

# 生徒の発信力を育成する中学校英語の指導法

— 4 技能を統合的に活用する言語活動を通して —

日吉 信 秀<sup>1</sup>

外国語を用いて自らの考えや経験を相手に伝える「発信力」を育成するために、4技能（聞く・話す・読む・書く）を統合的に活用する言語活動の開発が求められている。そこで、本研究では「教科書の題材を基に作文・スピーチを行い、次にモデル映像や原稿例を参照して作文を改善し、再度スピーチを行う」というタスクによる言語活動を設計し、実施した。その結果、タスクの実施が生徒の発信力育成に有効であることが明らかになった。

## はじめに

平成20年3月に中学校学習指導要領が改訂され、同年9月に発行された中学校学習指導要領解説（外国語編）では、外国語科改訂の基本方針として、自らの考えなどを相手に伝えるための「発信力」の育成が重視されている。そして、『聞くこと』や『読むこと』を通じて得た知識等について、自らの体験や考えなどと結び付けながら活用し、『話すこと』や『書くこと』を通じて発信することが可能となるよう、4技能を総合的に育成する指導を充実する（文部科学省 2008 p. 3）ことが示されている。

また、平成23年度からの小学校外国語活動必修化に対応して、中学校における英語の授業では、小学校段階で「音声面を中心としたコミュニケーションに対する積極的な態度等の一定の素地が育成されることを踏まえ、指導内容の改善を図る」（文部科学省 2008 p. 3）ことが求められている。さらに、高等学校では4技能を発展的に統合したコミュニケーション活動を行う「コミュニケーション英語」と「話すこと」や「書くこと」を通じて発信力育成を図る「英語表現」が新たな科目として設定される。小中高連携の視点からも、小学校で育成されたコミュニケーションに対する積極的な態度を生かし、中学校段階で可能な、4技能を統合的に活用する言語活動を通して発信力を育成する指導法を開発することは、重要な課題である。

現行の中学校学習指導要領では「実践的コミュニケーション能力の基礎の育成」を目指して「聞くこと」や「話すこと」の指導に重点が置かれ、授業において様々なコミュニケーション活動が実施されてきた。筆者の授業を振り返ってみると、オーラルコミュニケーションを重要視するあまり、「読むこと」や「書くこと」の指導に十分な時間をあてることができず、結果

として4技能がバランスよく活用された言語活動を実施できないことも少なくなかった。このことは中学校学習指導要領改訂の趣旨や小中高連携の観点から考えてみると、改善を図る必要がある。

以上の点から、本研究では生徒の発信力を育成する指導法を開発を目指す。発信力育成には「表現する技能」とそれを活用することへの「関心・自信・意欲」を向上させることが重要であると考えられるが、そのための手立てとして、教科書で使用されている言語材料や題材を踏まえて「聞く・話す・読む・書く」の4技能を統合的に活用する言語活動を考案する。そしてその言語活動を用いて授業実践を行い、生徒の発信力育成に効果があるかを検証する。検証の結果、効果があることが確かめられれば、新学習指導要領の基本方針の一つであり、喫緊の課題である生徒の発信力育成への有効な手段を提示することになる。その意味で、本研究の実施は十分に意義があると考えられる。

## 研究の内容

### 1 研究の背景

#### (1) タスクについて

研究の第一歩として、生徒の発信力育成のためにどのような言語活動を考案すればよいかを検討した。先行研究を概観する中で、筆者は「タスク」に注目した。タスクとは、一般的には目的を達成するために行う活動や作業のことであるが、「外国語教育においては、言語習得を目的として行う課題や作業」（白畑・富田・村野井・若林 2009 p. 308）のことを意味する。

先行研究では、タスクについて多くの研究者により様々な定義がなされているが、本研究ではその中から Willis (1996 p. 23)、Skehan (1998)、白畑他 (2009 pp. 308-309) の各定義を参考にしてタスクをとらえることとした。三つの定義に共通する概念として、「課題（成果・到達点）の達成」と「コミュニケーション」を伴うという点が挙げられる。そこで、本研究ではタスクを「課題達成のために英語を使用し、コミュニケ

