

要 旨

本研究では、児童が伝えたいことを安心して表現でき、相手の言ったことをしっかり受け止め、伝えたことがしっかり相手に受け止められたと実感できるような、より親密な人間関係づくりを目指す場や活動を設定した。外国語活動の各時間において、構成的グループエンカウンターの要素を取り入れ、自分の思いや考えを表現して受け止められるよさを体験できる場や活動を設定したことにより、進んでコミュニケーションを図ろうとする意欲や態度を育てることができた。

<キーワード> ①構成的グループエンカウンター ②承認と評価

1 研究の目標

進んでコミュニケーションを図ろうとする児童を育成するために、外国語活動において、「聞きたい」「伝えたい」「知りたい」という思いを高められるような指導の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

今日、児童をとりまく社会は急速に国際化が進み、言葉や文化の違いを乗り越えて、積極的に世界の人々に関わろうとする態度をもち、豊かな感性をもった日本人を育てていくことが、今まさに社会全体から求められている。その反面、人と人との直接コミュニケーションをとらなくても快適に生活できるような現代社会において人間関係が希薄になり、直接気持ちや考えを伝え合うことが少なくなっているようにも感じられる。これからの時代を担っていく児童が、国際化の進んだ社会の中で生き生きと生活していくために、自己を表現し、多様な価値観の中で、自分や相手のよさを受容し、円滑なコミュニケーションを図る能力を身につけていくことは重要である。学校教育においても、その資質や能力を育成していくことは重要な課題であるといえる。

学習指導要領の外国語活動の目標は、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、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り、外国語の基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」ことである。本研究では、この目標における「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を育成するために、児童が「聞きたい」「伝えたい」「知りたい」という思いを高めることができるようなコミュニケーション活動を設定する。それによって、外国語活動の時間を伝え合うことの楽しさや心地よさを実感できるコミュニケーションの場にしたいと考える。

そこで、本研究では、研究テーマ、研究課題を受け、外国語活動において、児童が伝えたいことを安心して表現でき、相手の言ったことをしっかり受け止め、伝えたことがしっかり相手に受け止められたと実感できるようなより親密な人間関係づくりを目指す場や活動を設定する。本研究を通して、児童が生き生きと外国語活動に取り組むことが学級におけるコミュニケーション活動を更に豊かにし、外国語活動をよりよい人間関係づくりに生かす場とすることができると考え、本目標を設定した。

3 研究の仮説

外国語活動の各時間において、構成的グループエンカウンターの要素を取り入れ、自分の思いや考えを表現して受け止められるよさを体験できる場や活動を設定すれば、進んでコミュニケーションを図ろうとする意欲や態度が育つであろう。

4 研究方法

- (1) 文献や先行研究を基にしたコミュニケーションの在り方についての情報収集や理論研究
- (2) 外国語活動やコミュニケーションに関するアンケート調査を基にした児童の実態調査
- (3) 授業実践と検証・考察

5 研究内容

- (1) 構成的グループエンカウンター及び人と関わる意欲を育む指導方法についての文献や先行研究を基に情報収集や理論研究を行う。
- (2) 事前にアンケートを行い、その結果を分析し、単元構成や活動の工夫の際の基礎資料とする。事後のアンケートと授業の様子分析により意識や態度の変容を見る。
- (3) 所属校の5年生における単元「アルファベットで遊ぼう」(3時間)と「ランチメニューを考えよう」(3時間)を用いた授業実践を行い、仮説を検証し、手立ての有効性を示す。

6 研究の実際

- (1) 文献等による理論研究

ア 外国語活動と構成的グループエンハウターの関連性について

小学校外国語活動において、自己を表現し、自分や相手のよさを受容することを通して、円滑なコミュニケーションを図る能力を身につけることは、コミュニケーション能力の「素地」の情意的側面を養うという点で重要である。金森は、「ことばの教育とは『人と関わることを学ぶ』こと」であり、「英語の授業を通して、友達と関わり合い、自分の気持ちを表現し、また他人の気持ちを想像し、他人の話を受け止めるといった活動には、『育てるカウンセリング』として知られる『構成的グループエンカウンター』との共通点がある。」とし、「母語教育では十分にできていない『人と関わり合う体験』を、簡単な英語のコミュニケーション活動によって補うことも期待される」¹⁾と述べている。また、「構成的グループエンハウターの『自分が受け止められる瞬間』を作ることから、友達を受け止めることの大切さに気づかせる」といった理念など、外国語活動において心に留めておきたい点がたくさんある。²⁾と述べている。

イ 外国語活動に取り入れる構成的グループエンハウターの要素について

本研究で外国語活動に取り入れる構成的グループエンカウンター(以下SGE)の要素として、①構成的、②グループ、③エンハウターの3つに着目した。

まず、①構成的とは、「何を」「誰と」「どのように」「いつまでするのか」をもって構成することである。この枠組みの中で活動することによって、より自由な活動や自己表現を促していく。この要素は、本来外国語活動の中にも含まれている要素である。非日常言語である外国語を使用し、他者とコミュニケーション活動を行うことは、ほとんどの児童にとって非日常的な活動である。そこで、ルールを決め、その枠組みの中で活動することによって、より自由な言動や自己表現を促すことができる。また、このようなルールによる枠組みがあることによって児童を他人からの非難や中傷などから守ることもでき、自分の思いを表出させることが容易になると考えた。

次に、②グループについて述べる。SGEはグループを構成することによって、児童の相互作用を活性化させ、その力を活用するものである。外国語活動においては、コミュニケーション活動を行う際に、様々な形態をとることができるが、全ての児童が、人の話を聞き、自分の意思を表出する場面を構成するためには数名のグループによる活動を取り入れることがより効果的であると考えられる。活動により適切な人数のグループを構成することにより、意思の表出に対する不安を和らげ、より親密なコミュニケーション活動を行うことができると期待される。

