



## 小学5年生の外国語科授業における訂正フィードバックの効果に関する共同生成的アクションリサーチ

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2024-02-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 平山, 伸正, 内野, 駿介 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/0002000100">https://doi.org/10.32150/0002000100</a>

## 小学5年生の外国語科授業における訂正フィードバックの効果に関する 共同生成的アクションリサーチ

平山 伸正・内野 駿介\*

北海道教育大学教職大学院教科指導・授業開発コース

\*北海道教育大学札幌校言語社会教育専攻英語教育分野

## Collaborative Action Research on the Effects of Corrective Feedback in Fifth-grade English Classes

HIRAYAMA Nobumasa and UCHINO Shunsuke\*

Course in Subject Teaching and Lesson Development, Graduate School of Education, Hokkaido University of Education

\*Department of English Language Education, Languages and Social Studies Education, Sapporo Campus, Hokkaido University of Education

### 概 要

小学校英語教育における訂正フィードバック（CF）の効果について、実践者である第1著者と研究者である第2著者が共同生成的アクションリサーチを行った。第1著者である私は1単元8時間の授業を第2著者に公開し、各々の立場から実践に対する価値づけを行った。本稿では、インサイダーとしての私による実践の省察と、アウトサイダーとしての第2著者による実践の分析・解釈を報告する。本実践研究を通して私たちが得た知見は以下の通りである。第1に、教師の意識的なCFは児童の語彙・表現の習得に効果的である。第2に、教師は活動内容や児童の言語習得状況に応じてCFを使い分けている。第3に、実践者と研究者が共同で実践研究に取り組むことで、実践者は観察者の視点を自らの授業改善や指導法の選択に生かすことができる。また研究者は、定量的な観察や実験・調査では得られない、実践者の指導上の意図や信条の変化を踏まえて事象を捉えることができる。

### 1. はじめに

本稿では「小学校英語教育における訂正フィードバック（corrective feedback: CF）の効果」という共通の課題を持つ私たち<sup>1</sup>が、それぞれの実践・研究上の課題解決を目指して行った共同生成的アクションリサーチについて報告する。教育実践研究としてのアクションリサーチでは、主に実践者自身による省察を通じた、授業改善及び実践の理解の深化が目的とされる（滝沢他, 2016）。実践者と研究者が各々の立場から実践の価値づけを行う共同生成的アクションリサーチにおいては、実践に直接参与する実践者がインサイダー、実

実践を観察する研究者がアウトサイダーとして位置づけられ、双方が対等の立場で実践について省察・分析する役割を担う(秋田・市川, 2001)。実践研究を個人ではなく他者との協働によって行うことの利点として、高木(2019)は次の2点を挙げている。第1に、他者の視点を取り入れて省察を行うことで実践者の中で自明となっている実践の前提を問い直し、多面的に実践を捉えることができる。第2に、実践上の行為決定の源となる実践的根拠を言語化することで、その妥当性を問い直したり自らの実践をより深く省察したりすることができる。

本研究においては、小学校英語教育の実践者である私がインサイダー、小学校英語教育をフィールドとする研究者である第2著者がアウトサイダーとして参与した(図1)。先述のように私たちは共に小学校英語教育におけるCFの効果について実践・研究上の興味があり、共同で実践研究を行うこととした。したがって、本研究の実践上の目的は、小学5年生の外国語科の授業において教師が意識的にCFを用いることで表現や語彙の効果的な習得・定着を促すことであった。私たちは毎回の授業後にそれぞれの視点から授業を振り返って言語化し、私の実践上の営みの価値づけを行った。また第2著者は授業中の私の発話を分析し、単元を通じた発話の質的な変化についての情報を提供した。

近年の英語教育研究では以前にも増して教師自身による研究の意義が認められるようになり、単なる実践の紹介に留まらない実践研究<sup>2</sup>が増えてきている(滝沢他, 2016)。例えば、アクションリサーチの枠組みを用いた実践研究として、高等学校のコミュニケーション英語の授業をフィールドとした藤田(2017)や、大学の一般英語の講義をフィールドとした濱田(2018)、三上・三上(2015)、杉田他(2020)がある。ただし、本稿のように実践者と研究者の共同による実践研究について報告したものは杉田他(2020)のみに留まる。また小・中学校における英語教育をフィールドとしたアクションリサーチは、論文として公開されているものはほとんどない。そこで私たちは、実践者と研究者が共同で行う実践研究によって得られた成果と課題を記述することを目的とし、論文を執筆することとした。

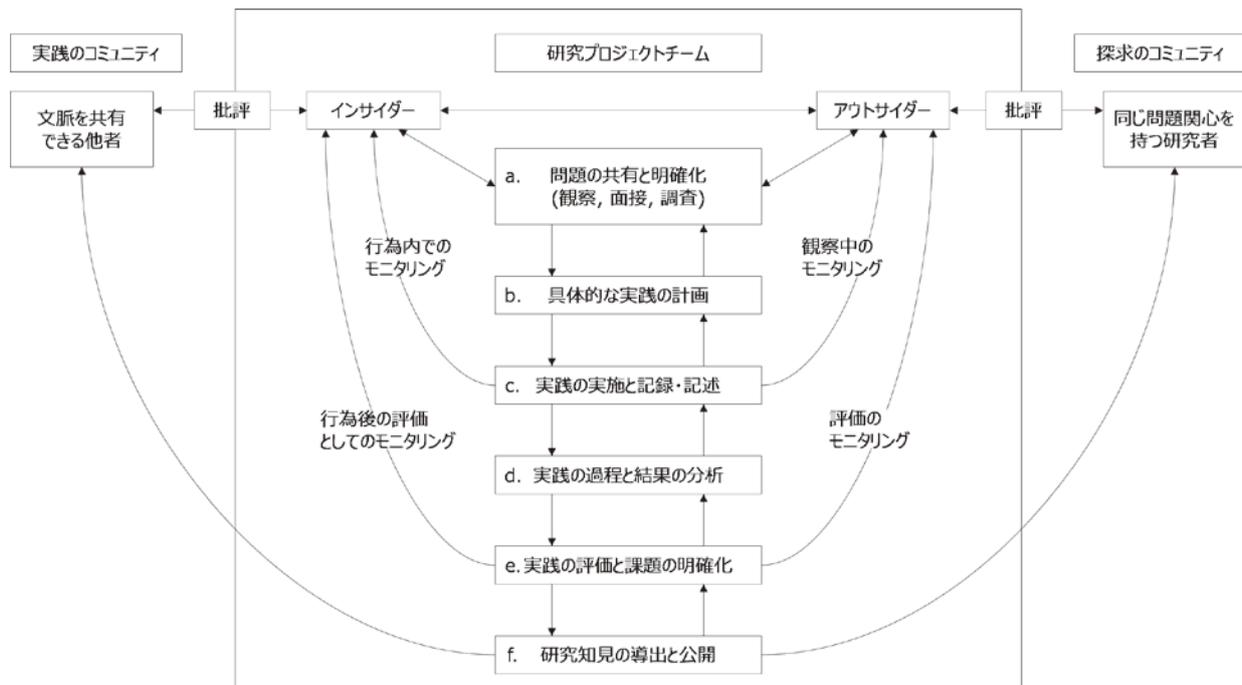


図1 共同生成的アクションリサーチのプロセス(秋田・市川, 2001, p.168)

