

# 自己表現するオーラルコミュニケーション活動 —教職課程におけるタスク設定と個別録画カメラ使用の効果—

東矢 光代<sup>1</sup>

<sup>1</sup> 琉球大学国際地域創造学部 〒903-0213 沖縄県中頭郡西原町字千原 1 番地

E-mail: <sup>1</sup> mtoya@LL.u-ryukyu.ac.jp

**あらまし** 2020 年度からの次期学習指導要領施行に合わせ、教職課程を設置している大学等では、新課程移行のための教職再課程認定手続きを行ったが、外国語（英語）においてはコアカリキュラムが導入された。コアカリキュラムにおいては、英語学、英語文学、コミュニケーション、異文化理解領域の「教科に関する科目」においても、中学校・高等学校での教授を前提とした「教えるための専門性」が求められている。本稿では、コアカリキュラムの施行前に実施した学部改組において教職課程の再認定を申請するにあたり、コアカリキュラムの内容を反映させた科目内容を取り入れた実践とその効果について、「オーラルコミュニケーション」科目を実例として報告・議論する。この実践においては、CEFR の A2～B1 レベルを想定し、次期学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」を意識したタスク設定を行い、授業の後半で個別録画カメラによる録画を取り入れた。

**キーワード** 英語コアカリキュラム, オーラルコミュニケーション, 主体的・対話的で深い学び, 個別録画カメラ, ペア活動

## Oral Communication Class in Teaching Licensing Curriculum —Tasks and Individual Camera Recording for Self-expression Enhancement—

Mitsuyo TOYA<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Faculty of Global and Regional Studies, University of the Ryukyus

1 Senbaru, Nakagusuku, Okinawa 903-0213 Japan

E-mail: <sup>1</sup> mitsuyo108@gmail.com

**Abstract** Japanese institutions that hold teaching licensing curriculums were requested to apply for accreditation as to match the new Course of Study implementation scheduled to start in April, 2020. English as a subject received the toughest requirement of all in this process because “core curriculum” was introduced for the first time. With this in mind, we applied for accreditation one year prior to regular application due to a substantial restructuring of faculties on campus. That led us to plan the contents of our teaching licensing courses ahead of time. In this paper, I report the practice of “Oral Communication” class: how tasks were carefully planned and organized as well as how recording of individual performance with individual camera must have enhanced the students’ self-expression skills in English.

**Keywords** Core curriculum for teaching licensing course, Oral communication, Active learning, Camera recording, Pair activity

### 1. 序論

#### 1.1. 大学教職課程（英語）のコアカリキュラム化

平成 29 年 3 月末、高等学校を除く次期学習指導要領が告示された[1, 2]。高等学校の次期学習指導要領も平成 30 年 3 月告示となり[3]、ここに平成 32 年（2020 年）度からの次期学習指導要領の本格施行が開始する。学習指導要領は 10 年ごとに改訂・告示されるが、次の学習指導要領に向けては、国内外の動向や有識者の提

言を踏まえ、10 年の審議を尽くされ告示されるものである[4, 5]。今回告示された次期学習指導要領は、学習内容だけではなく、その学び方についても「アクティブラーニング」という方向性が示されている点で、今までの学習指導要領より踏み込んだ内容となっているという指摘がある[5]。また今回の改訂で英語教育は、(1)小学校外国語活動（5・6 年生）の教科化、(2)同外国語活動開始時期の低年齢化（小学 3 年生より開始）

東矢光代, “自己表現するオーラルコミュニケーション活動—教職課程におけるタスク設定と個別録画カメラ使用の効果—”,  
言語学習と教育言語学 2018 年度版, pp. 41-50,

日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2019 年 3 月 31 日.

Copyright © 2018-19 by Toya, M. All rights reserved.

という大きな変革が実施され、この学校教育における英語教育開始の低年齢化に伴い、中・高等学校の英語教育の高度化が期待されている。教育目標達成の視点からは、特に「話す」「書く」という発信スキルの育成強化を狙った大学入試改革、即ち外部試験の活用も含めた入試の4技能化が推し進められている[4]。

これらの改革に大きな影響を与えたのが、平成26年9月に『英語教育の在り方に関する有識者会議』が答申した「今後の英語教育の改善・充実方策について～グローバル化に対応した英語教育改革の5つの提言～（報告）」（以下、5つの提言）である。その中には児童生徒に対する英語教育の改善・充実プランと同時に、その教育を担うべき英語担当教員の養成と研修に関する改革についても言及されていた[6]。即ち次期学習指導要領の実施は、その実施を担う教員の養成課程の見直し、充実を意味するものであった。

このような流れの中で、次期学習指導要領の実施に伴う「教育職員免許法施行規則および免許状更新講習規則の一部を改正する省令(平成29年文部科学省令第41号)」の公布を受け、教員養成を行う大学等では、教員の免許状授与の所要資格を得させるための課程認定申請の手続きを行うこととなった。2019年4月1日から実施される新課程の中で、中・高等学校の英語科免許取得のための教職課程は「コアカリキュラム」により、網羅されるべき項目を詳細に規定されることになった。このコアカリキュラムの策定においては、東京学芸大学が中心となって一連の調査研究を行い[6]、その結果が2018年4月を締切とした再課程認定申請手続きに反映された。この申請においてはまた、それまで「英米文学」とされていた教科に関する科目の領域が、「英語文学」に拡大され、世界の英語（World Englishes）の概念が取り入れられた。

