

# 高等学校外国語（英語）における 発信力を高める授業の研究

— 発表語彙を増やすことを目指した語彙指導を通して —

椿 久美子<sup>1</sup>

英語教育における課題の一つに発信力の育成がある。本研究では、発信力の育成のためには、学習した語彙を活用する力を養うことが重要であると考え、語彙を「使う場」の設定を工夫し、サマリー活動などを通して、活用できる語彙（発表語彙）を増やす授業づくりに取り組んだ。その結果、生徒は学習した語彙を、インタビュー活動などで場面に応じてアウトプットできるようになり、発信力の育成に効果が見られた。

## はじめに

平成20年1月に中央教育審議会から出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（以下「答申」という。）には、「社会や経済のグローバル化の急速な進展に伴い、単に受信した外国語を理解することにとどまらず、コミュニケーションの中で自らの考えなどを相手に伝えるための『発信力』の育成がより重要になっている」とあり、発信力の育成が外国語科の課題として挙げられている。

生徒の発信力を向上させるためにはどのような指導法が有効なであろうか。本研究では、特に「語彙」に着目し、今までの語彙指導の在り方を見直すことによって、生徒の発信力を向上させる試みに取り組んだ。

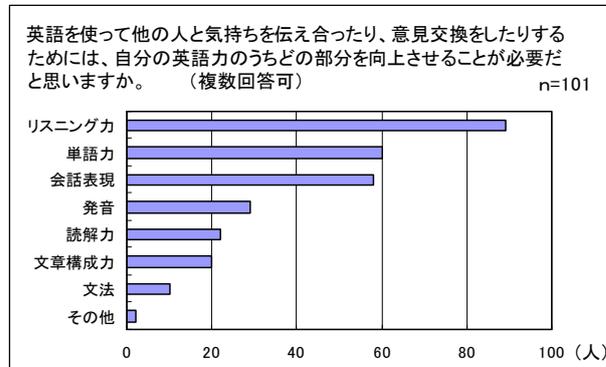
## 研究の内容

### 1 研究の背景

平成21年3月に高等学校学習指導要領が改訂された。今回の改訂の要点の一つに履修単語数の増加があり、高等学校では、指導する単語数が1300語程度から1800語程度に増加している。これは、「答申」において述べられている「コミュニケーションを内容的に充実したものとすることができるよう、指導すべき語数を充実する」という考え方を受け、打ち出されたものである。しかし、語数を増やせば単純に生徒のコミュニケーションが充実し、さらにそれが課題とされている発信力の育成へとつながっていくわけではない。今までの自分の授業を振り返ると、生徒が、学習した語彙を発話や作文などの自己表現にうまくつなげられないこと、つまり語彙を活用する力が十分に身に付かないこ

とが大きな課題であった。

そこで、このような状況が生まれる背景を理解するため、所属校において事前アンケートを実施した。生徒に、英語を使って他の人と気持ちを伝え合ったり、意見交換をしたりできるようになりたいかどうか尋ねたところ、92%の生徒が「はい」と答えており、発信力向上に向けての意欲は十分あることが明らかになった。重ねて、そのためには自分の英語力のうちどの部分を向上させることが必要だと思うかと尋ねたところ、「リスニング力」「単語力」「会話表現」が上位三つに並んだ（第1図）。



第1図 事前アンケート結果

一方で、語彙学習の際に、単語を自分が話したり、書いたりして使うことを意識しているかという問いに対し、「いいえ」「どちらかといえばいいえ」と否定的に回答した生徒の割合は57%と半数以上に上った。また、単語の覚え方については、使うことを意識していると思われる学習の仕方（「他の単語と関連付けて覚える」）を挙げた生徒は、わずか1人であった。

このアンケート結果から、生徒は英語でコミュニケーションしてみたいという意欲は持っており、「伝え合う」ためには、相手の発話を聞き取るための、「リスニング力」、そして自己表現するための「単語力」や「会話表現」が必要であると感じていることが分かる。しかし、その一方で、自己の単語力を高めるため

