

言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育む指導と評価の在り方についての研究

～学習到達目標の達成を目指した「話すこと」の段階的な指導を通して～

いの町立伊野中学校 教 諭 濱田 真美
高知県教育センター 指導主事 竹本 佳奈
上田 妙

本研究は、英語を「話すこと」に焦点を当てた即興性のある言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育み、情報や自分の考えなどを伝える力を育てるための有機的な指導を追究することであった。本研究では、即興的な「やりとり」と「発表」を言語活動の中心に取り組んだ。ペアでの対話活動、聞いたり読んだりして理解した内容を生徒自身が自分の言葉で伝えるリプロダクション活動、得た情報を第三者に伝えるレポーティング活動に取り組み、段階的、継続的に指導と評価を行った。また、生徒の表現意欲を高めるために言語活動の場面や状況設定を工夫した。

その結果、英語で伝えようとする態度、生徒が自分で話す内容を考える姿勢が見られるようになった。しかし、「適切な場面設定のもとでの適切な表現の指導」、「段階的な指導と評価の在り方」、「言語知識の習得と活用のさせ方」において一部課題が残った。

<キーワード> 話すこと、活用、即興、適切な場面設定、技能統合、段階的な指導と評価

1 研究目的

現行の中学校学習指導要領における外国語科の目標は、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。」であり、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の4技能を総合的に育成することの必要性を示している。また社会のグローバル化が急速に進む中、文部科学省は「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～（平成26年9月）」において、「英語力の一層の充実が我が国にとって極めて重要な問題であり、（中略）今後の英語教育改革において、その基礎的・基本的な知識・技能とそれらを活用して主体的に課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を育成することは、児童生徒の将来的な可能性の広がりのために欠かせない。」と、英語力の重要性を示した。しかし、文部科学省は「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（案）」（平成28年8月）（以下、「審議のまとめ（案）」という。）において、現行の学習指導要領の成果と課題の中で、「文法・語彙などの知識がどれだけ身に付いたかという点に重点が置かれた授業が行われ、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に『話すこと』及び『書くこと』などの言語活動が十分に行われていないことや、習得した知識や経験を生かし、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて適切に表現することなどに課題がある。」と指摘している。そこで、外国語科の目標の在り方として、各校の学習到達目標を設定する際、「『知識・技能』を実際のコミュニケーションにおいて活用し、外国語で情報や自分の考えなどを表現し伝え合うことで、外国語教育の資質・能力が図られるよう、学習内容等を設定すること」とし、外国語教育における「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性」の三つの資質・能力を育成することを目標として改善を図ることを求めている。

これらのことから、現在そして今後の英語教育には「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の4技能をバランスよく組み合わせた言語活動を通して、知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育成すること、実際のコミュニケーションにおいて知識・技能を活用し情報や自分の考えなどを伝え合う力を育成することが求められている。英語において思考力、判断力、表現力等を育成し、コミュニケーション能力の基礎を

養うために、授業の中で生徒が習得した知識・技能を活用し話したり書いたりして表現する場面を作り、生徒が情報や自分の考えなどを伝え合う体験を積み重ねることが必要である。

高知県の現状を平成 27 年度高知県学力定着状況調査（中学 1 年）の分析結果で見ると、「語と語、文と文のつながりなどに注意して正しく書くこと」、「読むことに必要な語句や表現、文法などに関する知識を身に付けていること」、「英文などの概要や要点を適切に聞き取ること」に課題があることが分かった。研究協力校である A 中学校においても同様に、「単語の意味やつづり、用法の理解・定着」、「英文の語順や構造の理解・定着」が不十分なため、自分の考えや気持ちを述べたり、概要や要点を理解したりすることに大きな課題がある。また、A 中学校 1 年生を対象に平成 28 年 1 月に実施した英語学習に関するアンケートから、「自分の考えや気持ちを伝えること（話すこと、書くこと）がうまくできない。」、「単語を覚えたり文法を理解したりすることが難しい。」と感じている生徒が多いことが見て取れた。これまでの学習指導を振り返ると、語彙や文法事項の定着のためのドリル学習、教科書本文の音読を中心に行う傾向にあった。実際の場面や状況を設定した言語活動が少なく、学習した言語材料を活用して自分の考えや気持ちを伝え合う体験をさせることが不十分であった。「話すこと」や「書くこと」の言語活動を授業に計画的に位置付けておらず、特に「話すこと」の言語活動はスピーチなど準備をして発表する活動に偏り、即興的なやりとりを行う言語活動は少なかった。また、技能統合型の言語活動、例えば「聞いたり読んだりしたことなどについて問答し合ったり意見を述べ合ったりする」といった活動の指導を十分に行っていなかった。基本的な言語知識や技能の定着と、それらを活用して自分のもつ情報や考えなどを表現する力を高めるために指導改善を図る必要がある。

そこで、学習した言語材料を活用する具体的な場面や状況を設定した言語活動の充実を図り、生徒自らが「何を伝えるか、どう伝えるか」などを考え、場面や状況に応じて「適切に表現する」言語活動を繰り返し行うことで、情報や考えなどを伝える力が伸びると考えた。本研究では、英語を「話すこと」に焦点を当てた言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育み、積極的に情報や自分の考えなどを伝える力を育てるための有機的な指導を追究する。

2 研究仮説

問答したり、互いの意見を伝え合ったりする即興性のある言語活動において、「話すこと」の段階的な指導と評価を積み重ねれば、「何を話すのか、どう話すのか」など場面や状況に応じた適切な表現を生徒自ら考え表現できるようになり、積極的に情報や自分の考えなどを伝える力が伸びるだろう。

本研究では、この仮説を検証するために、①即興性のある言語活動、②適切な場面設定、③段階的な指導と評価について検討し実践する。そして、仮説の検証を、①単元ゴールの活動（レポーティング）、②パフォーマンス 1、2（インタビュー）、③英語学習に関する意識調査（アンケート）で行う。なお、本研究における思考力、判断力、表現力等とは、外国語によるコミュニケーションにおいて自分の考えや気持ちを伝える際、「何を、どう話すのか」など、場面や状況に応じた適切な表現を自ら考え、表現する力と定義する。同じく即興とは、あらかじめ英語で準備をして表現するのではなく、コミュニケーションの場面や状況に応じて既習事項や単元で新しく学んだ表現を用いて英語で表現することと定義する。

