

鹿児島県総合教育センター

平成28年度長期研修研究報告書

研究主題

積極的に英語で話そうとする生徒を育てる
授業の在り方

—協働的な言語活動及び発問の工夫を通して—

鹿児島県立伊集院高等学校

教諭 西山 公樹

目 次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の構想	
1	研究のねらい	1
2	研究の仮説	1
3	研究の計画	2
III	研究の実際	
1	研究主題に関する基本的な考え方	2
2	実態調査	
(1)	実施状況	2
(2)	実態調査の結果と分析	2
3	積極的に英語で話そうとする生徒を育てる授業の構想	
(1)	協働的な言語活動	3
(2)	発問の工夫	4
(3)	研究の全体構想	4
4	検証授業Ⅰの実際	
(1)	単元名及び実施時期等	5
(2)	授業実施上の手立て	5
(3)	本時の実際	8
(4)	検証授業Ⅰの手立てに関する成果と課題	9
(5)	検証授業Ⅱに向けて	9
5	検証授業Ⅱの実際	
(1)	単元名及び実施時期等	10
(2)	授業実施上の手立て	10
(3)	本時の実際	15
(4)	生徒の具体的な活動について	16
(5)	スピーキングテストの結果分析及び生徒の感想	18
(6)	検証授業Ⅱの手立てに関する成果と課題	19
6	生徒の変容と考察	
(1)	生徒の変容と二つの視点に基づく手立てとの関連	20
(2)	生徒の変容について	21
IV	研究のまとめ	
1	研究の成果	22
2	研究の課題	22
3	今後について	23

引用・参考文献

I 研究主題設定の理由

文部科学省が高校生を対象に実施した「平成27年度英語教育改善のための英語力調査事業報告」によると、授業の中で、聞いたり、読んだりしたことについて英語での話合いや意見交換をした経験が少ない(41.8%)ことや、英語の学習を好きではない、またはどちらかといえば好きではないという回答が半数を上回る(55.5%)。さらに、報告は「日本の高校3年生の英語力は4技能全てにおいて課題があり、特に話すこと、書くことの発信技能については問題がより深刻である。」と結論付けている。また、平成25年12月13日に文部科学省が公表した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」においても、高等学校においては「英語で授業を行うとともに、発表、討論、交渉など高度化した言語活動」を重視した授業への改善が求められており、その中でも自分の気持ちや考えを伝える「話す力」の育成がより一層望まれている。

このように「話す力」を育成できていない原因の一つに、生徒が授業の中で英語を話す経験をもてていない状況が挙げられる。これまでの私の授業においても、テキストの内容理解に偏る傾向があり、生徒は英語で自分の考えを伝えたり、意見交換をしたりする場面が設定されないため、話すことに対する苦手意識や不安が増すという状況に陥っていると考えられる。

このような状況を改善するためには、まずは英語によるコミュニケーション活動を行うことのできる場面を設定することが必要不可欠である。そこで、本研究では、次の二つの視点から授業を組み立て、生徒の英語を使用する場面を設定する。第一に、協働的な言語活動である。ペアやグループ活動などの生徒にとって仲間と協力し合える安心感のある場において、生徒に英語を使って自分の考えを伝え合う活動をさせる。また、その活動の中で生徒それぞれに役割をもたせることで、主体性と積極性を育成しながら、相手に伝えられたという成功体験を積ませる。この積み重ねが生徒の意欲を高め、積極的に英語で話そうとする生徒を育てることにつながると考える。第二に、発問の工夫である。内容を確認する発問だけでなく、理解したことを基にして、自分の意見や考えを英語で表現させるような発問を工夫することで、英語によるコミュニケーション活動を促すことができると考える。

このような授業を実践すれば、積極的に英語で話そうとする生徒を育てることができると考え、本主題を設定した。

II 研究の構想

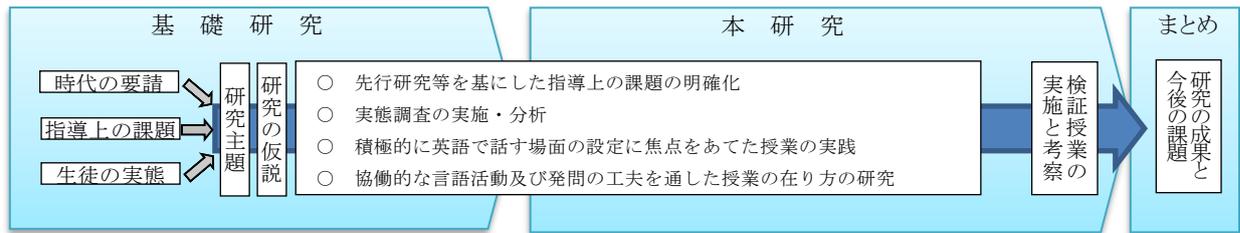
1 研究のねらい

- (1) 文部科学省の調査や本校の実態調査から、英語で話すことについての生徒の意識について明らかにする。
- (2) 実態調査で得た結果を分析し、本校生徒の実態に即した協働的な言語活動の工夫や生徒の学び合いを促す発問の工夫について研究する。
- (3) 指導法及び教材の工夫を行い、積極的に英語で話そうとする生徒を育てることを目指す授業実践について研究する。
- (4) 検証授業の分析を通して、研究の成果と課題について明らかにする。

2 研究の仮説

英語の授業において、協働的な言語活動の場を設定し、生徒が自分の意見や考えを英語で伝え合うことを促す発問の工夫をすれば、積極的に英語で話そうとする生徒を育てることができるとはならないか。

3 研究の計画



III 研究の実際

1 研究主題に関する基本的な考え方

『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』^{*1)}では、外国語を通じた「コミュニケーション能力を養う」ことが目標となっている。そして、「コミュニケーション能力」の中核をなす能力を、「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」ことができる力としている。具体的には、「外国語の音声や文字を使って実際にコミュニケーションを図る能力であり、情報や考えなどを受け手として理解するとともに、送り手として伝える双方向のコミュニケーション能力を意味する。」としている。

影浦^{*2)}(1996)は、コミュニケーション能力と積極的にコミュニケーションを図る態度について、「コインの両面のように切り離すことはできない相補完的な性質をもち、指導する場面では、コミュニケーション能力の育成を図りながらその積極性を育成するという両面からの手立てが必要である。」と述べている。そこで、本研究における「積極的に英語で話そうとする生徒」とは、他者と積極的に英語で話そうとする意欲をもち、相手の意見を理解した上で、自分の考えや意見を進んで英語で伝え合おうとする双方向のコミュニケーション能力をもった生徒と捉え、この両面を育てることを目指す授業の在り方について研究する。

2 実態調査

(1) 実施状況

ア 実施の目的

英語の学習や使用に対する本校生徒の意識を把握し、積極的に英語で話そうとする生徒を育てる授業の在り方について具体的な手立てを考察し、研究の方向性を決定する。

イ アンケート実施時期

平成 28 年 6 月

ウ 実施対象

本校第 2 学年生徒 218 人

(2) 実態調査の結果と分析

英語で話すことについては、図 1 の「将来英語で話せるようになりたいか」という質問に対して、「当てはまる」、「やや当てはまる」の肯定的回答をした生徒は 87% にのぼっており、英語で話すことに対する興味・関心の高さがうかがえる。ところが、「英語で話すことは好きか」という質問については、「当てはまる」、「やや当てはまる」の肯定的回答をした生徒の割合が 53%

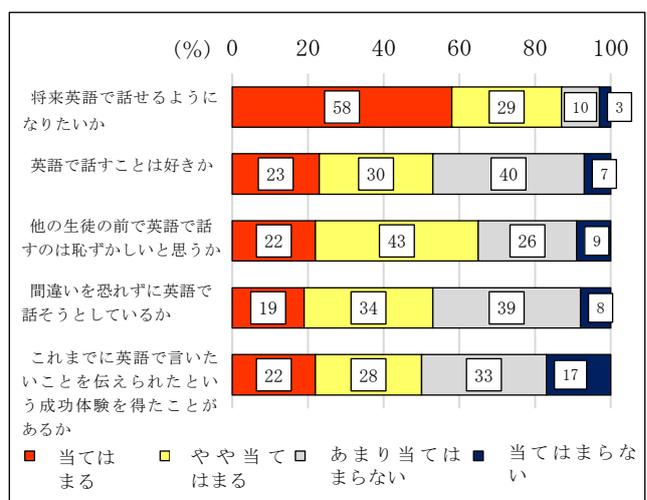


図 1 英語で話すことに対する生徒の意識（全体）

*1) 文部科学省 『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』 2010年

*2) 影浦攻 『新学力観に立つ英語科の授業改善』 1996年 明治図書

に減っている。つまり、英語で話せるようになりたいけれども、実際に英語で話すことは好きとは言えないという矛盾している状況が見受けられる。この原因としては、「他の生徒の前で英語で話すのは恥ずかしいと思うか」という質問に、65%の生徒が「当てはまる」、「やや当てはまる」と答えていること、また、「間違いを恐れずに英語で話そうとしているか」という質問で、「当てはまる」、「やや当てはまる」の肯定的回答をした生徒の割合が53%にとどまっていることから、日常生活で日本語を使って話している生徒同士が、英語で話す際の恥ずかしさや自分の英語の正確さに対する不安等を感じていることが分かる。

「これまでに英語で言いたいことを伝えられたという成功体験を得たことがあるか」という質問に「当てはまる」、「やや当てはまる」の肯定的回答をした50%の生徒のみを抽出して分析したものが図2である。これらの生徒は「英語で話すことは好きか」という質問で、「当てはまる」、「やや当てはまる」と答えている割合が79%にのぼっており、全体の53%と比べて高くなっている。また、「間違いを恐れずに英語で話そうとしているか」という質問についても「当てはまる」、「やや当てはまる」と答えている割合が77%となっており、全体の53%より高いことが分かる。

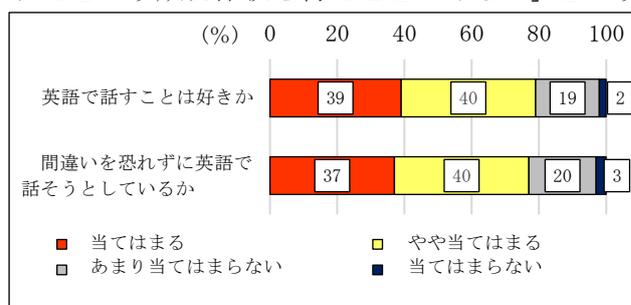


図2 成功体験を得ている生徒の英語で話すことに対する意識

一方、成功体験を得たことについての質問に「あまり当てはまらない」、「当てはまらない」と否定的な回答をした生徒を分析したものが図3である。「英語で話すことは好きか」という質問には、75%の生徒が「あまり当てはまらない」、「当てはまらない」と答え、「間違いを恐れずに英語で話そうとしているか」という質問には、70%の生徒が「あまり当てはまらない」、「当てはまらない」と答えている。

