

中学校英語科における「話すこと」の言語活動について —即興性を伴う活動の効果—

教育実践力高度化コース 20AD013

水村 祐太

【指導教員】 及川 賢 大沢 裕 武田 ちあき

【キーワード】 英語 話すこと やり取り 発表 即興性

1. はじめに

本研究では、中学校英語科における「話すこと [やり取り]」の資質・能力の育成のために行う言語活動の実践に当たり、現場で行う際に必要な条件や留意点について、これまで行われている先行研究を、多面的に分類・整理する。

2. 背景

グローバル社会の急速な発展に伴い、国内外を問わず各世代で英語で対話をする機会が増えている。それを背景に、実際に「英語が使える日本人」を育成する必要性が高まっている。文部科学省からは「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」が平成25年度に示され、中学校では令和3年度からの新学習指導要領の全面実施に向け、計画的に英語教育の高度化が進められてきた。「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語編」では、改訂の背景として以下の記述がある。

・授業では依然として、文法・語彙等の知識がどれだけ身に付いたかという点に重点が置かれ、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行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ではないこと、読んだことについて意見を述べ合うなど、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ある。また、生徒の英語力の面では、習得した知識や経験を生かし、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて自分の考えや気持ちなどを適切に表現することなどに課題がある。（p.5.筆者下線）

外国語を用いての豊かなコミュニケーションを行うためには、英語を即興的に使用できることが重要な要素の1つである。話すことのコミュニケーションは即興的に行われることが多く、外国語を用いてのそれも例外ではない。

新学習指導要領における英語の目標は、現行の学習指導要領の4技能「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の中から、「話すこと」を「話すこと [やり取り]」「話すこと [発表]」に分け、5領域として扱われることとなった。これは、「話すこと」がいかに重要視されているかを象徴するものである。2つの「話すこと」に関する領域は、複数の話者が相互に話す場合と1人の話者が連続して話す場合という「話すこと」の特性の違いによって分けられた。

そして、この2つの目標は以下のようにになっている（それぞれの「イ」と「ウ」はここでは省略する）。

●話すこと [やり取り]

ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする。（筆者下線）

●話すこと [発表]

ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で話すことができるようにする。（筆者下線）

各々の目標のアを見るとわかる通り、今回の改訂では、「即興」でのコミュニケーションという部分に重点を置いている。その要因としては、学習指導要領にも明記されている通り、実際の「話すこと」のコミュニケーションの場面においては情報や考えなどを送り手と受け手が即座にやり取りすることが多く、英文を頭の中で組み立てる時間を長く取れないからである。

「即興で伝え合う」とは、「話すための原稿を事前に用意して内容を覚えたり、話せるように練習したりするなどの準備時間を取ることなく、不適切な間を置かずに関心と事実や意見、気持ちなどを伝え合うことである。」と学習指導要領解説に記載されている。これは実際のコミュニケーションを想定した、使える英語力を養うためのものである。現在の英語授業では「話すこと」の言語活動を行う場合、あらかじめ原稿を作成し、それをある程度練習した上で活動に臨むといった活動が考えられるが、原稿を読んでもうすることが多く、即興でのやり取りの能力を育成はできていないことに課題がある。以上のような理由から、「即興で伝え合う」という活動には非常に意義があるといえる。

また、評価についても課題がある。「子供たちにどのような力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善を図る、いわゆる「指導と評価の一体化」が、今回の学習指導要領の改訂により、明確となった。では、「話すこと」の評価ではどのような課題があるのだろうか。一般的に、「話すこと」については、パフォーマンステストを導入して評価を行うことが考えられる。その際、すべての生徒のパフォーマンスを録音・録画することによって、評価の公平性を確保することが可能だが、それには膨大な時間を要することになる。さらに、評価する採点者の力量によって、採点基準が異なることも考えられ、評価の信頼性・妥当性に欠けてしまうことに課

題がある。また、やり取りをする相手やトピックによって、話す内容がその場で変わることが想定され、公平さを保つことが難しい。

以上に示したように、「話すこと」の資質・能力育成について、指導や評価など、様々な課題がある。以下に、即興性のあるやり取り・言語活動を正確性や平等性を保ちながら実施していくために、「話すこと [やり取り]」に焦点を当て、先行研究を分類・整理していく。

3.1. 発話語数の増加

帯活動をはじめ、継続的に即興性のあるやり取りの活動を行うことによって、その前後に行った発話パフォーマンステストにおいて、英語の発話数の増加が見られたという報告がある。発話語数の増加は、「話すこと」の活動を行う上で、その有効さを検証する重要な要素である。以下に、発話語数の増加に関する先行研究を概観する。

