

中学校前半における自由会話の指導

広島大学附属福山中・高等学校 山岡 大基

This paper reports on a teaching practice which attempts to help junior high school students develop their spontaneous speaking ability of English, especially in the first half of the three-year course of junior high school. The goal of the practice is for the students to be able to express themselves in English by making the most of their knowledge. In order to reach this goal, the practice encourages the students to learn from what they want to but cannot express in the activities, rather than providing them with expressions to be learned. Students' responses to the practice and changes observed in their performances are also reported.

0. はじめに

本論文は、中学生に英語での自由会話を指導する実践のうち、中学校前半期における取り組みについて報告する。ここで言う「自由会話」とは、「生徒が、与えられた話題あるいは自ら選んだ話題について、使用する言語材料を自ら選択して行う会話」を意味する。

1. 実践の背景

1.1 「自由会話」の意義

学校英語教育において話す力の育成を図る際、生徒が使うべき言語形式や話すべき内容が制限された練習としての会話に留まらず、形式も内容も生徒が自由に選択しながらやりとりをすることができるまで会話の自由度を高めることには困難が伴う。しかしながら、話すことについて学校英語教育の到達目標として期待されているのは、そのようなレベルである。このことは、中学校学習指導要領（平成 20 年版）の次のような文言にも表れている（文部科学省(2008)より抜粋して引用。下線は筆者による。）。

1 目標

(2) 初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする。

2 内容 (1)言語活動 イ 話すこと

(イ) 自分の考えや気持ち、事実などを聞き手に正しく伝えること。

(ウ) 聞いたり読んだりしたことなどについて、問答したり意見を述べ合ったりなどすること。

2 内容 (2)言語活動の取扱い ア

(イ) 実際に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの活動を行う

ここでは、客観的な情報の授受だけでなく、発話者によって内容の異なる、より個人的で自由度の高い会話が求められていることがわかる。このことの意義を、「現実味のあるコミュニケーション」および「言語材料への習熟」という2つの観点から整理する。

1.1.1 生徒にとって現実味のあるコミュニケーションである

生徒同士で行う比較的自由度の高い会話活動は、しばしば「チャット」という名称で呼ばれるが、檜葉（2008）はこの「チャット」について次のように述べている。

主に文型や文法の習熟を目的とした言語活動では、特定の言語材料の正確な習得に効果はあっても、会話が自由に発展することはめったになく、そのために、コミュニケーションの楽しさである「情報」や「共感」に乏しい活動になりがちです。反対に、チャットは、情報や共感を得ることが目的ですから、自由に会話が進展し、それによって人間関係も深まり、コミュニケーションの楽しさが期待できます。（p.12）

これは、視点を変えれば、自由度の高い会話活動には生徒に対する動機づけの作用が期待できるということである。その理由は、言語材料や発話内容が制限されない言語活動は、現実の言語使用に近いものであり、また内容面で主体性を持って発話することができるため、生徒にとって現実味が感じられやすいことと関連があると考えられる。

1.1.2 言語材料への習熟を促進することができる

また、言語材料への習熟を図る際、特定の言語材料を焦点化した活動が重要であるのと同様に、逆に、言語材料を意識しない自由度の高い発話の中で実際に言語使用を試みることも重要であるとの指摘がなされている。たとえば大下（2009）は次のように述べている。

生徒は活動を行うなかで初めて言語知識の不足を実感する。表現したくても表現できない、表現はしたのだがどうも自信が持てない、そうした実感を持った時を見計らって行う言語形式面での指導は、生徒が必要感、切実感を持っている分、実のある指導になる可能性が高い。（p.92）

これは、次のように言い換えることができる。すなわち、説明や機械的な練習を通じて規則を学習する局面だけでは言語材料への習熟は不十分であるため、実際のコミュニケーション場面で使用してみる局面が必要となる。しかし、使用の局面だけでも、いわゆる活動の「やらせっぱなし」の状態では効果は薄く、再度学習の局面に戻ることに意義がある。

このとき、学習の局面では、より自由度の低い活動が行われ、使用の局面では、より自由度の高い活動が行われると考えられるが、そのように自由度の高い活動を取り入れることにより、言語材料への習熟が促進されると考えられる。

