

中学校の英語授業におけるタスク型授業の効果と課題

The Effects and Problems of Task-based English Classes at Junior High School

森 千 鶴 部 家 梨咲子

Chizuru MORI

Risako HEYA

福岡教育大学大学院
教職実践研究ユニット

福岡教育大学大学院教育学研究科
教育実践力開発コース

(令和5年9月26日受付, 令和5年12月22日受理)

抄 録

中学校において「英語コミュニケーション能力の育成」を目指してタスク型授業が取り入れられている。しかし、意味内容を重視し、目標と成果を明確化したタスク活動によって、学習者がどの程度知識・技能を身につけたと感じているか、またコミュニケーションや技能習得に対して意欲が高まったかどうかについては、まだ十分に検証されているとはいえない。本研究においては、中学校1年生に対して「自分の知っているすてきな人・動物・キャラクターをクラスメートに紹介しよう」というタスク活動を実施し、その効果と課題について考察する。

1. はじめに

1980年にCanale and Swainが先駆的な論文、The Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testingを発表して以来、外国語の「コミュニケーション能力」の重要性が提唱されてきた。Canale and Swain (1980) および Canale (1983) による「第二言語コミュニケーション能力の下位能力」の定義とは、①文法的能力、②社会言語的能力、③談話的能力、④方略的能力の4つである(深澤, 2014, p.35より引用)。日本の英語教育においても、文法知識の正確さのみならず、上記の4つの下位能力を過不足なく運用できる「コミュニケーション能力」の育成が目指されるようになってきた。日本の英語教育の当初の考え方では、特に「聞く・話す」能力がコミュニケーション能力の中核として着目されていたが、次第に「読む・書く」を含めた4技能のコミュニケーション能力の育成が目指されるようになってきている。平成29年告示の中学校学習指導要領解説においては、以下のような「外国語科の目標」が掲げられている。

「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」 (p.10)

さらに、この目標を3つの柱((1)「知識及び技能」(2)「思考力、判断力、表現力等」及び(3)「学びに向かう力、人間性等」)に分け、それぞれ次のように目標設定している。

「(1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。」 (p.12) (下線は筆者ら)

「(2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを

理解したり，これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う」

(p.13) (下線は筆者ら)

「(3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め，聞き手，読み手，話し手，書き手に配慮しながら，主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。」

(p.14) (下線は筆者ら)

今回の学習指導要領が掲げる目標の特徴は、「知識」を「活用」して「伝え合う」ことによりコミュニケーションを図ること，その際に相手に「配慮する」ということである。これは、「個々の学習者が場面の必要性に応じて，自分の考えを英語で述べることができる状態」を目指すものである。

そのためには，従来の文法指導で得られた知識を使う場面を，学習者に数多く提供し，主に社会言語的能力と談話的能力を涵養する必要があると考えられる。ここでは，単にインフォメーション・ギャップを利用した（ある程度）機械的なやりとりのみならず，場面と目的のある「タスク活動」を導入し，学習者の意図を伝達する創造的な活動機会を与えることが望まれる。

本研究においては，「タスク活動」を中学校の英語授業の最終段階に位置付けることにより，実践的に「知識を活用」して「伝え合う」ことができるコミュニケーション能力の育成を目指す。そのうえで，実際の「知識・技能」の定着度と，「知識の活用」についての意識の高まり，および技能の習得に対する意欲の高まりを検証し，その効果と課題を検討する。

2. タスク活動の必要性

上述したように，1980年代以来，日本の英語教育においても「コミュニケーション能力の育成」が追求されてきたわけだが，今回の目標に掲げられているような「具体的な場面における知識の活用」を目指す方向性は初めてのことであり，いい。そこには，1980年代以前の文法中心教育から脱却し，インフォメーション・ギャップを用いたコミュニケーション活動を取り入れて，目標文法を使う練習を行わせてもなお，生徒が英語で自己表現ができるようになるに至っていない現状があったと思われる。

こうした課題を解決するべく1990年代ころから「タスク活動」が提唱されるようになった(Nunan, 1989; Willis, 1996)。日本の研究者の中では高島(2000)が，いち早くこの課題を取り上

