

第36回 研究助成

B 実践部門・報告Ⅲ・英語能力向上をめざす教育実践

ディスカッション活動において高校生の 発話の量と質を高める取り組み

研究者:久山 慎也 広島県/広島県立安芸府中高等学校 教諭

《研究助言者:和泉 伸一》

概要

本研究は、高校2年生1クラスを対象に、英語コミュニケーションⅡの授業においてディスカッション活動に関する指導を2か月間実施した実践報告である。指導においては、ディスカッションを進めるための定型表現、理由を具体的に述べるためのPREP、会話を継続するためのディスカッション方略が取り上げられた。指導の前後で行った生徒のディスカッション活動における発話を分析したところ、英語使用の割合が増加し、理由をより詳しく述べようとする姿勢が生まれ、言いたい表現が出てこないときにお互いに助け合う様子が見られるようになった。また、指導後に書いた振り返りの分析からは、生徒は英語の使用割合が増えたことにより、達成感を持ち、ディスカッション活動に対する不安や苦手意識を軽減させたことも確認された。

1 はじめに

筆者の勤務校には県内で唯一の国際科が設置されており、学校の大きな特色となっている。国際科では、勤務校が教育目標として掲げる、持続可能な地域・社会づくりや世界の平和と発展に貢献できる人材の育成に向け、英語での発信力の強化を重視している。1年次にはアクティブスピーキング、2・3年次にはディベート&ディスカッションⅠ・Ⅱを学校設定科目として開講しており、これらの授業では、グループディスカッションやディベート、あるいはプレゼンテーションといった活動を中心に授業が組み立てられている。生徒は授業を通じて、海外の姉妹校生徒とのオンライン交流で自らの考えを発表する経験を多く積んでいる。学校外の関係者を招いて年に2回開催される学校関係者評価委員会でも、こうした取り組みは高く評価されている。その一方で、評価委員からは取り組みが国際科のみで完結しているため、普通科の授業でも同様の内容をいかに取り入れていくかが課題であると指摘されている。

本研究では、こうした校内的課題の解決に向け、筆者が昨年度の3学期に普通科2年生1クラスにおいて実施したグループディスカッション活動についての実践報告を行う。ディスカッション活動は英語コミュニケーションⅡの授業内で帯活動として行い、指導を通して生徒の英語による会話を継続する力を伸ばすことと、主張の理由をより具体的に述べさせることを目標とした。

2 先行研究のまとめ

2018年7月に告示された『高等学校学習指導要領解説 外国語編』では、やり取りや即興性を意識した言

語活動が授業の中で十分に行われていないことが課題として指摘されている。今回の改訂では、その克服に向け、話す技能において「話すこと[やり取り]」「話すこと[発表]」の2領域が設定された。本研究で取り上げるディスカッション活動は、このうちの[やり取り]の領域に深く関わる取り組みであり、上記の課題解決につながるものである。

英語コミュニケーションⅡでは、「話すこと[やり取り]」において2つの目標が設定されているが、このうち目標Aでは「日常的な話題について、使用する語句や文、対話の展開などにおいて、一定の支援を活用すれば、多様な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを詳しく話して伝え合うやり取りを続けることができるようにする」(文部科学省, 2018, p.61)ことが目標とされている。ここで言う「やり取りを続ける」とは考えや気持ちを自然な会話の中で伝え合うことであり、そのためには非言語的な表現も含めた様々な定型表現と、会話の継続のために必要な表現を活用できる「会話を継続する力」が重要であるとされる(同書, p.62)。

このような会話の継続のために必要な表現として、本研究ではディスカッション方略を取り上げた。齋藤(2023)は英語ディスカッション指導を扱った先行研究より、ディスカッション方略を「ディスカッションをしている際に必要になる定型表現、役立つフレーズ」(p.122)であると定義している。また、それらを網羅的に記述したものとしてKehe and Kehe(1998)を挙げている。Kehe and Keheは13のディスカッション方略(using rejoinders/ asking follow-up questions/ seeking and giving clarification/ using comprehension checks/ answering with details/ soliciting more details from others/ interrupting others during a discussion/ recounting something they have heard/ volunteering an answer/ helping the leader of a discussion/ expressing an opinion/ referring to a source when giving an opinion/ leading a discussion themselves)とその練習のための活動を教材として紹介し、方略指導の具体案を提示している。また、やり取りを継続するための方略は、Dörnyei and Thurrell(1992)においても、13の会話方略(conversation strategies)として示されている。Dörnyei and Thurrellは方略使用の場面をディスカッションに限定してはいるが、Kehe and Keheが紹介したusing rejoinders/ asking follow-up questions/ seeking and giving clarification/ using comprehension checksと同様の方略を取り上げており、扱われている表現は指導者がディスカッション活動を組み立てる際に参考となる。

