

中学校英語科における言葉を選ぶ力の育成をめざした授業実践

—真正性のあるやり取り型タスクの実践を通して—

鈴木 桂子¹ 松下 浩人¹ 大瀧 綾乃²

(静岡大学教育学部附属島田中学校¹ 静岡大学教育学部²)

Fostering Strategic Lexical Choice in Junior High School English through Authentic Interaction Tasks

Suzuki Keiko Matsushita Hiroto Otaki Ayano

要旨

「令和5年度全国学力・学習状況調査の結果」(国立教育政策研究所, 2023)では、「『話すこと(発表)』の言語活動を行った」と回答した中学校は86.9%、「『話すこと(やり取り)』の言語活動を行った」と回答した中学校は76.8%であった。平成31年度の調査と比較すると、いずれの数値も上昇しており、各学校において実践が行われたことがうかがえる。同調査では、即興で自分の考えを英語で伝え合う言語活動や、聞いたり読んだりした内容について英語で書いてまとめたり、自分の考えを書いたりする言語活動を行っている学校と行っていない学校では、『英語の勉強が好き』という生徒の割合に2倍以上の大きな差が出ている。(行っている学校67.3%、行っていない学校33.6%)本校においては昨年度より継続してペアやグループにおけるやり取り型タスクを毎学期実施し、生徒はテーマに沿った発表を考えるだけでなく、聞き手に配慮しながら、内容や方法をより良いものにしようと工夫を重ねている。留学生とやり取りをするタスクにおいては、タスクの発表に取り組むだけでなく、相手に質問をしたり、伝わっていない言葉をパラフレーズしたりすることを通して、より円滑に意思疎通が図れると実感していた。このため本実践では「生徒にとって真正性のある実社会とつながるようなやり取り型タスク活動を効果的に課すことで、言葉を選ぶ力(相手とのやりとりの中でわかりやすい文や語句を選んで伝えられる力)を高め、自分の思いや考えを表現する力(自分の思いや考えを理由づけて説明し、相手の考えと比較しながら、話題を広げたり話をまとめたりする力)を育成できる」という仮説のもと授業改善に取り組んだ。その結果、85.2%の生徒がタスクに取り組むことで即興的に英語で話す力が伸びたと感じると答えたことから、本実践により生徒は自分の思いや考えを表現する際に、適切な言葉を即興的に選ぶ力と、その意欲を高めることができたと考えられる。

キーワード：話すこと(やり取り) 真正性 即興性

1 はじめに

現代社会において英語によるコミュニケーション能力は、国を越えて多様な価値観と関わるための基盤として、ますます重要性を増している。平成28年12月に行われた中央教育審議会「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(答申)」では、急速なグローバル化の進展を背景に、「外国語によるコミュニケーション能力はこれまでのように一部の業種や職種だけでなく、生涯にわたり必要となること(p.192)」が示された。また、「指導改善による成果が認められるものの、学年が上がるにつれて児童生徒の学習意欲に課題が生じるといった状況(p.192)」、「中・高等学校においては、文法・語彙等の知識がどれだけ身についたかという点に重点が置かれた授業が行われ、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」などの言語活動が十分に行われていないことや、生徒の英語力では、習得した知識や経験を生かし、コミュニケーションを行

う目的・場面・状況等に応じて適切に表現すること(p.192)」に課題があることが指摘された。

これらを踏まえた平成30年改訂学習指導要領(文部科学省, 2017)では、外国語科の目標として「簡単な情報や考えなどを理解したり、表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を育成すること(p.10)」が目標に設定され、特に「話すこと(やり取り)」の充実が求められた。

さらに令和5年度全国学力・学習状況調査では、多くの学校が「話すこと(やり取り)」の言語活動に取り組むようになったものの、即興で自分の考えを伝え合う活動の有無によって「英語が好き」と答える生徒の割合(活動あり: 67.3%、活動なし: 33.6%)に大きな差が生じていることが報告されている。このことから、生徒が自分の言葉で伝え、理解し合う経験を繰り返すことが、意欲や自信の向上につながる事が示唆される。

上記の課題に対応するため、本校では昨年度より、「実践する英語—世界への架け橋となる生徒の育成—

やりとり型タスクの実践を通して～」を研究主題に掲げ、英語を単に学ぶ対象としてではなく、実際の社会とつながるための手段として位置づけた授業改善を行ってきた。本実践では、真正性のあるやり取り型タスクの実践を通して、生徒が自分の思いや考えを表現するために適切な言葉を選び取り、即興的に伝え合う力をどのように育成できるのかを明らかにすることを目的とする。

2 実践の背景

本校では令和3年度より「発表型・やり取り型 二領域統合型言語活動」を教科テーマに掲げ、スピーチを中心とした発表型タスクを積極的に実践してきた。2023年3月の質問紙調査では、100%の生徒が英語学習の重要性を認め、96%が発表型タスクへの意欲を示しており、生徒が「話すこと（発表）」に前向きに取り組んできたことが分かる。

しかし、その一方で、相手とのやり取りを中心とした言語活動は十分に位置付けられておらず、「英語の授業では、安心して英語で話すことができている。」と答えた生徒は63%に留まった。即興的に英語を使う場面では不安を抱える生徒も多い。準備した内容を発表する活動から、状況に応じて言葉を選び取る活動へと発展させることが、本校の課題として浮かび上がってきた。

