

# 積極的に外国語を聞いたり、話したりするための外国語活動の工夫 — 児童の外国語の学習場面における不安を軽減する支援を通して —

海田町立海田西小学校 岩本 浩司

## 研究の要約

本研究は、児童の外国語の学習場面における不安を軽減する支援を通して、積極的に外国語を聞いたり、話したりするための外国語活動の工夫について考察しようとしたものである。文献研究から、積極的に外国語を聞いたり、話したりするには、不安を軽減する支援として、活動と評価の工夫が大切であると分かった。そこで、活動の工夫を「単元の見通しをもたせる」「一時間の見通しをもたせる」「発表前の発話確認」の3点、評価の工夫を「自己評価活動の段階を取り入れた振り返りカード」「教師からのやわらかい評価」の2点とし、単元全体を通して不安が軽減されるように授業を構成した。その結果、不安を軽減する支援を仕組みば、指導者は児童の不安を把握することができ、活動と評価の充実を図ることができた。また、児童は不安が軽減され、目指すゴールの姿に向けた学習過程において、積極的に外国語を聞いたり、話したりする活動に取り組むことができることが分かった。

**キーワード：外国語の学習場面における不安 不安を軽減する支援**

## I 研究の目的

小学校学習指導要領には、外国語活動の目標として、外国語を通じて、コミュニケーション能力の素地を養うことが示されている。コミュニケーション能力の素地について、卯城祐司・蛭田勲(2008)は、中学校以降の英語学習につながる、言語への「興味・関心」や「態度」の高まり、そして中学校以降の4技能の総合的な育成を支える「音声の慣れ親しみ」を指すと述べている。

しかし、萬谷隆一(平成26年)は、「これまでコミュニケーション活動において、表現を十分に言えるようになっていないことで、不安に思う子供の存在も指摘されている。下地作りが十分に行われれば、そのような子も救われる可能性が出てくる。」<sup>1)</sup>と述べている。また、松宮奈賀子(2012)は、「外国語活動における不安は、児童を学習回避や諦めといったネガティブな対処に導く可能性があり、教師からの支援が重要である。」<sup>2)</sup>と述べている。所属校においても、これまでコミュニケーション活動において、表現を十分に言えるようになっていないことで、不安を抱いたまま活動をしている児童も見られた。

そこで、児童の外国語の学習場面における不安を軽減する支援を外国語活動の授業に取り入れていく。外国語の学習場面における不安について松宮(2012)は、外国語の学習場面に特有の状況特定不安と考えられ、学習に対して妨害的に作用する可能性が高い

ことが先行研究から指摘されてきたと述べている。これらの不安を軽減する支援の例としては、外国語に出会い、理解するまでの過程において、児童自身が不安に感じていることや、分からないところを確認しながら、「英語で言うことができた」「ここまでは分かった」という自信を育むことができるようにする。このように、児童の外国語の学習場面における不安を軽減する支援を行うことで、積極的に外国語を聞いたり、話したりすることにつながると考え、本研究題目を設定した。

## II 研究の基本的な考え方

### 1 積極的に外国語を聞いたり、話したりするための外国語活動について

#### (1) 積極的に外国語を聞いたり、話したりするとは

小学校学習指導要領解説外国語活動編(平成20年、以下「解説」とする。)には、目標の要点として、「外国語を用いて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成に重点を置いた。」<sup>3)</sup>ことが示されている。また、コミュニケーションへの積極的な態度については、「外国語を注意深く聞いて相手の思いを理解しようとしたり、他者に対して自分の思いを伝えることの難しさや大切さを実感した

りしながら、積極的に自分の思いを伝えようとする態度などのことである。」<sup>4)</sup>としている。

これらのことから積極的に外国語を聞いたり、話したりする姿の例を、「解説」、中学校学習指導要領解説外国語編（平成20年）、小学校外国語活動における評価方法等の工夫改善のための参考資料（平成23年）等の文献を基に表1に稿者がまとめた。

表1 積極的に外国語を聞いたり、話したりする姿の例<sup>(1)</sup>

聞く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・反応を示しながら聞く</li> <li>・聞き取れない時には、聞き返す</li> <li>・まとまりのある話を聞いて、一部を聞き取る</li> </ul>
話す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・繰り返す</li> <li>・ジェスチャーを使う</li> <li>・辞書を使う</li> <li>・分からない単語や表現について ALT 等に尋ねる</li> </ul>

## (2) 積極的に外国語を聞いたり、話したりするためには

外国語活動の目標である、コミュニケーション能力の素地を養うことについて、菅正隆（2008）は図1のように示している。図1から、外国語活動の目標が三つの柱から成り立っており、三つの柱全てにおいて「外国語を通じて」という言葉が共通していることが分かる。



図1 コミュニケーション能力の素地のイメージ<sup>5)</sup>

さらに、「解説」では、積極的にコミュニケーションを図ることができるように「（1）外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験すること。