山口・巽 (2020) は、既習事項を活用し場面に合わせて考えながら発話する言語活動の一つであり、即興性のある Small Talk に注目した。1年間にわたり Small Talk を継続して実施することが、児童・生徒の英語による発話パフォーマンスにどのように影響するのか検証を行った。研究対象の児童生徒は、小学校1学年・2学年は年間18時間、小学校3学年から6学年までは年間35時間、教科として外国語の授業を受けた。同一の指導者がすべての授業を行った。各学年で毎時間、授業開始時から10分程度の既習表現を使った Small Talk を帯活動として1年間実施した。各学年において児童の発話の変化を検証するために、「発話パフォーマンステスト」を期間をあけて2度実施した。第1回目は、2017年7月に実施し、第2回目は、2018年2月に実施した。また、小学生と中学生の Small Talk における英語の発話パフォーマンスを比較するため、2017年度の6学年のうち校区内の公立中学校に進学した24人について、中学校に進学した後の2018年度2学期に同様の発話パフォーマンステストを実施した。

実証の結果として山口・巽は、学年前半と学年末に実施した2度の発話パフォーマンスの比較分析から、発話する総語数がどの学年も増加すること、特に4学年、5学年、6学年と学年が上がるほどその傾向が顕著であることを報告している。

久松 (2021) は、中学校2年生を対象として英語による自由即興対話の指導およびスピーキングテストを行い、そのテストで観察された学習者の発話の分析を行った。特に久松は、内容伝達を目的とした発話語数には、対話の中における質問の回数、ターンテイキングをジェスチャーなどで明示すること、相手の理解度に応じた質問をすることができるような指導が効果的である質問に対して答える情報量が大きく関わっているのではないかということに着目して行った。

学習者に対してはワークシートを用いて、“Please tell me what you have done today.”という発話に対して、自らがその

日に行ったこと (=事実) を即興で述べ、聞いた側がそれに対して発話を引き出しながら、感想 (自分の考え、気持ち) を述べるという活動を行った。加えて、対話の継続において重要な役割を持っている質問を英語で行う練習として、Yes/No 疑問文を用いて相手に質問をして、5回 Yes を引き出すことができるまで質問をするという活動や、5回 wh 疑問文を用いて質問をするという活動を行った。

「教科書の対話文を覚え、ペアで役割を決めてスキットを行い、相手の発話の一部を繰り返してから、自分の発話を始める。思い出すのに時間がかかる場合は、つなぎ言葉を用いて沈黙を埋める。」という指示をした上で、活動を行った。対話指導を6月から7月にかけて行った後、以下の条件でスピーキングテストを行った。

日時：2020年9月14日 (月) 第6限

対象：広島大学附属中学校第2学年A組 (男子24名 女子20名) 計22 ペア

トピックの指定はなく、ペアで1分間自由対話を英語によって行い、ボイスレコーダーによって音声を録音した後、音声を文字に書き起こしたものを分析した。分析の結果、相手が行った内容にたずねる質問をしたペアは22組中3組だった。このペアの内容伝達を目的とした発話語数の平均は68.7語であり、全体の平均 (57.5語) を上回ることから、指導によって「何を喋るのか」を明確にしたことが、学習者の発話語数の増加という点に有意に働いたと考えることができる。また、雰囲気づくりのための機能的な発話の全体の平均が11.4語であることから、沈黙を何かしらの発話で埋めて雰囲気を保とうとしている様子が全体的にうかがえたとしている。

立松 (2020) はリテラチャー・サークルがアクティブ・ラーニングの視点に立った言語活動であることを説明し、中学校での実践導入事例を報告している。リテラチャー・サークルとは、1990年代にアメリカで始められたリテラシー指導である。Day, Spiegel, McLellan & Brown (2002) や Daniels (2002) によると、学習者が少人数のグループで物語などの読み物について話し合う言語活動であり、物語の登場人物や出来事、それに関連する読み手の個人の経験や実社会での出来事などについて学習者主導で話し合いが行われるというものである。その後、グループでの話し合い活動の文字起こしにより明らかになった生徒の英語使用実態・生徒の英語使用にどのような量的変化があったかを分析した。全てが即興での活動ではないが、一部即興での意見交換を生徒同士で行っている。

リテラチャー・サークルの指導手順は以下のようになっている。

ステップ1「準備」。各生徒は、Questioner、Summarizer、Connector、Illustrator の役割シートの内容に応じて話し合いの準備を行う。本取組においては、生徒は家庭学習として準備を行っている。

ステップ2「ミニ・レッスン」。話し合いをうまく進めるための方法や有用な英語表現を学んだり、生徒の英語使用

において頻出する誤りを指導したりする。グループの話し合いは iPad で録画しているため、その動画を活用して前回の話し合いの改善点を示す指導も行う。

ステップ3 「ジグソー学習」。各ホームグループから役割グループに分かれ、同じ役割の生徒同士が準備した内容の確認や情報交換をし、それぞれが自信をもってホームグループに戻り話し合いを進めるようにしている。

ステップ4 「話し合い活動」。本言語活動の中核となる部分である。生徒は役割シートに準備した内容に基づく話し合いと、それから派生する即興での意見交換を生徒同士でうまく進むように調整する。

ステップ5は、各グループが話し合い後の振り返りをし、グループで達成できたことや改善点などについて確認する。最後の「報告」は教師が主導して各グループが話し合った内容や振り返りをクラス全体で共有した。

