

中学校 英語

中学校英語科「話すこと [やり取り]」領域において、
即興で話すことができる生徒を育成するための指導法の研究
－「聞くこと」「話すこと」を統合した帯活動内での表現集の活用を通して－

義務教育課 研究員 西村 章華

要 旨

「聞くこと」「話すこと」を統合した10分間の帯活動の中で、英語を聞き取る時と話す時のつまずきに対応した『即興で話せるようになるための表現集』を活用して指導した結果、生徒同士のやり取り調査において、生徒の発話語数、やり取りの往復数及び文法的に正しい文の数が増加した。さらに、コンピュータを用いた調査においても、正答率及び文での発話率が上昇し、即興で話すことができる生徒を育成することに有効であることが明らかになった。

キーワード：中学校英語 「話すこと [やり取り]」 即興 表現集 音変化 音声認識

I 主題設定の理由

平成29年7月に示された中学校学習指導要領解説外国語編（以下、「解説」という）では、「『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」や「複数の領域を統合した言語活動が十分に行われていないこと」などの課題が指摘され、指導の改善が求められている。

同様の課題は、平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査の結果にも見られる。平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査報告書で「話すこと」は、特例的な措置により参考値ではあるが、平均正答率は30.8%であり、その中でも、即興でやり取りをする大問2が10.5%と最も低かった。この結果から、情報や考えなどを即座にやり取りしたり、相手の発話内容を踏まえて、それに関連した質問や意見を述べたりして、会話を継続させていくことに課題があることが分かる。併せて、同年度の調査結果資料を基に、本県の指導状況を見ると、「原稿などの準備をすることなく、（即興で）自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う言語活動」の実施の割合は、全国では65.1%に対し、本県では53.6%だった。さらに、「聞いたり読んだりしたことについて、生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする言語活動」の実施の割合は、全国では62.4%に対し、本県では47.8%だった。いずれの結果からも、本県の英語担当教員のこれらの指導に関する取組の意識が、全国に比べるとやや低い傾向にあることが伺える。筆者の指導を振り返ってみても、西村(2015)において、「話すこと」に焦点を当て、質問に応答する数を段階的に増やして会話を継続させる一問三答形式Q&A指導とフィードバックの工夫を行ってきたが、複数の領域を統合した言語活動での具体的な手立てに関しては、不十分であったという反省がある。

そこで、これらを改善する手立てを考えるために、「話すこと」の先行研究を調べ、課題を整理した。東京都教育委員会(2016)は、帯活動でのQ&Aシートを使ったインプット活動や、展開部分の自己表現活動における「Topic Chatのための表現集」という1枚の表現プリントを用いたアウトプット活動などを行い、質問力を高めることで会話の継続に一定の効果を上げている。しかし、継続して行う帯活動が即興性のないインプット活動であったため、質問を用意した上で相手の発言を待ってしまう課題があった。また、四日市市教育委員会教育支援課(2018)では、「相手と英語でやり取りをするためには相手の話を正しく聞き取る能力も必要となり、『聞くこと』の能力を高めるための活動も並行して行う必要がある」と述べている。さらに「聞くこと」の先行研究を調べると、小林(2008)は、「聞くこと」を困難にしている発話の音声的特徴として、発話の音変化（短縮・脱落・連結・同化など）を挙げている。その中で、発話の音変化は、「話す速度が早くなるとより顕著となり聞き取り自身を難しくするだけでなく、聞いて意味を理解するまでに要するプロセスの時間も制限されてしまう」と述べている。

以上を踏まえ、やり取り・即興性を意識し、複数の領域を統合した言語活動を継続的に行うための手立てを考えた。本研究では、10分間の帯活動内で、英語を聞き取る時と話す時のつまずきに対応した『即興で話

せるようになるための表現集』を活用させることを手立てとする。この手立てが即興で話すことができる生徒の育成に有効ではないかと考え、本主題を設定した。研究の構想を示したものが図1である。

II 研究目標

中学校英語科「話すこと [やり取り]」領域において、「聞くこと」と「話すこと」を統合した帯活動内で表現集を活用することが、即興で話すことができる生徒を育成することに有効であるかどうかを実践を通して明らかにする。

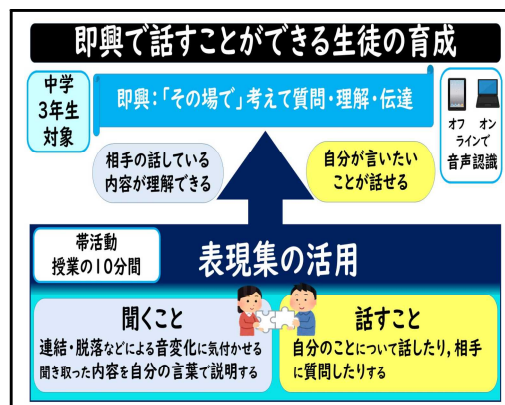


図1 研究構想図

III 研究仮説

「聞くこと」と「話すこと」を統合した帯活動内で表現集を活用することによって、相手の発話内容を理解し、即興で話すことができる生徒を育成することにつながるだろう。

IV 研究の実際とその考察

1 研究の内容

(1) 即興の定義

解説にある「言語活動及び言語の働きに関する事項」では、指導事項として「エ 話すこと [やり取り] (ア) 関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動」を挙げている。これは「あらかじめ原稿を準備してから話すのではなく、『その場で』考えて、お互いに質問したり、意見を交換したりして会話を継続・発展させ、情報や考えなどを理解したり、適切に伝えたりする活動」を示す。そこで、本研究では即興を「『その場で』考えて、お互いに質問したり、意見を交換したりして会話を継続・発展させること」と定義する。

(2) 目指す生徒像

解説にある外国語科の第1目標(3)では、「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」とし、「例えば『話すこと』や『聞くこと』の活動であれば、相手の理解を確かめながら話したり、相手が言ったことを共感的に受け止める言葉を返しながら聞いたりすることなどが考えられる」とある。そこで、本研究では、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、相手の理解を確かめながら話したり、相手が言ったことを共感的に受け止める言葉を返しながら聞いたりして、その場で考えて即興で話すことができる生徒の育成を目指すものとする。

(3) 帯活動

松沢(2014)は、帯活動を「短時間継続的に行う投げ込み活動」と定義し、帯活動を行う目的として、「生徒が苦手としていることを克服させるために行う」「教師が生徒に特に伸ばしたい技能に取り組みさせる」の二つを挙げている。また、胡子(2018)は帯活動のもう一つの特徴である、時間を短く区切ることの良さについて、「活動の細分化によって、生徒の集中力が持続し、メリハリのある授業にすることができる」と述べている。

