

# 中学校における正確さと流暢さを同時に高める 言語活動の開発とその評価のあり方

高知県／土佐市立高岡中学校 教諭 今井 典子

## 概要

中学校学習指導要領（外国語科）の目標である「実践的コミュニケーション能力の基礎」の育成には、実際に行われるコミュニケーションを「教室内でのシミュレーション」として、現実的な場面や目的を想定し、学習した文法知識や語彙などの言語知識を活性化させる言語活動が必須である。そのためには、与えられた課題を解決するために、言語知識を場面に応じて実際に運用させる言語活動である、ESL (English as a Second Language) の世界で注目されているコミュニケーションを第一義とする Communicative Language Teaching (CLT) の考えを基本とした「タスク (Task)」が有効であると考えられる (Nunan, 2004)。しかし、EFL (English as a Foreign Language) というインプットもフィードバックも少なく、学習者の動機付けもそれほど高くない日本の学習環境を考慮した場合、このタスクの理論を基本としながらも、日本の教室環境に適した中学生のためのタスク活動 (高島, 2000; 2005) が効果的であることが検証されている (Sugiura and Takashima, 2003)。本論は、これらの実証研究を踏まえ、言語使用の正確さを一層高める方法として、タスク活動後に dictogloss (Wajnryb, 1990) の活動を連動させることで、「正確さ」と「流暢さ」を向上させることを試みた研究実践である。

## 1 はじめに

現実の場面で英語が話せるようになるためには、言語についての知識を持っているだけでは不十分であり、知識としての既習事項を駆使し、伝えたい内容を場面に応じて正確、かつ適切に表現することが求められる。現実には、学習者は学習した文法規則

や語彙などの知識を、コミュニケーションの手段としてうまく活用し、運用するまでに至らないという問題、つまり、inert knowledge problem (Larsen-Freeman, 2003) がある。この問題の解決策として、① 実際のコミュニケーションの場面で学習した言語知識が運用されるための文法指導の再考 (高島, 1995) に加え、② 知識を活性化させ定着を図るためのフィードバックを行う言語活動の機会の提供、が考えられる。

とりわけ、話す際には、即座 (on-line) に何らかの正確な反応が求められると同時に、相手の話の内容と状況に即して、適切に英語を用いて自分の気持ちや考え、意図する内容を相手に伝えることの適切さが求められる。このことが可能となるためには、例えば、特定の文法項目の定着を図るための定型表現やモデル・ダイアログを使用した活動、事前に暗記した内容を発表する活動 (スピーチ、スキット、Show & Tell など) に加えて、現実生活に近く設定された場面の中で、自由かつ創造的に英語を使用する活動の機会を教室内で保障する必要がある。「限定された表現活動ではなく、英語を使った広がりのある言語活動 (高島, 2005)」の機会を与え、同時に、その活動やフィードバックを通して、学習者の言語運用能力を適切に測る方法もあわせて検討されなければならない。このことなくしては、指導と評価の一体化を望むことはできないからである。

## 2 効果的な文法指導と 言語活動の関係

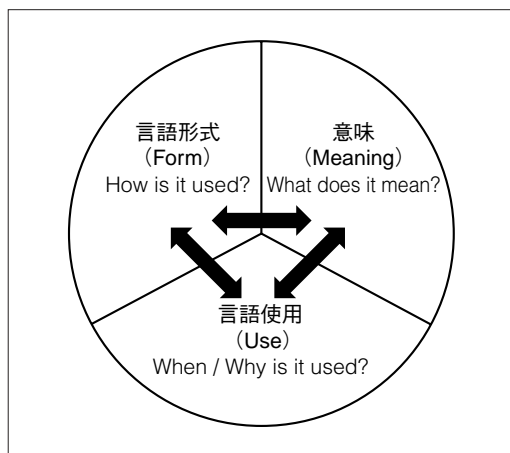
第二言語習得理論研究では、言語習得にかかわるさまざまな指導法が研究されている。日本のような構造シラバスを基本とした教科書を用い、インター

アクションの少ない言語環境では、「意味内容にのみ学習者の関心を向けさせる指導法（MFI：meaning-focused instruction）」よりも、「意味内容とともに言語形態にも学習者の関心を向けさせる指導法（FFI：form-focused instruction）」が、より適していると考えられる。学習効率が最優先されるからである。

Ellis（2001）は、この FFI を 3 タイプに分類している。1 つ目は、「意味内容より、事前に選択されている言語形式に学習者の関心を向ける指導法（Focus-on-forms: Type 1）」である。2 つ目は、「コミュニケーションな活動を通して意味内容に学習者の関心を向けるが、教師のねらう特定の言語形式を引き出すような指導法（Planned focus-on-form: Type 2）」である。3 つ目は、「Type 2 同様、意味内容に学習者の関心を向けるが、コミュニケーションな活動を通して特定の言語形式に問題が生じた場合に、その言語形式に言及し関心を向ける指導法（Incidental focus-on-form: Type 3）」である。

日本のような英語学習環境で、教科書を中心とした文法指導を前提として授業を行う現実を考慮するならば、Focus-on-forms（Type 1）と Planned focus-on-form（Type 2）を融合させた指導法が現実的、かつ、有効である。なぜならば、文法説明は、まさに Type 1 の Focus-on-forms であり、文法指導の内容が言語活動の中で生きる活動は Type 2 の Planned focus-on-form だからである。ただ、文法説明では、具体的な場面の中で、その場に応じた言語形式を複数の中（例えば、過去形・現在完了形・現在形）から学習者自身に考えさせ、選択させる指

▼ 図 1：言語形式・意味・言語使用の関係  
（Larsen-Freeman, 2003, p. 38）

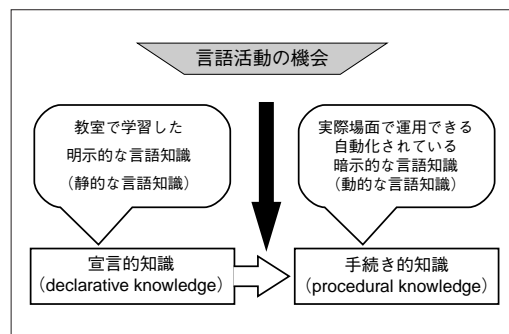


導が必要であり、説明が場面に即して具体化され、実際の言語使用を意識したものであることが求められる（高島, 1995）。このためには、「どういう時に、なぜその文法項目を使用するのか」という、言語使用（use）の視点を重視した説明が重要となるのである（図 1）。運用できる文法力を育てるためには、言語形式（form）、意味（meaning）、言語使用（use）という 3 つの側面を相互に関連させ、常に use を意識した指導がなされねばならない（Larsen-Freeman, 2003）。

### 3 文法知識の活性化を図る言語活動

前述した Larsen-Freeman が指摘する inert knowledge problem の解決には、文法指導の再考とともに、言語知識を活性化させるような言語活動の機会（communicative language use）が必要であることは先に述べた。つまり、教室で学習した言語知識を生徒自身で運用できる（proceduralize）ようにする必要がある（図 2）。

▼ 図 2：文法知識を活性化するための方法



そのための効果的な方法として、第二言語習得理論研究の分野で注目を浴びている「タスクを中心とした言語教育（Task-Based Language Teaching：TBLT）」における「タスク」が考えられる。タスクに関してはさまざまな定義があるが、「与えられた課題に対して、自由な言語表現を用いて目的を達成する課題解決活動」とまとめることができる（表 1）。

しかしながら、日本のような英語学習環境、また、教科書のシラバスを基本として授業を進めていかななくてはならない実状を考慮すると、ESL 環境のタスクを中心とした授業を参考にしながら、日本の学習

■表1：タスクの定義 (Ellis, 2003)

① 意味・内容の伝達が第一義である。 (A task involves a primary focus on message conveyance.)
② 話し手間に、情報・考えなどの何らかの「差」がある。 (A task involves some kind of "gap".)
③ 学習者が自分で考えて、「言語」を使う。 (A task allows the learners to select the linguistic resources they will use.)
④ 言語を使う明確な目的がある。(A task has a clear outcome other than the display of language.)

者に適するよう工夫されたタスク活動 (高島, 2000; 2005) を授業の一部に導入することが最も有効であると考えられる。このタスク活動 (TA: Task Activity) は、与えられた課題 (タスク) を解決するための指示文がステップ (段階) ごとにあり、また、特定の文法構造の使用を可能とするインターアクションを生じさせるように工夫されている以外は、タスクの特徴と同一である。タスク活動の必要条件として高島 (2005) は6つ挙げている (表2)。

■表2：タスク活動の定義 (高島, 2005)

① 意味・内容の伝達が中心である。(message-focused)
② 言語を用いて与えられた活動目標を達成することが第一義である。(completion)
③ 意味のやり取りがある。(negotiation of meaning)
④ 2つ以上の構造の比較がある。 (comparison of structures)
⑤ 話し手と聞き手に情報 (量) の差がある。 (information gap)
⑥ 活動や得られる情報が興味深いものである。(of interest)

