

小学校中学年の外国語活動における
相手に配慮した話し方・聞き方の指導

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 授業力高度化コース
186022 古谷 京子

小学校中学年の外国語活動における 相手に配慮した話し方・聞き方の指導

古谷 京子
授業力高度化コース

要約：平成29年告示の学習指導要領では、小学校中学年外国語活動の目標における「相手への配慮」は、コミュニケーションを図る上で重要とされている。本研究では、筆者が小学校第3学年の学級で行った、話し方・聞き方のポイントを意識した外国語活動の授業実践を分析し、小学校中学年の発達段階に応じた相手に配慮した話し方・聞き方の指導の在り方について考察した。授業実践の課題を明らかにするため、話し方・聞き方についての事前・事後アンケートと振り返りシートを分析した。その結果、①児童が相手に配慮した話し方・聞き方を具体的な項目で振り返り、次回の授業への意欲付けとなったこと、②相手の目や顔を見て話したり聞いたりすることができた児童を確認できたことという成果があった。課題は、①話し方・聞き方といった行動を視覚化すること、②話し方・聞き方を段階的に指導すること、③話し方・聞き方の評価に具体的な基準を設けることを挙げた。

キーワード：小学校中学年、外国語活動、相手への配慮、話し方・聞き方、発達段階

1. はじめに

平成29年に告示された学習指導要領では、小学校中学年から「聞くこと」「話すこと」を中心とした外国語活動が導入された。その理由として、文部科学省（2018a）は、「①音声中心で学んだことが、中学校の段階で音声から文字への学習に円滑に接続されていない、②日本語と英語の音声の違いや英語の発音とつづりの関係、文構造の学習において課題がある、③高学年は、児童の抽象的な思考力が高まる段階であり、より体系的な学習が求められる」というこれまでの小学校英語教育の課題を指摘している。

外国語活動の目標は、「①何を理解しているか、何ができるか（生きて働く『知識・技能』の習得）」、「②理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成）」、「③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生

を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養）」の3つの柱に基づき、整理されている。外国語活動の目標を以下に示す。

- （１）外国語を通して、言語や文化について体験的に理解を深め、日本語と外国語との音声の違い等に気付くとともに、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむようにする。【知識及び技能】
 - （２）身近で簡単な事柄について、外国語で聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地を養う。【思考力、判断力、表現力等】
 - （３）外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。
- 【学びに向かう力、人間性等】（文部科学省、2018a）

中央教育審議会答申（2016）では、「学びに向かう力、人間性等」の涵養を重視し、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」の資質・能力をどのような方向性で働かせていくかを決定づける重要な要素としている。文部科学省（2018a）によると、外国語活動の目標の中に「相手に配慮しながら」という言葉を入れたのは、「言語は通常、人との関わりの中で用いられるため、他者を尊重し、聞き手・読み手・話し手・書き手に配慮しながらコミュニケーションを図ることが求められることからである」としている。菅（2017）も、「『相手に配慮しながら』という言葉は、多様な考え方や価値観をもった人たちと円滑にコミュニケーションを図る上で、とても重要な考え方である」とし、「初めて外国語と出会う中学年段階から、この『相手に配慮する』コミュニケーションを繰り返し経験させることで、普段の日本語によるコミュニケーションの質も高めていきたい」としている。

小学校中学年の特徴として、稲波ほか（2007）は、「①思考が具体から抽象へ移行していく時期 ②自立へ出発（自分を認識）する時期 ③集団自治（ギャングエイジ）の出発の時期」だと述べている。また、滝口・吉川（2014）は、「同性の同年齢児で構成され、排他性・閉鎖性が強い」といわれる「ギャンググループ」を形成し、「所属する仲間集団のメンバーに対する態度と他の児童に対する態度が大きく異なる児童がいる」ことを指摘している。同時に、「仲間と継続した関係をもつことにより、さまざまな対人的スキルを獲得する機会を得る」としている。意識が仲間や友達に向けられる中学年では、授業中の発言の様子も変化する。村野井（2009）は中学年になると「発言の際に、体の向きを変え、声を大きくして『みんな』へ話すことができるようになる」としている。また、教師には「話し手の児童に聞き手のことを意識させたり、向きを変えさせる。聞き手側の児童たち

