

小学校外国語活動第 3 学年「話すこと[やり取り]」における
「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てるための学習指導の工夫
—コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導を通して—

広島市立長東西小学校教諭 面 家 真 紀

研究の要約

本研究は、小学校外国語活動第 3 学年「話すこと [やり取り]」における「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てるための学習指導の工夫を探ることを目的としている。

「①気付く②使い慣れる③実感する」という学習過程に沿って、コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導を行い、「①モデルを示す②中間評価を行う③振り返りを行う」際の指導の工夫を試みた。

その結果、児童は、あきらめずにやり取りを続けようとし、「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てることができた。また、指導の際は、「①やり取りの場面設定を明確にした上でモデルを示すこと②困り感を基にどのようにしたら伝え合うことができるかを考えさせること③意図に着目させて振り返りを行うこと」が有効であると分かった。

キーワード：話すこと[やり取り]，伝え合う，コミュニケーション・ストラテジー

I 問題の所在

『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』（以下『解説』）には、話すこと[やり取り]の目標として、「（イ）自分のことや身の回りの物について、動作を交えながら、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うようにする。」¹⁾と示されている。

その際、「英語に初めて触れる段階であることを踏まえ、児童が興味・関心をもつ自分のことや身の回りの物を題材にしながらも、事実だけでなく自分の考えや気持ちなどを伝え合うことが大切である。」¹⁾と示されている。また、「中学年の外国語活動で十分に自分のことや身の回りの物について自分の考えや気持ちなどを伝え合う体験をしておくことが、高学年の外国語科で、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことの充実につながる。」²⁾と示されている。このことから、外国語活動において自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地を養うことが求められていると分かる。さらに、その指導は、「言語活動を通して指導する。」³⁾とされている。『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』には、「言語活動は、『実際に英語を用いて互いの考えや気持ちを伝え合う』活動を意味する。」⁴⁾と示されている。

しかし、自己の実践を振り返ると、児童の外国語活動に対する意欲は高い一方で、「間違えたら恥ずかしい」という思いから自信をもって表現することができない児童の実態があった。それは、英語表現の正確さに重点を置いた指導や、会話のパターン練習にとどまり、自分の考えや気持ちなどを伝え合う言語活動には至っていなかったためだと考える。

そこで本研究では、小学校外国語活動「話すこと[やり取り]」目標（イ）について、「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てるための学習指導の工夫を探ることとした。

II 研究の目的

小学校外国語活動第3学年「話すこと [やり取り]」における「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てるための学習指導の工夫とその有効性を探る。

III 研究の方法

- 1 研究主題に関する基礎的研究
- 2 研究の構想
- 3 研究仮説及び検証の視点と方法
- 4 検証授業の計画と実施
- 5 検証授業の分析と考察

IV 研究の内容

1 研究主題に関する基礎的研究

(1) 「自分の考えや気持ちを伝え合う力」とは ア 「伝え合う」とは

『解説』には、「『伝え合う』とは、一方向ではなく、双方向で感情や情報についてのやり取りがある活動を示している。つまり、話し手は聞き取りやすい声で言ったり動作を交えたりしながら聞き手を意識して分かりやすく伝え、聞き手はうなずくなどの反応を返して相手の考えや気持ちを受容しながら聞こうとするなどの態度を育てることが求められる。」⁵⁾と示されている。

イ 「自分の考えや気持ちを伝え合う」とは

直山（2017）は、「自分の考えや気持ちを伝え合う」ことを、次のように述べている。

- ・ 子供たち自身の本当の考えや気持ちを伝え合うこと。
- ・ 相手の言ったことに「なるほど」と納得したり、「本当に？」と驚いたりして、心が動くこと。

(2) 「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てるために重要なこと

『解説』には、「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てるために、「言葉だけでなく、動作や表情を手掛かりにすることで、相手の意図をよりよく理解したり、動作を加えて話すことで、自分の考えや気持ちをより分かりやすく伝えたりすることを児童が実感できるようにすること」¹⁾や「外国語活動が英語との初めての出会いの場であることを考えると、児童の知っている英語の語句や表現が十分でないことも考えられる。それを補うためにも、動作や表情を交えること」⁶⁾が重要であると示されている。また、「相手の発する外国語を注意深く聞いて何とか相手の思いを理解しようとしたり、もっている知識などを総動員して相手に外国語で自分の思いを何とかして伝えようとしたりする体験を通して、(中略)言語でコミュニケーションを図る難しさや大切さを改めて感じる」⁷⁾が重要であると示されている。

(1)(2)を踏まえ、本研究では、「自分の考えや気持ちを伝え合う力」とは、「外国語を使って、自分の考えや気持ちを、動作や表情を手掛かりにして何とかして伝え合おうとする力」と定義する。

(3) コミュニケーション・ストラテジーについて ア コミュニケーション能力とは

Canale&Swain (1980), Canale (1983) のモデルでは、コミュニケーション能力は、【図1】に示すとおり、以下の四つの能力からなるとされている。

- ・ 文法能力：文や文章を作り出す能力
- ・ 社会言語学的能力：発話の適切さを判断できる能力
- ・ 談話能力：文レベルではなく文章の構成に関わる能力
- ・ 方略的能力：語彙力などの不足等を補ってコミュニケーションを続けていく能力

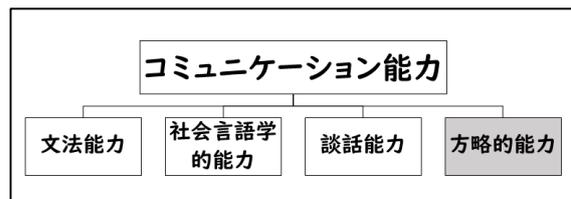


図1 コミュニケーション能力の四つの能力

さらに、この四つの能力を、発達段階を踏まえてどのように育成するか、大城 (2008) はコミュニケーション能力の発達段階のモデルを【図2】のように示した。

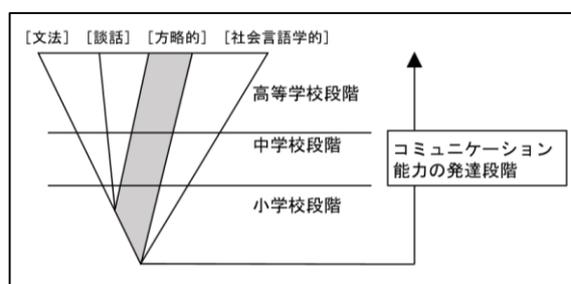


図2 コミュニケーション能力の発達段階

【図2】に示すとおり、方略的能力は、次の二点において有効であると考えられる。

- ・ 小学校段階において占める割合が大きいことから、初めて外国語に触れる中学年にとって、限られた語彙や表現で自分の考えや気持ちを伝え合うために有効。
- ・ どの段階においても等しく必要な能力であることから、中学校、高等学校段階への滑らかな接続のために有効。

イ コミュニケーション・ストラテジーとは

コミュニケーション・ストラテジーとは、方略的能力において用いられるコミュニケーションを続けるための方略である。『外国語教育学大辞典』によると、「十分に習得していない第二言語で意思疎通するとき起きる種々のトラブルに対処する技術」と定義されている。

ウ コミュニケーション・ストラテジーの種類

泉 (2019) は、「コミュニケーション・ストラテジーには、以下の二つの種類があり、目的に応じて、効果的に選択し、組み合わせようまく

活用することが大切である。」と述べている。

- ・ 補償方略：語彙が浮かばない、相手の言っていることが分からないなど、コミュニケーションに挫折が生じた際やコミュニケーション能力の不足を補うための方略
- ・ 達成方略：つなぎ語や理解の確認など、コミュニケーションを効果的に促進し、成功に導くための方略

以上のことから、コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導によって、児童は、あきらめずにやり取りを続けようとし、「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てることができると考える。

