

自分で選択して伝えるやり取りの言語活動をめざして

— 気付きを促す Teacher Talk とその支援 —

外国語教育研究会議

梅澤 有美子¹

石川 萌²

土方 祥平³

松葉 和成⁴

要 約

現行の学習指導要領には、対話的な言語活動を一層重視する観点から、「話すこと [やり取り]」の領域が設定された。しかし平成 31 年度に続き、令和 5 年度の全国学力・学習状況調査でも、即興でやり取りをする設問において、課題があることが明らかになった。令和 5 年 6 月に本市中学校教員を対象に行ったアンケートでは、生徒が即興でやり取りする活動は行われているものの、その活動の中で、生徒は自分の意見に情報を付け足したり、相手の話に質問をしたりすることができないと半数の中学校教員が回答しており、研究員からも同様の課題が挙げられた。これらのことからやり取りの言語活動が形式的な会話にとどまり、苦慮している実態が明らかになった。

本研究会議では児童生徒の気付きを促す Teacher Talk とその支援を工夫することで「自分の気持ちや考えを自分で選択して伝えようとする子」を育てることができないのではないかと考えた。「自分の気持ちや考えを自分で選択して伝えようとする」とは「自分の気持ちや考えを伝えるために、自分で必要な表現を選択し、ためらったり間違えたりしながら英語で伝えようとする」ことであり、「うまく言えなくてもインプットに戻り、必要な表現に気付こうとする」ことであるとした。具体的には、教室の中で行われるインプットを充実させ、気付きを促すために、第 1 にインプットとしての Teacher Talk (教師が学習者に向かって目標言語を話す英語)、第 2 に児童生徒が自分でインプットに戻るための支援に着目した。それぞれ要素を見だし、実践し、児童生徒の発話記録や振り返りと共に「自分の気持ちや考えを自分で選択して伝えようとする」姿が見られるかを検証した。

本研究によって、「自然な文脈と高い真理性」「気付きを起こさせたい学習項目」「既習表現の活用」「教師と児童生徒のやり取り」の 4 つの要素を含んだ Teacher Talk を活動前に行い、「既習に戻る」「学習の蓄積や振り返りの共有」「仲間との交流」の 3 つのインプットに戻るための支援をやり取りの前後、中間で行うことで、児童生徒が自分の気持ちや考えを自分で選択して伝えようとする姿を育成できることがわかった。しかし、語彙やフレーズの蓄えが少ない児童生徒に対しては、Teacher Talk をより理解可能なインプットに近づけるための手立てが必要であるとわかった。また、インプットに戻る支援については、教師が育てたい資質・能力を意識して長期的に、また様々な場面で行うこと必要がある。そうすることで、児童生徒がうまく言えなかったことを自ら解決する手立てを増やし、児童生徒が自ら学習サイクルを回せるようになると思う。

キーワード：「話すこと [やり取り]」、インプット、気付き、Teacher Talk

目 次

| | | | |
|------------------|----|--------------------------|----|
| I 主題設定の理由…………… | 6 | 5 検証 2 期の実際…………… | 15 |
| 1 研究の目的…………… | 6 | 6 1 期 2 期を通した長期的な変容…………… | 20 |
| 2 研究の方向性…………… | 7 | 7 検証 2 期の考察…………… | 21 |
| 3 研究主題について…………… | 8 | III 研究のまとめ…………… | 22 |
| II 研究の内容…………… | 8 | 1 研究の成果…………… | 22 |
| 1 研究の方法…………… | 8 | 2 今後の課題…………… | 23 |
| 2 研究の仮説…………… | 11 | 3 今後の実践への示唆…………… | 24 |
| 3 検証方法…………… | 12 | 参考文献…………… | 24 |
| 4 検証 1 期の実際…………… | 12 | 指導助言者…………… | 24 |

1川崎市立東橋中学校教諭 (長期研究員)

2川崎市立宮内小学校教諭 (研究員)

3川崎市立久地小学校教諭 (研究員)

4川崎市立稲田中学校教諭 (研究員)

I 主題設定の理由

1 研究の目的

現行の学習指導要領には、互いの考えや気持ちなどを伝え合う対話的な言語活動を一層重視する観点から、「話すこと [やり取り]」の領域が新たに設定された。

平成 31 年度全国学力・学習状況調査報告書では、即興でやり取りする設問の結果に対し、正答率が 10.5%であり、無解答率が 20.7%である。また、情報や考えなどを即興でやり取りしたり、相手の発話の内容を踏まえて、それに関連した質問や意見を述べたりすることに課題があると示されている¹。また、令和 5 年度全国学力・学習状況調査報告書でも即興で伝え合うことに引き続き課題があると示された²。このことから、本研究会議では、やり取りの言語活動は small talk や chat 活動など、小中学校共によく行われているが、その活動を今一度見直す必要があるのではないかと考えた。

やり取りの言語活動の本市における実態を知るために、本市の外国語の授業を担当している小学校・中学校教員を対象に「やり取り」の言語活動に関するアンケート調査を実施した。「やり取りの活動をどのように始めますか」の設問では、小学校でも中学校でも約 7 割の教員が最初の質問を与えていることが分かった（図 1）。また、やり取りの言語活動は行っているものの、生徒が、相手の話にその場で質問をすることや質問された内容に更に情報をつけ足して答えることなどについては、約半数の中学校教員が否定的に回答している（図 2）。

そこで、6月に本研究会議の研究員のやり取りの言語活動の実践を記録し、それを基に研究会議で検討した。研究員は、小学校 6 年生の担当が 2 名、中学校 1 年生の担当が 1 名である。小学校 6 年生の授業では、どちらもその授業でやり取りする内容を教師がデモンストレーションすることによって提示した後、そこで使われている表現を使って教師と児童がやり取りし、その後、児童同士がその表現を使ってやり取りするといった形で行われた。中学校 1 年生の授業では、教師が話題について英語で話した後、質問が板書され、その質問を数回教師の後に繰り返して練習してから、生徒同士のやり取りが行われた。児童生徒は、教師が提示した言語材料を型に当てはめるように使い、間違えることなく会話をしていたが、その後、その場で質問をしたり、質問された内容に情報を付け足したりするなどの会話の継続や発展はほとんど見られなかった。

山田（2018）は、「児童にさせたいパフォーマンス（やり取り）がほぼすべてあらかじめ決められており、教員は、そのパフォーマンスを実現（再現）させるために指導・援助をしていることが課題である」³と指摘している。これは、児童生徒が間違えずに対話できるようにさせたいという教師の意識が働くため、思考・判断し、表現する活動にならず、知識・技能の練習にとどまってしまうということだと考える。また、研究員からは「子どもたちが決まったことしか言わない。」「相手の言ったことがわか

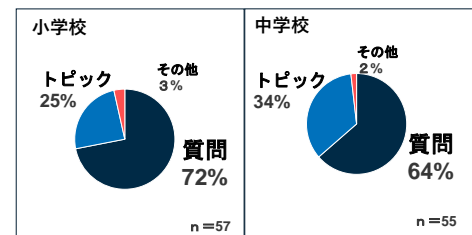


図 1 「やり取りの活動をどのように始めますか」の設問に対する回答

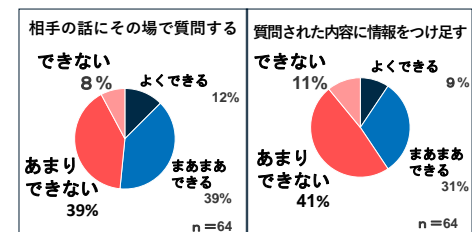


図 2 中学校でのやり取りにおける生徒の現状に対する教員の捉え

¹ 文部科学省 国立教育政策研究所『平成 31 年度全国学力・学習状況調査報告書児童生徒一人一人の学力・学習状況に応じた学習指導の改善・充実に向けて 中学校 英語』令和元年 7 月 p.8

² 文部科学省 国立教育政策研究所『令和 5 年度 全国学力・学習状況調査報告書児童生徒一人一人の学力・学習状況に応じた学習指導の改善・充実に向けて 中学校 英語』令和 5 年 8 月 p.8

³ 山田誠志『自分の本当の気持ちを「考えながら話す」小学校英語授業』日本標準 2018 年 p.18

らなくても聞き流してしてしまう。」「本当に言いたいことを言っていない。」というような課題が挙げられ、やり取りの言語活動に苦慮している実態が明らかになった。

これらのことから、本研究会議では、児童生徒が思考・判断し、互いの気持ちや考えを伝え合えるようにするためには、どのようにやり取りの言語活動を行っていけばよいのか、また、教師はどのような支援をしていけばよいのか、について分析・検討することを研究の目的とした。

2 研究の方向性

(1) 育てたい子どもの姿について

小学校学習指導要領解説外国語活動・外国語編「話すこと [やり取り]」ウには、その場で伝え合うことについて、「それまでの学習や経験で蓄積した英語での話す力・聞く力を駆使して、自分の力で質問したり、答えたりすること」⁴であり、「ここでのやり取りが、中学校の外国語科での簡単な語句や文を用いて即興で話すことへとつながっていく」⁵と示されている。中学校学習指導要領解説外国語編「話すこと [やり取り]」アには、即興で伝え合うとは、事前の準備時間を取ることなく、不適切な間を置かず相手に事実や意見、気持ちなどを伝え合うこととされ、やり取りを行う際は、相手の発話に応じることが重要であり、それに関連した質問や意見を述べたりして、互いに協力して対話を継続・発展させなければならない⁶と示されている。このような、英語で互いの気持ちや考えを伝え合うやり取りの資質・能力を育成することは、児童生徒が多様な他者と対話によって協働して、新しい考えを構築していくための資質・能力につながると考える。

また、中学校学習指導要領解説外国語編では、「思考力、判断力、表現力等」についての記述に、「具体的な課題等」の解決に向け、「実際に英語を用いた言語活動の中で思考・判断・表現することを繰り返すことを通じて知識及び技能が習得され、学習内容の理解が深まり、学習に対する意欲が高まるなど、三つの資質・能力が相互に関係し合いながら育成される必要がある」⁷と示されている。山田(2018)は、やり取りの言語活動について「伝えたい内容の決定→それを伝えるための英語表現の決定→表現」という三者が同時に行われるとし、その場合、児童生徒は言いよどんだり、考えるための間を取ったり、発話を言い直したりといったことを行うことがしばしばある⁸と述べている。

しかし、児童生徒はうまく言えないと、間違いを恐れるあまり、使い慣れた表現で本当に伝えたいこととは異なることを伝えたり、少し工夫すれば英語で伝えられることも日本語で伝えようとしたりする傾向にある。そのため、使われる表現がいつも同じになったり、日本語で会話をしたりするような場面も見かける。6月に検証授業対象クラスに行った英語で話すことに関する意識調査にも、「英語で何とかわからないから日本語で話してしまう」には72%が「当てはまる」「やや当てはまる」と回答しており、「英語で何と言うかわからないから自分の本当の気持ちや考えと違うことを話してしまうことがある」には約半数が「当てはまる」「やや当てはまる」と回答している(図3)。

