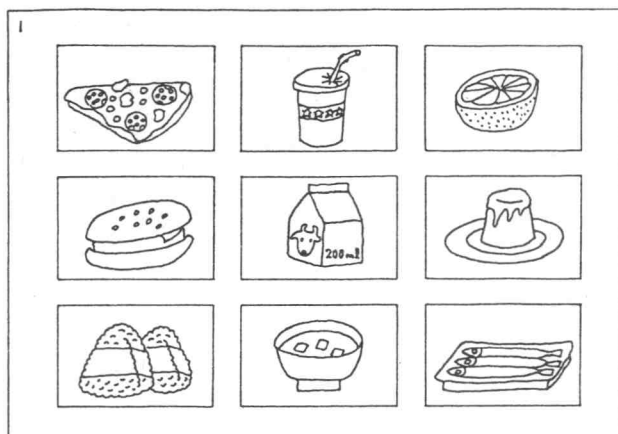
絵図18



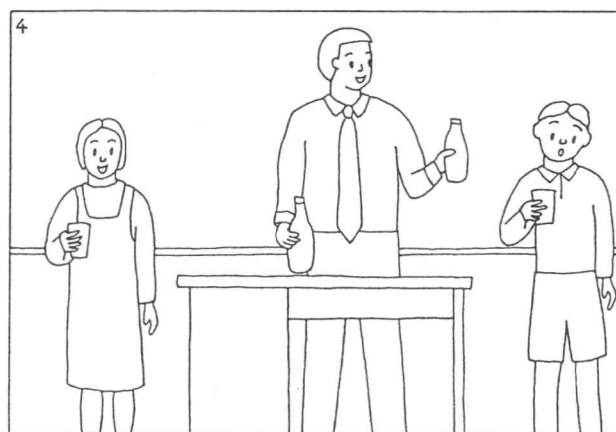
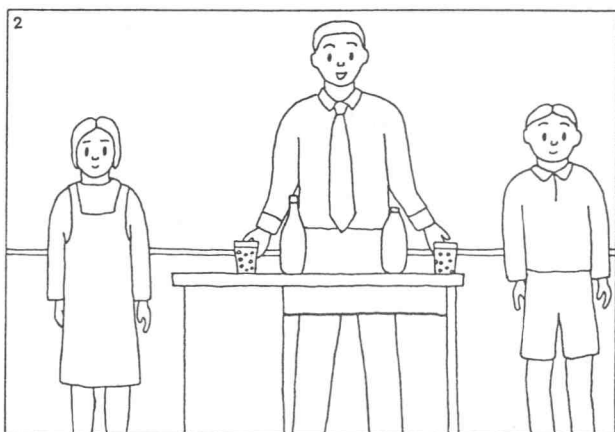
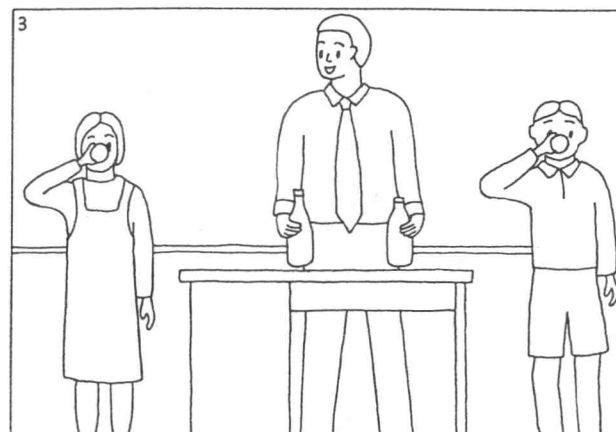
絵図19



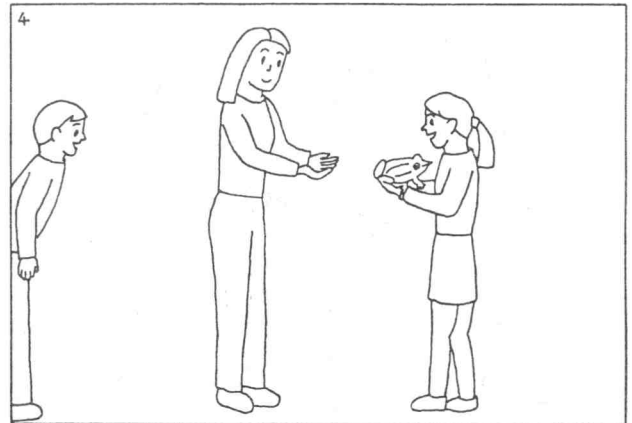
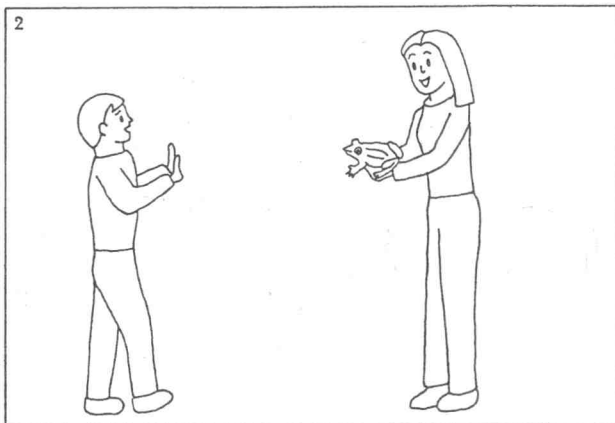
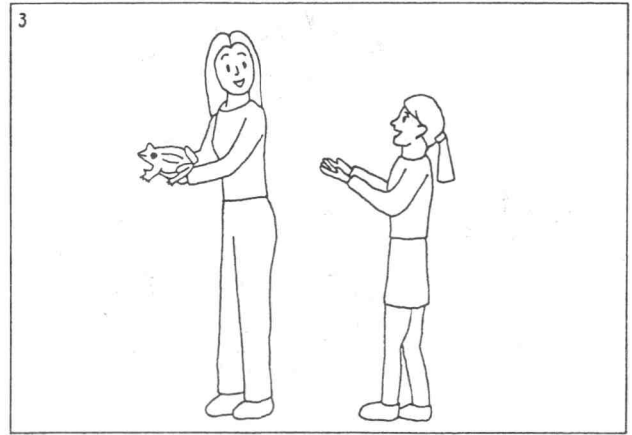
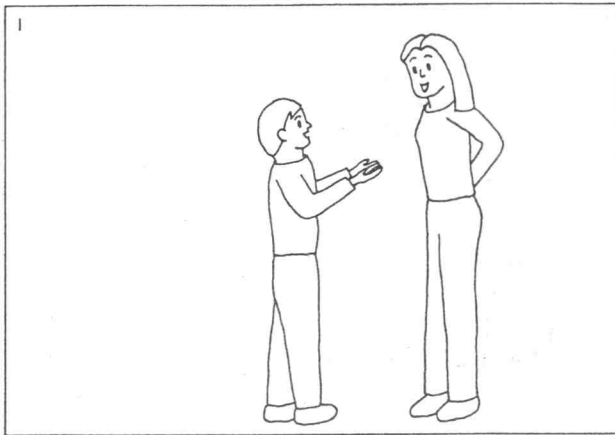
絵図20



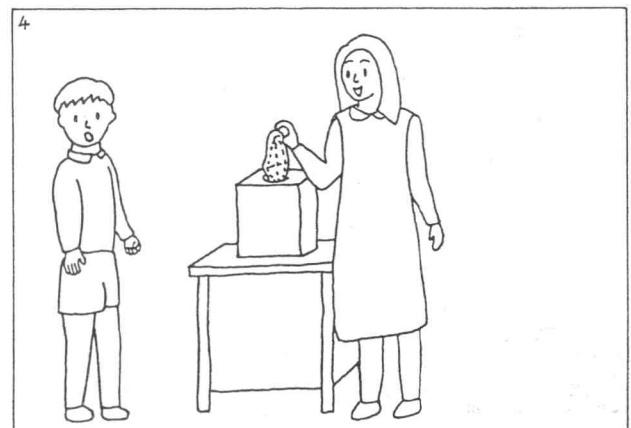
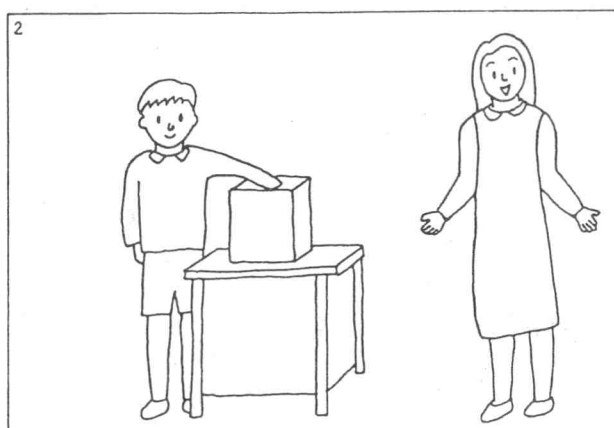
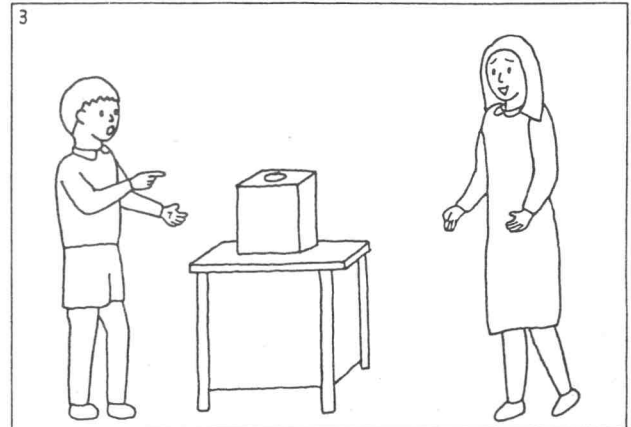
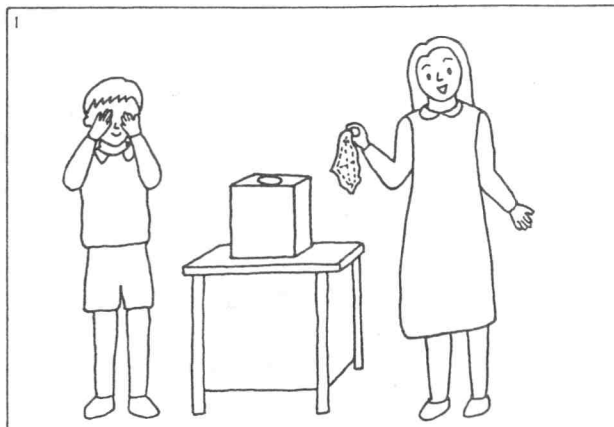
絵図21



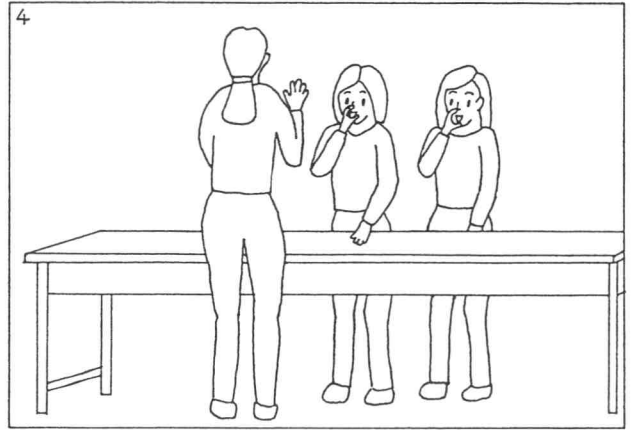
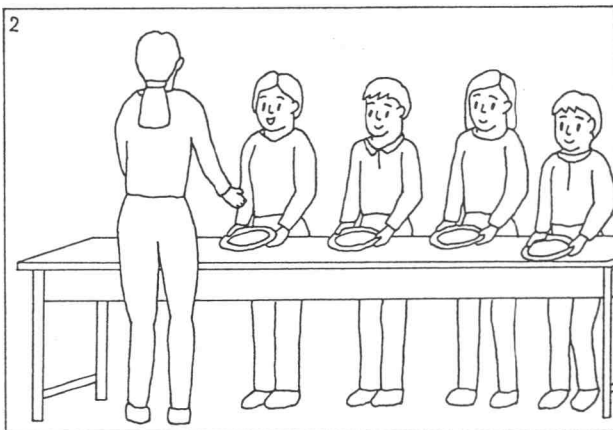
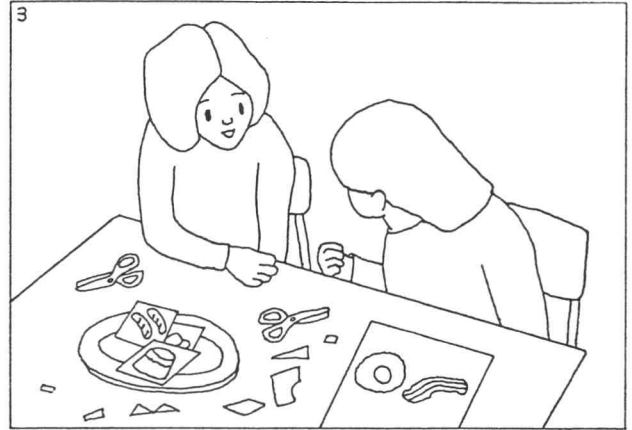
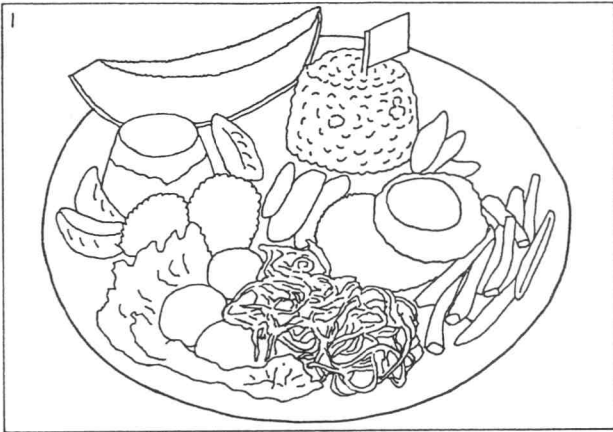
絵図22



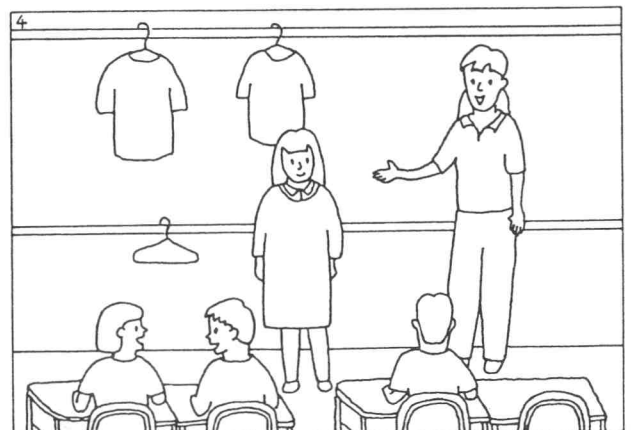
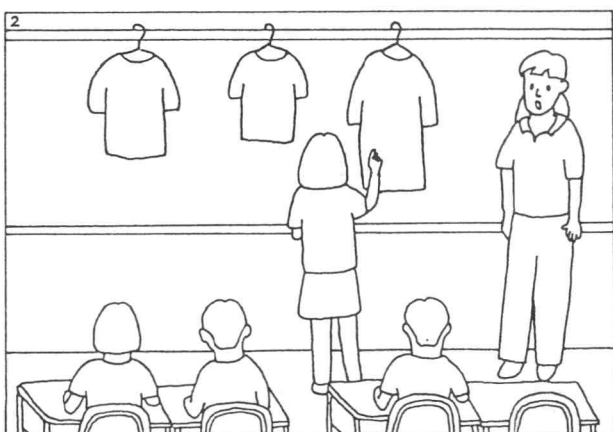
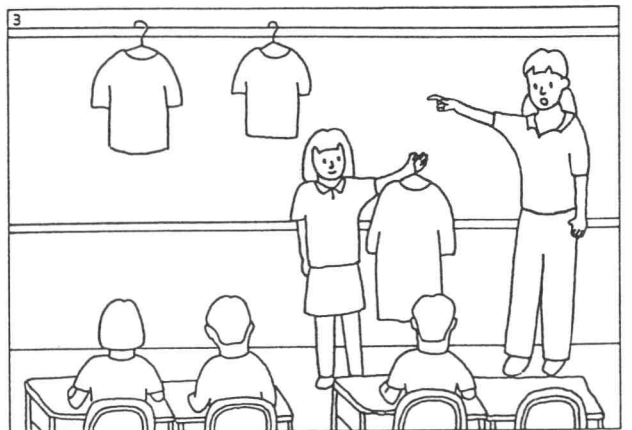
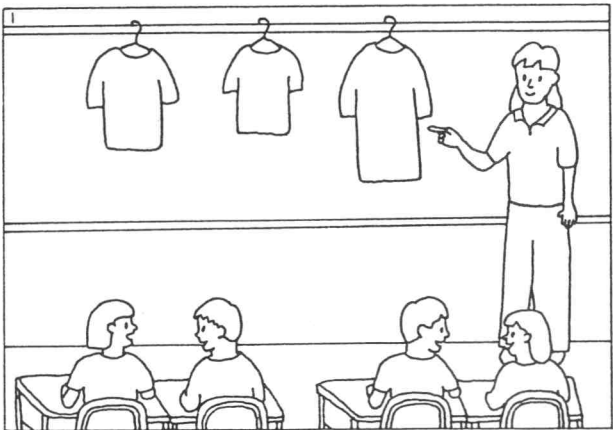
絵図23



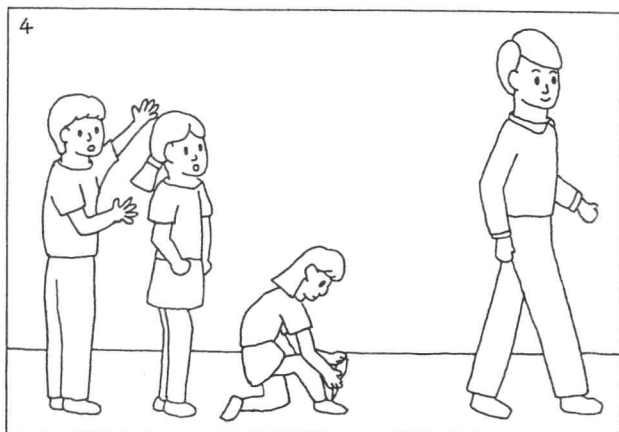
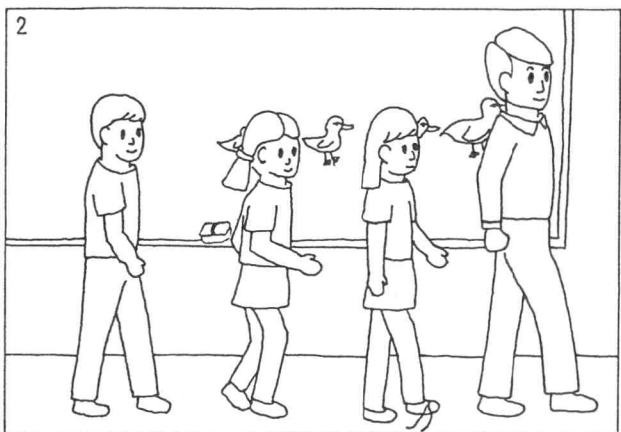
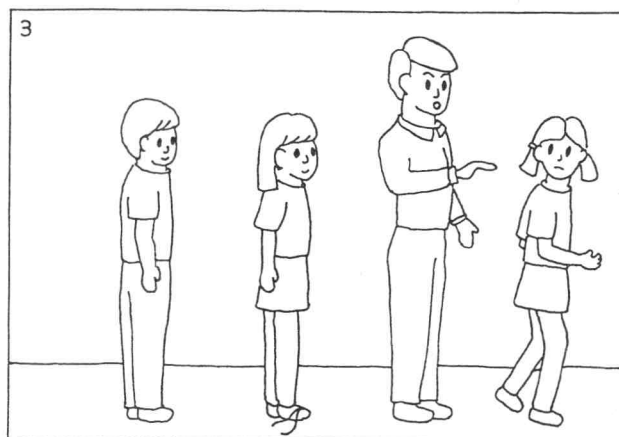
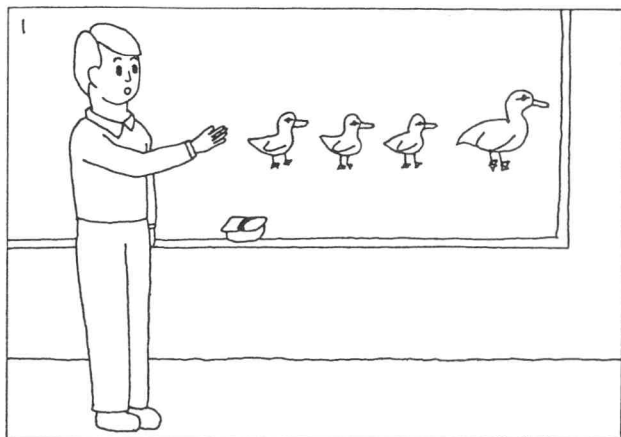
絵図24



