

# 公立小学校における改訂型 PPP・TBLT 折衷型単元指導と 改訂型 PPP 単元指導との比較検証

瀧本哲弘\*

(2022 年 11 月 16 日 受理)

## A Comparative Study of Modified PPP/ TBLT Course and Modified PPP Course at a Public Elementary School

TAKIMOTO Tetsuhiro

### 要約

本研究の目的は、日本の小学校英語教育において、どのような授業構成や単元構成での指導が効果的なのかを検証するものである。そこで、最近の日本の英語教育で主流となっている、PPP 型と TBLT 型の授業構成に着目し、日本の公立小学校に通う 5 年生児童 50 名を対象に、改訂型 PPP と TBLT 型授業を組み合わせた単元構成（折衷型）による指導と改訂型 PPP 授業のみの単元構成による指導の効果を比較検証した。検証の結果、①折衷型の方が、改訂型 PPP よりも、重点指導項目の技能の定着において効果的であると考えることができる、②折衷型と改訂型 PPP では、主体性に差異はないと考えることができる、③折衷型と改訂型 PPP 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、折衷型は、緊張感なく伸び伸びと活動に取り組むことができると考えるという、主に 3 つの点が明らかとなった。このことから、日本の小学校英語教育では、目の前の児童の実態を踏まえた上で、改訂型 PPP と TBLT 型の両方の授業構成の良さを上手く単元構成に取り入れていくような指導が、効果的なのではないかと考えるのである。

**キーワード：**小学校英語、授業構成、単元構成、PPP、TBLT

---

\* 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 助教

## 1. はじめに

本研究の目的は、2020 年度に大きな転換期を迎えた小学校における英語教育について、どのような授業構成や単元構成での指導が効果的なのかを検証するものである。周知の通り、この度の改訂では、3、4 年生で年間 35 時間の外国語活動実施され、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 時間に倍増された。さらに、5、6 年生においては、学習指導要領上で、「外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる」（文部科学省 2008）と記載されていたのが、「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）と記載されたように、技能面について、慣れ親しみレベルから定着レベルまで求められるようになっている。加えて、5、6 年生では読むことと書くことが追加された。一方で、文部科学省（2022）の調査によると、英語教員としてふさわしい英語力とされる CEFR B2 レベル以上の資格を有する公立小学校教員の割合はわずか 1.5%であり、大半の公立小学校教員にとって今回の英語教育改革は大きな負担となっていると推察できる。

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、効果的な 1 単位時間の授業構成や、1 単元の構成の具体であると考ええる。事実、国立教育政策研究所（2016）の調査では、小学校教員が知りたいと思っている事柄は、「具体的で実際の教授方法や教育実践の知識」であるという結果が報告されている。加えて、作井ほか（2017）の調査においても、小学校教員の高いニーズは「授業の進め方」である結果が報告されている。やはり、今回の学習指導要領改訂に伴って、小学校教員のニーズは、実際に 1 単位時間の授業や 1 単元の構成を具体的にどう進めていけばよいかということが最も高いと考えられるのである。

そこで、本研究では、日本の学校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. 先行研究

### 2.1 日本の学校英語教育で主流となっている授業構成

川本・佐藤（2011）によると、日本の学校英語教育で主流となっている授業構成は、PPP 型と TBLT 型の 2 つと言われている。PPP とは、Presentation-Practice-Production (Produce) の略称で、Ellis and Shintani、(2014) によると、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、それを活用場として設定された活動に取り込むことによって、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」（松村ほか 2017）という利点が述べられ

ている。一方で、「多くの学習者にとって取り組みへの意欲がわきにくい」（松村ほか 2017）、「本来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」（佐藤ほか 2015）等の批判がある。そこで、最近では、これまでの PPP 型の問題点である、提示と産出パートを改善した、「改訂型 PPP」（佐藤ほか 2015）の授業構成が提唱されている。

これに対して、TBLT 型とは、Task-based Language Teaching の略称で、Ellis and Shintani（2014）によると、言語活動上の課題を解決するために、言語の形式よりは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、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）。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」（佐藤ほか 2015）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）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）といった問題点も指摘されている。

