

自分の考えをまとまりのある内容で話す力を育成する 中学校英語科指導の在り方に関する研究

—話すこと〔発表〕領域を中心とした「即興的に話す言語活動」を取り入れた
継続的な学習過程を通して—

一般留学生 小森 麻美

研究の概要

本研究は、中学校英語科「話すこと〔発表〕」領域を中心に、生徒の知識及び技能と思考力、判断力、表現力を一体的に育成するために言語活動を工夫し、実生活のコミュニケーションを想定した場の中で即興的に話すことを継続的に行うことにより、自分の考えをまとまりのある内容で話すことができる力を育成することをねらいとする。そして、この言語活動を中心とした授業の在り方を授業実践を通して追究していくものである。

本研究では、自分の考えをまとまりのある内容で話すために「即興的に話す言語活動」を取り入れていく。「話す」ためには、様々な話題に対して自分の考えを形成し、相手が理解できるよう、何をどのように伝えるかを判断し、表現する力が必要である。この力を育成するための具体的な言語活動として、「帯活動」と「タスク活動」を行うことが有効ではないかと考える。これは、自分の考えを英語で伝えるためには、既存の知識の中から、生徒が言語材料を自らの手で選び出し、組み立て、表現する力や、今まで習得してきた知識及び技能を、新たな知識及び技能と結びつけて活用し、表現する力が欠かせないと考えるためである。これらの力を育成するためには、実際のコミュニケーション場面、あるいは、自分の気持ちや考えを述べるといった意味のある文脈の中で実際に話す言語活動に継続的に取り組むことが有効ではないかと考える。本研究では、事前・事後意識調査を実施し、生徒の話すことに対する意識の変容を調べるとともに、一人一台端末を用いて、生徒が自分の考えを話している場面を録画し、発話の構成や表現内容を分析することで、これらの言語活動がまとまりのある内容を話す力を育成していくことに有効であることを検証する。

キーワード

話すこと 即興性 構成 帯活動 タスク活動

I 主題設定の理由

1 これまでの実践の課題から

これまでの実践を振り返ると、自分の考えをまとまりのある内容で話す力の育成に課題があったと感じている。一問一答のような簡単なやり取りはできても、学期末でのパフォーマンステストでは、前もって準備した原稿を暗唱している生徒や、考えの理由や具体例を含めて話すことができない生徒がいることが自身の悩みであった。学んだ知識及び技能を結び付け応用できないことが、自分の考えをまとまりのある内容で話すことができないことにつながってしまっているのではないかと感じるようになった。これは、英語による言語活動を行ってはいたものの、言語活動の目的・場面・状況の設定が曖昧であったり、聞いたり読んだりしたことを自分に関連付けて考えるための発問や知識を活用するために繰り返して指導する場面が不足していたりしたことが要因であると感じている。単元を通じた関連性のある言語活動が不十分であり、生徒が誰に・何を・どのように伝えるかという視点をもって、考えを形成し、英語で話す授業を実践できていないことが課題であった。そこで本研究では、原稿を前もって準備するなどの事前準備を行わない「即興的に話す言語活動」を取り入れ、単元の中で継続性を意識した学習過程を通じた授業の在り方について研究していきたいと考えた。

2 学習指導要領が目指すところから

中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語編（以降「学習指導要領」と表記する）では、英語科の目標として「英語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、英語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を育成することを目指す」ことを掲げている。この目標が設定された背景について、学習指導要領改訂の趣旨には、「授業では、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、英語による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」と述べられている。学習指導要領では、英語で「何を学ぶか」を基に、実生活のコミュニケーションの場を想定した言語活動を通して、「何ができるようになるか」というコミュニケーションを図る資質・能力を育成していくことが重視されている。また、田中（2003）は「実践的なコミュニケーション能力の育成の基礎には、自分の気持ちや考えを伝えたり、自分の意志を示したりする自己表現能力の育成がある。」と述べている。このことから、自分の考えを英語で話すことは、英語科の目標であるコミュニケーションを図る資質・能力を育成することの基礎であると捉えた。

また、今回の改訂から「話すこと」が[やり取り]と[発表]の2領域に分かれた。これは、先述した改訂の趣旨に、「学校種間の接続が十分とは言えず、それまでの学習内容や指導方法等を発展的にいかすことができないといった状況」が見られ、特に中学校においては、「『やり取り』・『即興性』を意識した言語活動が十分ではないことの課題がある。」と述べられている。「即興性」については、「話すこと[発表]」の目標に「ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で話すことができるようにする」とある。実際のコミュニケーションの場において、自分の考えや気持ちを即座に相手に伝える場面は数多く、その都度、頭の中で文を組み立て、考えながら話す行為を行っている。したがって、自分の考えを即興的に話す力は、実生活のコミュニケーションの場面に必要不可欠であり、この力を高めることができれば、高等学校において、社会や世界といったより幅広い話題について、自分自身の立場や考えを適切に表現できる力となるであろう。このことから、学びの連続性を保つことができると考えた。

3 令和5年度全国学力・学習状況調査から

令和5年度全国学力・学習状況調査(英語)によると、各領域別の平均正答率は、聞くこと…58.4%、読むこと…51.2%、書くこと…23.4%、話すこと…12.4%（やり取り…14.5%、発表…4.2%）であり、話すこと[発表]領域の平均正答率が最も低い結果であった。国立教育政策研究所は、「聞いたことを理解し、話す内容は思い浮かんだが、その内容を表現する英語が思い浮かばなかった」と回答した生徒は、41.1%であり、「自分の考えやその理由を話すための基本的な表現が身に付いていないことが考えられる。」と分析している。この結果から、知識及び技能を思考力、判断力、表現力等と一体的に育成していく必要性があると言える。そのためには、単元の到達目標を明確にした上で、知識及び技能が実生活のコミュニケーションの場で活用され、生徒が思考、判断、表現することを繰り返す場面を設定した言語活動を通じた、継続的な指導が必要である。

II 研究の目標

本研究では、コミュニケーションを図る資質・能力を身に付けた生徒の育成に向けて、自分の考えをまとまりのある内容で話す力を育成することを目指す。その手立てとして、即興的に話す言語活動を取り入れた継続的な学習過程のある授業実践を通して、その有効性と課題を明らかにする。

Ⅲ 研究の基本的な考え方

1 「コミュニケーションを図る資質・能力」について

コミュニケーションとは、自分の考えや気持ちを相手に伝えたり、また相手の考えや気持ちを受け取ったりする双方向の意思疎通であると考えられ、発信と受信が相互に入れ替わる。そして、その意思を明確に伝えたり、受け取ったりするための手段として言葉が使用される。村野井（2006）は、コミュニケーション能力の構成要素として、「認知能力、言語能力、方略能力、態度・姿勢、世界の様々な事柄についての知識・考え」を挙げている。中学校で生徒が英語を学ぶ際、これらの構成要素が必要であることを指導者は念頭に置いておかなければならない。また、田中（2003）が述べたように、英語教育におけるコミュニケーション能力の育成の基礎には、「自分の気持ちや考えを伝えたり、自分の意志を示したりする自己表現能力の育成」がある。コミュニケーション能力には、発信する力と受信する力が必要であるが、本研究では、主体的に他へ働きかける力を支える「話す力」を育成していきたいと考える。予測が困難なこれからの時代を生きていく子どもたちにとって、課題を発見し、解決していくためには、他者と協働する力が一層求められる。その際、まずは自分の考えを相手に分かりやすく話す力が欠かせないと考えるためである。

これらのことから本研究では、コミュニケーションを図る資質・能力を「日常的・社会的な話題について、自分の力で考えや気持ちを相手が理解できるよう英語で話す力」と捉える。

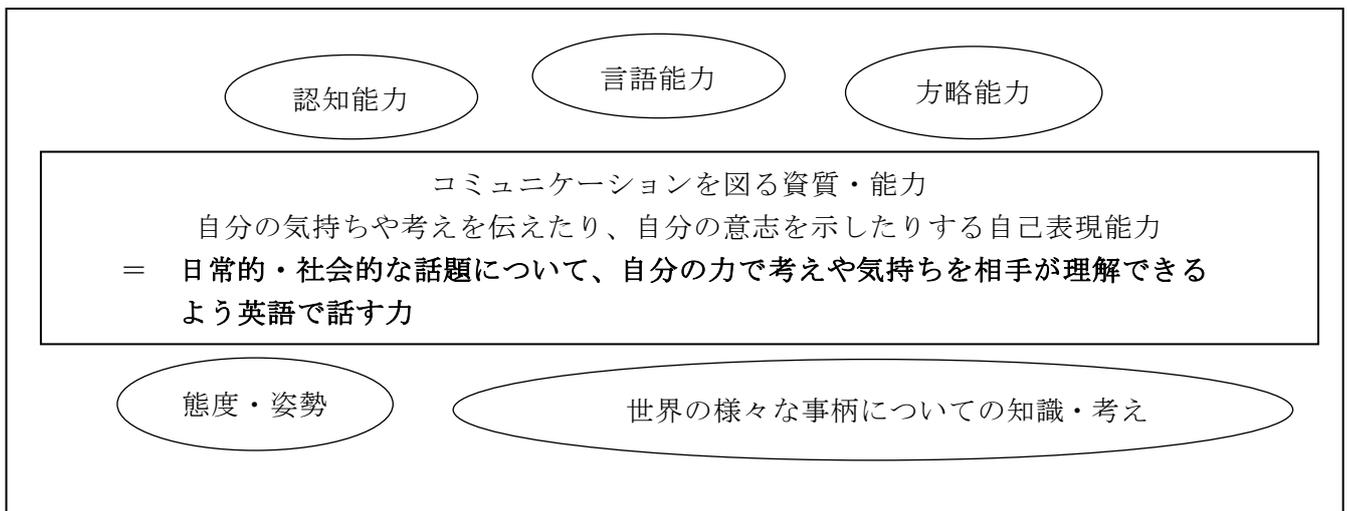


図1 本研究におけるコミュニケーションを図る資質・能力の捉え

2 本研究で目指す「まとまりのある内容」の定義

(1) まとまりのある内容について

「話すこと[発表]」と聞くと、実生活のコミュニケーションの場においては、グラフや写真等の視覚的ツールを用いたプレゼンテーションや演台から多くの聴衆に向けて行うスピーチを思い浮かべる人は多いであろう。そのような場面では、伝えたいあるいは伝えるべき内容をあらかじめ原稿等を用意して発表することもある。一方で、会議で突然意見を求められたり、あるいは何かの感想を求められたりする状況で、自分の考えを発表する場面は、日常生活の中で頻繁に起こる。このような場面では、あらかじめ準備した原稿を話すことは不可能あるいは不自然であり、自分の考えや気持ちをその場で考えて発表しなければならない。学校生活の中でも、学級会、授業での意見交換、レクリエーションの感想を述べる等、その場で考えて自分の意見を発表する場は多くある。本研究では、このように実生活のコミュニケーションの場の中でも、特に、身近で頻繁に起こりうる場面において、自分の考えや気持ちをまとまりのある内容で即興的に発表する、話す力を育成することを目指している。

では、自分の考えや気持ちを相手が理解できるよう英語で話すためには、どのような内容を話したら良いのか。学習指導要領には、次の目標が掲げられている。

話すこと [発表]

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まとまりのある内容を話すことができるようにする。

この目標に関して、「クラスの友達ともっと仲良くなるために自分のことを紹介しよう！」という場面設定での生徒のスピーチを具体例に挙げる。

(例)

A

B

I'm Eri.
I'm 13 years old.
I like fruits. I can swim.
I live in Fujikawaguchiko Town.
My birthday is October 22nd.

Hello, everyone! I'm Eri.
I like listening to music very much.
My favorite singer is Taylor Swift.
I can play the piano, but I can't play sports well.
I want to make many friends. Thank you.

学習指導要領には、「まとまりのある内容」について「一つのテーマに沿った発表」や「内容に一貫性があるスピーチ」と記されている。(例)で示したA・Bのスピーチ内容は、ともに「自分のことを紹介する」という一つのテーマに沿った内容である。しかし、Aは自分の情報を羅列しているに過ぎず、一つの情報に対する関連性が低い。一方Bは、「自分の好きなことや得意なことを中心に伝えれば相手との共通点が見つかり、もっと仲良くなれるきっかけになるかもしれない」と思考、判断し、話題の中心を「好きなものやできること」(I like listening to music very much. や I can play the piano.)とし、さらに、それぞれに関連する情報を続けて表現している(My favorite singer is Taylor Swift. や...but I can't play sports well.)。このように、ある一貫性をもって話す内容を構成することで、Bの方がAよりもスピーチの目的に合った、相手に自分をさらに理解してもらえる内容となっている。したがって、一つのテーマに沿った発表を行う中でも、相手に自分の考えを理解してもらうためには、一貫性すなわち構成のある内容で話すことがより重要であると考ええる。

(2) 構成について

文章の多くは、ある構成に基づいて組み立てられている。これは、自分が伝えたいことを相手により分かりやすく伝えるためである。例えば、中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編には、話や文章の構成や展開の例として、「序論—本論—結論」「頭括型」「尾括型」「双括型」のような展開の仕方が示されており、相手や目的に応じて、話や文章の構成や展開を考えられるようにすることが重要であると記されている。また、中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編「話すこと」領域には、事実や自分の考え、気持ちなどを整理することについて、「話し手として伝えたい内容や順序、聞き手に分かりやすい展開や構成などを考える」と述べられており、「書くこと」領域には、「導入→本論→結論」「時系列」「主題→根拠や具体→主題の言い換えや要約」等が示されている。

これらのことから、相手や目的あるいは話題や題材によって、様々な構成が使われるが、相手に分かりやすく伝えるためには、ただ単に伝えたい内容を羅列するだけではなく、自分が伝えたい内容を順序立てたり、時系列でまとめたりするなど、内容を整理し、論理的に構成して伝えることが効果的であると言える。

論理的思考・表現ツールとして、「三角ロジック」がある。これはイギリスの分析哲学者トウルミンの論証モデルを単純化したものである。要素は「根拠・理由・主張」の3つがあり、鶴田(2017)はこの3つを「根拠・理由・主張の3点セット」と呼び、それぞれの要素を次のように定めている。

- 根拠…客観的な事実・データ
- 理由…事実・データに基づく推論・解釈
- 主張…結論

鶴田氏は、「『根拠』と『理由』を区別することによって、主張が具体的で分かりやすくなり、説得力が高まる」と述べている。しかし、中学校の英語教育において、母語でない英語を学習する中学生にとっては、「根拠」と「理由」を明確に区別して自分の考えを述べることは難しいことであろう。

学習指導要領「話すこと〔発表〕」目標ウには、「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、簡単な語句や文を用いて話すことができるようにする」とある。令和5年度全国学力・学習状況調査(英語)「話すこと」では、「ニュージーランドから来た留学生が、環境問題についてのプレゼンテーションをしている場面において、『ニュージーランドと同様に、日本でもビニール袋の販売を止めるべきである』という留学生の意見に対して、自分の考えとその理由を伝える」問題が出題されている。令和5年度全国学力・学習状況調査解説資料中学校英語による正答の条件は「①話し手の意見に対する自分の考えを伝えている。②①の理由について伝えている。」とされており、以下はその条件を満たし、おおむね正確な英語(コミュニケーションに支障をきたすような語彙や文法の誤りがない)で解答している正答例として示された英文である。

(例)

- I agree with you. … (1)
 - Today a lot of people have eco-bag. … (2)
 - We don't need plastic bags at store. … (3)
- (下線は文法上の誤り)

まず、留学生の意見に対して、「(1) : あなたの意見に賛成である」と自分の立場を明らかにした主張を述べている。続けて「(2) : 多くの人々がエコバッグを持っている」と述べているが、これは鶴田氏が定義する「客観的な事実やデータを示す『根拠』」とは言えない。なぜなら、これは話し手の主観である。しかし、鶴田氏は、「論理的とは『具体的』ということ」「具体的に考えるためには、自分のもっている知識や経験と結びつけることが必要になる」とも述べている。この視点から考えると、「多くの人々がエコバッグを持っている」という話し手の考えは、これまでの日常生活からの経験に基づいた話し手にとっての事実である。話し手はその事実を「根拠」とし、賛成の立場を示す「理由」として述べている。そして、(2)の理由を踏まえ、「(3) (だから)我々は店でビニール袋を必要としない」と最初の主張を別の表現で言い換え、主張を支持する意見を述べていると考えることができる。

したがって、本研究では「根拠」と「理由」の関係について、「根拠」と「理由」を明確に区別せず、一体的に捉えた広義の「理由」とする。ただし、この「理由」の部分に、自分のもっている知識や経験と結びついたより具体的な内容を含めて、目的・場面・状況に応じて話せるようになることが重要であると考えられる。

以上のことから、本研究では「まとまりのある内容で話す」ことを、一貫性すなわち構成のある内容で話すことと捉え、基本的な構成として、「主張・理由（自分のもっている知識やこれまでの経験に基づく根拠や具体、主張を支持する意見）」の要素から成る内容で話すことを目指していく。

3 「即興的に話す言語活動」に関する基本的な考え方

(1) 即興的に話す言語活動の定義

ア 即興性

学習指導要領では「即興で話す」ことについて、「事前に原稿を書いてそれを暗唱したりするのではなく、興味・関心のある事柄であれば、既習の知識や技能を生かしてその場で話せるようにする必要がある」と述べられている。「即興で伝え合う」ことについても、「話すための原稿を事前に用意してその内容を覚えたり、話せるように練習したりするなどの準備時間を取ることなく、不適切な間を置かずに関わりと事実や意見、気持ちなどを伝え合うこと」と述べられている。つまり、「即興的」とは、話すための原稿を事前に用意してその内容を覚えたり、話せるように練習したり、暗唱したりするなどの準備時間を取らないことであると言える。

ただし、話す内容（話題）によってはメモを用いたり、伝えたい内容を構想したりする時間を取ることもある。学習指導要領第2章第2節2内容(3)言語活動及び言語の働きに関する事項①言語活動に関する事項には、オ 話すこと〔発表〕「(イ) 日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどをまとめ、簡単なスピーチをする活動」が挙げられている。このような言語活動を行う上で留意すべきこととして、例えば、「ブレインストーミングで構想を膨らませた後に、スピーチの概要や大筋を箇条書きにしたり、展開を図式化するなどして整理する時間を取ったりすることなどが考えられる」とある。また、エ 話すこと〔やり取り〕では、「(イ) 日常的な話題について、伝えようとする内容を整理し、自分で作成したメモなどを活用しながら相手と口頭で伝え合う活動」が挙げられており、「伝えようとする内容を表現するために、限られた時間でまとまりのある文章を頭の中で組み立てることや質問に対して的確に反応することは、しばしば生徒にとって難しいことがある。そのため、自分の考えなどを短時間で構成して伝え、質問に回答できるようになるための橋渡しとして、大まかな流れや主要な点を書いたメモに基づいて伝え合うなど段階的に指導することが大切である。」とある。

すなわち、生徒の実態に応じて、メモを取ったり、発表においては伝えたい内容を整理する時間を設定したりすることもある。しかし、上記にあるようにメモや構成を考える時間をとることは「橋渡しの役割」であり、生徒がそれに頼りすぎることがないように指導していくことに留意しなければならない。

イ 言語活動

小学校外国語活動・外国語ガイドブック(2017)では、言語活動を「実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合う活動」と定義しており、「この活動において(中略)情報を整理しながら考えなどを形成するといった『思考力、判断力、表現力等』が活用されると同時に、英語に関する『知識及び技能』が活用される」と続けている。また、山田(2022)は、言語活動を「知識及び技能を活用し、思考力、判断力、表現力等を育成するために取り組ませる活動」とし、「話すこと」「書くこと」においては、「コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて考えなどを形成し(表現内容を持ち)、それを表現する活動」と定義している。つまり、中学校英語科「話すこと」における言語活動とは、実際のコミュニケーションを想定した場面の中で、自分の考えを伝える目的や場面、状況を捉え、その中で適切にメッセージを伝え合う活動であると考えられる。例えば、先の例に挙げた「クラスメイトともっと親しくなるために自己紹介する」場面では、「クラスメイトともっと親しくなる」という目的を果たすためには、何をどのような構成で話すべきかを思考、判断し、既習の知識から適切な語彙、文法等を引き出し、活用しながら表現していくことが

求められる。このように、適切な目的・場面・状況を指導者が作り出し、その場面に応じた表現内容を生徒が知識及び技能を活用しながら、思考・判断・表現していくことが中学校英語科の言語活動であると言える。

以上のことから、本研究での「話すこと」における言語活動は、「実際に英語を使用して、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて考えなどを形成し（表現内容を持ち）、互いの考えや気持ちを伝える／伝え合う活動。この活動は、知識及び技能を活用し、思考力、判断力、表現力等を育成するために取り組む活動である。」と捉える。

アとイをまとめ、本研究では「即興的に話す言語活動」を次のように捉える。

実際に英語を使用して、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、考えなどを形成し（表現内容を持ち）、互いの考えや気持ちを伝える／伝え合う活動。この活動は、知識及び技能を活用し、思考力、判断力、表現力等を育成するために取り組む。ただし、話すための原稿を一言一句事前に用意してその内容を覚えたり、話せるように練習したり、暗唱したりするなどの準備時間を取らず、相手に事実や意見、気持ちを話すこと。

学習指導要領には、即興性に関する記述の中で、「一度の授業や言語活動で身に付くものではない」「様々な話題についてその場で英語を話すことに慣れていくことが大切」「学習した語句や表現などに意味のある文脈の中で繰り返し触れること」が留意点として挙げられている。これらは言い換えると、目的・場面・状況のある場面設定の中で、自分の考えや気持ちを伝える言語活動の場を確保し、その言語活動を継続的に繰り返すことが、既習事項の定着を図り、自分の考えを即興的に話すことへとつながっていくと考えることができる。このような考え方にに基づき、即興的に話す言語活動として「帯活動」と「タスク活動」を取り入れた。

（２）「即興的に話す言語活動」の位置づけと具体

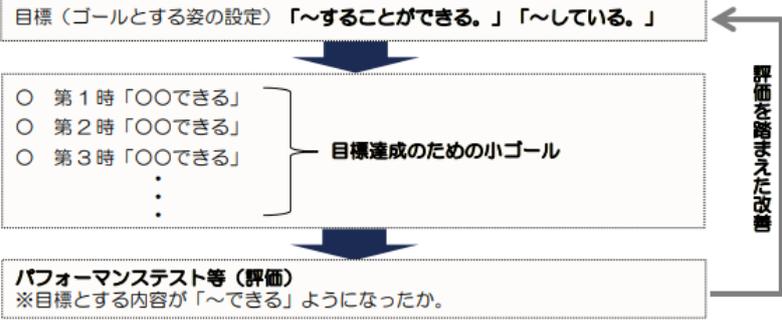
ア 即興的に話す言語活動の位置づけ

話す力を育成するためには、学習指導要領にもあるように「継続する」「繰り返す」ことが必要である。では、いつ、何を、どのように継続し、繰り返していくのか。その枠組みを設定する。本研究では、その枠組みを「単元」とする。

学習指導要領第1章1改訂の経緯及び基本方針（2）改訂の基本方針③「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進に「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善を進めることを示した。」とあり、続けて「エ 1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、学習を見通し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくものであること。」を留意点として挙げている。ここから考えられることは、教師と生徒がともに単元目標に共通認識を持ち、当該単元で学習する話題や、身に付けるべき力、それを使って英語でできるようになってほしいことなどの、単元の見通しやコミュニケーションの見通しをもつことの必要性、そして、単元の目標に向け、身に付けさせたい力に応じて、生徒が考える場面と教師が教える場面を組み立てていくことの必要性を述べていると考えられる。