## 2. 実践研究の動機・経緯

私は小学校教員として外国語教育に携わって6年目であり、2019年度からは専科教員として本務校及び隣接校の2校で外国語の授業を担当している。英語学習の初期段階である小学校において、英語を聞く活動が重要であることは論を俟たないが、日々の実践を積み重ねる中で、私は「聞くこと」の活動のみでは児童が英語を話せるようにならないということを実感した。それを補うようにして英語表現を児童に丸暗記させる授業を行ったこともあるが、記憶することが得意な児童のみが取り組むようになってしまっただけでなく、覚えた児童に休み時間に私が英語で話しかけても、応答が一切返ってこなかった。また単元が終了すると、記憶していた表現は忘れ去られてしまい、新しい単元で既習表現を児童に思い出させようとしても、また最初から活動しなければいけないことが多かった。そのような中で、ある教員研修講座に参加した際にCFの活動の存在を知り、実践してみた。第二言語習得研究におけるCF (oral CF) とは、学習者の発話中の誤りに気づかせるための教師の反応 (神谷, 2017; Kim, 2017; Lyster et al. 2013) のことであり、ここでいうCFの活動とは、授業者である私が、学級の児童全員の前で児童一人一人と会話をする中で、児童の発話に対してCFを与えていく活動のことである。

教師と児童でのやり取りは、外国語のみならず小学校の授業の根幹を支えるものとして普段から行われているものである。私は、自らの学級担任としての指導経験から、CFは決して新たな概念ではなく他教科における児童との自然なやり取りと類似したものであるということに気づいた。特に児童の年齢やその発達段階を考えると、まだ日本語での言い間違いも多く、その都度、教師が誤った児童を辱めないようにしながら、正しい日本語や正しい内容に気づかせている。これは日本語か英語か、簡単な内容か少し複雑な内容かの違いこそあれ、CFであると考えられる。また母親や家族が、幼少期に児童が言った言葉を繰り返したり、言い直したり、伝わらない時は表情で示したりすることで、児童は意識的にも無意識的にも日本語の正確さを高めていったことは容易に想像できる。つまり児童は身近な環境の中で、自然なやり取りとしてのCFを通して豊かな言語経験を積み重ねてきたのであり、それを外国語科の授業でも取り入れていくことは自然なことであると考えた。

実際に授業中にCFを行ってみると、児童の聞くこと及び話すこと (発表・やり取り) の知識・技能の習得を促す上で効果的であると感じるようになった。しかしながら、CFを行う場合と行わない場合で実際に児童の知識・技能の習得に差が生じるのか、単元の目標言語材料や学習者の学年等の要因によってCFの効果には違いがあるのかなど、実践を進めていく中で更なる疑問が生じた。そこで私はCFの効果に関する研究を行いたいと考え、第2著者に相談した。

第2著者も私と同様に小学校外国語の授業におけるCFの効果を認めており、児童の発話に対してCFを与えることは小学校教員に求められる指導技術の1つであるという考えを持っていた。第2著者は私に、CFは教室内第二言語研究における主要な研究テーマの1つであること、CFはその性質によってインプット供給型 (reformulation) とアウトプット誘発型 (prompt) に大別されること、インプット供給型よりもアウトプット誘発型のほうがCFの効果は大きいこと、若年の学習者を対象とした研究でより大きなCFの効果が観測されていること (Lyster & Saito, 2010) などを伝えた。

また第2著者は、日本の小学校英語教育の文脈におけるCFの効果について論じた研究が少なく、CFに関する実証研究の必要性を感じていた。しかしながら、参加者を複数の群に分けて異なるCFを処遇し、各処遇が言語材料の習得に与える影響を比較するような研究 (e.g., Nassaji, 2019) は、理論的な知見を創出する上ではもちろん有意義だが、私の実践から生じた疑問を解決するための手立てとして最適な方法ではないと考えた。すなわち、実践においては教師が様々な種類のCFを場面に応じて適切に使い分けられていると考えら

れるため、私がどのような場面でどのような種類のCFを用いているのかを明らかにすることのほうが、私の疑問に対する答えにより近づけるのではないかと考えたのである。

このような経緯を踏まえ、私たちは以下のような計画で実践研究を行うこととした。本研究のアクションリサーチとしての研究課題は「小学5年生の外国語科の授業において、私はどのような場面で、どのような意図を持って、どのようなCFを用いているのか」を明らかにすることである。

### 3. 実践研究の計画

#### 3.1 実践研究の手順

私は本実践を行う単元の全8時間の授業を全て第2著者に公開することにした。第2著者は毎授業日に私の勤務校を訪問し、授業の参観・記録を行った。また後に述べる分析に用いるために授業を録画した。第2著者の授業参観及び研究目的での授業の録画については、事前に学校長の許可を得た。

私たちは毎回の授業終了後に15分程度、授業の振り返りと次時の内容についての検討を行った。私は実際に指導した直後の感想や授業中に意識的に行った指導のポイント等について第2著者に伝えた。第2著者は、教師が授業中に行ったCFの特徴や授業中の児童の発話の変容等について、観察を通して得られた知見を私に伝えた。私はこれらの内容について授業者の視点からノートにまとめた。第2著者は、授業中の私のCFが単元を通してどのように変化したかを可視化するため、授業映像をもとに授業中の私の発話のスクリプトを作成し、CFにあたる発話を抽出、分類した。CFの分類にはLyster & Saito(2010)を参考にし、表1に示す6種類のカテゴリ化を採用した。発話スクリプトの作成は英語教育を専門とする大学生4名が行い、そのスクリプトをもとに第2著者が授業映像を視聴しながらCFを分類した。

表1 アウトサイダーが分析に用いたCFの分類(神谷, 2017, p. 54, 表1より一部抜粋)

名称	分類	説明
リキャスト (Recast)	インプット供給型 暗示的	学習者が発言した意味内容を変えずに、教師が間違いを訂正して言い直す方法。
明示的な訂正 (Explicit correction)	インプット供給型 明示的	学習者の発言が間違っていることを明示して、かつ正しい形を提示する方法。
明確化の要求 (Clarification request)	アウトプット誘発型 暗示的	学習者が発言した内容が分からない、あるいは聞こえないことを教師が伝える方法。
繰り返し (Repetition)	アウトプット誘発型 やや暗示的	学習者が話した間違いを含む文をそのまま教師が繰り返す方法。
誘導 (Elicitation)	アウトプット誘発型 やや明示的	学習者に正しいアウトプットをさせるために、教師が質問や不完全な文を言う方法。
メタ言語的手がかり (Metalinguistic feedback)	アウトプット誘発型 明示的	学習者が犯した間違いに関するメタ言語的な知識を教師が与える方法。