実際に方略指導の効果を検証した研究としては、Bejarano et al(1997), Lam and Wong (2000), Naughton(2006), Lam(2009)が挙げられる。後の研究でも度々引用されるBejarano et al(1997)では、イスラエルの高校生34名を対象に、8週間にわたって週3回ある60分授業の30%をディスカッション方略指導に充てた結果が報告されている。取り扱われた方略は、ディスカッションにおいて何らかの言語的支援が必要となった際に用いられるModified-Interaction Strategies(MIS)と、ディスカッションを円滑に進めてまとまりをもたせるために用いられるSocial-Interaction Strategies(SIS)の2種類である。このうち、MISにはchecking for comprehension and clarification, appealing for assistance, giving assistance, repairingの4つの下位方略が、SISにはelaboration, facilitating flow of conversation, responding, seeking information or an opinion, paraphrasingの5つの下位方略があるとされた。事前・事後テストとしてディスカッション活動がなされており、そのturn総数及びMIS, SISの出現頻度を調べたところ、処置群及び対照群においてturn総数に変化は見られなかったが、処置群においてはディスカッション方略を用いないturn数が減少し、MIS及びSISの使用頻度が増加したことが確認された。

次に、Lam and Wong(2000)は、香港の高校生58名を対象としてclarifying oneself, seeking clarification, checking one's understanding of other peopleの3つの方略について指導した結果を報告している。Lam and Wongは、それぞれの方略について、事後テストのディスカッション活動において有効に使用された例と、使用されたものの上手く機能しなかった例の両方を挙げているが、方略使用が成功しなかった原因として、生徒の英語力の不足やグループ内の協力的な姿勢の欠如があることを指摘している。

続いて、スペインの大学生45名を対象に8回のディスカッション方略指導を行った Naughton (2006) では、follow-up questions, requesting and giving clarification, repair, requesting and giving help の4つの方略が取り上げられている。事前・事後テストとして録画されたディスカッション活動を分析したところ、turn総数では処置群及び対照群に変化は見られなかったが、処置群では4つの方略全てにおいて使用頻度が増加した。一方で、対照群ではrepairのみに増加が見られ、requesting and giving clarificationの出現頻度は減少した。

最後に、香港の中学生40名を対象に、5か月間で1回80分の指導を8回行った Lam (2009) では、7つあるメタ認知方略の中でディスカッション方略が指導されている。データとしては、事前・事後テストで行われたディスカッション活動の発話、活動終了後に個々の生徒に対して行った面接の内容、全体に行った方略使用に関する質問紙調査の回答が分析された。その結果、ディスカッションを始める前に活動で何をすべきかを分析する problem identification と、やり取りの途中でメンバーに支援を求める asking for help の2つの方略で使用頻度が増加したことが確認された。

これらの先行研究では、事後テストにおいて処置群における方略使用が増加したことが明らかとなっており、指導の効果が表れていると結論づけられている。その一方、国内でディスカッション方略指導を扱った研究としては、大学生に4枚の絵を使ってグループで物語を作成させ、やり取りで必要となる表現を指導した加藤(2016)や、高校生に設定したトピックについてディスカッション活動を行わせた児玉・亀谷(2021)の実践報告があるものの、指導により方略使用がどう変化するかをデータに基づいて調べた研究は見当たらない。よって本研究では、日本人高校生を対象に方略指導を行うことで、生徒がディスカッション方略を使えるようになるのかをデータに基づいて調べることにした。取り扱った方略は、先行研究を参考に設定した次の5つである。

- ・ やり取りにおいて相手の考えや気持ちを確認するための Clarification Request (CR)
- ・ 自分の気持ちや考えが正確に理解されたか確かめるための Comprehension Checks (CC)
- ・ 発言時に言語的支援を求めるための Requesting Help (RH)
- ・ 相手に言語的支援を提供するための Giving Help (GH)
- ・ やり取りを活性化するための Follow-up Questions (FQ)

また、ディスカッションを円滑に進めるために Dörnyei and Thurrell (1992) が提示した相槌表現 (reactions) やつなぎ言葉 (fillers) も指導内容に含め、あわせて学習指導要領解説にある「様々な定型表現」としてディスカッションを開始したり、まとめたり、考えを述べたり、反論したりする際に必要となる表現についても指導した。なお、今回の実践研究は筆者の勤務校における授業で行うため、倫理上の配慮から対照群は設定しなかった。

さらに、本研究では上述した会話を継続する力に加えて、主張をする際に具体的に理由を述べさせることを指導のポイントとした。その理由としては、まず生徒にはディスカッション方略や定型表現を用いてやり取りを円滑に運べるよう指導することが重要であるが、その次の段階として、伝える中身を意識させる必要もあると考えたからである。学習指導要領解説では、やり取りの際には「順序立てて分かりやすく表現したり、具体例を挙げたりするなどして、理由や根拠などを具体的にかつ詳細に述べる必要がある」(文部科学省, 2018, p.62)とされている。一方で、ディスカッション活動における生徒の発話を観察していると、理由づけをする際の説明が不十分であり、具体例を出すなどすればより相手に伝わりやすくなると感じられる場面もあった。よって本研究では、主張をする際には PREP (Point-Reasons-Examples-Point) 構造を意識して、理由に具体性を持たせるよう指導した。

