

9 外国語（英語）

教科書を活用したタスク型英語学習の効果について

—主体的で対話的な深い学びへのアプローチ—

牧野 尚史

本論の要旨

新学習指導要領では、実際のコミュニケーションの場面や状況に応じて英語を活用する力を育成することを1つの大きな目標としている。言語が持つ3つの側面である「意味」、「形式」、「機能」を理解し、定着させるだけにとどまらず、生徒に英語を活用させることが必須である。さらに、読んだり、聞いたりした情報を整理し、考えをまとめ、伝えるといった思考力、判断力、表現力を身につけることも目標の1つである。

そこで、教科書の内容を活用したタスクをとおして、プレゼンテーションややり取りなどの英語を活用する場を作る。また第二言語習得理論によると「気づき」→「理解」→「内在化」→「統合」という順序が大切になる。それを基にインプットからアウトプットまでの流れを考えた授業を展開することで生徒が英語をどれくらい活用できるようになるかを検証したい。さらに、「気づき」→「理解」→「内在化」→「統合」の流れを汲んだ単元構想についても考えたい。

キーワード タスク型英語学習, 第二言語習得理論, 単元構想

1. はじめに

現在、英語教育は大きな変換をしようとしている真只中である。令和2年度(2020年度)から全面的に小学校3年生と4年生で外国語活動が始まり、5年生と6年生では必修となる。中学校では、令和3年度(2021年度)から新学習指導要領が全面実施となり、「授業は基本的に英語で実施すること」や「仮定法の導入」、「語彙数の増加」など、新たに変わる部分が多くある。さらに、中学校は小学校との接続の役割もあり、小学校外国語活動と中学校の英語学習をどのように体系的に接続していくかが課題となる。

平成29年の告示以降、新学習指導要領に対応すべく、現在までさまざまな研修が行われている。また、いくつかの課題が浮き彫りになり、見送られてしまったが、英語に関わる大学入試のあり方は4技能を問うような形に変わっていくことは必至である。そんな転換期真只中にある英語教育であるが、私が今まで常に考えていることは「生徒につけるべき英語力とは何か。」ということである。新学習指導要領で大きな柱となっているものが「主体的・対話的な深い学び」である。そして外国語科の目標は、「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つの資質・能力を明確にした上で、①各学校段階の学びを接続させるとともに、②「外国語を使って何ができるようになるか」を明確にするというものである。今までの英語

教育はどちらかというと知識偏重のスタイルであった。そのため、文の構造や意味を理解したり、長い文を読んで内容を把握したりすることに重きが置かれていた。しかし、いざ話したり、書いたりするようになったときに、知識偏重スタイルの授業では英語が出てこないことが課題であった。当然、英語を話したり、書いたりしようと思えば、単語や文法といった知識は必ず必要になってくる。それらの知識がない状態では到底話したり、書いたりすることはできない。また知識があっても思うように話したり、書いたりすることはできないのである。大切なことは知識として学んだことを実際に活用してみることである。そこで課題となるのは、生徒が英語を活用するような場面を授業でどのように作るかというものである。そこで着目したのが TBLT(Task based language teaching)である。TBLTの授業とは、英語を使う目的や場面、状況を与えて生徒が自由に英語を使うというものである。生徒が英語を使う際に、教師が使用する言語材料を提示するのではなく、生徒が自由に選択をして使用するというものである。昨年度、タスクを与えた授業を何度か試みた。こちらが言語材料を提示しないので、生徒はタスクを達成するために、今まで学習してきたインプットされた知識を絞り出して活用する様子を見ることができた。しかし、問題となったのは単語でのやり取りで終わってしまったことや身振り手振りで伝えてしまったこと、そして発音やイントネーションがおろそかになってしまうことである。これを続けても生徒

に達成感を与えられないのではないかと。つまり、この課題を通して英語で伝えることができるという自信には結び付かないのではないかとという疑問を持つようになった。どうすればこの課題をクリアできるのか。そのヒントは第二言語習得の認知プロセスの中にあった。村野井仁(2006)は統合的なアプローチ(インプットの気づき、理解、内在化、統合などの認知プロセスの連続)を組み合わせた第二言語習得および第二言語学習のモデルを提案している。以下は村野井が示した認知プロセスの過程である。(図1)

