

IV章 外国語活動の取組

「コミュニケーション能力の素地を養う」という目標を達成するために、一昨年度より外国語活動における「思考力」の育成に取り組み始めた^{*1}。

平成22年度は、積極的にコミュニケーションを図るための「思考力」を、平成23年度は、それに加えて言語や文化を理解するための「思考力」を育成しようと試みてきた。実践を積む中で、「思考力」を育成するための基本的な手だてが見えてきたが、そのような手だてを講じる上での課題も明らかになってきた。

そこで本年度は、過去2年間の「思考力」研究の成果を踏まえながら、さらに外国語活動の充実を図り、より一層コミュニケーション能力の素地を養えるようにしていきたいと考えた。本章では、その取組について述べていく。

1 「思考力」育成への手だてと課題

ここではまず、本校が、過去2年間の取組で見出してきた、「思考力」育成のための手だてについて簡単に振り返り、実践に取り組む中で見えてきた課題について述べる。

(1) 「思考力」育成への手だて

平成22年度、「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」という外国語活動の目標に迫るために、本校では育成する「思考力」を次のように設定した。

非言語的な要素を用いたり、文脈から意味を推測したりしながらコミュニケーションを図る力

そして、このような力を育成していくために、以下の二つの場を設けて実践に取り組んだ。

- ①学習問題設定の場
- ②目的意識をもったアクティビティの場

一つ目の「学習問題設定の場」では、子どもたちが、コミュニケーションについての必然性のある問いをもてるようにした。思考力は、問題解決過程において育成されるものであり、外国語活動においても、そのような過程を大切にしていきたいと考えたからである。また、問いをもたせることで、子どもたちの学びが、より主体的なものになると考えた。

二つ目の「目的意識をもったアクティビティの場」では、「話題意識」「相手意識」「場意識」

^{*1} 本校では、外国語活動における「思考力」研究と、I～III章の教科における「思考力」研究とは、別の枠組みで進めている。

というコミュニケーションに必要な三つの意識を見出し、「思考力」の育成を図ろうとした。

「話題意識」とは、単語が分からなくとも、会話の流れや様子から何について話しているかを推測しようとする意識である。「相手意識」とは、「〇〇さんに伝えたい」というコミュニケーションを支える意識であり、アクティビティが、単なる話型の反復練習にならないようにするためのものである。「場意識」とは、その場の状況に応じて、表現を工夫しようとする意識である*1。

このような研究を継続しながら、平成23年度は、「言語や文化について体験的に理解を深める」という外国語活動の目標に迫るために、育成を目指す「思考力」に下記の力を加えた。

文化の違いや言語の特徴から生じるコミュニケーション停止状況において、その要因に気づき、異文化に順応したり自文化と使い分けたりしながらコミュニケーションを図る力

このような「思考力」を育成するために、以下の三つの場を設けて実践に取り組んだ。

- ①文化間のずれによる学習問題設定の場
- ②学年段階に応じた「気づき」の場
- ③「気づき」を生かしたアクティビティの場

一つ目の「文化間のずれによる学習問題設定の場」では、子どもたちにとって日常的で当たり前のことが、外国ではそうではないという文化の違いから生じるコミュニケーション停止状況を基に学習問題を設定した。二つ目の「学年段階に応じた『気づき』の場」では、上学年においては、文化のずれの原因や仕組みなどについての知的な気づきを、下学年においては、感覚を通して体験的な気づきをさせた。三つ目の「『気づき』を生かしたアクティビティの場」では、文化の違いについて気付いたことを用いてコミュニケーションを図らせるようにした*2。

(2) 「思考力」育成への課題

上記のような「思考力」育成への手だてを見出し、研究会では、その取組を授業を通して提案することができた。平成22年度の研究会では、直山木綿子氏（文部科学省教科調査官）より、外国語活動における「思考力」育成の試みを、また23年度は、参会の方々から、「思考力」を育成して異文化理解を進めようとする取組を評価していただいた。