3 研究方法

(1) 基礎研究

ア 第二言語習得研究から

本研究では中学校学習指導要領の外国語科の目標の実現を目指し、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の 4 技能を総合的に育成するために、以下の理論の下、研究を進める。第二言語習得研究における内容中心教授法は、第二言語習得の認知プロセスに働きかけ第二言語

習得を促進すると考えられていることから、本研究での指導にも有効であると考えられる。

(ア) 第二言語コミュニケーション能力

村野井(2006)はBachman & Palmer(1990)及びBrown(2000)らのモデルをもとに、総合的なコミュニケーション能力の構成要素を図1のようにまとめている。図1では、「言語能力」に加えて、考える力である「認知能力」、異文化に対する「態度や姿勢」、「世界のさまざまな事柄についての知識や考え」が含まれており、英語学習において育成されるべきコミュニケーション能力は、言語能力のみではないことを示している。コミュニケーション能力を育成するには、語彙や文法事項の定着のためのドリル学習や音読練習のみの指導ではなく、様々な題材内容を扱うこと、そしてそれらについて英語で聞いたり読んだりして理解し考えを深めたり、自分の考えを話したり書いたりする活動、つまり技能統合型の言語活動を通して指導することが望ましいとしている。

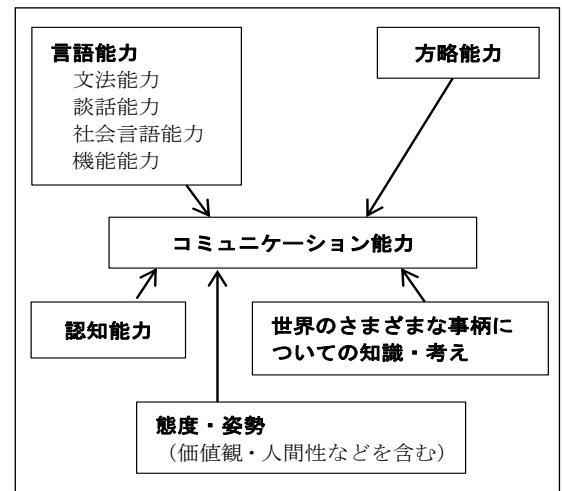


図1 第二言語コミュニケーション能力の構成要素

(イ) 第二言語習得の認知プロセスと内容中心教授法

村野井は、「第二言語指導の中心を言語形式についての指導に置くのではなく、学習者が第二言語を通して意味ある題材内容について理解し、考えを深め、そして内容について英語で表現することを重視することである。」と、内容中心教授法の重要性を述べ、Gass(1997)のモデルを参考に、第二言語習得の認知プロセスと内容中心教授法について図2のように提案している。認知プロセスの第一のプロセスは、インプットされる言語項目に気づくことである。意味はだいたい分かるが、分からないことも少しあるインプットが言語習得を促進する気づきを引き起こす。第二のプロセスは、理解である。言語形式と意味のつながりを把握し、どのような機能を果たすのかを理解することで、「気づかれたインプット」が、「理解されたインプット」となる。第三に内在化である。「理解されたインプット」が、学習者の言語知識として定着する段階である。授業の理解場面において、題材内容に関する質問に答えること、意味のある文型練習や本文の音読練習を行うことで内在化は進み、次のプロセスの統合に働きかける。第四のプロセスとしての統合は、主に学習者の内部に育った言語知識の長期記憶化、言語知識を自動的に使いこなせるようになる自動化と呼ばれるプロセスである。統合を促すには、実際に言語を使用することが必要である。アウトプットとしての産出活動に関して、村野井は「意味ある題材内容について理解した後に、題材内容を自分の英語で再生・要約したり、題材内容について考えた事柄を応用して表現したりすることが、主な活動となる。」と述べている。

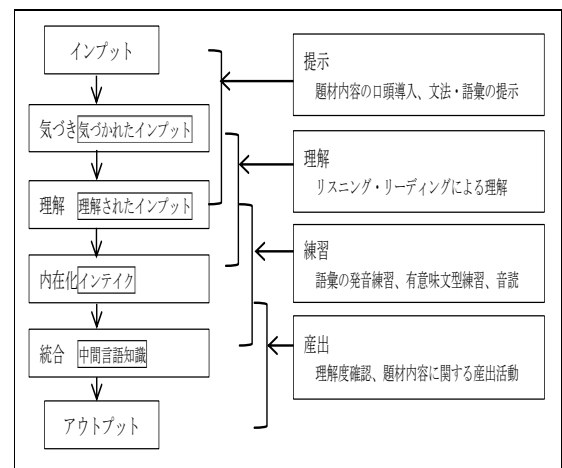


図2 第二言語習得の認知プロセスとPPCPによる第二言語指導

イ 即興性のある言語活動について

「審議のまとめ(案)」には、これまでの「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと」、「書くこと」の四つの領域から、「話すこと」を「やりとり」、「発表」の二つに分け、五つの領域と

する方向性が示されている。また、文部科学省が参考に行っている、国際的な基準 CEFR (Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment 外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠) では、「話すこと」の「やりとり」は、「言語使用と言語学習の中でも大きな重要性が認められ、コミュニケーションにおける中枢的役割を果たしている」としている。このことから、英語を用いて身近な話題について理解したり情報交換を行ったりして、情報や自分の考えなどを伝え合うことができる力を養うために、即興性のある対話的な言語活動、つまり「やりとり」の指導は非常に重要である。また、「話すこと」のもう一つの領域「発表」に関して、あらかじめ話す内容を書くなど準備をし、それを覚えて発表する言語活動に偏るのではなく、即興的に伝えたい内容を発表する言語活動に取り組むことも必要であるとする。本研究では、「即興性」に着目した「やりとり」と「発表」に取り組む。

ウ 適切な場面設定

生徒が自分の思いや考えを伝えることができるようになるためには、生徒が自分自身で考えたことを表現する言語活動を行うことが重要である。自分で考えたことを表現するためには、その言語活動の場面や状況設定が生徒にとって身近なものとなっているか、生徒にとって英語を使う必然性があるか、が大きな鍵となる。田中・田中(2008)は、「自己表現活動(生徒が自分で考えたことを表現する言語活動)に生徒を積極的に取り組ませるためには、まず教師自身が、何のためにその活動をするのか、その活動にはどのような特徴があるのか、どのように活動を工夫すべきなのか、言語活動の本質を理解することが重要である。(中略)活動の本質を十分に理解し、生徒の興味やチャレンジ精神を高める工夫をしてはじめて、表現意欲をかき立てる言語活動に変えることができる。」と述べている。生徒の表現意欲を高めるための言語活動の工夫点として、田中・田中は、必然性、具体性、自己関連性、自由度の四つを高めることを挙げている(表1)。