以上の点を踏まえ、本研究で設定した調査課題は以下の4点である。

調査課題1

定型表現を指導することで、ディスカッション活動における生徒の英語使用の割合は増加するか。

調査課題2

PREPについて指導することで、生徒はディスカッション活動で理由をより詳しく述べるようになるか。

調査課題3

ディスカッション方略の指導により、生徒の方略使用の頻度は増加するか。

調査課題4

ディスカッション指導に対して生徒はどのような感想を持つのか。

なお、調査課題4は、定型表現、ディスカッション方略、PREPについての指導全体が生徒にどのように受け止められたのかを調べる目的で設定した。

3 調査

3.1 対象クラス

対象生徒は筆者が昨年度、英語コミュニケーションⅡを担当した2学年普通科1クラス28名(男子13名、女子15名)の生徒である。当該学年では2クラスを発展1クラス、標準2クラスの3つに分け、習熟度別授業を展開している。調査対象となったクラスはこのうちの発展クラスである。2学期末の12月に実施をしたGTECアセスメント版スピーキング分野における生徒のCEFRレベルの内訳は、A2.2が8名(28.6%)、A2.1が18名(64.3%)、A1.3が2名(7.1%)であった。よって、実践を始めるにあたり、大半の生徒のスピーキング力は、慣れ親しんでいる話題や活動についての簡単で直接的な情報のやり取りができるとされる初級レベルであると確認された。なお、本実践を行うにあたり、調査結果は本研究以外の目的で使用しないことと、個人が特定されるような情報を第三者に提供しないことが筆者により口頭で説明され、対象生徒より書面にて参加の同意を得た。

3.2 事前・事後テスト

事前・事後テストでは各グループ4名で7つのグループを設定し、7分間のグループディスカッションを行わせた。設定したトピックは、事前テストが「田舎と都会とでは暮らすのはどちらが良いか」、事後テストが「制服と私服とではどちらが良いか」である。グループの編成は出席番号で固定された座席に基づいて行い、性別や英語力についての配慮は特に行わなかった。また、設定されたグループは指導期間を通じて固定された。

ディスカッションに先立ってトピックがスライドで提示され、生徒はじゃんけんで司会者を決めた後に活動を始めた。ディスカッションの様子は各グループに配置したICレコーダーに記録されており、テスト終了後には筆者が回収し、文字起こしを行った。

また、一連のディスカッション指導を生徒がどう感じたかを調べるために、事後テスト終了後の次の授業で、生徒に活動についての振り返りをB6判サイズの手紙に7分間で書かせた。

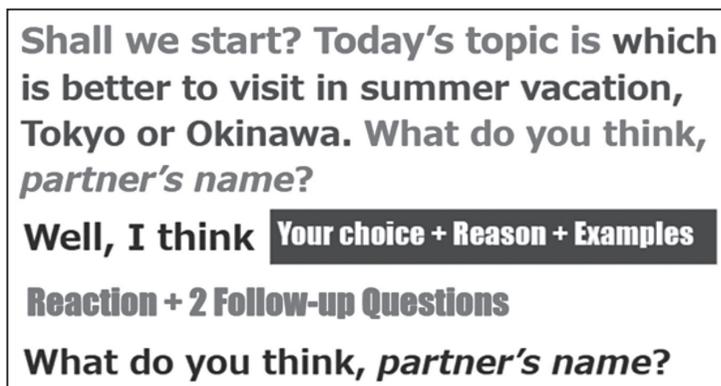
3.3 指導内容

英語コミュニケーションⅡでは50分授業を週4時間展開しており、今回の実践は2024年の1月から2月までの15回の授業で、冒頭の10分から15分を使用した帯活動として行った。各回の指導内容は表1に示したとおりである。

■表1: ディスカッション活動の指導内容

回数	活動内容	活動単位	時間	トピック
事前テスト	ディスカッション	グループ	7分	田舎と都会とでは暮らすのはどちらが良いか。
1	スピーチ	ペア	1分	ペットにするなら犬と猫のどちらが良いか。
2	スピーチ	ペア	1分	海外からの観光客に勧めるのは寿司とラーメンのどちらか。
3	会話	ペア	1分	お金と健康のどちらが大切か。
4	ディスカッション	グループ	7分	お金と健康のどちらが大切か。
5	会話	ペア	1分	ペットにするなら犬と猫のどちらが良いか。
6	会話	ペア	1分	生まれ変われるならどの動物になりたいか。
7	会話	ペア	2分	夏休みに遊びに行くなら東京と沖縄のどちらが良いか。
8	会話	ペア	3分	オンライン授業と教室での授業はどちらが良いか。
9	ディスカッション	グループ	7分	オンライン授業と教室での授業はどちらが良いか。
10	リスニング	個人	40分	モデルディスカッションの視聴(トピックは第9回と同一)。
11	会話	ペア	3分	田舎と都会とでは暮らすのはどちらが良いか。
12	会話	ペア	3分	タイムマシンがあれば過去と未来のどちらに行きたいか。
13	会話	ペア	3分	中学校では弁当と給食のどちらが良いか。
14	会話	ペア	3分	デジタル教科書と紙の教科書ではどちらが良いか。
15	会話	ペア	3分	春休みに行くなら東京と大阪のどちらが良いか。
事語テスト	ディスカッション	グループ	7分	制服と私服とではどちらが良いか。