(4) 複数の領域「聞くこと」「話すこと [やり取り]」の統合

やり取りにおいて「聞くこと」と「話すこと」は相互に関係している。西垣・中山(2004)は「言語習得過程」「日常生活」「発話の制御機能」などを観察すると、実は「聞き取れなければ話せない」、つまり「話す力の育成」にはその基本として「聞く力の育成」が不可欠であるという言語行動の事実があると指摘している。また、渡部(2019)は、生徒にとって困難なことは、「聞いたり読んだりして要点と論旨を把握し全体の流れをつかんだ上で、理解内容を要約したり、その内容に対する考えを簡潔に正しい英語で話したり書いたりすること」と分析している。その上で、「指導にあたっては4技能をそれぞれ独立して扱うだけではなく、理解に基づいて書かせたり、話させたりするといった能動的な活動に結びつけることが重要であり、その中で語彙や文法を文脈に合わせた意味のある使い方ができるように指導する必要がある」

と述べている。

(5) 生徒のつまずきに対応した表現集

小林(2008)は、英語を聞き取る時のつまずきとして、大きく二つの問題を挙げている。一つは、「英語の音が聞き取れない」「他の語彙と聞き違える」という音声認識上の問題である。もう一つは、「聞き取れても意味がわからない」という、語彙力不足や内容理解の問題である。このうち音声認識上の問題については、特にリスニングを困難にする発話の音変化を挙げている。また、平成28年度英語教育改善のための英語力調査事業(中学校)報告書では、「身近な話題の問いであっても、即興的に応答する内容を判断し、適切な英文を組み立てて発話する力」や「文法・表現を適切に使いこなす力」に課題があると指摘されている。さらに、話す時のつまずきとして、三つの課題を挙げている。第一に「質問で問われている内容がわからない」、第二に「質問に対して問われている内容はわかるが、解答内容が思い浮かばない」、第三に「言いたいことはあるが、英語が出てこない」という課題である。そこで、本研究では音声認識上の問題、語彙力不足や内容理解の問題を解決するため、それぞれのつまずきに対応した表現集を作成した。

2 検証授業の実際

検証は、研究協力校A校(以下、A校とする)の中学3年生全2学級の生徒67名を対象に、令和2年6月22日～7月16日の4週間で実施した。対象生徒は、新型コロナウイルス感染症の拡大防止による一斉臨時休業を受け、ペア活動を数か月間行っていなかったが、6月以降、学校生活の段階的な正常化が認められたことから、感染症予防対策をしながらペア活動を行った。なお、生徒同士のやり取りパフォーマンステストで得られた結果は65名分だった。

(1) 指導計画

事前調査を1回、オリエンテーションを1回、授業の終末10分間の帯活動を6回、中間調査を1回、授業の終末10分間の帯活動を5回、10分間の帯活動と事後調査を合わせた1回の全15回で設定した(図2)。10分間の帯活動以外の40分間は、A校の教科担当者が通常の授業を行った。

調査・帯活動	時	トピックテーマ	検証に関わる活動内容	
			聞く活動	話す活動
事前調査 40分間 (iPad使用) (意識調査を含む)	生徒同士	1 家での出来事	・外国人生徒2人のやり取りを聞いて、英語の質問の答えとして当てはまるものを選択する。(聞き取り)	・聞いた内容と同じトピックテーマで自分のことを1分間話す。
	コンピュータ	家族	・(画面上の外国人教師と日本人生徒とのやり取りを聞いて質問をする) 全国学力・学習状況調査の大問2を音声認識プログラムで再現したものを使用して20秒間で話す。	
オリエンテーション50分間		2	・表現集の使い方、留意事項を確認する。評価について共通理解する。	
帯活動10分間		3 頑張った自分への褒美	・外国人生徒2人のやり取りを聞いて、英語の質問の答えとして当てはまるものを選択する。(聞き取り)	・表現集を活用して、調査とは異なる生徒ペアで、聞いた内容と同じトピックテーマで自分のことを1分間話す。(複数回)
帯活動10分間		4 おすすめの店		
帯活動10分間(iPad使用)		5 幼い頃の思い出	・表現集を活用して、音変化に気付く。	
帯活動10分間		6 伝えたい出来事	・原稿内容を確認する。	
帯活動10分間		7 卒業したらやりたいこと	・聞いた内容を自分の言葉で説明する。	
帯活動10分間(iPad使用)		8 将来住みたいところ		
中間調査 40分間 (iPad使用) (意識調査を含む)	生徒同士	9 思い出	・外国人生徒2人のやり取りを聞いて、英語の質問の答えとして当てはまるものを選択する。(聞き取り)	・聞いた内容と同じトピックテーマで自分のことを1分間話す。
	コンピュータ	スポーツ	・(画面上の外国人教師と日本人生徒とのやり取りを聞いて質問をする) 事前調査とは別の類似問題に音声認識プログラムを追加したものを使用して20秒間で話す。	
帯活動10分間		10 もし明日休みだったら?	・外国人生徒2人のやり取りを聞いて、英語の質問の答えとして当てはまるものを選択する。(聞き取り)	・表現集を活用して、調査とは異なる生徒ペアで、聞いた内容と同じトピックテーマで自分のことを1分間話す。(複数回)
帯活動10分間		11 もし有名人に会えるなら?		
帯活動10分間(iPad使用)		12 もし1億円あったら?	・表現集を活用して、音変化に気付く。	
帯活動10分間(iPad使用)		13 もしペットを飼うなら?	・原稿内容を確認する。	
帯活動10分間		14 もし何かの力が手に入るなら?	・聞いた内容を自分の言葉で説明する。	
帯活動10分間		15 もし旅行に行けるとしたら?		
事後調査 40分間 (iPad使用) (意識調査を含む)	生徒同士	休日の過ごし方	・外国人生徒2人のやり取りを聞いて、英語の質問の答えとして当てはまるものを選択する。(聞き取り)	・聞いた内容と同じトピックテーマで自分のことを1分間話す。
	コンピュータ	読書	・(画面上の外国人教師と日本人生徒とのやり取りを聞いて質問をする) 事前、中間調査とは別の類似問題に音声認識プログラムを追加したものを使用して20秒間で話す。	

