

主体的に情報や考え、気持ちを伝え合う力を育成するための外国語科指導の在り方 — 言語活動における目的や場面、状況の設定とフィードバックの工夫を通して —

広島県立松永高等学校 佐々木 章吾

研究の要約

本研究は、主体的に情報や考え、気持ちを伝え合う力を育成するための外国語科指導の在り方について考察したものである。アンケート調査の結果から、所属校の生徒の多くは、英語でやり取りを行うことに対して苦手意識をもっており、やり取りに関連する言語活動に意欲的に取り組むことができていないということが判明した。そこで、こうした課題を踏まえて文献研究を行ったところ、生徒の表現意欲を引き出すためには、「言語活動における目的や場面、状況の設定」と「フィードバックの工夫」が有効であるという考えに至ったため、この二つを軸として授業改善のための研究授業を実施した。その結果、ほとんどの生徒の主体性を喚起することができた。このことから、言語活動において目的や場面、状況を設定し、それを生徒と共有することと、明示性を高めるためのフィードバックの工夫は、主体的に情報や考え、気持ちを伝え合う力を育成するために効果があったと言える。

I 主題設定の理由

学習指導要領（小・中学校平成29年告示、高等学校平成30年告示）では、小・中・高等学校の外国語活動・外国語科において、一貫してコミュニケーションを図る資質・能力の育成を目標に掲げている。高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説外国語編英語編（以下、「30年解説」とする。）では、コミュニケーションを図る資質・能力とは「理解する」「表現する」「伝え合う」の三つの要素から構成されるものと整理されており、「単に受け手となったり送り手となったりする単方向のコミュニケーションだけではなく、『伝え合う』という双方向のコミュニケーションも重視」すべきことが示されている¹⁾。所属校の1年次のあるクラスで実施したアンケートでは、73.9%の生徒が英語でのやり取りに困難を感じていると回答しており、このことから、英語で情報や考え、気持ちを伝え合う力に大きな課題があるものと考えられる。

「30年解説」では、外国語によるコミュニケーションにおける「見方・考え方」を確かで豊かなものとする中で、「学ぶことの意味と自分の生活、人生や社会、世界の在り方を主体的に結び付ける学びが実現」するものとされており²⁾、その「見方・考え方」を働かせる上では、言語活動においてコミュニケーションを行う目的や場面、状況を設定することが重要であると考えられる。一方で、筆者自身の今まで

の指導を振り返ってみると、言語活動における目的や場面、状況の設定について十分に意識を向けてきたとは言い難いのが現状である。また、生徒の言語活動への主体的な参加を促すことができていないこと、言語活動後に十分なフィードバックを行えていないことについても大きな課題であると感じている。

以上のことを踏まえて、本研究では、「主体的に情報や考え、気持ちを伝え合う力の育成」を研究主題として設定した。また、「話すこと [やり取り]」の領域における言語活動を適切に実施するために、①目的や場面、状況の設定と、②生徒の発話に対するフィードバックに焦点を当てて取り組むこととする。①については特に、生徒が必然性を感じながら興味をもって取り組むことができる言語活動を設定するとともに、会話を発展させるために会話の流れに関連する質問をするなど、実際のコミュニケーションにおいて必要となる表現力を身に付けさせていく。また、②については、多くの生徒に共通して見られた誤りや、効果的にやり取りを行うための表現や質問などをクラス全体で共有し、生徒に自らのやり取りを振り返らせる機会をつくるなどの工夫をする。

II 研究の基本的な考え方

1 主体的に情報や考え、気持ちを伝え合う力について

(1) 主体的な態度とは

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(答申)(平成28年)(以下、「28年答申」とする。)において、外国語教育について、質の高い学びに向けて、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の過程を、相互に関連させながら、改善・充実を図る必要があると述べられている。「主体的な学び」の過程については、「外国語を学ぶことに興味や関心を持ち、どのように社会や世界と関わり、学んだことを生涯にわたって生かそうとするかについて、見通しを持って粘り強く取り組むとともに、自分の意見や考えを発信したり評価したりするために、自らの学習のまとめを振り返り、次の学習につなげることが重要である」と説明されている³⁾。

また、深見俊崇(2019)は、主体的な学びを支える要素として「学習に対する興味・関心をもてること、学習に取り組む価値を感じられること、何をどのように学ぶのか、次はどうしたいのかといった学びのコントロール権(学びへの責任と言い換えてもよいでしょう)を自分たちがもっていること」を挙げている⁴⁾。

以上のことを踏まえ、本研究では、英語でやり取りを行うことに興味・関心をもち、学んだことを次の学びに生かしていこうとする態度、つまり、身に付けた知識や技能を、言語活動の中で活用しようとする態度を「主体的」とであると定義する。なお、前述のアンケートにおいて、英語でやり取りを行うことについて「とても楽しい・やや楽しい」と回答した生徒は全体の37.5%に留まっていることから、やり取りに関する興味・関心を高め、それを減ずることなく継続的に指導していくことが重要であると考える。

