

中学校外国語科「話すこと（やり取り）」において、
自分の考えや気持ちを伝え合うための言語活動の工夫
—発話のプロセスに着目した指導を通して—

広島市立東原中学校教諭 佐々木 かおり

研究の要約

本研究は、「話すこと（やり取り）」において自分の考えや気持ちを伝え合うための効果的な指導方法を探ることを目的としている。

文献研究を通して、自分の考えや気持ちなどをやり取りする力に課題があることが明らかになった。そのことについて、自身の実践を振り返ると、ALT と話すような実際のコミュニケーションの場面では、上手くやり取りができず黙り込んでしまう生徒の姿が見られた。その原因として、生徒たちは自分の考えや気持ちをもてないことや、話す内容はもっていても英語で何と表現したら良いかが分からないことを挙げていた。こうした課題を解決するため、コミュニケーション能力の育成を意識した対話的な言語活動において、発話のプロセスに着目した工夫を取り入れ、その有効性を確かめた。検証授業の結果、それらの指導方法の工夫は「自分の考えや気持ちを伝え合う」ことに有効であることが明らかになった。

キーワード：自分の考えや気持ち、話すこと（やり取り）、発話のプロセス、タスク

I 問題の所在

『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編』(以下『解説』)では、生徒の英語力に関して、「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や場面、状況等に応じて自分の考えや気持ちなどを適切に表現することなどに課題がある。」¹⁾と指摘している。

また、平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査の結果によれば「聴いて把握した内容について、やり取りする力」を問う問題の全国平均正答率は10.5%であり、情報や考えなどを即座にやりとりしたり、相手の発話の内容を踏まえて、それに関連した質問や意見を述べたりして、会話を継続させていくことに課題があることが明らかになった。

このように、今日の生徒の英語力において、自分の考えや気持ちを適切に表現することや、情報や考えなどを即座にやりとりしたり、相手の発話の内容を踏まえて、それに関連した質問や意見を述べたりして、会話を継続させることには課題がある。

以上のことを基に、自身の実践を振り返ると、生徒たちは、読んだり、聞いたりした事実などの情報を一方向で表現したり、あらかじめ準備していた内容を表現したりすることはできていた。一方で、ALTとのコミュニケーションにおいて「あなたはどう思う？」などの考えや気持ち等の抽象的な問いに対して、自分の考えや気持ちなどを咄嗟に答えなければならない場面では黙り込んでしまう姿が見られた。その理由について、生徒たちは、自分の考えや気持ちなどの話す内容をもつことができなかったことや、話す内容はあるものの英語で何と表現したら良いかが分からなかったことを挙げていた。

自身はこれまで、コミュニケーションの基礎を築くために語彙や文法の習得やその適切な活用場面の理解を中心に指導を行ってきた。しかし、実際のコミュニケーション場面まで想定

した取り組みは不十分であり、生徒たちは語彙や文法などについての知識を習得しているにも関わらず、実際のコミュニケーション場面では発話を行うことができなかったと考える。

実際のコミュニケーションの場面で、話す内容を想定でき、それを英語で表現できるようにするためには、生徒が発話のどの段階につまづいているのかに着目し、それぞれの段階に必要な手立てを講じていく必要がある。また、そのような手立ては、自分の考えや気持ちのように明確な答えのないものを伝え合うような言語活動を実践する上で取り入れていく必要があると考える。

そこで、本研究では、中学校外国語科において実際のコミュニケーションの場面で「自分の考えや気持ちを伝え合う」ことに有効な、言語活動の効果的な指導方法を探ることとした。

II 研究の目的

本研究では、中学校外国科「話すこと[やり取り]」における「自分の考えや気持ちを伝え合う」ための有効な指導方法を探ることを目的とする。

III 研究の方法

- 1 研究主題に関する基礎的研究
- 2 研究の構想
- 3 研究仮説及び検証の視点と方法
- 4 検証授業の計画と実施
- 5 検証授業の分析と考察

IV 研究の内容

- 1 研究主題に関する基礎的研究
 - (1) 「自分の考えや気持ちを伝え合う」とは
ア 「自分の考えや気持ち」とは

『解説』には、話すこと[やり取り]の目標イ及びウにおいて、次のように示されている。

「イ 日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようにする。」

「ウ 社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句を用いて述べ合うことができるようにする。」³⁾

下線部から、「自分の考えや気持ち」とは、幅広いテーマに対して考えたことや感じたことについての結論だけでなく、その理由や根拠となる事実も含むものであると分かる。

イ 「伝え合う」とは

『解説』では、「伝え合う」ことについて、次のように示されている。「『伝え合う』という表現の中には自分の持つ情報や考えをただ一方的に伝えるのではなく、相手が話したり書いたりした内容にも十分注意を向けながらやり取りをし、お互いの理解を深められるようにしていくことが重要であるという意味が含まれている。」⁴⁾

また、「伝え合う」ことは現行の学習指導要領に新設された、話すこと [やり取り] に位置付けられる。『解説』ではやり取りを行う際の留意点を次のように述べている。「やり取りを行う際は、相手の発話に応じることが大切であり、それに関連した質問や意見を述べたりして、互いに協力して対話を継続・発展させなければならない。」⁵⁾

上記を踏まえ、本研究では、「自分の考えや気持ちを伝え合う」ことができる生徒の姿を、「会話の継続・発展に向けて、お互いの考えや気持ちについて、相手の発話に応じながら意見を述べたり、質問したりする姿」と定義する。

(2) 言語活動について

ア 言語活動における課題

生徒が実際のコミュニケーション場面において、自分の考えや気持ちなどを適切に表現することができないことの背景の1つに、適切な

言語活動が十分に実施されていないことが考えられる。『解説』では、「授業では依然として、文法・語彙等の知識がどれだけ身についたかという点に重点が置かれ、外国語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」などの言語活動が適切に行われていないことや、「やり取り」・「即興性」を意識した言語活動が十分に行われていないことなどの課題がある」²⁾と指摘している。

イ 実際のコミュニケーションを想定した言語活動(タスク)を行う必然性

『解説』では言語活動の指導の在り方について「単に繰り返し活動を行うのではなく、生徒が言語活動の目的や言語の使用場面を意識して行うことができるよう、具体的な課題等を設定し、その目的を達成するために、必要な言語材料を取捨選択して活用できるようにすることが必要である。」と述べている⁶⁾

また、高島(2005)は、Task(タスク)を、現実社会での言語使用を学習者に教室内でシミュレーション的に疑似体験させる言語活動と呼んでいる。また、実際にコミュニケーションを行う上で、起こりうる状況の中で言語を使用させることは、学習者の言語運用能力を伸長すると考えられ、Taskのような言語活動を実施することは極めて重要であると述べている。

さらに高島は、Ellis(2003)を参考にし、タスクを次のように定義している。

- (i) 言語を使う目的がある。
- (ii) 意味内容の伝達が第一義である。
- (iii) 話し手間に、情報・考えなどの何らかの差がある。
- (iv) 学習者が自分で考えて言語を使う。⁷⁾

以上のことから、実際のコミュニケーション場面において、自分の考えや気持ちを伝え合うことができるようにするためには、文法事項などの言語形式ではなく、意味内容の伝達に焦点をおき、現実社会での言語使用を疑似体験するような言語活動を行う必要があると考える。

