

発信力・対話力の向上を目指した高大連携の 英語授業プログラムの開発

研究者:東京都/東京学芸大学附属高等学校 教諭 光田 怜太郎

《研究助言者:村木 英治》

概要

本実践は、大学の附属高等学校において大学と連携をとり、主に大学に所属している留学生を高校に派遣し、高校の授業に参加する授業プログラムを構築することである。生徒は、目の前に英語話者がいて教室にしながら英語を話す必然性を創出し、効率よく会話を行わせる経験を積む。そこから得る異文化交流・理解の経験も貴重である。また、自己評価や意識調査のアンケートを大学に送り、分析をすることで授業改善につなげる。生徒の英語使用についての自己評価は年間を通じて大きく上がることはなかったが、授業内容が難しくなっても総じて高い自己評価を維持していた。アンケートでは授業の難しさに応じて英語を使うことなどの意識について、やや後ろ向きな回答が見られた。自由記述による感想では回数を重ねることで少しずつ話せるようになっていくというなど、意義を感じている回答が多く見られた。今後も検証を重ね留学生を授業に参加させるという良いモデルを提示したい。

1 はじめに

グローバル人材は、2013年6月14日の閣議決定で「日本人としてのアイデンティティや日本文化に対する深い理解を前提として、豊かな語学力・コミュニケーション能力、主体性・積極性、異文化理解の精神等を身に付けて様々な分野で活

用できる人材」と定義された。そのような人材が求められることを背景に、次期学習指導要領では、知識・技能に加えて思考力・判断力・表現力の育成に焦点が当てられている。高校では英語教育を通じた発信力・対話力の向上が一層求められるが、その方法について具体的な授業プログラムの提案が十分に行われてきているとは言えない。また昨今、高校までに培った力を発展させ社会に送り出すべく高大接続の必要性が主張され、高等学校・大学の双方が連携した教育の在り方を検討する必要性も高まってきている。これらのニーズに鑑み、本研究では、高大が連携して行う英語授業カリキュラムの開発を目指す。

東京学芸大学附属高等学校において、生徒全員が履修する「英語表現Ⅱ」の授業に10名程度の留学生(大学生や教員研修生)を年5回程度招き、対話中心のアクティブラーニングの機会を設ける。生徒たちは1年次に履修した「コミュニケーション英語Ⅰ」および「英語表現Ⅰ」ならびに、履修中である「コミュニケーション英語Ⅱ」および「英語表現Ⅱ」の授業で学んだスキルを活用して、留学生に日本文化を紹介したり、身近な話題から社会的な問題についてディスカッションをしたりすることを通して、英語による発信力および対話力を鍛える。

本研究では、これらの授業実践を踏まえ、生徒の意識調査やルーブリックでの自己評価等を用い、生徒の情意面や動機付けがどのように変容していくかを追跡し、生徒の英語でのコミュニケーションやプレゼンテーションへの意欲を高

めるカリキュラム開発を目指す。

このカリキュラムでは、現在多くの外国人が日本国内に滞在し、JETプログラム^{注1}のように学校教育に多く関わっている中で、外国語教育において人的リソースの有効な活用の仕方を提案できる可能性がある。すなわち、留学生がいる大学の附属高校等だけでなく、各学校の近隣の大学に通う留学生や、地域在住の外国人を対象とすることで、一般の高校においても実現可能な授業プログラムになることから、日本の学校現場の国際化にも広く貢献しうる実践研究と言える。

2 実践内容

2.1 本授業が導入された経緯

中・高等学校において、特に「話すこと」の言語活動が十分に行われず、習った知識を活かして、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等にに応じて適切に表現する機会に乏しいことはよく言われることである。これは従来、学校現場において、高校・大学入試などを念頭に置いたペーパーテストを解くことが実質上の目標になっていたからである。^{注2}

このような問題意識を背景に、また東京都内の大学附属高校においてSGH-A(スーパーグローバルハイスクール・アソシエイト)として国際教育を指向していたことと相まって、東京学芸大学の大学生を高校の授業に呼び、生徒とディスカッションをさせよう、という提案がなされ2016年度に初めて留学生を招く授業(以下、留学生授業)を年4回実施した。その後、2017年度には大学との共同プロジェクトとして採用され、同授業は年5回実施された。

本実践は本授業について、大学と更なる連携を取りながら、生徒の変容を追いカリキュラムの改善を目指すものである。

2.2 留学生派遣の依頼から授業開始までの流れ

ここでは、どのように留学生を「英語表現II」

の授業教室に配置したのか、本実践報告を参考にしながら授業を実施することができるよう、留意した点などをやや詳細に述べる。

当校は、各学年8学級規模の学校で、習熟度別編成や少人数編成は行っていない40人学級である。当然のことながら、学校の時間割は当実践のために編成されているのではない。たとえば、ある曜日に「英語表現II」の授業が2クラスで行われたとして、それが1時間目と6時間目とした場合、留学生をそのまま呼ぶことは、長時間の空き時間を発生させてしまう。また、1日に1時間だけのために留学生を呼ぶのは効率が悪く、交通費もかさむ。したがって、8学級の場合、1回の留学生授業の実施にあたり、「英語表現II」の授業を2~3日に収め、授業の間の空き時間もできるだけ少なくする時間割変更を他教科と折衝して行わなくてはならない。留学生授業の実施にあたり、まず苦勞するのはこの点である。

時間割調整が終われば大学の国際課等留学生を管轄している部署に連絡を入れ、派遣をお願いする。おおよそ、3週間前程度には連絡を入れるが、留学生がうまく集まらないこともあった。留学生の授業やレポートの締め切りなどを見通して、年間計画のような形で示すことができればいいのかもかもしれない。これは今後、検討したいことである。

1回の授業の人数は8~12人を目標とした。留学生1人につき、1つの班を作る。例えば、10人の留学生が参加した場合、40人学級では1班は4人の日本人生徒と1人の留学生で構成されることになる。下限を8人としたのは40人学級の場合8人の留学生の場合1班あたり5人の日本人生徒の班となる。1班あたりの人数がこれを上回ると、留学生よりも隣の日本人生徒と話してしまいがちになる状況が生まれてしまう。12名以上の場合、謝金を払う場合は予算の問題に当然直面するのだが、授業運営としては、班活動の発表を全ての班が行うことが授業時間の都合上難しくなるというデメリットがある。ただし、日本人生徒が留学生と多く会話できるというメリットに対してはそれほど大きな問題ではないとも言える。

参加する留学生の人数は、事前に把握しているが、交通事情での遅刻や体調不良などで来ら

れなくなることはよくある。場合によっては、留学生が突然友人を連れてくることすらある。この突然の友人を受け入れるかどうかはおいておき、重要なのは、瞬時に人数に応じた班を編成することである。たとえば、8人留学生を迎える予定だったが突然1人欠席となった場合、40人の生徒を7つに分けるという指示がすぐにできるだ

ろうか。この場合、図1のようにエクセルで座席表を何枚も作っておけばよい。下部のタブを操作することで、必要な班編成に応じた座席表をスクリーンにすぐに映し出すことが可能である。授業時間は限られているため、留学生の配置などのためにかける時間は極力抑えたい。

■ 図1: 班編成の指示(9人の例)

2.3 授業の内容

2.3.1 授業の基本的な進行

ここでは2018年度に実施した5回の授業内容について述べる。授業担当者ごとに授業内容が変わってしまうと、留学生が手順を覚えるのに苦労をしてしまうので、流れは概ね統一する。(留学生には当日集合した時点で、簡単に授業内容を説明する。)

留学生は、各自控え室から椅子を持ち出し教室に向かう。教室前方に並び出身国と名前を簡潔に述べる。ここで、生徒は今日はどのような国や地域から参加しているのかがわかる。

その後、班の数を図1の座席表を用いて示し、班編成をする。生徒は机を動かし班の形にし、留学生が班の中に1人ずつ入る。回数を重ねる中で、留学生にはあらかじめトランプなどを使い、班

