

実践的コミュニケーション能力の系統的育成を図る 英語学習の在り方

- タスクを中心とした学習プログラム（中学校第 1 学年）の開発 -

国際化の進展に伴い、中学校英語教育には、実践的コミュニケーション能力の基礎の育成が求められている。そのためには、授業で、生徒に実際のコミュニケーションを体験させる必要があると考え、タスクに着目した。本研究では、文法や構造をシラバスの柱とする本市指導計画の指導過程に取り入れることができる、タスクを中心とした中学校第 1 学年の学習プログラム例を作成し、実証授業を通して、その妥当性・有効性を明らかにした。

目 次

はじめに	1	第3章 実践的コミュニケーション能力の基礎の育成をめざして	
第1章 実践的コミュニケーション能力の育成		第1節 学習プログラムの妥当性・有効性	
第1節 現状と課題		(1) プレ・タスクとポスト・タスクの効果	17
(1) 求められる実践的コミュニケーション能力	1	(2) 生徒の反応からみた効果	20
(2) 本市英語教育の課題にみる指導方法の改善	2	第2節 実践的コミュニケーション能力の確かな育成	
第2節 学習活動とタスク		(1) 小学校英語活動と中学校英語学習 ...	22
(1) タスク	4	(2) 小学校英語活動と中学校英語学習のつながり	23
(2) タスクを取り入れた指導過程	7	おわりに	26
第2章 学習プログラムと実証授業		付表	27
第1節 学習プログラム			
(1) 学習プログラムの構成	9		
(2) 学習プログラム	11		
第2節 授業の実際			
(1) Unit 1 「紹介しよう！」	15		
(2) Unit 2 「自分新聞をつくろう！」 ..	16		

< 研究担当 > 多 田 泉 (京都市総合教育センター研究課研究員)

< 研究指導 > 外 川 正 明 (京都市総合教育センター研究課指導主事)

< 研究協力校 > 京都市立西院中学校・京都市立岡崎中学校・京都市立月輪中学校

< 研究協力員 > 平 井 広 子 (京都市立西院中学校教諭)

中 村 美 穂 (京都市立岡崎中学校教諭)

吉 井 勝 (京都市立月輪中学校教諭)

はじめに

2003年の『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」では、英語授業の改善の目標を「英語を使用する活動を積み重ねながらコミュニケーション能力の育成を図る」とし、「英語の授業の大半は英語を用いて行い、生徒や学生が英語でコミュニケーションを行う活動を多く取り入れる」ことを求めた。

これに対して、これをテーマに行われたフォーラムのアンケートには「理論先行ではなく、コミュニケーション活動を効果的に進める実践例の提供」を求める意見が出された。これまでから、わたしたち英語教員は、実践的コミュニケーション能力の基礎の育成を図るために、その効果的手法を求めて、指導方法を工夫してきたのだから、これはもっともな意見だと考える。そして、これは、生徒たちと日々かわり合いながら、真剣に悩み、教材研究に取り組んでいる、わたしたち教員の切実な声であると感じ、このような実践例の提供に少しでもつなげられるように、研究を進めたいと考えた。

そこで、本研究では、本市の指導計画を基に、タスクを中心とした中学校第1学年の学習プログラム例を作成し、研究協力校における実証授業での生徒の様子を考察し、その妥当性・有効性を明らかにした。

まず、本報告の第1章では、本市診断テストや教育課程実施状況把握調査の結果から、実践的コミュニケーション能力の育成のための指導方法における課題を明らかにした。さらに、その改善のための具体策として、学習活動にタスクを取り入れ、授業の中で、生徒に実際のコミュニケーションを体験させることにした。そして、そのための「タスクの定義」「タスクの条件」「タスクを成功させるための必要条件」を整理し、それを本市指導計画の指導過程に取り入れるための具体的な方法を提示した。

第2章では、タスクを中心とした学習プログラム例の構成と具体的な内容を提示し、研究協力校における実証授業での生徒の様子から、その妥当性・有効性を明らかにした。また、実証授業におけるタスク前とタスク後の活動の効果についても述べた。

第3章では、学習内容における本市小学校英語活動と中学校英語学習とのつながりを示し、実践的コミュニケーション能力の系統的育成の必要性について述べた。

第1章 実践的コミュニケーション能力の育成

第1節 現状と課題

(1) 求められる実践的コミュニケーション能力
国際化の進展に伴い、相手の立場を尊重しながら、自分の意見や考えを表現し、相互理解を深めていく必要性が強まっており、その手段としての外国語、とりわけ英語によるコミュニケーション能力の育成が、外国語教育に求められている。

ところが、1997年の教育課程審議会による「教育課程の基準の改善の基本方向について」では、「中学校から高等学校へと学年が進むにつれて、知識中心の学習となり、記憶や機械的な練習などにより、学習に興味をもてず学習に困難を感じる生徒が増えていく傾向が見られる」「中学校・高等学校を通して、簡単な外国語で自分の気持ちや考えなどを表現する能力が十分に育成されていない現状も見られる」という指摘がされた。

これを受けて、1998年の教育課程審議会答申で「外国語科の改善の基本方針」が示された。それらを要約すると、以下の3点となる。

1 点目は、外国語による実践的コミュニケーション能力の育成にかかわる指導の一層の充実を図ること。

2 点目は、実践的コミュニケーション能力の育成を図るため、言語の実際の使用場面に配慮した指導の充実を図ること。

3 点目は、外国語科を必修とし、中学校においては、英語を履修させることを原則とすることである。

これを受けた、1998年の学習指導要領の改訂では、これらの基本方針に基づいて、コミュニケーションの手段としての外国語という観点から改善が図られた。もちろん、従来から、コミュニケーション能力の育成は、目標の一つとして掲げられてきたのだが、中でも、今回の改善では、1点目に示したように、コミュニケーション能力の前に「実践的」という文言が付け加えられたことが特徴である。では、この「実践的」という言葉にはどのような意味があるのであろうか。

1998年の中学校学習指導要領解説では、「実践的コミュニケーション能力とは、単に外国語の文法知識や語彙などについての知識をもっているというだけではなく、実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用することができる能力のことである」と定義されている。言い換えれば、

英語をコミュニケーションの手段として実際の場面で使える力ということである。つまり、英語を聞いて、単に文の表面的な意味を理解したり、与えられた文を機械的に繰り返したりできるということだけではなく、話し手の意向を理解したり、場面や状況に合わせて自ら適切な表現を選択し、自分の考えなどを話せることが必要となるのである。

そして、そのような力を育成するためには、2点目に示したような、言語の実際の使用場面に配慮した指導が不可欠となるということになる。なぜなら、そのような力は、実際のコミュニケーションを通してこそ身に付くからである。とするならば、授業で、そのような場面を意図的に設定し、生徒に実際のコミュニケーションを体験する機会を与えることが必要になる。

また、基本方針では、3点目に示した外国語科を必修とするということについて、「国際化の進展に対応し、外国語を使って日常的な会話や簡単な情報の交換ができるような基礎的・実践的なコミュニケーション能力を身に付けることがどの生徒にも必要になってきている」という認識によると説明している。

さらに、中学校で英語を履修させることを原則とすることについては、英語が国際的に広くコミュニケーションの手段として使われている実態を踏まえたものと記されている。つまり、中学校の外国語教育というよりも、英語教育において求められるのは、英語を使って日常的な会話や簡単な情報の交換ができるような基礎的・実践的なコミュニケーション能力の育成である。

「実践的」という言葉の意味については、先に述べた。では「基礎的」とは、どのようなレベルを指すのであろうか。2003年に文部科学省から出された『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』の中で具体的に示された目標を表1-1にまとめた。

表1-1 日本人に求められる英語力の卒業段階での目標

卒業段階	目 標
中学校	挨拶や応対、身近な暮らしに関わる話題などについて平易なコミュニケーションができる(卒業者の平均が実用英語技能検定(英検)3級程度)
高等学校	日常的な話題について通常のコミュニケーションができる(卒業者の平均が英検準2級~2級程度)

さらに、計画の中には、これらの基礎的・実践的コミュニケーション能力を国民全体のレベルで身に付けるようにし、日本人全体として世界平均水準の英語力をめざすことが重要であるという旨も記されている。とするならば、英語が教科として位置付けられた、義務教育最後の3年間である中学校における英語教育に課せられる責任は重大である。ましてや、実践的コミュニケーション能力の育成を図ることはなおさらである。

(2) 本市英語教育の課題にみる指導方法の改善

そこで、指導方法についての改善策を探るために、もう一度、2001年に実施された教育課程実施状況調査中学校英語の結果から、実際に学習する生徒たちが、英語を勉強することについてどう考えているかをみるために、表1-2に示した。

表1-2 教育課程実施状況調査中学校英語

設問1-(2)「英語の勉強は大切だ」

設問1-(3)「英語の勉強は、受験に関係なくても大切だ」

設問1-(6)「英語を勉強すれば、私のふだんの生活や社会に出て役立つ」

設問	学年	そ	えど	なえど	そ	分	無
		う	ばち	いばち	う	か	
		思	そら	そら	思	か	回
		う	うか	うか	わ	ら	答
			思と	思と	な	な	
			うい	わい	い	い	
1-(2)	1年	61.5	23.1	5.7	6.4	2.8	0.6
	2年	60.1	24.3	5.7	6.8	2.5	0.7
	3年	61.2	23.5	5.3	7.1	2.3	0.7
1-(3)	1年	55.7	23.9	7.7	7.3	4.7	0.7
	2年	55.7	24.0	7.7	7.9	3.9	0.8
	3年	58.4	23.1	6.8	7.7	3.3	0.8
1-(6)	1年	42.8	25.1	11.0	10.7	9.5	0.9
	2年	42.4	26.0	11.1	11.3	8.5	0.8
	3年	44.0	25.1	10.3	12.2	7.5	0.9

1-(2)「英語の勉強は大切だ」という設問に、「そう思う」・「どちらかといえばそう思う」と答えた生徒を合わせると全体の8割を超える。また、1-(3)「英語の勉強は、受験に関係なくても大切だ」という設問に、同じように答えた生徒を合わせると8割近くに達する。そして、1-(6)「英語を勉強すれば、私のふだんの生活や社会に出て役立つ」という設問では、それらは7割近くなる。これらの数値は全学年を通じてほぼ同じである。この結

果から、子どもたちは英語を勉強することが、受験を突破するという目標を達成するためだけではなく、将来の自分の生活に必要なだと感じていることがわかる。

続いて、子どもたちが中学校の英語学習で、どの程度の力を身に付けたいと考えているのかを2000年に出された英語小委員会による「『コミュニケーション能力の育成を阻害する問題点を克服するための指導法の開発』に向けて」(1)の結果からみた。表1-3は「聴くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4項目の内「聴くこと」「話すこと」について「今の学校を卒業するまでに、どの程度の英語力をつけたいですか」と問いかけた設問に対する中学生の回答結果である。

表1-3 Q12 今の学校を卒業するまでに付けたい英語力

聴くこと	外国人の英語が聞き取れる	39.8%
	一般の外国人の話が聞き取れる	41.3%
	入試のリスニングテストに合格できる	18.7%
	各種資格試験のテストに合格できる	14.2%
	テレビ等の英語ニュースが聞き取れる	31.6%
	無回答	4.4%
話すこと	教室で話せる	29.0%
	買い物や道案内等の日常生活レベル	60.6%
	入試、資格試験のテストに合格できる	23.0%
	道筋に沿って論理的に話せる	18.6%
	専門的な会話や討論ができる	8.7%
	無回答	3.3%

これによると、多くの生徒が「外国人の英語が聞き取れる」「一般の外国人の話が聞き取れる」「買い物や道案内等の日常生活レベル」を回答として選択している。このことから、ほとんどの生徒が、学校での英語学習を通して、このような日常生活レベル、もしくは、それ以上の英語によるコミュニケーション能力を身に付けることを期待し、望んでいることがわかる。

次に、本市の英語教育の実態を把握するために、京都市中学校英語学習診断テスト結果報告の分析・考察を見ると、そこには「コミュニケーションに必要な自己表現力、質問に回答する力がまだまだ不足している」「日常生活でよく使う口語的表現や会話表現が、既習でありながら定着していない」「表現しようとする意欲があまり見られない」などの指摘があった。そして、それを受けて指導方法の改善が図られてはいるものの、例年、同じような指摘が繰り返されている。

そこで、改めて、これらを克服するための方法を1996年に出された中央教育審議会第一次答申の外国語教育の改善に振り返ってみると、そこには、コミュニケーション能力の育成をさらに重視する方向で改善を図るための具体的な手立てとして、「カリキュラムの改善」「指導方法の改善」「教員の指導力の向上」「入学者選抜の在り方の改善」などが挙げられている。この中でとりわけ、「指導方法の改善」に着目し、その具体的な方法を探るため、本市教育過程実施状況把握調査報告(平成14年7月実施)で示された指導上の課題を表1-4にまとめた。

表1-4 本市教育課程実施状況把握調査報告の調査結果からみる今後の指導課題

- (1) 文・文型・文法、語彙(言語材料)の指導
指導者が生徒に知識を教えることに終始していて、その言語機能や働きに注目させる指導がなされていない。
頻繁に用いる語彙については、生徒に音声言語としてまず、使わせることを主眼に置いた指導をする必要がある。
教科書に出ていないからとか、未習だからという理由で頻繁に使う表現を取り上げることがなければ、生徒が英語を使えるようにならない。
- (2) Communicationを意図した言語活動の設定
単なるパターンの定着のための活動であることが非常に多く、言語の使用状況や使用場面を無視したものが多。
- (3) 毎時間の授業における継続した課題への取組
常に日常の会話やコミュニケーションに必要な表現は適切な場面・状況を与えてスパイラルに使わせていくような課題を設定することが大切である。
常に既習事項と関連した活動を行うことが大切である。
自己表現活動を常に繰り返させていくことが、文構造の習熟や基礎・基本の確実な定着には欠かせないものである。

ここでは、文法や文構造を定着させるために行うパタン・プラクティスなどの活動だけでは、コミュニケーション能力の基礎を養うことはできないということや自己表現を常に繰り返させることの必要性が主張されている。

そこで、改めて改善の提言をよく読むと、例えば、従来コミュニケーションを目的とした活動としてとらえ、これまで筆者も取り入れてきた、既

習の語彙と教科書の各単元の新出事項で扱う特定の文法や文構造だけを用いて行われる対話形式などの活動が、真の意味でのコミュニケーション活動ではないということに気づかされる。その結果、本来行うべきコミュニケーション活動がパターン・プラクティスにとどまってしまっているのである。

次に、これを活動事例集などにもよく見られ、筆者自身もALTとのチーム・ティーチングなどで取り入れてきたビンゴゲームを利用した活動を例に挙げて具体的に説明する。資料1は、その活動内容を示したものである。この活動で、生徒はビンゴシートに描かれたスポーツに関する語彙と“Do you like ~?”と“Yes, I do.”“No, I don't.”という文構造を知識として学習するのであって、言語の働きや場面・状況を判断する必要はないのである。したがって、生徒は単にスポーツを絵の中の単語に入れ換えて言うだけでゲームを完了させることが可能なのである。しかし、このように知識として学習した文構造だけでは、使用場面・働き・話題など様々な要素が含まれる実際のコミュニケーションに対応しきれないのは当然である。

資料1 「どのスポーツが好きかな？」(ビンゴゲーム)

生徒は各自、複数のスポーツが描かれた絵入りのビンゴシートをもらい、次のような対話形式を練習する。

A: Do you like baseball?
B: Yes, I do. / No, I don't.

すらすら言えるようになったら、ビンゴシートの中から、自分の好きなスポーツを1つ決める。

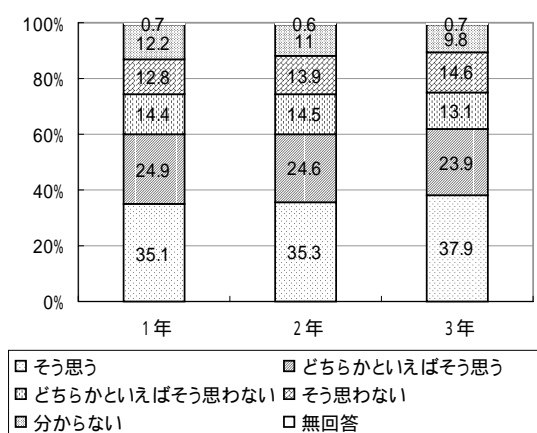
生徒は、一斉に席を立ち、“Do you like ~?”と尋ねながら、“Yes, I do.”と答えた友達の名前をそのスポーツのマス目に書く。

縦・横・斜め、いずれか1列のマス目に友達の名前が記入できたら、「ビンゴ!」と言って、自分の席に着く。

では、学習者である生徒たちは、授業の中で、英語を用いて自分の考えや意見を表現できていると感じているのだろうか。教育課程実施状況調査によると、「英語を勉強すれば、私は、英語で自分の考えや気持ちを伝えることができるようになる」という設問に、「そう思う」と答えた生徒は、一番高い割合を示している3年生でも37.9%で、1・2年生に至っては35%程度である。図1-1は、この結果をグラフにしたものである。

これは、生徒自身も言語形式を知識として学習するだけでは、英語をコミュニケーションの手段にして、自分の考えや気持ちを伝えることができるようになるとは思っていないということの表れである。このような結果から、前項の「改善の基本方針」にもあったように、実践的コミュニケーション能力の育成を図るためには、言語の実際の使用場面や状況に配慮した指導を充実させる必要があるということはいうまでもない。

図1-1 設問1-(7)「英語を勉強すれば、私は、英語で自分の考えや気持ちを伝えることができるようになる」



そこで、『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』における「3.モチベーションの向上」の中でも述べられている「英語によるコミュニケーション能力の育成のためには、コミュニケーションの手段として活用する経験を積み重ねる必要がある」を受けて、生徒に授業の中で既習の表現を用いて実際のコミュニケーションを経験させる指導として、近年注目されているタスクに着目し、指導方法の改善の具体的な方法として指導過程にタスクを取り入れることにした。

第2節 学習活動とタスク

(1) タスク

先に、タスクが注目されていると述べたように、最近、英語教科書でも、コミュニケーションを経験させることを目的とした言語活動の教材などで、タスクという言葉を見かけるようになった。しかし、タスクという言葉のとらえ方は、必ずしも同一ではない。例えば、「ONE WORLD English Course 1」(教育出版)では、各Lesson後に、Task1