基本的に生徒は提示されたトピックについて、自分の意見をペアやグループで話すよう求められた。トピックは学習指導要領解説にある「日常的な話題」として、生徒にとって身近で学校生活や家庭生活と関わりがあり、立場を選んで意見を述べるようなものが設定された。第1, 2回の指導では生徒に話す量を増やすことを意識づけるため、西(2010)が考案したワードカウンターを使用し、提示されたトピックについてペアを変えながら1分間スピーチを3セット行った。第3回から第8回までは第4回を除き、生徒はペアでの会話を行っているが、会話を弾ませるためには良い聞き手の存在が必要であること、意見を述べる際には理由を具体的に述べるのが重要であると強調された。あわせて図1に示したようなスライドを用いて、生徒はReactions, Follow-up Questions, Comprehension Checksを意識的に用いるよう指導された。なお、第4回及び第9回の指導では4人のグループディスカッションを行い、議論を経験させた。



■図1: 授業で使用したスライドの一部

第10回の授業では、英語学習サイト www.engvid.com で公開されている、英語母語話者4名が「オンラインと教室での授業ではどちらが良いか」のトピックで行ったグループディスカッションの動画を視聴した。これは加藤(2016)の実践例を参考とした活動で、生徒は動画の視聴を通して自分たちのディスカッ

ションの進め方との違いや、使用されている表現を確認した。また、この回では資料1に掲載したフレーズ集も配布され、ディスカッションで使用できる表現や意見を述べる際のPREPの使い方も指導された。第11回から第15回の指導では、3分間のペアでの会話を、相手を変えて2セットずつ行ったが、活動の前にはフレーズ集で扱われている表現がスライドで提示され、生徒は毎回、口頭練習を行って定着を図った。

3.4 指導内容

3.4.1 発話データの分析

事前・事後テストで収集されたディスカッションの書き起こしデータについて、Stenström(1994)が提示した談話の階層構造(discourse hierarchy)の分析の枠組みに従い、まずはグループ毎に発話のturn数が数えられた。Stenströmはturnを“everything the current speaker says before the next speaker takes over”(Stenström, 1994, p.4)と定義しているが、相手からの発話が相槌(backchannels)である場合には、turnの移行が起こっておらず、前の話者のturnが継続しているとされる。また、会話の中で、生徒同士が笑い合う場面が頻繁に観察されたが、これはturnとしては扱わなかった。

次に、調査課題1について明らかにするために、各グループで、英語のみが使用されているturn数、日本語のみが使用されているturn数、両者が混在するturn数が数えられ、それぞれのturn総数に占める割合が算出された。あわせて英語のみのturnについては、平均語数も計算された。

続いて、調査課題2について調べるため、意見の理由を述べた箇所当たるbecause節の平均語数が算出された。このbecause節の語数を数える際には、同じ語を繰り返してしまったり、言い直しをしたりする例が多く見られた。Ellis and Barkhuizen(2005)はこうした繰り返し(repetition)や言い直し(false start)は発話の流暢性を阻害する要因であると指摘しているが、本研究ではこれらの現象は、即興的な場面で生徒が発話を継続しようとするため生じていると肯定的に捉え、語数から除外はしなかった。

調査課題3については、事前・事後テストの書き起こしデータから5つの方略(CR, CC, RH, GH, FQ)に該当する個所が特定され、その出現頻度が数えられた。なお、生徒の発話の中ではこれらの方略を母語で使用している例も見られたので、出現頻度は英語と母語それぞれに分けて数えられた。

3.4.2 自由記述データの分析

調査課題4について、ディスカッション指導を生徒がどのように感じたかを調べるため、生徒が自由記述で書いた振り返りが分析された。藤田(2019)は、生徒の自由記述回答を分析する際は、データを読み込みながら必要な箇所を抜き出し、気づきや考えたことをメモしながら当該箇所に内容を端的に表すコードを付与して、要約されたデータを整理するという手順を挙げている。本研究では、これらの手続きをより明示的・段階的に行えるSCAT(Steps for Coding and Theorization)を分析手法として用いた。SCATは大谷(2008, 2011, 2019)により開発された分析方法で、収集したテキストデータをセグメントに分割した後、それぞれに〈1〉データの中の注目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのテキスト外の語句、〈3〉それを説明するようなテキスト外の概念、〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考え出していくコーディング作業と、そのテーマ・構成概念を合わせてストーリーラインを記述した後に理論記述を行う作業からなる(大谷, 2019, p.271)。分析のためのマトリクスはExcelファイルとしてWeb上で公開されており、分析方法についても大谷(2019)において丁寧に解説してあるため、初学者にも着手しやすい。英語教育研究の分野でも今後利用の増加が見込まれる分析手法の1つである(三ツ木, 2020, p.54)。

