東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

小中外国語教育における連携カリキュラムの開発：留学生との交流の実践を通しての児童生徒の学びと言語の系統性

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-08-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村, 香, 阿部, 始子, 青柳, 有季, 大里, 信子, 荻原, 真也, 澤井, 亜美, 林, 正太 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00174327

小中外国語教育における連携カリキュラムの開発

― 留学生との交流の実践を通しての児童生徒の学びと言語の系統性 ―

中村　　香[1)]（代表者）
阿部　始子[2)]　青柳　有季[3)]　大里　信子[1)]　荻原　真也[3)]　澤井　亜美[3)]　林　　正太[4)]

1）東京学芸大学附属小金井小学校
2）東京学芸大学教育学部
3）東京学芸大学附属小金井中学校
4）東京学芸大学先端教育人材育成推進機構

目　　次

１．研究の目的 …… 20

２．研究の内容 …… 20

３．研究の計画 …… 21

４．先行研究 …… 21
　４．１．相互文化的コミュニケーション能力と CEFR Pre-A1 …… 21
　　４．１．１．相互文化的コミュニケーション能力 …… 21
　　４．１．２．CEFR Companion Volume と AIEYL を分析ツールとして採用した理由 …… 22
　　４．１．３．小学校外国語教育を通して相互文化的コミュニケーション能力を育む意義と事例 …… 23
　４．２．学習指導要領における言語の系統性 …… 24

５．研究の実際 …… 26
　５．１．留学生との交流で児童は何を学んだか（質問紙調査） …… 26
　　５．１．１．小学校での交流（2020年度）の詳細 …… 26
　　５．１．２．参加者とデータ収集の方法 …… 26
　　５．１．３．CEFR Pre-A1による英語能力の自己評価 …… 27
　　５．１．４．AIEYL/ICC による相互文化的能力の振り返り …… 27
　　５．１．５．ケーススタディ：交流を通して変化した児童 …… 29
　　５．１．６．全体的な考察 …… 30
　５．２．小・中学校の実践における言語の系統性の検討 …… 31
　　５．２．１．小学校の実践における言語の系統性 …… 31
　　５．２．２．中学校の実践における言語の系統性 …… 32

６．研究の成果と課題 …… 34

参考文献 …… 35

東京学芸大学附属学校　研究紀要　第 49 集

小中外国語教育における連携カリキュラムの開発

― 留学生との交流の実践を通しての児童生徒の学びと言語の系統性 ―

中村　　香[1)]（代表者）
阿部　始子[2)]　青柳　有季[3)]　大里　信子[1)]　荻原　真也[3)]　澤井　亜美[3)]　林　　正太[4)]

1）東京学芸大学附属小金井小学校
2）東京学芸大学教育学部
3）東京学芸大学附属小金井中学校
4）東京学芸大学先端教育人材育成推進機構

１．研究の目的

本研究では，これまでの実践研究及び先行研究等を踏まえ，児童生徒にとってよりよい学習環境となる外国語教育カリキュラムを，留学生との交流活動の視点から小学校と中学校が連携して作成し，そのカリキュラムの有効性について検討することを目的とする。本研究には二つの背景がある。一つは，社会情勢である。近年，人や物，情報などの流動が国を超えて急速にグローバル化しているだけでなく，異常気象や自然災害，地球温暖化，紛争，貧困問題や新型コロナウィルスなど，国境を越えた地球的課題の解決や実現に向けて，世界の国々がいかに持続可能な「共存・共生」社会を築いていくかが問われている状況である。外国語教育においても例外ではない。別の背景として，新学習指導要領の全面実施にともない，昨年度より小学校外国語が教科化されたことがある。今年度からは，中学校の新学習指導要領も完全実施となった。学習指導要領の改訂では，これまで以上に，小学校，中学校，高等学校といった各校種間での児童生徒の学びをスムーズに接続させることが，重要な観点として示された（文部科学省，2017a）。

これらの背景から本研究を進めてきた。昨年度の成果は，1）本研究プロジェクトによって小中連携を行うことを始動したこと，2）小学校教員，中学校教員とも小中連携に向けての情報交換を行えたこと，3）これまでのお互いの留学生との交流実践について整理すると共に，お互いに共有することができたこと，4）すぐに連携できることについて，①指導者のクラスルームイングリッシュの共有（表1），②学習者のリアクション表現など useful phrases& expressions の共有（表2），③小学校でのアルファベット学習の強化として，6年生3学期にペンマンシップを用いた学習の開始，を行えたことである。課題としては，コロナ禍においても，1）留学生との交流活動における言語表現や語彙等の一覧表づくりと2）系統的なカリキュラムの作成とその実践を行うことである。また，3）留学生との交流学習での児童生徒の学びをどのように評価していくのか，そして4）その有効性をどのように測定していくのかについても，文献や先行研究も含め検討していかなければならない。

今年度は，引き続きコロナウィルス感染の影響を受けているため，計画を一部変更し，1）留学生との交流で児童が学んでいるものは何か（質問紙調査）と，2）小中の実践における言語の系統性についての検討の2点について，研究していくこととする。

２．研究の内容

本研究は，3年次計画で行う。全体的な研究内容の概要は，以下の通りである。

（1）外国語教育における国際理解教育の変遷や小中連携に関する，先行研究および実践研究の情報収集（1年目）

①　国内のこれまでの外国語教育における小中連携に関する先行研究の収集

② 国内の外国語教育における小中連携の実践研究についての調査

（2）連携カリキュラムの検討および実践研究

① これまでの小学校と中学校の実践を整理し，言語の系統性について検討する（本年度）

② 学習者の振り返りや感想およびその後のアンケートとインタビューから児童の学びを検証する（本年度）

③ ①②を基に英語学習の系統性のあるカリキュラムへと変革していく

④ ③を踏まえた留学生との交流の実践研究を，小学校・中学校で行う

（3）小中連携によるカリキュラムの有効性を検証

① 実践での児童生徒の実態を記録した動画から，言語技能やコミュニケーション能力についての比較検証

② 児童生徒の記述データによる質的評価と客観的テストによる教育的有効性の検証

ただし，新型コロナウィルス感染の影響に伴い，2020年3月より全国の学校が一斉休校になるなど予期せぬ事態となり，2020年度の研究内容は一部予定通り遂行できなかったため，臨機応変に対応した。

３．研究の計画

本年度は，3年計画の研究の2年目として，

1）留学生との交流で児童が学んでいるものは何か，先行研究から分析の指標を設定し，実践における学習者と指導者の視点から，振り返りおよび質問紙調査をもとに児童の学びの詳細について検証する

2）連携カリキュラムの検討および実践研究として，①昨年の研究を踏まえ小学校と中学校の留学生との交流の実践における言語の系統性を検討する

以上の研究について，その結果および成果，課題を学内外で発表する。

最終年次は，前年度までの実践研究を基に，外国語学習の系統性を図り，児童生徒にとってよりよい学習環境となる留学生との交流カリキュラムへと改変していき，留学生との交流実践研究を小学校および中学校で行う。また，小中外国語教育の連携カリキュラムの有効性を検証する。さらに，小学校で留学生との交流活動を経験した児童生徒が，附属中学校でも留学生との交流学習を行うことができた場合，小学校と中学校の児童生徒の学びの深まりや変化を調査する計画である。

４．先行研究

４．１．相互文化的コミュニケーション能力と CEFR Pre-A1

４．１．１．相互文化的コミュニケーション能力

本研究の小中カリキュラム連携の大きな実践活動として「留学生との交流」がある。このような異文化体験を分析する指標として相互文化的コミュニケーション能力（Intercultural Communicative Competence：ICC）を採用した。ここでは相互文化的能力とは何か，なぜそれを採用したかについて述べる。

