

「英語で行う授業」の学習指導の可能性

研修機関 高知大学大学院 教育学専攻 多良静也研究室
高知県立中村高等学校 教諭 庄崎里華

1 はじめに

文部科学省による学習指導要領への「英語で授業」の明記は、日本の英語教育の変容を期待した大きな改革であったが、2008年英語教育改善実施状況調査結果概要によると、英語の授業において十分な英語使用されておらず、絶対的にインプット量が少ない現状があった。また、「英語で行う授業」に関するアンケート調査(庄崎・多良、(印刷中))においても、アウトプットの機会が与えられていないことが明らかとなった。このような現状を踏まえ、本研究では、「英語で授業」を行う際の日本の英語教育の課題を解明するとともに、あるべき「英語で行う授業」を紐解き、効果的な言語習得が促進される授業実践を通し、効果を検証し、その可能性について議論する。

2 研究目的

平成25年度から完全実施された、高等学校新学習指導要領において、「英語の授業は英語で行うことを基本とする」と明示されて以来、現場ではさまざまな授業方法が試みられているが、「言語習得」に結びつけるのが難しい現状がある。具体的な科目として「コミュニケーション英語」や「英語表現」の導入とともに、授業内容が見直され、訳読式中心の授業展開から4技能の統合を目指した授業展開へと変化している現状である。本研究においては、現場の英語教員が「英語で行う授業」が最も難しいと考える「書くこと」に焦点を当てた。書くことを主とした授業は、「文法教授」と切り離して考えることが難しいことが原因の一つであると考えられるが、このような問題を一つでも多く解決することを目的とし、さまざまな文献を整理し理想的な「英語で行う授業」を定義し、それに沿った授業実践を行い、その結果を精査分析することで「英語で行う授業」が言語習得に繋がる根拠が示せるのではないかと考えた。

3 「英語で行う授業」の可能性

インプットが言語習得の必要条件であることに異論はない(Swain, 1985)とされているように、英語の授業において、英語のインプット量を増やすことが、英語力向上のためには必須であることは、英語教員間でも共通認識事項であると言えるだろう。教員が意識的に授業を英語で行うことにより、生徒たちが英語でのインプットを多量に浴びることが確実となり、インプット量を確保することができる。また、「英語使用」を通じてアカデミックな項目も組み込まれた言語活動をシラバスの中に組み込んだシステムティックな授業構築により、アウトプットの機会を確保することは可能であると考えられる。そして、知識としての文法から、スキルとしての文法への移行が必須条件である。言語形式を定着させることはもちろん、積極的に英語を使用し運用能力育成に繋がる指導がなされなければならない。実際の言語場面や文脈をしっかりと捉え分析し、既存知識や教師からの手がかりをもとに自らの力で適切な言語形式を選択し、判断するという経験をさせる必要がある。言語形式(form)、意味(meaning)、言語使用(use)の3つの側面を相互に関連させ、言語形式を場面や文脈と関連づけ、適切な意味や使用場面を常に意識させる練習をすることで定着が図られ、英語力が知識に留まらず、生徒の言語運用能力に転化する可能性がある。生徒にとって身近なコミュニケーション場面において文法を導入し、生徒同士あるいは教員とのインタラクションを通じて、適切な言語使用場面を理解させることが、既存の英語能力を「言語習得」につなげるために有効であると考えられる。

4 「英語で行う授業」の定義

本研究では「英語で行う授業」をELE (English Lessons in English の略) として、さまざまな議論を集約し、

授業者ができるだけ英語を使用し、学習者が良質で多量のインプットを与えられ、できるだけアウトプットの機会を確保する授業である。すなわち、学習者の理解の程度を配慮し、母語である日本語が効果的に補助として用いられ、既習知識を実際に活用できるよう、「英語を使用すること」を通じて言語形式を学ぶ工夫がされ、言語習得が考えられた授業