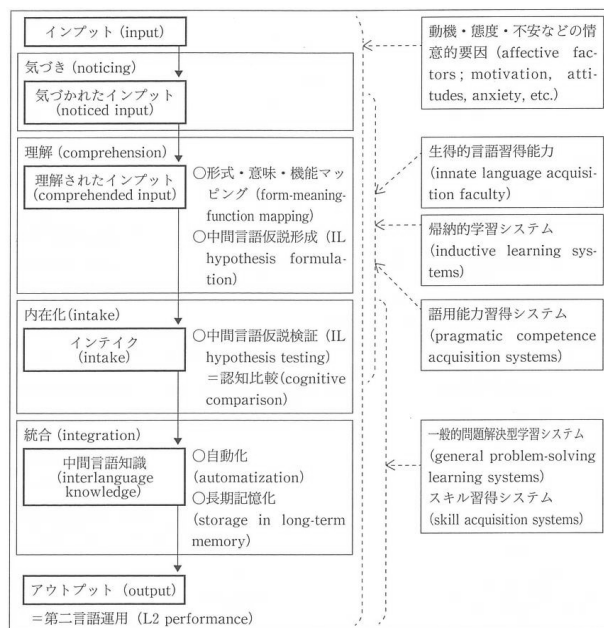


図1 第二言語習得の認知プロセス(村野井 2006)

村野井によると、インプットの一部に学習者の注意が向けられた場合、そのインプットは「気づかれたインプット」(noticed input)になる。「気づき」に続く「理解」のプロセスにおいて、「気づかれたインプット」の言語形式、意味、機能の結びつきが理解された場合、それは「理解されたインプット」(comprehended input)となる。「理解されたインプット」がコミュニケーションを目的とした言語産出に使われるようになると、それは学習者の中間言語システムに取り込まれはじめたことであり、「内在化」のプロセスが進んでいると考えることができる。そのように内在化された言語知識は、「インテイク」(intake)と呼ばれる。次の「統合」のプロセスを経て、「インテイク」が、自動的に運用できる「中間言語知識」(interlanguage knowledge)としてしっかりと学習者の中間言語システムの中に組み込まれると推定されるということである。

ここで一つの仮説を立ててみた。この第二言語習得の認知プロセスを授業の流れにも反映せ、さらにタスクを組み合わせることで、生徒に英語を活用す

る力が身につくのではないかと考えた。この仮説のもと、本年度は授業の内容を考えることにした。以下、第二言語習得の認知プロセスの具体的な内容とそれをもとに本年度取り組んだ授業の内容、考察、そして新たに考えた視点を述べる。

1. 第二言語習得の認知プロセス

(1) 気づき

気づきのプロセス位置づけとしては授業の導入の部分ととらえ、どういった場面で、どのような目的なのか、またどういった単語を使い、どのような言語材料が使われているのかを確認する時間とした。教科書に載っている会話のスキットや読みものを音声で聞かせるようにした。まずは聞くことで、場面や目的を把握し、また言語材料に注目させるようなディクテーションをさせた。この気づきのプロセスで大切なことは、「気づいてはいたけれど、理解できなかった」言語項目に注意が向くことである。そのため「気づくこともできず、理解することもできない」インプットにならないためには、生徒の気づきを起こすための準備が必要になる。そこで、生徒の気づきを促す足場かけとして、音声を聞く前に内容に関連することを英語で生徒とインタラクションをするようにした。

(2) 理解

気づきのプロセスでインプットされたものを理解とは、言語形式と意味のつながりを把握するばかりでなく、どのような機能を果たすのかということまで理解することを意味するということである。「気づかれたインプット」が「理解されたインプット」に変わることが次のプロセス、内在化(インテイク)の前提条件となると考えられている。また理解に関わる認知プロセスとして、中間言語(学習者言語)の「仮説形成」が考えられる。ある言語形式が、どんな意味と機能を持つのかを次第につかんでいくということは、学習者が言語データの中に規則性を見つけ、言語形式・意味・機能の間の関係に関して一種の仮説を立てることを意味している。そして、次の内在化(インテイク)のプロセスで、この仮説が正しいことを証明し、学習者の中に定着させることが必要となる。内在化につなげるための理解のプロセスを経るために、気づきの部分で大まかな内容を理解したあと、スクリプトを見ながら形式や意味、そして機能の部分に注目させるようにした。特に注目してほしい言語形式には文字の色を変えたり、フォントのサイズを大きくしたりするなどして、学習者が気づきやすいように工夫することにした。

