

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Ⅱ

－ 中学校におけるタスクを中心とした学習プログラム例の開発 －

中学校英語教育に求められる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、本市指導計画の指導過程にタスクを取り入れることを試みた。本研究では、小中および中学校3年間の学習内容の系統性を踏まえ、教科書の文法を中心とするシラバスに、言語機能、話題、場面の要素を加えた、3年間を通して指導過程に取り入れられる中学校のタスクを中心とした学習プログラム例を作成し、実証授業を通して、その有効性を明らかにした。

目 次

はじめに	1	第2節 授業の実際	
第1章 中学校英語教育に求められるもの		(1) 中学校第1学年での実践	21
第1節 現状と課題		(2) 中学校第2学年での実践	24
(1) 本市教育課程実施状況把握調査から ..	1	(3) 中学校第3学年での実践	27
(2) 学習プログラム例の修正と 改善の視点	4	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2節 タスクを中心とした 学習プログラム例		第1節 学習プログラム例の有効性	
(1) タスクの種類と難易度	6	(1) チェック・プリントの 結果からみた効果	29
(2) 学習プログラム例の構成	7	(2) 生徒と指導者の反応からみた効果	30
第2章 学習プログラム例と実証授業		第2節 より効果的な指導をめざして	
第1節 年間指導計画および 各ユニットの関連		(1) 指導の継続の必要性	32
(1) 中学校第1学年を対象にした ユニット	10	(2) 今後の課題	34
(2) 中学校第2学年を対象にした ユニット	14	おわりに	35
(3) 中学校第3学年を対象にした ユニット	18		

<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> 京都市立月輪中学校・京都市立九条中学校

<研究協力員> 北原 功一 (京都市立月輪中学校教諭)

吉井 勝 (京都市立月輪中学校教諭)

田和 泉 (京都市立九条中学校教諭)

<授業協力> 片岡 弘幸 (京都市立九条中学校講師)

はじめに

近年、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を図るために、指導方法の改善が求められてきた。例えば、英語を実際に使用することを繰り返し体験させながらその習熟を図ることや、言語の使用場面や言語の働きに配慮した指導を充実させることなどである。

そこで、昨年度の研究では、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に、本市小学校英語活動でも、その効果が検証されている「タスク」を指導過程に取り入れることにした。そして、各社教科書で扱われている文法項目を分析し、本市指導計画に基づいた中学校第1学年のタスクを中心とした学習プログラム例を作成し、研究協力校での実証授業を通して、その有効性を検証した。

しかし、この学習プログラム例は、中学校第1学年の各社教科書で扱われる文法項目を分析し、その選択・配列に基づいて作成したものであったため、次に示す2つの課題が残った。

第1は、言語機能、話題、使用場面についての分析結果を十分反映したものにはなっていないということである。

第2は、中学校第2学年および3学年の指導過程に取り入れることができるタスクまで開発できなかったということである。

そこで、本年度の研究では、各社教科書を第1学年から第3学年まで、もう一度分析し直し、文法を柱にしながらも、言語機能、話題、使用場面の要素を加え、昨年度作成したものを修正・改善し、新たに、中学校第2学年から第3学年のための新規のユニットを加えた学習プログラム例を提示するとともに、協力校での実証授業を通して、その有効性を検証することに取り組んだ。

第1章では、本市教育課程実施状況把握調査結果報告から、生徒の英語力についての現状を把握し、その考察から指導改善に向けての課題を明確にする。また、それを踏まえて、昨年度作成した学習プログラム例の修正・改善の視点を述べる。

第2章では、学習プログラム例の構成とそれに基づいて作成した中学校第1学年から第3学年までの各ユニットを具体的に提示し、それらを用いて行なった実証授業について報告する。

第3章では、本研究の学習プログラム例の実証授業の分析・考察を通し、その有効性を検証した後、指導改善における今後の課題を提示し、まとめとする。

第1章 中学校英語教育に求められるもの

第1節 現状と課題

(1) 本市教育課程実施状況把握調査から

ここでは、本市の中学生の英語力と指導改善の課題を平成16年度本市中学校教育課程実施状況把握調査結果報告にみる。(1)表1-1は、技能別結果概要に示された技能別の平均通過率である。

表1-1 平成16年度京都市教育課程実施状況把握調査「技能別結果概要」

学年	技 能	聞くこと	話すこと	読むこと	書くこと
2 年	設問数	20	17	6	11
	平均通過率 (%)	75.2	67.3	70.1	49.4
3 年	設問数	19	12	7	12
	平均通過率 (%)	72.8	57.0	57.2	41.1

まず、「聞くこと」についての考察では、第2学年、第3学年とも「概ね満足できる」としているものの「状況を理解した応答する能力には課題がある」と述べている。また、「話すこと」については、第2学年では、「英語の質問を聞いて自分のことを答える能力は概ね満足できる結果になっている」としながらも「適切な状況に応じて会話をすすめることができる能力については課題がある」と述べ、第3学年では、「満足できる結果ではない」とし、「実際のコミュニケーション場面に応じて、即座に自分の考えを表現できる能力がまだまだ不十分である」と指摘している。そこで、もう少し詳しくみるために、「聞くこと」「話すこと」それぞれにかかわる設問の通過率と「聞くこと」「話すこと」双方にかかわる設問の通過率およびその考察を学年毎に見た。表1-2は、第2学年の「聞くこと」にかかわる設問の通過率である。

表1-2 平成16年度京都市教育課程実施状況把握調査「聞くこと」に関する設問についての通過率

学年	問題番号	問題のねらい	通過率
2 年	1(1)	英語を聞いて細かな内容がわかる	70.1
	1(2)	英語を聞いて細かな内容がわかる	95.4
	1(3)	英語を聞いて細かな内容がわかる	76.4
	1(4)	英語を聞いて細かな内容がわかる	98.0
	1(5)	英語を聞いて細かな内容がわかる	92.1
	1(6)	英語を聞いて細かな内容がわかる	98.2
	2(1)	英語を聞いて場面・状況がわかる	83.8
	2(2)	英語を聞いて場面・状況がわかる	49.7
	2(3)	英語を聞いて場面・状況がわかる	97.3
	3(1)	英語を聞いて正しい応答ができる	84.8
	3(2)	英語を聞いて正しい応答ができる	67.8
	3(3)	英語を聞いて正しい応答ができる	74.4

設問2(2)は、通過率が49.7%と他に比べて極端に低くなっている。その考察には「選択肢の日本語がややこしく、混乱した生徒がいたため」と分

析し、問題作成上の課題が挙げられている。これを除けば、全体的に通過率は比較的高く「概ね満足できる結果である」としている。

続いて、表1-3に第3学年の「聞くこと」にかかわる設問の通過率を示した。

表1-3 平成16年度京都市教育課程実施状況把握調査「聞くこと」に関する設問についての通過率

学年	問題番号	問題のねらい	通過率
3 年	1(1)	英語を聞いて正しい応答ができる	60.9
	1(2)	英語を聞いて正しい応答ができる	68.9
	1(3)	英語を聞いて正しい応答ができる	70.0
	2(1)	英語を聞いて場面・状況がわかる	95.1
	2(2)	英語を聞いて場面・状況がわかる	86.2
	2(3)	英語を聞いて場面・状況がわかる	96.1
	2(4)	英語を聞いて場面・状況がわかる	96.1
	3(1)	英語を聞いて細かな内容がわかる	74.2
	3(2)	英語を聞いて細かな内容がわかる	91.9
	4(1)	英語を聞いて概要・要点がわかる	94.8
	4(2)	英語を聞いて概要・要点がわかる	96.7
	4(3)	英語を聞いて概要・要点がわかる	96.2
	4(4)	英語を聞いて概要・要点がわかる	88.1

設問2,4については、その通過率の高さから「十分満足できる結果を示した」としている。しかし、設問1については、解答が選択形式であつたため無回答こそ少なかったものの、その結果から「定型的な応答はできるが、状況を理解した応答能力には課題がある」と分析し「満足できる結果であるとは言いがたい」と述べている。また、設問3については、解答の選択肢が絵で表されており、視覚的に多くの情報を得ることができるにもかかわらず、通過率が70%台にとどまっている要因を「英文が一度しか読まれなかったため、不明瞭な箇所を再確認できないため」と分析している。

次に表1-4に、第2学年の「話すこと」にかかわる設問の通過率を示した。

表1-4 平成16年度京都市教育課程実施状況把握調査「話すこと」に関する設問についての通過率

学年	問題番号	問題のねらい	通過率
2 年	8(1)	英文を読んで対話の流れがわかる	80.9
	8(2)	英文を読んで対話の流れがわかる	65.8
	8(3)	英文を読んで対話の流れがわかる	58.2
	8(4)	英文を読んで対話の流れがわかる	74.0
	9(1)	場面に応じた英語の応答がわかる	65.5
	9(2)	場面に応じた英語の応答がわかる	65.1
	9(3)	場面に応じた英語の応答がわかる	77.5
	9(4)	場面に応じた英語の応答がわかる	78.7
	9(5)	場面に応じた英語の応答がわかる	62.7

設問8については、第1学年で学習する基本的な対話を扱った設問であるにもかかわらず「十分に満足できる結果ではない」とし、「表現する能力に課題があり」かつ「文脈を把握する力も不十分である」と分析している。設問9については、「全

体的には概ね満足できる結果である」としながらも、「文脈に応じた基本的な応答能力は十分とは言えない」と述べ、「日頃から英語を使わせるときには、文脈の中で使わせる工夫をしていくことが大切である」と指導上の留意点を示している。

そして、表1-5は第3学年の「話すこと」にかかわる設問の通過率である。

表1-5 平成16年度京都市教育課程実施状況把握調査「話すこと」に関する設問についての通過率

学年	問題番号	問題のねらい	通過率
3 年	9(1)	場面に応じた英語の応答がわかる	75.4
	9(2)	場面に応じた英語の応答がわかる	74.0
	9(3)	場面に応じた英語の応答がわかる	66.8
	9(4)	場面に応じた英語の応答がわかる	60.3
	9(5)	場面に応じた英語の応答がわかる	73.0
	9(6)	場面に応じた英語の応答がわかる	66.3

この結果から「全体としては概ね満足できる」としているものの、会話表現に関する課題を挙げ内容よりも文法的な側面だけで判断してしまう場合も含め「定型的な応答はできるが、その場にふさわしい応答をする能力はまだ十分でない」としている。更に、その要因を「日頃の英語指導の中で、会話表現を使う場面・状況を設定し、その場面・状況の中で生徒に英語を使わせて定着を図ることをしていない」からだ指摘している。

最後に、「聞くこと」「話すこと」双方にかかわる設問の通過率を見る。まず、第2学年の結果を表1-6に示した。

表1-6 平成16年度京都市教育課程実施状況把握調査「聞くこと」「話すこと」双方に関する設問についての通過率

学年	問題番号	問題のねらい	通過率
2 年	4(1)	英語で適切に会話をすすめることができる	50.3
	4(2)	英語で適切に会話をすすめることができる	72.2
	4(3)	英語で適切に会話をすすめることができる	53.6
	5(1)	英語の質問に自分のことに答えることができる	56.7
	5(2)	英語の質問に自分のことに答えることができる	65.0
	5(3)	英語の質問に自分のことに答えることができる	79.4
	5(4)	英語の質問に自分のことに答えることができる	68.3
	5(5)	英語の質問に自分のことに答えることができる	70.7

設問4について、「教科書で取り上げている場面にもかかわらず、満足できる結果ではない」と述べ、通過率が56.7%と不振であった設問5(1)については、授業の中で行われる挨拶が「単なる機械的な応答になっている」からだとしている。

続いて、第3学年の結果を表1-7に示した。設問5については、無回答の割合も多く、通過率も3問中2問が30%を下回る結果となっている。この要因には「教室での活動が実際の場で役立つ活動になっていない」ことが挙げられている。また、設問6(1)については「普段の授業でよく耳にする

基本的な挨拶であるが、十分に満足できる結果になっていない」とし、(2)(3)については「不十分な結果である」と述べ、この要因を「英語で自分の思いや考えを即座に表現することに慣れていない」からだとして分析している。

表 1-7 平成 16 年度京都市教育課程実施状況把握調査
「聞くこと」「話すこと」双方に関する設問についての通過率

学年	問題番号	問題のねらい	通過率
3	5(1)	英語で適切に会話をすすめることができる	27.0
	5(2)	英語で適切に会話をすすめることができる	22.2
	5(3)	英語で適切に会話をすすめることができる	58.4
年	6(1)	英語の質問に自分のことに答えることができる	68.6
	6(2)	英語の質問に自分のことに答えることができる	51.7
	6(3)	英語の質問に自分のことに答えることができる	40.1

このような結果について考察を深めるために、それぞれの設問内容を見ると、「聞くこと」「話すこと」双方にかかわる設問の通過率に比べ、各学年とも比較的高い通過率を示している「聞くこと」「話すこと」それぞれにかかわる設問には、解答の選択肢が設けられており、生徒は決められた表現の中から、その場や状況にふさわしいものを選びよいのに対し、前者では、記述式の解答が求められており、場面、状況や対話の流れから生徒自身がふさわしい表現を考えて答えなければならないようになっている。

なお、解答についての整理方法は、第 2 学年、第 3 学年とも「英語の読み方ができていればカタカナでもよい」「語句の誤り、語順以外の文法の誤りは問わない」としている。すなわち、生徒は綴りを誤ったり、単語のスペルがわからなかったりしたために正答に至れなかったのではなく、どのような表現を用いて答えればよいのかわからなかったのではないかと考えられる。

このようなことから、授業の中でのパタン・プラクティスやドリルによって習熟した定型的な表現を用いてのやりとりについては、概ね満足できる結果を示していると言える。しかし、考察にも述べられているように、それらを実際の場面で使う体験が不足しているため、場面や状況に合わせて自分の考えや意見を相手に伝えたり、既習の文構造を用いて自分の言いたいことを表現したりする体験が、まだまだ不足しており、コミュニケーションに必要な英語力が十分身につけているとは言えないという現状がうかがえる。

これを受けて示された 3 点の指導課題をまとめたものが表 1-8 である。また、それぞれの課題に併せて示された指導上の留意点は、①「英語の文型・文法の指導において、必ず言語機能や働きに

注目させる指導を行う」「場面を与えて、生徒に英語を使わせる課題を設定する」「必ず音声を重視した指導を行う」「英語を生徒に使わせる場を数多く与える」、②「教科書の対話文の一部を言い換えて、生徒の身近な内容で対話を実際に行わせていく」「英文の内容を素早く読み取る練習の機会を与える」「質問する能力を高めるために、ペアワーク等で、生徒同士で Q&A の活動を常時授業で取り入れていく」、③「文法構造の指導においては、必ずその文構造を使って自己表現させることを継続的に行っていく」などである。こうした課題や留意点からは、教室で行われる言語活動が、まだまだパタン・プラクティスで止まってしまっている現状がうかがえる。またそこには、ただコミュニケーションを目的とした活動を多く行えばよいというのではなく、指導者が目標を明確にし、学習内容の系統性を踏まえた上で、計画的に指導することの必要性への指摘も含まれていると思われる。

表 1-8 平成 16 年度本市教育課程実施状況把握調査結果からみた指導課題

①	場面・状況を意識した言語使用にかかわる知識の定着	英語の授業をすすめるとき常に状況・場面を指導者が意識すること、つまり必ず状況・場面を提示しその場にふさわしい英語を教えることが大切である。ここでいう知識は英語をコミュニケーションの手段として使うための知識を指す。
②	文章や対話の流れの理解力およびそれに応じた表現力	コミュニケーションするためには大切な力であるが、今までの中学校の英語指導では、言語事項中心の指導になりがちであり重視されていない能力である。コミュニケーションしようとすることを意識した指導を行う必要がある。
③	自己表現力の向上	「書くこと」の設問においてかなりの無解答が見られる。何をどう書いていいかわからない、あるいは書くことに慣れていないのではないかと思われる。なお、ここでいう「書くこと」は自分が書きたいことを整理して書くことや状況を理解して書くことまたは質問することを指す。

このようなこれまで行われていた言語活動における課題にかかわって、高島は「教師がさまざまな言語活動に対して明確な目標をもたずに学習者に活動させても、定着度合いが見えてこない」(2) 『学習したことを使ってみよう』という段階に止まっていた言語活動では、学習したこと（文法知識）が言語活動と結び付かず、音声練習にしかなっていない(3)と述べ「これでは、教室外のシミュレーションとしての言語活動としては不十分であり、学習者の創造的な言語使用に至らない」(4)と指摘している。そこで昨年度は、このような課題を克服するために指導過程にタスクを取り入れることを試みた結果、タスクの達成を通して、生徒に授業の中で、実際に英語をコミュニケーションの手段として、使わせることができるということが確かめられた。

(2) 学習プログラム例の修正と改善の視点

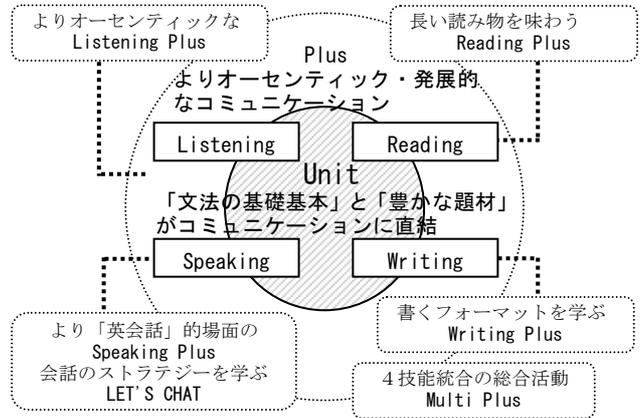
前項で述べたように、実証授業を通してのタスクの有効性については、報告書 485 で検証できたものの、その際、開発した学習プログラム例は、学習指導要領に準ずる教科書の学習内容の選択・配列の基準である文法に基づいて作成したものであった。(5)しかし、学習指導要領では「言語材料」を「音声」「文字及び符号」「語、連語及び慣用表現」「文法事項」の4つから構成しているものの「言語活動の取り扱い」や「学習段階を配慮した指導上の配慮事項」の中で、言語活動において取り上げるべき「言語の使用場面」「言語の働き」の具体例や学年毎の「話題」を示している。

そこで、学習指導要領に準拠した本市採用の NEW HORIZON English Course Teacher's Manual 解説編から、もう一度そのシラバスの特徴を見ると、その構成は図 1-1 のように表されている。そこでは「Unit では、『文法』がシラバスの柱である」(6)と述べ、その中心が文法であることを前提にしながらも『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の能力の育成には不十分である(7)と指摘され、それを補うものとして「言語の使用場面」「言語の働き」「話題」がシラバスの柱となる Plus を盛り込んだと説明している。そして、このような構成について「従来からの『文法 (Grammar)』に加え、『言語の使用場面 (Situation)』『言語の働き (Function)』『話題 (Topic)』『ストラテジー (Strategy)』をも、その構成要素にしている。『実践的コミュニケーション能力』の基礎の育成のための綿密に検討されたシラバスである」(8)と述べ、文法を扱う Unit を中心に、「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能別の Plus やストラテジーを扱う CHAT および4技能を統合した Multi Plus で構成されている。これは、他社の教科書にも共通する点であり、いずれも「文法」をシラバスの柱としているものの、それらを中心にした単元を補うものとして、言語機能、話題、使用場面の要素を取り上げた新たな単元を組み合わせ構成している。

このようなシラバスについて、和田は、一般に大きく分けて「文法シラバス」「場面シラバス」「概念・機能シラバス」「テーマ・シラバス」の4つの種類があると考えられていることを挙げ「最近では、これら一つだけで言語プログラムの『内容』(content)を構成するものは少ない。これらが、さまざまな形で『統合されている』(integrate)のがふつうである」(9)と述べている。そして、現在では、ほとんどの教科書が複数のシラバスを統

合して作成されていると説明し、「『コミュニケーション型な指導方法』(communicative approach)と『構造中心の指導方法』(structural approach)がまったく対立するものとは考えるのではなく、相互に補完すると考えるのがよい」(10)としている。

図 1-1 NEW HORIZON English Course の構成と内容



更に、和田は、このようないくつかのシラバスを統合した統合型を表 1-9 のように説明し、「現在、シラバス作成者の仕事は、以上の3つの型を含んだ統合的な言語プログラムを作成することであり、作成の際に、どの型を基礎に置くかという決定が大切である」(11)と述べている。

