

第二言語習得の認知プロセスに基づいた 内容中心教授法によるコミュニケーション能力の育成

— 教科書本文を扱う授業を通して —

英語科研究会議

伊藤 敏明¹

植村 利英子²

橋本 慎一³

平谷 泰美⁴

要 約

現行の学習指導要領では、「聞くこと」「話すこと」の音声によるコミュニケーション能力の育成が強調され、授業の中で、生徒が楽しみながら取り組めるような言語活動が盛んに行われるようになった。そのような言語活動後に教科書本文が扱われる場合が多いが、本文を扱う学習活動を見ると生徒の英語習得に役立つものになっているのかが疑問である。

本研究は、教科書本文を扱う授業において、視覚教材を使った英語での題材内容提示とワークシートを活用した内容理解活動を行うことが英語習得に有効であることを示そうとするものである。

近年の第二言語習得研究によれば、題材内容に中心を置く指導（内容中心教授法）が第二言語習得に有効であることが注目されている。

生徒と教師の基本的で共通な教材である教科書には様々な題材内容が盛り込まれており、内容中心教授法に基づいて教科書本文を扱うことが、生徒のコミュニケーション能力を育成し、英語習得につながるのではないかと考えた。

内容中心教授法の考え方を反映する授業はどのように行えばよいのか、検証授業を通して研究を進めた。その結果、生徒と教師の変容から、英語習得のためには、生徒に「気づき」や「考える」機会を与える内容理解活動が重要であることがわかった。

キーワード：コミュニケーション能力 第二言語習得 内容中心教授法 教科書 視覚教材

目 次

I 主題設定の理由	100	(2) 授業変容の記録と分析	106
1 研究の動機	100	(3) 諸調査の実施と分析	106
2 中学校英語教育が求めるもの	100	5 実践と検証	106
II 研究の内容	101	(1) 授業の変容と考察	106
1 先行研究より	101	(2) 諸調査の結果と検証	110
(1) 第二言語習得の認知プロセスと 内容中心教授法	101	(3) 教師と生徒の感想から	111
(2) フォーカス・オン・フォーム	103	III 研究のまとめ	112
(3) 読解の指導過程	103	1 仮説の結論	112
2 事前調査	103	2 まとめ	113
3 リサーチ・クエスチョンと仮説	104	3 今後の課題	113
4 研究の方法	105	参考文献	114
(1) 教科書本文を扱う授業の留意事項	105	指導助言者	114

¹川崎市立有馬中学校教諭（長期研修員）

²川崎市立東高津中学校教諭（研修員）

³川崎市立平間中学校教諭（研修員）

⁴川崎市立御幸中学校教諭（研修員）

I 主題設定の理由

1 研究の動機

現行の学習指導要領では、「聞くこと」「話すこと」の音声によるコミュニケーション能力の育成が強調され、授業の中で、生徒が楽しみながら取り組めるような言語活動が盛んに行われるようになった。それらの多くは教科書本文のもつ内容から切り離された、目標とする言語形式（form：語彙・文法）の定着を促すための活動で、情報の授受はあっても伝えるべき内容の広がりには欠けている場合が多い。そのような言語活動後に教科書本文が扱われる場合が多いが、その本文を扱う学習活動を見ると生徒の英語習得に役立つものになっているのかが疑問である。

どのような年間指導計画を作成しても、教科書を使う場面は必ず存在するはずである。その場面を生徒の英語習得により有効に活用することが必要である。

太田(2007)は多く見かける授業として、「ゲームで始まり、盛り上がり、楽しい雰囲気になるが、教科書本文を扱う場面になると静まり返る」と述べ、教科書本文の扱い方が不適切な場合が多いと指摘している¹⁾。本研究会議の研修員による検証授業以前に行われていた教科書本文を扱う授業は、次のような展開で、英語を通して内容に関わる場面が不足していた。①教科書を開き、題材内容について簡単に説明する。②新出語句の発音と意味の確認を行う。③本文を通して聞かせる。④一文ずつ本文の意味（日本語訳）を確認する。⑤本文の音読練習とその発表を行う。

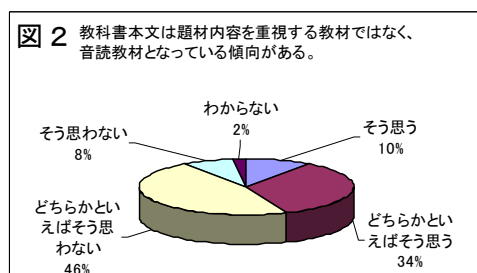
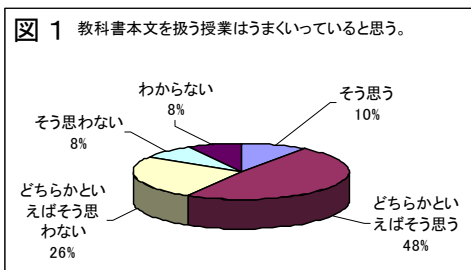
教科書本文を扱う授業について、どのような傾向がみられるのか平成19年度川崎市教育課程研究会（8月）に参加した英語科教員にアンケートを行い、50名から回答を得た。

図1の「教科書本文を扱う授業はうまくいっていると思う」について、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」への回答は58%あるものの、「どちらかといえばそう思わない」と「そう思わない」への回答が34%あることは、改善の余地があると考えられる。

また、図2の「教科書本文は題材内容を重視する教材ではなく、音読教材となっている傾向がある」に対しては「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」に4割を超える回答があり、教科書本文を授業の中でどのように扱えば、より生徒の英語習得に役立つのか検討するに値する。

アンケートの自由記述回答の一部を以下に示したが、教科書本文の扱い方に関して改善が必要だと考えている教師が多いことがわかった。

- ・ 同じパターンになってしまうので、本文の扱い方のバリエーションや例がほしい。
- ・ 題材を深く掘り下げ、生徒に経験に基づいて考えたり、比較させたりしたいと思うが時間が不足気味である。
- ・ 教科書は音読の技能を訓練するためだけに扱うことが多い。
- ・ 口頭でのQ&Aでは本当に個人個人が分かっているのかどうか把握しづらく、困っている。
- ・ 言語活動は楽しくやるが、教科書はあまり楽しそうではない。
- ・ いろいろとやりたい言語活動がある中、教科書を扱う割合をいつも考えている。



(参加者66名 回答50名)

¹⁾ 太田洋 駒沢女子大学 准教授 平成19年9月 川崎市総合教育センター 中間報告会の講評の中での発言

2 中学校英語教育が求めるもの

現行の学習指導要領は実践的コミュニケーション能力の育成をめざしてきた。「実践的コミュニケーション能力」とは、単に外国語の文法規則や語彙などについて知識をもっているというだけでなく、実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用できる能力とされている。

コミュニケーション能力の構成要素については、Canale & Swain による定義がよく知られている²⁾。その定義は言語能力の記述を中心としたものだったため、村野井(2006)は、Bachman(1990)のモデルをもとに、より総合的にコミュニケーション能力をとらえようとする構成要素を図3のようにまとめている³⁾。その中には「考える力」である認知能力、異文化に対する受容的な態度や姿勢、世界についてのさまざまな事柄についての知識や考えが含まれ、英語学習において育成されるべきコミュニケーション能力は言語能力だけでは成り立たないことが示されている。その能力の育成は、言語形式を中心とした言語活動のみでは難しく、様々な題材内容を扱うことが求められる。

近年の村野井(2006)などの第二言語習得研究によれば、意味内容、題材内容に中心を置く第二言語指導(内容中心教授法 content-based instruction)が第二言語習得に有効であることが注目されている⁴⁾。その指導による授業は、題材内容について英語で聞いたり読んだりして理解し、内容についての考えを深めたり、自分の考えを話したり書いたりする活動を重視した技能統合型となる。

生徒と教師の基本的で共通な教材である教科書には様々な題材内容が盛り込まれているため、内容中心教授法の考えに基づいて教科書本文を扱うことが生徒のコミュニケーション能力を育成し、英語習得につながるのではないかと考えた。