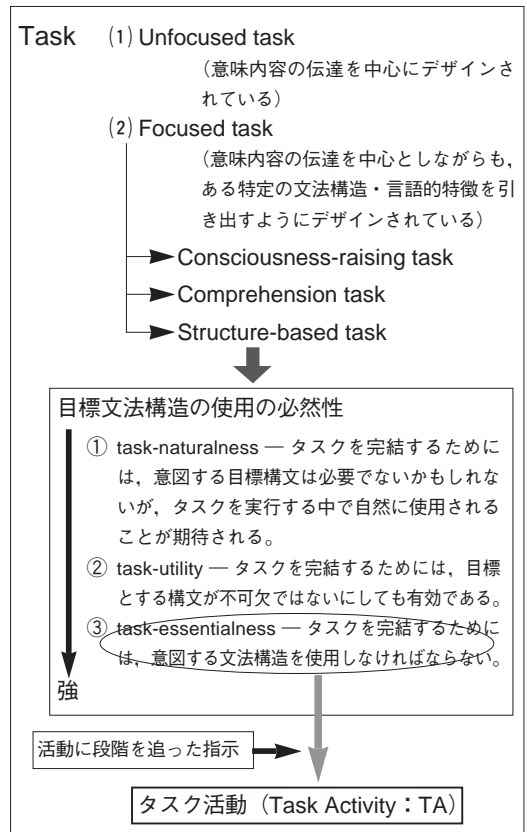
### 3.1 流暢さを高める言語活動

#### — タスクとタスク活動

タスク (Task) とタスク活動 (TA) の関係を図3に示す。タスク活動は、2種類あるタスクの中で、言語形式に何らかの方法で焦点を当てようとした Focused task のカテゴリーに属し、さらに下位区分された、言語構造を学習者に意識させる Structure-based task の一種である。文法構造別に構成されている教科書を中心とした授業で用いることができ、複数の既習文法構造を比較・選択させ、「目標とする文法構造の使用の必然性の強さ (task-essential-

ness)」(Loschky and Bley-Vroman, 1993) を意図して教師によって作成される活動である。タスク活動では、中・高校生が活動の目的に到達しやすいように、活動に段階を追った指示が与えられている。しかし、その指示自体が、同時に、教師が求める文法構造を生徒が使うように工夫された指示になっているのである。

▼図3：タスク (Task) とタスク活動 (TA) の関係



また、「流暢さ」に関して米山 (2002, p. 98) は、「スピーキングには、(中略) 相互作用能力 (interaction skill) が要求されます。それは、文脈の中で相手の発話の意図を捕捉し、状況に即して適切に英語を用いて自らの意図を相手に理解させ、目的を実現する流暢さ (fluency) の能力です」と、時間ではなく、活動そのものに焦点を置いている。金谷 (2003, p. 46) は、流暢さを、「言語処理や情報伝達の速さを示す。一定時間内にどの程度の量の言語情報を処理できるか、言い換えれば、一定量の情報をどの程度の時間で処理できるのかが問われる」としている。つまり、一定時間内に、求められる活動ができるか

どうか問題となるのであり、この点、タスク活動やタスクは、会話者同士が情報を十分に交換し、一定時間内に解決すべき目標を達成しなくてはならず、問題解決にける会話の流暢さが要求される活動であると言える。

本研究では、どれだけ速く課題を解決するのではなく、原則として、一定時間内に解決できるか否かを流暢さの判断基準としている。したがって、教師が定めた一定時間（例えば、10分）に活動が完了すれば一定の流暢さがあるとみなすことにする（他の観点に関しては、7.1を参照）。

表3は、タスクとタスク活動の特徴をやや詳細に比較したものである。両者の違いは特徴の5にあり、タスク活動では学習者にはさまざまな条件を付加した指示が交互に与えられており、この段階で、巧みに教師が求める文法構造を引き出すように工夫されている。

■ 表3：タスクとタスク活動の主な特徴の比較  
(高島, 2005, p. 11)

特徴	Task	TA
1. 意味内容の伝達に重きを置く	◎	◎
2. 活動目標の達成（過程）に重きを置く	◎	◎
3. 情報の授受・交換の有無	◎	◎
4. 情報（量）の差	◎	◎
5. 段階を追った指示の有無	×	◎
6. モデル・ダイアログ、または、使用する文法構造などの指定の有無	×	×
7. 2つ以上の文法構造の比較の有無	○	◎
8. 意味のやり取りの有無	◎	◎
9. 活動や得られる情報に対する興味、動機付けに重きを置く	○	◎

(注) 表中の◎○の印は、各項目の必要条件を表し、◎は必須、○はあるほうが望ましい、×は不要であることを示している。

### 3.2 正確さを高めるフィードバック

タスク活動において生徒は自分の意図することを的確に伝えるために、状況や場面に適した表現形態を選択し使用しなければならない。しかし、学習者は必ずしも正確で適切な表現を選択しているとは限らず、間違いなどに気づかせ、修正させるフィードバックの機会には実に重要で、これがALTや教師の果たす重要な役割でもある。「気づきがないところには

学習がない（Schmidt, 1990）」のである。

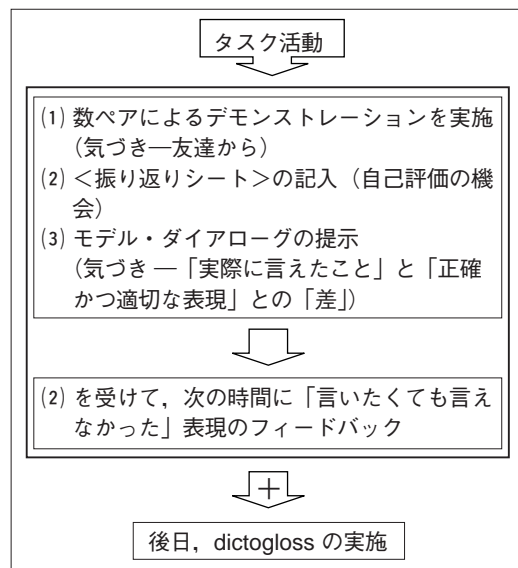
活動後、生徒の発話の正確さや適切さを高めるために、生徒全員にどのようなフィードバックを与えるのかを図4に示す。

図4中の(1)では、友達の発表を観察しながら、文法的、語彙的なこと、活動目標の達成に向けての話の進め方など、生徒同士による「気づき」がもたらされる。この気づきの重要性は前述したとおりである。次に、(2)の<振り返りシート>の活用では、「言いたくても言えなかった表現」や、文法の正確さを意識させるような自己評価項目に記入することで、生徒は自分自身の言語運用の不十分さに「気づく」ことになる。(3)のモデル・ダイアログの提示では、教師が、具体的に場面・状況に適切である表現は何であるのかを説明する。このことにより、学習者は「実際に表現できたこと」と「正確かつ適切な表現」との差に「気づく」機会を持つこととなる。通常の授業はここまでである。

今回の提案は、これらのフィードバックに加え、dictogloss（詳細は4.1を参照）の活動を連動させることで、発話の正確さや適切さを一層高めようとするものである。

Larsen-Freeman（2003, p. 36）は、「文法構造を運用するためには、言語形式を正確に（accurately）使うことができるだけでなく、意味のある文脈の中で適切に（appropriately）使うことができなくてはならない」と指摘し、正確さと同時に適切さ（図1

▼ 図4：タスク活動後のフィードバックの手順



の use の部分)の重要性を述べている。

活動場面・状況の中で、正しく言語の構造・文法を用いることができる能力を高めるだけではなく、話者の伝えたい内容を相手に正確に伝えるためには、伝えたい内容、場面や状況、相手に応じて語句や表現を適切に選択することができる能力も同様に大切なのである。

## 4 文法的正確さや適切さを高める授業実験

### 4.1 タスク活動(TA)に dictogloss を連動させることの有効性

文法的正確さや適切さを高める試みとして、タスク活動後に dictogloss (Wajnryb, 1990) を実施する。この dictogloss は、ある特定の文法構造が引き出されるように工夫されたタスク、focused task の1タイプである(図3参照)。

活動の中で、生徒は学習した文法項目に関するある程度まとまりのある内容のテキストを聞きながらメモを取り、それに基づいて内容を英語で再構成していくのである。英文をまとめる段階で、ある特定の文法項目を用いて完成させなくてはならず、生徒のメタ認知能力が要求される。

中学校では、音声によるコミュニケーション能力を重視する指導が求められているが、加えて4領域の有機的な関連を図った指導の展開も必要である。文字により学習事項の定着を図るため、「書くこと」の活動を「話すこと」と関連付けながら組み込んでいくことは、週3時間という限られた時間内の学習効率上も求められる。

今回、タスク活動実施後、「聞くこと」と「書くこと」の活動として dictogloss を取り入れたのは、適切な使用法を文字で確認することで、目標文法項目の正確かつ適切な定着をねらいとするものである。

### 4.2 dictogloss の活動手順

図5は、dictogloss の本来の活動手順に、限られた授業時数の中で授業を展開しなくてはならない日本の中学校での実践に合うように一部修正を施したものである。聞き取りの後、活動は最初に個人で考えさせ(Stage 2)、次のフィードバックの段階ではペアで意見交換し、全体で確認する(Stage 3)手順をとる。英文には未習単語を含めず、英文を聞く際の生徒の負担を軽減する配慮が必要である。

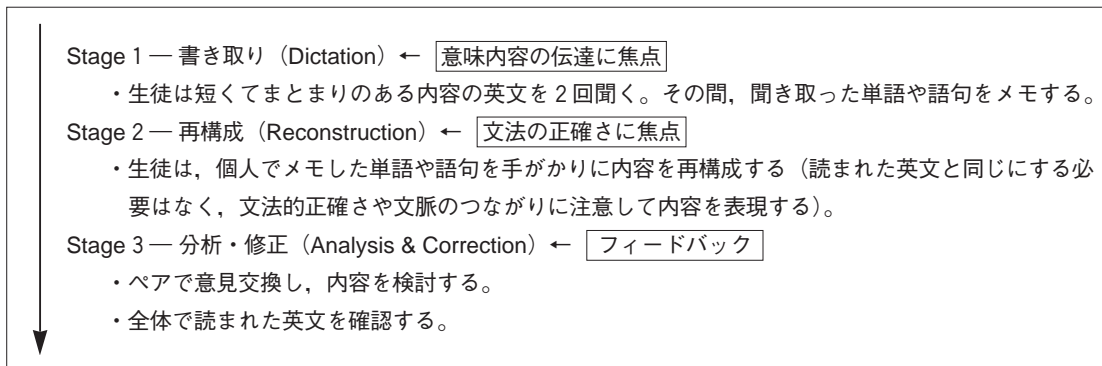
### 4.3 「タスク活動(TA)+ dictogloss」の有効性の検証

学習した文法知識を、生徒が実際に「使い分けができる」のかどうかをタスク活動で顕在化させ、その活動後に目標文法項目の定着をねらった dictogloss を実施することで、特定の文法項目の習得にどのような効果があるのか2回の授業実験(①と②)を通して検証した(表4)。

