

CLT を基盤とした高校英語授業に関する実践的研究

佐藤一輝（教育実践コース）

1 本研究の目的と方法

(1) 高等学校における学習指導要領上の課題
高等学校学習指導要領(外国語編英語編)では、英語の学習指導において、生徒が英語に触れる機会を充実させ、授業を実際のコミュニケーション場面として扱うために、基本的に授業は英語で進行することが望ましいとされている(文部科学省2019)。その背景には、これまでのアウトプット活動に関する課題が挙げられる。高校の英語授業では、コミュニケーション活動の取り組みが十分ではないと指摘されてきた。特に話すことや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に課題がある。

(2) 研究目的と方法

上記のような現状を踏まえ、生徒がコミュニケーションの目的・場面・状況に応じて適切な語彙や表現を選択し、発話を行うことが出来るように、話すことの言語活動を中心とした授業の改善を図ることが本研究の目的である。本研究では、話すことの言語活動を重視した授業を設計・実践し、そこでの生徒の言語活動の様子を、記録した映像や生徒の記述などから考察した。

2 プレゼンテーションにおけるテーマの工夫と表現の型についての指導

高校英語授業の課題は、アウトプット活動の不足である。そのため2021年度は、高等学校2年生の「英語コミュニケーションⅡ」を対象に、話すことの技能を用いる言語活動をどのように進めれば、生徒の発話をより多く促すことが出来るのか、に焦点を当て授業を設計・実践・考察した。

(1) 言語活動の型を示した授業の設計

話すことの技能を用いる際には、まとまりのある文章を扱うことになる。まとまりのある文章指導の先行事例として、今井・峰島・松沢(2019)はオーストラリアで行われているジャンル準拠教育を挙げている。ジャンル準拠教育では、テキストがどのような目的を持ち、どのような形式で扱われているのかを授業の中で明示的に指導することが有効であると考えられている。そこで、ジャン

ル準拠教育に基づき、言語活動の型を指導することによって発話を促せるよう授業を設計した。

(2) 実践1：「世界遺産」

① 「表現の型」の提示と活用

全7回行った内、初回の授業ではプレゼンテーションの型について考える時間を設けた。授業者は生徒に向けてプレゼンテーションを例示した。このとき生徒は教員のジェスチャーやアイコンタクトなどに着目し、どのようにプレゼンテーションを行えば良いのかを学んだ。態度面について学習した後には例示したプレゼンテーションの SCRIPT を生徒に配付した。生徒は、遺産についてどのような情報をどのような順序で紹介していたかを読み取り、表現の型を学んだ。

② プレゼンテーション時の生徒の様子

プレゼンテーションの原稿を作成する際には、生徒は第一時に配付された SCRIPT を参考にしていた。最終回である本時では、その原稿を用いながら紹介する遺産の所在地を紹介し、その目的・用途・歴史など固有の価値について紹介していた。内容についても、授業者が想定していた箇所の情報を取り入れていた生徒が多かった。一方で、遺産の用途・目的に関する情報をまとめる箇所への記述内容には、誤った理解をしている生徒がいた。また実際にプレゼンテーションを行った場面では、生徒は教室の前に出て発表を行った。生徒のプレゼンテーションの目的は、遺産の魅力を伝える事で、その遺産が世界遺産にふさわしいと他者に思わせることである。そのため、発表を行う際には、相手にこちらの伝えたいことが伝わっている必要があり、相手の反応から伝わっていないようであれば語句を言い換えたり、繰り返し説明したりする必要があるが、生徒はこれを行っておらず、原稿を見るばかりで、周りの反応は見えていなかった。また発表の場面では、聞いている生徒たちに向けて問いかけている生徒もいたが、相手に考えさせる時間は取らず、直ぐに発表を続けていた。聞いている生徒たちは、発表している生徒たちを見てはいたが、その発表で出てくる情報が難しいために、理解できていない様子であった。