II 研究の内容

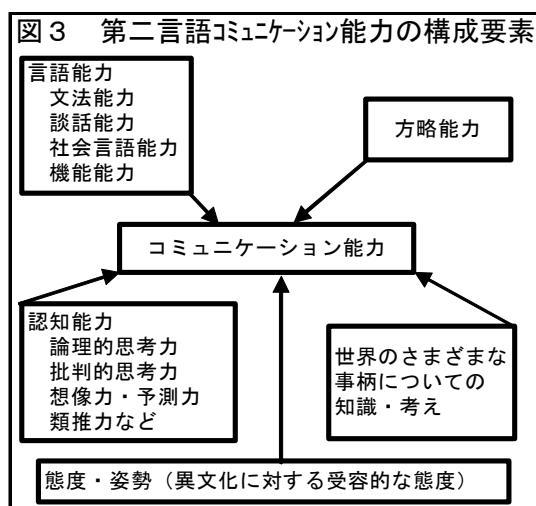
1 先行研究より

(1) 第二言語習得の認知プロセスと内容中心教授法

これからの英語教育を考えたとき、英語科教員が第二言語習得研究の成果を知り、実践に役立てていくことが必要である。日本人研究者も増え、日本の英語学習環境を考慮した実証的な研究が進められるようになってきた。

村野井(2006)は Gass(1997)のモデル⁵⁾を参考に、第二言語習得の認知プロセスに沿った第二言語学習のモデルを図4のように提案し、そのプロセスを検定教科書を使用する日本の英語教室で効果的に促すには、教科書の題材内容を重視する内容中心教授法による指導が効果的であると述べている。

題材内容があることにより、生徒がその内容について知ろうとしたり考えたりする場面を作ることができ、その題材を有効に使うことで英語学習に対する動機を高め、生徒の興味・関心をより引きつ



²⁾ Canale & Swain(1980)はコミュニケーション能力の構成要素を言語能力、談話能力、社会言語能力、方略能力の4つの下位能力からなると定義した。

³⁾⁴⁾ 村野井仁 『第二言語習得研究からみた効果的な英語学習法・指導法』 大修館書店 2006
本研究で使う「第二言語」は母語以外のことばを表し、外国語も含む。

³⁾ Bachman, L *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP. 1990

⁵⁾ Gass, S. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates 1997

けやすくなる。その結果、インプットされる英語に対して、気づき、理解、内在化、統合といった第二言語習得の認知プロセスがより促進される。

第二言語習得の最初のプロセスはインプットされる言語項目に気づくことである。気づくとは、注意が向いて何かを探知している状態である。授業の提示場面での視覚教材を使った題材内容の口頭導入は、学習者に内容について興味をもたせ、インプットの言語項目に注意を向けやすい状態を作り、学習者が話された内容の意味に気づく機会を得る重要な場面と考えられる。

気づきに続くプロセスは理解である。

気づかれたインプットが、理解されたインプットとなるには、言語形式と意味のつながりを把握し、どのような機能を果たすのかを、理解する必要がある。

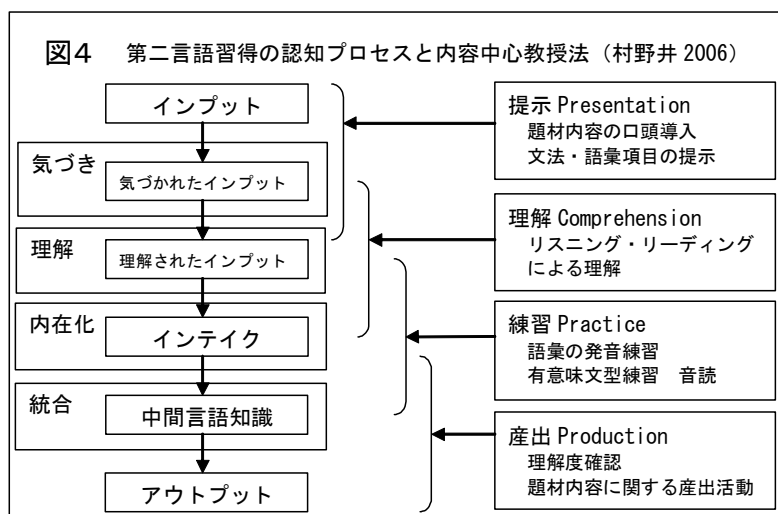
理解に関わる認知プロセスとして、学習者が中間言語（第二言語習得途中の学習者が使う言語）の仮説形成をされると考えられている。仮説形成とは、学習者が言語データの中に規則性を見つけ、言語形式・意味・機能の仮説を立てることである。提示場面での理解可能なインプット (comprehensible input, Krashen 1985)⁶⁾は、理解を促す場面と考えられる。授業の理解場面では、題材内容のリスニングやリーディングによる意味重視の理解活動が必要になる。

実際の授業を考えたとき、生徒に気づきの場面を与え、それを理解されたインプットにつなげる提示と理解場面での活動が不十分であると思われる。題材内容に関する英問英答 (Q&A) はよく行われる活動であるが、生徒一人一人が、その活動に参加する状況にはなっていないことが多く、英語習得に必要な気づきや理解の認知プロセスが促されていないと考えられる。

理解に続くプロセスは内在化(インテイク)である。理解されたインプットが、学習者の言語知識として定着する段階である。理解のプロセスで学習者の中に生まれた中間言語の仮説に基づき、学習者が話したり書いたりすることによって仮説が検証され、内在化が進む。授業の理解場面において、題材内容に対する質問に答えることや、練習場面での単語の発音練習、文型の口頭練習や本文の音読練習をすることなどは内在化を進め、次のプロセスである統合にも働きかける。

内在化に続くプロセスは統合である。学習者の内部に育った言語知識が長期記憶化され、より深く取り込まれ、自動的に使いこなせるようになる自動化と呼ばれるプロセスである。統合を促すには、実際に言語を使用することが必要になる。授業の練習場面での音読練習も内在化から統合へのプロセスを促すと考えられる。

また、産出場面の活動について、村野井(2006)は、「意味ある題材内容について理解した後に、題材内容を自分の英語で再生、要約したり、題材内容について考えたことを学習した事柄を応用して表現したりすることが主な活動となる」と説明し、内容中心教授法の核と位置づけている⁷⁾。



⁶⁾ 理解可能なインプット (comprehensible input) : Krashen(1985)は現在の言語レベルより少し上で、なおかつ理解可能なインプットが言語習得を促進すると主張している。

⁷⁾ 村野井仁『第二言語習得研究からみた効果的な英語学習法・指導法』 大修館書店 2006

(2) フォーカス・オン・フォーム

第二言語習得研究において文法指導に関する研究も進んでいる。フォーカス・オン・フォームとは、「意味中心の言語理解・産出活動において、特定の言語形式（語彙・文法）の習得を促すこと」と概念的に定義されている（村野井 2005, 2006）⁷⁾⁸⁾。

フォーカス・オン・フォームは第二言語習得の認知プロセスを促す文法指導を探求する過程で Long(1988)が提唱し⁹⁾、その後、様々な研究者が実証的な研究を進め、その有効性が示されてきている。意味中心の言語活動は内容中心教授法の考え方に通じる。中学校の英語学習は常に新出の文法事項の導入が伴い、教科書のそれぞれの題材内容には、特定の言語形式が含まれている。そのため、教科書本文を内容中心教授法に沿って扱うとき、その言語形式を必然的に使うことになる。

(3) 読解の指導過程

教科書本文はテキスト(文字化されたもの)であり、それを使う内容中心教授法は読解指導と重なるところが多い。読解のプロセスは、読み手が内容に関する背景知識(内容スキーマ)と言語形式やテキスト構成に関する知識(形式スキーマ)を活性化し、内容に関する予測を立て、その予測を検証し、確認しながら、書き手の意図を読み取る相互作用的な過程とみなされている¹⁰⁾。

このような考え方から教室での読解指導は、スキーマの活性化や内容の予測を行う読解前の活動(Pre-Reading Activity)と、内容の詳細を把握する読解活動(While-Reading Activity)を行う。そして、理解した内容を深めたり、発展させたりする読解後の活動(Post-Reading Activity)へとつなげる。

内容中心教授法は、読むことの領域のみに限って行うものではなく、その他の技能を統合的に扱うことをねらいとし、より包括的な指導をめざすものである。提示・理解場面は Pre-Reading Activity と While-Reading Activity を行う場面と重なり、Post-Reading Activity は産出の場面と重なる。授業構成にあたっては、読解の指導過程を利用するほうが学習者にわかりやいと考える。