と定義して、授業実践を行うこととする。

5 授業実践

(1) 被験者および協力者

四万十市内の高等学校普通科1年生51名、統制群は28名(男子11名、女子17名)、実験群は23名(男子10名、女子13名)とした。「英語使用頻度」について、統制群の授業は、教員の発話は日本語使用が多く、ALTとのチーム・ティーチングの際も日本語の補助を入れ、生徒の活動中の発話においても、日本語使用を許可した。実験群の授業は、教員の発話は「ほとんど英語」で行われ、ALTとのチーム・ティーチングの際も、日本語を使用せず、パラフレイズで対応し、生徒の活動中もお互いのコミュニケーションは、基本的に英語で行うこととした。

(2) 実践のポイント

実際に授業の中で英語を使用することで「言語習得」が促進されることを目的とし、「英語表現I」の目標である、「実践的に活用すること」また、「書くこと」を重点的に指導し、「話すこと」「聞くこと」「読むこと」との4技能をバランスよく統合した授業となるよう、基本的に構造シラバスとなっている教科書に、言語活動として「ディクトグロス」と「チェーンライティング」を導入することとした。

表1 ディクトグロス活動

活動の流れ	活動内容	所要時間	使用技能	協同学習による自律的学習への働きかけ
First Listening	ナチュラルスピードで読まれる英文を聞く。	1分	「聞く」	
Shadowing(Repeating) × 2回	チャンク毎で、リピーティングする。(2回)	3分	「話す」	
Final Listening	再び、ナチュラルスピードで読まれる英文を聞く。	1分	「聞く」	
Taking notes	メモを取る。	3分	「書く」	
Reconstruct the story	物語を再構築する。	3分	「書く」	
Reconstruct the story (group)	グループの友だちから得た情報を追加する。	5分	「読む」「話す」	
Rewrite the story	再度、物語を再構築する。	3分	「書く」	

表2 チェーンライティング活動

活動の流れ	内容	所要時間	使用技能	創造的思考への働きかけ
Brain Storming	物語作成に関する単語をブレインストーミングする。	5分	「書く」	
Write first sentence	物語の最初の文を書く。	2分	「書く」	
Make the story	90秒で次へまわし、その続きの物語を書く。(×3回)	5分	「読む」「書く」	
Change the situation	物語に新しい展開を加える。	2分	「書く」	
Make the story again	物語を収束させる。	2分	「書く」	
Write the story ending	物語のエンディングを書く。	3分	「書く」	
Make own story	自分自身の作品に仕上げる。	10分	「書く」	

これらの活動を組み合わせることにより、インプット→アウトプットが繰り返され、アウトプット後

のフィードバックを通じて「文法」を定着させるという指導形式を可能にした。この指導形式は、「言語習得」が促進される活動であると考えられる。また、具体的に授業展開を考えた際、フィードバックの際の教員の英語によるインプットが増える可能性が期待される。

(3) 2つの言語活動をリンクさせる意義

ディクトグロス活動の中で起こる協働対話により培われた語彙力並びに文章産出力を、言語習得促進のための持続可能な英語力にするために必要なことは、まず相手に伝わる英語をアウトプットできるようになることである。その機会を与えるために、チェーンライティング活動を設定した。「ディクトグロス」から「チェーンライティング」の流れで活動を導入することにより、「創造的思考力の育成」並びに「語彙産出能力の向上」が期待されると考えた。

(4) コミュニカティブ文法テストの作成

実際の授業は、覚えてから使用するというものではなく、使用しながら覚えていくことを重要視した授業の中で、文法指導（説明）場面をできるだけ簡潔に行い、アウトプットを目指したインプットを十分に与えることを中心の展開とした。その際に、生徒の生活する現実社会と関連性の高い場面設定とすることが重要であると同時に、形式、意味、用法が推測できる場面設定にする必要がある。各レッスンで、身につけさせたい文法事項を抜き出し、4技能をバランスよく伸ばさせられる言語活動を仕組み、文法力の伸長を目的にした明確なテストポイントを設定した。コミュニケーションを意識した文法力をはかることを目的に、場面と意味の2つの観点を意識し作成した。使用場面を明らかにすることでより、適切な語彙の運用が可能になると考え、東京都中学校英語研究会のコミュニケーションテスト（根岸他，2007，51 -52）を参考に高校生向けに改良した。高等学校で行えるテストで図れるレベルを自動化レベルまで到達させるには時間的な制限があるため、本テストでは、「ある文法項目を意識して使おうと思えば使えるレベルなのか」をはかることに焦点をあてた。さらに、言語形式のみに意識が集中しないように、場面を明らかにすることにより、意味をじっくり考えることができるよう工夫した。以下に一例を示す。

Type A

A: Hello. This is Mike. ()

B: Hold on, please.