(4) コミュニケーション・ストラテジーの指導について

泉 (2017) は、日本におけるコミュニケーション・ストラテジーの指導効果に関する研究は、小学生を対象にしたものはほとんどないとした上で、小学校段階でも指導する意義があると述べている。そして、「児童が沈黙や分からなかったらどうしようといった不安を感じず、困った時の助けとなる表現やストラテジーを教えることで、コミュニケーションを楽しみ成功体験を通して自信をつけさせたいものである。」⁸⁾ との考えを示し、小学生を対象に行った指導を紹介している。この指導から、コミュニケーション・ストラテジーの指導は、「相手意識をもったコミュニケーションの実感に繋がっていること、(中略) 不安の緩和にも効果があることが示唆された。」⁹⁾ と述べている。

(5) コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導の学習過程について

泉 (2017) は、コミュニケーション・ストラテジーを指導する過程について、「まず、教師が授業中にCS (稿者注：コミュニケーション・ストラテジー) 使用のモデルを示し、児童に気づきを促す。次に、児童がタスク活動の中でCSを用いて練習し、実践を通して習熟とモニタリングを行う。最後に、その効果をCan-Do評価や話し合いなどの振り返りにより、内省を行うと効果的であろう。」¹⁰⁾ と述べている。

また、前述のとおり、伝え合う力の育成は、言語活動を通して指導することが求められている。直山は、言語活動に取り組みせるだけでなく、取り組みせた後どのような指導をするか、そして、その指導を生かしてまた言語活動に取り組みせることが大切であると述べている。このことから、中間評価を行い、やり取りの充実を図ることが大切と考えた。

以上のことを踏まえて、【表1】に示すように、本研究で適用するコミュニケーション・ストラテジーを用いた指導の学習過程を作成した。具体については、次項の研究の構想において述べる。

表1 本研究で適用するコミュニケーション・ストラテジーを用いた指導の学習過程

	学習過程	指導
①	気付く	教師がコミュニケーション・ストラテジー使用の モデルを示す
②	使い慣れる	コミュニケーション・ストラテジーを用いたやり取りを体験させて、 中間評価を行う
③	実感する	ストラテジーリストを用いて 振り返りを行う

2 研究の構想

(1) 研究構想図

これまで述べてきた基礎的研究に基づき、研究の構想図を【図3】に示す。

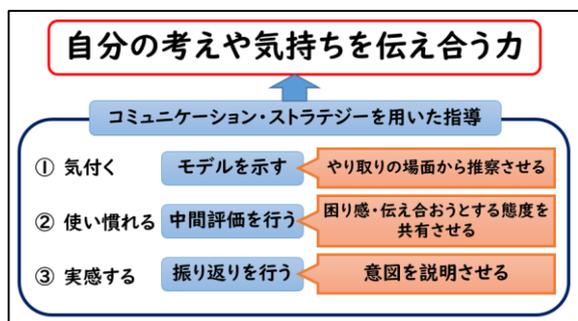


図3 研究構想図

本研究では、コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導によって、「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てることを目指す。

「気付く」過程では、教師がコミュニケーション・ストラテジー使用のモデルを示す。モデルを示す際は、外国語を使ったやり取りの中でコミュニケーション・ストラテジーを使用し、その場面から伝え合おうとする考えや気持ちを推察させるようにする。

「使い慣れる」過程では、実際にコミュニケーション・ストラテジーを用いたやり取りを体験させて、中間評価を行う。児童がやり取りを体験する際は、外国語を使ってコミュニケーションを図る難しさを感じる事が予想される。その困難さを認めることを大事にしたい。その上で、中間評価を行う際は、やり取りのよい例だけでなく、「本当はこう表現したかったけれど、うまく言えなかった。」という困り感についても取り上げるようにする。そして、みんなでどのようにしたら伝え合うことができるかを考えることを通して、正確さよりも伝え合おうとする態度を価値付け、共有させるようにする。

「実感する」過程では、ストラテジーリストを用いて振り返りを行う。ストラテジーリストとは、自分の考えや気持ちを「どのようにして伝え合おうとするか」を示したものである。振り返りの際は、「使用したストラテジーとなぜ使用したのか」を説明させることを通して、実際にやり取りを行っているときには無意識に使用していた場合であっても、意識化させるようにする。

(2) 指導の手立て・工夫

ア コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導の各過程における目指す児童の姿

コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導の各過程において、何のためにこの指導を行うのか、つまり、指導を通して、どのような児童の姿を目指すのかを明確にした上で指導を行う。

【表2】に示すように、「気付く」過程では、児童が何とかして伝え合おうとする考えや気持ちに気付くことを目指す。「使い慣れる」過程

では、児童が工夫して話したり、反応を返して聞いたりすることを目指す。「実感する」過程では、児童が意図的にコミュニケーション・ストラテジーを用いることを実感することを目指す。

表2 コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導の各過程における目指す児童の姿

学習過程	指導	目指す児童の姿	具体の発話
① 気付く	教師がコミュニケーション・ストラテジー使用のモデルを示す	何とかして伝え合おうとする考えや気持ちに気付く	「先生は、～と言っているのかな？」 「表情やジェスチャーを見たら、なんとなく分かったよ。」
② 使い慣れる	コミュニケーション・ストラテジーを用いたやり取りを体験させて、中間評価を行う	工夫して話したり、反応を返して聞いたりする	「困ったなあ…。」 「どうしたら伝え合うことができるのか考えよう。」 「それ、いいね。やってみよう。」
③ 実感する	ストラテジーリストを用いて振り返りを行う	意図的にコミュニケーション・ストラテジーを用いることを実感する	「～(使用)して話したり聞いたりしたのは、…(意図)だから。」 「何とかなりそう。」

イ コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導の各過程における指導上の留意事項

(7) 「気付く」過程

授業中のあらゆる場面において、教師がコミュニケーション・ストラテジー使用のモデルを示すようにする。まずは、聞き手の反応の仕方について、既習の「OK.」や「Me, too.」など簡単な表現から示す。次に、同じく聞き手において、相手の話していることがよく分からないときのお願いの仕方について、「One more time, please.」などの表現を示す。その次に、話し手の工夫の仕方について、ジェスチャーや表情などの非言語による工夫を示す。このように、徐々に難度を上げていくとともに、児童の実態に応じてモデルを示すようにする。やり取りの場面設定を踏まえて、「何を伝えようとしていると思う？」と問い、推察できたかどうかを確認する。

(1) 「使い慣れる」過程

中間評価において困り感を取り上げる際は、「うまく言えなかった」ことよりも、「こう言いたかった」という思いを受け止めて、児童が困ったことを言いやすい雰囲気を作るように努める。

みんなでどのようにしたら伝え合うことができるかを考えさせる際は、「どうしたらいいと思う？」と学級全体に投げかけるようにする。教師が答えを与えるのではなく、「〇〇さんならどうする？」「△△さんならどうする？」と、児童の考えを引き出し、いろいろな方法で伝え合えることを認める。このように、何とかして伝え合おうとする態度を価値付け、共有させるようにする。そして、「もし言葉が分からなくてもジェスチャーを使って伝えてみよう。」などの言葉かけをして、児童全員が次のやり取りに生かそうとすることを促す。

(ウ) 「実感する」過程

【図4】に示すのは、ストラテジーリストである。児童には、「コミュニケーションGOGO作戦」と名付けて示す。

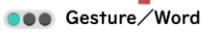
コミュニケーションGOGO作戦!		
	聞く 	話す 
達成方略	 Reaction 相手の話していることがよく分かったとき	 Gesture/Word 自分の話したいことをよく分かるようにつたえたいとき
	 Request 相手の話していることがよく分からなくてこまったとき	 Gesture/Word 自分の話したいことをどうやってつたえたらよいかこまったとき
補償方略		