（2）積極的に外国語を聞いたり、話したりすること。（3）言語を用いてコミュニケーションを図ることの大切さを知ること。」<sup>6)</sup>の三つの指導内容が設定されている。この三つの指導内容においても、外国語や言語を用いて、コミュニケーションの楽しさを体験したり、大切さを知ったりすることが示されており、（2）積極的に外国語を聞いたり、話したりすることが指導内容の基盤であると言える。

しかし、萬谷（平成26年）や松宮（2012）が指摘するように、外国語の学習場面において、不安に思う子供の存在があることや、不安が児童を学習回避や諦めといったネガティブな対処に導く可能性があると考えられている。

こうした現状から、松宮（2009）は、「児童の心理面への配慮は、児童が安心して学べる環境を作る上で欠かすことのできないものであり、中でも学習を阻害する可能性が指摘されている『不安』への支援を考えることは重要なことと考える。」<sup>7)</sup>と述べている。

これらのことから、外国語の学習場面における児童の不安を軽減する支援を行うことで、児童が積極的に外国語を聞いたり、話したりすることにつながると考える。

## 2 児童の外国語の学習場面における不安を軽減する支援について

### (1) 児童の外国語の学習場面における不安とは

英語を学習する日本人学生の不安を測定するものとしては、近藤・楊（2003）が示した ELCAS (English Language Classroom Anxiety Scale) がある。ELCAS では、不安の構成概念を「英語力に対する不安」「他の学生からの評価に対する不安」「発話活動に対する不安」の三つとしている。松宮（2010）は、日本において外国語（英語）を学習する小学校高学年の児童が、外国語活動に対して抱いている不安の実態を明らかにすることを目的に、ELCASを基に表2に示すとおり六つの不安を設定している。

表2 外国語活動における不安<sup>(2)</sup>

外国語活動における不安
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>聞き取りへの不安</u></li> <li>・ 暗記することへの不安</li> <li>・ 間違ふことへの不安</li> <li>・ 他の学習者からの評価への不安</li> <li>・ <u>人前で一人で発話することへの不安</u></li> <li>・ 指名されることへの不安</li> </ul>

八島智子（2003）は、Horwitz, Horwitz, & Cope（1986）が、外国語学習状況で最も不安が高くなるのは、リスニングとスピーキング活動であり、特にスピーキングが最も大きな不安の引き金となると報告していると述べている。また、松宮（2009）は、「小学校外国語活動について考えてみると、中学校以降の英語学習にも増して『話す』『聞く』のコミュ

ニカティブな言語活動が中心となり、Young (1990)のいうところの不安を高める要因を多く含んだ状況での学習といえる。」<sup>8)</sup>と述べている。

以上のことから本研究では、外国語活動の主たる活動が外国語を聞いたり話したりすることから、松宮 (2010) が設定した不安を基に、外国語の学習場面における不安を「聞き取りへの不安」「人前で一人で発話することへの不安」とする。

## (2) 児童の外国語の学習場面における不安を軽減する支援とは

王玲静 (2013) は、「自信をつけることが不安を軽減させる大きな原動力になると考えられる。」<sup>9)</sup>とし、学習者の自信を育てる教育支援法が必要であると述べている。また、岡秀夫・金森強 (2012) は「できた」「分かった」という体験をたくさんさせることで、英語への自信が生まれると述べている。

また、田所真生子 (2002) は、「学生は、自分の外国語能力を過小評価する傾向がある。細かい文法事項は肯定的に評価しているものの、発話や筆記等、言語の産出について、特に総合的な外国語能力について否定的な評価をしている (Anderson:1982) 。」<sup>10)</sup>と先行研究をまとめている。また、田所 (2001) は、MacIntyreらが、外国語の授業の中で、不安傾向にあり自己を過小評価している学習者に対し、教師が肯定的なまたは楽観的な評価をするように促すことを奨めていると述べている。このように、田所の指摘からは、学習者と教師それぞれの評価について課題があると言える。

以上のことから、本研究では、外国語の学習場面における不安を軽減する支援を、「英語で言うことができた」「ここまでは分かった」という自信を育むことができるような「活動の工夫」と「評価の工夫」とする。

### ア 活動の工夫について

直山木綿子 (平成26年) は、単元終末にどのような姿が求められているのかを子供が理解して見通しを立てて授業に臨むことが大切であると述べている。そうすることで、児童がゴールに向かって、設定されている様々な活動に安心して、積極的に取り組むことができると述べている。また、単元終末に目指す姿に向けて、毎時間初めに、本時はどのようなことをねらいとするかを児童と確認するために、具体を示すことが大切であると述べている。

岡・金森 (2012) は、本来のコミュニケーションに近い活動を授業で行う前提として、必要な英語表現を聞き取れること、発話できるようにすることが必要だと述べている。その上で、何度も聞いて繰り返し練習し、「英語で言うことができた」という自

