

令和5年度 研究報告書

英語科における即興的に話す力を育成する指導法の研究

令和4年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 教科教育実践高度化コース

224-A9717 シャラフ 明美

はじめに

私は、15歳の時に1ヶ月間イギリスに短期留学をし、また、フランスへ旅行に出かけました。イギリス滞在中や旅行中に、様々な国の方々と話す機会がありました。その際に、様々な言語を母語とする人とでも、英語を活用することで、世界中の人々とコミュニケーションを図ることができる喜びを心から実感しました。「英語」のもつ力を確認することができました。また、「英語」独特のリズムや単語の語源などを知れば知るほどに、さらに「英語」への興味が湧いてきました。この「英語がもつ魅力を学習者と共有したい」と思い、英語教員を志しました。

英語教員として教壇に立ち、ずっと大切にしてきた1つのキーワードがあります。それは、英語の授業を通して、「学習者の心に火をつける」ということです。塾・予備校英語講師として広く知られている竹岡信広氏は、プロフェッショナル仕事の流儀の番組に出演し、「きっかけをつかめば人は伸びる（自ら学習に向かう）」と述べていました。「学習者の心に火をつける」ために、数々の名曲の洋楽と一緒に歌ったり、単語の語源を教えたりする等、学習者が英語への興味を高めるために、様々なアプローチをしてきました。また、互いの良さを認め合うための人権教育の視点からも取り組んできました。スモール・トークを行ったり、グループワークを行ったりする活動では、英語能力を高めるだけのねらいではなく、互いの良さを認め合う人権教育の視点も意識して取り組んできました。

英語を活用することで、世界中の人々と意思疎通を図ることができることを、学習者に実感してほしいと願いながら1時間1時間を楽しみながら授業にするために取り組んできました。

熊本大学大学院で学ぶ機会をいただき、学んだことが学校で留まることなく、実生活でも活かせる資質・能力を育成することの重要性を確認することができました。また、英語教育の奥深さも学ぶことができました。さらに、熊本大学大学院に研修留学生としてインドネシアから派遣されていたE先生との出会いが本研究の門戸を開くきっかけとなりました。日本とインドネシアの中学生同士が、オンライン会議システムを活用し英語を用いて交流する機会をいただいたことで、英語学習の課題について確認することができました。

教職大学院では教科教育を中心として、学校・学級経営、学習者指導など幅広く学ぶことができました。本研究報告書は、2年間の学びの一端をまとめたものとなります。諸先生方のご指導・ご助言をいただき、さらなる授業改善につなげていきたいと考えています。

目次	
はじめに	2
目次	3
研究報告書要旨	4
第1章 研究背景	5
1.1 これまでの実践での課題.....	5
1.2 今日的教育課題.....	5
1.2.1 言語活動について.....	5
1.2.2 自己評価について.....	7
第2章 本実践に関する先行研究.....	8
2.1 方略的能力を活用する意義.....	8
2.2 即興的に話す力を育成するための手立て.....	9
第3章 授業実践	10
3.1 授業実践参加者と内容.....	10
3.2 1回目スモール・トーク.....	11
3.3 2回目スモール・トーク.....	12
3.4 3回目スモール・トーク.....	15
第4章 授業実践の結果と考察.....	16
4.1 即時性の結果と考察.....	16
4.2 即時性0点群と2点群のCSの使用回数の比較.....	28
4.3 指導者の評価と学習者の自己評価の結果と考察.....	29
4.4 実践後アンケートの結果と考察.....	30
4.4.1 学習者へのアンケート結果.....	30
4.4.2 実践協力者へのアンケート結果.....	36
第5章 まとめと課題.....	38
5.1 本実践で明らかになったこと.....	38
5.2 即興的に話す力を育成する指導法について.....	39
参考文献	40

英語科における即興的に話す力を育成する指導法の研究

令和4年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 教科教育実践高度化コース

224-A9717 シャラフ 明美

研究報告書要旨

平成29年に告示された中学校学習指導要領解説外国語編では、互いの考えや気持ちを伝え合う対話的な言語活動が一層重視されている。学習者が自分の考えや気持ちなどを「即興」で伝え合うために継続的な指導が必要である。

本研究の目的は、Canale&Swain(1980)が定義したコミュニケーション能力を構成する能力の4つの主要構成要素の1つである「方略的能力」を活用し、話すこと[やり取り]において即興的に話す力を育成する指導法を研究することである。使用する「方略的能力」は、コミュニケーション・ストラテジー(Communication Strategy 以下CSと記す)である。

本研究では、熊本県内のT中学校で6月から11月の英語科授業開始10分程度で、言語活動としてスモール・トークの実践を16回実施し、その内の3回を報告書にまとめた。

本実践から次の2点が明らかになった。1点目にCSを教示し、スモール・トークを継続的に取り組むことで、学習者はCSを効果的に使用し、即興性が高まりコミュニケーション力が向上する可能性が高いこと、2点目は学習者の自己評価や相互評価を行う活動を確保することで話す力を育成することに寄与する可能性が十分にあることである。また、即興的に話す力を育成するためには、5つの指導ポイントを示唆した。

- (1) 英語科の授業週4回の中で、週1回を継続して取り組むこと
- (2) スモール・トークのトピックを2～3回繰り返し取り組むこと
- (3) スモール・トークで扱うトピックは文法指導の復習として扱うこと
- (4) 「話す力」を伸ばすために自己評価・相互評価は有効であること
- (5) スピーキングテストを実施すること

今後は、CSを活用したスモール・トークの実践を学校全体で取り組み、学習者のコミュニケーション能力が向上するような授業を充実させていきたい。

第1章 研究背景

第1章では、これまで実践してきた中で明確になった課題と今日的教育課題を整理し、研究に至る背景について述べる。

1.1 これまでの実践での課題

これまでの外国語教育において2つの事柄に関する課題が明確になった。1点目は、英語科の4技能のうち「話すこと」に関する指導についてである。これまでの外国語科の授業で、学習者が、「外国語を活用して他者とコミュニケーションを図ることは楽しい」という実体験を多く積ませるための学習内容を工夫してきた。目的・場面・状況を明確化し、言語活動を工夫し、目的意識をもって学習に取り組めるような単元計画を立て、実践してきた。特に「話すこと」に関しては、既習内容を活用して、ペアでスモール・トークを継続的に行ってきた。しかし、ICTが導入される以前までは、全学習者が話す内容を見取することは、スピーキングテストなどを1ペアずつ行う以外には不可能であった。日々の授業でスモール・トークの言語活動を行う際、学習者一人一人がどのような会話を展開しているのかを見取り、評価することは課題であった。しかし、GIGAスクール構想に伴い、ICTが導入されたことによって、「話すこと」を見取ることが可能になるのではないかと考えた。学習者が話す事柄や内容について、フィードバックを行い、学習者の意欲が高まるような指導や手立てをよりよりきめ細かにできるのではないかと考えた。

2点目は、外国語を能動的に学ぼうとする学習者の育成についてである。中学校学習指導要領（2017）では、「学びに向かう力、人間性等」は、学習者が言語活動に主体的に取り組むことが外国語によるコミュニケーションを図る資質・能力を身に付ける上で不可欠であると述べている。これまでの実践では、学習者が自らの学習を振り返り、自己を調整する力を育成するための取り組みが十分でなかったと考えている。生涯にわたって主体的に学び続ける学習者を育成するための指導法を再考する必要があると考えた。

1.2 今日的教育課題

1.2.1 言語活動について

中学校学習指導要領（2017）において、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に「話すこと」及び「書くこと」などの言語活動が適切におこなわれていないことや「やり取り」・「即興性」を意識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あると記述されている。

表 1-1 は、令和元年度に実施された全国学力・学習状況調査（英語）の集計結果である。（文部科学省 国立教育政策研究所, 2019, p. 10）この結果から、4技能のうち「話すこと」が30.8%と正答率が低いことが分かる。

表 1-1

令和元年度全国学力・学習状況調査（英語） 集計結果

英語科技能	調査結果
聞くこと	68.3%
読むこと	56.2%
書くこと	46.4%
話すこと(参考値※1)	30.8%

表 1-2 は、令和 5 年度 4 月に実施された全国学力・学習状況調査（英語）の集計結果である(文部科学省 国立教育政策研究所, 2023, p. 10)。「話すこと」に関する難易度が高かったことは否めないが、4 技能のうち、「話すこと」が 12.4% と正答率がとても低いことが明らかになった。

表 1-2

令和 5 年度全国学力・学習状況調査（英語） 集計結果

英語科技能	調査結果
聞くこと	58.9%
読むこと	51.7%
書くこと	24.1%
話すこと(参考値※1)	12.4%

石井（2020）は、真正の学習（**authentic learning**）の重要性について、学習者が実生活と結びつけ、学ぶ必要性が感じられ、学習者の意欲が高まるように設定することが大切であると述べている。学校で学んだ外国語を学校外で活用する必然性のある学習の場を設定することが必要不可欠である。そこで、熊本大学大学院へ研修留学生として派遣されていた E 先生と協働で国際交流を計画した。E 先生の所属校インドネシア A 中学校 1 年生と T 中学校 2 年生が、オンライン会議システムを活用して、「インドネシアと日本の文化や歴史などについて交流を通して理解しよう。」という目的で交流を行った。本実践にあたり、インドネシアの A 中学校の先生方や T 中学校の先生方に支援していただき、実施することができた。

国際交流後に、T 中学校第 2 学年生を対象に、「インドネシアの A 中学生との国際交流を通して、さらに身につけたいと思った技能（複数回答）」についてアンケート調査を行った。133 人から得られたアンケート結果は、「話すこと」は 63 人、「書くこと」は 80 人、