(2) 情報や考え、気持ちを伝え合うことについて

「30年解説」では、「英語コミュニケーションI」の「話すこと[やり取り]」の目標の一つとして「日常的な話題について、使用する語句や文、対話の展開などにおいて、多くの支援を活用すれば、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを話して伝え合うやり取りを続けることができるようにする」ことが掲げられており、「情報や考え、気持ちなどを話して伝え合うとは、やり取りされる話題に関する情報を交換したり、互いの考えや気持ちなどを伝え合ったりすることである」との説明が付され

ている⁵⁾。

山田誠志(2018)は、レストランの店員やツアーガイドなどの自分以外の誰かになりきって、その人だったらどう思ったり考えたりするかを話すのではなく、自分自身の本当の気持ちを話すようにさせることで、対話を継続させやすくなると述べている。また、山田によると、自分の本当の考えや気持ちを伝えて相手に理解してもらうことや、相手の気持ちや考えを知って相手を身近に感じたり理解したりすることは、本来的に楽しく、嬉しいことであり¹⁾、対話を続ける中で、生徒がもつ本当の気持ちを伝え合いたいという欲求を満たすことができるものと考えられる。

吉澤孝幸(2017)は、やり取りを継続させるためには、生徒自らが働きかけて、相手とのコミュニケーションを展開していく必要があると述べている。また、中学校段階におけるやり取り継続のための手立てとして、相手の発言のうち関心のある一単語を繰り返し、その単語に関係する自分の感想や質問を返すことなどを挙げている²⁾。

また、「30年解説」においては、やり取りを継続させるための手立てとして、「会話のきっかけを作って話を切り出したり、会話の流れに応じて関連する質問をしたり、会話の流れを変えたりすることなどができるように継続的に指導」することが重要であると示されている⁶⁾。

本研究において対象となるのは高等学校の生徒ではあるが、吉澤の主張も参考にしつつ、会話の内容に関連する質問をすることなどを通して、生徒がやり取りを継続することができるように指導していく。

2 言語活動における目的や場面、状況の設定について

(1) 言語活動について

ア 言語活動とは

「30年解説」では、コミュニケーションを図る資質・能力を、「聞くこと、読むこと、話すこと、書くこと」の言語活動及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して「育成することが目標として掲げられ、言語活動の重要性が強調されている⁷⁾。

同様に「30年解説」では、「話すこと[やり取り]」における言語活動について、「身近な出来事や家庭生活などの日常的な話題について、使用する語句や文、やり取りの具体的な進め方が十分に示される状況で、情報や考え、気持ちなどを即興で話して伝え

合う活動。また、やり取りした内容を整理して発表したり、文章を書いたりする活動」であると説明されている⁸⁾。上記の解説から、本研究においては言語活動を「日常的な話題について、使用する語句や文、やり取りの具体的な進め方が十分に示される状況で、情報や考え、気持ちなどを即興で話して伝え合う活動」であると整理する。

なお、「28年答申」には、「知識・技能が、実際のコミュニケーションにおいて活用され、思考・判断・表現することを繰り返すことを通じて獲得され」る必要がある⁹⁾と示されており、本研究における言語活動についても、生徒が知識・技能を用いて思考・判断・表現を繰り返していく場となるよう留意する。

イ 本研究における言語活動の位置付け

「30年解説」には、「使用する語彙や表現を限定し、それらを正確に使うことを目標とした練習に終始しないように」する必要があるとしつつも、教師が「やり取りにおいて有用な語句や文を示」したり、「会話の展開の仕方や、会話がうまく続けられないときの対処法を提示するなど」の支援をすべきことが示されている¹⁰⁾。

上記の解説を踏まえ、本研究においては、効果的にやり取りを行うための言語材料をインプットし、英語でのやり取りに慣れさせていくことを目的としたペアでの練習を、言語活動の前時に設定する。また、言語活動については、指導者との対面式で、教科書で読んだ内容に関連するトピックについてのやり取りを行う。その際使用すべき言語材料は明示せず、表現内容は生徒自身に考えさせる。

(2) 目的や場面、状況の設定について

ア 目的や場面、状況とは

「30年解説」には、「思考力・判断力・表現力」の育成に関わる目標として、「コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができる力を養う」ことが示されており¹¹⁾、コミュニケーションを行う際は、その目的や場面、状況などを意識する必要があることが強調されている。

また、「30年解説」では、コミュニケーションを行う目的や場面、状況とは、「コミュニケーションを行うことによって達成しようとする際の目的や、話し手や聞き手を含む発話の場面、コミュニケーションを行う相手との関係性やコミュニケーションを行う

際の環境」のことでであると説明がなされている¹²⁾。上記の解説を踏まえて、本研究においては、目的や場面、状況について表1のように整理する。なお、場面と状況に関しては重なり合う部分が大きく、厳密に切り分けるのは難しいと筆者は考えていることに留意されたい。

