

「書くこと」と「即興性」の育成をねらいとした英語科授業デザインの開発：
小中の指導方法接続に焦点を当てて

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2020-03-10 キーワード (Ja): 小・中学校の指導方法接続, 英語(外国語科), 書くこと, 即興性, 帯活動, 創作活動 キーワード (En): 作成者: 大石, 尚代, 町, 岳 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027123

論文

「書くこと」と「即興性」の育成をねらいとした 英語科授業デザインの開発 —小中の指導方法接続に焦点を当てて—

大石 尚代 町 岳

(静岡大学大学院 教育学研究科 教育実践高度化専攻)

Development of English Teaching Methods Aimed at Promoting “Writing” and “Improvisation”

A Focus on Instructional Methods to Connect Elementary and Junior High School

Naoyo OISHI Takeshi MACHI

Abstract

In recent years, students' English proficiency has declined due to differences in teachers' instructional objectives and methods in elementary and junior high schools. This is attributed to distinctions in teaching methods for writing and improvisation based on tolerance for ambiguity. Therefore, we decided to develop activities to connect elementary and junior high school instruction methods by focusing on two issues. This research used two practical activities taught to first-year students at a public junior high school to determine their effects. "Creative Communication" is a continuous activity, performed in a short time, that incorporates writing into listening and speaking tasks. "Between Lines" is a special activity that creates new expressions based on scenes and situations from textbooks. Further, through these two practices, the effects of writing and improvisation with academic ability and self-efficacy can be verified. These practices will lead to the development of a teaching method that smoothly connects elementary and junior high schools and encourages students to maintain interest in English.

キーワード：小・中学校の指導方法接続、英語（外国語科）、書くこと、即興性、帯活動、創作活動

1. 問題と目的

（1）英語教育改革期

グローバル化が急速に進展し、多文化・多言語・他民族の人たちが協調し、競争する現代社会において、外国語を用いたコミュニケーションの機会が格段に増えることが予想されている。岡（2011）は、globalization が進んでいる中、国際共通語としての英語の影響力の広がりに言及し、母語の能力と教養の基盤のもとに、「国際コミュニケーションのための外国语」を運用できる力をつけることが日本人に求められると指摘している。そのような背景から、「英語教育の抜本的強化のイメージ」（文部科学省、2015）が示され、小・中・高等学校を通じた新たな英語教育改革が順次、実施されている。学習指導要領（文部科学省、2017）では、1998 年、2008 年版に引き続き、コミュニケーション能力の育成が重視され、それを実現するために、育成すべき資質・能力の 3 本の柱のもと、目標、指導内容、学習・指導方法、学習過程、評価等のあり方を改善していくことが示された。

（2）英語教育変革期における学習者の実態と課題

新たな目標設定とそれを達成するための指導方法の改革、早期教育の実現など、矢継ぎ早に実施計画が推し進められている結果、課題も山積している。この点についてまず、学習者である児童・生徒の立場から検討する。

小学校外国語活動実施状況調査（文部科学省、2014）からは、「英語が好き」、「英語の学習内容を理解している」と回答した児童・生徒の割合が学年進行に伴って低下していることが読み取れる（表 1）。このことは、この両者がお互いに関連しており、「英語の学習内容を理解している」児童・生徒の減少が、「英語が好き」な児童・生徒の減少につながっている可能性を示唆している。

表 1 「英語が好き」「学習内容を理解している」と回答した児童・生徒の割合

質問項目	小学校 5・6 年生	中学 1 年生	中学 3 年生
英語が好き	70.9%	61.6%	50.3%
英語の学習内容を理解している	65.2%	57.0%	48.9%

日本の児童・生徒が苦手としている英語学習の1つに、英語の単語が書けない（音と文字が一致しない）ことがあげられる。この原因について小島(2006)は、「書くこと」に対する訓練が不足していることをあげている。また、三浦(2012)は、小学校で「書くこと」に対する指導が十分行われていない学习負担が、中学1年生に降りかかっていると指摘している。表2からは、小学校外国語活動の段階で「書くこと」に取り組む必要性を、生徒自身も感じていることが読み取れる（文部科学省、2014）。

また、児童・生徒が苦手としている英語学習として、即興でやり取りする力が弱いことも指摘されている。全国学力・学習状況調査結果（文部科学省、2019）では、2枚の図を比較して25語以上で考えを記す問題で正答率が1.9%にとどまっていた。また、2人のやり取りを聞いて即興で質問できるかどうかを見る問題で正答率が10.5%と低調だった。これらの結果は、場面や状況にあった表現を即興で考え、単語や基本文型を活用して話したり、書いたりして発信する力が弱いことを示している（国立教育政策研究所、2019）。即興で発信する力の育成については、学習指導要領（文部科学省、2017）で明確に目標として設定され、「やり取り」・「即興性」を意識した言語活動を充実させることは、喫緊の課題となっている。

(3) 「書くこと」と「即興性」育成についての指導上の課題

次に、「書くこと」と「即興性」に焦点を当てて、指導者である小・中学校の教師の立場から課題を検討する。まず、課題としてあげられるのが、小・中学校間の「あいまいさ」に対する許容の違いである。

三浦(2012)は、小学校外国語活動を学習した生徒の良さの1つとしてTETE(Teaching English Through English)、英語漬け授業に慣れている点をあげている。小学校外国語活動では、児童が耳にする英語を推測して学習し、その内容を100%理解できなくても動搖したりしない。これはambiguity tolerance（あいまいさ耐性）と呼ばれる性質で、外国語学習を長続きさせる上で有効とされ、あいまいさの許容が学習意欲の維持に効果をもたらすとしている。一方、中学校は、主要な目標の1つが言語能力の育成であるため、学習した言語事項に習熟するためのトレーニングを通して、学習内容や文法事項を理解することが核となる。そのため、小学校外国語活動における「大体わかればよい」といった、つまずきや誤解を許容する「あいまいさ耐性」は、かえって言語事項を習得させる上での障

