

論文要旨

小学校高学年児童に効果的な外国語授業構成についての考察 —改訂型 PPP・TBLT 型・折衷型授業構成による単元指導の比較検証—

1 研究の目的

本研究の目的は、大きな転換期を迎える日本の小学英語教育において、高学年児童に対して、どのような授業構成が効果的なのかを検証するものである。周知の通り、2020 年度より、文部科学省が 2018 年に作成した、『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語活動・外国語編』が完全実施となる。この度の改訂では、3、4 年生で年間 35 時間の外国語活動が実施され、5、6 年生では外国語活動が外国語科として教科化され、授業時数が年間 35 時間から 70 時間に倍増される。さらに、5、6 年生においては、「外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら」（文部科学省、2008、p. 7）とあったのが、「読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする」（文部科学省、2018、p. 69）となっているように、技能面について、慣れ親しみ程度でよかったものが定着まで求められるようになっていく。このような状況下において、その実践を担う小学校教員のこれからの高いニーズは、「具体的で実際的な教授方法や教育実践の知識」（国立教育政策研究所、2016、p. 62）や、「授業の進め方」（作井・山内・Shiobara、2017、p. 57）という調査結果が報告されているように、実際に 1 単位時間の授業をどのように進めていけばよいかということ、つまり、効果的な 1 単位時間の授業構成の具体であると考えられる。

そこで、本研究では、日本における英語教育で主流となっている、Presentation-Practice-Production (PPP) 型授業と Task-Based Language Teaching (TBLT) 型授業の構成に改めて着目する。先行研究から各授業構成の定義と具体例を示し、それらの効果を実際に比較検証することで、これからの日本の高学年児童にとって、小学校英語教育の実践として、効果的な授業構成の具体のあり方を提案していきたい。

2 理論的背景

日本の学校における英語教育では、川本・佐藤（2011）が、「TBL 授業が注目を浴びている。（中略）一方では、（中略）PPP の流れに沿った授業が一般的に行われている」（p. 95）と述べているように、TBLT 型と PPP 型の授業構成が主流である。尚、彼らの言う「TBL 授業」は、「タスクを中心的に使用する学習を TBL という」（p. 96）とあるため、松村ら（2017）が「タスクを用いた活動の中で、あるいはそれをふまえて文法や言語形式を前景化する」（p. 11）と述べる「TBLT 型の指導」（p. 11 他）と同意であると考えられる。

PPP 型授業とは、Presentation-Practice-Production (Produce) の略称で、“It

involves presenting specific linguistic items, practicing them in a controlled way and then providing an opportunity for students to use them in free production” (Ellis & Shintani, 2014, p. 343) とあるように、授業の冒頭でその日に学ぶ言語形式を提示する提示パート、指導者によってコントロールされた練習を行う練習パート、それらの言語形式を使って学習者が自由に産出する産出パートで構成されたものである。PPP 型授業に対しては、「特定の文法項目を明示的に学んだうえで、それを活用の中略) 事後にその項目を正確に用いる力が高まったとする研究は多数ある」(松村ら、2017 : p. 9) という利点が述べられている。一方で、「本当の意味で自由・自発的で創造的な言語使用や理解を経験しにくい」、「多くの学習者にとって取り組みへの意欲がわきにくい」(松村ら、2017、p. 10)、「本当のコミュニケーション能力につながらない」、「習った語を意図的に使えるのはその場だけである」(佐藤・笠原・古賀、2015、p. 9) 等の批判がある。そこで、最近では、伝統型 PPP 授業の問題点である、提示と産出パートを改善した、「改訂型 PPP」(佐藤・笠原・古賀、2015、p. 2 他) の授業構成が提唱されている。

これに対して、TBLT 型授業とは、Task-based Language Teaching の略称で “Based on a syllabus consisting of communicative tasks and utilizing a methodology that makes meaningful communication rather than linguistic accuracy primary, but which also requires a focus on form” (Ellis & Shintani, 2014, p. 345) とあるように、コミュニケーション上の課題を解決するために、言語的な正確さ、つまり言語の形式より言語の意味に焦点を当てることを最優先しながらも、付随的に言語形式も学習できるように構成されたものである。また、授業の構成は、“they all have in common three principal phase: a pre-task phase, a main-task phase and a post-task phases” (Ellis & Shintani, 2014, p. 141) とあるように、TBLT 型授業に対しては、「知りたいと思うことの答えを知るといった形で新しい表現や文法に出会うことで、それらが効果的かつ意味のある形で学べる」、「必要が生じる度に学習者が既習事項をリソースとして駆使することで、当該事項の習得が効果的に促される」、「正確さへの過度のこだわりと不完全な目標言語話者という自己認識から、学習者を解放できる」等の利点が述べられている(松村ら、2017、p. 24)。一方で、TBLT 型授業には、「正確な知識を習得できない」、「流暢さの伸長も期待できない」、「アウトプット量を保障できない」(佐藤・笠原・古賀、2015 : p. 2) や、「日本の児童に、タスクを持ち込むことには無理がある」ので、「タスクを志向した活動」(東野・高島、2007、p. 12) や、「プログラム型の手法によるスキル面の育成」が必要である(東野・高島、2011、p. 24) といった問題点も指摘されている。

日本の学習者を対象とした実際の検証報告によると、大人の学習者には PPP 型授

業と TBLT 型授業どちらにも違った効果があり、子どもの学習者には TBLT 型授業が有効ではないかと言われている。例えば、川本・佐藤は、教養英語を履修している国立大学の 2 回生の 32 名を対象に、「仮定法過去」の学習について、TBLT 型授業と PPP 型授業との比較検証を行った。50 分の授業を 2 単位時間行った後のテストを経て、「正確さを重視するなら PPP 型授業、流暢さや内容の豊かさを重視するなら TBL 型授業の方が効果である」（川本・佐藤、2011、p. 99）というように述べられている。一方で、Shintani(2016)は、英会話教室に通う 6 歳児を対象に、「名詞の語彙」、「形容詞の語彙」、「付随的に習得される複数形の s」、「付随的に習得される連結詞としての be 動詞」の学習について、TBLT 型授業と PPP 型授業との比較検証を行った。30 分の授業を 9 単位時間後に 4 種類のテストを経て、名詞の語彙習得については、1 種類のテストで “the TBLT group outperformed the PPP group” とあるように、形容詞の語彙習得については、4 種類すべてのテストで “TBLT proved to be more effective than PPP” (2016、p. 117) とあるように、TBLT 型グループの方が良かったという結果が報告されている。また、付随的に習得される 2 つの項目の学習については、“TBLT was more likely to foster the incidental acquisition of plural-s than PPP” (2016、p. 133) とあるように、複数形の s の項目のみで TBLT 型グループの方が良かったという結果が報告されている。尚、これらの検証で使用されたのは伝統型 PPP の授業構成であり、改訂型 PPP の授業構成を用いた検証はあまり見受けられないことも加筆する。

このような状況で、日本の学習者を対象とした英語教育では、TBLT 型授業構成の方が効果的であるようにも思えるが、PPP 型授業にも効果的な面も報告されているため、「課題解決の過程において、プロジェクトに必要な英語表現を使った歌・ゲーム・クイズなどを選択し、練習に使用することで、よりスムーズな英語表現が可能となる」（東野・高島、2011、p. 24）や、「さまざまな授業を組み合わせ活用すべきである」（川本・佐藤、2011、p. 95）というように、TBLT 型授業構成と改訂型 PPP 授業構成との折衷型単元構成（折衷型）の効果も検証が必要なのではないかと考える。加えて、日本の公立小学校高学年児童に対する、授業構成による効果を比較検証した先行研究はあまり見受けられていない。そこで、公立小学校高学年児童を対象に、TBLT 型授業構成のみの単元構成による指導と、TBLT 型授業構成と改訂型 PPP 型授業構成との折衷型単元構成による指導との比較検証が必要であると考え。本研究のリサーチクエスション (RQ) は、以下の 3 つである。

RQ1：折衷型単元構成による指導、TBLT 型単元構成による指導、及び、改訂型 PPP による単元指導では、日本の公立小学校高学年児童における重点指導項目の定着について、どのような効果の違いがあるか。

RQ2：折衷型単元構成による指導、TBLT 型単元構成による指導、及び、改訂型 PPP による単元指導では、日本の公立小学校高学年児童の主体性について、どのような効果の違いがあるか。

RQ3：折衷型単元構成による指導、TBLT 型単元構成による指導、及び、改訂型 PPP による単元指導では、日本の公立小学校高学年児童の学習に対する意識について、どのような効果の違いがあるか。

3 調査研究

本研究における参加者は、5 年生時で 50 時間のみの外国語活動を経験している、日本の公立小学校に通う帰国子女を含まない 6 年生児童 42 名である。TBLT 型グループと改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループの両グループは、2019 年 4 月から 5 月にかけて、そして、グループをスイッチして 9 月から 10 月にかけて表 2 の日程で行われ、筆者（JTE）・学級担任（HRT）または JTE・外国人講師（ALT）・HRT による、協力校の実情に基づいた授業を受けた後、ALT との 1 対 1 でのインタビュー形式で自分のことを英語で紹介する、“Speaking Challenge” と題されたパフォーマンスを行った。

RQ1 の効果の検証については、(1) ALT との 1 対 1 でのインタビューにおけるパフォーマンスについて、Ellis (2003) の観点に基づいた正確さ、流暢さ、複雑さの数値データ、(2) インタビューまでの授業終末時及びパフォーマンス後の参加者による主体性に関する小学校英語評価研究会 (2015、2018) の *Hi, friends!2*、*We Can!2* に準拠した観点をういた 4 件法形式の Can Do 評価の数値データの、(3) インタビュー後の参加者による自由記述形式のコメントのテキスト分析データの、主に 3 種類のデータを比較した。

4 分析・結果・考察

検証の結果から、概ね改訂型 PPP・TBLT 折衷型単元構成で児童を指導するのが効果的であると考えられる。RQ1 の重点項目の定着については、折衷型単元構成による指導と TBLT 型単元構成による指導との比較では、重点指導項目の正確さ、流暢さの定着において、折衷型の単元構成が効果的であると考えられることができる。これは、4~5 月の検証では正確さと流暢さ、9~10 月の検証では正確さの項目で折衷型グループに有意な結果が得られたことが、東野、高島が主張する、「課題解決の過程において、プロジェクトに必要な英語表現を使った歌・ゲーム・クイズなどを選択し、練習に使用することで、よりスムーズな英語表現が可能となる」(2011、p. 24) ことを裏付ける結果になったと言えるからである。また、4~5 月の TBLT 型グループの方に、正確さの項目でより大きなパフォーマンスのばらつきがあったことから、TBLT 型授

業のみの単元構成による指導は、外国語学習が得意な児童はどんどん学習を進めていくことができるが、苦手な児童はなかなか学習を進めることができなかつたのではないかと推察する。日本の公立小学校現場レベルでは、指導方法に十分配慮しなければ、TBLT 型授業のみの単元構成による指導は学習者間の格差を助長する危険性をはらんでいるのかもしれない。

RQ2 である、折衷型単元構成による指導、TBLT 型単元構成による指導、及び、改訂型 PPP 単元指導では、日本の公立小学校高学年児童の主体性について、両方の指導に差異はないと考えることができる。これは、ALT とのインタビュー時ならびに、通常授業時の主体性の自己評価（表 24、25 参照）についても、明確な差異がなかつたからである。やはり、目の前の学習者の状況に応じて、臨機応変に授業構成を工夫することが大切であると考え。尚、指導形式の違いによる主体性の効果の比較については、先行研究で確認されていないことも加筆しておく。

RQ3 である、折衷型単元構成による指導、TBLT 型単元構成による指導、及び、改訂型 PPP による単元指導では、日本の公立小学校高学年児童の学習に対する意識について、どのような効果の違いがあるかについては、テキスト分析による検証結果から、総合的に鑑みて、児童にとっては折衷型指導がよりよいものであると考えた。これは、いずれの指導法も児童の自己効力感に効果があつた反面、TBLT 型グループでは英語表現の練習時間に個人差があり、そのことが児童の緊張感や「できなかつた感」を招いたと考えられたからである。また、改訂型 PPP グループにおいても、折衷型グループには見られない強い緊張感が見受けられたからである。

まず、4~5 月の折衷型と TBLT 型との比較検証結果では、どちらの指導も次の学習への意欲面に効果的であり、折衷型単元構成による指導は、児童の産出活動において緊張感を与えているのかもしれないが、適切な範囲のものであると考える。前者は、ALT とのインタビュー後の自由記述におけるテキスト分析の結果から、次回の ALT とのインタビューに対する意欲的な傾向が、双方のグループからうかがえたからである。後者については、折衷型グループの方にのみ、インタビュー時における緊張感があつた傾向を示したが、主体性の部分で双方のグループ間に差異がなかつたことから、折衷型グループの方が「緊張したから主体性が下がった」ということはないと考えることができるからである。

次に、9~10 月の折衷型と TBLT 型との比較検証結果では、どちらの指導も、これまでの学習内容がより理解できたり、言いたいことを言えたりという児童の満足自己効力感を高めることができたと考えられる。ただし、TBLT 型では十分に児童が英語表現の練習ができなかつたことも結果から示唆されるかもしれないことを指摘しておく。この指摘の根拠として、TBLT 型グループの児童のテキスト分析の結果から、緊張して間違えてしまったことにも意識が強い傾向があつたことが分かり、改訂型 PPP のように一斉指導で英語表現を練習できる時間を確保していなかつたため、

TBLT 型では練習量に個人差が出て間違いが起こったり、緊張してしまったりしたと考えられることを挙げる。

そして、4~5 月の折衷型と改訂型 PPP との比較検証結果から、折衷型の方が伸び伸び学習したことによって緊張感なく児童の英語の理解が進んだと考えられる。これは、折衷型では英語の言い方が分かったというような自己効力感がうかがい知れたのに対して、改訂型 PPP では緊張感の強さがうかがい知れたからである。また、折衷型の方には緊張感についての発言が出てきていないことも特筆すべき点である。

5 結論・今後の課題

本研究は、大きな変革を迎えた小学校英語教育の実践を担う、小学校教員のニーズが高い効果的な「授業の進め方」に関連した授業構成の考察である。本研究では、日本で用いられている主要な授業構成の定義を明らかにし、小学校高学年期の「授業の進め方」について、川本・佐藤が「さまざまな授業を組み合わせ活用すべきである」(2011、p. 95) と主張するように、改訂型 PPP 授業と TBLT 型授業を組み合わせた単元構成が効果的であると考えられることが明らかとなった。さらに、今回の検証の単元構成が、改訂型 PPP 授業、TBLT 型授業の順番であったことから、改訂型 PPP 授業は、東野・高島が提唱する「タスクを志向した活動」(2007、p. 12) を目的とした授業構成としてふさわしいものと成り得る可能性があるとも考えることができた。しかしながら、これらは、決して TBLT 型授業を否定するものではない。TBLT 型授業は、先行研究が示すように、日本の児童にも、効果的なものであることは間違いない。ただし、TBLT 型授業が隆盛を極める、英語を第二言語として学習するような国の環境 (ESL 環境) とは違い、日本のような英語を外国語として学習するような環境 (EFL 環境) においては、より TBLT 型授業を効果的なものにするためのさらなる工夫が必要ではないかと考えているだけである。本研究が、非常に微力ながら、そのような工夫の数あるうちの一助となることを願っている。

また、本研究には、主に、①より多くの参加者での検証が必要、②より多面的な評価方法での検証が必要、③より多様なタスクでの検証が必要といった課題が挙げられる。日本の小学校現場の実情を十分加味し、可能な限りこのような課題を改善した研究を行っていきたいと考えている。

目 次 / Table of Contents

第一部 研究の目的と理論的背景

第1章 序論	1
1.1 本研究の目的	1
1.2 本研究の背景と視点	1
1.3 各章の概要	4
第2章 理論的背景	5
2.1 改訂型 PPP 授業構成	5
2.2 TBLT 型授業構成	7
2.3 PPP 型と TBLT 型授業構成の指導による成果の比較研究	11
2.4 リサーチ・クエスチョン (RQs)	19

第二部 TBLT 型授業構成のみによる単元指導、改訂型 PPP 授業構成のみによる単元

指導、及び改訂型 PPP・TBLT 型授業構成の折衷型により単元指導との比較

検証

第3章 調査研究	21
3.1 目的	21
3.2 調査の方法	22

第4章 分析・結果	70
4.1 TBLT型授業構成のみによる単元指導と改訂型PPP・TBLT型授業構成の 折衷型により単元指導との比較検証結果	70
4.2 改訂型PPP授業構成のみによる単元指導と改訂型PPP・TBLT型授業構成 の折衷型により単元指導との比較検証結果	82
第三部 総合的考察	
第5章 考察	93
第四部 結論	
第6章 結論と今後の課題	99
6.1 結論	99
6.2 今後の課題	100
謝辞	103
参考文献	104

第一部 研究の目的と理論的背景

第1章 序論

1.1 本研究の目的

本研究の目的は、大きな転換期を迎える日本の小学英語教育において、高学年児童に対して、どのような授業構成が効果的なのかを検証するものである。周知の通り、2020年度より、文部科学省が2018年に作成した、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語活動・外国語編』が完全実施となる。この度の改訂では、3、4年生で年間35時間の外国語活動が実施され、5、6年生では外国語活動が外国語科として教科化され、授業時数が年間35時間から70時間に倍増される。さらに、5、6年生においては、「外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら」（文部科学省、2008、p.7）とあったものが、「読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする」（文部科学省、2018、p.69）となっているように、技能面について、慣れ親しみ程度でよかったものが定着まで求められるようになっていく。このような状況下において、その実践を担う小学校教員のこれからの高いニーズは、「具体的で実際的な教授方法や教育実践の知識」（国立教育政策研究所、2016、p.62）や、「授業の進め方」（作井・山内・Shiobara、2017、p.57）という調査結果が報告されているように、実際に1単位時間の授業をどのように進めていけばよいかということ、つまり、効果的な1単位時間の授業構成の具体であると考えられる。

そこで、本研究では、日本における英語教育で主流となっている、PPP型授業とTBLT型授業の構成に改めて着目する。先行研究から各授業構成の定義と具体例を示し、それらの効果を実際に比較検証することで、これからの日本の高学年児童にとって、小学校英語教育の実践として、効果的な授業構成の具体のあり方を提案していきたい。

1.2 本研究の背景と視点

日本の学校における英語教育では、川本・佐藤（2011）が、「TBL授業が注目を浴びている。（中略）一方では、（中略）PPPの流れに沿った授業が一般的に行われている」（p.95）と述べているように、TBLT型とPPP型の授業構成が主流である。尚、彼らの言う「TBL授業」は、「タスクを中心的に使用する学習をTBLという」

(p. 96) とあるため、松村ら (2017) が「タスクを用いた活動の中で、あるいはそれをふまえて文法や言語形式を前景化する」(p. 11) と述べる「TBLT 型の指導」(p. 11 他) と同意であると考えられる。

PPP 型授業とは、Presentation-Practice-Production (Produce) の略称で、“It involves presenting specific linguistic items, practicing them in a controlled way and then providing an opportunity for students to use them in free production” (Ellis & Shintani, 2014, p. 343) とあるように、授業の冒頭でその日に学ぶ言語形式を提示する提示パート、指導者によってコントロールされた練習を行う練習パート、それらの言語形式を使って学習者が自由に産出する産出パートで構成されたものである。PPP 型授業に対しては、「特定の文法項目を明示的に学んだうえで、それを活用する場として設定された活動に取り込むことによって、(中略) 事後にその項目を正確に用いる力が高まったとする研究は多数ある」(松村ら、2017、p. 9) という利点が述べられている。一方で、「本当の意味で自由・自発的で創造的な言語使用や理解を経験しにくい」、「多くの学習者にとって取り組みへの意欲がわきにくい」(松村他、2017、p. 10)、「本当のコミュニケーション能力につながらない」、「習った語を意図的に使えるのはその場だけである」(佐藤・笠原・古賀、2015、p. 9) 等の批判がある。そこで、最近では、伝統型 PPP 授業の問題点である、提示と産出パートを改善した、「改訂型 PPP」(佐藤・笠原・古賀、2015、p. 2 他) の授業構成が提唱されている。

これに対して、TBLT 型授業とは、Task-based Language Teaching の略称で “Based on a syllabus consisting of communicative tasks and utilizing a methodology that makes meaningful communication rather than linguistic accuracy primary, but which also requires a focus on form” (Ellis & Shintani, 2014, p. 345) とあるように、コミュニケーション上の課題を解決するために、言語的な正確さ、つまり言語の形式より言語の意味に焦点を当てることを最優先しながらも、付随的に言語形式も学習できるように構成されたものである。また、授業の構成は、“they all have in common three principal phases: a pre-task phase, a main-task phase and a post-task phase” (Ellis & Shintani, 2014, p. 141) とあるように、授業の冒頭にその日の活動内容・使えそうなフレーズ等の確認及び準備を行うプレタスクパート、実際にタスクを行うメインタスクパート、メインタスクパートで課題となった言語形式を確認や練習したりタスクに再チャレンジしたりするポストタスクパートで構成されたものである。TBLT 型授業に対しては、「知りたいと思うことの答えを知るという形で新しい表現や文法に出会うことで、それらが効果的かつ意味のある形で学べる」、「必要が生じる度に学習者が既習事項をリソースとして駆使することで、当該事項の習得が効果的に促される」、「正確さへの過度のこだわりと不完全な目標言語話者という自己認識から、学習者を解放でき

る」等の利点が述べられている（松村ら、2017、p. 24）。一方で、TBLT 型授業には、「正確な知識を習得できない」、「流暢さの伸長も期待できない」、「アウトプット量を保証できない」（佐藤・笠原・古賀、2015、p. 2）や、「日本の児童に、タスクを持ち込むことには無理がある」ので、「タスクを志向した活動」（東野・高島、2007、p. 12）や、「プログラム型の手法によるスキル面の育成」が必要である（東野・高島、2011、p. 24）といった問題点も指摘されている。

日本の学習者を対象とした実際の検証報告によると、大人の学習者には PPP 型授業と TBLT 型授業どちらにも違った効果があり、子どもの学習者には TBLT 型授業が有効ではないかと言われている。例えば、川本・佐藤（2011）は、教養英語を履修している国立大学の 2 回生の 32 名を対象に、「仮定法過去」の学習について、TBLT 型授業と PPP 型授業との比較検証を行った。50 分の授業を 2 単位時間行った後のテストを経て、「正確さを重視するなら PPP 型授業、流暢さや内容の豊かさを重視するなら TBL 型授業の方が効果である」（p. 99）と考察されている。一方で、Shintani（2016）は、英会話教室に通う 6 歳児を対象に、「名詞の語彙」、「形容詞の語彙」、「付随的に習得される複数形の s」、「付随的に習得される連結詞としての be 動詞」の学習について、TBLT 型授業と PPP 型授業との比較検証を行った。30 分の授業を 9 単位時間後の 4 種類のテストを経て、名詞の語彙習得については、1 種類のテストで “the TBLT group outperformed the PPP group” とあるように、形容詞の語彙習得については、4 種類すべてのテストで “TBLT proved to be more effective than PPP” (p. 117) とあるように、TBLT 型グループの方が良かったという結果が報告されている。また、付随的に習得される 2 つの項目の学習については、“TBLT was more likely to foster the incidental acquisition of plural -s than PPP” (p. 133) とあるように、複数形の s の項目のみで TBLT 型グループの方が良かったという結果が報告されている。尚、これらの検証で使用されたのは伝統型 PPP の授業構成であり、改訂型 PPP の授業構成を用いた検証はあまり見受けられないことも加筆する。

このような状況で、日本の学習者を対象とした英語教育では、TBLT 型授業構成の方が効果的であるようにも思えるが、PPP 型授業にも効果的な面も報告されているため、「課題解決の過程において、プロジェクトに必要な英語表現を使った歌・ゲーム・クイズなどを選択し、練習に使用することで、よりスムーズな英語表現が可能となる」（東野・高島、2011、p. 24）や、「さまざまな授業を組み合わせ活用すべきである」（川本・佐藤、2011、p. 95）というように、TBLT 型授業構成と改訂型 PPP 授業構成との折衷型単元構成の効果も検証が必要なのではないかと考える。加えて、日本の公立小学校高学年児童に対する、授業構成による効果を比較検証した先行研究はあまり見受けられていない。そこで、公立小学校高学年児童を対象に、TBLT 型授業構成のみの単元構成による指導と、TBLT 型授業構成と改訂型 PPP 型

授業構成との折衷型単元構成による指導との比較検証が必要であると考える。

1.3 各章の概要

第2章では、先行研究における改訂型 PPP と TBLT 型授業構成の理論的背景について述べた後、それぞれの授業構成について定義する。そして PPP 型と TBLT 型の比較検証についての先行研究を紹介し、その成果と課題について述べる。また、そこからリサーチクエスション (RQ) を立てる。

第3章では、第2章で立てた RQ について、本研究の目的や検証方法について詳しく述べる。また、検証を行っていく上で、どのような実践を行ったのかを詳細に述べる。

第4章では、第3章で述べた検証方法で実際に児童のパフォーマンスを分析し、得られた結果について詳しく述べる。また、結果については、実践した時期や学年ごとに紹介していく。

第5章では、第4章で得られた結果をもとに、どのようなことが考え得るかを考察する。児童のパフォーマンスを、知識・技能、主体性、付随的効果の項目別に考察し、改訂型 PPP や TBLT 型授業構成のみの単元指導と、改訂型 PPP と TBLT 型との折衷型単元指導とのどちらの方が効果的であるのかということについて述べる。

第6章では、結論として、日本の小学校高学年児童を対象にした学校教育（公教育）における英語指導は、改訂型 PPP や TBLT 型授業構成のみの単元指導と、改訂型 PPP と TBLT 型との折衷型単元指導とのどちらの方が望ましいのかということについて改めて述べる。その上で、本研究上の課題や今後の日本の学校教育における小学校英語教育の課題について述べ、そこから今後はどのような指導を進めていくことが望ましいかについて述べることで、本稿のまとめとする。

第2章 理論的背景

2.1 改訂型 PPP 授業構成

2.1.1 改訂型 PPP 授業構成の理論的背景

改訂型 PPP の授業構成の理論的背景について述べる。まず挙げられるのが、技能獲得理論である。VanPatten & Williams(2015)によると、技能獲得理論とは、ある技能を獲得するまでに至る流れは、認知的ステージから結合的ステージを経て自立的ステージ、あるいは、宣言的知識から手続的知識を経て自動化されるというものである。この流れを経るためには、獲得したい技能の知識をエキスパートからの説明やデモンストレーションなどから学び、それを実際に自分で練習して、最終的に獲得するプロセスが必要だとされている。特に、タスクを達成する時間やエラーや注意点を減らし、技能の自動化を図るためには、多くの練習が必要であり、この練習こそが手続的知識を自動化することを徐々に達成させるものであるとされている。

この多くの練習の効果は、言語習得研究の領域においても、多数報告されている。中でも、Bird(2010)は過去形の習得で、Nakata(2012)は語彙習得において、そして、Suzuki & DeKeyser(in press)は動名詞の習得においてなど、複数の領域に渡った言語習得にこの多くの練習の効果が報告されている。さらに、Ellis & Shintani(2014)は、第二言語習得における明示指導研究の多くでは、明示的説明と練習のコンビネーションの指導の効果が報告されていると述べている。つまり、学習者に言語を提示してからそれらを習得させるためには、数多くの練習をさせることが必要であり、これが PPP における Presentation 後の Practice の重要性にあたりと考える。

次に、認知科学的なアプローチの理論的背景について述べる。Gass(1997)はこれまでの研究を踏まえて認知科学的観点から、第二言語習得インプットからアウトプットに至るまでのプロセスの図を提示する。これによると、気付かれたインプット→交渉→第一言語知識からの分析・生成文法と第二言語知識→理解されたインプット→内在化→統合→個人の特徴・(産出の)モード・状況→アウトプットというプロセスになるという。また、村野井(2006)は、先行研究からこれを簡略化し、インプット→気付かれたインプット→理解されたインプット→内在化→統合→アウトプットとした。

さらに、村野井(2006)はこの認知科学的な観点から見た第二言語習得のプロセスと照らし合わせた、PCPP という教科書を用いた内容中心の指導法を提案している。これによると、気付かれたインプットを促す提示(Presentation)のフェーズにはじ

まり、理解されたインプットを促す理解(Comprehension)のフェーズ、内在化や統合を促す練習(Practice)のフェーズを経て、アウトプットを促す産出(Production)のフェーズにいたる指導が効果的であるとされている。これこそが、改訂型 PPP の授業構成の原形となっていると言っても過言ではないと考える。

2.1.2 改訂型 PPP 授業構成の定義

PPP 型授業とは、Presentation-Practice-Production (Produce)の略称で、“It involves presenting specific linguistic items, practicing them in a controlled way and then providing an opportunity for students to use them in free production” (Ellis & Shintani, 2014, p. 343) とあるように、授業の冒頭でその日に学ぶ言語形式を提示する提示パート、指導者によってコントロールされた練習を行う練習パート、それらの言語形式を使って学習者が自由に産出する産出パートで構成されたものである。PPP 型授業に対しては、「特定の文法項目を明示的に学んだうえで、それを活用する場として設定された活動に取り込むことによって、(中略) 事後にその項目を正確に用いる力が高まったとする研究は多数ある」(松村ら、2017、p. 9) という利点が述べられている。一方で、「本当の意味で自由・自発的で創造的な言語使用や理解を経験しにくい」、「多くの学習者にとって取り組みへの意欲がわきにくい」(松村他、2017、p. 10)、「本当のコミュニケーション能力につながらない」、「習った語を意図的に使えるのはその場だけである」(佐藤、笠原、古賀、2015、p. 9) 等の批判がある。

そこで、最近では、伝統型 PPP 授業の問題点である、提示と産出パートを改善した、「改訂型 PPP」(佐藤・笠原・古賀、2015、p. 2 他)の授業構成が提唱されている。提示パートでは、「生徒の好奇心や想像力を刺激する英文、日常生活に関わりのあるオーセンティックな英文」(佐藤・笠原・古賀、2015、p. 11) など、学習者の興味を引くように例文提示を工夫することが求められる。また、産出パートでは、「言語項目を限定した活動の後、次の段階として内容に重点を置いた自由度の高い活動(中略) 自由度の高いタスク」(佐藤・笠原・古賀、2015、p. 17) というように、学習した言語形式を用いつつも、内容も重視した自由度の高いコミュニケーション活動が求められるのである。

以上のようなことから、改訂型 PPP の授業構成は、以下のように定義されることが考えられる。まず、授業の導入部分にあたる Presentation では、実際の言語使用場面を学習者に見せ、オーラルイントロダクションで学習すべき言語形式を提示する。次に、展開の部分にあたる Practice では、学習者が提示された言語形式を何度も聞いたり話したりできる活動を行う。そして、終末の部分にあたる Production では、

Practice で練習した言語形式の使用を中心としたタスクを含むコミュニケーション活動を行うという構成になるのである。加えて、湯川他（2018）などで明記されているように、小学校における外国語の授業では授業の冒頭に「ウォームアップ」と呼ばれる帯活動が行われることが多く、各学校のカリキュラムに沿って計画的に行われることが多いため、Presentation の前にウォームアップのフェーズを設定した。

2.2 TBLT 型授業構成

2.2.1 TBLT 型授業構成の理論的背景

TBLT とは Task-based Language Teaching の略称で、Task を中心とする言語指導法のことである。この授業構成は、「授業中に産出したフレーズを実際のコミュニケーション場面において使いこなせていないのではないかという教育者の疑念」（Larsen-Freeman & Anderson、2011、p.115）から Communicative Language Teaching (CLT) が生まれ、1980 年代には「弱い CLT に続いてタスクを中心とする指導法が生まれた」（Ellis & Shintani、2014、p.50）とあるように、CLT から徐々に派生して生まれたとする研究者もいる。CLT は、Ellis & Shintani（2014）によると、「①対話形式による situational presentation、②controlled practice、③コミュニカティブタスクを使った free production」（p.33）という授業構成であり、先述の改訂型 PPP の授業構成と極めて近いものと考えられる。ここでは、この TBLT の理論的背景について述べていく。

Long(2015)によると、TBLT の哲学的起源は Godwin や Kropotkin などの著書で述べられている、“l’education integrale (全面教育)” であり、19 世紀の終わりから 20 世紀に各地で設立されたモダンスクールの実践の中に垣間見えるものとされている。さらに、この哲学は Dewey らによって、全人教育、実践による学習 (learning by doing)、合理主義、自由な社会、学習者中心、平等主義、教師と生徒の関係性、そして、参加型民主主義といった理念を教育に組み込み、いわゆる問題解決型学習として、世界中へと発展していくことになるのである。これらの理念や問題解決型学習が、TBLT の理論的起源となっていると考えられている。

実践による学習 (learning by doing) の重要性について、Dewey(1938)によると、実際の経験の過程と教育との関係に密接性や必要性があるとされ、実際に経験しながら学習する必要があると主張されている。さらに Dewey(1938)は、目的の形成における学習者の参加の重要性があり、その目的は、「やってみよう」という衝動から始まり、そこから実際にやってみたことを結果として得ていくという方法が効果的

な学習法であるとしている。この理念は、TBLTの中核をなす、学習者が「やってみよう」と思えるような目的をもった実際の経験、つまり、児童にとって必然性のあるコミュニケーションタスクを経て学習するという、TBLT型授業構成の理論的基盤となっているのである。

TBLTの背景理論は、先述の理念のもと、認知科学的な観点から構築されている。Skehan(2018)は、最近の研究では、認知科学的アプローチから理論的基盤を言語学習で明らかにされてきていると述べており、「学ばれるもの」、「意識の役割」、「パフォーマンス要因の役割」について考察されているものであると述べている。また、Skehan(2018)は、それらのデータ分析をする観点として、タスクのパフォーマンスは、複雑さと正確さと流暢さの3つの観点で検証される必要があるとも述べている。Robinson(2003)は、認知仮説を提唱し、複雑なタスクが、より多くのやり取りや言語形式に対する深い学び、多くの情報の取り込みを促進させるとした。また、松村他(2017)も、第二言語習得研究では認知的アプローチによる研究が盛んであると述べている。中でも、TBLTに関連するものとして、インプット仮説、相互作用仮説、気づき仮説、処理可能性理論、focus on formの5つを取り上げている。

