

技能統合型の学習を通して、質の高い英語のやり取りを行える生徒を育てる ー 3人グループの対話と EBB ルーブリックを活用した、読んだことに基づいて話すこと（やり取り）の研究ー

鈴木 理雄[†] 建内 高昭*

*外国語教育講座

Teaching of reading and spoken interaction as integrated skills for Junior High School students with “Empirically derived, Binary-choice, Boundary-definition scale”

Rio SUZUKI[†] and Takaaki TAKEUCHI*

* Department of Foreign Languages, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

本実践では、中学校における3人グループの対話と EBB ルーブリックの活用を中心においた、読むことと話すこと（やり取り）の技能統合の指導に焦点をあてた。「質の高い英語のやり取り」を、「即興で、考えや気持ちを整理し、意見を出し合ったり情報交換をしたりする過程で、切り返しをすることで対話の精緻化を図り、賛否の理由や根拠を示せること」と定義し、その実現のために様々な手立てを講じた。研究の成果として、長期に及ぶ常活動型の学習指導が、「技能」の向上や「言語不安」の軽減に関する項目において、生徒の自己評価に肯定的な効果を及ぼすことや、「内容」「正確さ」「流ちょうさ」といったパフォーマンステストにおける技能を伸ばしていくことに効果的であるということが示唆された。また、授業で使用したワークシートの振り返り、定期的に行った Can-do リスト形式の振り返り、単元後に行った記述式アンケートからは、多くの生徒が活動に対して難しさを感じる一方で、技能面において達成感を感じていたことがわかった。

Keywords : 技能統合 3人組の対話 EBB ルーブリック

I 主題設定の理由

本実践論文は、中学校における3人グループの対話と EBB ルーブリックの活用を中心においた、読むことと話すこと（やり取り）の技能統合の指導に焦点をあてる。技能統合について、中央教育審議会答申（2016, p. 195）は『「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」「書くこと」の五つの領域ごとに、小学校中学年段階から児童生徒の発達段階に応じて「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」を一体的に育成する目標を設定するとともに、これらの複数を組み合わせる効果的に活用する統合的な言語活動を一層重視した目標とする。』と述べている。これを受けて中学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語編では、「授業では依然として、文法・語彙等の知識がどれだけ身に付いたかという点に重点が置かれ、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に『話すこと』及び『書くこと』などの言語活動が適切に行われていないことや、『やり取り』『即興性』を意識した言語活動が十分ではないこと、読んだことについて意見を述べ合うなど、複数の領域を統合した言語活動が十分に行われていないこと」と指摘している。これ

までの英語教育の課題として、中学校の外国語科において、適切な言語活動を設定することと、技能統合型の言語活動を通して指導することの必要性が挙げられている。技能統合型の言語活動の評価に関わり、パフォーマンス評価を用いることになり、その評価基準に EBB ルーブリックを利用することが期待できる。利点は、英語科教員が生徒の実態に応じて設定することができるため、実践現場で明示的な達成目標を示すことができ、評価の信頼性を高めることになる。一方で、欠点としてルーブリックの指標は学校、地域等により異なり、全体としての共通指標とはなりにくい側面がある。

平成31年（令和元年度）全国学力・学習状況調査報告書中学校英語によれば、聞くこと、読むこと、書くことの平均正答率が56.5%だったのに対し、話すことの平均正答率は30.8%と低く、さらに聞いて把握した内容についてやり取りするという設問については正答率が10.5%であった。情報や考えを即座にやり取りしたり、相手の発言の内容を踏まえて、それに関連した質問や意見を述べたりして、会話を継続させていくことに課題があるという分析がなされた。

また、学習指導要領は、「話すこと〔やり取り〕」

・ Empirically derived, Binary-choice, Boundary-definition scale : 実践現場に即し作成され、学習者が目標を達成できたかで

1 きなかつたか2択の選択によって、スコアを決定づけていく形式のルーブリック

[†] 大学院学生 Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

と、その理由などを、簡単な語句や文を用いて述べ合うことができるようにする」と設定している。これは、共通の話題をきっかけとして、お互いに意見を出し合ったり情報交換したりしながら、話題に関する理解を深め、意見をまとめたり、合意できる部分やできない部分を整理し、その理由を述べ合ったりすることができる力を身に付けさせることを示している。

以上から本実践では、「質の高い英語のやり取り」を、「即興で、考えや気持ちを整理し、意見を出し合ったり情報交換をしたりする過程で、切り返しをすることで対話の精緻化を図り、賛否の理由や根拠を示せること」と定義した。

II 研究の目標

1 目指す生徒像

技能統合型の学習を通して、質の高い英語のやり取りを行える生徒

2 研究課題

設定した研究課題は以下の3つである。

1. 3人グループの対話とEBBルーブリックの活用を中心においた、読むことと話すこと[やり取り]の技能統合型の学習指導は、生徒の自己評価に肯定的な効果を及ぼすか。
2. 3人グループの対話とEBBルーブリックを活用した技能統合型の学習指導は、生徒のパフォーマンスを量的・質的に向上させるか。
3. 帯活動形式で行われる長期的な技能統合型の学習指導を通して、生徒の学習態度はどのように変容するか。