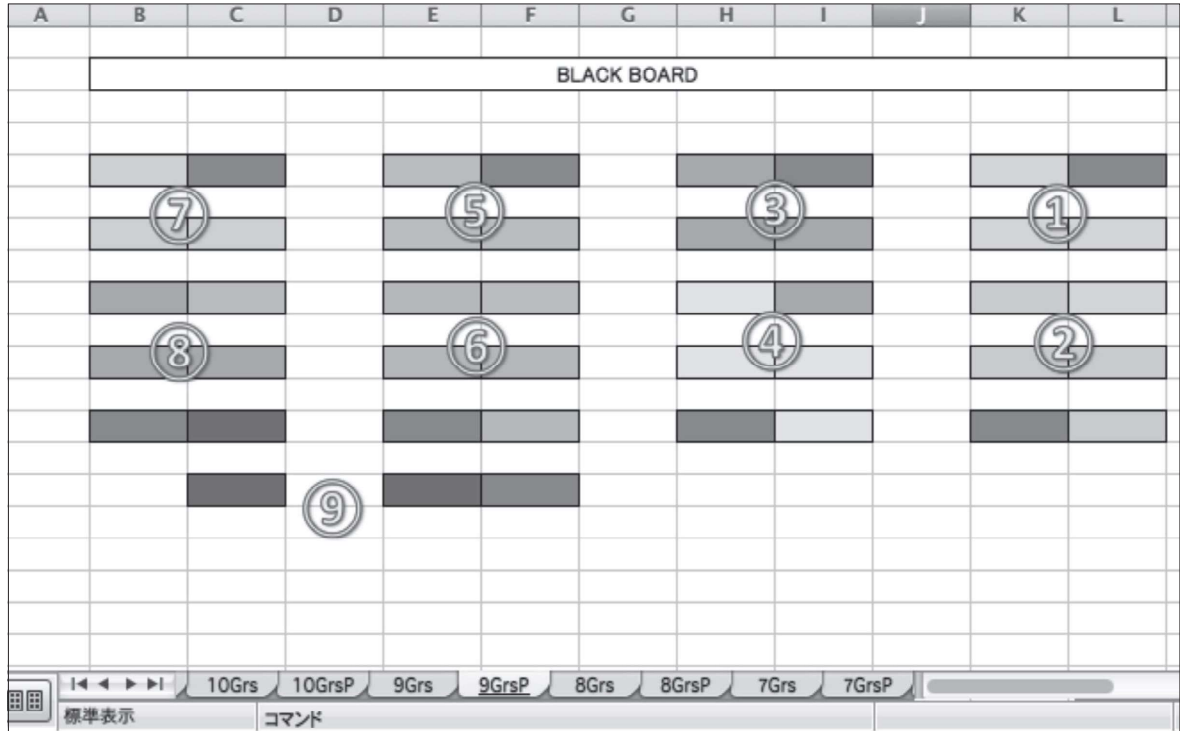
番号を指定しておいた方がスムーズに移動できることがわかった。

その後、毎回定めたトピックに沿ってディスカッションを行い、最後に班ごとに発表を行う。毎回のディスカッションのトピックについては次項より順に述べる。

発表については、班の数によって10分から15分ほどかかる。その時間も留学生と話す時間に当てたいという生徒の意見もあることはある。しかし同じトピックで班ごとによって様々な意見が出ること、時にそれが留学生の出身国による事情によるものであれば、多様な文化の違いを知る機会になりうるし、話し合ったことをまとめて発表する活動が、①話を整理する、②人に聞かせるように話す、などという点において有益な言語活動になる。発表者の選定は、図2のように座席表を活用して発表者を座席で指名する

ことができる。生徒に発表者の選定を任せると、英語が得意な人が結局引き受けることになり、様々な生徒に発表してほしいと考えた場合はこ

のようなスライドを活用すればいい。一方で、発表者の選定そのものも生徒の活動だと考える場合はそのようにしてもいいだろう。



■ 図2: 発表者を濃い色(実際は赤色)で表示(図1より画面下部のタブを切り替えたもの)

2.3.2 授業1回目「名前について」

1回目は5月に実施し、各生徒および留学生が自分の名前の由来について説明する授業を行った。

例えば「翔太郎」という名前は「翔」には「空を飛ぶ」ように世の中に羽ばたいてほしいという親の願いが込められている。また「太郎」は長男につける。このようなことを英語で説明するのである。留学生の中には、自分の国の名前にそのような由来はない、と驚く学生がいる。このような情報交換をすることが、異文化理解の第一歩となる。

この活動は自然に、一人一人が順番に自分の名前について説明をすることになる。つまり、班員全員が必ず留学生と話す経験を持つのである。もし名前の由来がわからない場合は、名前に関するエピソードなどを自由に話して良いことにしており、話す内容は難しくなく、留学生授業の導入としては入りやすいと思われる。事前課題は課していない。

2.3.3 授業2回目「日本人の不思議な行動」

2回目は11月に実施し、Webにある記事^{注3}をリーディング素材にし、事前課題として与えた。外国人からみて不思議に思える日本人の習慣(人の前を通るときに右手を胸の前になたてて進行方向に小動きする仕草や、おみやげを「つまらないものですが」と言いながら渡す習慣など)を4つ取り上げた文章を読む。そして、そのうちの1つを選び自分の言葉で言い換え説明し(リテリング)、その上で意見交換をする活動を行った。英語の文章を読んで理解したことを英語で伝える練習をすることと、普段生活をしていると意識することは外国から見た日本独特の習慣や癖を知ることを狙った。

2.3.4 授業3回目「互いの国を学ぶ」

3回目は12月に実施し、留学生の出身国について質問したり、また留学生から日本について質問したりという活動を行った。この回では各班

にiPadなどのデバイスも与え、国の様子や食文化などを画像で示すことも可能にした。生徒は、留学生の国について地理的文化的な質問をしながら、留学生の国に興味や関心を深めていくとともに、コミュニケーションへの意欲も増していき、自然に会話が盛り上がる様子が見られた。一方で留学生は、「なぜ日本人は倒れるまで働くのか」というよく問われる質問から、「日本は勤勉なイメージがあるのに、なぜパチンコ店がどの駅前にも多く見られるのか」など多くの日本人にとって即答できないような質問もあった。この授業では、自国についてもより深く知ってほしいという狙いもある。

その場で相手に対する質問を考えたり、突然された質問に答えたりするという点で、やりとりの力がより一層求められるのだが、トピックとしては取り組みやすく、生徒にとって気軽に話せるようであった。事前課題は課していない。

2.3.5 授業4回目「歩きスマホ」

4回目は1月に実施し、時事問題や社会現象についてのディスカッションを行った。本年扱ったのは「歩きスマホ」についてであった。授業の冒頭に海外のニュース番組を見せ、内容を確認した後、それを防止するためにはどうしたら良いか考えディスカッションを行い、班の考えをまとめてポスター発表にするというものであった。事前課題は課していない。

この回は、改善すべき点が多く見られた。ニュース番組を見せた後、Comprehension Checkとして4つの質問を与え、留学生と考えるというタスクを課した。これでは視聴覚教材のペーパーテストを集団で解いているようになってしまい、活発なスピーキング活動にならなかったのである。スピーキング活動において、正解が1つだけ存在するものについて確認する活動では、活発な議論を引き起こせない可能性がある。ポスターの作成も、班の考えをポスターにまとめるのか、歩きスマホ防止のポスターを作るのか混乱が見られた。前者はスピーキング授業一般の、後者は通常の授業の指示に関する反省事項となった。

また、この回は、留学生の集まりが非常に悪く、クラスによっては5名程度しか留学生がいない状況もできてしまった。留学生とのコミュニケー

ションもやや不十分になり、目標が十分に達成できなかった。このようになると、授業のモデルを変更する必要がある。人数に応じた授業プランの作成は今後の課題となろう。

2.3.6 授業5回目

「世界平和に向けて何ができるか」

5回目は2月に実施し、What Can We Do For World Peace? というテーマでパラグラフを書くことを事前課題とした。各生徒が持ち寄ったアイデアをグループで共有したうえで、グループとしての1つのキーワードを作り上げた。各生徒がじっくり考えてきた内容について、当日ディスカッションをし、グループとしてのアイデアをまとめる活動を行った。

日頃、「英語表現II」の授業でパラグラフライティングの指導を行っており、本授業でもtopic sentence, support sentences, concluding sentenceを意識し書き上げ、その概要を簡潔に留学生ならびに班員に説明する。日頃の授業で身につけたスキルを総合的に活用することが求められる。

2.3.7 育成したい力

前項までで述べたように、各回にはそれぞれの狙いと目標がある。

事前課題のある回とない回があるが、事前課題があれば課題そのものがリーディングやライティングの練習になり、その内容についての知識を得た状態でディスカッションに臨むため、深いディスカッションができるかもしれない。一方で、会話における即興力を育むのであれば、その場で突然示された内容について少し考え、自分の意見を述べる力が必要となるだろう。このたび、文部科学省の育むべき技能に「話すこと(やりとり)」という領域が設定され、その力の育成が求められていることがわかる。その両方の側面を考え、事前課題を全ての回ではなく、数回に配置した。

また、特に重視したいのは、回数を重ねて会話することの経験を積み重ねていくことである。今日の授業で何を学んだか、という視点は大切であるが、一方で練習は体力トレーニングのように継続・反復して行うことに意味があるので

はないか。各回に設定したトピックは会話のきっかけであり、大切なことは会話したことそれ自体であると考え。英語を、知識ではなく技術を身につける教科と考えるのなら、何を教えたかということよりむしろどれだけ実技訓練をさせたか、という観点が長期的視点からカリキュラムを考えるのに必要であろう。

2.4 留学生について

留学生は東京学芸大学が世界各国から留学生を受け入れていることもあり、アジア圏から欧米圏、イスラム圏など出身国・地域は多様である。そして、英語のネイティブスピーカーよりも非ネイティブスピーカーの方が多い。これは、世界の言語人口を考えれば自然なことであり、本実践に参加する留学生も例外ではない。

まず、世間一般に言われている「ネイティブスピーカー」という言葉だが、金谷・隅田・太田・白倉(2013:40-45)によると「英語を話す白人」と誤って認識されている傾向がある。実際、この授業を受けた生徒のアンケートにも「ネイティブの人と話ができて…」という記述があり、かなり誤解されている語であることがわかる。この誤解は解きたい。

そして、英語教育の現場で流される音源などは、ネイティブスピーカーが吹き込んだものである。すなわち、日本で英語の授業を受けていると、ネイティブスピーカーによる音声しか触れないのである。

