

即興性を高めるための授業の工夫 —意味のあるやりとりと帯活動をとおして—

1. 設定理由

本校の生徒は、外国語活動や英語学習に対する関心・意欲が高く、「話すこと（やりとり）」の能力を高めたいという欲求が高い。また、「話すこと（やりとり）」についての実際のコミュニケーション場面を考えると、事前に話す内容や問答を知ったうえで会話ややりとりがされることは少ないだろう。したがって、英語を用いてコミュニケーションを行うためには、意味のないパターンプラクティスに終わることなく、基本的なフレーズを駆使しながら即興で意味のあるやりとりをする表現活動が重要だと考えた。また、帯活動などでそれを継続的に実施し、個々の生徒の中に様々な気づきを生み出すことで、生徒の即興性が高まると考え、本主題を設定した。

2. 研究仮説

- (1) 授業実践をとおし主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を向上させることで、知識・技能の習得や表現力が高まるだろう。
- (2) 意味のある言語活動や帯活動を継続し、生徒同士や教師からのフィードバックを行うことで、より適切な表現の獲得に向かい、即興でやりとりをする能力が向上するだろう。

3. 研究内容

○フィードバックと気づきを重視して以下の実践を行った。

(1) 帯活動

- ①Itsudemo English（表現のドリル練習） ②3A（Answer/Add/Ask）活動・1 minute talk

(2) 授業展開部の活動

- ①Donuts talk（題材指定の英会話） ②テーマに対する意見交換 ③CLIL型授業（単元を指定して実施） ④ポスタープレゼンテーション ⑤即興性を意識したインタビュー活動

4. 結 論

- 上記の実践を通し、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度、知識・技能、表現力の3つの相関関係が高まった。
- 生徒は英語で話すことを厭わず、悩みながらもジェスチャーを交えながら英語だけで課題を解決したり、コミュニケーションを行ったりする態度が養われたと考えられる。また、帯活動での繰り返し練習やフィードバックから英語を使うことに自信を持つことができるようになり、適切かつ即興的なやりとりをする能力が向上した。
- 文脈を繋いだり、ひとつのトピックの中で会話を継続したりする力が不十分であった。
- 方略的言語使用に課題が見られ、即興でやりとりをする能力として満足のいく水準には達しなかった。

1 研究主題

「即興性を高めるための授業の工夫 ～意味のあるやりとりと帯活動をとおして～」

2 生徒の実態と主題設定の理由

(1) 生徒の実態

本校は木下地区と大森地区からなり、学区は広い。商店地域、住宅地があり、その周りに田畑が広がる、多様な環境の中にある地域である。保護者の学校教育に対する関心は高く、多くの卒業生を輩出して創立60周年を迎え、地域の方々も協力的である。学校教育目標に「自立貢献」を掲げ、知・徳・体の調和のとれた人間の育成を目指している。

生徒数は315人、12クラス（特別支援学級2クラス含む）の中規模校である。純朴で素直な生徒が多く、明るくのびのびと学校生活を送っており、学校行事や部活動に積極的に取り組める生徒が多い。一方で、基礎学力が身につけていない生徒が非常に多く、千葉県標準学力検査では、県平均得点を下回る結果であった。英語学習に関しては、中学校入学時に実施したアンケートにおいて以下のような結果となった。

(アンケート対象者：平成30年度入学者102名 2名欠席 アンケート実施時期平成30年4月)

	①英語学習は好きか？	②授業で英語を聞くことは好きか？	③授業で友達や先生と英語で話すことは好きか？
とても好き	28%	28%	22%
まあまあ好き	60%	55%	47%
あまり好きではない	8%	12%	23%
好きではない	4%	5%	8%
	④外国語活動は難しいと感じたか？		⑤最も伸ばしたい力はどれか？
感じる	19%	話すこと	57%
やや感じる	26%	聞くこと	26%
あまり感じない	48%	書くこと	15%
感じない	7%	読むこと	2%

多くの生徒は英語学習については好意的な印象をもっているものの、全体の12%はそうではないことがわかった。外国語活動をとおして聞くことや話すことに前向きになっている生徒が多いが、聞くことに関しては17%、話すことに関しては31%の生徒が好きではないと回答した。また、④からわかるとおり、英語学習に前向きな生徒の中にも45%もの生徒が英語に対して難しさを感じていることが分かった。④に関する内容としては、「先生が何を言っているのかわからない」と「友達と話すときにどう言えば良いのかわからない」が最も多く、次いで「覚えられない」、そして「発音がむずかしい」が3番目に多かった。このことから、生徒は外国語活動や英語学習に対する関心・意欲が高く、話したり、聞いたりする能力（「話すこと」やりとり）を高めたいという欲求は高いが、約半数の生徒が難しさを感じていることがわかった。しかし、それらの生徒に対し、何らかの支援をすることで、生徒の「話すこと『やりとり』」の能力を向上させられると考えた。

また、本校において、必要な英語力はどうのようなものなのかを考えたときに浮かび上がったのが、「使える英語」という言葉である。本校では「使える英語」とは、「直接英語でやりとりをする場合」、「メールや電話、もしくは通信機器を通して顔を見てやりとりをする場合」、「標識やサイン、パンフレットな

どを用いてやりとりをする場合」などにおいて、「自分の伝えたいメッセージを即興で伝えることができる力」だと考えた。いずれの場合も、話題や内容についてほぼ準備がなされていない状態（即興）で、相手と英語でやりとりをする場面である。我々の日常を考えてみると、このような状況でのコミュニケーションがほとんどであり、事前に話す内容や問答を知ったうえで会話ややりとりがされることは少ないだろう。したがって、ごく自然なコミュニケーションの状況を想定した英語のやりとりには、基本的なフレーズを駆使しながら即興でやりとりすることが不可欠なのである。

本校ではこれらのことに加え、新学習指導要領の掲げる目標の実現に向けて、本研究主題を掲げ、授業を行っている。この目標に、日々の授業で生徒に伝えていることを加味すると、話すこと（やりとり）のCAN-DOとして、「与えられたテーマや会話の内容に対して、*1方略的言語使用をしながら、*2不適切な間をあげずに即興でやりとりすることができる。」が設定できる。各学年では、話すこと（やりとり）において「身近なトピックについて、自分の気持ちを表す言葉を交えながら、やりとりすることができる（1年）」、「自分の経験や身近な事柄について、理由や例をあげてやりとりすることができる（2年）」、「社会的な事柄について、自分の経験や考えをもとにやりとりすることができる（3年）」というCAN-DOを設定している。

*1 方略的言語使用とは・・・

Canale & Swain(1980)が下位区分したコミュニケーション能力の1つである。例えば、ある意味を表す言語表現が即座に頭に浮かばないような場合に、別の遠回しな表現をしたり、相手に助けを求めたり、ジェスチャーをしたりすることによって、相手に意思を伝えることができる言語使用である。

