

# 英語教材開発プロジェクトの過程において 学生は言語活動について何を学んだか

三野宮 春 子

## 1. はじめに

本稿は、教職課程履修者が教材開発プロジェクトを経験することによって、相互行為的コミュニケーション活動に関する探究をどのように深め得るかを理解するために、2020年度「教科教育法（英語）A」受講者のうち1名の事例を検討する実践報告である。三野宮(2015)は、教材開発の過程で現職教員や教職課程履修者の授業観が変容した事例を紹介しているが、本稿はそのような事例の更なる蓄積に貢献すると期待できる。

当該授業の内容は、相互行為を促進する英語教材の開発に向けて14週にわたって取り組む、プロジェクト基盤型学習（project-based learning; PjBL）であった。また、目標とする特徴を持つ教材を制作するためには、学習者・教師・教材の対話の質を変容させる要因や方法の探究が欠かせないという点で、このプロジェクトはアクションリサーチとも通底する。

PjBLにおいて、学習者たちは、重要な問い（driving question）に接近する協働的な過程で、その領域の熟達者が実践的な問題に対処する場面と類似する複雑な状況を経験し、必要な足場かけの提供を受けながら概念や技法を体得する（Krajcik & Shin, 2014）。学習の成果が外化された表象として具体物が創造されることも、PjBLの特徴である（ibid.）。一方、教育実践に埋め込まれたアクションリサーチとは、教育者が自らの教育活動についての理解とその変容を目的に、問いを発見し、仮説を立てて計画的に調査を行い、結果の分析に基づいて次の

問いへと繋げる、循環的な実践研究のことである（佐野，2000）。その一つの手法として、調査のために教育実践の内容や方法を操作変更（例えば、ランダムサンプリングや事前事後テストの実施）せずに行う教室談話分析が、近年注目を集めている（*ibid.*）。一般的に、第二言語習得研究等の学術的知見は、教師たちの日常業務に活用されているとは言い難い現状であるが、アクションリサーチを通して学術理論と教育実践が融合される可能性には、期待が寄せられている（Nunan, 2005）。理論は、いかなる熟達レベルにある教師たちだろうと、それぞれの実践文脈に有用な研究成果に接続でき、その知見の活用法が見出し得るような仕方で、提供されることが大切である（Tomlinson, 2013）。

教科書等の執筆者たちは、個々の学習者や教師のニーズは一樣ではなく、学習過程は予期しないことの連続であろうことを知っているが、一方で、ある程度は均質な使用者集団による予定調和的な学習を想定しないことには出版物としての教材が制作できないというジレンマを抱えている（Maley, 2011）。既製の教材は、教師の自由を制限する障害物のように見なされることもあるが、教育専門家としての教師には、特定の教材が最も効果を発揮する使用時期、状況、方法等について判断して活用する権利と責任がある（*ibid.*）。既成の教材を取捨選択したり、アレンジしたり、適当な教材がない場合は自作して補ったりすることにより、目の前の学習者たちに最適な教材を用意するのは、教師の仕事である。したがって、教員養成段階で教材の開発や活用について体験的かつ省察的に学習することには、重要な意味があると考えられる。

## 2. 背景

2020年度「教科教育法（英語）応用A」の2つの目標は、「授業談話分析の体験を通して学習者中心授業の特徴を理解し、ファシリテータに相応しい態度を涵養する」とことと、「学習者の活発な英語コミュ

表1 授業内容（全14回）

回	内容
1	オリエンテーション（全体）
2～4	テキスト講読と意見交流、自作教材例の体験（全体）
5	教材開発の企画書検討（相互支援グループ）
6	企画の相談会（相互支援グループ）
7	試作教材の試用（相互支援グループ）
8	トランスクリプト作成と分析（個人）
9	分析結果の共有と意見交流、現時点のふり返り（全体）
10	教材修正の相談会（相互支援グループ）
11	修正教材の試用（相互支援グループ）
12	トランスクリプト作成と分析（個人）
13	ふり返り面談（個人）
14	学習成果のプレゼンテーション（全体）

