

コミュニケーションを支える文法指導の研究

—— 豊かな言語活動をめざした導入と練習の考察 ——

外国語教育研究会議

野平 夕子¹

大澤 有史²

大窪 洋次郎³

添田 紗織⁴

要 約

これまでの文法指導は言語形式のみに焦点を当てた活動が多く、実際の使用になかなか結びつかない現状が見られた。そのため、今回改訂された学習指導要領では、コミュニケーションを支えるものとして文法を位置づけ、言語活動と一体的に指導することを求めている。

本研究会議では、コミュニケーションのなかで文法知識を活用できる生徒を育成するためには、ことばを使わせながら学ばせることが必要であると考えた。そこで、どんなときに使う文法なのかを明確にした場面設定を行い、豊かな内容を話題にして、インタラクションと呼ばれる双方向のやり取りのなかで文法指導を行うことにした。インタラクションでは、どのような状況で使われる文法なのかということに気づかせるために、生徒の発言にフィードバックを与え、適切な文法を使って伝えたいことを表現させるようにした。

教師の意識が「教えてから使わせる指導」から「使いながら学ばせる指導」へと変容することによって、教師はインタラクションのなかで、生徒の思いや考えを引き出そうとするようになった。それに伴って、生徒がことばを使う機会が増加するとともに、文法を学ぶ機会も増え、適切な文法を使って、自分の伝えたいことを表現しようとする生徒の姿が見られるようになった。

このことから、適切な場面設定を行い、豊かな内容を話題にして、ことばを使わせながら行う文法指導の有効性が確認され、「使いながら学ばせる」という意識をもって文法指導を行うことの重要性が明らかになった。

キーワード： 文法指導 場面設定 内容 インタラクション フィードバック

目 次

I 主題設定の理由	3 文法指導改善の具体的な手立て・・・90
1 今なぜ文法指導なのか・・・86	4 授業実践の実際・・・91
(1) 学習指導要領改訂から・・・86	(1) 授業改善の過程・・・91
(2) 基礎・基本の定着に対する	(2) 授業の変容・・・95
教師の意識・・・86	(3) 検証授業における生徒の様子・・・98
2 研究の目的・・・87	(4) 生徒の変容・・・100
II 研究の内容・・・87	5 考察・・・102
1 文法指導の現状と問題点・・・87	(1) 本研究がめざした文法指導の
2 第二言語習得から文法指導を	有効性・・・102
考える・・・88	(2) 「教えてから使わせる」から
(1) インプット・気づき・	「使いながら学ばせる」へ・・・103
アウトプット・・・88	III 研究のまとめ・・・103
(2) アウトプットの役割・・・89	1 研究の結果・・・103
(3) インタラクションのなかで	2 今後の課題・・・104
行う文法指導・・・89	参考文献・・・104

¹川崎市立川崎中学校教諭（長期研究員）

²川崎市立御幸中学校教諭（研究員）

³川崎市立平中学校教諭（研究員）

⁴川崎市立南生田中学校教諭（研究員）

I 主題設定の理由

1 今、なぜ文法指導なのか

(1) 学習指導要領改訂から

今回改訂された学習指導要領では、文法指導の目的を、知識の習得それ自体とするのではなく、コミュニケーションを支えるものとしてとらえ、言語活動と効果的に関連付けて、実際に活用できるように指導することを求めている。これまでも、外国語科の目標として、「実践的なコミュニケーション能力の基礎を養う」とうたわれていたことから考えると、いたって当然のことを改めて強調しているといえるが、この背景には、いったいどのような現状があるのだろうか。

新学習指導要領は、平成20年1月の中央教育審議会答申を受けて改訂されたものである。そのなかで、外国語科の課題の一つとして、「中学校・高等学校を通じて、コミュニケーションの中で基本的な語彙や文構造を活用する力が十分身に付いていない」ということが挙げられている¹⁾。これは、コミュニケーション重視の英語教育が進められてはきたものの、文法については言語形式のみに焦点を当てた指導になりがちで、実際の使用場面で適切に使えるようにはなっていないという傾向が見られたためである。このような現状から、今回の学習指導要領改訂では、文法をコミュニケーション能力の基礎・基本として位置づけ、理解したり練習したりする活動を、言語活動と一体的に行うことを求めている。

(2) 基礎・基本の定着に対する教師の意識

川崎市立中学校教育研究会英語科部会の本年度研究主題は、「基礎・基本の定着のための効果的な指導の工夫と実践」である。また、川崎市立中学校51校中35校が、「基礎・基本」「基礎学力」などのことばを使って、その定着を図ることを自校の研究主題に掲げている。多くの中学校が、「基礎・基本」の定着に課題を感じているということがうかがえる。

そこで、基礎・基本の定着に対する教師の意識を知るため、川崎市内の英語科教師を対象にアンケートを実施した(表1)。「定着していない」と感じている教師は、「定着している」と答えた人数の2倍であることから、多くの教師が、「基礎・基本」が定着していないと感じていることがわかる。「どんなときに『基礎・基本』が

表1 川崎市立中学校英語科教師へのアンケート結果
(回答数34名)

質問(1) 現在教えている生徒は、基礎・基本が定着していると思いますか。	そう思う	どちらかといえば思う	どちらかといえば思わない	そう思わない	無効
	1	10	20	2	1
(どちらかといえば思わない、そう思わないと答えた対象者のみ・複数回答可) どんなときに「基礎・基本」が定着していないと感じますか。					
<ul style="list-style-type: none"> ○基本的な文法事項がわかっていないとき(11名) (内訳: be動詞と一般動詞の区別、be動詞の使い方、3単現の-s、語順、単数・複数の区別) ○習ったことを使って表現できないとき(8名) ○語彙不足・つづりが書けないとき(6名) ○既習事項を忘れているとき(4名) ○テストができないとき(2名) ○音読ができないとき(2名) 					
文法指導で困っていること	うまくいっていること				
<ul style="list-style-type: none"> ・定着するための時間が不足 ・アクティビティの場面設定 ・学力差が大きい ・会話活動では理解や定着が不十分 ・わかりやすい指導 ・あきさせない指導 ・学習習慣が身につけていない ・英語をコミュニケーションとしてとらえていない生徒が多い 	<ul style="list-style-type: none"> ・文法を前面に出さない指導 ・表現活動のまとめとして文法を扱う ・どんなニュアンスで使用するかを重視した指導 ・be動詞と一般動詞の区別を徹底して行う ・文法による混乱をさせない指導 				

¹⁾ 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」中央教育審議会
平成20年1月17日 p.110

定着していないと感じるか」の問いに対しては、「基本的な文法事項がわかっていないとき」という意見が多かった。「既習事項を忘れているとき」という意見の裏にも、「教えたことがわかっていない」という実態があることが推測できる。また、「習ったことを使って表現できないとき」という意見も目立つ。このことから、多くの教師が、「教えた文法事項が定着していない」と感じていることがわかる。さらに、「文法指導で困っていること」についての自由記述からは、「自己表現活動などの発展的な活動をする時間がない」「週3時間の授業では指導内容がなかなか定着しない」「会話活動だけでは理解や定着が不十分である」などが問題として挙げられている。これらの声は、言語活動を通して文法知識を活用する力をつけさせることに、難しさを感じている教師の実態を表している。つまり、コミュニケーションの基礎・基本である文法事項を、どのように言語活動と関連付けて定着させ、ことばとして身につけさせるのかということが、川崎市立中学校の英語科教師にとっての大きな課題であるといえる。

2 研究の目的

「文法指導」は、言語形式の知識を習得させること自体がその目的ととらえられがちであるが、本来は、コミュニケーションを図るために、適切な文法知識を使用できるようにする指導のことをいう。しかし、前述のアンケートから、多くの生徒たちが「学習したことが理解できない」「なかなか英語を使えるようにならない」という思いを抱いていることがわかり、文法知識の習得がコミュニケーション能力の向上につながっていることを、生徒自身が実感しているとは言い難い。そこで本研究では、生徒が文法を学ぶことによって、「英語でどう伝えればよいかわかった」「言いたいことを英語で伝えることができた」などの達成感や充実感を味わうことができ、実際のコミュニケーションで適切に英語を使えるようになる文法指導について研究する。

また、生徒に「英語を使えた」という充実感を味わわせるためには、「伝えたい」「知りたい」と生徒が感じるような話題や場面を設定することが大切である。そこで、生徒が表現したいと感じる内容豊かな言語活動を設定し、そのなかで生徒が自分の思いを適切に伝えられるようになるためには、どのように文法事項を導入し、練習させることが有効なのかについて探る。指導の効果を検証し、コミュニケーションを支える文法指導の指針を示すことを、本研究の目的とする。

よって、次のように研究主題を設定した。

研究主題

コミュニケーションを支える文法指導の研究
— 豊かな言語活動をめざした導入と練習の考察 —

II 研究の内容

1 文法指導の現状と問題点

コミュニケーション能力の育成が叫ばれて久しい現在、言語活動を取り入れた授業は、今や広く浸透しているといっていよう。しかし、実際に行われている言語活動のなかには、ことばとして英語を使う活動にはなっていない事例も多く見受けられる。

