

小学校英語におけるブレンディッド・ラーニングを取り入れた コミュニケーション意欲を高める取組の考察

-コミュニケーション能力の「社会言語能力」「方略的能力」を意識させる実践を通して-

角谷 尚希*

前田 康二**

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻*

奈良教育大学教職開発講座**

A Study on Elementary School English Classes to Enhance Students' Willingness to Communicate through Blended Learning

-With a Focus on the Development of "Sociolinguistic Competence" and "Strategic Competence"-

Naoki Kakutani*

Koji Maeda**

School of Professional Development in Education, Nara University of Education*

School of Professional Development in Education, Nara University of Education **

<あらまし> 2020年度から小学校外国語科が本格実施されるが、小学校現場には課題が山積している。その一つとして、コミュニケーション能力の4つの要素（Canale 1983）のうち、これまで歌やゲームを扱いながら英語の音声や表現に慣れ親しむ活動（「文法能力」）に重点を置く指導が多くなされ、コミュニケーション能力の総合的な育成に意を用いてこなかったため、児童に自信をもってやりとりさせるに至っていなかったことに着目した。本研究ではブレンディッド・ラーニングを取り入れ、「社会言語能力」「方略的能力」を意識させる授業実践を小学校6年生の1単元で行ったところ、児童のパフォーマンスの相手意識をもってコミュニケーションする力や、非言語的な手段で効果的にコミュニケーションする力が向上し、外国語不安の軽減、コミュニケーション意欲の向上が見られた。

<キーワード> 小学校英語 ブレンディッド・ラーニング コミュニケーション意欲
WTC 外国語不安

1. はじめに

1.1. 背景

2011年度より、小学校において新学習指導要領が全面実施され、第5・第6学年で年間35単位時間の「外国語活動」が必修化された。外国語活動においては、音声を中心に外国語に慣れ親しませる活動を通じて、言語や文化について体験的に理解を深めるとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成し、コミュニケーション能力の素地を養うことを目標として取り組まれてきた。そして2017年に文部科学省が発表した小学校の新しい学習指導要領によると、第5・第6学年では、こ

れまでの活動を軸に「読むこと」「書くこと」にも慣れ親しむための教科としての英語科が年間70単位時間実施され、第3学年から外国語活動が始まる。これは2020年度から完全実施され、2018年度と2019年度は、現行の学習指導要領から新・学習指導要領への移行期間として、教育現場では時数や単元構成、指導者育成や教材開発などが急ピッチで進められ、ほぼ同時進行で展開されている。

そもそも2004年に「英語嫌いを生み出さないこと」が文部科学省の打ち出した外国語活動の基本理念であったが、ベネッセ教育総合研究所（2012）の調査によると、36.2%の中学1年生が「小学6年生

の時に英語が好きではなかった」と回答しており、横石・北條(2013)によると、外国語活動が必修化された高学年時点で、英語に対して消極的な態度を示す児童が相当数いること、外国語活動に対して「低意欲・高不安」の状態になっている子どもが両学年においてそれぞれ38%存在していたことが報告されている。文部科学省(2015)及び国立政策研究所(2017)が行った調査によると、「英語や英語の授業が好きではない」という回答は約1割に留まるが、「どちらでもない」という回答を合わせるとやはり約3割近い回答となる。さらに筆者が行ったアンケート調査(2018年10月公立小学校第6学年141名対象うち1名欠席)でも、25%の児童が「英語の学習は好きではない」と回答している。

「英語が好きではない」と回答した児童の理由は、ベネッセ教育総合研究所の同調査によると、「もともときょうみがなかったから」56.0%、「授業がつまらなかったから」31.4%、「授業が難しかったから」21.4%、「英語力を伸ばす役に立たなかったから」13.7%となっており、筆者による同調査からは、「(発音などが)難しい、わからないから」74.2%、「覚えられないから」20%、「授業が楽しくないから」11.4%となっている。

1.2. 小学校におけるコミュニケーション指導の課題

ベネッセ教育総合研究所(2015)によると、「外国語活動」では、7割以上が「英語のあいさつ」「英語のゲーム」「英語のことば(cat, appleなど)を言う練習」「英語の発音練習」「短い文や質問を英語で言う練習」を「している」(「いつも+時々している」)と回答しており、英語の音声や表現に慣れ親しむ取り組みが多いことがわかる。これらの活動は遊びやゲームの要素が取り入れられることが多く、多くの児童が「英語の授業が好き・楽しい」と回答する大きな要因でもある。筆者による同調査でも「英語の学習が好き」と答えた児童105名のうち、約50%がこの理由を挙げている。一方、ベネッセ教育総合研究所の同調査では、「自分の考えや気持ちを英語で話すこと」といったコミュニケーションを意識した活動を「している」と回答したのは56.2%で、「いつもしている」という回答は29.7%となっている。国立政策研究所(2017)による外国語活動を担当する教員や管理職による意識調査でも、外国語活動が歌やゲームだけで終わってしまい、児童が自分の立場で自分の考えや気持ちを指導者や友達と伝え合うコミュニケーションにまで至っていない可能性があることについて言及がある。つまり、小学校英語は「活動あって学びなし」の状況に陥りやすく、その在り方に意欲を欠いている児童が3割程度いるという実態があるといえる。

2. 先行研究

2.1. コミュニケーション能力

日本の初等・中等教育における英語学習の目標を端的にいうと、コミュニケーション能力の育成につける。では、コミュニケーション能力とはどのような能力なのだろうか。また、学習段階に応じてどのような発達をとげるのだろうか。

学習指導要領で述べられるコミュニケーション能力に最も影響を与えているのが、Canale(1983)が示すモデルである。Canale(1983)は、コミュニケーション能力を、「文法能力」、「談話能力」、「社会言語能力」、「方略的能力」の4つの要素からなるものとしている。「文法能力」は、語彙、音声、文法、文字などについての知識とそれらを運用する能力のことであり、「談話能力」とは、文と文とを結び付け、まとまりのある内容を構成したり理解したりする能力のことである。また、「社会言語能力」とは、コミュニケーションに参加している人々の社会的、文化的ルールに則り、適切に表現を選びながら言語を使用する能力のことである。小学校においては、児童に誰とコミュニケーションをとっているのかという相手意識をもたせ、あいさつやお礼なども含む適切な表現の選択を始め、場面に応じた適切な声の大きさや視線の合わせ方なども指導していくことが考えられる。「方略的能力」とは、コミュニケーションに破たんが生じた際に、それを修復する能力、またはコミュニケーションを円滑に進める能力のことであり、小学校のコミュニケーション活動においては、ジェスチャーなどを使ったり、絵を描いたり、言い直したり、聞き直したりして、より効果的に伝えようとするような場面でこの能力が必要とされる。

