

# Swain のアウトプット仮説を応用したライティングとスピーキング活動

## —実践の方法、ならびに Pre-test と Post-test の結果分析—

足立 和美\*、谷中 久和\*\*、河内隆宏\*\*\*

ADACHI Kazumi, YANAKA Hisakazu, KOUCHI Takahiro

(\*鳥取大学地域学部、\*\*鳥取大学地域学部附属子どもの発達学習研究センター、\*\*\*明誠学院高等学校)

### 1. はじめに

Swain (1985,1993) のアウトプット仮説を日本の中学校レベルの学習者に合うように応用した。この研究はまず、応用の基本的な方針、応用した理論に基づいた実践方法、ならびにそれに基づいた試行的な授業の様子と参加した中学校3年生に対して行ったプレテストとポストテストの結果を述べる。

### 2. Swain(1985, 1993)のアウトプット仮説とその応用

#### 2.1 応用—その1

Swain (1985,1993) のアウトプット仮説を要約するとそれは、①流暢さ(fluency)、②ギャップの気づき・統語的な分析(syntactic processing)、③仮説の検証(hypothesis testing)、④フィードバック(feedback)の四つの特徴で形成されているといえる。しかしながら、Swain が研究を行っているのは主に、カナダで immersion 教育を受けている学習者であり、その語学力、言語環境は、日本とは大きく異なっている。その結果、「このアウトプット仮説を安易に取り入れることは適切ではありません。日本の英語教育を取り巻く事情を勘案して、日本独自の位置づけが必要だと思われます」(伊藤, 2008, p.11) という指摘を受けている。そこでこの研究では日本の中学校レベルの学習者の英語力を考慮し、Swain の上げている四つの機能を以下のように二分した。

表1 Swain のアウトプット仮説の応用の方針 (足立, 2009a)

第1段階	第2段階
① 流暢さの向上	② ギャップの気づき・統語的な分析
③ 仮説の検証	④ フィードバック

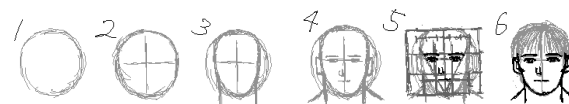
上の表で、第一段階(①と③)が今回応用したアウトプットの機能である。

#### 2.2 応用—その2

次に、Widdowson (1989, pp.135-136)が指摘している、文生成のプロセスを述べる。Widdowson は文を生成する際の流れを、「大きな意味の塊から微調整(文法)への流れ」として説明する。

One would presumably provide patterns of lexical co-occurrence for rules to operate on so that they were suitably adjusted to the communicative purpose required of the context. These patterns might initially be simply lexical clusters the meaning of which was apparent, in association with a context, without the need of any grammatical adjustment. Then, when the association of lexis and context became insufficient to establish meaning, grammatical rules would be called in to assist,....

同様の指摘は、高島(1995)、羽藤(2006)にもみられる。このような指摘を踏まえ、足立(2012b)では approximation という考え方を提案した。それは、発話を含む文生成活動で、まず文の枠組みから作らせようとする指導法である。すなわち、まず大まかに文の概略を生成し、徐々に文法的な細部へと移っていくというアプローチである。この考え方を、人の顔などをデッサンする際の順と比較したものが以下の図である。



(<http://www.h4.dion.ne.jp/~sstm/dessin/00circle.html>)

図1 Approximation の概念図—顔のデッサンとの比較

上の図が示すように、このアプローチではまず、文生成の概略、略図的なところから始めるのだが、それは以下の引用にある伝統的な考え方と対照をなす。

授業冒頭の warm-up などで、教師が Where did you go? と聞くと生徒は Restaurant と答える。What did you eat? と尋ねると Steak と言う。これはこれとして立派なスピーキング活動であるが、そこからもう一歩表現力のある発話に発展

していくためには、形容詞をつけて言うくせをつけさせる  
といい。上例で言えば A nice restaurant, a big steak などと言  
わせてみるのである (高橋, 1989)。