1 神奈川県立鎌倉高等学校  
研究分野（外国語（英語））

の学習においては、学習法の工夫が十分でなく、受け身になりがちであることがうかがえる。

このような現状を踏まえ、生徒の語彙力を発信力に結び付けていくためには、学習した語彙を、実際に「使える」語彙にしていくこと、そしてその際にはリスニングも取り入れた双方向的な活動を実践すること、また同時に、生徒に取組みを通して「気付き」を与え、語彙学習に対する意識を変えていくことが重要であると考えた。

## 2 研究テーマの設定

以上のような課題意識から、本研究のテーマを「発信力を高める授業の研究」と設定し、教科書を使った単元学習の中で、語彙を単なる知識のままとせず、場面に応じて実際に使うことができる「活用力」を育成することを旨とした学習活動を実践し、発信力の向上を図ることとする。さらに以下の点を踏まえ、研究テーマを追究する。

### (1) 本研究における発信力向上の視点

発信力は、「答申」の内容から、「コミュニケーションの中で自分の考えなどを発信する力」と理解される。英語教育における「発信力のある生徒の姿」としては、豊かな英語の言語能力を持ち、それを使いながら自分の意見などを他の人と伝え合っているイメージが浮かぶ。しかし、そのような能力はわずかな時間で養えるものではない。発信力を高めるためには、生徒の能力に応じた、段階的な指導が必要である。本研究では、発信力を育成する段階的指導を、①英語の知識を習得する段階、②習得した知識を活用する段階、③知識を創造的に活用し、自己表現する段階、の3段階ととらえた。今回は特に語彙に着目し、段階的指導の初期指導として、①の段階（語彙の知識を習得する段階）から②の段階（語彙の知識を活用する段階）に生徒を押し上げ、使える語彙（発表語彙）を増やすことで生徒の発信力の向上につなげたいと考える。そして、授業を通し、学習した語彙が発表語彙として定着したかどうかについて、事前・事後調査結果の比較と、振り返りシート等の記述などから見取れる生徒の実感、という2点から検証を行うこととする。

### (2) 受容語彙と発表語彙

相澤（2003）によれば、一般に語彙知識は、受容語彙（receptive vocabulary）と発表語彙（productive vocabulary）の2種類に分けられる。受容語彙は、リーディングやリスニングの活動で出会ったときに意味を理解できる単語を、発表語彙はスピーキングやライティングで利用できる単語をそれぞれ指す。また、受容語彙と発表語彙の間には明確な線引きはなく、受容語彙が徐々に発表語彙に変容していくと考えられている。相澤（2003）は、日本のようなEFL環境（主に学校の授業を通して英語を学び、いったん教室の外に出て

しまうとほとんど英語との接触がない環境）では、発表語彙として語彙を使用する訓練を十分積まないと、学習者の語彙知識における発表語彙の割合は低くなると述べている。従って、受容語彙から発表語彙への変化を生徒の中に効果的に起こすためには、発表語彙として語彙を使用させるような授業づくりの工夫が不可欠である。

### (3) 発表語彙を増やす語彙指導

高等学校の英語Iなどでは、「文法・訳読」が中心の授業が多いことが「答申」で課題として指摘されている。「文法・訳読」が中心の授業においては、「内容理解」が実質的な単元の目標となり、語彙指導も、英文解釈のために受容語彙を増やすことにその目的が置かれがちである。このような授業においては、生徒が学習した語彙をアウトプットする機会は、必然的に少なくなるであろう。

Swain（2000）は、第二言語習得のためには、理解可能なインプットをまず十分受けること、さらに、学習者が話したり、書いたりして産み出すアウトプットが不可欠である、とする「アウトプット仮説」（the Output Hypothesis）を唱えている。本研究ではこの仮説に基づき、授業において、生徒に十分なインプットを与え、その上でアウトプットの機会を確保することが、発表語彙を増やすために有効であると考えた。

## 3 課題解決のための取組み

次に、発表語彙を増やす具体的な取組みについて述べる。

### (1) 受容語彙・発表語彙を意識させる

本研究の主旨を踏まえ、発信力の向上を目指すためには、単元学習に入る前に、生徒が受容語彙・発表語彙について知り、発信するためには発表語彙を増やすことが必要であるとの認識を持つことが望ましい。そこで、単元学習の導入時に語彙に関する知識や、単語は結び付けて覚えた方が活用しやすいということなどを理解させる活動を実施することとする。

