

小中高を見通した英語で表現する力を養う指導の在り方

一言語形式重視から意味内容重視の授業への転換

調査研究部英語ユニット

木下 弥 吉村美幸 川崎美和

文部科学省の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」により、小学校での英語教育の早期化・教科化、中高での言語活動の高度化を図っていく方針が示された。小中高を通して各段階の学びを円滑に接続させ、英語の基礎的・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・表現力の育成を図っていくことが英語教育の課題である。そのために、実際にコミュニケーションを行う体験を充実させ、児童・生徒の思考を働かせ、意見や気持ちを重視した指導へと改善を図っていく必要がある。小中高において、意味内容重視のインプット、インタラクション、コミュニケーション体験等の言語活動を取り入れた授業実践を行い、表現する力や態度を養うための効果的な指導法の1つとして提案する。

〈キーワード〉 **意味内容重視、インプット、インタラクション、コミュニケーション体験**

I 主題設定の理由

文部科学省の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（平成25年12月）により、小学校で英語教育の早期化・教科化、中高で言語活動の高度化を図っていく方針が示された。またその後「英語教育の在り方に関する有識者会議」から今後の英語教育の大枠を決める「五つの提言」が出され、英語の基礎的・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・表現力等の育成を図っていくことが重要な課題とされた。今後、使える英語としての総合的な4技能の育成と、英語を使って自分の意思を理解させようとする積極的な態度を育成していくためには、どのような指導の改善を図っていったらよいだろうか。長年にわたりコミュニケーション能力の育成について研究してきた大下(2014)は、コミュニケーション能力の育成には、学習者の意見や考えを重視する視点が欠かせないこと、また学習者の意見や考えを重視することでコミュニケーション意欲が活性化し、その結果、授業の質が大きく向上すると述べている。これまでは、言語形式重視の授業で、言語知識の正確さを求めがちであった。その結果、児童・生徒が表現したい気持ちを大切にし、表現しようとする態度を育てるようなコミュニケーション能力育成という視点が不十分であったのではないだろうか。今後は、英語を活用する授業への転換を図り、児童・生徒が英語を使って思考を働かせ、意見や気持ちを「伝えたい」と感じる活動を重視していくべきであろう。

小学校では、現在5、6年生で行われている外国語活動を、平成32年度をめどに3、4年生に導入、5、6年生で英語科として教科化する見通しである。新しい小学校英語教育への対応が迫られる中、現状での小学校外国語活動においても、指導に悩みを抱える教員が少なくない。専科ではないゆえの英語力に対する自信のなさ、自分たちが受けてきた英語教育とはまるで違う指導目的や指導法に対する戸惑いが原因である。小学校外国語活動については、参考にできる指導案や活動集は多く入手できるが、それらをそのまま使うだけで、児童の実態に合った外国語活動の指導が可能になるわけではない。小学校外国語活動の目的はスキルの獲得ではなく、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことである。何をどのようにすればコミュニケーションへの意欲や態度の養成が可能になるのか、しっか

り理解した上で指導することが大切である。そこで、本研究では児童の思考を働かせる意味内容重視のアプローチ（インプット、インタラクション）で、児童の豊かなコミュニケーション体験をねらった授業実践を行い、その指導法の効果を分析し、外国語活動の指導に必要な知識や理論に迫りたい。

また、中学校では、小学校で体験型の外国語活動を経て入学してきた生徒に、どのような授業を展開すべきなのか。小学校との円滑な接続も踏まえ、コミュニケーション能力の育成という観点からも、言語活動を多く取り入れる必要がある。そこで、まず英語教育における言語活動を今一度振り返り、有効な活動について研究していきたい。これまでの英語教育における言語活動と言えば、新出の基本表現のみを用いたインタビュー活動などが主なものであった。また、文型を覚えさせるためにパターンプラクティスが盛んに行われてきた。こうした活動は、型を身につけさせるという点では有効だが、場面の設定や個人の思いに構わずに、ただオウム返しに言葉を発しているだけのことが多く、思考を働かせるということがない。特にインタビュー活動では、メッセージの授受よりも正しくやりとりができたかということに主眼が置かれ、文型の定着をめざした活動であることが多い。そこで、意味内容重視の活動を取り入れることによってやりとりに「知りたい」「伝えたい」と思う必然性を持たせ、実際のコミュニケーション体験に近づけることにより、話す力・書く力の育成にもつながるような実践を行ってきたい。

高校では、中学校で育成したコミュニケーション能力の基礎を基に、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養うことが求められている。「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」では、将来的に、幅広い話題について抽象的な内容を理解でき、英語話者とある程度流暢にやりとりができる能力を育成するという目標が掲げられ、討論、発表、交渉等の高度な言語活動を行うこととされている。しかし、現状では、多くの生徒は情報や考えなどを適切に伝えることができるレベルにさえ達していない。これは、これまでの授業が言語形式の運用ではなく理解までしかねらっていなかったり、言語形式の定着のための活動として文脈と切り離したドリルを行っていたりして、意味内容を伝達するための活動が十分なされていなかったからであると考えられる。授業で情報や考えを伝える活動を行っていく必要があるが、情報を伝える活動の1つとして、読んだ内容について伝えるリテリングを取り上げ、その効果と留意点について考察する。

II 研究の目的

言語形式重視ではなく意味内容重視のアプローチ（インプット、インタラクション、コミュニケーション体験）を取り入れた児童・生徒の思考を働かせる授業で、コミュニケーション能力の向上と表現しようとする意欲・態度の育成を図る指導法を、授業実践で提案し、その効果について検証する。

III 研究の方法

小中高の各研究協力校で児童・生徒、担当教師対象にアンケート調査を行い、事前に課題を把握する。各校種別に課題を改善し、コミュニケーション能力の向上と表現しようとする意欲・態度の育成を目指した授業を研究協力クラスにおいて提案、実践する。その効果を児童・生徒の自己評価表および事後アンケートによって検証する。小学校においては、2回の授業研究会を開き、大阪樟蔭女子大学菅正隆教授にご指導をいただく。

IV 研究内容

1 小学校

(1) 研究方針

現状の5、6年生外国語活動では、文部科学省から出ている指導教材 *Hi, friends!* を使い、単元を通して「たっぷり聞く」→「語彙・表現に慣れ親しむ」→「コミュニケーション活動」と、段階的に言語能力を積み上げていく方法が一般的な指導法である。この指導法を仮に「積み上げ型」と呼ぶことにする。特に言語に焦点を当て、耳で聞いて意味を推測させ、チャンツやゲームで単語や表現を繰り返し言ったり使ったりして慣れ親しませ、最後はコミュニケーション活動としてメッセージのある自己表現活動ややりとりに発展させる。この慣れ親しむ段階でよく行われるゲームなどの言語活動には、「楽しく取り組みながら、意味を意識したり、口慣らしをしたりする」といった目的がある。しかし、この段階の活動で児童が発する英語は機械的になりがちであり、児童が伝えたいと思うメッセージが存在しているとは言えない。最終的にメッセージのやりとりがあるコミュニケーション活動につながるために、できるだけ多く基本表現を練習させる手段ではあるが、この「慣れ親しむ」段階においても児童の言いたいことを生かし、英語を通じて何かを学んだり、伝えたりする体験を重視したアプローチができないかと考える。児童にとって意味のある言葉でなければ、繰り返し練習してもその場で言えるのみで、児童の体に染み込む体験になるとは言えないからである。また、高学年であれば、より知的な活動が好まれる。ただ「ゲームが楽しかった」という感想が出る活動は児童の知的好奇心を満たしているとは言えない。全ての活動に思考を働かせる工夫をするべきである。

「積み上げ型」の指導法をより意味内容を重視した体験的指導にするために、以下の提案をする。

- ・言語に慣れ親しむ活動に、ゲームとしての楽しさだけではなく、「聞きたい」「伝えたい」という思いを生かした意味内容を重視した工夫を取り入れる。
- ・言語を学ぶのではなく、言語を手段として何かを学んだり、伝え合ったりする体験を重視する。

言語に慣れ親しむ活動に意味内容重視の工夫をする点については、この「積み上げ型」の指導のパターンを残しつつ、言語活動の一つひとつに児童の言いたいこと・聞きたいことを取り入れていくことで工夫を図ることができる。その指導の例については、『小学校外国語活動・中高英語科指導事例』で指導法①として述べている。

