



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

ビンゴはコミュニケーションか？： 小学校・中学校英語における言語活動の現状と課題

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 東京学芸大学 英語合同研究室 公開日: 2024-01-24 キーワード (Ja): ETYP:教育関連論文, SSUB:英語 キーワード (En): 作成者: 佐藤, 選 メールアドレス: 所属: 東京学芸大学
URL	http://hdl.handle.net/2309/0002000182

ビンゴはコミュニケーションか？ —小学校・中学校英語における言語活動の現状と課題—

佐藤 選
(SATO Tatsuki)

1. はじめに

現行の小学校・中学校学習指導要領では共通して、「言語活動を通して」（文部科学省、2017b、p.11、p.67；同、2017c、p.10）コミュニケーションを図る資質・能力の育成が外国語および外国語活動の目標として設定されている。この「言語活動」に関して、実際の小学校・中学校で実施されている活動の実態・傾向は十分に明らかにされていない。また、特に小学校においては、授業の進め方に関する研修の必要性を教員が感じており（作井他、2017）、「言語活動」の適切さに対する教員の理解が不十分であると考えられる。単元全体の枠組みとしての指導方法は、従来のPPP型やTBLT型の折衷方式（瀧本、2023 他）や、CLILに基づく方式（大森他、2022 他）など様々提案されているものの、単元を構成する個々の「言語活動」の在り方については十分に論じられていない。本稿では、「言語活動」として小学校・中学校での実践例が広く認められるビンゴ活動に焦点を当て、その現状と課題を整理することで、小学校・中学校における「言語活動」の在り方について考察することを目的とする。

2. 学習指導要領における「言語活動」

小学校中学年の外国語活動においては、「言語活動」を「実際に英語を用いて互いの考えや気持ちを伝え合う」活動と定義している（文部科学省、2017a、p.23）。学習指導要領は「児童が興味・関心をもつ題材を扱い、聞いたり話したりする必然性のある体験的な活動を設定することが大切である」（文部科学省、2017b、p.29）としており、また、「家庭での生活」や「挨拶」などの言語の使用場面や、「褒める」や「説明する」などの言語の働きを取り上げた活動であることを求め

ている（同、pp.35-41）。また、「他教科等で児童が学習したことを活用」（同、pp.44-45）することや、「文化に対する関心を高め、理解を深めようとする態度を養うのに役立つもの」（同、p.46）といった観点での配慮についても言及されている。小学校高学年の外国語における「言語活動」の考え方も同様であるが、言語材料と効果的に関連付けることがより明確に記されている（同、p.83）。具体的な活動例は文部科学省（2017a）が示しており、発音練習・歌・英語の文字を機械的に書く活動などは「練習」と位置付け、「言語活動」とは明確に異なるものとしている（p.23）。また、文部科学省（2020）は、1月から12月までの英単語が書かれたカードから教員が言うものを取るカルタ活動は、上記の理由から「言語活動」ではないと断言している。

中学校の外国語における「言語活動」も小学校と同様の説明がなされている。「自分の考えなどを表現」（文部科学省、2017c、p.55）する段階までの定着を重視しており、これは小学校における「互いの考えや気持ちを伝え合う」（同、2017a、p.23）活動との共通性が認められる。また、単なる繰り返し活動と「言語活動」の差別化も明確である（同、2017c、p.55）。

3. 小学校・中学校におけるビンゴ活動の源流と変遷

前章で述べたように、現行の学習指導要領では、児童・生徒の気持ちを伝えたり、教員の気持ちを理解したりする要素がなく、また言語場面や言語の働きの設定がなされていない活動は「練習」であり、「言語活動」ではないと位置付けている。ビンゴ活動は上記の要素が抜け落ちやすいという点で「言語活動」とはかけ離れた活動であると考えられるものの、文部科学省（2017a）ではクラスルームイングリッシュの例として“*How many times did you get bingo?*”を掲載していたり（p.121）、ビンゴ活動を含む授業構成例を紹介していたりする（p.177）^{*1}など、授業にビンゴ活動を取り入れること自体は想定していることが伺える。実際に、ビンゴ活動は表現の定着を図る活動と見做される場合も少なくなく（森泉・浅野、2006 他）、日本国外の英語教育（塩見、2020 他）や英語以外の外国語教育（平松、2017 他）でも広く行われている活動である。ビンゴ活動に対する否定的な意見も認められる（長谷川、2011；久埜・新井、2017）が、その是非の検討は先行文献における議論では不十分であると考えられる。本章ではその是非を

検討する前段として、日本の英語教育にビンゴ活動が取り入れられる現在までの変遷について整理する。

ビンゴ活動の分類は様々考えられ、例えば Finch (2006) では 10 に分類しているが、本稿では英語教育におけるビンゴ活動として、(1) 語彙・表現の練習としてのビンゴ活動と、(2) インタビュー・ゲームとしてのビンゴ活動との 2 つに大別する。前者の実践例として、以下のような流れが挙げられる。

1. 3×3 のマス目が印刷されたビンゴシートを配布する。
2. 教員がマス目と同等あるいはそれ以上の個数の語彙・表現を提示する。必要に応じて口頭反復練習を行う。
3. 提示された語彙・表現から、児童・生徒が自由に選びマスに記入する。児童・生徒が 1 つずつ語彙・表現を自由に選び言う場合もある。
4. 教員が 1 つずつ語彙・表現を提示していき、ビンゴが完成したら手を挙げたり着席したりする。あるいは、完成したビンゴ数をペアや教室内で競う。

山岡 (2018) は、上記のようなビンゴ活動の考案は長 (編、1997) によるものであると述べている。長はビンゴ活動のメリットとして、生徒の集中力維持、学力を考慮しなくてよい取り組みやすさ、飽きなさ、英語を聞く機会の確保などを挙げている (p.82)。また、応用編として教員が読み上げるものを単語ではなくその単語を含む文にするパターンや、B 欄に主語、I 欄に動詞……と単語を決めることで英語の語順に意識を向けるパターンなども提示している (pp.88-91)。

長 (編、1997) が考案したものは検定教科書に準拠する形でのビンゴ活動であり、ビンゴ活動が特に中学校の英語教育で普及するきっかけの 1 つではあったと考えられるものの、ビンゴ活動そのものはそれ以前から外国語教育に取り入れられている。吉村 (1994) では大学における受動的な講義からの脱却の一環としてビンゴ活動の実践を報告している。神 (1993) は大学でのドイツ語の授業において、数詞 (基数) の練習としてビンゴ活動の実践を報告している。ビンゴ活動は学生から評価された項目の 1 つであり、景品が用意されたことに依る「楽しみ」(p.224) が活気に繋がったものと考察している。幼児・初等教育の文脈では五島 (編、1990) が既にビンゴ活動を提示しており、Natural Approach に基づ