図1は、筆者が以前、過去の事柄を尋ねることができるようにするための活動で用いたワークシートである。この活動中、一見生徒は会話をしているように見えるかもしれない。しかし、生徒は相手

の昨日の行動を知るために英語を使うのではなく、ただ単に“Yes”と答えてくれる生徒を探すために、英語を発しているのである。

言語習得には「形式」「意味」「機能（使用）」の3要素の密接な結びつきに気づくことが重要であるといわれている²⁾。つまりその語彙や文法が、何を伝えるために、どんな場面や目的で使われるのか、ということがわからなければ、その表現を実際に使えるようにはならないのである。

このことから考えると、図1のワークシートを用いた活動は、「どんな場面で、なぜそのことを尋ねるのか」という視点に欠けていて、効果的な言語習得につながるには言い難い。実際に使用する場面への意識に乏しい活動では、「口慣らし」にはなるかもしれないが、実際に使えるようにすることは難しい。この活動のように、英語を話しているように見えても、文法などの「形式」を覚えることだけに重点を置き、ことばとして英語を使う活動になっていない事例は決して少なくない。このことから、実際に使う場面への意識が乏しく、コミュニケーション能力の育成につながっていないことが、文法指導の問題点に挙げられる。

2 第二言語習得研究から文法指導を考える

学習者がどのように文法知識を構築し、ことばとして使うことができるようになるのかを知ることは、文法指導を探るうえで重要なことである。この項では、第二言語習得についての先行研究から文法指導を考えていく。

(1) インプット・気づき・アウトプット

現在でもよく耳にする「理解可能なインプットを十分に受けていれば、自然に必要な文法は獲得され、アウトプットできるようになる」という説は、Krashenの「インプット仮説」からの言及であろう。しかし最近の研究では、意味や状況があるなかで文法事項に気づくことが言語習得には必要であり、インプットだけでなく、アウトプットも重要な役割を果たしていると考えられるようになった。つまり、インプットでは学習者の意識は意味理解に向けられているが、アウトプットの機会を得ることによって、文法などの「形式」に意識が向かい、言語習得に必要な「気づき」が起こるとい説である。これが、Swainの唱える「アウトプット仮説」である。学校における英語の授業でも、多くの教師がアウトプット活動を取り入れようとしているが、前述のアンケート結果や活動例からも、このアウトプットの有効性を生かし切れていない事例は多いと考えられる。

BINGO GAME

“Did you yesterday?”

- ①教室内を歩き、相手を見つけたらじゃんけん。
- ②勝ったほうから、昨日〇〇をしたかどうかを質問。
- ③負けたほうも同様で質問。
- ④質問したことを相手が昨日やっていたら、サインをもらう。
- ⑤たて、横、斜めどこでも1列そろったらBINGO!
先生に見せて、スタンプを押してもらおう。



図1 授業で使われたワークシートの例

²⁾ 和泉伸一『「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 2009年 pp.137-138
「形式」とは音声、語彙、文法、綴りなど、「意味」とは伝達内容、「機能」とはその言語を使う場面や状況のことを指す。

(2) アウトプットの役割

第二言語習得におけるアウトプットは、理解できたことを使って正しく表現できることだけに意味があるわけではない。本来、言語習得のためには、アウトプットを修正しながら身につけていくことが必要なのである。聞いて理解できることでも、いざ自分がその内容を伝えようとする、ことばとして出てこない、あるいは、相手に理解してもらうことができないというを経験し、その経験から正しい知識を身につけたことがあるという英語教師も多いはずである。

アウトプットする機会を得ることによって、学習者は自分がそのことばを使えないということに気づくことができる。自分の知識が不十分であることに気づけば、さらにインプットへの意識が高まり、新たな形式への「気づき」につながる。アウトプットすることによって、自分では気づいていない誤りを、他者に指摘してもらうこともある。また、別の誰かのアウトプットを聞いて、「あのときはこの表現を使えばよかったのだな」と気づくことがあるかもしれない。

このとき、アウトプットには二つの役割がある。第一の役割は、文法などの形式への「気づき」を促す役割である。第二の役割は、ある学習者のアウトプットが、別の学習者のインプットとして働くことである。この二つの役割から授業を振り返ると、重要なことは、正しくアウトプットさせることにのみ意識を集中するのではなく、たとえ誤った表現であったとしても、アウトプットしようとする機会を十分に与えているかどうかであることがわかる。

もしある教師に「アウトプットは正しくなければならない」「正しい言語知識がなければアウトプットはできない」という意識があるとすれば、その生徒がアウトプットする機会は少なくなるに違いない。なぜならば、この発想で授業を行うと、まず正確さを身につけるためにかなりの時間を要し、その後ようやくアウトプット活動に取り組むことになるはずだからである。アウトプットの機会が少ない授業では、言語習得のために必要な「気づき」が起こる機会も少なくなり、ますます正しくアウトプットできるまでに時間を要することになる。この文法指導における悪循環を改善するためには、教師の意識を転換することが必要である。つまり、文法知識を理解させてからアウトプットさせるのではなく、アウトプットさせながら生徒に文法などの形式に気づかせ、習得させていくという意識への転換である。そうすれば、文法を言語活動と関連付けて指導することができ、前述のアンケートに見られる「自己表現活動のための時間が足りない」や「会話活動では理解や定着が不十分」などのいくつかの課題について、解決する糸口になるはずである。

(3) インタラクションのなかで行う文法指導

インタラクションとは、ことばを通して二人以上で意味のあるやり取りを行うことをいう。基本的には教師による導入 (initiation)、生徒の応答 (response)、教師の応答 (follow-up) という一連のパターンで行われることから、生徒が話す話題を選べない、質問をする機会が少ない、といった教師主導の指導法が批判されることもある。しかし、インタラクションには、意味のやり取りを通して学習者が自分のアウトプットの間違いに気づいたり、修正を受けたりする機会があるので、ことばを使いながら言語知識を身につけていく方法として、その有効性は認められている。

インタラクションのなかで文法知識を身につけさせる方法のひとつに、「フォーカス・オン・フォーム (focus on form)」がある。「フォーカス・オン・フォーム」とは、意味重視の言語使用のなかで、必要に応じて文法などの形式に意識を向けさせる指導で、形式を重視した指導 (focus on forms) とは全く異なる指導法である。松村昌紀³⁾はその著書のなかで「この方法なら、学習者はいきなり自分に

³⁾ 松村昌紀『英語教育を知る 58 の鍵』大修館書店 2009年 p.37

関係のない内容の例文によって、特に自分が今必要としているわけでもない文法を説明されるのではなく、自らコミュニケーションの中で経験した『こういう状況でどう言えばいいのか』という疑問に対して、その答えを与えられる形で文法に出会うこととなります。」と説明している。具体的にどのような方法で文法などの形式に意識を向けさせるかについては、村野井（2006）や和泉（2009）も紹介しているが、ここでは松村（2009）の著書から「訂正的フィードバック」を取り上げる。「訂正的フィードバック」とは、インタラクション中に学習者が犯した誤りに対してフィードバックを与え、正しい形式に気づかせる方法である。学習者が文法的に誤った表現で発話したときに、誤りを正して繰り返す「リキャスト」や、誤りの部分を上げ調子で繰り返すことで誤りに気づかせ、学習者自身に訂正させる「誘出」といった方法で行われる。このように、インタラクション中に学習者の誤りを修正するフィードバックを与え、正確さを身につけさせる指導法は、「文法と言語活動を一体的に指導する」という新学習指導要領が求めている文法指導の在り方とも合致している。

表2 インタラクションとフォーカス・オン・フォームの例
(第6回検証授業をもとに作成)

	発言内容	IRF
T	Do you know him? Who is he?	I
Ss	Ishikawa Ryo.	R
T	Yes. He is Ishikawa Ryo. What sport does he play?	F
S1	Golf.	F
T	Make a sentence. He...?	R
S1	He play	F
T	play?	F
S1	...plays golf.	R
T	Yes. He plays golf. OK. Very good.	F

T: 教師 Ss: 複数生徒 S1: 生徒1

3 文法指導改善の具体的な手立て

これらの現状や問題点を先行研究に照らし合わせ、文法指導改善の方策を次のように定めて授業実践を行い、生徒と教師の変容を記録・観察することで、その効果を確かめることにした。

◇本研究がめざす文法指導

目標とする文法事項が、どんな場面や状況で使われるのかということに生徒自身が気づき、実際にことばとして文法知識を使うことができるようになる文法指導

◇文法指導改善の具体的な手立て

- ①目標とする文法事項を使うことが明確な内容や場面を設定し、導入と練習を行う。
- ②インタラクションを通して生徒から目標とする文法事項を使った英文を引き出す。
- ③生徒が文法的な正しさに気づくことができるようなフィードバックを行う。
- ④生徒から引き出された表現を使って、mim-mem（模倣練習）などのドリルを行う。
- ⑤後に続く活動とのつながりを意識した例文の提示や練習を行う。

これまでの文法指導が形式に重点を置き過ぎていた点を改善し、使用場面や状況と関連付けることで、生徒が実際にことばとして文法知識を使うことができるようになる文法指導を目標に設定した。①～④は、形式－意味－機能（使用）の結びつきを生徒に気づかせ、形式だけでなくその意味や使い方も考えさせる手立てである。実際のコミュニケーションのなかで、文法知識を使えるようにするために行う。⑤については、練習した例文や活動を段階的に発展させることにより、生徒が「英語を使えた」と実感できるようにするための手立てである。

これらの手立てを通して授業実践を行い、その有効性と改善点を確認しながら、より効果的な文法指導をめざして授業改善を行っていくことにした。

4 授業実践の実際

(1) 授業改善の過程

検証授業は6月から12月にかけて、A中学校1年生を対象に3回、B中学校2年生を対象に3回の計6回実施した。文法指導の授業をどのような視点で設計し、実践の結果からどのように授業改善を行ったのかということ、以下に示す。

①第1回検証授業（6月28日実施）

対象：B中学校2年生

言語材料：依頼の表現“Will you ~?”

