

要 旨

スピーチ活動とQ&A活動を組み合わせるというコミュニケーション活動を行った。まず、クイズ形式でスピーチ原稿を作成する活動と、スピーチに対する質問を考える活動を行った。次に、質問したいことを「お守リスト」に書き込んで、スピーチへのQ&A活動を行った。「お守リスト」を準備した上で活動に臨むことで、文構造への気付きが促され、文法を活用していく力が身に付き、つまずきが改善されてきた。

〈キーワード〉 ①つまずき ②お守リスト ③フィードバック ④4技能の統合

1 研究の目標

人の考えや気持ちを確認しながら聞いたり、自分の考えや気持ちを正しく伝えたりする生徒を育成するために、Q&A活動とスピーチ活動を組み合わせた指導を通して、言語活動と文法指導を一体的に行う指導の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

中教審教育課程部会「これまでの審議のまとめ」によると、コミュニケーションの中で、①語彙と文法を活用する力の不足、②まとまりのある文章を書く力の不足、③英語の授業が好き・分かる生徒の割合が低いという課題が指摘された。それを受けて、新学習指導要領においては、4技能を総合的に育成し、統合的に活用させることで、発信力につなげていくことが求められている。松沢は、英語科における「活用する力」は、『語彙・文法を1つの技能で活用する独立技能』と、『語彙・文法を複数の技能で活用する統合技能』の2種類¹⁾に整理されるとしている。また、「学習者の外国語能力は、文から文章のレベルに、単一技能から複数技能のレベルに発達する。」²⁾としており、新学習指導要領が目標とするコミュニケーション能力は、「聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり、感想、賛否やその理由を書いたりなどする」³⁾といった、4技能を統合的に使用できる能力だとし、この力こそが、グローバル社会において求められる発信力につながっていくと述べている。

平成22年度佐賀県小・中学校学習状況調査の結果によると、2年生では、過去形を使って自分のことを表現したり、第三者の紹介をまとまりよく書いたりすることに課題があることが分かった。また、所属校1年生の抽出クラスでは、9月の時点で、疑問詞を含む質問への応答に自信があると回答した生徒は24%にとどまり、つまずきを感じ始めている生徒が多いことが分かった。Krashenが提唱する自然順序仮説によると、文法事項は、ある一定の順序で習得されると考えられており、3人称単数現在の動詞の語形変化や規則動詞過去形は、習得が遅いと考えられている。これらは、1年生の後半に学習する文法事項である。加えて1年生の終わりまでに、疑問詞のほとんどを学習する配列になっている。疑問詞を用いた疑問文はYes/No疑問文に比べて、生徒にとって大きく負荷が掛かる。これらのことから、3人称単数現在の動詞の語形変化と規則動詞過去形及び疑問詞を活用する言語活動の不足が、生徒のつまずきに関与しているのではないかと考えた。

そこで本研究では、第三者を紹介するスピーチ活動にQ&A活動を組み合わせた言語活動を行うことにした。理由は3つある。1つ目は、①語彙と文法を活用する力や②まとまりのある文章を書く力を高めるためである。2つ目は、質問作成能力を身に付けさせたいと考えたからである。これはコミュニケーションを継続する上で必要な力だと考える。3つ目に、書く、聞く及び話す技能を統合的に活用させることで、新学習指導要領が求める発信力につなげていきたいと考えた。

3 研究の仮説

書く、聞く及び話す活動において、自分たちで書かせたQ&Aリストをペアやグループで使わせる活動を日々の授業の中で行い、単元末に行うスピーチ活動とQ&A活動を組み合わせていけば、言語活動と文法指導を一体的に行うことを通して、人の考えや気持ちを確かめながら聞いたり、自分の考えや気持ちを正しく伝えたりする力が高まるだろう。

4 研究方法

- (1) 文献などを通じた効果的なスピーチ活動とフィードバックに関する理論研究
- (2) 質問紙による生徒のつまずきに関する事前と事後の意識調査分析
- (3) 所属校の1年生における11月(3時間)と1月(3時間)の検証授業のビデオ録画と記録用紙による分析

