

自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力を養う小学校外国語科指導の在り方 — 目的・内容・言語をつなぐインタラクションとフィードバックの工夫 —

呉市立天応小学校 木屋 幸子

研究の要約

本研究は、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力を養う小学校外国語科指導の在り方について考察したものである。所属校の児童の実態から、質問したり答えたりする双方向のコミュニケーションに課題があると考えた。そこで、「伝え合う必然性のある目的や場面、状況の設定」「会話を継続させるための基本的な表現の指導」「評価の場面や方法の工夫」の三つを授業改善の軸とし、検証授業を行った。手立てとして、児童に目的意識をもたせ、学習過程に目的・内容・言語をつなぐインタラクションとフィードバックの工夫を位置付け、単元計画を立てた。その結果、パフォーマンステストにおいて、児童が目的に応じて自分の経験や感想などを伝え合う姿が見られた。

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成29年告示）外国語活動及び外国語では、「コミュニケーションの素地・基礎となる資質・能力」が目標として掲げられている⁽¹⁾。コミュニケーションを図る資質・能力について、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語編（平成30年）では、外国語の音声や文字を使って実際にコミュニケーションを図る資質・能力であり、「理解する」「表現する」「伝え合う」という三つの要素に整理され、単方向のコミュニケーションだけでなく、双方向のコミュニケーションも重視されている⁽²⁾。

しかしながら、これまでの所属校での実践では、授業で「伝え合う」活動をさせているにも関わらず、パフォーマンステストの場面になると、その成果が表れていない実態がある。

以上より、「伝え合う」力の育成について、所属校での課題を明らかにし、どのような指導が必要か考察・実践・検証したいと考え、この主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力について

(1) 自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力とは

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（平成30年、以下「29年解説」とする。）では、英語科における「思考力、判断力、表

現力等」の育成に関わって、身近で簡単な事柄について、コミュニケーションの目的や場面、状況等に応じて内容を整理した上で適切な語句や表現を選んで伝え合うことが指導事項として示されている⁽³⁾。また、山田誠志（2018）は、「児童は、伝えたいと思うことがあるから、それを伝えるための英語表現を学びます。そして、児童が伝えたいと思うのは、多くの場合、自分が本当にやったことや考えたことです。」と述べている⁽⁴⁾。

よって、「自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力」とは、「身近な事柄について、コミュニケーションの目的や場面、状況等に応じて内容を整理した上で適切な語句や表現を選んで、自分の本当に伝えたいことを伝え合う力」と定義する。

(2) 自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力に関する実態

ア 1学期のパフォーマンステストの概要

教材出版社作成のテストを用いたパフォーマンステストの概要を以下に示す。

- ①実施時期：令和2年7月29日
- ②対象児童：5年1組23名
- ③実施の形態：ALTとの対面式
- ④児童に示した課題
「外国から来たお客さんが、あなたと仲良くなるために、あなたの誕生日や、誕生日に欲しいものなどを聞きたいそうです。これまでに学習した英語を使って、質問に答えましょう。」
- ⑤児童に示した評価項目
 - ・楽しく会話ができた
 - ・学習した英語を使って会話ができた
 - ・誕生日を正しく伝えることができた
 - ・自分から質問をすることができた
 - ・相手の答えに反応することができた
- ⑥台本に示された主なALTの発話
Hello. How are you? / My name is Alice. What's your name? / I'm from America. My birthday is May 13th. When is your birthday? / What do you want for your birthday? / What (sport / color / food / subject) do you like?

イ パフォーマンステストの分析結果

表 1 は、児童の解答を 1 ～ 4 に分類し、具体的な発言と該当児童数を付記したものである。所属校の第 5 学年の学習到達目標を達成しているのは、類型 1 のみである。

表 1 パフォーマンステストにおける解答の分類と具体的な発言（人） n=23

類型 1	簡単な語句や基本的な表現を用いて応答したり質問したりすることができている。 ALT: What food do you like? S1: I like ice cream. What food do you like? ALT: I like ice cream, too. S1: (笑顔でうなずきながら) Me, too.	3
類型 2	簡単な語句や基本的な表現を用いて質問に答えることができていない。 ALT: What do you want for your birthday? S2: (目線を下げながら) I want (a) cap. ALT: Oh, a cap. Me, too. What subject do you like? S2: (目線を下げながら) I like math.	14
類型 3	簡単な語句を用いて質問に答えられるが、基本的な表現を用いて答えることができていない。 ALT: What do you want for your birthday? S3: っつー、...ん？ (うつむく) ALT: I want a small dog for my birthday. What do you want for your birthday? S3: (ああ、とうなずいて) んと、I want (a) cute cat. ALT: What color do you like? S3: ...I'm purple.	5
類型 4	質問に答えることができていない。 ALT: What do you want for your birthday? S4: (うつむいた後、顔を上げて無言) ALT: I want books for my birthday. What do you want for your birthday? S4: (無言) ALT: O.K. What color do you like? S4: I'm ...red.	1

