

母語による学習支援を取り入れた90分の英語の授業構成 —能動的学習者の育成を目指して—

浅井 智雄

福山平成大学 福祉健康学部
(福祉学科)

E-mail: tasai@heisei-u.ac.jp

【要旨】

現在、中等英語教育では、グローバル化社会の進展、新大学入試システムの導入、主体的学習者の育成を目指すアクティブラーニングの推進を主たる背景として、発信型英語力育成が望まれている。大学における英語教育もこの発信型英語力の育成を目指して展開される必要がある。一方で、英語への専門性や英語学習への動機の程度には学生間で差が見られるのも事実である。本実践は、一般教育科目として英語を学ぶ看護学科学生を対象としたものである。先行研究の知見から、認知面や情意面における負担軽減という利点が認められた母語の使用を取り入れた90分の授業を構成して実践した。目的は、母語支援をきっかけとした能動的学習者の育成である。教師による解説・ペアでのスピード練習・英文読解・英文のリピーティングを経て、グループ内での英文発表へと展開させた。授業評価アンケート・学生コメント・学生が作成した英文を材料とした考察の結果、母語による学習支援は、英語学習における情意的安定や認知的負荷の軽減に功を奏することが確認された。また、授業の最終段階のグループ活動に関する前向きで肯定的なコメントが得られた。さらに、母語を使用しながら看護・医療英語を学ぶことに意義を見出した学生も多く見られた。教育的には、母語を積極的に使用しつつ、その量も調整する必要があることが示唆された。

KEY WORDS：一般教育科目、授業構成、母語

1. はじめに

学校教育の基本である授業は、教師と学習者にとって最大の関心事である。教師はまずは授業という場で、学習者を成長させる必要がある。一方で、授業を学習者の成長に資することが可能なレベルにまで質的に高めることはたやすいことではない。授業の質を高める鍵は、教師の授業構成力である。授業は、大まかに「導入・展開・まとめ」という段階から構成される。しかし、現在のようなグローバル社会を背景としたアクティブラーニングの推進という流れの中では、導入・展開・まとめといった各段階をより綿密に計画する必要がある。英語の授業の場合、英語という言葉を知識としてだけではなく、コミュニケーション手段として用いる力を身につけさせる必要があるため、知識の習得段階を土台とした豊富な言語活動場面を創意工夫しなければならない。このように考えた場合、大学の一般教育科目としての90分の英語の授業はどうあるべきであろうか。本学学生は、英語を専門としない立場の英語学習者である。高校の授業よりも40分長い授業時間であることから、英語学習への動機づけや興味関心の喚起・維持・向上のために、一層の工夫が必要である。本実践では、学習者の技能面と情意面の両面の支援として、授業過程への日本語の導入を考えた。本稿では、日本語の導入を柱とした授業構成とその実践結果及び教育的示唆と課題を報告する。

2. 実践の背景

2. (1) 英語の授業構成の概観

山岸・高橋・鈴木(2010)では、3つの観点から、英語の授業構成を提示している。第1の観点は、英語の基礎学力形成のための授業である。文法指導と4技能(読むこと、書くこと、聞くこと、話すこと)の指導から考えている。第2の観点は、タスク中心の指導から、第3点目は、内容中心の指導からである。

各観点を統合的な指導という面から概観すると、第1の観点の文法指導に関しては、実例による導入→規則の提示→実例による活動→規則によるまとめという手順が示されている。「読むこと」・「聞くこと」・「書くこと」・「話すこと」に関しては、事前活動と事後活動を挟んで、その間に、各技能に関する具体的活動を設定している。

第2の観点は、「学習者の学習ニーズを考慮しながら、統合的な学習作業やタスク活動を設定し、その達成に向けて目標とする言語を積極的に使用することを

促し、学習の成果を高めようとする指導法である。」

(p.63) この指導法に関する先行研究として、Wills & Wills (2007) では、クラス発表を最終ゴールとして、教師によるモデル提示→個人での英文作成→グループ内での情報交換→グループ代表者の決定と支援といった授業構成が見られる。

第3の観点は、近年、CLIL (Content and Language Integrated Learning) という呼び方がされるようになってきているものである。池田・渡部・和泉(2016)に見られる解説の主要部を引用すれば、「教科学習内容、言語知識と言語技能、思考力、協同学習や国際意識、これら4つを有機的に統合することにより、汎用的知識力、実践的英語力、批判的思考力、国際的協働力といった「統合的」能力を育成する教育法」である。(p2)