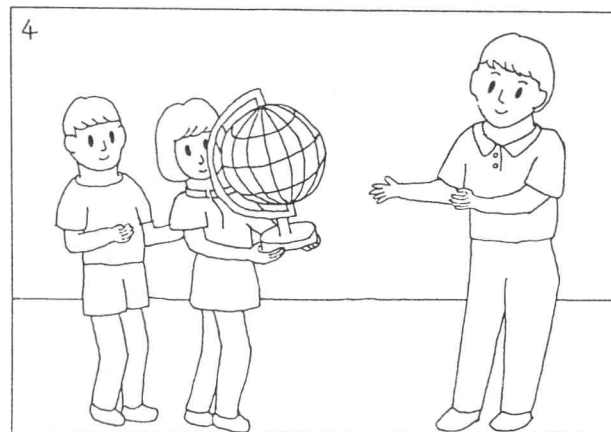
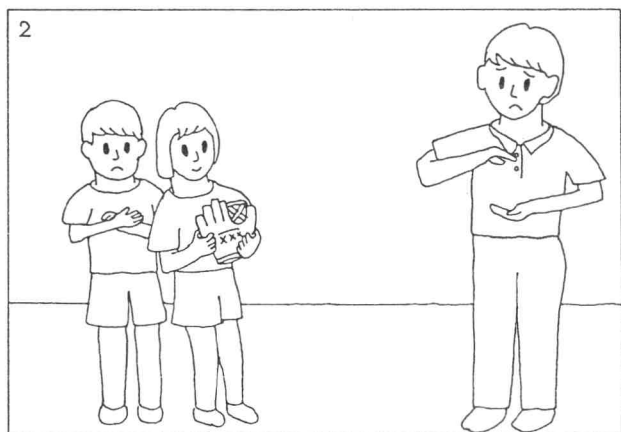
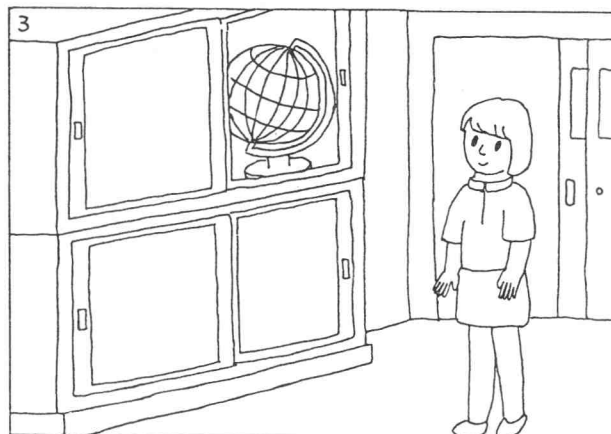
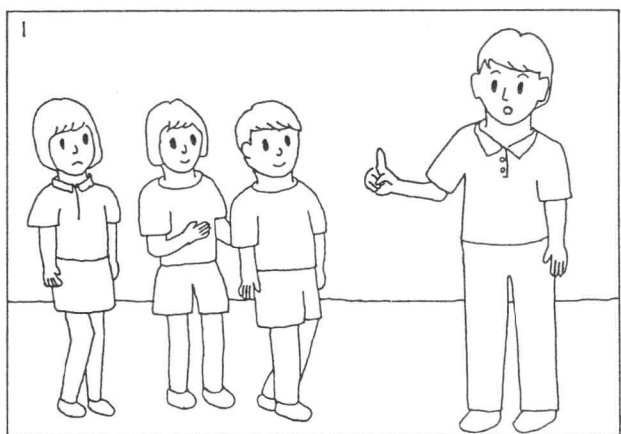
絵図25



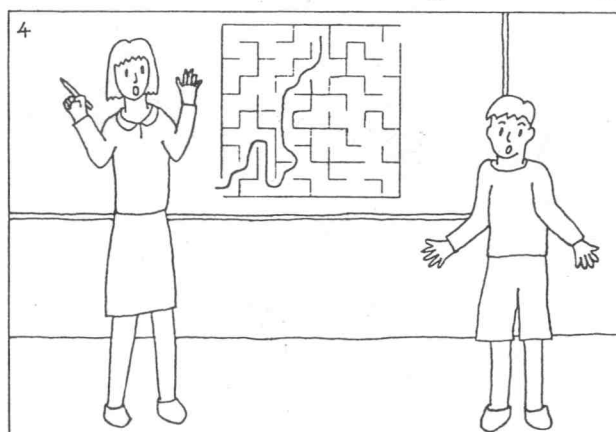
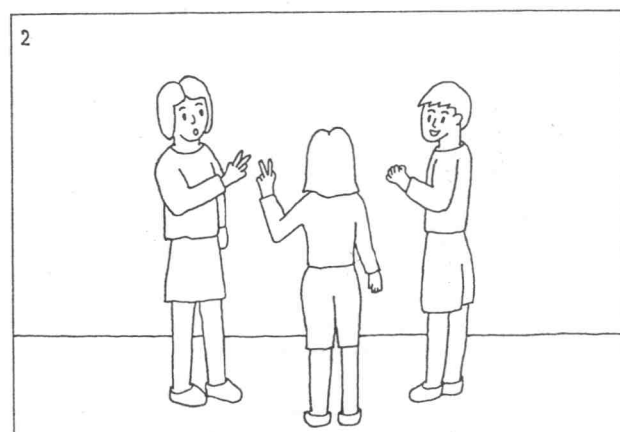
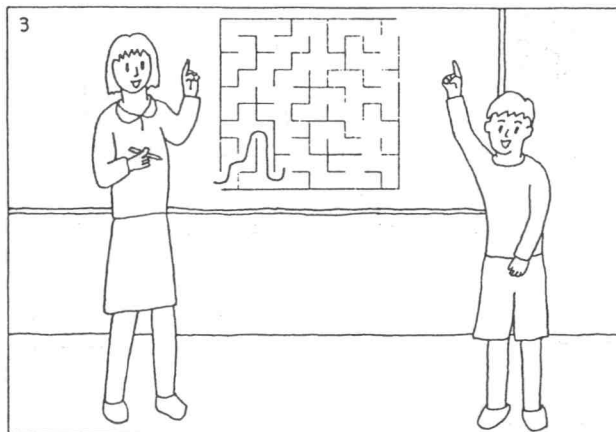
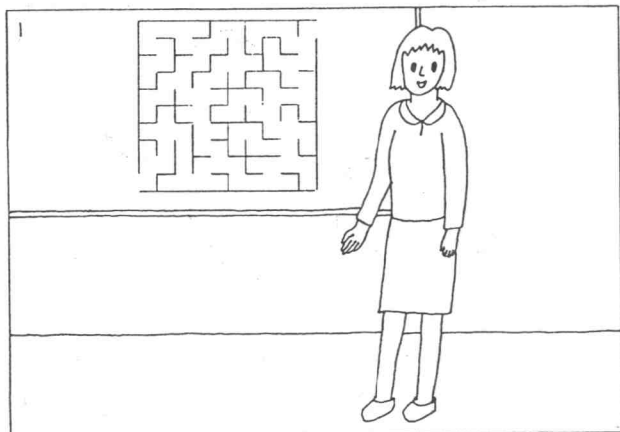
絵図26



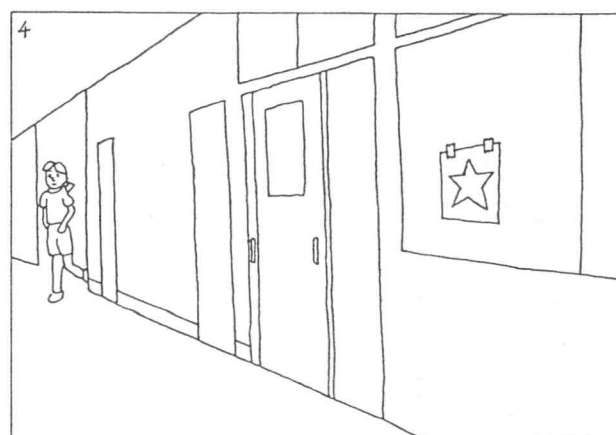
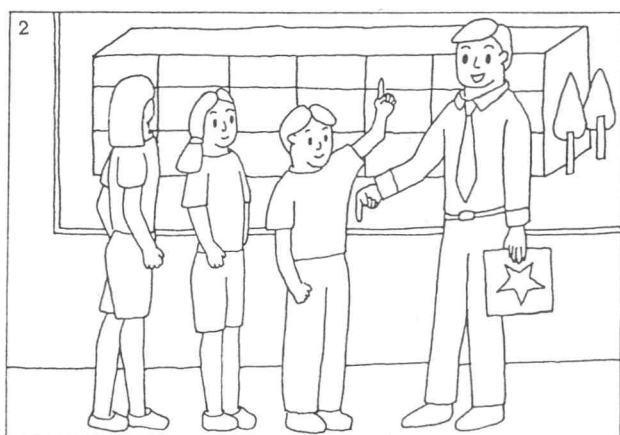
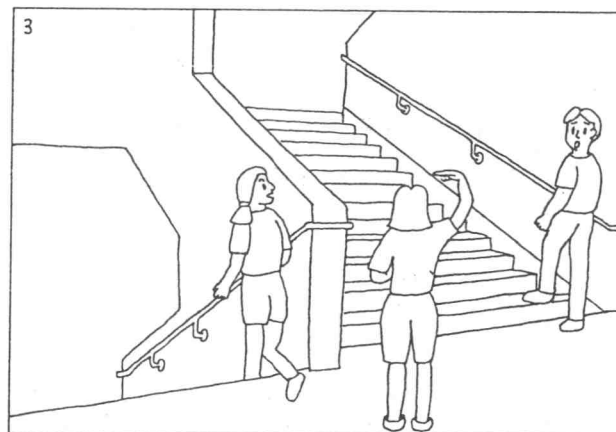
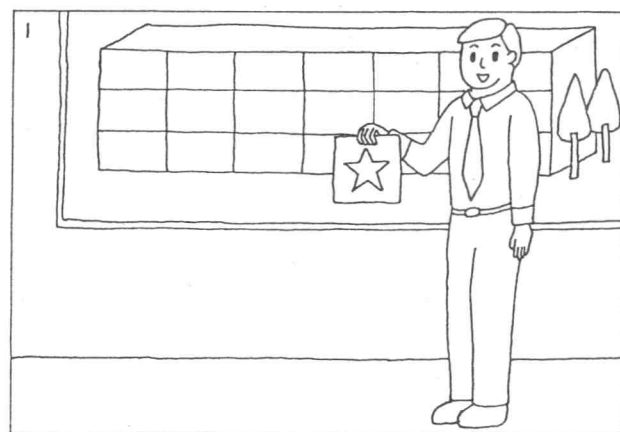
絵図27



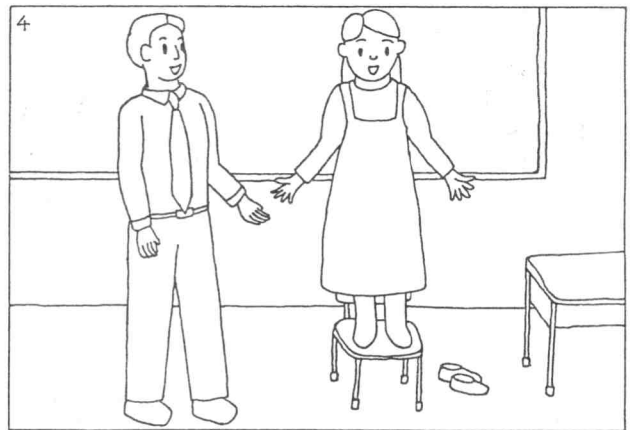
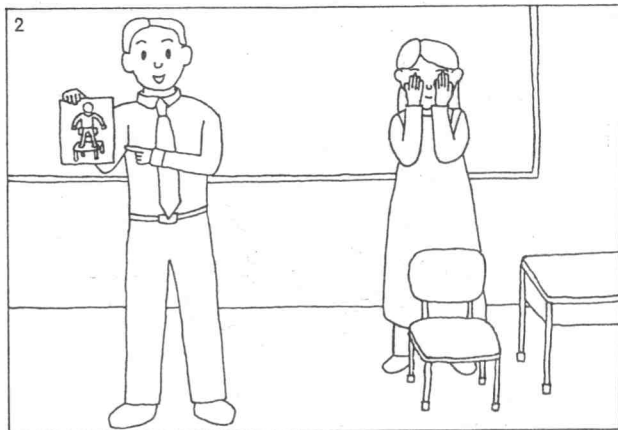
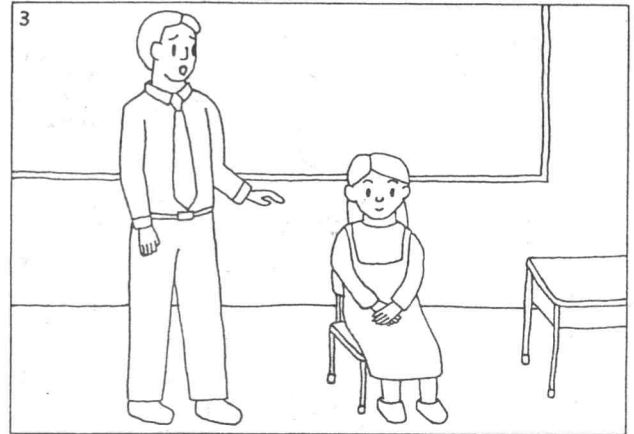
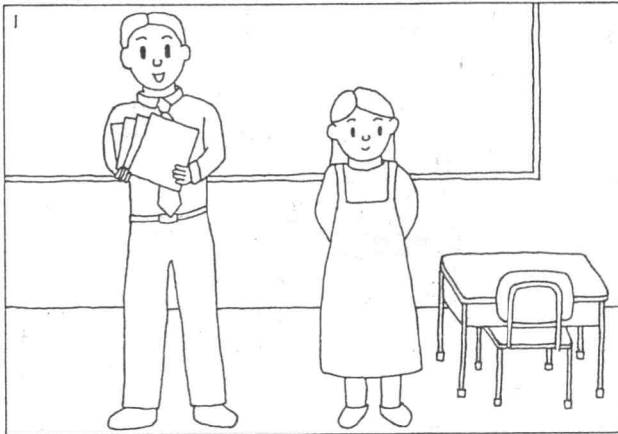
絵図28



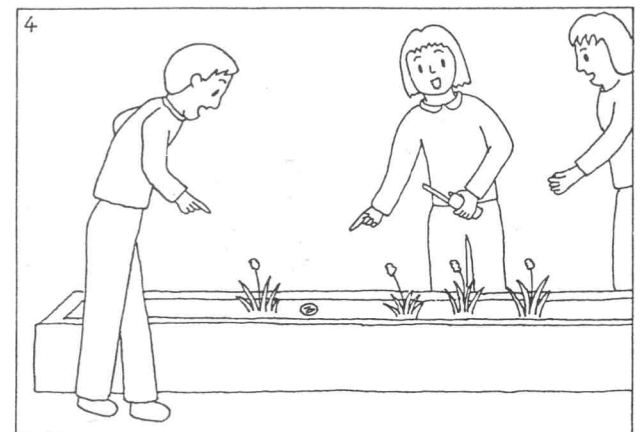
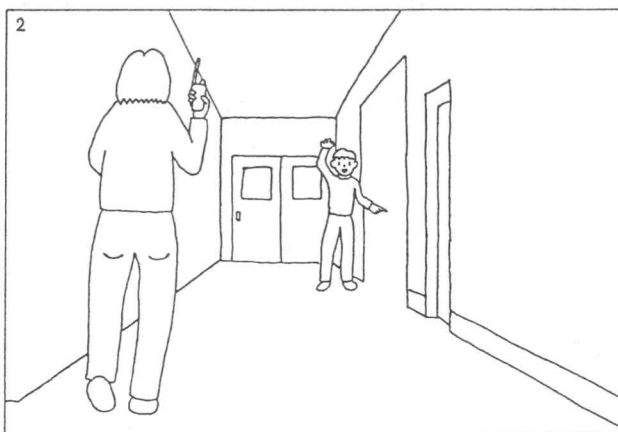
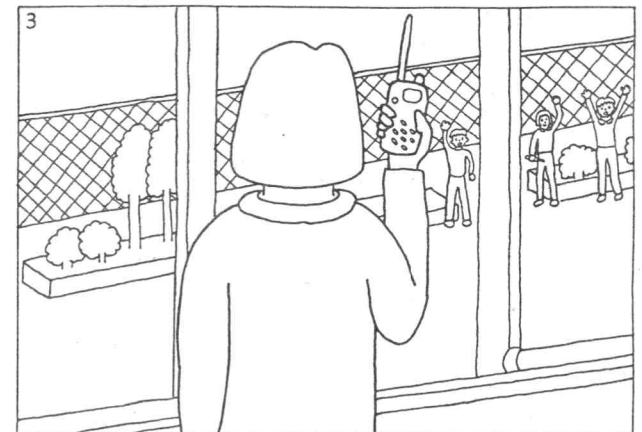
絵図29



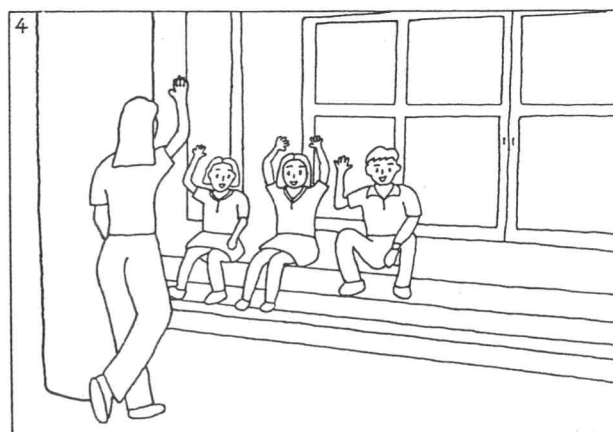
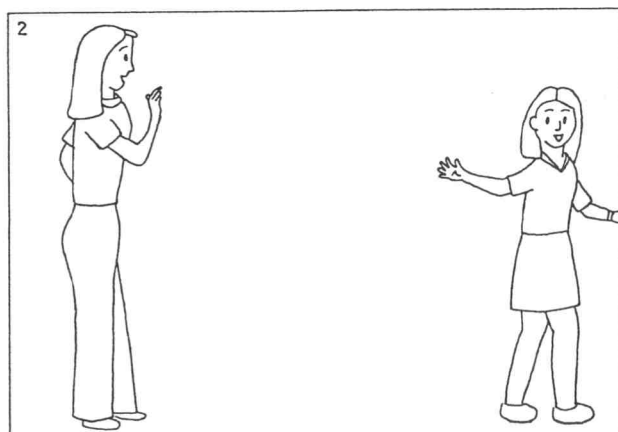
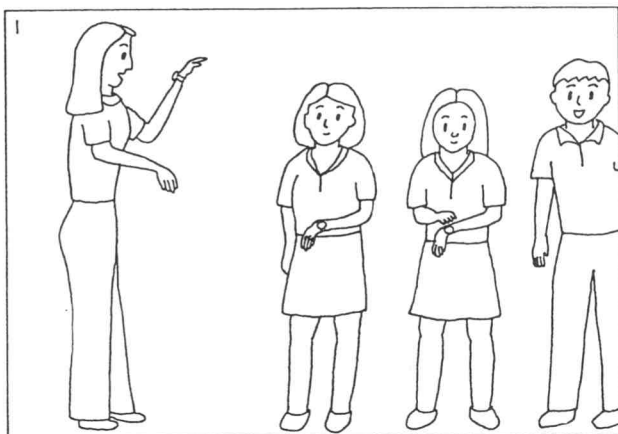
絵図30



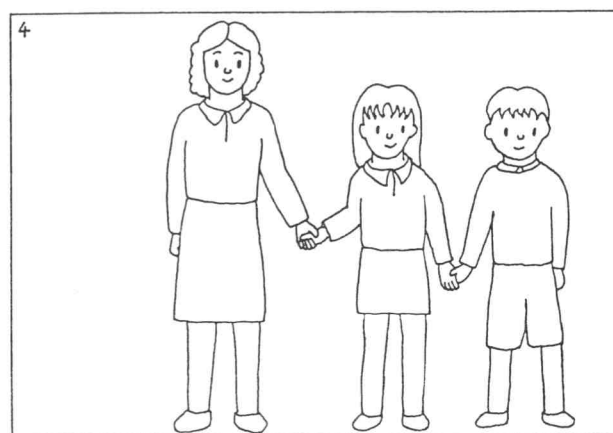
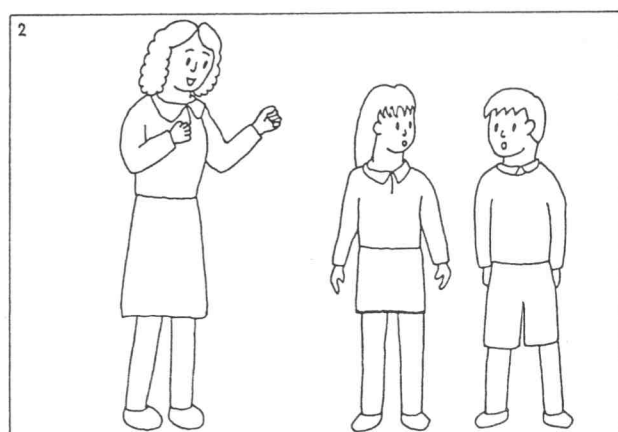
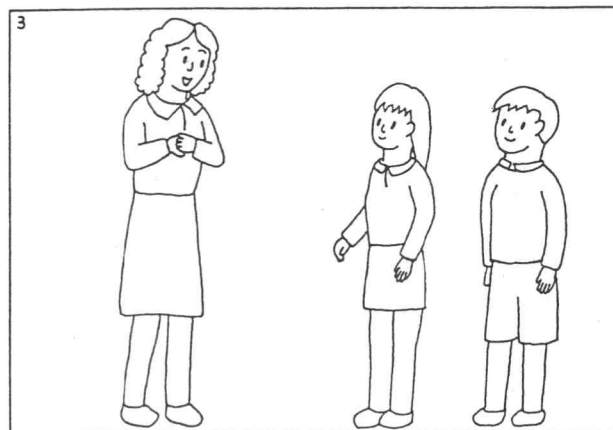
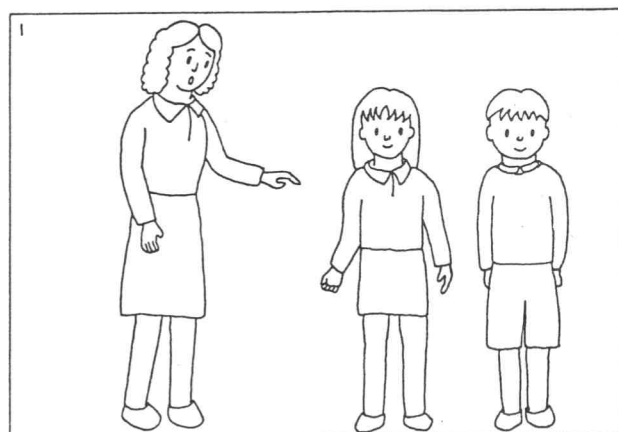
絵図31