言語活動を行う際、ターゲットとなる言語材料をそのまま生徒に与えるのではなく、言語活動の場面設定や活動内容を工夫し、生徒の表現意欲を高めることで、生徒自身が「何を話すのか、どう話すのか」、場面や状況に応じた表現を自ら考え表現することができるのではないかと考える。

表1 自己表現意欲を高める言語活動の工夫

| | |
|-------|--------------------------------|
| 必然性 | 生徒が自然に表現したいと思うような場面や状況をつくりだすこと |
| 具体性 | 生徒に活動内容を具体的にイメージさせて活動に取り組ませること |
| 自己関連性 | 生徒自身のことや身近で関連のある事柄を扱うこと |
| 自由度 | 生徒自身の意志や判断によって自由に表現させること |

エ 段階的な指導と評価

「外国語を使って何ができるか」という観点から、具体的な学習到達目標を設定する必要がある。「話すこと」における学習到達目標を適切に設定し、それに向かった単元目標を設定する。そして、目標に沿った言語活動を具体的に設定し、生徒の達成度を確認しながら、易しいものから難しいものへと段階的に指導すること、系統的に反復練習を行うなどスパイラルな指導を行うことが重要である。また、生徒と教師が単元の目標を共有することは、段階的な指導と評価を行うために必要な要素である。生徒自身が何を学ぶのか、この単元の学習でどんな力を付けるのかという学習の見通しをもち、学習の成果を振り返ることで、自分の学習の到達度を把握し、ひいては学習意欲の向上にもつながると考える。発話した内容を生徒自身が振り返る中で、「ああ言えばよかったのか」や「今度はこういう言い方をしよう」などの気づきや発話の広がりが生まれると考える。これらのことから、段階的な指導と評価を行うことは、話す力、つまり情報や自分の考えなどを伝える力を高めることに必要不可欠である。

(2) 実践研究

ア 研究協力校及び対象学年

A中学校：第1学年(92名)

イ 研究実施計画（図3）

ウ 検証授業の概要

(ア) 帯活動

本研究では「やりとり」について、①ペア活動などにおける生徒同士の問答や対話によるやりとり、②オーラルインタラクションで、既習事項を使用した生徒と教師のやりとり、の2点を中心に実践する。上記①の指導場面の一つとして、授業開始10分間程度を帯活動としペアなどによる対話を行い、既習事項の定着を図るとともに即興的なやりとりのある活動を、9月から12月まで段階的に継続して行う。本研究における帯活動の目標は、「相手の言っていることを理解しようという気持ちで聞こう」、「自分の考えや気持ちを伝えようという気持ちで話そう」の2点である。表2は、道面（2009）のチャット指導における付けたい言語の力を参考に作成した、本研究での「身に付けたいコミュニケーションの技能」である。「聞くこと」、「話すこと」の技能を「基礎・基本育成期」、「継続育成期」、「発展期」の3段階に分割し、アイコンタクトやスマイル、適切な音量や表情、そして会話の続け方や発展のさせ方などコミュニケーションの技能を発話内容と関連させながら、段階的・継続的に指導していく。なお、この身に付けたい力を、帯活動のみでなく授業で行う言語活動における「聞くこと」、「話すこと」の指標として活用する。

(イ) 単元の学習

使用教科書及び単元はSUNSHINE ENGLISH COURSE 1 Program 7である。

扱う単元は、中学校学習指導要領における指導事項「話すこと（イ）自分の考えや気持ち、事実などを聞き手に正しく伝えること。」を目指し、英語で情報や自分の考えなどを伝える言語活動を中心に行う。また、A中学校第1学年の「話すこと」における「やりとり」の学習到達目標は、「日常生活でよくすることや日課などについて話したり、尋ねたり、答えたりしながら1分程度会話を継続することができる。」であることから、本単元では、即興的にやりとりする言語活動を中心とする。

授業開始時に既習事項を使用した生徒と教師、生徒同士のやりとり（オーラルインタラクション）を取り入れる。先に述べた帯活動では、既習事項の定着と即興的なやりとりを目指し、ペアによる対話活動を行い、会話の続け方や発展のさせ方などコミュニケーションの技能を発話内容と関連させながら指導する。

新出事項を取り扱う言語活動においては、単なる反復練習にとどまるのではなく、生徒にとって必然性や関連のある場面、状況を設定し、目標文を使用してやりとりさせる。実際に英語を使用する場面の中で生徒に目標文の意味内容や機能を理解させ、場面や状況に応じた適切な発話を自ら考え表現させる。

教科書本文を扱う際、生徒のもつ題材に関する背景知識を活性化するためにピクチャーカー

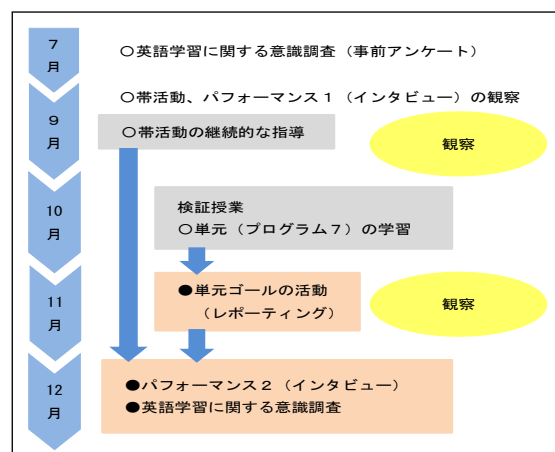


図3 研究実施計画

表2 身に付けたいコミュニケーションの技能

| 技能 | 段階 | 付けたい力（評価規準） |
|------|-------|------------------------------------------------|
| 聞くこと | 基礎・基本 | ゆっくり、はっきりと話される英語を聞いて具体的な内容や大切な部分を聞き取ることができる。 |
| | 継続 | 意味が十分理解できない場合に聞き返したり、適切に質問したりすることができる。 |
| | 発展 | 相手の話を聞いて「さらに質問すること」ができる。 |
| 話すこと | 基礎・基本 | 自分の考えや気持ち等を相手に伝えるために、単語や文、ジェスチャーを活用して話すことができる。 |
| | 継続 | つなぎ言葉やあいづちを使うなど、いろいろな工夫をして話し続けることができる。 |
| | 発展 | 質問されたことに対して、情報を加えながら、即興的に「やりとり」ができる。 |

