

琉球大学学術リポジトリ

小学校英語における Interaction の量と外国語習得の関係に関する一考察

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: ja 出版者: 琉球大学教職センター 公開日: 2022-06-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山中, 隆行 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.24564/0002018018 |

小学校英語における Interaction の量と外国語習得の関係に関する一考察

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・琉球大学教育学部附属小学校

山中 隆行

A Consideration on the Relationship Between Amount of Interaction and Foreign Language Acquisition in Elementary School English Education

YAMANAKA Takayuki

1 はじめに

2017年度の学習指導要領改訂にて、小学校から高等学校の外国語活動・外国語科では聞く、読む、書く、そして「話す」が「やり取り」と「発表」に分けられ4技能5領域となった。話すことが2つの領域に分けられた経緯については、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取り組み、特に「話すこと」などの言語活動が十分に行われてないことや、習得した知識や経験を生かし、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて適切に表現することなどに課題があることが起因している(中央教育審議会答申, 2016, p.194)。国際的な基準: CEFR (Common European Framework of References: Learning, teaching, assessment 外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパの共通参照枠) では、当初から話すことは「やりとり Interaction」と「産出 Production」で示されている。Interactionにおいては、少なくとも2人以上の個人が言葉のやりとりをする。その際、産出的活動と受容的活動が交互に行われ、口頭のコミュニケーションの場合は同時に行われることもあり、対話者が同時に話し、聞くだけではなく、聞き手は話し手の話を先回りして予想し、その間に答えを準備しているものであるなど、やりとりは言語使用と言語学習の中で大きな重要性が認められ、コミュニケーションにおける中核的役割を果たしているとされている(同上, p.194)。

これまで、日本の英語教育では話すことが一方的な発表形式であったことは否めない。よって、即興性を伴うコミュニケーションでは、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができていなかったと推察する。英語教育用語辞典(1999)では、インタラク션을「言葉を通してメッセージを伝え合う双方向(two-way)の言語活動」としている。GASS(2018)は、”Within the current orthodoxy, conversation is not only a medium of practice; it is also the means by which learning takes place. In other words, conversational interaction in a second language forms the basis for the development of syntax; it is not merely a forum for practice of grammatical structures.”と述べている。和泉(2013)は「教師が一方的にしゃべり続ける授業ではなく、(中略)相手の言わんとすることをどうにか理解しようと努力し、自分の伝えんとすることをどうにか分かってもらおうとする経験を持つことが、コミュニケーション能力の育成には欠かすことができないのである」と言及している。このように、インタラクシオンが言語習得を促したり、学びを生じさせたり、全ての子どもを巻き込んだりして、メッセージの伝え合いには必須であることがわかる。

大関(2015)によると、第二言語習得論の世界では、Hatch(1978)がInteraction(言葉を使ったやりとり)の重要性を指摘していたという。その後、Long(1983)がInteraction仮説として

まとめている。この時期の Interaction 仮説は、基本的には Krashen のインプット仮説を補うようなものであったとされている。第二言語の習得に必要なインプットをより多く得るためには、インタラクションに参加することが必要であるという主張である。その後、Long (1996) は Interaction 仮説を発展させ、Interaction の役割を、インプットの理解を促進させることだけでなく、言語形式に注意を向けさせることや、インプットとアウトプットを結びつけるとした。これ以降、Interaction 仮説は、学習者が言語的エラーを起こした時に修正をかけるか否かのフィードバックをめぐる議論を巻き起こす。また、Gass (1997) は、意味交渉は習得を促進するものであるが、意味交渉の中で言語習得が起るのではなく、それにより中間言語に変化が起るには時間がかかり、効果は遅れて現れる (delay effect) と主張した。

