

中学校英語表現活動指導の改善

—タスクは実践的コミュニケーション能力の育成に効果があるか—

共同研究

代表者：千葉県／市原市立国分寺台中学校 教諭 村井 樹代実

概要

本研究は千葉県内5地区の英語教員が、「タスク」(task)が日本の中学校でどの程度有効なのかを検証したものである。日本の中学校で従来行われてきた「導入」(Presentation)、「練習」(Practice)、「表現活動」(Production)の指導過程で、「導入」と「練習」は授業の中で十分に行われてきたが、実践的コミュニケーション能力育成に欠かせない最後の「表現活動」はなかなかできていない現状がある。そこで、中学校の英語教師がめざしている実践的コミュニケーション能力を育成するために「タスク」に着目し、「表現活動」の段階に「タスク」を活用することでどのような英語力を中学生に身につかせ、またどのような力を引き出せるかを検証した。

本研究では学習指導要領に示されている実践的コミュニケーション能力の基本的要素を、語彙数、流ちょうさ、正確さ及び意味交渉ととらえた。5つのタスクの実践前後に「事前テスト」(Pre TEST)と「事後テスト」(Post TEST)を実施し比較することにより、「タスク」の有効性を検証した。指導過程は基本的には Willis (1996) のタスクフレームワーク(表1)を参考にした。また、Schmidt (1990, pp.129-158) の「言語の意識化が言語習得を促進させる」という理論に基づき、タスク終了後の振り返りの場を重視した。生徒自らが使用した英語の表現や文法表現の誤りや不十分さに気づき、自らが修正できるような「気付かせる」時間をタスクフレームの中に位置付け、同じタスクをそれぞれ2回ずつ行った。本研究は「語彙数」、「流ちょうさ」、「正確さ」、「意味交渉」が量的、質的にどのように変化したかの実践報告である。

1 はじめに

本研究は「実践的コミュニケーション能力」は英語の授業に「タスク」(task)を取り入れることにより、効果的に育成できるのではないか、という仮説を実証することを目的とする。実践的コミュニケーション能力とはどのような能力かについてはさまざまな解釈が可能であるが、本研究では、「実際の生活の場面で英語を使って意思伝達ができる能力」ととらえた。つまり、英語学習の場である教室で身につけた英語力を教室外の実際の生活で使用できる能力であるべきととらえた。しかし、学習者がこのような英語力を身につけることは簡単ではなく、英語の授業に創意工夫が求められる。ここにタスクに注目した理由がある。

タスクにはさまざまな定義があるが、タスクは5つの特徴に要約されるとする立場 (Skehan, 1998, p.95) に立ち実践研究を進めた。特に、5つの特徴のうち「タスクは意味を第一義とする (meaning is primary)」と「タスクは実際の生活で行われる活動につながりがある (there is some sort of relationship to comparable real-world activities)」に注目した。タスクは教室内で行われる活動ではあるが、教室外の実際の生活での英語の使用を反映している活動であるから、実践的コミュニケーション能力の育成に有効であると考えたからである。そのような能力を育成するためには、言語の形式 (form) より意味 (meaning) を第一義とする「コミュニケーション主体の指導法 (Communicative Language Teaching = CLT) の理念に依拠して研究を進めるこ

とし、その上で、CLTの理念を具体化した最も理想的な活動がタスクであると考えたのである。

実践的コミュニケーション能力は「実際の生活の場面で英語を使って意思伝達ができる能力」であるにとらえたが、具体的には、その能力は「語彙数」(vocabulary)、「流ちょうさ」(fluency)、「正確さ」(accuracy)、「意味交渉」(negotiation of meaning)の4つの構成要素から成ると仮定し、タスクを通してこれらの能力を学習者に身につけさせることを実践の目標とした。

2 研究の動機

平成10年、学習指導要領〔中学校〕の改訂により、「実践的コミュニケーション能力の育成」が外国語科の目標とされ、その目標達成に向けてさまざまな取り組みが英語教育の現場で実践されてきた。英語教師はこの実践的コミュニケーション能力とは何か、また基礎・基本とは何を指しているのかなどについては、生徒の実態に合わせた各学校独自で対策を講じているのが現状である。その中で教科書を活用しながら、「導入（新教材の提示）」、「練習」、「表現活動」といった従来の指導過程を中心に授業を行っている。しかし「表現活動」、つまり学習した文型や表現を用いて表現活動させるといっても、使用言語や表現が制限され、自由度のないものが多く、実際の言語活動の中身は「練習」になっているのが現状である。そこには、それでは実践的コミュニケーション能力育成につながらないのではないか、という素朴な疑問があった。そこで、我々の研究グループは、実践的コミュニケーション能力を「英語を使って意思伝達できる能力」ととらえ、従来の指導過程を見直し、タスクを授業に取り入れることで、能力育成の糸口を見つけようと研究を始めた。その中で「タスクとは何か」というタスクの定義にかかわる疑問、もう1つは「タスクは日本の中学校英語教育にどの程度役立つのか」というタスクの有効性に関する疑問が生じた。そのため、本研究では改めて先行研究からタスクについての理解を深め、日本の英語教育現場で使えるタスクフレームを考案し、実践を進めていこうと考えた。

2.1 研究の目的

タスクは、日本の中学生の実践的コミュニケーション能力、特に話す能力の伸長にどのように有効なのかを検証する。

2.2 研究課題

- ① タスクを継続的に行うことで、即興的な自然な対話に慣れさせ、実践的コミュニケーション能力、特に発話量（語彙数）や流ちょうさを高めていくことができるか。
- ② 文法事項や使用した表現を生徒自身が気付き、修正できるような「気付かせる」時間をタスクフレームの中に位置付けることで、正確な言語使用ができるようになるか。

2.3 研究仮説

- 仮説1：タスクを継続的に行うことで発話の語彙数（vocabulary）が増えるであろう。
- 仮説2：タスクで即興的なやり取りに慣れ、「流ちょうさ」(fluency)が高まるであろう。
- 仮説3：タスク後に生徒が気付く場面（振り返る場面）を設ければ、「正確さ」(accuracy)が高まるであろう。
- 仮説4：「意味交渉」(negotiation of meaning)の起こるタスクを継続的に行うことで、会話を継続する技術が身につくであろう。

3 タスクへの挑戦

3.1 第2言語習得理論

我々の研究グループがタスクを取り上げた理由の1つは、Schmidtの提唱したnoticing (Schmidt, 1990)の考え方「無意識の言語習得はあり得ないことであり、学習者が学んだことを自分のものにするには、気付くことが必要かつ十分条件である」(p.129)に注目したからである。

Krashen (1985)は「インプット仮説」で、「理解可能なインプット」が言語習得を可能にしているとしている。それに対し、Swain (1985)は、カナダでのイマージョンプログラムの学習者が「流ちょうさ」に比べ、「正確さ」が極端に身につけていないことを取り上げ、「理解可能なインプット」を「聞いた」、 「読んだり」する受動的な学習から、「話した