この課題に対応するため、令和5年度の研究主題を「意欲的に英語を話すことができる生徒の育成～やり取り型タスクの実践を通して～」と設定し、これまでの研究同様 Task Based Language Teaching (TBLT) を基盤として、年間3回のやり取り型タスクを新たに計画した。生徒が互いの発話に応じて表現を調整しながら、自分の思いや考えを英語で伝え合う経験を積むことで、「コミュニケーションを図る資質・能力」の育成を目指した取組である（篠宮・鈴木・大瀧, 2023）。

こうした取組を続ける中で、やり取り型タスクを導入すること自体が目的化していないか、また、タスクの内容が生徒にとってどれほど真正性をもつものとなっているのかを改めて問い直す必要性が高まった。第二言語習得研究やコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングに関する先行研究では、真正性とは、教室外における現実の言語使用場面をどれだけ反映しているかという「本物らしさ」を指し、「状況的真正性」や「やり取りの真正性」が高いタスクほど、学習者の主体的な関与を促すとされている。「状況的真正性」とは学習活動が文字通りの現実世界に対応している状況である。一方で「やり取りの真正性」とは、状況的真正性は確保できないものの、意思決定や状況説明等の現実的に行われる認知プロセスが存在することで成立する真正性がある（松村, 2017）。また、活動の中で学習者に表現や内容の「選択」の余地が与えられるこ

とで、自律性が高まり、コミュニケーションへのエンゲージメントが深まることも指摘されている（鈴木, 2024）。

本校においても、発表型タスクを通して英語を話すことへの意欲は高まってきた一方で、即興的なやり取りの場面では不安を抱える生徒が依然として見られた。このことから、生徒が「何を伝えるか」を自ら選び、その必要性を実感できるような真正性の高いやり取り型タスクが、言葉を選びながら英語で伝え合う力の育成にどのように影響するのかを検証することが求められると考えた。

そのため本実践では、昨年度から進めてきた TBLT (Task-Based Language Teaching) を基盤とした取組をさらに発展させ、生徒にとって実社会と関連のある真正性の高いタスクを導入してきた。こうしたタスクに取り組む生徒は、単に英文を作成したり暗唱したりするのではなく、「相手に伝わる英語」を選択する必要に迫られる。その過程で、既習語彙を使った言い換え（パラフレーズ）や、相手の発話に応じた応答など、実際のコミュニケーションに不可欠な力が育まれてきた。

2025年3月に行った質問紙調査では、98.8%の生徒が「タスク活動に意欲的に取り組めた」と回答し、95.1%の生徒が「英語で話す力が伸びた」と実感している。また自由記述からは、「難しい語彙より、聞き手に伝わる英語を意識できた」「直訳せずに言い換える力がついた」「相手とのやり取りを通して理解を深められた」という意見が多く、やりとり型タスクが、生徒の言語選択能力（言葉を選ぶ力）を育て、自信を伴ったコミュニケーション経験に直結していることが示された。

これらの成果を踏まえ、本実践では、生徒にとって真正性のあるやりとり型タスクを効果的に設定することで、言葉を選ぶ力（相手とのやりとりの中でわかりやすい文や語句を選んで伝えられる力）を高め、自分の思いや考えを表現する力（自分の思いや考えを理由づけて説明し、相手の考えと比較しながら、話題を広げたり話をまとめたりする力）の育成がさらに可能となるのではないかという仮説を検証する。そのために、本年度も年間3回のやり取り型タスクを計画し、生徒が「伝えたい」「聞きたい」という必然性を感じながら英語で思考し表現する学びの実現を目指した。

本実践では、以下の研究仮説を設定した。

研究仮説：生徒にとって真正性のある、実社会とつながるやり取り型タスクを効果的に課すことで、

- ①言葉を選ぶ力（相手とのやりとりの中でわかりやすい文や語句を選んで伝えられる力）を高め、
- ②自分の思いや考えを表現する力（自分の思いや考えを理由づけて説明し、相手の考えと比較しながら、話

題を広げたり話をまとめたりする力)を育成することができる。

3 実践研究経過

3. 1 状況的真正性のあるタスクの設定 (第2学年) 第2学年授業実践 (7月)

Task	Welcome to My Hometown ～ヴェトナムの留学生が行ってみたいくなるようなふるさと自慢をしよう～
単元目標	ヴェトナムの留学生に「行ってみたい!」と思ってもらえるように、自分の住む町について、調べたことや自分の考えなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりしている。

本項では『New Horizon2』Unit1 “What can we experience on a trip?”における取組について述べる。本単元の題材では、登場人物の Riko がゴールデンウィークにおば夫婦の住むシンガポールを訪れ、他民族国家の多様な文化に触れる。またおばの夫ダニエルとの交流を通して第二言語として英語を学んだ者同士が英語でコミュニケーションできる経験をする。