この教育法は、中高大いずれの校種でも可能である。標準的な授業手順の第1段階は、教科内容に関する基本的知識の活性化を通じた学習内容の焦点化である。第2段階は、第1段階で焦点化された学習内容に関する英文の理解を通じてより多くの知識を注入する段階である。第3段階は、焦点化された学習内容を、得た知識を総動員して小集団で思考を活性化させながら、複数の観点から整理する段階である。第4段階は、焦点化された学習内容に沿って、第3段階で整理した観点を英語を用いて、さらに思考しながらまとまりのある形に完成させる段階である。(p23-24)

これまで取り上げてきた各指導の手順は、目標とする学習者像によって、適切に選択されることになる。本学の学生は、前述のように、英語を専門としない英語の学習者である。基本的には、山岸・高橋・鈴木(2010)で取り上げた第1の観点(英語の基礎学力形成のための授業)における指導手順が適切であると判断される。一方で、英語を用いたコミュニケーション能力の習得の必要性あるいは、高等教育段階にある本学学生の知的レベルを考慮するならば、山岸・高橋・鈴木(2010)で取り上げた第2や第3の観点に関する指導手順の一部も採用すべきである。

2. (2) 母語による学習支援

文部科学省(2010)では、「3 外国語科改訂の要点(1) 外国語科改訂の要点」で、「⑥生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とすることを明記した。」(p6)と述べられてい

る。この記述は高校英語教育に関するものである。しかし、英語の実践力の育成という側面から、「英語の授業は英語で」という姿勢は当然、大学の英語教育にも十分当てはまるものと思われる。ここで注意しなければならないことは、「英語で行うことを基本とする」という部分である。

実際の指導では、学習者間の個人差、用いる教材の難易度、授業の目標などを考慮して、英語使用の量やその質を調整する必要がある。もう一つ重要なことは、授業中の英語使用といっても、教師が一方向的に英語を多用するというのではなく、むしろ、教師が英語を用いながらも、学習者の英語による発話量を増加させる必要があるということである。教育現場の観点からは、英語と母語（ここでは日本語）を学習者の状況を勘案しながら併用していくことが現段階では、望ましい方策であると思われる。

外国語学習における母語の役割に関しては、実験研究的視点から、「EFLとしての英語教育において母語である日本語の役割を解明し、またその利点を活用することは効果的な英語指導においては非常に重要な課題である」とされている。（太田・佐久間、2016）太田・佐久間（2016）では、英語の最小単位である語彙の習得に焦点を当て、習熟度の変化と脳内の語彙処理プロセスの変化を実験的に探っている。その結果、英語の語彙知識のサイズが日本語の語彙サイズよりも小さくしかもその間の距離が遠く、結びつきも弱い初級学習者の場合は、上級学習者に比べて、語彙処理に時間を要することがわかった。

この結果は、初級学習者が上級学習者になる過程では、語彙の指導と学習において、英語と日本語の併用を通して、両言語間の語彙知識のサイズをできるだけ均等にするとともに、その間の距離を縮めて結びつきを強める必要があることを示唆している点で、非常に参考になる。

また、外国語学習における母語使用の利点を Quinones-Guerra（2016）は次のように整理している。まず、言語学習において生まれつき備わっているプロセスであると同時に自然なことでもあると述べている。言語的には、英語と母語間の言語転移や両言語間の関係性をより明確に把握できることを挙げている。情意面からは、母語を用いることができているという安心感が、あまり馴染みのない外国語の学習における不安感を払拭する結果、外国語学習への積極性や動機が向上する

ことを指摘している。

上記のように外国語学習における母語は認知的側面、言語的側面、情意的側面から利点があることが確認されている一方で、母語を使用することで、学習者が受ける外国語のインプットが不十分になること、母語による否定的干渉のため、外国語学習上の間違いを誘発してしまうこと等の批判があることも事実である（Pan & Pan, 2012）。しかし、日本人英語学習者の場合、日本語と大きく異なる言語構造や言語体系を持つ言語を学習している。また、多くの学習者が日常的に英語を用いる機会が一般的に少ない状況にあることを考えると、前述のような母語を用いることの利点を英語学習に生かしたほうが、より一層、教育現場の実情に合致していると思われる。

2. (3) 本実践への示唆

現在、学校教育におけるアクティブラーニングの推進の中で、90分の授業における教師の一方向的な講義形式では望ましい学習者を育てることはできないことは言うまでもない。ここで留意しなければならないことは、アクティブラーニングと講義の関係性である。松下（2016）は、「講義とアクティブラーニング型授業は対立するものではなく、学習サイクルの中で、〈内化（知識の獲得）と外化（知識を利用した活動）〉あるいは、〈知識の習得と知識を用いた高次の思考〉のどちらに重きを置いているかの違いであり相補的なものとみなすことができる。」（p24）と述べている。

