

コミュニケーション能力を育成する外国語活動

ーゲストティーチャーの活用と評価のあり方を中心にー

アダチ徹子¹ 岩切宏樹² 平林侑子³

**Foreign Language Activities to Improve Children's Communicative Competence:
Utilizing a Guest Teacher and an Evaluation Method to Motivate Children**

Tetsuko ADACHI, Hiroki IWAKIRI, Yuko HIRABAYASHI

I はじめに

昭和61年に臨時教育審議会の第二次答申で、「英語教育の開始時期についても検討を進める」と述べられてから20年以上になる。研究開発学校が試行検討を重ね、「総合的な学習の時間」に英語活動として行われるなどの経緯があったが、平成23年度から実施される新しい学習指導要領において、「外国語活動」が必修として高学年に導入されることとなった。はじめて学習指導要領に独立した章が設けられた「外国語活動」の目標は、次のとおりである。

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、外国語の音声や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。

この目標に盛り込まれた三つの内容、つまり①言語や文化について体験的に理解を深める、②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、③外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる、という自体は、学習者の発達段階に応じて文言が多少異なるものの、中学校外国語科の目標と大きな違いはない。しかし、だからといって、外国語活動における目標が中学校と同様であると考えるべきではない。中学校では、言語や文化に関する興味関心を高めたり、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てたりすることももちろん大切であるが、外国語のスキル向上をおろそかにすることはできない。実際、中学校での学習指導要領においても、外国語科の「目標」は「言語や文化に対する理解を深め」ではじまり、4技能による外国語コミュニケーションは三つめに述べられているが、それ以降の「各言語の目標及び内容等」などは、外国語（英語）を実際に理解し表現する能力をつけさせるためにどのような指導をすべきかという観点で書かれている。一方、小学校の外国語活動においては、新

¹宮崎大学教育文化学部

²宮崎大学教育文化学部附属小学校

³宮崎大学大学院教育学研究科院生

学習指導要領に至るまでの議論（「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」）等に述べられているように、外国語のスキルの習得を重視したり、中学校段階の文法等の英語教育を前倒して教えたりすることを目的とするのではなく、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等を基本とすべきであるという考えが根底にあることがわかる。つまり、目標の主眼は、三つの内容を盛り込みつつ「コミュニケーション能力の素地を養う」ことにある。

現行の学習指導要領の実施とともに本格的に始まった英語活動であるが、まだ年間数時間しか実施しない学校がある一方で、すでに年間35時間あるいはそれ以上の時間設定をしている学校、英語活動の伸展とともに英語スキルの向上に力を注ぐようになっている学校など、英語活動の実践に大きな違いが生まれていることは事実である。新しい教育課程で「外国語活動」の名称で高学年必修とされたのは、この格差を是正するためでもある。さらに、内容や方法のある程度の統一を図るために「英語ノート」が作成され、平成20年度は各拠点校で試作版が使用されている。

宮崎大学教育文化学部附属小学校では、平成14年度から英語活動に取り組み（平成14年から3年間は研究開発の一環として英語科を設定）、附属小学校の児童にふさわしいカリキュラムや指導技術を開発してきた。これまでの実践の成果を踏まえつつ、あらためて新学習指導要領がめざす「外国語活動」の目標や内容が十分生かされる指導となるよう見直したいと考えている。特に、外国語活動の大きな目標である「コミュニケーション能力の素地」の育成が実現できる指導のあり方を考えることが重要であると捉えている。本年度の共同研究では、コミュニケーション能力を伸ばす手段の一つとして、ゲストティーチャーの活用と、学習意欲を伸ばす評価の方法に焦点を置いて研究を行った。

Ⅱ 外国語活動で育てたいコミュニケーション能力—その背景

1 「コミュニケーション能力」の考え方

現行の中学校学習指導要領では、外国語科の目的の一つが「実践的コミュニケーション能力の養成」（新学習指導要領では「実践的」という語がはずれた）とされており、単に語彙や文法規則を暗記するだけでなく、外国語を用いて対人コミュニケーションを行うことができる力を養成することが期待されている。この目標の背景には、Canale & Swain (1980) や Canale (1983) が提唱したコミュニケーション能力の下位能力に関するモデルがあると思われる。このモデルは、1970年代に Hymes が指摘した、コミュニケーション能力には社会文化的な側面があるという立場を受け、コミュニケーション能力を、*grammatical competence*（文法能力）、*sociolinguistic competence*（社会言語的能力）、*discourse competence*（談話能力）、*strategic competence*（方略的能力）の四つの要素から成るとしたものである。