く活動として、幼児から高学年まで応用範囲が広く有効であるとしている (p.108、p.133)。日本国外に目を向ければ、例えば Susser (1979)によれば、英語教育界におけるビンゴ活動の普及のきっかけは 1970 年に出版された書籍であり*2、単語を用いるパターンや、絵を用いて文字導入前の単語をターゲットとするパターンの 2 種類の存在を認めている。更に遡れば、1960 年の時点で Fry (1960) がビンゴ活動に言及しており、“Bingo is an excellent game for teaching Instant Words to large groups” (p.40)と教育における有効性を記している。

語彙・表現の練習としてのビンゴ活動の源流に関しては、上述のように諸説はあるものの確認自体はできる一方で、インタビュー・ゲームとしてのビンゴ活動の源流は相対的に不明瞭である。以下に典型的な活動の流れを示す。

1. 3×3 以上のマス目が印刷されたビンゴシートを配布する。この時点で既にマス目に語彙・表現が印刷されている場合もある。
2. 教員がターゲットとする語彙・表現を提示し、必要に応じて口頭反復練習を行う。
3. ビンゴ活動中に児童・生徒同士が発する質問と回答の英文を提示し、必要に応じて口頭反復練習を行う。
4. 児童・生徒は教室内を自由に歩き回り、お互いに質問と回答を繰り返す。相手が回答したものが自分のビンゴシートに含まれていれば○をつける。
5. ビンゴが完成したら自分の席に戻るか、あるいは教員の元へ向かいチェックを受ける。シールなどを受け取ることもある。

Finch (2006) では、教員が言った語彙・表現に対応するマス目に児童・生徒が○をつける従来型の形式を **Listening Bingo games** とし、上記のような児童・生徒同士のインタビュー・ゲームの要素を含むビンゴ活動を **Speaking Bingo games** としている。“They encourage learners to listen and speak, and they are very funny.” (p.3)という記述からは、従来型の形式と同様の聞く機会の確保・楽しさを維持しつつ、そこに話す機会を加えたものと捉えていることが伺える。インタビュー・ゲームとしてのビンゴ活動は、Ito and Berry (2001) でも提案されているが、日本の英語教育の普及はもう少し遡り、1990 年代であると考えられる。長谷川 (2011) は

小学校英語で行われる「歌・踊り・ゲーム」の源流を辿ると、1990年代の中学校で行われていたインフォメーション・ギャップを含むゲーム中心の活動であると考察している。また、望月（編、2001）はこの表面的な口頭ゲームの広がりに対する反省が、1998年に改訂された学習指導要領における「実践的コミュニケーション能力」という言葉に現れていると述べている。これらを踏まえると、現在の小学校で行われているビンゴ活動やそれに類するインタビュー・ゲームは、1990年代以降に中学校で隆盛したインフォメーション・ギャップを含む活動がそのまま流入されているものと捉えることが可能である。

4. 主要な指導アプローチに基づくビンゴ活動の是非の検討

本章では、現在の小学校・中学校の英語教育に影響を与えている指導アプローチやその背景にある理論的基盤に焦点を当て、それぞれのアプローチにおけるビンゴ活動の是非について検討する。

4.1. インプット重視の指導アプローチ

小学校の外国語学習指導要領における「読むこと」や「書くこと」の「言語活動」では「音声で十分に慣れ親しんだ」（文部科学省、2017b、p.112 他）という前提条件が繰り返し明記されていることから分かるように、小学校英語では音声指導の優先性が明確に示されている。金谷他（編、2021）では、8時間で構成する単元において、1時間目は聞く活動のみを中心とする構成を標準として提示している（p.13）。英語を大量に聞かせることで「話しなさい」と言わなくても自然と児童の口から英語が出てくることを促すことを重視していることから、音声によるインプットの重要性を優先する指導アプローチと言える。インプット重視の指導アプローチの代表的な理論的基盤に Krashen (1985) が挙げられるが、特に母語習得と同じようなプロセスを経る外国語習得の有効性が、上記のような音声によるインプットの重要性を優先する現在の指導アプローチに引き継がれていると考えられる。

「聞くこと」の活動例として、金谷他（編、2021）は **Sit Down Game** を挙げている。教員の発話を聞き、児童は自分が当てはまることの時に座っていく活動であり、語彙の導入が目的であるが、児童に聞かせるものは文単位であることを留

意点としている (p.70)。また、文部科学省 (2017a) では、「聞くこと」についての指導の在り方として、聞く目的を持たせるために『本物』かつ『中身のある』内容 (p.98) であることの重要性を示し、Small Talk や絵本を具体例として提示している。

ビンゴ活動を「聞く活動」として設定する文献も存在する (丸山、2010 他) もの、上述のような指導内容と、ビンゴ活動とを比較すると、様々な相違点が認められる。語彙・表現の練習としてのビンゴ活動に関しては、学習者に聞かせる英語単位 (単語か文か) や、教員の英語に対する反応タイミング (自分のことや本当のことかどうか)、聞くことのみへの集中 (ビンゴ活動は単語を書く時間が含まれる) などの点が相違点として挙げられる。また、インタビュー・ゲームとしてのビンゴ活動に関しては、活動内でアウトプットを求める点や、自然と英語を口にしたいくなるような体験が抜け落ちるという点で異なる。聞く目的がある、という点では類似点は認められるものの、その目的が内容理解、つまり教員などの相手の気持ちを捉えるということにあるか、ビンゴを成立させるということにあるかという点で、学習指導要領が求める聞く目的と合致しているとは言い難い。

4.2. インタラクション重視の指導アプローチ

Gass (1997) などに代表される理論に基づくインタラクション重視のアプローチにおいては、インフォメーション・ギャップを含む活動や問題解決タスクなどが提案されている (村野井、2006、pp.53-60)。前節で述べたように、日本の中学校では 1990 年代にインフォメーション・ギャップを含む活動が普及し、教室でのビンゴ活動も同時期に日本で広く認知されたものと考えられる。

しかしながら、インタラクションを重視する指導アプローチが基づく理論の構成要素は、ビンゴ活動にはほとんど含まれない点は看過すべきでない。村野井 (2006) は、「明確化要求」や「理解度確認」などを通した「意味交渉」を行うことで理解可能なインプットを促進し、それらの行為が「形式・意味・機能マッピング」や「仮説検証」に役立つとしている (pp.47-48)。決められた単語のみを聞く語彙・表現の練習としてのビンゴ活動においても、決められた表現によるやり取りのみをするインタビュー・ゲームとしてのビンゴ活動においても、「意味