5 研究内容

- (1) スピーチ活動とフィードバックの指導法に関する理論研究と、効果的な単元構成に関する理論研究を行う。
- (2) つまずきに関する意識調査を基にした生徒の実態調査を行い、改善の視点を明らかにする。
- (3) 検証授業を行い、効果的なスピーチ活動に向けた手立ての有効性を示す。

6 研究の実際

- (1) 文献等による理論研究

実践を行うに当たっては、コミュニケーション理論を理論の柱とすることにし、特に相互作用によって学習が促進されるとするインタラクション仮説に着目することにした。この仮説では「意味交渉」が重要だと言われている。「意味交渉」とは、コミュニケーションをする時に行う意味理解のためのやり取りである。具体的には、相手に繰り返しや言い換えを要求したり、自分の言い方を修正したり別の言い方に変えたりしてお互いに正しく理解し合おうと努力することを指す。さらに、こうした相互作用がもたらす効果と留意点を、田崎は次のようにまとめている。「学習者に自信や言葉の流暢さが増すことによって、相互作用の中で正確さが補われ、(中略)誤答の訂正や正答に対する賞賛などのフィードバックもこれまでと同様に言語学習の大切な一過程であり、同時に、そこに学習者の動機や性格といった個人的な情意面の要素も加わってくるため、個人差を考慮した指導もまた必要である。」⁴⁾

以上のことから、本研究では、この「意味交渉」を通して、研究の仮説で述べている「人の考えや気持ちを確かめながら聞いたり、自分の考えや気持ちを正しく伝えたりする力」を育成したいと考えた。また、その過程において出現するフィードバックにより、文構造への気付きが促され、生徒のつまずきが改善されると考えた。

そこで、検証の視点では、次の3点を見ていくことにした。1点目は、意味交渉の量と質の変化、2点目は、言語活動中に出現したフィードバックの量と質の変化、3点目はつまずきに関する意識の変容である。また、「正しく伝える力」を、1年生の現段階では、言語形式ではなく意味内容の正しさと捉えることとした。

- (2) 授業の実際

「お守りリスト」は、①質問者としては、スピーチに対して質問するため、②スピーチ発表者としては、予想される質問とその応答を書くために準備するワークシートである。文中のA、B及びC群は、1学期の評定において、表現の観点から、それぞれA、B及びCの生徒で分類している。

ア 検証授業①

表1は、スピーチ活動とQ&A活動の流れである。この言語活動を行う上での留意点を、スピーチ活動とQ&A活動に分けて述べる。枠内の「個」・「ペ」・「グ」は、学習形態(個別・ペア・グループ)を、右端の枠内は、どの技能を使うかを示している。

まず、スピーチ活動においては、聞き手を意識した原稿作成を指導した。具体的には①クイズとしてのおもしろさを加味した上で構成を考えること、②聞き手にとって分かりやすい表現を用いることを伝えた。図1の生徒作品によると、条件に合う原稿を作成しようとしていることが分かる。

次にQ&A活動においては、聞く、話す活動の前後に、書く活動を2つ取り入れた。1つ目はお守リストの導入である(図2)。既存のQ&Aリストを使用するだけではなく、お守リストに質問したいことや、予想される質問とその応答を書くことで、語彙や文法を活用する力を高めることと、言語活動中に文構造への気づきが促されることをねらった。2つ目は記録用紙の導入である。言語活動終了後に、やり取りを振り返らせて記録させることで、再度文構造への気づきが促されることをねらった。