3 対象生徒と実践時期

A市（公立中学校）3年生3学級 105名（男子50名、女子55名）を対象に、2022年4月から7月に69日間かけて実践を行った。

III 研究の計画と方法

1 先行研究

（1）読むことと話すことの技能統合について

本実践論文で焦点をあてる読むことと話すことの技能統合の活動については、小寺（2009）の教科書の会話の一部分を取り出してペアで演じさせ、オリジナルの会話を付け加えさせるという活動や、津久井（2012）の教科書原典にあたる著書から選定した教材を生徒に読ませ、感じたことや考えたことを原稿に書かせて発表させるという実践がある。酒井（2019）は、中学校における読むことと話すことの技能統合の効果を検証した研究として、児童生徒向けの約30語・2～3文の英語の新聞を読み、その内容について3人グループでやり取りをするという実践を行っている。

（2）EBBルーブリックの活用について

スピーキング分野におけるルーブリックの活用の実践では、ルーブリックを事前共有し、継続的かつ段階的に活用した指導が、生徒の学習意欲や自己肯定感を高めることにつながっていると複数の先行研究（小沢, 2015；鶴田, 2018；樫尾, 2019）が結論づけている。

一方で、岩本（2020）は、ルーブリックを事前に提示し、フィードバックにも活用するという点だけでは不十分であり、ルーブリックの評価基準の明確化や、自己評価などのメタ認知活動や、相互評価などを併用することが重要であると指摘している。技能統合型ライティングやスピーキングタスクの採点においての研究（久保田, 2018；松村, 2019）を通して、EBBルーブリックが採点の信頼性や採点のしやすさ、採点結果の解釈のしやすさ向上に寄与し、診断的フィードバックを受験者に与えるのに適している可能性があることが示唆されている。

2 研究の手立て（研究構想図）

学習指導要領の各教科で育成すべき資質・能力が「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱で整理されたことを受けて、本実践の指導のポイントも図1のように、この3つの柱を意識して決定した。

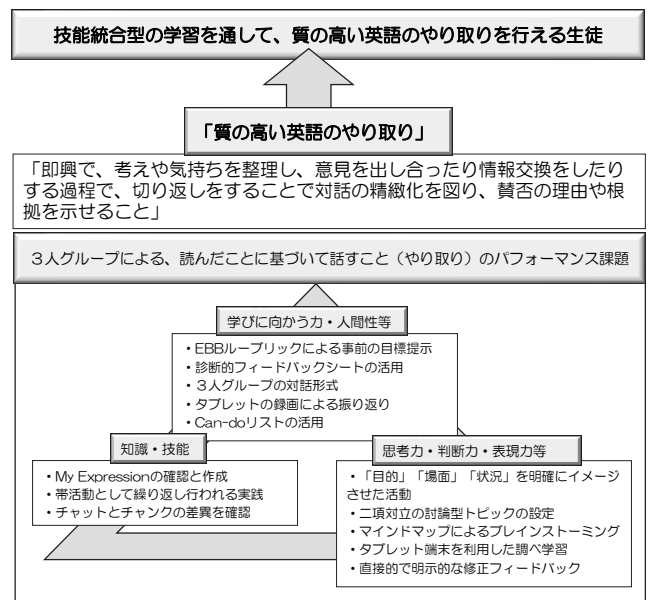


図1 研究構想図

3 単元の流れ

本実践は、授業内の時間を教科書中心の時間と研究実践を行う時間と2段階に分けて行われた。そこで、4月から7月における教科書を中心とした内容の複数の単元とは別に並行して進める形で、独立した帯活動形式の単元構成を組んでいる。本実践のための活動に充てた時間は、69日間の実践期間の中で、週4回の授業時数のうち毎週2回か3回で15分程度、合計7時間程度であった。

4 指導の実際

（1）知識・技能

「知識・技能」の指導のためのポイントとして、My Expression という冊子を作成し、活用するように指導した。これは教師側から生徒がグループで対話する際に利用すると考え提示した表現に、生徒も自分で必要だと思った表現や言語活動中に触れ、調べて使えるようになった表現を書きとらせて蓄積したものであ

る。表現の選定や分類については、教科書のディベート表現に加え、本多（2009）を参考にした。相槌などの反応や質問以外にも、説明したり、会話の間を埋めたりする表現や、相手の意見を引用したり反論したりする表現の指導を行った。My Expression は、常に携帯できるようにし、必要に応じて表現を確認できるようにした。

また、授業の帯活動として読んだことを基に話すという言語活動を繰り返すことを経験させることにより、技能を身に付けることを図った。

さらに、チャットとチャンクの違いを、卓球とバスケットボールの違いで例示しながら指導し、Yes・Noで終わったり、一言で終わったりしないように、また自分の意見に理由や具体例を付け足す指導を行った。

（2）思考力・判断力・表現力等

思考力・判断力・表現力等を高めるために、目的・場面・状況を明確にイメージさせて活動を行った。1つ目の課題は、「友達と夏か冬のどちらがいいか議論しよう」という目的で、場面を「休み時間の雑談」、状況を「友達と仲良くなって楽しく話したい」と設定した。2つ目の課題も同様に、「友達とYouTubeとテレビのどちらがいいか議論してみよう」という目的で活動をした。トピックの選定に際しては、生徒の実態に合わせ、生徒が本当に話したいと思える内容にすることや、発話が長くなりやすい二項対立の討論型を選ぶことに留意した。また、「即興」と聞くと、その場で考え、その場で答えを出すというイメージがあるが、英語の授業で英語力を評価するということとは、習ったこともないことを評価するということではない。これまでに学習したことをその場で活用し、自分の意見や考えを表現することである。今回の実践においても、話す内容に関する知識や背景について知っていないと、話す内容がないということになりかねないため、ワークシートを利用してマインドマップの書き方を指導し、引用する文を読んだ後にどのようにブレインストーミングをするとういことを示した。その際にはタブレット端末を利用した調べ学習の時間も設け、情報収集する中で自分の立場や意見を明確にしたり、未習の英語表現を調べたりすることができるようにした。