交渉」の機会の確保に繋がらず、インタラクションが第二言語習得を促す認知プロセスと合致しない。

インタラクションの重要性を汲む指導アプローチの代表として TBLT (Task-Based Language Teaching) が挙げられるが、TBLT の文脈において、ビンゴ活動がタスクとして認められるかどうかの判断は一貫していない。例えば、TBLT の提唱者とされる Long の定義では、現実の行為を反映しない課題を用いることや、形式指導の時間を設定することを認めない（松村、編、2017、p.25）ことから、現実の場面設定がなされない語彙・表現の練習としてのビンゴ活動も、ターゲット文などの形式に関する口頭練習の意味合いが強いインタビュー・ゲームとしてのビンゴ活動も、タスクの定義から外れる。その一方で、Ellis は上記をいずれも TBLT の指導アプローチ内で認めており（同）、自身の研究でもビンゴ活動をタスクとして設定している（Shintani and Ellis, 2011; Ellis, 2020）。但し、これらはビンゴ活動を語彙のインプット活動として使用しており、インタラクションの要素を含めていない点は留意すべきであろう。

学習指導要領では、話すこと（やりとり）の「言語活動」がインタラクションの要素を強く含むものとして位置付けられる。インタラクション仮説と関係性の深いリキャストなどのフィードバック手法がやり取りの例として挙げられており（文部科学省、2017a、p.78）、対話の自然さや即興性を重視する点は、Long の立場を取る TBLT との類似性が認められる。また、チャンツやゲームは「語句や表現に慣れ親しませる上で効果的である」（同）としながらも、「頭を働かせることなく機械的な活動になってしまう」（同）ことを懸念点として挙げている。その代わりに、意味を考える必然性を伴うゲームとして「マッチング・ゲーム」を例に挙げている。これらの記述を踏まえても、ビンゴ活動はそういった要素を含む活動とは見做されない。ビンゴ活動が意味を考える必然性を伴うかどうかの検討については、次節で改めて触れる。

4.3. アウトプット重視の指導アプローチ

アウトプット重視の指導アプローチの基盤となるのは、Swain(1985) などに代表されるアウトプット仮説である。村野井（2006）は、アウトプット重視の指導アプローチの利点として、目標言語と中間言語とのギャップの気付きや仮説検

証の機会を挙げ、統語処理の促進や言語知識の自動化に効果的であるとしている (pp.66-71)。また、具体例として要約やリテリング活動を挙げている (pp.78-83)。

小学校英語においては、アウトプットの方法は上記よりも多義的に解釈されることが多い。例えば、リタラシー指導の文脈で行われるジョイント・ストーリーテリング (アレン玉井、2019) では、音を真似て産出する暗唱活動の重要性に加え、意味のあるジェスチャーをつけながら英語を産出することを大きな特徴としている (pp.129-131)。ジェスチャーや動作を伴う活動として音素体操 (pp.91-99) や歌の活動 (p.136) も挙げており、音素認識やリズムの習得、また思い出しやすさに対する効果について併せて言及している。また、学習者にアウトプットを強制させる活動としては英語劇も該当する。この活動は、意欲面のみならず、発音やイントネーションに効果があると言われる (米田、2008)。他にも、教員の指示に合わせて体を動かす Total Physical Response (TPR) が一種のアウトプット活動と見做せるであろう。

このようなアウトプットの重要性を優先する指導アプローチでは、アウトプットを求めない語彙・表現の練習としてのビンゴ活動との親和性は低い。しかし、金森 (1998) は TPR の理論に基づき、教員の発話にキーボードやマウスで反応させるビンゴ活動という韓国の小学校での事例を提示しており、必ずしも噛み合わない活動とは言い切れない。インタビュー・ゲームとしてのビンゴ活動に関しては、アウトプットが求められる活動であるものの、決められた発話のみで完結する活動では、目標言語と中間言語とのギャップの気付きや仮説検証の機会としての側面は認められないという点に問題が生じる。また、学習者が発する英語の意味を考えさせるという点においても効果的な活動であるとは言えない。例えば、スポーツの名称をマス目に埋めたビンゴシートを持ちながら、“What sport do you like?”と尋ね、相手が“I like baseball.”と答えるとする。この場合、前者は「あなたの好きなスポーツは何ですか」という意味を持たず、「何でもいので1つスポーツを言ってください」という意味でしかない。後者の場合も、「私は野球が好きです」という意味ではなく、「あなたのビンゴシートに baseball があればそこに○をつけてください」の意味である。どのようなフレーズでも成立するというビンゴ活動の性質は、反転すれば自分が発する英語がどういう意味

かを児童・生徒が全く理解していなくても活動が成立してしまうことを意味し、その場合には発話させる音と意味との結びつきを促進する効果は得られにくい。リズムなどの英語の音に関する習得に関しても、ビンゴ活動のような教員の手を離れた児童・生徒同士のやり取りを通して、どの程度習得が促進されるかという懸念が生じるが、そのような検証は不十分である。

小学校の学習指導要領においては、前述の通りであるが、書く活動は音声に十分に慣れ親しんだ後であることが前提とされている。そのため、語彙・表現の練習としてのビンゴ活動は、語彙の導入を目的としながらも書く活動が含まれるという点で推奨されるとは言い難い。また、話す活動は自分の考えや気持ちを伝えることが前提とされている点で、インタビュー・ゲームとしてのビンゴ活動も問題が生じる。中学校でも同様の指摘が可能である。

4.4. ボトムアップ的な指導アプローチ

外国語指導において少なからず語られるフォニックスを活用する指導であるが、現行の小学校・中学校の学習指導要領では解説部分も含めて「フォニックス」という言葉は全く使用されていない（文部科学省、2017a、2017b、2017c）。発音と綴りの関連性の指導は中学校の指導内容と明記されている（文部科学省、2017b、p.104）一方で、中学校の学習指導要領では「英語の発音と綴りには、基本的な対応関係がある」（同、2017c、p.92）としながらも、「こうした対応関係については、ある程度単語の綴りとその発音になじんだところで、単純なものから徐々に指導していくこと」（同）と記している。これらの記述はボトムアップ的アプローチよりもトップダウン的アプローチを重視する方針の現れと捉えることが可能であり、ボトムアップ的アプローチの代表例であるフォニックス（泉・田縁、2016）との親和性が低いことが、「フォニックス」という言葉を使用していない理由と考えられる。