信が付いてこそ、次の段階でコミュニケーション活動を行うことができるとしている。

以上のことから、児童の外国語の学習場面における不安を軽減する活動の工夫を「単元の見通しをもたせる」「一時間の見通しをもたせる」「発表前の発話確認」とする。

### イ 評価の工夫について

長瀬荘一 (1994) は、効果的な自己評価活動が行われるためには、3段階の学習過程を考える必要があるとし、自己評価活動の段階を示した。第一段階は、「意味ある自己評価活動の前提」とし、学習目標やねらいが生徒に理解されていなければ、期待するような学習の改善や向上は望めないだろうと述べている。第二段階は、「現在の自己を見つめる段階」とし、自分の学習についての反省すなわち振り返りが行われると述べている。また、指導の手立てとして、教師の「やわらかい評価」を具体例として挙げている。「やわらかい評価」とは、良いところを積極的に見付けることで、それをフィードバックし、自分もやればできるのだという自信をもたせることがまず必要であると述べている。第三段階は、「自己評価を生かす段階」とし、第二段階の自己評価をもとにした補充学習ないしは発展学習が行われると述べている。本研究の自己評価活動においては、この段階を援用する。

また、萬谷隆一ら (2013) は、振り返りシートの質問項目に、単元のねらいや指導目標、到達目標を明記し、それが到達できたかどうかを自己評価させることが必要であると述べている。さらに、高学年になると低くなる自信を高めるために、何をどこまでできるようになればよいかといった自己目標を立てさせ、計画し、振り返り、評価するといったPDCAサイクルを用いることも大切であろうとしている。

これらのことから、外国語活動における自己評価活動の段階を、図2のとおり稿者が作成した。

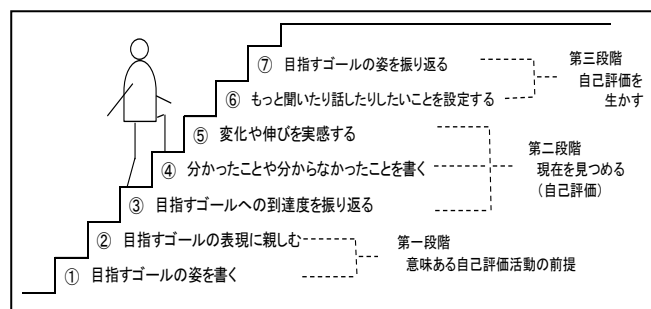


図2 外国語活動における自己評価活動の段階<sup>(4)</sup>

以上のことから、児童の外国語の学習場面における不安を軽減する評価の工夫を「自己評価活動の段階を取り入れた振り返りカード」と「教師からのやわらかい評価」とする。

次に本研究における不安を軽減する支援を表3にまとめた。

表3 外国語の学習場面における不安を軽減する支援 <sup>(3)</sup>		
不安	活動の工夫	評価の工夫
聞き取りへの不安	○ 単元の見通しをもたせる	○ 自己評価活動の段階を取り入れた振り返りカード
人前で一人で発話することへの不安	○ 一時間の見通しをもたせる ○ 発表前の発話確認	○ 教師からのやわらかい評価

### ウ 具体的な支援について

外国語の学習場面における不安を軽減するための具体的な支援内容について、表4にまとめた。活動の支援は「デモンストレーション」「活動の流れ」「発話確認」の3点、評価の支援は「自己評価活動の段階を取り入れた振り返りカード」「やわらかい評価」の2点とした。やわらかい評価については、そのタイミングと方法について示した。

表4 外国語の学習場面における不安を軽減するための具体的な支援内容

	具体的な支援
活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 毎時間、目指すゴールの姿のデモンストレーションを示す</li> <li>○ 活動の流れを示し、活動内容を明確にする</li> <li>○ 発表前に発話確認をする</li> </ul>
評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自己評価活動の段階を取り入れた振り返りカード</li> <li>○ 教師からのやわらかい評価のタイミングと内容</li> </ul> <p>【授業中】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・発話確認後に不安を軽減するための声かけ</li> <li>・一部聞き取りへの肯定的なフィードバック</li> <li>・発表後の肯定的なフィードバック</li> </ul> <p>【授業後】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・不安を軽減するための声かけ及び、振り返りカードの教師コメント欄を活用した、肯定的なフィードバック</li> <li>・分からなかったことへの記述や、目指すゴールの姿への歩みで不安が確認された児童への声かけ及び不安原因の聞き取り</li> </ul>

次に、自己評価活動の段階を取り入れた振り返りカードの一部抜粋を示した。表面では、図2に示す段階の④に当たる本時のめあてに対する振り返りと分からなかったことについての記述欄を設けた。裏面では、図2に示す段階の①に当たる目指すゴールの姿の記述欄、段階の③と⑤に当たる目指すゴールの姿への歩みを記す欄、段階の⑦に当たる目指すゴールの姿を振り返る記述欄を設けた。段階の②目指すゴールの表現に親しむ、⑥もっと聞いたり話したりしたいことについては行動を見取り、やわらかい評価を行う。

めあての振り返りを書きましょう。また、分からなかったことがあれば にOを付け、その内容を書きましょう。 にOを付けるだけでもOKです！☆の質問は数字にOをつけましょう。【1全然 2あまり 3まあまあ 4とても】