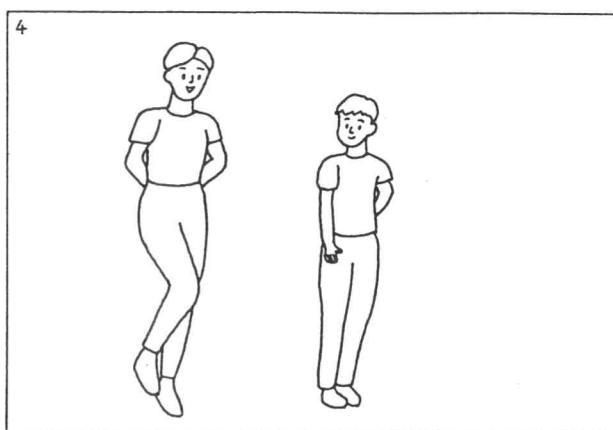
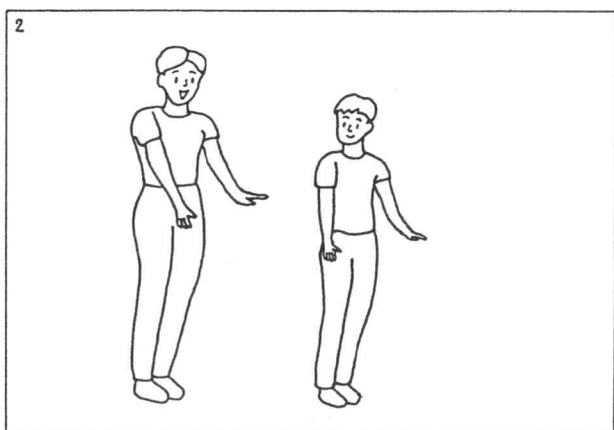
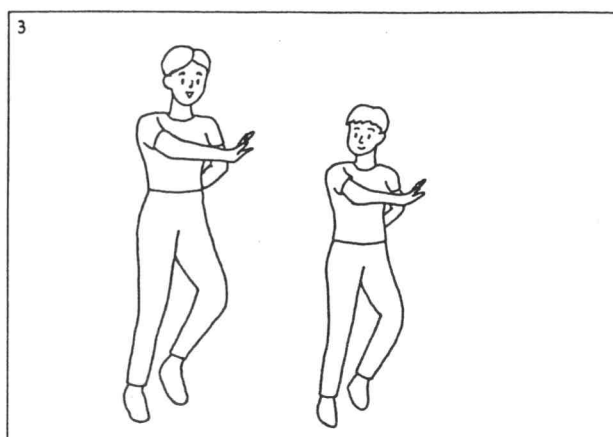
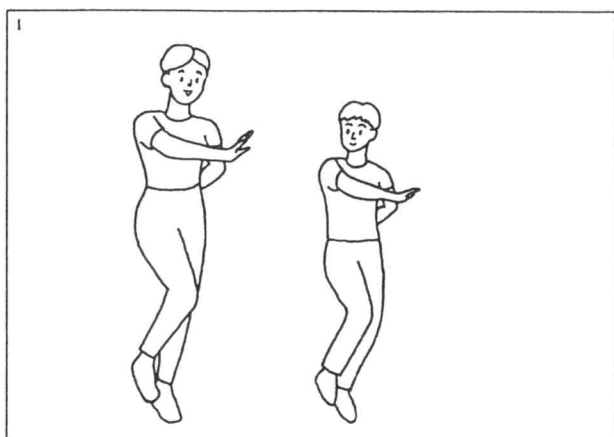
絵図32



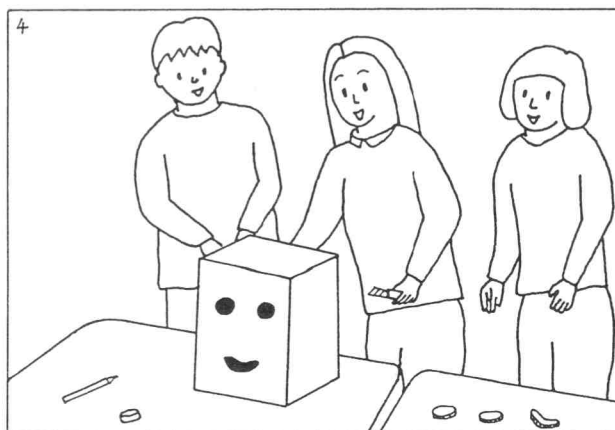
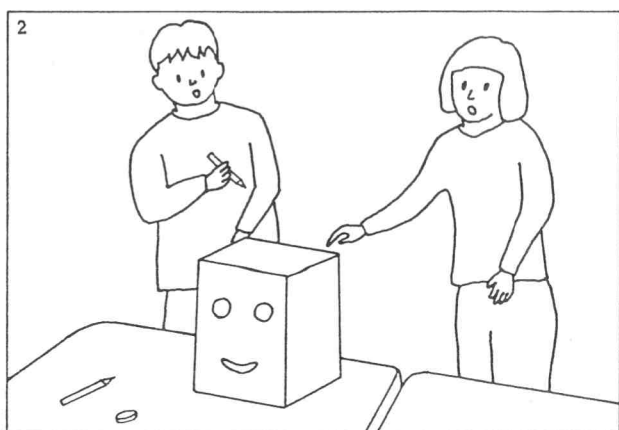
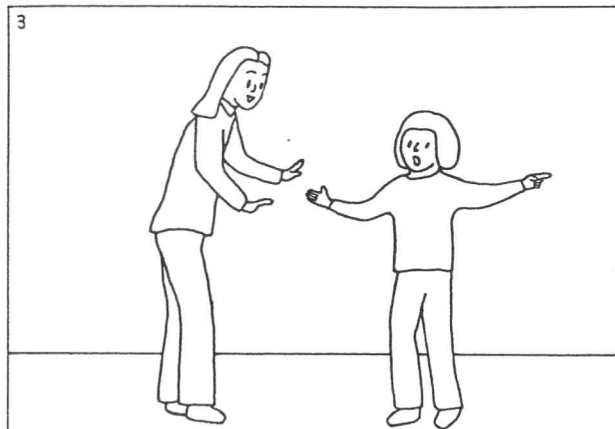
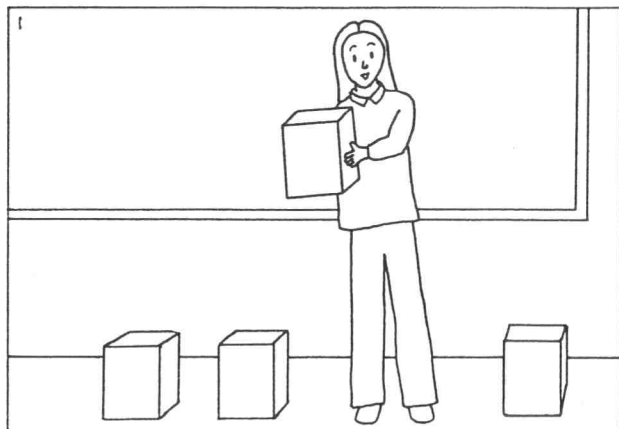
絵図33



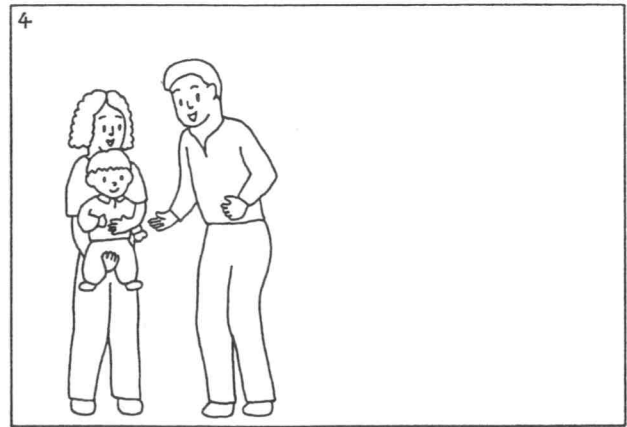
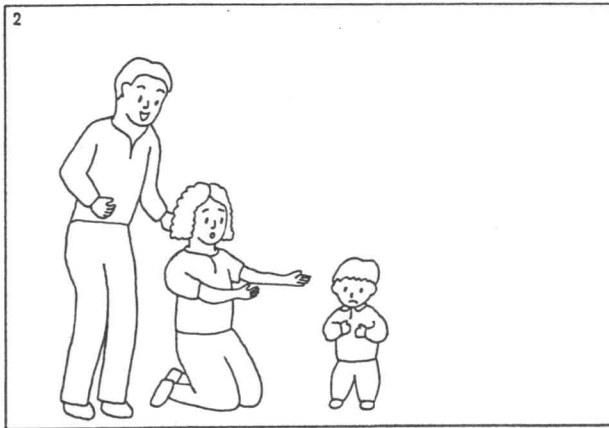
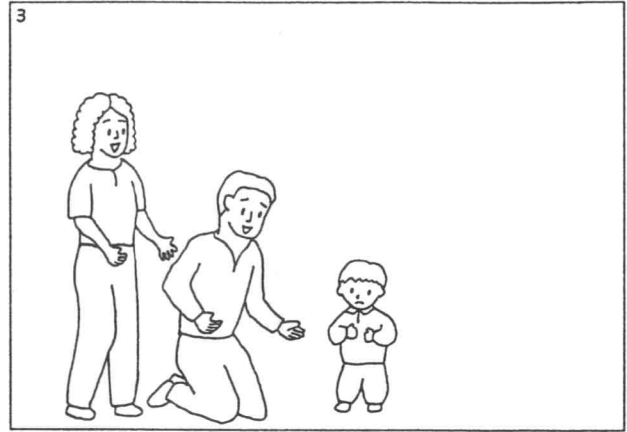
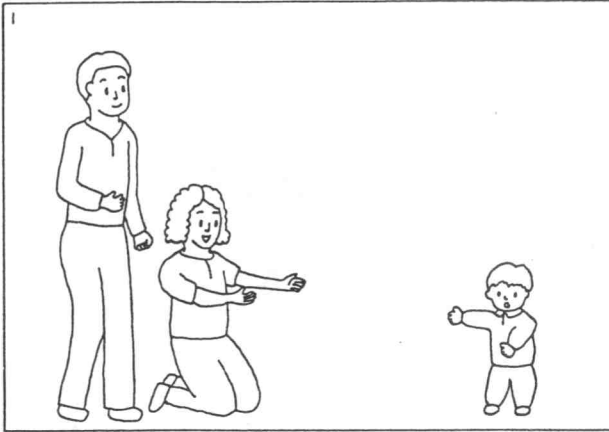
絵図34



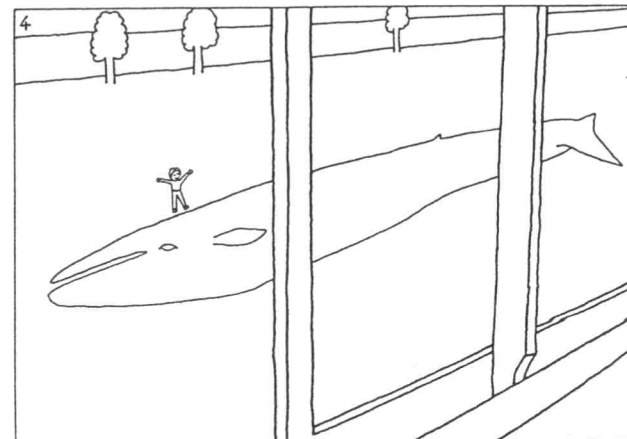
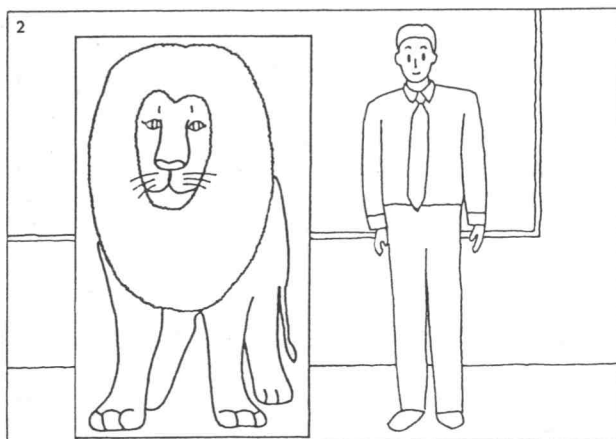
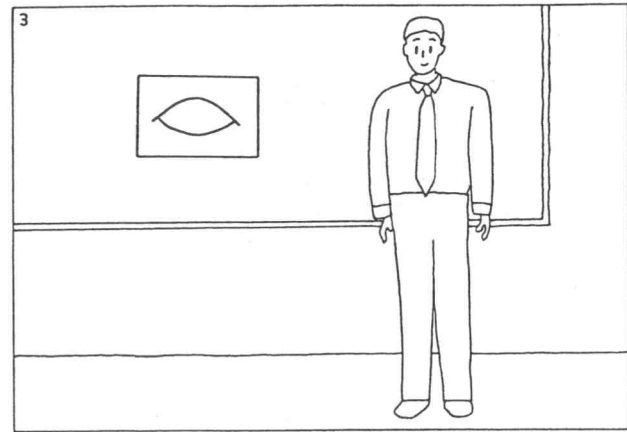
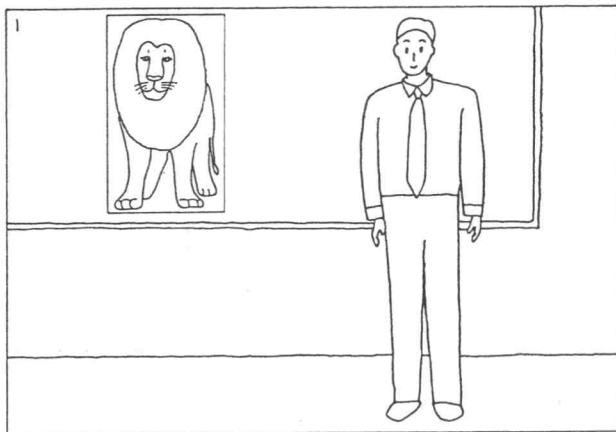
絵図35



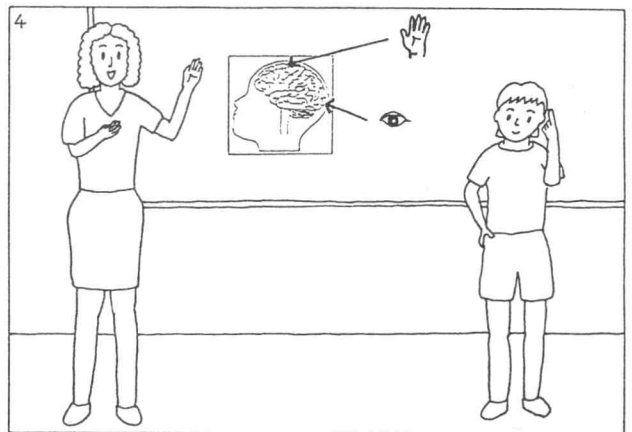
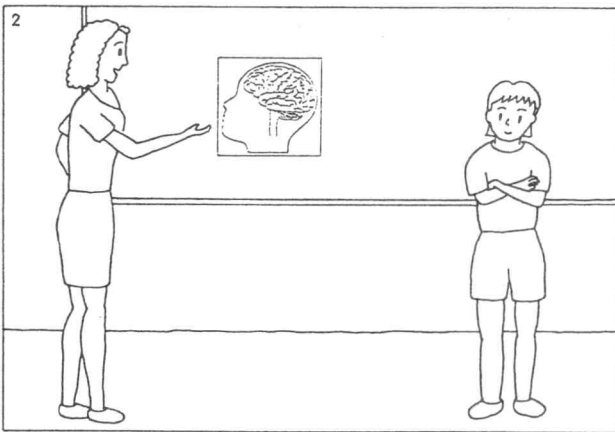
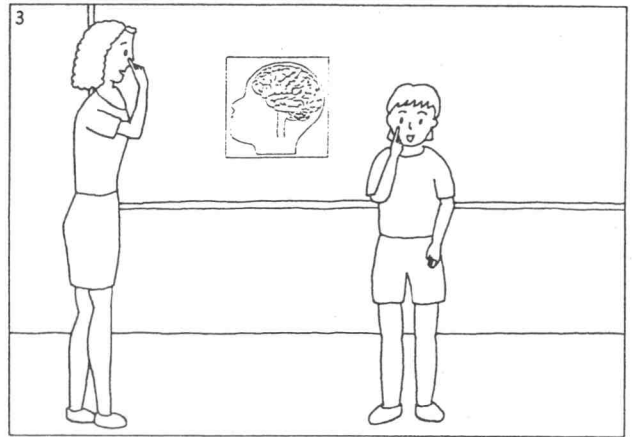
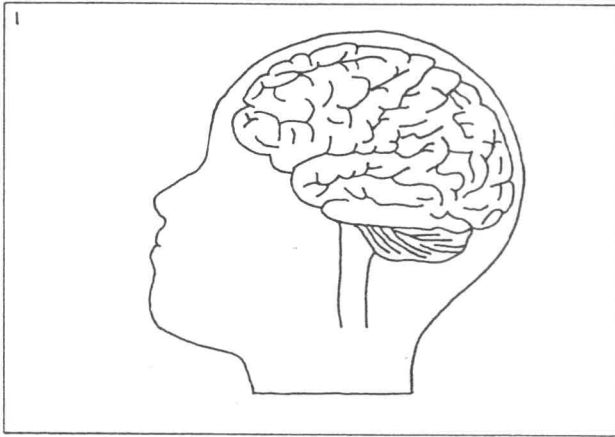
絵図36



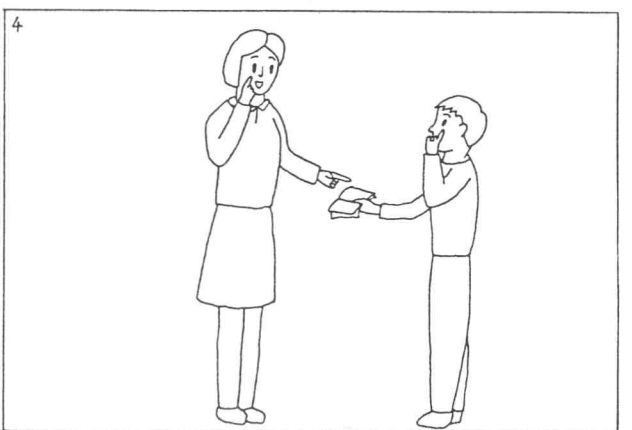
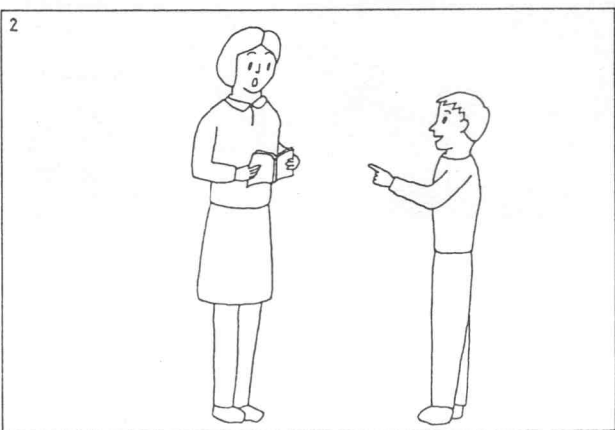
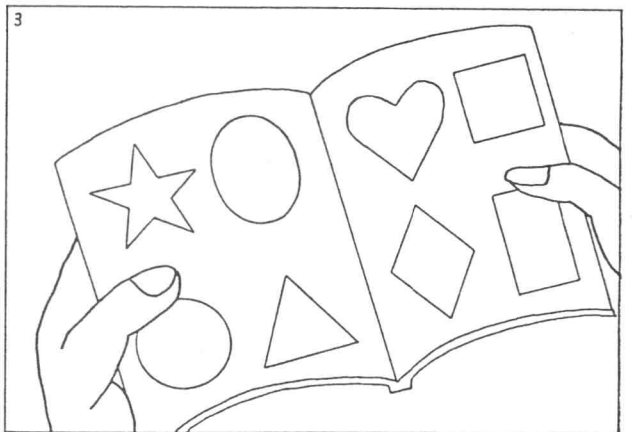
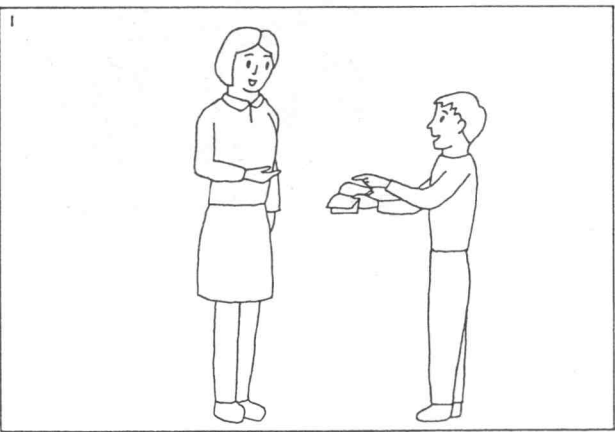
絵図37



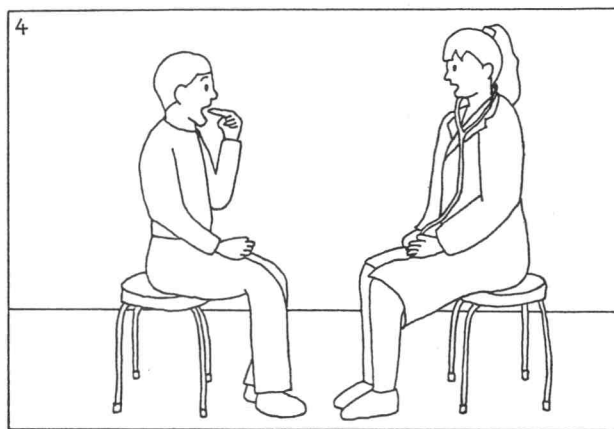
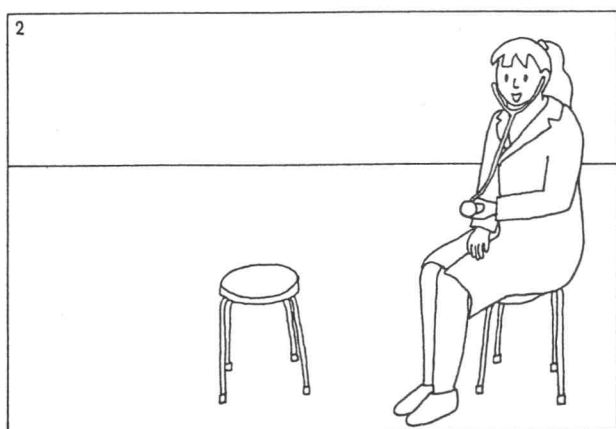
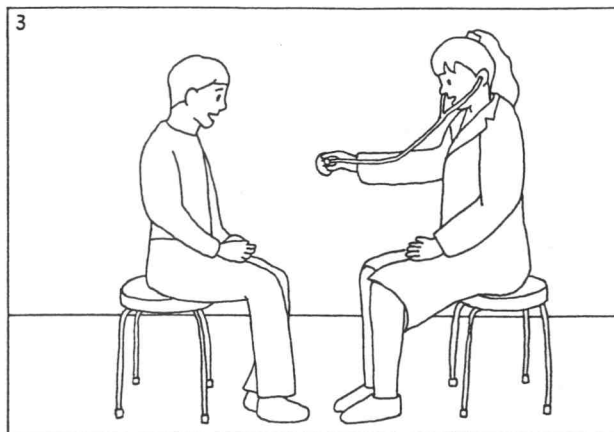
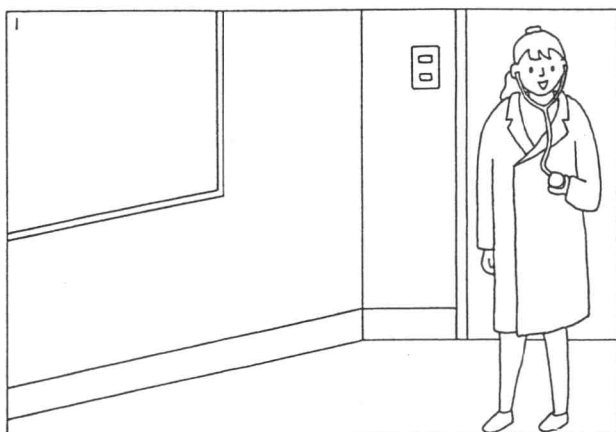
絵図38



