

研究 1

中学校における4技能習得のための授業改善
～「話すこと [やり取り]」を通じた「書くこと」
についての力の育成に焦点をあてて～

研修員 三山恵理子

目 次

I	はじめに	1
II	研究の概要	2
	1 昨年度の筆者の研究	
	2 研究の目的	
	3 研究の方法	
III	事前調査について	4
	1 事前調査の内容	
	2 事前調査の分析と考察	
IV	授業実践について	5
	1 授業実践の内容	
	2 授業実践の分析と考察	
V	事後調査について	12
	1 事後調査の内容	
	2 事後調査の分析と考察	
	3 アンケート調査の分析と考察	
VI	研究の成果と課題	20
	1 成果	
	2 課題	
	3 今後の展望	
VII	引用・参考文献	23
VIII	資料	24

I はじめに

英語によるコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成することを目指した小学校学習指導要領（平成 29 年告示）が令和 2 年 4 月に施行される。平成 31 年度に中学校に入学した津市の生徒は、平成 30 年度に新学習指導要領への移行期間中である小学校 6 年生時に英語科を踏まえた外国語活動の授業を先行実施として 50 時間以上受けている。小学校で学習したことを活かして、いかに伸ばさせていくかが中学校に求められている。移行期間における小中学校の学習がなだらかに接続するよう、平成 31 年 3 月に文部科学省は「中学校外国語科の移行期間における指導資料」を作成した。その内容は大きく二つある。一つは、小学校での学習内容を基にした 12 時間分の中学校導入期の単元とその指導計画である。もう一つは、令和 3 年度に全面実施の中学校学習指導要領（平成 29 年告示）の学習内容に円滑に移行できるよう作成された「帯活動」の指導計画である。これらの指導資料は、新設される「話すこと [やり取り]」の領域での言語活動に取り組むとともに大幅に増加すると思われる習得すべき語彙にふれることができるよう配慮されている。

また、中学校学習指導要領（平成 29 年告示）の解説外国語編では、知識・技能習得の偏重になりがちであった中学校の英語の授業が、「聞くこと」「読むこと」「話すこと [やり取り]」「話すこと [発表]」「書くこと」の 4 技能 5 領域で統合された言語活動中心の授業となっている。さらに、文部科学省では、「第 3 期教育振興基本計画」に基づき、中学 3 年生の英語力を CEFR A 1（英検 3 級）*相当以上を達成している生徒の割合や、英語の授業での言語活動やパフォーマンステストの実施状況等を調査するために、「英語教育実施状況調査」を実施している。平成 30 年度と同調査結果によると、中学 3 年生の段階で CEFR A 1 相当以上を達成している生徒の割合は全国で 42.6%、三重県で 36.7%、津市では 34.5%となっている。前述の「第 3 期教育振興基本計画」では、英語力の達成指標を「中学校卒業段階で CEFR A 1 レベル相当以上を達成した中学生の割合を 50%以上」と設定しているが程遠い結果となっている。

また、平成 31 年度の全国学力・学習状況調査（以下、学調）では、初めて英語が実施され、津市の中学 3 年生の平均正答率は 55%で全国比 - 1 ポイントという結果であった。各領域の津市の平均正答率について見ていくと、「聞くこと」の領域では 64.8%で全国との差は - 3.1 ポイントと大きく下回っている。また、「読むこと」についての領域では、54.9%で全国との差は - 0.7 ポイントと下回っている。「書くこと」の領域では全国との差は + 1.5 ポイントであったものの平均正答率は 47.3%であった。「話すこと」についての技能については、全国の平均正答率の参考値は 30.8%と低く、特に、2 人のやり取りを聞いて即興で質問に応じる問題は 10.5%であり、津市でも「話すこと」に課題があると推測される。

学調の結果においても、特に、「話すこと」と「書くこと」の領域について課題があると報告されているため、自分の気持ちや考えを話したり書いたりする言語活動を取り入れた授業改善が早急に必要であると考えられる。そこで、毎授業時に、即興性が求められる「話すこと [やり取り]」（以下 [やり取り]）と「書くこと」についての短時間の言語活動を長期間継続し、各領域の技量を積み上げながら、生徒が自分の気持ちや考えを伝え

※ CEFR：言語の枠や国境を越えて、外国語の運用能力を同一の基準で測ることが出来る国際標準で、文部科学省によると、英検 3 級は CEFR A1 に該当するとされる。

合えたという達成感を高めていくことで総合的な英語力を高められるのではないかと考える。

II 研究の概要

1 昨年度の筆者の研究

平成 30 年度に筆者は「中学校における 4 技能習得のための授業改善～新学習指導要領を踏まえて～」というテーマで実践研究を行った。協力校の教科担任が行う通常の授業と並行して、筆者が 15 分間の帯活動で、中学校学習指導要領解説外国語編（文部科学省, 2018）を踏まえ、英検の過去問題のスピーキングテスト（見本）とライティングを活用した授業実践を行った。授業実践では、自分の伝えたいことを英語で話して書くとともに、相手と互いの気持ちを聞き合い、書いた文章を読み合おう 4 技能 5 領域にまたがる言語活動を行った。これらの言語活動を通して、語彙や文法等の言語材料を自ら習得したり、他者から新たな表現を得たりして、生徒の英語力の向上を目指すとともに英語に対する意識の変容について検証した。

成果として、4 技能 5 領域を関連させながら言語活動を行うことで各技能を相互に高めることができた。また、言語材料を習得し表現力を定着させるとともに互いの考えを伝え合う言語活動を通して発信力を高められることが明らかになった。

一方で、次の 2 点が課題としてあげられる。

- (1) 発信する意欲はあるが英語が苦手なため語彙や文構成が定着していないため「話せない」「書けない」という悩みを解消できなかったこと。
- (2) 筆者による短期間の取組で、表現することに興味をもったり、英語での発信力が向上したりした生徒は、実践期間を延ばしても、表現することへの興味を持ち続けたり発信力を向上したりすることができるのかを検証できなかったこと。

2 研究の目的

「平成 31 年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査報告書 中学校英語」（文部科学省 国立教育政策研究所, 令和元年 7 月）の「教科に関する調査の各問題の分析結果と課題」では、「話すこと」については、「[やり取り] の指導は行われているが、自分の考えや気持ちなどを適切に表現することが不十分である…（中略）…。日常の会話から討論に至るまで、話し手と聞き手の役割を交互に繰り返す双方向でのコミュニケーションの機会が多いことを十分に踏まえ、[やり取り] の指導を考えていかなければならない。」と示されている。そして、「書くこと」については、「与えられたテーマについて考えを整理し、文と文のつながりなどに注意してまとまりのある文章を書くことに大きな課題がある…（中略）…基本的な語や文法事項等の知識が身に付いていないため、書きたいことはあっても正しく書き表すことができていないと考えられる。」と示されている。また、山田（2019,p 69）は、「文構造を意識しながら表現できるようにしたり、コミュニケーションに支障を来さない程度の正確な表現ができるようにしたりするためには、話したことを書かせることも効果的な指導の一つ」と述べている。

これらのことから、“生徒が同じトピック（話題）で数回 [やり取り] したことを書く”という言語活動を継続して行い、生徒の「話すこと」と「書くこと」の課題を克服する授業改善が必要である。課題を克服するための授業実践では、[やり取り] を 2 セ

ット行う回と「やり取り」と「書くこと」をセットにする回を設定する。毎回の「やり取り」の後には、中間指導の時間を設け、生徒からの質問や言えずに困っている表現について、他の生徒と協力して解決したり、筆者が新しい表現等を指導したりして、クラス全体で既習表現や新出表現を共有する機会とする。その後、再度、「やり取り」または「書くこと」の言語活動を行い、1度目では言えなかったことが2度目では言えるようになり、パートナーから得た新しい表現も追加して言えたり書いたりできるようになると考える。このような一連の言語活動を通して、「やり取り」及び「書くこと」についての力を高めることを目的とする。同時に、昨年度取り組んだ自身の研究で明らかにした課題と学調の分析結果で示された課題を解決することができると思う。