1.2 「中学校前半」に自由会話を導入する意義

以上のような意義を動機として、筆者は自由会話の指導を行うことにした。後述するように、生徒の英語学習経験が乏しい中学校前半期に自由会話を導入することには困難も伴う。しかし、その一方で、英語学習を始めて間もない時期であるからこそ、上述の意義は

いっそう大きいものになると筆者は考える。

すなわち、英語をコミュニケーションの道具として認識しやすい時期であるので、ある特定の言語材料を一律に与えて学習させるよりも、実際のコミュニケーションを通じて英語を学ぶことの効果が期待できる。

また、個々の生徒が表現したくとも知識の不足から叶わなかった内容を重視し、その内容を表現することのできる言語材料を指導することにより、より深い自己関与を伴う効果的な学習が期待できる。

このことは、入門期にある生徒に対して今後の学習の指針を示す意味も持つ。一定の言語材料を「知識として学んだ後に使ってみる」のではなく、「使いながら学ぶ」という学習態度を早い時期から育む点でも、中学校前半期に自由会話を導入することには意義がある。

1.3 「中学校前半」という時期に伴う制約

しかし、中学校前半期という生徒の学習段階による制約も大きく、自由会話を導入するまでには準備が必要であった。その制約とは、大きく分けると次の2点に集約される。

- (1) 生徒の語句や文法の知識が限られている
- (2) 生徒が話すことの活動に慣れていない

本論文において報告する実践の対象となった中学生の多くは、小学校での外国語活動を経験している。しかしながら、入学時における生徒の英語の知識は、ほとんどがあいさつなどの定型的な表現に限られており、それらの知識も生産的な規則体系としては認識していなかった。また、生徒は音読などの活動において英語を発話すること自体には抵抗感はない様子であったが、本実践が意図する自由度の高い発話には慣れていなかった。したがって、自由会話の活動を導入するまでに、これらの制約に対応する必要があった。

2. 実践の具体

2.1 自由会話への準備

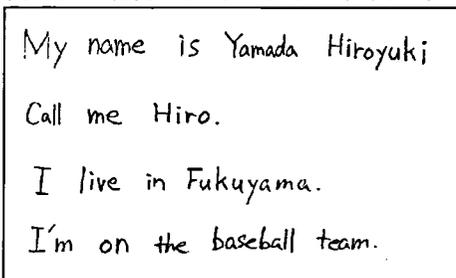
2.1.1 1年生1学期

生徒の知識を増やすこと、および、生徒が話すことの活動に慣れることに主眼を置いた。

(1) メモ・スピーチ

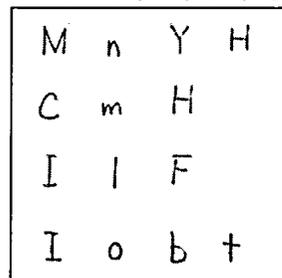
アルファベットやフォニックスの導入など入門期の基礎的な学習を終えた後、教科書を用いた授業へと移行した。教科書を用いた最初の単元では、自己紹介ができるようになることを目標とした。自己紹介に用いる表現を導入した後の練習で、次の活動を行った。

生徒は自己紹介の文章を白紙の両面に、それぞれ図1・2のように記入する。



My name is Yamada Hiroyuki
Call me Hiro.
I live in Fukuyama.
I'm on the baseball team.

図1 メモ・スピーチの「台本」



M n Y H
C m H
I l F
I o b t

図2 メモ・スピーチの「メモ」

図1は自己紹介のセリフを記した「台本」であり、図2はその台本で用いた単語の頭文字だけを記したものである（この活動では「メモ」と称した）。生徒はペアになり、「メモ」が聞き手に見える状態（「台本」は自分に見える状態）で紙を持ち、英語で自己紹介をする。話し手の自己紹介が終わると、聞き手は自分が見えている「メモ」を手がかりにして相手の自己紹介の文章を再生する。この手順をペアで交互に行い、さらにペアを交代しながら複数回行う。この活動を入門期に行うことで、生徒は、英語の授業においては一律の内容だけでなく個々人で異なる内容を表現する機会が与えられることを知る。すなわち、後に導入される自由会話へのオリエンテーションとなる点が、この活動の意義である。なお、同じ形式の活動は、単元に応じて話題を変えつつ、一定期間継続した。

