Foreign Language Activities to Familiarize Elementary School Students with English Through Communicative Experiences:With Instruction that Gradually Progresses from Listening to Speaking

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-10-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: TAKIZAWA, Yuichi, TAKADA, Rika メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00067157

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



コミュニケーションの体験を通して慣れ親しむ小学校外国語活動の授業

-聞くことから発話することへの段階的指導の工夫-

Foreign Language Activities to Familiarize Elementary School Students with English Through Communicative Experiences: With Instruction that Gradually Progresses from Listening to Speaking.

滝沢雄一*・髙田梨加**

TAKIZAWA Yuichi, TAKADA Rika

1. はじめに

令和2年度より小学校では新学習指導要領が施行され、新たに高学年に教科としての外国語科が、それまで高学年で行われていた領域としての外国語活動が中学年で実施されることとなった。外国語科については時数も増え、検定教科書を使用し、聞くこと、話すことに加え、読み書きを含む4技能5領域を扱うことになるなど、その指導については学会や研究会、研修会などさまざまな場面で取り上げられ多くの注目を集めるところとなった。

その一方で、外国語活動については、学習指導要領の改訂が行われ実施学年が変更されたものの、教科ではなく領域のままであり、時数も従来通りと変わらない部分もあるためか、その趣旨について検討したり、理解したりする機会は外国語科に比べると少ないように思われる。高学年や中学校外国語科へのつながりが重視されている一方で、外国語科において目標となっている英語の語彙や文構造等の知識及び技能の習得などは外国語活動では求められておらず、外国語への慣れ親しみが目標とされているなど外国語科とは異なる特徴を有している。

そのような状況から、外国語活動の指導については、学校現場の教師にとってやや曖昧な部分が残され、その趣旨が十分に理解されないまま指導が行われている側面があるものと推察される。そこで、本稿では、外国語活動の趣旨や考え方について、学習指導要領及び解説、第二言語習得理論等を踏まえて検討し、外国語活動の授業において重要となるポイントを整理する。そして、それに基づいて実施した外国語活動の授業実践について報告する。

2. 実践の背景

2.1 外国語活動

2.1.1 目標

学習指導要領には外国語活動の目標が以下のように記されている。

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、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を以下のとおり育成することを目指す。

(1) 外国語を通して、言語や文化について体験的に理解を深め、日本語と外国語の音声の違いに気付くとともに、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむようにする。
(2) 身近で簡単な事柄について、外国語で聞いたり話したりして自分の考えや気持ちな

令和4年3月30日受理

＊金沢大学人間社会研究域学校教育系
＊＊白山市立松陽小学校

どを伝え合う力の素地を養う。
(3) 外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

前文から、言語活動を通して、コミュニケーション能力の素地を育成することを目指していることがわかる。言語活動とは「実際に英語を用いて互いの考えや気持ちを伝え合う」活動であり（文部科学省, 2017b, p.23）、換言すれば、コミュニケーションである。つまり、実際にコミュニケーションを行いながら、コミュニケーション能力の育成を目指すことが、根底にある考え方であると言える。

2.1.2 コミュニケーション

前節の目標を達成するための指導を実現するためには、まず、コミュニケーションについて正しく理解しておくことが不可欠である。

滝沢（2018）はコミュニケーションのプロセスを以下のとおり整理している。

あるコンテクストにおいて、人物AとBが存在する。そして、送り手や受け手としてメッセージ（意味や内容）の授受を行う。これがコミュニケーションの核となる。メッセージの送り手は、自分が持つ考えや感情などを言語やその他の方法によるシンボルで記号化する。記号化された言語・非言語メッセージは、チャンネル（伝達手段）を通じて、伝えられる。伝えられたメッセージは受け手によって、記号解釈を通して意味づけが行われる。記号化や解釈の際には、ノイズが存在したり、コンテクストなどが受け手の意味づけに影響を与えたりする。そのため、必ずしも送り手Aの意図に沿った意味づけがなされるわけではない。そして、AとBの両者がメッセージの送り手と受け手となりながら、このプロセスは双方向にくり返され、意味が共有されていく。すなわち、コミュニケーションとは「人が、コンテクストの影響を受けながら、シンボルを介してメッセージを授受することによって、意味を共有する動的な活動過程」（滝沢・田中, 2017, p.11）と言える（p.74）。

コンテクストとは、相手との関係性やコミュニケーションが行われる目的や場面・状況などを指す。また、言語コミュニケーションの場合、話しことばだけでなく、書きことばも含まれ、「話すこと」「書くこと」という表現することだけでなく、「聞くこと」「読むこと」という理解することもコミュニケーションに含まれる。

2.1.3 言語学習の必須条件

先述の通り、外国語活動では、語彙や文構造等ついては、慣れ親しむことが目標とされており、習得することは求められておらず、習得すべき言語材料等も明示されていない。しかし、目標として記されている「コミュニケーション能力の素地となる資質・能力」とは、高学年の外国語科、そして中学校の外国語科につながるものと位置づけられている（文部科学省, 2018, pp.12-13）。したがって、必ずしも中学年のうちに知識や技能が十分に活用されている様子が結果として目に見える形で現れないとしても、中学年における外国語活動は、高学年及び中学校を含めた一連の長期的な習得プロセスの初期段階として捉えることが可能であり、習得に向かう言語発達の基盤となる極めて重要な段階であると考えられる。