(3) 実践1の考察

生徒の多くが、想定された情報を選択して発表を行えたのは、言語活動の型の指導が有効に働いたためであると考え。生徒が与えられた情報を誤って解釈したことや、発表を聞いている生徒への配慮が不足したことの原因は二つあると考える。一つは基の文章が難しいものであったことである。プレゼンテーションの題材となる遺産は、こちらが四つの選択肢を与え、それぞれに関する文章は授業者が生徒へと与える形になっていた。しかしながら、こちらが用意した文章は、UNESCOのホームページから引用したものであり、語彙のレベルとしては明らかに生徒の実態に沿ったものではなかった。文章中の四割以上が生徒は知らないであろう単語で構成された文章を読み取る際には辞書の使用が必要で、想定以上に時間がかかってしまった。そのためプレゼンテーションを行う際にも、原稿を見ていなければまともに発表することができず、周りに気を配ることができなかつたと考える。

二つ目の要因は、視覚的情報の欠如にある。本来はパワーポイントなどによる視覚的な情報を取り入れることにより、語彙レベルが高くてもある程度は理解出来るようにする予定であった。しかしながら前述の通り情報収集の場面での生徒の負担が大きく、準備時間が不足したことで、それができなかった。そのため難しい単語を易しいものに言い換えることなくプレゼンテーションに移り、相手に伝わらない発表となっていたと考える。

(4) 実践1から得た知見

実践1では、目的に応じてどのような型を用いて話せば良いのかを示した授業を展開した。その結果生徒達は指導に沿って言語活動を進めることになり、抜き出した情報の多くは授業者が想定していたものになっていた。つまり、あるテーマに対し、どのような内容を扱えば良いのかを、事前に生徒と共有したことで、生徒の発話を支援できたと考え。

一方で、教材として選んだ文章の複雑さから、選択した情報をどのように扱えば良いのか困っている生徒の様子も見られた。生徒の準備時間や学習進度に合った言語活動の設計をすることが重要であることが分かった。また実践1では既習の文法を扱いながら言語活動を進めていたが、新出の文法事項を扱う単元での授業設計の在り方についても検討する必要がある。

3 CLTを用いた授業実践

2022年前期では高等学校1年生の「論理・表現I」を対象に、話すことの技能をもちいた言語活動を中心に据えながら、新出の文法事項を扱う授業の設計・実践・考察を行った。

(1) 言語活動が中心の教授法

① CLTへの着目

言語活動を中心とした教授法として、コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング（以下CLT）がある。CLTは、文法訳読法（文法規則などを学び、英語を日本語に翻訳することを通して言語を学ぶ方法）とは異なる。CLTでは、学習者が中心となって、学習する言語を用いたタスクを遂行することを通して、コミュニケーション能力を育成することが目的である（磯部, 2019）。つまり、言語活動を中心としながら、コミュニケーション能力を育成することがねらわれていたため、本研究においてもCLTに基づき授業を設計・実践ことにした。

② CLTの原則と展開例

CLTは、5つの原則からなる（土屋, 2011）。その中でも、「授業においてアウトプットとインタラクションの機会をできるだけ多く設ける」と「授業における活動は、練習も含め、なるべく実際のコミュニケーション場面を想定して行わせる」という2つは、言語活動の場面設定に密接に関わるものである。そのため言語活動の場面に関して、これら2つの原則に従うことで、生徒の発話量の増加を促し、適切な英語を用いた表現を引き出すことが出来るのではないかと考えた。また、CLTに基づく授業展開は多様に考えられるが、表1の土屋(2011)の展開例に基づくこととした。

表1：コミュニケーション・アプローチの展開例（土屋 2011, p45）

第1段階	第2段階	第3段階
内容及び形式の理解	制限された範囲での練習と言語活動	実際的コミュニケーション場面での応用

(2) 実践2：「過去完了形, 未来を表す完了形」

① 授業設計

本単元では、「過去完了形」と「未来を表す完了形」が扱われている。これらの表現では、大過去から過去の一時点に至るまでの動作の繋がりと、過去から未来までの動作の繋がりが表される。この2つを学ぶことで生徒は、「○○の前に～をしていた（ことがある）。」、「○○の時点では～したことになっているだろう。」といった表現を英語で用いることが可能になる。これまでに生徒は現在完

了形を学んできている。現在完了形と今回学ぶ文法は、動作の繋がりを表す完了形という点で共通しているが、表される時間が異なっている。それぞれがどこからどこまでの時間を表しているのか意識させることが必要であった。