図4 ストラテジーリスト (第1時)

第1時において、【図4】を示し、コミュニケーションを続けていくための作戦があることを紹介する。話し手と聞き手の場合を区別し、それぞれコミュニケーション・ストラテジーの補償方略と達成方略に分けて使用場面を説明する。p.3の(3)ウの項で述べたとおり、補償方略は、コミュニケーション能力の不足を補うための方略であり、【図4】のストラテジーリストの下段で用いられる作戦に当たる。達成方略は、コミュニケーションを促進する方略であり、【図4】のストラテジーリストの上段で用いられる作戦に当たる。これを基に、毎時間、具体的に使える作戦を増やしていく。

振り返りの際は、ストラテジーリストを示して、やり取りのどのような場面でどのストラテジーを使用したのかを児童に振り返るようにさせる。

【図5】に示すのは、第4時と第8時に用いる振り返りカードの一部である。単元を中心となる言語活動が位置付けられている第4時と第8時において、「使用したストラテジーとなぜ使用したのか」を説明させる。

聞く 

 Reaction

くわしく教えて

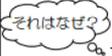

 それはなぜ?

図5 第4時と第8時に用いる振り返りカード (一部)

振り返りカードを書く際は、「使った作戦となぜ使ったのか理由を教えてほしい。みんなの脳内を見せて。」と説明し、「それはなぜ？」と記した吹き出しの欄に使用した意図を書かせるようにする。使用できたかどうかだけでなく、自分の考えや気持ちに焦点を当てることで、意図的にコミュニケーション・ストラテジーを用いることを、児童自身に実感させるようにする。

3 研究仮説及び検証の視点と方法

(1) 研究仮説

小学校外国語活動第3学年「話すこと [やり取り]」において、指導上の留意事項に気を付けてコミュニケーション・ストラテジーを用いた指導を行えば、「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てることができるだろう。

(2) 検証の視点と方法

検証の視点と方法を【表3】に示す。

表3 検証の視点と方法

	検証の視点	検証の方法
1	コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導を通して、「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てることができたか	事後調査、抽出児童の観察、発話記録
2	コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導は有効であったか	学級全体及び抽出児童の観察、発話記録、振り返りカードの記述
	① 何とかして伝え合おうとする考えや気持ちに気付くことができたか	
	② 工夫して話したり、反応を返して聞いたりすることができたか	
	③ 意図的にコミュニケーション・ストラテジーを用いることができたか	

4 検証授業の計画と実施

(1) 検証授業の内容

ア 期間 令和2年10月16日～11月18日

イ 対象 小学校 第3学年 (29名)

ウ 単元名

Unit 4 I like blue.

すきなものをつたえよう

Unit 5 What do you like? 何が好き?

エ 単元目標

自分の好みを紹介したり、何が好きかを尋ねたり答えたりすることを通して、相手に伝わるように工夫しながら話したり、反応を返しながら聞いたりして、自分の考えや気持ちを何とかして伝え合おうとする。

オ 評価規準

自分の好みを紹介したり、何が好きかを尋ねたり答えたりすることを通して、相手に伝わるように工夫しながら話したり、反応を返しながら聞いたりして、自分の考えや気持ちを何とかして伝え合おうとしている。

評価規準の具体については、【表4】に示す。

カ 単元計画

単元計画は次頁【表5】に示す。主に、学習活動の太枠で囲んだ部分において、コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導を行う。

①は「気付く」過程、②は「使い慣れる」過程、③は「実感する」過程の指導を示している。

表4 単元の評価規準の具体

	外国語を使って、自分の考えや気持ちを伝え合おうとしている	コミュニケーション・ストラテジーを用いて、やり取りを続けようとしている			
		聞き手		話し手	
		達成方略	補償方略	達成方略	補償方略
児童の姿	外国語を使って好みを伝え合おう	伝わったよ！ 反応を返そう	伝わらなかったよ… お願いしてみよう	よりよく伝える工夫をしよう	どうしたら伝わるかな？
A	既習の英語表現を使って、何が好きかを伝え合っている	B評価に加え、相手の発話を引き出す反応を返している	B評価に加え、相手の言ったことを確認したり、説明を求めたりしている	(適切な表現) + 言語による工夫 つなぎ語を用いたり、理解の確認をしたりしている また、適切な表現に一言付け加えたり、相手に意見を求めたりしている	(表現の不足) + 言語による工夫 表現の誤りや言いよみ、サポートを受けることがあっても、言い換えを使って伝えようとしている
発話例	What ~ do you like? I like ~.	Really? Why? さらに質問 (場合によっては、日本語の使用も認める)	(相手の発言), OK? What is ...? (場合によっては、日本語の使用も認める)	Um..., Well..., OK? (質問の答え) + Bonus Information How about you? (場合によっては、日本語の使用も認める)	balloon→airball (場合によっては、日本語の使用も認める)
B	単語(場合によっては、日本語の使用も認める)やジェスチャーを使って、何が好きかを伝え合っている	相手の発話に適切に反応(非言語による反応や一言で完結する反応)を返している	繰り返しをお願いしている	(適切な表現) + 非言語による工夫 適切な表現に加えて、ジェスチャー、表情、視線、具体物、口調などを工夫している	(表現の不足) + 非言語による工夫 表現の誤りや言いよみ、サポートを受けることがあっても、ジェスチャー、表情、視線、具体物、口調などを工夫して伝えようとしている
発話例	単語(場合によっては、日本語の使用も認める) ジェスチャー	OK. Wow! Good! Great! Me, too. I see. Sounds good. It's great. Good job! Oh, no. Too bad. (相手の発言)!	Sorry? What? One more time, please. Pardon? Slowly, please. ジェスチャー, please. Hint, please.	非言語による工夫	非言語による工夫
C	何が好きかを伝え合っていない	反応を返していない	お願いしていない	工夫していない	話していない
発話例	対話が続かない	対話が続かない	分かったふりをしている	相手を見ていなかったり、相手に聞こえていなかったりする	対話が続かない

表5 単元計画 (全8時間+事後調査)

時	Unit 4 I like blue. すきなものをつたえよう				Unit 5 What do you like? 何がすき?				事後調査
	1	2	3	4	5	6	7	8	
ねらい	色の言い方に慣れ親しみ、好きなものを表す表現を知る。	好みを表す表現に慣れ親しむ。	好きかどうかを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しみ、自分の好みを伝え合う。	相手に伝わるように工夫しながら話したり、反応を返しながら聞いたりして、自分の好みを紹介し合おうとする。	身の回りの物の言い方や、何が好きかを尋ねる表現を知る。	身の回りの物の言い方や、何が好きかを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。	何が好きかを尋ねたり答えたりして伝え合う。	相手に伝わるように工夫しながら話したり、反応を返しながら聞いたりして、何が好きかを尋ねたり答えたりしようとする。	ペアでテーマ「好きなもの」について、コミュニケーション・ストラテジーを用いて、自分の考えや気持ちを伝え合う。
	挨拶	挨拶	挨拶	挨拶	挨拶	挨拶	挨拶	挨拶	
					② 帯活動【好きな色】	② 帯活動【好きなスポーツ】	② 帯活動【好きな食べ物】	② 帯活動【好きな〇〇】	
		① 前時の振り返り	① 前時の振り返り	① 前時の振り返り	① 前時の振り返り	① 前時の振り返り	① 前時の振り返り	① 前時の振り返り	
	① 慣れ親しむ活動「What color? クイズ」他	① 慣れ親しむ活動「カード・デスティニー・ゲーム」他	① 慣れ親しむ活動「〇×クイズ」他		① 慣れ親しむ活動「ポインティング・ゲーム」他	① 慣れ親しむ活動「ステレオゲーム」他			
		② コミュニケーション活動インタビュー	② コミュニケーション活動自己紹介			② コミュニケーション活動インタビュー	② コミュニケーション活動クラスの「ベスト〇〇」調査		
振り返り	振り返り	振り返り	③ 振り返り	振り返り	振り返り	振り返り	③ 振り返り		
挨拶	挨拶	挨拶	挨拶	挨拶	挨拶	挨拶	挨拶		