「話すこと」は104人、「聞くこと」は62人、「発音」は46人、「語彙力」は59人であった。この中で「話すこと」に関する技能を伸ばしていきたいという回答が一番多く得られた。学習者の回答からも、「話すこと」に関する技能を育成していく重要性を確認することができた。

文部科学省（2014）は、『今後の英語教育の改善・充実方策について 報告（概要）～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～』において、改革1 国が示す教育目標・内容の改善では、「中学校：身近な話題についての理解や表現、簡単な情報交換ができるコミュニケーション能力を養う。文法訳読に偏ることなく、互いの考えや気持ちを英語で伝え合うコミュニケーション能力の養成を重視する。」と述べている。これらのことから、言語活動を通してより一層コミュニケーション能力の育成に努めていく必要があることを確認できる。

1.2.2 自己評価について

学習指導要領の観点別評価が4観点から3観点に変更され、「関心・意欲・態度」が「主体的に学習に取り組む態度」として改められた。国立教育政策研究所（2020）は、『主体的に学習に取り組む態度』の評価に際しては、単に継続的な行動や積極的な発言を行うなど、性格や行動面の傾向を評価するということではなく、各教科等の『主体的に学習に取り組む態』に係る観点の趣旨に照らして、知識及び技能を習得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である。」と述べている（p.10）。また、泉（2012）は、「評価によって、生徒を元気づけ、もう少しがんばろうという気持ちにさせるためには、『わかった』、『できた』、『自分もやれる』という達成感や自己肯定感を味わい、教師や友達から認められる体験が必要である。そのためには、練習の過程（プロセス）での評価が重要になってくる。」と述べている（p.252）。竹内（2012）は、自己調整学習では、自己効力感を重視する傾向にあるとし、「私は～できるような気がする」という感情を強く持つことで、学習の開始や維持に良い影響が出るとしている。また、中山（2001）の高校生を対象にした研究においても、自己評価は学習者へ肯定的な影響を与えると結論づけている。学習者自らが、自己評価と相互評価を行い、それらの評価を元に、次の学びの見通しをもち、粘り強く学習活動に取り組めるような学習設計と評価の在り方について検討する必要があると考える。

本章では、本研究の実践に至る背景について述べた。コミュニケーション能力を育成するための取組が必要である。特に「話すこと」については、指導者が「話すこと」を見取りフィードバックを行い、学習者が主体的に学習に取り組むことができるような手立てを行う必要があることが明らかになった。

第2章 本実践に関する先行研究

第1章では、研究背景について明らかにしてきた。本章では、先行研究を整理しながら、本実践で活用する方略的能力について概観する。

2.1 方略的能力を活用する意義

4技能のうち、話すことと書くことに苦手意識を持っている学習者が多くみられる。泉(2016)は、話すことは、読んだり書いたりするという書き言葉とは異なり、聞いたり話したりという口頭言語では、時間的な余裕がなく、その場で即座に考えて話したり、相手が話す英語を聞いてそれに反応したりしなければならないため、最も難しい技能であると述べている。

さらに藤井(2020)は、英語で話すことに不安を生じさせる要因を2つ挙げている。1つ目は、学習者が英語運用能力を実際の能力よりも低く認知していること、2つ目は、他者からのネガティブな評価の恐れである。中学校段階では語彙数が限られており、実際に伝えたい内容を英語で表現することの難しさを感じている学習者もいる。また、鈴木・渡部(2023)は、中学生の発達段階が思春期であり、間違えたくないという正解に固執する傾向も見られると示している。これらの先行研究から、学習者の「話すこと」の苦手意識を軽減するための手立てが必要であると考えた。そこで、本実践では、Canale & Swain(1980)が定義したコミュニケーション能力を構成する能力の4つの主要構成要素の1つである「方略的能力」に着目した。4つの主要構成要素とは、①grammatical competence(文法能力)、②sociolinguistic competence(社会言語学的能力)、③discourse competence(談話能力)、④strategic competence(方略的能力)である。Canale(1983)は方略的能力を、「コミュニケーションを維持し、故障が起こればそれを修復するとともに、故障を避け、コミュニケーションを円滑に促進するための知識や技能」と定義している。そのために使用される方略がコミュニケーション・ストラテジー(Communication Strategy以下CSと記す)である。例えば、ある意味を表わす言語表現が即座に頭に浮かばないような場合に、別の遠回しな表現をしたり、相手に助けを求めたり、ジェスチャーをしたりすることによって、相手に意思を伝えることができる。このような方略に頼って、自分の言語知識の足りないところを埋め合わせる能力が、方略的能力である(泉, 2016)。方略的能力に着目した理由は、方略的能力を活用することにより、鈴木・渡部(2023)が検証した、中学生段階では実際に伝えたい内容を英語で表現することの困難を回避し、コミュニケーションを円滑に進めることができるのではないかと考えたからである。

CS指導は、学習者の不安を緩和し、情意面でも肯定的に働き、コミュニケーションを促進する役割があると示されている(泉, 2017)。また、鈴木・渡部(2023)の研究においても方略的能力を育成することは学習者の英語で話すことに対する抵抗感の軽減に効果的であると示されている。

これらの先行研究から、CSを指導することで、学習者は不安を和らげ、達成感を実感し、間違いを恐れず即興で話す力を育むことに有効であると考えた。

CSの種類として代表的なものは以下の5つである(泉, 2017, pp. 25-27)。

- 1) 言い換える、何とかして伝える
- 2) 援助を求める How do you say ... in Japanese / English? / Sorry? Pardon? / Excuse me? / What?
- 3) 会話を調整する What do you mean? Do you mean...? Do you understand? / What is...? OK?
- 4) 会話維持のために反応する Great! It's great / cool / nice... / Me, too.
Me, neither. Good job! Sounds good / great / good. Too bad. Not good.
- 5) 時間を稼ぐ well, let's see..., Um,

Batten and McCrohan (2011) が大学生を対象に行った研究においても、授業において明示的にCSを指導することは、学生のコミュニケーション能力向上に貢献することが明らかになっている。

2.2 即興的に話す力を育成するための手立て

研究テーマである「即興的に話す力」を育成するためには、効果的で有効な手立てを行わなければならないと考えた。上原ら (2017) は、効果的な言語活動を行うために活動に必要な条件を明確化する必要性を言及し、「流暢さ」と「即興力」を向上させる活動をまとめている。「即興力」向上活動は以下の4条件である。

- 1) メッセージや意味の伝達に焦点化されていること
- 2) 簡単であること(馴染みの話題、表現内容自体に困らない)
- 3) 「臨機応変さ」があること(言い換え、聞き返しなど)
- 4) 「準備の時間なし」の継続した練習があること(帯活動) (上原ら, 2017, p. 182)

これらの先行研究を参考にし、本実践では方略的能力を育成するとともに、効果的な言語活動を実施するために「即興力」向上活動の4条件を参考にし、即興的に話す力を育成する指導法について研究する。

第3章 授業実践

本章では授業実践についての詳細を述べる。

3.1 授業実践参加者と内容

週4回の外国語科の授業のうち週1回、帯活動(最初の10分)として、スモール・トークを実施した。トピックについて1分間、即興で英語で話す活動を行った。スモール・トークは合計16回実施した。そのうちの3回は、スモール・トークで会話した内容を学習者が自己評価・相互評価を行った。本報告書には、その3回の実践をまとめる。

対象：T中学校第3学年5クラス197名（1組：41名、2組：39名、3組：39名、4組：39名、5組：39名、この内、3回とも参加した161名を分析対象とする。）

実施時期：令和5年度6月下旬～11月中旬

評価方法：スモール・トークで会話した内容を、相手の発言に対して、質問をしたり、意見に対する反論やまとめ等適切な発話をしたりしているか、トピックに対する自分の立場を明確に表明できているか、自分の立場をサポートする根拠や例を示しているか、ターン数（質問と応答）、CS（言い換え、援助を求める、会話を調整する、反応する、つなぎ言葉）の数をカウントする。研究テーマである「即興的」に関する評価は、即時性の観点から、相手の発言に対する要約や質問、反論の開始までの時間を計測し分析を行う。5秒以内に開始できている場合は2点、6秒～10秒は1点、11秒以上は0点とする。

3.2 1回目スモール・トーク

スモール・トーク 1回目(10月2日～5日)トピック：What do you like to do in your free time?

表 3-1

スモール・トーク 1回目の指導者によるデモンストレーション①

T1: What do you like to do in your free time?
T2: I am a baseball fan, so I like to watch baseball games on TV.
T1: Which professional team do you like?
T2: I like SoftBank Hawks.
T1: <u>I get it.</u>
T2: What do you like to do in your free time?
T1: <u>Well...</u> I like coffee, so I like to go to a café to drink coffee.
T2: Do you have a favorite coffee shop?
T1: Yes. I love Starbucks coffee very much. Do you like to go to café?
T2: Yes. Of course. And I like sweets, too.
T1: That's nice.

