

タスク学習における説明と実演がもたらす生徒の言語使用への効果

中川原 直央都

1. はじめに

本稿ではタスク学習でのタスク前活動における説明と実演が生徒の言語使用にもたらす効果について分析することを目的とする。この研究におけるタスクの説明とはどのように行うかの実例を伴う説明のことを言い、タスクの実演とはタスクの進め方の見本を教師とアシスタントで実演したものを言う。

2. 文献研究

言語習得にはインプット・アウトプットが必要で、村野井 (2001) はインタラクションによって相手からフィードバックが得られ、インプット理解やアウトプット修正の促進が可能になると考える。それらを自然な流れで効果的に実践する方法の一つの指導法として PPP (Presentation・Practice・Production) アプローチが用いられている。しかし、和泉 (2009) はこの指導法には生徒のコミュニケーション能力の育成、学習した英語が使えないというような課題が見られると指摘する。タスク中心教授法はこの課題を改善できると期待されている。白畑他 (1999) が定義するタスク中心教授法 (Task-Based Language Teaching) とは言語習得を目的として行う課題や作業であるタスク活動を中心にシラバスを編成する教授法である。そして、高島 (2005) はタスクを補助的に実施する TSLT (Task-Supported Language Teaching) なら、限られた時間数や教科書中心の環境でもタスクを現実的に行えんと考える。

Willis (1996) が紹介するタスク学習の枠組みは、タスク前・タスク活動・言語指導の3つの段階で構成される。タスク活動の紹介や準備をタスク前に行い、タスク活動や答え合わせの後に言語指導を行う。この教授法によって学習者の言語能力・コミュニケーション能力の発達や学習した文法事項を実際に使えることが期待されていたが、Littlewood (2006) は活動中の生徒の言語使用や文法事項への偏り、試験重視の授業スタイルとの対立を課題として述べる。この指導法を実践する際、特に、生徒の言語使用の課題を改善し、よりこの指導法を実践的に行い生徒の言語習得に役立てたいと考えた。Yuan & Ellis (2003) の研究により、学習者自身がタスクの準備を行うための時間を与えることによって学習者の言語使用を促せる指導が可能であることが分かり、また、Williams & Burden (2004) や Dörnyei (2001) によると言語使用を促すためには生徒の動機づけやストラテジ

ーの使用を促すことが必要であると述べている。そこで、生徒がタスクの準備出来るように、教師自身がどのようにタスクを行うかを生徒に伝えることが動機づけやストラテジーの使用の手掛かりになると考え、本研究ではタスク前活動の段階でどのようにタスクを行うかの実例を伴う口頭の説明と見本を示す実演の2つを言語使用の促進の改善策として取り上げた。言語使用の量的基準として流暢さ、質的基準としてコミュニケーション・ストラテジーを取り上げて、(1)「活動の説明が生徒の言語使用を促すのか」、(2)「活動の実演が生徒の言語使用を促すのか」、(3)「活動の説明と実演の両方を与えることで生徒の言語使用をさらに促せるのか」の三つのリサーチクエストionsを掲げ、実験を行い検証する。

3. 方法

対象：中学校2年生4クラス（2-A：男子20名・女子20名、2-B：男子19名・女子20名、2-C男子19名・女子20名、2-D：男子19名・女子18名）、教科書は *New Horizon, English Course 2*（東京書籍）を使用。実験の段階では、生徒はユニット1（Baseball Friends, 過去形）、ユニット2（Emi Goes Abroad, 未来表現）、ユニット3（E-pals in Asia, to 不定詞）、ユニット4（Home stay in the United States, 助動詞）、ユニット5（A Park or Parking Area? 接続詞）、ユニット6（The Story of silent Night, there 構文・動名詞）を学習済みである。

手順：表1で示されるようにタスク前、タスク活動、タスク後の3段階で構成される1コマ50分の授業を1回ずつ各クラスで実施した。また、筆者自身が授業者となった。

表1 授業の概要

タスク前	挨拶、簡単な会話、タスク活動の紹介、タスクの準備
タスク	1回目のタスク活動、答え合わせ
タスク後	文法指導、2回目のタスク活動、答え合わせ、授業のまとめ

