

平成7年度

コミュニケーション能力の育成に関する指導法の研究

—— 課題解決活動(TASK-ORIENTED ACTIVITIES)を通してコミュニケーション能力を育てる ——

コミュニケーション能力の育成に関する指導法の研究

— 課題解決活動 (TASK-ORIENTED ACTIVITIES) を通して コミュニケーション能力を育てる —

英語科研究会議

鈴木 浩之¹ 大和田 徹² 土屋 雅徳³ 佐々木千鶴⁴
朝倉 安弘⁵ 大久保大輔⁶ (平成6年度)

要 約

情報化、国際化という目まぐるしく変化していく社会に生きる資質を養うという観点から外国語(英語)教育の重要な目標の一つに言語教育としてのコミュニケーション能力の育成がある。国際語としての英語教育が知識としての言語教育ではなく、その場で生きて働くことばとしての言語教育に変わることが求められている。しかし、公立中学校における英語教育の現状は、この目標に迫るために様々な工夫が試みられているとはいえ、文型や文法を知識として学習者に教え込む授業が根強く残っている。

この原因の一つはコミュニケーション能力のとらえ方が曖昧なことである。そのため英語の学習教材の中にも対話文や会話のパターンが多く登場してきてはいるが、それらを覚え込み発表するという学習活動に留まっていることが多い。そこで本研究会議では、このコミュニケーション能力を明らかにし、学習活動に、それらの能力を育成するための課題解決活動を取り入れることで学習者のコミュニケーション能力が高まるだろうという仮説のもと、その活動の有効性を検証していくことで研究を進めてきた。(1)

その学習活動がコミュニケーション能力を高めるために有効であるかどうかを検討するために、学習活動における指導者と学習者または学習者相互のことばによる働きかけの相関関係を調べ、その全ての使用語を分類し、発生頻度を記録したものを検討資料とした。その結果、課題解決活動(TASK-ORIENTED ACTIVITIES)は今後の研究課題として現行の学習教材や評価との関連、ALT (ASISTANT LANGUAGE TEACHER)とのチームティーチングの在り方等が残るが、コミュニケーション能力を養うために有効であることがわかった。

(1) 状況を判断し、一貫した内容を伝えるために適切な語彙を選び語句や文を構成し表現する力、またある目的を達成するまで、この過程を続けることのできる力の総合力を言う。

キーワード：英語教育，コミュニケーション，授業改善，授業分析，指導事例，タスク

目 次

はじめに			
I 主題設定の理由	36	5. 課題解決活動の必要性	40
II 研究の方法	36	6. 相互作用分析による授業の評価	41
1. 研究推進のための要点	36	7. マトリックスの記録と結果の読み取り	41
2. 研究仮説	37	8. 授業実践と考察	43
III 研究内容および結果の考察	38	IV まとめと今後の課題	48
1. コミュニケーション能力の定義	38	1. 研究の成果	48
2. 言語によるコミュニケーション	38	2. 今後の課題・指導助言者	50
3. 従来の英語教育における問題点	39	おわりに	50
4. 英語教育におけるコミュニケーション活動	40	・参考文献・指導助言者	50

¹川崎市立白鳥中学校教諭(主任研修員)

²川崎市立南加瀬中学校教諭(研修員)

³川崎市立井田中学校教諭(研修員)

⁴川崎市立王禅寺中学校教諭(研修員)

⁵川崎市総合教育センター研修指導主事

⁶川崎市立犬蔵中学校教諭(研修員)

はじめに

交通手段や情報メディアの発達に伴い、ボーダレス社会が現実のものになってきている。現在、我が国では企業が世界各地に進出し、年間1千万人以上が海外に行き海外に住む日本人の数も1992年には67万9千人を越えた。日本に住む外国人の数も128万人を越え年間3百万人以上の外国人が来日している。このような社会の変化は、各国間を結ぶ時間的な距離を短縮し異文化に接する機会や密度を増すとともに、自国の生活様式や習慣と外国人のそれらとの違いを認識させ、さらに価値観の多様化を生み出している。その結果、異文化交流による摩擦や誤解が生じることも少なくない。

学習指導要領においては、こうした国際化の進展などによる社会の変化に主体的に対応できる能力や資質を培うという観点から、自ら学ぶ意欲と主体的な学習の仕方を身に付けることが重視されている。そのため教科の指導の改善に当たっても知識偏重の反省に立ち、思考力、判断力、表現力の育成を重視した学力観が打ちだされている。

特に、外国語（英語）科の指導においては新学習指導要領が目指す学力観に基づく授業を創造するために、国際理解の基礎を培うことと、言語活動の指導を通してコミュニケーション能力を育成する指導がいっそう重要視されてきている。

I 主題設定の理由

1. 曖昧なコミュニケーション能力のとらえ方

情報化、国際化していく社会に生きるための資質を養うという観点から、コミュニケーション能力の育成や国際理解の基礎を培うことが外国語（英語）教育の目標に掲げられて久しい。この最大の目標であるコミュニケーション能力を育てるために、さまざまな指導法の改善や教材開発が行われている。教科書には対話文の教材が増え、それを暗記させ対話をさせることでコミュニケーション能力を育てる活動としていることが少なくない。しかし、英語教育におけるコミュニケーション能力の育成とはどのような力を育てることなのか、コミュニケーション能力とは何かという議論が充分になされないまま授業が行われているのが現状である。ゲームを活用した表現活動、対話文のロール・プレイなどの学習活動が取り入れられ文法訳読式だけの授業は減少していく傾向にあるが、現在コミュニケーション活動として行われている学習活動が、はたしてコミュニケーション能力を育てているのかどうかという疑問が残る。外国語（英語）教育におけるコミュニケーション能力とは何か、その力を育

てるためには、どのような場面設定の中で生徒がどのような活動をすればよいのか、また、その活動のためにはどのような指導過程で、どのような教材が適切なのかを追究することが必要であると考えた。

2. 研究のねらい

研究を進める上で、前述の問題点を踏まえ次のことを明らかにしたいと考え、ねらいとした。

- (1) 英語教育におけるコミュニケーション能力とは何かを明確にする。
- (2) 従来の指導方法や学習活動でコミュニケーション能力が育たなかった要因を明らかにする。
- (3) コミュニケーション能力育成のための学習活動や指導過程の在り方を明らかにする。

II 研究の方法

1. 研究推進のための要点

(1) コミュニケーション能力の明確化

コミュニケーション能力の解釈が曖昧なため、どのような力を、どのような授業設計をして育てたらよいのかが不明確である。そこで先行研究、教科教育法、言語習得理論、社会言語学の分野からコミュニケーションに関係する資料を収集し、コミュニケーション能力とは何かを明確にする。

(2) 従来の英語教育における問題点の明確化

現在行われている英語の授業における指導法や学習活動はどのような言語観や学習理論が背景にあるのかまた、どのような活動が指導過程の主なものになっているのかを調べ、コミュニケーション能力の定義に基づいて学習活動を考察することで問題点を明らかにする。