表1 検証授業①の流れ

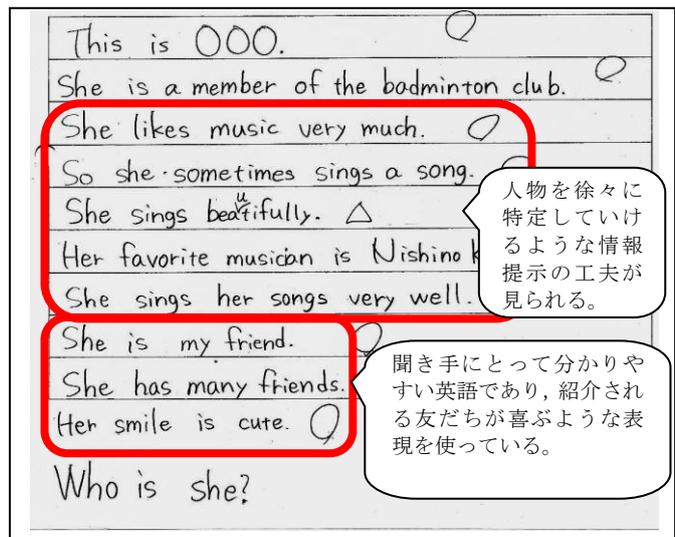
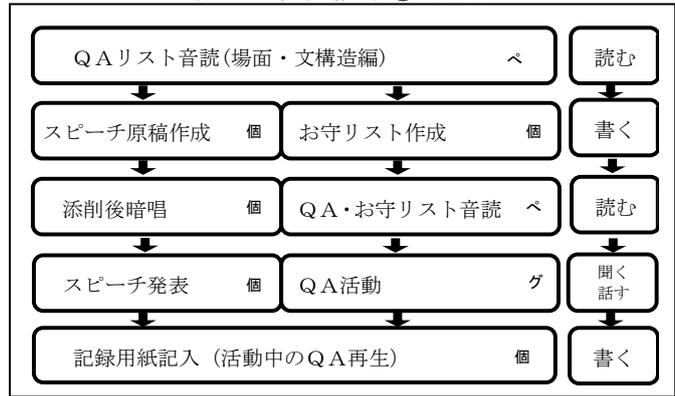


図1 スピーチ原稿

3	Wh-, Howで始まる疑問	<答え方(A)>	関連Program	4	その他使いたい表現	<答え方(A)>	関連Program
1	What's that?	It's shogi board.	2-3	1	The thing on the desk?		2-3
2	What do you study in Japan?	I study science.	3-3	2	Shogi?	Yes.	2-3
3	What kind of science do you study?	I study computer science.	3-3	3	Oh, really?		2-3
4	What do we need for camping?	First, we need a tent.	4-1	4	Pardon?		4-2
5	How about you Takeshi?		4-2	5	Ms. Takahashi?		4-3
6	How many do you have?		4-2	6	Oh, really?		5-1
7	How many sleeping bags do you have?	I have two.	4-2	7	Where's his/her school?	It's in this town.	
8	How about Ms. Takahashi?		4-3	8	What kind of sports does she like?	He/She likes vally ball.	
9	Who is she?	She's a volunteer at our school.	4-3	9	What is he/she doing?	He/She is reading a book.	
10	Which suitcase is yours?	That blue one is.	5-2	10	Where does he/she live?	He/She lives in Yokohama.	
11	Where's my car?		5-3	11	When's his/her birth day?	It's April 4th. His/Her birthday is April.	
12	What color is it?	It's red.	5-3	12	When does he/she play tennis?	He/She plays tennis on Sunday.	
13	What's a good gift for my mother?	Salmon is a popular gift.	6-2	13			
14	How about chocolate?	Oh, she likes chocolate very much.	6-2	14			
15	When do you usually come here?	Oh, Sturday.	6-3	15			
	How old is he/she?	He/She's twelve years old.					
	How many sisters does he/she have?	He/She has only one sister.					
	How does he/she come to school?	He/She come to school by bike.					

図2 お守リスト(Q&Aリスト編)

以上のことを通して、意味交渉とフィードバックの量と質が高まることを目指した。効果については考察で述べるが、検証授業①では、記録用紙と事後調査の結果から、C群の一部の生徒にとっては活動内容が難しかったという印象だけで終わってしまい、学習したことを使えるようになったという自信をもたせることができなかったという課題が残った。

イ 検証授業②

ここでは、①マッピング、②グループ活動及び③付せん紙がポイントとなる。

①マッピング(図3)を取り入れたのは、スピーチ原稿と質問が構造的になることを目指したからである。

②グループ活動はメンバー構成と回数に配慮した。このことで、特にC群の生徒の情意面をサポートできると考えた。

③付せん紙は、情報の整理がしやすいこととグループ活動の活性化を図るために使用した(図3)。ワークシート上で簡単に貼り直すことができた、両面を有効活用できたりするので、話し合いが活発に行われると考えた。また、個別に考えた後にグループでの話し合いになるので、C群の生徒もアイデアが出しやすくなると考えた。

