

# 小学校外国語活動・外国語科の「話すこと[発表]」における 児童のコミュニケーション能力の向上

ーコミュニケーション能力の明示的・暗示的指導，ペアやグループによる  
相互評価および協同学習に基づいてー

荒井徳久\*・下鳥美紀\*\*・田邊美咲\*\*\*・大場浩正\*\*\*\*

(令和5年1月31日受付；令和5年4月17日受理)

## 要 旨

本稿では、コミュニケーション能力の明示的・暗示的指導，ペアやグループによる相互評価，そして協同学習の5つの基本的構成要素を授業に取り入れ、児童の「話すこと [発表]」におけるコミュニケーション能力向上への効果を探った。4年生と6年生の質問紙調査，授業や相互評価の振り返りおよびパフォーマンステストの分析の結果，「話すこと [発表]」におけるコミュニケーション能力（社会言語学的能力と方略的能力）の向上と意識の変容が見られた。本実践では，発表の良い例・改善すべき例を示したり，相手意識をもてるように発表のポイントが記載されたカードを用いた。また，学習活動において児童一人ひとりに役割を与えたことで，学習に参加する必然性が生まれた。このようなことから，児童は，教師からの暗示的・明示的指導や促進的な相互交流により相手意識をもった発表ができるようになったと思われる。

## KEY WORDS

Primary School Foreign Language Activities and Foreign Language Studies 小学校外国語活動・外国語科，  
Communication Competence コミュニケーション能力，Cooperative Learning 協同学習

## 1 はじめに

現小学校学習指導要領（平成29年告示）では，外国語活動及び外国語の目標と内容において，従来までの「話すこと」が「話すこと [発表]」と「話すこと [やり取り]」の2領域に分けられた。『外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ』（文部科学省，2016）によると，国際的な基準であるヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages : CEFR）を参考に，「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」を一体的に育成するため，領域の変更を行ったことが分かる。さらに『外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（吉島・大橋，2004）によると，言語コミュニケーション能力における言語活動は，受容的言語活動（reception），産出（表出）的言語活動（production），（言葉の）やり取り（interaction），翻訳・通訳などの仲介活動（mediation）の4つに分かれる。そのうちの産出（表出）的言語活動が，小学校学習指導要領外国語活動・外国語における「話すこと [発表]」にあたると考えられる。さらに，吉島・大橋（2004）では，「産出的活動は学問の諸分野やいろいろな職業分野で（口頭での発表，研究書や報告書として）重要な機能を受け持っているし，特定の社会的価値（書類の内容，話の流暢さ，口頭発表のやり方についての全体的な評価）が付加される」（p. 14）と述べられており，「話すこと [発表]」におけるコミュニケーション能力を身につける価値は大きいことが分かる。

これらのことを踏まえ，小学校段階においても，「話すこと [発表]」におけるコミュニケーション能力を向上させ，自分自身の考えや気持ちを聞き手に分かりやすく伝えることのできる児童を育成していくことが求められる。そのためには，教師自身がコミュニケーション能力向上のための視点を持ち，児童にも意識してもらう必要がある。そこで，Canale and Swain（1980）とCanale（1983）が示したcommunicative competence（コミュニケーション能力）を参考に，コミュニケーション能力を構成する要素を明示的・暗示的に指導することには価値があると考えられる。さらに，これらの要素を評価の観点として共有し，ペアやグループ内で相互評価をすることも教育的に意義があると思われる。

しかしながら，ペアやグループ内で学習者同士が相互評価を行う際，お互いを尊重するようなよりよい人間関係の構築が前提となる。また，実際に発表活動を行う際には，発表に対する不安を軽減したり，発表の意欲を高めたりす

ることが重要である。つまり、授業において、望ましい人間関係の構築や、不安の軽減と意欲の向上につながる実践を取り入れる必要があるだろう。そのためには相互評価の活動を含め、様々な学習において、ペアやグループがお互いを高め合えるような協同的な取り組みが求められる。そこで、Johnson, Johnson, and Holubec (2002) が提唱している、協同学習の5つの基本的構成要素を授業に取り入れることとした。

本研究では、コミュニケーション能力の明示的・暗示的指導、ペアやグループによる相互評価、そして協同学習の5つの基本的構成要素を授業に取り入れ、児童の「話すこと [発表]」におけるコミュニケーション能力向上への効果を探っていく。

## 2 先行研究

### 2.1 コミュニケーション能力

Canale and Swain (1980) と Canale (1983) は、communicative competence (コミュニケーション能力) の構成要素を4つの下位能力、すなわち「文法的能力」「社会言語学的能力」「談話能力」および「方略的能力」と捉えた。また、泉 (2019, p. 80) は、これらの下位能力を以下のようにまとめている。

- (1) 文法能力 (grammatical competence) : 音声・語彙・統語・文法などの能力で、言語をつかさどる基礎になる。
- (2) 社会言語学的能力 (sociolinguistic competence) : 社会的に「適切」な言語を使用する能力で、相手によって使う言語や丁寧さなどが異なる。
- (3) 談話能力 (discourse competence) : 文と文とをつなぐ能力で、内容が一貫しているか、意味や文法がつながっているかなども含まれる。
- (4) 方略的能力 (strategic competence) : コミュニケーションにおいて問題が起こったときに処理する能力で、助けを求めたり言い換えたりすることが含まれる。