もう1つの、言語を手段として何かを学んだり、伝えたりする体験を重視する工夫については、「コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング (以下 CLT)」の指導法が考えられる。外国語活動は、活動型であり、言語知識を学習することが目的ではないが、どうしても「言わせるために慣れさせる」指導になりがちではないだろうか。この CLT では、言語形式を学ばせるのではなく、言語をコミュニケーションを楽しむ手段だと捉えている。

白井(2014)によると、『ロングマン言語教育・応用言語学用語辞典』の定義をもとに、CLT とは、端的に言えば、言語学習のゴールをコミュニケーション能力 (communicative competence) をつけることと捉え、そのために教室内活動を外国語を使ったコミュニケーション活動を中心とすることだと述べている。

また、大下(2009)は、コミュニケーションの質に関して、Krashen 等の指摘をもとに、自己関与度の低い情報は言語習得に貢献しない、言語習得には生徒の興味を喚起する情報や自己関与度の高い情報を与えることが必要だと述べている。また、アレン玉井(2010)は、日本の外国語学習環境においては目標言語の摂取量が極端に少ないため、ある程度の丸暗記、機械的な訓練は必要であるが、現在のように「言わせるために言葉 (英語) を教える」方式では、残念ながら子どもたちの言葉 (英語) は育たないであろうと述べ、さらに、本来「気づき」とは教えるものではなく、自然に感じるものであり、大量の言語に触れなくては「気づき」は育たないと指摘している。このようなことから、コミュニケーション活動の質に注意しながら、アウトプットだけでなく、十分な量の意味のあるインプットも大切にしたい指導が、体験的に言語を習得する指導法として有効であると考えられる。

CLTや大下、アレン玉井の考えを基に、「たっぷり聞く」→「語彙・表現に慣れ親しむ」の段階も含めて、授業全体を児童との英語のやりとりで進め、意味内容重視のインプットとアウトプットを豊かにし、さらに英語を手段として「知りたい」「伝えたい」と児童が感じるような活動を取り入れた指導法を仮に「コミュニケーション体験重視型（以下「コミュニケーション体験型」）」として提案、実践、検証をしていきたい。

(2) 「コミュニケーション体験型」指導のポイント

①英語での意味内容重視のインプットと児童とのインタラクション（やりとり）を通して授業を進めることで、インプットとアウトプットの両方の充実を図る。

英語でのインプットとインタラクションによって授業を進行

②「分かった」「伝わった」という思考を働かせる意味内容重視のコミュニケーション活動を通して、コミュニケーション手段としての英語使用を実感させることで、英語に慣れ親しませる。

意味内容重視の体験活動

上記の指導のポイント①②の両方において、聞く必然性がある場面で、自然な会話の流れの中で英語に慣れ親しませることをねらいとする。

(3) 授業実践「コミュニケーション体験型」活動例

<研究協力クラスについて>

坂井市の小学校の6年生1クラスを対象にして *Hi, friends! 2 Lesson 6* の1単元（5時間）の授業実践を「コミュニケーション体験型」指導で行った。21名のクラスで、外国語活動は好きであるが、英語を話すことが苦手または恥ずかしいと思う児童が多い。理解力にも大きな差があるクラスである。

<活動1 先生の起きる時間は？> (*Hi, friends! 2 Lesson 6* 1/5時間)

ねらい ・時刻の言い方、生活を表す表現、時刻の尋ね方の言い方に触れる。

英語表現 ・What time do you get up? I get up at ~.

用意するもの・get up の絵カード

【活動の手順】(T1:JTE T2:担任 (A-sensei) としての実践)

- ①（現在の時刻について時計を見ながら児童とやりとりをし、timeについて話していく雰囲気を作った後の自然な流れで）“Let’s talk about get up time!” と言って、get upの絵カードを見せて意味に気付かせる。T1が“I get up at six.” と言いながら、6:00と板書する。そしてT2に“What time do you get up?”と尋ねる。T2は“What time do I get up? Please guess!”と児童に投げかける。児童はT2に関する背景知識（教師であること、母親であることなど）を基にいろいろ考える。児童が答えた内容を、例えば「5時」と日本語で返ってきたものを、さりげなく“At five.” と言い換え、5:00と板書してリピートさせる。“Who thinks A-sensei gets up at five?”と全体に聞く。このようなやりとりをいくつか通して、get up と時刻の言い方に繰り返し触れさせる。
- ②3つほど、答えの案が出たところで、T1が“Hint, please!”とT2にさらに尋ねる。“Do you get up early or late?”と言いながら、early 早とlate 遅と板書する。T2は“I get up early.”と答える。さらに“What time do you eat breakfast?”と尋ねながら、eat breakfastの絵カードを見せたり、黒板に簡単な絵を描いたりしてみせる。T2は“I eat breakfast at six.” と言いながら、6:00と板書する。
- ③児童は2つのヒントをもとに、「分かった!」と言いながら、改めて答えを出す。T1が児童から答えを引き出し、全員の答えを挙手で確認したところで、「全員で A-sensei に答えを尋ねてみよう。

What time do you get up?」と尋ね方を教え、全員で T2 に尋ねる。

- ④ T2 が “I get up at 5:30.” と答えを言いながら、時刻を板書すると、児童は満足そうに「やった！」と歓声をあげる。

【児童の感想】（振り返りカードより）

「先生の起きる時間を当てるゲームをしました。A 先生は 5 時半に起きていることが分かりました。」
「A 先生の起きる時間が当たったのでよかったです。」

【考察】

「積み上げ型」では、時刻の言い方に慣れ、生活を表す動作の表現に慣れてから、生活の時間の表し方を聞いて理解する活動が予想される。この実践では、担任の先生の起きる時間を当ててみようという会話の流れの中で、自然に時間の言い方や生活を表す動作の表現を導入している。児童は「知りたい」という思いから、よく聞き、内容を想像しようとしていた。ほぼ全て英語のやりとりによって進めることで、インプットの量を十分確保することを意識した指導である。児童の感想からも、担任の先生のことについて「知る」ことを楽しみながら、内容を理解していたことが分かる。少し難しいと考えられる新出表現も会話の流れや、絵カード、ジェスチャーなどから内容を把握することができていた。このことから、児童の身近な話題を扱い、「知りたい」という児童の気持ちを刺激することで、基本表現に慣れ親しませることができた活動であると言える。

<活動 2 早く起きる子は？遅く起きる子は？> (Hi, friends! 2 Lesson 6 1/5 時間)

ねらい	・時刻の言い方、生活を表す表現、時刻の尋ね方の言い方に慣れ親しむ。
英語表現	・What time do you get up? I get up at ~.
用意するもの	・ <u>get up</u> の絵カード

【活動の手順】

- ①活動 1 を受けて、“I get up at six, and A-sensei gets up at five thirty. How about you? What time do you get up?” と、今度は児童に投げかける。児童全体に投げかけて、全体が考えたところで、個人を当てる。“What time do you get up? At six? At six thirty?” と選択肢を出して、どう答えたらよいか導く。“At six? Oh, me, too. Who gets up at six? Raise your hand!” と個人の答えを全体に広げる。手を挙げなかった児童に、また同じやりとりを数回繰り返す。
- ②全員の答えを聞かずに、ペア活動に移る。“Let’s talk in pairs. Who gets up early? Who gets up late? 分かったらペアで Finished! と言って、手を挙げましょう。”
- ③ “Who gets up early? Stand up!” と、ペアで起床時刻が早かった児童を立たせる。一人ひとりに起床時刻を聞き、同じ時刻の児童は “Me, too!” と言って座らせる。残った児童に質問をしていくことで、クラスで一番が見つかる、児童は「そんな早くに起きてるんか。何してるんや？」と興味が刺激された様子である。その児童の発言を拾い、“You get up at five thirty. Very early! Do you watch TV?” と一番の児童に尋ねる。すると児童は “Game!” と答える。“You play games?” と児童の言葉を繰り返し、“Oh, I see. If you get up at five thirty, you can play games.” と全体に返すと、発言を取り上げられた児童も喜び、他の児童も意外な友だちの生活を聞いて驚きがあったようである。
- ④同じように、次は “Who gets up late? Stand up!” といい、起床時刻が遅かった児童を立たせ、同じように時刻を答えさせていく。一番遅い児童が “At 7:10.” と答えると、児童たちは「え～！遅すぎる！」と声をあげる。そして教師は “You get up very late. Do you eat breakfast?” と会話を広げる。