具体的に、単元を一つの枠組みとした上で、その単元の構成要素となる一つ一つの授業のデザインの仕方について述べる。「生徒の英語によるパフォーマンスを高めるための指導資料」東京都教育委員会（2020）では、外国語教育における目標、学びの過程、評価の構造として以下のように説明している。

外国語教育における目標、学びの過程、評価の構造



ここで重要なのは、単元において「英語で何ができるようになるか」を考え、目標を「～できる」の形で設定し、単元の最後には、示した目標に対して何ができるようになったか、生徒のパフォーマンスを評価することである。授業は、ゴールとして設定した生徒の姿から逆算し、どうしたら生徒が求められているパフォーマンスを発揮できるようになるかを考えて構成する。そして、パフォーマンステスト等の評価結果を踏まえて、生徒に成果や課題を明らかにさせ、次に向けた目標をもたせるとともに、教師は生徒の課題を解決できるよう指導の改善を図っていく。

「生徒の英語によるパフォーマンスを高めるための指導資料」東京都教育委員会（2020）

本研究では、この学びの過程を基本とし、一つ一つの授業を単元目標に向けたスモールステップの役割を果たすものと考え、単元を構成していく。

イ 即興的に話す言語活動の具体

（ア） 帯活動

太田（2012）は帯活動を「ある一定の期間、授業の一定の時間帯に行う活動」としている。帯活動は、英語科の授業の導入において、生徒にこれから英語を使う時間であることを意識させたり、和やかな雰囲気の中で気軽に話して良いと思える学習環境を作ったりする大切な時間であると考えられる。それと同時に、単元目標に到達するための足場掛けとしての機能を果たし、既習事項の定着を図る場面でもありと考える。この点については、太田も「帯活動を行うに当たっては、帯活動を通して生徒に身に付けさせたい力を明確にし、生徒に目的意識を持って行わせることが重要である。」と述べている。帯活動には目的に応じた様々な種類の活動がある。「中学校英語科教師のための指導資料」東京都教育委員会（2016）から引用した帯活動の設定を以下に示す。

英語の音声・リズムの習得	英語の歌、チャンツ、リスニング教材、ビンゴ
語彙の習得	ビンゴ、単語テスト
会話を継続する力	チャット、スモールトーク、スキット、QandA
文章の大意を把握する力	リスニング教材、「生徒作品」の紹介
文構造の理解	既習の文法事項定着のための簡単なゲーム
発信力	スピーチ、既習の文法事項定着のための簡単なライティング
復習活動	教科書を使ったディクテーションなど

「中学校英語科教師のための指導資料」東京都教育委員会（2016）

このように様々な帯活動の中から、生徒に身に付けさせたい力に合わせて、活動内容を精選していくことが必要である。本研究が生徒に身に付けさせたい力は、「まとまりのある内容で話す」ことである。そして、まとまりのある内容で話すことは、構成のある内容で話すことであり、「主張・理由（自分のもっている知識やこれまでの経験に基づく根拠や具体）」の要素から成る内容で

話す力を身に付けることを目指している。そこで本研究では、自分の考えを形成し、構成のある内容で話すことに慣れることと、既習の知識及び技能の定着を図り、活用することを目的とする帯活動として「Small Speech・My idea-」を設定した。

Small Speech とは、本田（2020）による「即興スピーチ」を基本とし、本研究で目指す生徒を育成するために修正を加えた活動である。構成のある内容で話せるようになるためには、「主張・理由（自分のもっている知識やこれまでの経験に基づく根拠や具体）」の構成を用いた上で、新出文法事項を使用しながら、生徒が「話してみたい」と意欲をもてる話題を設定することが重要である。この点について、動機付けの観点から考える。ゾルタン（2005）は、教材と学習者との結びつきについて「教材を学習者に関連深いものにする」と述べている。例えば、中学生にとって、世界規模の環境問題やエネルギー問題、貧困問題のような話題は実生活との親密性が低く、自分の考えを述べるためには、まずは、これらの問題と自分を近づける必要がある。教科書では、学校生活に関する日常的な話題から科学技術や環境問題といった社会的な話題まで幅広く扱われている。本研究では、中学生という発達段階において、構成のある内容を英語で話すことに慣れていない現状を踏まえ、生徒が興味や関心をもち、かつ新出文法を使用して【主張】・【理由(根拠や具体)】などの構成で話すことができる話題の設定を優先事項とする。生徒にとってこの Small Speech を行う目的は、英語を実際に使いながら学ぶという目的と同時に、この活動を通して、他者の考えを知り、自分との共通点や異なる考えを知る目的もある。自分と異なるものに対して寛容さを持ち、違いを認めながら受け入れる態度・姿勢を養うきっかけとなり、多様性を認め合う態度を育むことへとつながると考える。このことは、コミュニケーションを図る資質・能力の育成を目指す上でも大切である。

（イ） タスク活動

タスク活動とは、高島（2020）によると「言語活動を通して、児童生徒が英語を用いて解決すべき問題を自身で見つかり、教員などから与えられたりする具体的な活動」である。例えば、「あなたは、新しく学校に赴任した ALT に教室の前で話しかけられました。ALT は図書室に行きたいが、行き方が分かりません。図書室への行き方を英語で説明しましょう。」というような場面におけるタスクは、「（教室の前から図書室へ行く）道筋を説明する言語活動を通して、英語を用いて、ALT が図書室への行き方を理解できる」ことである。この活動を行うためには、タスクの設定が重要になる。ここで先行研究 Ellis and Shintani（2014）で述べられているタスクの条件を挙げる。

1. 意味のやりとり

モデルの模倣や指定された言語形式の操作・活用ではなく、目的に応じたメッセージ内容（意味）の伝達や理解が要求される。

2. ギャップ

課題達成のために埋めなければならない何らかの「ギャップ」（情報の欠落や差異、意見の相違、解決すべき問題状況など）が存在する。

3. 現有リソースの自由な活用

用いたり注意を向けたりする形式を事前に指定されることなく、学習者はその時点で自らの持つ言語的・非言語的リソース（resources）を自由に用いて活動に取り組む。

4. 成果

言語形式の理解や表出が正しくできることを示す（display）のではない、課題の内容に関連した成果が設定されており、学習者はその達成を目指して活動する。

Ellis and Shintani（2014）

これらの条件を満たしたタスク活動では、実生活のコミュニケーションの場を想定した場面の中で目的に応じた意味のやりとりを行い、実際に意味の伝達が行われたかどうか重視される。そのため、言語材料の理解が知識レベルで留まることはない。知識を使える技能に変え、生徒が状況に合わせて自分の伝えたい内容を思考、判断し、適切な英語表現で話すことを育成するという本研究のねらいに沿っている。したがって、タスク活動を授業に取り入れることは有効な方法であると考えられる。

従来の文法項目の指導過程は PPP (Presentation : 提示 - Practice : 練習 - Production : 産出) と呼ばれており、この指導過程は多くの英語授業の中で取り入れられてきたように思う。村野井 (2006) も「PPP、つまり導入・練習・応用の指導手順が現在日本国内で広く用いられている英語授業の指導過程である。」と述べている。また、川本・佐藤 (2011) は、「日本のような、教室外での英語使用場面がほとんどない EFL (English as a Foreign Language) 環境においては、PPP の流れに沿った授業の方がよいという指摘もある。」と述べ、PPP は日常生活で英語を使う必然性を感じにくい日本の環境に適していることを利点として挙げている。しかし、村松 (2017) は PPP 型指導の学習者への影響として、「学習者が本当の意味で自由・自発的で創造的な言語使用や理解を経験しにくい」「学習者が文法の説明と練習から始まることで、言語の習得とは文法を学ぶことであるとの理解、そして英語を口にするときには正しい文で受け答えしなければならないという思い込みが学習者の内に形成されがちである」と述べている。和泉 (2009) のフォーカス・オン・フォームの理論に基づいてこの課題点を考えると、PPP は形式 (Form) と意味 (Meaning) に焦点が置かれる傾向があり、その文法事項が実生活のコミュニケーションを想定した場面でのどのように使われるのかという機能 (Function) についても意識して指導する必要がある。学習指導要領にも、「文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、コミュニケーションの目的を達成する上での必要性や有用性を実感させた上でその知識を活用させたり、繰り返し使用することで当該文法事項の規則性や構造などについて気付きを促したりするなど、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」と述べられている。

そこで本研究では、新出文法を指導する際、従来の指導過程である PPP にタスク活動を取り入れることが有効ではないかと考え、TPPT によるタスク活動を設定した授業を行っていくこととする。TPPT (Task - Present - Practice - Task) とは、Leis and Erickson (2019) が提唱した教授法である。以下がその具体である。

1. Task 1

単純で優しい基本的なタスク。目標文法のあるタスクで始める。
(ただし、この授業で教える文法構造への気づきはこの段階ではない。)

2. Presentation

教師による明示的な文法説明。
(Task 1 で生徒が表現しなかったが、できなかったことをポイントにする。)

3. Practice

意味のあるドリル、パターンプラクティスを通して文法構造を身に付けるために練習する。

4. Task 2

Task 1 とは別のタスクを実施。ただし、Task 1 と関連付けたより多大な認識を必要とするタスク。生徒の実態によっては Task 1 と同じタスクでも可。

Leis and Erickson (2019)

新出文法を指導する場面において、このタスク活動を仕組む意図は二つある。一つは、授業の中に実生活と近いコミュニケーションの場を確保することである。もう一つは、生徒が言語材料に制限されることなく、自分の伝えたいことを伝えるというコミュニケーション本来の目的を果せるこ

とである。言語材料を生徒が自らの力で選択できるようになるためには、教師が言語材料を提示する前に、生徒自身が自分の力で表現してみる場が必要である。生徒が実際に話してみ、新出文法を習得することへの必要性を感じ、だからこそ学び、表現できるよう練習し、もう一度話してみるといったこのサイクルが重要である。このサイクルを授業の中に仕組むことが、既存の知識を活用し、新たな言語材料を学び使用する必然性を生み出し、既存の言語材料の中から適切な表現を自らの手で選択する力を養うことができると考える（図2）。



図2 新出文法学習時におけるTPPTによる授業の流れ

以上のことから、本研究での単元及び授業は以下のように構成した（図3）。

第1時	第2・4・6・7時	第3・5・8時	第9時	第10時
帯活動				
単元の見通し	タスク活動	本文理解	タスク活動	タスク活動
振り返り				

図3 本研究での単元及び授業構成の概略

ウ 即興的に話す言語活動の手立て

既習事項の定着を図るためには、生徒が単に自分の考えを話すだけでは不十分である。そこで、即興的に話す言語活動の手立てとして、①まずは生徒が自分の力で話してみる。②録画による発話内容をクラスメイトと共有する。③教師からのフィードバックを得る。④もう一度考え、話す。という手立てで言語活動を行うことにした。生徒にとっては、自分の発話をクラスメイトの発話と比較し、新たな視点を得るとともに、自分の考えを英語で伝えるための語彙や文法の活用方法を参考にできる場面が必要である。また、教師からのフィードバックを受け、自分の考えを再構成し、再度実際に話す機会を持つことが重要である。他者参照による気づきや教師からのフィードバックが、考えの形成や既習事項の活用に役に立つと考えられるからである。フィードバックの観点としては、生徒の発話を取り上げ、内容面と言語面の両面から指導を行う。具体的には、「主張や理由、具体例などの構成となっているのか」「話題に合った内容や、目的・場面・状況を考慮した内容となっているのか」という観点で、使用している語彙や文法事項、表現したかったが出来なかった表現を共有し、指導につなげていく。この活動を繰り返すことにより、生徒は徐々に構成を意識して話すことに慣れ親しみ、言語材料の制限がない中で、自らの手で表現内容に合わせて語彙や文法事項を

使用し、話せるようになっていくと考えた。知識は積み重ねるだけでなく、技能として活用していくことが大切である。

IV 研究仮説

中学校英語科「話すこと[発表]」領域において、「即興的に話す言語活動」として、考えを形成し、既習事項を活用する「帯活動」と、知識及び技能と思考力、判断力、表現力を一体的に活用する「タスク活動」を授業の中に位置づけ実践することによって、生徒が日常的・社会的な話題に関して考え、伝えたい内容に合わせて既存の知識の中から自ら言語材料を選び、それらを用いて英語で話すことができるようになり、一貫性のある内容を即興的に話す力の育成が図られるであろう。

V 研究の方法と内容

1 研究の方法

- (1) 事前意識調査及び実態調査を行い、生徒の発話内容の現状や特徴を分析する
 - ア 事前意識調査の実施と分析
 - イ 事前実態調査の実施と発話の特徴
- (2) 本研究における話すこと[発表]の評価について
- (3) 即興的に話す言語活動の計画及び作成と実施
 - ア 帯活動
 - (ア) 検証単元前
 - (イ) 検証単元時
 - イ タスク活動の作成
- (4) 検証単元授業の実施
 - ア 研究の対象 県内公立中学校 第2学年 3クラス (83名)
 - イ 単元名 Unit 5 Earthquake Drill
 - ウ 検証単元授業の期間及び授業数
令和6年11月(授業:10時間 事後意識調査及び実態調査:1時間)
 - エ 検証方法
 - ・授業記録(ビデオ・生徒観察・クロームブックによる生徒の発話動画・振り返りシート)
 - ・事前及び事後意識調査・実態調査
- (5) 事後意識調査及び実態調査の実施

本研究は、帯活動とタスク活動を取り入れた言語活動を行うことにより、生徒の話す力を育成することが実現できたかを、事前及び事後意識・実態調査、生徒の発話動画、毎時間の振り返りシートを通して検証する。

まず、事前実態調査では、一人一台端末を用いて生徒の発話を録画し、既習知識の定着と活用の現状を把握する。また、事前及び事後意識調査と毎時間の振り返りシートの記述により、英語で話すことへの意識や授業への取り組みに対する意識の変容と生徒自身の自己評価の変容を見取る。最終的には、事後実態調査を行い、生徒の発話内容を事前実態調査と比較・分析し、本研究の目指す授業実践の効果の検証を行う。

2 研究の内容

- (1) 事前意識調査及び実態調査を行い、生徒の発話内容の現状や特徴を分析する
 - ア 事前意識調査の実施と分析

研究対象生徒の英語に対する全般的な意識を調査するため、5月に「英語に関するアンケート」を実施した。その中で、「英語を話すことには慣れている」という質問項目に対して、「そう思う」

「だいたいそう思う」と肯定的な回答をした生徒の割合は約 25%であり、「あまりそう思わない」「そう思わない」と否定的な回答をした生徒の割合は約 75%であった。

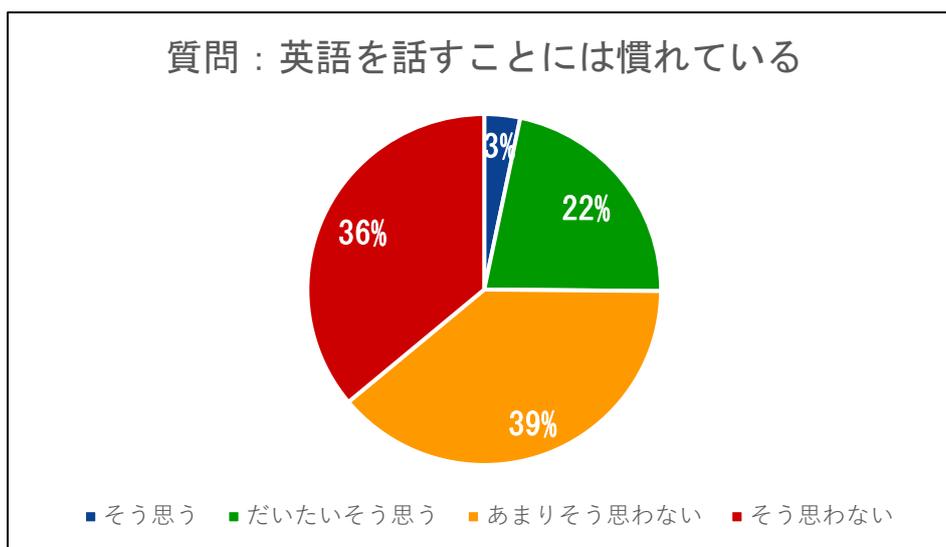


図4 「英語に関するアンケート」結果（5月実施）

また、7月に「英語への興味・関心」「構成への意識」「即興性」「既習知識の活用」「見通しと振り返り」「話す力の向上」の6つに関する項目を調査するため、計12問の質問を作成し、事前意識調査を実施した。尺度は「1：そう思わない、2：あまりそう思わない、3：だいたいそう思う、4：そう思う」の4件法とし、Google Formsでの回答とした。

表1 事前意識調査の内容

項目	番号	質問内容
① 興味・関心	1	英語の授業で、「話す」活動をするのは好きだ。
	2	英語を話すとき、うまく話せないのではないかと心配になる。
	3	もっと英語で話せるようになりたいと思う。
② 構成への意識	4	自分の考えや感想を3文以上の英語で話すことができる。
	5	話す内容の順番を意識して、相手に分かりやすく話すことができる。
③ 即興性	6	与えられた話題について、自分の考えをすぐに思い浮かべることができる。
	7	与えられた話題について、自分の考えを一言一句書くといった準備をすることなく、その場で話すことができる。
④ 既習知識の活用	8	英語を話すとき、使いたい単語や熟語が思い浮かび、使うことができる。
	9	英語を話すとき、これまでに習った文法が思い浮かび、使うことができる。
⑤ 見通しと振り返り	10	英語の学習では、学習の目標（めあて）を意識し、どんな学習をするのか見通しをもって学習している。
	11	英語の学習では、目標を達成することができたか最後に学習内容を振り返っている。
⑥ 話す力の向上	12	中学2年生1学期の始めの頃と比べて、英語を「話す力」が向上しているを感じる。

特に着目したのが、①英語への興味・関心の項目内にある「英語を話すとき、うまく話せないのではないかと心配になる」という質問に対して、「そう思う」「だいたいそう思う」と回答した生徒の割合が約80%と高い数値を示したことである。

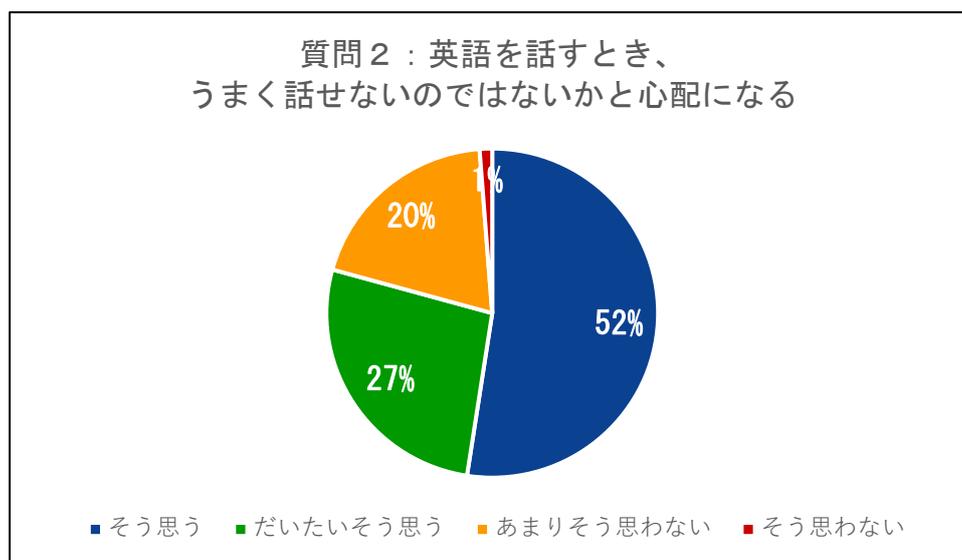


図5 事前意識調査における質問2への回答結果

5月と7月に実施した調査の結果から、研究対象生徒の多くが英語で話すことに慣れておらず、話すことへの心理的不安感が強い傾向にあることが分かった。

イ 事前実態調査の実施と発話の特徴

本研究を進めるにあたり、検証授業前の時点で生徒がどのような言語材料を使用することができるのか、また、どのような構成で発話することができるのかを調査した。言語活動の場面設定については、事後調査時でも類似した場面となるよう、また言語材料を指定せずに生徒がこれまでの知識や技能を活用して話すことができる場面となるよう留意した。具体的には、「今年の夏、初めて日本に旅行へ来る小森先生の友達アレクシスさんからメッセージ動画が届きました。アレクシスさんはいろいろな場所へ行ったり、さまざまなイベントに参加したり、おいしいものを食べることをとても楽しみにしています。自分でも調べているようですが、実際に日本に住んでいる人からのおすすめの情報をより多く聞いてみたいそうです。あなたは何をおすすめしますか？1つ選び、アレクシスさんが行ってみたい／体験してみたい／食べてみたい／選んだものについてあなたの考えや気持ちを含めながら30秒程度のショート動画を作成し、アレクシスさんに返信してください。」という場面を設定した。

構成面と発話量、使用文法に着目して生徒の発話を分析したところ、おすすめするものやこと（主張）に対して、関連情報を付け加えた発話内容であった生徒の割合は58%であり、そのうち、3文以上の発話であった生徒の割合は29%、2文での発話であった生徒の割合は29%であった。関連情報を付け加えていない発話内容であった生徒は42%であり、このうち17%の生徒が1文のみの発話であった。

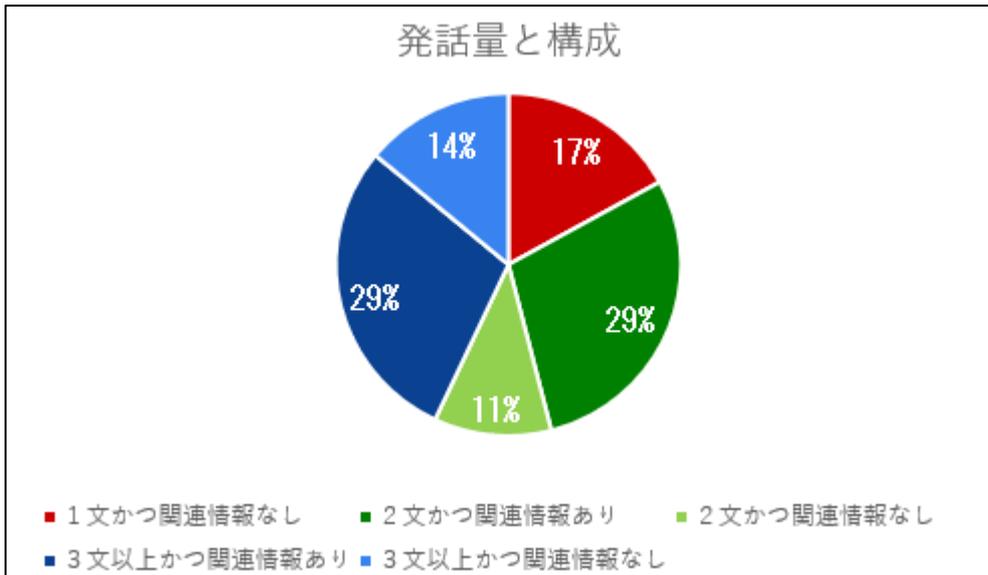


図6 事前実態調査における生徒の発話量と構成の関係について

この結果から、発話量については、半数以上の生徒が2文以下の発話に留まり、約2割の生徒は1文のみの発話であることが分かった。また、構成面については、約4割の生徒が関連する情報を含む内容で話すことができず、3文以上の発話量を伴っていた生徒の割合は3割に満たなかった。