今年度、生徒たちは4月に新潟で民泊体験をし、そこで暮らすホストファミリーの生活や仕事を体験した。積雪の多い地域特有の縦型の信号機や二重扉の玄関に驚き、民泊先の家庭で「笹寿司」「サメの天ぷら」など今まで自分の家庭では食べたことのない食べ物を食べ、同じ日本の中でも文化は大きく異なるのだと学んだ。そのため、Unit1 “What can we experience on a trip?”に興味を持って意欲的に取り組んだ。

本校では7月にヴェトナムの日本国際学校の生徒を迎え、共に学校生活を送る貴重な機会を得た。そこで本単元のタスクとして、「初めて日本を訪れたヴェトナムの留学生が行ってみたいくなるような『ふるさと自慢』を英語で伝えること」を設定した。留学生の静岡での滞在期間は非常に短く、実際に生徒のふるさとを訪れることは難しいかもしれない。しかし、生徒たちには、自分の紹介を聞いた留学生が「また日本に来たい」と感じてくれることを意識しながらタスクに取り組んでほしいと考えた。紹介する内容を自分で選び、留学生がどのような反応を示すかを想像しながら準備をすることで、実際の交流の場面で相手とのやり取りを楽しめることを期待した。また第二言語として英語を学ぶ者同士が英語でコミュニケーションをとる楽しさを実感させたい。さらに、自分の「ふるさと自慢」を発信することが、日本の良さを海外の人に伝えるきっかけになるという視点も育てたいと考えている。このタスクに取り組むことが、生徒自身や友達が暮らす地域の魅力を改めて見つめ直し、ふるさとの価値を再発見する機会となることを期待した。

生徒たちは最初 30 秒程度の短い“Welcome to my hometown”の紹介を行う。それに対する相手の質問に対して(自分が調べた知識を基に)即興でやり取りを行う。「自分の思いや考えを表現する際に、適切な言葉を即興的に選ぶこと」に、意欲的に自信を持って取り組めるための土台となる活動としたいと考え、このようなタスクを設定した。本タスクを達成するために資料1に示す評価表を配付し、目指す姿を生徒と共有した。評価表での目標の確認と事後の自己評価については1年時より積み重ねてきている。3観点の基本的な評価基準に加え、今回のタスクを達成するための要素を条件として3つの条件を設定した。やり取りの条件として質問に適切に答えていることに加え、相手に考えを求めたり、話題を深めたり広げたりすることで、やり取りが充実すると考えた。

単元構成を以下のように考えた。まず第1時から第4時にかけて本文内容及び新出言語材料の学習に充てた。第5,6時には「ふるさと自慢」の概要を決定し、やり取りの導入となる30秒程度の短い提案(short suggestion)を作成した。第7,8時には、即興でのやり取りに備えたスライドづくりと会話練習を行った。生徒がやり取りの中で答えられなかった情報を補いながら、徐々に自信をもって安心してやり取りができるようにすることをねらいとした。第9,10時には、小集団(4人グループ)で、聞き手が留学生になりきってやり取りを行う活動を実施した。また、グループで聞いた発表内容をペアの生徒に報告する活動も取り入れ、相手の話を丁寧に聞く姿勢や、文法的に正しく言い換える力を育成した。これらのやり取りと修正を重ねた上で、やり取りと修正を積み重ね、第9時には6人グループで、実際に留学生を迎えた場面を想定したやり取りを行わせた。

実際の発表では、本校を訪れたヴェトナムの中学生のうち3~6名が2年生各クラスの授業に参加し、留学生との1対1のやり取りを6~12人の聴衆が見守る形で実施した。やり取りは発表者を交代しながら、次の手順で進めた。

①30 sec short suggestion

②3 min Q&A time

3. 2 実践の成果

3. 2. 1 発表動画の質的分析

本実践の成果を検討するため、発表の様子を録画し、文字起こしを行ったうえで質的分析を実施した。分析対象は、発表動画より、担当教員が2年生のタスク遂行時の対話の進め方に着目し、聞き手に応じて内容を調整する生徒と既習語彙・表現を活用し、質問や説明によって対話を継続する生徒の2類型から生徒2名(生徒A, 生徒B)を抽出し分析を行った。

生徒Aは聞き手に応じて内容を調整する生徒である。

(1)は本時における生徒 A の発話の抜粋、(2)は 1 年次に実施した家族紹介の発表における発話の抜粋である。本時の振り返りにおいて、生徒 A は「自分たちの街についてアドリブで語れるようになった」と記述している。(1)の発話では、生徒 A が *Me too.* と相手の発話に反応したり、質問を行ったりすることで、聴き手の選択に応じて話題を切り替えながら対話を継続して説明しようとしている様子が観られる。

(1) 2 年次 (本時) における生徒 A の発話 (抜粋)

生徒 A: I love soccer.

留学生: Me too.

生徒 A: Me too. My favorite soccer team is *Shimizu S-pulse*. This is Shizuoka prefecture's soccer team. My favorite Japanese food is *sushi*. Do you like *sushi*?

留学生: Yes.

生徒 A: If you are interested in it, I recommend *Hamazushi*. Today, I am going to introduce Fujieda city. I can introduce sports, places, and souvenirs. What would you like to know?

留学生: Places.