表1 本研究における目的や場面、状況

| | |
|----|-----------------------------|
| 目的 | やり取りを行うことによって達成しようとする際の目的 |
| 場面 | やり取りにおける話し手や聞き手を含む発話の場面 |
| 状況 | やり取りを行う相手との関係性や、やり取りを行う際の環境 |

イ 生徒の主体性を喚起するために

高橋昌由(2021)は、「目的・場面・状況が明確に設定されている理にかなったタスクに、生徒が取り組む必要性和必然性を理解して、自ら前向きに学ぶ」ことによって主体的な学びが達成される¹³⁾としており、言語活動における目的や場面、状況の設定が、生徒の主体性を左右する要素として重要視されている。

他方で、田中武夫・田中知聡(2003)は、生徒の表現意欲を喚起するために、言語活動の必然性・具体性・自己関連性・自由度を高める必要があると主張している。必然性を高めることに関連して田中・田中は、「誰かにメッセージを伝えるという目的のために、自然な形で英語を使うよう、生徒をうまく動機づけることが最大のポイント」であり、「コミュニケーションの目的を生徒にはっきり意識させること」が肝要であるとしている¹⁴⁾。また、場面の設定に関しては、「実際に起こりそうな場面を考える」ことが重要であるが、「必ずしも今すぐに起きそうなことでなくて」、「将来、生徒が体験しそうな場面でもよいし、具体的にイメージできそうな空想上の場面でもよい」との認識を示している¹⁵⁾。

前述のとおり、所属校の生徒の多くは、英語によるやり取りに対して苦手意識をもっており、やり取りについての興味・関心もそれほど高いとは言えない状況にある。こうした中で生徒の表現意欲を喚起するためには、高橋や田中・田中の指摘するように、やり取りの目的を明確に意識させるとともに、生徒に馴染みのある場面や状況を設定することが重要であると考える。

そこで本研究では、単元を通して、ALTと親交

を深めることをやり取りの目的の中心に据える。研究授業の対象となる1年次の生徒とALTは、年度当初から一度の授業を除いてはほとんど関わりがなく、多くの生徒はALTに英語で自分のことを話したり、また、聞いてみたいことを質問したりする機会をもったことがない。このことから、ALTと親交を深めるという目的を明確に設定することで、生徒が英語を使う必然性を感じながらやり取りを行うことができるものと考えられる。また、研究授業で取り扱うのは動物についての単元であり、それは他者と親交を深める際の話題となりうるものであるため、やり取りを通して、生徒たちは、授業中に学んだ内容や言語材料を実際に活用することができるものと思われる。

3 フィードバックの工夫について

(1) フィードバックとは

白畑知彦他(2011)は、第二言語習得研究におけるフィードバックとは、「子どもや学習者の発話に対して、養育者(caretaker)や教師、その他の話者が与える言語的・非言語的反応」であるとしている¹⁶⁾。フィードバックそのものには、正しい答えを言った学習者を褒めるものや、無意識的に行うもの、ジェスチャーなどの言語を使わずに行うものに加えて、教師ではなく他の学習者が行うものなども含まれる¹³⁾が、本研究では教師が生徒に行う意図的・言語的な口頭・文面によるフィードバック(以下、「T-Sフィードバック」とする。)を中心に取り上げることとする。

(2) T-Sフィードバックについて

「30年解説」では、やり取りの言語活動について、「常に言語使用における正確さを求めることは、生徒の英語で伝え合う意欲を失わせることにもつながりかね」ず、「間違いを気にせず、どうすればやり取りを自然に継続できるかなどについて、生徒自身に自分のやり取りを振り返らせ」ることが重要であると、T-Sフィードバックの仕方に留意するよう示されている¹⁷⁾。

また、白畑他(2011)は、学習者の発達段階、個人差などによってフィードバックが異なった効果を与えることに注意を要するとしており¹⁴⁾、生徒の習熟度に合わせた適切なT-Sフィードバックの方法を考えていく必要がある。

(3) どのようなT-Sフィードバックを行うか

本研究で主眼に置くのは、英語でのやり取りにおける主体性の向上である。そのため、生徒の英語で

伝え合う意欲を失わせる可能性のある言語面に対する仔細なフィードバックは必要最低限に留め、内容に対するフィードバックに重点を置いて取り組む。その際、生徒がやり取りを継続させ、会話に深みや広がりをもたせることができるよう留意しながら指導を行っていく。

やり取りを継続させるための内容に対するフィードバックの一例として、道面和枝(2009)は、生徒の発話を文字に起こしたワークシートを用いた実践を紹介している。実際のやり取りを音声だけではなく、視覚的に確認できることで明示性が高まり⁵⁾、生徒が、教師の意図するフィードバックをより理解しやすくなるものと考えられる。また、道面は、教師が一方向的に教えるのではなく、生徒自身に、会話を継続させるために有効であった表現について考えさせることで、フィードバックがより効果的なものになると述べている⁶⁾。

