

小学校英語「話すこと [やり取り]」指導の実践研究

－やり取り継続Suggestionの開発とその試用から－

角谷 尚希

葛城市立新庄小学校

Practical Study of the Interaction between Teachers and Students in Elementary School English Classes

-Through the development and the use of the “Guideline of Continuing Interactions”-

Naoki Kakutani

Katsuragi City Shinjo Elementary School

＜あらまし＞ 2017年に文部科学省が告示した小学校学習指導要領外国語活動及び外国語科の目標として新たに「話すこと [やり取り]」が示された。このやり取り指導について、指導者と児童のやり取りを多く出現させたり、やり取りが続いたりすることに役立てるため、「やり取り継続Suggestion」というやり取り指導を行う際のガイドラインを示した紙面を作成した。小学校6年生児童を対象に「やり取り継続Suggestion」を意識してやり取り指導を行った実践と以前の実践を比較検証したところ、小学校英語指導経験の長くない、英語を得意としない指導者であっても、児童に高い意欲をもって臨ませ、自信や手応えを感じさせながら、児童との英語のやり取りを即興的に多く出現させたり、やり取りを続けたりすることができることが示唆された。

＜キーワード＞ 小学校英語 話すこと [やり取り] やり取り継続Suggestion

1. はじめに

2017年に文部科学省が告示した小学校学習指導要領(以下、新学習指導要領)により、第5・第6学年では、教科として年間70時間の外国語科が実施されることになった。この新学習指導要領外国語科の目標では、これまでの4技能「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」のうち、「話すこと」が「話すこと [発表]」「話すこと [やり取り]」に分けられ、新たに5領域として示された。小学校外国語における指導や学習には多くの課題があるが、本稿では、その一領域である「話すこと [やり取り]」指導についての実践を考察し示唆を得たい。

なお、本稿における「やり取り」とは、新学習指導要領の外国語科の目標及び内容に示された、以下「(3) 話すこと [やり取り] ア、イ、ウ」に沿うこととする。

- ア 基本的な表現を用いて指示、依頼をしたり、それらに応じたりすることができるようにする。
- イ 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができるようにする。
- ウ 自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いてその場で質問をしたり質問に答えたりして、伝え合うことができるようにする。

2. 先行研究

2. 1. インタラクション仮説

インタラクション仮説 (Interaction Hypothesis) とは、Long (1981, 1996) が提唱した、インタラクションに参加することで第二言語の習得に必要な

理解可能なインプットを多く得ることができるという主張であるが、その根底には Krashen (1982, 1985) のインプット仮説 (Input Hypothesis)、Swain (1985) のアウトプット仮説 (Output Hypothesis)、Schmidt (1990) の気づき仮説 (Noticing Hypothesis) がある。

母語習得においてもインプットが必須条件であるが、第二言語の習得においてもインプットが重要であると述べたのが Krashen (1982) である。Krashen (1982) が提唱したインプット仮説は、5つの仮説からなる「モニター・モデル」のうちの1つであり、学習者がまだ知らない言語形式が含まれていても、理解可能なレベルのインプット「理解可能なインプット (comprehensive input)」を理解することで言語習得が行われるというものである。Krashen (1982) はインプットを理解することで第二言語習得が起り、アウトプットや文法学習は言語習得には必要ないとしている。

一方で、第二言語の習得にはアウトプットも必要であると主張したのが Swain (1985) である。Swain (1985) は、自分の発話が相手に理解されるために、より正確な発話を意識して産出したアウトプット (pushed output) により、学習者には意味処理だけでなく、統語処理をさせることができるというアウトプット仮説を提唱した。アウトプットにより学習者は、自分に言えることと言えないことがあることに気づき、自分の持ち合わせた言語が相手に通じることが検証し、メタ知識を高めることができ、またこれらはインプットのみでは成立しないとしている。

Schmidt (1990) が提示した気づき仮説は、Krashen (1982) がインプットの理解により第二言語の習得が自然に起こると主張したのに対し、インプットの理解だけでなく、そこで使われた言語形式への学習者の「気づき」が必要だと考えた。後に自身も気づきや意識を伴わない習得も起こりうる可能性については認めている (Schmidt, 2001) が、インプットの理解のみ、あるいは発話を繰り返しているだけではなく、学習者の注意が言語形式に向くことが第二言語の習得に大きく寄与するという考えが広まっている。

それらを統合したものが Long (1996) の改訂版インタラクション仮説であり、第二言語習得の研究において広く認知されている。インタラクションの中で、意味が通じなかったり、理解できなかったり (されなかったり) して、コミュニケーションが破綻する場面が起こりうる。このような場面で、コミュニケーションを修復しようとする「意味交渉 (negotiation of meaning)」と呼ばれる働きかけが行われる。この意味交渉には、相手の言ったことがわからなかったときに行う明確化要求