コミュニケーションが単に文法的な正しさを判断する力によるものではないというこのモデルに拠ることにより、中学校の英語指導に「適切さ」という概念が導入されたり、まとまりのある談話としてのコミュニケーションを続ける能力、あるいはミスコミュニケーションが生じたときに修復する力などを生徒につけさせる言語活動が取り入れられたりした。たとえば、現行及び24年度から実施される学習指導要領では、言語材料について理解したり練習したりする活動を行うという文法的な練習のみならず、具体的な場面や状況に合った適切な表現を自ら考えて言語活動ができるようにするという、社会言語的な側面に配慮した活動を行うよう示され

ている。

コミュニケーション能力に関するモデルはもちろん他にも提唱されており、たとえば小池(2002)は、「言語能力、社会的適応能力、心理的適応能力、文化的適応能力」を下位区分と考えている。

言語能力は前者[Canale(1983)のモデル]とおなじであるが、社会的適応能力には談話能力、社会言語的能力、方略的能力を含み、心理的適応能力は相手の立場や心を読む、対話に積極的に参加することによって対話を流暢にかつintelligibly communicableにおこなうこころの働きの能力を中心としている、また文化的適応能力は異文化の相手とのコミュニケーションギャップなどを埋めるにあたって相手の文化を理解し、自分の文化を相手に理解させる能力をいう(小池 2002:10)。

また、柳瀬(2008)は、言語が存在なままでもコミュニケーションが成立することから、言語以外の力を重要な要因として設定する必要があることを指摘し、心の理論やコミュニケーションにおける身体の働きの考察したうえで、「言語コミュニケーション能力(communivative language ability)」を、読心力(mindreading ability)、身体力(physical ability)、言語力(linguistic ability)の三つの次元からなる合成ベクトルであるとしている。

その他にも、池田(2008)は、一般的に用いられるcommunicationの定義が、何事かを「伝達する」という一方的な意味が強調される傾向にあることを指摘している。

何事かをこちらからあちらへ伝達したときに、意味を形成して初めて、その場にいる人たちが共有できる。ところが、インフォメーションやコミュニケーションという外来語が定着する過程で、何事かを「抜き出し」たり「送りつけ」たりする側面ばかりが強調され、意味を「形成」し「共有」する側面が抜け落ちてしまった(池田 2008:2)。

このように、コミュニケーションが本来一方的なものではなく双方向に向かうものであり、しかも意味が伝わりあったあと双方で共有する、という結果にも注目するのは、「コミュニケーションの素地」を養う外国語活動を構築するうえで参考になる考え方であるといえよう。

以上概観したように、コミュニケーションが文法能力にとどまるものではなく、「適切さ」という概念やミスコミュニケーションの修復能力など、広い視野から言語能力を考えたCanaleらのモデルは、小学校における外国語活動においてもおおむね妥当であるように考えられる。しかし、小学生という発達段階、つまり、母語によるコミュニケーションもいまだ発展途上にあることや、まわりの人との関わりによる社会性の発達とともに、あるいは認知能力とともに言語能力を伸展させている段階であることを考えると、外国語活動においては、これまで提唱されたさまざまなモデルが指摘するような、心の問題や非言語コミュニケーション、あるいは相手を意識する双方向性のコミュニケーションなど、広い観点からコミュニケーションをとらえる必要がある。

2 小学校段階で重視すべき「コミュニケーション」に関連する能力

そこで、以上のようなコミュニケーション能力に関する考察をもとに、小学校の外国語活動において重視すべき要素を次のように考えた。

(1) 非言語コミュニケーション

非言語コミュニケーションとは、言語以外の手段によるコミュニケーションで、表情、ジェスチャー、空間、持ち物、服装、視線などさまざまな手段がある。非言語コミュニケーション

は、言語コミュニケーションが困難な場合に補助的な役割をするだけでなく、発話者の感情や本音が表れることもあり、その重要性は言語コミュニケーションに勝るとも劣らない。

外国語活動では、相手と真摯に関わる態度を身に付けさせるためにも、相手ときちんと向き合ったり目を合わせたりして会話することや、相手を不快にさせない表情や目線、豊かな表現につながるジェスチャーなどに気をつけて、子どもに活動させることが大切である。

また、同じジェスチャーでも文化によって意味するものが異なるなど、非言語コミュニケーションには異文化理解の要素もあり、子どもに体感させることには意義があると考えられる。

(2) コミュニケーションへの積極性

子どもによって、他人との付き合いに積極的であったり引込み思案であったりという個人差は当然あるが、これから多くの人と関わって成長していく年月のことを考えると、人との触れあいを楽しめる子どもに育てたいものである。そのような積極性は、もちろん外国語活動のみにおいて培われるものではないが、母語によるコミュニケーション以上に困難な面がある外国語活動では、よりrisk-takingという要素があり、積極的に人と関わる態度が涵養されると思われる。