全部で5回の実践を行ったが、第1回は授業時間の制限により、生徒は最後まで意見を言うことができずに終了となってしまった。第2回は、第1回で意見を言うことができなくなった生徒の発言から開始する話し合いであったため、完全な形式で十分な話し合いが行われたとは言えない。したがって、第1回目と第2回目の話し合い活動のデータは採用せず、第3回から第5回までのリテラチャー・サークルにおいて、全8グループの分析を行った。さらにそのなかで、iPadの誤操作もなかった1・2グループを主なデータとした。分析の結果立松は、全てのグループにおいて、英語発話数が増加したとしている(表1)。

表1 発話語数の変化

	第3回	第4回	第5回
グループ1	495	516	676
グループ2	526	716	972

また、文字発話数・英語使用数・会話語数、全てにおいて上昇がみられるとしている。生徒は自分たちが主導する話し合い活動を体験するなかで、英語で話し合うことに難しさを感じつつも、活動の楽しさや達成感、英語コミュニケーション能力の向上を実感していることを指導担当教員に報告している。さらに、指導担当教員は、話し合い活動は、読み物の内容から生徒の生活経験を踏まえた意見交換や意味のやり取りなどの対話を増加させることになり、生徒同士の人間関係が深まり、学級集団にも変化が生まれ学級経営にもよい影響があったと報告している。

総じて発話語数は伸びている可能性が指摘できる。ただし、「即興的」でない活動との比較が十分ではない(あるいは全くない)ので、今後のさらなる検証が必要である。

3.2.トピックの選定について

即興でのやり取りの力を育成するために、話すトピックの選定も、重要な要素と考える。トピックによっては、生徒が話しやすく会話が深まるものもあれば、活動の時間に沈黙が多くなってしまいうものもあるからである。また、やり取りをする際、トピックによって、話す内容がその場で変わる

ことが想定される。以上を踏まえ、トピックの選定に関わる先行研究を見ていきたい。

我妻(2021)は、あらかじめ用意していたスピーチを暗記して発表するのではなく、その場で与えられたトピックについてほとんど準備なしに話すこと、つまり即興的に話す活動である *impromptu speech* が、生徒の話すことにおける流暢さを促すのではないかという仮説の検証を行った。中学3年生の生徒を対象に、平成27年4月から卒業までのほぼ1年間ペア活動において、その場で与えられたトピックにもとづいて一人で話す *One minute speech* と、与えられたトピックについて2人で対話を2分続けるという *Two minutes dialog* の2つの授業実践を行った。また「話す力」の評価についても研究を行った。「話す力」の測定方法としては、授業での観察と、パフォーマンステストの結果と生徒アンケートを取り入れた。授業の活動の中での流暢さを測るには1分間の単語数で判断した。これについては2学期に6回の調査を行った。またパフォーマンステストについては、1年間に個人での *impromptu speech* を用いたテストを2回、ペアでの *impromptu dialog* を用いたテストを2回行った。2015年4月から2016年3月までに公立中学校3年生38名を対象として、実際の授業の取り組みのなかで研究を進めていった。データの収集方法は、授業での観察、パフォーマンステストの結果、生徒に対するアンケートによって行った。分析の結果、*One minute speech* においては、すべての生徒に関して単語数が順調に伸びていったとは言えなかったという。我妻はこの原因が、トピックによって話しやすさに差があったのではないかと考えた。‘My hometown’は語数の平均が1番高く、25語であった。次に高かった *Tsuruhashi Kindergarten* は、家庭科の保育実習で訪れていた幼稚園であり、生徒たちには印象深かったようである。一方、‘My treasure’は語数の平均が1番低く、18語であった。‘My treasure’をトピックとして提示した時点で、難しいという反応があった。*Treasure* は生徒たちには身近な言葉としてとらえられていなかったとみられる。‘High school’はトピックとして幅が広すぎた感じがある。受験して入学したい学校について言うべきなのか、高校生活を思い描くべきなのか、考えをまとめにくいようであった。また‘My hobby’においても、自分には *hobby* があったかや、自分の *hobby* とは何であろうか、と考え始めた生徒が見受けられた。ニュアンスは違うが、‘What do you like to do in your free time?’で尋ねた時にはある程度話すことができた生徒も、*hobby* となると考え込んでしまった生徒がいたという。トピックは、生徒が身近に感じることを著者が選んできたが、トピックによって話しやすい、話しにくいがあった。トピックの提示の仕方にも問題があったように思われる。このことによって単語数が伸びない、つまり流暢さに偏りが出たと報告している。

上原他(2017)は、即興でのやり取りの力を育てるために次のような条件が必要であるとしている。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（帯活動など）である。これらの条件を見てみると、即興でのやり取りの向上を目指す活動には、話す内容が生徒にとって身近な話題であったり、必要性を感じるものであることが望ましい。そして、表現内容自体には困らないということが重要である。先に述べたように、身近な話題等を扱うことによって、話す内容に困らないということが必要である。そして、活動には臨機応変さが求められる。次に話すフレーズが完全に決まっていたり、生徒自身の意思とは関係なく、話す内容が決まっていると、実際のコミュニケーションからかけ離れた活動となってしまう。実際の会話であった場合、話し手は、相手に伝わらなかつたら言い換え、聞き手は聞き返したりする。そのような「コミュニケーション」としてなくてはならないものは活動に取り入れなければならない。そして、即興的に伝え合う活動であるため、準備の時間は基本的には取らない。加えて重要なのが、そのような即興的に伝え合う活動は継続して行わなければならないということである。活動時間は長くなくとも、帯活動のような形で、毎回の授業で行い、かつ月や年間を通して段階的なものが求められる。

