

小学校外国語（英語）教育における教材と指導法に関する一研究 ―求められるコミュニケーション力と間主観的世界に投げ込まれた発問―

藤 居 真 路

A Study on Teaching Materials and Methods in Elementary School EFL Education: Required Communication Skills and Questions Thrown into the Intersubjective World

FUJII Shinji

本稿では、英語教育で目的や場面、状況にふさわしく文脈に合わせてコミュニケーションを行う際に相手や聴衆を観察し、相手や聴衆が受け入れやすいように伝えることを目指した英語プロジェクトを提案した。最初に、コミュニケーション力を再考した後、グローバル化したビジネスの世界で求められる新しいコミュニケーション力について検討した。また、間主観的世界に置かれた言葉は関係性に影響を与えることを説明し、両者の関係が精神水準以上となるタスクを含める必要があると論じた。さらに、本プロジェクトの条件を提案し、実際の小学校6年生の外国語（英語）科の教科書について次の視点から検討を行った。第1に、小6用教科書のモデル文のトピックセンテンスの位置が不自然なものがあることを指摘し、英語のモデルの文章の適切化を求めた。第2に、小中の教科書の接続に関して、小学校の教科書では因果性や具体化の語順を配慮しているが、中学校の教科書では因果性の学びを促す会話文が少なく、強い要求をする場面等が設定し因果性のある英語を提示することを提案した。第3に、タスクの発問について、発達段階等を考慮したタスクを設定することなどを提案した。

1 はじめに

日本の英語教育は、諸外国と同じように小学校3年生から外国語（英語）を学べるようになり、また、4技能評価を目指した改革が進められようとしてきた（吉田，2017）。英語教育の重要性について、「日本と世界を繋ぐツールとして、英語の重要性は確固なものとして捉えられている」（榊原，2019，p.93）。現行の小学校学習指導要領外国語科の目標では、英語によるコミュニケーションを図る素地となる資質・能力を育成することが目指され、英語が使える日本人の育成に向けて本格的なスタートが切られたと感じられた。小学校の外国語科の学びは、外国語（英語）を聴いたり話したりすることが行われ、英語を学ぶ楽しさや面白さが感じられる教育が始まり、その成果が目に見える形で表れてくると期待が高まった。

他方、小学校外国語活動において、英語が嫌いだと答えた児童は、33.7%であり、中学校外国語科に

いて英語が嫌いだと答えた生徒が38.7%であり、3割以上の児童が小学校段階で英語が嫌いになっていることが報告された（及川，2017）。事実、中学校の先生が指摘しているように、小学校段階で英語が嫌いになった子どもたちが中学校に来るようになり、英語嫌いの生徒を言語活動に参加させるのにかなり工夫がいる状態となっている。また、中学校段階で英語力の差が開いてしまっており、中学校1年生の段階で、英語で簡単な会話ができるようになっている生徒もいるが、ほとんど英語を読むことも書くこともできない生徒もいる状態になっている。

こうした現状において、英語力が低い子どもたちを学びの活動に参加させ、その活動の中で英語に触れさせながら英語を学ばせるとともに、グローバル化が進んだビジネスの世界で活躍できるように、ビジネスの世界で求められる資質・能力を身につけることができるような授業づくりを進めたいと考えてきた。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説では「具体的な課題等を設定し、児童が外国語による

コミュニケーションにおける見方・考え方を働かせながらコミュニケーションの目的や場面、状況などを意識して活動を行い、英語の音声や語彙、表現などの知識を、三つの領域における実際のコミュニケーションにおいて活用できるようにすること」(p.42)と述べられている。

本稿では、現行の学習指導要領外国語において、英語によるコミュニケーションに関わる資質・能力を育成することが求められていることを踏まえ、逆向き設計の観点からビジネスで求められているコミュニケーション力を調べ、その考え方をもとに、英語教育の改革の視点を探究した。次に、その観点をもとに、現行の英語科の教科書を概観し、どのように指導方法を工夫することができるか探究するとともに、どのような教材が求められるか検討することにした。

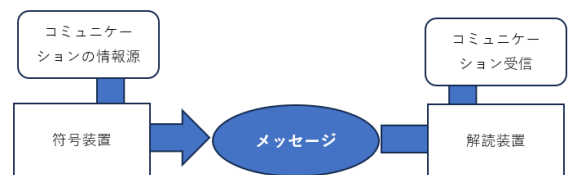
2 コミュニケーション力

日本の英語教育は、実用英語への志向が高まり、4技能を試験することに向けて検討が進み、民間試験によって実施することが計画されていたが、教育現場だけではなく専門家からも問題が指摘され実施が中止された(鳥飼, 2018)。他方、日本の英語教育は、コミュニケーション活動を行う場合対人関係等の要因を無視して学びが単純なものになってしまっていると批判されている(仲, 2017)。

日本経済団体連合会は、2018年11月の「新卒採用に関するアンケート」を実施し、企業が新卒者を採用する際に重視する力として、第1位にコミュニケーション能力(82.4%)を挙げ、第2位に主体性(64.3%)、第3位にチャレンジ精神(48.9%)となっていることを明らかにした。日本のビジネス界がコミュニケーション能力を有する人材が求めていることが明らかにされ、学校教育では、育成すべきキャリア・スキルの1つとしてコミュニケーション力が重視され、一層の取組が行われるようになった。

しかしコミュニケーションと言っても、実際には様々な定義が存在する。例えば、久米・長谷川(2007)は「自己と他者の間で行われるメッセージのやりとり」(p.3)と定義している。コミュニケーション活動については、古典的な考え方として、図1のようにBerlo(1960)のモデル等が考えられてきた。伝え

たい情報(the communication source)があり、その情報を外国語に符号化(the encoder)し、メッセージ(the message)として様々な経路(the channel)を通じて伝えていく活動である。また、伝えられようとしている情報を解読(the decoder)し、その伝えようとしている情報を中枢神経系で受け取る(the communication receiver)というものである。従来の英語教育では、Berlo(1960)の図で説明すれば、符号装置(encoder)と解読装置(decoder)の働きを正確にする教育が行われていたと言えよう。他のモデルも数多く存在し、例えば、岡部(1996)は、類似したモデルを考え、受け手がメッセージ(情報)に対する理解度や影響度等を加えて説明し、Berloが感情移入(emaphathy)として取り扱っていた概念を「効果」と名付けて、先のコミュニケーションの構成要素の1つとして加えている。また、マクウェール(1979)は、コミュニケーションを15の要素に分け精緻化した説明を試みている。



Berlo, D. K. (1960) p. 32 筆者が図式化した

図1 古典的なコミュニケーション過程

またコミュニケーションは、様々な視点からも研究がなされてきた。例えば、情報と人間との関係から分類が試みられており、深田(1998)は、①ある人からもう一人の人へ方向的に伝えられること、②ある人ともう一人の人との間の双方向的に伝え合うこと、③ある人からもう一人に情報が伝えられて影響を及ぼすこと、とに分類している。