へも、話し手に集中するように声をかける」という役割があると述べている。

渡辺（2011）は、「自分と他人、主観的な自分と客観視できる自分、時間の軸の中での今の自分と未来の自分、など、ものごとを相対化させてみるといった高次の認識が可能になってきます」と述べている。一方で、「質的な変化が、スムーズに移行できる人と、停滞してしまう人との分かれやすく、全体的には、不安定になる時期」と述べ、「認識の枠組みがステップアップできるように、適切な支援が必要なときです」としている。

このように、友達に対する関わり方の変化がみられる中学年の児童にとって、外国語活動を通して相手に配慮した話し方・聞き方を指導することは重要だと考える。指導に当たっては、認識の枠組みが移行期である中学年の発達段階に応じた工夫が必要である。

そこで、本研究では、筆者が小学校第3学年の学級で行った、話し方・聞き方のポイントを意識した外国語活動の授業実践を分析し、小学校中学年の発達段階に応じた相手に配慮した話し方・聞き方の指導の在り方について考察する。

2. 「学びに向かう力、人間性等」の捉え方

文部科学省（2018b）は、「学びに向かう力、人間性等」に関して、「児童一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する力、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる」と述べ、「こうした力は、社会や生活の中で児童が様々な困難に直面する可能性を低くしたり、直面した困難への対処方法を見いだしたりできるようにすることにつながる重要な力である」としている。

「学びに向かう力」について、中央教育審議会答申（2016）では、「①『主体的に学習に取り組む態度』として観点別評価（学習状況を分析的に捉える）を通じて見取ることができる部分と、②観点別評価や評定にはなじまず、こうした評価では示しきれないことから個人内評価（個人のよい点や可能性、進歩の状況について評価する）を通じて見取る部分がある」としている。

「人間性」について、文部科学省（2018b）は、「多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど」を挙げている。C.ファデルほか（2016）は人間性について、「練習することで獲得し、磨くことができるもの、そうあるべきものであり、それゆえに教育目標の枠組み（framework）の不可欠な要素なのである」としている。

3. 外国語活動における相手に配慮した話し方・聞き方

3.1 配慮する対象

金森（2017）は「『相手に配慮しながら』『主体的にコミュニケーションを図ろうとする』は中学年にだけ置かれているものではなく、高学年外国語科の目標にも、また、中学校外国語科の目標にも示されており、英語教育全体を通して大切にすべき点であるといえます」と述べている。この中で、配慮する対象は発達段階に応じて変化している（表1）。

表1 「学びに向かう力、人間性等」の学年比較（文部科学省、2018a）

外国語活動（中学年）	外国語科（高学年）	外国語科（中学校）
外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、 <u>相手に配慮しながら</u> 、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、 <u>他者に配慮しながら</u> 、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、 <u>聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら</u> 、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

文部科学省（2018a）によると、小学校中学年の「相手」は、「初めて外国語に触れることや、中学年の児童の発達の段階から常にコミュニケーションの対象となるのは、目の前にいる相手と限定した」としている。高学年の「他者」は、読み書きが導入されるため、「コミュニケーションを図る対象が必ずしも目の前にいる『相手』とは限らない」としている。中学校の「聞き手、読み手、話し手、書き手」は、「五つの領域にわたってコミュニケーションを図る資質・能力をバランスよく育成することや、領域統合型の言語活動を重視していることなどからである」としている。

3.2 外国語活動における相手に配慮した具体的な話し方・聞き方

文部科学省（2018a）は、「聞き手の理解の状況を確認しながら話しているか、相手の発話に反応しながら聞き続けようとする態度を示しているか」などを例として挙げている。菅（2017）は、「コミュニケーションを進めつつ、相手がどの程度自分の言っていることを理解しているかを確認したり、相手の話をうまく引き出すような反応を示そうとしたり、また相手の状況や立場を尊重したりする態度」としている。加えて、「話し手は、常に聞き手を意識しながら、はっきりと聞き取りやすい声で言ったり、言葉で伝えにくいところは小さなジェスチャーを交えて分かりやすく伝えようとしたり、聞き手は、話し手の目を見