り、「書いたり」する表現を重視する「アウトプット仮説」(output hypothesis)を提唱し、「outputはinputを効果的にintakeする効果がある」と論じている。また、学習者はアウトプットすることによって、実際自分の言いたいことをどうやって目標言語で表現したらよいかや、何がわからないかを気付く(noticing)ようになると論じている。

実際の対話では、相手に一方的に話したり、相手の話を一方的に聞いたりすることはあり得ない。むしろ、相手の話した内容を確認したり、自分の話した内容が相手に正確に伝わっているかなどのチェックを相互に行うことが自然であると思われる。

そこでインプット仮説とアウトプット仮説を捕うものとして、Long (1996a)の「相互交流仮説」(the interaction hypothesis)に注目した。

3.2 タスクの定義

タスクの定義についてはLong (1985), Crookes (1986), Nunan (1989), Willis (1996)などがあるが、中でも我々が活用できる具体的な内容を示しているものとして、Skehan (1998)がある。彼は、上記の定義を参考にしながら次のように定義している。

- ① 意味を伝えることが優先される。(Meaning is primary.)
- ② 解決しなければならぬコミュニケーションの問題がある。(There is some communication problem to solve.)
- ③ タスクの完了が優先される。(Task completion has some priority.)
- ④ 実社会に類似していて、関連がある。(There is some sort of relationship to comparable real-world activities.)
- ⑤ タスクの評価は結果から得られる。(The assessment of the task is in terms of outcome.) (Skehan, 1998, p.95)

さらに、補足的な定義としてWillis (1996)の考えを参考にした。

- ① タスクは学習者に他人からの情報(意味)を考えないでオウム返しに言わせてはならない。(Tasks do not give learners other people's meanings to regurgitate.)
- ② タスクはわかりきったことを表現するのではない。(Tasks are not concerned with language

display.)

- ③ タスクは規則の重視をめざすものではない。(Tasks are not conformity-oriented.)
- ④ タスクは練習ではない。(Tasks are not practice-oriented.)
- ⑤ タスクは特定の文型に焦点を当ててそれを教材に当てはめるようなものではない。(Tasks do not embed language into materials so that specific structures can be focused upon.)

これらの定義を参考にし、タスクを考案した。

3.3 インタラクションと意味交渉

Long (1996b)は相互交流の場面で意味交渉(negotiation of meaning)が大変重要な役割を果たし、言語習得を促進すると論じている。特に「理解チェック」(comprehension check),「明確化要求」(clarification request),「確認チェック」(confirmation check)の3点が重要な役割を果たしているとし、「発話の不明確な点を相手から指摘されることで、自分の発話が適切な内容で相手に通じたのかどうかなど、自分の発話を修正するチャンスを与えることになる」と論じている。またLong (1983)はネイティブスピーカーとそうでない者とのインタラクションで「意味交渉」(negotiation of meaning)が重要な働きをしていると検証しているが、後にネイティブスピーカーでない者同士の対話においても、同じことが言えると確認している。しかし反論として、Aston (1986)は「度重なる意味交渉は学習者を混乱させ、いらだたせるので会話を楽しまない」と論じている(p.130)。インタラクション中に起こる「意味交渉」が、果たして中学生にとって自分の発話を修正したりできるようにプラスに働くのかどうか賛否両論ある中で、我々としては、この「意味交渉」が実際にはどのような役割を果たすのか確かめたい。

3.4 インタラクションとタスクタイプ

「意味交渉」の果たす役割については前述したが、問題解決型のタスクは、互いの中間言語が会話に支障をきたすため、理解チェック、明確化要求、確認要求を行いつつ、互いの「言語入力」(input)を「理解可能な言語入力」(comprehensible input)にしたり、「言語産出」(output)も「理解可能な言語産出」(comprehensible output)にすることが予測

される。

このように「意味交渉」は言語習得に貢献している (Long, 1996b) が、問題はどのようなタスクが実際の言語習得に関係しているかである。Duff (1986) によると、タスクのゴールが収束するもの (convergent task) はそうでないタスク (divergent task) よりも会話のターンが多くなり、質問や「確認要求」(confirmation check) が多くなることを発見している。Long (1989) は、意見交換やディスカッションのように「タスク結果」(outcome) が複数生ずるものより、インフォメーションギャップや問題解決型のタスクのように、タスクのゴールが明確なものの方がより「意味交渉」が生じると論じている。このようにタスクタイプの特性についてはさまざまな考えがあるが、我々はこの中で problem solving task に期待を寄せ、タスクを5つ開発し実践した。

3.5 フォーカス・オン・フォーム (Focus on Form)

「正確さ」を育成する目的で振り返りをさせる場合、何に焦点を当てるかについて Long (1988) は、「言語形式に焦点を当てる指導が言語習得の速度を速める」としている。また最近では必要に応じて学習者の注意を言語形式に向けさせるフォーカス・オン・フォーム (Focus on Form) という指導が重要である (Doughty & Williams, 1998) と言われている。これは従来の文法中心の指導で、習った文法を

教師が指定し練習を行わせるフォーカス・オン・フォームズ (Focus on Forms) という考えとは異なる。我々はこのフォーカス・オン・フォームという考え方に立ち、学習者のタスク後の「振り返り」の場面では、特に言語形式に焦点を当てるような振り返りの場とした。

このような先行研究を踏まえ、我々のグループでは、2人の学習者間でインタラクションの起こりうるタスクを開発した。タスクのフレームワークは Willis (1996) のものを参考にし (表1)、生徒自らを自分の発話の誤りなどに「気付かせる」時間をタスクのフレームワークの中に位置付けた (資料1)。1回目のタスク後に、録音したテープなどを聞かせ、言語形式、言いたかったが言えなかったこと、言いたい表現などについて、気付きを促した。その後相手を変え再度タスクを行った。1回目の気付きによるフィードバックが「言語取り込み」(intake) となり、2回タスクを行うことにより完成度の高い目標言語が使用でき、そのことが生徒の自信につながるのではないかと考えた。

3.6 タスクフレームと「気付き」を促す振り返り

タスクフレームワークでタスク後の振り返りの場면을重視した。1回目のタスク後、学習者は録音テープを聞きながら、発話で気付いたことを発表する。時には教師主導で、「これは何と言いたかったの

■表1：タスクフレームワーク

	活動過程	時間	内容
1	プリタスク	5分	タスクの説明のみで使用が予測される言語形式や単語などの提示は行わない。
2	タスク (1回目)	5分	意味交渉が起こりうる活動 (相互交流が中心のタスク) をペアで行う。
3	プレゼンテーション	15分	2~3ペアくらいに発表させる。タスク時とはパートナーは変え、新しいペアで行う。
4	振り返り	10分	プレゼンテーションしたタスクの分析をする。学習者の気付きを促しながら、言語形式などに焦点を当てる。振り返りシートを活用し、学習者の内面的変化 (言いたいが、言えなかったことなど) を記録する。
5	タスク (2回目)	5分	パートナーを変え、再度タスクを行う。
6	ポストタスク	5分	必要に応じてフィードバックのためのプラクティスやドリルなどを行う。