ドなどを使用して、オーラルイントロダクション¹で本文を導入する。そして、本文の音読練習に取り組み、学習した言語知識を内在化させる。インプットした英語をアウトプットの言語活動につなげるために、音読を通して英語独特のリズムやストレス、イントネーションなどに慣れさせる。そして、頻度の高いフレーズを数多く蓄積させる。

教科書本文を活用して「聞くこと」から「話すこと」へ、「読むこと」から「話すこと」へと複数技能を統合した言語活動を設定する。「情報や自分の考えなどを伝える」アウトプットの言語活動としてリプロダクション活動²やレポーティング活動³に取り組みさせる。

単元のゴールの言語活動として、「インタビューから得た情報を書いたメモを活用して、情報を正しく伝える」というレポーティング活動に取り組みさせ、情報や自分の考えなどを伝えることができる力を育成する。

4 結果と考察

(1) 単元ゴールの活動（レポーティング）

ア 活動の手順

(ア) インタビュー活動

生徒は、ペアで有名人役とレポーター役になる。レポーターはあらかじめ考えたワークシートのメモをもとにインタビューし、有名人はその人になりきって答える。レポーターは相手の答えをメモする。

(イ) レポーティング活動

インタビュー終了後、レポーターは四つ以上の情報を他の生徒に報告する。

インタビュー、発表内容は英文で準備させるのではなく、要点をメモする程度に留めた。

イ 評価規準及びループリック

本活動のループリックを表3のように設定した。本活動の評価はレポーティング場面で行った。なお、本活動では即興性に焦点を当てるため、語彙や文法的な間違いは評価対象とせず、それらの間違いについては後日フィードバックを行った。

ウ 結果

(ア) 発話内容と評価

図4～6は生徒A、B、C⁴の発話内容⁵である。生徒Aは、メモに目をやりながら得た情報を丁寧に伝えていたが、伝えた情報数は一つ足りなかった。生徒Bは、本活動に対してあまり意欲を示し

表3 単元ゴールの活動 ループリック

| 評価規準 | コミュニケーションへの関心・意欲・態度 | | 学習した表現を自ら使い積極的に英語で話している。 |
|------|---------------------|----|------------------------------------|
| | 外国語表現の能力 | | 得た情報が書かれたメモを活用して、情報を正しく伝えることができる。 |
| | 項目 | 得点 | 評価基準 |
| 態度 | アイコンタクト、スマイル | 3 | 聞き手の方を向き、アイコンタクトをしながら自然な笑顔で発表した。 |
| | | 2 | 下を向くことが何度かあったが、アイコンタクトを時々しながら発表した。 |
| | | 1 | 下を向き、アイコンタクトをあまりせずに発表した。 |
| | 声の大きさ | 3 | 教室の後ろまで届く、はっきりとした大きな声で発表できた。 |
| | | 2 | 何を話しているのかは聞き取れる、声の大きさがだった。 |
| | | 1 | 声が小さく、発表が聞きづらかった。 |
| 表現 | 内容 | 7 | 発表が初めから終わりまでスムーズに続き、伝達する内容も十分だった。 |
| | | 5 | 発表は概ねスムーズに続いたが、伝達する内容が一部不十分だった。 |
| | | 3 | 発表中に時々沈黙があり、伝達する内容が不十分であった。 |
| | | 1 | 発表が続かなかった。伝達する内容も不十分だった。 |

This is ○○.
 She is from ○○ [地名].
 She like PE.
 She like cake.
 That's all. Thank you.

図4 生徒Aの発話

This is ... (聞き取り不可能).
 え～、She like sushi.
 (間)
 She don't like ... (聞き取り不可能).
 (沈黙)
 That's all. Thank you.

図5 生徒Bの発話

¹ オーラルイントロダクションとは、題材内容に関する背景知識を活性化する活動の一つであり、題材トピックへの口頭導入である。(村野井, 2006)

² リプロダクション活動とは、すでに学習した教科書本文の内容について、教科書を見ないで、メモや絵などをもとに再生させる活動(内容再生)である。(本多, 2014)

³ レポーティング活動とは、聞いたり読んだりして得た情報などを、メモなどをもとに第三者に話したり書いたりして報告する活動である。

⁴ 生徒Aは単元ゴールの活動、パフォーマンス1、2を通して変容を見取る生徒で、検証授業前の英語学習に関する意識調査の「英語が好きか」という問いに「あまり好きでない」と答えた生徒である。生徒B、生徒Cは同じく「英語が好きか」の問いにそれぞれ「全く好きではない」、「とても好きである。」と回答した生徒である。

⁵ 図4～6中の「○○」は固有名詞を表す。本活動では、3秒以上の無言を「沈黙」とみなし、1、2秒の無言は「間」とした。

てはいなかった生徒である。声が小さく、発話を聞き取ることが困難な箇所があり、その部分は他の生徒に伝わっていない。伝えた情報は二つに留まった。生徒Cは、本活動に対する意欲が高くインタビューから積極的に取り組んだ。自己の発話の間違いに自ら気づき言い直し、スムーズに情報を伝えた。

次に本活動の評価結果について示す。まず、抽出生徒3名の評価である。生徒Aは、伝えた情報数が目標に達していなかったことから7点中5点とした。生徒Bは、伝えた情報が目標に届かず、数回の沈黙があったことから鑑みて7点中3点とした。生徒Cは、伝えた情報数が十分であったこと、スムーズな発話ができたことから7点とした。

分析対象クラス全体（生徒A、B、Cを含む31名）の評価は図7の通りである。できた、概ねできた生徒は71%であった。しかし、29%は沈黙があり、内7%は全く情報を伝えることができなかった。

(イ) 活動後の振り返り

即興性のある言語活動として行った本活動を生徒がどう捉えているか、全体的な傾向を客観的に把握するために、活動に対する振り返りの感想

（自由記述部分）に書かれた語と語の関係を共起ネットワーク⁶（図8⁷）で分析した。図8では、

「英語」、「難しい」、「発表」、「緊張」という語の出現率が高いことが分かる。図の左側では「英語で伝えることが難しい」ということが分かる。右側では、「発表」と関連して「緊張」、「楽しい」があることから「発表は緊張するが楽しい」ということがうかがえる。また、「最後まで言えた」、「最初は恥ずかしかったけど最後には言えた」ということも分かる。本活動に対して生徒は、英語で伝えることに対して難しさを感じる一方、発表活動に対しては肯定的に捉えている傾向にあることが分かった。

(2) パフォーマンス1、2（インタビュー）

ア 活動の手順

(ア) パフォーマンス1（検証授業前）

新規着任したALTに対して自己紹介し、その内容に関するALTからの質問（三つ以上）に答える。

(イ) パフォーマンス2（検証授業後）

クラスに新しく来た転校生をALTに紹介するという場面設定である。転校生の名前や趣味、習慣などの情報が書かれたメモを活用してALTにその友だちを紹介する。それに関連したALT

This is Ms. ○○.
She is like strawberry.
あっ、She likes strawberry.
She go to school at 8:30.
She is from Japan.
Her birthday is August 2.
That's all. Thank you.