ながら要所所で適切にうなずくなど、話し手の気持ちや考えを受け入れながら、聞いている姿勢を示すことが大切である」と述べている。金森（2019）は、聞き手の姿勢や態度について、「相手の『顔の表情』や『体の表情：ジェスチャー・姿勢、体の緊張』、『声の表情：トーン、スピード、調子、間のとり方』をしっかりと受け止めながら、自然なあいづちや反応をすることができる聞き手を育てましょう」と述べている。このように、相手に配慮した話し方・聞き方には、言語的・非言語的要素があるといえる。

4. 授業実践について

4.1 研究の対象と授業の概要

京都市の小学校第3学年の学級（男子15名、女子19名、合計34名）の児童を対象に、「How many? 数であそぼう」（“Let's try!1”）の単元全4時間の授業を実践した。各時間の欠席児童数については、5月22日が4名、24日が3名、30日が1名、31日が2名だった。

本単元の授業においては、話し方・聞き方のポイントを具体的に示し、各ゲームや活動の中で意識的に使う場面を設けた。筆者が実施した外国語活動の授業内容を表2に示す。

表2 実施した外国語活動の授業

第1時 1から10の数の言い方を知ろう。 ①身の回りの物クイズ③ミッシングゲーム ②じゃんけんゲーム ④Ten Steps の歌	第2時 外国の数の数え方や1から20の数の言い方を知ろう。 ①Ten Steps の歌 ④おはじきゲーム ②教師の持ち物の数当てクイズ⑤Let's Watch and Think ③教科書の誌面にある身の回りの物を数える
第3時 いくつあるのか数をたずねたり、答えたりしよう。 ①Ten Steps の歌②How many apples?クイズ ③リンゴの数を尋ね合い、同じ数のリンゴに色を塗った友達を探すインタビュー	第4時 相手に伝わるようにくふうしながら数を伝え合おう。 ①漢字当てクイズ ②チャンツ“How many?” ③好きな漢字について漢字の画数を使いながら友達に尋ねたり、答えたりするクイズ

本単元の授業では、話し方・聞き方のカードを作成し、常に黒板に掲示した。話し方・聞き方のカードについて、松川（2011）は外国語活動において重視する非言語コミュニケーションを、「アイコンタクト、うなずき、ジェスチャー、姿勢、速さやイントネーション」とし、話し方のカードには「目を見て、ジェスチャー、気持ちをこめて」、聞き方のカードには「目を見て、うなずく、相手を向く」という項目を記載している。そこで、本研究では、松川の実践を参考にして、話し方・聞き方のカードを作成した（図1）。

あいづちの言葉としては、小阪（2012）が考案した「あいづちなどの掲示物」から、“Me, too.”と“I see.”を選んだ。工夫点として、小阪が「児童が使ってみたくなるよう、日常よく使う日本語の言い方を吹き出しの中に表示した」と述べていることから、筆者もカードの中に児童が日常使っている日本語を掲載した。

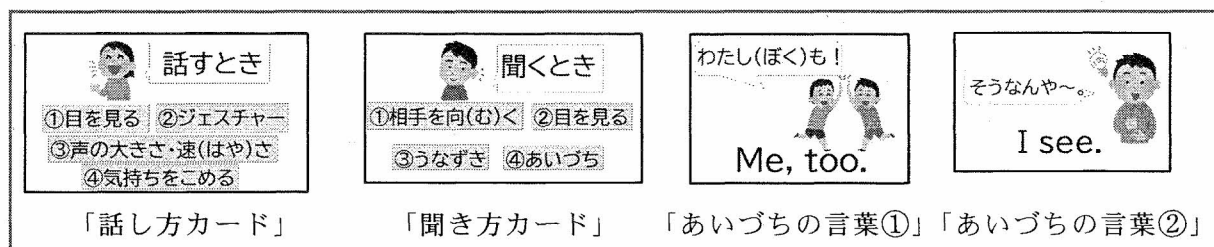


図1 話し方・聞き方に関する黒板掲示物

話し方・聞き方のポイントについて、第1時の初めに、外国語活動における話し方・聞き方のポイントをカードで紹介した。単元を通して使用した話し方・聞き方のポイントとしては、図1の「話し方カード」の①③④と、「聞き方カード」の①②③である。「話し方カード」の②については、第4時の「好きな漢字について友達に尋ねたり、答えたりするクイズ」で、自分の好きな漢字を友だちに伝える時のヒントとして使用してもよいとした。また、「聞き方カード」の④については、発表者の児童と同じ意見やクイズの答えだったときに、“Me, too.”と言うようにした。また、第3時の「リンゴの数を尋ね合い、同じ数のリンゴに色を塗った友達を探すインタビュー」で、相手と自分の色を塗ったリンゴの数が同じなら“Me, too.”、違ったら“I see.”と答えるようにした。