この指摘を基に本学学生に対する英語指導を考える必要がある。英語を専門としない本学学生の場合、必ずしも英語学習への興味関心や動機、あるいは英語学力が備わっているとは言えない。英語が日常的に使用する機会がほぼない外国語である以上は、学生の立場に立った何らかの支援が必要である。そのためには、授業を英語力の基礎となる力の養成を目指す部分と基礎となる力を実際に活用する具体的な活動の部分から構成する必要がある。この2つの部分の円滑な展開のために、言語的・情意的利点が指摘されている母語の使用が潤滑油的役割を果たすことが可能である。このような授業構成は、アクティブラーニングと講義の相補的關係性の維持にも通じるものがある。

3. 実践の目的

情意面での手助けと認知面での負荷軽減のための一方策として、母語である日本語による学習支援という手法

を取り入れる。そして、母語を参考にしながら、母語と英語の対比という側面から、学生が英語学習により一層、興味関心をもって取り組むことで、基礎的な英語学力を身に付けるとともに、英語を通じて、アクティブラーニングが目指す能動的・主体的学習者に一歩でも近づけることを目的とする。

4. 実践内容

4. (1) 対象学生

本看護学科1年生90名(45名×2クラス)を対象とした。教科学力としての英語力は、同僚の英語教員からのコメントから判断して、実用英語技能検定3級相当であると思われる。クラス分けに当たっては、学生数を学生番号順に均等な人数に分けて、前半クラスと後半クラスとした。英語学力水準に関しては、入学時英語学力調査、前期試験、テキスト学習後の確認テストの得点間に差は見られなかったことから、ほぼ同等であると判断できる。英語学習への興味関心度に関しては、入学時点における大学英语学習の意義と目的に対する記述式回答から、両クラスの多くの学生が展望を携えて英語学習に臨もうとしていることを窺うことができた。

4. (2) 対象科目

本学の教育課程で、一般教育科目として設置されている「英語」(通年科目)を対象として実施した。

4. (3) 実践期間

2018年4月以降現在までの実践期間の中で、本稿における目的に最も合致していると思われる実践を紹介する。

4. (4) 使用教材

授業を構成する各部分の目的に応じて、次の3つの教材を用いた。一つ目は、看護・医療英語を4技能(「読む」・「聞く」・「書く」・「話す」)の観点から網羅的に学ぶことを目的として、Higuchi and Tremarco (2013)を用いた。この教材は本実践の中心的役割を果たすものである。二つ目は、英語に対する英語母国語話者と日本人の発想の違いに気づかせることを目的として、キャサリン・A・クラフト(2018)を用いた。三つ目は、英語のコミュニケーションの基礎となる英文を短時間で書く力(英語の瞬発力)を高めることを目的として、森沢(2015)を用いた。

4. (5) 本実践で取り入れた母語による学習支援

先行研究で認知面や情意面における利点があり、外国語学習を取り組みやすくさせることが指摘されているこ

とを根拠として、随所で、英語の語や語句あるいは英文の日本語版を補助的手段として見せながら授業を展開した。

具体的には、パワーポイントの画面上で、「読む」・「書く」技能の指導において、英語と日本語を上下に配置、あるいは横に並列させる形で、両言語が一度に視野に入るように学生に提示した。「聞く」技能の指導では、技能の性質上、日本語の提示は行わなかった。「話す」技能の指導では、ワークシートを利用して、ペアでお互いに日本語から英語という方向で速度を意識した和文英訳をさせた。

4. (6) 授業構成

以下の表1、表2、表3に本実践の全体像をまとめた。なお、本年度4月以降の実践の中から、4技能すべての学習を含んでいるという点で、典型的な実践の内容をまとめた。

4. (7) 分析材料と分析方法

本年度7月に全学的に行った授業評価アンケートから、教員の授業運営に関わる質問項目に対する学生の回答(5段階尺度)を学生全員に占める割合(%)で棒グラフ化した。また、同自由記述から、英語の技能面に関する記述を抽出した。さらに、グループワーク実施後の学生の振り返り、英語基礎力向上の一環として行った短時間英文英訳において学生が作成した英文をそれぞれ分析材料とした。棒グラフについては量的、その他の材料については質的な観点から学生の学習状況を分析し結果を得て考察した。