表 1-9 シラバスの統合型 (combining the three inventories)

概念と文法の統合型	指導すべき文法の一覧を作成し、それを順序に並べて、文法を統合的に学習するようなシラバスを作る。それに加えて、指導すべき概念の一覧を作成する。これら2つの表を一つのユニットの中に統合して導入し、文法と概念の関連を教える。
テーマとトピックの統合型	指導すべきテーマとトピックの一覧を作成する。これにより、シラバス作成に必要な文化的文脈を提示し、学習者にとって適切なトピックを選定し、学習者の学習意欲を増すことができる。トピックの選定は、学習者へのアンケート調査や直接意見を聞くことをもとに行う。あるいは、英語以外の教科の内容からトピックを選定することもできる。
社会言語学的機能型	社会言語学的機能の一覧を作成し、シラバスに導入する。この型は、社会言語学的機能についての研究が未開拓な部分が多いので導入にむずかしいところがあるが、英語母語話者が使われる代表的な場面をシラバスに導入していくことが考えられてよい。

このような点から、文法の選択・配列をもとに作成した昨年度の中学校第1学年の学習プログラム例を見直し、もう一度、3学年分の各社教科書を分析し直し、学習内容の系統性を踏まえた上で、言語機能、話題、場面の要素を加えて、修正・改善する必要があると考えた。また、3学年を通して指導過程に取り入れることができるものにするためには、その分析結果をもとに、第2学年、第3学年を対象にした新規のユニットを作成する必要がある。これらを整理して学習プログラム例の作成過程と含まれる要素を図 1-2 で表した。

図 1-2 学習プログラム例作成過程と含まれる要素

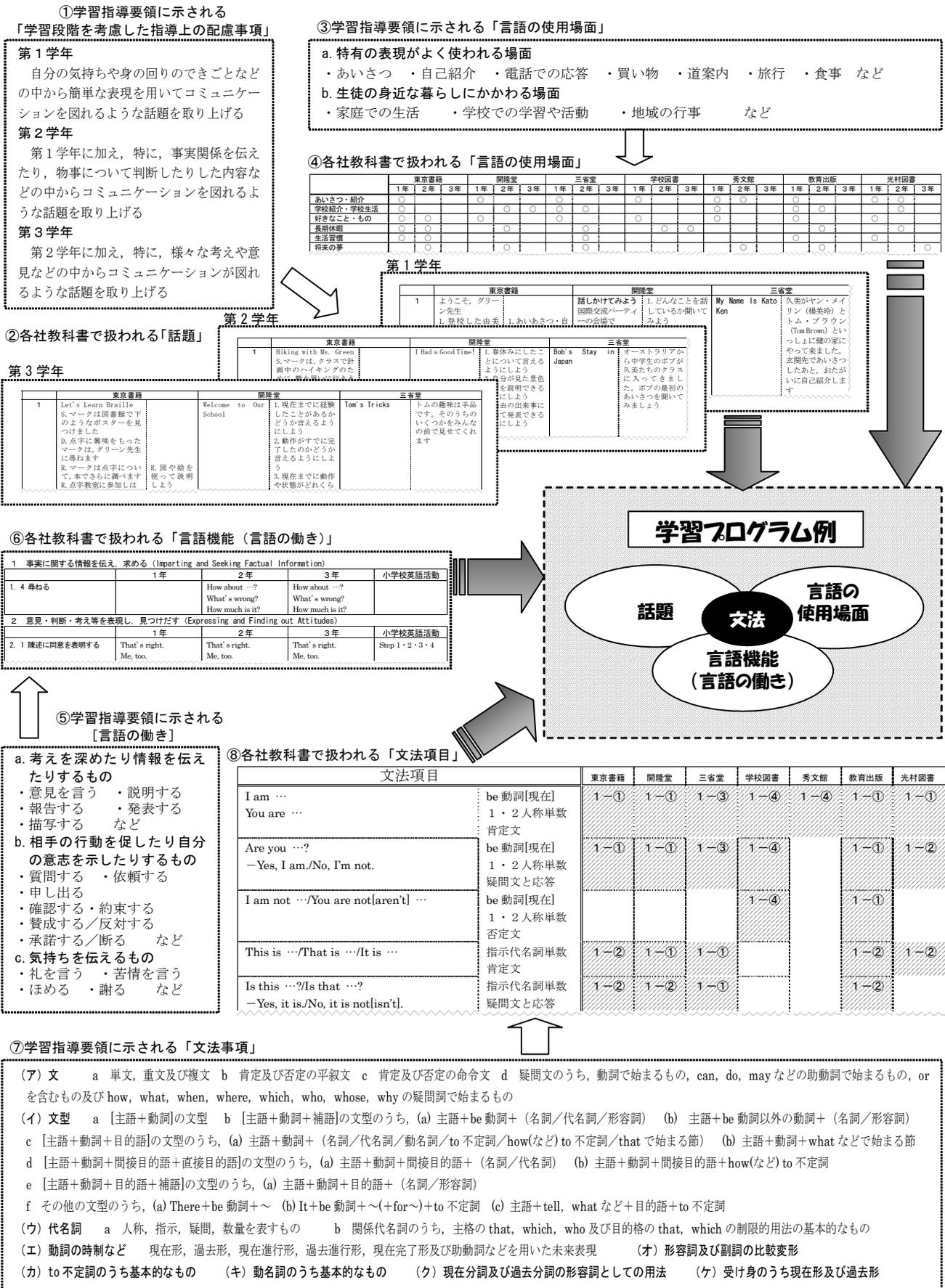


図 1-2 の①③⑤⑦は、学習指導要領からの抜粋である。それに基づいて、それぞれにかかわる項目毎に各社教科書を整理したものが、②④⑥⑧となる。つまり、指導要領に示された①をもとに②「話題」を、③をもとに④「言語の使用場面」を、⑤をもとに⑥「言語機能(言語の働き)」を、⑦をもとに⑧「文法項目」を整理し、それぞれの項目毎に一覧表を作成した。その文法項目の選択・配列を中心に、他の要素を加味しながら、学習プログラム例を作成した。

第2節 タスクを中心とした学習プログラム例

(1) タスクの種類と難易度

次に、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およびその種類と難易度について述べる。

まず、前者についてであるが、前節で述べたように、教科書が統合的シラバスで構成されているというとらえ方をしても、その中心が文法であることは変わらない。したがって、表 1-10 に示すように、教科書を用いることを前提と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、タスクの条件タスクを成功させるための必要条件是、昨年度報告したものと変わらない。(12)

表 1-10 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、自分の意見や意思を伝えたり、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	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
タスクを成功させるための必要条件	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

次に、タスクの種類について整理をする。土井は、心理言語学的基準から見たタスクのタイプ(単方向性タスク・双方向性タスク、開いたタスク・閉じたタスク)を表 1-11, 12 のように説明し、それぞれの例を示している。(13)そして、これを組み合わせると、タスクのタイプは、図 1-3 に示す I ~ IV の 4 種類に分けることができる。例えば、

単方向性タスクの例として挙げられている「入国審査」のタスクをこれにあてはめると、図 1-3-I に分類される。また、土井は、タスクのタイプと選択・配列について、Long の説から「単方向性タスク(one-way task)より、双方向性タスク(two-way task)の方が、意味の交渉を促進する、つまり英語習得により有効だと言われる」と述べている。(14)

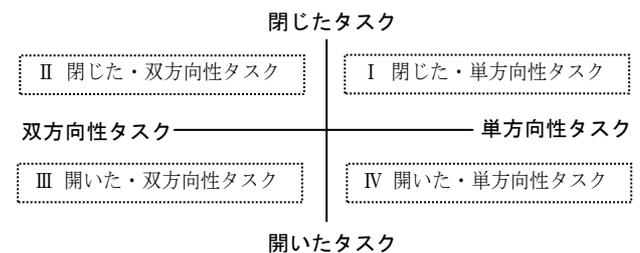
表 1-11 単方向性タスクと双方向性タスク

タスクのタイプ	具体例
単方向性タスク 「タスクを完了するために、情報の交換が義務付けられていない」	・入国審査で想定される質問から該当のものだけを選ぶタスク ・一人の学習者が口頭で部屋の中の家具の配置を説明し、もう一人の学習者が説明の通りに家具を記入するタスク(Read & Matthews 1991)
双方向性タスク 「タスクを完了するために、情報の交換が義務付けられている」	・6人のグループで各自が断片的にもっている情報を交換し合い、ある人物の全体像を完成させるタスク(Hadfield 1984)

表 1-12 開いたタスクと閉じたタスク

タスクのタイプ	具体例
開いたタスク 「『正答』の範囲が広い」	・自由会話 ・ディベート ・パーティーに持ち寄る品物をグループで決めるタスク(Read & Matthews 1991)
閉じたタスク 「『正答』の範囲が限定されており、正答が見つかるまでタスクが完了したことにならない」	・一人の学習者が口頭で方向を指示し、もう一人がその指示に従って地図をたどり所定の目的地に着くタスク(Stokes 1984:43)

図 1-3 表 1-11 と表 1-12 を組み合わせて分類したタスクのタイプ



そして、高島は、Pica, Kanagy and Falodun (1993) の論から、それぞれの特徴によって 5 つに分類されたタスクのタイプ(ジグソー・タスク、インフォメーションギャップ・タスク、問題解決タスク、意志決定タスク、意見交換タスク)を説明している。(15)表 1-13 は、その説明に、前述の心理言語学的基準から見たタスクのタイプを照らし合わせたものである。こうして整理した分類をもとに、どのようなタイプのタスクを設定すれば、学習プログラム例をより効果的なものにできるか考えた。

表 1-13 特徴および心理言語学的基準から分類したタスクのタイプ

特徴によって分類された5つのタイプ			心理言語学的基準からみたタイプ	
(1)	jigsaw task (ジグソー・タスク)	学習者は、2人以上でそれぞれの情報の一部を分け持ち、持ち合わせていない他の情報を交換したり補ったりして、お互いの情報を合わせてひとつの全体を完成させるタスク	II	閉じた・双方向性タスク
(2)	information gap task (インフォメーションギャップ・タスク)	学習者の一方が目標達成に必要な情報をすべて持ち、他の学習者はその情報を聞き出すタスク。情報を対等に分け持っている jigsaw task とは異なる	I	閉じた・単方向性タスク
(3)	problem-solving task (問題解決タスク)	学習者がある問題を解決するために最善策を検討するタスク。このタスクでは、decision-making task とは異なり、結果としてひとつの解決策が期待される	II	閉じた・双方向性タスク
(4)	decision-making task (意志決定タスク)	学習者が情報を交換したり交渉したりなんらかの結論を導こうとするタスク	III	開いた・双方向性タスク
(5)	opinion-exchange task (意見交換タスク)	学習者がある程度必要な情報を持ち、ある話題について未知の情報を交換したり交渉したり、お互いの意見を交換するタスク	III	開いた・双方向性タスク

言語習得・学習への効果について、高島は、Pica 達の主張から、表 1-13 の特徴により分類された5つのタスクについて「上位のタスク(jigsaw task)の方が下位のものよりも、学習者にとって相互作用がより多くなり、伝達が一方的でなく相互になされ、その結果としての答えもひとつに集約される点が言語習得・学習に効果的である」と述べている。(16)このようなことから、学習プログラム例の作成においては、意味の交渉を促進するとされる双方向性タスクを設け、言語習得・学習に効果的とされる jigsaw task を各学年とも、いずれかのユニットで必ず取り入れることにした。

最後に、タスクの難易度について述べる。和田は、Skehan の論から、タスクの難易度決定の3つの要素である「言語上の複雑さ」「認知上の複雑さ」「コミュニケーション上の圧迫」を表 1-14 のように説明している。(17)

表 1-14 タスクの難易度決定の要素

言語上の複雑さ	① 範囲(range)	タスク遂行に必要な言語に内在する言語上の「広がり」(spread)、つまり、語彙、文法、構文、語用論などの「広がり」の程度を言う。「入力」(input)と「出力」(output)に含まれる「広がり」の程度によってタスク完成の成功・失敗が予想可能となる
	② 「入力源」の数(number of different input sources)	タスク遂行に必要とする「入力源」が複数あるかどうかを言う。言語上異なる入力源であれば、タスクの困難度は増すことになる
認知上の複雑さ	① 入力・出力の構成(input/output organization)	タスク遂行上、入力および出力において、どの程度、情報を構成しなければならないかということ
	② 入力の利用可能性(input availability)	タスク遂行上どの程度情報を探す必要があるかということ。タスク成功のためには必要な情報を適切に見つけ選択すること、あるいは、まったく新しい情報を創造することが必要となる。後者の方が困難度は増す
コミュニケーション上の圧迫	① 「領域」(mode)	タスク遂行に当たって、話す言語活動を必要とするか書く言語活動を必要とするかという表現方法に関わる
	② 応答のレベル(response level)	タスク遂行に当たって、オンラインで即時に(online or real time sense)応答しなければならないかどうかに関わっている。応答を計画できる時間があるタスクの困難度は低く、入力に対して即座に応答しなければならないタスクは困難度が高い

そして、タスクに含まれるこれらの各要素が、多ければ多いほど、困難度が高くなり難しいと判断され、逆に少なければ、困難度は低く容易であると判断される。また、和田はタスクの配列について、「これらの要素は TBLT のシラバス編成にも重要な情報を提供する。つまり、これらの要素を適用することによりタスクの難易度が決まり、その結果タスクの配列(易から難へ)にも有効な情報を提供するからである」と述べている。(18)そこで、このような難易度の要素に照らし合わせながら、学年進行に伴って難易度が高くなるようにタスクを設定することにした。

(2) 学習プログラム例の構成

前節で述べた、各社教科書の文法の選択・配列に言語機能、話題、場面の分析結果を統合した表に、前項で述べたタスクの種類、難易度を照らし合わせて設定したタスクを配列したものが表 1-16 である。

まず、文法についてである。その選択・配列は、各社教科書の分析結果に基づいた。そして、昨年度同様、各ユニットの中心となる文法項目のみを示した。(19)しかし、もちろん、生徒はタスクを達成する過程で、これ以外にも、様々な既習の表現を用いることになる。

なお、昨年度作成の学習プログラム例の中では、一般動詞の過去形は、第1学年で扱ったが、その学習が、教科書の最後の単元で扱われることから、その学習時期を考慮し、既習の表現を用いてやりとりをしながらタスクを達成するという意味において、第2学年の最初のユニットで扱うことにした。また、プログラム例の各ユニットで扱う文法項目と他のユニットで扱う文法項目との関連は、次章の年間計画の中で示している。

次に、言語機能についてである。第1学年では、自分の気持ちや考えを伝え合えるものを、第2学年では、事実関係を伝えたり、物事を判断したりする内容を、第3学年では、様々な考えや意見な

どの中からコミュニケーションが図れるものを、それぞれ扱った。そして、ここでは、前項で示したプログラム例の構造との関連をわかりやすくするために、学習指導要領の「言語の働きの例」に示される言葉を用いて表記したが、そこに明記されていないものについては、van EKによる言語機能分類により示した。(20)しかし、これだけを見ても、その具体表現はわからない。例えば「依頼する」と一言と言っても、学習する表現は、“…, please.” “Can you …?” “Will you …?” と学年によって異なるからである。そこで、次章の年間計画の中では、それらの具体的な表現を示している。ただし、そこでは小学校英語活動の学習内容との関連を示すため、その指導計画に従い van EKによる言語機能分類を用いて表記した。

続いて、話題については、学習指導要領の「学習段階を配慮した指導上の配慮事項」に沿って、第1学年では、自分自身、家族、友だち、学校、家庭生活などから身近な話題を取り上げた。第2学年では、学校や家庭といった身近なものから、地域や他の国々へと話題を広げた。第3学年では、日本の伝統・文化を扱ったり、社会のことや時事問題などを取り上げたりした。

また、場面については、田中が、応用言語学者のホワイトによる定義を表 1-15 のように説明している。(21)これによれば、場面は「どこで」「誰が」「何を」という表中の①～③の要素で示されるべきものであると考えるが、ここでは、学習指導要領に示される「言語の使用場面の例」を抛りどころに簡潔に表記した。

表 1-15 「場面」(situation)を構成する要素

場面を構成する要素	具体例
① セッティング《Where?》	セッティング＝銀行で
② 参加者《Who?》	参加者＝銀行員、お客
③ セッティング内にある関連事物《What?》	セッティング内にある関連事物＝旅行者用小切手、旅券、依頼書(申込書)、お金

最後に、タスクの種類である。学習プログラム例全体を通して、様々なタイプのタスクを取り入れるように配慮したが、前項で説明したように、全ての学年において、必ず双方向性タスクおよびジグソー・タスクを配した。

また、その難易度を考慮して、第1学年から第3学年へと学年が進行するに連れて「閉じたタスク<開いたタスク」「単方向性タスク<双方向性タスク」となるようにした。この傾向については、学年毎に設定したユニットの中でも、同様のこと

が言える。

しかし、第1学年では、第2学年、第3学年に比べて、既習の表現が少なく、意味の交渉を行いながら、自分の考えや意見を伝え合うということが、上級学年に比べ容易ではない。そこで、第1学年では、入力に対して即答しなければならないタスクを避け、事前にある程度、応答を計画できるタスクを多く取り入れた。タスクのタイプに偏りが見られるのは、そのためである。

それに対して、第2学年および第3学年のユニットでは、インフォメーションギャップ・タスク、ジグソー・タスク、意志決定タスク、問題解決タスク、意見交換タスクの全てのタイプを学習段階に合わせて配している。なお、各学年とも、以前のユニットで、新出事項として扱った表現や語彙を繰り返し扱えるようにした。

また、昨年度は、学習プログラム例を文法の選択・配列の分析に基づいて作成したため、コミュニケーションには欠かすことができない“Good morning.” “Nice to meet you.”などの「あいさつ」を扱ったユニットを含んでいない。そこで、これらの慣用表現を扱った「名刺交換をしよう!」という新規のユニットをUnit 1として、新たに加えている。

更に、第1学年、第2学年では、事前に相手の質問を予測したり、自分の意見や考えを準備したりしやすい話題を取り上げながら、段階を踏んで、スピーチ、プレゼンテーション、ディスカッションを体験させるように配慮した。そのため、昨年度は、学習プログラム例の終盤に、ディベートを扱ったタスクを設けていたが、今回の修正・改善により、第1学年を対象としたプログラム例から、そのユニットを外し、第2学年および第3学年で扱うことにした。その際、第3学年では、話題の選択に新聞記事を活用することにより、第2学年に比べ、やや難しい内容を扱っている。

このように、学習プログラム例全体を通して、学習内容や生徒の実態に合わせて指導ができるように配慮した。このことにより、順に、ユニットを取り入れなくても、生徒の実態、授業の進度や授業時数に合わせて、指導者の判断で、必要なユニットを選択して利用することも可能であるし、関連のユニット(例:「道案内」第1学年→第2学年、「ディベート」第2学年→第3学年)を順に取り入れることも可能であるし、順に全てのユニットを取り入れることも可能である。次章では、年間計画を提示するとともに、学年毎に、各ユニットの構成について述べる。