ここでは、発話が一つの単語から始まり、やがてその単語  
に別の要素を付け加えることにより、徐々に発話を長くして  
いこうとする方法論が述べられている。しかし、このような  
伝統的な方法ではこれまで学習者の発話能力がどの程度養成  
できたのか疑問が残る。一方で、approximationの発想では逆  
に、まず文生成の概略的、略図的などところから始め、細部は  
次の段階に譲るというアプローチをとっている。結果的にこ  
のメリットは、学習者が細かなエラーを気にせずに発話に従  
事出来る点にある<sup>1</sup>。あまり細部にこだわりすぎると発話の生  
成には障害となることは、英語教育の世界では従来から指摘  
されていることである。

このようにして、足立 (2012b) では、Swainのオリジナ  
ルの仮説を変更し、さらにそれに日本の中学生レベルの学習  
者の一般的な英語力を考慮して新たな特徴を付け加えた。改  
良したアプローチの名称は、伝統的な方法との違いを際立た  
せるために、Large Grammar活動 (LG活動) と命名した。LG  
活動の実践方法にはいくつかのバリエーションがある (足立,  
2012a) のだが、どの活動もここで述べた三つの特徴を伴う活  
動となっている。すなわち、fluencyを養成するためには、学  
習者はごく限られた時間内にアウトプットすることが求めら  
れる。同時に、hypothesis testingが実行できるためには、学習  
者は自分でオリジナルな文を作り、それを (口頭か筆記で)  
試してみることが要求される。三番目に、approximationの原  
理に従い、学習者は大まかに意味の通る文を生成させるこ  
とが求められる。この三要件を満たすことが、LG活動に共通  
する特徴であり、これがSwainのアウトプット仮説を応用した結  
果の姿である。

### 3. 先行研究

足立 (2013) は、LG活動のうちで筆記による5回の expansion  
活動で得られたデータを分析した。具体的には、鳥取市内の  
中学2年生38名の生徒が与えられた5分間を使って筆記によ  
る expansion 活動を行った。そのデータを基に、(1) 文の数、  
(2) 語彙の数、(3) ある一人の生徒がその中で使用した語彙  
の数(token)と種類(type)、及び語彙の使われ方に反映されて  
いる知識の質的变化 (すなわち、宣言的知識が手続き的知識へ  
と変化していくと思われる様子) を中心に論じた。データ分  
析の結果、生徒は自分たちのこれまで学習してきた知識を「強  
制的に使う ('pushed' to use)」 (Swain, 1985, p.249) 場を与えら  
れることにより、オリジナルな文をアウトプットした。この際、  
英語の成績や英語に対する苦手意識の有無にかかわらずほぼ  
一様にアウトプットできていたようである。この一連の施行  
から、LG活動は連続して授業で使用しても、ほぼすべての  
生徒からまとまった量のアウトプットを産出させることがで

きる事が確認された。生徒たちからすれば、これは「強制的」  
というよりむしろ、習得した知識を活かすための良い機会  
であると受け止めたのかもしれない。

また LG活動を使用することにより、語彙知識の質的な変  
化を可視化できる可能性があることが分かった。これは LG  
活動によりまとまった量のデータが得られやすいため、語彙  
知識の質的变化を継続的に観察できるからである。ここで観  
察された質的な変化は、第二言語でアウトプットできるため  
に必要な能力の萌芽的な姿である可能性がある。

足立 (2014) は課外学習的に実践した LG活動で、10名の  
中学3年生が8回の LG活動を行った結果得られたデータの  
うち、筆記による expansion 活動で得られた文のデータを分  
析対象とした。その際、文レベルの分析と考察は以下の観点  
から行った。

- (1) 文型 (第1文型、第2文型、第3文型、第4文型、  
第5文型)
- (2) 文の構造 (単文、重文、複文、混文) と接続詞
- (3) 文の種類 (平叙文、否定文、疑問文、命令文)
- (4) 教科書の本文中のチャンクの位置・用法と生徒が用  
いたチャンクの使い方の比較

