

場面や状況に応じて話す力を育成する指導の在り方（第一年次）

—即興で話す活動をめざした段階的な指導過程を通して—

長期研究員 松本 聡 二

《研究の要旨》

全国の中学生を対象に昨年度行われた英語力調査では、4技能すべてにおいて課題があり、中でも「話すこと」の技能における、場面や状況に応じて即興で話す力の欠如が顕著であることが明らかになった。この課題を解決するとともに、「英語を話せるようになりたい」という研究協力校の生徒たちの願いにこたえるため、即興で話す活動の充実を通して、段階的に場面や状況に応じて話す力を育てる指導方法について研究を行った。

I 研究の趣旨

グローバル化が進む社会の中で、英語力の必要性がますます高まってきており、英語教育改革が急速に推し進められている。その一環として、文部科学省は、全国約5.7万人の中学生を対象に、昨年度、「英語教育改善のための英語力調査事業」を行った。結果は、残念ながら4技能すべてにおいて、CEFRのA1上位（英検3級相当）レベルの生徒の割合が5割以上という国の目標を達成することができなかった。中でも「話すこと」の技能において、与えられた場面や状況に応じて即興で話す点に課題があることが明らかになった。

一方、研究協力校で行った意識調査では、「原稿を用意せずメモなどを見ながら英語を話すことができる」という質問に対して、約8割の生徒が否定的な回答をした。今までの自分の指導を振り返ってみると、生徒に失敗させたくない思いや、生徒が自由に発話して收拾がつかなくなる不安などから、話す内容をある程度準備して話させることが多かった。また、前述の意識調査では、9割を超える生徒が「英語を話せるようになりたい」と回答しており、「話すこと」における授業改善を図り、生徒の前向きな思いにこたえたいと考えた。そのため、即興で話す活動を継続的に指導する中で、段階的に場面や状況に応じて話す力を育成する指導の在り方について研究を進めた。

II 研究の概要

1 研究仮説

英語科の指導において、即興で話す活動の充実をめざして以下の視点に基づき指導を行えば、場面や状況に応じて話す力が育成されるだろう。

[視点1] 段階的に即興で話す活動を取り入れた指導過程の工夫

[視点2] 繰り返しと振り返りの活動を位置付け、自らが付き、改善につなげる学習過程の構築

2 研究の内容

(1) 場面や状況に応じて話す力について

Levelt(1989)^{※1}によると、「話すこと」には複数のプロセスがある(図1)。過去の自分自身の「話すこと」の指導では、これら一つ一つのプロセスにおける処理にゆっくりと時間をかけ、さらに何度もリハーサルをさせた上で発話をさせていた。

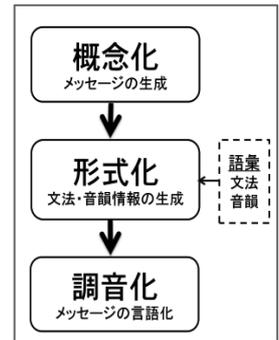


図1 スピーキングプロセス

しかしながら、その場で与えられたテーマについて短い準備時間で行うスピーチや、相手と情報や意見のやり取りを即時的に行う対話などの即興で話す活動には、そのような指導では対応できないと考える。図1の各プロセスにおける処理を限られた時間の中で行い、コミュニケーションの場面や状況に応じて、適切な表現を選択して発話する力が求められるからである。そのような、場面や状況に応じて話す力を育成するためには、ロングスパンの中で、即興で話す指導を継続していく必要があると考える。しかしながら、研究協力校の生徒たちは、即興で話す活動には慣れておらず、そのような指導から大きな負担を感じるようになるだろう。まずは、段階的に即興で話す活動を取り入れるよう工夫を行った指導過程の中で、場面や状況に応じて話す力をスモールステップで育てていきたい。

※1 Willem J.M Levelt(1989) *Speaking: From Intention to Articulation*

(2) [視点1] 段階的に即興で話す活動を取り入れた指導過程の工夫

図2のように、段階的に即興で話す活動を取り入れることができるよう、指導過程の工夫を行った。

本単元のゴ

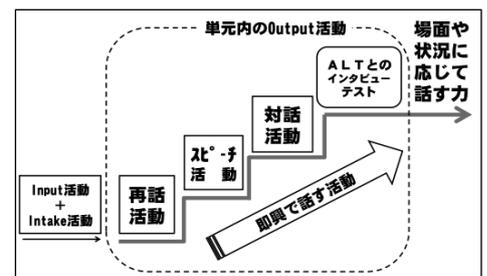


図2 段階的に話す活動のイメージ

ールとして設定した対話活動やALTとのインタビューテストなどの即興で話す活動に向けて、まずは、再話活動からOutput活動を始める。既習の教科書本文の内容を再話することは、「概念化」や「形式化」における処理の負荷が低く、生徒が英語を話す際に、複数のプロセスにおける処理をほぼ同時に行う負担が軽減されると考えた。そして、次に、スピーチ活動を設定し、再話活動と比べて英語を話す負荷が高まるよう、原稿を用意せずに、メモやイラストを活用して発話させた。以上の過程を複数設定することで、単元のゴールとして設定した即興で話す活動である対話活動やALTとのインタビューテストへと段階的に負荷を高めながら指導を行うことが可能になる。この指導過程を複数単元において繰り返すことで、場面や状況に応じて話す力を育成することができると考える。