インプット仮説は、1980年代にKrashenによって提唱されたものであり、言語習得は理解可能なインプットを大量に与えることによって促されるというものである。松村他(2017)によると、TBLTに関連があるものは次の3つである。(1)第二言語習得はインプットの意味理解により進行する。(2)第二言語習得には、指導的介入など外的な要因によっては変えることのできない習得順序がある。(3)第二言語習得は本質的に無意識的に行われ、意識的に学習された知識はそれを補助する役割を持つのみである。中でも(3)については、明示的知識と暗示的知識に関する研究や、意識的・無意識的学習に関する研究へとつながっているとされており、暗示的指導をベースに効果的に明示的指導を織り交ぜていくTBLTの指導法に相通ずるものがあると考えられることができる。

相互作用仮説は、Long(2015)がインプット仮説を発展させて提唱した、言語習得は言語のやり取りによって行われるというものである。Long(2015)によると、明示的指導は暗示的インプットを補完するものとされ、言語のやり取り上で問題になったことを学習者が改善しようとした時に意味から言語形式へ自ずと意識が向く時に明示的指導を行うと効果があるとされている。これが、TBLTの意味のあるTaskを行った後の言語形式への意識化という指導の流れにつながっていると考えられる。

気づき仮説は、1990年代にSchmidtが提唱した、第二言語習得において意識的な言語形式への気づきは必要であるとされるものである。Schmidt(1990)は自身のポルトガル語の学習経験から、言語の初期学習段階においては、言語形式への意識化が必要であり、この意識化こそが言語習得をスムーズに行うために必要であると主張した。松村他(2017)によると、この知見は、学習者の無意識的な学習を意識しつつ、

効果的な習得をうながすために適宜意識的学習を取り入れていくという形で進めていく TBLT の言語指導に生かされているとされている。

処理可能性理論は、1980 年代の終わりから 90 年に Pienemann が提唱したものであり、言語処理装置は無意識に働き、言語処理は徐々に起こり、言語処理の産出は増えていく (Pienemann & Lenzing, 2018) というものである。また、この理論における言語処理については、Levelt モデルという発話モデルが根拠としてよく使われている。Levelt モデルとは、Levelt (1989) によると、意図から発話にいたるまでのプロセスを図式化したもので、思考生成 (Conceptualizer) から言語形成 (Formulator) を経て、発話 (Articulator) に至るものである。この思考生成の段階で暗示指導を用いて意味的な言語処理を促し、言語形成の段階で統語的な情報を用いて言語処理をし、そして発話にいたるといふ、意味から形式への言語処理の流れが TBLT の指導の流れと深く結びついていると考えられる。

これらの理論をもとに確立されたのが、focus on form という言語指導の技法である。focus on form は、松村他 (2017) によると、学習者の言語使用の中で必要に応じて形式に注意を向けさせる指導技法である。この指導の流れは、先述の Levelt モデルなどで示された「意味から形式」への言語処理の流れに沿ったものであると言える。この focus on form の指導の流れこそが、実際の TBLT の授業構成につながってくるのである。

2.2.2 TBLT 型授業構成の定義

TBLT 型授業とは、“Based on a syllabus consisting of communicative tasks and utilizing a methodology that makes meaningful communication rather than linguistic accuracy primary, but which also requires a focus on form” (Ellis & Shintani, 2014, p. 345) とあるように、コミュニケーション上の課題を解決するために、言語的な正確さ、つまり言語の形式より言語の意味に焦点を当てることを最優先しながらも、付随的に言語形式も学習できるように構成されたものである。また、授業の構成は、“they all have in common three principal phase: a pre-task phase, a main-task phase and a post-task phase” (Ellis & Shintani, 2014, p. 141) とあるように、授業の冒頭にその日の活動内容や使えそうなフレーズ等の確認及び準備を行うプレタスクパート、実際にタスクを行うメインタスクパート、メインタスクパートで課題となった言語形式を確認・練習したりタスクに再チャレンジしたりするポストタスクパートで構成されたものである。TBLT 型授業に対しては、「知りたいと思うことの答えを知るといふ形で新しい表現や文法に出会うことで、それらが効果的かつ意味のある形で学べる」、「必要が生じる

度に学習者が既習事項をリソースとして駆使することで、当該事項の習得が効果的に促される」、「正確さへの過度のこだわりと不完全な目標言語話者という自己認識から、学習者を解放できる」等の利点が述べられている（松村他、2017、p. 24）。一方で、TBLT型授業には、「正確な知識を習得できない」、「流暢さの伸長も期待できない」、「アウトプット量を保障できない」（佐藤・笠原・古賀、2015、p. 2）や、「日本の児童に、タスクを持ち込むことには無理がある」ので、「タスクを志向した活動」（東野・高島、2007、p. 12）や、「プログラム型の手法によるスキル面の育成」が必要である（東野・高島、2011、p. 24）といった問題点も指摘されている。

以上のことから、TBLT型の授業構成は次のように定義されると考える。まず、導入部分となる **Pre-task** では、タスクの内容と活動できそうな言語形式に触れ、学習者がタスクの準備をする。次に、展開部分にあたる **Main-task** では、実際に設定されたタスクを行う。そして、終末部分にあたる **Post-task** では、**Main-task** をやってみて課題となった言語形式などを練習したり、学習者がそれぞれタスク上での課題を修正して、もう一度タスクに臨んだりするという構成になるのである。加えて、湯川ら（2018）などで明記されているように、小学校における外国語の授業では授業の冒頭に「ウォームアップ」と呼ばれる帯活動が行われることが多く、各学校のカリキュラムに沿って計画的に行われることが多いため、**Presentation** の前にウォームアップのフェーズを設定した。

本研究では、先行研究から、表1のように改訂型PPP授業構成とTBLT型授業構成を定義し、それらの明確な差を言語材料提示後のタスクに向かう活動のみ（表1の下線部）とした。つまり、双方の明確な違いは、改訂型PPPの練習パートとTBLT型のタスクに向かう準備のパートの部分ということである。タスクに向かう提示パートについては、改訂型PPP授業の「日本語による明示的演繹的説明」がTBLT型授業の「主要表現の提示」における“deductive presentation”（Ellis & Shintani、2014、p. 83 他）の範疇に入り、改訂型PPP授業の「英語による帰納的指導」が、TBLT型授業における「主要表現の提示」における“inductive presentation”（Ellis & Shintani、2014、p. 83 他）の範疇に入ると捉えることができる。また、産出パートについては、改訂型PPP授業では「自由度の高いタスク」も産出活動として認められており、これは、まさにTBLT型授業の「タスク」の範疇に入ると捉えることができる。加えて、昨今の日本の小学校では、どの教科・領域の授業でも、その単位時間の学習内容に関する振り返り活動を行っており、その中で、課題となった事項の確認を行っているという実情があることも述べておく。

表 1 改訂型 PPP 授業構成と TBLT 型授業構成

改訂型 PPP (佐藤・笠原・古賀、2015)	TBLT 型 (Ellis & Shintani、2014)
①Presentation 日本語による明示的演繹的文法説明 or 英語による帰納的指導、オーラルイン タラクション	①Pre-task phase パフォーマンスのモデル、主要表現の提 示、既有知識のスキーマ化、 <u>パフォー マンスの準備</u>
②Practice <u>機械的練習+コンテキストの中での練 習、形式と意味に焦点を当てた練習</u>	②Main-task phase 時間制限、コンテキストの支援、明示的 指導、サプライズな追加事項の説明
③Production 目標文法を使う活動+文法項目を指定 しない自由度の高い活動 (自由度の高 いタスクも含む)	③Post-task phase タスクの再チャレンジ、報告、課題とな った言語形式の練習

2.3 PPP 型と TBLT 型授業構成の指導による成果の比較研究

先行研究における、PPP 型と TBLT 型授業構成の指導による比較検証はあまり見受けられないが、いくつか存在する。中でも、教室指導におけるこのような比較検証に近い、Sheen(2005)、De la Fuente(2006)、Shintani(2016)の3つの研究を取り上げる。

2.3.1 Sheen (2005)の研究

Sheen(2005)は、PPP 型授業構成の理念である focus on forms (FoFS)による指導と TBLT 型授業構成の理念である focus on form (FoF)による指導とを比較検証した。協力者は、フランス語が公用語であるカナダのケベック州にある小学校の6年生で、FoF グループに30名、FoFS グループに18名の児童が参加した。検証の対象となる言語形式については、やり取り上における英語の疑問文形式と頻度を表す副詞の活用であり、2001年10月から2002年4月までの8カ月間、週4単位時間(1単位時間の長さは不明)の授業を通しての効果について検証が行われた。また、口頭でのインタビューテストが検証道具として用いられ、これらのデータを t 検定にかけて分析した。

FoF グループは以下のように指導された。まず、その日のタスクに使用する主要表現について、フランス語と英語の形式の違いを説明する。次に、提示された言語形

式が使えるようなタスクについて、学習者にはどのタイプの内容のタスクを行うかの指示が渡され、ペアワークでタスクに使える表現を教え合いながら考えてさせていく。最後に、ペアで考えた表現をもとにタスクを実行させるという流れである。また、特に、タスク後の言語形式の確認等の活動については言及がなかった。

一方、FoFS グループは、前半と後半に分けて以下のように指導された。前半の指導の流れは次の通りである。まず、言語形式のパターンを説明し学習者にその仕組みを理解させる。次に、ペアで説明された言語形式を使って口頭でやり取りをさせる。そして、宿題で出さて考えてきた質問の答えをペアのパートナーと確認させる。最後に、先程確認させたパートナーの情報について、他の学習者とやり取りをするというタスクを実行させるという流れである。

後半の指導は次の通りである。まず、タスクに使う表現を含んだ表を学習者に渡して内容を確認させる。次に、ペアになって渡された表を基に口頭でやり取りをさせる。最後に、この日学習した言語表現についての宿題を確認させるという流れである。

結果は表2、表3のようになった。口頭でのインタビューテストは12問出題され、配点は1問につき1点（正解なら1点、不正解なら0点）の計12点満点で行われた。数値から、疑問文の形式の活用における効果についても、頻度を表す副詞の活用における効果についても、全てのポストテストでFoFSに有意な結果となり、FoFS、すなわちPPP型による指導の方が、FoF、すなわち、TBLT型による指導よりも効果があるという結果となった。

表2 口頭インタビューテストの疑問文の結果 (Sheen, 2005, p.295)

	FoF (<i>n</i> = 30)		FoFS (<i>n</i> = 18)		<i>p</i>	<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Pretest	1.000	0.377	0.833	0.618	有意差なし	-0.246
Posttest1	1.033	0.414	7.389	1.852	< .01	9.361
Posttest2	0.967	0.718	4.944	1.798	< .01	5.857
Posttest3	1.133	0.732	7.556	1.886	< .01	9.459
Posttest4	1.267	0.784	5.167	1.724	< .01	5.744

表 3 口頭インタビューテストの頻度を表す副詞の結果 (Sheen、2005、p.295)

	FoF (<i>n</i> = 30)		FoFS (<i>n</i> = 18)		<i>p</i>	<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Pretest	0.100	0.305	0.056	0.236	有意差なし	-0.400
Posttest1	0.100	0.305	6.833	1.383	< .01	61.209
Posttest2	0.100	0.305	4.278	1.606	< .01	37.982

2.3.2 De la Fuente (2006)の研究

De la Fuente(2006)は、スペイン語の語彙の習得について、PPP型授業構成 (PPP)、TBLT型明示的形式指導有りの授業構成 (TBEF)、TBLT型明示的形式指導無し (TBNEF) の3つの指導による比較検証を行った。協力者は、様々なスペイン語学習歴を持った、アメリカの大学生30名であった。対象語彙はレストランで使うものを扱い、指導は15週に渡って行われた。その後、15週の指導直後とその1週間後の2度に渡って、ターゲット語彙のイメージが描かれスライドを見てその語彙の名称を答えるというテストを行い、その結果の正答数と誤答数を、一元配置分散分析、ボンフェローニ事後法、ダンの多重比較法を用いて分析した。

PPPグループは、以下のように指導された。まず、Presentationフェーズでは、学習者に言語表現と言語使用場面についてのダイアログが渡され、学習者から知りたい言語の意味を確認させ、言語形式の説明を行う。次に、Practiceフェーズでは、ペアでダイアログを読ませてから次の3つの活動を行わせる。1つ目は、ライティングの際に必要な語彙について穴埋め形式のワークを行わせる。2つ目は、ペアになりターゲットセンテンスを使ったQ&Aを口頭で行わせる。3つ目は、学習した語彙を分類しながら書かせていく。そして、最後のProductionフェーズでは、ペアになり、これまで学習してきた表現を使ってロールプレイを行わせるという流れである。

TBEFグループは、以下のように指導された。Pre-taskフェーズでは、学習者にタスクのためのダイアログを渡し、意味にフォーカスして内容を確認させる。ただし、学習者が必要とするなら、言語形式の説明をする。Main-taskフェーズでは、学習者に先程確認させた言語表現を使わせながらタスクとなるロールプレイを行わせる。そして、タスク終了後に、ペアを組ませてからタスクで分かったことや気付いたことを報告させ (付随的に学習した言語形式も含むが意味が優先される)、必要であれば指導者が学習者に付随的に学習した言語形式を学習者に確認させる。そして、Post-taskフェーズでは、PPPグループがPracticeフェーズでやっている口頭でのペアワークとライティングの活動を行わせる流れである。

TBNEF グループは、以下のように指導された。Pre-task と Main-task フェーズでは、TBEF グループと同じ流れで活動を行わせる。そして、最後に Post-task フェーズで、タスクの再チャレンジ (Task repetition) を行わせるという流れである。つまり、TBEF との違いは、Post-task フェーズの活動のみであり、授業の最後に言語形式の練習は行わずに、もう一度意味にフォーカスしたタスクに挑戦させるという点がそれにあたるのである。

結果は、表 4~7 のようになった。まず、正答数については、表 4・5 で明らかになったように、直後テストでも遅延テストでも、TBNEF 型及び TBEF 型 (以下この総称は TBLT 型) の指導が有意な結果となった。加えて、誤答数についても、表 6 の結果から、TBLT 型の指導が有意に良い結果となった。また、同じく表 6 より、同じ TBLT 型の指導でも、TBEF の方が TBNEF よりも有意に良い結果となり、タスク後における明示的に言語形式の指導効果、いわゆる FoF の効果が明らかとなった。

表 4 直後テスト正答数の一元配置分散分析の結果 (De la Fuente, 2006, p.276)

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
PPP	10	7.800	3.553				
TBNEF	10	7.100	1.524				
TBEF	10	8.700	2.541				
グループ間				2	12.867	6.433	0.9019*
グループ内				27	192.60	7.133	

* $p > 0.05$

表 5 遅延テスト正答数の一元配置分散分析の結果 (De la Fuente, 2006, p.277)

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
PPP	10	4.700	2.751				
TBNEF	10	7.800	2.936				
TBEF	10	8.600	2.221				
グループ間				2	84.867	42.433	6.027*
グループ内				27	190.10	7.041	

* $p < 0.01$

表 6 遅延テスト正答数に対するボンフェローニの事後法の結果
(De la Fuente, 2006, p.277)

	<i>dif</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PPP vs TBNEF	-3.100	2.612	< 0.05
PPP vs TBEF	-3.900	3.287	< 0.01
TBNEF vs TBEF	-0.800	0.6742	有意差なし

表 7 遅延テスト誤答数に対するダンの多重比較法の結果
(De la Fuente, 2006, p.278)

	<i>n</i>	<i>median</i>	<i>minimum</i>	<i>maximum</i>	<i>dif</i>	<i>p</i>
PPP	10	3.500	0.000	9.000		
TBNEF	10	3.500	1.000	6.000		
TBEF	10	1.000	0.000	2.000		
PPP vs TBNEF					1.100	有意差なし
PPP vs TBEF					12.100	< 0.01
TBNEF vs TBEF					11.000	< 0.05

2.3.3 Shintani (2016)の研究

Shintani(2016)は、自身が経営していた英会話教室に通う6歳児の日本人学習者を対象に、「名詞の語彙」、「形容詞の語彙」、「付随的に習得される複数形のs」、「付随的に習得される連結詞としてのbe動詞」の学習について、TBLT型授業とPPP型授業との比較検証を行った。協力者は、TBLTグループ、PPPグループ、統制グループの3グループに分けられ、30分の授業を9単位時間受けた後に、Same-or-Different Task、Discrete-item production test、Category Task、Multiple-choice listening testの4種類のテストを受けた。テストの結果は、t検定を用いて分析された。

PPPグループでは、Presentation、Practice、Productionの各フェーズでは次のような指導が行われた。Presentationフェーズでは、学習者に対してフラッシュカードを用いて新出単語が紹介され、それらを指導者がモデル発音をし、その後学習者が指導者を真似て発音するという、いわゆる「リピートアフターミー」の形式で指導が行われた。Practiceフェーズでは、まず、Guess & hidden itemと題された活動が行われた。これは、学習者がフラッシュカードに書かれている物の名前を言い、その後裏向けにして隠されたフラッシュカードの名前を言うという活動である。その

後、**Throwing dice** と題された活動が行われた。これは、新出単語のフラッシュカードが全て裏向けにされナンバリングされ、指導者がサイコロを振って出た目のフラッシュカードの英語を学習者が言うという活動である。最後に、**Production** のフェーズでは、まず、**Production Bingo game** と題された活動が行われた。これは、学習者が新出単語のカードを 3×3 の形に配置し、その後、指導者が用意したカードを学習者が引き、そのカードの単語を学習者全員で発音し、手元の 3×3 に配置したカードと一致したらそのカードをひっくり返し、縦か横かななめのどれか 1 列カードが全てひっくり返されるとビンゴとなる活動である。最後に、**Kim's game** と題された活動が行われた。これは、机上に裏向けに配置された新出単語のカードをめくっていき、めくったカードの名前を学習者全員で復唱していき、2 回めくって同じカードが出たらそれらを自分でキープできるという、いわゆるトランプの「神経衰弱」のような活動である。

TBLT グループでは、**Pre-task**、**Main-task**、**Post-task** の各フェーズでは次のような指導が行われた。**Pre-task** フェーズでは、その日の活動の目標とタスクの手順が指導者から学習者に説明された。**Main-task** フェーズでは、次の 3 つのタスクが行われた。1 つ目は、**Help the zoo and the supermarket** と題された、指導者が言ったカードを学習者が見つけて正しいカードホルダーにしまっていくというタスクだった。2 つ目は、**Help the animals** と題された、指導者が言った動物とその動物に必要なアイテムのカードを、学習者が一致させていくという活動だった。最後は、**Listening Bingo game** と題された、3×3 に学習者が机上に配置した新出単語カードと、指導者が言った単語と一致すれば裏向けていき、縦か横かななめのいずれか 1 列が裏返されるとビンゴとなる活動だった。

名詞の語彙習得については、表 8、9 から明らかなように、1 種類のテストで “the TBLT group outperformed the PPP group” (2016、p. 115) となり、形容詞の語彙習得については、表 10、11 から明らかなように、4 種類すべてのテストで “TBLT proved to be more effective than PPP” (2016、p. 117) となり、TBLT 型グループの方が良かったという結果が報告されている。

表 8 名詞の定着に関する結果 (Shintani, 2016, p.114)

Test	Group	Pre-test		Post-test1		Post-test2	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
S-or-D	PPP	0.20	0.56	7.87	4.05	7.20	3.97
Task	TBLT	0.20	0.56	5.07	2.52	6.33	2.74
	Cntl.	0.13	0.35	0.20	0.56	0.20	0.56
Dis- Production	PPP	0.20	0.56	8.40	3.74	8.93	4.20
	TBLT	0.20	0.56	6.53	2.64	7.93	2.02
	Cntl.	0.20	0.56	0.27	0.59	0.40	0.74
Category	PPP	1.47	1.25	10.53	3.27	10.60	3.36
Task	TBLT	0.80	0.94	13.13	3.09	13.53	3.27
	Cntl.	1.67	1.05	1.60	1.35	2.67	1.67
M-C listening	PPP	4.40	2.56	16.60	4.39	16.33	4.05
	TBLT	5.20	3.41	15.33	4.12	15.13	4.19
	Cntl.	4.00	2.00	3.73	1.91	3.73	1.91

すべて n=15;、Cntl.= Control Group、S-or-D Task= Same-or-Different Task、Dis-Production= Discrete-item production test;、M-C listening = Multiple-choice listening test

表 9 名詞の定着に関する効果量(*r*)の比較の結果 (Shintani, 2016, p.115)

Test	Pre-test	Post-test1			Post-test2		
	PPP-TBLT-	PPP-	TBLT-	TBLT-	PPP-	TBLT-	TBLT-
	Cntl.	Cntl.	Cntl.	PPP	Cntl.	Cntl.	PPP
S-or-D	0	.80*	.80*	.39	.84*	.84*	.13
Task							
Dis- Production	0	.84*	.85*	.28	.92*	.92*	.15
Category	.29	.87*	.92*	.38*	.90*	.90*	.41*
Task							
M-C listening	.13	.89*	.87*	.17	.87*	.87*	.14

*=有意差あり

表 10 形容詞の定着に関する結果 (Shintani, 2016, p.116)

Test	Group	Pre-test		Post-test1		Post-test2	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
S-or-D Task	PPP	0.67	1.45	1.67	1.60	1.67	1.76
	TBLT	0.60	1.30	4.47	2.77	4.87	3.14
	Cntl.	0.60	1.24	0.73	1.58	0.67	1.40
Dis- Production Category Task	PPP	1.47	1.06	3.27	2.43	3.00	2.17
	TBLT	1.73	1.53	5.53	2.95	6.53	2.75
	Cntl.	1.40	0.91	1.13	0.99	1.07	0.96
	PPP	1.40	1.96	5.53	2.77	5.67	2.85
	TBLT	1.73	1.94	8.07	3.17	8.60	3.02
	Cntl.	1.00	1.31	1.60	1.50	1.60	1.59
M-C listening	PPP	2.53	2.20	7.27	2.66	7.20	2.48
	TBLT	3.40	2.35	10.13	1.19	10.60	0.99
	Cntl.	2.67	1.95	2.53	2.00	3.13	1.55

すべて n=15、Cntl.= Control Group、S-or-D Task= Same-or-Different Task、Dis-Production= Discrete-item production test、M-C listening = Multiple-choice listening test

表 11 形容詞の定着に関する効果量(*r*)の比較の結果 (Shintani, 2016, p.117)

Test	Pre-test		Post-test1			Post-test2		
	PPP-	TBLT-	PPP-	TBLT-	TBLT-	PPP-	TBLT-	TBLT-
	Cntl.	Cntl.	Cntl.	Cntl.	PPP	Cntl.	Cntl	PPP
S-or-D Task	.03	.00	.33*	.63*	.51*	.30	.65*	.53*
Dis- Production Category Task	.04	.13	.50*	.71*	.39*	.50*	.80*	.58*
	.12	.22	.66*	.80*	.39*	.66*	.82*	.45*
M-C listening	-.03	.17	.71*	.92*	.57*	.73*	.96*	.67*

*=有意差あり

また、付随的に習得される 2 つの項目の学習については、「付随的に習得される複

数形の s」が Multiple-choice listening test、Wug Test、Same-or-Different Task の 3 種類のテスト、「付随的に習得される連結詞としての be 動詞」が Tell-and-Do Task、Picture Description Test の 2 種類のテストによってデータ収集された。テストの結果、TBLT 型グループのみ、Multiple choice listening test の Post-test 1 で 15 名中 11 名、Post-test 2 で 15 名中 12 名に、新たな言語項目での複数形の s の定着が見られ、“TBLT was more likely to foster the incidental acquisition of plural-s than PPP” (2016, p.133) とあるように、TBLT 型グループの方が有意に良かったという結果が報告されている。

このように、Sheen(2005)の研究では PPP 型グループの方が、De la Fuente(2006)と Shintani(2016)の研究では TBLT 型グループの方が有意な結果となっている。ただし、いずれの研究も、次のような課題が挙げられる。まず、いずれの研究でも、PPP 型の指導に用いられたのはあくまでも伝統的な PPP であり、改訂型 PPP ではなかった。また、Sheen(2005)の研究では人数比 (TBLT:30 名、PPP:18 名) に、De la Fuente(2006)と Shintani(2016)の研究では、協力者の年齢や学習環境に課題が挙げられる。本研究は、あくまでも日本の公教育環境における高学年児童への効果を研究するものであり、大学生や 6 歳児とは異なる年齢層であり、Shintani の研究の協力者のような、全員が英会話塾に通っているという学習歴とも異なっている。

そこで、これらの課題を改善した、授業構成の比較検証が必要だと考える。具体的には、①グループ間の人数比を概ね同じにする、②協力者を日本の公立小学校に通う高学年児童とする、③あくまでも、普段の公立小学校における教室環境に限りなく近い形の環境下で検証を行うといった改善策を打ち立てた。これらの条件を改善し、より日本の公教育にとって実用的な研究となるように、検証の条件を整えていく必要性があるのではないかと考えるのである。

2.4 リサーチ・クエスチョン (RQs)

本研究は、公立小学校高学年児童を対象に、改訂型 PPP 授業構成・TBLT 型授業構成の折衷型単元指導 (以下、折衷型単元指導) が、児童の英語の流暢さ・正確さ・複雑さの伸長、及び学習に対する意欲面の変容における効果と課題を、TBLT 型授業構成のみの単元指導 (以下、TBLT 型単元指導) や、改訂型 PPP 型授業構成のみの単元指導 (以下、改訂型 PPP 単元指導) との比較検証によって明らかにするものである。従って、これまでの先研究を踏まえ、本研究のリサーチクエスチョン (RQ) を以下の 3 つで設定した。

RQ1 : 折衷型単元構成による指導、TBLT 型単元構成による指導、及び、改訂型 PPP による単元指導では、日本の公立小学校高学年児童における重点指導項目の定着について、どのような効果の違いがあるか。

RQ2 : 折衷型単元構成による指導、TBLT 型単元構成による指導、及び、改訂型 PPP による単元指導では、日本の公立小学校高学年児童の主体性について、どのような効果の違いがあるか。

RQ3 : 折衷型単元構成による指導、TBLT 型単元構成による指導、及び、改訂型 PPP による単元指導では、日本の公立小学校高学年児童の学習に対する意識について、どのような効果の違いがあるか。

尚、各重点指導項目は、協力校の年間カリキュラムに従い、次の通りとした。6 年生の検証では、4～5 月は “My birthday is~. I can ~. I like ~.”、9～10 月は “I went/ enjoyed/ saw / ate ~. It was~. I like/ play/ have / want/ eat/ study ~. I can ~.” とした。また、5 年生の検証では、4～5 月は “How many? (数字) ~. What ~ do you like? I like ~.”、9～10 月は “I’m ~. Nice to meet you. How do you spell your name? ○-○-○-○-○, (名前) . My birthday is~. What do you want for your birthday? I want~.” とした。

第二部 改訂型 PPP・TBLT 型授業構成の折衷型による単元指導、TBLT 型授業構成のみによる単元指導、及び、改訂型 PPP 授業構成のみによる単元指導との比較検証

第 3 章 調査研究

3.1 目的

本研究の目的は、日本における英語教育で主流となっている、PPP 型授業と TBLT 型授業の構成に改めて着目し、先行研究から各授業構成の定義と具体例を示し、それらの効果を実際に比較検証するで、今後の小学校高学年児童に対して汎用性のある授業構成並びに単元指導における有効な示唆を見出すかにあった。

第 2 章で述べたように、文部科学省（2018）では、指導内容については様々な教示があるものの、外国語活動及び外国語の授業構成や単元構成についてはその具体が明示されていない。加えて、日本人の若年者を対象とした先行研究についても、公立の小学校において学級単位で行っているものではなかった。従って、本研究では、公立小学校における学級全体指導を行うことができる環境下で授業構成や単元構成を具体的に明示し、それらを対比して効果の検証を行う必要があると考えた。

このため、本研究は以下の理由により、国または地方自治体から一度も外国語教育の研究指定を受けていない学校で、所管される自治体の通常の規定に基づいたカリキュラムを採用している公立小学校を調査対象とした。「汎用性」という観点から鑑みると、最も一般的な環境の学校を調査対象にする必要があった。2018 年度の文部科学省の統計によると、全国の小学校数が 19892 校に対して公立小学校数は 19591 校であり、98%以上が公立校であった。また、調査対象地域では 2018 年度の国、県の外国語活動の研究指定校を受けていない学校が 28 校中 28 校で 100%、市の外国語活動の研究指定校を受けていない学校が 28 校中 27 校で 96%以上であった。加えて、所管される自治体の通常の規定に基づいたカリキュラムを採用している学校も 28 校中 27 校で 96%以上であった。従って、「汎用性」という観点から鑑みると、国または地方自治体から研究指定を受けていない、所管される自治体の通常の規定に基づいたカリキュラムを採用している公立小学校を調査対象に選んだ。

また、日本人の初期英語学習者を対象にした先行研究では（Shintani、2016）、TBLT 型単元指導による有意性が明らかとなったが、これは伝統的 PPP 型授業構成のみの単元指導と TBLT 型授業構成のみの単元指導における比較検証であった。よって、TBLT 型授業構成のみの単元指導と改訂型 PPP 授業構成・TBLT 型授業構成

の折衷型単元指導との比較検証が必要となると考えた。これを受けて、本研究では、公立小学校の高学年児童にとって、TBLT 型授業構成・改訂型 PPP 授業構成の折衷型単元指導は、TBLT 型授業構成のみや改訂型 PPP 授業構成のみの単元指導と比較して、英語の流暢さ、正確さ、複雑さの伸長、学習に対する意欲面の効果と課題を明らかにする。

3.2 調査の方法

3.2.1 協力者

本研究における折衷型単元指導と TBLT 型単元指導との比較検証の参加者は、5 年生時で 50 時間のみ外国語活動を経験している、日本の公立小学校に通う帰国子女を含まない 6 年生児童 42 名である。また、折衷型単元指導と改訂型 PPP 単元指導との比較検証の参加者は、4 年生時で 15 時間のみ外国語活動を経験している、日本の公立小学校に通う帰国子女を含まない 5 年生児童 50 名である。

参加者は、協力校の学級編成に基づいて、折衷型単元指導を行うグループと TBLT 型単元指導を行うグループとに分けられた。尚、この協力校は、国または地方自治体から一度も外国語教育の研究指定を受けていない学校で、所管される自治体の通常の規定に基づき、2019 年度現在において、1、2 年生では授業なし、3、4 年生では年間 15 時間、5、6 年生では年間 50 時間の外国語活動の授業を行っている地方自治体立の小学校である。

3.2.2 単元指導

TBLT 型グループと改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループの両グループは、2019 年 4 月から 5 月にかけて、そして、グループをスイッチして 9 月から 10 月にかけて表 12 の日程で行われ、筆者 (JTE)・学級担任 (HRT) または JTE・外国人講師 (ALT)・HRT による、先述の定義 (表 1 参照) と協力校の実情に基づいた表 13 のように構成された 45 分間の授業を受けた後、ALT との 1 対 1 でのインタビュー形式で自分のことを英語で紹介する、“Speaking Challenge” と題されたパフォーマンスを行った。教材と重点指導項目については、協力校の所管自治体のカリキュラムに基づいている。誕生日、得意なこと、好きな物を伝える英語表現であった。また、重点指導項目については、『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』(文部科学省、2018) に記載されている例文のみを対象とし、特に記載されていない細か

い語彙や文法項目の複数形の s 等は対象外とした。

表 12 本研究の日程

○6 年生

4 月～5 月

改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ	TBLT 型グループ
①My birthday is~. (<i>Hi, Friends!</i> 2 L2) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 4/12	①My birthday is~. (<i>Hi, Friends!</i> 2 L2) TBLT 型 JTE・ALT・HRT 4/12
②My birthday is ~. (<i>Hi, Friends!</i> 2 L2) 改訂型 PPP JTE・HRT 4/15	②My birthday is ~. (<i>Hi, Friends!</i> 2 L2) TBLT 型 JTE・HRT 4/17
③I can ~. I like ~. (<i>We Can!</i> 2 U1) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 4/19	③I can ~. I like ~. (<i>We Can!</i> 2 U1) TBLT 型 JTE・ALT・HRT 4/19
④I can ~. I like ~. (<i>We Can!</i> 2 U1) TBLT 型 JTE・HRT 4/22	④I can ~. I like ~. (<i>We Can!</i> 2 U1) TBLT JTE・HRT 4/22
⑤ALT との 1 対 1 でのインタビュー 5/10	⑤ALT との 1 対 1 でのインタビュー 5/10

9 月～10 月

改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ	TBLT 型グループ
①夏休みの思い出 I went/ enjoyed/ saw/ ate ~. It was~. (<i>We Can</i> 2 Unit 5) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 9/6	①夏休みの思い出 I went/ enjoyed/ saw/ ate ~. It was~. (<i>We Can</i> 2 Unit 5) TBLT 型 JTE・ALT・HRT 9/6
②夏休みの思い出 I went/ enjoyed/ saw/ ate ~. It was~. (<i>We Can</i> 2 Unit 5)	②夏休みの思い出 I went/ enjoyed/ saw/ ate ~. It was~. (<i>We Can</i> 2 Unit 5)

改訂型 PPP JTE・HRT 9/11	TBLT 型 JTE・HRT 9/9
③夏休みの思い出 I went/ enjoyed/ saw/ ate ~. It was~. (<i>We Can 2</i> Unit 5) TBLT 型 JTE・ALT・HRT 9/13	③夏休みの思い出 I went/ enjoyed/ saw/ ate ~. It was~. (<i>We Can 2</i> Unit 5) TBLT 型 JTE・ALT・HRT 9/13
④なりきり人物紹介 I like/ play/ have/ want/ eat / study ~. I can ~. (<i>We Can 2</i> Unit 3) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 9/20	④なりきり人物紹介 I like/ play/ have/ want/ eat / study ~. I can ~. (<i>We Can 2</i> Unit 3) TBLT 型 JTE・ALT・HRT 9/20
⑤なりきり人物紹介 I like/ play/ have/ want/ eat / study ~. I can ~. (<i>We Can 2</i> Unit 3) 改訂型 PPP JTE・HRT 10/2	⑤なりきり人物紹介 I like/ play/ have/ want/ eat / study ~. I can ~. (<i>We Can 2</i> Unit 3) TBLT 型 JTE・HRT 10/2
⑥なりきり人物紹介 I like/ play/ have/ want/ eat / study ~. I can ~. (<i>We Can 2</i> Unit 3) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 10/6	⑥なりきり人物紹介 I like/ play/ have/ want/ eat / study ~. I can ~. (<i>We Can 2</i> Unit 3) TBLT 型 JTE・ALT・HRT 10/6
⑦なりきり人物紹介 I am ~. I like/ play~. I have / want~. I eat ~. I study ~. I can ~. (<i>We Can 2</i> Unit 3) TBLT 型 JTE・HRT 10/9	⑦なりきり人物紹介 I am ~. I like/ play~. I have / want~. I eat ~. I study ~. I can ~. (<i>We Can 2</i> Unit 3) TBLT 型 JTE・HRT 10/7
⑧ALT との 1 対 1 でのインタビュー 10/18	⑧ALT との 1 対 1 でのインタビュー 10/18

○5 年生

4 月~5 月

改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ	改訂型 PPP グループ
①数、身の回りの物 How many? (数字) ~. (<i>Hi, Friends!</i> 1 L3)	①数、身の回りの物 How many? (数字) ~. (<i>Hi, Friends!</i> 1 L3)

改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 4/12	改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 4/12
②数、身の回りの物 How many? (数字) ~. (<i>Hi, Friends! 1 L3</i>) 改訂型 PPP JTE・HRT 4/18	②数、身の回りの物 How many? (数字) ~. (<i>Hi, Friends! 1 L3</i>) 改訂型 PPP JTE・HRT 4/16
③数、身の回りの物 How many? (数字) ~. (<i>Hi, Friends! 1 L3</i>) TBLT 型 JTE・ALT・HRT 4/19	③数、身の回りの物 How many? (数字) ~. (<i>Hi, Friends! 1 L3</i>) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 4/19
④色、形 What ~ do you like? (<i>Hi, Friends! 1 L5</i>) 改訂型 PPP JTE・HRT 4/25	④色、形 What ~ do you like? (<i>Hi, Friends! 1 L5</i>) 改訂型 PPP JTE・HRT 4/23
⑤色、形 What ~ do you like? (<i>Hi, Friends! 1 L5</i>) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 5/10	⑤色、形 What ~ do you like? (<i>Hi, Friends! 1 L5</i>) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 5/10
⑥色、形 What ~ do you like? (<i>Hi, Friends! 1 L5</i>) TBLT 型 JTE・HRT 5/16	⑥色、形 What ~ do you like? (<i>Hi, Friends! 1 L5</i>) 改訂型 PPP JTE・HRT 5/14
⑦ALT との 1 対 1 でのインタビュー 5/17	⑦ALT との 1 対 1 でのインタビュー 5/17

9月~10月

改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ	改訂型 PPP グループ
①アルファベット・自己紹介 I'm ~. Nice to meet you. How do you spell your name? ○-○-○-○-○, (名前). I like / don't like ~. I want~. (<i>We Can 1 Unit 1</i>) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 9/6	①アルファベット・自己紹介 I'm ~. Nice to meet you. How do you spell your name? ○-○-○-○-○, (名前). I like / don't like ~. I want~. (<i>We Can 1 Unit 1</i>) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 9/6
②アルファベット・自己紹介 I'm ~. Nice to meet you. How do you spell your name? ○-○-○-○-○, (名前). I like / don't like ~.	②アルファベット・自己紹介 I'm ~. Nice to meet you. How do you spell your name? ○-○-○-○-○, (名前). I like / don't like ~.

