

英 語

笠松 幹生 山下亜寿佳 乗富 章子
基村 俊成 岩崎 誠 松田 宏明
高田 徹 藤本 文乃

1 本校の「英語」の位置づけ

「必修英語」としての
取り組み

本校の英語は金沢市立の小学校とは異なり、教科としての扱いはしていない。全学年で実施する「必修」の英語であり、独自のカリキュラムによる実践をしている。低学年は隔週、中学年以上は毎週1時間を英語として設定し、その全てを学級担任（HT）と外国語教師（ALT）とのTTで行う。

上記の基本方針に基づき、英語の目標を次のように決めて13年間の実践を蓄積してきた。

英語の目標

コミュニケーション活動を通して英語への関心を高め
聞くことや話すことなどのコミュニケーション能力の基礎を培う

コミュニケーション
の基礎としての英語

ここでいう「コミュニケーション能力の基礎」には三つの側面があると考えている。それは、「コミュニケーションの基礎としての英語」「教養としての英語」「他の外国語（他言語）を学ぶ基礎としての英語」の三つである。

「コミュニケーションの基礎としての英語」とは、相手の話をよく聞き、その内容の概略を理解した上で、自分なりの答えや考えを伝えようとするという一連の流れを意識して学び合うことが、コミュニケーションの基礎を築くことになるという考えである。

教養としての英語

「教養としての英語」とは、すぐには役に立たなくても、継続的に英語を学んでいくことによって相手を尊敬する態度を養い、英語を学んだ経験そのものがいずれ人格形成に役立つことになるということである。

他の外国語を学ぶ
基礎としての英語

「他の外国語を学ぶ基礎としての英語」とは、英語以外の外国の言葉を学ぶ時に、英語での学び方が役に立つということである。

このような基本的な考えに基づき、本校の研究テーマにも添って実践を重ねている。

2 交流プログラム

留学生との交流
学んだ英語を活かす

上記の目標を達成するための一つの試みとして、昨年度より英語を活用する機会を作り外部の人と英語によるコミュニケーションを図ることを目的として「交流」の時間を全学年に取り入れた。

その一つは、大学の留学生センターの協力を得て母語を英語とする、または英語の堪能な留学生をゲストとして招き、英語を使って交流する。今年度も学んだ英語を活かす機会としてさらに充実した実践を残したい。

外国との交流

また、情報教育との関連で、外国の小学生とWebを利用した交流も試みている。学年の始まりが秋になる国が多いことや時差による困難もあるが、社会的時代的背景から、意義ある実践を重ねたい。

日本人の英語の先生
との交流

さらに、学んだ英語の理解を深め、「わかってできる」ことをめざした独自の交流も試みている。日本人の英語の先生（主に大学関係）をゲストとして招き、英語の理解を深める手助けをしていただく。学級総合の時間を月1回利用して、それまでに学習した基本表現を使って、ゲーム的要素を取り入れながら、その表現の理解を図ろうとするものである。これを年間通して実施する。

「わかってできる」
をめざす

3 英語における知識創造

英語における知識創造を以下のようにとらえる。

基本的な表現に繰り返し接することで およその意味がわかり
その表現を使って コミュニケーションしようとする営み

多くのインプット

英語の授業では「基本的な表現に繰り返し接すること」が学習の基本である。ここで述べる基本表現に接するとは、ALTやHTが子どもに向けて繰り返し基本表現を聞かせることはもちろん、子ども相互が活動の中で行う基本表現を聞き合うことも意味している。このように、基本表現に繰り返し接することで、日本語に訳して説明されなくても、子どもは基本表現の意味を直感的につかむことができるだろう。こうして、単なるおうむ返しで機械的に行っていた基本表現の練習が相手への意識や意図を伴った言語として発話されるようになり、英語でのコミュニケーションが成立する素地ができるのである。

意味がわかる

相手を意識した発話

アウトプットが不十分

このようにして、知識創造のプロセスを分析して概観したとき、たとえ簡単な表現であったにせよ、子どものコミュニケーションが成立するほど十分なアウトプットはできていないと私たちは判断せざるをえなかった。授業の中で、子どもは口をそろえて、またはそれぞれに応答し話しているように見受けられる。ところが、一人ずつ発話を求めると、聞こえないくらいの小さな声で言ったり、ふにやふにやと明瞭でない言い方になっていたり、明らかに間違っ

ったりする子どもが予想以上に多い。それは、新しい表現に出会ったときに顕著に見られる傾向である。

低学年の子どもは、英語に触れる機会が少ないので、明瞭な言い方でなくても自分では話しているつもりになっているし、英語による活動を十分に楽しんでいればそれを肯定的に受け止めたい。私たちは、中学年以上の子どもにも自信をもって英語に接し、簡単な表現なら自らアウトプットできるようにすることが課題であると考えてきた。

4 英語における「プロセスの自覚」を促す・活かすために

(1) 英語における「よさ」

より主体的な
アウトプットへ

「わかる」ことの蓄積

アウトプットがより主体的、かつ積極的にそして正確に行われるようにするために、私たちは、英語のしくみがより明確に「わかる」ための手だてをとることが大切であるととらえた。「わかる」ことの蓄積が自覚につながる。自分の表現できる英語は限られたものであるが、それを実際のコミュニケーションの場で生かすことができるようにするには、子どもを「わかってできる」状態にしておかなければならない。

以上のことから、英語における「よさ」とは、英語を「わかってできる」すなわち、英語の表現のしくみがわかって、発話をはじめとするアウトプットができることであるととらえた。発話以外のアウトプットとは、身ぶり手ぶり、顔の表情、正確ではないが発話らしい表現など、相手を意識したコミュニケーションをとろうとしていると判断できる様子を指す。

わかるように聞かせる

「わかる」ための
時間的保障

ふりかえりを書く
一人で発話する機会

英語がより「わかる」ようにするために、私たちは知識創造のプロセスにそって四つの手だてを考えた。一つは、「わかるように聞かせる」ことでインプットをより充実させること、二つ目は、「わかる」ための機会や時間を保障すること、三つ目は、毎時間のふりかえりを書くことで自分の理解の程度を自分でもわかるようにすること、そして四つ目は一人で発話する機会をできるだけ多くとることである。

(2) 「よさ」の共有のための手だて

上記で取り上げた四つの手だてを全体論に沿った①可視化 ②「かかわり」
③実践的自覚へのデザインとして見直すことにする。

① 可視化

具体場面の提示

絵カード 文字で
しくみを示す

わかるように聞かせる

その時間の基本表現にかかわる具体場面を提示する。英語でいくら説明しても子どもが理解できないなら、日本語で説明することがあってよい。ALT によるインプットが何を意味するのか、そのしくみはどうなっているのかについて、絵カードや文字を使用するなどしてわかりやすくする。

反面、初めから「わかるように聞かせる」ことを私たちが十分に工夫しつくしていないこともある。子どもは意味がわかっているけれども「音」によるインプットが十分でないから、忘れてたり、上手に言えなかったりして発話に至らないことも考えられる。その場合には、教師の表情やジェスチャーでイメージが膨らむようにする。

② 「かかわり」

丁寧な手順で個の発話へ

ALT からのインプットが確実に子どもに伝わるように、個におりるまでの手順を丁寧に行う。ALT と HT、HT と子ども、ALT と子ども、グループ同士、と相手を替えながら徐々に1対1で会話のやりとりができるようにする。そして、必ず個で発話する機会をもつ。個での発話ができただ子どもには“good job!” などの言葉かけを行い、発話に至ったことへの価値づけをする。

③ 実践的自覚へのデザイン

子どもの理解がどこまで進んでいるか、どのくらいの子どもが今日の表現を理解できたかをさぐるために、今年度は、全学年においてすべての時間にふりかえりを書く時間を設定し実行している。

ふりかえりを書くことは、子どもにとっては自分の理解がどの程度なのかを自覚するきっかけとなる。なんとなく話していたつもりが、言語化することによって自分の理解のあいまいさにも気づくことになる。低学年で言語化が難しい場合には、シールを貼る、○をつける、など本時の活動に組み込むことができるふりかえりをすることも可能であろう。