3 研究の方法

対象生徒は昨年度と同様の中学2年生で、研究は次の手順で進める。

- (1) 7月上旬に「聞くこと」及び「読むこと」（英検4級の過去問題）についての実態調査、「話すこと」及び「書くこと」についての実態調査、生徒の英語に関する意識アンケートを行う。
- (2) 7月から8月に、(1)の結果を分析し、生徒の英語力について実態を把握する。
- (3) 9月から11月に、「やり取り」を通して「書くこと」についての力の育成に焦点をあてた授業実践を、毎授業時において10分間の帯活動で行う。
- (4) 11月に、2度目の「聞くこと」及び「読むこと」（英検4級の過去問題）についての実態調査、「話すこと」及び「書くこと」についての実態調査、生徒の英語に関する意識アンケートを行う。
- (5) 11月に、(1)及び(4)の結果を比較し、生徒の英語力及び意欲等についての変容を分析・考察する。

なお、新学習指導要領で求められている英語力を測り、学調の報告書で述べられていた分析結果と課題に関する生徒の実態を測れるよう、事前・事後調査の方式において昨年度とは次のような変更を行う。

- ① 「聞くこと」及び「読むこと」についての調査は、英検の過去問題を使用する。昨年度は英検が中学初級程度を推奨目安としている英検5級を使用し前年度の学習の定着度の測定も兼ねたが、今年度は中学中級程度を基準としている4級を使用し当該学年の学習が進むにつれ、どの程度伸長していくかの測定を兼ねる。
- ② 「話すこと」についての調査は、昨年度はコンピュータで流される動画の質問に答える方式で行ったが、学調の報告書には、現実の「話すこと」においては、双方向のコミュニケーションの機会が多いと報告されている。このことから、今年度は与えられたトピック（話題）について外国語指導助手（以下ALT）と実際に対面し、英語で「やり取り」を行い、双方向のコミュニケーションを測れる形式に改善する。
- ③ 「書くこと」についての調査は、昨年度は英単語や英文を書く時のルールを理解しているかを測ることを目的として知識や技能を問う形式で行ったが、学調の報告書にはまとまりのある文章を書くことに課題があると報告されている。このことから、今年度は与えられたテーマについて自分の気持ちや考えを自由記述する

形式で行い、どのくらいまとまりのある英語の文章を書くことができるかを測れるよう改善する。

Ⅲ 事前調査について

1 事前調査の内容

- (1) 「聞くこと」及び「読むこと」についての調査
英検4級の過去問題を使用した。
- (2) 「話すこと」についての調査
「my favorite food」と「my favorite subject」とトピックが書かれたカードを用意し、くじ形式で生徒が引いたカードに書いてあるトピックについてALTと対面形式で50秒間の英語のやり取りを行った。
- (3) 「書くこと」についての調査
ALTからのビデオレターを見た後、当該ALTに向けて「自己紹介文」を英語で書いた。

2 事前調査の分析と考察

- (1) 「聞くこと」及び「読むこと」についての実態調査から
英検4級の過去問題2017年度（平成29年度）第2回を実施した。実際の英検の合格基準は公開されていないため、英検が「4級の内容は中学中級程度で、各技能とも6割程度の正答率の受験者が合格している」とホームページに記載していることを参考に、生徒の結果を表1のように、A～D群に分類した。

(表1) 「聞くこと」及び「読むこと」についての事前調査の結果 (n=80)

群	筆者が推測した合否の見込み	各技能の正答率	割合	人数
A	合格すると見込まれる	聞くこと6割以上 読むこと6割以上	48.7%	39名
B	合格には難しいと見込まれる	聞くこと6割未満 読むこと6割以上	2.5%	2名
C	〃	聞くこと6割以上 読むこと6割未満	12.5%	10名
D	〃	聞くこと6割未満 読むこと6割未満	36.3%	29名
合計人数				80名

(注) D群には、半分以上空欄のままのものも含む

※小数点第二位以下は四捨五入

「聞くこと」の領域においては、未習語彙を含む問題や聞き取る内容が複雑で、解答を語句や英文から選択する問題で正答率が60%に満たない傾向がみられた。「読むこと」の領域においては、未習語彙を含む問題では正答率が60%に満たなかった。また、まとまりのある長めの英文から情報を読み取る問題では、正答率が50%に満たなかった。

- (2) 「話すこと」についての実態調査から

生徒には、「ALTと与えられたトピックについて英語でおしゃべりをしてください」と説明し、[やり取り]について対面形式により調査したが、実際には、[やり取

り]にはならず、生徒がALTの質問に答える一問一答形式となってしまった。

生徒の振り返りには、普段ネイティブの先生と直接話す機会がほとんどなく慣れておらず、緊張したり聞き取りにくかったりしたというコメントが多く見られた。自分なりに伝えたいことは言えたという生徒もいれば、何と返事したらよいか分からなかったという生徒もいた。

(3) 「書くこと」についての実態調査から

「話すこと」についての調査で対面したALTからのビデオレターを見て、ALTに英語で自己紹介の手紙を書くという調査を行った。生徒の書いた文章は、自分の名前や年齢、好きなもの等、多項目にわたって1文ずつ羅列したものが散見され、2～3項目に絞ってまとまりのある文章を書くことができた生徒はわずかであった。

また、生徒の振り返りには、スペルや文法の正確さを心配するコメントが多くみられ、また、書きたいことがあっても単語や文構成が分からなかったために書くのをあきらめたり、何を書いていいか分からなかったりした等のコメントも見られた。

IV 授業実践について

1 授業実践の内容

授業実践は、1回を10分間とし、全27回行った。事前調査の様子から、[やり取り]に慣れていない様子が見受けられたので、取組内容を“[やり取り]の土台づくり”と“[やり取り]したことをエッセイに記述”の2つに分けて行うこととした。また、コミュニケーションの基本要素である Clear voice, Eye Contact, Gestures, Emotions (以下CEGE)については、毎回確認を行うこととした。

(1) 第1回から第11回の授業実践

第1回から第11回までの授業実践では、[やり取り]を円滑かつ活性化するため土台づくりとして表2の取組を行った。詳細は、後述の①から④の通りである。

(表2) 第1回～第11回の実践内容

回	取組内容	項目	実践内容及びトピック
1～3	土台づくり1	Classroom English Questions and Answers	Classroom English ペア練習 Q&A、Q&AA ペアワーク
4	〃	やり取り⇒中間指導 ⇒やり取り	次週に控えた職業体験についてペアを変えながら [やり取り] する
5～6	土台づくり2	やり取り⇒中間指導 ⇒やり取り	職場体験で行ってきたことについて [やり取り] を行う
7	〃	やり取り⇒中間指導 2文エッセイ	体験先、体験内容について [やり取り] を行う
8	〃	やり取り⇒中間指導 2文エッセイ	感想、学んだことについて [やり取り] を行う
9	〃	やり取り エッセイ完成	第7回と第8回で書いた内容をエッセイとしてまとめる
10	英検スピーキングテストの活用	英検スピーキングテスト 1回目	テスト形態の練習後、解答確認及び中間指導
11	〃	英検スピーキングテスト 2回目	前日とは異なるペアでテスト形態の練習後、質問と解答を続ける

① Classroom English の練習

指導者やクラスメートと英語での [やり取り] を増やすため、生徒がよく使用する Classroom English (資料 1) を紹介し、授業実践中に機会を捉え、日本語に代えて英語で言うことを促すようにした。

② Questions & Answers (Q&A) を用いた発話練習

筆者が作成した Questions & Answers (資料 2) を用い、ペアで質疑応答のパターン練習を行った。回を追うごとに、Q&A→Q&AA という形式に変化させ、Answer 側は自分のことを付け足して会話を続ける力を身に付けるとともに、アウトプットの機会を増やすこととした。また、ペアになったパートナーのことを別の人に伝え、聞いたことを自分の言葉で話し、インプットからアウトプットにつなげる活動も行った。第 4 回の授業実践では、取り組んできた Q&A をベースにして次週に控えた職場体験の行先や体験したいことを伝え合う言語活動を行った。