本実践では、タブレットで各自録画した対話の中からいくつかを全体で共有するという、直接的で明示的な修正フィードバックを与えた。フィードバックでは間違い訂正よりも、褒めることに意識を強く置いた。また、文法や語彙、発音に関するのではなく、できるだけやり取りの内容自体や対話の進み方の良さに着目させることを意識した。

（3）学びに向かう力・人間性等

今回の実践において、パフォーマンステストの評価をする際にはEBB ルーブリックを使用し、事前に目標の提示と評価を行った。さらに、ルーブリックに対応した診断的フィードバックシートを活用し、どの部分

が自分の課題で、何を改善すれば得点が上がるのか、生徒自身が振り返り改善できるようにした。

やり取りをペアで行うか、グループで行うかを検討する際には、それぞれの長所と短所に留意する必要がある。3人グループの対話について、小沢（2015）や酒井（2019）は、①相手が不得意だと会話が止まりやすいというような、組む相手による影響が小さい点、②ペアよりも多種多様な考え方に触れる機会があり、他者の発言を引用してやり取りを続けることが期待できる点、③やり取りの最中に話す内容について考える時間が多く生じ、生徒にとって負担が減る点などにおいて、有効性があると指摘している。本実践では先行研究を踏まえ、3人グループの対話形式を選ぶことにした。

対話をする際には、毎回タブレット端末でやり取りを録画し、授業中に生徒たちの会話を振り返る際に利用した。限られた時間の中で、文から表現を引用したり、根拠や理由を示した上で意見を言ったり、どのような質問や切り返しをしたりしていけばよいのかを生徒が自己分析し、どこに課題があるのか気づくことで、自己評価の力も改善していくことができると考えた。

生徒が技能面で達成感を感じ、次のパフォーマンスに前向きに取り組めるように、振り返りに Can-do リスト形式のチェック欄を設けて、できるようになったことを確認できるように工夫した。他にも、やり取りの表現に関する 20 問から構成される振り返りを単元中に2回行い、使えるようになった表現にチェックをつけさせた。

5 質問紙

本実践では、前述の技能統合型のパフォーマンス課題でやり取りの質の高まりを目指した教育実践を一定期間行い、その有効性を検証するために、実践の前後に質問紙調査、事後に自由記述調査を実施した。質問紙の結果については、実践前後に得られたデータを対応ありの t 検定を用いて分析し、自由記述については毎時間の振り返りと合わせて検証した。

質問紙調査は事前の質問紙票で 39 項目、事後の調査では実践後に関するものも含め 50 項目で構成した。やり取りの技能に関するだけでなく、言語不安や動機づけに関する項目を作成し、自己評価を求めた。生徒は「1. 非常にそう思う」から「6. まったくそう思わない」までの6件法で回答することとした。これは、ゾルタン・ドルニエイ（2018）が「回答者の 20%が『どちらでもない』などの中央のカテゴリーを選択する傾向がある」と指摘していることから、中央のカテゴリーを取らない方法を採用したからである。

IV 結果と考察

1 質問紙票からの分析と考察

1つ目に、質問紙票による調査の分析を示す。事前調査を踏まえ探索的因子分析をした結果、因子を「技

能(12項目)」「言語不安(8項目)」「動機づけ(12項目)」の3つに集約することができた。質問紙票の39項目のうち、7項目については因子にならなかったため、分析からは除外した。

事前と事後の因子ごとに分類した平均値の差を、両側 t 検定によって分析した。表1はそれぞれの因子ごとの p 値の平均値の変化を図示したものである。「技能」の因子は12項目のうち、1～7と7項目において有意差があるのに対し、「言語不安」に関しては1～3の3項目においてのみ有意差が確認された。Cohen の効果量を算出した結果、いずれの項目においても効果は小さいことがわかった。また、「動機づけ」については、全ての項目において有意差があるとはいえなかった。読むことと話すこと[やり取り]の技能統合を目指した本研究単元の実施により、生徒の自己評価の点から、特に「技能」の向上や「言語不安」の軽減に関する項目において、伸びが見られたと考えられる。

		事前	(n=96)	事後	(n=96)	$t(95)$		
項目	番号	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t 値	p 値	d 値
技能	①	2.50	1.15	2.66	1.14	-2.102	.038	0.14
技能	②	2.90	1.14	3.12	1.18	-2.564	.012	0.19
技能	③	3.04	1.22	3.44	1.22	-3.362	.001	0.33
技能	④	3.08	1.23	3.44	1.06	-2.700	.008	0.31
技能	⑤	3.01	1.09	3.57	1.18	-5.227	.000	0.49
技能	⑥	3.25	1.13	3.62	1.06	-3.991	.000	0.34
技能	⑦	3.06	1.10	3.36	1.15	-3.261	.002	0.27

		事前	(n=96)	事後	(n=96)	$t(95)$		
項目	番号	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t 値	p 値	d 値
言語不安	⑬	3.13	1.04	3.47	1.16	-2.739	.007	0.31
言語不安	⑭	3.08	1.18	3.54	1.13	-3.506	.001	0.40
言語不安	⑮	3.45	1.27	3.82	1.28	-2.551	.012	0.29

表1 事前と事後の因子ごとの両側 t 検定の結果

[技能①～⑦]