(3) 分析結果から明らかになった課題

解答分析は録画した児童の解答状況と、事後の児童への個別の聞き取り（23 名）によって行った。その結果明らかになった課題を、会話例と共に示す。

ア 目的や場面、状況の設定上の課題

ALT: Hello. How are you?
S5: I'm fine. What's your name?
ALT: My name is Alice.
S5: (えっ、という表情)

児童 S 5 は、ALT が実名でなく台本通りの自己紹介をしたときに戸惑う様子が見られた。聞き取りによると、児童 S 5 は「目的や場面の必要性も感じていなかった」と述べている。また、聞き取りにおいて 12 名が、「目的や場面を意識していなかった」と答えた。多くの児童がコミュニケーションの目的をもっていなかったことが分かった。

イ 会話を継続する表現の課題

ALT: What subject do you like?
S6: (きょろきょろしながら無言)
ALT: I like science. What subject do you like?
S6: I like P.E.

児童 S 6 は、スムーズに受け答えをしていたが、

ここで戸惑う様子が見られた。聞き取りによると、意味が分からない単語（subject）が出てきたからと述べた。同様に他 4 名の児童が、同じ単語でつまずき、無言になった。また、聞き取りでは別の 4 名が、返答を考えているときに間が空いたことを振り返り「すらすら話せなかった」と自己評価していた。これらのことから、困ったときや間が空いたときに会話を継続する方略が不十分であることが分かった。

ウ 評価の方法の課題

ALT: My name is Alice. What's your name?
S7: S-A-C-H-I-K-O, Sachiko(仮名).
ALT: I see.
S7: (小さな声で) What...
ALT: (重なって) I'm from America. My birthday is...

聞き取りによると、児童 S 7 は ALT が進めようとしたので、名前を聞くことをやめたと述べた。しかし名前は既に伝えられているので、本来ならばここで質問する必要はない。さらに、聞き取りでは 6 名が「質問しようと思っても、どこで言ったらいいか分からなかった」と答えている。これらから、ALT が、与えられた台本通りに対話を進行したことで、児童にとって質問する必然性がないやり取りになっていたことが分かる。以上より、このパフォーマンステストは、「話すこと [やり取り]」の評価方法として、適切でなかったと考える。

2 自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力を養うには

「自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力」の定義とパフォーマンステストの分析結果から、次の三つを授業改善の視点とする。

ア 伝え合う必然性のある目的や場面、状況の設定

「29 年解説」には、具体的な課題等を設定し、その目的を達成するために、必要な言語活動を取捨選択して活用できるようにすることが必要と述べられている⁽⁴⁾。単元を通してだけでなく、パフォーマンステストにおいても、児童の経験や感想、意見などを生かすことができる課題を設定し、十分に目的意識をもたせることで内容を伝える必然性が生まれ、学習した言語材料を活用できると考える。

イ 会話を継続させるための基本的な表現の指導

「29 年解説」には、相手が言ったことを繰り返したり、応答したり、質問したりできるようになるための指導が必要であると述べられている⁽⁵⁾。本研究では表 2 に示す基本的な表現を対話方略⁽⁶⁾として指導に用いる。③は本単元の指導事項に関わる表現であり、④、⑤は前回のパフォーマンステストでの課題への手立てである。対話方略を得ることで、児童

はより自分の考えや気持ちを詳しく伝え合うことができる考える。

表2 指導する対話方略

①繰り返し	確認・問い返し・驚き I like dogs. → Dogs. 等
②相づち	簡単な了解 I see. / Really? / Wow! 等
③一言感想	内容に対しての簡単な感想 That's nice. / Sounds good. / Too bad. 等
④聞き返し	聞き取れなかったとき Pardon? / One more, please. 等
⑤問つなぎ	考えているとき Let me see. / Well... 等
⑥更に質問	内容に関わる質問 I like fruits. → What fruit do you like? 等

(文部科学省《平成29年》「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」の参考に筆者作成)

ウ 評価の場面や方法の工夫

形成的評価において見取った児童の姿に応じて、フィードバックを計画的・意図的に行っていく。また総括的評価においては、児童と目的及び評価方針の共有を図る。これらによって児童が自己の学習状況を把握し、次への見通しをもつことができると考える。