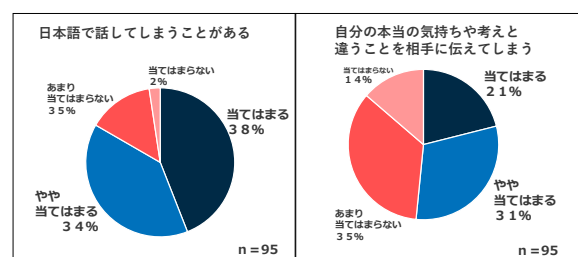


図3 英語で話すことに関する意識調査

ACTFL Proficiency Guidelines におけるスピーキングの文法的発達についての記述(表1)にも、初級者(上)は使い慣れた表現は驚くほど流暢で正確なこともあると示される一方、適切な言語形式や語彙

⁴ 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語活動・外国語編』平成29年7月 p.80

⁵ 同上

⁶ 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編』平成29年7月 p.22

⁷ 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編』平成29年7月 p.52

⁸ 山田誠志『自分の本当の気持ちを「考えながら話す」小学校英語授業』日本標準 2018年 p.8・p.9

を自分で探しながら話すため、不正確な表現やためらいが多く含まれる⁹と示されている。自分の気持ちや考えを自分で英語表現を選択して伝えようとするからこそ、間違いやためらいが生まれるということであり、言語発達の段階として必要なことといえる。

これらのことを踏まえ、本研究会議における育成をめざす資質・能力をやり取りにおける「思考力、判断力、表現力等」とし、育てたい子どもの姿は、「自分の気持ちや考えを自分で選択して伝えようとする姿」とした。

表1 ACTFL Proficiency Guidelines 2012 English Speaking を元に筆者翻訳作成

| レベル | 文法の使用に関する記述(抜粋) |
|--------|---|
| 中級者(中) | 自分自身を表現するための適切な語彙や言語形式を探するため、一時停止、再構築、自己修正が含まれる。 |
| 中級者(下) | 自分が知っていることや対話者から聞いたことを組み合わせたり、再結合したりしてメッセージを形にしようとする。その時、適切な言語形式や語彙を探しながら話すため、ためらいや不正確さが多く含まれる。 |
| 初級者(上) | 学習したフレーズや使い慣れた表現、対話者から聞いたことに大きく依存して発話が構成される。不正確な場合も多いが、使い慣れた表現は驚くほど流暢で正確に話すこともある。 |
| 初級者(中) | 特定の文脈で、孤立した単語や記憶されたフレーズを使用して最小限のコミュニケーションを行う。自分自身や対話者の言葉を再利用しようとして一時停止する。 |

(2) 第二言語習得研究におけるインプットとアウトプット

第二言語習得におけるインプットとは、目標言語を聞いたり読んだりすることを指している。Krashenのインプット仮説によれば、学習者は理解可能なインプット¹⁰に触れることによってのみ言葉を習得できるとされる¹¹。また、アウトプットは目標言語で学習者が表現したいことを話したり書いたりすることを指している。インプット仮説を補足するものとして提唱されたSwainのアウトプット仮説によれば、アウトプットは、第二言語習得におけるインプット、インテイク、統合化、アウトプットという認知プロセスに様々な促進作用をもたらす。「気づき促進作用」は、アウトプットすることで自分の言いたいことと言えることのギャップに気づき、その後に触れるインプットに「選択的注意」¹²が向き、新たな言語形式に気付くことであり、アウトプットすることで起こる最初の促進作用である¹³。

和泉(2018)は、言語習得の認知プロセスでは、それぞれの段階で情報や知識の選択、刈り込み、整理、忘却などが起こり、徐々に量が減っていく。そのため言語習得の最初の起点であるインプットが果たす役割は非常に大きく、インプットが限られていればアウトプットはより限られたものになる¹⁴と述べ、効果的な言語習得のために重要なことは、「『説明と暗記主体の学習』から『インプット主体の学習』へと変えていくこと」と「インプットからアウトプット、そしてアウトプットからインプットへとダイナミックな学習サイクルを築いていくこと」¹⁵だと指摘している。

これらを踏まえ、やり取りの言語活動というアウトプット場面においても、効果的なインプットを豊富に取り入れること、インプットとアウトプットの学習サイクルの中で気づきを促すことが重要であると考える。

(3) 「自分の気持ちや考えを自分で選択して伝えようとする」とは

(1) (2)を踏まえ本研究会議では、「自分の気持ちや考えを自分で選択して伝えようとする」とは、「自分の気持ちや考えを伝えるために、必要な表現を自分で選択し、ためらったり間違えたりしながら英語で伝えようとする」ことであり、「うまく言えなくてもインプットに戻り、必要な表現

⁹ ACTFL Language Connects ホームページ「ACTFL Proficiency Guidelines 2012 English Speaking」2023年更新 筆者翻訳

¹⁰ 和泉(2018)は、「理解可能なインプット」とは、学習者の現在のレベルよりもわずかに高いレベルの言語項目を含むものでなければならないと述べている。

¹¹ 和泉伸一『第2言語習得と母語習得から「言葉の学び」を考える』アルク 2018年 p.168

¹² 選択的注意とは、自分の言えなかったことと似た表現に出会った時にそのインプットに強い注意が向くことを指す。

¹³ 和泉伸一『第2言語習得と母語習得から「言葉の学び」を考える』アルク 2018年 p.181・p.182・pp.229-232

¹⁴ 和泉伸一『第2言語習得と母語習得から「言葉の学び」を考える』アルク 2018年 p.231

¹⁵ 和泉伸一『第2言語習得と母語習得から「言葉の学び」を考える』アルク 2018年 pp.236-238

に気付こうとする」ことであると定義した（図4）。

（4）研究の手立て

本研究会議では、インプットを充実させるために、まず Teacher Talk に注目した。Teacher Talk とは、教師が学習者に向かって目標言語を使って話すことである。授業の中では、教科書や教材などのインプットがあるが、教師は児童生徒の実態に合わせて、音声面、文法面、語彙面、談話面などを調整し、児童生徒の言語能力に最も適したインプットを提供することができる¹⁶。そのため、Teacher Talk を工夫することがインプットを充実させることにつながると考えた。

また、高橋(2022)は「教科内容等のみならず、学習過程も繰り返し意識しながら学習することが必要となる。常に学習過程という学び方も意識させ、徐々に手離れさせてけば、いずれ独り立ちできるようになる」¹⁷と指摘している。うまく言えないことに気付いたら、それを解決するためにインプットに戻ることが必要である。その時、教師が必要なインプットを全体に与えたり、個別にフィードバックを与えたりすることも必要である。しかし、児童生徒が自分の言語能力に適したインプットを、学習者用デジタル教科書や教材、仲間との会話などから探し、必要な表現に気付くことができれば、いずれはインプットとアウトプットの学習サイクルを主体的に回せるようになると考え、そのための支援を工夫することが必要だと考えた。どちらも随時変化する児童生徒の言語能力に最も適したインプットを提供し、気付きを促すことがねらいである。

本研究会議では、インプットとしての Teacher Talk とインプットに戻るための支援を工夫することが、児童生徒の気付きを促し「自分の気持ちや考えを自分で選択して伝えようとする子」を育てることに有効だと考えた。

3 研究主題について

以上のことから、本研究会議では研究主題、副題を次のように設定した。

自分で選択して伝えるやり取りの言語活動をめざして
—気付きを促す Teacher Talk とその支援—

II 研究の内容

1 研究の方法

（1）やり取りの帯活動

太田(2012)は、「2度目・3度目の出会いを仕掛ける授業設計」¹⁸を提案し、「今まで習った文法事項から選んで使う機会を作ること」¹⁹の重要性を述べている。本研究会議では、やり取りを帯活動で行い、それを既習表現の中から自分で選択して使う場、既習表現への2度目・3度目の出会いの場とした。

本市の先行研究で鬼頭(2020)は、「帯活動の1分間会話について、通常行われている1分間会話で

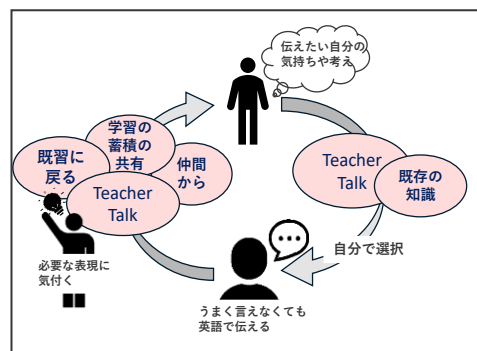


図4 自分の気持ちや考えを自分で選択して伝えようとする姿

¹⁶ 和泉伸一『第2言語習得と母語習得から「言葉の学び」を考える』アルク 2018年 pp.183-185

¹⁷ 高橋純『学び続ける力と問題解決 シンキング・レンズ, シンキング・サイクル, そして探究へ』東洋館出版社 2022年. p.68・p.69

¹⁸ 太田洋『英語の授業が変わる50のポイント』光村図書出版 2016年 p.26・p.27

¹⁹ 同上

は、ターゲットセンテンスを提示して行われているが、会話の場面や目的を設定することで活動の焦点を文法や語彙の習得から、意味の伝達に置くことができ、どのような表現を使えば目的を達成できるか、生徒自身が思考・判断して表現していくのである²⁰と述べている。本研究会議でも、トピックや目的を設定し、始まりの質問を決めず、児童生徒が自ら選択してやり取りを開始することとした。また、内容が徐々に深まり、使用する既習表現が広がっていくように、同じトピックを数時間扱うこととした。

小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブックには、Small Talk について、「2時間に1回程度、帯活動で、授業の初めに相手を替えて1～2分程度の対話を2回程度行う対話的な言語活動²¹」だと示されている。また、小学校学習指導要領解説外国語活動・外国語編と中学校学習指導要領解説外国語編には、外国語教育における学習過程として表2²²のように示され、「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 中学校 外国語には、やり取りの言語活動の単位時間における指導例のイメージが図式化されている²³ (図5)。

これらを踏まえて本研究会議におけるやり取りの帯活動では、Teacher Talk (学習過程①②)を行った後、2回のやり取りを行うこととした。1回目のやり取り (学習過程③)の後、内容面、言語面を振り返りインプットに戻る時間を設ける (学習過程④)。2回目のやり取り (学習過程③)後には、児童生徒が振り返りをGoogle スプレッドシート (以下、スプレッドシートとする) に記入し (学習過程④)、学習の蓄積ができるように、また次の時間への課題や目標がもてるようにした。2時間目以降は、Teacher Talkの前にスプレッドシートを見直す時間を設けることで授業と授業を繋ぎ、インプットとアウトプットの学習サイクルが途切れないうにした (図6)。

