

# 外国語のコミュニケーションにおける「見方・考え方」を育てる 「やりとり」の指導について：小中連携の視点から

櫻井健一郎<sup>\*1</sup>・石川美佐子<sup>\*1</sup>・桑原 里美<sup>\*1</sup>・寺内 健<sup>\*2</sup>・  
高橋 俊章<sup>\*3</sup>・松谷 緑<sup>\*3</sup>・藤本 幸伸<sup>\*3</sup>・猫田 和明<sup>\*3</sup>

Developing English and Thinking Skills Through Instruction in Conversational Spontaneity

SAKURAI Kenichiro <sup>\*1</sup>, ISHIKAWA Misako <sup>\*1</sup>, KUWAHARA Satomi <sup>\*1</sup>, TERAUCHI Ken <sup>\*2</sup>,  
TAKAHASHI Toshiaki <sup>\*3</sup>, MATSUTANI Midori <sup>\*3</sup>, FUJIMOTO Yukinobu <sup>\*3</sup>, NEKODA Kazuaki <sup>\*3</sup>  
(Received August 5, 2019)

キーワード：見方・考え方、即興のやりとり、論理性と説得力

## はじめに

新指導要領では、外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方（以後、「見方・考え方」とする）を働かせ、コミュニケーションの目的を理解し、見通しを持って目的を実現するため、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことによる総合的な言語活動を行うことを通して、簡単な情報や考えなどを外国語で理解したり表現したり伝え合ったりすることができる資質・能力の育成が目標とされている。

しかしながら、「見方・考え方」を具体的に小中学校を通してどのように、また、各発達段階でどの程度まで育てていけば良いのか具体的な方法に関する情報は極めて少ない。また、このことに関する小中学校での取り組み事例も少なく、このテーマで研究する意義は高いと考えられる。

本研究は、小中学校で育てるべき5つの領域のうち、話す（発表・やりとり）の領域に焦点を合わせ、この領域において扱う言語活動を通し、どのように英語の見方・考え方に関する知識や理解を深めていくことができるかを明らかにすることを目的としている。

## 1. 即興的「やりとり」をどう可能にすればよいのか

『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』には、「思考力、判断力、表現力等」に関わる目標として、「コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。」とある。即興的な「やりとり」ができる能力を身につけることは容易なことではない。

例えば、附属山口中では、3年生最後の活動として、生徒は中学校3年間を振り返り、友人関係や部活動、自分が積み重ねてきたことなどをMy treasureとしてスピーチする。入念に準備し、何度も練習してクラスメイトの前で披露するスピーチは、笑いあり涙ありの思いの詰まったものになる。しかし、その後に即興で行うQ&Aでは、聞き手からいくつも質問がなされるものの、“Do you like cookies, too?”に対して、“Yes.”、“What Japanese food do you like?”に対して“I like sushi.”のように、一問一答で終わりがちである。事前に準備して話すこととは異なり、即興でやりとりをするとすると、相手に自分の思いをよりよく伝えようとすることよりも、単に質問に答えることのみ意識が向いてしまうことが多い。

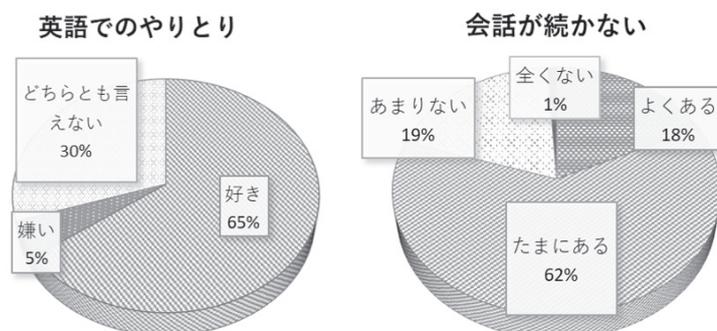
\*1 山口大学教育学部附属山口中学校 \*2 山口大学教育学部附属山口小学校 \*3 山口大学教育学部英語教育選修

## 1-1 即興のやりとりで生徒が感じる困難点

平成30年9月に、1年生（140名）を対象として、即興のやりとりに関するアンケートを実施したところ、結果は下の図に示すように、英語のやりとりは好きではあるが、8割近くの生徒が会話が続かないと感じていることが分かった。また、詳しく分析すると、やりとりが「嫌い」と答えた生徒のほとんどが、会話が続かないことが「よくある」と答えていた。

また、会話が続かない理由として「題材に興味がない」「相手がその話題のことを詳しく知らない」など、やりとりするトピックに関するものが多く含まれており、たとえば、生徒にとっては身近で簡単な事柄や日常的话题でさえも、取り扱う話題や伝える内容によっては会話を続けることが困難に感じていることがわかる。