か」と聞くことで、学習者は間違いを認識し、どう言えばよかったのか、適切な言語形式や言い回しを考えるようになる。学習者とのやり取りの中で、自らの発話を修正したり、他の学習者からの指摘を受けたりすることにより、より適切な表現や言い回しなどについて意識が高まる。さらにペアを変えてもう一度タスクを行うことで、1回目よりもより正確、かつ適切な言語使用が可能になるのではないかと考えた。それは1回目で表現したことを意識的に修正することにより、その表現や言語形式を学習者が取り込み、2回目ではそれを産出させられるからではないか。このように同じタスクを2回行うことで、前述した言語習得のメカニズムに沿ったタスクを行った。

4 研究手順

被験者の決定、事前テスト、5回のタスクの実践、事後テストの順に実施した。

4.1 被験者の抽出方法

被験者は千葉県内の公立中学校（匝瑳市、千葉市、市原市、旭市、茂原市、大網白里町）の生徒（中学3年7校44人、中学2年1校6人）である。各学校の被験者のレベルを一致させるため、中学2・3年生を対象に抽出生徒、上位・中位・下位各2名にタスク実践前に診断テストを行った。診断テストは英語検定3級の問題（2001年リスニング・筆記）を採用した。

抽出生徒の基準は次のように共通理解した。

上位…英語検定成績3級80%以上の正答率の生徒
 中位…英語検定成績3級79～40%の正答率の生徒
 下位…英語検定成績3級39%以下の正答率の生徒

4.2 事前テストの実施

ALTと生徒の2分間自由対話で、ALTの方から“Do you like sports?”と話のきっかけを作り、それを録画（録音）し、「語彙数」、「流ちょうさ」、「正確さ」の量的評価を中心に行った（ALTには生徒の発話をできるだけ引き出せるように、生徒には言葉のキャッチボールができるようにとだけ話しておく）。

▼ 図1：事前テストの実施方法

- ① ALTと1対1で対話をする（すべて英語で話す）
- ② 準備するものはテストの部屋、ビデオまたはラジカセ
- ③ プロセス

簡単なあいさつ



日常会話（学習者をリラックスさせる簡単な内容1問くらい）



テスト（ALTからinteractionのきっかけを作る）テスト時間はALTが“Do you like sports?”と話しかけてから2分間録音したものを測定する。

5 タスクの実践

9名の中学校英語教員が平成18年9月から12月までの間にタスクを5回実施した（資料3～7）。資料1はタスクの具体的実践過程である。

6 分析結果

6.1 測定項目

① 語彙数の測定

語彙数は学習者がどのくらいの豊富な語彙を使って発話できるようになったかを測定するため、ALTと学習者との対話で発話の「総数」(token)を数え、総語彙数に対する「異なり語数」(type)の割合を見た。

② 「流ちょうさ」の測定

「流ちょうさ」は「学習者が自分の発話のターンでどのくらい語彙が増加しているか」を測定するために総語彙数を「発話の回数」で割った。

③ 「正確さ」の測定

会話における「正確さ」はC-unit（文、語、句、節など、1つの意味のまとまりを表す最小単位）の考えを取り入れ、総C-unit数のうち、誤りのないC-unitの割合（誤りのないC-unit数/総C-unit数）

を算出し、測定することとした。

②, ③は Ellis (2003, p.117) の測定一覧を参考にした。

6.2 量的分析結果

6.2.1 「語彙数」の分析結果

表2は上位13人, 中位19人, 下位9人の事前テスト (Pre TEST) と事後テスト (Post TEST) の「語彙数」と「異なり語数」一覧である。表3と図2は, 2分間のALTとの対話における異なり語数の割合の推移とそれをグラフにしたものである。

総語彙数は上位で平均10語程度 (最高62語), 中位で9語 (最高50語), 下位で7語程度 (最高20語) 増えており語彙数が伸びている。上位の生徒は0.01ポイント下がっているが, 表2からもわかるように, 異なり語数は事前テストと事後テストでは上位が7語, 中位では3語, 下位では6語増えている。異なり語数の割合はどの生徒も事後テストでは総語彙数が増加しているため, 異なり語数の割合を見ると下位, 中位の順に使用した言葉が豊富になったと言える。一番向上したのが下位の生徒で0.04ポイント,

中位は0.02ポイントの伸びが見られた。理想的には数値が1に近づくのがいいが, 中学生のレベルでは上位, 中位, 下位の生徒の平均値は0.63から0.65ポイントと数値ではわずかな伸びとなっている。

6.2.2 「流ちょうさ」の分析結果

表4は2分間のALTとの対話で話す回数と1回の順番で話した「語彙数」の割合を示したものである。表5と図3は「流ちょうさ」の事前テストと事後テストとの推移とそれをグラフにしたものである。

「流ちょうさ」については, 平均で1回の発話語彙数が3.27から3.61と変化し, 全体で0.34ポイント伸びた。上位で0.16ポイント, 中位では0.17ポイント, 下位で0.70ポイントと, 特に下位の生徒の伸び率が高い。下位の生徒では発話回数が減少した者もいるが, 1回の発話での語数が増えたため, 一番伸びが見られた。また, 総語数 (token), 発話回数 (turn数) ともに増加し, 流ちょうさが増したと言える。上位, 中位の生徒は平均で2回程度発話回数が増えている。タスクを通じて, 英語で話すことに慣れ, 流ちょうさが増したと考えられる。

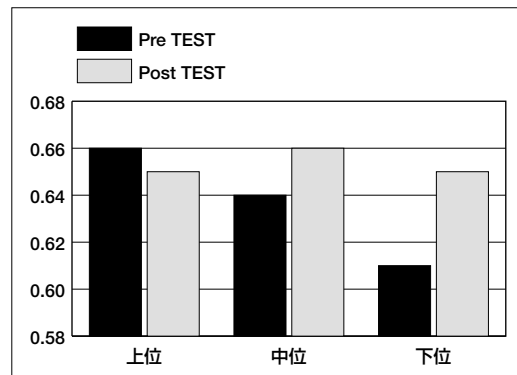
■ 表2 : 「語彙数」の結果

生徒	テスト	異なり語数	総語彙数	割合	差
上位	Pre TEST	36.90	55.91	0.66	↓
	Post TEST	43.19	66.45	0.65	
中位	Pre TEST	32.07	50.12	0.64	↑
	Post TEST	35.57	59.29	0.66	
下位	Pre TEST	19.43	31.86	0.61	↑
	Post TEST	25.35	39.00	0.65	

■ 表3 : 「異なり語数」の Pre TEST - Post TEST 比較

語彙数	Pre TEST	Post TEST
上位	0.66	0.65
中位	0.64	0.66
下位	0.61	0.65
平均	0.63	0.65

▼ 図2 : 「異なり語数」の Pre TEST - Post TEST 比較



6.2.3 「正確さ」の分析結果

表6は2分間のALTとの対話で、総C-unitと間違いのないC-unitの割合を示したものである。表7と図4は「正確さ」の事前テストと事後テストとの推移とそれをグラフにしたものである。

上位、中位、下位すべての生徒で間違いのないC-unit数は増加した。上位は2.64 unit、中位は2.41 unit、下位は0.86 unitの増加があり、上位、中位、下位の順にその数は増加した。「正確さ」（間違いのないC-unitの割合）で見ると、全体ではわずかでは