4. (8) データ処理等に関する倫理的配慮

各種データ収集・分析及び報告書での一部記載について、授業で目的と個人名の不記載を説明するとともに、全学生の同意を得た。従って、本報告では個人が特定される形でのデータ記載はない。

5. 実践結果と考察

5. (1) 授業構成という点から

実践の柱の一つである授業構成という点から結果を整理する。指導者が授業実践を省察という形で記述することはもちろん大切なことである。しかし、その省察の基礎となるものは、学習者が授業をどうとらえて、どう学習したのかという情報である。学習者の視点からの授業の振り返りという点で、7月に全学的に行った授業評価アンケートの結果を取り上げる。(図1、表4)

表1. 授業構成 (1)

学習活動	学習活動の内容	用いた教材	学習形態	技能	母語による支援
英語的発想への気づきの醸成	パワーポイントのスクリーン上に提示された日本語の英語表現をペアで考えた後、英語的発想の英文を見て、日本人的発想の英文との相違点を理解する。教師の解説をきいた後、英語的発想で表現された英文を一斉に音読する。	「日本人の9割が知らない英語の常識181」(キャサリン・A・クラフト, 2018)	ペアから一斉	読む	○
短時間(時間制限)和文英訳	画面に示される日本語を数秒間以内で英文に変換する。10パターン終了後、答え合わせをするとともに、教師の解説を聞いて各英文の要点を理解する。 10パターンの英文を日本語から英語へ順番早く言い換える。1人の生徒が日本語を提示するともう一人の生徒が英語を言う。10パターン終了後、役割を交代する。	「とんどん話すための瞬間英作文トレーニング」(森沢洋介, 2015)	一斉 ペア	書く 話す	○ ○

表2. 授業構成 (2)

学習活動	学習活動の内容	学習形態	技能	母語による支援
学習目標の理解	次の3つの目標を理解する。 1. 生活習慣に関する看護師と患者間の対話の概要と詳細を理解することができる。 2. 対話を友人と英語でやり取りすることができる。 3. 学習した英語を用いて、グループ内で自分の生活習慣を説明することができる。	一斉		
対話文の空欄補充	対話を聴きながら、空欄に英語を記入する。その後答え合わせをする。	一斉	聞く	×
対話に関する英問英答を利用した概要把握	質問文と選択肢となっている英語の日本語訳を見て意味を理解する。その後、再び対話を聴いて、各質問の解答を選ぶ。英問の解答を確認しながら、概要を把握する。	一斉	聞く	○(対話文の聞き取り時は支援なし)
重要項目の理解	画面に表示される理解が難しい、または身につけていないと教師が予想する英語の意味を日本語で知る。その後、各重要語や語句あるいは英文を音読する。	一斉		○
対話文のフレーズ読みと対話文の構成と詳細の理解	パワーポイントのフェードイン機能を利用して、浮かび上がる英語(フレーズ単位で分解されている)を音読する。 (留意点) 教師は各フレーズの日本語の意味を伝えて対話文の詳細を理解させた後、対話文の展開パターンを指摘すると同時に、音読した英語の対話文中の働き(機能)も説明する。	一斉	読む	○
対話文を基にした役割読み	ペアで看護師と患者の役割を決めて、テキストを見ながら、英文を声に出して読みながらやり取りをする。 (留意点)できるだけ、気持ちを込めて行うように指示する。	ペア	話す	×

表3. 授業構成 (3)

学習活動	学習活動の内容	学習形態	技能	母語による支援
他者に対する英語を用いた生活習慣の説明	以下の手順で行う。 1. 自分の生活習慣を表す英語を3つ書く。 (テキストの英語と自分で考えた英語を組み合わせるように指示) 2. 座席の前後で4人1組のグループを編成する。 3. グループの他のメンバーに自分自分の生活習慣を英語で説明する。 (聞いている学生には、メモを取りながら聞くように指示する。) 4. 活動の振り返りを記入して、自己評価する。	グループ	話す 聞く 書く	×