- ①英語を話すことに、自信がある。
- ②どうしたら英語が上手に話せるようになるのか知っている。
- ③自分の意見や考えを、単語単位ではなく、文にしてできるだけ長く英語で話すことができる。
- ④自分の意見や考えを、理由や根拠をつけて論理的に話すことができる。
- ⑤相手の意見や考えに、英語で賛成したり反論したりすることができる。
- ⑥相手の話を理解し、より詳しく知るために、英語で質問することができる。
- ⑦英語で書かれた記事や意見文を読んで、自分の考えや気持ちを伝え合うことができる。

[言語不安⑬～⑮]

- ⑬英語では何と云うかわからないため、自分の本当の考えや意見とは違うことを相手に伝えてしまうことがある。
- ⑭英語では何と云うかわからないため、日本語を使ってしまうことがある。
- ⑮英語の発音が合っているのか不安で、話せなくなってしまうことがある。

2 Can-doリスト形式の振り返りからの分析と考察

本実践では、質問紙調査以外にも、「質の高いやり取り」を実現することを目指した教育実践の有効性を検証するために、実践開始後すぐと、単元終了後にCan-do リスト形式の振り返りを行った。内容は主に「やり取り」の項目の方略に関する20項目で構成し、生徒に自己評価を求めた。生徒は「1. できていない、使えていない、使う機会や場面がない」か

「2. できている、使えている」のどちらかで回答することとした。

学年全体の結果を両側 t 検定で分析したものが、表2である。計9項目において p 値に1%水準の大きな有意差、2項目において p 値に5%水準の有意差が見られた。この結果から、生徒の自己評価の点から、やり取りの技能に関する項目において向上が見られることが示された。下線は有意差があり、中程度の効果量を示した項目である。

- [自然な英語での「質の高い」やり取りを行うためのステップ20]
5. Me, too. I don't think so. I don't know. 自分の意見や立場を伝える
 6. How about you? What do you think? 同じような質問をして相手の意見を聞き出す
 7. I think ... 相手の話について、自分の意見を言う
 8. Why? What ...? How ...? 相手の言ったことに対し、さらに詳しく相手に質問し、話を深める
 9. I think it's ... because ... 自分の意見の根拠となる理由を付け加えて言う
 14. By the way, ...トピックから脱線しない程度の違う話題にあえて変えて、話し続ける努力をする
 15. For example, First, ... Second, ... 自分の考えに対する理由や根拠を2つ3つ相手に伝える
 16. 短い返事で相手に切り返すのではなく、あえてしばらく自分が長く話す努力をする
 17. 自分の意見や考えを、単語単位ではなく、文にしてできるだけ長く英語で話す
 18. According to ... It says that ... ○○thinks it is ... but 読んだ文や友達の意見を引用して、英語で話す
 19. I agree. I disagree. I see your point but...相手の意見や考えに、英語で賛成したり反論したりする
 20. 同じトピックでも、ペアの相手がかわったら、自分の話す意見や話の内容を前回よりも深くする

	事前	(n=96)	事後	(n=96)	$t(95)$		
番号	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t 値	p 値	d 値
5	1.70	0.47	1.84	0.39	-2.634	.010	0.32
6	1.75	0.45	1.88	0.36	-2.806	.006	0.32
7	1.44	0.48	1.73	0.46	-5.100	.000	0.62
8	1.64	0.49	1.74	0.46	-1.994	.049	0.21
9	1.67	0.49	1.87	0.39	-3.643	.000	0.45
14	1.34	0.40	1.50	0.48	-2.757	.007	0.36
15	1.41	0.44	1.65	0.49	-4.359	.000	0.52
16	1.54	0.48	1.67	0.49	-2.319	.023	0.27
17	1.79	0.48	1.92	0.42	-2.806	.006	0.29
18	1.34	0.37	1.64	0.49	-5.578	.000	0.69
19	1.41	0.42	1.70	0.49	-5.480	.000	0.64

表2 Can-do リスト形式の振り返りの両側 t 検定の結果

3 パフォーマンステストからの分析と考察

(1) 2回のパフォーマンステストの比較から考察

2つ目に、パフォーマンステストの得点の変化から分析を行った結果について示す。本実践は先行研究の結果を受けて、授業で扱うタスクとパフォーマンステストで扱うタスクを一致させることや、生徒に読ませる英文の量を適切に設定することといった課題を改善して実施したため、テストを行う際に大きな混乱はなかった。69日間に渡る単元の中頃と単元後に、それぞれ別の日常的な話題を課題としたテストを2回行った。テストは別室で録画しながら行い、引用するための基となる文とマインドマップが書かれた紙のみ持ち

込み可とした。また、パフォーマンステストの時間は2回とも210秒で設定された。本実践の主旨が「質の高い英語のやり取り」を実現することであり、そのために対話の流れや進み方自体の「質」を上げることが優先して実践を行った。そこで、「正確さ」や「流ちょうさ」と比較して、ルーブリックの「やりとり」と「内容」の項目は得点が2倍で最大10点、「正確さ」と「流ちょうさ」は最大5点で合計30点満点のテストとした。また、合計点と評価の基準は、A評価は(25点～30点)で達成率83%、B評価(16点～24点)、C評価は(0点～15点)達成率50%と設定した。

表3は単元中と単元後の時点のパフォーマンステストの評価結果と人数を示している。対象学年は105名在籍であったが、欠席等により片方でもテストを受けていない生徒は除外し、92名を分析対象とした。

単元中	単元後			総計
	A評価	B評価	C評価	
A評価	49	5	0	54
B評価	14	17	1	32
C評価	0	4	2	6
総計	63	26	3	92