表2 小学校外国語活動で「書くこと」に取り組む必要性を感じている中学校1年生の割合

英単語を書くこと	83.7%
英語の文を書くこと	80.9%

害となると考えられている。

「あいまいさ」の許容に対する小・中学校の指導観の違いは、例えば、「書くこと」に関する指導方法の違いとなって表れている。すなわち、小学校では、中学校以降のように英語の技能の定着を目標にはしていないため、音声で十分慣れ親しんだ単語や英文を書き写すことはあるが、正しい書き方について指導することは行わない。一方、中学校では、語彙・文法事項の間違いの指摘をすることが多く、「書くこと」の意味や重要性を伝えることは二の次となっていることが指摘されている（森脇、2019）。2020年度から小学校高学年に教科外国語科が導入され、「書くこと」の指導が本格的に加えられる。しかし、小・中学校間の「あいまいさ」に対する指導観の違いを埋めないまま、「書くこと」の指導時期を早めるだけでは、「書くこと」についての力の向上は期待できない。児童・生徒の発達段階に応じて、「書くこと」をなだらかに導入していくことが必要なのである。

次に課題としてあげられるのが、「やり取り」・「即興性」を意識した言語活動が十分でないことである（文部科学省、2017）。これは、中学校では、語彙・文法事項の知識がどれだけ身についたかという点に重点が置かれているため、「即興性」の育成を意識した授業が小学校と比べて少ない傾向にあることが一因であろう。

これらのこととは、小・中学校間の指導方法の違いが学年進行に伴って「英語の学習内容を理解し」、「英語が好き」と感じる児童・生徒の減少につながっている可能性を示している。小学校では、「英語に慣れ親しむ」ことに重点をおいた「聞くこと・話すこと」を中心とした活動が多い。一方、中学校では、語彙・文法事項を正確に身につけさせることに重点をおいた学習が多い。それらは両方とも「国際コミュニケーションのための外国語」を身につけるために必要なものである。もし、小・中学校がお互いの良さを生かし合い、双方の接続を意識した指導方法を開発・実践できれば、日本の児童・生徒の弱点とされている「書くこと」と「即興性」の力を育成することができるだろう。

(4) 本研究の目的

本研究では、日本の児童・生徒が苦手としている「書くこと」と「即興性」を育成する2つの授業デザインを開発し、その効果を検討する。授業デザインの開発に当たっては、小学校外国語活動・外国語科から中学校英語に切り替わる中学校1年生に焦点を当て、小・中学校、それぞれの良さを生かした、なだらかな指導方法の接続を目指す。具体的には、1つ目の授業デザインであるCreative Communicationでは、小学校外国語活動Activityの要素「聞くこと・話すこと」に「書くこと」を結びつけ、「書くこと」に対する抵抗感を払拭しつつ、語彙力の向上と基本文型の定

着をねらいとする。2つ目の授業デザインであるBetween Linesでは、教科書本文を読み取り、既習事項を活用して、その行間に即興で新たな表現を作り出す、「即興性」の基礎を育成することをねらいとする。

2. Creative Communication の授業デザイン

(1) 「聞くこと・話すこと」に「書くこと」を関連付けた活動

Creative Communication(以下、C.C.)では、「書くこと」を育成するために、小学校で重視されている「聞くこと・話すこと」に「書くこと」を結びつけた活動を授業導入時に位置づけたこととした。「書くこと」の指導を単独で行うのではなく、小学校外国語活動で慣れ親しんだ「聞くこと・話すこと」と関連付けることにより、「書くこと」に対する抵抗感を低減することをねらいとした。このことによって、「聞くこと・話すこと」のみの活動に比べ、語順や表現、語句の使い方などに生徒の注意がより向けられ、正確さを高めることが期待できるだろう(鈴木, 2019)。

(2) 帯活動

入念に計画され、工夫を凝らした導入であっても1度で学習内容を定着させることは困難である。そこで、本研究では、C.C.を「語彙力の向上と基本文型を定着させるためのルーティンワーク」と位置づけ、毎授業の導入時に、10分程度の帯活動として取り入れることとした。帯活動は、「ある一定の期間、授業の一定の時間帯(例:授業の最初の5分間)に行う活動」(太田, 2012)であり、触れさせ、慣れさせ、使わせることで、普段の指導で足りない点を補完することができる(本田, 2012)。C.C.を帯活動で繰り返すことにより、単語や基本文型を正確に身につけさせ、「聞

くこと」・「話すこと」・「書くこと」(知識・技能)の定着を図ることとした。

(3) Activity要素の継承

C.C.は、小学校外国語活動のActivityのよさを生かし、単語数を競い合う(LEVEL 1), 自分の持ち駒を相手より早く揃える(LEVEL 2), 相手が仕掛けたダイナマイトの位置を探り出す(LEVEL 3), といったゲーム性を取り入れた活動とした(図1)。これらのActivityは、教材や学習内容によって様々なアレンジを加えたり、新しいActivityを取り入れたりすることで、より効果的な学習が期待できる。また、単なるドリル的な表現のパターン練習にならないように、生徒自身に単語や表現を選択する自由度を与え、それらの情報を交換し合うために「聞くこと・話すこと」の必然性が生まれるようとした。