ニケーションを支援するような教材を開発し、それをを用いて模擬授業を行い、成果をふり返り考察する」ことであった（シラバスより）。全14回の授業内容は、表1に示す通りである。あいにくコロナ禍に見舞われて授業開始が1か月遅れ、同時双方向型とオンデマンド型を組み合わせたオンラインの授業形態となった。

第1～4回の授業では、履修者（3年次以上に在籍する10名）に『授業談話を変えるアクティビティ開発：教師が手作りする授業』（三野宮, 2015）を配布し、授業談話に関する講読を行った。以下、ごく簡単に要点を述べる。人は相互行為の中で言語を習得するので、授業談話は学びの質を大きく左右する。教授場面特有の談話構造としては、IRE (Mehan, 1979) が有名である。例えば教授者が *What is 'ringo' in Japanese?* のような質問等で新規の話題を先導し (Initiation)、被教授者が *Apple.* と答え (Reply)、教授者が *Good.* と評価 (Evaluation) する連続 (sequence) は、親と子、教師と生徒、さらにはクイズ番組の出題者と回答者のコミュニケーションを形作る枠組みとして、近代以

降の社会に深く根を張っている。しかし、IRE は、教授者が用意した正解を被教授者が言えるかどうか試すには効率のよい方法であるが、両者が対話的に新しい知を創り出してゆくような学習を阻害する大きな要因でもある（三野宮，2015）。本稿が紹介するプロジェクトの目標は、IRE 克服に貢献する教材の開発であり、その過程で授業談話に関する理解を体験的に深めることであった。

テキスト講読に基づく小グループの意見交換には、以下のような内容が含まれていた（学生の Slack への投稿より）。

- ・生徒が発言しやすい雰囲気を作るためには、生徒の発言を拾おうとする教師の意識や英語能力が必要になる
- ・生徒に選択肢を与えたりして、教師が求める答えに誘導しないよう気をつけることが大事である
- ・イラスト等を使えばいいという訳ではなく、生徒が関心や親近感を持つような工夫をする必要がある
- ・具体物とストーリー性がある活動を連携させた事例では、生徒がのめり込んで自主的に参加している
- ・生徒どうしても対話が行われる仕掛けやきっかけを作る

テキスト講読の傍ら、学生たちは身近にある教材、経験したことのあるゲームや言語活動、インターネットの記事等も参考にしながら、それぞれの開発のイメージを膨らませ、6月8日の企画書提出をもって本格的に教材開発がスタートした。

### 3. 学生Aによる教材開発の事例

#### 3.1 自作教材の企画

A はテキスト講読を通して、教師と比べて学習者の発話量が圧倒的に少ないという事実を知り、学習者の活動が受動的な単純作業に制限されるのではなく「自分なりに考え、それを他者の考えとつなげる」言語活動を促進する教材の開発を目標に掲げた。



図1 企画段階のAの教材

そして、英語教科書やインターネットにある教材の特徴を考察する過程で、イラストに描かれた人物の一日の出来事を一人一文ずつ作ってグループで繋げる活動を作りたいと考えた。図1は、Aの企画書に示された制作予定の教材のラフスケッチである。学習者自身の言葉を引き出すためにイラスト（つまり、非言語による刺激）を活用し、誘導的にならないように最小限のヒントとなる語句だけを示した。この教材には海辺で行うさまざまな活動の絵が盛り込まれているが、どの活動の後にどの活動が来ても許容される（例えば、カキ氷を食べた後にバーベキューをしてもよく、その逆順でもよい）。それは、個々の学習者が独立した文を順に言い合うだけの活動になる可能性が高いことを暗示する。また、過去形を維持して話すという英語学習の面でも、教材に示された原形動詞を過去形に変えるという機械的な言語形式操作を要求する活動になりやすい。