ふりかえりを書く時間があるなら、ALT の生の英語に触れる機会をより多く作った方がよいのではないかという意見もすでに存在する。その考えにはうなずけるのだが、年間通しての時間ごとのふりかえりは、子どもの生活の中に英語がどの程度入り、実際のコミュニケーションに役立つ可能性があるのかをより長期的な目で見えていくことにつながると考えている。

5 実践例 - 5年 -

(1) 題材 どっちにタッチ？

(2) 本題材における知識創造

your と my が指し示す意味の違いがわかり “Can you touch your/my __?” とたずねたりそれに応えたりしながら 相互にコミュニケーションを行う

本題材では、“Can you touch your/my __”の“__”に体の部分を表す英単語をあてはめるものを、基本表現として扱う。その際、“your”として表現された場合は聞き手の体の部分を意味し“my”に入れ替わった場合は話し手の体を指すことがわかり、これらを使い分けたり聞き分けたりして相互にコミュニケーションを行うことをねらいとする。

これまでの学習で、子どもは体の部分を表す簡単な英単語には慣れ親しんでいる。また、“Can you __?”に対する“Yes, I can. / No, I can't.”という基本表現を使ってコミュニケーションをした経験もある。

これらの経験をふまえ、本題材の学習では“Can you touch your__?”という表現に繰り返し触れさせたいと考えている。そうすることによって、その意味は容易に理解できると予想している。

そのうえで、“Can you touch my __?”という表現が繰り返しインプットされることで、基本表現の“your”が“my”に替わったことに気づき、その意味の変化もわかるだろう。このようにして“your”と“my”が指し示す意味の違いがわかっただけで、基本表現をアウトプットしようとするのが本題材での知識創造だととらえている。

(3) 英語における「プロセスの自覚」を促す・活かすために

① 本題材における「よさ」

本題材における「よさ」は、“Can you touch your/my __?”という基本表現において“your/my”の変化によって「聞き手の/話し手の」という意味の変化がもたらされるという仕組みがあることがわかり、この基本表現をアウトプットできることである。

② 「よさ」の共有のための手だて

ア 可視化

本題材の可視化とは次の3点である。

- “chin/cheek/ear/eyebrow/nose/mouth”などの体の部分を表す単語の意味を、図や写真で視覚に訴える。
- 基本表現は“your/my”以外の英単語が不変で、かつ“__”には体を表す部分の名詞が入ることを板書で明確化する。
- “Can you touch your/my __?”という基本表現の“your/my”の入れ替わりによる意味の変化を、ALT と HT の動作化により明確化する。

イ 「かかわり」

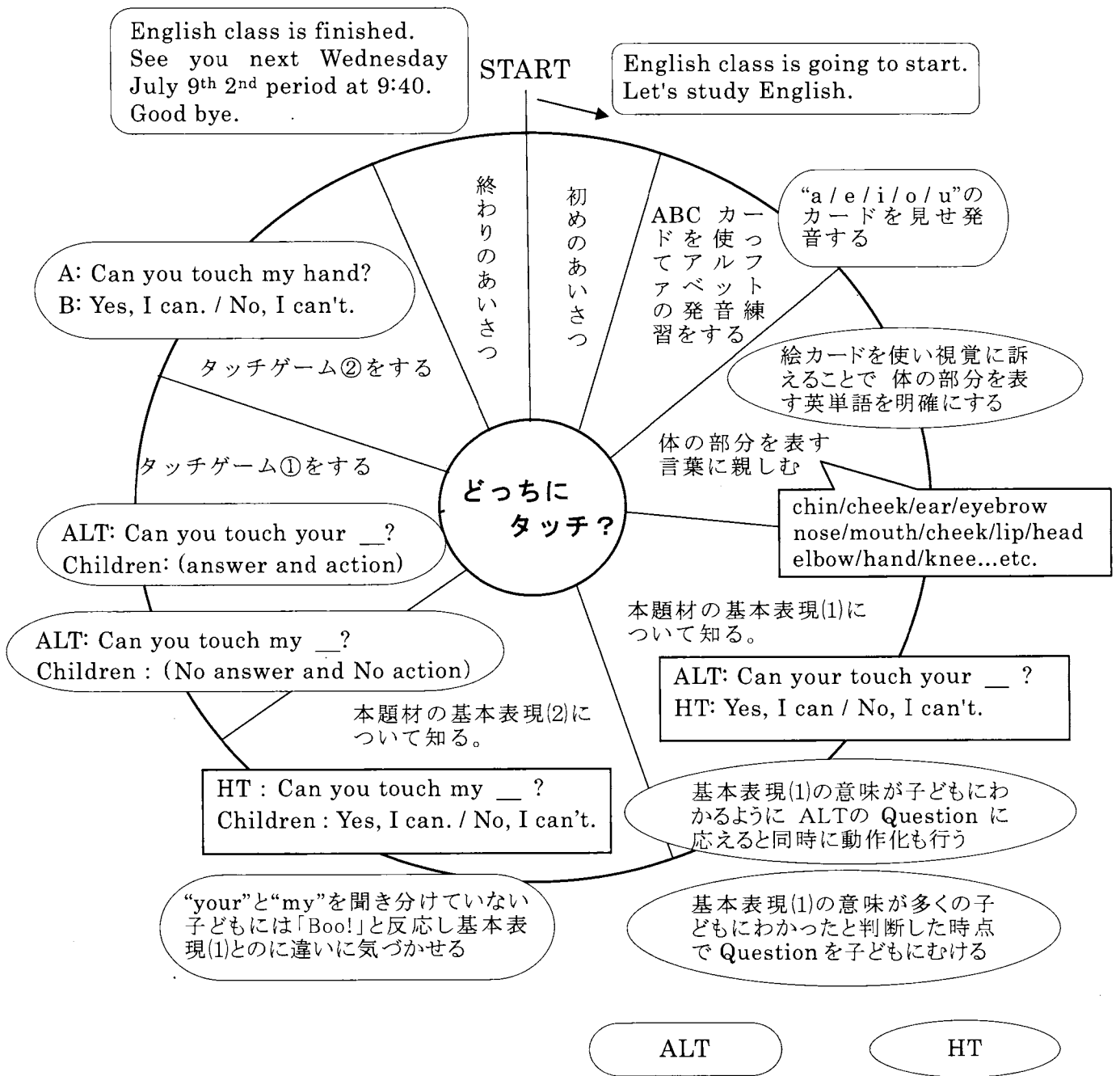
本学級では男女一人ずつの基本ペアで活動する機会が多い。本題材においても一対一でコミュニケーションをする活動ではこの基本ペアを取り入れる。この手だてによって、普段から培われた人間関係をベースに躊躇せずに発話できるととらえている。

ウ 実践的自覚へのデザイン

本題材の実践的自覚とは、基本表現の仕組みの理解がコミュニケーションの中で生きて働くことである。つまり、基本表現で使われる“your/my”の違いを認知したうえで使い分けたり聞き分けたりして相互にコミュニケーションを行うことである。

授業後半のタッチゲームで使う基本表現では“your”のみを使うため、HTもこのタッチゲームに参加し、“your/my”の違いを子どもが意識してできるよう接したい。そうすることで、ゲームに熱中するあまり機械的に発話する子どもに、“your/my”の違いによる基本表現の意味の違いに着目させることができると考えている。

(4) 本時の学習



《タッチゲーム①について》

① 次の二つのパターンがランダムに表現される。

Can you touch my hand?

Can you touch your hand?