また、前述したCanale (1983) のモデルにおけるコミュニケーション能力の4つの下位能力のうち、談話能力や方略能力は、コミュニケーションへの積極性と深い関係がある。相手にわかりやすいように気をつけて、あるいは相手と協力しあって会話を継続させていくことや、ことばに詰まったり相手が言ったことがわからなかったりしても、あきらめずに会話を続けようとすることは、積極的なコミュニケーションへの態度と言ってよい。つまり、これらの能力の養成に留意することにより、好ましい積極性も身につくことが期待できる。

(3) 双方向のコミュニケーション

速さを競うゲームやパターンプラクティスなどの練習に終始していると、クラスメートがコミュニケーションの相手ではなく単なる競争相手になってしまったり、言語使用が個人での機械的なドリルに留まったりすることにもなりかねない。できるだけ子ども同士が「伝えあう」「理解しあう」「わかちあう」あるいは、「学びあう」というような双方向のコミュニケーションが実現するように活動を仕組むことが重要である。

(4) 「共有」「共感」するコミュニケーション

重要な情報や考えの伝達ができなくても、人とコミュニケーションをすることにより楽しくなったり、不安が鎮まったり、友情が深まるなどという経験は、ほとんどの人がもつことであろう。外国語活動においても、必要な情報を伝達するのみの活動ではなく、その後に情報や感情を共有することにより、相手との連帯感を味わったり、思いやりを深めたりという教育的な効果も重視したい。

3 コミュニケーション能力を育成する手立て—情意面からのアプローチ

以上の重視したい要素をまとめると、「情意面の重視」ということになる。コミュニケーションを実現させるには、もちろんある程度の語彙や文法などの知識が必要であり、簡単なあいさつや日常会話などの表現に慣れ親しむことは重要である。前述した重視したい要素の中にも、

知識や理解が必要な部分はある。たとえば、豊かにジェスチャーを使用する能力を育成するためには、コミュニケーションにはジェスチャーが重要であるという明示的な指導と子どもによる理解、国や文化によってあいさつのときに使うジェスチャーが異なるという知識などももちろん必要となろう。しかし、ジェスチャーの使用を重視する意図は、そのような知識を子どもに定着させるためではなく、相手を思いやったコミュニケーションをとるためにはジェスチャーが有効であるという実感を子どもにもってほしいからである。また、言語によるコミュニケーションが困難な場合でも、簡単にあきらめたり心を閉ざしたりするのではなく、ジェスチャーやその他の手段を使って相手とわかりあいたいという姿勢が育つことは、個々のジェスチャーの知識を増やす以上に子どものコミュニケーション能力を豊かなものにすると考えられる。

つまり、このような能力を伸ばすためには、単に「ジェスチャーを使いましょう」「相手の話をよく聞きましょう」というような明示的な指導だけではなく、子どもに「相手と関わりたい」という気持ちを持たせるための、あるいは維持させるための情意面でのサポートが不可欠であるという結論に至った。その具体的な方法としては、外国語活動の年間計画の見直し、授業の方法や活動の工夫などによることはもちろんであるが、今年度は、授業開発と関連させて、子どもにきめ細かく目配りをするゲストティーチャー（以下GT）の役割の再検討と、子どもの動機付けにつながる評価のあり方に着目して実践した。以下の項目で、それぞれのねらいと研究の概要を述べる。

Ⅲ GTの活用によるコミュニケーション能力の育成

1 外国語活動におけるGT

現在、小学校の外国語活動（英語活動）は、さまざまなティーム・ティーチングの形態で授業が行われていることが多い。授業を担当する指導者を表すことばには、以下のようなものがある。

- ①（一般的なクラス担任の）小学校教員（Homeroom Teacher:HRT）
 - ②（英語の得意な・英語教員免許を持った・英語活動を担当する）小学校教員（Japanese Teacher of English:JTE or HRT）
 - ③英語の非母語話者英語教師、（中学校・高等学校等の）英語教員（JTE）
 - ④外国語指導助手（Assistant Language Teacher:ALT）、英語講師、英語母語話者英語教師
 - ⑤その他：地域人材（Guest Teacher）、特別非常勤講師、保護者、外部講師、特別支援教員など
- ※特別非常勤講師を例外として、ALTや外部講師など、教員免許を持たない者は単独で授業を担当することはできない。