フォニックス指導のようなボトムアップ的アプローチにおいては、アルファベットを用いたビンゴ活動が考えられ、実際にそのような活動が行われている。アレン玉井（2019）では3×3のアルファベットカードを用いて、読み上げられたカードを裏返しにする活動を紹介している（p.39）。山見（2016）では、小学校高学年においてビンゴ形式で音の足し算による3文字単語の読みの練習を実施し

ており、「面白い」「またやりたい」「ビンゴやったら英語が読めるようになった」(p.254)といった児童の発言を記している。また、このような活動は中学校入門期でも実践されている(吉田他、2015)。ブルースター・エリス(2005)では、教員が示す語と同じ母音・子音を含む語に印をつける「音声ビンゴ」を紹介しており、フォニックス指導に通じるビンゴ活動であろう。アルファベットビンゴは検定教科書でも採用されており、アレン玉井他(2020)では大文字・小文字を用いるビンゴ活動のページが用意されている(p.92)。これらのビンゴはアルファベットをマス目に入れるものであり、単語以上の単位ではないことに留意すべきものの、フォニックス指導においてのビンゴ活動は必ずしも否定されるものではない*3。

4.5. トップダウン的な指導アプローチ

前節で述べたフォニックス指導に代表されるボトムアップ的アプローチの対極として位置付けられるトップダウン的アプローチとして、1990年代に提唱されたホールランゲージが挙げられる(金谷他、編、2021、p.47;アレン玉井、2019、p.19)。現在の小学校英語教育においては、絵本を用いた活動に、ホールランゲージの特徴である authentic な文学作品を用いた意味を伴う読み書きの楽しさの享受(Richards & Rodgers, 2014, pp.139-149)の影響が認められる。ホールランゲージは読み書きの指導を想定しており(同、p.139)、聞く活動の一環である読み聞かせとは目的が大きく異なると考えられるものの、文単位で切り取らず全体を理解する読む活動(アレン玉井、2019、p.131)ではその要素が色濃く残っている。いずれの場合においても、言語を単語や文単位で切り取る要素の強いビンゴ活動は、トップダウン的な指導アプローチとは相容れない考え方である。

4.6. 内容教授中心の指導アプローチ

内容教授中心の指導アプローチ(Content-based instruction; CBI)やその流れを汲む CLIL(Content and Language Integrated Learning)では、そのアプローチ独自の要素は対話型授業(dialogic talk; Richards & Rodgers, 2014, p.122)であることなどに限られ、他のアプローチと共通する要素も多分に含まれる。そのため、指導方法や授業構成が特定のものに限定されていないという特性が認められる(同、

p.132)。例えば、村野井（2006）では従来型の PCPP 指導を CBI に転用する指導法が紹介されており（pp.18-22）、またタスクを組み合わせる TBLT の要素を多く含むことも可能である（松村、編、2017、p.120）。

このような多様な授業方法が考えらえるアプローチの性質から、CBI や CLIL の文脈でビンゴ活動が取り入れられることは検討可能である。笹島（2020）は語彙導入としてのビンゴ活動について言及しており（p.97）、実践報告も行われている（高原・坂本、2021 他）。柏木・伊藤（2020）では、CLIL の文脈における授業単元の序盤の活動として、アルファベットに焦点をあてるビンゴ活動を提示している（p.38）。小林（2012）は、CBI の文脈において、プレ・リーディング活動に位置付けられる予備知識のブレインストーミングとしての実践を報告している。

学習指導要領は、2 章で述べたように、教科間連携などの形で取り扱う内容について言及しており、CBI や CLIL の要素が認められる、しかし、これはあくまでも「言語活動への積極的参加」（文部科学省、2017c、p.88）を促すためであり、授業の中心が「言語活動」であることが原則である。その一方で、3 章で述べたように、「言語活動」とは異なる「練習」としてビンゴ活動を行うことは想定されていることが伺える。以上を踏まえると、CBI・CLIL と学習指導要領では、ビンゴ活動は単元の導入で実施する活動としては使用可能、という点で共通性が認められる。

5. ビンゴ活動の有効性の再検討

本章では、従来ビンゴ活動が有効であると考えられていた主要な項目について、前章の内容も踏まえて再検討を行う。

5.1. 学習者の意欲に対する有効性

ビンゴ活動の是非を論じる際に避けて通れないのが「楽しさ」である。直山（監修、2012）では、ビンゴ活動が楽しかったという児童のふり返しカードが記載されている（p.41）。小学校外国語教材を分析した井手（2013）は、教材に含まれるビンゴ活動を「児童が楽しみながら英語に十分に触れる」（p.16）ものとしている。中学校においても、岡村（2003）では「ビンゴをしないと、ブーイングがで

る」(p.15)程に楽しい活動であった様子が記されている。大学生を対象に印象に残る中学・高校の授業に対するアンケート調査を実施した幡山(2008)では、118人中9人がビンゴなどのゲーム活動を挙げており、幡山の分類では「歌」に次ぐ人数であった。「楽しさ」に加えて、「飽きなさ」について言及する先行文献も多い。脇本(2020)は、インタビュー・ゲームを飽きさせない工夫としてビンゴ活動を設定している。吉村(1994)もワンパターンに陥らない工夫としてビンゴを紹介しており、「ビンゴ活動＝飽きない」の図式は一定の認知を得られている。

ビンゴのようなゲーム活動の「楽しさ」「飽きなさ」に対する否定的な意見も散見される。例えば、篠村(2018)が調査対象とした大学生は、簡単な会話やビンゴのようなゲーム活動が主だった小学校の外国語授業を通して、「外国語授業に嫌なイメージをもっていた」(p.26)と述べている。小関(2011)では中学1年生を対象にアンケート調査を実施し、その調査結果から中学1年生はゲームや歌に新鮮味を感じず、ビンゴやカルタで興味関心を引くことが期待できないと考察している。吉田他(編、2015)は、ゲーム活動について、「勝ち負けにこだわる性格の子どもにとっては、興奮してしまう原因となるので配慮が必要である」(p.214)と述べている。この記述からも推察されるように、ビンゴやカルタのようなゲーム活動の「楽しさ」とは、勝ち負けの楽しさの側面が強く、自分の英語が伝わったり相手の英語が理解できたりすることに起因する楽しさの側面は皆無と言っても過言ではない。また、飽きない工夫としてビンゴ活動を実践していた吉村(1994)に関しては、あくまでも90分間学生が受動的に聴くスタイルの大学講義からの脱却という文脈における改善例であることは留意すべきであろう。小学校ではSit Down Gameなど、中学校では問題解決タスクなど、「言語活動」の範疇で受動に終始しない活動は既に様々提案されてきている。主体的・協働的な学びの観点では、前田(2022)はグループによるビンゴ活動の実践を報告しているが、マッチング・ゲームやインタビュー・ゲームといった「言語活動」の準備として位置付けられており、授業の主体がビンゴ活動にはなっていない。ビンゴ活動の「楽しさ」を肯定するとしても、それは「楽しげな練習活動」であり、学習指導要領の言う「言語活動」ではない。