■表4：検証授業①と②の特徴

	TA・dictogloss の 目標文法項目	検証方法
検証授業①	現在形・過去形	筆記テスト
検証授業②	過去形・現在完了形	スピーキングテスト

▼図5：修正を施した dictogloss の活動手順



## 4.4 検証授業 ①

### 4.4.1 検証授業 ① の概要

学習者は、高知県土佐市内の中学3年生140名である。統制群はタスク活動後に何も実施しないグループ(28名)であり、実験群Ⅰはタスク活動後に同じタスク活動の役割(Sheet A/B)を変えた活動「same タスク活動」を実施したグループ(56名)、実験群Ⅱはタスク活動後に dictogloss (資料1参照)を実施したグループ(56名)である。

検証授業の指導手順は、表5のとおりである。目標文法項目の「現在形・過去形」は既習事項であるため、文法説明としては、現在形・現在進行形・過去形・過去進行形・未来表現のまとめを簡単に行った。タスク活動が目標文法項目の知識の定着に効果的であることはいくつかの実証的研究によって示されている(Sugiura and Takashima, 2003)ため、今回は全群に実施した(資料2・3参照)。

調査テストは、指導前に実施した Pre-test, 指導直後の Immediate post-test, そして、おおよそ1か月後に実施した Delayed post-test の計3回行っている。

問題形式は、現在形・過去形・未来表現・過去進行形の4つの選択肢から状況に適した表現を選択する、問題数各5問、全20問の筆記テスト(multiple-choice communicative grammar test)である(資料4参照)。このテストは、英文を読んで、場面を考えて解答しないと適切な選択ができないようになっている。

■ 表5：指導手順

H 16年 6月第1週	H 16年 6月第3週	H 16年 7月第3週
Pre-test	授業実験 統制群 (文法説明→TA) 実験群Ⅰ (文法説明→TA→ same TA) 実験群Ⅱ (文法説明→TA→ dictogloss)	Delayed post-test
	↓ Immediate post-test	

### 4.4.2 検証仮説 ① の設定

検証仮説として、「タスク活動後に dictogloss を実施するほうが、タスク活動後に dictogloss を実施

しない場合よりも、現在形・過去形の文法項目の定着において有効である」を設定した。

### 4.4.3 検証授業 ① の分析結果

#### 4.4.3.1 全20問の分析結果

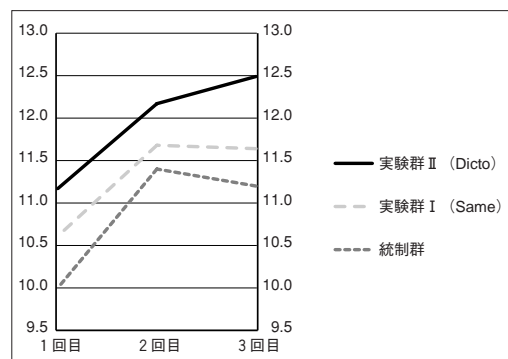
図6、表6、表7は、multiple-choice communicative grammar test の全20問(20点満点)の結果である。Pre-testでの、統制群、実験群Ⅰ、実験群Ⅱの3つのグループ間には、5%水準で有意差は見られなかった。3群とも、1回目のPre-testと2回目のImmediate post-testのテスト間に5%水準で有意差が見られた。

この結果は、タスク活動(3群共通して実施)を経験し、その後フィードバックが与えられたことにより、全群とも学習前と比較し、文法項目の理解の促進に効果的であったことを示していると思われる。

次に、3群ともImmediate post-testと3回目のDelayed post-testのテスト間には有意差は見られなかった。この結果は、活動後に理解が促進された文法知識が、ある一定期間後も持続的に記憶されている効果を示していると考えられる。

さらに、1回目と3回目のテスト間に有意差が見られたのは、実験群Ⅰと実験群Ⅱであり、このことは、同じタスク活動をペア内で役割を変えて2度行ったことやdictoglossを実施することで、文法項目の理解の促進・定着において統計的に十分効果的であることを示していると判断できる。

▼ 図6：テストごとの平均点の推移(全20問の結果)



■ 表6：全20問各群の平均値・標準偏差

グループ	テスト	人数	平均値	標準偏差
統制群	Pre-test	28	10.00	4.07
	Immediate post-test		11.40	4.17
	Delayed post-test		11.20	4.12
実験群 I	Pre-test	56	10.61	4.41
	Immediate post-test		11.68	4.57
	Delayed post-test		11.64	4.86
実験群 II	Pre-test	56	11.17	5.14
	Immediate post-test		12.17	4.93
	Delayed post-test		12.49	5.23

■ 表7：各群でのテスト間の有意差

グループ	テスト間の比較	有意確率
統制群	Pre — Immediate	.042*
	Immediate — Delayed	.683
	Pre — Delayed	.054
実験群 I	Pre — Immediate	.012*
	Immediate — Delayed	.922
	Pre — Delayed	.012*
実験群 II	Pre — Immediate	.044*
	Immediate — Delayed	.417
	Pre — Delayed	.010*

\* $p < .05$ 

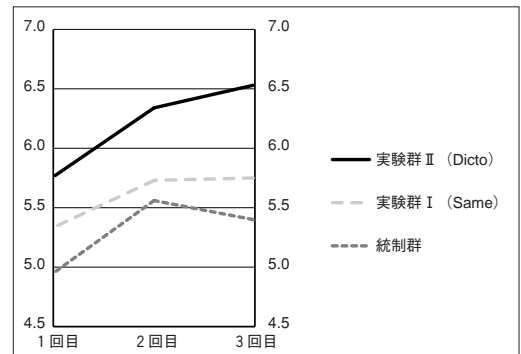
#### 4.4.3.2 現在形・過去形の分析結果

次に、図7、表8、表9に示しているのは、現在形と過去形の各5問、合計10問に関する結果である。今回実施したタスク活動と dictogloss の目標文法項目は、現在形と過去形であるため、使用頻度の高かったこれらの2つの項目にどのような影響が見られるのか分析を行った。

結果は、統制群と実験群 I では、3つのテスト間のすべてに5%水準で有意差は見られなかった。また、dictogloss を実施した実験群 II では、1回目と2回目のテスト間に、そして1回目と3回目のテスト間に5%水準で有意差が見られた。

タスク活動と dictogloss で多く使用する機会が多かった2つの時制に関する文法知識の理解の促進、及び持続的効果は、3つのグループの中では、dictogloss を行った実験群 II のグループにおいて、特に効果が見られた。

▼ 図7：テストごとの平均点の推移（「現在形・過去形」10問の結果）



■ 表8：現在形・過去形での各群の平均値・標準偏差

グループ	テスト	人数	平均値	標準偏差
統制群	Pre-test	28	4.96	2.11
	Immediate post-test		5.56	2.53
	Delayed post-test		5.40	2.22
実験群 I	Pre-test	56	5.34	2.62
	Immediate post-test		5.73	2.83
	Delayed post-test		5.75	2.80
実験群 II	Pre-test	56	5.77	2.74
	Immediate post-test		6.34	2.57
	Delayed post-test		6.53	2.81

■ 表9：各群でのテスト間の有意差

グループ	テスト間の比較	有意確率
統制群	Pre — Immediate	.155
	Immediate — Delayed	.204
	Pre — Delayed	.689
実験群 I	Pre — Immediate	.168
	Immediate — Delayed	.142
	Pre — Delayed	.951
実験群 II	Pre — Immediate	.013*
	Immediate — Delayed	.427
	Pre — Delayed	.018*

\* $p < .05$ 

#### 4.4.4 検証授業①の仮説の検証

データの分析の結果より、検証仮説の「タスク活動後に dictogloss を実施するほうが、タスク活動後に dictogloss を実施しない場合よりも、現在形・過去形の文法項目の理解の定着において有効である」ことが実証できたと考える。

「TA + dictogloss」 > 「TA + same タスク活動」  
 「TA + dictogloss」 > 「TA のみ」

## 4.5 検証授業 ②

第1回目の検証授業同様に、タスク活動を実施後、dictoglossの活動を実施することで、on-lineで行うスピーキングにどのような影響を及ぼすのかを、中学3年生を対象に検証した（資料5～7参照）。

### 4.5.1 検証授業 ② の概要

統制群は、タスク活動後に目標文法項目（過去形と現在完了形）は同じくし、設定場面が異なるタスク活動（similar TA）を実施したクラスより抽出したグループ（6名）であり、実験群は、タスク活動後にdictoglossを実施したクラスより抽出したグループ（6名）である。

スピーキングテストは、ある状況で、主として過去形や現在完了形を用いて情報の伝達（information transfer）を生徒にさせるテストである（資料8参照）。