以上のことから、本研究では、佐藤ほか（2015）や Ellis and Shintani（2014）などの先行研究から、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。改訂型 PPP の授業構成の定義は、以下の通りである。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。

TBLT 型の授業構成の定義は、以下の通りである。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、Pre-task の前にウォームアップのフェーズを設定した。

表 1 本研究における改訂型 PPP 授業構成と TBLT 型授業構成の定義

改訂型 PPP	TBLT 型
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（タスクも含む）	③Post-task phase タスクの再チャレンジ、報告、 <u>課題となった言語形式の練習</u>

## 2.2 日本人学習者を対象とした授業構成や単元構成についての比較検証

先行研究における、日本人の学習者を対象とした授業構成や単元構成についての比較検証はあまり散見されないが、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、Shintani (2016) と瀧本 (2020) の研究を取り上げる。

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 型授業構成のみ単元構成による指導と、PPP 型授業構成のみによる単元構成による指導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 検討を用いて分析された。名詞の語彙習得については、1 種類のテストで TBLT グループが有意に良い結果となり、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 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。また、付随的に習得される 2 つの項目の学習については、複数形の s の項目のみで 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。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散見されないことも加筆する。

瀧本 (2020) は、日本の公立小学校に通う 6 年生児童 42 名を対象に、参加児童を、改訂型 PPP と TBLT 型授業を組み合わせた単元構成（折衷型）による指導グループと、TBLT 型授業のみの単

元構成による指導（TBLT 型）グループに分けて検証した。期間は約 1 カ月間で、4 単位時間の指導を行ったの後に、外国人講師（ALT）と 1 対 1 でインタビューテストを行い、その結果を Ellis（2003）の<sup>1</sup>「正確さ」、「流暢さ」、「複雑さ」の 3 観点に基づいて t 検定にかけて分析した。加えて、児童の意識や意欲面を、小学校英語評価研究会（2015, 2018）の Can Do 評価の尺度を基に作成したふり返しシートの数値データを t 検定で分析し、児童のふり返りの自由記述を KH コーダー（樋口 2014）というテキスト分析ソフトを用いて分析した。データ分析の結果、①折衷型の方が TBLT 型よりも、重点指導項目の正確さと流暢さにおいてが効果的であると考えられる、②折衷型と TBLT 型では、主体性に差異はないと考えることができる、③折衷型と TBLT 型では、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ことができるという、主に 3 つの点が明らかとなった。

以上のような先行研究で明らかとなったことを踏まえて、日本の小学校英語教育で主流となっている授業構成や単元構成についての研究では、改訂型 PPP と TBLT 型の折衷型単元構成による指導と、改訂型 PPP 授業構成のみの単元構成での指導との比較検証はまだ散見されていない。そこで、本研究では以下のようにリサーチクエスション（RQs）を設定した。

RQ1：改訂型 PPP 授業・TBLT 型授業折衷型単元構成による指導と改訂型 PPP 授業構成のみの単元構成による指導では、日本の公立小学校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：改訂型 PPP 授業・TBLT 型授業折衷型単元構成による指導と改訂型 PPP 授業構成のみの単元構成による指導では、日本の公立小学校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：改訂型 PPP 授業・TBLT 型授業折衷型単元構成による指導と改訂型 PPP 授業構成のみの単元構成による指導では、日本の公立小学校児童における重点指導項目についての学習以外に、どのような効果の違いがあるか。

---

<sup>1</sup> 「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、「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、「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)」を複雑さの観点とした。

### 3. 検証

#### 3.1 協力者

協力者は、学校教育では4年生時で15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5年生児童50名である。協力者は、協力校の学級編成に基づいて、改訂型 PPP・TBLT 折衷型単元指導を行うグループ（折衷型グループ）と改訂型 PPP 単元指導を行うグループ（PPP 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 単元指導

折衷型グループと PPP グループは、2019年4月から5月にかけて、表2の日程で行われ、筆者・学級担任（HRT）または筆者・ALT・HRT による、先述の定義（表1参照）に基づいた45分間の授業を6単位時間受けた後、7単位目の授業で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。