タスク活動：「間違い探し（Find the differences）タスク」をペアで行う。異なるワークシートを持ち、自分のワークシートを見て、何がどこにあるかを there 構文を用いながら伝え合い、間違いを探す。文法事項としては there 構文の他に前置詞を使うように指示。ゴールは5分以内に間違いを5つ見つける。

表2 授業の実施時間

2校時 (9:50~10:40)	2-D	説明・実演なし
4校時 (11:50~12:40)	2-B	実演
5校時 (2:00~2:50)	2-A	説明
6校時 (3:00~3:50)	2-C	説明と実演

条件：説明と実演の影響を見出すために、クラスごとに表2のように異なるタスク前活動を用意した。説明では「Aさんが”Is there book on the bed?”と聞いたら、Bさんはその質問に答えます。自分のワークシートに写っている物を伝えてください。それが終わったら逆にBさんがAさんに質問します。」というように、タスク活動をどのような手順で行うかの実例を伴いながら口頭で説明した。

実演ではタスク活動をどのように行うかを教師 (T) とアシスタント (Y) の二人で実際に行う見本を示した。具体的には教師が “Is there a book on the bed?” と尋ね、アシスタントが “No, there isn’t.” と答え、それについて教師が “What is there?” と聞き返し、 “There is a cellular phone on the bed.” とアシスタントが答えるという一連の流れを生徒の前で実演した。

また、共通事項としてタスクのゴール、何をするべきか、タスク活動のルールとして、(1) 相手にワークシートの絵を見せない (2) できるだけ多くの英語を使う (3) 文法事項は何を使ってもよいといった必要な情報を全クラスに与えた。

測定：英語力が中間レベルの4組のペアを各クラスから選び、それらのペアの1回目のタスク活動の取り組みの会話を録音した。生徒の言語使用を判断する基準として流暢さとコミュニケーション・ストラテジーを選択した。Yuan & Ellis (2003) が研究で行った流暢さの測定を参考にして、生徒の会話の録音やそれらを文字起こししたものから日本語や英語の語数・会話を行った時間を測定しそれらを本研究においての流暢さの基準とした。また、白畑他 (1999) はコミュニケーションストラテジーを、文法力や語彙力が原因で不足している伝達能力を補うために意識的・意図的に使う手段の総称 (回避、置き換え、身振り等) と定義づけている。

これらの先行研究や定義を踏まえて以下のような基準で生徒の流暢さとコミュニケーション・ストラテジーを測定した。(1) 英語による発話の語数

の割合（生徒の発話全体の語数の中で英語が占める割合）、（２）英語による発話の時間の割合（生徒が会話した全体の時間の中で英語が占める割合）、（３）英語を話す速さ（一分間にどれだけの語数を話す速さで話したのか）、（４）コミュニケーション・ストラテジー（タスク活動中に生徒はどのようなコミュニケーション・ストラテジーをどのくらい使ったのか）の平均値をクラス毎で比較した。

4. 結果

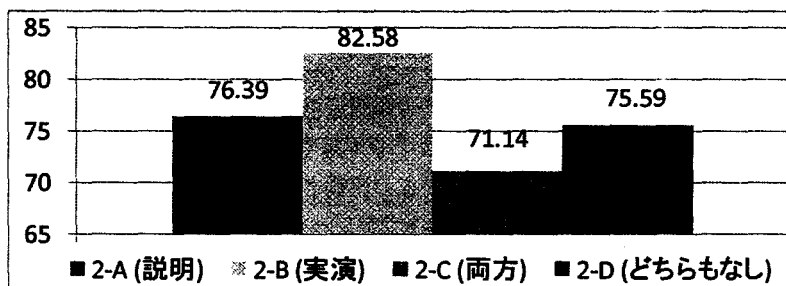
（１）英語による発話の割合：語数の比較

生徒のタスク中の英語の発話と日本語の発話の語数をもとに、英語による発話の割合を計算し、表３とグラフ１にまとめた。英語と日本語の発話の語数は、タスク中の生徒の会話を文字起こししたものを参考にして単語ごとに数えた。

表３ 英語による発話の割合：語数の比較（％）

	2-A (説明)	2-B (実演)	2-C (両方)	2-D (どちらもなし)
Pair 1	81.67	76.19	68.22	63.73
Pair 2	72	74.25	70.14	90.08
Pair 3	61.64	85.63	72.65	77.23
Pair 4	90.23	94.32	73.54	71.32
平均値	76.39	82.58	71.14	75.59
標準偏差	12.33	9.26	2.41	11.12