5 検証授業の分析と考察

(1) 検証の視点1：コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導を通して、「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てることができたか

ここでは、コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導を通して、「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てることができたかに係る事後調査の結果を示す。また、その具体的な状況を抽出児童の発話分析から示す。

ア 事後調査の結果

事後調査は、ペアで好きなものについてのやり取りを、相手を変えて2回行った。前頁【表4】に示した評価規準の具体に基づき、「外国語を使って、自分の考えや気持ちを伝え合おうとしている」と「コミュニケーション・ストラテジーを用いて、やり取りを続けようとしている」の二つの側面から評価を行った。A 2点、B 1点、C 0点とし、2回やり取りした結果の合計が、4点はA評価、2～3点はB評価、0～1点はC評価とした。そして、「外国語を使って、自分の考えや気持ちを伝え合おうとしている」と「コミュニケーション・ストラテジーを用いて、やり取りを続けようとしている」の評価がAとAであればA評価、CとCであればC評価、その他はB評価として最終的な評価を示している。【表6】は事後調査の個人の結果を示して

いる。「コミュニケーション・ストラテジーを用いて、やり取りを続けようとしている」の評価について、2回目のやり取りは1回目比べて7名の児童の評価が下がっている。これは、事後調査の時間設定が適切でなく、やり取りが慌ただしくなってしまったことが要因と考えられる。児童が落ち着いてやり取りを行うためには、十分な時間を確保することが必要であった。

表6 事後調査の個人の結果

	評価	外国語を使って、自分の考えや気持ちを伝え合おうとしている		コミュニケーション・ストラテジーを用いて、やり取りを続けようとしている			
		1回目	2回目	1回目	2回目		
	B	B	B	B	A	B	
	B	A	A	A	B	B	
	B	A	A	A	B	B	
	B	A	A	A	B	B	
	B	B	B	B	B	B	
	B	B	B	B	B	B	
	B	B	A	B	B	B	
	B	A	A	A	B	B	
	B	A	A	A	B	B	
	B	A	A	A	B	B	
	B	B	B	B	A	B	
	B	A	A	A	B	A	C
抽出児童A	B	B	B	B	A	A	A
	B	A	A	A	B	B	B
	B	B	B	B	B	A	C
	B	A	A	A	B	B	B
抽出児童B	B	B	B	B	B	A	B
	B	A	A	A	B	B	B
	A	A	A	A	A	A	A
	B	B	B	B	B	B	A
	B	A	A	A	B	B	B
	A	A	A	A	A	A	A
	B	A	A	A	B	A	B
	B	B	B	B	C	B	C
	B	A	A	A	B	B	A
	B	A	A	A	B	B	B

【表7】は事後調査の結果集計を示している。学級の児童は29名であるが、事後調査当日は2名の児童が欠席であったため、調査対象は27名とする。太枠に示すように、27名中A評価2名、B評価25名で、全児童に「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てることができたと言える。

表7 事後調査の結果集計

評価	外国語を使って、自分の考えや気持ちを伝え合おうとしている	コミュニケーション・ストラテジーを用いて、やり取りを続けようとしている	人数(人)	計(人)
A	A	A	2	2
B	A	B	15	25
	A	C	0	
	B	A	1	
	B	B	8	
	B	C	※1	
	C	A	0	
C	C	B	0	0
C	C	C	0	0

抽出児童A
抽出児童B 他

27

【表7】に示す「コミュニケーション・ストラテジーを用いて、やり取りを続けようとしている」の評価がC評価の児童(※)については、事後調査の2回目のやり取りにおいて、反応を返すことができなかったためC評価とした。その状況は、尋ねたことが相手に正しく伝わらず、ペアの相手から確認を求められることがなかったことも重なって、話がかみ合わなかったというものである。事後調査終了後、教師が立ち会って、尋ねたかったことを確認し、どのようにしたら伝え合うことができるかを指導した。この児童は、検証授業においては、できるだけ英語を使おうとし、積極的に言語による工夫を行っていた。例えば、「玉子焼き」のことを「egg焼き」と表現するなど、自身のもつ語彙力を駆使して言い換えを試みる姿が見られた。事後調査においてはC評価であったが、これまでの学習状況を踏まえ、「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てることができたと捉える。

イ 抽出児童の変容

「コミュニケーション・ストラテジーを用いて、やり取りを続けようとしている」児童の具体的な状況について、第3時のインタビュー活

動と事後調査のやり取りを比較し、変容があったかどうかを抽出児童の発話から見取る。以下の資料に示す太字下線部分が、コミュニケーション・ストラテジーを用いた発話等である。なお、第3時においては、ワークシートを使用し、相手の好みを予想させてから、インタビュー活動を行った。

(7) 児童A

資料1 児童Aの発話記録

第3時 インタビュー(ワークシートあり) (7:教師の支援あり)	事後調査(1回目)
児童A 児童 Do you like purple? 大好き-! T: うん、それ、In English English T: In English、大好き-は? English T: English / likeは-Yes / do Yes, I do. (ジュスチャーを指して) OK! T: Yes / do、ジュスチャーがま! OK! (ワークシートに記入) Do you like milk? 牛乳? うーんとね、大好き-じゃ、do. T: Yes. -- / do Yes, I do. (指指者と同時に) T: OK! (ワークシートに記入) Do you like swimming? うーん、えっと、何て言うんだ、色っぽいじゃ、※ T: 好きなの? どうだ、好きのがあるようにかばって書いてごらん うーん、No. No. No. (ジュスチャーを指して) T: Oh. No. No. No. OK! がった? (うなずいてワークシートに記入) T: 多分書いてみるから、Do you like-- えっと、何て言えばいい? Do you like? T: Do you like-- Do you like? Do you like black? えっと、Yes, I do. (doがやや不明瞭) 好き。 ありがとうごさいます、じゃあ、え。 (ワークシートに) O書いてO書いて。 えっと、O. (ワークシートに記入) Yes, I do. (doが不明瞭) えん? Yes, I do. (doが不明瞭) やっ、合った、ありがとね、(ワークシートに記入) Yes, I swimming? えん、好き? やっ、合った、(ワークシートに記入)	児童A 児童 What color do you like? Um... black. (顔を突き出して) OK! (ジュスチャーを指して) ん? ん? ん? えっと... (What food とか何でいいよ、) Food? Food? What えっと... ん? ん? (What food --) What food えっと... (What food, food --) (What food do you like?) What food フリョク? do you like? (What food do you like?) What food do you like? (アイコンタクトしながら) Ice cream. あ、あ、うん、うん、うん、 うん、うん、うん、Yes, Yes, Yes. (ジュスチャーを指して) What fruit do you like? Um... (食べるジュスチャー) あ、(どうも食べる種類) さどう? (Good!のジュスチャー) OK! えっと、What color do you like? (ゆっくりとジュスチャーを指して) Purple. Purple? ああ... えっと、分かりました... (うなずいて、赤くGood!のジュスチャー) What sport do you like? (ボールを指して) (足が当たって、いい、こめんぬのジュスチャー) OK! あ、Soccer, Soccer, Soccer. えっと、What... Um... sport ん? 何で言うん? do you like? (What sport do you like?) What sport do you like? えっと... I like swimming. Swimming? (泳ぐ種類を指して) うん、 うん、(うなずいて) OK! What food do you like? Food? えっと、ケーキ、玉子...、ピザかな? (食べるジュスチャーを指して) --じゃあ、Sushi (ジュスチャーを指して) (Sushって書いて、) (ジュスチャーを指して) Sushi. OK!