実際に授業で留学生と会話をする中で、生徒は様々な英語に触れることになる。アラブ圏の人は訛りがつよい、という生徒の感想はよく見かけたが、だからといって生徒は否定的に捉えてはいない。英語を勉強する目的は、ネイティブスピーカーとだけではなく、非ネイティブスピーカーともコミュニケーションを取ることであるということを理解しているからだろう。ネイティブの英語にしか触れないと、自分たち日本人の英語が正しい・正しくないの観点でしか見られなくなるのかもしれない。しかし、世界中の人が各地で英語を話し、それに訛りや英米における規範的な文法とは異なる独特な表現があっても臆さない態度を見ることで、日本人も英語の使用について

もっと堂々と意欲的になれるのではないか。規範的な文章を扱うことができるという観点も重要であるが、従来の言語教育はそこに重きを置きすぎていたと思われる。本実践によって、コミュニケーションのツールとして英語を用いる現場を生徒に体験させることができたと考える。

留学生学生の役割として、高校生より年上でもあり、ディスカッションをリードする役割を担ってもらおう。その具体的な役割は、①日本語を話さない、②黙っている生徒に”What do you think?”など声をかける、③会話を楽しく持続させる、という3点である。当日の打ち合わせで、このことは徹底する。そして、留学生は「日本の高校生と交流できて楽しかった」と言い、リピーターとして再度授業に参加してくれることが多い。そして、上記②③の仕方に次第に慣れてくる。ディカッションスのリーダーとしてのスキルが達しているのである。このことは、高大連携という観点において、高校で留学生の実地研修を行っていることに他ならない。高校生生徒、留学生の双方に利点があるプログラムなのである。

2.5 探究活動への応用

探究活動の一環として、東京学芸大学附属高校では2年次に個人が興味を持ったテーマについて、英語で成果物を出す活動を展開している。学校設定科目「SSH探究」については、東京学芸大学附属高校スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書(第4年次)(東京学芸大学附属高校(2017:13))(第5年次)(東京学芸大学附属高校(2018:41-50))を参照されたい。

1学年320人ほどの生徒の中で英語で成果物を仕上げるコースである「英語特講」を選ぶ生徒は10名ほどいる。「K-POPの人気の秘密」、「日本人はなぜ簡単に謝罪するのか」、「消えやすい消しゴムとは」などテーマは多岐にわたる。留学生には10月の中間発表としてのポスター発表、3月の最終口頭発表にそれぞれ2名ずつ参加してもらい、生徒の発表を聞いたのち、質疑応答やコメントを担当してもらった。

留学生のコメントは決して優しいものではなく、”The topic was vague.” や “The study needs a bigger sample population and

references.”など厳しいものもあったが、生徒の感想には、「自分の考えが肯定されても否定されても聞いてもらえたことが嬉しかった」というように、いい経験になったというものが多かった。また、自分の説明は相手に理解してもらえたので用意していた台本は役に立ったが、アドリブには対応できなかった、という意見に見られるように、「発表」だけではなく「やりとり」の力は生徒自身も伸ばしたいと思っている技能であることがうかがえる。

3

生徒の自己評価と意識の変容に関する調査

本実践にて「英語表現II」に留学生を招く授業実践は、年間5回行ったが、これらの活動のうち2回目・5回目は事前課題があり、それ以外は事前課題を課されず当日与えられた話題に即興的に話す活動を行った。事前課題の有無は計画的に配置したものであり、よく考えた話題について話す力とその場で思ったことを言語化する力の両面の育成を狙った。前章で述べたように、それぞれの回にはトピックがあり、毎回の狙いは存在するが、特に重視したいのは回数を重ねて会話力を徐々に鍛えていくことであった。そのため、毎回行っている自分の英語を話すことについての自己評価の変化を追跡調査し、生徒の変容を観察することを本研究の重要な位置付けとした。そのため、ルーブリックによる自己評価を毎回授業後に実施した。また、英語を使うこと等についての意識を尋ねるアンケートを2回実施した。

3.1 ルーブリックによる自己評価

3.1.1 ルーブリックによる自己評価の項目

ルーブリックは「コミュニケーションの展開」「話すこと」「聞くこと」「インタラクション」の4つの項目から構成されている。なお、「インタラクション」の項目は、話し相手を意識した自己評価を行うという観点から4回目より導入した。

ルーブリックの具体的な記述は次の通りである。

コミュニケーションの展開

- 4: 会話を夢中になることができる。
- 3: 会話に興味を持ち積極的に参加できる。
- 2: グループの会話が途切れないよう、言葉を発することができる。
- 1: グループの会話が途切れることがあるが、意思表示はする。

話すこと

- 4: 自分の考えを伝えたり、話題を発展させたりすることができる。
- 3: 自分の考えをしっかりと伝えることができる。
- 2: 自分の考えを断片的に伝えることができる。
- 1: 尋ねられた際、返事や応答を行う。

聞くこと

- 4: 話の展開を予想しながら聞くことができる。
- 3: 相手の考えをしっかりと理解することができる。
- 2: 相手の考えを断片的に理解することができる。
- 1: 何について話しているのかを理解する。

インタラクション

- 4: 質問や提案をしたり相手に賛成反対したりして、相互作用のある会話が展開できる。
- 3: 自分から相手に質問をすることができる。
- 2: 相手からの質問に単純に答えるだけでなく、関連する情報を加えることができる。
- 1: 尋ねられた際に、返事や応答を行う。

これらの項目について各授業の最後の5分程度でマークシートを用いて回答させた。

3.1.2 ルーブリックによる自己評価の分析

「コミュニケーションの展開」, 「話すこと」, 「聞くこと」の1回目と5回目の平均点, および「イン

タラクション」の4回目と5回目を比較し, 伸びが見られるかを分析する。それぞれの数値は表1の通りである。

■表1: ルーブリックの項目別平均点

項目	第1回(第4回)		第5回	
	平均(SD)	人数	平均(SD)	人数
コミュニケーションの展開	2.70(0.92)	284	2.80(0.85)	283
話すこと	2.58(0.80)	284	2.64(0.83)	284
聞くこと	2.88(0.82)	284	2.86(0.81)	284
インタラクション	2.33(0.90)	267	2.56(0.93)	284

「コミュニケーションの展開」, 「話すこと」, 「インタラクション」の3項目について, 1回目(インタラクションは4回目)と5回目の間で平均点があがっている。「聞くこと」については, ほぼ変化はなかった。

「コミュニケーションの展開」, 「話すこと」, 「聞くこと」の第1回と第5回の平均点に統計的に有意

な差があるかを, 対応ありのt検定を用いて検証する。「インタラクション」については, 第4回と第5回の平均点について, 同様の分析を行う。なお, この分析については, 分析対象となる2回分のデータが揃っている生徒のみを対象とした。その結果は表2で示す通りである。

■表2: ルーブリックの各項目のt検定の結果

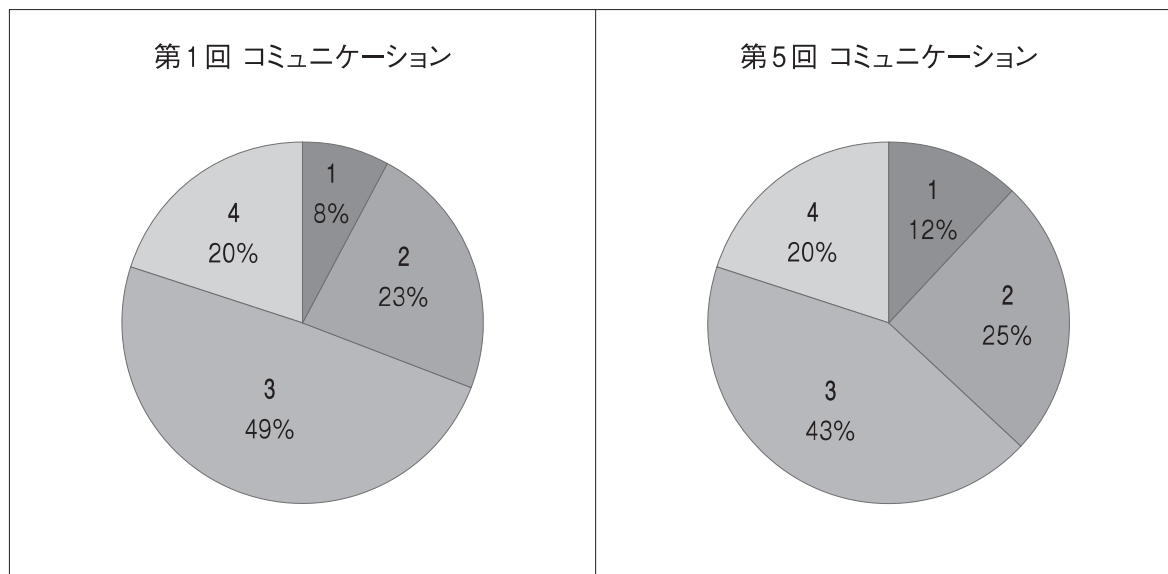
項目	データ数	平均点(SD)	t検定の結果
コミュニケーションの展開	208	第1回 2.69(0.95) 第5回 2.76(0.87)	$t(207) = -0.970, p = 0.333, r = 0.07$ (効果量ほとんどなし)
話すこと	209	第1回 2.61(0.83) 第5回 2.58(0.86)	$t(208) = -0.522, p = 0.602, r = 0.04$ (効果量ほとんどなし)
聞くこと	208	第1回 2.91(0.81) 第5回 2.85(0.89)	$t(207) = 1.025, p = 0.307, r = 0.04$ (効果量ほとんどなし)
インタラクション	251	第4回 2.33(0.91) 第5回 2.54(0.93)	$t(250) = -3.402, p = 0.001, r = 0.21$ (効果量小)

t検定の結果, 「インタラクション」の項目についてのみ, 第4回と第5回の平均点の間に, 有意な伸びが見られた。それ以外の項目については, 有意な伸びは見られなかった。