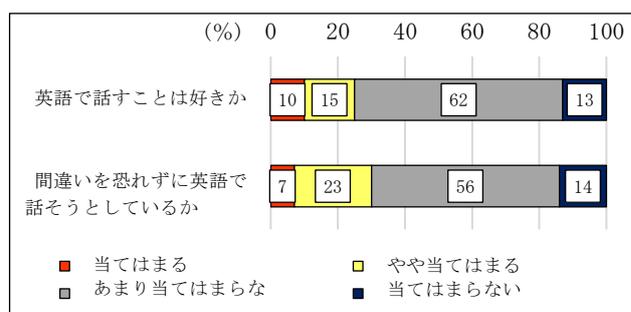


図3 成功体験を得ていない生徒の英語で話すことに対する意識

以上のことから、英語で話すことが好きであり、間違いを恐れずに積極的に英語で話そうとする生徒を育てるためには、この成功体験を経験させることが大切な要素であると考えられる。

3 積極的に英語で話そうとする生徒を育てる授業の構想

日本のような外国語環境で英語を学習しているほとんどの生徒たちにとって、英語を使ってコミュニケーション能力を育てる場は英語の授業が中心である。したがって、積極的に英語で話そうとする生徒を育てるためには、実態調査から明らかになったように、いかに生徒たちが英語で意見を伝えられたという成功体験を授業の中で得ることができるかが重要である。そこで、本研究では、協働的な言語活動及び発問の工夫という二つの視点から成功体験を得させ、積極的に英語で話そうとする生徒を育てる授業を実践する。

(1) 協働的な言語活動

これまでの私の授業を振り返ると、教科書の内容理解を中心とした一斉授業の形式で、教師が一方的に説明し、生徒はその説明を聞いたり、ノートにメモを取ったりする受動的な姿勢になっていることが大半であった。時には、ペア活動やグループ活動を取り入れることもあったが、語を入れ換えるだけの定型文の反復練習に偏ることが多く、実際の言語の使用場面を意識

した活動になっていなかった。その結果として、生徒はテキストの内容の日本語の意味は理解できても、理解したことを基に自分の意見や考えをもったり、英語で伝えたりする経験をもてない状況にあった。また、インプットした表現等を実際の場面で使ってみるという場面がなく、評価は語彙や語法等の生徒の知識量と正確さを測るものが多くなる傾向にあり、生徒に間違いを恐れずに英語を発信させる機会が少ない状況にあった。

そこで、積極的に英語で話そうとする生徒を育てるためには、英語で話す場面の設定が必要であると考え、その視点の一つとして協働的な言語活動を取り入れる。協働的な言語活動を取り入れる理由は、第一に、英語を学習する際の生徒の不安を軽減するためである。王^{*3)}(2013)は第二言語習得における学習者の不安を軽減するためには、学習者間の競争の雰囲気を避ける必要があると指摘し、個別で学ぶよりも、理解できないことや間違うことに対する不安が軽減され、安心感を得られやすい「協働的学習」の有効性を説いている。

第二の理由は、生徒の不安を軽減した上で、生徒の主体性と積極性を促すためである。生徒それぞれがペアやグループ活動の中で役割をもち、他の生徒と協力して共通の課題に取り組むことにより、テキストの理解を自分一人では到達できない段階まで深めたり、相手の意見や考えを理解した上で主体的かつ積極的に自分の意見や考えを英語で相手に分かるように伝えたりすることができるようになる。本研究では、ペア活動及びグループ活動において生徒それぞれが役割をもった言語活動を行うことにより、英語で話す必然性を高めるとともに生徒に責任感をもたせ、課題に取り組む主体性や積極性の育成につなげる実践を行う。

(2) 発問の工夫

これまでの私の授業を振り返ると、生徒に内容を確実に理解させたいという思いからテキストの一文一文について問うような発問を行うことが多かった。その結果、内容理解に偏りすぎた授業になり、生徒が自分の意見や考えを話したり書いたりする発信力の育成が不十分であった。

田中^{*4)}(2001)は、テキストの内容理解から自己表現活動につながる発問を事実発問、推論発問、評価発問に分類している(表1)。

表1 発問の種類

事実発問	テキストに直接示された内容を読み取らせる。
推論発問	テキストの情報を基に、テキスト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。

(田中武夫 島田勝正 紺渡弘幸 編著 『推論発問を取り入れた英語リーディング指導』2011 三省堂 p.13 を参考に作成)

本研究ではこの発問の分類を基に、内容を理解するための発問だけでなく、生徒の意見や考えを答えさせる発問を工夫することで、協働的な言語活動を活性化させ、生徒が自分の意見や考えを積極的に伝え合うことができるようにする。

(3) 研究の全体構想

本研究の全体構想についてまとめると、図4のようになる。英語で言いたいことを伝えられたという成功体験を得たことのある生徒の割合が50%という本校生徒の実態を踏まえ、協働的な言語活動を活性化させる教師の発問の工夫を通して、教科書の内容を理解しながら自分の意見や考えを英語で伝え合う授業を実践する。そして、伝わったという成功体験を得る機会を増やすことにより、英語を好きになり、間違いを恐れずに英語で話そうとする意欲を高め、コミュニケーション能力の育成を図りたい。

*3) 王玲静 『第二言語習得における心理的不安の研究』 2013年 ひつじ書房

*4) 田中武夫 島田勝正 紺渡弘幸 『推論発問を取り入れた英語リーディング指導』2011年 三省堂

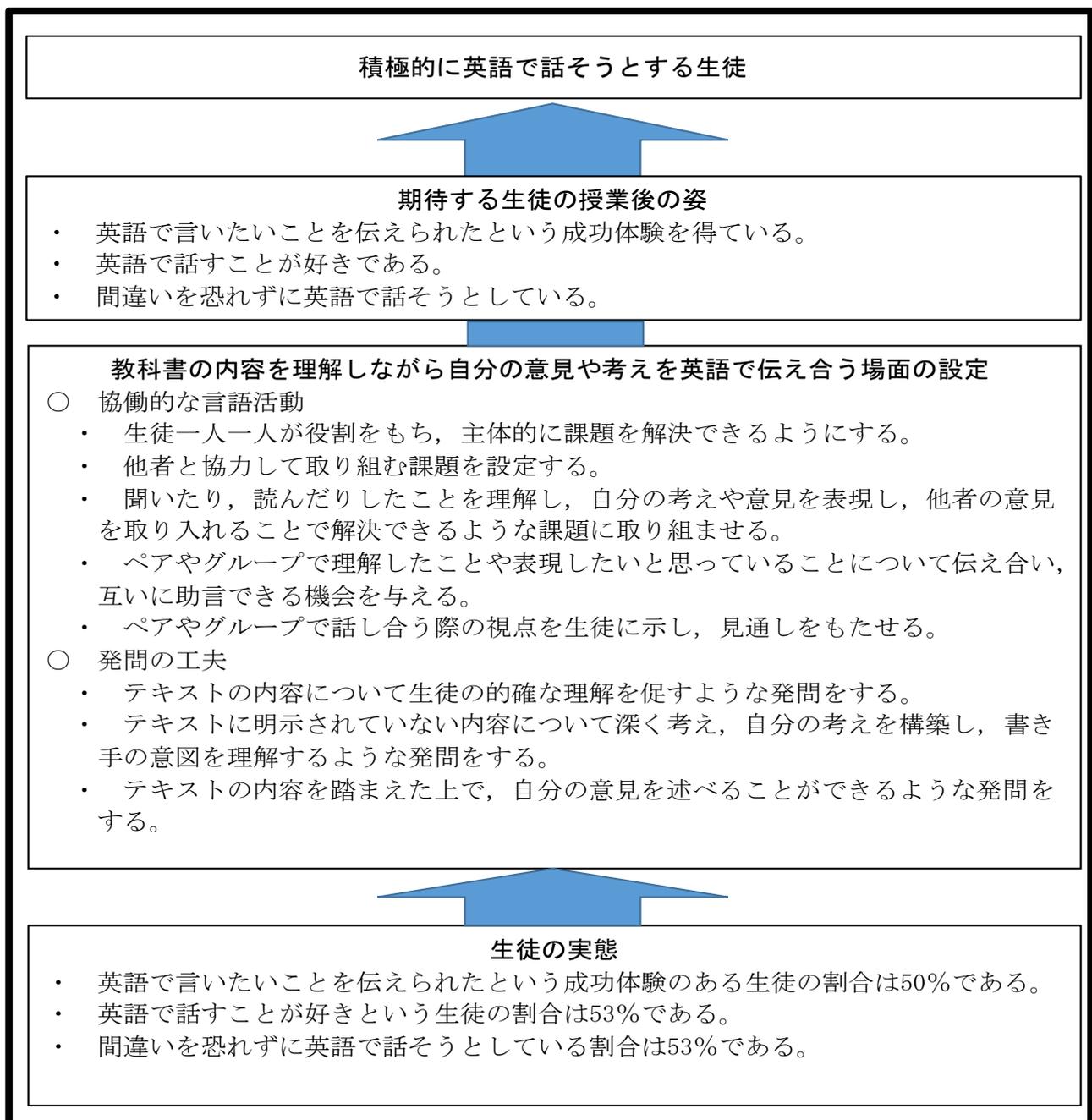


図4 研究の全体構想図

4 検証授業 I の実際

(1) 単元名及び実施時期等

ア 単元名「The Power of Colors」

イ ねらい

- ・ 色が私たちに与えている視覚的な効果や心理的な効果について学ぶ。
- ・ 絵や写真、図や色など、言葉や文字以外を使ったコミュニケーションの重要性について学ぶ。
- ・ 様々な場で使われている色の効果についての自分の考えを、習得した語彙や表現を使って、ペアやグループなどの協働的な活動を通して積極的に伝え合う。

ウ 実施時期及び実施クラス

平成 28 年 6 月， 2 年 3 組・ 2 年 6 組

(2) 授業実施上の手立て

本研究における二つの視点を基に検証授業 I 実施上の手立てを表 2 のようにまとめた。

表2 授業実施上の手立て

視 点	手 立 て
協働的な言語活動に関すること	○ 自然な対話を促す提示の工夫 ○ ジグソー的手法を取り入れた活動 ・ クエスチョン・ハンティング ・ ホーム・エキスパートグループ活動
発問に関すること	○ 内容に対する興味・関心を高める推論発問 ○ 内容理解を基に自分の意見や考えを表現させる評価発問