げている。高島(2000)は「コミュニケーション活動(Communicative Activities=CA)」を，「与えられた場面で学習した特定の構造の情報交換などを通して使用する活動」(p.31)と定義したうえで，その問題として，学習者がALTに話しかけられるとコミュニケーション活動で定着させたはずの文法項目が理解できない，あるいは使えないという事例が実に多い，と指摘している。その大きな要因として「CAによって既習文法項目が運用レベルまで深化できていない可能性がある」(p.32)と述べ，タスク活動の必要性を主張している。高島(2000)は，Nunan(1989)やSkehan(1996)を引用してタスク活動の定義を「メッセージの授受が中心で完結する活動」(p.34)であると述べ，その必要性について次のように述べている。

「意味内容の伝達を中心にしながら，同時に文法構造を比較させ学習者に選択・使用させるという一見相対立する条件を組み込む活動を作成することは容易ではない。しかし，学習者にこのような過程を体験させるような活動こそが，実際のコミュニケーションの場面で言葉を使うことを可能とする活動であると考えられる。」(高島, 2000, p.35)

2. 1 タスクの定義

高島(2000)によるタスク活動の条件は以下のとおりである。

- ①意味・伝達内容が中心であること (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こと (completion)
- ③意味のやりとりがあること (negotiation of meaning)
- ④2つ以上の構造の比較があること (comparison of structures)
- ⑤話し手と聞き手に情報(量)の差があること (information gap)
- ⑥活動や得られる情報が興味深いものであること (of interest)

(高島, 2000, p.36)

また，松村(2012)によるタスクの条件は以下のとおりである。①活動の成果，②意味へのフォーカス，③自然な認知プロセス，④学習者の

主体的関与（松村，2012，pp.7-12）。本研究における「タスク活動の条件」とは、両者に共通する4点をベースとして、「リアリティ」の要素を加えたものとした。①意味中心であること，②活動の目標と成果があること，③活動にある程度リアリティがあり，興味深いもので，学習者の主体的関与があること，④認知プロセス（比較，描写や記述等）として無理がないこと。③に「ある程度のリアリティ」という要素を加えているのは，石川（2018）が提唱するように，活動にリアル感を加味することで「コミュニケーション活動の必然性を高め，意欲の向上を促し，場面や状況から活用を引き出せるようなアウトプットの力を育成する」（p.26）ことができると思われるからである。

松村（2012）では「タスクらしさ」を検証し，たとえば「間違い探し（ハンバーガー・ショップ）や「結婚カウンセリング」などはペア同士の間にギャップがあり，問題解決を経て結論に至るという意味で「タスク」と呼んで差し支えないとしている。また「ロール・プレイ」「スピーチ」「ディベート」「ディクテーション」のタスク性については，「ディクテーション」以外は，（暗記ではなく創造的な活動であるならば）「メッセージを人に伝える」「意味に焦点を当てたやり取りがなされる」という点でタスク性はあると述べている。

そこで本研究では，タスク活動を通常の単元（Unit 6, *Here We Go!* 1）に続く，独立した3時間構成の1単元としてみなし，3時間の単元計画を策定したうえで授業を行った。今回はそのタスク活動を「スピーチ」とした。教科書の単元Goalがスピーチであるので，そのまま踏襲することとした。ただし，スピーチという活動を「タスク活動」として成立させるためには，上述した「タスク活動の条件」を満たしていることを確実なものにしなければならない。まず①意味中心であること，という条件であるが，三人称単数現在という目標文法を使って第三者の紹介（いわゆる「推し」の紹介）をする活動であるので，意味中心であるといつてよい。次に②活動の目標と成果があること，についてであるが，活動の目標は「スピーチ原稿を書いて，その内容が伝わるように発表する」ことであり，「成果」はその「発表そのもの（とその原稿）」ということになる。

③活動にある程度のリアリティがあり，興味深いもので，学習者の主体的関与があること，については，この条件に合うように，スピーチのテーマに改変を加えた。すなわち教科書どおりであるならば，Goalが「身近にいるすてきな人を紹