表2 4月から5月にかけての単元指導の日程

折衷型グループ	PPP グループ
①数, 身の回りの物 How many? Five ~. ( <i>Hi, Friends!</i> 1 L3) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 4/12	①数, 身の回りの物 How many? Five ~. ( <i>Hi, Friends!</i> 1 L3) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 4/12
②数, 身の回りの物 How many? Five ~. ( <i>Hi, Friends!</i> 1 L3) 改訂型 PPP JTE・HRT 4/18	②数, 身の回りの物 How many? Five ~. ( <i>Hi, Friends!</i> 1 L3) 改訂型 PPP JTE・HRT 4/16
③数, 身の回りの物 How many? Five ~. ( <i>Hi, Friends!</i> 1 L3) TBLT 型 JTE・ALT・HRT 4/19	③数, 身の回りの物 How many? Five ~. ( <i>Hi, Friends!</i> 1 L3) 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

また、2019 年 9 月から 10 月にかけては、折衷型グループと PPP グループをスイッチして、表 3 の日程で行われ、4 月から 5 月の指導と同様に、筆者・学級担任（HRT）または筆者・ALT・HRT による、先述の定義（表 1 参照）に基づいた 45 分間の授業を 5 単位時間受けた後、6 単位目の授業で 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。

表 3 9 月から 10 月にかけての単元指導の日程

折衷型グループ	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? K-O-S-E-I, Kosei. 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? K-O-S-E-I, Kosei. I like / don't like ~. I want~. ( <i>We Can 1 Unit 1</i> ) 改訂型 PPP JTE・ALT・HRT 9/6

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

効果の検証については、先ほど述べた瀧本 (2019) の研究と同様の手続きで、(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 Can Do 評価の尺度を基に作成したふり返しシートの数値データの観点を用いた 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。尚、(1)、(2) に関しては  $t$  検定を、(3) に関しては、KH コーダー (樋口, 2014) によるテキスト分析を用いた。

## 4. 結果

### 4.1. 4 月から 5 月にかけての指導の結果

正確さの結果は、表 4 のようになった。これによると、自己修正数の項目、では、 $p = .89$ 、 $d = .03$  で、両グループ間に有意な差を見ることができなかった。一方で、ミスなし文節率の項目でも、 $p = .64$ 、 $d = .13$  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 4 正確さの結果

	折衷型 ( $n = 24$ )		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	.03	効果量ほとんどなし
自己修正数	.25	.74	.23	.48	.64	.13	効果量ほとんどなし

流暢さの結果は、表 5 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、 $p = .99$ 、 $d = .00$  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。また、2 秒間以上つまってしまった回数の項目でも、 $p = .76$ 、 $d = .09$  で両グループ間に有意な差を見ることはできなかった。

表 5 流暢さの結果

	折衷型 ( $n = 24$ )		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	.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	.13	.45	1.55	.17	.76	.09	効果量ほとんどなし

複雑さの結果は、表 6 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、 $p = .08$  ではあるものの  $d = .50$  で、改訂型 PPP のグループが若干有意ではないかと考えられる。一方で、語彙的に動詞とし機能している語の割合の項目では、 $p = .49$ 、 $d = .20$  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 6 複雑さの結果

	折衷型 ( $n = 24$ )		PPP ( $n = 24$ )				
	<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	4.58	2.99	6.5	4.49	.08	*.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	.20	効果量ほとんどなし

主体性の結果は、表 7 のようになった。これによると、*p* 値、*d* 値の値から、両グループ間に有意な差を見ることができなかった。

表 7 主体性の結果

	折衷型 ( $n = 24$ )		PPP ( $n = 24$ )				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	
ALT とのインタビュー時	3.04	.91	3.13	1.03	.76	.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	.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、折衷型が  $n = 22$  で 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 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、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」、「分かる」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。