I want~. (We Can 1 Unit 1) 改訂型 PPP JTE・HRT 9/12	I want~. (We Can 1 Unit 1) 改訂型 PPP JTE・HRT 9/10
③アルファベット・自己紹介 I'm ~. Nice to meet you. How do you spell your name? ○・○・○・○・○, (名前). I like / don't like ~. I want~. (We Can 1 Unit 1) TBLT 型 JTE・ALT・HRT 9/13	③アルファベット・自己紹介 I'm ~. Nice to meet you. How do you spell your name? ○・○・○・○・○, (名前). I like / don't like ~. I want~. (We Can 1 Unit 1) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 9/13
④行事・誕生日 My birthday is~. What do you want for your birthday? I want~. This is for you. (We Can 1 Unit 2) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 9/20	④行事・誕生日 My birthday is~. What do you want for your birthday? I want~. This is for you. (We Can 1 Unit 2) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 9/20
⑤行事・誕生日 My birthday is~. What do you want for your birthday? I want~. This is for you. (We Can 1 Unit 2) TBLT 型 JTE・HRT 10/3	⑤行事・誕生日 My birthday is~. What do you want for your birthday? I want~. This is for you. (We Can 1 Unit 2) 改訂型 PPP JTE・HRT 10/1
⑥ALT との 1 対 1 でのインタビュー 10/4	⑥ALT との 1 対 1 でのインタビュー 10/4

表 13 本研究における改訂型 PPP と TBLT 型の授業構成

改訂型 PPP 授業構成	TBLT 型授業構成
※あいさつ、ウォームアップ活動	※あいさつ、ウォームアップ活動
①Presentation タスク遂行のモデルにもなる、Small talk 等による主要表現の提示	①Pre-task phase タスク遂行のモデルにもなる、Small talk 等による主要表現の提示、 <u>協働学習</u> でタスクの準備
②Practice <u>モデル発音を聞いて復唱、</u> <u>ゲーム、チャンツ等による反復練習</u>	②Main-task phase タスクの実行
③Production タスクの実行、ふり返し、 課題となった言語形式の確認	③Post-task phase ふり返し、課題となった言語形式の 確認・練習

尚、各授業の内容について、6年生の折衷型単元指導グループは表 14 に、6年生の TBLT 型単元指導グループは表 15 に示すもので行われた。また、5年生の折衷型単元指導グループは表 16 に、5年生の改訂型 PPP 単元指導グループは表 17 に示すもので行われた。

6年生折衷型単元指導グループの4月から5月にかけての指導は、以下の点に留意して表 14 のように行った。まず、スケジュールを年間行事予定と照らし合わせ、学級事務の繁忙期を避けるなどの協力校の要望を踏まえた上で、トピックを協力校の年間指導計画に基づいて決定した。この過程を踏まえて、単元を通したゴールとなるタスクを人物当てクイズを行うことに設定した。協力校の年間計画では、教材を基にして誕生日やできることなどの表現を扱う期間であったので、最初の2単位時間を誕生日や特別な日を伝え合う活動、その後の1単位時間を誕生日にできることや好きな物などの表現を付け加えて自己紹介をする活動を改訂型 PPP 構成で指導した。それらを踏まえて、前述の人物当てクイズのタスクを TBLT 型構成で指導した。

授業構成の違いを指導上で強調した点は第2章の定義に基づき、次のようなものである。改訂型 PPP 構成の指導で TBLT 型との違いを意識した点は、その日のタスクあるいはプロダクション活動の前に、キーワードゲームやチャンツなどの活動を通じて一斉練習を行った点である。TBLT 型構成の指導では、言語形式の確認をした後は特に一斉練習は行わず、人物当てクイズを行うというタスクに向けて、グループワークで児童自身にその準備を委ねるようにした。その後、タスクを行うように指導し、最後にふり返りの場面で伝えるのが難しかった言語形式を確認して復唱形式で一斉練習するように指導した。

6年生折衷型単元指導グループの9月から10月にかけての指導は、以下の点に留意して行った。まず、スケジュールを年間行事予定と照らし合わせ、学級事務の繁忙期を避けるなどの協力校の要望を踏まえた上で、トピックを協力校の年間指導計画に基づいて決定した。この時期の年間指導計画では、夏休みの思い出の単元が3単位時間、なりきり人物紹介の単元が4単位時間の設定とそれぞれの単元にある程度単位時間数が割り当てられていたため、タスクをそれぞれの単元の終末に分けて TBLT 型で指導することとした。つまり、夏休みの思い出の単元では、最初の2単位時間を改訂型 PPP 構成で、最後の1単位時間を TBLT 型で夏休みの思い出を伝え合うというタスクを行うよう指導した。同様に、なりきり人物紹介の単元では、最初の3単位時間を改訂型 PPP 構成で、最後の1単位時間を TBLT 型で自分や友達のことを紹介するというタスクを行うよう指導した。

授業構成の違いを指導上で強調した点は第2章の表1の定義に基づき、次のようなものである。改訂型 PPP 構成の指導で TBLT 型との違いを意識した点は、その日のタスクあるいはプロダクション活動の前に、おはじきゲームやチャンツなどの活動を通じて一斉練習を行った点である。TBLT 型構成の指導では、言語形式の確認をした

後は特に一斉練習は行わず、夏休みの思い出を伝え合ったり、なりきり人物紹介をしあったりするというタスクに向けて、グループワークで児童自身にその準備を委ねるようにした。その後、タスクを行うように指導し、最後にふり返りの場面で伝えるのが難しかった言語形式を確認して復唱形式で一斉練習するように指導した。尚、各時間における折衷型と改訂型 PPP との間における授業構成の特徴的な違いは表の毎時案の箇所述べる。

表 14 6年生改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ

4月~5月

①改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019年4月12日 「誕生日」

この時間における TBLT 型グループとの特徴的な授業構成との違いとして、月と日付の言い方を指導者に続いて児童が復唱する活動、月や日付の言い方を使ってキーワードゲームをする活動、月や日付の言い方を練習するチャンツをする活動を設定する。これらは、児童がタスクに向けて自発的に必要な英語表現を準備する活動ではなく、指導者主導で一斉に行う繰り返し主要表現を発話する活動のため、明確な TBLT 型との相違点と考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/HRT) 2. Alphabet Jingle を する。(JTE)	・「つなひきの口」を意識させる。 (JTE)
導入 Presentation (提示) 7分	3. ALT の small talk を聞いて、どんな内容 の会話をしているかを 推測する。(ALT) 例 Good morning. My name is ~. My nickname is ~. I' m from ~. My birthday is ~. Nice to meet you.	・ small talk を聞かせる。(ALT) ・どんな内容だったか、日本語で発表 させる。(JTE) ・もう一度、small talk を聞かせる (ALT) ・聞こえた英語をいくつか再生させ る。(JTE) ・本時の目標を提示する。(JTE)
展開 Practice (練習) 18分	4. 月や1~31の序数の言 い方を練習する。 (ALT) 5. 月や1~31の序数を使 って、キーワードゲ ームをする。(ALT)	・序数等に必要な「栓の口」を意識さ せる。(JTE) ・フラッシュカードやカレンダーを提 示し、モデル発音を聞かせてから復 唱させる。(ALT)

	6. WC-1 の p. 13 の【Let's Chant】をする。(ALT)	<ul style="list-style-type: none"> ・“When is your birthday?” / “My birthday is ~” を使ったキーワードゲームのファシリテーターをする。児童が慣れてきたら、JTE や HRT にファシリテーターを譲る。(ALT) ・ゲームに参加できにくい児童を補助する。(JTE、HRT) ・デジタル教材を使って、チャンツをさせる。(主指導：ALT、PC 操作：JTE、机間指導：HRT)
まとめ Production (産出) 15分	7. Birthday Game をする。 (JTE/ ALT) 8. ふり返りをする。 (HRT)	<ul style="list-style-type: none"> ・カードを配り、自分の誕生日を書かせる。(JTE) ・ゲームを始めさせる前に、モデルスキットを見させ、流れを確認させる。(ALT/ JTE) ・相手が見つかったら、そのカードに相手の良いところを日本語で書かせ、“Here you are.” という表現で渡させる。(JTE) ・ALT、JTE、HRT も参加する。 ・ふり返しシートを書かせ、時間があれば何人か発表させる。(HRT)

②改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019年4月15日 「誕生日」

この時間における TBLT 型グループとの特徴的な授業構成との違いとして、フラッシュカードを見ながら行事の言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、行事・月・日付の言い方を使ってキーワードゲームをする活動を設定する。これらは、児童がタスクに向けて自発的に必要な英語表現を準備する活動ではなく、指導者主導で一斉に行う形態であり、意味のやり取りよりも言語形式の定着化を図る活動のため、明確な TBLT 型との相違点と考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (ALT) 2. Alphabet Jingle をする。(JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・「ビーバーの口」を意識させる。(JTE) ・Alphabet Jingle を扱う。(JTE)
導入 Presentation (提示) 10分	3. JTE の small talk を聞いて、どんな内容(月日が決まっている行事や祝日)の会話をしているかを推測す	<ul style="list-style-type: none"> ・JTE が以前住んでいた国の行事について、写真やイラストを用いて small talk を行う。(JTE) ・どんな内容なのかを、日本語で発表させる。(JTE)

	<p>る。(JTE) 例 “In the Philippines, My special day is November first. We have Teachers’ Day. Thank you.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・もう一度、small talk を聞かせる (JTE) ・聞こえた英語をいくつか再生させる。(JTE)
<p>展開 Practice (練習) 15分</p>	<p>4. 月や1~31の序数の言い方を確認する。(JTE) 5. 行事の言い方を練習する。(ALT) 6. 行事や月、1~31の序数を使って、キーワードゲームをする。(JTE) “When is your special day?” “My special day is ~.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・序数に必要な「栓の口」を意識させる。(JTE) ・フラッシュカードを提示し、モデル発音を聞かせてから復唱させる。(JTE) ・キーワードゲームのファシリテーターをする。児童が慣れてきたら、HRTにファシリテーターを譲る。(JTE) ・ゲームに参加できにくい児童を補助する。(JTE、HRT)
<p>まとめ Production (産出) 15分</p>	<p>7. 紹介したい行事と月日の紹介をする。(JTE/HRT) 8. ふり返りをする。(HRT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・モデルを見せる。(JTE/ HRT) “When is your special day?” “My special day is ~. We have ~.” ・内容を考えさせてから、クラス全体でインタビューをさせる。(JTE) ・HFのp. 9の誌面に、分かったことをメモさせる。(JTE) ・ふり返りシートを書かせ、時間があれば何人か発表させる。(HRT)

③改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019 年 4 月 19 日

「好きなもの・できること」

この時間における TBLT 型グループとの特徴的な授業構成との違いとして、“I like ~”、“I can ~”、“I’m good at ~”、“My birthday is ~”の表現を 1 種類ずつ隣の児童同士で伝え合う活動を設定する。これは、指定された言語形式を使って行う活動であり、言語の意味に焦点を当てたコミュニケーション活動ではなく、言語形式に焦点を当てたコミュニケーション活動のため、明確な TBLT 型との相違点と考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/ HRT) 2. Alphabet Jingle を する。(JTE)	・「やりの口」を意識させる。 (JTE)
導入 Presentation (提示) 7分	3. P. 4 の Let’s Listen 1をし、ALTの自己紹 介を聞いて、どんな ことが分かったか共 有する。(ALT) 4. 今日のめあてを確認 する。(JTE)	・自己紹介をする。(ALT) ・誌面に内容を書きこませる。 (JTE) ・自己紹介の内容を、日本語で発表 させる。(JTE) ・もう一度自己紹介をする。(ALT) ・聞こえた英語をいくつか再生させ る。(JTE)
展開 Practice (練習) 13分	5. 既習事項を確認す る。(JTE) 6. P. 4 の Let’s Play1 をする。 (ALT)	・好きなもの、できること、誕生日 等を確認させる。(JTE) ・モデルスキットを見せ、どのよう に活動を進めるか、確認させる。 (ALT/ JTE/ HRT) ・I like ~. You like ~. I like ~. / I can ~ well. You can ~ well. I can ~ well. / I’m good at ~. You are good at ~. I’m good at ~. / My birthday is ~ Your birthday is ~. My birthday is ~. というように、 パターンを変えて指示をする。 (ALT) ・慣れてきたら、ファシリテーター を変える。(ALT)
まとめ Production (産出) 20分	7. 班ごとに前へ出て自 己紹介をする。 (ALT/ JTE) 8. ふり返りをする。 (JTE)	・モデルを見せる。(ALT) ・態度面の注意点も確認させる。 (JTE) ・友達の情報はワークシートにメモ させる。(JTE) ・どんな自己紹介があったのか、ク ラス全体の場で発表させる。

		・代表の児童何人かに、全体の場で自己紹介をさせる。(JTE)
--	--	--------------------------------

④改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019 年 4 月 22 日

「好きなもの・できること」

この時間は、TBLT 型グループと同じ構成の授業を設定する。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/ HRT) 2Alphabet Jingle をする。 (JTE)	・「すきま風の口」を意識させる。 (JTE)
導入 Pre-Task 20分	3. モデルを見て、何をしているかを推測し、前回との違いを確認する。 (JTE) 4. 今日のめあてを確認する。 (JTE) 5. 既習表現を復習する。 (JTE) 6. クイズの準備をする。 (JTE/ HRT)	・モデルを見せる。(JTE) ・どんな内容の会話をしているかを、日本語で発表させる。 (JTE) ・もう一度、モデルを見せる。 (JTE) ・聞こえた英語をいくつか再生させる。 (JTE) ・好きなもの、できること、誕生日等の表現を復習させる。 (JTE) ・準備が難しい児童を支援する。 (JTE/ HRT)
展開 Main-task 15分	7. 班ごとにクイズをする。 (JTE/ HRT)	・補足説明をする。(JTE) ・態度面の注意点も確認させる。 (JTE)
まとめ Post-task 5分	8. ふり返りをする。 (JTE/ HRT)	・何例が全体の前で発表させる。 (JTE) ・どんな発見があったのか、クラス全体の場で発表させる。 (JTE)

9月~10月

①改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019年9月6日「夏休みの思い出」

この時間における TBLT 型グループとの特徴的な授業構成との違いとして、思い出を伝えるために必要な過去動詞の言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、任意におはじきを誌面に置き指導者の発話した単語の所があればそれを取り除くことができるゲームをする活動、過去動詞を何度も言うチャンツをする活動を設定する。これらは、児童がタスクに向けて自発的に必要な英語表現を準備する活動ではなく、指導者主導で一斉に行う形態であり、意味のやり取りよりも言語形式の定着化を図る活動のため、明確な TBLT 型との相違点と考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5 min.	1. あいさつをする。 (ALT/JTE/HRT) 2. Alphabet Jingle をする。(JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・アルファベットには、名前読みと音読みがあることを伝える。(JTE) ・重点指導項目を伝え、デジタル教材の Alphabet Jingle を扱う。(JTE)
導入 Presentation (提示) 10 min.	3. ALT の small talk を聞いて、どんな内容の会話をしているか推測する。(ALT/ JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・Small talk を聞かせる。(ALT) ・どんな内容なのかを、日本語で発表させる。(JTE) ・もう一度 Small talk を聞かせる。(ALT) ・使用されている英語を、分かる範囲で班ごとに再生させる。(JTE)
展開 Practice (練習) 15 min.	4. 新しく出てきた英語表現を練習する。(JTE) 5. p.34~35 の Let's Play をする。(JTE) 6. p.34~35 の Let's Chant “ Summer Vacation 1” をする。(ALT)	<ul style="list-style-type: none"> ・モデル発音を復唱させる。(JTE) ・おはじきを誌面に置かせ、JTE が言ったイラスト上におはじきがあれば取らせる。慣れてきたら、指導者の発音を復唱させる。(JTE) ・デジタル教材を用いて、チャンツをさせる。(ALT)
まとめ Production (産出) 15 min.	7. 夏休みの思い出を伝え合う。 (ALT/ JTE) 8. ふり返りをする。 (JTE/HRT)	<ul style="list-style-type: none"> ・モデルを見せる。(ALT/ JTE) ・“I ~this summer vacation.” と言うように、内容については、最低 1 文は言わせる。(JTE) ・ペア→全体の順で伝え合わせる。(JTE/HRT) ・ふり返りシートを書かせる。時間があれば、何人か発表させる。(JTE/HRT)

②改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019 年 9 月 11 日 「夏休みの思い出」

この時間における TBLT 型グループとの特徴的な授業構成との違いとして、思い出を伝えるために必要な過去動詞の言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、過去動詞を使ったキーワードゲームをする活動を設定する。これらは、児童がタスクに向けて自発的に必要な英語表現を準備する活動ではなく、指導者主導で一斉に行う形態であり、意味のやり取りよりも言語形式の定着化を図る活動のため、明確な TBLT 型との相違点と考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 3 min.	1. あいさつをする。 (JTE/HRT) 2. p. 34 “Let’s Chant” をする。 (JTE)	・チャンツで意識する口形を確認させる。(JTE)
導入 Presentation (提示) 7 min.	3. JTE の small talk を聞いて、英語表現を、班で再生する。 (JTE)	・ Small talk を聞かせ、どんな内容なのかを、日本語で発表させる。(JTE) ・もう一度 Small talk を聞かせ、使用されている英語を班で再生させる。(JTE)
展開 Practice (練習) 15 min.	4 . p. 36 の Let’s Listen1 をする。(JTE) 5. 英語表現を復習する。 (JTE) 6. キーワードゲームをする。(JTE)	・デジタル教材を用いる。(JTE) ・モデル発音を復唱させる。(JTE) ・思い出、動作、気持ちを題材にする (JTE)
まとめ Production (産出) 20 min.	7. 好きなワークシートを 1 枚選んで、伝えたい内容を視写する。 (JTE/ HRT) 8. 夏休みの思い出を伝え合う。 (JTE/ HRT) 9. ふり返りをする。 (JTE/ HRT)	・自分が伝えたいワークシートを 1 枚選ばせる。ワークの時間に余裕のある児童には、複数枚選んでもよいことを伝える。(JTE) ・モデルを見せる。(JTE) ・” I ~ this summer vacation. It was~.” というように、内容については、最低 2 文選ばせて言わせる。(JTE) ・クラス全体で伝え合わせる。(JTE) ・ふり返りシートを書かせる。時間があれば、何人か発表させる。(JTE)

③改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019 年 9 月 13 日 「夏休みの思い出」
この時間は、TBLT 型グループと同じ構成の授業を設定する。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 3 min.	1. あいさつをする。 (ALT/ JTE/HRT)	・リアクションワードを共有し、英語でペアトークをさせる。 (JTE)
導入 Pre-task 12 min.	2. 夏休みの思い出について、30 秒トークをする。(JTE)	・さらに共有したリアクションワードを使って、もう一度ペアで 30 秒トークをさせる。(JTE)
	3. 本時の課題を確認する。(JTE)	・前時までの学習内容を想起させてから、本時の課題を確認させる。 (JTE)
	4. 本時の活動に使えるような英語表現を確認する。(JTE)	・挙手-指名方式で確認させる。 (JTE)
	5. ALT の Small talk を聞く。(ALT)	・模範の Small talk を行う。 (ALT)
	6. 発表の準備をする。 (JTE/ HRT)	・班ごとに、発表内容の確認や練習をさせる。(JTE/ HRT)
展開 Main-task 20 min.	7. 夏休みの思い出についての発表をする。 (JTE/ HRT)	・班ごとに前へ出させ、一人ずつ発表させる。(JTE/HRT)
まとめ Post-task 10 min.	8. ふり返りをする。 (ALT/JTE/ HRT)	・発表についてのフィードバックを行う。場合によっては、英語表現を復唱させる。(ALT)
		・ふり返りシートを書かせる。時間があれば、何人か発表させる。 (JTE/HRT)

④改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019 年 9 月 20 日 「なりきり人物紹介」

この時間における TBLT 型グループとの特徴的な授業構成との違いとして、フラッシュカードを見ながら have/ like / eat / want / study/ play の言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、have/ like / eat / want / study/ play を使ってミッシングゲームをする活動を設定する。これらは、児童がタスクに向けて自発的に必要な英語表現を準備する活動ではなく、指導者主導で一斉に行う形態であり、意味のやり取りよりも言語形式の定着化を図る活動のため、明確な TBLT 型との相違点と考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (ALT/ JTE/ HRT) 2. 30秒トークをする。 (JTE)	<ul style="list-style-type: none"> 意識する口の形を確認させる。(JTE) 好きなものを扱う。(JTE) リアクションワードを共有し、英語でペア(またはトリオ)トークをさせる。(JTE)
導入 Presentation (提示) 10分	3. ALTとJTEのスキットを見る。 (ALT/JTE)	<ul style="list-style-type: none"> 【Who am I クイズ モデルスキット】のスク립トでモデルスキットを見せる。(ALT/ JTE) どんな内容なのかを、日本語で発表させる。(JTE) もう一度スキットを聞かせる。(ALT/ JTE) 使用されている英語を、分かる範囲で班ごとに再生させる。(JTE)
展開 Practice (練習) 15分	4. have/ like / eat / want / study/ playを使った表現を練習する。(ALT) 5. p. 20の【Let's play 2】をする。(ALT/ JTE)	<ul style="list-style-type: none"> フラッシュカードを提示し、ALTのモデル発音を聞かせてから復唱させる。(ALT) テキストの誌面を使わせ、ミッシングゲームをさせる。指導者(慣れてきたら代表児童)が出題者となり、児童に答えさせる。(ALT/ JTE)
まとめ Production (産出) 15分	7. Who am I クイズをする。 (ALT/ JTE) 8. ふり返りをする。 (JTE)	<ul style="list-style-type: none"> 活動を始めさせる前に、モデルスキットを見させ、流れを確認させる。(ALT/ JTE) ふり返りシートを書かせ、時間があれば何人か発表させる。(JTE)

⑤改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019年10月2日「なりきり人物紹介」

この時間における TBLT 型グループとの特徴的な授業構成との違いとして、フラッシュカードを見ながら have/ like / eat / want / study/ play の言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、have/ like / eat / want / study/ play を使ってキーワードゲームをする活動を設定する。これらは、児童がタスクに向けて自発的に必要な英語表現を準備する活動ではなく、指導者主導で一斉に行う形態であり、意味のやり取りよりも言語形式の定着化を図る活動のため、明確な TBLT 型との相違点と考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/ HRT) 2. 30秒トークをする。 (JTE)	<ul style="list-style-type: none"> 意識する口の形を確認させる。(JTE) 欲しいものを扱う。(JTE) リアクションワードを共有し、英語でペア(またはトリオ)トークをさせる。(JTE)
導入 Presentation (提示) 10分	3. p. 22の【Let's watch & Think 2】をする。(JTE)	<ul style="list-style-type: none"> Fishelleだけ再生し、誌面にカードを置かせる。(JTE) どんな内容なのかを、日本語で発表させる。(JTE) もう一度を聞かせる。(JTE) 使用されている英語を、分かる範囲で班ごとに再生させる。(JTE) 残りの問題に取り組みせ、答え合わせをさせる。(JTE)
展開 Practice (練習) 15分	4. have/ like / eat / want / study/ playを使った表現を練習する。(JTE) 5. p. 20の【Let's play 2】をする。(JTE/ HRT)	<ul style="list-style-type: none"> フラッシュカードを提示し、JTEのモデル発音を聞かせてから復唱させる。(JTE) テキストの誌面を使わせ、指導者(慣れてきたら代表児童)が出題者となり、児童に答えさせる。(ALT/ JTE)
まとめ Production (産出) 15分	6. 班ごとに自己紹介をする。 (JTE/ HRT) 7. ふり返りをする。 (JTE)	<ul style="list-style-type: none"> 活動を始めさせる前に、モデルを見させ、流れを確認させる。(JTE) ワークシートと巻末カードを使って活動の準備をさせる。(JTE/ HRT) 班のメンバーで自己紹介をさせ、隣の班のメンバーに自己紹介をさせる。(JTE/ HRT) ふり返りシートを書かせ、時間があれば何人か発表させる。(JTE)

⑥改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019年10月6日「なりきり人物紹介」

この時間における TBLT 型グループとの特徴的な授業構成との違いとして、フラッシュカードを見ながら “He/ she can~”、“He/ she is great/ famous/ popular”の言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、“He/ she can~”、“He/ she is great/ famous/ popular”を使った文を聞いてどのキャラクターのことを言っているのかを当てる活動を設定する。これらは、指定された言語形式を使って行う活動であり、言語の意味に焦点を当てたコミュニケーション活動

ではなく、言語形式に焦点を当てたコミュニケーション活動のため、明確な TBLT 型との相違点と考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/ HRT) 2. 30 秒トークをする。 (JTE)	<ul style="list-style-type: none"> 意識する口の形を確認させる。(JTE) 既習表現を使って、自己紹介をさせる。(JTE) リアクションワードを共有し、英語でペア（またはトリオ）トークをさせる。(JTE)
導入 Presentation (提示) 10分	3. ALT の Small talk を聞いて、内容について考える。(ALT/ JTE)	<ul style="list-style-type: none"> 下記スクリプトで Small talk をする。(ALT) どんな内容なのかを、日本語で発表させる。(JTE) もう一度、Small talk を聞かせる。(ALT) 使用されている英語を、分かる範囲で班ごとに再生させる。(JTE)
展開 Practice (練習) 15分	4. He/ she can~, He/ she is great/ famous/ popular を使った表現を練習する。(ALT) 5. p.24 の【 Let's Listen 2】をする。 (JTE/ HRT)	<ul style="list-style-type: none"> フラッシュカードを提示し、モデル発音を聞かせてから復唱させる。(ALT) テキストの誌面を使わせ、分かったことをメモさせる。(JTE) 分かったことを発表させた後、英語表現を復唱させる。(JTE)
まとめ Production (産出) 15分	6. 班ごとに友だち紹介をする。 (ALT/ JTE/ HRT) 7. ふり返りをする。 (JTE)	<ul style="list-style-type: none"> 活動を始めさせる前に、モデルを見させ、流れを確認させる。(ALT) ワークシートと巻末カードを使って活動の準備をさせる。(JTE/ HRT) 班のメンバーで自己紹介をさせ、隣の班のメンバーに自己紹介をさせる。(JTE/ HRT) ふり返りシートを書かせ、時間があれば何人か発表させる。(JTE)

⑦改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019 年 10 月 9 日「なりきり人物紹介」
この時間は、TBLT 型グループと同じ構成の授業を設定する。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 1 分	1. あいさつをする。 (JTE/ HRT)	
導入 Pre-task 14 min.	3. 本時の課題を確認する。 (JTE) 4. 本時の活動に使えるような英語表現を確認する。 (JTE) 5. JTE のモデルを聞く。 (JTE) 6. 発表の準備をする。 (JTE/ HRT)	・ 前時までの学習内容を想起させてから、本時の課題を確認させる。 (JTE) ・ 挙手-指名方式で確認させる。 (JTE) ・ 下記スクリプトでモデルを示す。 (JTE) ・ 班ごとに、発表内容の確認や練習をさせる。 (JTE/ HRT)
展開 Main-task 20 min.	7. 自分や友だちについての発表をする。 (JTE/ HRT)	・ 班ごとに前へ出させ、一人ずつ発表させる。(JTE/HRT)
まとめ Post-task 10 min.	8. ふり返りをする。 (JTE/ HRT)	・ 発表についてのフィードバックを行う。場合によっては、英語表現を復唱させる。(JTE) ・ ふり返りシートを書かせる。時間があれば、何人か発表させる。 (JTE/HRT)

6 年生 TBLT 型単元指導グループの 4 月から 5 月にかけての指導は、以下の点に留意して行った。まず、スケジュールを年間行事予定と照らし合わせ、学級事務の繁忙期を避けるなどの協力校の要望を踏まえた上で、トピックを協力校の年間指導計画に基づいて決定した。この過程を踏まえて、単元を通したゴールとなるタスクを人物当てクイズを行うことに設定した。協力校の年間計画では、教材を基にして誕生日やできることなどの表現を扱う期間であったので、最初の 2 単位時間を誕生日や特別な日を伝え合う活動、その後の 1 単位時間を誕生日にできることや好きな物などの表現を付け加えて自己紹介をする活動を TBLT 型構成で指導した。それらを踏まえて、先程述べた人物当てクイズのタスクを TBLT 型構成で指導した。

授業構成の違いを指導上で強調した点は第 2 章の定義に基づき、次のようなもので

ある。TBLT 型構成の指導で改訂型 PPP 構成との違いを意識した点は、言語形式の確認をした後は特に一斉練習は行わず、人物当てクイズを行うというタスクに向けて、グループワークで児童自身にその準備を委ねるようにした。その後、タスクを行うように指導し、最後にふり返りの場面で伝えるのが難しかった言語形式を確認して復唱形式で一斉練習するように指導した。従って、タスク活動の前に、復唱、ゲームやチャンツなどの一斉練習活動を行っていない点である。

6 年生 TBLT 型単元指導グループの 9 月から 10 月にかけての指導は、以下の点に留意して行った。まず、スケジュールを年間行事予定と照らし合わせ、学級事務の繁忙期を避けるなどの協力校の要望を踏まえた上で、トピックを協力校の年間指導計画に基づいて決定した。この時期の年間指導計画では、夏休みの思い出の単元が 3 単位時間、なりきり人物紹介の単元が 4 単位時間の設定とそれぞれの単元にある程度単位時間数が割り当てられていたため、タスクをそれぞれの単元の終末に分けて TBLT 型で指導することとした。

授業構成の違いを指導上で強調した点は第 2 章の定義に基づき、次のようなものである。TBLT 型構成の指導で、改訂型 PPP 構成との違いを意識した点は、言語形式の確認をした後は特に一斉練習は行わず、夏休みの思い出を伝え合ったり、なりきり人物紹介をしあったりするというタスクに向けて、グループワークで児童自身にその準備を委ねるようにした点である。その後、タスクを行うように指導し、最後にふり返りの場面で伝えるのが難しかった言語形式を確認して復唱形式で一斉練習するように指導した。尚、各時間における折衷型と TBLT 型との間における特徴的な授業構成の違いは表の毎時案の箇所で述べる。