図2 指導計画

(2) トピックテーマの設定における工夫

東京都教育委員会(2018)では、「日常生活や学校行事などお互いによく知っている内容について自分の考えや気持ちを伝えるテーマや、自分自身のことについて語る場合でも、『食べ物、教科、スポーツ、できること』など、一般的によく語られる内容であり、生徒が話す際に心理的負担の少ないものにする」と述べている。このことから、生徒が話しやすく関心のあるテーマを設定した。また、第10時からのテーマに仮定法を加えた理由は、中学校学習指導要領改訂で追加された指導事項である仮定法を用いることで、表現の広がりや深まりが期待できると考えたからである。

(3) 「即興で話せるようになるための表現集」を活用した帯活動での指導

ア 表現集の形態と内容

図3に示したように、原稿方向を横にして両面印刷し、フラットファイルダブルとじ具タイプA4縦の上部と下部に分けて綴じ入れた。図4は表現集の内容を示したものである。項目クの音変化一覧は西蔭(2009)を基に作成した。上部に綴じ入れるものは、項目アからクの各状況に応じて使える表現や、「知

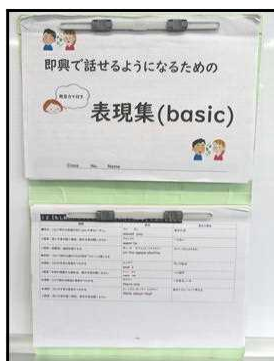


図3 表現集の形態

表現集の内容	
上部に綴じ入れるもの [オリエンテーション時に配付]	
ア	会話文での聞き取り
イ	表現集の使い方
ウ	質問する時に使える表現①②
エ	話を始める時やその応答に使える表現 文と文をつなぎたい時に使える表現
オ	場所を付け足したい時に使える表現 感情を伝える時に使える表現
カ	相づちの打ち方、相手の話を引き出すきっかけに使える表現 言われたことが分かりづらい時に使える表現
キ	相手からの話を具体的に引き出す・答える時に使える表現 自分の話が相手に伝わっているか確認する時に使える表現 分かりやすく伝えるために例を出す時に使える表現
ク	知っていれば聞き取れる・話せる音変化一覧
下部に綴じ入れるもの [活動時に配付]	
ケ	その日のトピックテーマにおける音変化(12回分)
コ	その日のトピックテーマにおける聞いた内容を自分の言葉で再び説明する時に使える表現(12回分)
サ	その日のトピックテーマで使える表現(12回分)

図4 表現集の内容

っていて聞き取れる・話せる

音変化一覧」などである。オリエンテーションでは、上部のみを配付し、表現集の使い方を説明した。下部に綴じ入れるものは、項目ケからサまでの3種類である。これは10分間の活動ごとに配付した。項目ケとコは両面印刷、項目サは片面印刷とした。表現集は生徒の実態に応じて生徒自身が選べるように、音変化など注目させたい部分にカナをつけたbasic版とカナをつけずに少し英語表現を増やしたAdvanced版の2種類を作成した。検証授業では、カナをつけたbasic版を全員が選択し、使用した。

イ 聞く活動(やり取りを聞く)

解説の「言語活動及び言語の働きに関する事項」の指導事項では、「イ 聞くこと (ア) 日常的な話題について、自然な口調で話される英語を聞いて、話し手の意向を正確に把握する活動」において、「ICTを利用したりネイティブ・スピーカーの協力を得たりして、なるべく自然な口調で話される音声に触れさせ、慣れさせることが大切である」とある。Tauroza & Allison (1990) は、ネイティブ・スピーカーが話す原稿なしの会話の平均速度は、1分間に190語から230語、インタビュー形式の対話の平均速度は160語から210語とし、例えば120語から160語は普通の速さではあるが、比較的遅い速度と定義している。

本研究における生徒同士のやり取りを聞く活動は、自然な口調で話される英語を聞くことを目標としているため、外国人生徒同士でやり取りする状況を設定した。このやり取りの音声教材は、中学生が話す想定される内容を基に作成した。会話の平均速度は1分間に150語程度である。これは、ネイティブ・スピーカーにとっては比較的遅い速度だが、生徒が最終的な目標へ到達するための一段階として適切であると考え、使用した。

筆者は、コミュニケーションの目的や場面、状況を生徒に明確に伝えることで、英語を聞いて話す必要性が生まれると考えた。そこで、パワーポイントを用いて、アメリカ出身の生徒(男女)二人が休み時間に英語で話しているという状況を提示した。やり取りを聞いた後で、二人に話しかけて仲良くなるための活動であるという目的を説明し、聞く活動を行った。聞いた後に、内容に関する質問の答えとして当てはまるものを選択肢から一つ選ばせた。その際、答えだと思ふ番号を生徒自身に指で示させ、全体的な聞き取りの理解度を把握した。さらに、生徒同士で聞き取った概要を確認し合う時間を設けた。

ウ 聞く活動(音変化指導、聞いた内容を自分の言葉で説明する)

音声教材を句や節で区切りながら、やり取りの原稿を示さずに、聞こえたとおりに発音させた。また、図5のやり取りの原稿を示しながら音変化に気付かせ、概要や質問で聞かれている大切な部分を捉えさせた。例えば、第5時で使用した「懐かしい」という表現は、生徒が意味を推測できるようにするため、「将来、小学校や幼稚園に行った時に感じる気持ち」と言い換えて、生徒の理解を促し、語彙力の補完を行った。

その後、聞いた内容をペアで1文ずつ交互に自分の言葉で説明する活動を30秒間行った。第13時を例にすると、住宅事情でペットを飼え



図5 やり取りの原稿例

ないが、本当はチワワが飼いたいというやり取りを聞いた後に、図6の「聞いた内容を自分の言葉で再び説明する時に使える表現」を活用して発話した(図7)。

聞いた内容を自分の言葉で再び説明する時に使える表現 (一部抜粋)			
主語・(助動詞)動詞の順に組み合わせる			
主語 (緑)	助動詞 (赤)	動詞 (黄)	目的語 (白)
Ben (ベン) ベン が/は	doesn't (ドズンツト) ～(し)ない	have (ハヴ) 飼って	any pets. (エニイペッツ) ! 匹もペットを
Having pets (ハヴィン ペッツ) ペットを飼うことは		is prohibited (イズプロヒビツティイ) 禁止されている	in their apartment. (インザア アパトメント) 彼らのアパートでは
He (ヒー) 彼 が/は		wants (ウォンツ) ～(し)たい	to have a dog. (トゥハヴア ドッグ) 犬を一匹飼う
She (シー) 彼女 が/は		thinks (シンクス) 思っている	dogs are cute. (ドッグズアーキュー ト) 犬はかわいいと

図6 聞いた内容を自分の言葉で再び説明する時に使える表現

聞いた内容を自分の言葉で再び説明する時に使える表現
を活用した生徒の発話例

(30秒間ペアで1文ずつ交互に説明)

ペア例1

- Ben likes dogs.
- But he doesn't have a dog.
- He lives in an apartment.
- He can't have a dog in an apartment.