前提的な議論として、コミュニケーションが行われるためには、クーリーが指摘しているように他者の存在に気づくことが必要であり、その認識なくしてコミュニケーションは起こりえない。また、両者が存在している場面も重要な意味を持っており、様々な場面をフレームの中で取り上げて説明したゴフマン(石黒[訳], 1974)は、コミュニケーションにおいて場面や時が関与し、状況適合性が評価されることを指摘している。日本語の語用論の中で取り上げられたように、コミュニケーションを図る相手との関係性への認知が言葉選択の動機づけに影響を

及ぼしている。さらに、コミュニケーションにおいて言葉は単なるメッセージとして働くのではなく、そのメッセージが機能して行為化されることもある。言語哲学において、オースティン（坂本〔訳〕, 1978）は行為遂行的発話を取り上げ、また、ハーバーマス（佐藤ら〔訳〕, 1987）は発語内行為や発語媒介行為といった発語内の効力について言及している。こうしたコミュニケーションの機能に着目すると、教師や児童、生徒によって授業の中で使用される言葉が人と人との関係性を規定していることを認識することができる。

3 間主観的世界に投げ込まれる発問

人が物や言葉などを介してコミュニケーションを行う際、乳幼児が言葉と物との間に三項関係を築くことが知られている（Bruner, 1993）。こうした関係について、対象物を中心として人が交友する世界（間主観的世界）を作り出し、他者の中に自己を投入（他我）していると考えられている（フッサール 浜渦・山口〔訳〕, 2012）。実際、教師は、授業の中で指示や説明、発問といった言葉を児童や生徒に投げかける。発問は、相互作用のための発問と理解の発問に分類でき、後者は事実確認発問や推論発問、評価発問等に分類される。この3種類の発問は、解答を導き出すうえで本文と読みとの間の関係の違いによってタイプづけられているが、発問は本来の機能として学習意欲を高め、思考力や判断力、表現力を高め、学びを深めさせる（峯島, 2011）。

間主観性的世界は、人と相手（聴衆）との関係性の側面とともに、間主観的世界に投げ込まれたものという視点から捉えることができる。まず、人と相手、聴衆との関係については、世界観によって捉え方が異なってくる。たとえば、ブーバー（植田〔訳〕, 1976）であれば神から人は自然を支配するように指示を受けたとする世界観に立脚している。そのため、対話する関係を捉える時、人はイエスと出会い回心するまでは、我とそれという関係に陥ってしまい、物質水準や生物水準での関係に留まってしまう。しかし人はイエスと出会い回心した後には、我と汝という関係と捉えることができるようになるのであって、精神水準を超える関係を築くことができると考えられる。また、鈴木（1982）であれば、世界を、

物質、生命、精神、実存的不可逆性として捉えているのであって、他者との関係性においても、物質水準、生命水準、精神水準、絶対者（空）水準で捉えていると考えられる。

間主観性において、人は他者の身体への感情移入を行い、心の動きを直接的に感じ取ると考えられている（フッサール 浜渦・山口〔訳〕, 2012）。また、メルロポンティ（朝比奈ら〔訳〕, 2002）は、間主観的世界に置かれた記号について論じているが、意味と言葉の関係で捉え、理解という一方向的な精神作用で捉えている。しかしながら、間主観的世界に投げ込まれる言葉は、両者の関係性における精神世界の水準を規定し制限していると考えられる。ブーバーは、人であろうと物であろうと、我とその関係と我と汝の関係に還元して、対話的な関係を説明しようとしたが、鈴木の見点から考えれば、両者の関係性には、物質水準、生命水準、精神水準、絶対者（空）の水準に分けることができる。

これまでの関係性は、ブーバーの世界観を考えれば分かるように、人と神との関係性によって世界が変わるという世界観に立てば、間主観的世界に投げ込まれたものは、何であろうとも変わらないと考えるのである。鈴木にしても、自然史などの次元で考察を進めており、ヘーゲルの素朴な考え方を批判的に論じることを重視し論じざるを得なかったのである。しかし間主観的世界に投げ込まれたものは、記号であろうと物であろうと、人や相手、聴衆への理解、影響は無視することができないものである。例えば、ブーバーの考え方を基に鈴木の哲学で説明すると、教師が聖書の解き明かしをしていた際に、商売の取引における重要な示唆を得たと感じた場合は、お金儲けに繋がる話として捉えたり、商売の競争において有意な地位を高めるための話として捉えたのであれば、牧師とその人との間に物質水準や生命水準での関係が築かれたとみなすことができる。他方、その解き明かしを聴いた際、鈴木が言う宗教的体験に至り、イエスキリストと出会い、信仰を持つにいたることもあり得るのである。この場合、牧師が行った聖書の解き明かし（記号）は、相手、聴衆に届き、その両者の関係が精神水準を超えたとみなすことができる。間主観的世界に投げ込まれたもの（言葉、発問等を含む）は、目的、場面、状況によって影響を受けながら両者の関係の水準を規定したり制限したりする機能があると考えられるのである。

本稿では、英語教育を改善する観点から考察を図ることを目的とし、その例として取り上げているため、キリスト教における聖霊の働き等の宗教的な観点から検討することは念頭に置いていない。学校教育の現場において、発問と言った言語が、間主観的世界に投げ込まれる状況について考察したいのであり、この観点は、従来あまり考慮に入れられなかった視点であり、英語教育をさらに発展させるためには、着目する必要があると考えている。言い換えれば、言葉の機能について異なる見方・考え方から検討し、付加的な価値を加えることによって英語教育の改善を図りたいと考えている。例えば、教育においては、倫理や道德等の問題を授業の中に取り込んだ指導が必要であると考えており、この場において考察を進めて行きたいと考えている。

AさんとBさんがキャリア教育に関わる話をしていった場面を想定していただきたい。この場合、将来給与がよりよい職業につくために成績を上げようとして、試験勉強のために話をしているのであれば、両者の関係が物質水準となっていると言え、また、受験競争の中で塾の先生と生徒の間で学修しており、その生徒にとって友達との競争が意識されているのであれば、その両者は生命水準での関係となっていると考えられる。こうした視点で考えると、こうした学びは、金儲けや立身出世等のための学びとしての意味はもっているが、学び自体に対する喜びや楽しさを感じ、学んでいることを自分のものにできているわけではないため、その学びを内化しているとは通常言えないのであり、学びの学びによる疎外を生んでいる可能性がある。こうした発想に基づいて、OECD Learning Compus 2030において論じられ、中央教育審議会答申の中で取り上げられているWell beingは、学校教育の場で精神水準以上でも考えることができるように教材づくりや指導法が開発する必要があると考えている。

4 オーディエンス（相手と聴衆）

少し話を戻すことになるが、英語教育においても、人と人との関係性に着目して、教材づくりや指導法開発が行われてきた。例えば、ライティング指導において、何が書かれるのかという問題よりも文法や統語を正しく使って書くことの方が重要視されるこ