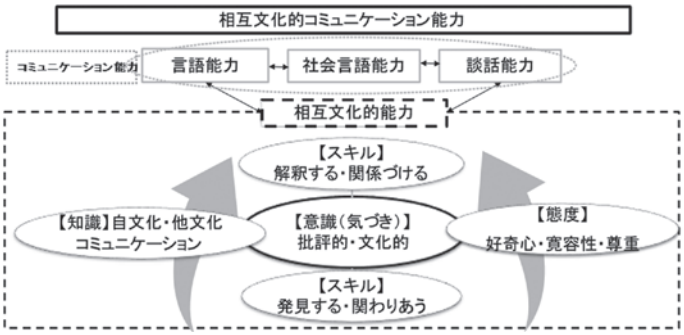


図１　相互文化的コミュニケーション能力と相互文化的能力（Byram, 2021, p.62）阿部訳　一部改

これまで外国語教育で強調されてきた「コミュニケーション能力」とは，文法能力に注目したChomskyの言語理論に対し，コミュニケーションに必要な言語を適切に使う能力すなわち「コミュニケーション能力（communicative competence）」の育成を提唱したHymesに始まる。そしてヨーロッパではvan Ek（1986）が外国語教育において言語能力（linguistic competence），社会言語能力（socio-linguistic competence），談話能力（discourse competence）など[1]の育成が必要と提唱したが，コミュニケーションの相手はその外国語の母語話者を想定してきた（Byram，2021）。しかし，グローバル化が進む中で，母語話者とよりも非母語話者と外国語（主に英語）を使ったコミュニケーションの機会の方がむしろ多く，単に「英語が使える」ことよりも相手の多様な文化的・言語的背景に配慮し「どの場面でどのような目的でどのように理解しあうか」が重要になっている。アジア地域だけに注目してもすでに様々な英語のヴァリエーションが見られ，その多様性に対応する力の必要性が指摘されるほど（Honna，2012）英語が共通語として浸透している。このように現代社会では，言語能力を柱の一つとするコミュニケーション能力だけではなく，背景の異なる人たちと能動的に理解しあうことができる相互文化的コミュニケーション能力（ICC）を育成することが必要となっている。Byram（2021）が提唱した相互文化的能力（Intercultural Competence：IC）とICCの関係図を図1[2]に示した。この相互文化的能力は，学習指導要領で育てたい資質・能力のうちの「人間性」に深くかかわっている。「主体的な学び」ができる自律的学習者を育てるだけではなく，ICに提唱されている「自文化や他文化，コミュニケーションに関する**知識**」「異なるものに対する**好奇心・寛容性・尊重**」「異なる文化をもつ人たちの立場から**解釈する**」「自分と異なる文化をもつ人と自分を**関係づける**」「関わり合うための（言語も含む）**スキル**」「相手の視点から自文化を見つめ直す**批評的・文化的気づき**」といった資質や能力を外国語教育の中でもっと積極的に育成するべきではないかと考えた。

４．１．２．CEFR Companion VolumeとAIEYLを分析ツールとして採用した理由

CEFR（Common European Framework of Reference for Languages）は言語能力の評価，資格，カリキュラム，試験，参考文献などに関する質の高い指標として世界中で広く使用されているが，その背景には2つの世界大戦を経て設立された欧州評議会の外国語学習を推進することによって複言語・複文化社会ヨーロッパの国を超えた相互理解を促すという政治的意図が含まれる（Byram，2020）。その詳細を見てもGeneral competence（基本的な能力：阿部訳）の中に，世界に関する知識（Knowledge of the world），社会文化的知識（Sociocultural knowledge），相互文化的意識やスキル（Intercultural awareness/skills）が含まれ，言語と文化の深い関係性を踏まえた指標であることがわかる。CEFR Companion Volume（2020）は2001年に発行されたCEFRを修正したもので，本研究の指標に関係する主な修正事項は1）A1レベルの下にPre-A1を設け初級学習者の記述文に厚みを持たせた，2）mediation（仲介：単言語話者同士を仲介する役目を果たすための能力）の内容を広く扱ったことである。

本研究の対象となった小学校高学年の児童は外国語の初級学習者であり，文部科学省（2015）が示した「小・中・高等学校を通じて一貫した目標設定の在り方に関する資料」では，修正されたCEFR Pre-A1レベルであることが示されている。そこで本研究では，「コミュニケーション能力」（図1の点線○囲み）を振り返るツールとして用い，児童が交流時にこのレベルに達していたと思うかどうかを考察した。

そして，相互文化的能力（図1の点線□囲み）を振り返るツールとして用いたのはAIEYL（CoE, 2009a：Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners =「異文化体験を振り返るための自己評価ツール」児童版：阿部訳）である。AIEは欧州評議会が社会的結束を目標に学習者が異文化体験での自分の反応や態度を批評的に分析・振り返ることで関連する知識・スキル・態度を自律的に学ぶために開発されたツールである（CoE, 2009b）。AIEを通して育成するべき能力には，図1で示した相互文化的能力のほかに，アイデンティティの容認（acknowledgement of identities）・共感（empathy）・曖昧さへの耐性（tolerance for ambiguity）

などがあげられている。いずれも学習指導要領で提唱されている「人間性の育成」に関わる資質・能力である。このAIEの背景となった相互文化的能力を基盤としてRFCDC（Reference Framework of Competences for Democratic Culture：CoE, 2018＝民主的文化をつくるための能力参照枠：阿部訳）が開発され，欧州ではこのようなツールを用い多様な文化的背景を持つ人たちが対話を通して平和的に民主的社会をつくるために必要な能力の育成が提唱されている。日本でも多様な文化的背景を持つ人たちとの対話が頻繁に起きており，こうした能力は（文化的な背景の違いの有無にかかわらず）他者を理解するための必要不可欠な能力であるにも関わらず，その重要性の認識は十分とは言えず，児童のこうした能力の実態調査も進んでいるとは言えない。

もう一つ指摘しておきたいのは，日本では「異文化理解」に関連する能力が外国語教育の一分野（学習内容の一部）として位置づけられているが，欧州では言語のスキルや知識が（民主的能力と共に）相互文化的能力の一部とみなされていることである。つまり，外国語の能力を育成することが最終目的なのではなく，異なる背景を持つ人たちと共生するために外国語と共に相互文化的能力を育成することが提唱されているのだ。本研究でAIEYLを活用した理由は，留学生との交流という異文化体験を通して児童が外国語（英語）力と共に相互文化的能力を伸ばしていくことも重要であることを児童・教師が意識し，その伸長に能動的になることを意図したからである。

４．１．３．小学校外国語教育を通して相互文化的コミュニケーション能力を育む意義と事例

小学校の発達段階を考慮すると，相互文化的能力の育成は英語学習により大きな負荷がかかり難しいのではないかという懸念があるかもしれないが，外国語を使った共同プロジェクトを通して相互文化的能力を育む事例は，国内外にみられる（Port, 2016：Santos, 2014：鹿又 , 2021：坂本・滝沢 , 2016）。また本研究の対象となった11-12歳の児童は，文化的な発見や認知が十分にできる段階にあり（Yoshijima, 2014：Byram & Doyé, 2005），複数の言語使用や異文化理解は小学校段階から推進されるべきだとも指摘されている（Della Chiesa, et.al,, 2012）。ただし，発達段階の特徴をふまえ「単に知識として異文化を理解させるのではなく，教室の中での「異文化」への共感的，体験的な理解を意識して強化する」（塘 , 2017, p.56）必要性があるという指摘があるので，実践では発達段階に合わせた指導の工夫が必要だ。

また，ヨーロッパとアジアの比較による実践への示唆も得られた。アジアの特徴としてヨーロッパと違いキリスト教を背景とする共有文化の影響がうすいため，多様性に対する寛容さといった「態度」が育成される土壌があげられることや，特に東アジアでは「（ICCで提唱されている）価値観」や「道徳的な態度」を教育で扱う文化があることが指摘され（Parmenter, 2003），アジアの特徴が相互文化的能力の「態度」を育成するのに有利に働く可能性はある。しかし，実際に異なる背景を持つ人たちと交流する機会が少ない日本（そして他のアジア諸国）では「スキル」や「知識」の習得を促す機会が不足しがちではないかと考えられ，本研究のような異文化の共感的かつ体験的な理解を促す活動は，このスキルや知識の育成に寄与する例となりうるだろう。また，日本の小学校ではICCで提唱されている民主的文化の構築に必要な市民教育は重要視されている（Parmenter, 2016）が，市民として責任を果たすコミュニティーの枠組みが学校や地域などに限定され，国を超えた枠組みの中に自分を置き，大きなコミュニティーの中での市民教育の重要性はあまり浸透していないと言わざるを得ない。異なる背景を持つ人に実際に出会うことは，児童が「コミュニティーの概念」を捉え直す機会にもなるだろう。

