

実践的コミュニケーション能力を 身に付けるための output 活動の研究

英語科研究会議

村井恵美子¹

鬼頭 洋司²

遠藤 英磨³

松本 智美⁴

要 約

これまでの英語教育では、情報を受け取るだけで発信することが少なかったため、コミュニケーションが成り立ちにくい現状があった。本研究会議では、実践的コミュニケーションに足りないものは表現力であるという考えから、「話す」「書く」といった output 活動に焦点を当てて研究を進めることにした。平成 14 年に文部科学省から「英語が使える日本人」育成のための戦略構想が出されたが、「使える」とは、読んだり聞いたりして話の内容を理解することにとどまらず、それに対する自分の思いを英語で伝えることができるということではないかと考えた。そのためには、自分の言葉で表現する力を付けさせなければならない。最初から完璧な英語を求めるのではなく、Story-developing Map 等、話すための writing 活動を効果的に用いることで writing fluency を付けさせ、書くことへの抵抗をなくしていく。さらに、teacher talk を用いることで日常的に生徒の英語使用を促す。また、authentic な教材に触れさせ output する機会を与えることで、実践的コミュニケーション能力の習得を図ろうと試みた。

キーワード：実践的コミュニケーション能力、output、story-developing map、writing fluency、teacher talk、authentic

目 次

主題設定の理由	138	5 研究を深めるための活動	143
1 英語科の現状	138	(1)Teacher talk から	
研究の内容	139	classroom English へ	143
1 中学生に必要な英語力	139	(2)Authentic な(実際の / 本物の)	
(1)文部科学省が求める英語力	139	ものに触れる	144
(2)中学校 3 年間における実践的		(3)書きたい、伝えたい	
コミュニケーション能力の育成	139	気持ちを引き出す	145
2 研究の仮説	140	(4)「話すこと」「書くこと」への	
(1)Output 活動に着目する意義	140	抵抗をなくす	145
(2)この研究で目指す output 活動	140	6 検証授業	146
(3)実践的コミュニケーション能力		(1)Story-developing Map の検証	146
における speaking と writing の力	141	(2)写真付 mail による話の展開を検証	149
(4)話の展開を意識するとは	141	(3)Show and tell における	
3 展開を意識させる方法	141	peer advise の有効性	150
(1)Story-developing Map の活用	141	研究のまとめ	151
(2)写真付 mail の活用	142	1 研究から見てきたこと	151
(3)Skit の活用	142	2 今後の課題	152
(4)Peer advice の活用	142	参考文献	152
4 研究構想図	142	指導助言者	152

¹ 川崎市立向丘中学校教諭(長期研修員)

² 川崎市立川中島中学校教諭(研修員)

³ 川崎市立東橋中学校教諭(研修員)

⁴ 川崎市立宮崎中学校教諭(研修員)

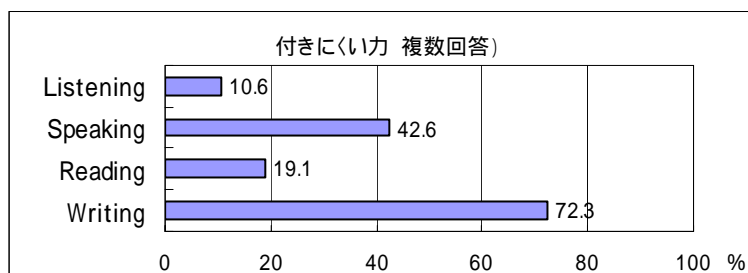
主題設定の理由

1 英語科の現状

平成 14 年度より実施された学習指導要領では、「音声によるコミュニケーション能力」が重視されるようになり「聞く」「話す」に多くの活動が費やされてきたが、実践的コミュニケーション能力が付いたと自覚できる生徒はどのくらいいるであろうか。第 1 言語習得の場合には、「聞く」という input を多量にすることで少しずつ「話す」という output ができるようになり、「読み聞かされる」または「読む」という input がそれに加わることで語彙が豊富で内容のある「話」(output)ができるようになる。しかし、第 2 言語(英語)を中学生から学び始める場合には第 1 言語習得のときのように多量の input は望めない。第 2 言語といっても日本の場合、英語は公用語ではないため学校から一歩外へ出たら英語を使用する場面はほとんどない。英語はまったくの外国語なのである。唯一英語を input する時間であった英語の授業数は年間 105 時間になった。50 分授業の 105 時間である。個人差はあるにせよ人は生まれてから 1 歳数ヶ月から 2 歳で言葉を文で話すようになるが、0 歳から 2 歳までの子どもが目覚めている時間を 1 日平均 14 時間として計算すると中学生が 1 年間に英語を浴びる日数はおよそ 7 日間分ではない。授業では意図的に input するとはいえ、自然に output するようになるには断然 input 量は足りないのである。

平成 14 年 1 月から 2 月にかけて行われた全国一斉学力テストの分析結果が、国立教育政策研究所から出された。英語に関しては「聞くこと」「読むこと」についてはおおむね良好だが、「文章力や会話力に課題」という結果が出た。「書くこと」に関する考察に、話題を発展させていく/書くことへの抵抗を少なくする/一つのトピックについて何文かの英語で伝える/「情報量」を評価する/「話すこと」の活動に関連させた「書くこと」の活動を通して、表現する能力を高める、とある。大きく分けると 2 つの事柄になる。一つのトピックで内容のある話を展開する力を付けること、書き慣れさせることである。上記の考察に「話すこと」の活動に関連させた「書くこと」の活動を通して、表現する能力を高める、とある。まさに、output 型の活動が求められているのである。

現行の教育課程の中で、川崎市内の中学校において、どの力が付きにくい傾向にあるのかを調査し、平成 16 年 1 月に 51 校中 46 校の学校代表者から回答を得た。図 1 のグラフで示したように 72.3%が「書く力」、42.6%が「話す力」が付きにくいという結果であった。 図 1



「どのような力を伸ばしたいか」という問いに対しては、「自己表現力」「簡単な英語(学習したこと)を使って身近なことを表現する力」「自分の考えを簡単な英語で相手に伝える力」「まとまった文章を書く力」「正しい英文を書く力」「会話をふくらませる力」という回答が多くあった。やはり、自分の言葉で表現する力が不足しているということである。

少ない input で早い時期から自分の言葉で表現させようとするなら、教科書の本文を「聞く」「読む」(input)だけに時間を費やすのではなく、「話す」「書く」などの言葉を生み出す output 活動が不可欠であると考え。自然に output するようになるほどには input できないという現状から、output する機会を効果的に取り入れていくことが重要であると考えた。音声にしる文字にしる、英語という言葉を使って自ら発信(output)することができなかつたために実践的な英語力がないと言われてき

たのである。「話す」(output)時間は増えてきているものの充分とはいえないだろう。「話す」「書く」活動に焦点を当て、自ら英語で表現させることで実践的コミュニケーション能力を付けたいと考え、本研究会議では研究主題を次のように設定した。

