

積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成する外国語活動の工夫 — 課題解決的な単元構成を通して —

呉市立呉中央小学校 香川 千恵

研究の要約

本研究は、課題解決的な単元構成を通して、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成する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、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するには、双方向のコミュニケーションを図る必然性のある場を設定することが大切であると分かった。そこで、このような場を設定するため、外国語活動に課題解決的な単元構成を仕組み、単元の目標を達成させるために、各時間の学習活動を一連のものとして設計し、単元全体を通してその目標が達成されるように授業を構成した。その結果、課題解決的な単元構成を仕組み、課題解決に向けた過程で、児童に双方向のコミュニケーション活動に取り組む必然性が生まれ、児童が課題を達成しようと意欲的に取り組み、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度が育成されることが分かった。

キーワード：課題解決的な単元構成

I 研究の目的

小学校学習指導要領外国語活動（平成20年）の目標には、外国語を通じて、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を図ることが示されており、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。）では、そのことに重点を置いたことも示されている。

しかし、小学校外国語活動実施状況調査（平成24年）によると、授業の中で楽しいと思う活動の中でも「会話する」「人の意見を聞く」「自分の意見を言う」等コミュニケーションに関わる5項目が必ずしも高いとは言えないことが報告されている。所属校が平成25年7月に実施した調査においても同様な傾向が見られ、コミュニケーションをとっているつもりが、実際は自分の思いを一方向的に伝えるにすぎない場合が多い等の課題がある。これらの課題を解決するために、直山木綿子（平成25年）は「実際に子どもが自身で言葉を選んで自分の思いや考えを表現したり、相手の思いや考えを聞いたりするコミュニケーションの場が設定されねばならない」¹⁾と述べている。

そこで、外国語活動の授業において、このような場を設定するために課題解決的な単元構成を仕組むことが効果的であると考え、課題解決的な単元構成とは、単元の目標を達成させるために、各時間の

学習活動が一連のものとして設計され、単元全体を通してその目標が達成されるように授業を構成することである。その結果、課題解決に向けた一連の活動の中で、児童が双方向のコミュニケーション活動に取り組む必然性が生まれ、課題を達成しようと意欲的に取り組み、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つながると考え、本研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 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ついて

(1) 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度とは

高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編（平成22年）において、外国語を通じたコミュニケーションとは、情報や考えなどを受け手として理解するとともに、送り手として伝える双方向のコミュニケーションであると示されている。

コミュニケーションへの積極的な態度について、「解説」では、日本語とは異なる外国語の音声に触れることにより、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等のことであると示している。また、音声によるコミュニケーションだけでなく、ジェスチャーや表情等、言葉によらないコミュニケーションの役割を指導することの必要性についても示している。さらに、大城賢・直山（2008）、卯城祐司・蛭田勲（2009）らは、外国語活動において、表1に示す Canale（1983）の分類における「方略的能力」を最大限に活用しながらコミュニケーションを楽しむことの重要性を述べている。

表1 Canale（1983）によるコミュニケーション能力の分類⁽¹⁾

文法能力	文法的に正しい文を用いる能力
社会言語学的能力	相手や場面に応じてふさわしいやりとりができる能力
談話能力	意味のある談話を作り出し、理解する能力
方略的能力	語彙力等の不足を補ってコミュニケーションを続けていく能力

これらのことから、方略的能力を中心に、積極的にコミュニケーションを行う姿の例を、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）などの文献を基に表2に稿者がまとめた。

表2 積極的にコミュニケーションを行う姿の例⁽²⁾

聞く	<ul style="list-style-type: none"> ・相づちをうつ ・反応を示しながら聞く ・聞き取れない時には、聞き返す
話す	<ul style="list-style-type: none"> ・繰り返す ・相手に表現を求める ・言い換える ・一部だけ日本語を使う ・ジェスチャー ・絵等を見せる

以上のことから、本研究における、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度とは、あらゆる手段を駆使して、相手の思いを理解しようとする、相手に自分の思いを伝えようとする、双方向のやりとりとまとめる。また、具体的な姿の例は、表2に示すものとする。

(2) 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するためには

ア タスクを取り入れた授業づくりについて

積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するために、卯城・蛭田（2009）は、伝える必然性と、自分の言いたいことが言える表現に触れることが大切と述べている。また、税所裕子（平成21年）は、コミュニケーションの必然性を生むた