したがって、まとまりのある内容を話すためには、まず、話す技能を向上させ、発話量を確保することが必要であると考えた。

さらに、生徒たちは小学校の外国語活動から中学校1年生までに、**can**などの基本的な文法事項を幅広く学習しており、これらの文法を活用することで自分の考えを述べるができると思われる。しかし、実際に使用された文法や発話文の数を分析した結果、**can**の使用は12文に留まり、これまでの既習事項が十分に活用されているとは言い難い現状が明らかになった。

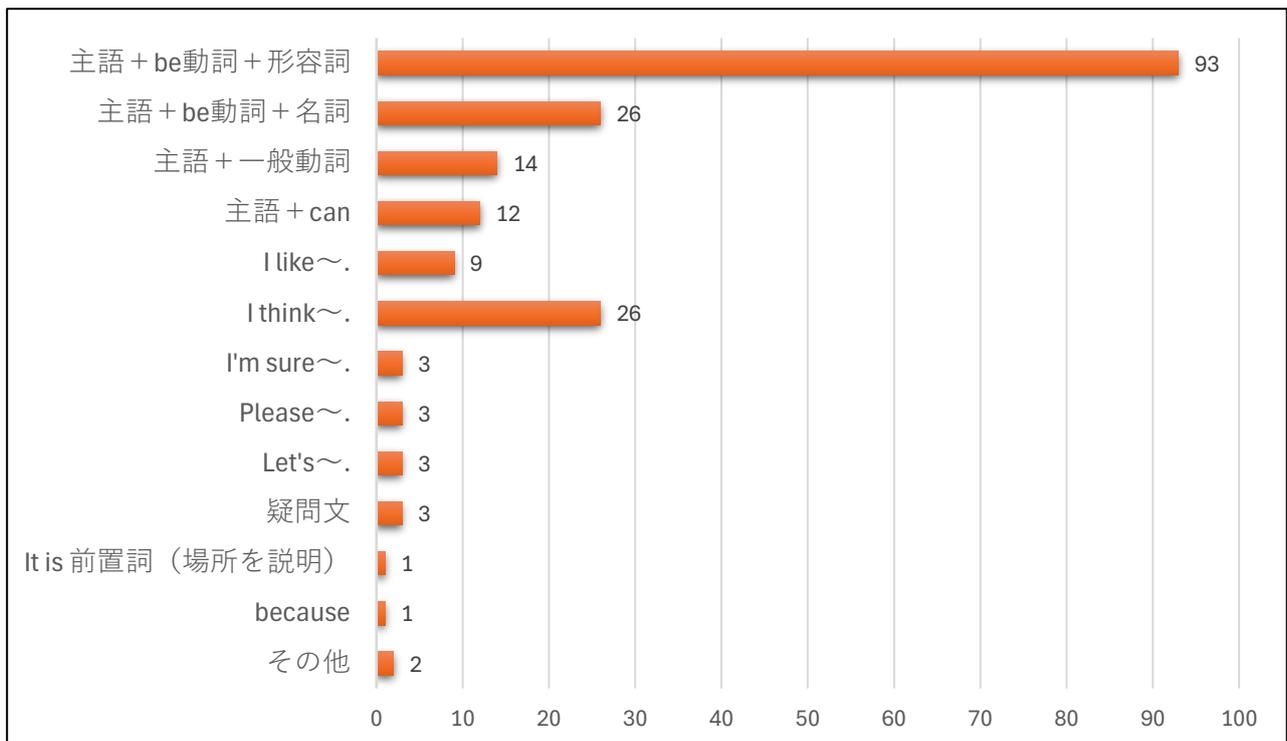


図7 使用文法と発話文の数

つまり、学習した知識はあるものの、それを自分の考えを述べる際、実際の表現に生かす力が十分には発揮されていないと考えられる。したがって、既習事項を引き出し、活用する機会を意図的に設け、構成を伴う発話ができる場面を帯活動の中で実施する必要があると考えた。

以上のことから、事前意識及び実態調査の結果に基づき、意欲面においては英語を話すことに対する心理的不安感を軽減させること、言語面においては既習事項の活用を促しながら、話す技能を高め、構成力を少しずつ身に付けていくことを目的に、検証単元前に帯活動を実施することにした。

(2) 本研究における話すこと[発表]の評価について

即興的な言語活動（帯活動とタスク活動）を通じた指導が生徒の話すこと[発表]領域におけるまとまりのある内容を話す力の育成に有効であったかどうかを検証するため、検証授業の単元の評価基準とは別に、有効性を測るための評価基準を作成した（表2）。

(1)の事前実態調査の結果より、半数以上の生徒が2文以下の発話量に留まっていたことから、知識及び技能が十分に活用できているとは述べにくい。そこで、本研究では、「知識・技能」の評価基準として、既習事項を活用した発話文の数に基づき評価の段階を設定した。なお、発話の正確さについては、即興的な発話であることを考慮し、コミュニケーションへの支障の度合いで判断することとした。

また、「思考・判断・表現」については、構成を伴う発話かどうかを判断するために、【主張】・【理由や根拠】、あるいは【具体的な事態の説明】や【自分の経験】を含む発話であるかに重点を置いた。

表2 本研究の話すこと[発表]における評価基準

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
a	誤りのない正しい英文で話すことができ、かつ、 <u>既習事項を用いて3文以上で伝える技能</u> を身に付けている。	初めて日本に来る外国の方に、旅行の内容を決める際の参考にしてもらえるように、日本のおすすめのものについて、 <u>相手の状況などを踏まえながら、自分の主張に続けて、理由や根拠、あるいは具体的な事態の説明や自分の経験などを含めて</u> 話している。	初めて日本に来る外国の方に、旅行の内容を決める際の参考にしてもらえるように、日本のおすすめのものについて、相手の状況などを踏まえながら、自分の主張に続けて、理由や根拠、あるいは具体的な事態の説明や自分の経験などを含めて話そうとしている。
b	誤りが一部あるが、コミュニケーションに支障のない程度の英文を用いて話すことができ、かつ、 <u>既習事項を用いて3文で伝える技能</u> を身に付けている。	初めて日本に来る外国の方に、旅行の内容を決める際の参考にしてもらえるように、日本のおすすめのものについて、自分の <u>主張に続けて、理由や根拠、あるいは具体的な事態の説明や自分の経験などを含めて</u> 話している。	初めて日本に来る外国の方に、旅行の内容を決める際の参考にしてもらえるように、日本のおすすめのものについて、自分の主張に続けて、理由や根拠、あるいは具体的な事態の説明や自分の経験などを含めて話そうとしている。
c	「b」を満たしていない。	「b」を満たしていない。	「b」を満たしていない。

(3) 即興的に話す言語活動の計画及び作成と実施

ア 帯活動

(ア) 検証単元前

事前調査の結果から、話す力を育成するためには心理的不安感を和らげながら発話量を徐々に増やしていくスモールステップでの指導が必要であると判断し、検証単元前の帯活動は3段階に分けて行った。具体的な活動の内容については、本田敏幸(2020)「中学校の先生におススメ『話す力』を高めるスピーキング活動～新学習指導要領の実施に向けて～」(教育出版)を参照し、生徒の実態に合わせて修正を加え、活動を実施した。

表3 検証単元前の帯活動の計画

第1段階 (全3回) Explanation Game			第2段階 (全5回) Answer + 1 Interview Game					第3段階 (全3回) Small Speech -My Idea- ver. 1		
8/30	9/5	9/9	9/18	9/24	9/26	10/1	10/8	10/15	10/24	10/29
活動内容										
お題に対して、3文以上の英文で相手にヒントを出す			自分の主張 + 1文(理由・説明・感想・気持ち)を付け加えて話す					クラスメイトに自分のことをよく知ってもらうために3文程度で詳しく話す		

① Explanation Game

第1段階で行った帯活動は Explanation Game である。これは、ある対象(人)物を別の単語を使って説明する活動である。対象(人)物を相手に理解してもらうためには、既習の語彙や文法を活用し、時間内により多くの情報を即座に伝える必要がある。また、内容を整理し、伝えるべき情報の順番を考えて順序立てて説明する必要もある。そのため、構成を意識できるようなお題を設定した。さらに、英語には同じ内容を伝える際に様々な表現方法があることを生徒が意識できるように、言い換えのバリエーションも提示した。ペアでクイズ形式で実施することで、生徒が気軽に活動に取り組む様子が見られた。

表4 Explanation Game で用いたお題と言語材料、構成の一例

お題	言語材料	構成
野菜・果物 (例) 桃	It is a fruit. Its color is pink. Yamanashi is famous for it.	カテゴリー ↓ 色や形状 ↓ 産地などの付加情報
身近にある機械 (例) クロームブック	It is a machine. It is useful. We use it every day at school.	カテゴリー ↓ 性質 ↓ 「いつ」「どこで」使うのかなどの付加情報
人物 (例) のび太くん	He is an anime character. He wears glasses and always wears a yellow T-shirt.	カテゴリー ↓ 特徴 ↓

	He likes sleeping, but he doesn't like studying.	好きなことや嫌いなことなどの付加情報
--	--------------------------------------------------	--------------------

第1段階における生徒の振り返りシートへの記述（一部抜粋）

○言語面に関する記述

- ・最初にそのものの種類や分類を伝え、その後に主語・動詞を意識しながら特徴を伝えるようにした。
- ・今回はいつもよりも主語と動詞を意識してより多くの文章で伝えることができた。また、なるべく詳しく伝えるために、いつ・どこで・誰が・などの情報も付けて伝えるようにした。形や味などを伝えると分かりやすかった。
- ・それが人なのか野菜なのか物なのかなどを最初に伝えると相手にわかりやすく伝わると思った。

○心理面に関する記述

- ・間違えてもいいからそれでも相手に伝えたいと思うことができた。
- ・段々話すことに慣れてきたと思う。
- ・自分が言った単語が相手に伝わって嬉しかった。

これまで話す活動に慣れていなかった生徒にとっては、自分が伝えたいことを即座に英文に組み立てて伝えることが難しい様子であった。そのため、この活動では、主に文構造を指導した。文は基本的に主語＋動詞で成り立っており、自分が伝えたいことを即座に英語で伝えるためには、まず、頭の中で主語＋動詞で文を組み立てていくことが重要である。既習の言語材料を使用しながら、文で話す力を少しずつ身に付けていった様子であった。

この段階の指導では、相手が理解しやすいように情報を伝える順番を考えることも重視した。生徒の振り返りシートの記述からも、大きな項目から述べることで相手に伝わりやすくなるということを実感している様子が見られる。また、より詳しく伝えるために、「いつ」「どこで」といった具体的な情報を加えることが有効であると、生徒自身が体感しているようであった。

② Answer＋1 Interview Game

第2段階で行った帯活動は Answer＋1 Interview Game である。この活動は、ペアをつくり、一方が質問し、他方が関連する情報を1文加えて話す活動である。本田（2022）は、話すこと[やり取り]に関する活動では、生徒に次のア～オに取り組ませることが重要であると述べている。

- ア 相手の質問に対し、情報を加えて応答する。
- イ 相手の言ったことに関連して、積極的に質問する。
- ウ 身に付けている会話技術や、基本的な会話表現を積極的に用いる。
- エ 普段から、どんな話題に関しても（または少なくとも身近な話題に関しては）何かしら発言できる「ネタ」をもつように心がけておく。
- オ 相手の立場や状況（話題や伝える内容、英語の難易度など）を考えて発話する。

自分の考えをまとまりのある内容で即座に話すためには、関連性のある情報を即興的に話す力やどんな話題に関しても自分の考えを形成して話す力の育成が必要とされる。そのため、主にアとエの力を育むことを目的とした。

使用する言語材料は、小学校での外国語活動や外国語科で学んだ文法事項を中心に扱った。質問の内容については、その答えがすぐに思いつくような生徒にとって身近な話題、例えば、好きな教

科、夏休みにしたこと、冬休みにいきたいところなどとした。また、毎回ペアを変えて活動に取り組んだ。これは、様々な考えや表現に触れることができる機会が既習事項を引き出す手がかりとなること、さらに、より多くのクラスメイトの考えを知る機会を持つことはコミュニケーションの楽しさを生徒が感じることができるであろうと考えたためである。以下は、この活動で使用した質問（表5）とワークシート（図9）である。

表5 Answer + 1 Interview Game で使用した質問

No.	Questions
1	Are you a soccer fan?
2	Are you good at cooking?
3	Can you drink coffee?
4	Can you swim in the sea?
5	What is your favorite food?
6	Do you have any pets?
7	What do you usually have for breakfast?
8	Do you like reading comic books?
9	What do you like doing in your free time?
10	What is your favorite subject?
11	Do you play games every day?
12	Do you want to go abroad in the future?
13	Which season do you like?
14	Where do you want to go during winter vacation?
15	Do you listen to music every day?
16	Did you study English yesterday?
17	Where did you go this summer?
18	Did you watch TV yesterday?
19	What did you eat last night?
20	What did you do yesterday?



図8 第2段階の帯活動の様子

Enjoy English —Answer + 1—	
<進め方> ①ペアで質問する人と答える人を決める。 ②質問する人はワークシートを見ながら番号順に質問する。 ③答えを聞いてさらに質問したいことがあったときには質問してもOK! (答える人はワークシートは見ません。相手の目をよく見て笑顔で答えよう！)	
＊ココがポイント＊ 答える人はまず1文で答え、関連した情報をもう1文付け加えて答えよう！	
No.	Questions
1	Are you a soccer fan?
2	Are you good at cooking?
3	Can you drink coffee?
4	Can you swim in the sea?
5	What is your favorite food?
6	Do you have any pets?
7	What do you usually have for breakfast?
8	Do you like reading comic books?
9	What do you like doing in your free time?
10	What is your favorite subject?

Enjoy English —Answer + 1—	
<進め方> ①ペアで質問する人と答える人を決める。 ②質問する人はワークシートを見ながら番号順に質問する。 ③答えを聞いてさらに質問したいことがあったときには質問してもOK! (答える人はワークシートは見ません。相手の目をよく見て笑顔で答えよう！)	
＊ココがポイント＊ 答える人はまず1文で答え、関連した情報をもう1文付け加えて答えよう！	
No.	Questions
11	Do you play games every day?
12	Do you want to go abroad in the future?
13	Which season do you like?
14	Where do you want to go during winter vacation?
15	Do you listen to music every day?
16	Did you study English yesterday?
17	Where did you go this summer?
18	Did you watch TV yesterday?
19	What did you eat last night?
20	What did you do yesterday?

図9 第2段階で使用したワークシート

第2段階における生徒の振り返りシートへの記述（一部抜粋）

○言語面に関する記述

- ・ yes か no のどちらかで答えるのが分かって、yes か no のあとをどうやって答えるか分からなかった。疑問詞があるものとなないものの違いが分かるようになってきた。
- ・ Yes・No で答えられるか早く考えて、スムーズに話すことができた。二文目は理由を言うといいと思った。三文目は気持ちなどがあればそれを伝えればよかった。
- ・ 二文目は、理由以外にも種類や感想を言うと文の種類が増えると思いました。
- ・ because, but などを使うと文と文がつながり、自然な感じで答えることができると思った。

○心理面に関する記述

- ・ 何回も積み重ねていけば、しっかりと身に付くんだなと思った。
- ・ 始めの頃は全然できなくて戸惑うことがたくさんあったけど、今はしっかりと2文で言うことができて良かった。
- ・ 最初の方に比べて英語で話すのが楽しくなり、挑戦してみようと思えるようになった。

この活動を始めた頃は、Yes/No 疑問文と疑問詞を使った疑問文の違いに戸惑う生徒の姿も見られ、疑問詞を使った疑問文に Yes あるいは No で答えている姿も見られた。教師からの適切な言語使用の提示を受け、活動の回数を重ねるごとに、正しい表現を使えるようになった。さらに、but や and、so や because などの接続詞を使って、自然な文のつながりで話せるようになった生徒もいた。第2段階での活動を通して「主張＋関連情報」の2文で話す力を徐々に身に付けていくことができた。

また、心理面では、話すことに対する戸惑いもあったかと思われるが、少しずつ話す活動にも慣れてきた様子が見えてくる。さらに、単なる慣れだけでなく、積み重ねから英語の知識や技能が身に付いていると生徒が実感していることが分かる。クラスメイトとの対話形式のインタビュー活動を通じて、伝える楽しさや伝わる喜び、そして自分が知らなかったことを知る驚きなどがあり、そこから新たな意欲が生まれている様子も見受けられた。

③ Small Speech —My Idea—

検証単元前、最終段階に行った帯活動は **Small Speech** である。本研究の目標に近づくため、さらに3文、4文とまとまりのある発話ができるよう促す目的で、**Small Speech** を行うことにした。

この活動は、あるトピックについて自分の主張を述べ、それに続けて理由や事実、具体的な内容を追加し、組み立てて自分の考えを述べる活動である。たとえ3文であっても、自分の考えを主張→理由→関連情報の構成で即座に話すことは生徒にとって難しい活動である。

そこで **Small Speech** の活動においては思考ツールの一つであるクラゲチャートを使用し、伝えたい内容を整理するためにメモを取る時間を設定した。しかし、この時間を設けることは即興的に話せるようになるための「橋渡し」的な役割である。生徒がメモに頼りすぎることがないように、自分の考えをまとめながらメモを取る時間は1分～1分半程度とし、メモを取る際にはキーワードに留めておくよう生徒に注意を促した。

ここでのトピックは **Yes / No 疑問文 (Do you like reading comic books?)** と疑問詞を使った疑問文 (**What do you want for Christmas?)** の2つを扱い、それぞれの疑問文に対する主張の述べ方を説明した。その後、生徒は主張に続く理由や具体的な内容を考えた。ペア活動で行い、お互いのスピーチを聞き合った後、必要に応じて質問をする時間を設けた。以下は実際に使用したワークシートである (図10)。

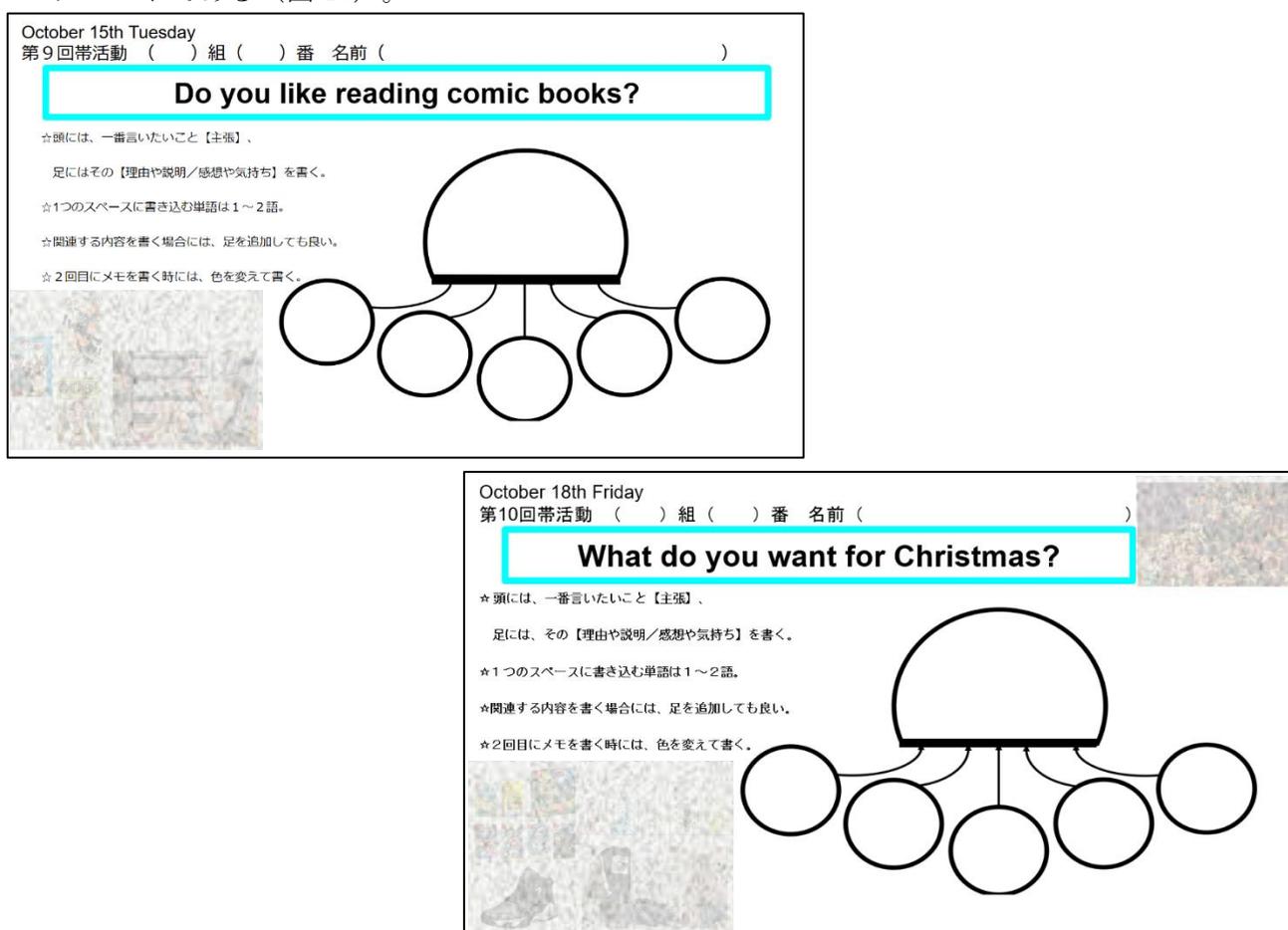


図10 第3段階で使用したワークシート

第3段階における生徒の振り返りシートへの記述（一部抜粋）

○言語面に関する記述

・自分が「なぜゲームがほしいのか」など理由と、最近習った if も活用することができた。先に理由を言うなど文章の構成も工夫することができた。
・話す順番をメモに書いた順番とは変えて、より伝わりやすい順番で発表することができた。
・ for example とかも使えれば、もっと詳しく言えると思った。

○心理面に関する記述

・先生の助けがあったので次回は自分の力でやっていきたい。自分の言いたいことが言えた。
・もっと喋れるようにしたいので、文法の勉強をもうちょっとしたいと思った。
・自分の伝えたかったことがしっかりそのまま言えたので嬉しかった。スピーチと聞いて最初は難しいかなと思ったけれど意外と簡単で楽しくできて良かった。

この活動を通じて、生徒は文で話す力や、主張と理由などの関連情報を用いて話す力を徐々に身に付けていったと考えられる。既習事項を活用し、相手にどのような順番で伝えるのが適切かを考え、メモの順番にとらわれず、より伝わりやすい構成で発話する姿が見られた。また、for example のような具体例を示す表現や、because を用いて理由を述べるなど、論理的に話そうとする工夫も見られた。

心理面においては、話す活動に対して前向きな姿勢を示したり、知識の習得や既習事項の復習に意欲をもったりする生徒の姿を見取ることができた。スピーチ活動は生徒にとってやや難易度が高いと考えられるが、自分の考えを相手に伝えられたことに喜びを感じる様子も見られた。

（イ）検証単元時

検証単元前に行った帯活動での様子を踏まえ、検証単元時には第3段階で行った Small Speech の活動を引き続き行った。トピックについては、Unit 5 で扱う新出文法が活用できること、生徒が興味・関心を持ちつつ、個人の考えが反映される発話となることに留意し作成した（表6）。

表6 帯活動 Small Speech のトピック

帯活動 I	What is the important thing? Water, money or smartphone. (災害が起きた際、避難する際に大切なものは?)
帯活動 II	We have to wear our school uniforms at school. (我々は学校で制服を着る必要がある)
帯活動 III	Something I must do / I must not do at home. (私が家で必ずしなければならない／してはいけないこと)
帯活動 IV	I should go to bed before 10. (私は 10 時前に寝るべきである)

イ タスク活動の作成

タスク活動を作成するにあたり、主な題材として教科書の内容を活用することにした。検証単元の題材は「防災」で、新出文法事項は have to、must、should である。この文法事項を学ぶ場面として、教科書では「家での決まりごと」「自然災害から身を守るための行動」「様々な場面でのアドバイス」という題材が設定されている。そこで、これらの題材を基に、目的・場面・状況を設定し、具体的なタスク活動を作成した。

さらに、生徒がタスク活動に取り組む際に、主張→理由→関連情報といった構成を意識しながら話すことができるよう発話内容にもその要素が含まれるよう工夫した。また、生徒が伝える相手をより具体的にイメージしやすくするために「留学生」という登場人物を単元内に設定した。そして、実生活でのコミュニケーション場面に近づけるため、文字情報のみでタスクを提示するのではなく、生成 AI (Microsoft copilot や Natural Reader) を使用して留学生の写真や音声を作成し、文字情報と合わせて提示した。

以下は新出文法指導時と単元末活動におけるタスク活動の具体的な内容である。青い部分は「誰に」向けて、緑の部分は「何を」伝えるのか、赤い部分はコミュニケーションの目的を示す(表7)。

表7 新出文法学習時と単元末活動時におけるタスク活動の内容

	タスクの内容
第1回 (第2時) have to	自分の家に1年間ホームステイにやってくる 留学生が家族の一員として過ごすために「我が家のマイルール」 を理由とともに分かりやすい内容で話す。
第2回 (第4時) must	日本の地震災害について不安に思っている 留学生が安心できるよう、地震に備えた具体的な行動を1つ挙げ、関連した内容 を付け加えて話す。
第3回 (第6・7時) Should	留学生のお土産選びをサポートするために、留学生の家族の好みに合わせた日本のお土産について、 アドバイスする。
第4回 (第9時) 単元末活動	地震に慣れていない留学生に向けた「クラス版防災バッグ準備チェックリスト」 を作るために、防災バッグに入れるべき物品についての説明を聞き取り、 チェックリストに入れるべき物品をペアやグループ でやり取りして決める。
第5回 (第10時) 単元末課題	地震に慣れていない国から来た人に安心してもらうために、防災バッグに入れるべきアイテムについて、 具体的な説明や理由(アイテムの必要性や重要性)、根拠、あるいは注意点などを含めて、アドバイスする。

I'm really happy!
I can stay with you and your family.
So, can you tell me your family rules?