介しよう」であるが，このままでは中学生全員に「興味深い」とは思われなくてもいいと考えた。教科書のGoalでは「すてきな人」として「人」だけを対象としているが，今回は「自分の知っているすてきな人・動物・キャラクターをクラスメートに紹介しよう」とした。その理由として，昨今の中学生のリアルな「推し」は「人」とは限らない。「動物」や「キャラクター」も十分にありうる。彼らにとっては，それらも「実在」するもので，リアルなものである。そこで，中学生に「自分も表現してみたい」と実感してもらい積極的参加（主体的関与）を促すためには，対象の範囲を広げる必要があると考えた。最後に④認知プロセス（比較，描写や記述等）として無理がないこと，についてであるが，これは③の要素と密接に結びついている。スピーチのテーマを，「すてきな人」のみならず「推しの動物，あるいはキャラクター」と範囲を広げることで，より「紹介してみたい」という意欲がわき，「将来外国人に実際に英語で『推し』を紹介する日が来るかもしれない，その日のためにがんばってみよう」といったある種のリアリティを感じさせることができるかもしれない。それによって，他者（動物やキャラクターを含む）を紹介する叙述文には三人称単数現在が必要であり，それを使って表現することができることに認識しやすくなり，自然な認知プロセスに結び付けることができると考える。

前述のとおり，今回のタスク活動はスピーチであり，そのテーマは「自分の知っているすてきな人・動物・キャラクターをクラスメートに紹介しよう」である。生徒はこの活動を行うことにより，新出文法の三人称単数現在の実際の場面における使い方がより分かるようになり，「書いて」「話す（スピーチする）」という練習の繰り返しにより，正しい理解と運用が期待された。また「スピーチの内容を伝える」ことによって，読む→書く→話す（スピーチする）という技能統合のそれぞれの技能向上に，より高い意欲を持つようになることが期待された。

2. 2 研究課題

- (1) タスク型授業を受けた生徒は，スピーチ原稿において，既習のbe動詞，助動詞can，および新出の三人称単数現在を正しく運用することができていたか。
- (2) タスク型授業を受けた生徒は，be動詞，助動詞canおよび三人称単数現在の機能（働き）についての意識が高まったといえるか。

(3) タスク型授業を受けた生徒は、4技能のなかの3技能（読む、書く、話す）の習得に意欲が高まっていたか。

なお、(3)において4技能のうち、3技能に焦点化した理由は、本単元における活動が「モデル文を読んで理解し、それを参考にして書いて発表する」という3技能統合であったためである。

3. 実践の方法

3. 1 実施期間

2022年11月の3週間

3. 2 対象

A中学校1年生のうち、通常の学級5学級に在籍する生徒。1組29人、2組28人、3組28人、4組31人、5組30人の計146人である。

①手続き

A中学校に勤務する英語科教員の承諾と支援のもと、主に第二著者が5学級で授業実践を行った。

作成したタスクは次のとおりである。本実践で使用したテキストは光村図書の*Here We Go! Book1*である。教科書には単元ごとにミニ・タスクが準備されている。今回扱ったのはUnit6 “Cheer Up, Tina”という単元で、目標文法構文は三人称単数現在の平叙文、疑問文、否定文であり、単元Goalとしてのタスクは「身近にいるすてきな人を紹介しよう」である。本実践においては、これにアレンジを加え、タスクテーマを「自分の知っているすてきな人・動物・キャラクターをクラスメートに紹介しよう」とした。その理由については、上述したとおりである。

3. 3 授業の内容

1. 単元名 「自分の知っているすてきな人・動物・キャラクターをクラスメートに紹介しよう」Unit6 Cheer Up, Tina (光村図書 *Here We Go! 1*) の関連から。