ビンゴ活動が適切な年齢についても考慮する必要がある。服部・高橋(2007)

の小学生に対する調査では、英語の授業におけるゲーム活動は回答者の 67%が楽しいと回答したが、低学年・中学年はゲームを通して授業を楽しんでいる一方で、高学年はゲームを通して英語を学習したいと思っている傾向があると考察している。また、内藤・野本（2014）の調査では、保育園・幼稚園の外国語活動でビンゴ活動が実施されている結果を提示し、「幼児が楽しみながら自然に英語を覚える手段として大変有効である」（p.28）としている。秀他（2017）でも同様に、保育園での英語活動の一環として、「児童が大好きなゲーム」（p.32）としてビンゴ活動を紹介している。保育園・幼稚園の段階で「楽しさ」を感じさせることのできる活動が、果たして小学生・中学生にとっての「楽しい」活動として——つまり、発達段階に応じた指導として——適切かどうか、検討の余地がある^{*4}。

また、前述のように、ビンゴ活動は様々な年齢層で実施可能であるゲームであることが利点として挙げられる。しかし、これは裏を返せば、英語力の伸長がゲームの楽しさや優位性に影響を与えないことを意味する。実際に、ビンゴの数やスピードを競う場合、勝敗を左右するのは教員あるいはやり取りする相手がどの語を提示するかであり、児童・生徒が有する「知識・技能」でも「思考力・判断力・表現力」でも「主体的に学習に取り組む態度」でもない。英語が苦手な学習者にとっても勝つことが可能なゲームとしての一定の有効性は認められるものの、この活動で負けることが英語力向上意欲へのきっかけとなるか、またこの活動で勝つことが英語を用いる成功体験として機能するか、という点については、ビンゴ活動の「楽しさ」を論じる上で、ほとんどの場合に見過ごされてきている。

5.2. 語彙・表現の習得に対する有効性

語彙・表現の練習としてのビンゴ活動の有効性について検討する。ビンゴ活動で扱う語彙は、数字（阿原、2003；松川・宗、2007）やハートなどの形（猪井他、2020）など、綴りを伴わない場合が多いことが伺える。数字であればいつも起きる時間などのテーマを通した時刻、形であれば行きたい国などのテーマを通した国旗など、児童・生徒にとって身近なことや、CLIL の文脈を伴うやり取りを通した定着活動が可能であり、これらの活動と比較したビンゴ活動の有効性・優位性については検証されていない。また、中学校においてはスライドやフラッ

シュカードを用いたテンポの良い語彙の定着活動が定番活動として存在しており、ビンゴシートの配布など事務的な時間を伴うビンゴ活動に置き換える必然性がほとんどない。小学校におけるビンゴ活動はアルファベットを題材にしたもので3～5分（アレン玉井、2019、p.39）、数字を題材にしたものでも10分（直山、監修、2012、p.41）が目安とされ、その間にターゲットとなる語彙・表現の音声に触れる量は教員が読み上げる1～2回のみであるが、中学校におけるスライドを用いた語彙の定着活動であれば、2～3分でその数倍の繰り返しが可能である^{*5}。このように、練習活動と捉えた上での効率という点においてもビンゴ活動の優位性は認められない。前節で述べたように、語彙・表現の練習としてのビンゴ活動は機械的な練習であり、「言語活動」時間の十分な確保という点を鑑みても、練習活動の効率性は重視されなければならない。また、幡山（2008）の調査では、ビンゴ活動は印象に残る授業として挙げられつつも、同時に受験には困ったという記述がされており、ビンゴ活動が語彙・表現の定着に寄与していないことが示唆される。これは綴りを伴う語彙においても同様であると考えられる^{*6}。

ビンゴ活動時にマス目に入れるターゲット語彙・表現以外の、周辺的な英語の定着に対する有効性についても検討する。作井他（2017）は、小学校教員が有する英語力に関する調査の結果、ビンゴ活動のような手順がはっきりしており、かつ準備できる場合であれば、一定数の教員が英語を使って児童に指示ができると考察している。この結果は、ビンゴ活動を通してクラスルームイングリッシュによるインプット量を確保することが可能であることを示唆する。しかし、前述のように、文部科学省（2017a）が提示するビンゴ活動におけるクラスルームイングリッシュが“*How many times did you get bingo?*”であることから分かるように、ビンゴ活動で使用される英語はビンゴ活動のみでしか使用されないものであり、児童・生徒が日常生活や自身の産出活動で使用するののできない表現であることは留意すべきであろう。

インタビュー・ゲームとしてのビンゴ活動の場合には、インタビューでやり取りする際に使用する質問文や回答文の定着が付随的な学習として考えられる。しかし、4.3節で述べたように、当該文の意味を適切に理解していなくても活動が成立するという問題点が挙げられる。また、表現に十分に慣れ親しんでいない段階での児童のやり取りは、不適切なインプットに繋がる可能性も考慮しなけ

ればならない。例えば **Sit Down Game** では教員の英語を繰り返し聞くため、同じ回数でも児童が受け取る英語の質はビンゴ活動とは異なると考えられる。学習者同士のやり取りが不適切なインプットになり得るという問題は全てのペアワークやグループワークに共通するため、ビンゴ活動特有の問題点ではないが、4.2 節で述べたように、インタラクション仮説の基盤となる「意味交渉」や「仮説検証」などの言語習得を促す要素が抜け落ちているという点で、他のペアワークやグループワークにも劣るものと捉えられる。