一方で、そのような評価とともに、外国語活動を展開する上での様々なご指摘もいただいた。以下三つの場ごとに、研究会での講演や授業討議における直山氏や参会の方々によるご指摘の

*1 詳細は、本校第94回研究紀要67頁参照。

*2 詳細は、本校第95回研究紀要62頁参照。

一部を掲載する。

	平成22年度	平成23年度
学習問題設定の場	○「～について伝えたい」という気持ちをもっと高められるようにする支援が必要です。	○デモンストレーションをもっと分かりやすいものに。
「気付き」の場	○言葉のおもしろさや豊かさを、もっと子どもたちに気付かせてほしいと思っています。	○デモンストレーションを見る視点を与えたら、もっと子どもの気付きがあったのでは。
アクティビティの場	○子どもにとって、もっと必然性のあるアクティビティになるよう考えていくべきです。	○アクティビティを行うための手がかりがなく、困っている児童がいた。板書等、視覚的な工夫がいる。

学習問題を設定する場では、まずはしっかりとすべての子どもに問題を把握させること、また、その後の活動がもっと主体的に取り組めるような設定の仕方を工夫することが指摘されている。「気付き」の場では、平成22年度は、「気付き」のある授業づくりの必要性が求められ、平成23年度は、そのような「気付き」を促す場を取り入れた授業づくりを行った。しかし、その際も、「気付き」を促す支援の在り方をより効果的なものにしていく必要性が指摘されている。アクティビティの場面では、子どもがより必要感をもって活動に取り組めるような配慮が求められている。また、うまく活動できない子への教師の支援を充実させていかなければならないことも分かる。三つの場を通して見たとき、平成22年度は、主に子どもの意欲を高める面に、平成23年度は、主に分かりやすさの面に課題があったことがうかがえる。

このように、外国語活動における「思考力」をより確実に子どもたちに身に付けさせるためには、各場におけるさらなる効果的な支援が必要であることが分かった。そこで、本年度私たちは、これらの指摘を真摯に受け止め、外国語活動における「思考力」を育成するための支援の在り方を求めて、実践していこうと考えた。

2 本年度の取組 —特別支援教育の考えを手がかりとして—

私たちは、本年度、前述したような支援の在り方を求めていく上で、特別支援教育における外国語活動の取組を手がかりとすることにした。なぜなら、そこに、私たちが目指す外国語活動における「思考力」育成との共通点や、「思考力」育成につながる有効な支援の在り方を見出せると考えたからである。

学習指導要領の作成協力者である松川禮子氏（岐阜県教育委員会教育長）は、直山氏との対談の中で次のように語っている。

コミュニケーションに正しいとか間違っているというのはないのです。英文として文法的に正しいか間違っているかはもちろんあります。けれども、コミュニケーション活動では相手の言っていることがわかるか、また自分の言いたいことが伝わるかがポイントです。

（文部科学省、『初等教育資料』，東洋館出版社，2012年，53頁）

このことは、例え正しい言い方が分からなくとも、どうにかして自分の思いを伝えていこうとする力の育成、本校が目指す「思考力」育成につながるものである。また、松川氏とは別に、これと同様のことを外国語活動の留意点として述べている次のような記述がある。

“Yes,I do./No,I don't.”などの応答文について、児童が“Yes./No.”のみで答えても、「誤り」として正すのではなく、短くても言えたことを評価します。Yes.No.での簡単な答えや1語文でもよいので、英語によって言いたいことや自分の気持ちを相手に伝えることの面白さを味わわせたり、「伝えるのだ」という自信をつけたりすることが特別支援学級の児童には重要です。

(伊藤嘉一・小林省三編著、『「特別支援外国語活動」のすすめ方』, 図書文化社, 2011年, 148頁)