- ① I'm speaking.
- ② Just a moment.
- ③ Is Kota there?
- ④ Can I take a message?

Type B

A: Is there a post office around here?

B: Go straight three blocks, you'll see a brown building on your right.

A: Thank you very much.

Q: Where were they talking?

- ① On the train.
- ② In a plane.
- ③ On the street.
- ④ In a building.

6 結果

(1) 文法指導を「ELE」で可能であるかどうか

表3 「ELE」の理解度

質問項目	統制群 (%)					実験群 (%)				
	活動	文法	質問	会話	他	活動	文法	質問	会話	他
1. 英語で授業を行う時、 分からない部分はどの部分ですか？	25	<u>61</u>	7	0	7	<u>52</u>	30	4	10	4
2. 英語で授業を行う時、 分かりやすい部分はどの部分ですか？	23	15	12	46	4	18	32	9	41	0

表3の質問項目1から分かるように、統制群では文法実験群において、「文法指導」が最も多い割合を占めなかった。文法指導と言語活動を融合させた結果、生徒たちは文法説明が英語で行われることを難しく捉えず、(文法事項が含まれる)言語活動のためのタスクを遂行するために、英語を理解しよう、使おうと努力した結果、文法指導が英語で行われることに統制群ほどの抵抗を感じなかったことが推察される。

また、文法概念の理解にあたる授業も、できるだけ英語を使用した、その際も普段の活動も基本的に英語で行っていることが影響し、文法指導を統制群ほど難しく捉えなかったことが考えられる。Lasen-FreemanのGrammaringの概念に則った言語形式(form)、意味(meaning)、言語使用(use)の3つの側面を相互に関連させ、バランスよく指導することにより、言語形式を場面や文脈と関連づける方法を学び、適切な意味や使用場面を常に意識させる練習をすることで言語形式の定着が図られ、言語運用能力に転化していく可能性があるということができよう。さらに、実験群の平均点が統制群より高い平均ということから、上記の言語活動を取り入れることで、「文法指導」を英語で授業を行うバリエーションが増え、英語で行ったことに意味があったとすることができよう。このことから、「文法指導」は英語で行うことは全く無理だという状況の一つの解決策が見えたのではないかと言える。

また、日本語で文法的概念を説明した統制群と、説明は最小限に留め英語で行う活動を中心とした実験群の文法得点をみると、実験群の方が高かったことから、概念説明は最小限に留めても問題はないと言えよう。難しい文法概念を英語で具体的に説明する必要はなく、言語形式と意味を統合させ、文脈の中で理解できるような活動を発達段階のレベルに応じて仕組んでいくことにより、英語で授業を行ったとしても、理解が深まり、学習効果が期待されると考えられる。

(2) 「ELE」が、生徒の文法力向上に貢献するかどうか

「コミュニケーション文法テスト」の「会話」という項目において、実験群の方が、若干平均点が高い結果、並びに効果量において、中程度の効果($d=0.72$)が認められたことから、「ELE」により文法力が向上する可能性は見えた。生徒たちは机上の学習で習得した知識だけではなく、「ELE」の中で、習得した使える知識を利用した可能性があることが考えられるため、実験を継続し検証していく必要がある。

(3) 「ELE」により、言語産出量が増え、英語運用能力向上につながるかどうか

表4 post、delayed testの表現問題における産出英文の分析結果

	述べ語数		異なり語数		複雑性		be動詞数(平均)		一般動詞数		異なり動詞数	
	post	delay	post	delay	post	delay	post	delay	post	delay	post	delay
統制群	25.7	<u>32.2</u>	18	<u>21.0</u>	0.76	<u>0.66</u>	2.26	0.74	2.69	6.55	2.46	4.48
実験群	32.2	<u>37.0</u>	24.5	<u>25.2</u>	0.76	<u>0.68</u>	2.43	0.65	2.43	6.47	3	4.47