I want to be part of your family.

Today's Goal

自分の家に1年間ホームステイにやってくる留学生が家族の一員として過ごすために「我が家のマイルール」を理由とともに分かりやすい内容で話すことができる。

図11 実際に生徒に提示した内容(第2時)

(4) 検証単元授業の実施

検証単元授業においては、次のように指導案を作成し、全10時間で実施した。

第2学年 外国語科学習指導案

指導者 小森 麻美

1 単元名

Unit 5 Earthquake Drill (Here We Go! ENGLISH COURSE 2)

2 単元について

○教材観

本単元の題材は防災である。学校の防災訓練を行うにあたり、登場人物たちが地震発生時における安全な行動について議論する。そして、その議論をもとに、地域で暮らす外国の人に向けた防災マニュアルを作成し、他のクラスメイトに発表する。さらに、防災マニュアルに書かれた防災バッグについての情報を読みながら、家庭で事前に防災バッグを準備する様子が描かれている。教科書における単元のゴールは、防災バッグに入れる物品を決める話し合いをすることができることと設定されている。本研究では、自分の主張とそれを支える理由や具体例を含んだ構成を意識し、自分の考えを話す力を育成することを目指している。そのため、単元のゴールを「聞き手に対して、防災バッグに入れる物品についてその必要性や重要性を理解してもらえるように防災バッグを用意する際のアドバイスをすることができる」と設定した。

新出言語材料として、**have to**、**must**、**should** が加わる。これらは、義務や禁止、忠告、助言を表すものであり、自分の気持ちや考えを今までより豊かに表現することができる。防災に関する事前準備や地震発生時にとるべき安全な行動などについて、これらの言語材料を活用しながら的確に伝えられる力を育成したい。

○生徒観

研究協力校の生徒が5月に実施した「英語に関する意識調査」の結果によると、「話すことに慣れている」と回答した生徒が約2割、「英語で話そうとすると、うまく話せない」と回答した生徒は約6割であった。この結果を踏まえ、まずは話すことへの心理的不安を減らすため、8月下旬から計11回にわたる帯活動に取り組んだ。この帯活動では、クイズ形式やインタビュー形式の対話的な言語活動を通じて、英語で話す経験を少しずつ積んできた。活動開始当初は、英語で自分の考えを話すことに慣れておらず、どのように話せば良いのか戸惑う様子が見られた。しかし、クラスメイトの発話を共有したり、言語材料の活用例を示したりすることを繰り返し行った結果、インタビュー形式の活動の終盤には、相手との英語でのコミュニケーションを楽しむ様子が見られた。さらに、自分の考えに理由や根拠、具体例、気持ちなどの情報を付け加えて話すことも意識するようになり、個人差はあるものの、容易な文であれば、即興的に2文程度で話すことができる力を身につけてきたように感じる。

外国語に対する意識については、全体的に言語活動には前向きに取り組んでおり、振り返りシートの記述から、英語を話せるようになりたいという向上心を持つ生徒が多いことがうかがえる。多くの生徒が自分の考えを相手に伝えたいという意欲を持っているようであるが、一方で、既存の語彙や文法事項を使って表現することに困難さを感じている様子が見受けられる。

○指導観

本単元の指導にあたっては、特に新出文法事項の指導において、新出文法事項を使用すべき具体的な場面の中での言語活動を設定する。その中で、生徒が実際に英語で自分の考えを話すことで、新出文法の意味や形式に留まらず、機能を含めて、より深く理解することができるような授業をデザインすることを目指している。また、知識や技能を活用しながら、思考力、判断力、表現力を一体的に育成できる指導を行いたいと考えている。具体的には、Task 2の場面

において、生徒が聞き手の立場や状況を考慮し、その状況に適した内容を、理由や根拠、経験や具体例などを含めて即座に構成し発話できるように指導することを目指す。このアプローチにより、生徒は単に言語の知識を習得するだけでなく、相手の状況を踏まえた上で、自分の考えを話すことで、思考力・判断力・表現力を働かせながら知識・技能を活用し相互に深め合うことができる。この過程を単元の中で繰り返すことで、生徒は実際のコミュニケーションにおいて既存の知識と新たな言語材料を活用し、相手の状況を踏まえ、自分の考えを表現する力を身につけることができるであろう。

既存の語彙や文法事項を使って表現することに困難さを感じている生徒が、このような実践的な経験を積むことで、場面に適した言語材料を自らの手で選び、それを使って自分の考えを表現する力が高まるよう指導したい。

3 「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標（第2学年）

話すこと[発表]
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、自分で作成したメモなどを活用しながら、考えたことや感じたこと、その理由などを、話の構成に気を付けながら簡単な語句や文を用いて3文以上の英文で話すことができる。

4 単元の目標

地震に慣れていない国から来た人に安心してもらうように、防災バッグに入れる物品についてアドバイスすることができる。その際、防災訓練や防災バッグに関して書かれた英文を聞いたり読んだりしたことを踏まえ、その物品を選んだ理由や重要性、あるいは、物品の注意点や話し手の経験などを含めてまとまりのある内容で話すことができる。

5 言語材料

○表現

have to ～, don't have to ～, must, must not, should, shouldn't, get down, hold on, stay away from～, go into～, in a group～, I don't know..., Let's see..., I don't think...

○語彙

earthquake, drill, safety, action, learn, group, discussion, down, shake, post, post office, bathroom, close, door, quietly, iron, protect, drop, cover, safe, knee, wall, head, neck, both, arm, quickly, push, must, calm, instruction, typhoon, into, nearby, lightning, tree, space, prepare, emergency, evacuation, useful, checklist, should, flashlight, whistle, amine, become, member, broadcasting, medicine, towel, glove, reason

6 単元の評価規準

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
話すこと〔発表〕	<ul style="list-style-type: none"> ・ have to, must, should を用いた文の構造を理解している。 ・ 地震発生時にとるべき行動や地震発生後の状況、事前に来る準備等を整理し、have to, must, should などの語句や文を用いて、話す技能を身に付けている。 	地震に慣れていない国から来た人に安心してもらうように、地震発生時にとるべき行動や防災バッグの備えについて、話しの構成に気を付けながら理由や経験等を含めたまとまりのある内容で話している。	地震に慣れていない国から来た人に安心してもらうように、地震発生時にとるべき行動や防災バッグの備えについて、話しの構成に気を付けながら理由や経験等を含めたまとまりのある内容で話そうとしている。

7 単元の指導と評価の計画（全 10 時間） ※青枠はタスク活動を含む授業であることを示す。

時間	目標(◆) 主な言語活動(○) 帯活動 (◇)	評価			
		知 技	思 判 表	態 度	評価規準（評価方法） ◎記録に残す評価 ○指導に生かす評価
1	<p>◆ストーリーの話題を予測し、教科書本文のおおまかな内容をつかむことができる。</p> <p>◇帯活動：What is the important thing?</p> <p>○教科書 p.63 の写真を見ながら教師と Oral Interaction を行い、ストーリーの話題を予測する。</p> <p>○ストーリーを通して聞いたり、映像を見たりしながら、教科書.63 の絵を並び替え、おおまかな内容をつかむ。</p> <p>○教科書の新出単語を確認する。</p> <p>○振り返り</p>				○教科書本文のおおまかな内容をつかんでいる（観察／振り返りシート）
2	<p>◆自分の家に 1 年間ホームステイにやってくる留学生に、家族の一員として過ごしてもらうために、「我が家のマイルール」を分かりやすい内容で話すことができる。</p> <p>◇帯活動：What is the important thing?</p> <p>○Task 1 家でしているお手伝いについて、ペアで話す。</p> <p>○Present 教師とのやり取りを通して、have to / don't have to の意味・形・機能を理解する。</p> <p>○Practice Listen 登場人物の会話を聞いて、これからしなければならいことやしなくてもよいことを聞き取る。</p> <p>Speak 家での決まりごとについてたずね合い、自分と友達と</p>				<p>○既習事項を活用している。（観察／振り返りシート）</p> <p>○have to / don't have to の意味・形・機能を理解し、活用している。（観察／録画／振り返りシート）</p> <p>○分かりやすい内容で話すための構成を考え、話している。（観察／録画／振り返りシート）</p>

	<p>の違いを見つける。</p> <p>※【HW】Write 自分と友達とで同じだったことや違ったことを書く。</p> <p>○Task 2 自分の家に1年間ホームステイにやってくる留学生が、家族の一員として過ごすための「我が家のマイルール」について伝える。(録画→提出)</p> <p>○振り返り</p>				
3	<p>◆地震が起きた際の安全行動について読み取り、地震発生時の状況に応じた適切な行動を話すことができる。</p> <p>◇帯活動：We have to wear our school uniforms at school.</p> <p>○Listen and Read 教科書の本文を聞いたり、読んだりして概要を捉える。(教科書を読む際には、必要に応じて学習者用デジタル教科書を使用する。)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ p.64 の本文を読んで、内容を理解する。 ・ p.64 の本文を音読する。 <p>○Speak 地震発生時の状況に応じた適切な行動を述べる。</p> <ol style="list-style-type: none"> ①図書室で本を読んでいるとき ②体育館で体育の授業をしているとき <p>○振り返り</p>				<p>○地震発生時にとるべき行動を have to / don't have to を用いて話している。(観察/振り返りシート)</p>
4	<p>◆日本の地震災害について不安に思っている留学生が安心できるよう、地震に備えた具体的な行動を1つ挙げ、分かりやすい内容で話すことができる。</p> <p>◇帯活動：We have to wear our school uniforms at school.</p> <p>○Task 1 地震に備えるための安全な行動についてペアで話す。</p> <p>○Present 教師とのやり取りを通して、must / must not の意味・形・機能を理解する。</p> <p>○Practice Listen ラジオ放送を聞いて、聞き取った内容から身を守るための注意事項を理解する。</p> <p>Speak 自然災害から身を守るための行動をペアで話す。</p> <p>※【HW】Write 自分が伝えたことと友達から聞いたことを書く。</p> <p>○Task 2 ホームステイにやってくる留学生とその家族が安心できるよう、地震に備えた具体的な行動について伝え</p>				<p>○既習事項を活用している。(観察/振り返りシート)</p> <p>○must / must not の意味・形・機能を理解し、活用している。(観察/録画/振り返りシート)</p> <p>○分かりやすい内容で話すための構成を考え、話している。(観察/録画/振り返りシート)</p>

	<p>る。(録画→提出)</p> <p>○振り返り</p>			
5	<p>◆登場人物たちが作成した防災マニュアルを読み取り、避難する際の場面にふさわしい先生の指示を述べることができる。</p> <p>○Listen and Read 教科書の本文を聞いたり、読んだりして概要を捉える。(教科書を読む際には、必要に応じて学習者用デジタル教科書を使用する。)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ p.66 の本文を読んで、内容を理解する。 ・ p.66 の本文を音読する。 <p>○Speak 地震発生時と避難時の適切な指示を述べる。</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 地震が起きている最中の場面 ② 揺れが収まった後、教室から外へ避難している最中の場面 <p>○振り返り</p>			<p>○地震発生後の避難時にとるべき行動を must / must not を用いて話している。(観察／振り返りシート)</p>
6	<p>◆留学生のお土産選びをサポートするために、留学生の家族の好みに合わせた日本のお土産(食べ物)について、アドバイスをすることができる。</p> <p>◇帯活動: Something I must do / I must not do at home</p> <p>○Task 1 日本のおすすめのお土産とその理由について、ペアで話す。</p> <p>○Present 教師とのやり取りを通して、should / should not の意味・形・機能を理解する。</p> <p>○Practice Listen 登場人物の会話を聞いて、アドバイスを受けたのち、それぞれがどうすることにしたかを聞き取る。</p> <p>○振り返り</p>			<p>○既習事項を活用している。(観察／振り返りシート)</p> <p>○should / should not の意味・形・機能を理解し、活用している。(観察／録画／振り返りシート)</p> <p>○アドバイスの構成を考え、話している。(観察／録画／振り返りシート)</p>
7 (検証授業)	<p>◇帯活動: Something I must do / I must not do at home</p> <p>○Practice Speak Ms. Rios が知りたいことについてアドバイスをする。 ※【HW】Write Ms. Rios へのアドバイスを書く。</p> <p>○Task 2 日本のおすすめのお土産(食べ物)について、留学生が買いたくなるようなアドバイスをすることができる。(録画→提出)</p> <p>○振り返り</p>			
8	<p>◆登場人物が防災バッグを準備している様子について読み取り、自分の家の防災バッグに入れるべき物品について理由とともに述べるすることができる。</p>			<p>○自分の家の防災バッグに入れるべき物品について</p>

	<p>◇帯活動：I should go to bed before 10.</p> <p>○Listen and Read 教科書の本文を聞いたり、読んだりして概要を捉える。（教科書を読む際には、必要に応じて学習者用デジタル教科書を使用する。）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ p.68 の本文を読んで、内容を理解する。 ・ p.68 の本文を音読する。 <p>○Speak 自分の家の防災バッグに備えておくべき物品を1つ挙げ、理由とともに述べる。</p> <p>○振り返り</p>				should を用いて話している。（観察／振り返りシート）
9	<p>◆地震に慣れていない留学生に向けた「クラス版防災バッグ準備チェックリスト」を作るために、防災バッグに入れる物品についての説明を聞き取り、チェックリストに入れるべき物品をペアやグループでやり取りして決めることができる。</p> <p>○Listen 防災バッグに入れる物品についての説明を聞き取る。</p> <p>○Speak チェックリストに入れるべき物品をペアで伝え合い、チェックリストに入れるべき物品をクラスで決める。（録画→提出）</p> <p>○振り返り</p>				○地震に慣れていないという留学生の状況を踏まえ、留学生にとって有益な理由や物品の説明などを含め、単元の言語材料と既習の言語材料を活用して話している。（録画／振り返りシート）
10	<p>◆地震に慣れていない外国からやってきた人が安心できるように防災バッグを準備するために入れておくべき物品について、理由や必要性などを含めたアドバイスをすることができる。</p> <p>◇帯活動：I should go to bed before 10.</p> <p>○Unit 5 単元末課題（録画→提出）</p> <p>○振り返り</p>	○	○	○	◎相手の状況と要望を踏まえて、単元の言語材料と既習の言語材料を活用してアドバイスをすることができる。（録画・ワークシート・振り返りシート）



図 12 第 9 時リスニング時の様子

<単元末課題について>

◎単元末課題の内容

あなたは、富士河口湖町の防災教室に参加しています。そこで、日本に住み始めて1か月の外国人に話しかけられました。彼（彼女）は、オーストラリア出身で、地震に慣れておらず、地震災害に不安感をもっています。彼（彼女）は、これから防災バッグを準備するそうです。あなたは、授業で作った留学生向けのチェックリストで話したアイテムを伝えました。

すると、それを聞いた彼（彼女）から、「他に入れておいたほうが良いものは何か？」とアドバイスを求められました。彼（彼女）が「なるほど！じゃあ入れなきゃ！」と思えるように、あなたの考えを彼（彼女）に向かって話してください。

アイテムを1つ考え、それについて、地震に慣れていない彼（彼女）が安心できるよう、アドバイスをしてください。



I am really worried about the earthquake.

I am going to prepare my emergency bag.

You told me one item.

But, what else?

What should I pack?

Can you tell me?

November 22nd Friday / 25th Monday Unit 5 単元末課題

() 組 () 番 名前 ()

An item for an emergency bag

☆頭には、一番言いたいこと【主張】、

足にはその【理由や説明/感想や気持ち】を書く。

☆1つのスペースに書き込む単語は1～2語。

☆関連する内容を書く場合には、足を追加しても良い。

☆2回目にメモを書く時には、色を変えて書く。

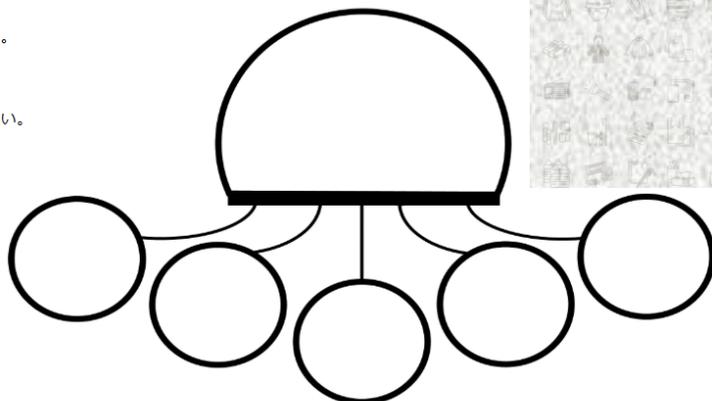
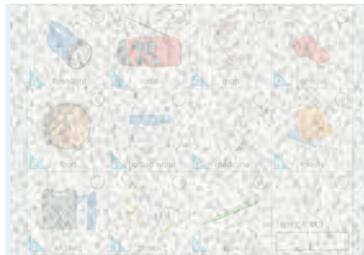


図 13 単元末課題時に使用したワークシート

◎単元末課題におけるルーブリック（評価基準）

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
a	誤りのない正しい英文で話すことができる。	地震に慣れていない国から来た人に安心してもらうために、相手の状況を踏まえながら、防災バッグに入れるべき物品について、地震発生時および発生後に起こりうる具体的な事態の説明や、理由（物品の必要性や重要性）、根拠、あるいは注意点などを含めたアドバイスを話している。	地震に慣れていない国から来た人に安心してもらうために、相手の状況を踏まえながら、防災バッグに入れるべき物品について、地震発生時および発生後に起こりうる具体的な事態の説明や、理由（物品の必要性や重要性）、根拠、あるいは注意点などを含めたアドバイスを話そうとしている。
b	誤りが一部あるが、コミュニケーションに支障のない程度の英文を用いて話すことができる。	地震に慣れていない国から来た人に安心してもらうために、防災バッグに入れるべき物品について、理由（物品の必要性や重要性）、根拠、あるいは注意点などを含めたアドバイスを話している。	地震に慣れていない国から来た人に安心してもらうために、防災バッグに入れるべき物品について、理由（物品の必要性や重要性）、根拠、あるいは注意点などを含めたアドバイスを話そうとしている。
c	「b」を満たしていない。	「b」を満たしていない。	「b」を満たしていない。

◎単元末課題における具体的なゴール（bの姿）

【bの姿】
 You should packing medicine. If you often have headaches, it will help you. You can stay safe.

※「頭痛が頻繁におこること」を主な理由とし、物品の重要性についてアドバイスをしている。（下線部は文法上の誤り。）

【aの姿】
 I think you should pack medicine. When you have a big earthquake, you can't buy it easily. You should not forget. You have to check the dates on the packages.