文末にあるように、これは、特別支援学級の児童のための留意点である。「その英語が正しいか」ではなく、「英語を通して言いたいことが伝わっているか」という視点を重視すべきなのは、特別支援教育の場においても同様のことなのである。

外国語(英語)活動は、障害のある子どもたちのコミュニケーション能力を育成する上で、有効なものであると言われている。なぜなら英語は、日本語よりも抑揚やリズムがあり、豊かな表情や大きな動きを伴って表現され、とりわけ障害のある子どもの指導に有効な音楽や身体的活動を多く取り入れられるからである。日本語によるコミュニケーションが上手いかわからない子どもも、このような外国語活動においては、上手くコミュニケーションを図れるということが実践の中から明らかになってきているのである。当然それらの実践は、先の「正しい・正しくない」という見方ではなく、「伝わる・伝わらない」という見方で行われている。なぜなら、正しさからの視点の転換を図らなければ、特別支援教育における外国語活動の成立はたちまち困難になってしまうからである。本校の「思考力」研究において重視してきたことは、特別支援教育の場では、通常学級以上に切実感を伴ったものなのである。

このような共通性から、本年度私たちは、「思考力」を育成する支援の在り方を見出す手がかりとして、この特別支援教育における外国語活動の取組に着目した。しかし、特別支援教育の取組に着目したのは、そのような共通性からだけではなく、そこに、通常学級にはない様々な配慮や工夫があることも挙げられる。外国語活動が、障害のある子どもたちのコミュニケーション能力を高めるのに適しているとはいえ、そのような学びを成立させるためには、そこに教師による様々な配慮や工夫をした取組があるのである。例えば、外国語活動でよく用いられる絵カード一つとっても、子どもが混乱しないように話題が変わるごとにカードを貼り替えるということがなされる。外国語によってコミュニケーションを図ると同じハードルでありながら、特別支援学級のそれは、通常学級よりもずっと高いものであり、それを越えようとする取組は、通常学級に多くの示唆を与えるものだと考える。特別支援教育における外国語活動に詳しい中山晃氏(愛媛大学准教授)は次のように述べている。

特別支援教育における外国語活動はまだはじまったばかりであり、「教室環境の整備」や「支援教員などのマンパワー(サポート体制)の強化」、「児童一人ひとりの特性の把握」「障がいの程度に応じた指導法」など、授業実践に向けたさまざまな課題があります。しかしながら、その課題を乗り越えるための工夫や取り組みには、「特別支援学級で有効な指導は、通常学級でも有効であるはず」という可能性と効果を見出すことができ、今後の発展が期待される分野と言えます。

(岡秀雄・金森強編著, 中山晃著, 『小学校外国語活動の進め方』, 成美堂, 2012年, 131頁)

実際に、昨年度より教科教育に特別支援教育の考えを生かそうと試みてきた私たちは、認知の特性に応じた支援等を通して、それらが子どもに有効に働くという上記のことを実感してい

るところである。このようなことから、本年度私たちは、教科研究とは別の枠組みではあるが、外国語活動においても、特別支援教育における取組を参考としながら、「思考力」の育成を図っていきたいと考えたのである。

中山氏は、そのような特別支援教育における取組として、例えば次のようなものを挙げている。

- | | |
|---------------------------|-----------------|
| ①情緒や身体の解放を図る | ②視聴覚教材を有効に活用する |
| ③ルールや活動内容を「簡素化」「ビジュアル化」する | (前掲書, 129～130頁) |

また、伊藤嘉一氏（東京学芸大学名誉教授，星槎大学教授）は、次のようなことに留意して、特別支援教育における外国語活動に取り組むよう提案している。

- | | |
|-------------------------------|-------------------------|
| ①体験活動として指導します。 | ②視聴覚的方法で指導します。 |
| ③いろいろなメディアを使い，多面的に指導します。 | ④動作や五感を使い体全体で学習させます。 |
| ⑤ゆっくりと，かつ繰り返しを多くして指導します。 | ⑥モデルを提示し，リハーサルして学習させます。 |
| ⑦キュウ（手がかり）を拡大し，理解を促進します。 | ⑧達成感を意識させ，学習に自信をもたせます。 |
| ⑨グループ活動をさせ，コミュニケーションを滑らかにします。 | ⑩少しでもできたら評価します。 |
- (伊藤嘉一・小林省三編著、『「特別支援外国語活動」の進め方』，図書文化社，2011年，24～25頁)