さらに本研究の実践ではグループで留学生に日本文化を紹介するというプロジェクト型協働学習を行っている。相手意識をもってわかりやすく日本の文化を伝えるという目的を共有し，グループで話し合いながら段階的に準備を進めることで，言語スキルだけではなく，留学生・クラスメートという他者を理解する相互文化的な態度やスキルを育成し，また自国文化を振り返る機会を与えることで図1の中心円にある「批評的気づき」も促すことができる可能性がある。児童の知識・態度・スキルを多角的・総合的に高める単元学習，それを支援する指導法としての効果も期待される。

４．２．学習指導要領における言語の系統性

小学校，中学校がいかに連携して，どのような目的意識を共有するべきか，について学習指導要領では繰り返し，明確に述べられている。本研究の意義と目的について繋がる部分に焦点を当てて，具体的な事例にも触れつつ議論を進めたい。最初に最も端的に，小中連携の重要性に触れている部分を長く引用する。中学校の現学習指導要領（2017b）では，「外国語科改訂の趣旨と要点」の中の（2）改訂の要点①目標の改善の中で，「外国語の目標は前述のような課題を踏まえ，「知識及び技能」，「思考力，判断力，表現力等」，そして「学びに向かう力・人間性」の三つの資質・能力を明確にした上で，①各学校段階の学びを接続させるとともに，②「外国語を使って何ができるようになるか」を明確にするという観点から改善・充実を図っている。外国語の学習においては，語彙や文法等の個別知識がどれだけ身に付いたかに主眼が置かれるのではなく，児童生徒の学びの過程全体を通じて，知識・技能が，実際のコミュニケーションにおいて活用され，思考・判断・表現することを繰り返すことを通じて獲得され，学習内容の理解が深まるなど，資質・能力が相互に関係し合いながら育成されることが必要である。そのため，それらの育成を目指す力について，前述のような課題を踏まえつつ，外国語の特性を踏まえて「知識及び技能」と「思考力，判断力，表現力等」を一体的に育成するとともに，その過程を通して，学びに向かう力，人間性等に示す資質・能力を育成し，小・中・高等学校で一貫した目標を実現するため，そこに到る段階を示すものとして国際的な基準であるCEFRを参考に，「聞くこと」，「読むこと」，「話すこと［やりとり］」，「話すこと［発表］」，「書くこと」の五つの領域で英語の目標を設定している。」（7-8）と述べられている。「習得すべき知識や重要な概念等を理解しているか」という知識・技能の習得中心の学習から，身につけた知識・技能をいかに用いて，「何ができるか」という学習への変更は明らかである。コンピテンシー・ベイスという言葉で議論されることも多いが，資質・能力の育成を目指した授業作りが求められていることも読み取れる。具体的に中学校の学習指導要領の目標には，「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ，外国語による聞くこと，読むこと，書くことの言語活動を通して，簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」（10）と明示されているのである。本項では，「見方・考え方」を働かせ，主体的・対話的で深い学び，を小中で連携して実践することについて具体的に述べていきたい。そのために，「資質・能力」の一貫した育成，教科の特質に応じた「見方・考え方」の共有，それを実践するための具体的な事例・活動について議論を深めたい。最終的には，留学生との交流という実践がそのような考え方のどの部分に当てはまるのか，ということについて確認する。

「資質・能力」の育成を目指す授業の実践について，小中の具体的な授業計画から考えてみたい。文部科学省，国立教育政策研究所作成の「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料としてあげられている小学校（2020a）及び中学校（2020b）の事例について確認する。小学校の事例2として紹介されている単元はWe Can!1 Unit5「She can run fast. He can sing well.」（5年生）である。単元の目標は，「相手に自分や第三者のことをよく知ってもらうために，できることやできないことなどについてたずねたり，自分の考えや気持ちを含めて話したりすることができる。また，文字には音があることに気付くとともに，アルファベットの大文字・小文字を活字体で書くことができる」（58）である。その目標を達成するために8時間の授業計画を立て，具体的な活動として，「第７時では，インタビュー結果をもとに先生ができることやできないことを，グループ内でペアを替えて複数回，自分のことや感想も含めてはなす。アドバイスし合い，改善をして次時のスピーチの準備をする。また，第８時のActivity5では，相手を見つけてペアになり，スピーチをする。」（63）という活動が計画されている。目標達成には，言語材料であるcanの理解や使用が不可欠であるが，最終的な目標ではなく，あくまで目標達成のための手段となっている。つまり最終的な目標は自身のことを伝えるというコミュニケーションの資質・能力の育成なのである。

そして中学校段階においては，より広い視野で目標を設定している。3つの単元をまとめた大きなまとまりと

して，「読んだことについて，事実や自分の考え，気持ちなどを伝え合う」（第3学年1学期）を単元として，その目標を「日常的な話題や社会的な話題に関して，聞いたり，読んだりしたことについて事実や自分の考え，気持ちなどを，簡単な語句や文を用いて伝え合うことができる。」と設定している。その目標を達成するために，段階を踏んで3つのトピックについての授業を計画している。第1課では，「野菜の歴史についての英語の対話文やスピーチ原稿を読み，引用しながらペアやグループで考えたことなどを伝え合う。」，第2課では，「日本にある世界遺産に関する英語の対話文や手紙，発表原稿を読み，引用しながらペアやグループで考えたことなどを理由とともに伝え合う。」，第3課では，「ごみ問題に関する英語の対話文や報告を読み，引用しながらペアやグループで考えたことなどを理由とともに伝え合い，やりとりを継続する」という活動が計画されている。目標達成にはそれぞれのトピックについての語彙の習得や話し合いに必要な文法的知識の理解は不可欠であるが，最終目標ではなく，あくまで手段となっている。小学校，中学校ともに言えることは，「資質・能力」の育成を考えた目標の設定とその達成のための知識や技能習得の活動を準備するということである。小学校ではより短い単元での目標が，中学校ではより長い単元にわたる目標になっているものの，基本的な考え方は一貫している。

最後に留学生との交流活動について，「資質・能力」の育成，「見方・考え方」の共有という観点から確認する。重複になる部分もあるが，目標である「簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力」の育成のために，「外国語特有の資質・能力を育成する必要があり，その際，外国語教育の特質に応じて，生徒が物事を捉え，思考する「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を働かせることが重要である。」（10）と中学校の学習指導要領に述べられている。さらに続けて，最も大切だと思われる部分を長く引用する。「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」とは，外国語によるコミュニケーションの中で，どのような視点で物事を捉え，どのような考え方で思考していくのかという，物事を捉える視点や考え方であり，「外国語で表現し伝え合うため，外国語やその背景にある文化を，社会や世界，他者との関わりに着目して捉え，コミュニケーションを行う目的や場面，状況等に応じて，情報を整理しながら考えなどを形成し，再構築すること」であると書かれている。外国語やその背景にある文化を，社会や世界，他者との関わりに着目して捉えるとは，外国語で他者とコミュニケーションを行うには，社会や世界との関わりの中で事象を捉えたり，外国語やその背景にある文化を理解するなどして相手に十分配慮したりすることが重要であることを示している。また，コミュニケーションを行う目的や場面，状況等に応じて，情報を整理しながら考えなどを形成し，再構築することとは，多様な人々との対話の中で，目的や場面，状況等に応じて，既習のものも含めて習得した概念（知識）を相互に関連付けてより深く理解したり，情報を精査して考えを形成したり，課題を見いだして解決策を考えたり，身に付けた思考力を発揮させたりすることであり，「外国語で表現し伝え合う」ためには，適切な言語材料を活用し，思考・判断して情報を整理するとともに，自分の考えなどを形成，再構築することが重要であることを示している。外国語によるコミュニケーションの一連の過程を通して，このような「見方・考え方」を働かせながら，自分の思いや考えを表現することなどを通じて，生徒の発達の段階に応じて「見方・考え方」を豊かにすることが重要である。この「見方・考え方」を確かで豊かなものとすることで，学ぶことの意味と自分の生活，人生や社会，世界の在り方を主体的に結び付ける学びが実現され，学校で学ぶ内容が，生きて働く力として育まれることになる。さらに，こうした学びの過程が外国語教育の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善につながる。その鍵となるものが，教科等の特質に応じた「見方・考え方」である（10-11）。小学校，中学校を通じて行われる留学生との交流はこの「コミュニケーションにおける見方・考え方」すなわち教科の特質に応じた「見方・考え方」を確立するための実践に他ならない。学習評価に関する参考資料の小学校の事例3では，We Can! 2 Unit 2「Welcome to Japan.」（第6学年）の単元の目標として，「日本文化についてよく知ってもらったりするために，日本の行事や食べ物などについての短い話を聞いて概要を捉えたり，自分が好きな日本文化などについて，伝えようとする内容を整理した上で，話したり