表3 単元中・単元後パフォーマンステストの評価(人数)

2回のパフォーマンステストにおける評価の違いを見たところ、単元中にA評価であった49名は、単元後においてもA評価であった。A評価からB評価に下がった生徒は5名いた。単元中にB評価であった32名のうち、A評価に向上した生徒が14名、B評価のまま変わらなかった生徒が17名であった。C評価に下がった生徒は1名いた。単元中にC評価であった生徒は6名いたが、そのうちB評価に向上した生徒が4名、C評価のまま変わらなかった生徒が2名いた。単元中と単元後のパフォーマンステスト結果をルーブリックの評価項目ごとに分類し、平均値の差を両側t検定によって分析した。表4は、学年全体の4つの観点のp値の平均値の変化を示したものである。

学年全体	単元中	(n=92)	単元後	(n=92)	t(91)	p値	d値
項目	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t値	p値	d値
やり取り	8.78	2.00	8.78	1.96	.000	1.000	
内容	7.93	1.60	8.30	1.10	-2.823	.006	0.27
正確さ	3.34	1.10	3.84	0.91	-5.429	.000	0.50
流ちょうさ	3.97	0.95	4.32	0.92	-3.835	.000	0.37

表4 学年全体の単元中・単元後の4観点の得点平均値の変化

学年全体の結果を両側t検定で分析してみると、「やり取り」以外の3項目「内容」「正確さ」「流ちょうさ」においてp値に1%水準の大きな有意差が見られた。このことから、生徒たちは技能面で大きく成長をしたと考えられる。さらに、パフォーマンステストの結果を個々に得点別で捉えると、合計得点が1点でも上がった生徒は58名で、変わらなかった生徒が17名、下がった生徒は17名と、63%の生徒に向上が見られた。

(2) パフォーマンステストの評価別の考察

全体でのパフォーマンスが向上したことが示された

一方で、評価別で見ると、単元の指導を経ても92名中18名(19%)しか向上せず、他の生徒は評価に変更がなかったり、逆に評価が下がっていた。そこで表5から表7のように、単元中のテスト結果をもとに、生徒を評価別の群に分けて平均値を再分析した。その結果、単元中のテストでA評価群となった生徒(以下A評価群)の「やり取り」の項目は下がってはいるが、それ以外の全ての群の全ての項目において、得点が向上していることが分かった。これをさらにA評価群と単元中のテストでB評価群となった生徒(以下B評価群)を両側t検定で再分析したところ、A評価群については、「正確さ」「流ちょうさ」において、B評価群については、「内容」「正確さ」「流ちょうさ」のそれぞれにおいて有意差があると示された。また、標本数が少ない単元中のテストでC評価群となった生徒(以下C評価群)についてはウィルコクソンの符号付き順位検定(ノンパラメトリック検定)で再分析したが、全項目において有意差は示されなかった。各評価群の平均値の比較からは、評価が初めに低い群ほど単元後のテストで大きな伸びが見られたと考えられる。

A評価群	単元中	(n=54)	単元後	(n=54)	t(53)	p値	d値
項目	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t値	p値	d値
やり取り	9.78	0.63	9.48	1.10	1.827	.073	
内容	8.74	1.04	8.78	0.97	-0.331	.742	
正確さ	3.85	0.68	4.24	0.54	-4.794	.000	0.63
流ちょうさ	4.44	0.53	4.76	0.54	-3.463	.001	0.59

表5 A評価群の評価別・観点別の平均値の変化

B評価群	単元中	(n=32)	単元後	(n=32)	t(31)	p値	d値
項目	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t値	p値	d値
やり取り	8.13	1.73	8.44	1.98	-1.000	.325	
内容	7.13	1.11	7.75	0.83	-2.552	.016	0.64
正確さ	2.78	1.14	3.41	0.78	-3.401	.002	0.64
流ちょうさ	3.50	0.83	3.88	0.82	-2.041	.050	0.46

表6 B評価群の評価別・観点別の平均値の変化

C評価群	検定統計量(n=6)	
項目	Z	漸近有意確率(両側)
やり取り	-1.732	.083
内容	-1.890	.059
正確さ	-1.134	.257
流ちょうさ	-0.756	.450

表7 C評価群の評価別・観点別の平均値の変化

A評価群の生徒には、他群と比較すると顕著な向上的変化が見られなかったが、非常に多くの生徒が両方のテストにおいて高得点をとっていた。平均点27.3点、標準偏差1.77で合計がほぼ30点満点に近いという結果から、本実践のパフォーマンス課題において、A評価群の生徒には天井効果がみられているといえる。一方で、EBB ルーブリックの項目や尺度には該当せず、数値には表れないところで、やり取りの方法に変化が見られた生徒がたくさんいた。実践の初期から中盤にかけては、やり取りの最中に相手が質問に答えられないと、沈黙が続くことを避けるために、全く別の質問をすぐに投げかけたり、3人組の別の相手に同じ質問を振ったりしてしまい、相手に寄り添うことが

難しいという姿がよく見られた。また、A評価群には自分の立場や意見を明確に伝えた後で初めて他者に話を振っていくといった生徒が比較的多く、中にはターンテイクングに意識を向けず、自分だけが長く話し続ける自己中心的な発話の方法をとる生徒もいた。しかし、実践が進むにつれてやり取りの要領をつかみ、余裕が生まれてきたことから、やり取りの中で相手に対して配慮することができる生徒の数が増えていった。相手に対する配慮がわかる、パフォーマンステストにおける3人組のやり取りの具体的な例として、以下に資料1を示す。

A: Do you like animals?
B: No, I don't.
A: How about birds?
B: I don't like birds and animals.
A: How about you? Do you like animals?
C: Yes ...
A: For example?
C: ...
A: Birds?
C: ...
B: Or dog?
C: ... Dog.
A: Ah, do you have a dog at home?
C: ... No.
B: Do you want a dog?
C: ...
A: Do you want a dog at home?
C: No.