あるが0.01ポイント上がった。中位の生徒で伸びが顕著で、その割合は上位の生徒を抜いて、発話の93%が正確であったという結果が読み取れる。上位の生徒は「正確さ」の割合は下がった結果となっているが、これは上位の生徒のターンや語彙数が増えており、その数が増えれば増えるほど、誤りも比例している結果と見ることが出来る。実際の生徒の発話内容を見ると、伝えたい内容が豊富で、伝達力が身につけてきている。よってタスク後の「気付き」は生徒に効果的であったと言える。

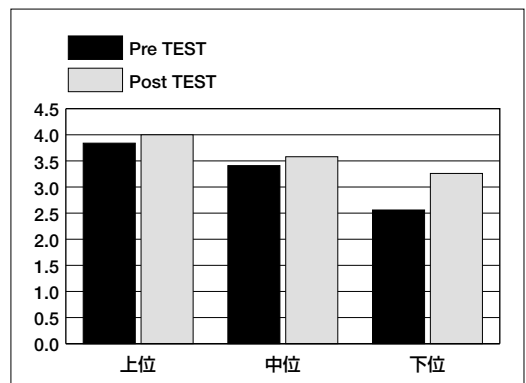
■表4：「流ちょうさ」の結果

生徒	テスト	ターン	総語彙数	割合	差
上位	Pre TEST	14.27	55.91	3.81	↑
	Post TEST	16.55	66.45	3.94	
中位	Pre TEST	15.47	50.12	3.37	↑
	Post TEST	16.88	59.29	3.62	
下位	Pre TEST	12.86	31.86	2.56	↑
	Post TEST	11.86	39.00	3.26	

■表5：「流ちょうさ」のPre TEST - Post TEST 比較

語彙数	Pre TEST	Post TEST
上位	3.84	4.00
中位	3.41	3.58
下位	2.56	3.26
平均	3.27	3.61

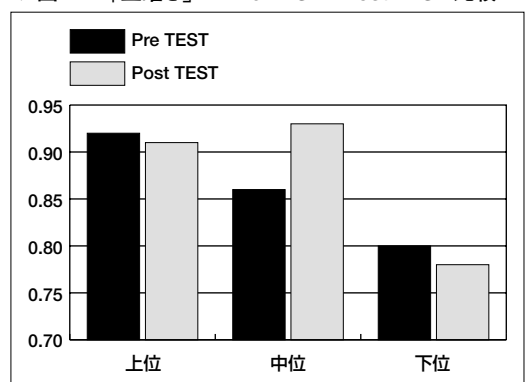
▼図3：「流ちょうさ」のPre TEST - Post TEST 比較



■表6：「正確さ」の結果

生徒	テスト	総C-unit	間違いのないC-unit	割合	差
上位	Pre TEST	18.76	17.45	0.93	↓
	Post TEST	22.32	20.09	0.90	
中位	Pre TEST	17.91	15.59	0.87	↑
	Post TEST	19.56	18.00	0.92	
下位	Pre TEST	15.02	12.14	0.80	↓
	Post TEST	16.66	13.00	0.78	

▼図4：「正確さ」のPre TEST - Post TEST 比較



■表7：「正確さ」のPre TEST - Post TEST 比較

正確さ	Pre TEST	Post TEST
上位	0.92	0.91
中位	0.86	0.93
下位	0.80	0.78
平均	0.86	0.87

6.2.4 「振り返り」後の正確さの比較

言語を正確に使用できるようにするねらいで、1回目のタスク後に生徒の発話の誤りや改善点について「気付かせる」場面を意図的に設定した。表8はN中学校の上位、中位、下位各1名の「正確さ」の比較データである。

■表8：上位、中位、下位各1名の「正確さ」の比較

生徒	タスク	総C-unit	間違いのないC-unit	割合	差
上位	1回目	8	5	0.62	→
	2回目	16	10	0.62	
中位	1回目	22	16	0.72	↑
	2回目	23	21	0.91	
下位	1回目	4	3	0.75	↑
	2回目	10	9	0.90	

同じタスクで1回目と2回目（相手を変えて）を行った結果は、中位、下位の生徒に顕著に「正確さ」が向上しており、「気付き」を促す「振り返り」の指導は効果があったと思われる。

6.3 質的分析

6.3.1 発話の変化

（1回のターンでどのような発話の変化があったのか）最も変化が見られたのは下位の生徒であった。事前テストではALTの質問に対して単語で応答していたが、事後テストでは文で答えている。またALTの質問に対して答えるだけではなく、定型表現ではあるが、感想を述べるなど、自ら発話する傾向が見られた。また話題に関連した話のやり取りは見られなかったものの、答えた後に自分で質問を考えてインタラク션을継続しようとする態度がうかがえる。中位の生徒では、事前テストでALTの質問に対してあいまいに返答していたが、事後テストでは相手の発話を正確に聞き取り、正確に返答する態度へと変化してきている（付録1参照）。

6.3.2 インタラクシオンのパターン変化

ALTからの質問に対して答えを述べるだけでなく、より詳しく説明する、感想を述べる、ALTに質問を投げかけるなどさまざまなパターンを確認できた。

以下は上位、中位、下位別の特徴を挙げている（付録2参照）。

(1) 上位の生徒

例1 確認＋陳述＋詳細

(confirmation＋statement＋elaboration)
相手の発話を確認後、自分のことを述べ、その後その詳細について述べている。

例2 返答＋詳細

(response＋elaboration in answers)
質問に答えた後、そのことについてさらに内容を付け加えている。

(2) 中位の生徒

例3 返答＋質問 (response＋asking back)

相手の発問に答えた後、話題となっていることについて、質問をしている。

例4 確認＋聞き返し＋確認

(confirmation＋asking back＋confirmation)
これは confirmation check を効果的に活用し、相手の発話の語彙をそのまま繰り返すことにより、対話の turn taking をスムーズに行っている。

例5 確認＋陳述 (confirmation＋statement)

相手の意見に対して、確認をした後、自分の意見を述べながら会話をスムーズに進めている。

(3) 下位の生徒

例6 返答＋聞き返し (response＋asking back)

質問に対して答えた後、すぐに相手に聞き返している。このパターンは上位、中位、下位とも事前テストではほとんどの生徒が How about you? を使い、自分の発話を考える前に相手にすぐ聞き返すことで、ターンを相手に返す傾向が見られたが、事後テストでは頻繁に使用する傾向がなくなっている。

7 まとめと課題

7.1 仮説1について

仮説1：タスクを継続的に行うことで発話の語彙数 (vocabulary) が増えるであろう。

我々研究グループは生徒の豊富な語彙の増加を期

待し、異なり語数の割合を見た。わずかではあるが、中位、下位の生徒の伸びが見られた。また、異なり語数そのものは、すべての生徒において約5語の増加があった。伸び率の大きい生徒の語彙を見ると、授業で習った基本的な表現や文型を、うまく使いこなせるようになっていくことがわかる。事前テスト後に5回の問題解決型のタスクを継続的に実施したことで、語彙が豊富になったと考えてよいであろう。