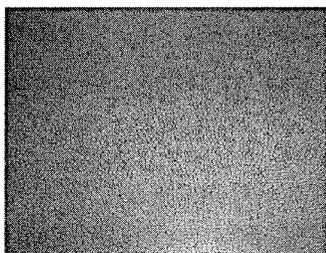
(2) プレゼンテーション：Show and Tell

疑問文をターゲットとする単元において、Show and Tellの要素を含むプレゼンテーションを行った。生徒は事前に校内の風景や備品の写真を撮影した。このとき、その風景や備品の一部分を拡大してそれが何かわかりにくくした写真と全体像がわかる写真の2枚を撮影した。そして、次のフォーマットで発表原稿を用意した。

<p>What's this? Is it a/an (<u> A </u>)? No, it isn't. It is not a/an (<u> A </u>). Is it a/an (<u> B </u>)? No, it isn't. It is not a/an (<u> B </u>). Then, what's this?</p>

発表時には、まず拡大した写真をオーディエンスに見せながら、発表者が上の発表原稿を暗唱して言う。次に、オーディエンスが「Is it a/an...?」と質問する。それが正解であれば、「Yes, it is.」といて全体像の写真を提示する。不正解であれば「No, it isn't.」と答え、さらに質問を募る。数名から質問が出たところで全体像の写真を提示する。そして、発表者が「It is a/an...」と正解を述べて終わる。

たとえば、次の写真の場合、下のようなりとりになる。



1枚目



2枚目

<p>発表者：(1枚目を提示して) What's this? Is it a wall? No, it isn't. It is not a wall. Is it a mat? No, it isn't. It is not a mat. Then, what's this? 質問者1：Is it a notebook? 発表者：No, it isn't. 質問者2：Is it a chair? 発表者：Yes, it is. (2枚目を提示して) It is a chair.</p>

この活動は、聞き手にわかりやすい英語を話す練習として行った。言語材料を固定することで、発音や声量、話す速さに注意を払う余裕を生徒は持つことができると考えた。

(3) 教科書スキット

教科書を用いる授業では、単元の終盤に教科書の本文を暗唱して発表する活動を行った。教科書の本文が会話文であるため、生徒はペアやトリオになって発表した。発表の方法は、「スキット大会」として寸劇方式で本文全体の暗唱を発表する場合もあれば、本文を何ヶ所かに区切り、ペアごとにそのひと区切りずつの暗唱を発表する場合もある。そのように規模は大小さまざまであるが、教科書を扱う単元では、教科書の英文が滑らかに暗唱できるほど定着することをねらってこのような活動を行った。また、この活動は、教科書の題材を現実のものとして想像したりスキットを演じたりするという活動そのものへの慣れを作る点で、後述する「教材の拡張」「創作スキット大会」への準備という意義も併せ持つ。

(4) プレゼンテーション：Class Survey

3単現を導入する単元のまとめの活動として行った。手順の概略は次のとおりである。

- 1) 生徒は“Do you...?”で始まる質問と“What [Where, Who] do you...?”で始まる質問を作る。
- 2) 作った質問をクラスメートに対して問い、回答を集計する。
- 3) 集計の結果を円グラフにまとめ、それについて説明する英文を書く。(このとき3単現を使用する必要がある。)
- 4) 5～6人のグループを組み、その中で自分の描いたグラフを提示しながら、集計結果について英語で説明する。
- 5) 各グループから代表者を1名ずつ選出し、クラス全体の前で4)と同じことを行う。

この活動は、1年生の1学期に行うものとしては難度が高いものである。質問を作る部分が生徒の自由な発想を許容する点で自由度が比較的高く、また、ある程度まとまった分量を発話するためである。しかし、中学校での学習の初期から自由度の高い活動に対する慣れを作ることが望ましいと考え、この時期に行った。

2.1.2 1年生2学期

この時期は教科書を用いて新しい言語材料を導入・練習する授業が主体となったが、「メモ・スピーチ」を断続的に実施したり、教科書本文を活用したりすることにより、可能な限り自由度の高い発話を導く活動を行うことを試みた。

教科書本文を活用した活動としては、たとえば、伊東(2008)が「教材の拡張」と呼ぶ活動を行った。これは、簡潔にまとめられた教科書本文の会話文に対し、逆に英文を補って会話文の内容を増やす活動である。具体的には、たとえば次のようなことを行った。

教科書本文：

Jenny: How do you like this?