上原他は同様に、学習者が実際に使うことができる語彙等（発信の言語材料）と既存の背景知識から学習者の考えを表現できるトピックを精選する必要があると述べている。発信に使える言語材料に個人差があるとすれば、それらに対応する手立てを考えることが必要である。次に、新出言語材料に焦点を当てて行う言語活動でも、既存の背景知識から自分の考えを表現できるトピックを精選することで、「流暢さ」と「即興力」向上の言語活動につなげることができるよう文脈のある中で繰り返して使わせていくことが必要である。つまり、理解できたものを「受信の言語材料」から「発信の言語材料」に発展させる活動が必要である。また、ルーブリックの活用において、「何ができれば次のレベルに行けるのか」を、具体的に認識できる振り返りの時間を保証していくことも必要であるとしている。

以上のように、即興性のある活動を行う上で、トピックの選定も重要な要素と考えられる。引き続き検討していく必要がある。

3.3. 評価について

「話すこと」の活動を行う上で、評価をどのように行うか、は非常に重要である。一般的に、「話すこと」については、パフォーマンステストを導入して評価を行うことが考えられる。その際、すべての生徒のパフォーマンスを録音・録画することによって、評価の公平さを確保することが可能だが、それには膨大な時間を要することになる。そのため、評価方法の工夫や、ルーブリックの作成が求められる。

濱田（2018）は、「話すこと」の段階的な指導と評価を積み重ね、即興で話すことを目的とした帯活動やレポーター

リング活動等が生徒の即興で伝え合う力の向上に有効であると仮定し、検証授業を行った。また、検証授業の前後で、アンケート及びパフォーマンステストを行っている。検証授業は3ヶ月間行い、約5ヶ月間の研究としている。

帯活動では「やり取り」について、①ペア活動などにおける生徒同士の問答や対話によるやり取り、②オーラルインタラクションで、既習事項を使用した生徒と教師のやり取り、の2点を中心に実践していた。上記①の指導場面の一つとして、授業開始後10分間程度を帯活動としてペアなどによる対話を行い、既習事項の定着を図るとともに即興的なやり取りのある活動を、9月から12月まで段階的に継続して行った。

レポーター活動とは「インタビューから得た情報を書いたメモを活用して、情報を正しく伝える」ものである。具体的には、生徒は、ペアで有名人役とレポーター役になる。レポーターはあらかじめ考えたワークシートのメモをもとにインタビューし、有名人はその人になりきって答える。レポーターは相手の答えをメモする。そしてインタビュー終了後、レポーターは4つ以上の情報を他の生徒に報告する。インタビュー、発表内容は英文で準備させるのではなく、要点をメモする程度に留めたものである。この活動は即興的に行うものである。

続いて、パフォーマンステストについてである。これは2種類行われ、1回目のパフォーマンスを検証授業前に、2回目のパフォーマンスを検証授業後に行っている。それぞれの内容は以下の通りである。1回目のパフォーマンスでは、新規着任したALTに対して自己紹介し、その内容に関するALTからの3つ以上の質問に答える。2回目のパフォーマンスでは、クラスに新しく来た転校生をALTに紹介するという場面設定である。転校生の名前や趣味、習慣などの情報が書かれたメモを活用してALTにその友だちを紹介する。それに関連したALTからの質問（4つ以上）に答える。ALTとのやり取りの時間は1分間である。ALTに紹介する前に、生徒は情報が書かれたメモに1分間目を通す。

濱田は、観察を行う中で、3点の研究の成果を挙げている。1つ目は、検証授業において、明確なゴール設定とその実現に向けた授業の構成と、帯活動により段階的・継続的にアウトプットの言語活動を行ったことで、英語で伝えようとする態度が見られるようになったことである。2つ目は、即興性のある言語活動を行うことで、生徒自ら何を話すのか、どう話すのか考える姿勢が見られたことである。しかし、情報や自分の考えなどを伝える力を高めることができたか、という点では課題が残るとしている。3つ目は、総括的評価として、レポーター活動やパフォーマンスを評価する際の活動においてルーブリックを作成し、何をどのように評価するのか、評価の基準を定め、それを生徒と共有できたことである。また、日々の指導で継続して形成的評価を行ったことで、教師が指導の過程を振り返り生徒の目標の達成度を把握することができたとしている。

