

# 小学校外国語における積極的な授業参加行動を促進する

## 協同言語学習の効果

山際卓也（教育実践コース）

### 1 問題の所在と研究の目的

外国語を用いたやり取りや発表について、これを大いに楽しみにしている児童もいれば、強い不安を感じている児童もいる。後者には、もともとコミュニケーションに苦手意識があるため他者とのコミュニケーションそのものに不安を感じやすく、当然のように外国語に対しても苦手であるという児童も含まれる。このような児童への効果的な手立ては、小学校外国語において重要な課題である。他者と協同的に取り組むことができる言語活動の導入は、やり取りや発表に苦手意識をもつ児童にとって不安感解消や、積極的な授業参加行動の促進に有効な手立てになると期待される。

本研究では、小学校で、「外国語活動」及び教科「外国語」の実践を、児童の授業参加行動の促進効果を指標として検証する。

ところで、友野（2016）は、グループ活動で学ぶ方式を「共同学習」「協同学習」「協調学習」「協働学習」と呼び区別した。Winer & Ray (2005)はそれぞれの意味の混同が存在することを指摘した。

「協働(Collaboration)」は、単に互いに自立した主体が力を合わせるという意味だが、「協同(Cooperation)」では「力のあるものも足りない者も、互いが助け合って力を合わせ一つの課題を解決する」というニュアンスが含まれる。

そこで本研究では、「Cooperative な活動」について、「児童が互いに得意不得意に左右されずコミュニケーションを図りながらグループで取り組む学習」と定義付けることとする。そして、この定義から外国語活動において柱となる言語活動としての、協同言語学習 (Cooperative Language Learning, 以下 CLL と略す) の実践を検証することとした。なお、本研究における外国語とはすべて英語が該当とするが一貫して外国語と表記することとする。

### 2 外国語活動における実践

#### (1) 仮想ミッション解決型言語学習

外国語活動の単元構成として、Unit ごとに独立した言語活動のテーマ設定がなされ、展開されるが、積極的な言語活動となるために、もう一工夫

必要な場面もある。そこで、外国語活動での5単元分につながりをもたせる『ヴァーチャル世界旅行で世界一周しよう』といった単元を通したテーマ設定を児童に示した。テーマを構想し、より意欲的に積極的に活動に取り組むことができるように仮想ミッション解決型言語学習を設定した。そしてALTからの様々なタスク（仮想ミッション）をグループで相談したり相互に外国語表現を練習しあったりしながら解決に臨む、という一連の流れを示した。

#### (2) AB 実践の単元設定

A ベースライン実践：チャンツや外国語表現の反復練習、リスニングの活動を細かく取り入れ、中心となる言語活動はペアでのやり取りを主としたコミュニケーション活動を行う。最終的な単元の目標は、既習した外国語表現を用いて ALT と個々でのやり取りができるようになることとした。

B 実験的介入実践：A 実践で行う個々での言語活動をグループで行うことで協同しながら ALT から指定された課題に向かう。最終的な単元の目標はグループで共通した課題を解決することができることとした。

上述のように、Unit のゴールまでをペアや個別での活動とする A 実践と、ゴールまでグループで協同を図りながら仮想ミッションクリアを目指す B 実践を相互に行う AB 実践の比較により児童の活動従事行動がどのように変容するのかを検証する。以下単元を貫く仮想ミッション解決型言語学習の具体を記す (表1)

表1 仮想ミッション解決型言語学習の具体

単元名	Unit6 Alphabet	Unit7 What do you want?	Unit8 This is my favorite place
場面設定	in USA. アルファベットで書かれた看板からお店や建物を探そう	in Italy. ALTの好みに合わせたピザとパフェを作ろう	in Canada. ALTの校長先生を学校のお気に入りの場所へ案内して紹介しよう
ALTからのタスク (仮想ミッション)	大文字と小文字のアルファベットを見ながら何のお店かを答えられるか。	ALTの好みを聞き、相手の好みに合わせた食料を選び、ピザとパフェ作りができるか。	ALTを児童自身のお気に入りの校内の場所まで地図を使って案内できるか。
単元を通した主な学習活動	チャンツやリスニングクイズやゲーム的な活動による英語表現の習得 ペアでの言語活動 ALTと個対個のやり取り		
ABAB実践の区別	A実践	B実践 グループで食材カードを交換しながら協同して作成	A実践