日本では、学校現場における Interaction に関する実践研究は多くはなく、小学校英語における Interaction に関する研究としては、建内・町田 (2020) が「やり取りと指導力と学習意欲の関連性」について行っている。その結果、学習者の学習意欲が高いほど、積極的にやり取りを行う傾向にあるものの、学習意欲が低い場合、英語でのやり取りに消極的であり、さらに英語学習が嫌いである傾向が見られると見解を示した。山中 (2020) は、授業者の Interaction の量とそこで使用されている言語の働きの分析を、2人の熟達教師の比較分析をもとに行なった。その結果、熟達教師はともに、45分の授業で約100回近くの Interaction (個人、集団とわず、授業者が子どもに話かけ、子どもがそれに応答もしくは反応して1回とカウント) を行なっていることが判明した。このことが、子どもたちの「聞くこと」「話すこと」の機会を増やしたり、「安心感や共感などを与え、コミュニケーションへの意欲を高める」ことにつながったり、「意味交渉を促し、子どもの理解度などを確認する」ことにつながったりしているとまとめている。

小学校では、冒頭で述べた Interaction を含む実践が2020年度より新学習指導要領の完全実施のもと始まり、順次中学校(2021年度)、高等学校(2022年度)と行われている(行われている)。この Interaction の日本の学校教育における実践研究は多くなく、特に小学校外国語活動(中学年)及び外国語(高学年)は未知数と言っている。

そこで、本実践研究では、小学校学習指導要領の改定及び実施に伴い中学年の外国語活動及び高学年の外国語に新設された「やり取り (Interaction)」の領域がどのように子どもの外国語習得に影響するかを明らかにすることを目的とする。特に本稿では、Interaction の「量」に着目して調査を行った。

〈リサーチクエッション〉

小学校英語において、インタラクションの「量」は外国語習得に影響を及ぼすのであろうか？

2 研究方法

(1) 対象者：沖縄県宜野湾市立 A 小学校 5 年生：計 118 名 (第 5 学年 1 組, 2 組, 3 組)

A 小学校の低学年では、英語活動として週 1 時間の 35 週 (宜野湾市教育委員会作成オリジナルカリキュラム)、中学年では外国語活動として週 1 時間の 35 週 (文科省配布 Let's Try1・2)、高学年では教科外国語として週 2 時間の 35 週 (ONE OWORLD smile 5・6 教育出版) を活用して子どもたちは英語を学んでいる。指導者は、基本的に T 1 が ALT (Assistant Language Teacher) もしくは JTE (Japanese Teacher of English) で、T 2 が担任となっている。学校の実情としては、全学級 3 クラスずつあり、特別支援学級 (情緒と知的) が 5 クラスある。また、外国籍の子どもたちも多く、日本語学級に所属しながら、通級として学級で学んでいる。

(2) 実施時期：8 月 30 日から 9 月 10 日の間で、筆者は、第 5 学年において 9 月 3 日 (3 コマ)、9 月 7 日 (3 コマ)、9 月 9 日 (3 コマ) の教壇実践を行った。

(3) 調査方法：本調査では、子ども用質問紙 (事前事後)、振り返りカード、動画、子どもたちの

つぶやきを拾うために、ボイスレコーダーを用いた。

(4) 分析方法：分析方法としては、授業内における Interaction の回数を学級間で比較しその差異を考察する。また、事前にとった質問紙と事後にとった質問紙の変化を t 検定 (対応あり) にかかけ、有意差をみる。最後に、単元テストの結果 (平均点など) を学級間で比較し、外国語習得の観点から考察する。

3 授業実践 (第5学年：Lesson4「This is my dream day.」教育出版)

(1) 単元の目標

自由な一日があったらどのように過ごすかを伝えるために、時刻や日課の表し方を知ったり、相手にわかりやすく話すためにはどのように伝えたらよいかなどを考えたりしながら伝え合うことができる。