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。

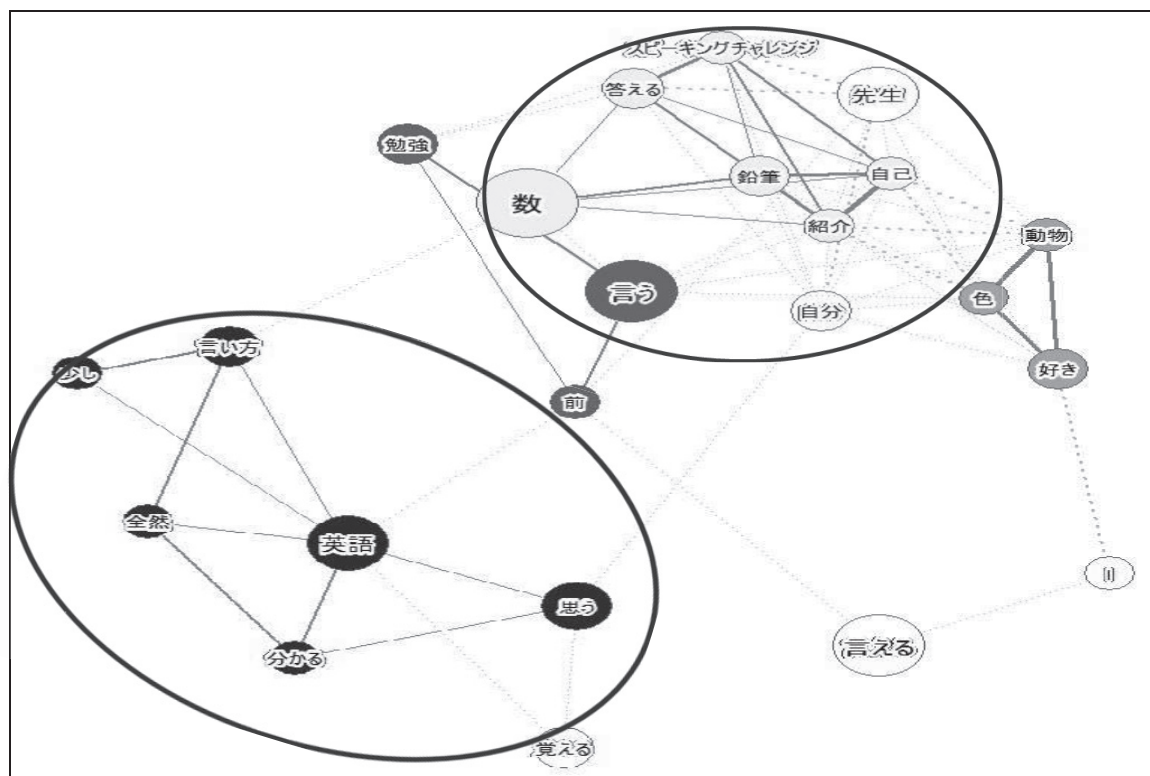


図1 折衷型グループの共起ネットワーク図

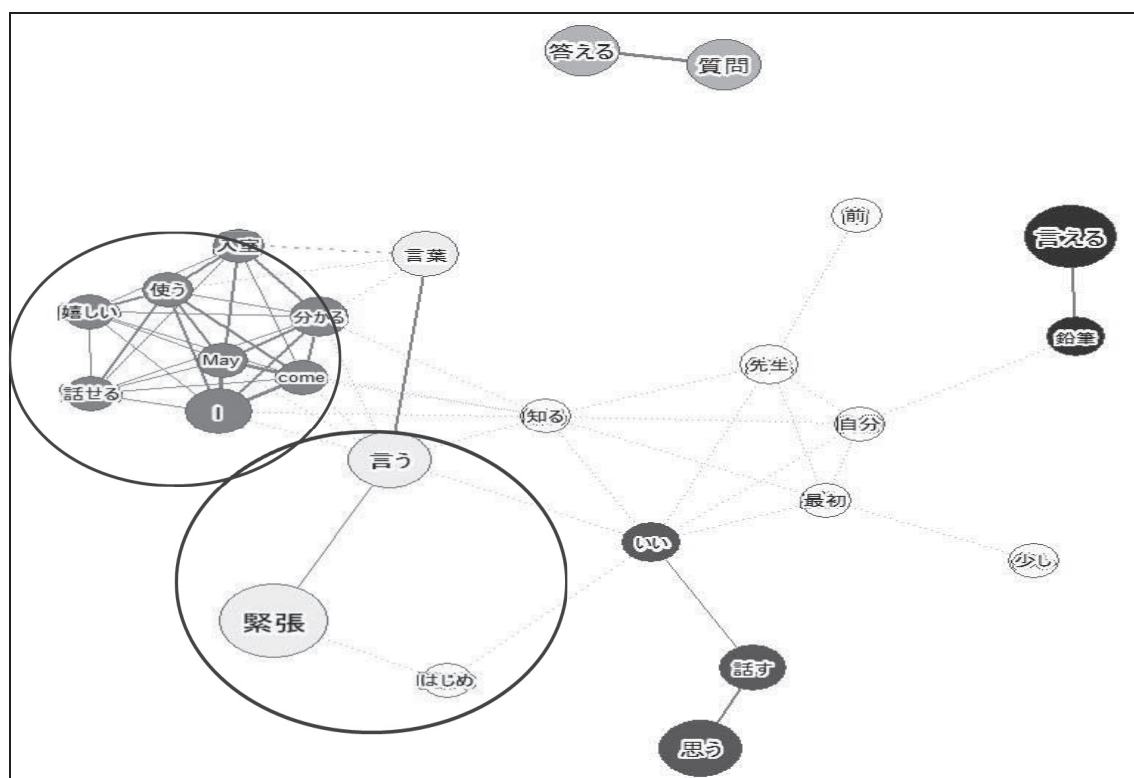


図2 改訂型 PPP グループの共起ネットワーク図

#### 4.2. 9月から10月にかけての指導の結果

正確さの結果は、表8のようになった。これによると、自己修正数の項目、では、 $p = .58$ 、 $d = .16$ で、両グループ間に有意な差を見ることができなかった。一方で、ミスなし文節率の項目でも、 $p = .76$ 、 $d = .09$ 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8 正確さの結果

	折衷型 ( $n = 25$ )		PPP ( $n = 25$ )		$p$	$d$	
	$M$	$SD$	$M$	$SD$			
ミスなし文節率 (%)	71.12	37.71	64.68	44.44	.58	.16	効果量ほとんどなし
自己修正数	.52	.87	.44	1.00	.76	.09	効果量ほとんどなし

流暢さの結果は、表9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、 $p = .85$ 、 $d = .05$ 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。また、2秒間以上つまってしまった回数の項目でも、 $p = .70$ 、 $d = .11$ で両グループ間に有意な差を見ることはできなかった。

表9 流暢さの結果

	折衷型 ( $n = 25$ )		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	.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	.8	1.32	.68	.80	.70	.11	効果量ほとんどなし

複雑さの結果は、表10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、 $p = .04$ 、 $d = .58$ 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。一方で、語彙的に動詞とし機能している語の割合の項目では、 $p = .30$ 、 $d = .30$ 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 10 複雑さの結果

	折衷型 ( $n=25$ )		PPP ( $n=25$ )				
	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$p$	$d$	
ワードファミリーの数	18.83	4.34	11.88	2.89	*.04	*.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	.30	効果量小

主体性の結果は、表 11 のようになった。これによると、 $p$  値、 $d$  値の値から、両グループ間に有意な差を見ることができなかった。

表 11 主体性の結果

	折衷型 ( $n=25$ )		PPP ( $n=25$ )				
	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$p$	$d$	
ALT とのインタビュー時	3.16	.94	3.04	.98	.66	.13	効果量ほとんどなし
通常授業時 (5 時間分の合計)	16.64	3.15	16.36	2.40	.72	.10	効果量ほとんどなし

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と、一方で英語の言い方を忘れて悔しかったが故に英語を自分で話す難しさを認識し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「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、自分のことを英語で伝える言い方が分かったことと、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。



## 5. 考察

RQ1、2、3より、正確さ、流暢さ、主体性について以下に考察する。検証の結果から、主に、以下のようなことが考察できる。

**RQ1：改訂型 PPP 授業・TBLT 型授業折衷型単元構成による指導と改訂型 PPP 授業構成のみの単元構成による指導では、日本の公立小学校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。**