めに、インフォメーションギャップを取り入れたコミュニケーション活動を行い、その有効性を示している。さらに、佐野富士子（1995）は、ペアワークや小グループによる活動を取り入れ、双方向の情報交換を行うことが肝要であると述べている。

これらのことを可能にする活動として、大下（2009）は、「タスク」という発想を授業に取り入れることにより、学習者にコミュニケーションの必然性を強く感じさせることができると述べている。また、高島英幸（2000）は、「タスク」を課題解決的な活動であるとし、学習者が、使用する言語形式を主体的に選択し、相手との自然なコミュニケーションを通して、与えられた課題を遂行する、原則として対話形式の活動や発表を指すと定義している。

イ 小学校外国語活動における課題解決的な活動について

東野裕子・高島（2007）は、英語に関して語彙も文法知識も十分でない小学生の実態を考慮し、小学校段階では「タスクを志向した活動」がふさわしいとし、以下の4点に特徴をまとめている。この活動は、「タスク」のよさを取り入れながら、指定されたモデル・ダイアログ等に従って活動するよう工夫されたものである。

表3 「タスクを志向した活動」の特徴⁽²⁾

i	言語を用いて課題解決をする目標がある。
ii	2人以上による情報の授受・交換を行う。
iii	話し手と聞き手に情報（量）の差がある。
iv	指定されたモデル・ダイアログ等に従って活動する。

また、田中茂範（2009）は、外国語活動における課題解決的な活動を行うにあたり、英語だけでなく、表情、動き、絵等、あらゆる表現の手段を使うことを考慮しなければならないと述べている。

これらのことから、課題解決的な活動を取り入れることにより、課題を達成するために、情報や考えをやりとりする必要があるため、そこに双方向のコミュニケーションの必然性が生まれると考える。その際、指定されたモデル・ダイアログ等を例示し、それらを真似したり一部を変化させて使用したり、あらゆる表現の手段を使ったりすることを積極的に取り入れていくこととする。

さらに、中央教育審議会答申（平成20年1月）では、外国語活動において、一定のまとまりをもって活動を行うことが適当であると示されている。また、東野・高島（2011）は「まとまった単元として活動

していくことは、児童にとっても意識や思考が連続し、活動に対する見通しが立ち、自分が、今、単元全体のどこを学習しているのか、何をしなければならないかなどが、より明確になり主体的に学ぶことができるのである。」³⁾と述べている。

以上のことから、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するためには、課題解決的な活動にまとまりをもたせ、一連の単元構成を仕組むことが必要であると考えます。

2 課題解決的な単元構成について

(1) 課題解決的な単元構成とは

東野・高島（2011）は、課題解決的な単元構成における学習や活動の流れを図1のように示している。また、図1の流れで単元を構成したものを「プロジェクト」と呼び、特徴として以下の3点を挙げている。

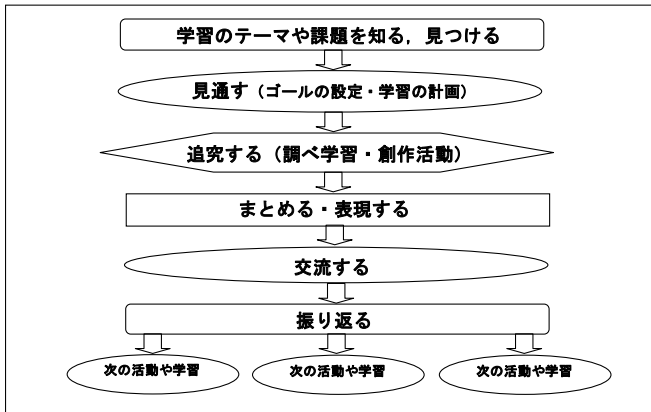


図1 教科・領域で共通の学習や活動の大きな流れ⁴⁾

- (1) 活動に、与えられた（あるいは見つけた）解決すべき課題（タスク）があり、この課題を解決する過程の中で、児童たちは、必要な活動を選択し決定していくため、必然的に主体的・創造的な学びが生まれる。
- (2) グループ学習、ペア学習、異学年交流などを通して、児童は共同の学びを体験できる。
- (3) 課題を解決するという活動のゴールがあることで、児童は、明確な目的意識を持ち活動を進め、活動への興味を持続することができる。