そうであるとすれば、前節で概観したコミュニケーションのプロセスが反映された言語活動をただ楽しく体験できればそれで十分であるとは言えない。言語の習得・学習につながるものとなるように工夫して実践を行う必要がある。

Willis（1996）やHarmer（2001）は研究者によって概ね同意されている言語学習の必須条件として、言語に触れること、言語の使用（言語を使用する機会）、動機の3点を挙げている。

2.1.3.1 英語に触れること

言語に触れること、すなわち聞くこと、読むことは言語学習において不可欠である。多量かつ学習者にとって理解できる言語を聞いたり、読んだりすることが有益であると考えられている（Krashen, 1985; Willis, 1996）。言語は触れることを通して、まず意味を理解しようとし、さらにその意味がどのように表現されているかに気づき、習得されていく（Schmidt, 1990）。そして、相互にやり取りすること（インタラクション）によって意味が理解しやすくなり、言語の習得が促されると考えられている（Larsen-Freeman & Long, 1991）。

2.1.3.2 言語を使用する機会

言語に触れることと同様に言語を使用する機会も必要となる。必ずしも正しく使用するということではなく、言語を使用することによって、言いたいことを表現するために必要な知識と現在の自分の知識のギャップに気づき、それが言語習得に役立つと考えられる（Swain, 1985）。すなわち、話す機会を持ち、自分が使える表現を駆使して話し、言いたいことが言えなかったり、誤りをおかしたりすることによって、さらに聞くことなどを通して触れる言語により注意が向くようになり、気づきが促される。

2.1.3.3 動機

Willis（1996）は、インプットを処理する動機と英語をできるだけ使おうとする動機が不可欠であるとした。そして、教師が学習者の意欲を高める話題や活動を選択するなどの工夫をすること、そして動機を維持するためには成功経験や満足感、達成感が重要であり、達成可能なゴールを設定し、学習者の成功に目を向けることの重要性を指摘している。Keller（1983）もARCSモデルを提唱し、興味（Attention）、関連性（Relevance）、自信（Confidence）、満足（Satisfaction）を重要な要素として挙げている。

2.2 指導上のポイント

前節の理論的な背景を踏まえつつ、学習指導要領解説のより詳細な記述を参照しながら、実践のポイントとなる部分について整理する。

2.2.1 ゴールとなる言語活動の設定

学習指導要領（文部科学省, 2017a）には、思考力、判断力、表現力等の育成に関わり、以下のような記述がある。

> 具体的な課題等を設定し、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を通して、（中略）指導する。

すなわち、指導において、目的や場面、状況等が設定された言語活動の設定が不可欠であることを示している。

また、文部科学省（2017b）は、児童が主体的に言語活動に取り組むために、伝えたい相手や伝えたい内容の工夫、伝え合う必然性のある場面の設定の重要性を指摘している（p. 19）。

さらに、学習指導要領（文部科学省, 2017a）では、指導計画作成上の配慮事項として、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るために、必ずしも1単位時間の授業ではなく、単元など内容や時間のまとまりの中で、見通しを立てたり学習したことを振り返ったりすることの重要性が指摘されている。

これらの考え方は、前述したコミュニケーションの構成要素であるコンテクスト、動機付けにおけるゴールの設定やARCSモデルと一致している。

したがって、単元というまとまりの中で、目的や場面、状況が明確に設定された、児童にとって興味関心が喚起され、伝え合う必然性が感じられるような言語活動をゴールとして設定することは極めて重要であると言える。

2.2.2 聞くことの重視

言語学習において、聞くことが不可欠であることはすでに述べた通りであるが、文部科学省（2017b）も、外国語活動における聞くことの重要性を指摘している。

外国語を習得していく過程においては、英語の音声に十分に触れることと、実際に使ってみることが重要である。特に、外国語活動において初めて外国語に触れる児童が多いことを踏まえると、聞くことの言語活動が十分設定されることが大切である。言語活動とは、互いの考えや気持ちを伝え合う活動であるということを述べた。「互いに伝え合う」という行為には、話すことはもちろん聞くことも含まれている。教員やALTなどが話す英語を聞いたり、児童が話す英語を聞きあったり、音声教材などを聞いたりして、話し手の考えや気持ちなどを理解するという「聞くこと」の活動を十分に行わせたい（p.24）。

この指摘は、本論で述べたように言語習得における聞くことの重要性を踏まえてのものであると考えられる。言語習得における聞くことの役割を考慮すると英語を聞いて意味内容に注意を向けて理解するという本来のコミュニケーションとしての聞くことの活動と、聞くことを通してどのように表現されているかに注意を向け、語彙や文構造等に気付くという活動の役割が考えられる。したがって意味の理解から語彙や文構造への気付きへと段階的に聞くことの活動を行っていくことが重要と言える。

2.2.3 聞くことから話すことへの段階的指導

文部科学省（2018）は、外国語活動における話すことについて、次のように指摘している。

（前略）「話すこと」を急がせないよう留意する必要がある。まず、音声を十分に聞かせた上で、繰り返し言うなどの様々な活動を通してそれらに慣れ親しませ、自信や話すことへの意欲を高めながら、段階的に「話す」活動へつなげることが求められる（p.32）。