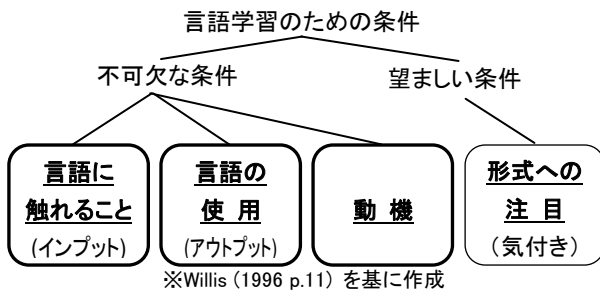
1 大井町立湘光中学校  
研究分野（外国語（英語））

ーションを伴う活動」と定義した。

## (2) 言語学習のための四つの条件

タスクに注目した理由は二つある。一つはタスクが4技能の使用場面を豊かに提供する「総合型のアプローチ」(松村 2009)であり、4技能の総合的な育成に適しているからである。もう一つは、タスクが言語学習のための四つの条件を備えているからである。

Willis (1996) は言語学習のための条件として、「言語に触れること」、「言語の使用」、「動機」の三つの不可欠な条件と、もう一つ望ましい条件として「形式への注目」を挙げている(第1図)。



※Willis (1996 p.11) を基に作成  
第1図 言語学習のための四つの条件

タスクを用いた授業では、聞く・読む場面の設定により、「言語に触れること (インプット)」の機会が得られる。そして、目的を達するために話す・書く場面を設定することで、「言語の使用 (アウトプット<sup>2)</sup>)」が可能となる。また、タスクの課題設定により、活動に取り組む「動機」が生まれ、さらに課題達成に向けた活動に取り組みながら言語に触れ、使用することを通して「形式への注目 (気付き<sup>3)</sup>)」の機会も得られる。このように、言語学習のための四つの条件すべてがタスクを用いた授業には備わっているのである。

もちろん教科書を用いた文法指導中心の授業でも、直接的な言語形式の指導は可能である。また、「言語に触れること (インプット)」の機会や「言語の使用 (アウトプット)」の機会に重点を置いた活動も個々には実施できる。しかし、それらの指導・活動単体では、そのもの自体が目的となることが多く、すべての活動が課題達成のために行われるタスクと比べると、活動への動機を持続させることが難しい。さらに、活動に必要な言語形式・表現に生徒が自分で気付く場面を作ることも困難である。このように、教科書を用いた文法指導中心の授業では四つの条件を同時にそろえることが難しいが、タスクを用いた授業であれば、言語学習

- 2 目標言語を使ってことばを表出すること。Swain (1985) は、インプットとともに (話したり、書いたりする) アウトプットの機会が、第2言語習得に必要であると述べている。
- 3 目標言語の意味・形式やその機能に学習者が気付くこと。Schmidt (1990) はそうした「気付き」が第2言語習得には必要であると主張している。

のための四つの条件すべてを満たすことが可能である。以上の理由から、タスクに注目して研究を進めた。

## (3) 研究の仮説

(1)で示した定義を基にして、4技能を統合的に活用するタスクを開発し、そのタスクを用いることによって何が期待できるかを、次のとおりに仮説に表した。

「4技能を統合的に活用するタスクを行うことで、生徒の表現の幅が広がり、自分の考えや経験を伝える『発信力』が育成されるだろう。」

## 2 研究の方法

### (1) 検証授業の概要

実施期間	平成21年 9月15日～9月30日
対象生徒	大井町立湘光中学校 第2学年 175名 (基本コース・発展コース 各5クラス)
使用教科書	NEW HORIZON English Course 2 (東京書籍)
単元名	Multi Plus 2 「わたしの夏休み」
単元目標	

「夏休みの思い出」について、スピーチを聞いたり原稿を読んだりしてその内容を理解し、自分の思い出についての英文を書いて、発表することができる。

単元の指導計画 (3時間扱い) ※検証授業は第2・3時

第1時	: 教科書本文の内容理解
第2時	: タスクを用いた授業① 原稿作成・スピーチ (録画) … (1回目)
第3時	: タスクを用いた授業② 原稿作成・スピーチ (録画) … (2回目)