量的な分析結果から述べると、文の数の伸びには有意傾向  
しか現れなかった。しかし、延べ数と異なり語数の増加には、  
はっきりとした有意差が見られた。つまり、生徒たちは今回  
の試行を経て、より長く、より内容豊かな文をアウトプット  
できるようになったと言えよう。また生徒のアウトプットし  
た文を質的に分析すると、数は限られていたが、参加者がチ  
ャンクを独自の位置、用法で使って様々な自己表現の幅を広  
げようとしている様子が見られた。この研究で紹介したよう  
な、教科書の例文とは全く異なった生徒のオリジナルな文が  
増えれば増えるほど、自己表現力が発達していくと考えられ  
る。この積み重ねが、やがてより確かなライティング (とス  
ピーキング) 能力につながっていき、そして動的な過程に喩  
えられる (Swain, 2005, p.471) アウトプット活動で使える知識  
へと変容していくきっかけとなるのではなからうか。

またこの研究から、生徒のアウトプットした文にはある一  
定の傾向が存在することが分かった。生徒は、(1) 第1~3  
文型 (2) 単文 (3) 肯定文、平叙文を好み、また (4) チャン  
クの位置、用法も大多数は教科書と同じ、といった特徴があ  
った。生徒たちの英語によるアウトプット能力の基礎を強固  
なものにするためには、LG活動をさらに発展させていく必  
要があることが明瞭となった。またこれら一連の研究から、  
LG活動の効果をより多角的に測定するためには、実験群と  
統制群を準備して、そのプレ・テストとポスト・テスト結果  
を利用したデータなどを援用する必要があることも明らかと  
なった。

#### 4. 授業実践とプレ・テスト、ポスト・テスト

今回の授業実践では、いくつかの活動パターンのうち、expansion活動とadvanced expansion活動の二種類を使った。両方ともチャンク表(付録1)にあるチャンクを文生成の契機としている。Expansion活動は、限られた時間内(今回の試行で

は、5分)に、与えられたチャンクを基に、大まかに意味の通る一文を作る活動である。この活動は、口頭と筆記で行った。一回の授業でチャンクは10前後提示される。Advanced expansion活動は、限られた時間内(今回の試行では、10分)に、与えられた三つのチャンクを基に、大まかに意味の通るストーリーや会話を作る活動である。この活動は筆記でのみ行い、時間の都合により課題としたこともあった。試行的な授業は、以下のような参加者と方法で行った。

STEP 1. 導 入
①チャンクの発音練習、Filler("Well..."や"Let me see..."などのつなぎ言葉のこと)の指導
STEP 2. 展 開
①Expansion活動(Speaking)
教師から指定された番号のチャンクを利用して生徒が口頭でオリジナルの文章を作る。
Ex.T : 8 and X.
S : Could you lend me your pencil?
授業によっては、ゲーム感覚で楽しめるような活動にした。
I .3~4人のチーム対抗戦とし、チームごとに複数のチャンクカードを配る。
II.チャンクカードを机の上にかかるたのようにバラバラにして裏返しておく。
III.教師が言ったチャンクを探しだし、見つけた生徒は手をあげる。
IV.手をあげた人に当て、指名された生徒はすぐにカードに書いてあるチャンクを作っ
て、おおまかに意味の通る英文を一つ口頭で言う。
V.きちんと言えたら、言った生徒のチームに1ポイント与える。
②Expansion活動(Writing)
事前に配布したチャンク表の中からチャンクを選び、制限時間内(5分間)に生徒オリジナルの文をできるだけ多く作る。
実施後は、作った英文を発表してもらい、その作った英文を教師が板書し、うまくできていたら生徒を賞賛し、文法的なミスがあったらアドバイスをしながら生徒に修正させる。
他にも、ペアを作ってパートナーの作った英文を黙読して評価する活動も取り入れた。
(○、△、×で評価する。[○…文法的にも意味的にも正確な英文、△…文法的には間違いはないが意味的には少し理解しにくい英文、×…文法的にミスがある英文])
STEP 3. 発 展
①Advanced Expansion活動(Writing)
与えられた複数のチャンクを利用して、制限時間内(10分間)に生徒オリジナルの物語を作る。
図2 授業の展開図

