

高校生の英語スピーキングに対する学習意欲を踏まえた指導実践 —効果的なリテリング活動の開発—

田城 涼介*・大谷みどり**・猫田 英伸**

Ryosuke TASHIRO・Midori OTANI・Hidenobu NEKODA
Using Retelling Tasks to Motivate High School Students to Improve
Their English Speaking Skills

ABSTRACT

The purpose of this study is to show how retelling activities can be used to enhance Japanese high school students' English proficiency. As a graduate student, the author participated in a 2-year teaching practicum at a public high school in Shimane Prefecture. The first-year research showed that retelling activities can provide students with valuable opportunities to practice speaking in their own words. Therefore, in the following year, experimental instruction was designed and given to two classes, and its effects were evaluated relative to a control group in terms of the amount of students' utterances in retelling tasks. The results show that a) retelling activities increased the number of words students speak for 1 min (but n. s.), and b) interactive instruction can be used to teach implicit retelling skills.

【キーワード：英語スピーキング，リテリング，高等学校，英問英答】

1. 本研究の目的

本研究の目的は、筆頭筆者が教職大学院での2年間という教育実習期間をかけて、高校生を対象として英語スピーキング能力を高めるために効果的なリテリング指導をオーダーメイド的に開発・実践し、その効果を検証することである。

グローバル化と広域ブロック化がせめぎ合う現代において外国語によるコミュニケーション能力はますます重要性を増している。文部科学省(2019)は「外国語によるコミュニケーション能力は一部の業種や職種だけでなく、生涯にわたる様々な場面で必要とされることが想定され、能力向上が課題となっている」と述べており、教育を通して外国語によるコミュニケーション能力を備えた人材を育成することが目指されている。このような世界の動きに対応できる人材育成を目指し、現在日本の英語教育は大きな転換期を迎えている。2022年度から年次進行によって順次実施となる平成30年版 高等学校学習指導要領では、小学校、中学校学習指導要領と同様、英語の4技能のうち「話すこと」が「やり取り」と「発表」の2つの領域に分けられている。これは「話す」という学習者の行為を、どのような目的・場面・状況で「話す」のかに基づいて細分化したものであり、思考力・判断力・表現力等の資質・能力の育成を軸とするこのたびの学習指導要領改訂の趣旨の一端を反映したものと言える。つまり、小学校、中学校、高等学校の英語スピーキングの指導において、教員には、生徒が目的・場面・状況に応じて「やり取り」あるいは「発表」を行うコミュニケーション場面(言語活動)を授業内に設け、生徒の英語運

用力を育てていくことが求められているということになる。

近年の日本の中学生、高校生の英語力を表す指標の一つとして、全国規模で実施された「英語教育改善のための英語力調査」がある。調査は2015年、2017年に中学校と高等学校で、2014年には高等学校のみで、2016年には中学校のみで実施された。表1を見ると、中学校3年生と高校3年生は国が目指している「CEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠)A1レベル上位(英検3級)以上、A2レベル(英検準2級)以上に相当する生徒の割合50%」という目標には4技能全てで届いておらず、特に高校3年生の「話すこと」では12.9%であり、実に9割近くの生徒が目標値に達していない。さらに2019年度に行われた全国学力・学習状況調査では中学3年生を対象に初めて「話すこと」のテストが導入されたが、「話すこと」の平均正答率は30.8%(参考値)であり、国語、数学に加えて、英語の他技能と比較しても正答率が低い(表2)。

表1 2015～2017年実施の英語力調査の結果

	調査年	聞く	読む	話す	書く
高校3年生 (A2以上)	2017	33.6%	33.5%	12.9%	19.7%
	2015	28.7%	34.7%	12.8%	19.5%
	2014	24.1%	27.3%	12.8%	13.5%
中学3年生 (A1上位)	2017	29.1%	28.8%	33.1%	46.8%
	2016	24.8%	25.3%	31.2%	50.8%
	2015	20.7%	25.6%	33.0%	43.8%

* 島根県立大社高等学校

** 島根大学学術研究院教育学系

2022年10月25日受付

2023年1月24日受理

表2 2019年度の全国学力調査（中学3年生）

	国語	数学	英語			
			聞く	読む	話す	書く
正答率	73.2%	60.3%	68.3%	56.2%	30.8%	46.4%

2. 研究の課題と方法

英語スピーキング能力向上への社会的関心、学校教育現場の抱えるさまざまな課題や制約、そして先行研究によって示されている知見等を踏まえ、本研究では2年間をかけておおよそ以下の流れで実習校の高校生の英語スピーキング能力を向上させるための効果的な指導方法を開発し、実践、検証した。その流れを具体的なスケジュールとしてまとめたものが表3である。1年目のPilot Studyが(0)～(3)、2年目のMain Studyが(0)と(3)～(5)となっている。