2. 単元目標

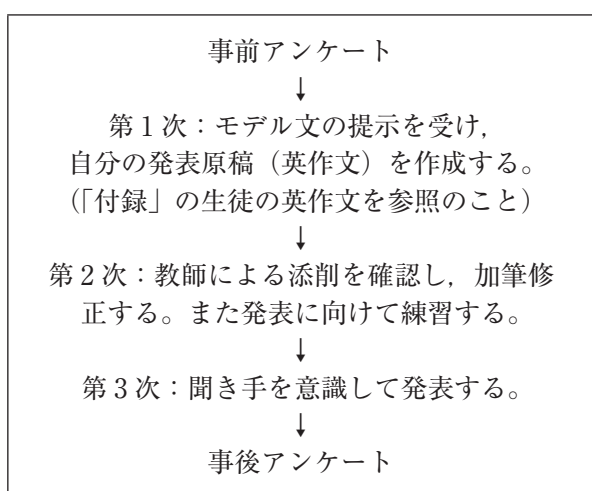
- (1) 動詞の三人称単数現在形を用いた文の構造・意味・機能を正しく理解している。(知識・技能)
- (2) 4文以上のまとまりのある文章を書いて、スピーチ原稿としてまとめることができる。(思考力・判断力・表現力)
- (3) これまで学んだ英語表現 (be動詞, 三人称単数現在, 助動詞 can) を用いて、積極的に発表しようとしている。(主体的に学習に取り組む態度)

3. 単元計画 (3時間)

	学習活動・内容	指導上の留意点 (○) と評価 (◇)
1次	<p>1. 単元目標を確認し、見直しを立てる。</p> <p>単元目標：自分の知っているすてきな人・動物・キャラクターをクラスメートに紹介しよう。 めあて：紹介したいすてきな人・動物・キャラクターを決めて、文法に気をつけながら紹介文を書いてみよう。</p> <p>1. 教師からの具体的な紹介文の提示を受け、概要を理解する。</p> <p>2. 紹介文で使えるような既習文法項目を復習する。(be動詞, 三人称単数現在, 助動詞 can)</p> <p>4. 自分が紹介したい人物や動物, またキャラクターを決め、ワークシートに記入する。</p> <p>5. 自分のアイデアを元に、モデルを参考にして、以下の点に注意しながら紹介文を書く。 ① be動詞, 助動詞 can, 一般動詞を使う。 ② 人物, 動物, キャラクターの特徴を表現する。 ③ 人物や動物, キャラクターに対する自分の感想を書く。 6. 本時の学習を振り返る。</p>	<p>○内容が分かりやすいように、教師からの具体的なモデル文をスライド形式で提示する。 (モデル文の一例) My favorite person is Noora. She is my friend from Finland. She speaks Japanese very well. She can write Kanji. She likes Japanese anime.</p> <p>○教師の一方的な説明にならないように、問いかけを行いながら、使用する文法項目 (三人称単数現在) を生徒から引き出す。</p> <p>○アイデアが浮かばない生徒のために、机間支援をする。</p> <p>◇ be動詞, He/She is, 一般動詞の三人称単数現在 He/She likes, reads, takes..., 助動詞 can を用いた文の形・意味・用法を正しく理解して書いている。(知識・技能)</p>
2次	<p>1. 本時のめあてを確認する。</p> <p>めあて：自分の作った文章を見直し、発表する準備をしよう。</p> <p>2. 教師により添削され、返却された自分の文章を見直し、加筆修正する。</p> <p>3. 発音や単語の読み方など、分からない部分を確認し、練習する。</p> <p>4. ペアになって、自分の文章を読む練習をする。</p>	<p>◇添削を参考にして、加筆修正し、4文以上のまとまりのある文章を書くことができる。(思考・判断・表現)</p> <p>○発音や単語の読みが分からない生徒のために机間指導をする。</p>
3次	<p>1. 本時のめあてを確認し、発表の最終確認を行う。</p> <p>めあて：聞き手を意識して、すてきな人・動物・キャラクターを紹介しよう。</p> <p>2. 発表を行う際の「良い態度」を確認し、各自練習する。 ・大きな声で発表する。 ・原稿をあまり見ずに、アイコンタクトをと</p>	<p>○聞き手を意識して発表することができるために、なるべく覚えるように個人で練習を行う。</p>

3. 一人ずつ発表を行う。 4. 3時間を通しての学習のまとめを行う。 (1) 感想をワークシートに記入する。 (2) クラス全体で共有する。	◇発表に積極的に参加し、アイコンタクトを取りながら、原稿をあまり見ずに、聞き手を意識して発表することができる。 (主体的に学習に取り組む態度) ○生徒同士が、自分以外の考えを理解・発見できるように全体で感想を共有させる。
--	--