上原他（2017）では、中学生を対象に、評価と結びつけた

活動を行った。A 中学校では、英語を担当する3人の教師が共通理解の下に、1年生から3年生までのCAN-DOリストとルーブリックを作成して活用している。CAN-DOリストとルーブリックを分かり易く提示して教師と生徒が共有し、生徒が単元を見通して具体的な目標をもって帯活動や主となる言語活動に臨み、自己評価ができるよう単元単位でワークシートを作成し、記録を取らせて振り返りに活用させるとともに、教師も確認している。中学校の最終ゴールである卒業時から始まり、各学年末の望まれる生徒の姿へと逆向きに関連付けて設定するCAN-DOリストは、単元に落とし込むことが難しいとされているが、A 中学校では、生徒に分かり易く活用させることを主眼として、CAN-DOリストとルーブリックの関連付けを行い、目標を確認して活動を行い、評価にも活用できる形をとっている。以下は、各学年の帯活動の例と、試行的に活用しているルーブリックとの関連付けをしたCAN-DOリストの例である。

【Pair Talk】

形態：ペア

時間：2分

概要：流暢さと即興力を高める。隣同士でペアを組む。教師がtopicを提示し、2分間、そのテーマについて途切れることなく話を続ける。2分が終了したらペアを変え、同じテーマで再度2分間話す。同様のことを3～4回繰り返す。
Topic 例：What do you usually do on Sunday? What do you eat for lunch? Do you like gyudon or yakisoba? Why? Do you like Japanese or math? Why? Do you like Disneyland or USJ?

【Word Association Game】

形態：列ごとのチーム戦

時間：10分

概要：流暢さと即興力を高める。列ごとに8チーム作り、keywordを示す。2分間で、keywordから連想する言葉を英和・和英・英英辞典を用いて調べる。1人ずつ前に出て、連想した英単語を黒板に書いていく(3分)。教師がスペルチェックや表現の共有を行いながらフィードバックし、最も多く単語が書けたチームを勝ちとする。(keywordの例：shaved ice, festival, vacation)

【Picture Describing】

形態：ペア

時間：10分

概要：流暢さと即興力を高める。ペアの片方は後ろを向く(S1)。もう1人(S2)がテレビに映った写真(人物や食べ物など)を見る。S2は、その写真の人物や食べ物について英語で表現する(2分間)。S1が写真に写っていた物を当てることができれば着席できる。S1とS2の役割を交代して再度行う。

【Three-hint Quiz】

形態：個人

時間：15分(3問程度)

概要：流暢さと即興力を高める。英英辞典の記載をもとに、

教師が3つのヒントを提示する。生徒はその3つのヒントから答えを導き出す。2分間のthinking timeをとる。thinking timeでは、英英辞典を活用させながら答えを考えさせる。

問題例：horse:①animal ②can carry people ③pull heavy things
umbrella:① a thing ② keep you dry ③ hold over your head
jigsaw: ① a picture ② many pieces ③ you put together

ルーブリックは、新学習指導要領における英語教育の方向性に沿うよう、1年生と2年生では「話すこと」を「やり取り」と「発表」とした4技能5領域でルーブリックを作成して試行している(表2)。

表2 ルーブリックの例

観点	C	B	A	
関心・意欲・態度	いろいろな国の料理について、新出の表現を用いながら紹介したり対話を続けたりする活動に取り組もうとしている。	いろいろな国の料理について、根拠や事実を述べながら分かりやすく紹介し、聞き手が理解しやすいよう話すスピードや声の調子に気をつけながら活動に取り組もうとしている。	いろいろな国の料理について、根拠や事実を述べながら分かりやすく紹介し、聞き手が理解しやすいよう話すスピードや声の調子に気をつけながら積極的に活動に取り組もうとしている。	
理解	聞く	友だちの質問や料理についての紹介を聞いてほしい理解することができる。	友だちの質問や料理についての紹介を聞いて正確に理解し応答することができる。	自然な口調で話される質問や料理についての紹介を聞いて正確に理解し応答することができる。
	読む	教科書p.50～p.55の本文内容を理解し、音読することができる。	教科書p.50～p.55の本文内容を正確に理解し、正しい発音で音読することができる。	教科書p.50～p.55の本文内容を正確に理解し、内容を表現するよう音読することができる。
話す・やり取り	目的や場面に応じて Is this/that～?や疑問詞 where を用いて質問し	目的や場面に応じて Is this/that～?や疑問詞 where を用いて質問したり適切に答	目的や場面に応じて Is this/that～?や疑問詞 where を用いて質問したり適切に答えたりしな	

表現	取り	たり答えたりすることができる。	えたりしながら対話を続けることができる。	がら即興的に対話を続けることができる。
	話す 発表	This/That is ～.や He/She is ～. を用いて人や身の回りの物を紹介できる。	This/That is ～. や He/She is ～. を適切に用いながら考えを整理して人や身の回りの物を紹介できる。	This/That is ～. や He/She is ～. を適切に用いながらその場で考えを整理して人や身の回りの物を紹介できる。
	書く	紹介したい料理の味や材料などについて、100語程度の英文で書くことができる。	紹介したい料理について、接続詞 (and, but, because) を用いながら文のつながりを意識して 10語程度の英文で書くことができる。	紹介したい料理について、接続詞 (and, but, because) を用いながら文のつながりを意識して 100語以上の正確な英文で書くことができる。