※相手の状況（＝大きな地震の経験が少なく、地震発生後にどんな事態になるのかわからない）を踏まえ、地震発生後の事態に関する具体的な情報（＝薬が簡単には手に入らない）を用いて、その物品の重要性や防災バッグに入れる際の注意点を含めたアドバイスをしている。

8 本時の学習

- (1) 日時 令和6年11月14日(木) 5校時 13:40~14:30
 (2) 場所 県内公立中学校(研究協力校) 小講堂
 (3) 目標 留学生のお土産選びをサポートするために、留学生の家族の好みに合わせた日本のお土産(食べ物)について、アドバイスをすることができる。
 (4) 展開

時間	生徒の活動	指導者の活動	指導上の留意点 ◎評価規準 (評価方法)
15分	<p>【Greeting】</p> <ul style="list-style-type: none"> あいさつをする <p>【Small Speech】</p> <p>帯活動：Something I must do / I must not do at home</p> <ul style="list-style-type: none"> 前時で話した内容や共有したクラスメイトの動画について、気づいたことを全体で共有する。 共有した内容を踏まえて、話す内容を再構成(整理)する。付け加えたいキーワードがある場合には、クラゲチャートに書き加える。(色を変えてメモする。) 録画し、教師に提出する。 	<ul style="list-style-type: none"> あいさつをする 前時の生徒の録画から、全体で共有する生徒の動画を決めておく。 中間指導時に出された内容を板書する。 	<p><中間指導の例> <u>内容面</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の考えを相手により詳しく理解してもらうために、関連した情報(理由や具体例)を付け加えて話すことができるようにする。 <p><u>言語面</u></p> <ul style="list-style-type: none"> mustなどの既習表現を使用できるようにする。
2分	<p>【Today's goal】(Task 2の提示・確認)</p> <ul style="list-style-type: none"> 留学生からの相談内容を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 相手意識をもって活動に取り組めるよう、電子黒板で留学生の写真を示しながら場面設定を確認する。 	
	<p>場面設定</p> <p>あなたの家にやってきたアメリカ人留学生は、年末年始を家族と過ごすため、この冬休みに一度帰国する予定です。その際、日本のお土産(食べ物)を家族に買っていきたいそうです。あなたは留学生から、家族の好みに合わせたおすすめのお土産(食べ物)についてアドバイスを求められました。留学生が買いたくなるようなアドバイスをしましょう。</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> 本時の目標を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 本時の目標を確認する。 	
	<p>Goal</p> <p>留学生のお土産選びをサポートするために、留学生の家族の好みに合わせた日本のお土産(食べ物)について、アドバイスをすることができる。</p>		

			<ul style="list-style-type: none"> ・本時の目標と留学生からのメッセージはホワイトボードに掲示しておく。
13分	<p>【Practice : Speak】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書 p.69 のスピーキング活動を行う。(Ms. Rios に対してアドバイスを) ・「日本で訪れるべき良い場所」について、理由とともにペアで話す。ここではペアの相手を Ms. Rios に見立てて話す。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>【生徒の発話例】</p> <p>S1 : You should visit Yamanashi. You can see beautiful Mt. Fuji.</p> <p>S2 : Oh, nice!</p> <p>S2 : You should visit Kyoto. You can see many great traditional buildings.</p> <p>S1 : Yes! That's good idea!</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・ペアを変えて、もう一度話す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・新出文法の使い方や理由付けが意識できるよう、モデルを示す。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>【教師の発話例】</p> <p>You should visit Hokkaido. You can eat many delicious food there.</p> <p>You should visit Nagano. If you are interested in nature, you can see beautiful mountains, and enjoy camping there.</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・ペアでの会話が終わったところで、should の使用に関して全体へ問いかける。 (例) should を使って発話できたか。／動詞の原形が使えたか。／「鹿児島を訪れるべき」とアドバイスしたい場合は何と言うか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ should / should not の意味・形式・機能を理解し、使用しているか観察する。
15分	<p>【Task 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ Task 2 の確認を行う。(目標を再確認する) (1 min) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Take memo① (1 min)</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・必要に応じてクラゲチャートを使用し、留学生へアドバイスする準備を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・留学生が、家族の好みに合った日本のお土産についてのアドバイスを求めていることを確認する。 ・机間指導を行い、生徒のメモの確認を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・メモを作成する場合には、キーワードのみとすることに留意させる。

<p>1st Recording (2 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> 留学生へ向けてのアドバイスをタブレット端末で録画し、提出する。 <p>中間指導 (8 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> タブレット端末でクラスメイトの発話を視聴し、何を・どのように話したら良いかを考える。 視聴後、考えを共有する。【内容面・言語面】 	<ul style="list-style-type: none"> 自分のアドバイスが相手の状況や要望に配慮しているかを意識させる。 中間指導時に出された内容を板書する。 	<p>< 中間指導の例 ></p> <p><u>内容面</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 留学生が買いたくなるような情報を含めているか。(そのお土産がどんなものなのか具体的に説明すると良いのでは? / 値段は? / どこで買えるか? など) <p><u>言語面</u></p> <ul style="list-style-type: none"> should や既習事項を用いて表現できるようにする。
<p>【予想される生徒の発話とそれに対する教師の指導例】</p> <p>T : 話す内容や表現について自分が意識したこと、使ってみた表現やフレーズ、あるいは、クラスメイトのものを聞いて良かった点を挙げてみよう。</p> <p>Ss : アドバイスするから、should を使った。 / おすすめしたい理由を because を使って伝えた。相手のために良いお土産を選んだ。 / おいしいものを選んだ。</p> <p>T : 日本のことをまだよく知らない留学生が知りたい情報ってどんなことだと思う? どんな情報があったら買うかどうか判断できると思う?</p> <p>Ss : そのお土産がどんなものなのか? 値段とか? どこで買えるかとか? 日本で人気があるとか? 一緒に買いに行こうとか誘う?</p> <p>T : じゃあどんなフレーズが使えるのかな?</p> <p>※上記のようなやり取りを通して、内容面の改善を図る。それと同時に、生徒の状況に応じて必要なフレーズを提示したり、既習事項で表現するための方法を示したりする。</p> <p>(例) You should ~. famous / popular / Many people like ~. / ~because~. / It's ~ yen. / You can ~. など</p>		
<p>Take memo② (1 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> 中間指導の内容を踏まえて、話す内容を再構成(整理)する。付け加えたキーワードがある場合には、クラゲ 	<ul style="list-style-type: none"> 机間指導を行い、生徒のメモの確認を行う。状況に応じて、情報の引き出し 	<ul style="list-style-type: none"> should の意味・形式・機能を理解し、活用してい

	<p>チャートに書き加える。(色を変えてメモする。)</p> <p>2nd Recording (2 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> 再度録画し、教師に提出する。 	<p>や、整理を支援する。</p> <ul style="list-style-type: none"> 生徒の変容の様子を見取るために机間巡視を行い、録画後、その点について全体に伝える。 	<p>る。(観察／録画)</p> <ul style="list-style-type: none"> アドバイスの構成を考え、話している。(観察／録画) 授業後、1回目と2回目の録画を確認し、第10時(単元末課題時)までに、生徒に個別にフィードバックを与える。
5分	<p>【Reflection】</p> <ul style="list-style-type: none"> 振り返りシートに本時の授業の振り返りを入力する。 <p>【Greeting】</p> <ul style="list-style-type: none"> 次回の授業の内容を確認する。 あいさつする。 		<ul style="list-style-type: none"> 本時の目標に向けて、内容面・言語面において、どんなことを意識して取り組んだかについて記入させる。

(5) 評価

※本時は記録に残す評価は行わないが、以下に示す評価基準をもとに、生徒の状況を把握し、指導に生かす。

「話すこと [発表]」の思考力・判断力・表現力

十分満足できる状況 (a)	おおむね満足できる状況 (b)	努力を要する状況 (c) と指導の手立て
留学生のお土産選びをサポートするために、留学生の家族の好みに合わせた日本のお土産について、その説明やおすすめする理由などを含めてアドバイスをしている。	留学生のお土産選びをサポートするために、留学生の家族の好みに合わせた日本のお土産(食べ物)について、アドバイスをしている。	留学生のお土産選びをサポートするために、留学生の家族の好みに合わせた日本のお土産(食べ物)について、アドバイスをしていない。 →振り返りシートや返却動画に改善点を記入したり、個別支援を行ったりする。また、次の時間以降に設定されている活動の中で、繰り返し指導をしていく。

本時の生徒の姿

You should buy Shingenmochi. It is very famous sweets in Yamanashi. Many people like it.

板書計画

- ・ホワイトボード1 (Today's Goal/留学生からのメッセージ)

<p>Today's Goal</p> <p>留学生のお土産選びをサポートするために、留学生の家族の好みに合わせた日本のお土産（食べ物）について、アドバイスをすることができる。</p>	<p>Message</p> <p>I want to know a good souvenir to buy for my family in Japan.</p> <p>My parents like something sweet.</p> <p>My brother likes Japanese snacks.</p> <p>Can you tell me any good souvenirs?</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- ・ホワイトボード2 左側 (帯活動時の板書)

<p>(内容面)</p> <ul style="list-style-type: none">・ (絶対にしなければいけないことだから…)・ (絶対にしてはいけないことだから…)・ 理由 ○○なので△△・ 宿題をする/夜更かしする/世話をする (家族での決まり事に関連するフレーズ)	<p>(言語面)</p> <ul style="list-style-type: none">→ I must ~.→ I must not ~.→ △△ because ○○.→ do my homework / stay up late / take care of~
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- ・ホワイトボード2 右側 (Task 2 中間指導時の板書)

<p>(内容面)</p> <ul style="list-style-type: none">・ (相手におすすめしたいから…)・ 理由・ 値段・ 買える場所	<p>(言語面)</p> <ul style="list-style-type: none">→ You should ~.→ famous / popular / Many people like ~. ~because~.→ It's ~ yen.→ You can ~.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



図 14 検証授業時の様子

(5) 事後意識調査及び実態調査の実施

授業の効果を把握するために、事前意識調査時に用いた質問項目を含む内容で事後意識調査を行った。また、検証単元授業を実施する前と実施した後における生徒の発話内容を比較・分析するために、事前実態調査時と類似した場面設定を作成し、一人一台端末を用いた録画による実態調査を実施した。具体的には、「みなさんの家にホームステイをしている留学生のお母さんが来年の冬、初めて日本に旅行へ来るそうです。留学生のお母さんは、いろいろな場所へ行ったり、さまざまなイベントに参加したり、おいしいものを食べることをとても楽しみにしています。自分でも調べているようですが、実際に日本に住んでいる人からのおすすめ情報をより多く聞いてみたいそうです。あなたは何をおすすめしますか？ 1つ選び、留学生のお母さんが行ってみたい／体験してみたい／食べてみたい／選んだものについてあなたの考えや気持ちを含めながら 30 秒程度のショート動画を作成し、留学生のお母さんにメッセージを送ってください。」という場面を設定した。

VI 研究の結果と考察

自分の考えをまとまりのある内容で話す力を育成するための即興的に話す言語活動（帯活動とタスク活動）の効果検証について述べる。

1 評価基準に基づいた発話内容の変化

検証授業を通して生徒の発話がどのように変化したかについては、本研究における話すこと[発表]の評価基準に基づき評価を行った。

知識・技能の観点では、c 評価の生徒の割合が事前調査では 59%であったのに対し、事後調査では 29%となり、c 評価の生徒の割合が減少した。また、思考・判断・表現の観点では、c 評価の生徒の割合が事前調査では 66%であったのに対し、事前調査では 27%となり、こちらも c 評価の生徒の割合が減少した。したがって、両観点ともに、c 評価の生徒の割合が減少し、b 評価の生徒の割合が増加したことから、即興的に話す言語活動としての帯活動とタスク活動はある一定の効果があったと言えるのではないかと考えた。具体的な効果を探るため「使用文法の種類と発話文の数」と「構成」の視点から分析を行った。

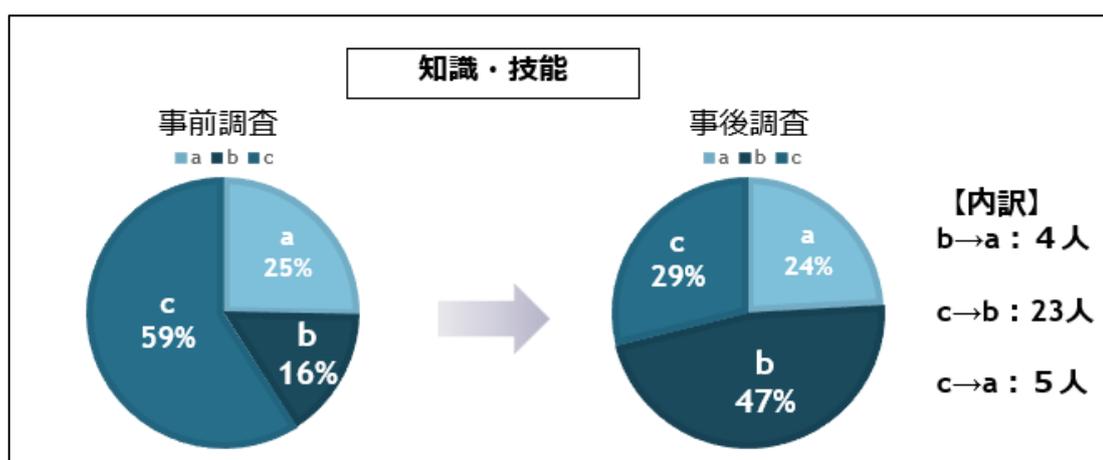


図 15 知識・技能の評価の変化と評価が向上した生徒の内訳

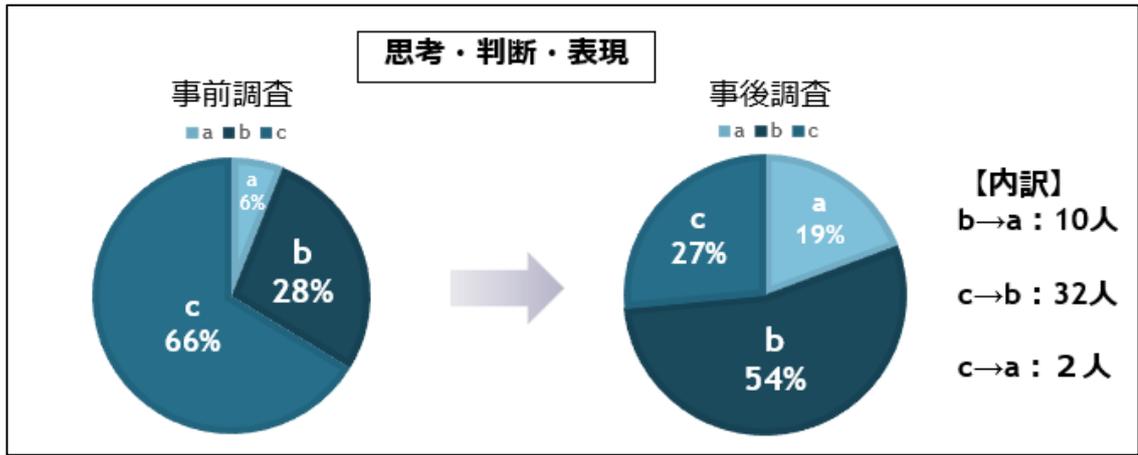


図 16 思考・判断・表現の評価の変化と評価が向上した生徒の内訳

(1) 使用文法の種類と発話文の数

発話文の総数については、事前実態調査時が 195 文であったのに対し、事後実態調査時では 265 文に増加した。生徒一人当たりの平均値としては、2.3 文から 3.1 文へと増加したことになる。これは、即興的に話す継続的な言語活動に繰り返し取り組んできたことを通して、自分の考えを英語で話す経験を重ねてきた結果によるものと考えられる。

使用文法の種類に着目すると、特徴的な変化として、①主語+can の増加、②新出文法事項 should の増加が挙げられる。「主語+can」を使った発話文については、事前実態調査時には 12 文であったのに対し、事後実態調査時においては 37 文と 3 倍以上増加した。また、新出文法事項である should の発話文の総数は、事後実態調査時において 74 文あり、他の新出文法事項と比較すると、突出していることが分かる。

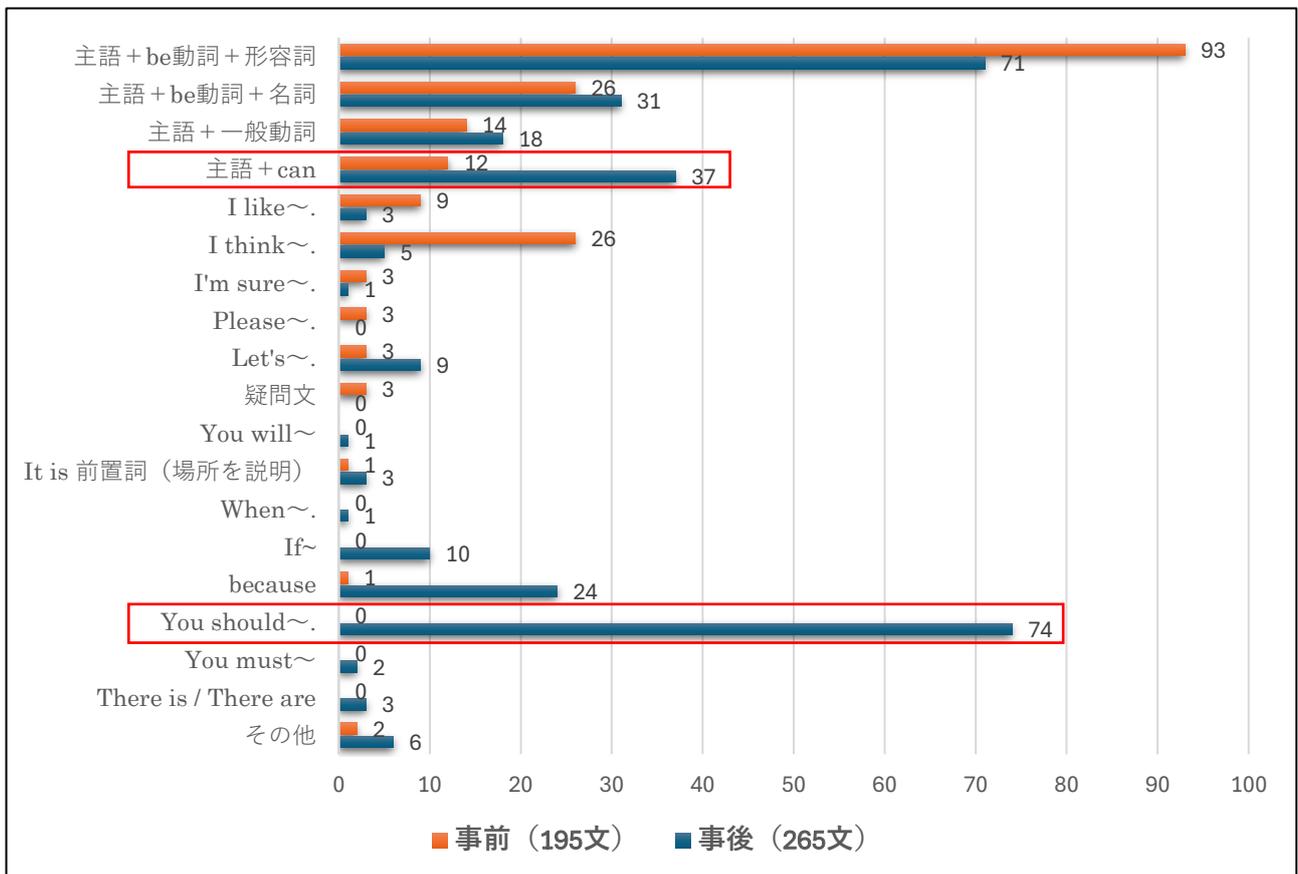


図 17 使用文法の種類と発話文の数

【考察】

① 主語+canの増加について

「主語+can」を使った発話文が増加した理由について、主語の内訳の変化を「主語+一般動詞」の使用と合わせて分析した。「主語+一般動詞」における主語の内訳は、Iを主語に置いた文が減少し、Youを主語に置いた文が多く出現した。これと類似した現象が「主語+can」でも起きており、事前調査と事後調査を比較すると、事後調査ではYouを主語に置いた文が5倍近く出現した。このことは、生徒が「誰に」向けての発話なのかを考えるようになり、そのことがコミュニケーションの相手意識を高めることにつながったと言える。これは、実際のコミュニケーション場面を意識しながら、課題を解決していくタスク活動を行ったことにより身に付いた視点の変化であると考えられる。生徒は「誰に」対して「何を」伝えなければならないのかをより意識して考えるようになり、自分の視点からだけでなく、相手の視点に立って考えることを意識できるようになった結果、Youを主語に置き、「自分がおすすめるものやことについて、相手ができることを伝えよう」と考え、これを伝える手段としてcanのような既習の言語材料を活用することができるようになったと考えられる。

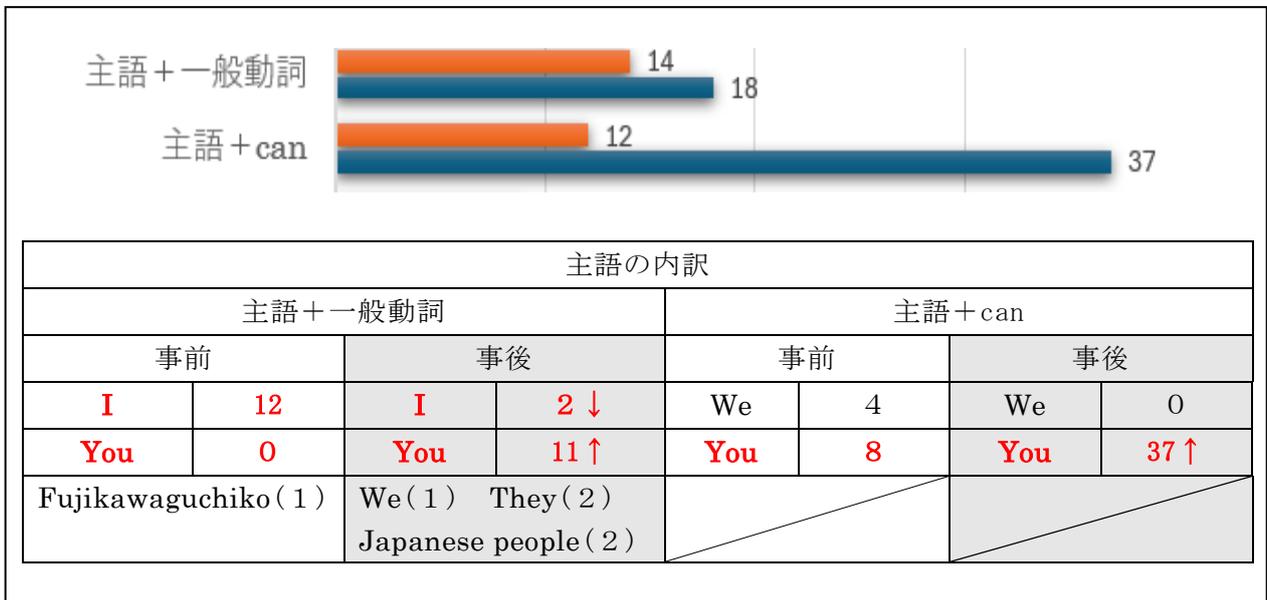


図 18 主語+一般動詞と主語+canにおける主語の変化

② 新出文法事項 should の顕著な出現について

事後実態調査時の発話内容を分析したところ、下の生徒の発話に示すように、多くの生徒が検証単元時で学習したばかりの新出文法事項から、should が持つ「提案」という言語機能に焦点を当て、初めて日本に来る外国の方におすすめるものを should を使って「提案」していた。

生徒の実際の発話

<p>生徒 A You should go to Yamanashi. because you can see Fujisan and eat Hoto. Fujisan is very beautiful and Hoto is very delicious. I like Yamanashi.</p>	<p>生徒 B You should ski. Japanese winter is very cold and it's snowing. If it is snowing, you can enjoy ski.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

これは、タスク活動の中で、「何を」伝えるべきか、それを「どのような表現」で伝えられるのかを、実際のコミュニケーション場面の中で、思考・判断しながら、言語活動を通して繰り返し表現してきたことで、新出文法を意味内容や言語形式を含めた知識として理解し、同時に技能として習得することができたと考える。また、帯活動の中で、既習事項の定着を図った。生徒は新出文法を学んで間もない期間だったが、帯活動において、意味のある文脈の中で繰り返し新出文法に触れてきたからこそ、知識として理解を深め、技能として活用できるようになり、既習事項として定着しつつあると考える。

また、構成の面から考察すると、自分の主張を **You should** 「あなたは～するとよい」を用いて述べている。自分の考えを述べるという言語機能を考えると、生徒は既習事項として **I think** を持ち合わせており、それを使用することが可能であったと思われる。しかし、**I think** を使用した発話文は事前の 26 文から事後では 5 文に減少している。その原因を考察すると、事前実態調査において、**I think** を使用した生徒 (24 人) の約 83% (20 人) が自分の主張を述べる際に **I think** を使用していた。事後実態調査においては、その 85% (17 人) が **I think** の代わりに **You should** を使用して主張を述べていた。したがって、事前に **I think** を使用していた生徒の多くが、事後には **You should** を用いて主張を述べるようになったと言える。