今回の検証授業の指導手順は、表10のとおりである。

■ 表10：指導手順

H 16年 11月18日	H 16年 11月19・20日	H 16年 12月21日
Speaking test I	統制群 (TA→similar TA) 実験群 (TA→dictogloss)	Speaking test II

### 4.5.2 検証仮説 ② の設定

検証仮説として、「タスク活動後に dictogloss を実施するほうが、タスク活動後に similar タスク活動を実施する場合よりも、発話の正確さ・流暢さにおいて有効である」と設定した。

### 4.5.3 検証授業 ② の分析結果

#### 4.5.3.1 「正確さ」・「流暢さ」の測定方法

生徒の発話の「正確さ」に関しては、発話中どれだけ正確な文を言うことができるのかという割合（percentage of error-free clauses）で分析を行った。

一方、発話の「流暢さ」に関しては、タスク活動では、一定時間内に解決すべき目標を達成すること

ができたかどうかで判断した。

これに対して、スピーキングテストは、生徒同士による自由なインタラクティブではなく、教師による計画的なインタビュー（planned interview）であり、中学生の発話力をも考慮して、流暢さについて「速さ」（3.1参照）の観点から分析を行った。その際、表11を参考にし、1分間の発話語彙数（number of words per minute）の平均値で分析を行った（表11の下線部分）。

■ 表11：発話分析の測定法（Ellis, 2003, p. 117）

Dimension	Measures
Fluency	① number of words per minute ② number of syllables per minute ③ number of pauses of one/two second(s) or longer ④ mean length of pauses ⑤ number of repetitions ⑥ number of false starts ⑦ number of reformulations ⑧ length of run, i.e. number of words per pausally defined unit ⑨ number of words per turn
Accuracy	① number of self-corrections ② percentage of error-free clauses ③ target-like use of verb tenses ④ target-like use of articles ⑤ target-like use of vocabulary ⑥ target-like use of plurals ⑦ target-like use of negation ⑧ ratio of indefinite to definite articles

#### 4.5.3.2 「正確さ」の分析結果

次頁の表12は、スピーキングテストIとIIのそれぞれの活動中に生徒が発話した文の数と、その正答発話文の割合を示したものである。活動制限時間を5分と設定し、全員が5分以内に終了した。生徒によって活動所要時間が異なっているため、所要時間を表内に示している。また、右欄には1分間あたりの正答発話文もあわせて示している。

表13は、表12をもとに発話文の正答率の推移を表したものである（右欄の矢印（↑）は、その増減を示している）。



■ 表12：正答発話文と発話文の割合

生徒	正答発話文 / 発話文 (活動所要時間)		正答発話文 / 発話文 (1分間で計算)	
	1回目	2回目	1回目	2回目
統 A	4/5 (2'00")	10/11 (2'46")	2/2.5	3.6/4.0
統 B	9/12 (5'00")	9/12 (5'00")	1.8/2.4	1.8/2.4
統 C	7/12 (2'00")	11/12 (1'41")	3.5/6	6.5/7.1
統 D	7/9 (2'05")	10/12 (2'00")	3.4/4.3	5/6
統 E	8/13 (5'00")	8/12 (4'10")	1.6/2.6	1.9/2.89
統 F	10/12 (1'26")	14/14 (1'28")	7.0/8.4	9.6/9.6
実 G	8/12 (4'00")	14/15 (3'34")	2/3	3.9/4.2
実 H	4/8 (5'00")	7/7 (1'21")	0.8/1.6	5.2/5.2
実 I	13/13 (3'39")	16/16 (2'44")	3.6/3.6	5.9/5.9
実 J	9/13 (3'00")	13/16 (2'50")	3/4.3	4.9/5.6
実 K	2/7 (5'00")	4/8 (2'56")	0.4/1.4	1.4/2.8
実 L	6/7 (2'39")	14/16 (3'45")	2.3/2.6	3.7/4.3

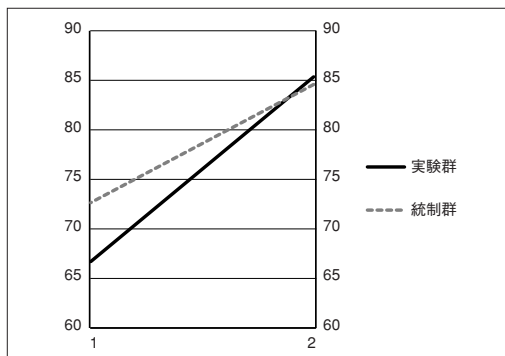
(注) 統 = 統制群, 実 = 実験群をそれぞれ表す。以下同。

■ 表13：正答発話率の推移

生徒	1回目	→	2回目	
統 A	80.0%	→	90.9%	↑
統 B	75.0%	→	75.0%	→
統 C	58.3%	→	91.7%	↑
統 D	77.8%	→	83.3%	↑
統 E	61.5%	→	66.6%	↑
統 F	83.3%	→	100%	↑
実 G	66.7%	→	93.3%	↑
実 H	50.0%	→	100%	↑
実 I	100%	→	100%	→
実 J	69.2%	→	81.3%	↑
実 K	28.6%	→	50.0%	↑
実 L	85.7%	→	87.5%	↑

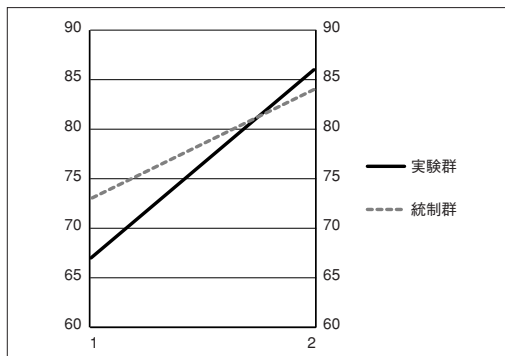
以上のデータをもとに、スピーキングテストIとIIで、活動中正確に発話することができた英文の割合の推移を、グループ別で示したグラフが図8である。

▼ 図8：正答発話文の割合(%)の比較



分散分析の結果、スピーキングテストIもIIのいずれも、グループ間には5%水準で有意差は見られなかった ( $p = .78$ )。しかしながら、第1回目と第2回目のテスト間には5%水準で有意差が見られた ( $p = .01$ )。正答発話文の割合を1分間で計算し表したグラフが図9である。

▼ 図9：1分間の正答発話文の割合(%)の推移



当然のことながら、活動所要時間での正答発話文と同様、グループ間には5%水準で有意差は見られなかった ( $p = .84$ )。しかしながら、第1回目と第2回目のテスト間には5%水準で有意差が見られた ( $p = .01$ )。

#### 4.5.3.3 「流暢さ」の分析結果

次頁の表14はスピーキングテストのI(1回目)とII(2回目)で用いられた単語を発話語彙の種類

(type) と発話語彙数 (token) に分けて数えた結果を示している。

表15は、表14をもとに発話語彙数 (token) の推移を示したものである。また、各生徒の活動所要時間が異なっているため、1分間あたりの発話語彙数の推移を示したものが表16である (右欄の矢印 (↑) は、その増減を示したものである)。

以上のデータをもとに、スピーキングテストのⅠとⅡで、活動中に発話することができた総発話語彙数の平均値の推移を、グループ別で示したグラフが図10である。

統制群の平均値は、1回目75.50から2回目83.33に、実験群では73.83から91.17に、ともに総発話語彙数の平均値は増えている。分散分析の結果、スピーキングテストⅠ、Ⅱのいずれも、グループ間に

■表14：Type / Token の結果

生徒	Type / Token (活動所要時間)		Type / Token (1分間で計算)	
	1回目	2回目	1回目	2回目
統 A	30/47 (2'00")	42/76 (2'46")	15/23.5	15.2/27.5
統 B	48/106 (5'00")	45/91 (5'00")	9.6/21.2	9/18.2
統 C	45/78 (2'00")	52/78 (1'41")	22.5/39	30.9/46.3
統 D	39/54 (2'05")	45/69 (2'00")	18.7/25.9	22.5/34.5
統 E	50/89 (5'00")	53/100 (4'10")	10/17.8	12.7/24
統 F	44/79 (1'26")	51/86 (1'28")	30.7/55.1	34.8/58.6
実 G	46/91 (4'00")	55/115 (3'34")	11.5/22.8	15.4/32.2
実 H	31/54 (5'00")	37/48 (1'21")	6.2/10.8	27.4/35.6
実 I	58/104 (3'39")	58/108 (2'44")	15.9/29.2	21.2/39.5
実 J	41/96 (3'00")	62/107 (2'50")	13.7/32	16.1/27.9
実 K	25/37 (5'00")	32/52 (2'56")	5/7.4	11.0/17.9
実 L	41/61 (2'39")	61/117 (3'45")	15.9/29.1	16.3/31.2

は5%水準で有意差が見られなかった (Ⅰ:  $p = .91$ ; Ⅱ:  $p = .59$ )。

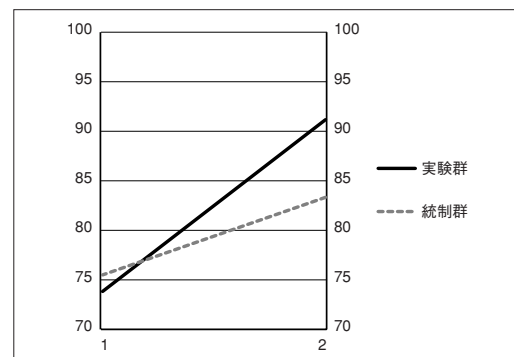
■表15：発話語彙数の推移

生徒	1回目	→	2回目	
統 A	47	→	76	↑
統 B	106	→	91	↓
統 C	78	→	78	→
統 D	54	→	69	↑
統 E	89	→	100	↑
統 F	79	→	86	↑
実 G	91	→	115	↑
実 H	54	→	48	↓
実 I	104	→	108	↑
実 J	96	→	107	↑
実 K	37	→	52	↑
実 L	61	→	117	↑