図6 生徒Cの発話

単元ゴールの活動 評価

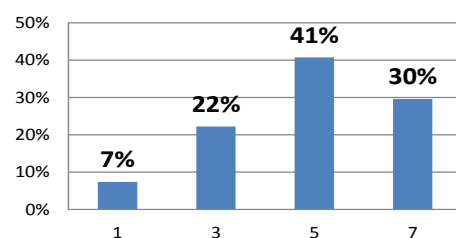


図7 評価の分布

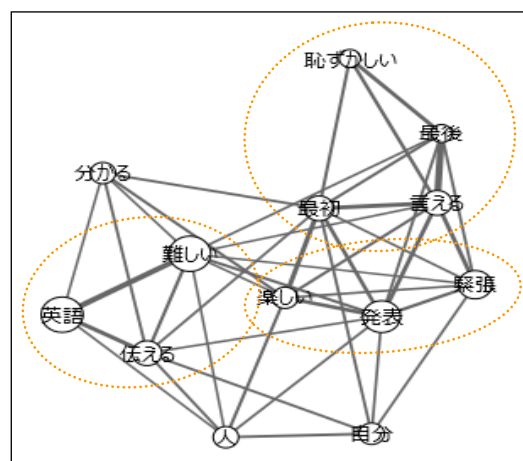


図8 共起ネットワーク：語と語の関係（単元ゴールの活動）

⁶ 共起ネットワークとは、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を結んだネットワークである。共起の程度が強い語は太線で結ばれ、出現数の多かった語の円は大きく描かれている。（樋口，2015）

⁷ Nは描写されている語の数、Eは線として描画されている共起関係の数、Dは社会ネットワーク分析でいう密度である。（樋口，2015）分析にあたり、出現数による語の取捨選択に関しては最小出現数を2に、描画する共起関係の絞り込みにおいては描画数を60に設定した。作成した共起ネットワークは、N13、E42、D.538である。

からの質問（四つ以上）に答える。

ALT とのやりとりの時間は1分間である。ALT に紹介する前に、生徒は情報が書かれたメモに1分間目を通す。

イ 評価規準及びルーブリック

本活動のルーブリックを表4のように設定した。本活動の評価はやりとりの場面で言い、発話の流暢さ、内容から見取った。

ウ 結果

(ア) 発話内容と評価

図9、10は、パフォーマンス1、2における生徒Aの発話⁸である。パフォーマンス1では自己紹介の内容が少なく、ALTの質問が理解できず沈黙があり、スムーズに答えることができなかった。一方、パフォーマンス2ではALTの質問を理解し、その質問の内容に対して適切かつスムーズに応答した。

ALT: Hello.
 SA: Hello. えっと、My name is ○○.
 Nice to meet you.
 ALT: Nice to meet you, too.
 SA: えっと、(間) I like game.
 あとは…。(沈黙)
 ALT: What is your favorite game?
 SA: え～。 (沈黙)
 ALT: 一番好きなゲーム。
 SA: あっ、○○ [ゲーム名]。
 ALT: What is your favorite color?
 SA: (沈黙) あっ、Blue.
 ALT: Oh!, me too. Thank you very much.
 SA: Thank you very much.

図9 パフォーマンス1 (検証授業前) の発話



表4 パフォーマンス1、2 ルーブリック

| 評価規準 | 項目 | 得点 | 評価基準 |
|---------------------|----------------|----|------------------------------------------------------|
| コミュニケーションへの関心・意欲・態度 | | | 学習した表現を自ら使い積極的に英語で話そうとしている。 |
| 外国語表現の能力(やりとり) | | | ALTの質問に対し、沈黙をせず単語や文で、ジェスチャーを活用して適切に応答することができる。 |
| 関心 意欲 態度 | (積極性) | 3 | アイコンタクトをしながら、相手に聞こえる十分な音量で日本語を使わずに、積極的に英語を話すことができた。 |
| | アイコンタクト、声の大きさ、 | 2 | アイコンタクトが時々でき、声も聞こえたが、やや消極的だった。 |
| | 日本語を使わない | 1 | アイコンタクトがあまりなく、声も小さかった。日本語を使ってしまっていた。 |
| 流暢さ、内容 | | 7 | 沈黙もなく、単語や文、ジェスチャーを活用してスムーズに答えることができた。 |
| | | 5 | 時々沈黙はあったが、単語や文、ジェスチャーを活用してなんとか質問に答えようとしていた。 |
| | | 3 | 時々沈黙があり日本語の使用もあったが、単語や文、ジェスチャーを活用してなんとか質問に答えようとしていた。 |
| | | 1 | 沈黙が多く、質問に答えることができなかった。 |
| 表現 | 正確さ | 5 | 適切な発音で応答でき、語彙の選択や文法も間違いがなかった。 |
| | ・文法 | 4 | 適切な発音で応答ができたが、語彙の選択や文法に少し間違いがあった。 |
| | ・語彙 | 2 | 発音にいくつか間違いがあり、語彙の選択や文法にもいくつか間違いがあったが、言っていることは理解できた。 |
| | ・発音 | 1 | 発音、語彙の選択、文法に誤りがあり、言っていることが理解できなかった。 |

SA: This is Ken Hoshino.
 From (間) え～、ちやう。
 This from Kochi. This have a dog.
 He like game and Japanese music.
 ALT: Who is Ken's favorite singer?
 SA: He like is ○○ [歌手名]。
 ALT: Where does Ken listen to music?
 SA: (間) At home music.
 ALT: Can Ken play the piano?
 SA: Yes.
 ALT: What sport does Ken play?
 SA: Soccer.
 ALT: OK. Thank you very much.
 SA: Thank you.