(3) コミュニケーション活動中心の授業計画と実践

コミュニケーション能力を養うための指導過程や学習活動には、どのような観点を踏まえて授業を設計すればよいのか、コミュニケーション活動の要素を明らかにし、それに基づいて授業を設計し実践する。

(4) 相互作用分析による授業設計の検証

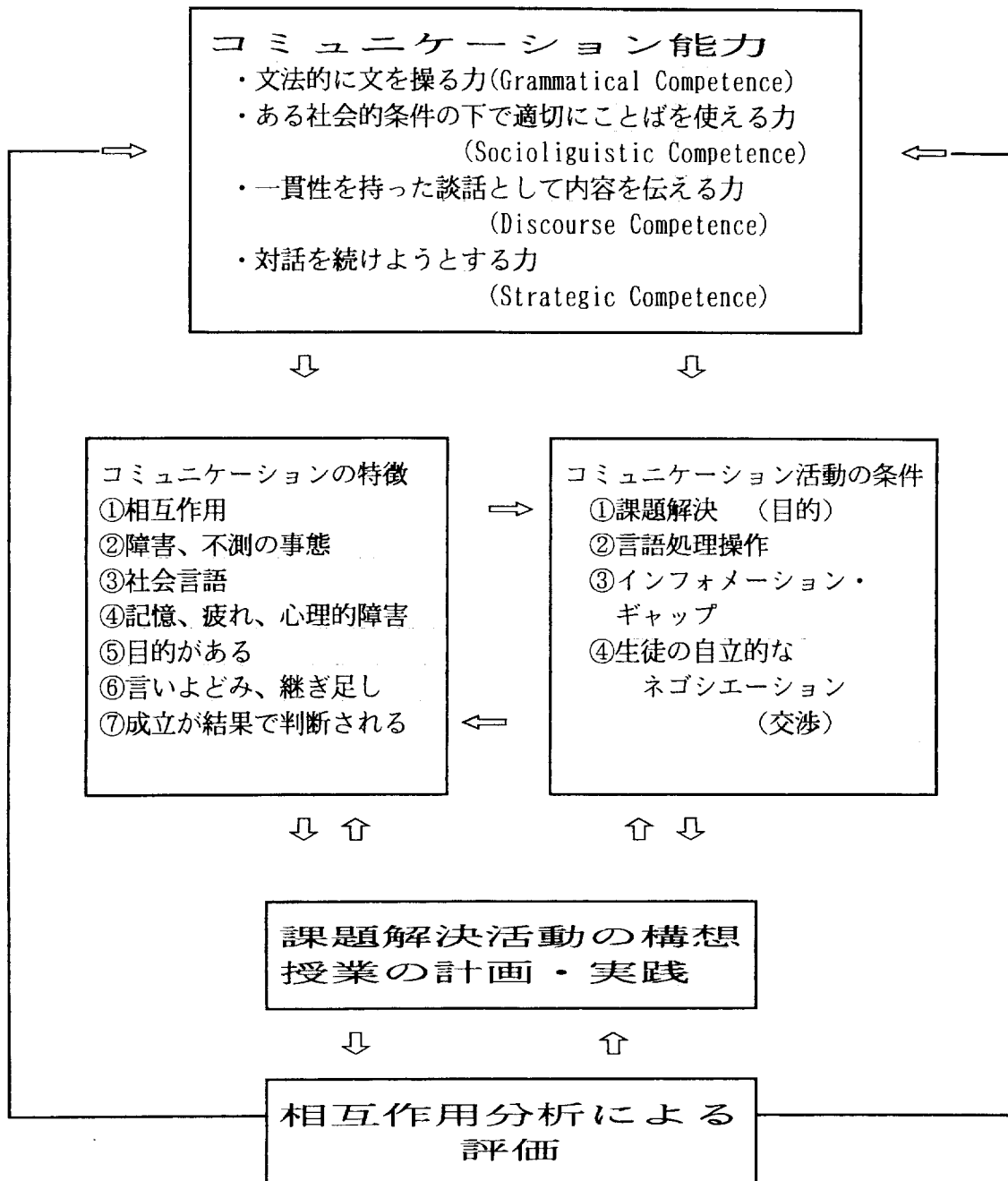
VTRに録画した授業から指導者の発言と学習者の発言をカテゴリーを設けて分類し、相互の関わりを分析する。この関わりの方や、頻度によってコミュニケーション能力を養うための学習活動を評価し授業の設計にフィードバックする。

2. 研究仮説

曖昧であったコミュニケーション能力のとらえ方が明確になれば、それを養うための適切な学習活動が設定でき、その活動を通してコミュニケーション能力が育つと考え以下のように研究の仮説を設定した。

コミュニケーション能力のとらえ方を明確にし、それらを育成する活動の場を学習活動に取り入れることによって、コミュニケーション能力は育つだろう。

研究構想図



Ⅲ 研究内容及び結果の考察

1. コミュニケーション能力の定義

コミュニケーション能力-Communicative Competence という語は社会言語学者のHymesによって初めて提唱された。これによって英語教授法を支える理論として主流であったChomsky⁽¹⁾の言語能力の概念が見直されることになり、その後Canale⁽²⁾、Swaineなどの多くの言語学者によってその能力の概念が追究されてきた。現在、1983年にCanaleによって改定が加えられ提唱された、次の項目がコミュニケーション能力の要素として定説になっている。

- ①文法的に文を操る力 (Grammatical Competence)
- ②ある社会的条件の下で適切にことばをつかえる力 (Sociolinguistic Competence)
- ③周囲の状況を判断して一貫性のある内容を伝える力 (Discourse Competence)
- ④わからないことばや表現があったとき、言い換えたりジェスチャーなどを用いて対話を続けようとする力 (Strategic Competence)

コミュニケーションを成立させるためには、これらの力が必要であると言われているが、それでは、なぜこのような力を養うことが必要なのだろうか。

2. 言語によるコミュニケーション

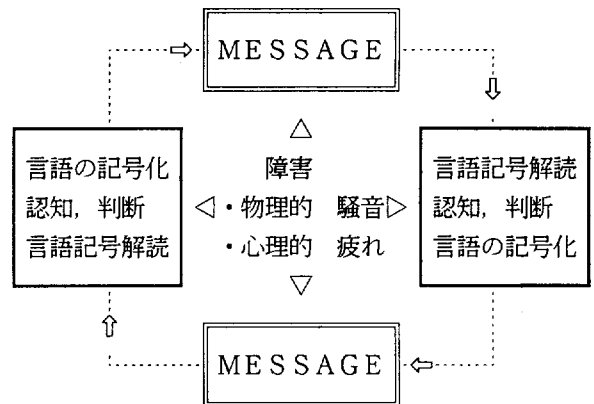
一般的に、コミュニケーションとは「社会生活を営む人間の間に行われる知覚・感情・思考の伝達や共有をすること」と定義されている。これは言語だけによるものではなく、ジェスチャーなどの非言語による意思や感情の疎通も含まれている。しかし、言語教育として、ことばによるコミュニケーションという立場でその特徴をとらえることにした。

