

令和 3 年 5 月 29 日現在

機関番号：13301  
研究種目：奨励研究  
研究期間：2020～2020  
課題番号：20H00751  
研究課題名 小学校英語教育における気付きを促す指導の実践的研究

## 研究代表者

乗富 智子 (Noritomi, Satoko)

金沢大学・人間社会研究域・小学校教諭

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 480,000円

研究成果の概要：小学校外国語科において、活用できる知識の習得につながる気付きを重視した指導の実現に向けて、単元や各授業における指導デザイン、及びモデルとなる教師の英語を聞かせるタイミングや聞かせ方などにおいて第二言語習得研究の成果を踏まえた工夫を取り入れた実践を行ったところ、聞く活動において、自分が表現したいことに必要となる、教師の発話に含まれる英語表現に気付く児童の姿が見られた。また、その後再び取り組んだ話す活動において、その文構造を活用して話す児童の姿が見られた。

## 研究成果の学術的意義や社会的意義

小学校の外国語の学習において、まず話すことによって、学習者の言語形式のニーズを高め、その後、モデルとなる英語を聞かせることによって、学習者が必要としている言語形式への気付きを促し、さらに、その後話す活動において、気付いた言語形式を活用する一連の過程を明らかにした。また、継続的に聞く活動を行うことによって、そこで繰り返し触れた新しい表現に対する気付きを高める可能性やその後それらの表現の使用を促す可能性について今後の研究課題を提示した。

研究分野：小学校英語教育

キーワード：小学校英語 気付き

## 1. 研究の目的

新学習指導要領の小学校外国語科において、表現、文構造等については、慣れ親しみにとどまらず、コミュニケーションで実際に活用できる知識の習得を目指すこととなった。そして、それは「英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなど」の言語活動を通して育成されることとされている。さらに、学習指導要領の目標には、表現や文構造などについて、「気付き、これらの知識を理解する」と明記され、「気付き」を通して知識を得ることが重視されている。

一方、第二言語習得においても、「気付き」は重要な役割を果たすと考えられている (Schmidt, 1990)。Focus on Form の習得観・指導観では、意味内容に焦点を当てて言語を使用する中で、必要なときに言語形式に焦点が当てられ気付くことにより、習得が促進されると考えられている (Long, 1991; Doughty & Williams, 1998)。これらは内容を伝え合う言語活動を通して文構造等の知識の習得を目指す学習指導要領が規定する指導と一致する。

気付きには、まず、聞いたり、読んだりする際の言語形式への気付き (noticing a form) がある。これらの気付きを促すため、特定の言語形式を頻繁に使い接触を増やす input flood や特定の言語形式を強調して発音する input enhancement などの手法がある。また、話すことなどアウトプットすることによって生じる、言いたいことが言えないことへの気付き (noticing a hole) や母語話者等が用いる言語との違い (誤り) への気付き (noticing a gap) などがある。話すことを通してこれらの気付きが生じた後のタイミングで聞くことによって必要な言語形式に注意が向きやすくなり、気付きが促進されると考えられる (Swain, 1998)。

そこで、本研究においては、新学習指導要領が目指す、活用できる知識の習得につながる気付きを重視した小学校外国語科の指導の実現に向けて、主に (1)言語活動を行う週 1 回の 45 分授業とは別に週 3 回朝に 15 分ずつ実施しているモジュール授業において、言語活動で必要となる文構造を含む教師および教材の英語を聞いて内容を理解する活動を多く設定する【継続的な聞く活動の設定】、(2)言語活動において伝えたい内容を話す活動を行った後に、必要となる文構造を含んだモデルとなる英語を聞く活動を設定する、さらにその後、再度話す活動を行う【話す活動の間の教師によるモデルを聞く活動の位置づけ】、(3)英語を聞かせる際には、必要となる文構造を頻繁に使用したり、強調して発音したりする【気づきを促すための教師が話す際の工夫】、という主に 3 点を工夫した実践を行い、その効果を検証した。

## 2. 研究成果

### (1) 実践のデザイン

上記 3 点の工夫を取り入れ、授業の構成を次のようにデザインし、聞く活動と話す活動をそれぞれ位置づけて実施した。

#### 学期 (大単元)

各学期を大単元として計画した。大単元は、教科書の構成に合わせ、最初に大単元のゴールへの見通しを持つための 1 時間を、最後に大単元のゴールとなる言語活動を行う小単元を位置づけ、その間にゴールとなる言語活動で必要となる文構造等を学ぶ小単元 (Lesson) を複数位置づけた。最初の 1 時間では、大単元のゴールとなる話す活動のモデルを聞く活動と、まず試みる活動を行う。児童は何とか言おうとするが、当然のことながら、まだ表現等を十分に習っていないため、うまく言えない。その後、小単元を経て、大単元最後の小単元で新しい文構造を含んだ英語を聞く活動や話す活動を行い、大単元の学習を経て最後の小単元で 1 時間目と同じ活動に再度取り組むこととなる。

#### Lesson (小単元)

各 Lesson (小単元) は、単元末にミニゴールとして話す (書く) 活動を位置づけ、そこに向けて、新しい文構造等を学ぶ教科書 2 ページ (見開き) からなるパートが複数設定されている。すべてのパートで、聞く活動、話す活動を、加えて、パートによっては読む活動、書く活動を行った。単元末のミニゴールとなる話す活動に向けては、まず単元の冒頭で、試みる活動を行い、そのあと、モデルとなる教師の英語を聞く活動を、そして、再度話す活動へと展開した。