学習活動	研究の視点
<p>○インタラクション「おねだりするには…」 携帯電話がほしいとき、自分だったらどうするか考える。</p> <p>○練習①「先生にお願いしたいこと」 先生たちの得意なものなどを考えながら、依頼の表現“Will you ~?”を使ってお願いする。グループ活動を通して、発想を広げる。</p> <p>○文法事項の確認 依頼の表現“Will you ~?”について、簡潔に説明する。</p> <p>○練習②「東京遠足新聞を完成させよう」 各グループ順番に1人ずつ交代で、他のグループへ行って、新聞づくりに必要なものを手に入れてくる。</p> <p>○活動の振り返り 今日学習した表現について、どんな場面で使う表現だったかを振り返る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「ほしいものを買ってもらいたいとき」「先生に何かお願いをするとき」という場面設定は、生徒たちの生活でも起こりうる場面であり、想像力をはたらかせやすいことから、生徒自身のことばを引き出せるのではないかと考えた。 ・インタラクションや練習①で使った表現を一旦整理し、理解を深めたうえでもう一度練習する機会を設定した。 ・ことばを使って新聞を完成させるという目的を成し遂げることで、“Will you ~?”を使った、と感ぜられるようにした。

実践結果

- ×教師のほしいものについての話題を例として取り上げる手順が抜けてしまい、依頼する場面をわかりやすく伝える例文を提示できなかった。
- ×それぞれの活動につながりがなく、授業を通して何を学んだのかが生徒に伝わっていなかった。
- ×事前準備の手間に対して、練習量が少なく、効果的な練習になっていなかった。
- 練習①②のグループ活動では、生徒同士が内容だけでなく形式についてもよく話し合い、考えていた。

次回検証授業に向けての改善点

- ① どのようなときに使う文法なのかを明確にした場面や例文を提示する。【手立て①】
- ② それぞれの練習や活動が何をめざしているのかを明確にするため、「言語使用の目標」を設定する。【手立て⑤】
- ③ 十分な練習量を確保する。【手立て④⑤】

②第2回検証授業（9月21日実施）

対象：A中学校1年生

言語材料：名詞の単数形と複数形、“How many …?”

言語使用の目標：自分の持ち物について、数を話題にして、友だちと会話することができる。

学習活動	研究の視点
<p>○クイズ「何匹？」 テレビ画面に一瞬だけ映る動物の数を答える。</p> <p>○文法事項の確認 例文を会話の形で提示する。</p> <p>○練習①「先生、いくつ持っている？」 リストのなかのものを、教師がいくつ持っているのか尋ねる。</p> <p>○練習②「スキットづくり」 例文を発展させて、生徒独自のスキットを完成し、発表する。</p> <p>○活動の振り返り 今日学習した表現について、どんな場面で使う表現だったかを振り返る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・この授業を通して、何ができるようになるのかという「言語使用の目標」を設定して、授業を実施した。 ・生徒が思わず数を答えたり、尋ねたりしたくなる話題を教材にした。 ・例文は、スキットづくりにつながるように、会話の形で提示した。 ・練習がスムーズに行えるように、導入の後、簡単な文法説明を行った。 ・例文→練習①→練習②と段階的に自由度が上がるように活動を設定した。

実践結果

- 生徒の興味を引きつける工夫があったので、複数形や“How many …?”に、すぐに気づくことができた。
- ×説明がなくても文法事項を理解できていたので、文法事項の確認を行うことが逆に授業の流れを滞らせていた。

×インタラクションや練習が単調で、話題の広がりには欠けていた。

×練習が不十分だったので、スキット練習では自信をもって活動することができなかった。

次回検証授業に向けての改善点

- ① インタラクションを豊かにするために、一人の生徒の発言を他の生徒やクラス全体へとつなげる。【手立て②】
- ② 生徒同士で質問する練習を取り入れて、アウトプットの機会を増やす。【手立て①②】
- ③ 練習時の生徒の様子をよく観察し、状況に応じたフィードバックを行う。【手立て③】
- ④ 文法事項の確認のタイミングは、活動の難易度から判断する。【留意点】

③第3回検証授業（10月14日実施）

対 象：B 中学校 2 年生

言語材料：不定詞の副詞的用法

言語使用の目標：環境のために実践しようと考えたことを、英語で述べることができる。

学習活動	研究の視点
<p>○インタラクション「eco-boy のショッピング」 教師の買い物の話を通して、身近な環境問題について知る。</p> <p>○文法事項の確認 例文を提示する。</p> <p>○グループ活動「環境のためにできること」 グループで環境のためにできることを考え、英語で表現してみる。</p> <p>○個人活動「環境について考えを述べる」 グループで考えたいいくつかの意見をもとに、自分が環境のために実践しようと思うことを発表する。</p> <p>○活動の振り返り 今日学習した表現について、どんな場面で使う表現だったかを振り返る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒から引き出した例文を用いて、mim-mem や入れ替え練習などの機械的な練習を、内容や場面があるなかで行った。 ・生徒が練習する例文は、後に続く環境問題を考える活動で生かせる内容にした。 ・環境問題という少し難しい内容なので、グループでの話し合いで、考えを深めたり、文法について確認したりしてから、個人の考えをまとめる流れにした。 ・自信をもって発表できるように、発表の前に練習の時間を設けた。 ・課末で行う環境についてのスピーチにつながる授業プランにした。

実践結果

○環境問題という難しい話題ではあったが、教師の買い物の話を導入にしたことで、理解可能で、知的な好奇心を引き出すインプットになった。

○インプットへの意識が高かったので、全体で確認する前に、ほとんどの生徒が文法事項について理解していた。

○興味深い内容だったので、“Really?”や“ Oh, my God!”などの反応が、自然に生徒から出てきた。

○学習が苦手な生徒や意欲的でない生徒も、グループ活動に参加し、他の生徒の意見をよく聞いていた。

×グループ活動が、日本語を使って内容や英文を考える作業だったので、ことばとして英語を使う練習が少なくなってしまう。

次回検証授業に向けての改善点

- ① 生徒同士で質問する練習を取り入れて、アウトプットの機会を増やす。（第2回からの課題）【手立て①②】
- ② 生徒が考えながら発言しているときには、フォーカス・オン・フォームなどで援助することを控え、まずは自分なりに言わせてみる。【留意点】

③ 4 回検証授業（10月28日実施）

対 象：A 中学校 1 年生

言語材料：“What time ……?”