### (2) 発表語彙のターゲットを定める

Nation（2001）は、学習者の受容語彙サイズは、発表語彙サイズより大きいと述べている。とすれば、単元で出会う語彙すべてを発表語彙とすることを学習目標として掲げるのは現実的ではなく、発表語彙とする単語の目標を、教師側で精選し生徒に示すことが必要となってくる。従って、今回の取組みでは、新語導入の場で、新出語句を「発表語彙にしてほしい語彙」と「その他の語彙」に分けて提示し、生徒に「この単語は使えるようにしよう」とターゲットを定めて意識付けを行うこととする。その際には、どの単語を発表語彙とするか、選定について考慮する必要があるだろう。教師は「この単語もあの単語も使えるようになってほしい」と多くを望みがちであるが、受容語彙から発表語

彙への変化を起こすためには、語彙を精選し、それらが確実に使われる場を設定することが必要である。

### (3) インプットの機会を充実させる

Swainのアウトプット仮説では、学習者が理解することのできるインプットを十分に浴びることが、アウトプットの前提として必要とされている。高等学校の英語 I などの授業では、教科書本文のCDを聞かせることがインプットとして広く行われているが、生徒が目的を持って聞くことができるような工夫が必要となる。また、教師によるオーラル・イントロダクションも生徒が得るインプットの機会としては不可欠であるが、より効果的に行うための工夫が求められるだろう。インプットについては、授業という限られた時間の中でいかに効果的に与えるかが重要である。今回は、単元の導入時の活動にもインプットを与える場を設けることを考えた。

### (4) 語彙を使う場を設定する

発信力の向上を目指した初期指導として、学習した語彙をより確実に使わせる場の設定を考えると、自由度の高い活動より、むしろ、ある程度コントロールされた活動の方が有効であると思われる。そこで考えられるのがサマリー（要約）活動である。単元の内容理解後に行われるサマリー活動では、生徒はアウトプットする内容を既に持っており、何を言うか（書くか）で悩む必要がない。また、アウトプットを受け止める「受信」を活動に取り入れる場合も、より確実な「受信」が可能となる。

村野井(2006)によれば、サマリー活動には、学習者が一人で行う「自律要約法」(autonomous summarizing)と、教師が学習者の要約を一定の方法でガイドする「誘導要約法」(guided summarizing)がある。どちらも手順はほぼ同じであるが、誘導要約法では、教師がキーワードを示すなどし、ある程度想定された型に沿って、要約させることになる。今回は誘導要約法を実施し、発表語彙として精選した語句が使われるような工夫を考えることとする。

また、どのような形態にせよ、サマリー活動を実施する前には音読活動を行っておくことが不可欠である。生徒は、理解した言語知識をいきなり使えるようにはならない。理解からアウトプットへの橋渡しとして音読活動を十分行う必要がある。

### (5) 単元の目標となるアウトプット活動を設定する

サマリー活動などを繰り返しながら単元の内容理解をすべて終了した後は、単元のまとめとしてのアウトプット活動を設定する必要がある。単元全体を振り返りながら、言語知識の定着を更に促すことがねらいである。また、単元の具体的なゴールが「内容理解」から「アウトプット活動」に変わることによって、生徒の学習の姿勢も変わることが期待できる。このアウトプット活動においては、生徒の発信が単なる「暗唱披

