

# 基礎訓練から発展的なスピーキング活動への連係

## －教科書を活用した表現の能力の育成－

山岡 大基

2005年度中学3年生において、生徒が英語によるスピーキングに慣れ親しみ、スピーキングの基礎的な能力を身につけるための指導を行った。スピーキング能力の育成は、スキットやスピーチなど、さまざまな活動を通じて行なうことが可能である。しかし、その際、自由度の高い活動を行っても、その活動の基礎となる英語力が生徒に備わっていなければ、その活動は効果的な学習とはなりがたい。また、現実のコミュニケーションにおいては、スピーキングの技能は他の3技能と密接に関連して発揮されることが多い。これらのことから、表現の能力の基礎となる英語表現を生徒に確実に定着させ、スピーキングの学習を他の技能と関連づけて進めることを本年度の指導の方針とした。また、その指導過程においては一貫して教科書を活用することにより基礎訓練から実践的なコミュニケーションへの「橋渡し」が円滑に図られると考えた。本稿では、その授業実践の概要を報告する。

### 1. なぜスピーキング活動に取り組んだか

2005年度当初の生徒の学力実態としては、理解の能力の方が明らかに表現の能力よりも優位であった。教科書で扱われる程度の難易度の英語であれば、リーディング・リスニングともにさほど困難なく理解することができた。その一方でライティング・スピーキングの技能については、中学2年生程度までの英文を適確に運用することに困難を覚える場面が多く見られ、明示的な知識として理解している言語材料を、表現のために使用する練習が不足している状態であると考えられた。

外国語学習において理解の能力が表現の能力に先行することは自然な現象である。しかしながら、現実のコミュニケーションにおいては、「読んだ本の内容について他者にわかりやすく要約して話す」「講義を聞き取ってノートを取り、レポートを作成する」など、理解の能力と表現の能力が相互に関連して発揮される場面が頻繁に存在する。こういった技能の複合という要素がコミュニケーションにおいて重要であることを考えると、実践的コミュニケーション能力を養うためには、理解の能力と表現の能力を並行して育成する必要がある。

また、英語の技能教科としての特性から、生徒自身が英語を「使いながら身につけていく」という学習過程が必須である。特に表現の能力に関しては、生徒が自ら英語を使用して表現活動を行わなければ、能力の効果的な伸長が望めない場合が多い。以上のような理由から本年度は、表現の能力の育成を目標とした指導を展開することとした。

また、本実践においては表現の能力のうち、事前準備のある(prepared)スピーキングを重視した。この理由は大きく2つある。

まずスピーキングを重視した理由は、中学校学習指導

要領が外国語科の目標を「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」と示すように、中学校(および高等学校)の英語指導において音声技能の育成が重視されていることである。

次に、スピーキングの中でも事前準備のあるものに限した理由は生徒の学力実態が1つに挙げられる。本実践を開始する時点において、生徒はスピーキング技能に関してはまだskill-gettingの学習を要する段階にあり、skill-usingの要素の強い即興的なスピーキング活動を行っても効果的な学習とはならないと予測された。

また、生徒の学力実態とは独立した理由として、上述の技能間の関連も挙げられる。スピーキングの準備段階において台本を作成するなどのライティングの活動を行なうことにより、ライティングとスピーキングという2つの技能を有機的に関連づけた指導を行なうことを意図した。

### 2. 表現の能力の基礎を養う訓練

教科書を用いた授業はおおよそ次のような過程で行なった。まず、1課全体の展開は、その課の全文に毎時異なる焦点を当てつつ反復学習を行なうラウンド・システムを原則とした。本実践における展開は次のとおりである。

新出文法事項の導入と練習
教科書第1ラウンド：内容理解
教科書第2ラウンド：文法・語法・音法
教科書第3ラウンド：英文の定着練習
教科書第4ラウンド：暗唱・暗写
▼ 発展的な表現活動

