

中学生の英語言語形式への気づきを促す帯活動“Buzz Talk”の実践

A report on the use of “Buzz Talk” as a classroom communication activity
designed to draw students’ attention to linguistic form

佐々木 顕彦

SASAKI Akihiko

武庫川女子大学 学校教育センター年報

第3号 2018年

【実践報告】

中学生の英語言語形式への気づきを促す帯活動“Buzz Talk”の実践

A report on the use of “Buzz Talk” as a classroom communication activity
designed to draw students’ attention to linguistic form

佐々木 顕彦 *

SASAKI, Akihiko *

キーワード 中学生 英文法 気づき コミュニケーション 帯活動

1. はじめに

文部科学省による『英語が使える日本人』育成のための行動計画（2003⁽¹⁾）策定以来、日本の英語教育のフォーカスは、文法や語彙などの知識蓄積から、コミュニケーションを目的とする4技能育成へと大きく移行した。社会の急速なグローバル化、また、異文化理解や異文化コミュニケーションの需要が増した社会生活のニーズにも後押しされ、2011年には小学校外国語活動（以下「英語活動」）の義務化、また、中学校や高等学校でも、習得語彙数の増加、授業時間数の見直し、英語による授業など様々な改革がおこなわれている。現行の中学校学習指導要領にも「実践的な英語能力を養う」、「文法については、コミュニケーションを支えるものであること」、「語と語のつながり… 文と文のつながりなどに注意して…」といった文言が新たに含まれており、従来の発音や文法といった個別項目からなる英語テストに対応する「知識としての英語」から、現実場面の意思疎通を支える「使える英語」の習得を目指す教育が求められている。

このような背景のもと、中学校英語科では、小学校で用いられているコミュニケーション活動を継承する「小中連携」の試みが進んでおり、その成果も多数報告されているが（e.g., 植松他, 2015⁽²⁾; 文部科学省, 2015a⁽³⁾, 2015b⁽⁴⁾）、同時に、小中英語教育の目標と内容の相違から生じる問題も浮き彫りとなっている。例えば、田中他（2013⁽⁵⁾）は、小学校では、コミュニケーションの楽しさや大切さを経験させるという目標のもと、英語の表現（i.e., 項目）を丸暗記・模倣する「項目学習」がおこなわれているのに対して、中学校では、自ら英語を創造することを目標に、表現を認知的・分析的に理解する「システム学習」が中心となっていると述べている。そのような状況のもと、湯川他（2013⁽⁶⁾）は、オーラル中心の小学校英語活動でコミュニケーションに対する意欲が大いに伸びた児童でも、中学校に入ると、読み書きや文法事項の理解につまずき、4技能についても苦手意識を持ち始め、ついには英語学習意欲が減退する生徒が多い現状を指摘している。板垣・鈴木（2011⁽⁷⁾）も、中学では「徐々に明示的文法知識（文法の教授・学習）を導入し、小学校英語活動で蓄積してきた『非分析的な決まり文句・定型表現（暗示的知識）⁽⁸⁾』の分析能力の指導を目標とすべきである」（p. 22）と主張しており、これらの議論から、中学校では、英語の構造を意識の領域に顕在化させ、明示的な知識として操作できるようになることが求められていると言える。

本稿では、中学校英語授業において、英語運用能力習得を目標とするコミュニケーション活動を維持しながら、そこに含まれる文法項目（i.e., 言語形式⁽⁹⁾）に注意を向けさせ、英語を分析的にとらえ、処理する力を育成する帯活動“Buzz Talk”とその実践について詳述する。

* 英語キャリア・コミュニケーション学科准教授

2. 帯活動 “Buzz Talk”

2.1 Buzz Talk

Buzz Talk は、教師が前もって準備した対話文を生徒がペアで読み合って会話する活動である。この活動の **prototype** は、ある英語教育関連セミナーで紹介された英語授業の **warm up** 活動で、2人の生徒がハンドアウトの会話文を読み上げるペアワークであった（西田, 2011⁽¹⁰⁾）。この活動を考案された先生は、日常会話で用いられる定型表現や、授業で習った基本文を対話文形式にしたものをハンドアウトに印刷して配布し、「基本的な英文を暗記する」、「生徒の英語発話機会を少しでも増やす」という目的で本活動を実施しておられた。印刷された英語を読み上げるだけとは言え、生徒が積極的に、かつ楽しそうに活動に取り組む様子が紹介され、先生は「まるで蜂がブンブンと飛んでいるように賑やか」な様子から、その活動を “**Buzz Time**” と表現された。