第3時	世界の給食について気づいたことを書きましょう。
	※④分かったことや分からなかったことを書く
	店員になり、やりとりをして分からなかったことがあれば書きましょう。
	※④分かったことや分からなかったことを書く
☆英語を聞いたり話したりする活動に積極的に取り組んだ。 1 2 3 4	

振り返りカードの表面（一部抜粋）※は自己評価活動の段階

目指すゴールの姿を書きましょう。※①目指すゴールの姿を書く

目指すゴールの姿への歩みを表す Goal にOをつけましょう。

第1時	start	1st Goal	※③目指すゴールへの到達度を振り返る ※⑤変化や伸びを実感する

教師コメント欄

第2時	start	1st Goal	2nd Goal

目指すゴールの姿を振り返りましょう。※⑦目指すゴールの姿を振り返る

振り返りカードの裏面（一部抜粋）※は自己評価活動の段階

## Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

### 1 研究の仮説

小学校外国語活動において、児童の外国語の学習場面における不安を軽減する支援を仕組みれば、積極的に外国語を聞いたり、話したりするであろう。

### 2 検証の視点と方法

仮説を検証するために、検証の視点と方法について示す。

【視点】

児童の外国語の学習場面における不安を軽減する支援を仕組むことが、積極的に外国語を聞いたり、話したりすることにつながったか。

【検証の方法】

- 児童の外国語の学習場面における不安を軽減する支援につながったか質問紙によって、事前・事後に実態を調査し、分析・考察する。また、どの支援が効果があったか事後の質問紙で調査し、分析・考察する。
- 外国語を聞いたり話したりする活動に積極的に取り組んだか、振り返りカードの記述や数値及び行動観察によって調査し、分析・考察する。

## Ⅳ 研究授業について

- 期 間 平成26年 6 月25日～平成26年 7 月16日
- 対 象 所属校 第5 学年（1 学級25人）
- 単元名 “Hi, friends! 1”

Lesson 9 “What would you like?”

ー レストランでおもてなしをしよう！ ー

- 目 標
  - ・ 欲しいものについて丁寧に尋ねたり答えたりしようとする。
  - ・ 欲しいものについて丁寧に尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。
  - ・ 世界の料理に興味をもち、欲しいものを尋ねたり答えたりする際、丁寧な表現があることに気付く。

次のとおり単元計画を作成した。四角で囲んだ活動が目指すゴールの姿のデモンストレーションである。話す活動を中心に発表前の発話確認も行った。

“Hi, friends! 1” Lesson9 単元計画

第1時	目 標	
	丁寧な言い方で欲しいものを尋ねたり答えたりする表現を知る。	
	評価規準	
	欲しいものを尋ねたり答えたりする際、丁寧な表現があることに気がつき、興味をもっている。【気】	
	活動の工夫	評価の工夫
第2時	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>目指すゴールの表現を知る。</u></li> <li>・ 該当するパフェを選択する。</li> <li>・ パフェを作る。</li> <li>・ 誰の注文か考える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 振り返りカード①③④</li> <li>・ やわらかい評価（一部聞き取る）</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>目指すゴールの表現を知る。</u></li> </ul>	
	目 標	
	丁寧な言い方で欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。	
	評価規準	
第3時	丁寧な言い方で欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ、使おうとしている。【慣】	
	活動の工夫	評価の工夫
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>目指すゴールの姿を確認する。</u></li> <li>・ 前時の復習</li> <li>・ チャンツを言う。（発表前の発話確認）</li> <li>・ クラスのランチメニューを作る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 振り返りカード③④⑤</li> <li>・ やわらかい評価（聞き返す、繰り返す）</li> <li>・ 自己評価活動の段階②</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>目指すゴールの表現に親しむ。</u></li> </ul>	
	目 標	
第4時	世界には様々な料理があることを知り、丁寧な言い方で欲しいものを尋ねたり言ったりする表現に慣れ親しむ。	
	評価規準	
	世界には様々な料理があることに気付いている。【気】	
	レストランの店員として、丁寧な言い方で欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ、使おうとしている。【慣】	
	活動の工夫	評価の工夫
第5時	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>目指すゴールの姿を確認する。</u></li> <li>・ <u>目指すゴールの表現に親しむ。</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自己評価活動の段階②</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ チャンツを言う。</li> <li>・ どの国の給食か考える。</li> <li>・ レストランの店員とお客に分かれ、表現に慣れ親しむ。（発表前の発話確認）</li> <li>・ グループでランチメニューを作る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 振り返りカード③</li> <li>・ 振り返りカード③④⑤</li> <li>・ やわらかい評価⑥（辞書を使う、ALT 等に尋ねる）</li> </ul>
	目 標	
	世界には様々な料理があることを知り、丁寧な言い方で欲しいものを尋ねたり言ったりする表現に慣れ親しむ。	
	評価規準	