- ①社会的な相互作用、交流作用 (Interaction)のなかで獲得、遂行される。
- ②予測できないことや創造的なことがその形式、伝達事項のなかに含まれる。
- ③適切な言語使用や正確な理解を与えるような談話 (Discourse)や社会文化的な条件のもとで起きる。
- ④記憶、疲れ、注意散漫などの心理的な制約の影響を受ける。

- ⑤目的をもっている。(社会的な関係を持つ、依頼する、説得する、約束する等)
- ⑥教科書に使われるような整理されたことばではなく、言いよどみ、継ぎ足し、繰り返しが起きる。
- ⑦コミュニケーションが成立したかどうか、結果によって判断される。

これらはカナダの言語学者Canaleによって分析されたコミュニケーションの特徴であるが、Ishii⁽³⁾による相互コミュニケーションの図式 (Dyadic Communication Model) とこの特徴を比較し考察した。

図-1



言語によるコミュニケーションとは、メッセージを言語記号で解読しなければならない。そのためには言語記号の規則性が分かなければならない。また、それを認知し内容を判断して、言語による記号化を行って発信するためには言語記号の規則性に基づいて、それを構成する力が必要になる。これは、上記のコミュニケーション能力の①文法的に文を操る力になる。

また、メッセージのやり取りには必ずその目的があるが、そのやり取りの過程で物理的、心理的及び外国語の場合は文化・習慣の違いによる社会的な障害が起きる。しかし、この目的を達成するためには、その障害を乗り越えなければならない。ここで②社会的条件のもとで適切にことばを使える力、④対話を続けようとする力が必要になってくる。

それでは、③一貫性を持った談話として内容を伝える力はどこで求められているのだろうか。ある目的を達成するために、メッセージのやり取りがあるのだがその目的が達成されるまでのやりとりは一貫性がなければならない。つまりメッセージの往復がひとつの目的を達成す

(1) 習慣体系の言語理論に対して生得的言語能力観を唱えた言語理論学者
(2) 第2言語教授法にコミュニカティブ・アプローチを唱えた応用言語学者
(3) 日本の英語教育にコミュニケーション学の視点を取り入れることを唱えているコミュニケーション学者

るための往復でなければならない。例えば、遺失物コーナーへ行き自分の無くした傘を探す目的で、やり取りをする場合、メッセージには傘の模様や色、形などの特徴に関係することばが含まれる。同じような傘がある場合には、自分のものが手元にあられるまでその他の特徴が伝えられる。当然のことではあるが、例えば食べ物の好みを伝えるための表現は、ここでは必要がない。

従って、コミュニケーション能力は、ある目的がありその目的を達成するまで、メッセージのやり取りを継続する過程で養われるということになる。

それでは、学校の英語の指導過程にコミュニケーション能力を養う活動を組み入れるためには、どのような視点で授業を設計したらよいのであろうか。従来の英語教育における学習活動とどこが違うのだろうか。これを考察するためにこれまでの、言語観や教授理論をまとめた。

3. 従来の英語教育における問題点

現在行われている英語の授業における学習活動はどのような言語観や学習理論が背景にあるのだろうか。

(1) 日本の英語教育に影響を与えてきた教授理論

① 第1期

1950年代から60年代半ばまでアメリカの言語学者Friesによって提唱された構造言語学の影響が強い。Watson, Skinnerの行動主義心理学に基づく習慣形成を目標とした学習理論が背景になり、言語習得観は刺激と反応の強化が基本にあった。従って反復練習を重視し模倣暗記学習、文型練習が中心に行われ、誤りは悪い習慣形成の始まりと考えられすぐに訂正することを要求された。

② 第2期

その後、言語を習慣体系だけで見たのでは人間の言語使用に見られる創造性が説明できないという観点から、言語習得観が変わってきた。子供は単に大人のことばの模倣者ではなく、自分自身の内的な構造に従って聞いたことばを処理する能動的な認知者である。大人のことばから、そこに内在する抽象的な規則や観念を自ら「発見」する力を備えていると考えられた。この考え方は、Chomskyの生成変形文法という言語理論やBrunerなどの認知主義心理学を背景に認知記号学習理論(Cognitive Approach)として、1980年頃まで導入された。ここではまず文法を重視するが、誤りを中間言語としてとらえ肯定的に考えることが特徴である。しかし置き換え練習や代

入練習を通して、その規則性を学習者に気づかせるという手法がとられた。

③ 第3期

1980年代になると、言語についての研究が進み、言語の概念・機能が注目されてきた。Wilkins⁽¹⁾による概念・機能中心のシラバス(Notional-Functional Syllabus)という言語理論や社会言語学者のHymesによるコミュニケーション能力の概念規定などを背景にWiddowsonなどによるコミュニカティブ・アプローチが登場してきた。

(2) 根強い文型、読解の学習活動

1980年代には、既にコミュニカティブ・アプローチが登場してはいるが、1956年に導入されたオーラル・アプローチやChomskyの生成変形文法の考え方、また日本独自に開発された訳読法英文読解法などが高等学校や大学の入試制度と互いに影響しあい現在の英語の授業を形作っている。

その実情と傾向を裏付けるために1986年の中学校英語教育指導者講座に参加した全国百名の先生方による指導案の分析を参考にした。

大半の授業が、復習―導入―展開―整理というパターンを意識した指導過程で考えられている。復習段階では、基本的語句や基本文の作文、聞き取り、内容正否などによる小テストによる復習が54%で最も多く、続いてテープリスニングを取り入れているものが44%、前時の内容理解をQ&Aでチェックする方法が41%、以下一斉読み29%、要約をさせたり内容の要点を言わせるものが13%、個別読み12%、暗唱し発表させる12%、基本文や下線部の和訳9%である。

次に導入・展開の段階では、教師の模範読みとその後について発音練習をさせる92%(教師の範読28%、テープによる64%)、何らかの形で代入練習など文型練習をする90%、教材が対話文の場合ロール・プレイをする85%、新出語句の発音練習62%、内容の説明57%、部分訳50%、また何らかの形で生徒による読み取りを入れているのは100%であるが、内訳は個人読み43%、一斉読み41%、黙読33%、生徒の理解を要点把握のかたちで言わせているもの30%である。

整理の段階では、各種の読みによる整理38%、テープ・リスニング31%、各種テスト(ディクテーション、正誤問題、穴埋め、作文)14%、Q&A13%、教科書本文の要約12%、暗記8%である。

(1) 言語の持つ概念・機能を中心とした教授観を提唱した言語理論学者

最近10年間の本市における公開授業や教科主任会で提案された30件の指導案を見ると、対話のパターンで文型を与え、インフォメーション・ギャップを用いてインタビューをする形式のゲーム的な活動が工夫されてきてはいるが、文型や文法の規則を知識として学習させるという傾向は変わらない。

(3) コミュニケーションを学習する場の欠落

前述のコミュニケーション能力、①文法的に正しく文を操る力、②ある社会的条件の下で適切にことばを使える力、③一貫性をもった談話として内容を伝える力、④わからないことばや表現があったとき言い換えたりジェスチャーなどを用いて対話を続けようとする力はどのような学習活動で養われるのだろうか。