~3 という活動が設けられている。Task 1 では、テープなどを使った聞き取りを行う。Task 2 では、絵などを見て、例にならって友だちと対話し、Task 3 では、例の一部を入れ換えたり、ブランクを埋めたりしながら、自分や身近な話題について友だちと対話する活動が示されている。

また、「Columbus 21 ENGLISH COURSE 1」(光村図書)では、各 Unit 後に、Communication Task A~D の活動が設けられている。Task A では、テープなどから必要な情報を聞き取る。Task B・C・D では、例を参考に単語を入れ換えて、友だちと対話や発表をしたり、名刺や予定表を作成したりする。どちらも、活動が進むに連れて、自分自身の考えや意見を伝え合ったり、身近なことについて紹介し合ったりする活動に発展していくのだが、基本となる対話例が示されているため、場面や状況を判断しなくても単語の入れ換え操作だけで、それぞれの活動を完了させることができるという点で、教科書はタスクと呼んでいるが、これらは前節で説明したようなゲームやインタビューに近い言語活動といえる。

これに対して、高島はこのような活動をコミュニケーション活動(CA)と呼び、「与えられた場面で学習した特定の文法構造を情報交換などを通して使用する活動」(2)と定義し、タスクを取り入れた活動と区別している。そして、後者をタスク活動と呼び、「構造シラバス(structural syllabus)を基本として構成されている検定教科書を用いた指導を前提として、学習者が使用する言語形式を主体的に選択し、相手との自然なコミュニケーションを通して、与えられた課題を遂行する、原則として対話形式の活動や発表を指すものである」(3)と説明している。

このように、現在、我が国ではタスクという言葉が様々にとらえられ、用いられている。ところが、本来、タスクは Task-based Language Teaching(以下 TBLT と表記する)において、Long(1985)、Nunan(1993)、Breen(1987)、Crookes(1986)、Probhu(1987)、Candlin(1987)、Richards、Platt & Webber(1985)などによって定義されたものである。

そこでまず、この TBLT に戻って、タスクのとらえ方を整理する。土井は、Crookes のタスクの定義を「一般に特定の目的を持ち、教育、職業、研究の一環として使用される作業や活動」と述べ、この定義によれば、『『アメリカ人のホスト・ファミリーに自分の家族のことを英語で説明する』英語の授業でクラスメートとペアを組み、相手の指

示を聞きながら地図をたどり目的地に着く』などはすべてタスクとなる」(4)と説明している。ところが、これだけをみると、先に資料として提示したビンゴゲームのような活動もタスクととらえることが可能であるし、授業で行われるすべての活動がタスクであると解釈することもできる。

しかし、土井はさらに続けて、Long や Crookes によれば、「学習者がその時点で持ち合わせている英語を最大限に活用して、特定のタスクができるようになることが授業の目標となる」(5)と説明している。これによれば、前に述べた「生徒が与えられた特定の文構造を用いて、全員が同じ対話を行いながら目的を達成するゲームやインタビューなどの活動」と「生徒が既習の表現を最大限に活用して、場面や状況にふさわしい表現を自ら選択して、自分の考えを伝えたり、相手に理解してもらったり、また、相手を理解したりしようとするやりとりを通して目的を達成するタスク」との違いは明らかである。

では、これをそのまま中学校の英語学習に取り入れることが可能かと言うと、それは難しい。和田は「Long のタスクの定義の特徴は実生活(real world)で人々が行っている仕事や作業をそのままタスクの定義としている点でありその定義は極めて明確であるが、この定義は言語教育からかけ離れすぎていて、言語教育ではこのまま使うことはむずかしい」(6)と述べている。

言語教育からかけ離れているとはどういうことなのか。例えば、学習者の目的が旅行であれば、「空港での手続きをする」「ホテルの予約を入れる」など、具体的なタスクを比較的容易に設定することができる。そして、TBLT ではこのように、学習者のニーズ分析を行い、考案したタスクを特定の基準で配列し、シラバスを作成する。ところが、中学校の英語学習の目的は、上記の例で示したような一般の社会人が英語を学習する目的とは異なるため、TBLT においてシラバスの柱となる学習者のニーズ分析を適切に行うことが難しく、シラバスを作成することが困難だからである。

また、TBLT には第二言語としての英語における習得研究の成果が盛り込まれているのに対し、英語が外国語であり、インプットの量が限られている我が国の英語学習に必ずしもそぐわないということが考えられる。このようなことから、TBLT におけるタスクの定義を、我が国の中学校の英語学習にそのまま取り入れることには困難があると考えた。

そこで、生徒に実際のコミュニケーションを体

験させながら、生徒の文法や文構造への理解も促進することができるという効用を損なわないように、タスクを指導課程に取り入れる工夫を試みた。まず、Longなどが提唱するTBLTの定義を踏まえた上で、文法・構造シラバスを柱とする教科書を用いることを前提にした本市指導計画の指導過程に取り入れるためのタスクの定義、タスクの条件を明確にし、それに基づいて学習プログラムを作成することにした。表1-5は、そのために整理したタスクの定義、タスクの条件、タスクを成功させるための必要条件をまとめたものである。

表1-5 タスクの定義・タスクの条件・タスクを成功させるための必要条件

タスクの定義	「授業中に、生徒が現実的な場面で、既習の表現を最大限に活用して、自分の意見や意思伝えたり、相手に質問したり、相手の理解を確かめたりする時の意味の交渉を通して特定の目的を達成する活動」と定義する。
タスクの条件	<ol style="list-style-type: none"> 1. 既習の表現を用いてタスクを達成することが第一義であること 2. 意味・内容が中心であること 3. 意味の交渉(negotiation of meaning)があること 4. 意味の交渉の結果生まれる理解可能な入力(comprehensible input)があること 5. 理解活動に「必須さ」を求めること 6. 言語使用の場が実際の場面であること
るタスクの必成要功条件せ	<ol style="list-style-type: none"> 1. タスク前に準備時間を設定すること 2. タスク中の生徒の誤りについては、それを指導者が正しい表現に言い返して聞かせるなど、その都度訂正を加えること 3. タスク後に文法や文構造を意識させること

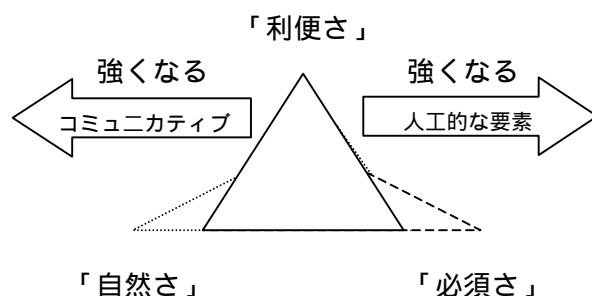
定義に示したように、学習活動の目標は既習の表現を最大限に活用してタスクを達成することである。したがって、条件1に示したように、タスクを達成することが第一義となる。そして、条件2に挙げたように、どのように表現されるかではなく、意味内容が中心であり、何が言われているのかに重点を置く。もちろん、条件3の生徒と生徒、または生徒と教師が自分の意思を伝達するために相手に質問したり、相手の理解を確かめたり

する時の意味のやりとり、すなわち意味の交渉は不可欠である。その結果、条件4にある理解可能な入力生まれる。それもまた、生徒の英語の習得や文法、文構造への理解を促進させる上で欠かすことができない。

ここで、タスクの条件5に示した「必須さ」について説明しておきたい。和田は、「Loschky & Bley-Vromanのタスクと文法の関連のしかたには3つの形がある。それは『自然さ』(naturalness)、『利便さ』(utility)、『必須さ』(essentialness)の3つの要件である」(7)と述べている。そして、「これらの3つの要件はタスクと文法の関連の度合の強弱を表していると考えられている」(8)と述べ、「利便さ」について以下のように説明している。「タスクの『利便さ』は、ある特定の文法項目を使って行ったタスクの容易さと成功・不成功の度合を、その文法事項を使わないで行った場合の困難さと成功・不成功の度合と比べることにより判定される」(9)

すなわち、「必須さ」を高めるには、目標とする文法項目を必ず使うように、タスクに制限をかければよいのである。しかし、その分、人工的な要素は増す。また、コミュニケーションな要素を強めるには、「自然さ」に重点を置けばよい。ただしその場合は、目標とする文法項目を使わなくてもタスクを完成することができる。これらの関係を整理して、図1-2に示した。

図1-2 タスクと文法の関連のしかた



このことから考えると、授業で学習した特定の文法項目を含む表現を、生徒が使った方が、タスクを達成する時の容易さや成功度が増すようなタスクを設定することが求められるのである。

しかし、ある内容のことを表現するときの文法や文構造が、必ず一つしかないようなタスクを設定することは難しい。この点について、和田は、「表現活動に比べて、理解活動のほうが、特定の

文法事項が意味の選択を決定するようなタスクを作りやすいこと、タスク作成者はタスクの目標、活動、インプット、文脈などを制限しやすいこと」から「『文法的正確さ』(grammatical accuracy)は理解活動においてタスクの成功・失敗に必須のものとして位置付けられる」(10)と述べている。

また、表現活動に制限を加えようとする、目標とする文法項目を生徒にあらかじめ提示し、それらを用いて活動を行わせることになり、先に述べたゲーム等の活動との違いがなくなり、タスクを取り入れることの意義が薄れてしまうと考えた。そこで、条件5に示すように「必須さ」は、表現活動ではなく、理解活動に求めることにした。条件6については、授業で生徒に実際のコミュニケーションを経験させることが目的であるから、実際の場が言語の使用場面となる。

次に、必要条件の1~3について述べる。まず、1.「タスク前に準備時間を設定すること」については、土井が「Crookes(1989)の研究で、準備時間を設けてタスクで用いると思われる単語や文型などをあらかじめ考えてからタスクを行った方が、学習者の発話が量的にも質的にもすぐれていた」(11)と述べていることに注目したからである。そこで、タスク前に、プレ・タスク(Pre-Task)を置いて、タスクで扱う語彙や文法項目を用いた言語活動を行い生徒の意識を文法や文構造に向けさせることにした。

2.「タスク(Task)中における生徒の誤りについては、指摘するのではなく、指導者が正しい表現に言い返して聞かせるなどの訂正を加えること」については、誤りの訂正をすることで、生徒が自信をなくし、発話を躊躇するのを避けることができるとともに、指導者が言い返したり言い換えたりすることで、理解可能な入力を増すことができるからである。また、生徒に言語形式を意識させることにより、文法や文構造への理解を促進することもできると考えた。

最後に、3.「タスク後にポスト・タスク(Post-Task)を置いて文法や文構造を意識させること」についてであるが、和田は、Skehanが示した指導過程の説明を基に「タスク前の段階で導入した新しい言語事項を正しく使うことを強く要求すればするほど流暢さ(fluency)と複雑さ(complexity)の促進の障害になる」(12)と述べている。そこでタスク後の活動で、生徒がタスクを達成する過程で使った表現から生徒に学習させることを目標とする文法項目を含むものを抽出して提示し、文法や文構造の理解を図ることにした。

(2) タスクを取り入れた指導過程

次に、年間105時間の授業時数の中で、一連のPre-Task, Task, Post-Taskをどのように指導過程に位置付けるかということについて検討した。

まず、時間配分についてであるが、本市採用の「NEW HORIZON English Course Teacher's Manual 解説編」(東京書籍)を見ると、「指導・学習のコアとなる部分をできるだけ精選し、逆に周辺部は充実させ、バラエティに富ませて、教師・生徒による選択の幅をもたせる=扱いの柔軟性をもたせる」(13)と書かれている。言い換えれば、最低限の基礎基本を確実におさえつつ、適宜、発展的な学習内容も取り入れることができるということである。ここで述べられているコアの部分とは、本文であり、ターゲットや新出語が盛り込まれた部分を指している。

そこで、本市指導計画に示されている指導時数と同「Teacher's Manual 解説編」(東京書籍)に示される指導時数とを見ると、表1-6のように、いずれも生徒や学校の実態に合わせて、適宜工夫を凝らして指導計画がたてられるように、ゆとりをもたせた柔軟な時間配分となっていることがわかる。さらに、同「Teacher's Manual 指導編」(東京書籍)には、「このように、週3時間(年間105時間)の60~70%の時数で余裕をもって扱うことができるようになっていきます。残りの30~40%の時数の指導内容は、各学校・教師ごとの指導計画に任せられます」(14)と明記されている。

表1-6 指導時数について(授業時数105時間)

	本市指導計画による時間配分	Teacher's Manual による時間配分
1年	80時間	60~67時間
2年	69時間	65~71時間
3年	71時間	59~64時間

続いて、指導過程についてみると、同「Teacher's Manual 解説編」(東京書籍)には、表1-7のような指導の流れが例として示されている。これを見ると、各パートとも新出の文法事項の説明を加え生徒の理解を図った後、それらを用いて言語活動を行わせている。これは、「NEW HORIZON English Course」(東京書籍)が文法・構造シラバスであることによる。なぜなら、文法・構造シラバスは統合的シラバスであり、学習者は分析された文法項目を一つずつ与えられ、言語体系にそれぞれの項

目を位置付けるために、それらを自分で再統合し
なければならぬとされているからである。

表 1-7 NEW HORIZON English Course 指導の流れ<例>
Teacher's Manual (東京書籍)

book	指導の流れ
1	本文の導入と内容理解 (新出語も含む) ターゲットの説明・理解 基本練習 本文の音読・ロールプレイ Your Turn
2 前半 パート	本文の導入と内容理解 (新出語も含む) ターゲットの説明・理解 substitution drill 本文の音読・ロールプレイ Listen, Speak / Your Turn
2 後半 パート	「本文の導入 (新出語も含む)」 「Q&A などによる内容理解」 「本文の音読」 Your Turn
3 前半 パート	本文の導入と内容理解 (新出語も含む) ターゲットの説明・理解 substitution drill 本文の音読・ロールプレイ Listen, Speak / Your Turn
3 後半 パート	「本文の導入 (新出語も含む)」 「Q&A などによる内容理解」 「本文の音読」 Your Turn

では、本市指導計画の指導過程はどうであろうか。各ユニットについて、多く見られる指導過程を
表 1-8 にまとめた。

表 1-8 本市教育課程指導計画の指導過程

	新出語句の導入	
	本文の内容把握	文法事項の提示
	本文の音読	パタン・プラクティス
	文法事項の提示	本文の内容把握
	パタン・プラクティス	本文の音読
	Q & A, ゲーム, インタビュー, 対話発表, 意見発表 (理由をつけて), 感想発表 など	
	まとめ・復習	

こうしてみると、ほとんどが、新出の文法事項
を提示し、パタン・プラクティスやロールプレイ
等で定着させてから、文法や文構造について説明
し、生徒の理解を図るための指導を行い、その後
に、コミュニケーションを目的とした活動として、
ゲーム、インタビュー、対話発表などを行わせ、
最後に、まとめ・復習として、ドリルなどによる

文法事項の定着を図るという指導の流れが示され
ている。そこで、このような文法・構造シラバス
を柱とする本市指導計画の指導過程に、分析的シ
ラバスであるタスクを取り入れるために、タスク
の前後にプレ・タスク、ポスト・タスクを位置付
けてみたものを表 1-9 に例として示した。

表 1-9 本市教育課程指導計画に基づいてタスクを取り入
れた指導過程

	新出語句の導入
	本文の内容把握
	本文の音読
	Pre-Task 新出の文法項目を含む表現・タスク で扱う語彙の提示 Q & A, ゲーム, インタビュー など
	Task
	Post-Task 文法事項の提示・整理 パタン・プラクティス
	まとめ・復習

これは、分析的シラバスでは、学習者には与え
られた英語を分析して、その規則性を見つけ出す
能力があると考えられるため、語彙、文法項目、
言語機能のような単位に分解して与えるのではな
く、タスクを達成するための活動を通して与える
ということによる。これを踏まえて、新出語句の
導入、本文の扱い、まとめ・復習については本市
の指導過程と同じとし、タスクの前に準備時間
(Pre-Task)を設けてからタスクを行い、従来コミ
ュニケーションを目的とした活動の前に行なわれ
る文法や文構造についての説明は、タスクの後
(Post-Task)で行うことにした。これにより、今ま
でと同様の指導時数で、本市の指導計画の指導過
程にタスクを取り入れることができると考えた。

- (1) 『『コミュニケーション能力の育成を阻害する問題点を克服するための指導法の開発』に向けて 学習者の意識調査との考察』財団法人 言語教育振興財団英語小委員会 1996～1999 p.37・p.38
- (2) 高島英幸 『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』大修館書店 2000p. 10
- (3) 前掲 注 1p.36
- (4) 土井利幸 「Task-Based Language Teaching (TBLT)」 『現代英語教授法総覧』大修館書店 1995p.305
- (5) 前掲 注 3p.306
- (6) 和田稔 「Task-based Language Teaching」 『現代英語教育 6月号』 研究社 1998p.31

- (7) 和田稔「Task-based Language Teaching」『現代英語教育 10 月号』研究社 1998p.30
- (8) 前掲 注 3p.30
- (9) 前掲 注 3p.31～32
- (10) 和田稔「Task-based Language Teaching」『現代英語教育 11 月号』研究社 1998p.43
- (11) 前掲 注 4p.312
- (12) 和田稔「Task-based Language Teaching」『現代英語教育 12 月号』研究社 1998p.28
- (13) 「NEW HORIZON English Course Teacher's Manual 解説編」東京書籍 2002p.4
- (14) 「NEW HORIZON English Course Teacher's Manual 指導編」東京書籍 2002p.6

第 2 章 学習プログラムと実証授業

第 1 節 学習プログラム

(1) 学習プログラムの構成

ここでは、8 ユニットから成るタスクを中心とした学習プログラムの学習内容の選択・配列、本市指導計画との連繋、話題・場面などの具体的な構成要素について述べる。学習プログラム例は、本市採用の「NEW HORIZON English Course」(東京書籍)は、もちろんのこと「SUNSHINE English Course」(開隆堂)、「NEW CROWN English Series」(三省堂)、「COLUMBUS 21 English Course」(光村図書)など、他社の中学校第 1 学年の教科書における各単元で、ターゲットとして示されている文法項目を整理し、大きく 8 つにまとめたものを、本市採用の教科書に従って配列し直し、それに沿ってタスクを作成した結果 8 ユニットとなった。