私たちは、まずこのような様々な特別支援教育の取組を参考にしながら、各学年で実践を行った^{*1}。そして、「学習問題設定の場」「『気づき』の場」「アクティビティの場」におけるその効果を振り返り、「思考力」の育成を図るための支援の在り方を探っていくことにした。次節ではその実践事例と、そこから見えてきた支援の在り方を紹介する。

3 「思考力」育成を図る支援の実際

(1) 学習問題設定の場において

学習問題設定の場では、デモンストレーション等によるコミュニケーション停止状況の提示を分かりやすくし、どの子にも、しっかりと問いをもたせられるようにしていくことを目指した。

① 第6学年「自宅への道案内をしよう」実践より

参考とした特別支援教育の取組

視聴覚的方法で指導する

「Hi, friends! 2」 Lesson4を利用し、ALTを道案内する活動を行った。

「工夫してターニャ先生を自宅へ案内しよう」という意識をもたせるために、前時の様子を撮影したVTRを見せた。“Turn right.”, “Go straight.”等の言葉を使っても、うまく案内できなかつ

*1 本校では平成15年度から文部科学省の研究開発指定を受け、小・中の9年間を見通して、コミュニケーション能力を育成する実践を積み重ねてきた。平成21年度から、低・中学年においても外国語活動の時間を特設して取り組んでいる。



【テロップ付きVTRで振り返る】

た経験を想起させることで、もっとうまく案内をするにはどうすればよいかという問いをもたせようとしたのである。その際、単に動画を流すだけでなく、「進む距離が分からない。」「目印が欲しい。」等の子どものつぶやきを拾い出し、テロップで表示した。そうすることで、何に困っているのかという問題点がはっきりとし、クラス全員にその問題意識を共有させることができた。

② 第5学年「オリジナルメニューを作ろう」実践より

参考とした特別支援教育の取組

ゆっくりと、かつ繰り返しを多くして指導する

イギリスでは、あまり生の野菜を食べる習慣がないという文化の違いを生かして、学習問題を設定していった。その際、HRTとJTEが次のようなデモンストレーション（Ⅰ）を行った。

HRT	JTE
① “Hi.”	② “Hi.”
③ “I like a carrot. Because it is crunchy.” (にんじんスティックを食べるジェスチャーをしながら)	④ “No. It is not crunchy!”
⑤ “No?”	

このようなデモンストレーションを見ることで、「なぜ？」と疑問を抱く子どもが出てきた。そしてさらに、下のようなデモンストレーション（Ⅱ）を行った。

HRT	JTE
⑥ “I like a celery. Because it is crunchy.”	⑦ “No. It is not crunchy!”
⑧ “No? I like a carrot. Because it is sweet.”	⑨ “Yes. It is sweet.”
⑩ “I like a carrot. Because it is crunchy.”	⑪ “No. It is not crunchy!”
⑫ “No?”	

にんじんだけでは問題状況を把握できていなかった子どもも、「野菜」をセロリに替えたり、「食べた感じ」を甘いに替えたりしたデモンストレーションを見せることによって、「日本ではあたりまえのことが、イギリスでは伝わらないのだろうか」という問いをもつことができるようになっていった。そしてその後、イギリスでは、野菜の調理法が違うのではないかと「気づき」へと至った。