筆者はこの活動の目的を、「定型文・基本文の暗記」、「発話機会の増加」のレベルから、「生徒が英文法を意識的に理解し処理するきっかけ」、そして「将来的に生徒自身の会話 (Talk) 力に資する活動」にできないかと考え、第二言語習得研究で得られた知見を加えながら授業の帯活動で使用する “**Buzz Talk**” として発展させた。

2.2 帯活動の意義

帯活動とは、「ある一定期間、何かの目的のために、その時間の授業の流れとは直接関係なく行う活動」（阿野・太田, 2011, p. 30⁽¹¹⁾）である。通常、授業の最初におこなわれることが多いが、一般的な **warm up** と帯活動の違いは、前者が、生徒の気持ちを切り替えさせ、授業に向かおうとする意欲を高めたり、英語使用に対するストレスを軽減しリラックスさせたりする目的を持つのに対し、後者は、そういった意図に加えて、同じ活動を「継続」することによって、生徒の実態と必要に応じたある特定の技能を重点的に伸ばすことを視野に入れている。帯活動のフォーカスとその活動例として、発音 (e.g., 英語の歌、チャンツ)、語彙 (e.g., 単語テスト、ビンゴ)、理解力 (e.g., 映画視聴、多読)、発信力 (e.g., スピーチ、絵描写) などがあげられるが、本稿の **Buzz Talk** は発信力、中でも、生徒同士の簡単な会話を通して、コミュニケーションを継続する力の向上を図る活動である。

2.3 Buzz Talk 活動

Buzz Talk ハンドアウトには、生徒がペアで練習する会話が **20-25** 組ほど準備されている (図 1)。A4 用紙の表裏に印刷し、表面左側のマージンに **30** 穴をあけて配布。生徒には、これを A4 フォルダにファイルして、毎回の授業に持参するよう指示した。

Buzz Talk ハンドアウトの英文にはそれぞれ日本語訳も付記した (図 1 参照)。英語をインプットする際にその意味を理解していることが習得には必要不可欠であるが (**comprehensible input**)、アウトプットの際にもその意味がわからなければ、与えられた英文の字面をただ読み上げるだけの活動になってしまう。「相手に意味を伝える」というコミュニケーションの原則を維持するため、ハンドアウトを配布した段階で、日本語訳も参考にしながら、それぞれの英文の意味をしっかりと理解させた。

また、身近な事ならについて話し合う対話文では、発話の中にいくつかの **option** を用意し、生徒が自由に選んで会話できるようにした (図 2 の四角囲み部分)。これも、与えられた英文を機械的に読み上げるのではなく、「自分の考えを相手に伝える」という実際のコミュニケーションに近づける工夫であった。

| English I (1 st Year) | |
|---|--|
| Buzz Talk 1 | |
| Class No. _____ Name _____ | |
| 1. Self-introduction (1) A: My name is ○○○○. 私の名前は○○です。 A: I'm from △ △ △ △ △. 私は△△出身です。 A: Nice to meet you. お会いできてうれしいです。 | B: My name is ●●●●. 私の名前は●●●●です。 B: I'm from ▲ ▲ ▲ ▲ ▲. 私は▲▲出身です。 B: Nice to meet you too. 私もお会いできてうれしいです。 |
| 2. Self-introduction (2) A: My name is ○○○○. How do you do? はじめまして、こんにちは。 | B: My name is ●●●●. How do you do? はじめまして、こんにちは。 |
| 3. Daily Greetings A: Good morning [afternoon] ●●●. おはようございます[こんにちは]。 A: How are you? 今日はいかがですか。 A: I'm fine too. Thank you. 私も元気です。ありがとうございます。 | B: Good morning [afternoon] ○○○. おはようございます[こんにちは]。 B: I'm fine, thank you. And you? ありがとうございます。あなたは？ B: I'm fine too. Thank you. 私も元気です。ありがとうございます。 |
| 4. A: Thank you. ありがとう。 | B: You're welcome. どういたしまして。 |
| 5. A: I'm sorry. ごめんなさい。 | B: Don't worry. 大丈夫です(心配しないでください)。 |
| 6. A: One more sheet, please. もう1枚もらえますか。 | B: Here you are. はい、どうぞ。 |
| 7. A: I have a question. ●●●●. ●●●●(相手の名前)、質問があります。 | B: Sure. どうぞ。 |
| 8. A: What's 'keshigomu' in English? 「黒いゴム」は英語で何と書きますか。 | B: It's "eraser." "eraser"です。 |
| 9. A: Excuse me. Please repeat that. すみません。もう一度言ってください。 | B: OK. わかりました。 |
| 10. A: You are from China, right? あなたは中国出身ですね。そうですね。 | B: Yes, I am. はい。(わたしは)そうですね。 |
| 11. A: Are you from Australia? あなたはオーストラリア出身ですか。 | B: No, I'm not. I'm from India. いいえ。(わたしは)ちがいます。 わたしはインド出身です。 |
| 12. A: Is this your bag? これはあなたのかばんですか。 | B: Yes, it is. はい。(それは)そうですね。 |
| 13. A: Is that your bike? あれはあなたの自転車ですか。 | B: No, it isn't. It is my father's bike. いいえ。(それは)ちがいます。 それはわたしの父の自転車です。 |
| 14. A: This is a small cup. これは小さいお茶カップですね。 | B: Yes. It's old too. はい、それは古いんです。 |
| 15. A: Is this a picture? これは絵ですか。 | B: No. It isn't a picture. いいえ、それは絵ではありません。 |
| 16. A: Then, what is it? それでは、それは何ですか。 | B: It's a word. それは単語(ことば)です。 |
| 17. A: I like baseball. ぼくは野球が好きです。 | B: I like baseball too. ぼくも野球が好きです。 |
| 18. A: Do you play soccer? あなたはサッカーをしますか。 | B: Yes, I do. はい。(わたしは)します。 |
| 19. A: Do you practice football every day? あなたは毎日フットボールを練習しますか。 | B: No, I don't. いいえ。(わたしは)しません。 I practice it every weekend. わたしは毎週末にそれを練習します。 |
| 20. A: What do you have in your bag? あなたのかばんの中に何を持っていますか。 | B: I have a tennis ball. わたしはテニスボールを持っています。 |