#### 3.2 本実践について

##### 3.2.1 参加者

本実践の参加者は、私が勤務する札幌市立宮の森小学校の5年生1クラス30名であった。児童は3年次より教育課程内での外国語学習を開始し、3,4年次には外国語活動として各年35時間、5年次には本実践開

始時までに外国語科として16時間の英語学習経験があった。本実践の参加者に対する英語の授業は、3年次から全て私が英語専科教員として行った。3年生から私がCFの活動をしていることで、指導者や他の児童が表現する英語を最後まで聞こうとする学習姿勢が身についていた。また自分の考えを持ち、自信をもって挙手・発言する児童が多い学級であった。

### 3.2.2 単元の指導計画

本実践研究では*New Horizon Elementary 5, Unit 3: What do you want to study?*の単元全体（8時間扱い）を対象とした。本単元の実践は2022年6月から7月にかけて週2時間の頻度で行われた。単元の指導計画を表2に示す。各時で行った活動の詳細な内容は、私の省察と関連させながら次節で述べる。

## 4. 実践の価値づけ

### 4.1 インサイダーによる省察

本節では、実践者としての私が本単元の実践を通して考えたことや得た気づき、信条の変化等について、主に振り返り記録に記載した内容を中心にまとめる。またアウトサイダーとの授業後の振り返りを通して得た気づきについても述べる。

#### 4.1.1 第1時

第1時の指導目標は児童を教科名の英語表現と出合わせることであった。4年次に*Let's Try! 2*（文部科学省、2018）のUnit 8: This is my favorite place. におけるteacher talkで教科の英語表現については触れたことはあったが、本格的に教科名の表現を扱うのは本授業が初めてであった。そのため、私は学習目標表現を導入するタイミングと言語体験の内容を慎重に吟味した。例えば*English*や*P.E.*など児童にとって身近で既に何度も聞いたことがある教科名がある一方で、*home economics*や*calligraphy*など、児童が何度聞いても音を再生したり記憶したりするのが困難だと考えられる表現も含まれているためである。そこで、単元計画を作成する段階で、児童の学習負担を減らすために*I want to study...*の表現については第1時には扱わず、第2時に導入することに決めた。代わりに、第1時には児童がなじみのある*I like ...*という表現を用いて好きな教科という題材を設定し、教科名の英語表現について、意味のある文脈で何度も触れる機会を設け、自分のことと関連する内容で発話する場面を設定した。

本単元で扱う教科名の英語表現は12個あり、これら全てに1時間で慣れ親しませるのは児童にとって大きな負担となる。したがって、第1時でこれらの表現を全て習得させるという目標を設定することは適切ではないし、また限られた時間で表現を暗記させるために、フラッシュカードを用いた反復練習のような児童の生活経験と無関係な活動を行うことは避けたいと考えた。そこで、①*dumbo time*（数字は表2中の数字と対応、以下同）という活動を設定し、児童が少しでも多く自分と関係のある英語表現を聞いたり言ったりできるようにした。*dumbo time*とは、端的に言うところ、自分の気になっている教科名のみ私に続いてリピートするという活動である。全ての教科名を言わせようとするのではなく、各々の児童にとっての受容語彙と発表語彙を分けて考え、自分の興味ある1つの教科の英語表現を発表語彙として習得することを第1時の学習目標として設定した。この活動の優れた点は、単に英語表現に慣れ親しむだけでなく、気になる教科を自分の声だけで伝えることで、学級の誰が言ったのか、はっきりと分からない点にある。それは、児童にとっては「後ろから声が聞こえたが、一体誰だろう」と他の児童の発言を聞きたくない状況を生み出すことにつながり、③各児童が好きな教科を発言する活動に対する直接的な動機となり得ると考えた。また授業後にアウ

表2 本実践研究を行った単元の指導計画

時数	指導計画 <sup>a</sup>
第1時	① dumbo time 【気になる教科を言ってみよう】 ② teacher talk 【 <i>I like English.</i> 】 ③ 児童全員の発話とCF 【好きな教科は何だろう】
第2時	① small talk 【 <i>I want coffee.</i> 】 ② dumbo time 【ALTの好きな教科を当てよう】 ③ teacher talk 【 <i>I want to study arts and crafts.</i> 】 ④ 児童の発話とCF 【先生は図工、みんなは？】
第3時	① dumbo time 【担任の先生の勉強したい教科】 ② モデルを示す 【質問も言ってみよう】 ③ ペア活動 【試しに言ってみよう】 ④ teacher talk 【もし先生じゃなかったら】
第4時	① small talk (児童全員の発話とCF) 【今すぐ食べたいのはどっち？】 ② dumbo time 【旧担任、現担任の勉強したい教科】 ③ ペア活動 【 <i>What do you want to study? / I want to study ....</i> 】 ④ dumbo time 【夢の職業】
第5時	① dumbo time 【明日の5時間目は何だろう？ (教科名のみ)】 ② dumbo time 【身近な先生の勉強したい教科】 ③ small talk 【 <i>What do you want to study? / I want to study ....</i> 】 ④ teacher talk 【もし先生じゃなかったら】 ⑤ 児童全員の発話とCF 【 <i>What do you want to be? / I want to be ....</i> 】
第6時	① dumbo time 【世界の小学校の面白い教科】 ② teacher talk 【2教科を <i>and</i> で結んだ語りかけ】 ③ 児童全員の発話とCF 【 <i>What do you want to study? / I want to study ....</i> (教科名2つ)】 ④ ペア活動 【コミュニケーション方略の指導】 ⑤ 児童全員の発話とCF 【ランキングを知るために伝え合おう】
第7時	① dumbo time 【ALTが小学生時代になりたかった職業】 ② ペア活動 (ローテーション) 【 <i>What do you want to study? / I want to study ....</i> 】 ③ teacher talk 【「なりたい職業」につなげるための「勉強したい教科」はなんだろう】 ④ dumbo time 【みんなはどのように伝えるのかな】
第8時	① Let's Watch and Think 【教科書p.27】 ② Teacher Talk 【ALTとのやり取り】 ③ ペア活動 (ローテーション) 【 <i>What do you want to be? / I want to be .... / What do you want to study? / I want to study ....</i> 】

注：<sup>a</sup>上記のほか、すべての授業の冒頭にSounds and Lettersとして教科書p.90, 91の内容を扱った。

トサイダーからは、dumbo timeは練習活動にもかかわらず児童が練習とは思わない活動であるとの意見があり、この活動をさらに応用するための方法を考えるようになった。

他の児童の好きな教科について聞きたいという児童の興味・関心が高まったところで、私が自分自身のことについて話すことを通して正しい英語の音を聞かせていった(②)。私が英語の教師であることから*I like English.*のような、5年生であっても意味と言語形式の関係について理解・推測しやすい英語表現を聞かせた。これは第2時に*I want to study home economics.*と、私が英語ではない別の教科を勉強したいという意外な事実を聞かせる際に、対比的な表現として想起させるという意図もあった。