3 目的・内容・言語をつなぐインタラクションとフィードバックの工夫について

「29解説」には、①目的や場面、状況等の理解②目的に応じたコミュニケーションの見通し③目的達成のための具体的なコミュニケーション④言語面・内容面での学習のまとめと振り返り、という学習過程が示されている⁽⁸⁾。この学習過程において、常に児童にコミュニケーションの目的を意識させることで、言語材料と意味内容を結び付けていく。また、これらの働きかけを本研究では「つなぐ」と表す。

このことをねらいとした教師と児童（以下 T-S）のやり取り、児童間（以下 S-S）のやり取りのことをインタラクションと表す。さらに、その効果的な指導のために、強化・訂正・支援を行うことをフィードバックと表す。

(1) 「目的と内容及び言語をつなぐ」工夫

ア 目的と内容及び言語をつなぐインタラクション

単元の始めにゴールを示し、目的と毎時間の言語活動のつながりを意識させるT-Sインタラクションを仕組む。どのような言語材料で、どんな内容を伝えるとよいのかをインタラクションの中で児童と共有する。

イ 即興的フィードバック

即興的フィードバックとは、インタラクションの最中に口頭で行う訂正である。インタラクションの

流れを保ちながら、児童の意識を目的や内容及び言語とつないでいく。図1に、その指導過程を示す。

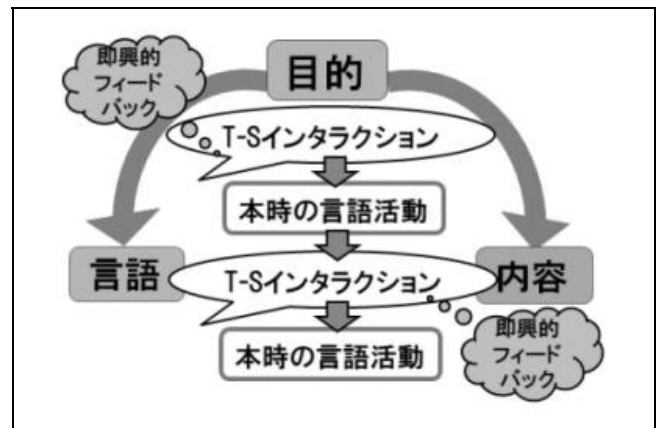


図1 目的と内容及び言語をつなぐ指導過程

森博英（2016）は、効果的な口頭訂正フィードバックのタイプはケースバイケースであり、積極的にいろいろなタイプのフィードバックを与えてみるべきと述べている⁽⁹⁾。そこで本研究では、本学級の児童の実状と課題に対して有効と思われるフィードバックを、主にT-Sインタラクションの中で試みる。その具体例を表3に示す。

表3 即興的フィードバックの例

種類	方法・具体例
提示型	①具体例の提示 教師が自分のこととして示したり、他の児童の応答を聞かせたりする。 T: I like red. What color do you like? 等
	②言い換え 正しい表現への言い換えを示す。 S: I want blue. → T: Oh, you LIKE blue. 等
誘発型	③言い直しの依頼 言い直しを求める。 T: Excuse me? / T: One more, please. 等
	④手前までの発話 誤りの手前までを示し、続きを促す。 S: What season do you have? → T: What season do you...? 等
	⑤間違いの繰り返し 誤った表現を繰り返し、気付きを促す。 S: I'm soccer. → T: I'M soccer? 等

(神谷信廣《2017》⁽¹⁰⁾を参考に筆者作成)

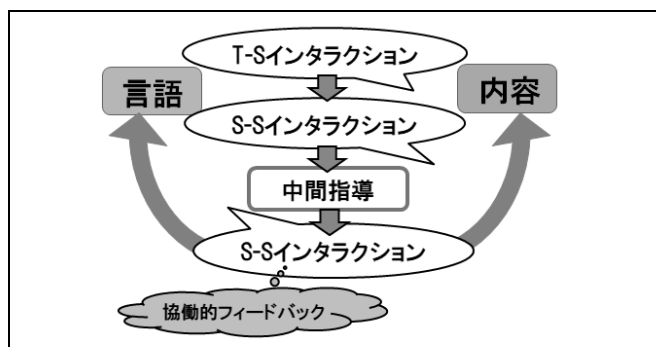
(2) 「内容と言語をつなぐ」工夫

ア 内容と言語をつなぐインタラクション

Small Talkの指導過程⁽¹¹⁾を毎時間の始めに位置付け、表2で示した対話方略を指導していく。身近な話題と既習表現を扱うことで、内容と言語をつないでいく。Small TalkでのS-Sインタラクションはこれまで未経験なので段階的に指導し習熟を図る。