表 1-16 学習プログラム例の構成

学年	タスク	文法項目	言語機能 (言語の働き)	「話題」場面	タスクの種類	
第1学年	Unit 1	名刺交換をしよう! I am ~. Are you ~?/Yes, I am./No, I'm not.	あいさつする/ 質問する/質問に答える	「自分のこと」 あいさつ/自己紹介	インフォメーション ギャップ	単 閉
	Unit 2	友だちを紹介しよう! He[She] is ~./Is he[she] ~? Yes, he[she] is./No, he[she] is not.	注意を引く/説明する/ 質問する/質問に答える	「友だちのこと」 学校での学習や活動	インフォメーション ギャップ	単 閉
	Unit 3	自分新聞をつくらう! 一般動詞《一・二人称単数現在形》 肯定文/疑問文とその応答/否定文	注意を引く/報告する/ 質問する/質問に答える	「自分や家族のこと」 学校や家庭での生活	インフォメーション ギャップ	単 閉
	Unit 4	街を案内しよう! 命令文/否定の命令文	注意を引く/依頼する/ 承諾する/断る/礼を言う/ 質問する/質問に答える	「地域にあるもの」 道案内	ジグソー	双 閉
	Unit 5	だれのスケジュール? 一般動詞《三人称単数現在形》 肯定文/疑問文とその応答/否定文	注意を引く/説明する/ 質問する/質問に答える	「生活習慣」 学校や家庭での生活	インフォメーション ギャップ	単 閉
	Unit 6	学校を案内しよう! 疑問詞 where/who/how many ~	注意を引く/説明する/ 質問する/質問に答える	「学校案内」 学校での学習や活動	ジグソー	双 閉
	Unit 7	何をしている? 現在進行形 肯定文/疑問文とその応答/否定文	説明する/発表する/ 満足・不満を表明する/ 質問する/質問に答える	「日常生活」 学校や家庭での生活	インフォメーション ギャップ	単 閉
	Unit 8	地球にできることを考えよう! 助動詞 can 肯定文/疑問文とその応答/否定文	注意を引く/ 発表する/説明する/ 質問する/質問に答える	「環境」 プレゼンテーション	意見交換	双 開
第2学年	Unit 9	海外旅行のお土産を買おう! 一般動詞《過去形》 肯定文/疑問文とその応答/否定文 be 動詞《過去形》 肯定文/疑問文とその応答/否定文	注意を引く/申し出る/ 欲求・願望を表明する/ 好みを表明する/ 満足・不満を表明する/ 質問する/質問に答える	「外国の土産物や通貨」 買い物/旅行	インフォメーション ギャップ	単 閉
	Unit 10	海外旅行の計画をたてよう! be going to ~ 肯定文/疑問文とその応答/否定文	注意を引く/ 発表する/説明する/ 質問する/質問に答える	「外国の名所・旧跡」 プレゼンテーション	意志決定	双 開
	Unit 11	夢について話そう! 不定詞《名詞的用法》	注意を引く/説明する/ 質問する/質問に答える	「将来の夢・進路」 スピーチ	意見交換	双 開
	Unit 12	京都を案内しよう! 助動詞 will	注意を引く/依頼する/ 承諾する/断る/ 礼を言う/発表する/ 質問する/質問に答える	「京都市内の名所・旧跡」 道案内	意見交換	双 開
	Unit 13	マナーやルールについて考えよう! 不定詞《副詞的用法》目的 助動詞 have to ~/not have to/ must ~/must not	意見を言う/説明する/ 質問する/質問に答える	「社会生活・集団生活」 ディスカッション	ジグソー	双 閉
	Unit 14	修学旅行を考えよう! I think (that) ~. 接続詞 if/when/because	意見を言う/確認する/ 質問する/質問に答える/ 賛成する/反対する	「学校行事」 ディスカッション	問題解決	双 閉
	Unit 15	ノーマライゼーションについて考えよう! 動名詞	意見を言う/確認する/ 質問する/質問に答える/ 賛成する/反対する	「福祉」 ディスカッション	問題解決	双 開
	Unit 16	テーマを考えて話し合おう! 形容詞の比較級・最上級 副詞の比較級・最上級	意見を言う/確認する/ 質問する/質問に答える/ 賛成する/反対する	「価値観」 ディベート	意見交換	双 開
第3学年	Unit 17	日本の伝統・文化を紹介しよう! 受動態 肯定文/疑問文とその応答/否定文	描写する/ 説明する/確認する/ 質問する/質問に答える	「日本の伝統や文化」 日本の伝統, 文化, 行事, 芸能などの紹介	インフォメーション ギャップ	単 閉
	Unit 18	海外からのゲストをもてなそう! 現在完了《継続》	説明する/報告する/ 質問する/質問に答える	「国際交流」 プレゼンテーション	意志決定	双 開
	Unit 19	ランキング・リストをつくらう! 現在完了《経験》	発表する/説明する/ 質問する/質問に答える	「自分やクラスのこと」 インタビュー	ジグソー	双 閉
	Unit 20	こんなときどうする? 現在完了《完了》 不定詞《形容詞的用法》 不定詞《副詞的用法》原因・理由	意見を言う/確認する/ 質問する/質問に答える/ 賛成する/反対する	「協力」 ディスカッション	問題解決	双 閉
	Unit 21	卒業記念を残そう! It - for ... to ~ 現在分詞《形容詞的用法》 過去分詞《形容詞的用法》	意見を言う/確認する/ 質問する/質問に答える/ 賛成する/反対する	「学校行事」 ディベート	意見交換	双 開
	Unit 22	新聞記事について話し合おう! 関係代名詞《主格》・《目的格》	意見を言う/確認する/ 質問する/質問に答える/ 賛成する/反対する	「新聞記事」 ディベート	意見交換	双 開

- (1) 京都市教育委員会『京都市教育課程実施状況把握調査報告（英語）』2004. 12
- (2) 高島英幸「タスクによる児童・生徒が活きる授業への転換」『英語教育 4月号』大修館 2004p. 51
- (3) 前掲 注 2p. 51
- (4) 前掲 注 2p. 51
- (5) 拙稿「No. 485 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—」『研究紀要 Vol. 1』京都市総合教育センター研究課 2003
- (6) 『NEW HORIZON English Course Teacher's Manual 解説編』東京書籍 2002p. 3
- (7) 前掲 注 6p. 3
- (8) 前掲 注 6p. 3
- (9) 和田稔『日本における英語教育の研究 学習指導要領の理論と実践』桐原書店 1997p. 32
- (10) 前掲 注 9pp. . 36～37
- (11) 前掲 注 9p. 37
- (12) 前掲 注 5
- (13) 土井利幸「Task-Based Language Teaching(TBLT)」『現代英語教授法総覧』大修館書店 1995p. 311
- (14) 前掲 注 13 p. 311
- (15) 高島英幸「コミュニケーションにつながる文法指導」大修館書店 1995pp. . 151～153
- (16) 前掲 注 15pp. . 16～17
- (17) 和田稔「Task-base Language Teaching」『現代英語教育 3月号』研究社 1999p. 75
- (18) 前掲 注 17p. 75
- (19) 前掲 注 5
- (20) 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 1998pp. . 27～45
- (21) 田中正道「英語の使用場面と働きを重視した言語活動—指導と評価の実例—」教育出版 2000pp. . 13～14

第2章 学習プログラム例と実証授業

第1節 年間指導計画および各ユニットの関連

(1) 中学校第1学年を対象にしたユニット

表 2-1, 2-2, 2-3 は, 第1学年の年間指導計画を示したもので, 第1学年では, 自分, 友だち, 家族, 地域のことなどを話題として取り上げ, 学習指導要領の「特定の表現がよく使われる場面」からは「あいさつ」, 「道案内」を扱った。タスクのタイプは, 既習の表現が少ないことや英語学習の

入門期であることを考慮し, 単方向性の閉じたタスクであるインフォメーション・ギャップタスクを多く配し, 文法項目を示す際には, 指導時期の目安となるように本市採用の教科書との関連を示した。また, ユニット毎に, 新規の文法項目を扱っているが, 生徒が以前に学習した表現を繰り返し用いることができるようなタスクを設定した。

そして, 言語機能については, 本市「小学校英語活動指導計画と活動事例集(試案)」で扱われているものとの関連を示したが, 中学校で, 初めて学習するものについては, 文法項目と同様に本市採用の教科書との関連を示した。小学校英語活動の学習内容と比較して「1 事実に関する情報を伝え, 求める」が少ないように見えるのは, それらの多くが, 中学校の学習内容では, 文法項目で取り上げた表現に当たるためである。また, 語彙や表現についても, 繰り返しスパイラルに扱えるように構成した。図 2-1 で各ユニットとの関連を示したように, 例えば, Unit 1 で扱う語彙は, Unit 2 や Unit 3 でも扱い, 更にその範囲を広げている。

図 2-1 第1学年のユニットで扱う文法項目・語彙の関連

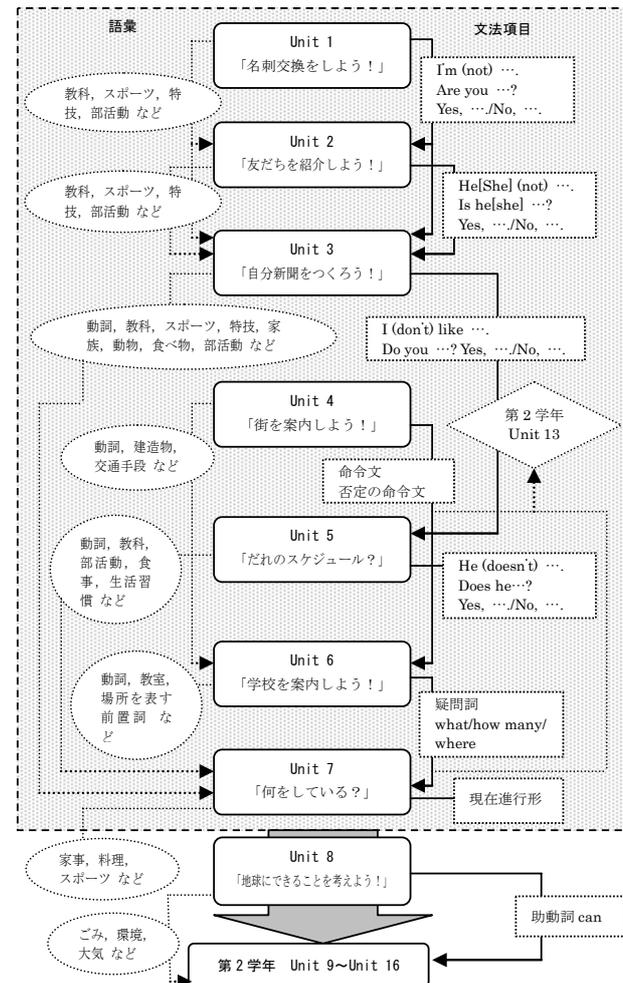


表 2-1 年間指導計画「中学校第1学年」Unit 1~3 ※ 学習内容の関連 [中…本市採用の教科書/小…小学校英語活動指導計画と活動事例集 (試案)]

ユニット/「話題」場面	タスク	語彙	表現	学習内容の関連	指導月		
1 名刺交換をしよう! 「自分のこと」 あいさつ 自己紹介	友だちと、名刺交換をしながら挨拶や自己紹介をし合う インフォメーション ギャップ 単方向性・閉じた	from … (not) good at … a member of … 名前, 出身小学校 教科, スポーツ 特技, 部活動 など	文法項目 be 動詞一・二人称 単数現在形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I'm (not) …. Are you …? Yes, I am./No, I'm not. 教科書 Ⅰ Unit 1	中 小 小		
			言語機能 4 社会的活動をする	Hello. Goodbye./See you. Hi./Good morning. Good afternoon. Here you are. Nice to meet you. Nice to meet you, too.		Step 1・4 Step 4 Step 1・2・3・4 Step 2・3・4	
			6 コミュニケーションの修復	Pardon? Once more, please.		Step 1・2・3・4 Step 1・2・3	
2 友だちを紹介しよう! 「友だちのこと」 学校での学習や活動	自己紹介カードに書かれた出身小学校, 特技, 部活動などの情報をもとにカードを書いた友だちを見つけ, その友だちをクラスのみんなに紹介する インフォメーション ギャップ 単方向性・閉じた	from … (not) good at … a member of … 名前, 出身小学校 教科, スポーツ 特技, 部活動 など	文法項目 be 動詞一・二人称 単数現在形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I'm (not) …. Are you …? Yes, I am./No, I'm not. 教科書 Ⅰ Unit 1	中 小		
			言語機能 2 意見・判断・考え等を表現し, 見つけ出す	指示代名詞 this [疑問文とその応答] Is this …? Yes, it is./No, it isn't. be 動詞三人称 単数現在形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]		Is this …? Yes, it is./No, it isn't. He (She) is (not)…. Is he (she) …? Yes, he (she) is./ No, he (she) isn't.	教科書 Ⅰ Unit 2
			3 さまざまなことを行わせる	That's right. Sure./All right. Thank you. You're welcome. OK. I'm sorry.		Step 1・2・3・4 Step 1・2・3 教科書 Ⅰ Speaking Plus 2	
4 社会的活動をする	Excuse me. Here you are.	Step 1・2・3・4					
6 コミュニケーションの修復	Pardon? Slowly, please.	Step 1・2・3・4 Step 1・4					
3 自分新聞をつくらう! 「自分や家族のこと」 学校や家庭での生活	新聞づくりに必要な絵カードを集め, 自分や家族, ペットなど身近な人や動物について新聞を作成し, クラスのみんなに紹介する インフォメーション ギャップ 単方向性・閉じた	from … (not) good at … a member of … 動詞 [play/like want/have など] 名前, 出身小学校 教科, スポーツ 趣味, 特技, 行事 家族, 動物 食べ物, 部活動 など	文法項目 be 動詞一人称単数現在形[肯定文]・[否定文] be 動詞三人称 単数現在形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I'm (not) …. He (She) is (not)…. Is he (she) …? Yes, he (she) is./ No, he (she) isn't.	中 小		
			言語機能 2 意見・判断・考え等を表現し, 見つけ出す	一般動詞一・二人称 単数現在形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]		I (don't) play [like/want/have]…. Do you …? Yes, I do./No, I don't.	教科書 Ⅰ Unit 3
			3 さまざまなことを行わせる	Sure./All right. Thank you. You're welcome. OK. I'm sorry.		Step 1・2・3・4 Step 1・2・3 教科書 Ⅰ Speaking Plus 2	
4 社会的活動をする	Excuse me. Here you are.	Step 1・2・3・4					
6 コミュニケーションの修復	Pardon? More slowly, please.	Step 1・2・3・4 Step 2・3					

(※ Ⅰ…第1学年の教科書で扱われるもの, Ⅱ…第2学年の教科書で扱われるもの, Ⅲ…第3学年の教科書で扱われるもの)

表 2-2 年間指導計画「中学校第 1 学年」Unit 4~6 ※ 学習内容の関連 [中…本市採用の教科書/小…小学校英語活動指導計画と活動事例集 (試案)]

ユニット/「話題」場面	タスク	語彙	表現		学習内容の関連	学期	
4 「地域にあるもの」 道案内	道案内をしながらお互いの情報を交換し合い、グループ毎に、1枚の地図を完成する ジグソー 双方向性・閉じた	動詞 [walk/turn/go/take/get など] right/left/straight along/across/ rail way/subway/ bus/station post office/temple/ police office/shop/ hospital など	文法項目	命令文 否定の命令文 (Don't) Go[Turn/ Take/Get off/Change/ Walk] ….	教科書 Ⅰ Unit 5	中	
			言語機能	1 事実に関する情報を伝え、求める	Where is …?	Step 1・2・3・4	小
				2 意見・判断・考え等を表現し、見つけたす	I don't know. Thank you./ Sure./ You're welcome.	Step 3・4 Step 1・2・3・4	
					I'm sorry.	教科書 Ⅰ Speaking Plus 2	
					4 社会的活動をする	Excuse me.	
				5 ディスコースを組み立てる	I see.	教科書 Ⅰ Unit 2	
6 コミュニケーションの修復	Pardon? More slowly, please.	Step 1・2・3・4 Step 2・3					
5 「生活習慣」 学校や家庭での生活	各自が書いた1週間のスケジュール表をもとに、グループの友だちを紹介し、他のグループの生徒は、それを聞いて、質問しながら、だれのことか言い当てる インフォメーション ギャップ 単方向性・閉じた	動詞 [get/go/come/have/watch など] at ~ (時間) 部活動, 教科 breakfast/lunch/ dinner, get up/go to/ come to/go to bed/ take a bath など	文法項目	be 動詞三人称 単数現在形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答] He (She) is (not)…. Is he (she) …? Yes, he (she) is./ No, he (she) isn't.	教科書 Ⅰ Unit 2	中	
			言語機能	一般動詞現在形 [肯定文]	I get up [go to/come to /have/watch] ….		教科書 Ⅰ Unit 3
				一般動詞三人称 単数現在形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I (doesn't) get up [go to/come to/have watch] …. Does he[she] …? Yes, he[she] does./ No, he[she] doesn't.		教科書 Ⅰ Unit 6
				2 意見・判断・考え等を表現し、見つけたす	That's right. Sure./All right. Really?	Step 1・2・3・4 教科書 Ⅰ Unit 4	
			6 コミュニケーションの修復	Pardon?	Step 1・2・3・4		
				More slowly, please.	Step 2・3		
6 「学校案内」 学校での学習や活動	他のグループから自分たちのもっていない情報を集めて回り、グループ毎に、1枚の校舎案内図を完成する ジグソー 双方向性・閉じた	場所を表す前置詞 [on/at/by/from/in front of など] 序数 [first/second/third/fourth] Mr./Ms. 教科 [Japanese/ social studies/ math/science/ English/music/ fine arts/P.E./ industrial arts/ homemaking] 教室/施設 [gym/ swimming pool/ classroom など]	文法項目	疑問詞 what [疑問文とその応答] What subject ~? He[She] teaches ….	教科書 Ⅰ Unit 4	中	
			言語機能	疑問詞 how many… [疑問文とその応答]	How many …? Thirty (students).		教科書 Ⅰ Unit 5
				一般動詞三人称 単数現在形 [肯定文]・ [疑問文とその応答]	What subject does he[she] teach? He[She] teaches ….		教科書 Ⅰ Unit 6
				疑問詞 who [疑問文とその応答]	Who …? It's Mr.[Ms.] ….	教科書 Ⅰ Unit 7	
			6 コミュニケーションの修復	疑問詞 where [疑問文とその応答]	Where is …? On [At/Next to] ….	教科書 Ⅰ Unit 8	
				2 意見・判断・考え等を表現し、見つけたす	Thank you. You're welcome. Is this right?/OK. I don't know. I'm sorry.	Step 1・2・3・4 Step 1・2・3 Step 3・4 教科書 Ⅰ Speaking Plus 2	小
4 社会的活動をする	Excuse me.	Step 1・2・3・4					
5 ディスコースを組み立てる	I see.	教科書 Ⅰ Unit 2					
6 コミュニケーションの修復	Pardon?	Step 1・2・3・4					
More slowly, please.	Step 2・3						

(※ Ⅰ…第 1 学年の教科書で扱われるもの、Ⅱ…第 2 学年の教科書で扱われるもの、Ⅲ…第 3 学年の教科書で扱われるもの)

表 2-3 年間指導計画「中学校第1学年」Unit 7~8 ※ 学習内容の関連 [中…本市採用の教科書/小…小学校英語活動指導計画と活動事例集(試案)]