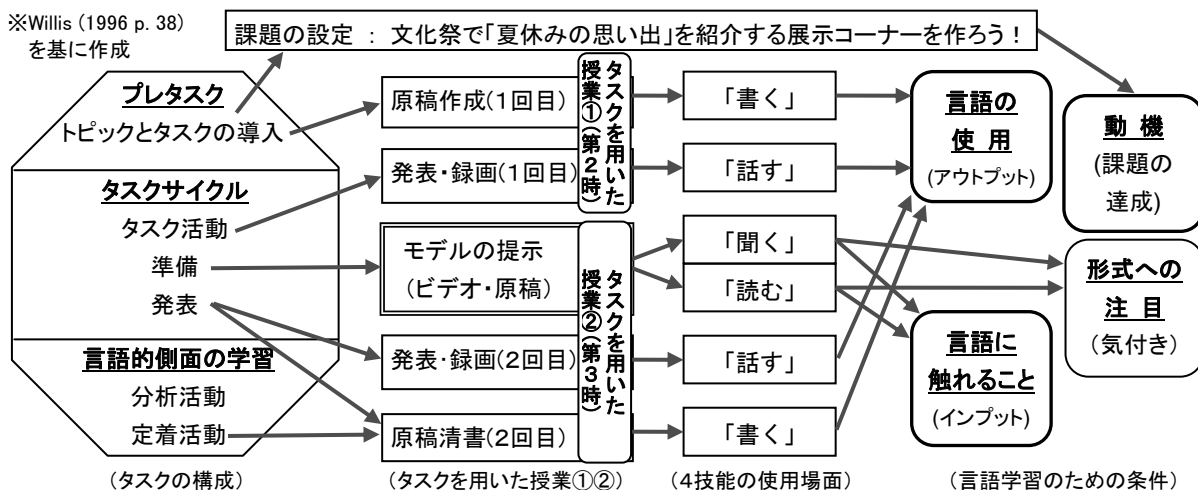
検証授業では本単元を題材に、作文やスピーチといった、自己表現活動を行った。第1時での教科書本文の内容理解を受けて、第2・3時で実施した、タスクを用いた授業について説明する。

### (2) タスクを用いた授業①②の展開

タスクを用いた授業の構成は、先行研究の中からWillis (1996) が提唱したタスク構成を参考にした。Willisは三つのパートからなるタスク構成を提唱している。「プレタスク」ではトピックとタスクを導入、「タスクサイクル」ではタスク活動、発表の準備、発表を行い、最後に「言語的側面の学習」で分析・定着活動を行う、といった構成になっている。これに合わせてタスクを用いた授業の構成を組み立てた(第2図)。

まず、タスクを用いた授業①(第2時)では「プレタスク」として、「文化祭で『夏休みの思い出』を紹介する展示コーナーを作ろう!」というタスクの課題を示し、原稿作成(1回目)を実施した。作成時間は15分間とした。短い時間設定にしたのは、生徒に「もう少しこんなことも言いたかった(書きたかった)」と感じさせるためである。その思いを持った生徒は、第3時に提示されるモデルの中の言語形式や表現に、気付

※Willis (1996 p. 38)  
を基に作成



第2図 タスクを用いた授業①②の組立て

きやすくなると考えた。次に「タスクサイクル」として、友人とペアになって練習した後、カメラの前でスピーチ（録画）を行った。録画はカメラを接続したPC 2台を使用して、教室の後ろのスペースで一人ずつ実施した。授業後に1回目の原稿をいったん回収したが、ここでの原稿確認の視点は「メッセージが伝わるかどうか」とし、添削は必要最小限とした。過度の添削は生徒の新たなチャレンジを妨げてしまうことが懸念されるからである。

タスクを用いた授業②（第3時）では、最初にモデルとなる映像や原稿例を提示した。モデルの提示は本授業構成の要である。モデル映像には筆者が行ったものと、前時に行われた生徒の発表で他の生徒の参考になるものを用意した。また、原稿例は筆者が用意した5文程度の作文（12種類）を提示した。生徒はモデル映像や原稿例を参照し、自分のスピーチに使えるような表現がないかどうか考え、自分の発表内容に取り入れていった。その後各自で準備し、ペアで練習してから2回目のスピーチ（録画）を行った。最後に2回目の発表内容を提出用原稿にまとめ、清書した。以上がタスクを用いた授業の流れである。

なお、清書の活動を「言語的側面の学習」としても位置付けるために、授業後に回収した清書原稿は実際に展示するまでの間に添削し、個々に修正を指示して、使用した表現の一層の定着を図った。