第4時	目 標	
	相手意識をもって、丁寧な言い方で欲しいものを尋ねたり答えたりしようとする。	
	評価規準	
	レストランの店員として、丁寧な言い方で欲しいものを尋ねたり答えたりしている。【慣】	
	活動の工夫	評価の工夫
第5時	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>目指すゴールの姿を確認する。</u></li> <li>・ <u>目指すゴールの表現に親しむ。</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自己評価活動の段階②</li> <li>・ 振り返りカード③④⑤</li> <li>・ やわらかい評価⑥（反応、聞き返す、繰り返す、ジェスチャー、辞書を使う、ALT 等に尋ねる）</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ (発表前の発話確認)</li> <li>・ レストランの店員とお客に分かれ、必要な言葉や表現を確認し、慣れ親しむ。</li> </ul>	
	目 標	
	店員として丁寧に尋ねる表現を使ってゲストに注文をとったり、簡単な英語を使ってやりとりをしたりする。	
	評価規準	
第6時	レストランの店員として丁寧に尋ねる表現を使ってゲストに注文をとったり、簡単な英語を使ってやりとりをしたりしている。【コ】	
	活動の工夫	評価の工夫
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>目指すゴールの姿を確認する。</u></li> <li>・ <u>目指すゴールの表現に親しむ。</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自己評価活動の段階②</li> <li>・ 振り返りカード③④⑤⑦</li> <li>・ やわらかい評価（反応、聞き返す、繰り返す、ジェスチャー）</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ (発表前の発話確認)</li> <li>・ レストランにゲストを招き、おもてなしをする。</li> </ul>	
	目 標	

## Ⅴ 研究授業の分析と考察

### 1 児童の外国語の学習場面における不安を軽減するための支援につながったか

#### (1) 不安を軽減するための具体的な支援と児童の反応

各時間に行った不安を軽減するための具体的な支援について、表5にまとめた。活動については、表4で示した3点の工夫を中心にまとめ、評価については、やわらかい評価の内容について示した。

表5 各時間に行った不安を軽減するための具体的な支援

第1時	活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 導入と終末2度のデモンストレーション</li> <li>○ 聞く練習のみを示す活動の流れ</li> </ul>
	評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「今日は初めてだから間違えても大丈夫」の声かけ</li> <li>○ 一部聞き取りへの肯定的なフィードバック</li> </ul>
第2時	活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 導入と終末2度のデモンストレーション</li> <li>○ 聞く練習と話す練習を示す活動の流れ</li> <li>○ チャンツを言う場面のスピード調整</li> <li>○ 発表前の児童一人一人の発話確認</li> </ul>
	評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「間違えてもすぐに助けるから大丈夫」の声かけ</li> <li>○ 表現を開き取れたことへのフィードバック</li> </ul>
第3時	活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 目指すゴールの姿のデモンストレーション</li> <li>○ 話す練習と友達とのやりとりを示す活動の流れ</li> <li>○ 指導者がグループ練習に参加して行う発話確認</li> </ul>
	評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 表現の難しさを感じる児童へ「大丈夫」の声かけ</li> <li>○ 辞書を使ったり、表現を尋ねたりすることへの肯定的なフィードバック</li> </ul>
第4時	活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 目指すゴールの姿のデモンストレーション</li> <li>○ 友達とのやりとりを示す活動の流れ</li> <li>○ 指導者がグループ活動に参加して行う発話確認</li> </ul>
	評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「次回もしっかりサポートするから大丈夫」の声かけ</li> <li>○ 相手意識をもった丁寧な言い方でのやりとりへの肯定的なフィードバック</li> </ul>
第5時	活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 目指すゴールの姿のデモンストレーション</li> <li>○ レストランでのおもてなしを示す活動の流れ</li> <li>○ 指導者がグループ活動に参加して行う発話確認</li> </ul>
	評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「これまでよくがんばってきたね」「本番の前にも練習時間をとるよ」の声かけ</li> <li>○ おもてなしを終えた児童へ「がんばったね」「上手くできたね」などの肯定的なフィードバック</li> </ul>

次に、事後の実態調査において、今回の学習でうれしかったことや分かりやすかったことを問う質問に対する児童の回答を図3にまとめた。

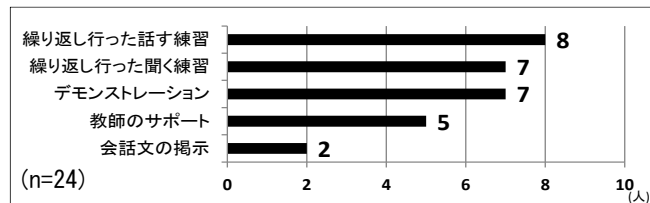


図3 今回の学習で、うれしかったことや分かりやすかったことを記述した人数（複数回答有）

その結果、図3から繰り返し行った話す練習と聞く練習を挙げる児童が最も多くいたことが分かる。毎時間、活動の流れを示したことで、本時の目標と活動が明確になり、不安が軽減されたと考えられる。例えば、第1時は聞く練習のみの活動の流れであることを伝え、「今日は聞くことに集中できるんだ」という声があがった。事後の実態調査においても「何回も、聞く練習や話す練習がたくさんあったから、大変ではなく、自然に覚えられた。」という記述が見られたことから、活動の流れを示し、活動の内容を明確にすることが不安を軽減するための支援として有効であることが言える。