## 1.2. 教科に関する科目と英語力の育成

筆者の所属する大学は教育学部を有するとともに、他学部においても中・高等学校の教員免許が取得できる開放性の教職課程が、複数教科存在する。英語科の教員免許については、教育学部以外に法文学部の英語文化専攻課程において教員養成を行ってきた。しかし、大学の学部改組に伴い、英語文化専攻は平成30年度から国際地域創造学部の所属へと移行することになった。大掛かりな改組であったために、旧学部の教職課程(国語、社会、地理歴史、公民、英語)は全てが改めて教職課程認定の手続きを行う必要に迫られた。英語のコアカリキュラムの動きは、この頃から本格化し始めていたため、英語科については、その後に控えた次期学習指導要領施行に伴う再課程認定にも可能な限り合致するように提供予定科目の内容を整えていった。

中・高等学校の英語科教職課程では、教員免許法により、「教科に関する科目」が「英語学」「英米文学」「英語コミュニケーション」「異文化理解」の4領域に分かれており、各領域から最低1科目2単位を含んで20単位以上の取得が必須となる。ただし、開放性の教職課程においてはより高い専門性を有する教員の育成が期待されていることから、より幅広く専門性の高い「教科に関する科目」の提供が求められることが、申請の過程において明らかになった。また2015年における東京学芸大学のコアカリキュラム案の策定で、将来中・高等学校で英語を担当する教員の養成にあたっては、教科に関する科目においても、英語学や英米文学、異文化理解の専門性だけではなく、教えるときの視点を盛り込むことが望ましいとの方向性が示された。そして、4つの領域の中で特に「英語コミュニケーション」は、知識としての専門性というより、英語スキルの質の確保という位置づけとなっていた。

コアカリキュラム策定途中の2015年の段階で、必修となる教科に関する科目全体の単位数に対する英語コミュニケーションの取得すべき単位数は、議論の中心であった[6]。それは5つの提言も含め、英語を担当する英語教員の英語コミュニケーション能力の育成に、教職課程がどの程度責任を持つのか、という問いに直結するからであった。特に社会的に要請の高い「スピーキング力」を生徒に身に付けさせるために、現行の高等学校学習指導要領での「英語の授業は英語で行なう」という原則は、次期学習指導要領において中学校まで拡大された。つまり、次期学習指導要領の下で英語を担当する中・高等学校の教員は、英語で授業を行うだけの口頭英語能力を備えていることが前提とされる。その養成と資質の確認は、英語コミュニケーション領域の教科に関する科目により行うことが求められるのである。

次期学習指導要領実施に伴う教職再課程認定の手続きで示された、英語のコアカリキュラムにおいては、英語コミュニケーション領域の全体目標が「中学校及び高等学校において、生徒の理解の程度に応じた英語で授業を行うための英語運用能力を身に付ける。英語運用能力としてはCEFR B2レベル以上を目標とする。また、生徒に対して理解可能な言語インプットを与え、生徒の理解を確かめながら英語でインタラクティブを進めていく柔軟な調整能力を身に付ける。」のように示され、この全体目標に対応する到達目標として「聞く」「読む」「話す」「書く」と「スキル統合」の5つが挙げられた(後述の表1参照)。筆者の所属するプログラムでは当領域に「オーラルコミュニケーション」「リーディング」「ライティング」の6単位を必修として提供することにしたが、すでに開始した改組後の教職課程

において、これらの科目は開講されている。

## 2. 研究の目的と研究課題

本研究では、教職課程の枠組みで提供された、教科に関する科目としての「オーラルコミュニケーション」のあり方について、コアカリキュラムの目標を反映させたタスク設定への配慮と、個別カメラのような機器が授業の目的達成をどのように支援するかについて考察する。高等学校学習指導要領に続き、次期学習指導要領では中学校でも「英語による授業」の実施が明記され、アクティブラーニング（主体的・対話的で深い学び）の手法を取り入れることが求められる[2]。その中で、オーラルコミュニケーションの授業は、学生が将来教師となったときのモデルであることが、期待される。第2言語習得を促進する英語教授法の枠組みでは、ペアワーク、グループワークはコミュニケーション活動として取り入れられてきたが、次期指導要領の下ではそれらが自己表現（リアルコミュニケーション）の楽しさを実感する機会となり得るものである必要性が、より高まった。そのような背景から、授業設計者には、これらを意識した授業計画が求められる。

次期学習指導要領を念頭に計画・実施したオーラルコミュニケーションの授業において、15回の授業計画の構成並びにタスク設定が、受講生のどのような反応を引き出したかについて、毎回 Google Forms で得たフィードバックの書き込みを基に分析を行なった。タスクデザインにおいては、特に自己表現と他者とのかわりを十分実感できるように構成した。そして授業の後半において、会話の様子やスピーチを各自3分程度で毎回録画した。

## 3. 研究方法

### 3.1. 参加者

本研究の参加者は、2018年前期（4月～8月）に専門科目である「オーラルコミュニケーションI（夜間主開講）」に登録した、英語専攻学生2年次15名、1年次6名であった。新学部初年度であるため、旧カリキュラムと新カリキュラムが並立しており、本科目は旧カリキュラムでは2年次、新カリキュラムでは1年次の履修科目として設定されていた。したがってカリキュラム運営上、1年次と2年次の合併授業として実施した。2年次は最低1年間、英語専攻として大学の授業を受講しており、英語による授業にも慣れていたので、1年次は入学と同時に同科目に登録していたために、英語による授業の経験には個人差があった。一方で、1年次は1学部1学科の入学形態となっており、プログラム配属前の科目履修であるため、極めて熱心な学生が登録する傾向であった。

### 3.2. シラバスと授業内容の設計

以下は15週間（週1コマ90分）の授業計画で、再課程認定の申請時に提出したシラバス内容を反映している。なおシラバスは日本語だが、授業はすべて英語で実施することが前提である。