とが多かったが、読み手のことを考えることを通して書くことの目的が明確化され、よりよいライティング指導になることが指摘されてきた(Raims, 1983, p.17)。また、第2言語学習におけるライティング指導において、3つの焦点化（①書き手に焦点化、②テキストに関する焦点化、③読み手に焦点化）を図ることによってよりよい英文が書けるようになることが指摘されてきた(Hirvela, Hyland, & Manchón, 2016)。読み手への焦点化は、書くことが、文脈という限定化した捉え方をするのではなく、使用している文脈において、読み手に向けて、書き手が語り掛けるために行っている行為に着目し拡大的に考えることなのである。言い換えれば、ライティングは、社会的な活動であり、文化的、制度的な文脈にはめ込まれていると考えるのである。ライティングは、読み手が期待することを予想したり、読み手を想像してイメージ化したりすることは、熟達しなければ難しいのであり、ライティングする上で、オーディエンスについて考えることができるようになることが重要だと考えられている(Flower & Hayes, 1981)。

また、ライティング・プロセスに着目し、目的とオーディエンスに注目させて指導を行うことで、ライティングを改善させることができることが示されてきた(Willaims, 2005)。なお、ここで取り上げているオーディエンスとは、「あるテキストを読むと考えられる人やグループ」(Williams, 2005, p.196)と定義されている。また、Richards (2003) は、「ライティングは、言語と文脈、聴衆への知識はもちろんのこと、計画したり草案したりする力も関与している社会認知的活動である。」(p.23)と述べて、ライティング指導を、探究的な学びとすることが必要であると主張している。さらにRichards (2003) は、「熟達してくると、読み手の背景的知識を正確に予測し、1つの特定の記述からどんなことを予想しそうなのか考えて、見事な文章を作り上げることができる。」(p.24)と述べたり、「教師は、表現の仕方や流れ、内容に関する知識を、目的の範囲内であるが、言葉が交わされるコミュニティにまで広げることで、学習者の社会認知的スキーマの伸長を図るべきある」(p.25)と主張したりしている。このことは、ライティング学習を、読み手が所属している談話コミュニティに適合した学びにするようにすべきだと主張していると言える。

ライティングのオーディエンス研究において、

Richardsの指摘はライティング指導を考える上で示唆的である。Richardsの考え方は、ライティング指導に有益な視点を行っているだけではなく、英語指導全般、特にコミュニケーションを中心とした言語活動を考える上で重要な示唆を提供してくれており、実際の教育内容や教育方法、環境等を考えていく上で大切な視点を提供していると言える。

5 相手意識に関する研究

ライティングにおけるオーディエンスの考え方は、国語教育、特に作文指導で着目され、相手意識として研究が行われてきた。相手意識は、元々は書き手が任意に設定した相手への意識として考えられていた。また、相手意識は、書き手が読み手を意識して、何をどのようにライティングに盛り込んだり変更したりするべきかに関わる問題として認識されてきた。実際の研究としては、例えば、書き手は、作文の目的を考慮に入れて、相手をイメージ化することによって相手の知識等に合わせて分かり易く書こうとすることが見出されている。具体的には、相手がどのような人なのかを想像するために、人は、テレビ等に出演していた人たちや自分の知り合いの人のことを思い浮かべたり自分の体験を思い出したりして推測しながら書かせることができるのである。相手意識を利用して作文指導を行うことによって、書くことに対する意識をより高い次元に引き上げる指導を行うことができる（佐渡島，2001；大西；1998）。さらに、相手意識において、相手が自分と比べて知識等が少ないと認識した場合、その差を考慮して語彙や表現方法を相手に合わせて調節する行動が見られたのである。これは、母語使用の調整の1つとして考えられ、相手意識を活用して書かせることで、読み手（相手）に合わせて言葉を調整する力を伸ばせるように指導することができる（中嶋，2003，p.14）。さらにまた、相手意識は、留学生とのやり取りに関する研究において、「留学生にわかる日本語とはどのようなものか」を具体的に学習者に考えさせて、よりよいコミュニケーション力を育成できるように指導することができる（今西，2006）。

また、作文指導において相手意識を用いて指導する場合、発達段階を考慮に入れる必要があることが研究を通して示されている。例えば、小学校低学年

では伝達内容の選択を重点化するが、学年進行とともに、内容から表現形式や情報配列に焦点が移行していくことが明らかにされている。自律的な書き手を育てるには、発達段階を考慮に入れ、ライティング・プロセスのタスクの1つとして、内容だけではなく相手意識についても指導していくことが大切であると言える（中嶋，2003；森田，2019）。

現行の学習指導要領外国語活動では、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報や考えなどを表現することに関わって、「相手意識」が取り上げられている。相手を想定し取り上げる話題を選択したり相手に分かり易くするために表現を調整させたりする探究型の学びにおいて、グループ学習による問題解決型の授業展開が試みられている（林，2023）。

6 ビジネスの世界で必要とされる新たなコミュニケーション力の育成

外国語（英語）科におけるコミュニケーション力の学びは、相手意識と言った相手や聴衆などの視点から考えているのであり、単語力や構文力、読解力と言ったような言語形式に関係した英語力の範囲を超えたコンピテンシーを含む力を育成しようとしている。現実のビジネスで求められているコミュニケーション力は、今日学校教育で取り扱っている内容をさらに超える力を目指しており、オーセンティックな学びを志向する外国語（英語）教育で捉えられるようなコミュニケーション力である。例えば、タネン（2018）がビジネスの世界で成功するために必要とされるコミュニケーション力は、伝えようとする相手をよく観察して、その人に対してどのような内容をどのような言い方で伝えれば受け入れてもらえやすくなるのかを見抜き、その推測に沿った内容と言い方を工夫し的確に伝えられるようになることが大切だと考えられている。さらに、メイヤー（2016）は、ステレオタイプ的な見方をしているとも言えるが、例えば、メキシコ人は感情を込めて表現する方が誠実に行動していると受けとめられると述べるなど、文化差を念頭に置いたコミュニケーション力の重要性を指摘している。ホフステード（岩井・岩井[訳]，1995）が指摘しているように、異文化間の違いを乗り越えて共存するためには、異なる文化を有

する人たちを観察し、受け入れやすいように伝えることができる力を育成するための教育が必要になっていると考えられる。教育実践的には、これらの考え方は、タネン（2018）の考え方で便宜的に包括できると考えられるが、こうした教育を実現させることによって、グローバル化社会において必要とされる資質・能力を育成するための教育の実現に向けて一歩前進させることができることになると言える。