課題解決的な単元構成「プロジェクト」の特徴⁵⁾

これらのことから、図1のような単元の流れを基本としながら、「プロジェクト」の考えを援用した課題解決的な単元構成を、外国語活動において仕組むこととする。

(2) 外国語活動における教材“Hi, friends!”を使用した課題解決的な単元構成とは

(1) で示した課題解決的な単元構成「プロジェクト」を踏まえ、“Hi, friends! 2” Lesson 7において、課題解決的な単元構成を仕組むための留意点を以下に示す。また、単元の流れを表4に示す。

- (1) 単元の課題を設定し、この課題を解決する過程において、児童は必要な活動等を選択し決定することで、活動に必然性が生まれるようにすること。
- (2) ペア、グループ、中学生との劇づくりの話し合いや、外国語指導助手（以下、ALTとする。）に劇を紹介する活動等を通して、双方向のコミュニケーションが生まれるようにすること。
- (3) 単元を通して使用するワークシートの活用やグループごとに各時間のめあてを考える活動を取り入れることで、児童が単元の課題を意識して活動を進め、意欲を持続させるようにすること。

“Hi, friends! 2” Lesson 7において課題解決的な単元構成を仕組むための留意点

表4 “Hi, friends! 2” Lesson 7 単元の流れ	
単元名	6年2組オリジナル昔話を紹介しよう！
課題を知る	単元の課題「ジャナ先生の友達に、6年2組オリジナル昔話を紹介しよう！」を知る。
見通す	グループで選んだ日本の昔話をもとにオリジナル劇をつくる活動の計画を立てる。
追究する	・グループで選んだ日本の昔話をもとに、登場人物やあらすじを考える。 ・既習表現の中から使えそうな英語表現を選ぶ。 ・英語表現を練習する。 ・言いたい英語表現の言い方を調べる。 ・中学2年生に劇を見せ、アドバイスをもらう。
まとめる表現する	分かりやすく伝える工夫をし、劇の練習をする。
交流する	ALTらに劇を発表し、感想をもらう。
振り返る	劇づくりの活動を振り返り、自分の成長や課題に気づき、次の活動につなげる。

さらに、直山（2012）は、外国語活動の基本的な単元構成として、次のように示している。

- ①単元に設定された語彙や表現に出会う。
- ②単元後半途中ほどまで、その語彙や表現を繰り返し聞いたり言ったりして慣れ親しむ。
- ③単元後半に、その語彙や表現を使って人とコミュニケーション活動を行う。

また、“Hi, friends!”における単元構成を図2のように示し、①②は[Let’s Listen] [Let’s Play] [Let’s Sing /Chant] に、③は[Activity] に相当

すると述べている。

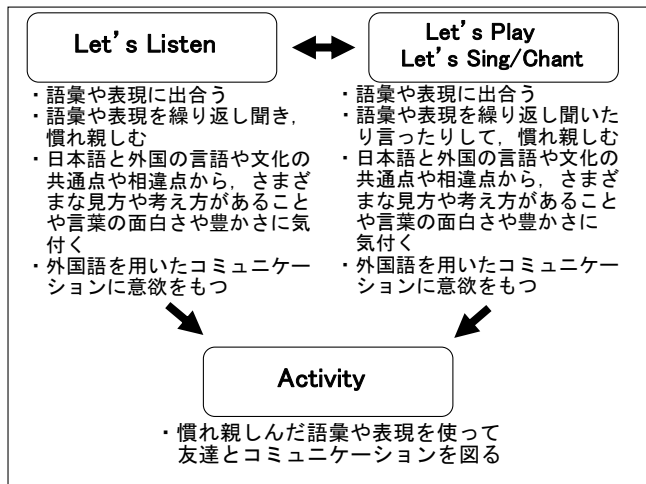


図2 “Hi, friends!” における単元構成⁶⁾

これらのことから、課題解決的な単元構成を仕組む際に、図2に示す活動を一連のものとして設定することも必要であると考える。

これらを踏まえ、“Hi, friends! 2” Lesson 7における単元計画を次ページに示す。

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、課題解決的な単元構成を仕組めば、課題解決に向けた一連の活動の中で、児童に双方向のコミュニケーション活動に取り組む必然性が生まれ、児童が課題を達成しようと意欲的に取り組み、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つながるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表5に示す。