(3) 発話のプロセスについて

生徒たちは、自分の考えをもてなかつたり、

考えはあっても英語にすることができなかつたりすることが原因で、実際のコミュニケーションの場面でやり取りすることができなかつた。それらの課題を発話のプロセスに当てはめて考え、知識を引き出しながらやり取りできるようになる方法を考えていく。

ア 「発話のプロセス」とは

Levelt(1989)は、発話の過程(プロセス)を、概念化(話す内容を大まかに決める)、形式化(話したい内容を言語に変換する)、調音化(発音する)の3段階で説明し、モデル化した。

千菊(2021)は、英語で話す時には発話の3つのプロセスを非常に短い間に行っており、この作業が行われている際、あまりにいろいろなことを一度に考えてしまうと、注意が拡散してしまい作業が途中で破綻すると述べている。その原因として、話そうとすることを英語で表現するために必要な語彙や「やり取り」を成立させるのに必要な定型表現の引き出しに十分注意を向けることができず、知識があっても発話できないという結果になることを挙げている。

イ 発話のプロセスに着目した指導

Kormas(2006)は、第2言語で発話を滑らかに効率よく行えるようになるためには、形式化段階で、もっている言語知識を活用して発話内容を言語に変換する「コード化」の速度を向上させることが必要であると述べている。

また千菊(2019)は、母語の発話に比べ不十分な知識で発話のコントロールを行う第2言語の発話において、自由に使えるレベルに習熟が進んだ知識が増えるとワーキングメモリ容量に余力が生まれ、知識を最大限に活用することに意識を向けることが可能になり、発話の質が向上すると述べている。また千菊(2021)は「形式化段階において『心的辞書』(図1)にある知識を滑らかに引き出すことができるようになるにはコード化過程に注意を集中できる状態で練習を積み重ねる必要があると述べている。

Levelt(1989)、Kormas(2006)、千菊(2021)を基に作成した発話のプロセスを【図1】に示す。

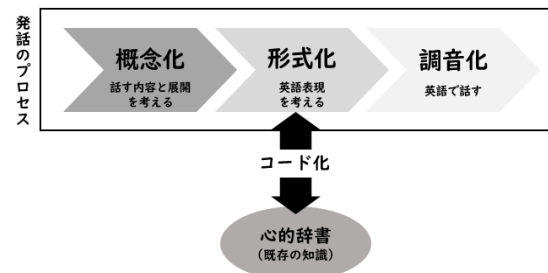


図1 簡略版・発話のプロセスモデル
(Levelt, Koromos, 千菊を基に筆者が作成)

このように、もっている英語の知識を引き出して使えるようになるためには、発話のプロセスにおける形式化(コード化の作業)以外で感じる負担を減らし、コード化の作業に集中させるための指導の工夫が必要である。

以上のことから、知識の活用に意識を向け、コード化の速度の向上を促すために、概念化、形式化、調音化それぞれに応じた手立てを講じる必要があると考える。

(4) 本研究における発話のプロセスに着目した指導の具体

以上のことを踏まえ、発話のプロセスのそれぞれの過程に着目し、必要な手立てを取り入れる。ただし、本研究においては、生徒の困り感に着目し、概念化と形式化のみに焦点化し、調音化には手立てを講じないこととする。なお、調音化において、語彙や表現の英語の発音等を獲得することには一定の時間がかかるため、普段の授業の音読練習等で継続的に指導を行っていく。

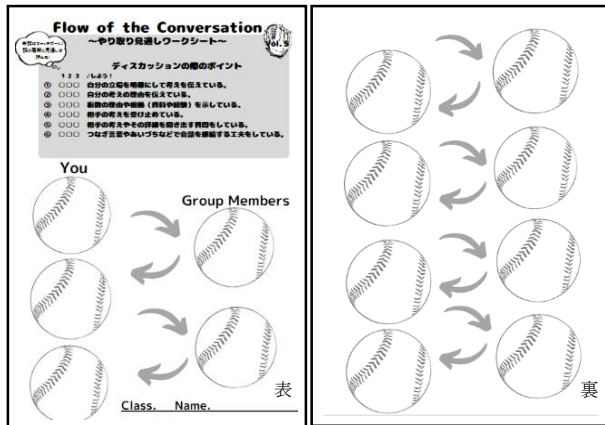
ア 概念化を促すための工夫

生徒は、実際のコミュニケーション場面において、自分の考えを明確にしたり、整理したりできていないために、上手くやり取りができなかつた。つまり、発話のプロセスにおける概念化ができていないために発話ができなかつたと考える。そのため、指導の際には、会話を行う前に、自分の考えを明確にしたり、整理させたりするための工夫が必要である。

これらのことを踏まえ、本研究においては、会話を行う前に、自分の考えを整理したり、や

り取りの展開に見通しをもたせたりするためのワークシートを作成した。このワークシートは、双方向からの発信によって展開していくというやり取りの特徴に合わせて、記入する枠をキャッチボールに見立て、キャッチボールワークシート【資料1】と名付けた。

資料1 キャッチボールワークシート



このキャッチボールワークシート（以下ワークシート）を用いて、会話を始める前に、自分の考えを整理して記入したり、発話の展開を見通したりすることで、話す内容もちやすくさせる。このように、会話を始める前にあらかじめ概念化を促すことにより、形式化の負担を軽減し、発話がスムーズに行えるようにする。

イ 形式化を促すための指導の工夫

(7) Quick Response Practice : QRP (やり取りを支える技能のドリル練習)

千菊 (2021) は、実際のコミュニケーション場面で、即興的に英語で表現できるのは、単語を一つずつ繋げて話しているのではなく、一度話したことがある表現を、文やフレーズレベルで取り出して発話を行っているためであると述べている。そのため、文レベルやフレーズレベルで、同じことを何度も話させることにより、すぐに使える表現を増やしていく必要がある。つまり、心的辞書からすぐに引き出して用いることができる表現を増やすことで形式化を促す。さらに千菊 (2021) は、発話の際にはすぐ

に言いたいことが言えなくても、相づちやリアクションをすることで、自分の言いたいことを言うための間をもたせ、形式化の時間を確保することができる」と述べている。また、千菊は、これらの技能を高めるために、帯活動で繰り返し練習させる工夫を提案している。

これらを踏まえると、形式化を促すためには、発話に応じてすぐに使える質問やコメントなどのフレーズ、相づちやリアクション等のコミュニケーション方略の表現を繰り返し練習して使えるレベルにする必要がある。そのため、本研究においては、これらの表現等に加え、タスクに応じた必要な表現を取り入れ、毎授業、帯活動で繰り返し練習する活動を行った。またこの活動では、ペアの一方が用意された会話を読み上げ、相手がそれに対して即座に自分の言葉で応じていくため、Quick Response Practice (以下 QRP) と名付け、生徒が活動を呼びやすいようにした。さらに、用意した会話は、単元の中で、何度か取り組めるよう設定し、発話できないまま終わらせないように工夫した。

このようにして、定型の質問や相手の発話に関連する質問をしたり、コミュニケーション方略などを即時的に用いたりする練習を繰り返したりすることによって、自由に使えるレベルに習熟が進んだ知識や技能を増やしていく。その結果コード化の作業に意識を向けることを可能にし、形式化を促すことができると考える。