③ 実生活を活用した言語活動

「中学校外国語科の移行期間における指導資料」(文部科学省, 2019) は、平成 31 年度以降中学校に入学する生徒を対象にしたものではあるものの、「帯活動」の指導計画は、現在の中学 2 年生にも活用できると考え、本研究では、職場体験に関して [やり取り] を行う帯活動に取り組むこととした。第 5 回と第 6 回の授業実践では、実施してきた職場体験について、話題を限定せずに [やり取り] をする言語活動に取り組んだ。「書くこと」については、第 7 回から授業実践に取り組んだ。一気に多くの文章を書くのが苦手と思われる生徒が多くみられたため、スモールステップで書いていく方法を取り入れ、少しずつ英文を書き溜めていくとまとまりのある文章を書くことができるということを実感させた。具体的には、第 7 回では、“体験先と体験内容”についてのみ、第 8 回では、“体験先での感想や学んだこと”についてのみ [やり取り] を行い、話した内容についてそれぞれ 1~2 文で記述した。第 9 回では、第 7 回と第 8 回に分けて書いたことをまとめたり追加したりしてまとまりのある英語の文章 (以下、エッセイ) を完成させるという言語活動を行った。

④ 英検スピーキングテストの取組

土台作りで行ってきた Q&A を深め、[やり取り] を継続するための関連質問をするコツをつかむことを目的として、第 10 回と第 11 回で英検 4 級のスピーキングテスト (見本) に取り組んだ。ペアで受験生役と面接官役を分担し、受け答えをしていく。ここでは、単に質疑応答の練習をするだけでなく、自分の答えを相手にきちんと受け止めてもらうにはどうしたらよいか、CEGE の大切さについても意識させるようにした。

(2) 第 12 回から第 27 回の授業実践

本研究の中心となる言語活動は、各回 10 分間で実践するが、5 回分を同じトピックについて取り組むパッケージ単位の言語活動とした。

① パッケージについて

本研究はこの 5 回 1 パッケージを 1 授業単位の 50 分で実施する提案も兼ねてい

る。つまり、本研究の実践内容は、帯活動でも1授業単位としても実施することができる。具体的な1パッケージの流れは、あるトピックについての「やり取り」を基にして、自分の考えをマッピングに整理し、エッセイを作成するという言語活動である。1パッケージの内容は表3の通りである。

(表3) パッケージの内容

回数	言語活動の内容
1回目	パートナーAと「やり取り」を行い、中間指導で疑問点を解決し、新しい表現を学習する。これを踏まえてパートナーBと「やり取り」を行う。
2回目	パートナーCと「やり取り」を行い、中間指導で疑問点を解決し、新しい表現を学習する。これを踏まえてパートナーDと「やり取り」を行う。
3回目	パートナーEと「やり取り」を行い、中間指導で疑問点を解決し、新しい表現を学習する。自分の考えを整理するためにマッピングを作成する。
4回目	パートナーBと「やり取り」を行い、中間指導で疑問点を解決し、新しい表現を学習する。エッセイの下書きをする。
5回目	下書きを基に、中間指導として、よく見られるミスについて解決し、パートナーAと「やり取り」を行い、エッセイの清書をする。

② パッケージの内容について

“話したことは書くことができる”と考え、本パッケージは、同じトピックに関して、パートナーを変えながら「やり取り」を行い、「やり取り」で話したことを「書く」という言語活動とした。このパッケージのトピックを変えて繰り返すことで、生徒の表現力が口頭でも文面でも向上すると考えた。

ア 「やり取り」では、トピックに関して、ペアで会話をする。パートナーは毎回変え、自分が言えなかったことをパートナーから学んだり、新しい表現を習得したりする効果があると考えた。

イ 中間指導とは、毎回の「やり取り」の後に、生徒からの質問や表現で困っていることを共有する機会のことである。中間指導では、クラスメートや指導者から既習表現を思い出すことができたり、新しい表現を習得したりする機会になると考える。この中間指導を活かして、異なるペアで再度「やり取り」やエッセイの記述に取り組むことで、表現力の定着や向上が図られると考えた。

ウ エッセイを記述することは、数回行ってきた「やり取り」で話したことをまとまりのある文章で書くことである。“話したことは書くことができる”という達成感を持たせるとともに、文構造の正確さの定着をねらいとした。

本研究のパッケージに使用する言語活動には、英検のスピーキングテスト（見本）とライティングで扱われているトピックを用いた。トピック提示の際には、市内のALTと作成したビデオレターを見せ、ALTからの質問に対して、自分の気持ちや考えをパートナーと伝え合う言語活動を行った。このように、単に英検の問題に取り組む活動にならないようにコミュニケーションの目的や場面・状況等の設定を工夫した。英検の問題を活用した言語活動を通して、教科書の既習事項を再確認するとともに、協力校の指導者が取り扱う新出文法等も言語活動の中で多用させ“習ったことは自己表現に使える”という意識付けをした。

③ パッケージの実践について

このパッケージ単位の言語活動を第12回から第27回の授業実践にかけて表4

の通り3ラウンド行った。

(表4) 第12回～第27回の実践内容

ラウンド	活用した英検及びトピック	回	パッケージ	実践内容及びトピック
1	スピーキングテスト4級(見本) What do you like to do when you have free time?	12	1回目	やり取り⇒中間指導⇒やり取り
		13	2回目	質問力の向上のための取組
		14	3回目	やり取り⇒中間指導⇒マッピング
		15	4回目	やり取り⇒中間指導⇒エッセイ下書き1
		16	4回目-2	発表及びコメント⇒エッセイ下書き2
		17	5回目	中間指導⇒交流⇒エッセイ清書
2	ライティング採点基準説明問題 Which season do you like the best?	18	1回目	ALTの質問を聞く ⇒やり取り⇒中間指導⇒やり取り
		19	2回目	やり取り⇒中間指導⇒やり取り
		20	3回目	やり取り⇒中間指導⇒マッピング
		21	4回目	やり取り⇒中間指導⇒エッセイ下書き
		22	5回目	中間指導⇒やり取り⇒エッセイ清書
3	ライティング3級 What city do you want to visit?	23	1回目	ALTの質問を聞く ⇒やり取り⇒中間指導⇒やり取り
		24	2回目	やり取り⇒中間指導⇒やり取り
		25	3回目	やり取り⇒中間指導⇒マッピング
		26	4回目	やり取り⇒中間指導⇒エッセイ下書き
		27	5回目	中間指導⇒やり取り⇒エッセイ清書

1ラウンド目は英検スピーキングテスト4級(見本)の最後の質問をトピックに活用した。初めての取組であったためか、[やり取り]をどう続けていいのかわからない様子が見受けられ、次の2点について、さらに指導が必要と考えた。

ア 既習表現を思い出して質問する力をつけさせること。

イ 相手の話に関連する質問を考える力をつけさせること。

この対策として、第13回でALTが今住んでいる所や趣味のハイキングについて話をしている自己紹介のビデオを見せ、ALTの話に関して質問を考える取組を追加した。生徒の実態としては、ALTの出身地やハイキングの行先を問う等、内容を深めたり広げたりする関連質問を思いつけない生徒も多く、どんな質問が考えられるのか指導する必要があった。

また、生徒が「書くこと」に戸惑っている様子が見られたため、下書きの時間を1回分増やした。そのため、パッケージの回数を変則の6回とし、第12回から第17回で行った。

2ラウンド目からは、計画通り1パッケージ5回で行った。トピックは、生徒が自分の気持ちや考えを伝えやすいと思われるものを英検3級のライティングから選んだ。また、学習したばかりの不定詞や学習を控えている接続詞や比較級等の文法事項の定着を図れると考えた。

2 授業実践の分析と考察

(1) 中間指導の効果

授業実践開始直後は、生徒が[やり取り]を行う言語活動に慣れていないために何を話していいのか戸惑う姿や、中間指導の時間に質問がなかなか出せない姿が見られた。

そのような中、職場体験をトピックにした際に、筆者(T)と生徒(S)間で行った中間指導は次の通りである。

S1 : 先生、食事の介助って英語でなんて言うんですか？

T : おお、介助。...介助ってどんなこと？

S1 : 手助け。

T : 手助け。助ける。...助ける in English？

S1 : Help.

T : Help. That's right. ...help ... (食べるジェスチャーを見せる)

S1 : Eating?

T : Good. ...help eating. *

S1 : ...help eating.

T : Good job! Good question!

