

令和2年度（第64回）
岩手県教育研究発表会発表資料

外国語活動／外国語 分科会

中学校英語科における「やり取り」の力を
高める授業の在り方の研究

令和3年2月10日
岩手大学大学院教育学研究科
授業力開発プログラム
有 谷 保

要旨

本研究の目的は、従来使われている教科書を用いて、中学校における「やり取り」の力を高める指導法を明らかにすることである。平成 29 年度に告示された学習指導要領において、「話すこと」を「話すこと（発表）」と「話すこと（やり取り）」の2つの領域に分けて指導することとなった。しかし、平成 31 年度全国学力・学習状況調査の結果をみると、「話すこと（やり取り）」への指導の在り方に課題を残すものであった。そこで筆者は、これまで日本の中学校で広く行われてきた PPP（Presentation-Practice-Production）教授法と、学習者の発信力を高めるとされている TBLT（Task-Based Language Teaching）教授法の長所と問題点を整理するとともに、それぞれの長所を取り入れた TPPT（Task-Presentation-Practice-Task）アプローチに着目し、その授業の効果を中学3年生で検証した。事前・事後のパフォーマンステストやアンケート、自由記述による感想を検証した結果、発話語数と反応（相槌・感想）の回数に有意な差が認められ、実践授業後の自由記述による生徒の感想からも授業に対する肯定的記述が多数見られたことから、TPPT アプローチが「話すこと（やり取り）」の力を高める有効な手段となるという示唆が得られた。

1 研究の背景

学習指導要領が平成 29 年に告示され、これまで「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4領域とされていたが、「話すこと」を「話すこと（発表）」と「話すこと（やり取り）」の二つの領域に分け、5領域で指導することとなった。これは、互いの考えや気持ちなどを伝え合う対話的な言語活動を一層重視する観点から設定された。中学校では、小学校での目標に加えて日常的な話題や社会的な話題に対して考えたことやその理由、気持ちなどを簡単な語句や文を用いて「即興で」伝え合うことが目標として掲げられている。

しかし平成 31 年度に実施された全国学力・学習状況調査において、英語では筆記での調査だけでなく「話すこと」についても調査を行った結果、「話すこと」の全国正答率は 30.8% と低かった。項目別に見ると、特に「情報や考えなどを即興でやり取りしたり、相手の発話の内容を踏まえて、それに関連した質問や意見を述べたりすること」の項目において、正答率 10.5%、無解答率 20.7%という低い結果であった（国立教育政策研究所, 2019）。

さらに筆者は「話すこと（やり取り）」の力を高めるために実際にどのように指導されているのか、という点に疑問を持った。そこで、令和元年7月にA市内の中学校に勤務する英語科教員20名、同年10月にB市内の中学校に勤務する英語科教員15名に筆者がアンケート調査を行った。その結果、既習事項を使ってやり取りさせたり、自分の考えや気持ちを伝え合ったりすることを目的として行っている活動がスモールトークのみとなっていること、新出文型を扱う言語活動は、自分の気持ちや考えを伝えるものではなく、教科書に記載されているスキットの語句の入れ替え、または語句を入れ替えたスキットの暗記や発表といった活動を行っていることが分かった。つまり、即興で伝え合う活動があまり行われていない実態があることが明らかになった。

2 先行研究

2.1 「やり取り」と「流暢さ」

日本の英語教育に影響を与えている、外国語の各技能の尺度として開発された *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (CEFR)

(Council of Europe, 2001) では、「やり取り」を「少なくとも二人以上の個人が言葉のやり取りをし、その際、産出的活動と受容的活動が交互に行われ、口頭のコミュニケーションの場合は同時に行われるもの」、さらに、「対話者が同時に話し、聞くだけでなく、聞き手は話し手の話を先回りして予測し、その間に答えを準備」しているものであると示している。中学校学習指導要領第2章第9節外国語の目標は *CEFR* を参考に設定されており (文部科学省, 2017), 「話すこと (やり取り)」で子どもたちに身に付けさせたい力を、①即興で情報交換したり、お互いの考えや気持ちを伝え合ったりすることができる力、②事実や考え、気持ちなどのまとまった内容を伝えた上で、その内容に対する質問に応答するなどして相手とのやり取りを展開することができる力、③聞いたり読んだりしたことを基にやり取りを展開していく力、と示している。さらに、会話を継続・発展させるために必要なこととして、①相手に聞き返したり確かめたりする、②相槌を打ったり、つなぎ言葉を用いたりする、③相手の答えを受けて自分のことを伝える、④相手の答えや自分のことについて伝えたことに「関連する質問」を付け加える、を挙げている。つまり、準備時間をとることなく、不適切な間を置かずに相手と事実や意見、気持ちなどを伝え合う力と、相手から発せられた言葉に対して即興的に反応する力の育成が求められている。