【児童の感想】（振り返りカードより）

「今日はみんなのねる時間や起きる時間をたくさん知れました。また、ねるの言い方が go to bed

とベッドに行くのように言うのがとても意外でした。」

「自分の起きる時間や寝る時間を言いました。寝る時間は早い人で10時で、遅い人で12時だったのでおどろきました。きちんと言うことができたので良かったです。」

「今日は起きる時間と寝る時間を言いました。いつもより多く発表して楽しく活動できたので良かったです。いつもより楽しかったです。」

【考察】

「積み上げ型」指導では、十分に生活時間を言う表現に慣れ親しんでから、インタビュー活動を行うことが一般的だが、「コミュニケーション体験型」としては、「クラスで早起き、遅起きはだれかな」という自然な会話の流れの中で、基本表現に慣れ親しませることをねらった。就寝時刻や起床時刻は、当たり前のような平凡な話題であるが、児童が「え～！ そうなの？」 「どうして？」 と反応し、よく聞いて「知ること」に積極的な態度が見られた。普段よく知っている友達のことで、意外な一面や共通点を知ることが児童の関心を高めることにつながっていると言える。その結果、ペアでのインタラクションも活発に行えた。この実践では、早起きの方の児童が「At seven.」と答えたペアがあり、「えっ！ 今の早い方の時間だよな？」と疑問が起こり、「では、このペアの遅い方の子の起床時刻は何時なのだろう？」と興味深い展開になっていた。活動の中で児童が驚いたり、納得したりするような思考が働く様子がいくつもの場面で見取れたことで、意味内容重視のインプット活動とやりとりが実現し、児童が聞いて内容を理解し、自己表現（アウトプット）できていたと言える。

児童の感想より、言語形式の説明や練習はしていなくても、自然な会話の中で、「寝る」の言い方についての気づきをしていることが分かる。意味内容重視のインプット活動は、言語の気づきを促していると言える。

【応用発展】

この活動の後に、「就寝時刻」についてもクラスの中で早い子、遅い子を聞き合う活動が考えられる。児童はこの段階では、**go to bed**のフレーズと絵を紹介するだけで、すぐに“What time do you go to bed?”と聞き合う活動に取り組んでいた。グループで「一番の早寝と遅寝を見つけましょう」というタスクを与えて話し合わせる。その後、全体で答えを聞いていくと、一番早い子でも10時という結果で、クラス全体として就寝時刻が遅いことや、遅い子が12時を過ぎていることへの驚きと、その子が夜に何をしているかに興味が集まった。

<活動3 日本とブラジルは同じ時間？> (Hi, friends! 2 Lesson 6 3/5時間)

ねらい ・世界には時差があることに気付く。
 英語表現 ・What time is it? eat breakfast, go to bed, take a bath, wash my face など。
 用意するもの ・地球儀、女の子の人形、絵本 *What Time Is It Now?* (Gakken)

【留意点】

絵本は長いため、読む量を調節するとよい。今回は半分を扱い、児童がもっと続きを読みたいと思うところで終わり、次回に読むことを約束した。ただ読み進めるだけでなく、児童の気づきを大切に、その発言を生かした英語のやりとりを取り入れて読み進める。

【活動の手順】

- ①（導入で、今の時刻と、みんなが現在 School time であり Study time であることに触れた流れを受けて） “Today we have a guest.” と人形を出す。 “Her name is Amanda.”（絵本の登場人物の一人） “She is from Brazil. She lives in Brazil.” と言い、地球儀を取り出す。 “Where is Japan? Say stop!” と、まずは日本の位置を確認する。次に “Where is Brazil? Say stop!” と言い、地球儀上でブラジルの位置も確認する。場所が対称的になっていることが分かる。 “Amanda lives here in Brazil.” と、アマンダがいる位置としてブラジルを示す。

- ② “You said that we now have school time and study time. How about Amanda? Does she have school time and study time, too?” と児童に投げかける。実践では、半分の児童が “Yes, school time.” と答え、残り半分の児童は “No, sleep time.” と答えた。
- ③ 絵本を取り出す。表紙の男の子を紹介する。 “He is Ryoma. He lives in Japan. He has friends all over the world. Let’s read!” と導入する。
- ④ 絵本を読む。内容は、日本の Ryoma の生活の時間を軸に、同時に Ryoma の 4 人の友だち（インド、ブラジル、オーストラリア、フランス）の生活が描かれている。絵の中には Lesson 5 で学んだ Taj Mahal など、異文化に気付くことができる絵がたくさん描かれている。児童は絵本を読み進めるにつれて、様々な発見をする。そのつぶやきを拾って、 “What’s this? Yoga? Yes! They have Yoga class at school in India.” と話題を広げて、児童の知りたい気持ちに答えていく。
- ⑤ 読み聞かせの後に、「何か気付いたことはありますか。」と一言投げかける。読み聞かせ前に「ブラジルも日本と同じ学校の時間。」と答えていた児童が「ブラジルは真逆だった。」とつぶやいた。

【児童の感想】（振り返りカードより）

「私はこの活動で世界には時差があることに気付くことができました。そしてブラジルは日本と時刻が逆だということにも気付くことができました。」

「今日、世界には時差があるという勉強をしました。日本と反対側の国は、日本が夜だとブラジルは朝なんだと思いました。とてもびっくりしました。」

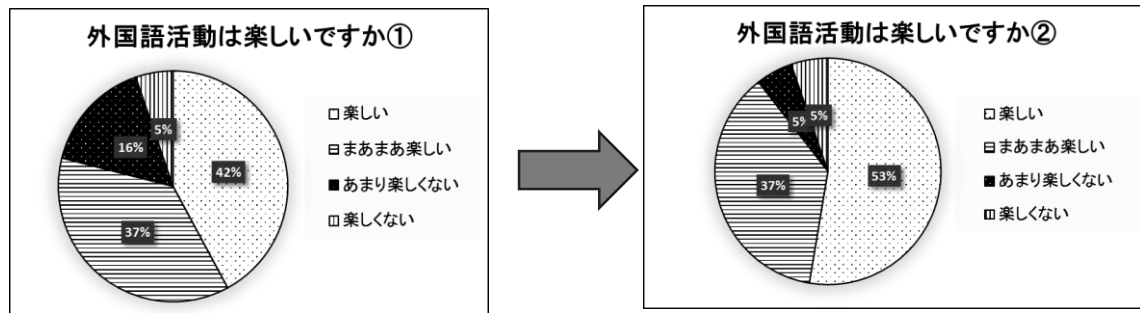
【考察】

*Hi, friends!*の活動をそのまま利用すれば、各国の時間の聞き取りや、時間が違うことだけの理解にとどまる。この実践では、児童に時差があることを教えるのではなく、地球儀と絵本で、より体験的に時差があることに気付くことをねらいとした。児童の感想から、驚きや納得の様子が見取れる。また、時差だけでなく、絵本を通して様々な外国文化への気づき生まれた（実践での児童の気づきの例：オーストラリアの朝食がシリアル、インドの体育でヨガ、フランスの朝食でパゲット、車で登校するブラジル、親に付き添ってもらい登校するフランス、Lesson 5 で学んだインドのタージマハルやクリケットなど）。絵本は、基本表現が繰り返し出てくことや、既習の表現にも触れることができ、絵を理解の手がかりとして内容を把握し、体験的に多くの気づき生まれる有効な教材である。英語を手段として、思考を働かせ、「知る」ことを楽しむ知的な活動が実現する。

