

4技能を高める効果的なワークシートの開発

県立樫原高等学校 教諭 原 佑 輔

Hara Yusuke

要 旨

学習指導要領において外国語科の授業で求められている「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」及び「書くこと」の4技能の総合的な指導において、英語を苦手と感じている層の力を高めるための活動ができるようなワークシートを開発し、有効であるか検証した。その結果、苦手意識の改善が見られた。

キーワード： 英語教育、4技能、ワークシート、教材・教具開発、授業中の活動

1 はじめに

現行学習指導要領では、外国語科において、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」及び「書くこと」の4技能を総合的に育成し、統合的に活用させる指導が求められている。

しかしながら、全国の高等学校第3学年を対象に4技能がバランスよく育成されているかという観点から実施された「平成27年度英語教育改善のための英語力調査事業（高等学校）報告書」（文部科学省）では、CEFR(外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠)において自立した言語使用者であるとされるBレベルの生徒の割合が極めて少なく、基礎段階の言語使用者とされるAレベル、特にA1の生徒の割合が多いことが報告されている（表1）。

表1 技能別スコア分布

	読む	聞く	書く	話す
B2	0.2%	0.3%	0.0%	0.0%
B1	2.6%	2.7%	1.0%	1.8%
A2	30.8%	25.0%	18.5%	11.0%
A1	66.4%	71.9%	80.4%	87.2%

「平成27年度英語教育改善のための英語力調査事業（高等学校）報告書」から引用

また、「平成28年度奈良県教育振興大綱アクションプラン」（奈良県教育委員会）では、高等学校第3学年で、英検準2級合格者の割合（30.5%）を全国平均（34.3%）にまで上げることを目標にしているが、上記英語力調査では英検準2級はCEFRではA2レベルに当たるとされているので、各技能において、A1レベルをA2レベルまで高める必要がある。

生徒の4技能を高めるためには、事前に教材・教具を作成するなどして、1時間の授業の中で様々な活動を効率よく展開していく必要がある。例えば、教材についてのワークシートを作成し活用することはその代表例である。このワークシートを、効果的なワークシートにすることは、生徒の4技能を高めるために意義のあることである。

本研究では、英語を苦手としている生徒の4技能の総合的・統合的な育成を目指したワークシートを作成し、コミュニケーション英語Ⅲの授業の中で5月から10月までワークシートを用いて本校の生徒に対して授業を行い(表2)、アンケートや研究授業からの質的・量的なフィードバックをもとに、より効果的なワークシートの開発を目指した。

表2 ワークシートを使用した授業

	ワークシート 使用授業回数	総授業回数	扱った単元
5月	3	7	Perspective Lesson 1
6月	9	13	Perspective Lesson 5
8月	1	3	アクティブ・リーディング Super Unit 1
9月	9	15	アクティブ・リーディング Super Unit 1, 3, 5
10月	7	11	アクティブ・リーディング Super Unit 6, 9, 11
合計	29	49	

対象：第3学年コミュニケーション英語Ⅲ選択者76名

2 ワークシートの開発に当たって

(1) 先行研究の調査

本研究を進めるに当たって先行研究を調査し、ア「第二言語習得理論」、イ「コミュニケーション・アプローチ」、ウ「アクティブ・ラーニング」の三つの視点を参考にワークシートを作成した。

ア 第二言語習得理論

第二言語習得理論において最も注目されてきたものの一つは、Krashen(1981, 1982, 1985)が提唱したInput Hypothesis(インプット仮説)である。現在の自分の言語レベルを*i*として、それよりも少し難しいインプット(*i*+1 input)を十分に得ることによって言語習得が起こると主張しており、英語教育の理論と実践に強い影響を与えてきた。一方で、佐藤、古賀(2012, 2013)による比較研究によれば、教員が日本語で授業し、生徒にディベート活動をさせても、生徒のWTC: Willingness To Communicate (英語で会話をしたいという意欲)が向上しなかったが、教師が英語で授業を行うとWTCが向上したと述べられている。以上のことから潤沢な*i*+1 inputを与え、生徒のWTCを高めるために授業は英語で行い、アウトプット活動に繋げられるようなワークシートにするよう工夫した。

