

タスクを活用した英語授業における 学習者の英語運用能力と情意面の変容

藤田 卓郎 (福井工業高等専門学校)

E-mail : takuro619@gmail.com / WEB : <http://www.takuro-fujita.com>

1. はじめに

1.1 対象校について

- 3つの職業学科から構成
- 卒業後の進路は就職 or 専門学校進学：英語学習の必然性がない（受験勉強含む）

1.2 対象校の学習者の特徴

- 中学校1年生で学習する言語形式が身に付いていない：曜日、月 etc
- 「できない」と思ってしまうと取り組まない：「は？無理やし」
- 正解にこだわる：「これであってる？教えて！」
- 消極的な授業参加：「こんなこと言ったら馬鹿にされるんじゃないか」

1.3 教師の思いとのギャップ

- コミュニケーション活動を中心とした授業を行いたい ⇔ 学習者の習熟度や授業参加を考慮すると…
- 積極的に英語を使用するような学習者を育てたい ⇔ how?

英語に対する習熟度が低く、授業に消極的な学習者に対して、英語運用能力を伸ばしつつ、積極的に英語を使おうとする態度を育成するにはどうすればよいだろうか？

2. 文献研究1：学習者の情意面について

2.1. Willingness to Communicate (以下 WTC)

- “...the tendency of individual to initiate communicate when free to do so” (Yahsima, 2002, p.55)
- WTCが高まる→コミュニケーションの頻度、量が向上(Yashima, 2002)
- WTCを構成する要素 (Yashima, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2004)
 - ◇ コミュニケーションの自信(L2 communication confidence)
 - コミュニケーション不安 (communication apprehension)
 - コミュニケーション能力の認知(perceived communicative competence)

2.2. 発話の抵抗感

- 発話に対する抵抗感：WTCと密接な関連
- 発話に対する抵抗感が高い状態とは… (磯田 2009)
 - ◇ コミュニケーションに対する不安が高い
 - ◇ 自己のコミュニケーション能力の認知が低い
 - ◇ WTCが低く発話を避けようとする
- 発話の抵抗感を軽減させる試み
 - ◇ 磯田 (2009) : SPM (sentence per minute)の効果
 - ◇ Amano (2014) : TPR (total physical response)の効果
- 本研究：タスクを活用した授業を基に考える
 - ◇ コミュニケーション活動を中心とした授業という筆者の思いと合致
 - ◇ タスクの指導法はこれまで様々な手法が研究されているため

3. 文献研究 2：タスクを活用した英語指導法について

タスクの指導法：主要な 3 パターン

提示 (presentation)	プレタスク (pre-task)	スキーマ構築 (トピック導入・言語形式提示)
練習 (practice)	タスクサイクル(task cycle) タスク遂行→発表準備→全体発表	統制練習 コミュニケーション練習
表出活動 (タスク) (production)	言語形式の学習 (language focus)	メインタスク
Sato (2010)	Willis (1996)	Nunan (2004)

図 1：タスクの指導法の 3 つのパターン

4. 研究課題

- (1) タスクを活用した授業を行うことで、学習者の発話の抵抗感は軽減されるか
- (2) タスクを活用した授業を行うことで、学習者の情意面にはどのような変化が見られるか
- (3) タスクを活用した授業を行うことで、学習者の英語運用能力にどのような変化が見られるか

5. 方法

5.1. 授業参加者

- 職業高等学校 2 年生 7 名：男子 4 名、女子 3 名
- 進学コース「教養英語」受講者
- 英語学習歴：中学校での 3 年間、高等学校にて 1 年間

5.2. タスク

- 単方向(one-way)のプレゼンテーション・タスク (表 1 参照)
- 可能な限り学習者に身近な内容を意識した

表 1. 各タスクの概要

タスク	概要
1) 名産品の紹介	地元の名産品ベスト 3 について紹介する
2) 人物の紹介	地元に関連した人物、有名人を 1 人選び紹介する
3) 名所の紹介	地元の名所を 1 カ所選び紹介する
4) 修学旅行の報告	修学旅行中に行ったタクシー研修について報告する
5) 学校紹介 DVD の作成	自分の学校について各学習者が 2 項目担当し、全員でビデオ撮影と紹介を行う

5.3. タスクの指導法 (表 2 参照)