(4) Better Better Talk: ベラベラトーク (タスクの繰り返しと語彙や表現の中間指導)

先にも述べたように、即興的に英語で表現できるのは、単語を一つずつ繋げて話しているのではなく、どこかで一度話したことがある表現を文レベルや、フレーズレベルで取り出して発話を行っているためである。しかし、日本の中学生の実態を考えると実際のコミュニケーション場面で発話する頻度は、実際の言語習得の過程と比較して絶対的に不足している。そのため、授業における実際のコミュニケーション場面において対話の流れをある程度固定し、やり取りを繰り返すことで、何度も同じ表現を用い

る機会を与え、使える表現にしていくことが必要であると考えます。

このことから、本研究においては、タスクを1回の授業の中で複数回繰り返し、その合間に、活動中の言語使用についてフィードバックを与える中間指導を取り入れる。こうした活動の繰り返しを、「会話がより良く改善されていく」という意味で“Better Better Talk”と名付け、生徒に分かりやすく示した。この活動を行う際は、ペアを変え、相手に応じて発話を調整しなければならない状況を作り出し、実際の言語使用の場面と同質の状況で繰り返し練習できるようにした。

このようなタスクの繰り返しの中で、何度も同じ表現を使用することで、コード化にかかる負担を軽減する。また、中間指導によって、場面に応じた適切な語彙や表現をその場で獲得させることで形式化を促し、発話をスムーズに行えるようにする。

2 研究の構想

(1) 研究構想図

これまでに述べてきた基礎的研究に基づき、研究の構想図を【図2】に示す。

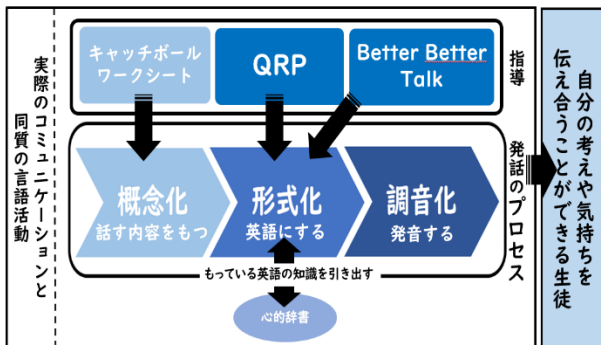


図2 研究構想図

本研究では、生徒が言語活動を通して、自分の考えや気持ちを伝え合うことができるようになることを目指す。そのための手立てとして、発話のプロセスに着目した指導を取り入れその有効性を確かめる。

3 研究仮説及び検証の視点と方法

(1) 研究仮説

発話のプロセスに着目した言語活動の工夫を行えば、自分の考えや気持ちを伝え合うことができるであろう。

(2) 検証の視点と方法

検証の視点と方法を【表3】に示す。

表3 検証の視点と方法

検証の視点			
1	自分の考えや気持ちを伝え合うことができたか。	①相手の発話に応じて、自分の考えや気持ちを述べている	事前テスト 事後テスト の発話分析
		②相手の発話に応じて、考えや気持ちを聞き出す質問をしている。	
		③会話を継続・発展させるためにコミュニケーション方略を用いている。	
2	発話のプロセスに着目した指導が有効であったか。	④キャッチボールワークシートが有効であったか。	ワークシートの記述と発話分析
		②QRPが有効であったか。	発話分析
		③Better Better Talkが有効であったか。	発話分析

4 検証授業の計画と実施

(1) 検証授業の内容

ア 期間 令和4年11月1日～12月9日

イ 対象 中学校 第3学年 40名

ウ 単元名 Lesson5 Being True to Ourselves

Lesson6 Why do We Have to Work

エ 単元の目標 目的や場面、状況等に応じて、事実や自分の考え、気持ちなどを伝え、それに対する質問や意見に対応しながら会話を継続・発展することができる。

オ 単元の評価規準

【思考・判断・表現】

- ・ 目的や場面、状況に応じて自分の考えや気持ち、その理由を伝えている。
- ・ 目的や場面、状況に応じて自分の考えや気持ち、その理由を聞き出す質問をしている。
- ・ 話を継続・発展させるために、つなぎ言葉や相づち、リアクション等を用いている。

a: 上の3つの条件を満たしている。さらに条件

2において、以下の3つの視点のうちいずれかに該当する。

- ①自分の経験から述べている。
- ②複数の理由を挙げて述べている。
- ③理由を詳細に述べている。

b: 3つの条件を満たしている。

c: 「b」に満たない。

(2) 指導上の留意事項

発話のプロセスに着目して取り入れた3つの手立ての活用上の留意事項を示す。

ア キャッチボールワークシートの活用上の留意事項

- ① 会話の展開の仕方をポイントとしてワークシートに記載し、それらを踏まえて会話の展開を考えさせる。
- ② 自分が話す内容だけでなく、相手が話す内容についても予想を立てさせる。
- ③ 記入の枠を小さくし、メモ書き程度に記すようにさせる。また、日本語で記入させることで、あらかじめ書いた英文を暗記したり、読み上げたりすることなくやりとりができるようにさせる。
- ④ 会話を始める前に、ワークシートに記入し

カ 単元の指導評価計画

単元の指導と評価の計画について【表4】に示す。

表4 単元の指導評価計画

時	ねらい (■)、言語活動等 (・)	知技	思判表	主体態	評価方法
1	<ul style="list-style-type: none"> ■ 単元の目標を理解し、学習に見通しをもつ。 ・ 単元目標の確認 ・ 新出語彙の練習 ・ QRP ・ リスニング ・ 振り返り 				
2	<ul style="list-style-type: none"> ■ どんなことに悩んでいるのか英語で聞き出すことができる。 ・ 新出語彙の練習 ・ QRP ・ 悩み相談のタスク テーマ「進路の悩み」 ・ 会話内容のリフレクション ・ 振り返り 				

た内容をもとに、ペアで意見交換を行い、会話の内容と展開を検討する。その際、会話を行うペアではなく、別のペアと検討させることで、会話を行うペアとのコミュニケーションギャップが失われないようにする。

イ Quick Response Practice (QRP) の活用上の留意事項

- ① 2単元にわたって授業冒頭の帯活動にコミュニケーション方略や質問等の定型表現の定着及びその使用に向けた練習、関連質問をする練習を継続的に取り入れる。
- ② タスクの種類に応じた、コミュニケーション方略の表現や定型の質問の種類を取り入れる。

ウ Better Better Talk: ベラベラトークの活用上の留意事項

- ① 1時間の授業の中で、タスクと中間指導を2～3回往還できるようにする。
- ② 生徒の困り感（言いたくても言えない表現等）を共有し、全体の学びにつなげる。
- ③ 個人の課題を解決するために、タブレット端末等を活用して語彙や表現を調べる時間も確保する。