7 外国語（英語）科に探究を取り入れる意味

今日の学校教育では、学習指導要領の中で示されているように、現在だけではなく将来に亘って実社会で必要となる資質・能力の育成が求められているのであり、課題を発見し解決することができる力を授業の中で体験的に学ばせることが求められている。外国語（英語）科の平成29年度告知の学習指導要領では、教科における見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、資質・能力を育成することを目指しており、他の教科と同じスタイルになっている。しかし科目名等を比較すればよく分かるが、外国語科では、他の教科と異なり、習得と活用を中心とした学びを行うことになっており、探究を含めた学びは重視されているとは言えない。

探究的な学びには、タスクを工夫することによって、例えば、英語で発表することへの主体的な意欲を高めることができる（藤居, 2024c）。具体的には、タスクを通して比較対照させたり調査させたりすることによって、学修者が自己の意見の独自性等を意識し、英語で発表したいという意欲を高めることができると考えられる。また、比較対照して自分の意見を英語でまとめるためには、単語等を調べたりしながら正確に読み、語法を意識しながら英語にまとめて書くのであり、確かな学びの機会が提供できる。しかも、探究的な学びの場合、本稿の中で1つの例として取り上げているが、単に自己紹介として名刺を作って名前を言わせる活動を行うのではなく、「ALTに自分の名前を覚えてもらうにはどのようにしたらよいのか」といったタスクを設定することによって、課題解決型の学びにして、創造力を育て深い学びとすることができる。

8 英語教育における教材化に向けて

まずは、タネン（2018）やホフステード（岩井・岩井 [訳], 1995）などが求めるようなコミュニケーション力を育成することが必要であると認められなければならないが、そうした認識が普及した場合、教育の世界では、教育実践できるように教育内容や指導方法等を具体化することが必要となる。また、こうした指導の意義を普及していくためには、発達段階や文化差等の違いにも拘わらず、どのように教育を行えばよいのか、統一的な発想で取り組めるようにスローガンとなる目標を設定する必要性が出てくる。さらに、先述の通り、タスクを通して話し手と聞き手との間で精神水準を超えた関係となる学びにしていきたいと考えている。

藤居（2024b）は、英語教育において、「相手や聴衆をよく観察し、相手や聴衆が受け入れやすいように伝える」ために探究的な学びを設定して行う教育を提案している。この提案では、相手や聴衆が自分の意見を受け入れやすくするために、例えば、次のような項目を満たすように改善することが目指されることになる。第1に、相手や聴衆が理解し易い言語を用いて表現することが目指されることになる。これは、相手や聴衆が使用する言語で、正しい言葉（語彙、熟語、構文、等）を使って伝えることを目指させることにもなる。第2に、相手や聴衆の言語について、相手や聴衆が所属する各文化が求めるスタイルを用いて伝えることが目指されることになる。これは、渡辺（2004）や尾野（2018）などが述べるように、文化によって受け入れやすい論理や発想、語彙、表現方法等のスタイルが存在すると考えられ、そのことを学んで伝える内容や語句、表現形式を工夫することを目指すものである。第3に、相手や聴衆が所属したり出身であったりする地理や地域、コミュニティ等による分離性に基づく、なまりや方言などを伴う言語共同体のヴァリエーションに気づいて、それに合わせて論理や発想、内容、語句、表現形式等を工夫することが目指されることになる。第4に、相手や聴衆が所属する談話コミュニティを見抜き、その分野や専門性等に適合したり、特有の言語や言語スタイル等に合わせて論理や発想、内容、語句、表現形式等を工夫することが目指されることになる（Swale, 1990）。第5に、外交や商売、政治等に関わる内容について、相手や聴衆が文化的に受

け入れやすい発想や論理、表現方法、内容を見抜いて、短期的な関係として、それに合わせて論理や発想、内容、語句、表現形式等を工夫することが目指されることになる。第6に、相手や聴衆について、グループや個人との間の関係について、立場の上下関係やその特徴を見抜き、その関係性に合わせて論理や発想、内容、語句、表現形式等を工夫することが目指されることになる。第7に、相手や聴衆との関係をもとに、場面や状況等を判断し、そこに合った論理や発想、内容、語句、表現形式等を工夫することが目指されることになる。第8に、相手や聴衆について、年齢や性別、嗜好、趣味等を含むアイデンティティを見抜き、その言語共同体に合った伝える論理や発想、内容、語彙、表現形式等を工夫することが目指されることになる。第9に、外交や商売、政治等に関わる内容について、短期的ではなく、長期的な戦略や商法等により、必ずしも説得したり論破したりするのではなく、豊かな人間関係や信頼関係を築くこと等重視して、論理や発想、内容、語句、表現形式等を工夫することが目指されることになる。第10に、相手や聴衆に伝える方法やチャンネル等の特徴を見抜き、それに合った論理や発想、内容、語彙、表現方法等を工夫することが目指されることになる。

こうした例は、ごく一部であるが、英語教育の様々な教材に対してタスクを準備し、日々の学習活動として利用することができる。ここでの学びは、外国語（英語）を正しく使えたりふさわしくなるように伝えたりするだけではなく、人間関係の在り方を重視したコミュニケーション活動にすることを旨とするものである。例えば、人間関係の面について、関係性を高めたり深めたりする活動を目指すとは限らず、時には弱めたり距離を置いたりする力をも身に付けることを目指すものである。また、高校英語では論理性を教えているが、幼児に話す場合を考えれば分かるように、発想や論理、内容、語句、表現方法等は、もっと柔軟に考えることになる。将来、幼稚園の先生や幼児向けの商品等を制作する仕事に就く者もいるのであり、様々なタスクを通して、自分中心から他者指向への変換する体験を積めるようなタスクが考えられるのである。本プロジェクトは、小学校外国語活動といった初歩的な英語による言語活動でも行うことができるとともに、成人に対して、外交問題といった高度でセンシティブな問題を取り上

げて外国語（英語）科の言語活動として学ばせることも念頭においている。そうした考え方の下で、本稿では小学生を対象とした議論を行っている。

9 教科書の課題

これまで述べてきたように、本稿では、コミュニケーションを行う際に「相手や聴衆を観察し、相手や聴衆が受け入れやすいように伝える」ことを加えた英語教育プログラムを実施することを目指している。この視点に立つて考えると、現行の教科書についていくつか検討すべき課題があることを指摘することができる。

9.1 文章構造の点から好ましいもの

小学校外国語（英語）科6年用の教科書を見ると、誰に向けて英語が書かれていない英文がある。本稿の考え方であれば、目的や場面、状況を考慮し、相手や聴衆に応じて、発想や論理、内容、表現方法等は変わると考えている。そのため、教科書の英文の提示方法について、目的や場面、状況を明示し、だれを対象として書いているのか、一定程度明確にする方がよいと考えている。

次に、モデルとして提示する英文は、英語の文化や論理を学べるものであってほしいと考えている。外国語として英語を学ぶ小学生にとっては、英語の文化における発想や論理、内容、語句、表現形式等に触れることの意義があると考えられる。ここでは、今回の学習指導要領が重視している論理性について、実際の小学校6年用の教科書がどのようになっているのかを見てみたい。