C.C.では、上記の活動をペアで行うことを基本とした。ペアで対話することで、生徒一人ひとりの「聞くこと・話すこと」についての活動量が増え、多様な単語や表現を身に付けさせる効果が期待できる。ペアは固定しないことで、常に新鮮な気持ちで英文に触れあうことができるようとした。

(4) Creative Communication の10分間の流れ

C.C.の10分間の流れを、①単語のカテゴリー、活用動詞を確認する(2分), ②単語の読み方と基本文型の確認をする(1分), ③個人で単語の発音練習や英文の発声練習をする(1分), ④ペアで単語や英文を話したり、聞いたりする(3分), ⑤④の活動の中から英文を1文選んで書く(3分)とした(図1)。帯活動における学習の流れを定型化することで、生徒が短時間に集中して主体的に学習に取り組むことができるようとした。



図1 Creative Communication の1パッケージの授業デザイン(10分間×5回を1パッケージとする)

(5) 単語と基本文型の段階的導入

C.C. では、帯活動における①～⑤の活動を、3段階のレベルに分け、語彙力の向上と基本文型の定着を段階的にはかることとした（図1）。具体的には、「話すこと・聞くこと」で、語彙力の向上を目指すLEVEL 1を1回、「話すこと・聞くこと」に「書くこと」を結びつけて基本文型の定着を目指すLEVEL 2（肯定文・否定文）、LEVEL 3（疑問文・答え）を各2回とし、合計5回の帯活動を1パッケージとした。

C.C. で取り扱う単語は、小学校外国語活動4年間で使用する教材（「Let's Try1・2」「We Can1・2」）に5回以上現れている単語を「小学校外国語活動で押さえるべき語彙」としてまとめたもの（星野、2019）から選定した。それらの単語を同じ性質をもった物や事のカテゴリー（例：スポーツ・果物・動物等）別に再構成し、1パッケージごとに取り扱う単語のカテゴリーを変えた。

なお、上記C.C.の授業デザインを実践するのは、英文の書き方のルールを学習し始める5月中旬以降とし、中学校1年生の4月中旬から5月中旬については、英語学習入門期として、LEVEL 1のみの実践とした（10分間×3回を1パッケージとする）。

3. Between Lines の授業デザイン

(1) 教科書対話文の行間から表現を作り出す活動

場面や状況、相手の様子を読み取り、即興で対話を作り出すことは、中学1年生には難しいことである。そこで、Between Lines（以下、B.L.）では、「即興性」の基礎を育成するために、教科書の場面や状況を読み取り、そこから教科書対話文の行間の対話を想像

して表現を生み出す活動を単元学習終末に位置づけることとした。

中学校1年生の教科書は、生徒にとって身近な学校や自宅周辺が主な舞台となっている。同年齢の日本の中学生と外国人の友達との交流を、やさしい表現を用いて構成しているため、実生活に重ね合わせて、内容を容易に理解することができる。一方、本文の語数が制限されていることによって生じる、不自然な対話のやり取りや、急な場面展開に違和感を抱く箇所がある。これらのこととは、文章を読み取り、その不自然な対話のやり取りを埋めるための行間を想像して、自分たちで表現を生み出すための教材として、教科書が最適であることを示している。

教科書の行間を考える活動は、教科書に書かれている表面上の意味だけでなく、その背景にある言語や文化について体験的に理解を深め、それらを尊重することにつながる。これは、学習指導要領（文部科学省、2017）で求められている「国際共通語としての英語」を学ぶ上でも必要な観点であり、異なる文化との共生をめざす態度の育成にもつながると考える。

(2) 単元学習終末に位置づけた意義

B.L. を単元学習終末に位置づけた。単元学習終末には、生徒たちは設定された場面や状況の背景、各登場人物の特徴や関係性等について、単元の学習を通して多くの情報量を得ている。そのため、それらを生かして、文章に書かれていない行間まで深く読み取ることが可能である。また、表現を作り出す際には、単元で学習した語彙・文法事項も活用することができる。