3	<ul style="list-style-type: none"> ■ 共感しながら悩みを英語で聞くことができる。 ・ 新出語彙の練習 ・ QRP ・ 悩み相談のタスク テーマ「食文化に関する悩み」 ・ 会話内容のリフレクション ・ 振り返り 				
4	<ul style="list-style-type: none"> ■ 相手の悩みを解決する的確なアドバイスが英語でできる。 ・ 新出語彙の練習 ・ QRP ・ 悩み相談のタスク テーマ「恋愛の悩み」 ・ 会話内容のリフレクション ・ 振り返り 				
5	<ul style="list-style-type: none"> ■ これまでの悩み相談のスキルを生かして、相手の悩みを解決する良いアドバイスが英語でできる。 ・ 新出語彙の練習 ・ QRP ・ 悩み相談のタスク テーマ「自分の悩み」 ・ 会話内容のリフレクション ・ 振り返り 				
6	<ul style="list-style-type: none"> ■ 現実とは異なることを仮定して述べる表現（仮定法）の意味と形式を理解する。 ・ 前時の復習 ・ 仮定法の意味と形式についての説明と練習 ・ 振り返り 				
7	<ul style="list-style-type: none"> ■ 「東原中学校の単元テストに賛成か反対かについて英語でディスカッションできる」 ・ 新出語彙の練習 ・ モデル対話の提示 ・ ディスカッションのタスク ・ 会話内容のリフレクション ・ 振り返り 				
8	<ul style="list-style-type: none"> ■ 「日本の中学校の規律について考える」 ・ 新出語彙の練習 ・ QRP ・ ディスカッションのタスク ・ 会話内容のリフレクション ・ 振り返り 				
9	<ul style="list-style-type: none"> ■ 「スマホを中学校に持ってくることの是非について考える」 ・ 新出語彙の練習 ・ QRP ・ ディスカッションのタスク ・ 会話内容のリフレクション ・ 振り返り 				
10	<ul style="list-style-type: none"> ■ 「電子マネーと現金のどちらが使っていききたいかについて考える」 ・ 新出語彙の練習 ・ QRP ・ ディスカッションのタスク ・ 会話内容のリフレクション ・ 振り返り 				
11	<ul style="list-style-type: none"> ■ 「人は何のために働くのかについて考える」 ・ 新出語彙の練習 ・ QRP ・ ディスカッションのタスク ・ 会話内容のリフレクション ・ 振り返り 				
後日	パフォーマンステスト		○		ディスカッション

5 検証授業の分析と考察

(1) 検証の視点1：発話のプロセスに着目した言語活動の工夫を通して「自分の考えや気持ちを伝え合う」ことができたか

発話のプロセスに着目した言語活動の工夫を通して「自分の考えや気持ちを伝え合う」ことができたかを検証するため、事前・事後テストを実施した。

テストは、「中学校に制服は必要かどうか」というテーマのディスカッションのタスクで意見交流を行うことを課題とし、3人グループで3分間行った。なお、事前・事後共に同じグループで実施した。学級の生徒は40名であるが、事前テスト及び事後テストの内、いずれか1回でも欠席した場合は調査の対象外としたため、調査対象は31名であった。

それぞれのテストにおける発話を分析し、【表5】に、事前・事後テストの発話回数の変容を示した。番号は生徒の番号を示す。

表5 事前・事後テストにおける発話回数

番号	事前	事後	番号	事前	事後	番号	事前	事後	番号	事前	事後
1	1	4	9	3	4	17	6	10	25	2	1
2	2	3	10	3	4	18	4	3	26	3	8
3	4	5	11	3	4	19	1	5	27	6	5
4	3	3	12	0	3	20	3	7	28	5	6
5	0	2	13	2	7	21	3	4	29	4	6
6	2	3	14	0	4	22	3	4	30	0	1
7	2	3	15	1	4	23	5	7	31	2	5
8	3	4	16	2	6	24	5	5			

【表5】より、発話の回数が増加した生徒が26名、変化がなかった生徒が2名、減少した生徒が3名であった。このうち、高まりが顕著だった生徒A(番号26)のグループ(太枠内)の発話を【資料2】に示す。

資料2 生徒A事後テストの発話

S1: I think we need school uniform.
Because I have school uniform, we don't have to choose clothes.
A: ⑥Oh, I see. I see.
S1: How about you?
S2: I think school uniform is need.
Because it's easy to choose uniform clothes.
S1: Exactly.
S2: How about you?
A: ①I think we don't need school uniform.
Because some students don't like school uniform.
S1: I know.
A: So, ③anything else?
S1: I think school uniform is important.
A: ⑦Important?
S1: We can use it when...important.
A: Ah! When important.
S1: Anything else?
A: ②But school uniform is not comfortable when we play sports. ④How about you?
S2: I think school uniform is expensive.
A: ⑧Oh...
S2: So, I hope school uniform is more cheap.
S1: I think so, too. It's nice idea.
A: ⑤So, do you think school uniform is not need?
S2: いや...
A: ⑨Oh, no? you need... (時間制限)

下線部①②のとおり、生徒Aは自分の考えやその理由を明確に伝えている。特に下線部②は、制服に賛成している、S1, S2の意見に対して反論として自分の考えを更に付け加えて述べている。事前テストではこのような発言は見られなかったため、相手の発話に応じた発話ができるようになっていくことが考えられる。

また下線部③～⑤のように何度も質問を投げかけながら会話を継続・発展させようとしている姿が見られた。中でも質問⑤は、制服に賛成の立場であるS2が「制服は高い」という意見を述べたことに対して疑問を抱き、再度S2の立場を確認しようとして投げかけた質問である。ここでも、相手の発話に応じて即興的に発話をしている。

さらに下線部⑥～⑨のように、随時相づちや確認をしていることが分かる。相手の発話を受け止めたり反応を返すことで、間をもたせたり、S1, S2が発言しやすくなるように努めていると考えら

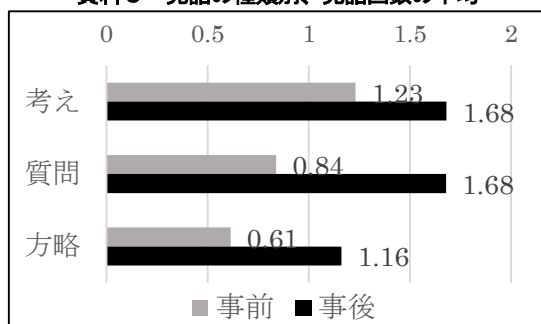
れる。

一方で、発話回数が減少した生徒3名は、グループのメンバーの発話回数の向上によるものであると考えられる。3名のうち一人は【資料2】のS1である。このグループでは、生徒Aの発話の回数が増加しており、S1(番号27)は、事前テストよりも発話ができるようになった生徒Aに発話の機会を譲るなど、周囲のことを考えて発言していたことが考えられる。このように、やり取りにおいては、相手の発話によって話す内容や展開が左右されることが多く、一概に個人の能力が高まった、下がったと判断できないことに留意する必要があることが分かった。

また、発話回数に変化がなかった生徒2名や高まりの低かった生徒については、これまでの指導から、もっている英語の知識が不十分であると考えられる生徒であった。そのため、そうした基礎的な知識の獲得と、本研究のような言語活動の繰り返しを通して継続的な指導が必要であると考ええる。

次に、発話の種類別に発話回数の平均を比較した【資料3】を示す。気持ちや考えを伝え合う姿の定義に基づき、発話の種類を、①自分の考えや気持ちを伝える(考え)、②相手の考え等を引き出す質問等をしている(質問)、③相づち、リアクション、コメント等のコミュニケーション方略を用いて会話を継続・発展させようとしている(方略)、の3つに分類した。