Aは、小グループでの企画検討会（第5回授業）を経て、自主的に

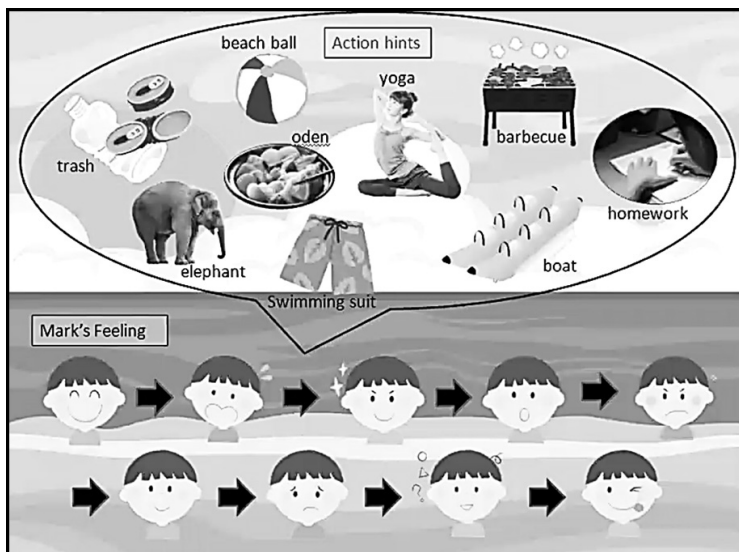


図2 Aの修正教材

教材を修正した（図2）。修正教材では、人物の感情の移り変わりが示されていて、例えば「最初は～が起こって悲しかった。しかし次に～が起こって楽しかった。しかし次に…」というように、一人ひとりの文が関連づけられ、グループ全体で時系列と因果関係を含みストーリー性のある談話を創出する活動が促進され易くなっている。また、提示される語句も、動詞ではなく、binoculars や snorkel goggles 等の名詞へと変更した。これらの語と共に用いる動詞は学習者に任せられているので、意味に注意を払いながら動詞の過去形を使って表現する学習に適した教材へと変化したと言える。

### 3.2 自作教材試用とその分析

試用時（第7回授業）に、Aは図3のようなスライドを画面共有し、被教授者役の受講者2名（S1とS2）に活動手順を説明し、ファシリテーションを行った。その際、Zoomの機能を使って自らの教材試用を録

<p>Theme: Mark's experiences on the beach</p> <p>Procedures: ① <b>action 1 + feeling 1</b> because <b>reason 1</b></p> <p>② After <b>action 1, action 2 + feeling 2</b> because <b>reason 2</b></p>
---

図3 Aが示したスライド（動画をもとに作成）

画し、転記作成に用いるとともに、筆者にも動画を提出した。転記1は、A自身が分析対象として抽出した部分である。これは、教材（図2）に示されたMarkの表情のうち、3つめから5つめにあたる。本稿中の転記は筆者による。

転記1（AがTeacher, 協力者2名がStudents1, 2）

01S1: After he did (.) boat, he (.) Umm he (.) 捨てるって何て言うの

02T: え::と捨てるは(.) throw aro away. Throw away.

03S1: He throwed away trash ...

04T: ((頷く)) And he?

05S1: And he:: (1.5) あ:: (0.5) his his feeling is clear.

06T: Um, Okay.

07S1: Because (.) あ::むずいな. (1.8) 綺麗になったから (.) Because  
08 beach became become clean.

09T: Okay. S2. Okay.

10S2: (4.3) オレか? はい. After he throw away trash, uh::m (.) uh::m he:  
11 mhh 何だ he did yoga (.) and his he was (3.4) umm he happy,

12T: Happy? Okay.

13S2: え: because clean clean cleaning ん? clean (0.5) clean

14S1: Clean beach is beautiful

15S2: hh. Clean beaches and clean body. hh. hh.