*2 不適切な間とは・・・

Kosuge(2002)では、「海外の研究においては、1秒以上の間をポーズとすることが多いが(Foster & Skehan, 1996; Mehnert, 1998)、日本人の英語学習者の分析のためには2秒以上の間をポーズとして計測する方が妥当である」としている。本校でもこの基準が妥当であると判断し、2秒以上の間を不適切な間とした。

(2) 主題設定の理由

<国の教育施策との関連>

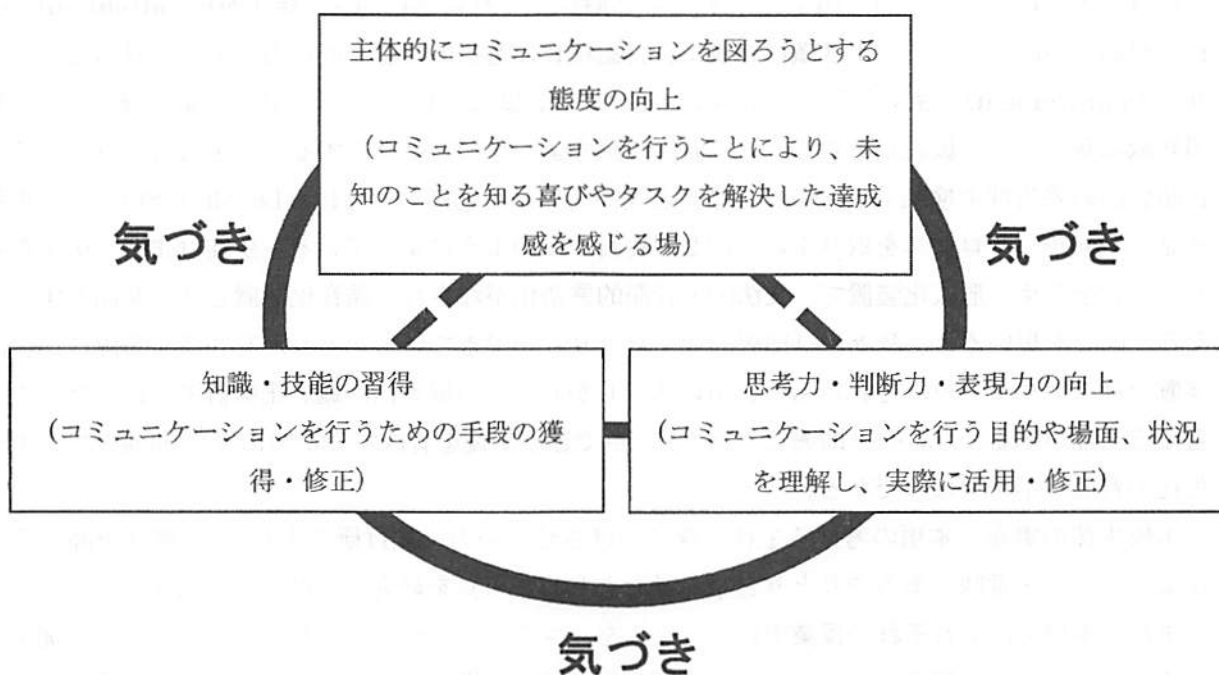
次に本校の具体的な目標にあげた「方略的言語使用」や「不適切な間をあげずに即興でやりとりをすること」に関して、新学習指導要領ではどのように定義・記載されているのかを概観していく。まず、新学習指導要領の中では、「伝えあうこと」がコミュニケーションを図る資質・能力の1つとして明記されており、「話すこと」、「聞くこと」では「相手の理解を確かめながら話したり、共感的に受け止める言葉を返しながらいたりすること」について述べられている。また、「話すこと」の「やりとり」では、「即興で」行うことが重要な条件となっている。新学習指導要領では、「即興で伝え合う」とは「話すための原稿を事前に用意して、その内容を覚えたり、話せるように練習したりする等の準備時間をとることなく、不適切な間を置かずに相手と自分の意見、気持ちなどを伝え合うこと」と定義している。また、重要なこととして「やりとりを行う際は、相手の発話に応じること」と「発話に関連した質問や意見を述べたりし、互いに協力して対話を発展、継続させること」を挙げている。「やりとりの言語活動」のポイントについては、エ 話すこと [やりとり] (ア)の中で、「身近な話題を選択したり、スピーチ活動などで扱ったことのあるテーマを取り上げるなど既習事項等を活用したりすることや、伝え合う活動を継続的に行い、生徒が言いたいことを即興で表現できる範囲を徐々に拡大していくことが大切」としている。「対話を発展、継続させるために必要なこと」として、次項の4つが記載されている。

- ①相手に聞き返したり、確かめたりする。
- ②相づちを打ったり、つなぎ言葉を用いたりする。
- ③相手のことを受けて、自分のことを伝える。
- ④相手の答えや自分のことについて伝えたことに、「関連する質問」を付け加える。

<目標達成のためのプロセス>

次に上記目標の達成のためのプロセスを検討していく。新学習指導要領では、従来の学びの要素を新たに「学びの3要素」にまとめている。本校英語科では、この学びの3要素をそれぞれ「気づき」でつないだ。教師が「生徒の気づき」をもとに授業を行うことで、「主体的に英語学習に向かい、言語習得が促され、表現力を高めること」がより促進されると考えられたためである。そのプロセスを図1としたのが図1である。

図1 主体的に英語学習に向かい、表現力を高めるためのプロセス



*主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度の向上は以下、「主コ態」とする。

<先行研究>

図1プロセスの妥当性について先行研究により検証していく。

～主コ態に関する先行研究～

まずは「主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度の向上」についてである。Gardner(1985, 2009)は、「興味、願望、楽しさといったポジティブな感情が、学習過程に重要な役割を果たしている。」としている。また、鈴木(2017)では、「外国語学習において、学習者は心理学的に脆い状態にある。Brewer(2013)」ことについて述べ、これらを踏まえ、「外国語学習者は『伝えたいのに伝えられない』、『相手が言っていることがわからない』等のフラストレーションを抱えながら学習を続けており、そうした状況の中で学習者が体験するネガティブな感情は、確実に言語学習に影響を与える。」としている。ここに述べられているネガティブな感情が及ぼす影響は、Krashen(1985)が述べている「情意フィルター」と同意であろう。先に述べた本校生徒入学時アンケートからも同様のことが関係していると考えられる。