■表16：発話語彙数の推移 (1分間)

生徒	1回目	→	2回目	
統 A	23.5	→	27.5	↑
統 B	21.2	→	18.2	↓
統 C	39.0	→	46.3	↑
統 D	25.9	→	34.5	↑
統 E	17.8	→	24.0	↑
統 F	55.1	→	58.6	↑
実 G	22.8	→	32.2	↑
実 H	10.8	→	35.6	↑
実 I	29.1	→	39.5	↑
実 J	32.0	→	27.9	↓
実 K	7.4	→	17.9	↑
実 L	29.2	→	31.2	↑

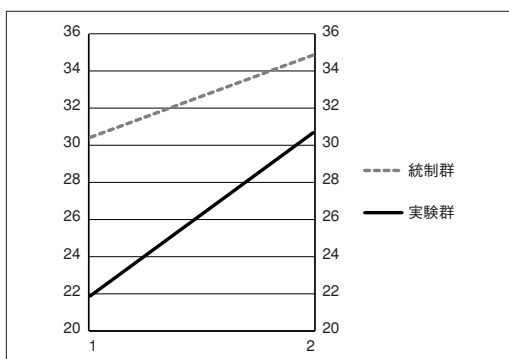
▼図10：総発話語彙数の平均値の推移



一方、図10からも明らかなように、1回目では、実験群が統制群よりも総発話語彙数の平均値が下がっていたが、2回目では、統制群を上回った結果となっている。しかしながら、統計的には第1回目と第2回目のテスト間に有意差は見られなかった（統制群  $p = .25$ ; 実験群  $p = .11$ ）。

発話語彙数を1分間で計算し表したグラフが図11である。

▼ 図11：1分間の発話語彙数の推移



統制群では30.42から34.85に、実験群では21.88から30.67にと、ともに伸びていることがわかる。しかしながら、統計的には第1回目と第2回目のテスト間に有意差は見られなかった（統制群  $p = .06$ ; 実験群  $p = .08$ ）。

#### 4.5.4 検証授業②の仮説の検証

これまでの結果をまとめてみる。

- (1) 「正確さ」に関しては、両群ともスピーキングテストのIよりもIIのほうが、正答発話文数の割合において有意な差が見られた。
- (2) 「流暢さ」に関しては、両群とも総発話語彙数の伸びはあったが、統計的には有意差は見られなかった。

以上の分析結果より、検証仮説の結果は、「タスク活動後に dictogloss を実施するほうが、タスク活動後に similar タスク活動を実施する場合よりも、発話の正確さ・流暢さにおいて有効である」という両者間の「差」を検証することはできなかった。しかしながら、タスク活動後に、dictogloss と similar タスク活動を実施することの有効性は十分示されていると考えられる。

## 5 検証授業①・②の結果

検証授業①では、タスク活動後に dictogloss の活動を連動させることで、目標文法項目である「現在形と過去形」に対する生徒の文法知識の理解が促進され、定着することが実証された。

次に、検証授業②では、タスク活動後に dictogloss の活動や similar タスク活動を連動させることで、特に、発話の正確さに好影響があることが実証された。また、流暢さに関しても、両群とも、発話語彙数に伸びが見られ、効果的であると考えられることができる。

「話を進める中で、意味のやり取り (negotiation of meaning) が生じ、学習者の自由な会話を促すように構成されており、同時に、特定の言語形式にも学習者の意識を向けるように工夫されている (高島, 2005, p. 13)」タスク活動を通して、現実的な言語使用の体験をさせ、その後 dictogloss の活動を行うことで、特定の文法項目を意識させることができ、より理解が深まり定着し、その結果、発話にも影響したものと考えられる。

以上2回の検証授業結果より、「タスク活動 + dictogloss」は、中学校において、正確さと流暢さを高める言語活動として有効であると考えられる。では、これらの活動はどのように授業に取り入れることが可能なのだろうか。

## 6 タスク活動と dictogloss の年間シラバス

タスク活動と dictogloss の開発にあたっては、まず教科書の各学年文法項目の配列を明らかにする必要がある。次に、それらの文法項目の中から適切な項目を選択し、意味内容に焦点を置きながらも「特定の文法項目」にも焦点を当てることができるよう各活動を考えなくてはならない。

タスク活動と dictogloss の年間シラバスが図12である。課題を解決するために、生徒には自由に表現させながらも、選択されている文法項目は、新しく学んだ文法事項と既習のものとの対比を目的とし、特に、生徒に使い分けを定着させたい文法項目として提示している。タスク活動と dictogloss を通して、教師が定着を期待する文法項目は年間計画で定めて

いるが、学習段階が進行するに従って、生徒が使用する英語の幅（文法知識・語彙・表現）は広がり、より自由な表現方法が可能となる。

▼ 図12：学年別タスク活動（TA） & dictogloss の年間シラバス

中学1年生

時期	使用文法項目
7月	be動詞 & 一般動詞
11月	be動詞 & 一般動詞（3人称単数を含む）
1月	現在形 & 現在進行形
2月	canの用法 & 一般動詞
3月	現在形 & 過去形



中学2年生

時期	使用文法項目
5月	現在形 & 過去形 & 過去進行形
10月	助動詞の用法
11月	不定詞の用法
2月	形容詞の原級 & 比較級



中学3年生

時期	使用文法項目
4月	現在形 & 過去形 & 未来表現
6月	受動態 & 能動態
9月	過去形 & 現在完了形
11月	後置修飾（過去分詞 & 現在分詞）の用法
1月	現在形 & 過去形 & 未来表現 & 現在完了形

年間カリキュラムに基づいて、タスク活動を実施・評価していく際重要なことは、明確な目標を設定することである（図13）。

具体的な目標は、次の5点である。

- ① 教科書で扱う文法事項を理解し、習った項目を適切に運用することができる
- ② 質問・依頼・提案・意見・確認・勧誘などの英文を聞いて、正確かつ適切に応じることができる
- ③ 伝えたい内容を相手に理解してもらえるように、別の語句や表現で言い換えたり、不自然な沈黙を避けるためにつなぎ言葉を用いるなどの工夫が自然にできる

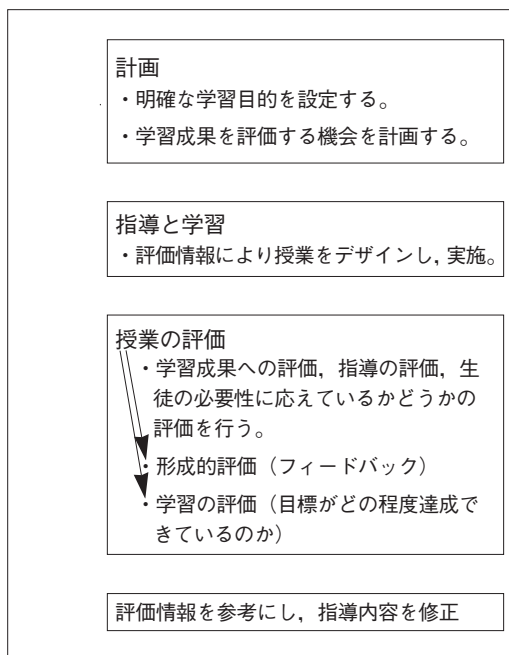
④ 伝えたい内容、場面、相手によって、語句や表現を選択し適切に話すことができる

⑤ turn-taking を学年に応じて続けることができる

年間カリキュラムの中で、タスク活動と dictogloss を計画し、効果的に実施するためには、学習者にどのような語彙や文法知識を定着させたいのかを念頭に置かなければならない。そのような指導を継続していくことで、タスク活動からさらに言語活動の最終目標であるタスクに取り組むことのできる力を育て、実践的コミュニケーション能力の育成につながると思う。

次に、これらの活動の評価について論じる。授業と評価の一体化が求められているが、これをどのように考えればよいのであろうか。

▼ 図13：「計画・指導と学習・評価」のサイクル (Barnes and Hunt, 2003)

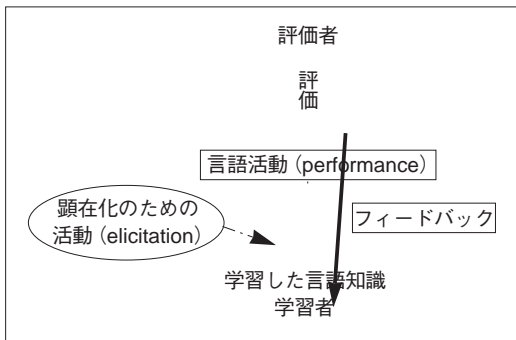


## 7 言語活動の評価のあり方

生徒の言語運用能力を評価する際、学習したことを実際の場面でどれだけ使うことができるのかを顕在化 (elicitation) させるタスク活動のような言語活動を計画的に実施し、評価していく必要がある（図14）。

ここでは、生徒のその学習時点での言語能力を測

▼ 図14：言語活動と評価の関係



定するための熟達度テスト (proficiency test) ではないため、レベルを判断する具体的なガイドライン (proficiency guidelines) は設定されていない。むしろ、中学校におけるタスク活動での評価は、学習した文法項目をどれだけ使いこなせるのかを測定する達成度テスト (progress or achievement test) であるととらえている。すなわち、目標がどの程度達成できているのか、裏を返せば、どの程度わかっているのかを明らかにする診断的な要素を含んでいる。そのため、生徒のパフォーマンスを評価するとともに、何ができていて何ができていないのかという活動結果を、具体的に生徒にフィードバックをすることが重要である。この結果こそが、今後の指導を再検討する材料となる。