授業運営の実践的な都合から、1回の授業で2ラウンドにまたがった活動を行なうこともあったが、指導過程

の全体は上図のとおりである。

本実践において特に重視したのが教科書第3, 4ラウンドにおける, 教科書の英文の定着練習である。実践的コミュニケーション能力を養うためには学習した語彙や文法などの英語表現を, 実際にメッセージの授受のために使用する経験が重要であるとされ, 本実践においても, 後述のように既習事項を自由度の高い表現活動の中で使う場面を設けている。しかし, 学習した英語表現の定着が不十分な状態でそれらの表現活動を行っても, メッセージの授受に重大な支障を来し, 効果的な学習活動となりにくい。

したがって本実践においては, 後の表現活動の基礎を養うために, まず機械的な訓練を通じて, 学習した英語表現の定着を図ることを重視した。特に, 外国語学習における音声の介在が効果的であるとされていることから, 音声を通じた訓練を多く取り入れた。

なお, 本実践においては筆者は「生徒にまず定着させるべき英語の基礎・基本は教科書である」と考え, このような基礎訓練の材料は教科書を原則としている。

以下, このような指導過程の中において行なった具体的な活動とそれらの本実践における意義や, 活動間の有機的連関を図るための体系の概略を述べる。

## 2. 1. 音読の重視

本実践において筆者は, 指導過程全体を通じて音読を重視した。理由は次の2点である。1つは生徒のスピーキングへの抵抗感を減じるためである。生徒が自分の英語発音に自信を持っていないと, 英語を話すこと自体に抵抗を感じる可能性がある。学習指導要領も「基本的な英語の音声の特徴に慣れ, 正しく発音すること」をスピーキングの指導事項として挙げており, 筆者はまず授業において生徒が英語を発音することに慣れることが重要であると考えた。

特に重視したのは音変化への習熟である。音変化はリスニングにおいてもスピーキングにおいても生徒にとって困難点となるので, この点に習熟することにより, 音声によるコミュニケーションが円滑に進められるようになると考えた。

音読を重視したもう1つの理由は, 表現の能力の基礎を成す教科書の英語表現を確実に定着させるためである。外国語学習における音読の有効性はこれまでも実証されてきており(鈴木2004), さまざまな音読活動を通じて, 学習した英文が生徒に確実に定着し, 表現のために使用できる状態になることを意図した。

### 2. 1. 1. シャドウイング

聞こえてくる英文を, 聞こえてきた部分から順にリピートしていくリスニングおよび音読の活動である。リス

ニング学習における利点としては, 聴こえた英文を正確に再生しなければならないという負荷がかかるために, 単に聴き取る活動よりも集中力を高めた状態でリスニングができることが挙げられる。また, 特にプロソディに着目して行なうシャドウイングは, 英語の自然なリズムやイントネーションを身につけることに寄与する。

さらに, 聴こえた英語表現をそのまま自ら口頭で発する活動であるため, 理解レベルにとどまっていた英文を表現レベルまで高める効果があるともされている。

本実践における生徒は, 前述のように教科書の内容を理解することにおいては大きな問題を抱えていなかった。しかしながら, 理解できる表現は必ずしも表現のために使用できるわけではないが, そのことに気づいていない生徒も少なくなかった。そのため, シャドウイングを通じて強制的に英文を発することにより, いわゆる「わかったつもり・使えるつもり」の表現を正確に定着させることを意図した。

授業においては, 生徒が教科書本文の内容を理解し, 文字を見ながらの音読活動にある程度慣れた段階でシャドウイングを行なった。文字を見ながらの音読では, 生徒は教科書の英語表現を覚えていると感じやすいが, 文字を見ない状態でシャドウイングを行なうと, 実際にはその英文が記憶に残っていないことが実感される。つまり, 「覚えたつもり」の英文が実は覚えられていないという事実に生徒自身が気づくことにより, 教科書を読み直し, 既習の英文を確実に定着させようとする動機が生徒に生まれる。

そこで, 教科書を見ない状態でシャドウイングを1, 2度行なったあと, 「自信をもってリピートできなかった箇所があるので教科書を見直しなさい」などの指示を与えることにより, 生徒が自ら再学習することを促した。