Hiro: It's really nice. (①)

Jenny: Good. Take my picture, Hiro.

指示：

空所①に Jenny が喜ぶような言葉を補ってみよう。

これまでに生徒は「教科書スキット」を行っているため、教科書を題材としてスキットを演じることには多少の慣れがある。そのうえで、生徒が創造性を発揮する余地をすることで、与えられた英文を再生するだけでなく、自分の表現したい内容に基づいて英語を使用する経験を生徒が得られると考えてこの活動を行った。

2.1.3 1年生3学期

1年生も2学期終盤から3学期になると使用できる言語材料が増え、辞書を活用して準備に時間をかければ、内容の面で自由度の高い発話が、ある程度までは可能になってきたと思われた。そこで、自由会話への橋渡しとしてスキットの創作を行った。

スキットの創作は、発話内容は生徒が自由に決定するという点が自由会話と同じである一方、発話を事前に準備するという点では異なる。このような中間的な性格から、この活動が自由会話への橋渡し活動として適していると判断した。

ただし、生徒が使用できる言語材料が増えてきたとはいえ、完全に自由な創作では伝達に支障を来す誤りが頻発することが予測された。それを可能な限り防止するため、スキットで使用する表現や構文を既習のものの中からリストとして提示し、それらに基づいてスキットを創作するよう指示した。

生徒は冬季休業期間の家庭学習課題としてスキット台本を作成し、3学期初めに担当教員に台本を提出した。文法・語法や内容について教員の添削を受けた後、グループに分かれて演じるスキットを選び、最終的にはクラスごとに「創作スキット大会」を開催した。

2.2 自由会話の導入

中学1年生においては、前項で述べたような準備的活動を通じて、生徒が話すことの活動に慣れ、英語で自由な発話をする事へのレディネスを高めることに主眼を置いた。それを踏まえ、2年生から自由会話指導の実践を開始した。

2.2.1 2年生1学期

(1) 1分間英会話

毎授業の冒頭に行う帯活動として「1分間英会話」を導入した。これは、生徒がペアになり、教員から与えられた話題（“Your favorite sport”、“Your plan for the weekend”など）について、あるいは話題を自分たちで選んで、英語で会話を1分間継続させる活動である。生徒は1回の授業につき3～5回程度ペアを替えながら同じ話題について会話する。

このとき、生徒には使用すべき語句や構文を指定せず、生徒がその時点で扱える言語材料だけを用いて会話を続けるよう指示した。また、どうしても英語で表現できない内容については、その部分だけ日本語を用いてもよいこと（“I went to a zoo and saw a テナガザル there.” など）として、会話を継続することを優先するよう促した。さらに、会話を円滑に継続するための表現集（Appendix 1）を教員が用意し、そこに記載された表現を活用しながら会話を途切れさせないように努めることを促した。

(2) RLノート

「1分間英会話」は生徒に限られた知識を活用して発話することを求める活動であるが、その一方で、生徒の知識そのものを拡充することも、話すことに熟達するためには重要である。そのための活動を「1分間英会話」と併せて行った。方法は次の通りである。

生徒は、通常の授業用ノートとは異なる、この活動専用のノートを使用する。ノートの形式は、1ページを縦に半分に分割し、左側に日本語、右側に対応する英語を記入するものである（Appendix 2）。そのため、本実践においては、このノートを“Right and Left”の頭文字を取り、（また、後にこのノートを反復的に使用して英語表現を覚えることから“Rote Learning”ともかけて）「RLノート」と呼称することとした。