(clarification request)、自分の理解が正しいか確かめる確認チェック (confirmation check)、相手が理解しているか確かめる理解チェック (comprehension check) がある。インタラクションに参加し、インタラクションの中でこれらの意味交渉を行うことにより、理解可能なインプットとアウトプット、言語形式に意識を向けることで第二言語の習得が進むというものである。

日本の小学校外国語教育で指導が求められる「やり取り」においても、児童にインタラクションの機会を設定し、意味交渉を行っていくことの重要性がうかがえる。

2.2. 小学校外国語における「やり取り」指導

国立教育政策研究所の全国学力学習状況調査報告書 (2019) において、中学校3年生の英語4技能の正答率を比較してみると、「聞くこと」68.3%、「読むこと」56.2%、「書くこと」45.4%であるのに対し、「話すこと」の正答率は30.8%と低い値を示している。さらに、「話すこと」の正答率を問題別解答状況で分析した結果では、「与えられたテーマに対して、自分の考えを整理してまとまりのある内容を話すこと」の正答率が45.8%、無解答率が4.6%であるのに対し、「聞いて把握した内容をもとに即興的にやり取りすること」の正答率はわずか10.5%で、無解答率は20.7%という結果であった。このことから、日本の子どもたちは義務教育が終わりに差しかかる段階で、英語4技能のうち「話すこと」を最も苦手としており、中でも即興的なやり取りを不得手とし、消極的になってしまう傾向があることがうかがえる。よって、第二言語の習得が小学校英語教育の第一義ではないものの、小学校段階から「やり取り」を通して児童の外国語の学びを促進していくことは非常に重要であろう。

英語での「やり取り」や簡単な「英会話」を成立させていくには、いくら小学校段階とはいえ、英語 (指導) 力が指導者には一定程度求められることになる。しかし前提として、現在教壇に立つ小学校の指導者は、教職に就く以前に外国語指導について特別なトレーニングを受けていない場合が多い。文部科学省による令和元年度「英語教育実施状況調査」(2020) の結果を見ると、外国語の授業を担当している70.5%は学級担任であり、中・高等学校英語免許状を所有している小学校教員は6.3%であることから、外国語専科指導担当教員や中学校教員の乗り入れなど、指導体制の充実を図る動きはあるものの、十分とは言えない現状がある。

そこで全国各地において研究会や研修が企画され、文部科学省教科調査官や有識者による新学習指導要領についての解説などが行われているが、その

多くは参加者が強く関心を寄せる評価の在り方やその方法についてであり、「やり取り」指導については、全体に問いかけて返された英語に反応するものや、『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』（文部科学省、2017）に対話を続けるための基本的な表現例が示されているが、Small Talkで主に全体を対象とした一斉指導場面でのやり取りを取り上げたものが多く、そのやり取りも問いかけに対して得られた回答に感想を述べる1往復程度の想定が多い。小学校英語教育段階で一人ひとりを対象に「やり取り」指導に特化した研究は筆者管見の限り少なく、その理由は先述の内容に加え、そもそも初期学習者である小学生はインプット中心の学習となるのは必定である。アレン玉井（2010）は、言語発達におけるスピーキング（やり取り）の特性について、「相手の言っていることを正確に理解し」、「適当な語彙を選択し」、「文法を正しく使って文章を構成し」、「その場にふさわしい話し方を選択する」という4つの段階があることを指摘しており、外国語でやり取りすることは、高度な能力が要求されているといえる。これに加え、指導者が限られた時間の中で全員を見取ることの難しさや、やり取りの機会や質の平等性の確保、指導と評価の両立など解決すべき課題が数多くあることが挙げられるだろう。

2.3. やり取り継続Suggestion

筆者が勤務する公立小学校6年生4学級において実践を行った、将来就きたい職業について児童が指導者とやり取りするパフォーマンステストの場面を分析したところ、指導者Cは児童と話題の中心に関連するやり取りが多く出現したり、1つの話題についてやり取りが継続したりしていた一方、指導者A、B、Dと児童のやり取りは少なかったり、出現しなかったりする傾向があることに気付いた。この差を明らかにするため、4人の指導者の言動をさらに詳しく見てみると、指導者Cは児童から尋ねられたことについてより詳細に答えたり、逆に尋ねかけたり、児童の英語表現を修正したりしていたのに対し、指導者A、B、Dは児童の問いかけに対し”Yes.”と答えるだけに留まったり、児童の英語パフォーマンスを見る・聞くだけでやり取りが出現しない場面が多いことが分かった。