生徒 A: The city has *Rengeji Pond Park*. It has a very big pond. Very big park. We can't fishing there, but we can feed fish. We can enjoy very big sliders. It is very fun. And we can go to (略) What would you like to know, sports or souvenirs?

留学生: Sports.

生徒 A: Oh, nice. Fujieda city is famous for soccer.

一方で(2)に示す 1 年次の発話では、生徒 A の発話は教師の問いかけに応答する形で進行し、聴き手を意識した問いかけ、話題の転換といった、2 年次では見られた即時的なやりとりは見られなかった。

(2) 1 年次における生徒 A の発話 (抜粋)

生徒 A: Hello. He is my young brother.

教師: How old is he?

生徒 A: He is elementary school...“生徒”. He is 10 years old. He likes soccer. (略) He practiced soccer at this high school.

教師: What is he doing?

生徒 A: He's ○○soccer team. He practiced soccer very hard. I like *sushi*, but he likes *yakiniku*. He is funny. I like him. Thank you.

次に生徒 B の発話を(3)と(4)に提示する。生徒 B は既習語彙・表現を活用し、質問や説明によって対話を継続する生徒である。本時の振り返りでは、「原稿を読むのではなく相手との対話を通して柔軟に対応することができました」とあるように、相手に質問を投げ

かけ、その反応を踏まえて相手と対話している様子が見られた。また *dried bonito*, *three ports* といった具体的な名詞句を使い、限られた語彙知識の中で詳しく説明する様子も見られた。

(3) 2 年次 (本時) における生徒 B の発話 (抜粋)

生徒 B: I like reptiles. My favorite reptile is turtles.

Do you like animals?

留学生: I like dogs.

生徒 B: Ah, dogs, nice. Do you have a dog? I like sushi. Do you like sushi? What kind of sushi?

留学生: Yes. Fish.

生徒 B: Fish. Nice. Today, I am introducing you to *Yaizu City*. What do you need to know?

留学生: Food.

生徒 B: This is the *Yaizu udon shop*. Udon is a Japanese noodle dish. This is *dried bonito*. *Yaizu city* has three ports. So *Yaizu fish* is very popular and famous. So *dried bonito* is on the udon. And this taste is very delicious.

一方で(4)に示す 1 年次の発表では、生徒 B は教師やクラスメイトからの質問に答える形で発話を継続している様子が観られた。

(4) 1 年次における生徒 B の発話 (抜粋)

Student B: He is my grandfather. And he is 72 years old.

He is a farmer. He grows vegetables and fruits.

It's very delicious.

教師: What does he grow?

Student B: He grows cucumbers. He grows passion fruits and mangoes.

クラスメイト: Where is he?

Student B: He is living in *Yaizu*.

生徒 A と生徒 B の発話を本時と 1 年次の発話とで比較すると、真正性のあるやり取り型タスクを継続して経験することにより、両者ともに「準備した文章を使って話す段階」から「聴き手との会話の継続を意識し、聴き手の発話に応じて発話を即時的に調整できる段階」へと移行していることが示唆される。

3. 2. 2 生徒への質問紙調査の結果

本実践の成果として、生徒が意欲的に英語でのやり取りに取り組んだことが挙げられる。表 1 に示す単元の終末に行った質問紙調査の結果によると、実際に英語話者に話すという真正性の高いタスクは生徒のモチベーションを高め、英語で自分が伝えたいことを伝える力がついたと感じている生徒が多いということがわかる。

表1 質問紙調査の結果 (五件法, 回答者 106名)

	肯定率	平均値
「英語を使って留学生に話す」というゴールがあるタスクはあなたのモチベーションを高めると思う。	92.9%	4.6
今回のタスクに意欲的に取り組むことができた。	91.6%	4.6
今回の単元を学習したことで、英語で自分が伝えたいことを伝える力が伸びたと感じる。	85.8%	4.3

同調査の自由記述欄には、留学生との英語での交流を通して得た学びや感想が多く寄せられた。「海外の人と話すとお互いの国の文化を比べられて面白かった」「初めての国の人で少し緊張したけど、英語で心を通わせられると思うとワクワクした」といったコメントから、生徒は初対面の留学生とのやり取りを楽しみながら積極的に取り組んでいたことがうかがえる。また、簡単な文でも相手に伝わることを実感し、相手の反応に応じて説明を追加するなど、英語で自分の思いや考えを伝える力が向上したことも確認できる。例えば、「前の人の会話を聞いて質問を変えたり、相手が興味を持ってくれたことに詳しく説明したり、臨機応変に会話できた」「地元の有名な食べ物、昔からあ

る建物などを紹介する時に、英語でどう表現するか悩んだけれど、先生や友達と相談しながら、自分の言葉で伝えることができた」「伝わるように準備をして本番で留学生と会話ができたと達成感を感じた」とのコメントがあり、即興的な調整能力や相手意識に基づいた表現力の育成が見られた。「英語で自分の街を紹介することによって、新鮮で、今一度、自分の街の良さに気づけた気がした」とのコメントもあり、生徒がふるさとの価値を再発見する機会になったことも確認できた。