表 8 I think の使用の変化

ア 事前実態調査において、 I think を使用した生徒の数	24 人
イ アのうち、【主張】を述べる際に I think を使用していた生徒の数	20 人
ウ イのうち、事後実態調査において、【主張】を述べる際に You should を使用した生徒の数	17 人

このことから、事後実態調査の場面設定において、生徒は **I think** よりも **You should** の方が適切な言語材料であると判断したと推測される。生徒はそれぞれの言語機能に着目し、自分の意見を述べる **I think** ではなく、相手に提案する **You should** を選択し、活用したと言える。これは、先述した相手意識の高まりや言語機能に基づく知識の習得、さらにはそれを技能として活用できるようになった結果である。その上で、タスク活動を通じて言語材料を増やし、多様な目的・場面・状況に応じて適切な表現を選択できるようになったと考えられる。

(2) 構成

即興的な言語活動（帯活動とタスク活動）がもたらした生徒の発話内容の変容を捉えるために、個の事象から詳しく考察してみることにした。そこで、事前・事後実態調査における構成面の変化に着目し、思考・判断・表現の観点で評価が上昇した生徒群から生徒を抽出し、その発話内容と振り返りシートの記述を照らし合わせた。そして、それぞれの言語活動時における発話内容を追跡し、分析を行った。

ア 帯活動

(ア) c 評価から b 評価へと向上した生徒 C の発話

生徒 C は、事前調査の発話は 2 文であった。1 文目に「富士山が好きだ」と自分の気持ちを述べているが、2 文目には「富士山に行ったことがない」と続けており、1 文目と 2 文目のつながりが曖昧である。しかし、事後調査では、「富士山に行くのがよい」という【主張】に続けて、その理由を 2 つ追加している。【理由 1】では「美しいから」と感想を述べ、【理由 2】では「日本で一番高い山だから」と事実的説明を含めた構成のある内容で話せるようになった。

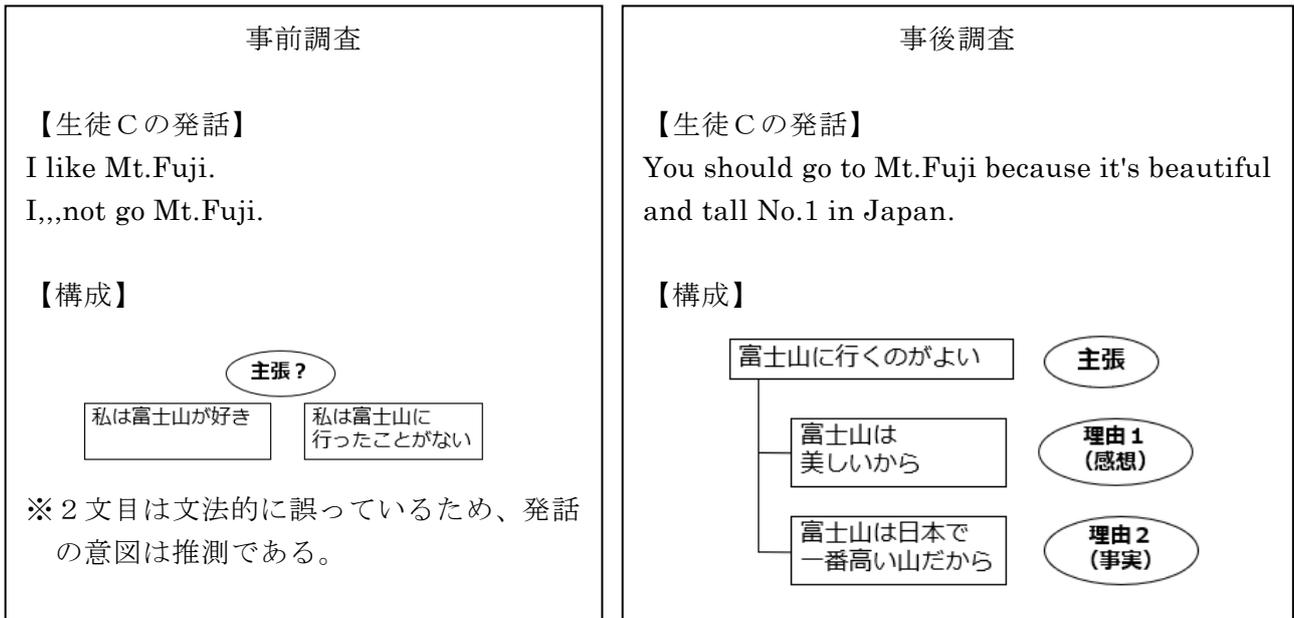
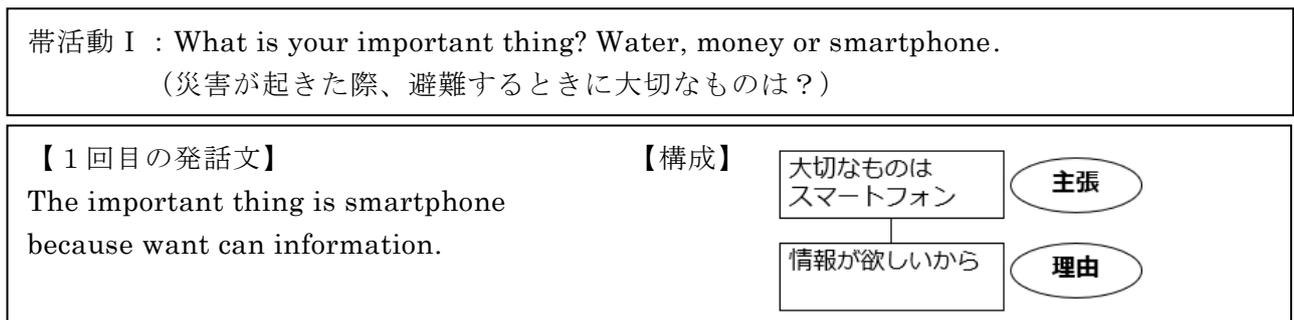


図 19 事前及び事後調査時における生徒Cの発話と構成の変化

以下は、帯活動 I と II を追跡した結果見られた、生徒Cの発話内容の変容と中間指導時に指導者が行った全体へのフィードバックの内容である。



<中間指導時に指導者が行った全体へのフィードバック>

内容面	言語面
<ul style="list-style-type: none"> ・まずは、【主張】を述べる。 ・用途を述べる。 <p>(例) ライトとして使える。 電話する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ I think~/ The important thing is ~./ ○○is important. ・ 主語 + can ・ We can use it as a light. ・ 主語 (人) + call

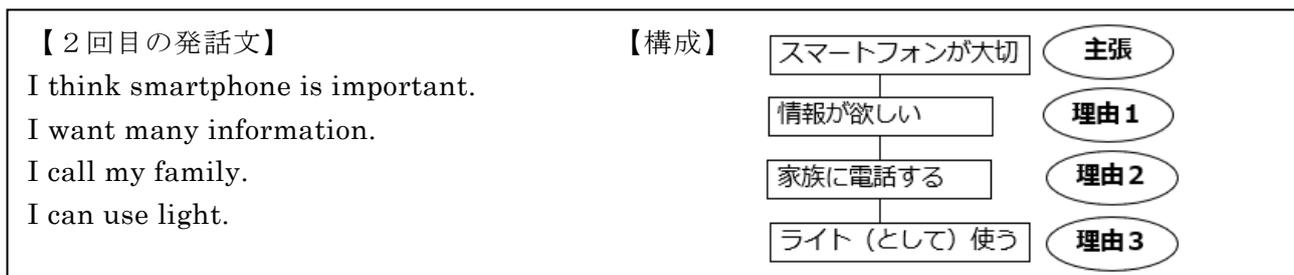


図 20 帯活動 I における生徒Cの発話と構成の変化

帯活動Ⅱ：We have to wear our school uniforms at school.
 (我々は学校で制服を着る必要がある)

<p>【1回目の発話文】 I have to wear our school uniforms at school because cool, traditional.</p>	<p>【構成】</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 10px;">制服を着る必要がある</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin-right: 10px;">主張</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 10px;">かっこいい、伝統的だから</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px;">理由 (感想)</div> </div>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<中間指導時に指導者が行った全体へのフィードバック>

内容面	言語面
<ul style="list-style-type: none"> ・ 詳細を述べる。 (例) どんなとき「暑い」「寒い」と思うのか。 ・ 制服のメリットやデメリットを述べる。 (例) 毎日洗えない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ In summer,~. / In winter,~. ・ wash, every day

<p>【2回目の発話文】 I have to wear our school uniforms at school because cool and traditional. In winter is hot.</p>	<p>【構成】</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 10px;">制服を着る必要がある</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin-right: 10px;">主張</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 10px;">かっこいい、伝統的だから</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin-right: 10px;">理由1 (感想)</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 10px;">冬(でも)あたたかい</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px;">理由2 (事実)</div> </div>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

【振り返り記述】 (事後調査時)
 must や should など似た文法の意味でも使い分けたい。理由なども言えるとの確で分かりやすい。

図 21 帯活動Ⅱにおける生徒Cの発話と構成の変化及び事後調査時における振り返り記述

【考察】

帯活動ⅠとⅡに共通していることは、生徒Cは1回目の発話時に【主張】+【理由】の最小限のまとまりで発話していることである。これは、事前調査時には見られていない。このことから、検証単元前に行った帯活動において、生徒Cは少しずつ発話内容を増やし、さらに、構成を意識して話す力を徐々に身に付けていったと考えられる。

それぞれの帯活動の1回目と2回目の構成の変化に着目すると、2回目の発話では、1回目の発話理由を追加していることが分かる。この発話内容の多くは、全体へのフィードバック時に指導者が提示した内容であるが、生徒Cは提示された内容から自分の主張に合わせた理由を選択し、発話に取り込んでいる。生徒Cは5月に実施したアンケートにおいて「英語があまり好きではない。理由：よく分からない。」「英語を話すことはあまり好きではない。理由：英語をしゃべれないから。」と回答しており、英語が得意でない様子がうかがえる。生徒Cのように、英語が得意でない生徒にとって、指導者による提示内容から自分の考えを形成する上で必要な内容を発話に組み込むことは、知識及び技能を習得したり、思考力を高めたりするために十分に意義があることだと考える。指導者からのフィードバックを受けて、生徒Cは少しずつ思考を広げながら、言語材料を獲得し、理由を述べる重要性も実感することができたと考えられる。

(イ) b 評価から a 評価へと向上した生徒Dの発話

生徒Dは、事前調査において、「寿司」を軸に一貫性のある発話をしている。しかし、寿司をおすすめする【理由】が自分の気持ちだけにとどまっており、「日本に初めてやって来る相手の状況」、すなわち、日本のことをあまり知らないという状況を踏まえた発話であるとは言えない。

しかし、事後調査においては、「日本人は元日におせち料理を食べる」と相手が知らないと思われる客観的な事実を述べている。さらに、if you like~を使用し「もしあなたが好きならば~」と、相手の立場を考慮した発話をしている。また、おしるこをおすすめする【理由】にも「おいしい」という感想だけでなく「体があたたまる」といった事実を追加して述べられるようになり、相手の状況を踏まえて構成された発話となっている。

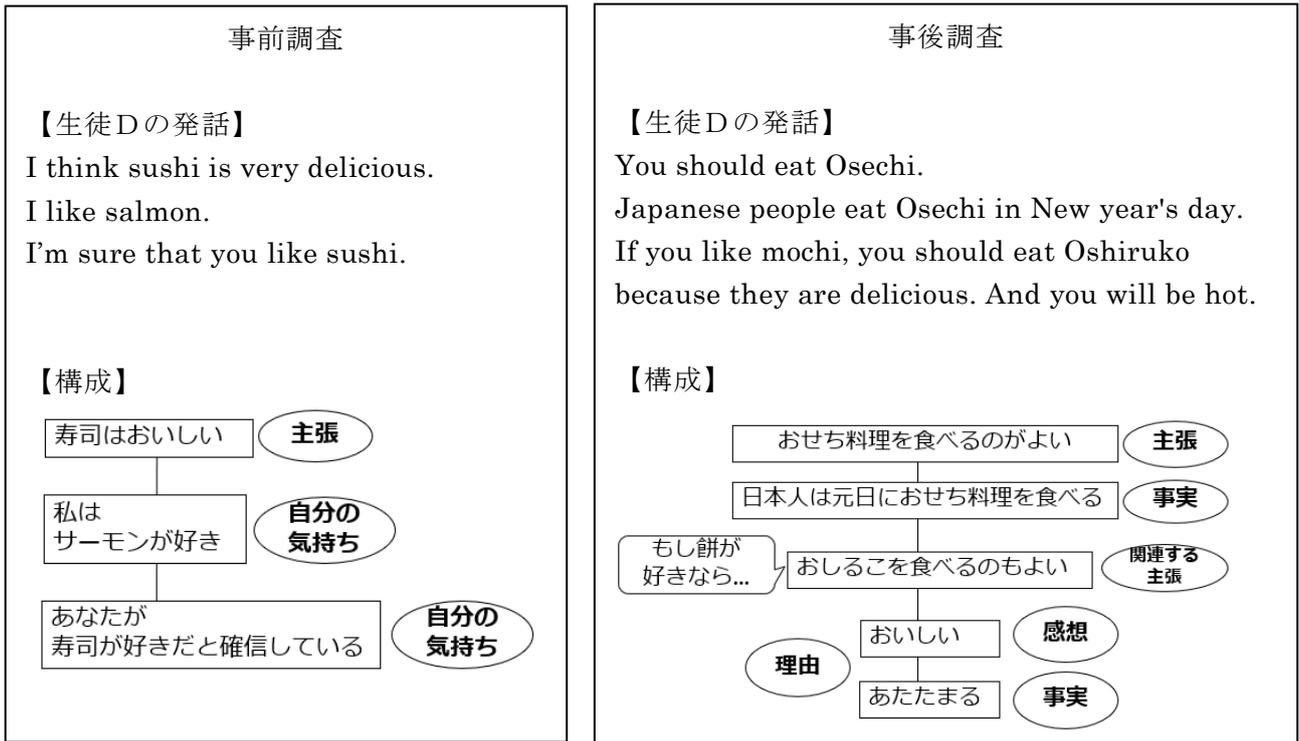
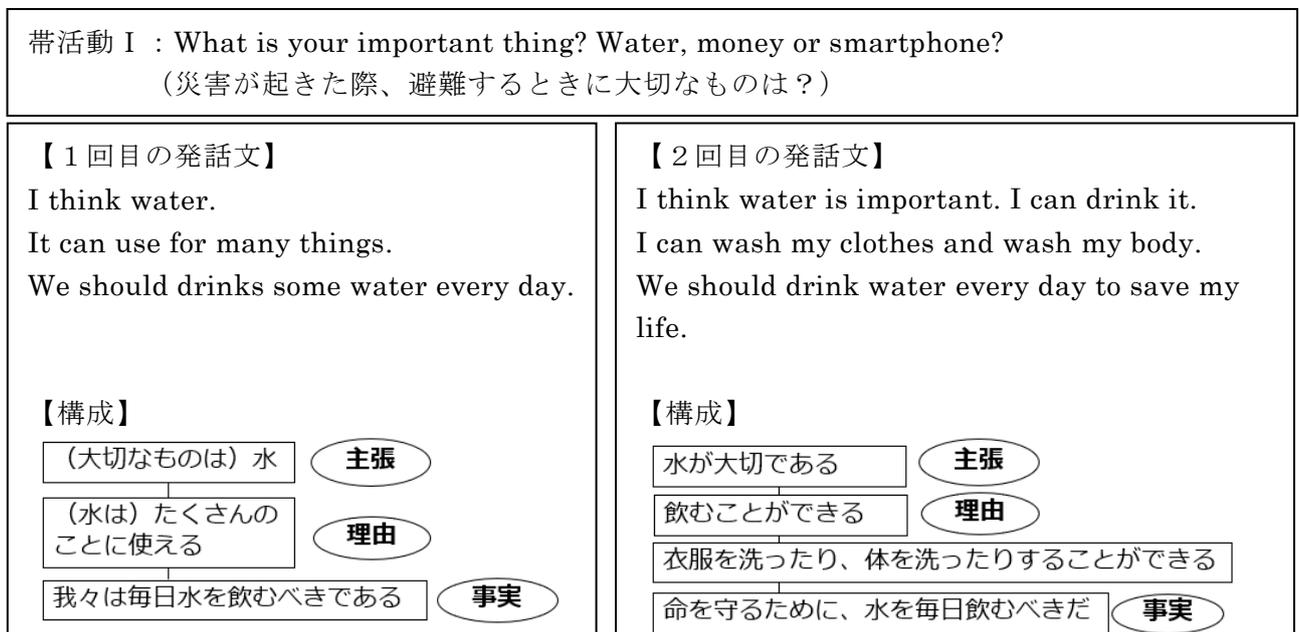


図 22 事前及び事後調査時における生徒Dの発話と構成の変化

以下は、帯活動 I と II を追跡した結果見られた、生徒Dの発話内容の変容である。



【振り返り記述】

話す内容と話したいことをどうやって英語で表すかが難しかった。なるべく自分の知っている単語や習った文法を使って表せるような表現を考えた。他の人の動画を見ると、そのもののできることに詳しく具体的に話していて真似したいと思った。

【振り返り記述】

前回よりも具体的な文章で言えた。前は「水は色々なことに使えます。」という文章だったけど、今回は「飲むことができる」「服を洗ったり体を洗ったりすることができる。」という具体的な例をあげて文を作ることができた。また、「生きるために」と表現するとき「to save my life」というように不定詞を使って文を作ることができた。

図 23 帯活動 I における生徒 D の発話と構成の変化及び振り返り記述

【考察】

1 回目の発話では、3 文を用いて【主張】【理由】【事実】の構成で発話しているが、2 文目と 3 文目の内容が飛躍しており、つながりが弱く感じられる。生徒 D はクラスメイトの動画から、そのものの用途について具体例を挙げた方が聞き手にとっては理解しやすいということに気づき、自分の発話を改善しようと意識している。

2 回目の発話では、It can use for many things. 「(水は) たくさんのに使える」という一文が抜けてしまったものの、【主張】に対する【理由】として、「飲むことができる」「衣類を洗える」「体を洗える」と 3 つの用途を can と and を使って、具体的に述べるようになってきた。さらに、水を飲む目的を不定詞の副詞的用法を用いて表現している。これらは全て既習事項である。生徒 D は理由の中に具体性を含めて発話できるようになった。また、2 回目の振り返り記述からも、「具体的でなかった」という前回の課題を今回の帯活動で改善することができた様子が見える。このような小さな成功体験を積み重ねることも、生徒の学習意欲の維持と向上につながると思われる。

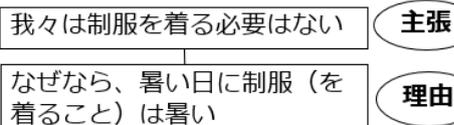
帯活動 II : We have to wear our school uniforms at school.

(我々は学校で制服を着る必要がある)

【1 回目の発話文】

We don't have to wear our school uniforms because when it's hot day, school uniforms is hot

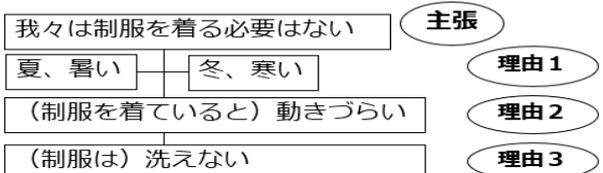
【構成】



【2 回目の発話文】

I think we don't have to wear our school uniforms at school.
In summer, it's hot. In winter, it's cold.
Also it can't move easily. And it's can't wash.

【構成】



【2 回目振り返り記述】

他の人の動画を見て、自分の文に付け加えて更に詳しい内容を話すことができた。他の人の文を聞くと自分とは違う目線で話している人が多くていろいろな文が聞けて良かった。

図 24 帯活動 II における生徒 D の発話と構成の変化及び振り返り記述

【考察】

1回目の発話では、【主張】＋【理由】のまとまりで話しており、制服のデメリットとして「夏場の制服は暑い」ことを挙げている。1回目の発話を終えた後、クラスメイトの動画を参照し、2回目の発話時に自分の発話に取り込んでいる。具体的には「冬場」に関しても言及し、さらに「動きづらい」「洗えない」など【主張】をサポートする【理由】を追加している。これらのことから、生徒Dは、文法的な誤りはあるものの、「何を伝えるか」に関して、対の事例や具体的な説明を追加し、少しずつ思考を広げている様子がうかがえる。

したがって、帯活動において、生徒が自ら思考する場を保障し、実際に表現することは、既習知識を引き出すための手段となりえる。さらに、指導者からのフィードバックやクラスメイトの発話を参照し、再考・再挑戦することで、生徒自身が新たな気づきを獲得し、思考を広げ、知識と知識を結びつけて表現する力を高めることができると考えられる。

イ タスク活動

(ア) c評価からb評価へと向上した生徒Eの発話

生徒Eは、事前調査に3文で発話しているものの、情報の羅列にとどまっており、構成のある内容とは言い難い。しかし、事後調査では、【主張】に続けて【理由】、そして【具体例】から【まとめ】のように構成のある内容で話せるようになった。

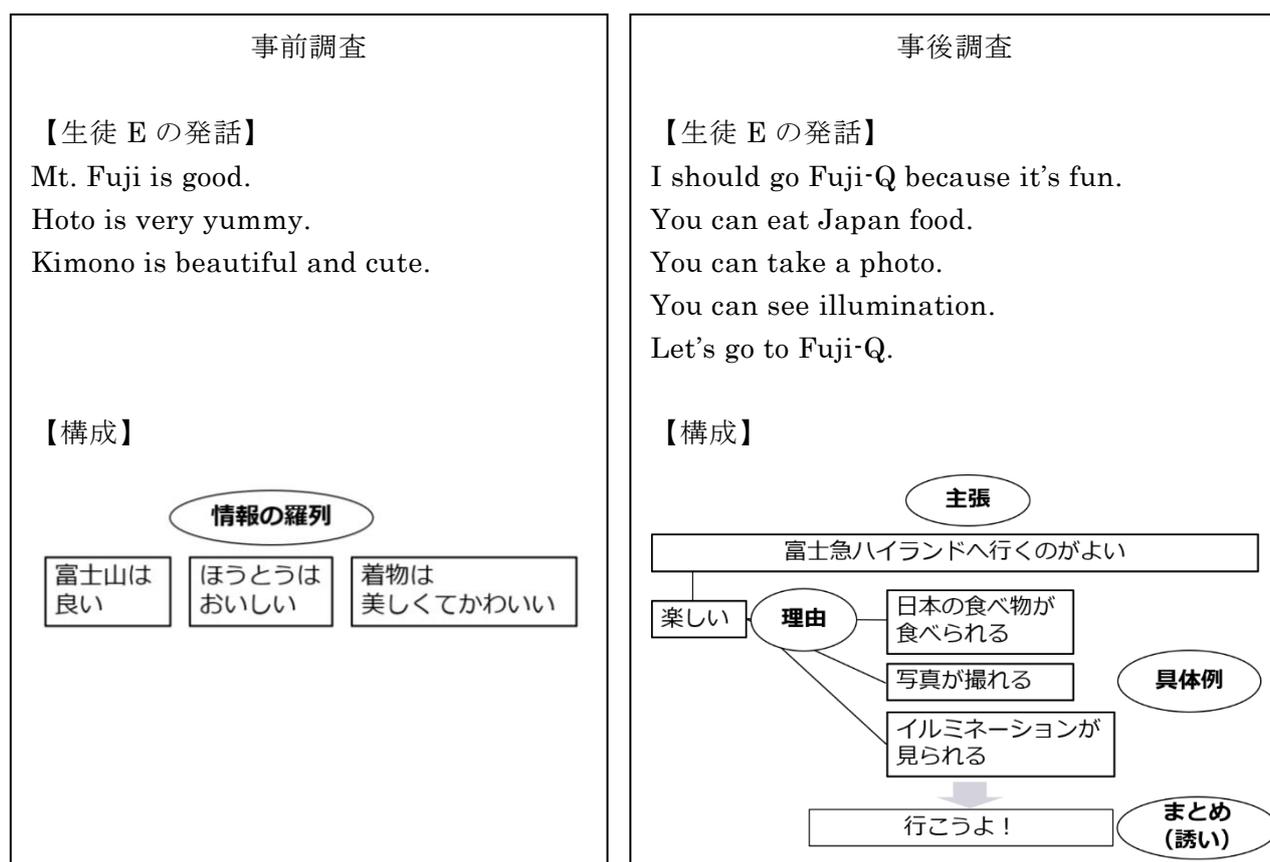


図 25 事前及び事後調査時における生徒Eの発話と構成の変化

どのようにしてこのような変容が起きたのか、新出文法学習時に行った3回のタスク活動と単元末課題時（第10時）に行ったタスク活動の計4回のタスク活動を追跡した。なお、単元末活動時（第9時）に行ったタスク活動については、授業時間の関係上、タスクを達成する（防災バッグに入れるアイテムをクラスで決める）までに至らなかったため、追跡の対象から除外している。

【第2時 タスク活動】

タスク：自分の家に1年間ホームステイにやってくる留学生が家族の一員として過ごすために「我が家のマイルール」を理由とともに分かりやすい内容で話す。

【1回目の発話文】

We have to put on the shoes.
We have to not because we have to eat breakfast.