以上のように内容中心教授法による第二言語指導は、第二言語習得の認知プロセスに働きかけ、教科書を使う教室での英語学習と指導に効果的であると考えられる。

2 事前調査

(1) 学習者

本研究の学習者は、川崎市内3校の中学校2年生である。A校3学級は1学級を2分割にした少人数指導で、2名の教員が担当し、教材や指導内容は共通となっていた。B校2学級も1学級2分割の少人数指導で2名の教員が担当し、教科書の扱い方については担当者に任されていた。C校4学級は1名の教員が学級単位の授業を展開していた。

(2) 授業観察

内容中心教授法の視点から、本文を扱う授業に関して検証前の授業観察(4・5月)を行った。

その結果、各校ともに、題材内容について英語を通して考えたり、表現したりする場面が少ないこ

⁸⁾ 村野井仁『フォーカス・オン・フォームが英語運用能力伸長に与える効果についての実証研究』平成15・16年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究C2(課題番号15520367)2005

⁹⁾ Long, M. "Focus on form: A design feature in language teaching methodology"
Paper presented at the European-North-American Symposium on Needed Research in Foreign Language Education, Bellagio, Italy 1988

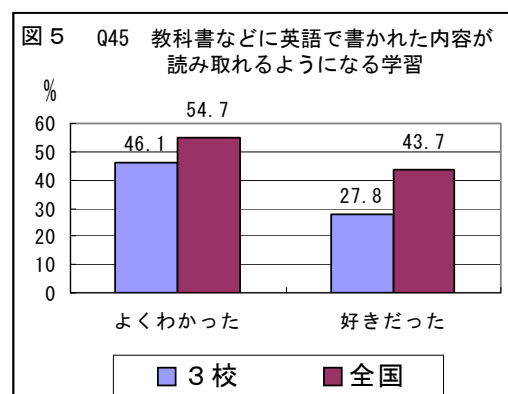
¹⁰⁾ 村野井仁・千葉元信・畑中孝實『実践的英語科教育法』成美堂 2001

とがわかった。特に、提示から練習に至る理解の場面での、気づきや理解を促す活動が不十分であった。また、生徒一人一人が内容理解に取り組む場面がほとんど見られなかった。産出の場面当たる活動はなく、音読発表にとどまり、題材内容について自分で表現するような活動は見られなかった。

(3) 英語学習状況調査

3校の2年生299名に英語学習に関するアンケートを実施した。設問は、Q1～23までは3校のみの調査¹¹⁾、Q24～47は平成15年度教育課程実施状況調査¹²⁾の質問項目を利用した。

Q24～47については全国のデータとほぼ同様の傾向がみられた。Q45の「教科書などに英語で書かれた内容が読み取れるようになる学習」への回答(図5)では「よくわかった」と答えた生徒は、全国54.7%に対し、46.1%で9%弱の差である。しかし、「好きだった」との回答は、全国43.7%に対し27.8%と、16%の差があり、教科書本文を扱う授業について改善が必要だと考える。



Q12～15の教科書本文に関する設問では、肯定的な回答の比率が高かった。生徒は授業担当者の教科書を扱う方法に応じ、与えられた課題に対し前向きに取り組んでいる様子が見られるが、前述の授業分析から判断すると、英語を通して内容を理解したとはいえないことが推測される。

(4) 英語テスト

事前テストとして実用英語技能検定試験4級過去問題¹³⁾を5月に実施した。実験群は、6月以降、内容中心教授法に基づいて教科書本文の学習を進めるグループである。対照群は、研修員が授業を担当しないクラスである。時間的な制約からリスニング部分を除いた合計35問を実施した。表1はその結果である。事後テスト(12月)と比較し、変容をみる。

グループ	学校	学級	人数	平均値	標準偏差
実験群	A校	2年1組①	17	14.35	6.82
		2年2組①	16	17.19	6.94
		2年3組①	16	16.50	6.63
		2年4組①	16	13.88	6.12
	B校	2年1組	16	16.06	7.65
		2年2組	16	13.88	6.12
		2年3組	16	16.06	7.65
		2年4組	16	13.88	6.12
C校	2年1組	38	12.63	5.42	
	2年2組	39	14.03	7.43	
	2年3組	34	12.15	6.67	
	2年4組	37	11.59	5.51	
対照群	A校	2年1組②	17	15.41	7.60
		2年2組②	17	17.17	7.30
		2年3組②	16	18.62	8.02
		2年4組②	15	13.00	7.66
	B校	2年1組②	12	9.91	3.75
		2年2組②	12	9.91	3.75
		2年3組②	12	9.91	3.75
		2年4組②	15	13.00	7.66
C校	該当なし				

3 リサーチ・クエスチョンと仮説

授業観察や英語学習状況調査から、教科書本文を扱う授業に改善が必要なことが明らかになった。

本研究では、内容中心教授法の考え方に基づいて、教科書本文を扱う授業を進めた。産出の活動につなげるためには、その前段階の活動が十分に行われている必要があるととらえ、第二言語習得の認知プロセスの気づきや理解を促す提示から練習に至るまでの理解活動に重点を置いて研究を進めることにした。

以上をふまえ、研究主題に基づいて、次のようにリサーチ・クエスチョンを設定した。

教科書本文を扱う授業で、題材内容を重視した活動を行えば、生徒が意欲的に授業に参加し、コミュニケーション能力の育成につながるのではないかと考える。

¹¹⁾ Q1～Q23の作成にあたり、神奈川県立総合教育センター「アクション・リサーチによる授業改善ガイドブック 英語」2006を参考にした。

¹²⁾ 国立教育政策研究所「平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査」2005

¹³⁾ 財団法人日本英語検定協会 実用英語技能検定試験4級 2006年度、第1回と第2回を利用した。

この問いに答えるため、次の4つの仮説を設定し、検証を進めた。仮説3と4については検証を進める途中で追加した。

- 仮説1:教科書本文を題材内容中心に扱えば、気づき、理解、内在化などの第二言語習得の認知プロセスが促され、生徒が英語を通して内容を理解する力を高めることができるだろう。
- 仮説2:本文に関する絵や写真などを使いながら英語で内容を導入すれば、生徒がスキーマを活性化し、内容を理解しやすくなるだろう。
- 仮説3:内容理解用のワークシートを活用すれば、生徒一人一人が内容について推測したり考えたりしながら、英語をより意欲的に聞いたり読んだりするだろう。
- 仮説4:提示や理解の場面で、生徒と教師、生徒同士のインタラクション場面を設定すれば、生徒が英語を発話する機会も増え、内容についてより深く考えるようになるだろう。

4 研究の方法

(1) 教科書本文を扱う授業の留意事項

仮説の検証を進めるため、次の5項目に留意して授業を進めた。③④⑤については、研究途中で取り入れた。また、新出文法事項については事前の授業での言語活動で学習していることを前提とした。

① 教師の英語使用

活動の指示などクラスルーム・イングリッシュを積極的に使用し、英語主体で授業を進めるようにした。また、生徒にとって、英語で理解が難しいと判断した場合に、日本語で補助をするようにした。

② 絵や写真など視覚教材を利用した口頭導入

絵や写真を黒板に提示することで、生徒の関心を高めるとともに、教師からインプットされる英語に注意を向けられるようにした。また、それらにより、題材内容のスキーマを活性化し、教師の話す英語が理解しやすくなるように配慮した。

③ ワークシートの活用

内容理解のための設問を含んだワークシートを活用することで、生徒一人一人が本文の理解活動に関われるようにした。特に、Pre-Reading と While-Reading の活動の区別が明確になるように、必要に応じてシートの両面を使うようにした。また、生徒が認知能力を活用できるように、設問の解答を予測する場面を作り、設問は英語が苦手な生徒も取り組めるように易から難へと配置した。