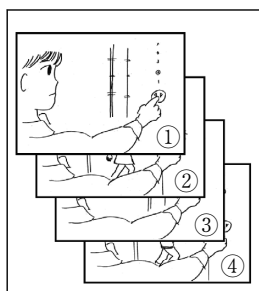
【問いを生むデモンストレーション】

③ 第3学年「いろいろな国の『ありがとう』」実践より

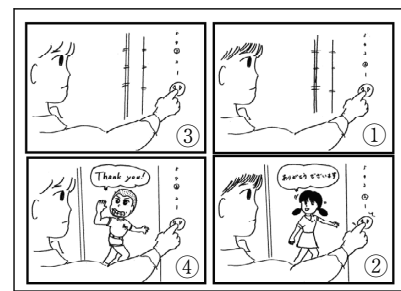
参考とした特別支援教育の取組

特性に応じて指導する

いろいろな国・人種の人が、いろいろな言語を母語としていることを体験的に理解させることをねらった单元である。日本人の男の子が、英語でお礼を言ってエレベーターを降りて行く場面を、4コマまんがにして子どもたちに提示した。その際、4コマを順に追って見ることができるシートA



【シートA】



【シートB】

と4コマを同時に見ることができるシートBの二通りを提示した。およそ半数ずつの子どもが、それぞれ自分が見やすい方のシートに目をやり、「日本人なのに、英語でお礼を言うなんておかしいな。どうしてだろう。」という問いをもつことができた。そして、その後の話合いの中で、英語を母語とする日本人もいることに気づき、アクティビティでは、英語だけではなく、いろいろな国の「ありがとう」を、その場に応じて交わすことができた。



【シートAを見る子】

【シートBを見る子】

実践①では、動画にテロップを入れることで、音声情報に視覚情報を加えてコミュニケーション停止状況を提示している。音声は、その時の雰囲気までも想起しやすい反面、一瞬で消えてしまうという側面がある。そこでそれらを視覚化し、画面に残すことで、子どもたちに自分たちが何について困っていたのかという状況をとらえやすくし、工夫しなければならないという意識を高めていったのである。私たちはこのような支援を行うことで、本章の初めに示した、学習問題設定の場における課題の一つであった、「『～について伝えたい』という気持ちをもっと高められるようにする」ということを解決していこうとしたのである。

実践②では、従来はデモンストレーション（Ⅰ）の提示で終わってしまっていたところを、「野菜」や「食べた感じ」を別のものに置き替えたデモンストレーション（Ⅱ）を見せた。そうすることによって、子どもたちは、それぞれの視点を重ね合わせ、より確実にコミュニケーション停止状況をとらえることができたのである。

実践③では、子どもの認知特性に応じて二つの方法で場面提示がなされている。情報を一つ一つ順番に受け取ることが得意な子と、一度に受け取ることが得意な子に、それぞれ自分に合った資料を選ばせることで、より確実に状況把握をできるようにしたのである。私たちはこのような、視点を替えてデモンストレーションを繰り返したり、認知の特性に応じて教材を示したりする支援を行うことで、デモンストレーション等による状況提示を「もっと分かりやすいものに」という課題を解決していったのではないかと考える。

また、上記①～③の実践を通して振り返ると、それらはコミュニケーション停止状況を複数の方法で提示していることが分かる。①は視覚と聴覚②は複数の視点③は二つの認知特性に働きかけられるよう複数の方法で提示が行われているのである。このように、学習問題設定の場では、「思考力」の育成を図る有効な支援の在り方として、教材を複数化して提示することが見えてきた。

