

生徒の Speaking 力を育てる授業改善の試み

— 「英語教員研修」の成果を通して— **共同研究**

代表者：宮城県／仙台市立六郷中学校 教頭 齋藤 嘉則

申請時：宮城県／仙台市教育センター指導主事

概要

「英語が使える日本人」の育成のための行動計画により、平成15年度から悉皆の英語教員研修が始まった。仙台市教育委員会も夏季休業期間中に2週間、英語教員研修を実施している。研修実施3か月後のアンケート調査では、研修を受講した教員から、言語活動の具体と特に話すことの指導と評価について疑問点や困難点が挙げられた。

そこで、本研究では、生徒の Speaking 力に焦点を当て、生徒の発話の質と量を高め増やすことをめざし言語活動を工夫した。さらに生徒の発話を実際に記録して質と量の両面からいくつかの視点を設定して分析した。

その分析結果から、発話の量的な部分では、発話された単語総数及び文の総数は増加した。しかし、質的な部分では一部の生徒群において、文法的に正しく文を発話する割合が低下したことがわかった。

このことから、まず学習活動から言語活動を積み重ねていくことで発話量そのものが増えたことから、学習した英語の単語や文についての知識が、実際の発話に活用されたということが言える。しかし、文法についての知識は、今回の一連の生徒の学習と教員の指導だけでは生徒の発話時に、まだ正確に働いていない、それらの知識が適切に作動するまで習得されていない、と考えることができる。

すなわち、英語についての知識において、単語や文についての知識と文法についての知識は、それぞれその習得の過程やその働き方が異なるのではないかと、ということが明らかにされた。今後、教室内外の活動を見直す新しい視点を得ることができた。

1 問題

文部科学省は、「英語が使える日本人」の育成のための行動計画を平成14年7月に公にした。その行動計画に沿ったさまざまな施策が平成15年度から順次展開され現在に至っている。

その中でも中学校や高等学校の英語教員の悉皆研修は特筆に値するものである。日々、教室内で生徒の英語の力を育てようと奮闘努力している英語教員に、2週間ではあるが、集中的に、組織的、計画的な研修の機会が確保、保障されたことの意義は大きい。

仙台市教育委員会が実施した研修内容は、文部科学省が示した研修内容を踏まえて組み立てられた。その主な内容は資料1、2に示した。研修の目的、ねらいは、英語教員の英語を聞くこと、話すことの力を中心に、読むこと、書くことなど、バランスの取れた英語運用能力を brush up すること、さらに、学習指導要領の内容を踏まえた授業実践力の向上という、英語運用能力と授業実践力のバランスを考えた内容である。

特に、授業実践力においては学習活動と言語活動を、実際に日常の教室内外でどのように組み立て、実施していくか、ということに焦点を絞ら込んだ。

平成15年度からの3年間、総計約180名の仙台市内の英語教員がこの研修を受講した。研修を受講した教員に対する研修受講3か月後のアンケート調査(自由記述の部分)から、大方、次の3点を読み取ることができた。

- ・「学習活動」、「言語活動」という考え方や具体例については研修期間中に学ぶことができた。これらのことについて理解することはできたと思っていた。しかし、実際、自分の学校に戻り自分の授

業で実践していこうとすると、なかなか大変である。自分の授業を後で見直してみると言語活動と考えていたことが学習活動ではないかと思える。言語活動を組み立て実践していく具体についてもっと知りたい。

- ・生徒の英語学習の成果を確認する方法として、どうしてもペーパーテストにのみ頼りがちになってしまう。例えば、生徒の英語を話す力、Speaking力を伸ばすには、具体的にどのように指導して、さらに、どのようにそれらを確認、評価すればよいのか、まだわからない点が多い。
- ・外国語学習一般についても言えることだと思うが、英語学習においても結局のところ、英語の文法を十分に理解し、それらを適時、適切に活用することのできる力を育てることが大切だと思う。そのために学校の英語科の授業でできることは何か、まだ不明な点が多い。

以上のことから研究の視点は、言語活動を工夫して、特に話すこと、すなわち、生徒の Speaking 力を高める手立てを探ることが必要であると考えた。

研究の過程で、英語の単語や文、英語の文法知識がどのように獲得されるか、ということについても明らかにすることができるのではないかと期待できる。

2 研究の基本的考え方

2.1 Speaking 力

生徒の英語の Speaking 力とは、話し手が聞き手に対して、ある量の情報を筋道を立ててわかるように話すことのできる力、と考えた。

そのためには、聞き手にある程度の量の情報を伝えることと、わかりやすく伝えることが必要である。それぞれを発話の量と質と考えた。

発話の量とは、具体的に発話された単語総数、文の総数、伝えようとする内容（命題）の総数と考えた。発話の質とは、発話がわかりやすいために、発話された英文が文法的に正しいこと、話が筋道を立てて話されていること、さらに、発話された内容（命題）が相手に伝わっていることなどの観点から確認することができると考えた。

2.2 授業改善の試み

授業改善の試みの視点として、英語教員研修で学

んだ「学習活動」、 「言語活動」をどのように組み立てることが必要か検討した。特に、「言語活動」の具体をどのように工夫すればよいか、ということに焦点を当てた。

2.2.1 「学習活動」と「言語活動」

学習指導要領の中心概念である「学習活動」と「言語活動」について、当時の文部省が次のとおり公式見解を示している。

学習活動は現行の学習指導要領（昭和33年（1958）告示）にもあるように、文の一部を置き換えて言わせるとか、判読にならって音読させるとか、文を転換して書かせることなど、ややおもすれば部分的練習のための活動である。（三晃書房（昭和44年）『中学校学習指導要領改訂の要点』）

言語活動とは、言語を聞いたり、話したり、読んだり、書いたりするなど、言語を総合的に理解したり表現したりする活動をさすものである。したがって、英語の学習過程において、音声の練習をさせたりすることもあろうが、このような言語の一面についての練習は、言語活動に含めない。これに対して、言語活動は、音声や文型なども含めて、総合的に行わせるものであり、言語の実際の使用につながるものである。（文部省（昭和44年）『中学校指導書（外国語編）』）

2.2.2 「学習活動」、 「言語活動」の具体

和田は、その著書である「日本における英語教育の研究」（1997）において、「学習活動」と「言語活動」の具体を、伊藤（1983）の文献を引用しながら説明している。

そこで、学習の対象としての「言語活動」とは何かについて考えてみる。

それは、われわれ人間が実際の生活で行う言語の使用という行動と一見同じように見えるが、重要な点で違いがあることをまず明らかにしておく必要がある。実際の言語の使用というのを「言語行動」と呼び、学習の対象としての言語の使用である「言語活動」と用語を別にして、考えを述べていきたい。英語学習の場である教室では、