Savignon (1983) は、「文法的能力」「社会言語学的能力」「談話能力」および「方略的能力」の4つの構成要素は、学習の段階が進むにつれ、その割合が変化するものであると捉え、コミュニケーション能力のモデルを「逆さピラミッド」型で表している。さらに、松川・大城 (2008) は、日本の学校の現状を踏まえ、日本の外国語教育 (英語教育) のモデルを示した。そのモデルによると、小学校段階では、4つの能力のうち「社会言語学的能力」と「方略的能力」がより必要であると述べている。この提案に従えば、これらの能力を重点的に指導することが重要と言える。

### 2.2 相互評価

相互評価を行う際に、学級における学習集団を「学習コミュニティ」にしていくことが求められる。藤原・大西・加藤 (2007) において説明されているように、大塚 (2002) は、学習コミュニティを「何らかの部分で、同じ価値、同じ目標をもった、人の集合・つながり」と捉えている。そして目標については、評価目標と評価の観点を適切に設定し、その観点を共有する試みが行われている。このように相互評価を行う際には、漠然とした基準で相互評価を進めるのではなく、評価の観点を共有することが重要であると言える。

### 2.3 協同学習

Johnson, Johnson, and Holubec (2002) は、効果的な協同学習を生み出す授業を構成するために、以下の5つの基本的構成要素を提案した。

- (1) 肯定的相互依存 (互惠的な協力関係) : 個人の成功はグループの成功と結びついており、グループが成功すると個人も成功する。グループの目標を達成するために、お互いに助け合い、尊重し合うこと。
- (2) 促進的な相互交流 (対面的-積極的相互作用) : 課題の遂行のために、対面して、お互いに積極的に援助し合うこと。グループの各メンバーは、学ぶためのお互いの努力を認め、励まし合うこと。
- (3) 個人とグループの責任 : 目的達成に対する個人とグループの責任。グループの各メンバーがグループ活動に貢献する責任があることを自覚し、個人も仲間も確実に達成すること。
- (4) 社会的技能 (スキル) の獲得・使用 : グループのメンバーとうまく活動するために必要な、対人関係技能 (ソーシャル・スキル) やグループ・スキルを意識的に身につけること。
- (5) グループの改善の手続き (振り返り) : 個人と仲間の成果を評価すること。個人とメンバーのどの行為がグループに役立ち、どの行為が役立たなかったかを明らかにすること。

またOlsen and Kagan (1992) は、協同学習を「グループ学習活動であるが、そこではグループ内の学習者間の良

い人間関係に基づく情報交換によって学習が成立し、また、各学習者が自分自身の学習に責任をもち、仲間の学習を最大限に高めようとする」(p. 8)と定義している。したがって、単にペアやグループでの学習が協同学習となるわけではない。ペアやグループ内の学習者同士の人間関係を構築するような指導と活動によって、学習者同士が互いを信頼し、自分と仲間の学習に対して責任をもつようになる。このような協同学習を実現するためには、上記で示したような5つの構成要素を満たしたペアやグループ学習が必要となる。単元全体を通して、協同学習の要素を取り入れた授業を実践することで、望ましい人間関係が構築され、よりよい相互評価ができるようになるだろう。さらに、発表に対する不安の軽減と意欲の向上にもつながると考えられる。

### 3 実践方法

#### 3. 1 実践協力者

調査協力者は、新潟県内のA小学校4年生および6年生であった。相互評価については、児童たちの発達段階を踏まえ、4年生ではペアで、6年生では3人グループで行った。

#### 3. 2 実践内容

実践1の対象者は、第4学年19名であった。実践単元はLet's Try! 2のUnit 6 Alphabet「アルファベットで文字遊びをしよう」とUnit 7 What do you want?「ほしいものは何かな」であった。表1は、それぞれの単元の主な学習内容を示している。

表1 単元の主な学習内容（4年生）

時	Unit 6の主な学習内容
1	身の回りにある小文字のアルファベットに気づく。(協)
2	アルファベットを聞き取ったり、読んだりする。(協)
3	校内から小文字のアルファベットを探す。(協)(指)
4	小文字のアルファベットをペアで発表する。(協)(指)
時	Unit 7の主な学習内容
1	食べ物の言い方を知る。(協)
2	既習表現を使い、友達の好きな果物調査を行う。(協)
3	新出表現を使い、パフェに必要な材料を集める。(協)(指)
4	発表に向けて、友達と協力しながら練習をする。(協)(指)(評)
5	友達が喜ぶようなスペシャルパフェを発表する(パフォーマンステスト)。(協)(指)(評)

協：協同学習、指：明示的・暗示的指導、評：相互評価

実践2の対象者は、第6学年24名であった。実践単元は、Blue Sky elementary 6のUnit 5 What did you do last weekend? とUnit 6 I enjoyed school.であった。表2は、それぞれの単元の主な学習内容を示している。