この授業実践ではCLTの考えと表1の展開例に基づき、話すことの技能を用いた言語活動を中心に授業を設定した。

② 授業の実際

授業の冒頭では、オーラルイントロダクションやモデルとなる会話例を通して、新出文法の理解を図った。その後には会話例の文章を用いたロールプレイや、基本文のリピート活動、一問一答形式のコミュニケーション活動を通して、新出文法を扱う練習を行った。授業の最後の活動として、中学校での経験について相手と述べ合った後、その会話を基にライティングを行った。

③ 授業の考察

導入段階では、教師の発言やモデルとなる会話例などのインプットから、新出文法の意味は生徒に理解させることが出来ていた。またCLTの原則の中でも、特に言語活動にまつわる2つについては授業の中に多く取り込むことができ、以前CLTを意識せずに筆者が行った授業での生徒の発話時間は全体の約22%だったのに対して、実践2での発話時間は全体の約60%となった。コミュニケーション活動を中心とした授業を設計したことで、生徒が発話する英語の量を増加させることができた。展開段階の授業では、学習指導要領に示されている英語教育の課題について、コミュニケーション活動を多く授業に取り入れることで、即興性のあるやり取りを実現することができた。

一方で、誤った文法の使用をしてしまった生徒が多く見受けられたことが課題として残った。以下はコミュニケーション活動で話したことを基に、授業内でライティングを行った際、生徒がノートに記述した文章である。

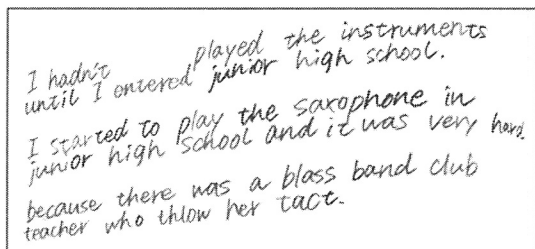


図1：生徒の記述

このノートには一行目に、“I hadn't played……”と書かれているが、授業者が誤りを指摘する以前は“I hadn't done playing……”

と書かれていた。このことから分かる通り、導入の段階では過去完了形の意味を理解していた生徒達であったが、活用の場面ではhad+過去分詞といった形式を適切に使用できていなかった。

4 認知プロセスやPCPPから見る授業の考察

2022年後期では、実践2において生徒が誤った文法の使用をした原因について、その要因を探った。村野井(2006)の「第二言語習得の認知プロセスとPCPP」を枠組みとし考察を行った。

(1) 認知プロセスとPCPP

村野井(2006)は第二言語習得の認知プロセスと学習活動としてのPCPPとの関係を下記のようにモデル化している。

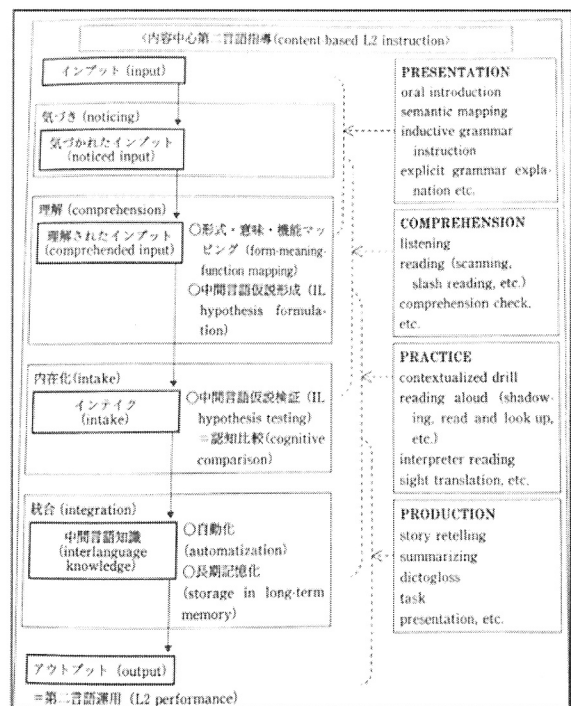


図2：第二言語習得の認知プロセスとPCPPによる第二言語指導 (村野井 2006, p23)