表2 検証授業②の流れ

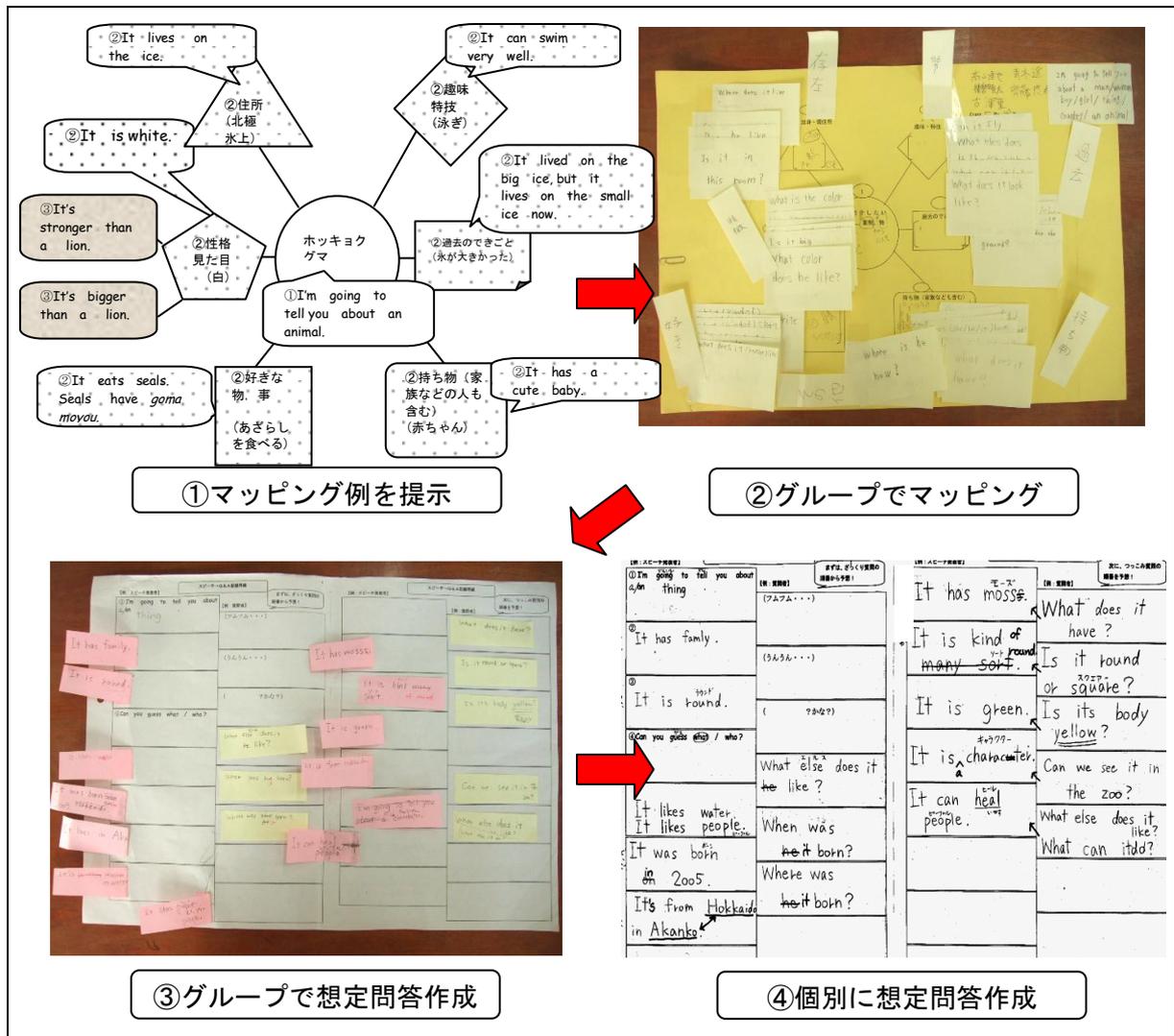
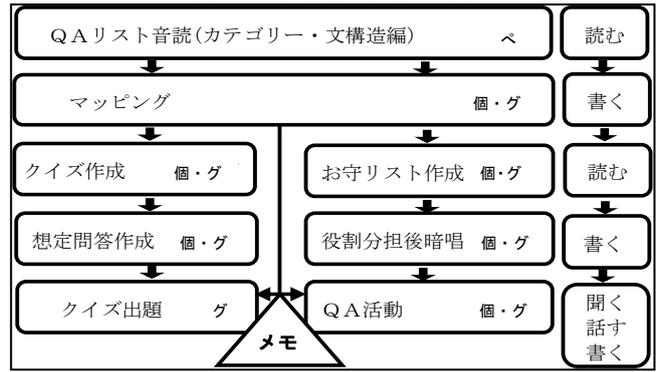