- (0) 実習校の学校目標、カリキュラム、英語科の指導方針の確認と生徒の見取り
- (1) 教師生徒間の英語によるやり取りをベースにしたクイズ形式の授業の実践と検証
- (2) 生徒の英語学習に対する意識調査の実施と指導方法の改善
- (3) リテリング活動を用いた効果的な指導の開発と実践
- (4) 指導を行った実験群と統制群の2回（プレ・ポスト）のリテリング活動の録音分析
- (5) フィードバック後の事後アンケートにおける生徒の受け止めの分析

なお、2019年春当初、本研究は1学期間以上のスパンで計画されていた。しかし、2020年度中の新型コロナウイルス感染拡大の影響により、実践期間が極めて限られることになった。そのため、やむを得ず指導期間を2週間程度、リテリングの録音機会を2回のみ短縮したことを申し添える。

表3 上記の流れを具体化した研究スケジュール

1年目 Pilot Study	7月	授業実践 I (LANDMARK English Communication 1, Lesson 2 Curry Travels around the World)
		アンケート1 (授業実践 I を行った2つのクラスのみ)
	9月	授業実践 II (The History of School Uniforms) オリジナル教材
		授業実践 III (勧誘・応答表現を運用する授業) オリジナル教材 アンケート2 (アンケート1との比較項目を含んで構成)
2年目 Main Study	7月	アンケート3
	9-10月	リテリング Pre 録音 (実験群2クラスと対照群1クラス) 授業実践 IV (実験群2クラス) リテリング Post 録音 (実験群2クラスと対照群1クラス) 直後アンケート4
		11月

3. Pilot Study

Pilot Studyでは、3回の授業実践（I～III）と2回のアンケート（1, 2）を前節の表3のスケジュールで段階的に実施した。3回の授業実践から指導対象である実習校の生徒の特徴として以下が明らかになった。

- a 言語形式、内容についてともに既習の教材を用いる場合（つまり復習の場合）、教師生徒間の英語によるやり取りをベースにした授業（以下、クイズ形式の授業）において、生徒は総じて英語を積極的に発話する。
- b 言語形式、内容がともに未習の教材を用いる場合、クイズ形式の授業であっても生徒の英語発話量は著しく減少する。
- c 内容が未習であっても、言語形式が既習のものに限定された教材を用いる場合、生徒の英語発話量はあまり減少しない。
- d ただしcには、授業前半において、既習の言語形式を聞いたり、読んだりして理解する復習の時間を設け、教室内の「既習」のスタートラインを揃えることが前提となる。

日々の授業での生徒の見取りや彼らの感想、内容理解度確認テストの結果などを総合的に考察すると、本研究が用いた英語でのクイズ形式の授業スタイルは、生徒の発話を促すという効果とともに、教材の内容理解を促進する効果もあることが推察された。また、実施した2回のアンケート（1, 2）からは、英語を話せるようになりたいと漠然と考えているとともに（2クラス66名中64名）、授業で身に付けたい技能としても「話すこと」を挙げる生徒が非常に多い（2クラス65名中44名）という結果が得られた。併せてこのアンケートでは「英語を話す際に不安に思う点は何か」という項目を設けていた。その結果を見ると、多くの生徒が英語で発話を行う際に「文法」「単語」さらには「考えをまとめること」に不安を感じているということが明らかとなった（2クラス66名 最大3項目まで重複選択可で順にそれぞれ40名、36名、26名が選択）。上記を総合的に考察した結果、授業実践で見られたbのような実践校の生徒の姿（英語を話すことを躊躇う姿）は、英語を話すことやその失敗を感情的に忌避していたり、話す内容がまったく思いつかずにフリーズしたりすることが原因ではなく、その場面で口にするべき英語が思いつかない、あるいは何から話すとよいかをうまく整理できないことが原因であると考えた。

このような現状認識に基づき、Main Studyにおける指導方法としては情意面の醸成というよりも、英語スピーキングの技術面の向上を図る工夫を取り入れることとした。そして、特に実習校の生徒の英語スピーキング力を向上させるためには「リテリング」が適していると考えた。リテリングについて白畑・富田・村野井・若林(2019)は「学習者が一定量の文章を読んだ後に、その内容を自分のことばで話す活動。(中略)学習者は文章の内容を、初めて聞く人に伝えるように語りなおす。文章の理解力だけでなく、表現力を高めることができ、さ

らに自分の発話 (output) を点検 (monitor) する力も身に付くため、読む力だけでなく、話す力の評価にも利用できる可能性がある」(p.258) と説明している。