(2) インプットとしての「気づきを促す Teacher Talk」

やり取りの言語活動を行う時、インプットとしてどのような Teacher Talk が気づきを促すことができるものになるのだろうか。赤木 (2020) は第二言語習得論と言語意識という2つの立場の「気づき」について整理し、教室学習という観点から「気づき」を効果的に活用するための方法を考察した。教室で気づきを高める方法について、「(1) 気づきを起こさせたい学習項目を設定する。(2) ペアやグループ活動でのインタラクションやタスク活動を取り入れ、意味交渉²⁴による強制的アウトプットの場合

表2 外国語教育における学習過程

- ① 設定されたコミュニケーションの目的や場面、状況等を理解する。
- ② 目的に応じて情報や意見などを発信するまでの方向性を決定し、コミュニケーションの見通しを立てる。
- ③ 目的達成のため、具体的なコミュニケーションを行う。
- ④ 言語面・内容面で自ら学習のまとめと振り返りを行う。

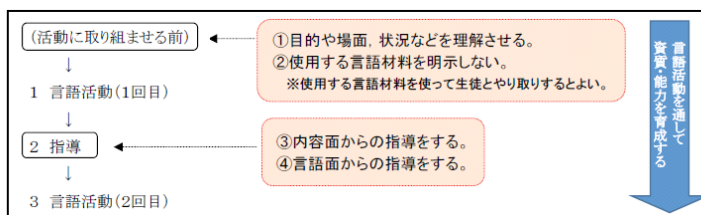


図5 やり取りの言語活動の単位時間における指導例のイメージ

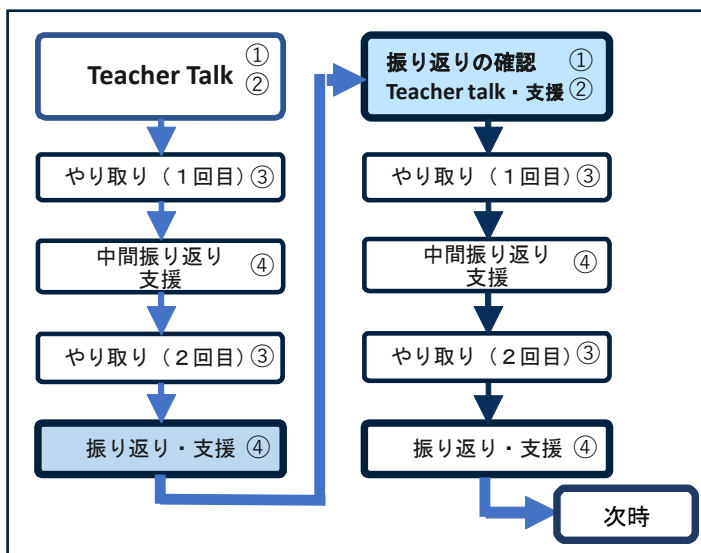


図6 本研究会議におけるやり取りの帯活動の流れ

²⁰ 鬼頭洋司「言語活動を通じた授業改善についての研究」令和元年度川崎市総合教育センター研究紀要第33号 p.160

²¹ 文部科学省『小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブック』平成29年6月 p.84・p.130

²² 文部科学省『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語活動・外国語編』平成29年7月 p.71

文部科学省『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語編』平成29年7月 p.13

²³ 文部科学省 国立教育政策研究所『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 中学校 外国語』2020年3月 p.55

²⁴ 意味交渉とは、対話の中で分からないことは聞き返したり確認したりして意味の確認作業をすることである。

面を作り、(3) 自然な文脈と真正性の高い素材を用い、学習者に考えさせ、学習者の「発見」に結び付ける。そして(4) 真正性の高い文脈でのフィードバックを活用する。²⁵⁾と4つにまとめている。本研究会議では気付きを促す Teacher Talk を検討する際、これらを基に以下の4つの要素を見いだした(表3)。

表3 インプットとしての気付きを促す Teacher Talk の要素

| | | |
|---|------------------------|---|
| ① | 自然な文脈と高い真正性 | 内容に不自然さがなく、やり取りが継続・発展していること 児童生徒が興味を持ち、英語で話したいと思える本当のコミュニケーション |
| ② | 気付きを起こさせたい学習項目 | 児童生徒の共通の課題となり得るものや、児童生徒が歌やチャンツで言えるが使用場面や意味を理解できていない表現 |
| ③ | 既習表現の活用 | 単元の言語材料にこだわらず、できるだけたくさんの目的に合った既習表現を使用 |
| ④ | 児童生徒と教師 児童生徒同士のやり取り | 教師が児童生徒と直接やり取りすること、モデルになる児童生徒同士のやり取りを見せることで児童生徒が意味交渉やフィードバックを受けられるようにする |

①「自然な文脈」を、内容に不自然さがなく、やり取りが継続・発展することとし、「高い真正性」を、児童生徒が教師の会話に興味を持ち、英語で話したいと思える、本当のコミュニケーションとする。②気付きを起こさせたい学習項目として、教師の観察や、振り返りの内容から見出された児童生徒の共通の課題や、児童生徒が歌やチャンツで言えるようになってはいるが使用場面や意味を理解できていない表現などを設定する。本研究会議のやり取りの帯活動は、既習表現への2度目・3度目の出会いの場であることから、③単元の言語材料にこだわらず、できるだけたくさんの目的に合った既習表現を使用し、児童生徒がそれぞれ自分に合った表現に気付くようにする。④教師同士のやり取りだけでなく、児童生徒と直接やり取りすることや児童生徒同士のやり取りを見せることで、児童生徒が教師から意味交渉やフィードバックを受けられるようにし、気付きを得られるようにする。以上のことを踏まえ、実際の Teacher Talk を検討した。

(3) インプットに戻るための「気付きを促す支援」

インプットに戻るためにどのような支援が考えられるか研究会議で検討した。まず、児童生徒がうまく言えないことは、既習表現を生かせば表現できることが少なくない。そのような場合に、すぐに教師が答えを教えるのではなく、教科書や教材の中から探すためのヒントを与えることで、児童生徒が自ら必要なインプットに気付くことができ、それが習慣になれば教科書や教材から必要なインプットを探せるようになるのではないかと考えた。また、やり取りを定期的に撮影した動画や共有した振り返りを見返すことも、必要なインプットになり得る。ペアやグループ、全体で、互いの意見や考え、知っていることを共有したり、足りないことを補い合ったりする中でも必要なインプットやヒントを得ることができる。以上のことから、①既習に戻る、②学習の蓄積や振り返りの共有、③仲間との交流の3つをインプットに戻るための「気付きを促す支援」とした(表4)。

表4 インプットに戻るための気付きを促す支援

| | | |
|---|---------------|---|
| ① | 既習に戻る | 教科書や教材など、これまで学習したもののから必要なインプットを探すヒントを与える |
| ② | 学習の蓄積や振り返りの共有 | やり取りを撮影した動画や共有した振り返りを見返す機会を設ける |
| ③ | 仲間との交流 | ペア、グループ、全体で互いの意見や考え、知っていることを共有したり、足りないことを補い合ったりする機会を設ける |

2 研究の仮説

I で記述した内容およびII 1 で示した手立てを基に、次の仮説を立てた。

仮説1：気付きを促す Teacher Talk を行うことで、児童生徒が自分の気持ちや考えを伝えるために、必要な表現を自分で選択し、ためらったり間違えたりしながら英語で伝えようとする姿が見られるだろう。

仮説2：気付きを促す支援を行うことで、自分の気持ちや考えを伝えるために、うまく言えなくてもインプットに戻り、必要な表現に気付こうとする姿が見られるだろう。

²⁵⁾ 赤木浩文「第二言語学習における『気づき』について」日本大学大学院総合社会情報研究科紀要 (No. 21) 2020 年 p. 269

3 検証方法

やり取りの帯活動の中で気付きを促す Teacher Talk と支援を手立てとして、仮説に示した姿が見られるかを、以下の方法で検証することとした。

Teacher Talk、教師の発話、児童生徒の発話、振り返りを検証単位の中で記録・分析していく。検証1期では、Teacher Talk について、4つの要素を含んでいるかという視点で事前に検討し、実際に行った Teacher Talk を振り返り、更に改善した。それによって仮説1に示した姿が見られたかを単位を通して検証する。

検証2期は、Teacher Talk とインプットに戻る支援を行い、仮説1・2に示した姿が見られたかを検証する。また、単位を通して着目する児童生徒を決め、発話を記録して変容を追った。

6月に児童生徒の実態把握のため、英語で話すことに対する意識調査（以下話すこと意識調査と記載）を表5に示した内容で行った。回答は1当てはまらない、2あまり当てはまらない、3やや当てはまる、4当てはまるの4件法で行う。着目児童生徒に関しては、話すこと意識調査から、英語でのコミュニケーションに対して意欲はあるが、英語を話すことに不安や抵抗があり、苦手意識があると判断した児童生徒を選んだ。1期に検証を行ったA小学校については、1期と2期での同一の児童に着目し、自分の気持ちや考えを伝えようとする姿の変容を継続的に追うこととした。

表5 英語で話すことに対する意識調査

- | |
|---|
| ①英語で自分の気持ちや考えを伝えることは難しい。（以下①難しいと記載） |
| ②英語が間違っているかもしれないと不安で話しづらい。（以下②不安と記載） |
| ③英語で何と言うか分からないから自分の本当の気持ちや考えと違うことを相手に伝えてしまうことがある。（以下③違うことと記載） |
| ④英語で何と言うか分からないから、日本語で話してしまうことがある。（以下④日本語と記載） |

4 検証1期の実際

A小学校6年 Unit3 Let's Go to Italy. (8時間)

(1) 単元の内容と帯活動のトピックについて

小学校では、教科書題材に関わりのあるトピックでやり取りすることで、単元で使用する言語材料が帯活動に生かされるようにした。そうすることで、帯活動で児童が自ら選んで使用した言語材料が、単元の言語活動を豊かにすると考える。また、1つの単元を学習している間に次の単元に関わるトピックに変更する。単元で学習する言語材料は、その単元でしか使用されないことが多いが、2つの単元にまたがって同じ話題で話すことで、単元で使用している言語材料が別の話題でも使用できることに気付くことができるからである。

(2) Teacher Talk の変容

教師が Teacher Talk を考える際、トピックに必要な語彙や活用できる既習表現と共に、予想される子どもの姿や課題を見だし、めざす子どもの姿を事前に作成した(表6)。そうすることで、Teacher Talk を振り返る際、教師自身のフィードバックに役立つと考えた。毎回の授業後、Teacher