ア 協働的な言語活動に関すること

(ア) 自然な対話を促す提示の工夫

スモールトークの場面で、ペアにより自分の考えや意見について対話させる際に必要なアイコンタクトや相づち、うなずきなど、互いに自然な反応をさせるための指導に加えて、スライド資料の提示について工夫を行った。具体的には、対話の内容について活動の最初はプレゼンテーションソフトで図5の全てを提示し、ペアを変えるごとに、段階的に①から③の表現を消した。事前に生徒にもこのことを伝えていたので、生徒は質問したり応答したりする内容を次第に覚え、活動の最後には互いに相手の表情を見て自然な対話をしている姿が見られた。

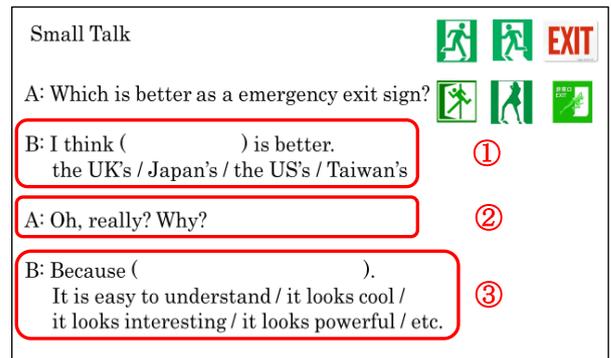


図5 自然な対話を促す提示の工夫

(イ) ジグソー的手法を取り入れた活動

a クエスチョン・ハンティング (図6)

○ 活動内容

- ・ 教師は教科書の内容に関する紙に書いた四つの事実発問を準備し、壁に掲示する。
- ・ 生徒は4人グループを作り、担当する問題のNo.を決める。
- ・ 生徒はそれぞれ問題の掲示された場所へ移動し、英文を覚える。
- ・ グループに戻り、覚えた英文を口頭で伝え合い、その後、No. 1~No. 4の問題をワークシートに書き取る。

○ 活動の目的

- ・ 問題ごとに担当を決めることで各生徒に責任感をもたせ、受動的な学習者をつくらない。
- ・ 生徒が壁に掲示されている問題を自ら取りに行くという体を動かす活動にすることで主体的に課題に取り組ませる。
- ・ 問題に解答することで、本時で扱うテキストの概要について理解する。
- ・ 問題を覚え、グループにおいて口頭で伝え、また、聞いた問題を書き取るという技能統合型の活動にする。

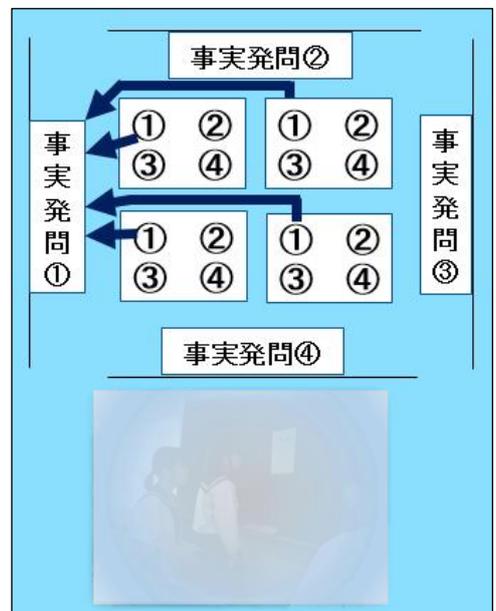


図6 クエスチョン・ハンティング

b ホーム・エキスパートグループ活動 (図7)

○ 活動内容

- ・ 個人で考えた解答や疑問に思ったことなどをエキスパートグループで話し合わせる。
- ・ エキスパートグループで話し合った内容をホームグループにもち帰り、エキスパートとして説明する。

○ 活動の目的

- ・ インフォメーション・ギャップをつくり出すことで、コミュニケーション活動を行う必然性をもたせ、言語活動を活発にする。
- ・ 共通の課題について、エキスパートグループで話し合うことで、解答に対して根拠や自信をもたせるとともに、協働して取り組むよさを感じさせる。

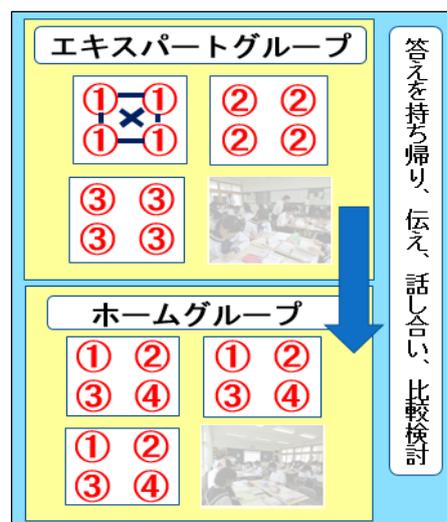


図7 ホーム・エキスパートグループ活動

- ・ ホームグループに戻った後、話し合いで出た答えをエキスパートとして伝えさせることにより、責任感をもたせ、受動的な学習者をつくらないようにする。
- ・ エキスパートグループで話し合った答えを教え合い、ホームグループで話し合うことにより、生徒同士でテキストの内容に対する理解を深める。
- ・ クエスチョン・ハンティングと同様に技能統合型の活動にする。

イ 発問の工夫に関すること

(ア) 内容に対する興味・関心を高める推論発問

テキストの内容が非常口のデザインに関するものであったので、生徒の興味・関心を高めるために、写真1の生徒にとってなじみのある図柄を示しながら、図8の(2)のような推論発問を行った。具体的には、まずイギリスと日本の非常口では写真1の枠で示した足下の影の部分に横線の有無に違いがあることに気付かせた。その後、「日本の非常口の下の部分にはなぜ線がないのか」という発問を行った。テキストには、このデザインは色の対比によって火事の際にも見えやすいように作られていることが述べられているが、日本のデザインに足下の枠線がないことの意味は書かれていない。この非常口をデザインした太田^{*5)}によれば、足下の線がないのは、絵の中の人物と現実の世界にいる我々との世界をつなぐためであり、危機的状況をより身近に感じさせるための工夫とのことである。このような推論発問をすることにより、テキ

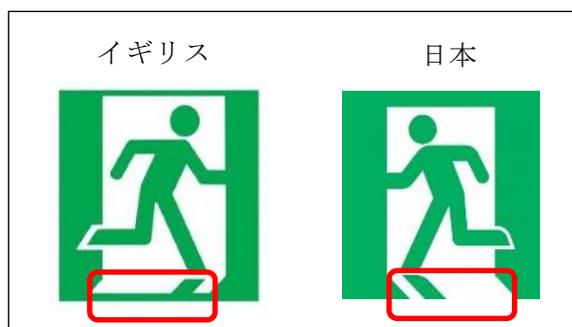


写真1 非常口の違い

Expression

(1) A: Why do you think the green color is chosen for the emergency exit sign?
 B: I think green was chosen because ().
 A: Oh, that's (). interesting /surprising / wonderful

(2) A: Why do you think Japan's exit sign doesn't have a line at the bottom?
 B: I think there is no line at the bottom because ().

図8 推論発問の内容

*5) 太田幸夫 <http://president.jp/articles/-/16441/display=b>

ストに示されていないことを生徒に推測させ、文化の違いに気付かせたり、解説をすることでテキストの内容に興味・関心をもたせたりすることができた。また、図8の(1)のように緑色が使われている理由を問う推論発問を行うことにより、色の対比がデザインを見やすくするというテキストの内容理解を基にして自分の考えを述べさせることができた。

(イ) 内容理解を基に自分の意見や考えを表現させる評価発問

スモールトークでは、図9のような世界のかなんな国の非常口の写真を見せ、どの非常口が良いと思うか、その理由について自分の考えを表現させる評価発問を行った。導入の段階でテキストの内容に対する生徒の興味・関心を高めることができると同時に、教材の内容を基にした授業後半の自己表現活動につなげることを目的としたものである。自己表現活動では、“What have you learned about colors in today’s lesson?”という評価発問を行い、テキストの内容を踏まえて自分の意見を表現させる場面を設定した。

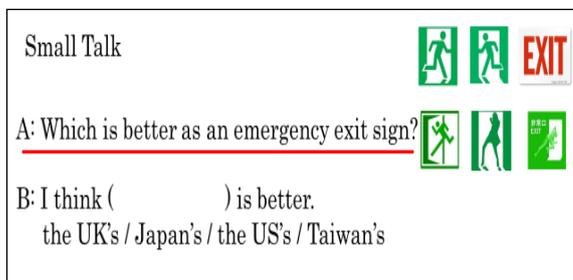


図9 評価発問の内容

ウ その他の工夫

英語で話すことが苦手な生徒の不安を軽減するために、図10の下線部のように名詞を入れて答えるモデルを生徒の実態に応じて提示し、対話をしやすくした。

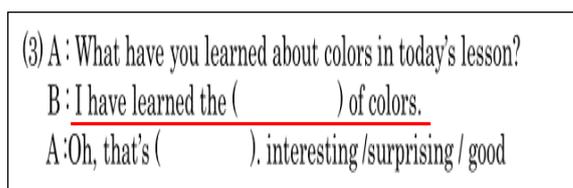
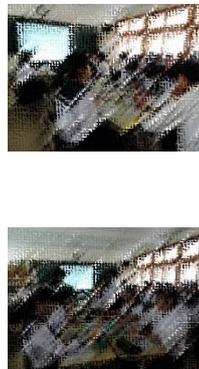


図10 不安を軽減する工夫

(3) 本時の実際

学習過程		生徒の主な活動	指導上の留意点
導入	スモールトーク	<ul style="list-style-type: none"> 様々な国の非常口に関して、ペアで対話をする。 本時の学習目標を確認する（色のもつ視覚的効果について理解し、自分の考えを表現できるようになる）。 	<ul style="list-style-type: none"> プレゼンテーションソフトを使って、いくつかの国の非常口の写真を見せ、評価発問によって自分の意見を述べさせる。 自然な対話を促すために、表示している例文を段階的に削除する。 テキストの写真をスライドで見せながら、本時の内容について視覚的に提示するとともに、本時の学習目標を確認させる。
展開	クエスチョン・ハンティング・ホーム・エキスパート・ハンティンググループ活動	<ul style="list-style-type: none"> クエスチョン・ハンティングで担当した問題について、個人で答えを考えた後、エキスパートグループにおいて検討する。 ホームグループに戻り、話し合いの内容を伝え合う。 各自の考えた答えと比較しながら、本文の内容について理解する。 クラス全体で解答を確認し、内容を理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> 内容のまとめとなるような事実発問を4問に精選する。 エキスパートグループにおける学び合いを促すために、机間指導しながら適宜アドバイスする。 できるだけ英語で伝え合うように指示する。 英語が苦手な生徒も問題に対するエキスパートとしての役割をもたせ、活動に取り組む責任感をもたせる。 「話すこと」、「聞くこと」、「書くこと」の技能統合を図った活動にする。 答えを確認しながら内容を理解させる。