グラフ１ 英語による発話の割合の各クラスの平均：語数の比較（％）



グラフ１が示すように、平均で比較すると２－Ｂ（実演）が他のクラスより

も比較的高い割合の 82.58%を示し、続いて 2-A (説明) の 76.39%、2-D (どちらもなし) の 75.59%、2-C (両方) の 71.14%の順序となった。2-A (説明) と 2-D (どちらもなし) の間にはあまり大きな差が見られなかった。また表 3 によると、2-A、2-B、2-D はペア毎に発した英語の割合のばらつきが見られたので標準偏差が大きくなってしまったが、2-C には他のクラスのような大きなばらつきが見られなかった。この実験においては 2-B (実演) から最も高い割合で英語を発する傾向が見られた。

(2) 英語による発話時間の割合

生徒がタスク中に話した英語や日本語の秒数をもとに、タスク中の発話時間に占める英語による発話時間の割合を計算し、表 4 とグラフ 2 にまとめた。

表 4 英語による発話時間の割合 (%)

	2-A (説明)	2-B (実演)	2-C (両方)	2-D (どちらもなし)
Pair 1	80.23	79.96	69.89	66.69
Pair 2	79.31	78.38	76.56	89.35
Pair 3	61	84.28	73.65	76.84
Pair 4	89.15	94.59	77.2	76.5
平均	77.42	84.3	74.33	77.35
標準偏差	11.81	7.23	3.36	9.28

グラフ 2 英語による発話時間の割合の各クラスの平均 (%)

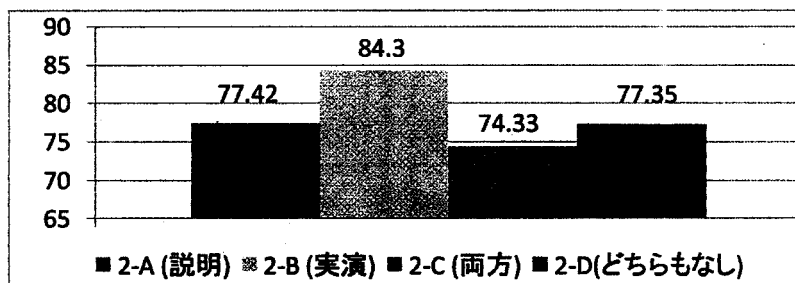


表 4 とグラフ 2 を見ると、発話における語数の割合の比較と同様に、2-B (実演) の 84.3%、2-A (説明) の 77.42%、2-D (どちらもなし) の 77.35%、

2-C (両方) の 74.33% の順序となり、2-B は他のクラスよりも英語による発話時間の割合が比較的割合が高かった。発話時間の割合においても 2-A (説明) と 2-D (どちらもなし) の間には大きな差が見られなかった。また 2-A, 2-B, 2-D では話した時間の割合においても標準偏差が高くペア毎にばらつきが見られたが、2-C の標準偏差は他のクラスよりも小さかった。2-C の標準偏差に関しては後の考察で述べる。2-B (実演) の生徒はタスク時間中の発話に占める英語による発話時間の割合が他のクラスよりも高かった。

(3) 英語を話す速さ

タスク中の英語による発話の語数と時間をもとに、1 分間にどれくらいの語数で話す速さで話したのかを計算し、表 5 とグラフ 3 にまとめた。

表 5 英語を話す速さ (語/毎分)

	2-A (説明)	2-B (実演)	2-C (両方)	2-D (どちらもなし)
Pair 1	110.47	97.18	93.96	85.25
Pair 2	106.54	81.32	105.92	96.85
Pair 3	113.16	115.75	101.16	124.97
Pair 4	95.98	99.91	86.55	81.14
平均	105.23	97.73	95.15	96.31
標準偏差	9.27	12.54	6.97	20.6

グラフ 3 英語を話す速さの各クラスの平均 (語/毎分)