表5 検証の視点と方法

視 点	方 法
① 双方向のコミュニケーションに取り組む必然性が生まれたか。	ワークシート（単元を通して使う、振り返りも含んだもの）分析、考察
② 課題を達成しようと意欲的に取り組んだか。	行動観察 ワークシート分析、考察 質問紙による事前・事後アンケートの分析、考察
③ 児童に双方向のコミュニケーション活動に取り組む必然性が生まれ、課題を達成しようと意欲的に取り組むことが、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つながったか。	行動観察 ワークシート分析、考察 質問紙による事前・事後アンケートの分析、考察

Ⅳ 研究授業について

- 期 間 平成25年12月9日～平成25年12月20日
- 対 象 所属校 第6学年（1学級31人）
- 単元名 “Hi, friends! 2”

Lesson 7 “We are good friends.”

－ 6年2組オリジナル昔話を紹介しよう！－

- 目 標
 - ・積極的に中学生やALTらのアドバイスや感想を聞こうとしたり、物語の内容を伝えようとする。
 - ・桃太郎やオリジナルの劇に使われている表現に慣れ親しむ。
 - ・世界や日本の物語に興味をもつ。

Ⅴ 研究授業の分析と考察

1 双方向のコミュニケーションに取り組む必然性が生まれたか

双方向のコミュニケーションに取り組む必然性が生まれたかどうかを検証するため、毎時間、ワークシートにおいて「英語を使ってやりとりしようとしたか」と問い、その回答の分析、考察を行った。図3は、回答結果を割合で示したものである。

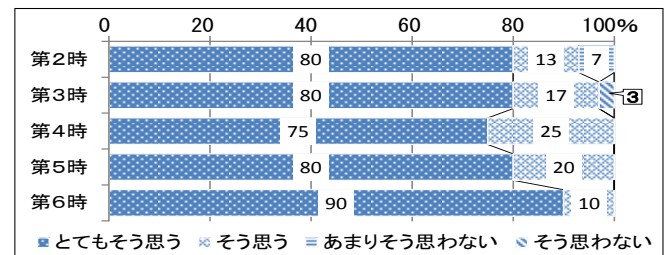


図3 「英語を使ってやりとりしようとした」

第2時から第6時を通して、9割以上の児童が肯定的な回答（「とてもそう思う」「そう思う」）をしている。特に、第4時以降は、全員が肯定的な回答をし、第4時のワークシートへの記述（以下、記述とする。）において、「『Once more, please.』と言ったら、実際にジェスチャーをしてくれたり、何度も教えてくれたりした」「今まで英語の言い方が分からなくて止まっていたけど、中学生に教えてもらったので、スムーズに進んだ」等、小学生が知りたい英語表現やジェスチャー等を中学生が教えるというやりとりが成立し、劇をより良いものにしたいという小学生の思いに、中学生が応えていることがうかがえる。

“Hi, friends! 2” Lesson 7 単元計画

時	目標	主な活動	評価			
			コ	慣	気	評価方法
1	世界や日本には様々な物語があることに気付く。	【P】 誌面から物語を見つけ、どここの国の物語なのかを知る。 【L】 いろいろなお話のせりふを聞く。 【L】 桃太郎の物語を聞く。			○ 【気】 世界や日本には様々な物語があることに気付いている。	行動観察 ワークシート (単元を通して、振り返りも含んだもの) 分析
	【課題を知る】 ジャナ先生の友達に、6年2組オリジナル昔話を紹介しよう！					
2	桃太郎の物語に出てくる表現や劇づくりに必要な既習表現に慣れ親しむ。	【L】 桃太郎の物語を聞く。 【C】 チャンツを言う。 【P】 ※既習表現を使った「ラッキーゲーム」		○	【慣】 桃太郎の物語に出てくる表現や劇づくりに必要な既習表現を聞いたり言ったりしている。	行動観察 ワークシート 点検
	【見通す】 基にする昔話を決め、計画を立てる。					
3	劇づくりに必要な既習表現に慣れ親しむ。	【C】 チャンツを言う。 【P】 ※既習表現を使った「スキット」		○	【慣】 劇づくりに必要な既習表現を聞いたり言ったりしている。	行動観察 ワークシート 点検
	【追究する】 あらすじや登場人物等を決める。					
4	積極的に英語やあらゆる方法等を使って、中学2年生からのアドバイスを聞こうとしたり、自分の思いを伝えようとしたりする。	【A】 ※六つのグループに分かれ、6年生と中学2年生が共に、分かりやすく伝える工夫やもつと使える表現はないか等について話し合いながら、劇づくりをする。	○		【コ】 英語やあらゆる方法等を使って、中学2年生からのアドバイスを聞こうとしたり、自分の思いを伝えようとしたりしている。	行動観察 ワークシート 点検
	【追究する】 分かりやすく伝える工夫をし、劇の練習をする。中学2年生に劇を見せ、アドバイスをもらう。					
5	劇づくりに必要な既習表現に慣れ親しむ。	【P】 ※既習表現を使った「リアクション名人になろう」 【A】 ※ペア、グループでアドバイスし合う。		○	【慣】 劇づくりに必要な既習表現を聞いたり言ったりしている。	行動観察 ワークシート 点検
	【まとめる・表現する】 中学2年生に教わったことを基に、劇を完成させる。					
6	積極的に英語やあらゆる方法等を使って、ALTらに考えた劇を分かりやすく伝えようとしたり、ALTらの感想を聞こうとしたりする。	【A】 ※分かりやすく伝える工夫をしながらつくった劇をし、ALTらの感想を聞く。	○		【コ】 英語やあらゆる方法等を使って、分かりやすく伝える工夫をしながら劇をしたり、ALTらの感想を聞こうとしたりしている。	行動観察 ワークシート 点検
	【交流する】 ジャナ先生の友達に、6年2組オリジナル昔話を紹介する。					
	【振り返る】 劇づくりの活動を振り返る。					