この道面の実践を参考にして、本研究のフィードバックでは、模範となる生徒のやり取りを文字に起こして発話例として提示し、録音した音声を流しながら、会話を継続させるための方法などについて生徒に気付きを促していく。また、フィードバックの直後にペアでの練習を設定することで、生徒たちが意識的に会話を継続するために有効な表現を使うことができるようにしていく。

(4) 内容に対するフィードバックを実施する際の視点について

ア 「受ける・ふくらます・返す」

檜葉みつ子(2015)は、生徒同士がやり取りを展開していくために、「受ける・ふくらます・返す」ことが重要であると述べている⁷⁾。それぞれの内容についてまとめたものを表2に示す。

この枠組みを、フィードバックを行う際の視点として活用する。

表2 「受ける・ふくらます・返す」の内容⁸⁾

| | |
|-------|-----------------------------------|
| 受ける | 聞いたことに対して、何らかの反応を示すこと。 |
| ふくらます | 質問の答えに、説明や感想などの話題に関連した情報を付け加えること。 |
| 返す | 質問をして、会話の主導権を相手に返すこと。 |

イ 本研究における「受ける・ふくらます・返す」

檜葉の主張を基にして筆者が作成した、本研究における「受ける・ふくらます・返す」の内容を次頁表3に示す。なお、これ以降は、その質的な差異を

踏まえて、「返す」ことを「通常の質問」と「関連質問」に分けて考えることとする。

表3 本研究における「受ける・ふくらます・返す」の内容⁹⁾

| | |
|-------|--|
| 受ける | <ul style="list-style-type: none"> ・興味を示す e.g. Uh-huh. Really? Do you? ・理解していることを伝える e.g. Oh, I see. I understand. ・喜びや感動を表す e.g. That's nice. How exciting! ・驚きや意外性を表す e.g. Really? I didn't know that. ・説明・繰り返しを求める e.g. What do you mean? Sorry? |
| ふくらます | <ul style="list-style-type: none"> ・最初の発言に関連した1文を付け加える e.g. A) What animals do you like? B) I like dogs. I especially like pugs. |
| 返す | <ul style="list-style-type: none"> ・yes/no疑問文やwh-疑問文を用いて、会話のきっかけを作る質問や、会話の流れを変える質問をする【通常の質問】 e.g. A) I like animals. B) What animals do you like? (きっかけ) A) I like dogs. I especially like pugs. B) Oh, I see. <u>By the way, what kind of food do you like?</u> (流れを変える) ・yes/no疑問文やwh-疑問文を用いて内容に関連した質問をする【関連質問】 e.g. A) I like animals. B) What animals do you like? A) I like dogs. I especially like pugs. B) Really? I love them too. <u>Do you like their cute eyes?</u> <u>/ What do you like about them?</u> |

言語活動の次時に、やり取りの発話例を取り上げ、「受ける・ふくらます・返す」の視点を用いて全体に対してフィードバックを行い、その後個別のやり取りについて生徒個人に振り返らせる。

(5) 振り返りについて

振り返りは、フィードバック終了後に、各生徒の発話を教師が文字起こしした振り返りシートを配付して実施する。フィードバックの際と同様に、振り返りシートで自身の発話を視覚的に確認しながら、「受ける・ふくらます・返す」の視点で録音したやり取りの音声を聞き直すことを通して、自らのやり取りの良かった点・改善すべき点を明確にさせる。

また、コミュニケーションに著しく支障をきたすような文法的な間違いがあれば振り返りシート上で指摘し、改善を促す。なお、音声面については共通して見られる誤りを全体に対してフィードバックするとともに、可能な限り個別に指導をしていく。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

言語活動における目的や場面、状況の設定とフィードバックの工夫を行えば、主体的に情報や考え、気持ちを伝え合う力を育成することができるだろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

| | 検証の視点 | 検証の方法 |
|---|---|---------------------------|
| 1 | 主体的に情報や考え、気持ちを伝え合う力を育成することができたか。 | プレテスト・ポストテストの発話分析、振り返りシート |
| 2 | 言語活動における目的や場面、状況の設定と、フィードバックの工夫は「主体的に情報や考え、気持ちを伝え合う力を育成すること」に有効であったか。 | 事前アンケート 事後アンケート |

Ⅳ 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期間 令和4年6月9日～令和4年6月22日
- 対象 所属校1年次(26名)
- 単元名 Lesson 2 Australia's Cute Quokkas
- 目標

日常的な話題(自分自身のことや、行きたい国、好きな動物など)について、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを伝え合うことができる。

2 指導計画(全5時間)

| 時 | 目標 / 主な学習活動 |
|---|---|
| 1 | AL Tと、地元の訪れるべき場所についてやり取りができるようになる。 ・プレテストのフィードバック ・ペアでのやり取りの練習 ・教科書の内容理解 |
| 2 | AL Tと、行きたい国についてやり取りができるようになる。 ・教科書の内容理解 ・言語活動 |
| 3 | AL Tと、行きたい国についてやり取りができるようになる。 ・言語活動のフィードバック ・言語活動の振り返り ・ペアでのやり取りの練習 ・教科書の内容理解 |
| 4 | AL Tと、好きな動物についてやり取りができるようになる。 ・教科書の内容理解 ・言語活動 |
| 5 | フィードバックを受けて、自分のやり取りを修正・改善する。 ・言語活動のフィードバック ・言語活動の振り返り ・教科書の課末問題 |