澤田 (2021) は、即興的会話力を身につけるために、授業の帯活動や各活動のなかで即興性の高い言語活動をたくさん行い、教師や生徒同士での会話テストでどれだけ即興で会話を続けることができるかを見ることにした。生徒の発話を増やすために、とにかくアウトプットの回数を増やすことを優先させた。さらに、主体的で深い学びのために、ルーブリック評価を設定し、評価指標とする。本来教師が指導の途中の評価に用いる評価項目を、生徒とともに作成し、生徒の到達度によって修正を加えたり、項目を増やしたりして、生徒と教師が共有することにより、生徒が主体的に学習に臨むようにした。また、パフォーマンス課題を課す際に、生徒にルーブリック評価による「見える評価」を提示する。その結果、「話すこと」と「書くこと」で必要な要素や方法を生徒が理解し、主体的に英語学習を進めるきっかけになるとしている。

長竹 (2018) は、指導と評価の一体化の視点から、実践を報告している。具体的には、中学校英語科の「話すこと [やり取り]」の指導と評価の充実を図るものとして、具体的なパフォーマンス課題とそれに関する単元末のスピーキングテストを設定し、パフォーマンス課題ごとに、自律的な学習を促す「パフォーマンス課題資料集 *Step by Step*」を作成し、活用した。実践の対象は、協力校の中学2年生34人であり、実施期間は8日間である。「パフォーマンス課題資料集 *Step by Step*」は生徒用シートと教師用ガイドの2つがある。生徒用のシートは目的別に7種類あり、学習活動の流れの中で生徒が整理しやすいように、シート名の頭文字がAからGの順になるように名付けられている。これらの内容と単元

の主な学習活動との対応として、①“Approach”を使って生徒が単元の見通しをもち、②“Basic”で整理した知識を、やり取りの継続を意識して“Communication”で活用したり、正確な表現を意識して“Expression”で活用したりする。また、③“Daily Check”で授業中の言語活動や家庭学習等での目標設定と振り返りをし、課題意識をもって自己調整を重ねることで、単元を通して自律的な学習を促進できるようにする。そして、やり取りの力を向上させた上で④パフォーマンスの発揮へとつなげ、“Feedback”を使って評価し、生徒に具体的なフィードバックをする。その後、⑤“Grade”を使って評価をポートフォリオ化し、次のパフォーマンス課題に向けた課題意識をもてるようにする。生徒用シートは資料集ごとにファイリングし、学習の見直しや成果の可視化を行いやすくしている。教師用ガイドは、単元の事前の準備シートと事後の評価シートとを作成している。準備シートは、*Step by Step* を活用した単元計画と授業展開の確認のための指導例と、スピーキングテストのルーブリック (採点基準) の確認と評価練習のための評価例とで構成し、教員間の共通理解の参考にする。評価シートは、表計算のデータファイルへの観点別評価の入力で、指導上の課題把握と成績処理等の評価に活用するものである。

今回の実践で長竹は、学習指導要領で育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき、目標・指導・評価を焦点化して、パフォーマンス課題資料集 *Step by Step* を作成し、その効果的な活用法を明らかにすることができたとしている。また、パフォーマンス課題資料集 *Step by Step* を活用し、*Daily Check* で自己評価を継続させたり、*Grade* で次の単元に向けて学びの連続性を意識させたりしたことで、生徒は課題意識をもって自己調整を重ね、自律的に学習に取り組むことができた。指導と評価が一体化されるように、*Daily Check* の自己評価表とスピーキングテストの評価表に同様のルーブリックを使ったことで、生徒がルーブリックをよく意識して、積極的なパフォーマンスの発揮につながっていた。課題として、実践の対象生徒が34人と少ないことと、期間が8日間と短いことが挙げられる。「話すこと [やり取り]」の資質・能力の育成には時間を要することから、長期的に生徒の変容を観察する必要がある。また、長竹自身も、今回の実践と年間指導計画の結びつけを検討する必要があるとしている。

西 (2011) は、ワードカウンターを利用した即興的な言語活動を提案している。ワードカウンターとは、1から260まで書かれたカードであり、スピーキングのペアワークにおいて *speaker* の発話英語数を数えるために *listener* が使うものである。活動の例は以下の通りである。

【1分間モノログ】

活動の概要：身近なトピックについて1分間できるだけ多くの英語を即興で話す。

活動の概要：生徒はペアを作り、教師のStart!の合図で、トピックについて一方的に即興で話し始める。*listener* はワードカウンターを使って *speaker* の発話数を数える。1分後、教師のStop!の合図で *listener* は *speaker* に制限時間内の

発話語数を伝え、speaker は自分のポイントとして記録する。そして役割を変えて活動を繰り返す。活動のフィードバックは、目標の発話語数を超えたか、どのような内容を話したか、ユニークな発話があったかなどを英語でやり取りをさせる。代表の生徒にデモンストレーションをさせるなどである。