外国語学習においては、これら4つの要素をバランスよく育成することが求められるのであるが、Savignon(1997)は、これら4つの要素の習得の関係性や順序性について概念図で表現し、コミュニケーション能力は「文法能力」よりも大きいものであるということ、「文法能力」の習得以前にすでにある程度の「社会言語能力」と「方略的能力」が存在していること、また、一つの要素が発達すると他の要素にも影響して、統合的にコミュニケーション能力が伸びることなどを示した。

松川・大城(2008)は、Savignon(1997)の概念図をもとに、日本の英語教育における学習段階とコミュニケーション能力の発達の関係性を「発達に応じたコミュニケーション能力の動的モデル」(図1)に表した。

この図から、「文法能力」や「談話能力」が極めて初歩的な段階にある初等教育段階において、より高いコミュニケーション能力を育成していくためには、「方略的能力」や「社会言語能力」の発達を十分に意

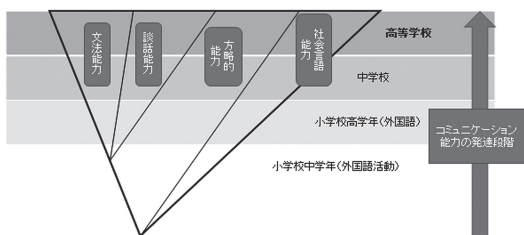


図1 発達段階に応じたコミュニケーション能力の動的モデル

識しながらこれらの4つの要素を統合的に育成することの重要性がみてとれる。

2.2. Willingness to Communicate (WTC)

学校の英語の時間に、英語でコミュニケーションをする場面において、英語での発話を避け、母語を使用しようとした経験を、ほとんど誰もがあのではないだろうか。言語習得のためには当然英語で話すべきなのに、なぜその時、英語を話すことを避けようとしたのだろうか。

先述のように、英語学習を始めたばかりの小学生にとって、学習への動機づけを高め、積極的にコミュニケーションを図る態度を育成することは、中学校以後の英語学習を成功に導くためには不可欠なことであり、このことが小学校外国語教育の重要な役割の1つ(学習指導要領の目標)である。近年、第二言語習得における動機づけ研究に関わって、外国語でコミュニケーションを円滑に進めるため重要な要素として、Willingness to Communicate (以降WTC)が注目されている。第二言語コミュニケーションにおけるWTCはMcIntyre et al. (1998)によると“a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2”と定義される。WTCには、社会的、個人的、状況的な様々な要因が影響を与えていると考えられる。それらについてはMcIntyre (1994)がWTCのモデルを作成し、WTCに関連する様々な要因を示した。その中には、コミュニケーションへの不安感、コミュニケーション能力についての自己認識、自尊心、孤立感や内向性などが挙げられている。さらにMcIntyre and Charos (1996)では、このモデルが再構築される中で、社会に溶け込みたいという気持ちや、動機づけなどが加えられた。その後、McIntyre et al. (1998)によって複数の階層からなる第二言語のコミュニケーションにおけるWTCとその要因の概念を表したモデルが示された。(図2)

このモデルは社会的・個人的文脈や、情意的・認知的文脈、動機づけの傾向、状況的な要因といった階層からなっており、内的、外的な要因が第二言語学習者のWTCに影響を与えていることを示してい

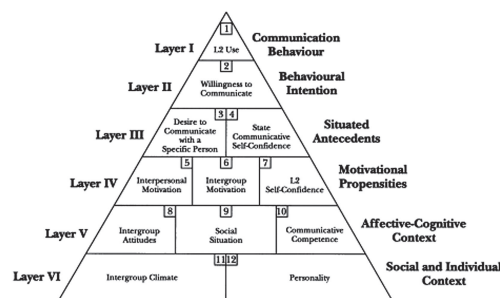


図2 Heuristic Model of Variables Influencing WTC (McIntyre et al, 1998)

る。

Yashima (2002)は、McIntyre (1998)のモデルに基づき、外国語として英語を学習する(English as a Foreign Language)日本の状況での大学生を対象とした研究を通して、WTCに特に影響を与えるものとして、第二言語についての自信、第二言語能力、第二言語学習の動機づけ、国際的志向性の4つの要因を導き出し調査した。その結果、第二言語についての自信(第二言語のコミュニケーション不安と第二言語のコミュニケーション能力の自己認識の二つの要素からなる)、及び国際的指向性が直接WTCに影響していることを特定した。一方、第二言語学習の動機づけについては、直接影響しているとは言えなかった。結果として、外国語として英語を学習する状況においては、学習者のWTCを高め、発話に結び付けていくためには、学習への動機づけだけではなく、むしろ学習者にコミュニケーション能力があるという自己認識を与えコミュニケーションへの不安を取り除くことにより、コミュニケーションへの自信をもたせることが重要であるということがわかった。

また、八島(2004)は、McIntyre (1998)のWTCモデルの下層右側から順に上に、性格、コミュニケーション能力、自信、WTCとつながる部分は、教室で外国語を学習する状況にも直接関連することを述べている。教室において、指導者には、学習者の内向性、外向性などの性格を考慮しつつ、彼らに一定のコミュニケーション能力をつけた上で、そのことを自己認識させコミュニケーションへの不安を取り除くことによってコミュニケーションへの自信をもたせることが求められている。このことにより、学習者のWTCが高まり、それに伴って、積極的な発話行為が行われることにより、コミュニケーション能力の更なる向上が期待できる。

しかし、学校教育における外国語学習においてどのような要因がWTCに影響を与えているのかについては、まだ十分に明らかになっていない。また、日本におけるWTC研究は、大学生を対

象としたものが多く小学生を対象とした研究は非常に少ない。日本において、外国語教育の開始時期の早期化、小学校高学年での教科化など、初等外国語教育の果たす役割の重要性が増す中、小学生のWTCを高めるためには授業においてどのような指導が有効なのかを、小学校での学習段階を鑑みながら明らかにしていくことが必要であると考えられる。これらのことから、本研究では、外国語活動の授業実践と児童の変容の分析を通して、児童のWTCを高める指導について、コミュニケーション能力の発達と照らし合わせながら考察していきたい。

3. 方法

3.1. 目的

本研究の目的は、小学校6年生を対象に、発達段階に応じたコミュニケーション能力の動的モデル(図1)をもとに、コミュニケーション能力の「社会言語能力」「方略的能力」を意識させる、ブレンディッド・ラーニングを取り入れた指導を行うことで、コミュニケーションへの不安、自信、WTCがどのように変化するかを明らかにすることである。

3.2. 対象

筆者は教職10年目、小中(英)高(英)の免許を保有しており、小中一貫教育校である初任校では中学生の指導経験があり、奈良県英語教育推進リーダーを委任されている。実践年度は奈良教育大学教職大学院に派遣中であり、置籍校(公立小学校)であるX市立Y小学校6年生にて実践研究を行った。児童数は141名、4学級である。Y小学校では、本年度より移行措置のため5・6年生で年間50時間の外国語科を担当が主となって指導している。ALTは派遣の形態をとっており、隔週で授業支援に訪れている。本実践では、全ての学級の授業を筆者が行った。