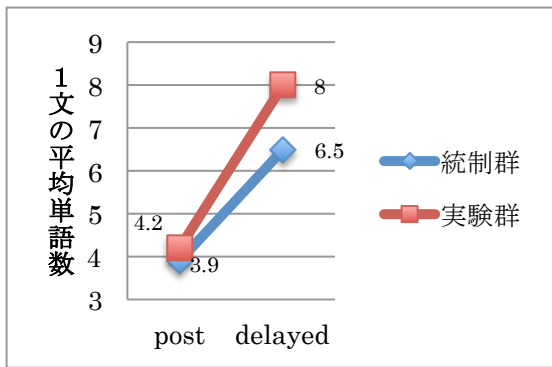


図1 チェーンライティング(一文の平均長さ)

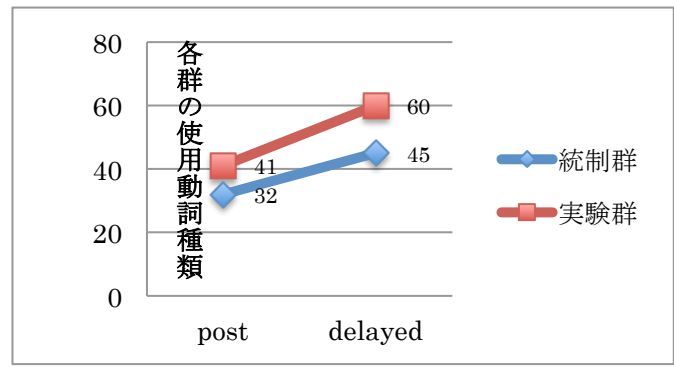


図2 産出英文(チェーンライティング)で使用された動詞種類数

表現問題の得点平均の2群の差をみると、英語で授業を行った実験群の方が post、delayed test において得点が高くなっていることから、「英語での指導」の効果が認められた。つまり、授業中の教師の発言や友だち同士で交わされる英語を参照し、多くの英文を書こうとしたため、生徒の語彙産出量が統制群より多くなったと考えられる。また、両群において post test より delayed test の得点が高くなっていることから、授業自体の効果が認められると推察される。つまり、今回の授業実践では、言語活動として設定した「ディクトグロス」活動も影響しているが、基本的に授業が英語で行われたことの効果であることも考えられる。これは Larsen-Freeman の言う inert knowledge problem (自然の文脈の中で、習得した文法知識が使用できないという問題)の解決の糸口であると言えるのではないかと。「ディクトグロス」の中に習得文法事項が組み込まれることで、表現の模倣が可能となり、自分で書いたものを推敲したり、友だちと話し合った内容を参考にしたりしながら復元していく活動の中で、それぞれの生徒が使用する動詞数を増加させ、言いたいことを表現できるようになっていったことが考えられる。

友だちとの会話もできるだけ英語を使用すること、そして必ず一度は発言をすることをルールに設定したため、不活発な生徒はほとんど見受けられなかった。自分の力で考え、友だちの助けを借りながら徐々に英語で話したり、言い換えたり、表現したりすることに自信をつけたことで、より長い英文を産出できるようになったと考えられる(図1)。また、複雑性(異なり語数/述べ語数)に関しては post、delayed テストともに統計的に有意な差は確認されなかったが、実験群において、述べ語数が増えたにも関わらず、複雑性が下がらなかった結果から言えることは、使用語彙が増え文の長さが長くなっても、簡単な文章の羅列になっているわけではなく、文脈を考えた意味の通る文章産出ができていると考えられる。また、統制群より実験群の方が多くの動詞の種類を使用していることが分かる(図2)。具体的にその動詞の種類を見ると、統制群では使用されていないが実験群で使用された単語の中に、使役動詞の make、直接話法での say、そして授業中によく耳にしたと思われる talk、remember、listen といった単語が含まれていた。また、動作動詞(jump、sing、dance)などが使用されていたことも特徴的であった。