表 15 6 年生 TBLT 型

4~5 月

①TBLT 型グループ 2019 年 4 月 12 日 「誕生日」

この時間における、折衷型グループとの特徴的な授業構成の違いは、**Birthday Game** をするというタスクをするまでに、タスクに必要なバースデーカードを作成したり、カードのやり取りに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをしたりする活動を設定する。加えて、改訂型 PPP の特徴的な構成である言語形式に焦点を当てた歌やチャンツ、ゲームなどは取り入れないようにする。こうすることで、改訂型 PPP の特徴的な構成である言語形式に焦点を当てた活動を取り除くことができ、意味に焦点を当てた TBLT 型の構成で授業を進めることができると考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/HRT) 2. Alphabet Jingle を する。(JTE)	・「つなひきの口」を意識させる。 (JTE)
導入 Pre-Task 20分	3. ALT の small talk を聞いて、どんな内容 の会話をしているかを 推測する。(ALT) 例 Good morning. My name is ~. My nickname is ~. I' m from ~. My birthday is ~. Nice to meet you.” 4. Birthday Game の 準備をする。(ALT/ JTE)	・ small talk を聞かせる。(ALT) ・どんな内容だったか、日本語で発 表させる。(JTE) ・もう一度、small talk を聞かせる (ALT) ・聞こえた英語をいくつか再生させ る。(JTE) ・本時の目標を提示する。(JTE) ・序数等に必要な「栓の口」を確認 させる。(JTE) ・フラッシュカードやカレンダーを 提示し、ゲームに使えるような表現 を確認させる。(ALT) ・準備を始めさせる前に、モデルス キットを見させ、流れを確認させ る。(ALT/ JTE) ・班の友だちの助けを借りてもよい ことを伝え、ゲームのリハーサル をさせる。(JTE) ・カードを配り、自分の誕生日を書 かせる。(JTE)
展開 Main-task 15分	5. Birthday Game を する。 (JTE/ ALT)	・相手が見つかったら、そのカード に相手の良いところを日本語で書 かせ、“Here you are.” という表 現で渡させる。(JTE) ・ALT、JTE、HRT も参加する。
まとめ Post-task 5分	6. ふり返しをする。 (HRT)	・ふり返しシートを書かせ、時間が あれば何人か発表させる。(HRT)

②TBLT 型グループ 2019 年 4 月 17 日 「誕生日」

この時間における、折衷型グループとの特徴的な授業構成の違いは、紹介したい行事や日程を紹介するというタスクをするまでに、紹介に必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を設定する。加えて、改訂型 PPP の特徴的な構成である言語形式に焦点を当てた歌やチャンツ、ゲームなどの活動は取り入れないようにする。こうすることで、改訂型 PPP の特徴的な構成である言語形式に焦点を当てた活動を取り除くことができ、意味に焦点を当てた TBLT 型の構成で授業を進めることができると考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (ALT) 2. Alphabet Jingle を する。(JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・「ビーバーの口」を意識させる。 (JTE) ・Alphabet Jingle を扱う。(JTE)
導入 Pre-Task 20分	3. JTE の small talk を聞いて、どんな内容 (月日が決まっている 行事や祝日) の会話を しているかを推測す る。(ALT/ JTE) 例 “In the Philippines, My special day is November first. We have Teachers’ Day. Thank you.” 4. 行事、月、1~31 の 序数の言い方等を確認 する。(JTE) 5. クイズの準備をす る。(JTE/ HRT)	<ul style="list-style-type: none"> ・JTE が以前住んでいた国の行事に ついて、写真やイラストを用いて small talk を行う。(JTE) ・どんな内容なのかを、日本語で発 表させる。(JTE) ・もう一度、small talk を聞かせる (JTE) ・聞こえた英語をいくつか再生させ る。(JTE) ・好きなもの、できること、誕生日 等の表現を復習させる。(JTE) ・準備が難しい児童を支援する。 (JTE/ HRT)
展開 Main-task 15分	6. 紹介したい行事と月 日の紹介をする。 (JTE/HRT)	<ul style="list-style-type: none"> ・モデルを見せる。(JTE/ HRT) “When is your special day?” “My special day is ~. We have ~.”
まとめ Post- task 5分	7. ふり返りをする。 (HRT)	<ul style="list-style-type: none"> ・内容を考えさせてから、クラス全 体でインタビューをさせる。 (JTE) ・HF の p. 9 の誌面に、分かったこ とをメモさせる。(JTE) ・ふり返りシートを書かせ、時間が あれば何人か発表させる。(HRT)

③TBLT 型グループ 2019 年 4 月 19 日 「好きなもの・できること」

この時間における、折衷型グループとの特徴的な授業構成の違いは、自己紹介をするというタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルする活動を設定する。また、改訂型 PPP の特徴的な構成である言語形式に焦点を当てた歌やチャンツ、ゲームなどの活動は設定しないようにする。こうすることで、改訂型 PPP の特徴的な構成である言語形式に焦点を当てた活動を取り除くことができ、意味に焦点を当てた TBLT 型の構成で授業を進めることができると考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/ HRT) 2. Alphabet Jingle を する。(JTE)	・「やりの口」を意識させる。 (JTE)
導入 Pre-Task 20分	3. P.4 の Let's Listen1 をし、ALT の自己紹介を聞いて、 どんなことが分かった か共有する。(ALT) 4. 今日のめあてを確認 する。 (JTE) 5. 既習事項を確認す る。(JTE) 6. 自己紹介で言う内容 を考える。 (JTE)	・自己紹介をする。(ALT) →スクリ プト参照 ・誌面に内容を書きこませる。 (JTE) ・自己紹介の内容を、日本語で発表 させる。(JTE) ・もう一度自己紹介をする。(ALT) ・聞こえた英語をいくつか再生させ る。(JTE) ・好きなもの、できること、誕生日 等を確認させる。(JTE) ・モデルを見せる。(ALT) ・班の友だちの助けを借りてもよい ことを伝え、リハーサルをさせ る。(JTE)
展開 Main-task 15分	7. 班ごとに前へ出て自 己紹介をする。 (ALT/ JTE)	・態度面の注意点も確認させる。 (JTE) ・自己紹介がうまく行かなかつた り、追加の注意点を伝える必要あ ったりすれば説明する。(JTE)
まとめ Post-task 5分	8. ふり返りをする。 (JTE/ ALT/ HRT)	・ALT のコメントを聞かせる。 (ALT) ・JTE や HRT のコメントを聞かせ、 必要があれば、英語表現などを復 唱させる。(JTE/ HRT) ・ふり返りシートを書かせ、時間が あれば何人が発表させる。(HRT)

④TBLT型グループ 2019年4月22日 「好きなもの・できること」
この時間は、折衷型グループと同じ構成の授業を設定する。

9月~10月

①TBLT型グループ 2019年9月6日 「夏休みの思い出」

この時間における、折衷型グループとの特徴的な授業構成の違いは、夏休みの思い出を伝え合うというタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を設定する。加えて、改訂型 PPP の特徴的な構成である思い出を伝えるのに必要な過去動詞に焦点を当てた歌やチャンツ、ゲームなどは取り入れないようにする。こうすることで、改訂型 PPP の特徴的な構成である言語形式に焦点を当てた活動を取り除くことができ、意味に焦点を当てた TBLT 型の構成で授業を進めることができると考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5 min.	1. あいさつをする。 (ALT/JTE/HRT) 2. Alphabet Jingle をする。 (JTE)	・アルファベットには、名前読みと音読みがあることを伝える。(JTE) ・重点指導項目を伝え、WC の Alphabet Jingle を扱う。(JTE)
導入 Pre-task 20 min.	3. ALT の small talk を聞いて、どんな内容の会話をしているか推測する。 (ALT/ JTE) 4. 本時の課題を確認する。 (JTE) 5. 本時の活動に使えるような英語表現を確認する。 (JTE) 6. 発表の準備をする。 (JTE/ HRT)	・ Small talk を聞かせる。(ALT) ・どんな内容なのかを、日本語で発表させる。(JTE) ・もう一度 Small talk を聞かせる。(ALT) ・使用されている英語を、分かる範囲で班ごとに再生させる。(JTE) ・班ごとに、発表内容の確認や練習をさせる。 (JTE/ HRT)
展開 Main-task 10 min.	7. 夏休みの思い出を伝え合う。 (JTE/ HRT)	・ペア→全体の順で伝え合わせる。 (JTE/HRT)

<p>まとめ Production (産出) 10 min.</p>	<p>8. ふり返しをする。 (ALT/ JTE/HRT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・発表についてのフィードバックを行う。場合によっては、英語表現を復唱させる。(ALT) ・ふり返しシートを書かせる。時間があれば、何人か発表させる。(JTE/HRT)
--	---------------------------------------	--

②TBLT型グループ 2019年9月9日 「夏休みの思い出」

この時間における、折衷型グループとの特徴的な授業構成の違いは、夏休みの思い出を伝え合うというタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を設定する。また、前時のタスクのフィードバックを踏まえて自分のタスクを修正するという活動や、タスク後のフィードバックから課題となった言語形式の練習も設定する。ここでは、練習活動が設定されているが、あくまでもフォーカス・オン・フォームの考えに基づいた、意味のあるやり取りから生まれた言語形式に焦点を当てる活動なので、TBLT型の構成としてふさわしいと考える。

段階	学習活動	指導の手立て
<p>ウォームアップ 3 min.</p>	<p>1. あいさつをする。 (JTE/HRT) 2. p.34 “Let’s Chant” をする。(JTE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・チャンツで意識する口形を確認させる。(JTE)
<p>導入 Pre-task 20 min.</p>	<p>3. JTEのsmall talkを聞いて、どんな内容の会話をしているか推測する。(JTE) 4. 本時の課題を確認する。(JTE) 5. 本時の活動に使えるような英語表現を確認する。(JTE) 6. 発表の準備をする。(JTE/ HRT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・Small talkを聞かせる。(JTE) ・どんな内容なのかを、日本語で発表させる。(JTE) ・もう一度 Small talk を聞かせる。(JTE) ・使用されている英語を、分かる範囲で班ごとに再生させる。(JTE) ・班ごとに、発表内容の確認や練習をさせる。(JTE/ HRT) ・自分が伝えたいワークシートを1枚選ばせる。ワークの時間に余裕のある児童には、複数枚選んでもよいことを伝える。(JTE)
<p>展開 Main-task 12 min.</p>	<p>7. 夏休みの思い出を伝え合う。 (JTE/ HRT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・班で伝え合わせる。(JTE/HRT)

<p>まとめ Production (産出) 10 min.</p>	<p>8. ふり返りをする。 (JTE/HRT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・発表についてのフィードバックを行う。場合によっては、英語表現を復唱させる。(JTE) ・ふり返りシートを書かせる。時間があれば、何人か発表させる。(JTE/HRT)
--	----------------------------------	--

③TBLT 型グループ 2019 年 9 月 13 日 「夏休みの思い出」

この時間は、折衷型と同じ構成の授業を設定する。

④TBLT 型グループ 2019 年 9 月 20 日 「なりきり人物紹介」

この時間における、折衷型グループとの特徴的な授業構成の違いは、Who am I クイズというタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を設定する。加えて、改訂型 PPP の特徴的な構成である思い出を伝えるのに必要な have/ like / eat / want / study / play を使った文の言語形式に焦点を当てた歌やチャンツ、ゲームなどは取り入れないようにする。こうすることで、改訂型 PPP の特徴的な構成である言語形式に焦点を当てた活動を取り除くことができ、意味に焦点を当てた TBLT 型の構成で授業を進めることができると考える。

段階	学習活動	指導の手立て
<p>ウォームアップ 5分</p>	<p>1. あいさつをする。 (ALT/ JTE/ HRT) 2. 30 秒トークをする。 (JTE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・意識する口の形を確認させる。(JTE) ・好きなものを扱う。(JTE) ・リアクションワードを共有し、英語でペア (またはトリオ) トークをさせる。(JTE)
<p>導入 Pre-task 20 min.</p>	<p>3. ALT と JTE のスキットを見る。 (ALT/JTE) 4. 本時の活動に使えるような英語表現を確認する。 (JTE) 5. 発表の準備をする。 (JTE/ HRT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・【Who am I クイズ モデルスキット】のスキriptでモデルスキットを見せる。(ALT/ JTE) ・どんな内容なのかを、日本語で発表させる。(JTE) ・もう一度スキットを聞かせる。(ALT/ JTE) ・使用されている英語を、分かる範囲で班ごとに再生させる。(JTE) ・班ごとに、発表内容の確認や練習をさせる。(JTE/ HRT)

展開 Main-task 10 min.	6. Who am I クイズをする。 (ALT/ JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・テキストの誌面を使わせ、班どうしで行わせる。(JTE) ・活動を始めさせる前に、モデルスキットを見させ、流れを確認させる。(ALT/ JTE)
まとめ Post-task 10 min.	7. ふり返りをする。 (ALT/ JTE/ HRT)	<ul style="list-style-type: none"> ・発表についてのフィードバックを行う。場合によっては、英語表現を復唱させる。(ALT) ・ふり返りシートを書かせる。時間があれば、何人か発表させる。(JTE/HRT)

⑤ TBLT 型グループ 2019 年 10 月 2 日 「なりきり人物紹介」

この時間における、折衷型グループとの特徴的な授業構成の違いは、自己紹介というタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を設定する。また、前時のタスクのフィードバックを踏まえて自分のタスクを修正するという活動や、タスク後のフィードバックから課題となった言語形式の練習も設定する。ここでは、練習活動が設定されているが、あくまでもフォーカス・オン・フォームの考えに基づいた、意味のあるやり取りから生まれた言語形式に焦点を当てる活動なので、TBLT 型の構成としてふさわしいと考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5 分	1. あいさつをする。 (JTE/ HRT) 2. 30 秒トークをする。 (JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・意識する口の形を確認させる。(JTE) ・欲しいものを扱う。(JTE) ・リアクションワードを共有し、英語でペア（またはトリオ）トークをさせる。(JTE)
導入 Pre-task 20 min.	3. p. 18、19 の【Let's watch & Think 2】をする。(JTE) 4. 本時の活動に使えるような英語表現を確認する。(JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・Fishelle だけ再生し、誌面にカードを置かせる。(JTE) ・どんな内容なのかを、日本語で発表させる。(JTE) ・もう一度を聞かせる。(JTE) ・使用されている英語を、分かる範囲で班ごとに再生させる。(JTE) ・残りの問題に取り組みせ、答え合わせをさせる。(JTE) ・活動を始めさせる前に、モデルを見させ、流れを確認させる。(JTE)

	5. 発表の準備をする。 (JTE/ HRT)	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートと巻末カードを使って活動の準備をさせる。(JTE/ HRT) ・班ごとに、発表内容の確認や練習をさせる。 (JTE/ HRT)
展開 Main-task 10 min.	6. 班ごとに自己紹介をする。 (JTE/ HRT)	<ul style="list-style-type: none"> ・班のメンバーで自己紹介をさせ、隣の班のメンバーに自己紹介をさせる。(JTE/ HRT)
まとめ Post-task 10 min.	7. ふり返りをする。 (JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・発表についてのフィードバックを行う。場合によっては、英語表現を復唱させる。(JTE) ・ふり返りシートを書かせる。時間があれば、何人か発表させる。 (JTE/HRT)

⑥TBLT型グループ 2019年10月6日 「なりきり人物紹介」

この時間における、折衷型グループとの特徴的な授業構成の違いは、友達紹介というタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を設定する。ここでは、あくまでも、“He/ She can ~” “He / She is good at ~”などといった言語形式に焦点を当てる活動は設定しない。また、タスク後のフィードバックから課題となった言語形式の練習も設定する。ここでは、練習活動が設定されているが、あくまでもフォーカス・オン・フォームの考えに基づいた、意味のあるやり取りから生まれた言語形式に焦点を当てる活動なので、TBLT型の構成としてふさわしいと考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/ HRT) 2. 30秒トークをする。 (JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・意識する口の形を確認させる。 (JTE) ・既習表現を使って、自己紹介をさせる。(JTE) ・リアクションワードを共有し、英語でペア（またはトリオ）トークをさせる。(JTE)
導入 Pre-task 20 min.	3. ALTのSmall talkを聞いて、内容について考える。(ALT/ JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・下記スクリプトでSmall talkをする。(ALT) ・どんな内容なのかを、日本語で発表させる。(JTE) ・もう一度、Small talkを聞かせる。(ALT)

	<p>4. 本時の活動に使えるような英語表現を確認する。(JTE)</p> <p>5. 発表の準備をする。(JTE/ HRT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・使用されている英語を、分かる範囲で班ごとに再生させる。(JTE) ・ワークシートと巻末カードを使って活動の準備をさせる。(JTE/ HRT) ・活動を始めさせる前に、モデルを見させ、流れを確認させる。(ALT) ・班ごとに、発表内容の確認や練習をさせる。(JTE/ HRT)
<p>展開 Main-task 10 min.</p>	<p>6. 班ごとに友だち紹介をする。(ALT/ JTE/ HRT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・テキストの誌面を使わせ、分かったことをメモさせる。(JTE) ・分かったことを発表させた後、英語表現を復唱させる。(JTE) ・班のメンバーで自己紹介をさせ、隣の班のメンバーに自己紹介をさせる。(JTE/ HRT)
<p>まとめ Post-task 10 min.</p>	<p>7. ふり返りをする。(JTE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ふり返りシートを書かせ、時間があれば何人か発表させる。(JTE)

⑦TBLT型グループ 2019年10月7日 「なりきり人物紹介」

この時間は、折衷型グループと同じ構成の授業を設定する。

5年生折衷型単元指導グループの4月から5月にかけての指導は、以下の点に留意して表16のように行った。まず、スケジュールを年間行事予定と照らし合わせ、学級事務の繁忙期を避けるなどの協力校の要望を踏まえた上で、トピックを協力校の年間指導計画に基づいて決定した。この時期の年間指導計画では、数と身の回りの物の単元が3単位時間、色と形の単元が3単位時間の設定とそれぞれの単元にある程度単位時間数が割り当てられていたため、タスクをそれぞれの単元の終末に分けてTBLT型で指導することとした。つまり、数と身の回り物の単元では、最初の2単位時間を改訂型PPP構成で、最後の1単位時間をTBLT型で絵にかいてある物の数を当てるクイズ大会のタスクを行うよう指導した。また、色と形の単元では、最初の2単位時間を改訂型PPP構成で、最後の1単位時間をTBLT型で色や形の表現を使ったオリジナルキャラクターをビンゴ形式で伝え合いながら、自分のビンゴシート伝え合いをした相手のキャラクターの頭文字があればその文字に丸を入れていくことでビンゴを目指すというタスクを行うように指導した。

授業構成の違いを指導上で強調した点は第2章の定義に基づき、次のようなもので

ある。TBLT 型構成の指導では、言語形式の確認をした後は特に一斉練習は行わず、数クイズやインタビュービンゴのタスクに向けて、グループワークで児童自身にその準備を委ねるようにした。その後、タスクを行うように指導し、最後にふり返りの場面で伝えるのが難しかった言語形式を確認して復唱形式で一斉練習するように指導した。

5 年生折衷型単元指導グループの 9 月から 10 月にかけての指導は、以下の点に留意して行った。まず、スケジュールを年間行事予定と照らし合わせ、学級事務の繁忙期を避けるなどの協力校の要望を踏まえた上で、トピックを協力校の年間指導計画に基づいて決定した。この時期の年間指導計画では、アルファベットと自己紹介の単元が 3 単位時間、行事と誕生日の単元が 2 単位時間の設定とそれぞれの単元にある程度単位時間数が割り当てられていたため、タスクをそれぞれの単元の終末に分けて TBLT 型で指導することとした。つまり、アルファベットと自己紹介の単元では、最初の 2 単位時間を改訂型 PPP 構成で、最後の 1 単位時間を TBLT 型構成で自己紹介をし合うというタスクを行うよう指導した。行事と誕生日の単元では、最初の 1 単位時間を改訂型 PPP 構成で、最後の 1 単位時間を TBLT 型構成で好きな行事を伝え合うというタスクを行うよう指導した。

授業構成の違いを指導上で強調した点は第 2 章の定義に基づき、次のようなものである。TBLT 型構成の指導では、言語形式の確認をした後は、クイズやチャンツといったような一斉練習は行わず、自己紹介するというタスクや好きな行事を伝え合うタスクに向けて、グループワークで児童自身にその準備を委ねるようにした。その後、タスクを行うように指導し、最後にふり返りの場面で伝えるのが難しかった言語形式を確認して復唱形式で一斉練習するように指導した。尚、各時間における折衷型と TBLT 型との間における特徴的な授業構成の違いは表の毎時案の箇所述べる。

表 16 5年生改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ

4~5月

①改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019年4月12日「数・身の回りの物」
この時間は、改訂型 PPP グループと同じ構成の授業を設定する。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/HRT) 2. Alphabet Jingle を する。(JTE)	・アルファベットには、名前読みと音 読みがあることを伝える。(JTE) ・WC の Alphabet Jingle の A~G を 扱う。(JTE)
導入 Presentation (提示) 5分	3. ALT の自己紹介を聞 く。(ALT)	・「自己紹介スクリプト」を参考に、 自己紹介をする。(ALT) ・児童がわかりにくい場合は、補助的 な説明をする。(JTE)
展開 Practice (練習) 25分	4. p. 10 の【Let's Play 1】をする。 (ALT) 5. じゃんけんの結果の 合計を数え、10 まで の数字の言い方を考え る。(JTE) 6. キーワードゲームを する。(ALT) 児童 “How many pencils?” ALT “~ pencils.” 等 児童 “~ pencils. (キ ーワード以外の場合)	・英語でじゃんけんをさせる。 (ALT) ・結果を p. 10 の【Let's Play 1】 の所に記録させる。じゃんけんは、 10 回までとする。(ALT) ・結果を前時の物と合計で数えさせ、 英語で 1~10 を言う必要性に気付 かせる。(JTE) ・知っている数字の英語表現を列挙さ せる。(JTE) ・音声教材を聞かせ、フラッシュカー ドを見せながら一緒に言わせる。 ・1~10 をテーマに、指導編 Hi、 friends! 1 p. 29 の内容の活動を 行わせる (フラッシュカードは、 1~10 本の鉛筆のもの)。
まとめ Production (産出) 10分	7. p. 12 の【Let's Chant】をする。 (ALT) 8. ふり返りをする。 (JTE)	・デジタル教材を使って、チャンツを させる。 (主指導：ALT、PC 操作：JTE、机 間指導：HRT) ・ふり返りシートを書かせる。時間が あれば、何人か発表させる。

②改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019 年 4 月 18 日「数・身の回りの物」
この時間は、改訂型 PPP グループと同じ構成の授業を設定する。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/HRT) 2. Alphabet Jingle を する。(JTE)	・アルファベットには、名前読みと 音読みがあることを伝える。 (JTE) ・WC の Alphabet Jingle の H~N を扱う。(JTE)
導入 Presentation (提示) 10分	3. 前時の学習をふり返 る。(JTE) 4. p. 10 の【Let's Play 1】の続きをす る。(ALT) 5. じゃんけんの結果の 合計を数え、10 より大 きい数字の言い方を考 える。(JTE)	・ALT と英語でじゃんけんをさせ る。(ALT) ・結果を前時の物と合計で数えさ せ、英語で 1~20 を言う必要性に 気付かせる。(JTE) ・知っている数字の英語表現を列挙 させる。(JTE)
展開 Practice (練習) 15分	6. 1~20 の言い方を練習 する。(ALT) 7. キーワードゲームをす る。(ALT) 児童 “How many pencils?” ALT “~ pencils.” 等 児童 “~ pencils.” (キーワード以外の場合) 8. p. 12 の【Let's Chant】をする。 (ALT)	・フラッシュカードを見せながら一 緒に言わせる。(ALT) ・1~20 をテーマに、指導編 Hi、 friends! 1 p. 29 の内容の活動を 行わせる (フラッシュカードは、 1~20 本の鉛筆のもの)。(ALT) ・デジタル教材を使って、チャンツ をさせる。 (主指導：ALT、PC 操作：JTE、机 間指導：HRT)
まとめ Production (産出) 15分	9. p. 12 の【Activity 2】をする。(JTE) A: How many apples? J: ~ apples. J: How many apples? A: ~apples. A/J: Thank you! See you! 10. ふり返りをする。 (HRT)	・モデルスキットを見せ、どのよう に活動を進めるか、確認させる。 (ALT/ JTE) ・p. 12 の紙面のりんごに色を塗らせ る。(JTE) ・同じ数のりんごを持っている友だ ちの名前を、p. 12 の紙面に書かせ る。(JTE) ・どんな結果だったか、クラスで発 表させる。(JTE) ・ふり返りシートを書かせる。時間 があれば、何人か発表させる。 (HRT)

③改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019 年 4 月 19 日「数・身の回りの物」

この時間における、折衷型グループとの特徴的な授業構成の違いは、How many クイズというタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を設定する。ここでは、あくまでも、“How many ~?”“(数字)~”などといった言語形式に焦点を当てる活動は設定しない。こうすることで、改訂型 PPP の特徴的な構成である言語形式に焦点を当てた活動を取り除くことができ、意味に焦点を当てた TBLT 型の構成で授業を進めることができると考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/HRT) 2. Alphabet Jingle を する。(JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・アルファベットには、名前読みと音読みがあることを伝える。(JTE) ・WC の Alphabet Jingle の O~U を扱う。(JTE)
導入 Pre-task 15分	3. ALT と How many quiz をする。 (ALT) 4. クイズに使いそうな英語表現を確認する。 (ALT) 5. 班で、答えが 1~20 になるクイズを作る。 (JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・1~20 までの数字を使って、クイズを出す。(ALT) ・先ほど出題したクイズに使った表現を確認させる。(ALT) ・補助的な説明をする。(JTE) ・英語では、複数のものはものの後に[z]などの音がついていることについて気づかせる。(JTE) ・1人1つはクイズを主題することを伝え、画用紙にイラストを描かせる。(JTE) ・クイズの進行を班ごとにリハーサルさせる。(JTE)
展開 Main-task 20分	6. How many quiz をする。(JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・まず 1~3 班が出題班にさせ、4~6 班を解答班にさせる。終わったら役割を交代させる。クイズのルールは、4 の活動と同様とさせる。(JTE) ・クイズに参加しつつ、上手く進行できない児童を支援する。(ALT/JTE/HRT) ・時折タイムを取って、より上手く進行できるように考えさせる。(JTE)
まとめ Post-task 5分	7. ふり返りをする。 (JTE/HRT)	<ul style="list-style-type: none"> ・どんなクイズがあったか、クラスで発表させる。(JTE) ・ふり返りシートを書かせる。時間があれば、何人か発表させる。(HRT)

④改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019 年 4 月 25 日 「色・形」

この時間は、改訂型 PPP グループと同じ構成の授業を設定する。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5 min.	1. あいさつをする。 (JTE/ HRT) 2. Alphabet Jingle を する。(JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・アルファベットには、名前読みと音読みがあることを伝える。(JTE) ・WC の Alphabet Jingle の V~Z を扱う。(JTE)
導入 Presentation (提示) 10 min.	3. モデルスキットを聞いて、英語表現の内容について考える。 (JTE/ HRT) What animals do you like? I like ~.	<ul style="list-style-type: none"> ・モデルスキットを見せる。(ALT/ JTE) ・どんな内容の会話をしているかを、日本語で発表させる。(JTE) ・もう一度スキットを見せる。(JTE) ・聞こえた英語表現を再生させる。(JTE)
展開 Practice (練習) 15 min.	4. 主要表現や動物の言い方を練習する。(JTE) 5. キーワードゲームをする。(JTE/ HRT) 6. p. 20 【 Let' s Chant】の動物バージョンをする。(JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・主要表現や動物の名前を復唱させる。(JTE) ・指導者の表現を繰り返させる。(JTE) ・ゲームに参加しにくい児童を支援する。(HRT)
まとめ Production (産出) 15 min.	7. p. 21 【Activity】の動物だけをする。 (JTE/ HRT) 8. ふり返りをする。 (HRT)	<ul style="list-style-type: none"> ・モデルスキットをもう一度見せる (JTE/ HRT) ・p. 21 の誌面に結果を書かせる。(JTE) ・どんな情報を得たか、クラス全体で共有させる。(JTE) ・ふり返りシートを書かせ、時間があれば何人か発表させる。(HRT)

⑤改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019年5月10日 「色・形」

この時間は、改訂型 PPP グループと同じ構成の授業を設定する。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/ HRT) 2. Alphabet Jingle を する。 (JTE)	・アルファベットには、名前読みと音読みがあることを伝える。(JTE) ・WCの Alphabet Jingle の A~Z を扱う。(JTE)
導入 Presentation (提示) 10分	3. モデルスキットを見て、英語表現の内容について考える。 (ALT/ JTE)	・モデルスキットを見せる。(ALT/ JTE) ・どんな内容の会話をしているかを、日本語で発表させる。(JTE) ・もう一度スキットを見せる。(JTE) ・聞こえた英語表現を再生させる。(JTE)
展開 Practice (練習) 15分	4. 主要表現や色や動物の言い方を復習する。 (ALT) 5. p. 20 【Let's Chant】の色バージョンと動物バージョンをする。(ALT) 6. 頭文字カルタをする。(ALT)	・主要表現や色や動物の名前を復唱させる。(ALT) ・指導者の表現を繰り返させる。(ALT) ・デジタル教材を使って、チャンツをさせる。 (主指導：ALT、PC操作：JTE、机間指導：HRT) ・巻末カードを使わせる。(ALT)
まとめ Production (産出) 15分	7. インタビュービンゴゲームをする。 (JTE) 8. ふり返りをする。 (HRT)	・モデルを見せる。(ALT/ HRT) ・ワークシートを使って活動させる。(JTE) ・ふり返りシートを書かせる。時間があれば、何人か発表させる。

⑥改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019年5月16日 「色・形」

この時間における、折衷型グループとの特徴的な授業構成の違いは、オリジナルキャラクタークイズをするというタスクまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を設定する。ここでは、あくまでも、“What character do you~?”、“I like ~”などといった言語形式に焦点を当てたゲームやチャンツなどの活動は設定しない。こうすることで、改訂型 PPP の特徴的な構成である言語形式に焦点を当てた活動を取り除くことができ、意味に焦点を当てた TBLT

型の構成で授業を進めることができると考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5 min.	1. あいさつをする。 (JTE/ HRT) 2. Alphabet Jingle を する。(JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・アルファベットには、名前読みと音読みがあることを伝える。(JTE) ・WC の Alphabet Jingle の A~Z を扱う。(JTE)
導入 Pre-task 20分	3. キャラクタークイズを する。(JTE) 4. ゲームに使いそうな英 語表現を確認する。 (JTE) 5. 伝えたいオリジナルキ ャラクターを考え、ゲ ームの準備をする。 (JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・キャラクターの写真を裏向けに提示し、どんなキャラクターがいるか予想させる。(JTE) ・ヒントトークやペアトークで、全体に答えを気付かせる。(JTE) ・答えの理由も述べさせる。(JTE) ・前時の活動を想起させる。(JTE) ・モデルスキットを見せ、ゲームに使いそうな表現を確認させる。(JTE/ HRT) ・英語では、頭韻を用いたキャラクター名があることに気付かせる。(JTE) ・1人1つはクイズを主題することを伝え、画用紙にイラストを描かせる。(JTE) ・班の友だちに助けてもらえることを伝え、個人でリハーサルをさせる。(JTE)
展開 Main-task 15分	6. インタビュービンゴゲ ームをする。(JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートを使って活動させる。(JTE) ・クイズに参加しつつ、上手く進行できない児童を支援する。(JTE/ HRT) ・時折タイムを取って、より上手く進行できるように考えさせる。(JTE)
まとめ Post-task 5分	7. ふり返りをする。 (JTE/ HRT)	<ul style="list-style-type: none"> ・どんなキャラクターがいたか、クラスで発表させる。(JTE) ・ふり返りシートを書かせる。時間があれば、何人か発表させる。(HRT)

9月~10月

①改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019年9月6日

「アルファベット・自己紹介」

この時間は、改訂型 PPP と同じ構成の授業を設定する。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5 min.	1. あいさつをする。 (ALT/JTE/ HRT) 2. Alphabet Jingle を する。 (JTE)	・ WC の Alphabet Jingle の A~Z を 扱う。 (JTE)
導入 Presentation (提示) 10 min.	3. Small talk を聞いて、 どんな内容の会話 をしているかを推測 する。 (ALT/JTE)	・ Small talk を聞かせる。(ALT) ・ どんな内容なのかを、日本語で 発表させる。(JTE) ・ もう一度 Small talk を聞かせる。 (ALT) ・ 使用されている英語を、分かる 範囲で班ごとに再生させる。(JTE)
展開 Practice (練習) 15 min.	5. 主要表現を練習する。 (JTE) 6. ポインティングゲーム をする。(ALT)	・ モデル発音をしてから、復唱させ る。(JTE) ・ アルファベットカード（大文字部 分）を机上広げさせ、指導者が言 ったアルファベットを、指でタッ チさせる。(ALT)
まとめ Production (産出) 15 min.	7. 初対面用の自己紹介を ロールプレイする。 (ALT/ JTE) 8. ふり返りをする。 (JTE/HRT)	・ ファーストネームに必要なアルフ アベットを、ワークシートに書き 写させる。(JTE) ・ モデルを見せる。(ALT/ JTE) ・ 班ごとにロールプレイをさせる。 (JTE) ・ ふり返りシートを書かせる。時間 があれば、何人か発表させる。 (JTE/ HRT)

②改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019 年 9 月 12 日

「アルファベット・自己紹介」

この時間は、改訂型 PPP と同じ構成の授業を設定する。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5 min.	1. あいさつをする。 (JTE/ HRT) 2. Alphabet Jingle を する。(JTE)	・WC の Alphabet Jingle の A~Z を 扱う。(JTE)
導入 Presentation (提示) 10 min.	3. Small talk を聞いて、 どんな内容の会話 をしているかを推測 する。 (JTE)	・Small talk を聞かせる。(JTE) ・どんな内容なのかを、p.4 の誌面 にメモさせてから日本語で発表さ せる。(JTE) ・もう一度 Small talk を聞かせる。 (JTE) ・使用されている英語を、分かる範 囲で班ごとに再生させる。(JTE)
展開 Practice (練習) 15 min.	4. 主要表現を練習する。 (JTE) 5. ポインティングゲーム をする。(JTE)	・モデル発音をしてから、復唱させ る。(JTE) ・アルファベットカード（大文字→ 小文字の順）を机上広げさせ、指 導者が言ったアルファベットを、 指でタッチさせる。(JTE) ・アルファベットを扱った後、物の 名前カードを使って、ゲームをさ せる。
まとめ Production (産出) 15 min.	6. 初対面用の自己紹介を ロールプレイする。 (JTE/HRT) 7. ふり返りをする。 (JTE/HRT)	・物の名前に必要なアルファベッ トを、ワークシートに書き写させ る。(JTE) ・モデルを見せる。(JTE/ HRT) ・班ごとにロールプレイをさせる。 (JTE) ・ふり返りシートを書かせる。時間 があれば、何人か発表させる。