次に, 「コミュニケーションの展開」, 「話すこと」, 「聞くこと」について, 1回目と5回目の回答結果を円グラフで示し, 傾向に違いが見られるかを分析する。同様に, 「インタラクション」について, 4回目と5回目の回答結果について, 同様の分

析をする。ここでは, 5回全ての授業に参加した生徒ではなく, 各回において提出された全ての自己評価データを分析対象とした。

「コミュニケーションの展開」の1回目と5回目の自己評価は図3の通りである。



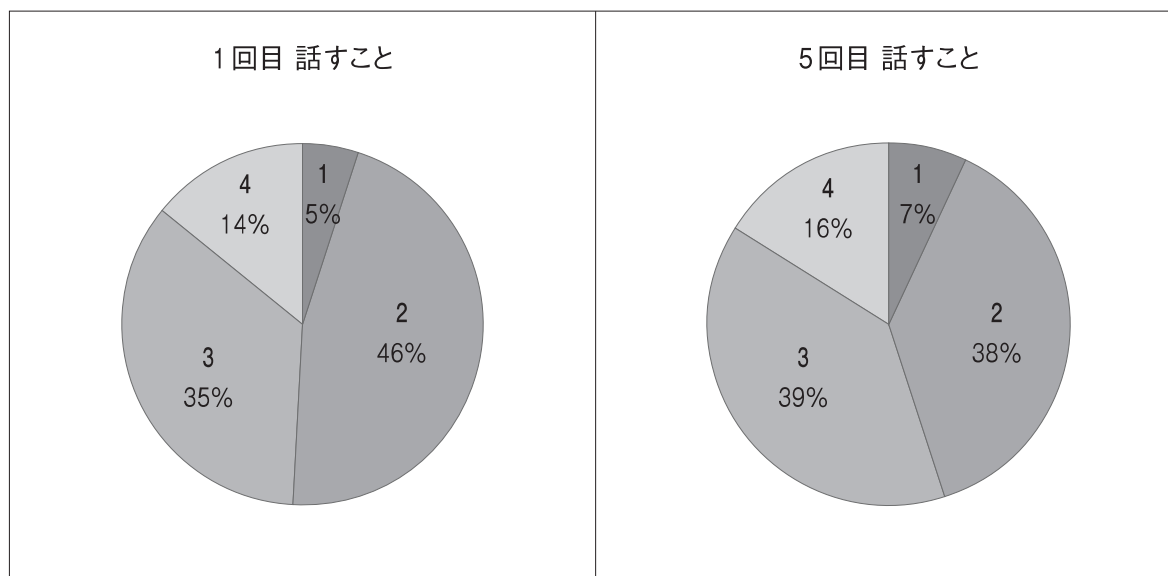
■ 図3: 「コミュニケーションの展開」の第1回と第5回の回答結果

回答の傾向はほぼ同じで特に変化はみられず、「1:グループの会話が途切れることがあるが、意思表示はする。」が4%ほど増えて「3:会話に興味を持ち積極的に参加できる。」が6%減っている。

「話すこと」の1回目と5回目の自己評価は図4

の通りである。

1回目から5回目にかけて、「2:自分の考えを断片的に伝えることができる。」の割合が8%減り、「3:自分の考えをしっかりと伝えることができる。」の割合が4%増えている。また、5回目は「4:自分

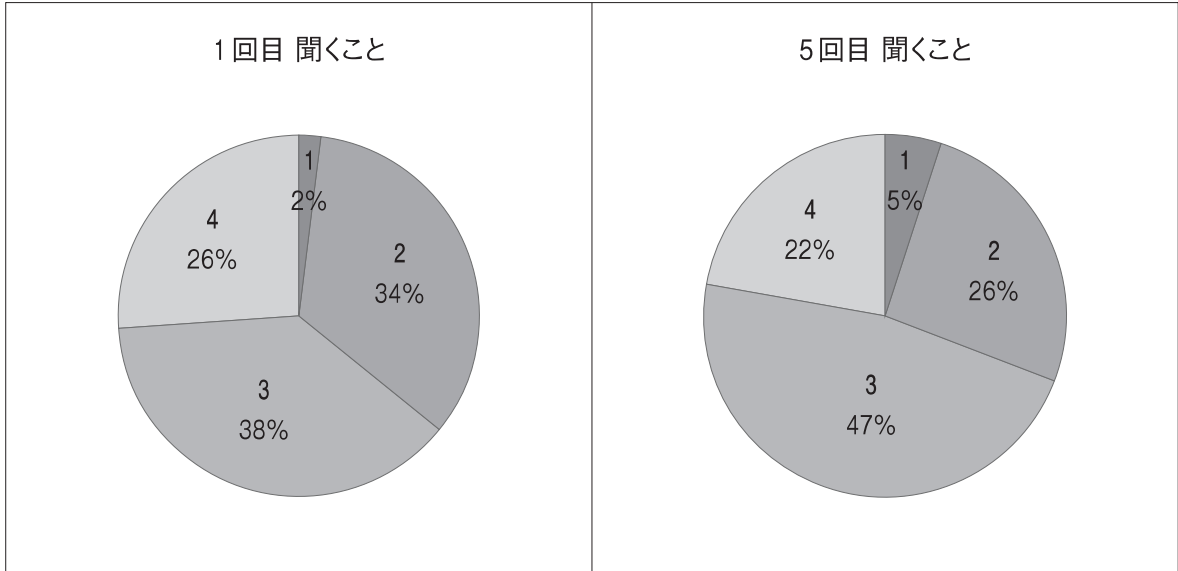


■ 図4: 「話すこと」の第1回と第5回の回答結果

の考えを伝えたり、話題を発展させたりすることができる。」と「3:自分の考えをしっかりと伝えることができる。」の合計が50%を超えた。

「聞くこと」の1回目と5回目の自己評価は図5の通りである。

1回目から5回目にかけて、「2:相手の考えを断片的に理解することができる。」の割合が8%減り、「4:話の展開を予想しながら聞くことができる。」の割合が4%減り、「3:相手の考えをしっかりと理解することができる。」の割合が9%増えている。

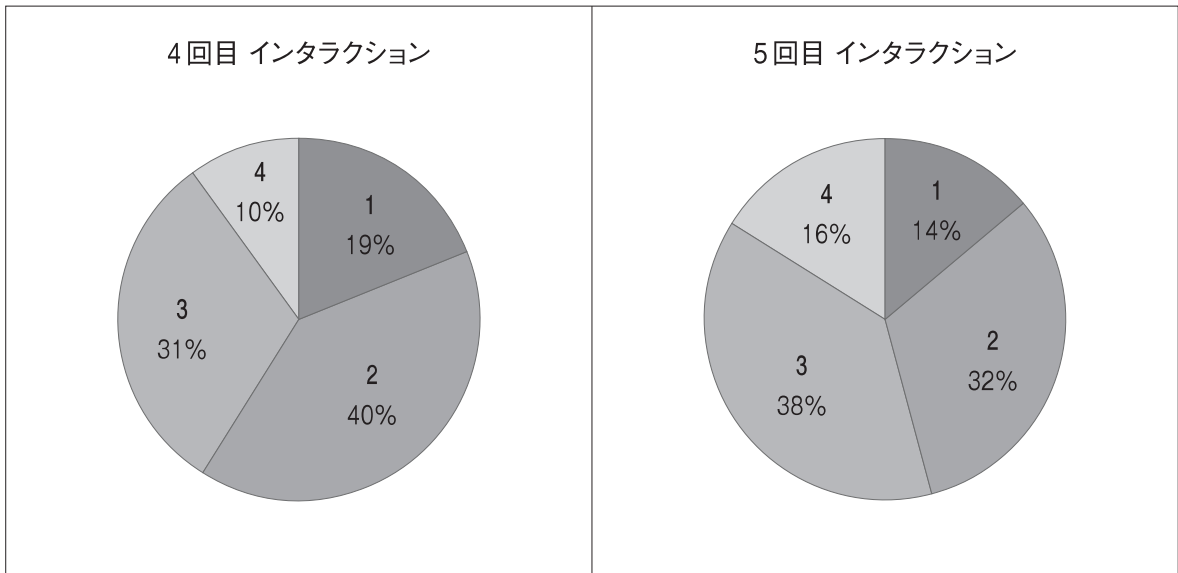


■図5: 「聞くこと」の第1回と第5回の回答結果

「インタラクション」の4回目と5回目の自己評価は図6の通りである。

4回目から5回目にかけて、「1: 尋ねられた際に、返事や応答を行う。」の割合が5%減り、「2: 相手からの質問に単純に答えるだけでなく、関連する情報を加えることができる。」の割合が8%減り、「3: 相手からの質問に単純に答えるだけでなく、関連する情報を加えることができる。」の割合が7%増えている。