Classroom English という例外はあるが、「言語行動」はとうてい望めない。

このようなやられる「言語活動」の学習は、やがて実際の「言語行動」の能力の育成につながるであろうというのは、仮説であるが、“learning by doing”ということからかなり説得力のある仮説であると言えよう。少なくとも、従来の「言語材料」の学習にのみ終始するよりは、「言語行動」の能力の育成により近づくことになるであろうことは、経験的に十分言えることである。その点が“pattern practice”を偏重した指導性が批判されたところである。“pattern practice”と「言語行動」の能力の間のギャップを埋めるものが、「言語活動」の学習であって、それは、いわば、「言語行動の練習」であって「言語行動」そのものではない。学習対象の「言語活動」をこのように考えれば、「言語活動」の学習指導の道が開けてくるのではなからうか。

さらに、和田（1997）は Grant（1987）の説明を引用しながら、次の3つの活動を示し、伊藤（1983）の言う「学習活動」、「言語活動」、「言語行動」について、それぞれAを「学習活動」、Bを「言語活動」、Cを「言語行動」と考えることができるのではないかと、具体的に説明を加えている。

A: Transformational Drill

Teacher : I get up at six every morning.
 (Use Kim)
 Students: Kim gets up at six every morning.
 Teacher : I have breakfast at seven. (Use she)
 Students: She has breakfast at seven.

B: Interviewing Activity (Communication Activity)

The teacher gets the students to ask three other people questions like the following, and write down their answers on the grid:

	1	2	3
What time do you get up every morning?			
What time do you leave home?			
What time do you arrive here?			

The students work in informal groups. Later they report back to the group, and/or class.

C: Shopping Activity (Task)

You go to a store to buy a gift for a friend. You have a price limit. Describe the friend to the clerk and ask what he/she recommends. Ask to have the gift sent/delivered to the friend.

Aの「学習活動」は、英語の一面的な学習、練習であり、英語の発音や文型の練習などがそれに相当すると考えられる。Cの「言語行動」について、さらに説明を加えると、伊藤（1983）が言うように「実際の言語の使用」に近い状態であり、特に、日本の中学校の英語教室において日常的に実践することは、さまざまな条件、例えば、生徒が学習している語彙や文型などの言語材料による制約などもあり、難しい。しかし、Bの活動は、日本の英語教室でも十分に実践可能な手の届く活動である。このような「言語活動」を日常的に実践していけば、学習指導要領の目標にあるコミュニケーション能力を育てることができる、というわけである。

さらに、和田（1997）は、Harmer（2001）の“The Communicative Continuum”を示して、教室内で行われる活動を、“Non-Communicative Activities”と“Communicative Activities”を対極において、教室内において行われる活動は、その両者間のいずれかの場所に位置付けられるものであると説明している。

The Communicative Continuum

NON-COMMUNICATIVE ACTIVITIES	COMMUNICATIVE ACTIVITIES
<ul style="list-style-type: none"> ● no communicative desire ● no communicative purpose ● form not content ● one language item ● teacher intervention ● materials control 	<ul style="list-style-type: none"> ● a desire to communicate ● a communicative purpose ● content not form ● variety of language ● no teacher intervention ● no materials control

ここで、“Non-Communicative Activities”を「学

習活動」, “Communicative Activities” を「言語行動」とすると, 「言語活動」はその両者の中間点に位置付けられ, さらに, その活動がどの要素の条件を満たしているかによって, 教室内の活動を見直す視点を提供してくれる。

3 研究の目的

生徒の Speaking 力を高めるために言語活動を工夫し, その実践を通して, さらに, 生徒の Speaking 力を伸ばす手立てを探る。

4 研究の視点

- (1) 「言語活動」の工夫と実践授業の展開
- (2) Speaking 力分析の観点の設定と分析方法

5 研究の概要

5.1 「言語活動」の工夫と実践授業の展開

生徒の Speaking 力とは, 話し手が聞き手に対して, ある量の情報を筋道立ててわかるように話すことのできる力, と考えた。そのためには, 発話の量を増やし質を高める言語活動を工夫することが必要である。

本研究に先立ち, 試行的な研究を行っている。それは今までよく行われているように, 教科書の各セクションごとに言語活動を工夫し実践した。その内容は主に Grant (1987) の B の活動を参考に組み立て, 生徒間の英語での interaction を中心に行った。その成果と反省を踏まえて, 本研究では実用英語技能検定試験の二次試験 (以下, 英検二次試験) に使用されている問題カードの絵を活用した Story-Telling を中心に研究を進めた。

5.1.1 Interaction の取り組み

Grant (1987) の B の活動, “Interviewing Activity” を参考に言語活動を組み立てた。すなわち, 生徒間の interaction を中心とした言語活動を展開した。教室で行う生徒間の interaction は, この段階で次のような長所と短所があることが判明した。その概要は次

の 2 点であった。

- ・生徒間での言葉のやり取りが活発になり, 発話の単語総数, 生徒が発話した文の総数などが飛躍的に増加した。
- ・量的な増加とは裏腹に, 質的な観点において問題があった。まず, 文法的な正しさについては, 必ずしもその場面, その場で文法的に正しい英文を発話しなくとも, 言葉のやり取りは成立してしまうこと, また, この活動では, 話の視点が散漫になりがちで, 1 つの事柄について順序立てて話すことが必ずしも必要でないこと, さらに, 発話された内容については言葉は多く発しているものの, その内容や意味が生徒が発話している言葉以外の要素で理解されてしまうこと, などが多々見受けられた。

5.1.2 Story-Telling の取り組み

5.1.2.1 英検二次試験の問題カードの利用

生徒間の interaction の取り組みの反省を踏まえて, 本研究ではさらに発話の質を高めるための活動が必要であるとの考えから, 英検二次試験で実際に使用された, 3 級, 準 2 級, 2 級の問題カードの絵 (資料 3) を使用して, Story-Telling を行うこととした。問題カードの絵の使用の利点は次のとおりである。

- ・問題カードの絵には, さまざまな情報が描かれていて, 生徒が学習した限られた言語材料でも, その描かれている情報から自分で表現できる情報を引き出し, 生徒が選択して筋道を立てて英語で表現することができる。すなわち, その際, 生徒は直前に学習した言語材料ばかりでなく, 今まで学習した既習の言語材料を活用せざるを得ない場面, 生徒は自分の知っている, 使える文法知識を何とか駆使しなければならない場面に直面する。
- ・問題カードの絵を使って Story-Telling をする際, その絵の場面からその過去や未来を想起しながら筋道を立てて発話できるように, 場面設定がそれぞれの絵に組み込まれている。
- ・問題カードの絵そのものが, 生徒の日常生活の場面に近い内容で, Story-Telling を構成しやすい。生徒は自分自身のことを絵の登場人物に重ねて表現することができる。話題が豊富である。
- ・英検の問題カードの絵を活用した Story-Telling を 2 名の生徒が互いにそれぞれの Story を語り合い,