同様に、文部科学省（2017b）も以下のように指摘している。

「話すこと［やり取り］」や「話すこと［発表］」の言語活動においては、十分に音声で聞いた語句や表現を用いらせることが重要である。外国語を学んでいく過程では、「聞くこと」の力が「話すこと」の力に先行するのが通常である。また、聞いて理解できる語句や表現に比べて、話す際に用いることのできる語句や表現は少ない。この外国語学習の特徴を踏まえると、児童に聞かせた語句や表現をすぐに使わせようとするのは不適切である。十分に音声で語句や表現に触れる機会をつくり、話すことのレディネスを整えようとすることが重要である（pp.24-25）。

聞くことを十分に行った上で、話す活動へ移行することが有効であるが、上記の「繰り返し言うなどの様々な活動を通してそれらに慣れ親しませ、自信や話すことへの意欲を高めながら、段階的に」移行するためには、どのようにしたらよいであろうか。文部科学省（2017b）は次のように指摘している。

「知識及び技能」は、実際に英語を用いた言語活動を通して、体験的に身に付けることができるようにすることが大切である。言語活動と切り離して、単語をリスト化して覚え込ませたり、文の一部を言い換えさせたりする「パターン・プラクティス」のような機械的な練習は求められていない。意味のある言語活動を通して、児童に繰り返し体験的に理解させることが重要であり、「知識及び技能」は体験の結果として身につくものであることに留意したい（p.19）。

数を尋ねたり要求したりする活動が中心となる。

しかし、単にオリジナル・メニューを考えて紹介するという活動では、児童は十分な目的意識が持てず、ゴールに向けて意欲的に学習に取り組むことができないと考えた。また、本単元の言語材料に慣れ親しむための活動として、お店屋さんごっこのように、店員の役とお客さんの役になって、必要な食材を集める活動なども考えられるが、買い物の場面と本単元の言語材料が必ずしも一致しているとは言えず、形式的なやり取りになってしまい、必要感をもったやり取りにはつながらない可能性があると考えた。児童が目的意識を持って毎時の学習に取り組むためには、児童の実生活につながるわくわくするゴールがあること、そして伝える相手が明確になっていることが重要である。目的意識、相手意識を持つことで、尋ねたり伝えたりする必要感が生まれ、より意味のあるやり取りになる。

そこで、本単元を「ピザコンテスト！～給食に選ばれるのはどのピザだ！？～」として設定し、給食に選ばれることを目指してピザを作ることを単元の中心に据えた。給食に選ばれるためには、多くの人の好みに合うことや栄養や彩りも考慮して作る必要がある。そのため、たくさんの友達に、好きなトッピングをインタビューする必要感が生まれ、進んで英語でやり取りできると考えた。そして、選ばれたピザは実際に給食で食べることができるようにすることによって、児童がわくわく感と意欲を持って、よりよいピザを作ろうと何度も再考しながら友達と繰り返しやり取りする姿が期待できる。

(2) 単元の目標と展開（全7時間）

本単元の流れを表1に示す。

第1次では、教師とALTとのSmall Talkを聞かせることを通して児童にゴールを提示し、ゴールに到達するまでにどのような学習が必要なのかを児童と一緒に考えながら学習計画を立てた。その後、トッピングの言い方を練習した。

第2次では、友達に好きなトッピングを尋ねることを重ねてみんなの好みを知り、多くの人の好みに合うようにピザを作った。その後、教師とALTによる、彩りや栄養の偏ったピザに対し互いにアドバイスし合うやり取りを児童に聞かせた。栄養や彩りの偏ったピザを提示することで、「給食でみんなが食べる」というゴールを再確認させ、そのためにトッピングを再考する視点に気づけるようにした。そして、友達とアドバイスし合って、自分の考えたピザをもう一度考え直す必要感を持たせた。

表1 単元展開

次	時	学習活動
1	1	＜どんなトッピングがあるかな＞ ・単元のゴールを知る ・学習の計画を立てる
2	1	＜みんながほしいものを聞くには？＞ ・教師のインタビューの様子を聞く ・教師の好みを聞いてピザを作る ・友達の好みを聞いてピザを作る
	2	＜ほしいトッピングをインタビューしてピザを作ろう＞ ・教師のインタビューを聞く ・友達にインタビューする ・結果をもとにピザを作る
	3	＜給食に選ばれるピザにするには？＞ ・教師によるアドバイスのやり取りを聞く ・教師や友達にアドバイスする ・自分のピザを再考する
3	1	＜どのように紹介したらいいかな＞ ・教師による紹介を聞く ・紹介の練習をする
	2	＜オリジナルピザを紹介しよう＞ ・オリジナルピザを紹介する
	3	＜学習を生かして、クリスマスケーキを作ろう＞ ・トッピングを集めてクリスマスケーキを作る ・単元の学習をふり返る

このように機械的な練習を行うことは求められていない。話す活動であっても、機械的な練習や対話を演じるような意味に焦点を当てない活動は、多くの場合、それだけでは学習が促進されない点も指摘されている(Willis, 1996他)。

そこで、体験的に理解していくための方法として、教師と児童とのやり取り（インタラクション）の段階がたいへん重要となる。

インタラクションには、意味のやり取り、フィードバックやインプットの修正及びアウトプットの修正が含まれ、言語習得につながると考えられている（Mackey, 2007)。

これらを踏まえると、まずは教師（担任）と教師（ALT）のインタラクションを聞く段階から，徐々に児童に問いかけながら児童を巻き込んで教師と児童のインタラクションを行う。さらには、実際に文構造等を使用しながら児童から教師(ALT)へ質問するなど発話量を増やす。その後、児童同士で話す活動へ移行していく段階を踏むことが有効であると考えられる。