ここでは、第二言語習得の認知プロセスのそれぞれの段階に、どのような活動が作用するのかを示している。学習者は、初めに教師の発言などを通して、目標となる言語のインプットが与えられることになる。インプットに対して気づきや理解を得た後に、練習や産出などを通して内在化や統合のプロセスを経ていくことになり、最終的に第二言語をアウトプットする能力の育成に至る。

(2) 気づきと理解

前期での課題と関わり、気づきの段階に着目する。気づきの段階では、インプットとして与えられた英語の意味を生徒が理解したときに、生徒は言語形式に対して何らかの気づきを得ていること

になる(村野井, 2006)。また第二段階にある理解には、発話の意味が理解される「意味理解のレベル」と、構造的に発話を分析できる「深い理解のレベル」があるとされている。さらに、生徒が言語の理解または言語産出をしようとする際に、何らかの形でつまずきを覚えたときに、言語形式に目が向けられ、つまずきに対するフィードバックが得られ、それによって深い理解へと至るとされている。

(3) 発話記録からの考察

生徒が誤った文法の使用をしたのは、主に生徒同士のコミュニケーション活動の場面であり、PCPPにおいては練習や産出の部分にあたる。これらが作用するのは第二言語習得の認知プロセスにおける内在化や統合にあたる。しかしこれらの段階へ至るためには、前段階の気づきと理解の段階を適切に経ることが必要であった。そのため本節では、実践2の発話記録から、気づきと理解の段階で要求される条件が満たされていたかどうかを考察する。表2は気づきの段階の発話記録である。

表2：発話記録①

T: I had been late for a class. When I was a university school student, I forgot my bag. I went to my home, and then I arrived at the university. However, when I arrived at the university, the class had already started. What did I just say?
Check the meaning with your partner.
Ss:授業がある日に忘れ物をしたんだけど、家に戻ってから大学に行ったら授業はもう始まった。
T:お、大体分かってるねえ、初めてやるもんだけど。

表2を見ると、生徒は、言語形式に対して何らかの気づきを得ており、教師が発話した英語の意味を理解していると考えられる。次に、表3は、理解の段階の発話記録である。

表3：発話記録②

T: I said when I arrived at the university, the class had already started. The class had already started. Had started. What is this?
Ss:
T: Actually, this expression is one of the 完了形. So, what is the difference between 現在完了 and this one?
Ss:
T: Okay, so, today we are going to learn this expression.

この段階で教師は、had+過去分詞という形式や過去完了形の機能について、生徒に発問している。しかし生徒は、その問いに対する明確な答えや、意見などは発言していない。またこの場面で過去完了形を用いて、試しに文章を作り出してみるような活動を行うことはしなかった。これらのことから、既有知識とのズレを強く認識することなく、授業が進んでいることが分かる。この表3から、生徒は意味理解のレベルにあり、深い理解のレベルには至っていないと言える。実践2における内在化や統合の場面で誤った文法の使用があったことも踏まえると、生徒の学習が初めに滞った場面は理解の場面であり、その原因は形式と機能について理解を促すことが出来なかったためであると言える。

5 今後の展望

2年間の取り組みの中で、特に授業の導入において言語形式や機能を意識させる指導の不足が課題として残った。生徒に適切な言語の運用をさせるためには、生徒がつまずきを認識する必要がある。今後はそのために有効な活動や発問について、見識を深めていきたい。

【引用参考文献】

- 今井理恵, 松沢伸二, 峰島道夫 (2019). 「高校英語におけるジャンルの意識 学習指導要領及び解説, 検定教科書の調査から」 関東甲信越英語教育学会 『KATE Journal』, 33, pp. 55-68, 千葉: 関東甲信越英語教育学会.
- 磯部 太一, 磯部 靖世 (2019) 「コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングによる学習者中心の授業と学習環境デザイン」 北海道医療大学人間基礎科学論集編集委員会 『北海道医療大学人間基礎科学論集』, 45, pp. A5-A8, 北海道: 北海道医療大学人間基礎科学論集編集委員会
- 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 外国語編 英語編』 東京: 開隆堂出版.
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 東京: 大修館書店
- 土屋澄男 (編著) (2011) 『新編英語科教育法入門』, 東京: 研究社.