（展開）	表現活動	<ul style="list-style-type: none"> 推論発問，評価発問の答えを個人で考え，ワークシートに記入する。 ワークシートを使って，ホームグループで互いにアドバイスし合う。他の生徒の意見やアドバイスを基に自分の答えを振り返る。 他のグループの生徒と対話し，自分の考えと比較しながら，相手の意見を理解する。 	 	<ul style="list-style-type: none"> テキストに明示されていない内容や自分の意見を述べさせる発問をする。 自分の考えをワークシートに書かせる。 自分の意見や表現についてグループで話し合い，アドバイスさせることで，自分の意見と比較させ，相違点や類似点を理解させる。 相手を変えて対話の場を複数回設定することで，内容理解と表現の定着を図る。
	振り返り	<ul style="list-style-type: none"> 本時の活動について振り返りシートを使って自己評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> 本時の活動を振り返らせる。 	

(4) 検証授業Ⅰの手立てに関する成果と課題

視点	手立てに関する成果と課題	
協働的な言語活動に関すること	成果	<ul style="list-style-type: none"> ペアやグループでの活動の中で，生徒に自分の意見を英語で伝え合う経験をさせることができた。 生徒に役割を与えることで，責任感と主体性をもたせた活動にすることができた。
	課題	<ul style="list-style-type: none"> 理解した内容に関して自分の考えを伝えたり，他者の意見を取り入れたりした後に，個人で振り返る時間が十分でなかった。 多くの活動を取り入れすぎたため，お互いの意見や考えを伝え合う表現活動の時間の確保が不十分であった。
発問に関すること	成果	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の興味・関心を高めながら，内容理解につなげることができた。 理解した内容を基に自分の考えを英語で書かせ，伝え合わせることができた。
	課題	<ul style="list-style-type: none"> 事実，推論，評価発問を精選して表現活動の時間を確保するとともに，各発問の関連付けを一層図る必要がある。 提示したモデル文に生徒が頼りすぎる傾向があったため，英語でのやり取りにおける即興力を高める工夫が必要である。

(5) 検証授業Ⅱに向けて

成果と課題を踏まえ，検証授業Ⅱに向けて次の2点に留意することにした。1点目は，英語で話す即興力を高めることである。今回の授業では，英語で話す際の生徒の不安を軽減する手立てとして，話す内容をあらかじめワークシートに書かせ，準備をしてから活動させたため，英語を読み合う活動になってしまっている生徒がいた。英語が苦手な生徒にとっては，話す内容が書いてあるので安心して活動に取り組んでいたが，一方では生徒たちの話す内容の自由度を制限してしまい，生徒が本当に意見を伝え合う活動になっていなかったのではないかと考えられる。2点目は，生徒の活動を教師が見取る場面がなく，生徒の自己評価のみであったことである。生徒の話そうとする意欲や能力の高まりを，自己評価に加えて客観的な視点で評価する手立てについて工夫する必要がある。

5 検証授業Ⅱの実際

(1) 単元名及び実施時期等

ア 単元名「From Owning to Sharing」

イ ねらい

- ・ 現在世界中で普及しつつあるシェアリング（共有）の概念とその取組について理解させる。
- ・ 所有から共有へという人々の価値観の変化とその変遷の理由について理解させる。
- ・ 本文に述べられているシェアリングに対するイギリスやフィンランドの人々の考え方や取組について理解する。
- ・ 資源問題や環境問題に対する意識を高め、自分たちの生活に生かす視点をもたせる。
- ・ シェアリングに対する自らの考えや意見をもたせ、相手に伝えることができるようにする。

ウ 実施時期及び実施クラス

平成 28 年 11 月 2 年 3 組・2 年 6 組

(2) 授業実施上の手立て

検証授業Ⅰの反省点を踏まえ、授業実施上の手立てを表 3 のようにまとめた。

表 3 授業実施上の手立て

視 点	手 立 て
協働的な言語活動に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ○ ペア活動による対話を自然なやり取りにする指導の工夫 ○ 相互評価をする際の視点を明確にする工夫
発問に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ○ 発問ごとの関連性を高める工夫 ○ 内容理解を基に自分の意見や考えを再考して表現させる工夫 ○ 即興力を高める指導の工夫

上述の視点に加え、検証授業Ⅱでは生徒の英語で話す意欲と能力を客観的に評価する手立てとしてスピーキングテストを行った。

ア 協働的な言語活動に関すること

(ア) ペア活動による対話を自然なやり取りにする指導の工夫

検証授業Ⅰにおける対話では、相手への応答を 1 回行うだけの例文を提示したが、自然なやり取りとしては不十分であった。現実に行われるやり取りでは、1 回のやり取りで相手の言うことを十分に理解したり、自分の言いたいことを十分に相手に伝えたりすることが難しいことがある。その際、もう一度聞き返したり、分かりやすい説明に言い換えたりしながら、相互の理解を深めていくことになる。そこで、図 11 のように相手へ聞き返したり、相手の意見を繰り返したり、もう一度説明したりする際に使われる例文を提示することで、相手意識をもたせ、自然なやり取りになるように工夫した。この工夫により、相手に自分の意見が伝わったかどうかについて確認でき、自分の言いたいことを英語で伝えられたという成功体験につながるものと考えた。

A :How do you want to go to lo World(aquarium) from Kagoshima Chuo Station, by Kagorin, street car, bus, or walking?
B : I choose to go by [].
A: Oh, really. Why?
B: * Because [].
Let me show you the reasons why I think so.
(First,[].)
(Second,[].)
So, I choose to go by [].
A: ① Oh, I see. You think * [].
I understand you.
② I'm sorry I don't understand what you said. Could you say it again?
B: (Explain it again.)
B: How about you?

図 11 自然なやり取りにする工夫

(イ) 相互評価をする際の視点を明確にする工夫

協働的な言語活動において、相手に自分の考えを伝えることができたという成功体験をもたせるために、相手に伝わったかどうかを確認させる手立てとして生徒同士で相互評価をさせた。生徒が評価をしやすくするためには、評価の視点を明確にしておくことが必要である。そこで、評価の視点については鹿児島県総合教育センターが提唱している「判断基準」*6)の考え方を参考にした(図12)。この視点を教師と生徒で活動の目標として共有するという工夫をすれば、評価する立場だけでなく、発言する立場においても見通しをもって活動に取り組むことができる。また、図13のように相手の評価を書き取り、自己評価と比較するワークシートを作成した。この工夫により、生徒は相手の評価やアドバイスを確認することで、自分の意見が英語で伝えられたという成功体験を得ることができたり、自分の発話と相手の発話を比較したりしながら、客観的に自己評価できると考えた。

Evaluation:

ア sharingについて賛成か反対か述べている。
 イ その理由を二点述べている。
 ウ 相手に反応しながら、相手の目を見て話すことができる。
 エ 3文の英語で話している。

① More than four check →excellent (E)
 ② All(four) check →very good (VG)

自分も相手もしっかり評価して、アドバイスをしよう！

図 12 「判断基準」の共有

Evaluation

Partner's evaluation of you ()
 (例) Very Good(VG)

Partner's advice:

Evaluation of yourself ()
 (例) Very Good(VG)

図 13 相互評価ワークシート

イ 発問に関すること

(ア) 発問ごとの関連性を高める工夫

テキストの内容理解に基づいた自己表現活動につなげるために、図14のように発問の関連付けが視覚的にも分かるように記載し、1枚にまとめたワークシートを作成した。

まず、①にあるように、この授業の目標である“Do you agree with the main concept of this part?”という評価発問を Main Question として一番上に記載し、この授業で取り組む自己表現活動について生徒にも明示した。この工夫により、生徒はテキストの内容理解を基に何についてどのように考え、表現すればよいのか見通しをもつことができる。

事実発問については、それぞれパラグラフからバランス良く問うこと及びテキストの一文ごとに問うのではなく、概要理解のために精選して問うことに留意した。生徒は、これらについて考え、解答することで、内容理解に結び付けることができる。

推論発問については、事実発問で理解したテキストの内容を基にして、⑤や⑥のようにカーシェアリングとカーレンタルの良い点、悪い点について理由を挙げさせた。この発問により、生徒はテキストの内容を基にして、個人の考えや意見と結び付け、自己表現活動につなげることができる。なお、ワークシートには図や絵を載せ、視覚的な面からの理解も促せるように工夫した。

(イ) 内容理解を基に自分の意見や考えを再考して表現させる工夫

上述のように、「シェアリングという概念に賛成か、反対か。」を問う評価発問を導入の段階で質問した。その後、事実発問、推論発問を通して内容理解を行い、ペアでその理由

*6) 鹿児島県総合教育センター 研究紀要 117号

Lesson 9 From Owning to Sharing

in an interview on a TV program



※ young man's remark
 "no point in _____"
 "more important to _____"

② His remark _____ this matter

Sara  make a _____

Tony 

① They studied about ↓
 the _____

Main Question: Do you agree with the main concept of this part?

- ① What concept did Sara and Tony study about?
- ② What did the young man's remark make Sara and Tony want to do?
- ③ What is car-sharing like?
- ④ What is car rentals like?
- ⑤ What are the good points and bad points of car sharing?
- ⑥ What are the good points and bad points of car rentals?

評価発問

Part 1

事実発問

推論発問

car

People a a a service.

sharing service

③ It's like members ↓

a car
 and
 using it.

⑤

car

④ It's like a person just a service.