③改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019 年 9 月 13 日

「アルファベット・自己紹介」

この時間における、折衷型グループとの特徴的な授業構成の違いは、自己紹介をするというタスクまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を設定する。ここでは、あくまでも、“How do you spell your name?”、“○-○-○-○-○, (名前)”、“I like ~”などといった言語形式に焦点を当てたゲームやチャンツなどの活動は設定しない。こうすることで、改訂型 PPP の特徴的な構成である言語形式に焦点を当てた活動を取り除くことができ、意味に焦点を当てた TBLT 型の構成で授業を進めることができると考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5 min.	1. あいさつをする。 (ALT/JTE/ HRT) 2. Alphabet Jingle を する。 (JTE)	・ WC の Alphabet Jingle の A~Z を扱う。 (JTE)
導入 Pre-task 15 min.	3. 本時の課題を確認す る。(JTE) 4. 本時の活動に使いそ うな英語表現を確認す る。(JTE) 5. ALT の Small talk を 聞く。(ALT) 6. 発表の準備をする。 (JTE/ HRT)	・ 前時までの学習内容を想起させ てから、本時の課題を確認させる。 (JTE) ・ 挙手-指名方式で確認させる。 (JTE) ・ 下記スクリプトで Small talk を 行う。(ALT) ・ 班ごとに、発表内容の確認や練習 をさせる。 (JTE/ HRT)
展開 Main-task 10 min.	7. クラスの友達と自己紹 介をする。 (JTE/ ALT)	・ p. 5、6 の誌面を使って活動させ る。(JTE) ・ 必要に応じて、活動を進めてい くためのコツを共有させる。 (JTE)
まとめ Post-task 15 min.	8. ふり返りをする。 (ALT/ JTE/HRT)	・ フィードバックを行う。場合によ っては、英語表現を復唱させる。 (ALT) ・ ふり返りシートを書かせる。時間 があれば、何人か発表させる。 (JTE/HRT)

④改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019年9月20日 「行事・誕生日」

この時間は、改訂型 PPP と同じ構成の授業を設定する。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/HRT) 2. Alphabet Jingle を する。(JTE)	・「つなひきの口」を意識させる。 (JTE)
導入 Presentation (提示) 7分	3. ALT と JTE の skit を聞いて、どんな内容 の会話をしているかを 推測する。(ALT)	・ Skit を聞かせる。(ALT/ JTE) ・どんな内容なのかを、日本語で発表 させる。(JTE) ・もう一度 Skit を聞かせる。(ALT/ JTE) ・使用されている英語を、分かる範囲 で班ごとに再生させる。(JTE)
展開 Practice (練習) 18分	4. 月や 1~31 の序数の 言い方を練習する。 (JTE) 5. 月や 1~31 の序数を 使って、ポインティン グゲームをする。 (ALT) 6. WC-1 の p. 13 の 【Let's Chant】をす る。(ALT)	・序数等に必要「栓の口」を意識さ せる。(JTE) ・フラッシュカードやカレンダーを提 示し、モデル発音を聞かせてから復 唱させる。(JTE) ・誌面 p. 10、11 を使わせて月の表現 をタッチさせるゲームをさせた後、 誌面 p. 13 を使わせてゲームをさせ る。(ALT) ・参加が難しい児童を支援する (JTE/ HRT) ・“When is your birthday?” / “My birthday is ~” のフレーズ を使って、誌面をタッチさせた後、 復唱させる。(ALT) ・デジタル教材を使って、チャンツを させる。 (主指導：ALT、PC 操作：JTE、机 間指導：HRT)
まとめ Production (産出) 15分	7. Birthday Game をす る。 (JTE/ ALT) 8. ふり返りをする。 (HRT)	・カードを配り、自分の誕生日を書か せる。(JTE) ・ゲームを始めさせる前に、モデルス キットを見させ、流れを確認させ る。(ALT/ JTE) ・相手が見つかったら、そのカードに 相手の良いところを日本語で書か せ、“Here you are.” という表現 で渡させる。(JTE) ・指導者も参加する。 ・ふり返りシートを書かせ、時間があ れば何人か発表させる。(HRT)

⑤改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループ 2019 年 10 月 3 日 「行事・誕生日」

この時間における、改訂型 PPP グループとの特徴的な授業構成の違いは、好きな行事を伝え合うというタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を設定する。また、タスク後のフィードバックから課題となった言語形式の練習も設定する。ここでは、練習活動が設定されているが、あくまでもフォーカス・オン・フォームの考えに基づいた、意味のあるやり取りから生まれた言語形式に焦点を当てる活動なので、TBLT 型の構成としてふさわしいと考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5 分	1. あいさつをする。 (JTE/HRT) 2. When is your birthday chant をする。 (JTE)	・「つなひきの口」、「栓の口」を意識させる。 (JTE)
導入 Pre-task 20 min.	3. Small talk を聞いて、どんな内容の会話をしているかを推測する。 (JTE) 4. 本時の課題を確認する。 (JTE) 5. 本時の活動に使えるような英語表現を確認する。 (JTE) 6. 発表の準備をする。 (JTE/ HRT)	・下記スクリプトで Small talk を聞かせる。 (JTE) ・どんな内容なのかを、日本語で発表させる。 (JTE) ・もう一度 Small talk を聞かせる。 (JTE) ・使用されている英語を、分かる範囲で班ごとに再生させる。 (JTE) ・前時までの学習内容を想起させてから、本時の課題を確認させる。 (JTE) ・班ごとに、発表内容の確認や練習をさせる。 (JTE/ HRT)
展開 Main-task 10 min.	7. 好きな行事を伝え合う。 (JTE/ HRT)	・始めさせる前に、モデルスキットを見させ、流れを確認させる。 (JTE/HRT)
まとめ Post-task 10 min.	8. ふり返りをする。 (HRT)	・フィードバックを行う。場合によっては、英語表現を復唱させる。 (ALT) ・ふり返りシートを書かせる。時間があれば、何人か発表させる。 (JTE/HRT)

5 年生改訂型 PPP 単元指導グループの 4 月から 5 月にかけての指導は、以下の点

に留意して表 17 のように行った。まず、スケジュールを年間行事予定と照らし合わせ、学級事務の繁忙期を避けるなどの協力校の要望を踏まえた上で、トピックを協力校の年間指導計画に基づいて決定した。この時期の年間指導計画では、数と身の回りの物の単元が 3 単位時間、色と形の単元が 3 単位時間の設定とそれぞれの単元にある程度単位時間数が割り当てられていたため、それら全てを改訂型 PPP 構成で指導することとした。

授業構成の違いを指導上で強調した点は第 2 章の定義に基づき、次のようなものである。改訂型 PPP 構成の指導で TBLT 型との違いを意識した点は、その日のタスクあるいはプロダクション活動の前に、キーワードゲームやカルタなどの活動を通じて一斉練習を行った点である。

5 年生折衷型単元指導グループの 9 月から 10 月にかけての指導は、以下の点に留意して行った。まず、スケジュールを年間行事予定と照らし合わせ、学級事務の繁忙期を避けるなどの協力校の要望を踏まえた上で、トピックを協力校の年間指導計画に基づいて決定した。この時期の年間指導計画では、アルファベットと自己紹介の単元が 3 単位時間、行事と誕生日の単元が 2 単位時間の設定とそれぞれの単元にある程度単位時間数が割り当てられていたため、それら全てを改訂型 PPP 構成で指導することとした。

授業構成の違いを指導上で強調した点は第 2 章の定義に基づき、次のようなものである。改訂型 PPP 構成の指導で TBLT 型との違いを意識した点は、その日のタスクあるいはプロダクション活動の前に、ポインティングゲームやクイズ、チャンツなどの活動を通じて一斉練習を行った点である。尚、各時間における折衷型と改訂型 PPP との間における特徴的な授業構成の違いは表の毎時案の箇所で述べる。

表 17 5 年生改訂型 PPP グループ

4~5 月

①改訂型 PPP グループ 2019 年 4 月 12 日 「数・身の回りの物」

この時間は、折衷型グループと同じ構成の授業を設定する。

②改訂型 PPP グループ 2019 年 4 月 16 日 「数・身の回りの物」

この時間は、折衷型グループと同じ構成の授業を設定する。

③改訂型 PPP グループ 2019 年 4 月 19 日 「数・身の回りの物」

この時間における折衷型グループとの特徴的な授業構成との違いとして、“How many ~?”、“(数字) ~”の言い方をチャンツで練習する活動、“How many ~?”、“(数字) ~”を使った指導者とのクイズをする活動を設定する。これらは、指定され

た言語形式を使って行う活動であり、言語の意味に焦点を当てたコミュニケーション活動ではなく、言語形式に焦点を当てた活動のため、明確な折衷型との相違点と考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/HRT)	・アルファベットには、名前読みと音読みがあることを伝える。 (JTE)
導入 Presentation (提示) 10分	2. Alphabet Jingle をする。(JTE)	・WCのAlphabet JingleのO~Uを扱う。(JTE)
	3. ALTとHow many quizをする。 (ALT)	・1~20までの数字を使って、クイズを出す。 (ALT) ・英語では、複数のものはものの後に[z]などの音がついていることについて気づかせる。(JTE)
展開 Practice (練習) 10分	4. p. 12の【Let's Chant】をする。 (ALT)	・デジタル教材を使って、チャンツをさせる。 (主指導：ALT、PC操作：JTE、机間指導：HRT)
	5. p. 12の【Activity 1】をする。 (ALT) How many ~?	・誌面の絵を1分間見て閉じさせる。(ALT) ・絵にあった果物や動物について、指導者の質問に対して数を答えさせる。(ALT) ・答えを確かめるために、再度絵を見て数を数えさせる。(ALT)
まとめ Production (産出) 20分	6. 班で、答えが1~20になるクイズを作る。 (JTE)	・1人1つはクイズを主題することを伝え、画用紙にイラストを描かせる。(JTE)
	7. How many quizをする。(JTE) ・グループやペアの代表者が出題者となりほかのグループやペアにクイズを出す。	・まず1~3班が出題班にさせ、4~6班を解答班にさせる。終わったら役割を交代させる。クイズのルールは、4の活動と同様とさせる。 (JTE) ・どんなクイズがあったか、クラスで発表させる。(JTE)
	8. ふり返りをする。 (HRT)	・ふり返りシートを書かせる。時間があれば、何人か発表させる。 (HRT)

④改訂型 PPP グループ 2019年4月23日 「色・形」

この時間は、折衷型グループと同じ構成の授業を設定する。

⑤改訂型 PPP グループ 2019年5月10日 「色・形」

この時間は、折衷型グループと同じ構成の授業を設定する。

⑥改訂型 PPP グループ 2019年5月14日 「色・形」

この時間における折衷型グループとの特徴的な授業構成との違いとして、フラッシュカードを見ながら“What ~ do you like?”、“I like~”などの言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、“What ~ do you like?”、“I like~”などの言い方をを使ったカルタをする活動を設定する。これらは、指定された言語形式を使って行う活動であり、言語の意味に焦点を当てたコミュニケーション活動ではなく、言語形式に焦点を当てたコミュニケーション活動のため、明確な折衷型との相違点と考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5 min.	1. あいさつをする。 (JTE/ HRT) 2. Alphabet Jingle をする。 (JTE)	・アルファベットには、名前読みと音読みがあることを伝える。 (JTE) ・WCのAlphabet JingleのA~Zを扱う。 (JTE)
導入 Presentation (提示) 10 min.	3. キャラクタークイズをする。 (JTE)	・キャラクターの写真を裏向けに提示し、どんなキャラクターがいるか予想させる。 (JTE) ・ヒントトークやペアトークで、全体に答えを気付かせていく。 (JTE) ・答えの理由も述べさせる。 (JTE)
展開 Practice (練習) 15 min.	4. 主要表現や色や動物の言い方を復習する。 (JTE) 5. 頭文字カルタをする。 (JTE)	・主要表現や動物の名前を復唱させる。 (JTE) ・指導者の表現を繰り返させる。 (JTE) ・色と動物を扱う。 (JTE)
まとめ Production (産出) 15 min.	6. インタビュービンゴゲームをする。 (JTE) 7. ふり返りをする。 (JTE)	・モデルスキットを見せる。 (JTE/ HRT) ・ワークシートを使って活動させる。 (JTE) ・ふり返りシートを書かせ、時間があれば何人か発表させる。 (JTE)

9月~10月

①改訂型 PPP グループ 2019年9月6日 「アルファベット・自己紹介」

この時間は、折衷型グループと同じ構成の授業を設定する。

②改訂型 PPP グループ 2019年9月10日 「アルファベット・自己紹介」

この時間は、折衷型グループと同じ構成の授業を設定する。

③改訂型 PPP グループ 2019年9月13日 「アルファベット・自己紹介」

この時間における折衷型グループとの特徴的な授業構成との違いとして、自己紹介をするために必要な英語で自分の名前のスペリングや欲しい物などを紹介する言い方などを指導者の発話に続いて復唱する活動、それらの言い方を使ったチェンゲームをする活動を設定する。これらは、児童がタスクに向けて自発的に必要な英語表現を準備する活動ではなく、意味のやり取りよりも言語形式を反復することによって定着を図る活動のため、明確な折衷型との相違点と考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5 min.	1. あいさつをする。 (ALT/JTE/ HRT) 2. Alphabet Jingle をする。 (JTE)	・WC の Alphabet Jingle の A~Z を扱う。 (JTE)
導入 Presentation (提示) 10 min.	3. Small talk を聞いて、どんな内容の会話をしているかを推測する。(ALT)	・Small talk を聞かせる。(ALT) ・どんな内容なのかを、p. 4 の誌面にメモさせてから日本語で発表させる。(JTE) ・もう一度 Small talk を聞かせる。(ALT) ・使用されている英語を、分かる範囲で班ごとに再生させる。(JTE)
展開 Practice (練習) 15 min.	4. 主要表現を練習する。(JTE) 5. チェンゲームをする。(JTE)	・モデル発音をしてから、復唱させる。(JTE) ・好きな物や欲しい物を伝える表現を使って、ゲームをさせる。(JTE)
まとめ Production (産出) 15 min.	7. クラスの友達と自己紹介をする。 (JTE/ ALT) 8. ふり返りをする。 (ALT/ JTE/HRT)	・下記スクリプトを使ってモデルを見せる (ALT) ・p. 5、6 の誌面を使って活動させる。(JTE) ・必要に応じて、活動を進めていくためのコツを共有させる。(JTE)

		<ul style="list-style-type: none"> ・フィードバックを行う。場合によっては、英語表現を復唱させる。(ALT) ・ふり返しシートを書かせる。時間があれば、何人か発表させる。(JTE/HRT)
--	--	---

④改訂型 PPP グループ 2019年9月20日 「行事・誕生日」

この時間は、折衷型グループと同じ構成の授業を設定する。

⑤改訂型 PPP グループ 2019年10月3日 「行事・誕生日」

この時間における折衷型グループとの特徴的な授業構成との違いとして、フラッシュカードを見ながら、自分の誕生日や好きな行事を紹介する言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、それらの言い方を使ったポインティングゲームをする活動を設定する。これらは、児童がタスクに向けて自発的に必要な英語表現を準備する活動ではなく、意味のやり取りよりも言語形式を反復することによって定着を図る活動のため、明確な折衷型との相違点と考える。

段階	学習活動	指導の手立て
ウォームアップ 5分	1. あいさつをする。 (JTE/HRT) 2. When is your birthday chant をする。(JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・「つなひきの口」、「栓の口」を意識させる。(JTE)
導入 Presentation (提示) 10分	3. Small talk を聞いて、どんな内容の会話をしているかを推測する。(JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・下記スクリプトで Small talk を聞かせる。(JTE) ・どんな内容なのかを、日本語で発表させる。(JTE) ・もう一度 Small talk を聞かせる。(JTE) ・使用されている英語を、分かる範囲で班ごとに再生させる。(JTE)
展開 Practice (練習) 20分	4. 月や1~31の序数の言い方を復習し、行事の言い方を練習する。(JTE) 6. 月や1~31の序数を使って、ポインティングゲームをする。(JTE)	<ul style="list-style-type: none"> ・序数等に必要な「栓の口」を意識させる。(JTE) ・フラッシュカードやカレンダーを提示し、モデル発音を聞かせてから復唱させる。(JTE) ・誌面 p. 10、11 を使わせて月の表現をタッチさせるゲームをさせた後、誌面 p. 13 を使わせてゲームをさせる。(JTE)

		<ul style="list-style-type: none"> ・参加が難しい児童を支援する (JTE/ HRT) ・“What event do you like?” / “I like ~. It’ s ~.” のフレーズを使って、誌面をタッチさせた後、復唱させる。(ALT)
<p>まとめ Production (産出) 10分</p>	<p>7. 好きな行事を伝え合う。 (JTE/ HRT)</p> <p>8. ふり返りをする。 (HRT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・始めさせる前に、モデルスキットを見させ、流れを確認させる。(JTE/HRT) ・ふり返りシートを書かせ、時間があれば何人か発表させる。(HRT)

3.2.3 データ収集と分析

効果の検証については、(1) ALT との 1 対 1 でのインタビューにおけるパフォーマンスについて、Ellis (2003) の観点に基づいた正確さ、流暢さ、複雑さの数値データ、(2) インタビューまでの授業終末時及びパフォーマンス後の参加者による主体性に関する小学校英語評価研究会 (2015、2018) の *Hi, friends! 2*、*We Can! 2* に準拠した観点をを用いた 4 件法形式の Can Do 評価の数値データ、(3) インタビュー後の参加者による自由記述形式のコメントのテキスト分析データの、主に 3 種類のデータを比較した。また、児童のパフォーマンスについてはビデオに録画し、それを後に見返しながら正確さ、流暢さ、複雑さに関するデータを収集した。

(1) を評価する観点と測定方法は、Ellis (2003) のものを参考にした。Ellis (2003) によると、学習者の口頭による産出言語を測定する方法は、扱う産出言語の種類が多岐に渡っているため研究によって異なっており、それらを統一的に測る方法を設定することは極めて難しいとされている。その中で、Ellis (2003) は、そのような研究で用いられている測定方法は流暢さ、正確さ、複雑さという 3 つの観点のいずれかに関連しているという Skehan (1996) の主張を採用し、数ある研究で用いられた測定方法をその 3 観点到分類した。それが表 18 である。本研究では、これらの測定方法を全て採用している研究はあまり見受けられないこと、データが多岐に渡りすぎること、そして、実際のパフォーマンスの内容を加味して、「1 分間に話す語数 (number of words per minute)」、「2 秒以上つまってしまった回数 (number of pauses of two seconds or longer)」を流暢さの、「ミスなし文節率 (percentage of error-free clauses)」、「自己修正数 (number of self-corrections)」を正確さの、「ワードファミリーの数 (number of word families used)」、「語彙的に動詞として機能している語の割合 (percentage of words functioning as lexical verbs)」を複雑さのものとした。

(2) に関しては、小学校英語評価研究会 (2015、2018) が採用している「④自分で進んで、③それなりに、②すこしだけ、①いまいち」(2015、p.94、2018、p.117 他) の文言をそのまま使用した。小学校英語評価研究会 (2015、2018) は、科学研究費補助金事業に採択され、本研究で用いられた教材である *Hi, Friends!* (文部科学省、2012)、*We Can!* (文部科学省、2018) の指導單元ごとに Can-do 評価に基づく評価尺度の開発を行った。その中で、先述の 4 件法の尺度の文言は、児童の主体性を測るために児童用ふり返しシートに掲載されたものである。

尚、(1)、(2) に関しては t 検定を、(3) に関しては、樋口 (2014) によって作成されたテキスト分析のフリーソフトである KH コーダーによるテキスト分析を用いた。t 検定における数値データの比較において、有意差の判断は以下のようにした。p 値は、両側で 0.05 未満を有意差の判断基準とした。これは、「有意水準の決定 (普通は 5%以下)」(竹内・水本、2014、p.48) とあるように、一般的な有意水準を基準としたためである。また、効果量は、 $d < 0.2$ を「効果量ほとんどなし」、 $0.2 \leq d < 0.5$ を「効果量小」、 $0.5 \leq d < 0.8$ を「効果量中」、 $0.8 \leq d$ を「効果量大」とした。これは、効果量の基準が、竹内・水本 (2014) によると、「値 (d) の解釈は $d = 0.2$ 程度で小 (small) の効果量、 $d = 0.5$ 程度で中 (medium) の効果量、 $d = 0.8$ 程度で大 (large) の効果量と考えます」(p.67) とされているためである。

KH コーダーによるテキスト分析は、先行研究での活用法を参考にして、以下のよう
に活用した。まず、パフォーマンス後の児童のふり返しをテキスト化し、このソフトを用いて児童のふり返しで産出された語同士の結びつきを示す共起ネットワーク図を作成し、その図を基に児童の学習面や情意面の傾向を分析した。また、共起ネットワークとは、米崎・多良・佃(2016)によると、「出現パターンの似通った語、つまり共起の程度が強い語が線で結ばれたネットワークのことである。(中略) 大きい円は小さい円より出現頻度が高いことを表している。(中略) そして、円と円を結ぶ線はエッジと呼ばれ、結ばれた円同士の共起の度合いが結ばれていない円よりも強いことが表している」(p.137)とされている。

先行研究におけるこの手法の活用法は、次の通りである。米崎・多良・佃(2016)は、小学校教員から自由記述式アンケート調査で回収した、英語が小学校で教科化されることへの不安についてのテキストデータの共起ネットワーク図に表し、共起グループごとに、「評価への不安」、「英語発音力への不安」、「苦手意識をもつことへの不安」、「専門性への不安」、「専科教員の養成」、「学習負担の増大への不安」、「母語習得への不安」という 8 つの傾向が見られると分析した。また、畑江・段本(2017)は、自身が開発した教材を用いた活動に対する児童の感想をテキスト化し、このソフトを用いて共起ネットワーク図に表して傾向を分析した。彼女らの分析によると、「変わる」、「当たる」、「面白い」、「予想」という語の共起関係の強さと出現頻度から、自身が開発した教材が読み書きへの不安を払拭し、小文字を書くことの効果につながって

いと分析している。このような先行研究での活用法を踏まえ、本研究でも、出現頻度の高い語の共起関係から、児童の学習面や情意面での傾向を分析し文言化するという手法を取ることとした。

表 18 Ellis (2003) が分類したタスクベース研究で使用される産出変数の観点 (p. 117)

Dimension	Measures
1 Fluency	number of words per minute、 number of syllables per minute、 number of pauses of one/two second(s) or longer、 mean length of pauses、 number of repetitions、 number of false starts、 number of reformulations、 length of run (i. e. number of words per pausally defined unit)、 number of words per turn
2 Accuracy	number of self-corrections、 percentage of error-free clauses、 target-like use of verb tenses、 target-like use of articles、 target-like use of vocabulary、 target-like use of plurals、 target-like use of negation、 ratio of indefinite to definite articles
3 Complexity	number of turns per minute、 anaphoric reference (as opposed to exophoric reference)、 lexical richness (e. g. number of word families used、 percentage of lexical to structural words、 type-token ratio)、 proportion of lexical verbs to copula、 percentage of occurrence of multi-propositional utterances 、 amount of subordination (e. g. total number of clauses divided by total number of c-units)、 frequency of use of conjunctions、 frequency of use of prepositions、 frequency of hypothesizing statement

第4章 分析・結果

4.1 TBLT型授業構成のみによる単元指導とTBLT型・改訂型PPP授業構成の折衷型による単元指導との比較検証結果

4.1.1 6年生4~5月の結果

この期間における折衷型グループとTBLT型グループとの授業構成の顕著な違いは、次のように実施した。第1時では、折衷型が月と日付の言い方を指導者に続いて児童が復唱する活動、月や日付の言い方を使ってキーワードゲームをする活動、月や日付の言い方を練習するチャンツをする活動を行ったのに対して、TBLT型では、**Birthday Game**をするというタスクをするまでに、タスクに必要なバースデーカードを作成したり、カードのやり取りに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをしたりする活動を行った。第2時では、折衷型がフラッシュカードを見ながら行事の言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、行事・月・日付の言い方を使ってキーワードゲームをする活動を行ったのに対して、TBLT型では紹介したい行事や日程を紹介するというタスクをするまでに、紹介に必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を行った。第3時では、折衷型が“I like ~”、“I can ~”、“I’m good at ~”、“My birthday is ~”の表現を1種類ずつ隣の児童同士で伝え合う活動を行ったのに対して、TBLT型では自己紹介をするというタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を行った。また、第4時は両グループとも同じ授業構成で行った。

流暢さの結果は、表19のようになった。これによると、1分間に話す語数の項目では、折衷型が $M=85.65$ に対してTBLT型が $M=67.57$ と、平均値は折衷型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=43.77$ だったのに対してTBLT型が $SD=19.77$ と、標準偏差はTBLT型の方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .10$ 、 $d = 0.54$ （効果量中）で、両グループ間に有意な差を明確に見ることができなかった。しかし、 SD 値の結果から、TBLT型の方がパフォーマンスにばらつきがなかったことが分かったため一概には言えないが、 M 値は改訂型PPP・TBLT折衷型グループの方が高く、 $d = 0.54$ （効果量中）であることから、この項目に関しては、やや改訂型PPP・TBLT折衷型グループの方に有意な差の傾向を見ることができるとも言えるかもしれない。尚、「1分間に話す語数」の数値についてだが、両グループを生起数で比較すると、そもそも協力者によって発話時間という分母に差があり、協力者の「1分間の語数」で比較するという数値と違ったデータになってしまうため、実際の発話語数 \times （ $60 \div$ 実際の発話時間）で産出した。以下、同様項目の数値の産出はこの方法で行っている。

また、2 秒間以上つまってしまった回数の項目では、折衷型が $M = 0.25$ に対して TBLT 型が $M = 0.81$ と、平均値は折衷型の方がつまってしまった回数は少ないという結果となった。また、折衷型が $SD = 0.69$ だったのに対して TBLT 型が $SD = 1.04$ と標準偏差も折衷型の方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .04$ 、 $d = 0.65$ （効果量中）で改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループの方に有意な差を見ることができた。

表 19 ALT とのインタビューにおける流暢さの結果

	改訂型 PPP・TBLT ($n = 20$)		TBLT ($n = 21$)		p	d
	M	SD	M	SD		
1 分間に話す語数	85.65	43.77	67.57	19.77	.10	0.54* 効果量中
2 秒間以上つまってしまった回数	0.25	0.69	0.81	1.04	.04*	0.65* 効果量中

正確さの結果は、表 20 のようになった。これによると、ミスなし文節率の項目では、折衷型が $M = 98.75$ に対して TBLT 型が $M = 90.67$ と、平均値は折衷型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD = 5.59$ だったのに対して TBLT 型が $SD = 16.22$ と、標準偏差も折衷型の方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .04$ 、 $d = 0.66$ （効果量中）で改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループの方に有意な差を見ることができた。加えて、 M 値もさることながら、改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループの $SD = 5.59$ なのに対して、TBLT 型のそれは 16.22 となっており、TBLT 型グループの方により大きなパフォーマンスのばらつきがあったことが分かった。尚、「ミスなし文節率」の数値についてだが、両グループを生起数で比較すると、そもそも協力者によって文節数という分母に差があり、協力者の「率」で比較するという数値と違ったデータになってしまうため、「率」であるパーセントのデータのみで比較することとした。また、ミスなし文節率は、ミスをしなかった文節数÷全文節数×100 で産出した。以下、同様項目の数値の産出はこの方法で行っている。

自己修正数の項目では、折衷型が $M = 0.01$ に対して TBLT 型が $M = 0.38$ と、平均値は折衷型の方が少ない結果となった。また、折衷型が $SD = 0.31$ だったのに対して TBLT 型が $SD = 0.80$ と、標準偏差も折衷型の方がばらつきのない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .14$ 、 $d = 0.45$ （効果量小）で、両グループ間に有意な差を見ることができなかった。

表 20 ALT とのインタビューにおける正確さの結果

	改訂型 PPP・TBLT ($n = 20$)		TBLT ($n = 21$)				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	
ミスなし文節率 (%)	98.75	5.59	90.67	16.22	.04*	0.66*	効果量中
自己修正数	0.01	0.31	0.38	0.80	.14	0.45	効果量小

複雑さの結果は、表 21 のようになった。これによると、ワードファミリーの数の項目では、折衷型が $M=8.45$ に対して TBLT 型が $M=9.38$ と、平均値は TBLT 型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=2.52$ だったのに対して TBLT 型が $SD=2.47$ と、標準偏差も TBLT 型の方がばらつきのない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .24$ 、 $d = 0.37$ (効果量小) で両グループ間に有意な差は確認できなかった。尚、ワードファミリーの数は、単語の基本形・見出し語・屈折形・派生語はすべて 1 語としてカウントした。以下、同様項目の数値の産出はこの方法で行っている。

語彙的に動詞とし機能している語の割合の両方の項目では、折衷型が $M=27.21$ に対して TBLT 型が $M=25.66$ と、平均値は折衷型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=5.21$ だったのに対して TBLT 型が $SD=3.87$ と、標準偏差は TBLT 型の方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .28$ 、 $d = 0.34$ (効果量小) で両グループ間に有意な差は確認できなかった。尚、「動詞として機能している語の割合」の数値についてだが、両グループを生起数で比較すると、そもそも協力者によって語数という分母に差があり、協力者の「率」で比較するという数値と違ったデータになってしまうため、「率」であるパーセントのデータのみで比較することとした。協力者個々の動詞として機能している語の割合は、動詞として機能している語 ÷ 語数 × 100 で産出した。以下、同様項目の数値の産出はこの方法で行っている。

表 21 ALT とのインタビューにおける複雑さの結果

	改訂型 PPP・TBLT ($n = 20$)		TBLT ($n = 21$)				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	
ワードファミリーの数	8.45	2.52	9.38	2.47	.24	0.37	効果量小
動詞として機能している語の割合 (%)	27.21	5.21	25.66	3.87	.28	0.34	効果量小

主体性の結果は、表 22 のようになった。これによると、ALT とのインタビュー時の項目では、折衷型が $M=3.2$ に対して TBLT 型が $M=2.90$ と、平均値は折衷型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=0.41$ だったのに対して TBLT 型が $SD=0.83$ と、標準偏差も折衷型の方がばらつきのない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .16$ 、 $d = 0.45$ （効果量小）で両グループ間に有意な差は確認できなかった。尚、ALT とのインタビュー時の数値は、インタビュー終了後のふり返しシートの数値のみ（4 点満点）で産出した。以下、同様項目はこの方法で数値の産出を行っている。

通常授業時の項目では、折衷型が $M=12.11$ に対して TBLT 型が $M=11.95$ と、平均値は折衷型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=2.81$ だったのに対して TBLT 型が $SD=6.83$ と、標準偏差も折衷型の方がばらつきのない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .82$ 、 $d = 0.07$ （効果量ほとんどなし）で両グループ間に有意な差は確認できなかった。尚、通常授業時の数値は、毎授業後のふり返しシートの数値を、4 単位時間分合算して産出した。以下、同様項目はこの方法で数値の産出を行っている。

表 22 ALT とのインタビューと単元指導中における主体性の結果

	改訂型 PPP・TBLT ($n = 20$)		TBLT ($n = 21$)				
	M	SD	M	SD	p	d	
ALT とのインタビュー時	3.2	0.41	2.90	0.83	.16	0.45	効果量小
通常授業時 (4 単位時間分の合計)	12.11	2.81	11.95	6.83	.82	0.07	効果量ほとんどなし

※通常授業時の項目は、その時々々の欠席者の都合上、改訂型 PPP・TBLT が $n = 18$ で TBLT が $n = 19$ 。

ALT とのインタビュー後の、参加者による自由記述のコメントをテキスト分析にかけた結果は、図 1、図 2 のような共起ネットワーク図になった。これらから、両グループともに、次回のインタビューへの意欲と、“May I come in?” の表現の学習への傾向があり、改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループの方のみに、インタビューに対する緊張感の傾向があったことが分かった。

両方のグループともに、「スピーキングチャレンジ」、「すらすら」、「言う」、「言える」といった単語のまとまりと、“May”、“I”、“come”、“in”、といった単語のまとまりを見ることができる。前者は、「次のスピーキングチャレンジは、もっとすらすら言えるようにしたい」や、「すらすら言えるように、頑張りたい」といっ

た、次回の ALT とのインタビューではよりよいパフォーマンスを行いたいという意欲的な態度の傾向を示している。後者については、「また新しい「失礼します」を習った。それは、“May I come in?” だった」や、「“May I come in?” を使った方がいいことが分かった」というように、このインタビューの直前知った、入室する際の“May I come in?” という表現を学習したという傾向を示している。

一方で、改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループのみに、「英語」、「実際」、「緊張」、「話す」、「自分」という単語のまとまりをみることができる。これは、改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループのみに、「1 対 1 で話す」と緊張したけど、実際に 2 人で話すことで、もし外国の人に英語で話しかけられた時に役立つと思った」や、「〇〇先生 (ALT を指す) と 2 人だけでおしゃべりするのは初めてで緊張したけど、全て答えることができた」といった、インタビューで緊張した傾向を示している。