ペア例2

- He doesn't have any pets because he lives in an apartment.
- He wants to have a dog, chihuahua.

図7 表現を活用した生徒の発話例

エ 話す活動

聞く活動の後に、二人の外国人生徒に話しかけて仲良くなるための前段階として、自分のことについて日本人同士で英語で話す活動を行った。ここでは、聞いた内容に関連したテーマを基に、1分間のやり取りをペアになる相手を代えて、3回行った。1回目は何も見ずに、2回目は表現集にある「その日のトピックテーマで使える表現」を見ながら、3回目は1回目と同様に何も見ずに話すことを勧めた。また、挨拶を交わした後の話の進め方は指定せず、生徒自身が状況に応じて話すようにさせた。

(4) 事前・中間・事後調査時と帯活動時のペアの組み方

本研究では、研究協力校の教科担当者と相談し、生徒の実態を考えて、生徒自身が帯活動ごとにその場で組合せを決める方法で行った。

調査時は、変容を見るために基本的に事前調査と同じ相手と組むこととし、帯活動では、調査時とは異なる相手と組むこととした。その理由は、生徒が様々な相手と話すことで、自分だけでは思い付かないことに気付いたり、不明なことを聞き合ったりすることができるようにするためである。生徒には、ペアを組む際の留意事項として、①互いに高め合えること、②安心して話せることを重視させた。

(5) 音声認識

本研究では、iPadとコンピュータを使って生徒の発話を自動的にテキスト化することで、発話の視覚化を図った。

生徒同士のやり取りでの調査は、ネットワーク

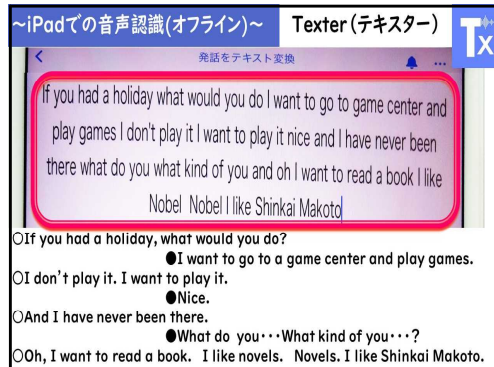


図8 音声認識例 (iPad)



図9 音声認識例 (コンピュータ)

につながらないオフライン状態で英語を音声認識できるアプリケーションTexterをiPadにインストールして使用した(図8)。発話の録音と音声認識されたテキストはペアごとに保存できる。

コンピュータを用いた調査は、ネットワークにつないだオンラインの状態で音声認識できる、プログラミング言語Pythonを用いたプログラムを使用した(図9)。これは、青森県総合学校教育センター義務教育課内で独自に開発したものである。名前や番号を各自で入力すると、自動で問題が再生され、解答時間20秒間の発話が録音されると同時に、音声認識されたテキストが個別に保存できる。生徒はヘッドセットを用いて解答した。

3 検証の結果と考察

(1) コンピュータを用いた事前調査における生徒の実態

事前調査では、コンピュータを用いた全国学力・学習状況調査「話すこと」大問2を図9の音声認識プログラムで再現し、生徒の実態を調査した。全国とA校との比較を図10に示す。事前調査の正答率、無解答率

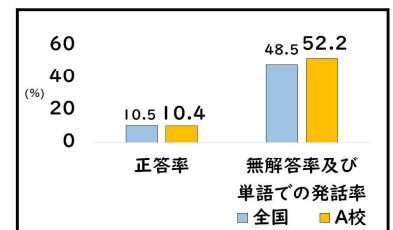


図10 全国とA校との比較

及び単語での発話率に関する結果を見ると、A校は、全国の実態に近い傾向であり、生徒の半数は、文による発話ができていると分かった。これは、やり取りを聞いて、自分の発話機会がどのタイミングで訪れるか分からない状況で、質問に回答できないためだと考えられる。

(2) コンピュータを用いた事前調査と事後調査の比較

事後調査は、コンピュータを用いた全国学力・学習状況調査の「話すこと」大問2に類似した問題を作成し、音声認識プログラムを加えて使用した。類似問題の外国人教師と日本人生徒との対話速度は、全国学力・学習状況調査と同様に、1分間に102語程度である。

事前調査と事後調査の正答率を比較したところ、事前調査で10.4%、事後調査では26.9%と上昇した(図11)。マクネマー検定で分析した結果、有意な差が認められた($\chi^2 = 30.018, p = .000, p < .001$)。

次に、無解答率及び単語での発話率は、事前調査で52.2%、事後調査では7.5%と低下し(図12)、マクネマー検定で分析した結果、有意な差が認められた($\chi^2 = 16.447, p = .000, p < .001$)。これらのことから、手立てによって聞き取った内容に対して適切な質問ができるようになり、正答率が上昇したと考えられる。また、無解答率及び単語での発話率が低下したことから、文による発話率が上昇したと言える。

(3) 聞く活動(聞き取り)での事前調査と事後調査の比較

外国人生徒同士のやり取りを聞く活動(聞き取り)の正答率を事前調査と事後調査で比較したところ、事前調査で58.5%、事後調査では67.7%に上昇し(図13)、マクネマー検定で分析した結果、有意な差が認められた($\chi^2 = 4.339, p = .037, p < .05$)。このことから、外国人生徒同士のやり取りを聞き取れるようになった生徒が増えたことが分かる。

(4) 話す活動での事前調査と事後調査の比較

筆者は、話す活動での生徒個人の変容を見るために、事前調査と事後調査の発話語数を比較した。事前調査の発話語数順に生徒を3等分する統計処理を行ったところ、11語以上だった生徒21名、5語から10語だった生徒22名、4語以下だった生徒22名に分類されたので、それぞれを順にAタイプ、Bタイプ、Cタイプとし、タイプごとの分析を行った。分析項目は、「発話語数」「やり取り往復数」「文法的に正しい文の数」の三つである。

ア 発話語数

発話語数は、生徒が1分間に発話した単語数を数えた。ただし、挨拶や人名、日本語、単純な単語の繰り返しは発話語数に含めなかった。事前調査と事後調査のタイプごとの変容は、図14、15、16に示す。