#### 【授業計画】

- 第1回：「私」について話す（偏愛マップを活用）
  - 第2回：相手への質問を考える
  - 第3回：映画や動画を見て、要点をまとめる。感想を伝える
  - 第4回：自分の経験を語る①：英語学習を始めたころ
  - 第5回：自分の経験を語る②：一番の思い出
  - 第6回：健康についての英語ディスカッション①：自分が行っていること
  - 第7回：健康についての英語ディスカッション②：健康法についての英文記事を読んで、是非を考える
  - 第8回：健康についての英語ディスカッション③：病気やけがの処置に見る地域や家庭の対応の違い
  - 第9回：日本の若者についてのディスカッション①：生活スタイル
  - 第10回：日本の若者についてのディスカッション②：友人関係
  - 第11回：日本の若者についてのディスカッション③：大学生活と進路
  - 第12回：沖縄についてのShow&Tell①：物産
  - 第13回：沖縄についてのShow&Tell②：慣習
  - 第14回：興味のあるトピックについて調べてきて発表する（クラスの半分）
  - 第15回：興味のあるトピックについて調べてきて発表する（クラスの残り半分）
- 期末テスト（動画を見て、それについて英語で相手に説明する）

コミュニケーションするコンテンツとしては：

- 1<sup>st</sup> Module 自分自身が持っている内容（経験・知識）
- 2<sup>nd</sup> Module 自分の知識の掘り起こしとインプットを前提としたアウトプット
- 3<sup>rd</sup> Module 身近なものに関するプレゼンテーションのように、3グループ（Module）に分類することができ、1<sup>st</sup> Module（第1～6回）と2<sup>nd</sup> Module（第7～12回）はインタラクション（二方向性のスピーキングスキル育成）、3<sup>rd</sup> Module（第13～15回）はプレゼンテーション（一方向性のスピーキングスキル育成）を主眼とした。

上記3モジュールはスキル視点による設計であるが、同時に15回のトピックは、(1)今の自分（第1～3回）、(2)過去の自分（第4～5回）、(3)健康（第6～8回）、(4)日本の若者（第9～11回）、(5)地域の紹介（第12～13

回)というテーマにも分類できる。さらに健康のテーマにおいては、自分(第6回)→英文記事による健康情報と意見(第7回)→自分と相手(第8回)のように視点を変え、日本の若者をテーマとする授業回においても、国際比較(第9回)→自分(第10回)→一般調査結果(第11回)と情報源と表現する範囲のシフトを意識した。第12~13回のテーマは連続しているが、ペアでの個別 Show&Tell(第12回)からクラス全体への Show&Tell(第13回)へとシフトさせ、続く第14~15回で完全にプレゼンテーションへとシフトするようにした。第12~15回においては、自分の興味・知識を出発点として、さらにリサーチした上での発表を意図しており、ここでも情報を自分と周りの環境の往来の中で広げた自己表現活動を意識した。

ちなみに、本科目の達成目標は以下の通りである：本授業では、CEFRのA2~B1レベル[7]の口頭英語能力を養うことを目的とする。具体的には、「①自己及び身の回りの環境や出来事について英語でやりとりができる」、「②語彙や文法に自信がなくとも、コミュニケーションストラテジーを用いて、相手とコミュニケーションをとる」、「③英語で自分の考えを述べたり、相手の意見を聞いて、反応することができる。」の3つを目指す。本講義内容の授業計画は達成目標の①と③に対応しており、②については、授業方法による実現を意図した。

### 3.3. タスクデザイン

課程認定を受けたシラバスにはまた、以下の授業概要を記載している：

身近な話題について、写真やイラスト、現物を準備し、それらを用いて自己表現を行う。授業はペア・グループ活動を基本とし、プレゼンテーションも行う。その中で、要点を理解し、自分の意見や理由を述べる練習を行う。

特に下線部の「要点の理解」「意見や理由を述べる」は、学習指導要領で求められているスキルと合致するものである。

先述の達成目標と授業概要は総合して、同じく学習指導要領が外国語(英語)教科に求める「コミュニケーション能力の育成」を強く反映している。そして2020年からの新学習指導要領の根幹を成す「主体的・対話的で深い学び(=アクティブラーニング)」に合致する「ペア・グループ活動」を、本授業科目においてもプレゼンテーション回を除く第1~12回の講義の中心とした。その上で毎回のタスクにおいては、学生が話し続けられる、すなわちコミュニケーションが途切れないようにする課題設定と支援(scaffolding)を心がけた。

具体的な例を挙げると、英語によるコミュニケーション

の基本である自己紹介では、「偏愛マップ」[8]を取り入れ、自身の情報を多面的に話すことができるように設計し、自己紹介から質問を取り入れたインタラクションへ、自己紹介から他己紹介へという発展を組み込んだ。偏愛マップは、自身の好きなものやこだわりを紙に書きだし、カテゴリー化したり、イラストを付けたりして、視覚化したものである。このマップを共有しながら話すことで、話す方も尋ねる方も途切れることなく、コミュニケーションが取りやすくなるという利点がある。第3回の好きな動画紹介では、受講生のスマートフォンを活用し、あらかじめ紹介したい動画を選んできてもらい、ペア活動ではその動画をお互いに見せ合いながら、英語で要約・説明と好きな理由を伝えるタスクに取り組みさせた。健康をテーマとした3回の講義では、予習課題として、自身の健康への取り組みについての質問プリントに答えることで準備させたり(第6回)、健康に関する4つの英文記事を予習として割り当てて要約を準備させることで、クラス内でインフォメーションギャップのペア活動を行なった(第7回)。そして第8回では予習課題プリントで「What do you do when ...」に続く13の病状(「you have a sore throat?」、「you have a headache?」など)を示し、それに答えることで自身の対処法を答えやすくすると同時に、相手との相違点についてのインタラクションを途切れにくくさせる効果を持たせた。