その後、生徒間で Questions & Answers などの工夫を行えば、Harmer (2001) の “The Communicative Continuum” の “Communicative Activities” の活動に限りなく近い活動を展開することが可能である。

以上のことから、発話の質を高め量を増やして生徒の Speaking 力を高めるための指導資料として、英検二次試験に使用されている問題カードの絵は有効であると考えた。資料4にある手順で研究を進めた。また、資料3は研究に使用した英検の問題カードの絵をすべて示している。

5.1.2.2 Story-Telling の手順

英検の問題カードの絵を活用した Story-Telling を次の(1)から(5)の順に沿って行った。次の授業実践、すなわち Story-Telling の学習に取り組んだ参加生徒は、仙台市内の中学3年生77名であった。

まず参加者全員に対して英語学習の習熟度を調査した。その結果から、参加生徒を A 群と B 群の2つの生徒群に分けた。A 群の生徒は、参加者全員の中で、習熟度調査の結果、習熟度が高いと思われる生徒群である。B 群の生徒は、A 群に次ぐ習熟度の生徒集団である。授業実践の手順は次のとおりであった。

- (1) 最初に、資料4にあるⅠの絵を生徒に示した。生徒に1分間で、その絵を見ながら話を組み立て、3分以内で Story-Telling することを求めた。その際、生徒は教員と1対1で Story-Telling を行った。生徒の発話はすべて録音し、その記録を書き起こしたものを分析資料とした。
- (2) 次に、Story-Telling のモデルを提示した。まず、資料4のⅡの段階で第1場面、第2場面、第3場面を設定し、第1場面と第2場面にそれぞれⅡ-1とⅡ-2の絵を置き、第3場面は「？」として空白とした。第1場面、第2場面、第3場面はその順に時の流れを表し、それぞれの場面や絵が順番に並べられていることとした。順に並べられた絵を使いながら、第1場面が「過去」、第2場面が「現在」、第3場面が「未来」と考えて、5文程度の Story-Telling を生徒に求めた。次に、Ⅲの段階で、第2場面の絵だけが示され、第1場面と第3場面は空白の「？」として、前時に行ったと同様に、「過去」、「現在」、「未来」

と時の流れを想起しながら、これも5文程度の英文で Story-Telling を求めた。

- (3) (2)の練習を終えた後に、教科書の各課各セクションの学習に取り組んだ。教科書各課各セクションは、1時間から2時間で学習した。平常の授業では学習活動により生徒が新しい言語材料を学習した後、Grant (1987) の B の活動を参考にしながら言語活動を展開した。この一連の学習を積み上げ、1課ごとの学習を終えたところで、Story-Telling を行った。
- (4) それぞれの課の学習終了後に英検の問題カードの絵を活用して、Story-Telling を行った。この時、生徒は2人組になり、それぞれ異なる問題カードの絵を使いながら、相手の生徒にその内容がわかるように Story-Telling を行った。Story-Telling 後、聞き手の生徒と話し手の生徒の間で、その内容について Questions & Answers を試みた。そこでこの8回の Story-Telling にはそれぞれ2枚の問題カードを必要としたので計16枚の問題カードの絵を使用した。それぞれの生徒たちの Story-Telling とその後の Questions & Answers はすべて録音した。
- (5) これら一連の学習活動、言語活動、Story-Telling を行った後に、もう一度、Ⅰの段階で使用した問題カードの絵を使用して、生徒は教員と1対1で、Story-Telling に取り組んだ。生徒の発話は事前の時と同じように、すべて録音され書き起こされた資料が、今回、分析資料として活用された。

以上、前述の(1)から(5)の手順に従い、事前と事後の Story-Telling、2回の Story-Telling の練習、さらに、教科書各課の学習の後に、合計8回の Story-Telling が行われた。今回の分析の対象とした資料は、事前と事後にⅠの絵について、生徒が Story-Telling したものである。

5.2 Speaking 力分析の観点設定と分析方法

本研究は、生徒の Speaking 力を高めることをねらいとしている。そのために生徒の英語の発話の量を増やし、質を高めることをめざした。

分析の観点は、発話の量については、「発話単語総数」、「発話文総数」、「発話命題総数」とした。また、

発話の質については、「文法的な正しさ（文法正確率）」、「談話の整合性（話題収束率）」、「命題成立率」とした。計6つの観点で生徒の発話を分析した。

5.2.1 発話の量

発話の量については、「発話単語総数」、「発話文総数」、「発話命題総数」とした。

5.2.1.1 発話単語総数

発話単語総数は、単純な繰り返しも含めて、生徒が制限時間内、3分以内に実際に発話した単語数をすべて数えた。

5.2.1.2 発話文総数

文の数は、S+V、主語と述語、述語動詞が発話されれば、1文と数えた。生徒の発話例にあるように①から④までは1文として数えた。しかし、⑤はS+Vが不完全のために1文と数えていない。

5.2.1.3 発話命題総数

命題は、「～は…である」と意味のとれるものとした。そこで、生徒の発話例の①は、「こちらはケイトです」という意味がとれるので1命題と数えた。しかし、③は「マイクは、…」と何を述べようとしているか、意味がとれない。③は何かを伝えようと発話しているが、その内容が不明なので、意味がとれないことから、1命題とは数えていない。⑤は、S+Vが不完全であるので、1文としては数えることができないが、前後の関係から。「朋子は先生である」という意味内容が読み取れる。そこで⑤は1命題として数えた。

[生徒の発話例]

- ① This is Kate.
- ② Tom likes apples.
- ③ Mike is ...
- ④ This is Tomoko, Taka's mother.
- ⑤ Tomoko a teacher.

5.2.2 発話の質

発話の質については、「文法的な正しさ（文法正確率）」、「談話の整合性（話題収束率）」、さらに発話された文の総数の中で、ある意味内容を伝えることのできた発話が、総発話数に占める割合、「命題成立

率」の3点について、生徒の発話を分析した。

5.2.2.1 文法的な正しさ（文法正確率）

前述のように、生徒は1枚の絵について、その絵に表現されていることをもとに、その絵の過去について考え、それを1コマとし、さらに、絵そのものを1コマとして、そして、その絵に続くであろう未来の1コマを想定し、想像しながら過去、現在、未来という時の流れを想起して、1枚の絵を活用して、Story-Tellingを行った。今回は、この時の流れ、時制の使い方について文法的に正しいか、正しい文を発話できたか、という観点で分析した。時制が正しく使われている文法的に正しい英文をStory-Tellingの分析資料からすべて数え上げた。生徒の発話した文の総数に占める文法的に正しい文の割合（百分率）を算出した。その数値を文法正確率とした。

5.2.2.2 談話の整合性（話題収束率）

談話の整合性は、Story-Tellingがまとまりのある内容を表現しているのか、発話された命題がいくつかのグループに分けられるのか、話題が散漫にならずに、いくつかの話題に収束しているのか、という観点で分析した。