16T: Okay, okay, okay. ((全員が笑顔))

17S1: めちゃくちゃ clean だな

- 18S1: After he did yoga, he (.) he watched (.) elephant at beach, because  
 19 (.) he was (.) he was 驚いた. え:: he was upset, because (0.5)  
 20 normally elephant (.) え: elephant is Africa nature.  
 21T: Yes, yes. Okay.

A は転記の 3 つの部分 (01-08、09-17、18-21 行) について、中間レポート (7 月 5 日提出) で次のように分析した。鉤括弧内はレポートからの引用である。

最初に A は、顔の横に星が描かれた 3 つめの表情と trash (図 2 を参照) を組み合わせて S1 が文を作った回 (01-08 行) について、S1 が単語を尋ねたときに T が即座に教えていること、動画では S2 も一緒に考えているように見えること、「しかし、T はその様子に気づかずに活動を進めている」ことに言及した。ここで A は、もし活動中に S2 の様子に気づくことができたなら、throw away という語句を S2 に補足してもらうようなファシリテーションに繋がられたかもしれないという可能性を暗示していると解釈できる。

次に、口を開いた 4 つめの表情に yoga を組み合わせて S2 が文を作った回 (09-17) について、A は、S2 が clean, clean と言い淀んだときに (13) S1 が Clean beach is beautiful? (14) と提案したということと、S2 がこの提案を受け入れつつも Clean beaches and clean body. (15) のように yoga と関連付けて「自分なりの考え」を表現したということを指摘した。そして、清らかさを追求する Mark の「特徴が生まれ面白さが感じられた」と結んだ。A がプロジェクト開始時から開発目標として掲げていた「自分なりに考え、それを他者の考えとつなげる」相互行為が、明らかに見て取れる。

最後に A は、口を堅く結んだ 5 つめの表情を elephant と組み合わせた S1 の回 (18-21) について、elephant を見て upset という感情が起こるというアイデアが生まれ得たのは、浜辺の出来事というテーマ (文脈) を考慮に入れたからこそであると論じた。そして、「生徒



が意味に着目するためには、ただ文を考えさせるのではなく、教材に意外性や逆転の発想を含めるといふ工夫が必要だと実感した。意外性があることによって、活動の愉しさに繋がるのではないだろうか」と考察を述べた。

A は、以上の分析を踏まえ、二度目の試用（第 11 回授業）に向けて修正計画を立てた。（A の場合は、すでに教材修正がおおよそ済んでいたため、二度目の試用までに教材自体よりも活用方法に関する修正を行った。）一つめの変更として、「ぱっと見て判断できない表情」があつて難しかったという協力者 2 名のフィードバックを参考に、活動に入る前にさまざまな感情を表す英単語に触れる時間を設けることにした。二つめとして、「生徒の回答に対して Okay 等の相槌しか」しなかった、「リヴォイシングもできていなかった」、「途中から意味だけに意識が向いてしまい、生徒が過去形を使っているかを気にかけることができなかった」といった反省を生かし、学習者の発話に対する「反応のレパトリーを増やす」ことを自らの課題とした。

### 3.3 修正後の教材試用とその分析

二度目の試用において、A は被教授者（S3 と S4）に対する説明に、感情を表す形容詞リストと、活動例を示したデモンストレーションを加えた。まず、A が「ポジティブな感情を表す形容詞には、どのようなものがありますか」と尋ねると、協力者からは happy のように小学校初出レベルの語ばかりが挙げられた。そこで、A はスライドで delighted, satisfied, excited, overjoyed 等を示し、これらの語の使用に



図 4 例題のスライド（動画より作成）

も挑戦してもらいたいという希望を伝えた。ネガティブな感情を表す形容詞についても、協力者からは *sad* や *bad* が挙げられた後に、A によって *terrified*, *depressed*, *nervous*, *irritated* 等を含む語彙リストが示された。