この授業では、4技能の使用場面を豊富に設定している。例えば、原稿作成（1・2回目）は「書く」、発表・録画（1・2回目）は「話す」、モデルの提示は「聞く・読む」場面となり、また、それらは互いに関連している。このように、検証授業で実施したタスクは「4技能を統合的に活用する言語活動」であると言える。さらに、このタスクには、言語学習に必要な四つの条件が備わっている。原稿作成・発表では「言語の使用（アウトプット）」、モデルの提示では「言語に触れること（インプット）」の機会がある。また、タスクの課題設定により、活動に取り組む「動機」が得られ、さ

らに提示したモデルにより、必要な表現や「形式への注目（気付き）」の機会も得られる。これらの一連の学習により、生徒の発信力の育成を図ることが、タスクを用いた授業構成のねらいとなっている。

授業を実施する際には、生徒が活動に取り組みやすくなるよう、次の点に留意・工夫した。

- 授業実施上、留意・工夫した主な点**

  - ・ 1回目の原稿作成時間は短めに設定する
  - ・ 生徒の不安解消のため、スピーチ（録画）の際に、キーワードをメモした付せん紙を利用可とする  
（1回目は5語、2回目は8語まで記入可とした）
  - ・ 全員の前での発表とせず、個々にカメラの前で発表する形にして、生徒の心理的負担を軽減する
  - ・ PC接続のカメラで録画することで、自分がスピーチする様子を客観的に見ることができるようにする
  - ・ 1回目の原稿への添削・修正は控え目にする
  - ・ 2回目の清書原稿は展示する前に添削・指導する
  - ・ モデル映像や原稿には、生徒が親しみやすい、身近な内容のものを複数用意する
  - ・ 「活動」→「モデルの提示」→「活動」の流れを作り、2回目の活動は1回目よりも分量の多い作文・スピーチを行うことを目標とする
  - ・ 生徒の取組みをたたえる

(3) 検証方法

生徒の発信力が育成されたかどうかを検証するため、まず、「表現する技能」を作文とスピーチの量（文の数と語数）で評価した（2回目の作文は、添削前の段階で文の数・語数を集計）。ここでは正確さよりも流暢さに焦点をあてた。正確さは定期テスト等の他の機会でも評価可能だからである。次に、「関心・自信・意欲」については、活動前後に英語学習（話すこと・書くこと）について尋ねる質問紙調査を実施した。

この二つについて1・2回目の活動でどのように変化したか、平均をt検定にかけて分析し、仮説を検証した。

### 3 結果

#### (1) 作文とスピーチの量の分析

タスクを用いた授業①②の両方に参加して活動に取り組んだ生徒151名の作文・スピーチを分析の対象とした。第1表は1・2回目の生徒の作文とスピーチの文の数・語数の平均をまとめたものである。t検定の結果、2回目の作文とスピーチの文の数・語数の平均は、すべて1回目よりも有意に増加したことが示された。

この結果は仮説を支持するものである。つまり、検証授業で実施した4技能を統合的に活用するタスクは、生徒の作文・スピーチを文の数・語数という量の面で向上させ、発信力を育成するのに有効であると言える。

第1表 1回目と2回目の作文とスピーチの変容

		1回目(n=151)		2回目(n=151)		t値
		平均	(標準偏差)	平均	(標準偏差)	
作文	文の数	3.99	(1.07)	6.27	(1.55)	22.34**
	語数	22.65	(7.76)	35.21	(10.90)	19.70**
スピーチ	文の数	4.23	(1.07)	6.21	(1.45)	21.66**
	語数	23.40	(7.67)	34.16	(9.86)	21.83**

\*\*p < .01

ここで、作文とスピーチの文の数・語数が増えたという結果を、授業中の指導の工夫とあわせて分析する。生徒はスピーチの際に付せん紙に記入したキーワードのメモを活用した。メモの効果で文の数・語数が増えたことが考えられる。また、原稿作成や発表・録画は同じテーマで2回行っており、1回目の活動が2回目の活動に影響を及ぼした練習効果とも考えられる。