- 全時間の冒頭に和文英作文活動 (スピーキング&ライティング) を実施 (付録 1 参照)
 - 統語構造 (SVO・SVC) を意識・練習
 - シンプルな SVO の構造から SVOO や修飾語句をつけた表現へ
- タスクの支援の主な手法
 - スキーマ構築：トピックの導入、語彙の導入、タスクの発表内容についてブレインストーミング etc
 - インプット処理：教師がタスクに類似したお手本を口頭で提示。学習者は内容をメモ
 - 意識昂揚タスク：インプット処理で使用した英文を使用して言語形式の学習 (付録 2 参照)
 - 事前準備時間：メインタスクを行う前の事前準備時間。学習者の準備に応じて長さは調節

表 2.各タスクにおける授業構成の概要

タスク 1: 名産品紹介	タスク 2: 人物紹介	タスク 3: 名所紹介	タスク 4: 修学旅行報告	タスク 5 学校紹介 DVD
スキーマ構築(1) 地元の名産品を 5 個 列挙・英語訳	インプット処理 人物紹介を読み、書 かれている人につい て考える	スキーマ構築(1) 名所紹介で伝えるべ き内容について意見 交換	スキーマ構築 修学旅行を報告する 際に伝えるべき内容 について意見交換	スキーマ構築 対象高校の特色に ついて意見交換
スキーマ構築(2) 名産品をカテゴリー に分類・ランク付け	スキーマ構築 地元有名人について ブレインストーミン グする	インプット処理 教師が海外の名所を 紹介。学習者は内容 についてメモ	インプット処理 教師が昨年度の旅行 報告。学習者は内容 をメモ	インプット処理 タスク 1~3 で使用 したインプットを 再度使用。
インプット処理 名産品ベスト 3 につ いて教師が紹介	言語形式の学習 人物紹介を再度読み 意識昂揚タスク	言語形式の学習 スクリプトを読んで 意識昂揚タスク	言語形式の学習 スクリプトを読んで 意識昂揚タスク	言語形式の学習 スクリプトを読んで 意識昂揚タスク
言語形式の練習 スクリプトを読んで 意識昂揚タスク	事前準備時間 発表準備をする	表出練習 意識昂揚タスクで学 習した表現を使った 表出練習	準備時間 発表準備をする	事前準備時間 発表準備を行う
準備時間 発表準備をする	リハーサル ペアで発表練習	スキーマ構築(2) 地元名所についてブ レインストーミング	メインタスク クラス全体に発表	メインタスク 各自が決めた場所 へ移動して撮影
リハーサル ペアで発表練習	メインタスク クラス全体に発表	事前準備時間 発表準備をする		DVD 鑑賞 出来上がった DVD を全員で鑑賞
メインタスク クラス全体に発表	振り返り 発表姿勢の振り返り	メインタスク クラス全体に発表		

5.4. 分析と評価

5.4.1. 研究課題 1：発話の抵抗感の変化について

- 質問紙調査：磯田(2009)で使用されたものを使用（付録 3 参照）
- 3 回実施（第 1 時点：9 月、第 2 時点：12 月、第 3 時点：2 月末）
- 7 件法。平均値・標準偏差・効果量を算出

5.4.2. 研究課題 2：学習者の情意面の変容について

- ①授業日誌、②半構造化面接（付録 4 参照）、③授業コメントを収集
 - 授業日誌：毎授業後に教師が可能な限り詳しく記録
 - 半構造化面接：10 月(1 名)、12 月(4 名)の 2 回実施
 - 授業コメント：A4 用紙に可能な限り詳しく書くように伝えた。2 月末に実施
- 分析手法：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（modified grounded theory approach：以下 M-GTA）→ 木下（2003）を参考に表 3 の手順で分析を実施

表 3. M-GTA による質的データの分析手順

手順	概要
(1)	データ収集・書き起こし（半構造化面接）
(2)	分析ワークシートの作成（付録 5 参照） a) データの着目した箇所をヴァリエーション欄に記入。理論的メモに解釈を記入 b) 類似例、対局例を確認 c) a), b)を繰り返し概念を生成、洗練
(3)	概念同士の関係の検討・カテゴリーの作成
(4)	結果図・ストーリーラインの作成

Note. 実際にはこの手順通りに厳密に進んだ訳ではなく、同時並行的に実施した。

5.4.3. 研究課題 3：学習者の英語運用能力の変化について

- 口頭表出テストを実施（付録 6 参照）
 - 3 回実施（第 1 時点：9 月、第 2 時点：12 月、第 3 時点：2 月末）
 - 教師と 1 対 1 で実施
 - 事前準備時間 10 分間・A4 用紙 1 枚使用可能、（発話時は閲覧不可）、辞書使用可、質問不可
- 分析方法：発話語数・発話時間（秒）・流暢さ・統語的複雑さ・語彙的複雑さ・正確さ（表 4 参照）
- 平均値・標準偏差・効果量を算出