今回、欠席者1名を除く27名より回収した生徒の振り返りは、総文字数3,876字であった。各生徒の振り返りに1つのセグメントを割り振った後、コーディング、ストーリーラインの作成と理論記述を行った。この分析の手順について具体的なイメージを伝えるため、グループ1のSCATで使用したマトリクスを表2に掲載する。なお、SCATでは手順〈5〉として、分析の際に感じた疑問や課題を書き込む欄が設けられているが、本研究では特に記載する内容がなかったため、マトリクスからは割愛した。

■表2: グループ1に対して行ったSCATのマトリクス

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
1	A	最初よりも話することができるようになった。他の人の意見に付け加えたり反対の意見を言うときにも英語で話すことができた。相槌やディスカッションを始めるときの言葉も覚えて使うことができた。	意見に付け加え/反対の意見/相槌/始めるときの言葉	追加/反論/バックチャネリング/定型表現	議論/ディスカッションにおける定型表現	定型表現の使用による議論の活性化
2	B	ディスカッションは苦手意識があったけれど、3学期に入り、何度もグループディスカッションを繰り返していくうちに少しずつではあるけれど、その苦手意識が和らいでいったと思う。	苦手意識/繰り返し/和らいで	不安/反復/軽減	話すことへの不安/成功への見通し	経験による苦手意識の軽減
3	D	最初はあまり言えなかったのとお題が難しくどうしようとなっていたけれど、少しずつ言えることが増え、みんなに英語で何と言うか聞きながら意見を話すことができ、リアクションも少しずつできるようになった。同感を何と言うか忘れてしまったけど、みんながリアクションしたおかげでme tooだと思えることができた。	お題が難しく/言えることが増え/リアクション/みんな/思い出す	難易度高い/レパートリー増加/反応/メンバー/想起	タスクの難易度/Requesting Helpの習得/支援の提供	Requesting Helpの活用による相互支援の提供
4	C	最初は上手く喋れなくて黙ったりすることが多く、会話を弾ませることができなかったけど、だんだんと慣れてきて、お助けフレーズ集とかを活用していっぱい使ってみたり、相槌を頑張ったり、話を広げるなどいろいろできることが増えたので、ディスカッション練習はとても勉強になる良い時間だったなと思った。わからない英単語があったら、すぐに友達を考えて答えてくれたりしたので流れがスムーズにできた。	黙ったり/慣れて/お助けフレーズ集/相槌/友達/スムーズ	沈黙/習熟/支援/バックチャネリング/メンバー/円滑	沈黙の克服/会話方略/相互支援	ディスカッション方略の活用による沈黙の克服

4

結果と考察

4.1 発話データの分析結果

表3は、グループ毎にディスカッションに要した時間、turn総数、英語turn数とその平均語数、日英混在turn数、日本語turn数、because節の平均語数をまとめたものである。

■表3: 各グループのturnの出現頻度及びbecause節の平均語数

		時間 (分秒)	turn総数 (回)	turn(英語)			turn(日英混在)		turn(日本語)		because 節語数 (語)
				数(回)	割合(%)	語数(語)	数(回)	割合(%)	数(回)	割合(%)	
G1	事前	7:00	24	4	16.7	8.3	5	20.8	15	62.5	8.3
	事後	5:37	28	14	50.0	8.5	10	38.7	4	14.3	16.4
	差		4	10	33.3	0.2	5	17.9	-11	-48.2	8.1
G2	事前	7:02	48	18	47.4	7.4	5	13.2	15	39.5	10.3
	事後	7:04	21	18	85.7	11.7	3	14.3	0	0.0	26.8
	差		-27	0	38.3	4.3	-2	1.1	-15	-39.5	16.5
G3	事前	6:55	77	28	36.4	3.8	20	26.0	29	37.7	10.0
	事後	7:05	59	40	67.8	6.3	16	27.1	3	5.1	33.5
	差		-18	12	31.4	2.5	-4	1.1	-26	-32.6	23.5
G4	事前	6:09	69	15	21.7	7.7	10	14.5	44	63.8	5.6
	事後	6:35	32	20	62.5	13.3	5	15.6	7	21.9	24.5
	差		-37	5	40.8	5.6	-5	1.1	-37	-41.9	18.9
G5	事前	6:14	61	36	59.0	3.5	15	24.6	9	14.8	12.8
	事後	6:57	29	23	79.3	8.9	2	6.9	4	13.8	18.0
	差		-32	-13	20.3	5.4	-13	-17.7	-5	-1.0	5.2
G6	事前	6:35	50	14	28.0	5.2	10	20.0	26	52.0	6.0
	事後	6:59	45	36	80.0	9.1	4	8.9	5	11.1	20.5
	差		-5	22	52.0	3.9	-6	-11.1	-21	-40.9	14.5
G7	事前	6:30	61	24	39.3	5.4	7	11.5	30	49.2	9.4
	事後	6:53	46	38	82.6	7.1	4	8.7	4	8.7	14.0
	差		-15	14	43.3	1.7	-3	-2.8	-26	-40.5	4.6