児童Aは、ふだんの学習状況において、言語を用いた表現を苦手とする、やや幼い印象のある児童である。検証授業においては、教師の動作を真似したり、教師の発話に対してつぶやいたりするなど、意欲的に取り組む姿が見られた。

【資料1】に示すように、第3時では、相手の発話に対してではなく、予想が当たっているかどうかに対する反応を返している。一方、事後調査では、「Good!」や「OK!」など、相手の発話に対して反応を返すことができている。また、第3時では、教師の支援を受けながら、ジュスチャーを交えて話すことができた。一方、

事後調査では、ジェスチャーに加えて、「Um…」というつなぎ語を用いたり、「Swimming?」と相手の言ったことを確認したりして、対話を続けようとしていることがうかがえる。全体的に、英語表現の不足や誤りが多く見られ、日本語を使用することが多い。第3時では、何と云えばよいか困る場面が見られたが(※)、事後調査では、あきらめずに何とかして伝えようと努力していた。児童Aは、語彙や表現の不足を補うために、積極的にコミュニケーション・ストラテジーを用いて、自分の考えや気持ちを伝え合うことができるようになったと言える。児童Aのように、英語表現の定着には時間を要すると推察される児童にとって、コミュニケーションの成功体験は、伝え合おうとする態度を持続させることにつながると考える。

(1) 児童B

資料2 児童Bの発話記録

第3時 インタビュー (ワークシートあり)		事後調査 (1回目)	
児童B	児童	児童B	児童
Do you like red?	Oh, red. OK!	H. (ジェスチャーを付けて)	H. (ジェスチャーを付けて)
ん?	Yes, I do.	Hi. (ジェスチャーを付けて)	What color do you like?
(ワークシートに記入)		(ジェスチャーを付けて)	うん, I like black.
Do you like milk?	ん?	OK!	What food do you like?
Do you like milk?	えっ、Yes, I do.	Um... (伝えるジェスチャー) ※	Pudding.
(ワークシートに記入)			Pudding. (うなぎきながら) Yes. Yes. (もうちょっと聞きながら)
Do you like swimming?	(ワークシートを覗き込んで) あー、これ?水泳?		(まだ話を続けることをアイコンタクトをして)
(ワークシートの総を覗ける)	Yes, I do. (早口)	What fruit do you like?	I like melon.
(ワークシートに記入)	Do you like ライトブルー?	Oh-OK.	What sport do you like?
Yes, I do.	好き? (ワークシートに記入)	Dodgeball.	Yes. (うなぎきながら)
Do you like milk?	Do you like milk?	What sport do you like?	Swimming. (泳ぐ真似をして)
Yes, I do.	Do you like swimming?	OK!	(自分と相手を指さして、どちらが質問するかをアイコンタクトしながら)
うん... (聞きかたがわる) ※	え、milkは?	Strawberry.	What -- fruit do you like?
(うなぎ)	(ワークシートに2つ分の回答を記入) 合ったって、イェー! 全部合った。	What food do you like?	Fruit?
		ううん... (聞きかたがわる)	Food?
		(うなぎ)	I like milk.
		OK!	What -- (もう聞いていい?)
		(うなぎ)	What -- (あのさ、ごめん、二回目好きなスポーツでいい?)
		Volleyball. (トスをする真似を付けて)	What sport do you like?
		Bie. (ジェスチャーを付けて)	Yes. (うなぎきながら)
			Bie. (ジェスチャーを付けて)

児童Bは、教わったことを実践しようとする前向きな姿勢をもった児童である。これまでの授業において、既習の英語表現が思い出せないとき、何とかして伝えようとするのではなく、

一生懸命思い出そうとするため、沈黙のまま時間が経過してしまう場面があった。

【資料2】に示すように、第3時で、「Do you like swimming?」の質問に対して、首をかしげる姿が見られた(※)。沈黙が生まれ、児童Bが「Yes, I do.」と答えないことから、ペアの相手は「嫌い」と判断し、話題を変えてしまった。そして、はっきりと自分の好みを伝えられないまま、やり取りは終了してしまっただけで、事後調査では、質問に対する答えがすぐに浮かばなかった場面で、「Um…」というつなぎ語を、考えるジェスチャーとともに用いている姿が見られた(※)。このことから、児童Bは、コミュニケーション・ストラテジーを用いることで、やり取りを中断させずに、自分の考えや気持ちを伝え合うことができるようになったと言える。

ウ 検証の視点1のまとめ

以上で述べてきたように、コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導を通して、児童はあきらめずにやり取りを続けようとし、「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てることができたと言える。

(2) 検証の視点2: コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導は有効であったか

ここでは、コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導は有効であったかに係る検証授業における学級全体の様子と抽出児童の姿を示すと同時に、手立てが機能していた背景について述べることにする。次頁【表8】は、目指す児童の姿と学級全体及び抽出児童の姿を比較し、達成状況を示したものである。

ア 学級全体

(7) 「気付く」過程

a 学級全体の様子

第5時の何が好きかを尋ねる表現を知る活動において、教師と校長のやり取りの様子を見せた。やり取りは、教師が校長の家に手土産を持って行くために、好きな食べ物を尋ねるという場面設定で行った。やり取りの様子を次頁【資料3】に示す。

表8 目指す児童の姿と学級全体及び抽出児童の姿の比較

学習過程	目指す児童の姿	達成状況		
		学級全体	児童A	児童B
① 気付く	何とかして伝え合おうとする考えや気持ちに気付く	○ やり取りの場面設定を理解した上で、考えや気持ちを推察している。	○ ジェスチャーや表情など非言語による工夫を手掛かりに推察している。 自分自身の考えや気持ちをもって、やり取りの場面を見ている。	○ やり取りの場面で一緒に考えている。 「Um…」と悩む表情で考えるジェスチャーをしているのを見て、真似していた。
② 使い慣れる	工夫して話したり、反応を返して聞いたりする	○ 困り感を共有し、どのようにしたら伝え合うことができるかをみんなで考えることができた。 次のやり取りに生かそうとする姿が見られた。	○ 「自分だったらこんな動きをする」というジェスチャーをしていた。 困り感をやり取りの中で解消し、次のやり取りに生かしている。	○ 「Um…」というつなぎ語の使い方工夫を加えて、質を上げながら用いている。
③ 実感する	意図的にコミュニケーション・ストラテジーを用いることを実感する	○ 相手に配慮して、コミュニケーション・ストラテジーを用いることを実感している。	△ 無意識にコミュニケーション・ストラテジーを用いていると推察される。 個別の声かけによって、意識化を促すことが必要と考える。	○ 「Um…」というつなぎ語は、やり取りを中断せずに続けていくことができる効果的な方法として、意図的にコミュニケーション・ストラテジーを用いることを実感している。

資料3 第5時 教師と校長とのやり取り
(T:教師)

T : I'm going to bring you some food.
校長: Wow. (笑顔で)
T : Do you like pizza? (ジェスチャーを付けて)
校長: Sorry. No, I don't. (ジェスチャーを付けて)
T : That's OK. How about spaghetti?
Do you like spaghetti? (ジェスチャーを付けて)
校長: Sorry. No, I don't. (ジェスチャーを付けて)
T : I see. Um... How about hamburger?
Do you like hamburger? (ジェスチャーを付けて)
校長: Hamburger? Um... Soso. (ジェスチャーを付けて)
T : Oh. Ummm... (悩む表情で考えるジェスチャー)

(やり取りが中断)

T : What food do you like?
校長: I like sushi! (ジェスチャーを付けて)
T : Good. I like sushi, too. I like salmon.
校長: Salmon? Good.
T : How about you?
校長: I like shrimp.
T : Oh, shrimp. (ジェスチャーを付けて)
校長: Yes.
T : That's good. OK! I'm going to bring you sushi.
校長: I'm happy. (嬉しそうに)