言語使用の目標：見たい映画の時間について、友だちと相談することができる。

学習活動	研究の視点
<p>○復習「映画は好き？」 教師－生徒、生徒同士で映画が好きかどうかを尋ね合い、その内容を教師とのインタラクションで報告する。</p> <p>○インタラクション「何時に始まる？」 実際のスケジュール表を見ながら、映画の始まる時間を確認する。</p> <p>○ペア練習「何時に始まる？」 インフォメーション・ギャップを用いた活動。ペアで映画の開始時間を尋ね、スケジュール表を完成させる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校での学習を考慮して、“What time is it?”だけでなく、“What time does…?”を学習し、活用の幅を広げることをめざした。 ・後の活動で使う3人称単数現在の-s や does を復習しておくことで、後のインプットや活動の難易度を下げたようにした。 ・完成させたスケジュール表は、次の活動で使用し、活動のつながりを生徒にも意識させた。

<p>○モデル文提示 モデル文の音読練習をする。</p> <p>○スキット練習 モデル文をもとに、見たい映画や時間を変えてオリジナルのスキットを、グループで練習し、発表する。</p> <p>○文法事項の確認 今日学習した形式・意味・機能（使用）について振り返る。</p>	<p>・ペア練習で言えるようになった表現に既習事項 “What time is it?”を組み合わせたモデル文を提示した。前の活動に少しずつ表現を上乗せして、内容的に深まりを持たせるとともに、“It’s 2:40.と It starts at 2:40.”の違いに気づかせることをめざした。</p>
---	---

実践結果

- mim・mem で、「なんで does なの?」「at って何?」という「気づき」があった。
- ペア練習では、生徒同士で教え合う姿が見られた。
- ×スケジュール表を読み取る作業と、英語を使う活動を同時に行うことは、生徒にとって予想以上に難しい活動であった。
- ×インタラクションにフィードバックが足りなかったため、単なる英問英答になってしまい、発言していない生徒はインタラクションに関心を示さず、一緒に考えている様子も見られなかった。
- ×生徒からことばを引き出したり、使わせたりする意識よりも、「覚えさせる」という意識が教師に強く、その結果、授業が単調になってしまった。

次回検証授業に向けての改善点

- ① 生徒にことばを言わせようとするのではなく、引き出そうとする意識をもつ。【手立て②】
- ② インタラクションで evaluation（評価）をフィードバックし、正しい形式への気づきを高める。【手立て③】

⑤第5回検証授業（11月11日実施）

対 象：A 中学校 1 年生

言語材料：現在進行形

言語使用の目標：忙しい理由を伝えて、友だちからの誘いを断ることができる。

学習活動	研究の視点
<p>○インタラクション「何しているかな?」 魔法の望遠鏡を使って、職員室や校長室を透視。先生たちが何をしているのかを想像する。視聴覚機器を使って、実際に何をしているかを確認する。</p> <p>○例文の提示</p> <p>○モデル文のリスニング 教師と校長先生の会話を聞いて内容を理解する。</p> <p>○モデル文の音読練習</p> <p>○スキット練習 モデル文をもとに、電話で友だちを誘ったり、その誘いを断ったりするスキットを練習、発表する。</p> <p>○文法事項の確認 今日学習した形式・意味・機能（使用）について振り返る。</p>	<p>・現在進行形を使う場面を明確にするため、今その場にいない人が何をしているかを想像する話題を扱った。その場にいない人の様子を生徒に見せるため、事前に録画しておいた映像を用いた。</p> <p>・後のスキットで使えるように、例文は対話形式で提示した。</p> <p>・リスニングの場面が明確に伝わるように、映像を利用した。</p> <p>・モデル文をオリジナル化することによってどんな状況でその形式を使うのか、という理解を深めることをねらった。</p> <p>・何度もスキットを練習できるように、3 パターンのペアの組み方を使った。</p>

実践結果

- 使われる場面をわかりやすく導入できたので、生徒はその形式や使い方に容易に気づくことができた。
- インタラクションで訂正的フィードバックや評価のフィードバックを効果的に行えたので、生徒は進行形の形式や使い方について、練習しながら理解を深めていた。
- スキット作りでは、生徒が自分の発想を生かして対話を発表できた。
- 同じスキットを3回練習する機会があったので、生徒同士で表現を修正する様子が見られた。
- ×モデルスキットを見ながら、発表する生徒が多かった。
- ×進行形の形式に慣れる練習が不足していた。
- ×全体がどれぐらい理解できているかを確認するために、個人への指名をもう少し行ったほうがよかった。

次回検証授業に向けての改善点

- ① 「練習でスムーズにできるように」という発想ではなく、練習のときに試行錯誤して「使いながら学ぶ」という発想をもつ。【手立て②】
- ② 「気づき」には個人差があるので、それぞれの生徒の「気づき」がいつ起こるのか、ということを見極めて指名を行う。【留意点】

⑥第6回検証授業（12月6日実施）

5回の検証授業を通して、文法知識を教え込まなくても、使う状況が明確になるように場面設定を行えば、生徒たちはその形式－意味－機能（使用）のつながりに気づくことができることを、教師自身は感じるようになっていた。しかし、気づいていることであっても、実際にアウトプットすることは生徒にとって難しく、つまずいたり、間違えたりしても、意欲を失わずに取り組める生徒ばかりではない、という不安も残っていた。

これまでの検証授業ではすでに、ペアワークやグループワークが、単なる練習の場であるだけでなく、生徒同士で教え合ったり、助け合ったりする場として、生徒の学習における不安を軽減させる様子が観察されていた。そこで、第6回検証授業では、内容を生徒の生活と関連させて、さらに内容面からの意欲を引き出そうと試みた。これは、ペアワークやグループワークに意欲をもって取り組めなくなり始めている生徒が数名いる、というB中学校2年生の実態を受けての改善策である。

グループやペアで活動したがる生徒がいると、生徒同士の活動を行うことに躊躇してしまいがちである。しかし、そのような生徒たちがなんとか参加できる授業にしたい、という教師の強い思いもあった。そこで、生徒が同じグループの仲間のことを伝え合う場を設定することによって、その生徒たちがグループ活動に参加するきっかけを作り、ことばを通して生徒同士をつなぐことはできないかと考え、次のような授業を計画し、実践した。

対 象：B中学校2年生

言語材料：第4文型

生徒の生活との関連性：友だちの「クラスのためにできること」を考えることで、互いの良さに気づく。

本時の言語使用の目標：日本の学校生活で困っている留学生に、アドバイスをすることができる。

学習活動	研究の視点（活動の目的）
<p>○インタラクション「クリスマスプレゼントは何にする？」</p> <p>① 自分がクリスマスプレゼントに欲しいと思っているものについて、教師と会話する。</p> <p>② 教師が紹介する有名人に、どんなクリスマスプレゼントを贈りたいかについて会話する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 身近な話題を取り上げ、生徒にその話題に参加させることによって、インプットで与えられた例文の意味や状況を把握させる。 生徒が第4文型の語順に気づくように、インプットでは意識的に強調する。 教師の話に出てくる例文を模倣させることで、第4文型の語順（形式）に意識を向けさせる。個人に例文を言わせるなかで、訂正的フィードバックを用いて、語順への気づきをうながす。
<p>○例文の提示・文法事項の簡単な確認</p>	<ul style="list-style-type: none"> 練習①では、第4文型の語順に慣れるために、機械的な練習を行う。意味や機能（使用）との結びつきへの理解を深めるため、明確な場面が与えられたなかで練習させる。
<p>○練習①「留学生 Jack をおもてなし」</p> <p>留学生 Jack に贈りたい日本土産、見せたい観光スポット、作ってあげたい日本料理を考え、グループで意見交流を行う。</p> <p>---- 以下は次時以降で実施 ----</p>	<ul style="list-style-type: none"> 練習①は形式の習得に重点を置いているため、個人の発話を全体でリピートしたり、生徒が発話につまずいたときに、生徒同士が相談する機会を与えたりする。
<p>○練習②「Jack のために」</p> <p>Jack が困っていることを、Jack の手紙から理解し、クラスのなかで Jack の要望に応えられる人物はだれかをグループで考えて、アドバイスする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 練習②では、考えを伝え合うことを重点にした活動で、機能（使用）への意識を高める。 言語活動では、自分たちの生活にかかわることを、練習したことを使って表現させる。
<p>○言語活動「クラスのためにできること」</p> <p>同じグループの仲間が、クラスのためにどんなことができるかを考え、生徒同士で伝え合う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 文法知識の獲得だけでなく、クラスメイトや自分自身について再発見し、自己有用感が高まることをめざし、コミュニケーションに対する態度の基礎を養う。

(2) 授業の変容

全6回の検証授業終了後、授業改善への取組によって、それぞれの研究実践校の授業がどのように変容してきたのかを探るため、教師への聞き取りとインタラクションの分析を行った。

① A 中学校の教師からの聞き取り

A 中学校で実践を行ったのは、教職経験5年目の男性教師である。研究を始める際に、自分自身の授業の課題として、授業案を練る時間が十分に取れていなかったと振り返り、「今は教師が与えたものを、機械的にやらせる授業になってしまい、反省する点が多い。生徒が主体的に表現しようと思う授業にしたい」と語っていた。「同じテーマで授業を進め、使わせながら学ばせる」という実践方針に共感を示していたことや、インタラクションにフィードバックを取り入れようとしていたことから、この2点を中心に授業実践についての感想を尋ねてみた。聞き取りは全検証授業の振り返りを行った後に実施した。以下はその内容の要約である。傍線は筆者によるものである。

研究を始める前の授業は、どんな場面設定にするのかということを考えようとして、絵や実物を見せながら新出文法事項を導入していた。しかし、教師からの日本語の説明が多くなりがちで、実際に英語を使わせて「気づき」を与えることよりも、文法知識を教えて理解させるという意識が強かった。そのためか、授業が進むにつれて生徒の活気が失われていく傾向があった。

研究を始めるに当たり、極力英語で授業を進めることを心がけた。わかりやすい場面設定を考えることは難しいが、しっかりと考えたうえで文法事項を導入すると、多くの説明を与える必要はないということを実感している。以前よりも説明を与えなくなったが、生徒から「説明してほしい」という要望は、今のところあがっていない。