最後に③エンカウンターである。エンカウンターとは出会いのことであるが、ここでの出会いとは他者との交流を通じた自分自身との出会いである。外国語活動においても、外国語を通じたコミュニケーション活動を行うことによって、他者のことを理解し、自分自身のことを考えながら表現し、他者を介して自分自身を知る活動を取り入れることができると考えた。

このように、S G Eと外国語活動は、本来共通する部分が多く、活動の中にその要素が含まれていることが多い。本研究においては、それらの要素を再確認し、より効果的な指導ができるように単元構成及び指導過程を再構成していくこととした。

(2) 児童の実態把握

事前アンケートによると、「外国語活動が好きか」の問いには91%(29人)、「友達のことをもっと知りたいと思うか」の問いには97%(31人)「みんなで活動するのが好きか」の問いには88%(28人)の児童が「はい」「だいたいそう」と回答しており、外国語活動やコミュニケーションに関する意欲は高い。しかし、「自分のことが好きか」の問いには50%(16人)、「自分のいいところを3つあげられるか」の問いには44%(14人)の児童が「あまりそうではない」「いいえ」と回答しており、自分を肯定的に受け入れられていない児童も見られる。また、「授業で積極的に話すことができるか」

の問いには、「あまりそうではない」「いいえ」と27%(9人)の児童が回答しており、意思の表出を促す手立ての必要性があると思われる。普段の授業では活発に発言する児童が多く、学級での話し合いでも何とか自分達で問題を解決していこうという意欲が高い児童が多くみられる。また、協力して活動に取り組んだり、困っている友達を助けたりする児童の多い学級でもある。

外国語活動においては、振り返りの記述では思考の深まりは見られるが、コミュニケーション活動では表出があまり見られない児童や、逆に、活動では積極的に関わりをもちながらも思考の深まりが見られない児童が見られた。それを克服するためにS G Eの要素を取り入れた活動を仕組み、表出に対する不安を和らげ、構成的に活動することにより、行動面と思考面がバランスよく表出できるようになると考えた。

本研究においては、児童のコミュニケーション能力の状態を測る尺度として「学級生活で必要とされるソーシャルスキル尺度」を使用した。「配慮のスキル」は対人関係を営む上でのマナーであり、自他の人権を尊重する姿が行動レベルで実行されたものである。「かかわりのスキル」は「配慮のスキル」を前提にして、友達と能動的に関わるのに必要なスキルである。本研究では、その得点によって児童を4群に分類した。A群は「配慮のス

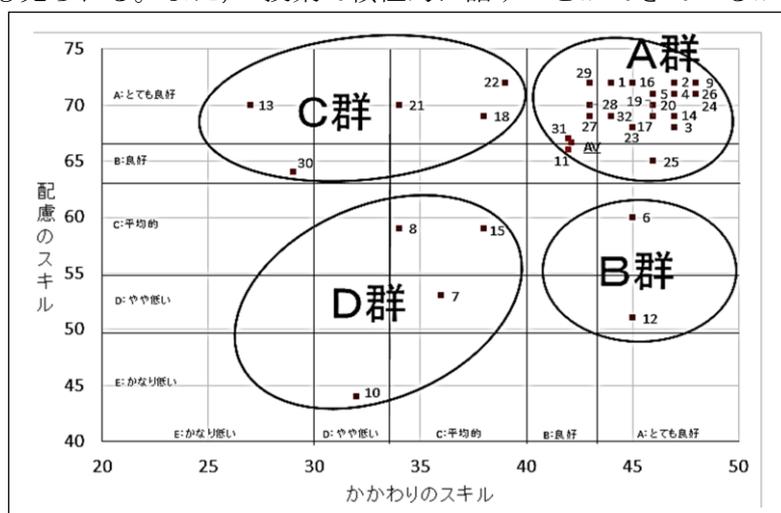


図1 ソーシャルスキル尺度(事前)

表1 ソーシャルスキル尺度の因子

| 配慮のスキル | | |
|----------|-------------|-------|
| 段階 | スキル項目 | 学級平均 |
| 1 | 基本的なあいさつ | 3.81 |
| | 基本的な聞く態度 | 3.77 |
| | 会話への配慮 | 3.59 |
| 2 | 集団生活のマナーの順守 | 3.77 |
| | 許容的態度 | ▽3.50 |
| | さりげないストローク | 3.78 |
| 3 | 対人関係のマナーの順守 | 3.86 |
| 4 | 反省的態度 | 3.63 |
| 5 | 能動的な援助 | 3.63 |
| かかわりのスキル | | |
| 段階 | スキル項目 | 学級平均 |
| 1 | 基本的な話す態度 | 3.73 |
| 2 | 集団への能動的な参加 | ▽3.30 |
| | 感情表出 | 3.78 |
| 3 | 自己主張 | ▽3.34 |
| 4 | 対人関係形成行動 | ▽3.42 |
| 5 | リーダーシップの発揮 | 3.50 |

▽ 得点の低い因子

キル」「かかわりのスキル」とともに良好な児童で66%(21人), B群は「かかわりのスキル」は良好だが「配慮のスキル」が低い児童6%(2人), C群は「配慮のスキル」は良好だが「かかわりのスキル」が低い児童16%(6人), D群は「配慮のスキル」「かかわりのスキル」とともに低い児童で12%(4人)であった(前頁図1)。