④ 本文の音声 CD の利用

教師以外の人物が話す英語のインプットとして、教科書には会話文も多く、登場人物を意識したりスニング活動を行うことができるように指導用音声 CD を使うようにした。

⑤ インタラクションとペアワーク

単調で活動が停滞しがちな理解活動に動きを与え、活性化させるために、教師から積極的に発問を行い、インタラクションの機会を作るようにした。教師の発問に答えることはアウトプットにもつながる。第二言語習得を促すとされるインタラクション仮説¹⁴⁾とアウトプット仮説¹⁵⁾の考え方を取り入れた。また、ペアワークを取り入れることで、インタラクションの機会を増やすとともに、生徒同士が援助しあい、内容について考える場面を設定した。

¹⁴⁾ インタラクション仮説 目標言語による指導者と学習者、学習者同士の相互交流(interaction)が言語習得を促進するという仮説(Long 1996, Gass 1997)

¹⁵⁾ アウトプット仮説 目標言語で話したり、書いたりして言葉を産出する訓練が言語習得を促進するという仮説(Swain 1995)

(2) 授業変容の記録と分析

記録と分析の対象は、教科書本文の扱い方で実験群と対照群に明確な違いがある B 校とし、4 月から 10 月末に行われた 5 つの授業から、提示と理解の場面について分析した。

(3) 諸調査の実施と分析

① 英語学習状況調査結果と分析

5 月末実施の状況調査を 11 月末にも行い、実験群と対照群を比較し、その変容の違いを分析する。

② 英語テストの結果と分析

5 月実施の事前テストと同形式の事後テストを 12 月に実施し、その変容をみる。

③ 教師と生徒の情意面の変容と分析

本研究に取り組んだ教師の感想とその授業を受けた生徒の感想から、情意面での変容を分析する。

5 実践と検証

(1) 授業の変容と考察

① 授業分析

ア 予備検証授業

日時・学級： 4月17日(火)2年4組 第4校時
 題材内容：Total 2 Lesson 1A (Page 4.5) 春休みの出来事
 言語材料： 過去形

分析の欄で太字は改善された部分を、
 下線は改善が必要な部分を示した。

所要時間	授業の流れと様子	分析
3分15秒	<本文の提示> ・英語で教科書を開く指示をし、教科書の写真について発問したが、指名された生徒は答えられず、沈黙した。 ・生徒が答えられないため日本語での質問に切り替えたが、すぐには反応できなかったため、日本語でヒントを与えながら答えを引き出した。 ・教科書中の日本語で書かれたイントロを読み上げ、別の写真について知っているか英語で尋ねたが、反応がなく、日本語を中心に英語をはさみながら説明した。	生徒は 最初から教科書を開いた状態 のため、顔が下に向けた状態になっていた。内容の導入は日本語で行われ、最初に英語での発問がされたものの、生徒は英語を通して長崎についての背景知識を得たり、冬休みの場面を推測したりすることが なかった 。導入時の英語でのインプットが少なく、生徒が題材内容に関して、英語を通して「気づき」を得る場面が なかった 。
6分23秒	<新出語句の確認> ・指示は英語と日本語で出した。 ・フラッシュカードを使い、2回ずつ発音させ、指名して意味を確認し、補足説明を日本語でした。 ・全てを確認後、全体でカードを見ながら通して読んだ。生徒はよく声を出している。 ・座席順にカードを見せ、個別に発音させた。 ・再度全体でカードを見せながら発音させた。一部の生徒がよく声を出している。	本文を聞く前に、新出語句の発音と意味をカードで確認したが、生徒が 新出語句の意味を推測 するような場面がなく、調べてきた単語の意味を教師の指示で答えるだけの活動だった。 本文を聞く場面では、音声教材を使わず、教師が本文を読み聞かせた。生徒は 会話のやりとりを意識 することなく、本文を目で追うだけの活動になった。本文を通して聞いたのはこの授業を通して、1回だけで 内容全体への関わりが少なかった 。
40秒	<教師による本文の音読> ・英語で本文を聞くことを指示し、日本語でどんな話か考えながら聞くように指示した。 ・生徒は教科書を見ながら教師の音読を聞いた。	
1分50秒	<内容理解> ・本文に言及しながら、日本語で発問し、生徒を指名して内容を確認していった。	内容理解の活動は一文ずつ、生徒に日本語での意味を確認しながらのもので、英語を通して理解につなげるような活動は 見られなかった 。
以降の活動	目標文の確認→全体での音読練習→ペアで音読練習→発表	

イ 検証授業①（絵を使った導入と英語主体の授業展開）

日時・学級： 5月24日(木) 2年3組 第5校時
 題材内容：Total 2 Lesson 2A 日本語と英語の違い
 言語材料： 過去進行形
 (授業詳述省略)

<授業概略と分析> **絵を使った導入と英語主体の授業展開**に取り組み、**気づきの場面をつくる**ことができた。題材内容の全てを英語で導入したため、**生徒の集中力が持続しなかった**。内容理解活動は発問に指名された生徒だけが解答するため、**一人一人**が内容理解に関わっているとはいえない状況だった。

ウ 検証授業②（本文音声 CD の使用とワークシートの活用）

<p>日時・学級： 6月21日（木） 2年3組 第5校時 題材内容：Total 2 Lesson 3B イギリス旅行での機内の会話 言語材料： 未来表現 Will you ~?, I won't ~ （授業詳述省略）</p>	<p>＜授業概略と分析＞ 英語での授業展開が定着してきた。本文音声 CD を使って、登場人物のやりとりを意識したリスニング活動を行い、気づきの場面をつくることができた。また、ワークシートの活用により、生徒一人一人が内容理解活動に関われるようなり。認知プロセスの理解を促した。しかし、ワークシートをうまく使えない場面があり課題を残した。</p>
---	---

エ 検証授業③（ワークシートの工夫）

<p>日時・学級： 9月27日（木） 2年3組 第5校時 題材内容：Total 2 Lesson 5A 3Rの導入とドイツと日本 言語材料： 動名詞 （授業詳述省略）</p>	<p>＜授業概略と分析＞ ワークシートに工夫を加え、シートの両面を使うようにし、内容理解活動に取り組みやすくした。生徒がより集中して英語を聞いたり読んだりするようになり、認知プロセスの理解を促した。しかし、生徒一人一人が設問を理解して取り組んでいるかわからなかった。</p>
--	--