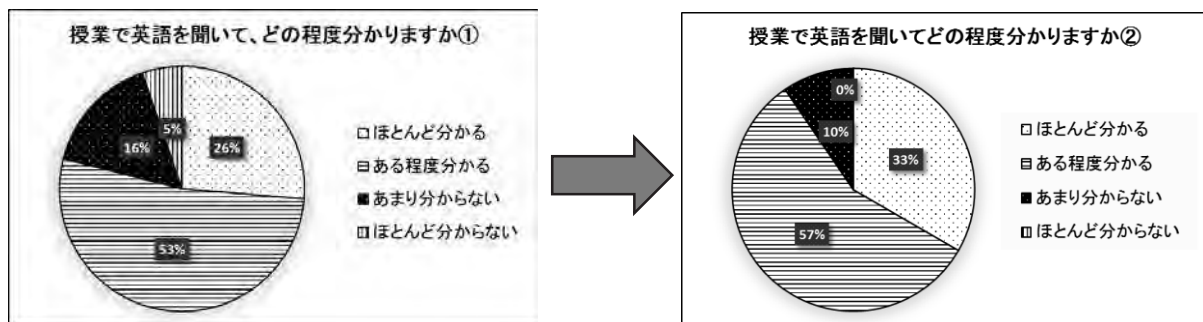
(4) 1 単元分の授業実践を通しての考察

＜アンケート結果＞

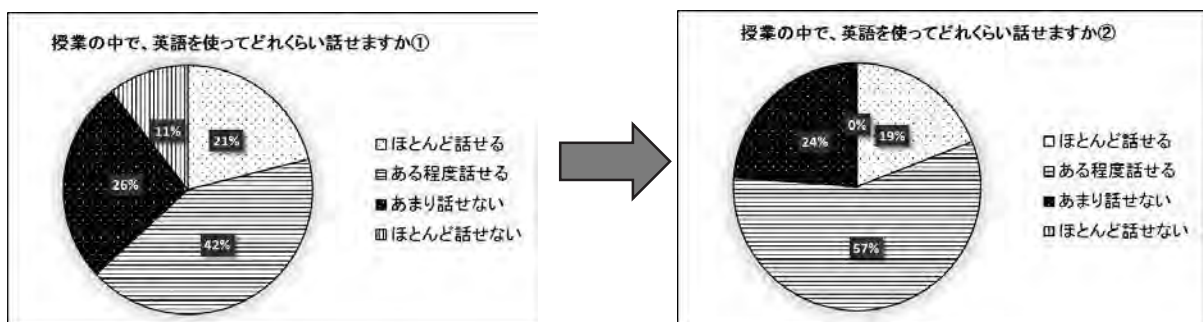
坂井市の小学校で、7月の終わりにとったアンケート①と、「コミュニケーション体験型」の授業を1単元（5時間）終えた後の12月にとったアンケート②の結果である。（1学期は、AET（英語が堪能な地域人材）がT1、担任教諭がT2で主に「積み上げ型」指導をしてきた。2学期から研究のための授業として、前半は、児童が「言いたいこと」を生かした「積み上げ型」指導で1単元（4時間）の授業実践（報告書参照）を行い、後半に「コミュニケーション体験型」指導で1単元（5時間）実施した直後のアンケートである。児童の行動観察からみても、後半の「コミュニケーション体験型」授業での意識変化が大きく影響している結果だと考える。）



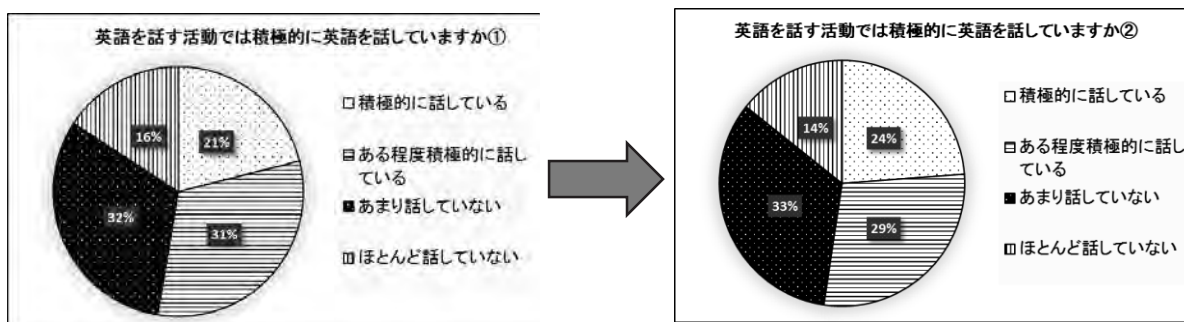
授業が楽しい、またはまあまあ楽しいと答えた児童が増えた。理解力の高い児童で、コミュニケーションを恥ずかしく感じ消極的だった児童が、積極的に活動に参加する変化が見られた。6年生の発達段階を考慮した内容重視のアプローチで思考を働かせる知的な活動は、児童の「伝えたい」「知りたい」という意欲や態度を養う活動として有効であることが分かる。また、英語に自信がなく、いつも授業中不安で緊張していた児童も、このコミュニケーション体験型授業を始めてからは、とてもリラックスした表情で授業に臨むようになった。会話を楽しむことが目的であり、「おぼえなくてはならない」というプレッシャーが弱まったからではないかと考えられる。コミュニケーション体験型授業では、意味内容重視のインプットややりとり中心の活動が多く、そのような活動がアウトプット重視の活動（言わせるために練習する）よりも児童の情意フィルターを下げることに効果があると言える。



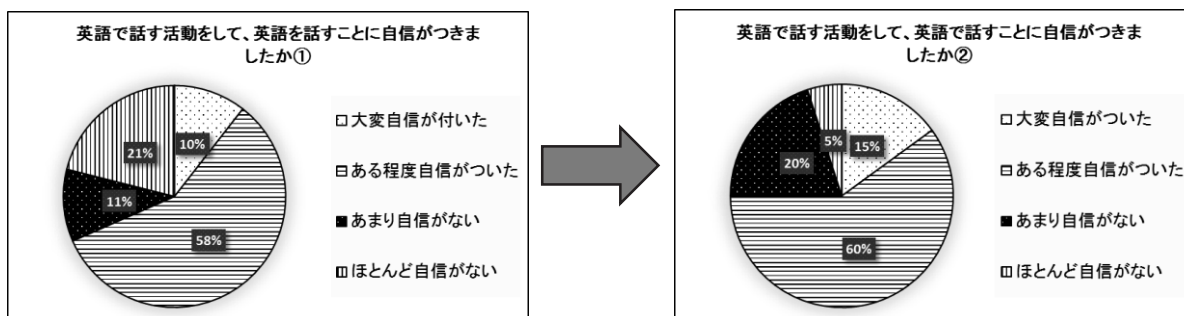
授業を英語によるやりとりで進めることにより十分なインプット量を確保したことや、絵本の読み聞かせて意味内容重視のインプット活動を十分行ったことで、児童は「知る」ことへの楽しみから、様々な思考を巡らせ、内容を把握しようとした。その結果、聞く力がついたことを実感していると言える。児童の感想にも「だんだん聞いて分かるようになってきた」という声があった。



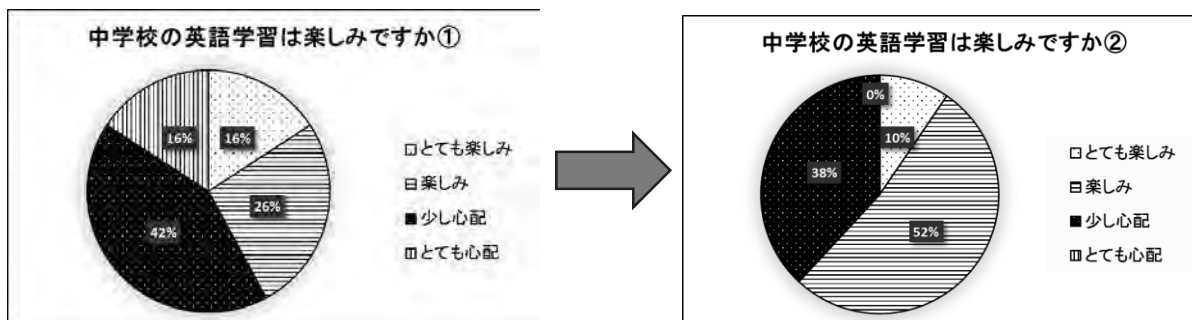
十分なインプットとやりとりを繰り返すことによって、話す力がついたことを実感していることが分かる。ほとんど話せないと答えた児童がゼロになった。理解力の低い児童にとっても、コミュニケーション体験重視型の授業は効果があると言える。やりとりを中心とすることで、「伝わった」という体験ができ、それが満足につながっていると言える。



児童が「積極的に話している」という実感にはあまり変化が見られなかった。この実践では、コミュニケーション体験を重視したが、どちらかという教師主導の活動になりがちだったのかも知れない。そのことが、児童の「たくさん話せた」という満足感や達成感の向上にあまり貢献できなかったと考える。「コミュニケーション体験型」授業でも、もっと児童が主体となり、積極的に声を出す、発表する機会を作っていくことが課題として挙げられる。



話す積極性には変化が見られなかったが、児童は話すことに自信をつけたことが分かる。自然な会話のやりとり中心で、無理のないアウトプットを充実させることが、話すことの自信につながることが分かる。この自信がコミュニケーションに対する意欲と態度の育成につながると考える。