一方これらの力は、外国語教育及び第二言語習得研究の分野では「流暢さ」と捉えられていると思われる。*Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Richards & Schmidt, 2002) では、「流暢さ」を以下のように定義している。

第二言語及び外国語教育では、流暢さは次のことを含むコミュニケーションの能力のレベルを表す。

- a 容易に言葉を書いたり、話したりする能力
- b イントネーション、語彙、文法を必ずしも完璧でなくても適した方法で話す能力
- c 考えを効果的に伝達する能力
- d 理解の困難やコミュニケーションの崩壊を引き起こすことなく、継続的に話す能力

(Richards & Schmidt, 2002, p.204; 筆者訳)

そこで本研究では「やり取りの力」と「流暢さ」を同義にとらえ、「必ずしも文法的でなくても、簡単な語句や文を用いて滑らかに情報やメッセージ、自分の考えや気持ちを発信する力」と「その場にに応じて、つなぎ言葉を使って会話をつないだり、反応 (相槌・感想) したり、発信 (質問など) したりする力」と定義し研究を進めることとする。

2.2 PPP 教授法と TBLT 教授法

PPP (Presentation-Practice-Production) 教授法とは、Presentation の段階で目標言語項目を説明し、Practice の段階で言葉の入れ替え等の口頭練習を行い、Production 段階で練習した文型を使ったタスクなどの言語活動を取り入れアウトプットをさせる、といった流れで指導する教授法である (図1)。多くの英語科教員はこの手法で授業を行っている。

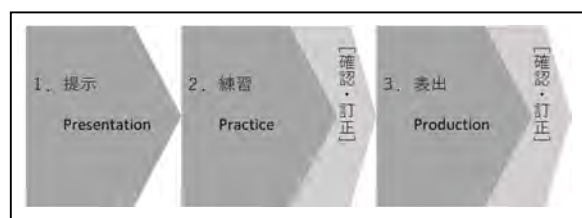


図1 PPP型の授業進行 出典: 松村(2017, p.9)

TBLT (Task-Based Language Teaching) 教授法とは、学習者に達成させるべき課題 (タスク) を与え、その課題達成のための道具として言語を使わせ、その言語を使用する過程を最大限に利用して実践的運用力を育成しようとする教授法である。最大の特徴は、与えら

れたタスクを完成させることが目的であり、発話の正確さよりも発話された意味や内容に重点が置かれるという点である。TBLT 教授法の授業展開を図 2 に示す。

これら 2 つの教授法の研究者は、それぞれの教授法の利点と課題点を挙げている。それ表 1 に示す。

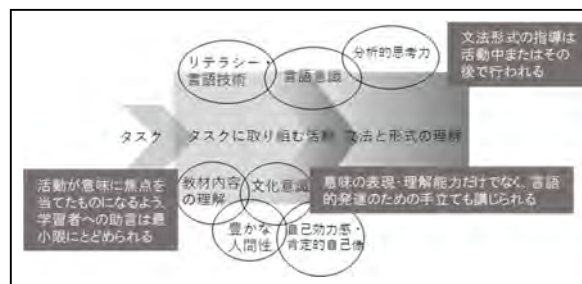


図 2 TBLT 展開の授業 出典：松村 (2017, p. 18)

2.3 TPPT アプローチ

TPPT (Task-Presentation-Practice-Task) アプローチとは、Leis & Erickson (2019) が、研究の検証結果から PPP 教授法と TBLT 教授法の利点を生かしたアプローチとして提案した教授法である。具体的には、最初に本時の言語項目に焦点を当てた focused task (Ellis, 2003) に取り組ませ、タスクに取り組む中で使用できた表現や表現できなかった内容、生徒の弱い部分を確認する。表現できなかった内容や弱い部分について目標言語として導入し、練習させた後に再びタスクに取り組ませる。2 回目のタスクは、最初のタスクよりも難しいもので、現実世界でのコミュニケーション (またはそれに近い) 場面を設定し、目標言語を使用させる。ただし生徒の実態によっては 1 回目のタスクと同じものを行ってもよい。