図10 パフォーマンス2 (検証授業後) の発話

次に、評価について結果を示す。まず生徒Aのパフォーマンス1の発話内容から、ALTとのやりとりが目標の回数に達しなかったこと、数回の沈黙があったことから鑑みて、7点中3点とした。パフォーマンス2では、四つ以上の質問にスムーズに答えることができた。よって、評価を7点とした。

図11は、分析対象クラス全体(生徒Aを含む31名)のパフォーマンス1、2を表4のルーブリックで評価をし、評価規準の「流暢さ、内容」の得点をグラフ化したものである。パフォーマンス1ではやりとりができた、概ねできた生徒は65%であったが、パフォーマンス2では54%と11%減少した。さらにパフォーマンス2では、23%の生徒がALTの質問にほとんど答えることができなかった。パフォーマンス1は自分自身のことに関し

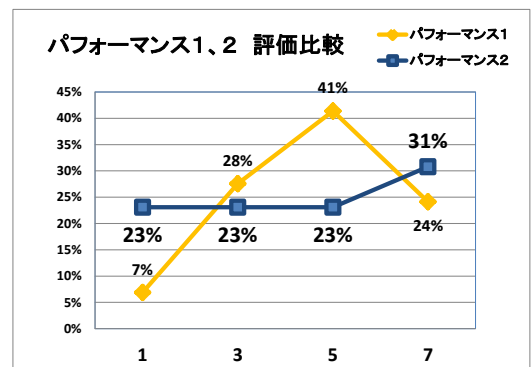


図11 評価の分布と比較

⁸ 図9、10中の「○○」は固有名詞を表す。本活動では、3秒以上の無言を「沈黙」とみなし、1、2秒の無言は「間」とした。

での質問、パフォーマンス2では第三者についての質問であり、やりとりする内容が異なっていたため直接の比較はできないであろうが、この評価の変化についてしっかり考察し、手立てを打つ必要がある。

(イ) 活動の振り返り

本活動においても、活動に対する振り返り（自由記述部分）から、語と語の関係を共起ネットワークで分析した。図12、13⁹はそれぞれパフォーマンス1、2の感想にある語と語の関係を示している。パフォーマンス1の振り返りでは、「分かる（分からない）」の出現率が高く、「(ALTの) 質問が分からない」、「どう言うか分からない」という記述が多いことが見て取れる。また、共起全体がばらついている。しかし、パフォーマンス2の共起の上部では「分かる」と「答える」を中心とするまとまりが見られ、「質問への答え方が分からない」、「先生（ALT）の質問が分からない」というまとまりが見て取れる。下部では「英語」を中心として「英語で話すことは難しい」というまとまりが見られた。さらに、「英語をもっと勉強しなければならない」、「英語での言い方を覚えない」、「単語を覚えない」といった記述も見られた。これらのことから、生徒は英語でやりとりする際、相手の話している内容の理解や質問への答え方に困っていた傾向にあったことが分かる。一方で、生徒が今後の英語学習に対する期待や抱負をもっていることもうかがえる。

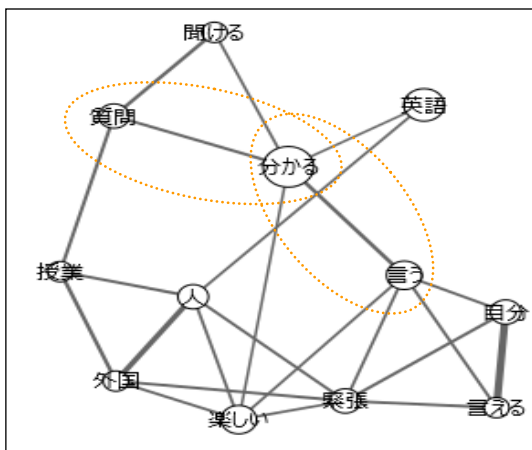


図12 共起ネットワーク：語と語の関係
(パフォーマンス1)

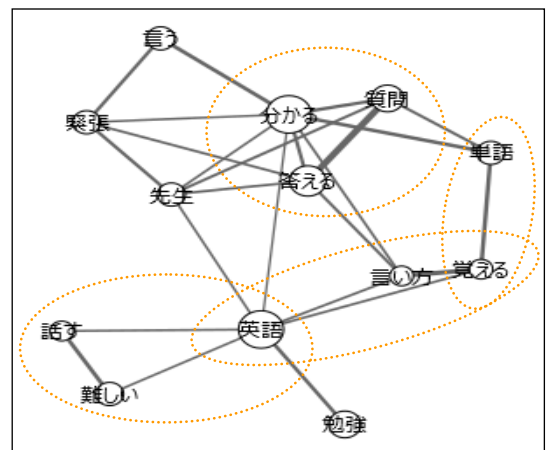


図13 共起ネットワーク：語と語の関係
(パフォーマンス2)