これにより生徒は自らの学習が徹底していない部分を自覚することができた。本実践においてはこの点を特に重視し, 反復学習の1つの契機としてシャドウイングを行なった。

### 2. 1. 2. 速音読

英文を通常よりも速く音読する活動である。リスニングや音読の活動において生徒が教材のモデル音声を速く感じる場合, 生徒がその教材を速音読することによって聴解や音読が容易になるという現象があり, これを英語指導に取り入れることができる。たとえば鹿野(2003)は「文字を音に変換するスピードを速くする練習」として速音読を紹介し, リスニングの学習に役立てることを提案している。

本実践においては, 速音読をシャドウイングと組み合わせで行なった。英文を目で見ながらモデル音声を聴く

シャドウイング（ヴォーカル・アイ・シャドウイング）を何度か行ない、生徒が英文に慣れてきた段階で、英文を見ずにモデル音声だけを聴くシャドウイングを行なった。

そうすると、2. 1. 2で述べたように、生徒は記憶に定着していない英文に気づくと同時にモデル音声を速く感じるが多かった。生徒がこの気づきを得た状態で、「極端に速度を高めることでスピードに慣れる」という趣旨説明を与えて速音読を行なった。速音読においては発音の正確さや自然さは無視し、可能な限り速く英文を音読することに集中するよう生徒に指示をした。そうしてモデル音声よりも速く音読する練習を行なった後、再度音声のみのシャドウイングを行なうと、生徒の多くが速音読の練習前よりも聴きとってリピートをすることが容易になったと感じていた。

これは、実際にリスニングおよびスピーキングの能力が高まったというよりも、速音読の効果によってモデル音声の速度に対する錯覚が生じていることが直接の要因であると考えられる。しかし、本実践においては、このような練習を多くの英文について反復することにより、個々の英文の練習成果がリスニングおよびスピーキング能力一般へと汎化されていくことを期待した。

また、このような速音読の活動には授業における音読活動に変化を与え生徒の動機づけを維持するという効果もあり、授業運営の側面からも重視して行なった。

### 2. 1. 3. リズム音読

リズム・パターンに合わせて英文を音読する練習である。一般的には英語の強勢拍（stress-timed rhythm）を意識化するために行なうもので、リズム音読用のチャンツを用いる実践が多い。しかし、本実践においてはこの音読法を、教科書の英語表現を定着させるための練習の一環と考え、教科書の本文をそのまま練習の材料とした。

当然のことであるが、いかに英語が強勢拍言語であるとはいえ、完全な等時性をもって発音される文はほとんどないため、リズムに合わせた音読は英語の読み方としては不自然なものになる。

しかし、生徒の中には既習の英文を暗唱や暗写等の活動において再生する際に、この練習で行なったのと同様にリズムを意識しながら英文を想起すると、より正確に再生することができるという感想を述べる者が少くない。

これは、リズム音読の練習を行なうことにより、英文とリズムが関連付けられて記憶されるようになり、結果的に英文がよりよく定着するようになるという効果であると思われる。本実践においてはこの効果を重視した。

## 2. 2. 教科書英文の正確な再生

2. 1で述べたような音読による練習活動の後、学習

した英文を正確に再生する以下のような活動を行った。これは、次の段階で行なう表現活動の準備として既習の英語表現を自ら使用できるようにするためである。

### 2. 2. 1. サイト・トランスレーション

日本語を見て即座に英語に訳す活動である。主に日本語と英語を左右対称に配置したワークシートを用いた。ワークシートを2つ折りにして日本語のリストだけが見える状態を作り、リストの項目を可能な限り速く次々と英語に訳し、口頭で言う形式の練習を行った。この練習の目的は、英語で表現活動を行なう際に語彙や文法の知識を即座に運用できるようにすることである。ワークシートの言語材料には既習の語彙や表現を取り上げたが、これは、既習の言語材料を理解できるレベルにとどめず、表現のために使用できるレベルにまで高めることを意図してのことである。