生徒の活動に特化すると、以下の通りである。



4. 結果

4.1 研究課題 (1)

研究課題 (1) タスク型授業を受けた生徒は、スピーチ原稿において、既習の be 動詞、助動詞 can、および新出文法の三人称単数現在を正しく運用することができていたか、の結果についてである。英作文の be 動詞、三人称単数現在、助動詞 can が含まれた、それぞれの文の総数を分母とし、正しく書けている文の数を分子として、正しく書けた率を算出した。クラスごとの be 動詞、三人称単数現在、助動詞 can の正しく書けた割合は以下のとおりである。

表1 be 動詞を正しく書けた率

(小数点以下切り捨て)

1組	2組	3組	4組	5組
100%	100%	100%	94%	100%

表2 三人称単数現在を正しく書けた率

(小数点以下切り捨て)

1組	2組	3組	4組	5組
65%	80%	77%	74%	68%

表3 助動詞 can を正しく書けた率

(小数点以下切り捨て)

1組	2組	3組	4組	5組
79%	77%	78%	71%	81%

be 動詞と助動詞 can は既出であり、すべての組において、絶対的（相対的ではない）な達成度の目安とされている7割を超えており、タスクベースの活動において、これらの構文を正しく使用できているといえる。一方で、新出文法の三人称単数現在においては、組によってばらつきがあり、1組と5組は7割を達成していない。

4.2 研究課題 (2)

研究課題 (2) タスクベースの授業を受けた生徒は、be 動詞、助動詞 can および三人称単数現在の機能（働き）についての意識が高まったといえるか、についての結果である。これに関しては、事前・事後アンケート結果の変容で調査した(4件法)。事前・事後アンケートの調査項目は以下のとおりである。

- ① He/She is ~の使い方を理解している（理解できた）。
- ② He/She likes, reads, takes などの一般動詞の使い方を理解している（理解できた）。
- ③ He/She can ~の使い方を理解している（理解できた）。
- ④英語をもっと話したい。（事前）
活動によって、英語をもっと話したいと思った。（事後）
- ⑤英語をもっと書きたい。（事前）
活動によって、英語をもっと書きたいと思った。（事後）
- ⑥英語をもっと読みたい。（事前）
活動によって、英語をもっと読みたいと思った。（事後）

以下に、項目ごとに平均値と S.D. および事前・事後の T 検定の結果を示す。

表4 アンケート項目① He/She is ~ (be 動詞)

	1組	2組	3組	4組	5組
事前 (S.D.)	2.88 (0.98)	3.38 (0.71)	3.50 (0.65)	3.53 (0.86)	3.41 (0.91)
事後 (S.D.)	3.22 (1.25)	3.41 (0.98)	3.72 (0.45)	3.74 (0.57)	3.61 (0.67)
p 値 (T 検定)	0.89 (n.s.)	0.70 (n.s.)	0.11 (n.s.)	0.11 (n.s.)	0.33 (n.s.)

表5 アンケート項目② He/She likes ~ (一般動詞の三人称単数現)

	1組	2組	3組	4組	5組
事前 (S.D.)	2.63 (1.00)	2.92 (0.93)	3.14 (0.79)	3.20 (0.81)	2.91 (0.93)
事後 (S.D.)	3.15 (1.13)	2.96 (1.04)	3.21 (0.82)	3.58 (0.76)	3.16 (0.82)
p 値 (T 検定)	0.04 p<0.05	1.00 (n.s.)	0.75 (n.s.)	0.08 0.05<p<0.1	0.32 (n.s.)

表6 アンケート項目③ He/She can ~ (助動詞)

	1組	2組	3組	4組	5組
事前 (S.D.)	2.96 (1.09)	3.46 (0.72)	3.38 (0.82)	3.37 (0.85)	3.16 (0.93)
事後 (S.D.)	3.26 (1.02)	3.38 (0.98)	3.62 (0.68)	3.81 (0.48)	3.52 (0.77)
p 値 (T 検定)	0.16 (n.s.)	0.61 (n.s.)	0.20 (n.s.)	0.02 p<0.05	0.12 (n.s.)