このリテリングという言語活動が、実習校の生徒が抱えている「単語や文法が浮かばない」、「何からどう話せばよいか分からない」といった英語スピーキングの際の困難さを軽減することは間違いないであろう。なぜならば、リテリングにはベースとなる英文が存在するため、①その英文中に含まれている単語や文法などを活用することができることに加え、②話す内容だけではなく、何をどのような流れで話すべきかといった点を考える負荷も軽減されるためである。その一方で、リテリングは単なる部分的な英文の暗唱では対応できないため、創造的に自分のことば (単語や文法) を補いながら、英文の全体の流れから外れないように話す内容を再構成する必要もある。以上のことから、リテリングは、実習校の生徒にとって効果的かつ取り組みやすい英語スピーキングの練習活動であると考えた。

4. Main Study

4.1 実践対象の生徒の実態

実践に先立ち、生徒の英語学習やスピーキングへの意識、そして実習校において帯活動的なスピーキング活動として行われている「1 min. モノログ」に関する質問から構成したアンケート調査を7月に実施した。

Main Studyとなる2年目は、諸般の事情により、実践研究の対象がH31年度入学の1年生からR2年度入学の1年生へと変更となったこともあり、学習者集団の特徴が前年度と大きく変わらないかどうかを確認した。特に本研究に係わると考えられる以下の3項目に対する生徒の回答を確認したところ、母数の違いはあったものの調査結果において大きな違いは見られず、両群の生徒には似た傾向にあることが判明した。太字は各質問項目への最頻の回答である。

表4 高校1年生の英語スピーキングの意識：% (人数)

		H31年度 N=66	とても そう思う	そう 思う	そう 思わない	まったく そう 思わない
英語の学習は 好きか	H31	33% (22)	37% (24)	25% (17)	5% (3)	
	R2	19% (36)	37% (73)	30% (59)	14% (28)	
英語を話す ときに抵抗を 感じるか	H31	17% (11)	33% (22)	39% (26)	11% (7)	
	R2	11% (21)	36% (71)	37% (73)	16% (31)	
英語を 話せるように なりたいか	H31	73% (48)	24% (16)	3% (2)	0% (0)	
	R2	51% (101)	37% (72)	10% (19)	2% (4)	

続いて、実習校では当時、提示された身近なテーマについてペアになって一人ずつ1分間考えて、その後1分間英語で話し続ける「1 min. モノログ」という帯活動を行っていたため、その活動に対する意識を確認した。

太字は各質問項目への最頻の回答である。

表5 1 min. モノログへの生徒の課題意識：% (人数)

N=195	とても そう思う	そう 思う	そう 思わ ない	まったく そう 思わ ない
1分間は長いと感じるか	24% (47)	44% (85)	24% (47)	8% (16)
1 min.モノログでは、 自分に課題を感じるか	51% (100)	36% (70)	9% (18)	4% (8)
↳ 単語・表現が 分からない	50% (98)	36% (71)	8% (16)	5% (10)
↳ 話しながら次に 話す内容を考える ことが難しい	27% (53)	43% (84)	19% (38)	10% (20)
↳ 何を話せばよいか 分からない	14% (27)	31% (61)	39% (77)	15% (30)
↳ 正しく発音する のが難しい	10% (19)	26% (51)	46% (89)	18% (35)

1 min. モノログに関する調査の結果、「とてもそう思う」と「そう思う」という回答を合計すると学年の6割を超える生徒が「1分間は長い」と感じており、8割を超える生徒が1 min. モノログにおいて「自分に課題を感じている」ことが明らかとなった。1 min. モノログにおける自分の課題については、発音よりも「単語・文法」や「話しながら次の内容を考えること」について課題を感じている傾向が見られた。普段の授業の中で生徒の様子を観察していてもペアによっては活動がうまくいかず、1分経たないうちに話すことをやめているペアもしばしば見受けられた。実際に“Do you do any housework?”というテーマで1 min. モノログを行った際、ある早進度クラスの生徒全員の発話を一人一台ボイスレコーダーを持たせて録音させたところ、発話平均語数は23.6語 (標準偏差8.7語) という結果であった。以下がその具体例であるが、明らかに1分間の語数としては少ない。また、実際にはこれだけの短い発話でさえスムーズに話すことはできておらず、かなり途切れがちな発話となっていた。

生徒A: Yes, I do. I clean the bathroom on Thursday and Saturday. I often clean the table after dinner. (18語)

生徒B: No, I don't. I don't have time. It is because I got home is very late, so I don't have housework time. But, if I have a time, I help my mother. (32語)