これらのタスクへの取り組み状況は、後述するように、課題プリントへの記入内容の確認と、Google Formsによる当日の取り組みへの Reflection によって確認し、受講生の理解度に問題が生じないように配慮するとともに、適宜フォローするようにした。All Englishで進められた同科目では、学習者が動機づけを失わないために、難易度の調整と、多少難しくても英語でコミュニケーションする面白さと達成感を実感させることを重要視した。また内発的動機付けを誘発するとされる自己決定理論[9]により、学習者が自らの意志で選択できる機会を第12~15回において設けるようにした。次期学習指導要領では、英語を実際に使ってコミュニケーションを行う場面を可能な限り多く設定することが求められており、コミュニケーション領域の科目であるオーラルコミュニケーションで、英語で自己表現する体験をし、その楽しさを実感することは、コアカリキュラムの方針に沿ったものである。

### 3.4. コアカリキュラムとの対応

次期学習指導要領に対応する、英語科の教職再課程認定においては、各提供科目について、コアカリキュラムとの対応表の提出が義務付けられた。今回実践したオーラルコミュニケーションのシラバス作成時には、

この情報は知るべくもなかったが、当時得ることができた基本的なコアカリキュラムの方針（中高の学習指導要領に基づいた英語科の授業を将来担当する教員の育成に資する）に即して授業内容を策定した結果、表1の対応表が示す通り、網羅すべき5つの到達目標（表1下）にすでに対応できていることが明らかになった。

表1. 「オーラルコミュニケーションI」の  
コアカリキュラム対応表

到達目標 ／授業回	1)	2)	3)	4)	5)
1			○		
2			○	○	
3	○		○	○	○
4			○	○	
5			○	○	
6	○		○		○
7	○	○	○		○
8	○		○		○
9	○		○		○
10	○		○		○
11	○		○		○
12	○		○		○
13	○		○		○
14	○	○	○	○	○
15	○	○	○	○	○

【到達目標】

- 1) 様々なジャンルや話題の英語を聞いて、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。
- 2) 様々なジャンルや話題の英語を読んで、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。
- 3) 様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で話すこと〔やり取り・発表〕ができる。
- 4) 様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で書くことができる。
- 5) 複数の領域を統合した言語活動を遂行することができる。

求められた5つの到達目標を概観すると、1)から4)が学習指導要領の「聞く」「読む」「話す」「書く」の4つのスキルに対応していることがわかる。さらに、次期指導要領で上記4スキルのうち、「話すこと」が「やり取り」と「発表」に分かれ、5領域という概念が採用された点も[2, 7]、この到達目標の3)に表れている。また、スキルごとの達成目標に加え、5)にはスキルの「統合」が示されており、この到達目標もスキルの育成を単体として扱うのではなく、複数の言語スキルを組み合わせてタスクを解決するという視点が盛り込ま

れている。この表からは、到達目標3)の全回実施に加え、他の3スキル並びにスキル統合型の活動が組み込まれており、本授業の設計が、オーラルコミュニケーションの要であるスピーキングを中心に据えつつも、他のスキルとの関連性を意識してデザインされていることを示すものである。

### 3.5. 各時間の授業構成

授業回により多少の違いはあったものの、ペア活動によるインタラクションを中心に据えた第1～12回の90分の構成は、Warm-up/Review activity (20～25分)、Main activity (30～35分)、Recording (20～25分)、Reflection (約10分)で同じパターンを踏襲した。授業中教授者は英語のみを話すようにし、音声による理解を補完するものとして、パワーポイント資料でその日の流れを最初に示し、それぞれの活動については指示をパワーポイントスライドで常時提示した。またペア活動中は机間指導を行うとともに、出席者が奇数の場合はペアの相手役として活動に参加した。なお、個別カメラのRecordingの指示スライドは日本語で示し、また提出課題などで重要な点に絞り、スライド中に日本語を用いたが、授業中の指示は英語で行なった。発表活動が中心であった第13～15回については、発表スライドを学内の学習管理システム(LMS)であるWebclassに事前提出させ、授業時間は時間を区切り、学生の口頭発表と質疑応答を行った。

この授業構成は、その日の授業で話す内容を、課題プリントに沿って予習・準備してくることを前提としていた。授業中のペア活動・発表活動は予習プリントを活用し、活動中には同じプリントに設けられた、相手の名前やメモを記入する欄を埋めるようになっていた。また記入したプリントを、Webclassに画像でアップロード提出させることにより、予習並びに授業中の活動状況の把握を行なった。

授業前半のWarm upは毎回、前回のペア活動を再度行うことで、欠席者が活動を行わなかったという事態を避けることができ、また繰り返すことでそのタスクに対する表現力の定着とスピーキングの自動化を意図した。Warm upとMain activityのペアは授業時間内でそれぞれ2～3回、合計で5回程度組み替えることができたため、時間内では異なるクラスメートとペアを組むよう促したが、Recordingの際は、相手が欠席しない限り同じ相手とのペアで録画させた。

Warm up/Review及びMain activityはペア活動を原則としたが、自分で話し続けることができるスキルの獲得を目指したことから、ペアのうちどちらが話すかを決めた順番制を取り入れ、話し手には2分、3分などの時間を設定して話させるように統制していた。話し

手が話している間、聞き手はうなずいたり、止まったら助け舟を出したりして、設定された時間中、話し手が途中で終わったり、沈黙が続かないように支援する役割が求められた。Recording は Main activity の総仕上げの位置づけであった（詳細は次項参照）。

授業の最後には 10 分程度の時間を設け、Google Forms により毎回の取り組みについて報告させた。パワーポイントによる授業資料の最後のスライドには Google Forms の URL と QR コードを掲載し、受講生は自身のスマートフォンからアクセスして回答した。なお質問及び回答言語は原則英語で、より具体的なフィードバックを得たいと教師側が意図した場合のみ、「日本語でも可」の指示を加えた。質問項目はその日の活動の内容をライティングでまとめさせる意図を持つものと、活動についてどう感じたかを尋ねる項目に分かれていた。