*正しくは、I helped them (to) eat.であるが、中2の学習内容と照らし合わせてこの答え方でOKとした。

この他、品出し等の英語での言い方を共有した。中間指導を行った後の[やり取り]では、これまで言えずにいた言葉や日本語を使っていた言葉を英語で言うことができるようになり、中間指導の効果は大きいと考えられる。

なお、質問が出ないのは、次の2点が要因ではないかと考えた。

1点目は、何をどのように発言したらよいかためらっていること。

2点目は、質問があっても恥ずかしさ等から全員の前で発言しにくいということ。

これらの要因を踏まえて、筆者の持ち時間の最終1分間で「今日学んだワンセンテンス」(以下、ワンセンテンスシート)に、生徒の感想や質問等を記入してもらったこととした。このシートを導入したことにより、次の有効性が見られた。

- ・ 全ペアのやり取りの様子をみとるのが難しい状況にあったが、ワンセンテンスシートの記述内容から、各生徒がどのくらい[やり取り]ができたか自己評価や感想が分かること。
- ・ 感想等に対して筆者がコメントを返すことで、生徒の質問が解決するとともに、筆者と生徒の関係を深められること。
- ・ 生徒自身が気付いたことやうまくいったことについて、次時で筆者が紹介して他の生徒に還元し、[やり取り]継続のコツを共有するとともに、授業内で質問等を発言できる雰囲気を作りやすくなること。

ワンセンテンスシートを活用した結果、「今日は前回より会話が続いた」「CEGEができるようになってきた」等の感想や「〇〇は英語でどう言えばいいですか」という質問を書いてくる生徒が増えてきた。また、休み時間に英語で筆者に話しかけてくる生徒も現れ、筆者の持ち時間中の生徒同士の会話の声もだんだんと大きくなり、

英語での [やり取り] に自信をもつ生徒が増えてきた。

また、中間指導は、生徒の質問に答えるだけではなく、生徒同士の [やり取り] の観察で筆者が気づいた点をクラスに還元する時間でもあると考え、その一例が次の通りである。

T : I heard Japanese. What did you say, S2?

S2 : えっと、、、。

T : 途中から日本語使って言ってたでしょ？

S2 : あー、I like fall because it's 涼しい。

T : I see. (クラス全体に) How do you say *suzushii* in English?

S3 : Cool.

T : That's right. S2, *suzushii* is cool in English, OK?

S2 : OK.

T : How about *atsui* in English?

Ss : Hot!! (ほかに、寒い、温かいという言葉クラス全体で確認した。)

T : Let's use these words in the next talking! So, change the partners and keep talking!!

中間指導で生徒がのびのび質問でき、間違いを恐れず発言できるためには、「どんな質問や間違いも周囲は受け止めてくれる」というクラスメート及び指導者との信頼性をいかに強固なものにしていくかが非常に重要であると改めて感じた。

(2) [やり取り] の継続効果

[やり取り] は、最初の方はなかなか続かず、声も小さかったが、回を追うごとに、[やり取り] の往復回数が増えたり、パートナーが黙ってしまったときにペアの相手がサポートしたりする姿が見られるようになった。例えば、トピックが「一番好きな季節」のときに、次のような [やり取り] が見られた。

S4 : Why?

S5 :

S4 : Because 使って・・・。冬が好きなら、雪があるからとか、クリスマスがあるからとか・・・色々理由あるやろ？

S5 : クリスマス。

S4 : それなら、I like Christmas.

S5 : Because I like Christmas.

S4 は、理由の候補を挙げるだけでなく、どのような表現をすればいいのかを言わせようと試みており、S5 は S4 から自分が言いたかった表現を得ることができた。

[やり取り] を行う度にパートナーを変え、1 ラウンドにつき、同じトピックで5人と7回の [やり取り] を行った。最初のパートナーとは弾まなかった会話が、様々な人との [やり取り] を重ねる中で会話が続くようになり、その互いの成長に気付かせるため、最後の7回目の [やり取り] のパートナーは初回と同じ人物になるように工夫をした。パートナーを変える効果は、「色んな人と話すことで新しい表現を知った。」、「相手の新たな一面を知った。」、「クラスメートとの交流の場にもなってよか

った。」等生徒の振り返りや事後アンケートのコメントから確認することができた。

(3) [やり取り] 継続のコツ

[やり取り] の継続のため、相づち等のつなぎ言葉や反応の仕方、考え中であることを表す表現を中間指導で指導した。

日本人同士は相手が考え中である場合には、じっと待ってくれるが、内之倉 (2008, pp 251-252) は、「英語圏での沈黙は、内容をまったく理解していない、もしくは無知であることを示します。」と述べており、ALT にも「沈黙」について確認したところ、「確かに心地よい時間ではないと感じる」とのことであった。生徒には、その文化の違いも伝え、相づち等のつなぎ言葉や反応を示す表現プリント (資料 3) を配付して練習したり、協力校の ALT と考え中を示す表現を実際に表情やジェスチャーをつけて練習したりした。これらを活用した生徒のワンセンテンスシートや事後アンケートでは、「つなぎ言葉を知ることができてよかった。」「つなぎ言葉で会話を続けさせることができた。」等のコメントが見られるように、気まずい沈黙を回避したり、会話を続けたりすることができるという成果が見られた。一方で、[やり取り] の様子を観察していると、一方の生徒だけが話し、そのパートナーは相づちだけという様子も見受けられるようになったため、互いのことが分かり合えるようにするために [やり取り] のモデル (図 1) を生徒に見せ、実際に筆者と生徒で [やり取り] を行ってイメージをつかませる取組も行った。その結果、「How about you?」等で相手の気持ちを聞こうとする姿が増えた。



(4) マッピングとエッセイ記述について

本パッケージでは、[やり取り] 中心の授業実践を 2 回行った後、パッケージの 3 回目では、[やり取り] で会話したことを基に、自分の気持ちや考えをマッピングに整理した。マッピングの方法については、生徒が使用している教科書 NEW HORIZON English Course 2 にも掲載されている。教科書を参照しながら、自分の伝えたいことを中心において、関連して思いつくことを日本語で書き、図式化していった。マッピングは思考整理方法の一つとして他の教科等でも活用できることも併せて指導した。

マッピング作成後、エッセイを記述する前にも [やり取り] を行い、毎回必ず口頭でのコミュニケーションに取り組む時間をもつようにした。生徒はマッピングで思考を整理すると [やり取り] が弾んだが、マッピングを見ながら [やり取り] を行うと即興性が低くなるため、できるだけマッピングを見ないでパートナーと [やり取り] を行うよう心掛けさせた。

エッセイの記述では、マッピングを基にまとまりのある文章を書くことを目標とした。事前調査では箇条書きのように自己紹介文を記述する生徒も多かったため、まとまりのある文章や理由の書き方等について、教科書を参照させたり、筆者がモ

デル文を示したりした。何度も「やり取り」を行い、マッピングで整理してからエッセイを記述したため、スムーズに取り組める生徒が多かったが、文構成やどの単語を使ったらいいか分からずに活動が停滞してしまい、筆者や協力校の指導者が支援に入ることによって活動を進められた生徒もいた。

V 事後調査について

1 事後調査の内容

(1) 「聞くこと」及び「読むこと」についての調査

事前調査と問題は異なるものの同じレベルの英検4級の過去問題を使用した。

(2) 「話すこと」についての調査

事前調査と同様、ALTと対面方式で50秒間の英語での「やり取り」を行った。トピックも「my favorite food」と「my favorite subject」の2種類であるが、各生徒は事前調査と全く同じトピックで調査を行うため、ALTと個別に対面し、対話の中でトピックを知るという流れで行った。

(3) 「書くこと」についての調査

ALTからの「しばらく会わない間に英語の会話力が成長していた。自己紹介の手紙を再び書いてほしい。」という英語でのビデオレター見た後、当該ALTに向けて「自己紹介文」を英語で書いた。

2 事後調査の分析と考察

(1) 「聞くこと」及び「読むこと」についての実態調査から

英検4級の過去問題2017年度(平成29年度)第3回を実施した。平均正答率は、「聞くこと」では65.8%から67.0%に、「読むこと」では61.2%から63.9%に上昇した。群別の変容は次の通りである。