## 4.1 授業実践

### 4.1.1 参加者

- 1) 研究協力者：鳥取市内の中学3年生14名（公募で募集。男子6名、女子8名）と比較のための同市内の中学3年生102名（統制群—LG活動をしなかったグループ）
- 2) 授業期間：2014年9月26日～同年10月16日。計6回
- 3) 授業時間：毎回、放課後35～45分間の授業
- 4) 場所：参加中学生の所属する学校

### 4.1.2 授業方法と生徒のアウトプット例（付録2、付録3）

6回の授業は、おおむね以下の図2<sup>2</sup>にあるような手順で行った。また、生徒のアウトプットした例は付録2、付録3に載せている。

## 5. プレ・テストとポスト・テストの内容・目的と結果分析

### 5.1 プレ・テストとポスト・テストの実施日

筆記によるプレ・テスト（付録4）、ポスト・テストは、以下の日に実施した。

- 1) プレ・テスト 2014年9月19日
- 2) ポスト・テスト 2014年11月7日

Interview test（付録5）のプレ・テスト、ポスト・テストは以下の日に実施した。

- 1) プレ・テスト 2014年9月24日
- 2) ポスト・テスト 2014年10月17日および同年10月20日<sup>3</sup>

### 5.2 プレ・テストとポスト・テストとその結果分析

#### 5.2.1 実用英語技能検定3級の記号問題

実用英語技能検定は、異なる問題であっても各級内ではほぼ同じレベルに設定されている。この比較しやすさのために今回外部テストとして利用させてもらった。

テストは3級を選択した。問題形式は、空所補充タイプで、解答方法は選択式である。問題数は15問で、15点満点とした（1問1点）。ここでプレ・テスト、ポスト・テストの狙いは、試行的な授業の前後での生徒の英単語や熟語の量や文法的処理能力の変化を見ることである。

統制群は102名であったが、比較のために実験群と同じ12名（同じ性別で同じ点数取得者）を全体から無作為に抽出して比較した。もともと実験群の14名が自発的な参加者だったために、2群の成績が異なり、そのままでは比較できなかった（表2）。

表2 実用英語検定による実験群と統制群の平均点

	平均点	
	Pre-test	Post-test
実験群(N = 12)	10.5	11.9
統制群(N = 12)	10.5	10.8
	太字間 p<.05( t-test)	

#### 5.2.2 鳥取県公立高等学校入試問題の英作文

実用英語技能検定に加えて、英語表現能力を測るため鳥取県公立高等学校入学試験問題と類似した英作文問題を取り入れた。ここでは、プレ・テストとポスト・テストとの間で問題の難易度が大きく変わることがないように配慮した。問題は、課題文に対して生徒自身の考えた理由を書くという形式で、採点方法は、「15語以上使用して説明する」を一つの基準とした。また、文法のミス、単語のミススペルも合わせて考慮し、ミススペルがあった場合はその単語は総語数から除外して採点した。この試験の目的は、適切な語数を用いてできるだけ正確に課題に対する自身の理由がどの程度説明できるかを見ることであった。評価基準は以下の6段階評価で、満点は10点とした（河内, 2015, p.10）。評価は1名で行った。

- 1) 文章に誤りがなく、基準(15語以上)を満たしている (10点)
- 2) 基準(15語以上)は満たしているが、文章に誤りがある (7点)
- 3) 文章には間違いはないが、基準(15語以上)を満たしていない (5点)
- 4) 基準(15語以上)を満たしておらず、文章の誤りもある (3点)
- 5) 全ての文章に誤りがある (1点)
- 6) 無記入 (0点)

結果は表3にあるように、実験群の14名中8名が満点(10点)だった。このために残りの6名と統制群から同じ条件(性別とプレテストの成績)で無作為に抽出した6名と比較を行った。このために、一見すると実験群の成績の方が伸びているように見えるが、人数的な制限上、統計的な検定はできなかった(表3)。