このようなメモの活用は生徒の実態を考慮し、段階的に活動に取り組みやすくさせるための手立てである。また、練習効果が出たのであれば、それはタスクが生徒に積極的に英語を使って話すこと・書くことに挑戦させる効果があることを示すものである。以上の観点に立ち、作文・スピーチの量が増加したという結果を、仮説を支持するものとしてとらえている。

#### (2) 作文とスピーチの変容の分析

生徒の作文とスピーチが1・2回目でもどのように変容したかを分析し、三つの傾向に分類した。

- タイプA:モデルを参考にして増やした (94人)
- タイプB:自分で考えて増やした (13人)
- タイプC:モデルを参考にし、自分でも考えて増やした (43人)

変容のタイプは異なるが、生徒が2回目のスピーチの量を増やそうと努力した様子が見える。また、タイプA・Cの人数が全体の9割を超えており、モデルの提示によって文の数・語数が増えたと推察できる。タイプA～Cについて、生徒のスピーチ例を紹介する。

生徒①のスピーチは、モデルの中から自分のスピーチに活用できそうな表現を見つけて取り入れた、タイ

プAの例である(※下線の文が加わった箇所)。

#### 生徒①(タイプA)

1回目	2回目
My friend and I went to Oi Yosakoi festival. I played Kingyosukui. I had Karaage and Kakigouri. It was interesting.	My friend and I went to festival. <u>We call it "Hvoutan Matsuri."</u> I play Kingyosukui. I had Kakigouri and Karaage. <u>Many people were dancing in the festival.</u> It was interesting.
文の数4、語数20	文の数6、語数30

生徒②のスピーチは、自分で考えて新たな表現を加え、スピーチの文の数を独力で増やした、タイプBの例である(※二重下線の文が加わった箇所)。

#### 生徒②(タイプB)

1回目	2回目
I went to Sakawagawa in August. I did barbeque with my friends and Ms. --. I ate a lot of meats and vegetables. Then we talked about own class. I had a good time. I want to do barbeque again.	I went to Sakawagawa in August. I did barbeque with my friends and Ms. --. <u>They were my teacher and classmates in the first grade.</u> I ate a lot of meats and vegetables. Then we talked about each of our classes. <u>Everyone looked very happy.</u> I had a good time, too. I want to do barbeque again.
文の数6、語数40	文の数8、語数57

生徒③のスピーチは、モデルの表現を加えるだけでなく、自分で考えた表現も加えたタイプCの例である。

#### 生徒③(タイプC)

1回目	2回目
I went to Hawaii in August. I was to play at the beach. I watched very big and beautiful sea.	I went to Hawaii with my family in August. <u>I stayed for three days.</u> I played at the beach. <u>I enjoyed swimming. I went shopping and bought some T-shirts.</u> I watched very big and beautiful sea.
文の数3、語数20	文の数6、語数36

なお、文法・表記等の誤りは清書回収後に指導した。

#### (3) 質問紙調査の分析

英語学習(話すこと・書くこと)に対する関心・自信・意欲についての質問を9項目実施した。各項目の質問に対して5件法(5 とてもそう思う～1 そう思わない)で回答を求めた。「評定尺度得点を間隔尺度とみなして」(田中・山際 1989)、活動前後の平均に差があるかどうか、t検定を行って分析した。

分析の結果、第2表が示すとおり、質問項目①～⑧において、活動前後の平均間に有意差が見られた。この結果から、本研究で実施したタスクが、生徒の英語

第2表 活動前後の生徒の英語学習（話すこと・書くこと）に対する関心・自信・意欲の変容

	活動前 (n = 151)		活動後 (n = 151)		t 値
	平均値	(標準偏差)	平均値	(標準偏差)	
① 英語学習は楽しい	2.80	(1.20)	3.68	(0.98)	9.73 **
② 英語学習に自信がある	1.99	(1.08)	3.06	(1.05)	12.60 **
③ 英語をもっと勉強したい	2.91	(1.26)	3.30	(1.14)	4.29 **
④ 英語で話すことは楽しい	2.49	(1.10)	3.23	(1.11)	8.05 **
⑤ 英語で話すことに自信がある	1.76	(0.93)	2.90	(1.05)	13.31 **
⑥ 英語で話せるようになりたい	3.50	(1.32)	3.82	(1.18)	3.47 **
⑦ 英語で文章を書くことは楽しい	2.27	(1.07)	3.14	(1.07)	9.80 **
⑧ 英語で文章を書くことに自信がある	1.85	(0.96)	2.91	(1.09)	11.44 **
⑨ 英語で文章を書けるようになりたい	3.66	(1.24)	3.80	(1.15)	1.84