私の問いに対する児童の発話一つ一つに対して、主にリキャスト(例：*Oh, you want to study English.*)

によるCFを行った。前述のdumbo timeの成果もあり、ほとんどの児童が自分の好きな教科名を正しい英語で言えるようになっていた。リキャストによるCFを行う場合、私のCFに対する児童の反応——例えば頷きやYes.というつぶやきなど——が非常に大切だと考えている。この児童の反応があることによって、お互いに伝わったこと、互いの発話の内容を理解したということが明確になる。その意味で、本時で私が行ったCFは、*I like ...* という文全体の訂正が主眼ではなく、主に教科名の表現が英語で言えているかどうかを確認する形成的評価の側面が強かったと考える。またこれは児童にとって、自分の用いた英語が正しく相手に伝わったということに安心を得る瞬間でもある。このことについてはアウトサイダーも、CFによって児童は自身の発話が正しかったかどうかについての情報を得ることができ、中間言語仮説の検証につながる (Swain, 1995) という効果を認めた。さらに、CFに対する児童の反応はアップテイク (uptake) と呼ばれ、CFにおける誤りの訂正が児童に伝わったかどうかを評価する指標の1つであることから、CFに対する児童の反応を観察することは児童の目標表現の習得度を形成的に評価する上で重要であると述べた。

#### 4.1.2 第2時

第2時は前時に慣れ親しんだ教科名の英語表現を使って、自分が学びたい教科を伝える活動が主であった。児童にとって*I want to study...* という表現は初めて触れるものであり、私はこの表現の出合わせ方について吟味した。③teacher talkの時に、児童の意識が意味内容だけでなく言語形式にも向けられるようにインプット強化 (input enhancement) を行わないと、④児童全員の発話とCFの際に、半分以上の児童が誤った表現をしたり、言い淀んだりする可能性があった。またteacher talkでは意味のある文脈を設定し、*I want to study...* のイメージを児童に持たせられるような教師の語りも必要だと考えた。そうでなければ、前時に扱った*I like...*とのイメージの混同は避けられず、結果として児童は*I want to study...*を自信をもって話せなくなってしまう。ここで日本語訳を提示する方策も考えられるが、*want*とそれに続く不定詞の機能を考えるとここで「～したい」という訳を伝えてしまうことは、後の言語習得を妨げる影響の方が大きいと考えた。そこで私は、同一の文構造の表現を繰り返し言うことで児童に入れ替え部分に気づかせるインプット洪水 (input flood) を行った。また、日本語の直訳で「私は図工を勉強したいです。」と児童の理解を促すのではなく、英語表現の前後に遠回しに日本語を用いることで、児童に表現のイメージを捉えさせることをねらった (図2中下線部)。このteacher talkで入れ替え部分に気づいた児童は、その後すぐに自分が勉強したい教科について発話することができた。

<p><u>I like English. でももっとできたらいいな。I want to study English.</u>  <u>もう少し料理をつくれたらいいな。I want to study home economics.</u>  <u>でも最近英語ばかりしているから漢字が書けないことがあるよ。I want to study Japanese.</u>  <u>外国語の授業でもっとイラスト描けたらみんな分かりやすいよね。I want to study arts and crafts.</u></p>
---

図2 第2時に行ったteacher talkの例

また私は第1時で行ったdumbo timeについてさらに多くの種類を考えた。「私」以外にも身近な教師、校長や教頭、ALTになりきって発話するなど、様々な角度から活用する方法を考え、活動を変化させることで、発表語彙を増やしていくことも可能になった。本時の②dumbo timeでは私が「ALTの好きな教科は何かな？」と児童に問いかけることで、自分の好きな教科以外についても言うことができるようにした。また「いきなり一つに絞るのは大変だから最初は3つ trying」 という課題を設定することで、児童は何度も繰り返して表現を練習しているにもかかわらず、単なる練習活動とは思わない活動にすることができた。

このように前時に言ったことのある英語表現を意味のある活動を通して再度意識化することで、児童が澁みなく発話できるように配慮した。

④児童全員の発話とCFの活動ではほとんどの児童と自然な会話が成立した。前時と同様に全員の発話に対してCFを行うことによって、私と直接会話をしていない時間であっても児童は大量の英語を聞くことができた。最後にペア活動を行ったが、ここでは質問文 (*What do you want to study?*) は言わずに、お互いに *I want to study...* を言い合うに留めた。これは、本時までの学習では児童が *What do you want to study?* を言う機会に乏しく、CFを与えられないペア活動でこの表現を言わせることは、児童同士の正確かつ流暢なやり取りを妨げることにつながると考えたためである。

#### 4.1.3 第3時

①dumbo timeでは5年生の担任の教師が勉強したい教科を予想し、*I want to study...*と文の形で、担任の教師の気持ちになって言うという活動にした。前時までのdumbo timeと同様、単なる練習ではなく、身近な教師の勉強したい教科を題材にすることによって、聞きたいという意欲をもって発話を活性化することが目的であった。その後、数人の児童と私の間で *What do you want to study? / I want to study...* という会話をを行った後 (②)、同様の表現でやり取りを行うペア活動に移行した (③)。

②の会話モデルを示す場面で私が数人の児童とやり取りをした際は、私ではなく学級の児童全員で *What do you want to study?* と質問するようにした。これは、本実践の中心となっている教師と児童のやり取りでは、児童が疑問文を発話する機会に乏しいためであった。このように全員で質問する方法は、精神的負担が少なく発話しやすいが、全員で声を揃えて発話する際には日常会話のリズムとは異なる不自然な言い方になりがちであるため、表現への慣れ親しみの段階を見定めて、徐々にグループや列、隣の友達というように同時に発話する人数を減らすようにした。この方法を用いることで、最終的に質問も含めたペア活動へと進めていきやすいことを私は実感した。また全体での活動、ペア活動を問わず、私が児童と会話をする際には必ずCFを行うようにした。

また、なりたい職業の語彙について第3時ではteacher talkで触れるに留めた。児童のなりたい職業について扱う場合、児童の数だけ語彙が必要であると言っても過言ではない。私はこれまでの指導経験から、自分自身がなりたい職業だからこそ英語で伝える意欲が高まる児童が多いと感じていたため、児童全員が自分のなりたい職業を話せるような単元構成にしたいと考えた。そこでまず本時のteacher talkで私自身の個性を活かし、大人になってもたくさんの夢があるということを示した。次に第2時に行ったインプット強化と同様に表現を何度も繰り返して聞かせ、文構造への気づきを促した上で、児童の個人用タブレットPCから、なりたい職業の名前を提出させた。次時に向けた準備として、児童がなりたい職業を示すイラストに私がその語彙の英語の音声を吹き込んだ音声ファイルを添付したものを作成し、タブレットPCを介して児童が聞きたい語彙の音声を常に聞ける環境を整備した。