実践的コミュニケーション能力を身に付けるための output 活動の研究

研究の内容

1 中学生に必要な英語力

(1) 文部科学省が求める英語力

平成 14 年、文部科学省から「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想が示された。その中で、国民全体に求められる英語力として中学・高校での達成目標を設定している。

中学卒業段階では、挨拶や応対等の平易な会話（同程度の読む・書く・聞く）ができる（卒業者の平均が英検 3 級程度）としている。また、高校卒業段階では、日常の話題に関する通常の会話（同程度の読む・書く・聞く）ができる（高校卒業者の平均が英検準 2 級～2 級程度）としている。これを見ると中学段階ではそれほど高いレベルが望まれているわけではないと思われる。日常会話は高校卒業段階で達成されていればいいということである。

(2) 中学 3 年間における実践的コミュニケーション能力の育成

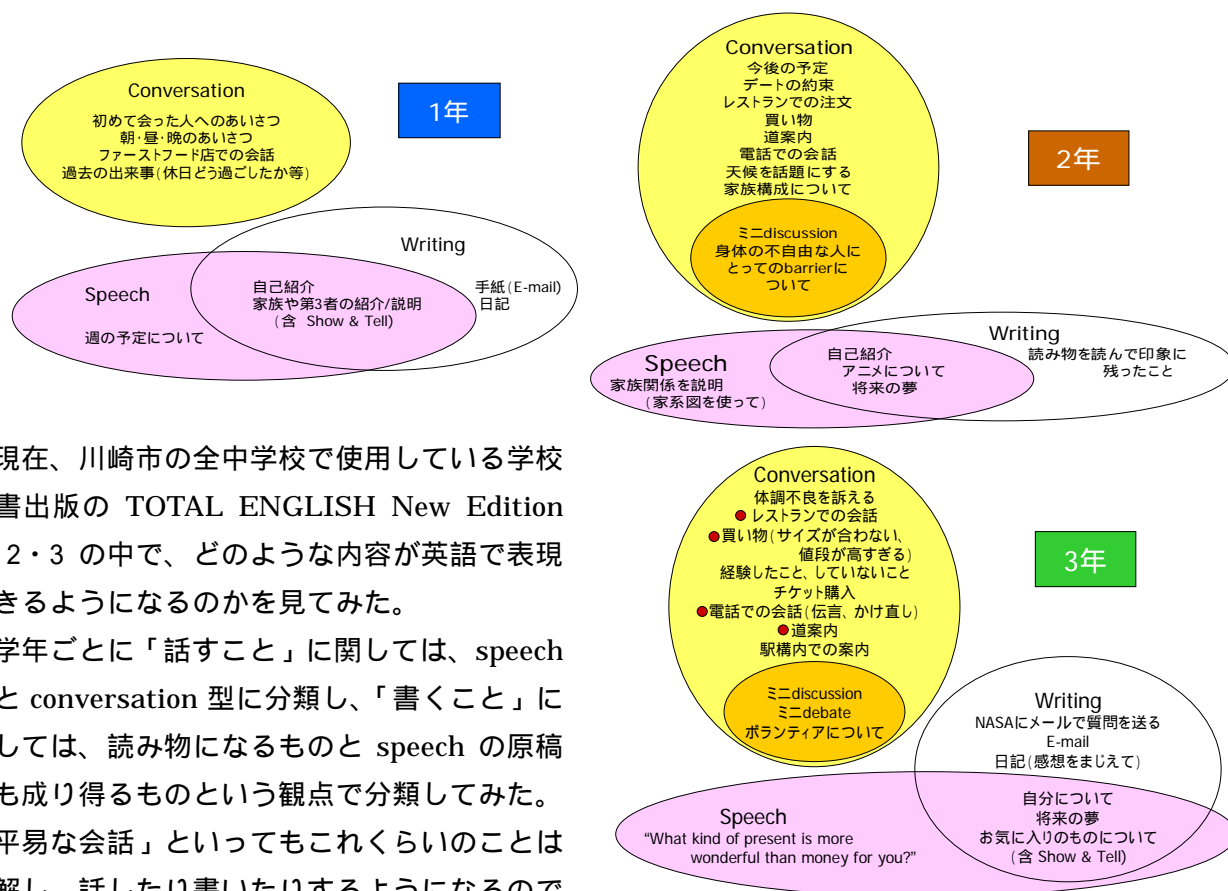


図 2

現在、川崎市の全中学校で使用している学校図書出版の TOTAL ENGLISH New Edition 1・2・3 の中で、どのような内容が英語で表現できるようになるのかを見てみた。

学年ごとに「話すこと」に関しては、speech 型と conversation 型に分類し、「書くこと」に関しては、読み物になるものと speech の原稿にも成り得るものという観点で分類してみた。

「平易な会話」といってもこれくらいのことは理解し、話したり書いたりするようになるのである。あえて文法別分類にせず、内容別にして

ある。これらの事柄について表現するときどのような文法が必要になるのかという視点で教えていくことも実際に英語で表現させる上では役に立つと思われる。図2で示したものは、ほんの一例である。テキストを教えるのではなく、テキストで教えるのであるから話したり書いたりするテーマはもっと広げることができるであろう。

2 研究の仮説

話の展開を意識させた output 活動を効果的に取り入れることで実践的コミュニケーション能力は高められる。

(1) Output 活動に着目する意義

Output 活動に着目することで音声と文字の両方に関わりながらコミュニケーション能力を身に付けることができる。Input 活動でも音声と文字に関わるが、取り込むだけで発信しないため実践的ではないと考える。受け取るだけで発信しなかったためにコミュニケーションに至らなかったのである。Output (話したり、書いたり) したいのであれば、実際に output (話したり、書いたり) しなければならない。さらに、output することで表現できないことが明確になるため新たな input が必要になる。表現する上で必要な英語を自ら input するようになると思う。

(2) この研究で目指す output 活動

話すための writing 活動

相手の言うことを理解し、自分の言いたいことを言えるようにさせることが一つの目標である。書かせる場合にはスペリングや文法のミスを探すのではなく、内容があり、伝える力があるかを見る。初めの段階では発音に近いスペリングを書くことができれば良いと考える。会話力を付けるために書かせるのは、何が表現できて、何が表現できないのかが明確になるため、何を input することで話せるようになるのかが自覚しやすくなるからである。Story writing の段階に入り、ある程度、内容のある文章が書けるようになってから細部の訂正に入る方が有効であると思う。

Writing fluency

すらすら書く力 (writing fluency) を付けるために、書くチャンスを数多く与えるべきである。書いていくうちに自ら誤りに気づき (noticing) 訂正 (correction) するようになると思う。教師はすぐに correction するのではなく、書かせる中で生徒自身によって correction されるのを待つ。

第2言語習得も第1言語習得順序とほぼ同じになる²⁾。日本人の場合には複数と冠詞といった文法指標が存在しないことから習得が遅れる³⁾と言われている。卯城祐司 筑波大学助教授は、習得の遅れるものに関しては初めから誤りを訂正し過ぎないようにする、と述べている。Writing指導において念頭に置くべきであろう。