生徒が絵にある人物、事物を手当たり次第にただ英語に置き換えて発話しているのではなく、1人の人物、1つの事物についてまとまりのある発話をしていることが必要である。

そこで、生徒の発話で意味のとれた命題数を分母として、その命題がいくつかの話題に収束している場合、その話題の数を分子として百分率を算出した。分子が小さければ小さいほど、すなわち数値が小さければ小さいほどまとまりのある発話が行われていると考え、これを話題収束率とした。

5.2.2.3 命題成立率

本来すべての発話行為は、「～は…である」と何らかの命題を述べるために行われる。そこで生徒の発話例にある5つの発話は、すべて何らかの命題を伝えるために行われた発話であると考えられることができる。しかし、実際にその発話から意味がとれるのは、③の発話を除く4つである。

そこで、①から⑤までの5つを発話総数として数え、実際にその中から意味がとれたのは4つであるから、この場合の命題成立率を80%とした。

6 結果

資料5は資料3のIの絵について、生徒が事前、事後に Story-Telling したものを実際に書き起こした資料の一例である。次に、前述の「5.2 Speaking 力分析の観点設定と分析方法」により分析した結果をまとめた表が、表1から表6である。

総合とは参加生徒全員の数値であり、A群、B群はそれぞれの習熟度別にそれぞれのグループに属する参加生徒の数値である。

発話の量は、表1、表2、表3で、生徒1人当たりの平均値を示している。発話の質は、表4、表5、表6で、参加生徒全員及びA群、B群に属する生徒の数値を百分率で算出し示している。

表1から表6の結果をグラフにしたものがそれぞれ

れ図1から図6である。

発話の量については、表1から表3にあるように、発話された単語総数、文の総数、命題総数共に事前よりも事後の方が量的には増加している。発話した単語の総数は、A群の生徒は、1人平均45.7語から87.1語へ、B群の生徒は、30.3語から58.3語へ増加させている。同様に、発話した文の総数は、A群の生徒は、7.6文から14.6文へ、B群の生徒は、5.1文から10.1文へ、命題数は、A群の生徒は、7.7命題から13.6命題へ、B群の生徒は、5.2命題から9.9命題にそれぞれ増加させている。量に関する3つの観点は、ほぼ2倍の伸びを示している。

発話の質については、表4から表6に示されたとおりである。文法的な正しさ（文法正確率）は、表4に示されているように、A群で71.4%から74.6%と文法的に正しい英文を発話する割合をわずかながら高め

■ 表1：発話単語総数

総合 (77名)	事前	事後
発話単語総数 (語)	2,872	5,496
1人当たりの平均発話単語数 (語)	37.3	71.4
A群 (35名)	事前	事後
発話単語総数 (語)	1,599	3,049
1人当たりの平均発話単語数 (語)	45.7	87.1
B群 (42名)	事前	事後
発話単語総数 (語)	1,273	2,447
1人当たりの平均発話単語数 (語)	30.3	58.3

■ 表2：発話文総数

総合 (77名)	事前	事後
発話文総数 (文)	482	938
1人当たりの平均発話文の数 (文)	6.3	12.2
A群 (35名)	事前	事後
発話文総数 (文)	266	512
1人当たりの平均発話文の数 (文)	7.6	14.6
B群 (42名)	事前	事後
発話文総数 (文)	216	426
1人当たりの平均発話文の数 (文)	5.1	10.1

■ 表3：発話命題総数

総合 (77名)	事前	事後
発話命題総数 (個)	489	891
1人当たりの平均命題数 (個)	6.4	11.6
A群 (35名)	事前	事後
発話命題総数 (個)	269	477
1人当たりの平均命題数 (個)	7.7	13.6
B群 (42名)	事前	事後
発話命題総数 (個)	220	414
1人当たりの平均命題数 (個)	5.2	9.9

■ 表4：文法的な正しさ (文法正確率)

総合 (77名)	事前	事後
発話文総数 (文)	482	938
文法的に正しい文 (文)	345	670
文法正確率 (%)	71.6	71.4
A群 (35名)	事前	事後
発話文総数 (文)	266	512
文法的に正しい文 (文)	190	382
文法正確率 (%)	71.4	74.6
B群 (42名)	事前	事後
発話文総数 (文)	216	426
文法的に正しい文 (文)	155	288
文法正確率 (%)	71.8	67.6

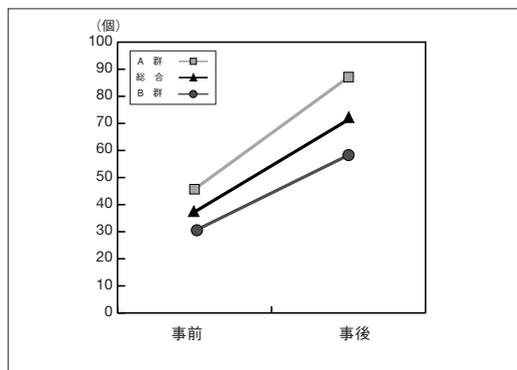
■ 表 5：談話の整合性（話題収束率）

総合（77名）	事前	事後
発話命題総数（個）	489	891
収束している話題数（個）	351	236
話題収束率（%）	71.8	26.5
A群（35名）	事前	事後
発話命題総数（個）	269	477
収束している話題数（個）	190	94
話題収束率（%）	70.6	19.7
B群（42名）	事前	事後
発話命題総数（個）	220	414
収束している話題数（個）	161	142
話題収束率（%）	73.2	34.3

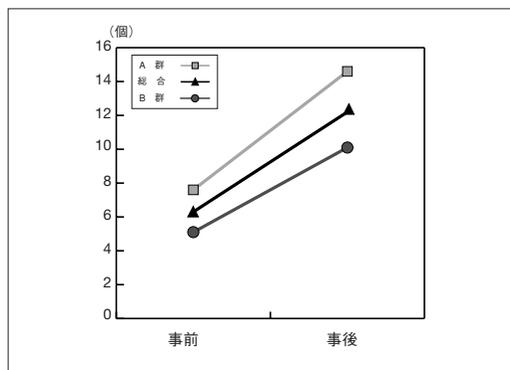
■ 表 6：命題成立率

総合（77名）	事前	事後
発話総数（個）	516	905
発話命題総数（個）	489	891
命題成立率（%）	94.8	98.5
A群（35名）	事前	事後
発話総数（個）	282	483
発話命題総数（個）	269	477
命題成立率（%）	95.4	98.8
B群（42名）	事前	事後
発話総数（個）	234	422
発話命題総数（個）	220	414
命題成立率（%）	94.0	98.1