さらに、上記のインタラクションに含まれるプロセスを考慮すると、児童同士の対話活動においては、相手を変えながら同じ活動を複数回繰り返すことによって、体験的な理解につながるものと考えられる。

3. 実践

3.1 児童の実態

実践は第2著者が担任する4年生の学級で行われた。児童は、第3学年より毎週1時間ALTとともに外国語活動を行ってきた。しかし、4年生に進級した4月当初は、教師の英語での問いかけに対し、ほとんど反応できず、挨拶さえも自信を持ってすることができなかった。また、教師の話す英語を何とか理解しようとする意識も低く、英語を聞くことに慣れていない様子であった。すぐに「分からない！」とつぶやき、英語を聞いたり話したりすることを諦めてしまう児童が多く見られた。英語以外の教科等の授業においても、積極的に話し合ったり、友達の話を理解するために聞いたりすることが十分にできていない状況であった。

そこで、日々の授業では、チャンツやゲームなどを多く取り入れ、楽しみながら英語に慣れ親しむことができるようにした。また、本学級では、朝の歌でチャンツを歌ったり、外国語活動以外の授業でも英語で号令をかけたりして、児童が日常的に英語に触れられるようにした。さらに、授業の冒頭でSmall Talkを活用し、まとまった量の英語を繰り返し、継続的に聞かせるようにした。聞かせる際には諦めずに聞き続けられるように、児童が興味関心のある内容を取り上げたり、ヒントとなる視覚的に補助となる物を提示するなどの工夫をした。

その結果、英語を聞いたり話したりすることが習慣化し、ALTとの挨拶に自分の言葉で答えようとするなど、積極的にコミュニケーションを図ろうとしたり、すべては理解できなくても、知っている単語やジェスチャー、絵や写真などを手掛かりにして、内容を推測しようとする姿も見られるようになった。一方で、友達とのペアでのやり取りになると、英語で話すことをすぐに諦めてしまったり、自信を持って伝えられなかったりして、「相手に伝えたい！」「相手のことをもっと知りたい！」という思いを持って会話する児童は少ないままであった。

英語を聞くことには少しずつ慣れてきたが、友達と英語で話すことにはまだ抵抗があり、必要感を持って英語でやり取りする経験は少ないことが課題であった。

3.2 実践の内容

3.2.1 単元設定

(1) 単元設定の理由

本単元は、*Let's Try 2* Unit 7 What do you want? をもとに設定した。Unit 7は、トピックとして果物や野菜が取り上げられ、自分が考えたオリジナル・メニューを友達に紹介することが単元末の活動となっている。そのため、食材の言い方に慣れ親しんだり、欲しい食材やその

第3次では、自分の考えたオリジナルピザを紹介した。栄養士さんに No.1 を選んでもらうようにすることで、目的意識と相手意識を持って伝えることができるようにした。さらに、ピザの学習の後には、クリスマスケーキを作るという活動を設けた。学習してきた表現を異なる場面で活用できる活動を設定することで、児童がよりスムーズに英語でやり取りできるようになり、「分かる！」「話せる！」という自信につなげることを期待した。

3.2.2 ゴールとなる言語活動の設定

本単元では、「ピザコンテスト」と題して、「給食に選ばれることを目指してピザを作り紹介する」という言語活動をゴールとして設定した。このゴールを設定する上で大切にしたことは以下の2点である。

まず1点目は、児童がわくわくし、やる気を引き出し持続できるものにすることである。単にオリジナルピザを作って紹介するのではなく、コンテストとすることで、児童の意欲を引き出すことができる。給食はどの児童にとっても身近なものであることに加え、メニューを決められるという貴重な機会であり、わくわくしながら学習に向かうことができると考えた。

2点目は、やり取りの必要感があるかどうかである。児童の実態から、児童自身が必要感を持ってやり取りできるようにしたいという教師の思いがあった。給食という設定にすることで、まわりの人の好みに合わせたり、栄養や彩りまで考慮して作ったりする必要が出てくる。そのためには、できるだけたくさんの友達にインタビューしたり、アドバイスし合ったりすることが重要になり、真の必要感を伴ったやり取りにつながると考えた。

3.2.3 聞くこと

3.2.3.1 目的、場面・状況の理解のために

本実践では、毎時間の冒頭に、まとまった英語を聞かせる Small Talk を行った。教師と

表2　目的、場面・状況の理解のために聞かせた対話（H：担任、A：ALT、C：児童）

A: Look! This is a letter from Okuna sensei. Okuna sensei presented this letter to 4の1.
H: Wow! What does she say? Please show me.
A: Here you are.
H: Thank you.
Well..., "Pizza Contest"!? We have a "Pizza Contest!"
A: That sounds interesting!
Make a pizza for ... who? For family? For friends? For teachers?
H: Make a pizza for Shoyo children.
And…wow!!!!! I have a big news!!!!
No.1 pizza will be a school lunch! We can eat No.1 pizza for school lunch.
A: Really!? That is so special!
H: Yes! I want to be No.1! Let's make an original pizza!
A & H: Yeah!!

～タブレットを用いて～
H: Paulo sensei, what do you want?
A: I want sausage.
H: OK.（ピザ生地にソーセージをのせる）
What do you want?（児童に聞く）
C: Tomato!（トマトをのせる）
H: OK. What do you want?（児童に尋ねる）
C: Cheese!（チーズをのせる）
H: OK.
Just completed! This is my original pizza!