3.3. 実践デザイン

4学級のうち、2学級でブレンディッド・ラーニングを取り入れた実践を行い(以降BL学級)、もう2学級ではこれまでの授業のあり方に沿った実践を行った(以降対照学級)。実践の流れを表1に示す。

3.3.1. ブレンディッド・ラーニング

筆者の過去の実践を振り返っても、各校で開かれる校内研修での外国語活動の授業を見ても、現在の1時間の主な授業スタイルは、

- A: スモールトークやアイスブレイキング
- B: インプットとアウトプットのための活動
- C: メインアクティビティ
- D: ふりかえり

表1 実践の流れ

	1組36人 BL学級	2組35人 対照学級	3組35人 対照学級	4組35人 BL学級
事前アンケート	各学級担任の指導の下、9月末に実施			
10月18日(木) 第1時	3限	4限	2限	4限
	導入			
10月19日(金) 第2時	5限	3限	6限	4限
	個々のiPadによる語彙・表現のinput & output	筆者の一斉授業型による語彙・表現のinput & output	個々のiPadによる語彙・表現のinput & output	
	パフォーマンスの構想を練る			
	希望者はパフォーマンステストを受けてよい			
10月22日(月) 第3時	3限	4限	1限	2限
	個々のiPadによる語彙・表現のinput & output	筆者の一斉授業型による語彙・表現のinput & output	個々のiPadによる語彙・表現のinput & output	
	パフォーマンスの構想を練る			
	パフォーマンスの相互評価と改善			
	希望者はパフォーマンステストを受けてよい			
10月23日(火) 第4時	4限	2限	3限	1限
	パフォーマンスの相互評価と改善			
	全員パフォーマンステストを受け終える			
	テスト終了者から読み書き(iPad、WC2、ワークシート)へ	テスト終了者から読み書き(WC2、ワークシート)へ	テスト終了者から読み書き(iPad、WC2、ワークシート)へ	
事後アンケート	各学級担任の指導の下、授業後すぐに実施			

という手順を踏むものが多い。Cにターゲットセンテンスを扱うようなやり取りが設定されており、A・Bで語彙や表現のインプットとアウトプットを歌やゲーム等で繰り返す。場合によってはBが授業者の感覚を頼りに複数設定され、CやDを短縮や割愛することになり、コミュニケーションを取る時間の設定や設計が十分でないといった「文法能力」の指導に偏重した授業が多く見られる。さらに「Bの活動(ゲーム)が楽しかった」という子どもたちの感想が殊に多いことについても課題であると考え。筆者が置籍校にて行ったアンケート(第6学年141人対象、有効回答数140、2018年9月実施)でも、「英語の学習が好き」と答えた児童105人のうち、最も多い54人が「ゲームなどが楽しいから」という理由を挙げている。

また、平成29年度英語教育実施状況調査(小学校)の結果(文部科学省,2018a)によると、外国語教育等において活用されているICT機器は、パソコン(89.1%)、電子黒板(43.7%)、書画カメラ(32.0%)となっており、一斉授業型で外国語活動が展開されることが多く、児童につけたい力とのずれが生じていたり、外国語活動が楽しくないと感じている児童がいたりしている。そうした中で児童のふりかえりシートを評価の主な拠り所としている現状にも改善の余地があると考え。

2000年代初頭から大学などの高等教育分野においてe-learningの普及が急速に進んでおり、いろいろ

るな学習形態での実践報告がなされているが、e-learningを利用した学習形態の1つにブレンディッド・ラーニングがある。Harvey (2003)によれば、ブレンディッド・ラーニングはもともと伝統的な教室でのトレーニングとe-learningを結びつけるために用いられた用語だが、現在では学習成立のために次元の異なるメディアや複数の学習を組み合わせる学習形態のことを指すようになってきている(北澤ほか 2008)。しかし、ブレンディッド・ラーニングの学習形態は多岐にわたるため、テクノロジーを取り入れさえすればよいという形式主義に陥る危険性がある。そこで本研究におけるブレンディッド・ラーニングは、従来の一斉授業での学習とe-learning(オフライン)での学習とグループ学習と対面指導を組み合わせた、言語活動を中心とした学習形態を指すこととする(図3)。

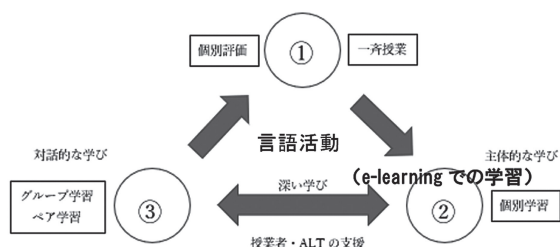


図3 マイケル・B・ホーン、ヘザー・ステイカー (2017) が示すブレンディッド・ラーニングのステーション・ローテーションモデルを参考に筆者が作成

Waha and Davis (2014) は、学生の多様な学習スタイルや生活スタイルに応じた組み合わせを計画できるというのが利点であると述べている。

英語塾の通塾率増加傾向による児童の習熟度差や、日本語を母語としない児童の増加、特別な支援を要する児童など、英語学習に関して、前提条件が異なる児童が在籍する複雑な現在の日本の小学校の学級環境においては、従来の対面・一斉一辺倒の授業ではなく、ブレンディッド・ラーニングによる学習形態によって、本来個々に異なるはずのインプットやアウトプットのための時間や機会を児童それぞれに決定させ、ペアやグループで練習したりフィードバックをしたりすることで自信をつけたりパフォーマンスを向上させたりすることができ、指導者やALTがより丁寧に個別対応できるようになることが期待でき、従来の指導の在り方以上にコミュニケーション意欲を高める機会が学習者に提供されると考える。

3.3.2. 相手意識をもってコミュニケーションする力や、非言語的な手段で効果的にコミュニケーション

する力を言語化して提示するルーブリック

これまで児童の評価は、振り返りシートや授業での行動観察によるものが多く行われてきた(国立教育政策研究所 2017)が、教科化を迎える小学校高学年では、Can-do リストに即したパフォーマンス評価を取り入れることが推奨されている(文部科学省, 2017)。本研究におけるパフォーマンス課題とは、児童がこれまでに学習してきた語彙や表現などを単純な再生ではなく活用することを求めるものである。設定したパフォーマンス課題を単元の始めに児童に提示し、学ぶ必然性や、英語を聞いたり話したりする必然性をもたせ、学びの見通しを立てさせることが期待できる。そこでパフォーマンスを評価するものさしとしてルーブリックが必要となる。

松下(2012)は、パフォーマンスの質を量的に変換する装置としてルーブリックに基づく評価を紹介している。ルーブリックとは、評価項目の達成度の目安を数段階に分け、その達成度の具体的な姿を文章記述したものである。

安藤(2004)は、子どもたちを評価活動に参画させることで、子どもたちがめあてをもって取り組み、その学びが持続し、さらに困難にもくじけないようになることを指摘している。また福本(2018)は、小学3年生の手紙文を書く授業を例とした実践の中で提示した「主体的な学び」を促進するルーブリック作りでは、子どもと共にルーブリックを作るしかけを設定することで、理解の程度や学習意欲の更なる向上が期待できると述べている。