学習内容については、本市の指導計画に基づき文法・構造とし、その配列は本市採用の「NEW HORIZON English Course」(東京書籍)を用いて授業を行うことを前提とし、これに準じた。そして、この学習プログラムを年間計画に取り入れる際の目安となるように、「NEW HORIZON English Course book 1」の文法項目の配列との関連を、次ページ表 1-10 に示した。

この表の縦軸には、「NEW HORIZON English Course book 1」で扱う文法項目・基本表現を、ユニットの順に従って配列した。その際、プラスからは、Words Plus および Speaking Plus を共に配列した。その理由は、Words Plus では、学習指導要領に示される月、曜日、時間、数などの日常生活にかかわる基本的な語が含まれているからである。また、他のプラスである Listening Plus、

Reading Plus、Writing Plus のターゲットとして示されている文法事項や基本表現が、各ユニットの復習を扱っているのに対して、Speaking Plus では、慣用表現や言語の働き、すなわち言語機能に焦点を当てて選択された表現を取り扱っているからである。

そして、横軸には、タスクを中心とした活動の各ユニットを配列した。合わせて、表の下段には各ユニットに設けた中心となる文法項目も示した。さらに、「聞くこと」に焦点を当てた理解活動において、理解が必要な文法項目を網掛けで、「話すこと」に焦点を当てた表現活動において用いることが期待される文法項目を で示した。その割合は、前者の方が後者より多くなっている。これは、理解活動で扱う文法項目については、既習・未習にかかわらず、指導者が意図的に用いるのに対し、表現活動で生徒が用いる文法項目は、既習のものに限られるからである。また、ユニットが進むにつれて、より多くの文法項目を学習内容に含んでいるのは、既習の表現を繰り返しスパイラルに扱うようにしたからである。もちろん、これらの文法項目を用いなくても、タスクを達成することは可能であるが、生徒がタスクを達成する過程の表現活動で、これらを用いることがタスクの達成を容易にし、その達成度が増すようにタスクを設定した。

次は話題・場面について述べる。前者については、ユニットの進行とともに自分自身にかかわるものから他者とかかわるものや文化との結びつきをもたせたものへと広がるようにした。後者については、実際の場面であるから、当然、活動を行う教室となる。目標は、あくまでもタスクを達成することである。したがって、各ユニットの中心となる文法項目を生徒が表現活動で用いなくても、評価に影響は与えない。しかし、理解活動においては、その限りではない。なぜなら、指導者の説明や生徒同士のやりとりを理解しなければ、目標であるタスクを達成することが難しいからである。そのために、指導者は生徒に学習させようとする文法項目を意図的に用いて、インプットを十分与えることが必要である。また、それらの蓄積はアウトプットへもつながることになる。

なお、指導の時期については、本市の指導計画との関連を示すにとどめた。学校や生徒の実態に合わせて、1～8 のユニットを順に全て取り入れることも可能であるし、ユニットの順を入れ換えて取り入れることも可能であるし、あるユニットだけを取り入れることも可能だからである。

表 2-1 中学校第 1 学年で扱う文法項目・基本表現と学習プログラムのタスクとの関連表(■...理解活動 / ...表現活動)

教科書 NEW HORIZON English Course 1 (SP...Speaking Plus / WP...Words Plus)			タスク							
Unit	文法項目・基本表現		Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5	Unit 6	Unit 7	Unit 8
			紹介しよう!	自分新聞をつくろう!	どんな職業が考えよう!	ランキングリストをつくろう!	名所案内の市内地図をつくろう!	レシビをつくろう!	ディベートをしよう!	日本の昔話を紹介しよう!
1	1	I am ~.	■	■				■		
	2	You are ~. Are you ~?と肯定の応答	■	■				■		
	3	Are you ~?と否定の応答	■	■				■		
	SP1	Excuse me. Thank you. You're welcome.	■	■		■	■			
2	1	This[That] is ~.	■		■					
	2	Is that[this] ~?と応答	■		■					
	3	He[She] is ~.	■		■					
	WP1	100 までの数字				■	■			
3	1	I like[play] ~.	■		■					
	2	Do you play ~?	■		■					
	3	I do not have ~.	■		■					
	SP2	I'm sorry. That's all right. Pardon?	■		■					
4	1	What is ~?	■		■					
	2	主語 + be 動詞 + 補語 (形容詞) 肯定文 主語 + be 動詞 + 補語 (形容詞) 否定文	■		■					
	3	What do you ~?	■		■					
5	1	名詞の複数形		■						
	2	How many ~?		■						
	3	Let's ~. / 命令文		■						
	WP2	曜日名		■						
6	1	三人称単数現在形 (肯定文)			■					
	2	三人称単数現在形 (疑問文と応答)			■					
	3	三人称単数現在形 (否定文)			■					
	SP3	Which ~?			■					
7	1	What time ~?と応答			■					
	2	Who ~?と応答			■					
8	1	Where ~?と応答			■					
	2	Whose ~?と応答			■					
	3	人称代名詞の目的格		■						
9	1	現在進行形 (肯定文)						■		
	2	現在進行形 (疑問文と応答)						■		
	3	否定の命令文 / Be ~.						■		
	SP5	Hello(♪ Don)? This is ~.						■		
10	1	助動詞 can (肯定文・否定文)			■		■			
	2	助動詞 can (疑問文と応答)			■		■			
	3	When ~?と応答				■				
	SP6	Can I ~? 許可を求める Can you ~? 依頼する					■			
	WP3	月名・序数				■	■			
11	1	一般動詞[過去]規則動詞 (肯定文)								■
	2	一般動詞[過去]不規則動詞 (肯定文)								■
	3	一般動詞[過去] (疑問文と応答) 一般動詞[過去] (否定文)								■
中心となる文法項目			be 動詞 (am・are・is)	一般動詞 一・二人称 現在形	一般動詞 三人称単数 現在形	疑問詞	命令文	現在進行形	助動詞 can	一般動詞 過去形

(2) 学習プログラム

ここでは、このプログラムの各ユニットの目標、活動内容、時間配分、指導案例、評価について述べる。また、前項で示したように、学習プログラムは全部で8ユニットである。

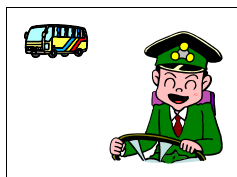
まず、各ユニットの目標であるが、表2-2に示すように、それぞれ2つずつ設けた。前章でも述べたが、この活動ではタスクを達成することが第一義である。それゆえに、文法や文構造の理解に関する目標を示す文言は、あえて含んでいない。もちろん、タスクを達成するためには、生徒の理解を図ることを目標として、指導者が意図的に用いる文法項目を含む表現を理解することが必要にはなるが、ここではタスクを達成する過程が重要なのであり、その結果、生ずるタスクの達成が目標となるからである。したがって、各ユニットにおいて、表に示す達成度が高ければ高いほど、タスクの成功の割合が増すように目標を設定した。なお、文法や文構造の理解を図る活動は、ポスト・タスクで行うので、当然、そこでは文法や文構造を理解することが目標となる。

次に、各ユニットの活動内容について述べる。Unit 1「紹介しよう!」、Unit 2「自分新聞をつくらう!」に関しては、研究協力校による実証授業の報告と合わせて、次節で詳しく説明するので、ここでは、使用するワークシートなどを示しながら、Unit 3~8 について述べる。なお、各ユニットの指導案例と実証授業で行ったUnit 2のプレ・タスクおよびポスト・タスクの指導案例については、付表で示した。

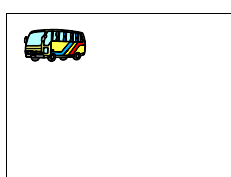
Unit 3「どんな職業か考えよう!」

ここでは、中心となる文法項目を一般動詞(三人称単数)現在形とした。グループ毎に、職業とそれにかかわるものを記した職業絵カードシート(例えば、職業:郵便局員・マーク:ポスト、職業:看護師・マーク:体温計など)6種類の内、いずれか1枚と職業にかかわるもの(例えば、バス、飛行機、聴診器など)だけを記した職業マークシート6種類の内、いずれか1枚を配付する。

職業絵カードの一例



マークの一例



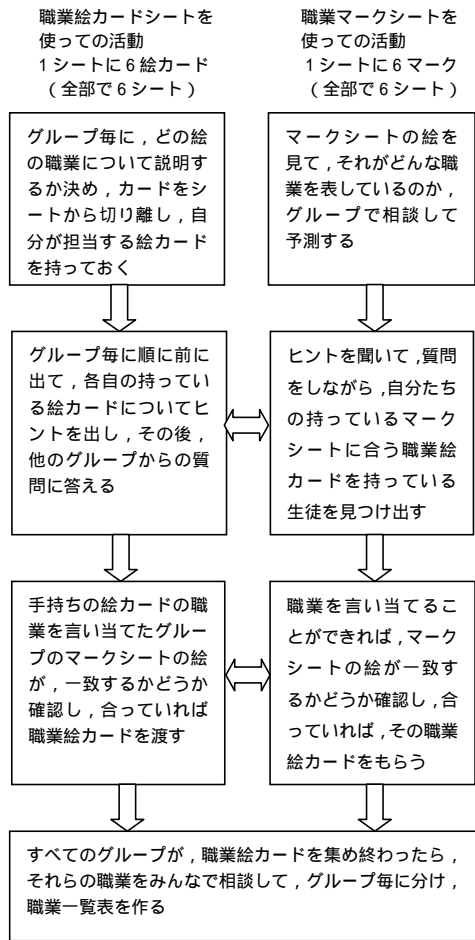
絵カードやマークは各シートに6種類ずつある

表2-2 タスクを中心活動とした各ユニットの目標

Unit 1 「紹介しよう!」	無記名の自己紹介カードの内容とマークを基に、友だちと問答しながら、自分が持っているカードを書いた友だちを見つけ、サインをもらうことができる サインをもらった友だちの自己紹介カードを基に、その友だちをみんなに紹介できる
Unit 2 「自分新聞をつくらう!」	自分新聞を作るのに必要な絵カードを持っている友だちを見つけ、問答しながら絵カードをもらい、必要な枚数の絵カードを集めることができる 集めた絵カードを使って、自分新聞を完成し、みんなの前で発表できる
Unit 3 「どんな仕事か考えよう!」	マークから関連する職業を予想し、他のグループが持っている職業カードについて質問したり、自分たちが持っている職業カードについて、他のグループからの質問に答えたりしながら、自分たちが持っているマークに合った職業絵カードを見つけることができる 職業絵カードをグループ分けして、相談しながら、職業一覧表を作成することができる
Unit 4 「ランキングリストをつくらう!」	ランキングリストの項目を決め、インタビューしながら必要なデータを収集することができる 収集したデータをまとめ、ランキングリストを作成し、結果を報告できる
Unit 5 「名所案内の市内地図をつくらう!」	市内地図を使って、知りたい場所を尋ねたり、尋ねられた場所を教えたりできる 知り得た情報を基に、名所案内の地図を作成し、おすすめスポットを紹介することができる
Unit 6 「レシピをつくらう!」	調理手順を説明したり、他のグループの説明を聞いて調理手順を正しく並べ換えたり、料理名を予想したりできる 料理一覧シートに写真を手順に従って貼り、説明を書き加え、レシピを作成することができる
Unit 7 「ディベートをしよう!」	テーマに沿って、自分たちの意見をまとめることができる 自分の意見を主張したり、相手の意見を聞いて反論したり、それに応じたりすることができる
Unit 8 「日本の昔話を紹介しよう!」	物語について自分の意見や感想を述べたり、順を追ってストーリーを語ったり、他のグループの質問に回答したりしながら、日本の昔話を紹介できる 他のグループの感想や紹介を聞いて、その内容について問答し、それが何の物語かわかる

ただし、シートには、それぞれ番号が記してあるので、職業絵カードシートの1を配布したグループには、職業マークシートの1を配布するというように同じ数字のシートを配布する。なお、マークについては、1枚のシートに、1つのマークからすぐにその職業が連想できるものと複数の職業が連想されるものを配した。図2-1は、Unit3の活動の流れを示したものである。

図2-1 Unit3活動の流れ



自分が持っている絵の職業について“He has a driving license.”のようにヒントを出したり、ヒントを聞いて“Does he drive a bus?”のように質問したりしながら、自分たちが持っているマークシートに合う職業を持っている生徒を見つけ出す活動を通して、生徒は一般動詞(三人称単数)現在形を含む表現を理解したり、表現したりすることになる。さらに、マークの授受の場面では“Give me your card, please.”“OK. Here you are.”などの表現も用いる。

なお、職業一覧表の作成にあたっては、「医療に関係する職業 doctor , nurse , pharmacist」, 「理

容・美容に関する職業 barber , hairdresser」のようなグループ分けを自分たちで考えさせる。最後に、それらを職業グループ毎に整理し、模造紙に貼って職業一覧表を完成する。

Unit 4「ランキングリストをつくろう！」

ここでは、中心となる文法項目を疑問詞とした。グループ毎に、何についてのランキングリストを作るか相談し、質問シートに記入する。項目は、既に質問シートに、例として示した中から選択してもよいし、それらを参考に自分たちで考えてもよい。項目は8つあり、who , what , which , where , whose , when , what time , how many を用いて尋ねることができるようになっている。

次に、全員のインタビュー結果が得られるように、誰が誰に尋ねるか分担する。シートに自分が担当する友だちの名前を記入し、準備ができれば、一斉に席を立ち“Who is your favorite singer?” “Where is the famous place in Kyoto?”のように、自分たちのグループで決めた項目に合わせて、インタビューを開始する。インタビューが終わったらグループ毎に結果を集計し、台紙をもらい、ランキングリストを作成する。色を塗ったり絵を描き加えたりしてもよい。

最後に、作成したランキングリストを使って、みんなの前で、結果発表を行う。すぐに結果を伝えるのではなく、項目を先に告げ、結果を予測させてから、発表するとより盛り上がる。

質問シートの項目

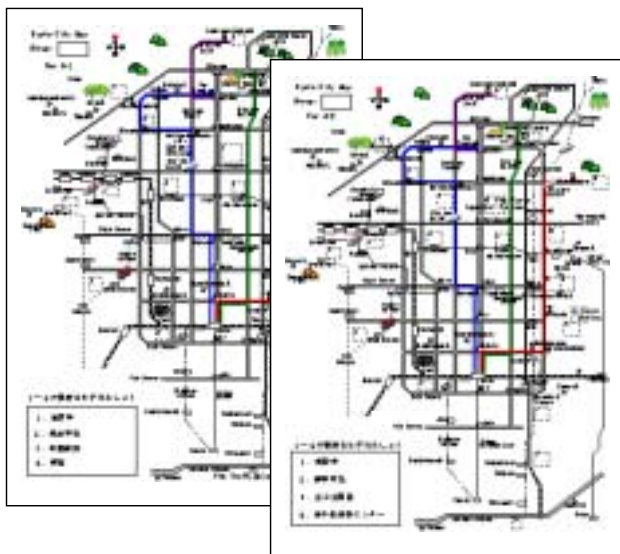
Group	[] - []
Interviewer :	[]
1	[好きな歌手・好きなスポーツ選手・好きなアニメの主人公・おもしろいと思う面白いタレント・国内の有名人・海外の有名人・その他()] はだれ?
2	好きな[食べ物・動物・教科・スポーツ・番組・アニメ・映画・TVゲーム・その他()]は何?
3	[パンかごはん・イヌかネコ・クリスマスかお正月・USJかディズニーランド・その他()か]好きなのはどっち?
4	[京都・大阪・奈良・日本・中国・韓国・フランス・アメリカ・カナダ・オーストラリア・その他()]の名所と言えばどこ?
5	テレビに出ている人で[good player・strong・cute・その他()]といえは誰のイメージ?
6	[温泉・北海道・沖縄・ハワイ・オーストラリア・その他()]旅行をするならいつ行きたい?
7	[起床・勉強・夕食・入浴・就寝・その他()]の時間は何時?
8	[マンガ本・CD・お相撲さんの名前・駅名・その他()]をいくつ[持っている・知っている・言える・その他()]?

Unit 5「名所案内の地図をつくろう！」

ここでは、中心となる文法項目を命令文とした。ペア毎に、異なる情報が記された市内地図のワークシートを配布する。ただし、ワークシートはA-1

とA-2, B-1とB-2, C-1とC-2のように, ペア毎に同じアルファベットの用紙を配布する。次に, 京都駅を出発点として, 地図に示された社寺などの行き方, 交通手段などを S1: "Excuse me, but where is Toji?" S2: "Take the Kintetsu railway. And get off the train at Toji Station." のように尋ねたり教えたりしながら, それぞれの探している場所が, 地図中のA~Xのどこになるのか確認し記入する。そして, 相手に地図中の場所を教えるために, 生徒は, "Walk ~." "Go ~." "Turn ~." などの命令文を使うことになる。

市内地図ワークシート (ペア用)



A-1

A-2

ペア毎の確認が終わったら, グループ毎にそれぞれの地図を持ち寄り, 市内地図作成用のワークシートをグループに1枚ずつもらう。それぞれのワークシートを基に "D is Kinkakuji." "K is Nijojo." のように報告し合い, 地図中のA~Xすべての場所を記入する。

その後, グループで相談して「おすすめスポット」を決定し, 地図中に書き加える。自分たちの地域にある有名店やおもしろい遊具のある公園などを紹介してもおもしろい。

最後に, グループ毎に前に出て, 地図を使って自分たちのグループの「おすすめスポット」の場所を説明する。みんなは地図を見ながら説明を聞いて, それがどこにある何という場所かを当てる。

Unit 6 「レシピをつくろう！」

ここでは, 中心となる文法項目を現在進行形とした。図2-2は, Unit 6の活動の流れを示したも

のである。

グループ毎に料理カードを引き, 担当する料理を決め, 決まった料理の調理手順シートをもらい, 誰がどの手順を説明するか決めたら, 調理手順シートを切り離し, それぞれの担当者がカードを持っておく。

次に, どの順で説明するか決める。グループ毎に前に出て, 自分たちで決めた順に, 自分が持っている調理手順カードの作業内容を

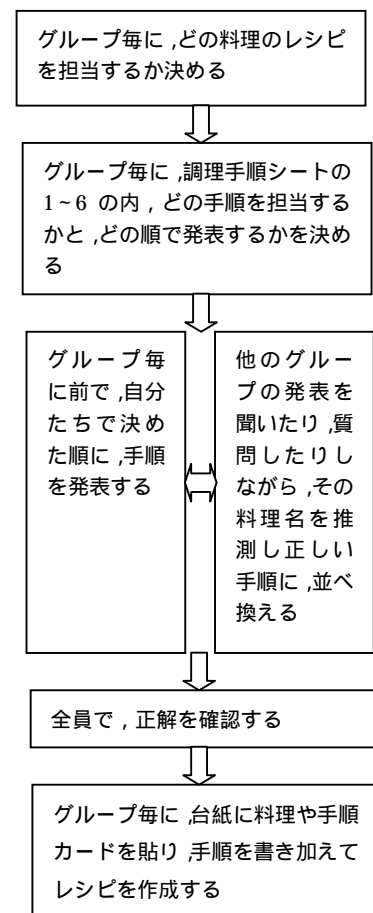
"I'm cutting an onion." "I'm frying an egg." のようにして伝える。みんなは, ばらばらに説明された内容を, 正しい手順に並べ換える。その際, "Are you ~ing?" "Is this right?" など確認しながら行わせる。そして, 並べ終わったら "It's an omelet." のように料理名を言う。このような説明や確認のためのやりとりで, 生徒は現在進行形を使う。

最後に, 正解を確認し, 全ての班のレシピについての紹介が終わったら, レシピ台紙に自分たちのグループが担当した, レシピの写真カードを正しい順に貼り, 説明を記入してレシピを完成する。完成したレシピは教室掲示してもよい。

Unit 7 「ディベートをしよう！」

ここでは, 中心となる文法項目を助動詞 can とした。グループ毎に対戦相手を決定し, テマカードを引き, テマを決める。次に, A, B どちらの立場で意見を述べるか決定し, ワークシートを使ってグループで自分たちの意見をまとめる。テーマは, 意見を述べる際に, 例えばテーマ2であ

図2-2 Unit 6 活動の流れ



れば “We can eat eggs.” “We can drink milk.” のように，can を使うことがより自然になるように設定した。また，指導者の裁量でテーマを設定できるように，free のカードも用意した。

テーマカード（あらかじめシートから切り離す）

テーマ	
1. 国内旅行するなら A. 飛行機 B. 新幹線	2. 無人島に連れて行くなら A. にわとり B. 牛
3. 夏休みに出かけるなら A. 海 B. プール	4. 登山に持っていくと便利なのは A. 携帯電話 B. トランシーバー
5. 友達になるなら A. ドラえもん B. 鉄腕アトム	6. 将来なるなら A. 大リーガー B. ハリウッドスター
7. 手に入れるなら A. タイムマシン B. 空飛ぶじゅうたん	8. A. B.