図14 Aタイプの発話語数の変容

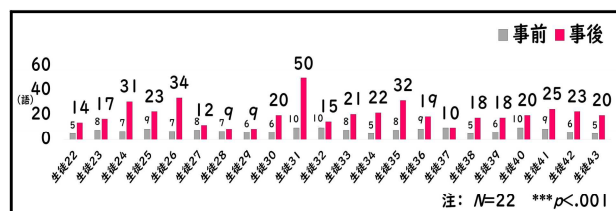


図15 Bタイプの発話語数の変容

増加した発話語数を平均すると、Aタイプ12.5語、Bタイプ13.7語、Cタイプ19.9語であった。手立てを加える前後で発話語数に、変容があったのかを検証するために、ウィルコクソンの符号付順位検定で分析を行った。

その結果、Aタイプ($z = 3.793, p = .000, p < .001$), Bタイプ($z = 4.016, p = .000, p < .001$), Cタイプ($z = 4.109, p = .000, p < .001$)でいずれも有意な差が認められた。

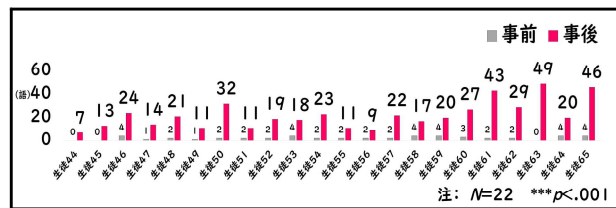


図16 Cタイプの発話語数の変容

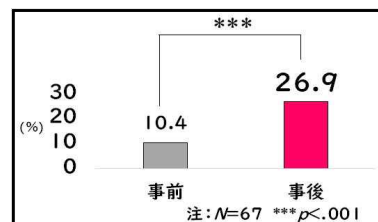


図11 事前調査と事後調査における正答率の比較

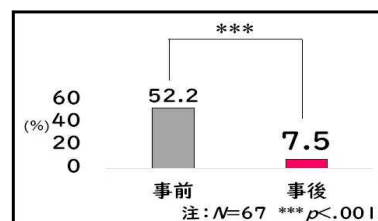


図12 無解答率及び単語での発話率

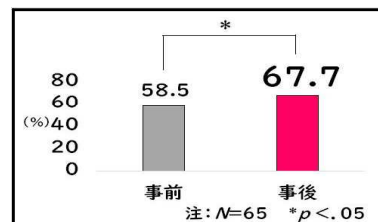


図13 聞き取りの正答率

イ やり取り往復数

質問に回答しているものや“Oh”や“Ah”などの相づちを含めながら、前の話に反応している発話をやり取りの往復として数えた。事前調査と事後調査のタイプごとの変容は、図17, 18, 19に示す。

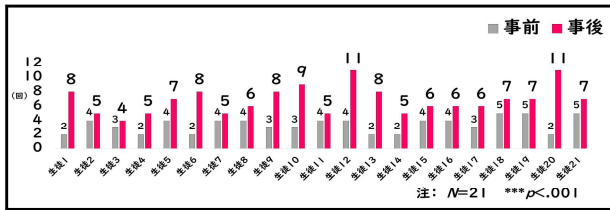


図17 Aタイプのやり取り往復数の変容

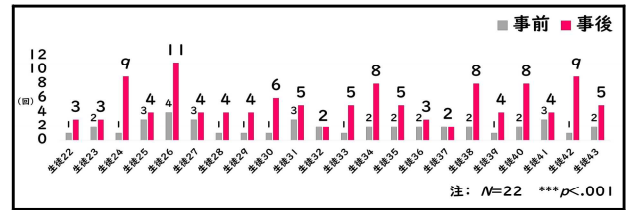


図18 Bタイプのやり取り往復数の変容

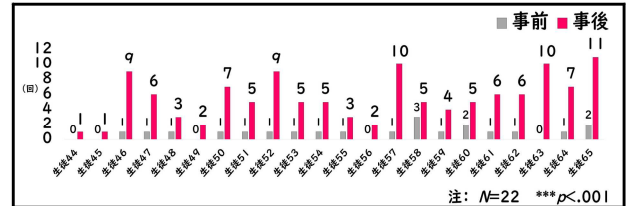


図19 Cタイプのやり取り往復数の変容

増加したやり取り往復数を平均すると、Aタイプ 3.5回、Bタイプ 3.4回、Cタイプ 4.6回だった。手立てを加える前後でやり取り往復数に変容があったのかを検証するために、ウィルコクソンの符号付順位検定で分析を行った。

その結果、Aタイプ ($z=4.034, p=.000, p<.001$), Bタイプ ($z=3.936, p=.000, p<.001$), Cタイプ ($z=4.116, p=.000, p<.001$) でいずれも有意な差が認められた。

ウ 文法的に正しい文の数

生徒同士のやり取りの中から、文法的に正しい文の数について、事前調査と事後調査のタイプごとの変容を図20, 21, 22に示す。

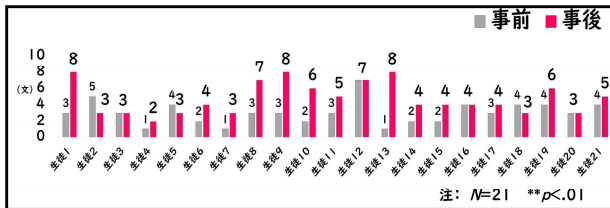


図20 Aタイプの文法的に正しい文の数の変容



図21 Bタイプの文法的に正しい文の数の変容

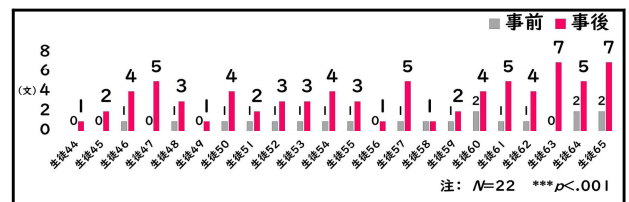


図22 Cタイプの文法的に正しい文の数の変容

増加した文法的に正しい文の数を平均すると、Aタイプ 1.7文、Bタイプ 2文、Cタイプ 2.6文だった。手立てを加える前後で、文法的に正しい文の数に変容があったのかを検証するために、ウィルコクソンの符号付順位検定で分析を行った。

その結果、Aタイプ ($z=2.944, p=.003, p<.01$), Bタイプ ($z=3.768, p=.000, p<.001$), Cタイプ ($z=4.038, p=.000, p<.001$) でいずれも有意な差が認められた。