指導者Cの行っていたやり取り指導は、「意味交渉」を意図的に使い分けながら、小学生を相手に長いときには3分程度やり取りをしながら対話を継続させていた。小学校で英語を指導するどの教員もが、このようなやり取り指導を意識できるようになるために大切なのは、まずは児童のパフォーマンスに対して抱いていると思われる指導者の受け身の意識を転換すること、具体的にはどんな関わり方をすれば

いいのか、またどんな英語表現をすればいいのかを明確化すること、さらに教室でもすぐ確認できるように紙媒体で提供することであると考え、Lyster（1998）、Mackey et al.（2000）、Lyster（2004）Ranta & Lyster（2005）を参考に、意味交渉（negotiation of meaning）を意識した「やり取り継続 Suggestion」を筆者が作成した（Appendix 1）。なお、「指導者に求められる一定の英語力」が重要なのは明白だが、英語力は一朝一夕に高まるものではなく、指導者の負担や不安感を考慮すると、短期間での英語力の向上を要求することは難しい現状があるため、現状の英語力で対応でき、やり取り指導の改善により多くのやり取りが出現し、継続するかという点において即時的な効果が発揮されることを意図した。

3. 研究

3.1. 研究の目的

本研究の目的は、開発した「やり取り継続 Suggestion」を指導者が活用し、児童の英語パフォーマンス時に介入していくことにより、児童と指導者の英語でのやり取りが多く出現したり、往復したりして続くようになるか検証することを目的とする。

3.2. 検証の方法

検証に当たっては、やり取り場面をパフォーマンステストに設定をした単元で授業実践を行った学年と、前年度同学年の児童の英語パフォーマンス時の指導者とのやり取りの出現回数、及び往復回数の人数を量的に比較する。また、授業実践後にやり取り指導場面について児童及び指導者にやり取りを続けるパフォーマンステストを行った感想を問うアンケートを実施し、指導者には「やり取り継続 Suggestion」の有効性についてもアンケートを実施する。

3.3. 対象

筆者の勤務校である公立小学校X市立Y小学校2019年度6年生児童4学級130人とその学級担任4人を対象として実践を行った。また、同校2018年度6年生児童4学級139人とその学級担任4人（うち1人は筆者）を比較対象とした。Y小学校でALTは派遣の形態をとっており、隔週で授業支援に訪れTTを行っている。2018年度と2019年度は、新学習指導要領の移行措置のため5・6年で年間50時間の外国語活動を担任が主となって指導している。比較対象となる実践及び本実践を行った指導者は以下表1、2の通り。

なお、担任Aと担任Eは同一人物である。また、指

導者C（筆者）は、奈良県英語教育推進リーダーを任命されており、一定の小学校英語教育の知識と経験を有している。2018・2019年度は大学院派遣研修中の身であり、2018年度の実践においては対象の単元4時間のみ担任に代わり授業を行った。指導者C以外は中学校・高等学校の英語免許を所有していない。

コミュニケーションへの意欲、不安、自信の測定については、Yashima (2009) 及び Koga & Sato (2012) によった。質問項目は、8つの状況下 (1.大勢の前でスピーチをする機会があるとき 2.列に並んでいて知り合いが前にいたとき 3.英語の授業中のグループディスカッションのとき 4.初めて会う人のグループで話す機会があったとき 5.英語の授業中に自由に発言する機会があるとき 6.列に並んでいて友達が前にいたとき 7.英語のクラスで前に出て話す機会があるとき 8.友人のグループで議論するとき) 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 (意欲：1.常に話す~6.決して話さない 不安：1.常に不安~6.決して不安にならない 自信：1.常に自信がある~6.決して自信がない) で問うものであり、それぞれ数値が低いほど意欲や自信、不安が高いことを示しており、筆者を除く指導者は経験年数や指導歴の長短があるにもかかわらず、低意欲、低自信、高不安の傾向が見られた。

表1 比較対象の指導者の経歴 (実践時点)

指導者	担任A	担任B	C (筆者)	担任D
学級	1組	2組	3組	4組
教職年数	4年目	10年目	10年目	6年目
コミュニケーションへの意欲・不安・自信 回答平均				
意欲	6.0	6.0	2.13	3.13
不安	1.88	1.13	4.75	3.13
自信	6.0	6.0	2.5	5.0
外国語活動指導歴				
	2年目	5年目	8年目	2年目

※TTや業務委託を含む、4年生以下の指導を除く

表2 本実践の指導者の経歴 (実践時点)

指導者	担任E	担任F	担任G	担任H
学級	1組	2組	3組	4組
教職年数	5年目	7年目	6年目	14年目
コミュニケーションへの意欲・不安・自信 回答平均				
意欲	4.75	4.5	2.38	5.25
不安	1.0	2.13	3.0	1.13
自信	5.0	5.75	4.25	6.0
外国語活動指導歴				
	3年目	4年目	3年目	9年目