資料1 パフォーマンステストにおける3人組のやり取り例

A評価群の生徒たちは、やり取りの中で recast (相手の発話のミスを言い直すこと) をしたり、難しい質問をした後に相手が理解していない様子を察して簡単な表現に言い換えをしたり、答えに詰まっている相手に対して具体的な例を挙げて答え方のヒントを与えたりするなど ('How about you? Do you like animals? For example?')、他者に配慮した態度や発話をするように変化していった。ときにはミニティーチャーのような役割を担い ('Do you want a dog at home?')、やり取りを継続させるために、答えを相手から引き出すことに最も意識の重点をおくようになっていった。やり取りをする場の設定と実践の繰り返しの中で、自己調整能力が身に付いたと考えられる。

本実践では単元を通して、パフォーマンステストのルーブリックの項目と同様の項目をワークシートに示し、生徒に毎時間自己評価を求めた。また、活動を通してできるようになったことなどを自由記述する欄に記入をさせた。生徒Aの振り返りには、以下のような記述があり、実践で試行錯誤していく中で、自己調整能力が高まっていったことが示されている。

・質問をしてから話がなかなか続かなかったの、次回は相手に質問して答えてもらった回答から話を広げたい。
・質問や自分の意見の理由を言うことができたけれど、わかりにくい質問をしてしまったので次回から気をつけたいです。
・難しい表現を使ってしまい、相手を困らせたので、

簡単な表現にする。

・相手の回答から話を広げたり、トピックから脱線したらもとに戻すということを意識して話すことができました。そして、相手がわからないときには、単語や簡単な表現を使うことで、話をつなげることができて嬉しかったです。

パフォーマンステストでも、単元中に行った1回目では54名中10名しか生徒がそのような支援をしていなかったのに対し、2回目では14名の生徒が他者に配慮した発話をするようになっていたことがわかった。A評価群の生徒からヒントをもらうなどの支援を受けた結果発話量が増え、2回目のテストにおける得点や評価が向上したB評価群やC評価群の生徒が14名いた。

中学校学習指導要領では「話すこと[やり取り]」において、「コミュニケーションの目的に応じて聞き手の理解の状況を確認しながら話しているか、相手の発話に反応しながら聞き続けようとする態度を示しているかなど、相手への配慮が求められることとなる」と示している。また、「相手の理解を確かめながら話したり、相手が言ったことを共感的に受け止める言葉を返ししながら聞いたりする」、「自分のもつ情報や考えをただ一方的に伝えるのではなく、相手が話したり書いたりした内容にも十分に注意を傾けながらやり取りをし、お互いの理解を深められるようにしていくことが重要である」と指摘している。以上の点に関して、本実践がやり取りにおいて相手に配慮する力を育成することができたと考えられる。

4 授業で使ったワークシートの振り返りからの分析と考察

本実践では、マインドマップにブレインストーミングをするために、タブレット端末を使用した調べ学習の時間を、新しいトピックになる度に10分程度とるようにした。以下の生徒A(C評価)、生徒B(A評価)の書いたマインドマップ(図2、図3)を見ると、やり取りを行う前の準備となる、準備段階の差がパフォーマンスの結果に大きな影響を与えることがわかる。

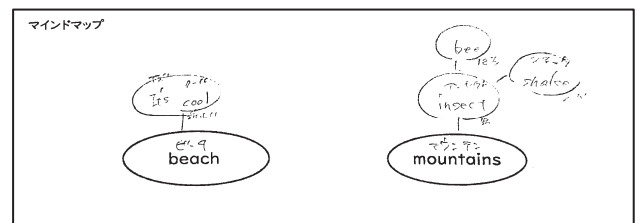


図2 生徒A(C評価)の生徒が書いたマインドマップ

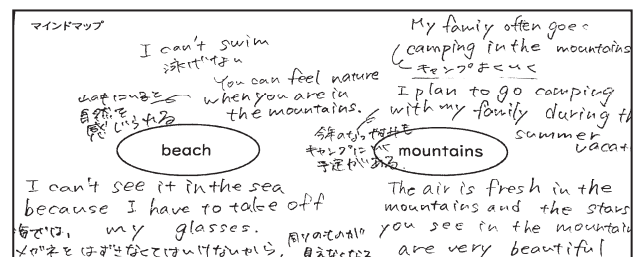


図3 生徒B(A評価)の生徒が書いたマインドマップ

考えをまとめることが難しい生徒や、ノードが1つしか書けない生徒Aのような生徒たちは、単元を通した授業中の活動でも、パフォーマンステストにおいても、単語単位で短い発話しかできないことが多かった。