これらのことから、実験群においては、「ELE」を通じて教師の発話、友だちの発話から吸収した語彙を、言語活動を通じて産出に繋げ、ディスコースを意識した意味のある英文産出に繋げていったことが考えられる。よって、「ELE」を通じて、生徒たちは習得した言語項目を活用し、自分の中にある言語規則体系の「穴」を埋めようとするにより、規則体系を引き延ばすこと(stretching inter-language)に繋げていったと考えられ、英語運用能力向上につながったとすることができよう。

(4) 「英語で行う活動」が創造的思考力向上につながり、アウトプット量が増えるかどうか

ディクトグロス活動においては、聞いたものをグループで再現する過程において、どのような話であったかを回想しながら、既習知識を存分に活用し再現するが、使用した知識を創造的に膨らませて話を発展させたりすることはできない。しかしながら、チェーンライティング活動を加えることによって、個人の創造的思考を刺激し、より深い思考にアプローチし既習知識を活性化させることが可能となる。

この脳内活動が、生徒たちに新たな発見をさせる鍵となっており、ディクトグロスのみでは発揮できなかった能力を開花させることができた。4技能統合させ生徒たちの能力を引き出すためには、インタラクティブが必須であることの証拠であると言えよう。生徒たちの会話から、彼らの既習知識を活性化させ、より意味の通る英文を作り出そうとしていることがわかり、創造的思考力はインタラクティブにより活性化させられ言語産出に繋がっていくことがわかった。

(5) 「ELE」により、英語使用への意識が高まり、心理面への効果があるかどうか

表5 「ELE」について

質問項目	中央値		U検定	
	統制群	実験群	p値	Z値(r)
1. 英語の授業は英語受けたいと思う	3.45	3.00	<u>0.001</u>	<u>3.219</u>
2. 英語で自分の言いたいことを書いて表現したいと思う	3.15	<u>1.94</u>	0.079	1.750
3. 英語でコミュニケーションがとりたいと思う	2.56	<u>1.90</u>	0.099	1.646
4. 英語で自分の言いたいことをスピーチしたいと思う	4.00	3.00	<u>0.003</u>	2.951
5. 英語での授業は理解するのが難しいと思う	<u>2.40</u>	<u>2.07</u>	0.650	0.453
6. 英語での授業は集中力が高まると思う	3.09	2.16	<u>0.000</u>	<u>4.041</u>
7. 英語で授業を行う時、 ビジュアルエイド(スライドや図など)があると理解が深まると思う	2.33	<u>1.90</u>	0.114	1.580
8. 表現するのが難しい英語は、簡単な単語で言い換えることができると思う	2.63	1.83	<u>0.017</u>	2.381

* 1. そう思う 2. どちらかというと思う 3. どちらとも言えない 4. どちらかというと思わない 5. そう思わない の5段階での回答を得た。

* 中央値は程度数値を数字に置き換えて算出した。

マン・ホイットニーのU検定で、中央値の差の検定を行った結果、質問項目1.4.6.8.の4項目において、統計的に偏りが確認された(表5)。質問項目1.についてであるが、実際に、英語で授業を行ったグループの方が中央値の値が低いことから、統制群より実験群の方が、「ELE」に肯定的であることが分かる。日本語を多く使用したグループの方が、「ELE」に対して、否定的に捉えている。このことから「ELE」は抵抗感が大きいと思われがちであるが、約半数の生徒たちは適応していくことがわかった。質問項目4.については、実際に授業の中で、英語で表現せざるを得ない状況が、実験群では多く、英語を使用する機会も多かったことから、言いたいことをスピーチしたいという気持ちが表れてきたことが推察される。質問項目6.に関して、英語で授業が行われると、必死に聞かないと活動を解釈できず、授業についていけないといった思いから、実験群において集中力が高まったことが考えられる。質問項目8.に関しても、実際に難しい単語に直面した際、自分の力で言い換えようと努力した結果、言い換えることができるようになったと感じた生徒が、統制群より多くなったと推察される。