文法的形態素 ¹⁾ の習得順序	
1. 現在進行形	6. 冠詞
2. 前置詞	7. 過去規則形
3. 複数形	8. 3人称規則形
4. 過去不規則形	不規則形
5. 所有形	9. 助動詞"be"の規則形
	10. 助動詞"be"の短縮形

¹⁾ Brown, R(1973)は、機能語と活用変化(文法的形態素)の習得に焦点を当てて研究を行った。

²⁾ Krashenの自然順序仮説 ³⁾ Hakuta(1974)とKoike(1983)が日本人の子どもを対象に行った研究で、複数と冠詞の習得が遅れる順序を示し、習得順序に母語の影響があることを示唆した。

(3) 実践的コミュニケーション能力における speaking と writing の力

本来、コミュニケーション能力とは、4 領域 (Listening、Speaking、Reading、Writing) の力が統合されて育成されるものである。対話型のコミュニケーションでは、input と output が繰り返される形で談話が構築される。現在、川崎では、listening や reading における input する力については、身に付きつつある。そこで、speaking や writing における output する力を高めることで、実践的コミュニケーション能力は高まると考える。対話型の Speaking は、一問一答にとどまらず一つのトピックで話を続ける能力であり、会話が途絶えたと感じられることのない程度の瞬発力であり、話題の豊かさを指している。Writing においては、内容が伝わりやすい文章、または、情報量や説得力のある文章が書けることを指している。

(4) 話の展開を意識するとは

コミュニケーションの根底には、知りたい気持ちや伝えたい気持ちがある。相手が知りたい気持ちをもったとき、また、相手がこちらの話に興味を抱いたときにコミュニケーションは継続し、深まっていく。そのような気持ちを抱かせるためには、豊富な話題を提供できることが大きな要素になる。話題を広げることで相手にも話に参加する機会を与えていくことは、コミュニケーションにおいて重要な要素になると考える。疑問を投げかけることで話を進め、違う視点を投げかけることで話題を広げることができることに気付かせ、話がどのように展開するものなのかを示すことでコミュニケーション能力を高めることができると思う。

3 展開を意識させる方法

(1) Story-developing Map の活用

Story-developing Map は、一問一答式の会話になっている状況があることから、一つのトピックで話を広げるために考え出した map である。

話を展開する力を高めるための map であることから本研究会議ではこの map を Story-developing Map と名付けた。

コミュニケーション活動で生徒は、

A: Do you like movies?

B: Yes. I like movies very much.



図 3

と言って、次のトピックに移ってしまう。そこで、Bの発話をmapの中心に置き、その発話に対してどのような質問ができるかをbrainstorming³⁾によりsentence単位で書き出すことで、自分一人では思いつかなかった新たな視点に気付き、一つのトピックで話をふくらませるようになるのではないかと考えた。Story-developing Mapは本来、頭の中で瞬時に行っていることを書いて見せたものである。2~3年間、毎日、目が覚めてから寝るまで英語に囲まれている状況であれば自然に培われるはずの力なのだが、英語に触れる時間の少ない中で話の展開力を付けなければならないのであるから、頭の中の働きを取り出して見せてしまおうと考えたのである。

³⁾ Alex Osbornが造り出した語。Defer judgment. (多くのアイディアが出るまで批判・判断をしない) Strive for quantity. (量を求める) Freewheel. (変だと思ふアイディアも出す) Seek Combinations. (先に出たアイディアに自分の考えを組み合わせる) という4つのガイドラインに沿って進める自由会議の形式。

(2) 写真付 mail の活用

話の継続力を付ける活動として、写真付 mail を取り入れることにした。さらに、文章からではなく、情報を引き出しやすい写真から発信することより、話を展開させやすく、話を弾ませることができるようになる。

(3) Skit の活用

Short skit (平成 13 年度川崎市総合教育センター研究紀要「コミュニケーション能力の育成に関する指導法の研究 スキット活動を通して」より)は、1 英文を与えて 2 往復程度の対話を作らせる活動だが、慣れてくると 10 分程度でできる。演じるところまでできなくても、自由度の高い skit 原稿を作ること、場面や状況を自ら想定して話の展開を考えられるようになる。既習事項を思い出しながら新しく英文を生み出す活動であり、どのような状況で既習の英語を使用するかが理解しやすくなるため実践に近い形での訓練になる。

(4) Peer advice の活用

Show and tell のような story writing において話の展開を意識させる方法としては、まず、模範となる show and tell を見せてからグループごとに show and tell を行う。発表者に対して他のメンバーは、より良くするためのアドバイスを (peer advice) どのようことを書けば良かったのか、分かりやすく伝えるためにはどのようにすれば良かったのかなど、自己反省の場を設けることで内容を深めていく。