松川・大城(2008)は、コミュニケーション能力の視点から、学ぶ語彙や表現が限られている小学校段階で「方略的能力」が最も不足していたと指摘している。また、語彙や表現が乏しくても、ジェスチャーや言い換えなどの「方略的能力」を発揮し、自分が使える英語を駆使しながら、コミュニケーションを継続していこうとする気持ちや態度が大切であることは、これまでとこれからの学習指導要領の目標とも合致する。

よって、本実践においては、音声の慣れ親しみや習得させたい表現をパフォーマンスの「内容について」、相手意識をもってコミュニケーションする力や、非言語的な手段で効果的にコミュニケーションする力をパフォーマンスの「見た目について」と分類し、さらに目指す姿を具体的に言語化してルーブリックとして示した。語彙のインプットやアウトプット、ターゲットセンテンスの獲得と使用はこれまでと同様に重要であるが、相手の目を見たり、伝わっているか確かめたり、ジェスチャーを活用したりすることもコミュニケーションをより効果的に行うために重要であることを児童が意識できるようにした(Appendix 1)。今回は4時間という限られ

た時間での実践のため、ループリックは筆者が作成した。

3.3.3. 相手意識をもってコミュニケーションする力や、非言語的な手段で効果的にコミュニケーションする力を動作化して提示する動画教材 (表2)

「競技名」「国名」「尋ね方・答え方」の動画教材により、これまで歌やゲームを中心に組みこんでいたインプットやアウトプットを、児童が自分で必要な語、表現、量を選べる(再生できる)ようにした。また「読む」も加えて、動画を途中停止することで発展的に「書く」学習もできるように工夫した。これらは主に音声の慣れ親しみや習得させたい表現、ループリックで示す「内容について」を意識して作成しており、従来の指導の在り方よりも時間の有効化、児童の習得の効率化ができると考えた。

一方、「パフォーマンス例」「よくあるミス集」で示した動画教材は、相手意識をもってコミュニケーションする力や、非言語的な手段で効果的にコミュニケーションする力、ループリックで示す「見た目について」を意図して作成している。これらの動画教材は、Clarke, S. (2016) に倣い、優れた例や拙い例を示し、子どもたちが比較、吟味することで、良い表現方法を真似たり、その改善方法を探ったりできるようにしている。さらに安藤 (2018) も、児童が深い学びを達成するための手立てとして、優劣のあるパフォーマンスや典型例の対比、あえて間違っただけの例を提示する方法などを紹介している。また、「優れた学習物を1つだけ示すと、児童はそれが金科玉条のようにみなして、真似るだけになりかねない」とも述べている。実際に文部科学省作成の補助教材でも、デジタルコンテンツでは「良い例」しか示されておらず、筆者の経験上、児童にその「良い例」のみ提供するという授業がほとんどである。児童が「なぜ間違っているのか」「ではどうすればよいのか」を考えさせることにより、ループリックの項目をより内面化させ、主体的に学ぶようになることが期待される。よって優れた例のみならず、悪くはないがどこか惜しい例、悪い例などを筆者がパフォーマンス(動作化)している。

これにより、ループリックで示す「見た目について」の項目が言語的にも視覚的にも必要性や重要性の理解がより深まることになり、パフォーマンスにも影響を与えると考えた。

3.4. 実践の経過

9月に学年全員を対象とした事前アンケート調査を行い、10月に筆者が全ての学級の授業を行い、実践終了後、事後アンケート調査を行った。なお単元

表2 作成したデジタルコンテンツ(動画)の概要

種類	デジタルコンテンツの概要
競技名	動画①絵カードとともに正しい発音が流れる
国名	動画②絵カードが示され、数秒後正しい発音が流れる
	動画③文字が示され、時間差で絵が現れ、数秒後正しい発音が流れる
尋ね方 答え方	文字で示された“What do you want to watch?” “Yes, I do.” “No, I don’t.”を、筆者が指さしながら流暢に、ゆっくり、単語毎等数、パターンで発声される
パフォーマンス例	動画①ループリックの「見た目について」は全て満たしているが、「内容について」はほぼ満たしていない
	動画②恥ずかしがっていて、声が小さく、ほぼ聞き取れない
	動画③ループリックの「内容について」は全て満たしているが、「見た目について」はほぼ満たしていない
	動画④ループリックの項目を全て満たしている
よくあるミス集	・競技や他者の「名前」しか紹介していない
	・明らかな文法の誤り (I am baseball.)
	・ジェスチャーだけで乗り切る ・極端なカタカナ英語
	・声が小さい ・流暢だが一方的に発表し終える
	・話し手、聞き手を見ていない ・原稿を読み続ける
満点へのヒント	・原稿を聞き手に見せて済ませようとする
	・日本語を多用する
	・他者紹介や競技の説明を取り入れた例
	・様々な形容詞を使った他者紹介の例
	・文中の語と語の繋がりを意識して発声した例
読む	・ジェスチャーや相手への問いかけを取り入れた例
	・頷きや応答を意識した聞く態度の例
	WC 2 p.49が示されながら、流暢に、ゆっくり、ライミングを意識的に等、数パターンで音読される

は、文部科学省作成補助教材 We can! 2 の Unit 6 What do you want to watch? (以降《WC 2 -U 6》) である。文部科学省 (2018b) の『新学習指導要領に対応した小学校外国語教育新教材について』によると、単元の扱いは6単位時間での指導計画例が示されているが、移行期間であること、学校行事やALT派遣業者との兼ね合い、そして東京書籍が示す指導計画を参考に、4時間で指導することとした。

指導計画を Appendix 2 に示す。4学級のうちBL学級2学級で、ブレンディッド・ラーニングの枠組みによる授業を行い、対照学級の2学級では、BL学級と比較するためにこれまでの英語教育の形態で、可能な限り東京書籍の示す指導計画に沿うように指導した。

3.4.1. 第1時

1時間目は、BL学級と対照学級ともに同じ授業を展開した。まず「今期の見たいテレビドラマは何ですか?」という Small Talk から始め、今期のテレビドラマを自作のパワーポイント資料を活用して紹介した後、筆者の見たいドラマを”I want to watch ~.”の表現を扱い紹介した。その後、全体に”What do you want to watch?”と問いかけ、挙手させた

り、個別に尋ねたりした。児童にとって、テレビドラマは既知情報であったり、関心が高かったりしたため、概ね全ての児童がSmall Talkの内容を理解しており、興味を寄せていた。

次に動機づけとして《WC 2 -U 6》【Let's Watch and Think 2】「わかったことを書こう。」に取り組んだ。これは過去や2020年に控えた東京のオリンピック・パラリンピックについて紹介した動画で、児童にとっては初出の単語もあり、やや長い聞き取りを要する文もあるため筆者が適宜補助しながら、視覚情報や既知情報をもとに活動に取り組んだ。