(3) [視点2] 繰り返しと振り返りの活動を位置付け、自ら気づき、改善につなげる学習過程の構築

[視点1]における指導過程を経た上で、単元末の対話活動やALTとのインタビューテストを行ったとしても、即興で話す活動に慣れていない生徒にとっては、対話活動の1回目からスムーズにタスクを達成することは困難であると考えられる。そこで、

タスクを一度で終わらずに繰り返す過程で自分の発話内容を振り返り、改善を図る学習過程を構築したいと考えた(図3)。1回目の対話活動で言えなかった内容や表現など、「概念化」や「形式化」

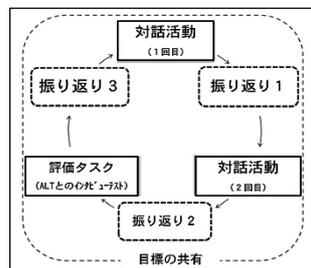


図3 活動サイクルのイメージ

のプロセスで生じた課題に生徒自らが気づき、改善を図りながら、2回目以降の対話活動と振り返りを行う中で、少しずつ自信をもって発話できるようになることが期待される。

そして、対話活動の学習過程の中で身に付けた力を形成的に評価して終わるのではなく、ALTとのインタビューテストのような総括的に評価を行う場面を設け、タスクを達成させることで、生徒たちの更なる自信や次の話す活動への意欲につなげたい。

3 研究の実際

(1) 授業実践単元について

対象生徒 第2学年60名(2学級)
 授業実践Ⅰ「Presentation1 将来の夢」(6月, 3時間)
 授業実践Ⅱ「Presentation2 町紹介」(10月, 3時間)

New Horizon(東京書籍)のPresentationは1年間に3回設定されており、学んだことを実際に使って発信したり、発信したことについてやり取りしたりすることに適した単元である。その内のPresentation1, 2を活用して実践授業を行った。

(2) [視点1]に基づく授業の実際

複数回の音読後、本文内容の再話活動を行った。再話活動では、教科書5, 6文程度の内容をイラストやキーワードを手掛かりに発話させた。やや流暢さに欠けるものの、ほぼ正確に再話ができただ生徒が多かった。音読活動により「概念化」の負荷が下がり、その分、「形式化」の過程に意識を集中して発話できたことがその理由として考えられる。イラストやキーワードを使った再話は、即興で話す活動の導入として有効な活動であると言える。

スピーチ活動は、再話よりも英語を話す際の負荷が高い活動ではあるが、生徒Aのように、既習の表現を駆使しながら発話量を伸ばすことができた生徒も見られた。原稿に頼らず、キーワードやイラストを手掛かりに話すことに慣れてきたためと思われる(図4)。

授業実践1「将来の夢」
 I want to be a scientist.
 I am interested in science.
 I want to develop new medicine.
 To be a good scientist, I study English, math and science.

↓

授業実践2「福島県の市町村紹介(いわき市)」
 I'm going to introduce Iwaki city in Fukushima.
 Iwaki city is in the southeast of Fukushima.
 Iwaki city is near Pacific Ocean.
 You can swim in the sea there.
 Iwaki city has a lot of things.
 For example, there are hula girls in Iwaki.
 You can meet and go to Spa Resort Hawaiians.
 There is Aquamarine Fukushima.
 Aquamarine Fukushima is aquarium.

図4 生徒Aのスピーチ活動の発話

(3) [視点2]に基づく授業の実際

対話は、聞いて、答えて、さらに問い返す等の双方向のコミュニケーション活動である。即興で話さなければならない場面が増えることで、「形式化」の過程に苦勞することが予想された。そこで、対話活動を2回繰り返し、その間にグループでの「シェアリングタイム」という気づきを促す振り返りの場を設け、意見の共有を行った。「シェアリングタイム」では、対話の様子を撮影したタブレット端末の動画を基に振り返りを行い、その後、クラス全体でも意見を共有した。その結果、1回目と言えなかった表現に気づき、2回目の対話活動では、発話語数や発話文数が増えたり、“Really?”, “Oh, nice.”な

どとつなぎ言葉を用いて会話をより流暢にしたりする生徒Bのような生徒が増えた(図5)。また、対話を繰り返す中で、自分の伝えたい内容を、多少不正確でも間違いを恐れずに積極的に伝えようとする態度が育成できたと考える。

対話活動1	対話活動2
What's your dream?	Hello.
I want to be a swimming school coach.	What's your dream?
I like swimming.	I dream swimming school coach.
I practice swimming every day.	→ I like swimming.
Thank you.	I practice swimming really hard.
	How about you?
	Thank you.