することができる。」(70) と設定されている。このような「資質・能力」の育成を目指す，具体的な活動としても有効だと考えられるのである。

５．研究の実際

５．１．留学生との交流で児童は何を学んだか

５．１．１．小学校での交流（2020年度）の詳細

2020年11月～ 12月におこなった小学校での交流活動に参加した留学生は以下の通りである（表1）。

表１　交流した留学生・交流内容について

		出身国	性別	自国での経歴	年代	紹介した日本の遊び
６年1組	A	韓国	F	小学校教員	20代	折り紙，けん玉，こま，とんとん相撲，福笑い，メンコ
	B	コンゴ	M	教員養成大学教員	30代	
	C	ガーナ	F	中学校教員（美術・家庭科）	30代	
6年2組	D	マレーシア	F	小学校教員	20代	折り紙，けん玉，こま，五目並べ，双六，百人一首（坊主めくり），周り将棋
	E	ジンバブエ	M	小学校教員	30代	
	F	韓国	M	小学校教員（理科）	20代	
6年3組	G	インド	M	小学校教員（算数）	30代	あやとり，紙相撲，けん玉，くずし将棋，福笑い
	H	マラウィ	M	中学校教員（life skills）	30代	
	I	ナイジェリア	F	幼稚園教諭	N/A	

週2時間の外国語科の授業時数内で当時6年生の児童は「日本文化を紹介しよう」という単元を学んだ。その学習内容と活用する実践の場として，多文化・異文化理解を目的とした留学生との交流活動を設定した。それまで学んだ基本表現や応用表現などを総合的に活用して3ヒントクイズ形式のプレゼンテーションの動画を作成し，Flipgrid に投稿した。プレゼンテーションのテーマはポップカルチャー（ジブリ・鬼滅の刃・ゆるキャラ・ポケモン・J-POP など），世界遺産（長崎潜伏キリシタン・姫路城・厳島神社・日光東照宮・金閣寺・白神山地など），日本食（和菓子・駄菓子・お好み焼き・天ぷら・焼き鳥など）などで，クラスごとに大きなテーマを決めグループでサブテーマを決めていった。子どもたちが達成感を持てるように，なるべく同じ形式で発表が構成できるように工夫した。この投稿動画に対して留学生からテキストや動画でコメントをもらい（例：行ってみたい，食べてみたい，発表がよかったなど），留学生がどのくらい内容を理解したか・楽しんだかを知るという非対面非同期型交流を行った（動画へのアクセス期間は11月25日から12月31日）。その後「留学生に日本の遊びを紹介しよう」という対面同期型交流を行った（12月16日）。この対面同期型交流会に向けては，児童が留学生に紹介したい日本の伝統的な遊びとグループを決め，学級全体で基本的な英語表現を学習し（2授業時間・以下同），グループごとに必要となる英語表現を事前に考えたり紹介の仕方を練習したりする準備をし（1 ～ 2），留学生との交流会をし（2），交流会後に振り返り（1）を行った。交流した留学生と各学級の紹介した日本の遊びは，表１の通りである。交流会当日は，各学級の交流実行委員2名が司会進行役となり，体育館で実行委員主催の全体会（震源地やハンカチ落としのゲーム）を行った後，各学級での交流を行った。各学級では留学生によるパワーポイントを用いた自己・自国紹介を聞いた後で，児童が準備した遊びを一緒にするという活動を行った。留学生は大学の正規授業の一環として交流活動に参加していたので「小学生を対象に自分（自文化）を紹介する」ということを意識して準備していた。

５．１．２．参加者とデータ収集の方法

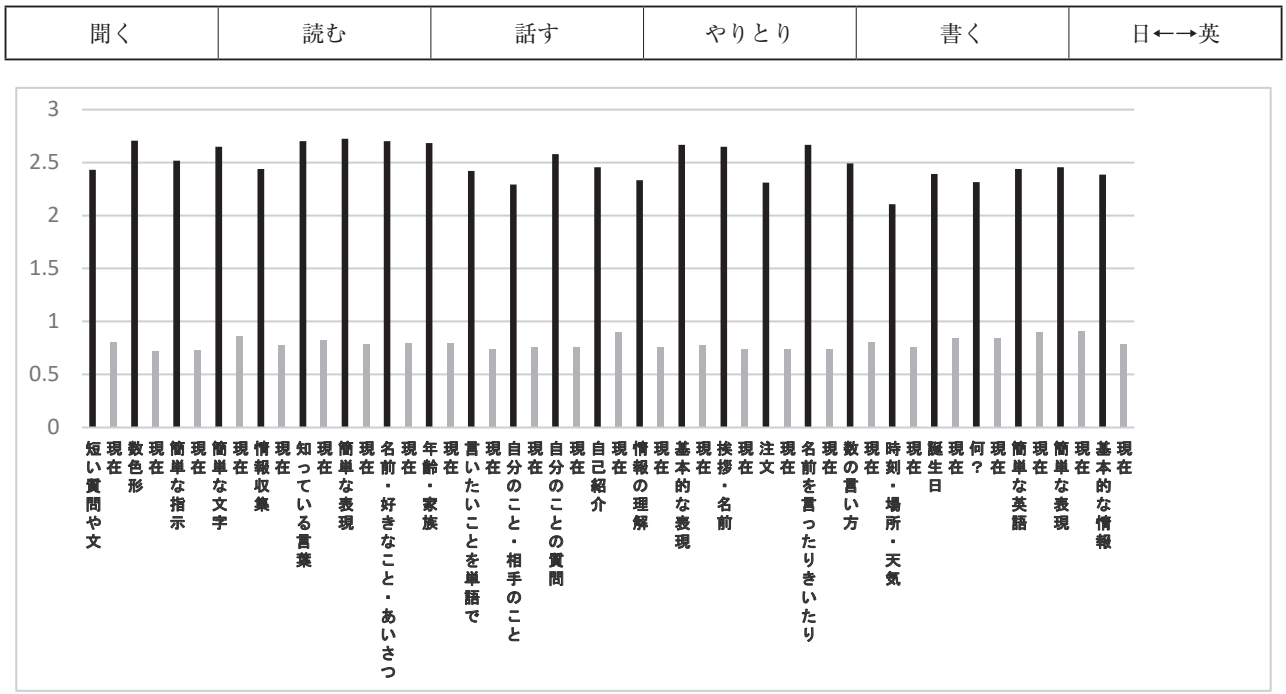
2020年11月～ 12月の異文化交流体験を小学6年生の時に体験した中学1年生79名（調査時2021年5月）である。うち有効回答は71だった。データは異文化交流体験の直後に回答してもらった振り返り（交流会について・自分

の発表について）と5か月後の自由記述を含むアンケートによって収集した。アンケートはCEFR Pre-A1の指標を活用し体験当時の自分の言語能力・中学生になってからその言語能力が成長していると思うかを振り返る第1部と，AIEYL及びICCを参照して相互文化的能力について振り返る第2部で構成した。

５．１．３．CEFR Pre-A1による英語能力の自己評価

児童が交流当時の自分の英語力がCEFR Pre-A1レベルに達していたかどうかを確認するために，交流時に「とてもできていた」（＝3），「まあまあできていた」（＝2），できていなかった（＝1）として平均値を算出し，黒いバーで示した。グレーのバーはその項目が「現在はもっと良くできる」と思う（＝1）か思わない（＝0）かについての回答の平均値である。

グラフ１　CEFR Pre-A1による言語能力の自己評価



結果，すべての項目について平均値は2.0以上となり「とてもできていた」「まあまあできていた」ととらえていたことがわかった。「もっと英語を勉強したいと思いましたか？（とても＝4，全くない＝1）の平均値は3.3であったことから，留学生との交流が英語学習の動機づけになっていたことが示唆された。