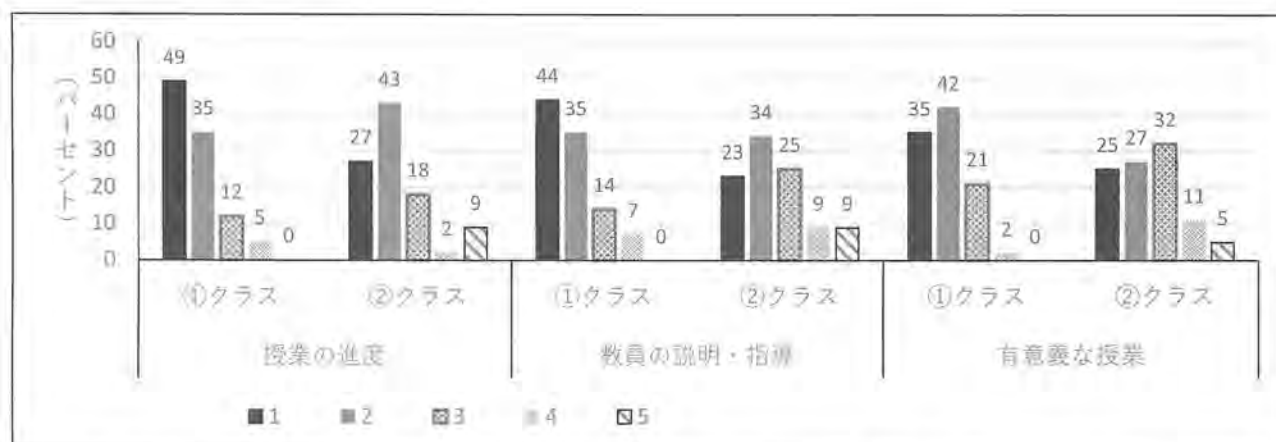


図1. 授業評価アンケート結果（授業構成に関する質問のみ抽出）回答数90（7月実施「授業評価アンケート」）
 （注）図中、左側の棒グラフから順番に、1から5へと回答の肯定度は下がる。

表4. 授業評価アンケート結果（自由記述式回答）

看護・医療系英語を学ぶことの意義	授業のわかりやすさ・楽しさ
医療系の英語を特化して今まで勉強したことが無かったのでとてもよかった。	わかりやすかったです。
医療の単語を学ぶことが出来ました。	英語が苦手で不安だったけどわかりやすく良かった。
看護についての単語や文章を勉強できて楽しかったです。	楽しく取り組めた。
受験対策に医療単語を覚えてたのでわりとやりやすかったです。知らない単語もあったので身につけることができてよかったです。看護の英語が少し分かるようになってよかった。	わかりやすかったです。
看護に関する英語を学ぶ上で有意義なものになったと思う。	難しいなと感じることはありますが授業が分かりやすいと思いました。
看護に必要な基本的な英語の知識を少しでも身につけることが出来て良かったです。	英語が苦手だから復習からできてよかった。グループワークの授業がいいと思いました。
医療用語が学べて良かったです。	分かりやすい授業でした。
色々な単語が知れてよかった。	楽しかったです。
テストが難しかったけど、ためになったのでよかったです。	英語は苦手な科目だけど、授業は楽しく英語を勉強できました。

（注）39人の回答中から、授業構成に関わると思われるものを抽出（7月実施「授業評価アンケート」）

次に、本実践では、授業過程の最後の段階で、グループワークを取り入れた。このグループワークへの収斂を目指して、学習者に、授業目標提示→聴解と英問への応答を通じた対話の概要理解→対話内の語句の整理→対話文のフレーズリーディング→ペアでの英語によるやり取りという一連の過程を経験させた。この項では、授業過程を収斂させた活動としてのグループワークにおける学生の振り返りと学生が実際に作成した英文を整理することによって、本実践の結果を記述する。（表5～表7）

まず、図1から、3つの調査項目とも①クラスの方が肯定的反応を示していることがわかる。“授業の進度”の項目が示すように、84%の学生が教師の指導のスピードに十分対応することができたとともに、自らの学習に対しても時間的余裕を感じながら取り組むことができ

たものと思われる。また、“教員の説明・指導”の項目においても、79%の学生が肯定的反応を示している。表4の“授業のわかりやすさ・楽しさ”に関するコメントで、“わかりやすい”・“楽しい”という言葉が見られることは、上記2つの項目に対する肯定的反応を間接的ながらも裏づけていると思われる。さらに、図1の“有意義な授業”という項目で、①クラスの77%の学生が肯定的反応を示していることは、表4“看護・医療系英語を学ぶことの意義”という項目で、看護・医療系英語を学べたという明確な自覚を示唆する言葉が多く見られることと整合性を有すると思われる。これらのことから、①クラスの多くの学生が授業の構成要素である各学習活動に意欲的・積極的に関わったものと推測することが可能である。