図3 マッピングからお守りリスト(想定問答編)までの流れ

以上を踏まえて、マッピングではカテゴリーに応じた個々の情報を考えさせ、想定問答(図3)では、対話全体の流れを考えさせた。このことで、個々の情報が対話という文脈の中でどのように使われるかを意識させ、話し手と聞き手のやり取り、つまり実際のコミュニケーションに近い形になるようにした。

(3) 授業の考察

ア 検証 I (意味交渉の量と質は高まったか)

図 4 は、検証授業①において、生徒が記録用紙に書き起こした英文数を、グラフにしたものである。英文の量と質の両面から考察することとする。

まず、全体の英文数が減少したのは、Yes/No 疑問文とその応答文が減ったためである。それに対して疑問詞を用いた疑問文とその応答文は大きな伸びを示している。発信者が伝え

ようとする内容をよりよく理解していくためには不明な部分を的確に質問していく力が要求される。そのためには Yes/No 疑問文よりも疑問詞を用いた疑問文を使用した方が、効率よく欲しい情報を得ることができる。Yes/No 疑問文であれば、複数回質問しなければならないことが、疑問詞を用いれば一回で事足りる場合が多い。そのため、疑問詞を用いた疑問文で質問したことで、英文量が減少したと考えられる。このことから、量は減少したものの質は高まったと言える。また、お守リストに書くという作業ができていたために、活用が促され、活動後にも記録用紙へ書き起こすことができたと考えられる。以上のことから、意味交渉の質が高まったと考える。

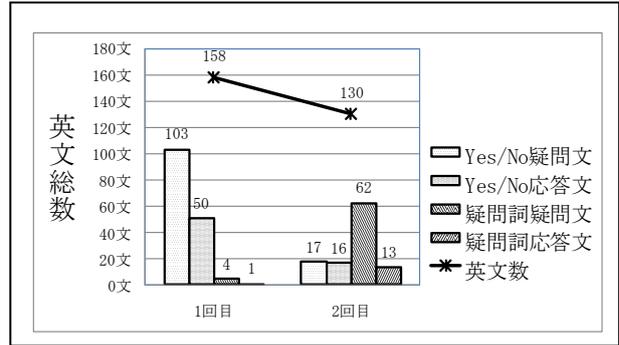


図 4 疑問文と応答文の出現数 (34 名)

検証授業②では、あらかじめ準備をしておいた想定問答と実際の Q & A 活動に違いが生じた場合、スピーチ発表者 (8 班中最後の 3 班を抽出) が、どのように対処したかをビデオ分析した。Q & A 活動における回答側の条件を「5 秒以内に回答すること」とした。表 3 によると、どの班においても、無回答がなかったことが分かる。また、半数以上の質問に対して、即答できている。特筆すべきは想定外の質問に全て回答できていることである。

表 3 スピーチ発表者の回答状況

観点	班			
	回答数	F 班 全 7 問	G 班 全 6 問	H 班 全 6 問
流暢さ (量)	即答できた回答数	4	3	5
	即答ではないが 5 秒以内に回答した数	3	3	1
	想定外の質問(分母)への回答数	3 / 3	2 / 2	1 / 1
正確さ (質)	文での回答数	1	4	4
	単語での回答数	6	2	2

これらのことから、流暢さは身に付いてきたと考えられる。次に、正確さを見てみると、文での回答にシフトし始めた生徒が出てきていることが分かる。このことから、意味内容のやり取りに慣れてきて、文構造への気付きが促されるようになってきたと考えられる。全体的に、予想外の質問が増えると、単語での回答になりがちであった。これは、正確さより、流暢さを優先した結果と考えられる。また、すべての回答に対して、教師の手助けは一度も入っていない。以上のことから、意味交渉の量と質が高まったと言える。