イ 協働的フィードバック

児童同士がお互いに視点を限定して評価し、内容と言語をつなぐことを協働的フィードバックとする。次頁図2にその指導過程を示す。



原田三千代 (2016) は、教師からのフィードバックが最初から正しい解答として受容されるのに対して、協働的フィードバックには「自らの力で推敲できる力」を促すという、自律的な効果があると述べている⁽¹²⁾。本研究では、友達同士のインタラクションを客観的に評価し合うことで、自分の伝えたいことに対して適切な語句や表現を選ぶ力を養うことができると考える。そこで、S-Sインタラクションにおいて、協働的フィードバックを取り入れる。その活動イメージを図3に示す。

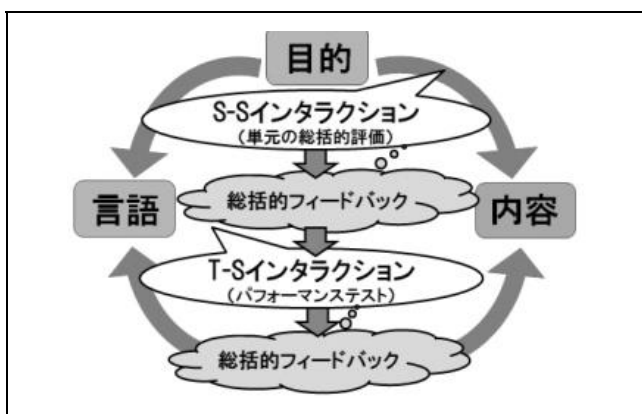
2 回目は 1 回目とは別のペアでインタラクションを行い、一つのペアがインタラクションをするとき他の二人はその発話の様子を観察する。その際、表 2 に示した表現のどれが使われたか、どんなよさがあったかを相手のワークシート(図 4)に記入する。

12/9	L1	I see.	Really?	Me, too.	Wow!	くり返し
	L2	Well...	Pardon?	くり返し		
	L3	That's (nice. / good. / interesting.)		Sounds (good. / beautiful. / delicious. / cool.)		
	良かったこと・アドバイス					
(くり返し)						

(3) 「目的・内容・言語をつなぐ」工夫

ア 目的・内容・言語をつなぐインタラクション

伝え合う活動のまとめとしてS-Sインタラクションを設定する。改めて評価規準・評価基準を児童と共有し、本単元での学習の到達度を確認する。さらに、パフォーマンステストとしてT-Sインタラクションを設定する。本研究では複数単元を通しての変容を見取ことは難しいため、今回のパフォーマンステストを1学期のものと比較し検証する。図5にその指導過程を示す。



イ 総括的フィードバック

記録動画を活用し、評価規準に照合して到達度や改善点を児童と確認する。児童と教師が評価規準の方針を共有することにより、児童は見通しをもって評価の場面に臨むことができる。また指導者は、より妥当性のある評価を行うことができると考える。図6に評価と総括的フィードバックの場面と方法の具体を示す。

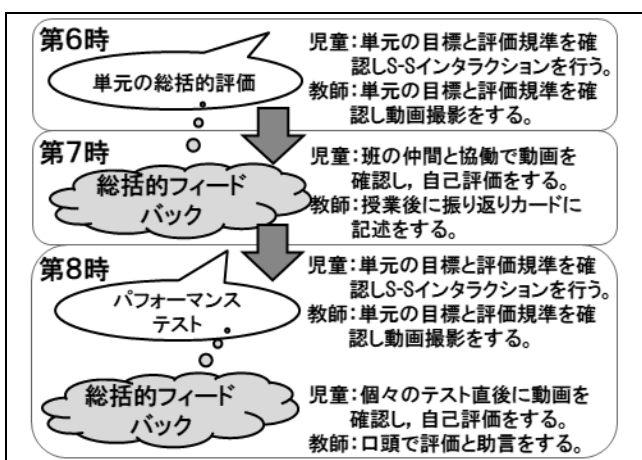


図6 評価と総括的フィードバックの場面と方法

Ⅲ 研究仮説と検証の視点と方法

1 研究の仮説

学習過程に目的・内容・言語をつなぐインタラクションを位置付け、フィードバックの工夫を行えば、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力を養うことができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力を養うことができたか。	総括的評価 児童観察 振り返り
目的と内容及び言語をつなぐインタラクションとフィードバックの工夫は、「自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力を養う」ことに有効だったか。	
内容と言語をつなぐインタラクションとフィードバックの工夫は「自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力を養う」ことに有効だったか。	
目的・内容・言語をつなぐインタラクションとフィードバックの工夫は「自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力を養う」ことに有効だったか。	

IV 研究授業について

- 期 間 令和2年12月2日～12月17日
- 対 象 所属校第5学年(24名, 交流児童1名)
- 単元名 「Welcome to Tenno!」
～天応の「すてき」を紹介しよう～
- 単元目標