まず、調査課題1について、全てのグループのディスカッションにおいて、turn総数における英語turnの出現頻度の割合が事後テストで大幅に増加し、日本語turnの出現頻度の割合が大幅に減少していることが確認された。また、英語turnの平均語数についてはグループ間でばらつきがあるものの(0.2語から5.6語まで)、全てのグループで増加していることも確認された。

次に、調査課題2に関して、because節の平均語数はグループ間でばらつきはあるが(4.6語から23.5語まで)、全グループにおいて増加したことが確認された。これらの結果から、ディスカッション活動における定型表現の指導とPREPの指導により、生徒はやり取りにおける英語使用の割合を増加させ、理由をより詳しく述べるようになったことが分かった。

続いて調査課題3について、グループ毎に方略の出現頻度をまとめたものが表4である。全体的にディスカッション方略の出現頻度は多くはなかったが、グループ間での差が顕著であり、グループ3及びグループ6においては英語によるRHとGHの出現頻度が事後テストで増加したことが確認された。また、言語的支援を求めるRHについて、事前テストでは日本語による方略使用がほとんどのグループで見られたが、事後テストでは多くの場合、英語による方略に置き換わっていた。

■表4: 各グループにおけるディスカッション方略の出現頻度 (回)

	開始時間／終了時間	Clarification Request (CR)		Comprehension Checks (CC)		Requesting Help (RH)		Giving Help (GH)		Follow-up Questions (FQ)	
		英語	日本語	英語	日本語	英語	日本語	英語	日本語	英語	日本語
G1	3:17 / 10:17 事前	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
	3:05 / 8:42 事後	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
G2	3:00 / 10:02 事前	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0
	2:52 / 9:56 事後	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
G3	2:33 / 9:28 事前	0	1	0	1	0	2	1	0	0	0
	2:15 / 9:20 事後	3	0	0	0	4	0	7	0	0	0
G4	2:03 / 8:12 事前	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
	2:05 / 8:40 事後	2	1	1	0	2	0	1	0	0	0
G5	2:10 / 8:24 事前	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0
	1:50 / 8:47 事後	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0
G6	2:26 / 9:01 事前	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
	1:40 / 8:39 事後	0	0	0	0	6	0	7	0	0	0
G7	1:50 / 8:20 事前	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
	1:13 / 8:06 事後	0	0	1	0	2	0	4	0	0	0
計	事前	1	1	0	1	0	10	9	0	0	0
	事後	5	1	3	0	14	1	24	0	0	0
	差	4	0	3	-1	14	-9	15	0	0	0

4.2 自由記述データの分析結果

表5はSCATにより作成された各グループのストーリーラインであり、生徒が書いた振り返りの内容をグループ毎に圧縮したものである。なお、ストーリーライン中のかぎ括弧で囲まれた箇所は分析により付与されたコードを示している。

■表5: グループ毎に作成されたストーリーライン

G1	生徒は[ディスカッション方略の活用による沈黙の克服]と[ディスカッション方略の活用による相互支援の提供]及び[定型表現の使用による議論の活性化]を通じて[経験による苦手意識の軽減]に成功した。
G2	生徒は[協働学習による発話量の増加]や[協働学習によるスピーキング不安の軽減と有能感の獲得]とともに[定型表現の使用による議論の活性化]を経験することで[ディスカッション方略の習得による達成感]を得た。
G3	生徒は[Requesting Helpの活用による母語使用の減少]と[定型表現の使用による議論の活性化]や、[沈黙の減少による達成感の獲得]を経験した一方で[理由づけの難しさ]も感じていた。
G4	生徒は[多様なアイデア想起による足場掛け]による[理由づけの上達]と[Requesting Helpの活用による協働学習の進展と理由づけの上達]を経験し、[ディスカッションにおける流暢性の向上とまとめの難しさ]を感じていた。
G5	生徒は[噛み合わない議論の克服]や[語彙力の増加による意思伝達の成功]を通じて[議論のまとめ方の上達]を実感していた。
G6	生徒は[Requesting Helpの活用による不安軽減と議論の発展の実感]や[相互援助による母語使用の減少と英語使用の増加]を経験し、[定型表現の使用による沈黙の克服と英語使用への決意]を感じていた。
G7	生徒は[議論のまとめ方の上達]とともに[ディスカッション方略の習得による達成感と思考力の発達]や[定型表現の習得による流暢性の向上]を経験し、[定型表現の使用による議論の活性化とまとめの難しさ]も感じていた。

各ストーリーラインの記述より、生徒は定型表現やディスカッション方略を学習することでやり取りが活性化し、グループ内で協働的な雰囲気が醸成されたと感じていることが確認された。また、ディスカッションにおいて沈黙の時間が減少し、繰り返して練習することで活動に対する苦手意識や不安も軽減されたとの感想も持っていた。その一方で、一部の生徒は議論をまとめることに難しさを感じたことも分かった。