4 研究構想図

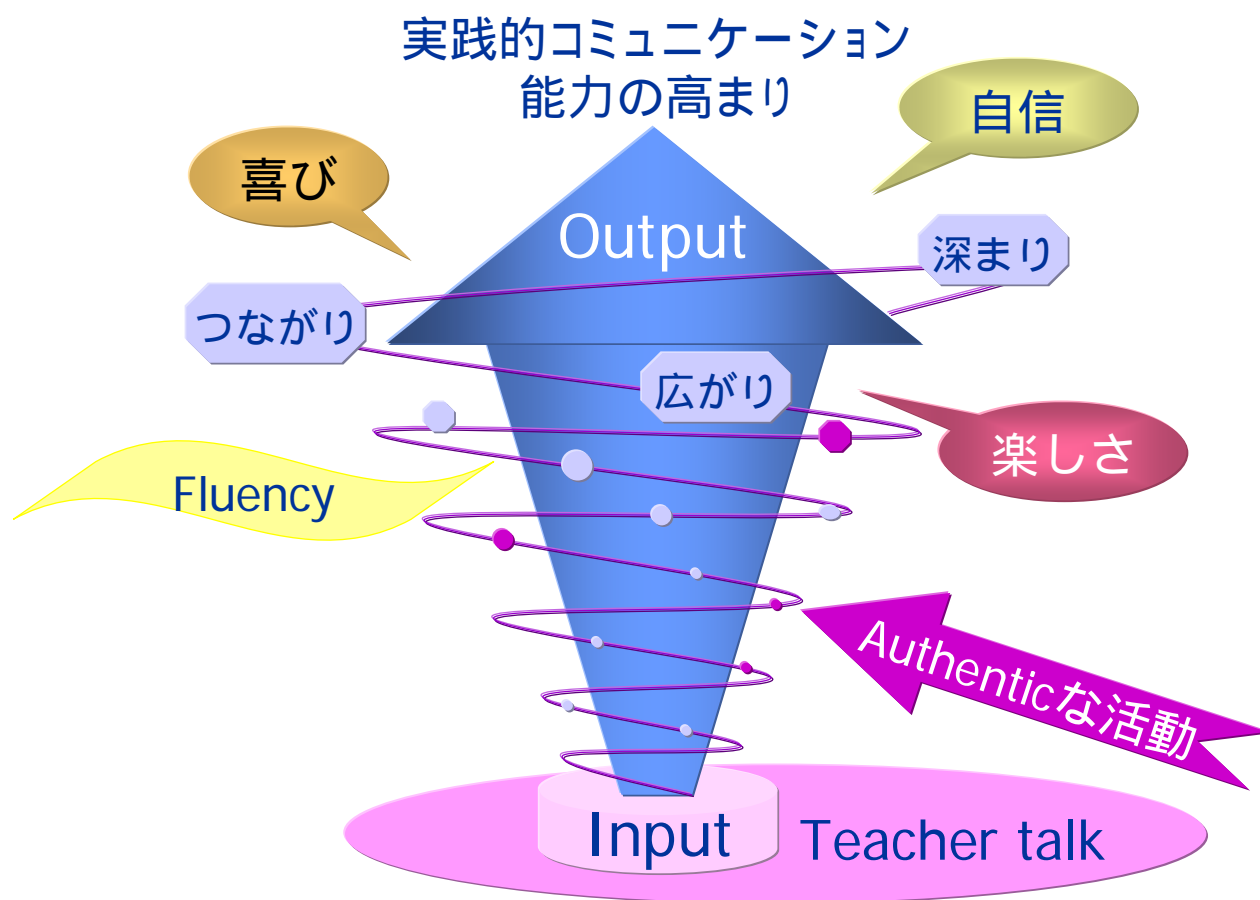


図 4

5 研究を深めるための活動

(1) Teacher talk から classroom English へ

本研究では、teacher talk を前提に研究を進めている。「主題設定の理由」で述べたように、自然に output するようになるほどには input できないという現状から output する機会を効果的に取り入れていくというのが本研究の趣旨である。しかし、input なしに output は望めないことから、限られた時間内に input 量を増やす方法として teacher talk を用いたい。それを前提として output させようと考えている。授業をすべて英語で行うのは、理解可能なインプット (comprehensible input) を与えたときに言語習得が進む⁴⁾ と言った Krashen の説に反することになる。また、文法事項を英語で説明するのは、非能率的である。時間が足りない時にさらに時間をかけて説明する余裕はない。Teacher talk が言語習得にどれだけ効果があるのかを実証するのは難しいとされているが、teacher talk を使ってきた教師はその有効性を感じ取っているはずである。

平成 16 年 1 月に、川崎市立中学校ではどのくらいの教師が teacher talk を使用しているかを調査してみた。

1. ほぼ 100% 英語 2. 90~80% 英語 3. 教えたこと、推測可能なことは英語 4. 指示は英語 5. ほぼ日本語 6. その他 という選択肢の中からの回答であったが、171 人中 137 人は上記 1 から 4 に該当した。つまり、川崎市の英語教師のおよそ 80% は teacher talk を使用しているという結果が得られた。授業内容によっては 100% で

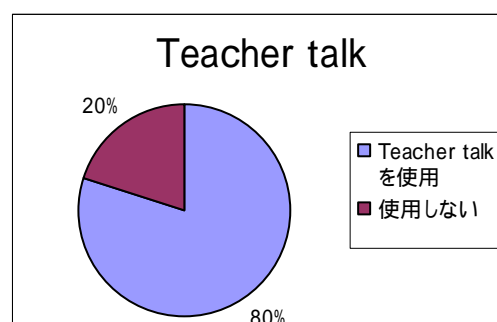


図 5

あたり 50% であったりする、という回答もあった。厳密に何% 使用している教師が何人と言い切ることには難しいが、少なくとも指示は英語で行うように努力している教師が多いことが分かった。51 校中 3 校は、教科内で teacher talk を使用するよう意思統一を図っていた。川崎市では teacher talk の有効性が理解され、広まってきていると言えるであろう。

理解可能な英語、つまり、既習の英語や推測可能な英語で授業を進めることは、既習事項を繰り返し聞くことになり習得を助けると考えられる。また、teacher talk には、生徒の英語使用を促す効果がある。教師が英語で話していると、生徒もそれに英語で応えようとする。適切な英語が浮かばずに沈黙がしばらく続くこともあるが、その沈黙は意味のある沈黙なのである。そのときを見逃さずに適切な英語表現を与える、または、生徒に問いかけて表現を引き出す等を行うことで一方的な teacher talk ではなく interactive な classroom English へと進んでいく。その結果、教室で authentic な speaking 活動が展開できるようになるのである。

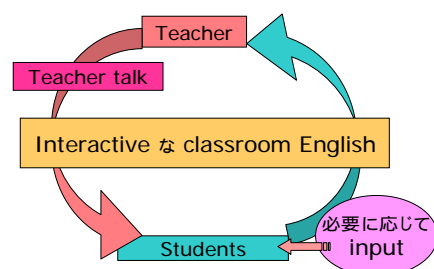


図 6

さらに、classroom English における生徒の発話を増やすための方法として、その日の授業で生徒が使用するであろう英語を授業の冒頭で導入することが挙げられる。例えば、ALT のクイズ形式の授業では、“Give me a hint.” “Please say that again.” など、コンピュータを使った授業では、“My computer doesn’t work.” “I need your help.” などが考えられる。生徒が必要とする英語を提示することで英語使用が促進されると考える。

⁴⁾ Krashen の The input hypothesis (インプット仮説)

(2) Authentic な(実際の/ 本物の)ものに触れる

1 テキストのように simplify (簡略化)されたものだけで学習していると、authentic な英語に触れたときに理解できなくなる。初めから authentic なものを示しても習得は思うように進まないと考えられるが、習得が進むに従い、その学習段階に応じて authentic なものを使った活動を取り入れるべきであろう。英語の歌、映画、新聞、雑誌、ニュース、CM、アナウンス、看板、インターネット等、特に、コンピュータールームを使用する場合には、いくつかの問題点がある。そこで、コンピュータールームを使って、authentic な活動ができるかを検証した。

インターネットで配信されている、英語圏の小学校高学年向けの読み物を掲載している”National Geographic Magazine For Kids”というホームページからストーリーを選び、そこから読み取ったことを英語で書くという活動を3年生で行った。