7.2 仮説2について

仮説2：タスクで即興的なやり取りに慣れ、「流ちょうさ」(fluency)が高まるであろう。

共同で開発した5つの問題解決型のタスクは、生徒同士が即座に自分の思ったことや考えていることを相手に伝えたり、確認したりすることで問題は解決する。データでは、被験者すべてにおいて、「流ちょうさ」が伸びた。中学生は1回のターンで長く話すことはないが、平均で3.61語である。これは、相手の質問に対して、Yes, OK など簡単に答えている場合もあり、前記したように、さまざまな発話のパターンで、自分の言いたいことを表現する工夫が見られた。「流ちょうさ」は1ターンの語彙の伸びを見て評価したが、中学生の場合、対話に慣れてくるとターンが多くなる分、1回の発話語彙数の割合は、わずかではあるが向上した。よってタスクの有効性は示されたと言える。

7.3 仮説3について

仮説3：タスク後に生徒が気付く場面（振り返る場面）を設ければ、「正確さ」(accuracy)が高まるであろう。

事前テストと事後テストの比較では、平均するとほとんど変化がなかったが、中位の生徒には効果があった結果となっている。総C-unitに対する間違いのないC-unitの割合は0.87から0.92ポイントと伸びた。結果として、上位の生徒が0.90ポイントに対し、中位の生徒は0.92ポイントとわずかに上回っている。

しかし、これは中位の生徒が上位の生徒より正確に話せるようになったということではない。「振り返り」を継続的に行うことで、上位、中位、下位の生徒は、時制や文の形式に意識が高まり、それらに対する誤りは少なくなってきているが、表現や細かな文法のミスはあまり減少が見られなかった。どの生徒も積極的にコミュニケーションをはかろうとする態度が見られ、その結果、多く発言しようとし、ミスも多くなるという傾向が見られた。

7.4 仮説4について

仮説4：「意味交渉」(negotiation of meaning)の起こるタスクを継続的に行うことで、会話を継続する技術が身につくであろう。

問題解決型のタスクは、話し手同士が、自分の言いたいことを相手に正確に伝えることが必要であり、また相手の話す内容が正確に自分に伝わらなければ、問題は解決できない。そのために必要な「コミュニケーション方略」(communication strategy)が必要であり、また「理解チェック」(comprehension check)、「明確化要求」(clarification request)、「確認要求」(confirmation check)などの「意味交渉」も積極的に行う必要がある。1回目のタスク後の「気付き」の場面で、教師も意図的に会話を継続するために不可欠なこのような技術を紹介した。結果として、中学生では「確認要求」(confirmation check)を効果的に活用し、会話を楽しみ、継続させようとする態度が見られたことは、大きな成果であった。表9は1人の生徒が意味交渉を行った頻度をパーセントで表したものである。被験者全体の平均値で、実際はかなりの個人差があるが、ある程度の中学生の傾向を見ることが出来る。上位、中位、下位のどの生徒も確認チェックの頻度が高くなってきている。これは、「6.3 質的分析」で述べたとおり、確認チェックを効果的に駆使し、コミュニケーションを円滑に行うようになってきたと言える。理解チェックは相手がALTということもあり、自分の言ってい

■ 表9：「意味交渉」のPre TEST - Post TEST 比較

意味交渉	Pre TEST			Post TEST		
	明確化要求	確認チェック	理解チェック	明確化要求	確認チェック	理解チェック
上位	0.58	0.41	0.00	0.83	0.83	0.08
中位	0.76	0.17	0.00	0.41	0.64	0.00
下位	0.25	0.08	0.16	0.66	0.25	0.00

ることを、相手に確認する心理的余裕がないようであった。

7.5 まとめ

本研究の目的はタスクが中学生の英語の実践的コミュニケーションに、どのように有効なのかを確かめることであった。そのためにオリジナルのタスクを考え、また独自のタスクのフレームワークに基づき実践した。

従来の英語授業では、新出単語や文型を導入し、その後十分な口頭練習をした後、タスク活動などを行うのが一般的であった。しかし本研究では、あえてその順序を逆にし、タスクに挑戦させた。結果は、タスクは「語彙数」の増加や「流ちょうさ」の伸長において有効であった。「正確さ」においては、間違いのないC-unit数は上位、中位、下位のすべての生徒において増加しており、これはタスクがねらっている「正確さ」において成果があったと言える。しかし、我々の研究グループでは、「正確さ」の割合を総C-unitと比較したので、事後テストでは中位の生徒の割合のみ顕著に成果があったような結果となっている。今後は「正確さ」のみならず、「流ちょうさ」においても、中学生の英語力を測定する方法を再検討する必要があると思われる。

「意味交渉」が言語の修正に役立つとする理論では、中学生ではそれがほとんど見られなかった。今回の研究では「意味交渉」の表現を、「気付き」の場面で必要に応じて導入したが、その表現を定着させ、十分に使いこなせる段階に引き上げる指導時間をタスクフレームワークに位置付けることも今後考えてみたい。

事後テストでは、頻繁に「明確化要求」を行う生

徒に対していらだちを感じたのか、ALTが会話のトピックをすぐ変えてしまう場面があった。Aston(1986)の論じていることが、ネイティブとノンネイティブの間でも確認できた(3.3参照)。今後もタスクを継続する中で、生徒が「意味交渉」を頻繁に使用することがあるかどうか、またそのことが、会話を楽しまない傾向になるのかどうか、さらなる実践を行い検証してみたい。

今回の実践は短期ではあったが、最初戸惑っていた生徒も、回数を重ねるごとに、この活動に慣れ、活動を楽しむ様子に教師は手応えを感じ、うれしくも感じた。今後も中学生にとって、実践的コミュニケーション能力を身につけさせるために、あらゆる角度から授業の見直しをはかる努力をしたい。

謝辞

今回、研究の機会をいただいた、(財)日本英語検定協会の皆様、とりわけ和田稔先生には、我々の研究グループを長年にわたり温かくご支援いただき、本当にお世話になりました。心より感謝申し上げます。

〈WELTS 共同研究者〉

麻生 佳苗	茂原市立早野中学校
板倉 清子	茂原市立茂原中学校
加瀬 政美	旭市立第二中学校
加瀬 敦	匝瑳市立野栄中学校
桐谷 久美子	市原市立市原中学校
西周 信幸	茂原市立茂原南中学校
関 紀子	千葉市立川戸中学校
高橋 直美	大網白里町立白里中学校
山中 敬生	東金市立西中学校

参考文献 (*は引用文献)