次に、一度目の使用時と同様に手順が説明されたが、それに活動例が加えられた。具体的には、A が図 4 を含むスライドを示し、1 つめの表情と *ice cream* を組み合わせて *Mark bought ice cream, and he became sad because he dropped it.* という文を作ってみせ、続けて 2 つめの表情と *shovel* を使って *After he dropped the ice cream, he was upset, and he tried to hide it with a shovels.* のように言えるということを説明した。

A は、活動の進行を考えて、教材自体にも若干の修正を加えていた(図 5)。まず、人物のさまざまな感情が表現された顔のイラストの並び順を A なりに工夫している。また、協力者がそれらの表情と吹き出し中のアイテムを組み合わせるたびに、そのアイテムを顔のそばに

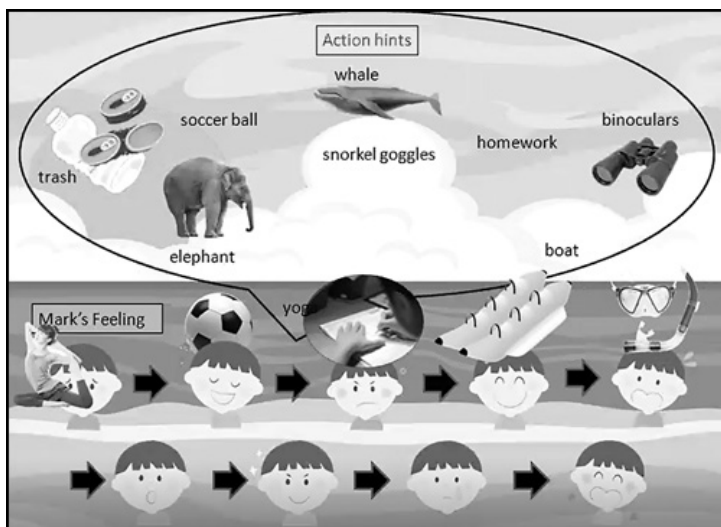


図 5 A の修正教材 (動画より作成)

移動するようにした。これは、その時点までどのような話が出来上がっているか学習者が思い出すためのヒントにもなり、まだ使われていないアイテムを一目で把握する手助けにもなる。

転記 2 は、学習成果のプレゼンテーション（第 14 週）のために、A 自身が抽出して分析対象とした部分である。これは、教材（図 5）の 2 つめと 3 つめの Mark の表情にあたる。本稿中の転記は筆者による。

転記 2 (A が Teacher, 協力者 2 名が Students3, 4)

01T: まず, after で. He?

02S3: After

03T: he played?

04S3: After he played soccer, and (3.2) and (1.8) 文作っていいですか?

05T: うん.

06S3: (2.3) um, he did homework,

07T: he did homework,

08S3: and (8.8) um,

09T: 彼は (.) わざわざ海で宿題をして, どんな気持ちになったと思う?

10S3: he was annoyed?

11T: he was annoyed. うん.

12S3: because

13T: because?

14S3: he wants to play in the sea.

15T: うん. (2.5) BUT, he can't (.) play in ther sea. Okay, okay. Next,

16S4: After he did homework,

17T: did homework,

18S4: え:: と, (0.7) boat, ride, ん, he ride a boat.

19T: he rode the boat,

20S4: え he is excited

21T: うん he was excited.

学習成果のプレゼンテーションの際、A は、被教授者たちが前の発言内容に合わせて繋がりを持たせようとしている場面が多く見られたことを報告し、転記の2つの部分（01-15, 15-21行）を具体例として挙げた。A の課題であったファシリテーションに着目すると、まず、A は一度目の試用時よりも積極的にリキャストを行い（07, 11, 13, 17, 19, 21）、このうち *he rode the boat*（19）と *he was excited*（21）は動詞の時制に関する修正フィードバックを含んでいる。次に、「わざわざ海で宿題をして、どんな気持ちになったと思う？」（09）のように、言語形式より意味に注意を向けるような言葉がけが行われている。さらに、動画では、転記2開始前の部分に、S4 が「体が硬い」にあたる英語表現がわからず、A が S3 にアイディアを求める場面がある。この判断には第一回試用時の反省が生かされている。