授業の流れ

過程	学習活動	教師の働きかけ	評価の視点
導入	<ul style="list-style-type: none"> あいさつ ナショナルジオグラフィックのホームページの利用方法を理解する。 教師の後に続いて単語と表現を音読し、その意味について理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> 天候や曜日を聞く。 ナショナルジオグラフィックのホームページの利用方法を説明する。 ホームページ上利用のための基本単語と表現を確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> I have a question. What is ~ in Japanese? Our computer doesn't work well. How can I go back to the main page? </div>	
展開	<ul style="list-style-type: none"> ペアになってナショナルジオグラフィックのホームページを閲覧して、自分の興味あるトピックの英文を見つける。 英和辞書を使い、ペアで協力して決定した英文を読んでいく。 	<ul style="list-style-type: none"> ナショナルジオグラフィックのホームページを上手く利用できないペアに個別に使い方を指導する。 上手く読み取ることのできないペアにキーワードやキーセンテンスの捉えかたをアドバイスする。 単語の読み方や背景知識などを必要に応じてアドバイスする。 和英辞書の使い方、表現の仕方についてアドバイスする。 	<ul style="list-style-type: none"> ペアで協力して、英文を読もうとしているか。 ペアで協力して感想や意見を書こうとしているか。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> 他のペアが読んだ英文についての情報を得る。 あいさつ 	<ul style="list-style-type: none"> 書かれた英文をいくつか読んで、全生徒に紹介する。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師の読んだ英文を理解しようとしているか。

20 台のコンピュータが同時にインターネットに接続できる環境であるかどうか問題であったが、平成 13 年度より ADSL が導入されたため、接続は予想以上にスムーズであった。URL 入力から始めたが、あらかじめホームページのアイコンを作っておけば、よりスムーズであろう。コンピュータールームで授業を行う場合、机の配置が普通教室と違うため指示が通りにくい。教師自身が慣れ、指示の出し方を工夫する必要がある。そのため TT など複数の教師で担当できるときに行うのが望ましい。生徒の様子としては、非常に興味をもって取り組んでおり「次の時間も続きをするのですか」と前向きな発言も聞かれた。この活動の面白い点は、自由度の高い活動であり、自分で興味をもったストーリーを選んで読むことができる点である。また、Authentic なものを読んで理解できるという喜びもある。この活動での教師側の反省は、予想していたほど記入できていなかったことである。その理由としては、ストーリーを読む上で、ポイントをつかみながら読む指導をしていないことが挙げられた。Authentic な活動をするにあたり、何ができるようになればいいのか、その目標を達成するためにどのような練習、または、訓練が必要なのかをあらかじめ考えて指導をしておく必要がある。

2 ALT との TT でも authentic な活動を行うことは有効である。自分の英語がネイティブに理解されることで英語を使う自信がもてるようになる。授業でそのような場面を設定する必要がある。

英語で書かれたカードが渡された後、生徒は、そのカードに書かれているトラブルを英語で解決しなければならない。英語が浮かんだら ALT のところへ行き、英語で話しかける。ALT も、どのような英語で生徒が話しかけてくるのか分からない状態である。必要に応じて ALT から生徒に質問をする。ALT が生徒の話の内容を理解し、それを解決するカードを渡してもらえたら合格となる。そのカードを JTE のところへ持って行き、正しければ次のカードが渡される。この活動では、問題解決のために英語を生み出す(produce)必要があり、英語を使っているという実感がある。また、この活動では、まず英語を「読んで」理解しなければならず、場合によっては、ALT の質問を「聞き」取らなければならない。その後で英語を「話す」というように 3 つの領域を網羅しており、生徒の活動時間を確保する上で有効であった。前述のコンピュータを使った授業においても「読んで」から「書く」というように 2 つの領域をまたがっており、output の時間を確保する上で有効であると考えられる。

(3) 書きたい、伝えたい気持ちを引き出す

Output させてみると「言いたいこと」や「書きたいこと」が浮かばず、何も表現できずに終わってしまう生徒がいる。あまり変化のない日常生活の中で、聞いて読んで楽しんでもらえるようなことが自然に表現できるとも考えにくい。その状況において、どのように伝えたい気持ちを引き出すかが課題である。何の手立ても示さずに、「話してみなさい」「書いてみなさい」と無理なことを教師は生徒に求めていないだろうか。発見し、感動し、驚き、疑問をもった時、人は話し始める。心に深く感じた時に自分の感想を述べたくなる。自分の意見を表現したくなるような題材に触れることで、「言いたいこと」や「書きたいこと」が生まれるのである。Output 活動で内容の深まりを求めるとすれば、イメージが広がりやすい題材や想像力を掻き立てるような題材、心を揺さ振るような題材提示が必要である。

(4) 「話すこと」「書くこと」への抵抗をなくす

誤りの許されない英語教育を受けてきた人は、英語を楽しむことができなかったのではないだろうか。単語レベルで話す、分かるところだけ英語で書く、間違えてもいいからとにかく話してみる、書いてみる、そんな気楽な英語から始めることが必要である。Fluency (すらすら話す・書く力) が付き始めたら、コミュニケーションに支障を来す構造上の誤りは訂正していく。前述のように、習得の遅れるものに関しては、気付き (noticing) に期待し、早いうちから訂正しすぎないようにする。つまり、「全体的誤り」⁵⁾ (global error) を優先して訂正し、「局所的誤り」(local error) に関しては、頻繁に繰り返されるようであれば訂正するという考え方である。自らの誤りに気づくためにも output をさせるべきであり、我々教師が気付くためにも output 活動は必要である。Output の必要性は分かっているにも現実には書かせたものを読む時間がない。そこで、評価の仕方を工夫することが必要になってくる。ざっと読むもの、じっくり読んで内容や文法を評価するもの、生徒同士で読ませるためのもの、ALT に協力を得るもの、提出したことを評価するものというように目的を分ける。生徒が produce することで力が付くのであるから、その目標をしっかりと示すことが教師の役目である。

⁵⁾ Hendrickson(1978)によると、「全体的誤り」とは、語順の誤りや語彙の間違いのように、読み手が誤解をしたり、理解不可能となるような誤りのことであり、「局所的誤り」とは、主語と動詞の一致の間違い、綴り間違いなど、形式上は間違っているが、その文の意味理解にはほとんど影響を与えないような誤りのことである。