- *Aston, G.(1986). Trouble-shooting in Interaction with learners: the more the merrier? *Applied Linguistics*, 7, 2. 123-143.
- *Crookes, G.(1986). Task Classification: A cross-disciplinary review. Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii at Manoa.
- *Doughty, C. & Williams, J.(1998). *Focus on Form in classroom Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Duff, P.(1986). 'Another Look at Interlanguage Talk: Talking Task to Task', in R.R. Day (Ed).
- *Ellis, R.(2003). *Task-based Language learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P.(1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19, 1. 1-23.
- 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.
- *Krashen, S.D.(1985). The Input Hypothesis: Issues and implications. New York: Longman.
- Long, M.(1983). Native Speaker/Non-native Speaker conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics*, 4, 2. 126-141.
- *Long, M.(1985). A role for instruction in second language acquisition. In K. Hyltenstam and M. Pienemann(Eds).
- *Long, M.(1988). *Instructed interlanguage development*. In L. Beebe.(Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Cambridge, MA: Newbury House. 115-141.
- *Long, M.(1989). 'Task, group and task-group interactions.' University of Hawaii Working Papers in ESL 8:1-26.
- *Long, M.(1996a). *Interaction Hypothesis. Task-Based Language Teaching*. Oxford: Blackwell.
- *Long, M.(1996b). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T.J. Bhatia.(Eds.), *Handbook of second language acquisition*. Orland: Academic Press. 413-68.
- 文部省.(1999). 「中学校学習指導要領〔平成10年12月〕解説—外国語編」. 東京書籍.
- *Nunan, D.(1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge U.P.
- *Schmidt, R.(1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 2. 129-158.
- *Skehan, P.(1998). *A Cognitive approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- *Swain, M.(1985). *Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. Gass and C. Madden.(Ed.), *Input in Second Language Acquisition*, pp.235-256, New York: Newbury House.
- Swain, M.(1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook and B. Seidlhofer.(Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Willis, J.(1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.

資料1：タスクの具体的実践過程

タスク名 君はテストでリベンジできるか？

1	対象学年及び実施時期	3学年 2学期	
2	場面設定 AとBのインタラクション	<p>期末テストまであと3日。試験日は木曜日。A君は、前回の中間テストで数学が最悪の結果だった。そこでB君に図書館で教えてもらうことになった。しかし、A君は約束の時間に30分も遅刻。B君も予定が詰まっている。A君はB君に数学を教えてもらうことができるのか。そして、テストはリベンジできるのか。</p> <p>A…前回の中間テストで数学が最悪の結果だった。友人のB君は数学が得意である。B君にお願いして、数学を図書館で教えてもらえることになった。待ち合わせの時間は14:00。しかし、約束の時間に30分も遅れてしまった。数学の得意なB君に数学を教えてもらいどうしても次の期末テストでリベンジしたい。</p> <p>B…数学が得意である。とても忙しく、やるべきことがたくさんある。しかし、友人のA君に頼まれたので、予定を調整して図書館で数学を教えることになった。約束の時間は14:00。しかし、A君は30分も遅れて到着。15:00にはピアノのレッスンがある。教えてあげたいが十分な時間がない。どうする？</p>	
3	タスクの内容説明	<p>期末テストまであと3日。今日は月曜日、試験は木曜日。A君に数学の勉強を教えることは可能か。2人で話し合って日程調整をする。ただし、そのとき相手の予定を配慮しながら、具体的にいつ、どこで勉強会をするのか話し合って決める。</p>	
4	活動目標	<p>A…Bに遅れた理由をきちんと述べ、謝罪し、Bの都合を配慮し、数学を教えてもらう機会を再確認する。</p> <p>B…相手の願いを受け入れ、可能な限り協力できることを示唆することができる。</p> <p>A B…お互い勉強会をいつ、どこでやるのか再確認することができる。</p>	
5	活動形態	ペアワーク (TASK 1) ～プレゼンテーション	
6	活動過程	時間	
	宿題 (事前に生徒に連絡しておくこと)		<p>A…相手の都合を理解しつつ、相手をお願いする表現の仕方を確認してくる。また、自分の週予定を明確にしてくる。</p> <p>B…自分の状況を相手に説明できるようにしてくる。自分の週予定を明確にしてくる。</p> <p>断る表現の仕方はどう言うの？</p> <p>*試験日までの自分のスケジュールを考える。</p>
	プレタスク	5分	Reading Comprehension を行い、AとBはお互いどのような場面設定なのか理解し、発話の準備をする。
	タスク	5分	<p><配慮事項> ① 他のペアとの間隔を広くとる。</p> <p>② 観察 (ビデオ撮り)</p>
	プレゼンテーション	15分	<p>全体の前で発表活動する。3ペアくらいが適当。</p> <p><配慮事項>… (ビデオ撮り)</p>
	振り返り	10分	<p>前時のプレゼンテーションのビデオを見て、自己の「気付き」を促す。</p> <p>言語面、態度面、表現面からどうしたらもっとよくなるか考える場面を設ける。</p>

	振り返り後の活動	15分	ペアを変えてもう一度タスクに挑戦し、その後再度振り返りシートに記入する。必要に応じて、文型や表現についてのパターンプラクティスなど行う。
7	予想される会話例		<p>A: Sorry I am late. My friend called me just before I left home. I talked with him for a long time.</p> <p>B: I have waited for you for thirty minutes. I have to leave because I have a piano lesson. I can't teach you math.</p> <p>A: Oh, my god. I am so sorry. Do you have time to teach me tomorrow?</p>

指導のポイント

(1) プレタスク (5分)

Reading Comprehension を行い、A と B はお互いどのような場面設定なのか理解し、発話の準備をする。自分の過予定を明確にさせる。

(2) タスク (5分) 1 回目のタスク

<配慮事項>

- ① 教師は生徒がつまづいても助言は控える。
- ② 観察 (ビデオ撮り)

(3) プレゼンテーション (15分)

全体の前で発表活動する。

<配慮事項>… (ビデオ撮り)

1 回目のタスクで行ったペアとは異なるペアと発表させる。

(4) 振り返り (10分)

- ・ 1 回目のタスクを終え、相手に伝えたいことが正確、適切な表現を駆使して伝わったか、言いたいと言えなかったことなど、ビデオを見ながら気付かせる。
- ・ 「意味交渉」のテクニックを効果的に活用しているか自己分析させる。
- ・ 言語、態度面、表現面からどうしたらもっとよくなるか考える場面を設ける。そして習得のための練習をする。

振り返りシートの活用 (資料2 参照)

1 回目のタスクを終えて、言いたいと言えなかった表現、自分の表現を修正した内容などをシートに書き込む。

(5) 振り返り後の活動 (15分)

① 2 回目のタスクと必要に応じた練習

- ・ ペアを変えてもう一度タスクに挑戦し、自分の得た情報の確認をする。
- ・ 「意味交渉」を前回に比べ効果的に運用させ、話の流れを大切にさせる。
- ・ 前回より、「流ちょうさ」と「正確さ」を意識しながら適切に回答させる。必要に応じて文型や表現などのパターンプラクティスなどを行う。

振り返りシートの活用

2 回目のタスクを行い、1 回目と同様に自分の英語表現について気付いたこと、また、相手の表現で参考になったことなど記入し、1 回目のタスクで振り返ったことで、自分の発話の改善を確認する。