アンケート後に追加調査をした結果、大半の生徒にとって「会話が続く」状態とは、たくさんの質問がされて、沈黙の少ない状態と考えていることが分かった。ただし、単に矢継ぎ早に質問をして沈黙が少なくなるようにするのは尋問のようになり、そもそも「やりとり」をしてみたいという気持ち（つまり主体的に「やりとり」をしてみたいという気持ち）は生まれないので本末転倒であろう。それでは、質問をしたいという気持ちを生徒に起こさせ、会話を続けることができるようにするにはどのようにすれば良いのだろうか。



## 1-2 生徒の自主性と伝えようとする気持ちを育てる取り組み

### 1-2-1 生徒の自主性を生み出す「待つこと」

生徒の自主性を高めるためには、教師のさまざまな手だてが必要になるが、その基盤となる教師の姿勢は、生徒が必ず自ら発話すると信じて待つことだと考えられる。教師も生徒と対話をするときに沈黙を恐れ、得てして、生徒が発話する前に必要以上にヒントを与えたり、次の発問をしたりすることがある。教師と生徒とのやりとりの中で沈黙があったとしても、助け舟をすぐに出すのではなく、教師が笑顔で待っていれば、生徒は発話したことに関する詳細をつけ加えたり、教師に質問したりするようになってくる。例えば、以下の会話は、食べ物についてのやりとりを教師と生徒間でやっていて、ある生徒が日本食は嫌いだと答えた直後の場面である。

T: How about you, S? Do you like Japanese food?  
S: Yes.  
T: Oh, you like Japanese food. (笑顔で待つ)  
S: How about you?  
T: I love Japanese food. For example, sushi, tempura, sukiyaki, especially I like sushi. It's so delicious.  
What Japanese food do you like?  
S: I like sushi, too.  
T: Oh, you, too. (笑顔で待つ)  
S: I often go to ○○ sushi restaurant.

生徒に考える時間を与えると同時に、生徒の発話を期待していることを伝えるために、教師が笑顔で待っていたからこそ、生徒のよく行くお店の情報が出てきたと推測する。教師があれこれ指示を出したり質問したりするのが当たり前で、その指示や質問を生徒が「待つ」のではなく、教師が生徒の発話を期待して「待つ」ことで、生徒の自主性を伸ばすことになるのだと考えている。

また、以下の例が示すように、生徒の発話がたとえ間違っていたとしても、その生徒の発話の意図を理解しようと問うたり、なぜ間違ったのかを共に考えたりすることで、クラスメイトも誤りを許容し、話し手も聞き手も安心できる状況をつくることができる。そして、その土壌の上に、自主的な行動が芽生えてくると考える。

T : I married my wife. I was surprised at many things.  
 Are there any differences between your parents or grandparents?  
 S1 : Yes. My father's parents have Aka miso soup, but my mother's parents have Shiro miso soup.  
 T : Oh, really. How about your family? Aka or Shiro?  
 S1 : Shiro. Because my mother makes miso soup.  
 T : I see, your mother uses Shiro. About miso soup, my wife and I have no differences, but we have one in the morning. I brush my teeth after breakfast, but my wife brushes her teeth before breakfast. How about you?  
 Ss : (つぶやき) After. Before.  
 T : OK. Please raise your hand. I brush my teeth before breakfast. (生徒 9 割挙手)  
 T : After breakfast. (生徒 1 割挙手)  
 T : At breakfast. (生徒「え～」と笑い)  
 S2 : Miso soup put in tooth powder. (生徒笑い)  
 T : Miso soup put in tooth powder? Well, what do you want to say?  
 S2 : (お椀に歯磨き粉をしばるジェスチャーつきで) Miso soup, tooth powder, in.  
 T & S : (「あ～」とうなずき)  
 S3 : You put tooth powder in miso soup.  
 T : Is that OK?  
 S2 : みそ汁に歯磨き粉を入れる。一石二鳥。  
 T & Ss : (「やっぱり」の声)  
 T : OK, S2. How do you say 歯磨き粉 in English? Tooth powder is OK, but please look up your dictionary.  
 S2 : Toothpaste.  
 T : Toothpaste is better, and who puts toothpaste in miso soup?  
 S2 : Human.  
 T : OK. Human, people put, you put toothpaste in miso soup, right? So try again.  
 S2 : I put toothpaste in miso soup.