ビンゴ活動におけるインプットの質を確保する手法として、ALT の活用が考えられる。実際に、ALT と共に実施するビンゴ活動の実践は一定数認められる（橋内、2004；服部・高橋、2007）。しかし、児童・生徒の目の前に母語が異なる人が存在するという教育効果は、ビンゴ活動ではほとんど期待できないという問題が生じる。中村他（監修、2019）は、ALT とのティーム・ティーチングのメリットとして、「英語使用の必然性・動機付け」「音声指導の充実と意味のある場面設定」「即興性の充実と豊かな語彙・表現の提供」「豊かな語彙、表現の提供者としての ALT」「異文化理解、異文化交流」「評価の充実」の 6 点を挙げている（pp.145-147）が、ビンゴ活動はいずれの要素も含まない。柏原（2004）はゲームを用いる ALT との授業に対する調査結果から、『楽しかったが、ためになったとはいえない』と評価される例も数多く存在する（p.52）と考察しているが、「ためにならない」とは、前述の 6 点をいずれも含まないことであると解釈できよう。また、服部・高橋（2007）は児童の声として「ALT の先生がおもしろい」「ALT の先生と話せるから楽しい」（p.211）と記している。これらの「楽しさ」は、録音された音声でも事足りるビンゴ活動における読み上げ役としての ALT との授業では、決して享受できないものであろう。小学校・中学校の英語教育における ALT の在り方については、ビンゴ活動以外のゲーム活動の是非も含めて、今後も検討が必要な観点である。

6. 結論

本稿の検討を踏まえると、小学校・中学校の英語教育で行われるビンゴ活動の問題点は、以下の 3 点に整理可能である。

- (1) ビンゴ活動は現行の学習指導要領が求める「言語活動」の要素を含まず、その準備段階にあたる練習の活動としてであれば実施可能であるが、練習活動としての効率性・有効性、および「言語活動」に与える間接的な効果は立証されておらず、活動の意義に疑義が生じる。
- (2) 現在の英語教育を支える理論に基づく指導アプローチのいずれの立場を取っても、ビンゴ活動が英語習得に与える影響のメカニズムを説明できないか、あるいはビンゴ活動がそれ以外の活動に対して有する優位性を説明できない。
- (3) ビンゴ活動が、活動内で児童・生徒が触れる語彙・表現の習得に与える直接的な影響も、またビンゴ活動の「楽しさ」が学習・習得に与える間接的な影響も、いずれも検証されておらず、影響を与えない可能性・負の影響を与える可能性のいずれも否定できない。

(2)に関しては、4.4 節で述べたように、フォニックス指導の一環としてのビンゴ活動は必ずしも否定されるものではない。その一方で、現行の学習指導要領が、特に小学校に求めている外国語教育は、フォニックス指導に代表されるボトムアップ的アプローチではないことは留意すべきであろう。また、フォニックス指導におけるビンゴ活動は文字認識や音と文字の一致を目的としたものであり、学習指導要領で言うところの「言語活動」とは異なるものであることにも留意しなければならない。

6.1. 教員養成課程の授業におけるビンゴ活動の取り扱いについての提案

自身が小学校・中学校でビンゴ活動を行ってきた学生が教員になった際には、その目的や効果の検討をせずにビンゴ活動を授業に取り入れてしまうことが懸念され、そして既にそうなっている現象も認められる。森泉・浅野（2006）では、表現の定着を図る活動としてビンゴ活動を設定する教育実習生の実態を示している。猫田（2022）でも同様に、「言語活動」としてビンゴ活動を設定する模擬授業の様子が記されている。また、5.1 節で述べた篠村（2018）における大学生は、自身が小学生の際にはゲーム中心の授業に「嫌なイメージ」を持っていたにもかかわらず、「苦手意識をもたないように歌やゲームなどの活動を取り入れた

楽しい授業をすることが大切である」(p.26)と述べている。これは高校における「訳読」と同じ円環を辿りつつあるとも言える*7。前述の理由から、小学校・中学校でのビンゴ活動が最適解ではない——少なくとも「言語活動」ではない——ことを教員や教員養成課程の学生が実感する必要があると考えられるため、本稿の最後に、その具体的な手法について提案を行う。

6.1.1. 語彙・表現の練習としてのビンゴ活動

日本の小学生にとって、英語は文字体系から母語と異なるため、それと同様の状況を設定することが望ましい。大学生を対象とする場合には、アルファベット以外の文字を使用する言語を用いたビンゴ活動を体験させることが有効であると考えられる。例えば、アラビア語で野菜や果物を 10 程度提示し、口頭反復練習を行った後で、通常のビンゴ活動と同様に、マス目に記入し、教員が読み上げたアラビア語に○をつける、ビンゴが揃ったら宣言する、という流れを行う。これだけでも、○をつけることやビンゴが揃うかどうかに意識が取られ、音と文字の一致や語彙の定着練習として有効ではないことを体験させられるであろう。活動後に、使用した語彙から 1 つをランダムで音あるいは文字で提示し、その意味を答えさせるクイズを出題することも考えられる。ビンゴ活動の中で使用していない語彙を含めた 3 択クイズを出題し、学生によっては「ビンゴ活動に取り組んだ結果、その語があったかどうかというレベルでさえ頭に入っていない」ことを体感させることも有効であろう。活動にかかる総時間を測定・提示することで、ビンゴ活動の効率性について考えさせることも可能である。

6.1.2. インタビュー・ゲームとしてのビンゴ活動

インタビュー・ゲームとしてのビンゴ活動では、「語彙定着としての効率性」「やり取りの意味を理解していなくても成立してしまう危うさ」「ビンゴ活動がもたらす楽しさと、言語を用いる楽しさとの乖離」の 3 点を実感させる活動が有効であると考えられる。実際の小学生・中学生と対象言語との距離に近い状況を再現することが望ましいが、語彙・表現の練習としてのビンゴ活動よりも活動負荷が高いため、アルファベットを使用する英語以外の言語（オランダ語など）を用いると良いだろう。

活動は典型的なビンゴ活動と同様に、語彙の導入と口頭反復練習、マス目への記入、質問文と回答文の導入と口頭反復練習、自由に歩き回ってのやり取り、ビンゴが成立したら着席、の流れで構わない。「語彙定着としての効率性」については、前節同様、活動後に語彙の意味をチェックすると体感させやすい。この点により着目させるのであれば、マス目に入れるものを徳川十五代将軍や難読漢字などにし、「日本語であっても定着に繋がらない」ことを体感させることも考えられる。「やり取りの意味を理解していなくても成立してしまう危うさ」に関しては、オランダ語で野菜を用いる場合には、“Welke groente leg je op je hoofd als je slaapt?”といった質問文を提示し、これをインタビュー・ゲーム内で使用することなどが考えられる。活動後、この質問文を何も見ずに言えるかどうかをチェックすることで、質問文の定着としての効率性を体感させることができる。また、この文の意味が「あなたが寝る時に頭に乗せる野菜は何ですか」であることを活動後に示すことで、意味を伴わない活動について考えるきっかけを与えることも可能である。「ビンゴ活動がもたらす楽しさと、言語を用いる楽しさとの乖離」については、ビンゴ活動は大学生でも盛り上がりやすいものであることを体感させた上で、その楽しさの正体についてディスカッションをすることが有効であろう。簡単な賞品を用意することで競争性を促すことも考えられる。また、「ビンゴが本当に楽しいのであれば、なぜ大学生は空きコマに友達とビンゴをしないのか」といったディスカッショントピックを提示することで、ランダム要素のみによって勝敗が決まるゲームの教育効果や、発達段階と活動の関係性について考えさせることも可能である。