続いて《WC 2 -U 6》【Let's Watch and Think 3】「二人が見たい競技を予想しよう。」に取り組んだ。2人の登場人物のやりとりから、見たい表現を聞き取る教材で、ここに本単元の習得させたい表現である”What do you want to watch?”と”I want to watch ~.”が扱われている。この表現を既にSmall Talkでも仕込んでいたこともあり、児童は難なく理解できていた。

そして本単元のパフォーマンス課題を提示し、ループリックを示したワークシートを配布した後、ループリックの項目を全て満たす筆者のパフォーマンスビデオを例示した。パフォーマンスは確かにループリックの全て項目を満たしていたことを共有し、次時まで自分が発表したいことについて考えておくことを伝えた。ここで残り数分であったが、早速自分のパフォーマンスに向けてメモを取り始める児童や、質問をする児童の姿があった。

3.4.2. 第2時

対照学級では、まず始めにパフォーマンステストを受けたい児童からテストを受けても構わないことを伝えた後、可能な限り東京書籍の提示する指導計画に倣い、《WC 2 -U 6》【Let's Watch and Think 1】「どの競技か当てよう。」によって競技名のインプットを行い、次に《WC 2 -U 6》【Let's Play 1】「できる競技について話そう。」でCan you play ~ well? Yes, I can. I can play ~ well. の表現を復習し、「カルタ取りゲーム」で国名のインプットを行った。この活動の流れは、今までの学習形態と同じで、児童は非常に「楽しい」表情を見せ、カルタ取りゲームでは大盛り上がりとなった。授業を行いながらも、カルタを切り取らせる時間が非常に惜しく感じた。本時の終末で《WC 2 -U 6》【Let's Chant】“Do you want to watch baseball?”のチャンツで表現のインプットと再生を位置付けたが、少し長い表現を含むため紹介した程度に留めた。これで45分いっばいで、パフォーマンステストを受け付ける余裕も、習得したか確かめる余裕も、ていねいにふりかえっ

てフィードバックする余裕もなかった。

一方BL学級では、4人1班に2台ずつ、27本の動画を入れたiPadを配布した。始めに動画の所在、再生や選択の方法を説明したが、ほとんどの児童にとっては不要なぐらい機器の扱いには長けていた。パフォーマンステストを受けたい児童からテストを受けても構わないことを伝えた後、個々に学習の進め方を委ねた。最初は嬉しそうに様々な動画を見て楽しんでいて、自分の目指すパフォーマンスに向けて、単語を繰り返し聞く児童もいれば、言って練習する児童、パフォーマンス動画を見比べる児童、質問をする児童など、自分で必要なことを自分で選択し、学び進める姿が見られた。筆者は質問に答えたり、いわゆるスロウラーナーの補助に徹したりすることができた。パフォーマンスの準備ができたなら、ペアやグループで発表をし、フィードバックを与え合って改善することを指導した。対照学級とは対照的に、大きな笑い声や盛り上がりもなく、ペアやグループで頭を寄せて、動画を見て練習したり、意見を交わしたりしていた。

3.4.3. 第3時

対照学級では、インプットと再生を意図して《WC 2 -U 6》【Let's Chant】“Do you want to watch baseball?”で復習から始め、「キーワードゲーム」で競技名のインプットをした後、《WC 2 -U 6》【Let's Talk】「見たい競技を予想してたずね合おう。」でインタラクションを行った。次に指導計画では「ポインティングゲーム」で競技名のインプットを設定していたが、インタラクションの様子から競技名のインプットは十分であろうと判断できたことと、パフォーマンステストを受けさせる時間を確保するために割愛した。そして《WC 2 -U 6》【Let's Watch and Think 4】「昔の競技、新しい競技を当てよう。」でインタラクションの導入を行った後、パフォーマンステストを受け付けたところ、2組では3人、3組では1人がパフォーマンステストを受けた。長く英語の通塾をしており、英語に自信のある児童ばかりであった。まだ時間を残しており、さらにテストを受ける児童を呼び掛けたが、発表の準備ができていない児童と、発表内容ができていても心の準備ができず、「恥ずかしい。」と尻込みする児童ばかりであった。

一方BL学級では、授業開始とともにiPadを配布し、前時の続きを始めることを伝えた。すると対照学級とは対照的に、1組では21人、4組では14人の児童が続々とパフォーマンステストを受けた（複数回テストを受けた児童を含む）（表3）。中には、パフォーマンステストを受けた後に、更なる改善を重ね、再度パフォーマンステストを受けた児童もい

た。この時には、ペアやグループでフィードバックし合う関わりができるようになっていて、児童が筆者に求めるのは、準備した動画で補いきれない表現についての質問程度で、筆者は余裕をもって個々の取り組む姿勢や児童の関わり合いを観察したり、一人ひとりのパフォーマンスを評価してフィードバックを与えたりすることができた。テストを受け終えた児童は、まだテストを受けていない児童とやり取りをしてアドバイスをしたり、準備していた読み書きの動画を参考に、自分の発表原稿を英語で書いたり、ライミングを意識した読みに挑戦したりしており、「待つ」「何をしてよいかわからない」「学びから逸れる」そんな姿が一切見られなかったことは筆者にとって衝撃的で、今も鮮明に覚えている。

表3 パフォーマンステストを受けた時期と人数

	1組(BL学級) 36人(欠席1)	2組(対照学級) 35人	3組(対照学級) 35人(欠席1)	4組(BL学級) 35人
第3時 終了時	21人	3人	1人	14人
第4時 終了時	23人	32人	33人	21人

3.4.4. 第4時

いよいよ全員が一人ずつ発表する時間を迎えた対照学級では、前時までの大盛り上がり笑顔が嘘のように、児童の表情は強ばり、緊張した空気が教室に流れていた。限られた時間の中で、残り30数名のパフォーマンスを評価するために、早くテストを受けるように促したが、「決して1番手になるまい!」という意思表示が両学級で見られた。しばらくして一人目がテストを受けると、今度は「決して最後にはなるまい!」と堰を切ったように全員が列をなしてテストを受けようとした。ループリックに示したパフォーマンスの「内容について」は、BL学級と変わらず概ね達成できていたが、児童は用意した原稿を何とか「読んで」、筆者とは目も合わせずに、発表内容を読み終えるや否や一目散に自席へ帰っていくという「見た目」に顕著な差が現れた。

BL学級では、児童は自分のタイミングでテストを受けに来て、自信や満足、やり切ったという表情でパフォーマンスを終えていた。対照学級と対照的だったのは、パフォーマンス中に筆者と目が合ったこと、発表中に筆者する質問や相槌を待って次の文を話し始めたこと、ジェスチャーを使って伝えようとしていたこと、筆者に尋ねかけてきたことである。実践後に全ての動画を分析したところ、これらの相手意識をもってコミュニケーションする力や、非言語的な手段で効果的にコミュニケーションする力に明らかな差が出ていたと言える(表4)。これらはまさに大城・松川(2008)の示すところの「方略的能