これまで分析した「発話語数」「やり取り往復数」「文法的に正しい文の数」に変容があったのかを検証した結果から、どのタイプの生徒にも、手立てが効果的であったと考えられる。

エ 実際のやり取り

実際の1分間のやり取りを例に、抽出した生徒①, ②ペアの事前調査と事後調査の結果を図23に示す。

事前調査と事後調査を比較すると、「発話語数」「やり取り往復数」が両生徒ともに増加した。「文法的に正しい文の数」に関して生徒①は、事前調査の時点で文法的に正しく話すことができていたため、変容は見られなかった。一方、文法的に正しい文の数が増加した生徒②は、事前調査では、相手の質問に単語で応答するのみだったが、事後調査では、応

分析項目	生徒①		生徒②	
	事前	事後	事前	事後
発話語数	29	57	7	34
文法的に正しい文の数	7	7	1	3
やり取り往復数	4	11	4	11

図23 抽出したペアの結果

答に具体的な説明を加え、主語と動詞から成る文で応答するようになった。事前調査と事後調査のやり取り内容は図24に示す。

事前調査 テーマ『家での出来事』	発話語数	やり取り 往復	事後調査 テーマ『休日の過ごし方』	発話語数	やり取り 往復
生徒①I like listening to music. What do you like ?	【9語】	}	生徒①If you have a holiday, what do you do?	【9語】	}
生徒②Oh. Me, too. I like sleep.	【3語】 【3語】		生徒②I want to Hawaii...go to Hawaii.	【7語】	
生徒①Me, too. I sometimes cook dinner for my family. Do you like cooking?	【2語】 【11語】	}	生徒①Hawaii.	【1語】	}
生徒②No.	【1語】		生徒②Hawaii is many delicious food and beautiful sea.	【8語】	
生徒①Me, too. I don't like studying math.	【7語】	}	生徒①Oh, I think so. I want to go to travel.	【10語】	}
(生徒の発話のまま掲載)			生徒②Oh!	【1語】	
		}	生徒①You say...I want to go abroad... Europe.	【8語】	}
			生徒②Ah.	【1語】	
		}	生徒①There are beautiful buildings and many places.	【7語】	}
			生徒②Ah! So good.	【3語】	
		}	生徒①What do you know Hawaii food?	【6語】	}
			生徒②I know the hamburger.	【4語】	
		}	生徒①Hamburger? Ah.	【2語】	}
			生徒②So delicious.	【2語】	
		}	生徒①Oh, delicious. Other country you want to go?	【8語】	}
			生徒②Country?...I want to go Canada. to Canada.	【8語】	
		}	生徒①Canada. There is famous for honey.	【6語】	}
			(生徒の発話のまま掲載)		

図24 事前調査と事後調査のやり取り内容（原文）

(5) 意識調査の変容

生徒の意識調査の変容から、手立てが効果的であったのかを分析した。ここでは、事前調査と事後調査の比較ではなく、表現集を活用しながら帯活動を6回行った中間調査と、さらに帯活動を6回行った事後調査とを比較した。その理由は、事前調査は、表現集を活用しない実態を確認する調査であり、表現集を活用することによって得られる効果を問う内容の意識調査は行えないためである。

その結果、①「音変化一覧によって聞き取りやすくなったか」という問いに対し、「当てはまる」「どちらかと言えば当てはまる」という肯定的な回答の割合は、中間調査の85.1%から事後調査は98.5%に上昇した（図25）。ウィルコクソンの符号付順位検定で分析した結果、有意な差が認められた（ $z=2.268$, $p=.023$, $p<.05$ ）。このことから、手立ては生徒の音声認識上の問題解決に有効であったと考えられる。

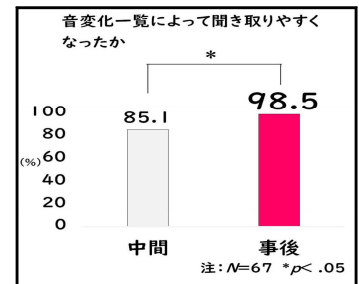


図25 意識調査①の結果

次に、②「英語を聞いて（一文一文ではなく全体の）概要や要点を捉えて理解できたか」という問いに対する肯定的な回答の割合は、中間調査の58.2%から事後調査は73.1%に上昇した（図26）。この変容をウィルコクソンの符号付順位検定で分析した結果、有意な差が認められた（ $z=2.522$, $p=.012$, $p<.05$ ）。

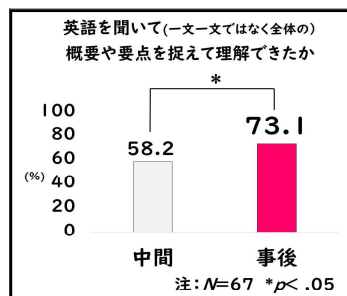


図26 意識調査②の結果

また、③「相手に伝える時、『聞いた内容を自分の言葉で再び説明する時に使える表現』が役立ったか」という問いに対する肯定的な回答の割合は、中間調査の71.6%から事後調査は89.6%に上昇した（図27）。ウィルコクソンの符号付順位検定で分析した結果、有意な差が認められた（ $z=3.615$, $p=.000$, $p<.001$ ）。

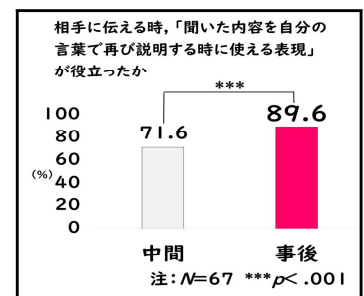


図27 意識調査③の結果

さらに、④「トピックごとに使える表現を別の話題に生かすことができたか」という問いに対する肯定的な回答の割合は、中間調査の58.2%から事後調査は70.1%に上昇した(図28)。ウィルコクソンの符号付順位検定で分析した結果においても、有意な差が認められた($z = 2.037, p = .042, p < .05$)。これらのことから、手立ては生徒の語彙力不足や内容理解の問題解決に有効であったと考えられる。

(6) 自己評価の変容

事前調査と事後調査で、生徒の自己評価の変容から、手立てが効果的であったのかを図29に示す。「聞こえてきたとおりに自分でも発音するようになった」と回答している生徒の割合は、事前調査の29.9%から事後調査は82.1%に上昇した。マクネマー検定で分析した結果、有意な差が認められた($\chi^2 = 26.256, p = .000, p < .001$)。

さらに、「これまでの知識や表現集を活用しながら、話すことができた」と回答している生徒の割合は、事前調査の23.9%から事後調査は73.1%に上昇した。マクネマー検定で分析した結果、有意な差が認められた($\chi^2 = 27.676, p = .000, p < .001$)。これら二つのことから、手立てが効果的であったことが分かる。