B 中学校での検証授業を参観して、自分の授業にはインタラクションにフィードバックが足りないことに気づいた。進行形の授業を行った頃から、生徒の発言にフィードバックを返そうと、意識するようになった。たどたどしいながらも正しい英語で答えられた生徒に、しっかりと褒めることばを返すと、「この言い方で正しかったんだ。」と安心している様子がうかがえ、フィードバックの重要性を感じている。また、フィードバックを意識できるようになったのは、インタラクションに自分自身が慣れてきたこともある。自分に気持ちの余裕が出てくると、フィードバックだけでなく、もっといろいろなことを聞いてみたい、と自然に思うようになった。実際に話題を広げていくと、生徒は教師の話や他の生徒の発言をよく聞こうとする雰囲気になる。

同じテーマで授業を進めていくと、授業が進むにつれて内容が深まり、それぞれの活動が最後につながるので、生徒に学習の目的が伝わりやすい。練習したことを使う場面があるので、生徒の記憶にも残りやすい気がする。準備の大変さはあるが、場面をしっかりと設定する効果は大きいと感じている。

② B 中学校の教師からの聞き取り

B 中学校で実践を行ったのは、教職経験6年目の男性教師である。この研究に取り組む以前から、生徒がやる気をもって授業に取り組むためにはどうすればよいかということを常に考え、授業に臨むように心がけていたという。そのため、その学習によって何ができるようになるのかを生徒に明示し、繰り返し練習することを重視していた。この教師は実践中、「使いながら学ぶ」という授業では難しい活動が多く、全生徒のやる気を保つことは難しいのではないかと、という思いをもっていた。そこで聞き取りでは、この点についての意識に変化があったかどうかということを含めて、実践を振り返ってもらった。

研究を始める前から、授業は英語中心で行っていたが、どちらかというとインプット中心の授業であった。英語の学習には努力が必要なので、生徒のモチベーションを高めるような授業を心がけていた。そのためには、今までにできなかったことができるようになったという経験をさせて、自信をもたせることが大切であると考えている。以前から「使いながら学ぶ」ということの必要性は感じていたが、生徒がなかなか自信をもって取り組むことができないため、英語を使う前に個人で何度も繰り返し言わせて、暗記させるなどの練習を行わなければ難しいと感じていた。今でもその思いはあるが、

「使いながら学ぶ」という授業の雰囲気があれば、間違ったり、うまく言えなかったりする経験から学ぶことができるかもしれない。

研究を進めるなかで、生徒の気づきに合わせて指名する生徒を考慮したり、インタラクションで生徒の**ことば**を引き出したりすることを意識してきた。その結果、生徒が「I don't know.」などのことばで、あいまいに返事をするのが少なくなり、知っている英語で何か言おうとするようになった。

また、生徒が言った発言を使ってリピートさせたり、生徒が言ったことを聞かせたりする活動は、ただ教師から与えられるだけの例文よりも、効果があると感じている。自分のクラスの誰かが発言することには関心があるようで、きちんと聞こうとする。だから、生徒に言わせることに加えて、聞いている生徒が理解できているかどうかを質問して確認するようになった。英語で質問すると、教師が予想していないようなことを言うこともあるので、それが生徒にとって、おもしろいようである。発言する生徒それぞれに個性があるので、おもしろい発言を期待しながら聞いていたり、期待されていることを意識して、ユニークな発言をしたりする様子が見られる。授業者も、その雰囲気が心地よくて、最近ではついインタラクションが長くなってしまいう傾向がある。発言者の意見を聞こうとする雰囲気があれば、授業者自身も楽しい気持ちで授業ができる。(傍線は筆者による)

③インタラクションの変容

本研究では、インタラクションを通して、どんな場面や状況で使われる文法なのかということが明確に伝わるように導入したり、文法知識に気づかせたりする文法指導を行った。そのため、今回の実践ではインタラクションが重要な役割を果たしている。そこで、授業改善を通して、インタラクションがどのように変容していったのかを調べるため、授業の書き起こしから分析を行った。

表3 教師の応答の働き (F-move) の分類

形式の正確化 (RF : reformulation)	生徒の発話の形式を修正する
内容の深化 (EL : elaboration)	話題を広げたり、内容を深めたりする
コメント (CM : comment)	生徒の発話に対して感想を述べる
反復 (RP : repetition)	生徒の発言を繰り返す

表4 インタラクションの分類例 (第5回検証授業より)

発言者	発話内容	IRF	F-move
T	What is Mr. Kusumoto doing now?	I	
S	漫画読んでる。	R	
T	Oh, reading?	F	RF
S	He is reading a comic book.	R	
T	Very good.	E	

新出文法事項の導入におけるインタラクションを、「教師による導入」(I)、「生徒の応答」(R)、「教師の応答」(F)、「教師による評価」(E)に分類した。さらに、「教師の応答」がどのような働きをしているか(以後、F-moveと表記する)について、表3のように細分類した。その分類の例を表4に示す。文としては不完全であっても、なんらかの働きをしている発話や生徒の沈黙については、1回とカウントした。各授業を比較できるようにするため、10分間当たりの出現回数を集計した結果が表5である。

表5 検証授業におけるインタラクションの変容

この集計結果をもとに、検証授業におけるインタラクションがどのように変容したのかを分析したところ、「教師による導入(I)」の出現回数にはあまり変化が見られないことに対して、「教師の応答(F)」は検証授業を重ねる

検証授業		A 中学校 (対象: 1年生)			B 中学校 (対象: 2年生)		
		第2回	第4回	第5回	第1回	第3回	第6回
IRF	教師による導入 (I)	17.8	23.8	23.2	13.0	22.8	14.5
	生徒の応答 (R)	17.8	26.3	19.4	30.0	27.0	55.4
	教師の応答 (F)	6.7	13.8	26.1	32.1	35.4	73.9
	教師による評価 (E)	0.0	6.3	6.8	8.9	6.0	8.6
F-move	形式の正確化 (RF)	4.3	6.3	8.7	9.6	6.0	23.1
	内容の深化 (EL)	1.8	0.0	9.7	10.9	18.6	28.4
	コメント (CM)	0.0	2.5	5.8	0.0	2.4	2.0
	反復 (RP)	0.6	5.0	1.9	11.6	8.4	20.4

導入時における10分間当たりの出現回数 (単位: 回)

にしたがって増加していた。さらに、F-move の変容を見てみると、「内容の深化(EL)」が増加していた。これは教師によって導入された一つ的话题が広がり、内容が深まっていることを示している。この変化は、特に B 中学校で顕著に見られる。第 3 回検証授業と第 6 回検証授業を比較すると、生徒の応答は約 2 倍、教師が生徒の発話を修正する回数は約 3.8 倍増加している。これは、生徒がことばを使いながら、文法を学ぶ機会が増加していることを示している。

一方、A 中学校の「生徒の応答(R)」は、第 5 回検証授業で出現回数が減少している。そこで、第 4 回検証授業と発話内容を比較してみた。表 6 と表 7 は、それぞれの授業における典型的なインタラクションの流れの例である。

表 6 第 4 回検証授業での場面

T: What time is it now?	I
S1: It's 12:05	R
T: What time does Umizaru start?	F(EL)
T: At	F(RF)
S1: At...12:30	R
T: そうですね。ここですね。 (映画のスケジュールを指しながら) (その後 mim-mem)	E

表 7 第 5 回検証授業での場面

T: Let's watch Koucho-shitsu with this. Please guess. What is Koucho-sensei doing now?	I
S2: He plays soccer.	R
T: He is playing soccer. 校長室で? Oh! (その後 mim-mem)	F(RF) F(CM)

第 4 回検証授業では、生徒の発言回数は 2 回であることに對して、第 5 回検証授業では 1 回で、回数では第 4 回検証授業よりも少ない。しかし、前者は教師－生徒間で対話しているという印象はあまり受けにくいことに對して、後者は生徒が会話に参加しているという印象を受ける。この違いは「教師による導入(I)」における発問にあると考えられる。

第 4 回検証授業 (表 6) では、教師がすでに知っていることを尋ねる display question と呼ばれる発問であることに對して、第 5 回検証授業 (表 7) では referential question と呼ばれる、生徒によって答えが異なり、どのようなことを答えるのかわからない発問になっている。また、尋ねられた生徒は機械的に答えるのではなく、答える内容を考えて発話しなければならない。聞いている生徒たちもその生徒がどのようなことを答えるのかわからないので、自然にその応答に耳を傾け、インプットへの意識が高まることになる。その結果、第 5 回検証授業での対話のほうがより自然で、生き生きとした会話になっていると考えられる。そこで、検証授業の経過による発問の変化についても分析したところ、A 中学校では、検証授業を重ねるにつれて、referential question の割合が高まっていることがわかった (表 8)。