表 1 PPP と TBLT の利点と課題点

	PPP教授法	TBLT教授法
利点	○日本の環境に合っている。 ・効率的 ・外国語としての学習環境 ・限られた授業時間 (佐藤, 2015)	○自発的な表現の機会 ○効果的かつ意味のある形での学習 ○自己の伸長の実感 (松村, 2017)
課題点	▲自由・自発的で創造的な言語使用の経験しにくさ ▲必要性や関心と無関係に行われる文ボイ説明や機械的練習 (松村, 2017)	▲日本の環境では効果が上がらない。 ・非効率的 ・目標言語と語彙の習得の難しさ ・アウトプットの保障の難しさ (佐藤, 2015)

3 研究方法

3.1 研究の目的

本研究の目的は、従来使われている教科書を用いて、TPPT アプローチを取り入れた授業を作り、その効果を検証し、中学校における「やり取り」の力を高める指導法を明らかにすることである。研究課題は以下の 3 点である。

- 研究課題 (1) : TPPT アプローチを取り入れた授業を通して、子どもたちの「流暢さ」は高められるか。またどのくらいの英語力をもった子どもたちに有効なのか。
- 研究課題 (2) : TPPT アプローチを取り入れた授業を通して、子どもたちの英語での「やり取り」への自信は高められるか。
- 研究課題 (3) : TPPT アプローチを取り入れた授業の流れは子どもたちにどのように受け止められるのか。

3.2 対象

盛岡市内の A 中学校第 3 学年 4 クラスのうち、2 クラス 67 名を対象に授業実践を行った。分析対象はすべてのテストやアンケートを行った 59 名である。昨年度受験した岩手県英検 IBA の結果を見ると、県の平均と同じ程度のスコアを残している。

3.3 授業実践

3.3.1 実施計画

【单元名】 PROGRAM3 The 5Rs to Save the Earth (開隆堂 SUNSHINE ENGLISH COURSE 3)

【時間】 全 10 時間 【時期】 令和 2 年 5 月下旬～6 月上旬の約 2 週間

3.3.2 授業構想

TPPTアプローチの考えに基づき、新出文型の学習と教科書本文の内容理解の学習、2つの授業の型を構想した（図3）。

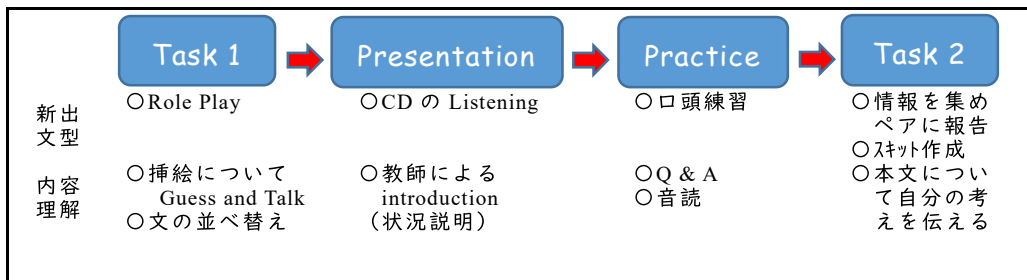


図3 TPPTアプローチにおける活動

新出文型を学習する時間で Task 1 として行った Role Play では、教科書の Basic Dialog と同じ状況を設定し、A 役と B 役をペアで分かれて行うことができるよう日本語で場面を与えた（図4）。しかし「話すこと」を苦手としている生徒の現状を考慮すると、「即興で話すこと」への負担を少なくする手立てが必要であると筆者は考えたため、Kawashima (2019) を参考に、英語でどのように伝えたいか考える Planning Time を設けた。個人で考えるだけでは不安が大きい様子が見られたため、A 役を演じる生徒同士、B 役を演じる生徒同士で確認させてから Role Play をさせた。さらに、一度 Role Play をさせた後、伊東・吉田・高橋（2020）の小学校外国語活動での実践を参考に、1組のペアに発表させフィードバックを与えたり、使用した表現や言いたくても言えなかった内容、ほかにどんなことが言えるかという考えを全体で共有したりする「シェアリングタイム」を設定した。Task 2 についても同様の流れで行った。

【A】
友だちに、将棋をするか(play shogi)どうかたずねます。「しない」と答えてきたら、なぜしないのか、「する」と答えてきたら、将棋のやり方を質問してください。