4.3 考察

調査課題1に関して、事後テストにおいて生徒の英語使用の割合が大幅に増加したが、その要因としては、振り返りにおいて多くの生徒が述べていたように、定型表現を練習したことで英語での議論の進め方に慣れたことが考えられる。Naughton(2006)も指摘するように、グループディスカッションでは即興的な発話が求められるため、議論を進めるために咄嗟に母語を使用してしまうこともある。実際、事前テストではそういった場面が多々観察された。英語による定型表現を身につけておくことは、こういった場面で過度の母語使用を回避するのに役立つ。また本研究では、こういった定型表現を指導するだけでなく、英語母語話者がディスカッションの中でこれらの表現を用いている動画を視聴させたことで、議論を進める上での見通しを生徒が持ちやすくなったことも考えられる。さらにグループのメンバーを固定したことで、お互いのことがよく分かり、協力的な雰囲気が生まれたことも、間違いを怖れず英語で話しやすくなった要因として考えられる。例えばグループ2の生徒は、振り返りの中で「回数を重ねるごとに話せる量が増えていったような気がする。相槌も最初より打てるようになって、リアクションがもらえると話していて楽しいと思うようになった。わからない単語や表現をグループ内で教え合いながら話すことができてグループ内の雰囲気も良かったから気軽に教え合えて良いなと思った」と述べており、安心して話し合う雰囲気があったことを報告している。ディスカッション活動の中で相互に助け合う雰囲気を作り出すことの重要性はLam and Wong(2000)やNaughton(2006)も指摘している点である。

次に、調査課題2について、事後テストではbecause節の語数がどのグループにおいても伸びていた。その要因としては、生徒にPREPを意識させたことで、理由を述べる際に具体的に説明する姿勢が出てきたことがある。また、理由を述べる際に、わからない単語があってもあきらめることなく、Requesting Helpを用いて発話を継続する意思を示せたことと、周りの生徒がGiving Helpや相槌を用いて発話者を

支援できたことも要因として挙げられる。ただし、繰り返しや言い直しによりbecause節が必要以上に冗長になってしまった面もあるので、つなぎ言葉をういて上手に間をつなぐ技術も指導していく必要がある。

調査課題3に関して、今回の実践ではRequesting Help及びGiving Help以外の方略は出現頻度がそれほど増加しなかった。この点について、Naughton(2006)は同じ母語を持つ同年代の学習者同士の場合、言葉にしなくてもお互いに言いたいことが通じ合うため意味交渉が起こりにくく、Clarification RequestやComprehension Checksが使われにくいことを指摘している。しかし、対話相手が馴染みのあるクラスメートではなく、母語も年代も異なるような場合には、言わなくても分かり合えるということは期待できない。そういった際に、Clarification RequestやComprehension Checksを用いて意思疎通が上手くいっているか確認することは重要である。よって、この2つの方略については、事実確認を細かくしなければ完遂できないようなタスクを設定することで、その有効性に気づかせるような指導が今後必要となってくるだろう。最後に、Follow-up Questionsは方略指導の中でも度々取り上げたにもかかわらず、事前・事後テストにおいて全く観察されなかった。参加生徒がそれぞれの意見をどう伝えるかで手一杯となってしまう、述べた意見をさらに掘り下げていく段階にまで議論が至らなかったようである。今後、ディスカッション活動にさらに慣れていく中で、Follow-up Questionsの指導がより役立っていくのではないかと期待される。

調査課題4について、生徒の振り返りから、今回のディスカッション指導は生徒に好意的に受け止められたことが分かった。英語でのディスカッション活動に対する苦手意識や不安が軽減するとともに、英語が使えているという達成感やお互いに助け合えているという安心感を生徒は持ったようである。

5 まとめ

本研究では高校2年生28名を対象に2か月間で15回のディスカッション指導を行い、指導の前後でディスカッション活動におけるやり取りの変化とディスカッション方略の出現頻度の変化について調査を行った。事後テストの結果より、生徒は定型表現を活用することでディスカッションにおける英語の使用割合を増加させた。また、PREPを意識することにより理由づけの発話量も増やしていた。一方で、ディスカッション方略の出現頻度については、Requesting Help及びGiving Helpで使用回数の増加が見られたものの、Clarification Request, Comprehension Checks, Follow-up Questionsにおいては大きな変化は見られなかった。この3つの方略は、お互いに意思疎通が図れているか確認したり、議論を深めたりしていく上で必要となる方略であるため、その活用について生徒にさらに意識づけを行っていく必要がある。また、今回の実践では踏み込めなかったが、即興的な発話における正確性をどのように高めていくかは今後の大きな課題である。

指導後の生徒の振り返り文では、ディスカッション活動を継続することで成長や達成感を感じている記述も多く見られた。自らの主張について、言葉を尽くして相手に伝えられる生徒を育てるため、これからも取り組みを継続していきたい。