中学校の英語科が楽しみと思う児童が増えたことは、児童が英語への関心を高め中学への学びにつながっていくものであり、この指導法研究の大変意味のある結果だったと考える。

児童の感想から、楽しかったこととして「日本とブラジルは時刻が真逆だと分かった」「友だちのことが分かった」「外国について調べ活動をして発表できた」「好きな番組について話し合った」「英語の本を読んでもらって、何を言っているのかよく分かった」など、「何かが分かった」「伝わった」ことを挙げていることが分かる。ゲームなどの活動とは違い、児童は英語を通して新しく知ったこと、自己表現できたことを楽しいと感じていた。この指導法の実践を通して、児童が「知りたい」「伝えたい」と思う内容重視の英語を使ったコミュニケーションを体験させることの大切さが分かった。コミュニケーション体験を重視することで、インプットが豊かになる。その結果、児童は言語への気付きも増し、聞く姿勢が大変よくなった。聞く態度の変化には、学年当初からの児童の外国語活動に携わって

こられた担任教諭がとても驚いていた。また、インプットを豊かにすることで、やりとりへの抵抗も低くなっていたし、英語のやりとりで授業を進行することで、既習の表現にも繰り返し触れることができていた。このような豊かなインプットを継続的に与えることで、英語独特のイントネーションや音のつながり、発音に自然と触れさせ、やがてアウトプットとして表れることが大いに期待できる。そして、自然な会話としての英語を聞き、抵抗なく意味がなんとなく分かるようになることで英語に自信がつく。こうした経験が中学校へ上がったとき、4技能の向上を目指した英語科への学びに円滑につながっていく。このように、「コミュニケーション体験型」の授業を積極的に取り入れていくことが大切であると考えられる。

2 中学校

(1) 研究方針

① 意味内容を重視した新文型の導入と、言語活動へつなげる工夫

授業で新文型を導入するときは、いきなり日本語で説明をせずに、具体物やピクチャーカードなども用いながら、英語を聞かせるという工夫が一般的であろう。しかし、せっかく英語で導入しても、次に日本語での解説を行い、基本練習として話す（言う）・書く練習をすることになる。その場合の表現は、ほとんどの場合、生徒本人とは直接関係のないものであり、生徒の興味・関心を引くものとは言えない。Krashenは、コミュニケーション活動を学習の最初から導入していくアプローチを「即座に喜びを味わえるアプローチ」（immediate gratification approach）と呼んでおり、全てが分からなくても、とにかくコミュニケーションに飛び込んでいこうとする意欲そのものがコミュニケーションの前提であるとしている（和泉 2009）。今後「英語の授業を英語で行う」ようになったときには、「伝えたい」「知りたい」と思うようなやりとりをする必然性と意味内容を重視した英語での導入を考えていかなければならない。

また、導入から言語活動に移行する際には、口頭練習などを行い、十分な口慣らしを経てから活動に入るといった場合が多い。指導する側としては、きちんとと言えるようにしてから活動に取り組みたいという思いがあるのだが、完全にと言えるようになってから、基本文だけを用いて行う言語活動にどのような意味があるのか、他により有効な方法はないのか、CLTの視点からも実践・検証を行う。

② やりとりをする必然性のある言語活動の工夫

パターンプラクティスそのものは、決して悪い活動ではない。むしろ、外国語を身につけるためには少なくとも数回の口慣らしが必要である。ただ、問題となるのは、生徒が口にする英語に意味が伴わず、単なるオウム返しに終始しがちなことだ。それならば、その活動に一工夫を加え、生徒側の自由度を高め、意味内容を重視するような活動にすれば効果的なのではないかと考える。また、自分に関する事柄であれば、伝えたい気持ちはより強くなると考えられる。その気持ちをさらに書く活動にまでつなげていけば、どちらかと言えば敬遠されがちな活動に対しても、生徒は意欲的に取り組むのではないだろうか。その点を踏まえ、「話す」活動だけでなく「書く」活動を行う際にも、内容をできるだけ生徒自身に関わることや意見・考えを伝えたいと思うようなものになるように工夫し、検証していく。

③ 生徒が教科書内容をより深く理解し、発話量も増やすのに有効な発問の工夫

発問には、事実発問（テキスト上に直接示された内容を読み取らせる）、推論発問（テキスト上の情報を元に、テキスト上には直接示されていない内容を推測させる）、評価発問（テキストに書かれた内容に対する読み手の考えや態度を答えさせる）の3種類があるとされる（田中・島田・紺渡 2011）。今回は特に、テキストの内容をより深く読み取らせるため、推論発問を取り入れて授業を行い、生徒の反応と読み取りの深まりを検証する。

(2) 授業実践例

① 意味内容を重視した新文型の導入と、言語活動へつなげる工夫

まず口頭で新文型の導入を行う。どこの学校でも行われていることであるが、デジタル教科書や絵カードなどを用い、生徒との自然なやりとりを心がけた。やりとりを繰り返す中で、生徒はおおよその意味をつかんでいく。何について話されているのだろうか、と疑問を抱き、自分の力で意味をつかむ。そして少々の意味確認を行う。その際もこちらから意味を与えるのではなく、生徒から考えを引き出すようにする。実際に行われるやりとりには当該学年の未習語や未習文型が含まれることもあるが、会話の流れや必要に応じて使用される日本語から生徒は全体を把握していき、未習語が理解を妨げることはさほどない。

また、やりとりの際は教科書基本文を主としながらも、生徒がどのように思っているのか、意見や考えを引き出すようにすることで、話す側の話そうとする意欲と周りの生徒の聞こうとする態度を育成することができる。

以下に簡単な例を示す。

例：New Horizon Book 1 Unit 7 Part 3 What ~ do you like? の導入

T: (金閣寺の絵を指して) What's this?

Ss: It's *Kinkaku*.

T: Yes, it's *Kinkaku*. Where is *Kinkaku*?

Ss: Kyoto.

T: That's right. *Kinkaku* is in Kyoto. Did you go to Kyoto last year? On your 修学旅行 of 小学校?

Ss: Yes!

T: Yes? Do you like Kyoto? How about you, S1?

S1: No, I don't.

T: No? What city do you like?

S1: I like Katsuyama.

T: Oh, you like Katsuyama. I see. I like Katsuyama, too. How about you, S2?

以下、話題を変えて同様のやりとりを数回行う。

この会話の場合、1年生にとって Where や Did you ~ ? は、未習である。しかし、身振りや繰り返しなどを用い、自然な流れにすることが、理解の助けになっていた。また、今回は行わなかったが、自分の住む街が好きである理由なども述べさせれば、より内容の充実したやりとりに行うことができる。

② やりとりをする必然性のある言語活動の工夫

ア 話す

新しく学習した文型を使ってどのような質問をすることができるか、生徒それぞれで考えさせてから活動を行うという方法をとった。

パターンは与えるが、話す内容を生徒にそれぞれ考えさせれば、思考し、工夫した表現になる。自分が考えた質問は、誰かに尋ねて反応を知りたくなる。チャット活動では、相手からどのような質問が出されるのか分からないので、緊張感もある。ワークシートに相手の名前や答えを記入するといった活動を省くことで、やりとりをする時間を増やすことができる。手早くリズムよく活動を行うことができる上に、自分の聞きたいことを質問し、相手の質問に答えているうちに文型をつかむことがで

きるというメリットもある。

例えば、時刻の尋ね方・答え方をオーラル・インタラクションで導入し、簡単な意味確認をした後には、どのような活動が考えられるであろうか。よく行われる活動は、授業の最初に生徒全員で教室の時計を見て時刻を答えるというものである。毎時間繰り返すことによって定着を図るねらいがあるが、聞く側も答える側も答えが分かっているやりとりは必然性が低い。しかも、常に尋ねるのは教師であり、答えるのが生徒という一方通行になっている。

今回は、針のない時計の文字盤が描かれたワークシートを配布した。生徒は自分で考えた時刻を文字盤の上に針で示し、文字盤の下に書かれた「午前・午後・夕方」の言葉から1つ選んで丸で囲む。これを二組作って準備完了である。

生徒は自分の時計をパートナーと互いに見せ合ってやりとりをする。尋ねる側は、相手が自分の描いた時刻をきちんと読み取ってくれるか、相手の返事をじっと待つ。答える側は、相手からどのような時刻が示されるか緊張しながら待ち、できるだけ早く読み取って答えようとする。そして、“That’s right.” や “OK.” と返事をもらってほっとした表情を見せるのだ。

以下が活動の例である。

例：New Horizon Book 1 Unit 7 Part 2 What time is it? の活動

S1: What time is it?