さらに, 学級全体を見てみると, 「配慮のスキル」では「許容的態度」, 「かかわりのスキル」では「集団への能動的な参加」「自己主張」「対人関係形成行動」の得点が低い(前頁表1)。この結果から, 自分の気持ちを表現したり, 相手に配慮しながら自分の意見を伝えたりするスキルが低いと考えられ, 自分の気持ちを表現したり, 相手に配慮しながら自分の意見を伝えたりする活動を取り入れる必要があると考えた。

(3) 研究の全体構想

本研究では, 外国語活動の各時間において, SGEの要素を取り入れ, 児童が伝えたいことを安心して表現でき, 相手の言ったことをしっかり受け止めたり, 伝えたことがしっかり相手に受け止められたと実感できたりするようなより親密な人間関係づくりを目指す場や活動を設定した(図2)。1単位時間の中での関わりの流れ, その指導過程を明確にした授業づくりを行い, その指導過程を単元の中で繰り返すことによってどのような効果があるのか, また, 認められる場を指導と評価の重点においた指導の在り方を研究することとした。

(4) 授業の実際と考察

ア 検証授業について

検証授業では, 事前アンケートとソーシ

ヤルスキル尺度の結果より, 他者理解とともに自己表現の機会を多く含む活動を設定し, 「表出する」「受け止める」「自分を知る」ことをねらいとした単元構成とした(表2)。

表2 検証授業の活動(Activity)のSGEと関連

| 時活動名 | 1 「ビンゴゲーム」 | 2 「Wantedゲーム」 | 3 「究極の選択ゲーム」 |
|----------|--|---|---|
| ねらい | 「自己理解」・「他者理解」 ・クラスみんなが好きな料理をペアの友達と協力して考え, 一緒に手を挙げ, 発表する。 | 「自己理解」・「他者理解」 ・友達のことをより詳しく知ろうという態度を身に付ける。 ・“Hello.” “Thank you.” などお互いが気持ちよく関わるためのあいさつをする。 | 「自己表現」・「他者理解」 ・自分の意見を主張し, お互いの意見を聞き合う活動を通して, お互いの意見を傾聴する態度を身に付ける。 |
| 活動の流れ | ① 説明 → ② デモンストレーション → ③ 活動 | | |
| 説明 内容 | ①選ぶ ・カードの中からクラスのみんなが好きそうな食べ物 ・9つ選ぶ。 ②発表 ・ALTが指名 ・“Boy No.1” “Girl No.6” 発表の機会を与えるために意図的指名(C群→B群→D群) | ①好きなピザのトッピングを聞く。 ・4人グループ ・グループ内で聞き合う ・2人ずつに分かれて他のグループの座っている児童にインタビューをしに行く。 ②Wantedさんの発表 ・収集情報をグループで共有。 | ①書く ・どちらが好きで, どういうところが好きか, 何がおいしいのか具体的に書く。 ②話し合う ・6人グループ ・Waiter役を決め, 他の人に聞いていく。最後にみんなでWaiterに聞く。 |

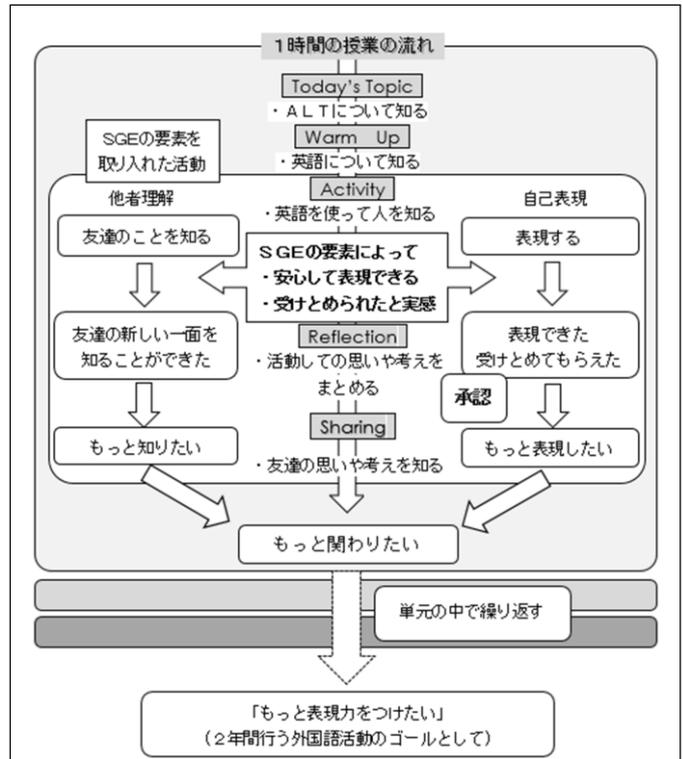


図2 単元の構想

| | | | |
|----|-----|--|--|
| 説明 | | ③誰なのかグループで予想。 | ・「なるほど!」と思った意見をWaiterが代表して発表。 |
| | ルール | <選ぶ> ①隣の人と選ぶ。 ②話さないで、黙って選ぶ。 ③時間は3分。 <発表する> ①声をそろえて発表する。 ②ビンゴになったら声をそろえて「ビンゴ」と言う。 | ①“Hello.” “Thank you.”を必ず言う。 ②“What would you like?”は丁寧な言い方であるので、丁寧な気持ちで言うように心掛ける。 ③話をする時はみんなに聞こえる声で話す。 ④話す時間は、1人1分。 ⑤いろいろな考え方に対して、選んだものに正しい、間違いはないので、自分に合った選び方ができればいいことを助言。 |

活動の中にSGEの要素を取り入れることによって、活動のめあてやルールがより明確になり、より安心してコミュニケーション活動に取り組むことができ、活動に対する達成感を味わうことができたと考える。このことは、多くの児童がその時間の活動のめあてを意識しながら活動できるようになってきたことからもうかがえる(図3)。