それに対して、生徒Bは調べ学習の時間を有効活用し、複数のノードを連なって書けるように準備することができている、(‘My family often goes camping in the mountains. → I’m planning to go camping with my family during this summer vacation. → The air is fresh in the mountains and the stars you can see in the mountains are beautiful.’) 自分の意見を論理的に整理することができていた。生徒Bと同様に複数のノードが準備できた他の生徒たちも、やり取りを継続・発展していく技能が高く、やり取りの中身となる内容も、深いところまで語ることができることが多かった。学習指導要領では、「『伝えようとする内容を整理』して話すことと『即興』で話すこととは、必ずしも相反するものではなく、このような言語活動を数多く経験させることが、即興でまよりのある内容を整理して話し、応答することができる力を育成することにつながる」(p. 62)と指摘している。マインドマップを利用した実践を通して、やり取りを指導していく際には、事前準備となる段階でも、個別に適切な支援をしていくことが重要であるということを再認識することができた。

5 記述式アンケートからの分析と考察

単元の最終時に書かせた記述式質問紙調査や、単元を通して書かせた振り返りの記述から、「知識・技能」「思考力・表現力・判断力等」「学びに向かう力、人間性等」の指導のポイントのそれぞれに関わる記述が見られた。

(1) 技能統合型の指導に関する記述

文を読んだ後にそれに基づいて英語で意見交換をするやり取りという技能統合型に形式が変わったことに対しては、以下のように、話の幅が広がったことにより、深く会話することができ、内容が濃くなったり、即興性の力がついたりしたと言及した生徒が68名いた。

・質問が決まっていると、そのことについてしか話すことはなかったが、今回は自分たちで質問を考えて、会話の幅を広げなければいけなくなったので、考えることが増え、文章を考える力がついたと思います。
・今まではお互いの意見を言って終わりにすることが多かったのですが、意見交換だと話を広げることができ、会話が盛り上がるので楽しいです。また、質問されたときに事前に用意していない答えを答えるので、英語を話す力がつくと思いました。

また、以下のように、語句や表現を学んだり、活用したりすることができたと記述した生徒が9名いた。

・前はやる前に正しい文を暗記するように覚えてから、ペアで話していたけど、今回は毎回ちがう人と話すことができて、時間も長かったため、今まで使わなかった単語や、文法にふれて

話すことができ、知らなかった単語を使って話すことができるようになりました。
・去年までより、深くその話題について話すことができたし、習った単語や文法の使い方を試したりできた。

(2) 3人グループ形式でのやり取りに関する記述

3人グループでやり取りの言語活動を行ったことについては、以下のように、2人ではなく3人で会話することで、助け合いができることや安心できることがあるといった肯定的な回答を31名の生徒がした。

・2人組だと相手が英語を理解できなかったりうまく返せなかったりすると、完全に会話が止まってしまうけど、3人だと誰かがフォローできて会話が途切れにくいからやりやすい。
・2人だとあまり話が続かないけど、3人だと自分以外にあと2人いるから心強い感じがした。

また、以下のように、ペアではなく3人で会話することにより、多様な意見を聞くことができ、それが技能向上につながったと言及するコメントをした生徒が30名いた。

・2人組より3人組の方が色々な考え方が知れるため、会話の幅が広がったと思った。
・ペアだと静かな時間が続いたりするけど、3人だとより多くの意見が飛び交って話が長く続き、会話の内容も2人だけで考えるより3人の方が濃いと思った。

最後に、以下のように、3人組だからこそ生まれる時間的な余裕や他者の話し方から学ぶことができるといったコメントをした生徒が12名いた。

・2人ペアより3人グループの方が聞く時間が多いため、頭の中で英文を整理したり、相手への質問など色々なことが考えたりするためよいと思う。
・他の人が話しているときに何を話すか考えることができるからいいと思う。他の人が話していることを参考にできるから良いと思う。

一方で、以下のような意見もあり、3人で話すことに難しさを感じる生徒がいることも分かった。

・2人よりは安心して話せるが、あまり人数が多くても、譲り合いや重なりがあってタイミングが難しい。
・3人組だと、どうしても2人だけで話してしまうことがあって、なかなか3人全員で話すのが難しいと思った。

(3) EBB ルーブリックの活用に関する記述

本実践では、EBB ルーブリックと診断的フィードバックシートを活用し、パフォーマンステストの目標や評価を事前に示すことや、テスト後に評価として細かい診断やコメントを返すことに留意した。これらのことについても、生徒から肯定的な回答を非常に多く得た。以下のように、評価の方法が動機づけにつながっているとコメントした生徒が29名いた。

・自分のレベル、長所短所などが顕著になるため、より英語に奮起しやすくなると思う。
・明確に目標があると、それに向けて構成を組みやすいし、テスト後の評価をもとに次にどう生かしていくかがまた明確になって、いいループが生まれやすいと思う。
・評価の仕方が分かっているため、目標が作れた。終わった後のコメントで自信もついた。

また、以下のように、改善点が分かりやすく、次に自分がどうすればよいか明確になるという意見を書いた生徒が51名いた。

・自分からでは分からないようなことも、先生が見ることによって、弱点が見えてくるので、次に生かしやすい。
・自分はできていると思っていても本当はできていなかったこととかがはっきり分かって次につながると思うから良いと思った。
・評価基準がはっきりしているので「何でこの点数なの？」ということがなくなっていいと思いました。

(4) ICT 機器の有用性に関する記述

本実践の研究課題と直接的には関わりはないが、タブレット端末で調べ学習をしたり、やり取りを録画し、授業中に生徒たちの会話を振り返る際に利用したりしたことで、生徒から ICT 機器の有用性について示すコメントも多く出た。まず、以下のように、タブレット端末を使った調べ学習の利便性についてのコメントをした生徒が39名いた。

・わからない文が調べられるので、自信をもって相手に自分の意見を伝えることができました。
・わからなかった場面で、タブレットを使うことで、調べたいことがすぐにわかるので、効率的だと思った。