(2) 単元計画

| 時 | 主な活動 | 評価 |
|---|---|-----------------------------|
| 1 | 〈本時〉・挨拶 ・単元の見通し ・Let's Watch ・Let's Listen1 ・Let's Listen2 ・Let's Sing | |
| 2 | ・挨拶 ・単元の見通し ・Let's Listen2(復習) ・Let's Talk ・Activity2 | 記録には残さないが、つまずいている子どもへの支援 |
| 3 | ・挨拶 ・Small Talk(担任の先生の日) ・単元の見通し ・Thinking Time ・Let's Talk | 【話すこと やり取り】 行動観察、振り返りカード |
| 4 | ・挨拶 ・Small Talk(JTE の先生の日) ・単元の見通し ・Let's Talk | 【話すこと やり取り】 行動観察、振り返りカード |
| 5 | ・挨拶 ・Small Talk(校長先生の日) ・単元の見通し ・発表の練習 | 記録には残さないが、つまずいている子どもへの支援 |
| 6 | ・挨拶 ・本時の発表の方法や見通しの確認 ・発表「自由な1日があったらしたいこと」(全員) | 【話すこと 発表】 発表観察 |
| 7 | 単元テスト | |

(3) 本時の展開 (第1時間目 / 全7時間扱い)

〈本時の目標〉：世界の子どものたちの様子をもとに、1日の行動と時刻の表現を知る。

| | 主な活動 | 留意点 |
|----|---|---|
| 導入 | 1. 挨拶をする (Daily questions と筆者の自己紹介) 2. 単元の見通し及びめあての確認をする | 単元のゴールを先に見せて見通しを持たせる |
| 展開 | 3. Let's Watch (日本、UK、ブラジルの時差)を見る 4. Let's Listen1 を聞く (一日の日課の流れについて) 5. Let's Listen2 を聞く (動作表現を知る) | ・量が多いので国を精選する ・Interaction しながら丁寧に進む |



| | | |
|----|-------------------------------|-------------------------|
| | 6. Let's Sing を歌う（動作表現に慣れ親しむ） | ・全体→文→全体の順番 |
| 終末 | 7. 振り返りカードを記入して発表する | ・机間指導をしながら、子どもの「気づき」を拾う |

4 結果

まず、各クラスにおける Interaction の回数を以下の表にまとめる（第1時）。

表1 「各クラスにおける Interaction の回数」

| 学級 | 日本語 | 英語 |
|------|-------|--------|
| 5年A組 | 62回 | 132回 |
| 5年B組 | 79回 | 194回 |
| 5年C組 | 64回 | 146回 |
| 平均 | 68.3回 | 157.3回 |

* 授業者が質問し、個人もしくは全体で返答があった場合に1カウント

* ABC組の順番は、1組2組3組の対応ではない

各クラスにおける Interaction の回数を比較すると、B組の Interaction の回数が日本語、英語問わず多いことがわかる。A組、C組の Interaction の回数は日本語、英語においてもほぼ同じであることがわかった。学年全体の Interaction の平均回数は、日本語 68.3回、英語 157.3回であった。山中(2020)の先行研究では、1時間の授業で約100回(英語のみ)の Interaction の回数が確認できたとされている。それと比較すると、筆者の英語の Interaction の回数は多いことがわかった。

次に、質問紙の事前と事後を t 検定(対応あり)で統計処理を行なった。以下が結果である。

質問：やり取りは好きですか？ 回答（4件法）1.とても好き 2.好き 3.あまり好きではない 4.きらい

表2 「やり取り (Interaction) について聞いた質問紙の事前・事後比較の結果」

| 【5年A組】 | | | | 【5年B組】 | | | |
|-------------------------------|----|-------|------|-------------------------------|----|-------|------|
| == Mean & S.D. (SDは標本標準偏差) == | | | | == Mean & S.D. (SDは標本標準偏差) == | | | |
| | N | Mean | S.D. | | N | Mean | S.D. |
| 事前 | 27 | 2.33 | 0.94 | 事前 | 24 | 2.33 | 0.75 |
| 事後 | 27 | 2.44 | 0.83 | 事後 | 24 | 2.38 | 0.95 |
| 差 | 27 | -0.11 | 0.68 | 差 | 24 | -0.04 | 0.79 |
| t(26)=0.8248, ns (.10<p) | | | | t(23)=0.2428, ns (.10<p) | | | |