～思考活動・表現活動に関する先行研究～

次に、「思考活動・表現活動」についてである。ここでは、思考から発話へと向かうプロセスや表現(発話)能力の向上に関する先行研究を見ていく。Swain(1985, 1995, 1998, 2005)は、Krashen(1982)のインプット仮説を踏まえ、アウトプット仮説を提唱した。その中で第二言語の能力を育むためには、「理解可能なインプットに加え、アウトプットが重要であること」を指摘した。また Muranoi(2010)では、「アウトプットと第二言語習得」の中で、第二言語習得において、アウトプットの定義とアウトプットが果たしている重要な機能について記述している。その中では、アウトプットとは、「メッセージを誰かに伝えるために言葉を話したり、書いたりすること」だとしている。また、その第二言語習得におけるアウトプットの役割を①アウトプットすることによって、「自分が伝えたいこと」と「自分が言えること」の間にあるギャップに気付くことができること、②アウトプットすることによって中間言語仮説の検証を行うことができること、③統語的処理を促すことの3つに整理し、それぞれを具体的に説明している。①については、「自分には言えないことがあるという弱点に気付くことによって、『穴』を埋めるもの(『正しい言い方』)がインプットの中に含まれている時に、それに選択的注意(selective attention)が向けられる可能性が高くなる」、「1度聞いた後に、言語項目に選択的注意を向けるため、当該言語との『関わり』(improvement)が深くなる」と述べている。また、②については、「自分の語彙知識・統語知識・音韻知識に基づいて『仮説』を立て、その仮説を試すような形で発話をする」、「学習者が自ら立てた中間言語仮説の妥当性を検証するものである」と述べている。③については、Levelt(1989)による思考から発話へと向かうプロセスを取り上げ、図2(資料1)のように示している。生徒はまず「伝えたいメッセージ」を考え、形式化装置で、文法的・音韻的言語化がなされ、調音化装置を経て発話することになる。図2を用いると、我々は「即興的なやりとり」ができていのかどうかを判断する際には、調音化装置を経てアウトプットされたものを用いる。しかし、その根本には概念化装置で「伝えたいこと」を考える工程がある。つまり、「即興でやりとり」ができる生徒を育成するためには、「即興で思考できる」生徒の育成が不可欠なのである。

本校生徒の実態や本項の考える生徒に身につけさせたい力、先行研究より、「即興性を高めるための授業の工夫 ～意味のあるやりとりと帯活動をとおして～」を研究の主題として設定した。

また、本校ではそれぞれの授業実践に「文法を、コミュニケーションを支えるものとして捉え、文法指導と言語活動を一体的に行う活動」、「話題の見つけ方の指導」や「考えの論理的な順序立ての方法の指導」、「気づきを促すための教師からのフィードバック(リキャストなど)」を取り入れ、継続的に行うこととした。

3 仮説設定

本校生徒の実態と主題設定の理由、図1に掲げるプロセスより以下の仮説を設定する。

仮説1 授業実践をとおし主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を向上させることで、知識・技能の習得や表現力が高まるだろう。

仮説2 意味のある言語活動や帯活動を継続し、生徒同士や教師からのフィードバックを行うことで、より適切な表現の獲得に向かい、即興でやりとりをする能力が向上するだろう。

4 研究方法

本研究では、「5 研究の実際」に記載している授業実践をとおして、生徒の英語を用いた即興的表現力の向上を図る。その途中段階の結果計測と分析を以下のように行い、その変遷について考察する。

また、全体群に加え、第1回自由英会話の際に得られた単語テストの結果をもとに分けた上位群・中位群・下位群の3群についても、それぞれ分析を行う。

研究対象：平成30年度入学生 男子48名 女子52名 計100名

検査方法：ALTとの自由英会話（全3回：平成30年9月、平成31年1月、令和元年5月）

分析方法：＜分析1＞第1回検査におけるⅠ主コ態×表現力、Ⅱ表現力×知識、Ⅲ主コ態×知識と第3回検査におけるⅠ～Ⅲの結果の*3相関分析をする。

主 コ 態：全3回の英会話と同時期に行った意識調査結果

表 現 力：全3回の英会話時の英語発話総数

知 識：全3回の英会話と同時期に行った単語テストの正答率

＜分析2＞①全話数 ②全話数に占める日本語の数 ③英語発話総数 ④不適切な間の数 ⑤不適切な間の長さ ⑥*4AS-Unit数 ⑦スピーキング評価 ⑧知識に関する点数の正答率 ⑨主コ態調査の9つの項目について、第1回検査と第3回検査の各数値の変化を分析する。（③、⑧、⑨は分析1の同項目と一致）

*3相関分析とは・・・

相関係数を用いた分析である。相関とは、ある変数 X と Y の間の関連を意味し、相関の度合いを調べるために相関係数が用いられる。相関係数は 1.00 から -1.00 の間の値をとる。相関係数に関する絶対的な基準はないが、本研究では下記の基準(田中・山際 1996)を採用する。

0~±0.2:相関関係なし、±0.21~±0.4:弱い相関、±0.41~±0.7:中程度の相関、±0.71~±1.0:強い相関

また、相関係数を示す際には有意検定を行うのが一般的である。無相関である確率を p 値で出し、それが有意水準より低ければ、相関が有意であると判断する。これに関して、本研究では $p < 0.05$ を採用した。相関係数は、2つの変数の間に何らかの関連があることを示唆するものであって、因果関係を直接的に示すものではないことに注意しなければならない。

*4AS-Unit とは・・・

Analysis of Speech Unit の略である。単一の発話者が発した独立した節、または独立した副節であり、これに従属節を伴うこともある。独立節とは定型動詞を含む節である。副節とは1つもしくは1つ以上の句であり、談話や場面の文脈によって省略していた部分が復活できて完全な節になりうるものである。

5 研究の実際

本校では、先述した CAN-DO リストの学習到達目標の達成に向けて、以下のような授業実践を行っている。

(1) Itsudemo English（毎授業・約3分）

本校で実践している帯活動の1つで、Classroom English と同様のものである。本校では、つなぎ言葉、“How do you say ~ in English?”、“How do you spell ~ in English?”、“What do you mean?”等の基本的な表現に加え、各単元授業計画の中で、それぞれの活動に必要な英語表現を加えてリストを作成している。1~2週に1度更新し、ペアでの帯活動の1つとして実践している。生徒は普通の授業の中で、文を書く際やインタビューの際に、友人や教師に対して頻繁に活用している。

(2)-1 3A/1 minute talk (毎授業・約7分 資料2)