一方、課題としては、語彙や即興的表現の不足、異文化理解の必要性、リスニング力の課題が指摘されている。「日本でよく使われる英語がベトナムの留学生には通じなかった」「深掘りして説明するのが苦手でも本番でも十分にできなかった」「話したいことが英語ですぐ出て来なかったのもっと語彙を増やして即興でも文が作れるようにしたい」「英語を母国語としていない者同士のやり取りでは、しっかりと文法で簡潔に話さないと伝わらないと感じた」とのコメントから、今後の単元設計において、(1)表現の幅を広げる語彙指導(2)即興的に話す訓練の継続(3)異文化理解の視点を取り入れた活動を強化していく必要性を示していると感じた。

資料1 2年生タスク“Welcome to my hometown”で使用した評価表

2nd year U1 TASK Evaluation

年 組 番 氏名

【評価規準】

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> 助動詞be going to, willの文やshow+(人)+(もの), call+A+Bを用いた文の特徴や決まりを理解している。 自分の住む町について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、be going to, willなどの文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりする技能を身に付けている。 	ベトナムの留学生に「行ってみたい！」と思ってもらえるように、自分の住む町について、調べたことや自分の考えなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりしている。	ベトナムの留学生に「行ってみたい！」と思ってもらえるように、自分の住む町について、調べたことや自分の考えなどを整理し、簡単な語句や文を用いて、相手に配慮しながら伝えたり、質問に答えたりしようとしている。

【条件】 ①聞き手の質問に適切に答えている②相手に考えを求めたり、話題を広げたり深めたりしながら3分程度対話を継続している。
③自分のふるさとの思いを自分の経験を含めながら語っている

【評価基準】

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A	強勢、イントネーション、区切りなど基本的な英語の音声を押さえながら、ほぼ誤りのない正しい英文でスムーズに話すことができる。	3つの条件を満たした上で、自分の住む町について、調べたことや自分の考えなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えている。	積極的に聞き手とやりとりをしながら、絵や写真を効果的に用いたり、相手に聞きやすい声量や速さ、強弱などを意識するなど、相手に配慮しながら話そうとしている。
B	誤りが一部あるが、理解に支障がない程度の音声や英文を用いて多少つまづくことがあってもスムーズに話すことができる。	2つの条件を満たした上で、自分の住む町について、調べたことや自分の考えなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりしている。	聞き手とやりとりをしながら、絵や写真を用いたり、相手に聞きやすい声量で話すなど、相手を意識しながら話そうとしている。
c	「b」を満たしていない。	「b」を満たしていない。	「b」を満たしていない。
評価	自己	自己	自己
	正確さ(語彙 文法 発音)	具体性 内容 思いや考え まとめ	適切さ(表現の工夫) やりとりをしようとする態度

- ① 「ベトナムの留学生が行ってみたいくなるようなふるさと自慢をしよう」というタスクを達成することができた。【5 4 3 2 1】
 ② 今回のTASKに意欲的に取り組むことができた。【5 4 3 2 1】
 ③ 今回のTASKに取り組むことで英語で即興的に話す力が向上したと感じる。【5 4 3 2 1】
 ④ 今回のTASK取り組むことができたこととできなかったこと

3. 3 「やり取りの真正性」があるタスクの設定
第1学年授業実践（10月）

Task	My Ideal School~理想の学校を考えよう~
単元 目標	多様なルーツを持つ生徒が快適に暮らせるために、理想の学校について、自分の考えや気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いてまとまりのある内容を論理的に伝え合うことができる。

本項では『New Crown 1』 Lesson 6 “School Life in the U.S.A.”における取組について述べる。本単元では、登場人物のマークがアメリカの友達からメールを受け取り、アメリカの学校生活について、日本人の友達に説明するという場面が描かれている。教科書には、大きなロッカーの前で荷物を持って移動する学生の写真や、食堂で昼食をとる学生の写真が掲載されている。本文の中では、マークがこれらの写真について現在進行形の英語を用いて説明している。その他にも、デジタル教科書にはスクールバスや授業の様子などの動画があり、補足資料として生徒に示した。生徒が実感する日本との違いとしては、学生が荷物を持って教室を移動することや、カフェテリアでビュッフェ形式の昼食を食べている場面である。日本との違いに驚きつつも、「自分の教室はあった方がいいな」「お弁当の方が好きなものが食べられそう」「他の国の学校はどうなっているのだろう」といった、自分なりの考えや意見が伺える吹きが聞こえてきた。教科書の Part 2 までを読み終えてアメリカの学校の概要について理解したところで「いろいろな国の生徒が過ごしやすい学校ってどんなものだろう」と投げかけ、“My Ideal School”のタスクを提示した。自分が考える理想と他の生徒が考える理想には違いがあることを理解した上で発表に臨めるよう、今回の活動は4人の小集団で発表を行うことにした。発表の際には、理想の学校に相応しいものを投票で選ぶことを伝え、他者にどう伝わり、どう理解されるかという視点が必要になることを生徒は理解して活動をスタートした。

本実践では、毎時間の簡易リテリング、ワールドカフェ形式の練習、必要に応じた未習表現の導入が、発表における言語使用および学習者の参加意識に与える影響を検討する。

単元は9時間で構成し、最初の3時間で教科書の内容を扱った。第4時から第8時にかけてタスクの準備・練習を行い、第9時に発表を行った。タスクに向かう手立てとして、アメリカの学校生活がどんなものかを説明できる簡易的なリテリングを毎回行った。写真を見て伝えたり、スクリーンに示したキーワードをもとに説明したりすることで、アメリカの学校について説明できる語彙と文法を獲得した。タスクの準備では、個人でアイデアを出し合い、その後は4人の小集団で