(3) 表現欲求を支える手立て

中学校1年生では、語彙・文法事項などの表現力が十

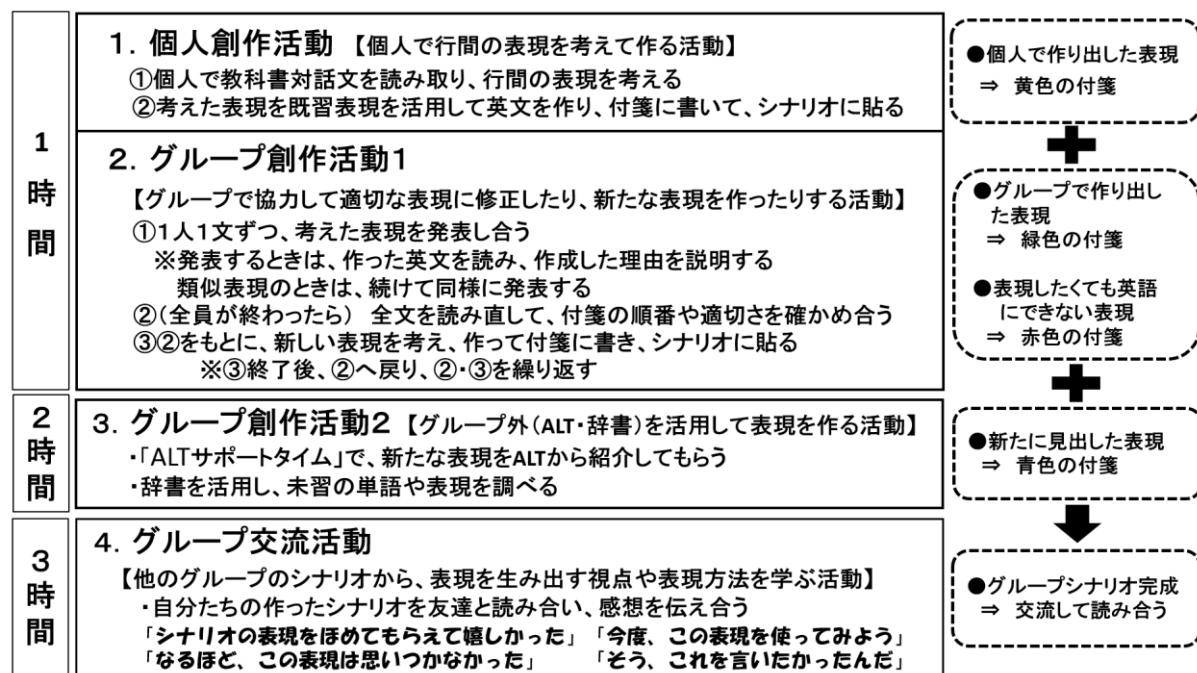


図2 Between Lines の学習過程

分ではないため、生徒たちの表現意欲に学力がついていかない場面が想定される。B. L. では、個人で考えた表現をもとに、グループで話し合い、それを適切な表現に修正していく活動を取り入れた。グループ（3～4人）全員が創作活動に関わることで、不足する表現力を補い合うことができるようとした。

また、生徒の表現を支える手立てとして、中学校入学以来の既習事項を表現活用別にまとめた『英語表現 Reuse Recycle』を作成し、単語を入れ替えるだけで自分が伝えたい表現を作成することができる資料として提示した。さらに「ALT サポートタイム」を設定し、ALT の協力を得て、未習の語彙・文法事項を紹介してもらうこととした。

（4）シナリオの活用

B. L. は、教科書対話場面を4コマ漫画形式に再構成したワークシートをシナリオと名付け、活用した。また、作り出した表現は、学習過程の各活動と記述内容で付箋の色を指定して書かせるようにした（黄：個人で考えた表現／緑：グループで新たに行間に追加できそうな表現／赤：英語にしたくてもできない表現／青：ALT や辞書にサポートしてもらった表現）。4色の付箋に記述させることで、表現の広がりや深まりを視覚化できるようにした。付箋を活用することは、対話の順序を見直したり、不適切な表現を差し替えたりする活動にも有効であると考えた。

（5）より自然な対話を生み出す B. L. の学習過程

B. L. の4つの活動を3時間で構成した（図2）。具体的には、1時間目に①個人で行間の表現を考えて作る活動、②グループで協力して適切な表現に修正したり、新たな表現を作ったりする活動、2時間目に③グループ外（ALT・辞書）を活用して表現を作る活動、3時間目に④他のグループのシナリオから、表現を生み出す視点や表現方法を学ぶ活動を学習過程に位置づけた。

4. C. C. と B. L. を組み込んだカリキュラム・デザイン

本研究では、C. C. を授業導入時の帯活動、B. L. を単元学習終末の発展的学習に位置づけることを提案した。しかし、学校現場では、余剰時数を確保することは難しいため、これら2つの授業デザインを実現可能な形で指導計画に組み込む必要がある。

教科書は単元（Lesson）を核に、語彙力の向上や日常会話の習得を目的とした「Word Tree」や「Action!」等のはさみ教材（単元と単元の間に位置づけられた1時間程度で行う日常会話を取り扱う教材）で構成されている。そのため、各単元内容が細分化され、つながりが見えにくいという欠点がある。

そこで、はさみ教材の学習内容を帯活動（C. C.）として毎時間、授業導入時に位置づけ、それによって確保

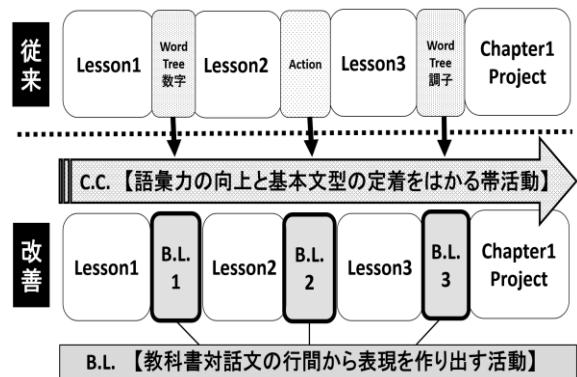


図3 C. C. と B. L. を組み込んだカリキュラム・デザイン

できた時間を単元終末の特設時間（B. L.）として、実現可能なカリキュラム・デザインとした（図3）。

5. Creative Communication の授業実践

（1）対象と時期

・市立A中学校1年生4クラス 120名（男子64名 女子56名）

・4月中旬～7月中旬

（2）C. C. の授業実践

以下、C. C. デザインに基づいて4～7月に実践した授業について述べる。

①英語学習入門期の C. C. 実践（4月中旬～5月中旬）

中学校1年生の4月中旬～5月中旬は、中学校英語教育の入門期であるため、小学校外国語活動とのなだらかな接続を考え、LEVEL 1の「聞くこと・話すこと」に絞った帯活動3回を1パッケージで行った。