意見がまとめられたら，制限時間を設け，対戦表に沿って順にディベートを行う。その場でグループ毎に席を寄せて行うこともできるが，座席を工夫するとより雰囲気が高まる。まず，最初にそれぞれの意見を述べ，その後，互いの意見に対して反論を行う。その際，論旨がずれないように相手の意見をメモする。他のグループは，どちらの主張がより説得力があったか審査用紙を使って判定する。結果発表は，対戦の都度行う。

審査用紙

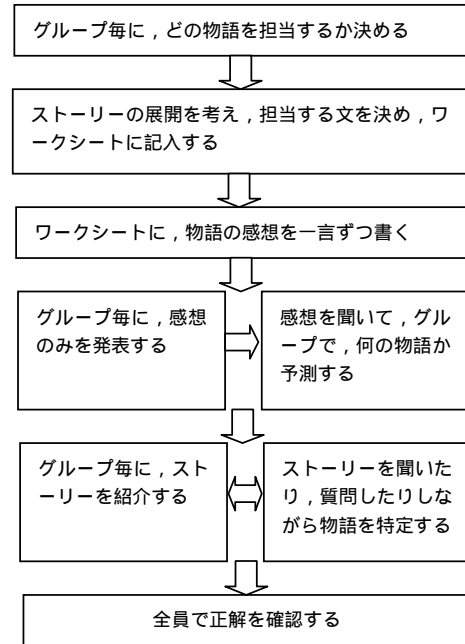
審査用紙	記入者()	
テーマ:		
判定基準	A ()	B ()
大きな声ではっきりと意見が言えているか。	3 2 1	3 2 1
意見に説得力があるか。	3 2 1	3 2 1
グループで協力できているか。	3 2 1	3 2 1
総合判定(いづれかに をする)	A	B
3...とてもよい 2...まあよい 1...あまりよくない		

Unit 8 「日本の昔話を紹介しよう！」

ここでは，中心となる文法項目を一般動詞の過去形とした。図 2-3 は，Unit 8 の活動の流れを示したものである。グループ毎に絵カードを引き，担当する物語を決める。ワークシートに絵カードを貼り，ストーリーの展開を考え，担当する文を決めて記入する。次に，物語の感想を一言ずつ書き，順に前に出て，“The grandpa is very kind.” や “He is very strong.” など，一人ずつ物語の感想を述べる。それを聞いた他のグループは，それが何の物語か題名を予測し，発表する。すべてのグループの予測結果が出たら，順に物語を紹介する。続いて，他のグループは物語について “Did he enjoy there?” など質問する。昔話が題材であ

るから，紹介する生徒も，質問する生徒も動詞の過去形を多く用いることになる。また，この時点で，予測した題名を変更したいグループは申し出る。最後に題名を聞いて答えを確認する。感想を聞いた時点で正しい題名を言い当てていたグループには得点を加算するなどして，結果を競い合うなどの工夫を加えると活動が盛り上がる。

図 2-3 Unit 8 活動の流れ



さらに，発表したグループ以外の生徒に “What do you think about this story?” など感想を聞くこともできる。続いて，時間配分について述べる。基本的には1ユニットにつき1時間扱いとしたが，個人の発表を含む活動は，分割授業などで生徒数が少なければ発表に時間を要さないし，一斉授業で生徒数が多ければかなりの時間を要するので，指導者の裁量で1~2時間扱いにすることも可能である。

また，評価については，目標に準拠するように評価規準を設定し，それをB基準とした。評価場面は，1ユニット中に2つ設け，生徒のやりとりを中心に展開する活動中に1つと，主に発表が中心となる活動中に1つ設定した。評価方法は観察が主である。観点については，「聞くこと」「話すこと」を活動の中心としているため，主に「表現の能力」「理解の能力」についてみる。これらについては，付表に載せた各ユニットの指導案例でも示した。

第2節 授業の実際

(1) Unit 1「紹介しよう！」

学習プログラムを基にしながらか、Unit1「紹介しよう！」については、研究協力校C校でタスクのみの実証授業を行った。Unit2「自分新聞をつくろう！」については、研究協力校A校でタスクのみを、B校でプレ・タスクとタスクを、C校でプレ・タスク、タスク、ポスト・タスクの実証授業を行った。まず、Unit1の実証授業の様子を紹介する。このユニットでは、中心となる文法項目をbe動詞(現在形)とした。

最初に、自己紹介カードを配布し、“I”で始まる4つのセンテンスで、できるだけ自分とわかるような内容を選んで、自己紹介の文を書くように指示をした。ただし、カードには名前は書かずに、後で自分が書いたカードかどうか確認できるように簡単なマークのみを描かせた。

生徒は、“I am a member of ~.” “I am good at ~.” などを用いて、教科、部活動、趣味、特技、委員会、などについて書いていた。“I am from ~.” という表現については、教科書ではALTとして学校にやってきたグリーン先生が自己紹介する場面で用いられているため、当然“I am from Canada.”と国名が続いている。そして、同書中の基本練習で生徒に行わせる口頭練習の例にもAmericaのような国名を提示している。ところが、教室での自己紹介においては、ほとんどの生徒が“I am from Japan.”であり、“I am from Kyoto.”である。そのため、これを自己紹介の1文に加えても、自分をわかってもらえることはできないと気づいた生徒たちは、“I am from ~.”を用いて、出身小学校を紹介したのである。“I am from Japan.”が、文法的に誤っていなくとも、この状況の中で使うことはふさわしくないと、活動を通して生徒たちが判断したのである。

また、肯定文ばかりでなく、“I am not good at ~.”を使って、不得意なことについて書いている生徒もいた。補語として用いる名詞もandでつなぎ、限られたセンテンスの中で、複数のことについて書くなどの工夫が見られた。

さらに、主語+be動詞+補語の句型について教科書では、補語に名詞を用いる形を先に学習し、

自己紹介カードを書く生徒



後になって形容詞を用いる形を学習するが、生徒たちは、それらを意識して区別するのではなく自然に、sleepy や hungry などの形容詞を続けて、様子・状態について書いていた。少なくとも生徒たちは、挨拶で“How are you?”と話しかけられ“I'm ~.”と答える場合の表現とは区別して、これらの語を用いている。なぜなら“I'm fine.”を1文に加えても、やはり自分を表現したことにはならないと生徒たちがわかっているからである。だからこそ、後の友だち紹介で、“He is sleepy.”や“He is hungry.”と聞いてにんまりしていたのだ。それはまた、教室での昼食前後の授業での生徒たちのほのぼのとした日常の雰囲気を見聞する瞬間であった。このように生徒たちは、ただ“I”で始まる文を書くというだけではなく、相手に自分をわかってもらえるように、ふさわしい内容を選択して、自己紹介文を書いたのである。しかし、単に4文を並べたのでは、すぐに自分とわかっってしまうのでおもしろさに欠ける。そこで、生徒たちは4つの文を並べる順にも工夫を凝らし、先に進むほど人物が限定されるよう、例えば“I am hungry.” “I am good at swimming.” “I am from ~ elementary school.” “I am a member of the soccer club.”のように書いていた。マークについては、簡単なものでよいと指示してあったが、時間に余裕がある生徒は、自分が書いた内容に合わせて部活動で使う道具や自分の好きなキャラクターや似顔絵を描いたりしていた。

全員が書けたら、指導者は他の生徒に見えないように自己紹介カードを回収し、本人以外の生徒のカードが手元にいくように再配布する。生徒は席を立ち、カードを相手に見せないようにしながら、カードに書かれた内容を基に、“Are you ~?”などと質問して回る。カードに書かれた4文すべての内容が一致する友だちを見つけたら、カードに描かれたマークを見せ、“Is this your card?”や“Is this your mark?”と尋ねながら確認を取る。相手が“Yes, it is.”や“That's right.”と答えれば、サインをもらい席に着く。

全員が席に着いたら、1人ずつ前を出て、カードを基に、その友達の紹介を行う。紹介を聞いている生徒は、どの友だちのことなのか考える。生徒は、カードを書いた人物について、“He is ~.” “She is ~.”を用いて紹介した。ほとんどの生徒は1文目の紹介を聞いた時点で、紹介されている生徒が女子なのか男子なのかをすぐに判断した。これは“he”“she”をどのように使い分けるか理解しているからである。中には、先に発表し

た生徒たちのやりとりを聞いて気づいた生徒もいた。“he”は男性に“she”は女性に用いるなどという説明を聞いて知識として学習するより、このように習得した方が生徒にとっては自然であり、また記憶にも残るのである。現に、そのような生徒たちも自分に紹介する順番が来た時には、何の疑問もなく“He is ~.”“She is ~.”と語り出したからである。

自己紹介カードを基にインタビューする生徒たち



各自のカードに書かれた内容についての紹介が終わると、“Who is ~?”と問いかける。すると、聞いていた生徒は、“He is ~.”“She is ~.”とおおのが予測した生徒の名前を答える。また、指導者の工夫で、正解が出てもすぐに席に戻らせず、例えば紹介で“He is a member of the soccer club.”という内容を受けて、T:“Are you a member of the soccer club, too?” S1:“No, I'm not.”やT:“Is he a good soccer player?” S2:“Yes.”などのやりとりを紹介者やそれを聞いている生徒たちと行った。これにより、紹介する方の生徒は、カードに書かれた文の“I”を単に“He”や“She”に置き換える機械的な操作をただけではなく、自分の言葉で友だちを紹介することができた。また、聞いている方の生徒たちも、ただ内容を理解しただけでなく、聞いた内容について感想や意見を言う機会をもつことができたのである。日頃のこのようなやりとりの積み重ねが、生徒の自発的な発話を引き出すことにつながると考えられる。

(2) Unit 2 「自分新聞をつくろう！」

次に、Unit 2 について説明する。このユニットでは、中心となる文法項目を一般動詞(一・二人

称)現在形とした。最初に、生徒全員にどんな種類のシートがあるかわかるように、事前に1種類ずつ黒板に掲示した。続いて、カテゴリー別に枠を色分けした絵カードシートを、他の生徒に見られないようにすることを注意して、1人1枚ずつ配布した。そして、これらの絵カードを用いて自分新聞を作ることを告げた。カテゴリーは当初、スポーツ、食べ物、動物、教科、行事、趣味、特技を用意していたが、生徒たちの実態をよく知る各協力校の指導者からの提案で、生徒たちの興味・関心に合うように、スポーツ選手、芸能人、アニメの主人公を加えて活動を行った。

まず、指導者が作成した自分新聞を見せながらその内容を紹介した。“I like English. It's interesting.”と言うのを聞いて、すかさず、ある生徒が「おもしろいでしょ」とその意味を確認し、内容が聞き取れたことに満足げな笑みを浮かべた。また、別の生徒は“I have a cat. Her name is Hanabi.”という指導者の発言に思わず「かわいい!」という声を上げた。指導者の自分新聞の内容に、生徒たちは興味津々に耳を傾けながら、自分はどんなことを書こうかとイメージを膨らませていた。

配布されたシートとはさみを持って席を立ち、黒板の一覧を見ながら、自分新聞に使いたい絵カードを決めた生徒から、その絵カードを含むカテゴリーのシートを持った友だちを探し始めた。お互いに“Excuse me, but do you have a sport sheet?”や“Do you have a soccer card?”などと尋ね合い、返事が“I'm sorry.”や“No, I don't.”であれば、別の友だちを探す。“Yes, I do.”であれば、“I like soccer.”“A soccer card, please.”“Give me a soccer card.”などと言って、シートから絵カードを切り離してもらおう。すると、ある生徒が「先生、同じ人と2回してもいいの?」と尋ねた。生徒のこのような疑問は、普段の学習活動において、場面や状況を判断することなく、特定の表現を使って、できるだけ多くの友だちと対話するという設定が多いためだと考えられる。しかし、この活動においては、当然同じカテゴリーの中に自分が欲しい絵カードが複数ある場合もある。せっかく目的のカードを持った相手を見つけたのに、また同じカードを持った別の相手を見つけるとするのは、時間の無駄であり不自然である。そこで、その生徒は、友だちから必要な数の絵カードをもらって“Thank you.”“You're welcome.”と言い合って別れ、別の生徒に声をかけた。生徒たちは、制限時間内で、必要なカード

を集めて回り席に着いた。

次に、指導者は余ったシートを回収し、絵カードを貼って文を添えるための台紙となるシートを配布した。生徒は、集めた絵カードに合わせて思い思いの内容を書いていた。同じ絵カードを用いた生徒でも、“I like dogs.”と書く生徒、“I have a dog. His name is ~.”とペットの紹介をする生徒もおり様々であった。ある生徒は、“I like skiing, ...”「先生、but でつないでもいいの？」と尋ね、さらに文を続けて書いた。当然ながら、自分のことは自分がよく知っているのである。ただ、「何でもいから自分について書いてごらん」と言われても漠然としすぎて、取っ掛りがつかめるまで書き出せないが、絵カードがきっかけとなってイメージが広げやすくなり、生徒の中に言いたいことがたくさんあふれてきたのである。

自分新聞を作る生徒



出来上がった自分新聞



自分新聞を紹介する生徒



2, 3枚から6~8枚と生徒によって集めた絵カードの数は異なるが、集めた絵カードが少ないからといって伝えたいことが決して少ないわけではない。別のある生徒は、鉄腕アトム絵カードを集中して集めていた。彼はアトムが好きで、アトムについて、みんなにたくさん伝えたいことがあったのだ。また、指導者が一貫して英語を用いて説明やアドバイスをし、活動を進めた結果、指導

者を呼び寄せるような場面で、生徒からの“Ms. ~, help!”のような英語での発話が増え始めた。記事がまとめられたら、それらを台紙から切り離し、自分新聞用の台紙にレイアウトを考えながら貼り付け、題字に色を塗ったり自画像を描いたりして自分新聞を完成させた。早く出来上がって発表を待ちきれず、近くの生徒に自分新聞を見せながら“I like... I want... I love...”と内容を紹介し始める生徒もいた。

最後に1人ずつ前を出て、自分新聞を見せながら、みんなに新聞を紹介した。Unit 1と同様に、ここでも指導者は、発表した生徒をすぐに席には戻させずに、新聞の内容について発表者や聞いている生徒とのやりとりを行った。“I like Uehara.”と発表した生徒に、“Are you a Giants fan?”と尋ね、生徒は“Yes, I am.”と答えた。そして、発表者の友だちの一人に“What sports does he do?”と尋ねると、“He plays soccer.”と返ってきた。そこでそれを受けて、再び発表者に“Are you a good soccer player?”と問いかけた。

このようなやりとりをすることで、新聞を題材に話題が広がっていった。また、発表者だけが自分の言いたいことを伝えるのではなく、聞いている生徒もそこに参加することができたのである。Unit 1の時には、指導者が生徒の発話を誘発する形で、このような機会がとられる場面が多く見られたが、Unit 2では、手を挙げて自ら発話する生徒も始まった。もちろん、指導者の日頃の取組が、このような、発話し易い雰囲気を作り出していることは言うまでもないが、自分の考えや意見を伝えたり、理解しようと相手の言うことに耳を傾けたり、また互いに意見を交し合ったりするような経験を積み重ねることで、生徒は自信をもって発話するようになるのである。

第3章 実践的コミュニケーション能力の基礎の育成をめざして

第1節 学習プログラムの妥当性・有効性

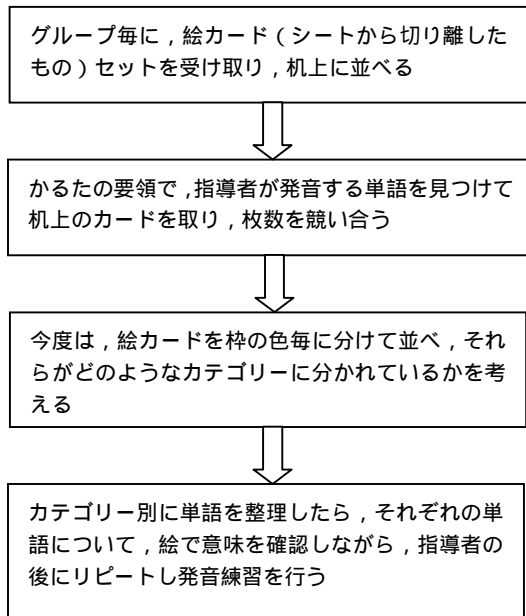
(1) プレ・タスクとポスト・タスクの効果

前章では主にタスクの活動について述べた。もちろん、タスクのみを取り入れることも可能であるが、ここでは、プレ・タスクとポスト・タスクを行うことの意義について、改めて、それらを入れたC校のUnit 2「自分新聞をつくろう!」での取組を基に、それらの効果について述べる。なお、