指導過程の主なものを見ると、英語の音素や形態素の認識からはじまり、模倣練習、繰り返し練習、置き換え練習、選択練習などが多い。これは機械的な練習になりがちで英文の構造を身につけること、文法の規則を知ることが目標になっているため学習者の意識は文型や文法規則に集中してしまう。また読解中心の学習活動は書かれている内容を読み取りまとめる思考訓練になり、一貫性をもった談話として内容を伝える力を養っていることにはなるが、書かれたものの要約を伝える訓練にとどまっている。

これらの学習活動では、ある目的を達成するために、その状況を判断して英文を創造するのではなく文型や文法規則を知るために英文を作るのである。総合的にどのような場面でどのようなことを、どのような言語形式で言うかという「場面－表現内容－表現形式」のつながりを判断し、それを活用する能力を養うという学習の場がなかった。

この総合的なコミュニケーション能力は、ある目的を達成するために、ことばのやり取りがあり、しかも場面や状況を判断し、その目的を達成するために自己に内在する適切なことばを自主的に選び発信するプロセス(P.38 図-1)を通してしか養えないのである。

4. 英語教育におけるコミュニケーション活動

上記の理論を基に、指導過程におけるコミュニケーション活動を考えていく視点を次のように設けた。

(1) 学習者自身によることばについての処理操作をする場面をつくる。(表現を選択する余地を残す。)

受容的技能(聞くこと、読むこと)に関わる活動では受け取った英文の言語記号を解読し、英文の内

容を把握するというプロセスを、また、発表的技能(話すこと、書くこと)に関わる活動では伝達すべき内容を自分で構成し、自分のことばで効果的に記号化するというプロセスを必ず含まねばならない。インタラクションの場合には、話し手と聞き手の側にそれぞれに対応する上記のプロセスが必ず含まなければならない。このような活動の場を設けることによって、意図的に、前述の言語による自然なコミュニケーションの特徴を持つ活動ができる。

(2) インフォメーション・ギャップがあること。

活動の当事者の間に情報のギャップがあり、活動を通してギャップを埋めるように仕組みられていること。インタラクションの場合は話し手と聞き手との間に、それぞれ何らかの情報のギャップがなければならない。これによってコミュニケーションをする必然性を設定することができる。

(3) 活動が何らかの個々に与えられた具体的なタスク

(課題)の解決に結びつくように仕組みられていること

課題を解決しようとする過程で、その場に応じた内容を伝えるために場面－表現内容－表現形式のつながりを判断する訓練になりコミュニケーションの総合的な能力が養える。またその課題を解決する目的があること、課題解決ができたかどうかで自己評価ができ、必要な表現を知りたいという意欲につながる。

(4) コミュニケーション活動は学習者の自立的な活動でなければならない。

教師が一方的に指導し、学習者は受け身的な姿勢でしか取り組まないような活動になっては、コミュニケーション活動にはならない。コミュニケーション活動は学習者が主体的に交渉に取り組むプロセスにある。

5. 課題解決活動の必要性

課題を解決する場を設定することで学習の場が英語という言語についての学習の場ではなく、その課題を解決するために状況をどのように判断し、また適切な表現内容を考え、表現形式を選択するという一連のプロセスを体験する場が設定できる。これは、前述のようにコミュニケーション能力を養うためには欠くことのできないプロセスである。

"Is this your hat?"がBe動詞を用いた疑問文であることを知るよりも帽子を落とした人に、それを拾って渡すときに言うことばであることを理解し、使えるようになることのほうが大切なのである。このような学習をするには課題解決活動が有効であると考えた。

6. 相互作用分析による授業の評価

TASK（課題）を設けそれを解決する過程を通してコミュニケーション能力が養われているかどうかを見るには指導者と学習者の発話の特徴をとらえ、それを分析することによって課題の適正や授業設計を評価することにした。つまり、相互間における発話の質と量を調べることにした。次に示すNearhoof⁽¹⁾の10項目のカテゴリーで指導過程に起きている教師と生徒の発話の頻度を測ることにした。

①教師のコミュニケーションのための英語使用

- ・望ましい生徒の活動を引き出そうとして指示を与えるため
- ・文化の比較、地理、歴史、文学などについて討論するため
- ・文の構造、音声体系、文字体系などの概念を説明するため
- ・生徒の質問に応えるため

②教師の強化のための英語使用

- ・生徒の誤りを訂正するため（正しい応答を与える正答を引き出す）
- ・生徒の応答が正しかったことを即座に知らせるため、ヒントを与える（他の語で言い換える、再陳述）のため、生徒が正しい応答を作りだすため

③教師の言っている意味をはっきりさせたり、手がかりを与えるための英語使用

④教師の機能的な教室言語としての日本語使用（①②の日本語使用を含む）

⑤生徒の機械的応答のための英語使用

- ・mim-mem（模倣練習）ドリルと文型練習
- ・他の生徒から機械的応答を引き出すため
- ・教科書、黒板などから読むため
- ・自動的な応答だけを求める練習のため

⑥生徒の既習教材を再結合するための英語使用

- ・質問に応えるため
- ・正しい応答をするため構造を想起したり再結合するため

⑦生徒の自分自身で考えだした質問をするための英語使用

⑧生徒の自発的な英語使用

- ・共通の興味ある話題について話し合うため（既習教材の機械的繰り返しは含まない）
- ・絵とか場面設定の中で自由に反応するため

⑨生徒の教室におけるコミュニケーションのための日本語使用

⑩相互作用のない活動（沈黙、当惑、リスニング、歌、黙読のような言語活動）

学習過程で起きた全ての発話を上記のカテゴリーに分類しマトリックス（相互作用分析表 次頁参照）に記入する。カテゴリー⑥⑦⑧の生徒の英語使用の出現率が高ければ、その授業はコミュニケーションに構築され、コミュニケーション能力を養う場と課題設計の適正があると評価できる。

7. マトリックスの記録と結果の読み取り方法

前述のカテゴリーを基に、授業過程における3秒毎に現れる発言をカテゴリーに分類し、出現順序に従って記録する。（②-⑤-⑤-②-...）それをマトリックス（次頁 表-1）に出現した項目をペアー（②⑤, ⑤⑤, ⑤②, ...）にし、縦横の順に交差する枠（②⑤の交差枠）に出現回数を記入する。

表中の数字は各カテゴリーの出現頻度を表している。例えば、row（縦列）②とcolumn（横列）⑤の交差枠の110はカテゴリー②の次にカテゴリー⑤が3秒間に現れた頻度を示したものである。カテゴリー②は「教師の強化のための英語使用」で、これに続いてカテゴリー⑤の「生徒の機械的応答のための英語使用」が3秒毎に110起きたことを表している。つまり、教師が文型練習の機械的応答をひきだすための英語使用に対して、生徒が機械的に応答しているのである。これは、代入練習、文型練習、繰り返しの練習、教科書・黒板などから読む、またIs this your pen? No, it is not. で終わるような機械的な応答をするような活動が頻繁に行われていたことを示している。