【L】: Let's Listen 【C】: Let's Chant 【P】: Let's Play 【A】: Activity ※: タスクを志向した活動
 【気】 言語や文化に関する気付き 【慣】 外国語への慣れ親しみ 【コ】 コミュニケーションへの関心・意欲・態度

以上のことから、課題解決的な単元構成を仕組むことで、児童に双方向のコミュニケーションに取り組む必然性が生まれたと考える。

2 課題を達成しようと意欲的に取り組んだか

児童が課題を達成しようと意欲的に取り組んだかを検証するため、行動観察や、ワークシート、事前・事後アンケートの分析、考察を行った。

(1) 行動観察から

本時の目標をコミュニケーションへの関心・意欲・態度に設定している第4時、第6時の児童の姿について述べる。

ア 第4時の様子

6年生と中学2年生による小中交流授業において、課題解決に向け、ペアで劇づくりの活動を行った。「How do you say 美しい布 in English?」と6年生が尋ねると、中学生が和英辞典で調べながら教える等、児童は分からないことを尋ねたり、アドバイスをもらったりした。

第3時に、グループでの話合いがうまく進まず不安を感じていたA児は、ペアの中学生に表現したいことのイメージを絵に描いて伝え、それを英語表現やジェスチャーにしてもらっていた。活動後には「とても劇がよくなり、グループのチームワークもよく

なった」と記述していた。

中学生との劇づくりの活動において、劇をより良いものにするため、児童は英語やジェスチャー等を使って、中学生に質問をしたり、アドバイスを聞いたりしていた。

また、事前に、担任と中学校外国語科教員が児童生徒に配慮したペアづくりを行ったこと、台本のコピーを基に、中学生があらすじを把握し、使える英語表現を考えておいたこと等が有効であったと考える。

イ 第6時の様子

他校のALT 3人を招いてオリジナル劇の発表会を行った。児童は、英語やあらゆる方法等を使って、分かりやすく伝える工夫をしながら劇をし、ALTから感想を聞く活動を行った。以下に児童が作成したシナリオ例を示す。

- <かに> I'm a crab. I have a riceball.
(おにぎりを模した小道具を見せながら言う。)
- <さる> I'm a monkey. I have a *kaki-no-tane*.
(柿の種を模した小道具を見せながら言う。)
But, I want a riceball. Change, please.
- <かに> OK. (柿の種に水をやり、大事に育てる様子をジェスチャーで表現する。)
(大きく育った柿の木と柿の実を提示する。)
- <かに> I can't touch. (手を伸ばし、柿の実に手が届かない様子をジェスチャーで表現する。)
Help me.
- <さる> OK. I can touch.
(木に登り、勝手に柿を食べる。)
- <かに> Don't eat. *Kaki*, please.
- <さる> (実っていない青い柿の実を投げつけ、いじわるな様子をジェスチャーで表現する。)