(3) 内在化 (intake)

村野井(2006)によると、内在化は「理解されたインプット」が学習者の中間言語システムに取り込まれるプロセスを内在化と呼び、内在化された言語知識そのものを「intake」と呼んでいる。学習者がコミュニケーション上の必要性に迫られて、「理解」のプロセスで学習者の中に生じた中間言語の仮説に基づいて、話したり、書いたりすることで内在化が進められる。これは、中間言語の「仮説検証」と呼ばれる内在化の中心的な下位プロセスということである。仮説検証によって、発話が相手にうまく理解された場合には、仮説が認証されることになる。また発話が伝わらない、誤解されたという場合は、仮説を修正したり、棄却することになる。この仮説検証のプロセスを踏むことで、学習者に入ってきたインプットが言語産出のために用いられる言語知識、つまりインテイクになるということである。そこで、生徒がインプットされたものを仮説検証する場面として「お試し」活動をするようにした。具体的には、実際に話したり、書いたりする活動を生徒にさせるようにした。

(4) 統合

統合とは、学習者内部に育った言語知識が、学習者の中に統合されるプロセスである。言語知識が長期記憶として貯蔵されること、言語知識が自動的に、瞬間的に運用されるようになる「自動化」と呼ばれる変化が統合を進める重要なプロセスとなる。端的にまとめると、言語知識が自由に瞬間的に使える長期記憶として学習者の中間言語システムに組み込まれていくプロセスが統合ということである。統合を促進するためには、実際に目標言語を使用すること、特にアウトプット活動を行うことが極めて重要になる。話したり、書いたりすることによって、言語項目を自動的に使いこなす能力が伸びると考えられている。この他、シャドウイングおよびコミュニケーション・タスクなどは、言語知識の自動化を促すうえで効果的であるといえる。授業においては、単元の最後にプレゼンテーションなどのタスクを入れるようにし、今まで学習してきた言語項目を活用できるようにした。また、帯活動の中でコミュニケーション・タスクを毎時間するようにし、言語知識の自動化を促すように試みた。

村野井は第二言語習得の認知プロセスを活性化させる英語指導として、内容中心のPCPP指導を提唱している。文法項目の指導手順として古くからあるPPPにC(comprehension)を加えたものである。これに基づいた授業の展開を考えてみた。

2. 第二言語習得の認知プロセスに基づいた授業

図2は第二言語習得の認知プロセスの流れをもとに考えた授業の指導案である。帯活動から展開までの中で第二言語習得の認知プロセスの「気づき」と「理解」の部分を意識した内容になっている。1時間の中で、その授業に関する内容の「統合」のプロセスをとり入れるのは難しかったため、これらの部分に関してはこの授業の次の時間にするようにした。本授業の各活動を1つ1つ見ていく。

まず、帯活動の部分である。この授業ではPicture describingをさせた。この活動はペアで行い、ペアの1人がスクリーンに映された画像を見て、その画像が何かを名前を言わずに特徴などをもう1人のペアに英語で伝えるというものである。聞く側の生徒はスクリーンに映された画像が何かわからないので、相手が言う英語を聞いて、理解し、画像を推測しなければならない。この時、伝える側の生徒が使う英語の言語材料は指定しない。今まで学習してきた表現や単語の知識を活用して相手に伝えるアウトプット活動である。つまり、この帯活動は、第二言語習得の認知プロセスにおける「統合」の部分として位置付けている。使える表現を増やし、何度も使うことが言語を活用するために必要なことであると考えた。そのため、帯活動ではこのPicture describingを含めた3つの活動を継続してするようにした。このPicture describingの活動は継続して取り組んでいる帯活動の1つである。継続して取り組むことで、何度か使う同じ表現があったりする。そういう表現を増やし、瞬間的に表現できるようになると考える。中には「うまく英語で伝えることができなかった。」というものがある。実際のところ、単語のみで伝える生徒がいる。そういった「言いたいことを英語でうまく言えない。」という感覚は、英語を学習していくうえで必ず経験するものである。そのような経験をさせるための活動でもある。しかし、経験をするだけでは「言いたいけど、言えない」ばかりが積み重なるだけで、表現が豊かになるわけではない。そのため、声に出して表現をした後は、その画像についてライティングをさせるようにした。ライティングの目的はスピーキングのときには言えなかった表現について、じっくり考え、文にすることである。また、ライティングの際には、5文~6文で構成されたモデルテンプレートをスクリーンに示すようにした。そうすることで、使える正しい表現を増やしていくことができると考えたからである。