#### 週 (2 時間)

上記の 1 パート (教科書 2 ページ) を、毎週、朝のモジュール (15 分) 3 回と 45 分授業 1 コマの計 2 単位時間で実施した。モジュールの時間は、聞く活動を中心しつつ書く活動も実施し、45 分授業では聞く活動、話す活動を中心しつつ、時間によっては読む活動、書く活動も実施した。45 分授業の中で行われる話す活動に必要な文構造等の表現などは、基本的に先行してモジュールの時間の聞くように配置した。すなわち、その単元で新しく学ぶ文構造については、モジュールで聞く活動を行ってから、話す活動へと展開となっている。

## (2) 気付きが生じる過程と発話への影響

上記のデザインにより 6 年生の児童を対象に実践を行った。主に、授業で使用されるワークシートやふり返り、児童の発話の録音を用い、気付きが生じる過程、気付きの発話への影響について分析した。

各小单元において次のような過程が見られた。言語活動において、メモやマッピングをしながら、伝えたい内容を考えた後、それをもとに、(a) まず英語で言ってみるという時間を設けた。言いたいことはあるが、単語や表現がわからず十分に言えないという状態になる。すなわち、児童が文構造等の英語表現を知る必要が生じる。このタイミングで、(b) 新しく学んだ文構造を含んだ対話のモデルを示した。その際には、必要と当該の文構造を繰り返し使用したり、強調して発音したりした。その結果、教師の発話に含まれる英語表現に気付く児童の姿が見られた。さらに(c) その後の再度話す活動においては、目標となる文構造を活用して話す様子も見られた。

以下に運動会の思い出を紹介しようという单元における 2 人の児童の例を示す。

### 児童 A

#### (a) 【まず言ってみる】

It was sports day is very fun.

We enjoyed relay race.

#### (b) 【教師のモデル】

We had our sports day.

We enjoyed the big ball race.

We got 3rd place.

I was disappointed but it was fun.

#### (c) 【再度話す】

We had our sports day.

We had the relay race.

We got 1st place.

I was happy.

It was hard.

### 児童 B

#### (a) 【まず言ってみる】

I enjoyed the obstacle race.

#### (b) 【教師のモデル】

(同左のため省略)

#### (c) 【再度話す】

We had our sports day.

I enjoyed the obstacle race.

I got 2nd place.

It was fun.

Thank you.

いずれの児童もまず言ってみる段階では、教師のモデルを聞くことを通して、最初に言ったときには使えなかった表現を使って、運動会の思い出を表現している。また、児童 B は、(a)のワークシートに、「英語がわからない」と、振り返りには「どんな言葉が必要か」(筆者：どんな言葉を学ぶ必要があるか)わかった」と記しており、英語表現を学ぶニーズを持つ状態になったことがわかる。そして、そのあと(b)のモデルを聞きながら、使われている過去時制の動詞などをメモしており、(c)では聞き取った表現を使用して話すことができている。(b)(c)の後の振り返りでは、どのような英語にすればよいか分かったと書いており、モデルを聞き、その中で使われていた英語表現を聞き取って、自分の紹介に取り入れていたことがわかる。

教師のモデルを聞かせた際に、児童 A, B とは異なる反応を示した児童も見られた。児童 C は教師によるモデルを聞かせた際に、自分の思い出を紹介するために必要な表現ではなく、教師の話で使われている名詞などの単語をメモしていた。児童 C は自分の思い出を話すことへのニーズが高まっていなかった、あるいは、聞き取れた表現が少なかったなどの可能性が考えられる。一方、児童 D は、教師のモデルを聞いて、その中の We had our sports day. のみをメモしており、そのほかは全くメモしていなかった。(c)では、“We had our sports day. I did my best the closing ceremony. I was nervous. But I was exciting.” と話していた。自分にとって必要な文のみを聞いており、その他の表現にはあまり注意を向けていなかったことが考えられる。

モジュールの児童の発話への影響については、コロナ感染症拡大の影響による時間割の変更等のため、必ずしも十分な指導を行うことができたとはいえないが、モジュールの時間を通じて、目標となる新しい文構造等の表現を聞く活動(及び機械的な口頭練習)を行っていても、自分の思い出をまず言ってみる活動の中では、それらの表現を使用することはできていなかった。しかし、教師によるモデルの中で、その表現を聞かせると、多くの児童はその表現に気づくことができ、口頭練習をほとんどすることなく、自分の伝えたいことを表現するときに使えていた。このことから、モジュールで継続的に聞くことは、必ずしもすぐに表現する際に活用できるようになることにはつながらないが、教師のモデルを聞く際それらの表現に気付きやすくなり、さらに、その後の自分の発話の中で使用しやすくなりするような潜在的な効果があるかもしれない。話す活動に先行して継続的に聞くことの影響については、今後さらに検証する必要がある。

主な発表論文等

〔雑誌論文〕 計0件

〔学会発表〕 計0件

〔図書〕 計0件

〔産業財産権〕

〔その他〕

-

研究組織（研究協力者）

氏名	ローマ字氏名
----	--------