５．１．４．AIEYL/ICCによる相互文化的能力の振り返り

AIEYL/ICCを参照し相互文化的能力に関するアンケート調査をおこなった。まずAIEYLを参照して作成した項目の結果について概観する。ここでは交流する前の知識やイメージ，最初の印象，実際の交流，その時の感情とその理由，相手の感情やその理由，出会いによる変化，次につなげる行動や態度の変化（再会できるとしたらどうする？）などについて質問した。交流する前にその国のことを知っていたのは33％で，特に韓国・インドについての知識はあったようだ。交流後に留学生の国や文化のイメージに変化があったと回答したのは42％で，韓国について「国同士は敵対している」と思っていたが「人同士は仲良くしたいと思っている」というコメントや，ジンバブエ・コンゴ・マラウィ・ナイジェリアなどの「知らなかった国」について知り「もっと知りたい」と興味を持ったというコメントが見られた。71％の児童が出会ったときに肯定的な印象（優しそう，おもしろそう，明るい等）を持っていた。80％の児童が「どんなふうに話しかけてきたか」を細かく覚えており70％の児童が「相手の言っていることがわかった」と回答した。自分から話しかけた児童（あいさつ，名前，好きなもの，相手をほめる，文化紹介など）は72％で，相手が自分の言っていることがわかったと答えた児童は79％だった。

ことば以外の方法で交流したと答えたのは59%でその方法はジェスチャー・実演が大半だった。出会ったときの気持ちとして「楽しい・面白い」と肯定的に回答したのは63%,「変な感じ・困ったな」と回答したのは23%,留学生をいい人だと思ったと回答したのは78%だった。留学生の気持ちを回答する質問には,「留学生が出会ったときに肯定的な気持ちだったと思う」が71%,「変な感じ・困ったなと思っていたと思う」と回答したのは15%だった。一方,自分が肯定的な印象を持ってもらったと回答したのは37%となり,「いい人ではない・英語があまりできない人・つまらない人」だと思われたのではないかと回答したのは14%だった。「留学生は肯定的な気持ちだった」と回答をした児童の理由が「(自分が)一生懸命伝えようとした・笑顔で話すことができた・相手が反応してくれた」などだった一方で,あまり肯定的な印象を与えられなかったと答えた児童の理由としては「わかりやすく説明できなかった・緊張した・話しかけられなかった」などが挙げられていた。

表2　この出会いからわかったこと・学んだこと・気がついたこと(N=46　複数回答あり)

カテゴリー	数(%)	詳細(記入例)
文化(多様性・相違点)に関連して	19 (44.1)	**文化の多様性への気づき**(世界には様々な国や文化がある・少し地域が違うだけでこんなに文化が違うことに驚いた) **価値観の相違**(国が違えば価値観も違うということ)
コミュニケーション(人とのつながり)に関連して	18 (41.9)	**伝えようという気持ちの大切さ**(たとえ言葉は通じなくとも,伝えたいという思いさえあればなんとか相手には伝わる) **つながることができると実感**(文化や言葉が通じなくてもお互いが仲良くなろうと思えばつながることができる) **非言語手段の大切さ**(違う国の人と話すときはジェスチャーなども大切になってくる) **交流への意欲**(もっといろんな人と交流したい)
英語(多様性)や自分の英語力に関連して	11 (25.6)	**自分の英語力不足**(自分に英語能力がない) **共通語としての英語**(英語が色々な国で教えられている) **英語の必要性・大切さ**(英語をマスターすると色々な人とコミュニケーションがとれるようになり,人生がよりよいものになる) **英語の多様性への気づき**(発音がぜんぜんちがう・習う英語と外国人が使う英語はだいぶ違う) **英語表現の学習**(外国の人と関わるときにどういう文で説明したりするのがよいのかを学べた)
自己の価値観(先入観・視野)に関連して	6 (14.0)	**先入観への気づき**(国際関係は,テレビなどで悪い先入観がついてしまうが,実際に交流すればそうでもなく,本当はよい関係があるのだなと思った) **視野の広がり**(世界の広さのようなものを感じた)
英語以外の学習に関連して	2 (4.7)	**学習意欲の向上**(一人で外国に行くにはもっと勉強しないといけない・マラウィという国に興味を持った)

表3　自分が変化したこと (N=31 複数回答あり)

カテゴリー	数(%)	詳細(記入例)
英語スキル・学習への意欲向上	19 (61.3)	**英語学習への意欲が増した**(英語をもっと頑張りたいと思った) **英語スキルが向上した**(発音に気をつけて言えるようになった・少し英語で会話できるようになった) **英語で話しかけるようになった**(自分で英語ではなしかけるようになった)
コミュニケーションを向上させたいという意欲や態度の変化	17 (54.8)	**多文化の人との交流への意欲**(もっと他の国の人とも交流したい) **日本人とのコミュニケーションも積極的に**(中学の入学式で、コミュニケーションを積極的に取ろうと頑張れた) **コミュニケーション方法を工夫するようになった**(相手に伝えたいことが伝わらない時、違う方法を考える・しゃべるときに人の目を見て話すようになった) **非言語も含めたスキルの向上**(英語でコミュニケーションをとったりジェスチャーなどをする力が成長した)
出会いから起きた自己の内面の変化	4 (12.9)	**先入観や思いが変化**(他国との関係は、戦争中のことなどのわるいところに目が行ってしまうが、本当のことは実際にあってみないとわからないと思った・差別などをなくしたい) **人としての共通性に気づく**(言語という壁をのりこえたら、同じ人間だなと思った)
その他	4 (12.9)	**多言語学習への意欲**(韓国語と英語の3か国語を覚えたいと思った) **興味関心の広がり**(自分が知らない国に目を向けるようになった)

この出会いから「わかったこと・学んだこと・気がついたこと」が「ある」と答えたのは63%，自分に変化があったと答えたのは44%だった。この2項目は回答が多様だったので詳細を表2・3にまとめた。表2からは，直接出会うという経験が，図1の文化やコミュニケーションに関する知識を深めただけではなく，好奇心・尊重といった態度の育成につながる気づきを促していることが推測された。表3からは，言語やコミュニケ―ションスキルの向上に意欲的になったばかりではなく，内面的な変化にも言及している例が見られた。

次にICを参考にして作成した項目（留学生の国や文化とのつながりや日本の影響，文化や人との接し方の共通点や相違点，価値観などについて）についてみていく。留学生の国や文化とのつながりについては，貿易などのものを通したつながり（自動車や半導体・チョコレート），ポップカルチャー・食文化などの文化的つながり（K－POP），歴史的なつながり（仏教はもともとインドから）などの例や，特にアフリカ諸国からの留学生とは普遍的な人としてのつながり（笑顔・おいしい，楽しいなどの感じ方）を指摘している例が見られた。日本の影響については，「アニメ」「ゲーム」といった文化面，歴史的な出来事（韓国との戦争，野口英世がガーナで活躍したことなど），国際援助などが挙げられたが，55%は「分からない」または無記入だった。文化の共通点や相違点についてはどちらについても80%以上の児童が例を挙げていることから，偏りなくどちらにも目を向けられていることが示唆された。人との接し方についても，共通点に気づいたのは87%，相違点は83%と高い数値を示し，どちらの側面にも気づきが認められた。最後に「留学生が大切にしていること（価値観）」の例を挙げていたのは47%で，自分の文化や言語（良さを伝える，よくしようとしている），伝えよう・つながろうという気持ち，傾聴の姿勢，対等に接する姿勢，他の文化を知ろうという意欲など，短い交流時間ではあったものの，留学生の価値観（大切にしていること）までとらえていた児童が半数程度いることが示唆された。

５．１．５．ケーススタディ：交流を通して変化した児童

ここでは授業者の視点を中心にケーススタディをみていく。授業者の観察に加え交流直後の振り返りコメントと今回のアンケート調査の結果を加味し，特に顕著な変化が見られた児童をとりあげ，その変化について考察する。