(7) 振り返りの変容

事前発話語数で分けたタイプごとの振り返りを図30に示す。なお、Cタイプをさらに二つに分け、「『話すこと』に困難さを抱える生徒」と「『聞くこと』『話すこと』両方に困難さを抱える生徒」とした。四つのタイプそれぞれから1名ずつ抽出し、変容を分析した。

Aタイプの抽出生徒は、正しい発音を意識し、既習語を使いながら、文で話そうと自己調整を図っている。発音に対する意識が高まった理由として、手立ての音変化指導と、即座に発話が音声認識されることによる気づきが考えられる。

Bタイプの抽出生徒は、回を追うごとに流暢に話せたと感じていることから、表現が定着し、自由に使いこなせるようになったと考えられる。

Cタイプの「『話すこと』に困難さを抱える」抽出生徒は、事前調査では頭の中を整理できずに話せなかったが、回を追うごとに、相手の話のキーワードから意味を予測することで前よりも話せるようになり、それが自信につながったと分かる。また、「『聞くこと』『話すこと』両方に困難さを抱える」抽出生徒は、語彙力不足が考えられるが、事後調査において、「聞き取りが前より良くなっていて驚いている」とあるように、音声認識上の問題が解決され、語彙力不足や内容理解の問題解決も少しずつ行われたと考えられる。まだ「話すこと」には困難さを抱えているが、語彙力の補完を行い、文で考えて話そうとしていた。

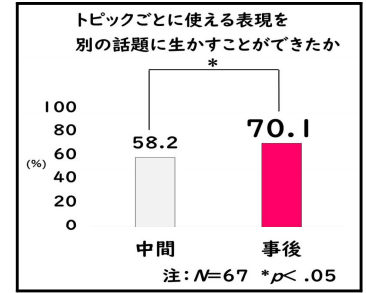


図28 意識調査④の結果

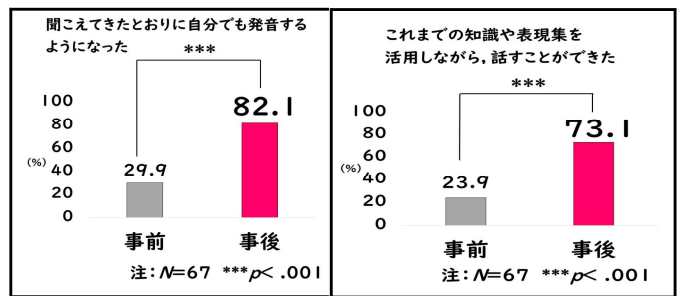


図29 自己評価の結果

振り返り:次回までにどのようにすれば良いか改善点を見つけることができた	
＜自由記述欄＞上記のように評価した理由、自分の良かった点や改善点について書いてください。	
Aタイプ(事前発話語数が1語以上)の抽出生徒	Bタイプ(事前発話語数が9語から10語)の抽出生徒
事前 自分の発音がどうなっているのか、どう聞こえるかを意識し、正しい発音で相手に伝わるような発音を学ぼうと思ったから。 中間 相手がYesかNoでしか答えられない質問しかできなかったため、Who, Whose, What, Whyなどを使うようにした。 事後 習った単語を使うように文に直そうという意識が身に付いてきた。相手の話題に関する質問をもっと考えられるようにしたいと思う。	事前 おどおどして話すのが遅くなってしまったので速く質問できるようにしたい。 中間 前回よりすらすら話せた。 事後 表現集を見ながら会話をし、自分のものにすることができた。これからは表現集を見なくても、スラスラ言えるようにしたい。
Cタイプ(事前発話語数が4語以下)「話すこと」に困難さを抱える抽出生徒	Cタイプ(事前発話語数が4語以下)「聞くこと」「話すこと」両方に困難さを抱える抽出生徒
事前 話を聞くことはできたが、言葉が出なかったため、頭の中でしっかりまとめて話すようにしたい。 中間 しっかり自分の考えをもって話すことができたので、途切れなく会話を続けるように意識して、会話をしたい。 事後 相手が話している言葉の中からキーワードを探して、予想して答えることができた。最初は英語を話すことに自信をもつことができなかったが、授業を重ねるうちに自信をもって話せるようになったので良かった。	事前 急に質問されると頭の中がごちゃごちゃして答えられなくなった。もっと冷静になって聞いたり、話したりできるようにする。 中間 会話になると、単語の意味が分からず、ごちゃごちゃになってしまうことが分かっていて、自信がないから小さい声でぼそぼそしかできなかった。単語の意味も理解する。 事後 聞き取りは前より良くなっていて驚いているが、話すとなると文が作れなくなってしまうので、文を考えることを頑張っていく。

(生徒の記述を記載)

図30 タイプごとの振り返り

V 研究のまとめ

今回の研究を通して、「聞くこと」「話すこと」を統合した10分間の帯活動の中で、英語を聞き取る時と話す時のつまづきに対応した『即興で話せるようになるための表現集』を活用して指導した結果、生徒同士のやり取り調査において、発話語数、やり取りの往復数及び文法的に正しい文の数が有意に増加した。また、コンピュータを用いた調査においても、正答率及び文での発話率が高くなることが分かった。さらに、意識

調査や振り返りの変容を分析した結果、手立てが生徒の音声認識上の問題と語彙力不足や内容理解の問題の解決につながり、即興で話すことができる生徒を育成することに有効であることが明らかとなった。

VI 本研究における課題

本研究における課題として、以下の3点が挙げられる。

- ・自然な口調で話される英語の速度に関する明確な規定がないため、聞き取りで用いた音声教材の発話速度については、検討の余地がある。
- ・外国語指導助手とやり取りする調査は未検証である。その理由は、外国語指導助手が生徒の会話を継続しやすくする可能性があることや、生徒が質問に答える役割になりやすい傾向があることが考えられるためである。今後は、検証方法に外国語指導助手とやり取りする調査も含めるかどうかを検討する必要がある。
- ・社会的な話題に関しては未検証であるため、本研究の結果を踏まえて、社会的な話題について、聞いたり読んだりしたことを基にした即興でのやり取りをさらに展開していくことが求められると考える。