露」となってしまったり、聞いている生徒は全く理解していなかったりということがないよう『発信』⇔『受信』の関係が成立する工夫が求められる。

## 4 検証授業

検証授業は所属校第1学年の生徒を対象に行った。扱った単元については以下のとおりである。

教科書：Provision English Course I

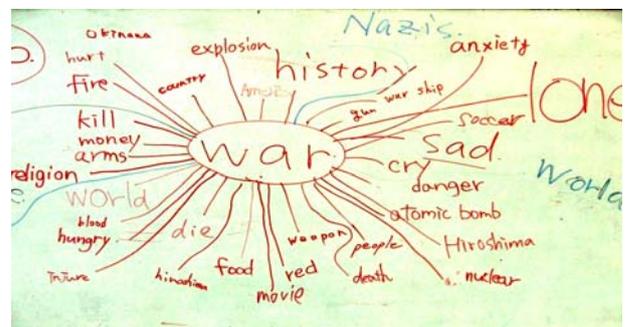
単元名：Lesson 5 Audrey and Anne

内容：第二次世界大戦によって翻ろうされたオードリー・ヘップバーンとアンネ・フランクの人生について学ぶ

授業時間：8時間

### (1) 第1時の活動

第1時は単元の導入の時間として、①自分が持っている語彙の中に発表語彙と受容語彙があることを気付かせる活動、②単語の「意味マップ」を作成し、語彙のネットワーク化を促す活動、の二つを行った。①の活動はペアでの会話活動とし、相手に簡単な質問をして相手の答えをまとめることを通し、発表語彙と受容語彙について理解させ、学習目標に対する意識付けを行うことをねらいとした。生徒は言いたいことを英語で表現できないことや、相手が言ったことを理解できても、自分ではうまくまとめられないことなどの体験を通し、発表語彙と受容語彙の違いや、表現するためには発表語彙を増やす必要があることなどを理解した。②の活動では、単元の内容に関連させ、war という単語から連想する語を挙げさせ、クラス全員で意味マップを作成した(第2図)。最初、生徒の連想は「戦場」からイメージされる特定の語のみにとどまっていたが、次第に連想を history や money など多様な語に広げていくことができた。ここでは教師の役割として、できる限り各語と war とのつながりを英語で語り、生徒に豊富なインプットを与えるよう心掛けた。この活動を通し、単語は個々に記憶するより、結び付けてネットワーク化させることによって、活用しやすくなるということを理解させた。



第2図 意味マップの例

### (2) 第2～6時の活動

第2時から第6時は内容理解の時間として、単元にある四つのパートで同じ流れを繰り返した。以下、主

な活動について説明する。

#### ア 語彙学習とインプットの工夫について

語彙の導入の際には「語彙シート」を作成、使用したが、3(2)で述べたように、教師の側で生徒に「発表語彙として身に付けてほしい」と考える語彙を、その他の語彙と分けて導入、提示した。数は各パート6個程度とした。語彙の選定は British National Corpus (BNC) の基本2000語を参考にした。BNCはイギリスの学術機関などが参加して設立されたデータベースで、Longmanなど主な英英辞典がBNCを基礎資料として作成されており、選定する際の根拠として適切であると考えた。語彙シートでは、例えば、move という動詞が、「引越す」という意味で使われている場合、実際に使われることを想定した move to～ という形で提示し、並べ方も、左側に日本語、右側に英語とするなど工夫した。さらに、本文の内容理解後は発表語彙のみ単語テストを実施し、その後「使う場」であるサマリー活動につないで、「使うために覚える」ことを生徒に理解させた。また、発表語彙を使ってペアで簡単な会話活動をさせたり、単語の意味を確認するペア活動を行ったりした。

インプットでは、ワークシートに「リスニングタスク」を作成し、聞き取れた単語を書き出させ内容を推測させたり、文を聞こえた順に並べ替えさせたりするなどパート毎に目的を持って本文CDを聞くことができるよう工夫した。内容理解を促し音読活動をスムーズに行うためのインプットとして、授業者がポーズを入れながら教科書本文を何度も読み、生徒に聞かせるということも行った。オーラル・イントロダクションでは、生徒の知識が活性化されることをねらいとして、フラッシュカードを使いながら、前時の復習や本時の内容紹介などを行った。

#### イ サマリー活動

Q&Aを通してパート本文の内容理解を終えた後、サマリー活動の準備として音読活動を行った。教師に続いて意味のまとめりと音読する「チャンク読み」や、ペアで行う「速読み」「追っかけ読み」など変化を加えながら実施した。サマリー活動では、今回は生徒にとって初めてであること、教師の側で「発表語彙」として与えた語彙を使わせたいことなどから、サマリー文は教師側で作成し、空欄補充の形で生徒が文を完成させる形式とし、この活動を「サマリータスク1」とした。サマリー文の空欄には発表語彙が入るように工夫し、空欄に入る語句を考えながら音読を行い、生徒が発表語彙を「使う」場とした。さらに、タスク1の発展形として、「サマリータスク2」を設定した。ここでは、簡単なイラストとタスク1で空欄に入った発表語彙が、キーワードとして並んでおり、それらを見ながらサマリー文を口頭で再生する活動を行った。タスク1は全員で音読しアウトプットを行ったが、タ