兼重（2007:114-115）

上記の分類で考えた場合、本章で述べるGTは、⑤その他の中の、地域人材に相当するであろう。

また、それぞれの役割については、多くの本や文部科学省から出された手引き等に示されている。しかし、それらの多くはHRTやALT、JTEに関するものであり、GTに関する記述は、ほとんど見られない。先に記した分類をもとにGTの役割を考えると、英語関連の専門性をもっているが教育活動をしてはいない人材や、特別支援といった関連分野の専門性を想定しているように思われる。しかしながら、附属小学校での研究を通して、次に述べるように、外国語活動の目標に照らしてGTの役割をより積極的に位置づけられることや、外国語活動で活用でき

ることがわかってきた。

2 附属小学校の外国語活動におけるGTの役割

附属小学校では、平成14年の英語活動の開始以来、担任（以下HRT）、GT、ALTの3人による指導を可能な限り進めてきた。当初、GTは小学校の保護者を中心にボランティアを募り依頼してきた。しかし、現在では、大学や地域と連携しながら子どもを育む教育をめざす方針のなかで、宮崎大学や近隣の大学生等からも広く公募するようになってきている。

それぞれの授業における主な役割は以下のとおりである。

○HRT…授業を進める。英語を話すモデルとなる。子どもを賞賛する。

○ALT…英語のモデルとなる。子どもに英語を教えたり賞賛したりする。

○GT…子どもに寄り添い活動を支援する。子どもを賞賛する。

つまり、HRTは子どもの実態に合った授業を計画し、ALTと子どもをつなぎながら活動を進めていく。英語を使うモデルともなるが、ALTとコミュニケーションを取ろうとする、あるいは英語を使ってみようとする姿勢を見せるモデルとなることも重要である。ALTは子どもにネイティブの英語をたっぷり聞かせる。覚えた英語を使ったり、ジェスチャーを駆使したりしてどうにか意志を伝えようとする必然性や通じたときの喜びは、日本語が通じない（とされる）ALTとの会話だからこそ生まれる。そんな中でGTは、個に寄り添って、活動をする子どものニーズに合わせた支援をしたり、具体的な評価の視点にそって子どもを賞賛したりする。GTは、教師でもALTでもない、保護者や学生といった、より子どもたちに近い存在の人物である。



子どもに寄り添うGT（右）

以上のように、主にGTの役割を子どもに寄り添い支援するものと大まかに設定していたが、これまでの実践から細かく分析すると、GTは次のような役割を果たしていることがわかる。

以上のように、主にGTの役割を子どもに寄り添い支援するものと大まかに設定していたが、これまでの実践から細かく分析すると、GTは次のような役割を果たしていることがわかる。

○精神面での支援

○HRT・ALTの指示に対するモデル

○積極的にコミュニケーションを図る対象

○活動の支援

○評価者

次に以上の役割について詳述する。

(1) 精神面での支援

GTは、外国語活動に対して消極的な子ども、前時の授業で不安を感じていた子ども、特別な支援を要する子どもなど個に寄り添って一緒に活動したり、言葉かけをしたりすることで不安を解消する。このために、毎回授業後にHRTとともに、気になる子どもについて情報交換をしたり、振り返りカード（後述）をチェックして不安や不満が見られる子どもを把握したりし、次回の授業ではさりげなくこれらの子どもをサポートするよう心がける。

また、ALTと話すことに対して不安や恥ずかしさを感じる子どもに対して、「○○先生（ALT）に話しかけてごらん?」「○○先生（ALT）に英語での言い方を聞いてごらん?」と

促したり、「一緒に話しかけてみよう」と共に活動を行ったりする。このような働きかけを行った子どもは、たいていALTとコミュニケーションを図る姿が見られる。また、その後、自己評価活動において「ALTとの会話」の欄の評価が高くなり（後述の評価と関連する）、自信につながっている。

(2) HRT・ALTの指示に対するモデル

子どもの側に入って、HRTやALTの指示に従って活動するモデルとなる。子どもより先に反応を示すのではなく、子どもの様子を見ながら、指示にとまどっていたり、英語で反応することに不安を感じていたりする場合に、近くに寄り添ってゆっくりと一緒に発音したり、大きな声で元気に発話したりする。これにより、子どもは不安が和らいで、一緒に口を開こうとする。

(3) 積極的にコミュニケーションを図る対象

活動やゲームと一緒に参加し、子どもとコミュニケーションの相手役となる。友だちとは異なる存在として、子どもがコミュニケーションを図る対象となる。

(4) 活動の支援

活動やゲームで表現や伝える方法、ルールにとまどっているときに助言をする。積極的な子どもは、自らHRTやALTに質問に行くが、わからないまま質問する勇気も持てず、自分の席に座ったままの子どももいる。そういった子どもがいないか細かく教室内に目配りし、不安が大きくならないうちにこちら側から助け舟を出す。