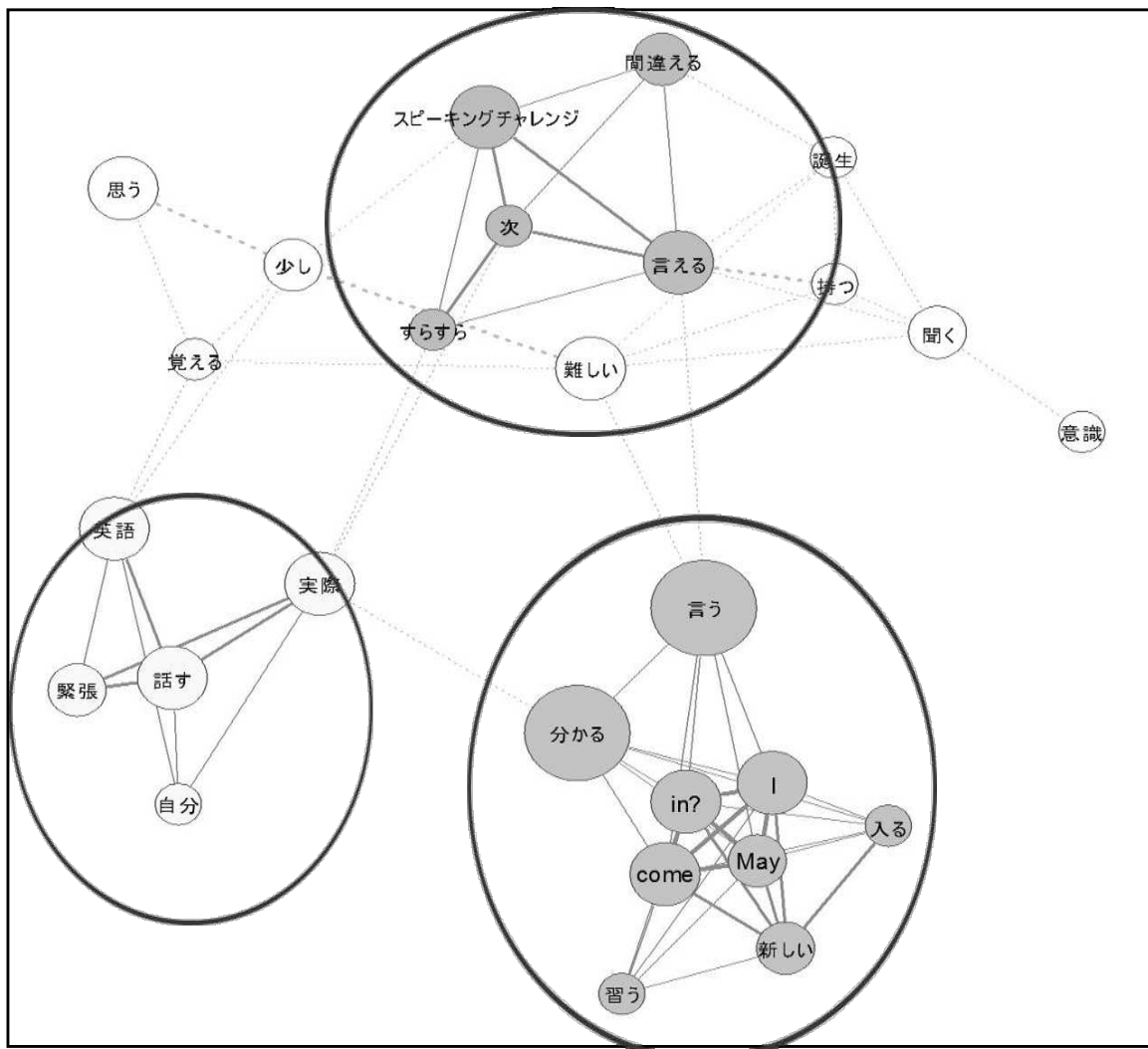


図 1 改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループの共起ネットワーク図

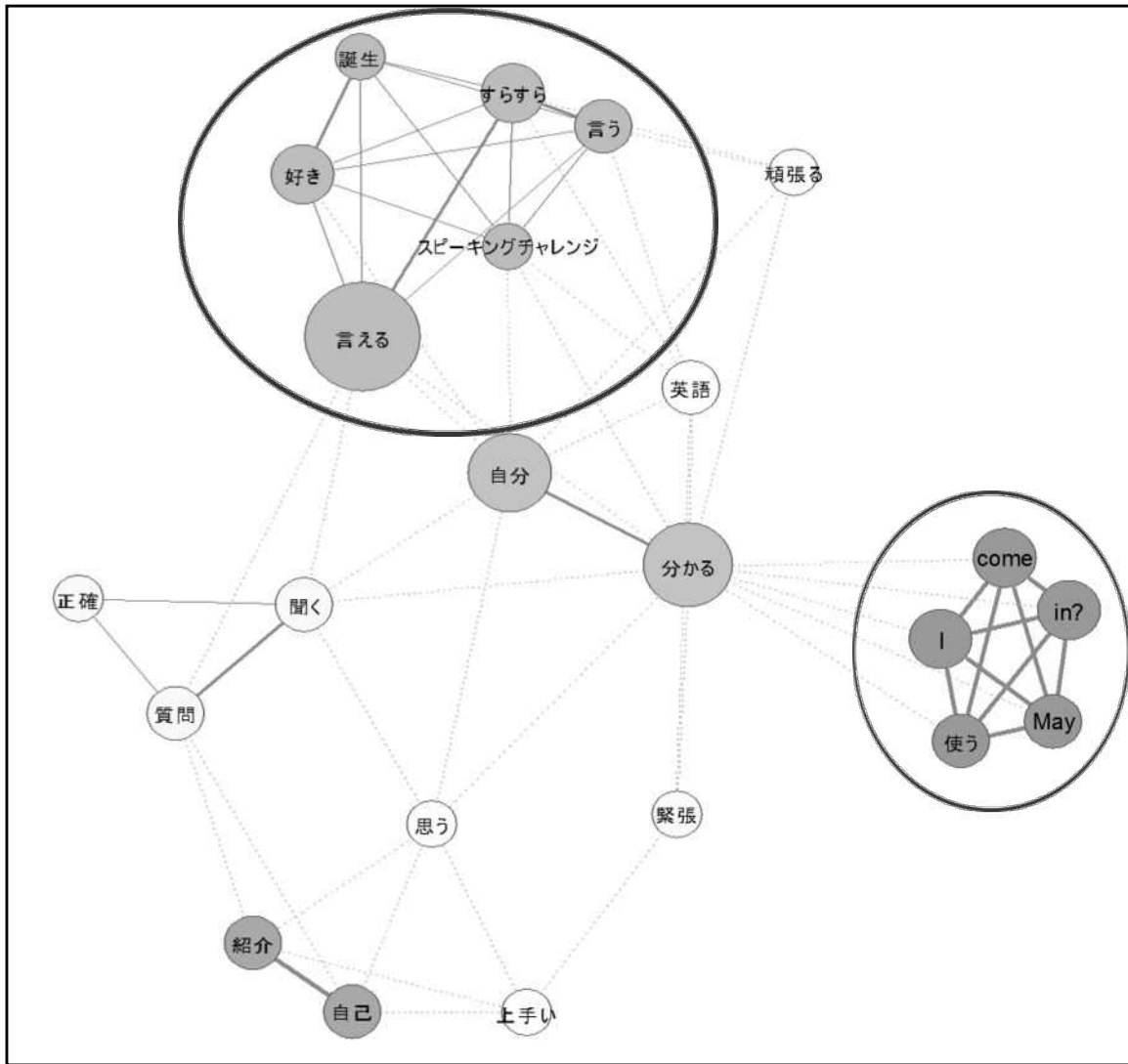


図 2 TBLT 型グループの共起ネットワーク図

4.1.2 6年生9~10月の結果

この期間における折衷型グループと TBLT 型グループとの授業構成の顕著な違いは、次のように実施した。第1時では、折衷型が思い出を伝えるために必要な過去動詞の言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、任意におはじきを誌面に置き指導者の発話した単語の所があればそれを取り除くことができるゲームをする活動、過去動詞を何度も言うチャンツをする活動を行ったのに対して、TBLT 型では、夏休みの思い出を伝え合うというタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を行った。第2時では、折衷型が思い出を伝えるために必要な過去動詞の言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、過去動詞を使ったキーワードゲームをする活動を行ったのに対して、TBLT 型では夏休みの思い出を伝え合うというタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を行った。第4時では、折衷型がフラッシュカードを見ながら *have/ like / eat / want / study/ play* の言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、*have/ like / eat / want / study/ play* を使ってミッシングゲームをする活動を行ったのに対して、TBLT 型では *Who am I* クイズというタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を行った。第5時では、折衷型がフラッシュカードを見ながら *have/ like / eat / want / study/ play* の言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、*have/ like / eat / want / study/ play* を使ってキーワードゲームをする活動を行ったのに対して、TBLT 型では自己紹介というタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を行った。第6時では、折衷型が、フラッシュカードを見ながら “*He/ she can~*”、“*He/ she is great/ famous/ popular*” の言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、“*He/ she can~*”、“*He/ she is great/ famous/ popular*” を使った文を聞いてどのキャラクターのことを言っているのかを当てる活動を行ったのに対して、TBLT 型では友達紹介というタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を行った。また、第3時と第7時は両グループとも同じ授業構成で行った。

流暢さの結果は、表 23 のようになった。これによると、1 分間に話す語数の項目では、折衷型が $M=41.33$ に対して TBLT 型が $M=43.3$ と、平均値は TBLT 型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=23.4$ だったのに対して TBLT 型が $SD=20.79$ と、標準偏差も TBLT 型の方がばらつきのない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .77$ 、 $d = 0.09$ (効果量ほとんどなし) で、両グループ間に有意な差を見ることができなかった。

また、2 秒間以上つまってしまった回数の項目では、折衷型が $M=1.43$ に対して TBLT 型が $M=1.55$ と、平均値は折衷型の方がつまってしまった回数は少ないという結果とな

った。また、折衷型が $SD=1.36$ だったのに対して TBLT 型が $SD=1.24$ と標準偏差も折衷型の方がばらつきのない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .77$ 、 $d = 0.09$ （効果量ほとんどなし）で両グループ間に有意な差を見ることができなかった。

表 23 ALT とのインタビューにおける流暢さの結果

	改訂型 PPP・TBLT ($n = 21$)		TBLT ($n = 20$)		p	d	
	M	SD	M	SD			
1 分間に話す語数	41.33	23.4	43.3	20.79	.77	0.09	効果量ほとんどなし
2 秒間以上つまづいてしまった回数	1.43	1.36	1.55	1.24	.77	0.09	効果量ほとんどなし

正確さの結果は、表 24 のようになった。これによると、ミスなし文節率の項目では、折衷型が $M=77.19$ に対して TBLT 型が $M=58$ と、平均値は折衷型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=28.33$ だったのに対して TBLT 型が $SD=29.08$ と、標準偏差も折衷型の方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .03$ 、 $d = 0.67$ （効果量中）で折衷型グループの方に有意な差を見ることができた。

自己修正数の項目では、折衷型が $M=0.76$ に対して TBLT 型が $M=0.9$ と、平均値は折衷型の方が少ない結果となった。また、折衷型が $SD=1.33$ だったのに対して TBLT 型が $SD=1.16$ と、標準偏差は TBLT 型の方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .73$ 、 $d = 0.11$ （効果量ほとんどなし）で、両グループ間に有意な差を見ることができなかった。

表 24 ALT とのインタビューにおける正確さの結果

	改訂型 PPP・TBLT ($n = 21$)		TBLT ($n = 20$)		p	d	
	M	SD	M	SD			
ミスなし文節率 (%)	77.19	28.33	58	29.08	.03*	0.67	効果量中
自己修正数	0.76	1.33	0.9	1.16	.73	0.11	効果量ほとんどなし

複雑さの結果は、表 25 のようになった。これによると、ワードファミリーの数の項目では、折衷型が $M=14.33$ に対して TBLT 型が $M=15.1$ と、平均値は TBLT 型

の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=6.61$ だったのに対して TBLT 型が $SD=5.8$ と、標準偏差も TBLT 型の方がばらつきのない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .69$ 、 $d = 0.12$ （効果量ほとんどなし）で両グループ間に有意な差は確認できなかった。

語彙的に動詞とし機能している語の割合の両方の項目では、折衷型が $M=27.95$ に対して TBLT 型が $M=26.05$ と、平均値は折衷型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=7.57$ だったのに対して TBLT 型が $SD=4.19$ と、標準偏差は TBLT 型の方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .32$ 、 $d = 0.31$ （効果量小）で両グループ間に有意な差は確認できなかった。

表 25 ALT とのインタビューにおける複雑さの結果

	改訂型 PPP・TBLT ($n = 21$)		TBLT ($n = 20$)		p	d	
	M	SD	M	SD			
ワードファミリーの数	14.33	6.61	15.1	5.8	.69	0.12	効果量ほとんどなし
動詞として機能している語の割合 (%)	27.95	7.57	26.05	4.19	.32	0.31	効果量小

主体性の結果は、表 26 のようになった。これによると、ALT とのインタビュー時の項目では、折衷型が $M=2.9$ に対して TBLT 型が $M=3$ と、平均値は TBLT 型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=0.83$ だったのに対して TBLT 型が $SD=0.73$ と、標準偏差も TBLT 型の方がばらつきのない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .69$ 、 $d = 0.12$ （効果量ほとんどなし）で両グループ間に有意な差は確認できなかった。

通常授業時の項目では、折衷型が $M=21.95$ に対して TBLT 型が $M=21.44$ と、平均値は折衷型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=3.15$ だったのに対して TBLT 型が $SD=3.71$ と、標準偏差も折衷型の方がばらつきのない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .66$ 、 $d = 0.15$ （効果量ほとんどなし）で両グループ間に有意な差は確認できなかった。

表 26 ALT とのインタビューと単元指導中における主体性の結果

	改訂型 PPP・TBLT ($n = 21$)		TBLT ($n = 20$)		p	d
	M	SD	M	SD		
ALT とのインタビュー時	2.9	0.83	3	0.73	.69	0.12
通常授業時	21.95	3.15	21.44	3.71	.66	0.15
(7 単位時間分の合計)						

※通常授業時の項目は、その時々々の欠席者の都合上、改訂型 PPP・TBLT が $n = 20$ で TBLT が $n = 16$ 。

ALT とのインタビュー後の、参加者による自由記述のコメントをテキスト分析にかけた結果、図 3、図 4 のような共起ネットワーク図になった。これらから、以下のようなことが分かった。

改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループでは、緊張しながらも友達紹介や夏休みの思い出の伝え方について改めて分かったという意識と、5 月の時と同様に “May I come in?” の表現への意識が強い傾向があったことが分かった。これは、「分かる」、「緊張」が大きな円になっており、それらが「友達」、「紹介」、「思い出」、「改めて」、「伝える」と行った単語のまとまりとつながっていることが見て取れる。また、“May”、“I”、“come”、“in”、といった単語のまとまりを見ることができる。前者は、「緊張したけど、友達紹介や夏休みの思い出の伝え方が分かった」といった、自分の中で学習した表現の伝え方への理解が深まったことを示していると考え。後者については、「入室する時は、“May I come in?” を使った方がいいことが分かった」というように、このインタビューの直前に改めて確認した、入室する際の “May I come in?” という表現を学習したという傾向を示していると考え。

一方で、TBLT グループでは、英語で自分のことをもっと言えるようになりたいという意識が強い反面、緊張して間違えてしまったことにも意識が強い傾向があったことが分かった。前者については、「分かる」、「言える」、「英語」、「自分」、「伝える」といった単語のまとまりが見られることから、「自分が伝えたいことを英語で伝えるのは難しいことだと分かった」や「夏休みの思い出は、はっきりと言えたので、友達の紹介もはっきりと言えるようになりたい」といった児童の文言のような意識が働いていると分析できる。また、後者は「緊張」、「間違える」、「実際」、「練習」という単語のまとまりをみることができることから、「実際に話してみると、練習の時よりも緊張して間違えてしまうことが分かった」や、「緊張してちょっと崩れたので、英語をもっと練習して、緊張しても言えるようになりたい」といった児童の文言のような意識が働いているの分析できるのである。

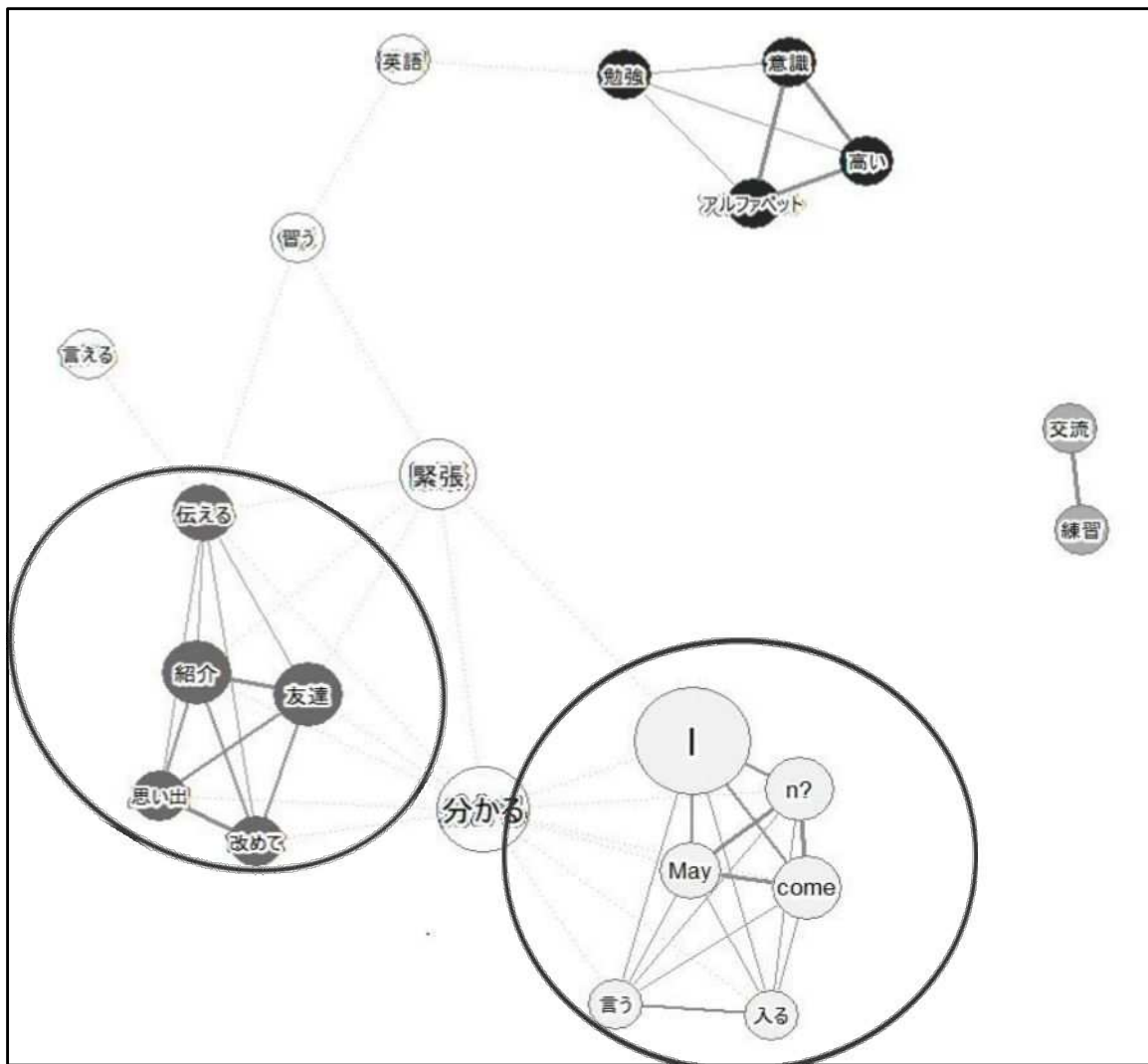


図3 改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループの共起ネットワーク図

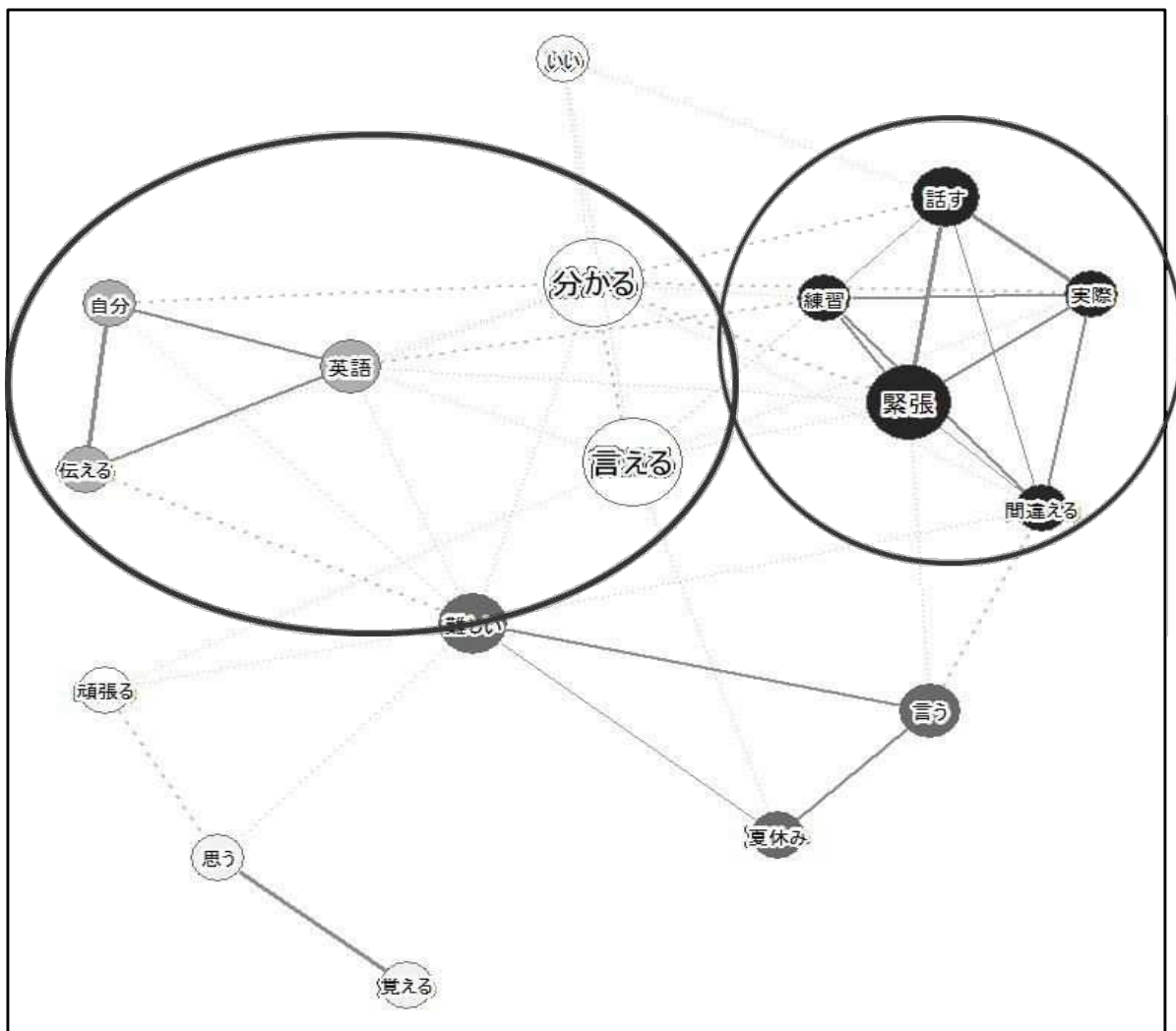


図 4 TBLT 型グループの共起ネットワーク図

4.2 改訂型 PPP 授業構成のみによる単元指導と TBLT 型・改訂型 PPP 授業構成の折衷型による単元指導との比較検証結果

4.2.1 5 年生 4~5 月の結果

この期間における折衷型グループと改訂型 PPP グループとの授業構成の顕著な違いは、次のように実施した。第 3 時では、折衷型が How many クイズというタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を行ったのに対して、改訂型 PPP では、“How many ~?”、“(数字) ~”の言い方をチャンツで練習する活動、“How many ~?”、“(数字) ~”を使った指導者とのクイズをする活動を行った。第 6 時では、折衷型が好きな行事を伝え合うというタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を行ったのに対して、改訂型 PPP では、フラッシュカードを見ながら “What ~ do you like?”、“I like~”などの言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、“What ~ do you like?”、“I like~”などの言い方をを使ったカルタをする活動を行った。また、第 1 時、第 2 時、第 4 時、第 5 時は両グループとも同じ授業構成で行った。

流暢さの結果は、表 27 のようになった。これによると、1 分間に話す語数の項目では、折衷型が $M=41.96$ に対して TBLT 型が $M=42.04$ と、平均値は改訂型 PPP の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=22.83$ だったのに対し改訂型 PPP も $SD=22.83$ と、標準偏差は両グループとも同じ結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .99$ 、 $d = 0.00$ （効果量ほとんどなし）で、両グループ間に有意な差を見ることができなかった。

また、2 秒間以上つまってしまった回数項目では、折衷型が $M=0.13$ に対して改訂型 PPP が $M=1.55$ と、平均値は折衷型の方がつまってしまった回数は少ないという結果となった。また、折衷型が $SD=0.45$ だったのに対して改訂型 PPP が $SD=0.17$ と標準偏差は改訂型 PPP の方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .76$ 、 $d = 0.09$ （効果量ほとんどなし）で両グループ間に有意な差を見ることができなかった。

表 27 ALT とのインタビューにおける流暢さの結果

	改訂型 PPP・TBLT (n = 24)		改訂型 PPP (n = 24)		p	d	
	M	SD	M	SD			
1 分間に話す語数	41.96	22.83	42.04	22.83	.99	0.00	効果量ほとんどなし
2 秒間以上つまって しまった回数	0.13	0.45	1.55	0.17	.76	0.09	効果量ほとんどなし

正確さの結果は、表 28 のようになった。これによると、ミスなし文節率の項目では、折衷型が $M=90.46$ に対して改訂型 PPP が $M=89.58$ と、平均値は折衷型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=24.37$ だったのに対して改訂型 PPP が $SD=20.74$ と、標準偏差は改訂型 PPP の方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .89$ 、 $d = 0.03$ (効果量ほとんどなし) で両グループ間に有意な差を見ることができなかった。

自己修正数の項目では、折衷型が $M=0.25$ に対して改訂型 PPP が $M=0.23$ と、平均値は改訂型 PPP の方が少ない結果となった。また、折衷型が $SD=0.74$ だったのに対して改訂型 PPP が $SD=0.48$ と、標準偏差も改訂型 PPP の方がばらつきのない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .64$ 、 $d = 0.13$ (効果量ほとんどなし) で、両グループ間に有意な差を見ることができなかった。

表 28 ALT とのインタビューにおける正確さの結果

	改訂型 PPP・TBLT (n = 24)		改訂型 PPP (n = 24)		p	d	
	M	SD	M	SD			
ミスなし文節率 (%)	90.46	24.37	89.58	20.74	.89	0.03	効果量ほとんどなし
自己修正数	0.25	0.74	0.23	0.48	.64	0.13	効果量ほとんどなし

複雑さの結果は、表 29 のようになった。これによると、ワードファミリーの数の項目では、折衷型が $M=4.58$ に対して改訂型 PPP が $M=6.5$ と、平均値は改訂型 PPP の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=2.99$ だったのに対して改訂型 PPP が $SD=4.49$ と、標準偏差は折衷型の方がばらつきのない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .08$ 、 $d = 0.50$ (効果量中) で両グループ間に有意な差は確認できないものの、効果量が中を示していることから、改訂型 PPP の方に若干優位に差がある可能性は否めない結果となった。

語彙的に動詞とし機能している語の割合の両方の項目では、折衷型が $M=23.96$ に

対して改訂型 PPP が $M=25.04$ と、平均値は改訂型 PPP の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=6.82$ だったのに対して改訂型 PPP が $SD=3.74$ と、標準偏差も改訂型 PPP の方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .49$ 、 $d = 0.20$ （効果量ほとんどなし）で両グループ間に有意な差は確認できなかった。

表 29 ALT とのインタビューにおける複雑さの結果

	改訂型 PPP・TBLT ($n = 24$)		改訂型 PPP ($n = 24$)				
	M	SD	M	SD	p	d	
ワードファミリーの数	4.58	2.99	6.5	4.49	.08	0.50*	効果量中
動詞として機能している語の割合(%)	23.96	6.82	25.04	3.74	.49	0.20	効果量ほとんどなし

主体性の結果は、表 30 のようになった。これによると、ALT とのインタビュー時の項目では、折衷型が $M=3.04$ に対して改訂型 PPP が $M=3.13$ と、平均値は改訂型 PPP の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=0.91$ だったのに対して改訂型 PPP が $SD=1.03$ と、標準偏差は折衷型の方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .76$ 、 $d = 0.08$ （効果量ほとんどなし）で両グループ間に有意な差は確認できなかった。

通常授業時の項目では、折衷型が $M=23.73$ に対して改訂型 PPP が $M=23.65$ と、平均値は折衷型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=3.24$ だったのに対して改訂型 PPP が $SD=3.84$ と、標準偏差も折衷型の方がばらつきのない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .94$ 、 $d = 0.02$ （効果量ほとんどなし）で両グループ間に有意な差は確認できなかった。

表 30 ALT とのインタビューと単元指導中における主体性の結果

	改訂型 PPP・TBLT ($n = 24$)		改訂型 PPP ($n = 24$)				
	M	SD	M	SD	p	d	
ALT とのインタビュー時	3.04	0.91	3.13	1.03	.76	0.08	効果量ほとんどなし
通常授業時 (7 単位時間分の合計)	23.73	3.24	23.65	3.84	.94	0.02	効果量ほとんどなし

※通常授業時の項目は、その時々欠席者の都合上、改訂型 PPP・TBLT が $n = 22$ で改訂型 PPP が $n = 23$ 。

ALT とのインタビュー後の、参加者による自由記述のコメントをテキスト分析にかけた結果、図 5、図 6 のような共起ネットワーク図になった。これらから、以下のようなことが分かった。

改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループでは、ALT との 1 対 1 のインタビューを通じて数の答え方が勉強になったことと、英語の言い方が少し分かったということに意識が強い傾向があったことが分かった。これは、前者が「数」、「答える」、「言う」が大きな円になっており、それらが「勉強」といった単語とつながっていることが見て取れることと、後者が「英語」が大きな円になっており、それに「言い方」、「少し」といった単語のまとまりと関連していることが見受けられるからである。このような文言の例としては、「今日、先生とスピーキングチャレンジして、自分の自己紹介をしたり、鉛筆の数を答えたりすることができた」、「ちゃんと発音よく言うことが勉強になった」、「鉛筆の数を言うことができなかったけど、自己紹介と好きな動物と色を何とか言うことができてよかった」、「まだまだ英語の言い方や、数の言い方に慣れていないけど、少しは理解ができたので良かった」といったものが挙げられる。

一方で、改訂型 PPP グループでは、入室する際英語で “May I come in?” の表現が使えて嬉しかったことと、英語を言う時に緊張したという意識が強い傾向にあったことが分かった。これは、前者が “May”、“I”、“come”、“in”、“使う”、“嬉しい」といった単語のまとまりが見られることと、後者が「緊張」、「言う」という大きな円の単語のまとまりをみることができるからである。文言の例としては、「入室する時は、May I come in? とすることが分かった。それを使いながら、質問に答えたり、習った言葉を使って話せたので、嬉しかった（原文まま）」、「部屋に入る時は、May I come in? とすることを知った。英語では、あいさつが必要なことが分かった」、「緊張したけど、少し言えたので良かった」、「緊張してあまり言われたことが理解できなかったけど、質問に答えられたので良かった。またやる時には理解できるようにしたい」といったものが挙げられる。