### 1-2-2 やりとりに変化をもたらす「相手との共感」

先述したように、生徒は「会話の継続」＝「たくさんの質問」と捉えているが、それでは単なる Q&A とあまり変わらない。また、ある話題を提示して「話し続けなさい」と言われても、その話題に対して興味のない生徒にとって、それは苦痛でしかない。

しかし、生徒同士の話に移る前に、その話題に対する教師の考えや嗜好などを実体験や具体例を交えながら話すことで、話題の提示だけでは何も思いつかなかった生徒に、話をする際のモデルを提示することが可能となる。そのことにより、生徒同士で話す際、提示された話題に関してどのようなことが話せるのかということ(話す内容に関するヒント)やジェスチャーなどで何とか言いたいことを伝えることができること(方略的言語能力に関するヒント)、そして、具体例によって相手にわかりやすく内容を伝えることができること(会話の内容を具体的・詳細に伝える方法に関するヒント)を伝えることができる。

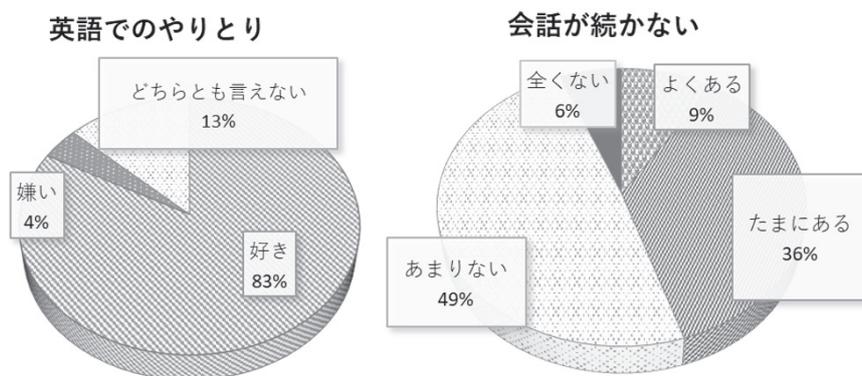
また、活動の前に教師がモデルを示す際、教師は、身振り手振りを交え、言葉に気持ちを込め、さまざまな例を出したりしながら生徒とやりとりを行う。それは、生徒に自分の伝えたいことを伝え、相手に共感してもらいたいという気持ちを持って行われる。このように、教師がモデルを提示し、自己開示している姿は、会話の相手に自分の伝えようとする内容を理解してもらい、共感してもらうために何が必要かを考えさせる教材にもなり得ると考えられる。「相手との共感」を意識したモデルを提示する取組を毎時間行うことで、生徒同士のやりとりにも変化があらわれてきている。相手の共感を得ようと生徒が奮闘しているやりとりを紹介する。(誤りのある発話もそのまま。)

S3: Do you like sweets?  
 S4: Yes, I do. My favorite sweet is mille crepe. Do you know mille crepe?  
 S3: Mille crepe? No.  
 S4: Mille crepe is crepe, milk, crepe, milk, crepe, cake, OK? (重ねていくジェスチャー)  
 S3: Ah, OK. (形はイメージできたみたいだが、まだ理解は深まっていない様子)  
 S4: Usually mille crepe is very sweet. My mother making mille crepe is … so so sweet. Usually mille crepe is mille crepe only, but my mother’s mille crepe has fruits topping, OK?  
 S3: Oh, OK!

文法的な誤りは多々あるが、母親の作るミルクレープがどれだけ好きかという S4 の思いは伝わるものがあると思う。

### 1-3 考察

平成 31 年 3 月に再度アンケートを行った結果、右のように英語でのやりとりが「好き」と答えた生徒は 83% に増加し、会話が続かないことが「あまりない」「全くない」と答えた生徒の合計も大幅に増え 55% になった。その理由として「Yes や No の後に例を示したり、特に好きなものを



言ったりすると、意外と共通するものが見つかって話が盛り上がる」「興味のない話題でも関係することを話しながら興味のある内容にもっていく」などが挙がった。これらのことは、教師が「待つ」と「相手との共感」を生み出す環境づくりをしたことが好影響をもたらしたのではないかと考えられる。生徒にとっても教師にとっても大変うれしい変容である。

生徒は「相手を共感させることができたかどうか」を授業時の目標として日々のやりとりを行っている。しかし、最終的なゴールは、やりとりをする際、相手の発話を価値あるものとして、聞きたいと思って耳を傾けることのできる生徒、自分の考えを何とか相手に伝えたいと思って話することのできる生徒の姿である。今後も温かい雰囲気の中でたくさんのやりとりを積み重ねていきたい。

## 2. 論理的な思考力や説得力を育てる指導について

### 2-1 「やりとり」と思考力と説得力

「話すこと」の言語活動では、日常の会話から討論に至るまで、話し手と聞き手の役割を交互に繰り返す双方向でのコミュニケーションの機会が多く、学習指導要領では (4) の「発表」とは別に (3) の「やりとり」が設定されている。「話すこと (やりとり)」の目標では、

- ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする。
- イ 日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようにする。
- ウ 社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて述べ合うことができるようにする。

とある。

「話すこと (やりとり)」の中でも、議論や説得などを目的としたディベートやディスカッションなどではより高度な技能が求められる。そのような目的や場面で、相手の意向をくみながらの質疑応答をしたり、自分の意見や理由などを述べたりするためには、論理的な思考力や説得力を育てる指導が必要だと考えられる。

松浦 (2018) によると、「話すこと (やりとり)」で付ける力のうち、議論する・交渉する力につながる内容を、中高の学習指導要領の言語活動の記述を基に整理すると中学校では、

- ・相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をする。
- ・伝えようとする内容を整理し、メモなどを活用しながら相手と口頭で伝え合う。
- ・聞いたり読んだりした内容に基づき、読みとったことや感じたこと、考えたことなどを伝えた上で、相手からの質問に対して適切に応答したり、自ら質問したりする。

とある。ここでは、議論する力・交渉する力に着目し、その中に含まれるであろう論理的思考力や説得力を育てるための指導について考察する。

## 2-2 2年生 授業の実際『ミニディベート』

相手の意向を汲んで、質疑応答したり、適切な意見や理由を述べる機会や、論理的に考えて相手を説得する機会として、2年生の1学期から少しずつ簡単なミニディベートを行った。あるトピックについて、自分の意見や理由を自由に述べ合う Small Talk (1分間×2回) を行った後に、「東日本と西日本のどちらに行きたいか」などのトピックでミニディベートを行った。

ディベートでは、自分の意見や理由を論理的な型で述べる力、立場を変えて多面的な見方・考え方で意見を述べる力、相手の意見をよく聞いて意図を汲み取り、それに関連する質問や反論でやりとりする力なども関連するが、最初は“Which do you want to go to, Eastern Japan or Western Japan?” のトピックで4月に行った。その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりすることは即興性のための練習でもある。

“Which do you want to go to, Eastern Japan or Western Japan?” (生徒のやりとり)

A: I want to go to Western Japan.

That's because I can eat delicious food in Western Japan. For example, *okonomiyaki* in Osaka.

B: I don't agree with you.

That's because I can eat delicious food in Eastern Japan. For example, *monjyayaki* in Tokyo.

B: I want to go to Eastern Japan.

That's because I can go to Tokyo Disney Land. It's fun.

A: I don't think so. I can go to USJ. I can enjoy Harry Potter, too!

I want to go to Western Japan.

That's because I can enjoy *Gion* festival in Kyoto. I can go to *Chochin* festival in Yamaguchi!

B: Oh, I see, but I don't think so. I can enjoy *Nebuta* festival in Aomori and *Sapporo* snow festival, too.

上の生徒のミニディベートでは、相手の理由が西日本の「美味しい食べ物」で例を述べていることに対して、東日本の「食べ物」で反論している。同様に、東日本の「観光場所、人気スポット (遊園地)」の例や「イベント (お祭り)」の例に対して、東日本の例で反論している。自分の意見と理由を述べる際に、“There are three reasons. First, … Second, … Third, … For these reasons, I think ~.” などの論理的な表現の型を用いてやりとりをする生徒もおり、相手の意図を汲んで、それに適切に対応する意見や理由、反論を論理的に考えて表現しようとする姿も見られた。

次に、“Which is better, Spring or Fall?” (10月、3月) のミニディベートでは、基本的な流れ (① spring 派の意見と理由、② fall 派の反論、③ fall 派の意見と理由、④ spring 派の反論) を明示的に示して意識を促しながら行った。その際、以下のような生徒同士のやりとりが見られた。

“Which is better, Spring or Fall?” (生徒のやりとり)

A: I think spring is better than fall. (①spring 派の意見と理由)

That's because we can see beautiful flowers in spring.

B: I don't think so. (②fall 派の反論)

I have a fever, a runny nose, and headache and so on. So I can't enjoy seeing beautiful flowers in spring.

B: I think fall is better than spring. (③fall 派の意見と理由)

That's because it's a good season to do anything. For example, reading books.

And we can eat delicious food in fall. For example, sweet potatoes. *nashi*, *kaki*.

A: Well, ..., I don't agree with you. (④spring 派の反論)

We can eat delicious food in spring, too. For example, ...*takenoko*.