【B】
友だちから「将棋をするか」質問されます。するならその方法を教えたり、相手は将棋をするのかなどを質問しましょう。しないなら、その理由を伝えましょう。

図4 Role Play の例

「即興で話すこと」への負担を少なくする手立てが必要であると筆者は考えたため、Kawashima (2019) を参考に、英語でどのように伝えたいか考える Planning Time を設けた。個人で考えるだけでは不安が大きい様子が見られたため、A 役を演じる生徒同士、B 役を演じる生徒同士で確認させてから Role Play をさせた。さらに、一度 Role Play をさせた後、伊東・吉田・高橋（2020）の小学校外国語活動での実践を参考に、1組のペアに発表させフィードバックを与えたり、使用した表現や言いたくても言えなかった内容、ほかにどんなことが言えるかという考えを全体で共有したりする「シェアリングタイム」を設定した。Task 2 についても同様の流れで行った。

3.3.3 単元計画

本単元では、パフォーマンス課題を、日常の身近な場面で環境を守るために自分たちに何ができるかを考え英語で表現する、とした。全10時間の計画を表2に示す。

表2 単元計画

時	○ねらい ・学習内容
1	○単元の目標を共有する。○新出語句や表現の確認を確認する ・単元の目標と計画の確認する・評価規準を共有する・授業の進め方を説明する
2	○事前テスト
3	○ It is ~ (for 人) to 原形...を含む文の構造を理解する。 ・ Role Play (設定: 翌日早朝に釣りに行こう誘う ⇒ 早すぎるから断る) ・ CD を聞いて、新出文型に気づかせる → 口頭練習をする。 ・ it is ~ (for 人) to 原形...を用いて、自分にとって重要なことや楽しいこと、難しいことについてのやり取りを行わせながら定着を図る。
4	○疑問詞+to 不定詞を含む文の構造を理解する。 ・ Role Play (設定: 将棋のやり方を知っているか尋ねる⇒その質問に答える) ・ CD を聞いて、新出文型に気づかせる→口頭練習する。 ・ how to +to 不定詞を用いて、誰が「○○の仕方」を知っているかなどのやり取りを行わせながら定着を図る。

5	<ul style="list-style-type: none"> ○ ask (tell) 人 to 原形を含む文の構造を理解する。 ・ Role Play (設定: 電話するが不在⇒折り返し電話がほしいことを伝えてもらう) ・ CD を聞いて、新出文型に気づかせる→口頭練習する。 ・ 誘ったり、その誘いを断ったりするやり取りを行わせながら定着を図る。
6	<ul style="list-style-type: none"> ○ pp.25 と pp.27 の教科書本文の内容を理解する。 ・ 挿絵からどんな会話をしているか推測させる ・ 自分のことを振り返り、やっていること、これから取り組みたいことについて、ペアに英語で伝える。
7	<ul style="list-style-type: none"> ○ pp.29 の教科書本文の内容を理解する。 ・ 本文の2段落目以降の文が1文ずつ書かれた紙を準備し、それらを意味が通るように、教科書を見ないで並べ替えさせる。 ・ 自分にできることについて、考えをまとめる。
8	<ul style="list-style-type: none"> ○ 地球の環境や自分たちにできることについてインターネットで調べ、考えを深める。 ・ インターネットを用いて情報を収集し、自分の考えをまとめさせる。 ・ ペアで自分にできることについて対話させる。
9	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自分たちにできることについて考えを共有し自分の考えを発表することができる。 ・ ペアやグループで考えを共有する。(リハーサル) ・ グループの代表者に発表してもらい、全体で共有する。
10	○ 事後テスト

また事前テストを行った際、生徒の発話の中に相槌などの反応があまりない、質問をあまりしない、という様子が見られた。「話すこと(やり取り)」の領域が単元のゴールであり、やり取りする技能を高める必要があると筆者が感じたため、授業の始めに帯活動としてスモールトークを実施し、質問を考えるための視点と質問の仕方、相槌の仕方などを確認した。

4. 結果と考察

本研究では、実践の事前と事後にアンケートとパフォーマンステストを実施した。パフォーマンステストを用いて流暢さや学力差との関連、アンケートを用いてやりとりへの自信や生徒の TPPT アプローチへの受け止め方を検証した。