図1　聞かせながら提示した画像

ALTの英語でのやり取りを聞かせたり、児童に質問をして巻き込んだりしながら、たっぷりと英語に触れられるようにした。

第1次においては、ゴールとなる言語活動の目的、場面・状況を理解させるために、ピザコンテストを開催することを英語で聞かせた。スクリプトを表2に示す。

まず、栄養士の先生から届いた手紙を実際に用意し、その場で開きながら英語を聞かせた。そして、誰のために作るのか、No.1に選ばれたらどうなるのかを理解させるために、英語を少しずつ言い換えながら繰り返し聞かせた。「No.1に選ばれたら給食のメニューとなる」という部分などは、アニメーションを用いながら視覚的にも理解できるよう工夫した。

次に、ゴールとなる言語活動のイメージが持てるように、タブレットを用いて実際にやり取りを見せた。まず教師がALTに質問しながら、ALTが答えた食材をピザ生地にトッピングしている様子を見せ、ピザのトッピングの好みを尋ねていることを児童につかませた。その後、児童数名に同じ質問を投げかけ、少しずつ児童を巻き込んでいく。タブレット画面に食材のイラストが表示できるようにし、食材の言い方が分からない児童も、指さしで表現するなどして英語でのやり取りに参加できるようにした。

表3　言語材料に気づかせるために聞かせた対話（H：担任、A：ALT、C：児童）

H: Hi! We have a pizza contest.
A: Yes. You can eat No.1 pizza for school lunch, right?
H: That's right! I want to be No.1! I want to make a nice pizza.
I wish everyone likes my original pizza. (×2)
A: I think so too.
H: So, can I ask you a question? Interview, OK?
A: Yes. Of course!
H: Thank you. What do you want? (×2)
A: I want tomatoes, please. (×2)
【タブレットの表にスタンプを押す】
H: I see. You want tomatoes for pizza. Thank you.
A: You're welcome.

～児童にインタビューしていく～
H: Interview, OK?
C: OK.
H: What do you want?
C: I want (　　), please.
【タブレットの表にスタンプを押す】
H: OK. You want (　　). Thank you.
C: You're welcome.

3.2.3.2 言語材料への気付きのために

第2次においては、言語材料に気づかせるために、好きな食材をインタビューする様子を英語で聞かせた。スクリプトを表3に示す。

まず、前時のSmall Talkで用いたパワーポイントを用いながら、単元のゴールと目的を確認し、それによって、本時では人気のトッピングを調査するために友達にインタビューするということを意識させた。

最初は、教師がALTにインタビューし、児童に気づかせたい言語材料 "What do you want?", "I want (　　), please." を強調しながら繰り返し聞かせるようにした。その後、他の先生や児童にも同じようにインタビューをして、その都度タブレットの食材表にスタンプを押した。その後の活動の具体的イメージにつなげられるように、繰り返しインタビューの様子を見せた。

この英語でのやり取りを、段階を踏んで聞かせた。最初は、「何をしていた？どんなことを話していた？」と尋ね、やり取りの内容に意識が向くようにした。その後、児童が言語材料に気づくことができるように「どんな英語を使っていた？」と尋ね、言語材料に注意して聞かせた。

3.2.3.3 再考の視点への気付きのために

第2次第3時においては、再考の視点を与えるために、栄養や彩りの偏ったピザを例に挙げ、よりよいピザになるようにアドバイスするやり取りを聞かせた。スクリプトを表4に示す。

児童は、前時までにインタビュー結果をもとに、

表 4 再考の視点を与えるために聞かせた対話（H: 担任、A: ALT）

H: This is my original pizza.
I want cheese, sausage, and bacon.
Everyone likes sausage very much.
Bacon is so delicious! Also, I like cheese!
A: That sounds good!
But... this is for school lunch.
Your pizza has high calorie.
It is not good for our body.
H: Hmm..., Paulo sensei, advice please.
A: OK!!!
H: What do you want?
A: I want more vegetable. Vegetables are healthy.
H: Good idea! OK, I put two tomatoes on it.
（ピザ生地にトマトをのせる）
A: Umm..., I want green more.
H: Green? What do you want?
A: I want green peppers.
H: I see. How many?
A: I want three green peppers.
H: OK! （ピザ生地にピーマンをのせる）
Wow! It looks more delicious and healthier.
Thank you, Paulo.
A: You're welcome.

自分のオリジナルピザを考えていた。しかし、好きなものだけを詰め込んでしまい給食として適切でないものも多く見られた。そこで、チーズ、ソーセージ、ベーコンをトッピングしたピザを例に挙げ紹介した。そのピザに対し、ALTにアドバイスしてもらうやり取りを英語で聞かせることで、再考の視点に気づけるようにした。イラストやジェスチャーとともに聞かせることで、児童は、「栄養」「色合い」「見た目」というキーワードで再考の視点を捉えていた。

3.2.4 話すこと

話すことの指導においては、すぐに児童に英語を話させようとせず、まずはたっぷり聞かせることで表現に慣れ親しませ、徐々に話すことに移行できるように心がけた。

第2次でみんなの好みを聞いてピザを作る場面では、ほしいトッピングを尋ねることが話す活動となる。まずは、ALTが教師にインタビューする様子を聞いてその内容を理解しながら、児童は各自タブレット上で教師の好みに合うピザを作った。話すことの活動の前に教師とALTのやり取りを十分に聞くことで、言語材料に慣れ親しむことができる。次に、児童にALTの好みを質問させながら、好みに合うピザを作った。聞くことから児童と教師でやり取りする段階を経ることで、聞いて慣れ親しんだ表現を少しずつアウトプットできるようにした。また、やり取りの中で、児童が言い間違いをした場合には訂正フィードバックを与えた。そして最後に、児童同士でインタビューし合って、友達の好みに合うピザを作った。ここまでに同じやり取りを繰り返しつつ少しずつアウトプットする経験をしてきたことで、児童はより自信を持って話すことができるようになると考えた。