6 検証授業

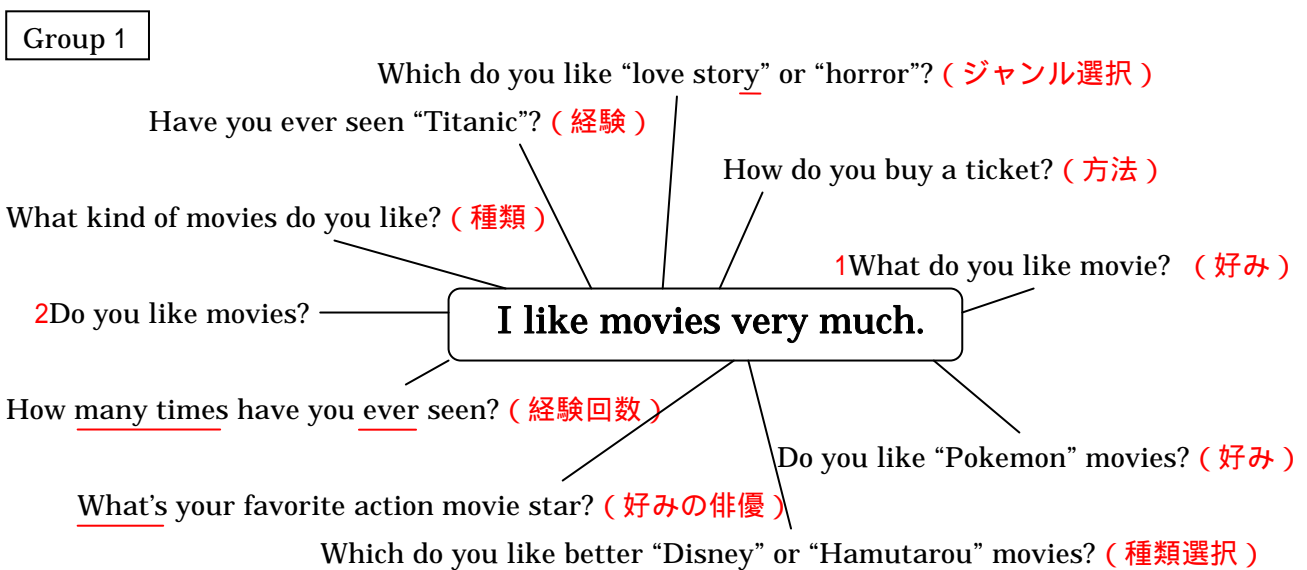
(1) Story-developing Map の検証

3年生 4人一組 9班での活動

授業の流れ

	生徒の活動	教師の指導・支援	備考
導入	<ul style="list-style-type: none"> あいさつ Story-developing Map への記入の仕方を理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> Story-developing Map への記入の仕方を説明する。 	<ul style="list-style-type: none"> 模造紙を2分の1に切り、その中央に“I like movies very much.”と書いたものを班の数だけ用意する。
展開	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming 形式で質問文をどんどん記入する。 10分後、質問が何文書けたか数えて報告する。 隣の班に移動する。 質問に応え、さらに質問を記入する。 10分後、記入した英文の数を報告する。 隣の班に移動し、質問に答え、プラスワンも記入する。 5分後、記入した英文の数を報告する。 	<ul style="list-style-type: none"> 質問文を記入する時間を10分間与える。 机間巡視をし、活動上不明な点を補足する。 10分後、記入をやめさせ、いくつ質問文が書けたか班ごとに尋ね板書する。 模造紙はそのままにして生徒が隣の班の位置に移動するよう指示する。 そこに書かれている質問に答え、さらに質問を記入するよう指示する。 10分後、記入した英文の数を尋ね、班のポイントとして加算していく。 移動後、質問に答えてプラスワンするよう指示する。 5分後、英文の数を尋ね、班のポイントとして加算する。最もポイントの多かった班員にシールを渡す。 	<ul style="list-style-type: none"> ポイントシールを用意する。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> 一番最初の席に戻り、Map に書かれた英文をB5の用紙にまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> 一番最初の席に戻り、Map に書かれた英文をB5の用紙にまとめるよう指示する。 	<ul style="list-style-type: none"> まとめ用紙を用意する。

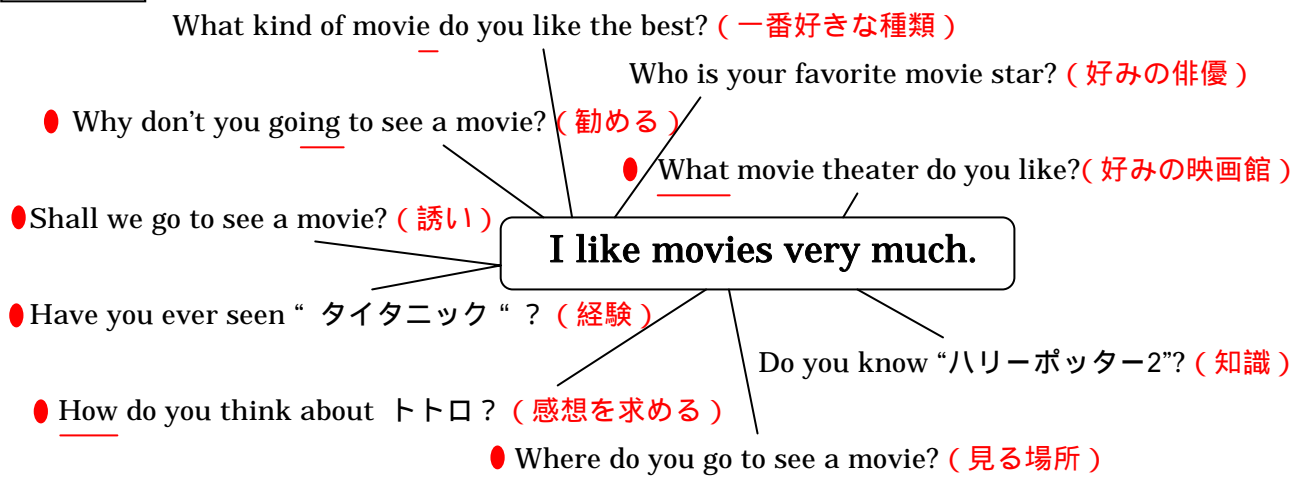
生徒作品から



考察

1 は本来、What movie do you like?となるべきところで、語順に誤りがある。他のグループにおいても同様の誤りが多く見られた。また、2 では、「私は映画が大好きだ」という発言に対して「あなたは映画が好きですか」と尋ねるのはナンセンスであることは理解できるはずなので、活動の意味を理解していないのか、英文の内容が分からないのかを確認する必要があるだろう。Map を書かせることで、生徒の間違が見えるため、個人的に確認すべきことや全体的に確認すべきことが明確になった。(— 部は段階的に訂正を加えていくところ)

Group 2



考察

Group1 と Group2 とを比較してみると、質問の視点が違っている。Group1 では、ジャンル、方法、経験回数、を尋ねる文があるが、Group2 にはない。また、Group2 には、勧める、誘う、感想を求めため文が含まれており、映画館や見る場所に言及し、知識を問う文もあるが、Group1 にはない。つまり隣のグループに答えを記入してもらうことは、自分のグループにはない視点に触れることができるため、さらに話を広げることができるという点で有効である。

学習段階別に見てみると、

1年	<ul style="list-style-type: none"> • Do you like “Pokemon” movies? • What kind of movies do you like? • Who is your favorite movie star? • <u>What</u> movie theater do you like? 	<ul style="list-style-type: none"> • Do you know “ハリーポッター2”? • How do you buy a ticket? • <u>How</u> do you think about トトロ?
2年	<ul style="list-style-type: none"> • Which do you like “love story” or “horror”? • Which do you like better “Disney” or “Hamutarou” movies? • Why don't you <u>going</u> to see a movie? • What kind of <u>movie</u> do you like the best? 	
3年	<ul style="list-style-type: none"> • Have you ever seen “Titanic”? • Have you ever seen “タイタニック”? 	