② Aが表現された場合は、Yes, I can.と
言いながら指示された体の部分にタッ
チする。

③ Bが表現された場合は、No, I can't.と
言うだけで、行動は起こさない。

《タッチゲーム②について》

① A・B二人は向かい合う。

② Aは掌を下に向け片手を前に出す。Bも掌
をAの掌と向き合う合わせ、片手を出す。

③ Aが“Can you touch my hand?”と言うの
を合図に、Bが“Yes, I can!”と答える。

④ 台詞を言い終わったBは出した手でAの甲
に触れようと努める。Aはそれを避けるため
に出していた手を引っ込めても良い。

⑤ BがAの甲に触れることができた場合は
“Yes, I can!”、避けられて触れることがで
きなれば“No, I can't!”と答える。

(5) 授業の実際と考察

英語における「よさ」を、部会論では英語表現の仕組みが分かってアウトプットできることだと述べた。本題材では、“Can you touch your/my ___?”という基本表現において“your/my”の変化によって「聞き手の/話し手の」という意味の変化がもたらされるという仕組みがわかり、基本表現をアウトプットできることである。

以下、(4)で述べた手だてによって、この仕組みがわかったかどうか、そしてアウトプットできたかどうかについて、授業の様子および子どものふりかえりをもとに考察する。

① 可視化

本題材での可視化として講じた手だてにそって述べる。

ア 体の部分を表す単語の意味を図や写真で示す

本題材の基本表現には体の部分を表す英単語が含まれるため、アウトプットには体の部分を表す英単語の習熟が必要である。そこで、人の体を図として提示し、これまでの学習で慣れ親しんできた体の部分を表す簡単な英単語 ALT が繰り返して発音しながら、その部分を指し示す手立てを講じた（写真1）。ここで扱った体の部分を表す単語は前学年までに学習したものであるが、既習事項を無理なく定着していくためには繰り返して使っていくことが必要であると考え、取り入れた手だてである。



写真1 発音しながら図で示す

これによって、写真1の中央の子どもにみられるように、無意識に自分の体の部分を触ることによって言葉の意味を確かめながら聞く姿も見られた。

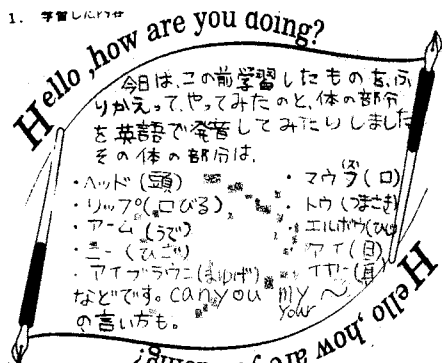
また、“cheek/eyebrow/chin”など、子どもにとって抵抗があると予想された単語はスペル表記を加えた写真として提示した（写真2）。文字表記を目で追いながら ALT の発音を繰り返して聞くことが、理解の助けとなると考えたからである。

これまでに述べたように、体を表す部分の単語を ALT が繰り返して発音すると同時に、その部分を図や写真で視覚に訴える手だてを講じたことによって、意味も理解することができたようである。

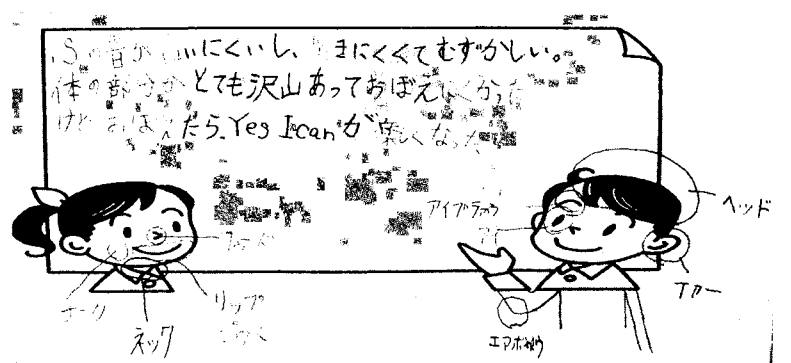
この意味の理解は、子どものふりかえりに表れていた（資料1・2）。授業後の板書を見ずに行ったふりかえりであるにもかかわらず、本題材で扱った体を表す言葉の多くを、理解し書きとめることができているのである。B児は「体の部分がとても沢山あっておぼえにくかった。」と書いており、本題材で扱った単語の数が多かった様子がうかがえる。しかし、用紙のイラストを使って書かれたふりかえりには、写真として提示した単語が数多く見られることは、可視化の効果だととらえている。



写真2 体の部分を表す単語の図示



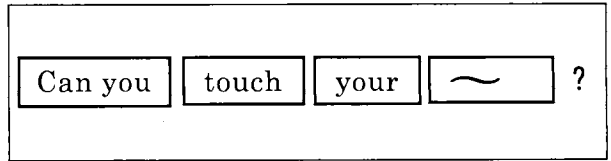
資料1 A児のふりかえり



資料2 B児のふりかえり

イ 基本表現の仕組みを板書で明確にする

本題材の基本表現である“Can you touch your/my ___?”には、変化する部分と変化しない部分がある。“Can you touch”は変わらないが、“your/my ___”の変化が文としての意味の違いを生むという仕組みになっているのである。そこで、このような仕組みの理解を促すために、資料3のようなカードを使い基本表現の仕組みを段階的に提示した。



資料3 基本表現の仕組みの明確化

子どもは“Can you __[verb]?”という表現を既に学習しており、これは動詞が指す行為をできるかどうかについて問う文であると理解している。

この理解を基本に、まずは“Can you”・“touch”の2枚のカードだけを提示した。つまり、子どもにとって既習表現である“Can you __[verb]?”の動詞の部分に“touch”を入れた表現として提示したのである。その上で“Can you touch your ___?”と4枚のカード使い(資料3)、基本表現を提示した。このように本題材の基本表現を段階的に提示した後、前項で述べた体の部分を表した写真なども使いながら“Can you touch your ___?”の発話を繰り返した(写真3)。



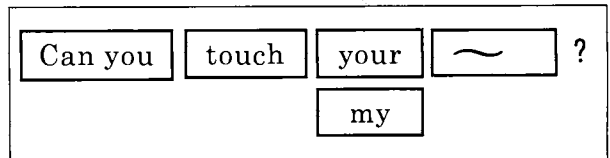
写真3 基本表現を繰り返し聞く

この一連の手だてによって、日本語に訳して意味を伝えなくてもALTの“Can you touch your ___?”という発話を聞き取り、指示された体の部分に触れる子どもの様子がみられた。写真3は“Can you touch your eyebrow?”と最初に問いかけた場面である。一番最初に発話された指示であるにもかかわらず、自然に自分の眉に触れる子どもが見られることから、既習の表現を基として段階を追って本時の基本表現を提示した手だてが有効であったととらえている。

ウ “your/my”による意味の変化を動作化する

ALTが“Can you touch your ___?”を繰り返して発話することで子どもはこの基本表現に慣れてくる様子が見えてきた。指示された体の部分に的確に触れることができるようになってきたのである。しかし、慣れるに伴ってその言動はやや機械的になってきた。基本表現の“__”に入る、体の部分を表す言葉だけに意識を持って聞いているのである。

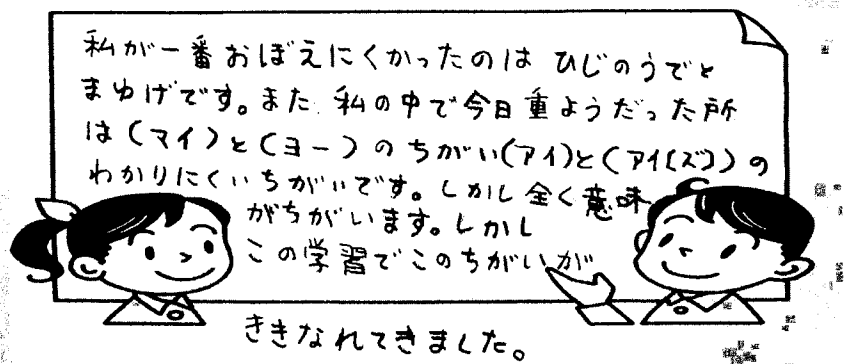
子どものこの反応を事前に予測していたので、基本表現を“Can you touch my ___?”に切り替えた。けれども、子どもは基本表現が突然切り替わったために“your”から“my”への変化に気付かず「Yes, I can.」と言いながら自分の体に触れたので、ALTとHTは「Boo!」と言いながら否定してみせた。