このような生徒の実態と先のアンケートの結果を踏まえると、R2年度の1年生についても、特に、単語・文法が頭に浮かばないことや、全体の流れや次に話すことを考えながら話すことの2点に大きな課題があり、また生徒もその課題を自覚していると考えられる。以上のことから、Main Studyにおいて、Pilot Studyで得られた「リテリングが実習校の生徒の英語スピーキング力を向

上させるための効果的な指導となり得る」という考察をベースとして研究を継続することは妥当であると判断した。

4.2 授業実践の全体計画

リテリング活動を含めた授業実践するにあたり、研究対象とするクラスを以下の3クラスとした。まず実験群として、通常の学習進度で授業を進める「普通進度クラス」を1クラスと、より高度な学習内容を先取りして早く学習する「早進度クラス」を1クラスの計2クラス、そして統制群として早進度クラスを1クラス設定した。題材はLANDMARK English Communication I (「英語コミュニケーションI」用教科書)のLesson 3 School Uniformsを用いた。以下の表6が実践研究の全体像である。

表6 実践とデータ収集計画

	実験群		統制群
	普通進度 クラス	早進度 クラス	早進度 クラス
事前調査	事前アンケート		
Part 1-2 の指導 (→夏季休業期間)	実習校教員		実習校教員
Part 2 の復習： 1 時間	筆頭著者 (指導による介入)		実習校教員
リテリング	Pre 録音 (Part 2 の内容)		
Part 3 の指導： 3 時間	筆頭著者 (指導による介入)		実習校教員
リテリング	Post 録音 (Part 3 の内容)		
事後調査	直後アンケート		
	フィードバックと事後アンケート		

Lesson 3 の指導が1学期と2学期にまたがって行われていたため、2学期開始後にPart 2 の復習を行ってから生徒にリテリングに取り組みせ、発話を録音した (Pre録音)。その後、統制群に対する指導は実習校の正規教員に普段通りの授業を行うよう依頼し、実験群では著者が各クラス3時間でPart 3 の授業実践を行った。その際、著者はPost録音に向けて、Pilot Studyで生徒から評価の高かったクイズ形式の授業 (英問英答) を用いて、リテリングの補助となる指導を行った (詳細後述)。

なお、Pre録音、Post録音ともに生徒にリテリングを行わせる際には、前述のとおり実習校の生徒は発話の流れを考えることに課題を持っていると思われるため、事前に教科書本文から最大8単語までを選んでメモすることができる「キーワードシート」を一人一枚配布し、リテリングを行う直前の2分間で作成させた。キーワードシートの作成時間として設定した2分という時間については、Li et al. (2015) およびKawashima (2019) を参考にしている。Li et al. (2015) では、第二言語学習者の口頭試験の活動前のプランニング (pre-task planning) は1分が最適としており、Kawashima (2019)

では、プランニングの時間が日本人EFL学習者の英語スピーキング活動への不安を大きく軽減することが示されている。他方、時間を与えすぎると生徒が頭の中で文章を作って暗記し始め、単なる暗唱になってしまう可能性が高くなると考え、本研究では活動前のプランニングを2分に設定した。

その後、生徒は、キーワードシートと教科書の挿絵 (黒板にプロジェクターで投影) のみを見ながら、「この文章を読んだことのない人に1分以内に自分のことばで概要を説明してください」という指示のもとにリテリングを行った。発話時間に1分という目安の時間を設定した理由は、生徒のスピーキング力を踏まえて指導者の目から見て概ね適当な時間であると思われたことに加え、日ごろ行っている1min. モノログとの兼ね合いからも生徒が活動の見通しを持ちやすいと考えたためである。そして、生徒一人一人が自分のボイスレコーダーにそのリテリングの音声を録音し、著者がそれらを回収し、分析した。

4.3 実験群に対して行った指導

実験群、統制群の両方に対して基本的には同じ枠組みに基づいて3時間の授業を行った。実習校の1年生英語科で使用している共通教材を用いて文構造の確認や英問英答、部分的に和訳などを行い、文章の内容や文法事項についての理解を深めていく形を取った。Lesson 3 の全体を通して、関係代名詞とS+V+疑問詞節/S+V+O+疑問詞節が主な文法事項として扱われており、指導を担当したPart 3 では、主格の関係代名詞“who”と“which”に加え、先行詞を含む関係代名詞の“what”が登場している。関係代名詞を苦手とする生徒は多く、授業内でも「関係代名詞」という言葉を聞くと顔が下がってしまう生徒も複数人見かけたため、一方的な説明に偏りすぎないように注意しながら、生徒とのやり取りをベースに少しずつ文章の重要な部分を押さえていく指導方法を取った。