「さるかにばなし」シナリオ例

上演は3回あり、回を重ねるごとに、せりふの言い方に強弱をつけたり、ジェスチャーを加えたりしている児童もいた。ALTの感想を聞き終えた後で、積極的に英語で「Thank you. Did you enjoy?」とお礼を言う児童の姿も見られた。

これらの行動観察から、児童が課題を達成しようと意欲的に取り組んだことがうかがえる。

(2) ワークシートから

「劇づくりに向けて話合いができた」「めあてや劇づくりについて考えた」について、各時間のワークシートの分析、考察を行った。

図4、図5は、各時間における、授業後の自己評価の結果を割合で示したものである。

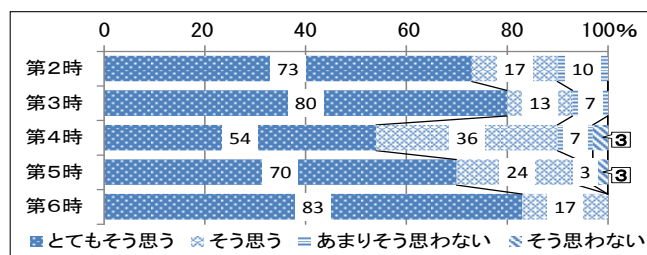


図4 「劇づくりに向けて話合いができた」

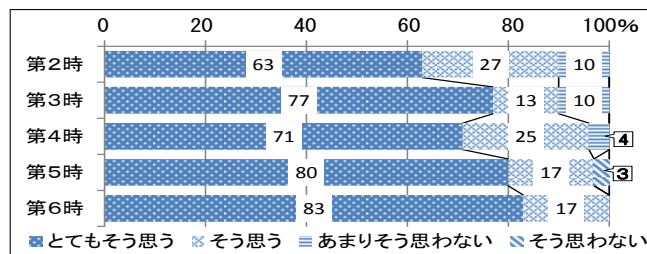


図5 「めあてや劇づくりについて考えた」

図4、図5とも、第2時から第6時を通して、9割以上の児童が肯定的な回答をしている。課題を意識して活動できるよう、各時間にグループのめあてを考える時間を設けたこと、各時間のめあてや振り返りを書き込めるワークシートを使用したこと等が有効であったと考える。

図4で、第4時に否定的な回答（「あまりそう思わない」「そう思わない」を以下、否定的な回答とする。）をした児童が3人いた。理由は、劇づくりの活動に意欲的に取り組み、せりふは英語で話したが、せりふ以外の部分で日本語使用が多くなってしまったためだった。第4時のはじめに使用した「How do you say~in English?」「Advice, please.」等の英語表現カードを、話合いの中でも活用し、英語使用の必然性を十分に感じさせる必要があったと考える。

あらすじづくりがうまく進まず不安を感じていたB児は、図4、図5に共通して、第2時、第3時に「あまりそう思わない」と答えた。しかし、第4時には「中学生が楽しく教えてくれたので、とても楽しく劇を考えることができた」「劇づくりがうまく進んでいる」と記述していた。第4時以降も肯定的に回答していることから、小中交流授業を機に、より意欲的に劇づくりに取り組むようになった。

さらに、ワークシートの自己評価や記述から、児童が課題を達成しようと意欲的に取り組んだと考える。

(3) 事前・事後アンケートから

図6は「外国語活動の授業にめあてをもって参加していますか」という設問に対する、事前・事後の

アンケート結果を比較したものである。

事前は5人の児童が否定的な回答をしていたが、事後は全員が肯定的な回答をしている。 t 検定を行ったところ、有意な差 ($p<0.01$) が見られた。

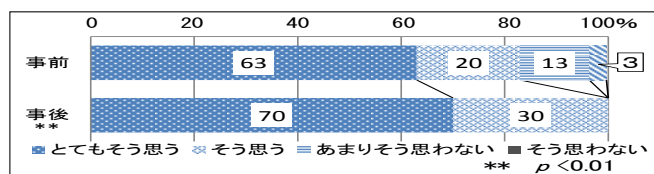


図6 「外国語活動の授業にめあてをもって参加している」

C児は、事前は「そう思わない」と回答していたが、事後は「思う」と回答している。行動観察において、C児は、常にグループの中心となり、ALTの友達に良い劇をみせようと意欲的に劇づくりに取り組んでいた。だからこそ、第3時には「一つのせりふを決めるのに5人の意見をそろえるのが大変だ」と記述したものと考える。