外国の人に日本のよさをよく分かってもらうために、日本の行事や文化などについての短い話の概要を捉えたり、身近な行事や文化について簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合ったりすることができる。また、伝えたい事柄について、音声で十分に慣れ親しんだ語句を書き写すことができる。

○ パフォーマンステスト（第8時）の概要

- ①実施時期：令和2年12月17日
- ②対象児童：5年1組24名
- ③実施の形態：ALTとの対面式
- ④児童に示した課題
「新しく来られたエマ先生とよく知り合うために、お互いの国の文化や行事を伝え合いましょう。身近な文化や行事の特徴を伝えましょう。アメリカの文化や行事についてエマ先生から聞きたいことをたずねましょう。（伝統行事でなくても、個人的な文化でも構いません。）」
- ⑤児童に示した評価項目
・相手の紹介したい行事や文化について、たずねよう。
・自分の紹介したい行事や文化について、答えよう。
・特徴が伝わるように様子や感想を話そう。
・伝えたいことをできるだけくわしく話そう。
・相手の答えに気持ちをこめて反応しよう。
- ⑥対話のための基本的な表現
Why do you like～? We have ～. What do you do ～?
I usually ～. You can ～.
- ⑦留意事項
・児童の質問に応じてALT自身の話をする。
・児童から質問をすることを想定し、間合いを十分とる。

○ パフォーマンステストの採点の基準

- 条件1 相手の国の行事や文化について尋ねている。
- 条件2 日本の文化や行事に関する質問に対して答えている。
- 条件3 日本のよさを伝えるために、自分の考えや気持ちを含めて話している。

単元計画及び1時間の学習活動の詳細については別添資料を参照。

V 研究授業の分析と考察

第8時はALTが不在だったため、急遽授業者がテストを行った。3週間後にALTと伝え合うパフォーマンステストを行った。以下、1学期のパフォーマンステストを「事前テスト」、第6時の「話すこと[やり取り]」における評価を「単元テスト」、第8時のものを「事後テスト1」、3週間後のものを「事後テスト2」と表す。また分析は、転入生と長期欠席者を除く22名について行う。各項では、2頁の事前テストにおける児童S2～S7の変容から考察していく。

1 自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力を養うことができたか

(1) 単元テストの結果から

単元テストにおける評価規準及び評価結果を表5に示す。

表5 単元テストにおける評価規準及び評価結果（人）
n=22

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
評価規準	天応の行事や文化などについて、Why do you like～? などを用いて考えや気持ちなどを伝え合っている。	呉市のALTを招く「イングリッシュ・デイ」を誘致するために、天応の行事や文化についてよさを伝え合っている。	呉市のALTを招く「イングリッシュ・デイ」を誘致するために、天応の行事や文化についてよさを伝え合おうとしている。
a	13	4	4
b	9	18	18
c	0	0	0

知識・技能については、本単元で用いる言語材料の用法に多少の誤りはあるものの、おおむね伝え合っている状況をb, 言語材料を正しく用いて話している状況をaと判断した。

思考・判断・表現については、採点の基準の3条件を満たしている状況をb, 更に自分の伝えたい情報を詳しく述べたり、相手の話を受けて簡単な感想を返したりすることができている状況をaと判断した。

この結果から全員が本単元の目標を達成することができたことが分かる。児童は目的や場面に応じて、本単元での言語材料を用いながら、自分の伝えたい内容を伝え合うことができた。

(2) 事前・事後テストの結果から

事前テストと事後テスト2の結果を比較した。その変容を表6、表7に示す。全ての児童が自分の考えを伝えるだけでなく、自ら質問することができたことは、大きな変容である。

○知識・技能

- a: 簡単な語句や基本的な表現を正しく用いている。
- b: 多少の間違ひはあるものの、既習表現を用いている。
- c: (b)を満たしていない。

表6 知識・技能における事前・事後テストの比較(人) n=22

知識・技能		事後テスト2			合計
		a	b	c	
事前テスト	a	10	1	0	11
	b	3	4	0	7
	c	1	3	0	4
	合計	14	8	0	22

○思考・判断・表現

- a: 目的のために、話題について伝え合い、更に詳しく伝えたり簡単な感想を返したりしている。
 b: 目的のために、話題について伝え合っている。
 c: (b)を満たしていない。

表7 思考・判断・表現における事前・事後テストの比較(人) n=22

思考・判断・表現		事後テスト2			合計
		a	b	c	
事前テスト	a	0	0	0	0
	b	1	1	0	2
	c	5	15	0	20
	合計	6	16	0	22