上記に加え、著者が授業を担当した実験群では、リテリングを行うPart 3 の内容について、クイズ形式の英問英答による指導を行った。問題自体は5問程度であり、時間としても10分程度にすぎないが、生徒に示した英問 (とその後に示した英答) には、生徒がPart 3 の内容をリテリングする際に活用できる、a) 本文中の重要な語や表現、b) 難しい語や表現の簡単な言い換え、c) 情報をスムーズに説明する流れ (とその時に便利な表現) などを意図的に含めていた。しかし、生徒が英問英答の中で聞き、数回口にした言葉をそのまま丸覚えしてしまっただけでは、その後のリテリングが「自分のことばで話す」という真の英語スピーキング力を育成するための練習にはならないため (単なる暗唱になってしまうため)、英問英答を行う際も出てきた語や表現などの解説はせず、Post録音時にもこのとき指導に用いた教材が生徒の目に触れることがないように注意した。

少し例を挙げると、Lesson 3 の教科書には以下のような英文とグラフがされている (図1)。

… In most countries, there were more students who answered “yes” than “no.” Surprisingly, three out of six countries had a higher percentage than Japan.…

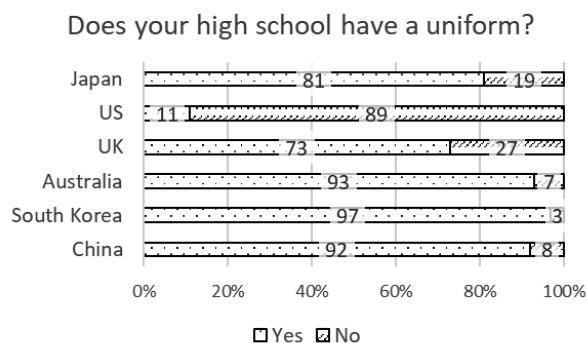


図1 教科書Lesson 3 Part 3の一部【抜粋】

英文はこの後、韓国が97%と特に“yes”の%が高いことに触れてから、アメリカのみ“yes”の%が低いこと、そして推測される理由を述べている。このような文章をリテリングする場合、骨子となる情報は図1の下線部そのままの「6か国中で日本よりも“yes”の%が高い国が3か国あったこと」ではなく、「6か国においてアメリカを除いて“yes”の%が高かったこと」であることは言うまでもない。教科書本文の英語に引っ張られるとうまくリテリングできなくなる典型的な場面である。そしてこの部分について実験群の授業内で扱った英問英答が以下である。

Q1: What did the survey ask?

A1: The survey asked, “Does your high school have a uniform?”

Q2: According to the results, did students in ALL SIX countries answer “yes?”

A2: No. Many students in FIVE countries answered “yes.”

生徒は教師からのQに対して、教科書を見ながら解答を考えて答え、その後、教師がAを提示するとともに、Aの英文の意味を簡単に確認してリピートをさせる。このようにして、生徒が自分で気付くことができれば、後のリテリングで思い出して即座に使えるような工夫を加えた英問英答を実験群に対してのみ行った。

4.4 リテリング活動の結果：Pre録音とPost録音の比較

リテリングを実践して得られた各クラスのPre録音とPost録音の語数を確認したところ、実験群、統制群を問わず3クラスすべてにおいてクラス単位の平均語数はPost録音の方が多くなっていた。語数の確認に際して生徒の録音音声すべてを文字起こししたところ、同じ言葉を反復しているものや、本文と関係のない内容を話しているものはなく、語数がほぼそのままリテリングされた本文の情報量を反映していると考えて差し支えない状況であった。語数の増加についてクラスごとにt検定を用

いて分析した結果が以下の表7である。

表7 各クラスのPre・Post録音間の語数の変化

	Pre	Post	増減	df	t	p	r	
実験群	普通 進 度	29.4 (10.9)	32.8 (11.8)	↑3.49	75	1.34	.18	.15
	早 進 度	37.6 (9.9)	41.4 (11.7)	↑3.74	74	1.51	.13	.17
統制群	早 進 度	35.0 (13.3)	43.7 (13.0)	↑8.75	75	2.87	<.01	.31

実験群の普通進度クラス、早進度クラスともにPre・Post間で平均語数の差は有意ではなかった ($p=.18, p=.13$)。しかしながら、本実践において統制群として設定していた早進度クラスでPre・Post録音間で語数が有意に増加し、効果量小が認められるという予想外の結果となった ($p<.01, r=.31$)。統制群の早進度クラスでこのような結果が得られた理由としては、このクラスが英語学習(だけに限らず学習一般)に対して特別に意欲的な「成熟した」学習者集団であったことが大きな要因であったと考える。録音した音声データからも、間違えたり、英語に詰まったりしても次々に言葉を変えて話し続けようとする生徒が多数確認された。振り返ってみれば、この意味ではこのクラスは統制群として設定したことは不適切であったとも考えられる。