4.1 流暢さ

流暢さについては、江口・田村(2018)に基づき、事前・事後のパフォーマンステストを録音した発話データを、テキストファイルに書き起こし、繰り返し・自己修正・つなぎ言葉・日本語発話を除外した発話語数を数えた。パフォーマンステストは、①単元内容についてのもとの、②比較的自由度の高いものの二つについて実施し、生徒は二人一組で別室にて二つの話題について1分間ずつ英語のやり取りを行った。本研究では②を分析することとし、話題は事前・事後ともに”Which do you like better, summer or winter?”とした。

表3は、事前・事後のパフォーマンステストにおける発話語数の記述統計である。対象生徒59名全体の発話語数の平均は事前と

事後で7語程度増加した。図5は事前・事後での発話語数の増加の様子である。最小値、中央値、最大値すべて増加しており、集団全体として増加したことが分かる。個人に目を当てると、事前テストで最小値である1語しか話すことができ

表3 発話語数の記述統計

	平均値(M)	標準偏差(SD)	平均値の標準偏差	差の95%信頼区間		人数
				下限	上限	
事前(5月下旬)	14.068	6.283	0.818	12.430	15.705	59
事後(6月上旬)	20.983	7.179	0.935	19.112	22.854	59

なかった生徒が、22 語話すことができるようになっていた。最大の変化量を示した生徒は、事前で 8 語、事後で 31 語と変化していた。また事前・事後テストの発話語数の平均の差を、対応のある t 検定で分析した結果、有意水準 1%において有意な差が見られた ($t(58) = 7.214, d = 1.027, p = .000$)。この要因として、スモールトークやタスク 1, 2 など、既存の知識を用いて英語で表現する機会が増加したこと、活動の途中で表現を共有したことが挙げられる。

次に、つなぎ言葉と反応（相槌・感想）の使用回数について、事前・事後テストにおける平均の差を対応のある t 検定で分析した。その結果を表 4 に示す。つなぎ言葉については、使用する生徒が事前のテストでは 15 名、事後テストでは 23 名に増えた。平均値も僅かに増えているが、有意な差はなかった ($t(58) = 1.780, d = 0.243, p = .080$)。事前テストでつなぎ言葉を 3 回以上使用した生徒の中には、事後テストでは 1～2 回のみの使用に留まった生徒が見られた。これは、自分の考えを英語にするために必要な時間が減少したものと考えられる。また反応の回数については、事前テストで相槌や感想を伝えずに会話をしていた生徒が 14 名いたが、事後テストでは 6 名に減少した。平均値も僅かに増えており、有意水準 1%において有意な差が見られた ($t(58) = 3.273, d = 0.561, p = .002$)。この要因として、単元の 1 時間目に会話を継続させるための技能として「相槌」や「リアクション」、「質問」の三つを確認し、言語活動の途中でも繰り返しこれら三つを確認したことが挙げられる。

4.2 学力差との関係

対象生徒が昨年受験した岩手県英検 IBA の結果をもとに、対象生徒 59 名を 3 級、4 級、5 級の三つの群に分けた。その記述統計を表 5 に示す。各群で 4～7 語程度の発話語数の増加が見られた。

学力差が発話語数に影響があったかについて群要因×事前事後要因の 2 要因分散分析を行った結果、群要因について有意な差は見られなかった ($F(2,56) = 0.850, p = .433$)。さらに群要因と事前事後要因の交互作用についても有意ではなかった ($F(2,56) = 0.600, p = .552$)。しかし、事前事後要因には有意な差が見られた ($F(1,56) = 32.510, p = .000$)。つまり本研究での実践は学力差に関係なく子どもたちの「流暢さ」を高めるのに効果があったと考えられる。その要因として、

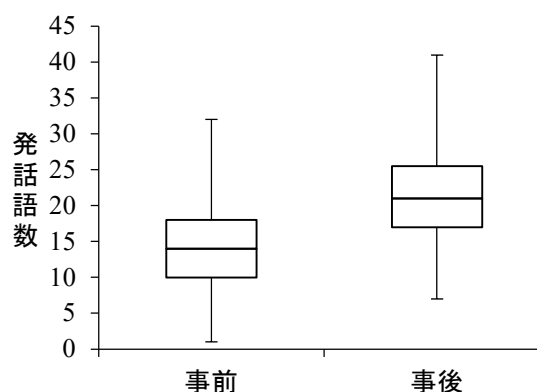


図 5 事前・事後の発話語数の箱ひげ図

表 4 つなぎ言葉と反応の回数に関する対応のある t 検定の結果 (n=59)