#### 4.1.4 第4時

第3時の②モデルを示す活動と③ペア活動の際に、第1時、第2時では正しく発話できていたにもかかわらず、*I want to English.* のように *study* を抜かず誤用をしている児童がいることに私は気づいた。これについては後にアウトサイダーから、発話の正確性はU字型発達曲線 (U-shaped learning curve) を描くと考えられており、一度正しく言えるようになった表現でも他の表現との混同等により一時的に正しい発話ができなくなる場合があるという説明を受けた。この意見を踏まえ、私は第4時をこれまでに本単元で学習した英語表現を焼き直す時間にすることにした。焼き直す活動とは、再度同じ英語表現を用いた言語活動である

が、目的や場面、題材を変えたもののことである。

本時では、普段から用いている*study*のイラストを*eat*のイラストに替え、両者を比較するという形でsmall talkを展開することにした。その際、*eat*の後に置く英語表現は児童が普段からよく触れている*ice cream*と*shaved ice*にして負担を軽減し、*eat*と*study*の違いに注目できるように仕向けた。「今どちらを食べたいかな？」と児童に問いかけて投票させることで、言語形式を学習しているという意識ではなく、「*ice cream*と*shaved ice*のどちらが人気なのだろう」と、コミュニケーションの目的に集中しながら活動することができた。ここでも私は児童の発話に対してCFを与えた。

*I want to eat...* で児童全員が発話した後、私が少し冗談めいて、*I want to eat science.* と言うと児童は口々に*No.*と言い、私の誤りに気づいている様子であった。この活動を行った上で*I want to study...* の表現を用いてペア活動を行うと、前時に*I want to English.*と言っていた児童も、正確に*I want to study English.*とすることができるようになった。この活動についてアウトサイダーは、文構造への気づきを促す指導の中でも比較的明示的なものであるが、十分に音声インプットが与えられた上で行われていること、意味のあるやり取りの中で行われた言語形式の指導（focus on form）であることから、小学校段階で行うのに相応しい活動であると評価した。私自身も、このような明示的指導とCFを組み合わせることでより文構造への意識を高めることができると実感した。

#### 4.1.5 第5時

本時の目標は児童同士でなりたい職業について伝え合えるようになることであった。そのためには、他の児童のなりたい職業を含めて30個近くに及ぶ職業の英語表現を、各児童が受容語彙として理解できるようになる必要があった。*I want to be a(n)...*の後は職業の語彙が入るという文構造への気づきを優先して職業を日本語で表現する方法もあるが、本学級の児童は自分の夢の職業を英語で言えるという達成感を得たいのではないかと考え、私は職業の語彙についても英語で扱うことに決めた。

本時のdumbo time (①②) とsmall talk (③) では、前時まで様々な場面で活動を行ってきた教科名の語彙や*I want to study...* の表現を再確認した。②では身近な先生の気持ちになって、指導者の英語表現の後にリピートするようにしたが、後にアウトサイダーからは、単元終盤にかけては足場掛けを外すようにして児童のみで言わせてみることも有効であるとの指摘を受けた。そのようにすることで、児童が自分の力でどの程度発話できるようになっているかの形成的評価の場面として活用できるということがわかった。またdumbo timeも同様に児童が表現を習得しているかどうかの形成的評価の側面があり、活動の目的が単元序盤とは異なることが示唆された。これらのアウトサイダーからの指摘は、児童の足場掛けを外す最適なタイミングを考え、指導の意図をより明確にするヒントになった。

③のSmall Talkでは、ペア活動をさせながら私が児童の習得状況を確認し、必要に応じてCF行った。これまでとは異なり、この活動で私はリキャストよりも誘導（例：*I want to...*）を多用していた。アウトサイダーは、児童が既に言えるはずの英語表現（*I want to study...*）を言えなかった際に、私が文頭の*I want to...*を言うことで続きを児童から引き出そうとしていたと評価した。また誘導によって児童が言えた後には、児童の発話に対してリキャストを行うこともあり、アウトプット誘発型（prompt）とインプット供給型（reformulation）のCFを自然と組み合わせて用いていた。さらにアウトサイダーは、私が誘導を行う際に*I want to...*で止めている場合と*I want to study...*まで言っている場合があり、児童の習得度に応じて両者を使い分けている可能性を指摘した。私はこの点について自覚的になったことで、児童の習得度に応じて教師はCFを臨機応変に使い分ける必要があると考えられるようになった。すなわち、児童の習得状況に応じてインプット供給型のリキャストを用いるのか、アウトプット誘発型の誘導を用いるのか、誘導を用いる場合はどこま

で教師が言って聞かせるのかを瞬時に判断する必要がある、その判断基準となるのは児童の習得段階の形成的評価だということである。

#### 4.1.6 第6時

本時を迎える時点で、ほとんどの児童は既に教科を伝え合う英語表現については話せるようになっていた。ここで練習の活動を行って発話の流暢さを高める手立てもあったが、児童の興味・関心をさらに高めるために *drama, yoga, library* など日本にはない世界の小学校の教科について紹介することとした。①の *dumb time* では、世界の小学校のユニークな教科も自分が学びたい教科として選べること、前時までは1つの教科のみの選択であったが本時は複数の教科を選んでよいことを児童に伝えることで活動への意欲を高めた。②の *teacher talk* では、*I want to study home economics (ノ), and English (ㄨ).* と丁寧に聞かせ、③児童全員の発話とCFの活動につなげた。その後のペア活動(④)では、コミュニケーション方略についての指導も行いながら、さらに意欲的に会話できるよう促した。ここでは私は机間巡視を行いながら、言い澁んでいる児童に対してCFを行った。

⑤では再び、将来になりたい職業について全員が発話し、CFを与える活動をした。第5時の⑤の活動と全く同じであるが、全児童が *I want to study...* と *I want to be...* を区別できているか不安があったため、再度この題材で活動を行った。また児童の認知的な負担を考えて前時には児童がになりたい職業の語彙の半分程度しか提示していなかったことから、残りの語彙について扱う必要があった。しかし、前時と全く同じ活動の繰り返しでは児童は飽きてしまい、CFの効果も薄れてしまう。そこで本時の活動では全国の小学生の人気職業ランキングと学級のランキングの比較をすることにした。ただし、あくまで前述の2つの表現の区別ができていないかの確認と発話の正確さの向上が目的であったため、ペア活動ではなく私と児童一人一人との会話にした。すべての児童が自分のになりたい職業を発表するため、ホワイトボードを見るだけで学級のランキングが分かるように、各児童がになりたい職業を発表する度にその職業のイラストに磁石を貼りつけた。また児童の発表活動に入る前に全国の人気職業ランキングを途中まで紹介し、上位の職業を知りたいという意欲を高めた。その上で学級のランキングが明確になるように、児童の発話に対してCFを行いながら活動を進め、最後に全国の小学生の人気職業ランキングの上位を発表するという活動展開にすることで、意欲も活動への達成感も保たせることができた。児童に対するCFを行うためにはまず児童による発話が必要であり、そのためには児童が言いたいと思うような題材を設定することが不可欠である。全国のランキングと学級のランキングの比較という今回の活動は、児童の発話の動機づけの点で大きな効果を発揮したと考えられる。