本研究における各クラスのPre録音とPost録音の平均語数の増加は、統計的に見ると有意ではなかったものの、実験群の2つのクラスで語数の増加自体は確認できた。もちろん、Pre録音とPost録音ではそれぞれPart 2とPart 3という(続き物ではなるが)異なった文章のリテリングを行っているので内容の特徴からの影響も受けていることも十分に考えられる。また、単なる誤差と考えることもできるかもしれない。コロナウィルス感染拡大の影響によって本実践研究の期間が2週間程度に制限されてしまったことはやむを得なかったとは言え、以上の2時点の測定結果のみから指導の効果を論じることには限界があると考えた。そのため、本研究では、指導の効果を「生徒の実感」という角度からより詳しく分析するためのアンケート調査を行った。

4.5 英問英答指導の効果に対する生徒の実感

Pilot Studyで本研究が開発した英語でのクイズ形式(英問英答)の指導が「リテリング活動において有効なものであったのか」を検証するため、実験群の生徒たちのみを対象として「1回目[Pre録音]と2回目[Post録音]のどちらがやりやすかったか」の選択欄と「その

理由」の記述欄を設けた直後アンケートを行った（生徒に分かりやすいようPre録音を「1回目」、Post録音を「2回目」と表記した）。これにより、「2回目の方がやりやすかった」と答えた生徒数と、「その理由」として英問英答やそれに関する言葉がどの程度見られるか、さらには記述の中で英問英答に言及している生徒の発話語数がその他の生徒と比較して上昇率が大きいかなどの検証を試みた。その分析結果は以下のとおりである。

表8 英語でのクイズ形式の授業に対する生徒の評価

実験群	やりやすかった		「2回目」と回答した生徒で英問英答を理由に挙げた生徒		左記生徒のうち左記生徒の平均増加語数	左記生徒以外の語数増加生徒の平均増加語数
	1回目	2回目	英問英答を理由に挙げた生徒	英問英答を理由に挙げた生徒	増加語数	増加語数
普通進度	12名	28名	5名	3名	15.3語 (19.7→35.0)	9.2語 (28.0→37.2)
早進度	7名	32名	13名	9名	11.6語 (31.2→42.8)	9.1語 (35.8→44.9)
全体	19名	60名	18名	12名	12.5語 (28.3→40.8)	9.2語 (31.3→40.5)

○普通進度（2回目を選択し、英問英答に関する記述をした生徒の記述と発話語数）

- ・質問をしてからだったから、内容を掴めたので2回目の方がやりやすかった。(13→31↑)
- ・英語で質問をされたので必要な単語を見つけやすかったから。(23→31↑)
- ・英語で質問をされてそれに答えることで内容理解が深まった。(36→25↓)
- ・英問英答をやったからの方が、やりやすかった。(13→9↓)

○早進度（2回目を選択し、英問英答に関する記述をした生徒の記述と発話語数）

- ・質問があると、本文の内容を整理しやすかったので、1回目より喋りやすかった。(42→33↓)
- ・英問英答があったので、内容が頭の中でまとまって話しやすかった。(26→39↑)
- ・英問英答で表現方法とか、内容が確認できた状態できたから(39→46↑)
- ・英語で問題をすることで本文の大事なところがわかったから(32→26↓)

普通進度クラスでは、40名のうち5名の生徒が英問英答についての記述を行っており、そのうちPost録音で語数が伸びていたのは3名であった。早進度クラスでは、39名のうち13名の生徒が英問英答についての記述を行っており、そのうちPost録音で発話量が伸びていたのは9名であった。どちらのクラスの記述でも同様に、英問英答は内容の確認となったという意見や本文の大事なところがわかったという意見が見られた。続いて、Pre録音からPost録音にかけて語数が増加した生徒のみを抽出し、その中で「やりやすかった方として2回目を選択し、かつその理由として英問英答を挙げている生徒」（以下、前者の生徒）と「その他の生徒」（以下、後者の生徒）の平均語数の増加幅を比較してみた。すると、前者の生徒の語数は後者の生徒よりも大きく増加していることが分かった（表8）。この増加幅の差は、Pre録音において前者の生徒の語数が後者の生徒よりも少なかったにもかかわらず、Post録音においては前者の生徒の語数が後者の生徒と同じ水準にまで増加したことによって生じている。サンプル数、データ収集回数が少ないためにあくまで推測の域を出ないものの、この結果は、このたびの英問英答の指導が比較的英語スピーキングが苦手な、つまり本研究がターゲットとしていた「単語や文法が浮かばない」、「何からどう話せばよいか分からない」という困り感が特に強い生徒たちに対してより高い効果を与える可能性を示しているとも考えられる。