イ コミュニカティブ・アプローチ

高大接続システム改革会議が平成28年3月に公表した最終報告では、今後の大学入学者選抜において英語の試験は「『聞くこと』、『話すこと』、『読むこと』、『書くこと』の四技能をバランスよく育成することが重要であり、四技能を測ることができる問題構成とする」とあり、特にこれまでの試験では出題が少なかった「話すこと」の指導がより一層求められることになる。そこで参考となる指導法がコミュニケーション・アプローチである。Richard & Rodgers (1986)が「世界の多くの地域で言語教育がパラダイムシフトの心構えができていた時に現れた」として位置付けているこの指導法は、コミュニケーション能力の習得を目標としており、学習者が主体となって会話活動を行う。メッセージのやりとりが学習の焦点であり、発話の誤りに対して寛容であるた

め、状況に応じて適切なフィードバックを与える必要があるなど教員の負担も大きくなるが、ワークシートの会話活動はこの指導法を参考にしながら作成をした。

ウ アクティブ・ラーニング

昨年末の中央教育審議会答申（中教審第197号）は「アクティブ・ラーニング」を「子供たちの『主体的・対話的で深い学び』を実現するために共有すべき授業改善の視点」と位置付けている。

生徒が能動的に授業に参加できるようなグループワークやディスカッション等を行うことは、深い学びの実現に必要不可欠である。アクティブ・ラーニングを意識した実践の一つとして、杉山・辻(2014)が大学生をグループワーク中心クラスと講義中心クラスに分けて授業を進めた。その結果、前者のクラスの学生の方が授業の参加意欲や満足度だけでなく、知識を活用する論述問題においても有意に高い得点を示した。知識偏重型から知識活用型へと移行しつつある入試制度を鑑みても、グループワークを取り入れた指導法は非常に効果的であり、ワークシートを作成するにあたり生徒が能動的に参加できる活動を積極的に取り入れるよう心がけた。

(2) 事前アンケート調査による生徒の実態把握

ア 事前アンケート調査の実施

生徒の実態を数値で把握するとともに検証の方向性を定めるために、コミュニケーション英語Ⅲを指導している高等学校第3学年の生徒に対して4技能に関するアンケートを実施し、76名の有効回答を得た。

イ 事前アンケート調査結果の分析

4技能について「少し苦手である」または「苦手である」と回答した生徒の割合は、「聞くこと」が76.3%、「話すこと」が71.0%、「読むこと」が55.3%、「書くこと」が64.5%であった。全体的に苦手と感じている生徒が多いが、とりわけ苦手と回答した生徒の割合の高い「聞くこと」、「話すこと」を高められるようなワークシートにするよう工夫をした。

3 ワークシート作成及び授業実践

(1) ワークシートの作成（資料参照）

ア 1 min. Marathon

外国語として英語を学ぶという環境において、教室の雰囲気づくりや学習者の意識付けを促進する導入活動は、円滑な授業運営に重要である。これまでにCriss Cross Game(生徒を全員起立させ、教員が英語で質問をし、質問に英語で答えられた生徒とその生徒の列が座れるゲーム)やAAA Conversation(Ask, Answer, Addの三つから構成されるペア会話活動)などを行ってきたが、今回の研究では1 min. Marathonという活動をワークシートに載せることとした。この活動は「日本語禁止・沈黙禁止」というルールを徹底させ、ペアで1分間、その単元で扱う英文の内容に関連したトピックについて英語で話をする会話活動である。例えば、単元で扱う内容が環境問題であれば、「環境を守るために何をすべきでしょうか」という問いに対して話をするといった活動等である。生徒にとって達成感のある活動であり、即興性が求められるため、聞く力と話す力を大きく向上させることが期待できる。

イ Finger-snapping Game

教科書の英文を読み進めるためには、新出単語の指導が必要不可欠である。授業における語彙の導入に際しては、単語の音韻情報とその意味がもつイメージを十分に活性化し、その後に行う