表3 実験群と統制群の平均点の推移

	平均点	
	Pre-test	Post-test
実験群(N = 6)	3	7.66
統制群(N = 6)	3	7.33

### 5.2.3 Advanced Expansion (Writing)

前述の鳥取県公立入学試験問題が主に文の正確さを評価対象としたのに対し、advanced Expansion 活動を用いたプレ・テスト、ポスト・テストでは、文法性、意味の理解度、文章構成の妥当性の3つの観点から評価を行った。ただこの場合、同じ「文法性」の評価でも、鳥取県公立入学試験問題の評価とは異なった基準を用いた。各項目を3点満点とし、計9点満点で評価した。具体的な評価内容は以下の通りである(河内, 2015, p.10)。

- 1) 文法性 = チャンクとその前後の接続箇所が文法的に正しいかどうか(0点、1点、2点、3点)
- 2) 意味の理解度 = 文を読んで意味が理解できるかどうか(0点、1点、2点、3点)
- 3) 文章構成の妥当性 = 文章全体の意味内容が分かりやすいかどうか(0点、1点、2点、3点)

このテストは、前述した2種類のテストと比較して主観に左右されやすいと判断したために、評価には3名<sup>4</sup>が参加し、それぞれが別々に評価した上でその平均点を出す方法をとった。

結果を、問題の種類、プレ・テスト・ポスト・テストを被験者内要因、群を被験者間要因として3要因の分散分析を行ったところ、問題の種類、群の主効果が有意であった。また、交互作用は、プレ・テスト・ポスト・テストと群の交互作用のみが有意であった。そこで、合計得点についてプレ・テスト・ポスト・テストの比較を行ったところ、それぞれ逆方向に有意な差が見られた(表4と表5)

	平均点			
	文法性	意味理解	文章構成	合計
Pre-test	2.24	2.42	2.04	6.7
Post-test	2.54	2.48	2.23	7.25
(太字間 p<.01, paired t-test)				

	平均点			
	文法性	意味理解	文章構成	合計
Pre-test	2.05	2.23	1.8	6.08
Post-test	1.91	1.85	1.64	5.4
(太字間 p<.01, paired t-test)				

### 5.2.4 Interview Test

インタビューテストの実施形態は、生徒一人に対し評価者二名で行った。問題数は全5問で、最初の4問は試行的な授業で行った expansion 活動と同じ方法で行った(与えられたチャンクに対して即座に英文を作らせる)。5問目は与えられた3つのチャンクを使って即興でストーリーを作る課題であった。構想時間として1分間与えた。評価基準は、沈黙が長くならず、おおまかなながらも意味の通る英文が流暢に作でてくるかどうかを中心に評価した。評価者二名の点数を平均したものを最終的な得点とした。評価は一問を1点、2点、3点それぞれ評価した。結果、最低が5点、最高が15点となった。

表6に全体の結果を示してある。一人の生徒(生徒L)以外はポスト・テストの評価が有意に高くなっていることが理解されよう。

	平均点														
	生徒														
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ave.
Pre	8.8	8.5	7.8	5.5	7	7	7.5	6.3	5.5	8.3	8.3	5.3	11	7.8	7.1
Post	10	14	9.5	11	13	15	14	15	8.3	15	14	5.3	13	12	12
太字間 p<.001 (paired t-test)															

最後に、実際にインタビューテストとその評価に参加した者(この論文の第三著者)が受けた生徒の印象を以下に掲げておく(河内, 2015, p.38)。

- (1) filler の使用について。プレ・テストでは、普段英語を話し慣れていないせいか、言葉が詰まったら「アレッ」や「えーっと」などといった日本語が出てきていた。そのため、授業では毎回必ず filler の指導(今回は well のみに絞った)をし、口頭による expansion 活動でも言葉に詰まったら filler を使うように指導した。生徒は最初、使い慣れずぎこちないようだったが、回数を重ねてからは流暢に使えるようになった生徒もいた。