	事前		事後		t 値	自由度 df	p	効果量 d
	M	SD	M	SD				
つなぎ言葉	0.492	1.006	0.797	1.471	1.780	58	.080	.243
反応	1.407	1.247	2.186	1.525	3.273	58	.002	.561

表 5 各級における発話語数の記述統計 (n=59)

	平均値 (M)	標準偏差 (SD)	平均値の標準誤差	差の 95% 信頼区間		人数	
				下限	上限		
3 級	事前	17.500	7.502	2.652	11.228	23.772	8
	事後	22.000	7.783	2.752	15.493	28.507	8
4 級	事前	12.885	6.231	1.222	10.368	15.401	26
	事後	20.654	6.086	1.193	18.196	23.112	26
5 級	事前	14.200	5.752	1.150	11.826	16.574	25
	事後	21.000	8.236	1.647	17.600	24.400	25

Planning Time やシェアリングタイムを設定し、フィードバックを与えたり表現や考えを共有したりしながら言語活動に取り組みさせたことが効果的だったのではないかと考えられる。

4.3 アンケート(やり取りへの自信)

実践授業の事前と事後にやり取りに関する自信について質問紙調査(4件法)を行い、平均の差を対応のあるt検定で分析した。その結果を表6に示す。

「自分の考えや気持ちを伝える」自信に変容はあまり見られなかったものの、「話されるスピードに対応する」($t(58)=3.938, d=0.421, p=.000$), 「つなぎ言葉を使う」($t(58)=2.519, d=0.321, p=.015$), 「相槌やリアクションをする」($t(58)=3.832, d=0.510, p=.000$)の3項目で有意な差が見られた。これらの項目で変化が見られた要因として、英語に触れる機会が

多様にあったことや言語活動の途中でつなぎ言葉や相槌などの会話を継続させるための技能を繰り返し確認したこと、それらを使用した生徒を評価したことなどが挙げられる。

4.4 アンケート(授業の感想)

実践授業後に、今回の授業の流れなどについて自由記述で感想を書かせた。それらについて帰納的コーディングを行い、経験的データに基づいたカテゴリーを構築し集計した。一人の生徒が複数の項目について記述している場合は、それらを個別に取り上げた。集計したもののうち肯定的な回答のみを表7に示す。

結果をみると、本研究の実践に対する「分かりやすい」や「面白い」といった肯定的な感想や、「考え話す

機会の増加」や「考える⇒話す⇒確認するという流れ」といった本研究の実践における工夫点への肯定的回答を多く得られた。その要因として、自分たちで考えて会話する機会の増加や、「言えなかったことに出会った後に目標言語として導入する」という流れが、「分からないことを学習する」という学ぶ必然性を生んだこと、などが挙げられる。さらに、活動の途中で級友の使用した表現を共有することが、新たな表現の獲得や、考えの再構築の機会となり、「分かりやすい」という思いにつながったと考えられる。

表6 アンケートのt検定の結果(n=59)

質問項目	事前		事後		t値	自由度 df	p	効果量 d
	M	SD	M	SD				
使いたい単語や熟語が思い浮かぶ。	2.729	0.739	2.712	0.789	-0.155	58	.877	-.022
習った文法が思い浮かび、使う。	2.407	0.722	2.492	0.935	0.778	58	.440	.102
ジェスチャーや表情を使う。	2.627	0.869	2.678	1.041	0.519	58	.606	.053
相手が言った単語や熟語を理解する。	2.847	0.715	2.949	0.775	1.286	58	.203	.137
相手が言った内容を理解する。	2.898	0.781	2.983	0.754	0.778	58	.440	.111
話されるスピードに対応する。	2.390	0.766	2.712	0.767	3.938	58	.000	.421
つなぎ言葉(well, など)を使う	2.339	0.734	2.610	0.947	2.519	58	.015	.321
相槌やリアクション(Really? / Great! など)をする	3.017	0.731	3.373	0.667	3.832	58	.000	.510
レポート(相手の言った言葉を繰り返す)をする	2.661	0.822	2.864	0.918	1.892	58	.064	.234
相手の発言に対して質問する	2.881	0.811	3.017	0.841	1.475	58	.146	.164

表7 自由記述のコーディングとその集計結果(n=59)