C. C. の流れは、（図1）の通りだが、ここでは、Activity の要素を取り入れた④の活動（ボキャブラ・レース）について記述する。ワークシート（以下、WS 図4左）を活用し、話し手は、1分間で、WSに書かれた単語をできるだけたくさん、決められた順番で発音する。聞き手は、話し手の発音した単語を聞き、正確に言えた単語数を数えて、結果を伝える。これを交代で行い、お互いに正確に発音できた単語数を競い合った。単語数をお互いに伝え合うことで、回数を重ねるごとに、1分間で発音できるようになった単語数が伸びていることを実感できるようにした。

			soccer.	baseball.	(soft) tennis
			volleyball	softball	basketball
			rugby	table tennis	badminton

図4 C. C. で活用したワークシート（カテゴリ一例：Sports）

②通常の C.C. 実践（5月中旬～7月中旬）

5月中旬以降は、英文を本格的に書き始める時期であるため、「聞くこと・話すこと」と「書くこと」を関連付けた通常の C.C. 授業デザイン（図1）による実践を行った。

ここでは、Activity の要素を取り入れた④の活動の実践について記述する。LEVEL 2 「Tic · Tac · Toe」は、各自に3つの駒を準備し、WS（図4右）を活用した。話し手は、持ち駒を置くWSのマスについての自分の考えを肯定・否定文を用いて伝える

（例：I like tennis.）。聞き手は、英文が正しいか判断し、その結果を話し手に伝える。聞き手により正しいと判断された場合、話し手は駒を置くことができる。1文ごとに話し手・聞き手が交代し、相手より早く縦・横・斜めの3マスに自分の駒を揃えられたらゴールである。

LEVEL 3 「ダイナマイト」では、最初に自分のWS（図4右）に3つの「ダイナマイト」を仕掛けける。話し手は、相手がダイナマイトを仕掛けたマスを予測し、そのマスの単語を使って疑問文でたずねる（例：Do you play rugby?）。聞き手は、その質問に対して、

「ダイナマイト」を設置した場所であつたら Yes, I do. / 設置した場所でなかつたら No, I don't. で応答する。1文ごとに話し手・聞き手が交代し、相手より早く3つのダイナマイトを設置した場所を発見したらゴールである。

6. Between Lines の授業実践

（1）対象と時期

- 市立A中学校1年生3クラス 83名（男子46名 女子37名）
- 7月上旬～7月中旬

（2）B.L. の授業実践

B.L. の授業実践は、单元「Lesson4 Nice To Meet You.」（6時間）の学習に続く、3時間の発展的学習として行った。以下、B.L. デザイン（図2）に基づいて実践した3時間の授業の実際について述べる。

1時間目は、学習課題『あなたは教科書編集者！どんな対話を加えれば、より自然な対話になるだろう？』を確認する。教科書対話文の一斉音読後、教科書対話文をグループ毎に分担し、行間を考える担当箇所を決定する。その後、個人で担当する対話文を読み直し、対話文の行間につけ加えたい表現を想像し、5分間で英文を作成する。行間に加える表現は、教科書と『英語表現 Reuse Recycle』を参考にしながら英文を作り、黄色の付箋に書いて、個人のシナリオに貼る。

個人創作活動終了後、グループの友達同士で考えた表現を1人1文ずつ発表する。発表する際は、創作した英文を音読するとともに、創作した理由を簡潔に説明し、付箋をグループのシナリオに貼る（類似表現で

あつた場合は、続けて発表することとした）。この流れを、各自、手持ちの付箋が全員なくなるまで同様に繰り返す。個人発表終了後、グループで黄色い付箋を加えた対話文全体を読み直し、付箋の順序や表現の適切さについて検討する。

その後は、グループで協力して、さらに新たに行間に追加できそうな表現（緑の付箋）や英語で表現したくてもできない表現（赤の付箋）を付箋に書いて、シナリオに貼り、対話文全体を見直す活動を繰り返し行う。

2時間目は、グループで対話文全体を再度読み直し、学習課題「より自然な対話」を意識して、教科書対話文同士のつながりについて再検討する。また、英語で表現したくてもできない表現については、ALT の協力を得、英文を紹介してもらったり、自主的に辞書を活用して、未習の単語や表現を調べたりする。それらの表現は、サポートしてもらった表現（青の付箋）として、シナリオに貼る。グループ毎、対話場面や登場人物の関係性を想像しながら作った英文の位置や順番、表現の適切さについて最終確認し、すべての付箋を固定してシナリオを完成する。

3時間目は、グループ毎に完成させたシナリオを他のグループと読み合い、感想を交流する。同じ対話文を担当したグループ、異なる対話文を担当したグループの順でシナリオを読み合うことで、表現を生み出す視点や表現方法を学ぶ時間とする。

7. C.C. と B.L. の授業実践の結果

（1）「書くこと」に対する C.C. の効果

①測定対象と時期

- 市立A中学校1年生4クラス 120名（男子64名 女子56名）
- C.C. 実践前5月中旬、実践後7月下旬

②単語・英文確認テスト内容

「書くこと」に対する C.C. の効果を測定するためには、正確に書くことができる単語・英文確認テストを実施した。「自分が書けるようになった単語」、「自分が書けるようになった英文」をできるかぎり多く書く、という設問を提示し、単語と英文をそれぞれ解答時間5分間でワークシートに記述させた。筆者が正解・不正解を評価し、単語のスペル、大文字・小文字の区別、ピリオド等のマークのつけ方など、単語や英文を書くときのルールに準拠して正しく書くことができたものを各1点とした。

③結果

正確に書くことができた単語と英文を、C.C. の実践前後で比較した（表3）。

表3 「書くこと」に対するC.C.の効果

項目	時期		t値
	実践前	実践後	
単語	12.87(9.21)	23.02(12.68)	15.07**
英文	3.06(3.55)	8.21(5.46)	13.81**
注) 数値は平均値とSD(括弧内)			**p<.01