図1 Buzz Talk ハンドアウト表・裏 (1年生)

| | | | | |
|-------------------------|---|-----------------------------------|-----------|---|
| 18. A: What did you do | last weekend / Sunday during the spring vacation | ? | B: I | went to ~ / visited ~ played ~ / watched ~ on TV |
| | あなたは 先週末 / 日曜日 / 春休みの間 | 何をしましたか。 | | 私は～ へ行きま / 訪れま / をしま / を見ま した。 |
| 19. A: How long did you | stay there play it / watch it | ? | B: For | ~ days / weeks ~ minutes / hours |
| | あなたはどのくらい | そこに滞在しましたか / それをしましたか / それを見ましたか。 | | ～日間 / ～週間 / ～分間 / 時間 です。 |
| 20. A: How was that? | | | B: It was | great / exciting / interesting / boring |
| | それはどうでしたか。 | | | それは 素晴らしかった / わくわくさせました / 興味深かった / 退屈でした。 |

図2 Buzz Talk ハンドアウト一部 (一部、2年生) ⁽¹²⁾

各授業における Buzz Talk 活動の流れは以下の通りである。

- 1) 教師がその日に練習する会話文を指定⁽¹³⁾。モデル読みを示し生徒はリピートする。
- 2) 生徒は席を立てペアを組み、指定範囲の会話練習をおこなう。
- 3) 指定範囲の最後まで終わったら、A・B役を交替してもう一度おこなう。
- 4) すべて終了したら着席する。

1) では、単語の発音だけでなく、文全体のプロソディ (i.e., リズム、抑揚、音調などの韻律) も意識するよう指導した。また、2) では、毎週ペアリングを変え、さらに、英文を読み上げる際は、本当のコミュニケーションのようになれるだけ相手の目を見るよう指示した。最初はハンドアウトから目が上がらない生徒が多いが、慣れてくると (i.e., 意味と言語形式がつながり英文が定着し始めると) 次第に相手の顔を見ながら会話ができるようになる。その段階で次の指定範囲に移り、上記のサイクルを繰り返した。

以上のように、Buzz Talk は生徒の英語コミュニケーション能力育成を目指す活動であるが、同時に、彼らが中学校で習う英文法項目に自ら「気づき」、それらを内在化させる目的も持つ。以下、外国語習得における「気づき」の重要性と、生徒が英文の意味を伝えながら、その意識を英語の言語形式にも向ける (i.e., 気づく) よう施した工夫について述べる。

2.4 言語形式への気づき

外国語の語彙や文法の習得・定着には、対象言語のインプットに含まれる言語形式への気づきが必要不可欠であると言われている (e.g., Schmidt, 1994⁽¹⁴⁾)。第二言語習得研究によると、学習者はまず、耳や目を通して入ってくるインプットの言語形式に気づき (noticing)、その意味と形式および機能を理解して (comprehension: form-meaning-function mapping) 内在化させる (intake)。そして、それをさらに他の知識と比較・整理し、脳内に統合することによって (integration) アウトプットできる知識になると考えられている (図 3) ⁽¹⁵⁾。