年度当初は、まず前学年までの既習語彙を用いてのサイト・トランスレーションを授業のウォーム・アップとして毎時行なった。表現の能力の基礎は第一に語彙であると考えたからである。この活動は生徒にとって難度の高くないものであったが、以前に学習して「知っているはず」の語彙が即座に想起できないという場面がしばしば見られたため、語彙の再学習を促す効果があったと思われる。

前学年までの既習語彙をひと通り練習し終わると、次に、訳す単位を句（phrase）に変えた。教科書の内容理解を行なった後に、教科書の英文を句に区切ったものをサイト・トランスレーションのための言語材料として練習を行った。文（sentence）とは句を組み合わせるものであり、口頭でのコミュニケーションにおいては句単位で対話が成立する場合も少なくないことから、句を即座に構成する力を養うことが必要と考えた。

さらに、その後、文単位でのサイト・トランスレーションも行ない、教科書で学習した英文であれば常時使用できる状態にすることを目標として練習を反復した。

### 2. 2. 2. Read & Look-up

英文を見ながらの音読活動から英文を見ない暗唱・暗写、そしてその後のスピーキング活動への「橋渡し」の目的を持って行なった。場合によっては、黙読と発表の時間間隔を長くすることにより、リテンション（retention）の要素を含め、英文の定着を図った。またペア活動として行なう機会も多く設け、自分の発する英語が相手に正しく伝わるように発音することにも意識を向けさせた。

### 2. 2. 3. 暗唱・暗写

教科書の英語表現の定着を図る最終段階として、暗唱

や暗写を行なった。この活動は、生徒が、既習の英文を部分的には再生できるが全体を正確に再生することは容易でないという段階で行なった。

活動の形式としては、教科書と全く同じ英文を再生する場合と、キーワードが与えられて、教科書と同じ内容の文章を再構成するリプロダクション (reproduction) 形式で行なう場合とがあった。いずれにせよこの活動で目標としたのは、生徒が英文を滑らかに再生できるようになることである。

#### 2. 2. 4. 復元英作文

従来「復文」などの名称で呼ばれてきた活動である。本実践においては英語表現の定着を促す方策の1つとして、小テストの形式で不定期に行なった。既習の英文の日本語訳を与え、それを英訳する形式とし、英訳する単位は句もしくは文とした。

#### 2. 2. 5. 瞬間英作文

本年度の後半、教科書の学習が終わりに近づいた時期から行なった活動で、口頭英作文の一種である。教員が教科書の既習課から英文を1つ取り上げ、その日本語訳を口頭で与える。生徒はその日本語訳を聞いて、該当する英文を即座に口頭で発する。

生徒にとっては、どの課の英文も、その課を学習した時点ではほぼ完全に記憶できていたはずであるが、一定期間をおくと、その英文を再生することは必ずしも容易ではなくなる。したがって、復習および復習への動機づけという観点からこの活動を行った。授業においてはウォーム・アップの段階で短時間のうちに行ない、毎時継続した。

### 3. スピーキングへの発展－題材への自己介入と創作

2で述べたような活動を通じて教科書で学習した英語表現の確実な定着を図りつつ、それらをコミュニケーション場面において表現のために使用できるようにするための指導を行なった。

特に重視したことは、教科書の題材へ生徒が自己介入 (self involvement) することである。教科書に扱われている題材は、そのままでは生徒の自己介入がない状態で完結したコミュニケーションであり、いわば静的 (static) な記録にすぎない。その意味において、ただその内容を理解し、言語材料を取り出して練習する限りにおいては、生徒がその題材のコミュニケーションに介入しているとはいえない。

しかし、文部科学省が「この『実践的コミュニケーション能力』を養うには、生徒が実際に情報の受け手や送り手となってコミュニケーションを行なう活動が必要で

ある」(『高等学校学習指導要領解説』) という見解を示しているように、機械的な訓練だけでは、スピーキング能力を含む実践的コミュニケーション能力を効果的に養うことは難しいと思われる。