肯定的回答		
カテゴリー	項目	度数
感想	分かりやすい	17
	面白い	7
	楽しい	2
	意欲が高まる	4
授業の工夫点	考え話す機会の増加	17
	考える⇒話す⇒確認する という流れ	18
	新出文型の練習⇒タスクの流れ	6
	本文読解のためのタスク	3
高まったと思う力	話す力	25
	内容把握	4
	考えを英語でまとめる力	3
	文法理解	3
	聞き取る力	2

5 まとめと今後の課題

本研究では、「話すこと（やり取り）」についてあまり指導が行われていない現状を踏まえ、現在使われている教科書を用いて、中学校における「やり取り」の力を高める指導法を明らかにするため、中学3年生を対象に TPPT アプローチの考え方を取り入れた授業を作り、その効果を検証した。その結果以下3点の教育的示唆が得られた。

- (1) TPPT アプローチを用いて、表現や言えなかったことなどを共有する「シェアリングタイム」を取り入れながら授業を行うことで、学力差に関係なく、発話語数（流暢さ）を高められる。
- (2) 相槌やリアクションなどの「やり取り」を継続させるために必要な技能を活動の前や活動の途中で確認することで、生徒たちはその技能を用いながら、自信をもって会話を継続させられる。
- (3) 「考える⇒話す⇒確認する」といった流れの目標言語の導入は、生徒たちに「分からないこと・言えなかったことを学習する」という学ぶ必然性を生み、生徒たちにとって分かりやすい授業をつくる上で必要な構成要素の一つとなりうる。

以上のことから、TPPT アプローチは、「やり取り」の力を高める指導法となりうるのではないかと考える。

しかし、本研究において三つの課題がある。一つ目は、本研究でのタスクが Ellis & Shintani (2014) が示すタスクの条件をすべて満たしているとは言い切れない点、二つ目は、実際に発話した内容が相手に伝わっているのか、その発話は正確だったのか、内容は適切だったかについては検証されていない点、三つ目として、TPPT アプローチが他の文法事項を扱う単元で有効であるかどうかについては検証されていない点である。

来年度から中学校において学習指導要領が完全実施される。高等学校ではより論理的に話すことが求められることから、中学校では、小学校での学習を活かしつつ、3年間を見通し、計画的に「話すこと（やり取り）」の指導を行う必要がある。来年度から教科書も新しくなり、岩手県の多くの中学校で使われる予定の新しい教科書では従来の教科書よりもスモールトークややりとり、技能統合的な活動が強調されている。正確さや適切さ、他の文法事項への汎用性、そして新しい教科書への適応性について更なる検証が必要であるが、本研究で実践した TPPT アプローチがこれからの英語教育を発展させることを期待したい。

参考・引用文献

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Routledge.
- Richards, J.C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Pearson Education Limited.
- Kawashima, H. (2019). *Effects of Pre-Task Planning on Speaking Anxiety of Japanese EFL Learners*. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 30, 145-160. https://doi.org/10.20581/arele.30.0_145
- Leis, A. and Erickson, J. (2018). *PPP and TBLT: A Perspective from the Self-Determination Theory*. 全国英語研究学会第45回弘前研究大会発表.
- 伊東茂・吉田貴子・高橋由美 (2020) 「主体的にコミュニケーションを図る子どもの育成 ～新学習指導要領に基づく外国語活動・外国語における授業づくりを通して～」令和元年度岩手県教育研究発表会 小学校外国語教育分科会発表.
- 江口朗子・田村祐 (2018). 「タスク性の高いコミュニケーション活動における発話の流暢さの発達」『中部地区英語教育学会紀要』, 47, 119-126
- 開隆堂 (2016). *SUNSHINE ENGLISH COURSE 3*.
- 川本祥也・佐藤臨太郎 (2011). 「PPP 授業と TBL 授業の文法学習における効果の比較検証」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』, 20, 95-100.
- 国立教育政策研究所 (2019). 『全国学力・学習状況調査報告書 中学校英語』
- 佐藤臨太郎・笠原究・古賀功 (2015). 『日本人学習者に合った効果的英語教授法入門』明治図書.
- 松村昌紀 編 (2017). 『タスク・ベースの英語指導 -TBLT の理解と実践』大修館書店.
- 文部科学省 (2017). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂.

岩手大学大学院教育学研究科(令和元年度入学)

有 谷 保

所属プログラム

授業力開発プログラム

担当教員 岩手大学大学院教育学研究科

准教授 ホール・ジェームズ

准教授 小 川 春 美

特命教授 佐 藤 進

准教授 菅 野 弘