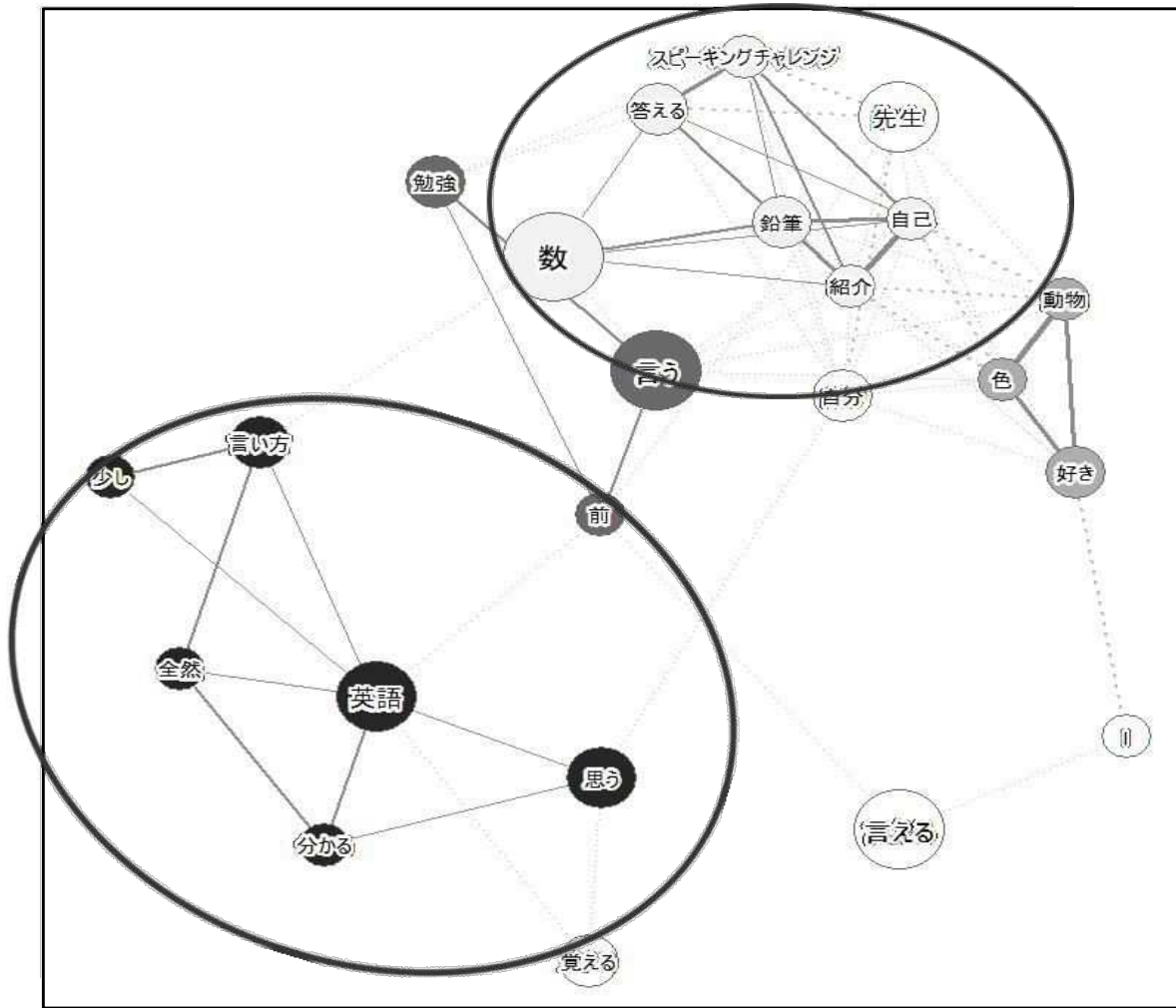


図5 改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループの共起ネットワーク図

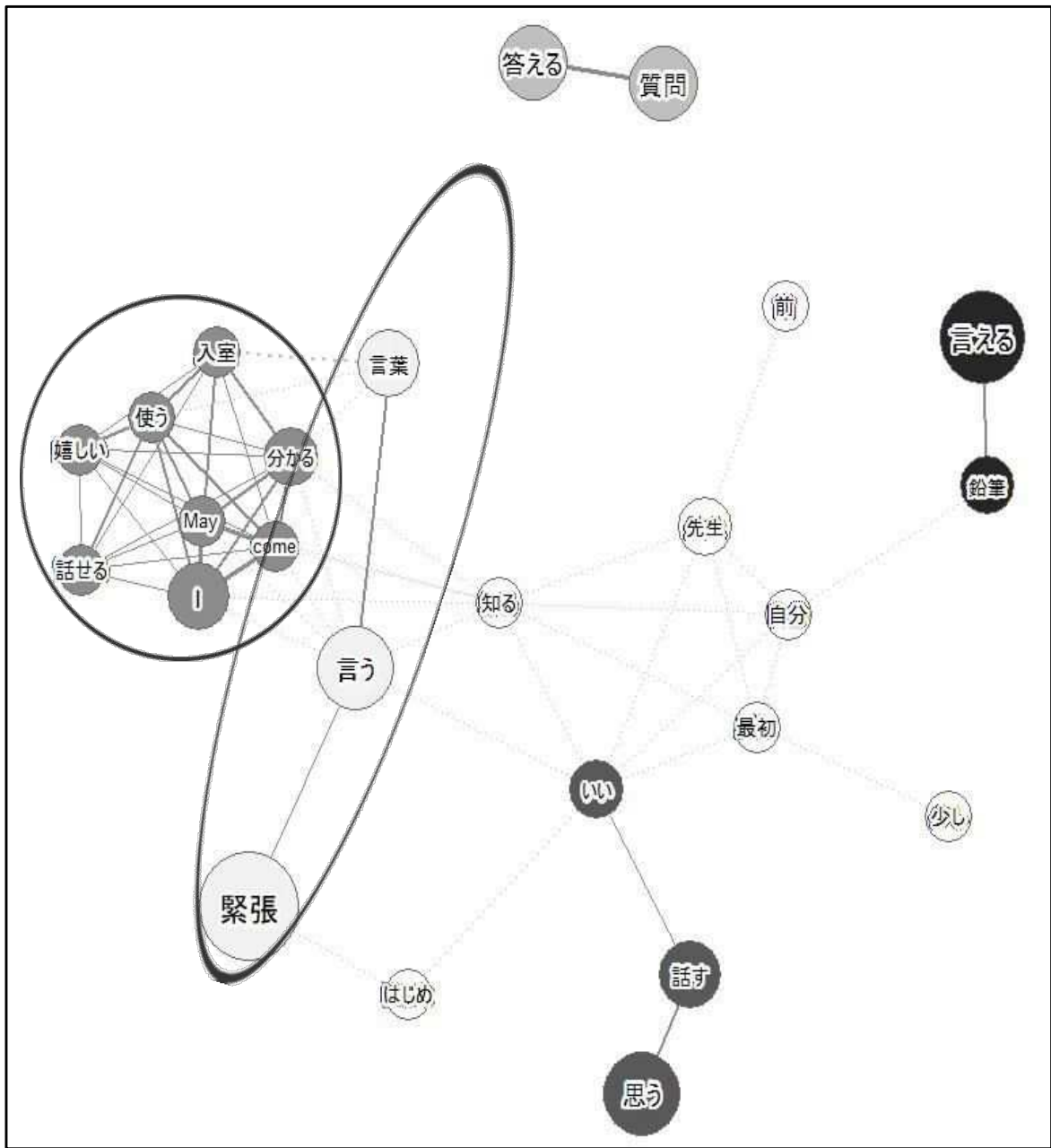


図 6 改訂型 PPP グループの共起ネットワーク図

4.2.2 5年生9~10月の結果

この期間における折衷型グループと改訂型 PPP グループとの授業構成の顕著な違いは、次のように実施した。第3時では、折衷型が自己紹介をするというタスクまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を行ったのに対して、改訂型 PPP では、自己紹介をするために必要な英語で自分の名前のスペリングや欲しい物などを紹介する言い方などを指導者の発話に続いて復唱する活動、それらの言い方を使ったチェンゲームをする活動を行った。第5時では、折衷型が好きな行事を伝え合うというタスクをするまでに、タスクに必要な英語表現を児童自身が考えてリハーサルをする活動を行ったのに対して、改訂型 PPP では、フラッシュカードを見ながら、自分の誕生日や好きな行事を紹介する言い方を指導者の発話に続いて復唱する活動、それらの言い方を使ったポインティングゲームをする活動を行った。また、第1時、第2時、第4時は両グループとも同じ授業構成で行った。

流暢さの結果は、表31のようになった。これによると、1分間に話す語数の項目では、折衷型が $M=49.4$ に対して改訂型 PPP が $M=50.76$ と、平均値は改訂型 PPP の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=24.68$ だったのに対し改訂型 PPP が $SD=28.58$ と、標準偏差は折衷型の方がばらつきの少ない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .85$ 、 $d = 0.05$ （効果量ほとんどなし）で、両グループ間に有意な差を見ることができなかった。

また、2秒間以上つまってしまった回数項目では、折衷型が $M=0.8$ に対して改訂型 PPP が $M=0.68$ と、平均値は改訂型 PPP の方がつまってしまった回数は少ないという結果となった。また、折衷型が $SD=1.32$ だったのに対して改訂型 PPP が $SD=0.80$ と標準偏差も改訂型 PPP の方がばらつきの少ない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .70$ 、 $d = 0.11$ （効果量ほとんどなし）で両グループ間に有意な差を見ることができなかった。

表31 ALTとのインタビューにおける流暢さの結果

	改訂型 PPP・TBLT ($n = 25$)		改訂型 PPP ($n = 25$)		p	d	
	M	SD	M	SD			
1分間に話す語数	49.4	24.68	50.76	28.58	.85	0.05	効果量ほとんどなし
2秒間以上つまってしまった回数	0.8	1.32	0.68	0.80	.70	0.11	効果量ほとんどなし

正確さの結果は、表32のようになった。これによると、ミスなし文節率の項目で

は、折衷型が $M=71.12$ に対して改訂型 PPP が $M=64.68$ と、平均値は折衷型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=37.71$ だったのに対して改訂型 PPP が $SD=44.44$ と、標準偏差も折衷型の方がばらつきのない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .58$ 、 $d = 0.16$ （効果量ほとんどなし）で両グループ間に有意な差を見ることができなかった。

自己修正数の項目では、折衷型が $M=0.52$ に対して改訂型 PPP が $M=0.44$ と、平均値は改訂型 PPPの方が少ない結果となった。また、折衷型が $SD=0.87$ だったのに対して改訂型 PPP が $SD=1.00$ と、標準偏差は折衷型の方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .76$ 、 $d = 0.09$ （効果量ほとんどなし）で、両グループ間に有意な差を見ることができなかった。

表 32 ALT とのインタビューにおける正確さの結果

	改訂型 PPP・TBLT ($n = 25$)		改訂型 PPP ($n = 25$)				
	M	SD	M	SD	p	d	
ミスなし文節率 (%)	71.12	37.71	64.68	44.44	.58	0.16	効果量ほとんどなし
自己修正数	0.52	0.87	0.44	1.00	.76	0.09	効果量ほとんどなし

複雑さの結果は、表 33 のようになった。これによると、ワードファミリーの数の項目では、折衷型が $M=18.83$ に対して改訂型 PPP が $M=11.88$ と、平均値は折衷型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=4.34$ だったのに対して改訂型 PPP が $SD=2.89$ と、標準偏差は改訂型 PPPの方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .04$ 、 $d = 0.58$ （効果量中）で、折衷型の方に優位に差が見られる結果となった。

語彙的に動詞とし機能している語の割合の両方の項目では、折衷型が $M=19.16$ に対して改訂型 PPP が $M=20.64$ と、平均値は改訂型 PPPの方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=3.14$ だったのに対して改訂型 PPP が $SD=6.34$ と、標準偏差は折衷型の方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .30$ 、 $d = 0.30$ （効果量小）で両グループ間に有意な差は確認できなかった。

表 33 ALT とのインタビューにおける複雑さの結果

	改訂型 PPP・TBLT (n = 25)		改訂型 PPP (n = 25)		p	d	
	M	SD	M	SD			
ワードファミリーの数	18.83	4.34	11.88	2.89	.04*	0.58*	効果量中
動詞として機能している語の割合 (%)	19.16	3.14	20.64	6.34	.30	0.30	効果量小

主体性の結果は、表 34 のようになった。これによると、ALT とのインタビュー時の項目では、折衷型が $M=3.16$ に対して改訂型 PPP が $M=3.04$ と、平均値は折衷型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=0.94$ だったのに対して改訂型 PPP が $SD=0.98$ と、標準偏差も折衷型の方がばらつきのない結果となった。しかし、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .66$ 、 $d = 0.13$ (効果量ほとんどなし) で両グループ間に有意な差は確認できなかった。

通常授業時の項目では、折衷型が $M=16.64$ に対して改訂型 PPP が $M=16.36$ と、平均値は折衷型の方が高い結果となった。また、折衷型が $SD=3.15$ だったのに対して改訂型 PPP が $SD=2.40$ と、標準偏差は改訂型 PPP の方がばらつきのない結果となった。そして、両グループを t 検定にかけて比較すると、 $p = .72$ 、 $d = 0.10$ (効果量ほとんどなし) で両グループ間に有意な差は確認できなかった。

表 34 ALT とのインタビューと単元指導中における主体性の結果

	改訂型 PPP・TBLT (n = 25)		改訂型 PPP (n = 25)		p	d	
	M	SD	M	SD			
ALT とのインタビュー時	3.16	0.94	3.04	0.98	.66	0.13	効果量ほとんどなし
通常授業時	16.64	3.15	16.36	2.40	.72	0.10	効果量ほとんどなし
(5 単位時間分の合計)							

ALT とのインタビュー後の、参加者による自由記述のコメントをテキスト分析にかけた結果、図 7、図 8 のような共起ネットワーク図になった。これらから、以下のようなことが分かった。

改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループでは、文言の例で言うと、「緊張したがこの学期で学習した表現が言えるようになったこと」や、「英語の言い方を忘れて悔しかったので英語を自分で話す難しさを認識した」といったようなことに意識が強い傾向があったことが分かった。これは、前者が「言える」、「緊張」が大きな円になっており、

それらが「学期」、「勉強」といった単語とつながっていることが見て取れることと、後者が「言う」が大きな円になっており、それに「忘れる」、「悔しい」といった単語が関連している上に、それらのまとまりが「難しい」、「英語」、「自分」、「分かる」といった大きな円の単語まとまりと関連していることが見受けられるからである。

一方で、改訂型 PPP グループでは、文言の例で言うと、「自分のことを英語で伝える言い方が分かった」や、「1 対 1 で外国人と話すことが緊張する反面嬉しい」ということに意識が強いことが分かった。これは、前者が「分かる」、「言う」、「自分」という大きな単語のまとまりが見られることと、後者が「緊張」という大きな円に「外国」、「1」、「対」、「話す」、「嬉しい」という単語がまとまって関連しているからである。

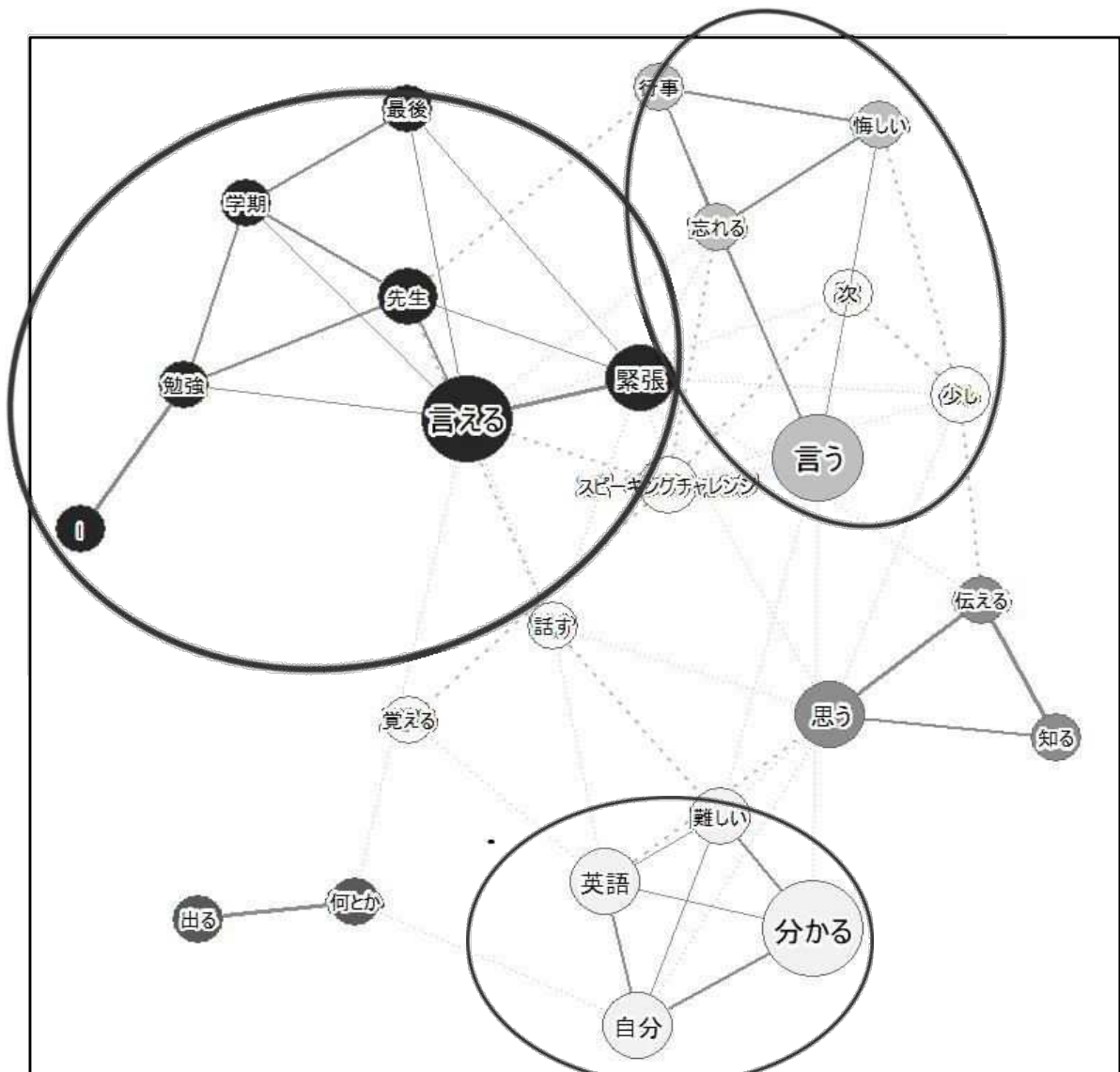


図 7 改訂型 PPP・TBLT 折衷型グループの共起ネットワーク図

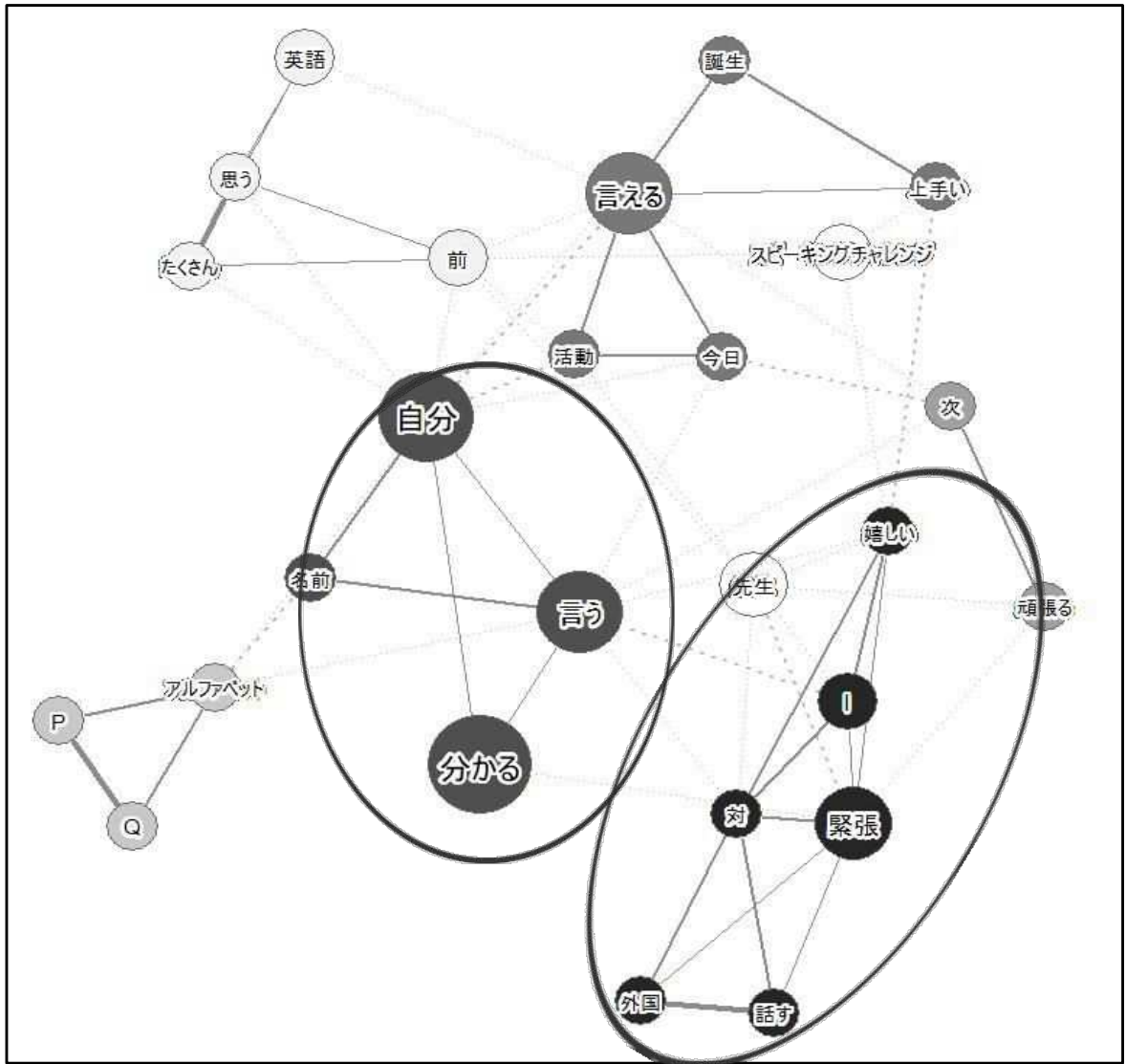


図 8 改訂型 PPP グループの共起ネットワーク図

第三部 総合的考察

第5章 考察

検証の結果から、主に以下のようなことを考察する。ここでは、RQ ごとに述べることとする。

RQ1 折衷型単元構成による指導、TBLT 型単元構成による指導、及び、改訂型 PPP による単元指導では、日本の公立小学校高学年児童における重点指導項目の定着について、どのような効果の違いがあるか。

検証の結果から、概ね改訂型 PPP・TBLT 折衷型単元構成で児童を指導するのが効果的であると考えられる。

折衷型単元構成による指導と TBLT 型単元構成による指導との比較では、重点指導項目の流暢さ、正確さの定着において、折衷型の単元構成が効果的であると考えられることができる。これは、4~5 月の検証では流暢さと正確さ、9~10 月の検証では正確さの項目で折衷型グループに有意な結果が得られたこと（表 35 参照）が、東野、高島が主張する、「課題解決の過程において、プロジェクトに必要な英語表現を使った歌・ゲーム・クイズなどを選択し、練習に使用することで、よりスムーズな英語表現が可能となる」（2011、p. 24）ことを裏付ける結果になったと言えるからである。例えば、4~5 月の 6 年生の TBLT 型グループでは、“I can ~”を使った自分の得意なことを自己紹介する表現が重点指導項目のケースで、“I can play swim”と書いてしまったり、“I can”が言えなくて“Jump high”とだけ書いてしまったりといったエラーが見られた。さらに、“I like ~”を使った自分の好きなものを紹介する表現が重点指導項目のケースでは、“I’m cat”と書いてしまったり、“I can orange”と書いてしまったりといったエラーが見られた。また、9~10 月の 6 年生の TBLT 型グループでは、“I went to ~/ It was~”等を使った夏休みの思い出紹介する表現が重点指導項目のケースで、“It’s Tokyo”と書いてしまったり、“It’s was good”書いてしまったりといったエラーが見られた。やはりこのような TBLT 型グループのエラーは、ゲームやチャンツなどをタスク前に行わなかったという、適切な英語のフレーズを予め十分に「一斉練習」できなかったことが原因ではないかと考える。

また、4~5 月の TBLT 型グループの方に、正確さの項目でより大きなパフォーマンスのばらつきがあったことから、TBLT 型授業のみの単元構成による指導は、外国語学習が得意な児童はどんどん学習を進めていくことができるが、苦手な児童はなかなか学習を進めることができなかったのではないかと推察する。日本の公立小学校現

場レベルでは、指導方法に十分配慮しなければ、TBLT 型授業のみの単元構成による指導は学習者間の格差を助長する危険性をはらんでいるのかもしれない。

また、折衷型単元構成による指導と改訂型 PPP 単元構成による指導との比較では、学習を重ねて児童の知識や技能が伸びてくると、複雑さの定着において折衷型の単元構成の方が効果的であると考えられることができる。これは、複雑さの項目で、4~5 月では改訂型 PPP が有意だったが、9~10 月には折衷型の方が有意な結果が得られた（表 36 参照）からである。この検証の協力者である 5 年生児童は、折衷型と TBLT 型との比較検証の協力者（4 月の時点で学校では 50 時間の英語学習経験）である 6 年生児童とは違い、4 月の時点で学校では 15 時間しか英語学習の経験がないため、英語の知識量や技能面の積み上げがあまりないと考えられることも加筆しておく。つまり、この検証の協力者である 5 年生児童は、4 月~9 月で 17 時間の英語学習を経験し、前年度から積算すると 32 時間の学習を積み上げた状態で 9~10 月の検証に臨んでいるので、4 月よりも英語の知識や技能が伸びている状態にあったと考えられる。

表 35 重点指導項目の定着における折衷型と TBLT 型の比較検証結果まとめ

	(流暢さ)		(正確さ)		(複雑さ)	
	語数	つまった数	ミスなし文節	自己修正数	Word Family	動詞の割合
4~5 月	折衷	折衷	折衷	差なし	差なし	差なし
9~10 月	差なし	差なし	折衷	差なし	差なし	差なし

表 36 重点指導項目の定着における折衷型と改訂型 PPP の比較検証結果まとめ

	(流暢さ)		(正確さ)		(複雑さ)	
	語数	つまった数	ミスなし文節	自己修正数	Word Family	動詞の割合
4~5 月	差なし	差なし	差なし	差なし	PPP	差なし
9~10 月	差なし	差なし	差なし	差なし	折衷	差なし

先行研究との比較は、以下の通りである。まず、Sheen(2006)による、PPP グループの方が TBLT グループのよりも、疑問文の型と副詞の位置について正確さについて有意な結果が出たという点についてだが、これは本研究の 6 年生の結果として、正確さの面で折衷型グループの方が TBLT 型のグループよりも有意な結果が出たことと一致すると考えられる。これは、PPP 型の指導の方が言語形式の正確さの習得について、TBLT 型の指導よりも効果的なのではないかと考えられるかもしれない。

次に、De la Fuente(2006)による、新しい語彙習得について、TBLT グループ

の方が PPP グループよりもディレイドポストテストの結果が有意に良かった（ポストテストは同じような結果）点についてである。これは、De la Fuente が TBLT の指導における意味交渉、ターゲットセンテンスの産出、ターゲットセンテンスの修正の機会が PPP の指導より多かったと指摘している点が、本研究の複雑さについて、5 年生の折衷型グループが PPP 型グループより有意な結果が出たことの説明になっているのではないかと考える。

そして、Shintani(2016)による、TBLT グループの方が PPP グループよりも、特に形容詞の習得について有意な結果が出たという点についてだが、これは、Shintani(2016)がその考察として “the adjectives were contextually embedded” (p. 123) と述べるように、オーセンティックなコミュニケーションにおける文脈の中にターゲットセンテンスが埋め込まれていた点が、本研究の折衷型における Task と一致しており、やはり Task を単元指導に組み込むことが重要であると考えられる。ただし、Shintani のこの研究は、あくまでも TBLT と PPP（従来型）の比較検証によるものであり、今回のように改訂型 PPP と TBLT の折衷型の単元構成ではないため、TBLT の授業構成による指導に向けた、改訂型 PPP 授業構成による指導の効果についての比較はできないということを追記しておく。

これらのことから、やはり、TBLT 型や PPP 型だけに偏るのではなく、両方の強みをバランスよく取り入れて指導することが、児童の指導項目の定着について最も効果があるのではないかと考えることができる。特に、TBLT 型は意味交渉による付随的な言語の習得と長期記憶化に効果的であることが強みであるし、PPP 型は言語及び言語形式の正確な習得に効果的であることが強みであると言える。これらの強みを単元指導の中にバランスよく効果的に取り入れていくことが重要なのではないかと考える。

RQ2 折衷型単元構成による指導、TBLT 型単元構成による指導、及び、改訂型 PPP による単元指導では、日本の公立小学校高学年児童の主体性について、どのような効果の違いがあるか。

児童の主体性には授業構成や単元指導における授業構成の組み合わせの違いは、影響しないと考えることができる。これは、ALT とのインタビュー時ならびに、通常授業時の主体性の自己評価（表 37、38 参照）についても、明確な差異がなかったからである。加えて、6 年生の比較検証では、4~5 月が ALT とのインタビュー時には効果量小、通常授業時は効果量ほとんどなし、9~10 月が ALT とのインタビュー時に効果量ほとんどなし、通常授業時も効果量ほとんどなしであった。その上で、5

年生の比較検証では、4~5 月が ALT とのインタビュー時に効果量ほとんどなし、通常授業時も効果量ほとんどなし、9~10 月が ALT とのインタビュー時に効果量ほとんどなし、通常授業時も効果量ほとんどなしという結果であり、ほとんどのケースで「効果量ほとんどなし」だったことから、児童の主体性に対する授業構成や単元指導における授業構成の組み合わせの違いは極めて影響力がないと考えることができる。また、6 年生折衷型グループの 9~10 月の ALT とのインタビュー時に平均値が 2.9 だった以外は、いずれのケースも平均値が 4 点満点中 3 点を超えていた（通常授業時は 1 単位時間分に換算）ため、いずれの指導法も学習者にとっては主体的に取り組めたのではないかとと言える。

これは、Ellis & Shintani (2014) が主張する、「個々の学習者の違い」(p.285 他) が影響しているのではないかと考える。Ellis & Shintani (2014) によると、言語学習における個々の違いは、①知性、②言語適性、③ワーキングメモリー、④個性、⑤学習スタイル、⑥モチベーション、⑦言語への不安、⑧学習者の信念、⑨学習方略、⑩コミュニケーションに対する意欲の要因があるとされている。例えば、⑤学習スタイルを取り上げると、先に決まりを知ってから活動に入る学習スタイル（例えば、クロールをする時に先に息継ぎや腕のかき方を知ってから実際にクロールをやってみるようなスタイル）に慣れていたり、活動に対する知識を先にしっかりと獲得してからでない不安になってしまったりするような学習者には、恐らく、TBLT 型のような先に活動をやってみてエラーから知識を獲得するような学習スタイルが逆にモチベーションが下がってしまうだろう。やはり、改訂型 PPP 授業構成と TBLT 型授業構成の両方のメリットとデメリットを踏まえた上で、目の前の学習者の状況に応じて、臨機応変に授業構成や単元指導を工夫することが大切であると考えられる。尚、授業構成や単元指導形式の違いによる主体性の効果の比較については、先行研究で確認されていないことも加筆しておく。

表 37 主体性における折衷型と TBLT 型の比較検証結果まとめ

	ALT とのインタビュー時	通常授業時
4~5 月	差なし	差なし
9~10 月	差なし	差なし

表 38 主体性における折衷型と改訂型 PPP との比較検証結果まとめ

	ALT とのインタビュー時	通常授業時
4~5 月	差なし	差なし
9~10 月	差なし	差なし

RQ3 折衷型単元構成による指導、TBLT 型単元構成による指導、及び、改訂型 PPP による単元指導では、日本の公立小学校高学年児童の学習に対する意識について、どのような効果の違いがあるか。

テキスト分析による検証結果から、総合的に鑑みて、児童の学習に対する意識面にとっては折衷型指導がよりよいものであると考えた。これは、いずれの指導法も児童の自己効力感に効果があった反面、TBLT 型グループでは英語表現の練習時間に個人差があり、そのことが児童の緊張感や「できなかった感」を招いたと考えられたからである。また、改訂型 PPP グループにおいても、折衷型グループには見られない強い緊張感が見受けられたからである。以下に、その理由を検証ごとに述べる。

まず、4~5 月の折衷型と TBLT 型との比較検証結果では、どちらの指導も次の学習への意欲面に効果的であり、折衷型単元構成による指導は、児童の産出活動において緊張感を与えているのかもしれないが、適切な範囲のものであると考える。前者は、ALT とのインタビュー後の自由記述におけるテキスト分析の結果から、次回の ALT とのインタビューに対する意欲的な傾向が、双方のグループからうかがえたからである。後者については、折衷型グループの方にのみ、インタビュー時における緊張感があった傾向を示したが、主体性の部分で双方のグループ間に差異がなかったことから、折衷型グループの方が「緊張したから主体性が下がった」ということはないと考えることができるからである。

次に、9~10 月の折衷型と TBLT 型との比較検証結果では、どちらの指導も、これまでの学習内容がより理解できたり、言いたいことを言えたりという児童の満足感や自己効力感を高めることができたと考えられる。ただし、TBLT 型では十分に児童が英語表現の練習ができなかったことも結果から示唆されるかもしれないことを指摘しておく。これは「自分が伝えたいことを英語で伝えるのは難しいことだと分かった」や「夏休みの思い出は、はっきりと言えたので、友達の紹介もはっきりと言えようになりたい」、「実際に話してみると、練習の時よりも緊張して間違えてしまうことが分かった」や、「緊張してちょっと崩れたので、英語をもっと練習して、緊張しても言えるようになりたい」といった児童の文言のように、緊張して間違えてしまったことにも意識が強い傾向があったことが TBLT 型グループ児童のテキスト分析の結果から分かり、改訂型 PPP のように一斉指導で英語表現を練習できる時間を確保していなかったため、TBLT 型では練習量に個人差が出て間違いが起こったり、緊張してしまったりしたと考えられるからである。

そして、4~5 月の折衷型と改訂型 PPP との比較検証結果から、折衷型の方が伸び伸び学習したことによって緊張感なく児童の英語の理解が進んだと考えられる。これは、折衷型では英語の言い方が分かったというような自己効力感がうかがい知れたの

に対して、改訂型 PPP では緊張感の強さがうかがい知れたからである。また、折衷型の方には緊張感についての発言が出てきていないことも特筆すべき点である。

また、9~10月の折衷型と改訂型 PPP との比較検証結果から、両方の指導が児童の自己効力感に効果があったと考えられる。これは、どちらのグループの結果にも緊張しながらも、「言える」、「分かる」といった知識や技能の習得面において肯定的な意識が強いことが分かったからである。

尚、Shintani(2016)が示すような、TBLT 型あるいは折衷型グループにおける付随的学習の成果は、インタビューの児童が話した内容やふり返りのコメントからは確認できなかった。これは、確固たるデータを収集している訳ではないが、インタビュータスク内容が4~ALTとのインタビューで、これまで意識的に学習してきたことを発揮したいという心情が強く働いたのではないかと推測する。

第四部 結論

第 6 章 結論と今後の課題

6.1 結論

本研究は、大きな変革を迎えた小学校英語教育の実践を担う、小学校教員のニーズが高い効果的な「授業の進め方」に関連した授業構成と単元指導についての考察である。その目的に沿って、以下の点が明らかとなったと考えている。

まず、先行研究から、日本で用いられている主要な授業構成の定義を明らかにした。前提として、先行研究の理論的側面と日本の小学校現場における実践的側面の分析から、改訂型 PPP におけるプロダクション活動と TBLT 型におけるタスク活動との明確な差ははっきりとしていないことが明らかとなった。その上で、改訂型 PPP の授業構成と TBLT 型の授業構成との違いは、主に、①言語形式のエラー修正のタイミングと、②タスクに向けての学習者の準備活動の 2 点であると考えることができた。①については、改訂型 PPP がプロダクション活動の前に、TBLT 型がタスク活動の後に行うというものであった。②については、改訂型 PPP が言語形式の提示を受けた後に一斉練習をするというプラクティス活動を行うものであり、TBLT 型が言語形式の提示を受けた後に個別あるいはグループで協力しながら、現有リソースを活用し各々でタスクに向けた準備を行うというものであった。これらの定義に沿って、第 3 章で述べたように、改訂型 PPP の授業では、プレゼンテーション活動の後に言語形式の確認を経てから一斉練習のプラクティス活動を行い、プロダクション活動を行う構成にした。また、TBLT 型の授業ではプレタスク活動でタスク活動の内容と使えそうな言語形式を確認してから、児童がグループの友達と協力しながらタスクに向けた準備を行い、タスク活動を経て、タスク活動中に課題となった言語形式を修正したり練習したりする活動を行う構成にした。日程、時間数、及び取り扱ったトピックについては、協力校の行事予定や年間指導計画、そして、担任をはじめとする教員の要望を踏まえた上で決定したことも加筆しておく。

