

協働的な相互交流によって学びを深める外国語活動：
活用できる外国語スキルの習得を目指して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-05-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 平井, 春菜 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008468

協働的な相互交流によって学びを深める外国語活動

—活用できる外国語スキルの習得を目指して—

平井 春菜

Foreign Language Activities that Develop Knowledge Creation Through Interaction:
Fostering Practical Foreign Language Skills

Haruna HIRAI

1 問題の所在

学習指導要領の全面改訂について、文部科学大臣から中央教育審議会に諮問が出された(2014)。生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新などから、社会構造や雇用環境は大きく変化し、子供たちが就くことになる職業の在り方も、現在と様変わりすると予想される。教育も個々の潜在的な力を最大限に引き出すことにより、一人ひとりが互いを認め合い尊重し合いながら自己実現を図り、幸福な人生を送れるようにするとともに、より良い社会を築いていくことができるよう進化していかなければならない。以上から、外国語教育も改善の必要性があり、外国語活動教科化の内容を盛り込まれた新指導要領は、小学校で平成 20 年度に実施されることとなった。諮問では、現在小学 5、6 年生で導入されている外国語活動を 3 年生からに前倒しし、5、6 年生は正式教科に英語を加えることについて、学習内容の見直すよう促した。そして「どのように学ぶか」を重視し、小学校から高等学校までを通じた教育目標を、「英語を使って何ができるようになるか」という観点から四技能に係る一貫した具体的な指標の形式で示すことについて、検討を求めている。また、児童が自ら課題を発見して解決を図るアクティブ・ラーニングと呼ばれる学習手法を充実させる検討も要請した。

筆者は実習校で、外国語活動教科化に対する不安を、現場の先生が抱いていると知った。また、自身の授業実践で見られた、「相互交流の中で考えを深め合う活動」はアクティブ・ラーニングにも繋がることに気づいた。①現場の先生のもつ不安を解消する、②相互交流を生かして外国語スキル（これから益々進む国際社会においても自分の意見を英語で表現し、躊躇することなく他者と交流していくことのできる能力）を育む、③筆者自身の授業力向上を目的として、これからの英語教育における 1 つの授業提案をすることができればと思い、本研究を行う運びとなった。

2 研究の目的と方法

本研究の目的は、静岡市内の小学校におけるアクションリサーチによって、子供同士の相互交流の中で、活用できる外国語スキル習得を目指した授業の検討をしていくことである。アクションリサーチは、大学院 1 年次での 3 年生・6 年生の授業、大学院 2 年次での 3 年生・6 年生の授業を検討・実践・分析し、授業力向上を試みた。そのなかでも、分析に力を入れた大学院 2 年次の 6 年生の授業について報告する。

元中学英語教師の大学院実務家教員・高校英語教師であり内地留学中の先生との検討会、所属するゼミによる検討会を経て、単元をデザインし、6 年生（1 組 30 名、2 組 30 名）において、1 単元・4 時間で実施した。

3 実践研究

(1) 授業検討

授業の検討会を重ね、can を使った表現には、個人の能力についての表現と密接に繋がるという特徴があることに気づいた。単元計画を考え始めた当初は、相手を「～できない」で表現することに、強い抵抗感を抱いていた。しかし、それは表面的な交流を考えているからであると、検討会で気づいた。「〇〇さんはピアノを弾くことはできないけれど、サッカーはできるよね」など、温かな雰囲気の中で交流することで、価値のあるコミュニケーション活動にすることができる。自分のできないことについて相手に言われてしまうことは、最初は良い気持ちはしないかもしれない。しかし自慢できる部分も、知られるのを躊躇うような部分も全て、受容的に理解してもらえている心地よさは、コミュニケーションの希薄さが問題視されている今日において、必要なことのように思えた。温かな雰囲気の中で can を使った表現に慣れ親しんでもらおうと考え、単元計画を検討した。詳細に分析した、6年生の初回の授業実践について報告する。