#### (3) 1分間タイムサンプリングを用いた検証

児童の授業参加行動の客観的な評価を目指して、検証の指標として挙げた課題従事行動の表出を以下の行動と定義した。①顔を上げて話を聞く（映像モニターや児童の模範活動の際も含む）②活動に正対して直ぐに取り組む（指示を理解し、周囲と同様の活動を行う）③教師の発問や対話する相手に反応し、コミュニケーションを図ろうとする（相手とのやり取りの練習を行う際の活動の前後も含む）この課題従事行動のいずれかが1分間で表出すれば記録し、一コマでどれほど課題従事行動が表出したのかを“授業参加率”として数値化する。参加率は『授業中の全ての観察単位（1分）における課題従事行動の生起がみられた観察単位の割合（%）』とした。

抽出児は比較的どの教科においても授業参加が難しい場合が多く見られる4名と、どの教科でも平均的に学習に参加していると見られる児童1名を記録対象とした。

#### (4) 検証材料の結果

タイムサンプリングの結果から、各単元の全体参加率は以下ようになった。（表2）

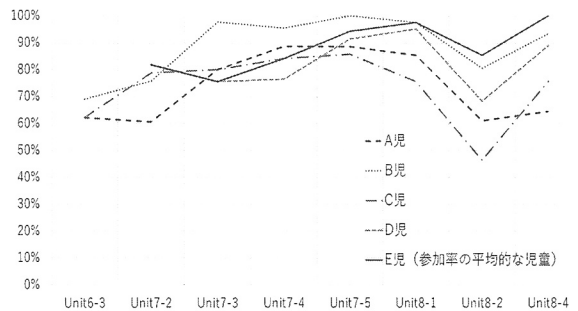
単元と時数	A実践かB実践か	CLL時の参加率	授業全体の参加率
① Unit6-3	A		64.5%
② Unit7-2	B	76.6%	78.2%
③ Unit7-3	B	100%	97.7%
④ Unit7-4	B	98%	93.3%
⑤ Unit7-5	B	100%	94.3%
⑥ Unit8-1	A		90.2%
⑦ Unit8-2	A		68.3%
⑧ Unit8-3	A		84.4%

Unit7-2 では、4人1組で教師の入れてほしいピザの具材を話し合いながら決めた。Unit7-3 では、タブレット上でデジタルカードを交換し合いながら、ALT の好みに合ったパフェをグループで一つ完成させる等の活動がCLLにあたる。ここでは他者と関わりながら活動を進める必然性が生じるため、「グループの児童から声がけをされ、活動に入る」「自分から相手に対して聞きに行く」「話し合いに積極的に参加する」等の課題従事行動が多く見られた。

相互関係が成立するペア活動とは異なり、CLL ではグループに明確な役割を設定しないため活動に参加しない、もしくは傍観者的な立場な児童も表出するだろうと想定していた。しかし授業全体の参加率を見ても、A実践の平均参加率は76.9%、B実践では90.9%と2実践の参加率には明確な差が見られ、CLL を取り組むことで児童の活動従事行動はより増加したと言える。

抽出児個々の参加率の変容や同じB実践での参加率の差異を検証すると(図1) Unit7 での参加

図1 抽出児の課題従事行動から見る授業参加の指標記録



率の増加とCLLを取り入れていないUnit8-1からUnit8-2にかけて参加率の大幅な低下が見られた。この結果に関してはCLLの有無というより実践内容自体が英単語、外国語表現の反復練習やテキストのリスニング問題という単調な活動の連続で、児童の従事行動を持続することが難しくかったことが原因であると考えられる。またA児、C児の場合はUnit6の実践時と同等の参加率まで下がっていた。両児童は個別での活動が難しく、個別な声がけが必要な面があった。そのためCLLを未導入の実践での教師からの指示を聞く等の受動的な活動では、「手いたずらに夢中になり教師からの指示を聞き逃す」「意味もなく消しゴムで机を磨いている」「友達から話しかけられても無視してしまう」等、課題非従事行動が増加していた。

この結果から、CLLと想定した活動を取り入れれば一時的に児童の従事行動は増加するが、外国語活動そのものの従事行動を増やす効果は現れなかったと考える。グループでただ取り組むのではなく、「グループで取り組む必要がある活動」「グループで取り組むことにより、さらに学習効果が高まる協同的な活動」となるような方策が必要となる。よって、教科「外国語」での実践は以下のように進めた。

### 3 外国語活動から教科「外国語」に向けて

#### (1) より効果的なCLLとなるために

必要感のないグループ活動では協同は生まれず、質の低いCLLとなり児童の積極的な対話行動を高めるには至らない。活動の必要感や質を高めるにはさらなる要件が必要である。それは、単元のゴールである目指すべき姿を明示し、その為に必要な活動を児童自身が理解し、活動に取り組むことであると考えられる。その為に三つの要件を実践に取り入れた。