表2 単元の主な学習内容（6年生）

時	Unit 5の主な学習内容
1	単元のゴールを知る。
2	昨日したことをグループで尋ね合う。(協)(指)
3	Small Talk(トピック:昨日したこと)(協)(指)
4	先週末したことをグループで尋ね合う。(協)(指)
5	Small Talk(トピック:先週末したこと)(協)(指)
6	発表のポイントを確認し、グループで相互評価しながら発表練習をする。(協)(指)(評)
7	留学生に最近のできごとを発表する(パフォーマンステスト)。
時	Unit 6の主な学習内容
1	単元のゴールを知り、学校行事の表現を聞く。
2	思い出の学校行事とその感想をグループで尋ね合う。(協)(指)
3	ALTの思い出の学校行事を知る。(協)(指)
4	思い出の学校行事とその感想などを尋ね合う。(協)(指)

5	オープンクエスチョンを用いて発表内容を深め、原稿を作成する。(協)(指)
6	グループで相互評価をしながら発表練習をする。(協)(指)(評)
7	ALTに思い出の学校行事を発表する(パフォーマンステスト)。

協：協同学習，指：明示的・暗示的指導，評：相互評価

コミュニケーション能力は、国際団体ATC21sによって定められた「21世紀型スキル」の一つでもあり、教育界でも注目され、その育成の価値は十分にあると思われる。しかし、コミュニケーション能力の捉え方やその要素は多岐に渡り、それらを全て指導することは難しい。そこで本実践では、外国語活動および外国語の「話すこと〔発表〕」の領域に絞り、コミュニケーション能力の中の社会言語学的能力と方略的能力に注目し、その向上を目指すこととした。その手立てとして、コミュニケーション能力の明示的・暗示的指導、ペアやグループによる相互評価および5つの基本的構成要素を取り入れた協同学習の3つを構想した。

社会言語学的能力に関しては、相手や場面に応じて、適切なコミュニケーションを図ることが求められる。社会言語学的能力の要素として、(1) 声の大きさ、(2) 目線、(3) 話すスピード、(4) ジェスチャーおよび(5) 発音の強弱を意識させることが必要であろう。また方略的能力に関しては、コミュニケーションにおいて問題が起こったときに、助けを求めたり、何らかの方略を用いたりすることで、円滑に発話を続けることが求められる。そこで、コミュニケーション能力の方略的能力の要素として、困ったときに「ジェスチャーで表現する」「つなぎ言葉を使う」「友達や先生に助けを求める」ことを意識させることが必要と考える。このようなコミュニケーション能力の要素を、発達段階に応じて、明示的・暗示的に指導することとした。

本実践では、上記で述べたようなコミュニケーション能力の要素を評価の観点とすることとした。これにより、児童たちは共有された観点に基づき、適切に相互評価を行うことで、学習コミュニティを形成し、互いのコミュニケーション能力を高め合うことができると考える。

### 3. 3 分析方法

#### (1) 質問紙調査の実施と分析

実践を行った4年生と6年生の児童を対象に、全20項目で構成した質問紙調査(5件法)を行った(表3参照)。これは、外国語教室不安尺度FLCAS(Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986)、英語授業不安尺度ELCAS(近藤・楊, 2003)および協同作業認識尺度(長濱・安永・関田・甲原, 2009)をもとに、「社会言語」「方略」「情意」「協同効用」「個人志向」および「互惠懸念」の6つのカテゴリから構成された。この質問紙を用いて実践前後の意識の変化を調査した。

表3 質問紙調査の内容

	質問内容	カテゴリ
1	外国語の授業中、みんなの前で一人で英語を発表するときは聞く人に伝わるように話すスピードを工夫して話している。	社会言語
2	外国語の授業中、みんなの前で一人で発表するときに目線を聞く人に送りながら発表をしている。	
3	外国語の授業中、みんなの前で一人で英語を発表するときに聞く人に伝わりやすいようにジェスチャーを使っている。	
4	外国語の授業中、みんなの前で一人で英語を発表するときは聞く人に伝わるように強く発音するところや弱く発音するところを意識している。	
5	外国語の授業中、英語の発表で困ったときに、友達や先生に聞いている。	方略
6	外国語の授業中、英語の発表で困ったときに、ジェスチャーやつなぎ言葉を使う。	
7	外国語の授業中、みんなの前で一人で発表することは楽しい。	情意
8	外国語の授業中、みんなの前で一人で発表するとき、みんながどう思っているか気になる。*	
9	外国語の授業中、みんなの前で一人で発表するとき、緊張する。*	
10	外国語の授業中、みんなの前で一人で発表して、まちがったらはずかしいと思う。*	
11	外国語の授業中、みんなでいろいろな意見を出し合うことは自分のためやみんなのためになる。	協同効用
12	外国語の授業中、グループのために自分ができることをするのは楽しい。	
13	外国語の授業中、一人で活動するよりも協同したほうが良い成果を得られる。	
14	外国語の授業中、仲間と協力するためには、仲間を信じるのが大切である。	
15	外国語の授業中、グループ活動は、他の人の意見も聞くことができるので自分の知識も増える。	
16	外国語の授業中、難しい問題も、みんなと引っしよにやればできるようになる気がする。	

17	外国語の授業中、みんなで話し合いをしていると、時間がかかる。*	
18	外国語の授業中、グループ活動をすると、必ず手ぬきをする人がいる。*	個人志向
19	外国語の授業中、みんなでいっしょに作業をすると、自分の思うようにいかない。*	
20	外国語の授業中、勉強が得意な人は、グループ学習をする必要がない。*	互恵懸念