帯活動の1つで、英会話を1分間継続する活動である。3A (Answer、Add、Ask) は、生徒に配布されたターゲットセンテンスの一覧表から教師が3～4つ指定し、指定されたものについてペアで会話をするものである。質問に対して、答える際に自分の考えを加えることで、自己表現能力を高めることができる。また、既習事項で定着していないと思われる事項を効果的に復習したり、本時の授業での表現活動に必要な事項を学習したりすることができる。1 minute talk は与えられたテーマについて、ペアで1分間会話を継続する活動である。本校では、会話のテーマについて年間指導計画を作成して本活動を実施している。また、テーマを3択式にし、ランダムに選択させることで、より即興性を高めた活動とすることもできる。3～5ペアで会話をさせ、それぞれの会話の後に気づきを促すための生徒同士のフィードバックと教師への質問時間を設ける。生徒同士でアドバイスや評価を行うことで、気づきが促され、また教師への質問で知りたかった表現を知ることができ、次の会話でそれを活用するというサイクルが生まれている。

(2)-2 Donuts talk (単元後・30分)

単元終了時に行う(2)-1 3A/1 minute talk を発展させた英会話活動である。二重の輪を作り、内側と外側の生徒が向かい合って会話をする。会話終了時には1 minute talk 同様にフィードバックと質問時間を設け、それが終わるとどちらかの輪が時計回りに1つ移動して、ペアを交代する。ALTの協力が得られる場合には、ALTに輪に参加してもらう。トピックについては“*What is your favorite thing?*”のような簡単なものから、“*What do you think is important?*”のような思考力を要するものなど5つを扱う。

(3) テーマに対する意見交換 (授業展開部・30分)

他の生徒の意見を聞き、簡潔な文で自分の意見を伝えるということを目指していく。意見交換に使用する表現は帯活動で練習し、いくつかのテーマで会話を積み重ねていく。本校では1年次の「Lesson6 外国の学校と日本の学校」、2年次の「Lesson6 Internship」、3年次の「Lesson5 Athletes and Languages」の3単元において実施を計画している。

テーマは前時に伝えておく。ペアでの活動を行ってから、困った点やポイント等を再度全体で確認し、グループの活動に入る。方略的言語使用をしながらグループでの活動を行う。

(4) CLIL型授業 (授業展開部・30分)

Content and Language Integrated Learning の略で、他教科と外国語学習を組み合わせた学習形態である。ONE WORLD(教育出版)の題材は様々な要素を含んでおり、CLIL型授業に適しているように思う。特に本校では、1年次の「Lesson6 外国の学校と日本の学校」、2年次の「Lesson7 Through the Internet」、3年次の「Lesson6 Why do You Have to Work」の3単元において実施を計画している。この理由は、それぞれの Lesson が「異文化理解」「比較・分析」「自分の意見を述べる」という要素を共通して持っており、他教科で学んだことを活用するのに適していると考えられるためである。したがって、特にこれらの Lesson では社会科や道徳、キャリア教育などの他教科で学んだ事項との関連付けを意識し、単元指導計画を作成している。この実践後の感想では、「He や She の後の like には s が付くことがわかった。」などの言語材料への知識に関する感想の他に、「アメリカでスペイン語が多く使われる理由はヒスパニックが多いからだ。」や「社会科で習ったことが役に立った。」といった感想があった。また、「日本はなぜ英語を勉強しているのだろう。」という感想もあった。他教科との関連から生徒の思考が深まり、より興味を持って意見交換や意味のあるやりとりをすることにつながっていると思われる。

(5) ポスタープレゼンテーション (特定の単元・全4時間)

生徒が友人や教職員にインタビューした結果や旅行予定などをポスターの形にまとめ、1～2分で発表するものである。2～4人のグループで作成、発表をする。発表前にはメモの作成や評価規準をもとにした練習を行うことになっている。発表は学級を2つに分け、一方を発表者、他方を審査者に分けて行う。発表者が黒板や壁にポスターを貼り付け、発表終了ごとに審査者が移動するようにすることで、時間と生徒の動きを管理する。本校のポスタープレゼンテーションの特色は構想・作成・発表をすべて英語で行うことにある。生徒たちは1度この実践をすると、要領をつかみ2回目以降はスムーズに活動を行うようになる。わからない表現については、*Itsudemo English* を用いて質問したり、教室に配置されたホワイトボードに書き込み、教師がそれに答えたりする形で指導した。ALTが参加した際には、普段の授業よりも積極的に質問をしたり、表現を確認したりする姿が多く見られた。ただ、生徒の英語運用能力によっては、すべて英語で行うのが難しいこともあるので、「1回につき1分間」というルールで、教室外で日本語で会話をすることを認めている。活動当初は教室外へ頻繁に出ることが予想されたが、全生徒において極力英語で活動を進めようと努める姿が見られた。ただし、非文法的な表現や単語レベルの会話も散見されていた。また、授業外で日本語を使用して発表内容の検討をする可能性が十分にあることが課題ともいえる。しかし、英語の授業内では「何色で塗る?」「ここに、○○の絵を描こう」「○○に行くのはどう?」などのその場で思いついた考えに関する会話はすべて英語で行われているので、即興的な意味のあるやりとりは十分になされていると思われる。

(6) 即興性を意識したインタビュー活動

本校では授業の中でインタビュー活動を多く取り入れている。その際に、*Authenticity* を意識し、インタビューをする *Situation* や *Context* を与え、インタビューをする理由や目的を生徒に伝えている。このようなインタビューに加え、3Aの延長として、準備された質問・応答に加え、その答えを聞いて、その場で質問し、答える段階(即興的言語活動)も加えている。例えば以下のような会話である。

実践当初は、戸惑う生徒が多いかと予測したが、スムーズに活動していた。また決定された情報のやりとりをする機械的な会話活動に比べ、生徒たちが生き生きと楽しそうに会話をしている様子が見られた。これは、(2)で即興的なやりとりに慣れた効果があったものだと考えられる。

6 分析と考察

「4 研究方法(自由英会話:全3回実施 平成30年9月、平成31年1月、令和元年5月)の研究結果について分析と考察を行った。

(1)仮説1に関する検証

図1のプロセスが互いに機能しているのかを検証するために、第1回より得られた全体群、上位群、中位群、下位群第1回検査におけるⅠ主コ態×表現力、Ⅱ表現力×知識、Ⅲ主コ態×知識と第3回検査におけるⅠ～Ⅲの*3相関分析を比較した。

分析に用いたデータは以下のとおりである。

主 コ 態：全3回の英会話と同時期に行った意識調査結果

表 現 力：全3回の英会話時の英語発話総数

知 識：全3回の英会話と同時期に行った単語テストの正答率

分析の結果、次項のようなことが分かった(詳細な分析は表1・2・3・4(資料3)を参照)。

- ・全体群において、すべての組み合わせにおいて相関関係が強まった。
- ・全体群において、Ⅰに比べ、ⅡとⅢの相関が強まった。ⅡとⅢに共通する項目は「知識」である。つまり、知識が高まることで、表現力や主コ態が高まる可能性があると考えられる。
- ・上位群において、Ⅱについての相関が強まった（中程度→強い）。知識量の増加が表現力の向上をもたらす可能性や表現力の向上が知識量の増加をもたらす可能性があることがわかった。
- ・中位群において、ⅡとⅢについての相関が強まった。全体群の2つ目の結果と同様のことが言える。
- ・下位群において、Ⅲについて大きく相関関係が強まった。