まず④ He/She is ~については、すべての組において、事前と事後で数値が上昇しているが、有意差はない。もともと事前の数値が高めであることが要因であるかもしれない。一方で⑤ He/She likes ~については、すべての組において、事前と事後で数値が上昇しており、1組では5%水準の有意差が出ている。また4組でも有意に近い差が出ている。⑥ He/She can ~については、2組以外の4つの組では数値が上昇しており、4組では2%水準の有意差が出ている。

4.3 研究課題 (3)

研究課題 (3) タスクベースの授業を受けた生徒は、4技能のなかの3技能 (読む、書く、話す) の習得に意欲が高まっていたか、についての結果である。これに関しても、事前・事後アンケート結果の変容を調査した。

表7 アンケート項目④「英語をもっと話したい」

	1組	2組	3組	4組	5組
事前 (S.D.)	2.56 (1.09)	2.79 (1.06)	3.17 (0.85)	2.90 (0.92)	2.97 (0.93)
事後 (S.D.)	2.85 (0.95)	3.00 (1.13)	3.62 (0.68)	3.26 (0.93)	3.03 (0.91)
p 値 (T 検定)	0.20 (n.s.)	0.57 (n.s.)	0.42 (n.s.)	0.09 0.05<p<0.1	0.88 (n.s.)

表8 アンケート項目⑤「英語をもっと書きたい」

	1組	2組	3組	4組	5組
事前 (S.D.)	2.56 (1.09)	2.79 (1.07)	3.24 (0.79)	3.17 (0.65)	2.94 (0.91)
事後 (S.D.)	2.67 (1.21)	3.04 (1.15)	3.17 (0.76)	3.26 (0.93)	3.10 (0.91)
p 値 (T 検定)	0.72 (n.s.)	0.53 (n.s.)	0.65 (n.s.)	0.21 (n.s.)	0.76 (n.s.)

表9 アンケート項目⑤「英語をもっと読みたい」

	1組	2組	3組	4組	5組
事前 (S.D.)	2.52 (1.01)	2.75 (1.07)	3.24 (0.87)	2.93 (0.83)	2.94 (0.88)
事後 (S.D.)	2.74 (1.02)	3.12 (1.07)	3.28 (0.80)	3.06 (0.89)	3.10 (0.91)
p 値 (T 検定)	0.30 (n.s.)	0.33 (n.s.)	0.86 (n.s.)	0.55 (n.s.)	0.60 (n.s.)

まず⑦「もっと英語を話したい」については、すべての組において、事前と事後で数値が上昇しており、4組においては有意に近い差が出ている。次に⑤「もっと英語を書きたい」については、3組以外では事前と事後で数値が上昇しているものの、有意差はない。⑥「もっと英語を読みたい」についても、事前と事後で数値は上昇しているものの、有意差はない。

5. 考察

まず、研究課題 (1) 「タスクベースの授業を受けた生徒は、スピーチ原稿において、既習の be 動詞、助動詞 can、および新出の三人称単数現在を正しく運用することができていたか」について考察する。これについては、既習の be 動詞と He/She can ~ について、全生徒の7割以上が正しく書くことができていたことから、おおむね正しく運用することができていたといえる。生徒たちは、タスク型授業の有意義な活動の中で、文法を正しく使って伝えることの意義を見出したものと思われる。一方で、新出文法の He/She likes ~ については、組によってばらつきが見られ、いちがいに「正しく運用できるようになった」とはいえない。この理由として、学習して間もない文法項目であったことに加え、タスク型授業で「推しの紹介」という有意義な活動ではあっても、三人称単数現在という文法項目は、形式操作の側面が非常に強く、この文法を間違えても意味自体は通じるので、タスク型の効果が及びにくい項目であったのではないかと考えられる。