リーディングなどの活動に利用できるようにする必要があると述べられている(池村他、2006)。語彙指導において辞書を使って調べさせる活動がよく見られるが、その単元の文章に合った意味を生徒が見付けることは現実的に難しく、またその時間を発音練習や後述の活動に費やした方がよいと考える。授業では発音をリピートさせた後、Finger-snapping Gameを行う。このゲームでは新出単語を使った例文を各々の生徒に考えさせる。次に、二人一組のペアを作らせた後、一方の生徒がその新出単語の部分で指を鳴らし、その単語がどれであるかもう片方の生徒が当てる活動を行う。

ウ Dictogloss

ワークシートを開発する際に一番苦心したのが導入でのリスニング活動である。Krashenのインプット仮説に基づき、本文を読む前のリスニング活動として、様々な活動を行った。初期は3～5語のフレーズをプリントに五つランダムに書いておき、CDを流して聞こえてきた順番に並び替えさせる活動や、オーソドックスなディクテーションをしてきたが、内容把握をせずに答えられるこれらの活動に

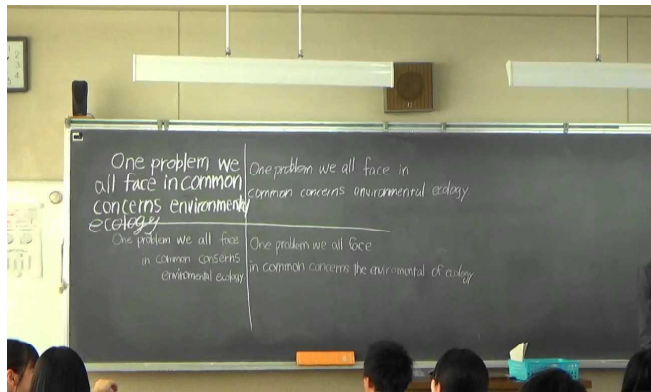


図1 復元した文

疑問を感じ、Dictoglossを採用することとした。Dictoglossはターゲットとなる文法が使われている文や、段落のキーセンテンスとなる文を数回だけ聞かせ、グループで元の文を復元する活動である。高野(2014)はDictoglossを用いた授業を基に生徒の書く力を分析した結果、流暢さや正確性にある程度の向上が見られたと結論付けた。コミュニケーションな活動であり、また復元するためには文法や内容の理解も必要であるため、総合的なリスニング活動だと言える。

エ Information Gap

ワークシートの2枚目をA Bの二つにし、教科書の内容についての正誤問題の解答をA Bのそれぞれに半分ずつ記載している。教科書の問題を解いた後、ワークシートを配布しペアで答え合わせをさせ、それから教員が簡潔な解説を行う。

オ Reading Aloud

内容理解をある程度進めれば、インプットした知識を内在化(インテイク)するために音読をするべきであると考えた。ただし音読は単調な活動となりやすいため、様々な活動を準備しておくのがよいと考える。教員の後に続いて読ませたり一緒に読んだりする典型的な音読活動の他に、リバース音読(生徒が先に読み、教員が答え合わせのようにリピートする音読活動)、たけのこ音読(それぞれの生徒が自分の読む1文を決め、自分が読む文のときに立って音読し、最後まで音読が続くか挑戦する協同的な音読活動)、シンクロ音読(ペアで声を合わせて一緒に音読をし、途中でどちらかが躓いた際は^{つまず}その地点からまた一緒に音読する活動)などを行ってきた。今回のワークシートには、オーバーラッピング、シャドーイング、速読ゲームの三つの活動を取り入れている。オーバーラッピングは英文を見ながら、CDの英語に合わせて音読する活動であり、英語のリズム感を身に付けることができる。シャドーイングは本文を見ながらCDの英語を聞いて、後から追いかけて同じように発音する音読活動である。英語のリズムや発音を確認しながら練習することができる。最後の速読ゲームは、ペアでどちらが早く読み終わるか勝負をするゲームで

ある。

カ Retelling

第二言語習得理論の観点から、インプット活動とインテイク活動の次はアウトプット活動である。音読活動からの移行段階としてのアウトプット活動にはRetellingが相応しいと考えた。ワークシートでのRetellingは、本文に関連したイラストを1分間でパートナーに説明する活動にし、そのイラストをペアで異なるものになっている。