小学校外国語科6年用教科書について、学習者が自己関与しやすい将来の夢や中学校での生活に関わる単元を選び、トピックセンテンスの位置等について検討した。その結果は、表1の通りであった。この表を見れば分かるように、小学校の初学者が触れる英語であるにも拘わらず、英語の論理の順になっていない教科書が存在している現実気づかされる。

表1 小6英語教科書のトピックセンテンス位置

教科書	A社	B社	C社	D社	E社	F社
Lesson	7	8	7	7	8	6
Step	3	1	3	3	3	4
文章数	4文	4文	4文	5文	5文	4文
話題文位置	1文目	4文目	3, 4文目	1文目	5文目	4文目

実際の教科書で掲載されている英文は、表2の通りである。教科書作りに小学校の先生が参加されていることは教科書作りに欠かせないことであるが、初学者に提示する英文のモデルの選択には、もう少し英語教育の立場からの意見を反映させるべきではないだろうか。早急に、初学者が暗唱するであろうモデルの英文として、トピック・センテンスの位置が後半にくるものを学ばせることの問題性について、議論が必要があるのではないだろうか。

表2 実際の外国語科6年の教科書の例

New Horizon 6 p.85	Here we go ! p.81	Junior Sunshine 6 p.92
I like science. I want to join the science club. I want to study science. I want to be a vet. I want to help animals.	My Dream I want to join the art club. I'm good at drawing. I want to be a designer. I want to make cool T-shirts.	I want to be a vet. I like animals. I'm good at science. I want to help sick animals.

英語教育の分野では、Reid (1994) 等が述べているように、トピックセンテンスは、英語では最初のところで述べることになっている。実際、アメリカの小学校では、この順序性で書けるようになるように、ライティングの指導が反復して教え込まれることが常識になっている（リーパー, 2011）。このことを考えると、小学校段階、特に形式的操作ができるようになるまでは、英語の論理で書かれた英文をモデルとして提示して学ばせる方がよいと言えよう。

このことについて、本稿で取り上げている「相手や聴衆を観察し、相手や聴衆が受け入れやすいように伝える」ことを加えた英語教育プログラムの視点で考えていきたい。本稿の英語教育プログラムでは、探究型の学びとして教材を扱うことになる。具体的には、ネット交流会の際にアメリカ人の小学生に、「将来の夢」を伝えるという目的で伝えるといったタスクを工夫して、授業を行うことができる。アメリカ人の小学生が受け入れやすいように伝えるためには、アメリカでの論じ方と日本語の論じ方を提示して、論理や表現方法について違いに気づかせることから学ばせることができる。その学びを通して、アメリカ人の英語を母語とする小学生に対してどのように表現させるべきか考えさせることができる。探究的な学びでは、学者たちが見出した法則を学修者自身が体験的に発見し、その発見を法則化して、実際の本物のタスクに適用する学びとすることがで

きる。日本語と英語の論理の違いを意識し、将来様々な角度から日本語と英語の違いについて考えることができる学修者を育成できると考えられる。

こうした視点で改めて現行の小学校外国語科の教科書を見てみると、現行の教科書は、日本の学修者に多くの語彙や文法を教え込ませることに重点が置かれているかのように見える。本稿で取り上げている「相手や聴衆を観察し、相手や聴衆が受け入れやすいように伝える」ことを目指した英語教育プログラムにすれば、英語の発想や論理について資料を使って学ばせて、課題発見・解決型の学びに繋げることができる。

9.2 小学校から中学校への学びの継続

渡邊 (2004) は、アメリカ人の主張の根本論理として因果律があり、3歳児であってもこの規則に従って自己主張すると述べている。日本の英語教育において、小学校段階で取り入れられ、しかも中学校の教科書では、因果律を練習するためのタスクが教科書の中で取り扱われるようになった。

それでは、小学校と中学校の連結を考えるために、Here we go! 6とHere we go! English course 1を比較した結果は、表3に示した通りである。Here we go!を取り上げた理由は、熊本で多く使用されている教材であるので、本稿で選択して調査した。

この表を見れば分かるように、小学校6年用の教科書の方が、同じ教科書会社であっても、理由や具体化の論述が多いことが分かる。このような結果になった原因は、中学校1年生の教科書が、戦後日本の英語の教科書で採用されていたように、会話文のスタイルとなっている。そのため、英文がとても短く、しかも自分の意見を通そうとする場面がないことに起因しているものと考えられる。学びの継続性の観点から言えば、小学校から中学校への学びの繋がりを考えると、小学校での因果性の学びをもとに、中学校1年生の教科書において、どのような場面で因果性のあるやり取りをするのか具体的に学べる機会を提供する方が望ましいと言えるのではないだろうか。

表3 小学校6年と中学校1年で掲載されている英語の文章の因果律の出現頻度

年	Lesson	page	問い	答え	理由	具体化
6	3	34	What time do you get up?	I get up at six.	○	
6	5	60	Where do you want to go?	I want to go to Egypt.	○	
6	6	70	What is your best memory?	My best memory is sports day.		○
6	7	86	What do you want to be?	I want to be a baker.	○	○
6	7	93	Who is your hero?			
6	8	99	What do you want to do?	I want to study math.	○	○
6	8	105	What is your dream?			
1	1	22	Where are you from?	I'm from New Zealand.		
1	2	30	When do you climb?	On weekends.		
1	2	33	When do you play basketball?	During lunch break.		
1	2	34	When do you study dinner?	Before dinner.		
1	3	40	What can you make?	I can make ramen.		
1	3	43	What can you dance?	I can do bon dance.		
1	P1	52	What can I get for you?	Can I have a cheeseburger, a small French fries.		
1	4	54	Who is that woman?	She is an android, Chihira Akioko.	○	○
1	4	59	Who is that woman?	She is Ms. Green.		
1	4	60	Which notebook is yours, A or B?	A is.		
1	4	60	Whose notebook is the other one?	It's Daisuke's.		
1	5	62	What do you do for your family?			
1	6	70	Why do you like Sue?	Because she is always kind to me.		
1	6	71	What is your favorite movie?	Star Wars.		
1	6	71 続き	Why do you like it?	Because it's exciting.		
1	6	73	Why is it dangerous?	Because elephants sometimes attack school children.		
1	6	73	Then, why does Jackson go to school?	Because he has a dream.		
1	6	73	What's his dream?	You can find the answer in the movie.		
1	6	74	Why do you like him?	Because he plays shogi very well.		
1	6	75	Why do you like baseball?	Because it's exciting.		
1	P3	76	Excuse me, but where is the burger shop?	You are here, at the information center.		
1	7	80	Wow! How can we go there?	By bus.		
1	7	81	How does Mr. Yamada come to school?	By train. How about Ms. Oka?		