⑥

good points
bad points

good points
bad points

図 14 発問とワークシートの工夫

(東京書籍 Power On Communication English II 指導資料を参考に作成)

について対話させ、授業の終末で、再度同じ質問を行った。この活動によって、生徒はテキストの内容を踏まえたり、相手の意見や理由を参考にしたりしながら、活動前の自分の考えを再考することができる。また、自己の英語の表現力についても振り返ることができ、より相手に伝わりやすい表現へと高めていくことができると考えた。

(ウ) 即興力を高める指導の工夫

検証授業Ⅰでは、あらかじめ対話の内容を書かせ、その後に言語活動を行った。生徒は書いた内容を基に発表し合うことはできていたが、即興力を高める点においては不十分であった。

現実のコミュニケーションにおいては、話す内容を前もって準備したり、書いたものを読んだりすることはできない。「即興で話すこと」とは、普段の会話や話合いの場で意見を交換する際に、不自然な間をお

かずに話すことである。現実のコミュニケーションにおいては、相手の質問に答えたり、意見に反応したりする場合、言いたいことを頭の中で作り上げる時間を十分に確保することができないことが多い。したがって、こうした即興的な活動をさせることで、現実のコミュニケーションに近い経験をさせていくことができる^{*7)}。

そこで、今回の授業では、あらかじめ話す内容を書かせずに、まず最初に自分の考えや意見を話し、その後、自分の話した内容を書いて振り返る時間を取り入れた。このことにより、生徒は、正確に伝えられたことだけでなく、うまく英語で伝えられなかったことや自分の足りない点など課題を認識することができる。

今回は、英語で意見を伝え合う経験がこれまで少なかった本校の生徒たちにいきなり即興で対話させることは難しいと判断し、発問に対して自分の言いたいことを2～3語メモを取る形で図15のワークシートに記入させ、そのメモを基に自分の考えを文章の形で話させる活動を行った。

また、実践的なコミュニケーション能力の育成に向けて、発問に対して自分の言いたい表現や単語が思い浮かばない場合や相手が理解できない場合は、言い換えを行うことを指導した。例えば、この活動で「環境に優しい」と言いたい場合、“environmentally friendly”という表現が思い浮かばない場合は、“good for the environment”と言い換えることができるなど、自分のもっている語彙で表現することを指導した。そして、プレゼンテーションソフトを用いて、生徒に単語や表現を簡単な英語で言い換える練習をさせた。

さらに、英語と日本語の表現方法の違いについて指導した。英語では最初に自分の一番主張したいこと、その後に理由が述べられる傾向が高く、この方法が英語でコミュニケーションを図る際には有効である。今回の授業では、シェアリングに対する賛否を最初に述べ、次に理由を挙げ、最後に結論を述べるという5行エッセイの手法^{*8)}を参考にして指導した。

ウ スピーキングテストについて

検証授業Ⅰの反省を生かし、生徒の話す能力を客観的に教師が評価する手立てとして、ス

Today's topic:
Do you agree with the concept of sharing?

Memo: Your opinion (agree / disagree)

*agree
Reason① (good environment)
Reason② ()

*disagree
Reason① (not choose)
Reason② ()

図 15 メモ用のワークシート

*7) 鹿児島県総合教育センター 指導資料 外国語第 81 号

*8) 青野伸達 『グローバル時代を生き抜くためのハーバード式英語学習法』 2015 年 秀和システム

ピーキングテストを行った。

(7) 実施対象者及び内容等

a 実施対象者

6月に実施した実態調査で「英語で話すことは好きか」という質問に対して「当てはまる」、「やや当てはまる」、「あまり当てはまらない」、「当てはまらない」の各項目の回答をした生徒を各クラス1人ずつ抽出した（1人×4項目×2クラス 合計8人）。

b 内容

- ・ 質問は2問行う。(テキストの内容に関する質問(評価発問)1題, 自分の事に関する質問1題)

c 方法

- ・ 1人3分程度で実施する。
- ・ 面接はALT及びJTEの2人で行う。
- ・ 評価はテストを撮影したビデオを見て, テスト終了後に行う。

d 実施時期及び回数

検証授業の活動が生徒の話す能力に効果を与えたかどうかを測るため, 検証授業の前後2回で実施する。

e 評価シート

評価規準等については表4のような評価シートを作成した。

表4 スピーキングテストの評価シート

観点	評価規準	採点基準	点数	score	Total
内容	適切な内容を話す。	A 全ての質問に対して適切な内容を答えている。	7	/ 7	
		B ほとんどの質問に対して適切な内容を答えているが, 適切でない部分が少し見られる。	5		
		C ある程度答えてはいるが, 質問に対して内容が適切ではない部分がいくつか見られる。	4		
		D 質問に対して答えてはいるが, 適切ではない部分が多い。	2		
		E 答えられない, または, 答えてはいるが, 質問に対して内容が適切ではない。	1		
正確さ	適切な文法と語彙で話す。	A 自分で言いたいことを考え, 適切な文の形で内容に合った語彙を選びつつ, 話すことができる。	3	/ 3	
		B 文章の形にはなっているが, 適切な文法ではなく, 単語を並べて話す。	2		
		C 答えられない, または, 単語だけで話す。	1		
態度	適切な態度で話す。	A 相手の目や表情を見ながら, 相手に伝わるようにはっきりと質問に答えている。	7	/ 7	
		B 相手を意識はしてはいるが, 自分の言いたいことに集中し, 時々目や表情を見ていないことがある。	5		
		C 相手に聞こえる声で言葉を発することはできるが, 自分の言いたいことに集中し, 相手を意識していない度合いが半分ほどある。	4		
		D 相手に聞こえる声で言葉を発することはできるが, 相手の目や表情を見ていない。	2		
		E 話してはいるが, 相手を意識できず, 相手に聞こえない。	1		
即興性	その場に応じた応答ができる。	A 即興的に, 文章の形で適切な内容を答えている。	3	/ 3	/ 20
		B 時々途切れるが, 即興的に単語を並べ, 答えている。	2		
		C 途切れることが多いが, 単語を並べ, 答えようとしている。	1		

(望月昭彦 深澤真 印南洋 小泉利恵 編著『英語4技能評価の理論と実践』(大修館書店) pp.154-159を基に作成)

このように内容, 正確さ, 態度, 即興性の四つの観点で評価を行った。なお, 留意点

として、本研究では間違いを恐れずにまずは英語で話そうとする意欲をもち、相手が理解できるように話すことを重視しているため、内容と態度の点数の割合を多く設定し、英語の正確さについては生徒の意欲を損なうことがないように、割合を低く設定した。

(3) 本時の実際

学習過程		生徒の主な活動	指導上の留意点
導入	学習目標の確認	<ul style="list-style-type: none"> 本時の学習目標を確認する（シェアリングの価値観やそれが生まれた原因について理解し、自分の考えを英語で表現できる。）。 	<ul style="list-style-type: none"> テキストの写真を見せながら本時の内容について質問し、学習目標を確認させる。
	内容理解	<ul style="list-style-type: none"> 事実発問、推論発問について、個人で考えた後に、理由も含めてペアで話し合う。  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>お互いの意見と関わりながら内容を理解する。とても分かる。</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ワークシートをまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> 効果的なペアでの話し合いになるように指導・助言する。 ワークシートに沿って内容を理解させる。
展開	表現活動	<ul style="list-style-type: none"> 表現活動における相互評価のポイントについて理解する。 「シェアリングの概念に賛成か反対か」という評価発問に対して、賛成・反対両方の立場で理由等をメモする。 ペアで、賛成と反対の立場から自分の考えをメモを基に英語で話す。 話した内容を文にして、ワークシートに書き取る。   <ul style="list-style-type: none"> 「判断基準」を基にペアで相互評価し、アドバイスをする。 参考となる発言をしていた数人の代表の発表を聞き、考え方やその理由について全体でシェアする。 賛成・反対の立場を変えて、再度対話する。 	<ul style="list-style-type: none"> 相互評価のポイントを示し、生徒たちに役割と見通しをもたせて活動に取り組みさせる。 内容について賛成・反対両方の立場で意見を話させる。 自分の考えを文章ではなく、キーワードだけをメモさせ、対話させる。 話した内容を文にして書かせ、技能統合を図る。 自らの表現力について振り返らせ、自覚させるとともに、課題を認識させる。 自分が発言した内容と比較させ、「判断基準」を基にペアで互いに助言をし、自分の発言を修正する機会を確保する。 理由や表現の面で参考となる発言を選び、自分の発言と比較させ、そのよさについて検討させる。 賛否の立場を変えて話させることにより、批判的な見方をもたせ、相手の意見を聴きながら、自らの考え方を広げさせる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>即興力を高める工夫</p> </div>

終末	振り返り	<ul style="list-style-type: none"> 発話内容をワークシートに書き取る。 		<ul style="list-style-type: none"> 1回目の発言と比較させることで自らの表現の変容や高まりに気付かせる。
		<ul style="list-style-type: none"> 自己評価の場面で、賛成・反対について自分の意見を決定し、活動前後の考えの変容についてその理由とともに比較する。 振り返りシートに記入する。 		<ul style="list-style-type: none"> 振り返りの活動で、活動前の自分の考えと比較させ、理由の妥当性について再度検討する。また、自分の表現や考えの変容に至ったきっかけなどに気付かせる。 本時の活動を振り返らせる。

- (4) 生徒の具体的な活動について
活動の前後で顕著な変容が見られた生徒の例を基に本時の具体的な活動についてまとめる。

Memo: Your Opinion (agree / disagree)

※agree		※disagree
Reason① (no necessary to buy)		Reason① (can use by myself.)
Reason② (cheap)		Reason② ()

図 16 生徒Aのワークシート①

図16は、本時の課題に対する意見とその理由について、授業の冒頭でメモを取らせた生徒Aのワークシートである。この生徒は、6月の実態調査において「これまでに英語で言いたいことを伝えられたという成功体験を得たことがあるか」という質問には「当てはまらない」、「英語で話すことは好きか」「間違いを恐れずに英語で話そうとしているか」という質問には「あまり当てはまらない」と回答した生徒である。

授業の最初では、シェアリングに対して「同意する」と答えている。その理由については賛成では“no necessary to buy”, “cheap”, 反対の理由としては、“can use by myself”と記述しており、全体的に文法・語法等において正確さに欠ける部分が見られる。

このメモを基にして、ペアでやり取りをさせ、自分の話した英文を活動後に書かせたワークシートが次の図17である。

A: Do you agree with the concept of sharing?

B: [Yes, I do.] 1. (Yes, I do.) (No, I don't.)

A: Oh, really? Why?

B: Let me show you the reasons why I agree/disagree.

First, [We are not necessary to buy a car.] 1.

Second, [sharing car is very cheap] 1.

So, I agree/disagree with the concept of sharing.

How about you?