各自の案を検討し、グループの意見をまとめていった。理想の学校の概要をまとめていく上で、生徒たちは「宿題はやらなくていい」「部活は入らなくてはいけない」などといった意見が多くの班から出てきた。意見を伝達する上で必然性が生まれていたため、全体指導の場で must、have to、don't have to といった表現を紹介した。これらは未習の表現であるが、意思を伝達する上での必然性に基づき、使用の場面や意味について伝えた。また、各自が発表する際に使用した未習の語彙については、スプレッドシートで配付している“My Dictionary”に各自が記録するよう指示し、必要感から生まれる語彙学習を支援した。それぞれの班の内容がまとまり、第6時から第8時では、ワールドカフェ形式を用いて発表者と聞き手の組み合わせを入れ替えながら交流を行い、自分の言葉で説明する練習と、他の班との比較ができるように設定した。

発表は図1のようにスクリーンを用いて行なった。1班5分（発表3分・質疑2分）で行い、自分たちのアイデアを発表するだけでなく、聞き手を巻き込む構成とした。全体の前で発表するのは初めてであったが、生徒は自分たちの理想の学校を自分たちの言葉で語る事ができた。

3. 4 実践の成果

3. 4. 1 発表動画の質的分析

本実践の成果を検討するため、発表の様子を録画し、文字起こしを行ったうえで質的分析を実施した。分析対象として、発表動画より、聞き手の反応に応じて発話内容を調整することが困難であった生徒（生徒C）と、既習語彙や表現を活用しながら説明を行っていた生徒（生徒D）の2名を抽出し、分析を行った。

(5)は、本時における生徒Cの発話の抜粋である。生徒Cの発話に対し、クラスメイトが日本語で反応や問いかけを行っているが、生徒Cはそれに応答することなく、準備していた発表内容をそのまま継続して読み上げている様子が見られた。本研究仮説である言葉を選ぶ力（相手とのやりとりの中でわかりやすい文や語句を選んで伝えられる力）がまだ育成途上であることを示す事例である。

(5) 本時における生徒Cの発話（抜粋）

生徒C: The morning routine starts at 8 o'clock.

You can go home at 4:30 p.m.

クラスメイトA: え？4時半に起きるの？

クラスメイトB: 帰る帰る。

(生徒CはクラスメイトA, Bに反応しない)

生徒C: After school, you have to do your homework.

(6)は、本時における生徒Dの発話の抜粋である。生徒Dの発話は、研究仮説②「自分の思いや考えを表現

する力)に関して、一定の成果が見られた事例である。修学旅行で行くことのできる場所について複数の選択肢を提示したり、For example を用いて具体例を挙げたりすることで、聞き手にとって理解しやすい説明を行おうとしている様子が確認された。一方で、生徒 D の発話は聞き手(クラスメイト)からの反応を引き出しするようなやり取りは見られなかった。

(6) 本時における生徒 D の発話 (抜粋)

生徒 D: You will go to field trip. You can choose Okinawa, Osaka, or Hokkaido. You can open a store in the Yubun. For example, takoyaki, game and Students can talk many ideas from their own ideas.

以上のことから、生徒 C と生徒 D は「言葉を選ぶ力」の発達段階にあり、聞き手のやりとりの中で言葉を選んで伝えるまでには至っておらず、真正性のあるやり取り型タスクを通した継続的な授業実践の必要性が示された。

3. 4. 2 生徒への質問紙調査の結果

本タスクでの成果として、既習事項を活用しながら発表を行えた点が挙げられる。学校の様子を発表する場面では、三人称単数現在の -s を落とさないよう意

識し、発話の途中で言い直す姿や、ルールを伝える際に can を用いる姿、写真を示して教科書のように現在進行形を使用する姿などがあり、既習事項を往還している様子が見られた。教科書では未習の語彙であった must、don't have to などの表現も(例: You don't have to wear uniforms.)、情報伝達の上での必要性を感じ、生徒が積極的に活用していた点も挙げられる。使用上の文法的正確性には課題も見られたが、生徒が必要性を感じて使用することは、言語習得の上で有意義であると感じた。スライドのイラストやキーワードに関連づけた内容を発表できている様子から、発表においては簡易的なリテリングやワールドカフェでの練習が有効であったと感じる。

一方で、質疑応答の場面においては課題が残る。疑問文の形が偏っていたり、質問内容が重複したり、質問する生徒が固定化されたりしてしまうことである。発表の内容が似通っていることや、自分が言いたい事がうまく英語に変換されていないことがその原因であると考えられる。表 2 のアンケート結果からも、この点が課題として挙げられる。また、発表の内容面では、宗教や文化的差異に配慮している班があった一方で、個人的な嗜好や学級の仲間の支持を得られそうな内容によるものが見られた点も課題である。