本研究をまとめるにあたり、御協力いただきました研究協力校の校長先生並びに関係いただきました先生方に厚く御礼申し上げます。

<引用文献・URL >

- 1 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領解説 外国語編（平成29年7月）』
- 2 文部科学省 国立教育政策研究所 2019 『平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査報告書【中学校】英語』
<https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/report/data/19meng.pdf> (2021.2.22)
- 3 文部科学省 国立教育政策研究所 2019 『平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査【都道府県別】および【指定都市部】調査結果資料』
https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/factsheet/19prefecture-City/02_aomori/index.html (2021.2.22)
- 4 西村章華 2015 「中学校英語『話すこと』領域において、会話を継続し発展させていく能力を高める指導法の研究－ALTと協同での一問三答形式Q&A指導とフィードバックの工夫を通して－」『青森県総合学校教育センター 教科等教育長期研究講座報告2015』
http://kenkyu.edu-c.pref.aomori.jp/?action=cabinet_action_main_download&block_id=1102&room_id=1&cabinet_id=3&file_id=109&upload_id=245 (2021.2.22)
- 5 東京都教育委員会 2016 「1分間継続して会話を続けるための指導の工夫」『平成28年度 教育研究員研究報告書 中学校・外国語』, pp.1-24
https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/kenkyuin/chu/gai/306_chu_gaikokugo.pdf (2021.2.22)
- 6 四日市市教育委員会教育支援課 2018 「中学校外国語科における『話すこと [やり取り]』の能力を高める研究－スキット作りを手がかりに英語での会話を活性化させるために－」『研究調査報告第405集』, pp.1-33
http://www.yokkaichi.ed.jp/e-center/nc3/htdocs/?action=common_download_main&upload_id=4373 (2021.2.22)
- 7 小林敏彦 2008 「英語リスニングにおける学習者が留意すべき音変化と『類音語』の克服に向けた指導」『言語センター広報Language Studies 第16号』, pp.3-34, 小樽商科大学言語センター
- 8 松沢伸二 2014 「帯活動－その正体と魅力」『TEACHING ENGLISH NOW VOL.27 SPRING 2014』, p.3
https://tb.sanseido-publ.co.jp/english/newcrown/pdf/ten027/TEN27_02.pdf (2021.2.22)
- 9 胡子美由紀 2018 『中学英語 生徒がどんどん話せるようになる！即興スピーキング活動』, pp.12-15, 学陽書房
- 10 西垣知佳子・中山博 2004 「実践的英語コミュニケーション能力の養成のための理論と実践－教育

- 学部と附属中学校の連携研究」『教科教育学研究22集』, pp.17-30, 日本教育大学協会第二常置委員会
- 11 渡部良典 2019 「平成31(令和元)年度全国学力・学習状況調査から見た中学生の英語力」『英語教育11月号 Vol.68 No.9』, p.90, 大修館書店
 - 12 文部科学省 2016 『平成28年度英語教育改善のための英語力調査事業(中学校)報告書』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/28/1388570_1-2.pdf (2021.2.22)
 - 13 東京都教育委員会 2018 「英語を用いて生徒が主体的に話せるようにするための指導の工夫」『平成30年度教育研究員研究報告書第135号 中学校・外国語』, pp.1-24
<https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/kenkyuin/chu/gai/h30chu-gai.pdf> (2021.2.22)
 - 14 西蔭浩子 2009 『英語リスニングのお医者さん』, p.107, ジャパンタイムズ出版
 - 15 Tauroza, S., & Allison, D. 1990 Speech rates in British English., pp.90-105, *Applied Linguistics*, 11
 - 16 文部科学省 国立教育政策研究所 2019 『平成31年度全国学力・学習状況調査【中学校】英語「話すこと」大問2』
<https://www.nier.go.jp/19chousa/19chousa.htm> (2021.2.22)

<参考文献・URL >

- 1 泉恵美子・門田修平 2016 『英語スピーキング指導ハンドブック』, 大修館書店
- 2 内田洋子・杉本淳子 2020 『英語教師のための音声指導Q&A』, 研究社
- 3 太田洋・金谷憲・小菅敦子・日臺滋之 2003 『英語力はどのように伸びてゆくかー中学生の英語習得過程を追うー』, 大修館書店
- 4 門田修平 2018 『外国語を話せるようになるしくみ シェドーイングが言語習得を促進するメカニズム』, SBクリエイティブ
- 5 金谷憲 2019 『英語スピーキング力はどう伸びるのかー高校3年間のテスト調査結果ー』, アルク
- 6 金森強・本田敏幸・泉恵美子 2017 『主体的な学びをめざす小学校英語教育』, 教育出版
- 7 上山晋平 2018 『はじめてでもすぐ実践できる! 中学・高校英語スピーキング指導』, 学陽書房
- 8 小泉利恵 2018 『英語4技能テストの選び方と使い方ー妥当性の観点からー』, アルク
- 9 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2020 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【中学校 外国語】』, 東洋館出版社
- 10 齊藤嘉則 2006 「生徒のSpeaking力を育てる授業改善の試みー『英語教員研修』の成果を通してー」
『STEP BULLETIN vol.18』, 公益財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター
https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol18/vol_18_p145-p160.pdf
(2021.2.22)
- 11 鈴木寿一・門田修平 2018 『英語リスニング指導ハンドブック』, 大修館書店
- 12 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会 2006 『英語教師のための「学習ストラテジー」ハンドブック』, 大修館書店
- 13 竹原卓真 2013 『増補改訂SPSSのススメ1 2要因の分散分析をすべてカバー』, 北大路書房
- 14 田尻悟郎 2014 『田尻悟郎の英語教科書本文活用術!ー知的で楽しい活動&トレーニング集ー』, 教育出版
- 15 田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹 2019 『英語教師のための「実践研究」ガイドブック』, 大修館書店
- 16 丹藤永也 2012 『エラー95選 間違いから学ぶ中学英語の基礎・基本』金谷憲監修, 学校図書
- 17 富田かおる・小栗裕子・河内千栄子 2011 『英語教育学大系第9巻リスニングとスピーキングの理論と実践 効果的な授業を目指して』, 大修館書店
- 18 樋口忠彦・高橋一幸 2015 『Q&A 中学英語指導法事典 現場の悩み 152に答える』, 教育出版
- 19 平井明代 2018 『教育・心理・言語系研究のためのデータ分析 研究の幅を広げる統計手法』, 東京図書
- 20 村上加代子 2019 『目指せ! 英語のユニバーサルデザイン授業ーみんなにわかりやすい小・中学校の授業づくりー』, 学研教育みらい
- 21 山田誠志 2017 『自分の本当の気持ちを「考えながら話す」小学校英語授業ー使いながら身に付ける英語教育の実現ー』, 日本標準