次に研究課題 (2) 「タスクベースの授業を受けた生徒は、be 動詞、助動詞 can および三人称単数現在の機能 (働き) についての意識が高まったといえるか」についてである。これは文法項目の正しい使用についての生徒の意識を問うものである。be 動詞については事前と事後とで有意差は出していないが、He/She can ~ と、He/She likes ~ に対する意識については、数値が有意に上昇している組もあった。これを、「英作文において、三人称単数現在を正しく書くことができていた率」と合

わせて考えると、興味深いことが分かる。「正しく書けた率」が相対的に低い組（He/She likes ～であれば1組の65%、He/She can ～であれば4組の71%）ほど、「使い方を理解できた」の事前・事後の数値の上昇が高く、有意差が出ていることである。これについて、次のように考えることができる。事前アンケートは1次の前に実施したが、一部の生徒の中ではその時にすでに「使い方をあまり理解していない」という自覚があったのではないかと思われる。それがそのまま1次で実施した「英作文」の正しい使用率の低さに表れている。その後、それらの生徒は2次で修正して練習し、3次で実際に発表するなどして、何度も繰り返すことによって、事後アンケートで「理解することができた」という意識に変容したのではないか。つまり、タスク活動以前に、ある文法項目を正しく理解しているとはいえない自覚があり、実際に運用できていない生徒ほど、タスク型の活動によって、「正しい理解」へと導かれる傾向にあったのではないかと考えられる。

最後に(3)「タスクベースの授業を受けた生徒は、4技能のなかの3技能（読む、書く、話す）の習得に意欲が高まっていたか」について考察する。「英語をもっと話したい」「英語をもっと書きたい」「英語をもっと読みたい」のそれぞれについて、3組の「英語をもっと書きたい」で、いくぶん数値に減少がみられたものの、それ以外はすべての組で数値が上昇していた。しかし、その上昇率は大変に微小であり、「もっと英語を話したい」における4組の数値に有意近い差があった以外は有意差が出るに至っていない。これについては、二つ理由が考えられる。一つは、事前と事後の間の期間が3週間と、短かったこととである。タスク活動を行い、「もっと話したい、書きたい、読みたい」という意欲が高まるまでには、もっと多彩な活動や長い時間が必要なのであろう。二つ目として、今回のタスクである「スピーチ」という形態が、多くの生徒にとって難しく思われたのかもしれない。

上記の3つの研究課題を裏付けるために、単元計画の1次、2次、3次終了後に行った生徒による「ふり返り」の主な記述を掲載する。5組すべてに共通する代表的な感想を集約すると、次のようになる。

第1次：be動詞、一般動詞、助動詞の使い方に気を付けた。難しかった。少ししか書けなかった。

第2次：習った文法を使って英文を書けたの

で、楽しかった。三人称単数現在形に気をつけて書いた。つながりが分かりやすい文章にした。

第3次：緊張した。他の人が「推し」について詳しく話していて、興味深かった。次はもっと練習して頑張りたい。

これらのことより、タスク活動を経験した生徒たちは、1次、2次のスピーチ原稿を書く段階においては、主に文法事項（特に新出文法）の使い方に配慮していること、また3次の発表においては、他者理解をしようとしていたことや、自身の発表について改善点を見つけ、次回に生かそうとしていたことが分かった。

6. おわりに

本稿では、タスク型授業を受けた生徒が文法項目の理解および英語の技能について、どのような意識変容が見られたかについて調査した。成果として、生徒たちが文法項目の正しい理解や使用について、事前と事後での意識に変容が見られた点が挙げられる。中でも、事前アンケート時と第1次で、文法を正しく理解できていなかったと意識した生徒が、タスク型授業によって「正しい文法の使い方が分かった」と意識する割合が高くなる傾向にあることは、タスク型授業のひとつの効果としてとらえてよいと思う。生徒が、「自分のスピーチ原稿作成」や「自分の発表を聞いてもらう」という具体的な目的があるなかで、文法を使用したからこそ、その正確さの重要性や文脈での使い方がより分かりやすくなったのではないかと推察する。