C.C. 実践前後で正しく書くことができた単語数の平均値に差があるかを検討するために、対応のあるt検定を行った結果、 $t(119)=15.07$, ($p<.01$)で、実践後の単語数が増加したことが示された。

次に、C.C. 実践前後で正しく書くことができた英文数の平均値に差があるかを検討するために、対応のあるt検定を行った結果、 $t(119)=13.81$, ($p<.01$)で、実践後の英文数が増加したことが示された。

(2) 3技能の自己効力感に対するC.C.の効果

①測定対象と時期

- 市立A中学校1年生4クラス 120名(男子64名 女子56名)
- C.C. 実践前5月中旬、実践後7月中旬

②3技能の自己効力感尺度

「聞くこと」・「話すこと」・「書くこと」の3技能の自己効力感を測定するために、中学生の英語に関する意識と実態の調査項目(ペネッセ教育総合研究所、2018)を参考に、「1. 相手が伝えたいことを大まかに聞き取る」、「2. 相手が伝えたいことを正確に聞き取る」、「3. 相手の質問を聞き取る」、「4. 自分が伝えたいことを簡単な語句や表現を使って話す」、「5. 自分が伝えたいことを正確な文章(正しい文)で話す」、「6. 相手に質問したいことをたずねる」、「7. 自分が伝えたいことを簡単な語句や表現を使って書く」、「8. 自分が伝えたいことを正確な文(正しい文)で書く」、「9. 相手に質問したいことを書く」の各技能3項目、計9項目からなる質問紙を作成した。尺度の作成や表現内容の検討を大学教員と中学校教諭が共同で行っていることから、尺度について一定の表面的妥当性は確保されたと考えた。普段の授業における英語の「聞くこと(1~3)」、「話すこと(4~6)」、「書くこと(7~9)」3技能の自己効力感について、「自信がある」から「自信がない」までの4件法で選択させ、それぞれの技能の項目得点の合計を、各技能の自己効力感得点とした。

③結果

「聞くこと」・「話すこと」・「書くこと」の3技能の自己効力感をC.C.の正式な実践前後で比較した(表4)。

表4 3技能の自己効力感に対するC.C.の効果

項目	時期		t値
	実践前	実践後	
聞くこと	8.38(1.99)	8.95(1.84)	3.32**
話すこと	7.86(2.06)	8.37(2.07)	2.96**
書くこと	7.24(2.29)	8.08(2.13)	4.34**
注) 数値は平均値とSD(括弧内)			**p<.01

C.C. 実践前後の「聞くこと」・「話すこと」・「書くこと」についての自己効力感得点の平均値に差があるかを検討するために、対応のあるt検定を行った。その結果、「聞くこと」($t(119)=3.32$, $p<.01$), 「話すこと」($t(119)=2.96$, $p<.01$), 「書くこと」($t(119)=4.34$, $p<.01$)で、実践後、「聞くこと」・「話すこと」・「書くこと」の3技能に対する生徒の自己効力感がいずれも向上したことが示された。

(3) 「即興性」に対するB.L.の効果

①評価対象と時期

- 市立A中学校1年生3クラス 83名(男子46名 女子37名)

- B.L. 実践前7月中旬、実践後7月下旬

②創作対話パフォーマンステスト内容

「即興性」に対するB.L.の効果を測定するために、B.L. 実践前後で、「サッカー観戦」・「アイスクリーミング店頭」での対話場面を設定した創作対話パフォーマンステストを実施した。場面や登場人物に関する基本情報は、学習指導要領(文部科学省、2017)の「思考力、判断力、表現力等」に関する「内容(3)②ア(言語の使用場面例)・イ(言語の働きの例)」と、教科書の対話場面や登場人物に関する情報を参考に、大学教員と中学校教諭が共同で設定した。

パフォーマンステストは、設定場面や状況、登場人物に関する基本情報を確認後、「Aが同級生のBに新しい外国の友達Cを紹介したあと、3人はどんな会話をするだろう」と発問し、登場人物に関する情報を手がかりに、自由に想像を働かせて記述させることとした。情報内容の読み取りから対話文記述を15分間で行った。

③「即興性」測定のためのループリック

「即興性」に対する効果を測定するために、生徒の記述した対話文を、対話文の質と量という2面から測定した。

まず、対話文の質について検討するために、ループリックを作成した(表5)。評価規準は、「設定場面、登場人物に関する複数の情報を読み取りながら、英語でどのような対話のやり取りがなされるかについて考え、場面にふさわしい対話を作り出すことができる」とし、想像力を自由に働かせた自然な対話の展開を評

表5 B.L. 学力測定で記述内容の評価基準として活用したループリック

評価規準	評価	評価基準（内容・アイデア）
設定場面、登場人物に関する複数の情報を読み取りながら、英語でどのような対話のやりとりがなされるかについて考え、場面にふさわしい対話を作ることができる	A	設定された場面を実生活の場面に重ねて考え、 ①創作した内容が十分に伝わる ②読み手の関心を引く対話内容である ③自然な流れ（情報）を意識して構成している
	B	設定された場面での対話で、内容は伝わるが、展開の仕方がありふれている ①教科書の内容と似ている ②対話の継続性が乏しい
	C	設定された場面での対話を想像できないため、対話を作成することができない ①情報がばらばらでつなぎ合わせた表現 ②推測でしか対話の趣旨を理解できない ③対話の流れが不自然である