図 17 生徒Aのワークシート②

最初の“We are not necessary to buy a car”という文は、図16の“no necessary to buy”というメモを基に9語の英文で、また、“Sharing car is very cheap”という文においては、図16の“cheap”というメモを基に6語の英文で、それぞれ自分の考えた理由として話している。いずれの英文においても文法・語法的な正確さには欠けるが、メモを基にしてキーワードは発話されていると判断

でき、相手が理解できる程度の英語で意見を伝えることができたと言える。

図18は、やり取りの活動後に「伝えたい内容を英語で言えなかったこと」について、日本語で振り返らせた際に生徒Aが記述したものである。

※Write down the things that you wanted to say but couldn't say in Japanese.

自分だけでなく他の人とも一緒に乗ることかです。

図 18 生徒Aのワークシート③

シェアリングに賛成の理由として適切なものかどうかについては、この一文だけでは計り兼ねるが、英語で伝えることができることとできないことについて、自分の表現力を自覚するという面においては、この例のように生徒はそれぞれの課題を自覚しており、効果のある活動であったと考えられる。本授業では、それぞれの課題に対して、ペアでアドバイスし合ったり自宅で調べたりして次時までには自分なりの表現を考えて提出させ、教師が添削するという対応をした。

図19は、生徒Aの相互評価で使用したワークシートである。

Partner's evaluation of you (VG)
Advice from the partner:
昨日より今日のおかスミーズに発音とか出来ていたから
すごく聞きとりやすくてよかったと思う。
Evaluation of yourself (good)

図 19 生徒Aのワークシート④

生徒Aに対するパートナーからの評価は“VG (very good)”であり、アドバイスの欄においても肯定的な感想を得ている。一方、生徒Aの自己評価は、パートナーの評価より低い“good”となっており、自分の発する英語に自信をもてていないことが評価に表れている。この例と同様に、今回の授業ではパートナーの評価と自己評価が一致している例はほとんど見られず、多くの生徒がパートナーの評価より低く評価していた。この理由としては、控えめな性格の生徒が多いことも挙げられるが、英語で自分の意見を話すという表現活動をした経験が少なく、成功体験を得たことのある生徒が少ないという実態調査の結果が表れている例の一つとも言える。今後、このような生徒の自己肯定感を高めるためにも、成功体験を積み重ね、自信をもたせる指導が必要である。

なお、この活動についての生徒の感想では、「評価されるポイントが分かっていたので、どのような点に注意して自分の意見を述べればよいかを考えながら表現できた。」、「相手を評価する時に、どのような点に注意して評価すればよいか分かりやすかった。」という感想が見られた。このように、生徒に相互評価のポイントを示し、基準をお互いに共有して活動させることにより、生徒は見通しをもって活動することができた。

次に、ペアを変えて再度シェアリングに関する意見交換を行わせ、その後、話した内容を図20のようにワークシートに書き取らせる活動を行った。

※Write down all the sentences you said in the conversation with the second partner.

First, we can't use by myself.
Second, we can't always use it when we want to.

図 20 生徒Aのワークシート⑤

この活動の目的は、最初のペアによる対話と比べて、理由がより明確になったり、表現が豊かになったりすることをねらったものである。生徒Aはこの活動ではシェアリングに対して反対の立場で話しており、最終的な個人の意見としても図21のように授業の最初と比べ、意見が変容していた。

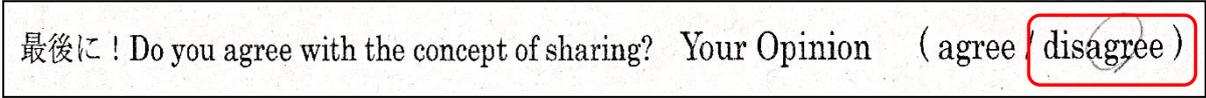


図 21 生徒 A のワークシート⑥

授業後にその理由を尋ねたところ、「最初のペアで会話を行った活動で、相手の意見や理由に説得力があり、自分も納得できたので考えを変えました。」と述べていた。また、この生徒の表現力の面における変容としても、図16では反対の理由として“can use by myself”という質問に対する答えとして適当でないものであったが、この段階の発話では、図21のように“we can't use by myself”と内容的に適切なものになっていることに加え、図16の段階では記載されていなかった理由も新たに記されている。このように、協働的な言語活動を通じた意見や考えのやり取りをすることで、生徒同士の学び合いが生まれ、自分の表現をより良いものにできている様子が見られた。

この生徒Aの例の他にも図22のように学び合う姿が見られた。

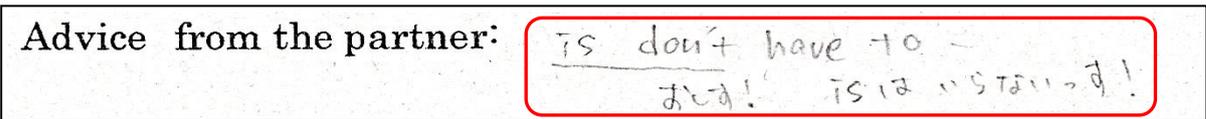


図 22 生徒 B のワークシート

この生徒Bは、シェアリングに反対の理由として“walking is don't have to pay money”と話し、その理由を聞いたパートナーからこのようなアドバイスを得ている。正確さという点においてはこの指摘だけでは不十分ではあるが、伝えたい内容をおおむね伝えられているかどうかの面からは相互に学び合う様子が見られていた。

写真2は、ある生徒の授業後の感想である。この生徒Cと同じように教科書の内容理解を踏まえた上で、その内容について自分の意見や考えを伝え合う活動に対して、ほとんどの生徒たちが肯定的な感想をもっていた。

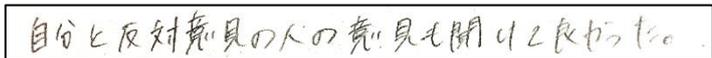


写真 2 生徒 C の感想

(5) スピーキングテストの結果分析及び生徒の感想

検証授業の活動が生徒の話す能力に効果を与えたかどうかを測るため、授業の前後2回でスピーキングテストを実施した。図23は1回目と2回目の全体平均を比較したものである。平均を比較すると、2.2点の上昇が見られ、全体としては検証授業における自分の意見や考えを伝え合う活動の効果があったのではないかと考えられる。

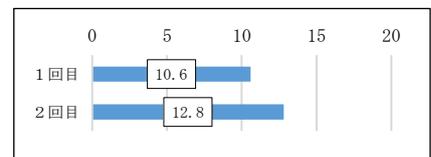


図 23 スピーキングテストの平均 (全体)

図24は、「英語で話すことは好きか」という質問に対する回答の各項目別平均点を比較したものである。項目別では、「当てはまる」と回答している生徒の平均点の伸びが最も大きく、「やや当てはまらない」と回答している生徒の平均点の伸びが最も小さい。

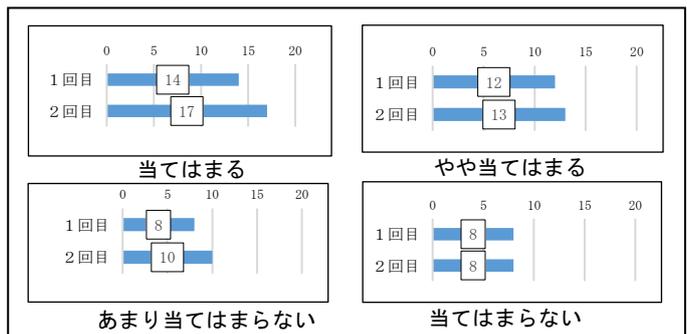


図 24 各項目別の生徒の平均点比較

てはまる」、「あまり当てはまらない」と回答した生徒も平均点の伸びが見られた。一方、「当てはまらない」と回答した生徒は平均点に変化が見られない結果となった。このことから、「英語を話すことは好きではない」生徒たちに成功体験を得させるためには、今回の授業における手立ては十分とは言えず、今後、個別指導などを充実させるなど、生徒の実態に合わせた手立てをとる必要性を感じた。

2回目のスピーキングテスト終了後に、テストを受験した生徒8人に感想を含めて次の質問をした。

- | |
|--|
| <p>① 授業の活動がスピーキングテストに良い影響を与えたと思うか。</p> <p>② 授業を受けて、話すことに積極的になれたと思うか。</p> <p>③ 今回のような授業を受けていけば、話す能力が付くと思うか。</p> |
|--|

①の質問に対しては8人中7人の生徒が、②の質問に対しては8人中6人が、③の質問に対しては8人全員が「当てはまる」、「やや当てはまる」と肯定的回答をしている。今回のテストを受けた人数が少ないことから統計的に有意なデータを得られているとは言い難いが、これらの8人の生徒たちには少なくともこのような授業における活動が積極的に英語で話そうとする意欲と今後の英語で話す能力の高まりを自覚できる点に効果的な影響を与えていることが、この結果から読み取れる。

写真3は今回のスピーキングテストに対する生徒の感想の一部である。生徒たちにとってスピーキングテストを受けたのは初めてであったが、1回目から2回目のテストでの英語を話す力の伸びを実感していたり、知識や技能を身に付けて自分の考えを英語で伝えられるようになりたいという新たな課題を見いだしたりしている様子が見られた。

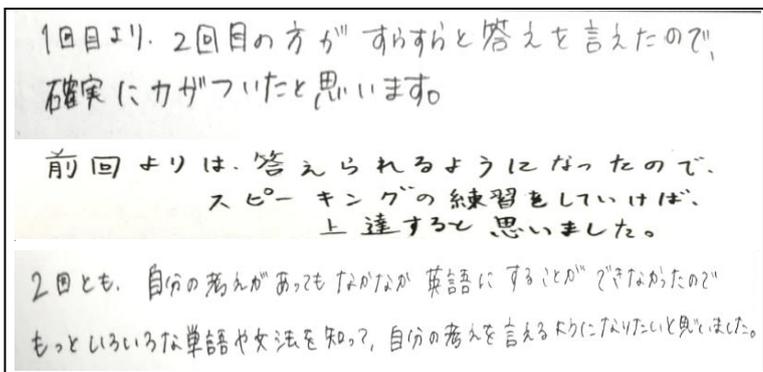


写真3 スピーキングテストの生徒の感想

(6) 検証授業Ⅱの手立てに関する成果と課題

視点	手立てに関する成果と課題	
協働的な言語活動に関すること	成果	<ul style="list-style-type: none"> やり取りの際の応答の方法や表現等を提示したことで、活動が自然なやり取りになっている様子が見られた。また、相手が自分の意見を理解しているかを確認できたことで、自分の意見が英語で伝えられたという成功体験につながっている生徒の感想が見られた。 相互評価において評価の視点を「判断基準」の考え方を基にして明確にし、生徒と共有したことで、見通しをもって活動に取り組むことができ、また、生徒同士で学び合う姿が見られた。
	課題	<ul style="list-style-type: none"> 例文を提示すると、その表現に頼りすぎる生徒が多くなるので、自然な応答が定着するように、継続して活動させる必要がある。 「判断基準」を教師側が準備し、提示する形になってしまったので、生徒にも必要な要素について考えさせながら、共有を図る必要がある。