4.2 分析方法

4.2.1 児童による事前アンケート・事後アンケート

単元前後に、話し方・聞き方に関する事前・事後アンケートを実施した。事前アンケートは、5月8日（水）に出席児童31名（34名学級、3名欠席）に実施し、31名から回答を得た。また、事後アンケートは、5月31日（金）に出席児童32名（34名学級、2名欠席）に実施し、31名から回答を得た。このアンケートは、小阪（2012）が作成した第6学年用のアンケートを筆者が第3学年用に改訂したものである。また、外国語活動の学習を開始して間もないことを考慮して、事前アンケートでは日本語と英語のどちらを用いた話し方・聞き方の振り返りでも良いこととした（図2）。回答は、質問事項①～③、⑤～⑦は「とても当てはまる」「まあ当てはまる」「あまり当てはまらない」「まったく当てはまらない」の4件法で実施し、質問事項④と⑧に関しては、自由記述式とした。

【友だちに英語を話すときに気を付けたことについて】		【友だちの英語を聞くときに気を付けたことについて】	
①友だちのかおを見て話した。		⑤友だちのかおを見て聞いた。	
②自分のきもちが伝わるように話した。		⑥うなずいたりあいづちをうったりして聞いた。	
③友だちの様子に気を付けて話した。		⑦相手の話の内容をかんがえながら聞いた。	
④その他話し方で気を付けたことがあれば書いて下さい。		⑧その他聞き方で気を付けたことがあれば書いて下さい。	

図2 事前・事後アンケート質問事項

4.2.2 児童による振り返りシート

各授業の後に、児童による振り返りシートの記述を実施した。質問事項①では、本時の活動で楽しかったことに丸を付けるようにした。質問事項②には、本時のめあてに対する自己評価を設定した。質問事項③④には黒板に掲示した話し方・聞き方のカードに応じて、話すときと聞くときに気を付けたことに丸を付けるようにした。また、質問事項⑤は、本時で頑張ったことと今後頑張りたいことについて自由記述式で書くようにした（図3）。

① 今日の授業で楽しかった活動は何ですか。	※①③④は複数回答可
② 英語で1から10の数の言い方が分かりましたか。	
③ 今日の授業で話すときに、何に気をつけましたか。	
(目を見る ジェスチャー 声の大きさ・速さ 気持ちをこめる)	
④ 今日の授業で聞くときに、何に気をつけましたか。(相手を向く 目を見る うなずき あいづち)	
⑤ 今日の授業でがんばったこと、がんばりたいことは何ですか。(自由記述)	

図3 振り返りシート 質問事項例（第1時）

4.3 分析結果

4.3.1 児童による事前アンケート・事後アンケート

質問事項①～③、⑤～⑦に対する回答で、「とても当てはまる」を4点、「まあ当てはまる」を3点、「あまり当てはまらない」を2点、「まったく当てはまらない」を1点として集計し、質問事項①～③、⑤～⑦の平均値と標準偏差を求めた。また、事前アンケートと事後アンケートの有意差についてT検定を用いて調べた（表3）。

表3 事前・事後アンケート①～③、⑤～⑦の結果

	事前		事後		有意差
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
①	2.84	0.86	3.42	0.67	**
②	2.87	0.76	3	1.15	-
③	2.71	1.01	3.1	0.98	-
⑤	2.94	1.09	3.58	0.56	**
⑥	2.71	1.1	2.87	0.92	-
⑦	2.94	0.96	3.06	0.81	-

<1%: ** なし: -

本単元の授業前後における話し方・聞き方に関して、単元後に有意な改善傾向が見られたのは、(表3では、有意差が1%より小さい) 質問事項の①と⑤である。このことから、児童は単元を通して「友だちの顔を見て、話したり聞いたりすることができた」といえる。また、事後アンケートの標準偏差の値が最も大きかったのが質問事項②で、次いで③であった。このことから、抽象的な質問事項では特に、児童間で差があったといえる。