※TTや業務委託を含む、4年生以下の指導を除く

3.4. 実践デザイン

まず、指導者と全ての児童との対話場面や対面指導を確保すること、児童のinputとoutput活動、児童間でのインタラクション活動を十分に確保すること等を実現させるために、角谷 (2020) のブレンディッド・ラーニングの枠組み (図1) を取り入れて単元指導計画を構成している。この枠組みにより、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、コミュニケーション能力 (Canale 1983) の「社会言語能力」「方略的能力」に相当すると考えられる力の向上が期待される。さらに、小学校英語の指導経験が長くない、指導に自信がない指導者にも実践可能でその効果が期待され、児童の主体性を大きな歯車に学習が展開されるので、指導者は個々に支援したり、全ての児童と対面でやり取りしたりするパフォーマンステストが実施可能となる。また、個別指導・評価のパフォーマンス場面は、全て動画撮影して、デジタルポートフォリオとして残すことができ、様々な評価活動にも役立てられる。

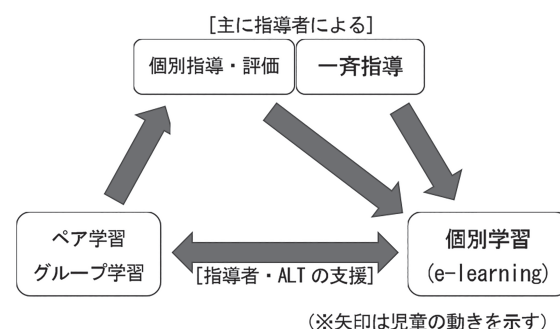


図1 ブレンディッド・ラーニングの枠組み (角谷 2020)

なお、比較対象の実践も、同校同学年において同じブレンディッド・ラーニングの枠組みを取り入れて単元指導計画を構成しており、指導者の経歴についても大きな隔たりはなく、大きな相違点が「やり取り継続Suggestion」を意識した指導となるようにした。

よって筆者が指導計画や教材の作成を行い、4学級全てでブレンディッド・ラーニングの枠組みを取り入れ、パフォーマンステスト時には「やり取り継続Suggestion」を意識して個別評価する実践を行った。『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』(文部科学省 2018) によると、単元の扱いは8単位時間での指導計画例が示されているが、学校行事との兼ね合いから6時間の構成となった。実践の流れを表3に示す。

単元は、文部科学省作成補助教材“ We can! 2”の Unit 4 “I like my town.” (以降、WC2-U4) で、「X

市のよいところ、欲しい施設を伝え合う」というパフォーマンス課題を設定した。単元の目標は、「地域にどのような施設があるのか、また欲しいのか、さらに地域のよさなどを聞いたり言ったりすることができる。」「地域のよさや課題などについての自分の考えや気持ちを伝え合ったり、地域のよさや願いについて例を参考に語順を意識しながら書いたりする。」「地域のよさなどについて、伝え合おうとする。」である。そのルーブリックを表4に示す。実践終了後、事後アンケート調査を行った。筆者は全ての学級の授業を参観した。なお、研究の主旨を説明する際、比較対象となった実践でよく見られたやり取り場面と対比させながら「やり取り深掘りガイドライン」について説明したり、例示したり、質問に答えたりするための打ち合わせを1時間程度行ったが、本実践に関わって特別なトレーニング等は行っていない。

4. 結果

4.1. パフォーマンスの実際

“We can! 2”のUnit 4 “I like my town.”の単元末に、「X市の良いところと欲しい施設を伝える」というパフォーマンス課題（単元の学習課題）を設定し、パフォーマンステスト時（児童が指導者とやり取りをする際）に指導者がこのガイドラインを活用することを意識したところ、指導者がどの児童にも問いかけたり、質問に答えたりする中で、児童はメモを見るのではなく担任と視線を合わせ、ジェスチャーを伴って何とか伝えようとする姿が見られた。

児童の英語に対する不安や前提条件が様々であることから、支援を要する児童は支援員と共にパフォーマンステストを受ける（児童が指導者とやり取りをする）ことやテスト後に指導者や支援員が言いたいことが言えたか、尋ねられた内容がわかったかなどについてフォローすることも想定していたが、どの児童も指導者の問いかけに対して答えることができた。実際のやり取りの一例を以下（表5）に示す。例で挙げたのは、塾などでいわゆる先取り学習をしているといった英語が得意な児童ではないが、現時点でのもてる語彙や表現を駆使して複数回のやり取りが出現し、さらに話題が展開されていることがわかる。担任は英語でも非言語でも児童に反応をしながら、英語についての修正も行っている。話がかみ合わない場面にも英語だけで互いに意思疎通ができており、時間になると約3分程度のやり取りを行っていた。こういったやり取りはどの学級でもたくさんの児童から見られた。