① 1時間目の目標

- ・ T1・T2 の対話から can と can' t の意味を予想しようとする。
- ・ ジェスチャーゲームのなかで、積極的にさまざまな表現に挑戦し、can・can' t の言い方に慣れ親しむ。

② 1時間目の授業構想

教師の対話から、like と can の違い、can と can' t の意味を予想し、理解を深める。子供たちの出来ることを英語化してクラスで共有し、言い方の練習を行ってからゲームに移る。ジェスチャーゲームは、自分のできること・班のメンバーのできること (I can play baseball./You can play the piano. など) を約1分間のシンキングタイムにある程度用意し、話者はできることをリズムに合わせて言う。話者以外のメンバーはリピートする際に、I の場合は you に変え、you の場合は you のまま該当者を手で指し、動作のジェスチャーを行う。話者は時計回りで交替する。自分や班のメンバーのできないことを言ってもいいが、話者以外のメンバーは、can' t と発するときには胸の前で×を作らなければならない。このようなゲームのなかで、can・can' t の言い方に慣れ親しんでもらう。

(2) 分析

グループごとに IC レコーダーを用いて録音した発話と、授業後に回答してもらった振り返りシートを基にして分析した。「間違いの修正に関する分析」は、教師が入らずとも子供たちのみで学びを深めることができるようにするため、班をタイプ別に分類して子供たちの活動の様子を分析した。「躓きを見せた子供に関する分析」は、全ての子供にとってグループ活動の中で学びが起きるようにするため、躓きの原因を発話・振り返りシートから探った。

①間違いの修正に関する分析

クラスを7班に分けてジェスチャーゲームを行ったところ、「修正の機会が見られなかった班」、「教師による修正が行われた班」、「児童同士による修正が行われた班」の3タイプに分かれた。「修正の機会が見られなかった班」をA班、「教師による修正が行われた班」をB班、「児童同士による修正が行われた班」をC班と例にとり、表1に活動の分析を示す。

表1 タイプ別3班による活動分析の比較

	修正の機会が見られなかった班	教師による修正が行われた班	児童同士による修正が行われた班
	A 班	B 班	C 班
発話分析から	「I can play the baseball」など、 unnecessary the をつける間違いが 10 回見られた。これに対する修正の機会は見られなかった。recorder にも the をつけていたことから、使い分ける認識はなかったと思われる。	can の後に続く動詞を動名詞にしてしまったり、basketball の前に play をつけないといった間違いが見られた。子供同士で修正する場面もあったが、再び修正前と同じ間違いを繰り返していた。担任の先生による修正が行われたあと、5 人中 2 人が再度同じ間違いをするものの、他の班員によって修正された。	C 班は、「I can soccer. / I can tennis.」など、play をつけない間違いが、活動の序盤で多く見られた。しかし、板書の例から間違いに気づき、子供自身で修正を行った。
振り返りシート分析から	A 班の感想は、「I can ○○.」の言い方が分かったこと、友だちとのコミュニケーションが楽しかったことを中心に書かれている。しかし、「何が言えるようになったか」、「何を理解できたか」を具体的に書かれている記述はなく、学習した内容が漠然としていた。「I can の文を言えた」、「You can の文を言えた」は全ての班員が「あてはまる」と回答している。A 班のなかでは、授業内で「しっかりと覚えていた」ことになる。しかし、「修正が入らなかったから、間違いに気づけなかった」とも言い換えることができるだろう。	B 班は、学んだこととして「一輪車は、play とはちがって ride a をつけること」、「swim はスポーツだけど play をつけないこと」、「swim を swimming と言わないこと」を具体的に挙げている。B 班は「I can ○○.」の言い方をしっかり理解できたことが言える。その一方で、班員の中には自己評価の低い回答した子供も見られた。B 班は、班の中でも「できた」実感の差が大きく開いてしまった班だと言える。修正が多く入る分、子供たちの「間違えてしまった」、「失敗してしまった」という気持ちが芽生えやすくなるだろうと考える。	明確な学びを記述する者は一人もいなかったものの、班員同士で教え合うなどの協力が上手く出来ていたことにより、学びを深化しながら外国語スキルを高め合った班であると言える。コミュニケーションの楽しさが分かる記述も多く見られ、A 班・B 班よりも、「今後も「can, can't を使いたい」、「妹とジェスチャーゲームをやってみよう」など、学習に対して意欲的な感想も多く見られた。