注

1. 文部科学省 (2017a) ではインタビューの「練習」活動の一環として、モジュール学習でビンゴ活動を設定しており、ビンゴ活動そのものを「言語活動」として示している訳ではない。
2. 但し、その普及のきっかけとして示されている Shields (1970) について、本著者は現時点で存在が確認できていない。Susser (1979) では数字を用いたビンゴについて書かれた文献であると述べている。
3. 日本におけるフォニックス指導の普及の理由の 1 つとして、mpi 松香フォニックス

による活動が挙げられるが、当該団体が出版している吉田他（監修、2021）ではビンゴ活動の紹介・言及はされていない。ビンゴ活動はフォニックス指導において必須ではないことの証左であると言える。

4. 小学校におけるゲーム活動に対する、発達段階に基づく先行文献での批判的意見の概観は長谷川（2011）が詳しく、長谷川はゲーム活動は小学生の発達段階に合致しないと結論付けている。
5. 例えば日臺（2009）では、中学校の授業構成例の一部として、New Words（新出表現の口頭反復練習）と5種の音読活動に10分を充てている。語彙・表現を取り上げての定着活動は2分程度で実施可能であることが示唆される。
6. 例えば上田（2012）は、小学生に対する文字指導としてビンゴ活動が効果的であると述べているが、あくまでも「動機付け」の枠組みでの記述であり、能力向上に関する効果検証についてはほとんど例がない。
7. 誤解のないよう記載するが、「訳読」における問題点の所在は「訳読しかしないこと」「訳読が下手なこと」「説明が情報過多であること」「現実世界における英語使用・大学入試のどちらにおいても出現頻度の低い表現に時間をかけること」などにあり、日本語による構文説明や精読そのものを排除すべきであるという主張ではない。「訳読」に関する問題点の所在は金谷他（2004、pp.10-20）に詳しい。

謝辞

本論文の執筆にあたり、幅広い視点を提供頂きました伊東哲先生（東京学芸大学）に深く感謝申し上げます。また、本論文執筆の契機を頂きました東京学芸大学のA類・B類英語科に所属する2023年度3年生の皆様にも、この場をお借りして心より感謝申し上げます。

引用文献

- Ellis, R. (2020). Task-based language teaching for beginner-level young learners. *Language Teaching for Young Learners*, 2(1), 4-27.
- Finch, K. (2006). *Meaningful Vocabulary Learning: Interactive Bingo*. <https://www.finchpark.com/ppp/bingo/Bingo-summary.pdf>
- Fry, E. (1960). Teaching a basic reading vocabulary. *Elementary English*, 37(1), 38-42.

- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ito, N., & Berry, A. (2001). *The Great Big Bingo Book: Bingo Games for ESL Learners*. Pro Lingua Learning.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching (3rd ed.)*. Cambridge University Press.
- Shintani, N., & Ellis, R. (2011). The incidental acquisition of English plural -s by Japanese children in comprehension-based and production-based lessons. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(4), 607-637.
- Susser, B. (1979). The noisy way: Teaching English with games. *JALT Journal*, 1, 57-70.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S., & Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253), Newbury House.
- 阿原成光 (2003). 『英語の授業づくりアイデアブック①中学1年導入と展開』三友社.
- アレン玉井光江 (2019). 『小学校英語の文字指導 リタラシー指導の理論と実践』東京書籍.
- アレン玉井光江・阿野幸一・濱中紀子ほか 60 名 (2020). 『New Horizon Elementary English Course 5』東京書籍.
- 泉恵美子・田縁眞弓 (2016). 「小学校英語におけるリタラシー指導のあり方：バランスト・アプローチを中心として」『教育大学教育実践研究紀要』16、87-96.
- 井手裕美 (2013). 「英語教育法(5)日本の英語教育 小学校外国語活動新設に伴う英語テキストの分析と検討」『太成学院大学紀要』15、7-17.
- 猪井新一・齋藤英敏・小林翔 (2020). 『学級担任が創る小学校英語の授業』大学教育出版.
- 上田佳代 (2012). 「小中連携の英語教育」『日本私学教育研究所紀要』48、117-120.
- 大森有希子・遠藤勇太・檜木航平・白間勇輔・遠藤真央・ホールジェームズ (2022).

- 「小学校外国語科・外国語活動における CLIL の充実：ICT の活用を通して」『教育実践研究論文集』9、51-55.
- 岡村初慧 (2003). 「子どもがすすんで取り組む学習活動の工夫：もっと英語が勉強したい」『創大教育研究』12、15-16.
- 長勝彦 (編) (1997). 『英語教師の知恵袋 上巻』開隆堂.
- 小関晴彦 (2011). 「早期英語教育を受けてきた子どもの実態及び中学校英語教育の対応」『日本私学教育研究所紀要』47、111-1114.
- 柏木賀津子・伊藤由紀子 (2020). 『小・中学校で取り組むはじめての CLIL 授業づくり』大修館書店.
- 柏原和恵 (2004). 「中学校における ALT とのチーム・ティーチングのあり方：英語科教育法(2003)受講生のマイクロ・ティーチングを通して」『茨城キリスト教大学紀要 I 人文科学』38、49-63.
- 金谷憲ほか7名 (2004). 『高校英語授業を変える 和訳先渡し授業の試み』三省堂.
- 金谷憲・粕谷恭子・物井尚子 (編) (2021). 『[動画でわかる]英語授業ハンドブック<小学校編>』大修館書店.
- 金森強 (1998). 「コミュニケーション能力育成を目指す外国語教育 I：韓国における公立小学校英語教育の現状と課題」『地域総研所報』5、1-6.
- 久埜百合・新井謙司 (2017). 「小学校英語の現場が直面する課題と授業改善の方向を探る」『中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究』2、193-212.
- 五島忠久 (編) (1990). 『児童英語指導法ハンドブック』杏文堂.
- 小林香保里 (2012). 「開発教育を取り入れた英語教育：参加型手法の実践」『大阪女学院大学紀要』8、201-214.
- 作井恵子・山内啓子・SHIOBARA, Frances (2017). 「小学校英語に関する意識調査：小学校教員の視点から」『神戸松蔭女子学院大学研究紀要文学部篇』6、49-67.
- 笹島茂 (2020). 『教育としての CLIL』三修社.
- 塩見和広 (2020). 「ソウル女子大学付属花郎小学校における英語教育」『教職課程・実習支援センター研究年報』3、79-88.