また、「もっと話したい」「もっと書きたい」という技能面の意欲については、事前と事後では有意差が出るには至らなかった。これに関しては、少なくとも短期的な効果は見られなかった。しかし「ふり返り」の記述からは、否定的な感想は見当たらず、上述したように「次はもっと練習したい、原稿を見ずに発表できるようになりたい」など、次の発表につながる改善点を多く記述しており、おおむね前向きであった。この前向きな態度は、タスクのテーマ設定により「自分が推す人物・動物・キャラクター」をぜひ分かってほしいという対象に対する愛情と、聞いてくれるクラスメートがいればこそその結果であろう。この「前向きさ」を捉えて、次のタスクにつなげることで、技能面への意欲につながると期待される。

本研究の課題としては、次のことが挙げられる。まず、事前と事後で文法知識のテストを実施し

ていなかったことである。そのため、生徒が文法項目の形式面を本当に「理解」していたかどうか、正確には把握できていなかったという課題が残る。

また、今回はタスク型授業のみの実践と報告であったが、今後は他の教授法との比較検討も必要ではないかと考える。文法項目の定着や正確な使用を重視するのであれば、タスク型以外の教授法、たとえば従来型の一文レベルのPPP型の授業 (Presentation, Practice, Production) も依然とし価値がないわけではない。タスク型授業は、「意味や文脈がある中での文法使用」というところに意義を見出しているのではあるが、今後は、従来型のPPPによる教授法とタスク型授業との比較を行って、タスク型の「意味重視」や「文脈重視」の中の文法指導といった点を具体的に探っていく必要があるだろう。

【参考文献】

Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. In J.Oller (Ed.), *Issues in language testing research* (pp.333-387). Newbury House.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

深澤清治 (編著) (2014). 『中等英語教育』 協同出版.

石川史江 (2018). 「中学校英語科におけるアウトプット育成のための授業づくり：リアル化を意識したタスクの有効性に焦点をあてて」『静岡大学教育実践高度化専攻成果報告書抄録集』 第8巻, pp.25-30.

松村昌紀 (2012). 『タスクを活用した英語授業のデザイン』 東京：大修館書店.

文部科学省 (2018). 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語編』

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.

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.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.

【付録】

英作文例 (評価 A,B,C の3段階中 A)

紹介したい対象は、「動物 (ハムスター)」の事例 (全体として、紹介したい対象は、人が6割、動物1割、キャラクター3割であった。)

Unit 6 Class No. Name

Goal: 自分の好きな動物やキャラクターを紹介しよう!

STEP.1 単語をメモしよう! だれを紹介する? (ハムスター)

STEP.2 ~文法の使い方をしよう~

【人称単数の文章】
・ be動詞を使う
He is Hajin. 彼はハジジです。
She is not Tina. 彼女はティナではありません。
・ 一般動詞を使う
Eri plays the piano. エリはピアノを弾きます。
Kota doesn't like spring. コタは春が好きではありません。
【助動詞 can の文章】
Ms. Hanafusa can draw pictures. 花房先生は絵を描くことができます。
Nick can't eat nuts. ニックはナッツを食べることができません。
文法の復習はバッチリかな??

Example (例を参考にしよう) 遊

My favorite person is Noora.
She is my friend from Finland.
She can write Kanji.
She speaks Japanese very well.
She likes anime.
She cannot eat fish.
She like sleeping.
Thank you for listening.

4文は、必ず書く!
フレンドはノラ

STEP.1の文章と見比べると、単語や文法の使い方をしよう!

Let's Write!

My favorite (person, animal, character) is Hamster

- Her name is
- He/She is a white pearl djungarian hamster.
- He/She can eat pumpkin seeds.
- He/She is really active.
- Because she likes to bite cage everyday.
- She sleeps anywhere.
- She drinks 18% of water everyday. A+
- and lastly, she has blue eyes if you look so close

Thank you for listening! (スピーチの最後はこの言葉が結構!)

学習を振り返ろう! ~感想を書こう~ Good! 素晴らしい!!

1時間目	半分は書けたので20分時間まで終わる。
2時間目	今日書くこと全部の練習が出来たので、3次の時間に少しは休みたいと思っ ていました。
3時間目	ぞい、他の人の発表は天までい上手だ ったね、僕は最悪でした。

Impossible is nothing. (不可能なんてない)