表3 本実践の流れ

第1時	パフォーマンス課題・ルーブリックの共有 パフォーマンスの構想を練る 語彙・表現のinput & output個別学習
第2時 ～ 第5時	語彙・表現のinput & output個別学習 パフォーマンスの相互評価と改善 順次パフォーマンステストを受ける 指導者からフィードバックを受け、個別学習・ペアやグループ学習・パフォーマンステスト・改善を繰り返す
第6時	読み書き・単元まとめ・ふりかえり
※第6時終了日に各学級担任の指導の下、児童事後アンケート実施&指導者事後聞き取りを実施	

表4 本実践単元のルーブリック

具体的な姿	
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"/> あまりメモを見ていない
	<input type="checkbox"/> 言ったことがわかる
見たい目	<input type="checkbox"/> 聞き手に尋ねかけて興味を引いている
	<input type="checkbox"/> 英語で質問したり確認したりしている
	<input type="checkbox"/> 話し手に英語で反応している
伝える方	<input type="checkbox"/> 話し手の方を見て聞いている
	<input type="checkbox"/> 伝わっているか確かめながら（相手の表情をうかがいながら）話している
	<input type="checkbox"/> ジェスチャーを使って伝えている
英語表現	<input type="checkbox"/> 適切な声の大きさと早さで話している
	<input type="checkbox"/> これまでに学習した表現を使っている
	<input type="checkbox"/> この単元で学習する表現を使っている
内容	<input type="checkbox"/> X市の特徴や様子（X city is ~.）を言っている
	<input type="checkbox"/> X市にある施設を言っている → <input type="checkbox"/> しかも施設の様子を言っている
	<input type="checkbox"/> X市にない施設を言っている
英語使用	<input type="checkbox"/> X市にほしい施設の理由を言っている
	<input type="checkbox"/> 質問に対して英語で答えたり説明したりしている
	<input type="checkbox"/> 英語らしい発音を意識できている
<input type="checkbox"/> 言いたいことを伝えようとしている	

表5 本実践パフォーマンステスト時のやり取り例 (S: 児童、T: 指導者E、※最初の挨拶のみ割愛)

指導者E	S: X city is many shopping.
	T: Oh, we have many shops?
	S: Shops. (頷きながら) Good.
	T: What shop? Food shop? Flower shop?
	S: Shopping.
	T: We can enjoy shopping? (Cが頷く) OK.
	S: Do you like shopping?
	T: Yes. I like shopping. How about you?

S: I like shopping.
 T: What shop do you like? Clothes? Foods?
 S: Supermarket.
 T: Oh, you like supermarket! OK. OK.
 S: X city is many rich nature.
 T: X city is many rich nature? Oh, we have many trees? Flowers? (Cが頷く) Do you like flowers?
 S: Yes.
 T: What flower do you like?
 S: I like cosmos.
 T: Oh, you like cosmos. Nice!
 S: I ski resort want.
 T: You want a ski resort? (Cが頷く) OK.
 S: Do you like ski?
 T: No, I don't. I like snowboarding. How about snowboarding?
 S: No, no, ski. Finish. T & S: Thank you.

4. 2. やり取りの出現比較

一方からの英語での問いかけに対して英語で応答したものをやり取りの出現とし、英語での問いかけに対する英語での応答を1往復のやり取りとした。やり取りの出現、往復に関わっては、以下の5つの方針の下で集計した。

- ①問いかけに対する応答を1往復とし、問いかけに対して応答がなかったものはやり取りとしてカウントしない。

例：Do you like ○○? – Yes, I do. (1往復)

Do you like ○○? – Yes, I do. How about you?
 – I like ○○. (2往復)

- ②話題が変われば別のやり取りの出現とする。

例：Do you like shopping? – Yes, I do. - (中略)
 Do you like flowers? – Yes, I do. (2回)

- ③挨拶等、指導者による最初の問いかけによるやり取りはカウントしない。

- ④パフォーマンス中に複数のやり取りが出現し、複数往復があった場合は、それぞれ全てカウントする。

例：Do you like shopping? – Yes, I do. - (中略)
 Do you like flowers? – Yes, I do.