プレゼンテーションの最後に A は「教材開発の経験を通して授業づくりについて理解したこと」として以下の4点を挙げた。

- ・教師の発話量が多くなりがちな英語授業を変えるためには、生徒間の対話引き出す教材を活用し、IRE 談話から脱却することが重要
- ・教師のファシリテーションが、生徒自身の気づきや考えが学びに結びつくかどうかを左右する
- ・生徒間の対話を生むための教材開発には、生徒が間違いを恐れずに発言できる空間を作る工夫も同時に含まれる
- ・生徒が活発に発言すればいいというわけではなく、その活動を通して英語が身につけているかというところまで確認したい

#### 4 結論

本授業の目標は、自作教材の力を借りて授業談話を変えてみることで、そして、作っては修正する過程を通して教材とは何かという理解を深めることであった。本稿で紹介した A さんの事例からわかるように、教材開発とは、企画段階から完成形が見通せるわけでも、企画どおり形にしたら教材になるわけでもない。試用と修正を繰り返しながら

個々の教材の本質を発見してゆく過程で、教師自身もそれを活用できる主体へと変容してゆくのである。

授業とは、型通りのことを要領よくこなす作業ではなく、その時その場に集まった人々による一回きりのアンサンブルである。同じ教材でも、それに反応して生まれる学びは、その都度、その人ごとに異なる。したがって、教師には教材を多角的に研究することと、教材と学習者の間に起こっている化学反応を瞬時に見てとる感性を磨いておくことが求められる。教師が自らの教授場面の談話を分析することは、学習者の言葉の断片、一瞬間、わずかな表情の変化に気づくための格好のトレーニングとなり得る。

教師の創造性は、生まれつき備わっているものでも、雷に打たれるように急に発動するものでもない。英語習得の原理に関する深い理解と、「授業をこう変えたい」という問題意識、そして、試行錯誤し続ける情熱の賜物である。これらは、教壇に立つ前から教職課程で涵養されるべき素質であろう。社会情勢が急激に変化し続ける今日の教師には、自らの知識・技術・態度を育み続けて創造的に諸問題を解決してゆく力が、以前にも増して求められている。

本稿では、企画段階から自覚的に教材制作イメージの明確化を図り、第一回試用以前に教材修正まで自主的に行った A さんの事例を紹介した。結果的に A さんは予定より 1 回多く教材修正を経験することになり、そのためファシリテーションの改善にまで取り組むことができた。しかし一方で、PjBL のように自らの学びに責任を持って主体性を発揮する学習形態に不慣れな学生も多く、筆者が微に入り細を穿つような指示を出さないことに対して苛立ちを見せる学生も少数ながら存在した。しかし、このような学生にこそ、教職課程の履修者として自らの受動的態度を省察し、「新しい学習観」を身をもって理解する機会を提供することが重要である。図らずもコロナ禍で ICT 活用が促進され、今後教職に就く学生たちは、子どもたちが教師や教科書

に限定されない無尽蔵のリソースにアクセスして主体的に問題解決を行うような学習を、ファシリテートすることになるのである。

## 謝辞

資料提供を快諾してくれた A さんに感謝を述べる。

## 引用文献

- Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed.) (pp. 275-297). New York: Cambridge University Press.
- Maley, A. (2011). Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 379-402). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nunan D. (2005). Classroom Research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 225-240). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 佐野正之. (2000). 『アクション・リサーチのすすめ—新しい英語授業研究』東京：大修館書店.
- 三野宮春子(編著). (2015). 『授業談話を変えるアクティビティ開発：教師が手作りする授業』神戸外国語大学研究叢書, 56.
- Tomlinson, B. (2013). Introduction: Applied linguistics and materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *Applied Linguistics and Materials Development* (pp. 1-7). New York: Bloomsbury Publishing.