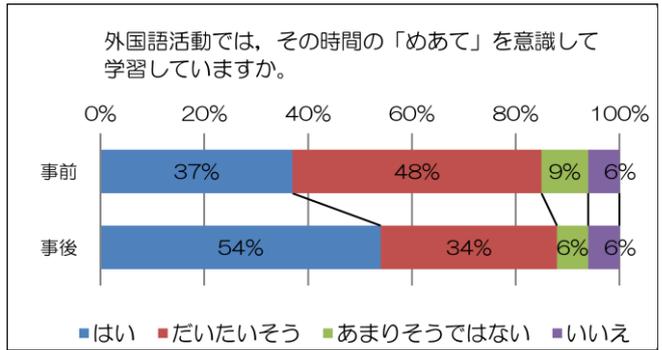


図3 アンケート結果

イ 児童の様相と考察

(ア) 安心して表現でき、認められる場や活動を設定することによる児童の行動の変容について

安心して表現でき、認められる場や活動として、例えば、3時目では、安心して表現することができるように「反論せずに、認めながら聞く」ことをルールとし(表2の___線), 「なるほど!」と思う意見をお互いに出し合う活動(表2の_____線)を認められる場として設定した。このことにより、検証授業を通して、自分の思いや考えを積極的に表出できるようになったと自信をもつことができた児童が増えたと考える(図4)。授業観察の中でも、ほとんどの児童が自分の思いや考えを臆することなく伝えることができていた。また、相手の言うことをしっかり聞こうと食い入るように聞いたり、友達の言ったことに対して理由を聞こうとしたりする場面がよく見られ、この聞こうとする態度により、認められているという意識が高まり、より活発な表現活動に結び付いたと考えられる。自己評価のアンケートからも、活動の中で話すことができたと自覚できた児童の数が増えていることが分かる(図4)。特に「かかわりのスキル」の低かったC群は活動を通して「話すこと」に関して高い自己評価をするようになってきた(図5)。

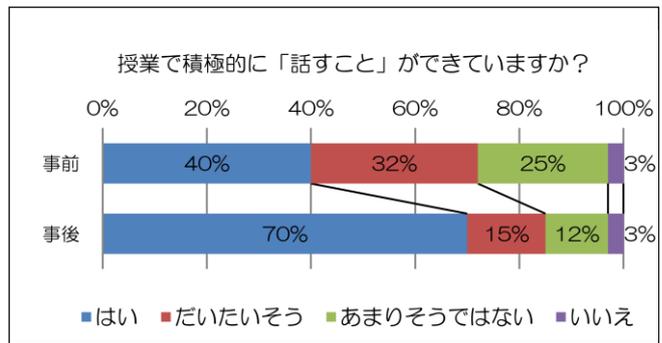


図4 アンケート結果

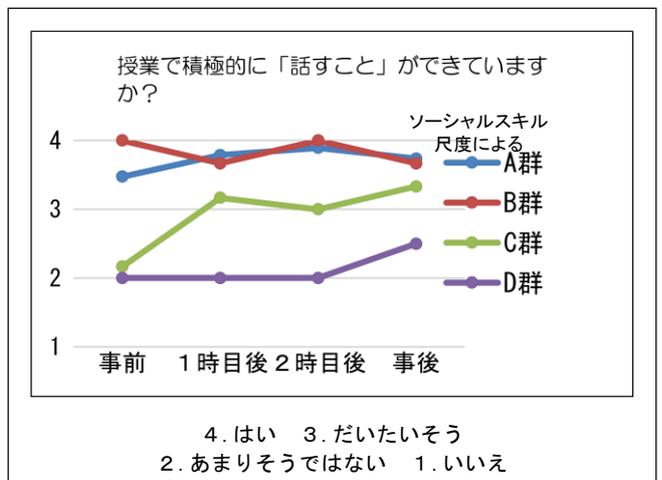


図5 「話すこと」の各群の平均値の変容

(イ) 受け止められるよさを実感できる場や活動を設定することによる児童の思考の変容について

振り返りとは、自分の行動、感じたことや考えたことについて整理することによって、授業のねらいが児童の中にフィードバックされることである。シェアリングとは、その情報を基に活動に取り組んでみて感じたことや気付いたことを共有することができるものである。同じ活動に取り組んだとしても、体験の内容はそれぞれみな違う。この違いから学び、違いを学ぶためにシェアリングを行い、感情や思考、行動を共有することによって、自己理解や自己洞察が進むことが期待されると考える。

本研究では、カードへの記述による振り返りを行い、それをグループ内でお互いにサインをし合いながら回覧し、意見や感想を共有することとした。また、授業のねらいに沿ったよい記述は次回の授業の導入で紹介するという方法をとった。

振り返りカードへ記入させる前には、あらかじめALTとHRTで、活動に対して振り返りの観点をもたせるためのコメントを行うようにした。それぞれの観点は、ALTは、興味・関心について簡単な英語を使って行い、HRTは興味・関心に関わることに加えて、特に人との関わりに関して、できるだけ具体的にコメントを行うようにした。この結果、児童の振り返りの記入がスムーズにできるようになってきた。

振り返りカードへ記入させる際は、授業のねらいに沿った評価の観点に基づく3段階の自己評価を行った。次に、「自分のこと」「友達のこと」について気付いたことを記述させた。「自分のこと」に関しては、がんばったこと、できるようになったこと、気付いたことなどを、「友達のこと」に関しては、がんばっていたこと、初めて知ったことなどについて記述させた(表3)。