#### 4.1.7 第7時

この時間は私にとって、になりたい職業を伝える際に職業の前につく冠詞 *a* の有無や *a* と *an* の違いについてのどのように指導すべきか、認識を改める機会となった。先述のように私は音声中心で指導することを目指しており、聞くこと・話すことの活動を行う際には文字による英語の提示は最小限に留めている。しかし、児童は時に音声だけでは規則性に気づきにくい項目があることが徐々に分かってきた。③のローテーションによるペア活動では、ペア活動に入る前に私がモデルを示したが、活動中の児童の発話に耳を傾けると *I want to be doctor.* のように冠詞が抜けた発話をしている児童が数多くいることに気づいた。その後すぐにCFを行い改善を期待したが、状況は変わらなかった(図3)。

ここでは冠詞 *a* の存在に気づかせるため、文中に少し間を挿入してリキャストしている。児童が話す英語の音が崩れてしまう恐れがあるため、普段はあまり用いない方法である。しかしながら、このようなりキャストをした後でも誤用をしていた児童の発話が改善されることはほとんどなかった。この点について、私は

機能語である冠詞の欠落は、第4時で行なったような*I want to...*の後にくる*study*や*eat, be*の入れ替えに見られる内容語の違いに比べて気づかれにくく、卓越性 (saliency) が低いことに起因すると自己分析をした。またこの点についてアウトサイダーは、*a*や*an*は音声的に弱形なため卓越性が低く音声だけの指導では気づかせづらいため、6年生の読むこと・書くことの学習においてこれらの表現の文字情報に触れることで*a*や*an*の存在に気づく児童が増えるのではないかと考えた。私はこの意見を聞き、確かにこれまで音声中心で育ててきた児童の中には書く活動を行った際に*I want study...*と書く児童もあり、読むことや書くことの活動を行うことで初めて冠詞への注意が向くのだと推測した。またその上で中学校以降の英語学習において文法規則として明示的に学習することで、より正確な英語表現の獲得につながるのだと理解した。

④Teacher Talkでは単元終末の言語活動に向けて、初めて学びたい教科となりたい職業を同時に扱った。些細なことではあるが、単元序盤で伝え合った学びたい教科は、なりたい職業と関連させるかしないかによって児童の発話内容が違ってくる。このことについては次節で詳しく述べたい。

<p>T: What do you want to be?  S: I want to be doctor.  T: Oh, you want to be (少しの間) a doctor?  S: (頷く)  T: I want to be (少しの間) a doctor.  S: I want to be doctor.</p>
--

図3 冠詞の抜けた発話と教師によるCF (第7時)

#### 4.1.8 第8時

本時に至るまで、単元終末の言語活動の内容を児童に提示することはしなかった。それは、本実践の中で中心的な役割を果たしているdumbo timeやsmall talk, 教師と児童によるやり取りを練習活動と感じさせることなく、意味のあるやり取りの中で児童の発話に対してCFを与えることが大切だと考えたためである。児童自身に学習の見通しを立てさせるためにはその課題に関してある程度既習の内容があることが前提となるが、外国語の場合はその単元で新たに学ぶ表現や語句を用いて単元終末の言語活動を行うことになるため、その学習の過程では必然的に指導者の母語使用が多くなってしまう。また仮に学習の見通しを立てて学習を進めていったとしても、単元終末の言語活動で上手に話すための暗記や練習、繰り返しのリハーサル活動が授業の中心になることは免れず、私が重視している意味のあるやり取りとCFの活動を設定しづらい。具体的には、単元終末に「夢に近づく時間割を紹介しよう」という言語活動を設定した場合に、第1時に学びたい教科を決めてしまうと、単元を通してずっと同じ教科を言い続けることになる。その過程でCFを行ったとしても、第2時以降は本番に向けた練習やりハーサルを繰り返すのみになり、児童の記憶力のみ頼る形で学習が進んでいくと考えた。

そこで、私は「少しだけ気になった教科は?」「外国の学校に行くなら?」「今日はなりたい職業と繋げてみよう」などと、些細だが児童の興味を引く題材を毎時間の活動に設定することで、単元を通して全ての活動が児童同士をより知るためのコミュニケーション本番として再構成できると考えた。単元の到達目標から逆算して単元計画を作成するバックワードデザインの考え方は指導者として大切なものであるが、本単元の指導前に児童の言語習得の進み具合を見通すことは困難であったことから、CFによる児童への形成的評価を通して指導内容を柔軟に変化させていった。

さて、本時に行う言語活動、すなわち単元終末の言語活動は「夢に近づくための教科を紹介する」活動とした。以下の理由から、当初予定の時間割の紹介ではなく教科の紹介に変更した。第1に、時間割を発表す

る場合6つの教科を選び、記憶し、発表しなければならない。これは児童の記憶力に対する負荷が大きく、記憶を不得手とする児童にとっては悩みの種になってしまう。第2に、この記憶上の負荷を補うために、ワークシートやタブレットPCに自分の考えた時間割を記した上で、それを参照しながら発表することになると、児童がスクリーンから目を離すことができず、相手を見ながらコミュニケーション活動をするのは難しくなってしまう。第3に、複数の教科を並列して伝える際のイントネーションや*and*の使い方は児童にとって困難であるが、この点について本単元では十分な指導を行っていなかった。これらの点を踏まえ、伝える教科数は原則3教科とし、*I want to study A, B, and C.* の形で発表することとした。

活動はローテーション方式のペア活動(③)として行ったが、私も机間巡視を行いながら児童との会話に加わり、必要に応じてCFを行った。私は主にリキャストを用いてCFを行っていたが、これは児童の誤用の訂正が主たる目的ではなく、むしろコミュニケーション上児童の発話が正しく伝わったということを示す意味合いが強かった。このように、リキャストは会話の自然な流れを崩すことなく行うことができるCFであることを再確認した。

#### 4.2 アウトサイダーによる分析

本節ではアウトサイダーによる私の実践の分析によって得られた知見及びそれを伝え聞いた私が感じたこと等について記述する。

私が授業中に用いたCFの総数及び内訳は表3の通りであった。ただし第5時は撮影中に私が装着していたワイヤレスマイクの電源が切れたために録音できていない時間が約5分間あり、その間に行ったCFは表3の数値に含まれていない。なお録音できていなかった5分間は、*I want to be an astronaut.* のように児童が自身のなりたい職業について一人ひとり順番に発話し、それに対して私がCFを与える場面であった(表2中の⑤)。録音できていない場面で私は13名の児童とやり取りをしており、前後の活動の様子や映像から推察すると、私は児童全員の発話に対してCF(主にリキャスト)を与えていた。したがって、表2に示したCFの回数は実際の6割程度のものである。