発問に関すること	成果	<ul style="list-style-type: none"> 授業の目標を評価発問の形で明確に生徒に提示し、内容理解から自分の意見をまとめ、伝える活動につなげるワークシートを1枚にまとめたことで、生徒は見通しをもって活動に取り組むことができた。 発問に対する意見のやり取りを「話してから書く」という活動にしたことで、相手とやり取りをしながら英文を考えて発話するという即興力の育成を目指した活動ができた。また、その後の話した英文を「書く」活動により、表現力についての個人の振り返りがなされ、個人の課題を意識させることができた。
	課題	<ul style="list-style-type: none"> 内容理解につながる事実発問を中心に、発問の数と内容を精選したが、生徒の語彙力や習熟の度合いによって、理解度に差が見られたので、扱う内容によって継続した工夫が必要である。 発問に対して言いたいことをどのように自分のもっている語彙や文法能力、方略的能力で補っていくかの指導を継続して行う必要がある。

6 生徒の変容と考察

(1) 生徒の変容と二つの視点に基づく手立てとの関連

ア 協働的な言語活動

本研究における協働的な言語活動においては、英語で学習する際の生徒の不安を取り除きながら、それぞれの生徒に役割をもたせたペアやグループ活動による言語活動を行った。各検証授業の後に、図25のように生徒の英語で話すことに対する今後の見通しや意欲について調査を行った。まず、「ペアやグループ活動など、今後このような授業の形式で英語を話すことができるようになると思うか」という質問を行ったところ、「思う」、「だいたいそう思う」という肯定的な回答をした生徒が検証授業Ⅰにおいては97%、検証授業Ⅱにおいては99%であり、話す場面を設定することで、生徒も英語を話せるようになると肯定的な見通しをもっていることが分かった。また、「今回の授業を受けて、英語で話そうという意欲が高まったか」という質問に対しても、肯定的な回答をした生徒がそれぞれ95%以上見られ、教科書の内容理解を踏まえた上で自分の意見や考えを話す活動は効果があると生徒も考えていることが認められた。

本研究における協働的な言語活動の中で特に工夫した点は、活動の中でそれぞれに役割を与えるという点であった。単にペアやグループ活動を行うだけでは、ペア活動においては相手の意見を聞くだけ、または自分の意見を言うだけの活動になったり、グループ活動においては英語が得意な生徒が主導権を握り、苦手な生徒は自分

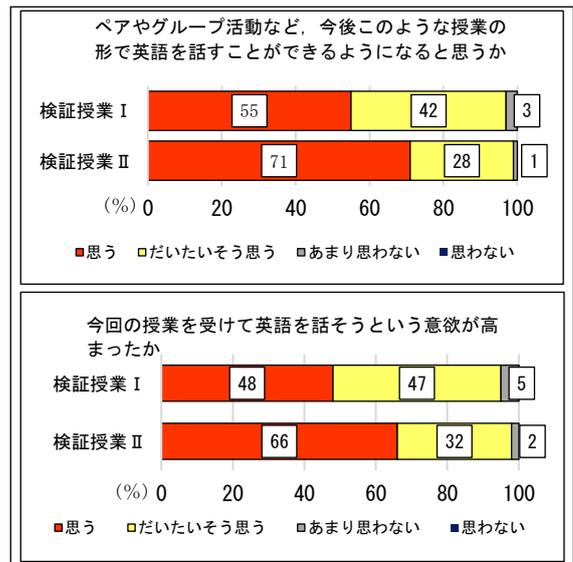


図25 英語で話すことに対する今後の見通しや意欲

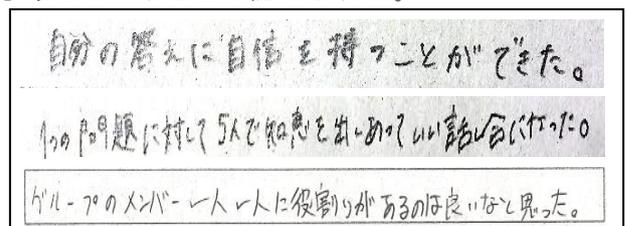


写真4 協働的な言語活動における生徒の感想

の意見や考えを発する場面がなかったりすることが多い。役割をもたせたことで生徒は責任感を持ち、活動に主体的に取り組む必然性を感じさせることができた（写真4）。

イ 発問の工夫について

本研究では、発問を工夫することにより、自分の意見や考えを伝え合う協働的な言語活動を活性化させることができたと考える。特に、テキストの内容理解を行う事実発問から、自分の意見を述べる評価発問へのつながりを重視したが、写真5のように多くの生徒が肯定的な感想をもっていた。

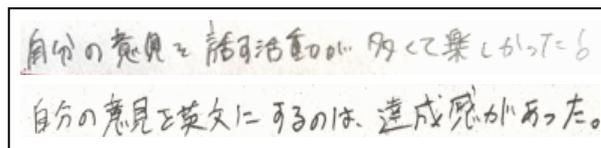


写真5 発問の工夫における生徒の感想

(2) 生徒の変容について

授業を実施した2クラスを対象として、6月に実施した実態調査と同じ質問項目で検証授業Ⅱの後に再度調査を行った。図26は「英語で言いたいことを伝えられたという成功体験を得たことがあるか」という項目について

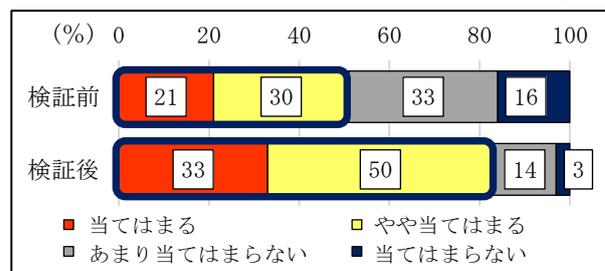


図26 成功体験に関する比較

「当てはまる」、「やや当てはまる」の肯定的回答をした割合の推移である。全体では、検証授業前の51%から83%と割合が大きく増加している。今回は、文系1クラスと理系1クラスの2クラスで授業を行ったが、文系クラスでは、57%から86%に増加し、理系クラスでは47%から75%に増加していることから、クラス間での有意な差は見られなかった。また、検証授業前に「当てはまらない（成功体験を得たことがない）」と答えた生徒の割合も、文系クラスでは17%から0%に、理系クラスでも14%から6%に減少し、検証授業における活動によって生徒が成功体験を得ることができたと考えられる。

この調査で成功体験を得たことに関する質問に対して肯定的な回答をした83%の生徒たちについて詳細に分析したものが図27である。今回の調査で成功体験を得たことに「当てはまる」と答えた生徒で、検証授業前の調査において「やや当てはまる」、「あまり当てはまらない」、「当てはまらない」から推移してきた生徒は合わせて56%であった。また、今回の調査で「やや当てはまる」と答えた生徒は、前回の調査で、「あまり当てはまらない」、「当てはまらない」から推移してきた生徒が合わせて65%となっていた。このことから、成功体験を得たことに対しては、それぞれの下位項目から推移してきたことが分かり、本研究の成果であると考えられる。

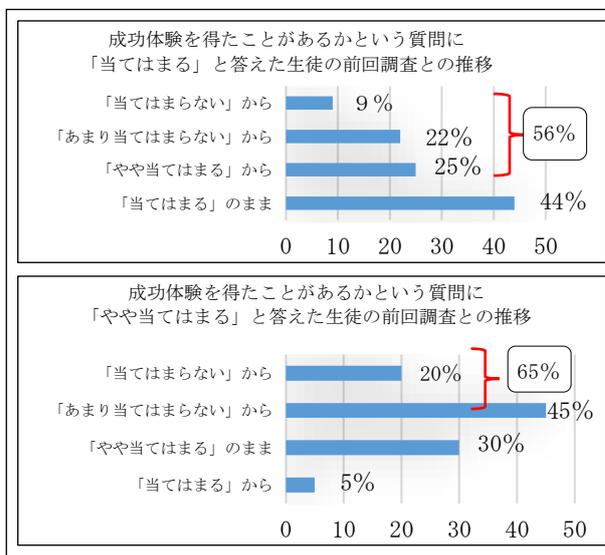


図27 成功体験を得たことに対して肯定的回答をした生徒の推移

一方で、前回調査の「当てはまる」から今回調査の「やや当てはまる」と回答した下位への推移も5%見られ、成功体験を得たという生徒の捉え方が授業により異なることも分かった。今回の調査で「成功体験を得たことがある」と肯定的な回答をした83%の生徒たちについて、英語で話すことに対する6月と11月における意識の変化について分析したものが図28である。「英語で話すことは好きか」という項目については、「当てはまる」、「やや当てはまる」の肯定的な回答をした割合の合計が57%から71%に増加した。また、「間違いを恐れずに話そうとして

いるか」という質問に関しても、「当てはまる」、「やや当てはまる」の肯定的回答の割合が66%から79%に増加した。

また、前述のⅢ 5 (4) で取り上げた生徒 A についても、6月の調査と比べて、「英語で言いたいことを伝えられたという成功体験を得たことがあるか」の質問には「当てはまらない」から「やや当てはまる」へ、「間違いを恐れずに話そうとするか」の質問には「あまり当てはまらない」から「やや当てはまる」への推移しており、肯定的な方向へ意見の変容が見られた。しかしながら、「英語で話すことは好きか」の質問には「あまり当てはまらない」という回答から変化が見られず、今後、このような指導を継続していく必要がある。

図29は11月の調査で達成感を得たことに対する質問に肯定的回答をした生徒の感想である。生徒たちは「相手に伝わってうれしかった。」「意欲が増した。」というように成功体験を得たことの喜びを感じている。また、「文法的にいろいろと誤りがあったと思うのでそこは復習したい。」という感想のように、自己の英語の表現力の状況を自覚し、次の学びに向かう意欲も見られた。