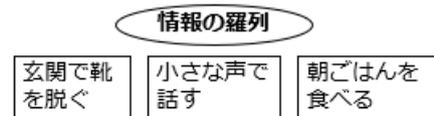
【構成】



【2回目の発話文】

We have to put on the shoes in front.
We have to speak small voice.
We have to eat breakfast.

【構成】



※1回目、2回目の発話に文法的誤りが多かったため、発話の意図は構成のメモから汲み取った。

図26 第2時タスク活動における生徒Eの発話と構成の変化

【考察】

1回目の発話は、文法や語彙が正しく使用できておらず、コミュニケーションに支障が生じている。生徒Eが書いた構成のメモから、発話内容は①玄関で靴を脱ぐ。②小さな声で話す。③朝ごはんを食べる。と推測した。

2回目の発話では、we have to speak small voice.の表れから、生徒Eが本来伝えたかったであろう内容に近づいた。しかし、構成面を見ると1回目2回目ともにルールを一つずつ羅列した形での発話に留まっており、構成を伴った発話であるとは言い難い。

【第4時 タスク活動】

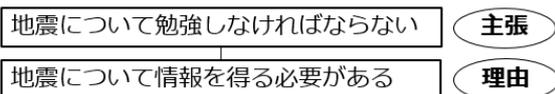
タスク：日本の地震災害について不安に思っている留学生が安心できるよう、地震に備えた具体的な行動を1つ挙げ、分かりやすい内容で（関連した内容を付け加えて）話す。

※このクラスでは時間の都合上、2回目の発話の機会を保障することができなかった。

【1回目の発話文】

You must study earthquake because you have to get information about earthquake.

【構成】



【振り返り記述】

自分の主張を You must~を使って伝え、理由を because を使ってより詳しくすることができた。何でこれをしなきゃいけないのかをもっと詳しくするために important や save our lives を使って重要度を示したいと思った。

図27 第4時タスク活動における生徒Eの発話と構成及び振り返り記述

【考察】

第2時における発話内容と比較すると、because を適切に使用し、【主張】+【理由】の構成で話すことが出来るようになった。さらに、「地震について勉強しなければならない」という【主張】

に対して、その【理由】を「地震についての情報を得る必要がある」と前時で学習した **have to** を適切に用いて、述べることができている。生徒Eの振り返りシートにも「自分の主張を **You must** ~を使って伝え、理由を **because** を使ってより詳しくすることができた。」と記述していることから、【主張】+【理由】で述べるることができたと実感していることが分かる。さらに、「なんでこれをしなきゃいけないのかをもっと詳しくするために **important** や **save our lives** を使って重要度を示したいと思った。」と述べている。2回目の発話の機会が保障できなかったが、【理由】をさらに具体的に述べるために、他者参照や中間指導で学んだことを次の活動へ生かそうとする気持ちが表れている。

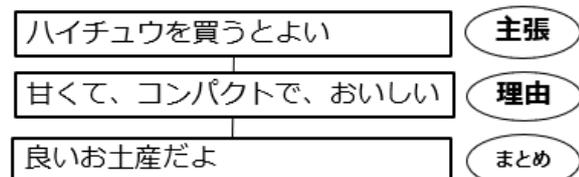
【第6・7時 タスク活動】

タスク：留学生のお土産選びをサポートするために、留学生の家族の好みに合わせた日本のお土産（食べ物）について、アドバイスする。

【1回目の発話文】

You should buy Hi-chew.
It's sweet, compact and delicious.
It's good souvenir.

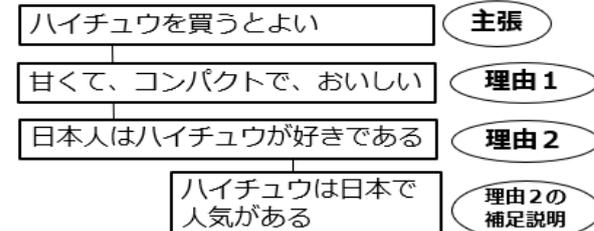
【構成】



【2回目の発話文】

You should buy Hi-chew.
It's sweet, compact and delicious.
Japan people like Hi-chew.
It's popular in Japan.

【構成】



【振り返り記述】

アドバイスを言うときには「主語+**should**+動詞の原形」で伝えられるということがわかった。こうしてみればいいんじゃないかと友達にいうときに使ってみたいと思った。

【振り返り記述】

Ms. Rios と留学生に **should** を使ってアドバイスをすることができた。物事の大きさを考えながら **must** と **should** を使い分けようと思った。

図 28 第6・7時タスク活動における生徒Eの発話と構成及び振り返り記述

【考察】

第4時における発話内容と比較すると、1回目の発話内容は【主張】+【理由（甘い・コンパクト・おいしい）】+【まとめ】と、構成を伴った発話に変化している。【理由】に含む内容も多くなり、より具体的な発話となっている。この時点で、初めて【まとめ】の一文を追加して発話できるようになった。

2回目の発話内容は、3文目の主語に文法的には誤りではあるが **Japan people** を用いたり、4文目の最後に **in Japan** を追加したりしていることから、【理由】を述べる視点が「自分」から「日本人/日本」へと変化していることが分かる。それにより、自分の気持ちのみに留まらず、客観的な要素を取り入れて、自分の考えとして述べるできるようになった。

また、1回目2回目ともに、should を適切に使用している。生徒Eの振り返り記述にも「アドバイスをするときには should が使える。友達にアドバイスするときに使ってみたいと思った。」「Ms. Rios と留学生に should を使ってアドバイスをすることができた。物事の大きさを考えながら must と should を使い分けようと思った。」とある。should がもつ「アドバイスする」という言語機能を言語形式とともに理解し、さらに実生活のコミュニケーション場面で使ってみたいという前向きな意欲を述べている。さらに、義務感や強制力の強さによって、must と should を使い分けよう意識していることが分かる。タスク活動を通して、目的・場面・状況に合った言語材料を、自ら選択し、適切に活用しようとする姿勢が見て取れる。これにより、生徒は単に言語形式を習得するだけでなく、その使い方を実生活に応じて適切に選び取る力を養っていると考えられる。

【第10時 タスク活動（単元末課題）】

タスク：地震に慣れていない国から来た人に安心してもらうために、防災バッグに入れるべきアイテムについて、具体的な説明や理由（アイテムの必要性や重要性）、根拠、あるいは注意点などを含めて、アドバイスする。

【発話文】
 You should pack a map because it's useful.
 You will get information.
 You can write memo.
 You can want to go place.
 Let's pack a map.

【構成】

【振り返り記述】
【主張】に対して【理由】を具体的に説明することができた。

図 29 第10時タスク活動における生徒Eの発話と構成及び振り返り記述

【考察】

まず、【主張】＋【理由】（＝役に立つから）を簡潔に述べた後、役に立つ理由について、例を3つ挙げ、より具体的に相手に伝えている様子が分かる。これは、第6・7時の時点で生徒Eが身に付けた構成の仕方である。最後に「（だから）地図を入れよう！」と相手を誘い、締めくくりの1文としている。

これらのことから、生徒Eはタスク活動を通して、助動詞を始めとする言語材料を、目的・場面・状況に合わせて選択する力と多様な話題、異なる目的・場面・状況においても、その場で考え、【理由】の中に具体的な事例や説明を含めて構成する力を身に付けていったと言える。

(イ) b評価から a評価へと向上した生徒Fの発話

生徒Fは、事前調査に3文で発話しており、【主張】に対して【理由(感想) + (補足説明)】と一定の構成を伴っている。しかし、3文目の内容は「日本に初めてやって来る相手の状況」、すなわち、日本のことをあまり知らないという状況を踏まえた発話であるとは言い難い。しかし、事後調査では、【主張】に続けた【理由】の中に「初詣は日本の文化である」といった事実的説明や for example、and を用いた具体例を加えて、初めて日本へ来る相手により具体的に日本のことを伝える構成で話せるようになった。

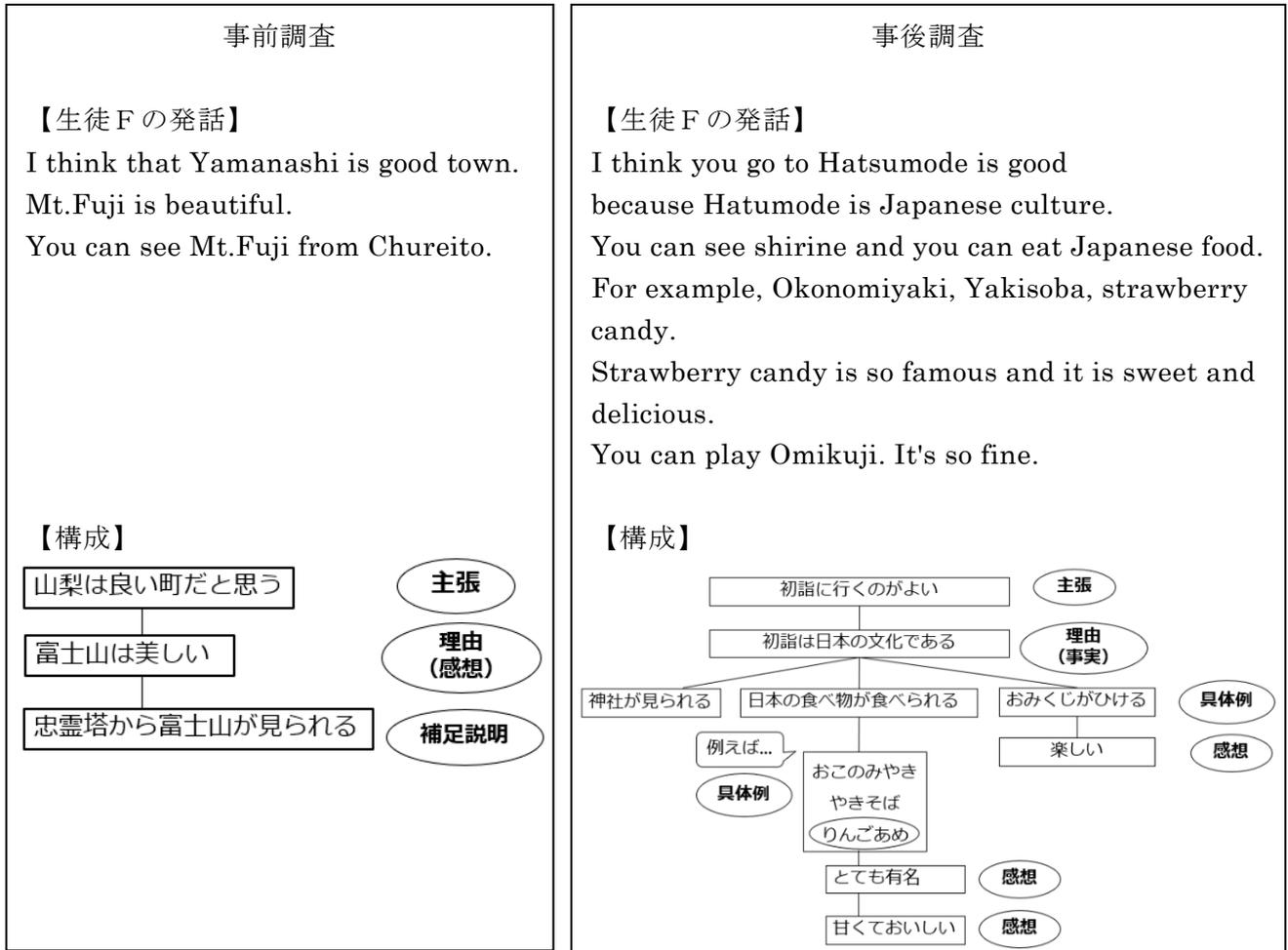


図 30 事前及び事後調査時における生徒Fの発話と構成の変化

生徒Fの変容の様子を捉えるため、生徒Eと同様に計4回のタスク活動を追跡した。

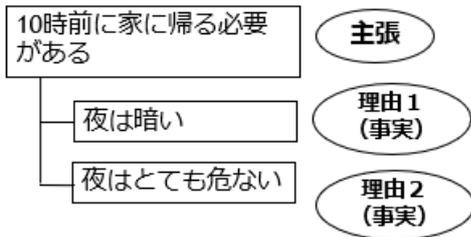
【第2時 タスク活動】

タスク：自分の家に1年間ホームステイにやってくる留学生が家族の一員として過ごすために「我が家のマイルール」を理由とともに分かりやすい内容で話す。

【1回目の発話文】

We have to go back home before 10 because night is dark and night is so very dangerous.

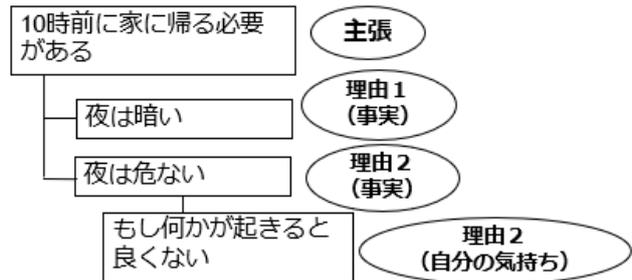
【構成】



【2回目の発話文】

We have to go back home at 10 because night is dark and night is dangerous.
And if something happening, it's not good.

【構成】



【振り返り記述】

have to の使い方と意味がわかった。have to は日常生活の中でたくさん使えると思った。

図 31 第2時における生徒Fの発話と構成の変化及び振り返り記述

【考察】

1回目の発話時に新出文法 have to を使用しており、ルールを伝えるためには have to が適切であると判断していることが、振り返りシートの記述からも明らかである。具体的には、「何かをしなければならない」という義務や必要性を伝えるために have to を選択しており、文法の適切な使い方を理解していることがうかがえる。これにより、文法知識を実際のコミュニケーションにかそうとする意識が見て取れる。2回目の発話では、下線部を付け加えることで、より具体的な内容を伝えようとする姿勢が見られる。生徒F自身も、「何か危険なことに巻き込まれると良くない」という気持ちを伝えたかったと話しており、この意図を既習の言語材料で表現しようとする工夫が感じられる。中学2年生という学習の発達段階を考えると、この意図を文字通りに既習事項で即座に表現することはやや難しいと感じる。そこで、生徒Fは自分なりに if や否定文を組み合わせることで表現しようとした。このように、言語の制約を乗り越え、学習した文法を活用しながらより深い意味を伝えようとする努力がうかがえる。

【第4時 タスク活動】

タスク：日本の地震災害について不安に思っている留学生が安心できるよう、地震に備えた具体的な行動を1つ挙げ、分かりやすい内容で（関連した内容を付け加えて）話す。

【1回目の発話文】

You must talk safety place
because to live the important thing.

【構成】

安全な場所について話して
おかなければならない

主張

生きるために重要な
ことである

理由
(事実)

【2回目の発話文】

You must talk because to live and it is the
important thing.
If you talk safety place, your family don't worry.
If we have earthquake, we don't have safety place.

【構成】

安全な場所について話して
おかなければならない

主張

生きるために重要な
ことである

理由
(事実)

もし話しておけば
あなたの家族は安心するよ

自分の気持ち

もし地震が起きると
安全な場所がない

補足説明？

【振り返り記述】

「安心」という言葉がわからなかったので、「don't worry」を代わりに使って文が伝わるようにした。

図 32 第4時における生徒Fの発話と構成の変化及び振り返り記述

【考察】

日本の地震災害について不安を抱えている留学生を安心させようと発話している様子が、2回目の2文目の発話内容（＝もし安全な場所について話しておけば、あなたの家族は安心するよ）からうかがえる。この際、生徒Fは「安心（する）」という表現が分からなかったようである。そこで、同じ内容を don't worry で表すことが出来ると判断し、使用したということが振り返り記述から分かる。

自分の考えを英語で伝えるためには、それに対応する語彙や文法が必要である。しかし、生徒にとっては、伝えたいことがあっても、それを表す適切な語彙や文法を思い出せなかったり、そもそも知らなかったりする場面が少なくない。そのような状況に対応するためには、既有知識を活用し、自分の知っている表現で言い換える技術を身に付けることが重要である。生徒Fはタスク活動を通して、自分が伝えたい内容を自分の英語で表現しようとする中で、「知っている別の英語に言い換える」という方策を身に付けつつあることが分かる。

【第6・7時 タスク】

タスク：留学生のお土産選びをサポートするために、留学生の家族の好みに合わせた日本のお土産（食べ物）について、アドバイスする。

【1回目の発話文】

You should buy Shingenmochi for your mother because it's sweets, and it's popular in Japan and it's famous in Japan.

【構成】

お母さんに信玄餅を買うのがよい

主張

甘くて、日本で人気があって、日本で有名である

理由1

【2回目の発話文】

You should buy Shingenmochi for your mother because it's sweets, and it's popular in Japan and it's famous. And it's traditional food in Japan. If you eat Shingenmochi, makes me in Japan.

【構成】

お母さんに信玄餅を買うのがよい

主張

甘くて、日本で人気があって、有名である

理由1

日本で伝統的な食べ物である

理由2

もし信玄餅を食べれば、日本気分を味わえる

まとめ

【振り返り記述】

「日本気分を味わえる」をどのように伝えるかわからなかったので、make me の文法を使ってできるだけわかるように伝えた。前回より内容を深く多くした。自分の気持ちも文に入れてもいいのではないかな。

図 33 第6・7時における生徒Fの発話と構成の変化及び振り返り記述

【考察】

1回目の発話で for your mother と表現していることから、目的・場面・状況を意識し、両親が甘いものが好きという条件に焦点を当てて発話したことが分かる。1回目の発話の時点で、すでに、popular in Japan や famous in Japan のような客観的事実を含めた内容を出している。このことから、生徒Fはタスク活動を通じて、相手意識を高めていると判断することができる。相手に情報を伝える際に、具体的な事実を取り入れることで、相手が理解しやすく、共感しやすい内容を提供しようとする意図が見て取れる。

さらに、2回目の発話では、「日本気分を味わえる」と相手に配慮した内容を付け加えようとしている。しかし、どのように表現したら良いか、直接的な語彙が分からなかったようである。そのため、検証単元前の帯活動時に学習した「make+目的語+形容詞」の文法を活用しようと試みている。その際、指導で用いた例文が make me happy だったため、目的語はそのままの形で出されている。結果的には、不自然に聞こえる英語表現が見られるかもしれないが、それでも自分が伝えたい考えを既存知識を活用して表現しようとする姿勢がうかがえる。知識及び技能を駆使しながら、思考し、判断し、表現しようとしていると言えるだろう。自分の考えをまとまりのある内容で

話せるようになるためには、既有知識を使って言い換える視点と、実際に自分で試してみる経験が不可欠である。

【第10時 タスク活動（単元末課題）】

タスク：地震に慣れていない国から来た人に安心してもらうために、防災バッグに入れるべきアイテムについて、具体的な説明や理由（アイテムの必要性や重要性）、根拠、あるいは注意点などを含めて、アドバイスする。

【発話文】

You should pack gloves in emergency bag.
If I have earthquake, tall and old building is break.
If building is break, there are many dangerous things. So, you need gloves.