次に、図3から7人の児童がデモンストレーションを挙げていることが分かる。「言葉を覚えていても絶対に初めにデモンストレーションをしてくれたので、確かめになってよかった」という記述が見られた。このことから、全ての時間において実施した目指すゴールの姿のデモンストレーションは、ゴールの見通しをもったり、表現を確認したりすることにつながり、不安を軽減するための支援として有効であったと言える。

最後に、図3から5人の児童が教師のサポートを挙げていることが分かる。児童の記述でも「先生がよく分からない時に、教えてくれたこと」「一人がわからなくても先に進まず、みんなで覚えていったこと」などの記述が見られた。このことから、発表前の発話確認や、やわらかい評価についても、不安を軽減するための支援として一定の効果があったと言える。

## (2) 不安は軽減されたか

### ア 人前で一人で発話することへの不安

人前で一人で発話することへの不安に関する三つの質問項目の事前と事後の実態調査の平均値を図4に示した。 $t$ 検定を行ったところ、問14については、有意な差( $p<.05$ )が見られた。他の項目については、有意な差は見られなかったが、平均値は下がり、不安は軽減されたと考えられる。また、人前で一人で発話することへの不安に関する三つの質問項目のうち、二つ以上の項目において数値が下がって

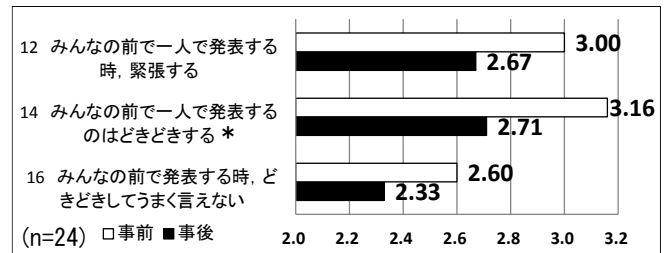


図4 人前で一人で発話することへの不安に関する質問項目の事前・事後の平均値 \*は $p<.05$

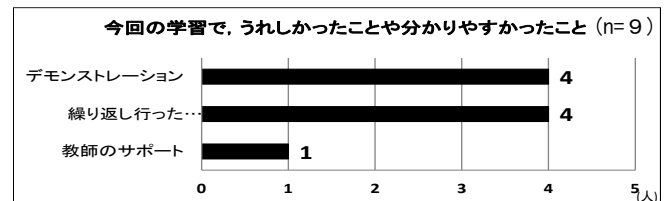


図5 人前で一人で発話することへの不安に関する三つの質問項目の内、二つ以上の項目において数値が下がっていた児童の回答

いた9人の児童の回答を図5のとおりまとめた。ここでは、単元を通して全時間で実施した目指すゴールの姿のデモンストレーションを挙げる児童が4人で、「1時間目から5時間目まで見本を見せてくれたので分かりやすかった」という記述が見られた。

また、繰り返し行った聞く練習や話す練習を挙げる児童も4人で、「聞く練習を何度もやると分かりやすくなった」という記述があった。教師のサポートに触れる記述も1人いて、「僕が1回目で分からないと、2回目もやってくれたこと」という記述が見られた。このことから、発話の不安の軽減が見られた児童においても、これらの支援が不安を軽減するために有効であったと言える。

### イ 聞き取りへの不安

聞き取りへの不安に関する二つの質問項目の事前と事後の実態調査の平均値を図6に示した。どちらの項目についても、平均値は減少しているものの、 $t$ 検定を行ったところ、有意な差( $p<.05$ )は見られなかった。

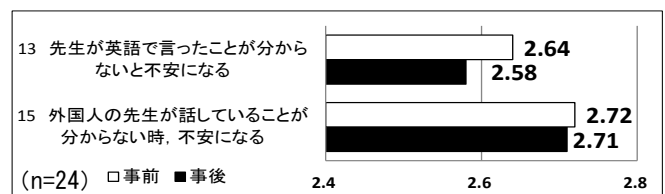


図6 聞き取りへの不安に関する質問項目の事前・事後の平均値

しかし、事前調査では、二つの項目それぞれ「4ややあてはまる」と回答し、事後調査では、両項目とも「2あまりあてはまらない」へと不安が減少した児童（以下A児とする。）がいた。A児の記述内容は、「初めは、わからなかったけど、だんだん聞

いたり練習したりするうちにだんだん分かってきて、言えるようになった」というものであった。A児と同じように、聞き取りへの不安に関する二つの質問項目の数値が下がっていた児童は5人いた。ここでも、繰り返し行った聞く練習や話す練習について述べる児童が多く、不安を軽減する支援として有効であったことが分かった。