資料3 発話の種類別、発話回数の平均



【資料3】より、考え、質問、方略のいずれにおいても、発話の平均回数に高まりがみられた。特

に、質問の回数が増えたことから、生徒達は自分の考えを述べるだけでなく、相手の考えも引き出そうとしていたことが考えられる。事前テストでは、自分の気持ちを伝えるという一方向に偏りがちであった会話がより活発な双方向のやり取りに変化したと考えられる。また、考え、方略の項目においても高まりが見られたことから、考えや気持ちを伝えたり、会話を継続・発展させたりできたのではないかと考える。

以上のことから、発話のプロセスに着目した言語活動の工夫を通して、「自分の考えや気持ちを伝え合う」ことができたと考えられる。また、やり取りにおいては、相手の発話によって話す内容や展開が左右されることが多いため、グループ内での発話のバランスについても考慮する必要があることが分かった。

(2) 検証の視点2：発話のプロセスに着目した言語活動の工夫は有効であったか

発話のプロセスに着目した3つの手立てが有効であったかについて、3名の抽出生徒の検証授業における姿を基に示していく。3名の生徒の事前・事後テストの結果を【表6】に示す。

	生徒A		生徒B		生徒C	
	前	後	前	後	前	後
考え	2	3	0	1	0	0
質問	0	3	1	1	0	1
方略	1	2	2	2	0	2

ア 概念化を促すための手立て：キャッチボールワークシートの有効性について

(7) 分析方法

抽出生徒について、ワークシートに示したディスカッションのポイント【表7】のそれぞれを踏まえて発話内容をワークシートに記入していたかどうか、記入した内容を発話できていたかどうかを分析した。また生徒自身がワークシートの有効性についてどのように感じていたかを、振り返りシートの記述から分析した。

表7 ディスカッションのポイント

①	自分の考えを伝えている。
②	理由を伝えている。
③	複数の理由や理由の根拠を伝えている。
④	相手の考えを受け止めている。
⑤	相手の考えやその詳細を聞き出す質問をしている。

ディスカッションのポイントは、自分の考えや気持ちを伝え合う姿の定義に基づいて設定した。②③は定義の中では直接触れていないが、学習指導要領におけるやり取りの目標ウ(2頁)に述べられているように、自分の考えや気持ちだけでなく、その理由を述べることも必要である。また、④については、相手の発話に応じたり、話を継続させたりする上で必要なコミュニケーション方略であると捉えて取り入れた項目である。

(4) 結果と考察

a 生徒Aの具体的な姿

【表8】に、生徒Aのワークシートの記入の有無と発話の有無を○×で示した。また、ワークシートの記入の具体と発話内容の具体をそれぞれ【資料4】及び【資料5】に示す。

表8 生徒Aのワークシートの記入と発話の有無

ポイント		第7時	第9時	第11時
①	記入	○	○	○
	発話	○	○	○
②	記入	○	○	○
	発話	×	○	○
③	記入	○	○	○
	発話	×	○	○
④	記入	○	○	○
	発話	○	○	○
⑤	記入	○	○	○
	発話	○	○	○

資料4 生徒Aワークシートの記述(第11時)

①	私は自分の好きなことで働きます。
②	お金は欲しいが、好きなことじゃないと続かないから。
③	自分の仕事を楽しむことは大切だ。
④	確かに。なるほど。いい考えだね。
⑤	あなたはどうですか?なぜそう思うの?別の理由は?

資料5 生徒A発話の具体(第11時)

A:	① I think to do something we love.
S1:	Why do you think so?
A:	② Because I want money but, if I don't like my job, I can't keep working.
S2:	Oh, me, too.
A:	Me, too? Oh! ⑤ How about you?
S2:	I think money is very important.
A:	Uh hun?
S2:	(中略)
A:	④ I see. That's for sure. ⑤ Do you have another reason?
S2:	Because I can use... it's fun.
A:	ええ? ① I disagree with your idea because... (制限時間となる)

【表8】より、生徒Aはワークシートに会話の内容を概ね記入し、記入している箇所の発話ができていることが分かる。また【資料4】【資料5】では、実際に記入した内容に応じて発話を進めていることが分かる。このように、ある程度発話内容と展開を想定することで、会話が上手く展開していくことが考えられる。これは、生徒Aがワークシートを活用し、概念化ができたためであると考えられる。

一方で、ワークシートの記述に基づいて話すことで、型どおりの会話になり、即興性が損なわれるとの懸念もある。しかし、生徒Aは働く目的はお金であると述べているS2の発言に応じて、網掛け部分に見られるように反対である理由を述べようとしており、必ずしも、書いたことだけで会話を展開しているわけではないことが分かる。むしろ概念化ができていることで、余裕をもって話すことができるため、即興にも応じることができ、さらなる発言につながっていくと考える。つまり、ワークシートにより、会話の大枠のイメージをもち会話に臨むことで概念化が促されるということが考えられる。

また、【表8】の②③の発話ができなかった理由は、第7時の会話から、生徒Aが会話をリードし、質問をする立場に終始しており、自身の考えを伝える場面がなかったためであると見とれた。このように、概念化はできても会話の状況によって発話できないことがあるのも、やり取りの特徴であり、留意する必要がある。

b 生徒Bの具体の姿

【表9】に、生徒Bのワークシートの記入の有無を示した。また、ワークシートの記入の具体と発話内容の具体をそれぞれ【資料6】及び【資料7】に示す。

表9 生徒Bのワークシートの記入と発話の有無

ポイント		第7時	第9時	第11時
①	記入	○	○	○
	発話	○	○	○
②	記入	○	○	○
	発話	×	○	○
③	記入	×	○	○
	発話	×	○	○
④	記入	×	○	○
	発話	×	○	○
⑤	記入	×	○	○
	発話	×	○	○

第7時は初めてのディスカッションであったため、記入に慣れておらず、十分に記入ができなかったと考えられる。一方第9時、第11時では、全ての内容を記入し、発話ができていることが分かる。生徒Bも生徒Aと同様に、ワークシートに記入した内容に応じて発話を進めており、ワークシートを活用し、概念化ができたと考えられる。

資料6 生徒Bのワークシートの記述（第7時）

- ① 単元テストに賛成だ。
- ② 定期テストは範囲が広くてやる気が出ない。
- ③ 未記入
- ④ 未記入
- ⑤ 未記入

資料7 生徒Bの発話の具体（第7時）

S1: Do you agree with unit test?
D: ① I think unit test is good.
S1: Why?
D: ② I have motivation if.....ah...
S1: How about you?
S2: I don't think unit test is good. Term exam is practice for entrance exam.
D: Ah.
S1: I think term exam is better than unit test because students have to study very hard.
D: Oh, very hard...
S1: Teacher have to work hard because they have to make many test.