スク2はペア活動とし、一方がキーワードを見ながらサマリー文を再生し、もう一方は相手の英語を聞きながら、適宜ヒントを出す係として、活動を実施した。

#### (3) 第7、8時の活動

本文理解がすべて終了した後、検証授業の第7、8時を「まとめアウトプット」の時間として、単元の内容やこれまでの活動を踏まえたアウトプット活動を設定した。今回はオードリー・ヘップバーンとアンネ・フランクの人生について本文で扱ったことから、オードリー・ヘップバーンへの仮想インタビュー活動を実施することにした。

#### ア 第7時の活動

生徒はまず6名のグループに分かれ、インタビューにおける質問を作成した。本文の内容を基にインタビューを組み立てることになるため、再度単元全体を読み返すことになり、自然な復習活動につながった。本文全体を読み、質問を考え、各自が質問と想定される答えを書く、という流れができ、「読む」を「書く」につなげる活動となった。ここでは、質問および想定される答えの中に、発表語彙として学習した語句をできるだけ多く使用するよう促した。

#### イ 第8時の活動

第8時は発表の時間である。まず、インタビューア役を演じるときに発話がスムーズになされるように、生徒に台本からキーワードを選ばせ、大きめの紙に書き出させた。その後、その紙を壁に掲示し、キーワードを見ながら発話できるように練習させた。活動中は、キーワードを掲示することで顔が上がるため、声を通る、相手とアイコンタクトが取りやすくなるなどの効果が見られた(第3図)。



第3図 活動の様子

この活動では、全員にアウトプットの機会を与えたいと考え、ワークショップ

のポスターセッション形式を基に発表を実施した。教室内の6カ所で一度に六つのインタビューを行い、それを6回行うことによって、限られた時間であっても全員がアウトプットの機会を得ることが可能となる。グループの全員が、自分の場所でインタビューア役を1回、違うグループの場所に行きオードリー役を1回演じることになる。インタビューア役のときはキーワードを見ながら質問できるが、オードリー役のときは他のグループに行きインタビューを受けるため、何を聞かれるか分からない中、即興で「聞いて、話す」活動となる。役を演じていないときは、聞き役となり相互評価を行った。うまく発話できない生徒に対して聞

き役の生徒が自発的にヒントを出すなど、活動中は生徒同士が助け合う姿も見られた。

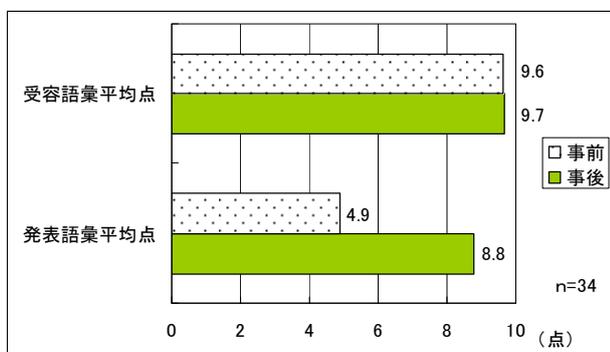
単元学習の総仕上げとなるこの活動では、『発信』⇔『受信』の関係の中で、学習した語彙を使いながら、「準備して話す」「即興で話す」という二つの異なった方法でアウトプットすることにより、語彙の活用力をはぐくみ、発信力を向上させることをねらいとした。「読む」「書く」「聞く」「話す」の4技能すべてが活動中に使われることも、工夫した点である。活動が終了した後は振り返りシートを使いながら自己評価を含んだ振り返りを行い、単元学習を終了した。