事前調査との比較を表5に表した。分析及び考察は次の通りである。

(表5) 事前調査との比較表

群	筆者が推測した合否の見込み	指標	事前	事後	増減比 ※
			割合 人数	割合 人数	
A	合格すると見込まれる	聞くこと6割以上	48.7%	57.3%	8.6%
		読むこと6割以上	39名	47名	
B	合格には難しいと見込まれる	聞くこと6割未満	2.5%	4.9%	2.4%
		読むこと6割以上	2名	4名	
C	"	聞くこと6割以上	12.5%	9.8%	▲2.7%
		読むこと6割未満	10名	8名	
D	"	聞くこと6割未満	36.3%	28.0%	▲8.3%
		読むこと6割未満	29名	23名	
合計人数			80名	82名	

(注) D群には、すべての選択肢に同じ数字を選んだものも含む

※小数点第二位以下は四捨五入

- ① A群への向上は、B群から1名、C群から5名、D群から2名いた。
- ② B群への向上は、D群から3名いた。一方、A群からB群へ1名下降した。
- ③ C群への向上は、D群から4名いた。一方、A群からC群への下降が1名いた。
また、1名が各技能の正答率の逆転によりB群からC群に変更となった。
- ④ D群への下降は、C群から3名いたが、A群及びB群からはいなかった。

「聞くこと」の領域においては、事前調査と同様、未習語彙を含む問題や聞き取る内容が複雑で、解答をイラストではなく語句や英文から選択する問題で正答率が60%に満たない傾向がある。しかしながら、相対的には、平均正答率は上がっており、授業実践で[やり取り]を行うことで、相手の話を聞くとともに自分の話を自分の耳を通して聞くため、英語を聞く機会が増えて聞きとる技量が高まったのではないかと考えられる。「読むこと」の領域においては、正答率が60%に満たない問題は減少したものの、未習語彙や口語によく使われる表現に慣れていなかったり、学習したばかりの不定詞の使い方がまだ定着していなかったりする傾向がある。一方、まとまりのある長めの英文から情報を読み取る問題では正答率が60%を超える問題が増加し、授業実践の中で、生徒自身がまとまりのある英語の文章で書く取組を行ったため、長めの英語の文章を読むことにも苦手意識が低くなったのではないかと考えられる。

(2) 「話すこと」についての実態調査から

生徒には、「与えられたトピックについて ALT と英語でおしゃべりをしてください。私との授業で学習した会話・やり取りを活かしましょう。」と事前調査と同様の説明をし、対面形式による調査を行った。

授業実践の効果を図るという目的の下では、どのトピックで行おうと[やり取り]についての生徒の変容が現れると想定したが、同じトピックで行うからこそ、[やり取り]についての変容が図りやすいと考え、事前調査と事後調査では同じトピックで行った。

事前調査と事後調査とで、録画映像を基に発話語数等の比較をしたところ、表6のような結果が得られた。

(表6) 平均発話語数等の事前調査と事後調査との比較

調査項目	事前調査(n=84)	事後調査(n=83)	増減比
平均発話語数	13.3 語	18.3 語	5.0 語
平均発話文数	4.9 文	6.1 文	1.2 文
平均発話文数 (フルセンテンス)	2.1 文	3.3 文	1.2 文
平均会話往復数	4.9 往復	5.5 往復	0.6 往復

事後調査での平均発話語数が事前調査と比較すると 37.5%増加した。

また、個人の発話語数の増減の詳細は表7の通りである。

(表7) 発話語数の増減

発話語数増減数	人数 (名) (n=83)
20 語以上増加	3
10～19 語増加	15
6～9 語増加	18
1～5 語増加	27
増減なし	5
1 語以上減少	15

発話語数が一番増加した生徒は 28 語増加し、63 名が事前調査より発話語数が増

加した。

発話語数が増加した理由として、“Wow.”等の相づちで反応をしたり、“Well…”等の会話をつなぐ言葉を使用することができたり、単語のみではなく“My favorite subject is math.”のようなフルセンテンスの文で返答しようとした生徒が増えたからと考えられる。

しかし、発話語数が減少した生徒もおり、大幅に減少した生徒の意識アンケートからは、英語が嫌いであったり、筆者の行った授業実践の取組内容に前向きになれなかったりした傾向がみられた。

平均会話往復数は伸び悩んだが、その理由として、50秒間という限られた時間でフルセンテンスの文で答えようとしたり、教科書等に掲載されている例文ではなく自分の本当の気持ちを何とか伝えようとしたりして、適する言葉を考えるのに時間を要したためと考えられる。

事後調査でも、[やり取り]にはならず、ALTの質問に答えるだけの生徒もまだ20%程みられた。その一方で、トピックを提示された途端に自分から話し始めたり、ALTの反応の後に自分の情報を付け加えたり、ALTに質問したりする生徒が32.5%いた。また、“Yes.”や“Sushi.”のような単語1語だけで答えるのではなく、“Yes, I do.”や“I like sushi.”のようにフルセンテンスでの返答が1文以上増加した生徒が事前調査に比べて56名増え、事後調査を受けた生徒の67.5%にあたる。

生徒の「話すこと」についての調査に対する振り返りには、「前回よりは話すことができた。」「相づちができた。」「単語が分からなかったがALTがヒントをくれて会話を続けることができた。」とあり、達成感を得ることができたと分かる。また、「聞き取れなかったところは聞き返せばよかった。」「もっと自分から質問や相づちをうち、会話の幅を広げられたらよかった。」「質問に答えるだけでなく、関連した話を付け加えられたらよかった。」といったコメントが見られ、次回への意欲をもっていることが分かる。

その他にも、「いつもは外国の人と話す機会がないから楽しかった。」「前回と比べると緊張しなかった。」「聞かれていることは分かった。」というコメントも見られ、前向きに取り組んだ様子もうかがえた。

一方で、「会話の途中で分からなくなってしまった。」「ネイティブと日本人の発音は違うので聞き取りにくかった。」「使った語や文法が合っているか不安。」「自分が話すのか相手が話すのかが分からない時があった。」「伝えたいことはあったが、英語にすることができなかった。」というコメントも見られた。これらのことから、自分の気持ちや考えを伝え合う[やり取り]を日々続け、英語での会話の楽しさを味わわせるとともに話す技量を積み上げていく必要があると考えられる。

実態調査における生徒の変容の一例は次の通りである（英文は原文のまま）。
生徒A（TはALTを表す）

【事前調査】（生徒発話語数 21 語）	【事後調査】（生徒発話語数 49 語）
T: I'm [] .	T: Are you []?
S: I'm [] . Nice to meet you.	S: Yes.
T: Nice to meet you, too.	T: Good. Let's talk about our favorite food.
T: OK. My favorite food is pizza. How about you? What food do you like?	S: Yes. I ... my favorite food is sushi and yakiniku.
S: I ... my favorite food is sushi.	T: Oh, nice.
T: Sushi. Very nice. What kind of sushi do you like?	S: I have two reason.
S: ...	T: OK.
T: I like salmon sushi. How about you?	S: First, I like meat and beef.
S: I like sushi, too.	T: Oh, OK.
T: Is it salmon, maguro, hamachi? What kind of sushi?	S: Second, I like fish and I fish ... uh... I usually fish ... go to fishing.
S: I like buri and salmon.	T: Oh, you go fishing.
T: Buri and salmon. Ahh, good, good. What sushi restaurant do you like? Where do you eat sushi?	S: Yes.
S: I eat Sushiro.	T: Good.
T: Sushiro. Yes. I know Sushiro is good.	S: How about you?
	T: Uh, so in Canada, I went fishing sometimes. But I don't in Japan. Where do you go fishing?
	S: I ... I go to Toba.
	T: Oh.
	S: My Japanese <i>furusato</i> in Toba.
	T: OK.