以上から、班のタイプによって学びの深め方が異なることが分かった（図1）。班の躓き、活動の滞り、言い方の間違いなどを、教師が全ての班に入ってフォローするのは、全班同時進行で活動を進めているかぎり不可能である。しかし、児童のスキルに委ねた活動では、今回と同じように「修正の機会が見られなかった班」が出てきてしまい、全ての子供にとっての学びの機会は不平等となってしまう。C 班のように「児童同士による修正」が全ての班で行われれば、学びを深める機会が保証されると考えた。

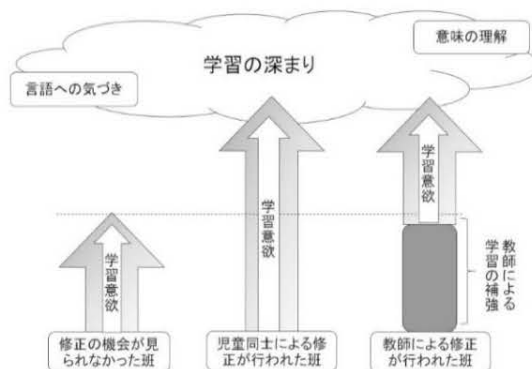


図1 班タイプに学びの深まり方

②躓きを見せた子供に関する分析

この授業内で何かしらの躓きを見せた子供は、2クラス（60人）中6人、14班中4班において見受けられた。そこで、躓きを見せた子供の中でも、発話を全て記録することができた子供の中でも、DAの分析について報告する。

DAは、授業はまあまあ楽しむことができたものの、目標であった「I can ○○.」、「I can't ○○.」、「You can ○○.」は全く言うことができなかったと自己評価している。確かにDAは表2の示すように、活動の中で躓きを見せていた。

表2 DAの活動の様子（一部抜粋）

	DA	DB	DC	DD
1	何にもない！			
2		I can baseball でいいじゃん。		
3	baseball			
4		I can は？		
5	baseball			
6		I can は？		
7	あもう、I can baseball.			
8		You can baseball.		
14	えー何言えばいいのー？			
15			できるもの言えばいいの。	
16	何もない！			

DAの1時間目の授業の感想は「今日学んだことは、英語でできることできないことをいうには、むずかしくてジェスチャーをしながらはなすことは、むずかしいことがわかった。」と書かれていた。しかし、質問項目にあった「自分のできる・できないを知ってもらえたこと」には「とても嬉しかった」と回答しており、単元の狙いであった、「自分のできることを友だちに理解してもらえる心地よさを実感する」ことによって、授業を楽しんでいると感じていたことになる。しかし、DAが「学習内容を自分のものにすることができなかった」と考えているのには変わらない。DAが活動で「英語を話すことができた」という成就感や達成感を得られるような活動にリデザインすることが、躓きを見せた子供だけでなく、全ての子供にとって学習意欲を増すような活動となり得ると考える。

（3）考察

「児童同士による修正」が行われたC班のように、その修正も間違いを強い口調で責めるのではなく、意味交渉（相手の言っていることの意味を確認したり、聞き返したり、自分の伝えたいことを分かりやすく表現を言い換えたりすることによって、意思の疎通を試みる行為）の中で、子供たちが「どうにかして自分の考えを伝えたい」、「そのために英語を話せるようになりたい」という気持ちが助長されるような温かい相互交流を促すことができれば、躓きを見せた子供も、他の子供も、コミュニケーションに対してプラスのイメージをもつことができ、意欲的に学習することができると思う。