#### ①バックワードデザインによる単元構成

通常の単元構成は児童の思考の流れに準じて①導入②技能の習得③技能の活用により自分の外国語表現を形作る④実際に表現するといった道筋を辿りながら構成していく。しかしそれでは1コマごとの単元としての関連性が薄く、児童自身も何のために学習しているのかという目的意識や技能習得の必要性を感じ難い。そこで、④実際に表現することとなる最終的なゴールの姿を児童に明示し、③②の必要な技能や児童自身の外国語表現の習得を行う。そしてそれまでの見通しと意欲の高まりを目指す①の導入を考える。このバックワードデザインで単元を構成した。

#### ②思わず対話したくなる活動や班編成

ゲーム的要素のある活動を技能の習得期に取り入れることにより、受動的な学習の中に他者との関わりを生じさせ、対話行動が増加することを意図した。また、学級の風土に活動が左右されやすい特性をもつ外国語活動においては、殊更対話が生まれやすいようなグループ編成を学級担任専科教員関係なく意図すべきであり、児童間の関係性を考慮することが学級経営的な視点であると考えられる。そこで、CLLをより活性化させるために集団作りに学級経営的な視点を取り入れた。

#### ③GRASPS modelを軸とした小学校におけるパフォーマンス課題の設定

質の高いパフォーマンス課題の手立てとして、以下のGRASPS modelを軸とした(Wiggins & McTighe 2005)。G(Goal)課題の目的は何か。R(Role)児童が担う役割は何か。A(Audience)誰に向けてのものか。S(Situation)想定されている状況はどのようなものか。P(performance, Product)完成形としてのパフォーマンスはどのようなものか。S(Standard)評価の観点は何か

以上の視点を児童に示し、パフォーマンスを行う児童自身が何の目的のために、どんな場面(状況)で誰に向けて対話をしなければならないのかを具体的に把握することは、自身の外国語表現を考える際のヒントにもなる。

#### (2) 教科「外国語」第一実践での課題

教科「外国語」での第一実践検証から抽出児童の課題従事行動に増加が見られたが、本実践において期待された対話行動が児童の言語行動内でどれだけ出現し、どのような対話であったのかを明らかにするにはタイムサンプリングとパフォーマンス評価全体の検証のみでは不十分であった。授業記録からどのような対話行動が表出され、どのように高まりがされていくのか(若くは高まら

なかったのはなぜか)を検証しなければ、より効果的なCLLの具体は未だ不明瞭なままである。

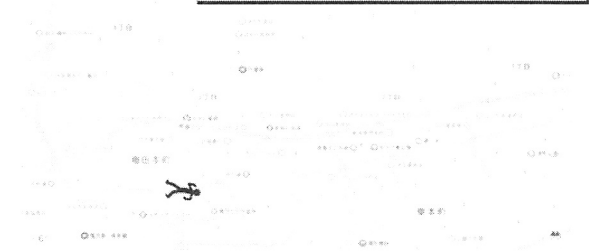
そこで第二実践では、第一と同様の3要素を取り入れた実践をタイムサンプリングによる検証に加え、具体的な対話行動の記録と分類を追記し、対話行動の変化を検証した上でCLLの効果を検証することとした。

## 4 第二実践より検証したCLLの効果

### (1) バックワードデザインによる指導構想

第二実践のゴールを「ALTとその友達に亀田商店街のおすすめのお店を紹介し、案内しよう」とした。そのために筆者はプレゼンテーションアプリ「KEY NOTE」でデジタルマップを作成し、地図上の印が動き、目的地までの道順を辿れる様な教材を考案し、(図2)児童が3人1組となっておすすめしたいお店のPRと道案内を取り入れたデジタルムービーガイドを作成できる活動を行なえるよう児童を促した。最終ゴールであるパフォーマンス課題に向けて必要な外国語表現を習得できる

図2 KEY NOTEで作成したデジタルマップ



よう、十分に慣れ親しむための機会を提供した。さらに、既習の外国語表現を想起させ、自分たちの発表に生かせる様な作業時間を確保した。また、おすすめのお店紹介と道案内の仕方を習得するに至るまでにリスニング、ゲーム的な慣れ親しみ活動、実際に教室を地図に見立てて歩きながら目的地に進む活動やグループでの発表の練習機会を教師側が設定した。まずは目的意識、相手意識を明確にもたせるために、導入時に他校のALTによる「亀田商店街のおすすめのお店を紹介して欲しい」という内容の動画を視聴させ意欲付けを行った。