表 3-1 は、1回目の指導者によるデモンストレーションである。デモンストレーションを行うことにより、学習者がトピックに対しどのような会話を展開すればよいのか見通しがもてるようにした。また、スモール・トーク後に教示する CS を会話の中に入れることで、学習者が CS を積極的に活用できるように促した。下線部は CS を示している。1回目の CS 指導は I get it. / I got it. (分かった)であったため、指導者も I get it. を使用した。また、既習のつなぎ言葉である Well...などを意識して使用した。

表 3-2 は1回目自己評価の仕方の説明で活用したモデル文である。1回目は指導者が行う 3.1 に示した評価と同じ項目で、学習者も自己評価を行った。

表 3-2

1 回目自己評価の仕方の説明(10 月 10 日～11 日) で活用したモデル文

S1: What do you like to do in your free time ?
S2: I like fishing, but I don't like eating a fish.
S1: <u>Oh.</u> CS 「反応する」 1 回
S2: <u>Oh.</u> CS 「反応する」 1 回
えっと What do you like to do in your free time?
S1: I like to listen to music.
S2: <u>Oh.</u> CS 「反応する」 1 回
えっと Do you like Sekaowa?
S1: Yes, I do.
S2: <u>Oh, me, too. Me, too. Me, too.</u> CS 「反応する」 1 回 (3 回発話しているが 1 回とする)
S2: I like habit.
S1: <u>Ah...</u> CS 「つなぎ言葉」 1 回
<u>Me, too. Me, too.</u> CS 「反応する」 1 回 (2 回発話しているが 1 回とする)
S2: <u>Oh.</u> CS 「反応する」 1 回
(7 秒沈黙)
S2: <u>Do you like fishing?</u> CS 「会話を調整する」 沈黙を避けて会話を開始している。
S1: No, I don't.
S2 : <u>Ah....</u> CS 「つなぎ言葉 1 回」
very fun.

自己評価の仕方については、各クラスの中でモデルとなるペアに承諾を得て、会話を文字化し、スクリーンに提示した。また、1 度音声を流し、全体で共有した。CS の「何とかして伝える・言い換える」、「援助を求める」、「会話を調整する」、「反応する」、「つなぎ言葉」を具体的に数えていく方法、また、「ターンの数」、「質問の数」、「立場表明」、「プラス 1 文根拠や例の数」、「即時性」の数え方についてモデル文を活用しながら説明した。

3.3 2 回目スモール・トーク

スモール・トーク 2 回目(10 月 16 日～27 日) トピック : What are you going to do next weekend?

表 3-3

スモール・トーク 2 回目の指導者によるデモンストレーション②

T1: What are you going to do next weekend ?
T2: I am going to go to Kumamoto city to see my son.
T1: Oh, to see your son.
T2: Yes. My son is a university student. So, he lives in Kumamoto city.
T1: That's good.
T2: What are you going to do next weekend?
T1: Well..., I love bread, so I am going to eat delicious bagels.
T2: Bagels?
T1: Yes.
T2: **What are bagels?**
T1: **They are kind of bread.**
T2: **I see.**

表 3-3 は、スモール・トーク 2 回目の指導者によるデモンストレーションである。下線部は CS を示している。2 回目の CS 指導は、“What is / are ~?”である。相手が発話した内容で理解できない場合に聞き返す表現である。学習者は、What is / are ~?と疑問詞を活用して聞き返すことにあまり慣れていないと判断したため、スモール・トーク実践後に教示した。

表 3-4 は 2 回目の自己評価の説明を行う際に学習者に提示したモデル文である。自己評価の仕方について、CS の「何とかして伝える・言い換える」が、学習者と指導者間で認識の差があることが分かった。学習者が捉える「何とかして伝える」は、情意面で「何とかして伝える」と捉えていることが分かったため、認識の差を埋めるために、再度、学習者のモデル文を活用し、説明を行った。

1 回目の学習者の自己評価では、指導者が行っている評価と同じ全項目で評価した。しかし、はじめから全項目を評価するには、学習者の負担が大きかったと省察した。そこで、2 回目の自己評価では、CS の「何とかして伝える・言い換える」、「援助を求める」、「会話を調整する」、「反応する」、「つなぎ言葉」の回数のみ学習者が評価することとした。その他の「ターンの数」、「質問の数」、「立場表明」、「プラス 1 文根拠や例の数」、「即時性」については、指導者が一人一人の評価表に記入し提示した。

表 3-4

2回目自己評価の仕方の説明(10月31日～11月1日)で活用したモデル文

CS 「何とかして伝える」

A: What are you going to do next weekend ?

B: I am going to buy night dinner. 「夕食の食材を買いに行く」の food for dinner が
思い浮かばなかったため、night dinner を用いて「何とかして伝えている」

CS 「援助を求める」

How can I say, 服を買う in English ? などと助けを求めている

CS 「会話を調整する」

A: What are you going to do next weekend ?

B: I am going to play games.

A: Games? 確かめているので会話を調整している

CS 「会話を調整する」

A: What are you going to do next weekend ?

B: I am ...

A: going to do...ペアの人を助けているので会話を調整している

CS 「会話を調整する」

A: What are you going to do next weekend ?

B: I am going to play games.

(沈黙が続いた時に会話を始める)

A: I like playing games, too.

CS 「反応する」

I see. That's great. OK.等

※注意 Me, too. Me, too.と同じ場面で同じ言葉を複数回言っても1カウント

CS 「時間を稼ぐ」

Let's see. / Well... / Um... この言葉を言っている時は沈黙にはならない。

3.4 3回目スモール・トーク

スモール・トーク 3回目(11月2日～8日) トピック: "What do you want to do in the future?"

スモール・トーク 3回目の指導者によるデモンストレーション③は抜粋する。

3回目自己評価の仕方の説明(11月9日～13日)で活用したモデル文は、2回目と同様のものを活用した。

表 3-5

ワンポイントアドバイスとして教示した CS

スモール・トーク回数	CS
1回目	I get it. / I got it. 「分かった。」
2回目	What is /are ~? 「～は何ですか。」
3回目	How should I say it? 「どう言えばいいだろう。」

第4章 授業実践の結果と考察

本章では、即時性の結果と考察、即時性0点群と2点群のCSの使用回数の比較、指導者の評価と学習者の自己評価の比較、実践後アンケートの結果と考察を行う。本章が本稿の中心を担う。

4.1 即時性の結果と考察

1組から5組のクラス毎と全クラス合計の1～3回の即時性の結果と考察を行う。

表4-1は1組の即時性の結果である。1組は、2回目で大きな変容が見られる。1回目で即時性が0点の7人に対し、2回目では3人であった。1回目で即時性が2点の11人に対し、2回目は約2倍の21人であった。

表4-1

1組 即時性の結果 N=32

即時性点数	1回目	2回目	3回目
即時性0点	7 (22%)	3 (9%)	4 (13%)
即時性1点	14 (44%)	8 (25%)	9 (28%)
即時性2点	11 (34%)	21 (66%)	19 (59%)

表4-2は2組の即時性の結果である。2組で即時性が0点だったのは、2回目の4人のみであった。1回目で即時性が1点だったのは11人であったが、2回目では4人と約半数となった。

表4-2

2組 即時性の結果 N=31

即時性点数	1回目	2回目	3回目
即時性0点	0 (0%)	4 (13%)	0 (0%)
即時性1点	11 (35%)	4 (13%)	8 (26%)
即時性2点	20 (65%)	23 (74%)	23 (74%)

表4-3は3組の即時性の結果である。即時性0点の学習者は1回目、2回目では8人であったが、3回目では3人に減少した。即時性1点の人数は1回目が6人、2回目が9人であったが、3回目では6人であった。即時性2点の人数は、3回目が一番多く25人に増えた。

表 4-3

3組 即時性の結果 N=34

即時性点数	1回目	2回目	3回目
即時性0点	8 (24%)	8 (24%)	3 (9%)
即時性1点	6 (18%)	9 (26%)	6 (18%)
即時性2点	20 (59%)	17 (50%)	25 (74%)

表 4-4 は4組の即時性の結果である。1回目で即時性が0点だったのは、6人であった。2回目では4人に減少したが、3回目は7人と1回目よりも増加していた。3回目の即時性が0点であった学習者7人は、1回目、2回目で0点だったのは学習者410の1名である。

表 4-4

4組 即時性の結果 N=29

即時性点数	1回目	2回目	3回目
即時性0点	6 (21%)	4 (14%)	7 (24%)
即時性1点	8 (28%)	10 (34%)	3 (10%)
即時性2点	15 (52%)	15 (52%)	19 (66%)

表 4-5 は5組の即時性の結果である。1回目では、即時性が0点だったのは2人だった。2回目の即時性の0点の人数は4人に増えたが、3回目は2人であった。即時性で1点だったのは、1回目が7人、2回目が11人、3回目は5人であった。1回目と3回目を比較すると、即時性1点が2人減り、即時性2点の人数が2人増えた。

表 4-5

5組 即時性の結果 N=35

即時性点数	1回目	2回目	3回目
即時性0点	2 (6%)	4 (11%)	2 (6%)
即時性1点	7 (20%)	11 (31%)	5 (14%)
即時性2点	26 (74%)	20 (57%)	28 (80%)

表 4-6 は全クラスの即時性の結果である。1回目と2回目では即時性0点の人数は同じだが、即時性1点は、1回目より2回目が4人少ない。即時性2点は、2回目が1回目より4人増え、96人であった。

3回目の即時性0点の人数は、2回目よりも7人減り、16人であった。また、即時性1点も2回目より11人減り、31人であった。即時性2点では、3回目において2回目より18人増え、114人だった。この結果から、スモール・トークの回数を重ねていくことで即時性が高まっていることが分かる。

表 4-6

全クラスの即時性の推移 N=161

即時性点数	1 回目	2 回目	3 回目
即時性 0 点	23 (14%)	23 (14%)	16 (10%)
即時性 1 点	46 (29%)	42 (26%)	31 (19%)
即時性 2 点	92 (57%)	96 (60%)	114 (71%)

全クラスの即時性の結果より、3 回目では即時性の 2 点群の人数が増えた。この背景として、CS 使用回数と関係しているかを確かめる必要があると考え、CS の平均使用回数を算出した。表 4-7 は全クラスの CS の平均使用回数を示したものである。1 回目は 3.1 回、2 回目は 3.2 回、3 回目が 3.6 回と微増していることが分かった。

表 4-7

全クラス CS の平均使用回数 N=161

スモール・トークの回数	CS 平均使用回数
1 回目	3.1
2 回目	3.2
3 回目	3.6

次に即時性の向上とターンの数の増減の関係を明らかにするために、ターンの数の平均を算出した。表 4-8 は全クラスのターンの数の平均を表したものである。1 回目と 2 回目のターンの数に変化は見られないが、3 回目は 3.5 回と増加していることが分かる。