また、Show & Tellなど、全員の前で一人で発表を行う際にそばに寄り添う。不慣れた英語を用い、たった一人で発表を行うことに相当不安を覚える子どももいるが、GTがそばに寄り添い、時に難しい単語や文章と一緒に言うことにより、安心して発表できる。HRTではなくGTが寄り添うことによって、手伝ってもらったという感覚が軽減し、その子ども自身の自信へとつながっていく。

(5) 評価者

評価の視点にそって、客観的に子どもの活動を評価し、言葉をかける。子どもたちは、無意識のうちに「うまくしゃべることができた」「スラスラしゃべることができた」といったスキル面の評価に向かいがちである。そういった子どもたちの意識をコミュニケーション活動そのものに向けていくため、HRTやALTとともに、コミュニケーション活動についての賞賛を行う。

3 GTの支援によるコミュニケーション能力の育成

外国語活動におけるコミュニケーション活動は、子どもにとってさまざまな不安やリスクが伴う。母語においてもミスコミュニケーションが生じてしまうのに、未熟な外国語を使いながら、友だちや教師、あるいは日本語も日本的な価値観も通じないかもしれないALTと関わらなくてはならないという時間は、子どもにとって精神的な負担になりかねない。

そんな中、前項で述べたような役割をGTが果たしていることにより、次のような子どものコミュニケーション能力の素地が養われている姿が見られた。

○特別な支援を要する子どもの場合

筆者の一人である岩切が担任する6年生の学級には、特別支援学級との交流児童Aがいる。外国語活動の時間には日頃特別支援学級で学習するこの児童も交流学級とともに活動する。児童Aは、母語においてもコミュニケーションを図るうえで特別な支援を要する場合があり、まして英語では、困惑してしまう場面が多くなってしまいがちである。

GTは、活動の際にこの児童Aに寄り添い、一緒になって発音したり、英語を話したりしてきた。ふりかえりに「難しかった。」としか記すことのない児童Aが、GTと一緒にいる間笑顔を見せ、その子どもなりに耳に入った英語を繰り返す姿が見られるようになってきている。また、学級の子どもも、そんな児童Aに活動の中で話しかけたり、じっくり聞こうとしたりコミュニケーションを図ろうとする姿が見られるようになってきている。

○外国語活動に消極的な子どもの場合

同じく6学年の学級に、外国語活動に消極的な児童Bがいる。この子どもは外国語活動に対する意識調査においても、外国語活動は「好きでも、嫌いでもない」と答えている。日頃から大変おとなしく、他の教科等の授業でもあまり積極的に発表したり、コミュニケーションを図ろうとしたりする姿は見られない。

ある授業の前日に日記で以下のように記していた。

明日は、5時間目に英語があります。自分の行きたいところについて、そこでしたいことについて説明します。

英語は、難しいけど、頑張って覚えられるといいです。

その授業の日、「行ってみたい国を紹介しよう」という活動で、児童BはGTに連れ添ってもらいながら、ALTと1対1で話しに行った。そして前時に練習した表現を使って、ゆっくり確実に行きたい国を伝えた。ALT、HRTに賞賛された児童Bはとても満足そうで、その日のふりかえりでもALTの先生と話ができたと自己評価に花丸をつけていた。さらにその日の日記では、次のように記していた。

今日の5時間目の英語で、私は、カナダに行ってメープルシロップが食べたいと英語で話しました。話した人の行きたいところが違っていて楽しかったです。

おそらくHRTに連れ添われていれば、あくまで手伝ってもらったという意識が強く残って、ここまで自分の活動に自信をつけてはいないであろう。GTという存在が、子どもに自然に寄り添い自信をつけることができたと感じた。また、この児童Bは、英語を覚えなくてはならないという目的ではなく、コミュニケーションの中で相手と理解し合うことへの楽しみを実感することができた。つまり、この時間、外国語活動の目標に達成している姿が見られたことになる。



ALTと話す子ども

以上のようにGTの支援による、具体的な子どものコミュニケーション能力の素地が養われる姿が見られるようになってきている。

Ⅳ コミュニケーション能力の素地を育成する評価の方法

1 外国語活動における評価

小学校外国語活動では、「総合的な学習の時間」に国際理解教育の一環として導入された時代から、「数値による評価は行わない」ものとされてきた。平成13年に文部科学省から出された『小学校英語活動実践の手引』では、評価について次のように述べている。