V 研究授業の分析と考察

1 主体的に情報や考え、気持ちを伝え合う力を育成することができたか

(1) プレテスト・ポストテストの分析から

本研究を通して、主体的に情報や考え、気持ちを伝え合う力が育成されたかどうかを検証するために、プレテストとポストテストを実施した。

ア プレテストの内容

- | | |
|-------|--|
| ①実施日 | 令和4年6月9日 |
| ②対象生徒 | 1年次26名（うち2名が欠席） |
| ③形式 | 指導者との対面式 |
| ④課題 | 私は松永高校の教員ですが、本年度は研修でほとんど学校にいないので、1年生のみなさんのことを何も知りません。そこで、お互いに親しくなるために、みなさんが聞いてみたい話題について英語でやり取りしましょう。 |

イ ポストテストの内容

- | | |
|-------|--|
| ①実施日 | 令和4年6月22日 |
| ②対象生徒 | 1年次26名（うち3名が欠席） |
| ③形式 | A L Tとの対面式 |
| ④課題 | Alex先生は昨年の夏に日本にやってきました。約1年間松永高校に来ているわけですが、1年生のみなさんとはまだまだ短い付き合いです。そこで、お互いに親しくなるために、みなさんが聞いてみたい話題について英語でやり取りしましょう。 |

ウ プレテストとポストテストの採点の基準

| A | B | C |
|---|---|--|
| ・やり取りを適切に行うことができている。 ・相手の話を聞いて、詳しい情報を加えて①反応を示したり、②話をふくらませながら質問に答えたり、③質問をしたりしている。 | ・やり取りを行うことができている。 ・相手の話を聞いて、①反応を示したり、②話をふくらませながら質問に答えたり、③質問をしたりしている。 | ・やり取りを行うことができている。 ・相手の話を聞いて、①反応を示したり、②話をふくらませながら質問に答えたり、③質問をしたりできている(3つの要素をすべて満たしていない)。 |

エ プレテストとポストテストの結果

プレテストとポストテストの結果について表5に示す。なお、プレテストは2名、ポストテストは3名が欠席した。これ以降は、結果の推移が検討可能な、両テストを受けた22名について考察していく。

表5 プレテストとポストテストの結果 (n=22)

| | | ポストテスト | | | 計(名) |
|-------|---|--------|----|----|------|
| | | A | B | C | |
| プレテスト | A | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | B | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | C | 0 | 9 | 11 | 20 |
| 計(名) | | 0 | 10 | 12 | 22 |

両テストにおいてB評価に該当する生徒については、「受ける・ふくらます・返す」際には、詳しい情報を加えることができず、単調で断片的な情報のやり取りに留まっていたため、A評価には当てはまらないものと判断した。

プレテストにおいてC評価であった20名のうち、9名の生徒がポストテストでB評価となった。「受ける・ふくらます・返す」の指導を継続的に行うことで、一定の成果がもたらされたものと考えられる。また、両テストにおいてC評価であった11名のうち4名に関しては、ポストテストで「受ける・ふくらます・返す」に関していくらかの改善が見られたが、残りの7名については改善が見られなかった。

プレテストではB評価であったにもかかわらず、ポストテストでC評価となった生徒については、やり取りの相手が日本語母語話者から非日本語母語話者へ変わったことによる情意面の影響があったものと予測される。当該生徒のポストテストにおけるやり取りの中で、緊張からか発話が妨げられる場面が観察されたからである。

次に、プレテスト・ポストテストにおける「受ける・ふくらます・返す」の達成率の推移を表6に示す。

表6 「受ける・ふくらます・返す」の達成率の推移

| 受ける | | ふくらます | | 返す | |
|------|------|-------|------|-----|------|
| プレ | ポスト | プレ | ポスト | プレ | ポスト |
| 50.0 | 86.4 | 9.1 | 45.5 | 100 | 95.5 |

単位 (%)

表6から明らかなことは、以下の三点である。

- ・「受ける」ことは、指導前の段階ですでに半数の生徒ができており、指導後にはほとんどの生徒ができるようになった。
- ・「ふくらます」ことは、指導前にはほとんどの生徒ができていなかったものの、繰り返し指導を行うことで半数近くの生徒ができるようになった。
- ・「返す」ことは、指導前の段階からほとんどの生徒ができていた。

「受ける」ことについては、その達成率の推移から、指導の効果があつたものと考えられる。特に、ポストテストにおいてほとんどの生徒が、適切に「受ける」ことができたのは大きな成果と言える。一方で、課題も見受けられる。プレテストの段階ですでに「受ける」ことができていた生徒の発話を分析し

振り返り後のポストテストでは、以下のように「受ける」ことに意識して取り組んでいることが分かる。

S2) What animal do you like?