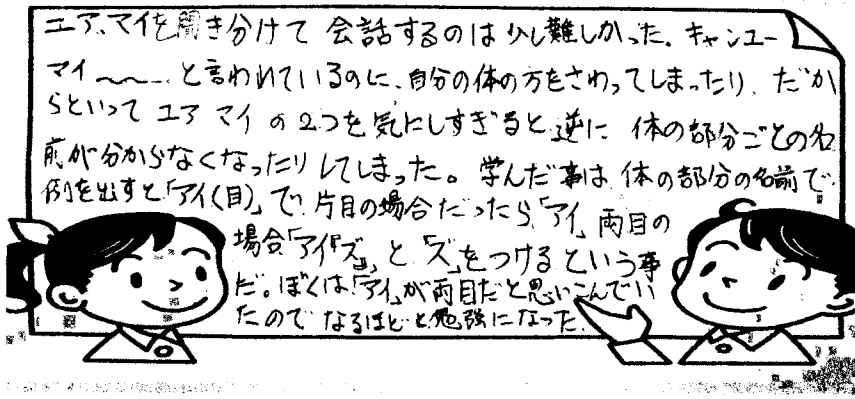
資料4 “your”から“my”への変化

この手だてによって、ALTが繰り返し発話する基本表現に子どもたちの意識を向けることができたことととらえている。「ユアがマイに変わった!」という発言があったのである。

この子どもの発言を受け、さきほどの基本表現の“your”が“my”に変化したことを板書で提示した(資料4)。その上で“your/my”を取り混ぜて基本表現を発話するALTの指示通りにHT



資料5 C児のふりかえり(“your”と“my”の聞き分け)



資料5 D児のふりかえり(聞くポイントへの意識)

聞くのではなく、ポイントを絞って聞く意識を見とることができた(資料5)。“your/my”の違いと体の部分を表す言葉、この2点に意識を持って聞き取ろうとしている様子が見えるのである。

②「かかわり」



写真4 男女基本ペアによる活動



写真5 自由な相手との活動

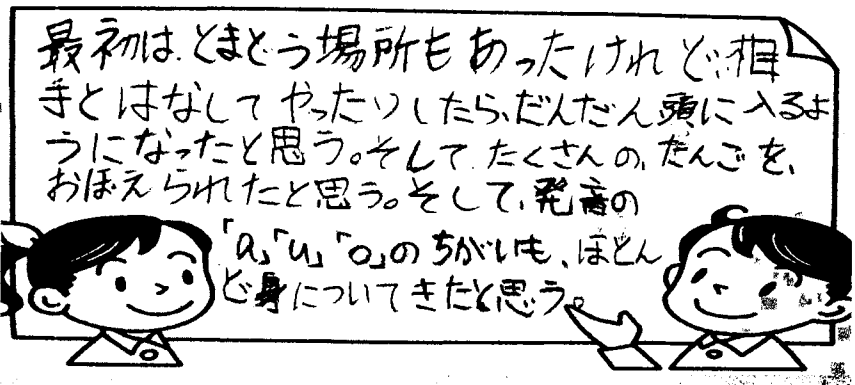
高学年になると子どもは人間関係を意識する。二人一組のペアを作る場合、自由に組ませると男女を意識して同性で組もうとすることが少なくない。このような意識だとゲームをする以前にグループ作りにとられ、活動が活発になりづらい。本学級では普段から男女一名ずつの基本ペアで活動する機会が多いが、普段から培われた人間関係をもって躊躇することなく活動できることをねらいとし、本時でもこのペアを取り入れた。

最初は男女の基本ペアで活動していたが、活動を通して基本表現を繰り返し発話してその意味を理解してからは積極的にコミュニケーションをしようとする姿が見られるようになってきた。そのため、後半は自由に相手を選んでコミュニケーションをする場も設定した(写真5)。

このように、当初は基本ペアで活動した後で自由にコミュニケーションをする場を設定するという手だてを講じたことによって、基本表現を発話する機会を多数の相手と持つことができたにとらえている。

英語学習では、視覚に訴えたり ALT の発話を繰り返し聞かせたりする指導によって子どもの理解をうながすことが多い。子どもはこの理解で指導で満足して

しまうことが少なくないが、これでは発話に至らないと考えており、基本表現を使ったコミュニケーションの量の確保が必要である。資料6のE児のふりかえりからも、自ら発話してコミュニケーションをすることで理解が深まる様子を見とることができ、本実践での手だては有効であったにとらえている。



資料6 E児のふりかえり(コミュニケーションによる理解)

③ 実践的自覚へのデザイン

本題材の実践的自覚とは、基本表現の仕組みの理解がコミュニケーションの中で生きて働くことである。つまり、基本表現で使われる“your/my”を使い分けたり聞き分けたりして相互にコミュニケーションを行うことである。この実践的自覚が高まるコミュニケーションの場として、本題材では基本表現を使ったゲームの場を設定した。授業後半のタッチゲームである。

このゲームは、“Can you touch my hand?”と違って差し出された相手の手を、“Yes I can!”と言いながら叩けるかどうかを競って楽しむゲームである。しかし、使われるのは“my”を使った基本表現だけであるため、繰り返して発話する機会にはなっても“your/my”を使い分ける機会とはなりづらい。子どもが楽しめるゲームではあるけれど、熱中するあまり発話が機械的になり実践的自覚が弱くなる可能性も否定できないのである。

そこで、実践的自覚が高まるよう HT もこのタッチゲームに参加した（写真6）。だが、ルールとは異なり HT は“Can you touch your hand?”と発話しながら手を差し出すのである。当然これではゲームにはならず、“your/my”の違いを子どもが意識して聞いていれば、それを指摘できるはずである。

写真6で HT とゲームを行っている子どもは「先生、違っているよ。“my”でしょ。」と苦笑いしながら指摘することができた。また、咄嗟に自分の手を触りながら「Yes, I can.」と応じる子どもの姿も見られた。

このように、どの子どもも“your/my”の違いを聞き分けることができたことは、実践的自覚の表れだととらえている。



写真6 実践的自覚を高める

(6) 題材を終えて

これまでに述べてきたように、本題材における実践では可視化・「かかわり」・実践的自覚のデザインという三つの手だてによって、“your/my”の変化によって意味が変化するという仕組みがあることがわかりこの基本表現をアウトプットできるという、「よさ」を共有することができた。

しかし、次のような課題も見えてきた。

① 基本的表現に着目できる手だての必要性

本校の英語実践ではできるだけ既習事項に触れるように心がけている。本題材の場合では、授業の前半に取り入れたフォニックスや体の部分を表す言葉に親しむ活動である。

これらは既習事項に繰り返して触れることで定着をねらいとした実践的自覚へのデザインであるが、この既習事項に触れる活動に学習への意識が集中する子どもがいることも事実である。毎時に学習の記録としてふりかえりを書く活動を取りいれているが、学習の中心である基本表現にふれることなく、発音の違いを知ったり語彙が増えたりすることに学習の価値を見たふりかえりが、一部に見られるのである。

ここから、今後は、基本表現の理解や発話が学習の中心である事を意識づける手だてが必要であるととらえている。

② さらに実践的自覚をうながす機会の必要性

本題材で講じた可視化の手だてによって、比較的容易に認知的自覚をうながすことができた。“your/my”の変化によって意味が変化するという仕組みに気付かせることができたのである。しかし、本実践でつかんだ基本表現の仕組みを授業外、すなわち、いつでもどこでも使いこなせるかどうかについては疑問である。

授業のように基本表現に限定されていない場面や、見知らぬ相手など人間関係の下支えがない場面では発話できない姿が予想されるのである。

さらに実践的自覚をうながすためには、英語学習の時間だけにとどまらず、あらゆる機会を活かし、実践的自覚をうながす機会が必要だと考えている。

6 実践例 - 3年・交流プログラム- (学級総合)

英語では「プロセスの自覚」を「わかってできる英語をめざすこと」ととらえている。それはALTのまねをして口を動かすだけでなく、子どもが自分で考え、英語のしくみの概要がわかって話せるようになることである。