トピックを与えて、即座にミニディベートを行うのが少し難しい場合は、ブレインストーミングやマインドマップを活用した討論ポイントのキーワード・メモをヒントにすることで、生徒はより活動しやすくなると感じた。

生徒たちは、最初の4月からのやりとりでは、絵をヒントにやりとりの流れや型を意識せずに行っていたが、その後、上記のようなやりとりの流れを明示的に意識して行うようになった。授業のふり返りの「意見や理由、例を述べるパターンは、分かりやすいので相手にも伝わりやすくなると思った」などの感想から、相手の意図を汲んで意見や理由を述べたり、関連する質問をしたりすることや、論理的に思考した型で表現すること（意見、理由1、2、3、まとめの主張）などの重要性や有効性に気づきつつあると思われる。

### 2-2-1 論理的な思考力をつけるための Making Questions & Answers ①

論理的な思考力を身につけるための方法の1つとして、T字型思考を参考に「そもそも、それから、なぜ」のキーワードを基に質問を考える方法 (Making Questions & Answers) を用いて指導を行った。

“Do you think that animals in the zoo are happy?” というトピックでのやりとりをペアで行い、自分の意見や理由、「関連する質問」を考えて対話を継続・発展させるということを目標に Small Talk を行った。たとえば、“Do you think that animals in the zoo are happy?” では、

A: Do you think that animals in the zoo are happy?

B: Yes, I do. / No, I don't.

A: Why do you think so?

B: That's because ... (Y) they don't have to worry about food /sickness.

(N) they are not free/ they have to be in the cage.

などを例として示し、その意見の理由「なぜそう考えるか」を考えてやりとりを行った。

<生徒のペアでの対話例 (後日の自学ノートより)>

Yes, I do. That's because they can eat a lot of food. So they don't have to fight with other animals. To fight with other animals is very dangerous. I saw a TV that animals were fighting. It was scary.

やりとりの中では、その場で関連する質問を即興で考えて伝える必要があるため、質問も“Why do you think so?” 以外に広がりがありなく、「そもそも動物園はなぜつくられたのか」など、「なぜ」以外の、「そもそも、それから」を意識して生徒の思考を促すことができなかった。今後の課題である。

### 2-2-2 論理的な思考力をつけるための Making Questions & Answers ②

3月の授業で、読み物教材 (Friendship across Time and Borders) を基に、“What can we do to make a better world?” という問いを投げかけ、具体的に「どんな場面でどんな人々のために」の場面や対象をあげながら、自分にできることは何かを考え、ある程度の語句 (useful expressions) を写真とともに示した。その上でメモを活用しながら、ペアでやりとりを行った。自分なりの意見や理由を考え、論理的な思考の型と表現を用いて生徒は次のように書いている。

I have two opinions. First, we can learn about the world problems. That's because I don't know about them very well. For example, the war, the disaster and so on. Second, we can collect a lot of cans and plastic caps. My family collect them from eight years ago. It's very simple for us.

If we share land, clothes and food, there would be no war and no poor people. If one country is kind to other countries, there will be safe around the world. I think we have to understand the differences because personality is very important for us.

### 2-3 考察

今年度の反省や課題として、ミニディベートの際に「説得力」をより身につけるためには、単に便宜上それぞれの立場に分かれて行うよりも、タスク型で導入（例:「春（秋）の良さを伝えて、相手を説得しよう!」のように到達目標をタスクの形で示す方法）したり、相手を説得するための効果的な表現方法のパターンを示したりするとよいと感じた。例えば、秋の良さを述べて説得するための工夫について、良い例と良くない例を示して比較するなどの方法で考えさせ、生徒自身に気づかせる機会を設けるとよいのではないかと考える。具体的には、理由を述べる際に、“I can enjoy hanami party.”などの「理由」の後、“It's fun.”などの「感想」や、さらに最後の「さらに説得の一言」として“You will love it.”などを付け加えるなどの点について生徒が気づく機会が必要かも知れない。2年生の終わりに行った「夢の商品のCMをプレゼンしよう!」では、ペアでのやりとりを発表の形で行ったが、原稿作成の方法として、その商品について「提案」、「理由」、「さらにアピールする表現」、「さらに説得の一言」の表現が教科書で扱われているので、説得力のあるやりとりやプレゼンテーションを行うための構成要素や方法を再度確認したり、頭の中で再構築する機会にもなっていると感じた。

論理的な思考力や説得する力を育てるための指導では、①タスク型での導入（モチベーションアップ）、②論理的に述べるための型や構成、説得するための文例などを示して練習すること、そして、③生徒自身の「言いたいこと」（内容）があることが大切ではないかと思われる。また、Making Questions & Answersの活動では、「なぜ」以外の「そもそも、それから」を意識して生徒の思考を促すことも必要と考えられる。

## 3. 小学校段階における即興的「やりとり」の指導

中学校の場合と同様、小学校学習指導要領（平成29年告示）でも、「思考力、判断力、表現力等」に関わる目標において、定型表現を使って日常生活（好きなもの、1日の生活など）について質問することができる能力や、自分に関する簡単な質問に関して即興的に答える（What sports do you like? I like baseball.）が目標として掲げられている。以下では、小学校段階において、生徒に過度の負担を与えることなく、また、生徒の「～したい」という気持ちを大切にしながら、どのように即興的「やりとり」を指導することが可能かについて考察する。