実験群の中央値に目を向けると、質問項目2.3.7.の3項目において、肯定的に捉えていることがわかる。英語でコミュニケーションを取ったり、表現したりしたいと考えている生徒が多く、そのためにビジュアルエイドを利用し、理解を深めたいと考えていることが分かる。また、Z値の値が、質問項目1、6において高い結果から、英語で授業を受けたいという気持ちと集中力の向上に効果があったと言える。

質問項目5.において、両群に統計的に有意な差がないことから、実験群の生徒が英語で授業を受けたからといって、特別に理解が難しいと感じたわけでもないことがわかる。また、実験前と5ヶ月後に行われたBennese主催のスタディ・サポートの結果(2013)によると、全体的に学習到達レベルの低位置にいた生徒数が、2回目の9月の結果では、相当数減っていることが分かり、学年全体の英語力の底上げに成功していることが分かった。つまり、学習指導要領への「英語で行う授業」明記後から、懸念されてきた、英語嫌いが増え、習熟の程度が低い生徒が、ますます学習についていけないということは否定できそうだ。

7 まとめ

本研究の定義に基づいた「ELE」は、「是」であったと結論づけたい。複雑で抽象的な概念を目標言語で説明するのは、不可能に近いと考える傾向から「ELE」の大きな課題は「文法指導」であり、「非」であると捉えられがちだったが、複雑な文法事項を事細かに説明するよりも、実際の使用場面を想定した活動の中に上手く組み込んでいくことで、文法事項を定着させることが可能であったという観点から、一対策案として提案できそうである。基礎基本の英語力を定着させ、それを自分の力で「使える英語」にしていく力をつけることが、必然的に大学受験に対応できる英語力に繋がることを考え、「文法指導」と「英語使用」の統合を考えた「コミュニケーション文法テスト」を行う実験を行ったが、実験群の平均得点が高い結果、さらに実験群のテスト得点が顕著に下降するといった現象は見受けられなかったことから、「ELE」により、結果的に英語力が下がるとは考え難い。

また、語彙産出においても、実験群と統制群の間に、統計的に有意な差が確認され、実験群の産出英文の英単語数が増加したことから、「ELE」が、生徒により多くの英文産出をさせ、それを相手に伝えることができるようになるといった「英語運用能力向上」の可能性を秘めていると考えられる。

さらに、アンケート調査より、教師の発話から多くのヒントを得て、生徒が「書く・話す」アウトプットに繋げていったことが分かった。さらに、生徒たちは英語でのインタラクションを通じ、相手に伝え理解し合うためにどのような工夫をすべきかを自ら考え、意味を伝えるために形式を考え、英語使用の方法を学んでいった。これらのことから「ELE」は、生徒の言語産出という観点においても「是」であったと言える。つまり、英語を「使用」することなくして、言語習得はあり得ないということは言えそうである。

今回の実践では、生徒の英語運用能力に向上に繋がったか否かは、まだ検証の余地がある。今後、言語産出能力が語彙レベルから、まとまりのある文章産出レベルに繋げ、授業中の言語使用が「自動化」の促進に繋がるようなアウトプット活動を継続実践し、検証していく必要がある。

引用・参考文献

- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language From Grammar to Gramming*. Boston: HEINLE
- 文部科学省 (2008). 『英語教育改善実施状況調査結果概要』, Retrieved October 18, 2013 from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1261355.htm
- 文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領』, Retrieved October 18, 2013 from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf
- 水本篤・竹内理 (2008). 「研究論文における効果量の報告のために -基本的概念と注意点-」 『英語教育研究』 31, 57-66.
- 前田昌寛 (2008). 「ディクトグロスを用いたリスニング能力を伸ばす指導 -技能間の統合を野に入れて-」 『STEP Bulletin』 20, 149-161.
- 根岸雅史・東京都中学校英語教育研究会編著 (2007). 『コミュニケーション・テストへの挑戦』 東京:三省堂
- 庄崎里華・多良静也 (印刷中) 「英語で行う授業に関するアンケート調査」 『高知英語学英語教育研究会』, 4.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. & Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. In A. Ohta (Ed.), *Social, dynamic and complexity theory approaches to second language acquisition*, C. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.