英語の「交流プログラム」の一環として、学級総合の時間を利用して主に基本表現の定着とその活用・応用を目的とした活動を年間通して試行する。基本表現が定着しそれを活用・応用できるようになるには、聞き慣れることと同様「わかる」、すなわち英語のしくみを理解することが大切であると考え。通常の英語はALTとHTとのTTで行われていることから、ネイティブの英語に直にふれることで、聞き慣れるよさを存分に味わうことはできる。しかし英語を自分の言葉として発することができるようになるには、そのしくみがわかるための時間的な保障も必要である。それには、母語である日本語で考え、日本語のニュアンスも伝わる先生と共に学ぶことが大切である。このような理由から、交流プログラムにおいて日本人のゲストティーチャー（以下GT）との授業を行う意義があると考え。

3年1組では、ほぼ月に1回の割合でGTとHTによる英語を計画・実施している。日本人の英語の先生をパートナーにするわけは、上記の日本語で考える機会を保障することと同時に、HTが間違った英語を使う危険性をできるだけ少なくするためである。日本人であることの安心感を土台にして、ゲーム的要素を取り入れながらこれまでに習った英語の定着とその活用を目的にした実践である。

改訂学習指導要領では「学力に関する考え方」として、基礎的・基本的な知識・技能を活用することの重要性を指摘している。3年生の段階で、ALTから学んだ英語を活用・応用し、進んで使うことができるようにする試みは、以後の英語の学習に対する主体的な取り組みにつながるものと期待する。

以下の実践例は、1学期に実施した第1回、第2回、第3回の分にあたる。

(1) 題材 「いんぐりしゅ・ふいーんど」 #1, 2, 3より

(2) 本題材における知識創造

これまでに学習した英語の基本表現を使ったコミュニケーション活動を楽しむことを通して 基本表現にかかわる英語がわかることを実感し 話そうとする

子どもは、2年生まで月に2回の割合で英語活動を行ってきた。簡単な基本表現に触れることを目的とし、ゲームや遊びを中心とした楽しい活動であった。多くの子どもは、英語に触れる楽しさのもとより、ゲームそのものを楽しんでいる様子だった。

低学年でも、あいさつの仕方や簡単な自己紹介などコミュニケーションにかかわる初歩的な内容がカリキュラムに含まれている。3年生になってその復習から学習を始めると、多くの子どもは、“How are you?”の問いかけに対して即座に“I’m fine thank you, and you?”と答えることができる。しかし、一人で話すことを促すと聞こえないくらいの小さな声になったり、黙ってしまったりする子どもも半数近くいた。授業は元気で大きな声で受け答えする一部の子ども中心に進められていくことが多く、それはALTの「だれか一人を指名して、言えなかったらかわいそう」という思いからで、私たちHTの「言えなかったら理解が不十分と判断して繰り返す」という授業観と異なっている。

3年生になってからの毎週の英語では、1単位時間で扱う語彙が増え、基本表現に様々な単語をあてはめて自分のことを伝えるという内容になってきた。たとえば、“What fruits do you like?”に対して“I like ().”と答えたり、fruitsのかわりにanimalsやseasonsを入れて尋ねたりというような内容である。2年生まで英語の雰囲気だけを楽しんできた子どもの中には、英語が「わかること」を要求されることへの戸惑いや不安を感じている子どももいる。

そこで、これまでに学んだ英語を使用して、「聞いてわかる」「しくみがわかる」「していることの意味がわかる」ことを経て「一人でも話そうとする」活動を計画した。これは、本研究においてめざす「有意味化された知識の活用・応用」の一つの方向性を示そうとするものである。

以上のような考えから上記知識創造を設定した。

(3) 英語における「プロセスの自覚」を促す・活かすために

① 本題材における「よさ」

本題材における「よさ」は、子どもが英語のしくみが「わかってできる」という「よさ」である。一つは、これまでの学習を通して学んだ英語に繰り返し出会う「よさ」であり、もう一つは、

日本人の先生から学ぶ「よさ」である。前者は、既習の英語に接して自分の理解を確かめ、さらに重ねてインプットすることで、子どもが自信をもってアウトプットできるようになることを期待できる。後者は、ネイティブのALTからでなく、自分と同じ日本人の先生から学ぶという状況が、「わかり合える」前提として子どもに受け入れられると思われる「よさ」である。

子どもが「わかる」ことを「よさ」ととらえた時、英語のインプットが確かなアウトプットにつながり、子どもにアウトプットできたという自信をもたせることができるようになると思う。

② 「よさ」の共有のための手だて

ア 可視化

通常の英語の授業でのALTと同じように、GTは基本的には英語のみを話す。それを絵、絵カード、文字、ジェスチャーなどで可視化する。また、GTとHT、またはHTと子どもとのモデリングやそのやりとりからうかがえる表情などの言葉によらないコミュニケーションも可視化の一つとしてとらえる。いずれも子どもの「わかる」を支える手だてとなる。

ゲームをすると、子どもの興味・関心が高まり「しっかり聞いてゲームを楽しみたい」という思いに簡単に追い込むことができる。その意味で、ゲーム化は有効な可視化の方策の一つであると考えられる。

子どもが発話したり意見を述べたりした時に、あとからそれとわかるように、マーキングする、取り出して板書に位置づける、成果としての価値づけの評価活動を行うなども有効である。

いずれの場合も、子どもが英語の意味や使い方がわかり、自信をもって発話できるためにとる可視化の手だてである。

イ 「かかわり」

総合学習では、子どもが協同的に学ぶ形態が重視される。したがってゲームを含むコミュニケーション活動においては、協力しなければできないような場面作りをする、子どもが友達の動きからよい刺激が得られるような場を構成する、子どもが活動をふり返る際に友達から学んだことを明記するように促すなどの「かかわり」を意図的に設定する。

しかし、本実践ではまず子どもが初対面のGTに対して素直に心を開き、英語を学ぼうとする姿勢をもつことが大切である。そこでGTが子どもとよい関係を作ることができるように、HTは初対面のときに互いに自己紹介をし合う場を作る。活動の際には、子ども同士が協力してその場に向かえるように、グループを作る、話す順番を決める、協力してできたことに対する即応的な価値づけをするなど、GTとの関係作りに反映する「かかわり」への手だてを講じる。

ウ 実践的自覚へのデザイン

本題材を総合学習の中で行うことそのものが、実践的自覚へのデザインである。なぜなら、ALTから学んでいる通常の時間に位置づけられた英語を基本的・基礎的知識とするなら、総合学習の時間に学ぶ英語は、そのさらなる定着と活用・応用をねらうための学習であるからである。また、GTが毎回代わる計画を立てたことも実践的自覚をねらっている。GTが代わっても、英語という言葉学ぶことに変わりはない。ALTから学ぶことで英語のリズムをつかみ、GTから学ぶことで英語のしくみがわかり、友達とも英語を通したコミュニケーションがとれるという事実を積み重ねることが英語の「よさ」であると思う。

(4) 計画 (計9回)

回	月	内容 (基本表現)	GT
1	5	・What () do you like? ・Where do you live? を使ったワークショップ	金沢大学学生 3人
2	6	・アルファベットと基数の確認 ・What () do you like? ・I like (). の応答を使ったゲーム	金沢大学加納幹雄教授
3	7	・What do you have? をうけて ・I have (a) ().	金沢大学山本卓准教授
4	9	・Nice to meet you! ・自己紹介と留学生への質問	金沢大学への留学生数名
5	10	・前半のふりかえりと確認	HTが面談などを行う
6	11	・Nice to meet you!	中部学院大学講師 岩橋加代子先生
7	12	・Merry Christmas!	金沢大学学生
8	1	・May I help you?	加納幹雄教授
9	2	・A story telling	山本卓准教授

(5) 授業の実際と考察

① 第1回 5月23日実施

GT: 金沢大学英語科学生および大学院生 3名

活動のめあてと基本表現

- ・ “Where do you live?” “I live in China.”の応答ができる。
- ・ “Do you like it?” “Yes, I do.”または “No, I don’t.”の応答ができる。
- ・ “What fruits do you like?” “I like bananas and grapes.”と複数形で答えることができる。