CS の使用回数とターンの数が増えることで、即時性が高まることは当然のことではあるが、スモール・トークの回数と比例して、発話回数が増えていることから、学習者は、沈黙を避け、何とか会話を継続させようとする姿勢があることを垣間見ることができる。

表 4-8

全クラスターンの数の平均 N=161

スモール・トークの回数	ターンの数の平均
1 回目	3
2 回目	2.9
3 回目	3.5

2 組は、1 回目の即時性が 0 点であった学習者は 0 人であったが、2 回目では 4 人に増え、3 回目では 0 人であった。2 回目の即時性で 0 点だった学習者の会話を分析することで、即時性を高めるために必要な指導法を検証することができるのではないかと考えた。

表 4-9 は 2 組の 2 回目で即時性が 0 点の学習者を一覧にしたものである。

表 4-9

2組 2回目の即時性0点の学習者

2回目

学習者	CSの種類					やりとり		妥当性		即時性 0 ~2 点	備考 沈黙 時間 又は 日本語
	言い 換え	援助 を求 める	会話 を調 整す る	反応 する	つな ぎ言 葉	質 問	ター ン	立場 表明	プラ ス1 文 根拠 や例		
202	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	28
203	0	0	1	0	1	2	3	1	0	0	19
211	0	0	1	0	1	1	3	2	0	0	19
231	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	28

学習者 202 と学習者 231 は2回目のスモール・トークのペアである。2人の会話を分析し、即時性が0点になった原因を探っていく。

表 4-10

学習者 202 と学習者 231 の2回目の会話

学習者 231: What are you going to do next weekend?

学習者 202: I am going to, I am going to study, study many, many, many ...えっと、many, ah... やばい…、many 何、えっと…、え…(28秒沈黙)

表 4-10 が示すように、学習者 202 は、many の後に教科の単語である“subjects”が分からず会話が円滑に進んでいなかった。また、学習者 231 も CS の使用回数が0回であった。しかし、学習者 202 は many を何回も発話していた。スモール・トークが終わった後に、学習者 202 は、「分かんない英語、『教科』の英語が分かん。」と呟いたので、“subject”であることを指導した。学習者 231 は自己評価で、「(学習者 202 に対し) 助けができなかったのと、ターンの数がなかったから次がんばりたいです。」と振り返っていた。学習者 202 の3回目の即時性は2点であった。学習者 202 の会話を書き起こし、即時性が高まった要因を分析していく。表 4-11 は学習者 202 と学習者 209 の3回目の会話である。

表 4-11

学習者 202 と学習者 209 の 3 回目の会話

学習者 209: What do you want to do in the future?
学習者 202: I want to be a good baseball player.
学習者 209: How long do you practice every day?
学習者 202: Ah...one, one ①how? (援助を求める)
学習者 209: Oh. “hour”.
学習者 202: あ、 One hour. One hour. One hour.
What do you want to do in the future?
学習者 209: I want to be a math teacher.
学習者 202: Math teacher? Nice. Nice future. Nice future. Why? Why? Why? Why?
学習者 209: I was, I was, play with students. Play students.
学習者 202: え?
学習者 209: Play students.
学習者 202: Play with students? Why? Why?
学習者 209: Why?
学習者 202: Play students, why? ②What is play students? (会話を調整する)

表 4-11 が示すように、学習者 202 の 2 回目と 3 回目を比較すると、3 回目では会話が広く展開されている。学習者 202 は、下線部①で、「1 時間」と伝えたかったようであるが、「時間」が表現できず、“one how?” と援助を求めている。それに対し、学習者 209 は、“hour” と支援している。さらに、下線部②で、“Play students” の意味が理解できなかったことに対し、“What is play students?” と CS の「会話を調整する」を 1 回活用している。2 回目のスモール・トークでのワンポイントアドバイスとして指導した CS は、“What is ○○? / What are○○?” である。相手が発話した内容で分からなかった語句を尋ねる表現として指導した。3 回目の会話の中で、学習者 202 が理解を助けるための手法として CS を効果的に活用していることが分かった。また、「反応する」を 2 回、「つなぎ言葉」を 1 回と、積極的に CS を活用している。学習者 202 の 2 回目と 3 回目を比較すると、CS を積極的に活用することで、表現したい言葉が浮かばない時も互いに援助しあったり、意味を確認し合ったりすることで、会話を維持していくことが可能であることが分かる。

表 4-12

学習者 203 と学習者 211 の 2 回目の会話

学習者 211: What are you going to do next weekend?
学習者 203: I'm going to play badminton.
学習者 203: What are you going to do next weekend?
学習者 211: I'm going to do basketball court.
学習者 203: え、Ah...①Do you like basketball?
学習者 211: Yes. え…、②Ah, (19 秒沈黙) わっむず、③Where...

表 4-12 は学習者 203 と学習者 211 の 2 回目の会話である。学習者 203 は、下線部①で、会話を調整し、会話が続くように発話を行っている。学習者 211 は、学習者 203 の質問を受け、さらに会話を続けようと、下線部②で「つなぎ言葉」を活用し会話を続けようとしている。19 秒の沈黙がありつつも、下線部③で質問を開始しようとする「会話を調整する」CS の活用が見られた。

学習者 203 は、2 回目の自己評価で、「今回は、言葉が出なくて止まったときに何とかして伝えることができなかつたので、次は即時性やプラス 1 文に気をつけて話したいです。」と振り返っている。学習者 203 の 3 回目での CS の活用は、「反応する」を 3 回、「つなぎ言葉」を 1 回使用している。また、「ターンの数」が 4 回、さらに「プラス 1 文 根拠や例」を 2 文発話し、即時性も 2 点であった。自己評価での振り返りを次の学びに生かしている様子を伺うことができた。

学習者 211 は、2 回目の自己評価で、「止まっている時間が長く、うまく話せていなかったからもっと会話を続けていく。」と振り返っていた。3 回目の会話では、CS の「会話を調整する」を 2 回、「反応する」を 2 回、「つなぎ言葉」を 2 回使用し、ターンの数も 4 回であり、即時性も 2 点であった。3 回目の自己評価では、「難しかったけど、まあ言えていたと思います。」と振り返っていた。

学習者 231 の 3 回目は、7 秒間の沈黙はあったものの、CS の「反応する」を 2 回使用している。さらに、「自分の立場」を 1 文と「プラス 1 文根拠や例」を 1 文発話し、「ターンの数」も 3 回であった。3 回の会話の中で一番多く発話できていた。

表 4-13 は 2 組の即時性が 0 点だった学習者、表 4-14 は 2 組の 3 回とも即時性が 2 点だった学習者の各項目の平均使用回数を表したものである。両群の各項目の平均使用回数や傾向を比較し分析を行う。

「言い換え」は 0 点群と 2 点群両群とも 0 回であった。「援助を求める」は、2 点群で 1 人のみが使用していた。「会話を調整する」は、両群において 0.5 回であった。「反応する」は 0 点群が 0 回、2 点群が 3.9 回の使用であった。「つなぎ言葉」では 0 点群が 0.8 回、2 点群が 0.7 回であった。「質問」の平均回数は、0 点群が 1 回、2 点群が 2.2 回であった。

「ターンの数」は、0 点群が 2 回、2 点群が 3.7 回であった。「立場表明」は、0 点群が 1 回、2 点群が 1.4 回、「プラス 1 文根拠や例」は 0 点群が 0 回、2 点群が 1 回であった。

2 つの群において大きな差がみられた CS は「反応する」であった。0 点群の平均回数は 0 回に対し、2 点群は 3.9 回であった。CS の「反応する」を積極的に活用することで、次の会話の展開につながると考えられる。

表 4-13

2 組 2 回目即時性 0 点の学習者の各項目の平均

2 回目

学習者	CSの種類					やりとり		妥当性		即時性	備考
	言い換え	援助を求める	会話を調整する	反応する	つなぎ言葉	質問	ターン	立場表明	プラス 1 文根拠や例	即時性 0 ~ 2 点	沈黙時間又は日本語
202	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	28
203	0	0	1	0	1	2	3	1	0	0	19
211	0	0	1	0	1	1	3	2	0	0	19
231	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	28
平均	0	0	0.5	0	0.8	1	2	1	0	0	

表 4-14

2組 2回目で即時性2点の学習者の各項目の平均

2回目

学習者	CSの種類					やりとり		妥当性		即時性	備考
	言い換え	援助を求める	会話を調整する	反応する	つなぎ言葉	質問	ターン	立場表明	フラス1文根拠や例	即時性0～2点	沈黙時間又は日本語
201	0	0	0	4	1	1	3	2	0	2	
206	0	0	0	4	0	2	3	1	0	2	
207	0	0	0	4	1	1	3	1	1	2	
208	0	0	1	5	1	2	3	1	2	2	
209	0	0	1	2	0	2	5	3	2	2	
212	0	0	1	4	2	2	4	1	2	2	
215	0	0	1	4	1	2	3	1	0	2	
216	0	0	1	3	1	3	5	1	2	2	
217	0	0	2	5	0	2	3	1	0	2	
219	0	1	0	5	1	2	5	2	2	2	
222	0	0	0	4	0	4	6	2	1	2	
226	0	0	0	3	0	2	2	1	0	2	
228	0	0	0	4	1	3	3	1	1	2	
平均	0	0.1	0.5	3.9	0.7	2.2	3.7	1.4	1	2	

次に3組の結果を考察する。表 4-3 が示しているように、3組の即時性の0点群は1回目と2回目で差がなかったが、3回目では3人に大きく減少した。即時性の2点群も3回目が増加している。3組の結果をさらに分析し検証することにより、即時性が高まる要因について明らかにしていく。