『中学校学習指導要領』は外国語科の目標として「実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」を掲げ、また、スピーキングの指導の目標を「初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする」(下線は筆者による) と示している。この目標を達成するためには、生徒の自己介入のある言語活動が必要である。

また、学習指導要領における「初歩的な英語」とは、教科書で扱われている言語材料とほぼ同義であると考えられるため、スピーキングの能力を養うためには、教科書で扱われている程度の言語材料を使用することができるようになる必要があることがわかる。

そこで本実践においては、受動的に理解、練習した教科書の題材に対して生徒の自己介入度を高めることを試みた。なお、このような言語学習上の行為は "personalize" と呼ばれることがある。"personalize" とは、高梨(2005)には「単語であれ、例文であれ、自分自身の生活や考え・感情を盛り込んで使うことである。第三者のことでなく、自分自身のことに関連付けて運用するのである。いわば例文に自分の血を通わせることである」と説明されている。

本実践において筆者が試みたのは、教科書の題材をどこか自分と関係のない世界での出来事として客体的に捉えるのではなく、それを「今、目の前で生起しているコミュニケーション」と捉え、生徒自身がそのコミュニケーションの主体としてそこに介入していくことにより、実践的コミュニケーション能力の一部としてのスピーキングの能力を育成することであるといえる。以下に活動の具体を説明する。

#### 3. 1. 質問文作成

本実践を通じて継続的に行なったのが、題材内容についての質問文を生徒自身が作ることである。理解した英文について、「英文に書かれている内容についての質問」と「英文には書かれていない内容についての質問」の2種類を作る活動を行った。

たとえば、本年度使用した教科書である Sunshine English Course 3 (開隆堂) の Program 4 "Let's Make Kumara Soup" の本文に次のような箇所がある。

Mr. Ito: I'd like to introduce Mr. Hopa to you. Mr. Hopa: Hello, everyone. Thank you for inviting me here today. Mr. Ito: Mr. Hopa will explain how to make kumara soup.
---

この部分について、生徒に対して「答えが英文中に書かれている質問と、答えは書かれていないけれども、この英文に関係がある質問を作りなさい」という指示をした。

生徒が作った質問のうち、英文中に答えが書かれているものには、たとえば "What is the name of today's guest?" や、 "What will Mr. Hopa explain?" などがあった。また、リード文に「国際理解の授業が始まります。伊藤先生がニュージーランド出身のホパ (Hopa) さんを紹介します」とあることについての "What class is this?" や、 "Where is Mr. Hopa from?" という質問や、挿絵に関する、 "What foods are in the basket?" のような質問もあった。

また、英文に答えが書かれていない質問としては、たとえば本文に "Thank you for inviting me here today" とあることから "Why did they invite Mr. Hopa?" と問うものや、本文とは全く関係なく "How old is Mr. Hopa?" と問うものなどがあった。

太田 (2005) によると、このような質問文を作る活動においては、生徒は質問文を作るために、内容理解ができた英文を自然と何度も反復して読み直すことになり、その英文が生徒により確実に定着する効果があるとされている。

本実践においてもその効果は重視したが、それに加えて、書かれていない内容にも生徒の意識を向けることにより、本文では十分に説明されていないことがらや登場人物の発言の背景などについて注意深く考えさせ、その題材におけるコミュニケーションを、より現実的なものとしてとらえ、そこに自己介入をさせていく1つの契機とすることも意図した。

たとえば、作成した質問文を同級生に対して発し、回答してもらおうという活動を行った。その中で "What's kumara?" という質問から、 "It's a kind of sweet potato. Do you want to eat kumara?" - "Yes, I do." のようなやり取りが発生した例があったが、ここには上述のpersonalizeの要素が含まれていることが見て取れる。