タスク活動を通して生徒の活動を評価するに際して、「評価の妥当性」、「評価の信頼性」、「評価の実用性」に関して検討をする必要がある。妥当性、特に、内容妥当性 (content validity) に関しては、各タスク活動を通して、場面の中で測ろうとしている文法項目を、生徒が運用できているかどうかを判断することができる評価項目を具体的に設定することが必須である。一方、信頼性で問題となるのは、採点者内信頼性 (intra-marker reliability) と採点者間信頼性 (inter-marker reliability) である。満足すべき信頼性を獲得するためには、客観的に測定することができるように、具体的、かつ、細かな評価項目の設定が必要となる。

多忙な学校現場において、評価方法が現実的に実行可能かどうかに関する実用性 (practicality) に関しては、ビデオやテープに録音したりするなどして生徒の発話を書き起こし分析することは、評価者にとっては負担となり実用性の観点では難しい。そのため、内容妥当性、信頼性も加味したチェックリス

トを作成し、その場で評価結果を記載することができ、生徒への具体的なフィードバックにもつながる評価方法が求められる。

## 7.1 「正確さ」「流暢さ」の評価

タスク活動を通して、正確に文法を駆使し表現しているのか、文法に誤りはあるが流暢に英語を話しているのか、という生徒のパフォーマンスに対する「正確さ」と「流暢さ」の評価をどのように行うのかは重要な課題である。

タスク活動では、言語の使用場面に適した言語形式を選択するように工夫がされている。例えば、現在完了形と過去形を状況に応じて、正確に使用できているかどうかを測ることができるように場面設定がされているのである。つまり、各活動に応じた文法項目を正確に使用しているかどうかを測るチェック項目を設定することが必要である。また、設定された活動時間内に与えられた活動目標を達成 (completion) しなければならない、流暢さが要求される活動と考えることができる。

本研究では、2つの基準を用いたが、話す活動での「流暢さ」の評定尺度としてはさまざまなものが提案されている。例えば、分析的評価法の項目の1つ、「流暢さ」の観点に関する分析尺度 (analytic scale) は表17、表18のようなものがある。

各表での分析尺度としては、ポーズや言いよどみの数、発話速度などが「流暢さ」を測るときに大切とされている。では、日本の中学生の発話速度をどのようにとらえればよいのであろうか。発話速度に関して、竹蓋 (1989, p. 60) は、「米語の一般的な発話速度は130語/分から330語/分ぐらいの幅があり、平均的には約200語/分強と考えている。中学校教科書付属の録音テープはだいたい80語/分程度である」と具体的な発話速度の目安を説明している。

しかしながら、タスク活動・タスクにおける、中学生のための発話速度に関する明確なガイドラインを設定することは難しいと考える。なぜならば、音読とは異なり、説得・依頼・提案などの「言語の働き」により、また、「言語の使用場面」により、発話速度は変化すると考えられるからである。加えて、活動中に生徒の発話速度を具体的に測ることは困難であり、その場で評価できるものが要求されるからである。こういったことから、一定時間に課題解決がなされるか否かという基準のほうが、より現実的

■ 表17: 「流暢さ」の分析尺度 ①  
(Harmer, 1991, p. 330)

点数	記述
0	単語や語句が発話できない。
1	短く、途切れながら発話する。
2	ポーズが多く、ゆっくりと発話する。
3	ポーズや途切れは多いが、適度なスピードで発話する。
4	時々ポーズやつまりはあるものの、適度なスピードで発話する。
5	途切れもほとんどなく、流暢に発話する。

■ 表18: 「流暢さ」の分析尺度 ②  
(O'Malley and Valdez Pierce, 1996, p. 68)

点数	記述
1	単語や語句を繰り返す。
2	一単語や短い表現で話す。
3	自分の表現したい単語を探したり、言い換えたりするのに、途切れ途切れになりながら話す。
4	時々ためらいながら発話する。
5	ほとんど母語話者の流暢さで話す。会話を妨げるような途切れもない。
6	流暢に発話する。

である (practical) と思われる。

## 7.2 チェックリストの活用

前項で論じてきた内容を考慮し、「正確さ」と「流暢さ」に関する評価の観点を示したものが表19のチェックリストである。それぞれの評価の観点ごとに示している A/B/C では、どのような行動が見られたときにどのような評価がなされるのかを具体的に記述してある。これらの具体的な評価の内容を、活動前に生徒に事前に知らせることで目標が明確になり、生徒は達成の度合いと評価の関係が把握でき、意識した取り組みができるようになると考えられる。

# 8 まとめ

本稿では、発話における「正確さ」と「流暢さ」を同時に高める言語活動として、「タスク活動 & dictogloss」を提案し、実証的データをもとに、その有効性について論じてきた。これらの活動は、EFL

■ 表19: チェックリスト

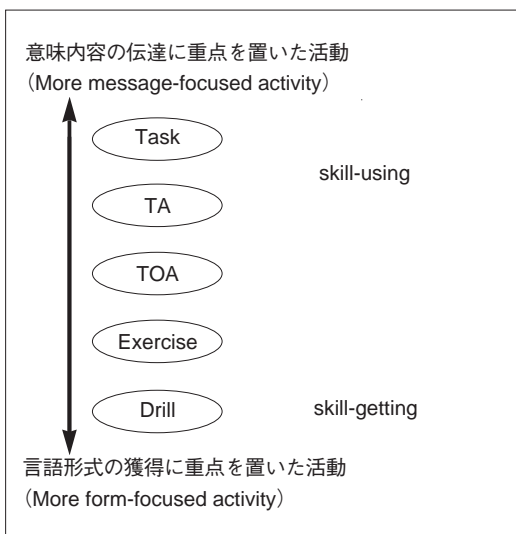
観点	A	B	C
① 正確さ ・文法	・場面や状況に応じた文法項目を、十分に正しく使用できている。	・多少の文法上間違いはあるが、コミュニケーションはできている。	る。
・文法上、間違いが見られるので、表	現方法を再度確認する必要がある。	・発音	・個々の発音に間違いも少なく、イントネーションも
正確である。	・発音やイントネーションに多少の間違いがある。	・発音やイントネーションの練習が必要である。	② 流暢さ ・伝達
・設定された時間内に与えられた課題が解決	できた。	・設定された時間内には与えられた課題が十分解決できなかった。	・与えられた課題が解決できなかった。

という英語学習環境下に置かれていること、そして、教科書のシラバスとの効果的な連携を考慮したものである。

「タスク活動 & dictogloss」を効果的に実施し、実践的コミュニケーション能力育成の一助とするためには、基礎・基本の定着なくして論じることはできないものと考えている。タスク活動を実施する前には、発話の正確さを高めるために、次頁図15で示しているように、Drill や Exercise、さらに、「タスクを志向した活動 (Task-Oriented Activity: TOA; 特定の場面や状況の中で、与えられたダイアローグや文法構造・語彙などを用いて課題解決を行う、原則として対話形式の活動や発表を指すもの) (高島, 2005, p. 10)」を通して繰り返し練習する段階が必要である。これらの、言語形式に重点を置いた活動から、タスク活動やタスクのような、形式よりも意味内容により重点が置かれた実践的な場面で、英語を使用する流暢さを高めるような活動の実施が必須である。

Drill や Exercise のように、文法項目を学習し、

▼ 図15：授業で行う活動の関係図



それを使って練習する段階 (skill-getting) を十分押さえながらも、タスクのように現実的な場面で言語運用することができる段階 (skill-using) へと高めていく視点が大切である (Rivers and Temperley, 1978, pp. 4-5)。

今後、ドリルや練習などの基本的な言語活動を用いた教師主導の低空飛行から、徐々に高度を上げ、上昇気流に乗り単独飛行ができるようになるまで、タスク活動やタスク、さらには、dictogloss といった言語活動を、どのように年間授業計画に組み込むことが生徒にとって最も効果的なものとなるかの検証が急務である。言語活動の目標から授業構成を考える視点を持ち、そして、適切に評価を行い、生徒に次の学習への道しるべを提示していくことが大切であると考えます。

### 謝 辞

今回このようなすばらしい研究の機会を与えてくださいました、(財)日本英語検定協会ご関係の皆様、選考委員の先生方、とりわけ、貴重なご助言をくださった和田稔先生には心より感謝の意を表します。

また、本研究の実践にあたりまして、東京外国語大学教授の高島英幸先生から、研究期間中、丁寧なご指導とご助言をいただきました。ひとかたならぬご支援に対しまして、心からお礼を申し上げたいと思います。ありがとうございました。

### 参考文献 (\*は引用文献)

- 馬場哲生 (編著). (1997). 『英語スピーキング論』. 河原社.
- \* Barnes, A. and Hunt, M. (2003). *Effective Assessment in MFL*. CILT.
- Celce-Murcia, M. and Larsen-Freeman, D. (1999). *The Grammar Book: An ESL / EFL Teacher's Course*. 2nd ed. Boston, MA: Heinle and Heinlin.
- Crookes, G. and Gass, S. (eds.). (1993). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- \* Ellis, R. (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Blackwell Publishers.
- \* Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, UK: Longman.
- 平田和人 (編著). (1999). 『中学校学習指導要領の展開 外国語 (英語) 科編』. 明治図書.
- 平田和人 (編著). (2002). 『中学校英語科のリニューアルと授業デザイン』. 明治図書.
- 平田和人 (編著). (2002). 『中学校英語科の絶対評価規準づくり』. 明治図書.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* 金谷憲 (編著). (2003). 『英語教育評価論』. 河原社.
- \* Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Boston, MA: Thomson and Heinle.
- \* Loschky, L. and Bley-Vroman, R. (1993). "Grammar and Task-based Methodology." in Crookes, G. and Gass, S. (1993). (eds.).
- 松沢伸二. (2002). 『英語教師のための新しい評価法』. 大修館書店.
- 文部省. (1999). 『中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説一外国語編一』. 東京書籍.
- \* Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* O'Malley, J.M. and Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- \* Rivers, W. and Temperley, M. (1978). *A Practical Guide to the teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- \* Schmidt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning." *Applied Linguistics*, 11.2.
- \* Sugiura, R. and Takashima, H. (2003). "Grammaring, Grammarization and Task Activities — Necessity of Integration in Language Learning / Acquisition

Constructs 一,” *Journal of Teaching English* (『英語授業研究学会紀要』), Vol. 12, pp. 31-48.