10 発問による人と人との関係の水準

「3 間主観的世界に投げ込まれる発問」のところで、本稿で取り上げる発問の考え方を提示した。ここでは、相手や聴衆を観察し、相手や聴衆が受け入れやすいように伝えることを目指した本プログラムとの関係性について簡単に考えておく。

10.1 本プロジェクトにおける「観察」と発問

本稿では、「相手や聴衆を観察し、相手や聴衆が受け入れやすいように伝える」ことを目指した英語教育プログラムを考えており、相手や聴衆をまず観察することを求めている。ここには、エッセンシャル・クエッションと同じように、方向目標があるのである。それは、将来様々な人やグループとコミュニケーションをとる機会があるだろうが、それぞれコミュニケーションには、目的や場面、状況があり、そのもとで相手や聴衆がどのような特徴を有しているか見抜く力を育成することを目指しているのである。

もちろん、発達段階や知的段階に応じて、タスクが設定されることになる。

ここでは、東京書籍のNew Horizon Elementary English Course 6のUnit 1で取り上げられている「自己紹介からどんな人か聞き取ろう」というタスクを取り上げる。このタスクは、発問形式になっており、どんな人かを知ろうとする活動であり、タネン(2018)が用いた観察という言葉と関連している。もしタネンの考え方にに基づいているとすれば、言語や言語スタイルの特徴等を理解し、文化や興味関心、経験等を想像させて、Nadiaが受け入れやすい、言い換えるならば、答えたくなるような質問を児童に考えさせることができると考えられる。

しかし、このタスクの後では、その観察に基づいた活動、タスクが行われていない。もし本稿で取り上げているプロジェクトに基づいてタスクを考えるのであれば、「相手や聴衆が受け入れやすいように伝える」ために何について自己紹介すればよいか考えさせることができる。具体的には、相手の話した内

容、例えば好きなスポーツが話されたのであれば、その発言にあわせて、自分の好きなスポーツについて話することができるのである。また、お菓子が好きと言うのであれば、その地域や日本のお菓子を紹介し、自分が好きか嫌いかわかることなどを考えて、工夫して伝えることができるのである。

クラスメイトとの学び合いを行いながら、相手や聴衆をしっかり観察して考えて、自分なりのオリジナリティあるアイディアに気づかせて、英語を使って言語活動する機会を提供することができる。英語でのやり取りだけを学ばせるのではなく、関連した活動をすることによって、英語を書いたり話したりしようとする気にさせたり、英語で発表したりしたいと思わせたりできるのである（藤居, 2024c）。しかもこうした学びを通して、タネンの考える新しいコミュニケーション力の育成に向けた学びが展開できると考えられる。言い換えるならば、観察をする際に、「相手が受け入れやすいように伝えるためには、どのようにすればよいのだろうか。」という問いをもって、エッセンシャル・クエッション（McTighe & Wiggins, 2013）のように方向目標として捉えて、体験的に学んでいくことができ、新しいコミュニケーション力のコンピテンシーを育成できると考えられるのである。

10.2 本プロジェクトの探究的な学びとしての問い

小学校外国語活動のLet's try! 1の学びでは、来多（2019）が中学校向けに精緻化した取組を紹介しているが、ローマ字を使った名刺を作成して、順番にALTのところに行き、名刺を手渡して自己紹介をさせることが行われている。本稿では、コミュニケーションを行う際に相手や聴衆を観察し、相手や聴衆が受け入れやすいように伝えることを加えた英語教育プログラムを実施することを目指しているが、次のような視点から工夫が考えられる。

例えば、プロジェクトとして、「ALTの先生にみんなの名前を覚えてもらうためには、どのようにすればよいのだろうか。」というタスクを設定し、そのタスクに基づいて探究的な学びをさせることができる。ALTのことをイメージ化して、どのような工夫をすれば効果的となるか対話的に考えさせることができる。名詞を使うというアイディアだけではなく、名前を繰り返し言ったり、漢字よりもひらがなを使ったり、ローマ字を並記したりするようなアイディア

がでる可能性がある。藤居（2024c）の研究によれば、自分のオリジナリティがあると考えている内容については、英語で発表したいと思う傾向を見出しており、前述の工夫を自分で考えついた児童は、オリジナリティ性等を意識して、英語で自己紹介をしたいと考えるようになると考えられる。

10.3 間主観的世界に投げ込まれる言葉の水準

間主観的世界に投げ込まれた言葉は、従来、「共同注意フレーム」と呼ばれる協調行動による三項関係コミュニケーションとして捉えられてきたのであり（トマセロ, 辻ら [訳], 2008）、言語学習の重要事項として考えられてきた。本稿では、間主観的世界に投げ込まれた言葉は、人と人との関係性の水準を規定したり制限したりすることに影響を及ぼしていることを指摘した。しかしその問いは、問いの文字通りの意味によるものではなく、人と人との関係の中で捉えられた世界観によるものであると説明した。

教科書の問いを見ると、鈴木の水準で言えば、物質水準や生命水準の問いがほとんどである。教科書の中で問われている内容は、What do you want to eat? What do you want to do in summer?であり、自分のことばかり主張させるものが多く、自己中心的な発想を培うものが多い。言い換えるならば、英語の教科書における学びは、他者指向の発言や思いやりなどに関わる精神水準の問いが少ないのである。

こうした主張をすると、小学校段階で学ばせる英語に焦点化するために、問いが制限されていると主張されるであろう。確かに、現行の教科書においてSDGsといった地球規模の問題が取り上げられており、児童と先生、児童と児童との間の関係性において、精神の水準における世界観でコミュニケーション活動を行うことができると考えられる。しかしながら、小学生外国語科の段階においては、SDGsの問題を英語で直接的に議論するためには、難しい単語が必要なり、外国語（英語）が得意ではない児童にとっては、日本語で行われている教科での学びを矮小化しただけの活動にしてしまう可能性がある。

英語教育における教材を議論する際、従来は、言語的な学習段階について焦点化されて議論されることが多かった。藤居（2024）は、間主観的世界に投げ込まれる言葉や発問によって、両者の人間の関係性の水準が規定されたり制限されたりすると考えられ、この点について考慮した学びを設定する必要が

あると論じている。

また、こうした視点だけで考えるだけでなく、児童を中心とした学びを設定していく必要があると考える。児童を中心とした学びを考える方法の1つとして、児童の発達段階等を考慮に入れたタスクを工夫することが考えられる。具体的には、児童の発達段階から考えることができる。例えば、小学校時代は、エリックソン（西平・中嶋 [訳], 2011）のライフサイクルでは潜在期に相当し、勤勉対劣等、適格の発達段階にある。そのため、英語教育において、学校や家庭生活で果たすべき役割について話題として取り上げれば、ライフサイクルの発達段階から考えて適切な課題を設定することができる。この点について配慮したタスクは、実際には数多く考えられる。