教師とALTの対話を聞くことから、少しずつ児童を巻き込みながらやり取りしていくことで、聞くことから段階的に話すことにつなげ、児童が表現に慣れていけるようにした。

また、第2次でほしいトッピングを尋ねたり、給食に選ばれるピザにするためにアドバイスしたりする活動では話すことに慣れ、スムーズにやり取りができるようになるために、相手を替えて複数回やり取りを行った。

さらに、ピザ作りとは異なる場面として、クリスマスケーキを作る活動を単元の最後に設けた。ピザ作りで十分に慣れ親しんだ表現を生かすことが可能な活動のため、児童がより自信を持ってやり取りでき、達成感を味わうことができると考えた。

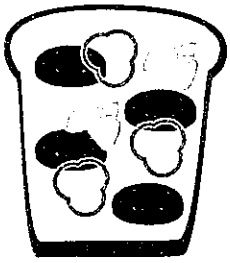


図2 タブレット上で作ったピザ

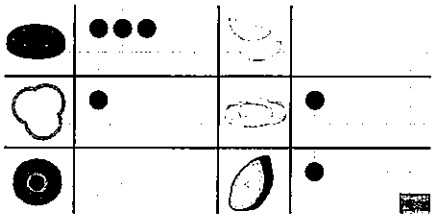


図3　選ばれた食材を記録する表



図4 児童が個別に練習するための画面

3.2.5 ICTの活用

本実践では、児童の一人一台端末でスカイメニューの発表ノートを活用した。主な活用場面は以下の3つである。

1つ目は、ピザ作りやクリスマスケーキ作りの場面である。ピザ生地やケーキの土台を貼り付けた状態で、ノートを児童に配布する。トッピングは資料置き場に入れておき、児童が必要なものを自由に取り出せるようにした。このトッピングは、教科書にあるイラストは用いず、スライスされたりカットされたりした、実際のトッピングにできるだけ近づくようにこだわった。タブレットを活用することで、必要なトッピングを必要な数だけ簡単に複製することができる（図2）。また、自由に大きさも変えられるため、より自分のイメージに近いピザが作ることができると考えた。

2つ目は、好きな食材を尋ねる場面である。それぞれの食材を表にして、発表ノートを配布した。児童は友達に英語で尋ねながら、選ばれた食材の欄にスタンプを押していく（図3）。その総数を比べて、人気のトッピングを調査した。

3つ目は、作ったピザを紹介する練習をする場面である。児童には自分のペースで繰り返し練習を進めてほしいと考えた。しかし、教師とALTが全ての児童を個別に指導することはできない。そこで、事前に教師の話す英語を録音し、それを発表ノートに貼り付けて配布した（図4）。イラストをクリックすると、音声が流れるようにし、児童は必要に応じて、自分のタイミングで確認したい英語を聞き、効率的に練習ができるようにした。

4. 実践の結果と考察

本節では前節で挙げた実践内容の項目に沿って、授業の中で見取った児童の姿や発話、つぶやき、ワークシートに見られたふり返りなどに基づいて、考察を加える。

4.1 ゴールとなる言語活動の設定

単元の導入でゴールの活動について目的、場面・状況等を理解し、No.1に選ばれたメニューが給食に出ると分かると、児童は「え！給食に出るん？」「本当に！？」と驚きながらも興味を示した。

そして、活動のイメージを共有してから、児童とともにゴール達成までにどのような学習が必要かを考え、学習計画を立てることでゴールまでの学習の見通しを持つことができた。

その後、第2次第1時で、No.1に選んでもらうためにはどんなピザにしたらいいかと尋ねると、多くの児童が「みんなが好きなものを入れたらいい」と答えた。また、第2時では「一番

のピザに選ばれたい」「たくさんの人にインタビューしたい」、第3時では、「栄養をとくにちゃんと見て、選ばれるようなピザになったと思います」などの記述がふり返りのワークシートに見られた。どの時間においても、学習計画を確認しながら、「No.1になって給食に出してもらうために」という目的を常に児童が意識し、活動に取り組むことができたと思われる。

単元全体の学習が終わった後、栄養士さんや調理員さんにNo.1を決定してもらい、実際に給食に出して頂いた。結果が発表されるまでの間、幾度となく「だれのピザが選ばれましたか？」「早く知りたい！」「気になる！」と言いに来る児童が多くいた。それだけ、児童がわくわくするゴールになったのだと思われる。そして、実際に本物のピザトーストになって給食に出てきた時には、「俺らのピザトーストや！」「美味しそう」と嬉しそうに話す姿が見られた。自分がNo.1に選ばれなくても、4年生みんなで一生懸命考えたピザとして、児童はそれぞれ達成感を感じているように見えた。