5. フィードバックと事後アンケート

本研究では、生徒にリテリングをICレコーダーに録音させ、音声の文字起こしを行って分析した。その後、生徒にリテリング例とともに個別にフィードバックを行い、生徒のスピーキング学習全般とリテリングという活動に対する意識について調査するための事後アンケートを行った

生徒はPre録音とPost録音で2回のリテリングを行っていることから、フィードバックをPre録音の発話に対するものとPost録音に対するものの2つを作成している。Pre録音のフィードバックは、生徒の発話に加え一人ひとりが使用していた単語や言おうとしていることを出来るだけそのまま残して（下線部分）リテリング例を作成した（図2）。一方、Post録音後のフィードバックは「簡単にできる」リテリングのイメージと今後の学習への見通しを掴ませることを目的として、可能な限り平易に言い換えた共通の例を生徒全員に示すこととした（図3）。

事後アンケートは生徒へのフィードバック返却時に併せて実施した。表9のような質問を設定し、生徒の活動への評価を収集した。自己評価は文字起こしされた自分の発話を見ての感想について5件法で（1.思ったよりできていない～3.思った通り～5.思ったよりできている）、他の項目は4件法で（1.まったくそう思わない～4.とてもそう思う）回答させた。

Overseas school have school uniforms. The uniforms looks like, looks like, school uniforms, the U.K. and Australia look like Japanese school uniforms. Vietnam, Vietnam and Bhutan don't look like Japanese school uniforms.

Schools overseas have school uniforms. The uniforms in some countries look like Japanese. But [in contrast,] the uniforms in other countries don't like ours. It may be because their traditions or religions are different from ours.

図2 生徒AのPre録音(上)と個別フィードバック(下):下線は生徒の使用した表現を使用

Overseas school have school uniforms. The uniforms looks like, looks like, school uniforms, the U.K. and Australia look like Japanese school uniforms. Vietnam, Vietnam and Bhutan don't look like Japanese school uniforms.

Schools overseas have school uniforms. The uniforms in some countries look like Japanese. But [in contrast,] the uniforms in other countries don't like ours. It may be because their traditions or religions are different from ours.

図3 生徒BのPost録音(上)と全生徒共通フィードバック(下)

事後アンケートから得られた結果を見ると、録音やフィードバック、リテリング活動への生徒からの評価は総じて高く、これらの活動が自分のスピーキング力向上に繋がるものであると感じている生徒が多いことが判明した。また、生徒は自分の発話に対して、どちらかというところと厳しめの評価をする傾向にあり、早進度クラスではその傾向が強いようである。しかし、クロス集計を行うと、自分の発話に対して「思ったよりできていない」と回答していた生徒の大半は、「今後もスピーキング練習を行っていききたいと思うか」という問に対して肯定的に回答していた。ともすれば、普段自分の能力を知覚しにくく、感覚的に「できない(=理想と違う)」と感じやすいスピーキングという技能において、間違いを含んだ自身の発話を生徒に明示的にフィードバックすることは学習意欲を阻害する危険性がある。しかし、生徒が「これくらいならできそう」と感じることでできるレベルの「例」を一緒に示すことで(事実、「えーっ、こんなんでいいんだ!」などと口にする生徒もいた)、スピーキング練習への意欲を維持できる可能性は高いと思われる。

事後アンケートではこれらの項目に加え、自分の発話

表9 各クラスの事後アンケートの回答結果:M(SD)

	全体	実験群		統制群
		普通進度	早進度	早進度
自己評価	2.75 (0.80)	2.93 (0.66)	2.62 (0.86)	2.70 (0.88)
リテリングは、自身のスピーキング力向上に役立つと思うか	3.53 (0.52)	3.43 (0.55)	3.46 (0.56)	3.71 (0.46)
録音は、自身のスピーキング力向上に役立つと思うか	3.35 (0.58)	3.18 (0.64)	3.35 (0.54)	3.53 (0.56)
フィードバックはあなたのスピーキング力向上に役立つものであったか	3.33 (0.56)	3.23 (0.54)	3.38 (0.59)	3.39 (0.55)
今後もスピーキング練習を行っていききたいと思うか	3.11 (0.59)	2.88 (0.56)	3.16 (0.65)	3.29 (0.57)