ALT) Umm, I like dogs.

S2) Oh, me too!

また、プレテストとポストテストの双方においてC評価であったある生徒は、振り返りシートに、「My favorite animal dog. で終わっていたから、その後にI have a dog.を付ければよかったと思った。」と記述しており⁽¹²⁾、実際にポストテストでは「ふくらます」ことに成功している。このように、テストにおける評価の面で向上が見られない生徒の中にも主体性を見出すことができる。

振り返りシートには、言語活動における自身のやり取りに関して、良かったと思う点と、改善する必要があると思う点について書かせている。その記述の分類を表7に示す。なお、以下に示すのは、振り返りシートを用いて振り返りを行った23名のうち、無記入の生徒や、「受ける・ふくらます・返す」に関連しない記述をした生徒を除いた18名分の分類である。

表7 振り返りシートの記述分類

| 受ける | | ふくらます | | 返す | |
|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
| 良かった点 | 改善すべき点 | 良かった点 | 改善すべき点 | 良かった点 | 改善すべき点 |
| 4 | 7 | 6 | 7 | 5 | 4 |

単位(名)

また、それぞれの分類ごとの、ポストテストにおける「受ける・ふくらます・返す」の達成率を表8に示す。

表8 振り返りシートの記述分類ごとのポストテストでの達成率

| 受ける | | ふくらます | | 返す | |
|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
| 良かった点 | 改善すべき点 | 良かった点 | 改善すべき点 | 良かった点 | 改善すべき点 |
| 50 | 85.7 | 83.3 | 42.9 | 100 | 100 |

単位(%)

表7と表8から、次のようなことが言える。

「受ける」ことに関して、言語活動において「良かった点」として挙げている、つまり、満足にできたと考えている生徒の半数が、ポストテストにおいて適切に「受ける」ことができた。同様に、「改善すべき点」として挙げている、つまり、言語活動において満足にできなかったと考えている生徒のうち85.7%が、ポストテストで「受ける」ことができた。特に後者については、生徒が自身のやり取りの不十分な点を認識し、改善に向けて取り組んだものと考えることができる。

「ふくらます」ことに関しては、「受ける」こととは対照的な傾向を示しており、言語活動において、満足にできたと認識している生徒の多くが、ポストテストにおいても「ふくらます」ことができた。一方で、「ふくらます」ことが改善すべき点であると考えた生徒の4割程度しか、ポストテストにおいて実際に「ふくらます」ことができなかった。この結果をどのように解釈するかは難しいが、「ふくらます」ことの難易度が比較的高く、意識しても即座の実践には結び付きにくいこと、もしくは、実際のやり取りの中で「ふくらます」ことを意識すること自体に困難が伴うということを示しているのかもしれない。

振り返りシートにはほとんどの生徒が懸命に取り組んでおり、上に例として挙げた以外にも、自己調整をしながら学習を進める生徒の姿を見取ることができた。このことから、本研究における振り返りは、主体的に情報や考え、気持ちを伝え合う力を育成するために有効であったと考えられる。

なお、振り返りシートを用いた振り返りは、2回実施した言語活動の後にそれぞれ行う予定であったが、録音機器の不調により1度しか実施することができなかった点に留意されたい。

2 言語活動における目的や場面、状況の設定と、フィードバックの工夫は「主体的に情報や考え、気持ちを伝え合う力を育成すること」に有効であったか

(1) 事前アンケートと事後アンケートの結果から ア 英語でやり取りを行うことに対する意識の変化

生徒が英語でやり取りを行うことをどのように感じているかについて、事前アンケートと事後アンケートで調べた。

図1は、英語でやり取りを行うことが楽しいかどうかについて尋ねた質問に対する生徒の回答の推移である。

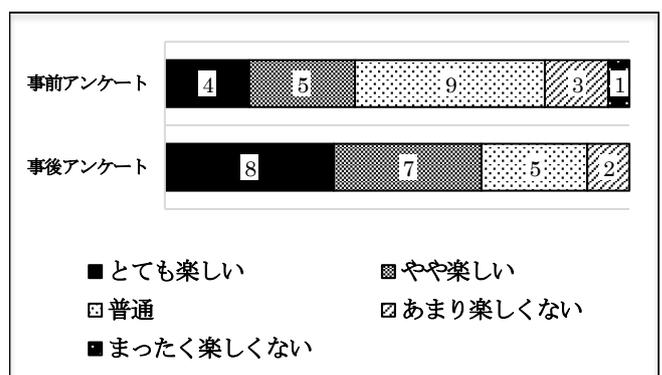


図1 英語でやり取りを行うことは楽しいか (n=22)