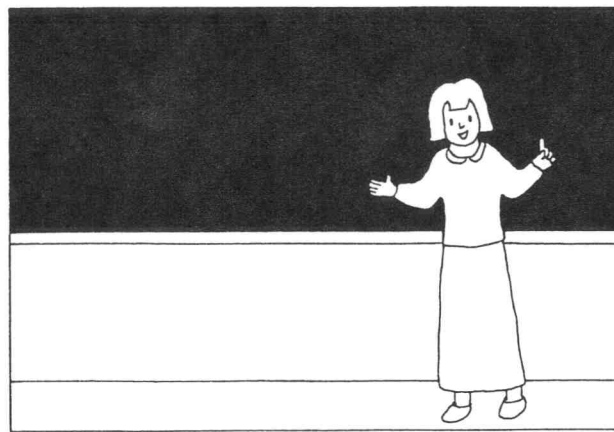
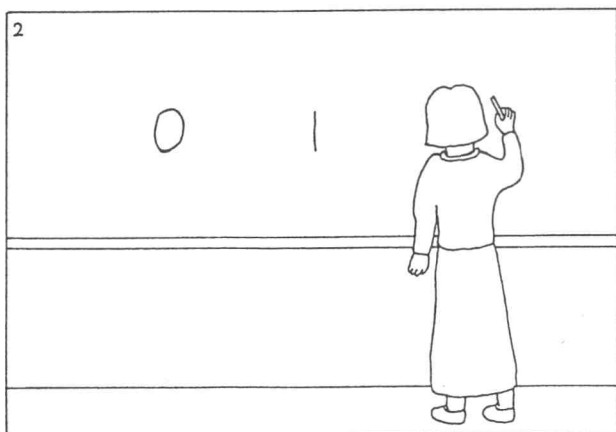
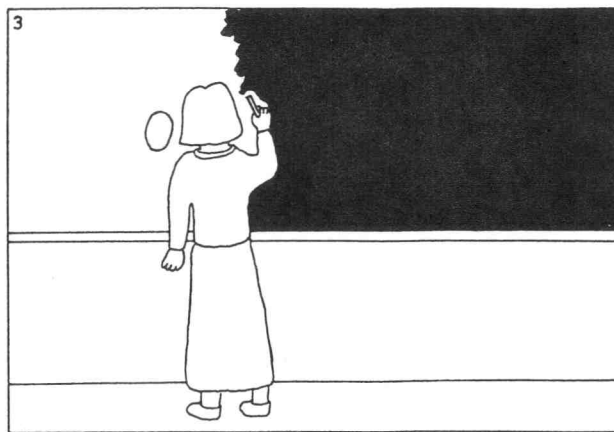
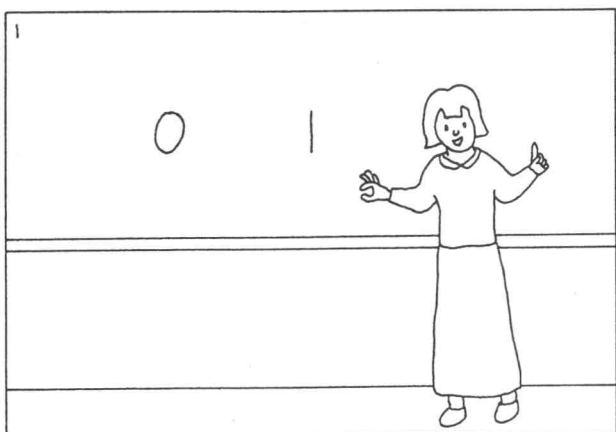
絵図39



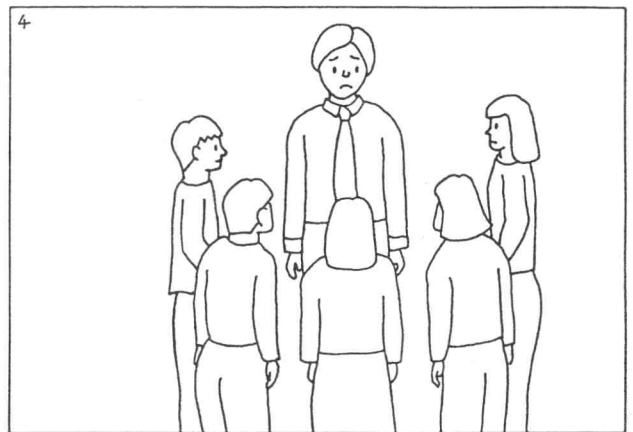
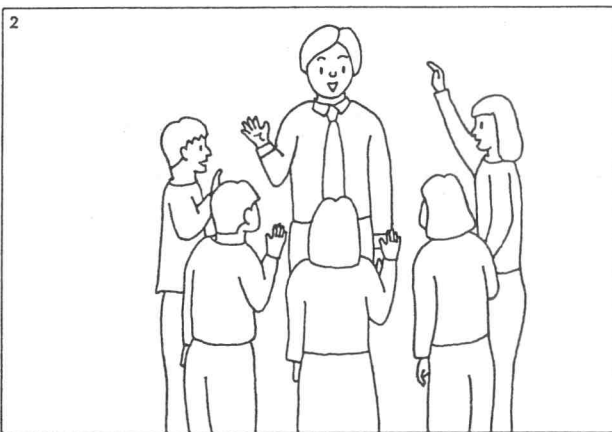
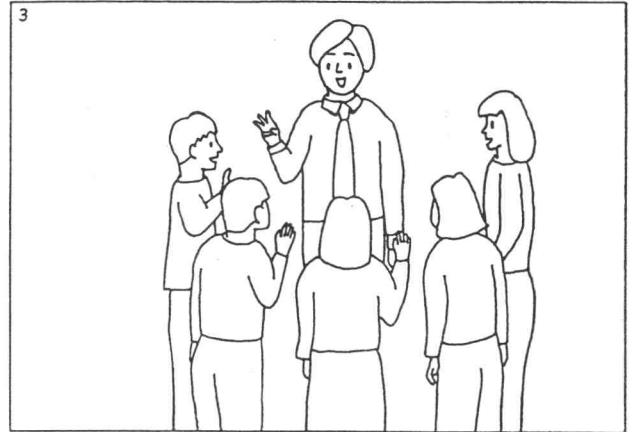
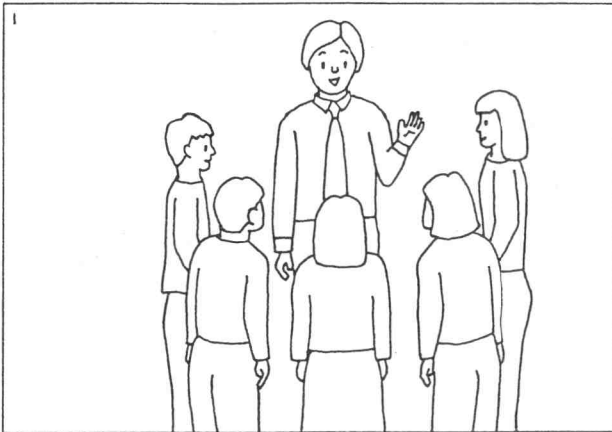
絵図40



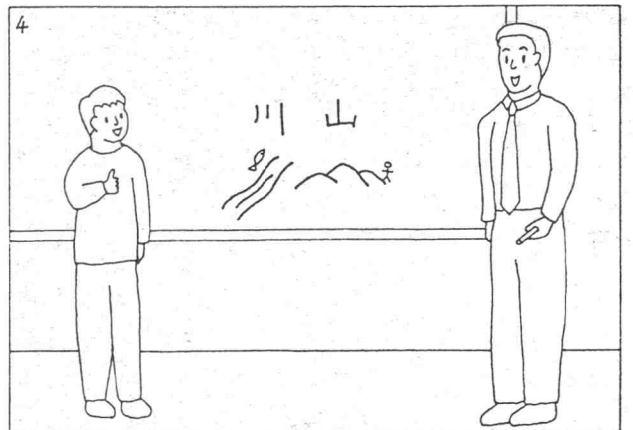
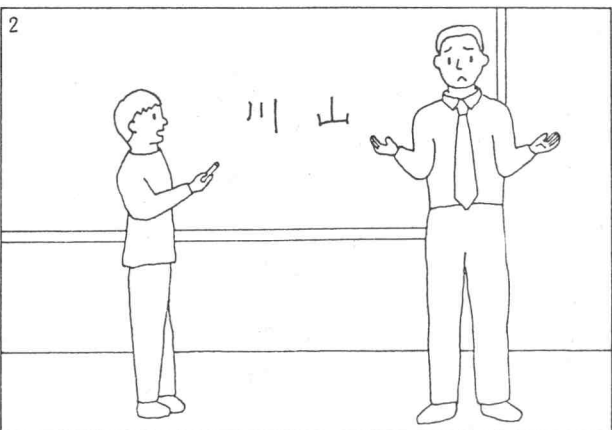
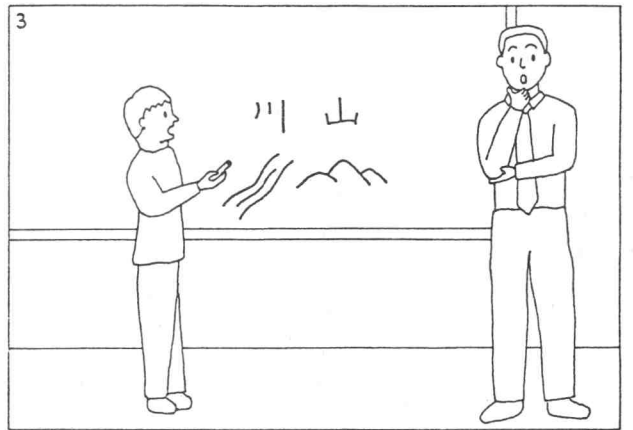
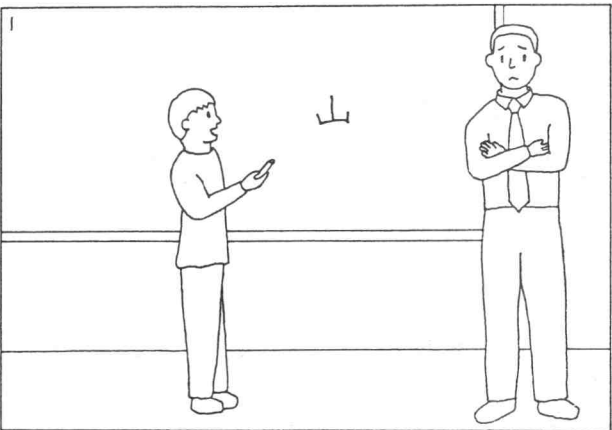
絵図41



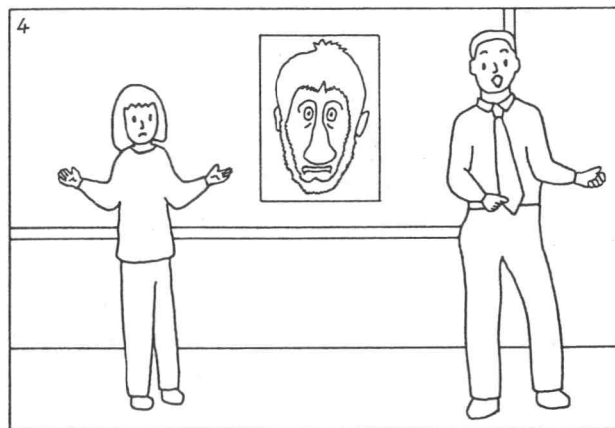
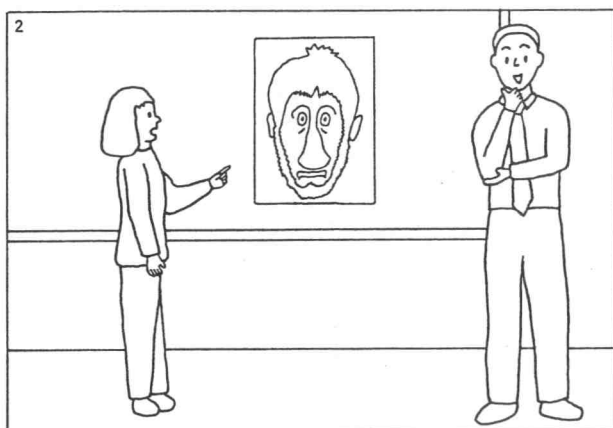
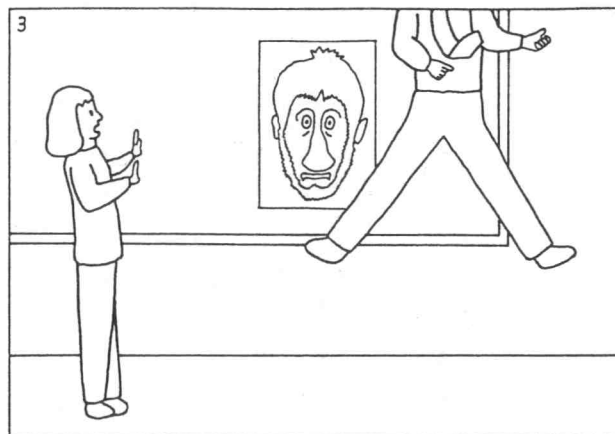
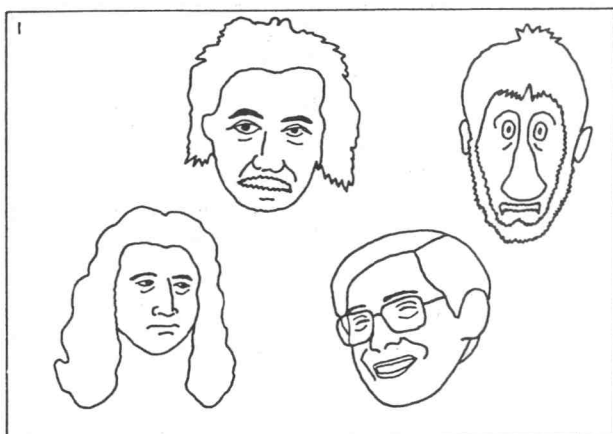
絵図42



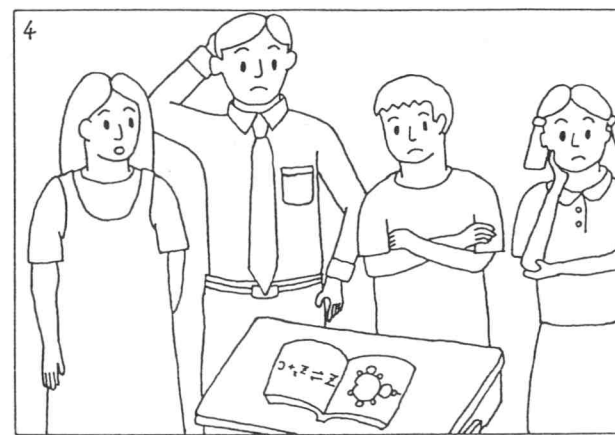
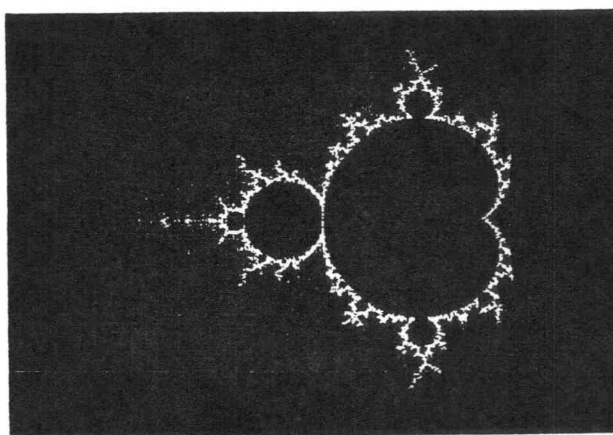
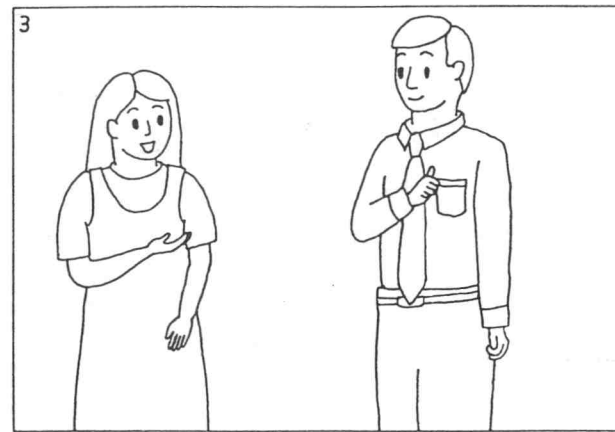
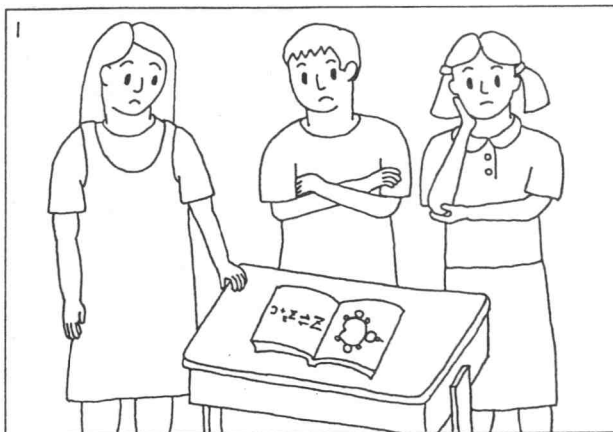
絵図43



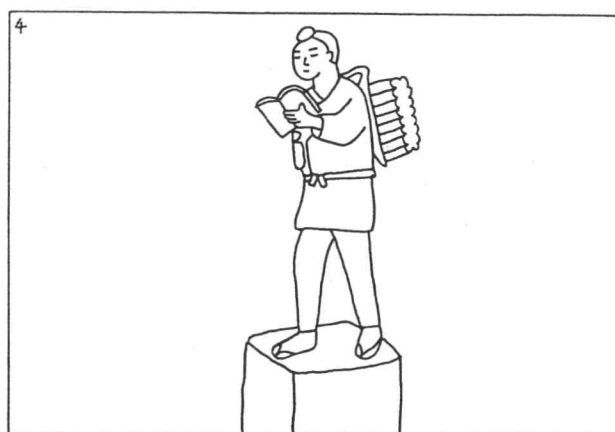
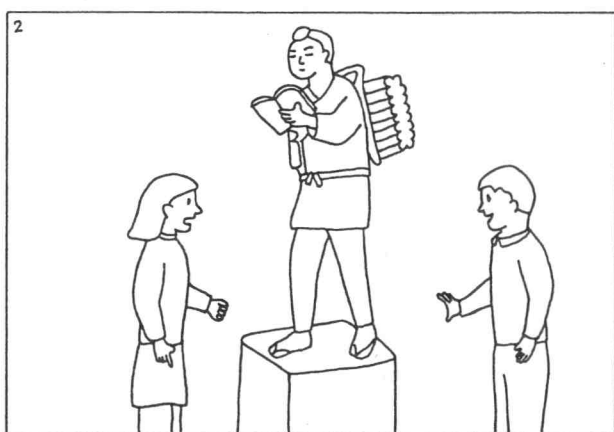
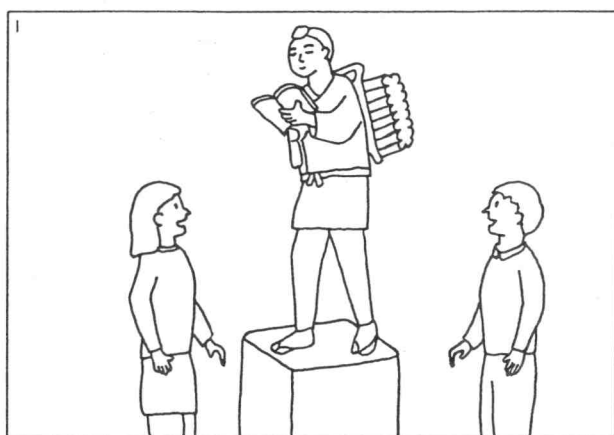
絵図44



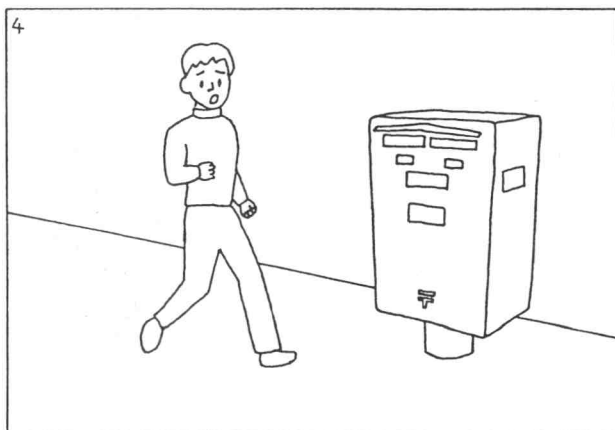
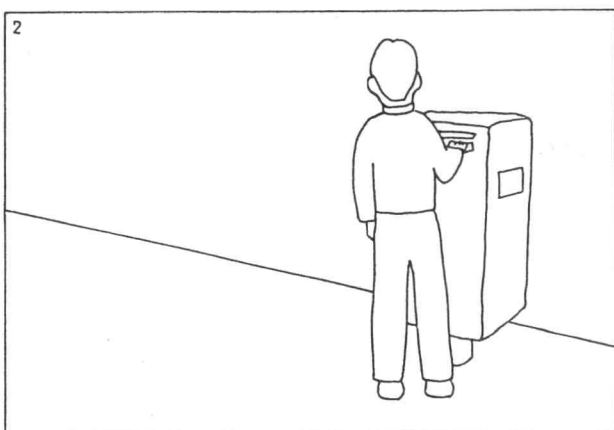
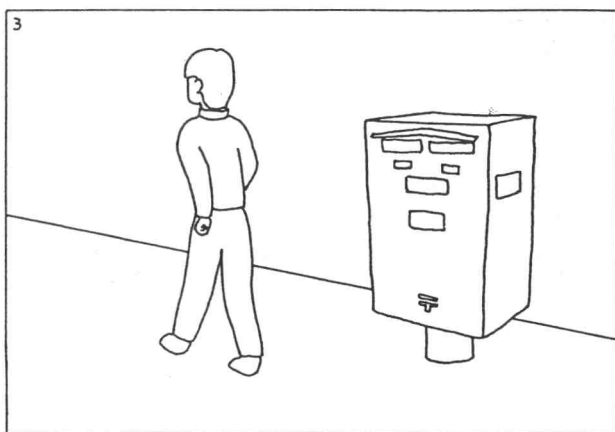
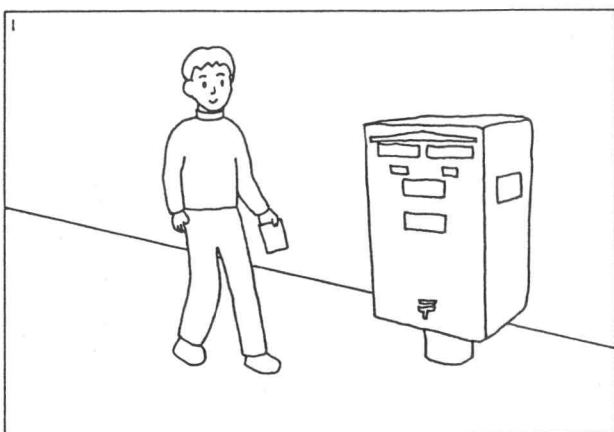
絵図45