これらの授業の指導案は付表で示した。

まず、プレ・タスクで行った活動は、大きく分けて2つあり、1つは、タスクで用いる語彙を学習させるためのものであり、もう1つは、タスクで用いる表現を理解したり、表現したりするためのものである。図3-1は語彙に関する学習活動の流れを示したものである。

図3-1 語彙に関する活動の流れ



最初に、タスクで用いるカテゴリー別のシートを切り離して絵カードを作った。それらを各グループに1セットずつ配布し、机の上に並べさせた。指導者が手持ちのカードから1枚引き、生徒に絵を見せないようにその単語を発音する。生徒は机上に並べたカードから、その単語が表す絵を選び取る。最初は、カードを取るだけで精一杯だった生徒たちが、特に指示をしたわけではなかったが、指導者の後について徐々に単語をリピートし始めた。活動後、指導者の“How many cards?”という問い掛けに“Three.” “Ten.”などと自分の取ったカードを見せながら答えていた。このようにして、生徒はどのような単語が絵カードにあり、それらをどのように発音するのかを知る。

次に、それらのカードを枠の色毎に分けさせた。すると、全てのカードを分けるのを待たずに、ある生徒が「青がスポーツ！」と言った。それを機に他の生徒たちも「この色、スポーツ選手！絶対」などと言い始めた。そして、しばらくすると「“yellow”は？」「わたし，“animal”集めるわ」

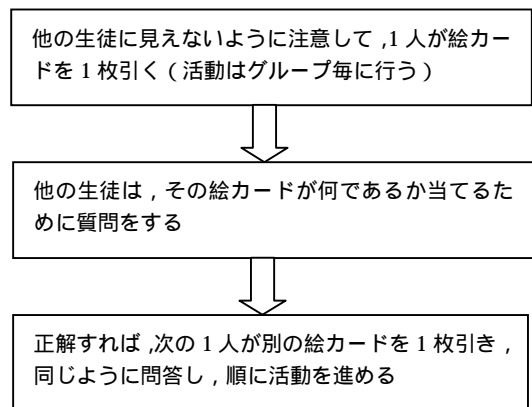
“science, elephant ...”などと英語で単語を発音しながら、カードを分け始めた。わからない単語についてもS:「先生、これ何て読むの？」T: “bread” S:「当ってたわ」と自分で予測して発音し始めた。生徒たちは、このカードを色分けする作業を通して、それらが、カテゴリー毎に分けられていることに自ら気づいたのである。ここまでの活動では、自分新聞に使う語彙について生徒に提示することを目的とした。

カテゴリー毎に絵カードを分ける生徒たち



次の活動では、学習したこれらの語彙を、主に、一般動詞現在形を肯定文、疑問文、否定文の中で用いることを目標に活動を行った。この活動の流れを示したのが図3-2である。

図3-2 表現に関する活動の流れ



先ほどの絵カードを封筒に入れ、1人の生徒が、他の生徒に見えないように、その中から1枚の絵カードを引く。他の生徒は、カードを引いた生徒に質問しながら、そのカードが何であるか当てる。生徒たちはS1: “This is a subject.” S2: “Do you have that on Mondays?” S1: “Yes, I do.” S2:

“Is it math?” S1: “No, it's not.” S3: “Do you like it?” S1: “Yes, I do.” のようなやりとりを通して正解にたどり着いた。必ず一般動詞を用いるようにという指示はしていないため、趣味であれば“Is it interesting for you?” や食べ物であれば“Is it sweet?” のように一般動詞を含まない質問文も当然含まれたが、活動中、生徒たちは“Do you ~?” という表現を最も多く用いて対話を行っていた。

また、スポーツについて説明していたある生徒は、“skiing”のカードを手に、「これって“Do you play ~?” って言わないよね」と隣の席の生徒に同意を求めた。この生徒は、「~する」と言いたい時に、教科書で学習した soccer ,baseball ,tennis に用いた play を使わないスポーツもあるのだということに気づいたのである。そこで、指導者は絵カードにある他の “skating” や “wrestling” などの語についても同じであることを説明した。

この時間は、タスクで用いる語彙や表現を生徒たちに提示し、言わせることが目的であったので、文法規則や文構造についての説明は一切行わなかった。最後に、次回はこれらの絵カードを使って自分新聞を作ることを予告し、のりやはさみなどの必要な持ち物を指示してこの時間を終えた。生徒たちは、これらの活動を通して学習した単語や表現を、タスクの活動では自分新聞を作るための絵カードの授受でのやりとりにおいて用いたり、自分新聞の文として使ったりした。

次にポスト・タスクとして行った活動について説明する。タスクで生徒が使った文を用いて、“~ says,「わたしは、犬が好きです」と言いながら、日本語の語順に従って、単語カードを“ I ” “ dogs ” “ like ” と黒板に貼った。すると、すぐに生徒たちは「えー、“I like dogs.” じゃないの」と言った。指導者は、“Oh, I'm sorry.” と言いながら、語順を訂正し、続けて“ ~ says,「ぼくは、野球をします」と言いながら、単語カードを“ I ” “ baseball ” “ play ” と黒板に貼った。すると、やはり生徒たちは「えー、“I play baseball.” でしょ」と、その誤りを指摘した。指導者が、首をかしげて、“Why?” と尋ねると、生徒は「だってそうだもん」と答えた。生徒は“ I like ~ . ” “ I play ~ . ” の口頭練習で身についた語順との違和感から、そのように答えたのである。そこで、ルールに気づかせるため、もう少し例文を提示した。すると、ある生徒が「日本語とは語順が違うんだ」と言った。そこで、指導者は“ I see.” と納得して見せ、初めて文法規則に触れ日本語と違い英語では、「主

語 + 動詞 + 目的語」の語順になるのだということを説明した。次に、“want ” “ have ” “ know ” など様々な動詞を含む文について、単語カードによる並べ換えをさせると、どの生徒も迷うことなくすぐに正しい語順で単語カードを貼ることができた。

そして、今度は“after school ” や “very much ” などのカードを加えて、同じような作業をさせ、それらが文の最後にくることを確認させた。続けて、“often ” などの副詞についても同様のことを行い、それらが動詞の前にくることを確認した。このように生徒に規則性を見つけさせながら、疑問文、否定文についても、同様にその文法や文構造を確認させた。また、これらの活動に用いた文は、すべて生徒がタスクで用いた表現から選んだ。これにより、自分新聞の中で用いた表現における文法の誤りを振り返ることができた。

単語カードを正しく並べ換える生徒



では、実証授業でのこれらのプレ・タスク、ポスト・タスクの効果についてみていく。プレ・タスクを行ってからタスクを行った方が、行わなかった場合に比べて、タスク中に生徒が用いる語彙が圧倒的に豊富であった。実際、Unit 1 でプレ・タスクを行わずに、自己紹介の4文を書かせた時に、何人かの生徒は、言いたいことがあっても、その単語がわからなかったり疎覚えであったりする場合、それが自分の一番言いたいことでなくても、教科書で調べられるような限られた語だけを用いて表現しようとする傾向がみられたが、今回プレ・タスクを行った後に、自分新聞の内容を書かせた時には、そのような傾向はみられなかった。

このような授業を振り返り、指導者は「タスクの準備段階として、カテゴリー別に豊富な語彙を提示しておくことで、生徒一人ひとりに、本当に言いたいことを表現させるために必要な語を、生徒自身に選択させることができた」語彙が多すぎて混乱を招くのではないかと懸念もあったが、

カテゴリー別に色分けし整理されていたので、生徒はさほどの困難もなく語彙を選択することができた」と述べている。

このように事前にカテゴリーを整理したことで、生徒は絵カード選びに時間をかけることなく、カードの授受のためのコミュニケーション活動を十分に行うことができた。生徒自身も、そのことを感じており、「カードをもらったりするのが楽しかった」「カードをもらうためにいっぱい話した」と授業の感想を述べていた。

次に、ポスト・タスクを行った場合と行わなかった場合を比べる。タスク中でも、指導者による誤りの訂正は行われるが、それは、生徒自らが誤りに気づいて訂正するわけではない。ところが、ポスト・タスクでは、先に述べたように、タスク中で生徒が用いた表現を使って、生徒自身に文法規則をみつけさせるため、自分の誤りを振り返ることができる。そのため学習した知識が定着し易く、また、記憶に残り易いのである。

実際にポスト・タスクの活動後に、並べ換え、書き換え、英作などの問題に取り組んだ生徒たちの解答を見ると、日頃、同様の問題に取り組んだ時に、解答欄に空白が目立つ生徒も、すべて答えを記入することができた。答え合わせを始めた当初は、5、6人しか手が挙がらなかったが、1問、2問と自分のワークシートに正解が並ぶのを確認し、自信をつけた生徒が、どんどん手を挙げ始めた。そして、半分くらいまで答え合わせが進んだ頃には、それが12～15人になり、最後の問題に近づく頃には20人近い生徒が手を挙げた。これは、学級の3分の2の数に当たる。そこで、手が挙がらなかった生徒のワークシートの解答欄を覗くと、もぞもぞと恥ずかしそうに用紙を手で隠そうとしたが、答えは記入されていた。どうやら、答えがわからないというよりは、みんなの前で手を挙げて発表するということが苦手であるという風であった。

その後、答え合わせが終わったワークシートを回収し、その解答を見た。すると、自分新聞で見られた動詞の脱落や誤った使い方、語順の誤り（誤：I play sometimes cooking. 正：I sometimes cook. など）が修正され、さらに最も誤りの多かった冠詞の脱落（誤：I have cat. 正：I have a cat. など）も改善されていた。

以上のようなプレ・タスク タスク ポスト・タスクの一連の活動を振り返り、指導者は、「導入時に、文法規則や文構造を指導し、それらの定着を図ることに重点を置いてしまうと、コミュニケ

ーションを目的とした活動の際に、生徒が本当に表現したいことの幅を狭めてしまうのではないだろうか。もちろん、文法規則や文構造を理解させることも必要だが、先にそのような活動に時間をかけるのではなく、まずどんどん表現させて言葉として使わせることが大事ではないか」今回のポスト・タスクの活動において、語順のミスがほとんど見られなかったのは、タスクの中で生徒たちが自然にword orderを身に付けたからではないだろうか。」と述べた。

このように、プレ・タスク、ポスト・タスクを行うことで、タスクの効果をより高めることができ、生徒の文法や文構造への理解も深めることができた。

（2）生徒の反応からみた効果

これまで述べてきたように、年間105時間の指導過程にタスクを取り入れることが可能であること、またそれにより生徒に実際のコミュニケーションを経験させるとことができること、さらには、生徒の文法や文構造への理解も深めることができるということが、指導者の言葉から明らかになった。また、プレ・タスク、ポスト・タスクを行うことの意義とその効果も明らかになった。

続いて、ここでは実際に活動を行った生徒のアンケートを基に、生徒がこれらの学習活動を通して、英語を用いて自分の考えや意見を表現したり、相手の考えや意見を理解したりすることができたと感じられたのかどうかについてみる。タスクを取り入れたUnit 1, 2の活動について、授業後にアンケートを実施した。その結果が、図3-1である。設問(1)「今日の授業で、どの活動が一番多いと感じましたか」、設問(2)「今日の授業で、どの力を一番つけられると感じましたか」という問いに対する回答はいずれも「話す」が圧倒的に多く、それに次いで「聞く」が多かった。そして、Unit 1よりもUnit 2の方が、さらにその割合が増した。

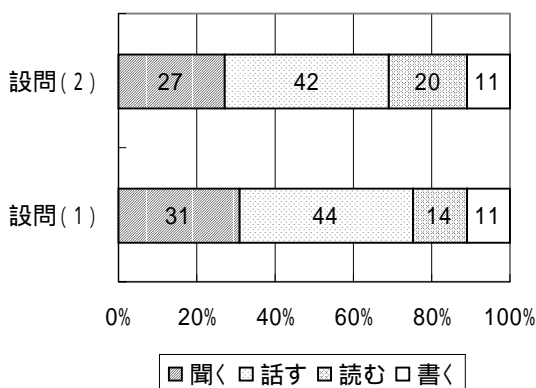
これは、Unit 1が生徒にとってタスクを取り入れた授業が初めてであり、その学習内容が、生徒の実態からみて難しすぎるのではないかという指導者の配慮で、事前に文法や文構造についての説明を加えたり、活動中の活動内容についての生徒への説明を日本語に訳したりする場面が多くなったことによると考えられる。実際に、最初の授業の後に指導者は、「当初、先に文法項目を提示し、それを口頭練習などにより十分定着させてから、ゲームなどのコミュニケーションを目的とした活動を行うという今までの指導過程との差異に戸惑

いがあった」と感想を述べた。また、生徒自身も、指導者が英語のみで授業を展開することに戸惑い、すぐに日本語で聞き返したり、会話も単語だけのやりとりで済まそうとしたりする場面が見られた。そのため、ともすれば今までのコミュニケーションを目的とした活動との違いがあいまいになることがあった。

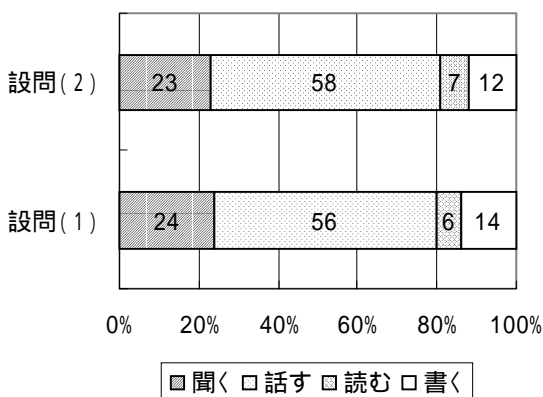
図3-3 実証授業「Unit 1」・「Unit 2」生徒アンケート

- (1) 今日の授業で、どの活動が一番多いと感じましたか
- (2) 今日の授業で、どの力を一番つけられると感じましたか

Unit 1「紹介しよう！」



Unit 2「自分新聞をつくろう！」



しかし、Unit 2では、指導者が、今までのコミュニケーションを目的とした学習活動とタスクの違いをより明確にし指導を行ったことにより、生徒は「英語を使って自分の考えや意見が伝えることができた」また、「相手の考えや意見を理解することができた」と感じたのである。

そして、生徒はすぐに、これらの活動に馴染ん

で、たまに指導者が日本語訳を加えると、「先生、日本語になっている」と言い出すような場面も見られた。このようにして、生徒たちにとって、タスクの活動においては英語を用いるのが当たり前になっていった。

さらに、このような効果はタスクの活動中だけではなく、授業以外の場面でもみられるようになった。最初の授業では、相手の言うことを聞き取るためにかなりの集中力を要し、授業終了のチャイムと共に「はー」とため息を漏らす生徒もいたが、時数を重ねるに連れて、休み時間に英語で指導者に話しかけたり、生徒同士が英語でやりとりしたりする場面を見かけるようになった。また、筆者に対しても、実証授業のために学校を訪れた際には、英語で話しかけてくるようになった。

続いて、アンケートで生徒が選んだそれぞれの回答理由を見る。設問(1)・(2)で、「話す」を選んだ生徒の理由は「自分たちで英語をしゃべったりしたから」「相手のほしいもの、相手の持っているものが、話してわかるから」「話さないと相手が見つからないから」「クラスの人とコミュニケーションをとるゲームだったから、お互い話し合う力を強くしていると思う」「カードを選んで話している時が楽しかった」などであった。多くの生徒が同じようなことを書いていた。これを見ると、話すことは生徒にとって、難しいことではなく楽しいことなのである。それが、自分の言葉ではなかったり、自分の言いたいことでなかったりすると興味や関心がもてずに難しいことという受けとめになるのである。

また、「聞く」を選んだ生徒の理由は、「よく聞かないと、何を渡すかわからないから」「言われたものを友だちに渡すというところからそう感じました」「先生が話す言葉が全部英語だったから」「聞いたら話すことができるようになるから」「先生や友だちの話を聞けたと思ったから」などであった。このように、先生や友だちの話が聞けたと実感することは自信につながる。そして、その自信が英語を使ってみようという意欲を高めるのである。

アンケートでは、「聞く」「話す」「読む」「書く」の中から1つを回答として選ぶようにしたため、「聞く」「話す」を選択したほとんどの生徒が、どちらを選ぶかで、最後まで悩んでいた。そのため、次に示すように「聞く」「話す」の両方にかかわる理由を書く生徒も多かった。それらは、「聞くのが多かったし、話すのも多かった」「話さないといけなから、話す力がついたと思うけど、聞く力もついた」「話す力は、聞く力にもなる」「話す活動

が多いと思ったけど、相手から聞かれて答えるのも大切」「聞いたり、話したりすることが多かったし、そういう力がついたと思います」「お互い話して、聞き合った」「聞く力もついたけど、しゃべる力もついたと思う」などであった。

これらを見てもわかるように、生徒は、「話すこと」で自分の考えや意見を相手に伝え、「聞くこと」で相手を理解し、その双方向のやりとりがコミュニケーションを図るためには必要であるということをも身もって感じたのである。すなわち、生徒にとって、コミュニケーションを図る上で「聞くこと」と「話すこと」は別のことではないのである。そして、この学習プログラムを通して、生徒は「聞くこと」「話すこと」双方の力を高めることができた実感したのである。

このような実証授業を通しての考察・分析により、指導者・生徒の双方ともから、この学習プログラムにより生徒に実際のコミュニケーションを経験させられること、生徒の文法・文構造への理解を図れること、生徒のコミュニケーションへの意欲や関心を高めることができるということが検証された。そして、これらのことから、実践的コミュニケーション能力の基礎の育成を図る上で、この学習プログラム例の妥当性、有効性が明らかになったといえる。