| 【5年C組】 | | | | 【学年全体】 | | | |
|--------------------------------|----|------|------|--------------------------------|----|------|------|
| == Mean & S.D. (SD は標本標準偏差) == | | | | == Mean & S.D. (SD は標本標準偏差) == | | | |
| | N | Mean | S.D. | | N | Mean | S.D. |
| 事前 | 29 | 2.62 | 0.81 | 事前 | 80 | 2.44 | 0.85 |
| 事後 | 29 | 2.1 | 0.92 | 事後 | 80 | 2.3 | 0.91 |
| 差 | 29 | 0.52 | 0.68 | 差 | 80 | 0.14 | 0.77 |
| t(28)=4.0464, ** (p<.01) | | | | t(79)=1.616, ns (.10<p) | | | |

質問紙における事前・事後の変容を見るために、対応のある t 検定を用いた。A 組では、事前と事後を比較すると Mean の差が (-0.11) となっており、やり取り :Interaction 「あまり好きでない」「きれい」と回答した子どもが増えたことが伺える。しかし、(.10<p) で有意差は認められなかった。

B 組では、事前と事後を比較すると平均の差が (-0.04) となっており、やり取り :Interaction 「あまり好きでない」「きれい」と回答した子どもが増えたことが伺える。しかし、(.10<p) で有意差は認められなかった。

C 組では、事前と事後を比較すると平均の差が (0.52) となっており、やり取り :Interaction 「とても好き」「好き」と回答した子どもが増えたことが伺える。こちらは、(p<0.1) で有意差が認められた。

学年全体では、事前と事後を比較すると平均の差が (0.14) となっており、やり取り :Interaction 「とても好き」「好き」と回答した子どもが増えたことが伺える。しかし、(.10<p) で有意差は認められなかった。

以下の表は、筆者が実践を行ったレッスンの単元テストの結果である (各クラス)。

表3「単元テストの結果」

| 学級/参加人数 | 平均点 | 最高得点/最低得点 |
|----------|-------|-----------|
| 5年A組/30名 | 90.8点 | 100/50 |
| 5年B組/30名 | 78点 | 100/30 |
| 5年C組/32名 | 84.2点 | 100/25 |
| 学年平均 | 84.3点 | 100/35 |