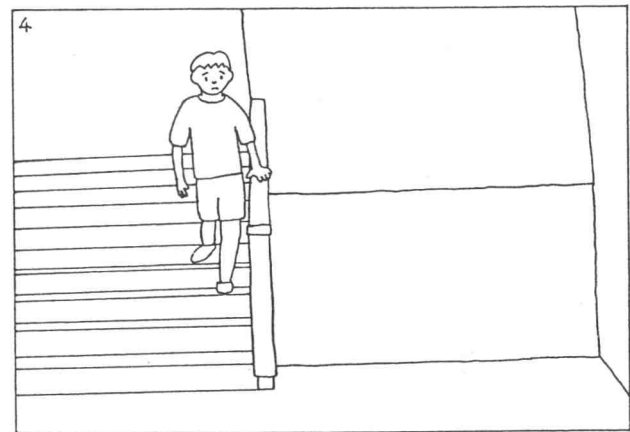
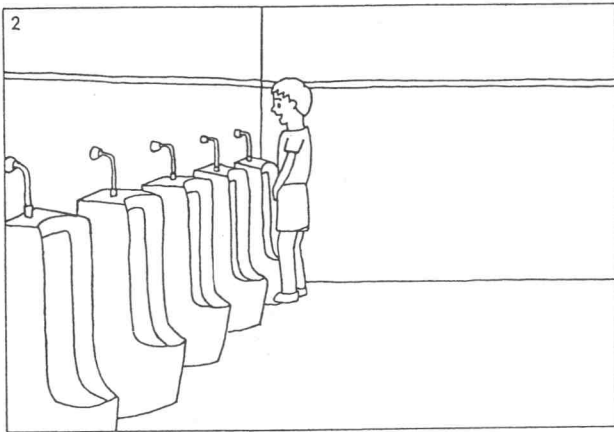
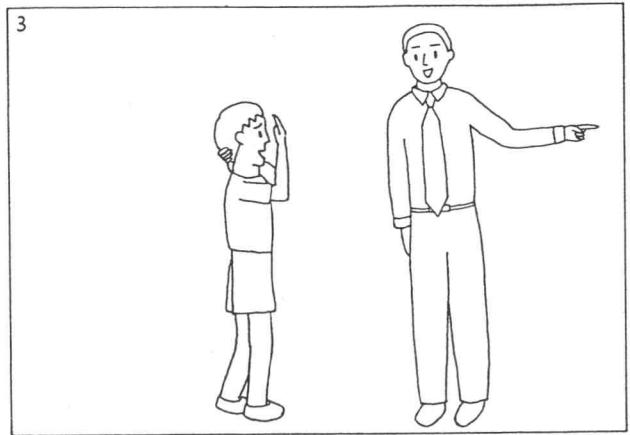
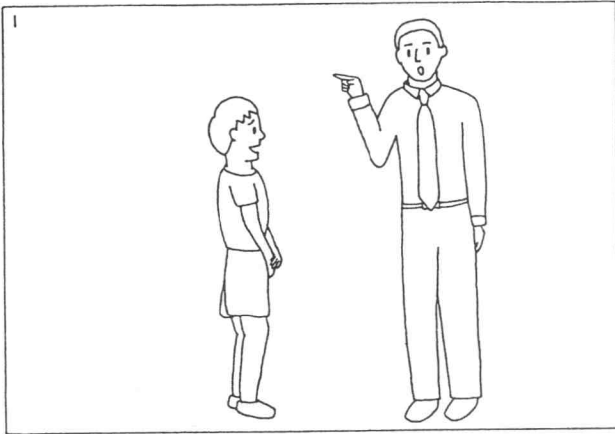
絵図46



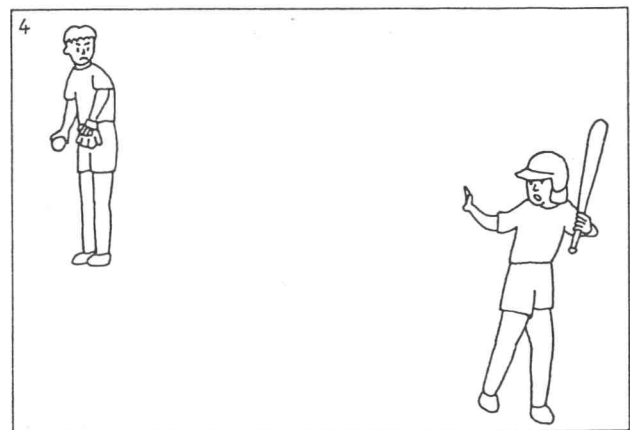
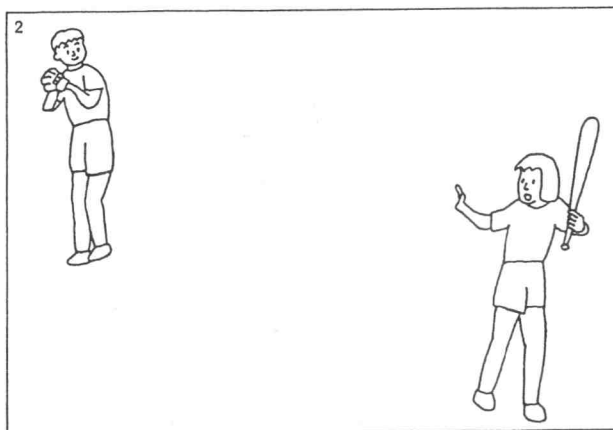
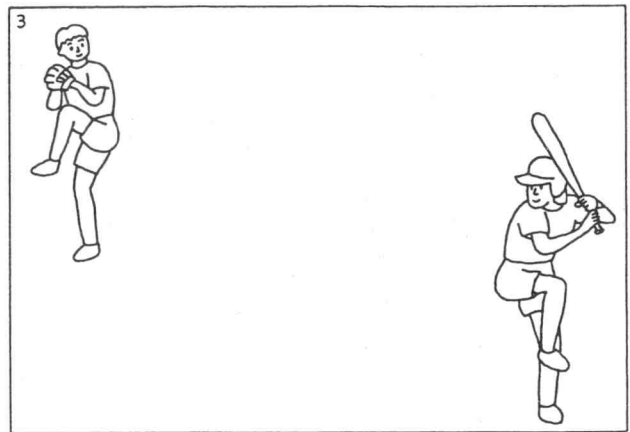
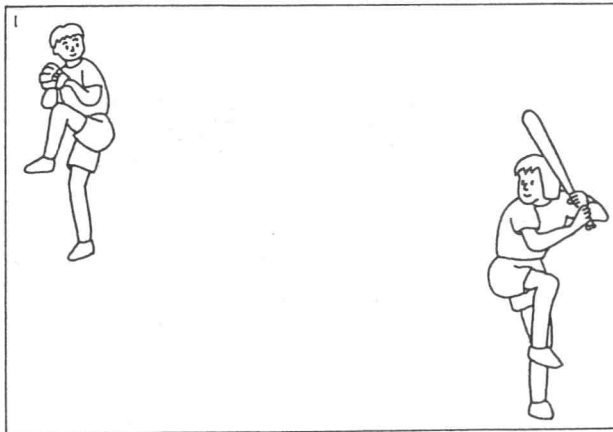
絵図47



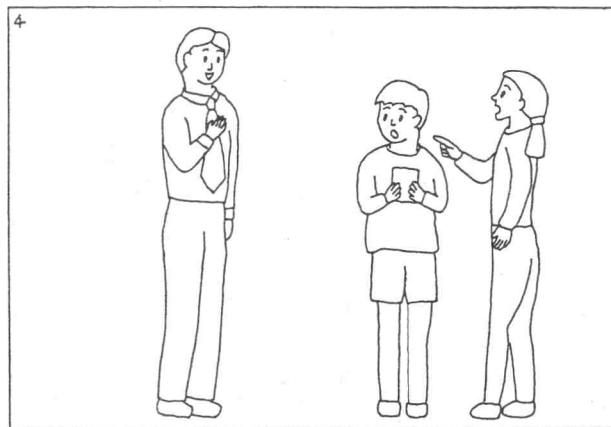
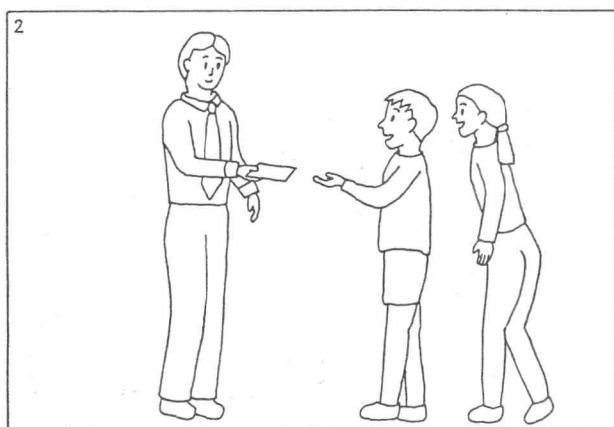
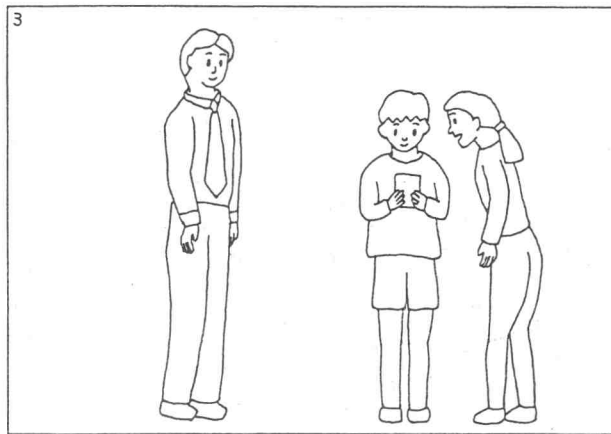
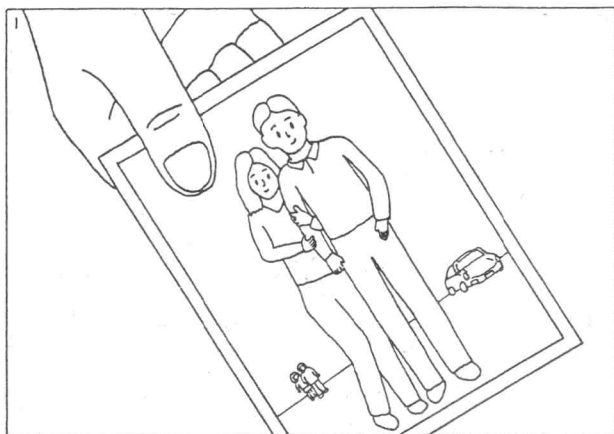
絵図48



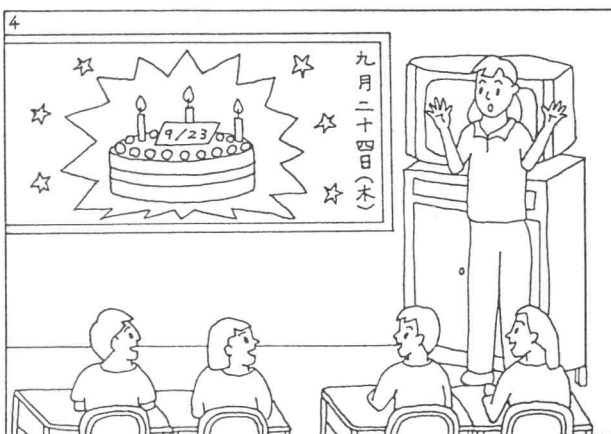
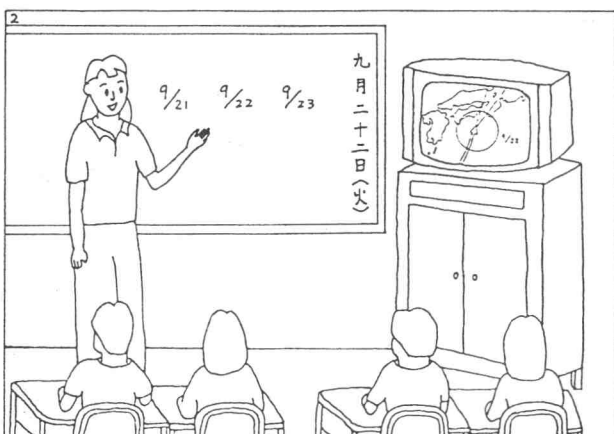
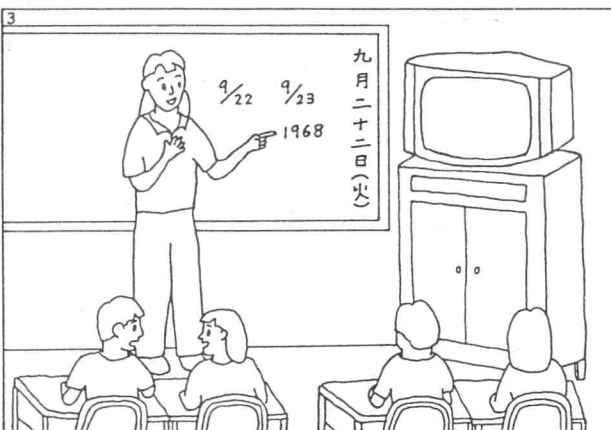
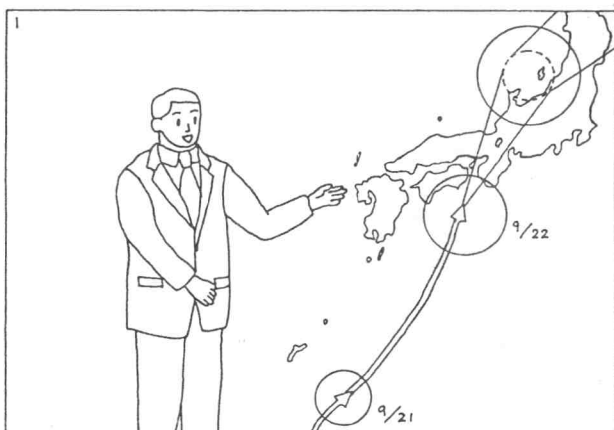
絵図49



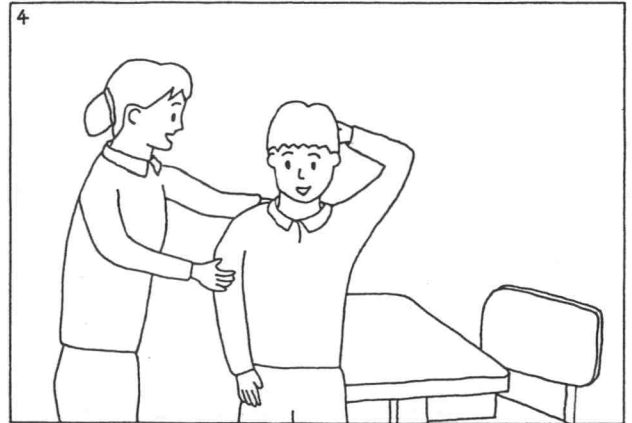
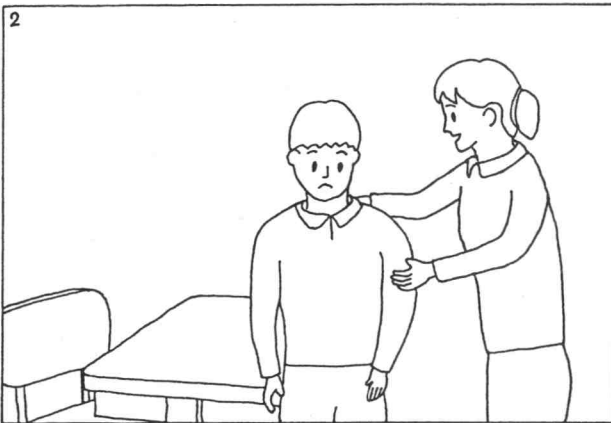
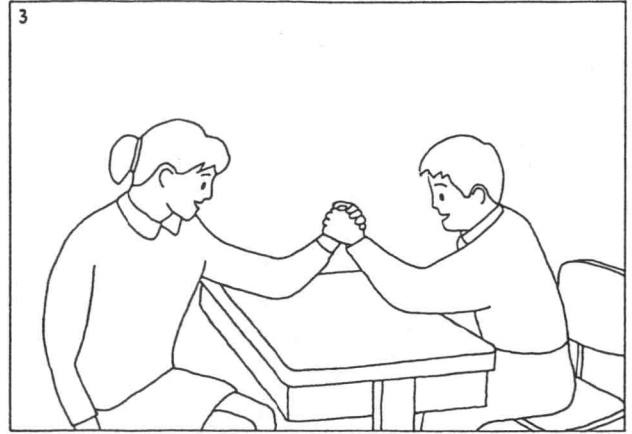
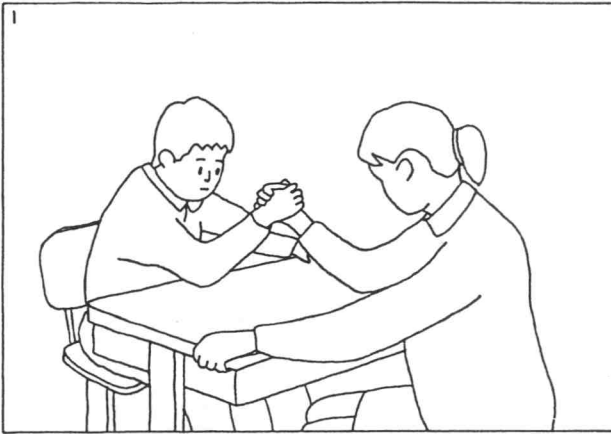
絵図50



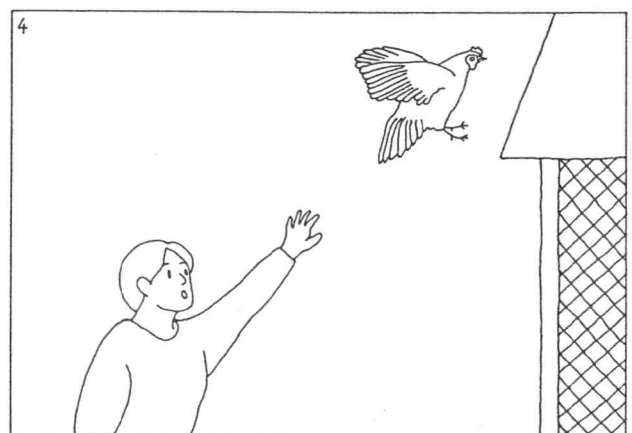
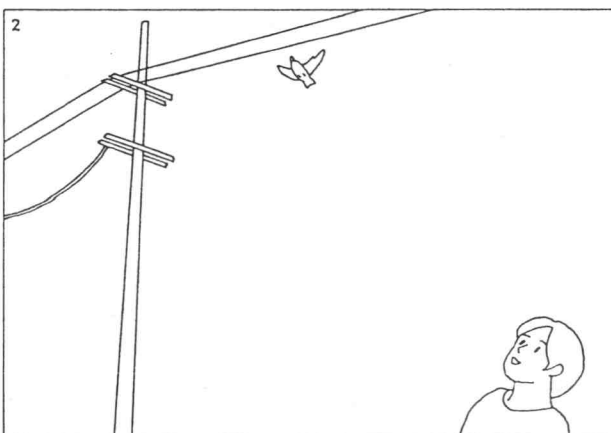
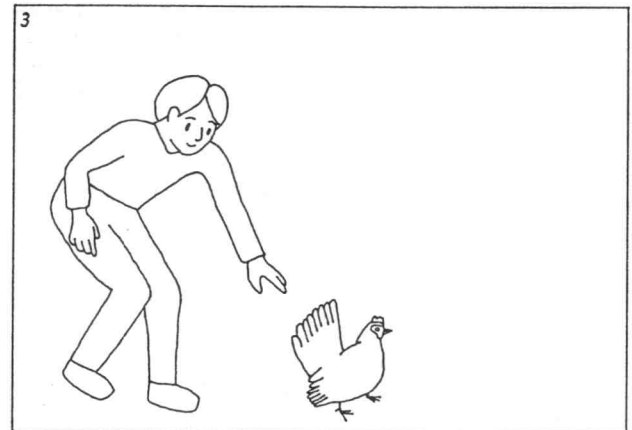
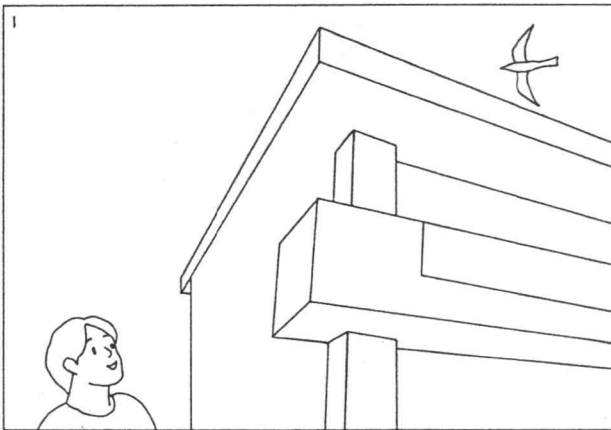
絵図51