生徒Aは、生徒自身の発話語数が事前調査時は 21 語で事後調査時は 49 語と倍以上に増加した。内容も事前調査では、聞かれたことに答えるだけで、会話がかみ合わない点もあった。事後調査では、トピックを提示されるとすぐに自分の気持ちや理由を話し、話題を広げることができるようになった。また、ALT に質問し、沈黙せずに考え中であることを示す表現を活用し、[やり取り]を継続させようとする姿勢があり、授業実践の成果が見られた。

(3) 「書くこと」についての実態調査から

「話すこと」についての調査で対面した ALT からのビデオレターを見て、ALT に依頼されて英語で自己紹介の手紙を再度書くという形式で調査を行った。

事前調査と事後調査とで、記述語数等の比較をしたところ、表 8 のような結果が得られた。

(表 8) 平均記述語数等の事前調査と事後調査との比較

	事前調査 (n=79)	事後調査 (n=81)	増減比
平均記述語数	30.2 語	45.4 語	15.2 語
5 文以上かつ 50 語以上記述した生徒数	1 1 名	3 3 名	2 2 名
5 文以上かつ 50 語未満記述した生徒数	4 5 名	3 0 名	▲ 1 5 名

この表からも分かるように、事後調査での平均記述語数が 1.5 倍に増えた。また、40%の生徒が 5 文以上かつ 50 語以上記述できており、37%の生徒が 5 文以上かつ 50 語未満記述できた。使用している教科書 NEW HORIZON の「書くこと」の学習到達目標は 3 学年末で 5 文以上、英検 3 級のライティングの記述指定語数は 25～35 語である。77%の生徒がこれらの参考値を上回り、「書くこと」に対して意欲的であった。

記述内容においても、1 文ずつ多項目にわたって羅列したものが事前調査と比較して 3 分の 1 に減少した。1 つの項目について 2 から 3 つの情報を加え、特定の項目に絞ってまとまりのある英語の文章を書くことができる生徒が事前調査と比較して 19.0%増加した。

授業実践中の「やり取り」とエッセイ記述で取り上げたトピックを用いて内容を膨らませた生徒もいた。また、読み手である ALT に質問を書いた生徒が 13 名増加した。記述語数が増えた生徒の事後アンケートからは、「『ワンセンテンスシート』の筆者からの一言がうれしかった。」「『ワンセンテンスシート』に書いた質問に答えてくれたのでいろんな単語を覚えられたし思い出せました。」等の意見が見られた。何に困っていて書けずにいるのか指導者が把握して、どのようなアドバイスを与えるのが適切かを判断し、生徒たちの書こうとする気持ちをいかに支援していくかが重要であると考えられる。

ALT への手紙は、授業実践で作成したエッセイを見ながら記述させなかったため、スペルミスや文法の間違ひは見られたものの、採点した ALT からはおおむね言いたいことは伝わるとの評価を得た。一方、日本語の特性や日本における英語教育を全く知らないネイティブスピーカーが読んだ場合には、コミュニケーションが阻害される表現も見られるとのことで、音声と文字の結びつきや英語の文構造をきめ細やかに定着させていく必要があると考えられる。

生徒が書いた手紙の変容例は次の通りである（英文は原文のまま）。

生徒 B

<p>【事前調査】(9 語) Hello, my name is []. I like sushi.</p>	<p>【事後調査】(61 語) Hello. My name is []. I'm thir teen. I have a new house. But, I don't have TV in my house. I'm in the base ball clab. I like baseball. Do you like base ball? I don't like math and English. I don't like study. Do you like study? I want to sleep on the bed. I like sleep. Mice to meet you.</p>
---	--

生徒Bの記述語数は、事前調査では9語であったが、事後調査では61語となり、約6倍も増加した。内容については、事前調査では、自分の名前と好きな食べ物について紹介する2文しか書けなかった。しかし、事後調査では、好きなスポーツや教科について記述し、読み手に質問する英文を書くことができた。好きなことのみならず自分の家の状況についてまで記述している点は他の生徒には見られなかった。生徒Bは、ワンセンテンスシートで筆者のコメントを楽しみにしていたとのことから、そこからヒントを得て、[やり取り]や「書くこと」に慣れていったと推測され、支援の成果も現れたと考える。

生徒C

<p>【事前調査】 (34 語) I'm []. I thirteen years old. I live in Mie. I like Japanese and social studies. I can play the Horn and piano. Do you know Horn? Horn is beautiful. I like Horn.</p>	<p>【事後調査】 (91 語) I'm []. I'm 14 years old. I'm a junior high school student. I listen to music when I have free time. I listened to music last night. Do you like to listen to music? I want to visit Tokyo. I want to see Tokyo ski tree there. I like to play the horn. I play the horn after school. When I play the horn, I enjoy it. My favorite subject is Japanese and socail sudise. You like socail studies right? Japanese is very interesting. My Japanese teacher is Ms. [].</p>
--	---

生徒Cの記述語数については、事前調査では34語であったが、事後調査では91語となり、約2.6倍増加した。内容については、事前調査では、単発的な話題で記述していたが、事後調査では、話題数が増えるとともに各話題について2文から3文の情報で構成し、好きなことを楽しむ時間帯や理由等を具体的に説明できるようになった。また、不定詞や接続詞等新出文法も活用しており、教科書で学習したことをすぐに言語活動に取り入れた成果と考えられる。

3 アンケート調査の分析と考察

生徒に「英語に関するアンケート」を授業実践の事前と事後に行い、生徒の意識の変容を表9の通り検証した。

事前調査と比較すると、言語活動に関する技能面についての8つの質問に対して、「できる」、「まあまあできる」の割合が全体的に増加している。

(表9) 英語に関するアンケート結果の変容 (n=81)

質問	増減割合比較 (%)			
	できる	まあまあできる	あまりできない	できない
1 先生やALTが英語で話すことを理解できる	7.9	9.4	▲11.4	▲4.8
2 教科書やリスニングテストの英語を聞いて内容を理解できる	▲1.4	14.1	▲9.3	▲4.8
3 ALTに、英語で自己紹介をすることができる(名前、好きなことや普段の生活などについて)	6.7	6.8	▲10.1	▲3.5
4 自分の気持ちや意見を英語で言うことができる	6.5	15.0	▲15.8	▲5.8
5 ALTに英語で頼んだり、ALTに英語で頼まれたときに英語で返事したりすることができる(「頼む」とは、「手伝ってください」や「ドアを開けてくれますか」等のこと)	7.7	13.8	▲15.6	▲4.6
6 1年生の教科書に出てきた英文を読んで内容を理解できる	8.8	▲3.1	▲2.1	▲3.6
7 英語で、自己紹介や普段の生活について3文以上書くことができる	13.7	▲6.0	▲5.4	▲2.3
8 自分の気持ちや意見を英語で書くことができる	9.2	0.4	1.0	▲10.6

8つの質問のうち、質問4と質問8に着目して考察した。なぜなら、本研究は、[やり取り]を通して「話すこと」と「書くこと」ができる力を育成することを目的にしているからである。

質問4の「自分の気持ちや意見を英語で言うことができる」は、「できる」「まあまあできる」と答えた生徒の割合が合わせて21.5%増加し、かつ「あまりできない」「できない」と答えた生徒の割合が合わせて21.6%減少した。この結果は、授業実践で、自分の気持ちや考え及び相手への質問を即興で述べる[やり取り]の言語活動に7人との[やり取り]を3ラウンド、延べ21人との[やり取り]に取り組んだ成果である。実際、授業実践開始直後は、[やり取り]の声も小さく、すぐに終わってしまっていたが、3ラウンド目に入った頃の生徒のワンセンテンスシートには、「50秒間の[やり取り]の時間があつという間だった。」という記述も見られた。[やり取り]を継続して取り組んできたことで、英語で自分の気持ちを話すことに自信を持つことができたことが数値として表れたと考える。

質問8の「自分の気持ちや意見を英語で書くことができる」は「できる」「まあまあできる」と答えた生徒の割合を合わせると9.6%増加し、「できない」と答えた割合が10.6%減少した。この結果は、授業実践の[やり取り]で話した内容についてエッセイを記述する言語活動を行った成果と考える。1ラウンドで書く活動はエッセイの下書きと清書の2回あり、3ラウンドで計6回取り組んだ。1ラウンドで7人と[やり取り]をして、口に馴染んだ表現を書くため、「書くこと」に対する苦手意識が低くなっていったと考えられる。「書くこと」についての事後調査の振り返りでは、「前回書いたときよりも、どんどん書くことが増えていてとてもびっくりした。」というコメントを書いた生徒もいた。

授業実践終了後に、「授業実践前と比べて、授業実践後の自分の英語力について、どのくらい変化を感じたか」というアンケート調査を行った。その結果は表10と表11の通りである。

(表 10) 授業実践前後の生徒自身が感じた[やり取り]についての英語力の変容(n=81)