従って、コミュニケーションな授業が構築できていればカテゴリー⑤の出現率が減少し、逆に以下のカテゴリー⑥⑦⑧の生徒の自主的な英語使用の出現率が増えることになる。

⑥生徒の既習教材を再結合するための英語使用

- ・質問に応えるため。
- ・正しい応答をするために構造を想起したり再結合するため

⑦生徒の自分自身で考えだした質問をするための英語使用

⑧生徒の自発的な英語使用

- ・共通の話題で話す
- ・絵とか場面設定の中で自由に反応する

(1) 学習活動中の発言を全て分類し、その相互作用を見るためのカテゴリーを考案した授業分析の研究者

◎ 機械的な文型練習の多かった授業分析表

表 1 マトリックス (相互作用分析表)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
①	1	3	4	8	8	4	0	0	0	12
②	2	18	0	8	110	4	0	0	0	0
③	1	2	2	1	2	0	0	0	2	1
④	24	8	1	86	7	1	0	0	1	40
⑤	5	66	3	22	156	1	0	0	0	10
⑥	2	2	0	1	0	0	0	0	0	3
⑦	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
⑧	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑨	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
⑩	12	8	1	65	4	1	0	0	0	119
Tota	48	108	12	192	287	11	0	0	3	186
%	5.7	12.7	1.4	22.7	33.9	1.3	0	0	0.4	22.0

頻度のTotal 847

教師の英語使用 156 / 847 = 18.42% ①②

教師の活動 360 / 847 = 42.50% ①②③④

生徒英語使用 298 / 847 = 35.18% ⑤⑥⑦⑧

機械的使用 287 / 847 = 33.88% ⑤

● コミュニケーション使用 11 / 847 = 1.29% ⑥⑦⑧

①教師のコミュニケーションのための英語使用

②教師の強化のための英語使用

③教師の言っている意味をはっきりさせたり、
手がかりを与えたりするための英語使用

④教師の機能的な教室言語としての日本語使用

⑤生徒の機械的応答のための英語使用

⑥生徒の既習教材を再結合するための英語使用

⑦生徒の自分自身で考えだした質問をするための英語
使用

⑧生徒の自発的な英語使用

⑨コミュニケーションのための日本語使用

⑩沈黙、リスニング等の相互作用のない活動

8. 授業実践と考察

第2回検証授業

第1回検証授業

- ・授業学年 川崎市立犬蔵中学校 2学年
- ・課題解決活動 道をたずね、目的地に行く。
- ・指導形態 ALTとのチームティーチング

①検証授業のねらい

- 1) 前述のコミュニケーション活動の要素を基に計画した課題解決活動の過程で、生徒の発話の頻度を観察する。
- 2) 設定された課題を解決する過程で、生徒個々に内在化した英語が発話に現れるかを観察する。
- 3) 目的を達成するための交渉が英語で成立し、課題が解決できたかどうかを観察する。

②考察

授業はALTとのチームティーチングで行われたため、ほとんど英語で進められた。生徒はALTとの授業を週1回の割合で経験しているためレポートも取れており、リラックスした良い雰囲気での学習できた。クラッシュのインプット仮説⁽¹⁾から考えると、言語習得に良い条件であったと言える。

また、課題解決活動として「道をたずねる」ことを設定して、机の配置を利用して実際に教室内に道を作った。学習者は、警察官役のALTに英語を使って目的地の場所をたずね、応答を理解できないとそこへ行けないことになっていた、また目的地はカードに書かれたものが机の中にあり当人には見えなくなっていた。従って、コミュニケーション活動の要素であるタスク、インフォメーション・ギャップネゴシエーションの条件設定はできた。

しかし、検証のねらいにある(2)内在化した英語の発話が見られなかった。これは、学習活動の場の設定に問題があった。生徒が自主的に表現を選び取る場が設定されていなかったのである。そのため2年生の段階であれば、HELP ME. MY FRIEND IS SICK. WHERE IS THE HOSPITAL? I WANT TO GO TO THE HOSPITAL. などの英語の表現が内在化されたものから発話され観察されることを期待していたが、ここでは、前時に学習した Do you know where --- is? だけのパターン化された文型の表出にとどまった。従って、教師の英語使用の頻度は高かったが、生徒のものは僅かにとどまった。全体から一人代表の生徒が出て課題解決をするという活動形態にも議論の余地が残った。

- ・授業学年 川崎市立井田中学校 2学年
- ・課題解決活動 ある条件にあった人を探す。
- ・指導形態 ボルチモア交換教員とのチームティーチング

①検証授業のねらい

課題解決活動の内容と学習者の活動形態を変えることで学習者の発話の質と頻度に変化があるかどうかを観察する。

②考察

今回の検証授業では、個々の生徒に内在化している英語の表現をできるだけ引き出せるように課題解決活動を考えた。前時の既習事項は比較の文であるが、それにこだわらず課題解決の過程での英語表現の多様性を観察した。

課題解決活動のひとつは、「グループのメンバーの中からいくつかの条件にあてはまる人物を探し出す」というものであった。教室の前に出ているグループのメンバーの中から、その人物を探すために、インタビューの質問を考えることから始めた。これをグループワークで行うため、学び合うことができたが、その反面質問自体は即興性を欠くという問題が出てきた。しかし、教師が与えた文型を、そのまま繰り返すような対話のパターン練習ではないため英語表現に僅かながら多様性が観察できた。数学か理科の教科で好みを質問する場面では、Do you like math? Do you like science? Which do you like better, math or science? また、What subject do you like? What do you like, subject? の表現が個々の生徒に現れた。下線部の表現は、英語の語順としてパターンで練習してきている場合には、間違いとして指摘されてきた表現であるが、教科の好みを聞くという目的を達成することにおいては、通用する表現である。

ある生徒が質問した表現が、すぐに理解されず何度も言い換えるという場面があった。その生徒は最終的に自分の目的を果たすまで何度も表現を言い換える過程で、コミュニケーション能力を養う上で大切な自立的な言語の処理操作を行っていたことになる。この検証授業では課題解決活動を考える上で、学習者の情報交換の場を増やす活動形態を工夫すること、その目的を達成するためには、数回以上のことばのやり取りを必要とするものが大切であることがわかった。

(1) 情意フィルターが低い(学習者の気持ちがゆったりしている)ほうが、言語習得が良いという社会言語学者クラッシュの説

第3回検証授業

- ・授業学年 川崎市立南加瀬中学校 2学年
- ・課題解決活動 ①地図で警察官に道を聞く
②「酸素」などの日本語をALTに説明する。
- ・指導形態 ALTとのチームティーチング

①検証授業のねらい

- 1) 第1回検証授業と同じ課題解決活動の場で、教師の働きかけを変えることで生徒の発話に多様性がでるか観察する。
- 2) 既習事項の段階的なドリルをせずに課題解決活動を行った場合の学習者の反応を観察する。