資料2：タスク振り返りシート

タスク振り返りシート

Date _____

Class _____ No. _____

Name _____

TASK : _____

項目	TASK 1 回目	評価	TASK 2 回目 (language focus 後)	評価
タスクの目的	今回の目的は達成できた。		今回の目的は達成できた。	
内容伝達	1. 自分の考えを英語で伝えることができた。 2. 相手の考えを英語で理解することができた。		1. 1 回目 비해、自分の考えを英語で伝えることができた。 2. 1 回目 비해、相手の考えを英語で理解することができた。	
意味交渉	わからなかったことや、知らなかったことを聞き返したり、質問したりすることができた。		1 回目 비해、わからなかったことや、知らなかったことを聞き返したり、質問したりすることができた。	
興味・関心	楽しく活動できた。		1 回目より、さらに充実して楽しく活動できた。	
* コミュニケーションの継続を意識して使うことができた表現は何かを書こう。				
言いたかったけど言えなかった表現は何かを書こう。				
今回の活動で成果があったことをまとめ、感想を記入しよう。				

*評価の欄の記入について

◎ 大変よくできた ○ よくできた △ まあまあできた × 課題が残る

資料3：選択教科で作れる料理を決めよう！

1	対象学年及び実施時期	3年生 1学期	
2	場面設定	今度の選択家庭科の時間に2人1組で自分たちの食べたいものを決め調理実習することになり、その料理の決定と買い物の分担を決める。	
3	タスクの内容説明	選択家庭科の時間に2人1組で自分たちの食べたいものを決め調理実習することになりました。2,000円以内の予算で何を作るかを2人で決め、決まったら買い物の分担をしましょう。	
4	活動目標	作る料理を決め、買い物の分担を決める。	
5	活動形態	ペアワーク	
6	活動過程	時間	
	宿題	自分の好きな料理と材料について英語で言えるようにしてくる。	
前	プレタスク	5分	タスクの説明
	タスク	5分	ペアで
	プレゼンテーション	5分	
後	言語フォーカス	10分	録音テープを聴きながら、文法や表現の確認をする（生徒の気付きを促す方法で）。
	言語フォーカス後の活動	5分	繰り返しのドリルなど
7	予想される会話	A: What do you want to make? B: I want to make curry and rice. How about you? A: I want to make pizza. What do you think? B: Well sounds good but it will take a time. We have only one hour. A: I see. How about a hot dog? B: OK. What do you want to buy? A: I will buy bread and sausage. B: I will buy mustard and ketchup.	

資料4：テストでリベンジ

〈Sheet A〉

Name _____

Problem Solving

Situation:

You have just 3 days before the end-term exam. Your math score in the last exam was very bad. Your friend (B) is good at math. You asked him/her to teach you at the library. He/She would be happy to teach you. You are very happy. You had to meet him/her at 2:00, but accidentally you got there 30 min. late. You really want to get a good score this time with his/her help.

理解 (Comprehension)

① テストまであと何日？

② 何の教科が苦手で、友達に何を頼んだ？

③ 何時にどこで会うことになったのか？

④ 会う約束になったが、実際どうしたのか？

メモ (何を話すか、書いてまとめよ。)

Weekly Schedule

	Mon	Tue	Wed	Thu
2:00 ~ 3:30	At library Helped by B			Exam
3:30 ~ 5:00				
5:00 ~ 6:30				

⑤ B に遅れた理由をきちんと述べられ、謝罪ができるか？

⑥ B の予定を聞き出し、再度、数学を教えてもらいたいとお願いできるか？

⑦ 話の最後に大切なポイントだけ再確認せよ。

〈Sheet B〉

Name _____

Problem Solving

Situation:

You have just 3 days before the end-term exam. You are good at math. You have to do a lot of things before the test. You are very busy. Suddenly your friend (A) asked you to teach him/her math at the library. Your friend needs your help because his/her math score in the last exam was very bad. You are kind enough to arrange your schedule for him/her. You were going to meet him/her at the library at 2:00, but your friend didn't come on time. You waited for him/her for a long time. Finally he/she got there 30 min. late. You don't have enough time to help him/her because you have to have a piano lesson at 3:30.

What should you do?

* math … 数学, suddenly … 突然, enough … 十分に, arrange … ～を調整する

理解 (Comprehension)

① テストまであと何日で、あなたの得意教科は？

② 友達に頼まれてどこで数学を教えるの？

③ 待ち合わせは何時だった？ 友達は何分遅れて来た？

④ 3:30からのあなたの予定は？

メモ (何を話すか、書いてまとめよ。)

--

Weekly Schedule

	Mon	Tue	Wed	Thu
2:00 ~ 3:30	At library Help A			Exam
3:30 ~ 5:00	Piano lesson			
5:00 ~ 6:30				

⑤ 友達は約束の時間に遅れてきた。あなたはどのような態度をとる？

⑥ 友達から再度頼まれるがどうする？

⑦ 話の最後に大切なポイントだけ再確認せよ。

資料5 : Let's arrange our room!

TASK Sheet

Class _____ No. _____ Name _____

○ Situation

あなたとペアを組んだ相手は兄弟（姉妹）です。あなたたちの今住んでいる家はとても古く、両親は相談の結果、家を新築することにしました。家が完成するまではアパートで生活することになります。今までは1人1部屋を使っていましたが、アパートでは部屋数がないため、一緒に部屋を使わなければなりません。そこで、ベッドや机、その他必要な物の配置を話し合って決め、部屋の見取り図を完成させてください。