学習問題設定の場における支援

- コミュニケーション停止状況の示し方を複数化する。複数化するには、視覚・聴覚の複合、様々な視点の転換、認知特性に応じた選択等の工夫をする。

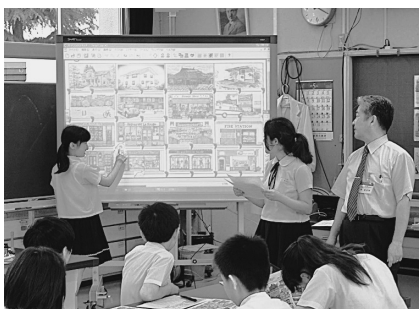
(2) 「気付き」の場において

「気付き」の場では、子どもたちが気付きに至りやすくなるような支援を目指した。

① 第6学年「自宅への道案内をしよう」実践より

参考とした特別支援教育の取組

視聴覚教材を有効に活用する



【電子黒板上の地図をたどる】

「工夫してターニャ先生を自宅まで道案内しよう」という学習問題を立てた子どもたちは、ALTを道案内しながら、何を工夫すればよいかを見出していった。その際、電子黒板で、道案内の様子を全員が見えるようにした。そして、電子黒板を用いたALTとのやりとりの中で、アメリカではブロックいくつ分進むという伝え方がよく行われることに気付いていった。それにより、“Go straight, go straight ….”と表現していた子どもたちは、“Go straight two blocks, and turn right ….”と道案内するようになっていった。

② 第4学年「スーパーマーケットでおやつを買おう」実践より

参考とした特別支援教育の取組

キュウ（手がかり）を拡大し、理解を促進する

スーパーマーケットで買い物をする際、日本とアメリカでは、買うつもりの商品に対する考え方が異なっている場合があることに気付かせようとした。日本では、精算を済ませていない飲み物を口にするのではない。しかしアメリカでは、その限りではない。そのような文化の違いに気付かせるため、レジに並んでいるお客役のHRTが未精算のジュースを飲むというデモンストレーションとともに、プロジェクターで、教師の口元をアップにした映像を示した。また、店員役のALTは、それが問題ないことを大きなジェスチャーや豊かな表情で示した。このようなHRTとALTの様子から、子どもたちは、買い物の際の文化の違いに気付いていった。



【クローズアップした映像を提示】

③ 第2学年「ロンドンオリンピック 見たいスポーツは何？」実践より

参考とした特別支援教育の取組

使用する教材を「簡素化」「ビジュアル化」する

体を動かすことが大好きな低学年の子どもたちには、とりわけジェスチャーを使ったコミュニケーションが有効である。本単元では、具体的な動きを伴うスポーツを取り上げ、ジェスチャーを交えてコミュニケーションを図らせようとした。しかし、中には複雑な動きのスポーツもあり、ジェスチャーで表すことに意識が向きにくい子どもたちもいることが予想された。そこで、実際の



【影絵からジェスチャーを工夫する】

競技の様子だけではなく、各スポーツの様子を象徴的に表した影絵を、ジェスチャーを考える際の手がかりとなるよう提示した。それによって、単語がよく分からない時でも、体全体を使ってそのスポーツを伝えていけばよいことに気付いていった。

実践①では、電子黒板を使うことで、子どもたちはタッチ操作で簡単に地図上を移動したり、やり直したりすることができるとともに、学級全体でたどった道を視覚的に確認しやすくなった。活動が、簡素化、共有化されることによって、道案内に関する難しさだけが全体の場で浮き彫りになり、子どもの気付きが生まれやすくなった。実践②③では、子どもが何に目を付ければよいか分かるよう環境を整えた。教師の行動の何に注目するか、模倣する対象のどこに注目すればよいのか、提示する資料を適切に強調しておくことで、子どもたち自身による気付きが促されたのである。これらの実践を通して、「気付き」の場においては、子どもを「気付き」へと至らせるために、学習環境を整えることが大切であることが分かった。私たちは、このような支援を行っていくことで、「デモンストレーションを見る視点を与えたら、もっと子どもの気付きがあったのでは」という課題に応じていくことができたのではないかと考える。

「気付き」の場における支援

○よけいな情報や操作を取り除いたり、気付かせたい事柄を強調したりして、「気付き」が生まれやすくなる環境を整える。

(3) アクティビティの場において

アクティビティの場では、一人で活動する際にも、どの子も自信をもってコミュニケーションを図れるようにすることを目指した。そのために、まずは、アクティビティに至る前の練習段階を充実させること、そして、アクティビティ中につまずきを見せる子どもへの支援を工夫することを試みた。

参考とした特別支援教育の取組

モデルを提示し、リハーサルをして学習させる

① 第5学年「オリジナルメニューを作ろう」実践より

オリジナルサラダを注文するアクティビティに向け、次のようなセンテンスを練習した。

A	B
① “What vegetables do you like?”	② “I like corn, carrots and onions.”
③ “Why do you like corn?”	④ “Because it’s sweet.”