### 3.6. 個別録画カメラの活用

今回の実践の特徴として、学習者個々のスピーキングを録画できる小型カメラ（SONY HDR-AZ1）が人数分使用できる環境であったことが挙げられる。授業開始に先立ち活用を検討した結果、圧迫感を避けるため、個人の頭部に装着するのではなく、2つのカメラを互いに外側に向け CD ケースにクリップ固定した装置を、ペア座席の真ん中に設置して録画を行った。講義時間内のバッテリー切れを回避し、講義時間内の英語コミュニケーション活動を阻害しないように、個別録画はペア活動を行った第1～12回の授業後半の20～25分程度で実施した。



図 1. 2 台の個別カメラをクリップ固定した録画装置。手前のクリップで角度を付けている。



図 2. 録画装置を教室内 2 人掛けテーブルの中心に据え置き、座席に座った 2 名をそれぞれ個別録画した。

録画（Recording）は当日の Main activity のペア活動を基に、相手が欠席でない限り、できるだけ同じ相手とペアを組んで実施した。偏愛マップを使った最初の 2 回では、話し手の持ち時間は 1 分で、録画を始める前に準備時間を取ったり、質問をするというその回の目的に即したタスクを限定して盛り込むようにした。その後、第 3 回の動画を紹介し合うタスクでは 2 名で 5 分間話し続けることや、第 4 回では自分の持ち時間を 3 分以内（2 分以上は話し続けること）など徐々に話し手が英語で長く話せるようにタスクを設定し、ペア活動の最終段階である第 11 回では、ペア活動で自身の話した内容とペアから得た内容を足して、4 分で述べる録画課題にした。

## 4. データと分析

本稿では、授業での提出物に対し研究利用に同意した 19 名の Google Forms 回答データを分析する。なお、Google Forms のデータ数（ $N$ ）は、各回の出席状況により 19 を下回る場合があり、最初の 2 回は登録調整期間であったためにさらに参加者数は少なかった。また英語で書かれたコメントに関しては文法的な間違いを含んでいるが、本報告においては、意味が通じる限りスペル間違いのみの修正にとどめた。

## 5. 結果と考察

### 5.1. 第 1～3 回（偏愛マップによる自己紹介、好きな動画の紹介）

第 1 回授業では Ice breaking のペア活動の後、偏愛マップを作成し、それを基に英語で自分についての照会を行なった。この回の授業コメントには、「This map is clear to know what I like or like to do something.」や「It is not easy for me to write about myself. However this map helped to talk myself.」あるいは、「I can know what

I like more deeply. And that made my introduce easier.」など、マップの効用が書きこまれていた（下線は筆者による。日本語英語に関わらず、「」でコメントを表示。文法的な間違いは修正せず掲載。以下同じ）。

この授業は初回だったためか、difficult/hard/not easy という語が、14名中6名（42.9%）のコメントに出現していた。それに対し、第2回目の授業では、What did you think of hen-ai map? Was it fun? Difficult? What part did you like? What didn't you like? という問いに対し、fun という語を使って回答した受講生が17名中13名（76.5%）いた。使わなかった4名についても、good（1名）、important（1名）、like（1名）を使っており、難しさのみに言及していたのは1名であった。なお、肯定的なコメントを書いた16名中4名（25.0%）は、「It's fun! But little difficult for me to ask the questions about Hen-ai map to partner. I like Hen-ai map because I can know more about the person who write Hen-ai map.」や「I think it was difficult. But I like it. Because I can know myself and my friends.」のように、否定と肯定の両方を表現していた。

記述の中には上記例が示すように、because の後に理由が述べられており、偏愛マップが自己分析並びに他者を知るためのコミュニケーションツールとして機能し、肯定的に捉えられたことがわかった。また「It is very fun and difficult. I can't say correct word.」の記述が示すように、difficult と感じた理由として、英語で十分自己表現するための言語能力不足を感じることも確認できた。この回の内容であった「質問する」という焦点については、「I like writing questions to other people.」とのコメントがあり、日本語での任意の自由回答にも「質問を英語でするのが難しかったです。」「友だちからの質問で、話の幅が広がったので、前より話しやすくなって良かったです。」との書き込みがあった。英語コメントに、活動が楽しかった理由として他者を知ることにつながったと言及が多かったことも、「質問」に特化した回の必要性を支持するものといえる。

自身のスマートフォンで好きな動画を見せながら英語で紹介する活動を行った第3回のコメント(Japanese OK)には、「三人のかたと話をしたのですが、お互いのことをよく知れた良い機会だったと思います。YouTubeを見せながら会話をするという形式の授業ははじめてでしたが、斬新で、緊張をほぐす良い方法だと思いました。」という記述があった。また「いろんな動画が見れて楽しかった!」というコメントがあった一方で「映画の説明はちょっと難しかったです。」というコメントもあった。分析対象となる出席者18名中、肯定(fun/enjoyed/like/good/楽しい)と否定(difficult/難しい/うまくできなかった)では、肯定が7名、否定

5名、肯定と否定の両方を書いた者が2名いた。またこの回では「I thought I want to improve my vocabulary to explain about myself.」や「前回よりも英語で話せるようになってたので、もっと頑張って上手になりたいってやる気が出た。」のように「英語の表現力を向上させたい」という自身の言語能力を見つめたコメントが見られた。「映画のストーリーラインを説明する時、うまく言葉が出なくて大変だったし、難しかった。もっともっと授業の準備をすること、英語の単語力、英語に触れることが必要だと感じた。」というコメントが示すように、その日の自身の英語による表現活動が成功したかは、タスク設定だけではなく、本人の授業の準備状況や、持っている単語力等にも影響を受ける。したがって第4回からは、How was your talking today? という質問に Good/So-so/I could have done better の3段階で答えてもらう項目を付加した。次項では、第4~15回の自己評価について分析・報告する。