S2: It’s … seven forty?

S1: Seven forty … ?

S2: In the morning!

S1: That’s right.

S2: What time is it?

(様子を見て、数回ローテーションする。)

現時刻を伝える活動ではないので、今現在の「必要」には合わないかもしれないが、教室の時計を見ながら誰にでも分かっている時刻を尋ねるよりは、適度な緊張とわくわく感がある活動となっている。教師と生徒とのやりとりでなく、生徒同士で尋ね合うことで、相手の時計を読む必然性も出てくる。また、文字盤を見てすぐに時刻を伝えることは、普段の生活でも十分に起こり得ることであり、そのために必要なスキルを身につけさせる活動にもなっている。

イ 書く

話す活動の後に、文法事項の確認と、新出文型を用いた英文を書く練習を行う。書く題材には教科書に用意されている「基本練習」もあるが、せっかく活動を行っているので、最後のペアになった友達とのやりとりを思い出させて書かせるのも効果的だと考える。

相手の好きなものを尋ね合う活動の後には、まず、最初にペアの相手に尋ねたい質問を書かせ、ワークシートを交換して、宿題として質問に対する自分の答えを書いてくるという課題を課した。ユーモアあふれる質問や、相手の趣味を考慮した質問など、バラエティあふれる英文が書かれていた。

次に挙げたのは、その一部である。

① What food do you like?
I like sushi.
I like Maguro.

② What country do you like?
I like Korea.
Very good.

③ What flower do you like?
I like Rose.
I like Yellow & Pink.

④ What 美術手道具 do you like?
I like paint.
I want light blue.

もちろん文型構造が複雑な場合は、先に説明をする必要がある。生徒の様子を見ながらのさじ加減となるだろう。また、言語活動で使用するワークシートも工夫ができる。インタビューして聞き取った内容を記録するためのものではなく、話す側の覚え書き程度、もしくは相手に図や絵を見せるものとして使うのであれば、活動が冗長になることを避け、「やりとりをする」活動そのものをテンポよく行うことができる。

そして、話す活動・書く活動をさらに活性化させるために、「答えプラス1文」を常に心がけさせることが有効である。聞かれたことに対してだけ答えていては、やりとりが一方的になってしまい、自然なコミュニケーション活動には近づけない。生徒によってはややハードルが高いかも知れないが、1文つけ加えることで内容が膨らむだけでなく、これまでに学習した文型や語彙のよい復習にもなる。生徒の考えは柔軟で、教師が思いもつかないようなプラス1文を書いてくるほどである。中にはプラス2文、3文と書く生徒もおり、題材が生徒の書きたい気持ちを引き出すものであれば、書く活動に大変有効に働くことが分かる。そのため、書きたい気持ちを引き出す題材の選択には、今後も研究が必要である。

③ 生徒が教科書内容をより深く理解し、発話量を増やすのに有効な発問の工夫

中学校1年生の教科書では本文が比較的短く内容もシンプルなため、テキストの情報から推論させるような発問を考えることはやや難しいのではという思いもあった。しかし、教師自身がテキストを何度も読み、登場人物やストーリーの展開について深く理解すれば、自ずと有効な発問が考えられることに気付いた。推論発問で有効なものとは、登場人物の発言の裏にはどのような思いがあったのか、なぜそのような行動をとったのか、などに目を向けさせるものである。生徒に何度も教科書を読ませたいと考えるならば、まずは教師が本文をしっかり読み込む必要があると考える。

例えば以下のようなやりとりを行った。

例：New Horizon Book 1 Unit 7 Part 3

T: ここでMeiは、I study Spanish. と言っているけど、どうしてSpanishを勉強しているのだろう？
S1: スペイン語が好きだから？
T: それもあるだろうね。他に理由は見つかりますか？
S2: Many of my friends speak it. って書いてある。
T: そうですね、誰がスペイン語を話しているの？
S3: Meiの友達。
T: 一人？
Ss: たくさん。

T: Meiの周りには、スペイン語を話す友達がたくさんいるんですね。では、なんで友達はスペイン語を話すのでしょうか？
 Ss: スペイン語？スペイン人？（口々に話す）
 T: （アメリカの隣国メキシコの話をする）

もしもこの部分を、

T: I study Spanish. Many of my friends speak it. を日本語に訳すとどういう意味になるでしょうか。

と、本文の意味を取るだけで終えたとしたらどうだろうか。もちろん意味は理解するだろうが、それは表面的な理解に過ぎない。しかし、Mei がスペイン語を勉強する必要性に目を向けさせることで、地理的・文化的な知識もより深まっていくと考えられる。他教科で学習した内容を想起させたり、生徒個人の知識から様々な発言を引き出したりと、答えが1つに絞られないような発問の工夫も大変有効である。

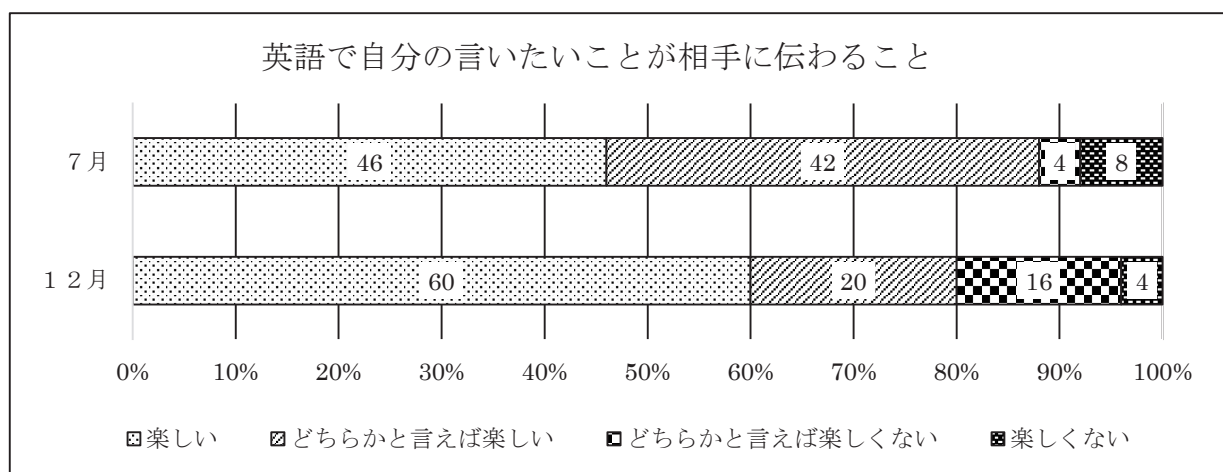
ちなみに、オールイングリッシュでの授業ではあっても、生徒の自由な発想を呼び起こしたい推論発問の活動は、日本語で行えば十分だと考える。または、生徒同士の話し合いは日本語で行い、発表は英語で行わせることもできる。学年が上がれば、英問英答で行うのが望ましい。

(3) 1単元分の授業実践を通しての考察

授業実践の直後ではないが、12月にアンケートを行った。7月までと、その後の授業形態の違いによる変化を見るためである。7月までは、語彙や文法を導入し、反復練習で定着を図ってから言語活動等が行われていた。今回の授業実践では、文法形式をよりコミュニカティブに導入し、先に言語活動を行ってから形式に落とし込む手法をとった。その後も、教科担任の先生が生徒の「伝えたい」気持ちを引き出させる活動を取り入れた授業を継続している。

その結果、7月に行った第1回アンケートと比較して、全体的には大きな変化は見られなかった。英語の場合、7月時点の学習内容と12月での学習内容では難易度が大きく上がり、授業そのものや活動に対して、「楽しい」と感じるものが少なくなっていく傾向がある。しかし、今回の結果からは、数値の多少の変化はあるものの、全体として英語に対する興味・関心が変わらずに保たれていることが分かった。

その中でも、数値に変化があったのが下の項目である。



「英語で自分の言いたいことが相手に伝わることを「楽しい」と感じる生徒は46%から60%に増えた。しかし、「どちらかと言えば楽しい」から「楽しい」に変わった生徒がいると同時に、「どちらかと言えば楽しくない」になった生徒もおり、肯定的な感情を持っている生徒は8%減ったことになる。「どちらかと言えば楽しくない」と答えた生徒の自由記述欄には次のように書かれていた。