質問事項④と⑧は自由記述式であり、児童の誤字等を訂正後、一部抜粋を表4に示した。

表4 事前アンケート 事後アンケート④⑧ 自由記述(一部抜粋)

	事前	事後
	・声の大きさ	・ジェスチャーをした
	・大きい声で話すこと	・人の目を見る
	・声の大きさを考えている	・友だちの目を見ながら
④	・声の大きさに気をつけている	・気持ちをこめて話した
	・声の大きさを大きく言っている	・まちがわないようにきをつけた
	・大きい声で、文をまちがわないように気をつけている	・むずかしくてもがんばった
	・しっかり話している人のほうをむくこと	・しゃべっている人のほうをむいた
	・友だちが話しているときは顔をみている	・目を見合った
⑧	・聞くときは、友だちのかおを見てきいている	・相手をみて聞いていた
	・相手の言っていることを聞きのがさないように気をつけている	・友だちの目を見て聞いた・人の目を見て聞きたいです
		・相手の話を聞きのがさないように気をつけた
		・相手がしているジェスチャーをよく見た

アンケートの結果より、話し方については、事前アンケートでは、「声の大きさ」を挙げている児童が6名中6名であるのに対して、事後アンケートでは、「ジェスチャー」が2名、「目や相手を見る」が3名、「気持ちをこめる」が1名、その他2名と、意識する項目が増えていた。聞き方については、事前アンケートでは「相手を向く」が1名、「顔を見る」が2名、その他1名だったのに対して、事後アンケートでは、「相手を向く」が1名、「目や顔を見る」が4名、「相手がしているジェスチャーをよく見る」が1名、その他1名だった。「目や顔を見る」と答えた児童が増え、「相手がしているジェスチャーをよく見る」という、話し方のポイントと聞き方のポイントを結びつけている児童もいた。

4.3.2 児童による振り返りシート

話し方・聞き方の振り返りに焦点を当てるため、本研究では、質問事項③～⑤の結果を集計した。質問事項③の「話し方で気を付けたこと」と質問事項④の「聞き方で気を付けたこと」の集計結果を図4と図5に示した。

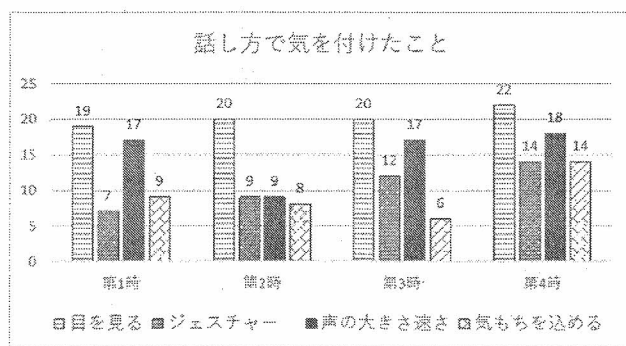


図4「話し方で気を付けたこと」集計結果

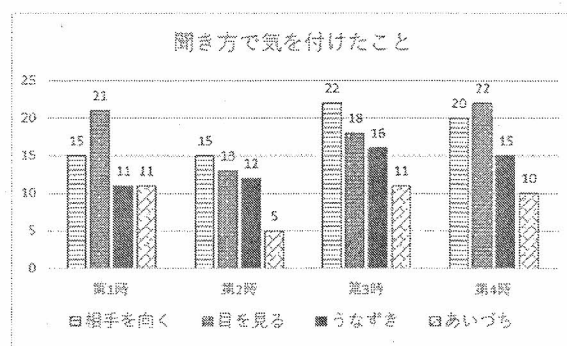


図5「聞き方で気を付けたこと」集計結果

集計結果より、「話し方で気を付けたこと」については、第1時から第4時まで「目を見る」と回答した児童が一番多く、「声の大きさ・速さ」と回答した児童が続いた。また、「聞き方で気を付けたこと」については、「あいづち」がどの授業においても最も回答した児童が少なかった。