表6 めざす子どもの姿他

| やりとりのトピック | Traveling / Summer |
|---|--|
| 活用できる既習表現 | 【疑問文】 Do you like ~ ? What ~ do you like? Do you want to ~ ? Can you ~ ? What do you want to do? Where do you want to go? |
| 活用する語彙 | 【名詞】 食べ物、地名、国名 【形容詞】 beautiful, long, delicious, good, hot, sour, sweet, bitter 【動詞】 see, watch, eat, go |
| 予想される子どもの姿 | めざす子どもの姿 |
| A: I like traveling. Do you like traveling? B: Yes. A: What traveling? B: I like Hakone. A: I like traveling. Do you like traveling? B: Yes. I like Kanagawa. A: What traveling? B: beautiful. | ① A: Do you like traveling? B: Yes. I want to go to Okinawa. A: Nice. What do you want to do? B: I want to go to the sea. I want to swim. A: Swim! Good. B: Where do you want to go? A: I want to go to Okinawa, too. B: Wow. What do you want to do? A: I want to eat Okinawa soba. B: Me, too! |
| 予想される子どもの課題 | ② A: Let's talk about traveling. I want to go to Hawaii. B: Sounds nice. What can you do? A: I can eat tropical fruits. And go to the beautiful sea. Do you like traveling? B: Yes. I like Hiroshima. A: What do you want to do? B: I want to eat Hiroshimayaki. A: Sounds good. |

Talkに4つの要素が含まれていたかを振り返り、改善した。

表7は単元1時間目のTeacher Talkである。学級担任（以下HRTと記載）とALT²⁶、どちらも“Traveling”について「本当のこと」を話している。しかし、質問や相手の発言に対する反応がほとんどなく、やり取りというよりは、それぞれが発表するような形になった。また、気付かせたい学習項目である「likeばかり使っている」という児童の課題に対しての解決策としても、使用した表現が“I like～.”と“You can～.”にとどまり幅を広げることができなかった。これまで研究員が行っていた、教師が使う言語材料を決めて示すようなTeacher Talkとなっていた。

授業後に表6を基に研究員と改善点について話し合った。表8は単元3時間目のTeacher Talkである。4つの要素について、具体的に改善した内容については表8・表9に示した。自然なやり取りで、気付かせたい学習項目や既習表現を含むものとなり、児童とのやり取りも活発に行うことができた。単元3時間目以降も、内容や使用する表現を変えたり、児童の振り返りから気付きを起こさせたい学習項目を検討したりして、Teacher Talkを継続していった。また、児童同士が行ったやり取りを見せることも行った。

（3）単元における着目児童の変容 自分の気持ちや考えを伝えるために、必要な表現を自分で選択し、ためらったり間違えたりしながら英語で伝えようとしていたか（仮説1）

①着目児童A

Aさんは、話すこと意識調査の中で①難しいと②不安に4あてはまると回答しており（図7）、コミュニケーションがあまり得意ではなく積極的ではないが、真面目に取り組む児童である。

単元1時間目、Aさんは、Teacher Talkが“Let’s talk about traveling.”で始まり、自分の使い慣れていない表現であることに気付いた。その場で繰り返し言う練習をし、その後のやり取りで実際に使用した（図8ア）。これはTeacher Talkから気付きを得て、主体的に練習したといえる反面、自分で考え、選択したのではなく、教師の言った通りに言おうとする表れでもある。後半はほとんど日本語で話す形となった（図8イ）。

単元3時間目のTeacher Talk（表8）では、既習表現を使った質問を何パターンも使用してやり取り

表7 単元1時間目のTeacher Talk

| 単元1回目のTeacher Talk | |
|--------------------|--|
| HRT: | I like traveling. I like America. You can eat hamburgers. You can watch baseball games. You can see Statue of Liberty. It’s very beautiful. Do you like traveling? |
| ALT: | Yes, I do. I like Australia. You can see kangaroos. You can eat Kangaroo burger. You can watch Rugby games. It’s exciting. |

表8 単元3時間目のTeacher Talk

| 単元3回目のTeacher Talk | |
|--------------------|--|
| ALT: | Let’s talk about traveling. Do you like traveling? |
| HRT: | Yes, I do. I like traveling. |
| ALT: | Where do you want to go? |
| HRT: | I want to go to France. |
| ALT: | Oh, Nice. What do you want to do? |
| HRT: | I like sweets. I want to eat sweets, Macaron, mille-feuille, guimauve. |
| ALT: | What’s guimauve? |
| HRT: | It’s marshmallow. It’s delicious. ア |
| ALT: | Wow Nice. What do you want to see? |
| HRT: | I want to see Eiffel Tower. Do you like traveling? |
| ALT: | No, I don’t. イ |
| HRT: | Do you like home? |
| ALT: | I like home. |
| HRT: | What do you do? |
| ALT: | I cook. |
| HRT: | Can you cook? |
| ALT: | Yes, I can cook Omelette. It’s delicious. |
| HRT: | Oh, really? Nice. |
| 児童A: | ああ、traveling好きじゃないんだ。 |
| HRT: | そうそう。そういう時どんなこと聞かないかな。 |
| 児童B: | Do you like home?じゃない？ |
| HRT: | なるほど。いいね。他にも聞けることあるんじゃないかな。Do you like traveling? って聞かれてYesって言わなきゃいけないわけじゃないんだよ。自分の話したいこと話していいんだよ。 |
| 児童C: | Do you like traveling? |
| HRT: | Yes. |
| HRT: | Oh, you like traveling. Where do you want to go? |
| 児童C: | Osaka. |
| HRT: | Oh, You want to go to Osaka. Sounds nice. |
| 児童C: | Do you want to eat Takoyaki? |
| HRT: | Yes. |
| HRT: | I want to eat takoyaki too. Good. (以後HRTが児童DにDo you want to go to Osaka?の質問で始まるやり取りを行った。) |

表9 単元3回目のTeacher Talk 4つの要素から見た改善点

| | |
|---|--|
| ① | 話し手と聞き手の役割が交互に繰り返され、_____のように相手に相づちをうつ表現が使われている。 _____のように相手の発言に対して質問をしている。 |
| ② | アは、わからない単語が使われていても、そのままにしている児童が多いことから、それを解決する表現を含めた。 イは、振り返りから「旅行が好きじゃないのにYesと言わなくてはいけない。」と記入した児童がいたため、自分の気持ちで答えればよいことを示した。 |
| ③ | _____のように、likeとcanだけでなく、既習表現をできるだけたくさん使用した。 |
| ④ | 教師同士のやり取りのあと、_____のように複数の児童と異なる質問で話しながら、児童の発した単語を英文に適切な英文として提示した。 |

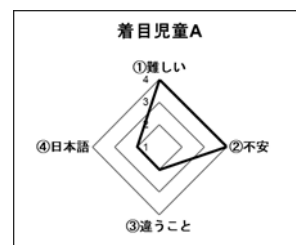


図7 着目児童A 話すこと意識調査

²⁶ ALTとは、Assistant Language Teacher 外国語指導助手のことである。

を継続した(表9①②③)。そのため、Teacher Talk 中の質問に選択的注意が向き、これまで使っていなかった“Where you want to go?”を正確ではないが、自分で選択して試す様子が見られた。この日の振り返りには、正確に言えなかったからか「どう質問したらいいか分からなかった」と記入していたが、単元4時間目には、“Where do you want to go?”を正確に使用することができた。

| 着目児童A 1時間目 | | 着目児童A 5時間目 | |
|------------|--|------------|--|
| 着目A | 《Teacher Talk中》 Let's talk about traveling. (何度も繰り返す。) | P | Where do you want to go? |
| 着目A | Let's talk about traveling. Do you like traveling? | 着目A | I want to go to Singapore. |
| P | I like Hawaii. | P | Singapore! Nice. Food? |
| 着目A | ハワイ? | 着目A | I can eat chicken rice. Do you like chicken rice? |
| P | You can see beautiful sea. | P | Yes. |
| 着目A | ああきれいですよね。 | 着目A | Do you like traveling? |
| P | You can eat chicken. Delicious. Where do えーっと。Where? | P | Yes, I do. |
| 着目A | ええ。どこだろう。行ったところ？ どこでもいいけど。 America. You can アメリカって何？ あ自由の女神か。 | 着目A | Where do you want to go? |
| | | P | Me? Alzentina. |
| | | 着目A | What? Argentina? (ジェスチャー) |
| | | P | Dinosaur.(ジェスチャー) |
| | | 着目A | What dinosaur do you like? |
| | | P | ●●ザウルス! |

図8 着目児童Aの単元1時間目と5時間目のやり取りの発話記録

また、4時間目には自分の考えについて相手に質問する児童同士のやり取り(表10)を見せ、良かった点を共有した(表3④)。その後のやり取りで、Aさんは「なんか質問したいな。どんな質問したらいいかな。チキンはどうな味付けてなんて聞けばいいのだろう」とつぶやき、主体的に質問を考える様子が見られた。その後の中間振り返りの時間に教師に質問し、2回目のやり取りで実際に“What flavor?”を使用することができた。

表10 単元4時間目の児童同士のやり取り

| | |
|-----|---|
| HRT | ちょっとさ、CさんとDさんの聞いてみてくれる？ |
| 児童C | Let's talk about traveling. I want to go to Egypt. And I want to see Pyramid and mummy. |
| 児童D | I want to go to Korea. I want to eat spicy food. <u>Do you like spicy food?</u> |
| 児童C | Yes. Me,too. |
| HRT | どんな話してた？ |
| 児童E | spicy foodって言った。 |
| HRT | そうだね。Iさんさ、最後になんかみんなと違うことしてない？ |
| 児童F | なんか聞いてた。Do you like spicy food?って。 |
| HRT | そうだね。自分のこと話した後友達にも聞いてたよね。 |

また、単元5時間目には、自分の考えである“I can eat chicken rice.”について“Do you like chicken rice?”と相手に質問したり、相手の“Dinosaur.”に対して“What dinosaur do you like?”と質問したりする姿が見られた(図8ウ)。また、相手の“Argentina.”という返答に対して、“What do you want to do?”と言いたかったと思われる場面で、Whatの後ほうまく英語が出てこなかったが、日本語を使わず、ジェスチャーをつけて何とか英語で伝えようとする姿が見られた(図8エ)。

②着目児童B

Bさんは、話すこと意識調査(図9)の中で②不安には1あてはまらないと答えているが、それ以外には、3ややあてはまる、4あてはまると答えている。これまでの行動観察で、英語の音声を捉えることを苦手としており、なかなか英語の発話につながっていないと思われる児童である。