を見て「出来ている点と課題・改善点」を記述式で回答する項目を設定していた。生徒の記述を見ると、「自分の発話を見て出来ていると感じたところ」では、文の形になっていることについて言及しているものが非常に多く見られた。このような反応が多く見られた原因としては、SVOCなどの文型については普段の授業でも重点的に指導を行っているため、生徒の視点も自然と文の構造へと向いたものと思われる。自分の話した英語が文の形となっていることに事後的に安心感を覚えている様子が見うけられたことは興味深い(話しながら自分が正しい語順で話しているという自覚がないのか? 良い意味でモニターが強く働いていない?)。また、自己の発話の点検を通して、自分の英語が人に伝わりやすいものであるかという「他者」という存在をきちんと意識できている生徒も一定数見られた。この「他者」という視点は、コミュニケーションを行う上で欠くことができない重要な視点である。今回の活動で、自身の発話を客観的に観察・分析することによって、「単にうまく話す」のではなく、その先にある「もっと人に分かりやすく伝えられるように」するためにどうすればよいのか、という視点で英語スピーキング力を捉え始めている生徒が確認されたことは重要な示唆を含んでいると思われる。

6. 研究の成果と課題

以上の分析から、本研究が開発・実践した英問英答活動は、短期間では実習校の生徒の発話量を統計的に有意に増加させることはできなかったということが明らかになった。他方「英問英答活動後のほうがリテリングをしやすかった」と回答した生徒たちの発話語数は、その他の生徒たちよりも増加する傾向を確認することができた。このことは、本研究が行った英問英答活動がリテリング

指導の一部(事前指導)として適切である可能性を示していると言える。学習指導要領で見た場合、「話すこと[やり取り]」の領域に含まれる英問英答活動による指導の影響が、「話すこと[発表]」の領域に含まれるリテリング活動において生徒のパフォーマンスに現れたということは、高等学校外国語科における領域統合的な英語指導・学習の重要性を示唆していると解釈することもできるであろう。

リテリングは、日本では比較的近年になって注目され始めた活動であるため、大規模かつ方法的に厳密な実践研究はほとんどない(そもそも教室場面での研究はさまざまな制約から難しい)。しかし、学術誌等においては、リテリングはスピーキングの流暢さと学習意欲の向上に効果があると述べている実践事例等もいくつか存在する。本研究から得られたデータでは、リテリングがより広い意味でのスピーキング力の向上に寄与するか否かを検証するには到底至らないが、ある教育現場において実際に生徒の英語スピーキング力や学習意識を調査し、それらを踏まえて生徒にとって最善と思われる実践を積み重ねてきた。学校現場に軸足を置いた本研究において、効果的なリテリング指導方法のあり方を考えるための一つのデータが得られた点には一定の意義があると考えられる。

また、アンケートにおいて生徒たちから活動への高い評価を得ることができたことを加味すると、本研究において用いた英語でのクイズ形式の授業・キーワードシート・録音・フィードバックといった一連の工夫を取り入れたリテリングの指導方法は、生徒の英語スピーキング力と英語スピーキングに対する学習意欲を中長期的に高めることができる可能性が示されたと言える。スピーキングの本質は、どのような形式でも、聞き手に向けて自分の言葉で情報や考え・感情を伝えることである。リテリング活動においても、教員による活動中または生徒が自分の発話を繰り返す際の指導上の工夫次第で、生徒に「相手意識」を持たせることができるということが示唆された点も忘れてはならない。

最後に、すでに述べたとおり、本実践研究を行った2020年度は新型コロナウイルスによる実習の停止等もあり、本研究は当初の研究計画を大きく変更せざるを得なかった。時間的な制約があったためとはいえ、リテリングに慣れさせるための指導やキーワードシートの活用法の指導など、本来は欠くべからざる重要な指導が抜け落ちていることは認めざるを得ない。概要の読み取り方、要点の整理方法、それらのキーワード化と内容の絞り込み、そして本文の語・表現を用いるか言い換えるかの判断など、各ステップにおける具体的な指導の在り方の検討については今後の課題としたい。

7. 引用文献

- Kawashima, H. (2019). Effects of Pre-Task Planning on Speaking Anxiety of Japanese EFL Learners. *ARELE*, 30, 145-160. <https://doi.org/10.20581/arele.30.0145>
- Li, L., Chen, J., & Sun, L. (2015). The effects of different lengths of pretask planning time on L2 learners' oral test performance. *TESOL Quarterly*, 49, 38-66. <https://doi.org/10.1002/tesq.159>
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則(2019)『英語教育用語辞典』大修館。
- 文部科学省(2015)「平成26年度 英語力調査(高校3年生)結果の概要」
- 文部科学省(2016a)「平成27年度 英語教育改善のための英語力調査事業(高等学校)報告書」
- 文部科学省(2016b)「平成27年度 英語教育改善のための英語力調査事業(中学校)報告書」
- 文部科学省(2017)「平成28年度 英語教育改善のための英語力調査事業(中学校)報告書」
- 文部科学省(2018a)「平成29年度 英語力調査結果(中学3年生・高校3年生)の概要」
- 文部科学省(2018b)『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』開隆堂。
- 文部科学省(2019)「平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査の結果」