②考察

代表の生徒に日本語で、「今あなたはニューヨークにいます。お母さんが風邪をひいてしまいましたが、お母さんに何かしてあげようと思います。さあ、どうしますか。」と条件を出し、生徒が、その条件をどうとらえ、何を言うかを観察した。その結果 I want to buy 「ルル」. Where is a drug store? Can you tell me where is a drug store? Help me! のような個々の生徒によって英語に多様性ができた。また、警察官役のALTには、必ずWHY?と聞き返してもらい、ことばのやり取りが数回できるように条件を設定した。「明日は、お母さんの誕生日ですが、なにをしてあげますか。」という条件のもとで道をたずねた生徒はデパートの場所をたずね明日お母さんの誕生日で、プレゼントを買いたいという内容を数回の英語のやり取りのなかで伝えることができた。

次にALTに、「酸素」などの英単語そのものが分からない場合、自分の知っている簡単な英語で説明をし、ALTからその英単語を引き出すという活動を行った。しかし、ここでは、課題として出した単語が難解すぎたため生徒の説明では、単語が引き出せなかった。

第1回目の検証授業では観察できなかった学習者の発話の多様性は、同じ道をたずねるという課題解決活動でも生徒にあたる条件によって引き出せることがわかった。生徒が状況を判断して、自己に内蔵する英語を選び取れる幅のある条件を与えることが大切であることがわかった。しかし、既習事項との関連を考えた指導の流れがないと二つ目の課題解決活動のように生徒に成就感を与える場の設定にはならないこともわかった。

第4回検証授業

- ・授業学年 川崎市立南加瀬中学校 3学年
- ・課題解決活動 ①駅から家までの道順を地図で教える。
②ホテルの宿泊料金、列車の発着時刻、換金レートを調べ報告し合う。
- ・指導形態 ALTとのチームティーチング

①検証授業のねらい

課題解決活動をグループ内で行うようにしたときに生徒の発話の頻度と質について観察する。

②考察

3回目までの検証授業では、発話の多様性をどのように引き出すかということを中心に生徒の活動を観察してきたが、生徒の英語使用は代表生徒が行うため全体的に頻度が少ないことが反省点であった。

そこで、今回は生徒の活動形態について見るようになった。地図で家を教え合う活動については、4人グループで行ったが、ひとりひとり違う場所に家があるため、個々の課題として取り組まねばならない状況が設定され個々の生徒が自分の力で伝えなければならないという気持ちになるためのインフォメーション・ギャップは充分あった。しかし、グループのメンバー構成で学力差が極端な場合、活動が沈滞してしまうことが反省点であげられた。

二つ目の課題解決活動は、ホテルの宿泊料金、換金レート、列車の発着時刻を調べ報告し合うものである。ALT、日本人教師が銀行やホテル、駅の役で情報を持っている。何の情報を得なければならないかは、指示がカードに書かれている。生徒はまずその英文を読み取ることから活動を始めなければならなかった。個々の生徒の活動課題が違うので積極的に課題を解決しようとする姿勢を観察することはできたが、指示の英文が少し難解であり、英文の読解力が活動にかなり影響した。

できるだけ多くの生徒に英語でやり取りをさせる場を設定するためにグループ活動の形をとって検証を行ったが、確かに相互作用、交流作用の場で多くの生徒に発話の機会を与えることができた。しかしその発話の質を見ると、既習事項との関連があまりなく場当たりの発言が多く見られた。課題解決活動の内容を考案する際に、現行教材の学習単元との関わりや、課題解決に必要な語彙の段階的学習をどのように持たせるかという課題が残った。

第5回検証授業

- ・授業学年 川崎市立白鳥中学校 2学年
- ・課題解決活動 ある条件にあった人を探す。
- ・指導形態 A L Tとのチームティーチング

①検証授業のねらい

- 1) 現行の学習単元と課題解決活動との関連をさらに考えた指導過程での発話の頻度、質を観察する。
- 2) 課題解決活動に入る前の活動として有効なものを探る。

②考察

コミュニケーション能力を養うための課題解決活動では、英語の表現形式だけでなくその英語が伝える内容にも学習者の意識が及ぶように課題を設定することが大切であることがわかってきた。しかし、現行の教材である教科書の学習単元との関わりをどのように持たせるかが大きな課題である。なぜならば、現行の教材のほとんど全ての学習事項が文法事項の配列になっており、文の構造、文法を学習するためには適しているが、コミュニケーション活動をするためには、基本文型が意味する内容を吟味し、文の機能面を中心にした学習項目に配列しなおさなければならないからである。

そこで、今回の検証授業では、既習の文の機能をどのように組み合わせたら課題解決活動が成立し、コミュニケーション活動ができるのかを見ることにした。あいさつができる、スポーツが好きかどうか聞ける、どんなスポーツが好きか聞けるなどの項目を作り、既習文型を組み合わせ各自が選択した話題で自由に話す時間を設定した。それに続く課題解決活動でそれらの表現が活用できるように指導過程を計画した。

課題解決活動に入る前段階の活動でも、相手の住まいを聞く場面で、Where do you live? が思いつかず、Your town? という表現で目的を果たす生徒が観察でき、個々の生徒の語彙力に応じて自立的にことばを操作する場面が見られた。

また、課題解決活動については、好みの食べ物、スポーツ、昨晚寝た時刻、今朝起きた時刻、兄弟の有無、昨日勉強をした教科の6項目について調べ、グループで報告し合い、特定の条件に合った人物を自分たちの仲間のなかから探し出す活動を行った。

英語使用の頻度は高い活動になったが、話題の一貫性という点では問題点が残った。

第6回検証授業

- ・授業学年 川崎市立王禅寺中学校 1学年
- ・課題解決活動 ある条件にあった人を探す。
- ・指導形態 A L Tとのチームティーチング

①検証授業のねらい

- 1) 詰問的ではない対話を続けるための課題解決活動の在り方を探る。
- 2) 既習の学習単元との関わりと1時限の指導過程における課題解決活動の位置づけを探る。

②考察

ここでの課題解決活動は、今までにも何度か行ってきた「ある条件にあう人物をさがす」という設定であったが、1時限の指導過程の位置づけを考慮に入れ実践を行った。指導過程を3部にし、導入部で既習の基本的な表現を機能別に分けて、一つのテーマ、例えば自分の飼っているペットについて等の話題で話す時間を設けた。詰問的な対話にならないように挨拶からはじめ、まず自分の情報を相手に提供するという決まりで活動を行った。

このことによって、ただ質問をして情報を得たら終わりという感がなくなり、かなり自然な雰囲気が出てきた。

次にこの活動をまとめるために、友達と話したテーマで、A L Tと話をする活動を行った。この場合は英語の表現をより正しくするための修正を加える場として意味があった。

最後のまとめの活動として、住まいの場所、好みのスポーツ、兄弟について、ペットについて、趣味について情報を集め、各自のグループにそれらの情報を持ちかえり報告しあう。その中からある条件に合った人物を探し出す課題解決活動を行った。

ここでも自然な対話に近づくように自分のことから話しはじめるというルールでこの活動を行った。このため、質問を受ける生徒の数が6人しかいなかったため一人との対話時間が伸び、質問のために列を作るといった状況が起きた。