	学習内容・活動	○指導 ◆評価 ★課題を主体的に見出す
帯活動	1. Picture describing	○スクリーンに絵を写し、ペアに伝えるようにさせる。文法の間違いを気にしないように伝える。
	2. Writing	○スクリーンの絵をどのように伝えるか、テンプレートをしめし、それをもとに文章を作らせる。
導入	3. 学習課題を確認する	○単元および本時の目標を意識させる。
	学習課題 Let's talk about yourself! (やり取り)	
展開	4. Small Talk 「夏休みに行ったところについて」	○モデルとして教師が夏休みに行ったところについて話をする。 理解補助のため、スライドに写真を写す。
	5. ワークシートのテンプレートをもとに話す内容を考える。	○ワークシートを配付する。 教師が話したスクリプトをスライドに写しておく。
	6. ペアでSmall Talkをする。	○SpeakerとListenerの役割を伝える。聞く方は相づちをするように伝える。 ○ペアでの会話が終わったら、生徒何人かを指名し、やり取りをする。 ◆思考力・判断力・表現力等①
	7. 健とエマの会話を聞く。 □エマがいつ、どこに行ったか聞く。 □健のセリフを確認する。	○ピクチャーカードを使い、やり取りをしながら場面を確認する。 ○聞くポイントを伝えてから、会話を聞かせる。 ○ワークシートに記入させる。 音声聞いて、健のセリフを書かせる。
	8. 新しい文法表現を確認する。	○show+A+Bの語順に焦点をあて、いくつかの単語を使ってパターンプラクティスをさせる。
	9. 会話の始め方のパターンを確認する。	★健の始めのセリフに注目し、状況が変わるとどんな文をつけ加えるか考えさせる。
	10. 本時のまとめをする。	○本時の振り返りをする。

図2 第二言語習得の認知プロセスに基づいた指導案

2つ目の帯活動は「Small talk」と「Writing relay」である。どちらも英語活用を目的としたアウトプット活動である。

3つ目の活動はSmall talkでは、帯活動でもしている活動であるが、この授業では導入でSmall talkの活動をすることにした。Small talkの題材は「Your summer vacation」である。この授業で扱った題材は夏休み明けのKenとEmmaの会話場面である。内容はKenがEmmaに「How did you spend your time in Australia?」と聞くところから始まるやり取りである。この内容を参考に、次の時間に夏休みについてペアでやり取りをするアウトプットをさせる計画であった。そのため、まずはSmall talkで話してみることにした。タスクの授業の1つに、まずアウトプット活動をやってみる。そしてうまくできなかったところを学習し、再度同じアウトプット活動をするという流れの授業が

ある。大切なことはまずやってみて、うまくできないところに「気づく」ことが目的であると考え。ただし、中学2年生段階でまずやってみるという活動はハードルが高く、「何も言えなかった。」で終わってしまう恐れもある。それを避けるために、生徒は教師のモデルを聞きながら、自分が何を話すかを考える。この次の活動はリスニングである。モデルを示すことにした。モデルを聞くことで、どんな内容を話せばいいのか、どんな表現を使っているのかに気づきことができるからである。

実際に教科書の題材を聞き、どのようなやり取りをしているのか、どのような言語材料を使っているのかに気づくための活動である。気づきを促すために聞く視点を変えてリスニングを数回するようにした。この時のリスニングの最初のステップは内容把握のリスニング。内容把握のため、音声を2回聞くようにした。次のステップはやり取りの部分につい

てのリスニング。どのような質問をしているかに注目して音声を2回聞かせた。最後のステップは新出表現について気づくためのリスニングである。聞くべきポイントをより絞るために、音声スクリプトをスクリーンに写した状態でリスニングをさせるようにした。このようにそれぞれのステップのリスニングには違う目的があり、いろいろな角度から気づきを促すことができる要素を与えるようにした。

次の活動は新出文法にフォーカスしたものである。リスニングの最後のステップで新出表現に気づかせた部分の内在化を促す活動であるが、理解のプロセスに近い。この時は、スクリーンに文を映し、明示的に文法内容に触れ、いくつかのパターンを声に出して練習するようにした。ちなみに、この時の新出文法は「show+A(人)+B(もの)」でAとBの部分の単語を変えたパターンプラクティスである。繰り返し声に出して表現することでその表現を中間言語に取り込むことが目的である。