「総合的な学習の時間」における評価については、この時間の趣旨、ねらい等の特質から、教科のように試験の成績によって数値的に評価するのではなく、活動や学習の過程や活動への参加の度合いや発表などで見られる学習の状況や成果について、子どものよい点や学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて、所見等の記述で評価することが求められている。

また、評価は、運営や指導の過程や結果を判断し、次の指導に役立てるという意味でも大切な活動である。小学校英語活動を効果的に実施するためには、様々な視点から評価を行うことによって、その特長の確認や改善点や課題等を明らかにする必要がある。(p.59)

具体的な評価方法については、①子どもの変容をとらえる視点、②保護者や教師からの評価の視点といった二つの視点から、「子どもの自己評価や相互評価」、「子どもや保護者に対するアンケート」、「教師の観察」という方法と、「英語活動のねらいが適切か」、「ねらいと方法がかみ合っているか」、「計画が年毎に密接な関係を持ちながら発展しているか」などの評価のポイントを列挙している(pp.59-60)。また、平成20年6月に文部科学省が外国語活動の導入にあたって小学校教員に配布した「小学校外国語活動 研修ガイドブック」では、①授業観察、②聞き取り、③チェック・リスト、④アンケート(質問紙法)、⑤「英語ノート」の点検といった評価方法が例示されている(p.33)。

このような文部科学省の方針を踏まえつつ、附属小学校外国語活動部では、次のような独自の評価方法を考えた。

2 附属小学校の外国語活動における評価のあり方

英語の技術を身につけること、つまりスキルの向上を目標としていない外国語活動において、附属小学校外国語活動部では、評価のあり方を次のように考えた。

○子どもが言語や文化に関心を抱いたり、自信をつけたり、課題を感じたりして、学習の意欲につながるものであるべき。

○コミュニケーション(「聞く」「話す」)を図る態度をイメージできるためのものであるべき。

しかし、子どもの外国語に対する意識調査において、外国語活動が好きであると答えていない子どもの実態として、「単語が覚えられないから」等という技能や知識面で自己評価する子どもが多く、「相手に伝わる声で話せた」など外国語活動として期待される、表現し合う態度面からの自己評価がなされていない傾向がある。子どもは、よりよくコミュニケーションを図りたいという思いが強いが、活動をとおして成長した自分のよさや課題を客観的な評価をもとにふりかえり、学ぶ意識を高めているとはいえない。

3 評価の方法の実際

そこで、前述した小学校段階でより重視すべき「コミュニケーション」に関連する能力につ

いて、より子どもが意識しながら活動し、客観的に自己をふりかえりながら自信をつけていくことができるよう自己評価の観点で以下のようにしぼった。

- 子どものふりかえりの項目（評価の視点）
- ①身振り手振り
 - ②声の大きさ
 - ③レスポンス（相槌、感想、復唱）
 - ④ALTとの会話
 - ⑤世界の窓

①②は主に話す立場にある場合の非言語コミュニケーションを含めたコミュニケーションを図る際の態度についての評価である。

③は、聞く立場にある場合の態度についての評価である。そして、④は臆することなく積極的に外国人の人と会話をする態度の評価であり、⑤は言語や文化についての気付きをふりかえる項目である。

以上のような項目をもとに、子どもは図1にあるふりかえりカードで授業の終末に自己評価を行っている。この際、自己評価の中に客観的な評価が加味されるように、活動をおして指導者は、これらの観点から子どもに賞賛の言葉をかけるようにしてきた。1時間の授業の中で全員が指導者から言葉をかけられるのは難しいこともあるが、単元をとおしてみれば、ほぼ全員の子どもが3人の指導者から何らかの観点で賞賛の言葉かけをしてもらっている。実際に賞賛してもらった項目について子どもは、項目に花丸をつける。賞賛されていない場合も自己評価し◎や○、△をつける。

子どもにとって、他者から賞賛されるのはもちろんうれしいことであり、外国語活動への意欲につながるが、評価の視点と賞賛を組み合わせることにより、子ども自身の評価の視点を示すことができた。すなわち、外国語活動でこだわっていくことは、言葉を覚えたり、英語を流暢に話したりすることではなく、これらのふりかえりのポイントであることが意識づけられてきている。

また、この自己評価は指導者にとってもメリットがあり、評価票をもとに指導者は、次時の学習の流れを組み立てたり、個別に支援する子どもを考慮したりすることができた。子どもへの支援の見通しは、GTとも事前に打ち合わせている。

3 フィードバックの方法

評価の在り方として、子どもが言語や文化に関心を抱いたり、自信をつけたり、課題を感じたりして、学習の意欲につながるものと考えからには、上述の評価から子どもに学習の意欲につながるフィードバックがなされなくてはならない。