【2分間モノログ】

活動の概要：賛否両論のあるトピックについて、2分間論理的に英語を話す。

活動の概要：教師は「賛否両論のあるトピック」と「目標の発話語数」を提示する。次にそのトピックに関するメリット・デメリットの例をオーラルイントロダクションとして説明する。また、話す内容の順序や時間配分を示しておく。初めのうちはメリット・デメリットをそれぞれ1分ずつ説明して、合計2分をかける。慣れてきたら、自分の立場（肯定・否定）・理由1・理由2・結論の4つを30秒程度それぞれ話して合計2分でできるようにさせる。そして生徒はペア・グループでブレインストーミングをし、メリット・デメリットのアイデアを出し合い話す内容を考える。その後活動を開始し、上記の1分間モノログと同じようにワードカウンターで記録を行う。活動のポイントとして西は、事前に話す内容の概略は考えさせるが、メモ程度にとどめておき「即興で」話すこととしている。

ワードカウンターを使った活動の効果として、西は以下の3つを挙げている。1つ目は評価の効率化である。スピーキングの評価が簡便かつ短時間で頻繁に行えるためである。2つ目は評価の客観化である。制限時間内の発話語数という、客観的に生徒に分かりやすい指標を介して、現状把握や目標の共有がしやすいものとなる。3つ目は、活動の単純化である。「時間内にたくさん話すこと」だけを指導の初期の主眼とすることで、生徒のスピーキング活動の心理的なハードルを下がることとしている。

「話すこと」の評価、特に「即興でのやり取り」において、評価には様々な課題がある。公平さ・平等性を保ちながら、且つ時間的制約にゆとりが持てる工夫を今後も調査していく必要がある。

3.4 流暢さについて

帯活動など継続して即興的に練習していくにつれて、流暢さにも変化があるという。

山口・巽 (2020) は小学校6学年と中学校1学年の自由な話題での発話パフォーマンスを比較すると、中学校1学年で発話の流暢さが向上していたという。小学生は英語表現をフレーズで暗記しているため、疑問詞を用いて新たな疑問文を作り出し使用することはできていないが、中学1学年では状況に合わせて疑問詞を使って応用した疑問文を作ることが可能であったと分析している。

四日市市教育委員会 (2018) では、中学校外国語科における「話すこと [やり取り]」の能力を高めるための効果的な指導法について、帯活動を活用した即興性のある段階的な

会話練習を継続することと、コミュニカティブ・アプローチのメソッドを取り入れた授業実践を行い、スキット作りを手がかりに即興での会話を繰り返し行うことが、英語での会話を活性化させ、「話すこと [やり取り]」の能力を高めることに有効であるという仮説を立て検証した。調査対象は四日市市内の中学校3年生3クラス、期間は平成29年6月から12月である。帯活動では、段階的な会話練習を取り入れ、表現の定着を図るとともに、ペアでの会話トレーニングなど、話すことに慣れさせる活動を行った。検証授業では、スキットを作り、そのスキットを読み合うだけで終わらず、生徒が自由に状況を設定し、さらに実際のコミュニケーションに近づけるため、相手がどのように出てくるかわからない状況での会話のやり取りを行った。結果として四日市市教育委員会は、3つの成果を上げている。1つ目は英語でのやり取りの活性化である。5秒以上10秒未満及び10秒以上の沈黙の時間があつた生徒数が減少したという。また、2つ目は「話すこと [やり取り]」の資質・能力の向上である。スピーキングテストの結果から、正確さ（語彙・文法・発音）、流暢さ、方略的能力すべての観点において高まりが見られた。3つ目は英語への興味・関心・意欲の高まりである。質問紙調査の結果から、英語そのものや英語で「話すこと」が好きだと感じる生徒が増え、「話すこと [やり取り]」に自信をつけることができたと考えられる。しかし、相手が話している内容を聞き取れず会話を継続できない生徒への対応、即興での会話を行う準備段階で、最初にワークシートにスキットを作成したが、即興で会話を行う際にもワークシートに頼ってしまう生徒がいたことに課題がある。

以上のように、即興でのやり取りを継続していくことで、流暢さにも変化が見られることが分かる。英語を話すうえで、流暢さの向上や沈黙時間の削減は、コミュニケーションを円滑に進めることができるため、即興でのやり取りの重要性を考えることができる。

4. 実地研究で得た知見

実地研究とは、1年次には埼玉大学教育学部附属中学校で毎週木曜日と金曜日に2カ月間、2年次には公立の中学校で毎週木曜日と金曜日に4カ月にわたって行った教職大学院における実習である。

実地研究Iでは、即興性のある言語活動と、「話すこと」の評価に着目して先生方の授業を拝見し、疑問や感じたことをお話させていただいた。附属中学校でも、令和3年度からの新学習指導要領の全面実施に向けて、試行錯誤している段階だった。授業を拝見し、「話すこと [やり取り]」の資質・能力を伸ばすために、先行研究でもある通り、ほぼ毎時間継続的に行う帯活動と、毎時間ではないが定期的な言語活動の実施が重要との考えのもとで実践していた。以下に実習校のA・B教諭2人の実践を示す。

A教諭が実践していた活動の1つに“Describe Situation”というものがある。これは、2人1組のペアとなり行う活動で

ある。1人はうつぶせになり、画面を見ないようにし、もう1人が画面に映し出された場面やニュースについて、即興で英語で説明する。うつぶせていた生徒はペアの説明を聞き、必要があれば質問することで、画面に表示された場面・状況がどのようなものか当てるといものである。留意点としてA教諭は、画面に表示されているものを全て英語に訳して話すのではなく、自分の知っている表現で、相手に分かりやすく伝えられるするにはどうすればよいかを考えさせながら行っていた。