授業実践前 \ 授業実践後	以前と変わらない	以前より少しできるようになった	以前よりかなりできるようになった
できていなかった	1人	6人	1人
あまりできていなかった	5人	31人	5人
まあまあできていた	2人	15人	11人
できていた	2人	1人	1人

生徒自身が感じていた[やり取り]における自分の英語力について授業実践前に「できていなかった」「あまりできていなかった」と感じていた生徒のうち、87.8%の生徒が授業実践後には以前と比べて「少しできるようになった」「かなりできるようになった」と生徒自身で変容を感じていることが分かった。

その変容の理由を聞いたところ、「あいづちやつなぎ言葉を使うことで会話を続ける方法を知った。」「何度も練習をして会話することに慣れた。」「相手に質問をすることで会話がつながったり、話題が広がったりした。」などと応えた。

(表 11) 授業実践前後の生徒自身が感じた“エッセイを書くこと”についての英語力の変容(n=81)

授業実践前 \ 授業実践後	以前と変わらない	以前より少しできるようになった	以前よりかなりできるようになった
できていなかった	4人	5人	1人
あまりできていなかった	2人	30人	3人
まあまあできていた	4人	13人	17人
できていた	1人	0人	1人

生徒自身が感じていた“エッセイを書くこと”における自分の英語力について、授業実践前に「できていなかった」「あまりできていなかった」「まあまあできていた」と感じていた生徒のうち、約86.7%の生徒が授業実践後には以前と比べて「少しできるようになった」「かなりできるようになった」と生徒自身で変容を感じていることが分かった。

その変容の理由を聞いたところ、「マッピングをすることで伝えたいことが整理されていった。」「何度も話をして自分の伝えたいことがまとまった。」「ワンセンテンスシートに質問を記入し筆者からアドバイスをもらえた。」などがあつた。

授業実践に対する生徒の自由記述には、次のような記載があつた。

- ・ 少し大変だったけれど、英語のレベルが上がった。
- ・ とても楽しかったです。英語が身近に感じられました。
- ・ 習ったことを家で親と英語で話してみるくらい楽しかったです。自分が今まで習った単語や文法だけでこんなに話せるんだと気付いて英語が楽しくなり自信がつけました。
- ・ 英語ですごく話せるようになった。
- ・ 頭の中に考えをうかべて相手にどう言うのかが分かりました。
- ・ ペアの人を変えたことによって自分の知らない表現をたくさん知ることができたのでよかった。
- ・ だんだん長い会話ができるようになり、文を長く書くことができた。
- ・ 英語を書く能力が少しついた感覚があつた。

生徒の自由記述から、同じトピックについて何度も「やり取り」した内容についてエッセイを記述する言語活動を繰り返していくことは、口頭での表現力向上に効果があり、「やり取り」をして話した内容に加えてマッピングで考えを整理することは、文面での表現力の向上に効果があると考えられる。

VI 研究の成果と課題

本研究では、授業実践を毎回10分間の帯活動とし、1つのトピックに対して、5回分の言語活動を1パッケージにし、トピックを変えながら繰り返し実施してきた。5回分の言語活動は、①「やり取り」2セット、②「やり取り」2セット、③「やり取り」及びマッピング作成、④「やり取り」及びエッセイ下書き、⑤「やり取り」及びエッセイ清書という内容である。毎回、中間指導の時間を設け、「やり取り」の2セット目やエッセイを記述する際に活かせるよう取り組んだ。

1 成果

10分間の言語活動ではあるが、同じトピックについて何度も「やり取り」を行い、自分の気持ちや考えをマッピングで整理しながらエッセイを記述するという一連の言語活動を繰り返し続けていくことによって、生徒の「やり取り」及び「書くこと」における力を伸長する効果がみられた。みんなの前で質問を言えなかった生徒の多くも、言語活動とともに行った中間指導を通して、疑問を解決し、パートナーと指導者から新しい表現を会得し、クラスで共有する活動を取り入れることで、自分自身の疑問を解決することができた。また、「〇〇したら会話が続いた」などとワンセンテンスシートに書いてあることを中間指導で紹介し、自分にもできるかもしれないと考えさせることができた。この取組は、他の生徒の英語での発信力を後押しし、達成感を持たせることができたのではないかと考える。また、「話すこと」についての事後調査の際、「自分のペットの猫について話したい。」などと新たなトピックを自ら考えて申し出た生徒もみられ、英語に対して意欲的に取り組む生徒が増えたことも本研究の成果の一つであると考えられる。

今年度、1クラスあたりの実践期間の授業回数を約2倍に伸ばしたことは、生徒の「最初できるかどうか心配だったけど、授業が進んでいくにつれ、自分の考えを少しずつ伝えられることができました。」「以前はあまりパートナーと話すことができなかったけれど、徐々に自分から質問できるようになった。」「話したいことがなかなかまとまらなくて時間が過ぎていくのを焦っていたが、(実践期間の)後半は少なくなったかなと思った。」などの感想から、本研究の「やり取り」と「書くこと」をパッケージにした言語活動を継続して行ったことは、生徒の表現力向上の足場を固めることにつながったと考えられる。

2 課題

本研究において、明らかになった課題は次の3点である。

- (1) 「やり取り」も「書くこと」も自分の気持ちを伝える言語活動で行ったため、主語が一人称になることが多く、主語が三人称になる場合の動詞や代名詞の用法の正確さを検証することができなかったこと。

この解決策については、後述の今後の展望で述べる。

- (2) 語彙や文構成が分からないと事後アンケートに記述した生徒がおり、この点につ

いては昨年度に引き続き完全には解消しきれなかったこと。

生徒の綴りや文構造が難しいという悩みを解決するために、トピックごとに関連語句のプリントや視覚効果を考慮した語順お助け表を配付したり、筆者が机間指導したりしたが、それらの支援だけでは十分ではなかった。日本語と大きく異なる語順や綴りと音声のルールについて定着させるには、生徒一人一人の成長に寄り添って長期的に指導していくことが重要であると考えます。

(3) 「話すこと」についての事後調査で、次の点の変容について検証できなかったこと。

- ① 事前調査と事後調査で異なるトピックを取り上げていたらどのような変容が検証できたか。
- ② 事後調査を事前調査と同じトピックで実施したうえで、異なるトピックでも実施したら、両者でどのような変容が検証できたか。
- ③ 授業実践で取り上げたトピックで事後調査を行ったらどのような [やり取り] が見られたか。

これらの3点を検証できなかったのは、次の理由によるものである。

①については、授業実践での取組による変容なのか、生徒にとって得手・不得手のあるトピックによる変容なのかが明確に検証できないこと。

②については、事後調査を2回行う必要があり、生徒への負荷と時間の確保の点から実施できないと判断したこと。

③については、本来、[やり取り] は、その場その時に発生する即興性を大切にすることが重要であり、授業実践で十分に取り組んできたトピックを取り上げることは即興性が低くなるため実施しなかった。しかし、即興性からはかけ離れるものの、授業実践で使用してきたトピックで調査を行えば、何度もペアで [やり取り] をしてエッセイも記述しているので、会話も弾むと想定され、授業実践の効果を確認する方法であると考えられる。しかし、本研究では、その調査のための時間が確保できないと判断した。

これら3点についても実態調査ができれば、さらに別の角度から生徒の変容を検証できたのではないかと考える。

3 今後の展望

本研究の授業実践は、約2か月という短期間に [やり取り] と「書くこと」を10分間の帯活動で27回実践したものであるが、英語での口頭及び文面での表現力を高めることができた。この言語活動を年間を通して指導すれば、多くのトピックについて [やり取り] の活動を実施することになる。そして、その中から定期的にミニパフォーマンステストを実施し、生徒の変容を観察し、成功体験を積み上げることで、自分の気持ちや考えを伝える生徒や、[やり取り] を粘り強く続けようとする生徒を育成することができる。さらに、授業では取り上げていないトピックで学期に一度のパフォーマンステストを行うことで、即興性を交えた [やり取り] をやりきる自信を生徒につけさせるとともに、指導者側も生徒の変容を捉えることができる。と考える。