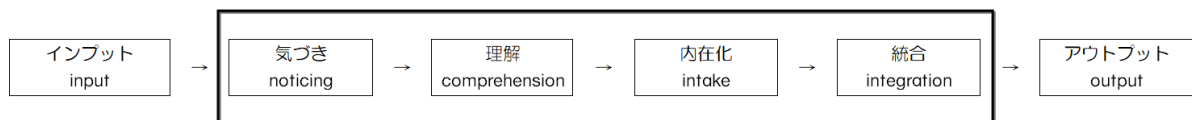


図 3 第二言語習得の認知プロセス (村野井, 2006⁽¹⁶⁾に基づく)

しかしながら、現実には、学習者はインプットを処理する際、まず意味理解に注意資源を向けるため、言語形式への気づきは起きにくく、延いては言語習得が遅れてしまうという問題点も指摘されている (e.g., Ellis et al., 2001⁽¹⁷⁾; Schmidt, 2001⁽¹⁸⁾)。特に、英語が日常語ではない日本の英語学習環境においては、英語習得の大前提となるインプットの量そのものが限られているため、教室でのコミュニケーション活動を増やししながら、同時に言語形式への気づきも促す二重の工夫が必要である。

本稿の Buzz Talk は、週 4 回おこなわれる英語授業の帯活動として用いられた。毎回約 10 分をこの活動に充てたことで、年間約 23 時間⁽¹⁹⁾、3 年間で約 70 時間の会話機会 (i.e., インプットとアウトプットの機会) を確保したことになる。また、生徒の言語形式への気づきを促すため “input enhancement” の手法を用いた (Sharwood-Smith, 1993⁽²⁰⁾)。これは、ハンドアウト上の英文に含まれる、ある言語形式 (i.e., 学習対象項目) を太字にしたり下線を引くなど視覚的に強調して気づきを促す方法である (図 4 では太字の学習対象項目に加えて、特に重要な to-不定詞の 3 用法に下線を施している)。同じ言語形式でも会話文に使われるたびに強調することで気づきが起こる確率を高め (noticing)、また、ひとつの言語形式が様々な文脈で使われていることから、その形式と意味だけでなく、機能 (e.g., その表現がもたらす効果や結果) を帰納的に学ぶことも可能になると考えた (form-meaning-function mapping)。

| | | |
|---|--|--|
| 3 | A: What is your dream in the future ? | B: My dream is <u>to be</u> a doctor/musician. <u>to study</u> abroad. |
| | あなたの将来の夢は何ですか。 | 私の夢は <u>医者ミュージシャンになること</u> / <u>外国で勉強すること</u> [留学すること] です。 |
| 4 | A: Do you think (that) the dream will come true? | B: Yes, I hope so. But I still have many things <u>to learn to achieve</u> my dream. |
| | あなたはその夢がかなうだろうと思いますか。 | はい、そう願います。でも、自分の夢をかなえるために、私は学ぶべきことがまだまだたくさんあります。 |

図 4 Buzz Talk ハンドアウト (一部、2 年生)

また、時折「Review」と称して、それまでに練習した英文を日本語のヒントだけで再生するタスクや（図 5 は「表」面で練習した現在進行形と助動詞を「裏」面で思い出しながらか会話文に用いるタスク）、さらに、3 年生になると、既習の言語形式を組み合わせながら自主的に英文を産出する会話タスクを入れることにより（図 6 は関係代名詞、現在分詞、現在完了形、最上級などを組み合わせるタスク）、それらの知識の内在化 (intake) と統合 (integration) の促進を図った。以下、このタスクを“self-production task”と表す。

| | |
|---|--|
| 1. A: What are you doing? あなたは何をしているところですか。 | B: I'm studying English. 私は英語を勉強しているところです。 |
| 2. A: Do you like English? あなたは英語が好きですか。 | B: Yes, I do. / No, I don't. はい、好きです。/ いいえ、好きではありません。 |
| 3. <Yes の場合> | |
| A: Can you speak English? あなたは英語を話すことができますか。 | B: Yes. I can speak it a little. / No, I can't. はい。私はそれを少しだけ話すことができます。/ いいえ、できません。 |
| <No の場合> | |
| A: Then, what subject do you like? では、あなたはどの教科が好きなのですか。 | B: I like science. 私は理科が好きです。 |

| | |
|---|-----------------------------|
| Dialogue 1-3 | |
| A: 相手が何をしているかたずねる (... are ...?) | B: 答える (I'm ...) |
| A: 相手が英語が好きかたずねる (... you ...?) | B: 答える (Yes, ... / No, ...) |
| A: <Yes の場合> 英語が話せるかたずねる (... you ...?) | B: 答える (Yes, ... / No, ...) |
| A: <No の場合> どの教科が好きかたずねる (... .. you?) | B: 答える (I ...) |