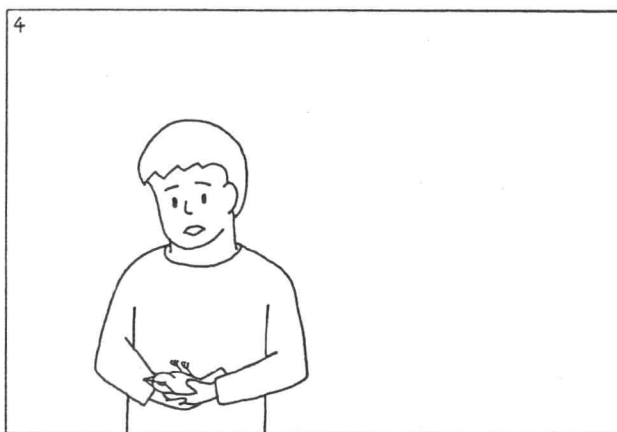
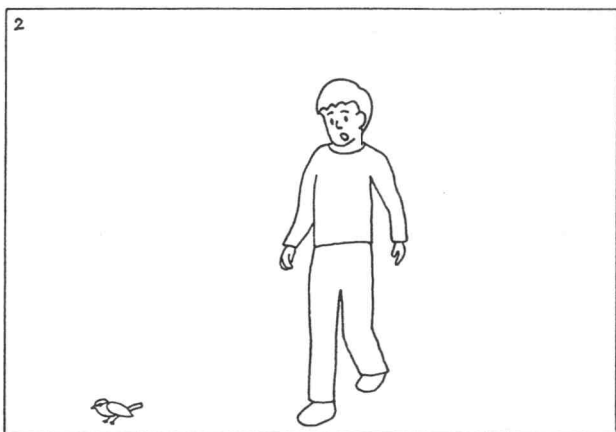
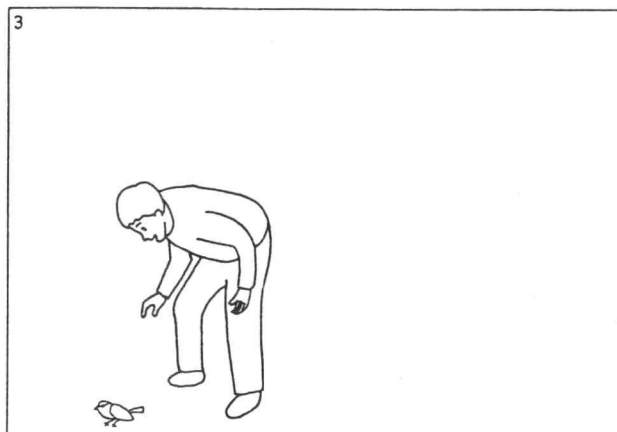
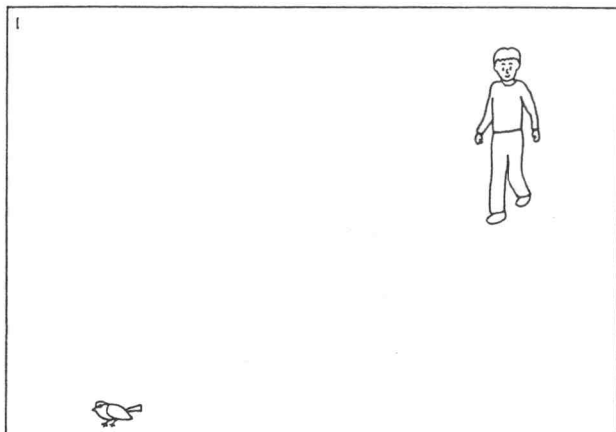
絵図52



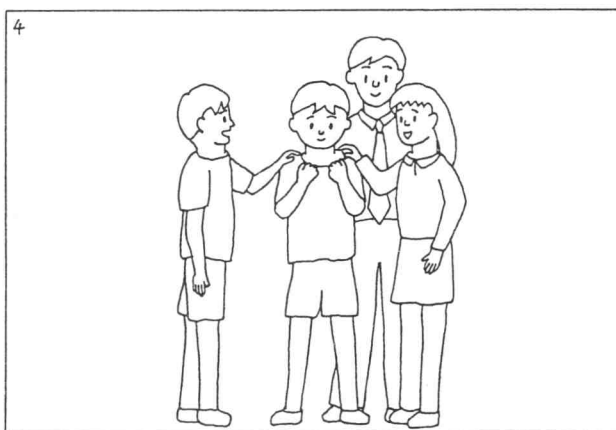
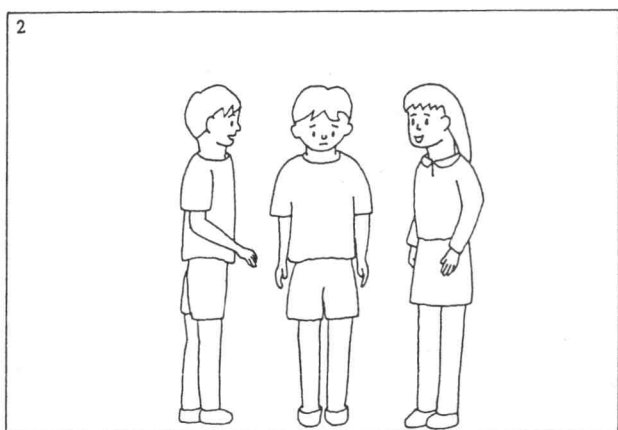
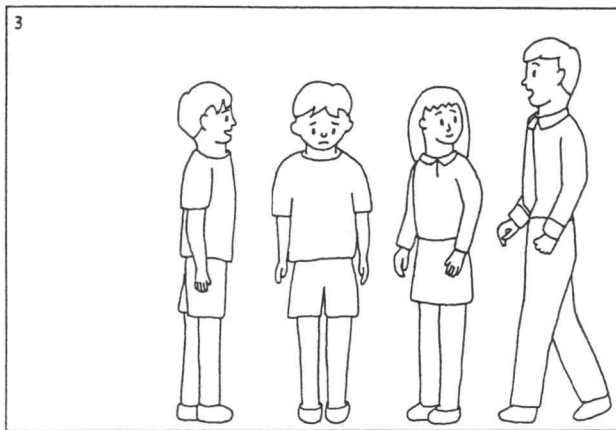
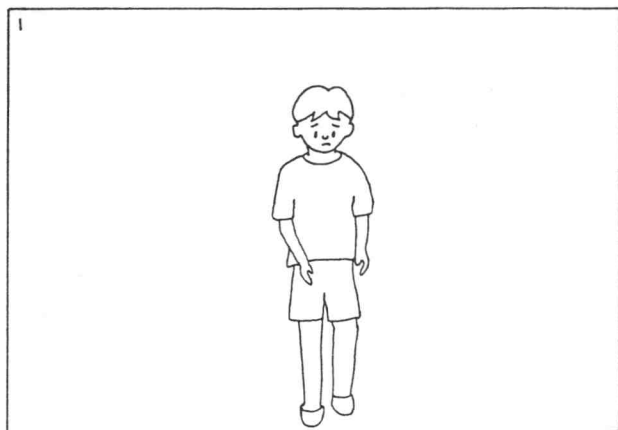
絵図53



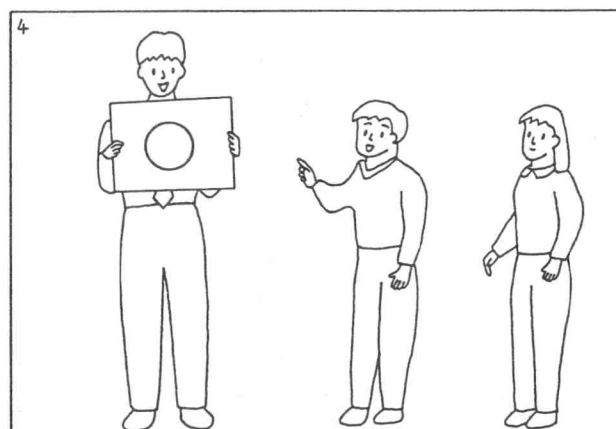
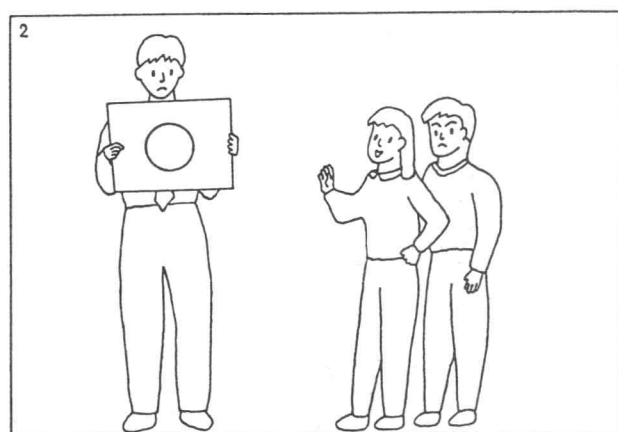
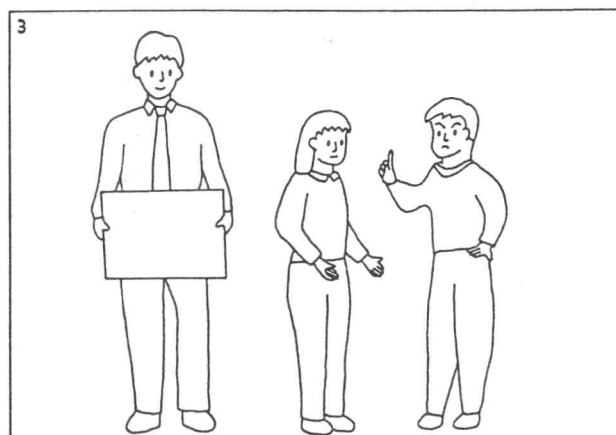
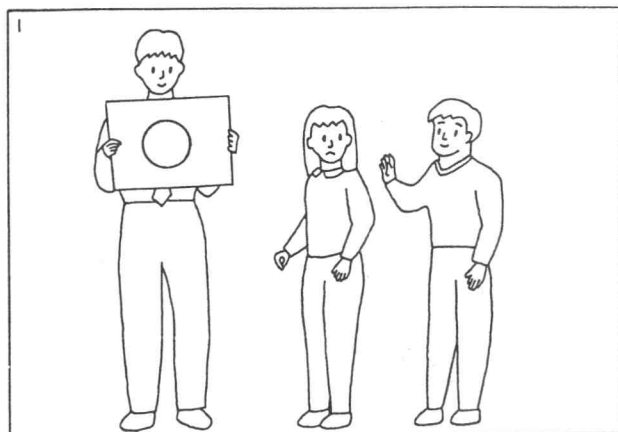
絵図54



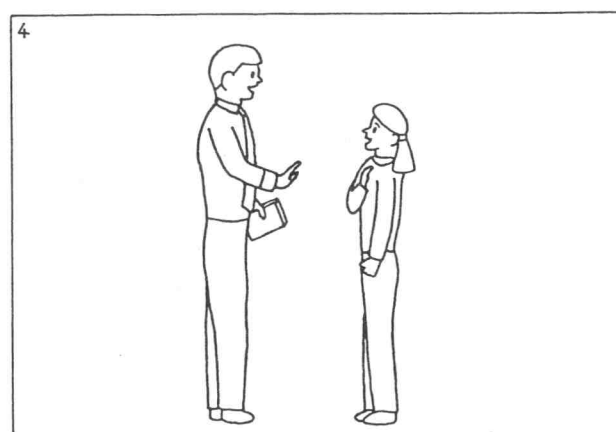
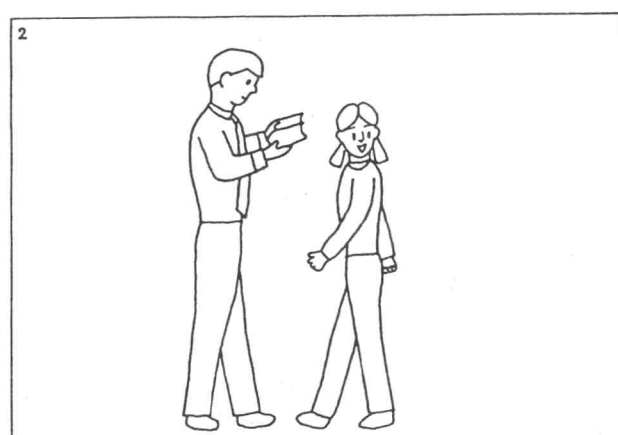
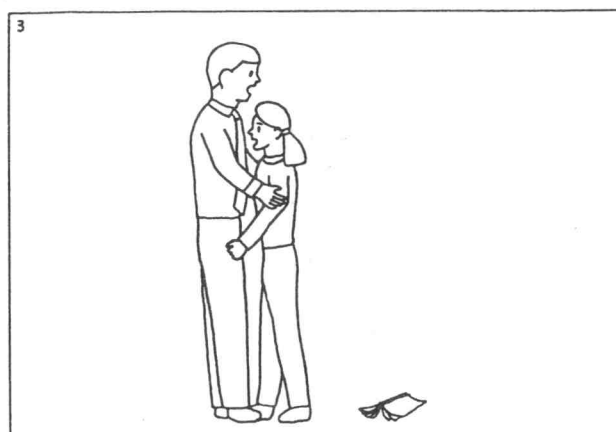
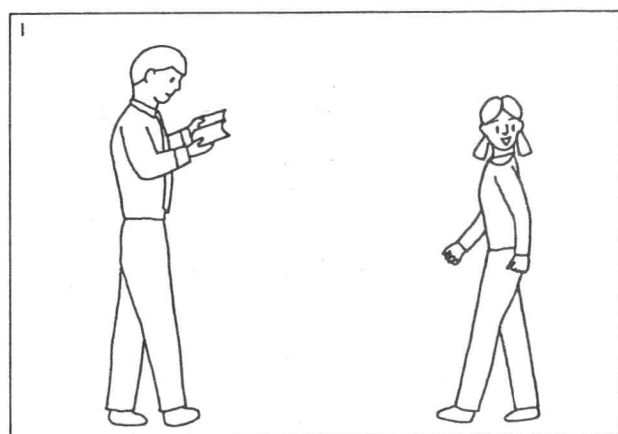
絵図55



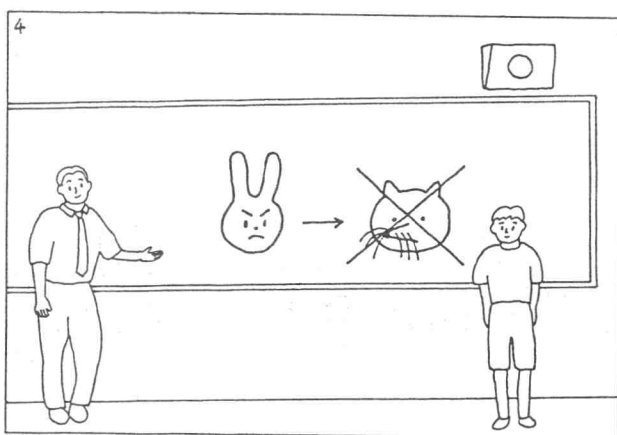
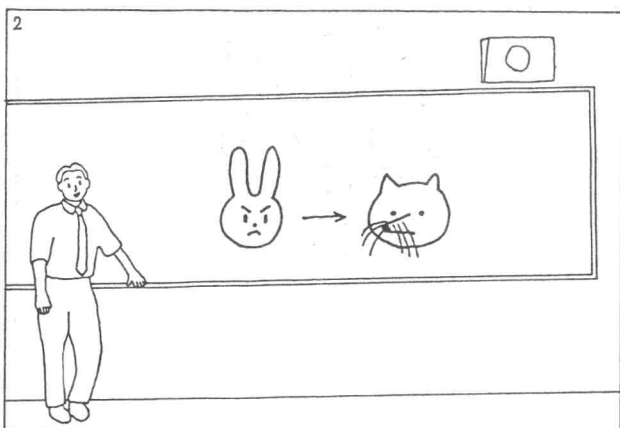
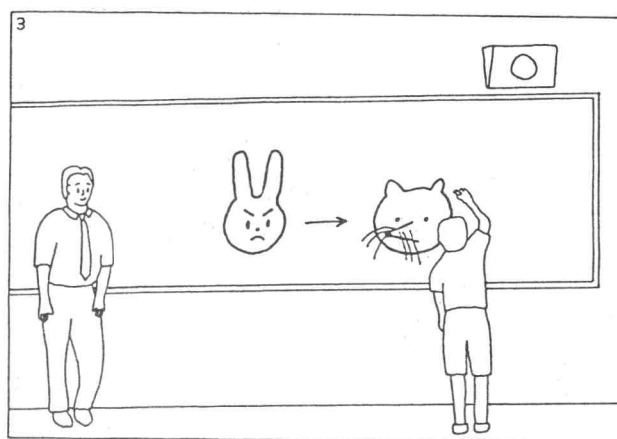
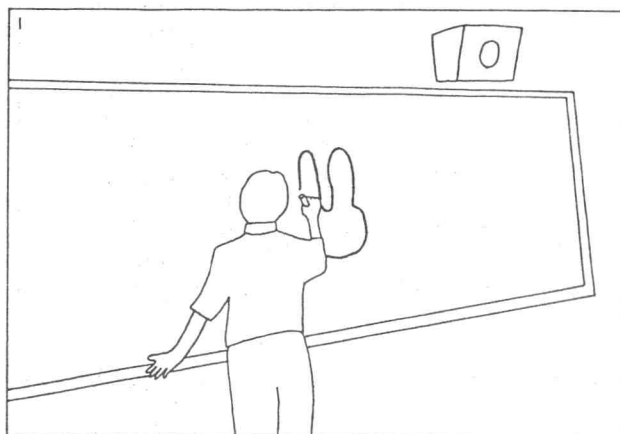
絵図56



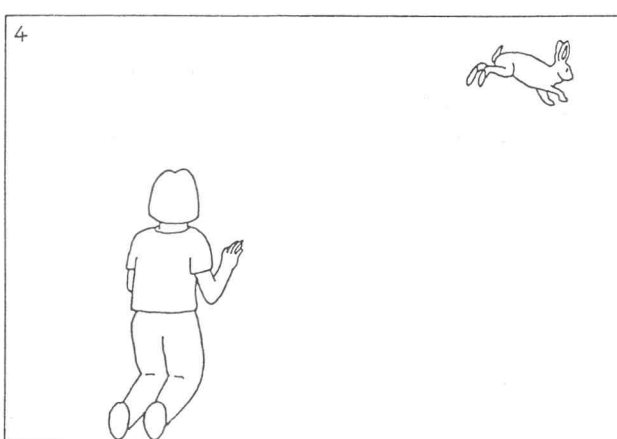
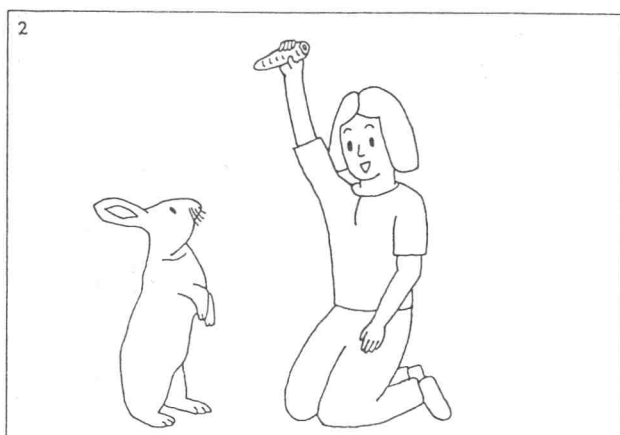
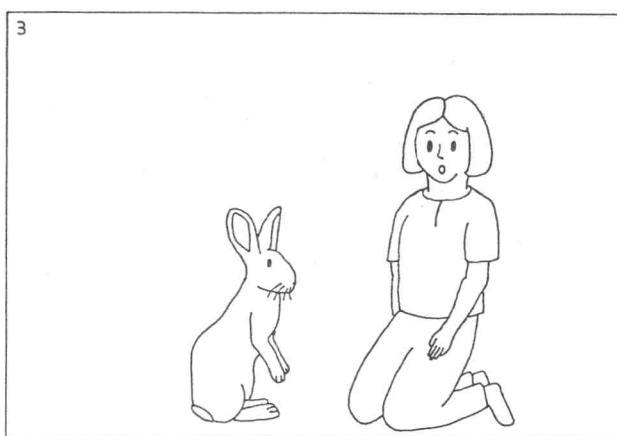
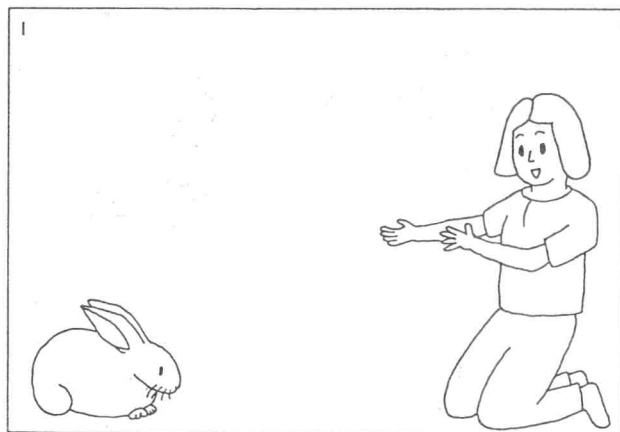
絵図57



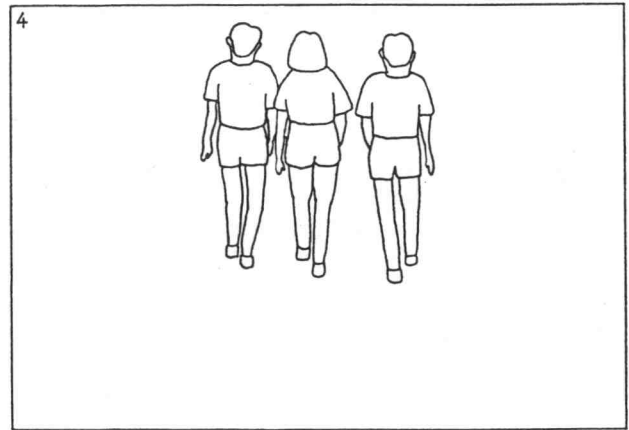
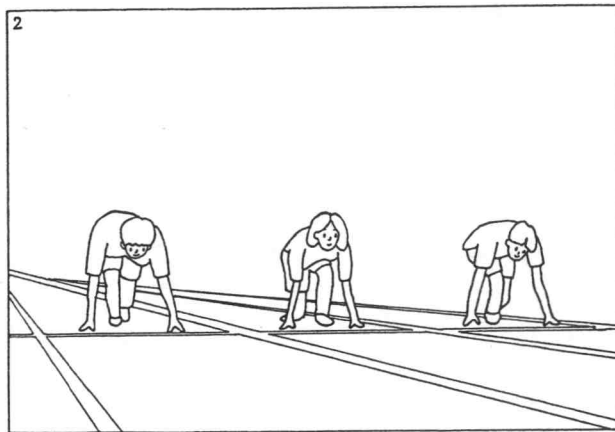
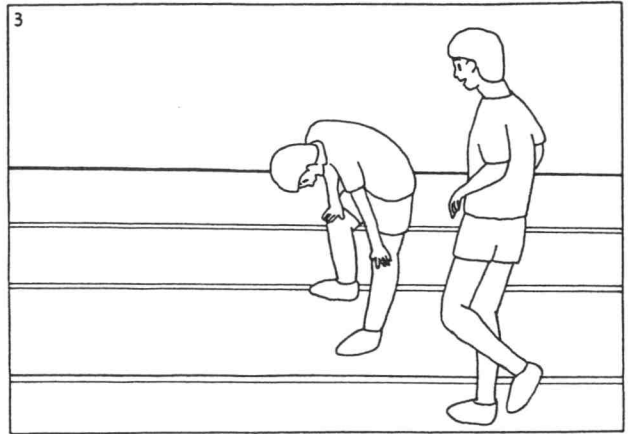
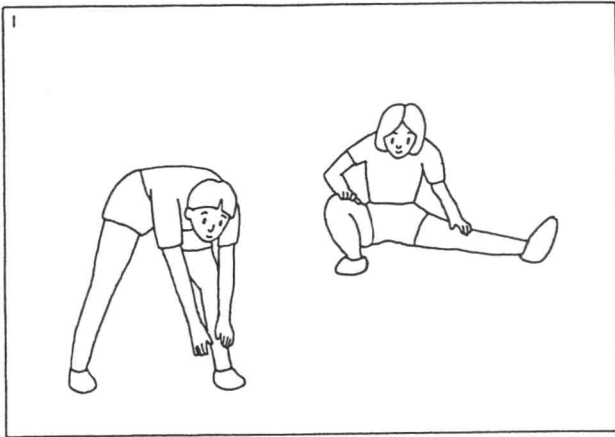
絵図58