本授業では、全班でこのような協働的な相互交流を促せていなかった。全班で相互交流を行うことができるように授業をデザインし直す必要がある。

（4）リデザイン

考察から、「ジグソー学習」を導入した5時間目の授業を提案する。「ジグソー学習」は個人のスキルや班のメンバー構成に頼りすぎることなく、協調学習を促すことができると考えられる。外国語活動が教科となれば、コミュニケーション能力の素地を養うだけでなく、学ぶ内容・学び方の検討を求められる。どの班でも教師が関わらずとも効果的な修正が行われるよう意識し検討した。

①5時間目の目標

- ・「I can ○○」の言い方を考え、英語にも日本語と同様「言葉の決まり」があることに気づく。

②5時間目の授業構想

導入で、子供によって「I can ○○.」の言い方にバラつきがあることを確認し、言い方の決まりを見つけないという動機付けを図る。ジグソー学習では、A、B、C、Dの4班のエキスパートグループに分け、元の班のメンバーに説明できるように資料(表3)を読み込む。元の班員に説明し、考えを深めあった後、再びジェスチャーゲームで実践的に学んだことをアウトプットする。

表3 エキスパート資料

A: I can cook? cooking? まさみ、ゆうた、えりは、みんなと同じ、4時間の「I can ○○.」の授業を受けてきた仲間です。Aの課題「I can cook? cooking?」についての話し合いをしました。 まさみ：そりゃあ「I can cook.」だよね！ ゆうた：でも5年生の時に習ったじゃん。「I like cooking. (わたしは料理することが好きです。)」って。やっぱり「ing」はつけるでしょう？ えり：cooking 教室ってよく耳にするしねえ。cooking かもね。 まさみ：でも他の「I can play ○○.」とかのplayには「ing」つけてないよ…。 A班のみんなでcanの後にはcook か cooking か、話し合ってみよう。	B: I can swim? swimming? まさみ、ゆうた、えりは、みんなと同じ、4時間の「I can ○○.」の授業を受けてきた仲間です。Bの課題「I can swim? swimming?」についての話し合いをしました。 まさみ：わたし水泳習っているんだけど、水泳教室のことスイミングって呼ぶことがあるよ！ えり：わたしもスイミングってよく言うなあ。5年生の時「I like swimming.」で習った気がするし。 ゆうた：でも「I can play soccer.」や「I can cook.」ではplaying や cooking とは言っていなかったよ。 B班のみんなでcanの後にはswim か swimming か、話し合ってみよう。
C: I can play swim? I can swim? まさみ、ゆうた、えりは、みんなと同じ、4時間の「I can ○○.」の授業を受けてきた仲間です。Cの課題「I can play swim? I can swim?」についての話し合いをしました。 まさみ：swimにplayは必要でしょ！volleyball や soccer と同じスポーツだしね。 ゆうた：ボール使うのと使わないのと別にしているかもよ？ まさみ：運動にはかわりないじゃん！ えり：まあまあ。わたしね、これまでの授業の中でふしぎに思ったから調べてきたよ。同じスポーツだけど、どういう使い分けをしているんだと思う？ 〈playをつけるもの〉 tennis (テニス), soccer (サッカー), baseball (野球), volleyball (バレーボール) 〈doをつけるもの〉 yoga (ヨガ), judo (柔道), aerobics (エアロビクス), kendo (剣道), karate (空手) 〈何もつけないもの〉 ski (スキー), swim (泳ぐ), skate (スケート), surf (サーフィン) C班のみんなで、どのような基準で3つにグループ分けされているのか、話し合ってみよう。	D: play the piano? play piano? まさみ、ゆうた、えりは、みんなと同じ、4時間の「I can ○○.」の授業を受けてきた仲間です。Dの課題「I can play the piano? I can play piano?」についての話し合いをしました。 ゆうた：なんでtheつける必要があるの？ えり：soccer (サッカー) や basketball (バスケットボール) にはtheはついてないしねえ。 ゆうた：やっぱり「I can play piano?」でいいんじゃないかな？ まさみ：えーでも、recorder (リコーダー) にはtheが付いていたから、piano (ピアノ) にも付けるよ。 D班のみんなで「I can play the piano?」か、「I can play piano?」か、話し合ってみよう。