中には、ポスト・テストにおいては実際に filler を使っている生徒もいた。

- (2) 速さ、流暢さの向上について。最初は、生徒の中では無言になってしまう者も何人かいた。それも、普段から英語で話し慣れていないからと考えたらいかがないことでもある。しかし、LG 活動の中では口頭による expansion 活動を毎回実施し、生徒全員が英語を話す機会を設けた。そして、結果としてはプレ・テストに比べて文章生成が早くなっていた。最後の英語による長英作文でも、filler も使いながらあまり詰まることなく内容的にもまとまりのある英文を話すことができていた。今回は fluency に絞って調査をしたが、生徒の

中にはまだ単語の発音が違ったり、時制の不一致などの文法的なミスをしたりする生徒もいた。今後はこういった生徒をどのように指導するかが重要となってくるだろう。

## 6. まとめと今後の課題

6回の授業の様子から、Swain のアウトプット仮説を応用した活動は、中学生に無理なく適用できるようであった。参加した生徒たちも毎回、制限時間内に、口頭・筆記両方で英文をアウトプットできていた。この試行終了後、参加者にアンケート調査をしたが、この指導方法に対しておおむね好意的な結果であった(付録6)。実用英語検定3級の問題を使った評価では、プレ・テストの成績をコントロールした比較では、実験群のスコアが上昇し、統計的に有意差が見られた。その理由は、今回の授業で既習の知識が活性化され、語、語句、文法などの使い方が再確認できたからだと思われる。鳥取県公立高等学校入学試験問題(英作文)と類似した課題では、平均点を見る限りでは実験群が統制群よりスコアを伸ばしているように見えるが、統計的な有意差があるかどうかは不明であった。他方で、試行的な授業で使ったのと同じ方法による作文の課題では伸びが見られた。実験群の方では、6回の授業ではあったが、その成果が統計的にも現れたと言えよう。同様に、インタビューテストでもスコアに伸びが見られているところから、この方法による授業はオーラルによるアウトプット能力養成にも有効であると判断される。今後の課題は、被験者の数を増やしたうえで、長期にわたってこのアプローチを試行してみることがあげられる。今回は放課後に特別な時間枠を取って希望者に対して特別授業という形で試行した。このため、統制群との比較がうまくいかない場合が生じた。さらに、通常の授業ではこの活動に使える時間はおのずから限られてくる。そこでこの活動が普段でも使えるような簡易化の工夫を図る必要もあろう。

(注)

1. 厳密には、approximation の考え方とエラーの考え方は異なっている。詳しくは、足立(2012b)を参照のこと。
2. 図2は、河内(2015, pp.5-6)にある実践方法をだまかに図式化したものである。
3. 生徒の都合で2回に分けて行った。
4. 大学英語教師(男性)、英語専攻の大学4年生(男性)、カナダ人留学生(女性)の3名。

引用文献

足立 和美(2009a). 「Swain と Widdowson-アウトプ

ット仮説とチャンクを用いた中学校レベルにおけるスピーキングとライティング指導の理論的枠組み」『中国地区英語教育学会研究紀要』, 39, 21-30.

足立 和美.(2012a). 「中学校レベルにおけるアウトプット能力養成をめざした Large Grammar 活動—理論と実践—(2) —」『地域教育学研究』, 4, 1, 27-37.

足立 和美.(2012b). 「中学校レベルにおけるアウトプット能力養成をめざした Large Grammar 活動—理論と実践—(1) —」『中国地区英語教育学会研究紀要』, 42, 11-20.

足立 和美.(2013). 「アウトプット能力養成をめざした Large Grammar の展開—中学生による Expansion 活動(筆記)のデータ分析—」『中国地区英語教育学会研究紀要』, 43, 21-29.

足立 和美.(2014). 「課外学習として行った Large Grammar の実践—アウトプットされた文のデータ分析を中心に—」『中国地区英語教育学会研究紀要』, 44, 31-40.

伊東 治巳(編著)(2008). 『アウトプット重視の英語授業』東京: 教育出版

河内 隆宏(2015)『Sense Group に分割されたチャンクを活用した英語指導法—Large Grammar 活動による生徒の英語運用能力の変化について—』鳥取大学, 卒業論文.