図 5 は、検証授業②において、ある班が「ヤフードーム」の紹介のために作成した想定問答の前半部分である。前半 4 文までが、あらゆる可能性を含む情報となっており、後半で徐々に解答が絞り込めるような順番の工夫が見られる。また、擬人法で表現しようとしており、発想の豊かさが見られる。こうしたクイズとしての質の高さは、

図 5 想定問答に見られる聞き手への意識①

聞き手への意識の表れだと言える。情報の提示の仕方の工夫は、全ての班に見られる傾向であった。早い段階で特定できないような提示の順番を考えており、8班中5班が、人物以外を紹介していた。そのため、クイズとしてのおもしろさが増し、聞き手となった生徒が、必死に答えを考える姿が見られ、3分間の制限時間いっぱい使って質問を行っていた。以上のことから、聞き手を意識していることがうかがわれ、意味交渉の質が高まったと考える。

イ 検証Ⅱ(言語活動中のフィードバックの量と質は高まったか)

検証授業①では、言語活動中の発話をビデオ分析した。図7によると、11月のQ&A活動は、どちらも質問者の自己修正が出現している。また、級友からのフィードバックは、11月の2回目に伸びを示している。質問者でなくとも、事前の準備ができているために文構造への気付きが促され、学習者同士でのフィードバックにつながっていったと考えられる。お守リストの活用は、発話に至るまでの意欲喚起と発話時の気付きへの一助を担ったと考えられる。このことから言語活動中のフィードバックの量は高まったと考える。

表4は、検証授業②における質問者B児の発話をビデオ分析したものである。発話からB児の思考の流れを追ってみた。英文を覚えて発話したものの、文法知識が不十分なために、言語形式において混乱を生じたとみられ、不安げに質問を始めた。教師が動詞 like を使いたかったと判断し、フィードバックを行ったところ、まず、代名詞の違いに気付き、言い換えを行った。その後、伝えたいことが、発話した文構造で本当に伝わっているかどうかを思考していることが分かる。最終的には、見た目、つまり前置詞としての like が正しいと判断して、自己修正を行った。この発話からは3人称単数現在と疑問詞を組み合わせた文構造の定着がうかがえる。B児の意識は、代名詞や、単語の細かい用法の使い分けに向けられていることが分かる。伝えたい意味内容を意識することで、

明確に文構造を使い分けていこうとする様子が見られる。このように正確に意味内容を伝えるという目的がある場合に、不確かな発話が矯正されていくということが言える。したがって、言語活動中のフィードバックの質は高まったと考える。

【スピーチ発表者】

It likes baseball.

It disturbs home run.
It's difficult to get a home run.

It has a big field.

Its name was Fukuoka dome.

【質問者側】

「ホームランが出にくい球場」をどう表現するかに苦心したあとがうかがえる。擬人化した表現はよかったが、ALTの助言により、適切な表現を学んだ。

Why does it disturb home run?
→ Why is it difficult?
What did it?
What was it called?

【スピーチ発表者側】

【質問者側】

図6 想定問答に見られる聞き手への意識②

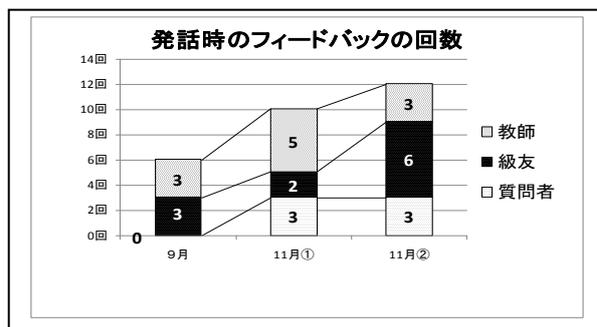


図7 発話時のフィードバック回数

表4 フィードバックによる気付きと自己修正

【スピーチ発表者】	【質問者】	【級友及び教師】
動詞としての like と、前置詞としての like の混乱が見られ、不安げに質問する。	What does it look like?	What does it like? (教師)
話題の中心が人物であり、男性であることを思い出して代名詞を言い換える。	はい、ah, what does he like? (自己修正)	What does he like? (教師)
前置詞 like(未習)に慣れていないために、再び混乱したと考えられる。	Ah, what does it like...	時間切れと判断して挙手 (級友)
	あー、ちょっと待って。	
「好きなこと」ではなく、「見た目」について質問したいということに改めて気付く。	What does he look like?	What does he look like? (教師)
確信する。	Ah, look like, look like	
Look like?		