(2)仮説2に関する検証

まずは、検査1回目と検査3回目の数値をもとにした比較検証である。これを分析することで、前述した授業実践を通し、英語を用いた表現力、単語などの知識、外国語コミュニケーションに対する主コ態が変化したのかを測定できる。

その結果、以下のようなことが分かった（詳細な分析は表5・6・7（資料4）を参照）。

- ・全体的な傾向として、各項目で能力の上昇が見られた。
- ・ポーズに関しては、改善がなかったり、ポーズの回数と時間が伸びたりした生徒がいた。これは、検査前までの帯活動で、「トピックを絞って関連のある質問をしながら会話を継続すること」などが指導されており、それがパフォーマンスに影響を与えたと思われる。
- ・中、下位群では、スピーキングテスト評価、知識に関するテストの正答率が上昇した。
- ・全群で英語学習に対する主コ態が上昇した。

次に各群の質的分析を行った。各群の分析結果は、同じ群内の他の生徒にも見られた傾向である。（抽出生徒のスク립トは資料5を参照）

<上位群>

- ・第1回検査では、会話のトピックがスポーツと色の2つになっているのに対し、第3回検査ではGWに関する話題で会話を継続している。
- ・両検査とも相づちやつなぎ言葉を活用できている。

<中位群>

- ・トピック数については両検査とも2つであった。しかし、第1回検査ではALTがトピックを転換したので、トピック数の変化については検討できない。
- ・英語表現については、第3回検査の方が文単位で会話できている。

<下位群>

- ・第1回検査ではトピック数が2つであったが、第3回検査ではトピック数は3つになった。しかし、中位群と同様に両検査ともALTがトピックを転換しているので、トピック数の変化については検討できない。
- ・第3回検査では相づちを打つようになり、第1回検査よりも、英語で円滑にコミュニケーションを行えるようになった。

7 成果と課題

(1)成果

ア 仮説1について・・・

全体群における第1回検査と第3回検査の相関係数の変化より、授業実践後の方が相関関係が強まったと言える。数値をもとにした比較検証からは、表現力、知識、主コ態が高まったということがわかるので、授業実践をとおして各能力が高まり、それぞれの能力が互いに高め合う図1のプロセスが機能し始めたと考えられる。また、すべての能力群により相関の程度に違いはあるものの、表現力、知識、主コ態が相互に関係している可能性は認められる。よって仮説1は肯定されると考えられる。

イ 仮説2について・・・

「(2)仮説2に関する検証」における量的分析と質的分析から、「授業実践をとおして、主コ態、知識が高まり、英語でやりとりできるようになってきている」と考えられる。このことから、仮説2については概ね肯定されると考えられる。

本校では英語科全学年の全授業をとおして、生徒のコミュニケーションに対する意欲を向上させるために、オーセンティックマテリアルの活用や生徒の実態に合わせた教材教具・単元指導計画・評価テストの作成を行ってきた。また、学習した語彙や文法を活用する場面を豊富に与え、インタラクションや生徒の気づきを促す機会の確保に努めてきた。その結果、生徒は英語で話すことを厭わず、悩みながらもジェスチャーを交えながら英語だけで課題を解決したり、コミュニケーションを行ったりする態度が養われたと考えられる。また、帯活動での繰り返し練習やフィードバックから英語を使うことに自信を持つこともできるようになり、適切かつ即興的なやりとりをする能力が向上した。

主コ態と知識、表現力が相関関係を持っており、互いに高め合う効果が期待できると考えられる。このことから今後は、知識を増やすための練習や小テスト、主コ態を高める授業の工夫、また表現活動の機会を増やすなど、学びの3要素がバランスよく育まれる授業を計画していきたい。

(2)課題

ア 仮説1について・・・

全体では、プロセスのそれぞれの要素が機能して能力を伸ばしているように思われるが、能力別に分析するとそれぞれに有効な手立てが異なってくるのが分かった。本校ではALTとのティームティーチングが週1回実施でき、きめ細やかな指導ができるが、それ以外の授業では生徒1人1人について適時指導を行うことができていない。

イ 仮説2について・・・

「(2)仮説2に関する検証」における質的分析から、文脈を繋いだり、ひとつのトピックの中で会話を継続したりする力が身につけていない様子が見られた。仮説2の「即興的表現(発話)能力の向上」の中には、新学習指導要領で言及されている「発話に関連した質問や意見を述べたりし、互いに協力して対話を発展、継続させること」という部分が含まれる。よって、「即興的表現(発話)能力の向上」の部分については棄却された。

また、不適切な間の数が増加し、その長さが増したということは、方略的言語使用の能力が十分に身につけていないことも意味する。

アの改善のために、今後は、能力ごとのニーズに合わせた授業支援が必要だと考えられる。そのため、ペアやグループの組み合わせ方を工夫し、相互に支援できるように指導する。ペアワークやグループワークについては、その構成によっては学習が成立しなくなったり、正確さが損なわれたりすることがある。Storch(2002)のESL学習者を対象にした研究では、ペアでコミュニケーションタスクに取り組む際に、学習者の組み合わせを図3のように分類している。

図3

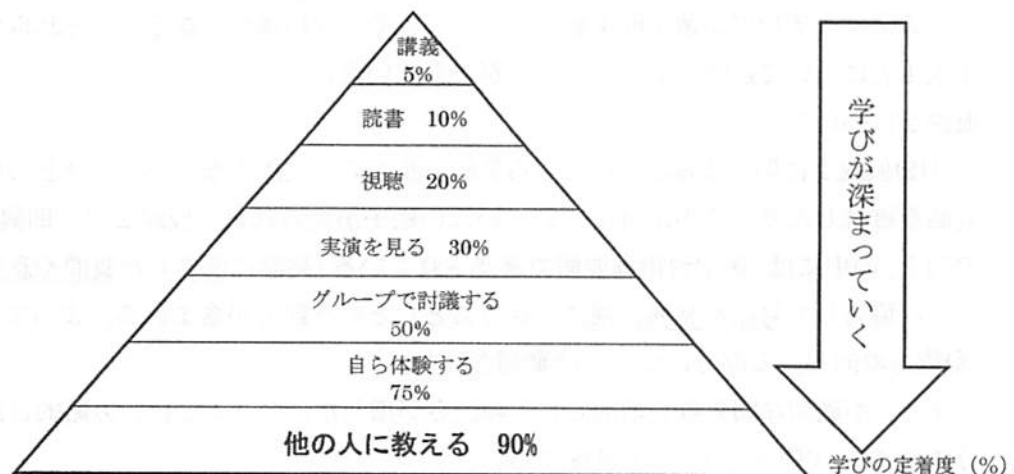


この考え方を踏まえ、中嶋(2019)では、*5 ソシオメトリーを用いたペア編成方法とその運用方法が示されている。このペア編成は①～③の手順で行われる。

- ①英語力によってクラスをリーダー群とパートナー群に分ける。
- ②生徒1人1人に、相手群から一緒に学習したい者を4人選ばせ、希望順に名前を書かせる。
- ③教師が回答をもとにマッチングを行うが、試験等の点数も加味し、極端な点数差が出ないようにする。学級担任などから人間関係に関する情報を得ることも重要である。