表 4-15 は3組の3回の中で即時性0点を含む学習者について一覧にしたものである。学習者301は、1回目の即時性は2点、2回目、3回目は0点であった。CSの使用については、「反応する」を1回目は3回、2回目は3回、3回目は2回使用している。CSの使用について、即時性が2点であった1回目と、2回目と3回目において差があまりみられないが、沈黙の時間が12秒と13秒それぞれ見られた。学習者301の会話を書き起こし、詳しく分析していく。

表 4-15

3組 3回の中で即時性0点を含む学習者

1回目

学習者	CSの種類					やりとり		妥当性		即時性 0 ~2 点	備考 沈黙 時間 又は 日本語
	言い 換え	援助 を求 める	会話 を調 整す る	反応 する	つな ぎ言 葉	質 問	ター ン	立 場 表 明	フ ラ ス 1 文 根 拠 や 例		
301	0	0	0	3	0	1	2	1	1	2	
302	0	0	0	3	1	1	2	1	0	0	11
305	0	0	0	0	0	1	3	2	1	0	11
306	0	0	0	1	0	1	2	1	1	2	
308	0	0	0	3	1	0	3	2	0	1	6
310	0	0	0	2	0	1	2	1	0	0	13
311	0	0	0	0	0	2	3	1	1	0	11
312	0	0	1	1	1	1	2	1	0	0	13
313	0	0	1	1	0	1	2	0	0	2	
319	0	0	0	2	0	2	2	0	0	2	
322	0	0	1	2	0	2	3	1	2	0	11
323	0	0	0	3	0	1	2	1	0	2	
326	0	0	0	1	0	1	8	3	2	2	
327	0	0	0	3	0	1	3	1	4	1	10
330	0	0	1	1	1	2	4	1	1	0	11
334	0	0	0	2	1	1	2	1	1	0	11

2回目

学習者	CSの種類					やりとり		妥当性		即時性 0 ~2 点	備考 沈黙 時間 又は 日本語
	言い 換え	援助 を求 める	会話 を調 整す る	反応 する	つな ぎ言 葉	質 問	ター ン	立 場 表 明	フ ラ ス 1 文 根 拠 や 例		
301	0	0	0	3	0	1	2	1	0	0	12
302	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	13
305	0	0	0	3	2	1	4	2	1	2	
306	0	0	0	1	0	1	2	1	1	1	6
308	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	13
310	1	0	3	3	0	1	4	1	1	2	
311	0	0	0	1	2	3	4	1	0	1	6
312	0	0	0	2	0	2	2	1	1	0	11
313	0	0	1	3	0	3	4	1	1	2	
319	0	0	0	2	0	2	2	1	0	0	12
322	0	0	0	1	1	0	2	1	3	2	
323	0	0	1	1	0	2	3	1	0	0	13
326	0	1	0	2	1	2	3	1	1	0	13
327	0	0	0	1	1	2	2	1	1	0	11
330	0	0	0	2	0	2	2	0	0	2	
334	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	7

3回目

学習者	CSの種類					やりとり		妥当性		即時性	備考
	言い換え	援助を求める	会話を調整する	反応する	つながり言葉	質問	ターン	立場表明	プラス1文根拠や例	即時性0~2点	沈黙時間又は日本語
301	0	0	0	2	0	0	2	1	0	0	13
302	0	0	0	3	1	1	2	1	0	1	7
305	0	0	3	2	1	1	2	1	1	2	
306	0	0	0	1	0	2	2	1	0	0	13
308	0	0	0	3	0	1	3	1	1	2	
310	0	0	0	4	0	1	2	1	1	2	
311	0	0	0	2	0	1	4	1	2	1	6
312	0	0	0	3	0	1	5	1	3	2	
313	0	0	1	1	1	2	3	1	0	0	12
319	0	0	0	2	0	2	4	1	2	2	
322	0	0	1	4	0	3	3	1	2	2	
323	0	0	3	0	0	1	4	1	1	1	7
326	0	1	0	1	1	2	4	1	1	1	7
327	0	0	0	2	0	2	4	1	2	2	
330	0	0	0	2	0	3	4	1	1	1	6
334	0	0	0	2	1	1	2	1	0	2	

学習者 301 と学習者 319 は 2 回目のペアである。表 4-16 で 2 人の会話を示す。

表 4-16

学習者 301 と学習者 319 の 2 回目の会話

学習者 319: What are you going to do next weekend?

えっと、あなたは次の休みに何をする予定ですか？

学習者 301: えっ、えっと I going shopping.

学習者 319: Oh. Where? Where?

学習者 301: どこ？えっ決まってない、決まってないで何と言う？

決まってない

学習者 391: Oh.

表 4-16 が示すように、2 人の会話から学習者 301 はトピックの内容が理解できておらず、学習者 319 が日本語で支援していることが分かる。また、**Where?**の意味も日本語で確認している。さらに、買い物に行く場所について「決まっていない」という英語の表現ができず、日本語で伝えていた。次に学習者 301 の 3 回目の会話を追跡する。

表 4-17

学習者 301 と学習者 306 の 3 回目の会話一部抜粋

学習者 306: How about you?
学習者 301: I want to do 義足療法士.
学習者 306: That's very nice. Why, why do you want?
学習者 301: 何て?
学習者 306: 何でそれしたいの?
(5 秒沈黙)
学習者 301: ま、特に意味はない

表 4-17 は学習者 301 と学習者 306 の 3 回目の会話の一部を書き起こしたものである。学習者 301 は 3 回目のトピックの内容は理解できており、質問に対して、一部の日本語を活用しながらであるが、応答できている。しかし、“Why do you want?” の意味が理解できなかったようで、日本語で尋ねており、応答文も全て日本語で発話していた。CS を活用し、ペアの人への反応を積極的に行う姿は見られたが、基本的な知識の定着に課題があることが分かった。

学習者 305 の 1 回目の即興性は 0 点であったが、2 回目と 3 回目は 2 点であった。1 回目の会話では、途中から日本語のみの発話であった。2 回目は全て英語で会話が展開されていた。3 回目の会話の抜粋を以下に行う。

表 4-18

学習者 305 と学習者 320 の 3 回目の会話一部抜粋

学習者 320: Hello.
学習者 305: Hello.
学習者 320: What do you want to do in the future?
学習者 305: Ah, well, I want to play baseball.
学習者 320: Oh, play baseball. Oh. Me, too.
学習者 305: Me, too? Nice. What do you want to do in the future?
学習者 320: I want to do, I want to pro baseball player.
学習者 305: Really?

表 4-18 が示すように、学習者 305 の 3 回目は 2 回日本語の発話が見られたが、会話の冒頭からつなぎ言葉の“Ah, well...”と積極的に活用していることが分かる。また、学習者 320 の“Me, too.”の発言に、“Me, too?”と驚きの様子で応答していた。学習者 320 は、ハンドボール部であったため、「野球をしたい」に対しての“Me, too”に対して、Confirmation check（意味の確認）を行っている。“Really?”も同様に驚きとともに、「内容の確認」としてのニュアンスがあると判断したため、「会話を調整する」の活用として評価した。学習者 305 の 1 回目と 3 回目の CS の使用回数を比較すると、3 回目で最も多く活用し、即興性を高め、会話も円滑に展開されていたことが分かった。

学習者 310 は、「英語の授業が分からない。」と悩んでいた時期があった。1 回目では 13 秒間日本語で会話が続けられていたが、2 回目からは日本語の表出は見られなくなった。既にもっている知識を使い会話を続けようとする姿が見られた。2 回目の“What are you going to do next weekend?”のトピックで、ペアの人からの質問に対して学習者 310 は、“Baseball.”と答えていた。また、ペアの人からの“Position?”と野球のポジションを尋ねられた際には、「何とかして伝える・言い換える」の CS を活用し、本来なら“First”の語彙を“One”に言い換えて伝える姿が見られた。また、「会話を調整する」を 3 回活用していた。また、相手の言葉を繰り返して発話することで、単語の意味を確認し内容を理解しようと努める姿が見受けられた。

学習者 311 は、1 回目は 11 秒の沈黙が見られた。また、CS は未使用であった。2 回目は 6 秒の沈黙があったが、CS は「反応する」を 1 回、「つなぎ言葉」を 2 回使用していた。3 回目は 6 秒の沈黙が見られたが、CS の「反応する」を 2 回使用していた。

学習者 312 は、1 回目から積極的に CS を使用しており、2 回目、3 回目ともほぼ同等の回数を使用している。即時性において、1 回目・2 回目が 0 点であったが、3 回目で 2 点に上がっており、ターンの回数が 5 回に増加している。ターンの数が増えたことで即時性も高まり、即興的に伝え合うことができていると考察できる。

学習者 322 は、英語の運用能力は高いが、学習者 305 への支援を日本語で 11 秒間行っていた。学習者 322 は、2 回目以降ペアの人が言葉に詰まっていた際には英語で援助したり、積極的に発話したりするなど、会話の継続に貢献していた。

学習者 334 は、1 回目での CS の使用は、「反応する」が 2 回、「つなぎ言葉」が 1 回と、積極的に CS を活用する姿が見られたが、英語で表現することを諦め、11 秒間日本語で会話を続けていた。2 回目は 7 秒間の沈黙はあったものの、日本語の表出は見られなかった。3 回目は沈黙が消失し、最後まで英語で伝え合おうとする粘り強い姿勢を見ることができた。ALT とのスピーキングテストでは、ALT の質問が理解できなかった時に、“One more time?”と聞き返し、質問を理解していた。