第3時に撮影したビデオを基に、あいづちについて授業中の様子を検証すると、“Me, too.”については、発表者の児童と同じ意見だったときや第3時の「リンゴの数を尋ね合い、同じ数のリンゴに色を塗った友達を探すインタビュー」で、相手と自分の塗ったリンゴの数が同じときに、使用している児童の姿があった。それに対して、“I see.”は、「リンゴの数を尋ね合い、同じ数のリンゴに色を塗った友達を探すインタビュー」で、リンゴの数が違ったときに使うように指示したが、“I see.”ではなく、“No!”と答えている児童が多かった。自分の塗ったリンゴの数と違うことを相手に伝えるために、“No!”と否定することが児童にとって自然であり、“I see.”を使用する必然性が生み出せていなかったと考える。

次に、振り返りシートの質問事項⑤「がんばったこと」「がんばりたいこと」の自由記述について、話し方・聞き方に関するものを、児童の誤字等を訂正後、一部抜粋して表5に示した。自由回答の記述より、「がんばったこと」については、「相手」や「みんな」という言葉を用いた児童がいることから、活動の中で相手を意識することができたといえる。また、“Me, too.”や“I see.”というあいづちを使ったと回答している児童もいた。「がんばりたいこと」については、「うなずき」や「ジェスチャー」をもっと使いたいという回答や、「あいづちをもうちょっと使うほうがいい」という回答があった。授業で意識した話し方・聞き方のポイントに照らし合わせながら、児童が自分自身の話し方・聞き方を振り返り、次の授業で気をつけるべきポイントを挙げている様子が見られた。

表5 「がんばったこと」「がんばりたいこと」自由記述（一部抜粋）

	がんばったこと	がんばりたいこと
第1時	・話すとき相手の目を見ること ・相手の方を向けてよかったです ・あいづち	・あいづちをもうちょっとつかうほうがいいと思いました ・つぎはジェスチャーをつかって話すのをがんばりたいです
第2時	・ジェスチャーをつかいました ・ほかの国の数字の言い方をよく聞いた	・うなずきをがんばりたいです
第3時	・みんなの目を見て話すことができました ・ジェスチャーをがんばりました ・Me, too.をつかって話した ・I see.がいてよかったです	・ジェスチャーして、言葉をとどけること ・次は、あいづちをつかいたいです ・つぎはもっとジェスチャーをつかってみたいです
第4時	・相手の目を見て話せました ・ジェスチャーをがんばりました ・相手を向く	・もうちょっと、うなずきもつけたと思いました ・ジェスチャーをしたいです ・うなずきをしたい

5. 授業実践の成果と課題について

成果の1点目として、本単元において、児童が相手に配慮した話し方・聞き方を具体的な項目で振り返り、次回の授業への意欲付けとなったことである。話し方について、事前アンケートに比べて事後アンケートでは意識する項目が増えていた。聞き方については、聞き方のポイントを自分で考えている児童もいた。振り返りシートでは、次回の授業でも話し方や聞き方のポイントを意識して使おうとする姿が見られた。

成果の2点目として、本単元を通して、相手の目や顔を見て話したり聞いたりすることができた児童を確認できたことである。振り返りシートの「話し方で気を付けたこと」については、単元全体を通して「目を見る」と回答した児童が一番多く、毎時20名前後の児童が意識できていた。アンケートの中でも、「友だちのかおを見て話している」「友だちのかおを見て聞いている」という質問事項で、有意差が見られた。

課題の1点目として、話し方・聞き方といった行動を視覚化することである。事後アンケートを見ると、「自分の気もちが伝わるように話している」や「友だちの様子に気を付けて話している」という抽象的な質問事項で児童間に差があった。稲波ほか（2007）が中学年は「思考が具体から抽象へ移行していく時期」と述べているように、質問事項の捉え方に差が生じたといえる。抽象的な話し方・聞き方のポイントをデモンストレーションで具体的に見せることが必要である。

課題の2点目として、話し方・聞き方を段階的に指導することである。本授業実践では、話し方・聞き方のポイントを同時に示したが、アンケートの結果、有意差があったのが「友だちのかおを見る」の項目のみであり、ポイントを単元で1つに絞ることが有効といえる。

課題の3点目として、話し方・聞き方の評価に具体的な基準を設けることだ。振り返りシートでは、話し方・聞き方について、「今日の授業で何に気がつけましたか」という問いかけを行ったが、児童が使用した話し方・聞き方のポイントの種類について把握できたものの、各ポイントをどの程度できるようになったのかを知ることはできなかった。そこで、振り返りシートには各項目について具体的な姿を提示する必要がある。