表 8 検証授業における発問の変容

検証授業		A 中学校 (対象: 1 年生)			B 中学校 (対象: 2 年生)		
		第 2 回	第 4 回	第 5 回	第 1 回	第 3 回	第 6 回
発問	display question (回)	9.8	6.3	1.9	9.6	1.8	6.6
	referential question (回)	3.7	10.0	9.7	13.4	15.6	24.4
referential question の割合(%)		27.4	61.3	83.6	58.3	89.7	78.7

導入時における 10 分間当たりの出現回数と referential question の割合

さらに、発問の違いによって、教師の反応にも変化があることが観察された。つまり、display question への「生徒の応答」に対しては、教師は正誤に関する評価で受けることが多いが、referential question への「生徒の応答」に対しては、教師は単に正誤の評価を与えるだけでなく、さらに話を深めたり、コメントを述べたりする発話が多くなっていた。その結果、生徒が内容を考えながら発話する機会が増え、より自然な言語使用の機会を与えることになり、形式－意味－機能 (使用) の結びつ

きへの気づきが起りやすくなっていた。referential question に答えることは、生徒にとって負担は大きいですが、内容豊かなインタラクションになると、インプットへの意識が高まることから、display question だけでなく、生徒の知識に見合った referential question を増やすことが重要である。

(3) 検証授業における生徒の様子

授業実践を通して生徒はどのような学びを深めることができたのかを知るため、第6回検証授業の書き起こし(トランスクリプト)から生徒の様子を観察し、授業で行った手立ての効果を検証する。

①観察場面1「自然な場面を与え、インタラクションを通して練習を行うことの効果」

この授業では、第4文型の形式-意味-機能(使用)に気づかせるため、クリスマスプレゼントを話題にして導入を行った。第4文型を使う場面として、自然であり、生徒にとってわかりやすいと考えたからである。話題に挙げた英文を用いて模倣練習を行った後、有名人にどんなプレゼントを贈りたいかを考え、英語で伝える練習を行った。内容を考えながら、正しい形式で発話しようとする段階である。

生徒 S1 はユニークな発言が多い生徒である。最初に教師から質問されたときには、形式を確認しながらたどたどしく発話していた。しかし、一旦文の形式を理解すると、次の“What do you want to

表9 観察場面1のトランスクリプト

第6回検証授業 (B 中学校 2年生)	
言語材料: 第4文型	
T	(テレビキャラクター「ガチャピン」の写真を見せ、その特徴を英語で話した後)
S1	What do you want to give him? What do you think, S1? えー。じゃあ、 <u>I want to give ..えーhim...him?...him...</u> んー、何にしようかな。..give him... じゃあ meat.
T	Meat! OK!
S2	肉?
S1	だって恐竜だもん。
T	S1 wants to give him meat. OK. Meat!
Ss	OK. Class, repeat after me.
T	(テレビキャラクター「ドラえもん」の写真を見せる。生徒からどよめきが起る。)
Ss	What does he like?
T	どらやき!
S1	Yes. He likes dorayaki. What do you want to give him? <u>I want to give him ねずみ.</u> でしょ。
T	ねずみ!?
Ss	(生徒から笑いが起る)
T	Oh, you are a naughty girl.

たどたどしい発話だが、内容を考えながら話している。

言いたいことが思い浮かび、よどみなく発話している。

give him?”という問いに対して、自発的に“I want to give him ねずみ。”と、流ちょうに発話することができた。これは、「言いたい」と思うことが与えられ、アウトプットしようとして形式にも意識が向くようになることを示している。さらに、S1の“I want to give him meat.”の発話に対して、S2が驚いたような反応を示していることから、S2は関心をもってS1の発言を聞いていたことがわかる。これらのことから、生徒が「言いたい」と思う内容を話題としてインタラクションを行うことは、意味や場面を考えながら形式を理解することに有効であり、また、聞いている生徒も関心をもって聞こうとするようになるため、インプットへの意識を高めることにもつながる。

②観察場面2・3「適切な場面設定がある内容で、生徒独自の考えをアウトプットさせる効果」

観察場面1で練習したことを応用して、さらに生徒が自分の考えや個性を出せるように、「クラスに来る留学生をもてなす」という場面を設定し、「贈りたい日本土産」「見せたい観光スポット」「作ってあげたい日本料理」を、生徒に考えさせた。

この観察場面は、グループのなかで2人の生徒が同じものを見せたいと思っていることが、練習していくうちにわかったときのS3の様子である。不満をもらしているS3に対して、教師は“Why do you want to show him Kinkakuji?”と尋ねている。これは同じ発言内容であっても、そこからS3の個性を引き出そうしている発問である。さらに、教師がすべて援助するのではなく、どのように自分の考えを表現すればよいのかについて、グループのなかで考えさせている。

グループ活動が終了した後、全体の場で教師がS3を指名し、「留学生に何を見せたいか」「なぜ金

「閣寺を見せたいのか」という問いを投げかけた。
 このとき S3 は “I want to show him Kinkakuji.”
 “Because it’s beautiful.” と正確に答えることができた。他の生徒と同じ内容だったため、一旦は発話への意欲が低下したものの、教師だけでなく同じグループの生徒の援助によって、S3 はもう一度自分が表現したいことを英語で発話する機会を得ることができたのである。あまり英語が得意ではない S3 ではあるが、後日 ALT が来校したときの授業で、ALT に「見せたい観光スポット」を伝える場面があり、この授業で練習した表現を使って、理由も含めて正確に伝えることができたという。

このことから、与えられた場面のなかで生徒独自の内容について発話する機会を与えることは、生徒のアウトプットへの意欲を高めるとともに、記憶にも残りやすくなり、文法指導に有効な練習であるといえる。

また、表 11 の観察場面 3 は、観察場面 2 から続く生徒の様子である。S3 の発表後、S1、S6 ともに自主的に挙手し教師と対話した。この 2 名の “Why?” に対する応答は、あらかじめ準備されたものではなく、教師の発問に対して即座に応答したものである。また S1 は、観察場面 1 で紹介した、ユニークな発言が多い生徒である。

この単元では、“Why” と “Because” を扱った単元でもあったため、この検証授業では意識的に使って定着を図ろうとしている。しかし、S1 が「高野豆腐」と答えたとき、この教師は練習としてではなく、心から “Why...?” と尋ねたくなったという。この教師の反応から、S1 が単なる練習としてではなく、自分のことばで対話していると考えることができる。また、S6 の発言からも、自分の好きな漫画について伝えたい、という気持ちを感じ取ることができ、自分のことばとして発話している。

このことから、生徒独自の考えをアウトプットさせる練習は、生徒の創造性を引き出し、言語活動を豊かにすることになり、その結果、生徒が「英語が使えた」と実感できることにつながると考えられる。

表 10 観察場面 2 のトランスクリプト

第 6 回検証授業 (B 中学校 2 年生)	
言語材料 : 第 4 文型	
S3	What do you want to show him?
S4	I want to show him ...Kinkakuji.
S3	えー? 金閣寺もかぶった! (通りかかった教師に向かって) こっちもこっちもかぶったんだよ!
T	Why? Why do you want to show him Kinkakuji?
S3	きれいだからって何ていうの?
T	Because...
S3	Because....わかんない。
T	(S5 に向かって) 何ていうの? きれいだからって。
S5	Because it’s beautiful? なんか違うな。
S4	美しいぐらいならわかるけど。Beautiful...
S5	It’s beautiful.
S3	<u>It’s beautiful.</u> (全体での発表場面)
T	S3, What do you want to show him?
S3	I want to show him Kinkakuji.
T	Oh, Kinkakuji is a good place
	Why do you want to show him Kinkakuji?
S3	<u>Because it’s beautiful.</u>
T	Because it’s beautiful. Very good!

S4 と S5 のやり取りを聞いて学習している。

表 11 観察場面 3 のトランスクリプト

第 6 回検証授業 (B 中学校 2 年生)	
言語材料 : 第 4 文型	
T	Anyone?..
T	(挙手した S3 に向かって) Yes. What do you want to make him?
S1	I want to show you...
T	make
S1	<u>make him</u> 高野豆腐.
T	Oh, 高野豆腐! So, why do you want to make him 高野豆腐?
S1	I...
T	Because...
S1	Because I surprise to ...?
T	I’m going to sur...
S1	<u>I’m going to surprise to him.</u>
T	OK. You are going to surprise him. Very good! OK. So...anyone?
S6	はい (挙手)。
T	What do you want to give him?
S6	I want to give him 鋼の錬金術師’s comics.
T	(笑い) OK. ハガレン’s comic books. Why do you want to give him ハガレン’s comic books?
S6	Because えっとねえ、 <u>I think ハガレン comics is very very very very</u> 長いな。
S6	<u>Very very very very good good good comics!</u> <u>日本に誇れるマンガ!</u>
T	You are proud of ...You are proud of ハガレン. OK. Very good.