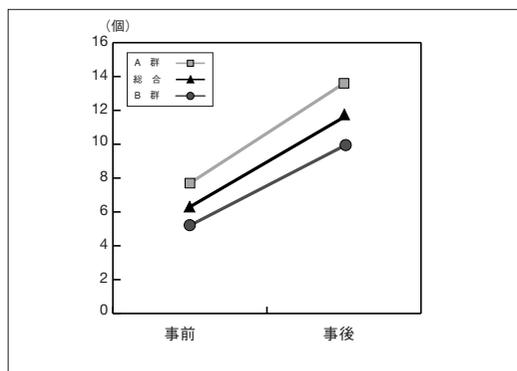
▼ 図 1：発話単語総数（平均）



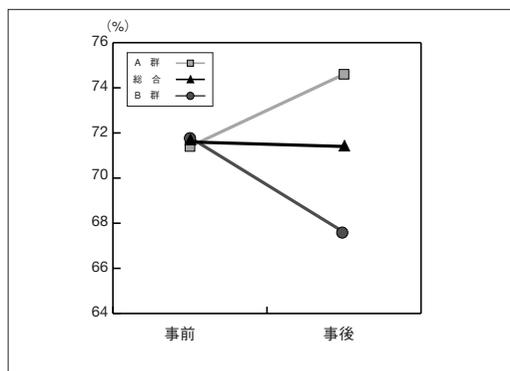
▼ 図 2：発話文総数（平均）



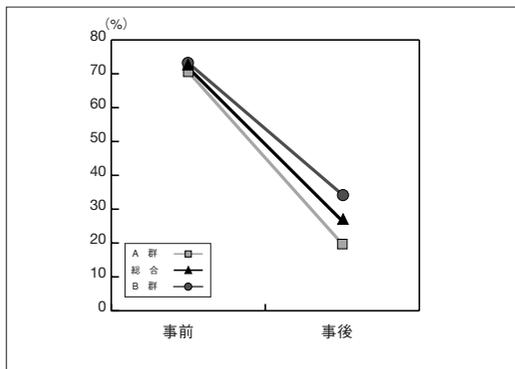
▼ 図 3：発話命題総数（平均）



▼ 図 4：文法的な正しさ（文法正確率）



▼ 図5：談話の整合性（話題収束率）



ているものの、ほぼ横ばい状態であるが、B 群の生徒については、事前と事後において、事前が71.8%であったものが、事後67.6%にその割合を減らしている。

さらに、談話の整合性については、話題の収束率として、その割合が低くなればなるほど、Story-Telling がいくつかの話題に収束して行き、まとまりのある話がされているものと考えた。具体的な数値は、表5に示されているように、事前と事後の調査では、A 群の生徒は、70.6%が19.7%、B 群の生徒は、73.2%が34.3%に大幅に、話題収束率を変化させている。話題が収束してまとまりのある話をするようになっていることがわかる。

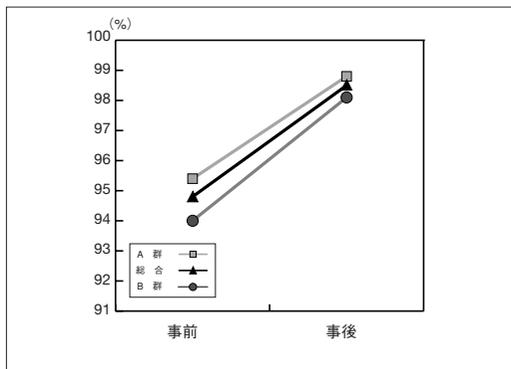
最後に、命題成立率は、表6に示されているとおりである。この命題成立率とは、生徒の発話は、それぞれ何かしらの内容、「～は…である」という命題を伝えようとしたものであると考え、生徒の「発話総数」の中で、実際に命題として意味のとれたものを「発話命題総数」として、それを「発話総数」で割り、百分率を算出した。この数値が高ければ高いほど、生徒の発話がその内容が理解され、発話の質を高めていると考えた。A 群の生徒は、95.4%から98.8%へ、B 群の生徒は、94.0%から98.1%にそれぞれ数値を上げている。

7 考察と今後の課題

7.1 考察

実践授業は、教科書の各課、各セクションごとに、新しい言語材料を中心に学習活動から言語活動を展開した。Grant (1987) にある“Transformational Drill”と“Interviewing Activity”を参考にして、それ

▼ 図6：命題成立率



ぞれ学習活動や言語活動を行った。このような学習を積み上げて各課の学習を終えるごとに、計8回、英検二次試験の問題カードの絵を活用した Story-Telling に取り組んだ。その結果、今回の研究でめじた生徒の発話の質と量について、質の部分の一部に課題が生じたが、大方、質を高め量を増やすことができた。

問題カードの絵を活用した Story-Telling では、絵の中にさまざまな情報が描かれ、その中から生徒は自分が使える英語表現をなんとか探し出し、それらを活用しながら、Story-Telling の聞き手である相手方の生徒にわかるように話していた。この生徒の取り組みの様子から、今回行った Story-Telling は、Harmer (2001) の“Communicative Continuum”の右側にある“Communicative Activities”の構成要素の多くが満たされていることがわかる。絵を使った Story-Telling は、教室内で行うことのできる身近で有効な言語活動の1つであることがわかった。

この Story-Telling 実践の結果、生徒の発話の質と量について、まず、量については A 群の生徒も、B 群の生徒もその量を増やすことができた。一方、質の面では、文法の正しさについて、A 群の生徒は文法的に正しい文を発話する割合をわずかに増やすことができたものの、B 群の生徒は71.8%から67.6%へ減らしている。すなわち、B 群の生徒は、時制の使い方を誤る割合を増やしている。

単語や文についての知識と文法についての知識は、同じ英語についての知識であってもその性質が異なる、と言える。学習活動から言語活動へと学習を進めていくと、教室で学習した明示的な言語知識、例えば、単語や文についての知識量は増加する。実際に使える段階になる。このことは分析結果から明らか

である。さらに、文法知識についてもその量は増えていると思われるが、1枚の絵を示しながらそこに描かれていることを踏まえて、Story-Tellingを行う際、その場、その場で瞬時に活用できる知識、実際場面で運用できるような知識には必ずしもなっていない。

このことは、特に、B群の生徒の今回の分析結果からわかる。すなわち、単語や文の知識よりも文法知識は自動的に正確に働くまでに至っていない、習得されていない、ということが明らかになった。

その原因の1つとして、まず、時制に関する文法知識について、参加生徒が3年生であることから、授業実践の時期から考えてみると、事後のStory-Tellingでは、時制にかかわる文法事項については現在形、過去形、未来形、進行形、さらに現在完了形について学習を進めて、大方、時制についての学習は一通り学び終えている。しかし、それがそれぞれの生徒の中で構造化・内在化されていないのか、と考えられる。