- 篠村恭子 (2018). 「児童英語教育法・指導法を受講した大学生の学びに関する事例研究：小学校の「理想の外国語授業」イメージの質的分析」『小学校英語教育学会誌』18(1)、20-35.
- 神久聡 (1993). 「60 分 15 回のドイツ語授業例：シラバスおよび授業改善に向けて北海道薬科大学での試み」『独語独文学科研究年報』20、215-231.
- 高原周一・坂本南美 (2021). 「モンゴル国におけるイオンおよび電磁波に関する CLIL 授業の実践」『日本科学教育学会研究会研究報告』35(7)、31-34.
- 瀧本哲弘 (2023). 「公立小学校における改訂型 PPP・TBLT 折衷型単元指導と改訂型 PPP 単元指導との比較検証」『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』74、133-149.
- 内藤徹・野本尚美 (2014). 「英語教育の現在：小学校、中学校、高校および保育園、幼稚園での英語教育」『仁愛女子短期大学研究紀要』46、23-29.
- 直山木綿子 (監修) (2012). 『外国語活動の授業づくり 学級担任の実践から学ぶ基本の指導技術』文溪堂.
- 中村典生 (監修)・鈴木渉・巽徹・林裕子・矢野淳 (2019). 『コア・カリキュラム対応 小・中学校で英語を教えるための必携テキスト』東京書籍.
- 猫田和明 (2022). 「『教科教育法英語』を受講した学生の模擬授業に対するフィードバックコメントの分析」『山口大学教育学部研究論叢』71、169-179.
- 橋内幸子 (2004). 「児童英語教授法と児童英語教育の実践について(1)『小学校英語セミナー』における実践活動について」『中国学園紀要』3、35-45.
- 長谷川修治 (2011). 「小学校英語教育における『歌・踊り・ゲーム』の研究」『植草学園大学研究紀要』3、59-68.
- 幡山秀明 (2008). 「英語教育と文学的教材[7]：英語教科書分析の試み」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』31、143-147.
- 服部孝彦・高橋喜美 (2007). 「小学校英語教育のねらいと活動のあり方に関する研究」『大妻女子大学紀要 社会情報系 社会情報学研究』16、199-215.
- 日臺滋之 (2009). 「11 レッソンを 1 時間で扱う授業」金谷憲・青野保・太田洋・馬場哲生・柳瀬陽介 (編)『[大修館]英語授業ハンドブック<中学校編>DVD 付』(pp.17-41) 大修館書店.
- 秀真一郎・志濃原亜美・小野克志・木本有香・田中卓也・中島眞吾・横井一之・

- 鳥田直哉 (2017). 「私立保育園における英語活動の実践事例」『吉備国際大学研究紀要 (人文・社会科学系)』27、29-38.
- 平松智久 (2017). 「『ゲーミフィケーション』を利用したドイツ語授業の試み：ドイツ卓上ゲームを手がかりとして」『福岡大学研究部論集 A：人文科学編』17(3)、73-96.
- ブルースター, J.・エリス, G. (佐藤久美子・大久保洋子・杉浦正好・八田玄二・訳) (2005). 『「小学校英語」指導法ハンドブック』玉川大学出版部.
- 前田隆子 (2022). 「小学校での英語教育に関する研究：東アジア諸国の事例と比較して」『東京女子大学比較文化研究所紀要』83、47-65.
- 松川禮子 (監修)・宗誠 (2007). 『先生応援小学校英語シリーズ①小学校ならではの英語活動～国際コミュニケーションの素地をつくる～』文溪堂.
- 松村昌紀 (編) (2017). 『タスク・ベースの英語指導——TBLT の理解と実践』大修館書店.
- 丸山千亜紀 (2010). 「小学校英語活動から中学校英語教育への移行時における指導上の問題」『摂南大学教育学研究』6、89-100.
- 村野井仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.
- 望月昭彦 (編) (2001). 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』大修館書店.
- 森泉哲・浅野享三 (2006). 「中学校英語科授業の実態と課題：教育実習生の学習指導案からの分析」『南山短期大学紀要』34、59-74.
- 文部科学省 (2017a). 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』.
- 文部科学省 (2017b). 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語活動・外国語編』.
- 文部科学省 (2017c). 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』.
- 文部科学省 (2020). 『[なるほど！小学校外国語①]言語活動 直山木綿子文部科学省初等中等教育局視学官×櫻木瑠子文部科学大臣報道官[video]』YouTube. <https://youtu.be/LtCjrVFOsmg>
- 山岡賢三 (2018). 「学業困難な生徒を抱える学校における英語科指導法：大阪市立中学校教育研究会英語部研究発表会講演資料から」『大阪大学教育学年報』23、223-229.

- 山見由紀子 (2016). 「小学生へのフォニックス指導の有効性：小学校 5,6 年生へのフォニックス指導の実践(アクションリサーチ)」『中部地区英語教育学会紀要』 45、251-256.
- 吉田研作 (監修)・小川隆夫・東仁美 (2021). 『小学校英語はじめる教科書 改訂版』 mpi 松香フォニックス.
- 吉田晴世・加賀田哲也・泉恵美子 (編) (2015). 『【シリーズ・新時代の学びを創る】 10 英語科・外国語活動の理論と実践』 あいり出版.
- 吉田晴世・加賀田哲也・衣笠知子・鄭京淑 (2015). 「音素と音韻の気づきに基づく小学校ならび中学校入門期における英語指導」『小学校英語教育学会誌』 15(1)、155-166.
- 吉村清 (1994). 「英語教育に活用できる英語のゲーム 1」『言語文化研究紀要』 3、95-114.
- 米田佐紀子 (2008). 「英語劇を通して日本人児童に英語力を定着させる試み: コミュニケーション能力からみた発音・語彙・文型の定着を目指して」『北陸学院短期大学紀要』 40、65-84.
- 脇本聡美 (2020). 「英語絵本を教材とした小学校英語活動の実習を経た養成課程学生の変容」『神戸常盤大学紀要』 13、39-52.

(東京学芸大学 特任講師)