図 5 Buzz Talk ハンドアウト：上が「表」、下が「裏」（それぞれ一部、1 年生）

| | |
|---|--|
| B | |
| 15 B: この箱は何かと尋ね、大きいなあと驚く What ... ? It's ... ! | A: これは自分の父親が先週買った「冷蔵庫」だと答える（関係代名詞を使う） This is a "refrigerator" that [which] ... 彼（父）はそれを東京に住んでいる兄に送る予定と伝える（現在分詞を使う） He will ... my brother living ... |
| 16 B: 「冷蔵庫」って何か尋ねる What's ... ? | A: 「冷蔵庫」は食べ物を冷たい状態に保つ機械だと答える（関係代名詞を使う） "Refrigerator" is ... that [which] keeps ... |
| 17 B: ああ、それは英語の "refrigerator" ないしは "fridge" だねと答える Oh, that's ... or ... in ... | |
| A | |
| 18 A: 今までに見た(中で)一番いい映画は何か尋ねる What ... movie (that) you ... ? | B: ○○が今までに見た(中で)一番いい映画と答える ○○ is ... movie (that) I've ... |
| 19 A: それについて何が気に入ったか尋ねる What ... about it? | B: その ストーリー / 登場人物 が気に入ったと答える I liked ... |
| 20 A: それから何を学んだか尋ねる What ... from it? | B: ○○の大切さを学んだと答える I learned ... of ○○. |

図 6 Buzz Talk ハンドアウト（一部、3 年生）

なお、input enhancement (強調) を施した学習対象項目には既習の文法項目だけでなく、未習の言語形式も含めた。既習文法項目を強調した理由は、「学習者が教室で学んだ言語項目は、その後に出会う communicative context の中で気づかれ、その知識が retrieve されるときに習得が進む」という理論に基づいているが (e.g., Lightbown, 1991⁽²¹⁾)、未習の言語形式については、その文法事項を授業で新規に導入する際、生徒の中で「どこかで見たことがあるな」、「たしか Buzz Talk で. . . という文脈で出てきたな」といった「独り言・内言 (private/inner speech)」が起こることを期待している。社会文化理論によると、言語は人が外界の知識を取り入れる際に用いる道具 (symbolic tool) であり、学習の際には必ず自己中心言語 (egocentric speech) を使用しているとされる。そして、言語的に習熟した大人、つまり、自己中心言語を口に出さずに学習できる成人になっても、新たな課題や難しいと感じるタスクに直面した際には「独り言・内言」が内に発生し、学習をつかさどると考えられている (e.g., Appel & Lantolf, 1994⁽²²⁾)。この主張に基づき、Buzz Talk では、未習項目にも input enhancement を施し、その項目の導入時における理解の促進を図った。

2.5 動機づけを高める工夫

Buzz Talk は、3年間毎時間おこなう帯活動であるため、生徒が飽きることなく常に高い動機づけをもって活動に臨める工夫も必要であった。その際に利用した理論的枠組は Keller (2010⁽²³⁾) の ARCS モデルで、Buzz Talk には以下の *Attention*、*Relevance*、*Confidence*、*Satisfaction* の要素が含まれるように配慮した。

Attention—学習者の注意、関心を引き出す活動であること。

生徒の「面白そう」という気持ちを喚起するために、学年担任団の先生が登場する話や、最近あった、もしくはもうすぐおこなわれる学校行事 (e.g., 体育大会、文化祭、修学旅行) について楽しく会話できる内容を盛り込んだ (図 7 上は校外学習、下は担任団の先生が登場する文化祭の話題)。また、生徒が会話内容に飽きないように、約 2 週間に一回のペースで新しい Buzz Talk ハンドアウトを作成・配布した。

| | | |
|----|--|---|
| 18 | A: When and where will you go for the school trip? あなたはいつ、どこへ校外学習に行く予定ですか。 | B: We will visit Nara in November. 私たちは 11 月に奈良を訪れる予定です。 |
| 19 | A: Are there any places to visit in Nara? 奈良には訪れるべき場所がありますか。 | B: Yes. There are a lot of famous temples. はい、たくさんの有名な寺があります。 |
| 20 | A: Which one are you going to [gonna] visit? あなたはどの寺を訪れるつもりですか。 | B: I'm going to [gonna] visit Today-ji . 私は 東大寺 を訪れるつもりです。 It's famous for the Big Buddha . そこは 大仏 で有名です。 |