これまでの ALT との学習で、上記 3 つの基本表現をすでに学んでいる。自分のことを相手に伝えるには、これらの基本表現が最も身近で端的な内容である。しかし基本表現の中の、国の名前、“it” という代名詞、複数形で答えることについては、理解すべきこととして教えられているわけではなく、意識せずに口真似をして言っているのが実態である。ここでは、選択肢から自分の意志で選んで、自分の言葉としてアウトプットすることを最終目標にして、ワークショップによる活動を設定した。

§ 1 : わたしはだれでしょう

§ 2 : こんなの食べたい？

§ 3 : アイスcreamはいかが

活動の実際

GTであるの学生が1つずつワークショップを担当する。子どもを3つのグループに分け、時間を区切って3つのワークショップをまわり、3つの基本表現の定着を図る活動である。

§ 1 では、子どもは、パンダ、ゾウ、クマ、カンガルーのカードのうち、1枚を選ぶ。他の子どもは、“Where do you live?”と尋ねる。カードを引いた子どもは、“I live in China.”と答え、他の子どもは、それをヒントにしてその子が何のカードを持っているのかを当てる、というクイズを楽しむセクションである。

このセクションでは、“Where do you live?” “I live in China.” “Are you a panda?” “Yes, I am.”または “No, I’m not.”の表現を少なくとも参加する子どもの数(8~9人)だけは繰り返すことができる。“Where do you live?”の表現は、第2回(4/25)および第3回(5/2)の通常の学習で扱った基本表現である。場所を表す疑問詞に初めて出会ったことや、ほかに様々な自己紹介の基本表現が扱われたために定着が弱いと判断した。動物の名前 panda, elephant, bear, kangaroo は絵カードを見て確実に言えるが、単複の意識を持っている子どもはいないと思われた。国名は、China, India, Canada, Australia の4カ国を扱うが、一人で言うことはなかなか難しく、答えがわかっているでも英語でどういうのかに迷っている様子が伺えた。

§ 2 は、A群のケチャップ、マヨネーズ、チョコレート、ホイップクリーム、メイプルシロップ、のりなどのトッピングとB群のごはん、お好み焼き、ホットケーキ、そば、ラーメン、パスタを、さいころをふって出た目の数で組み合わせ、その食べ物(たとえばお好み焼きにホイップクリームなど)が好きかどうかを尋ね合う活動である。さいころの目で組み合わせが決まる意外性で、“Do you like it?”と声をそろえて大きな声で尋ね合う場面が多く見られた。さいころの目を“Five!” “Four!”と言い合う声も聞かれ、楽しい雰囲気の中、基本表現の定着が図られたと判断できる。

§ 3 では、「果物のアイスcream屋さん」という設定である。店の人役の子どもが、“What fruits do you like?”と尋ねる。お客さん役の子どもが、“I like bananas and grapes.”と答えるのを聞いて店の人役の子どもが黄色と紫のアイスcreamをコーンの上にのせて渡す、という活動である。お客さん役の子どもが、“I like bananas and grapes.”と複数形で答えること、店の人役の子どもが、果物の名前を聞いて色と結びつけて判断し、その色を選んでコーンに乗せることがポイントである。子どもは、そのアイスcreamがもらえると知って、しっかり聞いて受け答えをしていた。

この時間の可視化の手だては、英語の音が絵カード、地図、絵で見えるようにしたことである。

そして「かかわり」の手だては、少人数のグループを作り、アウトプットの機会を増やしたこと、子どもが喜んで参加し、思わずアウトプットしたくなるようなゲームを行ったことである。その効果を以下の子どものふりかえりから見つける。

子どものふりかえりから

今日、教生先生と英語をしました。わたしは、ようこ先生のチームでした。これまでのふくしゅうをしてから3つのゲームをしました。なんだかわくわくしてきました。ようこ先生のゲームはアイスcream屋さんです。バナナ、いちご、オレンジ、グレープがありました。

バナナはきいろだからバナナという、イエロのアイスクリームがもらえます。わたしはバナナズアンドオーレンジーズといて、きいろとオレンジのをもらいました。すごくおもしろかったです。

つぎはあゆみ先生のゲームで、くじをひいたカードの国を言います。そして何の動物かをあてるゲームです。むずかしかったです。でも同じグループのるいくんを聞いて、るいくんとちがう国を言うんだとわかっていました。

最後は、よういち先生。さいころをふって出た数でメニューを作ります。なんだかまずそうなものばかりで、おもしろかったです。またやりたいな。(K.M)

最初にアイスクリームやさんにいて、お店の店員さんになりました。次にお客さんになりました。

ストロベリーとアップルをもらいました。次にあゆみ先生のところへ行きました。アニマルのことを話しました。そのアニマルの住んでいるところも英語で言いました。リブです。そして、よういち先生のレストランでした。お客さんがダイスをふってでた数の食べ物です。トッピングも数できめます。そしてお客さんがそれをすきかきらいか、「イエス、アイドゥ」「ノー、アイトン」で答えます。

アイスがもらえてうれしかったです。英語はにがてだけど大好きです。(A.I)

② 第2回 6月27日実施

GT:加納幹雄金沢大学教授、学生1名

活動のめあてと基本表現

- ・文字や数字を聞いて、判別できる
- ・What () do you like?と尋ねることができる

子どもは、アルファベットを通常の授業でALTからフォニックスを用いて学んでいるが、まだ聞いて文字を判別するには至っていない。同様に10以上の数を基数で聞いても数字と結びつくまでには至っていない。またこれまでの学習を通して、尋ねられたことに答える学習は経験を積んでいるが、自分から尋ねることは少なかった。

そこで、これらの3つの定着をねらって以下の活動を設定した。

§1:(A,J,L,Mなどの)アルファベットを聞いたり見たりして、どの文字であるか判断できる。

§2:数字の言い方(基数)を聞いてどの数字のことか判断できる。(11から100)

§3:食べ物、果物、動物、色などについて聞いてわかり、約束に従って行動できる。

活動の実際

§1では、絵辞典から抜き出した絵を見ながらGTの英語を聞き、アルファベットのどの文字のことを言っているのか推測する活動を行った。例えば“A”なら、GTが“The alligator in the airplane is holding an apple.”と、“B”なら、“The baby has some balloons, a ball and a book.”と言う。

この活動は、GTが子ども全員に対して一斉に行った。文字と音が結びつくかどうかを見るものである(写真1)。

子どもは、聞いたことがない文章だったので、戸惑った様子だった。HTのアドバイスを受けてGTの学生が棒線部を強調して繰り返し言った結果、何回目かに子どもが“A”であることに気づき始めた。

HTは黒板に張られた絵にマーキングしていき、それを増やすことで子どもの意欲を引き出すことができた。聞いた英語を目で確かめることは、子どもが自分の学びの成果を実感することにつながり、可視化の有効な手だてとして働いた。

§2は§1と同じように、黒板に貼った1から100までの数の表を見ながら、GTの英語がどの基数のことなのかを、聞いて判断する。その基数を線でつないでいくと、表上に大きなアルファベットの文字が見えるようになるという活動である。課題にした文字を“A”“L”“M”など間違いやすい字に限定したのだが、子どもはGTの口元を見ながらそのちがいをしっかり聞きとることができた。ここでも文字を聞いて目で理解するという可視化の手だてが有効に働いたということができる。

§3は「たんぼゲーム」というゲームを行った。教室を「田」の字のように4つのコーナーに仕切る。

GTの英語の指示に従って、指定された場所へ移動する。間違えたり遅かったりすると、途中で待ち構えているオオカミにつかまってしまうというゲームである。



写真1 音と文字を結びつける

前週の英語が終わった時に予告されていたので、子どもは一樣に楽しみに待っていた。留学を終えて帰国したばかりの学生がオオカミに扮し、流ちょうな英語で雰囲気盛り上げてくれた。

まず、子どもがゲームに慣れるために簡単なルールにして始めた。“I say B, then you move to B field.”というGTの説明でほとんどの子どもは理解したようだった。このパターンで、“I say cat, then you move to C field.”も行う。これはアルファベットの定着を見るゲームである。子どもは、文字そのもの（Bなど）はもちろん、cat と聞いて C へ移動することもできていたので、ふだんの英語での文字指導の成果が伺えた。