第2節 実践的コミュニケーション能力の確かな育成

(1) 小学校英語活動と中学校英語学習

ここまでは、中学校英語学習を中心にタスクを取り入れた指導に関して述べてきた。ここでは、小学校英語活動とのつながりを考える。なぜなら、学習内容、実施学年、回数は各校の実態に合わせて様々ではあるが、本市では、何らかの形ですべての小学校において、英語活動が取り組まれているからである。そのためには、まず小学校でどのような英語活動が行われているのかを知ることが必要になる。前にも触れたように小学校における英語活動は教科としてではなく、総合的な学習の時間における国際理解の一環として位置付けられている。

そこで、平成10年の小学校学習指導要領の、総合的な学習の時間の取り扱いにおける配慮事項を見ると、「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい

体験的な学習が行われるようにすること」と記されている。さらに、これを受けて平成13年に文部科学省によって出された「小学校英語活動実践の手引」を見ると、総合的な学習の時間の中での国際理解に関する学習は、「英語活動」「交際交流活動」「調べ学習」の3つであると記されている。そして、その中の「英語活動」の項目には、そのねらい、授業の構成、学習内容、中学校英語との違い、年間計画の作成における留意点が示されている。

まず、英語活動のねらいと授業の構成についてであるが、前者については「言語習得を主な目的とするのではなく、興味・関心や意欲の育成をねらうことが重要である」と記し、後者については「子どもの発達段階に応じて、歌、ゲーム、クイズ、ごっこ遊びなどを通して、身近な、そして、簡単な英語を聞いたり話したりする体験的な活動を中心にする」としている。しかし、学習内容については定めておらず、「中学生期と児童期の発達段階の差や『総合的な学習の時間』のねらいを踏まえると、中学校の学習内容を先取りするようなことは避けなければならない」とのみ記している。そして、その内容や活動は、教師の創意工夫に求められているのである。

次に、同「手引」では、小学校で英語活動を行う場合の授業方法と中学校における英語のそれとの違いについて、次の3点を挙げている。1点目は、教科書を使わず、音声を中心に指導することである。2点目は、語句や文法項目の正確な使用よりも意思伝達を重視することである。3点目は、学級担任が指導することである。そして、この最後の点が中学校や高校における英語教育と大きく異なる点であると述べている。このように、この「手引」では、小学校の英語活動と中学校英語教育の違いは述べているものの、これらのつながりについては触れていない。

確かに、小学校英語活動が、いくら総合的な学習の時間における国際理解教育の一環であるからといって、それがそっくりそのまま中学校のそれにつながるものではない。なぜなら、子どもたちにとって、小学校英語活動で得た経験、語彙に関する知識、そこで培われた積極的にコミュニケーションを図ろうとする意欲や態度は中学校の英語学習と結びつくからである。とするならば、私たち中学校の英語科教師は、小学校英語活動とのつながりを踏まえて、生徒が中学校における英語学習を進められるように指導する必要がある。

続いて、年間計画の作成についてみる。そこで

は以下の4点が示されている。1点目は、国際理解の一環としての英語活動の趣旨を理解すること。2点目は、言葉の学習に関するシラバス(カリキュラム)のタイプを理解すること。3点目は、活動のタイプを理解すること。4点目は、題材及び場面選定のポイントを理解することである。そして、これらに基づき、学校の実態に合わせて、各校において、ねらいを定め、教師の創意工夫により学習内容を選択・配列し、作成した年間計画に従って活動が行われることになる。

しかし、これに対して、直山は、各研究開発校で作成されたカリキュラムについて「児童が英語活動を楽しんだという結果だけで終わってしまっている」(15)と指摘し、その要因として次の2点を挙げている。1点目は、どれも話題や場面を設定し、それぞれの場面で話題の展開に必要な表現、語彙を選択しているものの、その選択・配列の基準が示されておらず、理論的根拠がないことである。2点目は、試行されたカリキュラムの有効性、課題が検証されていないことである。

このように、小学校英語活動が学校毎に異なるカリキュラムに沿って行われるのであれば、その学習内容もまちまちであり、中学校英語学習とのつながりを明確にすることは難しい。しかし、小学校で英語活動を経験した生徒たちをその学習内容の差異によって困惑させることなく中学校の英語学習を進めさせ、コミュニケーション能力のさらなる育成を図るためには、やはり先に、述べたように、小学校英語活動と中学校英語学習との学習内容の系統性を明確にし、中学校の英語科教員が小学校英語活動とのつながりを踏まえて、それに沿った計画的な指導を行うことが必要である。

この視点から、平成14年に示された「小学校英語活動指導計画と活動事例集(試案)」(16)を基に、本市での小学校英語活動についてみる。これは、報告書396(17)、414(18)で、その詳細が示されている平成8・9年度に作成されたカリキュラムが前提として、作られたものである。このカリキュラムは、小学校英語活動における目的を明確にし、目標を立て、系統的・計画的に英語学習を進めることが必要であるという理由から作成された。

その目標、活動、構成単位とその配列についてみると、小学校終了段階での目標を「自発的な発話」としており、その活動は、「話すこと」「聞くこと」が中心であり、文字の使用を前提とはしていない。そして、その構成単位を「言語機能」とし、それらを「文構造」により配列している。さらに、試案が出されるまでに、このカリキュラム

を参考に実践授業が行われ、その検証を基にいくつかの補足・修正が加えられ、その課題も明らかにされた。

次に、それらの補足・修正点と課題について整理する。平成10年度には、「文字の扱い」に関する修正が行われた。(19)さらに、平成11年度には、「言語機能の選択」に関する修正が加えられた。(20)続いて、平成12年度には「言語機能を構成単位とする必要性」についての補足、「言語機能の選択と配列」についての修正が加えられ、「高学年児童についての検証」「カリキュラムの表示」についての課題が明らかにされた。(21)このような研究成果を基に出されたのが、この平成14年の試案である。

では、その中に示される指導計画案のねらい、学習の目標、学習内容の選択とその配列、学習活動についてみると、指導計画案のねらいは、「英語によるコミュニケーションを体験させ、それに慣れ親しむ学習を通して、児童に英語でコミュニケーションを積極的に行う態度を養うことをめざすこと」である。そして、学習の目標を「相手の話の概略を理解し、知っている英単語やフレーズ、文を使って自分の思いや考えを相手に伝えること」「日常よく耳にする簡単な英単語を予想をつけて読むことができること」とし、学習内容は「言語機能」である。また、その配列は一般的に言語を習得する際の順序に沿っており、学習活動にはタスクを取り入れている。そこで、次項では、実践的なコミュニケーション能力の確かな育成のために、これらの先行研究を基に、小学校英語活動と中学校英語学習の学習内容のつながりをみる。

(2) 小学校英語活動と中学校英語学習のつながり

ここでは、本市小学校英語活動と中学校英語学習における学習内容のつながりを具体的に考察する。先に述べたように、両者の学習内容は、前者では、言語機能であり、後者では、文法・構造である。そこで、双方のつながりをみるために、小学校英語活動と中学校英語学習の学習内容の関わりを表3-1で示した。これは、縦軸に言語学者 van EK(ヴァン・エック)による「Threshold Level(入門期レベル)」から抜粋した言語機能(22)を配し、横軸には本市小学校英語活動指導計画に示される小学校第3学年から第6学年の言語材料を配し、その横に、それらの学習内容がNEW HORIZON English Courseのどの学年のどの単元で扱われるかを合わせて示した表である。

表 3-1 小学校英語活動「言語機能シラバス」と中学校英語学習「文法・構造シラバス」の関連

(SP...Speaking Plus / CHAT...LET'S CHAT)

言語機能	小学校第3学年	小学校第4学年	小学校第5学年	小学校第6学年	NEW HORIZON English Course(東京書籍)	book	Unit	
事実に関する情報を伝え、求める	確認する	時・場所・様態・程度・もの・人物	NP + BE + NP		主語 + be 動詞 + 補語(名詞・代名詞・形容詞)	1	Unit 1・2・4	
	報告する		時・場所・様態・程度・もの・人物	平叙文	平叙文			
	訂正する			平叙文				
	尋ねる				Is this ~?	主語 + be 動詞 + 補語(名詞・代名詞・形容詞)	1	Unit 2-
			What			疑問文 What ~?	1	Unit 4-
		How many?			How many ~?	1	Unit 5-	
質問に答える			Who?		Who ~?	1	Unit 7-	
			Where		Where ~?	1	Unit 8-	
				When ~?	When ~?	1	Unit 10-	
		Yes/No. 時	Yes/No(, ~). 時間:At ~.		Yes/No(, ~). 時間:At ~.	1	Unit 2- SP 4	
	場所:Under/On/In ~. 様態・程度・もの	場所:Under/On/In ~. 様態・程度・もの		場所:Under/On/In ~. 主語 + be 動詞 + 補語(名詞・代名詞・形容詞)	1	Unit 8- Unit 1・2・4		
意見・判断・考え等を表現し、見つけ出す	陳述に同意を表明する	Yes. OK.			OK.	1	Hello, English!	
			That's right.		That's right.	1	SP 2	
				Of course. Certainly.	Of course.	3	CHAT 1	
	不同意を表明する	No.			No. Not ~.	1	Unit 1-	
	陳述を否定する	No.	Not ~.		No. Not ~.	1	Unit 1-	
	確信の程度を表明する	Sure.			Sure.	1	SP 6	
				I'm sure.	主語 + be 動詞 + 形容詞 肯定文	1	Unit 4-	
	確信の程度に関して問う				Are you sure?	1	Unit 4-	
	欲求・願望を表明する	NP, please.			I want + NP, please.	1	Unit 5-	
	欲求・願望について問う			Do you want ~?	What do you want?	一般動詞 [現在] 疑問文 Do you want ~?	1	Unit 3-
						What do you ~?	1	Unit 4-
	喜び、うれしさを表明する	(Very) Good.	That's good.		I'm ~.	主語 + be 動詞 + 形容詞 肯定文	1	Unit 4-
	不快、不愉快を表明する	Not good.			I'm not ~.	主語 + be 動詞 + 形容詞 否定文	1	Unit 4-
	喜び・不快、うれしさ・不快について問う	(Not) Good?			Are you ~?	主語 + be 動詞 + 形容詞 疑問文	1	Unit 4-
	好みを表明する	(Very) Good.			NP + BE + (very) good.	主語 + be 動詞 + (very) 形容詞 肯定文	1	Unit 4-
			I like ~ (very much/a little/so so).			一般動詞 [現在] 肯定文 I like ~ (very much).	1	Unit 3-
	嫌悪を表明する	Not good.			NP + BE not + (very) good	主語 + be 動詞 + (very) 形容詞 否定文	1	Unit 4-
			I don't like ~ (very much/at all).			一般動詞 [現在] 否定文 I don't like ~	1	Unit 3-
	好き・嫌いについて問う				Is NP good?	主語 + be 動詞 + 形容詞 疑問文	1	Unit 4-
					Do you like ~?	一般動詞 [現在] 疑問文 Do you like ~?	1	Unit 3-
満足を表明する	Good.	That's good.			主語 + be 動詞 + 形容詞 肯定文	1	Unit 4-	
				I like NP. 平叙文	一般動詞 [現在] 肯定文 I like ~.	1	Unit 3-	
不満を表明する	Not good.	That's not good.			主語 + be 動詞 + 形容詞 否定文	1	Unit 4-	
				I don't like ~. 平叙文	一般動詞 [現在] 否定文 I don't like ~	1	Unit 3-	
満足・不満について問う	Good?	Is this OK?	Are you happy?		主語 + be 動詞 + 形容詞 疑問文	1	Unit 4-	
驚きを表現する	Great!				Great!	1	SP 5	
感謝を表明する	Thank you.	Thank you very much.			Thank you.	1	SP 1	
感謝の表明に対応する	Thank you. You're welcome.				You're welcome.	1	SP 1	
謝罪を述べる	Sorry.	I'm sorry.			I'm sorry.	1	SP 2	
謝罪を受け入れる	OK.	That's all right.			That's all right.	1	SP 2	
賛成を表明する	(Very) Good.	That's fine.			主語 + be 動詞 + (very) 形容詞 肯定文	1	Unit 4-	
反対を表明する	Not (very) good.	That's not good.			主語 + be 動詞 + (very) 形容詞 否定文	1	Unit 4-	
賛成・反対について問う	OK?	Is this OK?			主語 + be 動詞 + 形容詞 疑問文	1	Unit 4-	
提案に同意する	Yes. OK.		Let's.		OK, let's.	1	SP 5	
様々なことを行なわせる(説得)	申し出や招待を受け入れる	Yes, please. Thank you.			Yes, please. Thank you.	3	SP 2	
	申し出や招待を断る	No.	No, thank you.		No, thank you.	3	SP 2	
	誰かに何かをするように要求する	Please V. V, please.		Please VP. VP, please	Please 命令文. 命令文, please	1	Unit 5-	
	他人に何かをするよう、あるいは何かをすることを差し控えるように警告する		Don't V.		否定の命令文 Don't ~.	1	Unit 9-	
	誰かに何かをするように励ます	Come on.			命令文	1	Unit 5-	
	誰かに何かをするように命令する	命令文			命令文	1	Unit 5-	
	助けを要請する	Help, please.			命令文, please	1	Unit 5-	
	誰かに何かしてくれるように頼む	N, please.	NP, please.	I want + NP, please.	名詞, please.	1	Unit 5-	
注意を引く	名前		Excuse me.	Excuse me.	1	SP1		
社会的活動をする	挨拶をする	Hi/Hello. Good morning/afternoon.			Hi. Good morning/afternoon/evening.	1	Hello, English!	
	友人や知人にあったとき			How are you?	How are you?	1	SP 1	
	友人や知人に話しかける	名前 Hello.		Excuse me.	Excuse me.	1	SP 1	
	友人や知人からの挨拶に返事する	Hello. Good.		I'm (not) fine.	Hi. Good morning/afternoon/evening. Fine, thank you.	1	Hello, English!	
	別れを告げる	Good bye. See you.			Bye. Goodbye. See you.	1	SP 1	
ディスコースを組み立てる	ためらう	er...			uh	3	CHAT 2	
	自分の発言を訂正する	No.			No.	1	Unit 1-	
	例示する			For example.	For example.	3	Unit 1	
	誰かの意見を尋ねる	You?			How about you?	1	Unit 4	
	話を聞いていることを示す	Yes/No/Oh.		I see. Really? Uh-huh.	I see. Really? Uh-huh.	1 1 2	Unit 2- Unit 4 CHAT 2	
	話に割り込む			Excuse me.	Excuse me.	1	SP 1	
	静かにするように頼む	Sh.		Quiet, please.	副詞, please.	1	Hello, English!	
コミュニケーションの修復	理解できないことを合図する			I don't understand.	一般動詞 [現在] 否定文 I don't ~	1	Unit 3-	
	助けを求める			What's ~ in English?	What ~?	1	Unit 4-	
	もっとゆっくり話すように頼む	Slowly, please			More slowly, please.	1	Hello, English!	

すると、小学校英語活における学習内容のほとんどが、NEW HORIZON English Course book 1 の学習内容と重なり、book 1～book 3 を通せば、生徒はこれらすべてを学習することになる。これをまず、言語機能に関する面からみると、言語機能の選択に際して、小学校英語活動では、「児童が英語を用いてコミュニケーションを体験していくために必要な言語機能」⁽²³⁾を基準にし、中学校英語学習では「考えを深めたり情報を伝えたりするもの」「相手の行動を促したり自分の意思を示したりするもの」「気持ちを伝えるもの」⁽²⁴⁾を基準にした結果、双方が選択した言語機能に重なりが出たということが考えられる。

これは、NEW HORIZON English Course の構成にも大きく関わっている。1 章でも述べたように、実践的コミュニケーション能力の基礎の育成を図るには、文法や文構造を指導するだけでは十分ではない。そのことは、学習指導要領を見ても明らかであり、だからこそ、「言語の使用場面や言語の働きに配慮した言語活動を行わせること」⁽²⁵⁾と記されているのである。

そこで本市採用の NEW HORIZON English Course の Teacher's Manual を見ると、「『文法』が主目的である Unit だけでは、実践的コミュニケーション能力の基礎の育成には不十分である」⁽²⁶⁾と記されている。そして、それを補うために、各ユニットの後に、プラスを配し「Plus では、『使用場面』『働き』『話題』がシラバスの柱となっている」⁽²⁷⁾と説明されている。すなわち NEW HORIZON English Course は、文法・構造をシラバスの柱に据えながらも、その構成は文法・構造と言語機能を組み合わせたものから成っているのである。

さらに、NEW HORIZON の各ユニットに示される文法項目を含む基本表現の言語機能を見ると、その多くが「事実に関する情報を伝え、求める」にあてはまる。ところが、各プラスに示される基本表現は、それ以外の「意見・判断・考え等を表現し見つけ出す」、「様々なことを行わせる」、「ディスコースを組み立てる」、「コミュニケーションの修復」の言語機能にあてはまるものが多い。このように、文法・構造を学習内容として構成されるユニットに、言語機能を学習内容とするプラスを加えることで、NEW HORIZON は、扱う言語機能の幅を広げているといえる。そして、このことに着目すれば、文法・構造を中心としたユニットだけでは不可能であった、小学校英語活動における言語機能を中心とした学習内容と中学校英語学習の文法・構造を中心とした学習内容につながりを見

出すことができる。そして、この結果、この教科書を用いて指導を行うことを前提とした本市中学校指導計画の学習内容と本市小学校英語活動指導計画（試案）の学習内容に重なりを見出すことができる。

次に、文構造に関する面からみる。文法・構造シラバスでは、学習内容は頻度、分布度、有用度、親密度などを基に選択され、難易度、規則性、頻度、母国語との相違度などを基に配列される。したがって、英語が入門期である中学校第 1 学年では、難易度が比較的容易で、規則性はあまり複雑でなく、使用頻度が高いというような文構造が選択される。そこで、小学校英語活動で選択された言語機能を含む文をみると、それらの文構造はどれもこれに一致している。これは、小学校英語活動で用いられる言語材料が、母語を習得する順に配列されたことにより、選択された文構造が比較的容易なものとなったことによると考えられる。

続いて、本市小学校英語活動の活動内容についてみる。「本市指導計画と活動事例集（試案）」ではタスクを中心とした活動が示されている。しかし、だからといって、中学校英語学習にタスクを取り入れれば、小学校英語活動とつながるといような単純な発想でタスクを取り入れた訳ではない。なぜなら、その効果は前章の実証授業の結果からも明らかだからである。