他にも、以下のように、動画を利用したフィードバックを通して他者から学ぶことができたというコメントをした生徒が42名いた。

・動画を見ることによって第三者目線で自分のことを評価し、反省点を見つけることで学習がはかどる。
・他人の話し方や色々な会話のコツを知れて、自分の会話する能力が上がったと感じた。

V まとめと課題

本研究実践で得られた知見は以下の通りである。

1. 3人グループの対話とEBBルーブリックの活用を中心とした、読むことと話すこと[やり取り]の技能統合型の学習指導は、生徒の自己評価に肯定的な効果を及ぼした。単元の前に行った質問紙調査の分析からは、生徒の自己評価の観点から、「技能」の向上及び「言語不安」の軽減が確認された。帯活動で繰り返し実践を経験することで、技能への自信が高まり、英語でやり取りすることに対する抵抗感が減ったことが考えられる。
2. 3人グループの対話とEBBルーブリックを活用した技能統合型の学習指導が、パフォーマンステスト結果の分析から、「内容」「正確さ」「流ちょうさ」といった項目における技能を伸ばしていくことに効果的であるということが、示唆された。
3. 帯活動形式で行われる長期的な技能統合型の学習指導を通して、多くの生徒が活動に対して難しさを感じる一方で、技能面において達成感を感じていたことがわかった。授業で使用したワークシートの振り返り、定点的に行ったCan-doリスト形式の振り返り、単元後に行った記述式アンケートからは、やり取りの技能に関する項目において、

生徒の自己評価に顕著な向上が見られた。また、パフォーマンスの質が高い生徒ほど具体的な文法や表現など、技能の向上に手応えを感じるという傾向があることがわかった。さらに、マインドマップを利用した実践を通して、話すこと[やり取り]の指導においては、事前準備となる段階でも、個別に適切な支援をしていくことが重要であるということが示された。

4. ICT機器の有用性に関して肯定的な振り返りが生徒から多く出た。タブレット端末で調べ学習をしたり、やり取りを録画し、授業中に生徒たちの会話を振り返り直接的な修正フィードバックを与える際に利用したりすることが、やり取りの指導に非常に有効であるということ示唆された。

本実践は長期的な実践ではあったが、日常的なトピックは3つ扱って活動できたのに対し、社会的なトピックは1つしか扱うことができなかった。今後は難易度の高い社会的な題材を読ませ、やり取りをさせるといった実践の回数を増やしていくことにも焦点を当て、生徒のパフォーマンスにどのような変化が生じていくのかを分析していきたい。また、発達段階や学習の習熟度の異なる生徒を対象にした際に、同様の成果が確認できるか研究を続けていきたい。さらに、生徒の実態に即した課題やパフォーマンステストの難易度の設定や、妥当性や信頼性の高い評価を保証するルーブリックの作成や評価の方法についてもこれからの研究を通して探っていききたいと思う。

<引用・参考文献>

- 本多敏之(2009)「第3章 指導技術Ⅶ スピーキング」金谷憲・青野保・太田洋・馬場哲生・柳瀬陽介(編)『英語授業ハンドブック<中学校編>』(pp. 177-190)大修館書店
- 岩本祐樹(2020)「ルーブリックの事前提示がライティングパフォーマンスに与える影響」*EIKEN BULLETIN*, 32, 85-107. 日本英語検定協会
- 樫尾文雄(2019)「次期学習指導要領における3つの資質・能力を測るスピーキング評価 ルーブリックの有用性」*EIKEN BULLETIN*, 31, 32-57. 日本英語検定協会
- 久保田恵佑(2018)「RTWタスクにおけるEBBルーブリックの有用性—外部英語試験への架け橋—」*EIKEN BULLETIN*, 30, 42-66. 日本英語検定協会
- 松村香奈(2019)「教室におけるPaired oral testの診断的評価および学習者の受容に関する調査—混合研究法を用いて—」*EIKEN BULLETIN*, 31, 212-234. 日本英語検定協会
- 文部科学省(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(平成28年12月21日中央教育審議会答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
- 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編』開隆堂出版
- 文部科学省(2019)「平成31年(令和元年度)全国学力・学習状況調査報告書中学校英語」国立教育政策研究所
<https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/report/data/19meng.pdf>
- 小寺令子(2009)「第2章 基本の授業パターンⅢ リーディングを中心にした授業」金谷憲・青野保・太田洋・馬場哲生・柳瀬陽介(編)『英語授業ハンドブック<中学校編>』(pp. 63-85)大修館書店
- 小沢浩(2015)「スピーキング分野における「英検 Can-do リスト」活用の工夫—ルーブリックの活用を通して—」*EIKEN BULLETIN*, 27, 184-216. 日本英語検定協会
- 酒井英樹・佐藤大樹・木下愛里・菊原健吾(2019)「中学校英語科における技能統合型の言語活動の指導—読んだことに基づいて話すこと[やり取り]—」:
ARELE, 30, 303-318.
- 津久井貴之(2012)「第3章 基本の授業パターンⅡ コミュニケーション英語」金谷憲・阿野幸一・久保野雅史・高山芳樹(編)『英語授業ハンドブック<高校編>』(pp. 53-81)大修館書店
- 鶴田京子(2018)「ルーブリックを用いて段階を踏んだ、継続的なスピーキング活動の実践」*EIKEN BULLETIN*, 30, 161-176. 日本英語検定協会
- ゾルタン ドルニェイ・八島智子・竹内理(2006)『外国語教育学のための質問紙調査入門』松柏社