以上(1)(2)の結果より、本単元で付けたい「自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力」は、おおむね養うことができたと考えられる。

2 目的と内容及び言語をつなぐインタラクションとフィードバックの工夫は、「自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力を養う」ことに有効だったか。

(1) 振り返りシートから

児童S5は、次のように記述している。

10	どんな目的をもって学習に取り組みましたか。
	「天応の良いうところをくわしく教えよう。」と 言う目的をもって学習に取り組んだ。
11	そのために、自分が意識したことは何ですか。
	くわしく教えるために、「たのしい」や「おいしい」 という言葉をつかって天応にきてほしい気持ち という言葉をかけて天応にきてほしい気持ち 12 その紹介したい行事や文化を選んだ理由は何ですか。にさせようとした。 外国ではなさそうな行事で私は走る ことがすきだからくわしく教えられようと思ったから。

単元テストでは次のように話している。

S5: We have a road race.
S7: What do you do on (the) road race?
S5: We usually run (a) long course. It's fun.
We eat tonjiru. It's delicious. (複数の情報)

児童S5の記述から、目的に向かって伝えたい内容や言語をつないで学習を進めたことがうかがえる。その結果、使用する言語材料が増えている。

表8 振り返りシートの記述の分類(人)

目的に関わって (複数記述あり)	天応のよさ、すてきを伝えること	16
	ALTに知ってほしい、来てほしい	8
	イングリッシュ・デイを招くため	2
	気持ちが相手に伝わるように	2
	その他(英語が上手になるように等)	2
その行事を選んだ理由	自分が好きなもの、楽しい、かっこいい、きれいだと思っているものだから	13
	やったことがあるものだから	5
	外国と違うもの、天応ならではのものだから	4

表8は、振り返りシートの記述の分類である。多くの児童が単元を通して目的をもち、自分の体験や感想、意見を生かして内容を選んでいることが認められた。

(2) 児童観察から

第6時における児童S4のインタラクションと即興的フィードバックの様子を示す。(Tは授業者)

T: What do you do on Sasazake Festival?
S4: I usually pour sake. It's beautiful.
T: (写真を指して) Beautiful ladies pour sake? (②言い換え)
S4: Beautiful ladies pour sake.
T: お酒をつぐ(pour)って、よく分かったね。
S4: エマ先生に聞きました。

コミュニケーションの苦手な児童S4が、自らALTに尋ねることができたのは、目的を理解し、自分の伝えたい内容をもつことで、必要な言語材料を得ようとした姿であると捉える。

単元テストでのインタラクションは次のような表現になっていた。(S8はペアの児童)

S8: What do you do on Sasazake Festival?
S4: Beautiful lady (ies) ... pour sake. It's beautiful and...exciting!

その他の即興的フィードバックでは、表3の誘発型は児童実態として訂正が難しく、提示型はスムーズにインタラクションの中での訂正が見られた。

3 内容と言語をつなぐインタラクションとフィードバックの工夫は「自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力を養う」ことに有効だったか。

(1) 解答分析から

単元テスト、事後テスト1と事後テスト2において対話方略を活用した児童数を表9に示す。

表9 対話方略を活用した児童数(人)

	単元テスト	事後テスト1	事後テスト2
①繰り返し	15	19	20
②相づち	13	18	17
③一言感想	11	12	7
④聞き返し	0	3	12
⑤問うなぎ	1	5	2
⑥更に質問	0	2	5

単元テストでは21名、事後テスト1、2においては22名全員が対話方略を活用できた。ある程度練習している単元テストよりも、相手の話の内容が未知である事後テストの方が、発話が多く見られた。さらに事後テスト1と事後テスト2を比較すると、一言感想を返すことができた児童が減っている。一方で、聞き返しを活用した児童は増えている。事後テスト1では学習直後に授業者と対話をしたことで、学習内容をスムーズに活用できたと思われる。事後テスト2は冬季休業をはさんだ3週間後の実施である。ALTを相手に緊張や戸惑いがあり、一言感想を返す余裕もない児童も見受けられた。しかし分析の結果、聞き返して対話を続けようとしたり、ALTからの更なる質問に、単語でも返そうとしたりし

ていることが分かった。

(2) 振り返りシートから

対話方略の学習について、事前テストでは、児童 S 6 は、次のように記述している。

思い出した言葉から言ってみようと言ってもらえたから、どんどん話が出てきました。

実際に児童 S 6 は、事後テスト 1、2 とも聞き返しを活用して対話を続けることができた。

ALT: We have Thanks Giving Day.
S6: What do you do on... Pardon? (聞き返し)
ALT: We have Thanks Giving Day.
S6: I see. (相づち)