– What flower do you like?
 – I like cosmos. (1往復と2往復の2回)

- ⑤複数回パフォーマンステストを受けた児童は、よい結果のみ扱う。

この決まりに則って、比較対象の実践と本実践の全ての動画のパフォーマンス結果を集計したものが表6、7である。

表6 比較対象のやり取りの出現・往復回数

指導者	A	B	C	D	
対象児童	36人	34人	35人	34人	
出現なし	16人	12人	11人	17人	
出現回数	1回	17人	18人	14人	13人
	2回	3人	2人	6人	3人
	3回	0人	1人	3人	0人
	4回	0人	1人	0人	0人
往復回数	1回	22回	29回	35回	20回
	2回	1回	0回	2回	1回
	3回	0回	0回	1回	0回

表7 本実践のやり取りの出現・往復回数

指導者	E	F	G	H	
対象児童	33人	32人	31人	32人	
出現なし	0人	0人	0人	2人	
出現回数	1回	10人	9人	9人	8人
	2回	5人	15人	13人	13人
	3回	9人	5人	7人	2人
	4回	7人	3人	1人	6人
	5回	2人	0人	1人	1人
往復回数	1回	66回	39回	44回	41回
	2回	13回	18回	14回	18回
	3回	3回	8回	6回	9回
	4回	1回	2回	0回	0回
	5回	1回	0回	1回	0回

表6を見ると、4人の指導者の中で、やり取りの出現回数は、計23人の指導者Cが最も多く、やり取りの往復回数も計37回と最も多い。一方、どの指導者にもやり取りが出現しなかった児童が十数名存在し、やり取りが出現しても、問いかけに対して答える1往復のやり取りだったことがわかる。さらに指導者Cが児童のパフォーマンス中に児童が展開する話題について“Oh, you like baseball! Who is your favorite baseball player?”のように尋ねかけてやり取りが多く出現させているのであるのに対して、指導者A、B、Dと児童間に見られたやり取りの多くが“Do you like ○○.”のような児童の問いかけから始まるものがほとんどであった。また、同じ“One more time please?”という問いかけを児童に対して投げかけた場合でも、指導者A、B、Dは「児童の発語が聞こえなかった」ために問いかけたのに対し、指導者Cにも同じ状況はあったが、「児童の英語の誤りに対して児童に気づきを促す」ために問いかけていた点は、顕著な違いであった。さらに指導者Cは指導者A、B、Dと比較して、児童の発語に対するなどの合いの手が圧倒的に多かった。

表6に対して「やり取り継続Suggestion」が加わ

り、やり取り指導を意識して実践を行った結果である表7と対比すると、全ての学級において20人前後の児童と2回以上やり取りが出現し、2往復以上のやり取りが20回程度出現しており、指導者Eの例で示したようなやり取りがどの学級でも見られた。H学級においてやり取りが出現しなかった児童が2人いたが、決してパフォーマンスが低いわけではなく、溢れる思いを伝える児童を前に指導者が質問するタイミングをつかめなかったためであり、やり取りに着目すると「出現なし」となった。

表2に示した通り、本実践の4人の指導者の経験年数、及び外国語活動指導歴の長短は様々であるが、そのことによる結果への影響は見られなかった。

4.3. 児童・指導者アンケート結果

4人の指導者はガイドラインを参考に英語を駆使し、今回やり取りとしてはカウントされないが、recastやechoingなど、途切れることなく児童に対して反応し続けていたことは、児童にとって安心してパフォーマンスできる大きな要因であったことがアンケート調査からも見て取ることができた。以下、今回のやり取りを深めるパフォーマンステストについて、児童及び指導者のアンケート及び聞き取りの一部を示す(表8)。

表8 やり取りを続けるパフォーマンステストについての児童と指導者の感想

児童	・毎回反応とか質問してくれてうれしかった
	・聞かれたときに答えられると成長した気がして前より英語が面白くなった
	・伝わってるねんと思うから、反応はすごく安心する
	・初めて英語で会話できたのがうれしい
	・うまく伝わらなかったとき、ジェスチャーしたら伝わるのがわかった
指導者	・いつもは一方的に話していたけど、今回は先生が反応してくれて会話しながら発表できた
	・わからない英語を言われて迷っていると、先生がサポートしてくれたので嬉しかった
	・めきめきと子どもが成長していくのがわかった
	・英語が得意な子も苦手な子もそれぞれ自分の力を発揮していた
	・英語で初めて、子どもと笑顔で会話ができた
	・自分も授業を楽しめたし、自信がついた
	・Suggestionがあるという安心感があった
・これこそ本当のコミュニケーションだと思った	

また、「やり取り継続 Suggestion」についてのアンケートで、4人の指導者全員が「授業に役立ったか」「児童の力を高めるのに役立ったか」「今後も活用しようと思うか」「他の教員でも使用可能か」という質問項目に対して肯定的に回答している。