\*反転項目

## (2) 振り返りシートの実施と分析

毎授業の最後に、振り返りの時間を設けた。振り返りシートは、5件法の質問項目と自由記述欄で構成された。自由記述欄には、①気付いたこと、学んだこと、発見したことと②仲間の頑張りやよかったことの観点を設けた。

## (3) ICレコーダーによる記録

学習活動の中でICレコーダーによる録音を行い、ペアでの会話の様子を分析した(4年生)。

## (4) パフォーマンステストの実施と動画分析

6年生の実践では、単元の終末に「話すこと[発表]」のパフォーマンステストを実施した。本研究が、コミュニケーション能力の向上にどのように影響したかを考察するために、事前・事後のパフォーマンステストの動画分析を行った。また、客観性を担保するために、表4に示したルーブリック評価に基づいて分析を行った(括弧内は点数)。

表4 パフォーマンステストの評価のためのルーブリック

	声	目線	ジェスチャー
A (3)	相手に分かりやすいように間に気をつけながら、はっきりと大きな声で発表している	相手と目線を合わせながら発表している	話に合わせてタイミングよくジェスチャーを使っている
B (2)	部分的に間に気をつけたり、ところどころ聞こえない声で発表したりしている	ところどころ目を落としながら発表している	ジェスチャーを使っているが話に合っていないかったり、タイミングがずれたりしている
C (1)	聞き取りにくく、相手に分かりにくい間で発表している	相手を見ないで下を向いて発表している	ジェスチャーを使っていない

# 4 結果と考察

## 4.1 実践1(4年生)の結果と考察

表5は、事前・事後の質問紙調査において、統計的検定(対応のあるt検定)の結果、有意な変化を示した項目の平均値(M)と標準偏差(SD)およびp値を示している。社会言語学的能力に関する項目3では、2.11から3.89( $t=3.54, p<.01$ )、方略的能力に関する項目6では、3.00から4.37( $t=4.19, p<.01$ )へと有意に上昇した。協同効用に関する項目12では、4.84から4.47( $t=1.93, p<.10$ )と減少し、有意傾向が確認された。また、個人志向に関する項目17では、事前・事後の平均値が3.00から2.00( $t=2.34, p<.05$ )と有意に減少した。児童同士の会話と振り返りの

表5 事前・事後の質問紙調査の平均値(M)と標準偏差(SD)

質問項目	事前M(SD)	事後M(SD)	p値
3	2.11(1.48)	3.89(1.37)	.002
6	3.00(1.30)	4.37(0.74)	.000
12	4.84(0.36)	4.47(0.88)	.069
17	3.00(1.59)	2.00(1.34)	.030

表6 児童の振り返り

- ・ジェスチャーを使うと伝わりやすいと分かりました。
- ・次の発表をするときに、ジェスチャーも加えて発表したいです。
- ・ペアの人の発表を聞いて、アドバイスすることができました。

記述から、項目3に関しては、発表時に聞き手を意識してジェスチャーを取り入れる児童が多くいたことが明らかとなった。これは実践において、ジェスチャーの指導を取り入れたことによる効果だと推察できる。その理由としては、発表のデモンストレーションの際に、児童たちがジェスチャーの有無に気づいたこと、協同学習による発表練習で児童同士が助言し合う姿が確認できたからである。表6は振り返りからの抜粋であり、発表時のジェスチャーに対する肯定的な意見や積極的に使用しようという意識が確認できる。

項目6に関する指導は、4年生の実践では行っていない。しかしながら、有意な変化が確認された要因としては、ジェスチャーの指導により困ったときも使えそうという見通しを立てることができたからだと思われる。また、パフォーマンステスト後の動画視聴と今後の発表に向けた内省を行ったことが影響したと考えられる。項目17では、

「みんなで話し合いをすると、時間がかかる」と考える児童の割合が減少したことが明らかとなった。その理由として、話し合い場面での時間の管理とみんなで協力する必然性のある活動の設定による影響であることが、授業観察から推察できる。項目12では、「グループのために自分ができることをするのは楽しい」と考える児童の割合が減少したことが明らかとなった。これは、英語の得意な子ばかりがいつも友達を助けているため、活動の負担が大きくなってしまったことと、発表活動が最終的に一人だったため、協同による自身への還元や教師による協同の価値付けが不十分だったことによるものかも知れない。

表7は、質問紙調査における統計的検定（対応のある $t$ 検定）の結果、実践後に有意に変化した児童の中から抽出された児童の平均値（ $M$ ）と標準偏差（ $SD$ ）を示している。実践後に平均値が高くなった児童Aと児童Bの授業中の会話や振り返りから、①友達と相談しながら練習を進めたこと、②促進的な相互交流がみられたことが分かった（表8参照）。対象児童はパフォーマンステストにおいて、話すスピード、ジェスチャー、目線および音量を意識して発表することができていた。

他方で平均値が下降した児童Cは、もともと英語が得意であり、児童Cがペアの児童に指摘をしたり、発表の仕方を考えたりする場面が多く、互恵的な関係性でなかったことが授業中の会話から分かった（表9参照）。また、実践前後のパフォーマンステストを比較すると、実践前から声の大きさや目線に気を配れている様子があったため、授業実践の効果が表れなかったことが考えられる。