資料 2 1 年生タスク“My Ideal School” で使用した評価表

1st year L6 TASK Evaluation

年 組 番 氏名

【評価規準】

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・現在進行形やwhichを用いたの文の特徴や決まりを理解している。 ・理想の学校について、自分の考えや気持ちなどを整理し、伝える技能を身に付けている。	理想の学校について、考えたことや感じたこと、その理由などを簡単な語句や文を用いてまとまりのある内容を話すことができる。	理想の学校について、自分の考えや気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いてまとまりのある内容を、相手に配慮しながら話そうとしている。

【条件】 ①学校のルールについて語ること。②学校の特徴について語ること。③さまざまな国の生徒のことを考えること。

【評価基準】

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
a	強勢、イントネーション(抑揚)、区切りなど基本的な英語の音声を押さえながら、ほぼ誤りのない正しい英文で話すことができる。	3つの条件を満たした上で、自分たちが考えた理想の学校について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いてまとまりのある内容を話すことができる。	積極的に聞き手とやり取りをしながら、写真やスライドを効果的に用いたり、相手に聞きやすい声量や速さ、強弱などを意識したりするなど、相手に配慮しながら話そうとしている。
b	誤りが一部あるが、理解に支障がない程度の音声や英文を用いて話すことができる。	2つ以上の条件を満たした上で、自分たちが考えた理想の学校について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて話すことができる。	聞き手とやり取りをしながら、スライドや写真を用いたり、相手に聞きやすい声量で話したりするなど、相手を意識しながら話そうとしている。
c	「b」を満たしていない。	「b」を満たしていない。	「b」を満たしていない。
評価	自己	自己	自己
	強勢 抑揚 区切り 発音 文法	事実 考え メッセージ まとまり	効果的な資料提示 明瞭さ 声量 速さ 強弱

① 「My Ideal School」というタスクを達成することができた。【5 4 3 2 1】

② U6 Task に意欲的に取り組むことができた。【5 4 3 2 1】

③ U6 Task に取り組むことで話す力が向上したと感じる。【5 4 3 2 1】

④ U6 Task に取り組んでできたこととできなかったこと

表2 質問紙調査の結果（五件法、回答者106名）

	肯定率	平均値
今回のタスクに意欲的に取り組むことができた。	92%	4.4
タスクに取り組むことで、英語で即興的に話す力が伸びたと感じる。	79%	4.0
発表者に積極的に質問することができた。	48%	3.4

タスク終了後の生徒の振り返りからは、「日本人以外の学生の文化にも対応できる学校を考えられた」「言いたいことをしっかり伝えるためには、日本語を簡単にして言い換える事が大切だと気づいた」「内容に応じて have to や don't have to をしっかり使う事ができた」「三人称の表現や can の使い方を、練習で伝える中で理解できた」といった、発表の内容面に関する肯定的な意見が見られた。学校という限られた場ではあるが、グローバルな視点をもって活動できたことや、既習事項を自然と活用できていた点は、生徒にとって意味がある活動となった。

一方で生徒が感じた課題としては「質問に対してスムーズに答えるのが難しかった」「どんな表現なら言いたい事が伝わるのか考えるのが難しかった」「日本以外の国の学生のことをあまり考えられていなかった」といった点が挙げられていた。教師の観察と同様に、生徒自身も質疑応答の難しさを感じていた事がわかる。ワールドカフェ形式で練習した際にも質疑応答は行なっていたが、同じような質問であっても、違った表現で聞かれると戸惑ってしまう場面が見られた。タスク活動で狙いとしている即興性においては、今後も時間をかけて取り組んでいく必要がある。生徒が思考、表現する場面を意図的に設定する事が必要となってくるので、教科書の扱い方や既習事項の扱いを今後も工夫していく必要がある。今回の取組から得られた知見を踏まえ、継続・改善する必要がある。具体的には、(1)より伝わりやすい表現を考えるための語彙指導(2)内容や場面に応じて必然性のある表現の指導(3)やり取りを即興的に行えるための言語活動の継続である。以上の3点を生徒と共有しながら、さらなる活動の充実、生徒の成長に繋げていきたい

図1 My Ideal School 発表の様子



4 成果と課題

4.1 質問紙調査の概要

本実践における質問紙調査は、本校第3学年の生徒を対象として実施した。調査は、本教育実践を開始する前の2023年3月（第1学年修了時）と、2年間の実践を経た2025年12月（第3学年在籍時）の2時点で行い、同一学年集団の意識の変容を比較した。なお、本調査は、2年間にわたる教育実践の効果を検討する目的から、実践前後のデータがそろった第3学年のみを対象としている。

4.2 成果

本実践では、「実践する英語—世界への架け橋となる生徒の育成」を教科テーマとし、真正性のあるやり取り型タスクを通して、生徒が自分の思いや考えを相手に伝えるために、状況や目的に応じて言葉を選びながら英語を用いる力の育成に取り組んだ。

質問紙調査の結果、「英語を使えたら自分の進路や将来の仕事に役立つと思う」と回答した生徒は、実践前99.1%、実践後98.0%と非常に高い肯定率を維持している。また、「英語を使えるようになりたい」は実践前99.0%から実践後100%へと上昇しており、英語学習の必要性や意義に対する意識が2年間の実践を通して高い水準で保たれていることが分かる。これらの結果から、生徒は英語を単なる学習対象としてではなく、実社会で活用し、世界とつながるための言語として捉える学習意識を形成してきたと考えられる。