5. 考察

5.1. 児童に関して

小学校高学年段階の児童に1対1で英語でのやり取りを求めることは、難易度が高いと想像していたが、ブレンディッド・ラーニングを取り入れ、個別学習やペア・グループ学習が機能することでinput、intakeとoutputが十分に保障され、コミュニケーションへの意欲や自信を高め、不安を下げる(角谷・前田 2019)という前提の下、理解可能な英語であれば、本実践で見られたレベルの英語でのやり取りは可能であり、むしろ児童たちは、やり取りを楽しんだり、手応えを感じたりできた様子が見られた。コミュニケーションへの意欲や自信、不安にもより良い影響を与えているだろうことが推察される。

また、これまでの指導者対全体のやり取りではなく、1対1のやり取りであるからこそ、当事者意識を高くもち、目線や表情、ジェスチャー等の非言語的な表現も駆使しながら、個別の内容でやり取りを楽しんでいた様子が観察された。しかし、指導者である担当がそれぞれの児童を深く理解しているからこそ、それぞれの児童の実態にあったやり取りの掘り下げ方、話題の提供や言い替えを行っていたことが今回の児童の感想に繋がっていると思われ、全ての児童に児童同士で同様のやり取りを求めるのは小学校段階では現実的ではないだろう。

5.2. 指導者に関して

これまでの、やり取りが出現しない、あるいは単語で返す1往復程度であったパフォーマンステスト時のやり取りを、「やり取り継続 Suggestion」を意識することにより、「児童の記憶の再生」を「見る」のではなく、児童とのやり取りを多く出現させ、やり取りを継続させたという事実は、指導者が「児童が用意していない英語を引き出せるようになった」と言えるだろう。実際に児童がパフォーマンス前に準備していた英文は3～5文程度のものであったが、児童にとっても準備していなかった英語で即興的にやり取りができたことが、表8の両者に見られるような高い意欲と達成感に繋がったと考えられる。これらは、2017年に文部科学省が告示した中学校学習指導要領の外国語科の目標及び内容に示された「(3) 話すこと [やり取り] ア、イ」に示されている「即興で伝え合う」「相手からの質問に答える」ことへ段階的に通ずる学びとして、新学習指導要領下において非常に重要な視点であると考えられる。

また、本実践の授業者は、小学校英語教育に精通している訳ではなく、いわば現在小学校現場において多数派である、小学校英語の指導経験が長くない、英語が得意ではないという実態(表1、2)であったが、そのような指導者であっても「やり取り継続

Suggestion」の活用により、本研究結果に繋がったことから、多くの小学校教員にとって有効な手立てとなり得るのではないだろうか。

5.3. エラー修正に関して

本実践と比較対象実践のやり取り場面を観察する中で、指導者Cと他の指導者では異なる傾向がもう1点観察された。以下、指導者Cと児童のやり取り例を表9に示す。

表9 指導者Cと児童のやり取り例
(S:児童、T:指導者C、※最初の挨拶のみ割愛)

指導者 C	T: What do you want to be?
	S: I want to be a vet. (発音はbet)
	T: Bet? Vet?
	S: Vet. (頷きながら)
	T: Oh, nice. OK. Please go on.
	S: I like animals. Do you like animals?
	T: Umm...I like birds, but I don't like snakes. How about you? What animals do you like?
	S: えーとI like dog.
	T: Oh, you like dogS. (Sを大きさに発音)
	S: Yes, yes. I want to save many animals. So I want to be a vet. Thank you.

これを見ると、やり取りの往復があるだけでなく、やり取りの中で発生した児童の英語のエラー(誤り)を修正しようと試み、児童も自身の英語表現を修正していることがわかる。

日本の小学校段階では、エラー修正については明示的に修正するよりも recast のように暗示的にさりげなく修正する方が望ましい(大城・直山 2008、樋口ほか 2013)とされている。しかし、エラーを修正することにより、修正を受けた項目により注意が向けられ、正しく使えるようになるため、子どもたちにも明示的な修正が効果的であるという考察もある(Lyster, R. & Saito, K. 2010)。実際に本研究実践中にも明示的に児童の英語誤用を修正し、それを受けて児童が英語表現を修正する場面が見受けられたが、児童が自信をなくしたり、意欲を欠いたりする結果には繋がらなかったため、エラー修正を取り入れていくことが不可能ではないと感じた。しかし、児童の英語のエラーについて、発音・語彙・文法・既習・未習等、何をどこまで修正するのか、児童の実態をよく理解した指導者が児童に応じてやり取りの継続加減を調整する配慮も不可欠であり、外国語科のみならず普段からの児童と指導者との関係性も影響すると考えられる。今後いっそう小学校外国語教育におけるやり取り指導の研究の深掘りが求められる。