【振り返り記述】

安心させる文を入れてなかった。入れるとしたら、「If you have gloves, you don't have injured」を入れたいと思う。危険なことしか言っていなかったのもう少し文の構成を考えればよかった。

【構成】

防災バッグに軍手を入れるとよい

主張

もし地震が起きると、高くて古い建物は壊れる

理由
(事実)

もし建物が壊れれば、多くの危険な物がある

理由
(説明)

だから軍手が必要である

まとめ

図 34 第10時タスク活動における生徒Fの発話と構成及び振り返り記述

【考察】

相手にアドバイスをするという状況を適切に読み取り、新出文法 **should** を用いて【主張】を述べている。振り返りには「安心させる文を入れていなかった」と記述しているが、発話の様子から「地震が起きると、高くて古い建物が壊れる。もし建物が壊れれば、多くの危険な物がある。」と、地震が起きた後の状況を詳しく述べていることが分かる。相手意識の高まりから、状況を説明する必要性があると判断し、その結果、このような客観的事実を述べることができるようになったと言える。

第10時における発話と振り返り記述には言い換えの視点に関する内容は含まれていなかったが、生徒Fはタスク活動を通して、言い換える技術と相手意識の高まりによる客観的事実を述べる力を身に付けていったと考えられる。

2 事前・事後意識調査結果の比較から考察した即興的な言語活動の効果について

7月と11月に行った事前・事後意識調査の結果から生徒の意識の変容を見取り、指導の効果について検証してみたい。なお、事前・事後意識調査の「自己評価平均値」とは、4件法で行った4つの選択肢を肯定的な評価から4、3、2、1とし、研究対象生徒全体の平均値を出したものである。これを事前と事後の全体の傾向を表すものとして捉えている。

調査の結果から、自己評価平均値の変動の最大値はプラス0.3ポイントであった。（この数値は100%で換算すると7.5%の変動を表している。）この変動が見られた項目は、質問4「自分の考えや感想を3文以上の英語で話すことができる」、質問5「話す内容の順番を意識して、相手に分かりやすく話すことができる」、質問9「英語を話すとき、これまでに習った文法が思い浮かび、使うことができる」、質問12「中学2年生（事前：1学期、事後：2学期）の始めの頃と比べて、英語を話す力が向上しているのを感じる」の4つであった。内容項目としては「構成への意識」「既習事項の活用」「話す力の向上」となった。

表9 事前及び事後意識調査結果

項目	番号	質問内容	自己評価平均値	
			事前	事後
①興味・関心	1	英語の授業で、「話す」活動をすることは好きだ。	2.8	2.9
	2	英語を話すとき、うまく話せないのではないかと心配になる。	3.3	3.3
	3	もっと英語で話せるようになりたいと思う。	3.5	3.5
②構成への意識	4	自分の考えや感想を3文以上の英語で話すことができる。	2.7	3.0
	5	話す内容の順番を意識して、相手に分かりやすく話すことができる。	2.5	2.8
③即興性	6	与えられた話題について、自分の考えをすぐに思い浮かべることができる。	2.8	2.8
	7	与えられた話題について、自分の考えを一言一句書くといった準備をすることなく、その場で話すことができる。	2.2	2.3
④既習知識の活用	8	英語を話すとき、使いたい単語や熟語が思い浮かび、使うことができる。	2.5	2.6
	9	英語を話すとき、これまでに習った文法が思い浮かび、使うことができる。	2.7	3.0
⑤見通しと振り返り	10	英語の学習では、学習の目標（めあて）を意識し、どんな学習をするのか見通しをもって学習している。	3.1	3.0
	11	英語の学習では、目標を達成することができたか最後に学習内容を振り返っている。	3.2	3.2
⑥話す力の向上	12	中学2年生（事前：1学期、事後：2学期）の始めの頃と比べて、英語を「話す力」が向上しているのを感じる。	3.1	3.4

(1) 構成への意識について

構成への意識については、質問4において「だいたいそう思う」と回答した生徒の割合は事前が38%、事後が51%と13ポイント上昇している。また、質問5においては、事前が34%、事後が50%と16ポイント上昇している。

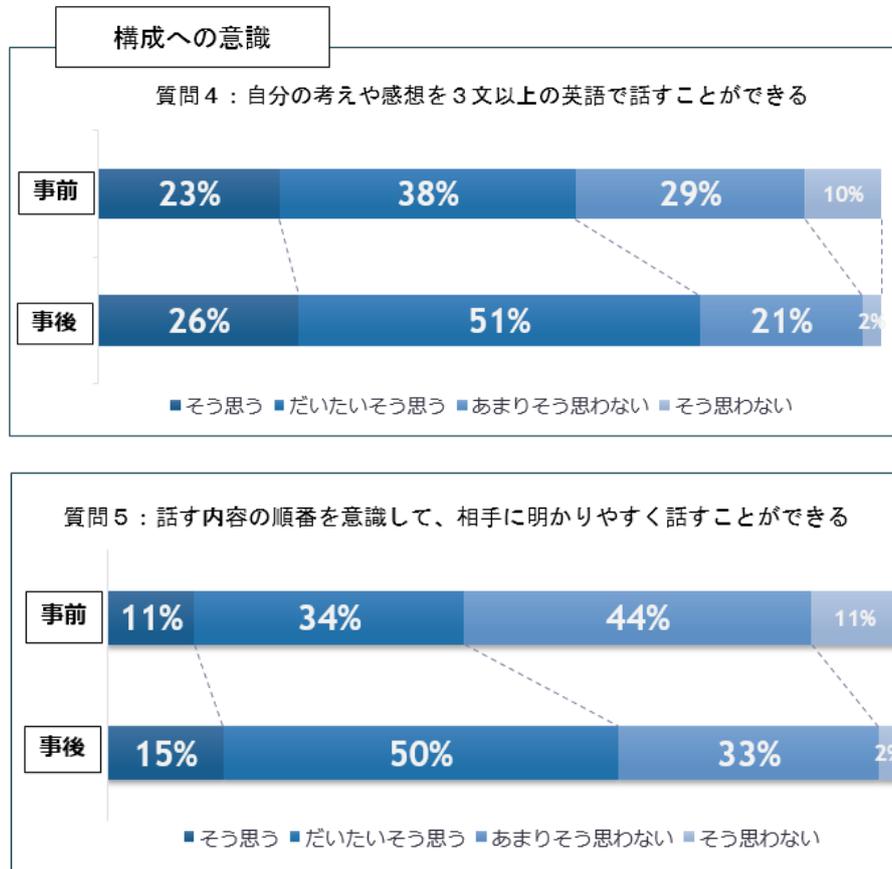


図 35 構成への意識に関する生徒の割合

【考察】

本研究では、思考力・判断力・表現力を働かせながら、3文以上で話すための知識及び技能を身に付けることが目標の一つであった。質問4の結果から、多くの生徒が3文以上の英語で話すことができるという技能を身に付けたことを実感していると言える。また、質問5の結果から、話す内容の順番を意識する生徒が増加したことが分かる。これは、相手意識の高まりから、ただ単に思いついた内容をそのまま話すのではなく、相手が必要とする情報は何かを即座に考え、そしてそれを【主張】＋【理由】＋【補足的説明】のように順序立てて述べたり、【抽象的内容】から【具体的内容】へと整理して述べたりできるようになったと考えられる。相手が必要とする情報は何か、どのような言語材料を用いて、どのような順番で伝えれば良いのかをタスク活動の中で繰り返し思考し、判断し、表現してきた結果であると言える。

(2) 既習知識の活用について

既習知識の活用については、質問9において「そう思う」「だいたいそう思う」と回答した生徒の割合は事前が59%、事後が73%と14ポイント上昇している。

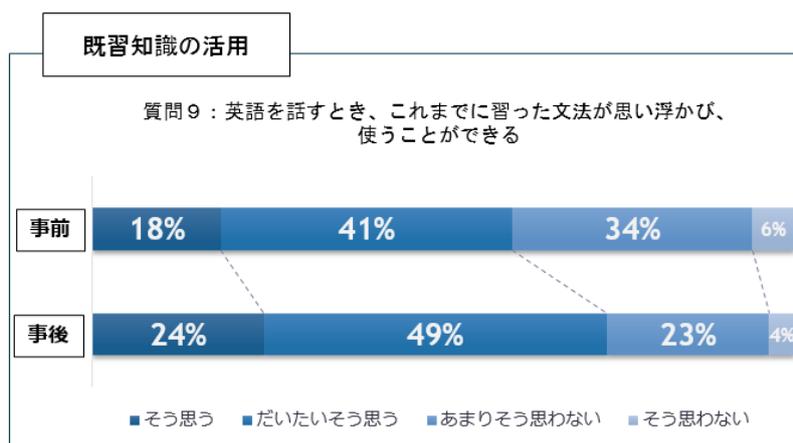


図 36 既習知識の活用への意識に関する生徒の割合

【考察】

帯活動の話題設定やタスク活動を作成する際に、これまで学習してきた文法事項が使用できるような活動内容を設定した。また、中間指導時に、自分の考えや気持ちを表現する言語活動において、伝えたい内容とこれまで学習した文法事項をどのように結び付けるかを意識した指導を行った。具体的には、異なる文法を使って言い換えたり、複数の文法を組み合わせたりする方法を取り入れた。その結果、既習知識、主に文法項目についての知識を活用する能力が高まったと言える。

(3) 話す力の向上について

話す力の向上については、質問 12 において「そう思う」と回答した生徒の割合は事前が 35%、事後が 55%と 20ポイント上昇している。「だいたいそう思う」と回答した生徒の割合が事前が 46%、事後が 33%と減少していることから、この層の生徒が「そう思う」と最も肯定的な回答へと変化したと推測される。

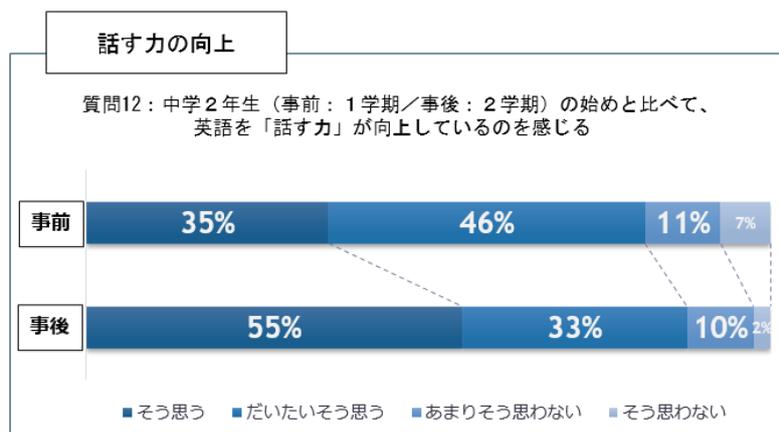


図 37 話す力の向上への意識に関する生徒の割合

【考察】

この質問内容は、本研究の核心部分である「話す力の向上」について、生徒がどのように感じたのかを問う質問である。「そう思う」と回答した生徒の割合の増加は、生徒が話す力の向上により確信や自信を持てるようになったことを示唆している。即興的に話す言語活動は生徒の実感にまで影響を与えることができ、生徒が自己の成長をより強く意識するようになったと言える。この変化から、即興的な言語活動の仕組みや指導方法にある一定の効果があったと言える。

一方で、「英語に関する興味・関心」を問う質問（質問1～質問3）の自己評価平均値には、著しい変化は見られなかった。質問1では、事前が2.8、事後が2.9とわずかに増加したが、質問2と質問3はいずれも事前・事後ともに、設問2が3.3、設問3が3.5で変化はなかった。

そこで、事後意識調査時における授業の感想から生徒の記述内容を分析した。

テキストマイニングでは、図の中央に表示されている言葉が、そのテキスト内での重要度を示しており、文字が大きいほど重要度が高いことを意味している。図38の中央には「できる」「楽しい」という言葉が比較的大きく表示されており、このことから生徒が学習に対して前向きな気持ちで臨んでいたことがうかがえる。さらに「分かりやすい」という言葉が「楽しい」と同等の大ききさで表示されており、それよりも小さくはあるが「自信」「成長」「得意」といった肯定的な言葉も見られる。さらに「考える」「使う」「慣れる」など、学習活動を具体的に示す言葉も多く見られる。

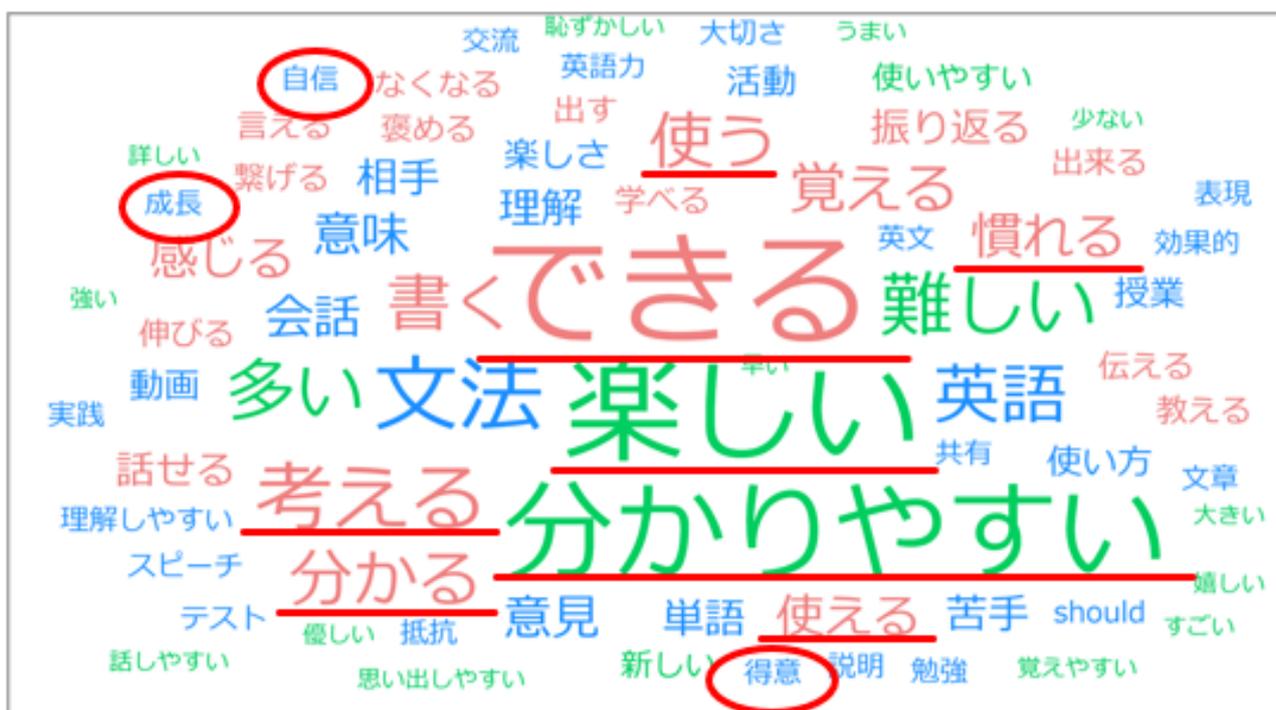


図38 事後意識調査時における授業の感想（自由記述）をAIテキストマイニングにかけた結果

表10 生徒の具体的な記述内容（一部抜粋）

生徒の記述
<ul style="list-style-type: none"> 話してみることで、英語でのコミュニケーション能力が上がったり、文の構成がわかるようになってきたりして、<u>英語で話すことが楽しくなっていた。</u> 話すことに不安は多かったが積み重ねることで<u>英語の話すことの重要性や楽しさ</u>を感じられた。
<ul style="list-style-type: none"> 相手と話すことを続けていったことで、<u>自信を持って発言</u>することができるようになって<u>達成感</u>があった。 自分で考えて話すことで、<u>自分自身の成長を感じる</u>ことができた。 実践したり、友達の動画を見たりして、意見を交換できたりして、<u>安心</u>しました。
<ul style="list-style-type: none"> 自分で考えて、相手に伝わるように話すことは、<u>新たなものの見方や今までとは違う自分に気づく</u>ことができました。 <u>人と英語でつながる</u>のを感じた。 <u>ちゃんと言えるようになりたい</u>とか、<u>もっと勉強しよう</u>と思える授業だった。

【考察】

即興的な言語活動において、生徒は自分が伝えたい内容を語彙や文法を活用し、実際に自分の言葉として伝えることが求められた。このように、生徒が実際に自分の言葉で話してみる体験的な活動が、学習の理解を深め、「自分にもできる」という自己効力感や「分かる」から「楽しい」といった前向きな感情を引き出したと考えられる。さらに、自分の考えや気持ちを伝えるという意味のある文脈の中で、考えを形成し、知識や技能を繰り返し使用することによって、「自信」や「達成感」を感じることができたと推測される。英語を話すことに対して心理的不安感を抱いていた生徒が多かったが、帯活動とタスク活動において、ペアでの活動やクラスメイトとの動画の共有を行ったことで、安心感を持って活動に取り組むことができたと考えられる。自分で考えるという行為は、学習課題をより一層自分事として捉えることを促し、その結果、学習課題を主体的に捉え、新たな視点への気づきや、人とのつながり、すなわち、コミュニケーションの楽しさを実感することへとつながったと考えられる。また、学習内容の成果と課題点を自分で振り返ることが、学習内容の意義や価値を再認識するきっかけとなった。

Ⅶ 研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、中学校英語科「話すこと [発表]」領域において、生徒が自分の考えをまとまりのある内容で話す力を育成することを目標とした。それを実現するために、考えを形成し既習事項を活用する帯活動と、TPPTの指導過程におけるタスク活動を即興的に話す言語活動とし、単元に位置づけた。これにより、生徒がコミュニケーションの目的達成に向けて、適切な言語材料を選択・活用・表現できるよう支援した。これらの言語活動が知識及び技能と思考力・判断力・表現力を統合的に活用し、話す力の育成に有効であったかを検証してきた。その結果を基に、成果と課題をまとめる。

(1) 即興的に話す言語活動の有効性について

本研究では、授業の大きな枠組みとして、学習した語句や文法事項、あるいは表現などに、自分の考えや気持ちを述べるといった意味のある文脈の中で繰り返し触れられること、また、様々な話題について、その場で考えながら英語を話すことに慣れることを重視し、これらの学習機会を確保することに留意した。

その上で、主にタスク活動では、コミュニケーションの目的を達成するために、多様な目的・場面・状況に応じて相手が必要としている情報を考える過程において、生徒は自分の視点から相手の視点へと発想を転換することが求められ、視点の変化を伴う思考の広がりを促す傾向が見られた。このことにより、生徒は「誰に」対して「何を」伝えなければならないのかをより考えるようになり、canなどの既習の言語材料を活用する幅を広げることに有効であることが分かった。

さらに、形成された考えを「どのような表現」を用いて伝えられるのかを生徒が思考・判断し、タスク活動や帯活動を通じて実際に自らの言葉で表現することは、新出文法を知識として獲得し、言語材料を技能として活用する能力を高めることに効果的であったと言える。この能力が言語材料を自らの手で選択する力につながると考えられる。そして、思考の広がりから、自分の主張を支える理由を考えたり、相手を納得させるための具体例を探したりすることができるようになり、既習事項を活用する力の向上が、学習した語彙や文法を適切に選び、異なる場面でも応用できるようになったと考えられる。その結果、【主張】【理由(根拠や具体)】などのまとまりのある内容で話せるようになるという可能性が示された。

(2) 他者参照やフィードバックを通じた思考力の広がりや知識の定着への効果について

本研究では、知識及び技能と思考力・判断力・表現力を一体的に育成する手立ての一つとして、他者参照の場面を取り入れた。他者参照による考えの共有や語彙・文法の確認、あるいは、指導者からのフィードバックによる思考の広がりや深まりの契機や正確な言語形式の提示は、生徒が既存の知識を結び付け、活用する一助となり、既習事項の定着を促進する役割を果たすことが示された。したがって、この手立ては、生徒が自ら気づきを得ながら、考えを発展させ、既習事項や知識を統合し、適切な言語材料を選択・活用する力を育む上で有効であると言える。

2 研究の課題

(1) c 評価に留まった生徒への指導の工夫について

本研究では、即興的な言語活動にある一定の有効性が見られたが、事後実態調査時において c 評価の生徒が、知識・技能の観点で 29%、思考・判断・表現の観点で 27% 存在している。事前及び事後調査時において、両観点ともに c 評価であった生徒の発話を構成と発話量の観点から分析した(表 11)。

その結果、構成面では、生徒 G、H、I のように、主語＋関連情報の最小限のまとまりで話す生徒の数は事前調査の 11 人から事後調査の 18 人へと増加した。帯活動とタスク活動を通じて、「何を話すべきか」アイデアが浮かび、既習語彙を使って表そうとする力が生まれ、少しずつではあるが自分の言葉として表出できるようになった。

しかし、発話語彙数の一人当たりの平均値は 9.3 語から 10.8 語、発話文の総数の一人当たりの平均値は 2.09 文から 2.14 文へとわずかに増加したものの、発話量に大きな変化は見られなかった。このことは、TPPT の指導過程において、Task 2 の過程に重きをおいたことに起因すると考えられる。c 評価に留まった生徒にとっては、Task 2 に向けた足場掛けが不十分であり、話す技能を高めるための Practice の過程において、十分なパターンプラクティスが行われなかった可能性がある。生徒が習得した知識を自ら活用し、技能へと高めていくための学習機会を保障し、言語活動とのバランスを考慮した指導が必要であった。

表 11 事前及び事後実態調査において c 評価に留まった生徒の発話 (一例)

	事前	事後
生徒 G	Kawaguchiko is,, delicious.	You should go to Hokkaido. Hokkaido is ski or snowboard.
生徒 H	Mt.Fuji is beautiful.	You should go to Mt.Fuji because beautiful view.
生徒 I	Fujisan is beautiful.	You should go to Mt.Fuji because it is very beautiful.

表 12 c 評価に留まった生徒の発話分析の結果

	事前	事後
主語＋関連情報で話している生徒数	11 人	18 人
発話語彙数	195 語 平均 9.3 語	227 語 平均 10.8 語
発話文の総数	44 文 平均 2.09 文	45 文 平均 2.14 文

(2) 領域統合型授業の在り方について

本研究では、話す力の育成に焦点を当てた。そのため、アウトプット中心の単元構成となっている。話す力の育成には、当然ながらインプットが必要である。しかし、本研究においては、インプット活動の比重が相対的に低く、特に本文理解の過程で語彙や表現の習得を支える仕組みが不十分であった可能性がある。インプットの質や量が不足すると、アウトプット時に必要な知識や技能が十分に身に付かず、伝えたいことを適切に表現することが難しくなる。そのため、インプット活動では、語彙や表現、教科書の題材の内容などに対する理解を深めた上で発話につなげる指導が求められる。読んだ内容を活用して自分の意見を述べる活動など、「聞くこと」「読むこと」と「話すこと」を関連付けたり、「話すこと」から「書くこと」へと発展させたりと、コミュニケーション能力の向上を図る領域統合型授業の在り方についても探究していきたい。

最後に、本研究に関わり熱心に指導して下さった指導主事の先生方、お忙しい中、快く協力して下さった研究協力員の先生方、研究協力校、並びに研究の場を与えて下さった全ての皆様に感謝し、本研究のまとめとする。

【引用・参考文献】

- ・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
- ・太田洋（2012）「帯活動の意味 Teaching#learning だからこそ」『英語教育』5月号 大修館書店
- ・川本祥也・佐藤臨太郎（2011）『PPP 授業と TBL 授業の文法学習における効果の比較検証』教育実践総合センター研究紀要 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター
- ・国立教育政策研究所教育課程研究センター（2023）『令和5年度全国学力・学習状況調査解説資料 中学校英語』
- ・ゾルダン・ドルニエイ（2005）『動機づけを高める英語指導ストラテジー25』 大修館書店
- ・高島英幸（2020）『タスク・プロジェクト型の英語授業』 大修館書店
- ・田中武夫・田中智聡（2003）『「自己表現活動」を取り入れた英語授業』 大修館書店
- ・鶴田清司（2017）『授業で使える！論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』 図書文化
- ・東京都教育委員会（2016）『中学校英語科教師のための指導資料』
- ・東京都教育委員会（2020）『生徒の英語によるパフォーマンスを高めるための指導資料』
- ・本田敏幸（2020）『中学校の先生におススメ「話す力」を高めるスピーキング活動～新学習指導要領の実施に向けて～』 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
- ・村松昌紀（2017）『タスク・ベースの英語指導－TBLT の理解と実践』 大修館書店
- ・文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』
- ・文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』
- ・文部科学省（2017）『小学校外国語活動・外国語ガイドブック』
- ・山田誠志（2022）『全国の実践から学ぶ中学校英語教育 35 のポイント』 日本標準
- ・Ellis,R., and Shintani,N.（2014）Exploring language pedagogy through second language acquisition research, London, Routledge

- ・Leis,A.,Bentley,D., and Erickson,J.（2019）A Collection of Task for English Education 宮城教育大学紀要 第54巻
- ・Here We Go! ENGLISH COURSE 2（2021）光村図書

【研究協力校】

河口湖南中学校組合立河口湖南中学校
校長 原田 孝雄

【研究協力員】

上田 浩司 甲府市立南中学校
河西 弘之 昭和町立押原中学校
川井 さや加 笛吹市立御坂中学校
山本 茂樹 甲斐市立竜王中学校
渡邊 美八子 河口湖南中学校組合立
河口湖南中学校

【研究指導者】

一瀬 大樹 研修指導課 指導主事
(主担当指導主事・英語)
河澄 直子 調査研究課 主査・指導主事
(留学生担当指導主事)
天野 秀太郎 調査研究課
副主幹・指導主事(世話人)
有賀 拓也 研修指導課 指導主事
中村 忠廣 ICT教育支援センター
主幹・指導主事

令和6年度 山梨県総合教育センター
一般留学生研究報告書
執筆者 一般留学生 小森 麻美