ユニット/「話題」場面	タスク	語彙	表現	学習内容の関連	指導月						
7 何を している? 「日常生活」 学校や家庭 での生活	各グループのメンバーで分担して、絵カードの状況を説明し、他のグループは、その説明を聞いて、質問しながら、それが何をしているところか言い当てる	動詞 [cook/play/have/do/make/cut/run/throw/catch/read/like/go/feel など] 形容詞 [fun/interesting/glad/delicious/happy/sad など] 家事 [washing/cleaning/cooking など] スポーツ [tennis/baseball/soccer/basketball/golf/table tennis など] など	be 動詞現在形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I'm (not) ... Are you ...? Yes, I am./No, I'm not.	教科書 Ⅰ Unit 1	中 小					
			指示代名詞 this, that, it, they [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	This[That/It] (not) ... Is this[that/it] ...? Yes, it is./No, it isn't.	教科書 Ⅰ Unit 2						
			一般動詞現在形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I (don't) play ... Do you ...? Yes, I do./No, I don't.	教科書 Ⅰ Unit 3						
			疑問詞 what [疑問文とその応答]	What are you ~ing? I'm ~ing ...	教科書 Ⅰ Unit 4						
			疑問詞 where [疑問文とその応答]	Where ...? In[At] ...	教科書 Ⅰ Unit 8						
			現在進行形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I'm ~ing ... Are you ~ing? Yes, I am./No, I'm not.	教科書 Ⅰ Unit 9						
			言語機能	1 事実に関する情報を伝え、求める	When ...?		Step 1・2・3・4				
				2 意見・判断・考え等を表現し、見つけ出す	That's right. Sure./All right.		Step 1・2・3・4				
				5 ディスコースを組み立てる	I see.		教科書 Ⅰ Unit 2				
				6 コミュニケーションの修復	Pardon? More slowly, please.		Step 1・2・3・4 Step 2・3				
				8 地球にできることを 考えよう! 「環境」 プレゼン テーション	グループ毎に環境を守るために、わたしたちができることを話し合い、それぞれのグループのアイデアを提案し、意見交流を図る		動詞 [keep/clean/spend/cut/reduce など] ごみに関する語彙 [garbage/rubbish/can/plastic/litter/waste/dust など] 環境に関する語彙 [atmosphere/air/water/river/mountain/plant/fish/bird/fog/problem/smoke/environment/pollution など] factory/chimney/global warming/exhaust など	be 動詞現在形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I'm (not) ... Are you ...? Yes, I am./No, I'm not.	教科書 Ⅰ Unit 1	中 小
								指示代名詞 this, that, it, they [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	This[That/It] (not) ... Is this[that/it] ...? Yes, it is./No, it isn't.	教科書 Ⅰ Unit 2	
一般動詞現在形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I (don't) think ... Do you ...? Yes, I do./No, I don't.	教科書 Ⅰ Unit 3									
疑問詞 what [疑問文とその応答]	What ...?	教科書 Ⅰ Unit 4									
疑問詞 how [疑問文とその応答]	How ...?	教科書 Ⅰ Speaking Plus 4									
現在進行形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I'm ~ing ... Are you ~ing? Yes, I am./No, I'm not.	教科書 Ⅰ Unit 9									
疑問詞 why [疑問文]	Why ...?	教科書 Ⅰ Unit 10									
助動詞 can [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I can(not) ... Can you ...? Yes, I can./No, I can't.	教科書 Ⅰ Unit 10									
言語機能	1 事実に関する情報を伝え、求める	How about ...?	教科書 Ⅰ Unit 4								
	2 意見・判断・考え等を表現し、見つけ出す	Not so./OK./Sure. Of course. That's (very) good. I (don't) think so. Me, too./ Really?	Step 1・2・3・4 Step 2・3・4 Step 4 教科書 Ⅰ Unit 4								
	5 ディスコースを組み立てる	I see.	教科書 Ⅰ Unit 2								
	6 コミュニケーションの修復	Pardon? Can you speak more slowly, please?	Step 1・2・3・4 教科書 Ⅰ Speaking Plus 6								

(※ Ⅰ…第1学年の教科書で扱われるもの、Ⅱ…第2学年の教科書で扱われるもの、Ⅲ…第3学年の教科書で扱われるもの)

なお、Unit 2「友だちを紹介しよう!」、Unit 3「自分新聞をつくろう!」については、昨年度作成した学習プログラム例を修正・改善し、新たなものを加えたため、ユニット番号が、昨年度と変わっているが、報告書No. 485で、実証授業の様子と併せて、その詳細を提示している。

そこで、ここでは、その他のユニットについて述べる。まず Unit 4「街を案内しよう!」では、生徒は、郵便局、駅、病院などの公的な施設を表す語彙や“Go ….”“Turn ….”などの命令文を用いて、道案内をしながら、お互いの情報を交換し合う。また、生徒は、ここで学習した語句や表現をUnit 6「学校を案内しよう!」でも用いることになる。更に、このような「道案内」のやりとりで用いる表現は、第2学年のUnit 12「京都を案内しよう!」の学習活動にも活かされることになる。

次に、Unit 7「何をしている?」では、グループ毎にスポーツや家事などを行っているときの状況を説明し、他のグループの生徒は、説明を聞いて、それが何をしているところか言い当てる。このユニットでは、現在進行形を新出事項として扱いつつも、be動詞や一般動詞の復習を兼ねており、タスクの活動を通して、筆者の経験から生徒にとって難しいと感じる動詞の形(例:play, plays, playing)を整理させることができるようにした。

続いて、Unit 8「地球にできることを考えよう!」である。このユニットの新出事項は、助動詞canであるが、第1学年の最後のユニットであるため、第1学年の学習の総括を兼ねている。そこで、生徒は、プレゼンテーションを行う中で、今まで学習した語彙や表現を全て駆使してタスクを達成することになる。

なお、Unit 1「名刺交換をしよう!」、Unit 5「だれのスケジュール?」、Unit 6「学校を案内しよう!」については、実証授業の報告を兼ねて、次節で詳しく述べる。

(2) 中学校第2学年を対象にしたユニット

表2-4、2-5、2-6は、第2学年の年間指導計画を示したものである。第2学年では、身の周りのことから発展して、社会にかかわることや外国の名所・旧跡なども話題として取り上げ、学習指導要領の「特定の表現がよく使われる場面」からは「買い物」、「道案内」、「旅行」を扱った。また、第2学年では、第1学年に比べ既習の表現が多くなることから、その偏りを無くし、あらゆるタイプのタスクを満遍なく取り入れている。

文法については、第2学年で新しく学習するものだけでなく、第1学年で学習したものも繰り返し扱った。言語機能については、第1学年では、本市「小学校英語活動指導計画と活動事例集(試案)」で扱われているものがほとんどであったが、第2学年では、中学校で新しく学習するものの割合が増えている。なお、前項で述べたように、文法項目で挙げた表現の多くは、言語機能の「1 事実に関する情報を伝え、求める」に当たるものである。そのため、第1学年のユニット同様に、この言語機能にあてはまる表現の表記は少なくなっている。

図2-2は、第2学年の各ユニットとの関連を示したものである。語彙についても、第1学年同様に、その範囲を広げながら、複数のユニットで、生徒が繰り返し使えるようにした。

図2-2 第2学年のユニットで扱う文法項目・語彙の関連

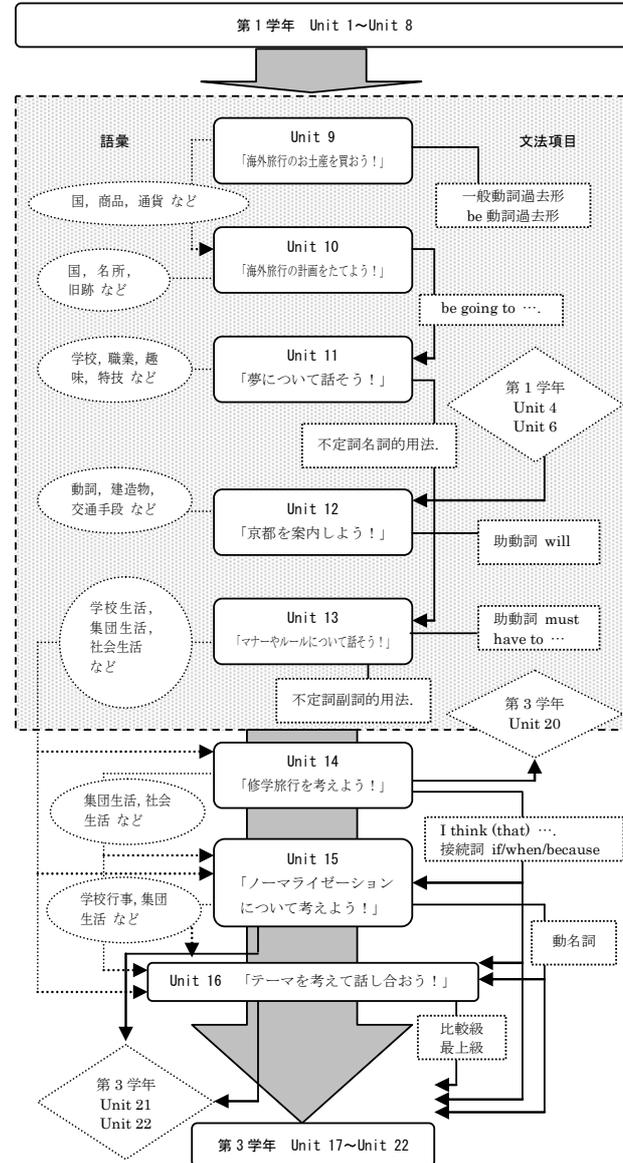


表 2-4 年間指導計画「中学校第 2 学年」Unit 9～10 ※ 学習内容の関連 [中…本市採用の教科書/小…小学校英語活動指導計画と活動事例集 (試案)]

ユニット/「話題」場面	タスク	語彙	表現	学習内容の関連	指導月					
9 海外旅行のお土産を買おう！ 「外国の土産物や通貨」 買い物旅行	グループ毎に、客と店員に分かれて、買い物のやりとりをしながら、お土産リストに従って、海外旅行のお土産を購入し、完成したリストをもとに発表する インフォメーション ギャップ 単方向性・閉じた	通貨 [yen/won/dollar] 国 [Canada/U.S.A. Australia/Korea/New Zealand] 商品 [pen/ doll/purse/chocolate/cookie/key ring/frame など] 形容詞 [beautiful/delicious/nice/pretty など]	指示代名詞 this, that, it, they [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	This[That/It] (not)…. Is this[that/it] …? Yes, it is./No, it isn't.	教科書 Ⅰ Unit 2	中 4 月下旬				
			一般動詞現在形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I (don't) …. He[She] (doesn't) …. Do[Does] …? Yes, ~ do[does]./ No, ~ don't [doesn't].	教科書 Ⅰ Unit 3・6					
			一般動詞過去形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I bought[went] …. I (didn't) buy[go] …. Did you …? Yes, I did./No, I didn't.	教科書 Ⅰ Unit 11					
			be 動詞過去形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	This was (not) …. Was that …? Yes, it was./ No, it was not.	教科書 Ⅱ Unit 1					
			言語機能	2 意見・判断・考え等を表現し、見つけたす	Thank you. No, thank you. Yes, please.		Step 1・2・3・4 Step 2 教科書 Ⅲ Speaking Plus 4	小		
				3 さまざまなことを行わせる	~, please.		Step 1・3			
				4 社交的活動をする	Here you are. May I help you? Have a nice day. Enjoy your stay.		Step 1・2・3・4 Step 3 教科書 Ⅱ Unit 2			
			10 海外旅行の計画をたてよう！ 「外国の名所・旧跡」 プレゼンテーション	クラスのみながら、どんな旅行を望んでいるかインタビューし、グループ毎に、旅行計画を立て、プレゼンテーションを行う インフォメーション ギャップ 単方向性・閉じた	国 [Canada/U.S.A. Australia/Korea/France/Italy など] 名所 [Opera House/the Great Wall/Disney Resort など] sightseeing/shopping/airport/plane/ship/train など		指示代名詞 this, that, it, they [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	This[That/It] (not)…. Is this[that/it] …? Yes, it is./No, it isn't.	教科書 Ⅰ Unit 2	中 7 月上旬
							疑問詞 what [疑問文とその応答]	What …?	教科書 Ⅰ Unit 4	
疑問詞 where [疑問文とその応答]	Where …?	教科書 Ⅰ Unit 8								
be going to … [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I'm going to …. Are you going to …? Yes, …/No, ….	教科書 Ⅱ Unit 2								
S+V+O+O 助動詞 will	I'll give[show] you ….	教科書 Ⅱ Unit 4								
言語機能	1 事実に関する情報を伝え、求める	How much …?				教科書 Ⅱ Unit 1	小			
	2 意見・判断・考え等を表現し、見つけたす	I like …. That's a good idea.				Step 1・2・3・4 教科書 Ⅱ Reading Plus 2				
		That sounds …. I (don't) want to …. Do you want to …? Yes, …/No, ….				教科書 Ⅱ Unit 3				
	3 さまざまなことを行わせる	Would you like to …? I'd love to ….				教科書 Ⅱ Speaking Plus 3				
5 ディスコースを組み立てる		Let's see. Thank you. I have an idea.				教科書 Ⅱ Warm-up 教科書 Ⅱ Reading Plus 2				

(※ Ⅰ…第 1 学年の教科書で扱われるもの、Ⅱ…第 2 学年の教科書で扱われるもの、Ⅲ…第 3 学年の教科書で扱われるもの)

表 2-5 年間指導計画「中学校第 2 学年」Unit 11～13 ※ 学習内容の関連 [中…本市採用の教科書/小…小学校英語活動指導計画と活動事例集 (試案)]

ユニット/「話題」場面	タスク	語彙	表現	学習内容の関連	指導月				
11 夢について話そう! 「将来の夢・進路」 スピーチ	友だちの将来の夢やそのために努力していることなどについての発表を聞いて、感想や意見を述べたり、質問したりする 意見交換 双方向性・開いた	動詞 [become/want/study/do/learn など] 職業 [player/doctor/teacher/pilot/shop keeper/driver など] high school/university/college/technical college など	文法項目 be going to … [肯定文]・[否定文]・[疑問文とその応答] 不定詞副詞的用法 [肯定文]・[否定文]・[疑問文とその応答] 不定詞名詞的用法 [肯定文]・[否定文]・[疑問文とその応答]	I'm going to …. Are you going to …? Yes, …./No, …. I (don't) ~ to …. Do you ~ to …? Yes, …./No, …. I (don't) want to …. Do you want to …? Yes, …./No, ….	教科書 Ⅱ Unit 2 教科書 Ⅱ Unit 3	中			
			言語機能 1 事実に関する情報を伝え、求める 2 意見・判断・考え等を表現し、見つけたす 5 ディスコースを組み立てる	How about …? I (don't) think so. Me, too. Thank you.	教科書 Ⅰ Unit 4 Step 4 教科書 Ⅰ Unit 4 教科書 Ⅱ Warm-up		小		
			12 京都を案内しよう! 「京都市内の名所・旧跡」 道案内	ペアで、お互いの情報交換を行い、それをもとにグループで1枚の市内地図を完成した後、グループで相談しておすすすめスポットを記入し、みんなに紹介する ジグソー 双方向性・閉じた	動詞 [get/take walk/turn など] 形容詞 [old/beautiful/nice/traditional など] 建造物 [temple/shrine/palace/castle/station/hall など] 地名 [Shijō Kawaramachi Karasuma など] mountain/river/train/subway/bus/street など	文法項目 命令文 否定の命令文 疑問詞 how [疑問文とその応答] 助動詞 will [肯定文]・[疑問文とその応答]		(Don't) Go! Turn/ Take/Get off/Change/ Walk]…. How …? You'll find … Will you …? Yes, …./No, ….	教科書 Ⅰ Unit 3 教科書 Ⅱ Unit 3 教科書 Ⅱ Unit 2
						言語機能 1 事実に関する情報を伝え、求める 2 意見・判断・考え等を表現し、見つけたす 3 さまざまなことを行わせる 4 社交的活動をする 6 コミュニケーションの修復	How long …? Sure./All right. Thank you. You're welcome. I don't know. I'm sorry. Could you tell me the way to …? Excuse me. Have a nice day. Enjoy your stay. Pardon?	教科書 Ⅰ Speaking Plus 3 Step 1・2・3・4 Step 3・4 教科書 Ⅰ Speaking Plus 2 教科書 Ⅱ Speaking Plus 2 Step 1・2・3・4 教科書 Ⅱ Unit 2 Step 1・2・3・4	小
13 マナーやルールについて考えよう! 「社会生活・集団生活」 ディスカッション	グループ毎に、ルールやマナーについて話し合い、その結果を報告し、意見を交換し合う 意見交換 双方向性・開いた	動詞 [keep/break/obey など] 形容詞 [quiet/strict/public/equal など] manner/rule/prpblem/society/people/cellular phone/movie theater/train/plane/bus/library/park など				文法項目 一般動詞現在形 [肯定文]・[否定文] 詞副詞的用法 [肯定文]・[否定文]・[疑問文とその応答] 助動詞 have to/must [肯定文]・[否定文]・[疑問文とその応答]	I (don't) understand. I (don't) ~ to …. Do you ~ to …? Yes, …./No, …. You (don't) have to …. You must (not) …. Do you have to …? Yes, …./No, ….	教科書 Ⅰ Unit 5 教科書 Ⅰ Speaking Plus 4 教科書 Ⅱ Unit 4	
						言語機能 2 意見・判断・考え等を表現し、見つけたす 6 コミュニケーションの修復	Not so. Are you sure? I don't know. I (don't) think so. I agree. Really? Pardon? Can you speak more slowly, please?	Step 1・2・3・4 Step 1・2・3 Step 4 Step 3・4 教科書 Ⅰ Unit 4 Step 1・2・3・4 教科書 Ⅰ Speaking Plus 6	小

(※ Ⅰ…第 1 学年の教科書で扱われるもの、Ⅱ…第 2 学年の教科書で扱われるもの、Ⅲ…第 3 学年の教科書で扱われるもの)

表 2-6 年間指導計画「中学校第 2 学年」Unit 14~16 ※ 学習内容の関連 [中…本市採用の教科書/小…小学校英語活動指導計画と活動事例集(試案)]

ユニット/「話題」場面	タスク	語彙	表現	学習内容の関連	指導月
14 修学旅行を 考えよう! 「学校行事」 ディス カッション	グループ毎に、 修学旅行の行程 や持ち物につい て意見をまとめ、 お互いの意見交 換をした後、1つ の行程表を作成 する 問題解決 双方向性・開いた	動詞 [study/ learn/see/go/ watch など] sightseeing/ experience/ recreation/ dryer/watch/ confectionery/ allowance など	文法項目 疑問詞 what [疑問文とその応答] What …? 教科書 Ⅰ Unit 4	中	1 月中旬
			不定詞名詞的用法 I (don't) want to …. Do you want to …? Yes, …/No, … 教科書 Ⅱ Unit 3		
			I think (that) … I think (that) … 教科書 Ⅱ Unit 5	小	
			接続詞 If/when/because …		
			1 事実に関する情報 を伝え、求める How about …? 教科書 Ⅰ Unit 4		
			2 意見・判断・考え等を 表現し、見つけた What's for? I (don't) think so. I agree. That sounds …. Would you like to …? I'd love to … How …! 教科書 Ⅱ Unit 3 教科書 Ⅱ Speaking Plus 3 教科書 Ⅱ Unit 6		
6 コミュニケーショ ンの修復 Pardon? Step 1・2・3・4					
15 ノーマライ ゼーション について考 えよう! 「福祉」 ディス カッション	グループ毎に、 みんなが暮らし やすい環境につ いて、日々の生活 で気づいたこと を出し合い、課題 を提案し、みんな で、その解決策を 話し合う 問題解決 双方向性・開いた	動詞 [set/make/ build/walk など] handicap/blind/ deaf/wheelchair/ crutch/guide dog/ sign/marker/ guide/Braille/ elevator/lift など	文法項目 助動詞 can [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答] I can(not) …. Can you …? Yes, I can./No, I can't. 教科書 Ⅰ Unit 10	中	2 月中旬
			I think (that) … I think (that) … 教科書 Ⅱ Unit 5		
			接続詞 if/when/because …	小	
			動名詞 Making ~ is … 教科書 Ⅱ Unit 6		
			1 事実に関する情報 を伝え、求める How about …? 教科書 Ⅰ Unit 4		
			2 意見・判断・考え等を 表現し、見つけた I (don't) think so. I agree. That sounds …. I think so, too. 教科書 Ⅱ Unit 3 教科書 Ⅱ Unit 5		
5 ディスカースを組 み立てる Let's see. 教科書 Ⅱ Warm-up 教科書 Ⅱ I have an idea. Reading Plus 2					
6 コミュニケーショ ンの修復 Pardon? Step 1・2・3・4					
16 テーマを考 えて話し合 おう! 「価値観」 ディベート	人によって意 見が分かれる 2 つのものを比較 し、それぞれの長 所や短所を述べ ながら、ディベ ートをする 意見交換 双方向性・開いた	sea/mountain/ train/plane/ dog/cat/ rice/bread/ bed/futon など	文法項目 助動詞 can [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答] I can(not) …. Can you …? Yes, I can./No, I can't. 教科書 Ⅰ Unit 10	中	3 月中旬
			助動詞 will/ have to/must [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答] You (don't) have to …. You must (not) …. Do you have to …? Yes, …/No, … 教科書 Ⅱ Unit 4		
			I think (that) … I think (that) … 教科書 Ⅱ Unit 5	小	
			形容詞の比較級・最上級 副詞の比較級・最上級 ~er than …./ (the) ~est …./ more ~ than …./ (the) most ~ ….		
			2 意見・判断・考え等を 表現し、見つけた I (don't) think so. I agree with …. I disagree with …. That sounds ….		
			5 ディスカースを組 み立てる Let's see. 教科書 Ⅱ Warm-up		
6 コミュニケーショ ンの修復 Pardon? Step 1・2・3・4					