一般的に知識はそれらを獲得する過程で、それぞれの中で、ネットワーク状を成して知識が貯蔵されているとすれば、新しい知識を獲得する際には、ネットワークを組みやすいような環境を必要とする。言い換えると、既に持っている知識構造と関連付けられなければ、新しい知識は獲得したとは言えない。その意味で、単語や文について知識は、ネットワークを形成しやすいのだが、しかし、文法知識については、今回の研究結果から文法知識はそれぞれがネットワークを組んで、構造化されにくい。それがために、A群の生徒については、数値的にはほぼ横ばいであったが、B群の生徒については、現在形、過去形、進行形の使い方を誤り、適切な英文を発話できないでいる場面を増やすこととなってしまった、と考えることができる。

すなわち、文法の正しさについては、必ずしも文法知識が知識として生徒の中で構造化・内在化されていない。構造化されていない知識は、適時、適切に作動しない。この意味で中学生の英語学習において、学習活動や言語活動を組み立てる際、文法知識を生徒の中で構造化できるような手立てが必要であることがわかった。さらに、今後、この視点で学習活動や言語活動を見直すことが必要である。

7.2 今後の課題

前述の考察から、今後、文法知識を一人一人の生

徒の中でどのように構造化させるか、という課題が残る。要するに、生徒一人一人の中で文法知識を構造化・内在化することがそう簡単なことではないために、文法知識を構造化して習得するためには、今後、どのような指導と生徒の学習が必要か、さらに検討する必要がある。

また、今回は生徒の発話を書き起こした資料を分析の対象とした。話の間や、生徒が話している表情、話の流暢さ、しぐさなどは一切分析の対象としていない。このことは、英語学習入門期に当たる中学生の段階では、場面、状況に応じて適切な、正しい英文を産出することのできる力を育てることが大切であるとの考えから、実際に発話した英文そのものを分析の対象とする方法を採用した。

そのために生徒の発話を録音しそれを書き起こした。膨大な手間と時間を費やすこととなった。今後、中学校の教育現場では、指導の結果及び成果を確認する資料を入手するためには、より簡便な方法を工夫する必要がある。

その手立ての1つとして、今回行ったStory-Tellingを「話すこと」の活動のみならず、工夫を加えることで、「書くこと」、「読むこと」、「聞くこと」の活動を取り入れて、その活動の結果や成果を分析資料として活用することが考えられる。

今回の研究でも一部実施しているが、例えば、生徒がStory-Tellingする際、そのStory-Telling後に生徒に自分でStory-Tellingしたことをその場で書き留めさせたり、逆に、相手方の生徒にdictationをさせたりした。書くように話すことが必要であること、生徒が自分で話していることをモニタリング、確認しながら話すことが必要であると指導した。

このような活動は、生徒の活動資料を簡便に入手することができるばかりか、文法の知識を生徒の中で、構造化、内在化させる有効な手立てではないかと考えることができる。

すなわち、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の関連を図り、バランスよく学習することが大切で、そのことから文法知識が生徒の中で構造化され、生きて働く知識となるのではないかと、さらに、指導や学習の成果、結果を確認する資料もバランスよく簡便に入手して、次の学習指導の改善に生かすことができるのではないかと、考えることができる。今後の課題としたい。

謝 辞

本研究の機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。特に、明海大学教授の和田稔先生、昭和女子大学教授の緑川日出子先生には、ご多用のところ研究推進にあたり貴重なご指導とご助言を賜りました。ここに深く感謝申し上げます。また、本研究にご協力いただきました多くの方々にも感謝の意を表します。

共同研究者

- 本多 恵理子 (仙台市立第二中学校 教諭)
 箭田 由美 (仙台市立東仙台中学校 教諭)
 大沼 祥子 (仙台市立吉成中学校 教諭)
 磯村 淳子 (仙台市立八乙女中学校 教諭)

参考文献 (*は引用文献)

- * Grant, N.(1987). Making the most of your textbook. Longman.
 * Harmer, J.(2001). The Practice of English Language Teaching. Prentice Hall.
 * 伊藤健三.(1983).「学習指導要領と言語活動」.『研究紀要』Vol.9. 東京教育研究所.
 * 文部省.(1999).「中学校学習指導要領(平成10年12月)解説一外国語編一」. 東京書籍.
 * 和田稔.(1997).「日本における英語教育の研究」. 桐原書店.

資 料

資料1：平成17年度 英語担当教員集中研修講座 実施要項

【研修会番号12】
平成17年度 英語担当教員集中研修講座 実施要項
 (敬称略)

1 目的 学校における英語の授業をコミュニケーション能力を育成することに貢献したものに貢献するため、教員の英語運用能力及び英語授業力の向上を図ることが必要不可欠であることから、本研修講座において英語担当教員の英語運用能力と英語授業力の向上を図る。

2 主催 仙台市教育委員会

3 対象 仙台市立中学校、高等学校、連携学校英語担当教員

4 期 日 平成17年 7月25日(月)～ 26日(金)の連続2日間

5 会 場 仙台市教育センター
 〒980-0828 仙台市青葉区野田一丁目1番1号
 泉丘中央研修センター
 〒981-0817 仙台市泉区若松町南5-1 TEL:022-372-8106 FAX:022-372-2417

6 日程・内容
 7月25日(月)、26日(火)、27日(水)、28日(木)、29日(金)

25日	26日	27日	28日	29日
【演習】英語演習 (Ⅰ) 英語教育協議会外国人講師	【演習】英語演習 (Ⅱ) 英語教育協議会外国人講師	【演習】英語演習 (Ⅲ) 英語教育協議会外国人講師	【演習】英語演習 (Ⅳ) 英語教育協議会外国人講師	【演習】英語演習 (Ⅴ) 英語教育協議会外国人講師

※月1日(月)、2日(火)、3日(水)、4日(木)、5日(金)

学 校	行 先	業 務	担 当
【演習】英語教授法演習	【演習】英語教授法演習	【演習】英語教授法演習	【演習】英語教授法演習
明海大学大学院 教授 和田 稔			
昭和女子大学大学院 教授 緑川日出子	昭和女子大学大学院 教授 緑川日出子	昭和女子大学大学院 教授 緑川日出子	昭和女子大学大学院 教授 緑川日出子

7 講 師
 【演習】明海大学大学院 教授 和田 稔
 昭和女子大学大学院 教授 緑川日出子
 【演習】英語教育協議会 講師 外国人講師
 仙台市教育センター 研修主宰 藤原 直樹

8 その他
 ・研修会の実施運営にあたっては、講師は「仙台市教育センター」英語担当教員集中研修事業「実施要項」を参照のこと。その他不明な点がありましたら下記までご連絡下さい。
 ・泉丘中央研修センターの駐車場は使用できません。公共交通機関をご利用ください。

担当：仙台市教育センター 教職研修課 指導主事 吉原 嘉則
 電話：253-7443 (直通)、Fax：253-7486
 E-mail：kikano@sestai.ed.jp

資料 2：平成17年度 仙台市立学校 英語担当教員集中研修講座 日程細案①, ②

平成17年度 仙台市立学校 英語担当教員集中研修講座 日程細案①
(仙台校)