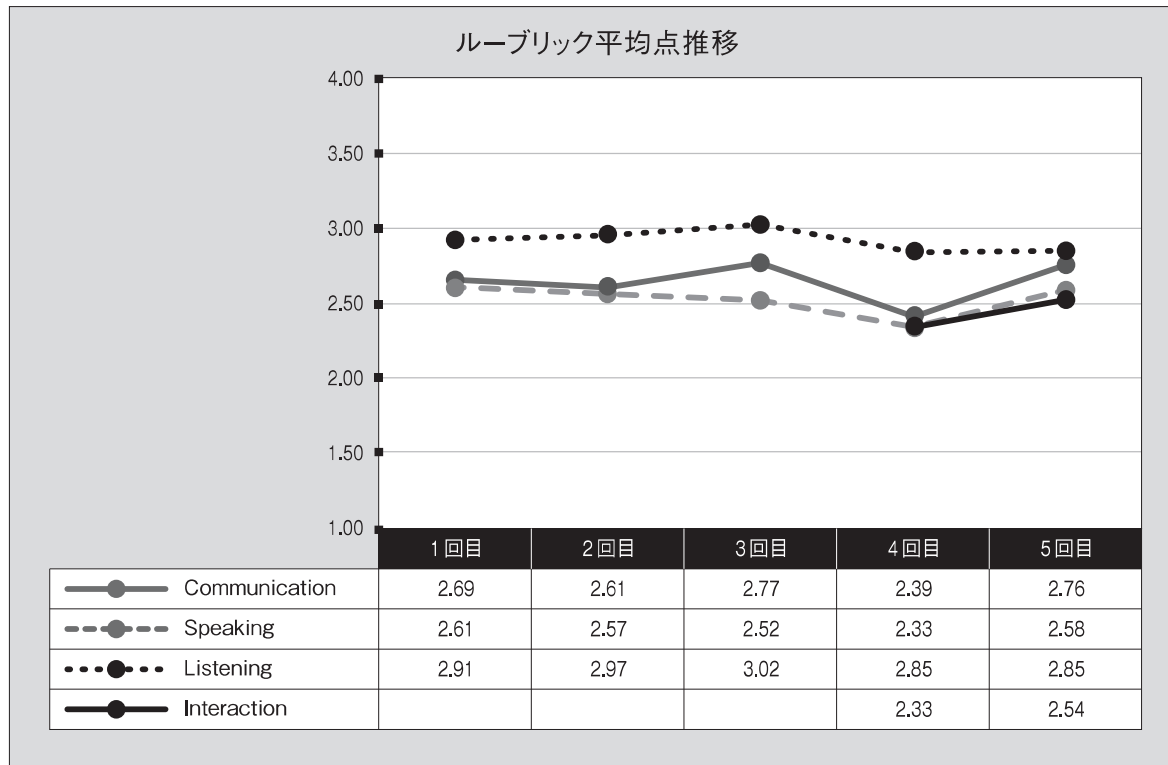
続いて、5回の授業を通して、ルーブリックの



■図6: 「インタラクション」の第4回と第5回の回答結果

自己評価がどのように変化していったか検証したい。図7では、各回の平均点を折れ線グラフで示している。この分析では、「コミュニケーションの展開」、「話すこと」、「聞くこと」は5回分のデータがすべて揃っている生徒のみ対象とした。「イ

ンタラクション」は4回目と5回目の両方のデータが揃っている生徒のみ対象とした。



■ 図7: ルーブリックによる自己評価の推移

図7より次の4点が読み取れる。

- (1) 1回目から5回目にかけて大きな平均点の推移は見られない
- (2) 項目間でデータを比べると、聞くことの平均点が、他の項目と比べておおむね高い
- (3) 各回ごとのデータを比べると、4回目について、すべての項目について他の回よりも平均点が低い
- (4) インタラクションの項目は4回目から5回目にかけて平均点が伸びている

また、1回目から5回目の平均点の推移に、統計的な差が見られるか分析した。

「コミュニケーションの展開」の5回分の平均点の推移について繰り返しありの一元配置分散分析および多重比較を行った結果、時期の主効果が見られた ($F(3.851, 1189.904) = 11.636, p = .000, \eta^2 = .036$)。そして多重比較を行った結果、1回目と4回目、2回目と3回目、4回目と5回目の間に有意な伸びが見られた一方で、2回目と4回目、3回目と4回目の間では、平均点が下がった ($p < .05$)。

「話すこと」についても同様の分析を行った結果、時期の主効果が見られた ($F(4, 1236) = 7.212, p = .000, \eta^2 = .023$)。そして多重比較の結果、4回目が他のどの回よりも低かった ($p < .05$)。

「聞くこと」についても同様の分析を行った結果、時期の主効果が見られた ($F(4, 1236) = 6.019, p = .000, \eta^2 = .019$)。そして多重比較を行った結果、1回目と3回目の間に有意な伸びが見られた一方で、1回目と4回目、2回目と4回目、3回目と4回目、3回目と5回目の間では平均点が下がった ($p < .05$)。

「インタラクション」については、2回分のデータしかないので、4回目と5回目の平均点を対応ありのt検定を用いて比較した。その結果、4回目から5回目にかけて、平均点に有意な伸びが見られ、効果量は小であった ($t(309) = -4.238, p = .000, r = .23$)。

これらの結果からとりわけ4回目が自己評価が低かったことがわかる。

3.1.3 ルーブリックによる自己評価の考察

前項において生徒の自己評価の推移について統計的に処理をしたうえで、ここではその推移の意味について考察したい。本研究においては、「コミュニケーションの展開」、「話すこと」、「聞くこと」において年間を通した向上は見られなかった。

これは、光田・小太刀(2018)において報告されているように、2017年度の実践と比較すると、意外な結果であった。表3と表4は2017年度と2018年度のそれぞれの自己評価の1回目と5回目の変化を示す。

■表3: 2017年度におけるルーブリック平均点の変化

項目	2017年度 1回目		2017年度 5回目	
	平均(SD)	人数	平均(SD)	人数
コミュニケーション	2.06(0.92)	302	2.69(0.85)	302
話すこと	2.09(0.80)	302	2.60(0.83)	302
聞くこと	2.32(0.82)	302	2.86(0.81)	302

■表4: 2018年度におけるルーブリック平均点の変化

項目	2018年度 1回目		2018年度 5回目	
	平均(SD)	人数	平均(SD)	人数
コミュニケーション	2.70(0.92)	284	2.80(0.85)	283
話すこと	2.58(0.80)	284	2.64(0.83)	284
聞くこと	2.88(0.82)	284	2.86(0.81)	284

表3と表4を比較して、本実践となる2018年度は2017年度に比べて、1回目の時点ですでに自己評価が高かったことがわかる。したがって、2018年度においては伸びが見られなかったと言えるのではないかと。2章で述べたように、活動の難易度は年間を通して上がっていく。それにもかかわらず2017年度は留学生との会話活動を通して自己評価を高めていき、この事業の顕著な効果を訴えることができた。しかしながら、2018年度においてはそのような傾向が見られなかった。ただ、活動がより高度になっていっても自己評価の数字が横ばいであったことは、成長が見られたと考えられるのではないかと。

この2カ年の生徒の自己評価が異なる傾向にある原因については、現在のところ集団の雰囲気や性格というところに帰するのだろうか。性格と自己評価についての関係は今後の検証が必要である。

「インタラクション」においては2回しか自己評価を行っていないが、自己評価の向上が少し見られた。しかし、これは前節図3が示すように、4回目は留学生が少なくかつ難易度の高い活

動を行ったため、総じて自己評価が低くなっていることから、4回目と5回目の変化は、他の項目と比較しても、伸びが観察されるのは当然であるといえる。インタラクションについての自己評価がどのように変わっていくかは、より多くの回数が必要である。

3.2 アンケートによる意識調査

3.2.1 アンケートによる意識調査の項目

アンケートは、2016年度本授業導入時よりSGH-A（スーパーグローバルハイスクールアソシエート）の取り組みの一環として設けられたものである。前節の英語に対する学習の内省とは異なる視点で、留学生授業や外国語に関する意識について調査している。

アンケートの具体的な質問項目は次の通りである。

「外国語を話すこと」に対してあなたの意欲ほどの程度ありますか？

- 5:積極的に話したい
- 4:できれば話したい
- 3:苦手意識はあるが話したい
- 2:できれば話したくない
- 1:話したくない

母国語以外に外国語を身につけることは、これから自身にとって必要になると思いますか？

- 5:必要なので是非身につけたい
- 4:必要なのでできれば身につけたい
- 3:必要だがどうするかはわからない
- 2:あまり必要性を感じない
- 1:必要性を感じない

今日実施した留学生との授業を通じて、「英語を話すこと」に対する自己評価はどうですか？

- 5:よく話せた
- 4:思ったよりも話すことができた
- 3:どちらでもない
- 2:思ったより話せなかった
- 1:まったく話せなかった

実際に正規授業のなかで、外国人のスタッフと外国語で話すことは必要だと思いますか？

- 5:とても必要性を感じる
- 4:どちらかといえば必要である
- 3:どちらでもない
- 2:あまり必要性を感じない
- 1:必要性を感じない

これらの項目について、毎回アンケートを取ると授業時間を圧迫するため、1回目と4回目の授業の最後8分ほどを使いマークシートによるアンケートを実施した。ここではこれらの項目を順番に「意欲」、「必要性」、「自己評価」、「授業必要性」とする。