1組Mくんはおとなしく，普段の授業でも発表はしないタイプで，5年生のTokyo Global Gateway（体験型英語学習施設）での活動の際には，極度の緊張からか具合が悪くなるほどだった。それが，「留学生と日本の遊びをするのはとても楽しかった。けん玉で『膝を使って』と（英語で）言えたのが良かった」と振り返っていることに大きな成長を感じ，授業者としてとても嬉しく感じた。「Today is cold. と言われた時に戸惑ったけど，Me, too. と言ってみたら（伝わって）良かった。」に表れているように，日々の英語活動での学びの一部が実際に活用できた喜びと，それが自信へとつながったことがうかがえた。5か月後のアンケートでも，「もう一度けん玉をしたい」と交流への意欲を示し，文化の共通点として「みんなですれば楽しい」「話すと楽しい」をあげ，自分だけでなく相手も交流を楽しく感じたと思っていたことがうかがえた。

1組Oさんは真面目で何事にも一生懸命だが，英語への苦手意識をもっていて，交流会にむけてコマの練習を熱心にしていた。振り返りでは，「私の班はコマの紹介をした。上手く紹介できたと安心したがNow, it's your turn. と言って実際にコマを回させてみたら（中略）たくさんのトラブルが何度も起きてしまい，外国人としゃべりにくくなってしまい友達に頼ってしまったので，自分の英語のできなさが分かった。」など，両面にびっしり書いていた。準備した英語表現を使えた反面，即興的なコミュニケーションができなかった自分の姿を振り返り，「ちょっとした単語を覚えて，外国人と話したい」「説明だけでなく，リアクションや応援の言葉の単語も覚えて，ちょっとした単語も使って外国人と話がしたいと思った」と今後の英語学習への強い意欲を書いていた。テストのための知識ではなく，実用的なコミュニケーションとしての英語力をつけたいという思いがうかがえる。5か月後の振り返りでは英語に関する気づきだけでなく留学生の大切にしていることは「相手の伝えたがっていることをよく聞き自分の伝えたいことをしっかり伝えること」であり，これは「留学生でなくても，誰に

とっても大切なことだと思った」と記入し，傾聴や発信する姿勢の大切さも自覚していることがうかがえた。

児童だけではなく，3組の学級担任にも変化が見られた。普段の英語活動では苦手意識からか，積極的に英語を話すことは少なかったが，得意なけん玉を披露するなどをした交流会では，児童とともに積極的に交流する姿が見られた。教員への紙面での振り返りは実施しなかったが，交流をきっかけに英語教育に関して肯定的な意識や思いがもてたとしたら，児童だけでなく教員にとっても大きな意味がある交流だと思った。

５．１．６．全体的な考察

Pre A-1レベルに達していたという自覚がある児童の79％が留学生の発表をきいて，英語表現だけではなく視覚資料やジェスチャーなどの助けや話し方からおおまかな概要をつかむことができていたと推測される。普段の授業よりも子どもたちの集中度も高く，初めて会った外国の人が何を話すんだろうという好奇心をもって聞く姿勢が感じられた。アンケート結果で留学生の話しかけ方や傾聴の姿勢，プレゼンテーションの興味深さなどを指摘している児童が多かったことは，留学生が母国で教員をしているということも影響しているかもしれない。また，72％の児童が「自分から話しかけた」と回答している背景には，自分が遊びを教えてあげるという役割や遊びたいという気持ちがあったことで自発的な行動が見られたのではないかと推測される。日本人同士である友達や授業者と教室で英語を話す場面は「練習の場」であるが，留学生との交流では本当に英語で話す必要がある「活用する場」として自覚していたのではないかとも考えられる。プロジェクト型学習で明確な目標を提示し児童が目的をもって準備を行ったことも，児童の自発的な行動を促すのに寄与しただろう。

留学生に対する印象は好印象だった一方で，自分のことを留学生がどう思ったかについては半数が無回答で「肯定的な印象をもってもらった」と回答したのは37％と低くなる。これは，全体やグループの中で個人としての自分の印象が薄いのではないか，あいさつ・名前・好きなことなどは伝えられたが遊びの説明など少し難しい英語表現を使う内容が伝えられなかったといった気持ちがあったのではないかと推測される。異なる文化を持つ人たちと実際に出会うという経験が少ないので「どこまでわかってもらえたか自信がない」といった気持ちもあったのかもしれない。また，伝える内容も工夫する必要があることを自覚した児童も見受けられ「関わり合うスキル」を育てる上で「相手の背景を考慮する大切さ」を強調する必要があるだろう。

表1にあるように，文化やコミュニケーションに関連する気づきが多かった背景として，児童にとって実際にその文化を体験した人から直接話を聞き日本文化以外の存在をまのあたりにした交流は，インターネットや本で知識を得るのとは全く違う体験だったのではないかと推測される。また，半数以上の児童がコミュニケーションのスキルや意欲の向上があったと回答したりしていたのは，「人とつながる」ことの大切さを意識できていた表れであり，この活動の成果の一つであるといえるだろう。

相手文化への好奇心の高まりを示す例も見られた。例えば，社会で学んだので野口英世の功績は知っていたが，実際にガーナに野口英世の記念館があることを知り，自分の知識がリアリティーを持って実社会とつながったという経験を話す児童や，韓国文化との相違点や共通点に共感を持ったり面白さを感じたりしたという回答などがあった。また，文化や関わり方の共通点・相違点に気づいていた児童は8割以上いたことから，この交流体験が多様性に対する寛容性を育成する土台づくりに寄与したのではないかと推測された。

自分の内面の変化の中で「先入観を持っていることに気づく」という批評的な振り返りも見られた。特にアフリカのイメージに偏りがあったと見受けられる児童やメディアなどで伝えられている緊張した日韓関係を「知識」として持っていた児童が，実際にその国から来た人に会って個人の魅力や良さを目の当たりにし，「国」に対するステレオタイプが崩され，その人「個人」とコミュニケーションしたいという気持ちに変わっていった様子が見られた。目の前にいる人をそのまま受け入れるという姿勢が感じられ，こうした個人的な関係によって社会的な関係もよくなることを願う児童もいた。個と個の交流は点と点の関係の構築かもしれないが，それが線となりやがて面をつくり立体化して大きな変化につながるという可能性を秘めているのではないかと推測される。

５．２．小・中学校の実践における言語の系統性の検討

外国語教育での小中連携において，言語の系統性を欠くことのできない要素である。そこで，これまでの実践で扱ってきた言語表現について各校種ごとに整理し，小中連携カリキュラム作成に向け，言語の系統性について検討していく。

言語の系統性を検討していくにあたり，児童・生徒が選んだテーマにより語彙レベルでは，多岐にわたり比較検討が難しいため，ここでは１）プレゼンテーションを作成する際の条件とテーマの決定方法と２）言語表現の型に焦点を当てることとする。なお，小中の留学生との交流実践については，昨年度の東京学芸大学附属学校研究紀要第48集（2021）を参照いただきたい。

５．２．１．小学校の実践における言語の系統性

１）プレゼンテーションを作成する際の条件およびテーマの決定方法

小学校での留学生との交流実践は，2018年度から始め，今年で4年目であった。初年度から，プレゼンテーションは，①各グループ3名～ 4名，②必ず全員が英語を話す，③挨拶と自己紹介，④クイズ形式，⑤留学生に伝わるように視覚資料を提示するなど工夫すること，を共通の条件としてきた。しかしながら，初年度と二年目は，児童の紹介したい日本文化のテーマが様々な上，授業者が英語表現の型を提示しても日本語でクイズを考えてから英文を作っており，児童の表現したいものと児童の英語力のずれを埋めることに大変苦労した。そこで，昨年度の実践では学級ごとに大きなテーマを決めて行った。各学級のテーマは，「日本ポップカルチャー」「世界遺産」「日本食」であった。学級ごとにテーマを決めたことで，テーマごとにクイズを想定した英語表現を提示することができた。その中でも，「世界遺産」は，名詞を変えるだけで同じ言語表現の型を使う児童の姿が多く見受けられた。この経験を踏まえ，今年は日本を三つの地域に分け各学級で地域を選び，各グループがそれぞれの地域内の都道府県の食・建築物・祭りなどからテーマを選びプレゼンテーションを作成した。この方法は，児童のやりたいテーマを選択する自由度も守られながら，授業者側が提示する英語表現の型もある程度限定することができた。つまり，学習者の動機づけの要素を保ちながら，授業者の言語指導の質も維持することができた。今後は，このような枠組みでテーマを決めていく方法を参考にしていきたい。