生徒の豊かな発想や伝えたいという思いが表れている。

③観察場面 4 「適切な場面設定があり、内容豊かな言語活動の効果」

観察場面 2・3 の生徒の発表を聞いて、練習で発話していた表現の誤りに生徒自身が気づき、自分の発話を修正している様子が観察された。

表 12 は英語を苦手としている S8 に、発話する表現を教えながら、グループ練習を進めている S7 の様子である。このときの S7 の発話は“?I will want to show him Sky Tree.”という誤りを含んでいる。観察場面 2・3 の S3、S1、S6 の発表を聞いた後、S8 が指名されて教師と対話した。このときも、S7 は S8 の発話を援助している。そのなかで、S7 は練習での自分の誤りに気づき、正しい文に修正して S8 に教えていた。このことは、ある生徒のアウトプットが、他の生徒にとってのインプットとしての役割を果たしていた、ということを示している。生徒のアウトプットに意識を向けるためには、生徒が耳を傾けようとする豊かな内容であることが重要である。このことから、場面設定があり、豊かな内容の話題を扱ったことが、S7 に「気づき」を与えたということができる。

表 12 誤った表現を使って練習する S7 の様子

第 6 回検証授業 (B 中学校 2 年生)	
言語材料: 第 4 文型	
S7	2 番目のやつを聞くの。
S8	I you..
S7	2 番目のやつを聞くの。
S8	I you...
S7	ちがうっ。だから…
S8	同じやつ?
S7	うん、同じじゃないけど、「何を見せたいんですか」っていうのを聞くの。
S8	you....
S7	ちがう。なんで you なの、what だよ。
S8	What...what
S7	do you
S8	do you シ...
S7	ちがう! What do you
S8	What do you
S7	want to
S8	want to
S7	show him
S8	show him
S7	I want...
あ、 <u>I will want to show him Sky Tree.</u>	

誤りのある文

表 13 自己修正ができている S7 の様子

第 6 回検証授業 (B 中学校 2 年生)	
言語材料: 第 4 文型	
T	What do you want to show him?
S8	I...I ...
T	want
S8	I want to シ...
S7	show,
S8	..show ...show...
S7	him
S8	show him....Nikko.
T	Pardon?
S8	I will show him
S7	ちがう。 <u>I want to</u>
T	I want to
S8	I want to show him Nikko.
S7	(<u>I want to show him Nikko.</u> と一緒に言っている)
T	Nikko. Oh, good place. Nikko is a good place.

誤りを自己修正している。

(4) 生徒の変容

①授業の振り返りシートの集計結果から

本研究での文法指導に対する生徒の意識を把握するため、第 3～6 回検証授業と検証授業以外の授業(以後、「通常授業」)を各校 1 回ずつ、授業の終わりに振り返りシート(図 2)を用いて調査を行った。質問事項は項目 1～8 と項目 9～18 の二つに分かれ、前者は生徒にとって意義ある学習であったかどうか(以後、「学習意義」)を、後者は生徒にとって意欲的に取り組める学

授業の振り返りシート		実施日: 月 日 校時	
		年 組	
今日の"Today's Point"は.....			
←あてはまる数値に○をつけよう→			
1.	役に立つ学習だった	1	2 3 4 5
2.	重要な学習だと思った	1	2 3 4 5
3.	必要な学習だと思った	1	2 3 4 5
4.	英語の力が身に付く学習だった	1	2 3 4 5
5.	分らしさを生かせる学習だった	1	2 3 4 5
6.	自分に合った学習だった	1	2 3 4 5
7.	簡単な学習だった	1	2 3 4 5
8.	自信を持って取り組める学習だった	1	2 3 4 5
今日の"Today's Point"を学習して、私は.....			
9.	面白かった	1	2 3 4 5
10.	興味がわいた	1	2 3 4 5
11.	もっとやってみたくと思った	1	2 3 4 5
12.	やる気が出た	1	2 3 4 5
13.	自分にもできそうだと感じた	1	2 3 4 5
14.	英語が使えたと感じた	1	2 3 4 5
15.	充実感があつた	1	2 3 4 5
16.	気分がのっていた	1	2 3 4 5
17.	退屈ではなかった	1	2 3 4 5
18.	不安ではなかった	1	2 3 4 5

図 2 授業の振り返りシート

表 14 振り返りシートを用いた調査の集計結果

習であったかどうかを
(以後、「学習意欲」)
知ることを目的として
いる。

検証授業	A 中学校 (対象: 1 年生)			B 中学校 (対象: 2 年生)		
	通常授業	第 4 回	第 5 回	通常授業	第 3 回	第 6 回
学習意義の平均値	2.13	2.18	1.87	2.40	2.48	2.36
学習意欲の平均値	2.25	2.33	1.92	2.49	2.55	2.34

通常授業のデータを用いて信頼性分析を行ったところ、「学習意義」「学習意欲」ともに両校で十分な α 係数(0.70以上)が算出されたため⁴⁾、それぞれの項目についての数値を平均値としてまとめた(表14)。この数値が小さいほど、生徒にとって「学習意義」「学習意欲」が高いことを示している。

各校で実施した授業における「学習意義」「学習意欲」についての平均値を比較したところ、「学習意義」「学習意欲」ともに統計上有意な差は認められなかった⁵⁾。しかし、A中学校における第4回検証授業と第5回検証授業では、「学習意欲」にある程度の違いが認められた⁶⁾。

このことについてはいくつかの要因が考えられる。一つは、活動の難しさである。第4回検証授業では、映画の上映時間を話題にした授業を行ったが、上映スケジュールを読み取ることと、英語を使って会話することを同時に行うことが、生徒にとって予想以上に難しい様子であった。

二つめに、創造性を生かして自由に表現する機会の差が挙げられる。“What time”を扱った第4回検証授業では、見る映画や上映開始時間を生徒が選択して会話する活動を行ったが、進行形を使って誘いを断る理由を考えた第5回検証授業のほうが、生徒が内容を自由に考えることができる活動であった。その結果、創造性を生かして表現しようとする意欲が高まったと考えられる。

三つめに、インタラクションにおける教師の意識の違いである。第4回検証授業までのA中学校の教師は、「生徒の応答」に対するフィードバックが少なく、話題を深めることができていなかった。この教師は、「これまでは『生徒のことばを引き出す』という意識がなかった」と自分の授業を振り返り、第5回検証授業では、生徒の発言に適切にフィードバックを与えていくことを最大の改善点に掲げ、授業に臨んだ。生徒の発言に対して教師が反応を示すと、発言した生徒以外の生徒も、そのやり取りに注目したり、さらに発言しようとした様子が見られた。

これらのことから、活動の難易度、表現の自由度、教師のフィードバックはそれぞれ、生徒の学習意欲に影響を与える要素であるということが出来る。

②事前・事後アンケートの結果から

検証授業を通して生徒の意識がどのように変容したかを調べるため、検証授業実施前の6月に行ったアンケートと同じ質問項目を使って、12月にも再度アンケートを実施した。調査の結果、研究実践を行った2校とも、「英語が好きだから」「英語の勉強が楽しいから」勉強するという項目に、「とてもあてはまる」「まああてはまる」と回答する生徒が増加していることがわかった(表15)。特に「英語の勉強が楽しいから」英語を勉強する、という生徒は、A中学校で5.8%、B中学校で5.1%増加しており、英語学習が楽しいと感じるようになった生徒が増加していることがわかる。一般的に学年が進むにつれて英語嫌いが増えていくといわれているが⁷⁾、今回の授業実践を行った両校ともに、英語学習に対する意欲が向上しており、今回の実践で得られた成果であるということが出来る。

4) 「学習意義」の α 係数はA中学校0.913、B中学校0.933、「学習意欲」の α 係数はA中学校0.955、B中学校0.964

5) Kruskal Wallis 検定を用いた。A中学校の「学習意義」p値=0.232、「学習意欲」p値=0.183、B中学校の「学習意義」p値=0.188、「学習意欲」p値=0.076で危険率5%以上であった。

6) Mann-Whitney 検定を用いた。「学習意義」の $z=-1.688$, $p=0.091$, n.s. 「学習意欲」の $z=-1.849$, $p=0.064$, n.s.

7) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」

中央教育審議会 平成20年1月17日 p.110

Benesse 教育研究開発センター 「第1回中学校英語に関する基本調査報告書」2009年

表 15 事前・事後アンケートの比較

質問		あなたが英語を勉強する理由として、次のようなことはどれくらいあてはまりますか。(単位:%)							
			とてもあてはまる	まああてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	無回答	増減*	
1	英語が好きだから	A 中学校	6 月	21.1	39.5	30.7	8.8	0.0	+0.6
			12 月	22.4	38.8	30.2	8.6	0.0	
		B 中学校	6 月	15.6	22.8	37.1	24.0	0.6	+1.8
			12 月	13.6	26.6	43.5	16.2	0.0	
2	英語の勉強が楽しいから	A 中学校	6 月	18.4	40.4	34.2	7.0	0.0	+5.8
			12 月	19.8	44.8	25.9	9.5	0.0	
		B 中学校	6 月	10.2	27.5	39.5	22.2	0.6	+5.1
			12 月	12.3	30.5	42.2	14.9	0.0	

*「とてもあてはまる」「まああてはまる」と答えた生徒の割合の増減

5 考察

(1) 本研究がめざした文法指導の有効性

本研究の実践では、「文法知識を理解させてから使わせる」のではなく、「使わせながら文法知識を学ばせる」ということを意識して授業を行った。なぜなら、使う場があるからこそ学ぶ必然が生まれ、その結果、生徒が自ら学ぼうとすると考えたからである。そのため、生徒が「知りたい」「伝えたい」という気持ちになるような豊かな内容で、目標となる文法を使う必要がある場面を設定した。文法指導にインタラクティブを用いたのは、「ことばを使う機会」「豊かな内容」「適切な場面設定」という3つの条件を満たす手立てだからである。

本研究における授業実践から、わかりやすい場面設定や内容を与えると、多くの説明を与えなくても生徒はその文法の意味や使い方に気づくことがわかった。また、その「気づき」だけにとどまらず、表9～表13に示した授業観察からは、ことばを使いながら目標とする文法知識を身につけ、伝えたいことを表現しようとする生徒の様子が見える。これらのことから、本研究で取り組んできた手立てには、一定の効果があったといえる。さらにアンケート結果から、英語を学習する理由に「英語が好きだから」「英語の勉強が楽しいから」と答えた生徒の割合が増加していることも、見逃すことのできない大きな成果である。

では、自然な場面設定のなかで内容豊かな話題を扱い、ことばを使わせるということが、なぜ文法指導において有効だったのであろうか。まず、内容豊かな話題を扱うことで、生徒の関心を高めることができた。その結果、生徒は教師の話や他の生徒の発言をよく聞くようになり、インプットへの意識が高まった。また、他の生徒の発言を聞く機会が増えたことで、「自分の考えを伝えたい」というアウトプットへの意欲を高めることにもつながった。さらに、各活動には目標とする文法事項を使う自然な場面が与えられていたので、形式への意識をもってインプットに触れたり、アウトプットしたりすることになった。そのため、生徒は意味や場面を考えながら、効果的に文法を学ぶことができたと考えられる。

前述のアウトプット仮説が唱えるように、言語習得のためには実際にことばを使ってみて、それが通じているかどうかを相手からの反応によって確かめるという試行錯誤が必要である。この点からも、インタラクティブのなかで生徒にことばを使わせ、その発言にフィードバックを与えながら文法知識を正確なものにしていく手立ては、言語習得に有効である。本研究では、インタラクティブのなかで mim-mem (模倣練習) を行った後、referential question を使って生徒のことばを引き出すようにした。すると、初めはうまく発話できなかった生徒が、教師からのインプットに注意深く耳を傾けたり、

自分のもっている知識でなんとかアウトプットしようとしたりして、形式へ意識を向けている様子が見られた。その後、自分なりに伝えたいことを表現する練習を繰り返すと、生徒は次第に適切な文法を使い、自信をもって発話するようになった。このように文法知識を必要としているときにフィードバックが与えられることによって、効果的に文法事項への気づきが起こり、理解が促進される。

また、生徒の発言にフィードバックを与えることは、外国語で表現する大変さを乗り越えようとする生徒の意欲にもつながった。苦勞して自分の伝えたいことを表現したときに、教師や他の生徒が真剣に自分の発言を聞いてくれていたり、相手が自分の発言に関心を示してくれたりすると、その生徒は英語で表現できたことに嬉しさや楽しさを感じている様子であった。嬉しさや楽しさを伴う成就感や達成感は学びを促進し、学習事項の定着率を高め、結果として文法知識を身につけることが期待される。このことから、生徒の発言にフィードバックを与えることは、言語習得上、非常に大きな役割を果たしていることがわかる。

(2) 「教えてから使わせる」から「使いながら学ばせる」へ

本研究の2名の授業者たちは、これまで「知識を与えてから使わせる」という指導が多かった。聞き取りのなかに見られる「教えて理解させる」「何度も言って暗記させる」ということばからも、そのことが読み取れる。英語を使わせることの大切さを感じていながらも、「使いながら学ばせる」という授業に取り組めずにいたのは、これまで自分が受けてきた英語の授業とは異なるため、イメージがつかめないということがあった。また、内容や場面を考えることの難しさもその理由に挙げられる。しかし、今回の研究をきっかけに2名の授業者は「使いながら学ばせる」という授業に、まずは取り組んでみた。はじめは慣れない授業にとまどいや困難さを感じている様子であったが、実践していくうちに両者ともにインタラクションが楽しくなり、もっと生徒から話を引き出したいと感じるようになった。また、インタラクションを分析した結果、実践を重ねるうちに教師と生徒のことばのやり取りも活発になっていることがわかった。

筆者はこの授業の変容は教師の意識の変容によるものであると考える。教師が「使いながら学ばせる」という授業に取り組んでいくうちに、生徒がことばを使うようになったことを実感し、教師はさらに生徒のことばを引き出そうとするようになった。その結果、教師、生徒ともに、ことばを使うことを楽しむようになった。つまり、教師が変容したから授業が変容し、生徒が変容したのである。

これらのことから、自然な場面設定のなかで内容豊かな話題を扱い、ことばを使わせるという文法指導は、本研究でめざしてきた「目標とする文法事項が、どんな場面や状況で使われるのかということに生徒自身が気づき、実際に使うことができるようになる文法指導」であるといえる。言語活動と一体的に行う文法指導への第一歩は、教師の意識を「教えてから使わせる指導」から「使いながら学ばせる指導」へと転換することにある。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

本研究で実践してきた文法指導の手立ては、コミュニケーションのなかで文法知識を使うことができるようにするために有効であることが確認できたことから、その指針を次のようにまとめた。

コミュニケーションを支える文法指導の指針

- 目標とする文法が、どのようなときに使われるのかが明確になる場面設定を行う。
- 生徒の「知りたい」「伝えたい」という興味や関心を引き出す内容豊かな話題を扱う。
- 意味のある生きたことばのやり取りのなかで、適切に文法知識を使う練習をさせる。

今回の研究では、目標とする文法事項を使うことが明確な場面を設定して導入と練習を行い、インタラクションを通して生徒のことばを引き出しながら文法知識を構築させる指導を行ってきた。その結果、場面や状況にあった文法知識を使い、「言いたい」と感じたことを自分のことばで表現する生徒の様子が見られた。確かに目標とする文法を使うことが明確な場面や状況を考えることは、教師にとって苦勞を伴う作業である。しかし、少しずつ生徒のことばを引き出そうとする意識をもつだけでも、生徒がことばを使いながら文法を学ぶ機会は増えるはずである。まずは教師が「教えてから使わせる」という意識から「使いながら学ばせる」という意識へと転換し、生徒が生き生きとことばを使う場面を与えようとするのが、コミュニケーションを支える文法指導の大きな鍵となるのである。

2 今後の課題

本研究の実践によって、自分のことばとして文法を使う生徒の姿が見られ、新出文法事項の導入においては、その指導の成果が確認された。しかし、言語習得のためには、同じ表現に繰り返し触れることが必要である。そのため、インタラクションを通じた文法指導を継続するだけにとどまらず、生徒の実態に合わせてインタラクションの内容や言語活動を計画・精選し、生徒が苦手とする文法事項を繰り返し扱うなどの工夫が求められる。このような指導を行うことによって、生徒の表現はより幅広く、正確なものになっていくだろう。

最後に、研究を進めるに当たり、ご支援、ご助言をくださいました講師の先生方、また、校長先生を始め学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- 高島英幸『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』大修館書店 2000年
高橋一幸『授業づくりと改善の視点—よりコミュニカティブな授業をめざして』教育出版 2003年
佐野正之『はじめてのアクション・リサーチ—英語の授業を改善するために』大修館書店 2005年
高梨庸雄『英語の「授業力」を高めるために—授業分析からの提言—』三省堂 2005年
村野井仁『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 2006年
太田 洋『英語を教える 50 のポイント—Tips for English Teachers—』光村図書 2007年
樋口忠彦他編『すぐれた英語授業実践—よりよい授業づくりのために』大修館書店 2007年
平田和人編『平成 20 年改訂 中学校教育課程講座 外国語』ぎょうせい 2008年
小寺茂明・吉田晴世編『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』松柏社 2008年
和泉伸一『「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 2009年
白畑知彦他『改訂版 英語教育用語辞典』大修館書店 2009年
松村昌紀『英語教育を知る 58 の鍵』大修館書店 2009年
Cullen, R (2002) 'Supportive teacher talk: the importance of the F-move', *ELT Journal Volume*,
56/2 April, pp.117-127
Hall, J.K. & Walsh, M (2002) 'Teacher-student interaction and language learning' *Annual Review*
of Applied Linguistics, 22, pp.186-203

【指導助言者】

駒沢女子大学准教授	太田 洋
千葉大学准教授	本田 勝久
川崎市立中学校教育研究会英語科部会長（川崎市立生田中学校長）	下村 佳史
川崎市総合教育センター指導主事	明瀬 正一