### 3-1 即興的「やりとり」に関する取り組みと目標達成のための手立て

小学校における外国語学習においては、英語で何を知ることができ、どんなことができるようになったかといった自己の変容を児童自身が自覚できること、そして、児童が主体的に自分の思いを英語で伝えようとするのが大切だと考えた。なぜなら、思いを伝えようとするのが、やりとりの第一歩につながり、中学校での外国語の学習にもつながると考えるからである。

以上の目標を達成するため、以下の点を意識して学習を進めた。

- ア) 即興的に質問をできるよう、支援を繰り返し行うこと
- イ) 自覚した自己の変容を、子ども同士で共有すること

次節以下では、「英語でフリートーク ～Let's talk about my dream.～」(We can!2 Unit8 What do you want to be?)の単元に関して行った取り組みと目標達成のための手立てについて考察する。

今回、「英語でフリートーク」をテーマに選んだのは、子どもたち自らがしたいと思った気持ちを大切にしたいからである。

附属山口小では、毎時間の導入時に、Small Talk に取り組んでおり、教師が子どもたちの生活や学習内容

に合わせて設定したトピックで、子どもたちは英語での会話に楽しみを見出しつつある状況である。しかし、まだ、英語で自分のことを話すことに不安を感じている児童も少なくない。しかし、そんなある日、朝の会で行っている（日本語での）フリートークの振り返りをしてしていると、ある子どもが、「Small Talk で学習した語彙や表現を使えば、朝の会で行っているフリートークを英語でもできそうだ」と思いをもち、その子どもが他の子どもたちに伝えた。そうすると、他の子どもたちが、その提案に反応して、1年生から行っているフリートークを英語でやってみようということになった。

その後、子どもたちと相談し、話題については、外国語で行っている学習の中から選ぶということで、Unit8 “What do you want to be?” の単元の中で、英語のフリートークを行うこととなった。互いにもっている夢や目標を、ほとんどの児童が知らず、また、日本語を通じて、夢や目標を知り合う機会がないため、“What do you want to be?” “I want to be a～.” の表現を用いて、自分の将来について伝え合う活動に取り組むことになった。なお、ここでのフリートークとは、話題を設けず、場の流れに任せて話をする活動ではなく、お題提供者が提供した話題に対して、意見を出し合う活動のことで、子どもたちは、出て来た意見に反応し合ったり、一人の意見に対して自由に他の人が質問をしたりして、お題に沿って学級全体で話を進めていく活動を指す。