ペア運用方法については、リーダーに「絶対に答えを言ってはいけない」というルールを設定し、パートナーから幾つもの気づきを引き出せるかを目標にさせるなどの支援を行うことが重要だとしている。またテスト等でペアを編成し直すとともに、アンケートを利用し、「パートナーが難しく感じていること・できるようになったこと」や「学習への満足度とその理由」、「リーダーにしてほしいこと」などを調査して発表することで、ペア活動が自主的に改善されるようになる。しかし、ペア活動やグループ活動が初心者だけではなく、習熟者に対しても有効かどうか疑問に思われる。その疑問については、アメリカ国立訓練研究所が発表した図4：ラーニングピラミッドによって説明できると思われる。それによると、学習者にとって「他の人に教える」ことで学習定着率が最も高くなることが示されている。よって、ソシオメトリーを用いたペア活動やグループ活動はどのような学習段階の生徒にも有効だと考えられ、本校でも課題解決のために積極的に取り入れていきたいと考える。

図4



イであげられた課題を解決するために、1つのトピックで会話を継続するタスクに取り組むとともに、英語のみで解決するタスクや別の言い回しで表現する活動に取り組ませていきたい。絵の内容をペアに説明するエクストラネーションゲームやカードに書かれた題目をペアに説明する活動なども取り入れていきたい。

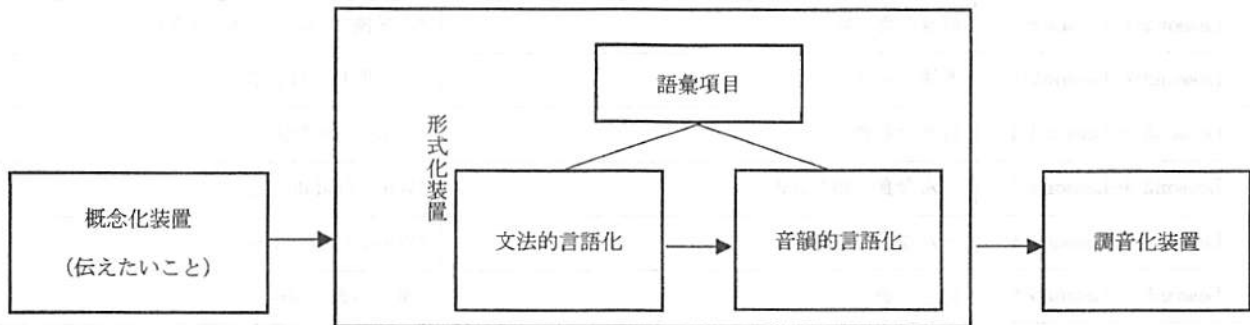
*5 ソシオメトリーとは・・・

Jacob Levy Moreno によって考案された集団内人間関係を測定する方法である。アンケート用紙を用いた調査方法をソシオメトリック・テストという。ペアを作るうえで、「あなたは誰とペアになりたいですか」と質問し、そこで挙げられた名前をもとにマッチングしていく。

資 料 編

資料 1

図 2



資料 2

(一部抜粋)

No	Japanese	English	Check
1	すみません。(聞き返したい時)	Pardon?	□□□
2	エレファントは英語でどう書きますか。	How do you spell 《エレファント》 in English?	□□□
3	《ほうれん草》は英語で何と言いますか	How do you say 《hourensou》 in English?	□□□
4	わかりました。(同意したい時)	I see.	□□□
5	う～ん。(すぐに返答できない時)	Well...	□□□
6	morning person はどういう意味ですか。	What does 《morning person》 mean?	□□□
7	私も。	Me too.	□□□
8	あなたは怎么样了。	How about you?	□□□
9	わかりません。	I don't know.	□□□
10	ちょっと待って。	Just a moment.	□□□
11	すみません。	Excuse me.	□□□
12	ヒントをください。	Give me a hint.	□□□
13	どうぞ。(ものを渡すとき)	Here you are.	□□□
14	本当?	Really?	□□□
15	私はそう思います。	I think so.	□□□

3A 言語材料リスト (一部抜粋)

Let's review 1

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 1 Are you a Giants fan? | Yes, I am. / No, I am not. |
| 2 Do you eat sushi? | Yes, I do. / No, I don't. |
| 3 Do you have any hobbies? | Yes, I do. My hobby is ~. |
| 4 What color do you like? | I like ~. |
| 5 What day is it today? | It's ~day. |
| 6 What is the date today? | It's ~. |