2つのグループともに、1年から3年までの構文を使用しており、知識が積み重ねられていることが分かる。しかし、一人がすべての構文を書き出しているわけではないので、個々で見れば不十分である。だからこそ、グループ内で brainstorming をし、他の人が書く文によって新たな視点に触れ、別

の発想に感動することで、欠落していた知識を補うことが必要なのである。別のグループの人が書いた質問に答えるためには、必然的に他の人の英文を読まなければならないため、この段階でも自分では生み出せなかった英文に触れることになり、intake が促進されることになる。生徒同士の学び合いが生まれているのである。

内容別（回数の多い順）

- 1 どちらのタイプの映画が好きですか。(16)
- 2 ~を見たことがありますか。(11)
- 3 どうして映画が好きなのですか。(10)
- 4 どんな映画が好きですか。(10)
- 5 どの映画が好きですか。(10)
- 6 何回映画を見ましたか。(10)
- 7 好きな映画俳優は誰ですか。(8)
- 8 ~(という映画)は好きですか。(7)
- 9 あなたの好きな映画は何ですか。(6)
- 10 映画に行きませんか(Shall we~?/How about~? / Do you want to go to~?)。(4)
- 11 どうやって映画館に行きますか。(4)
- 12 どこで映画を見ますか。(3)
- 13 映画館で見るのと、家で(ビデオで)見るのはどちらが好きですか。(3)
- 14 映画(チケット)はいくらですか。(3)
- 15 どうやってチケットを買うのですか。(3)
- 16 どちらの俳優が好きですか。(3)
- 17 ~を見ますか。(2)
- 18 ~の映画についてどう思いますか。(2)
- 19 どのアクション(日本人)俳優が好きですか。(2)
- 20 誰と一緒にいきますか。(2)
- 21 ~という映画を知っていますか。
- 22 どの映画館が好きですか。
- 23 どの映画館に行きますか。
- 24 何ヶ所の映画館に行ったことがありますか。
- 25 アメリカで作られた映画を見たことがありますか。
- 26 日本人の監督によって作られた映画を何回見たことがありますか。
- 27 いつ映画館に行ったのですか。
- 28 あなたの趣味は映画を観ることですね。
- 29 日本の映画を見に行ったことがありますか。
- 30 どうして映画館に行くのですか。
- 31 初めて映画を見たのはいつでしたか
- 32 外国の映画館に行ったことがありますか。
- 33 映画を見るのはいい経験ですか。
- 34 映画は面白いですか。
- 35 どこに新しい映画館が建ったか知っていますか。
- 36 新しい映画を知っていますか。
- 37 この近くの映画館を知っていますか。
- 38 何の映画を見ますか。
- 39 映画の作り方を知っていますか。
- 40 タイタニックを何回見ましたか。
- 41 あなたの好きな映画監督は誰ですか。
- 42 どうして映画は動くのですか。
- 43 どの国で作られた映画が好きですか。
- 44 映画を見るときのマナーを知っていますか。
- 45 どれくらいから映画を見ていますか。
- 46 先週の火曜日に映画を見ましたか。
- 47 誰の映画がすきですか。
- 48 テレビも好きですか。
- 49 映画を見に行っははどうですか。

考察

49 種類の内容の英文が挙げられたことを考えると、Story-developing Map を使用することで話題が広げられるということが分かった。

生徒のアンケートから Story-developing Map の有効性を見取る(生徒の書いた文をそのまま使用)

色々な考え方があると思った。 / 他の人が自分の思いつかない文を考えているのが凄いと思った。

・思考が広がっている。

他の人が書いていた文が面白かった。

- ・他の人の英文をよく読んでいる。

文章を考えようとする力がついた。 / 楽しく英語を考えられた。 / どんどん書かないといけないから、頭をフル回転させた。

- ・頭を使う活動であり、瞬発力も必要とされる。

進んで授業に参加できた。 / 時間が進むのがはやかった。 / みんなで楽しめた。 / ゲーム感覚で楽しかった。 / 毎時間あんな授業だったらうれしい。

- ・取り組みやすく、楽しい活動である。

自分の実力がなんとなくわかった。あいまいな表現があり、また勉強しなければいけないと思い、ためになった。 / 友達の書いたものを見る事により、自分に新たな知識を入れる事ができて、とてもためになるし、良かったです。

- ・Output すると、表現できないことが明確になるため、それを補うために input するようになると言える。

すぐに英文を書けるようになりそうだから、ためになると思った。

- ・気楽に書く活動である。

普段表さない表現を表せたり、きそったりするのがとてもリアルでよかったのではないかと思います。

- ・ある意味で、authentic な活動であると言える。

今まで勉強してきた表現を使い、それを協力し合っで形にしてゆく事で、授業の復習にもなったと思う。忘れていたものを思い出したり、表現の仕方、文章のつなげ方がわかった。また、文(質問)に対しての答えを書きながら、会話文をつくる(会話をする)力もつけられたと思った。

- ・既習事項の復習となる活動である。
- ・書く活動でありながら、話す活動を意識している。まさに、話すための writing 活動(communucative writing)である。時間を区切り、競争させることがこの活動を communicative にしていると言える。

(2) 写真付 mail による話の展開を検証

2年生 会話を弾ませるための活動である。

授業の流れ

	展開	生徒の活動	教師の指導・支援	備考
導入	挨拶(2分) 天候、日時、曜日の確認 ウォームアップ(8分)	挨拶 天候、日時、曜日の発音とスペルを言う。 会話活動 ペアについての説明を行う。 説明内容を問う質問に答える。	挨拶 発音とスペルを確認する。 会話活動に参加する。 説明内容について質問する。	レッツトークシート
展開	活動 この写真は何？ 活動 メールで写真が送られて来た！	活動 与えられた写真を見て、必要な情報を集めるための疑問文を考え、発言する。 情報を得るために使用する疑問文を確認する。 活動 写真の入った用紙を受け取る。 それは友人からメールで送られてきた写真である。その写真について友達から情報を得よう。	活動 知りたいこと、確かめたいことなどを疑問文にさせる。 情報を得るために必要な疑問文を板書する。 活動 用紙を配布。	写真 用紙

		<p>ルールを確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>ペアで考えてよい。 分からない言葉はカタカナで記入してよい。 質問への答え、プラスワン、質問という流れで行う 答えと質問は必ず書く。 NGワードは How about you?と Pardon? 顔文字を使用しても良い。</p> </div>	
ま と め	<p>まとめ 本時のまとめ</p> <p>挨拶</p>	<p>班でメールのやり取りを行う。</p> <p>教師の合図で活動をやめる。</p> <p>メール内容を発表する。 発表内容を聞く。</p> <p>活動 で確認した表現を使ったか確認する</p> <p>元氣よく挨拶する。</p>	<p>班同士でやり取りさせる。 机間巡視を行う。 活動終了の合図をする。 メールの内容を発表させる。 その班が使用した写真を掲示する。</p> <p>活動 で確認した表現が使用されているか確認させる。 活動を評価し、次の時間につなげる。挨拶を行う。</p>