3.2.2 アンケートによる意識調査の分析

「意欲」、「必要性」、「自己評価」、「授業必要性」の1回目と4回目の平均点を比較し、伸びが見られるかを分析する。

4回目では、全ての項目において平均点が下がっている。

■表5: アンケートによる意識調査の項目別平均点

項目	1回目		4回目	
	平均 (SD)	人数	平均 (SD)	人数
意欲	3.74 (1.02)	284	3.42 (1.01)	259
必要性	4.17 (0.96)	284	3.85 (0.99)	264
自己評価	2.97 (1.03)	284	2.74 (1.00)	264
授業必要性	4.01 (0.94)	284	3.65 (1.07)	263

■表6: アンケートによる意識調査の項目別平均点

項目	データ数	平均点 (SD)	t検定の結果
意欲	231	1回目 3.77 (1.01)	t(230) = -4.354, p = 0.000, r = 0.28 (効果量小)
		4回目 3.44 (0.99)	
必要性	231	1回目 4.20 (0.95)	t(230) = -4.481, p = 0.000, r = 0.28 (効果量小)
		4回目 3.86 (0.99)	
自己評価	231	1回目 2.97 (1.07)	t(230) = 3.205, p = 0.002, r = 0.21 (効果量小)
		4回目 2.72 (0.98)	
授業必要性	231	1回目 4.05 (0.91)	t(230) = -5.559, p = 0.000, r = 0.34 (中程度の効果量)
		4回目 3.66 (1.05)	

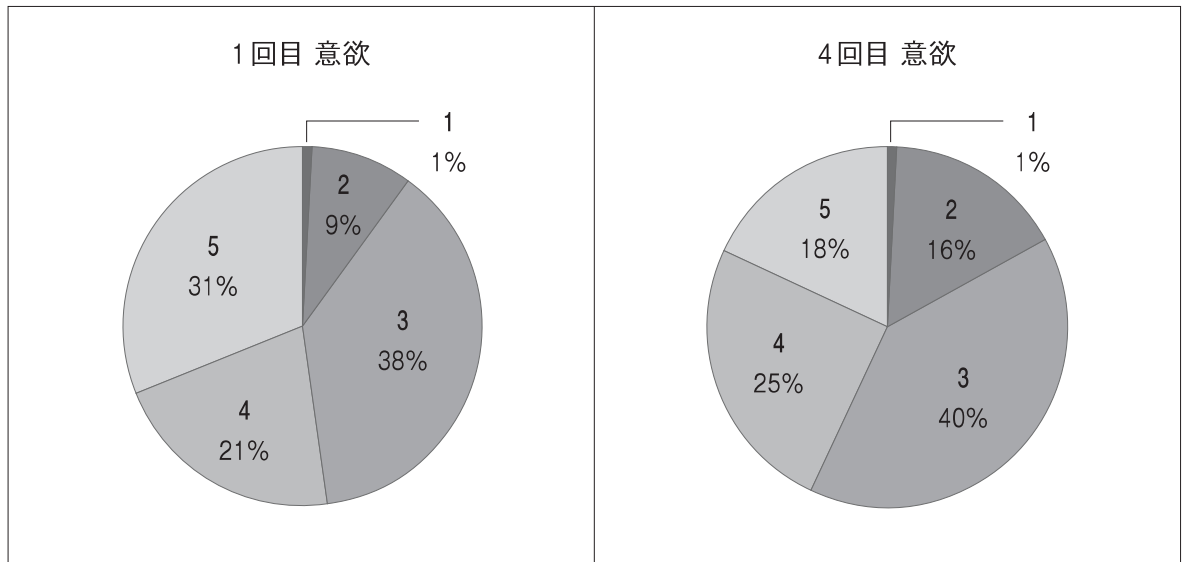
各項目の1回目と4回目の平均点の間に、統計的に有意な差(伸び)が見られるかを分析する。表6は1回目と4回目との両方回答した生徒についてその変化についてまとめたものである。

すべての項目について、1回目と比べて4回目の平均点が有意に低かった。

続けて、各項目の1回目と4回目の回答結果を

円グラフで示し、傾向に違いが見られるかを分析する。

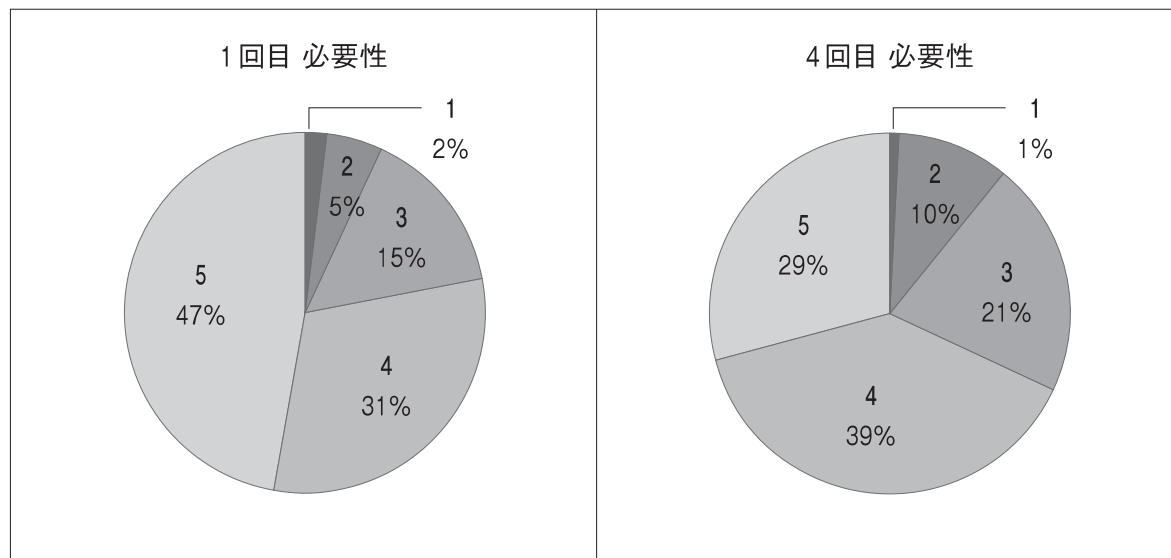
「意欲」の1回目と4回目の回答結果は図8の通りである。



■図8: 「外国語を話すことへの意欲」の1回目と4回目の回答結果

「2:できれば話したくない」の割合が7%増え,「4:できれば話したい」の割合が4%増え,「5:積極的に話したい」の割合が13%減っている。

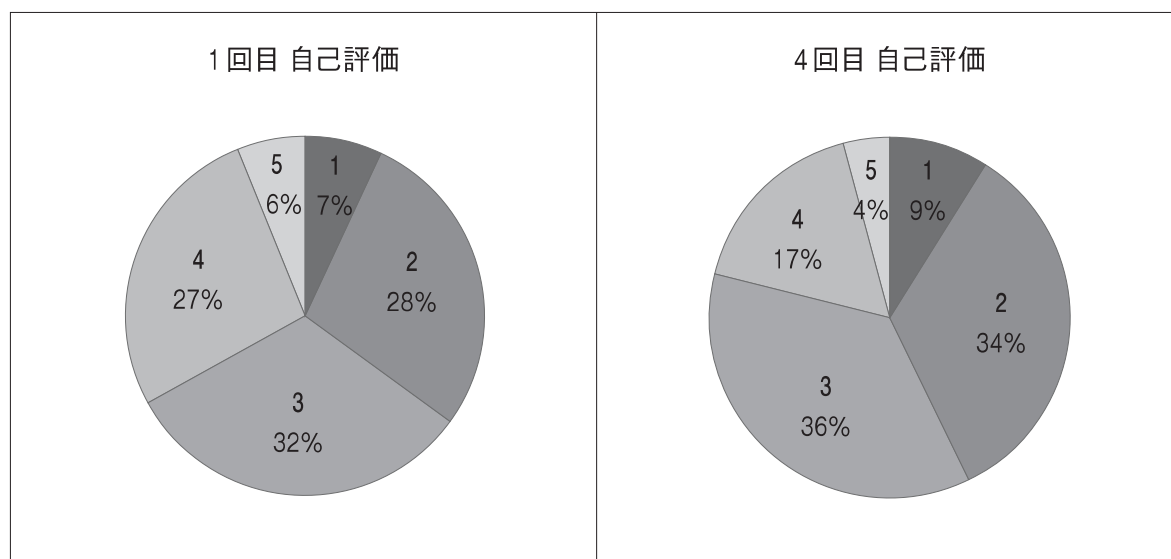
「必要性」の1回目と4回目の回答結果は図9の通りである。



■ 図9: 「外国語を身に付けることへの必要性」の1回目と4回目の回答結果

「2:あまり必要性を感じない」の割合が5%増え,「3:必要だがどうするかはわからない」の割合が6%増え,「4:必要なのでできれば身につけたい」の割合が8%増え,「5:必要なので是非身につけた