この振り返りカードの自己評価では、ほとんどの児童が「よくできた」と自己評価をしている。記述に関しては、具体的な記述をする児童が多く、授業で感じたことを率直に記述する児童が多く見られた。さらに、お互いの違いに気付くばかりではなく、お互いの価値観の違いを認めるような記述(表3の___線)や、自分自身のことについて見つめ直すような記述(表3の_____線)をする児童も見られた。

表3 児童の振り返りカードの記述

| 1時目 | | | | 2時目 | | | | 3時目 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----|----|---------|--|-----|-----------|----|--|-------|----|----|---------|-----|----|-----------|---|-----|----|----|---|-----|----|----|
| 自己評価の振り返りの項目(太字はその時間に主に評価する観点) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ☐ コミュニケーション | | | | 價 慣れ親しみ | | | | 気 人や文化に関する気付き | | | | | | | | | | | | | | | |
| ① となりの友達と協力してビンゴゲームをすることができた。☐ ② 先生の話す英語をよく聞きながら、活動することができた。價 ③ 外国の学校の給食と三田川小学校の給食のちがうところや同じところに、気付くことができた。気 自己評価の結果 | | | | ① 友達と協力してウォンテッドゲームをすることができた。☐ ② 好きなピザのトッピングについて、自分の選んだものを伝えることができた。價 ③ 好きなピザのトッピングについて、ていねいな言い方を使ってたずねることができた。價 自己評価の結果 | | | | ① 友達の選んだ料理や理由を真剣に聞くことができた。☐ ② 自分の選んだ料理や理由を友達にはっきり伝えることができた。☐ ③ ていねいな英語表現を使って、話すことができた。價 自己評価の結果 | | | | | | | | | | | | | | | |
| よくできた | | | まあまあできた | | | あまりできなかった | | | よくできた | | | まあまあできた | | | あまりできなかった | | | | | | | | |
| ① | 94% | 6% | 0% | ① | 97% | 3% | 0% | ① | 94% | 6% | 0% | ② | 97% | 3% | 0% | ② | 91% | 6% | 3% | ③ | 94% | 6% | 0% |
| 児童の記述 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ○自分のこと ☐・自分が選んだものが好きだという人がいてよかった。 價・トレバー先生の話をもっと聞き取れるようにがんばった。 気・外国と三田川小の給食を比べると同じところや違うところがある | | | | ○自分のこと ☐・友達のことがいっぱい知れたのでよかったと思う。また <u>みんなと協力したい</u> と思った。 價・ <u>たずねたり、答えたりするの</u> ができたからよかったと思う。 <u>みんなにも答えてもらって</u> よかった | | | | ○自分のこと ☐・Mさん、Rさん、Nさんと意見がおもしろかったから選ぶのに迷った。 價・ <u>前の時間言えなかった言葉</u> を今日は言えるようになったのでよかった。 | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | |
|---|---|---|
| <p>った。発音がちがった。</p> | <p>た。 気・自分がウォンテッドさんだったのでびっくりした。ウォンテッドさんが自分も含めて4人もいたのでおどろいた。</p> | <p>気・自分が好きな料理について深く考えたことがなかったけれど、「決めなきゃ」と思うと深く考えることができた。こういうことをまたやっていきたい。</p> |
| <p>○友達のこと 言・友達といっしょにできたからよかった。もっと友達と一緒にできたらいいなと思った。 ・となりの人と協力できて、よかった。 ・Rさんがあてられて、となりのNさんと上手に話し合っ決めていたのでよかったと思った。</p> | <p>○友達のこと 言・Hさん・Hさんペアが積極的に何が好きか聞いていた。 慣・Rさんがたずねるとき英語の発音がとてもきれいに早く言っていて、いいなあとと思った。 気・同じトッピングが4人もいたのでおどろいた。</p> | <p>○友達のこと 言・選ぶのはとてもまよったと思うけれど、みんな理由もなっとくできるようなことを書いてよかったと思う。 慣・Rさんが英語でがんばっていたのでよかったなあとと思った。</p> |

本研究においては、児童が伝えたいことを安心して表現でき、相手の言ったことをしっかり受け止めたり、伝えたことがしっかり相手に受け止められたと実感できたりするような場や活動を設定した。このことにより、友達の意見や感想を通して、自分自身を知ることになり、自分を肯定的に認める意識が高まったのではないかと考える(図6)。この結果から、外国語活動が伝え合うことの楽しさや心地よさを実感でき、自分自身を認める場となり得ることが分かった。中学校以降の英語学習のモチベーションとして、英語を使って「関わりたい」という意識を高めることに寄与することを期待したい。

(り) 抽出児の変容について

ソーシャルスキル尺度の測定結果、実態調査の結果をもとにA B C D群より抽出児を1名ずつ選定し、児童の変容と手立ての有効性を検証した。

A児はA群に属し、おだやかに友達と接し、グループ活動では、友達の意見もよく聞いて、友達と協力しながら活動することができる児童である。ソーシャルスキル尺度は事前事後ともに高かった(資料1)。振り返りカードの記述を見ると、自分自身に関する気付き、友達のこと、活動に関する気付きともに網羅しており、よく考えながら活動に取り組むことができていることが分かる(次頁資料2)。また、授業観察では、活動を通して、活動のめあてを意識しながらグループの友達に声をかけるなど積極的にコミュニケーション活動に取り組む姿が見られた。自己評価でも、積極的に話すことができるようになってきたと評価しているように(資料1)、経験を重ねることによって話すことに関して自信がついてきた結果と考えられる(次頁資料2の___線)。