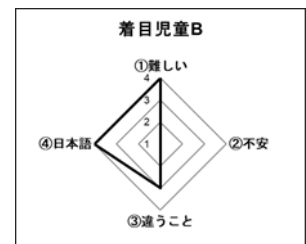


図9 着目児童B 話すこと意識調査

単元1・2時間目、英語での発話は、自分が使い慣れている表現である“I like～.”、“What traveling?”のみであった(図10ア)。“What traveling?”からは、何か質問したいことがある様子が分かるが、伝わる表現にはならなかった。振り返りには、「ちゃんとペラペラしゃべりたい」と記入している。話したい気持ちはあるが、自分に必要なことが明確ではなかった。

単元3時間目には、教師同士のやり取りでも、教師と児童のやり取りでも様々な質問をしながらやり取りを継続してきたことで(表3①④)自分から「何て聞くの」と相手に質問し、相手が教えてくれた表現を使って、正確な表現ではないが“Where do you traveling?”と英語で質問しようとしており、相手の発言にも英語で答えようとしていた。

単元5時間目には、単元の初めから繰り返し聞いて歌えるようになった歌の歌詞、“Where do you want to go?”がTeacher Talkの中で使われていたこと(表3②)や、友達とのやり取りの中で教え

られたことと一致していることに気付くことができた。また、その気付きを生かし、不完全ではあるが自分から質問することができた(図 10 ウ)。さらに“What do you want to do?” と自分から質問しようとした。うまく言えず HRT と一緒に言う形になったが、その後も

“What spicy food?” と自分で質問することができた(図 10 エ)。振り返りには、「海に行きたいという英語を頑張って次は言いたい」と具体的な目標を記入することができた。

| 着目児童B 1時間目 | | 着目児童B 3時間目 | | 着目児童B 5時間目 | |
|------------|---|------------|--|------------|--|
| 着目B | え?何て言うの? | P | Let's talk about traveling. | 着目B | Hello. |
| P | I like traveling? Do you like traveling? | 着目B | Let's talk about traveling. I like Japan. | P | Hello. Do you like traveling? |
| 着目B | Yes. I like Brazil. What traveling? | P | Where do you want to go? | 着目B | Yes. Where you want to go? (歌いながら) |
| P | I like ... | 着目B | ブラジル行きたいです。ブラジル。 | P | Where do you want to go?だよ。 |
| 着目B | See you. | P | Why? | 着目B | Where do you want to go? |
| 着目B | (HRTとの会話) なんているんだっけ? Traveling? え?バスケのトラベリング?何が見たいとか?何がしたいとか? | 着目B | そんなこともわかんないですね。え?どうすんの?終わり? | P | I want to go to Korea. |
| | | P | Why?って聞いたでしょ?なんで行きたいのって。 | 着目B | What do you... What do you want to do? (HRTと一緒に) |
| | | 着目B | 2千年前のドラゴンがね。What traveling?なんて聞くの? | P | Spicy food eat. |
| | | P | 何聞きたいかわかんないけど Where do you want to go?かな。 | HRT | Oh, you want to eat spicy food. |
| | | 着目B | Where do you traveling? | 着目B | What spicy food? |
| | | P | I want to go to Korea. I like beauty and spicy food. | HRT | Good question. |
| | | 着目B | Nice. Spicy food? What spicy food? なんて好きなの? | P | I like kimuchi. Where do you want to go? |
| | | P | Why?だよ | 着目B | Brazil. |
| | | | | P | What do you want to do? |
| | | | | 着目B | Amazon. ドラゴンを助ける |

図 10 着目児童Bの1時間目3時間目と5時間目の発話記録

(4) 検証授業1期の考察 (Teacher Talk の4つの要素は有効だったか)

①自然な文脈と高い真正性

聞き手と話し手の役割が交互に繰り返されるやり取りを行い、会話の継続に必要な相づちなどを取り入れたこと、教師たちがやり取りの中で本当に知りたい情報をやり取りすることで、児童が Teacher Talk の内容を興味深く聞き、英語でやり取りしようとする様子が見られた。

単元2時間目の振り返りには、やり取りする上で重要な要素である「質問すること」に関して記述した児童は24人中2人だったが、単元3時間目の振り返りには「質問すること」に着目して記述していた児童が24人中13人いた。特にAさんは、自分に必要な質問の表現に気付き、自分で選択して伝えようとしており、聞き手と話し手の役割が入れ替わるやり取りに近づいている。

しかし、相づちや相手の意見に自分の感想を付け加えることなどについては振り返りの記述にも発話記録にも表れていない。自然な文脈と高い真正性については、児童がやり取りをするための動機づけとしてもインプットとしても概ね有効であるといえるが、継続して行うことが効果的であると考えられる。

②気付きを起こさせたい学習項目

「教師の言ったことをそのまま言うのではなく、自分の言いたいことを言う」ことについて示したことについては、児童全体の共通の課題ではあったが、自分でそれが課題だと自覚していない着目児童2人にはすぐに生かされなかった。しかし、気付いた児童が使用することで更に別の児童の気付きにつながると考える。

また、歌で使用された表現を Teacher Talk に入れたことで、Bさんは歌で覚えた表現を、Teacher Talk の中から自ら選択して適切に使うことができた。このように、気付きを起こさせたい学習項目は、それ自身が児童の課題を解決するものであれば即時的に生かされることが分かった。教師が身に付けさせたいことは、児童自身がそれを課題だと気付かせることができれば有効に働くと考える。

③既習表現の活用

単元の言語材料にこだわらず、できるだけたくさんの目的に合った既習表現を繰り返し使用することで、Aさんは、既習表現が想起され、使う質問を指定されなくても徐々に質問の種類が増えたと考えられる。Bさんは、自分で相手に聞いたり、直前に相手が使った表現を利用したりしてやり取りを行っており、Teacher Talk だけでなく、仲間とやり取りする中で、繰り返しインプットされることで少しずつ

英語表現に気付き、自分の気持ちや考えを英語で伝えるために「これを使いたい」と思えるようになってきたと判断できる。これらのことから既習表現の活用は効果的であるといえる。

④児童生徒と教師、児童生徒同士のやり取り

児童と教師や児童同士のやり取りは、教師同士のやり取りには注目できなかった児童も、注目している様子が観察から見られた。Aさんは、自分の考えについて相手に質問する児童同士のやり取りを見ることで、より質問することに注意が向いたと考えられる。

段階はあるが、AさんBさんそれぞれに、自分の気持ちや考えを伝えるために必要な表現を自分で選択し、ためらったり間違えたりしながら英語で伝えようとする姿が見られたことから4つの要素を含んだ気付きを促す Teacher Talk を活動前に行うことは概ね有効であったといえる。また、②や③のように児童によっては即時的に生かされる場合もあるが、①や④のように継続的に行うことでより児童生徒の気付きにつながる事が考えられるため、2期にも検証を継続していく。

5 検証2期の実際

検証2期には、気付きを促す Teacher Talk に加え、インプットに戻るための気付きを促す支援を実践し、仮説1・2の姿について検証した。また、気付きを促す Teacher Talk と共に、研究員3名が共通して行ったことの中から、代表的なものの特徴的なものを記載する。

(1) 中学校でのトピックと Teacher Talk

中学校では、教科書の内容との関連よりも、日常生活に関わるどの学年でも話せるものを中心に“Summer”や“School Event”などのトピックを考えた。中学校では単元ごとに新しい言語材料を学ぶことになるため、学年や取り組む時期によって同じトピックで話しても使える言語材料が変化する。生徒が繰り返しやり取りに取り組み、学習の蓄積や振り返りを見ることで、自分の成長や課題を知ることができると考えた。

また、中学校では教科担任（以下JETと記載）が一人で授業を行うことが多く、教師同士がやり取りする形で Teacher Talk を行うことがあまりできなかった。その場合、JETが生徒とやり取りしながら4つの要素を含むことが望ましい。しかし、実際には生徒がJETの話を一方向的に聞いているだけになったり、生徒とのやり取りが一問一答形式になったりすることがあった。

やり取りが不慣れな中学1年生は、質問の仕方や会話の広げ方に気付くことができず、初期はやり取りを継続することができなかった。そのため、ALTと事前にやり取りする様子をビデオ撮影して見せたり、ALTだけを撮影し、オンラインミーティングのような形でALTとJETがその場でやり取りをしているように見せたりした。そうすることで少しずつ、やり取りの中で自分に必要な表現に生徒が気付き始めた。

(2) 既習に戻る（支援①）

①小学校における実践

児童が英語でうまく伝えられなかった内容が、既習表現を活用すれば表現できる場合、教師はその場で英語表現を教えず、その表現が出てきた部分を、全体で聞いてその表現を見つける時間を設けた（表11）。

児童の何人かは「何の種類か」という表現を含んだ会話文を繰り返し聞くことによって“What kind?”がそれに当たることに気付くことができた。

また、小学校の教科書の付属教材であるピクチャーディクショナリーには、これまでに学習したQ&Aや、必要な語句が掲載されている。児童が「分からない」と質問してきた場面でも、自分で探して確

表11 教師と児童のやり取り①

| 中間指導の中で | |
|---------|---|
| S1 | 何の種類って味じゃなくて、なんか言えなかった。 |
| HRT | 何の種類ってさ、前聞いたことあるけど覚えてる？ |
| S2 | そんなのあった？ |
| HRT | ちょっと聞いてみようか。 教科書Starting Outの1つを聞かせる |
| S3 | ああ！What kind?ってやつ？ |

認するように伝えた。

振り返りの記入の時間には、教師の声かけがなくても、徐々に個人でピクチャーディクショナリーや教科書の歌やチャンツなどを見直したり、聞き直したりする姿が見られた。

②中学校における既習に戻る実践

中学校では、2回のやり取りの間に、ペアで相談する時間を設けた(表12)。小学校同様、生徒がうまく伝えられなかった内容が既習表現を活用すれば表現できる場合、教師はその場で英語表現を教えず、教科書や教材の中でその表現が出てきたページや内容だけを伝えるようにした。

ヒントを与えると生徒たちは生徒同士で自分たちの伝えたかった表現に気付くことができた。適切な表現に自ら気付くと、その場で何度も繰り返して練習する姿が見られた。表12は、あるペアに教師が介入した例だが、同じ課題が振り返りの中で多く見られたため、小学校と同様の形で全体でも教科書に戻り、生徒たちが適切な表現に気付くことができた。

表12 相談タイムにおける教師と生徒の会話

| 1回目と2回目の相談タイム | |
|---------------|---|
| S1 | 〇〇行きたいってどうやって言うの？ |
| S2 | えーなんだったっけ。 |
| JET | Unit 3のヨーヨーのところ見てごらん。 |
| S2 | ああ、I want to か。 |
| JET | 行きたいだとう言う？ |
| S1 | I want to...行くだからgetじゃなくてgo toか。 |
| JET | そう！いいね！ |
| S1 | I want to go to 〇〇。 I want to go to 〇〇。 (繰り返して何度も練習) |

(3) 学習の蓄積や振り返りの共有(支援②)