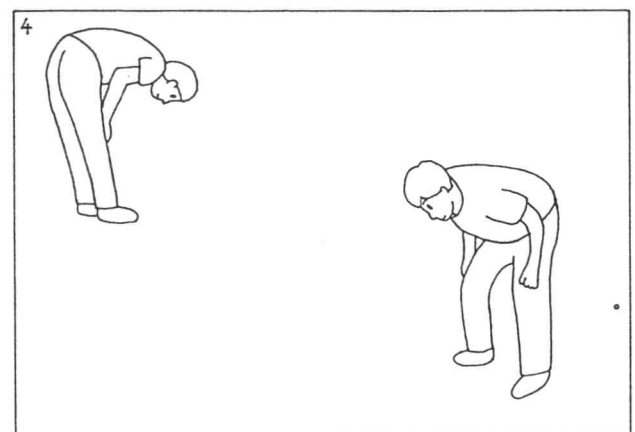
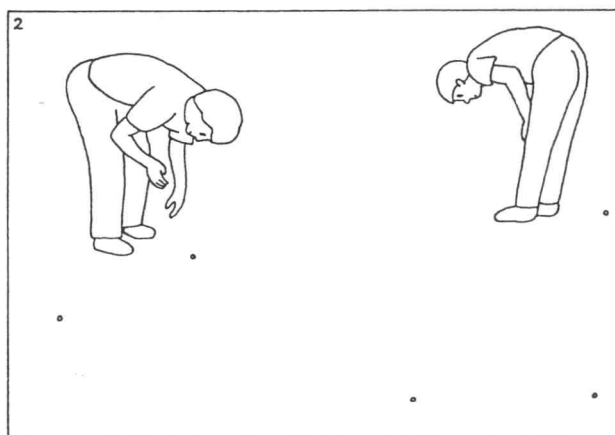
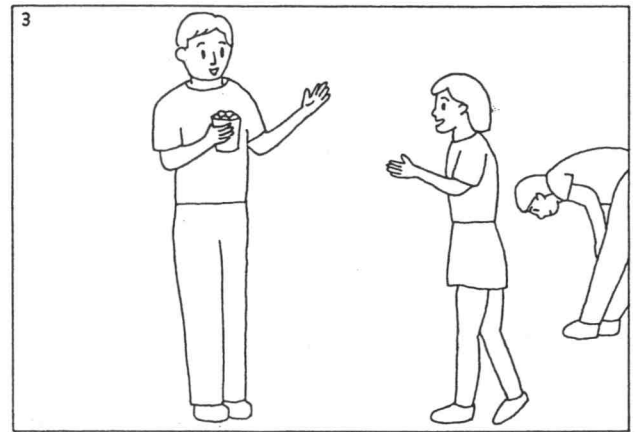
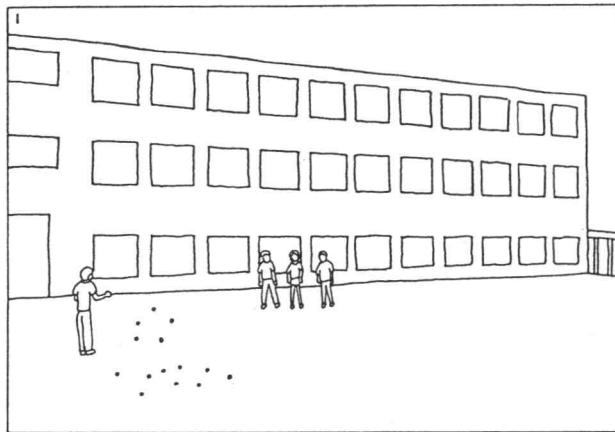
絵図59



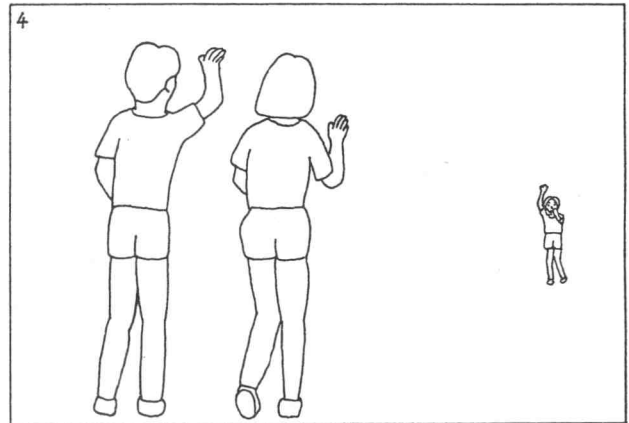
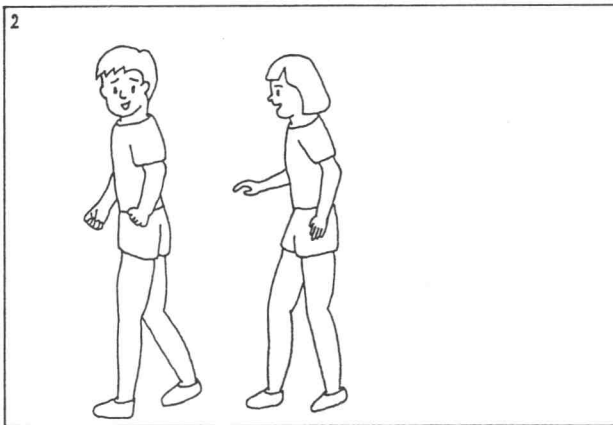
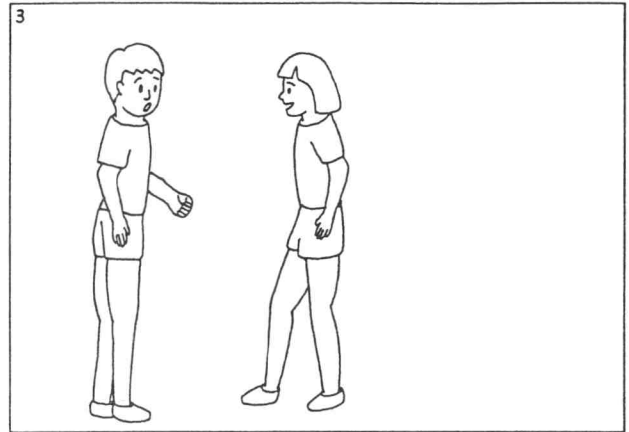
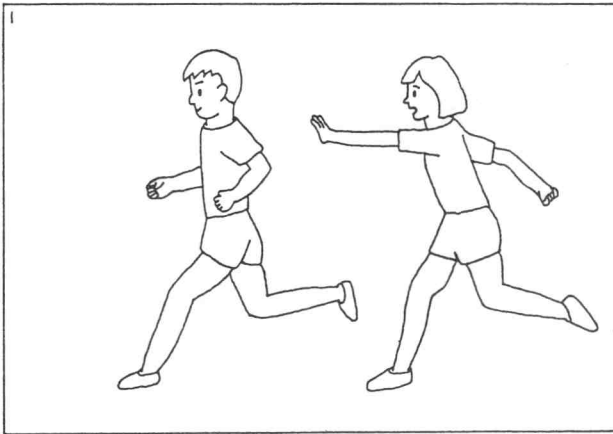
絵図60



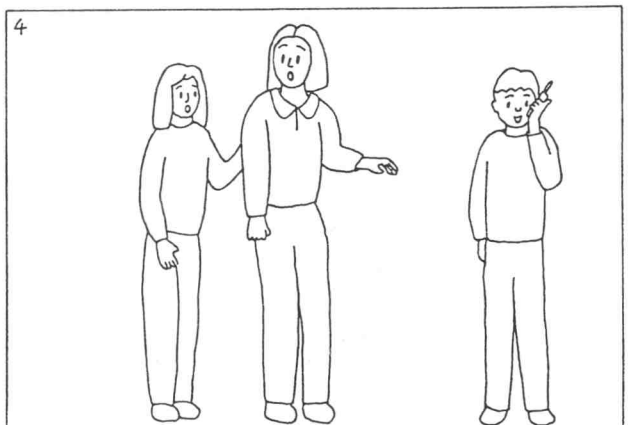
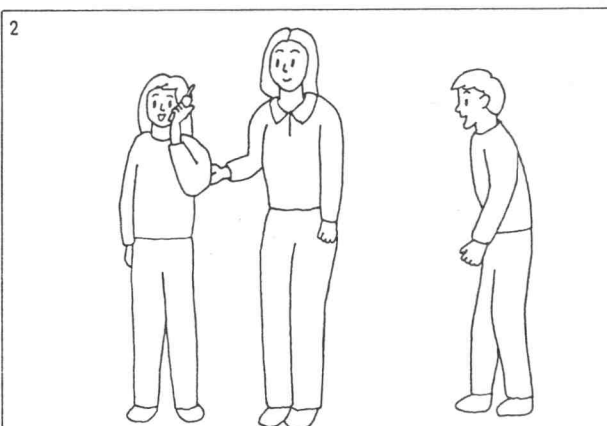
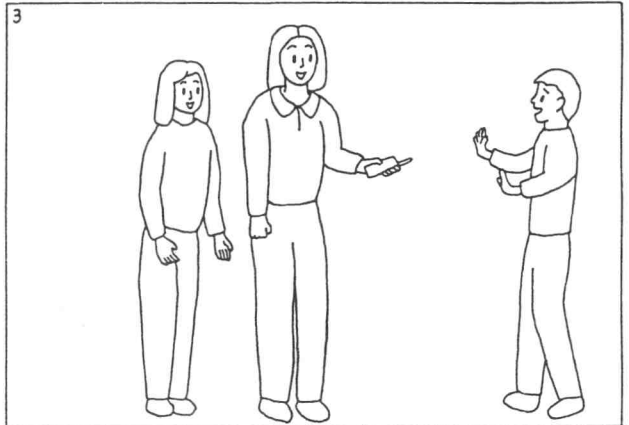
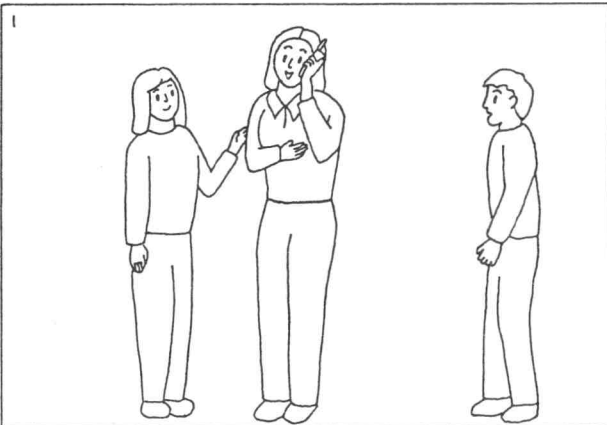
絵図61



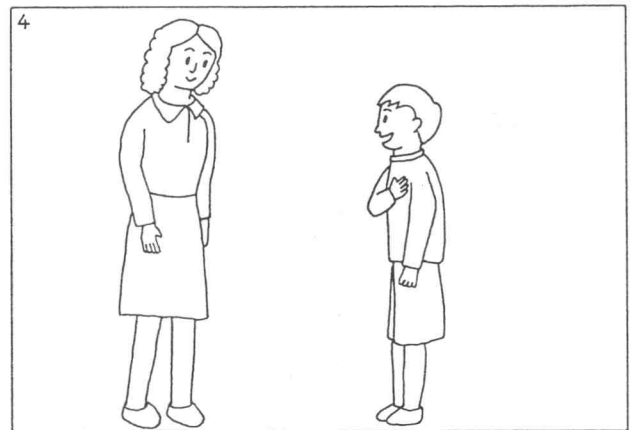
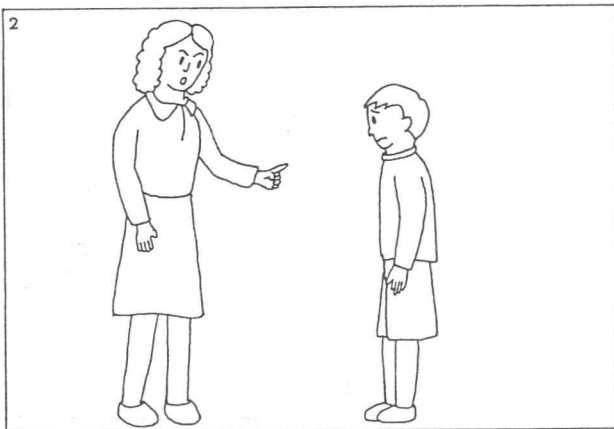
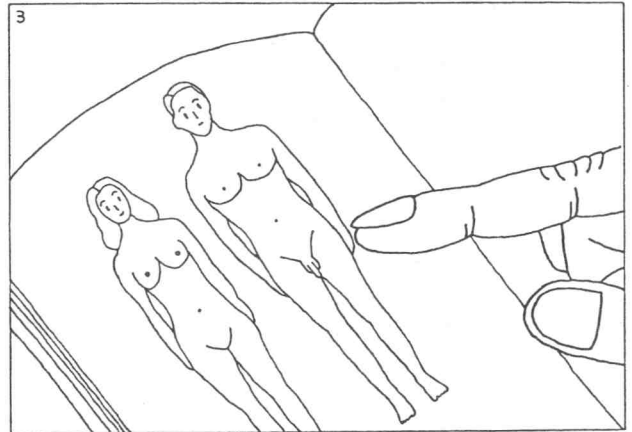
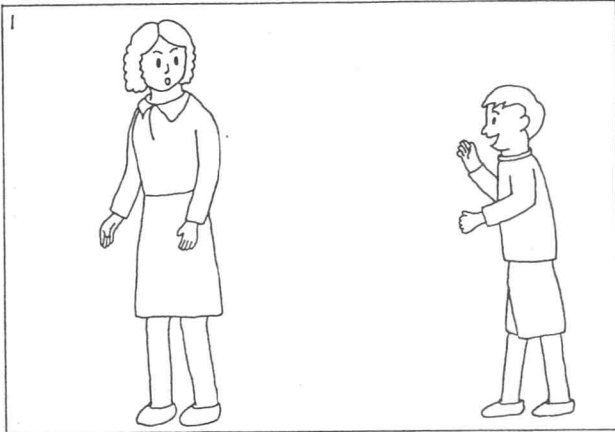
絵図62



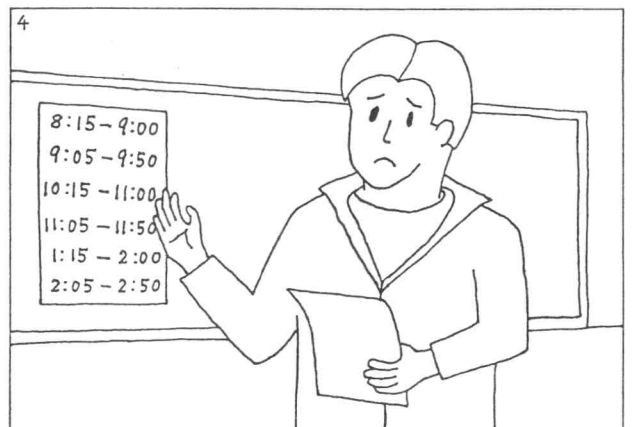
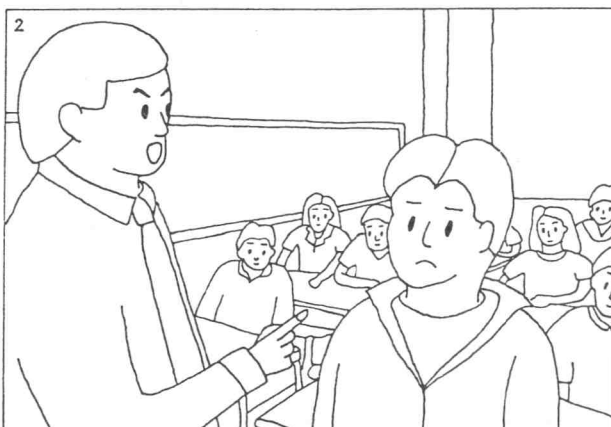
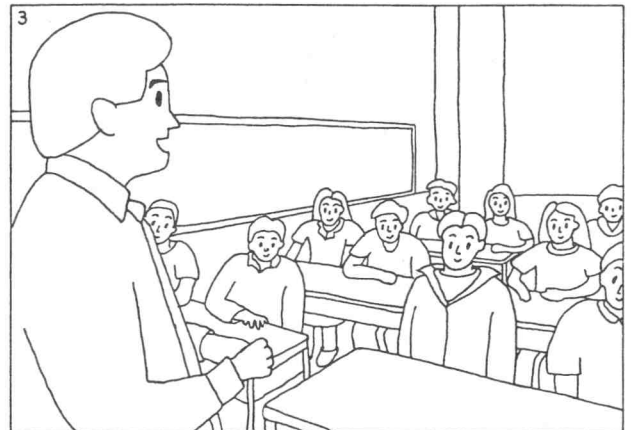
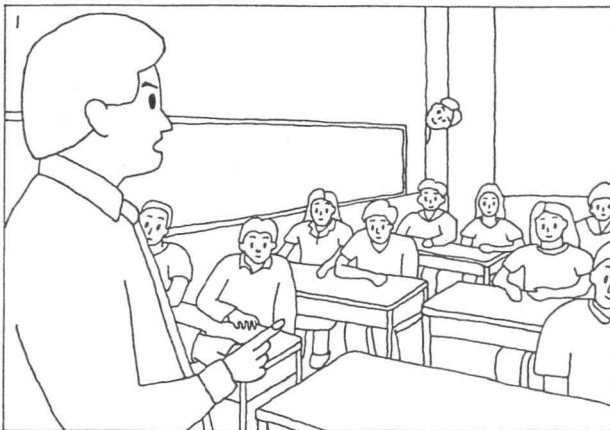
絵図63



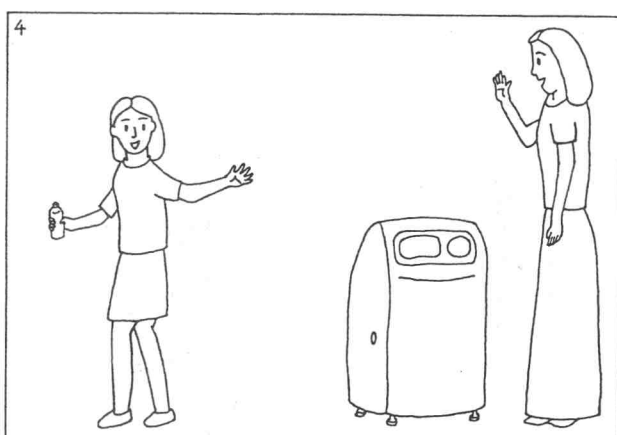
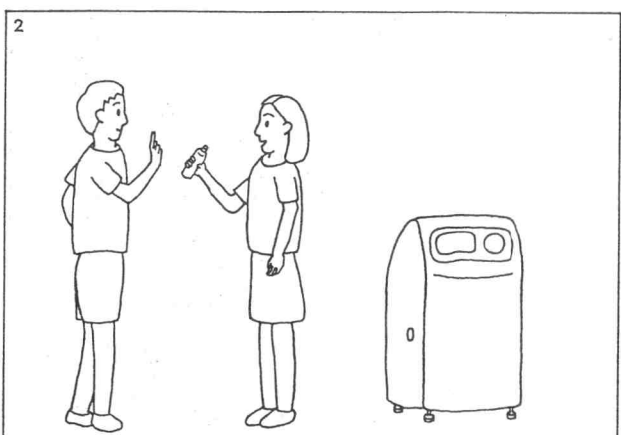
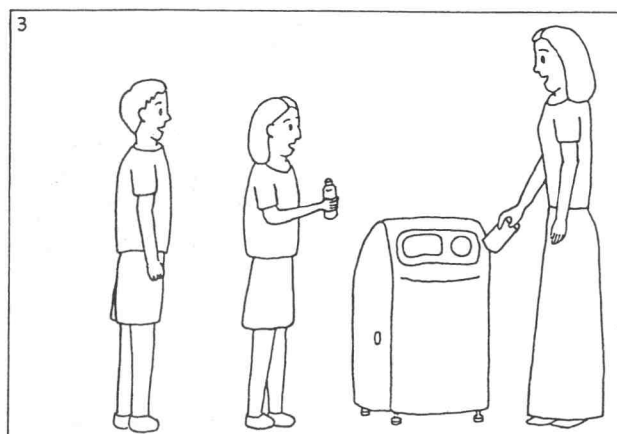
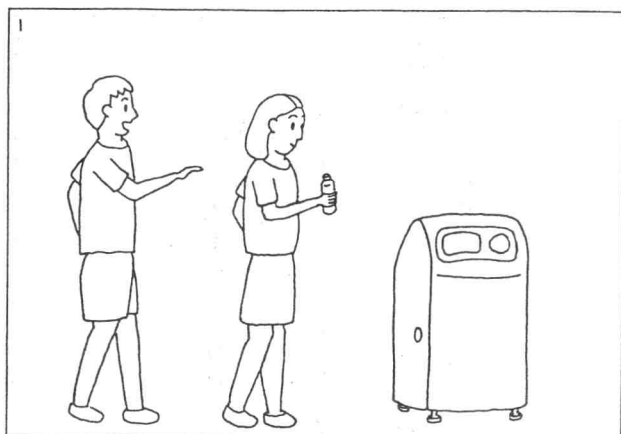
絵図64