最後の活動は教科書題材について、どのようなやり取りが考えられるかについて思考する活動である。教科書の題材はKenとEmmaの会話で次のようなものである。

Ken:	How did you spend your time in Australia?
Emma:	I had fun. I visited Sydney with my aunt. I'll show you some pictures.
Ken:	Oh? You are wearing a coat and gloves. Was it cold?
Emma:	Yes. It was the middle of winter there.
Ken:	That's amazing.

この会話文の始まりはKenの「How did you spend your time in Australia?」である。KenはすでにEmmaがオーストラリアに行ったことを知っているからこの質問をしたと推測できる。実際、次の時間に生徒がやり取りするときは、相手が夏休みにどこに行ったか、何をしたかは知らないことである。そのため、この教科書題材の始まりの部分を、「もし、KenがEmmaがどこに行ったか知らなかったら、どのような質問から始まり、どのようなやり取りが考えられるか。」をペアで考え、文を加えるようにした。次の時間のやり取りのための準備段階であるが、この活動は第二言語習得の認知プロセスの気づき・理解・内在化のプロセスを経ていると考えている。これは1時間の授業の流れであるが、言語を活用する段階の統合までもっていくためには1時間や2時間

の授業では足りないと考えた。また統合の段階で納得のいくアウトプットをするためには、それまでの気づき、理解でのインプットと内在化での仮説検証を十分にすることがある。そのため、単元の最後の部分のアウトプット活動を統合の段階と考え、それに至るまでの活動を気づき、理解、内在化の部分として考えるようにし、単元をとおした第二言語習得の認知プロセスと考えるようにした。その最後のアウトプット活動をタスクととらえ、タスクに必要な材料をそれまでに学習するというイメージである。もともとのTBLTの考え方とは反する部分かもしれないが、発している英語が合っているのかどうかもわからずに生徒同士、つまるところ日本人同士が英語を使って会話をしてもあまり効果的ではないと考えた。タスクをするまでにたっぷりインプットを行い、書いたり、話したりして試し、正しい表現がある程度自分のものにしてからタスクに向かわせる方が、英語を活用し、習得することによって効果的であると考えた。

3. 考察

言語を活用するためには気づきや理解、そして内在化の過程を経る必要がある。言語のレベルを統合まで持っていくには、それまでのどの過程もとばすことはできない。この流れを意識して授業を展開することで、生徒の第二言語の習得が促されると考える。この授業を見た参会者からの意見としても、「生徒が言語を理解していく流れがとてもよかった。」「生徒に聞くポイントを明確にしているため、聞く目的があってよかった。また気づいてほしい言語へのアプローチの仕方が自然であった。」といった意見をいただいた。思い返せば、筆者も英語学習のスタートは気づきからスタートした。テレビから流れるCNNのニュースをひたすら聞いていたことを思い出す。聞くことで気づき、そしてそれに関連する映像や文字をもとに理解をし、インプットされた表現を実生活の中で試しに使ってみる。その表現を自分の思うように相手が理解してくれると、他のいろいろな場面で何度も使ってみる。そうすることで、次第に意識しなくても自然に口から出るようになる。逆に、あまり使わない表現というのはどこかたどどしくなったりするものである。このように自身の経験を振り返ってみても、この村野井の言う第二言語習得の認知プロセスは理にかなったものである。また授業をしていく中で気づいたことは、生徒が今何のためにこの学習をしているのかを知ったうえで

活動する必要があるのではないかとということである。今は気づきの段階で、「次の理解のためにはこのステップが欠かせない」ことを理解して学習に臨むほうが、目的もわからず「とりあえず言われたからやっている」というよりも効果があるはずである。そのため、村野井が考える第二言語習得の認知プロセスを簡略化し、それぞれの段階の活動を生徒にも提示し(下の図3を参照)、共有するようにした。内在化の部分は「tryout」として位置づけ、この学習過程を繰り返すことで英語を活用する力が身に付くということを説明した。何のための活動なのかを意識しながら学習することは、学習意欲にもつながる大切な部分であると考え。