オ 検証授業④（インタラクションとペアワークの活用）

日時・学級： 10月31日（水） 2年3組 第5校時
 教科書：Total 2 Lesson 5D リサイクル
 言語材料： 不定詞の形容詞的用法

所要時間	授業の流れと様子	分析
2分45秒	<p>＜本文の提示＞</p> <ul style="list-style-type: none"> 教科書は閉本の状態であった。 リサイクルマークの部分の絵を黒板で貼り、生徒に英語で何かを尋ねながら、recycleという言葉を引き出そうとしたが、生徒は日本語で再利用と答えた。新出語であるsymbolにつなげ、生徒に発音させた。実物のペットボトルを使い、リサイクルの話題を広げ、新出語句であるpaperの発音を生徒にさせた。 <p>＜ワークシート配布＞</p>	<p>絵を使った導入に加え、クイズ形式の発問を取り入れ、生徒は興味をもって教師の英語を聞くことができ、認知プロセスの気づきや理解を促した。実物のペットボトルを用意するなどスキーマを活性化する工夫が見られた。新出語句は導入するだけでなく、すぐに生徒に発音させ、生徒が導入場面で聞いているだけの状態にならないようにすることができた。</p>
4分45秒	<p>＜Pre-Reading Activity (Activity 1を行う)＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ワークシートの表面を見るように英語で指示し、設問を読み上げた。 本文のCDを聞き、質問に答えるように指示した。 生徒の様子から、もう一度本文のCDを聞くことを英語で指示し、英文を流した。 生徒を指名したが、生徒の答えが正解に近いものであったため、もう一度CDを聞かせた。 	<p>ワークシートを使ったPre-Reading活動は、検証授業②③では「予測して」という言葉を使ったために不自然さが感じられたが、今回は使わず、設問を繰り返し言うことで生徒に予測する場面を与えることができた。本文CDを聞いた後、生徒に答えを求めたが、正解が得られなかったことでもう一度、CDを聞かせて生徒に考えさせることができた。認知プロセスの理解をより促したと考えられる。</p>
16分15秒	<p>＜While-Reading Activity (Activity 2を行う)＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ワークシートを裏返し、設問を読み上げた。 ペアで質問の意味を確認するように英語と日本語で指示した。生徒はペアになり1分ほど日本語で話し合った。 本文のCDを注意して聞き、質問に答えるよう英語で指示した。 本文のCDを聞いた。もう一度聞きたいかを生徒に尋ねるとYesと答えた生徒がいたため、もう一度CDを流した。 設問と選択肢を読み上げながら生徒に挙手させながらどれを選んだか確かめた。 教科書を聞き、CDを聞きながら本文を読み、答えを確認する指示を英語で行い、本文のCDを流した。 ペアで答えを確認するように英語と日本語で指示を出した。生徒はペアで答えを比較した。 英語先行で話を追いながら、設問の答えを生徒に指名しながら確認した。最初の設問で、a littleの意味がわからない生徒のために英語とジェスチャーを交え、理解を促した。 新出表現の意味をペアで考えさせたり、導入で扱えなかった新出語句の発音と意味も本文の流れの中で確認した。 日本語で答える設問に移り、時間をとってペアで考えさせた。英語で答えるように指示したが、生徒は教科書の写真にあるものについて日本語の商品名を次々と答えた。 	<p>While-Reading活動は設問を読み上げた後、ペアで質問の意味を確認させる時間を確保した。<u>ペアの活動に入る前に</u>答えを生徒個々が考える時間を確保したほうがよかった。生徒は単語の意味を聞いたり、質問の意味を確認したりすることができた。教師はその時間を使い、教室内を巡回して生徒の活動状況を把握したり、生徒の質問に対応したりすることができた。その後、CDを聞かせた後、挙手で答えの様子を確かめたことは、授業に動きを与え、次の活動への集中につながった。また、生徒の考える時間が増え、認知プロセスの理解をより促した。</p> <p>再度ペアで答えを比較する時間を確保した。生徒が自分の答えを他と比較することでより内容に深く関わることができた。</p> <p>答えを確認する場面では、生徒が語句の意味がつかめずに答えを間違えたとき、英語とジェスチャーを通して本文の内容から意味をつかませることができた。導入時に扱われなかった新出表現や語句の意味も確認したり、発音させたりしながら、生徒とのインタラクションを通して、本文の内容を確認することができた。</p> <p>内容理解を深める設問にペアで相談させ、英語を引き出そうとしたが、生徒は、語彙の不足もあり、写真にあるものを英語にすることができず、日本語での答えが多くなった。Post-Reading活動の手前の活動として有効な活動を取り入れたい。</p>
以降の活動	新出語句の確認→音読練習	

② 授業の変容

表 2 は 5 つの授業での教師と生徒の英語使用数 (C-unit 数¹⁶⁾) をまとめたものである。ここでは、4 (1) で言及した教科書本文を扱う留意事項の 5 項目に照らし合わせ、授業の変容を整理する。

ア 教師の英語使用

教師の英語による発話は 4 月と 10 月を比較すると 4 倍近く増加している (図 6)。英語のインプット量は大きく変容した。教師の日本語使用も英語使用に伴い減少している。英語での理解可能なインプットが増え、生徒が気づきの場面を多く得られるようになった。また、日本語は補助的に使われるようになってきている。

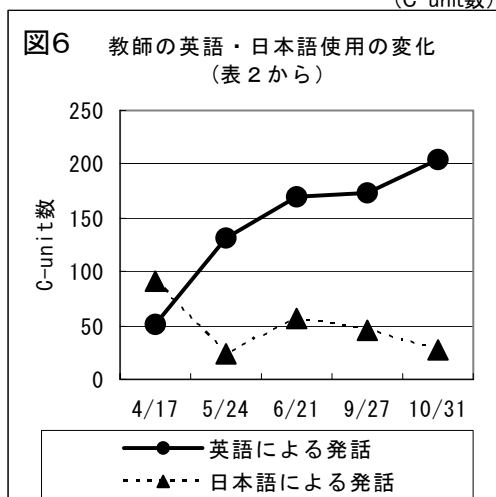
イ 絵や写真など視覚教材を利用した口頭導入

4 月の授業ではすぐに教科書を開き、本文中の写真に言及する程度であったが、教科書を閉本にして、絵や写真を黒板に掲示することで、生徒が顔を黒板に向け、教師の英語を聞きやすい状態にできることがわかった。

5 月の授業では、本文の内容のほとんどを英語で導入したが、英語を聞いている時間が長く、生徒の集中力が続かないため、それ以降の授業では、生徒の内容に関する背景知識の活性化を目的にした導入に切り替えた。また、教師が一方的に英語で説明するのではなく、絵や写真の内容について、英語で生徒とインタラクションを行うことで、導入内容の理解を深められるとともに、生徒に発話する機会を与え、単調になりがちな導入場面を活性化することができた。さらに、本文の理解に必要な新出語句も並行して導入、発音させることも授業の活性化につながった。

	4/17	5/24	6/21	9/27	10/31	
教師	英語による発話	52	132	169	174	205
	発問・引き出し	16	46	44	43	43
	指示	15	6	16	23	29
	単語レベルの復唱指示	21	0	0	0	7
	日本語による発話	92	24	57	46	27
	発問・引き出し	14	7	11	10	2
	指示	6	0	4	5	6
生徒	英語による発話	1	2	1	12	11
	復唱	20	0	0	2	8
	日本語による発話	16	17	11	23	16
	本文を聞いた回数	1	1	4	4	6

(C-unit数)




Lesson 5 D 身近にあるマーク

Activity 1: CDで本文を聞いて、次の質問に答えよう。

Question 1: What can we make from plastic bottles?

答え



(再生工場)

Lesson 5 D 身近にあるマーク

Activity 2: 次の質問に本文を見ずに答えよう。CDを聞いて答えを確かめよう。

Question 1: Shun knows a lot about recycling.

答え

1 T
2 F

Question 2: Do plastic bottles have a symbol for recycling?

答え

1 Yes, they do.
2 No, they don't.
3 They want a symbol for recycling.

Question 3: What can we make from old paper?

答え

1 glass bottles
2 notebooks
3 plastic bags

Question 4: We have many things to recycle around us. For example?
ヘアで協力して英語で答えよう。

Activity 3: CDで本文を聞きながら、意味のまとまりごとにスラッシュ (/) を入れてみよう。

Activity 4: 新出単語や語句を確認しよう。フラッシュカードを良く見て、しっかり声を出そう。

Activity 5: 音読練習

Activity 6: スキットを発表しよう
1 まず本文を見ないで覚えるように3回ずつ練習しよう。
2 助かす人、助けられる人を意識して役割練習しよう。
3 練習したスキットを発表しよう。

図7 ワークシート¹⁷⁾

左側が表面
(Pre-Reading Activity)
右側が裏面
(While-Reading Activity)

16) C-unit 数 C-unit は、話をしているときの一つの意味のまとまりを表す最小単位である。文、語句、節など「主語+動詞」になっていなくても、十分に意味が分かり、談話の流れの一つになっているもの。単語の復唱については総数から除外した。

17) 教科書 Total English 2 学校図書 2005 年度版のピクチャーカードをデジタルカメラで撮影し、ワークシート中に利用した。

ウ ワークシートの活用 (図7参照)

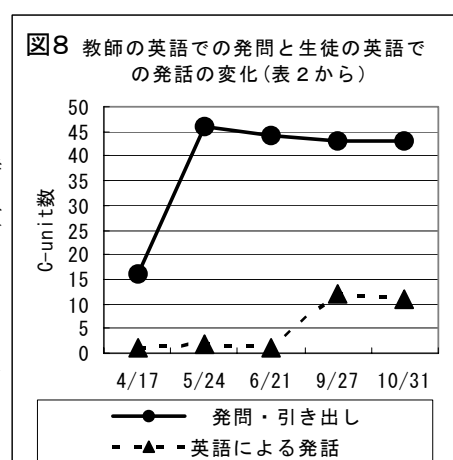
4月と5月の授業では、ワークシートを使わずに授業を進めた。内容理解のための活動は生徒全体に発問し、答えるのは指名された生徒のみで、生徒一人一人が発問に対する答えを考えているかわからない状態であった。6月の授業から、ワークシートを使い授業を進めることで、生徒一人一人が題材内容に関わる場面を作ることができた。しかし、その授業では、ワークシートに沿って、教師主導で答えの確認をする程度で、生徒が受け身の状態となった。そのため、挙手により答えを確認することで、生徒を動かすとともに、他の生徒はどう考えているのかをお互いに比較できるようにした。