事後アンケートでは肯定的な回答が増加していることから、本研究を通して生徒たちはおおむね英語でのやり取りに好印象を抱いたものと考えられる。「とても楽しい」と答えた生徒が倍増し、「普通」と答えた生徒が大幅に減少していることが特徴的であり、動機付けという点に関しては、本研究は効果があったと言えよう。

なお、英語でのやり取りを楽しんでいる生徒が増えた一方で、やり取りを難しいと感じている生徒の数には大きな変化が見られず、事後アンケートにおいても6割を超える生徒が「とても難しい・やや難しい」と回答している。難しいと感じる理由として、「言いたいことはあるが英語が思い浮かばない」、「相手に伝わるかが不安」を挙げる生徒が多いことから、繰り返しの指導に加えて情意面でのサポートも必要であると考えられる。

イ 英語でやり取りを行うことに対する意欲の変化

事後アンケートで、本研究を通して英語でやり取りを行う意欲が高まったかどうかを尋ねた。結果は図2に示すとおりである。

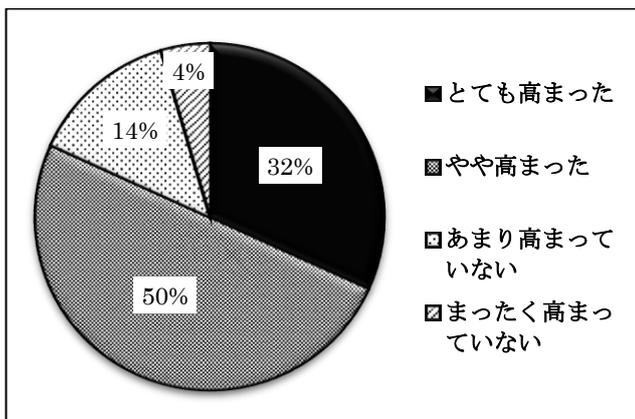


図2 英語でやり取りを行う意欲は高まったか (n=22)

82%の生徒が肯定的な回答（とても高まった・やや高まった）をしている。なお、「まったく高まっていない」と回答した1名の生徒は、アンケートの欄外に、「(意欲は) もともと高いから」という記述を残している。

また、指導者からのフィードバックによってやり取りに関する意欲が高まったかどうかを尋ねた質問に対して、18%の生徒が「とても高まった」、64%の生徒が「やや高まった」と回答していることから、本研究におけるフィードバックの工夫は一定の効果があったものと考えられる。

言語活動における目的や場面、状況の設定については、その効果を測るための自然な質問項目を設定

することが難しく、アンケートを通して生徒の考えを直接把握することはできなかった。しかし、前述のとおり、本研究を通して英語でのやり取りを「楽しい」と感じる生徒が増え、大幅な意欲の高まりも見られたことから、言語活動における目的や場面、状況の設定についても一定の効果があったものと推測される。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

言語活動における目的や場面、状況の設定とフィードバックの工夫は、主体的に情報や考え、気持ちを伝え合う力を育成するために有効であったと考えられる。

2 研究の課題

本研究の実践を通して筆者は、以下に示す三点について特に課題意識をもつに至った。

一つ目は、指導の効果が表れなかった生徒に対するアプローチについてである。本稿のV1(1)エで、「受ける・ふくらます・返す」に関する指導の効果を見取ることができなかった生徒が7名いたことを述べた。こうした生徒に対しても、能力は直線的に伸長するわけではないという前提に立って、粘り強く指導していく以外に方法はないと考える。ともすれば指導の直後に生徒は何らかの変容を示すものと期待してしまいがちであるが、個人差があるということも考慮しつつ、長期的な視点で指導を行っていく必要があるだろう。また、英語を話すことについては情意面の影響が極めて大きく、特に英語や自己表現そのものを苦手とする生徒にとっては心理的なハードルが高いことを念頭に置いて、生徒が英語で発言しやすい環境づくりに努める必要があると考える。

二つ目は、「受ける・ふくらます・返す」の観点で指導を振り返って明らかとなった課題である。本研究を通して、生徒が「受ける」ために用いた表現が非常に限定的であったことは前に述べた。相手の発言に対して本心で反応を示すことができるようになるためには、様々な表現を日本語の意味と結び付けてインプットしていくことは必須であろう。それに加えて、チャットなどの帯活動を設定し、生徒に新しい表現を使用させる機会を継続的に与えることで、それらの表現の定着がなされるものと考えられる。

また、「ふくらます」ことに関しては、生徒に一文を提示して、それを「ふくらます」ための一文を即座に発話させるなどといった練習が有効であると思われる。「ふくらます」技能を備えながらも実践が伴っていない生徒に関しては、その場で即座にフィードバックを与え、「ふくらます」ことに意識を向けさせることが効果的であると考えられる。