(3) 英語学習に関する意識調査

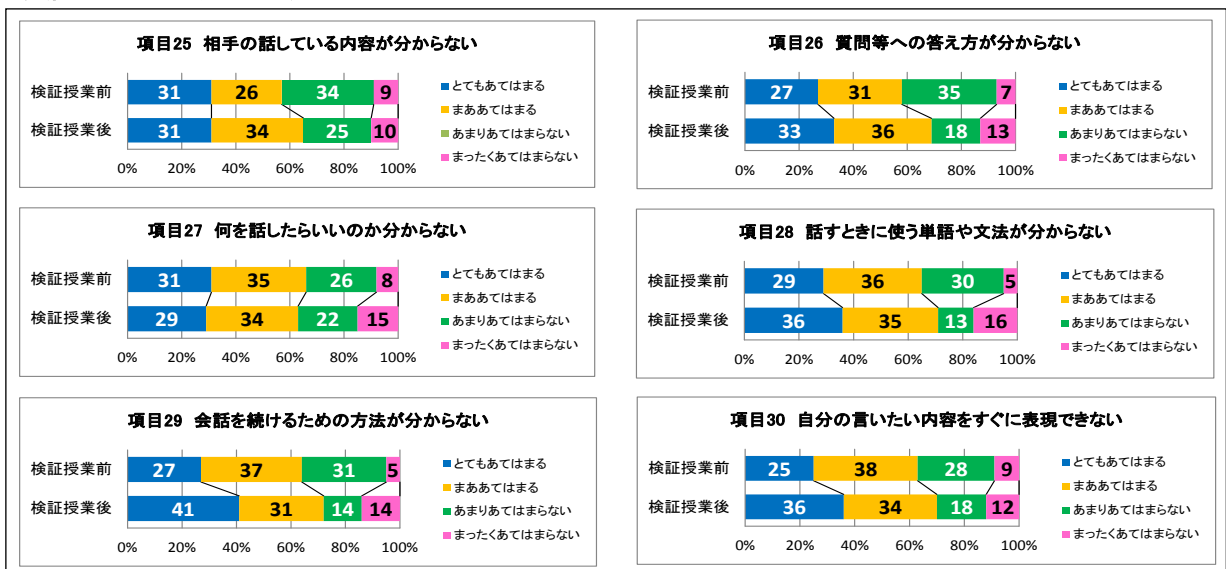


図14 英語学習に関する意識調査 質問項目25～30 検証授業前、後の回答の比較

⁹ 図12で作成した共起ネットワークは、N12、E23、D.348、図13で作成した共起ネットワークは、N13、E25、D.321である。

研究協力校A中学校1年生の英語学習に関する実態を把握するため、意識調査¹⁰を、全36項目で検証授業前(7月)と検証授業後(12月)の2回行った。分析対象者は、欠損値のあるデータを除いた第1学年77名である。なお、統計解析にはIBM SPSS Statistics21を用いた。図14は「英語で話すときに困ること」の質問項目25~30の回答を検証授業前、後で比較したものである。検証授業後の回答は、項目27を除いた項目で「とてもあてはまる」、「まああてはまる」と回答した生徒が増えていた。最も増加率が高いのは項目26「質問等への答え方が分からない」である。検証授業前は58%、検証授業後は69%と11%増加していた。次いで項目25「相手の話している内容が分からない」については、57%から65%と8%増加していた。これは、パフォーマンス1、2の振り返りからも見て取れる。

そこで、単元ゴールの活動、パフォーマンス1、2の振り返りで見えた課題を受けて、質問項目25、26、28において、相手の話していることへの理解、質問への答え方、単語や文法等の言語知識の関連性について調べた。まず、「相手の話している内容が分からない」と「質問等への答え方が分からない」の関連性を調べるために χ^2 乗検定を行ったところ、有意であった($\chi^2=110.834$, $df=9$, $p<.05$)。この結果と残差を見ると、「相手の話している内容が分からない」と「質問等への答え方が分からない」は関係性があることが分かった。次に、「話すときに使う単語や文法が分からない」と「質問等への答え方が分からない」の関連性を調べるために χ^2 乗検定を行ったところ有意であった($\chi^2=79.267$, $df=9$, $p<.05$)。この結果と残差を見ると、「話すときに使う単語や文法が分からない」と「質問等への答え方が分からない」は関係性があることが分かった。同様に、「話すときに使う単語や文法が分からない」と「相手の話している内容が分からない」の関連性を調べたところ、有意であった($\chi^2=89.289$, $df=9$, $p<.05$)。この結果と残差から、「単語や文法が分からない」と「相手の話している内容が分からない」は関係性があることが分かった。

生徒の感じている「分からない」の要因は単一ではなく、いくつか重複しており、やはり話すことと単語や文法などの言語知識は関連があることが明らかとなった。

(4) 考察

本研究の目的は、英語を「話すこと」に焦点を当てた即興性のある言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育み、情報や自分の考えなどを伝える力を育てることであった。即興性のある言語活動としての「やりとり」と「発表」の指導、適切な場面設定のもとでの適切な表現の指導、そしてそれらの段階的・継続的な指導が「話すこと」におけるコミュニケーション能力の育成にどのように作用したか、以下考察する。

ア 単元ゴールの活動(レポーティング)及びパフォーマンス1、2(インタビュー)

まず単元ゴールの活動について述べる。「得た情報が書かれたメモを活用して、情報を正しく伝えることができる」という評価規準に対して、分析対象クラスでは71%の生徒が満足、概ね満足できる結果であった。教科書本文を扱う際、リプロダクション活動を各セクションに設定し、読んで理解した内容を生徒自身の言葉で伝える練習、新出事項を練習する際、ペアで対話して得た情報を第三者に伝えるレポーティング活動を継続したことが有効であったのではないかと考える。

次に、パフォーマンス1、2における生徒の変容から考察する。図11のように、パフォーマンス2では「ALTの質問に対し、沈黙をせず単語や文で、ジェスチャーを活用して適切に応答することができる。」という評価規準に対して十分満足できる(7点)生徒は31%と、パフォーマンス1に比べて7%増えていた。このことは、日々の授業での対話活動で、質問したり答えたりすることを繰り返し練習したことやオーラルインタラクションでのやりとりが、結果につながったのではないかと考える。また、リプロダクション活動やレポーティング活動において得た情報

¹⁰ 本質問紙は、高知県立高知南中学校が作成及び使用した質問紙を参考に、本研究において作成したものである。

を自分の言葉で伝える練習を繰り返し、何を話すのか、どう話すのかを生徒自身が考えることを積み重ねたことも、一定効果があったのではないかと推測する。一方で、ALTの質問に対して「沈黙が多く、質問に答えることができなかった。」(1点)生徒は23%と、パフォーマンス1に比べて16%増加していた。「ALTの質問に全く答えることができなかった。」(1点)生徒の増加、また、評価規準に対して概ね満足できる(5点)生徒の減少の理由として、対話活動でのやりとりや情報を伝える練習量が不十分であったため、ALTの質問を理解することができなかった、日本語で得た情報を英語に変換することができなかった、その結果適切に答えられなかったのではないかと考えられる。実際に、パフォーマンス時の観察から、どう答えるのか考えて沈黙したり、ALTへの応答を断念したりする生徒の姿が見られた。これらの要因として、パフォーマンス1と2のやりとりの場面・状況設定が異なり、話すときに使用する語彙や文法が異なっていたことが関連していると思われる。このことは、活動後の振り返りに「分かる(分からない)」という語が頻出、「質問」や「答える」、「単語」いった語との関連からも見て取れる。これらのことから、対話活動やオーラルインタラクション、リプロダクション活動やレポーティング活動が効果的に働いた生徒とそうでない生徒が存在する。