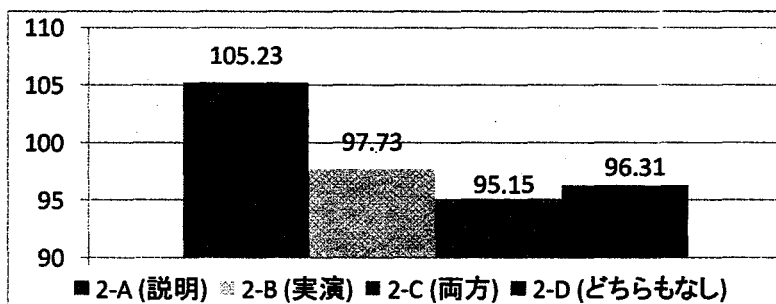


表 5 とグラフ 3 が示すように、平均値で比較すると 2-A (説明) の 105.23 語

が他のクラスよりも比較的速く英語を話し、続いて2-B（実演）の97.73語、2-D（どちらもなし）96.31語、2-C（両方）の95.15語の順序となった。語数や時間の割合と同様にペア毎にばらつきが見られたので標準偏差が高くなった。特に、2-D（どちらもなし）の標準偏差がとび抜けて大きい。このクラスではペア3だけが他のペアよりも極めて速く英語で話していた。4組という少数の抽出だったため、個人差が平均に出ている。

（4）コミュニケーション・ストラテジー

語彙や知識の不足を補おうと生徒がタスク中に使ったコミュニケーション・ストラテジーを日本語と英語で別々に計測し、表とグラフにまとめた。本研究では回避（英語を使うことを避ける）、置き換え（他の単語や言い回しの英語で表現する）に加えて確認（相手の発言を聞き返して確認する）、質問（相手の発言や語彙に関して質問する）、言い直し（単語やフレーズを修正して言い直す）の5つのコミュニケーション・ストラテジーが主に使われた。

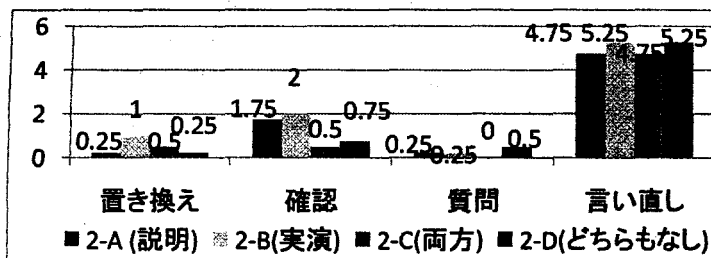
表6 生徒が英語で使ったストラテジーの回数の各クラスの平均（回）

	2-A(説明)	2-B(実演)	2-C(両方)	2-D(どちらもなし)
置き換え	0.25	1	0.5	0.25
確認	1.75	2	0.5	0.75
質問	0.25	0.25	0	0.5
言い直し	4.75	5.25	4.75	5.25
合計	7	8.5	5.75	6.75

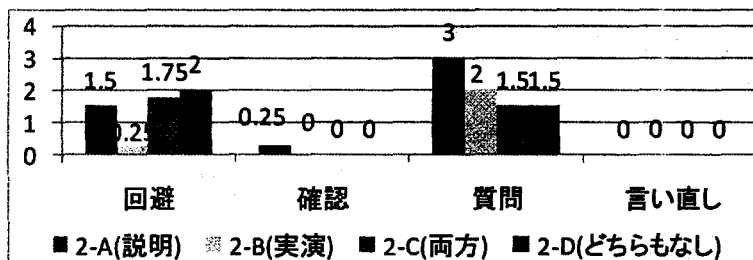
表7 生徒が日本語で使ったストラテジーの回数の各クラスの平均（回）

	2-A(説明)	2-B(実演)	2-C(両方)	2-D(どちらもなし)
回避	1.5	0.25	1.75	2
確認	0.25	0	0	0
質問	3	2	1.5	1.5
言い直し	0	0	0	0
合計	4.75	2.25	3.25	3.5

グラフ4 英語で使われたストラテジーの回数の各クラスの平均 (回)



グラフ5 日本語で使われたストラテジーの回数の各クラスの平均 (回)



表とグラフによると英語で使われたストラテジーの合計の平均が多いのは2-B(実演)の8.5回で、このクラスは日本語で使われたストラテジーの合計の平均が2.25回と最も少ない。2-A(説明)は日本語で使われたストラテジーの平均の合計が4.75回で、他のクラスよりも多かった。最も高い数値が出ると期待されていた2-C(両方)は他のクラスよりも高い結果を示さなかった。