\*\*p < .01

学習（話すこと・書くこと）への関心・自信、英語学習（話すこと）への意欲を向上させることが示された。

なお、質問項目⑨においては有意差が見られなかったが、これは事前の平均が3.66であり、授業を受ける以前から「英語で文章を書けるようになりたい」と思う生徒の割合が高かったため、事後の平均との差が現れにくくなったことが原因と考えられる。

#### (4) 生徒のコメントの分析

検証授業で実施した4技能を統合的に活用するタスクについて、授業前後に生徒が記述したコメントの変容を分析した。第3表が示すとおり、肯定的な記述の割合は授業前後で28.5%から59.6%に上昇した。また、否定的な記述の割合は66.2%から13.2%に減少した。活動前は生徒の3分の2がタスクについて「難しい」、「面倒だ」、「できるかどうか不安」と感じ、否定的なコメントをしていたが、活動後には「2回目の作文・スピーチが長くなった」、「自分でもやれると自信がついた」といった肯定的な記述が全体の6割にも上っており、情意面での高まりが示された結果と言える。

第3表 生徒のコメントの変容 (n = 151)

	肯定的 (%)	否定的 (%)	無回答 (%)
授業前	43 (28.5)	100 (66.2)	8 (5.3)
授業後	90 (59.6)	20 (13.2)	41 (27.2)

なお、活動後に無回答が増えた原因には、回答記入を任意のものとしたことなどが考えられる。

以下に生徒の感想を幾つか紹介する（下線は筆者）。

- ・実際に映像でスピーチの例が出されたので、分かりやすかった。もっと教わりたいです。
- ・事前にスピーチを書いて参考になるようにしてくれて、ありがとうございました。
- ・発表のとき、とても緊張した。だけど、モデルや付せん紙など、授業にとっても工夫がされていてよかった。

モデルの提示により、生徒は必要な表現に自ら気付き、「自分もやってみよう」という、活動への関心・意欲が高まる効果が期待できる。

- ・カメラに向かって言うのは人に言っているみたいで少し難しく感じたけど、まあまあできたと思う。
- ・録画と言われプレッシャーだったけど、貴重な体験だったと思う。何回かやるといいと思う。
- ・今回のカメラに向かってやるスピーチのおかげもあり、ちょっとだけ自信がついた。

録画するとなれば、きちんとしたスピーチにしたいという思いが生じ、人前で話すのと同等の緊張感を持ちながらスピーチをする機会が得られる。その経験が自信につながっているものと思われる。

- ・文を書くことでたくさんの英語の文を自分で考えることができてよかった。
- ・前より英語がすらすらしゃべれるようになった。話す力が前よりはついたと思う。
- ・意外と英語で話げできたのがびっくりした。

今回の授業では「文化祭で『夏休みの思い出』を紹介する展示コーナーを作ろう!」というタスクの課題設定により、生徒は活動に意義を感じながら原稿作成、スピーチ（録画）を行った。実際に英語を「使う」活動を体験し、やり遂げたという達成感が、生徒の英語学習（話すこと・書くこと）に対する関心・自信を大幅に向上させたと考えられる。従来の教科書中心の「習う」活動だけではなかなか得られない体験であろう。

## 4 考察と今後の課題

### (1) 考察

これまで述べてきた結果から、4技能を統合的に活用するタスクが作文・スピーチの文の数・語数を増加させ、話すこと・書くことを含む生徒の英語学習への関心・自信・意欲を向上させたことが示された。発信力の育成には「表現力」を育てることとともに、自らの考えや経験を相手に伝えようとする「関心・自信・意欲」を高めることが不可欠であると考えられる。作文やスピーチの分析だけでなく、質問紙調査やコメントの分析からも、本研究で実施したタスクが発信力育成に有効であると言える。

新中学校学習指導要領の実施に伴い、外国語（英語）の授業時数は105時間から140時間に増える。一案であるが、その増えた時間にタスクを位置付けていけば、タスクを用いた英語を「使う」活動を円滑に実施することが可能になると考える。「習う」活動と「使う」活動のバランスを取りながら、英語は言語であり、自分の考えや経験を伝えるための道具であると生徒に実感させることが、今後ますます重要となるであろう。