## 5.2. 講義回による自己評価の違い

第4回から第13回では、Google Forms でその日の自分のTalkを3段階で自己評価してもらった。図3はその結果をまとめたものである。

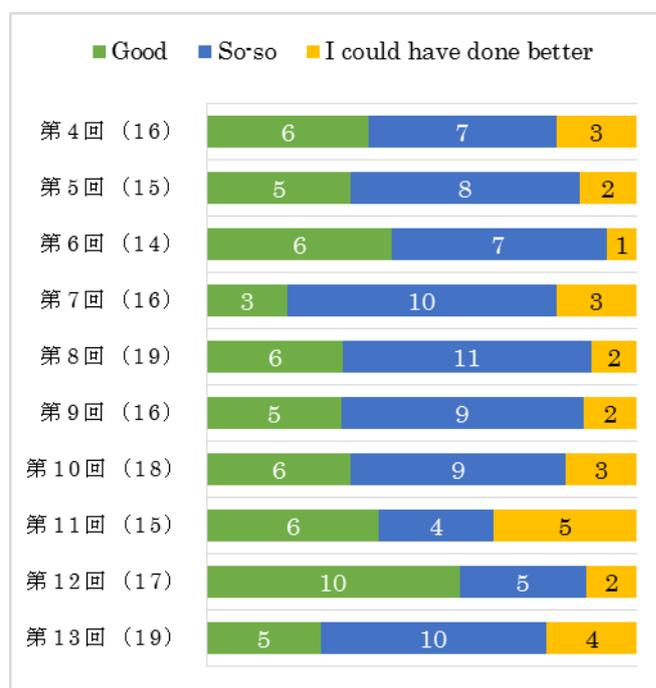


図3. 毎回の活動に対する自己評価結果。日本人学生は控えめに評価しがちなため、Good、So-so、I could have done better の3つから選択してもらった。各回に記載された（ ）内の数字は有効データ数を示す。

上記の結果に対し、Goodを3点、So-soを2点、I could have done betterを1点として平均値を算出したところ、

最も高かったのは第 12 回 (2.47)、次に高かったのは第 6 回 (2.36) という結果であった。また平均値が低かった回は、第 7 回 (2.00)、第 13 回 (2.05)、第 11 回 (2.07) であった。なお、第 13 回はプレゼンテーション回であったため、自己評価はペア活動ではなく、プレゼンテーションに対する評価となっている。

平均値が高かった第 6 回と第 12 回の講義内容は各々、自分が健康のために行っていることのシェアリング、沖縄の物産・慣習を 1 つ決め、お互いに説明し合う活動を行っていた。一方自己評価が低かった 3 回のうち、第 7 回は健康についての英文記事を紹介し合うインフォメーションギャップ活動、第 11 回は大学生対象の調査結果 (日本語) から、情報を選択して伝え合うインフォメーションギャップ活動であった。第 13 回は沖縄の物産・慣習についてのプレゼンテーションであったが、これらを並べてみると、第 6 回と第 7 回がどちらも健康、第 10 回と第 11 回が共通して日本の若者というテーマの範疇に入るにもかかわらず、そのタスク設定によって自己評価が変動したことが明らかになった。また第 7 回と第 11 回は平均値こそどちらも低い、第 7 回は中間 (So-so) の層が厚いことからの 2 点程度の平均値になったのに対し、第 11 回は So-so の回答が他の回より少なく、Good と I could have done better の二極に分かれた平均値の低さになっていることがわかる。上位の 2 回については、第 12 回で Good が 17 名中 10 名と半数を超えているのに対し、第 6 回は参加者が 14 名と少ないことから、6 名の Good 回答が比率として高い結果になったという違いがある。

次項では同一テーマを扱いつつも自己評価に違いが見られた第 6~8 回 (健康) 並びに第 9~11 回 (日本の若者) について分析・考察する。

### 5.3. 同一テーマで異なるタスクへの反応 (健康: 第 6~8 回と日本の若者: 第 9~11 回)

前項の分析において、第 6~8 回の自己評価は各々 3 点満点中の 2.36、2.00、2.20 であった。表 1 から第 7 回の自己評価がその前の第 6 回、その後の第 8 回に比較して低めであることが読み取れる。この差は第 7 回が、教員が準備した英文記事を分担して要約し伝える、というタスクだったことに起因したと考えられる。第 7 回のコメント「I think it is hard to tell information somebody [who] do not read same article as me clearly.」が示すように、インフォメーションギャップは聞き手と話し手が持つ情報の違い (ギャップ) を利用する活動ではあるが、この回では自分が読んで理解したことを聞き手に伝える必要があった。その際に、要約する難しさだけでなく、相手が言っていることが (医学用語などの問題もあり) うまく理解できなかったとす

る書き込みや、読んだ記事が易し過ぎた (難易度の問題) あるいは、自分の興味に合わなかった (考えたこともない内容だった、自分はコーヒーは飲まないのにコーヒーについての記事だった、など) との記述が見られた。当初、このタスクが受講生に難しく受け止められたのは、「(自分の言葉で言い換えて) 要約する」というスキルの不十分さによるものと考えていたが、むしろ受講生と記事内容の距離感によるものだと仮定するようになった。

第 7 回と比較して、第 6 回では「自分が健康のために行っていること」、第 8 回では「様々なけがや病気、身体の不具合に対して自分が行うこと」についてコミュニケーション活動を行ったが、どちらも第 7 回より「自己表現がうまくいった」と学生は感じていた。この 2 つのタスクは学生にとってより身近で、自身が持っている情報を言語化すればよいことから、第 7 回よりも表現しやすかった、うまく話せた、と感じたと考えた。つまり、第 7 回は自身の中にある情報でないことを、言語化して伝える必要があったため難しかったのでは、と評価したのだが、それだけが原因ではなく、話し手自身が (話したいと思って) 必要とした情報かどうか、という視点の可能性が示唆された。