考察

絵や写真には多くの情報が含まれており、文字だけの mail よりもイメージがふくらむのではないかということで、写真付 mail の形式を選んだ。自分の好きなものの写真を送る、という想定で行った。相手がどのような点に興味をもつのかを知ることは、どのような視点で話を広げていくと聞き手にとって興味深い story になるのかが分かるようになるため、show and tell などの story writing につなげる活動として用いることも可能である。生徒の描いた絵、または、選んだ写真で活動させると、より authentic な内容で展開できたのではないかと推察する。初めての活動ということで、4人一組、つまり、4人对4人の mail 交換になっていたのだが、待つ時間ができてしまったため自分の番が待ちきれない様子が見られた。2対2の活動にすることで一人当たりの output 時間を確保していきたい。双方からの自発的な情報のやり取りが継続しやすい活動である。

(3) Show and tell における peer advise の有効性

3年生の夏休みの課題として、show and tell の原稿を書かせておき、休み明けに班ごとに show and tell を行う。初めに手本となる show and tell のビデオを全員で見てから班毎に一人ずつ発表する。発表後、全班員から一言ずつアドバイスをもらう(peer advice)。全班員が発表を終えた時点で、班員からもらったアドバイスをもとに、自分でこうしたら良くなると思ったことを show and tell の用紙の裏に書く。終了後、集めた原稿を ALT に渡し、文法や語法の確認及びコメントの記入を依頼する。その用紙と新たな show and tell の用紙を再配布し、夏休みに書いたものよりレベルアップしたものを書くよう宿題として出す。以上のような流れで show and tell のための writing 活動を行った。

(夏休みの課題)

Hello everyone. My name is .

I like using computer. But I don't know it very much. Because computer is very difficult.

By the way, I like to see the stars. But I will not a spaceman. We can see Mars from Japan.

I'm very happy. Thank you very much.

(Peer advice 後の反省)

もっと宇宙について書けばよかった。質問はありますかと聞いたほうがよい。文をもっと長く書けばよかった。もっときれいな字で書けばよかった。

(再提出した原稿)

Hello everyone. My name is .
Spirit is looking for a living thing in the Mars. It is interesting for me to learn about in Spase.
We are going to go to the pluto. And we'll be able to live in the moon. I want it in the near
future. By the way, I think that we don't need war. I disagree with the war. Because, war is
only make us sad. Peace is the best. Thank you very much.

考察

夏休みの課題では、コンピュータからすぐに宇宙へとまったく違う話に移っており、それぞれの内容に物足りなさが感じられた。しかし、peer advice 後では、「もっと宇宙について書けばよかった。文をもっと長く書けばよかった」と反省していることから、一つのトピックで話をふくらませた方が聞き手に訴える力があると気付いていることが分かる。再提出をした原稿では、英文が増えている分だけミスも多くなっているものの、期待感、興味関心、予測、希望、自分の考えや主張といったものが含まれており話が深まっていると考えられる。手本となるモデルを示し、生徒間でアドバイス(peer advice)を与え合うことで話の内容を深め、話の展開力を高めることが可能である。

研究のまとめ

1 研究から見えてきたこと

英語を input している段階では、学習している英語を自分がどのような状況で、どのように使うのかをイメージすることは難しい。実際に output することで「英語を使う」ということがどういうことなのかを実感することができる。

本研究における「話の展開を意識した output 活動」の Story-developing Map や写真付 mail の活動を行う中で、生徒は自分の実力(何が表現できて、何が表現できないのか)を知る。つまり、自分に必要な知識が何なのかを自覚し、目的意識をもって学習に取り組むようになる。この二つの活動は、書く活動でありながら、スピードが要求されるために会話を行っている感覚になる。英語で会話をするときにはどのような力が必要かを自覚できる。さらに、map や mail を通して、他の人がどのような視点を持ち、どのように話を展開しているのかを実際に読むことができるため、コミュニケーションに必要な要素に気付くことができる。そのため、どの単語や構文を input すれば話せるようになるのかが分かるようになり、自ら主体的に学ぶようになる。Story-developing Map 活動後の生徒の言葉に、「何か言いたい事がある時に、英語でどう言えば良いのか、どういう表現・構文を使えばいいのかが、すぐ思いつくようになってためになった」とあった。英語学習における楽しさや喜びは、分かることであり、英語が使えるようになることである。英語の使い方が分かってくると、自信が付き、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度が身に付いてくる。

Story-developing Map を行い、コミュニケーションの方法に気付かせた後に、自分の言葉で表現する活動(skit, show and tell など)を組み込むことで、さらに表現力が付き、実践的コミュニケーション能力は高められる。実践的コミュニケーション能力は output 活動を行うことで身に付けられるのである。自由度の高い output 活動を目標に据え、その目標達成のためにどのような output 活動が必要か、大枠を決めた上で listening や reading 活動を有機的に関連させて指導計画を立てていけば実践的コミュニケーション能力は高められるのである。

2 今後の課題

今年度の研究では、Story-developing Map によって様々な視点に気付き、話題を広げることができることは分かったが、対話の内容を深めるところまでに至らなかった。何をもち「深まり」というのか、どの程度の「深まり」を中学生に要求すればいいのかを考えると共に、対話における「深まり」についても研究していきたい。

また、生徒の英語力を引き出すために、発達段階に応じた課題提示の方法に関しても考えていきたい。知的好奇心を呼び起こす題材は何なのか、より authentic な活動にするためには、どのような手立てを講ずるとよいのかなども考えていきたい。

「話の展開を意識した活動」相互の影響についても研究の余地がある。Story-developing Map を数回体験した後での会話にどのような変化が見とれるのか、また、story writing にどのような影響を与えるかなどが明確になると、より有機的に授業を組むことができると考える。

最後に、研究を進めるにあたり適切なご助言をいただきました先生方、研究にご支援、ご助言を下さいました学校教職員の皆様に、心より感謝し厚く御礼申し上げます。

【参考文献】

Swain, M (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden(Eds.), *Input in second language acquisition* (pp.235-253). Rowley, MA: Newbury House.

ダニー・D・スタインバーグ

『心理言語学への招待』大修館書店 1995年

馬場哲生 『英語スピーキング論』河源社 1997年

文部省 『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説 外国語編』学校図書 1999年

ハーバート・W・セリガー/イラーナ・ショハミー

『外国語教育リサーチマニュアル』大修館書店 2001年

望月昭彦 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』大修館書店 2001年

瀧沢広人 『アメリカンスクールはどう英語を教えているか』はまの出版 2001年

小室俊明 『英語ライティング論』河源社 2001年

金谷 憲 『英語授業改善のための処方箋』大修館書店 2002年

太田 洋 『英語力はどのように伸びてゆくか』大修館書店 2003年

【指導助言者】

筑波大学助教授 卯城 祐司

川崎市立中学校教育研究会英語科部会長(川崎市立橘中学校長) 須山 弘一

川崎市教育委員会学校教育部指導主事 小池 優一

川崎市総合教育センター研修指導主事 佐藤 剛