２）言語表現の型について

次に，グループプレゼンテーションによる日本文化紹介の動画を中心に分析する。2020年度～ 2021年度に行った小学校の実践では，1）グループでプレゼンテーション動画による日本文化紹介（非同期非対面型交流）と2）グループで留学生に対面で交流する日本の遊び紹介の2つの交流場面を設けた。対面での交流では，同時に複数のグループで交流が行われており，全ての記録が取れていない。一方，プレゼンテーション動画の記録は全てデータとなっているため，こちらを分析することとする。

表３－１　疑問文の言語表現

【What】・What（name）is this dish（Japanese sweet/ animation/ game/ building）？　・What is this castle's name?
・What kind of food（toy/ building）is this?　・What is the most popular food（game/ song）in Japan?
・What is the title of this song?　・What name is this building?
・What do these 3 monkeys stand for?・What do we say when we carry the portable shrine in this festival?
・What is the difference between Hiroshima style and Osaka style Okonomiyaki?
【Who】・Who built this building?
【When】・When do we eat（wear/ have）this dish（*kimono*/ this event）？　・When was it built?
・When was this registered as（a World Heritage）？　・Since when do we eat tempura?
【Where】・Where is this building（located）？・Where is this dish eaten?
【How】・How was our presentation（quiz）？・How many kinds of potatoes do we have in Japan?
・How old is this temple?・How many protein does basashi have?
・How many calories does 100 grams of horse meat have?
【Why】・Why do we put *osechi* in this square shaped containers?
【Which】・Which is tempura（the oldest animation/ Hiroshima style okonomiyaki）？
・Which manga is written by Tezuka?
・Which season do we eat osechi（*imoni*）in?・Which prefecture is the most harvest in potatoes?
・Which is the famous animal in Yakushima?・Which did they use?

表3－1に示されたように，クイズによるプレゼンテーションを行ったので，様々な疑問表現が使用されたことが分かる。2020年度の日本のポップカルチャーをテーマにした学級は，取り上げるテーマもクイズも様々な上，自分たちの興味関心が強くクイズも一般的な日本文化とは言いがたいものも多く見受けられ，何度となく指導をした。そのため留学生が知りたい楽しめるクイズであったかどうか疑問の余地が残った。一方，世界遺産や，日本食をテーマにしたプレゼンテーションは，クイズもシンプルなものが言語表現の型も似たものが重複して使われていた。さらに多く視覚資料も活用し，留学生にも伝わりやすかったようで，留学生の返信コメントも好意的であった。小学校学習指導要領では，提示されていない which の表現もクイズでは便利な表現だったこともあり，児童の実態に応じて，使用を許容した。この点については，今後中学校の英語教員とも相談をしていきたい。

平常文は，プレゼンテーションの初めとつなぎ，おわりで用いる表現にばらつきはあったものの，どのグループも使用していた。他のグループの動画も見ることができるので，観たグループの動画で良かったところの英語表現を真似て使用しているグループも見受けられた。また，自己紹介では SVC や SVO での短文ページの制限上全てを載せることができないため，児童の実際のプレゼンを一例として，下に記載する（表3－2）。

表３－２　児童のプレゼンテーション

DA: Hello, my name is ○○ . B: Hello, my name is ○○ . C: Hello, my name is ○○ . D: Hello, my name is ○○ .
A: We start introducing Itsukushima Shrine. This is Itsukushima Shrine. Let's start the quiz.
A: Where is Itsukushima shrine located? A, Yamaguchi. B, Hiroshima. C, Okayama.
The answer is B, Hiroshima.
B: Next quiz. Who built this? A, Emperor Suiko. B, Emperor Shomu. C, Emperor Tenjin.
The answer is A, Emperor Suiko. Emperor Suiko built it.
C: When was this built? A, 556. B, 593. C, 628. The answer is the C 628.
A. Next quiz. When was this registered as a world heritage? A, 1996. B, 1998. C, 1994. The answer is B.
A: Itsukushima shrine is one of the three greatest views of Japan. There are two more. One is Amano Hashidate. The other is Matsushima Island.
D: The great tori gate stands on the sand using only its own weight.
A, B, C, D: Thank you for listening.

５．２．２．中学校の実践における言語の系統性

１）プレゼンテーションを作成する際の条件およびテーマの決定方法

本校外国語科では，「英語学習を通して，自己・自国の文化と，他者・多国の文化を理解しようとし，目的・場面・状況に応じて，①正確に情報の授受をし，②自分の考えや気持ちを積極的に伝えようとする生徒の育成を図ること」を教科の本質としている。そこで授業者は，2015年度から2019年度までの5年間，「外国の方を対象とした『学校紹介』」の授業を実施してきた。「学校紹介」のゴールは，それぞれの年の12月に「留学生や外国の方に，生徒自身の『学校生活』について伝えること」と，それに関する「即興的なやりとり」である。新学習指導要領には，教材の留意事項として「『日本人の日常生活，風俗習慣，物語，地理，歴史，伝統文化，自然科学』などに関するものの中から，生徒の発達段階や興味・関心に即して適切な題材を効果的に取り上げるものとする」よう記載されている。また，観点別の「話すこと」が，新たに「話すこと＜発表＞」と「話すこと＜やりとり＞」に細分化された。これらを意識しながら，授業者は，生徒が学んだ既習事項を統合的に活用し，身近な日常生活の一つである『学校生活』を自分の言葉で伝えさせる活動に重点を置いてきた。本実践は授業者が担当した中学1年生で1回，2年生で3回，3年生で1回の計5回実施し，東京学芸大学の交換留学生や他国から派遣された教員を含む100人以上のゲストにご参加いただき，コメントを頂戴したり質疑応答を行ったりしながら，相互交流＜異文化理解＞を図ってきたものである。

生徒たちは，『学校紹介』の本番に向けて，日常的な話題について4人1グループで1つのトピックを決め，それに関する事実や自分の考え・気持ちなどを整理して，既習事項を運用した2分～ 3分の会話文を用いてプレゼンテーションをしたり，ゲストからの質問に即興で答えたりできるような練習を行ってきた。そして授業者は，その過程において，生徒たちが英語使用の達成感や失敗感を実体験し，一人ひとりが「より良い表現」を追究していくために，次の3つの活動を重点的に行った。

① 生徒の「使いたい表現」を導入した活動

例）「言いたくても言えなかった表現」の紹介，BINGO GAME や，比較級・最上級・等級の文法事項の先取り

②「生徒が選んだトピック」に関する ALT や JTE とのグループ単位による会話と Q & A

③ 生徒が選出・撮影した写真・動画を会話文に取り込んだ Show & Tell の活動

例）グループ毎の「トピック」に基づいて作成した会話文にふさわしい写真・動画の活用

２）言語表現の型について

プレゼンテーションの際に使用された言語表現では，授業者がまとめた「表現集」を活用して，生徒が自分たちの台本にあった表現になるよう修正している姿があった。なお，「表現集」には，過去の実践で生徒が教科書本文を参考にして作成した文や，2年生で既習の単語・句・節，不定詞・動名詞・比較級・最上級・等級の文法表現，そして日常的な慣用句等を運用した文等を掲載してある。参考までに，Sports Festival と School Festival の表現を表3－3に示す。

表３－３　2019年度の「2年生におけるプレゼンテーションの会話文（『学校紹介』表現集）」〈一部抜粋〉

Our Sports Festival
- Futsal is tiring, but we feel happy when we get a point.
- Everybody was working hard together to win the championship.
- A: Why couldn't we play 3 on 3? B: Because you didn't practice.
- Class B was the strongest among the four classes. Our class was bonded at the Sports Festival.
- Communicating with each other in your group is important.
  So, the Sports Festival is fun and we can learn many things.
- The students from all the C classes were on one team. Practicing was hard, but we were stronger than before.
- 3 on 3 looks like basketball, but there are three people on each team.
  The 3 on 3 court is smaller than a basketball court.
- Oh, the 3rd graders are going to give the Misanga bracelets to the younger students. Look!
- 3 on 3 looks like basketball. So the basketball club members have the advantage.
- Ultimate is 6 on 6. We must not walk with the frisbee and we must throw the frisbee.

Our School Festival
- A: I want to be a member of the popular music club. B: That sounds good!
- We're looking forward to our School Festival next year!
- I am a member of the drama club. We write the script and act in the drama ourselves.
- We will be in the third grade next year.
  So we want to make the next School Festival better than this year.
- I was happy when I finished making the dress. Preparing was hard, but it was fun.
- He had an injury, so he ran away and he came to Koganei Junior High School.
- In the School Festival, every class had a class exhibition.
  Also there were stage performances by the cultural club members.