日付 (曜)	Group	講師名	講義・演習題目(内容)	研修種別
7月 23日 (水)	開講式「オアシスデー」…………… 8:30~9:00 【大講義室】			
24日 (木)	A	Neil FARRELLY	Orientation Warm-Up	全講義
	B	Patricia BISHOP	Discussion	第1研修室
	C	Robert DANES	Engaging Present	第1研修室
	D	Marion ROBERTS	Speaking Discussion	第1研修室
	E	Denise HUMLER	Discussing, Presenting, Encouraging Ideas	第1研修室
研修室会議 (17:30~) : 全講義				
25日 (金)	A	Neil FARRELLY	Reading	全講義
	B	Patricia BISHOP	System/Performance assessment	第1研修室
	C	Robert DANES	Video	第1研修室
	D	Marion ROBERTS	Using video in the classroom	第1研修室
	E	Denise HUMLER		第1研修室
研修室会議 (17:30~) : 全講義				
27日 (日)	A	Neil FARRELLY	Listening	第1研修室
	B	Patricia BISHOP	Task learning/communicative strategies	第1研修室
	C	Robert DANES	Vocabulary exercise	第1研修室
	D	Marion ROBERTS	Rehearsal, System topic selection, Review	第1研修室
	E	Denise HUMLER	Practical Evaluation	第1研修室
研修室会議 (8:30~) : 全研修室				
28日 (月)	A	Neil FARRELLY	Story Telling, Narrative, Assessment	第1研修室
	B	Patricia BISHOP	Teacher's Interpretation, Using for Inspiration	第1研修室
	C	Robert DANES	Speaking Activities Discussion	第1研修室
	D	Marion ROBERTS	Enhancing ideas, Assessment, Release	第1研修室
	E	Denise HUMLER	Discussing, Discussion	第1研修室
研修室会議 (8:30~) : 全研修室				
29日 (火)	A	Neil FARRELLY	Speaking Activities	第1研修室
	B	Patricia BISHOP	Information exchange, Role play	第1研修室
	C	Robert DANES	Discussing, Presentation	第1研修室
	D	Marion ROBERTS	Preparation, Product presentation and	第1研修室
	E	Denise HUMLER	making intensive connection	全講義
研修室会議 (8:30~) : 全研修室				
研修室との研修形式 : 第一会議室				

※ 「火」：仙台市教育センター、「水」：東北中央教育センター
 ※ 午前：8時~12時15分、午後：12時30分~3時45分
 ※ アナストは「日」英語教育協議会協会の名義で実施

平成17年度 仙台市立学校 英語担当教員集中研修講座 日程細案②
(仙台校)

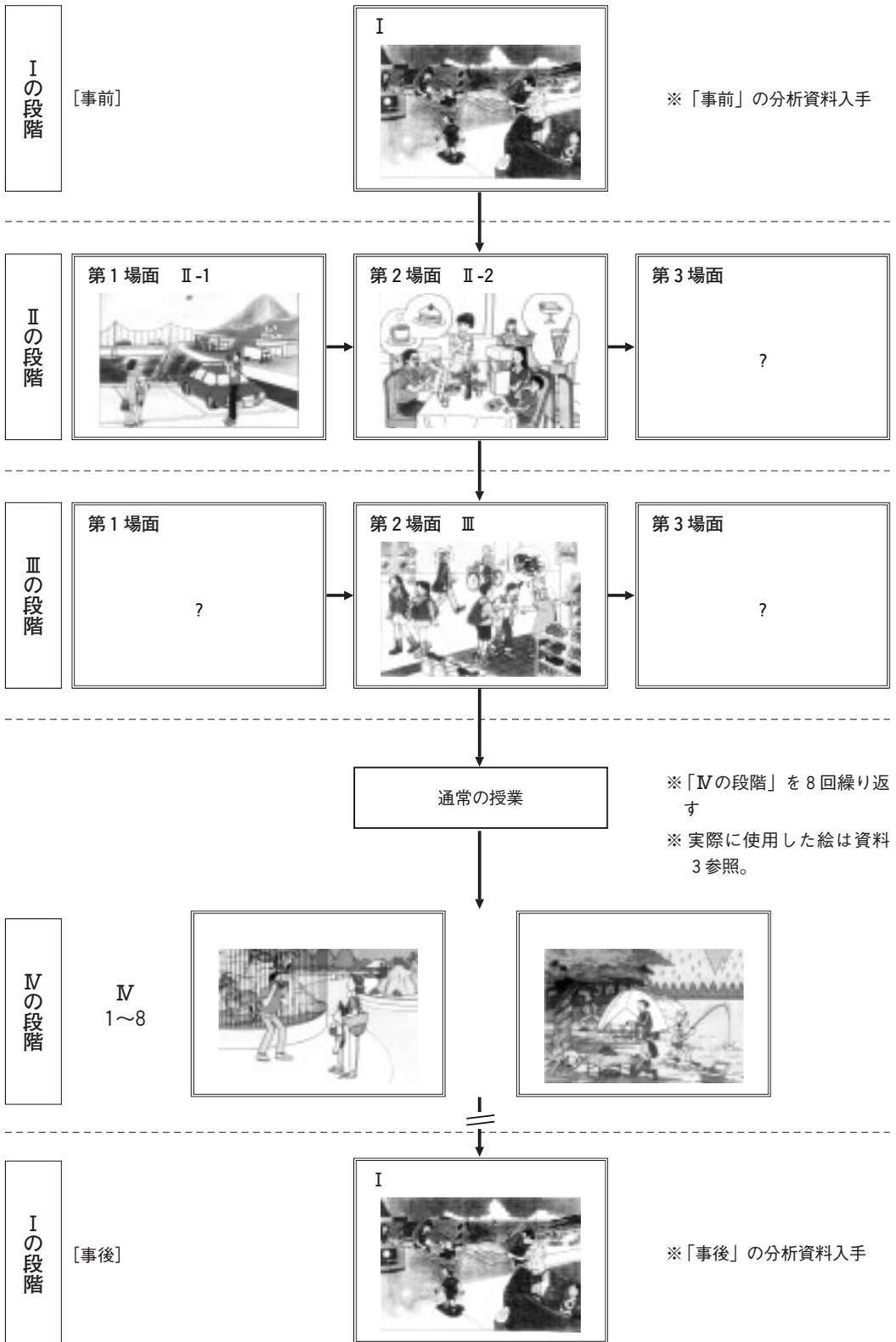
日付 (曜)	Group	講師名	講義・演習題目(内容)	研修種別	
7月 30日 (木)	開講式「オアシスデー」…………… 8:30~9:00 【大講義室】				
31日 (金)	中	高田 恵	Language Use Activity (言語活動)	第1・5 研修室	
	高	藤川日菜子	Getting Knowledge about the theories pertaining to the Interactive Approach	第2・3 研修室	
	中	藤川日菜子	Teaching Speaking	第1研修室	
	高	高田 恵	Paragraph and Paragraph Writing	第1研修室	
	研修室会議 (17:30~) : 全講義				
8月 1日 (土)	中	藤川日菜子	Reflecting upon the teacher behaviors in the classroom	第2・3 研修室	
	高	高田 恵	Communicative Activity; Some Important Issues	第2・3 研修室	
	高	高田 恵	Topic Sentence	第1研修室	
	中	藤川日菜子	Teaching Speaking	第1研修室	
	研修室会議 (17:30~) : 全講義				
3日 (日)	中	高田 恵	Critical-reflection Test (目標達成率テスト or "Mastery" Test 達成度評価)	第2・3 研修室	
	高	藤川日菜子	Designing and presenting a review activity	第2・3 研修室	
	高	藤川日菜子	Teaching Reading	第1研修室	
	中	高田 恵	Paragraph Evaluation	第1研修室	
	研修室会議 (8:30~) : 全講義				
4日 (月)	中	藤川日菜子	Making a 30-minute class teaching plan	第一会議室	
	高	高田 恵	CRT of Speaking Ability	第一会議室	
	高	高田 恵	Learning Activity	第二会議室	
	中	藤川日菜子	Teaching Reading	第二会議室	
	研修室会議 (8:30~) : 全研修室				
5日 (火)	中	高田 恵	Micro-teaching presentation and critique(I)	第一会議室	
	高	藤川日菜子	Micro-teaching presentation and critique(II)	第一会議室	
	研修室会議 (8:30~) : 全研修室				
	研修室との研修形式 (18:45~17:30) : 第一会議室				