- ・言っていることがときどきわからない。
- ・難しい。
- ・本文の意味がわからないこと。

逆に、「楽しい」と答えている生徒の記述は、以下の通りである。

- ・友達と英語を使ってしゃべるから楽しい。
- ・新しく覚えた言葉を使って話すのが楽しい。
- ・自分の伝えたいことがしっかり伝わっていること。
- ・自分のことを伝えられるのはいい場だと思います。
- ・友達の新しいことを知ることができてうれしい。

ここで注目すべきは、内容のやりとりを「楽しい」と捉えていることである。「伝えたい」気持ちと相手のことを「知りたい」気持ちを重視した活動の成果であり、生徒が活動を通して内容のやりとりに着目するようになったからだと思われる。また、英語が得意な生徒だけではなく、英語が苦手な生徒や、人と関わる活動自体が不得手な生徒も「楽しい」と答えている。しかし、そうした生徒は「楽しい」「どちらかと言えば楽しい」と答えてつつ、自由記述欄では不安も述べている。

- ・外国の人が英語を言うと、習ったのと違う感じに言うので、どの単語を言ってるかわからないからちょっと不安。
- ・たてペアや横ペアで自分の能力のレベルと違う人となると、迷惑をかけていそうでいや。できれば、同じくらいのレベルの人となるとしやすい。

このような生徒が持っている不安や、「どちらかと言えば楽しくない」「楽しくない」と答えている生徒の不安を少しでも払拭するには、生徒同士での内容確認の機会を増やすことや、日本人の英語だけでなくALTやCDなどのいろいろな英語の音に慣れさせることが、必要となってくるだろう。限られた授業時間の中で、いかに効果的に行っていくかが今後の課題である。

中学校における授業実践では、CLTとして英語での文法事項導入を試みたが、ピクチャーカードや時計盤などを用いながら繰り返しインタラクションを図ることにより、全体の流れから意味を把握できた生徒が多かったと思われる。言語活動においても、相手に尋ねたい、伝えたいと思える活動を取り入れたが、質問に対してとっさに答えなければならないものが多かったため、生徒は集中して取り組めた。最初はどのようにやりとりすればよいのかよく分からなかった生徒も、仲間と協力し合い何度かやりとりを繰り返す中で、少しずつ向上が見られた。

その後に書かせたワークシートなどを見ると、文法や綴りなど、正しく書けていないことも多い。しかし、書く活動を行うときも、意味内容を重視して行う方が生徒の意欲を引き出すのに効果的である。ある程度の速さでやりとりができるfluency（流暢さ）の力がついた後にaccuracy（正確さ）の力がついてくるのが、言語習得の上で自然なことだと思われる。そこで、書く活動へ移行する際、もしくは書かせた後に、「このように言うべきだった」、「この単語が抜けていた」と生徒それぞれに気付かせることによって、よりよい定着が図れるだろう。添削のときには教師が英文の間違いをすべて訂正して返却するのではなく、コモンエラー（一般的な間違い）をクラス全体で考えさせ、共有していくのが望ましい。生徒は自分で考えて気付いたことはなかなか忘れないものであり、それが自ら学ぼうとする態度の育成にもつながっていく。

発問に関しては、どの生徒もしっかり考えようという姿勢を見せた。「どうしてだろう」という表情、友達の見聞を聞いて「そうか」と納得する表情、それぞれに真剣さが見て取れた。今後は生徒同

士で話し合い、意見交換する場などが持てるような発問の研究も続けていきたい。

今回、英語での文法事項導入や、そのままの流れでの言語活動を行い、特に意味内容を重視したことが、生徒の意欲を引き出すという成果を確認することができた。その上で、課題として残った文法的な定着面にも目を向け、さらに研究を進めていきたい。また、中学校で扱う新出文型には新出語句が含まれることも多く、活動に必要となる語も新出語句を含む。新出語句をどのようなタイミングで、またどのような方法で導入するのがより効果的か、今後の研究で取り組んでいきたい課題である。

3 高等学校

(1) 研究方針

学習指導要領では、高等学校の英語科の目標は、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養うこととされている。また、4技能を総合的に育成するために、聞いたり読んだりした内容について話したり書いたりする活動を行うことが求められている。本文を読んだ後で、本文の内容に関連するテーマについて自分の考えを話したり書いたりする活動はよく行われている。しかし、本文の内容について、何が書いてあったかを伝える活動は、それほど一般的でないように思われる。内容理解のための質問に答える形で情報を伝えることはあっても、理解した内容を整理して自分の言葉で伝えるということはあまりない。自分の考えを伝える力は重要だが、情報を整理して伝える力もまた重要である。読んだことについて自分の考えを述べる際にも、まずどんなことが書いてあったのか伝えられなければならない。この力は、特に議論や発表等において重要になる。

本研究では、生徒に、読んだ内容について伝える活動であるリテリング（ストーリー・リテリング、再話）に取り組ませる。リテリングとは、読んだ英文の内容を、そのテキストを見ずに相手に語る活動である。文章の完全な再現ではなく、自分の言葉で内容を再構築して伝えることを求めている。生徒が読んだ内容について情報を整理し、自分の言葉で伝えられることをねらってリテリングを行い、その効果を検証する。

(2) 授業実践例

① 教科書本文を使つてのリテリング

MY WAY English Communication I Lesson 6 で、前時に Q&A で内容を確認した本文について、もう一度絵を見せながらオーラル・インタラクションを行う。今回扱ったのは、ハトの視覚について調べた2つ目の実験について扱ったセクションで、ハトが浮世絵と西洋画を見分けるだけでなく、絵をバラバラにして順不同に並べ替えた「スクランブル画」にしても両者を見分けられたという内容だった。

本文の内容を再構成し、必要に応じて表現を易しいものに言い換えつつ、時々生徒に質問しながら英語で説明する。その後、読み方を変えて何回か音読をさせる。キーフレーズを提示し、ペアで、教科書を見ずにセクションの内容を自分の言葉で伝えさせる。ペアを替えて2～3回リテリングを行わせた後、各自でセクションの要約を書かせる。

オーラル・インタラクションは後のリテリングのモデルになることを意識して、内容を整理する上で重要なポイントを中心に説明する。音読は、最終段階ではペアで1人が教科書を読み、相手を読んだ部分を復唱するなど、徐々に本文を見ずに読むようにすることで、リテリングのリハーサルをさせる。リテリングは、自分の言葉に直して伝えればよいこと、完璧でなくてよいこと、短く簡単に伝えればよいことを指示する。

キーフレーズは以下の5つを与えた。

Japanese paintings, Western paintings, cut ~ into pieces, put ~ in random order, a
--

scrambled painting

リテリングさせる内容としては、次のような内容を想定した。ちなみに本文は 110 語程度である。

In the second experiment, the researchers used Japanese paintings and Western paintings. They cut each painting into pieces, put them in random order, and made a scrambled painting. Humans couldn't tell the difference between the Japanese scrambled paintings and Western ones. However, pigeons could.

生徒はキーフレーズを手がかりにしなが、1語1語思い出しなが言ったり、英語で言い方が分からない部分を日本語で言いなが単語を思い出そうとしたりしていた。

リテリングの後で、本文の要約を書かせた。生徒の要約の例を挙げる。(原文のとおり)

The researcher used Japanese paintings and Western paintings to know pigeon's abilities. They cut each pictures into pieces and put them in random order. They were showed pigeons two "scranbled paintings." But pigeons could tell the difference easily. So researchers were surprised a pigions' abilities and knew them abilities.