高島英幸(編著)(1995). 『コミュニケーションにつながる英文法』東京: 大修館書店

高橋正夫(1989). 「身近な話題を英語で表現する指導」『英語教育』37, 8, 16-17. 東京: 大修館書店

羽藤由美(2006). 『英語を学ぶ人・教える人のために「話せる」のメカニズム』京都: 世界思想社

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and C. Maddens (Eds), *Input in second language acquisition* (pp.235-253). Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*. 50, 158-164.

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Widdowson, H. G. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*. 10, 128-137.

(付録)

付録1：チャック表（一部）

New Crown Lesson 2-2 より（10月2日、第3回目の授業で使用）

1	have you	1	あなたは～していますか？
2	been interested in	2	興味を持つ
3	for a long time	3	長い間
4	I have	4	私は～している
5	My parents	5	私の両親
6	gave me	6	私に与えた
7	a Japanese lamp	7	日本のランプ
8	when I was	8	私が～だった時

付録2：Expansion 活動での生徒のアウトプット例（マルで囲まれているのが、教科書からのチャック）

**Activity Sheet**

Date: 2014/ / No. ( )

Name: \_\_\_\_\_

**Expansion Activity**

1	一つの表現の前か後ろ（両方でも可）に自分のアイデアを足して新しい文を作ろう。教科書と同じ文は×。
2	大まかに意味の通る文をつくろう。
3	5分間でなるべく多くの文を作ろう。

活動タイプ: 「アイデアを足す」 活動: Basic:

○ May I come in?  
I want to help you.  
I'll take it.  
This chocolate cake is delicious.

○ Would you wrap the box?  
I don't add this card.  
I'll take care of my dog.

○ This building was built by Mr. Harry

○ We call them WTO.  
I can't forget the tragedy of war.

○ We'll tell you about the importance of peace.  
May I cook your dinner?

○ I didn't help you because I was very busy.  
I like this chocolate cake.

○ Would you play the piano for me?  
You must add this card to the box.  
I must take care of my brother.

**Activity Sheet**

Date: 2014/10/2 No. ( 23 )  
 Name: \_\_\_\_\_

**Advanced Expansion Activity**

1	三つの表現を自由に組み合わせストーリーを作ろう。
2	大まかに意味の通るストーリーになること。
3	10分間で作ろう。(自分で時間を計ってね。)

3つの語句(I have, when I was, my parents)

I have played skatebord.	I love playing skatebord.
My coach is my parents.	
They are very well.	
I started playing skatebord when I was eight-year-old.	
I started playing skatebord when I didn't play skatebord.	
Skatebord is sucaary but It is fun.	
I hurt my body many times.	
I want to play skatebord better than my parents.	
I want to new skatebord.	

Pre-Test 筆記問題 (制限時間 15分)

Class \_\_\_\_\_ number \_\_\_\_\_ Name \_\_\_\_\_

【1】 次の(1)から(15)に入れるのに最も適切なものを1,2,3,4の中から一つ選び、その番号を丸で囲みなさい。

- (1) A: These tomatoes are delicious, Grandma.  
 B: Thank you, Jane. I ( ) them in my garden.  
 1 grew      2 lent      3 passed      4 practiced
- (2) A: Do you like professional baseball?  
 B: Yes. I'm a ( ) of the Tigers.  
 1 fan      2 figure      3 hill      4 color
- (3) I'm going to go and get my sunglasses. The sun is too ( ).  
 1 loud      2 fat      3 bright      4 angry
- (4) A: Have you finished the report, Adam?  
 B: No. I'm ( ) doing it.  
 1 else      2 still      3 ever      4 far
- (5) If you have any questions, please ( ) your hand and ask me.  
 1 care      2 drive      3 raise      4 build