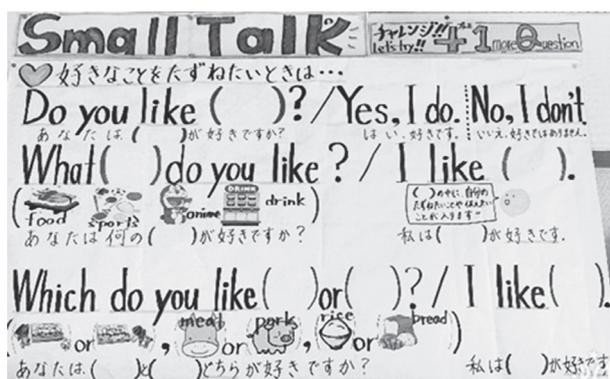
### 3-2 授業の実際：各支援の内容と効果

児童は、毎時間の導入時に、Small Talk に取り組んでいる。

ア) 即興的に質問をできるよう、支援を繰り返し行うこと

毎時間導入時に行ってきた「Small Talk」で用いた語彙や表現をまとめた掲示物を、教室前面に掲示し、それらを参考にして会話をするよう促した

前述したように、子どもの中には、英語で会話することに不安を感じている子どももいる。子どもたちの目のふれるところに掲示してあることで、会話の内容に応じて、掲示物の表現を見ながら、表現を自由に選択し、会話を続けることができるようになってきた。掲示物に載せている質問は、子どもが Small Talk を進めていく中で、子どもが必要感をもった質問である。「本当は、もっと好きな色を聞きたかったけれどどうやって尋ねたらよいか分からなかった」や「相手の得意なことを聞きたかったけれど、どうやって尋ねたらよいか分からなかった」などの疑問に対して ALT が教えてくれた表現を集めて掲示したものである。「前習った質問の仕方が分からない」「毎回やるけれど忘れてしまう」という子どもの声に対して教師は、「どうしたらよいか。忘れないための方法はあるのかな」と、子どもたちに投げかけたところ子どもは、「何か手元に質問の書いた紙がほしい」「ずっと目につくような掲示物がほしい」と教師に提案した。教師自身も掲示物は作成したかったが、子どもの必要感が自然に生じるまではしなかった。また、子どもが必要感をもつように、会話の（1巡目ではなく）2往復目でつまこみの質問をしたくなるような Small Talk のトピックを提示した。そして、子ども自身が質問をしたくなるのを待って、掲示物を作成し、示したのである。例えば、「アイスクリームとかき氷、どちらが好きか」を聞き合った後は、「どんな味のアイスクリームが好きか、どのシロップのかき氷が好きか」と、子どもは2往復目の会話につなげようとする。このような2往復目に入る質問をしたくなるようなトピックを提示することで、子どもたちに自ら会話を深めようとする意識も生まれてくるのではと想定した。このようなトピックでスモールトークを繰り返す中で、「こんな質問をしたかったけれどできなかった」と思いをもち、それらの表現を教師は掲示物として少しずつ増やしていった。子どもたちは、その掲示物に載っている質問を見ながら、少しずつ即興的に質問できるようになってきたのである。このように、与えられたものよりも、自ら求めて得たものの方が、子どもの学びにつながると信じながら、子どもと共に学習を進めた。しかし、掲示物を参考にしようとしても、目の前の場面に依拠して、どの表現を選んだらよいか分からず、1往復の会話で終了する子どももいる。2往復以上の会話ができるように、以下の2点で支援をさらに加えた。



- ① 表現を選んでいる子どもが、選べない子どもに、「あの表現が使える」をアドバイスしている姿を教師が見取り、価値付け、共有すること
- ② Plus one more question ができた子どもに、掲示物のどの表現を使ったのか問い返し、どのように掲示物を使って会話が2往復以上できたのかを共有したこと

① 子ども同士で表現の選び方を学び合う雰囲気をつくり、活用できる表現を増やすことにつながった。場面によって、使う表現は違うので、その時に選ぶ表現を、教師が一人一人の子どもたちへ助言して回るのは困難である。子どもたち同士で学び合う姿を見取り、価値付けることで、子どもたち自身で、表現を活用し、表現を増やすことにつながった。

② 同じ場面設定の中で、どんな表現を使ったのかを共有し、「次は使ってみよう」「次は〇〇くんのように質問してみよう」というような思いをもつことができた。

このように、掲示物を利用しながら会話の内容に合わせて即興的に質問をしたり、相手に反応を返したりしている子どもを見取り、価値付け、子どもと、会話のコツを共有しながら共に学習を進めていくことは、即興的に質問を返し、会話を継続していくことに有効であったと考える。

イ) 自覚した自己の変容を、子ども同士で共有すること

一時間の授業の終末に、思いを共有する場を設定した

以下は、英語のフリートークの一部の様子である。

※下線は、友だちの意見に対する質問

P1:I want to be a baseball player. I like playing baseball. P2:What team do you like?  
 P1:I like Hiroshima Carp. P3:What baseball player do you like?  
 P1:I like Seiya Suzuki. P4:What Hiroshima Carp do...Hiroshima Carp uniform color do you like?  
 T:I like blue and red. 限定のやつなんよ。

“like” を使った質問が中心だが、「ぼくたちにも英語でフリートークができた!」「難しいからこそ楽しいな」など、Small Talk の学びを生かして、朝に行っているフリートークが英語でできたことに、喜びを感じていた。以下に、英語でフリートークを行った後の子どもの思いを示す。自己の変容を感じている子どもの発言を「①できるようになったこと」「②もっとしてみたいこと」に分けて下線で示す。

A児：質問がいつもの朝のフリートークより多かったな。

B児：今日は全体的に、お尋ねが多かったっていう感じで、逆にちょっと、時間が短かったから、少ない意見だったから、より深く知れたのは知れたけど、②もっと今日、意見が少なかったから、丸々一時間使って、やってみたい。

教師：あーそうだね。だから全員の意見を聞きたいってことか。なるほどね。

C児：B君と少し似てるかもしれないけど、なんか、今日やったときに、ちょっとまだ時間が、足りなくて、まだ、聞いてみたいこととか、なんか、たくさんあったし、最後の方になってバツて手が挙がったから②その人たちの意見も聞いてみたいと思って。英語だと、意味が分からなくなっても、①どういう意味かなとか、興味をもつことができて、すごい楽しかったからいいなと思いました。