4.2 即時性0点群と2点群のCSの使用回数の比較

CS使用回数については4.1でも述べたが、本稿では、即時性0点群と2点群のCSの使用差をさらに詳しく比較し、考察を行う。

表4-19は即時性が0点であった学習者、表4-20は即時性が3回とも2点だった学習者のCSの平均使用回数を示したものである。0点群と2点群で大きな差が見られたのは、「反応する」、「つなぎ言葉」の2項目であった。0点群の「反応する」は、3回の平均が1.3回に対し、2点群の3回の平均は、2.8回であった。0点群の「つなぎ言葉」の平均使用は0.2回であり、2点群は0.6回であった。「会話を調整する」においては、0点群は、1回目と2回目の平均使用は0.3回であったが、3回目の平均使用は0.6回とわずかであるが、CSの使用回数が増えていることが分かった。2点群の「会話を調整する」の使用回数は、1回目が0.4回、2回目が0.6回、3回目が0.8回とスモール・トークの回数が増えるにつれ、わずかであるが増えていることが分かった。「言い換え」、「援助を求める」のCS使用回数は、両群において0回が大幅を占める。このことから、「言い換え」、「援助を求める」のCS使用の難しさの課題が明確になり、より一層「言い換え」や「援助を求める」の表現の仕方の教示が必要であると考えた。

表4-19

即時性0点群のCS平均使用回数 N=23（1回目・2回目）、N=16（3回目）

CSの種類	言い換え	援助を求める	会話を調整する	反応する	つなぎ言葉
1回目平均	0	0	0.3	1.2	0.2
2回目平均	0	0	0.3	1	0.2
3回目平均	0.1	0	0.6	1.6	0.2
3回の平均	0.03	0	0.4	1.3	0.2

表4-20

即時性が3回とも2点群のCSの平均使用回数 N=49

CSの種類	言い換え	援助を求める	会話を調整する	反応する	つなぎ言葉
1回目平均	0	0	0.4	2.5	0.6
2回目平均	0	0.1	0.6	3	0.6
3回目平均	0.1	0	0.8	2.8	0.6
3回の平均	0.03	0.03	0.6	2.8	0.6

次に即時性が3回とも2点であった学習者の会話を書き起こし、CSの使用回数や会話の傾向などから即時性を2点で維持していた要因を探る。表4-21は学習者329と学習者333の3回目の会話である。

表 4-21

CS 使用が顕著な会話例

学習者 329: What do you want to do in the future?
学習者 333: I want to do, ah, I want to go to France.
学習者 329: <u>Yes.</u> Um, why?
学習者 333: Uhm, I ah, I want to go Eiffel Tower.
学習者 329: <u>Yes. Yes. Yes. Yes.</u> And I, um, If you go to Eiffel, um, If you go to Eiffel Tower, so I want you to picture show me.
学習者 333: Ah, OK. OK. How about you? What do you want to do in the future?
学習者 329: I want to go to England.
学習者 333: <u>England?</u> Oh.
学習者 329: <u>Yes.</u> Because, ah. England is Sherlock Holmes.
学習者 333: <u>Sherlock Holmes?</u> Ah, Sherlock Holmes.
学習者 329: <u>Yes.</u> So, I want to see Sherlock Holmes. <u>Yes. Yes.</u>
学習者 333: <u>Oh.</u>
学習者 329: I like him.
学習者 333: <u>Oh, I see.</u>

学習者 329 は CS の「反応する」を 5 回使用していた。学習者 329 は、積極的に反応することで、会話の継続に貢献していた。学習者 333 は CS の「会話を調整する」を 2 回、「反応する」を 2 回使用していた。学習者 333 の発話の特徴として、内容の確認である「会話を調整する」ことにより、さらに会話が円滑に進んでいた。この 2 人は英語運用能力が高いが、スモール・トーク終了直後に、1 分間スムーズに会話が展開できたことを喜び、笑顔でハイタッチをしていた。達成感を味わっているような表情をしていたのが印象的であった。

4.3 指導者の評価と学習者の自己評価の結果と考察

表 4-22 は指導者による評価、表 4-23 は学習者による自己評価の結果である。

表 4-22

指導者による評価 N=84

	1 回目					即時性 0 ~ 2 点	2 回目					即時性 0 ~ 2 点	3 回目					即時性 0 ~ 2 点
	CSの種類	言い換え	援助を求める	会話を調整する	反応する		つなぎ言葉	CSの種類	言い換え	援助を求める	会話を調整する		反応する	つなぎ言葉	CSの種類	言い換え	援助を求める	
平均	0.01	0.05	0.36	2.26	0.45	1.49	0.04	0.04	0.62	2.12	0.5	1.46	0.02	0.02	0.65	2.64	0.52	1.57

表 4-23

学習者による自己評価 N=84

	1回目						2回目						3回目					
	CSの種類					即時性 0～2点	CSの種類					即時性 0～2点	CSの種類					即時性 0～2点
	言い換え	援助を 求める	会話を 調整する	反応 する	つな ぎ言 葉		言い 換え	援助 を求 める	会話 を調 整す る	反応 する	つな ぎ言 葉		即時 性0 ～2 点	言い 換え	援助 を求 める	会話 を調 整す る	反応 する	
平均	1.4	0.49	0.79	2.1	0.95	1.38	0.73	0.4	0.75	1.96	1.01	1.26	0.81	0.54	0.82	2.14	1.05	1.52

1回目のCSの「何とかして伝える・言い換え」では、指導者による評価が0.01回、学習者による評価が1.4回と大きな差が見られた。1回目の評価を通して、指導者と学習者の評価の捉え方が異なっていたことが明確になった。そこで2回目の自己評価では、「何とかして伝える・言い換え」は、情意面ではなく、分からない言葉を他の言葉に言い換えることであることを確認した。その結果、2回目のCSの「何とかして伝える・言い換え」は、指導者による評価0.04回、学習者による評価は0.73回と1回目より差は縮まった。3回目の「何とかして伝える・言い換え」は、指導者による評価は0.02回、学習者による評価は、0.81回と指導者と学習者の差はあまり縮まっていないことが分かった。CSの評価に関して、指導者から学習者へ明確に伝わっていなかったことは指導者の反省として受け止め、改善していく必要があるが、自己評価を活用する意義は学習者のアンケート結果からも十分にありと考察することができる。

即時性では、1回目から3回目まで指導者による評価と学習者による評価は差があまり見られなかった。3回目では、指導者による評価は1.57秒、学習者による評価は、1.52秒と差はわずか0.05秒であった。

4.4 実践後アンケートの結果と考察

全実践終了後に Google form を活用し、CS に関すること、自己評価に関すること、スモール・トーク全体の振り返りについてアンケート調査を行った。

4.4.1 学習者へのアンケート結果

表 4-24 は、「CS を意識して使うようになったか。」のアンケート結果である。全くそう思わないのは4人(2.5%)、あまりそう思わないのは16人(10%)、少しそう思うは85人(53%)、とてもそう思うは54人(34%)であった。全体の87%がCSを意識して使うようになったと回答しているが、12.5%の学習者はCSを意識して活用できていないことが分かった。

表 4-24

アンケート結果「CSを意識して使うようになったか。」 N=159

項目	人数 (割合)
全くそう思わない	4 (2.5%)
あまりそう思わない	16 (10%)
少しそう思う	85 (53%)
とてもそう思う	54 (34%)

表 4-25 は、「CS の『何とかして伝える・言い換える』は役に立ったか。」のアンケート結果である。全くそう思わないは4人(2.4%)、あまりそう思わないは11人(6.8%)、少しそう思うは83人(52%)、とてもそう思うは63人(39%)であった。全体の91%が「CSの何とかして伝える・言い換える」が会話を円滑に進めるために役に立ったと回答しているが、9.2%の学習者にとっては「CSの何とかして伝える・言い換える」は会話を円滑に進めるために有効ではなかったことが分かった。

表 4-25

アンケート結果「CSの『何とかして伝える・言い換える』は役に立ったか。」 N=161

項目	人数 (割合)
全くそう思わない	4 (2.4%)
あまりそう思わない	11 (6.8%)
少しそう思う	83 (52%)
とてもそう思う	63 (39%)

表 4-26 は、「CS の『援助を求める』は役に立ったか。」のアンケート結果である。全くそう思わないは5人(3.1%)、あまりそう思わないは16人(10%)、少しそう思うは81人(51%)、とてもそう思うは58人(36%)であった。全体の87%がCSの『援助を求める』が会話を円滑に進めるために役に立ったと回答しているが、13.1%の学習者にとってはCSの『援助を求める』は会話を円滑に進めるために有効な手法ではないことが分かった。

表 4-26

アンケート結果「CSの『援助を求める』は役に立ったか。」 N=160

項目	人数 (割合)
全くそう思わない	5 (3.1%)
あまりそう思わない	16 (10%)
少しそう思う	81 (51%)
とてもそう思う	58 (36%)

表 4-27 は、「CS の『会話を調整する』は役に立ったか。」のアンケート結果である。全くそう思わないは 5 人(3.1%)、あまりそう思わないは 23 人(14%)、少しそう思うは 75 人(47%)、とてもそう思うは 57 人(36%) であった。全体の 83%が CS の『会話を調整する』が会話を円滑に進めるために役に立ったと回答しているが、17.1%の学習者にとっては CS の『会話を調整する』は会話を円滑に進めるために有効ではなかったことが分かった。

表 4-27

アンケート結果「CS の『会話を調整する』は役に立ったか。」 N=160

項目	人数 (割合)
全くそう思わない	5 (3.1%)
あまりそう思わない	23 (14%)
少しそう思う	75 (47%)
とてもそう思う	57 (36%)