その際、様々なパターンで、このセンテンスを言えるように活動を組んだ。全部で下記の5パターンである。

形態にバリエーションをもたせて練習させることで、どの子にもアクティビティで用いるセンテンスが身に付いた。そうすることにより、充実したアクティビティを

- 1 子ども全員とJTEとで
- 2 クラスを半分に分けて右と左とで
- 3 ペアをつかって右と左とで
- 4 代表者を募って
- 5 子ども全員とJTEとで

行えるようにしたのである。

② 第1学年「あいさつをしよう」実践より

「Hello Song」で使えるようになった“Hello, how are you?” “I’m fine.” の“fine”の部分に当たる単語を置き換えて、自分の気分を表現し合うアクティビティを行うことにした。

アクティビティに向け、次のようなステップで、六つの単語を言えるようにしていった。

- 1 JTEの発音に続けて、**全員**で発音練習する。
- 2 HRTが**ジェスチャー**で表現した単語が何かを、英語で答える。
- 3 隣の友達と**ペア**で練習をする。

上記実践①②では、アクティビティで使うセンテンスや単語を、スモールステップで身に付けさせようとした。初めから一人では不安な子どもたちも、友達と一緒に言っているうちにそのセンテンスや単語を身に付けることができ、自信をもって言えるようになっていった。

その際、スモールステップを画一的にとらえるのではなく、その中に変化をもたせることに留意した。実践①では、全体の場で代表者が行う様子を見る段階を設け、その後もう一度全員で発音するステップを設けた。友達がコミュニケーションをしている姿を見せることで、自分自身がその後のアクティビティを独力で行うことを強く意識付けたのである。それにより、最後にもう一度センテンスを確認する効果を増すことができた。実践②でも、全体から個の間に、ステップ2のジェスチャーゲームを設けることで、子どもたちにジェスチャーを意識させる工夫がなされた。このように、スモールステップの中にも、課題意識をもたせるような変化のあるステップを組み込むことで、よりその効果を高めることができたのである。

また、このような繰り返し練習には、子どもたちの伝えたいという意欲の喚起が欠かせない。実践①では、先の学習問題設定の場におけるデモンストレーション（74頁参照）を見た後、イギリスとの調理方法の違いに気付き、授業の前にあらかじめ決めておいた野菜を、別の野菜に替えて英語で伝えたいという子どもたちの強い思いがあった。学習問題設定の場と「気付き」の場の流れの中で、アクティビティの場における課題である、「子どもにとって、もっと必然性のあるアクティビティに」するということに応えていけたと考える。

このような練習を重ね、どの子どもにもアクティビティにおける力が身に付いたと思っても、いざアクティビティが始まると、うまくコミュニケーションがとれない子どもが出てくる。それは、センテンス等の形式に向いていた意識が、個々の伝える内容へと向けられていく過程において当然起こりうることである。以下は、そのような子どもたちへの支援を行った実践例である。

参考とした特別支援教育の取組

コミュニケーション支援ボードを活用する

コミュニケーション支援ボードとは、言葉によるコミュニケーションに困難のある方々の地域生活を支援するために用いられているものである。そこには、「病院」「道を教えて」等のさまざまな場面のイラストと、それを表現する言葉が書かれている。