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| B 【文化祭ネタ】※合唱コンクールに関する会話 | | |
| 8 | B: Does your class practice hard for the chorus festival? 君んこのクラス、合唱コンクールに向けて練習がんばってる? | A: Yeah, but ... I have a problem. ああ、でも... 俺に問題があつてね。 |
| 9 | B: What is it? 何だよ、それ。 | A: My classmates call me "Onchi," and they blame me. クラスメイトが俺を「音痴」って呼んで、しかも責めるんだ。 |
| 10 | B: What is "Onchi"? 「音痴」って何だ? | A: "Onchi" is a person that [who] sings out of tune. 「音痴」ってのは、音程が外れて(音程の外で)歌う人のこと。 |
| 11 | B: Oh, I see. ああ、なるほど。 | But don't worry. You must be much better than Mr Sasaki. でも心配するなよ。佐々木先生よりはずっとましに違いないから。 |
| | A: Thank you. I'm glad to hear that. ありがとう。それを聞いて嬉しいよ。 | |

図 7 Buzz Talk ハンドアウト：上が 2 年生、下が 3 年生 (それぞれ一部)

Relevance—学習者の目標と関連する活動であること。

「英語を話す」活動自体が生徒の英語を学ぶ目標と合致しているため、最後まで高い関連性を持たせることができた。

Confidence—学習者の自信を引き起こす活動であること。

毎時間、教師のモデル・リーディングを聞き、繰り返させることによって、次第に英語らしい発話に近づいていると生徒が自覚できるようにした。また、ハンドアウトの英文読み上げだけでなく、既習の知識で自ら英文を産出する *self-production task* を設けることによって、「自分の力で英語が言えた」と思わせる機会を作った。

Satisfaction—学習者が満足する活動であること。

「テストの点数が上がる」、「Assistant Language Teacher (ALT) と会話できる」、「ライティングの課題で英文がたくさん書ける」という点で満足感を与えるための工夫をおこなった。具体的には、小テストや定期テストに *Buzz Talk* の英文を使用する、ALT に *Buzz Talk* ハンドアウトを渡し、そこに載っている英文を、生徒との会話やライティングの課題に活用するよう依頼した。

次の章では、以上の工夫を施して実践した *Buzz Talk* 活動の効果について、生徒の感想をもとに振り返ってみたい⁽²⁴⁾。

3. *Buzz Talk* 活動の実践

3.1 言語形式への気づき

生徒のコメントから、*Buzz Talk* に施した *input enhancement* (強調) が生徒の英語言語形式への気づき、特に既習文法項目への気づきを起こしていたことがわかった。

- *Buzz Talk* をやるたびに太字のところが大事とわかってきて、宿題でもその文法に集中して勉強した。(2年生)
- “Do you know where Koji went during the winter break?” という文で *where* 以下に線があったので、授業で習った間接疑問文 (の規則) を思い出せた。(3年生)

このように、*Buzz Talk* で既習文法項目に気づくことにより、過去の授業で導入・説明された文法規則の内容を想起する機会になり、延いては該当知識の定着を促すきっかけになったのではないかと考えられる。

また、*input enhancement* が施された未習文法項目に関するコメントも聞かれた。

- いつも新しい文法を習う時は、*Buzz Talk* でやった文を例文に出して大事なところ [強調部分] を説明してくれるので理解しやすかった。(3年生、[] は筆者)

このコメントから、生徒の中で「独り言・内言」が起こったかどうかは察し得ないが、少なくとも、新しい知識を過去の経験と結びつけて学ぶことができたという意味で、未習項目への *input enhancement* は効果があったかもしれない⁽²⁵⁾。

他にも、「『ストーブ』は英語で“heater”だけど、英語の“stove”は『コンロ』だと知った」、「“Thank you.”に対して“it’s nothing.”で返すのは日本語に似ていると思った（何でもないよ）」など、語彙・表現への気づきを表す感想も聞かれた。