表 4-28 は、「CS の『反応する』は役に立ったか。」のアンケート結果である。全くそう思わないは 3 人(1.8%)、あまりそう思わないは 7 人(4.3%)、少しそう思うは 52 人(32%)、とてもそう思うは 99 人(61%) であった。全体の 93%が CS の『反応する』が会話を円滑に進めるために役に立ったと回答しているが、6.1%の学習者にとっては CS の『反応する』は会話を円滑に進めるために有効ではなかったことが分かった。

表 4-28

アンケート結果「CS の『反応する』は役に立ったか。」 N=161

項目	人数 (割合)
全くそう思わない	3 (1.8%)
あまりそう思わない	7 (4.3%)
少しそう思う	52 (32%)
とてもそう思う	99 (61%)

表 4-29 は、「CS の『つなぎ言葉』は役に立ったか。」のアンケート結果である。全くそう思わないは 3 人(1.8%)、あまりそう思わないは 14 人(8.6%)、少しそう思うは 70 人(43%)、とてもそう思うは 74 人(46%) であった。全体の 89%が「CS の『つなぎ言葉』が会話を円滑に進めるために役に立ったと回答しているが、10.4%の学習者にとっては CS の『つなぎ言葉』は会話を円滑に進めるために有効ではないことが分かった。

表 4-29

アンケート結果「CSの『つなぎ言葉』は役に立ったか。」 N=161

項目	人数 (割合)
全くそう思わない	3 (1.8%)
あまりそう思わない	14 (8.6%)
少しそう思う	70 (43%)
とてもそう思う	74 (46%)

表 4-30 は、「自己評価や相互評価は『話す力』を伸ばすために役に立ったか。」のアンケート結果である。全くそう思わないは2人(1.2%)、あまりそう思わないは12人(7.4%)、少しそう思うは56人(35%)、とてもそう思うは91人(57%)であった。全体の92%が自己評価や相互評価は話す力を伸ばすために役に立ったと回答していたが、8.6%の学習者は自己評価や相互評価は話す力を伸ばすために有効ではないと回答していた。

表 4-30

アンケート結果「自己評価や相互評価は『話す力』を伸ばすために役に立ったか。」 N=161

項目	人数 (割合)
全くそう思わない	2 (1.2%)
あまりそう思わない	12 (7.4%)
少しそう思う	56 (35%)
とてもそう思う	91 (57%)

表 4-31

アンケート結果「スモール・トークや自己評価・相互評価などの記述での振り返り」複数回答 N=131

分類	人数 (割合)
英語力に関すること	102 (78%)
スモール・トークの感想など	64 (49%)
CSの活用に関すること	36 (27%)
自己評価・相互評価に関すること	4 (3%)
その他	13 (10%)

表 4-31 は、「スモール・トークや自己評価・相互評価などの記述での振り返り」を分類した結果である。

最も多かった回答は、「英語力に関する」ことについての記述であり、102人(78%)であった。その中で、「スモール・トークを通して話す力が身についた。」と「話すこと」に関する回答していたのが53人であった。知識に関することについて記述していたのが29人であった。「英語で会話するには、しっかりと基礎がないとだめだということがわかりました。」、「スモール・トークを通じて今の自分の現状を知れてよかった。」、「初めてやったスモール・トークの時よりも使える単語、文が増えた。」、「話すことは単語を覚え

たりできるのでとても勉強になる」、 「スモール・トークのおかげで、自分の英語力がまだまだなことを気付かされる。」等、スモール・トークを通して、文法や単語力が身についたという学習者やスモール・トークをすることで英語力の不十分さを実感した学習者もいた。

「スモール・トークで学んだことを今後活かしていきたい」と回答したのは15人だった。「これから生活していく中で英語は必要になってくると思うので、こういう機会があることは絶対将来役に立つと思いました。この機会を有効に今後使えるようにもっと勉強したいです。」「このスモール・トークを通してたくさん学ぶことができた。だから、もっとスモール・トークの時間をとって、一回一回のスモール・トークで色々な単語を身につけたい。」などの記述が見られた。

また、英語力の中で、コミュニケーションに関する回答していたのは13人であった。「相手と楽しく笑顔で話すことが大切だと学びました。」「自分の気持ちを伝えることができてきた。」「沈黙が続くことが多く、自分から進んで話題を切り出したり、話を進めたりすることが難しかった。」「ちゃんとした文法を使って話そうとするのも大事だけど、相手に伝わるだろうみたいな単語とか文法がぐちゃぐちゃとかでもいいから伝えようとするのが大切だと思った。」「外国のコミュニケーションについて分かった気がする。」「相手と話すことで新しいコミュニケーションの幅を広げることができた。」など、気持ちを伝え合うことの大切さや難しさについて学んでいた。

「成長や自信につながった」と回答したのは5人であった。「英語に少し自信ができた。」「前より成長できたので良かったです。」「話すことは難しかったけど、スモール・トークで得意になれました。」等、特にスローラーナーに多くこの振り返りが見られた。

2番目に多かった項目は、スモール・トークの感想が64名であった。64人の内、17人の学習者の記述に「難しかった」という表現が見られた。「言いたいことがあっても英語で言うのは難しかった」、「英語は、理解ができなくて本当に意味が分かりませんでした。」「英語で話すときに、思ったより英語が出てこなくて、伝えたくても伝えられなかったことが多いと思いました。」「1分という短時間で長い時間をどう使うかとても難しかったです。」「英語の書く勉強や読む勉強はするけど話すことはあまりしないから、難しかったけど回数を重ねるたびに徐々に話すことがまとまってきたからよかった。」などの記述が見られた。

「スモール・トークは楽しかった」が17人であった。「スモール・トークを通して英語で話すことが楽しくなりました。」「英語で話すことはとても楽しい」、「前までできなかったことが、少しずつ慣れてできるようになったり、話せるようになったりした時はうれしかったし、楽しくなった。」「楽しく英会話スキルを鍛えることができたと思うので、非常に良かったです。」などの振り返りが見られ、楽しく取り組むことの重要性や「できる」ことが「楽しさ」へ繋がっていることが分かる。

「クラスの人と話せてよかった」と回答していたのは4人であった。「授業でクラスの

人とはなせて良かった。」、「ペアの人も一生懸命会話してくれて嬉しかったです。」などの振り返りが見られ、交流の大切さを垣間見ることができた。

3番目に多かったのはCSに関する記述であり、36人であった。学習者の振り返りでは、「最初はわからない単語が出できたときに黙ってしまっていたけど、練習を積んでいくうちに違う言葉にしたりして、相手に自分の気持ちを伝えることができるようになりました。また、友達と会話していくうちにお互いに助け合いながら会話できたと思います。」、「今まで話したりするのが出来なかったけど、友達と会話をして教えてもらったりしながらだんだんと話せるようになった。まだ会話の中でわからないこととかもあるからいろいろなポイントをいかしてスモール・トークを頑張りたい。」、「最初は、一つの質問を答えるだけで沈黙が続くことが多かったけど、このスモール・トークを通してスムーズに会話を続けるコツをつかめたり、単語が出てこないときの対処を素早くできたり成長できた部分がたくさんありました。」、「何とかしてつなげようとしたのが役に立つような気がする。」、「できるだけ簡単な英語に言い換えて話そうと頑張れた。」、「相手が話したことに反応した方が話を進めやすいことがわかった。」などの記述が見られた。「相手が話したことに反応した方が話を進めやすいことがわかった。」とCSを活用することで会話を継続させることができるという気付きをしている学習者も見られた。

自己評価・相互評価の効果に関する回答は4人であった。「自己評価の時に自分で分からなかった所が友達と協力することで分かることが出来たので良かった。」、「何ができていっているのか目に見えてわかってよかった。」、「自分がどれだけ喋れたか視覚化できたのが良かったです。」などの記述があった。自己評価・相互評価を通して、「話すこと」を可視化できたことは学習者の次の学びに繋がっているようであった。

その他に関する記述は13人であった。「英検の2次試験で役に立った。」が5人、その他、「色々な国の人と話したい」、「先生の話す方が多いから学習者が会話を多くした方がいい」、「タブレットの準備が大変だった」、「特にない」などの回答も見られた。

4.4.2 実践協力者へのアンケート結果

実践協力者である英語科指導者3名に本実践について、全授業実践後に Google form を活用し、4つの質問項目でアンケート調査を行った。以下はその回答である。

質問1 「スモール・トーク後に、CS (Well, I see. What is ○○? など) をワンポイントアドバイスとして教えました。この指導に関して、お気づきの点を教えてください。」の回答は以下の通りである。

- A 指導者: とても良かったです。「やりとり」においてつなぎ言葉はとても有効でした。
- B 指導者: 会話をつなげるための有用な言葉なので、その言葉を多く使わせてのはよかったですと思います。
- C 指導者: 学習者は積極的にそれらの言葉を用いて会話を継続していたと思います。

質問2 「スモール・トークで会話した内容を学習者が、自己評価や相互評価を行いました。この実践に関してお気づきの点を教えてください。」の回答は以下の通りである。

- A 指導者: とても良かったです。自分一人のスキルでは限界があることも相手の成果から学ぶことができました。学習者同士のフィードバックは指導者より理解しやすいことがあります。また、複数で行ったほうが、指導者一人が行うよりも信頼性が高いと思います。
- B 指導者: 自分の会話を客観的に聞くことで、自分の課題を学習者自身でとらえることができたと思います。
- C 指導者: 評価の観点を伝えて実際に自分の会話を振り返ることで、どんな点に気を付ければよいかを意識して、改善につなげることができました。

質問3 「スモール・トークを通して、学習者の「即興的に伝え合う話す力」はついてきたと思いますか。また、その理由も教えてください。」の回答は以下の通りである。

- A 指導者: とても付いたと思います。同じフレーズを繰り返し使うことで、慣れや定着ができました。インプット量が増えている中で、アウトプットの取り組みまで行っていたので、即興で伝え合うことにあまり抵抗がなくなってきました。
- B 指導者: 力はついていると思います。多くの学習者が会話を長く続けようという意識を持って活動していたからです。
- C 指導者: そう思います。また、ライティングの自己表現の部分でも効果があったように感じました。