①B小学校における振り返りの共有の実践

同じトピックでやり取りしていると「うまく言えなかった表現」に共通のものが生まれてくる。B小学校の児童たちは、間違えることへの不安が大きく、積極的に英語を使用することができない様子が話すこと意識調査と行動観察から見られた。そのため、「自分の気持ちや考えを伝えようとする姿」を価値付けること

| 活動の前に... | |
|----------|--|
| HRT | みんな始まる前に振り返り見ていいね。〇〇さんの「中に何が入ってるか聞きたかった。」っていうの、みんなならどうする？日本語で聞く？ |
| S1 | なんか知ってる単語で言ってみる。 |
| HRT | なんか知ってる単語で言ってみる。いいねえ。「バナナジュースの中に何が入ってるの？」ってみんなならどうやって聞く？ |
| S2 | Banana juice in (ジェスチャー付きで) |
| S2 | In...What? |
| HRT | Banana Juice...what...in?って言うの？ジェスチャーついたら伝わるね！とりあえず伝わるよね。何て言ったらいいかは後でわかればいいじゃない。 |

| Teacher Talkの中で... | |
|------------------------------|------------------------------------|
| ALT | I like curry and rice. |
| HRT | Curry! What curry in?(ジェスチャー付きで) |
| ALT | Oh, what's in the curry? |
| HRT | Ah. Yes, yes. What's in the curry? |
| ALT | Pork is in the curry. |
| 子どもたちのリクエストで2回目のTeacher Talk | |
| S14 | I like curry and rice. |
| HRT | What グレン先生何て言ってたっけ？ |
| S1 | What's in the curry? |
| HRT | そうそう！What's in the curry? |

図11 振り返りの共有

に重きを置き、共通の課題であった「中に何が入っているの」を英語でどう伝えるか、について学級全体で考える場を設けた(図11)。

児童の“Banana juice what in?”は適切な表現ではないが、間違っても英語で気持ちを伝えようとする姿勢を価値付けた。Teacher Talkで実際にHRTが児童が提案した適切ではないが伝わる表現を使い、ALTがそれを適切な表現に直してインプットした。教師はすぐにその表現を使わず、児童から表現を引き出し、適切な表現に気付いた児童がそれを全体に共有した。Teacher Talkを聞くだけでは気付かなかった児童も適切な表現に気付くことができ、次の時間に使っている児童が増えた。

②C中学校における振り返りの共有の実践

活動の前に振り返りシートを見返す時間を設けた。中学校の振り返りシート(図12)には、自分や友達が使った表現を英語で記入する欄を設け、英文自体を蓄積することができ、仲間が使った表現からも学ぶことができるようにした。また、書くことで

| 1st day | |
|---------|--|
| No. | What do you during the summer? |
| 8 | what do you do during the summer vacation? |
| 9 | what do you do during the summer? |
| 10 | what do you do during the summer vacation? |

What did you in the summer?

図12 中学校振り返りシート

| 1st day Video | | 2nd day | |
|---------------|--|---------|----------------------|
| No. | Your nice question | No. | Your nice question |
| 15 | What do you do during the summer vacation? | 15 | What did you summer? |
| | do you like summer? | 16 | What did did |

図13 振り返りシート1時間目と2時間目の記載の変化

文法面にも触れることができるため、共通する課題については、全体で共有するようにした。

この時期の中学1年生にとって、過去形は、小学校の授業で扱われた表現ではあるが、中学校の教科書ではまだ扱われていない。そのため、過去形と現在形の区別がついている生徒と、ついていない生徒が混在していた。9番の生徒が記入した現在形、過去形の英文を提示して、生徒たちに考える時間を設けた。自分のした質問が do と did のどちらが適切なのかに注意が向き、2時間目の振り返りで15番の生徒の記述に正確な英文ではないが変化が表れた(図13)。毎回文法的なことに焦点を当てるわけではないが、自分で英文を書けるようになった中学生だからこその気づきが得られた。

③B 小学校における学習の蓄積の共有の実践

| | |
|-----|---------------------------------|
| 着目C | What did you eat? |
| P | I ate bread. Do you like bread? |
| 着目C | I ate 何食べたか聞いた? |
| P | Do you like bread? 好きかどうか。 |
| 着目C | Ah, yes, I do. |
| P | What did you eat for breakfast? |
| 着目C | I ate rice. |

| | |
|-----|---|
| 着目C | 全然話せなかった。Yes, I do.しか言えなかった。 |
| P | 僕もDo you like しか聞けなかった。 |
| 着目C | 私もDo you like聞いてみればよかった。 |
| P | ああ。 |
| 着目C | しかも朝ごはんお餅食べたのに“I ate rice.”って言っちゃったよ。餅って何だろう。 |

| | |
|-----|--|
| P | What did you eat? |
| 着目C | I like... |
| P | I ate じゃない? |
| 着目C | あ、そっか。I ate rice, egg, and nuggets. |
| P | Nuggets? 高級だなあ。 |
| 着目C | Do you like nuggets? |
| P | Yes, I do. |
| 着目C | What did you eat? |
| P | I ate mini hamburg, egg...yaki. (ジェスチャー付きで) Do you like Hamburg? |
| 着目C | Yes, I do. |
| P | Me, too. |

図14 着目児童Cの1時間目のやり取りと動画を見返している様子
2時間目のやり取り

新しいトピックに取り組む1時間目、初めてのやり取りをGIGA 端末のカメラを使って撮影し、ペアで見返す時間を設けた(図14)。

動画を見返すことで、やり取りの最中には気付かなかった自分の間違いや、相手の使った表現を自分も使えたかもしれなかったことに気付くことができた。また、ペアで見返すことで、自分のことを客観的に見直すことができ、相手の使った英語表現からの学びも得られた。Cさんは1時間目に「私も “Do you like? 聞いてみればよかった」と振り返りに記述し、そのことを2時間目(図14)に生かして質問することができた。

(4) 仲間との交流(支援③)

①B 小学校における実践

教師と児童のやり取りの中で出てきた「冷やし中華」をALTに英語でどのように伝えるかクラス全体で考える場面を設けた。(表12) HRTは、正しい英語を教えるのではなく、児童たちが意見を出し合えるようHRTが問いかけるようにした。最後にALTが、児童たちが出した表現を英語でまとめた。

児童たちは「冷やし中華」を表す英語そのものを知らなくても、知っている単語を使って伝えられることにも気付くことができた。また、このような活動を繰り返すことで、教師にすぐ答えを聞かなくても、仲間と知っていることを共有することで、新たな表現を得ることができることに気付いていった。

②A 小学校における実践

表14は、教師同士のやり取りに児童たちが英語で質問している場面である。S2の“What egg flavor?”という発言から、児童同士で意見を出し合い、最終的には以前にTeacher Talkの中で使用した“What’s in the ○○?”を応用して“What’s on the ○

表13 仲間との交流①

| | |
|-----|--|
| HRT | What did you eat for breakfast, ○○さん? |
| S10 | I ate <i>hiyashichuka</i> . |
| HRT | You ate <i>hiyashichuka</i> ? Do you know “ <i>Hiyashichuka</i> ”? |
| ALT | No, I don't. |
| HRT | グレン先生冷やし中華わかんないって。何て伝えようか。 |
| S3 | Cold China! |
| ALT | What? Cold China? |
| S11 | Chinese food. |
| HRT | ああ、そっかChinese foodいいねえ。え?違うの?冷やし中華? |
| S2 | 冷麺じゃない? Cold noodle. |
| S12 | Vegetables. |
| HRT | Vegetables! いいねえ。Cold noodleか。冷たい麺ね。すごい。どんな味? Salty? |
| Ss | No! |
| ALT | Bitter? |
| Ss | No! |
| ALT | Sour? |
| S14 | Yes! |
| HRT | Sour!!なるほど! Sourって何? |
| S1 | すっぱいみたいな感じ? |
| ALT | “ <i>Hiyashichuka</i> ” is cold noodle with vegetables. And It's sour. Thank you. Maybe I see. |

表14 仲間との交流②

| | |
|-----|--|
| HRT | Today, Let's challenge!! Let's talk about breakfast. But not in Japan. Let's talk about world breakfast. I chose 3countries. |
| ALT | Yes, I do. |
| HRT | Which kimuchi do you want to eat? |
| ALT | Ahh, This one. How about you, Hijikatsensei? What do you want to eat? |
| HRT | I want to eat England breakfast. I can eat many kinds of food. |
| Ss | egg, bacon, beans, and bread! |
| HRT | I like tea. England is famous for tea. I always eat bread for breakfast. |
| S2 | What egg flavor? 何かけるか...えーっと。 |
| S3 | What's on the egg? |
| S2 | ああ! そうか! What's on the egg? |
| S4 | What's on the bread? |
| HRT | Oh! salt in on the egg, and I eat strawberry jam on the bread. |

○？”という適切な英語表現を導き出した。この表現は、この後のやり取りの中でも複数の児童が使用している姿が見られた。

(5) 単元における着目児童生徒の変容

B小学校 着目児童C

Cさんは、話すこと意識調査（図15）の中で4つの設問全てに3ややあてはまる、4あてはまると答えており、行動観察で、コミュニケーション自体は苦手ではないものの、英語で話すことに対する苦手意識が非常に強いと思われる児童である。

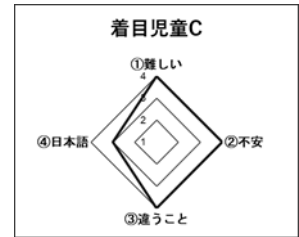


図15 着目児童C
話すこと意識調査

- ①自分の気持ちや考えを伝えるために、必要な表現を自分で選択し、
ためらったり間違えたりしながら英語で伝えようとしていたか

単元1時間目（図16）、Cさんは最初の質問をすることができたが、相手の質問を聞くことよりも答えることに集中しており、質問された内容とは異なることを答えていた。教師がTeacher Talkの中で最初にした質疑応答の部分を、そのまま再現しようとしていると考えられる。

| 着目Cさん1時間目 | | 着目Cさん2時間目 | | 着目Cさん7時間目 | |
|-----------|---------------------------------|-----------|--|-----------|------------------------------------|
| 着目C | What did you eat? | P | What did you eat? | P | What did you eat for breakfast? |
| P | I ate bread. Do you like bread? | 着目C | I like... | 着目C | I ate rice, egg...egg焼き... |
| 着目C | I ate 何食べたか聞いた? | P | I ate じゃない? | P | Grill? |
| P | Do you like bread? 好きかどうか。 | 着目C | あ、そっか。I ate rice, egg, and nuggets. | 着目C | Grill egg, vegetables炒めてgrill? |
| 着目C | Ah, yes, I do. | P | Nuggets? 高級だなあ。 | P | え? うーん。Fire...じゃないか。 |
| P | What did you eat for breakfast? | 着目C | Do you like nuggets? | 着目C | How about you? |
| 着目C | I ate rice. | P | Yes, I do. | P | I ate bread. |
| | | 着目C | What did you eat? | 着目C | Do you like bread? |
| | | P | I ate mini hamburg, egg...yaki. (ジェスチャー付きで) Do you like Hamburg? | P | Yes, I do. |
| | | 着目C | Yes, I do. | 着目C | あ! What's your dream school lunch? |
| | | P | Me, too. | P | It's parfait. |
| | | | | 着目C | Oh!parfait. |