(※ Ⅰ…第 1 学年の教科書で扱われるもの、Ⅱ…第 2 学年の教科書で扱われるもの、Ⅲ…第 3 学年の教科書で扱われるもの)

続いて、第2学年の各ユニットについて述べる。なお、実証授業を行った Unit 9「海外旅行のお土産を買おう!」、Unit 10「海外旅行の計画をたてよう!」、Unit 12「京都を案内しよう!」については、次節で、その詳細を報告する。

まず、Unit 11「夢について話そう!」では、各自が、将来の夢、進路、その実現のために頑張っていることなどについてスピーチを行い、他の生徒は、それを聞いて、質問したり、感想や意見を述べたりする。このユニットでは、生徒が“I want to ….”などの不定詞名詞的用法を多く用いることは、もちろんのこと、Unit 10の復習となる“be going to …”を用いることも期待される。

Unit 13「マナーやルールについて考えよう!」では、グループ毎に、校則、スポーツやゲームのルール、公共の場所でのマナーなどについて考え、意見を発表し、他のグループとの意見交流を行う。話し合いを進める中で、生徒は、“have to …”“not have to …”“must …”“must not …”などの助動詞や“We need rules to ….”のように不定詞副詞的用法を使うことになる。

Unit 14「修学旅行を考えよう!」では、修学旅行での学習活動の内容、持ち物、就寝時間などについて、グループ毎に話し合い、行程表を作成し、それを用いて発表を行い、それぞれのグループの意見を交流し合う。その際、生徒は、新出事項である“I think (that) ….”や“if”“when”“because”の接続詞を用いることになる。また、Unit 13でディスカッションを行った際に使った“I agree.”“I don't think so.”などの具体表現についても繰り返し用いる機会となる。

Unit 15「ノーマライゼーションについて考えよう!」では、みんなが暮らしやすい環境にするために、学校、公共の施設、地域などの設備などからみつけられる課題や改善点を出し合い、グループ毎に、その解決策を考え、みんなに提案する。その後、各グループの提案をもとに、話し合い、クラスの意見をまとめる。新出事項である動名詞は、ただ用いるのではなく、Unit 11で扱った「不定詞名詞的用法」と比較しながら、その理解を図ることができる。更に、Unit 13, Unit 14, Unit 15と順に取り入れることで、生徒に、ディスカッションやディベートの中で使う特有の表現の定着を図ることができる。

Unit 16「テーマを考えて話し合おう!」では、人によって好みや趣向が分かれるようなものをテーマに、グループ対抗でディベートを行う。ディベートを行っていないグループの生徒は、双方の

グループの論旨をワークシートに書き取り、最後に、自分の意見を書き加え発表する。なお、このユニットが、第2学年の最後のユニットであることから、第2学年の総括を兼ねて、生徒が、新出事項である比較級、最上級を含め、既習の表現全てを駆使できるようなタスクを設定した。

(3) 中学校第3学年を対象にしたユニット

表 2-7, 2-8 は、第3学年の年間指導計画を示したものである。第3学年では、日本の伝統や文化を伝える活動や、社会のことや時事問題などを取り上げた話し合いの活動などを通して、様々な考えや意見の中からコミュニケーションが図れるようにした。語彙については、第1学年、第2学年のユニットで学習したものを、その範囲を広げながら、繰り返し扱えるようにした。また、語彙、文法、言語機能とあらゆる面において既習事項が多い第3学年では、第1学年、第2学年と同じタイプのタスクでも、その難易度が増すように設定した。図 2-3 は、第3学年の各ユニットとの関連を示したものである。

図 2-3 第3学年のユニットで扱う文法項目・語彙の関連

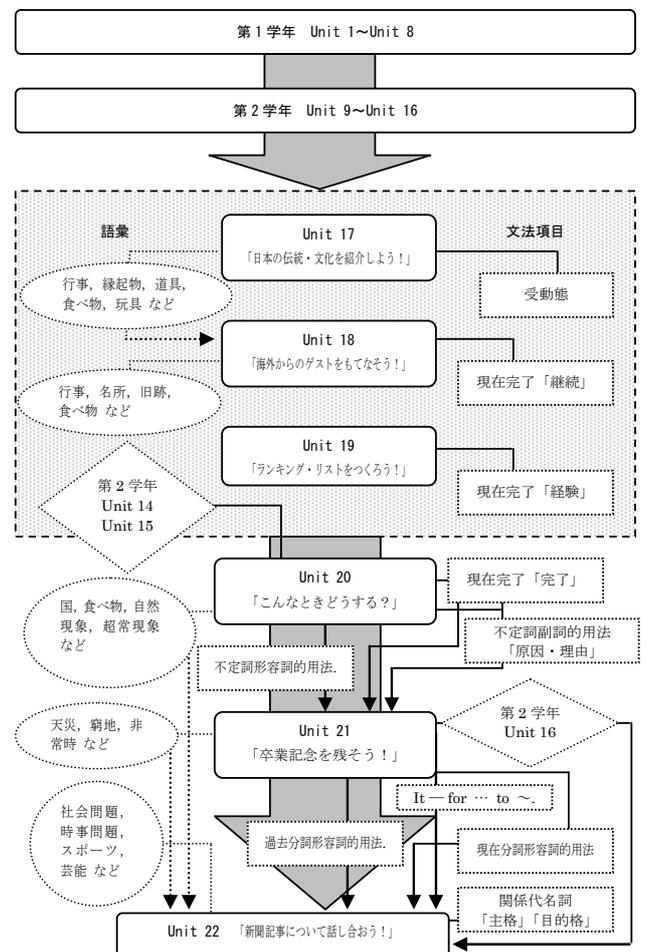


表 2-7 年間指導計画「中学校第3学年」Unit 17～19 ※ 学習内容の関連 [中…本市採用の教科書/小…小学校英語活動指導計画と活動事例集(試案)]

ユニット/「話題」場面	タスク	語彙	表現	学習内容の関連	指導月							
17 日本の伝統・文化を紹介しよう！ 「日本の伝統や文化」 日本についての紹介	グループ毎に、日本の古来の道具、行事、食べ物、遊び、縁起物などを紹介し、他のグループは、それが何か当てる インフォメーション ギャップ 単方向性・閉じた	動詞「過去分詞」 [made/used/cooked/seen など] 形容詞 [fun/easy/difficult/good/wonderful/nice/beautiful など] traditional tool/lucky item/event/play/festival/sport/food/instrument/performance/dance/moon/cherry blossom/doll など	指示代名詞 this, that, it, they [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	This[That/It] (not)…. Is this[that/it] …? Yes, it is./No, it isn't.	教科書 Ⅰ Unit 2	中 小	5 月上旬					
			一般動詞現在形 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I (don't) …. Do you …? Yes, I do./No, I don't.	教科書 Ⅰ Unit 3							
			S+V+O+C	We call ～ ….	教科書 Ⅱ Unit 2							
			受動態 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	This is used …. Is this used …? Yes, …/No, ….	教科書 Ⅲ Unit 1							
			言語機能	2 意見・判断・考え等を表現し、見つけたす	That's right. I got it!			教科書 Ⅱ Warm-up				
				5 ディスコースを組み立てる	Let's see.			教科書 Ⅱ Warm-up				
				6 コミュニケーションの修復	Pardon? Could you speak more slowly? What does … mean? How do you spell …?			教科書 Ⅲ Multi Plus 4				
			18 海外からのゲストをもてなそう！ 「国際交流」 プレゼンテーション	グループ毎に、海外からのゲストをもてなすためのプランをたて、プレゼンテーションを行う 意志決定 双方向性・開いた	動詞 [show/give/buy/go/take watch/see など] 形容詞 [exciting/interesting/hard/beautiful など] 副詞 [fast/early など] Japanese food/sightseeing/temple/shrine/palace/river/mountain/park/performance/shop など			I think (that) …	I think (that) …	教科書 Ⅱ Unit 5	中 小	6 月上旬
								接続詞 if/when/because	～ if [when/because] …	教科書 Ⅱ Unit 5		
								形容詞の比較級・最上級 副詞の比較級・最上級	～er than …./ (the) ～est …./ more ～ than …. (the) most ～ ….	教科書 Ⅱ Unit 7		
現在完了「継続」 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	It has been ～. Has it been ～? Yes, it has./No, it has not.	教科書 Ⅲ Unit 2										
言語機能	1 事実に関する情報を伝え、求める	How about …?				教科書 Ⅰ Unit 4						
	2 意見・判断・考え等を表現し、見つけたす	I (don't) think so. I agree. That's a good idea.				Step 4 Step 3・4 教科書 Ⅱ Reading Plus 2						
	3 ささまざまなことを行わせる	Why don't you …?				教科書 Ⅱ Speaking Plus 5						
19 ランキングリストをつくろう！ 「自分やクラスのこと」 インタビュー	アンケートを実施し、その内容についてインタビューし、グループ毎に、ランキング予想をする ジグソー 双方向性・開いた	動詞「過去分詞」 [seen/eaten/been など] 形容詞 [good/interesting/nice/fun など] four-leaf clover/shooting star/ghost/aurora/caviar/truffe/foie gras/durian/gold medal/Nobel Prize/the Great Wall/Pyramids など				不定詞名詞的用法	I (don't) want to …. Do you want to …? Yes, …/No, ….	教科書 Ⅱ Unit 3	中 小	7 月上旬		
						形容詞の比較級・最上級 副詞の比較級・最上級	～er than …./ (the) ～est …./ more ～ than …./ (the) most ～ ….	教科書 Ⅱ Unit 7				
						現在完了「経験」 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I have been ～. Have you been ～? Yes, I have. No, I have not.	教科書 Ⅲ Unit 3				
			言語機能	1 事実に関する情報を伝え、求める	How about …?	教科書 Ⅰ Unit 4						
				2 意見・判断・考え等を表現し、見つけたす	That's right./Sure. Thank you. You're welcome. Certainly.	Step 1・2・3・4 Step 1・4						
				3 ささまざまなことを行わせる	Why don't you …?	教科書 Ⅱ Speaking Plus 5						
				4 社交的活動をする	Excuse me.	Step 1・2・3・4						

(※ Ⅰ…第1学年の教科書で扱われるもの、Ⅱ…第2学年の教科書で扱われるもの、Ⅲ…第3学年の教科書で扱われるもの)

表 2-8 年間指導計画「中学校第 3 学年」Unit 20～22 ※ 学習内容の関連 [中…本市採用の教科書/小…小学校英語活動指導計画と活動事例集 (試案)]

ユニット/「話題」場面	タスク	語彙	表現		学習内容の関連	時期	
20 こんなとき どうする？ 「協力」 ディス カッション	様々なシチュ エーションを想 定し、どのよう にふるまうか、また どのようにふる まえばよいかを 話し合う 問題解決 双方向性・閉じた	動詞 [leave/ call/help/buy/ go/take など] cellular phone/ out of the range/ purse/train/taxi/ earthquake/ late/weather/ など	文 法 項 目	現在完了「完了」 [肯定文]・[否定文]・ [疑問文とその応答]	I have finished ~. Have you finished ~? Yes, I have./ No, I haven't.	教科書 Ⅲ Unit 3	中 小
				不定詞形容詞的用法	a lot of things to do		
			言 語 機 能	1 事実に関する情報 を伝え、求める	How about ...?	教科書 I Unit 4	
				2 意見・判断・考え等を 表現し、見つけたす	I (don't) think so. I agree with ... I disagree with ...	教科書 Ⅲ Unit 5	
6 コミュニケーショ ンの修復	Could you speak more slowly? What does ... mean?	教科書 Ⅲ Multi Plus 4					
21 卒業記念を 残そう！ 「学校行事」 ディベート	卒業記念とし て、何を残すのが よいか、グループ 毎に話し合い、提 案する 意見交換 双方向性・開いた	動詞 [remember/ leave/plan/do/ make/buy など] memory/ good/thing/work/ memorial/ glad/happy/great/ beautiful/useful/ good/nice/big/ expensive など	文 法 項 目	形容詞の比較級・最上級 副詞の比較級・最上級	~er than .../ (the) ~est .../ more ~ than ... (the) most ~ ...	教科書 Ⅱ Unit 7	中 小
				不定詞形容詞的用法	a lot of things to do	教科書 Ⅲ Unit 3	
			言 語 機 能	1 事実に関する情報 を伝え、求める	How about ...?	教科書 I Unit 4	
				2 意見・判断・考え等を 表現し、見つけたす	I (don't) think so I agree with ... I disagree with ...	教科書 Ⅲ Unit 5	
			5 ディスコースを組 み立てる	I see what you mean, but ... I see your point, but ...	教科書 Ⅲ Unit 5		
			6 コミュニケーショ ンの修復	Could you speak more slowly? What does ... mean?	教科書 Ⅲ Multi Plus 4		
22 新聞記事に ついて話し 合おう！ 「新聞記事」 ディベート	新聞記事から、 テーマを選び、グ ループに分かれ て、ディベートを 行う 意見交換 双方向性・開いた	動詞 [think/ say/hear/mean/ play/do/make/ take/go など] glad/happy/sad/ afraid/terrible great/difficult/ beautiful/useful/ young/old/new/ good/nice/big/ small/little/ expensive など	文 法 項 目	接続詞 if/when/because	~ if[when/because] ...	教科書 Ⅱ Unit 5	中 小
				不定詞名詞的用法	I (don't) want to ... Do you want to ...? Yes, .../No, ...		
			言 語 機 能	1 事実に関する情報 を伝え、求める	How about ...?	教科書 I Unit 4	
				2 意見・判断・考え等を 表現し、見つけたす	Of course. I (don't) think so I agree with ... I disagree with ...	教科書 Ⅲ Unit 5	
			5 ディスコースを組 み立てる	I see what you mean, but ... I see your point, but ...	教科書 Ⅱ Warm-up		
			6 コミュニケーショ ンの修復	Could you speak more slowly? What does ... mean?	教科書 Ⅲ Multi Plus 4		

(※ I…第 1 学年の教科書で扱われるもの、II…第 2 学年の教科書で扱われるもの、III…第 3 学年の教科書で扱われるもの)

第3学年のユニットでも見られるディスカッションやディベートは、第2学年のユニットでも扱っている。それは、これらが入力に対して即答しなければならないタスクであり、難易度が高いため、生徒の負担を考慮して、第2学年、第3学年と段階を踏んで、発展的に取り入れられるようにしたからである。文法については、第3学年で扱う新出事項に併せて、第1学年、第2学年で学習したものを繰り返し扱うようにした。

続いて、言語機能については、第1学年、第2学年と比べ、中学校の教科書で扱われる表現が多くなっている。これは、同じ言語機能でも、学年進行に合わせて、その表現を発展的に学習できるようにしたためである。例えば、「6 コミュニケーションの修復」では、第1学年に、本市「小学校英語活動指導計画と活動事例集（試案）」で扱われている“More slowly, please.”を、第2学年に、第1学年の教科書で扱われている“Can you speak more slowly, please?”を、第3学年に、同学年の教科書から、“Could you speak more slowly, please?”を取り入れた。なお、「1 事実に関する情報を伝え求める」に当たる表現については、第1学年、第2学年同様に、文法項目の欄で挙げているため、言語機能の欄には記載していない。

次に、第3学年の各ユニットについて述べるが、実証授業を行った Unit 17「日本の伝統・文化を紹介しよう!」、Unit 19「ランキング・リストをつくろう!」、Unit 22「新聞記事について話し合おう!」については、次節でその詳細を報告する。

Unit 18「海外からのゲストをもてなそう!」では、第2学年の Unit 12「京都を案内しよう!」で学習した京都の名所・旧跡、おすすめスポットや第3学年の Unit 17「日本の伝統・文化を紹介しよう!」で学習した日本の食べ物、伝統芸能、玩具などについて学習した知識を活かして、グループ毎に、外国からのゲストをもてなすための企画を立て、プレゼンテーションを行う。

Unit 20「こんなときどうする?」では、グループ毎に身近に起こるトラブルをテーマに、それをどのように解決するかを話し合い、その結果を発表する。その後、互いに疑問に思うことを質問したり、発表を聞いての意見や感想を述べたりする。

Unit 21「卒業記念を残そう!」では、グループ毎に、卒業記念としてふさわしいものを考え、提案し、それをもとにディベートを行う。その際、費用、準備時間、在校生への貢献度、思い出に残るものかどうかなどの観点から、審査を行い、最も説得力のあったグループの提案を決定する。

なお、第3学年の Unit 20～22 は、他のユニット同様、中心となる文法項目として、新出の文法事項を含んでいるが、中学校3年間で学習したことの総括として、既習のあらゆる表現が用いられることが期待される。

第2節 授業の実際

(1) 中学校第1学年での実践

昨年度の研究では、タスクとともにプレ・タスク、ポスト・タスクの効果を検証するために、指導者にそれぞれの細かな指導案を提示して実証授業を行った。(21) しかし、プレ・タスクやポスト・タスクは、生徒の実態を最もよく把握している指導者が、それに合わせて立案する方がより効果的であると考え、今年度は、各学年とも略案を示すにとどめ、それをもとに指導者が立てた細案に基づいて授業を行った。ここでは、研究協力校での実証授業から、タスクを中心にその実践を報告する。まず初めは、月輪中学校第1学年の2クラスで行った以下の3つのユニットについて紹介する。

① Unit 1「名刺交換をしよう!」

このユニットで中心となる文法項目は、be 動詞一・二人称単数現在形の肯定文、否定文および疑問文とその応答である。言語機能については「4 社会的活動をする」から“Good morning.” “Nice to meet you.” などの「あいさつ」を扱っている。生徒は、新しいクラスで、名刺を交換しながら、互いに英語で自己紹介し合い、そのやりとりを通して知り得た友だちの情報を名刺とともにファイルに整理する。配当時間は、プレ・タスクに1時間、タスクに1時間、ポスト・タスクに1時間の合計3時間とした。

まず、ユニットのプレ・タスクとして、指導者は、名刺交換に必要な“Hi.” “Hello.” “Good morning.” などの表現を用いて生徒とあいさつを交わすことから始めた。ただし、このようなやりとりは、入学当初の授業から、指導者と生徒の間で、日常的に行われているものである。

続いて、指導者は、ピクチャーカードを用いて、生徒に教科や部活動に関する語彙の意味を理解させ、発音練習をさせた。次に、それらを“I’m ….” “I’m not ….” の後に続け、指導者の自己紹介を行い、どんな内容であったか、また、どのような表現を用いていたかを生徒に答えさせた。このような活動を通して、生徒たちは“I’m from ….”

を用いて出身小学校を, “I’m good at ….”や “I’m not good at ….”を用いて得意な教科や不得意な教科を, “I’m a member of ….”を用いて部活動を紹介することができるということを学習した。

今度は, 指導者は, “Are you …?” の後に先ほどの語彙を続けて, 生徒に問いかけた。答えにつまる生徒には, “Yes or no?” などの問いかけを行った結果, どの生徒からも “Yes.” “No.” の返事が返ってきた。そして, このような短い応答に慣れてきたら, 指導者は “Yes.” と答えた生徒の応答を繰り返し, “Yes, I am.” と言い換えた。それを聞いた生徒は, 指導者の要求を理解し, “Yes, I am.” と答えを言い直した。このようなやりとりを通して, 活動の終盤には, 生徒から, “No, I’m not. I’m good at ….” のような応答が得られるようになった。このようなプレ・タスクの活動を通して, 生徒はタスクを達成するのに必要な表現を学習した。

このような前時の活動を受けて行ったタスクでは, まず指導者は拡大した自分の名刺を手で自己紹介しながら, 名刺を渡すまでの一連の流れを示すことで, 生徒に本時の流れを説明した。その後, 生徒は気に入った柄の名刺シートを指導者から受け取り, 名前を記入し, 各自が6枚ずつの名刺を作成した。名刺交換の前に, 指導者は生徒に活動の流れを整理させるための支援として, 対話形式を示すのではなく以下の「名刺交換のときの諸注意」を示した。これは対話形式を提示してしまうことにより, 生徒の活動が, 語彙を入れ換えるだけのパターン・プラクティスにとどまってしまうことを避けるための指導者の工夫である。このように活動の流れのみをヒントとして与えることで, 生徒はプレ・タスクで学習した表現を思い浮かべながら, どの表現を用いるかは, 生徒自身が自分の言いたいことと結びつけて選択することになる。そして, 思い思いにデザインした名刺を手には, 生徒は,

名刺交換のときの諸注意

- ① あいさつをする
- ② 自分の名前を名乗る
- ③ 自己紹介の言葉を加える
- ④ 相手のことを知るための質問をする
- ⑤ あいさつをして別れる

S1: “Hello. I’m … . I’m good at fine arts.”