D児：今日は、①発表のときにけっこう、お尋ねでも、すごく英語が使えたから、けっこう楽しかったです。

E児：いつものフリートークとはちょっと違う楽しみ方ができました。

学級全体：うーん（全体が共感）

教師：いつもと違う楽しみ方ってなんですか？

E児：いつもは日本語でなんか、みんなの意見を聞いてから、なんて言えばいいん？ちょっといつもより違う。

学級全体：なんかわかる。

教師：なんかいつもと違って、難しいんだけどなんか面白いなとか？F君はどう？今手を挙げてくれたけど。

F児：①日本語で話すよりも難しくて、その難しさが楽しかった。

学級全体：あー。難しいからこそね。（全体が共感）

B児：今日一番盛り上がったのが、D君のときのベースボールプレーヤーで、たぶん、みんなはD君をよ

く知っているから、あんなにたくさんの質問が出たから、知ってるものに質問が集まるんだな。でも、もうちょっと、②あれ(職業が英語で書いてある掲示物)を見て、また授業で、質問を考えたりしてもいいんじゃないかなと思いました。

教師：あれってどの掲示物？

B児：あれ。将来の夢が書いてあるやつ。一つ一つ(みんな)言っていっていいんじゃないかな。

G児：②先生、別の時間でもいいから、またやりたい。全員の思いを聞いてないもん。

教師：もう一回したいのか。

学級全体：はい。

教師：わかった。オッケー！

①の子どもの姿は、「できるようになったこと」を自覚している姿であると言える。日頃は日本語で行っているフリートークを、英語でやってみるということは当然、子どもにとって大きな壁となる。しかし、学んだ語彙や表現、小グループでの会話を通してだんだんと自信が付き、最終的には、英語で質問をしたり、自分の伝えたいことを伝えたりできるようになったのである。また、②の「もっとできるようになりたい」という子どもの姿も表れた。フリートークでは、“I want to be a baseball player.”と話した子どもに質問が集中し、5分間のフリートークがすぐに終わってしまった。一部の友だちの思いしか分からなかったので、「全員の思いを聞きたい」という思いが表れたのだ。このような、思いを共有する場を設けたからこそ、「別の時間でもいいから、またやりたい」という意識が表れたと考える。

### 3-3 考察

今回の取り組みでは、ア) 即興的に質問をできるよう、支援を繰り返し行うこと、及び イ) 自覚した自己の変容を、子ども同士で共有することを意識して指導を行った。その結果、生徒の自己効能感と英語を使って思いを伝えたいという意欲を高めることができた。今後、小学校段階から中学校以降の英語学習まで継続して学習意欲が保持できるように、「英語を使って思いを伝える喜び」を感じさせたい。そのためには、英語に触れる時間を確保しながらも、英語を使う場面と、その場面を振り返る場を単元の中で設定することを大切にしたい。そうすることにより、「できるようになったこと」「もっとできるようになりたいこと」を自覚することにつながると考える。学習の中で、意欲をもって繰り返し英語に触れられるように、これからも研究を継続していくことが必要である。

## 4. 成果、課題と今後への提案

新指導要領の「やりとり」をテーマの軸にすえ、英語の見方・考え方に沿って、即興的に「やりとり」する力を育てる取り組みとその成果について考察を行った。会話継続を苦痛に感じず、即興的なやりとりを生徒が楽しむための手立て、論理的なやりとりを即興的に生徒が行うための手立て、主体的に「～したいと」自信をもって児童が英語のやりとりに取り組むための手立てというサブゴールをそれぞれ掲げながら「見方・考え方」を働かせるための指導の在り方を探求した。その結果、即興的な英語のやりとりに際し、課題として設定していた各サブゴールに関して十分な成果があったと考えられる。

ただし、英語で即興的に「やりとり」できる力は一朝一夕に身につくものではない。小学校から中学校3年間を見通して発達段階に合った「やりとり」の経験を今後も積み重ねていくことが大切である。例えば、今回の研究実践においては、「情報を整理する」や「考えを形成し、再構築」の部分について「論理性と説得力のある議論ができる能力の養成」のサブゴールを設定したが、「見方・考え方」のすべてが「やりとり」を含めた言語活動に関わるとも考えられる。研究テーマとした「見方・考え方」を育てる「やりとり」について、どう検証ができたか「見方・考え方」の共通理解を行い、サブゴールで設定した取り組みの中で「見方・考え方」をどう育てたかを今後の研究で引き続き検討することが必要である。

また、本研究では、一問一答を超えた、「やりとり」を即興で行うためにどのように指導すれば良いかを研究したが、説得力がある発話とそうでない発話の違いを理解するのに困難を覚えている生徒もおり、説得力がある例とそうでない例を比較して違いを意識させるなどの工夫の効果について引き続き検証することが必要である。

## 参考文献

松浦伸和（2018）：「英語で議論・交渉する力の育成」『これからの時代に求められる資質・能力を育成するための英語科学習指導の研究』（日本教材文化研究財団），pp. 4-12.

文部科学省（2018）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語活動・外国語編』

文部科学省（2018）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』