英語で使われたストラテジーで最も多いのが言い直しであり、その一方で日本語での回避や質問が多く見られた。特に2-B(実演)の回避の平均値が0.25回と他のクラスよりも比較的小さく、また、2-A(説明)の質問の平均値は3回と他のクラスよりも多い。

5. 考察

5. 1. 実演の効果

2-B(実演)が語数と時間に関しての英語の割合が最も高いという結果から、タスクの進め方の実演は、質問や答える時に日本語よりも英語を使わせることに

効果的であった。また、トランスクリプト1が示すようにこのクラスで行われた実演は全て英語で行われ、4-7行目にはタスク遂行のための質問に加えて確認といったコミュニケーション・ストラテジーが含まれていたため、2-Bの生徒の言語使用に役立った。トランスクリプト2の生徒の会話の一部のように、このペアは2行目から10行目にわたって教師が示した実演を参考にして質問のやりとりを行うことが出来た。さらに、2行目の言い直しや6行目の繰り返しも見られ、これらは英語で行われていた。したがって本研究ではタスクの実演は、語数と時間における流暢さとコミュニケーション・ストラテジーに関する生徒の言語使用を促す際に効果的であった。

トランスクリプト 1. 2-Bで行われたタスクの実演の一部

- 1 T : I will show you demonstration, how to do the find differences game.
- 2 I'm person A, and Yusuke is person B. Please look at and hear
- 3 carefully.
- 4 T : Yusuke, is there a book on the bed?
- 5 Y : Book on the bed? No.
- 6 T : No?
- 7 Y : There is a cell phone on the bed.
- 8 T : There is a cell phone on the bed?
- 9 Y : Yeah.

トランスクリプト 2. 2-Bのペア 4の会話の一部

- 1 A : There is cat.
- 2 B : No cat, cat no. Is あ is there a cushion by the bed?
- 3 A : No えーと There is a cushion by the bed.
- 4 B : えーあー Is there a soccer ball on the dresser?
- 5 A : No, んー、えーと、No. えーと There, there is dog.
- 6 B : Yes, yes, there is. There is あつ Is there trophy on the drawer?
- 7 A : Yes, えー yes, there is. えーと There is a えーと mouse, mouse
- 8 on the dresser.
- 9 B : No, no is there, isn't. えー There is newspaper by the あー
- 10 trash box.

5. 2. 説明の効果

2-A (説明) が最も速い速さで英語を話しコミュニケーション・ストラテジー使用の際に日本語で話すことが多いという結果から、実例を伴うタスクの進め方の説明は話す速さは促せたが、英語の使用に関してはタスクの進め方の実演ほど効果的ではなかった。また、トランスクリプト3によるとこのクラスで実施された説明の3行目には英語での質問の仕方や答え方が紹介されていたが、説明の大部分が日本語で行われていた。タスク達成のためにたくさん質問することが生徒には伝わっていたが、実際に英語を使っている場面を与えられていなかったため、トランスクリプト4が示すように英語の言い直し(1-2行目、9-10行目)や回避(2行目)が他のクラスよりも多かった。したがって、本研究ではタスクの進め方の説明は生徒の話す速さを促すには効果的だが、このクラスでの説明を日本語で行ってしまい、英語で聞く機会が少なかったため日本語の使用も引き起こしてしまった。

トランスクリプト 3. 2-A で行われたタスクの説明の一部

- | | |
|---|---|
| 1 | T: A person, please ask a question to B. You can use "Is there ~" |
| 2 | or "Where is ~" after that A さんが何があるかを質問した |
| 3 | ら B さんは答えます。例えば, A さんが "Is there book on the bed?" |
| 4 | と聞いたら、B さんのワークシートには本ではなくてあるものがあり |
| 5 | ります。聞かれたものがあれば Yes、無ければ No で答えます。自分 |
| 6 | のワークシートに写っている物を伝えてください。それが終わったら |
| 7 | 逆に B さんが質問して、A さんが答えます。 |

トランスクリプト 4. 2-A のペア2の会話の一部

- | | |
|----|--|
| 1 | A: えー World map is あつ isn't in my room. But clock ん? But |
| 2 | clock is my room. Clock はあるのかな? |
| 3 | B: OK |
| 4 | A: えっ、Is, is there trash box on floor? |
| 5 | B: Trash? |
| 6 | A: えっ Trash box on floor. |
| 7 | B: あ、えーと Yes. |
| 8 | A: Yes? OK. |
| 9 | B: えーと There, where is えーと where is the, where, where is a |
| 10 | guitar, guitar, guitar in the room? |