図16 着目児童Cの1・2・7時間目の発話記録

単元3時間目に行った5（3）①に記載した支援②の後、Cさんは間違っけていてもジェスチャーや知っている英語を使って伝えてもよいことに気付き、検証授業後のインタビューで「先生がジェスチャーや単語を使って伝えていたから、私もやってみた」と話した。

今回の単元で扱ったトピック “food” では、「その日の朝食」「明日食べたい朝食」「今日の給食」「夢の給食」など、“food” の中でもその日によって話題や使われる英語表現が異なるTeacher Talkを行った。“food” の最終日7時間目（図16）、教師から food に関する好きな話題で話すよう伝えると、Cさんの相手は、“What did you eat for breakfast?” と質問した。それに対してCさんは、卵焼きや野菜炒めなど、知っている単語を工夫したり相手に聞いたりして英語で伝えようとしていた。また、Cさん自身も “What’s your dream lunch?” を選択して相手とは異なる質問をすることができた。

- ②自分の気持ちや考えを伝えるために、うまく言えなくてもインプットに戻り、必要な表現に気付こうとしていたか

単元1時間目（図16）、5（3）③に記載したようにやり取りを撮影してペアで見返す時間を取った。Cさんは、相手が自分の食べたものを答えた後に、それが好きかどうか質問していたことに気付き、「私も好きか聞きたかったな。Do you like 聞けば良かった」と話している。振り返りにも「自分が食べたものが好きか聞けなかった」と記入している。

それが生かされ、2時間目（図16）には “Do you like nuggets?” と質問することができた。

C中学校 着目生徒D

Dさんは、話すこと意識調査（図17）の中で4つの設問全てに4あてはまると答えており、英語に対しての苦手意識が強い生徒である。

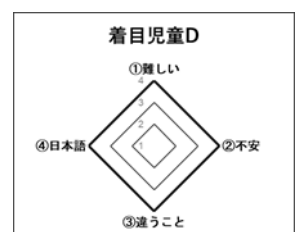


図17 着目生徒D
話すこと意識調査

①自分の気持ちや考えを伝えるために、必要な表現を自分で選択し、ためらったり間違えたりしながら英語で伝えようとしていたか

単元1時間目(図18)は、相手の質問に対して英単語を並べて伝えようとしているが伝わる語順にならず、自分から質問することはなかった。

単元前半のTeacher Talkは、JETが一方向的に話すことが多く未習の表現も多く含まれた。また、教師と生徒とのやり取りも一問一答のような形で、あまり行われなかった。そのため、相手からもインプットが得られなかった単元6時間目はほとんどやり取りにならなかった。

単元後半のTeacher Talkでは、ビデオを利用してALTとのやり取りを見せ、生徒とのやり取りを充実させた。Dさんは少しずつ質問に注意が向き、6時間目の振り返りに「どこに行きたいですかを言いたかった」と記述していた。質問以外の英語に関しては、少しずつ語順が適切なものに変化した。

| 着目Dさん1時間目 | | 着目Dさん6時間目 | | 着目Dさん8時間目 | |
|-----------|---|-----------|-------------------------------------|-----------|---|
| P | Where do you go during summer vacation? | 30秒沈黙の後 | | 着目D | Where do you want to go? |
| 着目D | I go to Shizuoka. Many部活. | 着目D | My next summer is pool friend. | P | I want to go to Grandmother's house one more time. Where do you want to go? |
| P | 部活はclub activityだよ。 | P | My next summer is go to Disney sea. | 着目D | I want to go to pool with my friend. |
| 着目D | ああ。Many club activity. | | 再び沈黙 | P | What do you do? |
| P | What do you do on Shizuoka. | | | 着目D | With my friend ice cream eat. |
| 着目D | Sea. Beach volley. Family. | | | P | I want to なんとかって。 |
| P | そっちも聞いてよ。 | | | 着目D | I want to go 流れるプール |
| 着目D | Where you go summer? | | | P | ああ! Okay. |
| P | I went to Okayama. | | | | |
| 着目D | 何て言えばいいの? | | | | |

図18 着目生徒Dの1時間目・6時間目・8時間目の発話記録

②自分の気持ちや考えを伝えるために、インプットに戻り必要な表現に気付こうとしていたか

Dさんは、6時間目(図18)に「来年の夏は友達とプールに行きたい」と伝えるために“My next summer is pool friend.”と表現していたが、8時間目(図18)には“I want to go to pool with my friend.”とほぼ正確な文で答えている。また、初めて“Where do you want to go?”を使用している。これは、6時間目の振り返りの「どこに行きたいですかを言いたかった」という記述と、教師が7時間目の活動前に教科書を使って“I want to ~.”と“Where do you want to go?”の表現を探す時間を設けたことがつながり、必要な表現に気付くことができたと考えられる。

6 1期2期を通した長期的な変容

(1) 着目児童Aの長期的な変容

①自分の気持ちや考えを伝えるために、必要な表現を自分で選択し、ためらったり間違えたりしながら英語で伝えようとしていたか

Aさんの検証1期、2期それぞれの単元1時間目の発話記録を比較した(図19)。1期には日本語で話す場面が多くやり取りとは言えなかった。

2期には単元1時間目から間違いはあるものの英語のみで会話をしている。また、同じ話題の中でも、相手とは異なる質問をしており、自分で表現を選択して伝えようとしているといえる。また、質問だけでなく、図19の下線のように相手の言葉を繰り返したり、感想を言ったりするなどの表現も増えている。

| 着目児童A 検証1期1時間目 | | 着目児童A 検証2期1時間目 | |
|----------------|--|----------------|--|
| 着目A | ◀Teacher talk▶ Let's talk about traveling. (何度も繰り返す。) | 着目A | ◀Teacher Talk▶ I ate bread. Delicious. On the rice what's on the rice. Natto. (納豆に酢を入れる話を聞き)え?それうまいのか? Is it delicious? Sweet, 甘いのが好きなのか。 |
| 着目A | Let's talk about traveling. Do you like traveling? | P | What did you eat? |
| P | I like Hawaii. | 着目A | I ate breakfast is bread. |
| 着目A | ハワイ? | P | Ah, Bread. What on? |
| P | You can see beautiful sea. | 着目A | Jam is on the bread. What's your breakfast? |
| 着目A | ああきれいですよね。 | P | I ate France pan. Cheese (ジェスチャー) |
| P | You can eat chicken. Delicious. Where do えーっと。Where? | 着目A | Oh, Cheese. Nice. |
| 着目A | ええ。どこだろう。行ったところ? どこでもいいけど。 America. You can アメリカって何? あ自由の女神か。 | P | It's delicious. Do you like butter? |
| | | 着目A | Yes. I like butter. On the bread. |

図19 着目児童A 検証1期と2期の単元1時間目の発話比較

②自分の気持ちや考えを伝えるために、うまく言えなくてもインプットに戻り必要な表現に気付こうとしていたか

Teacher Talkを聞いている間にも変化が見られた。1期には、教師の会話の初めのフレーズのみを質問したりしている(図19)。また、自分の気になる表現が出てくると、つぶやいたり、意味を自分で

確認したりしながら聞いている。Teacher Talk を聞くときに、内容面と言語面、どちらも捉えようとしており、特に自分に必要なインプットに選択的注意を向けていることにも注目できる。また、Aさんは授業中にほとんど挙手をする事がなかったが、やり取りの中間の振り返りでは、うまく言えなかったことを全体に共有することが増えた。インタビューでは、「話せると嬉しい。言えないこともあるけど、結構言えるようになったなと思う。もっとたくさん話せるようになりたい」と自分の成長を感じている様子も見られた。

(2) 着目児童Bの長期的な変容

①自分の気持ちや考えを伝えるために、必要な表現を自分で選択し、ためらったり間違えたりしながら英語で伝えようとしていたか

Aさんと同様に、Bさんの1期5時間目と2期4時間目を比較した(図20)。2期には、単元で初めて学習する過去の表現がTeacher Talkの中で繰り返し使われていた。適切な表現ではないが1期に比べるとBさんにとって使い慣れていない表現でも、自分で選択して臆することなく英語で伝えようとしていた。

| 着目Bさん 検証1期5時間目 | | 着目Bさん 検証2期4時間目 | |
|----------------|--|----------------|--|
| 着目B | Hello. | P | What did you eat yesterday? |
| P | Hello. Do you like traveling? | 着目A | Chicken |
| 着目B | Yes. Where you want to go? (歌いながら) | P | Oh, nice. What chicken? Fried? |
| P | Where do you want to go?だよ。 | 着目A | Yes! Fried chicken! and miso soup and Koshihikari. |
| 着目B | Where do you want to go? | P | What's in the miso soup? (相手にわかるようにジェスチャーを付けて) |
| P | I want to go to Korea. | 着目A | Tofu, Negi. Delicious! What eat yesterday?何だっけ? |
| 着目B | What do you... What do you want to do? (HRTと一緒に) | P | What did you eat yesterday? |
| P | Spicy food eat. | 着目A | What did you eat yesterday? |
| HRT | Oh, you want to eat spicy food. | P | I ate hamburg. |
| 着目B | What spicy food? | 着目A | Delicious? |
| HRT | Good question. | P | Yes. I like hamburg. |
| P | I like kimuchi. Where do you want to go? | 着目A | Nice! |
| 着目B | Brazil. | | |
| P | What do you want to do? | | |
| 着目B | Amazon. ドラゴンを助ける | | |

図20 着目児童Bの検証1期単元5時間目と2期単元4時間目の発話比較

②自分の気持ちや考えを伝えるために、うまく言えなくてもインプットに戻り必要な表現に気付こうとしていたか

1期も2期も教師や仲間から直前に得たインプットがBさんの発話を支えていることは言うまでもない。しかし、2期には自分から相手に英語表現を確認する場面が増え、自分からインプットを得ようとする姿が多く見られた。検証授業後のインタビューでは「友達の言ってることは分かる。困ったときは友達に聞きます。質問はできるようになってきました。でも次が言えない。ちゃんと先生の話聞かなきゃと思う」と答えている。振り返りを見ると、言いたかったけど言えなかったことに8回中4回、「最初の質問が聞けなかった」と答えている。インプットとしてTeacher Talkを聞いている時に、質問に注意は向いているが、音声を捉えきれていない可能性がある。別の4回には、「食べてないと言いたかった」や「鮭の塩焼きが好きって言いたかった」なども記入しているが、解決することができなかった。