## 5 研究のまとめ

### (1) 検証授業の結果

#### ア 事前・事後調査結果

検証授業の前後に、授業を実施した生徒を対象に、学習した語彙の定着度と表現力について調査した。語彙の定着度については受容的定着、発表的定着の両面から調べた。受容的定着については、事前調査では、調査直前に学習した単元より受容語彙と想定した語彙の中から出題し、事後調査では、検証授業で発表語彙として学習しなかった語彙の中から出題した。発表的定着については、事前調査では、調査直前に学習した単元より発表語彙と想定した語彙の中から出題し、事後調査では、検証授業で発表語彙として学習した語彙の中から出題した。語彙の定着度についての調査結果は以下のとおりである（第4図）。



第4図 事前・事後調査結果

受容的定着の調査（意味について選択肢形式で出題）においては、事前と事後で、平均点に違いはほとんど見られなかった。しかし、発表的定着の調査（日本語を英語にする形式、英文から単語が想起できるかを見る形式で出題）では平均点が大きく伸びた。この結果には、語彙を使うことを生徒に意識させることによって、それらの語彙が発表語彙として定着しやすくなることが表れているといえよう。

表現力についての調査は、事前・事後ともに、課題について4文以上の英語で表現するように求める自由記述問題とした。事前調査の課題は「夏休みや冬休み

に行きたい場所について書く」、事後調査の課題は単元の内容を扱った「オードリー・ヘップバーンまたはアンネ・フランクについて英語で紹介する」で課題が異なるため、この調査の結果を一概に比較することはできない。しかし、事後調査においては、発表語彙として学習した語句を使い、指定された文の数より多い5文以上で、かつまとまりのある構成で表現された作文の数は倍以上に増え、中には単に教科書の内容を再現するにとどまらず、自分自身の言葉でまとめたものも見られた。

#### イ 振り返りシートの記述

振り返りシートにおける生徒の記述から、本研究における発表語彙を増やす語彙指導の結果を考察したい。振り返りシートの記述では各問いに対し肯定的な回答を高い割合（約8割）で得ている。以下に一部を紹介する。

発表語彙のターゲットを定めたことについては、「数を限定して単語テストをやったことで発表語彙はよく覚えることができた」「たくさんある単語を全部覚えようとするのではなく、少しずつ覚えていくことができたのですごく良かった」などの記述が見られた。数を限定したことにより、取り組みやすさが増し、効果的に発表語彙を増やすことができたといえる。

語彙を使う場を設定したことに対しては、「何度も繰り返し言ったり使ったりすることによって勝手に頭に入った」「いつも単語は書いたり、黙読したりするだけだったが、会話に入れてしゃべるのは頭に入りやすかったと思う」といった記述が見られ、「使う場」を設定することによって、生徒が、普段より語彙を定着させることができたという実感を得たことが明らかになった。

また、単元の目標としてアウトプット活動を設定したことに対しても、「最後にインタビュー活動をしたことは、再度教科書を見直すきっかけになったし、単語も内容もとても頭に入って良かったと思った」など、肯定的な記述が複数見られた。アウトプット活動設定の際には、『発信』⇔『受信』の双方向的な関係が成立するよう工夫したが、「ペアワークやインタビューを通して、内容が自然に自分の頭に入ってきたと思う」といった記述からは、聞き手を設定し、コミュニケーションの中で活動を行ったことが、学習事項の定着に有効だったことが分かる。

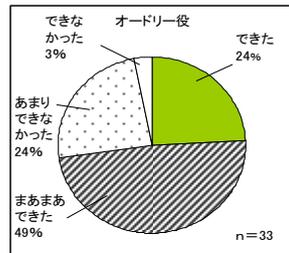
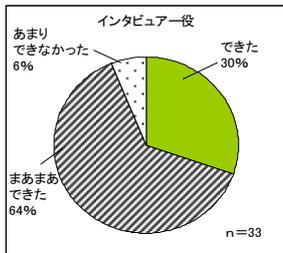
さらに、この語彙指導の結果、学習に取り組む姿勢や意識に変化があったことを表す記述もあった。「意識しながら覚えると、その単語に関する他の単語も頭に浮かんでくると思った。声に出して言うことは重要だと思う」など学習の際に声に出しアウトプットすることの重要性に気付いた生徒は多くいた。また、「発表語彙にしよう意識したら、使い方までよく見るようになった。これからも続けていきたいと思う」という