振り返りシートにおける対話方略の学習の自己評価の集計結果は表 10 のとおりである。

表 10 対話方略の学習の自己評価の集計数(人) n=22

項目	はい	いいえ
①繰り返しや相づちを返すことができた	22	0
②困ったときに聞き返したり英語でつぶやいたりできた	14	8
③相手の話に見えや感想を言うことができた	22	0
④相手の話について更に質問したい気持ちが生まれた	19	3
⑤相手の話について更に質問できた	7	15

②について、「いいえ」を選択した 8 名の内、6 名はこの後の事後テスト 2 で、ALT に聞き返している。これらの児童は、実際に聞き返す必要のある状況ではできると思われる。

④、⑤については、所属校では第 6 学年の学習到達目標としているが、自分の経験や感想、意見を伝え合った結果、自然と更なるコミュニケーションへの意欲が高まった。このような指導を続けることで、無理なく今後の学習につながれると考える。

繰り返しや一言感想などを通して、「感想はいつでも言うことができると分かった」と記述した児童もいた。対話方略が考えや気持ちなどを伝えることに有効であったと考える。

(3) ワークシートから

以下は児童 S 3 のワークシートに、班の友達が書いた評価のコメントである。声の大きさなど態度面を含めた強化・支援・訂正が見られる。

第 3 時	良かったこと・アドバイス もう少し、大きな声で言ったほうがいい。 考えるとき、Well...と書いていてよかった。(より)
第 4 時	良かったこと・アドバイス くり返しを使っていたので良かったです。Me too のとき Really? って言うのもいいと思う。(より)
第 5 時	良かったこと・アドバイス 友達の意見をきいていたところが良かった。
第 6 時	良かったこと・アドバイス くり返し? を自然と言っていたのが良かった。(より)

児童 S 3 は、英語に苦手意識があったが、協働的フィードバックにより、友達から支援や助言をもら

ったり、評価をしたりする中で、対話方略を活用できるようになった。

以下は、児童 S 3 のインタラクションの様子である。相手や内容に合わせて対話方略を活用している。事後テスト 1 (T は授業者)

S3: What season do you like?
T: I like winter.
S3: Winter. (繰り返し) Why do you like winter?
T: We have Shinmeisan in Mihara.
S3: Really? (相づち) What do you do on Shinmeisan?
T: We can see a big daruma.
S3: That's nice. (一言感想)

事後テスト 2

S3: What season do you like?
ALT: I like fall.
S3: Fall. (繰り返し) Why do you like fall?
ALT: We have Thanks giving day.
S3: One more, please? (聞き返し)
ALT: Thanks giving day.
S3: I see. (相づち)

4 目的・内容・言語をつなぐインタラクションとフィードバックの工夫は「自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力を養う」ことに有効だったか。

(1) 単元テスト・事後テストの分析から

発話数の変移を表 11、評価に変容のあった児童数を表 12 に示す。

表 11 発話数の変移(文)

	単元テスト	事後テスト 1	事後テスト 2
総発話数	213	235	254
更なる質問数	0	2	5

総発話数と、更なる質問数は、回を重ねるごとに増えた。これは、S-S インタラクションだけでなく、T-S インタラクションを行うことでよりオーセンティックな評価の場面が作られた結果である。

表 12 評価に変容のあった児童数(人) n=22

	単元テスト→ 事後テスト 1	事後テスト 1→ 事後テスト 2
発話数が増加	12	16
観点別評価の変容 b→a	4 ※1	4 ※2
観点別評価の変容 a→b	3 ※3	1 ※4

多くの児童の発話数が増えている。※1 の児童 4 名は、誤りを修正し、より正しく表現することができていた。※2 の児童 4 名は、新しく感想を加えたり、質問を加えたりすることができた。

※3 の児童 3 名は、語順などに誤りが見られたが、これは、より相手に伝えたい内容をもったことで、新しい使用言語が増えたためである。また、3 週間のブランクがあっても、言語材料の定着が見られたのは、十分なインタラクションの成果と捉える。

(2) 児童観察から

事後テスト 1 の後、全体指導で動画を見せながら次の①、②についてフィードバックした。

- ①分からなかったときに、Pardon? だけでなく、One more, please. や What's ~ など、今までの学習を生かしている人が 3 人いた。
- ②今までの学習を生かして、更なる質問をしている人が 2 人いた。

表 12 の※4 の児童は、児童 S 7 である。児童 S 7 は、Thanks Giving Day が聞き取れなかったことで動揺し、1 か所だけ発話が乱れたため知識・技能の評価をbとした。しかしながら総括的フィードバック①の効果が見られた。

S7: Why do you like fall?
ALT: I like fall, because we have Thanks Giving Day.
S7: ...Pardon? (聞き返し)
ALT: We have Thanks Giving Day.
S7: 'ディベンスギリン' ...? (繰り返し)
Why 'ディベンスギリン'? (聞き返し)
ALT: What do I do?
S7: Yes.