やり取りを見せた後、児童に、「どんなことを話していたか分かった?」と確認すると、学級全体からうなずきや「分かった。」というつぶやきなどの反応が返ってきた。児童は、ジェスチャーや表情などを手掛かりに、伝え合おうとする考えや気持ちを推察することができた。

b 手立てが機能していた背景

【資料4】に示すように、場面設定を説明した上で、コミュニケーション・ストラテジーを意識させてやり取りを見せた。

資料4 第5時 教師の発話

面家先生ね、校長先生の家に遊びに行きたいんだけど、せっかくだから何か校長先生の好きなものを持って行こうと思ってね。「何がいいかな」と思って、校長室に聞きに行ったんよ。その時の映像があるので見てください。
校長先生も面家先生も英語で会話しています。コミュニケーションGOGO作戦をたくさん使っているから、何を話しているかきつと分かると思うよ。作戦に注目して、何を話しているか考えながら聞いてみてね。途中、面家先生が悩む場面があるから、みんなも一緒に考えてみてね。

その後の授業において、児童は、何が好きかを尋ねる表現を想起する際は、このやり取りが行われた場面設定と併せて想起していた。それは、コミュニケーションの目的や、言葉が発せられる場面・状況を考えることができたからと捉える。このことから、やり取りの場面設定を明確にした上でモデルを示すことが機能していたと考える。

(i) 「使い慣れる」過程

a 学級全体の様子

次頁【資料5】に示すのは、第8時の帯活動における中間評価の場面である。S1の困り感

を基に、どのようにしたら伝え合うことができるかを考えさせた。

資料5 第8時 帯活動の中間評価の場面
(T:教師, S:児童)

T : 1回目のやり取りをしてみて、困ったことあった？
言いたかったけど言えなかったこととかあった？
S1 : 塩を英語で言えなかった。
S2 : 塩は salt.
T : そう。知ってたら言えるね。
でも、もし分からなかったら、ほら、塩を、なめる…
S3 : 真似をすればいい！
T : やってみて。はい、塩、ペろ。
S他 : うえー。(しょっぱい表情)
T : それとか、塩の感じを他の知ってる英語で言える？
S4 : White.
T : Oh, white! Color が言えるね。
S5 : パウダー。
S6 : White パウダー。
T : 次、もし言えなくても、何とか知っている言葉で言ってみよう。

なお、第8時の授業中には確認できなかったが、1回目のやり取りにおいて、S1は、「ちょっとだけ日本語使うね。」と、前置きをした上で日本語を使用し、やり取りを続けていたことが分かった。少しだけ日本語を使用することもコミュニケーションGOGO作戦の一つとして示していたため、S1は、コミュニケーション・ストラテジーを用いることで、語彙の不足を補い、工夫して話すことができたと言える。

b 手立てが機能していた背景

【資料5】に示すように、S2が「salt」という単語を知っており、すぐに発言した。しかし、もし分からなかったらどのようにして塩を伝えたらよいか、みんなで考えさせた。そして、塩をなめる真似や知っている言葉で言い換えるという工夫を共有することができた。実際には行わなかったが、このとき、S1が少しの日本語を使用してやり取りを続けていたことを確認していれば、あきらめずに伝え合おうとする態度を評価することもできた。あわせて、「どういう流れで塩と言いたいと思ったのか」を尋ね、やり取りの展開も確認しておくよかった。

この後、ペアを変えて2回目のやり取りを行った際、S1には、「塩」を表現する機会が無かったが、別のペアにおいて、「おむすびの中では何むすびが好きか」という話題になっていた。「I like salt rice ball.」「ああ、white rice ball ね。」と話していた児童がいたことから、次のやり取りに生かそうとする姿が広まったと言える。このことから、中間評価が機能していたと考える。

ここでは、S1の困り感を取り上げて中間評価を行った事例を示した。しかし、検証授業では、「困ったことあった？」と尋ねても、「特に困っていない。」と答える場面もあり、中学年の実態においては、困り感を自覚していない様子が見られた。その場合は、教師が児童のやり取りを見取り、コミュニケーションが停滞しているペアを取り上げ、困り感を共有した。例えば、【資料6】に示すような場面である。

資料6 第7時 インタビュー活動の中間評価の場面
(T:教師, S:児童)

T : ちょっとこのペア、困っちゃってたので、みんなで一緒に考えてほしいんです。
S7さんが「What fruit do you like?」と聞きました。
S8さんが「I like grapes.」と答えたんだけど…
S他 : え？え？Grapes? (grapesが分からない様子)
T : Grapes, OK?
S9 : あ、ぶどう？
T : うん、うん。みんなと一緒に。S7さんも grapes が分からなくてね、blue って聞こえたんだって。
S他 : ああー。
T : blue って、fruit?
S10 : color!
T : そう。color だね。それで、S7さんは「え？」ってなって、やり取りが止まっちゃいました。
どうしたらいいんかね？
S他 : (口々にどうしたらいいか考えを言う)
T : S11 さんだったらどう言う？
S11 : 「One more time, please.」って言う。
T : (ストラテジーリストを指して) ここにある作戦だね。うん、お願いしたらよかったね。何かよく分からなかったらお願いしてる？他にどんなお願いできそう？
S12 : ジェスチャー。
T : 「ジェスチャー, please.」ね。ジェスチャー付けてもらったら分かったかもしれないね。「I like grapes.」って、みんなだったら、ジェスチャーどうする？
S他 : (各々自分なりのジェスチャーをする)
T : Good! OK!

S7は、振り返りカードに「話していることが分からなかったときに、例えば色だったら、『ブルー、OK?』って聞いたのでうれしかった。」と記述しており、次のやり取りに生かすことができ、達成感を感じることができたと推察する。このように、教師の見取りによって、児童の困り感を引き出し、伝え合おうとする態度につなげていくことも必要であると考え。

㉞ 「実感する」過程

a 学級全体の様子

【資料7】に示すのは、児童が、振り返りカードに「使用したストラテジーとなぜ使用したのか」を記述した具体例である。

資料7 「使用したストラテジーとなぜ使用したのか」を記述した具体例

- ・ 「Nice!」と声をかけてあげた。相手が不安になるから。
- ・ さらに質問をした。相手の気持ちをよく知りたいから。
- ・ 相手に伝わるようにジェスチャー、表情を付けた。相手に自分の気持ちを分かってもらうためにした。
- ・ 話すときに2回言って、2回目には、相手が分かるように、ゆっくり、ジェスチャーも入れて言うと、相手が分かってくれました。

これらの記述から、児童は、お互いに相手に配慮しながら、「相手に分かるように伝えたい」「相手のことを知り、相手に自分のことを知ってもらいたい」という意図をもってコミュニケーション・ストラテジーを用いていることが分かる。

b 手立てが機能していた背景

p. 5の㉞の項で述べたとおり、p. 5【図4】に示したストラテジーリストを基に、毎時間、児童とともに、具体的に使える作戦を増やしていった。最終的には、【図6】に示すストラテジーリストが完成した。

振り返りの際は、ストラテジーリストを示して、やり取りのどのような場面でどのストラテジーを使用したのかを児童に想起させた。児童は、話し手の場合も、聞き手の場合も、コミュニケーション・ストラテジーを用いることを理

解している。使用場面に応じて、その時の考えや気持ちに焦点を当て、「なぜ?」と問うことで、児童は、客観的に自分自身のやり取りを振り返ることができたと捉える。このことから、意図的にコミュニケーション・ストラテジーを用いることを実感させることができたと考える。