このような指導を経て、ALT とのインタビューにおける協力者のパフォーマンスを分析した結果、小学校高学年期の「授業の進め方」について、川本・佐藤（2011）が「さまざまな授業を組み合わせる活用すべきである」と主張するように、改訂型 PPP 授業と TBLT 型授業を組み合わせる単元構成が効果的であると考えられることが明らかとなった。さらに、今回の検証の単元構成が、改訂型 PPP 授業、TBLT 型授業の順番であったことから、改訂型 PPP 授業は、東野・高島（2007）が提唱する

「タスクを志向した活動」を目的とした授業構成としてふさわしいものと成り得る可能性があるとも考えることができた。

しかしながら、これらは、決して TBLT 型授業を否定するものではない。TBLT 型授業は、先行研究が示すように、日本の児童にも、効果的なものであることは間違いない。ただし、TBLT 型授業が隆盛を極める、英語を第二言語として学習するような国の環境（ESL 環境）とは違い、日本のような英語を外国語として学習するような環境（EFL 環境）においては、より TBLT 型授業を効果的なものにするためのさらなる工夫が必要ではないかと考えているだけである。本研究が、非常に微力ながら、そのような工夫の数あるうちの一助となることを願っている。

6.2 今後の課題

本研究には、主に、①より多くの協力者での検証が必要、②より多面的な評価方法での検証が必要、③より多様なタスクでの検証が必要といった課題が挙げられる。

まず、「①より多くの協力者での検証が必要」についてだが、人数、地域、校種の 3 点において、本研究には課題が残ったと考える。本研究の協力者の人数は 42 名であったが、全国の児童数が 650 万人あまりであることを鑑みると、いかなる母集団数においても一般的に調査必要なサンプル数は約 384 名（標本誤差 5%）とされており（統計局、2021）、少ないと考えられる。今後は 300~400 名の協力者を集めて検証を行っていききたい。地域については、本研究への協力の承諾書における取り決めの都合上、地域名を明かすことはできないが、1 つの地域のみにおける検証であった。今後は、あらゆる地域からデータを集めて検証していききたい。加えて、校種においても、今回は全学級数 12 学級の文部科学省(2015)が定める「適正規模校（通称中規模校）」1 校のみのデータしか取り扱わなかった。あらゆる小学校児童の傾向を測るためには、学級数が 6~11 学級の小規模校や 19~30 学級の大規模校からのデータを分析する必要性も感じている。このように、協力者数 300~400 名ぐらいで、地域に偏りなく何校か学校抽出し、大・中・小のどの規模の学校からも協力者が募ることができるような検証を行っていききたい。

次に、「②より多面的な評価方法での検証が必要」についてだが、評価尺度、分析方法の 2 点において、本研究では課題が残ったと考える。本研究では、協力者の知識・技能面を評価する観点とは、流暢さ、正確さ、複雑さの 3 つであった。この 3 つの観点は、第 3 章で述べたように先行研究から最も信頼度の高いものとなっているので、引き続き活用できる。しかし、これらの観点に基づく評価尺度は多岐に渡っており、本研究ではそれぞれの観点で 2 つずつ、計 6 つの評価尺度しか用いていないため、第 3 章で述べた表 18 に掲載している他の尺度でも協力者のパフォーマンスの

データを測定する必要性を感じている。加えて、この3つの因子のうち、「流暢さ」と「正確さ」はあくまでもスピーキングの技能、つまり、あくまでも学習指導要領上に定められている評価の3観点のうち、「知識及び技能」のみを測るものにしかすぎず、「複雑さ」は自分の伝えようとするをより豊かな英語表現で相手に伝える力、つまり、「思考力・判断力・表現力」のみを測るものにしかすぎないとする。やはり、学習指導要領上に定められている3つの観点、「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力」、「主体的に取り組む態度」の全てをバランスよく測ることのできるような因子を先行研究より開発し、それらを活用した評価方法が必要だと考えるのである。

さらに、分析方法も、*t*検定とKHコーダーを用いたテキスト分析のみであったが、量的データ、質的データ共に、他の方法を使った分析を行うことでより多面的な考察ができると考えている。例えば、量的データの分析には、重回帰分析や相関分析などを用いることで、単純なスコアの比較のみならず、その背後に隠されている因果関係にも迫ることができると考えることができる。

また、質的データでは、KHコーダーによるテキスト分析のみでは、高頻出単語とそれらの共起関係は明らかになったのだが、児童の学習への満足感や自己効力感、あるいは不安感などのより細やかな授業に対する反応を見えにくくしてしまっているのではないだろうかという疑問が残った。このテキスト分析だけでなく、グラウンデッド・セオリー・アプローチ(GTA)などによって、協力者のふり返りのコメントをコーディングしていき、それらの傾向を分析していくことで、協力者の意欲や技能習得の過程における効果や課題などがより詳しく考察していくことができると考えている。このように、今後の研究では、本研究で用いた以外の分析方法も活用しながら、児童にとって効果的な授業構成や単元構成のあり方に迫っていきたい。

加えて、「③より多様なタスクでの検証が必要」についてだが、より多様なタスクタイプを用いた検証が必要ではないかと考える。加藤ら(2020)は、タスクのタイプを、情報伝達・情報合成・ナレーション・問題解決・意思決定の5つに分けられると述べている。これにあてはめると、本研究で用いたタスクは、人・物・事の紹介といった情報伝達タイプのタスクと、オリジナルクイズやビンゴといった問題解決タイプのタスクがほとんどであり、情報合成・ナレーション・意思決定の3つはほぼ行われていないのである。従って、例えば、高島ら(2005)で紹介されている6年生が5年生にオリジナルの『ブラウン・ベアー』の読み聞かせをするといった、ナレーションタイプのタスクなど、本研究で用いられなかったタイプのタスクも含めた単元構成での検証も必要であると考えている。タスク活動を行う学習道具についても、昨今の社会情勢を踏まえ、PCやタブレット端末などのICT機器とインターネットを活用したものも検証していきたいと考えている。

このように、日本の小学校現場における実情を十分加味し、可能な限りこのよう

な課題を改善した研究を行っていきたいと考えている。ここで言う「実情」とは、協力校の児童の特性、行事予定、年間指導計画、教材、学級担任をはじめとする教員への負担感、研究の汎用性の実態のことである。また、日本的な文化土壌、教室風土、教師の特性、児童の特性、他教科との連携なども学習活動の成果に影響してくると推測できる。これらの実態と先述の本研究における課題とを鑑みながら研究デザインを行い、日本の小学校にタスク中心の英語教育を導入する意義や効果的な導入方法、改訂型 PPP との兼ね合いなどについて、少しでも小学校現場にとって汎用性のある指導の在り方を今後も探っていきたい。

謝辞

本論文の執筆に際して、多くの方々からご協力とご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。

指導教官の柳善和先生には、本研究に大変寄り添いながら、丁寧にご指導いただきましたことに深く感謝申し上げます。わが国の小学校英語教育の実情に合わせて、これまでの第二言語習得論をはじめする国内外の英語教育に関する先行研究や理論をアレンジしながら取り入れていくことの大切さを改めて学ばせていただきました。心より感謝申し上げます。誠にありがとうございました。

さらに、論文審査におきましては、広島大学名誉教授の築道 and 明先生、深澤清治先生、名古屋学院大学教授の城哲哉先生には、論文としてより洗練させていくための視点からのご教示と、最終稿に向けての貴重なご示唆をいただきました。深く感謝申し上げます。誠にありがとうございました。

また、本論文の研究データを収集するにあたり、多大なるご協力をいただきました国内の公立小学校（承諾証の関係上、具体的な地域名や施設名は明記できない）の校長先生をはじめとする教職員の皆様、保護者の皆様、地域の皆様、そして何より、当時の5、6年生の児童の皆様に深く感謝申し上げます。改めて、日本の学校現場、そして何より、日本の児童の皆様に寄り添った研究の大切さを実感いたしました。やはり、学校現場での児童の輝く姿は、研究者として、そして、教育者として最良の光景であり、そのために、微力ではございますが、これからも研究を進めていこうと改めて心に誓うことができました。ありがとうございました。

最後になりましたが、在学期間を通して温かく学生生活をサポートしてくださった、名古屋学院大学大学院事務室の皆様に厚くお礼申し上げます。

瀧本哲弘

参考文献

- Abbs, B., & Freebairn, I. (1982) *Starting Strategies*. Harlow: Longman.
- Abbs, B., Ayton, J., & Freebairn, I. (1975) *Strategies*. London: Longman.
- Abraham, R. (1985). Field independence-dependence and the teaching of grammar. *TESOL Quarterly* 20 (4), 689-702.
- Achiba, M. (2003) *Learning to Request in a Second Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Alderson, J. C., & Urquhart, A. H. (1984) *Reading in a Foreign Language*. Harlow: Longman
- Aljaafresh, A. L. I., & Lantolf, J. P. (1994) Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal* 78 (4), 465-83.
- Allen, L.Q. (2000) Form-meaning connections and the French causative. *Studies in Second Language Acquisition* 22 (1), 69-84.
- Ammar, A., & Spada, N. (2006) One size fits all?: Recasts prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition* 28 (4), 543-74.
- Anderson, M. C. (2003) Rethinking interference theory: Executive control and the mechanisms of forgetting. *Journal of Memory and Language* 49 (4), 415-45.
- Aubrey, S. (2011) Facilitating interaction in East Asian EFL Classrooms: Increasing students willingness to communicate. *Language Education in Asia* 2(2), 237-45.
- Auerbach, E. (1993) Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly* 27(1) 9-32.
- Bachman, L. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, N., Madden, C., and Krashen, S. (1974) Is there a natural sequence in adult second language learning? *Language Learning* 24(2), 235-43.
- Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998) Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs. grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly* 32(2), 233-59.
- Barnes, D. (1976) *From Communication to Curriculum*. London: Penguin.
- Bassiri, M. (2011) Interactional feedback and the impact of attitude and motivation on noticing L2 form. *First language and Literature Studies* 1 (2), 61-73.

- Benati, A. (2005) The effects of processing instruction, traditional instruction and meaning-output instruction on the acquisition of the English past simple tense. *Language Teaching Research* 9(1), 67-93.
- Bird, S. (2010) Effects of distributed practice on the acquisition of second language English syntax. *Applied Psycholinguistics*, 31, 264-283.
- Bitchener, J., & Ferris, D. (2011) *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Abingdon: Routledge.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009) The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204-11.
- Brooks-Lewis, K. (2009) Adult learners perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics* 30(2), 216-35.
- Brumfit, C., & Johnson, K. (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruton, A. (2002) From tasking purposes to purposing tasks. *ELT Journal* 56(3), 280-88.
- Burt, M. (1975) Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly* 9(1) 53-63.
- Carroll, S. (2001) *Input and Evidence: The Raw Material of Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Celce-Murcia, M. (1991) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999) *The Grammar Book*. New York: Heinle and Heinle.
- Chandler, J. (2003) The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing, *Journal of Second Language Writing* 12(3), 267-96.
- Crookes, G. (2010) The practicality and relevance of second language critical pedagogy. *Language Teaching* 43(3), 333-48.
- Crookes, G., & Schmidt, R. (1991) Language learning motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41 (3), 469-512.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005) The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal* 89(1), 19-36.

- Day, E., & Shapson, S. (1991) Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning* 41(1), 25-58.
- Day, Re, & Bamford, J. (1998) *Extensive Reading in The Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Bot, K. (1996) The psycholinguistics of the Output Hypothesis. *Language Learning* 46(3), 529-55.
- De la Fuente, M. (2006) Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research* 10 (3), 263-95.
- DeKeyser, R. (2012) Interactions between individual differences, treatments, and structures in SLA. *Language Learning* 62(2), 189-200.
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta PI
- Diller, K. (1978) *The Language Teaching Controversy*. Rowley, MA: Newbury House.
- Disick, R. (1975) *Individualizing Language Instruction: Strategies and Methods*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Dornyei, Z., & Schmidt, R. (2001) *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Duff, P., & Polio, C. (1990) How much foreign language is there in the foreign language classroom? *Modern Language Journal* 74(2), 154-66.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982) *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Dupuy, B., & Krashen, S. (1993) Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning* 4(1), 55-63.
- East, M. (2012) *Task-based Language Teaching from the Teachers Perspective: Insights from New Zealand*. Amsterdam: John Benjamins.
- Edge, J. (1989) *Mistakes and Correction*. London: Longman.
- Edstrom, A. (2006) Ll use in the L2 classroom: One teachers self-evaluation. *Canadian Modern Language Review* 63(2), 275-92.
- Egbert, J. (2003) A study of flow theory in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 87(4), 499-518.
- Ehrlich, S., Avery, P., & Yorio, C. (1989) Discourse structure and the negotiation of comprehensible input. *Studies in Second Language Acquisition* 11 (4), 397-414.

- Elder, C., & Manwaring, D. (2004) The relationship between metalinguistic knowledge and learning outcomes among undergraduate students of Chinese. *Language Awareness* 13(3), 145-62.
- Elgort, I. (2011) Deliberate learning and vocabulary acquisition in a new language. *Language Learning* 61 (2), 367-413.
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989) *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. (1996) Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition* 18(1), 91-126.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R., & Heimbach, R. (1997) Bugs and birds: Children's acquisition of second language vocabulary through interaction. *System* 25(2), 247-59.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006) Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 28(2), 339-68.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Oxford, UK: Routledge.
- Erlam, R. (2005) Language aptitude and its relationship to instructional effectiveness in second language acquisition. *Language Teaching Research* 9 (2), 147-72.
- Erten, I. H., & Tekin, M. (2008) Effects on vocabulary acquisition of presenting new words in semantic sets versus semantically unrelated sets. *System* 36 (3), 407-22.
- Estaire, S., & Zanon, J. (1994) *Planning Class Work: A Task-based Approach*. Oxford: Heinemann.
- Ewald, J. (2004) A classroom forum on small group work: Learners see and change themselves. *Language Awareness* 12(3), 163-79.
- Farley, A. P. (2001) Processing instruction and meaning-based output instruction: A comparative study. *Spanish Applied Linguistics* 5 (2), 57-94.
- Farrokhi, F., & Sattarpour, S. (2012) The effects of direct written corrective feedback on improvement of grammatical accuracy of high-proficient L2 learners. *World Journal of Education* 2(2), 49-57.

- Felix, S. (1981) The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning* 31 (1), 87-112.
- Fernandez, C. (2008) Re-examining the role of explicit information in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 30(3), 277-305.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001) Error feedback in L2 writing classes: how explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10(3), 161-84.
- Foster, P., & Ohta, A. (2005) Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics* 26(3), 402-30.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996) The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition* 18(3), 299-323.
- Fotos, S. (1993) Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics* 14(4), 385-407.
- Fraser, C. A. (1999) Lexical processing, strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second language Acquisition* 21 (3), 225-41.
- Gardner, R. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gass, S. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah: Lawrence
- Gass, S., & Mackey, A. (2002) Frequency effects and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 24(2), 249-60.
- Gass, S., Mackey, A., & Ross-Feldman, L. (2005) Task-based interactions in classroom and laboratory settings. *Language Learning* 55(4), 575-611.
- Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (2005) Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *Canadian Modern Language Review* 61 (3), 325-53.
- George, H. (1972) *Common Errors in Language Learning: Insights from English*. Rowley: Newbury House.
- Gilmore, A. (2007) Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* 42(2), 97-119.

- Goo, J. M., & Mackey, A. (2013) The case against the case against recasts. *Studies in Second Language Acquisition* 35(1), 127-65.
- Gower, R., & Walters, S. (1983) *Teaching Practice Handbook: A Reference Book for EFL Teachers in Training*. London: Heinemann.
- Grellet, F. (1981) *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, R. (1990) Speech rate and NNS comprehension: a preliminary study in time benefit analysis. *Language Learning* 40(3), 311-36.
- Hakansson, G. (1987) *Teacher Talk*. Lund: Lund University Press.
- Hall, G. (2011) *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. London: Routledge.
- Hall, G., & Cook, G. (2012) Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
- Han, Z. (2007) Pedagogical implications: Genuine and pretentious. *TESOL Quarterly* 41(3), 387-93.
- Harley, B. (1989) Functional grammar in French immersion: A classroom-experiment. *Applied Linguistics* 19(3), 331-59.
- Harley, B., & Hart, D. (1997) Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition* 19(3), 379-400.
- 畑江美佳・段本みのり (2017) 「小学校におけるアルファベット指導の再考 —文字認知を高めるデジタル教材の開発と実践—」 *JES Journal* 17, 20-35.
- Hedgcock, J. S., & Ferris, D. R. (2009) *Teaching Readers of English: Students, Texts, and Contexts*. New York: Routledge.
- Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hendrickson, J. M. (1978) Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal* 62(8), 387-98.
- 東野裕子・高島英幸 (2007) 『小学校におけるプロジェクト型英語活動の実践と評価』 東京：高陵社書店。
- 東野裕子・高島英幸 (2011) 『プロジェクト型外国語活動の展開』 東京：高陵社書店。
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析』 京都：ナカニシヤ出版。
- Hill, D. R., & Thomas, H. R. (1988) Survey review: Graded readers part 1. *ELT Journal* 42(1), 44-52.

- Hornby, A. (1959) *The Teaching of Structural Words and Sentence Patterns*. Oxford: Oxford University Press.
- Horwitz, E. (2000) Teachers and students, students and teachers: An ever-evolving partnership. *Modern Language Journal* 84(4), 523-35.
- James, C. (1980) *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J., Matlock, B., & Slocum, T. (1989) Two approaches to vocabulary instruction: The teaching of individual word meanings and practice in deriving word meaning from context. *Reading Research Quarterly* 24(2), 215-35.
- Jiang, N. (2002) Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 24(4), 617-37.
- Johnson, R., & Swain, M. (eds.) (1997) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G., & Rose, K. (2002) *Pragmatic Development in a Second Language. Language Learning Monograph Series*. Oxford: Blackwell.
- 加藤由崇・松村昌紀・Paul Wicking・横山友里・田村祐・小林真実(2020) 『コミュニケーション・タスクのアイデアとマテリアル —教室と世界をつなぐ英語授業のために—』 東京: 三修社.
- 川本祥也・佐藤臨太郎. (2011) 「PPP 授業と TBL 授業の文法学習における効果の比較検証」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』 Vol.20, 95-100.
- Kim, S., & Elder, C. (2005) Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: a cross-linguistic functional analysis of teacher talk. *Language Teaching Research* 9(3), 335-80.
- Kim, Y. (2006) Effects of input elaboration on vocabulary acquisition through reading by Korean learners of English as a foreign language. *TESOL Quarterly* 40(2), 341-73.
- Kinginger, C. (2002) Defining the zone of proximal development in US foreign language education. *Applied Linguistics* 23(2), 240-61.
- 国立教育政策研究所 (2016) 『小学校英語教育に関する調査研究』 Retrieved from https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-4-1_a.pdf
- Krahnke, K. (1987) *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Englewood: Prentice-Hall, Inc.

- Kramersch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (2004) The case for narrow reading. *Language Magazine* 3(5), 17-19.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Laily, C. (2000) First language influences in second language composition: the effect of pre-writing. *Foreign Language Annals* 33, 428-32.
- Lantolf, J., & Aljaafreh, A. L. 1. (1995) Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. *International Journal of Educational Research* 23(7), 619-32.
- Lantolf, J., & Thorne, S. (2006) *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press,
- Larsen-Freeman, D. (2003) *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Boston: Thomson Heinle.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011) *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001) Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22(1), 1-26.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995) Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics* 16(3), 307-22.
- Leki, I. (1991) The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals* 24(3), 203-18.
- Leow, R. P. (1993) To simplify or not to simplify. *Studies in Second Language Acquisition* 15(3), 333-55.
- Levelt, W. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Li, S. (2010) The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning* 60(2), 309-65.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006) *How Languages are Learned*. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2007) Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching* 40(3), 243-49.

- Loewen, S. (2005) Incidental focus on form and second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 27(3), 361-86.
- Loewen, S., & Philp, J. (2006) Recasts in adults English L2 classrooms: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *Modern Language Journal* 90(4), 536-56.
- Long, M. (2015) *Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching*. West Sussex: Wiley Blackwell
- Long, M., & Larsen-freeman, D. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Harlow: Longman.
- Long, M., & Porter, P. (1985) Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 19(2), 207-28.
- Loschky, L (1994) Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition* 16(3), 303-23.
- Lynch, T. (1996) *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University
- Lyster, R. (1994) The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students sociolinguistic competence. *Applied Linguistics* 15(3), 263-87.
- Lyster, R., & Mori, H. (2006) Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition* 28(2), 269-300.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997) Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition* 19(1), 37-66.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010) Oral feedback in classroom SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2), 265-302.
- Macaro, E. (2001) *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. London: Continuum.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1991) Methods and results in the study of foreign language anxiety: A review of the literature. *Language Learning* 41(1), 25-57.
- MacIntyre, P., Baker, S., Clement, R., & Conrad, S. (2001) Willingness to communicate, social support, and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition* 23(3), 369-88.

- Mackey, A. (1999) Input, interaction and second language development: an empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition* 21 (4), 557-87.
- Mackey, W. (1965) *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- Manolopoulo-Sergi, E. (2004) Motivation within the information processing model of foreign language learning. *System* 32(3), 427-42.
- Markee, N. (2008) Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics* 29(3), 404-27.
- Marsden, E. (2006) Exploring input processing in the classroom: an experimental comparison of processing instruction and enriched input. *Language Learning* 56(3), 507-66.
- 松村昌紀・浦野研・川村一代・田村祐・福田純也 (2017) 『タスク・ベースの英語指導』 東京：大修館書店.
- McCarten, J. (2007) *Teaching Vocabulary: Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Meara, P., Lightbown, P. M., & Halter, R. (1997) Classrooms as lexical environments. *Language Teaching Research* 1 (1), 28-47.
- 文部科学省 (2012). *Hi, friends!*. 東京：東京書籍.
- 文部科学省 (2015). 『公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引』 Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2015/07/24/1354768_1.pdf.
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』 東京：東洋館出版社.
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語活動・外国語編』 東京：開隆堂出版株式会社.
- 文部科学省. (2018) *We Can!*. 東京：東京書籍.
- Montgomery, C., & Eisenstein, M. (1985) Real reality revisited: an experimental communicative course in ESL. *TESOL Quarterly* 19(2), 317-33.
- Morrison, B. (2005) Evaluating learning gain in a self-access language learning centre. *Language Teaching Research* 9(3), 267-93.
- Myles, F. (2004) From data to theory: The over-representation of linguistic knowledge in SLA. *Transactions of the Philological Society* 102(2), 139-68.

- Myles, F., Hooper, J., & Mitchell, R. (1998) Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning* 48(3), 323-63.
- Nakata, T. (2012) *Effects of expanding and equal spacing on second language vocabulary learning: Do the amount of spacing and retention interval make a difference?* Paper presented at EUROSLA conference, Poznan, Poland.
- Nassaji, H., & Swain, M. (2000) A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness* 9(1), 34-51.
- Newman, F., & Holzman, L. (1997) *The End of Knowing: A New Developmental Way of Learning*. London: Routledge.
- Newmark, L. (1966) How not to interfere with language learning. *Language Learning* 40(1), 77-83.
- Nitta, R., & Gardner, S. (2005) Consciousness-raising and practice in ELT coursebooks. *ELT Journal* 59(1), 3-13.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993) Focused communication tasks. *ELT Journal* 47(3), 203-10.
- Norris, J. Me, & Ortega, L. (2000) Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50(3), 417-528.
- Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990) *Learning Strategies in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Owen, C. (1996) Do concordances need to be consulted? *ELT Journal* 50(3), 219-24.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley: Newbury House.
- Palmer, H. E. (1917) *Extensive Reading: The Scientific study and Teaching of Languages*. London: Harrap.
- Pavlenko, A., & Jarvis, S. (2002) Bidirectional transfer. *Applied Linguistics* 23(2), 190-214.
- Payne, J., & Whitney, P. (2002) Developing L2 oral proficiency synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development. *CALICO Journal* 20(1), 7-32.

- Pennycook, A. (1989) The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly* 23(3), 589-618.
- Perez-Pereira, M. (1989) The acquisition of morphemes: some evidence from Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research* 18(3), 289-312.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009) Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System* 37(3), 380-90.
- Pica, T. (1983) Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning* 33(4), 465-97.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985) The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 7(2), 233-48.
- Pica, T., & Long, M. (1986) The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. In R. Day (Ed.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp.85-98). Rowley, MA: Newbury House.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987) The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly* 21(4), 737-58.
- Pienemann, M. (1984) Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6(2), 186-214.
- Richards, J. (1971) A non-contrastive approach to error analysis. *ELT Journal* 25, 204-19.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching. 2nd edition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rivers, W. M., & Temperley, M. S. (1978) *A Practical Guide to the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, P. (1995) Attention, memory, and the 'noticing' hypothesis. *Language Learning* 45(2), 283-331.
- Robinson, P. (2003) Attention and memory during SLA In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp.630-78). Oxford: Blackwell
- Rodrigo, V., Krashen, S., & Gibbons, B. (2004) The effectiveness of two comprehensible input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System* 32(1), 53-60.
- Roehr, K. (2008) Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners. *Applied Linguistics* 29(2), 173-99.

- Rolin-lanziti, J. (2010) The organization of delayed second language correction. *Language Teaching Research* 14(2), 183-206.
- Rosansky, E. (1976) Methods and morphemes in second language acquisition. *Language Learning* 26(2), 409-25.
- Rutherford, W. (1988) *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- 作井恵子・山内啓子・Shiobara Frances (2017) 「小学校英語に関する意識調査：小学校教員の視点から」『神戸松蔭女子学院大学研究紀要。文学部篇』6号, 49-67.
- Sampson, G. (1984) Exporting language teaching materials from Canada to China. *TESOL Canada Journal* 1(1), 19-31.
- Sasaki, M. (1996) *Second Language Proficiency, Foreign Language Aptitude, and Intelligence*. New York: Lang.
- 佐藤臨太郎・笠原究・古賀功 (2015) 『日本人学習者に合った効果的英語教授法入門』東京：明治図書.
- Savignon, S. J. (1997) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. 2nd edition. New York: McGraw-Hill.
- Saville-Troike, M. (1988). Private speech: evidence for second language learning strategies during the silent period. *Journal of Child Language* 15(3), 567-90.
- Scarcella, R. (1990) *Teaching Language Minority Students in the Multicultural Classroom*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Schmitt, N. (2008) Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* 12(3), 329-63.
- Sciarone, A., & Meijer, P. (1995) Does practice make perfect? On the effect of exercises on second/foreign language acquisition. *International Review of Applied Linguistics* 35(7), 107-108.
- Scott, V., & De la Fuente, M. (2008) What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks. *Modern Language Journal* 92(1), 100-113.
- Scovel, T. (2001) *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Boston: Heinle and Heinle.
- Scrivener, J. (2005) *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: MacMillan Education.
- Seedhouse, P. (1999) Task-based interaction. *ELT Journal* 53(3), 149-56.

- Seedhouse, P. (2005) 'Task' as research construct. *Language Learning* 55(3), 533-70.
- Seidlhofer, B. (2005) English as a lingua franca. *ELT Journal* 59(4), 339-41.
- Sheen, R. (2005) Focus on forms as a means of improving accurate oral production. In A. Housen and M. Pierrard (Eds.), *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (pp.271-310). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Shehadeh, A. (2002) Comprehensible output, from occurrence to acquisition: An agenda for acquisitional research. *Language Learning* 52(3), 597-647.
- Shin, S., & Milroy, L. (1999) Bilingual language acquisition by Korean schoolchildren in New York City. *Bilingualism: Language and Cognition* 2(2), 147-67.
- Shintani, N. (2011) A comparative study of the effects of input-based and production-based instruction on vocabulary acquisition by young EFL learners. *Language Teaching Research* 15(2), 137-58.
- Shintani, N. (2012) Input-based tasks and the acquisition of vocabulary and grammar: A process product study. *Language Teaching Research* 16(2), 253-79.
- Shintani, N., (2016) *Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners*. Amsterdam: John Benjamins.
- Shintani, N., & Ellis, R. (2010) The incidental acquisition of English plurals by Japanese children in comprehension-based and production-based lessons. *Studies in Second Language Acquisition* 32(4), 607-37.
- 小学校英語評価研究会 (泉恵美子・萬谷隆一・アレン玉井光江・田縁眞弓・長沼君主). (2015) 『小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル～ Hi, friends! 1 & 2 Can-Do リスト 試案 ～』 Retrieved from http://www.izumi-lab.jp/dl/easel_01.pdf.
- 小学校英語評価研究会 (泉恵美子・萬谷隆一・アレン玉井光江・田縁眞弓・長沼君主) (2018) 『小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル～ We Can! & Let's Try! Can-Do リスト 試案 ～』 Retrieved from http://www.izumi-lab.jp/dl/easel_08.pdf.
- Shook, D. J. (1994) FL/ L2 reading, grammatical information and the input-to-intake phenomenon. *Applied Language Learning* 5(2), 57-93.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

- Singleton, D., & Ryan, L. (2004) *Language Acquisition: The Age Factor*. 2nd edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1989) *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1996) A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics* 17(1), 38-62
- Skehan, P. (2018) *Second language Task-based Performance Theory, Research, Assessment*. New York: Routledge.
- Slimani-Rolls, A. (2005) Rethinking task-based language learning: what we can learn from the learners. *Language Teaching Research* 9(2), 195-218.
- Speelman, C. P., & Kirsner, K. (2005) Beyond the Learning Curve: The Construction students working together. *Modern Language Journal* 82(3), 320-37.
- Suzuki, Y., & DeKeyser, R. (in-press) *Aptitude-treatment interaction in distributed and massed practice*. Unpublished manuscript, College Park, MD.
- 高島英幸・今井典子・杉浦理恵・田中和彦・田鍋敦子・東野裕子・村上美保子.
(2005) 『文法項目別英語タスク活動とタスク—34 の実践と評価』東京：大修館書店.
- 瀧本哲弘 (2020) 「高学年児童に効果的な授業構成についての一考察 —TBLT 型構成と改訂型 PPP・TBLT 折衷型構成との比較検証—」 *JES Journal* 20, 242-255.
- Tian, L., & Macaro, E. (2012) Comparing the effect of teacher codeswitching with English-only explanations on the vocabulary acquisition of Chinese university students: a lexical focus-on-form study. *Language Teaching Research* 16(3), 367-91.
- Tinkham, T. (1997) The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second Language Research* 13(2), 138-63.
- Tomasello, M., & Herron, C. (1988) Down the garden path: inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics* 9(3), 237-46.
- Tomlin, R. S., & Villa, V. (1994) Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 16(2), 183-203.
- 統計局 (2021) 「調査に必要な対象者数」『なるほど統計学園』 Retrieved from https://www.stat.go.jp/naruhodo/15_episode/toukeigaku/taishosha.html

- Truscott, J. (1996) The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46(2), 327-69.
- Truscott, J., & Hsu, A. Y-P. (2008) Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing* 17(4), 292-305.
- Truscott, J., & Sharwood-Smith, M. (2011) Input, intake, and consciousness. *Studies in Second Language Acquisition* 33(4), 497-528.
- Tsui, A. (1996) Reticence and anxiety in second language learning. In K. Bailey and D. Nunan (Eds.) *Voices from the Language Classroom* (pp. 145-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tudor, I. (1996) *Learner-Centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushakova, T. (1994) Inner speech and second language acquisition: an experimental/theoretical approach. In J. Lantolf and G. Appel (Eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp.83-115). Hillsdale, New Jersey: Ablex.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N., & Kuiken, F. (2012) Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning* 62(1), 1-41.
- Van den Branden, K. (1997) Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning* 47(4), 589-636.
- Van den Branden, K. (2006) *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Vann, R. J., Meyer, D. E., & Lorenz, F. O. (1984) Error gravity: A study of faculty opinion of ESL errors. *TESOL Quarterly* 18(3), 427-40.
- VanPatten, B. (1990) Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition* 12(3), 287-301.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993) Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15(2), 225-43.
- VanPatten, B., & Oikkenon, S. (1996) Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 18(4), 495-510.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2015) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge.

- Vasquez, C., & Harvey, J. (2010) Raising teachers' awareness about corrective feedback through research replication. *Language Teaching Research* 14 421-43.
- Vigil, N. A., & Oller, J. W. (1976) Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning* 26(2), 281-95.
- Walsh, S. (2006) *Investigating Classroom Discourse*. New York: Routledge.
- Weaver, R. Re, & Qi, J. (2005) Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education* 76 (5), 570-601.
- Wells, G. (1985) *Language Development in the Pre-School Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West, M. (1953) *The General Service List of English Words*. London: Longman.
- White, J., & Lightbown, P. (1984) Asking and answering in ESL classes. *Canadian Modern Language Review* 40(2), 288-344.
- White, L. (1991) Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7(2), 133-61.
- Williams, M. (1988) Language taught for meetings and language used in meetings: Is there anything in common? *Applied Linguistics* 45-58.
- Williams, M., & Burden, R. (1999) Students developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal* 83(2), 193-201.
- Willis, D., & Willis, J. (2007) *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.
- Wong, W. (2001) Modality and attention to meaning and form in the input. *Studies in Second Language Acquisition* 23(3), 345-68.
- Yang, Y., & Lyster, R. (2010) Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners? Acquisition or regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2), 235-63.
- Yates, J. (2006) *Practice Makes Perfect: English Vocabulary for Beginning ESL Learners*. New York: McGraw-Hill.
- 米崎里・多良静也・佃由紀子 (2016) 「小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安 ―その構造と変遷―」 *JES Journal* 16, 132-146.

湯川笑子・バトラー後藤裕子・山本玲子・小柴和香・浦谷淳子・赤沢真世・阿部始
子・三ツ木由佳・杉本義美・横田玲子（2018）『初等外国語教育』東京：ミネ
ルヴァ書房