一方で、生徒Bは、概念化ができていても、形式化にはつながらなかった場面も見られた。

【資料7】の下線部①から、記入した内容を発話できており、概念化できていたことが考えられる。一方下線部②は、発話しようとしているものの、意味が伝わる発話にはなっていないことが分かる。つまり、概念化は出来ているが形式化が不十分であることが考えられる。

下線部②の発話の具体を見ると、ワークシートには「定期テストは試験範囲が広くてやる気が出ない。」と記入した内容を「単元テストだとやる気が出る」に置き換えて表現しようとしているが、語彙や表現方法が上手く引き出せず発話できなかったことが分かる。つまり、形式化におけるコード化作業が上手くいかなかったのではないかと考えられる。

このように概念化による負荷は軽減されても、形式化でスムーズに知識を引き出せないこともある。そのため、実際のコミュニケーション場面において様々な表現を引き出す作業を何度も経験させ、少しずつ力を高めていく指導が必要であると考えられる。

c 生徒Cの具体の姿

【表10】に、生徒Cのワークシートの記入の有無を示した。△は英語で記入した箇所である。

表10 生徒Cのワークシートの記入と発話の有無

ポイント		第8時	第9時	第11時
①	記入	×	○	△
	発話	×	×	○
②	記入	×	△	△
	発話	×	○	○
③	記入	○	○	×
	発話	×	×	×
④	記入	×	×	×
	発話	×	○	○
⑤	記入	△	△	×
	発話	○	○	×

【表10】より、生徒Cはワークシートの記入が不十分であり、日本語で書くように指示をしたにも関わらず英語で書いているところが多かった。このことから生徒Cは概念化よりも形式化に不安を感じていたのではないかと考えられる。会話においては、書いた英文を読む場面も見られ

自ら英文を組み立てたり、知識を引き出したたりし一方で、ワークシートに記入していないにもかかわらず、発話している姿も見られた。その具体を【資料8】に示す。

資料8 生徒Cの発話の具体 (第11時)

C: Come on!
S1: How do you think of priority of working?
S2: I think to do something I love because...
I think it's nice to enjoy my job and I feel challenging and rewarding.
C: I see!
S1: How do you think?
C: I want to work for money because if you have money you can do anything. How about you?
S1: I want to work for other people.
C: I see.
S1: Because if I work for other people I can feel challenging and rewarding.
C: Can you tell me more?

【資料8】の下線部に見られるように、生徒Cは定型文として学んだ表現を中心に発話をしている。生徒Cはもっている英語の知識が不十分であり、英文を組み立てることが苦手であるため、概念化した内容について、もっている知識を引き出して話すことが難しい。そのため概念化した内容は調べて英語で記入し、その他の発言はQRPで取り入れた表現や中間指導で取り入れた表現を活用しながら会話を展開していると考えられる。つまり、生徒Cはワークシートを活用し、話す内容をもつことはできたが、そのことが形式化を促すことにはつながらなかったと考える。このことから、生徒Cのようにもっている英語の知識が不十分な生徒には必ずしもワークシートによる概念化が形式化につながるわけではないと考えられる。

c 抽出生徒の振り返りシートの記述から見るワークシートの有効性

抽出生徒の振り返りシートの記述を【資料9】に示す。

【資料9】の生徒Aの記述から、ワークシートの内容を正確に伝えるのではなく、そこで書いたことを基に、間違いながらも発話することを重視して取り組むことができたことがうかがえ

る。さらに、気持ちを伝えようとする意欲も高まったことにも言及している。

また、生徒Bの記述からは、自分の考えをあらかじめ書くことと相手の会話を予想することで、会話に取り組みやすくなるを感じていることが分かる。さらに生徒Cは、ワークシートの記述を基に、発話の前にペアで会話の内容について検討したことが役立ったと述べている。これらのことから、抽出生徒3名はワークシートの有効性を実感していたと考えられる。

一方でワークシートの有効性に疑問を抱く記述も見られた。その内容を【資料10】に示す。

資料10 生徒Dの振り返りシートの記述

私はキャッチボールシートはなくてもいいと思います。相手がどうこたえるのか予想しても、外れることが多く、シートを見ながら会話することもなかったからです。

【資料10】より、生徒Dはワークシートを使って相手の発話を予想することに難しさを感じていることが分かる。生徒Dは、発話の正確さには欠けるが、会話には積極的であり、間違いながらも自分の言葉で会話を継続させることができる生徒である。生徒Dのように最終的にはワークシートがなくても概念化ができ、発話できるようになることが目的である。そのため、コミュニケーション活動に意欲的な生徒には必ずしもワークシートが有効とは限らないことが示唆された。

d まとめ

生徒Aは、事後テストにおいて、意見や質問の回数に高まりがみられており、検証授業においてはワークシートを上手く活用し、発話に生かしていた。検証授業でワークシートを用いたことで、あらかじめ自分の考えを整理して会話に臨んだり、ディスカッションの会話の展開が見通せるようになり、事後テストでの発話回数の向上につながったと考えられる。

また生徒Bや生徒Cのように、形式化に課題がある生徒は、発話に至らない場合もあるが、ワークシートを活用し概念化はできていたと考えら

れる。事後テストにおいてある程度発話のできたのは、ワークシートを繰り返し用いることで、ディスカッションでは、どのような内容と展開で話せばよいのかを理解し、見通しや安心感が得られ、発話回数の高まりに繋がったことが示唆される。

以上のことから、ワークシートは、話す内容と展開を考える概念化を促すことに有効であったと考える。しかし、概念化できても形式化に繋がらない生徒には、形式化段階に働きかける手立てが必要であり、実際のコミュニケーション場面において様々な表現を引き出す経験をさらに積み重ね、少しずつ力を高めていく必要があると考える。

また、ワークシートで相手の発話を予想することは、必ずしも効果的ではなく、難しさを感じる生徒もいたため、話すための手段として活用する程度にする必要があると示唆が得られた。

イ 形式化を促すための手立て：QRP（クイックレスポンスプラクティス）の有効性について

(7) 分析方法

QRPで取り入れたコミュニケーション方略や質問等の表現の使用状況と自分の考えや気持ちを伝え合うことへの有効性を生徒の発話を基に分析した。

(4) 結果と考察

a 生徒Aの具体の姿

【資料11】 【資料12】 に生徒Aの第7時及び第11時の会話を例として示す。

資料11 生徒A発話の具体（第7時）

E: Do you agree with unit test or not?
 S1: Ah, I disagree with unit test.
 E: Why do you think so?
 S1: Because unit test is many it's hard.
 E: I see.
 S2: I disagree with the unit test.
 E: Me, too. Me, too.
 S1: Because if we go to high school, we will have ... (制限時間)

資料12 生徒A発話の具体（第11時）

A: Why do you work?
 S1: I think to do something we love.
 A: Uh-huh?
 S1: Because I want money.
 A: Uh-huh?
 S1: But if I don't like my job, I can't keep working.
 A: Uh-huh.
 S1: OK?
 A: That's right. That's right. How about you?
 S2: I like something we love. Because I can not fun work and I like to have fun. How about you?
 A: I want to work to make money.
 S2: OK.
 E: Because I want to do something I love, so I need money.
 S1: Ah... Which to the job, which to the job... many money have, many money have....
 E: Get?
 S1: Get! many money get job, or your like job?
 E: I want to work job gets many money.
 S1: Oh, OK.