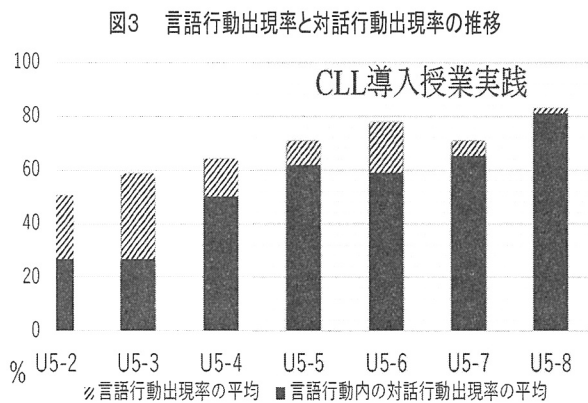
### (2) 言語行動の変容を検証するために

より詳細な言語行動を検証するために1分間タイムサンプリングシートを改編した。課題従事行動且つ言語行動が表出したものを◎、課題従事行動のみの表出を○、どちらの表出も見られないものを空欄とし、記録した。また、何かしらの言語行動を期待する時間において、児童がどれだけ言

語行動をおこなったのかを検証するため、「行動を期待した時間内で実際に言語行動が表出された時間/行動を期待した時間×100＝言語行動出現率」とし、出現率の変容を検証した。そして、表出された言語行動を、応用行動検証学における言語行動検証の枠組みを参考に機能面から、mand(要求), tact(つぶやき), intraverbal(人間同士の関係で生じる言語行動の変換), echoic(おうむ返し)の4種類に分類した。その中で、intraverbalにあたる言語行動を「対話行動」とみなして記録し、他の言語行動との表出の相違を比較し検証した。

### (3) 言語行動出現率と対話行動出現率の推移

第2実践でのタイムサンプリングで記録した抽出児5名の結果から(図3)言語行動出現率はUnitが進行していく過程で増加傾向にあることが分かる。CLL未導入のUnit5-3及び4とCLLを



実施したUnit5-4では5.5%の増加と大きな変化は確認できなかった。これらの変容からCLLの有無による言語行動出現率への影響は急激なものではなく、徐々に効果をもたらすものであると考えられる。

一方、対話行動出現率の変容では、言語行動と同様にUnitが進行していく過程で徐々に出現率の増加が見られる。また言語行動出現率内の対話行動出現率の割合は、CLL未導入のUnit5-3及び4では半分程度だったが、CLLを実施したUnit5-4では大幅な増加が見られ、その後も言語行動出現の8割以上は対話行動をしていたという結果が見られた。単元の終末であるUnit5-8においては対話行動出現率も81%と、授業者が言語行動を期待した活動で非常に多くの対話行動が見られたことになる。つまりCLLを導入したことにより言語行動には数値として分かるような大幅な増減は見られないが、緩やかに増加作用があり、中でも対話行動を促進させる効果があると言える。

## 5 本研究における検証結果から見る今後の展望

### (1) 協同言語学習の効果

協同言語学習においては、「グループでやった方がいい」「グループでなければできない」といった、他者と関わりながら取り組む必要感がある。児童自身が思わず対話したくなるような仕掛けを含んだ言語活動となることを目指し、課題従事行動や言語行動を増加させる手立てとしては一定の効果は確認できた。特に、対話行動において効果は大きかった。また、協同言語学習を少しずつ継続して導入し続けることにより、その効果も上昇傾向が見られたことから、1コマの授業に計画的、継続的に協同言語学習を取り入れていくことが重要となる。そのためにはバックワードデザインを単元構成に導入し単元のゴールに向かう活動を設定したり、GRASPS modelを軸としたパフォーマンス課題を設定したりすることで、より高い効果が得られた。

### (2) 本研究における限界と今後の展望

上述の成果はあくまで著者の実践による抽出児5名の実態から検証されたもので、speaking, listeningから評価する外国語的知識・技能面の向上に対してはどのような効果があるのかは未だ不明瞭である。それに加え、対話行動の増加は見られたが、本来著者がねらいとした「積極的な対話行動の増加」が学級全体で表出したかどうかについて、客観性のある検証とはならず、印象判断にとどまった。この点において課題が残った。

授業実践において記録した抽出児の変容は、講じた手立ての効果もあるだろうが、学級担任だからこそ把握していた児童相互の関係性に配慮しながらグループ活動を取り入れたことにメリットがあったようにも憶測できる。この点については本研究では検証できなかったが今後は、学級担任が普段から取り組んでいる学級経営的要素を含んだ児童のグループ編成が、協同言語学習を成立させることにおいてどの程度重要性があるのかを検証する必要がある。

最後に、本研究で実践した小学4、5年の接続期に留まらず、他学年や小、中学校の接続期でも協同言語学習の効果を検討していくことが必要となる。今後は協同言語学習を軸とした、他者と関わる必要性を包含した言語活動の有効性がどの学年においても妥当であるかどうかを、実践を重ねて検証していくことが期待される。