一方「日本の若者について」というテーマで展開した第 9~11 回の中で比較分析を行ってみると、自己評価の平均値は 3 点満点中、2.19、2.17、2.07 で、第 11 回が第 9・10 回より低くなっていた。このうち第 10 回は「自分の親友を紹介し、friendship について意見を述べる」というペア活動で、学習者自身が持つ知識・情報の言語化であるため、表現しやすいことが想定された。対して、第 9 回は高校生の生活スタイルについての国際比較、第 11 回は大学生生活の調査結果が伝えるべき情報源として、日本語で与えられたタスクであった。やりとりする内容が自身の持つ知識に基づいていない、という点では第 9 回も第 11 回も同条件であり、どちらも情報源は日本語であった。にもかかわらず、自己評価の結果では、第 9 回と 10 回が僅差で、第 11 回が落ち込んでいた。

第 9 回のコメントからは「It is fun to share the survey results.」や「I think It is very interesting to compare with four countries.」のように、準備された情報そのものが興味を持って受け入れられたことがわかった。一方同じく情報が与えられた第 11 回のコメントを概観すると、準備不足によりうまく行かなかった記述はあるものの、調査結果が興味深かったとのコメントもあり、第 9 回との違いは一見明確ではない。しかし、第 9 回の資料は前半と後半の情報をペアで分担させ、比較的わかりやすい内容になっていたのに対し、第 11 回のペア活動では、情報分担を明確にせず、資料を一度に提

示し、その中のどこを説明するかは、話し手に任せるようにしていた。その指示の違いが、第11回のタスクをより難しいものにした可能性がある(「So difficult. There are many information to pick up, difficult to summarize them.」)。また「We talked about Japanese college student. It was make sense for me.」という記述からは、この調査の内容が身近ではあっても、国際比較結果ほどは興味を持って吸収されなかったことを示すと思われる。ここでも、うまく英語で話せたかの自己評価は情報が学習者自身のものか、与えられたものかという条件によって左右されるのではなく、与えられた情報が興味に合致し、話したいと思う内容であるかどうか起因していると捉えることができる。

#### 5.4. 自身での選択とプレゼンテーション(第12~15回)

沖縄(出身地域)の慣習または物産を1つ選び、その紹介を行なった第12回と第13回では、特に第12回で自己評価が高かった。第13回はプレゼンテーションであったのに対し、第12回はペア活動として紹介を行なったが、本科目を通じてのコミュニケーション練習は第12回まで一貫して「やり取り」であり、肯定的に捉えられていたことから、第12回の自己評価が第13回より高くなるであろうことは容易に予測できた。それにしても、12回の自己評価は高く、伝えるべき情報が学習者の手持ちではなく、外部から得ることを必要としていた点では、前項の第7回、第9回、第11回との比較対象となり得る。

前項まで議論してきた「話すために得る情報が、自身の持つ知識ではなく外部からであっても、自身の興味と合致していれば、自己表現はうまく行く」という仮説は、第12回の結果にも当てはまる。このタスクでは、発表する慣習・物産は話し手自身が選択する。そして話すための準備として、自分の知識で足りなければ、情報を外部から得てこななければならない。ここでは得る外部情報も、学習者本人が自らの興味関心に合ったものを探す。その場合は外部から得た情報を基にしなければならないとしても、話す・表現するハードルは高くないのである。

第13~15回はプレゼンテーション活動を行なった。第13回は、第12回のペア活動をクラス全体へ拡大したという認識で、第14~15回は第13回の発表スキルを学習する延長線上で、テーマを自分で選択させることは、それまでペア活動で取り組んできた様々な「話すこと」についての内容の集大成という意義もあった。第13回のコメントで顕著だったのは、nervous という語が19人中7名(36.8%)に見られたことである。聴衆の前に立って自分一人が話す状況が、受講者を緊張

させたことがわかった。しかし、自身が選ぶ best presenter を書きこませ、改善点を尋ねた項目では、その次のタスクに向け、声の大きさやアイコンタクト、原稿を見ずに話す、リサーチ(準備)をもっと行うなど、自身が気を付けるべき課題についても、多岐にわたる書き込みがあった。その結果、第14回の発表者13名では、nervous の書き込みは2名、それも「I was so nervous. But I enjoyed it.」と「I practiced my orally than last week, but I forgot my speech's contents because of nervous.」のように前回からの進展を示していた。第15回では発表者6名のうち2名が、うまく行かなかった点を、その理由としての nervous という語を使って書きこんでいた(「I could not make a satisfactory presentation. I had nervous, so I could not see everyone.」)。

これらを総合して、テーマの枠組みはあったとしても、その範囲内で学習者が自身に合った情報を選択し、伝える内容も自身が必要と感じる取捨選択を与えることが、英語での自己表現に対するハードルを下げるのが明らかになった。またペア活動(やり取り)かプレゼンテーション(発表)か、という形態は、ペア活動で徐々に自信を付けていたとしても、発表に向かわせるときは、そのタスクに回数を重ねて慣れなければ、心理的な緊張は除きたいことが示唆された。