### 3. 2. 対話文の創作

#### 3. 2. 1. 生徒の自己介入のある対話文の創作

このような質問文の作成を発展させて、生徒がグループで協力して対話文を創作する活動を行なった。たとえば前出 Program 4 においては、教科書の編集上の都合からであろうが、実際のコミュニケーションとしては言葉足らずに思われる箇所が見られた。そこで、教科書の本文はそのまま利用しつつ、より自然な対話文となるよう必要と思われる言葉を補ったスキット台本の作成を行なった。また、その際、単に言葉を補うだけでなく、登

場人物の人物設定を想像することにより、生き活きとしたやりとりとなるよう注意させた。

たとえば、Megumiという登場人物 (中学生) が "I'm not good at cooking" と述べる場面について、あるグループは「なぜMegumiは料理が得意ではないのだろうか」と考えた。話し合った結果、このグループはスキット台本中に次のような一節を作った (下線部は生徒が創作して付け加えた英文、下線のない英文は教科書の原文である)。ここでは、教科書の原文が生徒の創作した英文と有機的なつながりを持ち、文脈を豊かにする中で生徒の生活感覚の中にpersonalizeされ、自己介入の度合いが高まっていることがわかる。

Mr. Hopa: First of all, cut the onion into little pieces.

Megumi: I'm anxious about it...

Yuki: Why are you so anxious?

Megumi: My mother usually cooks for me, so I don't cook. How about you?

Yuki: I often cook for my brother.

Megumi: You're great! ...Ouch! I cut my finger!  
It's hard for me to cut it.

Mr. Ito: Are you all right?

Mr. Hopa: That's the wrong way to do it.

このような対話文の創作をProgram 4の場合には1課全体について行った。その結果、生徒が創作した対話文の分量は、多くの場合、教科書の原文の2~3倍程度となった。

#### 3. 2. 2. 科学的内容に関する説明的対話文の創作

科学的な内容などを含む説明文についても前項と同様の活動を行ったが、題材の性質上、物事を整理して相手に説明することが必要であり、そのための文法や文章構成などの言語材料に習熟させることも重要な指導事項であった。そこで、対話文の創作にあたって次のような要素を含めた。

たとえば、Program 9 "Fishermen and Forests" は、漁師による植林活動のエピソードを出発点に森林伐採と海洋環境の悪化の関係を科学的に説明し、自然環境の個々の部分が密接に関係しあう生態系 (ecosystem) というものへの気づきを読者に与える題材である。

この課の教科書原文に次のような箇所がある。

Erimo-Misaki had rich forests before. But the people living there cut down the trees which covered the land. So the land became bare in the Meiji period. Most of the sea life died without the forests.

3. 1で述べた質問文作成の活動を通じて生徒は次のような疑問を抱いた。

・襟裳岬の住人はなぜ木を切ったのだろうか

・なぜ森林伐採とともに漁獲量が減ったのだろうか

前者については本文中に何も説明はない。後者についても、森林の生み出す "nutrients" が海の生き物を育てるという説明が後のセクションで紹介されているが、その "nutrients" がいったいどのような物質なのかまでは述べられていない。

そこで、この題材に関する日本語の背景資料を読み、襟裳岬の植林事業を扱ったテレビ番組（NHK「プロジェクトX」）のビデオを視聴した。その中で、明治時代以降、多くの入植者がやってきたことにより襟裳岬の森林が伐採されたということや、森林が海洋に供給する栄養素の1つは「フルボ鉄」と呼ばれる鉄の一種であることなどを生徒は知った。

そのうえで、背景資料からわかった科学的な情報をできるだけ盛り込むよう指示を与えて対話文の創作を行なった。結果としては、科学的な内容を英語で表現することに困難を感じる生徒が多く、前項で紹介したものほど教科書原文を発展させることはできなかった。

しかし、ある生徒ペアによる次の作品例に見られるように、物事を整理して相手に説明するという言葉の働きを意識し、題材について学んだ内容を他者に伝えるための自然なやり取りを作り出そうという工夫は見られた。

A: Do you like sea?

B: Yes, I like very much.

A: Then, do you know sea have deep relation with forest?

B: No, I don't.

A: For example, do you know Erimo-Misaki?