コミュニケーションGOGO作せん!	
聞く  安心 	話す  安心 
<p>   Reaction</p> <p>Me, too. Good! Great! OK! I see. Yes. No. (くりかえし)! Wow! Smile. うなずき, ジェスチャー, はく手 声の大きさ, 自分の気持ちをつたえる Why? Really? さらにしつもん</p>	<p>   Gesture/Word</p> <p>できるだけ言葉 + ジェスチャー Clear Voice, イントネーション 指をさす, くりかえす Um..., Well..., 相手のほんのうたしかめながら さらに一言, How about you?</p>
<p>   Request</p> <p>Slowly, please. One more time, please. Say again, please. Sorry? What? (くりかえし)? 相手の動きをよく見る ジェスチャー, please. Hint, please.</p>	<p>   Gesture/Word</p> <p>ジェスチャー, ひょうじょう にている言葉, 少しだけ日本語 指をさす, 絵を見せる 友だちといっしょに考える</p>

図6 具体的なストラテジーリスト

イ 児童A

児童Aは、語彙や表現に不足があるが、積極的にコミュニケーション・ストラテジーを用いて、自分の考えや気持ちを伝え合うことができるようになった児童である。

㉞ 「気付く」過程

a 児童Aの具体的な姿

【資料8】に示すのは、第7時の帯活動において、教師と代表児童がやり取りの見本を示した場面である。

資料8 第7時 帯活動のやり取りの見本 (T: 教師, S: 代表児童)

- S: Do you like rice ball? (ジェスチャーを付けて)
- T: Yes, I do. (ジェスチャーを付けて)
- S: Me, too.
- T: Wow, I like ... (中身を指差して, 酸っぱい表情)
red..., ball..., rice ball. How about you?
- S: (手を振るジェスチャー)
- T: Oh, in English, please.
- S: No, I don't. (ジェスチャーを付けて)
- T: I see. (ジェスチャーを付けて)

教師が「梅むすびが好き」ということを表す際、おむすびの中身を指差して酸っぱい表情を

してみせた。それを見て、児童Aは「あー！梅干。」とつぶやいた。続けて、代表児童に梅むすびが好きかどうかを尋ねると、代表児童は好きではないというジェスチャーで答えた。児童Aは、その動きを真似していた。そして、「まあ、俺は好きだけどね。」とつぶやいていた。

b 手立てが機能していた背景

教師と代表児童がやり取りの見本を示す前に、全体の場で「Do you like rice ball?」と尋ね、数人の児童とやり取りを行った。そして、おむすびが好きかどうかを尋ね合うやり取りを発展させる形で、おむすびの中身について好みを尋ね合うやり取りを行った。児童Aは、おむすびの中身について話しているという場面設定を理解した上で、ジェスチャーや表情を手掛かりにして推察することができたと考える。さらに、自分の好みもつぶやいていたことから、ただやり取りを見るだけでなく、場面設定を共有し、自分自身の考えや気持ちをもっていたことが分かる。このように、受け身ではなく、自ら思考を働かせることが大切だと考える。

(4) 「使い慣れる」過程

a 児童Aの具体の姿

中間評価において、困り感を取り上げ、どのようにしたら伝え合うことができるかを考えた際は、「ジェスチャーを使ったらいい。」という意見が多かった。児童Aは、自ら意見を発言することは無かったが、「自分だったらこうする」という動きをしたり、教師や友達の動きを真似したりしていた。

b 手立てが機能していた背景

「ジェスチャーをする」という意見が出た際は、できるだけ「みんなだったらどうする？ちょっとやってみて。」と投げかけた。それによって、具体的に伝え合う工夫を考えることができたと捉える。さらに、児童Aの場合、やり取りそのものに中間評価の働きがあったと推察される。それは、児童Aは、コミュニケーションに困難を感じた際、その都度相手にサポートを求めて、ペアと協力してやり取りを継続させていたからである。相手が受容的であったことに

も支えられて、児童Aにとっては、中間評価で確認した表現を次のやり取りに生かすという一連の活動が、同時進行で機能していたと考える。実際に、p. 8【資料1】に示した事後調査の発話においても、児童Aは、やり取りを続けるうちに、言えなかった表現が正しく言えるようになったり、外国語を使って反応を返せるようになったりしている。

(5) 「実感する」過程

a 児童Aの具体の姿

【資料9】に示すのは、児童Aの第4時の振り返りカードの記述である。

資料9 児童Aの第4時の振り返りカードの記述

オレンジが大好きなときに、「Me, too.」と使う。

p. 5の(4)の項で述べたとおり、第4時に用いた振り返りカードに、「使用したストラテジーとなぜ使用したのか」を記述させた。児童Aは、振り返りカードを書く前に、「えー、分かんない。なんかやっぱり分からんなー。」とつぶやいていたため、【資料10】に示すように、個別の声かけを行った。

資料10 第4時 振り返りの場面 (T:教師)

児童A: えっと、「Me, too.」って言った…
T: うん。どういうときに「Me, too.」って言ったん？
児童A: えっとね、えっとね、
オレンジが好きって言ったんよ。
ぼくも好きーってなってね。(パンザイのジェスチャーを付けて)「Me, too.」って。(笑顔で)

b 手立てが機能していた背景

個別の声かけで、状況を想起させ、再現させることで、なぜ使用したのか理由を説明させることができた。この時表れたジェスチャーや表情、声の調子などから、友達と好きなものと同じで、嬉しかった気持ちを伝えたかったという意図が推察される。しかし、意図的にコミュニケーション・ストラテジーを用いているという

実感には至っていないと考える。このことから、児童Aは、やり取りの際、無意識にコミュニケーション・ストラテジーを用いていると推察され、個別の声かけによって、意識化を促すことが必要と考える。児童Aのように、「なぜ使用したのか」を説明する以前に、自身のやり取りを客観的に振り返ることが難しい児童にとっては、振り返りカードの工夫だけでは不十分であった。例えば、やり取りの様子を映像に撮って見せ、初めにストラテジーを用いた場面を振り返らせ、次に意図に焦点を当てて振り返らせるというように、段階を踏んだ振り返りの工夫も考えられる。使用したストラテジーと結び付けて、児童自身が意図を説明できるように、振り返りの時間を十分に確保することも必要と考える。

ウ 児童B

児童Bは、指導を通して、やり取りを中断させずに自分の考えや気持ちを伝え合うことができるようになった児童である。

(7) 「気付く」過程

a 児童Bの具体の姿

p. 9の(7)の項で述べたとおり、第5時の何が好きかを尋ねる表現を知る活動において、教師と校長のやり取りの様子を見せた。やり取りの様子はp. 10【資料3】、場面設定はp. 10【資料4】に示すとおりである。p. 10【資料3】に示したやり取りが中断して悩む場面では、教師が「Um…、」と困った表情で考えるジェスチャーをしているのを見て、児童Bは真似していた。

b 手立てが機能していた背景

p. 10【資料4】に示すとおり、場面設定を説明した上で、「先生が悩む場面では、みんなも一緒に考えてみてね。」と言って、やり取りを見せた。児童Bは、教師の表情やジェスチャーを手掛かりにして、考えているという場面設定を理解し、もし自分だったら何と言いたいかを一緒に考えていたと推察する。また、やり取りを見せた後で「どんなことを話していたか分かった？」と問い、内容を確認した場面においても、ジェスチャーを真似していた。このことから、

つなぎ語に加えてジェスチャーを用いることで、何と言おうか考えていることを表現していると児童Bに印象付けられたと捉える。

(イ) 「使い慣れる」過程

a 児童Bの具体の姿

検証授業においては、「Um…、」などのつなぎ語を用いることを「時間稼ぎ」と名付けて、コミュニケーションGOGO作戦の一つとして指導した。【資料11】に示すのは、児童Bの第5・6・7時の振り返りカードの記述である。