では、それらがどのようにつながるのかについてであるが、英語が外国語である日本では、インプットの量が限られており、生徒が英語を使って、実際のコミュニケーションを経験する場のほとんどは、学校の英語活動や英語の授業の時間となる。そこで、小学校では、児童はタスクを中心とした活動を通して英語を何度も口にし、それらを身に付ける。そして、中学校では、さらに、タスクで扱う話題や使用場面を広げて、生徒に与えながら、小学校で身に付けた表現を文法規則にあてはめ、整理させ、それらを知識として学習させる。これにより、既習の事項を新しく学習した文法事項の知識と結び付けさせることができ、それが応用力を養うことにつながる。

次に、指導方法についてであるが、小学校英語活動では、主に意思の伝達のために使いながら無意識のうちに習い覚える習得をめざし、中学校英語学習では、主に文法を意識的に学んで、その知識を蓄積する学習をめざしている。しかし、英語が外国語である我が国において習得だけでは、コミュニケーション能力を十分伸ばすことはできない。だからといって、学習だけでも十分ではない。

学習者の年齢や特性とニーズに合わせて、これらふたつのバランス取ることが必要なのである。

このように、小学校英語活動と中学校英語学習では、一見すると、学習内容の選択・配列、指導方法において、大きな差異があるものの、詳細にみていくと、つながりや関連を見出すことができる。本市では、すべての小学校で、総合的な学習の時間に英語活動が行われており、さらに、特区申請により英語が教科となっている小学校もある。このようなことから、小学校英語活動と中学校英語学習の指導者は、ここで述べた双方の学習内容のつながりを理解した上で、英語活動や英語学習の指導を計画的に行うことが、今後益々求められると考える。

- (15) 直山木綿子「No.450 小学校英語カリキュラム試案の開発とその実践 系統的・計画的な英語学習を進めるために」『研究紀要』京都市立永松記念教育センター2000p.2
- (16) 「小学校英語活動指導計画と活動事例集(試案) STEP 1~4」京都市教育委員会・京都市小学校英語活動実践研究グループ2002
- (17) 中村節男「No.396 自発的な発話を目指した小学校英語カリキュラムの作成 意思伝達のアプローチによる指導」『研究紀要』京都市立永松記念教育センター1996
- (18) 中村節男「No.414 自発的な発話を目指した小学校英語カリキュラムの作成 機能・構造編成による指導内容の体系化」『研究紀要』京都市立永松記念教育センター1997
- (19) 直山木綿子「No.434 中学校との連携を見据えた小学校英語活動の改善点 小学校高学年における『文字』導入の試み」『研究紀要』京都市立永松記念教育センター1998
- (20) 直山木綿子「No.438 小学校英語カリキュラムの改善 『話題』と『文字の読み指導』を取り入れたカリキュラムのモデル案」『研究紀要』京都市立永松記念教育センター1999
- (21) 前掲 注15
- (22) J.A. van EK and J.L.M. Trim 米山朝二・松沢伸二 訳「新しい英語教育への指針」大修館書店1998
- (23) 前掲 注16
- (24) 「中学校学習指導要領解説 外国語編」文部省1999p.25
- (25) 「中学校学習指導要領」文部省1998p.91
- (26) 「NEW HORIZON English Course Teacher's Manual 解説編」東京書籍2002p.3
- (27) 前掲 注26p.3

おわりに

コミュニケーションは、自分の考えや意見を互いに伝え合い、理解し合って成立する双方向の性質をもつものである。ただ、ワークシートに書かれた文を発表させたり、決まった対話文の名前の個所を自分たちの名前に置き換え、覚えて言い合ったりさせるだけでは、その力を育てることはできない。なぜなら、英語はコミュニケーションの道具だからである。したがって、コミュニケーション能力は、実際の中で、コミュニケーションの道具として英語を使ってこそ身に付くのである。

ところが、筆者自身もそうであったが、英語で授業を進めて、生徒がすぐに理解できなかつたり、ALTとのティーム・ティーチングで、ALTの言う英語を理解できず、教科担当者の顔を見たりすると、すぐに日本語に訳してしまうということがある。そして、そのような時には、聞き返したり、何とか理解しようと努力したりしなくても、日本語に訳してもらえんというところが、生徒たちにとっても当たり前になってしまっているような面があった。指導する者の立場としては、限られた時間の中で、少しでも多くのことを理解させたいという気持ちが先行し、ついつい日本語に訳してしまうのだが、やはり生徒が理解できるように、平易な表現に言い換えて、やりとりしながら生徒の理解を図ることが大切であると改めて感じている。このようにして、理解できることが、少しずつ増えていけば、生徒はきっとわかる喜びを感じることができるはずである。そして、それが生徒の聞こうとする意欲を高めると考えるからである。

自分自身の経験を振り返ると、筆者には、今の中学校教育の指導は入試という壁の前に足踏みし、文法を教えなければならないと気負いすぎるあまり、文法知識を教え込み、徹底的に定着させることに時間を割きすぎていて、コミュニケーションを目的とした活動にかかる時間が、少ないように思えてならない。今回、実証授業における、タスクを取り入れた活動での生徒の様子をみて、今まで、筆者がコミュニケーションを目的とした活動であると思い込んでいたものが、やはり、パターン・プラクティスにとどまっていたのだということに、改めて気づいた。今後、この研究の成果を生かしながら、限られた時間を有効に使って、授業の中で、生徒に実際のコミュニケーションを体験させるための指導方法の工夫・改善を試み、よりよい学習プログラム例の作成につなげていきたい。

付表

Pre-Task

Unit 2 「自分新聞をつくろう！」

(配当時間：1時間)

目 標	指導者が言う自分新聞をつくるのに必要な単語を聞いて、どの絵カードのことが全てわかる。 絵カードを使って、単語について質問したり応答したりしながら、その単語を説明したり言い当てたりできる。				
文法項目	一般動詞(一人称・二人称単数)現在形の肯定文、疑問文とその応答、否定文				
語 彙	一般動詞(play, like, have, study, eat, want, use, speak など)、スポーツ、動物、食べ物、趣味、特技、教科、行事など				
教 材	ピクチャーカード、絵カード(1セット×班数)、フラッシュカード				
活動	学習活動	指導内容	指導上の留意点	時間	
絵カードに示される単語の意味を理解する	ルールにしたがい、制限時間内でゲームを進める。	班ごとに絵カードを1セット配布し、ゲームのルールを説明する	提示する語のカテゴリーが偏らないように工夫する。	20分	
	《ルール》				
	(1) 袋の中の絵カードを机上に絵が見えるように並べる。 (2) 指導者は、生徒に見えないように、絵カードを引き、その単語を発音する。 (3) 生徒は、机上の絵カードからその単語を見つける。 (4) 一番早く見つけた生徒が絵カードをもらう。制限時間内で、多く絵カードを集めた生徒が勝ちとなる。				
	絵カードがどんなカテゴリーで色分けされているか考えて答える。	班ごとに、絵カードを色毎に分けさせ、どんなカテゴリーで分けられているか考えさせる。			単語をカテゴリー毎に整理して理解させる。
指導者の後にリピートしながら、単語の発音や意味を確認する。	単語をカテゴリー毎にリピートさせ、発音や意味を確認させる。	リピートさせながら絵を示し、意味の理解も図る。			
絵カードについて質問や応答をしながら、絵カードの単語を説明したり、言い当てたりする	指導者と生徒との問答を聞いて、絵が表す単語を言い当てる。	1人の生徒に絵を見せ、絵についての指導者の質問に答えさせ、他の生徒にその問答を聞かせて、絵が表すものを当てさせる。何度か繰り返し、活動内容を理解させる。	生徒に理解させたり、表現活動で使わせたりしようとする文法項目を意図的に含みながら質問する。また、単語を言い当てるだけで終わらず、絵について、生徒と問答し、表現活動で、生徒にとって使用頻度の高そうな動詞と結び付けて使わせる。	25分	
	ルールにしたがい、グループ毎に制限時間内に活動を終了する。	活動1で使った絵カードを袋に戻させ、ゲームのルールを説明する。			生徒全員に、出題と質問の順番が回ってから活動を終了するように制限時間を設定する。また、机間巡視を行いながら、必要に応じて、生徒に助言する。
	《ルール》				
(1) 1人が絵カードを引き、絵について、他の生徒からの質問に答える。 (2) 質問した生徒が単語を答えることができる。当てられなければ、次の生徒に質問権がうつる。当てられれば、そのカードをもう。 (3) 次の生徒が新しい絵カードを引き、他の生徒からの質問に答える制限時間内で、多く絵カードを集めた生徒が勝ちとなる。					
3 次回の予告をする	「自分新聞」の予告を聞き、持ち物等必要なものを確認する。	「自分新聞」づくりの予告をし、持ち物等必要なものを確認させる。	「自分新聞」にどんな内容を書けるかを考えて来ることを宿題にする。	5分	
評価規準 (B基準)			評価方法	評価場面	
指導者が言う自分新聞をつくるのに必要な単語を聞いて、どの絵カードのことかおおむねわかる。		観	観察	活動 1 -	
絵カードを使って、単語について質問したり応答したりしながら、その単語を説明したり、おおむね言い当てたりできる。		点	観察	活動 2 -	

目 標	一般動詞(一・二人称単数)現在形の肯定文, 疑問文と応答, 否定文の文構造を理解し, それらを適切に用いてワークシートを完成することができる。			
文法項目	一般動詞(一人称・二人称単数)現在形の肯定文, 疑問文とその応答, 否定文			
語 彙	一般動詞(play, like, have, study, eat, want, use, speak など), スポーツ, 動物, 食べ物, 趣味, 特技, 教科, 行事など			
教 材	フラッシュカード, ピクチャーカード, ワークシート			
活動	学習活動	指導内容	指導上の留意点	時間
1 一般動詞 (一人称・二人称単数)現在形の肯定文の文法・文構造を理解する	指導者が提示する例文から一般動詞(一・二人称単数)現在形の肯定文の文構造を理解する。	「自分新聞」に使われた表現の中から, 一般動詞(一・二人称単数)現在形を用いた肯定文を例文として黒板に貼り, 文法構造を理解させる。	意味の異なる動詞を用いた文をできるだけ多く提示する中で, 文構造を生徒に理解させる。	10 分
	指導者の後に, 例文をリピートする。	指導者の後に, 例文をリピートさせる。	生徒が自分新聞に用いた表現を多く取り入れるようにする。	
	指導者が示す絵に合うように単語を入れかえて英文を言う。最初は, 指導者の後にリピートするが, 慣れてきたら自分で言う。	ピクチャーカードを見せながらボタン・プラクティスを行う。最初は, 指導者の後にリピートさせるが, 慣れてきたら絵を示し, 生徒に言わせる。	生徒が自分で言えるようになってきたら, 生徒の後から正しい文を言って確認させるようにする。	
2 一般動詞 (一人称・二人称単数)現在形の疑問文・否定文の文法・文構造を理解する	意味を考えながら, 指導者の質問に応答した後, 疑問文では文構造が, 1 - の肯定文の時とどう変わったか考えて, 答える。	活動 1 - の例文を用いて生徒と Q&A を行い, 意味を考えさせた後, 疑問文では, 文構造が 1 - の肯定文の時とどう変わったか言わせ, 黒板に整理する。	最初は, Yes. / No. だけの応答でも, 何度も繰り返し質問する中で, Yes, I do. / No, I don't. まで言わせるようにする。	20 分
	ピクチャーカードを見ながら, 質問とその応答文についてボタン・プラクティスを行い, Yes と No の後に続く, 文構造の違いに気づく。	ピクチャーカードを見せながら, 質問とその応答文についてボタン・プラクティスを行い, 疑問文の文構造の定着を図りながら, Yes と No の後に続く, 文構造の違いに気づかせ, 否定文について黒板に整理する。	応答は Yes, I do. / No, I don't. の後に I ~ / I don't ~ と続けさせる。	
3 ワークシートを完成し, 答え合わせをする	ワークシートを完成させる。	ワークシートを配布し, 完成するよう指示する。	机間巡視を行い, 生徒を支援する。	20 分
	ワークシートの答え合わせをし, 名前を書いて提出する。	ワークシートの答え合わせをさせ, ワークシートを回収する。	ワークシートを回収し生徒が理解できたかどうかを確認する。	
評価規準 (B 基準)			評価方法	評価場面
一般動詞(一・二人称単数)現在形の肯定文, 疑問文と応答, 否定文の文構造を理解し, それらを用いてワークシートを完成することができる。		観 点	ワークシート点検	活動 3

目 標	無記名の自己紹介カードの内容とマークを基に、友だちと問答しながら自分が持っている自己紹介カードを書いた友だちを見つけ、サインをもらうことができる。 サインをもらった友だちの自己紹介カードを基に、その友だちをみんなに紹介できる。				
文法項目	be 動詞 (am , are , is)				
語 彙	I , you , he , she , am , are , is , スポーツ , 趣味 , 特技 , 教科 , 部活動 , 委員会活動 など				
教 材	自己紹介カード , (色鉛筆 ・ ペン)				
活 動	学習活動	指導内容	指導上の留意点	時 間	
1 自己紹介 カードを 書く	自己紹介カードに“ I ”で始まる 4文と自分のマークとを書く。た だし、名前は書かない。	自己紹介カードに“ I ”で始まる 4文と自分のマークとを書くよう に指示する。ただし、名前は書か ないことと他人に見せないように 注意する。また、マークは後で自 分のカードかどうか確認するた めのものであることを説明する。	“ I am 名前 . ”以外の表現で、 相手にできるだけ自分のこと がわかってもらえるような内 容を書くように助言する。	15分	
	自己紹介カードを提出する。	自己紹介カードを回収する。	自己紹介カードを回収する ときに、他の生徒に見えない ように注意する。		
2 自己紹介 カードを 書いた友 だちを探 す	「活動 1 」で記入した自己紹介 カードの 1 枚 (自分以外の) をも らう。	「活動 1 」で回収した自己紹介 カードをランダムに 1 人 1 枚ずつ 配布する。	本人が書いた自己紹介カード が当たらないように配布す る。	15分	
	自己紹介カードに書かれた内 容について、他の生徒と問答しな がら、その自己紹介カードを書い た人を探す。4文すべての内容が 一致すれば、自己紹介カードに描 かれたマークを相手に見せて、本 人かどうか確認する。間違いな ければ、サインをもらい席に着く。	自己紹介カードに書かれた内容 について、問答しながら、自己紹 介カードを書いた人を探す。4文 すべての内容が一致すれば、自己 紹介カードに描かれたマークを相 手に見せて、本人かどうか確認し、 間違いなければサインをもらい席 に着くように指示する。	一方的に質問するのではなく、 相手の質問にも応じるよう に注意する。また、なかなか 相手を見つけられない生徒 については、机間巡視しなが ら助言する。		
3 友だちを 紹介する	それぞれが順に手持ちの自己 紹介カードを基に、その人物につ いてみんなに紹介する。他の生徒 は、それを聞いて誰のことが考え る。	順に前で、手持ちの自己紹介カ ードを基にその人物を紹介させ、 他の生徒に誰のことが考えさせ る。4文すべての内容について紹 介が終わったら、その都度答えを 確認する。	書いてあることを読むだけ で終わらせず、内容やマーク について他の生徒に質問させ たり、指導者が生徒の考えを 言わせるような質問をしたり することで、意味のやりとり を行なう。 例) S: “ He is a soccer player . ” T: “ Is he a good player ? ” “ Do you think so ? ”	20分	
	紹介が終わった自己紹介カ ードを提出する。	紹介が終わった自己紹介カ ードを回収する。	回収した自己紹介カードは 模造紙に貼って教室掲示す る。		
評価規準 (B 基準)				評価方法	評価場面
無記名の自己紹介カードの内容やマークを基に、友だちと問答しながら自分が持っている自己紹介カードを書いた友だちを見つけ、サインをもらうことができる。				観 察	活動 2 -
サインをもらった友だちの自己紹介カードを用いて、その友だちについて紹介できる。					
				観 察	活動 3 -

目 標	自分新聞を作るのに必要な絵カードを持っている友だちを見つけ、問答しながら絵カードをもらい、必要な枚数の絵カードを集めることができる。 集めた絵カードを使って自分新聞を完成し、みんなの前で発表できる。				
文法項目	一般動詞(一・二人称)現在形				
語 彙	一般動詞(play, like, have, want, study など), スポーツ, 動物, 食べ物, 趣味, 特技, 教科, 行事, ペット など				
教 材	絵カードシート(切り離せば絵カードになる), 絵カード台紙, 自分新聞台紙(完成すれば自分新聞になる), はさみ, のり, (色鉛筆・ペン)				
活 動	学習活動	指導内容	指導上の留意点	時 間	
1 自分新聞 に必要な 絵カード を集める	他の生徒に何の絵カードを持っているか見られないように絵カードシートを1枚もらう。	他の生徒に何の絵カードを持っているか見られないように注意させ、絵カードシートを1人に1枚ずつ配布する。	どんな絵カードがあるかわかるように、最初に各絵カードシートを一枚ずつ黒板に貼っておく。絵カードシートを配布するときは、カテゴリーが偏らないように均等に配布する。	15分	
	制限時間内に、自分新聞を作るのに必要な絵カードを持っている生徒を探して、絵カードをもらい集める。	自分新聞を作るのに必要な絵カードを持っている生徒を見つけて絵カードをもらい、制限時間内に絵カードを集めるように指示する。	制限時間および集める絵カードの枚数は生徒の実態に合わせて適宜設定する。		
2 自分新聞 を作成す る	集めた絵カードを絵カード台紙に貼り、文を添える。	集めた絵カードを絵カード台紙に貼らせ、自分に関わる内容を絵と関連させて書き添えさせる。	余った絵カードは回収してから作業にかからせる。	15分	
	の絵カード台紙を切り離し、レイアウトを考えて自分新聞台紙に貼り、自画像を描いたり、色を塗ったりして自分新聞を作成する。	の絵カード台紙を切り離し、レイアウトを考えて自分新聞台紙に貼り、自画像を描いたり、色を塗ったりして自分新聞を作成するように指示する。	自分新聞台紙の範囲内で自由にレイアウトを工夫させる。		
3 自分新聞 について 発表する	各自で発表の練習をする。	発表の練習をするように指示する。	大きな声で、はっきり言えるように練習させる。	20分	
	前に出て、自分新聞を示しながら発表し、指導者や他の生徒からの質問に回答したり、感想を聞いたりする。	自分新聞について発表させ、指導者や他の生徒からの質問に回答させたり、感想を聞かせたりする。	書いてあることを読むだけに終わらせず、内容について他の生徒に質問させたり、指導者が発表を聞いての感想や考えを言わせるような問いかけをしたりする。 例) S1: "I have a dog." "His name is John." T: "Do you know him?" S2: "Yes, I do." T: "Is he cute?" S2: "Yes, very cute!"		
評価規準(B基準)				評価方法	評価場面
自分新聞を作るのに必要な絵カードをもっている友だちを見つけ、問答しながら絵カードをもらい、絵カードを集めることができる。				観	活動 1 -
集めた絵カードを使って自分新聞を作成し、発表できる。				点	活動 3 -