3.2 言語知識の自動化

さらに、英語運用力の伸びに関するコメントも聞かれた。

- “What do you like subject?” と間違える癖があったが、*Buzz Talk* でやっているうちに “What subject” が先に出てくるようになった。(1年生)
- “Thank you.”と言われたら “You’re welcome.”がすぐに出てくるようになった。(1年生)
- “... famous”ときたら “for”、“... have something”ときたら “to ...” がすぐに思いつくようになった。(2年生)
- 「～している」は “-ing” を使い、「～される」は過去分詞を使う感覚が身についた。(2年生)
- 自分で作るやつ [*self-production task*] で、“Would you”とか “You should”とか “I’m glad to ...” は自然と言えるようになった。(3年生、[] は筆者)

これらのコメントから、毎時間繰り返される *Buzz Talk* 活動が、統語や collocation の知識の強化、また、頻出の定型表現 (e.g., チャンク) の自動化を促進した可能性が考えられる。

その他、「会話のネタが面白かった」、「しょっちゅうプリント [*ハンドアウト*] が変わるので飽きなかった」、「授業なのにたくさんしゃべれるから楽しかった」、「[*ALT* の授業の] ライティングで *Buzz Talk* [*ハンドアウト*] を参考に文が書けた」など、筆者が *ARCS* モデルを利用して施した生徒の動機づけを高める工夫も功を奏していたようであった。

4. おわりに

本稿冒頭で述べたように、*Buzz Talk* は英語運用能力習得を目標に作成された。しかしながら、教師が作成した対話文を読み上げる活動が、果たしてそうした能力を養成するコミュニケーション活動と言えるかという疑問が残る。というのも、学習者のコミュニケーション能力を育成するためには、授業中の言語活動と現実世界の言語使用場面との関連性、つまり、コミュニケーション活動の真正性 (authenticity) が高くなければならないからである (金谷他, 2013⁽²⁶⁾)。ここでは、*Buzz Talk* の真正性について論じてみたい。

通常、教室でおこなわれる一般的なコミュニケーション活動には、インフォメーション・ギャップやジグソーなど様々な種類があるが、これらの目的は一様に「言語習得」であり、実際の言語使用場面に付随する目的を持つことは稀である。したがって、こうした教室内英語コミュニケーション活動は、実際の言語使用状況との類似性、つまり「状況的真正性 (situational authenticity)」(和泉, 2009⁽²⁷⁾, p. 97) は低いと、一方で、これらの活動が学習者に課す「自分の意思を相手に伝える」というタスクが「交流的真正性 (interactional authenticity)」(和泉, 2009⁽²⁸⁾, p. 97) を高めており、その意味で真正性は担保されていると言えるであろう。

上記の観点で見ると、本稿で紹介した *Buzz Talk* は、状況的真正性も交流的真正性も低いため、「疑似コミュニケーション活動」と見なされるかもしれない。しかしながら、*Buzz Talk* は、英文を

自ら産出するタスクに徐々に移行するようデザインされており、生徒は自身の言語知識と発話への慣れが高まるにつれて主体的に英語で意思疎通することが求められている。その意味では交流的真正性が高まり、延いては生徒のコミュニケーション能力育成に資する活動として位置づけられると考える。

筆者は、2011年度に中学校に入学した学年約180名の生徒に対して3年間 Buzz Talk を使用した。こういった授業の一部でおこなわれる言語活動の教育効果を測定することは困難であるため、Buzz Talk が生徒の英語発達にどのような影響を与えたかは不明である。しかしながら、その学年は、例年には見られない高い英語力をもって卒業した集団であったことから⁽²⁹⁾、Buzz Talk の継続利用もその一因になったのかもしれない。いずれにしても、「知識蓄積型」から「知識運用型」への転換が進む現在の英語教育において、生徒の発話機会を維持・拡大すると同時に、中学生の明示的知識の発達を促す Buzz Talk のような試みが今後ますます必要となるであろう。