【資料11】 【資料12】 より、生徒Aは下線部ア “Why do you think so?” の他、QRPで取り入れた下線部のような表現を多用しており、その質問に対する返答に、相づちやリアクションを返ししながら会話をリードしていることが分かる。他の時間においても “Anything else?” “Tell me more.” 等、QRPで取り入れた表現を用いて、相手の発話を引き出し、会話を継続・発展させようとする姿が見られた。

さらに、下線部イのように、相手の発話の意味が不明瞭な場合には言い換えの表現を用いて確認を行っている。このように相手の発話に応じて、確認を行う練習もQRPの中に取り入れてきたため、実際に事後テストにおいても同様の様子が見られた。（7頁の【資料2】下線部⑤）また、QRPに取り入れた “Anything else?” という表現も用いている。（7頁【資料2】下線部③）こうした授業での取り組みが、事後テストの質問などの発話回数の向上につながったと考えられる。このように、生徒AはQRPで取り組んだことを授業や事後テストの中で場面に応じて生かしている姿が何度も見られたことから、

QRP は自分の考えや気持ちを伝え合うことに有効であったと考える。

b 生徒Bの具体の姿

【資料 13】に生徒Bの第 11 時の会話を示す。

資料 13 生徒B発話の具体 (第 11 時)

B: I think that to do something we love, I want money but , if I don't like my job I can't keep my job. How about you?
S1: I want to something we love. Because I can't and I want to have fun.
B: Uh-huh.
S1: How about you?
S2: I want to work to make money.
B: Yeah.
S2: Because
B: <u>Which to the job many money gets job or your like job?</u>
S1: (資料を基に) Mr. Fukudome she says... (聞き 取り不能)
B: I see. That's for sure. <u>Do you have another reason?</u>
S2: Because I can use people... it's fun.
B: Ah? I disagree with your idea because... (制 限時間)

【資料 13】下線部に見られるように、生徒Bは相づちや反応を何度も取り入れている姿が見られ、相手が考えや気持ちを伝えやすくなるよう継続・発展に向けた工夫を行っていると考えられる。また、網掛け部分の“Do you have another reason?”はQRPで取り入れた表現であり、それらを上手く活用し、相手の考えや気持ちを引き出していることがわかる。このように生徒Bは第 11 時以外にも、授業においてQRPで取り入れた表現を用いて活発にやり取りをする姿が見られた。このことから、生徒Bは、QRPで取り入れた複数の表現を自由に使えるようになっており、QRPによって形式化が促されているものと考えられる。

一方で、生徒Bは事後テストでの発話回数は大幅には向上していない。生徒Bのグループでは、他のメンバー2人がもっている英語の知識が少なく、発話が上手くできていなかった。そのため、十分に反応が返せなかったり、質問に対する返答が不十分であったりして、会話が続かなかったことが原因であると考えられる。しか

し、そういった場面であるからこそ、相手の発話を引き出したり、自分から意見をしっかりと述べたりできる汎用的な力を身に付けなければならない。そのため、今後もペアや場面を変える等しながら、様々な状況で練習を積み重ねる必要があると考えられる。

c 生徒Cの具体の姿

生徒Cの発話の具体は、11 頁における【資料 8】を再度参照する。11 頁で述べた通りとおおり、生徒Cはワークシートに書いた英文を見て発話しており、自ら知識を引き出して発話しようとする場面はほとんど見られなかった。しかし、【資料 8】の下線部に見られるように、“Can you tell me more”など、QRPで取り入れた表現を即興で用いていた。つまり、QRPの繰り返しにより使える表現が身に付き形式化が促されていたと考えられる。

また、9 頁【表 6】が示すように生徒Cは事前テストでは、全く発話ができなかったが、事後テストでは、質問やコミュニケーション方略を用いて発話できるようになっていることが分かる。つまり、QRPでの練習が形式化を促し、自分の考えや気持ちを伝え合うことに有効であったと考えられる。

d まとめ

以上のように、抽出生徒3名の発話から、QRPの指導に取り入れた表現を場面に応じて上手く取り入れ、会話を展開させている様子が見受けられた。このことから、QRPの指導により発話のプロセスにおける形式化が促され、自分の考えや気持ちを伝え合うことに有効であったと考えられる。

ウ 形式化を促すための手立て : Better Better Talk (ベラベラトーク) の有効性について

(7) 分析方法

中間指導の内容と次のタスクの発話内容を照らし合わせ、中間指導が形式化を促していたかどうか、また、タスクの繰り返しによって、発話内容や表現が改善され、自分の気持ちや考えを伝え合うことに有効であったかを分析した。また、抽

出生徒が Better Better Talk の有効性についてどのように感じていたかを、振り返りシートの記述から分析した。

(1) 分析結果

a 生徒Bの具体的な姿

【資料14】は、第9時における生徒Bの発話内容の変容と中間指導の内容を示している。

資料14 生徒Bの発話内容の変容と中間指導の内容

【タスク1】

S1: Which do you want to use e-money or cash?
 D: I think that...want to e-money... I want to use e-money because it's fast.
 S1: Ah-! I see.
 S1: Do you have another reason?
 D: OK, ah. ... because e-money is anytime pay... Anytime pay!
 S2: Ah, I see.
 D: How about you?
 S2: I began to use pay-pay.
 D: One more time please.
 S2: I began to use pay-pay.
 D: Began? began... あー始めたか! I see.
 S2: Yes, pay-pay is convenient.
 D: Ah... that's true!
 S2: How about you?
 S1: I want to use cash because... (制限時間)

【中間指導1】

- ① 今日は質問がポイントである。
1回目の会話でどんな質問をしたか?
Why? / Why do you think so?
- ② 言える表現で言い換えることが大切。
現金(お札)はふやけるって何て言う?
Cash will be wet and soft/ get wet

【タスク2】

D: Which do you want to use e-money or cash?
 S1: I want to use cash.
 D: Oh, OK, uh-hun. Why? Why do you think so?
 S1: Because I don't feel...use e-money
 D: Uh...hun? Uh? One more...
 S2: Can you tell me more?
 S1: I don't feel to use e-money.
 D: I don't feel, feel to use e-money?
 S1: So, I don't use it too much.
 D: I see, I see.
 S2: How about you?
 D: I don't think so...your feel...I want to use e-money because it's so fast. Is that true?
 S1: Yes, that's true. But I want to use cash.
 S2: I think money is lost...Cash is lost. But e-money is not... (制限時間)

【中間指導2】

- ① モデル対話を見て、お互いに質問をしたり、様々なアクションを上手く使ったりして会話を継続しようとしている良さに気づく。
- ② 英語モードから離れないように「ええと」はやめよう。つなぎ言葉を英語で言う。
- ③ 個人の課題解決の時間(タブレット等で調べる)

【タスク3】

D: Which do you want to use e-money or cash?
 S1: I want to use cash.
 D: Why?
 S1: Because I don't how to get it. But I think it sounds good.
 D: Oh, OK. Give me some examples.
 S1: Ah, I always use Paspay. But My mother got it, so I don't know how to get it.
 D: Oh, exactly.
 S1: How about you?
 S2: I want to use e-money.
 S1: Why do you think so?
 S2: Because e-money is convenient. E-money is no time.
 S1: How about you?
 D: I want to use e-money because it's so fast. And anytime pay.
 S2: Do you have another reason?
 D: Yeah, ah... (制限時間)

【資料14】におけるタスク2の下線部から、タスク2では、タスク1と比較して、積極的に質問をしている様子が分かる。中間指導1で質問をすることが今日のポイントであると確認したことが、生徒Dに質問することを促し、相手の考えや気持ちを引き出すことができたと考える。