## ウ 振り返りカードの記述で見られた不安

振り返りカードの分からなかったことへの記述があった人数（内容の記述がなく、不安を表すイラストに○が付いていた児童も含む）とその記述内容について上位2項目を表6にまとめた。

表6 分からなかったことへの記述があった人数と内容

第1時 9/25人	<ul style="list-style-type: none"> <li>英語で説明されても、少し分かりにくい。</li> <li>店員さんがメニューを聞くときの言い方が少し分かりにくかった。</li> </ul>
第2時 2/25人	<ul style="list-style-type: none"> <li>もう少し練習したい。</li> <li>ポテトの英語での言い方がむずかしかった。</li> </ul>
第3時 9/24人	<ul style="list-style-type: none"> <li>店員の最後の一言が難しかった。</li> <li>ウェイターの言う言葉がむずかしいです。</li> </ul>
第4時 5/25人	<ul style="list-style-type: none"> <li>店員として使う英語が難しい。</li> <li>やりとりを忘れてしまう。</li> </ul>
第5時 3/24人	<ul style="list-style-type: none"> <li>分からなくて少し止まったけど、できたのはできた。</li> <li>全員の人に対応できなかったのが残念。</li> </ul>

分からなかったことへの記述に対しては、振り返りカードの教師コメント欄を活用して、難しい状況であったにもかかわらず理解しようとしていた姿や、目指すゴールの姿に確実に近付いている様子についてやわらかい評価を返した。

また、第2時の「もう少し練習したい」や、第3時、第4時の表現への難しさを感じている記述に対しては、次の練習量を増やすことを確認した。

さらに、内容の記述がなく、不安を表すイラストに○が付いていた児童に対しては、授業後に声かけをし、不安の原因を把握をしたり、必要なアドバイスを行ったりした。このようなやりとりを通して、分からないところを聞いてほしいという児童の思いや、先生に分かってもらえて嬉しいという様子が感じ取れ、不安を軽減するためには分からなかったことに対応する支援が必要であることが分かった。

次に、振り返りカードの目指すゴールの姿へのあゆみで見られた不安について、振り返りカードの一例を右に示す。この振り返りカード裏面では、各時間のめあてに到達したと判断した場合には「Goal」に○を付けることにした。吹き出しは教師からのコメントである。

この児童（以下B児とする。）は、第4時で「3rd Goal」に○が付き、第4時では自分自身の変化や伸びを実感できず、不安が高まったと考えられる。また、第5時では「4th Goal」で終了している。

このように目指すゴールの姿へのあゆみで変化が見られなかった時間があった児童が単元を通して、

◎ 目指すゴールの姿へのあゆみを表す Goal に○をつけましょう。

第1時
start
1st Goal

レストランのウェイターとして尋ねる表現がよくわかりましたね。英語を話すきっかけの姿を楽しみにしています。

第2時
start
1st Goal
2nd Goal

友達にほしいものをたずねたり、自分のほしいものを答えたりできましたね。次回はウェイターとしてのやりとりをします。この調子でがんばろう。

第3時
start
1st Goal
2nd Goal
3rd Goal

レストランのようなところで給食を食べている国もありましたね。ウェイターとしてのやりとりは、次の時間しっかり練習しましょう。大丈夫です！

第4時
start
1st Goal
2nd Goal
3rd Goal
4th Goal

少しずつ表現をおぼえられているのはすごいことです。うまく言えるか心配なところもありますが、先生たちもサポートするので大丈夫です。

第5時
start
1st Goal
2nd Goal
3rd Goal
4th Goal
5th Goal

きんちょうしながらもやりきることができましたね。4th Goal までできました。1時間1時間の練習をがんばったからですね。Good job!

B児の振り返りカード

4人いた。その児童に対しては、授業後に不安の原因について確認を行い、不安を軽減するための声かけをした。

また、振り返りカードでは、教師のコメント欄を活用し、サポートを充実させることや、できるようになったことを中心にやわらかい評価を返した。B児は第5時でも「4th Goal」で終了しているが、自分の変化や伸びは実感できていると判断し、やわらかい評価を返した。授業中に行った声かけのB児の反応は、「きんちょうしてまちがえた所もあるけれど、なんとかできた」というもので、振り返りカードを通して行った不安に対する支援も有効であったと言える。

## 2 積極的に外国語を聞いたり話したりする活動につながったか

積極的な取組に関する自己評価を次ページの図7にまとめた。

まず、全ての時間において全児童が「3 まあまあ」「4 とても」の肯定的な評価をしていることから、積極的に外国語を聞いたり話したりする活動に取り組んだことが分かる。

しかし、「4 とても」と回答した人数が第1時から14人、20人、13人、19人、22人と増減が見られた。この人数は、表6の分からなかったことへの記述があった人数9人、2人、9人、5人、3人と反対の増減関係になっていることが図8から分かる。分か