キ Discussion

高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編(文部科学省 平成21年)は「ディスカッションとは、議論に参加する者が、互いに意見を出し合ったり、情報の交換をし合ったりしながら、話題に関する理解を深め、参加者同士の相互理解を深めたり、意見をまとめたり、問題を解決する方法を見出したり、合意できる部分やできない部分を整理したりする言語活動である。」と説明している。アウトプット活動としてはプレゼンテーションやディベートもあるが、限られた授業時数の中ではディスカッションが相応しいと考えた。ワークシートに記載してあるトピックについて自分の意見を書かせ、3～4人のグループで意見を交換する活動を取り入れる。

(2) ワークシートを用いた授業実践

使用した教科書や副教材について、別掲のようなワークシートを作成し、授業を行った。授業はワークシート記載内容の順に1・2学期に展開した。

ア 1min. Marathon

予め何を話すか考えさせる時間を少し設けるが、ペアと話す時に必然的に即興で話すことが求められ、少し難易度が高い。そのため、あまりにも会話が続かない場合はトピックを変更してもよいと指示をした。日本語を使ってしまったり黙り込んでしまったりしたペアがいる場合は、クラス全体が再挑戦しなければならないため、どのペアも一所懸命に英語で会話を行った。活動を始めたばかりの頃は、何を話せばよいか分からずにいる姿も見られたものの、慣れてくるとジェスチャーも交えて楽しそうに会話していた。

イ Finger-snapping Game

数分間時間を与えてクイズを作らせて、ペアでじゃんけんをさせた。全員起立し、じゃんけんが勝った方が負けた方にクイズを出し、負けた方はリストを見ながら正解を考えた。正解すればそのペアは座ることができるとした。その後いくつかのペアにどんなクイズを出したのか全体に共有させた。次に役割を変えて活動を行った。その単語についての理解が深められるだけでなく、書く力や聞く力も育むことができ、創造力も求められるため生徒もこの活動を非常に楽しんでいた。



図2 Finger-snapping Gameに取り組む生徒

ウ Dictogloss

実際に行ったところ、簡単な文章でDictoglossをすると、生徒は内容よりも正確さを意識してしまいディクテーションのようになり、難しすぎる文章では活発なグループ活動に結び付かないため、取り扱う文章のレベルに注意を払うべきであると感じた。

エ Information Gap

簡易ではあるが、協働的な活動であり、答えを相手に教えられることで英語を苦手と感じている生徒にとっても自信を付けさせることができると思われる。

オ Reading Aloud

オーバーラッピング、シャドーイング、速読ゲームの三つの活動を行った。オーバーラッピングやシャドーイングは、英語に苦手感をもっている生徒が多いので、CDを流すのではなく研究員が読み上げを行った。速読ゲームについては、パートナーに勝てると非常に嬉しいらしく、生徒は真剣に取り組んだ。ペアを代えつつ4、5回は音読をさせた。時間がある場合は勝った生徒にハンデを与えて負けた生徒に再挑戦をさせたり、クラス全体で速読をしたりした。様々な音読活動を行うことで、飽きさせることなく何度も練習ができており、話す力や読む力を向上させることができた。

カ Retelling

英語が苦手な生徒にはメモを取ることを可とした。導入の1min. Marathonと異なり、一人で1分間話し続けなければならないため、何度か再挑戦をしなければならない生徒も多かったが、話し手も聞き手も意欲的に参加した。また即興性も求められるため言語習得の点からも優れた活動であると感じた。昨年度から英語を教えてきた何人かは、メモを取らずに1分間説明することができており、話す力が身に付いてきたと実感した。

キ Discussion

ワークシートに記載してあるトピックについて自分の意見を書かせ、3～4人のグループで意見を交換する活動であるが、特に指示を与えないと自分の意見を一方的に話し、相手の意見を集中して聞こうとしない恐れがある。そこで意見を交換した後 “I like Yusuke’s idea, because his idea is interesting to me.” といったような、誰の意見がよかったかを述べる活動を付け加えた。こうすることで生徒は相手の意見にも耳を傾けるようになり、また、自分の意見が肯定的にとらえられると嬉しいので意見を積極的に話すようになった。グループによっては議論が終わった後も英語で話している姿が見られた。