エ 本文の音声CDの利用

4月と5月の授業では、教師が本文を読み上げるだけで、会話のやり取りや場面を意識した内容の提示ができていなかった。教科書の音声CDを使うことで、登場人物が話す英語を聞くことができ、場面を意識した効果的なインプットにつながった。つまり、第二言語習得の認知プロセスの理解をより促したと考えられる。また、ワークシートを使うことで、本文を聞く場面が4回以上になり(表2)、インプット量の増加につながった。

オ インタラクションとペアワーク

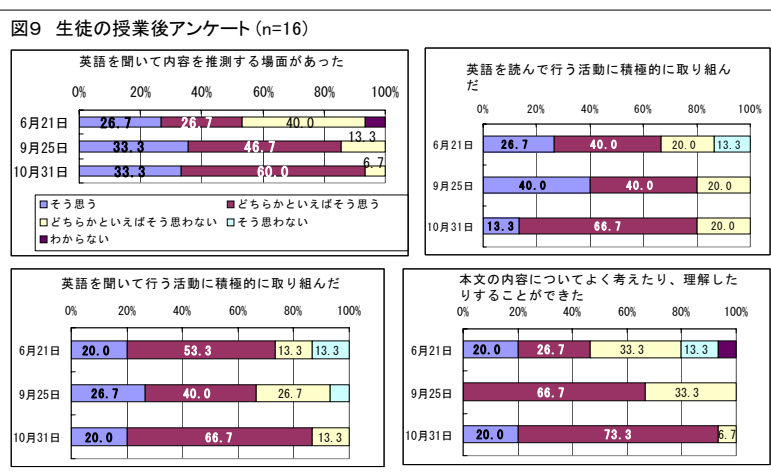
教師による英語での発問数も、英語主体での授業展開になってから3倍近く増加している(図8)。生徒が英語を通して考える時間が格段に増えていることがわかる。一方、生徒の英語の発話数は4月・5月の授業から増えているものの教師の発問数に対して3割程度である。これは教師の発問に繰り返しが多く含まれることと、教師の英語での発問に対して生徒が日本語で答えているためである。生徒に対して、できる限り英語で応答するように働きかけていく必要がある。



ペアワークについては、10月の授業で取り入れた。それ以前の授業では、内容理解活動が単調になるのを防ぐため、挙手で確認を行い授業に動きを作った。しかし、それだけでは生徒一人一人が、ワークシートにある設問をよく理解して取り組んでいるか、わからない状態であった。それを改善するため、生徒にペア(隣席の生徒同士)で相談する時間を確保するようにした。その結果、生徒同士が教えあったり、わからないことを尋ねたりする協同学習の場面を作ることができた。また、その時間に教師が生徒の中に入り、ワークシートの記入状況を確認したり、生徒に助言を与えたりすることもできた。

③ 生徒の授業後アンケート

図9は生徒の授業後アンケートをまとめたものである。肯定的な回答が増加し、内容中心教授法の考え方に基づいて授業を進めることによって、英語を通して内容を推測したり、聞いたり読んだりして理解を深める活動に積極的に取り組む姿勢が育ってきていると考えられる。特に、「本文の内容についてよく考えたり、理解したりすることができた」では、10月の授業で93.3%の生徒が「どちらかといえばそう思う」か「そう思う」に回答し、内容理解活動が効果的であったことがわかる。



(2) 諸調査の結果と検証

① 英語学習状況調査

Q45の「教科書などに英語で書かれた内容が読み取れるようになる学習」に対する回答(図10)では「よくわかった」と答えた生徒がB校実験群は46.7%から67.7%に増加し、対照群は56.7%から34.4%に減少した。また、「好きだった」との回答は実験群が43.3%から45.2%に増加したが、対照群は40.0%から15.6%に大きく減少した。実験群には、内容中心教授法に基づく授業の効果が表れていると考えられる。

図11はQ12~15の教科書本文に関する設問へのB校の回答結果である。実験群、対照群ともに新出単語の練習についての積極性は増加傾向を示しているが、その他の項目については肯定的な回答が同程度か、下降傾向を示す結果となった。

Q14の「教科書の本文を扱う学習は、積極的に取り組めた」に対する回答は実験群の下降傾向が小さいが、対照群は大きく下降している。中学2年の後半で言語材料や英文量が増える中、題材内容中心に教科書本文を扱うことで、生徒が教科書本文の学習に意欲を示し、下降傾向を小さくしていると考えられる。

図10 Q45 教科書などに英語で書かれた内容が読み取れるようになる学習

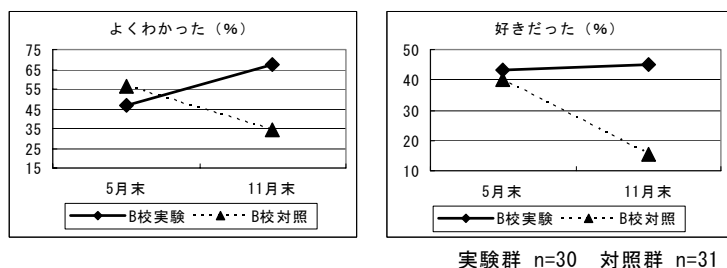
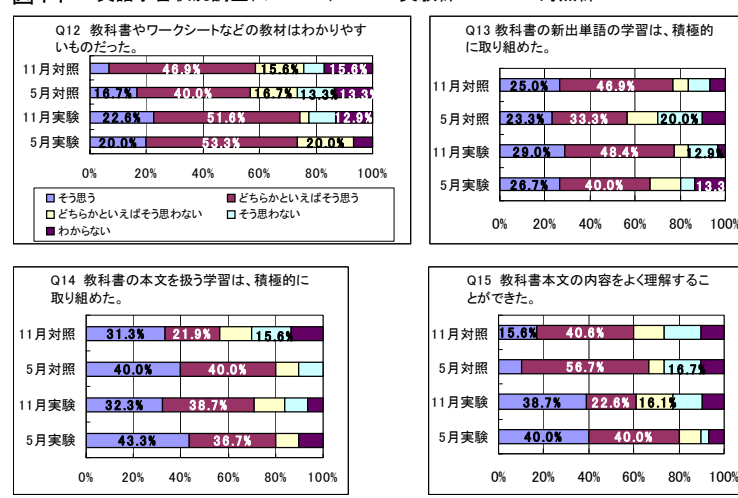


図11 英語学習状況調査(Q12~15) 実験群: n=30 対照群: n=31



② 英語テスト

ア B中学校2年3組 英語テスト分析結果

B中学校2年3組における実験群(n=16)と対照群(n=12)が、1回目(5月)と2回目(12月)に受けた英語テスト(英検4級過去問題35問)の得点平均の差を分散分析¹⁸⁾で調べた。表3、表4が示すように、以下の結果が得られた:

1. 第1回目のテストおよび第2回目のテスト両方において、実験群と対照群の間に英語テスト平均に関して実験群が対照群を上回り、その差は統計上有意であった(F(1/26)=5.76, p<.05)。	表3 B中学校2年3組 英語テスト結果(記述統計)				
	グループ	テスト	平均点	標準偏差	
	実験群(n=16)	1回目	16.06	7.65	
		2回目	21.00	8.70	
	対照群(n=12)	1回目	9.92	3.75	
2回目		14.50	7.12		
2. 実験群、対照群ともに1回目のテスト得点平均より2回目のテスト得点平均の方が上回っており、その差は統計上有意であった(F(1/26)=17.80, p<.01)。つまり両方のグループとも2回目テストでの向上が見られた。	表4 B中学校2年3組 英語テスト結果(分散分析)				
	要因	SS	df	MS	F
	グループ	548.29	1	548.29	5.76 *
	Sub	2472.93	26	95.11	
	テスト	310.79	1	310.79	17.80 **
	グループ×テスト	0.43	1	0.43	0.02 ns
	S×テスト	453.93	26	17.46	
全体	3786.36	55		*p<.05 **p<.01	

イ B中学校2年4組 英語テスト分析結果

B中学校2年4組における実験群(n=16)と対照群(n=15)が、1回目(5月)と2回目(12月)に受けた英語テスト(英検4級過去問題35問)の得点平均の差を分散分析で調べた。表5、表6が示すように、