*コロナ禍により、登校自粛の児童がいたため各クラスのテストを受けた児童数に差がある。

A 組は、単元テストの平均点が 90.8 点、最高得点 100 点、最低得点 50 点という結果であった。学年で、平均点及び最高得点・最低得点が一番高かった。

B 組は、単元テストの平均点が 78 点、最高得点 100 点、最低得点 30 点という結果であった。学年で、平均点が一番低かった。

C 組は、単元テストの平均点が 84.3 点、最高得点 100 点、最低得点 25 点という結果であった。学年で、最低得点が一番低かった。

学年全体では、単元テストの平均点が84.3点、最高得点100点、最低得点35点という結果であった。本単元テストにおける目標点数85点には届かなかった。

5 考察

まず、表1のInteractionの回数について考察する。BクラスのInteractionの回数がA、Cより多いことについてである。これは、各学級の実態がこの回数の差異を生み出したと推察する。特別の配慮を要する子どもがB組には約10名程度いた。一方で、A組及びC組には3名程度であった。つまり、筆者も同じ単元の第1時を全クラスで行い実践を試みたが、子どもの理解度を伺いながら進めた結果、B組ではInteractionの量が増えたと考える。Interactionの内容は、子どもが話されている英語を理解できていない様子の場合、繰り返したり分かり易い表現で言い換えたりしたものであった。また、B組では注意を促す“Attention, please.”の授業者の発話が23回であったのに対し、A組は7回、C組は1回であった。Interactionは「聞く」「話す」ことの繰り返しが基本であるが、B組では、Interactionのはじまりである「聞くこと」の関係づくりが醸成されていなかったと捉える。この点に関しては、筆者が事前に子どもの実態をより詳細に理解し、手立てを講じることができなかつたと反省する（この点に関しては、後述する単元テストの結果にも影響している）。このことから、Interactionにおいてはまず、「聞くこと」もしくは「聞き合う」集団関係づくりが重要であると考えられる。また、日本語でのInteractionの回数についてである。山中(2020)の研究では、2人の授業者はほぼ英語でInteractionを図っていた。一方、筆者の今回の実践では、「日本語のInteraction」も許容し、子どもが理解できていない場面では、個別に日本語で説明を行なった。これは、特に特別な配慮の必要な子どもに対して行った。建前・町田(2020)の研究でも英語学習に対して意欲の低い子どもに、「英語のみ」で対応しようとする、Interactionへの積極性が低くなり、さらには英語嫌いを生み出すきっかけになるという結果を受けて、実践したからである。日本ではEFL(English as a foreign language)環境下で子どもたちは英語を学んでいる。よって、日本語の効果的な活用も重要であると筆者は考える。

次に、表2のInteraction(やり取り)についての質問紙の事前・事後の結果について考察する。A組では、平均値が-0.11と学年で一番下がった。日頃、子どもたちの接点がない筆者がいきなり飛び込み授業を行なったと考えると当然のことだと捉えることもできる。さらに、学年で平均値が一番下がった大きな要因は、A組の子どもたちが学級担任のスタイルの授業展開に慣れているからだと推察する。A組の学級担任は、日頃から英語の学習指導に対して積極的である。筆者は、英語以外の他教科の授業をA組で観察した。Daily Question(曜日や天気など)をどの教科でも英語で聞いている場面があった。また、実際にA組の担任の先生にインタビューしたところ、担任の先生が英語の授業をT1として行うことが重要であると述べていた。その理由としては、学級の子どもの実態を理解しているのは学級担任であり、英語が上手でなくとも、知っている英語でなんとか伝えようとする姿を子どもたちに見せることは、コミュニケーションを図るロールモデルとなるという考えも挙げていた。これは、まさに外国語活動が小学校で導入された際の目標であり、教科化となった高学年の外国語科の授業でも忘れてはならない部分であると筆者は考える。これから、文部科学省の方針により、教科担任制や専科制が高学年の外国語で展開することが決定しているが、今一度「担任の先生の強み(子ども理解など)」をどのように生かしていくかを検討する必要があることを、A組の統計から読み取れる。B組に関しては、平均値が-0.04と下がっているがA組ほどではなかった。子どもの理解度に応じたInteractionが子どもの取り残しを防ぎ、Interactionの好き・嫌いの変容には大きく影響しなかったと考える。C組については、平均値の差が0.52と肯定的に変容し、有意差も認められ

た。これは、筆者が C 組の学級の実態に応じた授業展開を実施したことが影響したと考える。筆者は、全部で全 3 回の教壇実践を各クラスで行った。その際、C 組においては、第 1 時の段階で数名の子どもの否定的な言動が、周囲の子どもの発言を萎縮させる要因になっていると見とった。よって、第 2 回、3 回目の実践では「どのような発言でも尊重すること」や「英語学習では間違ふことは当たり前であり（母語ではないので）、よりよくコミュニケーションを図るためには必要である」旨の話を全体に適宜行いながら進めた。その過程が、この肯定的な変容につながったと推察する。実際、3 回目の教壇実践では、多くの子どもが積極的に筆者や子ども同士で Interaction を図っている様子が伺えた。学年全体の平均値の差は、0.14 と上がったものの有意差は認められなかった。これは、3 回の教壇実践で、飛び込み授業を行なった結果と捉えるならば当然の結果だとも解釈できる。言い換えると、Interaction の視点のみならず、日本の学校教育で外国語を習得するレベルに持っていくには、相当数の時間が必要であると言える。