イ パフォーマンス2の振り返り、英語学習に関する意識調査

パフォーマンス2では、相手の話している内容の理解や質問への答え方に困っている傾向にあった。パフォーマンス2のような「やりとり」では、相手の質問について理解し、それに適する応答を考え表現することが求められ、その一連の作業を行う際「難しい」や「分かる(分からない)」と感じていると思われる。このことから、生徒は自分の言いたいことをどのように表現するかを考え表現しようとしている、つまり思考・判断・表現しようとしていると推測できる。

次に、英語学習に関する意識調査の結果から、語彙や文法事項の定着のさせ方に不十分な点があったと言える。一方で、英語で話すときにどのようなことに対して「分からない」と感じているか、生徒自身が認識していると捉えることができる。

ウ 評価

本研究において、単元ゴールの活動やパフォーマンスのためにルーブリックを作成し総括的評価を行った。また、振り返り用紙を活用して形成的評価を段階的に継続して行った。一単位時間、単元ゴールの活動やパフォーマンス後に生徒は振り返りを行い、それらに対して教師が助言や評価を行った。加えて、生徒の活動を観察し、それに対するフィードバックを適時行った。評価の視点を生徒に示し、生徒が見通しをもって活動に臨むことができたこと、また、教師が日々の授業や言語活動を振り返ったことにより、教師と生徒が学習の達成状況を把握できたことから、生徒の活動に対する意欲付けに効果があったと推測する。

以上のことから、生徒の情報や自分の考えなどを伝える力を育成するための指導の改善点や課題が明らかになった。

5 成果と課題

(1) 成果

本研究の成果として3点挙げる。一つ目は、単元の学習において、明確なゴール設定とその実現に向けた授業の構成、段階的・継続的にアウトプットの言語活動を行ったことで、英語で伝えようとする態度が見られるようになったことである。二つ目は、即興性のある言語活動を行うことで、生徒自ら何を話すのか、どう話すのか考える姿勢が見られたことである。しかし、情報や自分の考えなどを伝える力を高めることができたか、という点では課題が残る。三つ目は、総括的評価として、単元ゴールの活動やパフォーマンスにおいてルーブリックを作成し、何をどのように評価するのか、評価の視点を定め、それを生徒と共有できたことである。また、日々の指導で継続して形成的評価を行ったことで、教師が指導の過程を振り返り生徒の目標の達成度を把握することができた

ことである。

(2) 課題

課題は次の3点である。一つ目は「適切な場面設定のもとでの適切な表現の指導」である。本研究でのやりとりは、質問に答える一問一答の形式が多かった。A中学校第1学年の話すことにおけるやりとりの学習到達目標は「日常生活でよくすることや日課などについて話したり、尋ねたり、答えたりしながら1分程度会話を継続することができる。」である。ある話題をもとに尋ねたり答えたりしながら会話を継続する練習を行い、その中で生徒自ら適切な表現を考え、表現する体験を積ませる必要がある。そのためには、言語活動の設定において、生徒にとって身近で、生徒が英語で表現する必然性のある場面設定をすることが必要である。

二つ目に、「段階的な指導と評価の在り方」についてである。「話すこと」における表現力を高めるためには、単元の学習において適切に言語活動を設定し、生徒の到達度を把握しながら、段階的、継続的に指導する必要がある。本研究の検証授業では、活動のゴールの姿を生徒にはっきり示すことが不十分な場面があり、生徒が何をすればよいのか困惑する姿が見られた。見通しをもって学習に向かうことができるよう、ゴールの示し方などを工夫しなければならない。そして、形成的評価と総括的評価を計画的に行い、指導の過程を振り返り授業改善を図る必要がある。ルーブリックについては、評価規準の内容や評価基準設定、年間指導計画への位置づけなどに改善が必要である。

三つ目は、「言語知識の習得と活用のさせ方」についてである。基本的な言語知識の習得は、話したり書いたり表現するために必要不可欠であることは言うまでもない。肝心なのは、習得のさせ方である。知識の定着に偏った指導ではなく、技能統合型の言語活動を適切に設定し、学習した内容を繰り返し活用させることが必要である。

(3) 今後の取組

まず、学習到達目標の達成を目指した技能統合型の言語活動の適切で継続的な設定を意図し、学習到達目標の設定及び年間指導計画を作成する。そして、第二言語習得の認知プロセス「インプットー内在化ー統合ーアウトプット」の過程を意識した内容中心教授法を中心とした指導を目指す。その指導の中では、生徒に学習した言語知識を活用させ、情報や自分の考えなどを伝える体験を数多く、繰り返し経験させる。このように、本研究で見られた課題の解決を中心に取り組み、生徒の英語によるコミュニケーション能力を高めていきたい。

【参考・引用文献】

- 文部科学省 (2008) : 中学校学習指導要領解説外国語編
文部科学省 (2014) : 今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～, 2014年9月26日, 英語教育の在り方に関する有識者会議
文部科学省 (2016) : 次期学習指導要領などに向けたこれまでの審議のまとめ, 2016年8月26日, 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会
高知県教育委員会 (2011) : 高知県中学校外国語モデルプラン
高知県教育委員会 (2015) : 高知県英語教育推進のためのガイドライン ―これからの小中高通じた英語教育の改善・充実のために―
金谷憲 (2014) : 英語授業ハンドブック〈中学校編〉, 大修館書店
岡田圭子、ブレンダ・ハヤシ、嶋林昭治、江原美明 (2015) : 基礎から学ぶ英語科教育法, 松柏社
佐藤一嘉 (2014) : ワーク&評価表ですぐに使える! 英語授業を変えるパフォーマンステスト中学1年, 明治図書
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, pp28-69
樋口耕一 (2015) : KH Coder 2.x リファレンス・マニュアル, pp57-61
松浦伸和 (2012) : 中学校英語科における活用力の育成と評価に関する研究, 調査研究シリーズ No. 56, 公益財団法人日本教材文化研究財団
松浦伸和 (2014) : 英語科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究, 調査研究シリーズ No. 57, 公益財団法人日本教材文化研究財団
村野井仁 (2006) : 第二言語習得研究から見た効果的な英語学習・指導法, 大修館書店, pp4-23, 167-170
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, pp9-22
本多敏幸 (2003) : 到達目標に向けての指導と評価, 教育出版
本多敏幸 (2009) : 英語力がぐんぐん伸びる! 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
上智大学CLTプロジェクト (2014) : コミュニカティブな英語教育を考える ―日本の教育現場に役立つ理論と実践―, 株式会社アルク