資料11 児童Bの第5・6・7時の振り返りカードの記述

【第5時】 時間稼ぎをした。
【第6時】 時間稼ぎ。考えるポーズをしました。
【第7時】 どうしようかなと思ったときに、時間稼ぎをしました。

これらの記述から、児童Bは、時間稼ぎの作戦を繰り返し使用しているだけでなく、動作を付けたり、意図的に使ったりして、徐々に質を高めながら用いていることが分かる。

b 手立てが機能していた背景

つなぎ語を指導したきっかけは、第3時の振り返りカードに、やり取りを続けるために、「ちょっとだけ話して思い出すように考える」と記述した児童がいたことである。これを受けて、第4時において、言いたいことがすぐに出てこない時は、「Um…、」や、「Well…、」と言って時間稼ぎをして、その間に言うことを考えればよいと指導し、ストラテジーリストに加えた。さっそく、第4時のコミュニケーション活動の中間評価においても、「言葉に詰まったときは、時間稼ぎをすればよい。」という意見が出た。このように、時間稼ぎの作戦は、やり取りを中断させない方法として児童たちから高く評価され、学級全体にすぐに浸透した。これまでの授業において、言葉が浮かばず、沈黙のまま時間が過ぎてしまう場面があった児童Bにとって、自身の困り感は、多くの友達の困り感と共通し

ていることが分かり、取り入れやすい作戦だったと推察する。この事例のように、振り返りカードの記述を基に、児童の実態に応じてストラテジーリストを作成していった。作成する際は、「どのような場面でどのように伝えたいか」を共有した。そして、ストラテジーリストを掲示することにより、児童はリストを見ながら、次のやり取りに生かそうとしていた。このことから、前時の振り返りが中間評価としても機能していたと考える。

㊦ 「実感する」過程

a 児童Bの具体的な姿

前頁【資料11】に示す第7時の振り返りカードの記述から、児童Bは、「Um…」というつなぎ語を、やり取りを中断させずに続けていくことができる効果的な方法として、意図的に用いていることが分かる。

b 手立てが機能していた背景

p. 5の㊦の項で述べたとおり、振り返りカードに、「使用したストラテジーとなぜ使用したのか」を記述させることは、第4時と第8時に行った。その他の第1～3、5～7時は、「なぜ使用したのか、理由を書ける人は書いてね。」という言葉かけで振り返りを行った。前述の児童Bの振り返りは、第7時の記述であるため、理由を説明する書きぶりではないものの、コミュニケーション・ストラテジー使用の意図が感じられる。児童Bは、つなぎ語を用いてやり取りを続けることができるようになり、困り感を解消することができた。その成就感・達成感から「困難を感じてもコミュニケーション・ストラテジーを用いることで、何とかかなりそう」という実感につながったと考える。

エ 検証の視点2のまとめ

以上で述べてきたように、コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導を通して、目指す児童の姿をほぼ達成することができている。このことから、コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導は有効であったと言える。また、抽出児童の姿から、①やり取りの場面設定を明確にした上でモデルを示すこと②

中間評価では困り感を基にどのようにしたら伝え合うことができるかを考えさせること③意図に着目させて振り返りを行うことが有効であると分かった。

さらに、p. 3の(4)の項で述べたとおり、コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導は不安の緩和にも効果があったことが確認できた。【資料12】に示すのは、第6時の同一児童による振り返りカードの記述である。

資料12 第6時の振り返りカードの記述

- ・ (聞き手の場合) 「Good」「OK!」「Me, too.」と言ったら、相手が「あっとった」って安心する。
- ・ (話し手の場合) 大きく声を出して聞こえるようにしたら、「OK!」や「Me, too.」って言ってもらえる。安心。

この記述から、聞き手の場合も話し手の場合も、安心してコミュニケーションを図ることができていると分かる。この記述を共有したことにより、安心してコミュニケーションを図ることができる雰囲気が学級全体に広まった。児童が不安を感じることなく、自分の考えや気持ちを伝え合おうとするためには、そのような雰囲気作りが重要であると考えられる。また、不安の緩和は、コミュニケーションの相手によることも考えられる。不安を感じる児童には、教師とのやり取りを体験させたり、相手に配慮できる児童とペアを組ませたりするなどの工夫が必要と考える。

V 研究のまとめ

1 成果

- コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導を通して、「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を育てることができたと考えられる。
- コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導は、有効であったと考える。また、指導の際は、以下のことが有効であると分かった。

- ① やり取りの場面設定を明確にした上でモデルを示すこと。
 - ② 中間評価では困り感を基にどのようにしたら伝え合うことができるかを考えさせること。
 - ③ 意図に着目させて振り返りを行うこと。
- 英語表現に苦手意識のある児童や、表現が思い出せずにやり取りが中断してしまう児童が、コミュニケーション・ストラテジーを用いた指導を通して、自分の考えや気持ちを何とかして伝え合おうとすることができた。英語に初めて触れる段階である小学校3年生の児童に、コミュニケーションの成功体験をもたらすことができた。英語表現の定着には時間を要するものである。語彙や表現に不足があっても、コミュニケーション・ストラテジーを用いながら、自分の考えや気持ちを伝え合う達成感・成就感を積み重ねることで、伝え合おうとする態度を持続させることができると考える。

2 課題と今後の展望

- 検証授業では、意図に着目させて振り返りを行うという指導の工夫を行った。振り返りカードに、「使用したストラテジーとなぜ使用したのか」を書く欄を設けたが、それだけでは書けない児童がいた。個別の声かけの他に、自身のやり取りを客観的に振り返り、意図に着目させる工夫が必要である。例えば、やり取りの様子を映像に撮って見せ、初めにストラテジーを用いた場面を振り返らせ、次に意図に焦点を当てて振り返らせるというように、段階を踏んだ振り返りの工夫が考えられる。あわせて、振り返りの時間を十分に確保することにも努めたい。
- 児童が不安を感じることなく、自分の考えや気持ちを伝え合おうとするためには、安心できる雰囲気作りが重要であると考えられる。このことから、検証授業では、教室のペアを基本にやり取りを行わせた。しかし、様々な相手とやり取りをさせることで、新たな困り感や成功体験が生まれること

も想定される。今後更に「自分の考えや気持ちを伝え合う力」を高めていくために、コミュニケーションの相手を変えて、多様なやり取りを体験させることも試みたい。その際は、伝え合う必然性のある場面設定を必ず行う。

- 本研究では、正確さよりも伝え合おうとする態度を重視した指導を行った。しかし、今後の外国語学習において、正確な英語表現の習得も不可欠である。本研究において、伝え合おうとする態度を身に付けた児童が、この先どのようにして英語表現の定着を図るかについて、継続的な視点をもった研究が必要である。

引用文献

- 1) 文部科学省『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』開隆堂，平成30年，p. 21
- 2) 前掲書 1)，p. 22
- 3) 前掲書 1)，p. 29
- 4) 文部科学省『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』旺文社，平成29年，p. 23
- 5) 前掲書 1)，p. 33
- 6) 前掲書 1)，pp. 21-22
- 7) 前掲書 1)，p. 12
- 8) 泉恵美子「小学校英語における児童の方略的能力育成を目指した指導」京都教育大学教育実践研究紀要第17号，2017年，p. 26
- 9) 前掲書 8)，p. 27
- 10) 前掲書 8)，p. 31

参考文献

- ① 大城賢「小学校外国語活動（仮称）の方向性～『教育課程部会の審議のまとめ』を読み解く～」琉球大学，2008年
- ② K. Johnson, H. Johnson『外国語教育学大辞典』大修館書店，1999年
- ③ 直山木綿子『初等教育資料 平成29年12月号』東洋館出版社，2017年
- ④ 樋口忠彦・泉恵美子・加賀田哲也『小学校英語内容論入門』研究社，2019年