力」「社会言語学的能力」と関連性が高いと考えられ、これらの力が大きく伸びたことを示していることが児童の事後アンケートやワークシートのふりかえりの記述からも見られる(表5)。

表4 パフォーマンスの「見た目について」

	1組 (BL学級) 36人(欠席1)	2組 (対照学級) 35人	3組 (対照学級) 33人(欠席1)	4組 (BL学級) 35人
視線を共有した相手に尋ねかけた	33人	24人	8人	32人
メモを見ていない	34人	13人	3人	26人
一方通行でない	26人	14人	6人	31人
ジェスチャーの表出	32人	24人	10人	32人
	23人	5人	2人	11人

表5 BL学級の児童の感想(抜粋)

	児童の記述
発表について	<ul style="list-style-type: none"> ・自分から進んで発表できた・工夫して発表するのが楽しかった ・自分で考えた文を発表するのが楽しい
伝えることについて	<ul style="list-style-type: none"> ・間違っって伝わらないように、相手に伝わるまで言葉や表現を考えないといけないのが難しかったけど、伝わったときはうれしかった ・自分の伝えたいことを英語で言うことができた ・英語で伝わらなくてもジェスチャーをしたら少しは伝わるのが分かった
自信について	<ul style="list-style-type: none"> ・英語をたくさん覚えられて恥ずかしくなかった ・自分が思うことを英語で言えるのは気持ちいいと思った ・初めて英語ができた ・今まで知らなかったことを学べた ・自分で考えることができるようになった
意欲について	<ul style="list-style-type: none"> ・もっと英語についてくわしくなりたい ・今回の学習で英語が好きになった ・英語は好きではないが、これなら続けたい ・これをきっかけに英語が好きになりたい
楽しさの質の変容について	<ul style="list-style-type: none"> ・だんだん話せるようになるのが楽しい ・人に話して聞いてもらうのが楽しかった

4. 結果と考察

全4時間の授業実践の前後に全児童を対象に事前アンケート及び事後アンケートを実施した。アンケートの質問項目のうち、WTC及びコミュニケーションへの不安、コミュニケーションへの自信を測定する項目については、Yashima(2009)及びKoga and Sato(2012)によった(Appendix 3)。質問項目は、8つの状況下におけるコミュニケーションへの意欲、不安、自信がどの程度あるかをそれぞれ1~6の6段階で問うものであり、数値が低いほど意欲や自信が高く、不安が高いことを示している。

意欲、不安、自信の測定に当たっては、児童ごとに意欲、不安、自信のそれぞれについて8つの項目の数値を合計したものを、BL学級、対照学級ごとに集計した(表6、表7)。また、対応のあるt検定により群ごとの事前事後の変化をみた(表8、表9)。統計処理に当たってはSPSSを用いている。

表6 コミュニケーションへの意欲、不安、自信 (BL学級)

		平均値	度数	標準偏差	平均値の標準誤差
ペア1	意欲(事前)	30.3235	68	7.24093	.87809
	意欲(事後)	27.8382	68	7.74907	.93971
ペア2	不安(事前)	23.6765	68	8.92831	1.08272
	不安(事後)	27.0294	68	8.35048	1.01264
ペア3	自信(事前)	30.2059	68	9.06948	1.09984
	自信(事後)	28.0588	68	8.19334	.99359

表7 コミュニケーションへの意欲、不安、自信 (対象学級)

		平均値	度数	標準偏差	平均値の標準誤差
ペア1	意欲(事前)	30.8507	67	6.62697	.80961
	意欲(事後)	28.9104	67	6.73915	.82332
ペア2	不安(事前)	23.9552	67	8.29829	1.01380
	不安(事後)	24.0597	67	7.57164	.92502
ペア3	自信(事前)	30.1642	67	8.46669	1.03437
	自信(事後)	29.7612	67	8.77512	1.07205

表6、7より、平均値については、BL学級も対照学級も全ての項目で意欲と自信の平均値が上がり、不安の平均値が下がっている。標準偏差についてはそれぞれ事前事後で大きな変化見られない。

事前事後のt検定の結果から、BL学級については、WTCが有意に上がり、コミュニケーションへの不安は有意に下がり、コミュニケーションへの自信は有意に上がった(表8)。一方対照学級では、WTCに有意な上昇が見られたが、コミュニケーションへの不安と自信について有意差は見られなかった(表9)。

表8 コミュニケーションへの意欲、不安、自信の変化 (BL学級)

		対応サンプルの差				t 値	自由度	有意確率(両側)	
		平均値	標準偏差	平均値の標準誤差	差の95%信頼区間				
					下限				上限
ペア1	意欲(事前-事後)	2.48529	6.41940	.77847	.93147	4.03912	3.193	67	.002
ペア2	不安(事前-事後)	-3.35294	8.19130	.99334	-5.33566	-1.37022	-3.375	67	.001
ペア3	自信(事前-事後)	2.14706	7.24057	.87805	.39447	3.89965	2.445	67	.017

表9 コミュニケーションへの意欲、不安、自信の変化 (対照学級)

		対応サンプルの差				t 値	自由度	有意確率(両側)	
		平均値	標準偏差	平均値の標準誤差	差の95%信頼区間				
					下限				上限
ペア1	意欲(事前-事後)	1.94030	5.87981	.71833	.50610	3.37450	2.701	66	.009
ペア2	不安(事前-事後)	-.10448	6.01295	.73460	-1.57115	1.36220	-.142	66	.887
ペア3	自信(事前-事後)	.40299	6.84251	.83595	-1.26604	2.07201	.482	66	.631

BL学級では全ての項目が有意に変化したことから、コミュニケーション能力の4つの要素の統合的、総合的育成を意識した指導をすることにより、より児童のコミュニケーションへの意欲、自信が高まり、不安が軽減される可能性が示唆された。

これに先述の表3のパフォーマンステストを受けた時期とも照らし合わせると、WTCの向上と実際の発話行為には関連性が高いと考えられ、このことは図2 Heuristic Model of Variables Influencing WTC (McIntyre et.al, 1998)の示す通り、WTCが第二言語使用に直接影響を与えるという主張を支持するものであり、同時にこれまで研究の少なかった、小学生についても、この主張があてはまることを示していると考えられるであろう。

また、表4に示したパフォーマンステストにおいて、相手意識をもってコミュニケーションする力や、非言語的な手段で効果的にコミュニケーションする力についてBL学級のほうが対照学級より高い結果であり、図1から見てとれる小学生の学習段階にみあったコミュニケーション能力が総合的に育成されていると考えられ、このことは、コミュニケーション能力の高まりがコミュニケーションへの自信や意欲に直接繋がっていくというMcIntyre et.al (1998)、八島(2004)の主張を裏付けるものであると考えられるのではないだろうか。