指導過程の導入部で、既習した基本文を機能別に分類し、そのいくつかを組み合わせると一つのテーマでまとめた話ができるという場を設定することは、現行の教材である教科書をコミュニケーション活動に結びつけるために、たいへん有効であることがわかった。この活動に関連づけて、まとめの課題解決活動を行うという指導過程の流れがコミュニケーション活動を引き出すのに有効である。

第7回検証授業

- ・授業学年 川崎市立井田中学校 2学年
- ・課題解決活動 ALTの要求に応える。
- ・指導形態 ALTとのチームティーチング

①検証授業のねらい

相互作用 (Interaction) の場をいかに多く設定できたかを観察する。

②考察

今回の検証授業では相互作用の場をいかに多く設定できるかを見ることになった。相互作用の場が多いということは、それだけことばのやり取りの頻度が多いことになる。そこでALTが困っていて、彼を助けるという状況設定のもとで、各グループから交代で何を困っているのかを聞きに行く。グループの中にはALTの問題を解決する品物がいくつか用意されており、だれがそれを持っているのかわからないようにしてある。例えばALTの “I'm hot. Help!” ということばを聞き、その状況を判断してそれを解決するものを自分のグループのだれが持っているのかを探し出すという活動である。そして、本人を探し出したらALTのところへ連れていきどのような英語を交わしたのかを再現する。

生徒は冷たい飲み物、かき氷、牛乳、うちわなど様々なものを個々に探し出しALTのところにもってきた。“What do you have?, Do you have ---? He is hot. Help.” などとグループの仲間に状況を訴える表現から、見つけた物をさしだすときの表現など、その場でどうしても必要な言い方をALTから引き出そうとしていた。しかし、コミュニケーションのサイクル (P. 2の図) が少ない活動になってしまった。つまり、全体として相互作用の場は設定されていたが、個々の活動をみると一問一答的なやり取りで目的が達成されてしまう活動であった。後半では、人探しの課題解決活動を行ったが、「2週間前に、200円以内の赤いボールペンを買っている友達を探す。」という課題解決では、まず赤いボールペンを持っているかどうかを聞くことから始まり、いつ、いくらで買ったかを聞かないと目的が達成できない。この意味で個々のやり取りにも数回の往復が観察できたが、調査、詰問のようなやり取りになってしまっていた。条件に合ったものや人を探すという課題の設定は相互作用の場を多くすることが明らかになってきたが、単なる質疑応答にならない活動の在り方が課題に残った。

第8回検証授業

- ・授業学年 川崎市立王禅寺中学校 1学年
- ・課題解決活動 遺失物コーナーで落とし物を探す。
- ・指導形態 ALTとのチームティーチング

①検証授業のねらい

- 1) 個々の生徒の発話量を増やす学習形態を検証すること。
- 2) TASK (課題) を解決するまでのことばのやり取りの回数が増えているかを検証する。

②考察

ここでの課題解決は、教室の4か所に設けられている“LOST & FOUND”(遺失物コーナー)で各自の生徒が紛失物を探すというものである。各生徒に配付されたカードには傘、手袋、帽子、カバンの絵が描かれている。教室の4か所にはそれぞれのコーナーが設けられているが、どれを始めて探すかは自分で決めることになっている。傘、手袋、帽子、カバンのそれぞれのコーナーには生徒の係がいて、探し物の対応をすることになっている。生徒の対話が一問一答式にならないように、例えば傘のコーナーには傘の柄、色、大きさ(長さ)等の特徴が違う絵カードを用意しておき、容易には見つからないようにした。そのため、“I lost my umbrella. -- Is this yours? -- No, mine is small and the color is red. -- Is this yours? -- No, mine is spotted.”のようなことばのやり取りが多く行われた。それも自分の落とし物を探すという目的のために、状況に応じて適切にことばが使われていた。

個々の生徒の発話量を増やすには、個々の生徒それぞれに違った課題を与えるようにすることと、一問一答式のやり取りにならないようにするためには課題が解決されるまでの過程でコミュニケーションが容易に成立しないようないくつかの障害を意図的に作る必要があることがわかった。

また、個々の生徒の学習言語の習得の程度に応じて英語の表現が使用されていることが観察できた。例えば上記のように、紛失物の特徴を一つひとつ相手に伝えている生徒もいれば、色、柄、大きさなどの特徴をまとめて一度に伝えている生徒もいた。

従って、この課題を解決するまでのことばの往復については個々の生徒の言語習得のレベルに応じて変化するものであり、その回数が少ないという理由でコミュニケーション能力を育成するための課題設定が不適正であるとは言えないことがわかった。

IV まとめと今後の課題

1. 研究の成果

(1) コミュニケーション能力とは

コミュニケーション能力の要素には、①文法的に文を操る力、②ある社会的条件の下で適切にことばを使う力、③一貫性をもった談話として内容を伝える力、④対話を続けようとする力があるが、これらの力が総合的に働くことでコミュニケーションが成立することがわかった。しかも、これら一つひとつの力は別個に育つのではなく、社会的な相互作用のなかで有機的に絡み合いながら育っていくことがわかった。

従って、コミュニケーション能力を高めるためには上記の4つの要素を同時に学習していく活動が必要になってくる。

(2) 今までの英語学習の問題点

従来の英語学習で養われてきた文法の知識を生かし文を構成したり、書かれている英文の内容を読み取る力はコミュニケーション能力の一部であり、たいへん重要な要素の一つである。しかし、前述のようにコミュニケーション能力は総合的な力であり、ある状況を自ら判断して一貫した内容を適切なことばで伝えられる力と何かの障害でうまく伝わらないときには、その障害を乗り越える方法を知り活用できる力も、さらに必要になってくる。このような力は、指導者からの一方的な働きかけによる学習や机上の学習では育たないことがわかった。指導者と学習者の双方向の、または学習者相互の働きかけ（相互作用）が無ければ、この力を育てることができないことがわかった。

(3) 課題解決活動 (TASK-ORIENTED ACTIVITIES)

コミュニケーション能力は、前述の4つの要素からなる総合的な力であり学習者が、ある状況の下で何かの目的を達成するために発したことばが相手とのことばのやりとりの過程で修正されたり、付け加えたりされながら、最終的にその目的を達成するまで、または達成に近づくまで続けられるサイクルの過程で養われていく。しかし、従来の英語学習には、このような学習活動の場がなかった。そこで、ある課題を解決するという目的のための英語を使用し、その過程でコミュニケーション能力を高められる課題解決活動 (TASK-ORIENTED ACTIVITIES) を学習活動に取り入れることにした。この課題の設定が適切であれば生徒相互の自主的な英語使用の量が増えると仮定して検証を行った。また、生徒相互の自主的な英語使用の量が増せば、コミュニケーション能力を養う場が適切に設定されてお

りコミュニケーション能力が育っていると考えた。

(4) 学習活動における相互作用分析

課題解決活動が適切に設定されていれば、学習者相互の自主的な英語使用の量が増えるだろうという仮説の下で8回の検証授業を行い課題設定の適正と英語の使用をマトリックス表（相互作用分析表）で分析した次の項目の出現率が高ければコミュニケーションのための課題解決の設定が適切だと言える。