謝辞

本稿で紹介した Buzz Talk の原型となる実践活動をご紹介くださった西田めぐみ先生（現京都府亀岡市立曾我部小学校教頭）に心から感謝の意を表します。

注・引用文献

- (1) 文部科学省『「英語が使える日本人」育成のための行動計画』文部科学省, 2003
- (2) 植松茂男・佐藤玲子・伊藤撰子「小学校英語活動の成果と課題」『京都産業大学教職研究紀要』10, 2015, pp. 49-62
- (3) 文部科学省『小学校における英語教育の充実について（論点整理に向けて）』文部科学省, 2015a
- (4) 文部科学省『小学校英語の現状・成果・課題について』文部科学省, 2015b
- (5) 田中彰一・眞崎新・横山千晴「小学校外国語活動と中学校英語科の接続（1）」『佐賀大学教育実践研究』29, 2013, pp. 25-40
- (6) 湯川笑子・小山哲春・杉本光穂「小学校で英語を学んだ中学1年生の英語学習動機と英語到達度—パイロット・スタディー—」『立命館大学大学院言語教育情報研究科』2, 2013, pp. 69-89
- (7) 板垣信哉・鈴木渉「英語コミュニケーション能力の『素地』と『基礎』—第二言語習得の熟達化理論に基づいて—」『小学校英語教育学会紀要』11, 2011, pp. 19-24
- (8) Ellis (2008⁽³⁰⁾) は、「明示的知識 (explicit knowledge)」を文法の「意識的」で「宣言的」な知識、また、「文法用語 (metalinguage) を用いて「言語化」、「説明」できる知識とし、それに対して「暗示的知識 (implicit knowledge)」を文法の「直感的」で「手続的」な知識、そして「言語化」はできないが「その場ですぐに使える」能力と定義している。なお、第二言語習得理論研究における「外国語習得」は暗示的知識 (i.e., 運用能力) の獲得を意味するが、「外国語教育」という広義でとらえる場合、明示的知識も習得に一定の役割があるとされる。詳しくは和泉 (2009⁽²⁷⁾)、村野井 (2006⁽¹⁶⁾) を参照。
- (9) 本稿で述べる「言語形式」とは、grammatical competence (Bachman, 1990⁽³¹⁾) が対象とする言語の語彙、形態素、統語、音素、書記素を表す。
- (10) 西田めぐみ「中学3年間を見通した学力保障の取り組み」『外国語教育メディア学会関西支部中学高校授業研究部会「第17回中学高校教員のための英語教育セミナー」』, 2011, Retrieved from http://www.let-kansai.org/htdocs/?action=common_download_main&upload_id=281 なお、Buzz Time は「文部科学省『英語教育強化地域拠点事業』～2年次の取り組みについて」（平成28年11月1日、京都府）でも実践報告がなされているが、その目的が「基本会話表現練習」、「即興性を高める会話練習」であるのに対し、本稿の Buzz Talk は、上記に加えて「中学生の言語形式への気づきを促す」目的を持った実践である。

- (11) 阿野幸一・太田洋『日々の英語授業にひと工夫』大修館書店, 2011
- (12) 番号左の縦線は、ひとつの stanza (対話文のまとまり) を表している。
- (13) 毎回の授業で指定した範囲は、対話文 10 組ほど (おおよそハンドアウト片面) であった。
- (14) Schmidt, R., Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 1994, pp. 11-26
- (15) 第二言語習得の認知プロセスに関する詳細は村野井 (2006⁽¹⁶⁾) を参照。
- (16) 村野井仁『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店, 2006
- (17) Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S., Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 35, 2001, pp. 407-432
- (18) Schmidt, R., Attention, In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, 2001, pp. 3-32
- (19) 学習指導要領に基づき、年間授業週数を 35 週として計算した。
- (20) Sharwood-Smith, M., Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 1993, pp. 165-179
- (21) Lightbown, P., What have we here? Some observations on the role of instruction in second language acquisition, In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch*, Multilingual Matters, 1991, pp. 197-212
- (22) Appel, G., & Lantolf, J., Speaking as mediation: A study of L1 and L2 text recall tasks, *Modern Language Journal*, 78, 1994, pp. 437-452
- (23) Keller, J. M., *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*, Springer, 2010
- (24) ここでの生徒コメントは personal communication のレベルで収集されたものであり、包括的・体系的なアンケート調査によるものではない。
- (25) ただし、Buzz Talk で強調された未習事項については、授業で導入する前に気づいたというケースはなかったようである。これは、EFL 日本人中学生のような英語初級学習者は、習っていない言語形式には気づきにくいと主張する過去の研究結果と合致している (e.g., Sasaki, 2012⁽³²⁾)。
- (26) 金谷憲・隅田朗彦・大田悦子・臼倉美里『高校英語教育を整理する！教育現場における 22 のギャップ』アルク, 2013
- (27) 和泉伸一『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店, 2009
- (28) 前掲
- (29) 例えば、この学年の生徒が 3 年生 3 学期に受験した GTEC for Students (BASIC レベル) の学年平均点は 463.4 点であった。これは全国の高校 2 年生の平均点 (450 点、当時) を上回る数値である。
- (30) Ellis, R., *The study of second language acquisition (2nd ed.)*, Oxford University Press, 2008
- (31) Bachman, L., *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, 1990
- (32) Sasaki, A., *Noticing and awareness in learning English as a foreign language: Studies on Japanese junior high school students' e-mail communication activities*, Kinseido, 2012