これらのことから、協同学習を活用してコミュニケーション能力の向上を図るためには、協同の価値付けと、協同学習が他者のためだけでなく、自分にも還元することを感ぜられるようにすることが課題として残った。

#### 4. 2 実践2（6年生）の結果と考察

表10は、事前・事後の質問紙調査において、統計的検定（対応のある $t$ 検定）の結果、有意な変化を示した項目の平均値（ $M$ ）と標準偏差（ $SD$ ）および $p$ 値を示している。社会言語学的能力に関して平均値が事前から事後において有意に上昇した項目は、項目1（ $t=3.13, p<.01$ ）、項目2（ $t=3.19, p<.01$ ）、項目3（ $t=5.02, p<.01$ ）および項目4（ $t=4.28, p<.01$ ）であった。発表時の情意に関しては、項目9の平均値が事前から事後において有意に上昇し（ $t=2.84, p<.01$ ）、項目7では有意に上昇する傾向が認められた（ $t=1.73, p<.10$ ）。協同効用に関しては、項目11（ $t=1.81, p<.10$ ）と項目12（ $t=1.85, p<.10$ ）において、平均値が事前から事後において有意に上昇する傾向が見られた。これら以外の項目では、平均値の有意な変化は認められなかった。

振り返りの記述においては、社会言語学的能力に関する記述が数多く見られた。発表練習の際、明示的・暗示的に指導した発表のポイントを押さえられているかグループで相互評価したことで、児童は「自分は何ができて何が足りないのか」を把握することができたと考えられる。また、発表後に、発表のポイントを押さえた発表ができたかだけでなく、自分の発表が相手に伝わったかどうかを意識した記述や、友達の発表を見てジェスチャーを用いることの良

表7 質問紙調査の結果から抽出された児童の結果

児童	事前 $M$ ( $SD$ )	事後 $M$ ( $SD$ )	$p$ 値
A	3.42 (1.72)	4.85 (0.51)	.007
B	3.85 (1.45)	4.71 (0.69)	.027
C	3.57 (1.49)	2.85 (1.64)	.011

表8 児童Aと児童Bの会話

児童B：発表するときさ、私がワークシートを持ってから、それを見ながらやるって感じは？その方が、目線あがりやすい。

児童A：わかった。

児童B：最初なんて言うんだっけ？

児童A：This is a special parfait

児童B：This is a special parfait for ○○さん。

表9 児童Cとそのペア児童Dの会話

児童D：（発表練習を終えて）言いたいことある？

児童C：あのさ、例えばさ、two peaches and two orangesって言うてみて？

児童D：言わない。

児童C：そっちの方がいいと思うんだよね。だって、何個あるかわかりやすい？

児童D：This is a special parfait for ○○さん。This is two peaches.

児童C：This is いりません。

児童D：あ、そうだった。

表10 事前・事後の質問紙調査の平均値( $M$ )と標準偏差( $SD$ )

質問項目	事前 $M$ ( $SD$ )	事後 $M$ ( $SD$ )	$p$ 値
1	3.37 (0.75)	3.87 (0.92)	.004
2	2.83 (1.06)	3.58 (0.90)	.004
3	1.41 (0.64)	2.62 (1.34)	.000
4	2.37 (0.80)	3.04 (1.05)	.000
7	2.20 (0.64)	2.62 (1.18)	.096
9	4.08 (1.03)	4.62 (0.56)	.009
11	4.08 (0.81)	4.33 (0.79)	.082
12	3.37 (1.14)	3.79 (0.81)	.076

さへの気付きが見られた記述もあった（表11参照）。発表時の情意面について、項目7で高くなる傾向が認められた。これは、発表後に相手からフィードバックをもらったことで、児童が相手に伝えたかったことが伝わったと実感できたためであると考えられる。一方で、項目9「1人で発表するとき、緊張する」では有意な上昇が認められた。外国語不安の要素に、他人からの評価に対する不安など、否定的な評価に対する不安がある（Horwitz et al. 1986; 飯村, 2016）。発表時に発表のポイントについて相互評価を行ったことにより、「緊張する」というネガティブな感情が強くなった可能性もある。

また、協同効用については、項目11と項目12で高くなる傾向が認められた。これは学習活動に協同学習を取り入れたことの効果であると思われる。発表練習での相互評価において、発表のポイントチェック係や言語活動でのサポート係など、個人に役割を与えたことにより、活発な相互交流が生まれ、互いの学習に生かされたことが振り返りからも推測される（表12参照）。

表11 社会言語的能力に関する記述内容

- ・友達がジェスチャーをしながら話していても伝わりました。
- ・聞こえやすい声の大きさ、スピードを考えて言えるようにがんばりたいです。
- ・大きな声で〇〇先生（ALT）に伝わるように発表できてよかったです。

表12 協同学習に関する記述内容

- ・友達に言い方を教えてもらいました。少しだけ質問する時の言い方を覚えて言うことができました。
- ・友達が言い方に困っているとき教えてあげられてよかったです。

表13 事前・事後パフォーマンステストの平均値 (M) と標準偏差 (SD)

観点	事前M (SD)	事後M (SD)	p値
声・目線・ジェスチャーの全体平均	1.39 (0.18)	2.35 (0.41)	.000
声	2.13 (0.52)	2.83 (0.37)	.000
目線	1.04 (0.20)	2.13 (0.53)	.000
ジェスチャー	1.00 (0.00)	2.08 (0.10)	.000