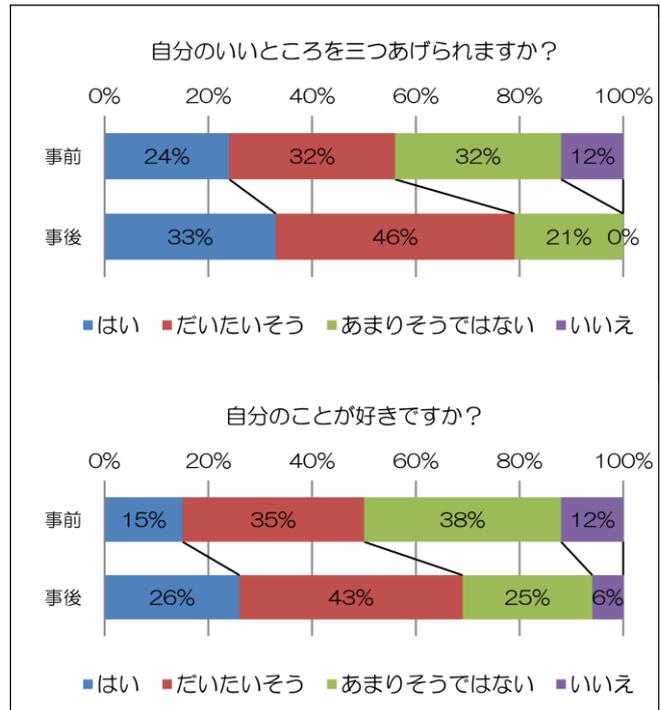
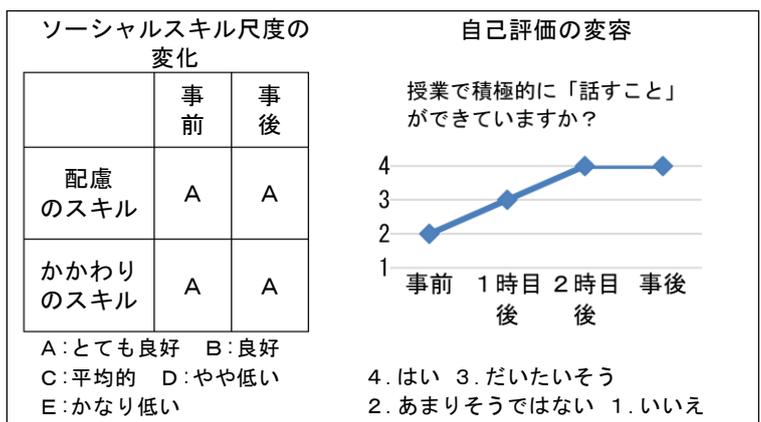


図6 自分を認める意識



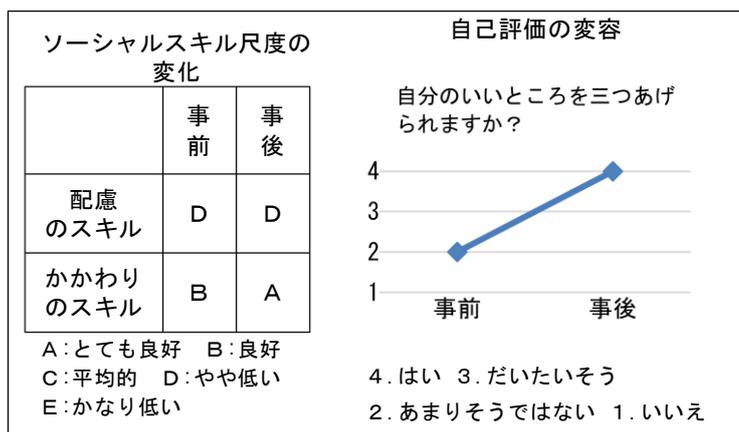
資料1 A児のソーシャルスキル尺度と自己評価の変容

ことが分かる(次頁資料2)。また、授業観察では、活動を通して、活動のめあてを意識しながらグループの友達に声をかけるなど積極的にコミュニケーション活動に取り組む姿が見られた。自己評価でも、積極的に話すことができるようになってきたと評価しているように(資料1)、経験を重ねることによって話すことに関して自信がついてきた結果と考えられる(次頁資料2の___線)。

| 時 | 自分のこと | 友達のこと |
|---|--|--|
| 1 | 外国の給食と日本の給食では、バイキングのところや日本と同じところがあった。びっくりした。インドは、毎日カレーなのであきないのかなあと思った。 | みんながんばっていたと思う。となりの人と協力できた。 |
| 2 | 発音が難しかったけど、ていねいな言葉でたずねることができてよかった。ウオンテッドさんをみんなで協力して見つけることができてよかった。 | 私の班の人はみんな上手にたずねたり、答えたりできていた。 |
| 3 | ラーメンとカレーのどっちかを選ぶのは迷ったけど、ちゃんと決めることができた。だれが何を注文したかよく聞くことができた。 | 友達の好きな食べ物を知ることができてよかった。ウェイターをしたKさんの聞き方がよかった。 |

資料2 A児の振り返りカードの記述

B児はB群に属し、積極的に人と関わられる児童である。しかし、人の話を聞いていなかったり、自分の意に沿わない時に不機嫌になって友達とトラブルを起こしたりしていた。本単元においては、英語表現や発音に関心を示し、ALTに質問したり、話しかけたりしている場面がよく見られた。授業観察では、どのようにグループで活動を進めるのか提案したり、友達のいいところをグループの友達に教えたりしており、円滑に活動を進めようと協力しながら活動を進めることができていた。また、11月の検証授業では、自分の意見を優先するあまり他の児童の意見を聞き入れないこともあり、介入を要する場面もあったが、1月の検証授業では、そのようなこともなくスムーズに活動に取り組むことができていた。活動を通して、B児にとって「分かってもらえた」「受け止めてもらえた」という満足感をもつことができ、相手意識をもった行動がとれるようになってきたのではないかと考える。振り返りカードの記述を見ると、友達のがんばりを認めた記述も見られ(資料4の線)、自己評価でも、自分を認めようという傾向が見られるようになった(資料3「自己評価の変容」)。また、「かかわりのスキル」は向上しているが、「配慮のスキル」は数値的にあまり伸びが見られなかった(資料3)。しかし、行動的には相手意識をもった行動がとれるようになってきており、今後このような取り組みを続けることによって、思考面での改善も期待できると考える。