最後に表 3 の単元テスト結果について考察する。A 組が学年全体で見ても、平均点、最高得点・最低得点ともに一番高い。これは先述した学級担任の影響が表れていると推察する。実際、第 4 時から第 6 時までには学級担任が T 1 として授業を展開しているのだから、子どもの理解度を適宜確認しながら、取り残さないように進めたものだと推察できる。B 組については、やはり「聞くこと」への態度の醸成が不十分であったため、全体的にリスニング問題で正答率が大きく下がった。その結果が学級平均点にも表れていると考える。C 組については、最低得点が学年で一番低かった。しかし、その子どもは英語学習に限らず、他教科でも学習理解状況がおもわしくなく、長期的な視点で支援が必要であると考えられる。学年全体の平均点数は、この単元テストの目標平均点数 85 点には達していなかった。本単元は、6 時間で単元を終了する構成となっている。その中で、「世界の時差の理解」「頻度を表す副詞の理解・活用」「動作動詞及び名詞の理解・活用」が目標として掲げられている（検定教科書によると）。筆者自身、小学校英語の実践に携わる機会が多かったが、3 年生から 6 年生までの単元の中で一番難しい場所であると考えている。よって、今回の単元テストに一喜一憂するのではなく、本単元以降も Small Talk などの言語活動で、少しずつ、使いながら学ぶという視点で学習することが大切であると考えられる。

表 1 と表 3 の結果を関連させて考察すると、必ずしも Interaction の「量」が外国語習得（単元テストの結果）に影響を与えるとは限らないことが分かった。そこには、各クラスにおける学級及び子どもの実態が大きく関わっており、その実態に応じた Interaction が重要であることを示唆していると考えられる。言い換えると、Interaction の「質」が外国語習得につながる鍵になりそうである。

6 おわりに

本実践研究では、小学校英語における Interaction がどのように子どもの外国語習得に影響するかを、その「量」に着目して行なった。また、子どもの Interaction に関する質問紙の考察からも、今後の実践に活かせる鍵を得ることができた。簡潔にまとめると以下ようになる。

- ・ Interaction の「量」のみならず、「質」にも着目して実践研究を進めることで、Interaction と子どもの外国語習得の関係性がより明確になる。
- ・ Interaction と子どもの外国語習得の関係性を明確にしていく過程で、学級や子どもの実態を把握することは必須である。

今後、小学校英語においては、教科担任制や専科制が導入されることが決定している。これ

までの Interaction に関する 1980 年代からの先行研究や本実践研究でも明らかになったような Interaction と外国語習得の関係を授業者が十分に理解することは必須である。また、外国語活動において大切にされていた学級担任の役割なども再検討する必要があると考える。小学校学級担任は、学級の子どもたちの実態を一番把握している。その子ども理解が外国語習得にも大きな影響を及ぼすことを本実践研究の結果が示唆している。このような視点を持って、今後も Interaction と子どもの外国語習得の関係性を明らかにしていきたい。