6. おわりに

今回の実践は、これまでの小学校段階ではあまり深く踏み込んで指導されていない「話すこと[やり取り]」に特化した実践だが、1対1のやり取り指導に至るには、児童のこれまでの積み重ねや、十分に良質なinput、intake、outputの保障、英語を話すことに抵抗がない学級の環境や指導者の関係性、さらには指導者の多忙さ等、クリアすべき課題が数多くあり、それらが十分にケアされた上で初めて追求できる領域であることは忘れてはならない。

また本研究は、同一校の限定された人数での実践であり、過度に一般化するには十分ではない。しかし、やり取り指導場面において、今回提示した「やり取り継続Suggestion」のように明確に指針や方略を整理したり、紙面化して共有したりせずともやり取り指導を行っている指導者は存在し、それに児童も応えている実態があることは推察される。訂正的フィードバックや円滑な小中接続といった観点からも、小学校段階でのやり取り指導について、今後いっそう実践と研究、議論が展開されることを望む。

謝辞

本研究を進めるにあたり、御指導をいただいた奈良教育大学教職大学院の前田康二教授、御理解と御協力をいただいた奈良県葛城市立新庄小学校の管理職並びに先生方に心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

参考文献

- アレン玉井光江(2010). 小学校英語の教育法 理論と実践 大修館書店
- Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. In J. Oller (Ed.), *Issues in language testing research*. Massachusetts: Newbury House.
- 樋口忠彦、加賀田哲也、泉恵美子、衣笠知子(2013). 小学校英語教育入門 研究社
- 角谷尚希、前田康二(2019). 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—『奈良教育大学教職大学院研究紀要』第11号 pp.21-34.
- 角谷尚希(2020). 小学校外国語活動におけるブレンディッド・ラーニングの有効性—児童のコミュニケーション意欲、指導者の指導不安・負担感に着目して—『奈良教育大学教職大学院研究紀要』第12号 pp.11-20.
- 国立教育政策研究所(2019). 「全国学力学習状況調査報告書」

- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. In Winitz, H. (ed.) *Native language and foreign language acquisition*, 259-278. Annals of the New York Academy of Sciences, 379, New York: New York Academy of Science.
- Long, Michael. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, William; Bhatia, Tej. *Handbook of second language acquisition*. (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48 pp.183-218.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26 pp, 399-432.
- Lyster, R. and Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302.
- Mackey, A., Gass, S., and McDonough, K. (2000). How do learners perceive implicit negative feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 pp.471-497.
- 文部科学省 (2017) . 「小学校学習指導要領」
- 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 (2017) . 「中学校学習指導要領」
- 文部科学省 (2018) . 「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」
- 文部科学省 (2020) . 「英語教育実施状況調査」
- 大城賢、直山木綿子 (2008) . 小学校学習指導要領の解説と展開—外国語活動編— 教育出版
- 大関浩美 (2015) . 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
- Ranta, L. and Lyster, R. (2005). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The awareness – practice - feedback sequence. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* pp.141-160 Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- 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.

英語パフォーマンス時のやりとり継続 Suggestion

○児童の実態に応じて継続の方法、難易度を調整する

○児童が準備していない英語で即興的なやり取りをさせる

聞こえないフリ

例)

- ・ One more time please?
- ・ 間違えて繰り返してやる → C: I like baseball. T: Basketball?
- ・ Pardon? ん?
- ・ 聞こえた単語を繰り返して確認する

わからないフリ

例)

- ・ What's ○○? What's that?
- ・ ん? Sorry. (表情やジェスチャーを伴って)
- ・ 英英辞典になって返す
- ・ 言いたいであろうことを言ってやる → Baseball? Oh, hitting a ball with a bat, right?

反応、ツッコミ

例) 目標は形容詞+名詞 : Nice pronunciation! Good idea!

Oh, nice! Great! Sounds good! Well done! Wow! Really? Oh, my God! Please go on.

暴走(食い付き、逆質問)

例) 児童の既習表現を使って準備していなかった英語を即興で出させる。

Oh, yes! I know the ○○! I like ~. It's ○○, right? How about ○○? Can you play ○○ well?

Sorry, I don't like/know/play ○○. Please tell me more about ○○.

What is ○○? Why do you like ○○? What is your favorite ○○?

What ○○ do you like? Which do you like A or B?

Recast

例) さりげなく修正する・言い直させる・パフォーマンス後に伝える

(答えを引き出すか、答えを与えるか)

C: I like dog. T: Oh, you like dogs.

C: I like dog. T: Oh, you like (blank)?

C: I like dog. T: Oh, you like dog'S".

※意味の交渉…明確化の要求・自分の理解が正しいか確かめる・相手の理解度の確認