- \* 高島英幸. (1995). 『コミュニケーションにつながる文法指導』. 大修館書店.
- \* 高島英幸 (編著). (2000). 『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.
- \* 高島英幸 (編著). (2005). 『文法項目別 英語のタスク活動とタスクー34の実践と評価』. 大修館書店.

- \* 竹蓋幸生. (1989). 『ヒアリングの行動科学—実践的指導と評価への道標』. 研究社出版.
- 武井昭江 (編著). (2002). 『英語リスニング論』. 河源社.
- \* Wajnryb, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- \* 米山朝二. (2002). 『英語教育 実践から理論へ』. 松柏社.

資料1 : Dictogloss Script

Kenta likes watching TV and playing baseball very much.  
 He is a member of the baseball club.  
 He wants to be a baseball player like Ichiro.  
 He practices baseball every day.  
 He got home at seven thirty yesterday.  
 He is going to play a baseball game next Sunday.  
 So he practices baseball very hard.  
 He watched “佐藤家の食卓” on TV from 8 to 9 last night.  
 It is his favorite TV program. It is very interesting.  
 After that he did his English homework. It was difficult.

資料2 : 「わくわくウィークエンド」 [Sheet A, B]

『わくわくウィークエンド』  
 [Sheet A]

あなたは、中学3年生の電算機です。その週末に自宅で、クラスメートの中学生5人と一緒にゲームをする約束をしています。その週末に遊ぶ約束を思い出して、友達に電話して話をしてください。このゲームは、とても面白いです。

① ゲームの日に電話しよう。  
 何を話していいかわからないよ。

② 友達のゲームの日に、何を話したらいいか電話を思い出してみよう。(下の表にメモを書き入れよう。) またその日の夜にもう一度思い出してみよう。

連絡先	「テレビの番組」	「佐藤家の食卓」	「名探偵コナン」
ゲーム機 (友達の部屋)			
連絡先 (友達の部屋)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
話したいこと (友達の部屋)	・ゲームの話 ・最近の話		・最近の話 ・わくわくの話

③ 次の表を、友達、あなたが出たいと書いている日に電話です。その日に電話を思い出しているよ。友達に電話を思い出して、ゲームの日に電話を思い出して話をしてください。

話したいこと	連絡先
「ゲームの話」	ゲーム機から話せる
「最近の話」	友達へのメールやLINEのやり取りがある

\* 一緒に遊ぶ約束 ( )  
 \* 電話 ( )

④ ゲームの日に電話して話をするよ。何を話したらいいかわからないよ。友達に電話を思い出して話をしてください。

\* 話したいこと ( )

『わくわくウィークエンド』  
 [Sheet B]

あなたは、中学3年生の電算機です。その週末に自宅で、クラスメートの中学生5人と一緒にゲームをする約束をしています。その週末に遊ぶ約束を思い出して、友達に電話して話をしてください。このゲームは、とても面白いです。

① ゲームの日に電話しよう。  
 何を話していいかわからないよ。

② 友達のゲームの日に、何を話したらいいか電話を思い出してみよう。(下の表にメモを書き入れよう。)

連絡先	「テレビの番組」	「佐藤家の食卓」	「名探偵コナン」
ゲーム機 (友達の部屋)			
連絡先 (友達の部屋)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
話したいこと (友達の部屋)	・最近の話 ・ゲームの話	・昨日の話が、面白かった	

③ 次の表を、友達、あなたが出たいと書いている日に電話です。その日に電話を思い出しているよ。友達に電話を思い出して、ゲームの日に電話を思い出して話をしてください。

話したいこと	連絡先
「ゲームの話」	ゲーム機から話せる
「昨日の話が、面白かった」	友達へのメールやLINEのやり取りがある

\* 一緒に遊ぶ約束 ( )  
 \* 電話 ( )

④ あなたは、電算機の家にいるよ。何を話したらいいかわからないよ。友達に電話を思い出して話をしてください。このゲームは、とても面白いです。

\* 話したいこと ( )

⑤ 話したいこと ( )

⑥ ゲームの話が、面白かった

⑦ ゲームの話が、面白かった



資料3：タスク活動（『わくわくウィークエンド』会話例）

1 (Sheet A・Sheet Bの1に対応)  
 A: Hello! This is Ryoma speaking.  
 B: Hello! This is John speaking.  
 A: How are you?  
 B: I'm fine. How about you?  
 A: I'm fine. What were you doing?  
 B: I was reading comics.

活動中に期待される主な文法項目  
 Sheet A：現在形・過去進行形  
 Sheet B：現在形・過去進行形

2 (Sheet A・Sheet Bの2に対応)  
 A: Did you watch "テレビオの泉" yesterday?  
 B: Yes, I did. I watch it every week. I like the host very much.  
 (How about you?) Did you watch it?  
 A: Yes, I did. I sometimes watch it. It's fun.  
 Did you watch "佐藤家の食卓" yesterday?  
 B: Yes, I did. I watched it yesterday, but I usually don't.  
 (How about you?) Did you watch it?  
 A: No, I didn't. Did you watch "名探偵コッチ君" yesterday?  
 B: No, I didn't. (How about you?) Did you watch it?  
 A: Yes, I did. I watch it every week. It's an exciting program.

活動中に期待される主な文法項目  
 Sheet A：過去形・現在形  
 Sheet B：過去形・現在形

\* AもBも会話中、ペアの友達が出たことに対して、Oh, I see. / Is it? / Do you? / That sounds fun. などを使ってあいづちをしよう。

3 (Sheet A・Sheet Bの3に対応)  
 B: This weekend we are going to watch TV at my house together.  
 What program do you want to watch?  
 A: I'm interested in "スマック・スマップ."  
 We can enjoy listening to a lot of new songs.  
 And I'm interested in "あなたも食いしん坊."  
 The best three cake shops will be introduced.  
 What TV programs are you interested in?  
 B: I'm interested in "本当体験アンビリーバブル."  
 We will see super junior high school students from all over the world.  
 And I'm interested in "世界スポーツ・スポーツ."  
 A very tall baseball player will play.  
 He is two hundred and ten centimeters (2.1 = two point one meters) tall.  
 What program will we watch together?  
 A: How about ...?  
 B: O.K. Let's (We will) watch it together.

活動中に期待される主な文法項目  
 Sheet A：現在形・未来形  
 Sheet B：現在形・未来形

4 (Sheet A・Sheet Bの4に対応)  
 B: I'll bring some food and drink.  
 A: Oh, thank you.  
 B: What do you want to eat and drink? How about juice?  
 A: I like coke better than juice.  
 B: O.K. And what food do you want to eat?  
 A: I want to eat pizza.  
 B: O.K. I'll bring ... and ...

活動中に期待される主な文法項目  
 Sheet A：現在形  
 Sheet B：未来形・現在形

資料4：Multiple-choice communicative grammar test より Pre-test の問題

3年 Class ( ) Number ( ) Name ( )

AさんとBさんの2人が会話をしています。自然な対話になるように、( )

1. A: 映画見に行かない?  
 B: OK. I ( ) with you.  
 ① go ② went ③ will go ④ was going

2. A: Takuya ( ) his leg.  
 B: 知っていたよ。でも今は、すっかり回復して歩けるよ。  
 ① breaks ② broke ③ will break ④ was breaking

3. A: 朝食は、パン派、ご飯派?  
 B: I ( ) bread for breakfast every morning.  
 ① eat ② ate ③ will eat ④ was eating

4. A: 昨夜8時から9時の間に携帯電話に何回か電話したんだけど…。  
 どうしたの?  
 B: Sorry, I ( ) to a new CD.  
 ① listen ② listened ③ will listen ④ was listening

5. A: 土曜日は何時に起きているの?  
 B: I ( ) up about seven.  
 ① get ② got ③ will get ④ was getting

6. A: 学校の近くで事故があったらしいけど、知ってる?  
 B: I know. When the accident happened, I ( ) near the school.  
 (accident: 事故)  
 ① walk ② walked ③ will walk ④ was walking

7. A: 日曜日はいつもどうしているの?  
 B: I ( ) to CDs.  
 ① listen ② listened ③ will listen ④ was listening

8. A: 部屋の中の空気悪くない?  
 B: I ( ) the windows.  
 ① open ② opened ③ will open ④ was opening

9. A: 昨日デートしたんだって。  
 B: Yes, we ( ) to a movie.  
 ① go ② went ③ will go ④ was going

10. A: あなたって、いつも元気ね!  
 B: Thank you. I ( ) every morning.  
 ① jog ② jogged ③ will jog ④ was jogging

11. A: ケンジを探しているんだけど、放課後見ない?  
 B: Well, I ( ) him in the library. Oh, look! He's playing soccer now.  
 ① see ② saw ③ will see ④ was seeing