価できるように作成した。さらに、記述内容を A・B・C の 3 段階で評価できるように評価基準を設定した。

次に、対話文の量を測定するために、ワークシートに記述した対話文を 1 点とし、生徒が記述した対話文の量を測定した。

④結果

B.L. 実践前後のワークシートに記述された対話文の質を、ループリックにより評価した結果、実践前では、A が 2 名、B が 46 名、C が 35 名だったのに対し、実践後では、A が 13 名、B が 62 名、C が 8 名だった。

実践前後の A・B・C 評価の出現度数の偏りについて検討するために、 χ^2 検定を行った結果、B.L. 実践後の 3 段階評価の出現度数の偏りは有意であった

($\chi^2(2)=27.391, p<.01$)。残差分析の結果、B.L. 実践前では、C 評価の生徒の割合が多く、A 評価の生徒の割合が少なかったのに対し、B.L. 実践後では、A 評価の生徒の割合が多く、C 評価の生徒の割合が少なかった（図5）。

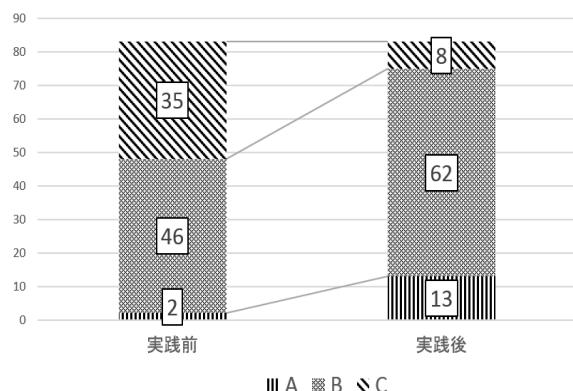


図5 B.L. 実践前後の即興で生み出された行間の対話文の質の比較

次に、B.L. 実践前後のワークシートに記述された対話文の量を前後で比較した。その結果、1人あたりが記述した対話数の平均（標準偏差）は、実践前が 6.30(3.75)、実践後が 11.80(5.84) だった。B.L. 実践前後の B.L. の記述量の平均値に差があるかどうかを検討するために、対応のある t 検定を行った結果、 $t(81)=10.85, (p<.01)$ で、実践後の記述量が増加したことが示された。

（4）「即興性」の自己効力感に対する B.L. の効果

①測定対象と時期

- 市立A中学校1年生3クラス83名（男子46名 女子37名）
- B.L. 実践前7月中旬、実践後7月下旬

②「即興性」の自己効力感尺度

「即興性」の自己効力感を測定するために、中学生の英語に関する意識と実態の調査項目（ベネッセ教育総合研究所、2018）を参考に、「1. 相手の話しを聞いたり、書かれていることを読んだりして、場面や状況を理解する」、「2. 相手の話しを聞いたり、書かれていることを読んだりして、登場人物の気持ちを理解する」、「3. 場面や状況に合わせて、自分が伝えたいことを考える」、「4. 場面や状況に合わせて、自分が伝えたいことを、どう表現したらよいかがわかる」の 4 項目からなる質問紙を作成した。尺度の作成や表現内容の検討を大学教員と中学校教諭が共同で行っていることから、尺度について一定の表面的妥当性は確保されたと考えた。「自信がある」から「自信がない」まで 4 件法で選択させ、得点の合計を即興性に対する自己効力感得点とした。

③結果

「即興性」の自己効力感得点を B.L. 実践前後で比較した。

B.L. 実践前の「即興性」に関する自己効力感得点の 1 人あたりの平均（標準偏差）は、11.46(2.52)、実践後が 11.92(2.63) だった。事前と事後の自己効力感の平均値に差があるかを検討するために、対応のある t 検定を行った結果、 $t(86)=1.95, n.s.$ で有意差が見られなかった。

8. 考察

（1）Creative Communication の効果

C.C. では、中学校1年生の英語学習入門期という、英語への抵抗感がまだ薄い時期に、小学校外国語活動で慣れ親しんだ「聞くこと・話すこと」の Activity の要素に「書くこと」の要素を結びつけた実践を行った。その結果、正確に書くことができる単語と英文の数が増加するとともに、3技能「聞くこと」・「話すこと」・「書くこと」の自己効力感が有意に向上した。

これは、「書くこと」の指導を単独で行うよりも、

「聞くこと・話すこと」に「書くこと」を結びつけた複数技能統合型にすることで、複数の技能が互いに連携し合い、それぞれの技能を高めることができたためだろう。帯活動で短時間集中して、書く経験を積み重ねることも、語彙力の向上や基本文型の定着に効果的だった。また、Activity の要素を取り入れたペア活動は生徒にとって取り組みやすく、「書くこと」に対する抵抗感を低減する材料となつたと考えられる。

(2) Between Lines の効果

教科書対話文をもとに、その行間を考え、既習表現を活用して表現を即興で生み出す B.L. を実践した。創作を核とした指導の結果、創作することができた英文の質と、英文の数について向上が見られた。

これは、教科書の対話文場面が、生徒にとって実生活に重ね合わせて想像しやすく、行間から表現を作り出しやすかったためと考えられる。単元終末に位置づけたことも、文章を十分理解した状態で活動に取り組めた上、表現を作り出す際、単元での学習事項を既習表現として加えることができた、という点で効果的だった。また、生徒の表現欲求を満たすために ALT や辞書を活用したこと、新しい表現を作り出そうとする意欲を支え、表現の幅を広げる要素となった。