一方で、②クラスの反応は、図1の3つのいずれの項目においても、①クラスよりかなり否定的傾向を示している。3つの項目別に、否定的反応（4と5の割合）について、①クラスに対する比率を見てみると、「授業の進度」では2倍、「教員の説明・指導」では2倍強、「有意義な授業」では8倍である。2クラスとも同じテキストを用いて、同じ手順で指導をしてきたにもかかわらず、如実な差である。英語に関する苦手意識の関与を予想して、授業評価の自由記述を確認したところ、「英語が苦手」と回答した学生の数は両クラス間で差が見られなかった（①クラス4人、②クラス6人）。しかし、同授業評価における「教員の話し方の聞き取りやすさ」という項目について、差がみられた。（①クラス4.1、②クラス3.7）さらに、「テキストへの興味関心度」・「基本的英語表現への習熟意識」・「後期授業への意欲」という項目全てにおいて、差が見られた（5段階中、平均0.33の差）。これらのことから、入学後の授業における教師の指導が、何らかの形で学生の気持ちに、①クラスに比べてより影響したことが否定的反応につながった可能性が推測される。授業における教師の学生への関わりは大変重要である。可能性として教師の関わりに対する学生の反応の差がクラス間で推測されたことは本実践の反省点とすべきであろう。

次に、表5、表6、表7を基にして、本実践の各学習活動を収斂したものとしてのグループワークを振り返ってみたい。ここで指摘しておかなければならないことは、これら3つの表に記載されているコメントは、各表の最上部にあるカテゴリーに該当するものを全コメントの中から抽出したものであるということである。従って、この項では学生の傾向を述べることにする。

まず、表5から、「楽しい」、「良かった」、「勉強できる」というコメントにグループ活動後の満足感が表現されているものと推察することができる。また、個人活動に対するグループ活動の利点を述べているものもある。学生全員の一致をみているコメントではないが、少なくとも授業構成の一要素としてのグループワークの導入は、学生にとって現実的意義を有するものと解すること

はできそうである。

次に、グループワークの目的である「英語を用いた他者への生活習慣の説明」に関する学生のコメントを、3つの観点からカテゴリー化した表6と表7について述べる。

個人で英文を作る段階では、英文作成の難しさを実感したコメントが多い。その一方で、「自分で考えること」や「身近なことに関する英文を実際に書くこと」の大切さを実感したことを窺わせるコメントもある。これらのコメントは、思考力を働かせながら英語に関する知識を活用することの重要性を学生自らも気づいているという点で、注目に値するものである。友達が説明する英文をメモを取りながら聞き取る段階では、聞きながら書くことを求めたため、その難しさを反映させたコメントが目立つ。今回の授業以前にはこのような経験をさせていなかったことが、聞きながら書くという活動への慣れを育てていなかったものと思われる。

グループワーク最大のポイントである英語を話す（使う）段階におけるコメントから、「新鮮」、「楽しい」、「英語を使って伝える」、「日常的」、「もっと話したい」、「英語で言い合う」、「うまく相手に伝える」等の言葉を抽出することができる。これらのコメントには、「楽しかった」だけではなく、現在、英語のスキルとして重要視されてきている「やりとり」ができたことや、相手への伝え方の工夫への意識、さらには、次の活動への動機の向上といった、発信型英語力の要である要素のいくつかが含まれていると思われる。

グループワークに対する学生の情意面あるいは、英語のスキルの面におけるコメントからは、概ね好ましい傾向が読み取れる。表7（注）に示した学生が実際に作成した英文は決して高度で複雑なものではない。しかし、テキストを用いた授業の流れの最初の段階から、日本語を補助的に利用しながら、テキストの内容理解やペアでのフレーズ読みを経過して、グループワークへと無理なくつなぐことができた結果、学生も実際に自分の身近な話題に関して英語を用いて相手に伝えるという活動へと抵抗感なく入り込むことができたのではないだろうか。

表5. グループワークに関する学生の振り返り結果（「グループワークに関する振り返り」から）

情意面における振り返り	
個人でやるより、グループ活動の方が楽しい	個人活動より勉強できると思いました
その人の事を知れるので、良かったと思いました	グループワークができて良かったです

（注）情意面に関すると思われるものを抽出

表6. グループワークに関する学生の振り返り（1）（英語の技能面）（「グループワークに関する振り返りから」）

英語を作る	英語の聞き取り
自分で実際に英訳することによって、生活習慣をどのように訳すのかわかりました	少し英語を聴きとれたので良かった
文章を考えるのが難しかったです	1回では聞き取れなかった
周りの人と自分の生活習慣のちがいを日本語ではなく英語にするのがむずかしかった	皆の英語聞き取れた
知らない単語を発見した	友達の読むスピードに間に合っってメモをとることができました
自分で考えて書くことができてよかった	グループの人の生活習慣が英語で言われると、聞き取りにくくて、何回も聞いてしまった。
生活習慣の専門用語がたくさんあった	すばやく書き取るのが難しかったです