5. 終わりに

今回の実践により、コミュニケーション能力の下位能力を統合的に育成することにより、児童のコミュニケーション意欲とその自信を高め、不安が軽減されることが示唆された。しかし、本実践は4時間のみの実践であったため、児童の本質的な変容であったかは更に検証が必要とされる。また、コミュニケーションへの意欲の高まりには、他の要因も介在していることも考えられることから、どのような要因がコミュニケーションへの意欲を高めるかについて、さらに研究をしていく必要がある。

また本実践のために作成したデジタルコンテンツの質も、児童の学習意欲や学習成果に大きな影響を与えている。今後、この質のみならず、パフォーマンス課題やルーブリックの設定、単元間のつながり、筆者以外でも実践可能かどうかなども考慮して、児童がより自信をもち、主体的に学び続けられるような在り方を追究していきたい。

小学校での英語指導は本年度より移行期間に入り、あるいは先行実施され、小学校3年生からの導入や、外国語活動から外国語科へ教科化する高学年では、読み書きをも含む学習内容に戸惑う児童も少なくはないだろう。外国語科のみならず多忙で多くの負担を抱える教員が、児童を置き去りに、教科内容の詰込みにも走ることも危惧される。本来、新たな言語を学ぶことは、発見に満ち溢れ、人との関わりを広げ、人の生活をより豊かにする可能性を秘めていると考える。本研究が、課題を多く抱える日本の外国語教育の渦中にある児童たちの不安を少しでも取り除き、いっそう意欲と自信をもって外国語でコミュニケーションを図る一助となれば幸いである。

6. 謝辞

本研究を進めるにあたり、ご理解とご協力をいただいた奈良県葛城市立新庄小学校の管理職をはじめ教職員の皆様、元氣と勇気と可能性を与えてくれた児童たち、また、奈良教育大学教職大学院の教員、院生の皆様に心より感謝申し上げます。

参考・引用文献

- 安藤輝次 (2004). 絶対評価と連動する発展的な学習 黎明書房
- 安藤輝次 (2018). みんなで「深い学び」を達成する授業 形成的アセスメントで子どもが自ら学びを把握する 図書文化社
- Barbara Waha & Kate Davis (2014). University students' perspective on blended learning, *Journal of Higher Education Policy and Management* (36) p.172
- ベネッセ教育総合研究所 (2012). 小・中学校の英語教育に関する調査・速報版
- ベネッセ教育総合研究所 (2015). 小学生の英語学習に関する調査
- Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. In J. Oller (Ed.), *Issues in language testing research*. Massachusetts: Newbury House.
- Canale, M & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Clarrke, S. (2016) アクティブラーニングのための学習評価法 安藤輝次訳 関西大学出版部 pp.134
- 福本義久 (2018). 主体的・対話的で深い学びを実現するペア学習の実践的提案—小学3年生の手紙文を書く授業を通して— 『四天王寺大学教育研究実践論集 (5)』
- Harvey, S. (2003). Building Effective Blended Learning Programs, *Educational Technology*, 43 (6) pp.51-54
- 北澤武、永井正洋、上野淳 (2008). ブレンディッドラーニング環境におけるeラーニングシステムの利用の効果に関する研究—学習者の動機づけと自己制御学習方略に着目して— 『日本教育工学会論文誌32 (3)』 pp.305-314
- 国立政策研究所 (2017). 「小学校英語教育に関する調査研究報告書」の概要
- MacIntyre, P. D. (1994) Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, vol. 11, 135-142
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.
- MacIntyre, P. D., Dornyei, Z., Clement, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, vol. 82, 545-562.
- 松川禮子・大城賢 (2008). 『小学校外国語活動実践マニュアル』 旺文社
- 松下佳代 (2012). パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて 『京都大学高等教育研究 (18)』 pp.75-114.
- マイケル・B・ホーン、ヘザー・ステイカー (2017). ブレンディッド・ラーニングの衝撃 「個別カリキュラム×生徒主導×達成度基準」を実現したアメリカの教育革命 小松健司 (訳) 教育開発研究所
- 文部科学省 (2015). 平成26年度小学校外国語活動実施状況調査の結果 [概要]
- 文部科学省 (2017). 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』
- 文部科学省 (2018a). 平成29年度英語教育実施状況調査 (小学校) の結果
- 文部科学省 (2018b). 新学習指導要領に対応した小学校外国語教育新教材について

- Sato, R. & Koga, T. (2012) . Examining the Effects of All English Class on Learners' Affective Aspects: Variations of Willingness to Communicate, Communication Anxiety and Perceived Communication Competence. *Journal of the Chubu English Language Education Society, Vol.41*, 183-190.
- Savignon, S.J. (1997) . *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice* (Second Edition) New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- 東京書籍ホームページ (参照日2019.01.16) .小学校英語 (平成30・31 [2018・2019] 年度用) 『We Can!』, 『Hi, friends!』 併用指導案50時間対応【東京書籍】 Junior Horizon 小学校英語の広場
https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/spl/eigo/files/download_2017119676.htm
- Yashima, T. (2002) Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal, vol. 86*, 54-66.
- 八島智子 (2004) . 『外国語コミュニケーションの情意と動機』 大阪：関西大学出版会
- Yashima, T. (2009) . International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL Context. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.) . *Motivation, language identity and the L2 self*. (pp.144-163.) . Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- 横石和子、北條礼子 (2013). 児童の不安と学習意欲の関連性の類型に関する調査『日本児童英語教育学会研究紀要 (32)』 pp.37-58

Appendix 1 本実践のパフォーマンスのルーブリック

	評価項目	Gold ③ Points	Silver ② Points	Bronze ① Point	得点
見た目について	話し方	<input type="checkbox"/> 聞き手の目を見て視点の共有をしている <input type="checkbox"/> 聞き手に尋ねかけて興味を引いている	<input type="checkbox"/> あまりメモを見ていない	<input type="checkbox"/> 言ったことがわかる	
	聞く態度	<input type="checkbox"/> 英語で質問したり確認したりしている	<input type="checkbox"/> 話し手の言ったことに英語で反応している	<input type="checkbox"/> 話し手の方を見て聞いている	※セルフチェック
	相手に伝える	<input type="checkbox"/> 伝わっているか確かめながら話している <input type="checkbox"/> 適切な声の大きさと早さで話している	<input type="checkbox"/> ジェスチャーを使って伝えようとしている		※1つ①ポイント
内容について	英語の表現	<input type="checkbox"/> これまでに学習した表現を取り入れている	<input type="checkbox"/> この単元で学習する表現を使っている	<input type="checkbox"/> 見たい競技を言っている	
	英語で説明する	<input type="checkbox"/> 競技や選手について紹介している	<input type="checkbox"/> 自分の思いを言っている	<input type="checkbox"/> 他者を紹介している	
	英語を使う		<input type="checkbox"/> 英語らしい発音を意識できている	<input type="checkbox"/> 英語で言いたいことを伝えようとしている	
20～16…Excellent! 15～11…Good job! 10～6…OK. 5～0…Try again!				合計得点	

Appendix 2 実践の指導計画 (全4時間)