上記に示すジグソー学習を行うことによって、協働的に知識を統合していくなかで、子供たちから「英語にも日本語のように言葉の決まりのようなものがある」ことに気づいてもらいたいと考える。

4 総合考察

(1) 本研究のまとめ

相互交流の機会を設定することで、子供たちは英語を使って、言いたいことが「伝わる」・「理解できる」喜びや成就感を得ることができ、学習意欲が向上するとともに、コミュニケーションに対するプラスのイメージをもつことができる。本研究で、上記のような子供の様子を見て取ることができた。それは、その交流が一概に英語の得意な子が他の子を引っ張り、言い方を間違えてしまった子を責めるような活動ではなく、「今度は〇〇を付けて言ってください」、「あ、〇〇だね」「え？〇〇じゃないの？」といった意味交渉を繰り返し、間違いの修正を温かな交流の中で行う活動であったからこそである。また、交流の中で学びの質を高めること、学習意欲を掻き立てることに加えて、「友だちと交流して楽しかった」と子供たちの感想から多く見られたように、コミュニケーションの楽しさを実感できることは、協働的な相互交流の一つの強みであると思う。

協働的な相互交流によって、子供たちの学びを深化することができるかできないかは、授業者の力量によるところが大きい。今回筆者が行った授業では不完全で、学びを深められない班も多くあった。しかし、外国語活動における相互交流によって、子供たちがお互いの考えを統合し、学び合う力を潜在的にもっていること、それを十分に生かす活動をデザインする必要性があることを学べたのは、筆者にとって大きな収穫となった。

(2) 課題

本研究の課題は、①リデザインの実施、②グループ活動によらない協働的な相互交流の起こる学習形態の検討、③3、4年生における外国語活動のあり方の検討の3点である。

リデザインが机上の空論とならないように、実践してみても子供たちの学習の様子を調べる必要がある。実践した4時間目までの授業のように、意味交渉などが行われず、学びが深まらなかった班はないか、躓きのあった子供はいなかったか、リデザインした授業を実践済みの授業と比較し、提案授業としてふさわしいか検討しなければならない。

今回の分析は、グループ学習による授業を中心としたものだった。4、5人いるグループ活動は、協働的な相互交流が行われやすいが、1対1などの他の学習形態では学びが起きにくいと考えられる。班で行われたような相互交流を、他の学習形態でも生かす術を模索することで、活動の幅を広げることができると考えられる。

3、4年生における外国語活動のあり方も、今回の研究では明らかにされないことが多かった。外国語活動の整備がされていない段階で、かつ単発の授業という条件で、学習内容のインプット・アウトプットの両方を盛り込むことは難しく、筆者が目指していた結果には至らなかった。3年生の授業を経て、子供たちの英語に対する興味関心、未経験の英語の授業に対する不安をしっかりと感じられた一方で、3年生の子供たちの実態把握の甘さ、授業をデザインする力の乏しさなど、3、4年生における外国語活動のあり方を考える以前の課題が多く浮上した。自身の課題を乗り越えとともに、「外国語活動が教科化される5、6年生に向けて、どのような活動が求められるのだろうか」、「インプット重視を大切にす過ぎるあまりに、5年生の教科となった授業において、これまでとのギャップに苦しむことはないだろうか」これらの疑問を解消することを、今後の研究課題とする。