表7. グループワークに関する学生の振り返り（2）（英語の技能面）（「グループワークに関する振り返りから」）

英語を話す（使う）
英語で会話をするのが新鮮で楽しかったです。
伝える時の英語が分かった
初めての人と英語で話すことができて楽しかったです
かんたんな英語で自分の生活習慣について話すことができました。
発音をしっかりしないと伝わらなくて英語の難しさを実感した
日常的に使いそうな英文を学ぶことができたので、復習して英文を使えるようにしたい
もっと英語を話したい
自分たちの生活習慣を英語で言い合うことができました
周囲の人と仲良く speaking できました。
簡単な英文を書いたつもりでも、読みの区切りをどうしたらいいかわからずうまく相手に伝えるのが難しかった
英語を使って伝えることができた

（注）グループワークで学生が実際に作成した英文例（学生に配布したグループワーク用ワークシートから）

学生 A : When taking a bath, I listen to music. I drink vegetable juice every morning. I get up at 5o'clock every morning.	学生 B : I often skip my breakfast. I always sit up late at night. I sleep for about six or seven hours.
--	--

5. (2) 母語の使用という点から

本実践では、授業過程の随所で、学生の母語（日本語）を用いることによって、円滑な学習活動を支援することを目指した。本項では日本語を用いた学習活動の中で、短時間と文英訳において学生が実際に作成した英文と直後に行ったペアでのスピード練習の状況から、母語使用の効果を検証する。

短時間と文英訳とは、画面に数秒間だけ映し出された日本語を、英語に変換するものである。制限時間内で頭の中で日本語を保持しながら英語への変換を試みる必要がある。本実践では、学生の英語力から判断して、中学校の検定教科書の各レッスンで学習者が暗記すべき模範的英文として取り上げられている英文を選んだ。

表8で、語順の正誤及び文法上の間違いの多少という各観点にあてはまる正しい英文を上位3文取り上げた。正しい語順で文法的誤りなく書くことができた英文は、自明なことではあるが、長さが短く意味の理解が相対的に容易な英文である。一方で、語順と文法両面に誤りが観察された英文は、語数が相対的に多い上に高校生が苦手とする後置修飾を利用した構造の英文である。以下に、語順を誤った例と文法上の間違いの例の典型例とその説明を示した。

語順を誤った例：He nothing you meet tomorrow.

【動詞（meet）がHeに後続していない、youがmeetの目的語の位置にない、「時間がない」をHe

表8. 短時間と文英訳における各ケースに該当する英文一覧 (学生が記入した英文から)

語順の正誤		文法上の間違い	
正	誤	多	少
She was playing the piano then.	I went to the library to borrow some books.	He will not have any time to see you tomorrow.	She likes playing the piano.
She likes playing the piano.	He doesn't have a house to live in.	He doesn't have a house to live in.	She was playing the piano then.
I want to go to America someday.	He will not have any time to see you tomorrow.	・ You will be able to learn many things in the country. ・ He can't speak English as well as you.	Tom is taller than me.

(注) 語順 = 英語の規則に則って配列された英単語の順番 正は正しい、誤は間違いを表す。
 文法上の間違い = 英語の規則に則っていないこと
 表中の英文は、上から順番に高頻度順に並べられている。

nothingと短絡的に結び付けている】

文法上の間違いの例：He have not living house.

【Heであるにも関わらずhaveを選択している、livingを現在分詞として前からhouseを修飾させている】

短時間と文英訳は、日本語を英語に換えるという日本人の思考様式に沿った活動という点で、学生は認知的負担を感じにくく、英語に関する言語知識が備わっていれば安心して取り組むことができる。表8から、英文の構造の複雑性の程度が英文作成の際の正誤の分かれ道になったものと思われる。結果的には、正しい英文作成には、やはり、英語に関する言語知識の蓄積が欠かせないことを改めて感じさせるものであった。

この短時間と文英訳に続いて、ペアでのスピード練習を行った。一方の学生が相手の学生から伝えられた日本語を即座に、英語で言い表すものである。ペア活動中の教師の観察の結果、お互いに協力しながら、日本語を素早く英語に変換しようとする懸命な姿が観察された。活動前に、英語を言う学生が行き詰まった場合には、手助けをしてもよいと指示していたので、より一層、助け合いながら取り組むことができていたようである。また、日本語を頼りにできたことに起因すると思われる安心感の増幅及び日本語から英語への言語操作の慣れの醸成に貢献したと思われる。