4 授業実践を終えて

(1) 事後アンケート調査結果の分析

事前アンケート調査と同様に、授業実践後に、アンケート調査を実施し、76名の回答を得た。各質問項目について統計処理を行うために、それぞれの回答について得点化を行った。「得意である」、「少し得意である」、「どちらとも言えない」、「少し苦手である」、「苦手である」の5件法で尋ねた項目について、肯定的な回答から順に5点、4点、3点、2点、1点とした。

「英語を読むことは得意ですか」、「英語を聞くことは得意ですか」、「英語を書くことは得意ですか」、「英語を話すことは得意ですか」という各設問に対する事前アンケート調査と事後アンケート調査の生徒の回答数の変化を見たところ、全体としては「読むこと」、「聞くこと」において肯定的に回答した生徒がそうでない生徒を上回った。特に、苦手としている層に着目すると4技能全てにおいて肯定的に回答した生徒が多く見られた(表3～表6)。苦手層では4技能全てにおいて、苦手感が少し取り除かれたと言える。

ア 「読むこと」

「読むこと」においては、事前アンケートより英語に対する意識が改善した旨の回答をする生

徒が34名であった（表3）。特に事前アンケートで「苦手である」と回答した23名のうち、17名が以前より苦手感が多少取り除かれた旨の回答をしている。アンケートの平均点においても、事前の2.303が2.789と上昇した。これは、音読の形をかえて何度も行うことで英文の理解が深まり、「読めている」という自信につながったと推測する。

イ 「聞くこと」

「聞くこと」においては、全体として事前アンケートより、英語に対する意識が改善した旨の回答をした生徒の数は19名であった。その中で事前アンケートで「苦手である」と回答し、事後アンケートで苦手感が多少取り除かれた旨の回答した生徒は7名であった（表4）。理由としては、単元ごとに導入で行ってきたDictoglossなどのリスニング活動などにおいて、グループで協力して聞き取る練習を行い、リスニングに対しての抵抗感が少し取り除かれたためであるように推察される。事前・事後で同じ回答をしているものも多いが、アンケートの平均点を見ると、事前の1.908が事後では2.118と向上した。

ウ 「書くこと」

「書くこと」においては、全体では事前アンケートより、英語に対する意識が悪化した旨の回答をした生徒（23名）が改善した旨の回答をした生徒（16名）を上回った（表5）。平均点においても事前の2.250が事後は2.197と下回った。その原因としては、書く機会は多かったが、書いた英文を添削してもらい機会が十分になく、自分自身が書いた英語は正しいのかが分からずに不安になったのではと推察される。よって教員は生徒が作成した英文に目を通し、生徒に十分なフィードバックを与えることが重要

である。しかし、事前アンケートで「苦手である」としていた18名の生徒のうち、7名が以前より苦手感が多少取り除かれた旨の回答をするなど改善が見られた。これは様々な活動を通して、「書くこと」への抵抗感が少し取り払われたからではないかと考察する。実際の観察からは、Fi

表3 「読むことは得意ですか」アンケート結果

		事前				
		5点	4点	3点	2点	1点
事後	5点	1				1
	4点		4	5	5	1
	3点	1	4	13	7	6
	2点			5	7	9
	1点			1		6

□ 下がった領域 ■ 上がった領域 (人)

表4 「聞くことは得意ですか」アンケート結果

		事前				
		5点	4点	3点	2点	1点
事後	5点		2			
	4点		2	2	3	
	3点		2	9	5	3
	2点			1	14	4
	1点			1	6	22

□ 下がった領域 ■ 上がった領域 (人)

表5 「書くことは得意ですか」アンケート結果

		事前				
		5点	4点	3点	2点	1点
事後	5点		1			
	4点	5	1		1	1
	3点		4	9	7	3
	2点		2	8	16	3
	1点			1	7	11