表13は、事前・事後のパフォーマンステストの評価の平均値 (M) と標準偏差 (SD) および統計的検定 (対応のあるt検定) の結果 (p値) を示している。声・目線・ジェスチャーの評価の全体平均値は1.39から2.35 ( $t=-0.35$ ,  $p<.01$ ) へと有意に上昇した。また、3観点別の結果として、声に関する評価の平均値は2.13から2.83 ( $t=-5.560$ ,  $p<.01$ )、目線に関する評価の平均値は1.04から2.13 ( $t=-9.09$ ,  $p<.01$ )、そしてジェスチャーに関する評価の平均値は1.00から2.08 ( $t=-5.11$ ,  $p<.01$ ) へと有意に上昇した。授業実践において、個人に役割を与え、自分だけでなく相手の学習にも責任をもてるような協同学習や発表練習においてパフォーマンステストの観点で互いに評価し合う相互評価、および単元を通した明示的・暗示的指導の効果であるとも推察する。以下では、協同学習や相互評価を取り入れた授業における、児童の振り返りからこれらの結果を考察する。

声の観点で評価が高くなったが、協同学習と相互評価の効果によると思われる振り返りが見られた。協同学習を行った授業の振り返りに「〇〇さんがはっきりと聞こえる声で発表できていて「いいな」と思いました。」(児童A) とあったことから、グループの促進的な相互交流によって声に関する気付きがあったことが分かる。また、相互評価を行った授業の振り返りに「聞こえやすい声の大きさ、スピードを考えて言えるようにがんばりたいです。」(児童B) などの記述があったことから、友達からの評価により自分の発表を客観的に捉えることができ、事後のパフォーマンステストでは事前から改善することができたと思われる。

目線の観点における評価の上昇については、相互評価と暗示的指導の効果によると思われる振り返りが確認された。相互評価を行った授業の振り返りに「ワークシートを見て発表したけど、本番では見ずに発表したいです。」(児童C) とあり、相互評価において目線を上げることができなかったことを友達の評価によって可視化されたことが要因の一つにあると考える。これにより、本番では改善しようとする姿勢が見られ、実際のパフォーマンスで改善されたのではないだろうか。また、協同学習の際に配布した役割カードに気を付けるポイントの1つとして目線を示したことで、暗示的に児童へ働きかけたことも要因の一つにあると考える。

ジェスチャーの観点に関しては、協同学習と相互評価および明示的・暗示的指導の効果によると思われる振り返りが見られ、大きくジェスチャーをして伝えようとすることの良さに気付いたようである。相互評価を行った授業の振り返りに「スピードはいいと思ったけど、ジェスチャーができてないのでできたらしたいです」(児童F) とあり、相互評価によって改善点が明確になり、発表場面ではジェスチャーを効果的に用いることができたのではないだろう

か。また、ALTがジェスチャーを用いながら話すことが暗示的指導により、「〇〇先生（ALT役の留学生）もジェスチャーを使っていて、英語は分からないけどジェスチャーで分かった気がしました。」（児童G）という振り返りが見られ、児童がジェスチャーをしながら話すことによる効果を実感できたことも要因の一つとして考えられる。

#### 4. 2. 1 個人の分析と考察

##### (1) 声に関する評価が上がった児童について

6年全体の事前・事後のパフォーマンステストの評価の伸びが平均を上回った児童は15名だった。その内訳は、事前から事後で評価が2から3であった児童は13名、1から3だった児童は2名であった。事前から事後で評価が1から3伸びた児童の考察に必要なデータである振り返りが少ない児童もいたことから、事前から事後で評価が2から3に伸びた児童も取り上げることにする。事前から事後で評価が1から3に上昇した児童Hは、協同学習を取り入れた授業の振り返りに「ペアの人が答えるとき、きこえる声でいていました。」とあり、友達が相手を意識した声量で話していることに気が付いたと思われる。また、「すらすらいえるようになりたいです」という発表練習において相互評価を取り入れた授業の振り返りから、スピードを改善しようとしており、事後のパフォーマンスにおいて改善が見られた。また、事前から事後で評価が2から3に伸びた児童Iは、「すらすらと質問したり答えたりしたいです」「前よりも、すらすら言えてよかったです」などの振り返りから、特に2単元目においてスピードに意識して取り組んでいたことが分かる。また、相互評価を取り入れた授業の振り返りに「すらすら言えるようになってよかったです。友達も考えながら、ゆっくり言っていてとてもよかったです。」とあることから、単元を通して意識していたスピードについて児童が自らの成長を確認できただけでなく、友達への評価を通して相手を意識したよりよいスピードを考えるきっかけになったとも言える。上記により、児童Iは事後のパフォーマンスに活かすことができたのだと考察する。