また、A教諭のもう1つの実践で、リテリングを行っていた。リテリングとはキーワードや絵をヒントに、英文を再構成し、取り込んだ英文の内容をできるだけ正確に、自分の言葉で伝える活動である。A教諭は、この活動をパフォーマンステストとして実践していた。これは、単元のまとめとして、総括的評価に使用するものである。全員分録音して評価するため、平等性・公平性を保つことはできるが、1人分約2分を全員分聞いて評価を行うには、膨大な時間を要することに課題があるのではないかと感じた。

B教諭は、帯活動として授業冒頭にほぼ毎回の授業で“Topic Talk”という活動を行っていた。2分間自由に教室を回り、話し相手を見つけ、トピックについて英語で即興でやり取りを行う活動である(トピックは毎時間変わる)。この活動では、実際のコミュニケーションを想定した対話を意識させた指導が行われていた。具体的には、話し始めるときのあいさつはきちんと行う、相槌やリアクションをする、会話を深める質問をする、相手の言っていることを否定する際は、自分はこう思っていると意思表示をしてコミュニケーションとして成立させる等である。2つ目の例は、“Triangle Exercise”という言語活動である。これは、“Topic Talk”の進化版ともいえるものであり、活動内容としては、3人組を作った生徒たちが、それぞれ speaker, listener, observer の3役に分かれ、speaker が1分間、あるテーマに関して話し続ける。それを listener は質問等を交えながら聞く。そして speaker が話し終えた後、observer が主になってフィードバックを1分間行う。これを1セットで役割を変え、3回行う。この“Triangle Exercise”でも、事前に原稿を用意するのではなく、即興的な活動として行っていた。上記の2つの活動を行う際、B教諭は活動後に、どんな英語の表現が使われていたかという英語の知識・技能に関して、生徒が実際に行っていた例を用いて「～っていう質問がされていたね」と良い質問を取り上げたり、どのような会話がなされたのかという内容面に関して、良いコミュニケーション例を紹介したりするなどしてフィードバックを行っていた。これを行うことで、生徒が次回に活動を行う際に留意するようになることや、2つ目の例で示した“Triangle Exercise”にて、observer が行うフィードバックの質を高めることができる。つまり、生徒自身がより良い英語、より良いコミュニケーションとはどういったものなのかを理解し、互いに指摘し合い、高め合えるようにする狙いがある。

5. 終わりに

以上に示した通り、これからの社会では、英語を用いてのコミュニケーションを行うことが求められる。それに伴い、学習指導要領でも重要視されている通り、即興的に英語を使つてのやり取りができる力の育成が必要になってくる。本研究を通して、「話すこと [やり取り]」について、多面的に分析、整理ができた。しかし、自分で検証授業、生徒のデータ等を集めることはできなかった。来年度以降、自身が現場で授業を行った際に、本研究を生かし、長期的な視点を持って、授業実践をしていきたい。

また、今回の研究を通して、「話すこと [やり取り]」の能力の育成には、様々な条件や課題があることが分かった。今後も先行研究や様々な実践例から勉強を続けたい。本研究で発見した課題についても、今後授業を行っていく中で解決していきたい。

参考文献

- 我妻夏. (2021). 「即興的なやり取りと発表を用いた話す力の育成と評価 —One minute speech と Two minutes dialog を帯活動とした取り組み—」『神戸英語教育学会紀要』36号, 3-20.
- 上原景子, 山田敏幸, レイモンド B フーゲンブーム, 遠藤直哉, 岩崎秀平, 宮崎洋人, 柳川祥恵, 林尚子. (2018). 「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, 177-196.
- 澤田真実. (2021). 「パフォーマンス課題とルーブリック評価で育成する発信する英語力 —生徒と共同して作成したルーブリック評価で主体的で深い学びに—」『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』63号, 108-115.
- 立松大祐. (2020). 「リテラチャー・サークル実践と英語使用状況の予備的調査 -中学3年生の話し合い活動の文字起こしから—」『愛媛大学教育学部紀要』67号, 45-54.
- 久松功周. (2021). 「中学校2年生が自由即興対話に英語で挑戦してみた：そこで起こっていること」『広島大学附属中・高等学校中等教育研究紀要』67号, 75-80.
- 濱田真美. (2018). 「言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育む指導と評価の在り方についての研究 —学習到達目標の達成を目指した『話すこと』の段階的な指導を通して—」『平成28年度 研究紀要』36-47. 高知県教育センター.
- 文部科学省. (2017a). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』東京：開隆堂
- 文部科学省. (2017b). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』東京：開隆堂
- 山口美穂・巽徹. (2020). 「Small Talk の継続的な実施による児童生徒の発話パフォーマンスの変化」『小学校英語教育学会誌』20号, 84-99.
- 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—スキットづくりを手掛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) 四日市市教育委員会教育支援課.