また、タスク3では、下線部のように、場面に応じてこれまでに使用していなかった多様な表現を用いるようになっている。例えば、網掛け部分の“Give me some examples.”のような、相手に具体を話させることに有効な表現を取り入れている他、これまでは“I see.”ばかりを用いていたが、より納得した気持ちを伝える“Exactly”を用いるなどしており、表現に多様性が見られるようになった。

さらにタスク3では、生徒Dは会話の途中に見られる発話を考える時間が軽減しており、スムーズに発話している様子が聞き取れた。これは、タスクの繰り返しによって発話に慣れてきたこと、また、一度話したことを繰り返すことにより、形式化がスムーズに行われるようになったためであると考えられる。

b 生徒の振り返りシートの記述から見る Better Better Talk の有効性と課題

抽出生徒の振り返りシートの記述を【資料15】に示す。

資料15 抽出生徒の振り返りシートの記述

【生徒A】

自分の意見の表現の仕方を中間指導で学んでそれを次のディスカッションで試すことができたので表現をすぐに覚えることができた。また実際にディスカッションすることで、相手の言葉に対して適切な質問を考えることができた。

【生徒B】

会話することに効果があったと思います。自分の言いたいことをより良く改善した文章で相手に伝えられるようになるからです。

【生徒C】

未記入

【資料15】から、生徒Aは中間指導で学んだ表現をすぐに使うことで知識をその場で使えるものになることができたこと、実際のコミュニケーション場面を取り入れたタスクであるからこそ、その場で相手の発話に応じて質問を考えることができたことを実感している。また、生徒Bの記述により、生徒Bはタスクの繰り返しによって自身の発話が改善していったことを実感している。これらのことから、生徒自身がBetter Better Talkの有効性を実感していたと考えられる。

一方でBetter Better Talkの課題に言及した記述も見られた。その内容を【資料16】に示す。

資料16 Better Better Talkの課題について言及した生徒Eの振り返りシートの記述

ディスカッションを繰り返しやっても、同じことを繰り返すだけで、会話はあまり広がりませんでした。

生徒Eは、タスクの繰り返しだが、話す内容の発展には繋がらなかったことについて指摘している。検証授業においては、各回、グループのメンバーを変えることで、できる限り話す内容や展開に変化を持たせるよう努めたが、話す相手が変わっても、発話の展開は変わらないため、話を発展することには繋がらなかったものと考えられる。様々な表現を使用可能なものにしたたり、発話内容や表現方法の改善を図ったりするためには、同じ表現を繰り返し用いることが効果的である。しかし、一方で単なる表現の練習になってしまう側面

があり、内容の発展にはつながりにくい課題があることが示唆された。

c まとめ

以上のことから、Better Better Talkによって繰り返し練習を積み重ねることで、発話表現の定着と改善に繋がり、形式化が促されたと考えられる。また、中間指導を経て、質問をしながら考えや気持ちを引き出したり、相手の発話に応じて相づちや反応を返したりしながら、自分の考えや気持ちを伝え合う姿が見られた。このことから、Better Better Talkは自分の考えや気持ちを伝え合うことに有効であったと考える。一方で、繰り返し練習であるがために、会話の発展につながらないことが課題であると分かった。

v 研究のまとめ

1 成果

- 中学校外国語科「話すこと（やり取り）」において、自分の考えや気持ちを伝え合うために、発話のプロセスに着目した言語活動の工夫が有効であることが明らかになった。
- キャッチボールワークシートは、発話の内容と展開の見通しをもたせることに有効であった。発話のプロセスの概念化が促されることで形式化の負担を軽減し、自分の考えや気持ちを伝え合うことができるようになった。
- QRPは、会話を継続させたり、間をもたせたりする表現、定型の質問の定着や、その場で反応する力を高めることに有効であった。その結果、発話のプロセスの形式化を促し、生徒たちは自分の考えや気持ちを伝え合うことができたようになった。
- Better Better Talkは中間指導で新たな表現を獲得させたり、会話におけるポイントを再確認させたりすることに有効であった。その結果、発話のプロセスの形式化を促し、生徒たちは自分の考えや気持ちを伝え合うことができたようになった。

2 課題と今後の展望

- 生徒の多くは、概念化はできても、形式化に課題があることが分かった。指導の中で使用できる表現が増えることで、会話が展開できるようになったが、もっている知識を引き出しやすくすることにはつながらない生徒も見られた。もっている知識を引き出しやすくするためには、様々なコミュニケーション場面の疑似体験である言語活動を数多く経験させ、より多くの表現を獲得させていく必要がある。
- 本研究では、生徒は会話を上手く継続できるようになったが、会話を発展させることについては、課題があることが分かった。会話の発展に繋がらなかった原因として、繰り返し練習による発話内容のワンパターン化や、質問がドリル練習で取り入れた定型の質問に偏っていたことが上げられる。そのため、今後は、生徒がより多様な質問ができるようにすることで、会話を発展させられるようにしていく必要がある。定型の質問だけでなく、相手の発話に関連した質問（関連質問）が即興でできるようにする指導が必要である。
- 本研究で対象となった生徒は、やり取りを支える技能が十分に身につけていなかったため、QRPを取り入れた。しかし、小学校英語科が新設され、その指導を受けてきた生徒たちにはその実態に応じて取り入れ方や内容に工夫が必要であると考え。今後、小中の連携をさらに強固なものにし、やり取りを支える技能を養う指導を各学年の発達段階に応じて進めていく必要がある。
- 生徒の振り返りの記述や授業後の感想から、概念化にはタスクのテーマも大きく関係していると感じた。本研究においては、テーマに自己関連性をもたせるよう工夫したが、社会的な話題は自分事として捉えにくい場合がある。そのため、社会的な話題の中でも中学生の生活と結びついたテーマを取り上げたり、背景知識を与えたりするなどの工夫が必要である。
- やり取りの指導においては、生徒一人一人の

状況をその場で把握できないこと、相手の発話によって発話が左右されること、活動に即興性をもたせる必要があること等、指導における難しさを感じた。しかし、言語によって自分の考えや気持ちを伝え合い、より良い人間関係をつくる力は、外国語の力を越えた生きる力そのものである。やり取りの指導を通して、人とのつながりを大切にできる生徒を育むためにも、今後も粘り強くやり取りの指導の在り方を模索していく必要がある。

引用文献

- 1) 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年, p.6
- 2) 前掲書 1)、p.6
- 3) 前掲書 1)、p.23
- 4) 前掲書 1)、p.53-54
- 5) 前掲書 1)、p.23
- 6) 前掲書 1)、p.55
- 7) 高島英幸『英語のタスク活動とタスク』大修館書店, 2005年, p.4

参考文献

- ① 高島英幸『「英語のタスク活動とタスク」』2005年,
- ② Levelt, W. (1989). speaking: From intention to articulation, The MIT Press.
- ③ Kormos, J (2006) . Speech production and second language acquisition Routledge.
- ④ 千菊基司「タスクの繰り返しを中心としたスピーキング指導と高校生の英語発話の質の向上」日本教科教育学会誌 2018.3 第40巻 第4号 pp.25-37
- ⑤ 千菊基司『即興的に話す交渉力を高める！中学校英語スピーキング活動アイデア&ワーク』明治図書出版, 2019年