以上のような児童の様子から、本実践では、給食という身近な話題を選択したこととともに、児童にとってやりがいのあるゴール、言語活動の目的、場面・状況、相手を明確に設定することにより、児童の興味を喚起し、ゴールに向けて意欲的に学習に取り組むことができた。そして、結果的に達成感を味わうことができたものと考えられる。単元のゴールとなる言語活動の設定の重要性をあらためて実感した。

4.2 聞くこと

第1次では、単元のゴールとなる言語活動の目的、場面・状況等の理解のためにSmall Talkを聞かせた。いつもより少し長く、聞き慣れない表現も多かったため、初めは固まってしまう児童が多く、沈黙もあった。しかしその沈黙は、聞くことを諦めたのではなく、「何を言っているのかな」「どういうことかな」と必死に内容を推測しながら理解しようとする様子だった。そこで、少し表現を言い換えたり、繰り返しイラストを指さししたりしながら、最後まで英語で聞かせた。すると、「給食に出るってこと？」「ナンバーワンになったら？」との児童のつぶやきがあり、少しずつ理解が広まっていった。その後、日本語で学習計画を児童と一緒に立てたことにより、理解が曖昧だった児童もはっきりとゴールの活動のイメージが持てていた。

本単元で中心に扱う言語材料は、“What do you want?”、“I want (　　), please.”である。単元の冒頭から、Small Talkに取り入れ、継続的に聞かせるようにした。言語材料に焦点を当てたのは、第2次第1時である。1回目に聞くときには、内容に注意が向くようにし、2回目は「どんな英語が聞こえた？」と今度は言語材料に焦点を当てて聞かせた。児童は英語を聞き取ろうと集中して教師の話す英語を聞き、自分たちの力で言語材料に気づくことができた。第2次第3時で友達にアドバイスする活動の時には、「どんな英語を使って聞く？」と尋ねると、ほとんどの児童が「“What do you want?” で聞く」とすぐに答えることができた。その後も、授業内外で「ほしいものを英語で聞くときは？」と尋ねると、「“What do you want?”」と自信を持って答える児童の姿が見られた。「話すこと」の前に何度も繰り返し「聞くこと」を経験したことで、耳で十分慣れ親しんだ言語材料の習得につながったと考えられる。

また、第2次第3時では、教師が自分の考えたピザに対してALTにアドバイスをもらうやり取りを聞かせた後、「どんなポイントがあった？」と尋ねると、児童からは「栄養のバランス」や「色のバランス」「見た目」との発言があった。教師とALTとのやり取りを聞いて内容を理解すると同時に、自分が考えたピザのトッピングについて、再度考えるための新たな視点に気づくことができたと言える。

4.3 話すこと

第2次では、ピザ作りに生かすために友達に

インタビューし、好きなトッピングを尋ねた。教師とALTのやり取りを聞くことから、徐々に児童を巻き込んだ。

教師と児童のやり取りの場面で、児童がALTに好きなトッピングを尋ねた際、何人もの児童が「何個？」とつぶやいた。すぐに英語で表現することはできなかったが、児童から自然と出てきたつぶやきから新たな表現に触れ、必要感のあるやり取りにつながった。

児童からのALTへの質問は、最初は2，3人の児童しかできなかったが、徐々に声を揃えて“What do you want?”と尋ねたり、自分のタイミングで必要感を持って“How many?”と尋ねたりする様子が見られた。その後、友達とペアで話す段階になると、教師のスタートの合図を今か今かと待ち構えて、勢いよく“What do you want?”と友達に尋ねていた。また、途中で詰まってしまっても、友達や教師に助けてもらいながら、最後まで英語でやり取りしようとする姿が見られた。まず、教師とALTの対話を聞き、教師と児童でやり取りする段階を経て、児童同士の話す活動に入っていくというように、聞くことから段階的に話すことに移行することで、児童はコミュニケーションしながら、言語材料ややり取りの手順に慣れていったと思われる。

加えて、相手を替えて活動を複数回繰り返すことで、児童は話すことにも慣れ、回数を重ねるに従い、スムーズにやり取りできるペアが増えた。アドバイスし合う活動では、相手が変わると返ってくる反応も変わるため、様々な考えに触れながらコミュニケーションを楽しむことにもつながったと考えられる。

単元の最後には、クリスマスケーキを作る活動を行った。ピザを作ったときと同じ言語材料を使って、同じ手順でケーキのトッピングを集めていく。その時の児童のふり返りワークシートの記述を表5に示す。

ほぼ全ての児童が、ピザのときよりもケーキのほうが上手にやり取りできたとふり返っており、場面を変えた話す活動を設定したことで、児童は「できるようになった！」「英語で話せた！」とより自信を持って、コミュニケーションすることができた。また、自身ができるようになったことを自覚していた。

表5　ふり返りワークシート

児童A
ぼくは、ピザの時よりもケーキのほうがよく言えたと思います。ピザのときはちょっと分からない英語があったけど、ケーキのときはだんだん言えるようになってきました。
児童B
ピザのときよりなれていて、自分なりにうまくできたと思います。ピザのときはちょっとむずかしかったけど、なれました。大きさやバランス、色合いも気にしながらケーキが作れました。
児童C
ケーキを作ってとても楽しかったです。ピザの時は、何が好きって聞くときにあまり分からなくてとってもむずかしかったけど、ケーキの時はピザよりも上手に言えたし、友達に伝えられたのでよかったです。一番大事なのは、ゆっくり、相手が分かりやすいように言うことだと思います。