□ 下がった領域 ■ 上がった領域 (人)

nger-snapping Gameの例文作成は、初めこそ辞書の例文を引用しただけのものが多かったが、回数を行うごとにユーモアを含んだ独創的な文章になった。また、1学期当初では2文書くのも困難な生徒が多かったものの、2学期の後半になると100語程度の英文ならヒントや例文を与えなくても、ほとんどの生徒がすらすらと書く姿が見られた。

エ 「話すこと」

「話すこと」においては、全体では事前アンケートより、英語に対する意識が改善した旨の回答をした生徒は19名、悪化した旨の回答をした生徒は17名であった(表6)。全体の平均点においても事前の2.000が事後では2.066とほとんど変化がなかった。しかし、事前アンケートにおいて「苦手である」と回答していた27名の生徒のうち、12名が以前より苦手感が多少取り除かれた旨の回答をするなど少し改善が見られた。これは授業の中で様々な活動を行い、話す機会を多く設けていく中で、多少間違いがあっても相手に自分の英語が伝わることの楽しさを味わえたのではないかと推察する。

表6 「話すことは得意ですか」アンケート結果

		事前				
		5点	4点	3点	2点	1点
事後	5点	1				
	4点		1	2	1	
	3点		1	6	4	4
	2点		1	9	17	8
	1点			1	5	15

□ 下がった領域 ■ 上がった領域 (人)

6 課題と今後の展望

本研究では英語を苦手とする生徒の4技能を高めることを目標としたワークシートを作成し、ワークシートを用いた授業を行い、生徒の情意面の変化に着目して、アンケートの分析を行った。苦手層では全ての技能において少し改善が見られた。苦手層の意識が改善された理由としては、個人でなく、ペアワークができるようなワークシートを用いて、その手順に従い、相手と共に学んだ側面に効果があったのではと考える。今後、ペアワークやグループワークにおいて、自分の英語が相手に通じているという実感をもっともたせ、自信をもって話すようにさせる必要がある。そのためには、ALT(外国人指導助手)の活用も有効であると考えられる。「書くこと」においては前述したように、活動の時間を確保するだけでは不十分であり、教員は生徒が作成した英文に目を通し、生徒に十分なフィードバックを与えることが重要である。今後も、更なる効果的なワークシートへと発展させていく所存である。

参考・引用文献

- (1) 文部科学省(平成28年)「平成27年度英語改善のための英語力調査事業(高等学校)報告書」 pp. 18-19
- (2) 文部科学省(平成28年)「高大接続システム改革会議『最終報告』」 p. 26
- (3) 文部科学省(平成22年)「高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編」
- (4) 中央教育審議会(平成28年)「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)」 p. 48
- (5) 奈良県教育委員会(平成28年)「奈良県教育振興大綱アクションプラン」 p. 7
- (6) Krashen, S. D. (1981) 'Second Language Acquisition and Second Language Learning'. 0x-

- ford, UK:Pergamon.
- (7) Krashen, S. D. (1982) 'Principles and practice in second language acquisition'. Oxford, UK:Pergamon.
- (8) Krashen, S. D. (1985) 'The input hypothesis: Issues and implications'. New York, USA: Longman.
- (9) Sato, R. & Koga, T. (2012) "Examining the Effects of All English Class on Learners' Affective Aspects: Variations of Willingness to Communicate, Communication Anxiety and Perceived Communication Competence". 'Journal of the Chubu English Language Education Society, 41'. pp.183-190
- (10) Koga, T., & Sato, R. (2013) "Effects of a debate task on changes of communication variables". 'Annual Review of English Language Education in Japan 24'.
- (11) Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986) 'Approaches and methods in language teaching'. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- (12) 杉山成、辻義人 (2014) 「アクティブラーニングの学習効果に関する検証 —グループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較による—」小樽商科大学人文研究 127 pp.61-74
- (13) 池村大一郎、門田修平、溝畑保之、泉恵美子、氏木道人 (2006) 「どのようにすれば語彙は効果的に学習されるか —最新の語彙・記憶研究からよりよい指導実践を考える—」外国語教育メディア学会第46回全国研究大会
- (14) 高野真依 (2014) 「4技能の統合的な活用を目指す授業づくり —Dictoglossを用いた実践を通して—」神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告 12 pp.25-30