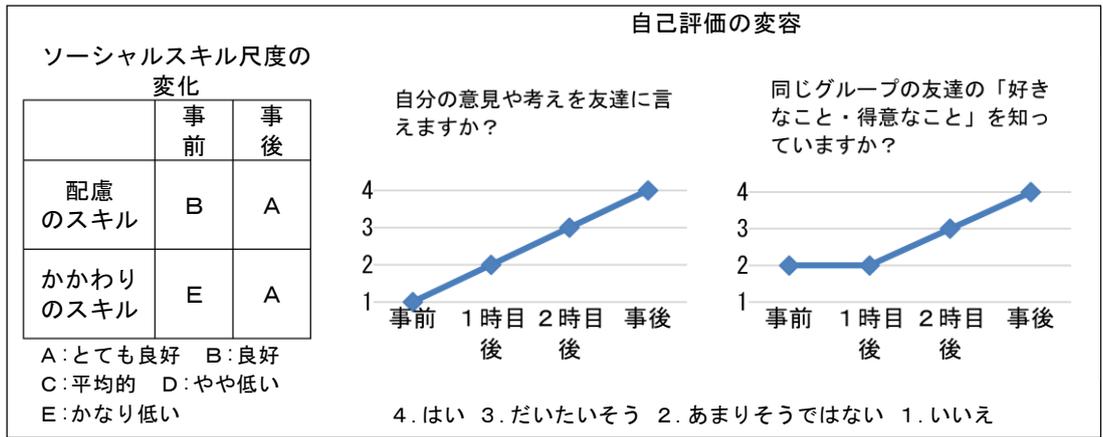
資料3 B児のソーシャルスキル尺度と自己評価の変容

| 時 | 自分のこと | 友達のこと |
|---|---|--|
| 1 | ビンゴが4つもなつてうれしかったです。手をあげる時Yさんといっしょに手があがって楽しかったです。またやりたいと思いました。 | Yさんやいろいろな人もビンゴができていてすごいと思いました。 |
| 2 | 前は食べ物を英語で言うことはできなかったけど少し言えるようになったのでうれしかったです。もっとむずかしい英語の発音を覚えたいです。 | Rさんがたずねるとき英語の発音がとてもきれいに速く言えていて、いいなあと思いました。 |
| 3 | みんなの好きなものを知れてよかったです。食べ物を知れて楽しかったです。またやりたいです。 | ちゃんとみんないえっていました。 |

資料4 B児の振り返りカードの記述

C児はC群に属し、困っている友達がいるとすぐに気付いて手伝い、みんなのために進んで取り組もうとするような児童であるが、マイペースであるためにグループ活動では活動の流れについていけず、注意を受けたり、発言の機会を逃したりする場面が見られる児童である。事前アンケートでは、外国語活動やコミュニケーション活動に対して、また自分に対してもあまり肯定的な意見はもっていなかった。授業観察では、1時目はペアの児童と協力して活動に取り組んでおり、2時目、3時目はグループの児童と積極的に話し、楽しそうに活動に取り組むことができていた。C児にとっても「分かってもらえた」「受け止めてもらえた」という体験を味わうことができ、自分の意見を安心して表現することができている様子であった。ソーシャルスキル尺度は、「かかわりのスキル」が向上しており(次頁資料5)、振り

返りの記述でも、友達の活動の様子をよく観察しながら、自分自身も表出できたという達成感を感じたことがうかがえる(資料6の___線)。

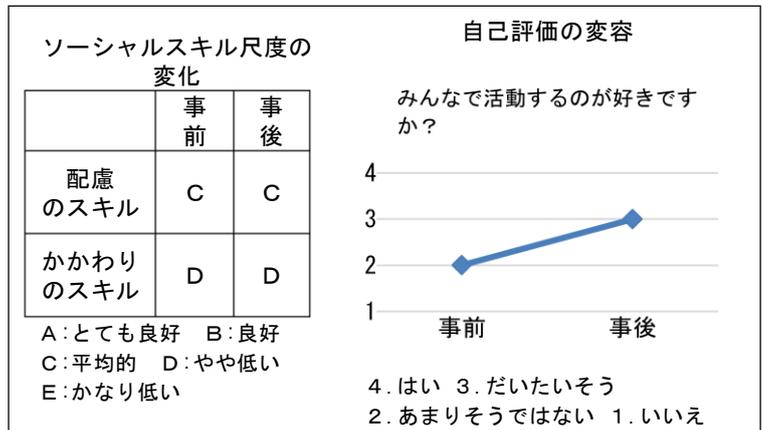


資料5 C児のソーシャルスキル尺度と自己評価の変容

| 時 | 自分のこと | 友達のこと |
|---|--|---|
| 1 | となりの人とできてよかった。英語が少しずつ分かってきた。 | みんなビンゴが多かった。みんな大きな声で「ビンゴ」と言っているのがすごいと思った。 |
| 2 | となりの人とウォンテッドゲームをして班で合わせて最後にHさん、Aさん、Nさん、Rさんができてすごいと思った。 | Yさんががんばっていました。Cさんもがんばっていました。 |
| 3 | 自分の好きな食べ物をはずかしがらずに言えたからよかった。 | Yさんがきんちょうしてなかった様子ですごくとおもいました。 |