また，留学生との交流場面では，生徒が留学生の質問に即興的に答える場を設けた。そのために，「外国の方から想定される質問」として「使える質問集」（表3－4）を配布し，生徒はこれを参考にしながら，事前に自分たちでトピック内容に関する質疑応答の練習をした。

表３－４「使える質問集」

When いつ，What time 何時に，Where どこで（に），Who 誰が（は），What 何を（が），How どのように，Which どちらが，Why? なぜ

	Questions	Answers
1	Did you enjoy ＜ your School Festival ＞?	Yes, I did. / No, I didn't.
2	Were you excited at ＜ your Sports Festival ＞?	Yes, I was. / No, I wasn't.
3	Was it exciting? / Was it interesting?	Yes, it was. / No, it wasn't.
4	When did you go on ＜ your School Trip ＞?	I went on a School Trip in May.
5	What time did weekly duties members have morning meetings?	At 8:20 every morning.
6	Where did you go on ＜ your School Trip ＞?	I went to Chichibu, Nagatoro. / Ibaraki prefecture.
7	Who worked together during ＜ your Sports Festival ＞?	My teammates did.
8	Who did you play together with during ＜ your Sports Festival ＞?	With my teammates. / With my classmates.
9	Who did you work with in ＜ your School Festival ＞?	With my classmates.
10	What did you do on ＜ your School Trip ＞?	・I tried to find fossils. ・I found fossils. ・I learned science history. ・I learned how to make stratum.
11	What did you do in ＜ your School Festival ＞?	・I decorated my homeroom class. ・I drew blackboard art. ・I displayed art /many things in our homeroom class. ・Cultural club students performed /demonstrated on the stage. ・We watched the performances on the stage.
12	What was the most exciting thing on ＜ your School Trip ＞?	・Riding on the boat. ・Digging for fossils. ・Finding fossils was the most exciting.
13	Which do you like better, soft volleyball or 3 on 3?	I like 3 on 3 better than soft volleyball.
14	Which performance was your favorite? Which performance did you like best?	・My favorite performance was the Music Club. ・I like the Light Music Club（the）best.
15	Which sport do you like best in the Sports Festival?	I like playing Ultimate best.
16	Which sport do you like（watching）best? Which sport is your favorite（to watch）?	・I like skating（the）best. ・My favorite sport to watch is rugby.
17	How did you go to Chichibu Nagatoro?	I went there by bus.

６．研究の成果と課題

本年度の成果は，第一に「留学生との交流で児童は何を学んだかについて」質問紙とケーススタディによる研究を実施できたことである。この研究から，留学生との交流を通して，児童が言語表現への慣れ親しみだけでなく，相互文化的コミュニケーションに関する気づきや，相手文化への好奇心の高まり，自身が持っていたステレオタイプ的な先入観に気付くなど内面的な変化に到るまで，様々な学びがあることが分かった。小学生時の交流では，児童が目の前にいる人をそのまま受け入れる姿勢が感じられ，この時期での留学生との交流学習の有効性を明らかにできた。二つ目の成果としては，小・中学校におけるこれまでの実践をもとに，言語表現について分析したことである。これにより，小中を見通した児童・生徒の英語表現の系統性を考察することができる。それにより，連携カリキュラム作成時には，この言語表現の系統性を考えていくことが可能となった。

一方，課題として，これまでの研究成果をもとに連携カリキュラムを作成し，研究最終年度としてカリキュラ

ムの有効性を実践検証していく必要がある。そのために，実践の前と後での英語力の比較，異文化理解に関するアンケートによる児童・生徒の意識調査，実践での観察記録，通常の授業での児童・生徒の様子との比較などのデータをもとに，検証していく計画である。コロナ感染症対策が求められる中で，臨機応変にできることを遂行していく。

注

1） この他にもストラテジー能力（strategic competence），社会文化的能力（socio-cultural competence），社会能力（social competence）が自律性や社会的責任と共に提唱されている。

2） 原文は「知識」としか表記されていないが，何の知識かが分かりやすくなるように補足し，各要素の関係を示す矢印を付記した。

謝辞

本研究を進めるにあたり，ご指導ご助言をしていただいた神田外語大学の Gordon Myskow 教授，京都女子教育大学の齊藤和貴准教授に感謝いたします。

参考文献

［日本語］

国立教育政策研究所　教育課程研究センター（2020a）.「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校　外国語・外国語活動】

国立教育政策研究所　教育課程研究センター（2020b）.「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【中学校　外国語】

鹿又悟（2021）「福島県白方小学校におけるビデオレター教育実践」寺崎里水・坂本旬（編）『地域と世界をつなぐ SDG s の教育学』（92-105）法政大学出版局

坂本ひとみ・滝沢麻由美（2016）.「福島とトルコの子どもを結ぶ英語教育プロジェクト―CLIL によって WTC を高める試み―」『東洋学園大学紀要』第24号．163-180.

塘利枝子（2017）「発達心理学から見た異文化間能力―発達段階を考慮した異文化間能力のモデル化に向けて―」『異文化間教育』第45号，49-64.

中村香・阿部始子・青柳有季・大里信子・荻原真也・林正太（2021）「小中英語教育における連携カリキュラムの開発―これまでの留学生との交流活動の実践の検討―」東京学芸大学附属学校研究紀要　第48集.

奈須正裕（2017）『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社

文部科学省.（1997年7月19日）.「文部省 審議会答申等（21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申））」. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701n.htm より R3年10月30日に取得

文部科学省（2015）「小・中・高等学校を通じて一貫した目標設定の在り方について」教育課程部会外国語ワーキンググループ（第2回：平成27年11月30日開催）配付資料　https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/1365071.htm より取得

文部科学省（2017a）.『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（2017b）.『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説　外国語科編』

［英語］

Byram, M & Doyé, P. (2005) Intercultural competence and foreign language learning in the primary school. In Driscoll, P. & Frost, D. (Eds.). *The Teaching of modern foreign languages in the primary school*. (pp. 139-152). Taylor and Francis.

Byram, M. (2020. November). Politics, origins and futures of the CEFR. *The language learning journal*. 1-14. doi.org/10.1080/09571736.2020.1845392

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters.

Council of Europe (2009a). *Autobiography of intercultural encounters: Context, concepts and theories. https://rm.coe.int/context-concepts-and-theories-autobiography-of-intercultural-encounter/168089eb76*より取得

Council of Europe. (2009b). *Autobiography of intercultural encounters for younger learners*. https://rm.coe.int/autobiography-of-intercultural-encounters-for-younger-learners/168089f4d8より取得

Council of Europe (2018) *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 1 Context, concepts and model*. https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c より取得

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4より取得

Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton (Eds.) (2012). *Languages in a global world: Learning for better cultural understanding*. OECD Publishing.

Honna, N. (2012). English as a multicultural language for international communication in Asia. In Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton (Eds.) *Languages in a global world: Learning for better cultural understanding* (pp. 247-256). OECD Publishing.

Parmenter, L. (2003). Describing and defining intercultural communicative competence-International perspectives-. In M., Byram (Ed.). *Intercultural Competence* (pp.119-147). Strasbourg, Council of Europe.

Parmenter, L. (2016). Achieving equity and quality in Japanese elementary schools: Balancing the roles of state, teachers, and students. *Frontiers Education in China*. 11 (3). 272-298

Port, M. (2016). Ecological and intercultural citizenship in the primary English as a foreign language (EFL) classroom: an online project in Argentina. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 46, No. 4, 395-415.

Santos, M. et. al. (2014) Intercultural education in primary school: a collaborative project. *Language and Intercultural Communication*. 14:1. 140-150. DOI: 10.1080/14708477.2013.866130

van Ek, J. A. (1986). Objectives for foreign language learning, Vol.1: Scope. Strasbourg: Council of Europe. http://docshare04.docshare.tips/files/25602/256022990.pdf より取得

Yoshijima, S. (2014). The Role of Foreign Language Education in General Education. In S. Yoshijima & S. Ryan (Eds.) *Foreign language education V: Roles and challenges in general education (pp.3-26).* Asahi Press.