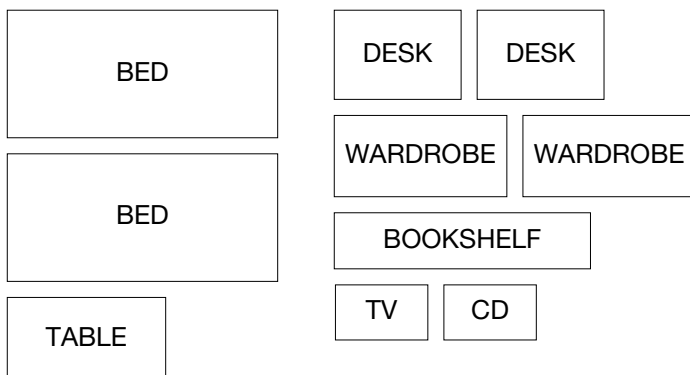
○ TASK Completion

① ベッドや机、その他必要な物の配置を決め、見取り図を完成できましたか？

WINDOW

WINDOW

DOOR



資料6：家事分担

1	対象学年及び実施時期	3学年 3学期	
2	場面設定 AとBのINTERACTION	<p>母親が病気で1週間入院。</p> <p>A…Bの兄か姉である。母親が入院したのを知っている。母親に「家事頼むね」と言われている。部活の春季大会が間近で忙しい。</p> <p>B…母親が入院したことを塾から帰って知らされる。中3で来週、10日後に入試がある。</p> <p>父親は、仕事の帰り病院に寄り、母親の世話をしなければならない。</p>	
3	タスクの内容説明	2人で話し合って家事分担をする。ただし、その時相手の予定を配慮しながら、具体的にだれが何をいつするのか話し合って決める。話し合いの後、家事分担を確認し合う	
4	活動目標	<p>A…Bに母親と自分の状況を理解してもらい、家事分担に積極的にかわらせようとするができる。</p> <p>B…自分の状況をAに理解してもらい、可能な限り協力できることを示唆することができる。</p> <p>AB…お互い具体的な家事役割分担を確認することができる。</p>	
5	活動形態	ペアワーク	
前	活動過程	時間	
	宿題		<p>A…弟または妹に家事をさせるためにはどうすればいいか考えてくる。自分の週予定を明確にしてくる。HOUSEWORKの種類を英語で言えるようにしてくる。</p> <p>B…自分の状況を相手に説明できるようにしてくる。自分の週予定を明確にしてくる。</p>
	ブレタスク	5分	タスクの説明をする。HOUSEWORKの種類を英語で言えるようにしてくる。
	タスク	4分	<p>ペアワーク<配慮事項></p> <p>① 他のペアとの間隔を広くとる。</p> <p>② 観察（ビデオ撮り）</p>
	プレゼンテーション	10分	全体の前で発表活動する。
後	言語+コミュニケーションフォーカス	10分	前時のプレゼンテーションのビデオを見て、自己の「気付き」を促す。言語面、態度面、表現面からどうしたらもっとよくなるか考える場面を設ける。
	言語フォーカス後の活動	6分	ペアを替えてもう一度タスクに挑戦し、自分の得た情報の確認をする。
7	予想される会話例	<p>A: Mother is sick. She is in the hospital now and will be there for a week. Father will take care of her after his job. So we have to do the housework. What should we do?</p> <p>B: Oh, my god. I have to take the entrance exam next week. I can't do the housework. I have to study.</p> <p>A: Well, I have to practice volleyball after school. Next week, Spring Volleyball Match will be held. Last time we lost the game. We were so sad. I want to win the next game. But ...</p>	

資料7：高校一日体験学習に参加しよう

TASK Sheet

Class _____ No. _____ Name _____

○ Situation


夏休みに高校一日体験入学に友達と参加することになった。自転車で行こうと思ったが、朝、まさかの雷雨。自転車では行けない。受付時間は9:00。父も母も仕事で忙しく、とても送迎してくれない。急ぎよ、交通手段を友達と電話で相談することになった。話し合っどどのように行くか決めなければならない。そして、どこで待ち合わせることになった？




○ TASK Completion

①交通手段は？ ②どこで待ち合わせることになった？

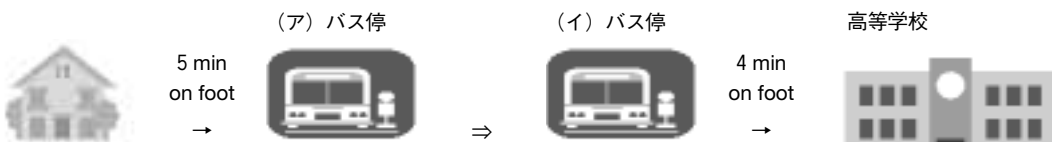
*A君も B君両方とも、駅またはバス停までほぼ同じ距離である。




<BY TRAIN の場合>



時刻表	α 駅	β 駅	高等学校
			
	7:55	8:05	
	8:05	8:15	
	8:20	8:30	
	8:33	8:43	
	8:40 ~	8:50 ~	

<BY BUS の場合>



時刻表	(ア) バス停	(イ) バス停	高等学校
			
	7:50	8:10	
	8:00	8:20	
	8:15	8:35	
	8:22	8:42	
	8:31	8:51	
	8:40 ~	9:00 ~	

メモ

付録1：発話の変化 (Pre-TEST と Post-TEST 比較)

例1－5は下位生徒 例6は中位生徒

ALT: Assistant language teacher (Native speaker)

S: Student

例1

Pre ALT: What's your name?

S: Urahama.

Post ALT: What's your name?

S: My name is Urahama.

Pre ALT: What sports do you like?

S: Table tennis.

Post ALT: Where do you live?

S: I live in Kokubunjidai.

例2

Pre ALT: What's your name?

S: Aiba.

Pre ALT: What sports do you like?

S: Soccer.

Post ALT: How old are you?

S: I'm fifteen.

Post ALT: Where do you live?

S: I live in Kokubunjidai.

例3

Post S: *Nani* ... What do you like?

ALT: I like swimming, do you like swimming?

S: No. Do you like Kyoto?

ALT: Yes, I like Kyoto. It's a beautiful place.

S: Have you ever been to Kinkakuji?

ALT: Yes, it's a very nice structure.

(注) *Nani*: 日本語

例4

Post S: What will you do in America?

ALT: I will celebrate Christmas with my family.

S: Sounds interesting.

ALT: Yeah, it should be fun.

例5

Pre ALT: Do you like baseball?

S: Ah, yes.

ALT: Can you tell me who your favorite player is?

S: Shinjo.

Post ALT: Do you like sports?

S: Yes, I do. How about you?

ALT: Yes.

S: What do you like?

ALT: I like swimming, do you like swimming?

例6

Pre ALT: Why do you like soccer?

S: Yes.

Post ALT: Why do you like science?

S: Because science is interesting for me.

付録2:インタラクションのパターン (Post TEST)

例1〔上位〕

確認＋陳述＋詳細

(confirmation＋statement＋elaboration)

相手の発話を確認後、自分のことを述べ、その後その詳細について述べている。

ALT: I went to Thailand.

S: Oh you went to Thailand.

ALT: Yes.

S: I went to Tokyo with my family.

ALT: Oh, OK.

S: It was very good. I saw a Tokyo Tower. Do you know Tokyo Tower?

例2〔上位〕

返答＋詳細 (response＋elaboration in answers)

質問に答えた後、そのことについてさらに内容を付け加えている。

ALT: Which amusement park?

S: Tokyo Disneyland. Yeah, I rode an old jet coaster.

例3〔中位〕

返答＋質問 (response＋asking back)

相手の発問に答えた後、話題となっていることについて、質問をしている。

ALT: Is it delicious?

S: Yes, it is really delicious and healthy. Well by the way, what did you, what did you do in Thailand?

例4〔中位〕

確認＋聞き返し＋確認

(confirmation＋asking back＋confirmation)

これは confirmation check を効果的に活用し、相手の発話の語彙をそのまま繰り返すことにより、対話の turn taking をスムーズに行っている。

ALT: What did you do on weekend?

S: Weekend? Saturday?

ALT: And Sunday.

S: I was studying.

例5〔中位〕

確認＋陳述 (confirmation＋statement)

相手の意見に対して、確認をした後、自分の意見を述べながら会話をスムーズに進めている。

ALT: Uh, I like Space Mountain.

S: Space mountain? Oh I don't like Space Mountain.

ALT: Oh why?

S: Space Mountain is very scary.

例6〔下位〕返答+聞き返し (response+asking back)
質問に対して答えた後、すぐに相手に聞き返してい

る。このパターンは上位、中位、下位とも事前テストではほとんどの生徒が How about you? を使い、自分の発話を考える前に相手にすぐ聞き返すことで、ターンを相手に返す傾向が見られたが、事後テストでは頻繁に使用する傾向がなくなっている。

ALT: Do you like hiking?

S: No, I didn't. How about you?