##### (2) 声に関する評価が変わらなかった児童について

6年全体の事前・事後のパフォーマンステストの評価が変わらなかった児童は9名であった。その内訳は、事前・事後で評価が2だった児童は4名であり、3だった児童は5名であった。事前・事後で評価2だった児童Jは、「すらすらいえた」「つかえないようにいう」などの振り返りから、2単元を通してスピードを意識して取り組んでいたことが分かる。また、質問紙調査の項目1について事前から事後で3から5に上昇したことから、事前と比較してスピードをより意識して発表に取り組むようになったことが見て取れる。相互評価を取り入れた授業の振り返りでは「もうちょっと声を大きくしたいです。」とあり、友達から評価をしてもらうことで改善点が明確になり、声の大きさを改善しようとしていたが、事後のパフォーマンスにおいて声量の改善は見られなかったため、評価が伸びなかったのであろう。事前・事後で評価が3だった児童Kも児童Jと同様に、「〇〇さんがすらすらとっていてすごいと思った」「もっとすらすらいえるようにがんばりたいです」などの振り返りから、2単元を通してスピードを意識していたことが分かる。加えて、相互評価を取り入れた授業での振り返りには「〇〇さんが聞こえやすい声でいてよかったです」とあり、友達の発表練習を評価したことで声量も意識し、事前のパフォーマンステストと同様に事後のパフォーマンスにおいてもはっきりと聞こえる声で発表することができたと考えられる。

##### (3) 目線に関する評価が上がった児童について

6年全体の事前・事後のパフォーマンステストの評価の伸びが平均を上回った児童は5名だった。5名全員、事前から事後で評価が1から3に上がった。児童Kは、発表練習に相互評価を取り入れた授業での振り返りに「次は、紙を見ないでいえるようにしていきたいです。」とあり、友達に自分の発表を評価されたことによって改善点が明らかになったことが分かる。そして、事後のパフォーマンスでは発表相手に視線を向けて発表できるようになった。また、児童Dは、協同学習を取り入れた授業の振り返りに「相手の目を見て言いたいです。」とあり、協同学習の際に配布した役割カードに示した発表のポイントが影響した可能性がある。また、相互評価を取り入れた授業の振り返りには「できるだけ顔を上げてできました。」という記述があった。目線を意識するきっかけを与えたことで、児童Dは目線への意識を継続しながら学習に取り組むようになり、事後のパフォーマンスにも表れたと考察する。児童Hは、Unit 5の発表後の振り返りで「発表をするときに顔をあげないで発表していたので、次に発表するときに顔を上げて発表したいです。」とあり、自分の発表を俯瞰して自ら改善点を見つけたことで、事後のパフォーマンスが改善されたと思われる。

##### (4) 目線に関する評価が変わらなかった児童について

事前・事後で評価に変化が見られなかった児童は3名だった。その内訳は、事前・事後で1だった児童が2名、2だった児童は1名である。評価が1と変わらなかった児童Jは、質問紙調査の項目2について事前から事後で1から4に上昇し、発表場面で目線を意識できるようになった一方で、事前と事後のパフォーマンスに変化は見られなかつ



た。児童Jはスピードを特に意識して単元の学習に取り組んでいたため、目線に気を配れなかった可能性がある。事前・事後で評価が2と変わらなかった児童Lは、質問紙調査の項目2についても事前・事後で4と発表場面での目線への意識に変化はなかった。振り返りに、目線に関する記述はなかったが、声の大きさスピードやジェスチャーに関する記述が多くあったことから、特に声やジェスチャーを意識して学習に取り組んでいたと思われる。そのため、児童Lは目線への意識を高めることが難しかったと思われる。

#### (5) ジェスチャーに関する評価が上がった児童について

6年全体の事前・事後のパフォーマンステストの評価の伸びが平均を上回った児童は13名だった。13名全員が事前から事後で評価が1から3に上がった。児童Eは、質問紙調査の項目3において、事前から事後で評価が1から3に上昇したことから、ジェスチャーを用いて発表しようとする意識が向上したことが分かる。相互評価を取り入れた授業の振り返りに「ジェスチャーを入れられなかったので、明日はジェスチャーをしたいです。」とあり、相互評価がジェスチャーへの意識を高めたことも考えられる。協同学習を取り入れた授業の振り返りで「〇〇さんが大きくジェスチャーをされていてよかったです。」という記述があったことから、児童Eは友達からジェスチャーへの気付きが得られたことが考える。さらに、「〇〇先生(ALT)のようにジェスチャーをつけたり声に強弱をつけたりしたいです。」というジェスチャーの観点が含まれた児童Eの振り返りから、授業実践を通じて行った明示的・暗示的指導がALTの用いるジェスチャーに目を向け、学ぼうとしていた可能性がある。これらのことから、児童Eは相互評価と協同学習、及び明示的・暗示的指導が発表場面でのジェスチャーの使用に影響したと思われる。

#### (6) ジェスチャーに関する評価が変わらなかった児童について

事前・事後のパフォーマンステストの評価に変化が見られなかった児童は11名だった。11名全員が事前・事後で評価1であった。振り返りから、声の観点に含まれる間や声の大きさ、並びに目線を意識していた児童が多くいたことから、ジェスチャーまで意識することができなかつたことが要因の一つとして考えられる。また、ジェスチャーを取り入れた発表ができなかつた要因として発表場面での緊張も考えられる。Unit 5の発表後の振り返りに「ジェスチャーをしながら発表するのは最初は「簡単でしょ。」と思っていただけ本番になるときん張してできませんでした。次はジェスチャーをできるようにしたいです。」(児童A)という記述が見られた。「私はジェスチャーをして発表することができなかつたけど、友達がジェスチャーをしながら話していてとても伝わりました。」(児童I)とジェスチャーを用いて発表することの良さに気付く児童もいたが、事後のパフォーマンステストでの変化が見られなかつた。