事前テストでは、機械的に聞かれたことを繰り返そうとしたことと比べると、対話を続けようとして必然性のある質問をしていることが分かる。

また、児童 S 2 は、お互いに行事を紹介し合ったあと、別の話題ではあるが更に質問を続けている。

S2: What do you do on your birthday? (更なる質問)
ALT: Oh, my birthday. Um...I like to go bowling.
S2: Oh. (相づち)
ALT: How about you?
S2: I...I eat delicious food. (既習表現)
ALT: Do you eat cake?
S2: Yes, I do.
ALT: What kind? Chocolate? Vanilla? Strawberries?
S2: Strawberries.

児童 S 2 は、知識・技能は十分身に付いていたが、事前テストではやり取りには至っていなかった。事後テスト2では、総括的フィードバック②により、事後テスト1から改善したやり取りが見られた。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる力を養うことにおいて、目的・内容・言語をつなぐインタラクションとフィードバックの工夫を単元計画に位置付けた。その結果、パフォーマンステストにおいて、目標をおおむね達成することができた。さらに、児童観察及びワークシート分析から、指導の効果が見て取れた。したがって、これらの手立ては有効であったと考える。

2 今後の課題

本単元の指導においては、おおむね目標を達成したが、学習内容の定着を図るためには、目的・内容・言語をつなぐインタラクションの取組を継続していく必要がある。その上で次の3点を課題解決の方策としていきたい。

- ・外国語を使ってコミュニケーションを図ることが必要な場面は、日常的には少ない。その中でどのように児童に目的をもたせていくか、どんな状況が考えられるか、様々な在り方を探究する。
- ・対話方略は、より自分の気持ちや考えなどが表現できるよう、引き続き語彙を増やし、インタラクションを充実させていく。
- ・即興的フィードバックは、児童の学習状況に応じ

て修正が必要である。実際に、本単元の導入時には、授業者の質問に対して「日本語でもいいですか。」という児童が多かったため、活用が難しかった。しかし、次第に間違えながらも答えることができるようになり、提示型が有効になっていった。今後、提示型と誘発型を組み合わせるなどの工夫をしていく。

【注】

- (1) 文部科学省（平成 29 年告示）：『小学校学習指導要領』p. 153, p. 169 に示されている。
- (2) 文部科学省（平成 30 年 a）：『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語編』開隆堂出版 p. 11 に詳しい。
- (3) 文部科学省（平成 30 年 b）：『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』開隆堂出版 p. 99 に詳しい。
- (4) 文部科学省（平成 30 年 b）：前掲書 p. 101 に詳しい。
- (5) 文部科学省（平成 30 年 b）：前掲書 p. 107 に詳しい。
- (6) 山田誠志（2018）：『自分の本当の気持ちを「考えながら話す」小学校英語授業—使いながら身に付ける英語教育の実現—』日本標準 p. 87 では、「会話を継続させるための基本的な表現」を「対話方略」と表している。
- (7) 文部科学省（平成 29 年）：「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2017/07/07/1387503_2.pdf（最終アクセス令和 3 年 1 月 21 日）p. 84
- (8) 文部科学省（平成 30 年 b）：前掲書 p. 71 に詳しい。
- (9) 森博英（2016）：「口頭訂正フィードバックの効果」大関浩美『フィードバック研究への招待 第二言語習得とフィードバック』くろしお出版 p. 97 に詳しい。
- (10) 神谷信廣（2017）：「話す活動と文法指導—フィードバック」鈴木渉『実践例で学ぶ 第二言語習得研究に基づく英語指導』大修館書店 p. 54 の表を参考に筆者作成。
- (11) 文部科学省（平成 29 年）：「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」p. 85 に詳しい。
- (12) 原田三千代（2016）：「協働的フィードバックとしてのピア・レスポンス」大関浩美『フィードバック研究への招待 第二言語習得とフィードバック』くろしお出版 pp. 148-149
- (13) 山口美穂（2020）：「学習・指導改善につなげる『話すこと [やり取り]』の評価の工夫」池田勝久『小学校「5 領域」評価事例集』教育開発研究所 p. 76 に示された図を参考にした。
- (14) 山口美穂（2020）：前掲書 p. 76 に QR コードにて示された観察記録カードを参考に筆者作成。

【引用文献】

- 1) 山田誠志（2018）：『自分の本当の気持ちを「考えながら話す」小学校英語授業—使いながら身に付ける英語教育の実現—』日本標準 pp. 15-16