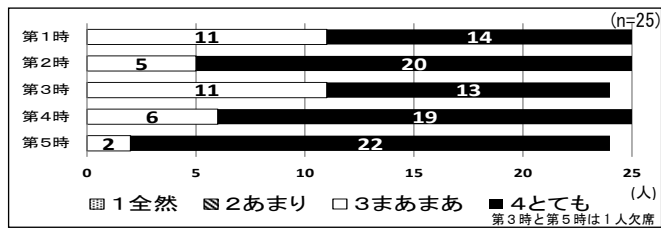


図7 積極的な取組に関する自己評価

らなかったことへの記述があった人数と積極的な取組に関する自己評価「4とても」の人数の関係をみるために、相関分析を行った。その結果、高い負の相関が認められた ( $r=-0.94$ )。

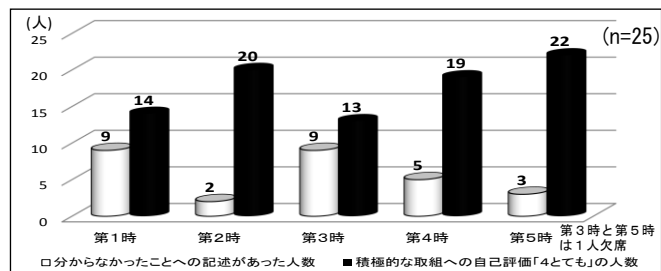


図8 分からなかったことへの記述があった人数と積極的な取組に関する自己評価「4とても」の人数

この結果から、不安が軽減されると積極的な取組につながる事が分かる。単元構成を行う上では、2時間もしくは3時間の小単元構成を意識し、不安を徐々に軽減していき、積極的に取り組むことができる活動の流れにする必要があることが分かった。

## VI 研究のまとめ

### 1 研究の成果

- 単元を通して目指すゴールの姿を示したり、発表前の発話確認を行ったりすることが、外国語の学習場面における不安を軽減し、「できた」「分かった」という自信を育む活動につながった。
- 自己評価活動の段階を取り入れた振り返りカード及び教師からのやさしい評価が、外国語の学習場面における不安を軽減するために有効であった。

### 2 今後の課題

- レストランのロールプレイでの緊張感の高まりや初対面のお客さんへの対応などで予測が難しい不安が出てくることが分かった。英語が「言えない」や「分からない」だけが不安につながるのではなく、児童が抱く不安について予測して整理し、その支援について考えておく必要がある。
- 単元構成を行う上では、いくつかの小単元の枠組みの中で不安を徐々に軽減していく活動の流れにする必要がある。

### 【注】

- (1) 小学校学習指導要領解説外国語活動編（平成20年），中学校学習指導要領解説外国語編（平成20年），小学校外国語活動における評価方法等の工夫改善のための参考資料（平成23年），小学校外国語活動研修ガイドブック（平成20年），奈良県立教育研究所研究集録（平成22年）を参考にして，稿者が作成した。
- (2) 松宮奈賀子（2010）：『小学校外国語活動における児童の不安に関する実態調査』 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部第59号 pp. 109-110を参考にして，稿者が作成した。
- (3) 松宮奈賀子（2010）：前掲書 pp. 109-110，直山木綿子（平成26年）：『初等教育資料平成26年4月号』 東洋館出版社 pp. 56-59，岡秀夫・金森強（2012）：『小学校外国語活動の進め方「ことば」の教育として』 成美堂 pp. 211-212，長瀬荘一（1994）：『楽しい英語授業を演出する評価活動』 明治図書 pp. 28-39を参考に，稿者が作成した。
- (4) 長瀬荘一（1994）：前掲書 p. 32，ゾルタン・ドルニエイ著，米山朝二・関昭典訳（2012）：『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』 大修館書店，萬谷隆一ら（2013）：『外国語活動の評価方法に関する研究—発達段階を意識した評価のあり方—』を参考に，稿者が作成した。

### 【引用文献】

- 1) 萬谷隆一（平成26年）：『初等教育資料平成26年3月号』 東洋館出版社 p. 60
- 2) 松宮奈賀子（2012）：『小学校外国語活動における児童の「不安」に関する課題と支援のあり方』 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部第61号 p. 114
- 3) 文部科学省（平成20年）：『小学校学習指導要領解説外国語活動編』 東洋館出版社 p. 6
- 4) 文部科学省（平成20年）：前掲書 pp. 7-8
- 5) 兼重昇・直山木綿子（2009）：『小学校新学習指導要領の展開外国語活動編』 明治図書 p. 26
- 6) 文部科学省（平成20年）：前掲書 p. 9
- 7) 松宮奈賀子（2009）：『小学校英語活動における児童の「不安の強さ」と「求める教師支援」との関係』 広島経済大学研究論集第31巻第4号 p. 56
- 8) 松宮奈賀子（2009）：前掲書 p. 55
- 9) 王玲静（2013）：『第二言語習得における心理的不安の研究』 ひつじ書房 p. 180
- 10) 田所真生子（2002）：『外国語使用における「快適さ」に対する自己評価とセルフ・エスティームの関係についての考察』 国際開発研究フォーラム 22 p. 115