③ 第6学年「I can swim.」実践より



【練習に沿った支援ボード】

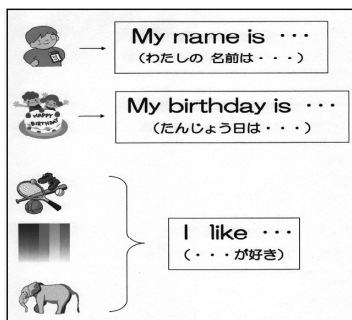
先述のようなボードの特性を生かした支援を、「Hi, friends! 2」Lesson3において行った。本時は、1時間を通して、同じ絵カードを用いて学習を進めてきた。そして、授業の最後に行った自己紹介活動“**This is Me!**”において、左のような支援ボードを準備した。それまで使ってきた絵カードを、練習したセンテンスの順に沿って配置したものである。絵を手がかりに単語を思い出したり、単語が分からなくても、絵を指さしたりしてコミュニケーションを図る子どもの姿が見られた。このような支援ボードを一人一人に持たせて活動させることにより、アクティビティにおけるつまづきへの支援を行うことができた。



【支援ボードを持って会話する】

④ 第4学年「自己紹介をしよう」実践より

友達と自己紹介し合う活動を組んだ。これまで、お互いに名前と誕生日等を尋ねて答え合うという活動をしてきた。本時は、子どもたちの願いから、好きなスポーツや色に加え、好きな動物も紹介するこ



【答え方を示した支援ボード】

とになった。紹介内容が増えることで、混乱してしまう子どももいることが予想されたため、アクティビティの際には、希望者に左のような支援ボードを持たせた。答え方を忘れた子どもは、この支援ボードを手がかりに正しく答えられるので、安心して動作や笑顔を心がけた会話ができる。

実践③④のように、アクティビティ中においては、子どもが個々に手がかりを得られるような資料を準備した。その際、視覚的にとらえることができ、アクティビティにおける会話の順に沿った構造のものを用意するように配慮した。このような支援を行うことで、先の「アクティビティを行うための手がかりがなく、困っている児童がいた」という課題を解決していったのではないかと考える。

アクティビティの場における支援

- アクティビティで必要となる表現を、スモールステップで身に付けさせる。その際、課題意識をもたせるような変化のあるステップを組み込む。
- アクティビティの最中に個々に手がかりにできるような、視覚化・構造化された教材を準備する。

4 おわりに

特別支援教育における取組を参考としながら、本校における外国語活動を実践し、これまで述べてきた三つの場における支援の在り方を成果として見出すことができた。これらは、昨年度までの取組の中で明らかになった、それぞれの場における課題を解決しようとしたものである。

最後に、見出した支援の在り方を、ここでもう一度まとめて示しておきたい。

外国語活動における「思考力」育成のための支援

■ 学習問題設定の場において

- コミュニケーション停止状況の示し方を複数化する。複数化するには、視覚・聴覚の複合、様々な視点の転換、認知特性に応じた選択等の工夫をする。

■ 「気付き」の場において

- よけいな情報や操作を取り除いたり、気付かせたい事柄を強調したりして、「気付き」が生まれやすくなる環境を整える。

■ アクティビティの場において

- アクティビティで必要となる表現を、スモールステップで身に付けさせる。その際、課題意識をもたせるような変化のあるステップを組み込む。
- アクティビティの最中に個々に手がかりにできるような、視覚化・構造化された教材を準備する。

本年度は、上記のような四つの支援の在り方を見出すことができたが、「思考力」育成に向けて支援の充実を図る取組は、緒に就いたばかりである。「通常学級でシンプルなことをしすぎると、思考が働かないこともある（本校校内研究会における講話）。」という中山氏の助言を、「思考力」育成を目指す私たちは重く受け止めている。思考を通して乗り越える問題があってこそ「思考力」は育つ。特別支援教育の考えを生かすことで、そのような学習の機会を奪わないように留意しつつ、今後も、特別支援教育における外国語活動研究と連携しながら実践に取り組んでいきたい。