(4) 検証Ⅲ(つまずきは改善されたか)

検証授業の前後で、つまずきに関する意識調査を実施した(図8)。

問1から、疑問詞で始まる質問への応答については、自信が付いた生徒が大幅に増え、できないと感じている生徒がいなくなったことが分かる。このことから、発話することへの抵抗感が軽減されたということが言える。言語形式の正確さよりも意味内容の正しさが優先されたことと、周囲からのフィードバックを受けることで、発話が促されたと考えられる。

問2から、自己紹介や家族・友だち紹介ができるようになったと感じている生徒が大幅に増え、できないと回答していた生徒が、4人から1人に減ったことが分かる。

マッピングによって情報を構造的に整理したことで、アイデアが出しやすくなったと考えられる。

検証授業①の後と検証授業②の後に、記述式によるアンケートを実施した(図9)。

問1から、目標言語が使えるようになったと感じている生徒が増え、まったく使えないと感じている生徒がいなくなったことが分かる。目標言語を使用しなければならない必然性があったことと、書く活動を入れたことで定着が促されたと考える。

問2から、Q&A活動とスピーチ活動を組み合わせた言語活動に有用感を感じている生徒が増えたことが分かる。活動全体の感想を見てみると「マッピングをしたことで質問の仕方や答え方が分かった。」という意見がもっとも多く、次いで「班のみんなと協力できたので、一人でやるより楽しかった。」「クイズを考えるのが楽しかった。」「やり取りが楽しかった。」などの回答が出ていた。

以上の結果から、1年生の後半に起こりやすい英語学習へのつまずきは改善されたということが言える。Q&A活動とスピーチ活動を組み合わせた言語活動を行えば、意味交渉が活発に行われ、フィードバックが出現し、徐々に文構造の気付きが増えていくということが分かった。語彙や文法をコミュニケーションの中で活用し、間違いを修正することを通して、生徒は自信を付けていったということが考えられる。このことから、Q&A活動とスピーチ活動を組み合わせた言語活動は、つまずきを改善する一助となったと考える。

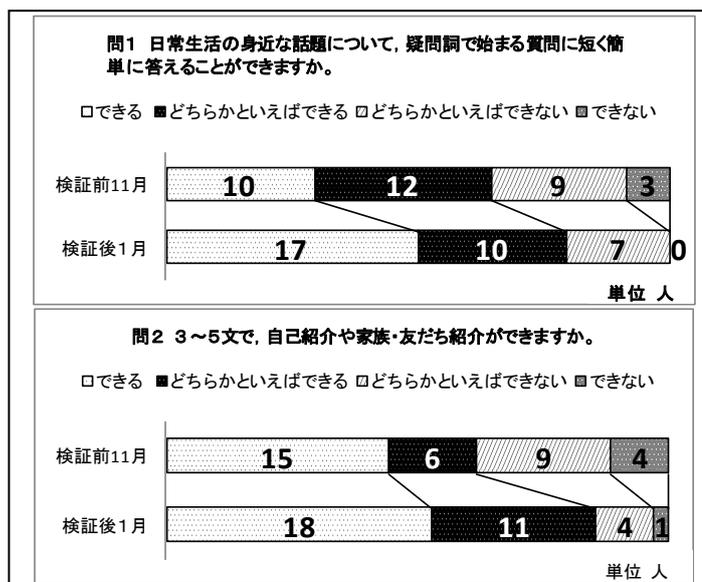


図8 アンケートによる意識の変容①(34名)