S2: “Hi. I’m … . I’m a member of the volleyball club.”

S1: “Are you good at volleyball?”

S2: “No, I’m not.”

などと対話し, 名刺交換を行った。最後に, 生徒は交換し合った名刺をファイルに貼り付け, 聞き

取った情報を整理した。なお, 学習段階を考慮して, 語彙については, 聞き取った意味を理解することやそれらを用いて自分の言いたいことを表現することに目標をおいているため, 今回は英語で正しく書けることを求めているではない。そのため, 情報の整理は, 英語で書いても, 日本語で書いてもよいとした。このタスクの目標は, あくまでも, 既習の表現を用いて名刺交換ができることだからである。生徒によって6枚全ての名刺を交換できた生徒とそうでない生徒の差はあるものの, 回収したファイルには, 参加者全員が交換した名刺を整理することができた。

写真 2-1 名刺交換する生徒たち



写真 2-2 集めた名刺をファイルに整理する様子

ポスト・タスクでは, 名刺交換の中で, 生徒が用いた表現から, be 動詞一・二人称現在形を用いた肯定文, 疑問文とその応答および否定文の文法や構造について説明し, パタン・プラクティスや練習問題を通して, その理解の定着を図った。

② Unit 5 「だれのスケジュール？」

このユニットで中心となる文法項目は, 一般動詞三人称単数現在形の肯定文, 否定文および疑問文とその応答である。言語機能については「4 社交的動をする」から “Excuse me.” 「注意を引く」を扱っている。班の中で, 各自が作成した1週間のスケジュール表を交換し合い, そのスケジュール表をもとに, その友だちのことをみんなに紹介する。紹介を聞いて質問しながら, それが誰のスケジュールか考えるインフォメーションギャップ・タスクである。今回の授業では, 配当時間をプレ・タスクに1時間, タスクに1時間, ポスト・タスクに1時間の合計3時間として行った。

プレ・タスクで, 指導者は, まず, 生活習慣を表す “get up” “take a bath” “go to bed” “at …” などの語句の意味について, ピクチャーカードを使って生徒の理解を図った。そして, それらを組み合わせ “I ….” の後に続けさせ, 自分の生活習慣について言わせる練習をさせた。次に指導者は, それらを “He ….” や “She ….” の後に続けて言うのを聞かせ, 動詞に “s” が付いていることを生徒に気づかせ, その口頭練習を行わせた。そ

して、次時の活動を予告して、それぞれの1週間のスケジュール表を作成させた。

タスクでは、各自が前時に作成したスケジュール表を、グループの中で交換させ、それぞれのスケジュール表から読み取れる各自の特徴を整理させ紹介文を書かせた。生徒は、グループ毎に前に出て、紹介文をもとに、その人物について“*She eats rice for breakfast.*” “*She plays volleyball after school.*” “*She plays the piano on Sunday.*” のようにヒントを出す。他のグループの生徒は“*Does she play volleyball well?*” などと質問しながら、その人物が誰であるかを特定した。

写真 2-4 友だちが書いたスケジュール表をもとに紹介文を書く様子



写真 2-5 スケジュール表をもとに友だちを紹介する生徒たち

ポスト・タスクでは、タスクで生徒が用いた表現から、一般動詞三人称単数現在形の肯定文、疑問文とその応答および否定文についての文法や構造を整理させ、Unit 4 と同様に、プリントによる練習問題で、その理解の定着を図った。

ポスト・タスクで用いた指導者が作成したワークシート



③ Unit 6 「学校を案内しよう！」

このユニットで中心となる文法項目は、疑問詞“*where*”, “*who*”, “*how many ...*” を用いた疑問文とその応答である。言語機能については「4 社交的活動をする」から“*Excuse me.*” 「注意を引く」や「2 意見・判断・考え等を表現し、見つけ出す」から“*Thank you.*” 「感謝を表明する」や“*You're welcome.*” 「感謝の表明に対応する」を扱っている。このタスクは、班のメンバーがそれぞれもって

る情報を交換し合いながら、1枚の校舎案内図を完成するジグソー・タスクである。今回の授業では、配当時間をプレ・タスクに1時間、タスクに1時間、ポスト・タスクに1時間の合計3時間として行った。

プレ・タスクで、まず指導者は、生徒にピクチャーカードを用いて、教室に関する語彙の意味を理解させ、発音練習をさせた。次に、黒板に簡単な校舎の平面図を描き、そこに教室のピクチャーカードを貼り付け、“*Where's the music room?*” “*It's on the 3rd floor.*” “*Where's the class 1-1?*” “*It's the 2nd room from the corner.*” などと自問自答して聞かせた。何度か繰り返す内に、生徒がS1:「わかった、階」、S2:「隣り」、S3:「前」などと言いだした。これを受けて指導者は「では、どんな風に言っていた?」と、生徒に問いかけ、生徒が聞き取った表現を黒板に整理し、指導者の後にリピートさせた。その後、今度は“*Where's ...?*” と黒板に貼った教室の絵を指しながら、英語で尋ねかけた。すると、生徒からは“*It's on the 4th floor.*” のような答えが返ってきた。

写真 2-6 ピクチャーカードを使って、生徒がタスクで用いる表現のインプットを図る指導者



写真 2-7 黒板に描いた校舎平面図を利用して、場所についての問答を練習

このプレ・タスクの活動を受けて、次時の授業では、ALT とのティーム・ティーチングで、タスクを行った。初めに、生徒は、それぞれに異なる情報が描かれた校舎案内図を持ち、制限時間内で、他の情報をもった生徒に声を掛け、

- S1: “*Excuse me. Where's the science room?*”
- S2: “*I'm sorry. I don't know.*”
- S2: “*Who is the math teacher?*”
- S1: “*It's Ms. Kimura.*”
- S2: “*Thank you.*”
- S1: “*You're welcome.*”

のようなやりとりをし、情報を集めた。次に、班毎にそれぞれが集めた情報を出し合い、1枚の模造紙サイズの校舎案内図を完成した。最後に、完成した校舎案内図をもとに、生徒は、先ほどのやりとりを通して学習した表現を駆使して、ALT から出される“*How many boys in the class 1-1?*”

“Where’s the class 1-2?” “Who is the science teacher?” などの質問に答えた。

写真 2-8 お互いの情報を交換し合いながら、校舎案内図を完成するのに必要な情報を集める生徒たち



写真 2-9 集めた情報をもとに校舎案内図を完成する生徒たち

ポスト・タスクでは、タスクで生徒が用いた表現から、疑問詞 where, who, how many を用いた疑問文とその応答についての文法や構造を整理させ、プリントによる練習問題で、その理解の定着を図った。

(2) 中学校第2学年での実践

続いてここでは、研究協力校である月輪中学校第2学年の3学級で行った以下の3つのユニットについて実践報告をする。

① Unit 9 「海外旅行のお土産を買おう！」

このユニットで中心となる文法項目は、一般動詞過去形および be 動詞過去形の肯定文、否定文および疑問文とその応答である。言語機能については「3 さまざまなことを行わせる」から “May I help you?” “Can I help you?” 「助けを申し出る」 “Yes, please.” 「申し出や招待を受け入れる」 “..., please.” 「誰かに何かをするように要求する」や「2 意見・判断・考え等を表現し、見つけ出す」から “Good!” など「満足を表明する」 “Thank you.” 「感謝を表明する」を扱っている。まず初めに、各自が、誰にお土産を買うかを決め、リストに記入する。

次に、グループ毎に店員と客に分かれ、1人1万円の予算の中で、制限時間内にお土産(写真カード)を買い集める。品物の値段は、事前にグループ毎に相談して決定した。お土産をリストに挙げた人物の横に貼り、それを選んだ理由を記入する。最後に、完成したお土産リストをもとに、誰にどんな物をどのような理由で購入したか発表する。今回の授業では、配当時間をプレ・タスクに1時間、タスクに1時間、ポスト・タスクに1時間の合計3時間として行った。

プレ・タスクでは、ティーム・ティーチングの時間を利用して、2人の指導者が、次のような買い物のやりとりを演じて生徒に示した。

T1: “May I help you?”

T2: “Yes, please. I’m looking for a souvenir for my mother.”

T1: “How about this chocolate?”

T2: “Good! She likes chocolates. How much is it?”

T1: “It’s 20 dollars.”

T2: “20 dollars? It’s a little expensive.”

T1: “Then how about this one? It’s 10 dollars.”

T2: “OK. I’ll take it.”

T1: “Here you are. Have a nice day!”

T2: “Thank you.”

そして、どのような内容であったか確認し、客と店員のそれぞれのセリフ毎に使われた表現を整理させて練習させた。次に、商品の値段を設定したり、買い物をした時の予算と照らし合わせたりすることができるように、各国の通貨が日本円でいくらくらいに相当するのかを確認させた。

写真2-10 買い物の前に外貨レートを確認

米ドル	1ドル=110円
オーストラリアドル	1ドル=77円
韓国ウォン	100ウォン=10円
カナダドル	1ドル=85円



写真 2-11 グループ毎に、商品の値段を決める生徒たち

タスクでは、まず、買い物リストに、誰にお土産を買うか記入させた。次に、それぞれのグループ毎に、どの国のショップを担当するか決め、それぞれの商品に値段をつけさせた。続いて、時間を区切って、グループ毎に店員と客に分かれさせ、買い物のやりとりをさせた。生徒たちは、

S1: “May I help you?”

S2: “Yes, please.”

S1: (商品を手にして) “How much is it?”

S2: “It’s 11 dollars.”

S1: “Discount, please.”

S2: “No!”

S1: (少し考えて) “Uh... I’ll take it.”
(そのやりとりを見ていた別の生徒が)

S3: “I want same one.”

S1: “Oh, thank you.”

(同じグループの生徒に向かって)

Beef Jerkies’re sold out!”

などとやりとりしながら、めあての商品を買い求めていた。買い集めたお土産(写真カード)は、買い物リストに貼らせ、購入理由も書かせた。

最後に、生徒は、おのおのの買い物リストを使

って, “I bought cookies in Canada for my brother. Because he likes sweets.” のように発表した。“I bought a Canadian doll for my sister.” と発表した生徒に指導者が T: “How much was it?” と尋ね, S1: “It’s 50 dollars.” と答えるのを聞いて, S2: “It’s too expensive! Did you use only 10,000 yen?” と尋ね, S1: “No. (苦笑いしながら) Much more.” と答えた。このように, 発表する生徒が一方向的に話したり, 指導者とのみやりとりをしたりするのではなく, 生徒同士でも, お互いにやりとりを行うことができた。

写真 2-12 グループ毎に, 店員と客に分かれて, 思い思いの商品を買い求める生徒たち



写真 2-14 ショッピング・リストをもとに発表する生徒

ポスト・タスクでは, タスクで生徒が用いた表現から, 一般動詞過去形および be 動詞過去形の肯定文, 疑問文とその応答および否定文についての文法や構造を整理させ, 指導者が作成した動詞の活用テストを繰り返し実施したり, プリントによる練習問題で, その理解の定着を図ったりした。

② Unit 10 「海外旅行の計画をたてよう！」

このユニットで中心となる文法項目は, “be going to …” を用いた未来形の肯定文, 否定文および疑問文とその応答である。言語機能については「4 社交的活動をする」から “Attention, please.” 「注意を引く」や「3 さまざまなことを行わせる」から “..., please.” 「誰かに何かをするように要求する」や「2 意見・判断・考え等を表現し, 見つけ出す」から “That’s good!” など「満足を表明する」 “Thank you.” 「感謝を表明する」を扱っている。今回の授業では, 配当時間をプレ・タスクに 1 時間, タスクに 2 時間, ポスト・タスクに 1 時間の合計 4 時間として行った。

プレ・タスクでは, 世界の国々の名所や旧跡への知識や興味・関心をもたせるために, 指導者が冬休みを利用して, 2 週間の海外旅行の計画を立てたという想定で “be going to …” を用いなが

らその立ち寄り先を紹介する。

T: “I’m going to Castlemountains.”

S1: 「castle, お城！」

T: “No, they’re mountains. They look like a castle.”

のようなやりとりを進めながら, 生徒たちは, 観光地や名所・旧跡の写真の中から, 指導者の立ち寄り先を見つけ出し, 台紙に貼っていった。また, 台紙には, ヒントとなるように, それぞれが所在する国の国旗を示しておいたので, その横に国名も書かせた。

写真 2-15 海外旅行の計画を紹介する指導者



写真 2-16 指導者の計画を聞いて, 行程表に立ち寄り先の写真を貼る生徒たち

タスクでは, それぞれのグループが旅行会社となり, 旅行計画のプレゼンテーションを行った。まず初めは, そのためのリサーチとして, 他のグループの生徒に, 行ってみようと思う国やしてみたいことなどについてインタビューした。生徒たちは, 制限時間内にできるだけ多くの生徒から回答を得られるように, グループで相談し, インタビューの相手を手分けし, “Where are you going to go?” “What are you going to do there?” などと尋ねて回った。そして, その結果をもとに, 生徒たちは, グループ毎に,

写真 2-17 リサーチのために, インタビューをする生徒たち



S1: “Aurora Plan is very expensive! Do you know that?”

S2: “Service, service!”

S3: “Can we watch it every day?”

のように, 旅行パンフレットを見ながら, 方面, 価格, オプション, セールスポイントなどを相談し, 1 枚の模造紙大のスケジュール表を書き上げた。途中, 指導者は, 机間巡視をしながら, 生徒の支援を行った。例えば, 「機内食って何て言うの?」と考えている生徒に「難しい言葉を使おうと思わなくていいよ, プレゼンテーションをするのだから, 聞いている人にわかってもらえることも大事だね」と助言した。すると, その生徒は

“in-flight meal”と書く代わりに“have lunch in the plane”と表記した。もちろん、辞書を引きながら、新しい語句の知識を深めることも大切である。実際この学校では、学級図書として教室に英和、和英の辞書が常置され、この作業中にも多くの生徒たちが、自由に辞書を引き、もとの場所に戻す。すると、また別の生徒が辞書を使うという光景がよく見られた。しかし、指導者がこのような助言をしたことがきっかけで、生徒は、後のアンケートに、知っている英語だけでも結構、言いたいことが相手に伝えられるとわかったと書いている。

このようにして、質疑の時間を含め、各グループ5分間でプレゼンテーションを行った。費用を安く納めるために、自由行動を多くする、その代わりに、遊園地のフリーパスを付けるなど、それぞれのグループの提案には、様々な工夫がみられた。そして、最後に、どのグループのツアーに参加したいと思ったかを投票で決定した。

ポスト・タスクについては、ここで扱う文法項目が、定期考査の範囲であったこともあり、指導者がテストの復習を兼ねて、文法や文構造を説明し、練習問題のプリントを使って整理させた。

写真 2-18 プレゼンテーションで、それぞれが立てた旅行計画の説明をする生徒たち



間、タスクに1時間、ポスト・タスクに1時間の合計3時間である。なお、このユニットは、ALTとのチーム・ティーチングで授業を行った。

プレ・タスクでは、現在地を京都駅として、指導者とALTが、次のような道案内のやりとりをして、生徒に聞かせた。

A: “Excuse me?”

T: “Yes?”

A: “Can you tell me the way to *Kinkakuji* temple?”

T: “Sure. Take the City Bus No. 101, and get off at *Kinkakuji-michi*. Then walk to the west for several minutes. You’ll find *Kinkakuji* temple.”

A: “Thank you.”

T: “You’re welcome. Have a nice trip!”

他にも、行き先を換えて、地下鉄を利用したり、乗換えを要したりする場所などについても提示した。その後、対話の内容がどのようなものであったか、また、どの

ような表現が使われていたかを発表させた。そして、道を尋ねる側、答える側に分けて、それぞれの表現を整理し、口頭練習で慣れさせた。

写真 2-21 ピクチャーカードを用いて、タスクで必要となる語彙のインプットを図る指導者



写真 2-20 ワークシートの問題を解く生徒

写真 2-19 タスクで生徒が用いた表現を使って、生徒の文法への理解を図る指導者



タスクでは、2人1組になり、それぞれのワークシートに示された場所を相手に尋ね、地図中のA~Xのどの場所なのか、地図に書き込む。ペアでの問答が終了したら、グループ毎にそれぞれの情報を出し合って、1枚の大きな市内地図を完成し、その後、グループで相談したおすすめスポットを地図中に書き込む。

③ Unit 12 「京都を案内しよう！」

このユニットで中心となる文法項目は、助動詞“have to …”, “will”, “must”の肯定文、否定文および疑問文とその応答である。言語機能については「3 さまざまなことを行わせる」から“Can you tell me the way to …?”「助けを要請する」“Take ….” “Change ….” など「誰かに何かをするように命令する」や「2 意見・判断・考え等を表現し、見つけ出す」から“Certainly.” “Sure.” など「許可を与える」“Thank you.” 「感謝を表明する」“You’re welcome.” 「感謝の表明に対応する」を扱っている。配当時間は、プレ・タスクに1時



写真 2-22 ペア毎に、情報交換し合う生徒たち

写真 2-23 集めた情報を整理しグループ毎に、地図を完成する生徒たち

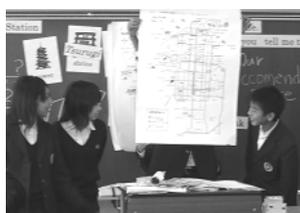


写真 2-24 グループ毎に、完成した市内地図を使って、おすすめスポットを紹介する生徒たち

最後に、グループ毎に、前に出て、作成した地図を見せながら、“Our recommended spot is the bank of *Kamo River*. You’ll find many couples. That’s one of the famous date spots in Kyoto.”などと、それぞれのおすすめの場所を紹介した。ポスト・タスクでは、中心となる文法項目と併せて、教科書の道案内を扱う単元で学習した表現についても、整理させ、練習問題のプリントを使って、その定着を図った。

(3) 中学校第3学年での実践

最後に、研究協力校である九条中学校第3学年の2学級で行った以下の3つのユニットについて実践報告をする。

① Unit 17「日本の伝統・文化を紹介しよう！」

このユニットで中心となる文法項目は、受動態の肯定文、否定文および疑問文とその応答である。言語機能については、「2意見・判断・考え等を表現し、見つけ出す」から“*That’s right.*”を扱っている。今回の授業では、配当時間をプレ・タスクに1時間、タスクに1時間、ポスト・タスクに1時間の合計3時間として行った。

プレ・タスクでは、グループに分かれ、カテゴリー別に色分けした絵カードを机の上に並べ、指導者が発音した語句を表す絵カードをかるた取りの要領で取る。慣れて来たら次は、語句そのものではなく、その語句の説明を聞いて、絵カードを取り、獲得枚数を競い合わせた。最後に、絵カードの色が、どのようなカテゴリーで分けられているのかを考えさせて、タスクで用いる語句の理解を図った。



写真 2-25 指導者の説明に合う絵カードを探す生徒たち

写真 2-26 タスクで必要となる語彙をカテゴリー毎に、整理させる指導者



タスクでは、これらの絵カードを同枚数になるようにランダムに封筒に入れ、各グループに配布した。生徒たちは、グループの中で、担当する絵カードを決め、出題用のヒントを考えた。次に、グループ毎に前に出て、“*It’s a traditional tool.*

It’s made of woods.”のように順にヒントを出した。他のグループには、絵カードが一覧になったものを渡してあるので、ヒントを聞いて、質問をしながら、どの絵のことをかをグループで相談して答えさせ、正答率を競わせた。



写真 2-27 発表のための説明を考える生徒

写真 2-28 グループ毎に、日本の行事、食べ物、伝統芸能などの説明をする生徒たち



ポスト・タスクでは、タスクで生徒が用いた表現から、受動態の肯定文、疑問文とその応答および否定文についての文法や構造を整理させ、プリントによる練習問題で、その理解の定着を図った。