※ 「火」：仙台市教育センター、「水」：東北中央教育センター
 ※ 午前：8時~12時15分、午後：12時30分~3時45分
 ※ アナストは講師自らの名義で実施

資料3：研究に使用した英検の問題カードの絵



資料4：研究の手順



資料5：生徒の Story-Telling 事前・事後のサンプル

A 群 生徒 W

事前

This family go to the beach. They ride a car. A ... this man she buy a ice cream. It is sunny. Many people is think this man is ... this man is old. This man is picture. And the mother in the car. The color is red. This family is ... three family. This boy ...



事後

This is Taro. Today they came to the beach. Because Taro wanted to come to the beach. Taro going to buy ice cream. Then he wants to swim in the beach. But he is not good at swimming. So Taro wanted to his father. He told his father. His father is forty years old. He is good at swimming. When he was a junior high school student, he belonged to the swimming club. Taro and Taro's father are swimming in the beach. Taro can swim, and Taro's father can swim too. They are enjoying to swimming. Then they had to go home. They are enjoying talking about the sea. Taro said, "I want to go to the sea again." Taro's father said, "OK." I'm We are going to go to the sea next Sunday. Taro is very happy. Taro learned how to swim. Taro likes swimming very much. Next Sunday they are going to the sea. Then Taro can swim very well.

A 群 生徒 O

事前

She will ... ah ... she will buy ice cream. Going to move mountain. Sky is the blue. Sea ... sea is blue. She on the boat. She drive ... They are on the beach, they are in the sea. With on the parasol, twelve on the boat. Journey to South pole. They are playing swimming.



事後

This is Taro. One day he he said, "I want to go to the sea." His parents said "OK." They are They are going to the sea. When they ride the car, they listened to music. Then they arrived at the sea. He wanted to buy an ice cream. And he he bought an ice cream. He He changed, separated. He swimming the sea. His father His father played the ball. But his mother doesn't in the sea. They are They are very They had a very good time. Then they they go back to the home. Taro said, "I had a very good time. We are going to go to the sea again. "He had a very good time. They are going to go to the sea again. Finally they go to the sea. And when he is at home, he writes a summer vacation memory. I He has a good time in one day.

A 群 生徒 N

事前

This is beach. There are many people at the beach. This is Ken. This is Ken's mother. This is Ken's father. And They are Ken's family came to the beach to swim. This is ice cream shop. Ken likes ice cream, so he went to buy ice cream. Ken's father looking at a map. Ken's mother in the car. She is listening to music. Many people many people enjoy swimming. And it's it's sunny and hot. They looks funny. They're going to swimming. Ken's going to buy an ice cream. There are three boats. Maybe they are having a good time. They finished swimming there.



事後

This is Taro. Summer vacation has begun begun three days before. Taro's father planned to take a trip for three days tonight. Taro's father asked to Taro "Where do you want to go?" So Taro Taro said "I want to go to I want to go to the price and rich and beautiful sea. I want to see the beautiful sea." So Taro's father decide to go to Okinawa. Taro and his family came to Okinawa by plane. First day he went to the sea. The sea is very beautiful. They swimed swam in the sea and and rode up on the board. They very enjoyed swimming. After that Taro is hungry. So he go to he will buy ice cream. Finally they are going to they are going to they are going to Okinawan restaurant and go to a hotel they stayed. They are going to stay at the hotel near the beach today. The trip will be very great trip. Thank you.

A 群 生徒 M

事前

His mother listen to music. His mother in the car. This boy help her tomorrow. His father look at a map. This is high. There are high spring near the sea. This boy go to the ice cream shop. His father father His father.



事後

This is Taro. Taro want to go to the beach because Taro likes beautiful beach very much. Taro go to the ice cream shop because Taro's family like ice cream. Taro buy a ice cream vanilla and strawberry. When Taro buy an ice cream, Taro's mother listen to music and Taro's father look at the map. Taro's family go to the beach. Taro looks at the sea. Looking at the sea makes Taro happy. Taro's mother and father look at the look at the sea because Taro's family go to the sea first. Taro's family going to go to a demise. Taro was Taro's family go back going to go back home.

B 群 生徒 G

事前

He want to ice cream. Ice ... His family were in ... traveled ... His father and mother area and he's very happy.



事後

Today is summer vacation. He is Taro. Taro wants ice cream. His family his family driving sea. Because he wants to see the sea. He going to He is going to enjoy swimming. His father and mother are going to eating a lunch. He He is going to play beach volleyball. Finally they are very enjoy driving. Today is very sunny day.

B 群 生徒 Y

事前

She's in the car listening to music. He ... he looking at ... part of map, map. Boy ... boy ... boy go to the ice cream shop. Family in the ... family in the ... ume? Sea! Sea!! Weather sunny and ... Family is go to the sea. Driving. Family in the driving. Sea in the many people. Boy is like ice cream.



事後

This is Taro. It is summer vacation. Taro's family going to the sea Taro likes the sea. Taro think sea is the swim. Taro going to sea is very happy. Then Taro likes ice cream. Taro buy the ice cream. Ice cream is very yummy. Taro swim in the sea. Finally Taro going to home is by the car. Taro very tired. Taro is swimmer. It is very happy.