5. 3. 2-C (両方) と 2-D (どちらもなし) について

トランスクリプト 5, 6 が示すように、2-C (両方) ではタスクの進め方の説明と実演の両方を英語で与えられたにもかかわらず、データの結果からは 2-B (実演) ほどの高度な流暢さが見られなかった。さらに、トランスクリプト 7 の 1-2 行目を見ると、このペアでは始めの方ではタスクで何をするべきか把握できていなかったことがわかる。しかし、3 行目以降においてタスクの内容を把握してからは、実演を参考にしてワークシートの絵についての質問が多く見られた。この結果から、2-C の場合は英語でのタスクの進め方の説明が生徒の言語使用には効果的ではなかったが、タスクの進め方の実演が質問の応答を英語で行わせることに役立ったようだ。また、表 3-5 が示したように、このクラスは標準偏差が他の 3 クラスよりも比較的小さく、集団として異質である可能性があり 4 組のペアだけではデータとしては不十分であった。

トランスクリプト 5. 2-C でのタスクの説明の一部

- | | |
|---|--|
| 1 | T : Please look at your worksheet. Boys, you are person A. Boys |
| 2 | please ask a question. You can use "Is there ~" "Is there cat?", |
| 3 | and "Where is~". Girls, you are person B. Please answer to A' |
| 4 | question. |

トランスクリプト 6. 2-C でのタスクの実演の一部

- | | |
|----|--|
| 1 | T : I show you demonstration with my assistant, Yusuke. I am |
| 2 | person A, boy, and Yusuke is person B, girl. |
| 3 | T : Yusuke. |
| 4 | Y : Yes |
| 5 | T : Is there a book on the bed? |
| 6 | Y : No, there isn't. |
| 7 | T : What is there? |
| 8 | Y : There is a cellular phone on the bed. |
| 9 | T : There is a cellular phone on the bed. |
| 10 | Y : Yes. |

トランスクリプト 7. 2-C のペア2の会話の一部

- 1 A : 何の質問? さっきのあれ全く理解できてないから、何するか全くわ
 2 かんね
 3 B : えっ、ここにある文を言えばいいの
 4 A : 言うの? Is, is, is there mouse, あ、そうか on the 何これ? dresser?
 5 B : No, is there. えっ No there isn't. えー There is a soccer ball on the
 6 何ですか? dresser、 Where is a guitar? えーどこにありますかつ
 7 て英語で、Where is a guitar?
 8 A : No, there isn't. How about a cat?
 9 B : えー There isn't cat, any cat. えー Is there a newspaper?
 10 A : No, they あっ No, there isn't. How about dog?

2-D (どちらもなし) では、タスクの進め方での実例や実演が与えられなかったが、トランスクリプト8のような2-C (両方) よりも高度な流暢さを結果で示したペアがいた。また、このクラスでは英語を使つての実演が与えられなかったのも、トランスクリプト9のようにタスク中に他のクラスよりも多く日本語で質問したペアもいた。タスクの進め方の説明や実演以外にも、生徒の英語力・実験を実施した時間などが生徒の流暢さやコミュニケーション・ストラテジーに影響したようだ。

トランスクリプト 8. 2-D のペア2の会話の一部

- 1 B : Is there, there soccer ball, soccer ball on the dresser?
 2 A : No. これって何ですか? Carpet? Carpet? えーまーあ、いや、え
 3 ーと Is, is there a cushion by, by the bed?
 4 B : Yes
 5 A : Oh.
 6 B : んーとね、Is there a newspaper by the trash box?
 7 A : No あー carpet ですか、Is, is there a trash box by the carpet?
 8 B : Yes, is あ、Yes, there is. あーIs there a world map on the wall?
 9 A : No. えーと、んーと Is, is there a bag on the carpet?
 10 B : Bag?
 11 A : Bag.