次はバージョンアップしたゲームである。子どもは子羊になる。子羊になって、オオカミに “What colors do you like?” と尋ねる。オオカミが “I like red.” と言うと red のコーナーにはオオカミに食べられてしまうので、red 以外のコーナーに逃げ込まなくてはならない。子どもはこれまでの学習では尋ねられることが多く、“I like red.” は言えるようになっていた。が、“What colors do you like?” と尋ねる側になる経験が少なかった。しかし、このゲームを通して全員がその意味も含めて “What () do you like?” の基本表現が理解できたと思われる。そのほかの文のパターンは、“What seasons do you like?” “What foods do you like?” などである。また、オオカミは答える際に “I like summer.” だけでなく、“I like swimming.” などとわざと言って、その言葉で動いてしまった子をつかまえるなど、子どもが考えて行動できるよう仕組んでくれた。

ここでは、「たんぼゲーム」が「かかわり」の手立てであると考えられる。クラスの友達と一緒に活動できるからこそ大きな声で “What () do you like?” と言えるのである。オオカミにつかまらないのは、友達と目で話し合っただけで正しい動きができたからである（写真2）。

子どものふりかえりから

今日はいつもとちがうかとう先生とゆうき先生がきました。たんぼゲームがとっても楽しかったです。前のふくしゅうみだだったので私もよくわかりました。先生は、絵のついたアルファベットの紙をもってきました。数字をかくして字になっていくのも楽しかったです。今日わかったことは、ワッツ〇〇ドウユーライク？をいろいろ〇に入れていくことです。今までで一番楽しかったです。(M,K)

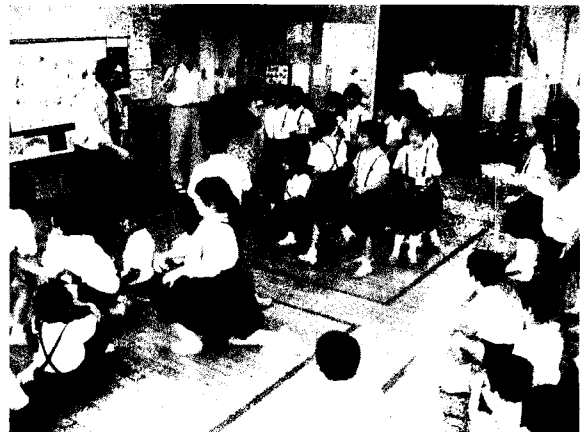


写真2 たんぼゲーム

ゆうき先生とかとう先生と勉強して、いろいろゲームをしました。数字かくしゲームのお手伝いをわたしはしたけど、数字を英語でいうのはなかなかむずかしいとわかりました。フード、シーズン、アニマルズでつぎつぎ場所が代わっていきました。私は1回もつかまりませんでした。とても楽しくて英語のことがたくさんわかりました。(N,U)

③ 第3回 7月15日実施

GT: 山本卓金沢大学准教授

活動のめあてと基本表現

- ・ コックに関する語彙を広げる。
- ・ リズムに合わせて I have a (). と言うことができる

ALT との学習で、将来なりたい職業を尋ねられて “I want to be a ().” と答える学習があった。その際は、絵カードで示された職業がたくさん紹介され、その中から自分なりになりたいものを選ぶことになっていた。紹介された職業がたくさんありすぎて覚えきれず、子どもの多くは簡単だからという理由で「コックさん」を選んでいった。そこでここでは、コックを選んだ子どもが大勢いたという事実に着目し、“Suppose you are a cook.” という設定でコックにまつわる語彙を広げる活動を行うことにした。

それは、3年生の子どもは一般的に記憶力に優れ、機会さえあればどんなことでも理屈抜きに次々に覚える、という発達段階上での特性を生かして、新しい単語をどんどんインプットできるのではないかとこの筆者と山本先生の考えによるものである。本時は①②と異なり、“Suppose you are a cook.” で1時間が通されることになる。以下、各活動を示す。

活動1: GTの自己紹介を聞き、以前の基本表現である “I want to be a cook.” を思い出す。

活動2: コックにまつわる言葉を日本語でも英語でも挙げる。

活動3: 活動2で挙げられたことばを子どもと山本先生とで英訳する。

活動4: “I have a ().” にあてはめ、拍手でリズムをとりながら言って行く。自分でもいくつ言えるようになったかをふりかえる。

活動の実際

活動1は、GTの自己紹介から始まった。山本先生は以前に一度授業を参観されたことがあるが、子どもに面と向かうのは初めてである。“I don't speak Japanese.”の言葉を子どもは理解したようで、それが不思議でもあった。

可視化の手だてとしてHTは、ALTと学習した“I want to be a cook.”を板書で示し、「もしもコックさんになったら、持っているものは何でしょう。」と日本語で問い、“Suppose you are a cook.”と英語で言った後で、“What do you have?”を板書でそれぞれ示した。“a cook”のところは、文字とともにイラストを描く。そして、“have”の板書の際にはジェスチャーをして見せた。

可視化を、子どもの「わかる」の支えにするためである。

活動2では、コックの持っているものを黒板に列挙する。カップ、スプーン、フォーク、ボール、皿、フライパン、鍋、やかん、オーブン、スープ、パスタ、カレーライス、トマト、キュウリ、なす、カボチャ、玉ねぎ、砂糖、塩、肉、魚、ハムなどである。子どもの言ったことをHTとGTで、日本語や絵で黒板に書いていく。これも可視化の手だてである。

活動3で、それを英訳する。GTが教えてくれるが、子どもが知っているものもある。GTが英訳した言葉を5回繰り返して言うことをHTが促した。

活動4では、“I have a ().”にあてはめて、間に拍手を2回入れ、リズムカルにリレーしていく。前の人と同じことを言わない、リズムに遅れないというルールで2つのグループ対抗戦で行う。これは、「かかわり」を促す手だてである。自分だけのリズムや速さでなく、英語らしい音節を意識した発話に近づけるために、「かかわり」を有効に機能させようとしたのである。

例

GT: Suppose you are a cook, what do you have? (Clap clap)

C1: I have a spoon. (Clap clap)

C2: I have a teapot. (Clap clap)

C3: I have a tomato. (Clap clap)

C4: I have pasta. (Clap clap)

このゲームでは、全員がしっかり声を出して言うことができた。冠詞の使い方が間違っていた時はHTかGTが正しく言い、敢えて子どもに言い直しをさせないように留意した。

最後にふりかえりとして、GTが英語で言うことをノートに自分がわかるように書くという活動を行った。以下、そのふりかえりを紹介する。

コックさんになったみたいでした。はじめはわからないのがいっぱいあったけど、5回も同じのを言ったから覚えられました。手をたたいてどんどん英語を言って行くのは、ドキドキして楽しかったです。チキン、レイドー、アニオン、キューカンポー、ポーク、チキン、など23こわかりました。(A.1)

山本たく先生に英語を教わりました。山本先生は、日本人なのに全部英語でグレン先生よりすごかったです。グレン先生よりむずかしいとおもいましたが、オニオン、サーモン、ラディッシュ、ポットなど10以上英語で言えるようになりました。アイハブアニオン、パンパン、アイハブアサーモンパンパン、とか言えました。(H.M)

手をたたいてリズムにのってくだものややさいやコックさんのもってるものを英語で言う勉強を大学の山本先生としました。ほくは新しく18こおぼえられました。山本先生は英語ばかり話していて日本人なのにすごいなあと思いました。おにくにもいろいろあって、ビーフ、ポーク、チキンです。ビーフがぎゅうにく、チキンがとりにく、ポークがぶたにくです。アイライクビーフです。コックになったら、アイハブビーフっていいです。(T. K)