授業毎のCF総数を比較すると、第3時、第5時、第8時ではCFの回数が他と比べて少ないことがわかる。

表3 単元を通したCFの総数及び内訳の変化

	インプット供給型		アウトプット誘発型			総数	
	リキャスト	明示的な訂正	明確化の要求	繰り返し	誘導 メタ言語的 手がかり		
第1時	38	0	5	0	7	0	50
第2時	40	0	6	0	5	0	51
第3時	15	0	2	0	6	0	23
第4時	49	1	8	0	2	0	60
第5時	12	0	2	0	6	0	20
第6時	41	0	3	0	0	0	44
第7時	26	0	3	1	10	0	40
第8時	15	0	1	1	6	0	23
合計	236	1	30	2	42	0	311

注：第5時は約5分間録音できていない時間があつたため、実際に私が行ったCFの回数はリキャストを中心にさらに多い。

このうち第5時は前述の理由により録音されたCFの数が実際よりも少なくなったもので、実際に私が使用したCFの数は他の授業と同程度であったと考えられる。一方で、第3時と第8時については他の授業と活動内容が異なることでCFの回数が少なくなっていた。第3時は、第2時における児童の*I want to study ...*の習得状況を踏まえて、教師の発話を聞いたり全員で一緒に発言したりする活動（dumbo time）を多く取り入れた。その結果、児童が個別に発話する機会が減少し、それに対するCFの回数も少なくなったと考えられる。また第8時には単元終末の言語活動としてローテーションによるペア活動に十分な時間を割いた。先述のようにこの活動中も私は個別に児童に対してCFを行ったが、これまでの形成的評価において習得状況が気になる児童に対するCFを中心に行っていたため、学級全体で行うCFの活動と比較して頻度が少なくなるのは自然なことであった。

CFの種類別の頻度に目を向けると、全ての授業において私が最も多く用いたCFはリキャストであり、単元全体でみるとCF総数の75.9%に及んだ。また誘導（13.5%）、明確化の要求（9.65%）の使用頻度も他のCFと比べて高かった。一方で、メタ言語的手がかりは単元中一度も用いていないことがわかった。明示的な訂正と繰り返しについてもそれぞれ1回、2回のみ使用に留まり、ほとんど使用していなかった。授業映像を確認したところ、私がこれらのCFを用いるのは特別な場面に限られることがわかった。私が明示的な訂正を用いたのは第4時の①small talkにおける1度のみであったが、これはice creamのことを日本語でアイスと回答した児童に対してのCFであった。このように、明示的な訂正は明らかに児童が知っている英語表現の誤用に対して用いられていた。また繰り返しは第7時と第8時に1度ずつ用いられていたが、これはどちらでもペア活動中の机間指導において児童の発話が不明瞭であった場合に発話内容を確認する目的で行ったもので、CFの性質としては明確化の要求に近いものであった。また誘導は児童が発話の途中で言い淀んだ場合や疑問文を児童から引き出したい場合に、明確化の要求は私が児童の発話を聞き取れなかった場合に多く使用されていた。

またアウトサイダーは参観を通して、内容が異なる授業では教師の用いるCFの種類が異なると感じていた。CFは、学習者に正しい言語表現に関する肯定的証拠（positive feedback）を与えるインプット供給型（reformulation）と学習者から正しい発話を引き出すアウトプット供給型（prompt）に大別できる（Lyster & Saito, 2010; 神谷, 2017）。本研究で取り扱った6種類のCFのうち、リキャストと明示的な訂正はインプット供給型、明確化の要求、繰り返し、誘導、メタ言語的手がかりはアウトプット誘発型に分類される（表2, 3）。インプット供給型CFとアウトプット誘発型CFの使用比率に授業間で偏りがあるかをカイ二乗検定で検討したところ、第6時においてのみインプット供給型CFの比率が他の授業と比べて大きく、アウトプット誘発型CFの比率が小さいことがわかった  $\chi^2(7, N = 311) = 17.54, p = .014; V = .238$ 。

第6時に私は計44回のCFを行っており、うち41回がリキャスト（インプット供給型）、3回が明確化の要求（アウトプット誘発型）であった。この授業の中心は、児童が自分のなりたい職業を*I want to be ...*の形で発話して学級の職業ランキングを作成し、全国の小学生のランキングと比較するという活動であった。この活動において私は児童の発話に対して逐一CFを行ったが、この段階で*I want to be ...*を言い淀む児童はほぼいなかったため、児童の発話を受け止めて復唱するリキャストを多く使用していたと考えられる。すなわち、4.1.8節で述べたように、単元終盤にあたるこの授業で私が用いたリキャストは、CFとしてだけでなくコミュニケーション上の機能も有していたと考えられる。

## 5. 成果と課題

本実践研究の実践上の目的は、小学5年生の外国語科の授業において教師が意識的にCFを用いることで

表現や語彙の効果的な習得・定着を促すことであった。本実践研究においては児童の表現の習得度について定量的な測定及び分析は行っていないが、ほとんどの児童が本単元の目標言語材料を習得し、自分のなりたい職業と勉強したい科目について澁みない英語で発表できるようになったことは、私の授業中の形成的評価及びアウトサイダーによる観察から明らかであった。特に、リキャストは自然な会話の流れを崩さずにインプットを供給できるCFであり、教師によるリキャストが児童にとって重要なインプット源になっていると考えられること、単元中盤以降や既習事項について児童が言い澁んだ際には誘導のようなアウトプット誘発型のCFを用いることで、児童の発話を促すことができること、アウトプット誘発型のCFを行った後も児童の発話に対してさらにリキャストを行うことで、児童に正しい言語形式をインプットすると同時に児童の発話が正しく伝わったということを示すコミュニケーション上の役割を果たすことができることが明らかになった。

また本実践研究の研究課題は、小学5年生の外国語科の授業で教師はどのような場面でどのようなCFを用いる傾向にあるのかを明らかにすることであり、インサイダーとしての私による実践の省察とアウトサイダーとしての第2著者による実践の観察・分析からこの問いに迫った。その結果、教師が用いるCFの頻度は授業中の活動構成によって異なること、教師が用いるCFの種類は児童の目標表現の習得段階によって異なること、の2点が明らかになった。CFの種類については、実践上の成果として前述した内容と重複するが、教師は基本的にリキャストを用いること、児童が言い澁んだ際には誘導や明確化の要求のようなアウトプット誘発型のCFを用いること、リキャストはCFとしてだけではなくコミュニケーション上の機能も有していることの3点が示唆された。