トランスクリプト 9. 2-D のペア 3 の会話の一部

- 1 A: んとー Is there a cushion by the bed?
 2 B: Yes. えー Is there どこだ?
 3 A: By the bed.
 4 B: By the bed. それってどこにあるの? 床下? On the floor じゃなく
 5 て?
 6 A: じゃあ bed の下
 7 B: だったら by the bed で
 8 A: じゃあ、Are there some books on the bed?
 9 B: I don't know で、えっ?
 10 A: 本の上に、bed の上にいくつかの本がありますか?
 11 B: No, world map

6. 結論

本研究の目的は、タスク学習でのタスク前活動におけるタスクの進め方に関する実例を伴う説明と実演が生徒の言語使用にもたらす効果を探ることであった。3つのリサーチクエスチョンに対する答えは以下のである。

(1) 「活動の説明が生徒の言語使用を促すのか」

→本研究では、語数や時間に関する数値には大きな差は見られなかったが、英語で話す速さを促すことが出来たので、言語使用における流暢さの促進に関しては効果的であった。しかし、日本語を伴う説明によって生徒の日本語の使用を促してしまった。

(2) 「活動の実演が生徒の言語使用を促すのか」

→本研究では、英語による発話の語数及び時間を促すことが出来たので言語使用における流暢さに関しては効果的であった。さらに、タスクの進め方の実演の際に、コミュニケーション・ストラテジーの使用を交えることで、生徒の英語でのコミュニケーションストラテジーの使用も促すことが期待される。

(3) 「活動の説明と実演の両方を与えることで生徒の言語使用をさらに促せるのか」

→本研究では、タスクの進め方の実例を伴う説明と実演の両方を与えても、語数・時間・速さに関する流暢さを促すことが出来なかった。2-A (説明) で実施した日本語での説明とは違い、2-C (両方) の場合では英語でのタスクの説明が不十分であったため、生徒は何をするべきか把握できなかったことが原因

として考えられる。しかし、把握してからは事前に見たタスクの進め方の実演を参考にして英語を使って質問のやりとりが出来たので、コミュニケーション・ストラテジーの促進に関しては効果的であった。また、4組だけでの抽出だったため、標準偏差に大きな差が出てしまった。

上記のことを踏まえると、タスク活動前にタスクの進め方に方についての実例を伴う説明と実演を実施することで、生徒の言語使用を促すことが可能である。また、本研究の限界としてサンプルの不足・データの分析方法・説明や実演以外の要因が述べられ、それらを踏まえた研究を行いより効果的な実践方法を見出すことを今後の課題とする。

参考文献

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 和泉伸一 (2009) 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』 東京：大修館書店
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London, Longman.
- Littlewood, W. (2006). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40, 243-249. U K: Cambridge University Press.
- 村野井仁・千葉元信・畑中孝寛 (2001) 『実践的英語科教育法—総合的コミュニケーション能力を育てる指導』 東京：成美堂
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (1999) 『英語教育用語辞典』 東京：大修館書店
- 高島英幸 (2005) 『英語のタスク活動とタスクー34の実践と評価ー』 東京：大修館書店
- Williams, M & Burden, R. L. (2004). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yuan, F. & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics* 24(1), 1-27.

付録1. 指導案

段階	学習活動	教師の活動	生徒の活動	教材・留意点
導入 (5)	1. 挨拶 2. 自己紹介	①挨拶 ②自己紹介	①挨拶 ②自己紹介	
展開 (40)	3. 本時の目標	③本時の学習課題 を提示	③本時の学習目標 を確認	・学習プリント
自分の部屋のどこに何があるかを英語を使って伝えよう				
	4. タスクの紹介 5-A. タスクの説明 5-B. タスクの実演 5-C. 両方 5-D. どちらもなし 6. 間違い探し タスク 7. 文法指導 8. 間違い探し タスク	④間違い探しタスクを紹介 ⑤説明 →どんなことをするかを説明する ・実演 →モデルを示して どのように行うかを示す ⑥ペアでタスクを行わせる、タスク終了後、生徒と対話しながら答え合わせ ⑦場所を表す表現、前置詞の使い方・意味・形を紹介 ⑧別の間違い探しタスクを行う	④本時で行うタスクを確認 ⑤タスクでどんなことをするかを説明や実演を通じて理解し、説明や実演で必要事項があればメモを取る ⑥説明や実演で使った表現を使いながらペアでタスクを行い、タスク終了後の答え合わせで文法事項を確認 ⑦場所を表す表現、前置詞の使い方・意味・形を確認する ⑧別の間違い探しタスクを行う	・何をすべきか解ったかの確認 ・実演を通じて useful word/phrase を紹介する ・机間指導として英語を使うように促したり、発表させるペアを捜す ・答え合わせで確認しながら、文法事項を導く ・机間指導として英語で話すように促す
まとめ (5)	9. 自己評価	⑨学習内容をまとめ自己評価させる	⑨本時での自分の取り組みを自己評価する	・学習プリント