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からである。この検証の協力者である5年生児童は、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。

**RQ2：改訂型 PPP 授業・TBLT 型授業折衷型単元構成による指導と改訂型 PPP 授業構成のみの単元構成による指導では、日本の公立小学校児童の主体性について、どのような効果の違いがあるか。**

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や、通常授業時の主体性の自己評価についても、有意な差異は確認できなかったからである。やはり、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。また、指導形式の違いによる主体性についての比較検証は、先行研究で散見できなかったことも加筆しておく。

**RQ3：改訂型 PPP 授業・TBLT 型授業折衷型単元構成による指導と改訂型 PPP 授業構成のみの単元構成による指導では、日本の公立小学校児童における重点指導項目についての学習以外に、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、児童にとっては折衷型指導がよりよいものであると考えた。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。

## 6. 結論

本研究は、2020年度の英語教育改革後の小学校教員のニーズが高いであろう、授業構成と単元構成の指導についてのものである。小学校英語教育における授業構成及び単元構成による効果的な指導については、画一的なものではなく、川本・佐藤（2011）が「さまざまな授業を組み合わせ活用すべきである」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。つまり、これからの小学校英語教育を進めていく上で、小学校現場では、改訂型 PPP の授業構成と TBLT 型授業構成とを上手く組み合わせる単元を構成し実践にあたるのが、児童を効果的に指導していくことにつながっていくと言えるかもしれない。目の前の児童の実態を十分に鑑みて、両授業構成の「いいとこどり」を行うことが重要となってくると考えることができるのである。

しかしながら、本研究には、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。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。そして、本研究が少しでも小学校現場にとって汎用性のある英語教育の在り方にとって、その一助となっていくことができたらと切に願っている。

## 参考文献

- Ellis, R. (2003) Task-Based Language Learning Teaching. Oxford University Press, Oxford
- Ellis, R., and Shintani, N. (2014) Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research. Routledge, Oxford
- 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. 高陵社書店, 東京
- 東野裕子, 高島英幸 (2011) プロジェクト型外国語活動の展開. 高陵社書店, 東京
- 樋口耕一 (2014) 社会調査のための計量テキスト分析. ナカニシヤ出版, 京都
- 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, pp.95-100

国立教育政策研究所 (2016) 小学校英語教育に関する調査,

[https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h28a/syocyu-4-1\\_a.pdf/](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-4-1_a.pdf/) (参照日 2022. 04. 14)

松村昌紀ほか (2017) タスク・ベースの英語指導. 大修館書店, 東京

文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説 外国語活動編. 東洋館出版社, 東京

文部科学省 (2012) Hi, friends! 1. 東京書籍, 東京

文部科学省 (2018) We Can! 1. 東京書籍, 東京

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. 開隆堂出版株式会社, 東京

文部科学省 (2022) 令和 3 年度公立小学校における英語教育実施状況調査.

[https://www.mext.go.jp/content/20220513-mxt\\_kyoiku01-000022559\\_2.pdf/](https://www.mext.go.jp/content/20220513-mxt_kyoiku01-000022559_2.pdf/) (参照日 2022. 06. 13)

作井恵子ほか (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, pp.49-67

佐藤臨太郎ほか (2015) 日本人学習者に合った効果的英語教授法入門. 明治図書, 東京

Shintani, N. (2016) Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners. John Benjamins Pub. Co., Amsterdam

小学校英語評価研究会 (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 ～. [http://www.izumi-lab.jp/dl/easel\\_01.pdf/](http://www.izumi-lab.jp/dl/easel_01.pdf/) (参照日 2022. 05.16)

小学校英語評価研究会 (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 ～. [http://www.izumi-lab.jp/dl/easel\\_08.pdf/](http://www.izumi-lab.jp/dl/easel_08.pdf/) (参照日 2022. 05. 16)

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. Vol. 20, pp.242-255.

湯川笑子ほか (2018) 初等外国語教育. ミネルヴァ書房, 東京