事前・事後アンケートから、課題を達成しようと意欲的に取り組んだものと考えられる。

(1) (2) (3) のことから、課題解決的な単元構成を仕組むことで、児童が課題を達成しようと意欲的に取り組んだと考える。

3 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つながったか

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つながったかを検証するため、図7に「相手が英語で話したことが分かって、うれしかったことがあるか」、図8に「英語で話したことが相手に伝わって、うれしかったことがあるか」、図9に「英語で外国の人と話してみたいか」について事前・事後アンケートを行い、結果を図に示した。

図7において、肯定的な回答をした児童が事前は84%であったが、事後は100%になっている。 t 検定を行ったところ、有意な差 ($p<0.01$) が見られた。

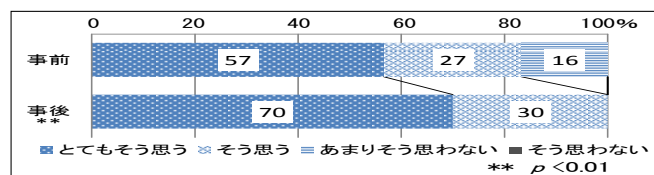


図7 「相手が英語で話したことが分かって、うれしかった」

劇の発表後、行動観察においては、ALTが児童一人一人に対して感想を言ったり質問をしたりし、児童は相づちをうったり、尋ねられたことに言葉や

表情等で反応を示したりしていた。「トーマスさんが言ってくれた感想が分かった」「劇の内容が伝わっていたのでうれしかった」等の記述から、児童はALTの感想を楽しみにしており、それを聞き取れたことが大きな喜びになっていることが分かった。

図8において、肯定的な回答をした児童が事前は87%であったが、事後は100%になっている。 t 検定を行ったところ、有意な差 ($p<0.01$) が見られた。

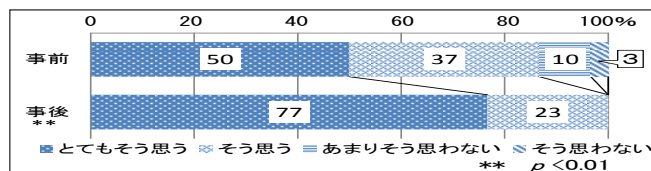


図8 「英語で話したことが相手に伝わって、うれしかった」

劇の発表後、行動観察においては、ALTに氏名や配役等を尋ねられると、落ち着いて答えていた。また、小道具について「What's this?」と尋ねられると、英語表現が分からなくてもジェスチャーで伝えようとしていた。記述においては、「ジャナ先生の友達に、分からないことを聞き返すことができた」「ジャナ先生の友達に、劇をみてくれたお礼を英語で言えた」等、ALTとのやりとりの中で、とっさに英語を話して伝わった喜びが大きかったことがうかがえた。また、「友達に物を『Here you are.』と渡すと『Thank you.』と言ってもらってうれしかった」という記述から、休憩時間にも英語で友達とやりとりをしていることがうかがえた。

D児は、ALTから配役を尋ねられ「I am a grandmother.」と答えると、「クリアボイス」とほめられ、うれしかったことを記述しており、事前「そう思わない」から事後「思う」に高まった。

図9において、肯定的な回答をした児童が事前は83%であったが、事後は93%になっている。 t 検定を行ったところ、有意な差 ($p<0.05$) が見られた。

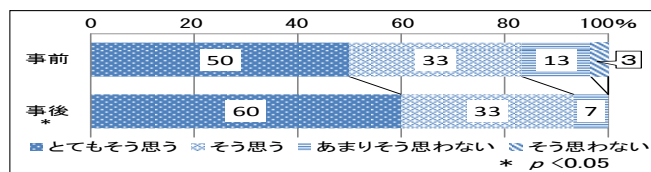


図9 「英語で外国人と話してみたい」

事前・事後アンケートより、児童が「聞くとき」「話すとき」の意識の変容を、表2「具体的な姿の例」と照らし合わせながら分析し、児童の意識が大きく変容した項目について図10に示した。