質問4「その他、お気づきの点やご感想などをお願いします。」の回答は以下の通りである。

- A 指導者：日頃の授業では実践できない「話すこと（やりとり）」に視点を持たれ、ゴール・内容に挑戦され、素晴らしい研究だと思いました。また「話すこと（やりとり）」から、「書くこと」につなげられ、「入試を控えた学習者たちに学び多い授業になっていました。また長い期間続けて実践されたことがとても効果が大きかったと思います。
- B 指導者：普段の授業では、即興的な会話活動になかなか取り組む時間がないので、学習者たちにとっては英語に親しむ良い時間になっていたと思います。
- C 指導者：スモール・トークは、実際の英語による対話の実践にとっても近い活動なので継続的に練習に取り組めたことは大変有意義であったと感じています。会話を継続する時間も伸びて、学習者自身も達成感を感じたようでした。

3名の英語科指導者の回答から、質問1ではワンポイントアドバイスを設定したこと、質問2では自己評価や相互評価を取り入れること、質問3では「即興的に伝え合う話す力」が定着してきたこと、質問4ではスモール・トークの継続的な指導をしてきたことについて、有効な方法であるとの感想を得た。この事から本実践の有効性が示唆されたと考えている。また、スモール・トークを継続的に取り組むことで、即興で話す力を育成することにつながるのではないかと推察している。

第5章 まとめと課題

第4章では、スモール・トークで実践した結果を元に考察した。本章では、実践を通して明確になった事柄を整理し、本稿を結ぶ。

5.1 本実践で明らかになったこと

本研究では、第3学年で全16回のスモール・トークと3回の自己評価・相互評価を実施した。スモール・トークを行うことで、多くの学習者が「話す力」が身についたと振り返っていた。しかし、「話すこと」は4技能の中でも難しいと捉えている学習者が多くいる。英語科では、4技能をバランスよく育成することが大切である。「話す力」を育成するためには、中学校3年間を見通し、継続的に取り組む必要があると考える。さらには小中で一貫した取組みの必要性もあることから、小学校から中学校さらには高等学校までをスパイラルで継続的に取り組むことにより、「話す力」をより育成することができると考える。学習者の振り返りの中にも、「もっといっぱい話すことで身につくと思う。」という記述が見られたこともあり、繰り返し継続して取り組むことが重要であることが分かった。

CSの教示に関しては、主に「反応する」、「つなぎ言葉」、「聞き返し」などの語句が多く「会話を調整する」、「援助を求める」、「言い換え」などの教示が不十分であった。学習者202は、“subject”（教科）の単語が思い浮かばず、28秒間の沈黙があり十分な言語活動には至っていなかったことが分かった。この“subject”の言い換えとして、“math, English, Japanese, science”など既存の知識を活用して伝えることができるような手立てが必要であることを再確認することができた。

本実践ではCSは指導者が教示したが、学習者が活用したものを学習者同士で共有し合い、学習者同士間で学び合い、次のスモール・トークの活動でCSを活用できる様な仕組み作りが必要である。

自己評価・相互評価に関しては、92%の学習者が「話す力」を伸ばすために役に立ったと肯定の回答をしている。このことから分かる様に、自己評価・相互評価を行うことで、自分の学びを振り返り、次の学びに活かすための手立てとして有効であることが明確になった。学習者が自己を調整し主体的に取り組もうとしていた証であると考察できる。教育活動としては意義があると考えられる。そのため、自己評価・相互評価を一過性のものでなく、スモール・トークと並行し継続した取組みが重要であることも分かった。今回は、試行錯誤しながら自己評価表を作成した。CSの数を学習者がカウントしたが、学習者と指導者の間で、CSに関する評価基準に差があった。自己評価を行う際に、評価基準の差を埋めるために2回目と3回目の自己評価を行う前に評価基準を示した。特に、CSの「何とかして伝える、言い換える」の観点については、指導者の説明が学習者に十分に伝わっていなかった。今後は、この指導法を改善していきたい。また、自己評価表の改善を行い、学習者が混乱することなく、自己評価できるように努めていきたい。

5.2 即興的に話す力を育成する指導法について

本実践を通して、即興的に話す力を育成するためには、次の5つについて継続的に指導していくことで、学習者の力はより高まっていくのではないかと考えられる。

(1)本研究では、英語科の授業週4回の中で、1回の帯活動をスモール・トークの活動として実践を行った。4技能をバランスよく育成する必要があることから、週1回を継続して取り組むことが適切であると考えられる。

(2)スモール・トークのトピックを2～3回繰り返し取り組むことで、学習者はどのように話せばよいのか見通しをもつことができるようになる。また、同じトピックを扱うことにより、話すことに慣れ、苦手意識がある学習者にとっては、「できる」という体験の積み重ねの場になると考えられる。

(3)スモール・トークで扱うトピックは文法指導の復習として取り扱うことで、文法事項の定着につながると考える。学習者の振り返りから、「こう聞かれたら、こう返すという基本的な会話をするための知識をしっかりと取り入れることができた。」などの記述が見られた。また、指導者によるデモンストレーションを聞くことで、文法指導の復習を行い、実際の会話で活用することで、定着につながると考えられる。

(4)学習者の自己評価・相互評価について、学習者のアンケート結果より、「話す力」を伸ばすために自己評価・相互評価は有効であると約90%の学習者が回答していた。また、自己評価・相互評価を通して、互いに教え合い、伝えたいことを確認し合ったり、自己の学習を振り返るよい機会になったりしていた。スローラーナーにとって、CSの評価の仕方が分からず、個別に支援する場面も必要であったが、繰り返し教示することで学習者の評価力も高まると考えられる。即時性の自己評価に関しては、指導者と学習者の差があまりなかったことから、学習者の自己評価を「主体的に学習に取り組む態度」の評価材料の一つとして活用することが可能ではないかと考えられる。

(5)本実践を生かし、即興でALTと1分間会話するスピーキングテストを行った。当初の予定では計画していなかったことであるが、本実践の成果を発揮する場として設定した。

「主体的に学習に取り組む態度」、「思考力・判断力・表現力」の観点で評価を行った。「主体的に学習に取り組む態度」は、即時性の項目で評価を行い、「思考力・判断力・表現力」に関しては、ターンの数や質問されたことに答えるだけでなく、疑問詞などを活用しながらALTに積極的に質問しているかなどの観点から評価を行った。

即興でのスピーキングテストは、英語科の協力体制のもと実施することができた。第3学年の英語科は少人数指導であるため、スピーキングテストを実施する際に、試験官を務めるALT、試験を受ける学習者の録音等を担当する係、待機室で試験を受ける学習者への事前指導をする係、教室で自習を行う学習者への指導を行う係の4名体制で運営した。今回は4名の体制でスピーキングテストを実施することができた。今後このような体制が確保できるとは限らないが、ALTや英語科教員間で協力体制を取り、1年間で2回実施できるように目指していきたい。

参考文献

- 石井英真 2015. 『今求められる学力と学びとは：コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』 日本標準
- 石井英真 2020. 『授業づくりの深め方 「よい授業」 をデザインするための5つのツボ』 ミネルヴァ書房
- 泉恵美子・門田修平編 2017 『英語スピーキング指導ハンドブック』 大修館書店
- 泉恵美子 2017. 「小学校英語における児童の方略的能力育成を目指した指導」 『京都教育大学教育実践研究紀要』 17, 23-33
- 上原景子・山田敏幸・遠藤直哉 2017. 「英語教育における流暢さと即興力の育成—中学生の話すことにおける意識の一考察—」 『群馬大学教育学部紀要』 人文・社会科学編 67, 177-197
- 小柳亜季 2022. 「話すこと[やり取り]の系統的指導に向けた取り組み 京都市立堀川高等学校英語科との連携を通して」 『教育方法の探究』 25, 3-44
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 2019. 『英語教育用語辞典』 大修館書店
- 鈴木麻友香・渡部玲二郎 2023. 「中学生を対象にした英語スピーキング抵抗感の軽減—方略的能力に着目した「聞き方」「話し方」の育成を通して—」 『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』 72, 329-348
- 竹内理 2003. 『よりよい外国語学習法を求めて 外国語学習成功者の研究』 松柏社
- 竹内理・水本篤編 2012. 『外国語教育研究ハンドブック』 松柏社
- 樋口忠彦・並松善秋・泉恵美子 2012. 『英語授業改善への提言』 教育出版株式会社
- 中山晃 2001. 「英語の授業中における自己評価の学習者同期への影響」 『国際基督教大学学報 I-A, 教育研究 43, 219-234
- 藤井聡美 2020. 「英語学習者が抱える授業内言語不安の解消に向けて—混合研究を通じた考察—」 『JACET 北海道支部紀要』 16, 57-81
- 松川禮子・大城賢 2008. 『小学校外国語活動 実践マニュアル』 旺文社
- 茂木健一郎・NHK「プロフェッショナル」制作班 2006. 『プロフェッショナル 仕事の流儀③』 日本放送出版協会（NHK 出版）
- 文部科学省 2018. 『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)
- 文部科学省 国立教育政策研究所 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 英語』
- 文部科学省 国立教育政策研究所 2023. 『令和 5 年度全国学力・学習状況調査報告書』 (中学校/英語)
- Batten, P. & McCrohan, G. 2011. Teaching and testing compensatory strategies in university classes 『大学英語教育学会中国 - 四国支部研究紀要』 8, 97-109

Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47

Canale.M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.) *Language and communication*. London: Longman, 2 -27

今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～：文部科学省 (mext. go. jp) (参照 2024-1-28)