## 6 まとめ

本研究では、コミュニケーション能力の明示的・暗示的指導、ペアやグループによる相互評価、そして協同学習の5つの基本的構成要素を授業に取り入れ、児童の「話すこと[発表]」におけるコミュニケーション能力向上への効果を探った。4年生と6年生の質問紙調査、授業や相互評価の振り返りおよびパフォーマンステストの分析の結果、「話すこと[発表]」におけるコミュニケーション能力(社会言語学的能力と方略的能力)の向上と意識の変容が見られた。本実践では、発表の良い例・改善すべき例を示したり、相手意識をもてるように発表のポイントが記載されたカードを用いた。また、学習活動において児童一人ひとりに役割を与えたことで、学習に参加する必然性が生まれた。このようなことから、児童は、教師からの暗示的・明示的指導や促進的な相互交流により相手意識をもった発表ができるようになったと思われる。

一方で、課題として2点挙げられる。1つ目は、本実践が、両学年において、児童の発表時における情意面に効果的に作用しなかつたことである。今後も継続して発表活動に取り組むとともに、温かな関係を築きながら聞き手の望ましい態度の育成が求められるだろう。2つ目は、学習活動における互恵的な協力関係を築くことができなかつたことである。教師が協同することの価値付けを行い、協同する必然性のある学習活動をデザインしていくことが大切だと考える。今後は、さらなるコミュニケーション能力の向上を図るため、「話すこと[やり取り]」にも焦点を当てて実践していきたい。

## 謝辞

本実践は、A小学校校長をはじめ、教職員の皆様のご理解とご協力のもと実施することが出来ました。この場を借りて心より感謝の意を表します。

## 参考文献

- 飯村文香 (2016). 「日本人英語学習者のプレゼンテーションと不安－プレゼンテーションコンテストの効果検証－」『関東甲信越英語教育学会誌』30巻, 71-84.
- 泉恵美子 (2017). 「小学校英語における児童の方略的能力育成を目指した指導」『京都教育大学教育実践研究紀要』第17号, 23-33.
- 泉恵美子 (2019). 「2章2節 コミュニケーション能力とその指導」樋口忠彦・泉恵美子・加賀田哲也編著『小学校英語内容論入門』(pp. 78-86). 研究社.
- 今井典子・高島英幸 (2015). 『小・中・高等学校における学習段階に応じた英語の課題解決型言語活動：自律する言語使用者の育成』東京書籍.
- 大塚雄作 (2002). 「高等教育における評価の諸要素とその機能－改善指向の評価文化の形成に向けて－」『大学評価』1, 27-66.
- 川村一代 (2020). 「外国語（英語）科におけるSmall Talkの指導 小学校での実践と中学校への提言」『皇學館大学紀要』58, 110-135.
- 近藤真治・楊 瑛玲 (2003). 「大学生を対象とした英語授業不安尺度の作成とその検討」『JALT Journal』25 (2), 187.
- 長濱文与・安永 悟・関田一彦・甲原定房 (2009). 「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』57, 24-37.
- 新潟県教育センター英語教育推進チーム (2018). 『小学校外国語科CAN-DOリストを活用したバックワードデザインによる授業づくりパンフレット』<https://www.nipec.nein.ed.jp/subject/gaikokugo/1elementary/brochure/es-brochure.pdf>
- 藤原康宏・大西 仁・加藤 浩 (2007). 「学習者間の相互評価に関する研究の動向と課題」『メディア教育研究』第4巻, 第1号, 77-85.
- 松川禮子・大城 賢 (2008). 『小学校外国語活動 実践マニュアル』旺文社.
- 文部科学省 (2016). 『外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ』  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377057\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377057_1_1.pdf)
- 吉島 茂・大橋理枝訳 (2004). 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-14). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. International Book Company. [石田裕久・梅原巳代子訳 (2010). 『学習の輪：学び合いの協同教育入門』二瓶社]
- Olsen, R. E. W-B., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (Ed.). *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp. 1-30). Prentice Hall Regents.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice, Texts and contexts in second language learning*. Addison-Wesley Publishing Company.

# Improving communicative competence in primary school foreign language speaking (presentation) activities

Norihisa ARAI\* · Miki SHIMOTORI\*\* · Misaki TANABE\*\*\* · Hiromasa OHBA\*\*\*\*

## ABSTRACT

This study examined the effects of the explicit and implicit teaching of communicative competence, pair and group peer assessments, and the five basic cooperative learning components on primary school foreign language speaking (presentation) communicative competence improvement. The questionnaire results, performance test analyses, and peer assessments indicated that there were sociolinguistic and strategic communicative competence improvements and positive changes in the attitudes toward speaking (presentation). Good presentation examples as well as examples that needed improvement were shown to the students, and cards with presentation points were used to raise student awareness. Giving each student a learning activity role was also found to increase learning participation and the sense of partnership developed from the implicit and explicit teaching and the facilitated interactions with the teacher appeared to encourage students when making their presentations.

---

\* Shimogo Town Asahida Elementary School \*\* Myoko City Arai Chuo Elementary School

\*\*\* Niigata City Shichikuyama Elementary School \*\*\*\* Humanities and Social Studies Education