次に、児童を中心とした学びにするために、この問題を空間的な視点から考えてみたい。児童は、小学校という発達段階を考えれば、クーリーらのいう第一集団から学校生活へ踏み出した段階である。そのため、小学校段階では、家庭生活や学校生活に関連した話題を取り上げれば、児童にとって身近なタスクとなり得ると考えることができる。例えば、家族への感謝等に繋がるタスクを設定したり、学級づくりに役立つようなタスクを設定したりして、探究的な学びを行い、多くの小学校で毎月または隔月の行われている参観日に保護者に対して英語で感謝を言わせる発表ができるような教材づくりが考えられる。

こうした視点に立ってタスクを設定できるが、英語によるコミュニケーション活動を考えた場合に、どのような英語の問いを設定すればよいのか疑問を持たれるかもしれない。具体的には、What do you do for your family? What do you want to do for your grandparents? What can you do for your friends? What can you do for the Earth?といったごく簡単な問いを設定することができるのである。こうした家族や友だちへの素直な感謝や褒める言葉の学びは、情動に繋げる学びとなるだけでなく、児童の感性や思いと関係づけた言語の学びの場に行うことができると考えている。藤居（2023）が指摘しているように、小学校段階における外国語活動において、情動や身体性に関連づけた学びとすることにより、学びの学びによる疎外を回避することができるとともに、身振りや手振りといった情動に関係づけたコミュニケーション活動への学びの場を提供

することができる。

11 まとめと考察

本稿は、小学校外国語（英語）科教育について、Society 5.0のグローバル化が進んだ社会が求める比較的新しいコミュニケーション力を育成する必要がある、具体的な指導法や教材について探究するとともに、コミュニケーションと関係性との繋がりについて検討してきた。コミュニケーションを行っている人と人との関係性は、英語教育において、間主観的世界に存在するものに対して言語の獲得が成立する場として認識がなされてきた。本稿では、言語獲得の視点ではなく、人と人との関係性に影響を及ぼす世界観の水準が響存的存在として関与し合っている現象に着目し、英語教育における言葉や発問が及ぼす精神世界への影響について取り上げて考察を行った。また、従来の英語教育におけるオーディエンスの概念を拡大し、相手と聴衆として、話し手が関係性に関与できる対象であることに着目して、英語教育への指導法の在り方について検討した。英語教育では、オーディエンスとして述べられてきた相手や聴衆は、談話コミュニティといった外的に規定された規則を有する外界としての存在意義を持つ場として扱われ、外国語活動としてクローズな問いが用いられるなどしてきた。しかし、外交問題を考えれば分かるように、また、日常的に行われている販売活動における会話を考えればすぐに分かるように、話し手と聞き手とのやり取りは、自己の主張を受け入れさせることだけが求められるのではなく、長期的な関係を通して、両者の利害の調整が行われることが多い。タネンが指摘するように、人は文化や特性等によって、受け入れやすい内容や表現の仕方がある。そのため、話し手は、伝えようとする相手や聴衆とコミュニケーションを図りながらよく観察して、相手や聴衆が受け入れやすい内容や話し方等を課題解決的に見出していくことが求められているのである。こうした認識に立脚し、英語教育における言語活動を再考すると、そうした比較的新しいコミュニケーション力の育成に向けた学びは、小学生段階から提供できると考えている。

こうした視点に立つとき、現行の教科書が一つ一つ丁寧に「～してみよう」と具体的にやるべきこと

を指定して英語を学ばせようとする方法では、将来必要とされるコミュニケーション力を学ぶための機会を従来と同じく学校教育の場で十分に提供できないままとなっていることを懸念している。また、こうした学びの変革を通して、本稿では取り上げないが、もっと発展的で深い学びへの機会を提供できると考えている。

しかしながら、こうした考え方は教育現場からすると、架空の空論であり、実際にどのように指導できるのかということが問題となる。しかも英語教育は、小学校から高校、大学へと続く学びである。こうした英語力の違う学修者であっても、簡潔な指導のあり方を示して、実践方法が具体化できるものでなければならない。本稿では、その試案として、目的や場面、状況にふさわしく、文脈に合わせて「コミュニケーションを行う際に『相手や聴衆を観察し、相手や聴衆が受け入れやすいように伝える』ことを加えた英語プロジェクト」を提案した。「相手が受け入れやすいように」という表現で表したかったのは、人やコミュニティ等との関係はとても複雑であり、対立関係にある場合も含まれており、相手の特徴を観察を通して見抜きながら、言語の種類、英語のスタイル、文化、内容、構成、表情、ジェスチャー、メディア、等を工夫して適切な対応が取れるように伝える経験をさせることを目指している。

現実世界を考えれば分かるように、交渉や商売等においては、相手を論破することがマイナス効果を持つことがあるのであって、文化によっては負けて勝つことをよしとすることもある。そのため、説得して相手の意見を変えたり、相手の弱点を突いて屈服させたり、精神的に追い込んで反論できなくするといったようなことを必ずしも目当て（目標）としていない。

しかもこのプロジェクトは、教育で行うものであり、人として大切とすべき価値観や発想も学ばせたいと考えている。近代化した社会を単に競争世界として捉える人はどれだけいるであろうか。単に自己主張をする人間を世の中の人たちは受け入れるであろうか。残念ながら、現在の教科書のタスクの多くは、自分について語るものが多い。その水準は、何が好きだとか、試合に勝ちたいとか、といったような物質水準や生命水準の発言が多く、精神水準以上の発言を引き出せないものになっている。What do you want to do for your mother?という質問を投

げかければ、I clean my room and the living room. やI help her. She is happy. And I am happy.といった答えが引き出すことができればよいのではないかと考えているのである。小学校では、多くの場合、定期的に参観日があるのであるから、そうした機会に英語で発表させることができるのである。そうした学びへの配慮が教科書にあれば一層魅力的な教材になるであろう。

また、英語教育において、特別支援教育の視点をしっかり取り入れた教材づくりにする必要がある。文部科学省2012年の統計から小学校で7.7%の児童が学習面又は行動面で著しい困難を示すと判定がなされている。英語教育において、カタカナで読み方を書くなどの工夫に対して、全く認めないとする意見も聞くことがあるが、障害を持った子どもたちの中には、英語の音声の判別が困難な児童もいる。本稿の10.2 本プロジェクトの探究的な学びとしての問いにおいて取り上げたタスクにおいて、こうした児童が名刺づくり等を通して様々なコミュニケーション力を育成することができ、名刺を使った挨拶の活動にも参加できるように学びを創ることができる。さらに、宮口（2019）が「ケーキの切れない非行少年たち」という著作の中で、犯罪を犯した子どもたちの中には、基本的な認知機能に遅延が見られ、コミュニケーション場面において、情報を正しく理解できず、感情的な対応をしてしまう者がいると述べられている。また、こうした人たちに、基本的な認知機能を学ぶ場を提供する必要があると指摘されている。様々な教科の教育現場において、宮口が指摘するような基本的な認知機能を高める学びを増やすことが必要となってきたと言えるのではなかろうか。本稿で取り上げた学びは、相手や聴衆について理解を図るものでもあり、人間関係力の基本である他者の立場で共に学び合える機会を提供できる。