また私たちは本実践の終了後に互いの省察と分析を持ち寄って対話を行い、本実践研究の意義について以下のように価値づけた。まず授業者である私は単元の全ての授業を公開し、アウトサイダーとともに振り返ることによって、CFを中心とした自らの実践についてより自覚的になることができた。普段の授業研究や授業公開は45分間の授業1つを対象に行う場合がほとんどだが、単元を通して本実践研究を行ったことにより、前時の授業内容や児童の様子を踏まえた次時の授業計画の変更等についてもアウトサイダーとともに検討することができた。また自身の授業映像を見直しながら振り返ることによって、同じリキャストであっても児童の発話をただ繰り返す場合や語尾を上げて聞き返す場合など、様々な方法を使い分けていることがわかった。今後さらに、教師がCFを行うことによって児童がどのように、どのようなタイミングで目標表現を正しく発話できるようになっていくのかを調べてみたいと感じるようになった。

アウトサイダーとして授業を観察・分析した第2著者は、同一の研究・実践上の興味を持つ私とともに実践研究を行うことができたことに価値を感じていた。CFが教師の意図や児童の様子に応じて臨機応変に使い分けられる指導技術である以上、実践者の視点を抜きにしてその良し悪しを論じることはできない。その点で、授業の観察や定量的な分析だけでなく、実践者としての私の視点を組み入れた実践研究という形で本研究を実施したことは非常に有意義であったと感じていた。また本研究のように小学校教員と大学教員が協同して課題に取り組む共同生成的アクションリサーチは、理論と実践の往還を実現する1つの研究の在り方として有効であると考えられるようになった。

最後に本研究の課題について述べる。第1に、本研究は本単元における私の実践に固有の事象を私たちがより深く理解するために行った実践研究であり、今回得られた結果の一般化可能性についてはさらなる研究を通して検討する必要がある。私以外の実践者のCFにも私と同様の傾向が見られるのか、教師の信条によってCFの傾向は変わるのか、また私の実践においても児童の学年や単元によってCFの傾向は変化するのかなど、これから明らかにしていくべきことは多岐にわたる。第2に、リキャストの内容についてさらに詳しく分析する必要がある。本実践において私が行ったCFの75%あまりがリキャストであったが、confirmation

check, corrective recast, repeated recastのようにリキャストをさらに細かく分類している研究者もいる (e.g., Sheen, 2006)。本研究においてはリキャストの種類について深く分析することはしなかったが、私自身も場面に応じて複数の種類のリキャストを使い分けているという自覚はあり、この点についてさらなる研究が俟たれる。また、本研究ではCFに含めなかったが、言い淀んだ児童に対する支援として私が私自身のことを英語で言って聞かせる場合があった。この支援をCFとして位置づけるべきかどうかについても検討が必要である。第3に、アウトサイダーによる評価・分析の妥当性・信頼性の向上である。本研究ではCFの分類はアウトサイダーが1名で行ったが、信頼性を向上させるためには複数の研究者で分類する必要がある。一方で共同生成的アクションリサーチという本研究の性質を踏まえると、実際に授業を参観していない研究者や私たちと研究上の興味を一にしない研究者に分析を依頼することの合理性については疑念がある。本研究は私たち2名で行ったが、同一の課題を持つ実践者・研究者が集まってより大きなリサーチコミュニティを構成することができれば、実践や分析、ひいては実践研究の在り方についても幅が広がるのではないかと考える。

## 注

1. 本稿では、実践者である第1著者の一人称として「私」を、第1著者と第2著者の両者を指すものとして「私たち」を用いる。
2. 実践研究という語が用いられる文脈は多岐にわたるため一様の定義は難しいが、ここでは滝沢 (2019, p.18) による以下の定義に基づく。

実践研究とは、実践の理解や改善といった「目的」のために、教師自身が研究の「主体」となって、教室という「文脈」の中で、体系的な「方法」を用い、「個人／協働」で行う、「公開」を視野に入れた研究であり、実践の向上につながるものである。

## 謝 辞

本研究はJSPS科研費19K13255及び23K00647の助成を受けて実施したものである。

## 引用文献

- 秋田喜代美・市川伸一 (2001). 「教育・発達における実践研究」南風原朝和・市川伸一・下山晴彦 (編著) 『心理学研究法入門—調査・実験から実践まで—』 (pp.153-190). 東京大学出版会.
- 藤田卓郎 (2017). 「英語が苦手な学習者のコミュニケーションを図ろうとする意思と英語運用能力の育成」 *ARELE*, 28, 335-348. [https://doi.org/10.20581/arele.28.0\\_335](https://doi.org/10.20581/arele.28.0_335)
- 濱田彰 (2018). 「データ駆動型学習と英文構造の可視化によるライティング指導のアクションリサーチ」 *ARELE*, 29, 305-320. [https://doi.org/10.20581/arele.29.0\\_305](https://doi.org/10.20581/arele.29.0_305)
- 神谷信廣 (2017). 「話す活動と文法指導—フィードバック」鈴木渉 (編) 『実践例で学ぶ第二言語習得研究に基づく英語指導』 (pp.45-62). 大修館書店.
- Kim, Y. (2017). Cognitive-interactionist approaches to L2 instruction. In Loewen, S., & Sato, M. (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp.126-145). Routledge.
- Lyster, R. & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- 三上明洋・三上由香 (2015). 「アクション・リサーチによる大学英語授業における多読活動の導入とその改善」 *ARELE*, 26,

429-444. [https://doi.org/10.20581/arele.26.0\\_429](https://doi.org/10.20581/arele.26.0_429)

文部科学省 (2018). *Let's Try! 2*. 東京書籍.

Nassaji, H. (2019). The effects of recasts versus prompts on immediate uptake and learning of a complex target structure.

In DeKeyser, R. M., & Botana, G. P. (Eds). *Doing SLA research with implications for the classroom: Reconciling methodological demands and pedagogical applicability* (pp. 107-126). John Benjamins.

Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 10(4), 361-392.

杉田千香子・内野駿介・濱田彰(2020). 「リメディアル学習者を対象とした音読指導のための共同生成的アクションリサーチ」  
*ARELE*, 31, 287-302. [https://doi.org/10.20581/arele.31.0\\_287](https://doi.org/10.20581/arele.31.0_287)

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Cook, G., & Seidlhoffer, B. (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp.125-144). Oxford University Press.

高木亜希子 (2019). 「他者と協働して実践を言語化すること」田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹 (編著)  
『英語教師のための実践研究ガイドブック』(pp.214-215). 大修館書店.

滝沢雄一 (2019). 「[実践研究]の定義」田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹 (編著)『英語教師のための  
実践研究ガイドブック』(pp.17-18). 大修館書店.

滝沢雄一・藤田卓郎・河合創・酒井英樹・清水公男・高木亜希子・田中武夫・永倉由里・宮崎直哉・山岸律子・吉田悠一  
(2016). 「英語教育における「実践研究」の定義に関する検討—文献レビューからの考察—」『中部地区英語教育学会紀要』  
45, 273-280. [https://doi.org/10.20713/celes.45.0\\_273](https://doi.org/10.20713/celes.45.0_273)

(平山 伸正 教職大学院教科指導・授業開発コース, 札幌市立宮の森小学校教諭)

(内野 駿介 札幌校准教授)