記述は、訳語とともに暗記するだけの語彙学習から使うことを意識した語彙学習への変容を表すものである。

### ウ インタビュー活動の自己評価

検証授業の結果として、最後にインタビュー活動の自己評価について第5、6図に示す。第5図は、インタビュアー役を演じたときにキーワードを見ながら相手に質問し、うまく会話を続けることができたかどうか、第6図は、オードリー役を演じたときに質問を聞き取り、適切に答えながら会話を続けることができたかどうか、に対する回答を表したものである。

インタビュアー役のときは94%の生徒が肯定的に自己評価しており、「できなかった」という回答はゼロであった。オードリー役のときは即興で適切に答えなければならないため、生徒にはより負荷がかかることになるが、73%の生徒が肯定的に自己を評価していた。授業中の観察からも、生徒は、特にオードリー役のときは、質問が聞き取れない場合は聞き返すなどの方略も使いながら、自己の言語能力を精一杯駆使して、会話を成立させていた様子が見て取れた。



第5図 活動自己評価①

第6図 活動自己評価②

### (2) 研究の成果

今回の取組みを通し、生徒は単元の学習の中で、発表語彙を増やすことができたと考えられる。発表語彙が増えたことを示す客観的根拠としては、事後調査において発表語彙の平均点が伸びたことが挙げられる。それに加え今回は、多くの生徒が「学習した語彙を使って英語を話せた」という実感を得たことを大切にしたい。第8時の授業記録からは、オードリー役となった生徒が、発表語彙として学習した語句を使い、聞かれたことに対して、センテンスで答えている姿も確認できた。活動中に実際に語彙を使い、会話することができたことと実感したことが、活動の自己評価にも表れている。振り返りシートの記述や授業者の観察などと合わせ、今回の語彙指導について、その有効性が確認できた。生徒は語彙の知識を活用することができるようになり、発信力の育成に効果が見られた。

### (3) 今後の課題

研究を通して課題として見えてきたこともあった。検証授業を通し、生徒は幾つかの語句を発表語彙として使用することができるようになったが、記憶の保持という点からの追跡調査は実施していない。高等学校の英語 I などの授業では単元が変われば、扱われる話

題、文法項目、語彙などすっかり変わってしまう傾向が強い。学習した語彙を、文法も含め、生徒に長期的に定着することを目指した継続的な指導が求められる。

また、発信力の向上という大きなテーマの最終的なゴールは、生徒が自分の意見などを自由に発信し、相手と伝え合いながら自己理解、他者理解を深めて行けるようなコミュニケーション能力を持つことである。最終的なゴールを目指し、今回の取組みを継続し、少しずつ段階的指導の段階を上げ、コントロールされた発信をより自由な発信へと高めていく取組みが求められる。その際には活動を生徒の実態に合わせたものとし、実践を積み重ねながら工夫を加えていくことが肝要である。そのような取組みを効果的に行うためには、年間指導計画や3年間を見通した長期的な指導計画、そして教員間におけるコンセンサスの形成が必要となってくるであろう。

### おわりに

生徒は本来、型にはめられることなく自由に表現したいという意欲を持っていると考えるが、第二言語でそれを行うことは簡単ではない。「自由な発信」と、土台となる「英語力」をいかに近づけていくかがカギであろう。発信力の育成を目指した効果的な授業づくりについて、今後更に追究していきたいと考えている。

### 引用文献

中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf) (2009. 4. 30取得) )

### 参考文献

相澤一美 2003 「どのようにして語彙を身につけているのか 受容語彙の定着から発表語彙へ」 (『英語教育 2003年10月号』) 大修館書店 p. 18  
 門田修平・池村大一郎 2006 『英語語彙指導ハンドブック』 大修館書店  
 村野井仁 2006 『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 p. 73  
 望月正道・相澤一美・投野由起夫 2003 『英語語彙の指導マニュアル』 大修館書店  
 Nation, I. S. P. 2001 *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.  
 Swain, M. 2000 The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In James P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* Oxford University Press.