Unit 3

「どんな職業か考えよう！」

(配当時間 : 1 時間)

目 標	<p>マークから関連する職業を予想し、他のグループが持っている職業絵カードについて質問したり、自分たちが持っている職業カードについて、他のグループからの質問に答えたりしながら、自分たちが持っているマークに合った職業絵カードを見つけることができる。</p> <p>職業絵カードをグループ分けして、相談しながら職業一覧表を作成することができる。</p>			
文法項目	一般動詞 (三人称単数) 現在形			
語 彙	職業 (doctor , police officer , barber , fire fighter など) , 物 (computer , post , camera , drier , whistle など)			
教 材	職業絵カードシート 1 ~ 6 (切り離せば絵カードになる) , 職業マークシート 1 ~ 6 , はさみ , のり			
活 動	学習活動	指導内容	指導上の留意点	時 間
1 マークから職業を予想する	グループ毎に、職業絵カードシートと職業マークシートを 1 枚ずつもらう。	グループ毎に、職業絵カードシートと職業マークシートを 1 枚ずつ配布する。	職業絵カードシートと職業マークシートのシート番が同じものを渡す。	10 分
	職業絵カードシートから、1 人 1 枚ずつ担当する絵カードを決めて切り離し、各自が持つ。職業マークシートは、マークの絵柄からどんな職業を表しているかグループで相談して予想する。	職業絵カードシートから、1 人 1 枚ずつ担当する絵カードを決めて切り離し、各自が持つように指示する。職業マークシートは、マークの絵柄からどんな職業を表しているかグループで相談して予想させる。	職業絵カードシートは、他のグループに見せないように注意する。	
2 マークに合う職業カードを集める	グループ毎に順番を決めて、1 人ずつ職業絵カードを持って前に出る。	グループ毎に順番を決めて、1 人ずつ職業絵カードを持って前に出るように指示する。	同じグループばかりが続かないように、グループ 1 , グループ 2 ... と順番を回す。	25 分
	前に出ている生徒に質問しながら、その生徒がもっている絵カードが表す職業を言い当て、自分たちのグループが持っている職業マークシートと合うものを見つけられたら、その絵カードをもらう。	前に出ている生徒に質問し、その生徒がもっている絵カードが表す職業を言い当て、グループの職業マークシートと合うものを見つけられたら、その絵カードをもらえることを説明する。	1 つのマークが複数の職業を連想させるものがあるので、必ず最後にマークを確認させてから、絵カードの授受を行なわせる。	
3 職業一覧表を作成する	すべての絵カードの職業が確認できたら、どのようなグループに分けられるか考える。	すべての絵カードの職業が確認させられたら、どのようなグループに分けられるか考えさせる。	どんな職業があったかわかるように、職業絵カードシートを黒板に貼っておく。	15 分
	で完成したシートを模造紙に貼り付け、職業一覧表を作成する。	で完成したシートを模造紙に貼り付けさせて、職業一覧表を作らせる。	絵カードの関連を考えさせて、病院に関する職業、運転に関する職業のように、グループ分けして貼らせる、完成した職業一覧表は、教室掲示する。	
評価規準 (B 基準)		観 点	評価方法	評価場面
マークから関連する職業を予想し、他のグループの生徒とお互いのカードについて質問したり答えたりしながら、自分たちが持っているマークに合った職業絵カードを見つけることができる。			観察	活動 2 -
職業絵カードを使って、相談しながら職業一覧表を作成することができる。			観察	活動 3 -

目 標	ランキングリストの項目を決め、インタビューしながら必要なデータを収集することができる。 収集したデータをまとめ、ランキングリストを作成し、結果を報告できる。			
文法項目	疑問詞 (who, what, which, where, whose, when, what time, how many)			
語 彙	食べ物、動物、教科、スポーツ、アニメ、テレビ番組、映画、季節、時間、国名、地名 など			
教 材	質問シート、ランキングリスト台紙 (完成すればランキングリストになる)、(色鉛筆・ペン)			
活 動	学習活動	指導内容	指導上の留意点	時 間
1 ランキン グリスト の項目を 決める	質問シートを1人1枚ずつもらい、グループ毎に何についてのランキングリストを作るか相談し、質問シート1～8の項目を記入する。	質問シートを1人1枚ずつ配布し、グループ毎に何についてのランキングリストをつくるか相談させ、質問シート1～8の項目を記入するように指示する。	質問シートに書かれた項目から選んでをつけてもよいし、それらを参考に自分たちで考えてもよいことを伝える。	10分
	インタビューする相手を分担して、相手の名前を質問シートに書く。	インタビューする相手を分担させて、質問シートに相手の名前を書かせる。	全員の回答が得られるように、質問する相手を分担させる。	
2 ランキン グリスト を作成す る	インタビューを始め、終われば席に着く。	インタビュー開始の合図を出し、終われば席に着くように指示する。	質問することにばかり気を取られずに、相手の質問にも協力するように注意する。	20分
	グループに1枚ずつ、ランキングリスト台紙をもらい、インタビューの結果を集計し、ランキングリストを完成する。	グループに1枚ずつ、ランキングリスト台紙を配布し、インタビューの結果を集計し、ランキングリストを完成するよう指示する。	色ペンなどを用いて、見やすくするように工夫させる。	
3 結果を報 告する	完成したランキングリストを基に結果を発表する。	完成したランキングリストを基に結果を発表させる。	先に項目を聞かせて、結果を予想させてから結果発表させるなどの工夫をして雰囲気盛り上げる。	20分
	ランキングリストを提出する。	ランキングリストを回収する。	回収したランキングリストは教室掲示する。	
評価規準 (B 基準)			評価方法	評価場面
ランキングリストの項目を決め、インタビューしながらデータを収集することができる。			観 察	活動 2
収集したデータからランキングリストを作成し、結果を報告できる。			観 察	活動 3 -

目 標	市内地図を使って、知りたい場所を尋ねたり、尋ねられた場所を教えたりできる。 知り得た情報を基に、名所案内の地図を作成し、おすすめスポットを紹介することができる。				
文法項目	命令文				
語 彙	動詞 (go, turn, get on, get off など), right, left, temple, shrine, park, subway, bus, railway, 地名 など				
教 材	市内地図ワークシート(グループ用), 市内地図ワークシート(ペア用), (色鉛筆・ペン)				
活 動	学習活動	指導内容	指導上の留意点	時 間	
1 各自がも っている 情報を伝 え合う	ペアになり、市内地図ワークシート(ペア用)を1人1枚ずつもらう。	ペアになるように指示し、市内地図ワークシート(ペア用)を1人1枚ずつ配布する。その際、お互いのシートを見せ合わないよう に注意する。	地図ワークシート(ペア用)はペア毎に、A-1・A-2, B-1・B-2, C-1・C2のように同じアルファベットで数字の異なるセットを配布する。	10分	
	市内地図ワークシート(ペア用)の左下に書かれた場所が地図中のA~Xのどの場所にあるのか、ペアになった相手に尋ねて地図中に書き込む。尋ねられた方は、京都駅からの交通手段や方向で目的地への行き方を説明する。	市内地図ワークシート(ペア用)の左下に書かれた場所が地図中のA~Xのどの場所にあるのか、ペアになった相手に尋ねて地図中に書き込む。尋ねられた方は、京都駅からの交通手段や方向で目的地への行き方を説明する。	1~4までの質問を一気にしてから順番を交代するのではなく、質問・応答をペアで相互にさせる。現在地は京都駅とし、そこからの行き方を説明するように注意する。		
2 グループ 毎に地図 を完成す る	グループ毎に、市内地図ワークシート(グループ用)を1枚もらう。	グループ毎に、市内地図ワークシート(グループ用)を1枚配布する。	「活動1」で記入した市内地図ワークシート(ペア用)を見せ合わないよう に注意する。	20分	
	「活動1」で記入した市内地図ワークシート(ペア用)を基にA~Xの名前を市内地図ワークシート(グループ用)に記入し、グループで相談した、おすすめスポットを新たに書き加え、地図を完成する。	「活動1」で記入した市内地図ワークシート(ペア用)を基にA~Xの名前を市内地図ワークシート(グループ用)に記入しグループで相談した、おすすめスポットを新たに書き加え、地図を完成するよう指示する。	色を塗ったり、イラストを描き込むなど、各グループ毎に工夫させる。時間があれば、自分たちの学校や知っているその他の名所なども書き込ませる。		
3 おすすめ スポット を紹介す る	グループ毎に、おすすめスポットの紹介の役割分担と発表練習をする。	グループ毎に、おすすめスポットの紹介の役割分担と発表練習をさせる。	発表の際には、地図中の場所を説明して、みんなには、手元の地図を見ながらそれがどこにある何という場所か考えさせるような発表の仕方をするように注意する。	20分	
	グループ毎に前に出て、おすすめスポットを紹介する。みんなは、それがどこにある何という場所か考える。場所の確認ができて発表が終われば、市内地図(グループ用)を提出する。	グループ毎に前に出て、おすすめスポットを紹介するよう指示する。他の生徒は、それがどこにある何という場所か手元の地図を見て考えさせる。場所の確認ができて、発表が終われば市内地図(グループ用)を回収する。	回収した市内地図(グループ用)は、教室掲示する。		
評価規準 (B 基準)				評価方法	評価場面
市内地図を使って、お互いの情報を交換することができる。		観		観察	活動 1 -
知りえた情報を地図に書き込み、名所案内の地図を作成し、おすすめスポットを紹介することができる。		点		観察	活動 2 -

目 標	調理手順を説明したり、他のグループの説明を聞いて、調理手順を正しく並べ換えたり、料理名を予想したりできる。 料理一覧シートに、写真を手順にしたがって貼り、説明を書き加え、レシピを作成することができる。				
文法項目	現在進行形				
語 彙	動詞 (cut, peel, boil, fry, grill など), 食材 (potato, onion, egg など), 調理器具 (pan, frying pan など) など				
教 材	調理手順シート (切り離せば調理手順カードになる), 料理一覧表 (切り離せば料理カードになる), レシピ台紙 (完成すればレシピになる), のり, はさみ				
活 動	学習活動	指導内容	指導上の留意点	時 間	
1 料理の手 順の説明 を考える	グループ毎に、料理カード (料理一覧表を切り離したものを) を引き、何の調理手順を説明するか決める。	グループ毎に、料理カード (料理一覧表を切り離したものを) を引かせ、何の調理手順を説明するか決めさせる。	あらかじめ、料理一覧表を切り離し、料理カードを作っておく。料理カードが、他のグループに見えないように注意させる。	5 分	
	グループ毎に、決定した料理の調理手順シートをもらい、担当を決める。担当が決まったら、調理手順シートをカード毎に切り離し、1人ずつ担当する調理手順カードを持つ。	グループ毎に、決定した料理の調理手順シートを配布し、担当を決め、調理手順シートをカード毎に切り離し、1人ずつ担当する調理手順カードを持つよう指示する。	調理手順シート (切り離した調理手順カード) が、他のグループに見えないように注意させる。		
2 料理の手 順を説明 する	グループ毎に、各自が担当する調理手順カードの説明内容を打ち合わせ、発表順を決め、発表練習をする。	グループ毎に、各自が担当する調理手順カードの説明内容を打ち合わせ、発表順を決め、発表練習するよう指示する。	すぐに正解がわかってしまわないように、発表順を工夫させる。また、内容が、他のグループに聞こえないように注意させる。	15 分	
	グループ毎に前に出て、自分たちで決めた順にしたがって、各自の持っている調理手順カードの説明をする。	グループ毎に前に出て、各自の持っている調理手順カードの説明をさせる。	ここではまだ、みんなに調理手順カードを見せないように注意させる。		
3 レシピを 作成する	発表以外のグループは、質問や確認をしながら、正しい調理手順と料理名を予想し、順に発表する。発表グループは、正しい順に調理手順カードを見せながら説明をし、最後に料理名を言い、正解を確認する。	発表以外のグループからの質問や確認を受け付け、正しい調理手順と料理名を予想させ、順に発表させる。発表グループは、正しい順に調理手順カードを見せながら説明をし、最後に料理名を言わせ、正解を確認させる。	正解したグループに得点を加算し競わせるなど、生徒の実態に合わせて盛り上げる工夫を加える。	30 分	
	料理カードと調理手順カードをレシピ台紙に貼り、調理手順の説明を書き加えてレシピを完成し提出する。	料理カードと調理手順カードをレシピ台紙に貼り、調理手順の説明を書き加えてレシピを完成し提出するよう指示する。	回収したレシピは、教室掲示などに活用する。		
評価規準 (B 基準)				評価方法	評価場面
調理手順を説明したり、他のグループの説明を聞いて、調理手順を並べ替えたり、料理名を予想したりできる。				観	活動 2 -
料理一覧シートに写真を貼り、説明を書き加え、レシピを作成することができる。				点	活動 3 -

目 標	テーマに沿って、自分たちの意見をまとめることができる。 自分の意見を主張したり、相手の意見を聞いて反論したり、それに応じたりすることができる。			
文法項目	助動詞 can			
語 彙	theme, 動詞 (go, use, swim, fly, eat, talk など), agree, right, uh, well など			
教 材	テーマカード (あらかじめシートから切り離す), 対戦表, 審査用紙, ワークシート			
活 動	学習活動	指導内容	指導上の留意点	時 間
1 自分たちの意見をまとめる	グループ毎に、対戦相手を決め、テーマカードを引いてテーマを決定し、A・B どちらの立場で意見を述べるか決める。	グループ毎に、対戦相手を決めさせ、テーマカードを引かせてテーマを決定させ、A・B どちらの立場で意見を述べるか決めさせる。	対戦相手と A・B どちらの立場で意見を述べるかは、生徒の実態に合わせて決める。シートをあらかじめ切り離してテーマカードを作っておき、代表者に引かせる。また、対戦相手が決まったら、対戦表に記入する。	20 分
	ワークシートを使って、自分たちの意見をまとめる。	ワークシートを使って、自分たちの意見をまとめさせる。	相手から出される意見も推測させ、それに対する反論も準備させる。	
2 ディベートをする	A・B それぞれの意見を述べる。ディベートを行っているグループ以外は、審査を行う。	A・B それぞれの意見を述べさせる。ディベートを行っているグループ以外は、審査をするように指示する。	自分の考えと一致するかどうかではなく、どちらのグループの意見が、説得力があるかに注目して聞かせる。	30 分
	A・B それぞれの意見に対する反論を相互に述べる。	A・B それぞれの意見に対する反論を相互に述べさせる。	制限時間を設けて、相互に反論や受け答えをさせる。	
3 審査の結果発表をする	審査用紙を記入し、提出する。	審査用紙を記入させ、回収する。	審査用紙が回収できるまで発表のグループには、ワークシートを整理させておく。	
	結果発表を聞く。	審査用紙を開票し、結果を発表する。	結果発表まで終わったら、次のテーマの対戦を始める。	
評価規準 (B 基準)			評価方法	評価場面
テーマについて、自分の意見をまとめることができる。			観	活動 1 -
自分の意見を述べたり、相手の意見を聞いて意見を返したりできる。			点	活動 2

目 標	物語について、自分の意見や感想を述べたり、順を追ってストーリーを語ったり、他のグループの質問に回答したりしながら、日本の昔話を紹介できる。 他のグループの感想や紹介を聞いて、その内容について問答し、それが何の物語かわかる。			
文法項目	一般動詞過去形			
語 彙	日本昔話 (“Straw hats for the Jizo”, “The Sparrow's tongue”, “Peach boy”, “Urashima Taro” など)			
教 材	絵カード(あらかじめシートから切り離しておく), ワークシート			
活 動	学習活動	指導内容	指導上の留意点	時 間
1 紹介する 内容を決める	グループ毎に、絵カードを引き、担当する話を決める。	グループ毎に、絵カードを引かせ、担当する話を決めさせる。	シートを切り離して、事前に絵カードを準備しておく。何に決まったかが、他のグループにわからないように注意させる。	20分
	ワークシートに絵カードを貼り、話の流れや担当を相談し、話の感想を一言ずつ記入し、グループ毎に、発表練習をする。	ワークシートに絵カードを貼らせ、話の流れや担当を相談したら、話の感想を一言ずつ記入するよう指示し、グループ毎に、発表練習をさせる。	ストーリーを予想させるので、物語が特定できるような名詞を使わずに、話を組み立てるように注意させる。 例) “Peach Boy” “A boy”	
2 お話についての感想を述べる	まずグループ毎に、話の感想のみを発表する。他のグループは、それが何の話か予想する。	グループ毎に、話の感想のみを発表させ、他のグループに、それが何の話か予想させる。	物語が特定できるような名詞を使わないように注意させる。	15分
	予想結果を発表する。	予想結果を発表させる。	予想結果を黒板に書くなどして、いつでも見られるようにしておく。	
3 日本昔話を紹介する	グループ毎に、リレー形式で話を発表する。発表後、各グループからの質問に答える。	グループ毎に、リレー形式で話を発表させる。発表後、各グループからの質問を受け付け、答えさせる。	質問は、各グループ3つまでのように、制限を加える。	15分
	予想結果を変更したいグループは、申し出る。最後に、各グループの正解を確認する。	予想結果を変更したいグループの申し出を確認し、正解を発表させる。	予想結果を変更したグループは、黒板の文字の色を換えて書くなど、後でわかるようにしておく。最初の予想で正解を出したグループと変更してから正解したグループで配点を変えて、結果を競わせるなど、生徒の実態に合わせて、盛り上げる工夫をする。	
評価規準 (B 基準)			評価方法	評価場面
物語について、自分の感想を述べたり、ストーリーを説明したりしながら、日本の昔話を紹介できる。			観察	活動 2 -
他のグループの感想や紹介を聞いたり、その内容について質問したりして、それが何の物語かわかる。			観察	活動 3