6. 教育的示唆

基礎学力形成のために、文法指導と4技能の指導における日本語の積極的使用によって、学習者の情緒的安定や認知面での負担軽減を図るべきである。その上で、学んだ知識を活用する言語活動をペアやグループで行う場面を設定すれば、円滑な活動を期待することができる。本実践では、学生が、看護・医療英語に関する知識を学

びながら、それらの知識を実際に活用できる場面を授業構成の一部として設定した。コメントから、看護・医療英語を知識として習得することへの興味関心や意欲あるいは看護・医療英語への慣れは感じることはできた。英語と日本語を併用して学生の反応を見極めながら徐々に負荷をかけていくようにすれば、CLIL（内容言語統合型学習）の実現に近づくことは可能であると思われる。ただし、英語の授業本来の姿から考えた場合、量的調整が必要である。実際には、日本語による支援を行いながら、英語も積極的に使わせて、間違いや言い淀みなどを経験しながら上達させる必要がある。

7. 今後の課題

第1点目は、90分の授業を内容言語統合型学習（通称、CLIL）として構成することである。英文の理解と音読では不十分である。ペアやグループで、習得した英文を基にして、4技能を駆使しながら、タスク（課題）解決に向けて協同して取り組む展開を工夫する必要がある。

第2点目は、授業構成におけるテキスト理解の段階の指導の工夫の必要性である。日本語と英語を並列させる方法では、学生は英語よりもはるかにわかりやすい日本語に注意を向けてしまう。日本語を見せた後、日本語による支援なしで、英文理解に挑むといった英文自体に注意を向けざるを得ない状況を作り出すことも必要である。

参考文献

- 1) Higuchi, A., & Tremarco, J. (2013). *First Aid! English for Nursing*. 東京：金星堂.
- 2) Pan, Yi., & Pan, Yi. (2012). The use of translation in the EFL classroom. *Philippine ESL Journal*, Vol.9, July 2012. P4-P22.

- 3) Quinones-Guerra, V. R. (2016). (Re) Defining translation in EFL classrooms: Comments on Sakurai (2015). *Reading in a Foreign Language. Vol.28, No.1*, P155-P157.
- 4) Wills, D., & Wills, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 5) 池田 真・渡部良典・和泉伸一 (2016) 『CLIL内容言語統合型学習』. 東京：大修館書店.
- 6) 太田信夫・佐久間康之 (2016). 『英語教育学と認知心理学のクロスポイント』. 京都：北大路書房.
- 7) キャサリン・A・クラフト (2018) 『日本人の9割が知らない英語の常識181』. 東京：筑摩書房.
- 8) 松下佳代 (2016) 『ディープ・アクティブラーニング』. 東京：勁草書房.
- 9) 森沢洋介 (2015) 『どんどん話すための瞬間英作文トレーニング』. 東京：ベレ出版.
- 10) 文部科学省 (2010). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』. 東京：開隆堂.
- 11) 山岸信義・高橋貞雄・鈴木政治 (2010). 『英語授業デザイン』. 東京：大修館書店.

Construction of 90 Minutes' English Lesson Consisting of Support System Using
Mother Tongue
—Aiming at Making English Learners Active—

Tomoo ASAI

Department of Health and Welfare,
Faculty of Welfare and Health Science,
Fukuyama Heisei University

Abstract

As a result of globalization and the promotion of active learning, it is necessary to plan lessons focusing on learners' proficiency in sending messages in English for English education in secondary schools and universities. However, it is difficult to attain this goal in every situation as some students need to be assisted because of their lack of proficiency in English. Taking into consideration a learner's cognitive and emotional level, English lessons should be carefully constructed using various learning stratagems. The learning scheme used in this study's practice lesson encourages learners to use Japanese, their mother tongue. This study reports the learning experiences of the freshmen of a university's nursing department who attend such classes. The quantitative or descriptive data obtained show that the support system of an English lesson can contribute to a learner's emotional steadiness and reduce the learner's cognitive burden in terms of learning English. Some positive statements about group work, which was the final stage of this English lesson constructed through the use of Japanese, show learners' recognition of the significance of being proficient in delivering messages in English. Simultaneously, learners also seemed to have realized the significance of learning nursing or medical English. This practice lesson suggests that teachers can use Japanese positively in an English lesson to support learners, but they also need to consider the extent of Japanese they use in these English lessons.

KEY WORDS : General education course, Teaching process, Mother tongue