12. A: 何しているの?  
 B: 生徒手帳がなくて探しているんだ。この部屋にあるはずなんだ。  
 A: I ( ) you.  
 ① help ② helped ③ will help ④ was helping

13. A: ねえ、昨夜10時過ぎに地震があったの知ってる?  
 B: Oh, really? I didn't notice it. I ( ) TV. (notice: 気づく)  
 ① watch ② watched ③ will watch ④ was watching

14. A: 英語の宿題やった?  
 B: Yes, I ( ) it before breakfast this morning.  
 ① finish ② finished ③ will finish ④ was finishing

15. A: 気を付けて帰ってね。帰ったら連絡してくれる?  
 B: I ( ) you.  
 ① call ② called ③ will call ④ was calling

16. A: おそいな、もう10時10分だよ。10分の遅刻だよ。  
 B: I'm sorry. I ( ) up at nine thirty.  
 ① get ② got ③ will get ④ was getting

17. A: 昨夜7時ごろ君の家に行ったんだけど、いなかったね。  
 B: Oh, really? Sorry, I ( ) with Kenji in the library.  
 ① study ② studied ③ will study ④ was studying

18. A: 昨年、アメリカに行ったんだって。  
 B: I ( ) you my album.  
 ① show ② showed ③ will show ④ was showing

19. A: 直美は英語が大好きみたいだね。  
 B: Yes, very much. She ( ) English every day.  
 ① studies ② studied ③ will study ④ was studying

20. A: 今朝7時頃、公園にいたんだって。  
 B: Yes, I ( ) around the park.  
 ① jog ② jogged ③ will jog ④ was jogging

※ 下線部分が正解である。

資料5：「迷所を案内しよう！」 [Sheet A, B]

「迷所を案内しよう！」 (Sheet A)

あなたは、市では有名な観光地です。ササキ市で有名なササキ川と、美しい湖と、古い町並みと、寺堂、地元の観光地がいろいろあり、案内したいところがあります。ここから、自分の好きな観光地を選んで案内しましょう。(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22) (23) (24) (25) (26) (27) (28) (29) (30) (31) (32) (33) (34) (35) (36) (37) (38) (39) (40) (41) (42) (43) (44) (45) (46) (47) (48) (49) (50) (51) (52) (53) (54) (55) (56) (57) (58) (59) (60) (61) (62) (63) (64) (65) (66) (67) (68) (69) (70) (71) (72) (73) (74) (75) (76) (77) (78) (79) (80) (81) (82) (83) (84) (85) (86) (87) (88) (89) (90) (91) (92) (93) (94) (95) (96) (97) (98) (99) (100)

① ココで案内を始めてください。観光地を選んでください。

② 市役所、観光案内所の近くにある観光地を選んでください。ここに案内してください。観光地を選んでください。(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22) (23) (24) (25) (26) (27) (28) (29) (30) (31) (32) (33) (34) (35) (36) (37) (38) (39) (40) (41) (42) (43) (44) (45) (46) (47) (48) (49) (50) (51) (52) (53) (54) (55) (56) (57) (58) (59) (60) (61) (62) (63) (64) (65) (66) (67) (68) (69) (70) (71) (72) (73) (74) (75) (76) (77) (78) (79) (80) (81) (82) (83) (84) (85) (86) (87) (88) (89) (90) (91) (92) (93) (94) (95) (96) (97) (98) (99) (100)

③ ココで案内を始めてください。観光地を選んでください。

④ ココで案内を始めてください。観光地を選んでください。

「迷所を案内しよう！」 (Sheet B)

あなたは、ササキ市で有名な観光地です。ササキ市で有名なササキ川と、美しい湖と、古い町並みと、寺堂、地元の観光地がいろいろあり、案内したいところがあります。ここから、自分の好きな観光地を選んで案内しましょう。(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22) (23) (24) (25) (26) (27) (28) (29) (30) (31) (32) (33) (34) (35) (36) (37) (38) (39) (40) (41) (42) (43) (44) (45) (46) (47) (48) (49) (50) (51) (52) (53) (54) (55) (56) (57) (58) (59) (60) (61) (62) (63) (64) (65) (66) (67) (68) (69) (70) (71) (72) (73) (74) (75) (76) (77) (78) (79) (80) (81) (82) (83) (84) (85) (86) (87) (88) (89) (90) (91) (92) (93) (94) (95) (96) (97) (98) (99) (100)

1. 迷所を案内して、観光地を選んでください。観光地を選んでください。

2. 迷所の観光地を選んでください。観光地を選んでください。

③ 迷所の観光地を選んでください。観光地を選んでください。

④ 迷所の観光地を選んでください。観光地を選んでください。

資料6：タスク活動 (『迷所を案内しよう!』会話例)

1 (Sheet A・Sheet Bの1に対応)

A: Hello! This is Godai speaking.  
B: Hello, this is Ayers Rock.  
A: How are you?  
B: I'm fine. How about you?  
A: I'm fine. What were you doing?  
B: I've (just) finished Ms. Imai's homework.  
How about you? (Have you finished it yet?)  
A: I finished it yesterday.  
( I finished it last night. / I've already finished it. / I've just finished it, too.)

2 (Sheet A・Sheet Bの2に対応)

A: I'll show you Kochi's tourist attractions. So I have some questions about some of the tourist attractions.  
Have you ever been to ...?  
(年賀城 → I've been there twice. It is old and beautiful.)  
(すまんと川 → I've been there once. It is very beautiful. We can fish there.)  
(ようきた浜 → I went there last month. It is very large. The sea is beautiful.)  
(カミーノ博物館 → I went there last week. We can make Japanese paper there.)  
(しもうた動物園 → I went there last winter. We can play with animals there.)  
(こうって市 → I go there every week. There are a lot of shops there.)

B: (ようきた浜) Yes. I've been there twice.  
(年賀城) Yes. I went there with my homestay family.  
(こうって市) Yes. I go there every Sunday.  
行ったことがない場所を聞かれた場合は、No, I haven't. / No, I've never been there.

3 (Sheet A・Sheet Bの3に対応)

B: I want to do three things.  
・ I want to canoe. I've canoed for two years.  
・ I'm interested in Japanese history. I've studied it for three years.  
・ I want to play with a tanuki (raccoon dog). Because I've never seen one before.  
・ I want to buy a katana (Japanese sword). I've been at Ninja school for one year.  
・ I want to make Japanese paper. I've made it once before. I want to try it again.  
・ I want to see the sunrise at Youkita Beach. I've never seen it before.

A: (I see. / Oh, really? / Me, too. / Are you? / Do you? / That's great! などを使ってあいつちをする。)

4 (Sheet A・Sheet Bの4に対応)

A: Where will we go? How about (the Sumanto River)? Because (you want to canoe in Japan and I like fishing. You can enjoy both canoeing and fishing).  
B: Well, I like to go to Youkita Beach again. Because I want to see the beautiful sunrise there. Can you get up early to see it?  
A: Yes. Let's go!

シート TA の段階	シート	Sheet A (五台さん)	Sheet B (エアーズ・ロックさん)
期待される主な文法項目	1	過去進行形	現在完了形
	2	現在完了形・過去形・現在形	現在完了形・過去形・現在形
	3	現在形・現在完了形(相手の発言を確認する時)	現在形・現在完了形
	4	現在形・未来形	現在形・未来形

資料7：Dictogloss Script

東京に住んでいる友達のケントが、休暇を利用して典子のいる高知に再び遊びにやってきました。さあ、2人はどこへいくのかな？  
 ケントと典子の2人の会話を聞いてみましょう。

N: Hi, Kent. Welcome to Kochi.  
 K: Hi, Noriko. Long time no see.  
 N: Long time no see. Enjoy your stay in Kochi.  
 K: Thank you.  
 N: When did you get to Kochi Station?  
 K: Well, at 11 last night. So I didn't call you last night.  
 N: Oh, I see. How long will you stay here?  
 K: I'll stay here for 5 days.  
 N: Where do you want to go? There're a lot of places to see in Kochi.  
 K: I have been to Katsurahama Beach before. I like it. It was very beautiful. I want to go there again.  
 N: When did you go there?  
 K: Well, I went there 3 years ago.  
 N: Oh, I see. O.K. First, let's go to Katsurahama Beach. Have you ever been to Kochi Castle?  
 K: No, never.  
 N: Are you interested in Japanese history?  
 K: Yes, I've studied it for one year. I started to read a book about samurai one week ago.  
 N: Oh, really? Then, why don't we go to Kochi Castle? It's very interesting!  
 K: O.K.

資料8：スピーキングテスト（1回目）

今から英語で自己紹介をお願いします。  
 あなたのプロフィールが下記に載っています。  
 今から、その内容を内容を練習しましょう。  
 次に、先生にできる限り詳しくあなたの紹介をしましょう。  
 先生が、"I want to know about yourself!"と質問したら、質問で話し終わらな  
 ないように、練習を繰り返します。

名前：（任意）  
 性別の男：（性別で生活すること）  
 好きな動物：（自由に選択）  
 趣味のあること： 本を読むこと  
 （本が1冊4冊）  
 去年からは2年前に比べて読んでる本が増えている。

学校名：（任意）  
 所在地：（自由に生活すること）  
 好きな科目：（自由に選択）  
 学校で2科目の授業があります。（1科目は今年新）

アメリカでやってみたいこと： ① アメリカン料理を食べること  
 （行っていないので是非行ってみたいことは、  
 東京でアメリカン料理を食べたいです）  
 ② アメリカ人の友達を作ること  
 （アメリカン料理を食べたいです）