毎時「1分間英会話」が終わった後に、この「RLノート」に記入するための時間を設ける。生徒は英語で表現しようとしてできなかった内容を日本語でノートに記入し、次に、それらに対応する英語表現を、辞書を調べたり、辞書にない表現は教員に質問したりしてノートに記入する。ノートに記入する表現は個々の生徒によって異なるが、教員が必要と判断したものについては、全体指導を行って、全ての生徒がノートに記入するようにする。また、各生徒がノートに記入した内容を全体で共有する機会も定期的に設ける。

このような活動を行うことにより、教材によって与えられた言語材料を覚えるだけでなく、生徒自らが表現したい内容に基づいて言語材料を学習することが可能になると考えた。

2.2.2 2年生2学期

「1分間英会話」と「RLノート」の実践を継続したが、活動がマンネリ化し始め、生徒の発話に向上的変容が見られなくなってきた。具体的には、会話を継続させる方略として“*That's great.*”、“*How about you?*”などの定型表現が多用され、実質的に交換される情報の量が限られる例が多く観察されるようになってきた。また、その影響から必然的に「RLノート」に記録すべき表現が蓄積されず、知識の拡充も停滞するようになった。

このような状況が生じた原因は、生徒からの聞き取りによると、英語での会話を1分間継続しなければならないこと、および、口頭による発話であるため十分に準備できないまま発話しなければならないことによる心理的な圧力であると考えられた。

そこで、これらの問題を回避し、発話の内容と使用する言語材料に生徒がより多くの注意を向けることができるように、「1分間英会話」を筆談の形式で行うことにした。この「紙上1分間英会話」においては、専用のワークシート（Appendix 3）を用いて、固定したペアで会話を行った。具体的な手順は次のとおりである。

- 1) 口頭での「1分間英会話」と同じように話題を設定する。
- 2) 1分間を計時する。この間に、ワークシートの(1)の欄に自分から会話を切り出すようにパートナーに向けた発言を書く (*I went to Osaka during the vacation. It was fun.*など)。このとき、パートナーも自身のワークシートの(1)の欄に書いている。
- 3) 1分間が過ぎたらパートナー同士でワークシートを交換する。
- 4) 次の1分間を計時する。この間に、パートナーからももらったワークシートの(1)の欄の内容に対する応答を(2)の欄に書く。このとき、パートナーは同様に自分の書いたことについて応答を書いている。
- 5) 1分間が過ぎたら再度ワークシートを交換し、(3)の欄に応答を書く。
- 6) 以上の手順を繰り返す。

いわゆる「交換日記」の要領であるが、2つのワークシートが同時に2人の間を交互に行き来するので、2つの会話が同時進行している形になる。なお、この活動の後に「RLノート」への記入を行うことは口頭による「1分間英会話」と同様である。

3. 実践の効果

以上のような実践を行ってきた結果、生徒の発話に変容が見られるようになった。厳密な手法でのデータ収集は行っていないが、「1分間英会話」における生徒の発話を録音した音声に観察される変容の具体を示す。また、この実践に対する生徒の反応を知るために実施したアンケート調査の結果を報告する。

3.1 生徒発話の変容

まず、量的な面からは、1分間で話される語数とターン数に着目する。「1分間英会話」の活動を導入した2年生1学期初めと1学期末、および2学期の中間に活動中の生徒の発話を録音し分析した。実施上の制約により、収集できたサンプル数には差がある。

表1の結果が示すように、平均発話語数・平均ターン数ともに1学期末が多い。しかし、これは必ずしも向上の変容を意味しない。実質内容の伴わない発話が増加してもこれらの数値は上がるからである。

表1 生徒の発話の量的変容

	1学期初め (n=49)	1学期末 (n=20)	2学期中間 (n=46)
平均発話語数 (語)	41.8	57.3	49.9
平均ターン数 (回)	8.4	10.2	7.5
1 ターンあたりの 平均発話語数 (語)	4.9	5.6	6.7

そこで、具体的な発話を観察し発話のあり方に変容が見られるかを分析することとした。まず、1学期初めの発話においては、次の2つの特徴が観察された。

- (1) 定型的な表現に依存している
- (2) 同じ形式の表現を繰り返している

具体的には次の例のようなもので、これらの特徴は他の多くの発話にも共通して見られた。

会話例1 (1学期初め)	会話例2 (1学期初め)
A: Do you like music? B: Yes, I do. How about you? A: Me, too. B: Can you play the piano? A: Yes, I can. B: That's great.	A: Have you ever been to Hokkaido? B: No, I haven't. How about you? A: Me, too. B: Have you ever been to Okinawa? A: No, I haven't. How about you? B: Me, too.

