

## 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つた」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つ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。