付録2. ワークシートA

学習プリント A part1 class _____ No _____ Name _____

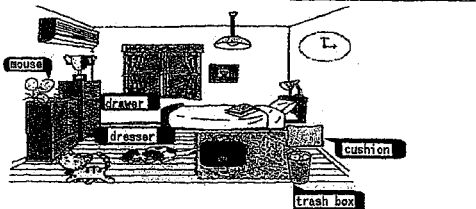
★Today's goal

自分の部屋のどこに何があるかを英語を使って伝えよう

★Find the 5 differences

Rule

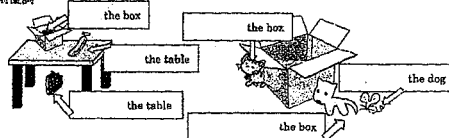
- Do not show your sheet to your partner.
- Try to speak English as much as possible.
- You can speak any English.



★Target Grammar

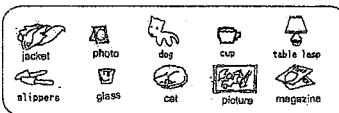
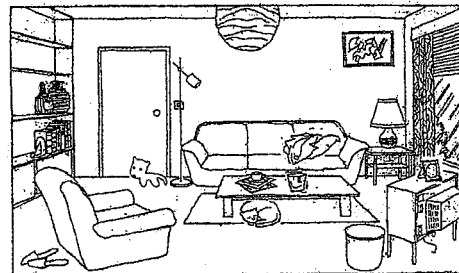
どこに何があるかを伝えたいとき

前置詞



学習プリント A part2 class _____ No _____ Name _____

★Find the 7 differences



★Reflection

- 場所を表す表現や前置詞を使って物の場所を相手に伝えることができた。
できた まあまあ できなかった
- 相手の発表を聞いて何がどこにあるかを聞きとることができた。
できた まあまあ できなかった
- 始めのタスクよりも2回目の方がいっばい英語で話すことができた
できた まあまあ できなかった
- 今日の授業でわかったこと、できたこと、覚えた単語・表現

付録3. ワークシートB

学習プリント B part1 class _____ No _____ Name _____

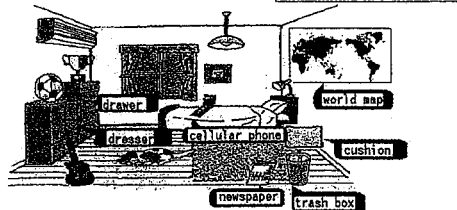
★Today's goal

自分の部屋のどこに何があるかを英語を使って伝えよう

★Find the 5 differences

Rule

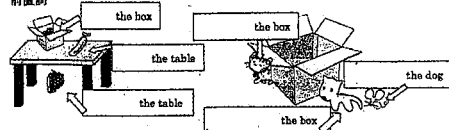
- Do not show your sheet to your partner.
- Try to speak English as much as possible.
- You can speak any English.



★Target Grammar

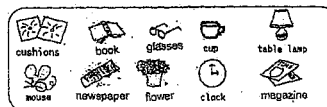
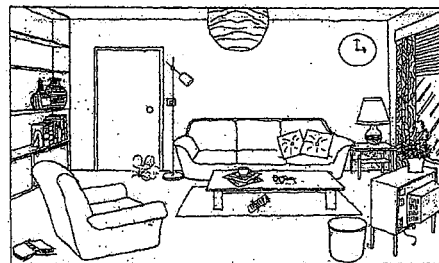
どこに何があるかを伝えたいとき

前置詞



学習プリント B part2 class _____ No _____ Name _____

★Find the 7 differences



★Reflection

1. 場所を表す表現や前置詞を使って物の場所を相手に伝えることができた。
できた まあまあ できなかった
2. 相手の発表を聞いて何がどこにあるかを聞きとることができた。
できた まあまあ できなかった
3. 始めのタスクよりも2回目の方がいっぱい英語で話すことができた
できた まあまあ できなかった
4. 今日の授業でわかったこと、できたこと、覚えた単語・表現