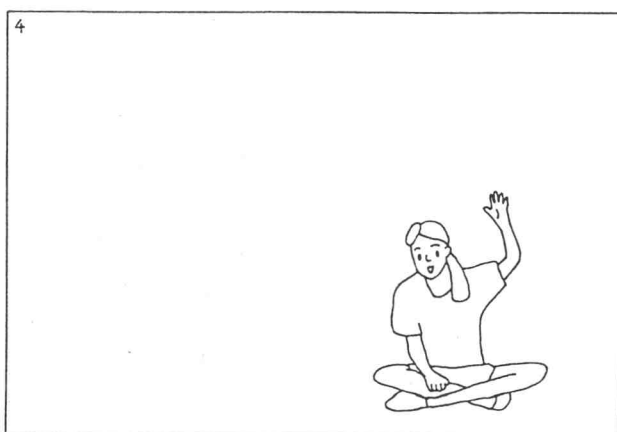
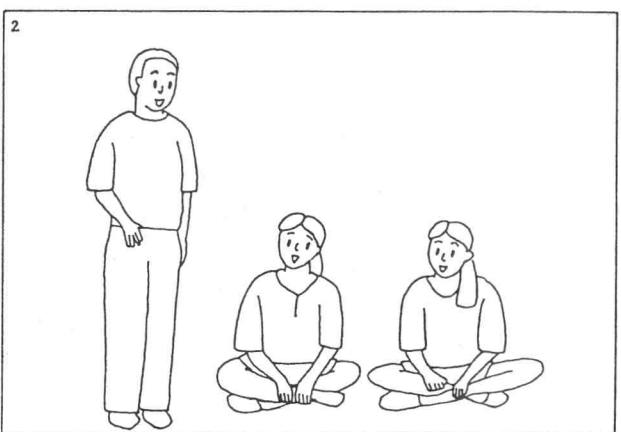
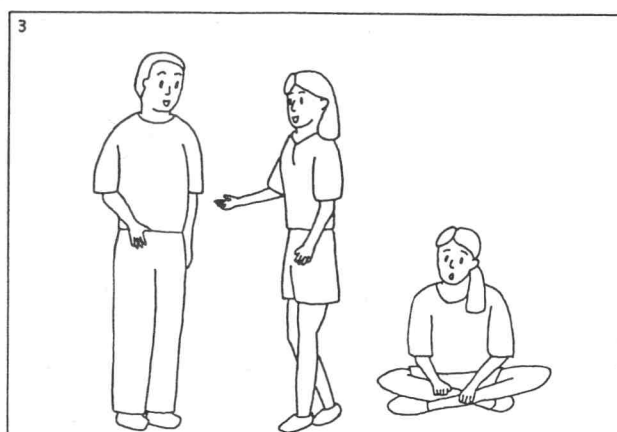
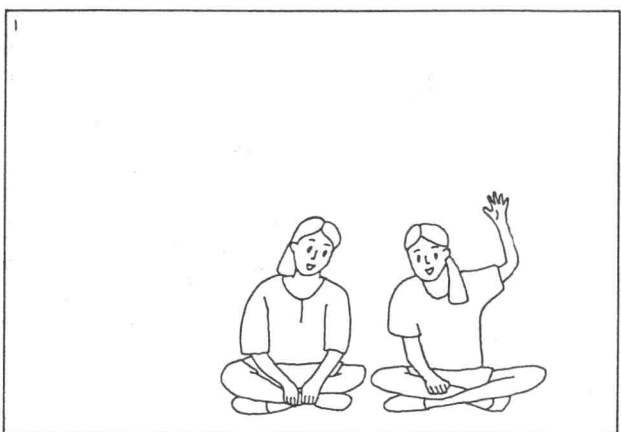
絵図65



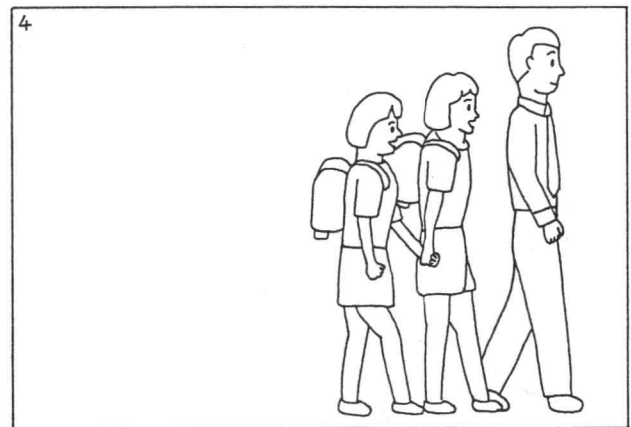
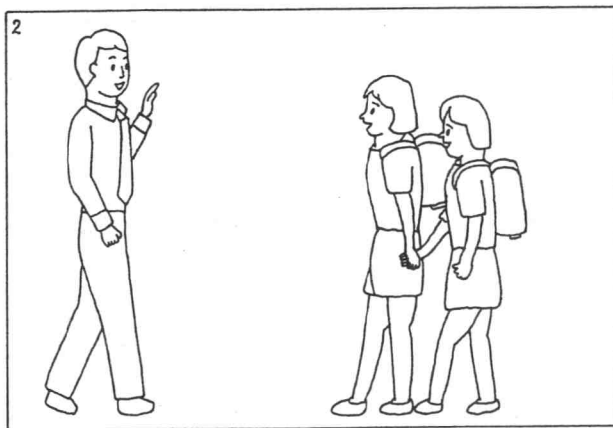
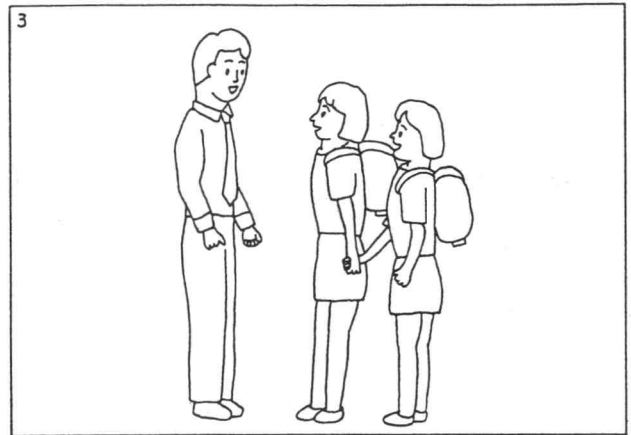
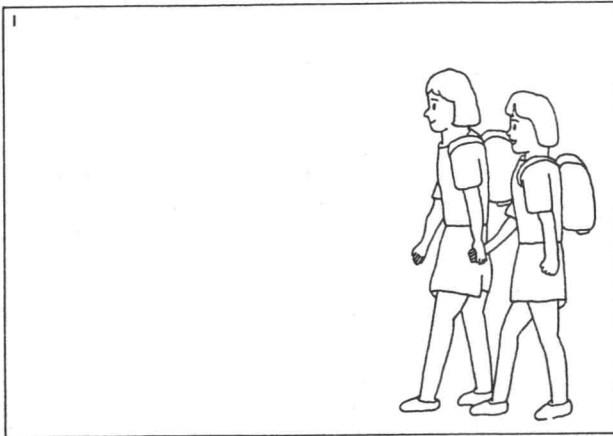
絵図66



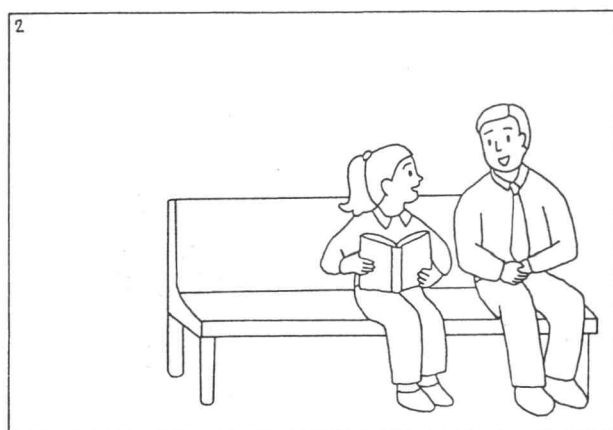
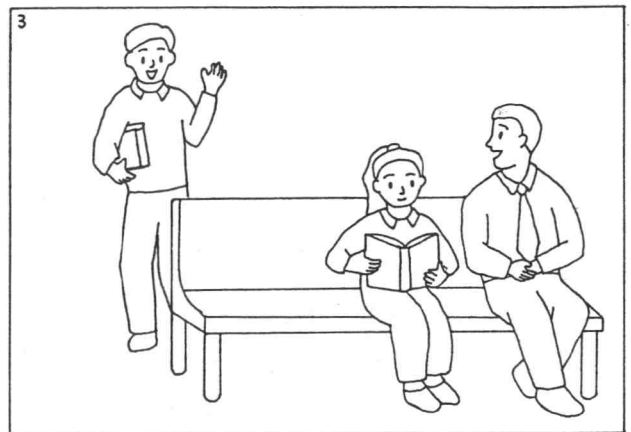
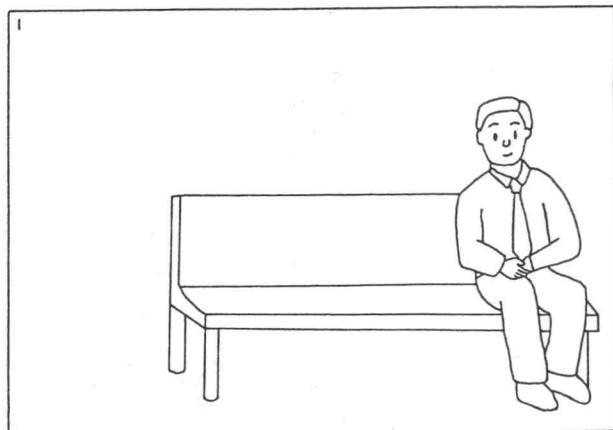
絵図67



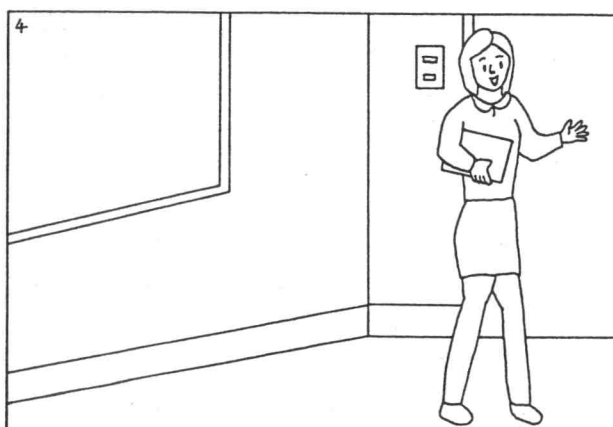
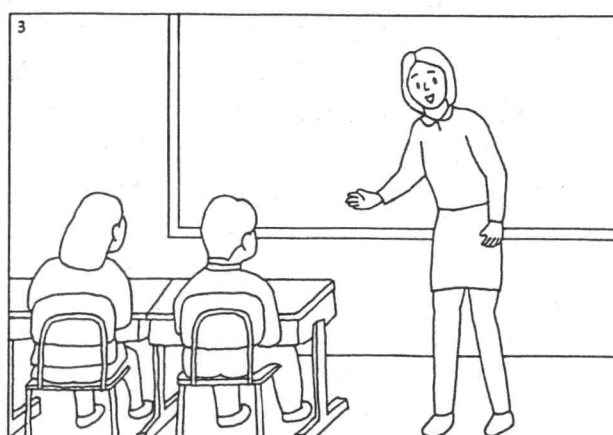
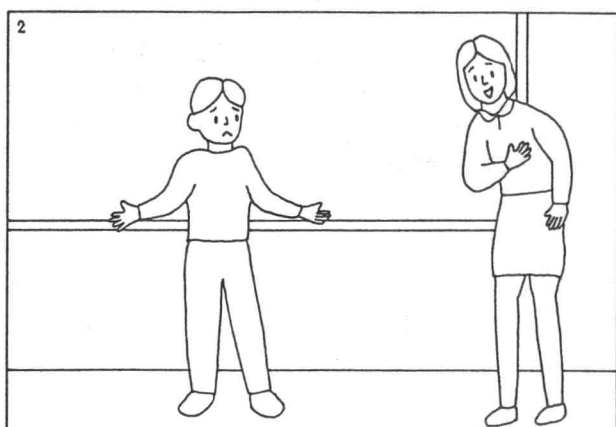
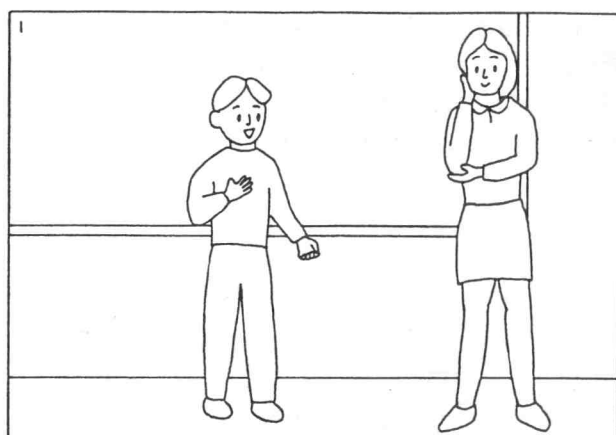
絵図68



絵図69



絵図70



<参考資料>

絵図10

長島克夫「えかきあそび」岩崎書店, 1981

絵図14, 20

「具一満タン2」エ・アンド・ピー・コーディネーター・ジャパン, 1995

絵図24

星川ひろ子「おこさまランチ」リポポート, 1996

絵図37

成島悦雄「21世紀幼稚園百科3, どうぶつ」小学館, 1994

絵図38

竹内均「Newton別冊, 人体の不思議」教育社, 1992

絵図44 (ニュートンとアインシュタインの顔)

福島肇「相対論のABC」講談社, 1990

絵図44 (ホーキングの顔)

岩崎こうたろう「コミック, ホーキングの宇宙論入門」朝日新聞社, 1997

絵図44 (ピート・タウンシェンドの顔)

The Who, *THE WHO BY NUMBERS*, Polydor 2490 129, 1975

絵図45

マンデルプロ集合の図は増田隆のフリーソフト「まんでのVersion1.20」を使って作成した。

絵図53

高村太木「フレーベルの科学えほん3, にわとり」, フレーベル館, 1976

絵図54

吉田カツ「フレーベルの科学えほん15, すずめ」, フレーベル館, 1977

絵図59

吉岡和洋「フレーベルの科学えほん8, うさぎ」フレーベル館, 1976

絵図64

大木道則他「新訂理科5年下」新興出版社啓林館, 1995

絵図全般 (背景)

マール社編集部「背景カタログ1 学校編」マール社, 1994

マール社編集部「背景カタログ13 学園生活編」マール社, 1997

絵図全般 (人物)

服部夕紀「ポーズイラスト2500」誠文堂新光社, 1998

第2節 活用の手引き

活用にあたってはふたつの方法が考えられる。ひとつは絵図に示された伝達を教室で実際に再現する方法で、もうひとつは絵図に描かれた内容について話し合う方法である。第3学年用の絵図はすべて前者の方法によらねばならず、教室または校内で実際に絵図のような活動を行うことが要求される。例えば、絵図22では生きたカエルを教室へ持ってこなければならないし、絵図16では本物のネックレスを見せなくてはならない。これに対して、第4学年用の絵図では約3分の2が後者の方法を想定してしており、実際に再現することが不可能な絵図が含まれている。例えば、絵図54の場合、死んだスズメを用意することが要求されるわけがないし、絵図41では黒板全面をチョークで塗りつぶすような資源の浪費が許されるものではない。第4学年の絵図は必ずしも教室での再現を要求しておらず、絵図の内容について伝達を行うことができればよいと考えている。なぜそのような方法を採用したのかと言えば、「おわびをする」ような事態や、それを「許す」ような状況を再現しようとして、本当にトラブル等が起るようなことがあってはならないからである。

絵図71は絵図56を例に、絵図について話し合う

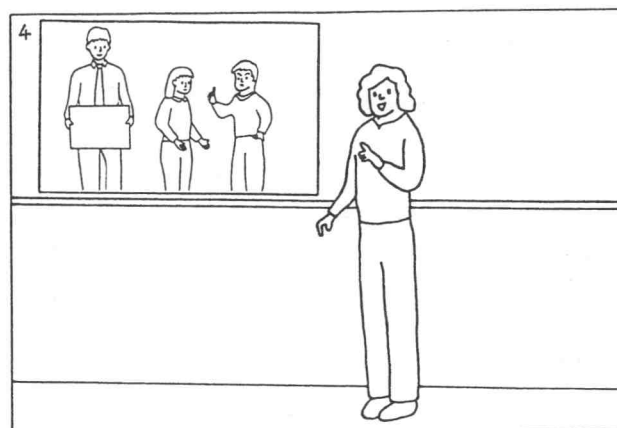
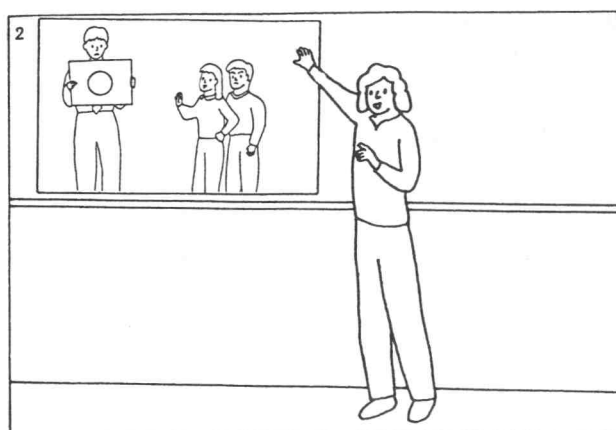
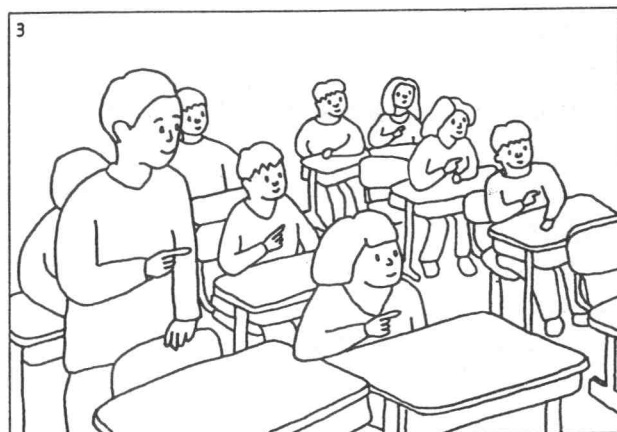
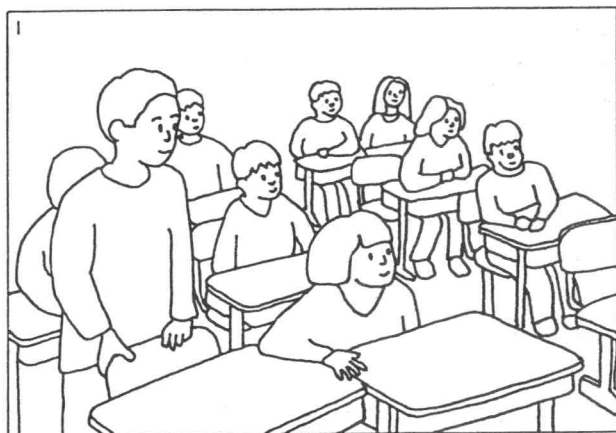
様子を表わしたものである。実際に再現することが不可能な絵図の活用法が理解されよう。なお、実践例としては、絵図24をもとにした活動の様子が本年度研究報告 434に、同じく指導案が同 435に掲載されているので参照されたい。

おわりに

草稿の段階で「これは英語の副読本でもなければ小学校の副読本でもない」という指摘を受けることがあった。目標言語がスペイン語や中国語であってもこの副読本は有効であろうし、学習者が中学生や高校生であっても役に立つだろうという意味であった。この指摘を肯定すれば、副読本は言語間の距離や年齢による発達を度外視していることになってしまうのであるが、一概に否定しきれない面があると考えている。副読本が依拠するクラッシュンの第2言語習得理論では、目標言語と母語の距離を問題にしないし、学習者の年齢についても幅広い対応が可能としているからである。

他の言語や中高校生はさておき、小学校英語においてクラッシュンの言う「習得」が重要な意味を持つことは本文で述べたとおりである。「習得」の具体化を意図したこの副読本が少しでも小学校英語に貢献することができれば幸いである。

絵図71



＜第3学年言語機能一覧＞

1. 事実情報

1.1 アイデンティティを認識する	1, 2, 3, 4, 5
1.2 報告する	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
1.4 質問する	13, 14, 15, 16

2. 知的態度

2.1 同意や反対を表現する	17, 18, 19
----------------	------------

3. 感情的態度

3.1 喜びや好みを表現する	20, 21
3.2 不快や嫌悪を表現する	22, 23
3.20 要求や欲求を表現する	24, 25

5. 処理事項

5.6 他人に教えたり指示したりする	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34
5.8 援助を求める	35

＜第4学年言語機能一覧＞

1. 事実情報

1.1 アイデンティティを認識する	36
1.2 報告する	37, 38, 39, 40
1.3 修正する	41, 42
1.4 質問する	43, 44

2. 知的態度

2.8 何かや誰かを知っているか知らないか述べる	45, 46
2.10 何かや誰かを覚えているか忘れたか述べる	47
2.24 何かをすることの許可を与えたり求めたりする	48

3. 感情的態度

3.2 不快や嫌悪を表現する	49
3.6 驚きを表現する	50
3.7 期待を表現する	51
3.10 満足か不満か尋ねる	52
3.11 がっかりしたと表現する	53, 54
3.13 恐れや心配を尋ねる	55

4. 道義的態度

4.1 おわびする	56
4.2 許す	57
4.4 良くないと表現する	58

5. 処理事項

5.1 行動を提案する	59, 60
5.2 他人に何かするよう依頼する	61, 62
5.3 他人に何かするよう誘う	63
5.5 他人に禁止したり警告したりする	64, 65, 66

6. 社交辞令

6.2 人に会った時	67, 68
6.3 紹介したり, されたりする時	69
6.4 退出する時	70

言語機能分類はvan Ekの“The Threshold Level”による。

Language Functions For 3rd Graders

1.Imparting and seeking factual information		
1.1	identifying	1,2,3,4,5
1.2	reporting (including describing and narrating)	6,7,8,9,10,11,12
1.4	asking	13,14,15,16
2.Expressing and finding out intellectual attitudes		
2.1	expressing agreement and disagreement	17,18,19
3.Expressing and finding out emotional attitudes		
3.1	expressing pleasure, liking	20,21
3.2	expressing displeasure, dislike	22,23
3.20	expressing want, desire	24,25
5.Getting things done (suasion)		
5.6	instructing or directing others to do something	26,27,28,29,30,31,32,33,34
5.8	requesting assistance	35

Language Functions For 4th Graders

1.Imparting and seeking factual information		
1.1	identifying	36
1.2	reporting (including describing and narrating)	37,38,39,40
1.3	correcting	41,42
1.4	asking	43,44
2.Expressing and finding out intellectual attitudes		
2.8	stating whether one knows or does not know something or someone	45,46
2.10	stating whether one remembers or has forgotten something or someone	47
2.24	giving and seeking permission to do something	48
3.Expressing and finding out emotional attitudes		
3.2	expressing displeasure, dislike	49
3.6	expressing surprise	50
3.7	expressing hope	51
3.10	inquiring about satisfaction or dissatisfaction	52
3.11	expressing disappointment	53,54
3.13	inquiring about fear or worry	55
4.Expressing and finding out moral attitudes		
4.1	apologizing	56
4.2	granting forgiveness	57
4.4	expressing disapproval	58
5.Getting things done (suasion)		
5.1	suggesting a course of action (including the speaker)	59,60
5.2	requesting others to do something	61,62
5.3	inviting others to do something	63
5.5	warning others to take care or to refrain from doing something	64,65,66
6.Socializing		
6.2	when meeting people	67,68
6.3	when introducing people and when being introduced	69
6.4	when taking leave	70

Language Functions are based on "The Threshold Level" by van Ek, 1976.