B: I have heard the name. Where is Erimo-Misaki?

A: It's in Hokkaido.

B: I see. What happened there?

A: Erimo-Misaki had rich forests before. But the people living there cut down the trees which covered the land. And Erimo-Misaki has turned into desert in the Meiji period. Most of sea life died without forests.

B: Why did most of sea life die without the forests?

A: Because forests produce nutrients. It is a kind of iron. The nutrients are brought to the sea by rivers. These nutrients help plankton to grow. This plankton is food for living things in the sea. A food chain in the sea

happens in this way.

B: Therefore when forests disappear, plankton doesn't grow, and fish decrease.

A: Yes. Forests are called a lover of the sea.

B: By the way, how did Erimo-Misaki become after that?

A: Fishermen in Erimo-Misaki began to plant trees in 1954, and their catches of seafood increased year after year.

この例では、原文では前置きなく与えられている情報を対話の中で自然に導き出すための表現が挿入され、自然なコミュニケーションに近づけようという努力がなされていることがわかる。

これは、生徒自身がこの内容を効果的に他者に伝えるにはどのような手順で説明するのがわかりやすいかを話し合った結果であり、「もし自分がこの内容を誰かに説明するとしたら」という想定の上で、上の作品が作られている。その意味で、ここにおいて生徒のこの題材への自己介入が生じているといえる。

### 3. 3. 口頭での発表

3. 1および3. 2における対話文の創作は、ライティングの活動であったが、一連の活動の最終段階として、創作した対話文を口頭で発表する機会を設けた。たとえば前出Program 4においては「スキット・コンテスト」という形式によりクラスごとに創作スキットの発表会を催した。他の課でも、コンテスト形式はとらないまでも、生徒が自分たちの創作した作品をクラス全体に対して発表する機会を必ず設けるようにした。

これらの活動はスピーキングのうち、準備して行なう性質のものである。話す内容は事前に準備されており、さらに本実践の場合は発表を聴く側も、どのような内容の発表がなされるかがおおよそわかっている状態で行なう活動である。

そのため、この段階では発表の内容に関しては、筆者は英語表現の添削以外の指導はほとんど行なわず、声量や話す速度といった発表の技法についての指導を主に行なった。結果的には授業時数の都合などもあり、発表の技法に習熟させることはできなかったが、生徒は自ら創作した英文を口頭で発表する機会を活かして、積極的に聴き手にメッセージを伝えようとする姿勢を見せていた。

## 4. まとめ

瀧沢（2005）は「英語の目標である『実践的コミュニケーション能力の基礎』を養うには、単語や音読、日本語訳、英会話、文法という基礎を元に、『聞くこと』『話すこと』『読むこと』『書くこと』という言語活動

を繰り返しながら、身につけていく」と述べている。

この考え方に従うと、本実践は、英語表現の定着という基礎をもとにスピーキングの能力を育成することで実践的コミュニケーション能力を養う過程であったといえる。

そして、その過程において教科書を一貫して活用することにより、基礎・基本の訓練から実践的なコミュニケーション活動までの「橋渡し」を円滑に行なうことが可能になる。この段階までの指導がなされれば、その後、より自由度の高い発展的なスピーキング活動へと指導を進めることも比較的容易であると筆者は考える。

#### 【参考文献】

- 太田洋. 2005. 「『習った英語を取り込む活動』－教科書本文の内容を理解させた後の活動」. 英語授業研究学会関東支部114回例会発表.
- 鹿野晴夫. 2003. 『TOEICテスト900点を突破する集中トレーニング』. 中経出版.
- 鈴木寿一. 2004. 「自己研修で指導力を伸ばしませんか？－自己研修で学べる効果的な指導法と指導技術」. 平成16年度滋賀県英語教員資質向上研修講義.
- 高梨庸雄. 2005. 『英語の「授業力」を高めるために』. 三省堂.
- 瀧沢広人. 2005. 『中学3年間 英語カリキュラムづくりのヒント』. 明治図書.