7 検証2期の考察

(1) インプットとしての「気付きを促すTeacher Talk」

気付きを促すTeacher Talkの4つの要素の中で、①自然な文脈と高い真正性に関して、継続的に行うことで効果が得られた。Aさんは、1期の最初はほとんど日本語で話していたが、単元の後半には、自分で選択して、英語で伝えるようになり、自分の考えや相手の意見に対して質問することができるようになった。2期には質問するだけでなく、相手の言葉を繰り返したり、感想を言ったりするようになった。やり取りを継続するためのこれらの表現は、Teacher Talkで繰り返しインプットを続けたことで身に付いたと考えられる。

また、④児童生徒と教師、児童生徒同士のやり取りは効果的であったと考える。このことは、Aさんは、児童同士のやり取りから質問することへの気付きを得ていること、Dさんが教師の一方的なTeacher Talkだけではほとんど気付きを得ることができなかったが、教師と生徒のやり取りを聞くことで少しずつ

つ語順が修正されたことや質問が増えてきたことから分かる。

また、A小学校で行った仲間との交流で分かるように、②や③を Teacher Talk で示したことは、仲間との交流で少しずつ全体へと広がっていく。Teacher Talk で気付かせたい学習項目や既習表現を示すことと気付きを促す支援が結びつくことでより有効なものとなると考える。

(2) インプットに戻るための「気付きを促す支援」

まず、中間振り返りで、支援1（既習に戻る）を行うことで、児童生徒が自分で探して必要な表現を見つけることができた。また、継続して行ってきたことで習慣化につながり、自ら教科書などを見返す姿が見られた。

支援2（学習の蓄積や振り返りの共有）として撮影したやり取りや振り返りを見返すことで、CさんDさんは、それぞれ Teacher Talk や仲間の英語から必要な表現に気付き、次回のやり取りで実際に使用することができた。

支援3（仲間との交流）として、児童生徒がうまく言えない時に仲間と交流する時間を設けることで、A小学校では、「冷やし中華を英語でどう説明するか」について、B小学校では教師同士のやり取りに一人の児童がした“What egg flavor?”という質問について、児童同士で適切な表現にしていくことができた。

これらのことから、インプットに戻るための「気付きを促す支援」の3つは概ね有効だったといえる。しかし、Bさんは、振り返りの中の「言いたくても言えなかったことや次回英語で言ってみよう」と具体的な記述が見られるものの、それを解決できなかった。これは、3つの支援が学級全体に対して行われることが多いため、自分事にならず、Bさんのように解決しないまま次の時間を迎えていることがあると考えられる。そこで、今後は振り返りの中の全体に共通する課題や、自分から発言できる児童生徒の課題だけでなく、教師が振り返りを見返す中で、個別にインプットに戻る方法を提案したり、言いたくても言えなかったことを自分で解決する時間を設けたりすることが必要だと考える。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) インプットとしての「気付きを促す Teacher Talk」

インプットとしての Teacher Talk を聞くとき、内容、言語材料の順に捉える必要がある。トピックを与え、児童生徒が話したいと思える本当のコミュニケーションを教師が行うことで、児童生徒が興味をもち、内容を捉えようとする。教師が本当に話したいと思うことを楽しんで話すことが大切である。次に、気付きは児童生徒によって異なるが、既習表現をできるだけ豊かに使うこと、また児童生徒の共通の課題を解決する表現を含んだことで、なんとなく知っている、聞いたことがある既習表現に繰り返し触れることができた。それによって児童生徒に合った気付きが生まれ、次は使ってみようという意欲につながったと考える。また、教師の話題に児童生徒も巻き込んでやり取りをすること、児童生徒同士のやり取りを見ることで、児童生徒がより自分事と捉え、会話をどのように広げていくかに気付くことができた。

これらのことから「自然な文脈と高い真正性」「気付きを起こさせたい学習項目」「既習表現の活用」「教師と児童生徒のやり取り」の4つの要素を含んだ Teacher Talk を活動前に行うことは児童生徒が自分の気持ちや考えを自分で選択して伝えようとする上で効果的であった。

(2) インプットに戻るための「気付きを促す支援」

インプットに戻るための支援として行った3つは、児童生徒のアウトプットをインプットにつなげるためにいずれ児童生徒が自ら使用することができる手立てである。どの支援においても、教師が明示的に教えるのではなく、児童生徒が自ら必要なことに気付くきっかけになることが重要である。そのきっかけを繰り返し作っていくことで、自分の気持ちや考えを伝えるために、うまく言えなくてもインプットに戻り必要な表現に気付こうとする姿につなげることができた。少しずつではあるが、特に指示やきっかけがなくても振り返りを見直したり、デジタル教科書で必要なインプットを探したりする姿も見られるようになってきた。

11月に行ったアンケートの中で、「うまく言えなかった時に何を参考に言えるようにしますか」という設問を選択肢の中から複数回答で行った(図21)。小学校でも中学校でも学習者用デジタル教科書が最も多く、児童生徒にとって、支援1(既習に戻る)が最も有効に働いたと考える。

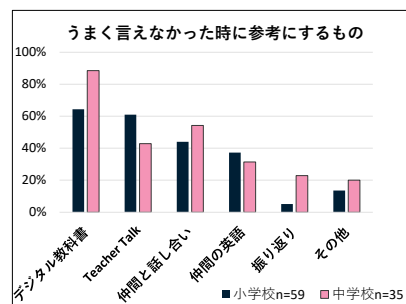


図21 11月アンケート

小学校の研究員は「子どもたちが最近先生これ何て言うのと聞かなくなってきました。教科書とか友達と相談すれば分かるからだと言っています」と変容を実感していた。これらは児童生徒が自分でインプットに戻ろうとしている姿といえる。自分の気持ちや考えを伝えるために、必要な表現を自分で選択し、ためらったり間違ったりしながら英語で伝えようとするのが、インプットに戻り必要な表現に気付こうとする姿につながったといえる。

児童生徒が自分の気持ちや考えを伝える言語活動を行う際、常に児童生徒に選択の余地があることが重要である。しかし選択させることで児童生徒がもつ課題も多様になる。その時、教師がすべてを解決して教えるのではなく、児童生徒が自分でその課題を解決できるよう支援することでインプットとアウトプットの学習サイクルを自ら回す姿につなげていくことができる。中学校の研究員は、「教師主導で全てのクラスで同じ授業をしようとしていたので、それぞれのクラスで別の課題が出たらすべて教師がそれを解決する準備をしなければいけないと思っていたが、子どもたちが自分の言いたいことを言うようになって、それを一緒に解決することを楽しめるようになってきた」と話し、教師の考えにも変化が見られた。

2 今後の課題

(1) インプットとしての「気付きを促す Teacher Talk」

インプットとしての Teacher Talk に未習の表現を多く使うことや教師が一方的に話す形になると児童生徒にとって理解可能なインプットにならず気付きが起こりづらいことが分かった。児童生徒が自分で選択して使える既習表現で話すこと、児童生徒を巻き込んだやり取りにすることが重要である。また、これまでに比べ豊かな言語材料を含んだ Teacher Talk は、語彙やフレーズの蓄えが少ない児童生徒にとっては、うまく選択的注意を向けられずに気付きが起こりづらいことも分かった。仲間との交流などがインプットの補足になってはいるが、児童生徒が、Teacher Talk の中から自分に必要な表現に気付くことができるような支援を探っていく必要がある。

(2) インプットに戻るための「気付きを促す支援」

児童生徒が「先生、〇〇って何て言うの。」と質問してきた際、その場で答えを教えてしまう場面が見られた。インプットに戻るための支援は、教師自身が育てたい資質・能力を意識して繰り返し行わなければ児童生徒に定着しないことが分かった。また、全体で行うだけでは自分事にならず支援が生かされない場合もあった。山本(2019)は「生徒がさまざまな『学び方』を手に入れ、自分に必要な学びを

選択して行う経験をたくさん積み重ねることが重要だ」²⁷と述べている。この支援を全体や個別など、様々な形や場面で長期的に行い、児童生徒がうまく言えなかったことを自ら解決する手立てを増やし、定着させていく必要がある。そうすることでより多くの児童生徒がインプットとアウトプットのサイクルを自ら回せるようになると思う。

3 今後の実践への示唆

今回の「自分の気持ちや考えを自分で選択して伝えようとする姿」は、決まった英語表現を練習して使うのではなく、自分の気持ちや考えを伝えるために、既存の知識やTeacher Talk、仲間の話す英語や教科書などから自分で選択し、ためらったり間違ったりしながら英語で伝える姿であり、うまく言えなくても、伝えられるようになるためにインプットに戻り必要な表現に気付こうとする姿である。新しい表現の意味を知ったり、言えるように練習したりすることは、英語の授業の中で大切な活動である。しかし、自分の伝えたいことを考えて主体的にアウトプットすることが言語習得には欠かせない。アウトプットすることで言えないことに気づき、インプットで更にそれを言うための表現に気付く。この経験こそが言語習得に重要な段階であるといえる。児童生徒が「自分の気持ちや考えを伝えたい」「自分で気付いて選択して伝えてみよう」と思える環境や題材を整え、支援していくことが教師の役割であると考えられる。

また、「自分の気持ちや考えを伝え合おうとする姿」が育ち、インプットとアウトプットの学習サイクルを回せるようになれば、中学校では更にやり取りの題材や質も発展させられるようになるだろう。そのようなやり取りにつなげていくために必要なこと、やり取りの言語活動の更なる充実に必要なことを今後も探っていきたい。

最後に、研究を進めるにあたり、ご支援、ご助言くださいました講師の先生、また校長先生をはじめ学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- | | |
|--|-------|
| 村野井仁『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店 | 2014年 |
| 和泉伸一『第2言語習得と母語習得から「言葉の学び」を考える』アルク | 2016年 |
| 高木展郎・三浦修一・白井達夫 『新学習指導要領がめざすこれからの学校・これからの授業』小学館 | 2017年 |
| 山田誠志『自分の本当の気持ちを「考えながら話す」小学校英語授業』日本標準 | 2018年 |
| 赤木浩文「第二言語学習における『気づき』について」 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要 (No. 21) | 2020年 |
| 高橋純『学び続ける力と問題解決』東洋館出版社 | 2022年 |

【指導助言】

- | | |
|---|--------|
| 玉川大学文学部英語英文学科教授 | 工藤 洋路 |
| 東京家政大学文学部英語コミュニケーション学科教授 (川崎市総合教育センター専門員) | 太田 洋 |
| 川崎市立中学校教育研究会英語科部会長 (川崎市立はるひ野中学校) | 伊藤 敏明 |
| 川崎市総合教育センター指導主事 | 大窪 洋次郎 |

²⁷ 山本嵩雄『「教えない授業」の始め方』アルク 2019年 p.26