自分の気持ちや考えを口頭で伝え合う [やり取り] を基に、エッセイを記述する言語活動に取り組んできた。今後の言語活動の方法として、さらに2点提案したい。

1点目は、レポーティングという手法を言語活動に取り入れることである。レポーティングとは、パートナーの情報について口頭や文面で伝える手法である。レポーティングを口頭で行えば、話し手はスピーチとして「話すこと（発表）」の言語活動に、聞き手は「聞くこと」の言語活動に取り組むことになる。文面で行えば、書き手は「書くこと」の言語活動に、読み手は「読むこと」の言語活動に取り組むことになる。ベースには「やり取り」があるため、この一連の言語活動を行うとまさに4技能5領域を統合させた活動になる。

授業実践での生徒の感想には、ペアで「やり取り」をすることによって新たな表現を学んだり、忘れていた表現を再習得したりしたことや普段あまり話をする機会のないクラスメートと交流し新たな一面を知ることができたとの記述があった。レポーティングも、こういった生徒自身が自ら4技能の力を習得することや周囲との関係づくりに効果が現れると考える。

レポーティングの手法を取り入れることによって、パートナーのことについて第三者に伝え、記述するため、主語が三人称となる。そのため、動詞の三人称現在形やhis/her、him/her等代名詞等の複雑な文法を使用する機会が増えると考えられる。そして、パートナーの話を正確に第三者に伝え、エッセイを記述するためには、パートナーの話をしっかりと聞き、聞き取った内容に不安があれば確認したり、情報不足があれば質問したりしなければならない。また、パートナーである話す側もきちんと聞き取ったり書いたりして欲しいので、正確に話そうとするのではないかと考えられる。このため、「やり取り」も活性化するとともに、話す上でも書く上でも正確さが必要となるため、学調で課題となった「正確性を高める」ことも言語活動を通して克服できると考える。

2点目は、マッピングを見ながら、即興スピーチを行う言語活動である。なぜなら、「マッピングを作成した後は話しやすい」、「早くマッピングを書きたい」という生徒のコメントが見られたため、その理由を聞いたところ、「やり取り」で話が途切れたときにマッピングを見ると話そうとしていたことを思い出せると応えた生徒がいたからである。マッピングは「やり取り」で思いのまま話してきたことを整理し、エッセイを記述するための手段として筆者は設定していたが、マッピングから直に即興スピーチをすることは、「話すこと [発表]」の力をつけることにつながる。スピーチするための原稿を記述することもたやすくなり、「書くこと」についての力もさらに育成できるのではないかと考える。

今後は、小学校で教科として英語を学習し、英語でのコミュニケーションを楽しんできた生徒が、中学校でもその意欲や興味関心を継続させながら、英語に取り組ませることがより一層大切になる。さらに、中学校では、様々な場面や状況において自分で何を伝えるべきかを考え、どのように伝えたらよいかを判断し、口頭でも文面でも意思疎通できる正確さを伴った英語での表現力を身に付けさせることが求められる。

本研究の「話したことは書くことができる」という考えを基にした言語活動は、どの学年のどの学級でも実践可能である。また、学調での課題とされた「話すこと」と「書くこと」を解決するだけでなく、「やり取り」を基盤としていることから小中学校の学習をなだらかに接続でき、新学習指導要領で求められている4技能5領域を網羅した

言語活動であるため CEFR A1 相当の英語力の習得を達成することができると思う。小学校でも文字指導が導入されていくので、小学校とも連携して、中学校では、アルファベットの読み方から文字の音声化にスムーズに移行して綴りの正確さを身に付けさせること、そして、日本語と大きく異なる文構造を学習する際に言語活動を通して定着させることについて、引き続き研究する必要があると考える。

相手を理解し、自分の気持ちや考えを自分の言葉で伝えることが、言語を介したコミュニケーションの基盤であり醍醐味である。これからの時代を生きる子どもたちが、国内外で自分の思いを自分の言葉で伝え理解し合える英語力を育成できるよう、今後も英語教育の手法を研究し実践していきたい。

VII 引用・参考文献

引用文献

- 内之倉礼子『英語圏で通用する英語』ベレ出版（2008）
- 日本英語検定協会『英検過去問題4級2017年度第2回』
- 日本英語検定協会『英検過去問題4級2017年度第3回』
- 日本英語検定協会『4級スピーキングテスト問題見本』
<https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/4s5s/exam.html>（2019.5.15 参照）
- 日本英語検定協会『英検CSEスコアでの合否判定方法について』
https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/eiken-cse_admission.html（2019.5.15参照）
- 日本英語検定協会『ライティングテストの採点に関する観点および注意点』（3級）
https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/2017scoring_3w_info.html（2019.6.13 参照）
- 三山恵理子「中学校における4技能習得のための授業改善～新学習指導要領を踏まえて～」
『研究紀要<第35集>』 津市立教育研究所（2019）
- 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』
- 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』
- 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』（2018）
- 文部科学省『中学校外国語科の移行期間における指導資料』（2019）
- 文部科学省『第3期教育振興基本計画』
https://www.mext.go.jp/content/1406127_002.pdf（2019.5.15参照）
- 文部科学省 国立教育政策研究所
『平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査報告書 中学校英語』（2019）
- 山田誠志「新教育課程における中学校外国語科の指導と評価(24)」
文部科学省『中等教育資料』5月号 学事出版（2019）

参考文献

- ブリティッシュカウンシル『CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）』
<https://www.britishcouncil.jp/programmes/english-education/updates/4skills/about/cefr>（2019.4.25参照）
- 文部科学省『平成30年度 中学校等における英語教育実施状況調査【集計結果】』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415043_08_1.pdf（2019.4.25参照）
- 文部科学省『各資格・検定試験とCEFRとの対照表』（2019）
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/03/_icsFiles/afieldfile/2019/01/15/1402610_1.pdf（2019.5.15 参照）
- 『NEW HORIZON English Course 2』東京書籍（2015年検定済）


VIII 資料

(資料1) Classroom English (一例)

伝える 1		
プリントが配られたときに (When a teacher gives you a handout...)		
6	(紙が) 1枚足りません。	One more (sheet), please.
7	紙が余りました。	Extra paper. / Here's an extra.
8	白紙です (印刷されていません)。	My paper is blank.

伝える 2		
ペアやグループやその他の活動で (When you study in pair, in a group or in other activities)		
9	相手がいません。	I don't have a partner.
10	私の番だ。	It's my turn.

(資料2) Questions and Answers (一例)

No.	A	B
0	こんにちは、[Taro].	Hello, [Taro].
0		Hello, [Hanako].
0		こんにちは、[ハナコ].
3	ペットを飼っていますか。	Do you have any pets? 
		Yes, I do. _____ No, I don't. _____
3		はい。 _____ いいえ。 _____
4	どんな[スポーツが好き]ですか。	What [sports] do you [like]?
		I [like tennis].
4		[テニスが好き]です。 _____
5	[納豆を食べる]ことができますか。	Can you [eat natto]?
		Yes, I can. _____ No, I can't. _____
5		はい。 _____ いいえ。 _____
6	先週[テレビを見ま]したか。	Did you [watch TV] last night?
		Yes, I did. _____ No, I didn't. _____
6		はい。 _____ いいえ。 _____

(資料3) Classroom English 2 「相づち等のつなぎ言葉」 (一例)

反応する！	
・あいづちをうつ	
4	うん。うん。
4	Uh-huh.
5	あら / へえ / ほお / ああ / おお
5	Oh.
6	わあ / うわあ
6	Wow.
7	ほんとに？ そうなんですか？ そうなんだ。
7	Really? Really.
8	なるほど。 そうなんだ。 わかったよ。
8	I see.

聞いてみる！	
15	あなたはどう？
15	How about you?
16	どうだった？
16	How was it?

作成参考資料

- 愛知県総合教育センター 『Classroom English (教室英語集) -授業を英語で行うための表現集-』
- 高知県教育センター 『Let's Speak English!』 (2014)
- 小松原唯弘 『英語の授業を楽しくする 10 分間の帯活動』 三省堂 (2013)
- 瀧沢広人 『中学生のためのすらすら英会話100』 明治図書 (2013)
- 瀧沢広人 『中学英語 生徒が 5 分で話し出す! スピーキング活動ベスト 45』 学陽書房 (2019)
- 本多俊幸 『コミュニケーション・タイム 13 の帯活動&ワークシート』 明治図書 (2009)