文法や綴りの間違いは多かったが、内容について、日本画と洋画を使ったこと、絵を切り離してはらばらに貼り付けたこと、ハトが違いを理解できたことの3点に触れていた生徒は3分の1程度だった。多いとは言えないが、書けている生徒はポイントを無駄なく押さえることができていた。

② 教科書以外の英文を使つてのリテリング

単元の最後の活動として、本文のテーマに関連した内容でリテリングを行う。本文に関連して、動物の持つ能力についての40~50語ほどの簡単な英文を書いたカードを用意した。カードの表面には説明を書き、裏面には動物の写真を貼っておく。6種類準備して列の各生徒に異なるカードを、隣どうしでも重ならないようにずらして配付する。まず各自で英文を黙読し、キーワードをメモする。次に、カードを折って英文を隠し、メモだけを見なが、英文を読んでいない相手に対して動物とその能力について自分の言葉で伝える。これを、ペアを替えて数回繰り返す。

その後、ペアを替えなが、ハト以外の動物の能力で自分が素晴らしいと思うものについて、次に自分がほしいと思う動物の能力とその理由について、お互いに意見を言わせる。最後に、3段落構成でエッセイを書かせる。第1段落では、教科書で学習したハトの能力について、第2段落では、ハト以外の動物の能力で自分が素晴らしいと思うものについて、第3段落では、自分がほしいと思う動物の能力とその理由について、それぞれ1、2文で書かせる。

教科書を使つてのリテリングでは何度か音読をさせたが、このリテリングでは短時間の黙読の機会しかない。英文を易しく短いものにするこ、短時間で理解できるものにした。以下はカードの英文例である。

Cheetahs

The cheetah is the world's fastest animal on land. A cheetah can run at the speed of 100 kilometers per hour. It can run at the top speed for about 400 meters. It can make quick and sudden turns, too. These abilities make a cheetah a successful hunter.

(per hour 毎時 quick and sudden turn 急な方向転換 successful hunter 上手なハンター)

今回のリテリングでは、カードを折って英文を隠し、キーワードだけを見て話すことになっていた。ただ、初見で短時間しか読んでいなかったため、難しいと感じる生徒も多かったようである。カードを時々開いて、本文を確認しながら話す生徒もいたが、モデルとして本文を活用できるのはリテリングのメリットであり、本文の確認はむしろ賢い方法であると思われる。

生徒のエッセイ例を挙げる。(原文のとおり。下線部はあらかじめワークシートに記載。)

Pigeons have great abilities. They can tell the difference Picasso's painting and

Monet' s painting.

Cheetahs also have a great ability. They are the world' s fastest animal on land. They can run the speed 100kms. They are successful runner.

I want to get the ability of Chimpanzees. That' s because they have better short-term memory than humans.

書く時間が短かったこともあり、十分書けなかった生徒も見られたが、出てきた表現を使って、動物の特徴的な能力について短く記述できている生徒が多かった。

(3) 1 単元分の授業実践を通しての考察

本文の内容を相手に伝えるというタスクを与えることで、読んで理解したつもりになっていても実際に発話してみるとなかなか言えないことに気づく。後で内容を他人に伝えるという目的を意識して読むことで、読解も発話も能動的になっていくことが分かった。

リテリング中、分からないところを本文に戻って確認している生徒がいたが、これができることが本文を発話のモデルにしたリテリングの長所であると言える。表現が十分に身につけていない生徒は、自己表現活動を行うと、どう表現すればよいか分からず、発話をあきらめてしまうことがある。リテリングなら、本文を参考にできるため、そのような生徒でも活動が続けられる。リテリングを通して使える表現を増やし、自己表現に役立てるといったことも考えられる。

教科書本文のリテリングについては、ポイントとなる情報を中心にまとめようとする傾向はあったが、必要な情報を取り出して正しく表現できない生徒も多かった。情報を整理できない生徒には、まとめるべきポイントを分割して一度に伝えるべき内容を減らしたり、場面ごとの絵を提示して内容を思い出しやすくしたりすることも有効であると考えられる。また、音読やリテリングの回数を増やすこと、うまくできている生徒に発表させてモデルを与えることなども必要だろう。

自分の言葉に直すという点については、本文の表現をそのまま使ったものが多かった。現時点では本文を再現することで精一杯だったと思われる。ただし、最初は再現で十分である。リテリングを繰り返す内に、表現や説明の仕方を身につけて、徐々に自分の言葉で伝えられるようになればよい。

理解した内容を自分の中で整理し、論理的かつ正確に自分の言葉で伝える能力は、討論、発表、交渉のような高度な言語活動の中で必要になるが、リテリングはそのための有効な活動であると言える。

V 研究のまとめ

本研究において、グローバル化に対応した英語教育を踏まえ、児童・生徒のコミュニケーション能力の向上と表現しようとする意欲・態度の育成を目指し、思考を働かせる意味内容重視の指導法の提案を行った。小・中学校では、児童・生徒に興味・関心のある内容についてのインプットとやりとりを通して、自然な会話の流れの中で基本表現に慣れ親しませた。小学校では、言わせるために練習させる方法ではなく、意味のあるインプットを充実させることが、児童が「分かった」「伝えたい」という意欲と態度を高めることに効果があることが分かった。外国語学習の初期段階において、意味のあるインプットの量を確保することで、自然な会話としての英語を聞いてほしいの意味が分かるような素地が育つ。それが、中学校からの4技能での英語科の学習に対する抵抗感を減らすことにつながる。このような学びをつないで、中学校では、意味のあるインプットに加え、自己表現としてのアウトプットの機会を増やしていくことが望ましい。生徒の気持ちや意見を重視した活動によって、表現したいという意欲を引き出したことが今回の実践の大きな成果であった。中学校での活動を通して自己表現力を養ってきた学びをつなぎ、高等学校では、それまで自分の中で積み上げてきた言語知識、コミュニケーション能力を駆使して、思いや意見を論理的かつ正確に伝えるようなチャレンジをさせていく。リテリングの実践に

見られるような活動は、継続的に行うことで、理解した内容を自分の中で整理し、論理的かつ正確に自分の言葉で伝える能力を養い、やがて討論、発表、交渉のような高度な言語活動につながる事が期待できる。

小中高において、意味内容重視の指導法が表現する意欲や態度の育成に一定の効果があるものとして実証できた一方、今後の課題としては、表現力の正確さをどう補っていくかが挙げられる。児童・生徒が「伝えたい」気持ちとともに「思いが伝えられた」という達成感を得るためには、避けられない課題である。意味内容重視の指導法の中で、児童・生徒の表現力の正確さを補っていく手段も、今後の指導法の研究において追究していきたい。

また、今回の小中高の授業実践における取組みは、実践的な英語力として「英語を使って～できる」という CAN-DO の到達目標につながる指導を意識しており、同時に作成をしてきた『福井県英語学習 CAN-DO リスト（以下、県 CAN-DO リスト）』と共に提案させていただく。今後は、県 CAN-DO リストを指導と評価に活用していくシステムを研究し、今回提案した実践的なコミュニケーション能力や表現力を養うための指導改善がさらに図られるように、各学校に具体的な提案をしていく予定である。

最後に、本研究にあたりご助言くださいました大阪樟蔭女子大学教授菅正隆先生、意識調査や授業実践にご協力いただきました各小学校、中学校、高等学校の先生方に、厚くお礼を申し上げます。

《参考文献》

- 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説—外国語活動編—』東洋館出版社
- 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領解説—外国語編—』開隆堂出版
- 文部科学省(2010)『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』開隆堂出版
- 文部科学省『Hi, friends! 1・2』『Hi, friends! 1・2 指導資料』
- 平成 26 年度使用教科書『New Horizon English Course 1』東京書籍
- 平成 26 年度使用教科書『MY WAY English Communication I』三省堂
- 平成 26 年度使用教科書『POLESTAR English Communication I』数研出版
- アレン玉井光江(2010)『小学校英語の教育法—理論と実践—』大修館書店
- 和泉伸一(2009)『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店
- 卯城祐司(2009)『英語リーディングの科学—「読めたつもり」の謎を解く』研究社
- 卯城祐司(2011)『英語で英語を読む授業』研究社
- 大下邦幸(2009)『コミュニカティブクラスのすすめ』東京書籍
- 大下邦幸(2014)『意見・考え重視の視点からの英語授業改革』東京書籍
- 太田洋(2007)『英語を教える 50 のポイント』光村図書
- 白石恭弘(2014)「コミュニカティブな第二言語教育とはなにか」『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』上智大学 CLT プロジェクト・編、アルク
- 語研ブックレット 3 編集委員(2010)『語研ブックレット 3 小学校英語』語学研究所
- 高橋美由紀、柳善和(2011)『新しい小学校英語科教育法』協同出版
- 瀧沢広人(2014)『すぐに授業で使える！小学校外国語活動サポートブック』学陽書房
- 田中武夫・田中知聡(2009)『英語教師のための発問テクニック 英語授業を活性化するリーディング指導』大修館書店
- 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸 編著(2011)『推論発問を取り入れた英語リーディング指導 深い読みを促す英語授業』三省堂
- 土屋澄男編著(2011)『新編英語科教育法入門』研究社
- 直山木綿子(2014)『小学校外国語活動のツボ』教育出版
- 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法・指導法』大修館書店