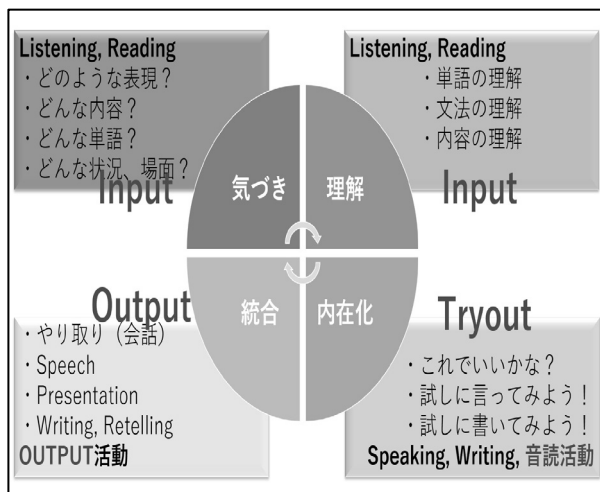


図3 第二言語習得プロセス

4. 今後の新たな視点

本年度はこの第二言語習得の認知プロセスをもとに授業の流れと単元の計画を考えるようにした。試行錯誤のうへ現在にいたるため、「第二言語を習得する認知プロセスの過程を授業の流れにも反映させ、タスクを組み合わせることで、生徒に英語を活用する力が身につくのではないか」という仮説が正しかったかどうかを検証するまでにはこの1年で至っていない。次年度も引き続き、この仮説のもと研究を行い、生徒がどれだけ英語を活用することができるようになるのかを、単元毎にパフォーマンステストを実施して検証したい。また、この研究を進める中で、さらに第二言語習得に欠かせないもう一つの要素があるのではないかと考えるようになった。それは、第二言語を習得するための動機の部分である。日常生活で英語を使う必要があるESL(English as a second language)の環境であれば、英語を学習する動機が必然的にある。一方、日本のようなEFL(English as a foreign language)の環境であると、日常生活で英語を必要としないため、英語を学

習する必然性がなく、動機づけとしても弱いように感じる。生徒の英語に向かう学習意欲を見ていても、学年が上がるにつれて弱くなってきているように思う。原因として、下の図4が示すように学習し始めたときは「英語を話せるようになりたい」と多くの生徒が思っている。しかし、学習を進めてもなかなか上手に話することができるようにならないというジレンマを持つようになり、徐々に学習する意欲が減っていくのではないかと考える。

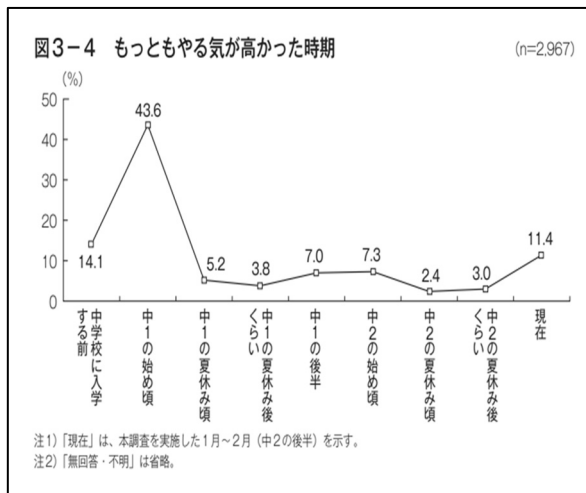


図4 分析3 中学生の英語学習状況と学習意欲 (ベネッセ教育総合研究所調査より)

生徒が学習意欲を維持しつつ、英語を活用する力をつけていくために必要なことは何かということを考えていきたい。冒頭に述べた「生徒につけるべき英語力とは何か。」という問いに対する現在の考えは、「英語を学び続ける力をつけること」ではないかと思う。まさに新学習指導要領が示す「学びに向かう力、人間性等」の部分が必要なのではないかと考える。第二言語習得の認知プロセスの流れをふまえて、生徒が自ら学びに向かう力をつけることが大切である。そう考えると生徒が英語を学習する方法を自ら選択することも必要なことである。来年度は生徒が自ら学習に向かうような工夫をし、英語を学ぶ意欲をどのように保っていくかについて、今年度の授業を発展させつつ研究を進めていきたい。

参考文献

文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説外国語編」

村野井仁「第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法」(2006)

ベネッセ教育総合研究所「第1回中学校英語に関する基本調査報告書」