いっぽう、1学期末には、次のような発話が見られるようになった。

会話例3 (1学期末)
A: By the way, have you ever been to foreign country? B: No, I haven't. A: Oh, me, too. But I went to Hokkaido two years ago. B: Oh, that's great. I went to Hokkaido, too. I went to Hokkaido four years ago.

ここでは、定型的な応答に続けて自分自身の情報を追加して述べることで、会話を発展させる働きをする発言が見られる。この時期には、このような発話をしようとする傾向が一部の生徒に見られるようになってきた。

しかし、それでも多くの場合は定型的な表現のやり取りに終始する会話であった。したがって、発話語数とターン数の増加は、生徒が「1分間英会話」の活動に慣れ、この活動を遂行する方略として(1)(2)を使用するようになったことの表れとみなすべきであろう。

そして、約2ヶ月の「紙上1分間英会話」による練習を経た後である2学期中間では、平均発話語数がやや減少し、ターン数は3回の測定機会のうち最少となった。この理由は必ずしも明確ではないが、次のような解釈は可能である。

まず、発話語数の減少については、口頭による会話活動を経験しない状態が約2ヶ月間

続き、活動への慣れが消えていたことによる可能性がある。その一方で、平均発話語数を平均ターン数で割った1ターン当たりの平均発話語数は2学期中間が最多であるので、1ターン当たりの発話語数の増加がターン数の減少を引き起こしたと考えられる。また、その傍証として、次のような発話が、以前よりも多く観察されたことが挙げられる。

会話例4 (2学期中間)

A: What are you going to do this Friday?
 B: I'm going to sleep because I will have to be tired.
 A: Oh, that's right? I'm going to study because I can't do math.
 B: Oh, you are good student. I don't have motivation to study.
 A: Do you think you sure you can do well?
 B: I don't think so, but I don't like studying.
 A: Then, what subject do you like best?
 B: I like math best.
 A: I don't like math, because I can't do it.

ここでは、自分の発言に理由を添えたり、相手の質問に応答したうで自分の感想を加えたりして会話を展開しようとする様子が見られる。これらは授業において繰り返し指導した事項であり、それに従って会話をを行っているものと思われる。この特徴は他の生徒の会話にもしばしば見られるようになり、定型的な表現だけのやり取りは減少する傾向にある。

3.2 生徒の反応

生徒自身がこの自由会話の学習をどのようにとらえているかを探るため、アンケート調査を行った。その結果の一部は次のとおりである。それぞれ5件法での回答を求めた。

(5=そう思う、4=どちらかといえばそう思う、3=どちらでもない・わからない、2=どちらかといえばそう思わない、1=そう思わない)

表2 アンケートの結果 (n=118)

	5	4	3	2	1
1 分間英会話は					
(1) 難しい活動だと思う	26.3%	34.7%	27.1%	6.8%	5.1%
(2) 楽しい活動だと思う	19.0%	28.4%	33.6%	14.7%	4.3%
(3) 力がつく活動だと思う	48.3%	37.3%	11.0%	1.7%	1.7%

この結果からは、生徒は、「1分間英会話」の活動はそれほど楽しいものではなく、難しさを感じているが、力のつく活動だと思っている、という傾向が見て取れる。

4. まとめ

生徒の発話の変容を引き起こした要因が何であるかは必ずしも明確ではない。本実践が奏功したのか、それ以外の側面での生徒の英語力の伸長が自由会話での変容ももたらしたのか、明確に判別することはできない。しかしながら、アンケート調査に見られるように、生徒の主観としては有用感のある取り組みであるといえる。まだ本実践は完成したのではなく、中学校後半期の指導へと発展させ、生徒の自由会話の力を高める取り組みを継続させたい。

なお、本実践を進めるにあたって、榎葉みつ子先生（広島大学大学院准教授）より多大なご助言をいただいた。ここに記して謝意を表す。