評価の方法にもあげたとおり、指導者の評価の言葉かけを加味しながら子どもは自己評価を行っているのだから、その過程ですでに、子どもには自信をつけたり、課題を感じたりする評価はフィードバックされていると考える。つまり、指導者の評価を加味した自己評価を行う活

今日の活動のふりかえり

NO 月 日 名前

週に通った回数 ～英語で遊んだ回数、実内

※ 先生にほめられた ◎たいへんよかった ○よかった△もう少しがんばりたい

 声の大きさ	 ジェスチャーなど	 あいづち	 外国人の先生と	 世界の窓
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input style="width: 80px; height: 80px;" type="text"/>

スピークリ モザット

なぜ？

★ 次回に向けて一言！（次回がんばりたいこと、次回への希望）

図1 ふりかえりカード

り、子どもがより他者とのコミュニケーションを楽しみ、相手を思いやったさまざまなコミュニケーションの工夫や配慮を行うようになるということである。また、このような前提となる教師の姿勢があってこそ、「ジェスチャーを使って話そう」のような指導が、子どもに単なるコミュニケーションのテクニックと受け取られることなく、より効果的に行き届くと思われる。このような情意面の支援は、GTと評価を有機的に活用することにより、さらに効果的に実践できることがわかった。

2 GTの活用のあり方

これまで、授業を担当する指導者の役割については、その議論のほとんどがHRTやALT、JTEについてであった。HRTであれば、「主に授業を担当する」、ALTは「ネイティブ・スピーカーとして、子どもたちに生きた英語を提供する」、JTEであれば、「HRTやALTと協力しながら授業を進める」といったように、それぞれの役割について、多くの見解が示されてきた。一方で、Ⅲの1で述べたように、GTの存在が目されることはあまりなく、これまでにその「子どもに寄り添い支援する」という視点からの役割のあり方について、ほとんど議論がなされてこなかった。その理由の大きなものとしては、児童英会話教室などの講師や中学校英語教員以外のGTとは（これらはしばしばJTEとみなされるが）、外国語に堪能であるとか、海外滞在経験があるなど英語または国際理解に関連する専門性をもつ人材、あるいは特別な支援を必要とする子どもがいる場合に補助をする役割などが前提とされていたからだと思われる。

平成20年8月に告示された『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』の「指導計画の作成と内容の取扱い」においても、

(5)指導計画の作成や授業の実施については、学級担任の教師又は外国語活動を担当する教師が行うこととし、授業の実施に当たっては、ネイティブ・スピーカーの活用に努めるとともに、地域の実態に応じて、外国語に堪能な地域の人々の協力を得るなど、指導体制を充実すること。(p.15)

という表現がされており、外国語という専門性を持つ人材以外のGTはあまり想定されていないように見受けられる。

しかし、『学習指導要領解説』には、「児童が初めて出会う外国語への不安を取り除き、新しいものへ挑戦する気持ちや失敗を恐れない雰囲気を作り出すためには、豊かな児童理解と高まり合う学習集団作りとが指導者に求められる。(p.16)」といった記述も同時にされている。「不安を取り除き、新しいものへ挑戦する気持ちや失敗を恐れない雰囲気を作り出す」という点は、まさに本研究のめざした情意面からの子どもの支援であり、この点においてGTの活用のあり方を生かしていくことができると考える。

つまり、今回の研究により、外国語における専門性を重視するだけでなく、指導者でありながら、子どものサイドに立って学ぶモデルや寄り添い支えてくれるサポーターとしてのより重要な役割を見出すことができた。また、このようなGTの役割を前面に押し出すことにより、外国語力や外国生活の経験以外の資質（たとえば小学校段階の子どもをよく理解している地域の人や保護者、教員養成課程の学生など）をもったさまざまな人に外国語活動に関わってもらえることができるのではないかと考える。

3 評価のあり方

一般的な評価の機能について、藤田(2008)は、以下のように述べている。

「児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価」し「学習意欲の向上に生かす」のは評価の「動機づけ機能」である。その一方で、「指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行う」ことは評価の「診断機能」である。(p.58)

一方、外国語活動における評価については、Ⅳの1で述べたように、数値評価はしないという方針が英語活動導入当初より文部科学省から出されており、評価の目的として、①子どもの変容を知る、②実践の評価・改善があげられている。文部科学省が作成した「小学校外国語活動 研修ガイドブック」では、

小学校外国語活動の評価は、数値による評価は行わないことから、1つの手法に固執せず、多様な評価方法を用いながら総合的に行わなければならない。その際、児童の実際に合わせ、外国語活動を楽しく積極的に取り組ませるための評価についても考える必要がある。(p.34)