帯活動 (1 minute talk) 年間指導計画		
1年 *+MEXT	トピック	備考
SpringBoard1~Lesson1-4	自己紹介	*小学校で勉強したこと
Lesson2-1~Lesson2-2	好きな食べ物	*小学校で Do you like は慣れている
Lesson2-2~Lesson3-1	友達の紹介	*やり取りにはし辛い
Lesson3-2~Lesson3-3	好きな動物	*have any~を使えば…
Lesson3-4~Lesson4-2	どんな食べ物が好き	*What food do you ~?
Lesson4-3~Lesson4-4	どんな〇〇が好き	*What 〇〇 do you ~?
Lesson5-1~Lesson5-2	好きな場所	*単元内容と関連
Lesson5-3~Lesson5-4	友達の好きな場所をインタビュー	*全トピックを活用
Lesson6-1~Lesson6-2	行きたい場所	*where と want to go to の利用
Lesson6-3~Lesson6-4	日本や外国の好きな場所	*前単元とともに単元内容との関連
Lesson7-1~Lesson7-2	好きな漫画・アニメ・YouTube	*単元との関連
Lesson7-3~Lesson7-4	〇と△どっちが好き	*Which の活用
Lesson8-1~Lesson8-2	好きなことのインタビュー～理由を添えて～	*Why, because の活用
Lesson8-3~Lesson8-4	英語と国語どっちが大切	*全トピックの応用+思考力+考えを言う
Lesson9-1~Lesson9-2	昨日何を勉強した	*What did you study
Lesson9-3~Lesson9-4	自分の思いでの場所とその体験	*規則変化・不規則変化も活用
2年	Topic 1	Topic 2
Lesson1	春休みの出来事を話そう。	週末にやったことを話そう。
Lesson2	週末の予定を話そう。	明日の天気について話そう。
Lesson3	自分の考えを言ってみよう。	〇〇時にやっていたことを話そう。
Lesson4	好きなこと,趣味を話そう。	自分の街について説明しよう。
Lesson5	夢について話そう。	週末にしたことについて話そう。
Lesson6	将来の夢を叶えるために何が必要か、意見を伝えよう	職場体験での仕事について話そう。
Lesson7	興味あるものについて話そう。	好きな教科について話そう。
Lesson8	歴史的建物について話そう。	作られた場所や年について話そう。
3年	Topic 1	Topic 2
Lesson1	気分が楽しくなるものについて会話しよう。	好きな本を教え合おう。
Lesson2	修学旅行で行ったところについて会話しよう。	日本の名所について伝え合おう。
Lesson3	ゲームをするのは楽しいかをテーマに会話しよう。	印西のおすすめスポットについて会話しよう。
Lesson4	行きたい国について話そう。	日本や海外のイベントについて会話しよう。
Lesson5	好きなスポーツ選手について会話しよう。	好きな季節について意見を伝えよう。
Lesson6	語を勉強することは大切か,意見を伝えよう。	世界のために何が大切か意見を伝えよう。

資料 3

表 1

	I 主コ態×表現力	II 表現力×知識	III 主コ態×知識
第 1 回検査	r=0.42, p<0.01	r=0.42, p<0.01	r=0.62, p<0.01
第 3 回検査	r=0.48, p<0.01	r=0.64, p<0.01	r=0.71, p<0.01

表 1 より、全値において第 1 回検査よりも第 3 回検査の方が相関が強まったことがわかる。また、第 3 回検査を見ると、I に比べ、II と III の相関が強まっている。これらに共通することは「知識」である。つまり、知識が高まることで表現力と主コ態が高まる可能性があるということが考えられる。

次に、第 1 回検査の知識に基づいて分けた 3 グループ上位 3 3 名 (上位群)、中位 3 3 名 (中位群)、下位 3 4 名 (下位群) において、表現力を高めるための有効な手立てを検討するために、第 3 回検査において I ~ III それぞれで相関分析を行った。その結果は以下のとおりである。

表 2 <上位群>

	I 主コ態×表現力	II 表現力×知識	III 主コ態×知識
第 1 回検査	r=0.46, p<0.01	r=0.56, p<0.01	r=0.66, p<0.01
第 3 回検査	r=0.53, p<0.01	r=0.76, p<0.01	r=0.58, p<0.01

上位群は第 1 回検査では、全項目において中程度の相関が認められた。第 3 回検査では II において、強い相関が認められた。これは、知識量の増加と表現力の増加に何らかの関係性があることを表し、知識量の増加が表現力の向上をもたらす可能性や表現力の向上が知識量の増加をもたらす可能性を示唆している。

表 3 <中位群>

	I 主コ態×表現力	II 表現力×知識	III 主コ態×知識
第 1 回検査	r=0.44, p<0.01	r=0.41, p<0.01	r=0.53, p<0.01
第 3 回検査	r=0.44, p<0.01	r=0.48, p<0.02	r=0.55, p<0.01

中位群では両検査とも中程度の相関が認められる。特に II と III においては相関が強まっているので、中位群に対しては、全体群同様、知識が高まることで表現力と主コ態が高まる可能性があるということが考えられる。

表 4 <下位群>

	I 主コ態×表現力	II 表現力×知識	III 主コ態×知識
第 1 回検査	$\Delta r=0.22$, p<0.21	$\Delta r=0.31$, p<0.07	r=0.48, p<0.01
第 3 回検査	r=0.36, p<0.04	r=0.56, p<0.01	r=0.74, p<0.01

下位群については第 1 回検査の I、II において、弱・中程度の相関が認められるものの、 $p>0.05$ となっているのでデータとしては活用しない。この群で顕著なのは第 1 回検査と第 3 回検査の III において、大きく相関関係が強まった点である。

資料 4

2019年度

それぞれ結果の変化を矢印で示したものが表1～3である。↑は「増加」、→は「変化なし」、↓は「減少」を表し、①～⑨は以下の項目を表す。

①全話数 ②全話数に占める日本語の数 ③英語発話総数 ④不適切な間の数 ⑤不適切な間の長さ ⑥AS・Unit数 ⑦スピーキング評価 ⑧知識に関する点数の正答率 ⑨主コ態調査

表5 <上位群 33名>

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
↑	27	0	27	15	15	18	18	21	33
→	0	21	0	6	6	9	9	9	0
↓	6	12	6	12	12	6	6	3	0

表6 <中位群 33名>

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
↑	21	3	27	15	15	9	12	30	33
→	0	12	0	3	3	9	9	0	0
↓	12	18	6	15	15	15	12	3	0

表7 <下位群 34名>

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
↑	29	6	24	26	18	15	21	22	32
→	2	18	3	3	4	7	3	0	0
↓	3	10	7	5	12	12	10	12	2

①、③及び⑥～⑨については増加が認められる場合が、生徒の能力が高まったことを意味する。②、④、⑤については、それぞれコミュニケーション活動の中で減少を目指す項目なので、減少が認められる場合が、生徒の能力が高まったことを意味する。これらのことを踏まえて結果考察を行うと、全体的な傾向として、各項目での能力の上昇が認められたものの、④、⑤では数値の変化がないことやポーズ数とその長さにおいて増加が見られた。②については、第1回検査時から日本語使用が少ない生徒が多かったことが、「数値変化なし」の結果をもたらしたと思われる。④、⑤のポーズに関する数値については、検査前までの授業の帯活動で、「トピックを絞って関連のある質問をしながら会話を継続すること」などが指導されており、「図2 概念化装置部分」に時間を割くこととなり、減少しなかったと思われる。①については、全群で上昇が認められた。また、②が減少したことから、③のように英語発話総数が増加したと言える。しかし⑥では、増加の割合が減っている。⑦、⑧、⑨は、特に中・下位群で数値の増加が見られた。上位群では、変化がない生徒がいるが、これは第1回から満点を取っていたためである。⑨については、全群においてほぼ全員が上昇を示した。

資料5

*は「不適切な間」を意味し、*3は「3秒の間」を意味する。またSとTは、それぞれ Student と Teacher を意味する。

<上位群>

<第1回検査>

S: What sports do you like?
T: I like soccer and volleyball. What sports do you like?
S: I like soccer.
T: Oh, you like soccer too.
S: I play soccer every day.
T: Wow. Are you a good player?
S: Um, So so. What color do you like?
T: I like purple.
S: Sounds good.
T: What color do you like?
S: I like red and black.