② Unit 19「ランキング・リストをつくろう！」

このユニットで中心となる文法項目は、現在完了経験の肯定文、否定文および疑問文とその応答である。言語機能については、“*Excuse me.*”「注意を引く」や「2意見・判断・考え等を表現し、見つけ出す」から“*Thank you.*”「感謝を表明する」や“*You’re welcome.*”「感謝の表明に対応する」を扱っている。配当時間は、プレ・タスクに1時間、タスクに1時間、ポスト・タスクに1時間の合計3時間とした。

プレ・タスクでは、まず、ランキング・リスト用のアンケートの設問1~4に出てくる語彙を、ピクチャーカードで説明しながら、アンケートを記入させた。次にグループ毎に、他にランキングを知りたい項目を考えさせた。それぞれのグループからの意見を出し合って、設問5として設定する問題をクラス全員で決め、その回答をアンケート用紙記入させた。アンケート用紙は回収し、次時までに集計を済ませておく。

写真 2-29 ピクチャーカードを用いて、語彙のインプットを図る指導者



写真 2-30 アンケートを記入する様子

タスクでは、アンケートの項目について、制限時間内にできるだけ多くの人にインタビューできるように指示し、グループ毎にインタビューを行わせた。生徒は、効率よく回答が得られるように工夫し、グループの中でインタビューする相手を分担し、“Have you ever seen U. F. O.?” “Have you ever eaten caviar?”などと尋ねて回った。そして、グループ毎に、その結果を集約し、予想したランキング結果を黒板に貼らせ、発表させた。最後に、指導者が、アンケートの集計結果を告げ、予想がどれくらい的中したかを競い合わせた。



写真 2-31 ランキングを予想するためにインタビューする生徒たち

写真 2-32 グループ毎に、インタビューの結果から、ランキングを予想する生徒たち



ポスト・タスクでは、タスクで生徒が用いた表現から、現在完了経験の肯定文、否定文および疑問文とその応答についての文法や文構造を整理させ、プリントによる練習問題で、その理解の定着を図った。

③ Unit 22 「新聞記事について話し合おう！」

このユニットで中心となる文法項目は、関係代名詞主格・目的格である。言語機能については、「5 ディスコースを組み立てる」から “In my opinion, …”などを扱っている。配当時間は、プレ・タスクに1時間、タスクに1時間、ポスト・タスクに1時間の合計3時間とし、ALTとのティーム・ティーチングで授業を行った。

プレ・タスクでは、デモンストレーションとして、車中での携帯電話の使用など、意見が対立する様々な状況の絵カードを示し、指導者とALTとが両極の意見に分かれ、それぞれの意見を言い合うのを生徒に聞かせた。その後、生徒に、色画用紙を使って、どちらの意見に賛成かを意思表示させた。また、何人かの生徒に、なぜそう思うのか、その理由を述べさせた。その際、“I agree with …”や “I don't think so.”などのタスクで必要となる表現を使わせた。次に、いくつかの新聞記事の切り抜きを用意し、それぞれの内容を簡単に説明した後、用紙を配布し、それぞれのテーマについて、グループ毎に、賛成・反対のいずれの意見の立場を取るかと関心の高い順位を番号で記

入させ回収し、それぞれの意見と関心度をみて、指導者がテーマと対戦相手を決定し、生徒には、次時までにはテーマと対戦相手を知らせておいた。

写真 2-33 テーマ毎に、対立する双方の主張を述べる指導者とALT



写真 2-34 指導者とALTのどちらの意見に同意するか手を挙げて意思表示する生徒たち

1 班(反対)	vs	2 班(賛成)
3 班(反対)	vs	4 班(賛成)
6 班(反対)	vs	5 班(賛成)

岩隈の楽天移籍はルール違反
該当無し、賞(賞金)・表彰式なし
15歳でプロ、年俸440万円

写真 2-35 グループ毎の意見や関心に合わせて、対戦表を作成

タスクでは、まず、グループ毎に自分たちの主張を準備させた。次に、意見を言う順番を決めて発表練習を行うように指示した。続いて、対戦表に従って、対戦を始めた。その際、対戦していないグループの生徒には、審査用紙を記入させた。



写真 2-36 グループ毎に、意見をまとめ、発表練習する生徒たち

写真 2-37 お互いの主張を述べ合いながら、ディベートを行う生徒たち



例えば “How do you think about changing the voice of *Doraemon*?” のテーマでは、

S1: “I disagree that. It gave *Doraemon* a bad image.”

S2: “I see your point, but it's difficult for them to continue. Because they are too old.”

のような意見交換を行った。そして最後に、回収した審査用紙を集計し、より説得力があると判定されたグループを紹介した。

ポスト・タスクでは、タスクで生徒が用いた表現から関係代名詞主格・目的格についての文法や構造を整理させ、プリントによる練習問題で、その理解の定着を図った。

(22) 前掲 注4

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 学習プログラム例の有効性

(1) チェック・プリントの結果からみた効果

今回の実証授業では、生徒の文法への理解をみるために、タスクの前後に、チェック・プリントを実施した。ここでは、その結果の分析・考察から、タスクの効果を検証する。チェック・プリントは、(1)・(2)と大きく分けて2種類の問題を設定した。(1)では、あいさつや慣用表現を扱い、場面や状況、言語機能についての理解を問う問題を、(2)では、各ユニットで中心となる文法や文構造への理解を問う問題を設定した。表3-1は、チェック・プリントの事前・事後の平均点の推移を示したものである。ただし、第3学年で行ったUnit 22「新聞記事について話し合おう!」の結果については、授業時数の確保が難しく、事後のみの実施となったため記載していない。

表3-1 授業前と授業後の平均点の推移

学年	ユニット	タスク前	タスク後
第1学年	Unit 1「名刺交換しよう!」	8.1	9.1
	Unit 5「学校を案内しよう!」	3.9	5.4
	Unit 6「だれのスケジュール?」	4.3	5.6
第2学年	Unit 9「海外旅行のお土産を買おう!」	7.4	8.2
	Unit 10「海外旅行の計画をたてよう!」	8.4	8.8
	Unit 12「京都を案内しよう!」	7.4	8.2
第3学年	Unit 17「日本の伝統・文化を紹介しよう!」	6.9	8.2
	Unit 19「ランキング・リストをつくらう!」	7.9	9.1

この表からもわかるように、どの学年もタスク前よりタスク後に実施したチェック・プリントの結果の方が、平均点が高い数値を示している。もちろん、同じ問題を実施しているのだから、タスク後、すなわち2回目に実施した結果の平均点が高くなることは、十分予測される。しかし、生徒は、チェック・プリントを振り返り「授業前にやった問題より、授業後の方が問題を解けてうれしかった」と、その感想を述べている。このことから、単に同じ問題を2度繰り返し実施したことにより正答率が上がったと考えるのではなく、タスク前には、自信をもてないままに回答していた設問についても、タスクを通して学習した表現を実際に使うことにより、生徒が、正解の確信を強くもって答えを記入できたからだと考える。そこで、タスク前・タスク後に行ったチェック・プリントの設問(2)から、文法や文構造への理解をみるた

めに設定した問題の正答率をいくつかみる。

まず、第1学年のUnit 1「名刺を交換しよう!」では、トムとケンの対話中の以下の1文を意味が通るように並べ換えさせるという設問を出した。

② (you/good at/Are/basketball/?)

すると、タスク前に実施したときの正答率が45.8%であったのに対し、タスク後には82.2%となった。このような急激な数値の伸びを示したことの要因として、全ての生徒が、名刺交換の際に、この“be good at …”の表現を幾度となく用いたことが挙げられる。このことは、活動の最後に回収した名刺ファイルからも明らかであるが、大多数の生徒が、名刺交換から得られた相手の情報に「～が得意」を記入していた。

次に、第2学年のUnit 9「海外旅行のお土産を買おう!」では、久美がオーストラリアを旅行したときの話をしている文から、以下の⑥～⑧の文について、ア～ウから適する動詞の形を選択させるという設問を出した。

⑥ I (ア buy イ bought ウ to buy) golf balls for my father.

⑦ He (ア play イ plays ウ played) golf every Sunday.

⑧ I (ア buy イ bought ウ to buy) a box of chocolate for my mother.

⑨ Because she (ア like イ likes ウ liked) sweets.

この正答率をタスク前とタスク後で比べると、⑥80.5%→83.3%、⑦58.6%→68.9%、⑧73.6%→81.1%、⑨71.3%→74.4%と、いずれも高くなった。これは、生徒がショッピング・リストについて発表する際に、“I bought ~ for … Because ~ likes …”のように、時制を使い分ける機会が多かったことにより、動詞の変化への理解が定着したのではないかということが考えられる。

続いて、第3学年のUnit 17「日本の伝統・文化を紹介しよう!」では、以下の①、②の文中の下線部を書き換えて受動態の文を完成させるという設問を出したところ、タスク前とタスク後ではその正答率が、①71.4%→76.8%、②87.3%→94.5%となった。

① English and French are use in Canada.

② This car is make in Japan.

また、以下の2文が、ほぼ同じ意味になるように空欄に適する語をあてはめさせるという設問の正答率は、タスク前が51.8%、タスク後が67.3%となり、いずれもタスク後の正答率の方が、タスク前を上回る結果となった。

① They speak English in Australia.

English () () in Australia.

このような、“～ be used ….”や“～ be made ….”などの受動態を用いた表現は、生徒がタスクを通して、日本の道具（火鉢、囲炉裏など）、食べ物（餅、豆腐など）、遊び（独楽、竹馬など）を友だちに説明するために、よく使っていたものである。このような結果は、もちろんタスクだけの効果ではないが、学習した表現を、タスクを通して、実際に使わせることで、生徒の文法や文構造への理解をより深めることができたということも考えられる。そして、表3-2の文法や文構造および語彙についてのタスクの学習効果にかかわる授業後の生徒の感想からは、生徒自身が、このことを実感しているということがわかる。

表3-2 文法や文構造および語彙についてのタスクの学習効果にかかわる授業後の生徒の感想

年	生徒の感想
第1学年	<ul style="list-style-type: none"> 英語をたくさん話すことで、英語が身につくのではないかなと思った 実際に英語で話した方が覚えやすかった これでもっと英語を覚えたいと思った こういう風に勉強するのだな 質問したり答えたりのやりとりを覚えられてよかった
第2学年	<ul style="list-style-type: none"> いろいろな英語が書けるようになったと思いました 実際に自分らで英語を発表することで、身につくのではないかなと思いました 辞書とかで調べたり、本とか見て調べたりできました、知らなかった英語もたくさん知れました
第3学年	<ul style="list-style-type: none"> 書いたり読んだりするよりも、実際に英語を使って話す方が頭に入る 英語は書くだけではなく、実際に使った方がよい 英語を聞いたり話したりすることで、自然に身につく 意見を言うのはなかなか難しい、それを更に英語で言うのはもっと難しい、でも、それができるようになるということは力がつくということです

また、指導者は、タスク前・タスク後のチェック・プリントやポスト・タスクで用いたワークシートの結果を振り返り「基本文の定着が図れた」「三人称単数現在形は1年の内容では、大きな『山』だが、様々な活動で三人称単数現在形に対する意識が高まった」とその効果を述べている。

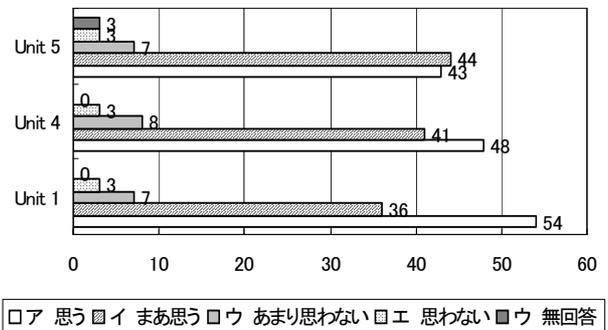
(2) 生徒と指導者の反応からみた効果

続いて、生徒および指導者の反応からみたタスクの効果はどうであったかを検証する。生徒には、各ユニットを終了する度にアンケートを実施し、指導者には、全ての実証授業終了後にアンケートを依頼した。図3-1は、「今日のような活動は、英語を使ってコミュニケーションを図る力をつけることに役立つと思いますか」という設問に対する回答

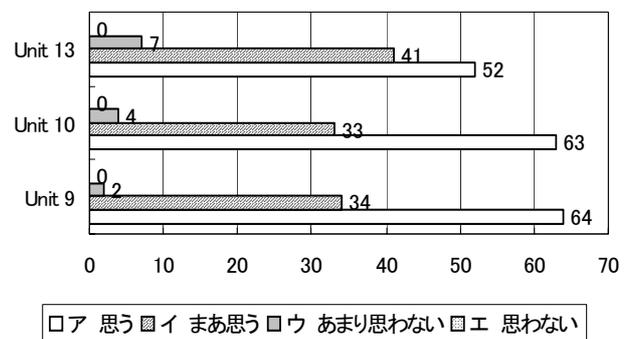
語を使ってコミュニケーションを図る力をつけることに役立つと思いますか」という設問に「ア. 思う」「イ. まあ思う」「ウ. あまり思わない」「エ. 思わない」の4つから回答を選ばせた結果をグラフに表したものである。いずれの学年も、「ア. 思う」「イ. まあ思う」と回答した生徒の割合を合わせると、8割前後の数値を示している。特に、昨年度から引き続き、今年度も協力校としてタスクを取り入れた授業を2年間経験している第2学年では、9割を超える生徒がそのように回答している。

図3-1 「今日のような活動は、英語を使ってコミュニケーションを図る力をつけることに役立つと思いますか」という設問に対する回答

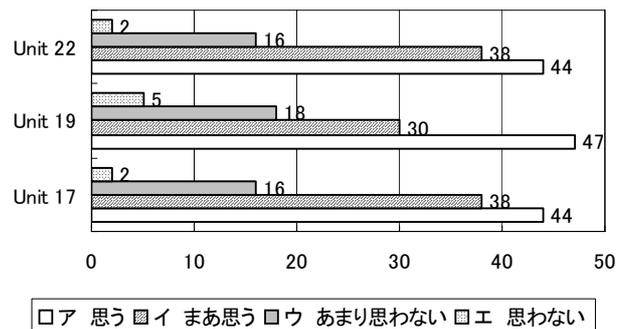
① 第1学年 Unit 1, Unit 4, Unit 5



② 第2学年 Unit 9, Unit 10, Unit 13



③ 学年 Unit17, Unit 19, Unit 22



そして、生徒は、そのように回答した理由を表3-3のように述べている。第1学年の「こういうときにこう言えばいいんだというのがよくわかってよかった」という感想からは、教科書の登場人物を通して、場面や状況を判断したり理解したりする学習は、生徒にとっては、他人事であり、いくら説明を受けても実感がわからないが、タスクでは、自分のこととしてとらえることができるということがわかる。

また、第2学年の「今日のように話す相手や話さなければ通じないことがあれば、力がついてくると思う」という感想からは、授業の中で、生徒に話さなければならぬ状況を与える必要性を痛感する。なぜなら、レポートによる口頭練習や与えられた対話形式の単語を入れ換えて言うだけのパタン・プラクティスにおいては、このような状況に迫られることはないからである。

このことは、第2学年の「自分で、考えて話そうとしていたから」や第3学年の「人に伝えようと思うので、なるべく人が聞いて理解できるような文章をつくろうと心がけるから」という感想につながる。ただ書いてあることを読んだり、ただ言いたいことを言ったりするだけではなく、実際に、相手がいて、自分の伝えたいことを相手に理解してもらおうとして話すことが、コミュニケーションを図る上では、大切になるからである。そうすることにより、第3学年の感想にあるように「相手にどう伝わっているかを知ることができる」し、「自分の意見を話すだけではなく、相手の話したことを理解し、また自分の意見を述べる」ことができるのである。そして、このやりとりこそが、コミュニケーション能力の基礎の育成につながると考える。

また、アンケートの「授業で、最も印象に残ったことや感想」の欄には、表3-4に示したように「相手に伝えたいことが伝えられたり、相手の伝えたいことを理解できてうれしかった」「英語を今までよりちゃんと聞こうとした」「英語は難しいけど楽しいことがわかった」「人の言いたいことや伝えたいことがよくわかった、もっとこういう授業をいっぱいしたいと思う」など、英語を用いてコミュニケーションを図ることへの生徒の意欲や関心の高まりを感じることができると内容が多く寄せられた。

このような結果からは、タスクを取り入れた授業を経験した生徒自身が、タスクによりコミュニケーションを図る力をつけることができると感じていることがうかがえる。

表3-3 「ア. 思う」「イ. まあ思う」と回答した理由

年	ユニット名	理由
第1学年	Unit 1 名刺を交換しよう！	・いろいろな人と話し合ったりすることは、言い方をただ教わるより、 <u>こういうときにこう言えばいいんだというのがよくわかってよかった</u>
	Unit 5 だれのスケジュール？	・いつもよりたくさんしゃべったし、みんなの前で話したから ・日々の生活がみんなに英語で話せた ・発表も質問も全て英語で会話できていた
	Unit 6 学校を案内しよう！	・もし実際に尋ねられたときとかに答えられるから ・今までの単語の勉強と違って、たくさん文で会話したから ・話すときの手順や話し方がわかった
第2学年	Unit 9 海外旅行のお土産を買おう！	・普段の授業では、一人ひとりが言うだけだけど、 <u>今日のように話す相手や話さなければ通じないことがあれば、力がついてくると思います</u> ・自分の伝えたいことが、伝えられえたりできるから
	Unit 10 海外旅行の計画をたてよう！	・自分でしゃべったり、聞いたり理解しようとしていたから ・普段の授業なら、自分で英語をしゃべるということがあまりないので、身につくのですが、この活動は自分で英語をしゃべるので身につくと思います
	Unit 12 京都を案内しよう！	・京都では、外国人客に道を尋ねられることもあるから、今回の活動はぴったりだと思った ・ <u>自分で、考えて話そうとしていたから</u> ・自分たちの周りの、地域のことを聞かれたので実感があったから
第3学年	Unit 17 日本の伝統・文化を紹介しよう！	・ <u>人に伝えようと思うので、なるべく人が聞いて理解できるような文章をつくろうと心がけるから</u> ・授業は聞いてるだけだけど、自分の思っていることを言えたり、伝わったから、楽しく勉強できた ・全て自分たちの力で、英語をフル活用できていたから
	Unit 19 ランキング・リストをつくらう！	・英語をしゃべって、 <u>相手にどう伝わっているかを知ることができるから</u> ・簡単な英語で話していただけて、言いたいことをお互いに聞き取ろうとしたことが「力をつけていく」ということではないかと思います ・こういった活動で英語を使うと、自然に感情がこもるから
	Unit 22 新聞記事について話し合おう！	・みんなで話し合うことで英語に積極的に取り組めるから ・ <u>自分の意見を話すだけではなく、相手の話したことを理解し、また自分の意見を述べるから</u> ・英語でコミュニケーションをとるためには、自分から相手に意見を伝えることが必要だと思うから

表 3-4 授業で、最も印象に残ったことや感想

年	ユニット名	感想
第 1 学年	Unit 1 名刺を交換しよう！	<ul style="list-style-type: none"> 相手の意外なところがわかっておもしろかった。この授業でけっこう英語っておもしろいと感じた 部活や自分の得意なこととかを伝えることができてうれしかったです もっとほかの会話もしてみたい。英語では話すのは難しいと思っていたが、意外と簡単でおもしろかった
	Unit 5 だれのスケジュール？	<ul style="list-style-type: none"> たくさんしゃべれて、これなら外国に行けると思った 英語で質問したこと 相手に伝えたいことが伝えられたり、相手の伝えたいことを理解できてうれしかった
	Unit 6 学校を案内しよう！	<ul style="list-style-type: none"> 学校のひとつひとつの場所を聞きながら探したこと 班のみんなで、いろいろな情報を聞いて、校舎案内の紙を作ったこと これでもっと英語を覚えたいと思った
第 2 学年	Unit 9 海外旅行のお土産を買おう！	<ul style="list-style-type: none"> いろいろな国の物やお金の単位がよくわかった 本当に外国のお土産がほしいと思った！本当に外国に行って買い物をしたい もっとこのような授業を増やしてほしい
	Unit 10 海外旅行の計画をたてよう！	<ul style="list-style-type: none"> 英語は難しいけど楽しいことがわかった どの班も一生懸命、言いたいことを伝えようとしていた ますます海外に行きたくなった みんな、様々なプランを作って、どれも楽しそうだった
	Unit 12 京都を案内しよう！	<ul style="list-style-type: none"> 英語で相手に伝わったこと 難しかったけど、とても楽しかった 英語を今までよりちゃんと聞こうとした 日常使いそうな言葉をみんなと英語で話し合うからとっても楽しいし、地図を作る作業とかもおもしろかったです
第 3 学年	Unit 17 日本の伝統・文化を紹介しよう！	<ul style="list-style-type: none"> 前で話すとき、みんながわたしの出す質問を真剣に聞いて、話し合ってくれたことがすごく嬉しかった 人の言いたいことや伝えたいことがよくわかった、もっとこういう授業をいっぱいしたいと思う
	Unit 19 ランキング・リストをつくらう！	<ul style="list-style-type: none"> 友だちとインタビューの交換しているときに、一番おもしろかった みんなでアンケート作りがとても楽しかった 他の人のアンケート、ランキングを聞いておもしろかった、またやりたいです
	Unit 22 新聞記事について話し合おう！	<ul style="list-style-type: none"> 自分なりによい意見が言えた みんなの意見がいろいろ聞いてよかった こういう授業をもっとしたい 自分の意見に対して、反対意見を言われたこと 相手の話すことをクラス全員が聞き、理解しようとしていたことです