#### 5.5. 個別録画の効果

本授業においては時間の後半で行なう、ペアと個人でのスピーキング録画を毎回実施したが、Google Forms の記入においては、第6回に第4回の録画をクラス限定で公開し、「speaking 録画を見て気づいたことや、今後気を付けたいことを教えてください(英語でも日本語でも可)」という情報収集を行なった。14名の回答者の中で9名が自らまたはクラスメートの録画から、話し方へのふり返りが見られた。「よく言葉が詰まったり出てこなかったりして相手に質問等が出来ない。もっと積極的に聞いていきたい。」という具体的なコメント、「しかめっ面が多くて反応が薄いので、英語を理解できたときにはしっかり反応したり、英語で質問する内容を複雑にしたりすることができるように頑張りたい!」のように自らの表情や反応を分析し、話している英語についての記述もあった。「つまる」「間が多い」ことを気にする記述もあり、自らの話し方を録画で見ることにより、客観的に改善すべき点をとらえていた。しかし3名は「話すときの音量が小さかった」、1名は「前のめりになっていた」など録画状態に目が向いてしまい、肝心の自身の話し方や英語の分析にまで至っていないケースも見られた。

なお15回の授業を総括させた学期末のコメントには、英語を話す楽しさや自身の表現力の向上を実感し

た、とのコメントはあったが、個別録画に関する記述はなく、この方法が単体で受講生に及ぼした影響よりも、活動タスクの設定が学習者の満足度に繋がったと考えられる。しかし Google Forms のコメントは主観的なものであるため、今後実際の録画を書き起こして分析し、受講生の主観的評価との関連を見る必要がある。

## 6. 全体考察と結論

以上得られた知見は、本科目が教員養成課程におけるオーラルコミュニケーション科目の意義に合致することを示すものであったのだろうか。現行の高等学校学習指導要領では、英語の授業は原則英語で行なうとされており、コアカリキュラムにおいては4つの言語スキルとその統合が取り入れられているかの視点のみ、確認を求められた(表1)。また教職課程が修了するまでには英語力の B2 レベルが求められるのに対し、新課程で1年次を対象とした本科目では、A2~B1 レベルとやさしめに設定されていた。

しかし難易度を下げ、タスクの配列をスモールステップ[10]にすることにより、受講生は「話してみよう」という動機づけを保つことができたと考えられる。次期学習指導要領における外国語(英語)では、他者と関わり、自分の考えを伝えたり、意見の多様性に対応できる能力の育成が望まれるが、英語教育においては表現のツールである英語力そのものの、学習者のレベルも問われる。つまりタスク・活動において、日本語ばかりでコミュニケーションを取るわけにはいかず、活動を通して言語能力の向上も担保されなければならない。特定の表現の機械的な定着練習ではない、意味のある口頭でのやり取りを行う際には、まず自分の中にある手持ちの知識と英語表現を総動員して活動にあたる必要がある。そしてそれを繰り返すことにより、お互いを知ることにつながる情報のやり取りや、自身について語ることを楽しいと感じるようになったと考えられる。すなわち、教職課程におけるオーラルコミュニケーションの授業では、自分の言語表現を磨くという意識よりも、表現できることを楽しむことが大切であり、スキルビルディングよりも、言語表現活動としてのタスク設定が求められると言える。

本授業では、自身が持たない知識を別の情報源から得た場合のタスクについても組み入れた。分析から見てきたのは、外部の情報源の内容が受講者の知的好奇心を刺激し、知りたい、伝えたいと感じるものでなければ、活動を難しいと感じ、楽しむことができない可能性が示唆された。例えばリーディングを組み合わせるペア活動を行うような場合、読んだ内容は「相手に伝えたい」意欲をかきたてるようなものが望ましい。

翻って中学校、高等学校では教科書という言語材料

があり、学習時間内にその内容を網羅することも必要である。例えば教科書の内容を使って、伝え合う活動を行おうとする場合、教授者も学習者も読む内容に関する選択肢は与えられていない。高等学校では次期学習指導要領において「論理・表現」という英語科目に移行していくが、その場合の教科書の役割がどうなるのか、注視したい。伝え合う活動、自己表現する活動においては、学習者が自ら調べ情報を持ち込むことが望ましく、教室内の表現活動において、そのようなタスク設定が行われることを期待する。

次年度のオーラルコミュニケーションでは、与えるリーディング材料を工夫し、より学習者が興味を持って自分のものとして話せる内容を選びたい。また、学生同士のペア活動を90分の講義時間内で最大限取っているが、学生の活動参加状況をどう把握し確保するかは大きな課題である。最後に録画タスクがあるという理解が、その前の活動への参加度を促進すると考えているが、今回の分析ではその実証には至らなかった。個別カメラによる録画の効果を最大限に生かす活用方法についても、今後研究していきたい。

**謝辞** 本研究は、科学研究費助成金・基盤研究(B): 課題番号 15H03226『日本人英語学習者のインタラクティブ(相互行為)を通じた自律的相互学習プロセス解明』(研究代表者:原田康也)の助成を受けている。

## 文 献

- [1] 文部科学省, 小学校学習指導要領(平成29年3月告示), 2017.
- [2] 文部科学省, 中学校学習指導要領(平成29年3月告示), 2017.
- [3] 文部科学省, 高等学校学習指導要領(平成30年3月告示), 2018.
- [4] 文部科学省, 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ, <https://goo.gl/7hZ2X8>, 2019/1/4 ダウンロード.
- [5] 藤村裕一, わかる!書ける!授業改善のための学習指導案:教育実習・研究授業に役立つアクティブ・ラーニング, ジャムハウス, 東京, 2015.
- [6] 東京学芸大学, 「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」シンポジウム報告書, <https://goo.gl/2eWJS7> (2018/12/30 ダウンロード), 2015.
- [7] 投野由紀夫(編), CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック, 大修館, 東京, 2013.
- [8] 斎藤孝, 偏愛マップ:キライな人がいなくなるコミュニケーションメソッド, NTT 出版, 東京, 2004.
- [9] エドワード・L. デシ, リチャード・フラスト(著), 人を伸ばすカー内発と自律のすすめ, 新曜社, 東京, 1999.
- [10] 島宗理, インストラクショナルデザイン:教師のためのルールブック(第4版), 産業図書, 東京, 2004.