本研究により、4技能を統合的に活用するタスクは生徒が外国語を用いて自らの考えや経験を伝えるための発信力を育成する、有効な手段であることが示された。本研究で実施したタスクが、新学習指導要領で求められている発信力育成に寄与すると確信している。

## (2) 今後の課題

タスクを用いた授業の実施により、一定の成果が得られたが、本研究のタスクが完成形というわけではない。タスクを用いた授業を継続して実施・改善できるように中学3年間の指導計画を作成して、生徒が自らの考えや経験を英語で伝える発信力の育成を図り、コミュニケーション能力の基礎の育成に努めたい。今後取り組むべき主な課題として以下の4点を挙げる。

第一の課題は「正確さの指導」についてである。検証授業では、生徒の作文・スピーチにおける流暢さに焦点をあてて活動を行った。しかし、発信力育成を考える上で、流暢さと正確さはいわば車の両輪であり、タスクの中で正確さに焦点をあてる場面も必要になる。そこで、録画した映像の活用について考えた。もし2回目の活動の前に生徒個々に1回目の映像を視聴させ、フィードバックを与えれば、生徒は自分のスピーチを客観的に分析し、形式への気付きがより高まるのではないと思われる。タスクの中で正確さの意識を高める手段として、実施方法を具体的に検討したい。

第二の課題は、「双方向（two-way）のやりとり」についてである。今回の授業で行った「話す」活動はカメラに向かってスピーチするという、一方向（one-way）の活動であり、意見のやりとり（interaction）を行う双方向の活動の機会を十分に設定することができなかった。しかし、中学3年間の中では生徒に双方向のやりとりも経験させたい。例えば「携帯電話の所有について賛成か反対か」等の討論を題材にした単元がある場合には、その際にタスクを設定することにより意見のやりとりを行う双方向の活動も実施可能であろう。

第三の課題は、生徒の「即興的な発話（spontaneous speech）」をどのように引き出すかである。今回の授業は、スピーチの前に原稿を作成しており、いわば時間をかけた発話（planned speech）の機会であった。メモや原稿なしでの即興的な発話も、目指すべき目標であり、その機会が設定されなければならないと考える。教師は生徒が少し努力すれば到達可能な目標と、到達のための手段、足場を学習段階に応じて与えていく必

要がある。その意味で、作成した原稿を元にしてスピーチを行うという時間をかけた発話も、今後の目標に向けた足場であり、実施する意義は十分にある。Willis（1996 p. 33）は、「学習者にはこれらの両極の発話すべてを使用する機会が必要である」（※日本語訳は筆者）と述べている。生徒に「準備されたことば」と「即興的なことば」の両方の使用機会を与え、目標に向けて少しずつ足場を積み上げていきたい。

第四の課題は、「教材の有効活用」についてである。今回の授業で作成したモデル映像・原稿や、生徒のスピーチ映像・原稿等を、次年度以降の教材として活用できるようにしたい。今年度の生徒が実際に取り組んだスピーチ映像や作文原稿は、来年度の生徒にとって最も親しみやすく、関心を引き付ける有効なモデルになると思われる。また、授業準備の面でも、タスクを実施しやすくなるであろう。許諾を得た映像・原稿をサーバーに保存し、校内で利用可能なWebのコンテンツとするなど、有効に活用する体制を整えたい。

## おわりに

所属校の職員や生徒の協力により、本研究を進めることができた。この場を借りて感謝の意を表したい。研修で得たことを糧として今後の授業実践に励みたい。

## 引用文献

- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 2009 『英語教育用語辞典』大修館書店
- 田中敏・山際勇一郎 1989 『ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法』教育出版 p. 8
- 松村昌紀 2009 『英語教育を知る58の鍵』大修館書店 p. 126
- Schmidt, R. 1990 The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11. p. 139
- Skehan, P. 1998 *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press. p. 95
- Swain, M. 1985 Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. p. 252
- Willis, J. 1996 *A framework for task-based learning*. Essex: Longman.

## 参考文献

- 渡邊時夫・酒井英樹・塩川春彦・浦野研 2003 『英語が使える日本人の育成 MERRIER Approachのすすめ』三省堂