そして、このような感想からは、生徒が、ただ自分の意見や考えを述べるだけではなく、相手に理解してもらえるような表現を自ら選択したり、その話し方にも工夫したりしていることや何とか相手を理解しようと努力していることが伝わってくる。

更に、生徒は、このようにして、相手の伝えたいことが理解できたり、自分の意見や考えが相手に伝わったと実感できたりすることに満足感を覚えていることがわかる。それが、またやりたいという意欲につながるのだと考える。

また、指導者は授業を振り返り、タスクの有効性について「習ってきた英語を単なる知識から、goal を達成するために、それをより実践や日常に近い situation の中で提示することで、実際にそれを使っていける段階に引き上げることができるという点で非常に有効である」、「それぞれのタスクの中で、どのように英語で自分自身の気持ちや伝えたいことを表現すればよいのかを考えられるという点において有効であった」と述べている。

そして、授業での生徒の様子や反応を分析して「自分で考えて英語を使っていると実感し、授業に意欲的に取り組んでいた」、「生徒は、できるだけ多くの情報を聞き取ろうと努力し、生徒たちが自分から英語を話そうと努力していた」と述べ、最後には「タスクを取り入れることにより、生徒に、今まで学習した英語を実際に使う場面を与えることができ、英語を使うことができたという実感をもたせられるという点から、今後もこのような活動を積極的に授業に取り入れていきたい」と抱負を語った。

第 2 節 より効果的な指導をめざして

(1) 指導の継続の必要性

前節では、タスクの有効性を検証した。ここでは、その効果をより高めるために指導を継続することの必要性について述べる。前節で述べたように、昨年度に引き続き研究協力校として、タスクを取り入れた授業に取り組んでいる月輪中学校第 2 学年の生徒のアンケート結果からは、タスクの効果が最も顕著に現れた。

そこで、月輪中学校第 2 学年の生徒には、この 2 年間に行ったタスクを取り入れた授業について、別途アンケートを実施した。図 3-2、3-3 は、タスクを通して、外国への知識や興味・関心が深まったかどうかを問う設問に対する回答をグラフにしたものであるが、「深まった」「まあ深まった」と

回答した生徒の割合は、いずれも9割を上回った。

そして、そのことが、「相手を知りたい」という気持ちにつながり、図3-4に示す設問3「外国についてもっと知りたいと思うようになりましたか」という設問には、89%の生徒が、「なった」「まあなった」と回答した。

図3-2 (1) 外国について、今まで知らなかったこと(名産、名所、旧跡、伝統、文化など)への知識が深まりましたかという設問に対する回答

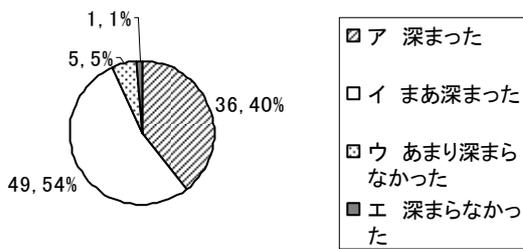


図3-3 (2) 外国についての興味や関心が深まりましたかという設問に対する回答

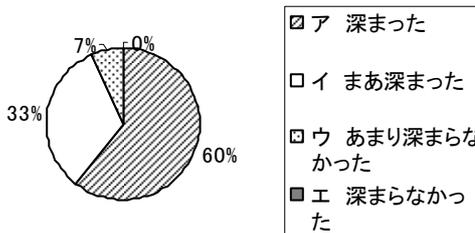
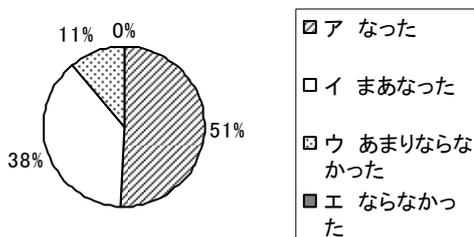


図3-4 (3) 外国についてもっと知りたいと思うようになりましたか



更に、図3-5の設問4「外国の人に、英語を使って日本のことを伝えたいという気持ちになりましたか」という設問には、8割の生徒が「なった」「まあなった」と回答した。この結果から、生徒の「相手を知りたい」という気持ちは、「自分のことを伝えたい」という気持ちにもつながるのだということが考えられる。

そして、図3-6に示したように、「英語を使って自分の言いたいことを相手に伝えたり、相手の言いたいことを理解したりすることが楽しいと感じるようになりましたか」という設問には、85%の生徒が「なった」「まあなった」と回答した。これは、授業にタスクを取り入れることにより、自分の意見や考えを伝えたり、相手の意見や考えを理解したりする活動を行う機会が増えたからだということが考えられる。

図3-5 (4) 外国の人に、英語を使って日本のこと(名産、名所、旧跡、伝統、文化など)を伝えたいという気持ちになりましたかという設問に対する回答

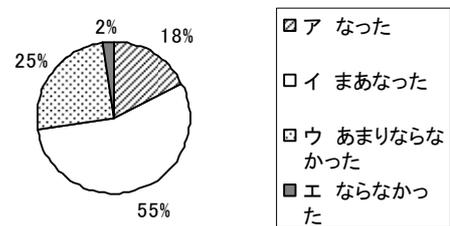
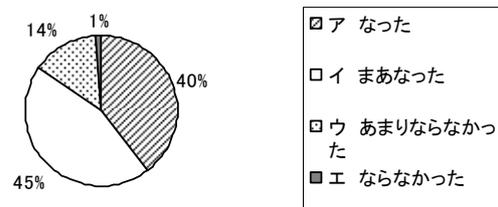


図3-6 (5) 英語を使って、自分の言いたいことを相手に伝えたり、相手の言いたいことを理解したりすることが楽しいと感じるようになりましたかという設問に対する回答



そして、2年間の学習を通して、生徒自身が変わったと感じている点を以下のように述べている。「まず、変わったことは、英語で会話することが楽しくなりました。友だちと英語で話したりするとき、相手の言っていることが、よくわかるようになりました。」「初めは何を言っているのか全然わからなかったけど、その学習が終わるとわかるようになった。」「1年生から2年の今まで、色々な英語に関することを書いたり、やったりしてきて、めちゃよかったと思います。ぼくは、1年のときは、自分から発言したり、手を挙げたりするのが嫌だったけど、こういう英語に接する授業をしてきて、ほんの少し、自分から発言した

り、手を挙げたりすることも嫌だと思わないようになりました。こういう授業のおかげで、英語が前よりもっと好きになれたので、すごくよかったです。」、「1年生では、やっぱり、最初、全然、英語がわからなかったの、あまりしゃべることができませんでした。しかし、2年生になって、やっと英語で話すことが、少しだけできるようになったのではないかなと、わたしは思います。最後の海外旅行の計画づくりでは、いろんな英語が書けるようにもなったと思いました。」、「1年からこの授業を受けてきて、英語で人に何かを伝えたり英語でしゃべったりできることの素晴らしさや大切さを知りました。初めは本当に大変で、知らない英文や単語が出てきて、それを覚えたり書いたりすることで精一杯だったけど、どんどんやっていく内に、楽しいことが増えてきて、英語の楽しさがわかってきました。」、「1年生から、いろいろやってきたけど、相手が英語で自分に伝えようとしていることが、理解できたときがうれしい！自分が伝えたいことを相手が理解してくれるときがうれしいと思った！！！」

このように、生徒は、タスクを取り入れた当初は、普段と違う授業に戸惑いを感じたり、難しいと感じたりしていたようだが、回を重ねる毎に、その授業の形態にも馴染み、楽しいと感じるようになると同時に英語力もつけていった。このような点について、Jane Willis は「タスク学習に慣れていない学習者は、当初このやり方にどんな利点があるのか、よくわからないかもしれない。要求されていることがきちんと理解でき、効果があると確信できるようになるまでは、多少時間がかかることもあるだろう」(23)と述べている。

このことは、生徒はもちろんのこと、指導者にとっても同様のことが言えるのではないかと考える。筆者自身も研究を始めた当初は、従来のコミュニケーション活動とタスクの違いを理解するのに随分時間を要した。そして、それは、授業を進める上でも同じであった。生徒が、タスクに慣れるのを待たず、スムーズに活動が進まない、タスクを取り入れることは、生徒にとって難しすぎるのではないかと考え、躊躇してしまっていた。そして、やはり、一定の対話形式を与えるだけに終わってしまう。しかし、これでは、本来のコミュニケーション活動にはならず、いつまでたっても、生徒は英語を使って自分の意見や考えを表現できるようにはならない。

この2年間の研究を振り返り、1~2回取り組んでみて、生徒にとってタスクは難しいとすぐに結

論を出すのではなく、生徒の実態に合うように工夫を加えながら、積極的に取り入れることが大切だと感じた。その際、ただタスクを取り入れればよいというのではなく、学習内容の系統性を踏まえて、計画的に継続して指導を行うことが必要であると改めて痛感した。

(2) 今後の課題

ここでは、中学校英語を指導するに当たって、本研究を通して筆者が今後の課題として感じている「指導方法の工夫・改善の必要性」と「小学校英語活動の学習内容との系統性を踏まえることの重要性」の2点について述べたい。

第1は、「指導方法の工夫・改善の必要性」についてである。これまで述べてきたように、本研究では、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学習プログラム例を開発し、その有効性を検証してきた。タスクの長所については、Jane Willis が「学習者にとって、ペアやグループでタスクを行うことには、多くの利点がある。教師としてもそれらを心に留めておくと、おのずと援助者としての役割が担えるようになるだろう」と述べ、その利点を表3-5のように示している。(24)

表3-5 タスクの長所

タスクを取り入れることの利点	
①	学習者に自信を与え、知っている表現、あるいは知っていると思う表現を使ってみようという気持ちにさせることができる
②	即興的なやりとりをする経験になる
③	他の学習者が似た内容をどのように表現しているかを知ることで、勉強のよい機会になる
④	会話技能のあらゆる側面を練習する機会になる
⑤	わかりきったことを表現するのではなく、意味が通じるように、そしてコミュニケーションが成立するように、目的を持って協調的に英語を使う経験ができる
⑥	文脈から切り離された単文の練習とは違う、流れのあるやり取りに参加することができる
⑦	コミュニケーション方略を試してみる機会が豊富に与えられる
⑧	自信を深めることができる

このようにタスクには、多くの利点があることは確かである。しかし、だからと言って、タスクを取り入れることが、指導方法における最善の改

善策であるということではない。土井は「第二言語習得研究やタスク一般に対する関心の高まり、Long や Crookes の精力的な活動を考え合わせると、今後 TBLT(Task-Based Language Teaching) の影響力が増すことはまず間違いない」(25)と、その普及を予測しながらも、提唱者自身が認める TBLT の内包する問題点(例えば、タスクの定義)を挙げ、「TBLT の哲学は、形式重視、ネイティブ偏重の英語教育に対して根本的な発想の転換をせまる点で非常に重要だが、その急進性のために今すぐそのままの形で導入されるとは思わない」(26)と述べている。

そして、Nunan(1989)や高橋(1991)の名を挙げ、当分は、現行の英語教育の制限内でタスクを利用する試みが続くことを示唆した上で、「だからと言って英語教師に対して静観を勧めるわけではない」(27)と述べ、私たち英語を指導する者に対して「与えられた条件をはっきりと認識し、その中で英語教師が地道に創意・工夫を凝らすこと」の必要性を提言している。(28)

このことについては、本研究の過程で筆者自身も経験したのだが、報告 485 でも述べたように、英語が外国語である我が国において、第二言語の習得に成果のあるタスクをそのまま取り入れることは難しく、タスクの効果を失わないように、本市指導計画の指導過程に取り入れるために思案に暮れた。(29)

そして、その中で、筆者が強く感じたことは、どのような指導方法にせよ、そのまま取り入れるのではなく、それをを用いる指導者が、その理論をしっかりと理解した上で、生徒の実態に合わせて工夫を加える必要があるということである。また、実践的コミュニケーション能力の育成を図るためには、授業の中で、生徒にコミュニケーションの手段として、実際に英語を使わせることが不可欠であり、そのために、私たち英語の指導者が、現行の指導方法に加えて、より効果的な指導方法を求めて切磋琢磨し、指導の工夫・改善を続けることの必要性を痛感している。

第 2 に、「小学校英語活動の学習内容との系統性を踏まえることの重要性」について述べる。現在、本市では、これまで、時間数の差はあるが、全ての小学校で何らかの時間を活用して、英語活動が行われてきた。この実態を踏まえて、報告書 485 では、小学校英語活動での学習経験を活かして、中学校英語学習に意欲的に向かわせ、実践的コミュニケーション能力の育成を図るために、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、中学校英語の指導者が、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の必要性を述べた。(30)

更に、平成 17 年 1 月に出された本市「ALT を活用した小中連携英語教育の充実・推進」によると、「小中連携の推進」「ALT 活用の一層の充実」をめざして、平成 17 年度から、1 人の ALT が中学校とその中学校区の小学校を巡回指導することになる。その効果として「小・中学校 9 年間を見通した『英語教育』の在り方についての検討を通じた『英語教育』の小中連携の一層の充実」「中学校区内の小学校英語活動の実施状況が均等化されることにより、『英語教育』における小中連携の推進と小学校から中学校へのスムーズな接続」「中学校区内で各小中学校の配置計画を決定することにより、ALT 活用方法に関する多様な教育実践の創造」が期待されている。現在、小学校英語活動については、まだまだ様々な意見が交わされているとはいえ、このような流れをみると、今後、一層その取組が充実されることは必須である。

そこで、研究協力校の指導者に、授業の中で生徒が小学校で英語活動を体験してきたということ、実感することがあるかと尋ねてみると、第 3 学年の指導者からは「あまりない」という答えが返ってきたのに対し、第 1 学年の指導者からは「まあ、ある」という回答が得られた。このように、上級学年に比べ、第 1 学年の指導者の方が強く実感していることから、ここ数年で次第に、小学校英語活動が活発に行われるようになってきたことがうかがえる。そして、今後この傾向は、一層顕著になると思われる。

次に、どのような場合にそのように感じるのかを尋ねてみると、「時々、授業の中で生徒から『それ、小学校のときに習った』という言葉が聞かれることや英問英答に対する Response が早いと感じることからだ」ということであつた。また、選択授業で担当した生徒からは「『えいごリアン』を観た」という声も聞かれたということであつた。

小中連携については「目標の一貫性」「内容の系統性」「指導の継続性」ということがよく言われるが、これを他教科のように小学校英語活動と中学校英語学習にそのままあてはめることは難しい。なぜなら、双方の共通点を見つけることはできても、他教科のように学習指導要領に基づいて目標や学習内容の一貫性を示すものが存在しないからである。

したがって、小学校英語活動でめざす、主に意思の伝達のために英語を使いながら、自然に習い

覚える習得と中学校英語学習でめざす、主に文法を意識的に学び、その知識を蓄積する学習の違いを双方の指導者が、理解しないままに、先に示した「ALT を活用した小中連携英語教育の充実・推進」の取組だけが先行してしまっただけでは、いくら小学校英語活動の実施状況が均等化されても、それは時間だけの均等化となり、同じ中学校下の小学校における子どもたちが体験する英語活動の学習内容の均等化にはつながらない。

ともすれば、中学校英語学習の前倒しとなり、中学校入学前に英語嫌いを増やす結果となったり、小学校英語活動でせっかく養われた、英語でコミュニケーションを積極的に行う態度が活かされないうまま、中学校の英語学習が進められたりすることになる。

本市の小学校では、その多くが「本市小学校英語活動指導計画と活動事例集（試案）」に基づき、タスクを通して英語を何度も口にし、身につけるという活動を行っている。本研究では、あくまでも中学校の指導方法の工夫・改善として、指導過程にタスクを取り入れることを試みたが、それはまた、より正確さが求められる中学校英語学習において、子どもたちに小学校英語活動で慣れ親しんだ表現を文法にあてはめ、その規則性を理解し応用力を養うための有効な指導方法の1つとしても用いることができるのではないかと考えたからである。

小中連携の必要性が叫ばれる中、今後、双方の指導者が、英語活動や英語学習を通して、子どもたちに、どのような力をはぐくんでいくのかということの共通理解を図り、少なくとも同じ校下の中学校と小学校、小学校と小学校が、今まで以上に学習内容、学習活動、生徒の実態についての連絡、協議を行い、各校独自で取り組む部分と足並みを揃えて取り組む必要がある部分を明確にして、その上で、系統性を踏まえた計画的な指導を推進する必要があると考える。

(23) Jane Willis 青木昭六監訳「タスクが開く新しい英語教育—英語教師のための実践ハンドブッカー」開隆堂 2004p. 51

(24) 前掲 注 23p. 52

(25) 前掲 注 13p. 313

(26) 前掲 注 13p. 313

(27) 前掲 注 13p. 313

(28) 前掲 注 13p. 313

(29) 前掲 注 5

(30) 前掲 注 5

おわりに

本研究では、中学校第1学年～第3学年までの22ユニットから成る学習プログラム例の作成を試みた。学校や生徒の実態に合わせて適宜必要なユニットを取り入れていただくことが可能であるとはいえ、年間105時間という限られた時間の中で、そのためにどれだけの時間を確保できるかが、今後の課題として指摘される。

しかしだからといって、初めから無理と決めつけて敬遠するのではなく、学校や生徒の実態に合わせて工夫を加えこの学習プログラム例をご活用いただき、その効果を試していただきたい。本研究の実証授業においても学校行事の狭間で多忙な時期ではあったが、それぞれの授業者の工夫により、日頃の授業展開の中にタスクに必要な語彙や表現の理解を図るプレ・タスクの活動や生徒の文法や文構造への理解を深めるポスト・タスクの活動を取り入れ、従来のコミュニケーション活動を発展させタスクの活動に取り組むことで、2学期の4ヶ月間という短期間に各学年とも3ユニットのタスクを取り入れた授業を行うことができ、それぞれに意欲的に取り組む生徒の姿がみられた。

そこで、よりその活用範囲を広げていただけるように、本報告で紹介した学習プログラム例の各ユニットの指導案、ワークシート等の教材については別途作成したCD-ROMから、そのままプリントアウトして使って頂くこともできるし、学校や生徒の実態に合うように、手を加えて活用して頂くこともできるようにした。この2年間の研究を通して、提示した学習プログラム例22ユニットの内、実際に授業を行うことができたのは、半数の11ユニットについてのみであり、授業を行った11ユニットについても、学校や生徒の実態に合わせて取り入れる工夫をすることで、その効果を上げることが、まだまだできるのではないかと考える。

今、英語教育には、指導方法の改善・工夫、小中連携など取り組まなければならない大きな課題が山積している。この2年間の研究を通して、筆者が取り組めたことは、その一部に過ぎないが、この研究の成果を実践の中で役立てながら、課題解決に努力していきたいと考えている。

最後に、研究の趣旨をご理解頂き、意欲的に授業に取り組んでくださった月輪中学校の北原功一先生、吉井勝先生、九条中学校の片岡弘幸先生は、もちろんのこと、研究協力校を快く引く受け、暖かく迎えてくださった両校の校長先生を始め教職員の方々に、この場を借りて心より感謝の意を表したい。