謝辞

本研究の実施に際して、鋭いご指摘と温かい励ましを与え続けてくださった上智大学外国語学部英語学科の和泉伸一教授に心よりお礼申し上げます。先生のご指摘により自分の研究を客観的に見つめることができ、いかに独りよがりな論を進めていたかに気づかされる場面が多々ありました。こうして直接ご指導をいただけた経験は、今後も実践研究を進めていく上で大きな財産となります。そして、このような貴重な学びの場を提供してくださった選考委員の先生方と公益財団法人 日本英語検定協会の関係者の皆様にも深くお礼申し上げます。最後に、授業に参加した生徒の皆さんにお礼を申し上げます。これからも良

い授業をすることが皆さんへの恩返しだと肝に銘じ、精進したいと思います。なお、本報告書に関して、開示すべき利益相反関連事項はありません。

引用文献

- Bejarano, Y., Levine, T., Olshtain, E., & Steiner, J. (1997). The skilled use of interaction strategies: Creating a framework for improved small-group communicative interaction in the language classroom. *System* 25 (2), 203-214.
- Dörnyei, Z., & Thurrel, S. (1992). *Conversation and dialogue in action*. Prentice Hall.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford University Press.
- 藤田卓郎. (2019). 「第6章 データを分析しよう」田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹 (編著)『英語教師のための「実践研究」ガイドブック』(pp.117-147) 大修館書店.
- 加藤和美. (2016). 「小グループが英語で打ち合わせ. 英語でプレゼンテーションでできる指導ーネイティブ・スピーカーのグループ活動から学ぶ」三浦孝・亘理陽一・山本孝次・柳田綾 (編著)『高校英語授業を知的にしたい: 内容理解・表面的会話中心の授業を超えて』(pp.198-228) 研究社.
- Kehe, D., & Kehe, P. D. (1998). *Discussion strategies: Beyond everyday conversation*. Brattleboro, VT: Pro Lingue.
- 児玉靖明・亀谷みゆき. (2021). 「『主体的・対話的で深い学び』による『思考力・判断力・表現力』の育成を目指した英語の授業づくりーグループ・ディスカッションを通してー」『朝日大学教育課程研究センター研究報告』23, 9-16.
- Lam, W. Y. K. (2009). Examining the effects of metacognitive strategy instruction on ESL group discussions: A synthesis of approaches. *Language Teaching Research*, 13(2), 129-150.
- Lam, W. Y. K., & Wong, J. (2000). The effects of strategy training on developing discussion skills in an ESL classroom. *ELT Journal*, 54(3), 245-254.
- 三ツ木真実. (2020). 「第3章 実証研究Ⅱ (質的研究)」廣森友人『英語教育論文執筆ガイドブックージャーナル掲載に向けたコツとヒント』(pp.43-58) 大修館書店.
- 文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』. 開隆堂出版.
- Naughton, D. (2006). Cooperative strategy training and oral interaction: Enhancing small group communication in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 90(2), 169-184.
- 西巖弘. (2010). 『即興で話す英語力を鍛える! ワードカウンターを活用した驚異のスピーキング活動22』明治図書出版.
- 大谷尚. (2008). 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」『名古屋大学大学院教育発達科学研究紀要 (教育科学)』54(2), 27-44.
- 大谷尚. (2011). 「SCAT: Steps for Coding and Theorizationー明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法ー」『感性工学』10(3), 155-160.
- 大谷尚. (2019). 『質的研究の考え方ー研究方法論から SCAT による分析までー』名古屋大学出版会.
- 齋藤英敏. (2023). 「英語グループディスカッション指導の理論と先行研究」『茨城大学教育学部紀要 (教科学)』72, 111-132.
- Stenström, A. B. (1994). *An introduction to spoken interaction*. Longman Group UK Limited.

Group Discussion お助けフレーズ集

ディスカッションを始める

Shall we start? Today's topic is ~. OK. What do you think about this topic, ~?

意見を言う I think ~. / In my opinion, ~

意見はPREP法で述べる!

Point → Reason → Example → Point

相槌を打つ I see. / OK. / That's true. / That's great. / Oh, yeah? / Really? /
That's too bad.

つなぎ言葉 Well / I mean / you know / kind of

発言しても良いか確認する May I say something?

発言を続ける意思を示す Oh, please let me finish.

分からない表現を尋ねる How can I say "~" in English?

メンバーの発言を確認する I'm sorry, but did you say ~? / You said ~, right?

メンバーにもう一度発言してもらおう Could you say that again? / What do you mean?

メンバーの発言を拡げる Can I ask a question?

What ~? / Why ~? / How ~? / When ~? / Where ~?

メンバーの発言に付け足す You make a good point, and I would like to add that ~.

メンバーの発言に反対の意見を述べる That's true, but ~. / Yeah, but ~. /

You make a good point, but ~. / However, ~

ディスカッションをまとめる

So in conclusion ~. / Can we sum up and say ~?