- (6) I don't want to go to the (        ) end of the pool because I can't swim.  
1 deep      2 thirsty      3 heavy      4 natural
- (7) A: Who do you like the best in this class, Linda?  
B: Well, I like Mark. But don't tell anymore. It's a (        ).  
1 stamp      2 system      3 section      4 secret
- (8) I was surprised (        ) the prices of CDs at that store. They were really cheap.  
1 to          2 at          3 for          4 on
- (9) A: Where do you (        ) off the bus, Steve?  
B: At the next stop.  
1 get      2 take      3 stand      4 make
- (10) A: Mrs. Smith, your son is a very good student. He studies hard and is never (        )  
from school.  
B: Thank you, Mr. Jones.  
1 familiar      2 absent      3 smart      4 full
- (11) A: How much money do you (        ) on magazines every month?  
B: About 1,000 yen.  
1 read      2 know      3 join      4 spend
- (12) Bob became good friends (        ) Tom in elementary school.  
1 by      2 on      3 of      4 with
- (13) It's unusual for Jenny (        ) a skirt to work.  
1 wear      2 wears      3 wore      4 to wear
- (14) If it (        ) tomorrow, we'll have to cancel the picnic.  
1 raining      2 rains      3 rained      4 to rain
- (15) Last Saturday, my bicycle was (        ). I have to buy a new one.  
1 steal      2 stole      3 stolen      4 stealing

**【2】** あなたが遠くに住む友達に連絡をとるとき、電話(telephone)と E メール(e-mail)のどちらの手段を選びますか。どちらかの手段を選び、選んだ理由を 15 語以上の英語で書きなさい。ただし、英文の数は自由としますが、ピリオド(.)やコンマ(,)は語数としては数えません。

(記述欄は省略した。)

**【3】** 次の 3 つのフレーズを使って物語を作りなさい。(制限時間:10 分)

3 つのフレーズは順番を自由に変えてよいです。

◆in Japan      日本では

◆last year      去年

◆look forward to      ～を楽しみにして待つ。

※会話文ではなく、物語を書いてください。

(記述欄は省略した。)

## 付録 5 : Interview Test (Pre-test)

### ■問題内容

#### I . 口頭による短英作文問題

フラッシュカード方式で出てきた語彙を使って即座に英文を作り、口頭で言う。

1. how about
2. I hope to
3. all living things
4. we use

## II. 口頭による長英作文問題

3つのチャンクを使って長英作文を作る。長英作文の構想時間として1分間与えて、そのあと、口頭で発表してもらおう。

some sports, in Japan, I would like to

付録6：試行的な授業後のアンケート結果（抜粋）（河内, 2015, p.37）

試行的な授業後のアンケート結果の抜粋(N = 14)				
質問項目	そう思う	少しそう思う	余りそう思わない	そうとは思わない
16.限られた時間で文がたくさんかけた	3	7	4	0
17.大体正しい文を書くことができた	1	8	5	0
18.オリジナルの文を書くことができた	3	11	0	0
19.長い文よりも多くの文を書こうとした	5	5	3	1
20.文を書くのが早くなった	6	5	3	0
21.これまでに学習してきた語を使う機会が増えた	7	7	0	0
22.文を書くのが好きになった	3	10	1	0
23.これまで学んできた単語や熟語を思い出すことができた	6	8	0	0
24.友達のアイディアは参考になった	10	4	0	0

### **Abstract**

Writing and Speaking Activities based on Swain's 'Output Hypothesis'  
—Teaching Procedures and Analysis of the Pre-tests and Post-tests—

ADACHI, Kazumi, YANAKA, Hisakazu, KOCHI, Takahiro

This study first delineates the theoretical background of the teaching approach employed. It partly draws on Swain's 'Output Hypothesis.' Although Swain's original hypothesis includes four features, the approach developed specifically aiming at teaching Japanese learners reduces the features to two. In addition, the use of chunks as discussed, for example, by Widdowson is referred to as well. As a result, Swain's hypothesis was altered to a modified version with three features: (1) fluency, (2) hypothesis testing, and (3) Widdowson's idea of chunks which is called 'approximation' in this study.

The second part of this study explains how a series of experimental lessons are organized and carried out. Then the pre-tests and the post-tests are illustrated. Both pre-tests and post-tests include four different types of questions. The first three are written tests while the last one is an oral interview. The results and the statistical analyses thereof show that the approach is useful in developing certain levels of both writing and speaking skills in the participants.