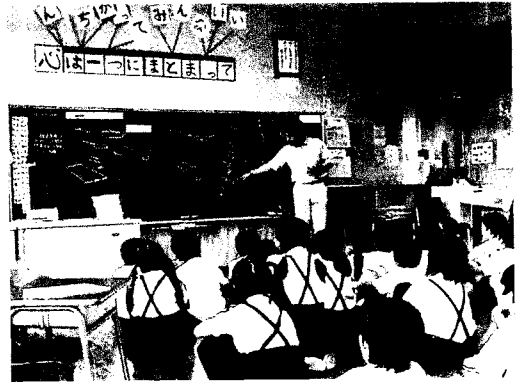


写真3 板書したものを英訳する



写真4 リズムにのって発話する

(6) 題材を終えて

「よさ」の共有のための手だてを含め、本実践を以下の4点から考察する。

ア 可視化

「聞いてわかる」ことを基本とする小学校英語において「可視化」は、それを支えるものである。つまり、これまで音だけで判断していた英語を可視化することで確実に「わかる」につながったのである。

その意味において、絵だけでなく文字を使用することもある。本実践に携わるALTは日ごろからフォニックスによる文字指導を行っている。その効果がどの程度かについては数値的な把握はしていないが、子どもは2年生からアルファベットを目にしている、3年生になって単語や基本表現の文を板書で見る機会が増えた。絵カードにも下に文字が記されていることが多いが、特に困った様子はみられない。ある種の記号のように子どもの中に位置づいていくと思われる。

実践①では、絵カードを多く用いた。動物の絵カード、国旗の絵カード、食べ物の絵カードなどである。子どもは、GTや友達の英語を聞いて「わかる」ための支えとして絵カードを十分活用していた。

実践②では、子どもは、頭文字が特定の一つの文字（例えばAなど）になる絵をみながらGTの英語を聞き、それがどの文字のことを表しているのかを判断していた。また、「たんぼゲーム」の各コーナーを絵や文字を使用して示した。

そのほか、言葉によらないコミュニケーションとして、GTやHTの表情や声の調子も大切な手だてである。「わかるように聞かせる」ことが大切なのである。

イ 「かかわり」

英語ではゲームをすることが多い。ゲームは子どもが集中し、友達と「かかわり」を持ちながら楽しむことができるよい方法である。しかし、往々にして子どもが楽しんでいるのはゲームそのものであって英語でなくなる場合がある。子どもは、ゲームに夢中になると英語を使わなくなったり、ゲームが終わると使った英語をすっかり忘れてしまったりということがある。よって、そのゲームをすることで使用しなければならない英語の表現は何なのかを、私たちはしっかり把握しておかなければならない。そうすることで「かかわり」が有効に作用すると考える。実践①や②で行ったゲームは、子どもが英語を使わなければならないゲームであったので、「かかわり」が活性化していたと判断できるのである。

様々な活動において、友達がどう反応しどう動いているのかは、私たち教師以上に子どもは敏感に見ている。実践③において、グループ対抗でリズムに合わせてコックさんの持っているものを言っていくとき、「同じ言葉を続けて言うてはいけない」というルールを作った。子どもは、前の子どもの英語を真剣に聞き、同じ言葉を使わないようにしていた。また、同じ班の4人が上手に言い終えたときは互いに拍手して言えた喜びを分かち合う姿が見られた。

「かかわり」を意識した活動を組むことによって、自分の使う英語だけでなく、友達の使う英語にも注意を払い、友達の英語もインプットされることになる。

ただ、ふりかえりを記すノートには今のところ、友達とのかかわりでより理解が深まった、という記述は少ない。今後は、ふりかえりノートに、自由記述に加え「お手本にしたい人」などの項目を入れるなど、意図的に「かかわり」について記すことを促していきたい。

ウ 実践的自覚へのデザイン

先に学級総合で本実践を行うことそのものが実践的自覚へのデザインであることを述べている。2年生までの隔週の英語に比べると、3年生になってからの通常の英語は格段に難しくなったと子どもは思っている。したがって、復習の意味を含めてこれまでに習ったことを確かめながらゲームや活動に生かしていく取り組みは、子どもに安心と自信を与え、子どもと英語との距離を縮める効果があると思われる。

実践②の翌週、通常のALTとの授業が始まる前の休み時間のことである。机といすを教室から片付けると、「たんぼゲーム」の後のテーブルの仕切りが残っていた。すると子どもは、誰からともなく「たんぼゲーム」を始めた。オオカミ役の子に、子羊役の大勢の子どもが一斉に“*What fruits do you like?*”と尋ねる。オオカミが“*I like water melons.*”と答えると、子羊はスイカ以外のコーナーへと走っていく。オオカミは時々“*I like watches.*”などといってフェイントをかける。HTが何もかかわらなくても、オオカミ、子羊とともに「先生役」の子どももいて、各コーナーを何にするかを考え黒板に書いていた。それは日本語で「すいか」「メロン」「イチゴ」「みかん」と示されたが、オオカミ役の子どもがそれぞれ“*water melons*”“*melons*”“*strawberries*”“*oranges*”と英訳して考え、ゲームを楽しんでいたのである。この自然発生した「たんぼゲーム」は子どもらしい実践的姿勢そのものであるということができよう。

エ 基本表現の定着と活用・応用ができたか

「基本表現の定着」とは子どもが基本表現のしくみを理解すること（「わかる」こと）、「活用・応用」とは自分の言葉として発話できることととらえている。

子どものふりかえりを見ると、「前習ったことのおさらいだったのでよくわかった」という記述が多く見られる。「おさらい」とは、「前に学習したことの理解を確かめること」と子どもは受け取っている。おさらいの結果、だいたいわかっていたことが「しっかりわかる」し、わかっていたことが「自信たっぷり」になるという。それが発話に至る必要条件であると考え、「わかる」を保障することによって、発話へのステップを確実にする。

次に、それを誰かに向かってアウトプットしなくてはならない。同じような表現に何度も出会って、何度も練習してこそアウトプットができるようになる。ここでの「アウトプット」とは発話だけでなく、表情や声の大きさ、身振り手振りなど言葉によらない表出も意味する。したがって「発話」を促す環境を作ることが次に大切になってくる。ゲームやコミュニケーション活動がその環境作りに役立っている。だからこそ楽しい雰囲気の中で自信を持ってアウトプットできるようになるのである。その意味で、この実践は有意義であるにとらえたい。

小学校で扱う基本表現は、多くはない。「最低限自分のことが伝えられる」範囲であり、個々の子どもによって使えるようになる単語もまちまちである。よって本実践で扱う基本表現も3年生段階を超えることがなく、内容的には平易なものである。確実に「わかる」ことが発話やアウトプットに役立つことを期待している。

また、日本人のGTに指導していただくという方法も、子どもが「わかる」ための要因になっていると考える。GTは日本人なのに英語しか話さない。それでも話していることや意図が伝わると子どもが思ってしまうところが興味深い。それは、GTが子どもの様子を見て理解が足りないと判断したら、繰り返し話したり、ゆっくり話したり、簡単な話し方に変えたりと「わかるように聞かせる」ための即応的な対応ができるからだろうと思われる。そもそも言語の学習において「読むこと」「書くこと」と違って「聞くこと」は努力の結果が成果として表れにくく、まして子どもに「聞くこと」に対して努力せよと言うわけにはいかない。（ただ大人よりも子どもの「聞き取る」力は、大人よりも遙かに優れていることは日々実感するところである。）それは指導者の側が「わかるように聞かせる」しかない。「わかるように聞かせる」には、日本人が最適である。逆の見方をすれば、ALTもそういう授業観を持つ人であってほしい。

小学校で英語を学ぶことのよさは、英語が「ぺらぺらになる」ことではない。英語という言葉学ぶためには、その「しくみ」が少しずつでもわかっていくことが大切であることが子ども自身にわかることである。同時に、どんな人に対しても心が通じ合えるような話し方接し方が大切であることも学ばせたい。本実践によって「わかってできる英語」への道が一步でも前進することを願う。

=参考文献=

「日本人と英語」齊藤 兆史 研究社 2007

「小学校外国語活動研修ガイドブック」文部科学省 2008

「危うし！小学校英語」鳥飼 玖美子 文芸春秋 2006

『「わかる」とはどういうことか』—認識の脳科学— 山鳥 重 ちくま新書 2002

「思考の整理学」外山 滋比古 ちくま文庫 1986

本校研究紀要 第59集～61集（2005～2007）