資料6 C児の振り返りカードの記述

D児はD群に属し、身近な友達とは関わることはできるが、多くの友達とは関わる事ができていない。国語や算数など他の教科では学習支援の必要な児童である。事前アンケートでは、外国語活動やコミュニケーション活動に対してあまり肯定的な意見はもっていなかった。事前アンケートでは、外国語活動やコミュニケーション活動に対してあまり肯定的な意見をもっていなかった。そこで、D児の本単元における目指す姿を、活動に安心して参加し、コミュニケーション活動を楽しむこととし、意図的に指名したり、友達の支援を受けやすくなるような活動形態にしたりするなど手立てを講じた。授業観察では、説明を真剣に聞くことができ、分からないところは友達に聞いたり、友達のまねをしたりし、友達の支援を受けながら協力して活動することができていた。振り返りの記述からも、言葉や友達の活動している様子に関心をもち(資料8の___線)、肯定的な感想が見られるようになった(資料8の___線)。ソーシャルスキル尺度の伸びは見られなかったが、自己評価では、みんなで活動することを肯定的にとらえられるようになり(資料7)、今後、今回のような成功体験を増やすことにより意識と行動の変容が期待できると考える。



資料7 D児のソーシャルスキル尺度と自己評価の変容

| 時 | 自分のこと | 友達のこと |
|---|-------------------------------------|------------------------------------|
| 1 | ビンゴになってうれしかったです。2ビンゴになったのでうれしかったです。 | Nさんががんばっていました。Nさんもビンゴになってうれしそうでした。 |
| 2 | えいごをすこしおぼえてよかったです。 | KさんとJさんがあせっていました。がんばっているなーとおもいました。 |
| 3 | かんそうがうまくできました。 | Sさんがトレバー先生となかよくしていました。 |

資料8 D児の振り返りカードの記述

ウ 単元を積み重ねての変容と考察

検証授業を通して、全ての児童に発言をする必然性のある場面を与えることにより、普通の授業ではあまり発言しない児童や自分のことをあまり話せない児童がグループの中や友達の前で活発に話をする場面が多く見られるようになった。SGEの要素を取り入れた授業を繰り返し行うことによって、外国語活動が承認され、安心して表現できる場であるという認識が高まり、より自己表現の意欲が高まった結果だと考える。また、振り返りで毎時間、活動や言語、自分を含む「人」に関しての気づきを具体的に記述することを続けることにより、振り返る観点を意識することができ、人の行動に関心をもちながら活動に取り組むことができたと考える。

アンケートでも、積極的に「話すこと」ができたと回答する児童の数が増えているという結果から、本研究での活動が多くの児童にとって積極的にコミュニケーションができた実感できる活動になり得たと考える(図7)。外国語活動が、伝え合うことの楽しさや心地よさを実感できる場であり、学級でのコミュニケーション活動を更に豊かにし、よりよい人間関係づくりに生かす場となることを期待したい。

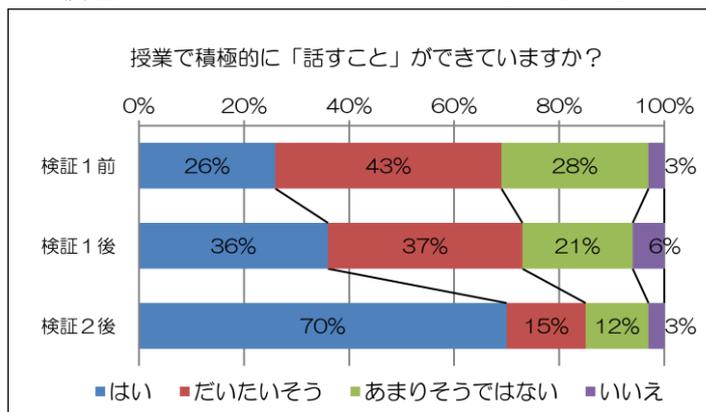


図7 「話すこと」アンケート結果

7 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

本研究では、児童が伝えたいことを安心して表現でき、相手の言ったことをしっかり受け止め、伝えたことがしっかり相手に受け止められたと実感できるようなより親密な人間関係づくりを目指す場や活動を設定した。これにより、次のようなことが明らかになった。

- ・ SGEの要素を意識しながら、単元構成及び指導過程を考えることによって、めざす児童像をより明確にすることができるとともに、児童も授業のめあてをより明確にもって活動に取り組むことができた。
- ・ 自己表現や友達と関わることに難しさを感じる児童にとっても、安心して自信を持って外国語を使った自己表現をすることによって自分の思いや考えを表現でき、活動に対して達成感をもつことができた。そのことにより、表現する自信の高まりとともに自己肯定感の高まりへとつながり、進んでコミュニケーションを図ろうとする意欲や態度を育てることができた。

(2) 今後の課題

- ・ 特別活動など他の教科・領域との関連
- ・ 児童の実態に応じた活動内容の精選
- ・ 人に関する気づきをどの観点でどう評価するのかという評価の在り方

《引用文献》

- 1)2) 岡 秀夫, 金森 強編著『小学校外国語活動の進め方ー「ことばの教育としてー』
2012年4月 成美堂 p. 114, 115, 207

《参考文献》

- ・ 文部科学省 『小学校学習指導要領解説外国語活動編』 平成20年8月
- ・ 河村 茂雄編著 『グループ体験によるタイプ別学級育成プログラム 小学校編』
2001年10月 図書文化社