	東京書籍資料	対照学級	BL学級
第1時	<p>◆スポーツに関する話を聞いて内容が分かるとともに、スポーツに関する好みや得意不得意について、聞いたり答えたりする。</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Watch and Think 1】「どの競技か当てよう。」</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Play 1】「できる競技について話そう。」</p> <p>○「カルタ取りゲーム」</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Chant】 “Do you want to watch baseball?”</p> <p>○ Sounds and Letters「dではじまる単語をさがそう。」</p>	<p>○Small Talk「今期見たいテレビドラマは何ですか?」</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Watch and Think 2】「わかったことを書こう。」動機づけ</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Watch and Think 3】「二人が見たい競技を予想しよう。」インタラクション導入</p> <p>○パフォーマンス課題とベストパフォーマンスの提示(次時までに内容を考えさせておく)</p>	
第2時	<p>◆オリンピック・パラリンピックに関する話を聞いて内容が分かる。</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Chant】 “Do you want to watch baseball?”</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Watch and Think 2】「わかったことを書こう。」</p> <p>○「カルタ取りゲーム」</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Watch and Think 3】「二人が見たい競技を予想しよう。」</p> <p>○ Sounds and Letters「fではじまる単語をさがそう。」</p>	<p>◆スポーツに関する話を聞いて内容が分かるとともに、スポーツに関する好みや得意不得意について、聞いたり答えたりする。</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Watch and Think 1】「どの競技か当てよう。」競技名インプット</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Play 1】「できる競技について話そう。」Can you play tennis well? Yes, I can. I can play tennis well.</p> <p>○「カルタ取りゲーム」国名インプット、イラスト→文字(読み)</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Chant】 “Do you want to watch baseball?”インプットと再生</p>	<p>○ブレンディッド・ラーニングの進め方の説明</p> <p>○各々練習・準備</p> <p>○グループで練習・修正</p> <p>○希望者からテスト(見たい競技やしたいスポーツについて聞いたり答えたりする)</p> <p>○終われば読み書き、ライミングへ</p>
第3時	<p>◆オリンピック・パラリンピックに関する話を聞いて内容が分かるとともに、見たい競技やしたいスポーツについて、聞いたり答えたりする。</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Chant】 “Do you want to watch baseball?”</p> <p>○「キーワードゲーム」</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Talk】「見たい競技を予想してたずね合おう。」</p> <p>○「ポインティングゲーム」</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Watch and Think 4】「昔の競技, 新しい競技を当てよう。」</p> <p>○ Sounds and Letters「gではじまる単語をさがそう。」</p>	<p>◆オリンピック・パラリンピックに関する話を聞いて内容が分かるとともに、見たい競技やしたいスポーツについて、聞いたり答えたりする。</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Chant】 “Do you want to watch baseball?”インプットと再生</p> <p>○「キーワードゲーム」競技名インプット</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Talk】「見たい競技を予想してたずね合おう。」インタラクション</p> <p>○「ポインティングゲーム」競技名インプット</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Watch and Think 4】「昔の競技, 新しい競技を当てよう。」インタラクション導入</p>	
第4時	<p>◆見たい競技やしたいスポーツについて、聞いたり答えたりする。</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Chant】 “Do you want to watch baseball?”</p> <p>○「キーワードゲーム」</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Read and Write 1】「見たい競技に○をつけよう。」</p> <p>○《WC 2-U 6》【Activity 1】「観戦したい競技は何かな。」</p> <p>○《WC 2-U 6》【STORY TIME】</p> <p>○ Sounds and Letters「hではじまる単語をさがそう。」</p>	<p>◆見たい競技やしたいスポーツについて、聞いたり答えたりする。</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Chant】 “Do you want to watch baseball?”インプットと再生</p> <p>○「キーワードゲーム」競技名インプット</p> <p>○「カルタ取りゲーム」競技名インプット、イラスト→文字(読み)</p> <p>○《WC 2-U 6》【Let's Read and Write 1】「見たい競技に○をつけよう。」競技名の読み</p> <p>○《WC 2-U 6》【Activity 1】「観戦したい競技は何かな。」インタラクション</p> <p>○《WC 2-U 6》【STORY TIME】読み(ライミング)</p>	

Appendix 3 WTC

① 以下8つの状況下で、自分がどれだけ**英語**で話す**意欲**があるかを選んでください

1	2	3	4	5	6
常に話す	たいてい話す	ときどき話す	あまり話さない	めったに話さない	決して話さない

	英語で					
1. 大勢の前でスピーチをする機会があるとき	1	2	3	4	5	6
2. 列に並んでいて知り合いが前にいたとき	1	2	3	4	5	6
3. 英語の授業中のグループディスカッションのとき	1	2	3	4	5	6
4. 初めて会う人のグループで話す機会があったとき	1	2	3	4	5	6
5. 英語の授業中に自由に発言する機会があるとき	1	2	3	4	5	6
6. 列にならんでいて友達が前にいたとき	1	2	3	4	5	6
7. 英語のクラスで前に出て話す機会があるとき	1	2	3	4	5	6
8. 友人のグループで議論するとき	1	2	3	4	5	6

② 以下8つの状況下で、**英語**で話す際、どれだけ**不安**を感じるかを選んでください

1	2	3	4	5	6
常に不安	たいてい不安	ときどき不安	あまり不安にならない	めったに不安にならない	決して不安にならない

	英語で					
1. 大勢の前でスピーチをする機会があるとき	1	2	3	4	5	6
2. 列に並んでいて知り合いが前にいたとき	1	2	3	4	5	6
3. 英語の授業中のグループディスカッションのとき	1	2	3	4	5	6
4. 初めて会う人のグループで話す機会があったとき	1	2	3	4	5	6
5. 英語の授業中に自由に発言する機会があるとき	1	2	3	4	5	6
6. 列にならんでいて友達が前にいたとき	1	2	3	4	5	6
7. 英語のクラスで前に出て話す機会があるとき	1	2	3	4	5	6
8. 友人のグループで議論するとき	1	2	3	4	5	6

③ 以下8つの状況下で、どれだけ**自信**を持って**英語**を話すことができるかを選んでください

1	2	3	4	5	6
常に自信がある	たいてい自信がある	ときどき自信がある	あまり自信がない	めったに自信がない	決して自信がない

	英語で					
1. 大勢の前でスピーチをする機会があるとき	1	2	3	4	5	6
2. 列に並んでいて知り合いが前にいたとき	1	2	3	4	5	6
3. 英語の授業中のグループディスカッションのとき	1	2	3	4	5	6
4. 初めて会う人のグループで話す機会があったとき	1	2	3	4	5	6
5. 英語の授業中に自由に発言する機会があるとき	1	2	3	4	5	6
6. 列にならんでいて友達が前にいたとき	1	2	3	4	5	6
7. 英語のクラスで前に出て話す機会があるとき	1	2	3	4	5	6
8. 友人のグループで議論するとき	1	2	3	4	5	6