- ⑥生徒の既習教材を再結合するための英語使用
 - ・質問に応えるため。
 - ・正しい応答をするために構造を起想したり再結合するため。
- ⑦生徒の自分自身で考えだした質問をするための英語使用
- ⑧生徒の自発的な英語使用
 - ・共通の興味ある話題で話す。
 - ・絵とか場面設定のなかで自由に反応する。

以下、⑥⑦⑧の出現率の合計である。（％）

1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回
13.2	18.5	13.4	14.5	20.5	21.5	28.3	35.0

(5) TASK (課題) の適正

第1回目の課題の適正についての検証授業では、道を尋ねるといふ課題は、課題そのものに表現をふくらませる要素がないこと、代表の生徒にしか課題が与えられない学習形態であったことが問題点となった。

2回目以降、生徒に英語表現の選択の余地を残す課題の在り方と道を尋ねるといふ課題でも、学習形態を工夫すれば生徒の自発的な英語使用が増えると仮定し検証した。個々の生徒が課題を持てるようにすることとグループのなかで報告し合い結果をまとめるという学習形態をとれば、さらに自発的な英語使用が増えることがわかった。また、英語表現の選択の余地をできるだけ残すには、ある数個の条件に当てはまる人物や物を探すと課題に適正があることがわかった。

8回目の検証授業では上記の問題点を考慮し、以下の点に留意し課題を設定した。

- ・探しもの特徴を多くすることによって、表現方法の選択余地を広げる。
- ・個々の生徒が別々の課題を持てるようにする。
- ・数か所にコーナーを設け、多くの生徒が自律的な交渉ができるような学習形態を工夫する。

(P. 47 学習指導案 P. 49 表-2 マトリックス 参照)

表-2 マトリックス (相互作用分析表)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
①	18	5	9	16	0	15	0	21	0	12
②	2	22	0	8	65	4	0	0	0	0
③	1	3	4	2	3	1	0	0	2	1
④	21	11	1	40	5	2	0	0	1	15
⑤	9	16	3	32	23	1	0	0	0	5
⑥	5	5	0	3	0	0	75	3	0	3
⑦	14	1	0	0	0	105	0	6	0	0
⑧	12	0	0	0	0	0	30	25	0	0
⑨	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
⑩	22	16	1	10	8	1	0	0	0	78
Tota	104	79	19	112	104	129	105	55	3	115
%	12.6	9.6	2.4	13.6	12.6	15.7	12.4	6.8	0.4	13.9

頻度のTotal 825

カテゴリ-

教師の英語使用 183/825 = 22.18% ①②

教師の活動 314/825 = 38.06% ①②③④

生徒英語使用 393/825 = 47.63% ⑤⑥⑦⑧

機械的使用 104/825 = 12.61% ⑤

● コミュニティブ使用 289/825 = 35.03% ⑥⑦⑧

①教師のコミュニケーションのための英語使用

②教師の強化のための英語使用

③教師の言っている意味をはっきりさせたり、
手がかりを与えたりするための英語使用

④教師の機能的な教室言語としての日本語使用

⑤生徒の機械的応答のための英語使用

⑥生徒の既習教材を再結合するための英語使用

⑦生徒の自分自身で考えだした質問をするための英語
使用

⑧生徒の自発的な英語使用

⑨コミュニケーションのための日本語使用

⑩沈黙、リスニング等の相互作用のない活動

前頁(P.49)の表2は、第8回目の課題解決活動の相互作用分析表である。項目⑦⑥の連続(105)が多く現れており学習者自身で考えだした質問に対し受け応えをするという生徒相互の英語使用が多く起きていることがわかる。また項目⑥⑦の連続(75)も多く現れており質問に応えるだけでなく、さらに探し物の特徴を描写するための英語使用も起きていることがわかる。

文型練習の多かった授業の相互作用を分析した表(P.42 表-1)と比較すると英語のコミュニケーション能力使用(項目⑥⑦⑧の出現率)に大きな差が現れている。表-1の1.29%に対して表-2では35.0%にまで変化してきている。

2. 今後の課題

(1) 現行の教材(教科書)との関連性を持たせる

現行の教科書はシラバス(教授細目)が文法、文型を基盤に構成されているため、扱われている基本文の内容を検討し、その表現の機能面でまとめる必要がある。例えば、自己紹介に必要な文型や語彙をまとめる等。これを基盤に課題解決活動を考案していく。

(2) 課題解決活動とチームティーチング

1時限のなかで行う生徒同士のグループ活動においてもできるだけ使用されている英語のチェックが必要である。これは学習者が課題を解決するために、どうしてもその表現を知りたいというときに、支援するためのALTとのチームティーチングが必要になってくる。その効果的な在り方を追究する。

(3) ことばの機能面を観点に評価をとらえる。

従来の文の構造や文法の知識の量を基にした評価の方法から課題解決のプロセスを評価する方法を考えることが必要である。

課題解決活動でその課題を解決するためのアプローチの方法は個々に違って良いはずである。個々の生徒の語彙力に応じて、使用することばが違っていてもその課題が解決できたという点では同じ評価が与えられるべきである。

(4) 相互作用分析の問題点

VTRに授業を記録し、分析する方法であるがVTRの収録時間に差があったり、個々の生徒の英語表現を追うことに問題点があった。グループ活動の場面では一人の生徒の使用した英語だけでなく、その時間帯に現れる英語使用を追ったため、個々の学習者についての変容を観察するところまでは及ばなかった。

おわりに

学習した外国語で異文化の人々とコミュニケーションが成立したときの喜びや成就感を味わった経験が積み重なれば、さらにそのことばを学習しようという意欲に高まり、そのことばで積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度へとさらに発展していくであろう。

そのためには、英語教育におけるコミュニケーション能力の分析やそれに基づく学習の場の設定、それに適した教材、指導方法をさらに探究する必要がある。

最後に本研究を進めるにあたって、お忙しい中ご指導頂いた多くの先生方をはじめ、様々な形で研究を支援して下さった各所属校の校長先生ならびに教職員の皆様に心より感謝申し上げます。

・参考文献

- 垣田 直巳 監修 『英語の授業分析』
大修館書店 1986年
筑波大学学校教育部 研究紀要 第14巻
『Communicative Competence を培う授業』
筑波大学学校教育部 1992年
デイビッド・ヌーナン
『Designing Tasks for the Communicative Classroom』
CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS 1993年
デイビッド・ヌーナン
『The Learner-Centred Curriculum』
CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS 1993年
小池 生夫 監修 SLA研究会 編
『第二言語習得に基づく最新の英語教育』
大修館書店 1994年
松村 幹男・佐々木 明 編
『新・英語教育の研究-改訂版』
大修館書店 1994年
長瀬 壮一 著
『コミュニケーション能力を育てる英語の授業改善』
明治図書 1994年
- ・指導助言者
調布学園女子短期大学講師 窪田三喜夫
横浜市立岡野中学校校長 大久保洋子
川崎市市民局国際室室長 石原由美子
川崎市立井田中学校校長 早川 栄一
川崎市立南大師中学校校長 菊池 武熙