本稿では、小学校英語教育において、本プロジェクトの考え方を提示し、実践方法に対する考え方の基本を提示することができた。今後本稿の考え方を精緻化していくとともに、中学校や高等学校の教材についても考えていきたい。さらに、本プロジェクトについて、授業の中でクラスルーム・リサーチを行い、学びの構造等について研究を進めていきたい。

12 引用文献

- オースティン, J. L. (坂本百大 [訳], 1978). 『行為と演技』大修館書店.
- Berlo, D. K. (1960). *The process of communication: An introduction to theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bruner, J. (1993). *Mind and culture. The Jerusalem-Harvard lectures Book 3. English edition*. Cambridge: Harvard University Press.
- ブーバー, M. (植田 [訳], 1979). 『我と汝・対話』岩波文庫.
- エリックソン, E. H. (西平・中島 [訳], 2011). 『アイデンティティとライフサイクル』誠信書房.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-87.
- 藤居真路 (2023). 「小学校外国語（英語）教育のAI化に伴う教育改善への一提言—情動と身体を働かせたアプローチの視座—」『日本教育学会第82回大会要旨集』pp.204-205.
- 藤居真路 (2024a). 「Society 5.0を生きる子供たちに必要な小学校英語教育に対する一提言—逆向き設計に基づき、求められるべき言語活動と教材について」『日本教育学会大会研究発表要項』No.83, 121-122.
- 藤居真路 (2024b). 「小学校外国語科6年生用教科書のタスクとモデル英文構成等の特徴」『第24回小学校英語教育学会 (JES) 中国・山口大会要綱集』p.100.
- 藤居真路 (2024c). 「英語教育でSDGsを扱った探究の学びのプロセスにおいて生徒は何を学ぼうとしているのか」『金沢学院大学紀要』No.22, 218-228.
- 深田博己 (1998). 『インターパーソナルコミュニケーション—対人コミュニケーションの心理学—』北大路書房.
- フッサール, E. (浜渦・山口 [訳], 2012). 『間主観性の現象学—その方法—』筑摩書房.
- ゴフマン, E. (石黒毅 [訳], 1974) 『行為と演技』誠信書房.
- ハーバーマス, J.・ルーマン, N. (佐藤嘉一・山口節郎・藤沢賢一郎 [訳], 1987). 『ユルゲン・ハーバーマス＝ルーマン論争—批判理論と社会システム理論—』木鐸社.
- 林真希 (2023). 「相手を意識した表現活動～プレゼンテーション活動における「やりくり」～」『鳥取大学附属中学校研究紀要』No.54, 87-90.
- Hirvela, A., Hyland, K., & Manchón, R. M. (2016) Dimensions in L2 writing theory and research: Learning to write and writing to learn. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing*. (pp.45-63) Berlin: De Gruyter.
- ホフステード, G. (岩井典子・岩井八郎 [訳], 1995) 『多文化世界—違いを学び共存への道を探る—』有斐閣.
- 今西利之 (2006). 「文章による留学生への情報伝達を巡って—「フォーリナー・ライティング」研究に向けた取り組み—」『熊本大学留学生センター紀要』No.9, 1-10.
- 喜多容子 (2019). 「「他者との係わり」を意識させたライティング指導の工夫～中学校英語科1学年での取組の一考察～」『四国英語教育学会紀要』No.39, 41-52.
- 久米昭元・長谷川典子 (2007). 『ケースで学ぶ異文化コミュニケーション—誤解・失敗・すれ違い—』有斐閣選書.
- リーパーすみ子 (2011). 『アメリカの小学校に学ぶ英語の書き方』コスモピア.
- マクウェール, D. (山中正剛 [監訳], 1979). 『コミュニケーションの社会学』川島書店.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2013). *Essential questions: Opening doors to student understanding*. Virginia: ASCD.
- 宮口幸治 (2019). 『ケーキの切れない非行少年たち』新潮社.
- メイヤー, M. (DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部 [訳], 2016). 『異文化交渉力: 5つの原則』ダイヤモンド社.
- メルロポンティ, M. (朝比奈誼・栗津則雄・木田元・佐々木宗雄 [訳], 2002) 『間接的言語と沈黙の声』みすず書房.
- 峯島道夫 (2011). 「リーディング指導における読みの深化と批判的思考力伸長のための「評価型発問」の活用」『リメディアル教育研究』No.6, 125-140.
- 森田香緒里 (2019). 「低学年児童作文における相手意識の発生と機能—フォリナー・ライティングの国際比較—」『人文科教育研究』No.46, 1-16.
- 中嶋香緒里 (2003). 「書き分け課題における学習者の相手意識と言語的調整」『人文科教育研究』No.30, 12-31.
- 仲潔 (2017). 「期待外れの学習指導要領」藤原康弘・仲潔・寺沢拓敬 (編) 『これらかの英語教育の話をしよう。』(pp.101-136) 日本コミュニケーション学会.
- 日本経済団体連合会 (2018). 『2018年度 新卒採用に関するアンケート』(2018年11月22日)
- 及川賢 (2017). 「小中における英語授業好感の変化に影響を及ぼす要因」『KATE Journal』No.31, 71-84.
- 岡部朗一 (1996). 「コミュニケーションの基礎概念」古田曙 [監] 『異文化コミュニケーション—新・国際人の条件—』(pp.15-38) 有斐閣.
- 大西道雄 (1998). 『コミュニケーション作文の技術と指導』明治図書.
- 尾野治彦 (2018). 『「視点」の違いから見る日英語の表現と文化比較』開拓社.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford American English.
- Richards, J. C. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- 佐渡島沙織 (2001). 「子どもの作文にみる相手意識—小学生へのインタビューによる調査—」『国語科教育』No.50, 50-57.
- 榊原岳 (2019). 「日本の小学校英語教育における現状と課題—児童・教員に対する実践研究に注目して—」『日本大学

- 大学院総合社会情報研究科紀要』No.20, 92-100.
- 鈴木亨 (1982). 『生きる根拠を求めて』 三一書房.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- タネン, D. (2018). 「話し方の力」ハーバード・ビジネス・レビュー[編]『コミュニケーションの教科書』(pp.1-31). 東京: ダイヤモンド社.
- トマセロ, M. (辻幸夫・野村益寛・出原健一・菅井三実・鍋島弘治朗・森吉直子 [訳], 2008) 『言葉をつくる一言語習得の認知言語学的アプローチ』 慶應義塾大学出版会.
- 鳥飼玖美子 (2018). 『英語教育の危機』 ちくま新書.
- 渡邊雅子 (2004). 『納得の構造－日米初等教育に見る思考表現のスタイル－』 東洋出版.
- Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- 吉田研作 (2017). 「日本の学校教育における外国語教育の課題と展望」『複言語・多言語教育研究』日本外国語教育推進機構会誌』 No.5, 3-19.