さらに児童Cは、相手に分かりやすく話す大切さに気付いていた。ピザの活動だけでは、英語で正しく伝えようと必死で、そこまで気づかなかったかもしれない。場面を変えて「話すこと」を繰り返したことで、コミュニケーションにおいて重要な「相手に伝えること」を意識したやり取りにつながったのではないかと考える。

4.4 ICTの活用

本実践では、単元を通して、タブレット上でピザやクリスマスケーキを作った。どちらの場面でも、児童は自分なりのトッピングをのせてオリジナルのピザやケーキを作っていた。ほしいトッピングを尋ねる活動では、食材の言い方

が分からなくなっても、画面を指さししながら友達に伝える姿が見られた。児童に自分の考えを持たせるために、ICTの活用は効果的であったと思われる。

また、トッピングを切ったり貼ったりする煩わしさもなく、できたところまで簡単に保存することができる点でも便利であった。

完成したみんなのピザを教室の大画面で見せると、「あれ俺のピザ！」「○○のピザ美味しそう」など、夢中になって画面を眺めていた。自分だけのピザという特別感が、児童の学習意欲をも引き出したと思われる。

5. 課題

本実践においては、聞くことを重視した授業展開の中で、教師がモデルを提示しながら、それを聞いた児童が内容を理解する段階から、言語材料に気付き学び、それを意味のある言語活動の中で繰り返し使用していく活動へ移行するという流れを大切にしながら実践を行った。

しかし、第2次第3時の授業の後、参観者から、児童が活動中に使う言語材料を活動前に提示したり、特定の言語材料に限定しない方がよいとの指摘があった。確かに前時ですでに児童が活動で使用した言語材料を、話す活動を行う前の聞く活動の中で再度触れさせていた。

外国語科であれば、言語活動を行う際に、その目的を達成するために必要な言語材料を取捨選択して活用できるようにすることが学習指導要領に明記されているため、筆者も、児童が言えない表現などを自覚し、より効果的な習得を促すために、例えば、まず児童が自分の力で言ってみる機会を設け、その後、モデル等を聞かせることを通して、自分の力では言えなかった言語材料に気付き、学ぶ段階を経て、再び活動に戻り、学んだ表現を活用するという展開が有効であると考える（乗富・滝沢，2019）。

一方、外国語活動については、はじめて英語に触れる段階であることを踏まえ、十分に聞く活動が重視されていることに加え、「意味のある言語活動を通して、児童に繰り返し体験的に理解させることが重要であり、『知識及び技能』は体験の結果として身につくものである」（文部科学省，2017b，p.19）とあり、活動を繰り返し体験した結果、習得につながるものと捉えられる。場面を変えたクリスマスケーキの活動のふり返りに見られるように、児童は発話に対して少なからず困難を感じていたことがわかる。教師によるモデルの提示が足場がけとなって徐々に自分の言葉として、自信を持って発話できるようになっていったものと理解できる。

本論冒頭で述べたように、外国語活動は単なる楽しい活動を行うものではなく、言語習得のプロセスの初期段階であると捉えられるが、あくまで初期段階であり、より段階が進んだ習得を目的とした外国語科の段階と同等ではない。時数も週1時間しかないことや十分な自信が育っていないことを踏まえると、達成感や満足感を重視し、体験を繰り返す中で自信を持たせていくことは極めて重要である。

このように、外国語活動と外国語科の違いや接続、個人差など考慮すべき点が多く、児童に任せる部分と教師が支援を行う部分の比重やタイミングについては難しく、慎重な判断を要するものであり、さらなる検討が必要である。

6. 終わりに

本稿では、外国語活動の趣旨や考え方について学習指導要領及び解説、第二言語習得理論等を踏まえて検討し、外国語活動の授業において重要となるポイントを整理した。そして、それに基づいて実施した外国語活動の授業実践について、ICTの活用も含め報告した。

児童にとって身近な話題や目的、場面・状況等を明確にした単元のゴールとなる言語活動を設定し、聞くことを重視し、まとまった英語を聞かせる中で、聞いて内容を理解する力の育成と言語材料への気付きや学びを促し、聞くことからインタラクションを通じて、徐々に話す活動に移行し、場面を変えた言語活動の経験を通

して、児童は興味関心を持ち、繰り返し表現を使用しながらゴールを達成することができた。

一方で、外国語科とは異なる外国語活動という段階で、どこまで児童に任せ、どの程度、あるいはどのタイミングで支援を行っていったらよいか、そのバランスについては、課題が残された。今後、児童の実態を見極めながら、検討していきたい。

引用文献

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching. 3rd. Edition.* Harlow: Longman.

Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigelruth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (pp. 383-434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* London: Longman.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research.* London: Longman.

Mackey, A. (2007). Interaction as practice. In R. M. Dekeyser, (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp.85-110). New York: Cambridge University Press.

文部科学省（2017a）『小学校学習指導要領』

文部科学省（2017b）『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm.

文部科学省（2018）『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』東京：開隆堂.

乗富智子・滝沢雄一（2019）「We Can!でつくる小学校英語授業 第4回 言語活動と関連付けた言語材料の学び」『英語教育』Vol. 68, No.4, 52-53.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics, 11,* 129-158.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

滝沢雄一（2018）「コミュニケーション能力：育成すべき資質・能力」酒井英樹・廣森友人・吉田達弘（編著）『「学ぶ・教える・考える」ための実践的英語科教育法』(pp. 70-88). 東京：大修館書店

Wills, J. (1996). *A framework for task-based learning.* Harlow: Longman.