¹⁸⁾ 分散分析: 平均の有意差を検定する統計的手法で、3個以上の平均の差を一括して処理できる。

以下の結果が得られた：

1. 第1回目のテストおよび第2回目のテスト両方において、実験群と対照群の間に英語テスト平均に関して有意差はなかった (F(1/29)=0.00, ns)。	表5 B中学校2年4組 英語テスト結果(記述統計)				
	グループ	テスト	平均点	標準偏差	
	実験群 (n = 16)	1回目	13.88	6.12	
		2回目	17.25	7.39	
	対照群 (n = 15)	1回目	13.00	7.66	
2回目		18.27	7.58		
2. 実験群、対照群ともに1回目のテスト得点平均より2回目のテスト得点平均の方が上回っており、その差は統計上有意であった (F(1/29)=19.44, p<.01)。つまり両方のグループとも2回目テストでの向上が見られた。	表6 B中学校2年4組 英語テスト結果(分散分析)				
	要因	SS	df	MS	F
	グループ	0.078	1	0.078	0.00 ns
	Sub	2784.34	29	96.01	
	テスト	289.08	1	289.08	19.44 **
	グループ×テスト	13.85	1	13.85	0.93 ns
	S×テスト	431.34	29	14.87	
全体	3518.69	61	*p<.05 **p<.01		

ウ 考察

2年3組と4組の実験群は教科書本文を扱う授業において、内容中心教授法の視点から授業を展開してきたが、対照群との比較において統計的な有意差がなく、教科書本文の扱い方の違いによる英語テスト結果に差は見られなかった(3組の実験群と対照群は事前テストの段階で平均点に差があり、その差は事後テストでも有意なままであった)。

その理由の一つとしては、実質的な指導期間が4ヶ月と短かったことが考えられる。もう一つの理由はテストの妥当性である。英検は熟達度テストであり、指導の効果を測るには到達度テストを使用すべきであったと考えられる。テストの妥当性に問題はあったが、リスニングを除いた筆記テストで、実験群が従来型の英語指導を受けた対照群と同じ程度の伸びを示したことは注目に値する。今回の結果からは、本研究で提案した内容中心の授業が筆記テストに対応する力を従来型の授業と同じように育てたと考えられる。

また、提示・理解活動で英語を聞く量が増加していることを考えると、リスニングテストによる分析で変容が見られたかもしれない。

(3) 教師と生徒の感想から

① 教師の感想

- ・英語が苦手な生徒でも英語を理解しようとする姿が見られ、視覚教材を使う導入は意義があると思う。
- ・本文内容を導入する際、今まで生徒の関心をいかにひきつけるかに苦勞をしていたが、ピクチャーカードを使うことにより、自然と生徒の集中がカードに向けられるようになった。
- ・教師の英語での発話や英語による発問を増やしていくことにより、生徒が英語で答えようと挑む姿がみられるようになってきたことは何よりの成果だと思う。
- ・教員、生徒共に細かい文法事項だけに目を向けるのではなく、全体の流れや内容理解を意識するようになった。
- ・教科書を扱う際にリスニングを効果的に使いながら、生徒の気づきを生み出す質問を投げかけ、オーラルインタラクションを心がけて授業を展開していく実践であった。回を重ねるごとに、どこを生徒に気づかせるか考えることにより、こちらが意図した方向に生徒を誘導することができるようになった。
- ・教科書は新出語句の発音と意味確認、訳読と音読練習になっていたが、方法次第で、もっと効果的に英語を理解する力を育てることが可能だということ学んだ。

教科書本文を扱う授業の指導方法を変化させたことで、生徒たちの英語に対する態度や意識がよい方向へと変化していると感じ取っている。また、授業の中で、生徒が英語の意味に気づき、類推力や予測力などを使って考え、内容を理解しようとしている様子を体験したことにより、絵やワークシートを使う本文の理解活動が、生徒の英語を通して内容を理解する力を高めているととらえている。

② 生徒の感想

ア 絵や写真を使って、英語による本文の導入をしたことについて

- ・分かりやすいからいいと思った。考えることも増えて、より楽しくなると思った。
- ・内容のイメージもわかりやすく理解しやすくてよかったと思う。
- ・わかりやすくて、退屈にならないので良かったと思う。
- ・絵の印象が強くて、内容や単語が前より身についたと思う。
- ・英文だけの授業より、やる気みたいなのが出てくる。
- ・考えるのがたいへん。でも勉強にはなると思う。
- ・先生が言っていたことがわかってすごうれしい。

否定的な回答はなく、絵や写真が生徒にとって重要な動機付けになっている。話される英語を理解する難しさを感じながらも、それが役に立つととらえている生徒が多い。また、このような学習を繰り返す中で、教師の話す英語がわかるようになったうれしさを感じている生徒もいる。視覚教材と合わせて提示される英語が、生徒の気づきや理解などの認知プロセスを促し、英語習得につながっていると考えられる。

イ 本文の理解活動にワークシートを活用したことについて

<肯定的な回答>

- ・ワークシートをやったあとは本文がわかりやすいからいいと思いました。
- ・何度も文章を聞くことで自然と意味を考えながら集中できよかった。
- ・質問に答えるプリントをやりはじめて英語力がアップしてきていると私は思っています。
- ・質問に「何を聞かれているのか」「どう答えるのがいいか」などを考えるのに大切だと思います。

<否定的な回答>

- ・必要などきと必要じゃなく時間ももったいないときがある。
- ・教科書を見て勉強したほうが早いと思う。

多くの生徒がワークシートを利用した理解活動を支持し、その目的や効果も感じ取っている。設問の答えを求めて英語を聞いたり読んだり、考えたりすることに積極的に取り組んでいる様子がわかった。クラス全体への口頭での発問ではこのような反応は得られないと考えられる。

ウ 理解活動の場面でペアワークを行ったことについて

<肯定的な回答>

- ・一人で考えるよりペアでやったほうが自分の分からないところも解決できるので良かった。
- ・相手ともコミュニケーションをとることができるし楽しくできるので好きです。
- ・授業にあきさせないためのいい工夫だと思った。
- ・人の考えている意見を自分の意見と比べて考えることができる。
- ・人と一緒にやることで緊張したりするけど、発音とか、考えとかいろんなことに気を配れるようになるから良いと思った。

<否定的な回答>

- ・奇数だと誰かが余るからあまり好きではない。
- ・相手と話して伝わっているかななどがよくわからない。
- ・ペアはちょっとやりにくいです。特にとなり同士が多いのでなんかやりにくいかと思います。

ペアでの活動を取り入れたことは予想以上に生徒の反応が良かった。個人の力で解決できないことを補ったり、自分と違う考えを知ったりできる有効な場面ととらえている。個人で行うだけの理解活動では、自信のないままの生徒が多数いると考えられ、協同学習のよさが読み取れる。

否定的な回答もいくつかあり、ペアの組み方には課題が残されている。

Ⅲ 研究のまとめ

1 仮説の結論

仮説1については、教科書本文を題材内容中心に扱うことで、生徒が内容を理解する能力を高めていると考えられる。英語テストの結果からは変容を確かめることができなかったが、生徒や教師が、題材内容を重視し、英語を通して考えたり推測したりすることで、内容を理解しやすくなっているととらえていることは重要である。

仮説2については、絵や写真などの視覚教材が、生徒の関心を高め、スキーマを活性化し、内容を理解しやすくしていることが授業分析から確かめられた。ピクチャーカードなど視覚教材の必要性が改めて認識された。

仮説3については、ワークシートを使うことで、生徒一人一人が内容について関わる場面が生まれ、生徒が英語をより意欲的に聞いたり読んだりするようになったと考えられる。教師が行う口頭での発問だけでは、生徒一人一人が内容に関わっているのかが判断できない。手元にあるワークシートの設問に答えるために、本文を聞いたり読んだりする回数も増え、内容について生徒一人一人が考える場面を作ることができた。表7に本研究会議が提案するワークシートを使う授業展開例を示す。