一方、「即興性」に対する自己効力感については有意差が見られなかった。これは、教科書対話文の行間という、やり取りの内容をすでに理解した状態で新しい対話を作り出すことはできるようになつたが、実生活の場面における即興でのやり取りについては、まだ自信をもてるには至っていないことを表しているのだろう。今回の B.L. の授業デザインは、教科書対話文をベースにした基礎的な「即興性」の育成を目指したが、今後は、相手の伝えたいことを受け止め、自分の考え方や気持ちを即興で表現するやり取りへと段階的につなげる指導方法の検討が必要である。

(3) 総合考察

本研究では、小・中学校の指導方法の接続に焦点を当てて、「書くこと」と「即興性」の育成をねらいとした C.C と B.L. を授業デザインし、その効果を検討した。その結果、小・中学校の指導方法のそれぞれの良さを生かし、なだらかに接続していく授業をデザインし、実践していくことが「書くこと」と「即興性」に対する苦手意識の払拭と、それらの力の育成につながっていくことを示すことができた。2つの授業デザインの成果は、「これまでの言語体験を十全に生かしながら、継続的に続けるのが本来の言語学習」(鳥飼, 2011)を具現化するものであり、小中高大を繋ぐ一貫性のある言語力育成に向けた指導方法を開発していくことの重要性を示唆している。

本研究の2つの実践の対象は、小・中接続に焦点を

当てたため、中学校1年生としたが、短時間で繰り返し、語彙力の向上と基本文型の定着をはかる C.C. の授業デザインや、教科書を創造的に活用し、表現を生み出す B.L. の授業デザインは、中学校2・3年生でも十分な効果が期待できる。英語教科担当者同士の協働体制によって、生徒の発達段階を踏まえた授業デザインの改善改良を加え、発展させていきたい。

本研究の課題として、統制群を設定した効果の検証や、遅延効果についての検証ができなかつた点があげられる。これらは倫理上・実践上の制約によるものであるが、正確な効果の検証という点では、今後の課題となろう。また、C.C.・B.L.ともに、中学校における限定された範囲における実践であったこともあげられる。小・中学校の接続について考える時、小学校を含めた俯瞰的な視点にたつたカリキュラムを作成し、その効果について検討することが重要である。そのためには、小・中学校教科担当者同士が、目標や指導方法を共有し、対象を小学校外国語活動・外国語科から中学校英語教育として、児童・生徒の発達段階を踏まえた指導について検討していくことが今後、求められるだろう。

引用文献・参考文献

- 太田 洋(2012).『英語教育 Vol. 61 No. 2 5月号 帯活動の意味 Teaching≠learning だからこそ 特集 毎日コツコツ帯活動積み重ねで学習者を育てる』, 大修館書店, pp. 10-pp. 12.
- 岡 秀夫・赤池 秀代・酒井 志延(著) (2004).『英語教員研修プログラム対応「英語授業力」強化マニュアル』, 大修館書店.
- 岡 秀夫(編著) 飯野 厚・金澤 洋子・富永 裕子・中鉢 恵一・中村 隆(著) (2011).『グローバル時代の英語教育・新しい英語科教育法・English Language Education in the Global Era-A Course for Future Teachers of English as a Foreign Language-』, 成美堂.
- 小島 昌世(編者) (2006).『授業づくりで変える高校の教室3』, 明石書店.
- 志水 廣・横田 茂樹(著) (2006).『中学校数学科・志水式音声計算とレーニング法』, 明治図書.
- 田尻 悟郎(2014).『田尻悟郎の英語教科書本文活用術!—知的で楽しい活動&トレーニング集一』, 教育出版.
- 鳥飼 玖美子(2011).『国際共通語としての英語』, 講談社, pp. 50-pp. 51.
- 中村 典生(監修) 鈴木 渉・巽 徹・林 裕子・矢野淳(2019).『コア・カリキュラム対応 小・中学校で英語を教えるための必携テキスト』, 東京書籍.

- ベネッセ教育総合研究所(2009). 第1回中学校英語に関する基本調査〔生徒調査〕.
- ベネッセ教育総合研究所(2018). 中3生の英語学習に関する調査<2015-2018継続調査>.
- 星野 由子(2019). 『英語教育 Vol. 67 No. 12 2月号 小学校の指導で押さえるべき「受容」語彙と「発信」語彙 第1特集 語彙・文法指導を整理する「受容」と「発信」の観点から』, 大修館書店, pp. 13-pp. 15.
- 本田 敏幸(2012). 『英語教育 Vol. 61 No. 2 5月号 長いスパンで帯活動をプランニングする 特集 毎日コツコツ帯活動積み重ねで学習者を育てる』, 大修館書店, pp. 13-pp. 15.
- 町村 貴子(2018). 『英語教育 Vol. 67 No. 12 12月号 先行研究から探る自己効力感・自己肯定感をもたらす英語指導 第2特集 生徒が自信をもち、相手を尊重するために自己肯定感を培う工夫』, 大修館書店, pp. 36-pp. 37.
- 三浦 孝(2012). 「小学校英語活動導入を踏まえた中学校英語授業のあり方」, 静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)第43号(2012.3)25~40.
- 望月 昭彦(編著)久保田 章・磐崎 弘貞・卯城 祐司(著)(2018). 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法 第3版』, 大修館書店.
- 森脇 健夫ほか(2019). 『深い学びを紡ぎだす 教科と子どもの視点から』, 効果書房.
- 文部科学省(2014). 平成26年度小学校外国語活動実施状況調査.
- 文部科学省(2015). 平成27年8月5日教育課程企画特別部会資料2-2 英語教育の抜本的強化のイメージ.
- 文部科学省(2017). 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』, 旺文社.
- 文部科学省(2017). 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説外国語編』, 開隆堂.
- 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).