「返す」ことに関しては、ほとんどの生徒が「関連質問」を行うことができなかつたという結果を踏まえて、意識的に指導をする必要性を感じている。実際のやり取りの場面では、コミュニケーションに支障をきたさない程度の文法的な誤りに対しては寛大であつてよいにせよ、まずは疑問文を作る際の統語規則を明示的に説明し、理解させることが重要であろう。また、本稿のV1(1)エで、生徒が「関連質問」をすることができなかつた要因として、やり取りの際に「関連質問」に意識が向いていなかつたこと、即興で疑問文を作るのが困難であつたこと、相手の発言内容を理解できていなかつたことを挙げた。言語活動において繰り返しフィードバックを与える中で、「関連質問」の意識付けや、疑問文の作り方の指導を行っていくことが有効であろう。相手の発言内容を正しく理解することが困難である生徒については、上田明子(1993)の指摘するように、英語を聞いて理解する力なしに話すことはできない⁽¹³⁾という前提に立ち、体系的な音声指導などを通して聞く力を重点的に高めていく必要があると思われる。

三つ目は、生徒の意欲が一過性のものである可能性についてである。本研究の研究結果として、生徒の主体性は育成されたものと結論付けたが、英語でやり取りをする力は決して一朝一夕では身に付かないことから、その主体性を維持する方策を考えていく必要がある。この度は言語活動とフィードバックの工夫を行ったが、こうした取組を継続し、また、生徒の実態に応じて発展させていくことが重要であろう。

【注】

- (1) 詳細については、山田誠志(2018):『自分の本当の気持ちを「考えながら話す」小学校英語授業—使いながら身に付ける英語教育の実現—』日本標準p.16を参照されたい。
- (2) 詳細については、吉澤孝幸(2017):「話すこと[やり取り]の目標」金子朝子・松浦伸和編著『平成29年版 中学校新学習指導要領の展開 外国語編』明治図書出版pp.34-35を参照されたい。
- (3) 詳細については、神谷信廣(2018):「話す活動と文法指導—フィードバック」鈴木渉編著『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pp.45-46を参照されたい。

- (4) 詳細については、白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則(2011):『改訂版 英語教育用語辞典』大修館書店pp.108-109を参照されたい。
- (5) 鈴木真奈美(2018)は、誤りの訂正について、会話の最中のフィードバックに比べて、WCF(Written Corrective Feedback)はより明示的であると述べている。内容に対するフィードバックについても、やり取りが文字に起こされていることでより明示的になるものと考えられる。詳細については、鈴木真奈美(2018):「ライティングのフィードバックの効果」鈴木渉編著前掲書p.63を参照されたい。
- (6) 詳細については、道面和枝(2009):『中2で楽しく会話が続く!「2分間チャット」指導の基礎・基本』明治図書出版pp.87-99を参照されたい。
- (7) 詳細については、榎葉みつ子(2015):『英語で伝え合う力を鍛える!1分間チャット&スピーチ・ミニディベート28』明治図書出版pp.15-16を参照されたい。
- (8) 榎葉みつ子(2015):前掲書pp.15-16を基に筆者が作成した。
- (9) 表の作成に当たっては、金谷憲・青野保・太田洋・馬場哲生・柳瀬陽介(2009):『英語授業ハンドブック<中学校編>』大修館書店pp.187-188を参考にした。
- (10) この生徒は、プレテストからポストテストにかけて、BからCへと評価を下げた先述の生徒とは異なる。
- (11) 文法的な誤りが見られるが、生徒の発話をそのまま書き起こしている。
- (12) 語彙的・文法的な誤りが見られるが、生徒の記述をそのまま書き起こしている。
- (13) 詳細については、上田明子(1993):「言語活動におけるヒアリングの役割」小池生夫編著『英語のヒアリングとその指導』大修館書店pp.1-3を参照されたい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成30年):『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説外国語編 英語編』開隆堂p.13
- 2) 文部科学省(平成30年):前掲書p.12
- 3) 中央教育審議会(平成28年):「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(答申)」p.200
- 4) 深見俊崇(2019):「主体的・対話的な学習過程」稲垣忠編著『教育の方法と技術 主体的・対話的で深い学びをつくるインストラクショナルデザイン』北大路書房p.133
- 5) 文部科学省(平成30年):前掲書pp.25-26
- 6) 文部科学省(平成30年):前掲書p.26
- 7) 文部科学省(平成30年):前掲書p.12
- 8) 文部科学省(平成30年):前掲書p.47
- 9) 中央教育審議会(平成28年):前掲書p.194
- 10) 文部科学省(平成30年):前掲書p.25
- 11) 文部科学省(平成30年):前掲書p.14
- 12) 文部科学省(平成30年):前掲書p.15
- 13) 高橋昌由(2021):「こうすれば生徒たちは「主体的・対話的で深い学び」に」高橋昌由編著『英語×「主体的・対話的で深い学び」—中学校・高校 新学習指導要領対応—』大学教育出版p.16
- 14) 田中武夫・田中知聡(2003):『「自己表現活動」を取り入れた英語授業』大修館書店p.34
- 15) 田中武夫・田中知聡(2003):前掲書p.32
- 16) 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則(2011):『改

訂版『英語教育用語辞典』大修館書店p. 108
17) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 48