仮説4については、単調で受け身になりがちな理解活動にインタラクションの場面を作ることによって、授業が活性化され、生徒が内容についてより考えるようになった。しかし、教師が使う英語量に対して、生徒が英語を発話する機会がまだ少ない。教師の英語での発問に日本語で応じていることもあり、生徒からより多くの英語を引き出すことが必要である。

また、理解活動でのペアワークは、語句の意味などわからない英語について生徒同士で協力し、解決する場面を生み、生徒が内容により深く関わるようになった。

2 まとめ

仮説の結論から、題材内容を重視し、視覚教材を使った導入と内容理解のためのワークシートを使う授業が、生徒の英語習得の認知プロセスに働きかけ、コミュニケーション能力の育成につながるということがわかった。提示・理解場面の活動を充実させたことが、生徒たちに英語を通して「気づき」や「考える」場面を与え、内容について自分で考えることの大切さやおもしろさを気づかせたと考える。また、教師の授業に対する考え方にも変化をみることができた。以下は本研究に関わった教師の感想である。

- ・自分の授業スタイルが確立されてしまうとなかなか変更することが難しい。会話の活動を増やすとか、考える時間を生徒に与えるとか、英語で授業を進めるとか、なぜ今までやっていなかったのかと思われることも多くあった。
- ・経験を積むにしたがって、過去にやった内容で授業を済ませてしまうことが可能になる。今回これまでの自分の授業のやりかたを反省することが多かった。これは難しいかなと思う内容でもチャレンジを重ねることで、生徒の「わかる」「できる」喜びの表情を見ることができた。生徒の能力を教師が限定せずに、生徒に挑戦させる場面を作ることの重要性を感じた。
- ・今まで、英語を使って授業をすすめた方がいいと思ってはいたものの、つつい楽な方（日本語の多用）へと流されていた。しかし、英語による指示や質問を増やすことで、生徒が、教師が使う英語を聞こうとしたりまねてみると、意欲的な姿勢が見られるようになった。
- ・毎回授業を組み立てて行く中で、単なる切り貼りの授業では本当の力がつかないといういらだちが自分の中に生まれて来た。この活動は何のために行うのか？産出の活動は何なのか？どんな生徒を育てたいのか？自分の中に確たる英語教育の理念があって初めて様々な活動を仕組んでいくことができるということを実感した。

3 今後の課題

(1) 内容理解を深める効果的な発問の工夫

提示・理解場面の活動を行うことで内容に関わることができてきたが、効果的な発問について研究する必要がある。本文から答えがわかる質問 (display question) から、本文からは判断できない質問 (referential question) へつなげることで、さらに本文のもつメッセージを読み取ったり、自分の考えを言ったり書いたりする場面を作りたい。

(2) 産出場面の活動の実践

練習としての音読はよく実践され、暗唱活動につながられているが、暗記することが目的になってしまいがちである。産出の活動として、暗記することを目的としないストーリー・リテリングなどの活動につなげたい。ストーリー・リテリングとは提示・理解活動の場面で使った絵や語句カードを見ながら、テキストを見ずに、本文の内容について話す活動である。

(3) 年間指導計画中の位置づけ

本研究会議は教科書本文のすべてに、ワークシートを活用した理解活動が必要であるとは考えてい

表7 内容理解ワークシートを使う授業展開	
授業の流れと留意点	
過程	
提示	<p>題材内容を英語で口頭導入する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ピクチャーカードや写真などを黒板に貼り、生徒の興味をひくようにする。 ・教科書を閉じておくように指示する。 ・一方的な導入にならないよう、発問などを入れ、生徒とのインタラクションを通してスキーマ（背景知識）を活性化させる。 ・本文理解に必要な新出語句の導入も並行して行い、カードで黒板に貼り、生徒にも発音させる。 <p>ワークシート配布</p>
5分程度	
理解	<p>Pre-Reading Activity</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書は閉じたままにする。 ・必要に応じて提示場面で導入できなかった新出語句で内容理解に重要な語を確認する。 ・本文を聞く前に概要把握のため、または、聞き取るポイントを与えるための質問をする（ワークシートの表面を使用し、裏面は見ないように指示する）。 ・解答の予想をさせた後、差手で確認したり、ハアで予想を比較させる。 ・本文のCDを2回流す。 ・答えを確認する。 <p>While-Reading Activity</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書は閉じたままにする。 ・設問を読み上げ、解答の予想をさせる。（ワークシート裏面） ・差手で予想を確認したり、ハアで予想を比較したり、設問の意味を確認させたりする。 ・（リスニング重視の場合）本文のCDを流す。1回目の後、生徒の様子を確認し、2回目を流す。 ・（リーディング重視の場合）開本させ、黙読させる。黙読後、本文を見ながらCDを流す。 ・解答時間を確保し、生徒の様子を見て、必要があれば、もう一度CDを流す。 ・教科書を閉かせ、本文を見ながらCDを流す。解答時間を確保し、生徒の様子を見て、必要があれば、もう一度CDを流す。 ・教師が本文を読み上げながら、答えの確認をしていく。ピクチャーカードや語句カードを貼り、発問や、語句の発音も取りまぜ、生徒とのインタラクションに留意する。
15分 ～20分	
練習	<p>Post-Reading Activity</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新出語句の発音練習と音読練習
産出	

ない。理解活動を効果的に運用するためには、授業展開の十分な計画が必要である。1時間の中で、提示から産出までのすべてを扱う必要はなく、産出の場面は次の時間に、あるいは単元終了後に行うなど教科書の単元を見通した計画が有効だと考える。

各校では、自校の到達目標に合わせた年間指導計画の作成の際に、教科書本文のどの内容について、ワークシートを用いた理解活動まで行うかを決めておくことが有効である。

（４）教科書を使う授業のより効果的な方法の研究

新出文法の導入後の言語活動も、教科書本文にその文法事項が含まれているからこそ行われる。言語形式を中心とした言語活動に偏らない、題材内容を重視する教科書本文の学習活動を大切にしたい。生徒にとって、一番身近な教材である教科書を、より効果的に扱う方法をさらに研究し、その成果を生徒に還元していきたい。

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】

- | | |
|--|-------|
| Krashen, S.D. <i>The Input Hypothesis: Issues and Implications</i> . Longman | 1985年 |
| Long. M. “Focus on form: A design feature in language teaching methodology”
Paper presented at the European-North-American Symposium on Needed
Research in Foreign Language Education, Bellagio, Italy | 1988年 |
| Bachman, L <i>Fundamental considerations in language testing</i> . Oxford: OUP. | 1990年 |
| Swain, M. “Three functions of output in second language learning. In G. Gook & B.
Seidlhofer(Eds.), <i>Principles & practice in applied linguistics: Studies in honor
of H. G. Widdowson</i> (pp.125-144). Oxford: OUP. | 1995年 |
| Long. M. “The role of the linguistic environment in second language acquisition” In W.C.
Ritchie & T.K. Bhatia(Eds.), <i>Handbook of second language acquisition</i> (pp.413-468).
New York: Academic Press. | 1996年 |
| Gass, M.S. <i>Input, Interaction, and the Second Language Learner</i> .
Lawrence Erlbaum Associates. | 1997年 |
| 村野井仁・千葉元信、畑中孝實『実践的英語科教育法 総合的コミュニケーション
能力を育てる指導』成美堂 | 2001年 |
| 太田洋・金谷憲・小菅敦子・日臺滋之『英語力はどのように伸びてゆくか
— 中学生の英語習得過程を追う』大修館書店 | 2003年 |
| 小池生夫（編）『第二言語習得研究の現在 これからの外国語教育への視点』
大修館書店 | 2004年 |
| 村野井仁「フォーカス・オン・フォームが英語運用能力伸長に与える効果についての
実証研究」平成15・16年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究
C2(課題番号15520367) | 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 |
| Brown, H. D. <i>Principles of Language Learning and Teaching Fifth Edition</i> .
Pearson Longman | 2007年 |
| 国立教育政策研究所「平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査」 | 2005年 |
| 神奈川県立総合教育センター「アクション・リサーチによる授業改善ガイドブック 英語」 | 2006年 |

【指導助言者】

- | | |
|-----------------------------|-------|
| 東北学院大学 教授 | 村野井 仁 |
| 駒沢女子大学 准教授 | 太田 洋 |
| 川崎市総合教育センター カリキュラムセンター 指導主事 | 金子 勉 |