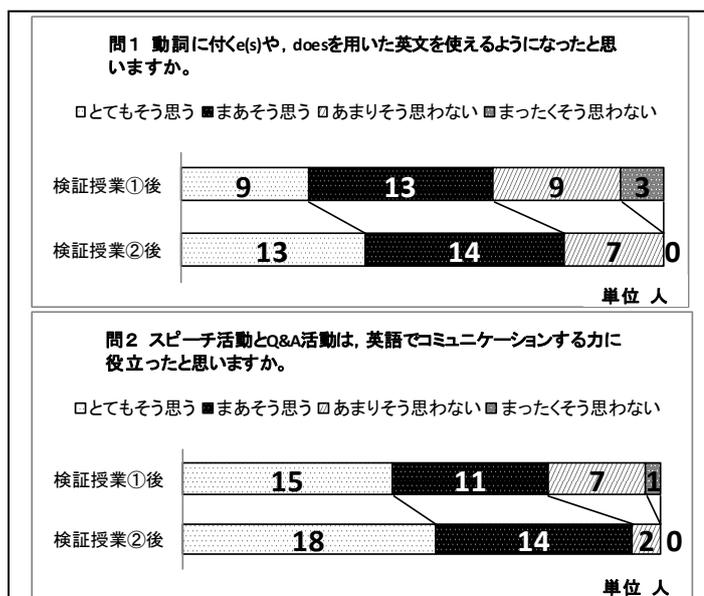


図9 アンケートによる意識の変容②(34名)

7 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

検証Ⅰでは、意味交渉の量も質も高まったことから、人の考えや気持ちを確かめながら聞いたり、自分の考えや気持ちを正しく伝えたりする力が高まったということが言える。意味交渉を成立させるためには、まずは、臆せずに発話できるような環境を整えることが大切だと考える。言語は間違いを繰り返しながら習得されていくということを伝えていく必要がある。このように、少しずつ慣れることで、流暢さに正確さが加わっていくと考える。

検証Ⅱでは、フィードバックの量も質も高まったことから、言語活動の中で、文法を活用していく力が高まったということが言える。今回、聞く、話す活動の前後に書く活動を取り入れたことで、文構造への気付きが促されたのではないかと考える。気付きや自己修正の出現は、フィードバックの研究においても、言語習得の効果が期待できるとされている。

検証Ⅲでは、検証授業の前後に意識の変容が見られることから、つまづきが改善されてきたということが言える。お守リストを準備することで学習へのレディネスができたと考えられ、意欲的に質問をしていこうという態度につながり、実際に使うことで有用感を感じたと考える。

以上のことから、スピーチ活動にQ&A活動を組み合わせた言語活動を行えば、人の考えや気持ちを確かめながら聞いたり、自分の考えや気持ちを正しく伝えたりする力が高まり、言語活動を通して文法を活用していく力が身に付き、つまづきが改善されるということが分かった。

(2) 今後の課題

本研究を通して、生徒の習熟状況によって発話の仕方には違いがあるということが分かった。C群は意味内容のやり取りに着目しており、言語形式の間違いに気付かずに、級友からフィードバックが入る傾向が見られた。A群、B群の生徒は、言語形式への着目が始まっており、間違った場合には、自己修正をする傾向が見られた。このように、言語形式の矯正は段階的に進んでいくため、教師は個の実態に応じてフィードバックを行っていくことが望ましい。学習段階と、個の習熟状況に応じて、まずは流暢さを求めて、次第に言語活動の中で正確さを要求していけばよいと考える。

《引用文献》

1)2)3) 松沢 伸二

『活用する力を英語科でどう育てどう評価するか』
「指導と評価」 2009年 Vol.55 日本図書文化協会 p.34

4) 田崎 清忠

『現代英語教授法総覧』 1995年 大修館書店 p.290

《参考文献》

- ・ 文部科学省
- ・ 斎藤 栄二
- ・ 三浦 孝編著
- ・ Krashen

『中学校学習指導要領解説 外国語編』 平成20年 開隆堂
『英語授業レベルアップの基礎』 1996年 大修館書店
『ヒューマンな英語授業がしたい』 2006年 研究社
『Principles and Practices in Second Language Acquisition.』
1981 Oxford Pergamon.

- ・ 白畑 知彦編著

『英語教育用語辞典』 1999年 大修館書店

《参考URL》

- ・ 文部科学省

『教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ』
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo3/siryu/07110606/001.pdf (2011年3月)

- ・ 筑波大学附属中学校英語科

『筑波大学附属中学校の英語科の授業』
homepage3.nifty.com/koinuma/eigoka.htm (2011年3月)