<第3回検査>

S: What did you do in GW?
T: I went to Lalaport in Kashiwanoha.
S: I see.
T: I did window shopping.
S: Aha.
T: And I played in the shop. What did you do?
S: Ah, I went to Tokyo. I ate crepe. It was delicious.
T: I see. Did you go anywhere in Tokyo?
S: Ah, I went to Shibuya.
T: Shibuya. Did you buy anything?
S: I bought, um, *4 えー, *3, I bought chicken pie.

<中位群>

<第1回検査>

S: What sports do you like?
T: I like soccer and volleyball. Volleyball is interesting. Do you play any sports?
S: Yes, I do. I play volleyball.
T: Really. That's nice. Cool. What do you do in your free time?
S: Ah, talk.
T: Your friends?
S: Friends.
T: You talk your friends?
S: Yes.

<第3回検査>

S: Which do you like, hamburger or potato?
T: Um, I like hamburgers.
S: Oh, why?
T: My favorite is cheeseburgers. Because it's tasty.
S: Oh.
T: Which do you like, studying or sleeping?
S: I like sleeping.
T: Why?
S: I don't like, because I don't like study.
T: I see. What's your favorite subject?
S: Ah, I, I like P.E. Um, how about you?
T: I like English and history. Do you like history?
S: No, I don't.

<下位群>

<第1回検査>

S: What do you food? Do you food?
T: I like yakisoba and fried rice. I cook sometimes fried rice. What food do you like?
S: I like French fry.
T: French fries.
S: (nod)
T: I see. Do you eat French fries every day?
S: No.
T: I see.
S: *
T: I like soccer and volleyball, but I can't play soccer. I can play volleyball. What sports do you like?
S: I sports dodgeball.
T: Dodgeball.
S: I like dodgeball.

<第3回検査>

T: So, which do you like, mountains or beach?
S: I like beach.
T: Why?
S: I like water. Which do you like, Zarusoba or ramen?
T: I like ramen.
S: Why?
T: Because it's tasty.
S: Me, too.
T: Which do you like, reading, reading or sleeping?
S: I like sleeping.
T: So, why? Why do you like sleeping?
S: It's um, *6 sorry.

資料6

参考文献

- Gardner, R. S. 2009. Gardner & Lambert. 1959. *Fifth years and counting. Presented at the annual conference of the Canadian Association of Applied Linguistics*, Ottawa ON, May 2009
- Hitoshi Takiguchi. 2004. *A Study of the Developments of Speaking Ability Among Japanese Junior High School Students from Viewpoints of Fluency, Complexity, and Accuracy*. Kantokoshinetsu Association of Teacher of English vol 18. pp1-13
- Krashen, S. D. 1985. *The input Hypothesis: Issues and implication*.
- Steven Brown & Jenifer Larson-Hall. 2017. *Second Language Acquisition Myths*. The University of Michigan Press
- Swain, M. 1985. *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. Gass & C. Madden, *Input in second language acquisition*. pp235-253. Cambridge, MA: Newbury House.
- Swain, M. 1995. *Three functions of output in second language learning*. In G. Cook & B. Seidlhoffer, *Principles & practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson*. pp125-144. Oxford University Press.
- Swain, M. 1998. *Focus on form through conscious reflection*. In C. Doughty & J. Williams, *Focus on form in classroom second language acquisition*. pp64-81. Cambridge University Press.

- Swain, M. 2005. *The output hypothesis: Theory and research*. In E. Hinkel, *Handbook of research in second language teaching and learning*. pp471 wood, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 泉恵美子・門田将平編著 (2016)「英語スピーキング指導ハンドブック」大修館書店
- 和泉伸一著 (2016)「フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業」アルク選書
- 稲毛逸郎・ローン悦子・ローンマリー (2007)「英語スピーキングテストにおける英語母語話者と日本人の評価傾向に関する研究：面接試験と英語教育等に関するアンケートの分析をもとに」長崎大学教育学部紀要、教科教育学 pp129-143
- 岩淵千明編著 (1997)「あなたもできるデータの処理と解析」福村出版
- 教育出版 (2016)「ONE WORLD ENGLISH COURSE1・2・3」
- 倉八順子 (1994)「第二言語習得における個人差」日本教育心理学会研究紀要 pp227-239
- 小泉理恵・山内逸美 (2003)「日本人中学生のスピーキング能力の発達：自己紹介のタスクを用いて」関東甲信越英語教育学会研究紀要 17 巻 pp33-44
- 小菅敦子 (2003)「日本人中学生の発話の発達について—Fluency の観点から—」第24回全国英語教育学会発表資料 pp405-406
- 小菅敦子 (2005)「日本人中学生の発話における『誤り』に関する通時的的研究」関東甲信越英語教育学会研究紀要第19巻 pp25-36
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則著 (1997)「改訂版英語教育用語辞典」大修館書店
- 鈴木栄 (2017)「感情が語学学習に与える影響：置き去りにされた課題」湘南工科大学紀要第51巻 pp105-114
- 中嶋洋一 (2019)「ペアワーク成功のコツとインタラクションの実践」英語の先生応援マガジン Summer 2019 アルク
- 根岸雅史著 (2017)「テストが導く英語教育改革」三省堂
- 林伸昭 (2016)「日本人英語学習者に適した英語教授法・指導法—PCPP、AL、教材—」宮崎公立大学人文学部紀要第24巻 pp155-171
- 本丸 諒 (2019)「世界一カンタンで実践的な文系のための統計学の教科書」ソシム株式会社
- 藤森千尋 (2004)「スピーチプロダクションの測定方法：正確さ、流暢さ、複雑さ」関東甲信越英語教育学会研究紀要第18巻 pp41-52
- 松村昌紀編 (2017)「タスク・ベースの英語指導—TBLT の理論と実践」大修館書店
- 村野井仁 (2010)「アウトプットと第二言語習得」東北学院大学文学部文学科公開講座発表資料
- 文部科学省 (2017)「小学校外国語学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語活動・外国語編」
- 文部科学省 (2017)「中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語編」
- 文部科学省 (2019)「中学校外国語：移行期間における指導資料 (小中接続・帯活動)」資料
- 吉住香織 (2014)「Motivational strategies と生徒の英語学習意欲：学習者はどのような指導を動機づけに効果的と考えるか」國學院大學教育開発推進機構紀要第5号 pp37-60