このように、生徒が成功体験を得られる活動を積み重ねていくことは、積極的に英語で話そうとする生徒の育成につながることを検証できた。

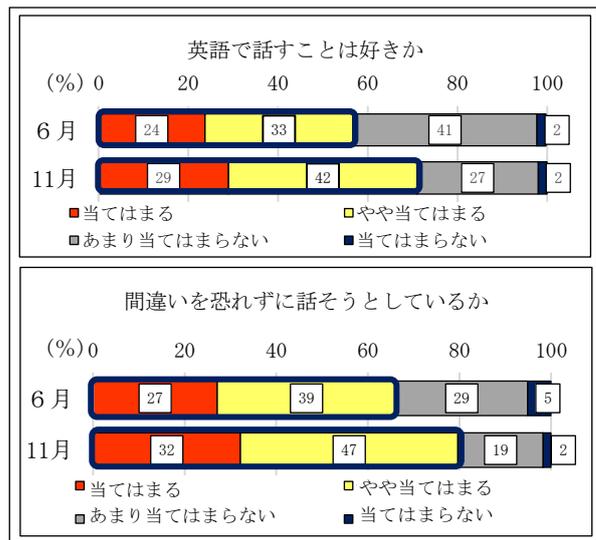


図 28 成功体験を得た生徒の話すことに対する意識の変容

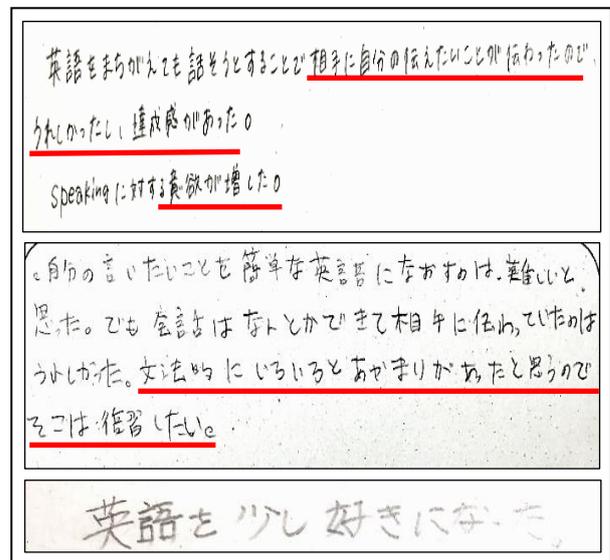


図 29 成功体験を得た生徒の感想

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- 実態調査の実施・分析を通して、積極的に英語で話そうとする生徒を育成するためには、成功体験を味わわせることが重要であることが明らかになった。
- 協働的な言語活動及び発問の工夫を取り入れた授業の実践により、生徒が英語でやり取りを行う場面を設定し、伝え合う経験を通して成功体験をもたせることで、積極的に英語で話そうとする生徒の意欲と能力を高めることができた。
- 生徒が成功体験を得るためには、自覚につながる振り返りや客観的な評価が必要であり、相互評価の視点を明確にしたりスピーキングテストを行ったりすることで、生徒が自己の表現の高まりや次の学びに向かう姿につなげることができた。

2 研究の課題

- 継続した意図的・計画的な取組
外国語環境で英語を学ぶ生徒にとって、話すことや書くことなどの発信力を身に付けさせる

ためには、授業の中で自分の意見や考えを伝え合う活動を継続して行う必要がある。また、内容理解から表現活動に至る授業の流れを、1単位時間だけでなく、CAN-DO リストと関連付けて単元や年間指導計画の中に位置付けるなど、意図的・計画的な取組が必要である。

○ 評価方法の改善に向けた取組

生徒の話すことの技能を上げていくためには、客観的に評価するスピーキングテストなどのパフォーマンステストの実施が必要不可欠である。学校全体で取り組めるように、教師間の一層の連携を図る必要がある。

3 今後について

今回の研究では、積極的に英語で話そうとする生徒の意欲を高める授業の実践については一定の成果を得ることができたが、生徒の話す能力を向上させる点では十分であったとはいえない。このことについては、今後の課題である。

本研究では6月と11月の2回の検証授業ではあったが、写真6の生徒の感想に見られるように、授業で学んだことを肯定的に受け止めている様子が見えられた。このことは、言い換えれば、これまでいかに私が英語で話すことのできる生徒の育成に対して指導を怠ってきたかの証でもある。

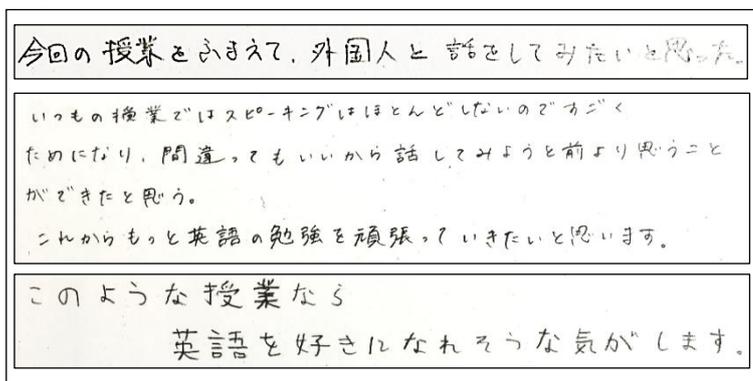


写真6 生徒の感想

「英語で話せたらカッコいいと思う。」「将来英語で話せるようになりたい。」という生徒の思いや希望は9割に上っている状況を念頭に入れ、授業を見つめ直し、日々改善していかなくてはならない。また、本校の生徒たちのほとんどが大学等への進学希望である状況も踏まえて、教科書の内容を理解したことを基に自分の意見や考えを伝え合う活動の在り方についても、更に研究を深めていきたい。このことにより、グローバル社会において、積極的に自ら進んで他者と英語で話そうとする生徒を育成できると確信する。

〈 引用文献 〉

- | | | | | |
|----|-------------------------|---|-------|--------|
| 1) | 文部科学省 | 『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』 | 2010年 | |
| 2) | 影浦 攻 著 | 『新学力観に立つ英語科の授業改善』 | 1996年 | 明治図書 |
| 3) | 王玲 静 著 | 『第二言語習得における心理的不安の研究』 | 2013年 | ひつじ書房 |
| 4) | 田中武夫
島田勝正
紺渡弘幸 編著 | 『推論発問を取り入れた英語リーディング指導』 | 2011年 | 三省堂 |
| 5) | 太田幸夫 | http://president.jp/articles/-/16441/display=b | | |
| 6) | 鹿児島県総合教育センター | 研究紀要 117号 | 2012年 | |
| 7) | 鹿児島県総合教育センター | 指導資料 外国語第81号 | 2016年 | |
| 8) | 青野伸達 著 | 『グローバル時代を生き抜くための
ハーバード式英語学習法』 | 2015年 | 秀和システム |

〈 参考文献 〉

- | | | | | |
|---|------------------------------------|---|-------|--------------------------|
| ○ | 高島英幸 著 | 『実践的コミュニケーション能力のための
英語のタスク活動と文法指導』 | 2000年 | 大修館書店 |
| ○ | 田中武夫・
田中知聡 著 | 『「自己表現活動」を取り入れた英語授業』 | 2003年 | 大修館書店 |
| ○ | 村野井仁 著 | 『第二言語習得研究から見た
効果的な英語学習法・指導法』 | 2006年 | 大修館書店 |
| ○ | 今井裕之・
吉田達弘 編著 | 『HOPE 中高生のための英語スピーキングテスト』 | 2007年 | 教育出版 |
| ○ | 伊東治己 編著 | 『アウトプット重視の英語授業』 | 2008年 | 教育出版 |
| ○ | 小寺茂明・
吉田晴世 編著 | 『スペシャリストによる英語教育の理論と実践』 | 2008年 | 松柏社 |
| ○ | 田中武夫・
田中知聡 著 | 『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』 | 2012年 | 大修館書店 |
| ○ | 白井恭弘 著 | 『英語教師のための第二言語習得論入門』 | 2012年 | 大修館書店 |
| ○ | 松村昌紀 著 | 『タスクを活用した英語授業のデザイン』 | 2012年 | 大修館書店 |
| ○ | 田尻悟郎 著 | 『(英語) 授業改革論』 | 2012年 | 教育出版 |
| ○ | 三浦孝 著 | 『英語授業への人間形成的アプローチ』 | 2014年 | 研究社 |
| ○ | 望月昭彦・
深澤 真・
印南 洋・
小泉利恵 編著 | 『英語4技能評価の理論と実践』 | 2015年 | 大修館書店 |
| ○ | 門田修平・
泉恵美子 編著 | 『英語スピーキング指導ハンドブック』 | 2016年 | 大修館書店 |
| ○ | 高橋成周
松本 諭 | 『中・高等学校英語科における「話す力」を
高めるための指導の在り方に関する研究』 | 2016年 | 第59回岩手県
教育研究発表
会資料 |

長期研修者 〔西山 公樹〕

担当所員 〔徳留 敏郎〕

【研究の概要】

本研究は、協働的な言語活動及び発問の工夫を通して積極的に英語で話そうとする生徒を育てる授業の在り方について研究を行ったものである。

具体的には、協働的な言語活動を行うことにより、生徒が英語で自分の意見や考えをやり取りする場面の設定を行った。また、発問を工夫し、テキストの内容を理解する発問だけでなく、自分の意見や考えを述べる発問をすることで、協働的な言語活動を活性化させ、理解した内容を基に自分の意見や考えを伝え合う授業を実践した。

その結果、生徒に英語で伝え合う経験をさせ、英語で言いたいことを伝えられたという成功体験をもたせることができた。また、英語を好きになり、自分の意見や考えを積極的に伝え合おうとする生徒の姿が見られるようになった。

【担当所員の所見】

本研究は、高等学校においてテキストの内容理解を行いながら、積極的に英語で話そうとする生徒を育てる授業の在り方について研究したものである。発信力を育成する英語の学習においては、失敗を恐れず、積極的に英語を使おうとする態度を育成することが重要である。しかしながら、日本のような外国語環境においては、生徒に英語を使用する必然性を感じさせながら、意欲を高めていくことは非常に難しい状況にある。

本研究の特色は、意欲を高めるためには自分の話す英語が相手に理解されたという成功体験を得ることが重要な要素であると捉え、課題に主体的に取り組ませる活動を工夫し、また、自己の表現の変容や高まりなどを自覚させることによって、新たな課題を見出させ、次の学びに向かう姿につなげている点にある。この「学びに向かう力・人間性等」は、育成を目指す資質・能力の三つの柱の中でも極めて重要な観点であるとされている。

今後は、生徒の学習状況を的確に評価する方法についても研究を重ね、英語によるコミュニケーション能力を高める授業が実践されることを期待したい。