と記述されている。また、具体的な評価例のうち、コミュニケーションへの積極性に関する評価例として、「作成したオリジナル時間割を積極的に伝えようとする」「将来つきたい職業について、積極的に相手にたずねたり答えたりする」「プレゼンテーションの楽しさを感じ、多様な表現手法を習得しようとしている」が挙げられている。これらの評価ポイントも、授業時間やある単元において子どもが積極的にコミュニケーションに取り組んだかどうかという、態度や意欲を評価する視点をもっているが、本研究で開発した視点と方法は、子どもが次の時間や単元において、より積極的に他者とコミュニケーションを取りたいと思わせるためのものであり、「次につなげる評価」といえる。この意味で、従来の評価の視点よりも強く「動機づけ機能」を果たしている評価方法と言えるのではないか。

このように、子どもの情意面のサポートという外国語活動における方針を確立することにより、他者とのコミュニケーションへの動機付けという評価の視点が明確になり、より効果的な評価方法を生み出すことができたと考える。「コミュニケーション能力の素地を養う」という目標が掲げられた外国語活動において、今後求められる評価のあり方のモデルの一つになり得るのではないだろうか。

Ⅵ 今後の課題

子どもの情意面を支援するという実践の方向性は、今後も継続していく予定である。談話能力や方略能力をより養っていくための手立てや教師の言葉かけを今後検討し、評価についてさらに工夫を重ねていく必要を感じている。

GTの活用に関していえば、外国語活動の時間に不安等を持つ子どもがある程度決まってくるので、GTが寄り添う子どもが固定され、HRTがその子どもの授業中の支援をGTに任せきりになってしまう傾向がある。GTとHRTそれぞれの支援の在り方を考える必要があるだろう。また、子どもに寄り添い、より細やかな支援をしていくためには、ふだんの子どもの状況など、外国語活動の時間以外の子どもの様子も把握しておく必要があるが、週1回のボランティアで子どもたちの状況を知るのには限界がある。そのため、いかにHRTと連携・協力し、クラスの状況や子どもたちの状況などの情報交換を行っていくかが支援をスムーズにするカギとなるであろう。

小中連携という点でも、GT活用と評価の両方に考慮すべき要素がある。中学校の英語の授業において、小学校のGTのように一人一人に細やかな配慮が可能であるかは、学校の実態や

指導の体制・方法などによって異なるであろう。小学校でGTから支援を受け、精神的な不安が軽減されていた子どもが、中学校でGTの支援がなく不安を覚えるという可能性もある。細やかな配慮だけでなく、自らヘルプを求める手段・方法をさらに教えていく必要があるのではないだろうか。また、中学校では、広い意味でのコミュニケーション能力や国際理解に加えて、4技能をバランスよく学んで英語スキルを高めたり、意識的な文法学習をしたりすることも必要になってくる。今回開発した評価システムによって、コミュニケーションへの積極性や友だちとの関わりなどについて自らの目を向けだした子どもが、中学校での評価視点の違いに戸惑わないよう、中学校との連携を深める必要があると考える。

引用文献

- Canale, M. (1983) "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy" In J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds.) *Language and Communication*, Longman, pp. 2-27.
- Canale, M. and M. Swain (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing," *Applied Linguistics* 1(1) pp.3-47.
- 池田謙一 (2008) 「共有を意図的に進めるコミュニケーションー「寛容性」を育むことの大切さー」 *BERD*, No.11, pp. 2-6, BENESSE教育研究開発センター.
- 兼重昇 (2007) 「第2部 第4章 実践ー指導者と指導形態, よりよいチーム・ティーチングの進め方」 岡秀夫・金森強 (編著) 『小学校英語教育の進め方ー「ことばの教育」としてー』成美堂, pp.114-119.
- 小池生夫 (2002) 「英語力とはなにか」『英語展望』No.109, pp.8-11, ELEC.
- 藤田保 (2008) 「第1章 校長先生のための小学校英語基礎講座 (4) 小学校英語の内容と関連事項 評価についての考え方を理解しよう」吉田研作 (編著) 『21年度から取り組む小学校英語』教育開発研究所 pp.58-59.
- 文部科学省 (2001) 『小学校英語活動実践の手引』開隆堂.
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』東洋館出版.
- 文部科学省 (2008) 「小学校外国語活動 研修ガイドブック」.
- 文部科学省「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/001/07110606/001.pdf (検索日 2009/1/9)
- 柳瀬陽介(2008)「言語コミュニケーション力の三次元的理解」日本言語テスト学会, *JLTA Journal*, No.11, pp.77-95.