6. 考察

話し方・聞き方のポイントを具体的に提示し、活動内容や振り返りシートの質問項目に取り入れることは、外国語活動の「やり取り」の中で教師と児童の双方が相手に配慮した姿を客観的に評価する指標となりうると考えた。そこで、本研究では、小学校中学年の外国語活動における目標の、「学びに向かう力、人間性等」に示されている「相手に配慮した」話し方・聞き方を意識した授業実践を分析し、その指導方法について検討した。

授業実践では話し方・聞き方のポイントを掲示物で示し、授業中に随時確認したり、あいづちやジェスチャーを使うインタビュー活動やクイズを設けたりした。本単元を通して、児童は話し方・聞き方で意識するポイントを知った上で、それに基づいて振り返り、今後の外国語活動の授業でも使おうとする意欲付けにつながった。加えて、本実践を通して、相手の目や顔を見て話したり聞いたりするという項目で有意差が見られた。

一方、話し方・聞き方を教師や代表の児童でデモンストレーションをして視覚化を図ったり、話し方・聞き方のポイントを絞ったりするなど、児童の思考が具体から抽象へ移行する発達段階に応じた対応が必要である。また、やり取りの中で児童の話し方・聞き方を評価するために、自己評価の観点を明確にした振り返りシートの再考が望まれる。

相手への配慮は、学習可能な項目であり、練習や学びによって磨かれていく人間性の一つといえる。小学校中学年が学ぶ授業の中で、特に外国語活動においては、児童が自由に扱うことのできる表現が少ないと考えられるため、言語的・非言語的な話し方・聞き方の両面を用いて、より相手に配慮したコミュニケーションが求められる。同時に、外国語活動の授業は、児童にとって自分自身の話し方・聞き方を振り返り、その力を磨いていく機会となりうると考える。今後は、小学校中学年の発達段階を考慮した上で、話し方・聞き方のポイントを掲示物や行動で具体化し、授業の中でそのポイントを繰り返し使用することによって、児童が相手に配慮する話し方・聞き方を身につけ、友だち関係の変化する時期において、児童の良好な人間関係の構築につなげていきたい。

引用文献

- ・ C.ファデル,M.ピアリック,B.トリリング (2016) 『21 世紀の学習者と教育の 4 つの次元』岸学監訳,北大路書房.
- ・ 稲波悠季・菅原身奈・押切志郎・木村真一・八木一平・八木和正 (2007) 「物理教育 “9 歳の壁”」 『物理教育』第 55 巻,第 3 号,pp.268-271.
- ・ 菅正隆 (2017) 「外国語活動・外国語の学習指導要領を読む」菅正隆編『平成 29 年改訂 小学校教育課程実践講座 外国語活動・外国語』ぎょうせい,pp.2-29.
- ・ 金森強 (2017) 「中学年 外国語活動 指導のポイント」金森強,本多敏幸,泉恵美子編『主体的な学びをめざす小学校英語教育—教科化からの新しい展開—』教育出版,pp.54-59.
- ・ 金森強 (2019) 『小学校英語科教育法—理論と実践—』成美堂.
- ・ 小阪陽子 (2012) 「積極的なかわりを生む外国語活動—グループ・アプローチとリアクションのスキルの導入を通して—」 『和歌山県教育センター学びの丘研修員研究集録』第 4 巻,pp.31-40.
- ・ 松川好孝 (2011) 「積極的にコミュニケーションを図る児童の育成～「タスク活動」と「『つなぎ言葉』を取り入れた活動」を通して～」那覇市立教育研究所『那覇市立教育研究所 平成 23 年度研究報告書』,pp.1-24.
- ・ 文部科学省 (2016) 「中央教育審議会答申」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902_1.pdf (最終アクセス日 2020 年 2 月 10 日).
- ・ 文部科学省 (2018a) 『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 (2018b) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編』.
- ・ 村野井均 (2009) 「3 年生—4 年生」心理科学研究会編『小学生の生活とこころの発達』福村出版,pp.89-132.
- ・ 滝口美樹・吉川はる奈 (2014) 「小学生における仲間集団 (ギャンググループ) 形成の特徴とその役割」 『埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要』第 13 号,pp.85-89.
- ・ 渡辺弥生 (2011) 『子どもの「10 歳の壁」とは何か? 乗り越えるための発達心理学』光文社.