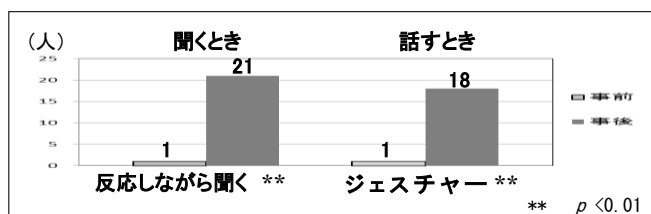


図10 「聞く」「話す」時の意識の変容

「反応しながら聞く」こと、「ジェスチャーをつけて話す」ことに気を付けていると回答した児童の人数がそれぞれ大きく増加し、 t 検定を行ったところ、有意な差 ($p < 0.01$) が見られた。

第5時「リアクション名人になろう」の活動で、教師が「Yesterday, I ate *yakiniku*, *tempura*, *sukiyaki*, *sushi*, *hamburger* and *pizza*。」と言うと、はじめはうなずきながら聞き、途中で「Wow!」と反応し、最後に「Really?」と聞き返す児童がいた。第6時には、劇の題「舌きりすずめ」を紹介するため、ジェスチャーを付けながら「*tongue*, *cut*, *bird*」と説明するとALTが「OK.」と大きくうなずく様子も見られた。単元の最後には「表情やジェスチャーをつけて、豊かに表現できるようになった」「積極的に英語を話そうとするようになりました」等と自分の成長を振り返る児童もいた。

以上のことから、課題解決的な単元構成を仕組みれば、児童に双方向のコミュニケーション活動に取り組む必然性が生まれ、児童が課題を達成しようと意欲的に取り組み、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度が育成されたと考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

本研究において、課題解決的な単元構成を仕組みれば、課題解決に向けた過程で、児童に双方向のコミュニケーション活動に取り組む必然性が生まれ、児童が課題を達成しようと意欲的に取り組み、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度が育成されることが分かった。

2 今後の課題

○ 図9の問いに対して、肯定的な回答に至らなかった児童が2人いた。ただし、この2人は、図7、図8については、どちらも肯定的な回答をしていた。これらのことから、今後も、「伝わった」「わかった」というコミュニケーション活動の成功体験を重ね、積極的にコミュニケーションを図

ろうとする態度を育成できるような指導を継続する必要がある。

また、今後は、更に児童の実態把握に努め、児童の思いや考え等を扱った活動を工夫し、より双方向のコミュニケーションを図る必然性のある活動となるよう改善する必要がある。

○ 課題解決的な単元構成を仕組むことは、本研究においては一定の成果が見られた。今後も、児童が協力して作品等をつくる活動を取り入れた課題解決的な単元構成を、他の単元でも仕組めるよう研究を継続する必要がある。

【注】

- (1) 卯城祐司・蛭田勲 (2009) : 『平成20年改訂 小学校教育課程講座 外国語活動』 pp. 9-10, 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』 pp. 36-37 を参考にして、稿者が作成した。
- (2) 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), 評価基準の作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校外国語】 (平成23年), 白畑知彦ら (2011), 磐崎弘貞 (2010), 卯城・蛭田 (2009), 大城・直山 (2008), 大下邦幸 (2001) らの文献を参考にして、稿者が作成した。

【引用文献】

- 1) 文部科学省 (平成25年) : 『初等教育資料2013年2月号』 東洋館出版社 p. 51
- 2) 東野裕子・高島英幸 (2007) : 『小学校におけるプロジェクト型英語活動の実践と評価』 高陵社書店 p. 12
- 3) 東野裕子・高島英幸 (2011) : 『プロジェクト型外国語活動の展開—児童が主体となる課題解決型授業と評価—』 高陵社書店 p. 18
- 4) 東野裕子・高島英幸 (2011) : 前掲書 p. 15
- 5) 東野裕子・高島英幸 (2011) : 前掲書 p. 21
- 6) 直山木綿子 (2012) : 『外国語活動の授業づくり 学級担任の実践から学ぶ指導技術』 文溪堂 p. 21

【参考文献】

- 文部科学省 (平成21年) : 『中学校学習指導要領解説 外国語編』 開隆堂出版
 文部科学省 (平成22年) : 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』 開隆堂出版
 直山木綿子 (2013) : 『小学校外国語活動のあり方と“Hi, friends!”の活用』 東京書籍
 大下邦幸 (2009) : 『コミュニケーション能力養成の新展開—コミュニケーション能力養成の新たな展望—』 東京書籍
 田崎清忠 (1995) : 『現代英語教授法総覧』 大修館書店