〈文献〉

- 秋田喜代美, 2014, 『対話が生まれる教室 居場所感と夢中を保障する授業』教育開発研究所。
中央教育審議会答申, 2016, 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』。
樋口忠彦, 他, 2012, 『英語授業改善への提言 「使える英語」力を育成する授業実践』教育出版。
池田周, 2020, 「押さえておきたい小学校英語 徹底解説」『英語情報 小学校外国語徹底解説 Vol.2』p.p.-2-19 英検。
池田勝久, 2020, 『小学校英語 5 領域評価事例集』教育開発研究所。
石井英真, 他, 2019, 『小学校新指導要録改訂のポイント』日本標準。
和泉伸一, 2009, 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店。
泉恵美子, 他, 2020, 『すぐれた小学校英語授業：先行実践と理論から指導法を考える』研究社。
久埜百合・新井謙司, 2017, 「小学校英語の現場が直面する課題と授業改善の方向を探る」中部学院大学・中部学院大学短期大学 教育実践研究第 2 巻, pp.193-212。
キース・モロウ, 2013, 『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) から学ぶ英語教育』研究社。
ラーセン・フリーマン, マイケル・ロング 訳: 牧野高吉, 他, 1995, 『第 2 言語習得への招待』鷹書房弓プレス。
Long, M., 1983, Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensive input. *Applied Linguistics*, 4 (2) pp.126-141.
文部科学省, 2017, 『小学校学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社。
文部科学省, 2017, 『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』開隆堂。
村野井仁, 2006, 『第 2 言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店。
中村典生, 2019, 『コア・カリキュラム対応 小・中学校で英語を教えるための必携テキスト』東京書籍。
大城賢, 2017, 『小学校 新学習指導要領ポイント総整理 外国語』東洋館出版社。
大城賢, 萬屋隆一, 2017, 『高学年用 小学校英語早わかり 実践ガイドブック』開隆堂。
大城賢, 萬屋隆一, 2017, 『中学年用 小学校英語早わかり 実践ガイドブック』開隆堂。
大関浩美, 2015, 『フィードバック研究への招待』くろしお出版。
サンドラ・サヴィニョン, 2009, 『コミュニケーション能力 理論と実践』法政大学出版局。
Seedhouse, 2004, *The International Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Black well.
SHAWN LOEWEN, 2020, *INTRODUCTION TO INSTRUCTED SECOND LANGUAGE ACQUISITION*, Routledge.
Spada, M.& Lightbown, P. M., 2019, *How Language are Learned*. Fourth Edition. OXFORD.
建内高昭, 町田達也, 2020, 「小学校外国語活動におけるやり取りと指導力と学習意欲の関わりについての研究」愛知教育大学紀要 69 号 (人文社会学科), pp.65-70。
白畑知彦, 他, 1999, 『英語教育用語辞典』大修館書店。

- Steve Walsh, 2011, *Exploring Classroom Discourse Language in Action*, Routledge.
- SUSAN M. GASS, 2018, *INPUT, INTERACTION, AND THE SECOND LANGUAGE LEARNER*, Routledge.
- 鈴木渉, 2017,『実践例で学ぶ 第二言語習得研究に基づく英語指導』大修館書店.
- 津波聡, 2011,『"音声重視の指導"による学校種間連携』沖縄国際大学外国語研究第14巻2号.
- 山田誠志, 2018,『考えながら話す小学校英語授業』日本標準.
- 山中隆行, 2020,「教師の Interaction が示唆する外国語活動・外国語科の指導改善の視点」『学校教育一質の高い教育への挑戦！— (pp.44-47)』広島大学附属小学校学校教育研究会 2020年 11月号 No.1239.
- Rivers, W. M. , Temperley, M. S., 1978, *A PRACTICAL GUIDE TO THE TEACHING OF ENGLISH AS A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE*, OXFORD.
- Rivers, W. M. , 1987, *Interactive Language Teaching*. Cambridge University Press.

添付資料－2「単元テスト」

英語 Lesson 4 This is my dream day. 自由な一日の過ごし方を伝えよう

知識・技能 各5点(50) 思考・判断・表現 各10点(50)

1 世界の都市の時刻をたずね合っています。時刻を書きましょう。 (5.5点(10))
 ① London, the UK (:) ② Sydney, Australia (:)

2 日曜日していることを話しています。内容にあう日課に○をつきましょう。 (5.5点(10))
 ① Sota () () () ② Yuki () () ()

3 Nanaが家の手伝いをした日をチェックしています。していることとした日を、→でつなぎましょう。 (5.5点(20))
 ① clean my room ② wash the dishes ③ walk my dog ④ get the newspaper

4 聞こえたアルファベットの犬文字を書きましょう。 (5.5点(10))
 ①  _____ ②  _____

5 何時にねるか話しています。いちばん早くねるのはだれですか。に名前を書きましょう。 (10点(10))
 Takuya Maria Akira

6 自由な一日に起きる時刻と、それからすることをしようかしています。(:)に時刻を、している順に□に数字を書きましょう。 (10点(40))
 ① Tomoko (:) watch TV drink coffee go to the zoo
 ② Bob (:) go hiking read books go to radio exercises