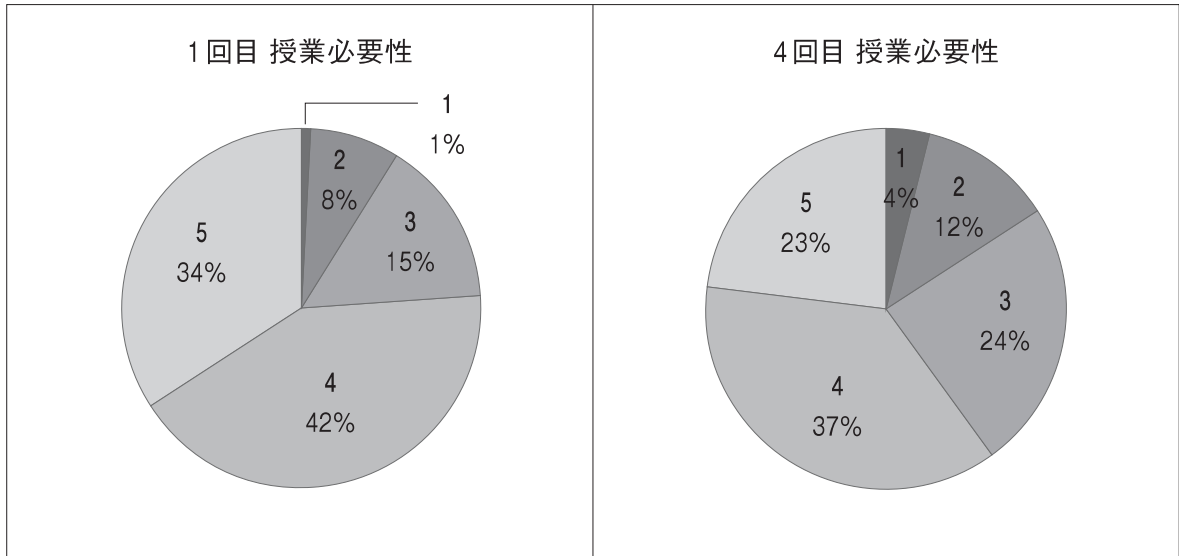
い」の割合が18%減っている。「自己評価」の1回目と4回目の回答結果は図10の通りである。



■ 図10: 「今日の授業の自己評価」の1回目と4回目の回答結果

「2:思ったより話せなかった」の割合が6%増え,「3:どちらでもない」の割合が4%増え,「4:思ったよりも話すことができた」の割合が10%減つ

ている。「授業必要性」の1回目と4回目の回答結果は図11の通りである。



■ 図11: 「授業中に外国人と外国語で話す必要性」の1回目と4回目の回答結果

「2:あまり必要性を感じない」の割合が4%増え、「3:どちらでもない」の割合が9%増え、「4:どちらかといえば必要である」の割合が5%減り、「5:とても必要性を感じる」の割合が11%減った。

3.2.3 アンケートによる意識調査の考察

前項において2回のアンケートの回答結果を比較した。ここではその変化について考察したい。

2章で述べたように、4回目の授業は難易度が比較的高いうえに、活動をサポートする留学生が少なく、また授業の展開にも課題が多く見られる回であった。そのため、生徒の達成感は著しく低かったと思われる、1回目と4回目を比較すると、年間を通して意欲が全体的に大きく後退してしまったように見えてしまう。これは、前節図7の自己評価の推移をみて、4回目の数値が低いのをみることからもうかがえる。すなわち、他の回に比べて留学生が少なかったという環境および授業の展開の仕方に課題があり、自己評価と並んで意欲も大きく低下してしまったことがうかがえる。

これは、授業の仕方次第で生徒の意識は大きく左右されるということを示しており、教師の責任の大きさを如実に示している。

アンケートを毎回取ることで、生徒の意識調査はまた違った結果が得られたと思われる。言い換えると、ここでは生徒の意識の変化を正しく捉えきれていなかったのではないかと、と思われる。

しかし、毎回アンケートを取ることは肝心の授業時間が減ってしまう。生徒の意識調査の手法の改善が求められる。

3.3 自由記述

3.3.1 自由記述について

各回において、その日の授業の感想を自由記述形式にて書くことを求めた。ここでは、ループリックやアンケートの数字の分析とは異なった視点で、生徒の感想を分析してみたい。

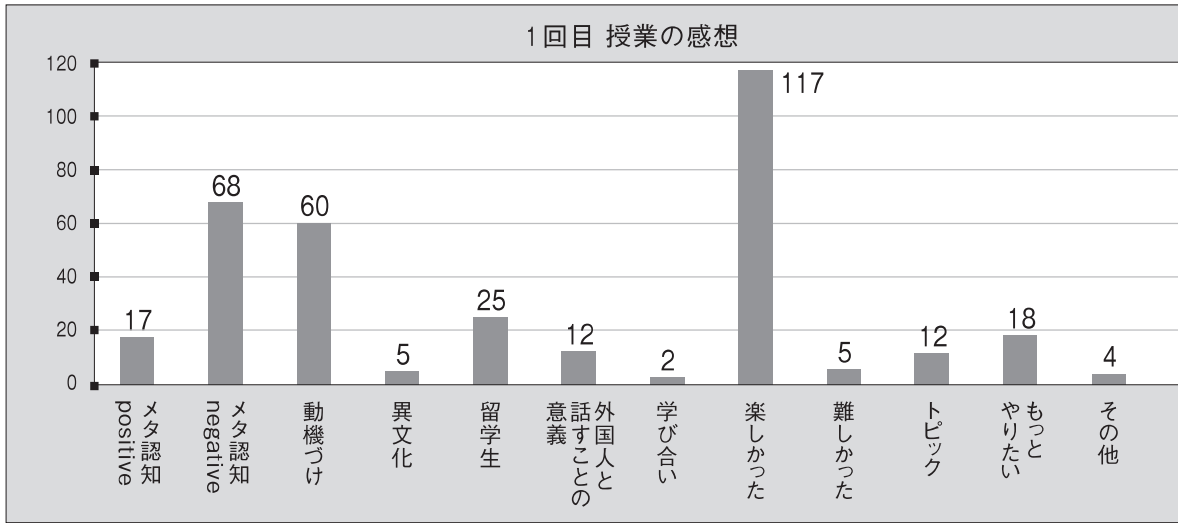
3.3.2 自由記述の分析

自由記述による感想の分析の方法はいくつか考えられるが、ここではアンケートやループリック同様、初回と最終回の変化に着目することにした。具体的には、1回目と5回目のアンケートに書かれていた「授業の感想」の自由記述の内容を分析するために、キーワードとして次頁の12項目を抽出し、それぞれ出現頻度を数えた。キーワードとその内容および例は表7の通りである。

■表7: 自由記述のキーワードによる分類

項目名	説明
メタ認知 positive	自分が英語を使って何をすることができているかについての記述 (例)思ったよりも自分の英語が通じて驚いた。 相手の話の内容を理解することができた。
メタ認知 negative	自分の英語力が不足していることに関する記述 (例)語彙力がなく上手く単語が出てこなかった。 言いたいことが英語にできず困った。 話すというのは、読む・聞くよりずっと難しいと感じた。
動機づけ	これからの英語学習への意欲 (例)もっと話せるように英語を勉強したいと思った。 もっといろいろなトピックについて会話できるようになりたい。
異文化	異文化理解に関する記述 (例)多文化について知ることができ、外国への興味が深まった。 大学生の留学生生活も少し知ることができて、勉強になった。
留学生	留学生に関する記述 (例)ネイティブではなく、なまりのあった英語でとても新鮮だった。 外国の人はみんな気さくで接しやすかった。
外国人と話すことの意義	外国人と英語を使って話す機会に関する記述 (例)英語圏に住んでない人との英語交流の大切さが分かった。 外国人と話せると良いと感じた。
学び合い	クラスメイトから学んだことについての記述 (例)同じグループの人のコミュニケーションでさすがだと思ったのは、簡単な文法や単語を 駆使して話を続けていたことだ。
楽しかった	楽しかった、新鮮だったなどの感想 (例)めったにない機会なので楽しかった。 少人数で1人の留学生と話すことができ、とても有意義な時間だった。
難しかった	授業内容全般や英語を話すこと全般に関する感想 (例)実際に外国人と話すのは難しかった。 やはり英語は難しい。
トピック	トピックに関する記述 (例)名前について英語で説明することが難しかった。 日本人の名前を英訳すると面白いと思った。
もっとやりたい	授業時間や授業の機会をもっと増やして欲しいという記述 (例)もっとこのような機会があると良い。 時間が短かった。
その他	上記11項目以外の記述(授業の内容とは無関係な記述)