また、「英語の授業に意欲的に取り組めた」は実践前95.0%から実践後97.1%へと上昇しており、生徒が主体的に英語学習に参加できていたことがうかがえる。さらに、「タスクに取り組むことで英語で即興的に話す力が伸びたと感じる」は実践前85.2%から実践後91.3%へと大きく向上しているほか、「英語の授業では、安心して英語で話すことができています」も実践前75.2%から実践後80.6%へと上昇している。これらの結果は、やり取り型タスクを通して、生徒が相手の反応や状況に応じて表現を選び直しながら英語を用いる経験を重ねてきたことにより、コミュニケーションを図る資質・能力が着実に育成されてきたことを示している。加えて、「テレビやインターネット、ラジオなどから流れる英語を理解できればいいなと思う」は実践前92.1%から実践後95.1%へと上昇しており、教室内の学習が教室外の英語使用場面への関心へと広がっていることが示唆される。このように、真正性のあるやり取り型タスクを継続して行うことで、生徒は英語を用いて自分の思いや考えを相手に応じて表現する経験を積み重ね、「言葉を選ぶ力」を伴った実践的な英語使用力を身に付けてきたといえる。

以上のことから、本実践は、生徒の「英語は実際の社会で活用し、世界とつながるために学ぶものである」

という学習意識を高めるとともに、相手や状況に応じて言葉を選びながら英語でやり取りを行う力、すなわちコミュニケーションを図る資質・能力の育成に一定の成果を上げたと考えられる。

資料3 質問紙調査の自由記述欄

・タスクでは、相手と即興で話すことや、相手に質問をする、ポスターの制作など様々なことをおこなってきました。それまでは、英語を身近に感じず、ある程度の単語や文法など典型的な基本の会話くらいをテンプレートのように行うのみでした。しかし、タスクの人の関わりを通して、だんだん日本語と同じ様に使うことができいき、英語を身近に感じるようになりました。

・タスクを行なっていく中で、自分の思いをはっきりわかりやすく伝えるために、相手にとってわかりやすい語句や自分の思いに合った言葉を探していき、語彙力が向上したと思います。また、即興で英語が出るようになったというのもタスクのおかげだと思います。

・わかりやすい文にするために、元の書きたい文の意味を細かく分解し、その意味に合う言葉を使ったり、多少意味が違ってニュアンスが伝わるような単語を使ったりするなどして工夫しました。意味を分解して言葉を当てはめるといった動作を何回か繰り返していくことで、即興で文を作る力も身につけていくことができるようになりました。

・タスクでは、他国から来た人に向けて、日本について紹介することがあり、そのような経験は、これから外国人の人と話す場面や、社会に出た時にいる人々と関わる場面で活かすことができると考えました。また、多くのタスクをやってきたことによって、その場で英語を話すということにも前よりも慣れることができましたと感じています。

・教科書の内容を読んだり、試験の勉強をしたりするだけでは身につかない、「自分のことを英語で語る力」をタスクから得ました。他人とディベートをしたり、自分の好きな物、事、人について書いたり話したりすることで、自分専用の英語の語彙ができたように感じます。

4. 3 課題

一方で、質問紙調査の結果には、今後の課題を示唆する点も見られた。「英語を生かして将来仕事をしたいと思う」と回答した生徒は、実践前 75.3%から実践後 71.8%へと低下しており、英語使用の具体的な場面を経験する中で、職業として英語を用いることの専門性や難しさを実感した可能性がある。一方で、英語がどのような進路や職業に結び付くのかを具体的にイメージする機会が十分ではなかったことも課題として考

えられる。

今後は、やり取り型タスクが単元の中で独立した活動とならないよう、帯活動や教科書教材とのつながりを意識し、3年間を見通した単元デザインのもとで授業改善に取り組んでいく必要がある。具体的には、実社会と結び付く英語使用場面を教材に取り入れ、さらに将来の進路や職業に関連する状況設定を意識してタスクを設計することで、生徒が学習内容と自分の将来像を結び付けながら英語を使える経験を積めるようにする。日常的なやり取りの積み重ねを通して、生徒が状況や目的に応じて言葉を選ぶ力をさらに高めていきたい。

参考文献

- 中央教育審議会(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(答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2025年4月10日閲覧)
- 国立教育政策研究所(2023) 「令和5年度全国学力・学習状況調査の結果(概要)」
<https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23summary.pdf> (2025年4月10日閲覧)
- 文部科学省(2017) 『中学校学習指導要領(平成29年告示)』 東山書房
- 篠宮広樹・鈴木桂子・大瀧綾乃(2023) 「意欲的に英語を話すことができる生徒の育成: やり取り型タスクの実践を通して」 静岡大学教育実践総合センター紀要 34, 389-396.
- 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
- 鈴木祐一(2024) 『あたらしい第二言語習得論—英語指導の思い込みを変える。』 研究社
- 中学校英語検定教科書(令和6年検定済)
『New Crown English Series1』三省堂
『New Horizon English Course2』東京書籍