図5 生徒Bの二つの対話活動における変容

最後に、個人で自己評価を行い、二つの対話活動における変容を振り返らせた。自由記述のコメントからも「少し戸惑ってしまったところがあったけれど、最後まで会話ができた。対話活動2は対話活動1よりもうまく対話ができた」と自身の伸びを実感し、次の「話すこと」の活動に対する意欲へつなげることができた様子が見られた。

III 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 発話語・文数の変容から

発話語・文数の変容を検証し、それらの数が明らかに増えていけば、場面や状況に応じて話す力を育むことができていると考えた。

そこで、授業実践Iにおける、1回目の対話活動と2回目の対話活動の発話語数と発話文数を比較した。30組(60名)の発話をタブレット端末に録画し、そのデータを分析した結果、発話語数は平均25.7語から35.3語、発話文数は5.9文から8.3文と共に増加した。これらの変容は、場面や状況に応じて話す力の伸長ととらえることができると考える。少ない準備時間の中で、自分のもっている語彙や表現を活用して、少しずつ即興で話すことができるようになってきた。

(2) 意識調査の変容から

2回行った授業実践の事前と事後に、「話すこと」に関する意識調査を実施した。「英語を話せるようになりたい」という質問に対して、「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」と肯定的な回答をした生徒は92%から95%と若干増えた。「原稿を書くことなく(メモを見ながら)英語を話すことができる」という質問に対しての肯定的

な回答は、20%から46%に増えた。この調査からも、原稿を覚えてから話す経験しかしてこなかった生徒たちが、「概念化」や「形式化」の処理に慣れ、即興で話すことに少しずつ自信をつけていったことが分かる。(図6)

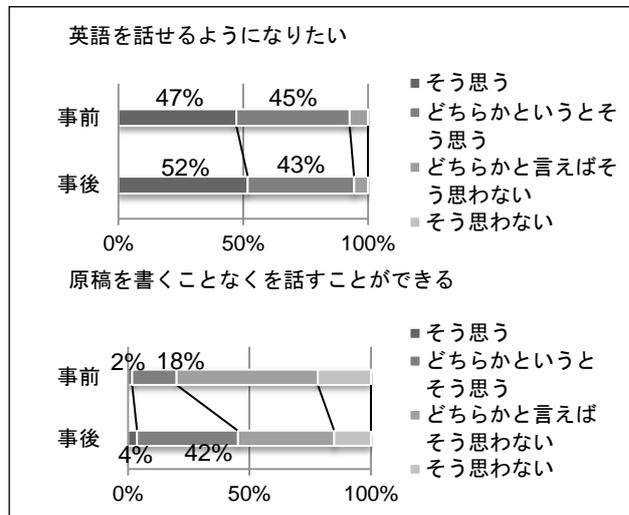


図6 「話すこと」に関する意識調査結果

(3) まとめ

発話語・文数や意識調査の結果の変容からも、視点1と視点2の手だてに基づく指導は効果的だったと考える。即興で話す活動を段階的に経験したことで、生徒は、英語を話す各プロセスにおける処理に、あまり負担を感じなくなってきたように思う。また、1回目の対話活動での自分の表現上の成果や課題に対して、級友の意見を参考にしながら、気付きを促す振り返りの場を設けたことが、2回目の対話活動における改善に寄与したと考える。

2 今後の課題

(1) [視点1]に基づく指導について

再話活動やスピーチ活動は、双方向のコミュニケーションを伴わない活動であったため、対話活動にタスクが切り替わった際には、相手に質問することに戸惑い、対話が続かない場面が見られた。対話活動の性質を理解させるためにも、日ごろから帯活動などの時間を使って、ペアでのQ&A活動のような簡単な対話活動を継続的に行うことで、今後の対話活動の取組がよりスムーズなものになると考える。

(2) [視点2]に基づく指導について

振り返り活動を行う際の視点が明確になっていなかったため、言語面よりも態度面に関する振り返りが多くなってしまった。CAN-DOリストやルーブリックを活用し、生徒に、めざすべきゴールを意識させながら活動に臨ませ、めあてに沿った振り返りを行うようにすることで、言語面における更なる気付きを促していきたい。