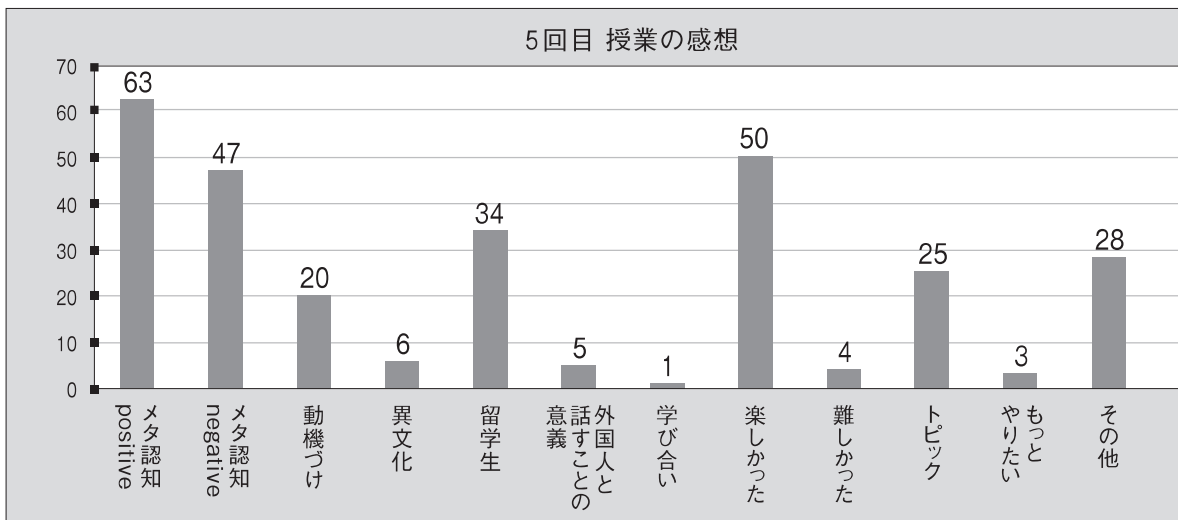
それぞれの出現頻度をまとめると、図12, 図13 | ようになる。



■ 図12: 1回目アンケートの「授業の感想(自由記述)」

1回目の自由記述アンケートでは、227の回答数を得た。一番出現頻度が高かったのは「楽しかった」である。英語を使って留学生とコミュニケーションをとる機会を楽しんでいる生徒が多いことがわかる。また、この項目の中には「英語が通じて嬉しかった」という記述も含まれている。「もっとやりたい」の項目の記述内容に多く見られたのは、「こういう授業をもっとやってほしい」

「1時間では足りないのもっと話す時間が欲しい」といった内容であった。「メタ認知negative」の記述をした生徒の多くが、「もっと英語ができるようになりたい」という「動機付け」に分類される記述もしていた。つまり、自身の英語力の不十分な点を認識しながらも、それを克服したいという動機付けを与えられている。



■ 図13: 5回目アンケートの「授業の感想(自由記述)」

5回目の自由記述アンケートでは、189の回答数を得た。「その他」の頻度が多いが、この中の多くは「少数グループだったので、留学生とたくさん

ん話せて良かった」という内容であった。「メタ認知positive」の頻度が1回目に比べてかなり増えている。この中の多くは、「今までよりもたくさん話

せた]「今回は自分の言いたいことが言えた]「回を追うごとに少しずつ話せるようになってきているのを感じる」といった前向きな記述だった。

「楽しかった」の頻度が1回目よりも減っている。

その他、キーワードとは別に、特徴的と思われるものをいくつかを以下に挙げる。

回数を重ねることの大切さについて述べた感想には次のようなものがあった。

- 「昔から英語に自信がない上に、人見知りな性格だから、speakingは本当に苦手だったし、正直楽しくなかった。でも留学生授業を通して楽しさを理解することができた。」
- 「授業のたびに話せるようになってきていることを実感している。今日は自分から自発的に意見を言うことがたくさんでき、楽しむことができた。」
- 「最初は苦手意識が大きく、あまり積極的に話すことができなかったが、回を重ねるごとにだんだんと自分から質問したり、臨機応変に対応したりできるようになって英語でのコミュニケーションの楽しさを学ぶことができたと思う。」

班員の人数に関する感想には次のようなものがあった。

- 「今回は2人というピンチに追い込まれたことにより、吹っ切れていつもより話すことができた。」
- 「そんなに意義が感じられなかった。グループだと1人か2人がたくさん話しそれ以外はだんまりといった状況が生まれてしまっている。」5回目の「世界平和」というトピックについての感想には次のようなものがあった。
- 「これまでお互いの国のことについて話していたが、今回1つの目標に向かって話し合ったので、有意義な時間を過ごせた。」
- 「話がどんどん膨らんでいって楽しかった。キーワードを決めたから話しやすかった。」
- 「国際平和について、留学生と話をすることで、自分の意見と色々な国の独特なアイデア(もしかしたら自分の方が、世界的に見たらユニークなのかもしれないが)があって、とても興味深いトークセッションになったと思う。」
- 「テーマが大きかったので少し難しかったです、考え方の差が良く表れる討論でした。」

- 「話す内容が日本語でも難しく、大変だった。もうちょっと気楽な話題の方が話しやすかった。」

3.3.3 自由記述の考察

前項での自由記述の分析結果からどういうことが読み取れるか、議論したい。

5回目では、「その他」の項目の中の「少人数グループだったので、留学生とたくさん話せて良かった」については、前述の通りこの1回前に行なった4回目は留学生が十分に確保できず、生徒も留学生と会話する機会が乏しかった回であり、それと比較したコメントだと思われる。

1回目と5回目を比べると「楽しかった」の頻度が減っている。しかし、「メタ認知positive」の頻度が1回目に比べてかなり増えている。これは、雰囲気についての楽しさから、繰り返し英語を使用することで技術が上達したという実感に昇華したということではないか。英語を使ってコミュニケーションを取る機会を繰り返し与えることで、生徒は自身の成長を感じることができると示している。この留学生授業は単発では意味がないとは言わないまでも、複数回実施することで成長を実感する効果が現れてくることうかがえる。

班員の人数は重要な要因である。この実践では留学生に対する日本人生徒が5人を超えると声が聞こえないとか、話す人が決まってくるなど、効果が薄れてくる。40人のクラスに留学生が10人来たときと5人来たときで同じプログラムであってもならず、人数に応じたプログラムの開発が必要であり、今後の課題である。

トピックについての感想は、話す内容の難易によって話しやすさが変わってくることを示している。本実践では初回は自分の名前について説明するという比較的平易な活動から、最後は世界平和について考える活動へと徐々に難易度が上がっていく。初めはまず会話をする楽しさを優先させるべきであろう。高校生として、社会問題や理系的な知識など立派なことを話さなくてはいけないと焦って難しい話題を設定してしまう、話ができなくなってしまう。まずは会話をする態度の形成が先決である。

4 今後の展望と課題

本実践は、単に留学生を多く教室に入ればよいというものではない。留学生が複数教室に在るという環境で、その効果を最大限に発揮するための授業のあり方やカリキュラムを考えることが重要である。留学生の人数により、適切な授業方法も変わってくる。それぞれの環境に応じた最適な授業方法を開発したい。

本実践では、自己評価や意識が格段に上がるというところを数値で示すことができなかった。しかし、自由記述の感想では手応えがあったと感じる生徒もかなりいた。スピーキングの効果測定は、本実践では自己評価にとどまっているが、小泉・印南・深澤(2017:63)では「質問する力」、「会話での対応力」、「即興で話す力」などをテストで測りたい能力の例として挙げている。これらが留学生授業を行った結果、上がっているかどうかを計測すれば、よりその効果を検証できるだろう。

留学生を授業に招くという事業は、今のところ謝金が必要であるが、高大連携の枠組みの中で学生に単位を認定するなどの制度が確立すれば、持続可能な取り組みとなる。実際、大学のある授業で高校生の授業に参加することで出席の代替になるかもしれないという話も上がってきている。今の時点ではとにかくこの授業を継続的にを行い、その効果の認知度を広めさせ、究極的には普及させたいと考えている。

謝辞

本実践を行う機会を与えていただいた公益財団法人日本英語検定協会や選考委員の村木英治先生に心より御礼申し上げます。また、留学生の斡旋に協力をいただいた東京学芸大学国際課の皆さま、授業の実践にご理解ご協力をいただいた東京学芸大学附属高校英語科の先生方、膨大なデータ分析についてご指導ご協力をいただきました東京学芸大学臼倉美里先生ならびに研究室の皆さまに、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

注

- (1) JETプログラムとは「語学指導等を行う外国青年招致事業(The Japan Exchange and Teaching Programme)の略で、外国青年を招致して地方自治体等で任用し、外国語教育の充実と地域の国際交流の推進を図る事業」である。(http://jetprogramme.org/ja/)
- (2) このため、大学入試改革として2020年度入試より民間の資格・検定試験を活用した「大学入試英語成績提供システム」が設けられる予定であり、いわゆる4技能入試が始まるとされている。
- (3) Web Site “SORA NEWS 24”の“10 weird and funny things Japanese people do”の記事を、分量と難易度を調整した。(https://soranews24.com/2014/02/06/10-weird-funny-and-awesome-things-japanese-people-do/)

参考文献 (*は引用文献)

- * 金谷憲(編著)・隅田朗彦・太田悦子・臼倉美里(著).(2013)「アルク選書シリーズ高校英語教育を整理する！教育現場における22のギャップ」.東京:アルク
- * 小泉利恵・印南洋・深澤真(2017)「実例でわかる英語 テスト作成ガイド」東京:大修館書店
- * 光田怜太郎・小太刀知佐.(2018)「留学生授業の実践：授業での留学生とのディスカッションと言語学習」(『東京学芸大学附属高等学校研究紀要第54号』65-74, 2018年)
- * 光田怜太郎・小太刀知佐.(2019)「留学生授業の展開：授業での留学生による学習支援」(『東京学芸大学附属高等学校研究紀要第56号』39-48, 2019年)
- * 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説外国語編英語編』http://www.mext.go.jp/component/

a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2019/03/28/1407073_09_1_1.pdf(2018年11月26日閲覧)

- * 東京学芸大学附属高校(2017)「平成24年度指定スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書(第4年次)」
- * 東京学芸大学附属高校(2018)「平成24年度指定スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書(第5年次)」