表 4. 学習者の発話の分析方法

項目	指標	算出方法
流暢さ	1 分間あたりの発話語数	(発話語数 / 発話時間 (秒)) × 60
統語的複雑さ	1 AS-unit あたりの発話語数	発話語数 / AS-unit 数
語彙的複雑さ	Type-Token Ratio	異語数 / 発話語数
正確さ	誤りのない節の割合 (%)	(誤りのない節数 / 総節数) × 100

表 5. 実践手順

9 月初期	9・10 月	10 月	10・11 月	11・12 月	1・2 月	2 月
テスト 1	【授業】		【授業】	テスト 2	【授業】	テスト 3
質問紙 1	タスク 1	面接 1	タスク 3	質問紙 2	タスク 5	質問紙 3
	タスク 2		タスク 4	面接 2		コメント

6. 結果

6.1. 研究課題 1：学習者の発話の抵抗感の変化

表 6. 学習者の発話の抵抗感の変化：平均値・標準偏差・信頼性係数

	第 1 時点 (9 月)			第 2 時点 (12 月)			第 3 時点 (2 月末)		
	M	SD	α	M	SD	α	M	SD	α
認知	5.10	1.45	.609	4.48	1.60	.674	4.00	1.18	.890
不安	5.38	1.47	.520	4.95	1.36	.674	4.29	1.38	.708
回避	5.24	1.61	.888	4.33	1.59	.914	4.43	1.12	.842

表 7. 学習者の発話の抵抗感の変化：効果量

	効果量			結果の要約		
	1 時点 - 2 時点	2 時点 - 3 時点	1 時点 - 3 時点	1 時点 - 2 時点	2 時点 - 3 時点	1 時点 - 3 時点
認知	0.40	0.34	0.83			>
不安	0.30	0.49	0.77		>	>
回避	0.56	-0.07	0.58	>		>

Note. 効果量が中程度以上の数値は太字で、効果量が大の数値は太字と下線で示されている。なお、不安（第 2 時点-第 3 時点）は 0.49 と限りなく中程度の効果量に近いため、太字で示した。

6.2. 学習者の情意面の変容

- 15 個の概念と 4 個のカテゴリが生成
 - タスク遂行時の学習者の情意プロセス
 - タスクを活用した授業における学習者の情意面の変化
- 概念名・具体例は付録 7 参照

6.2.1. タスク遂行時の学習者の情意プロセス（図 2 参照）

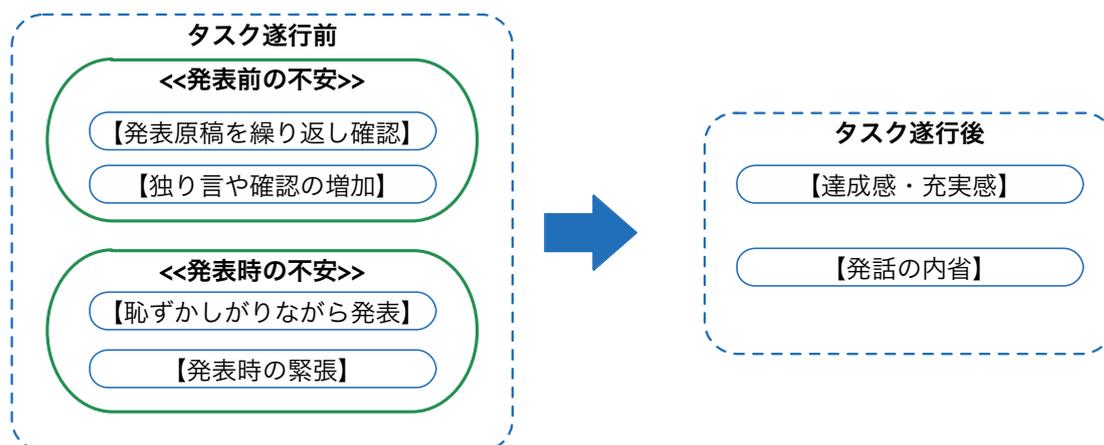


図 2：タスク中の学習者の情意プロセス 【 】は概念、<< >>はカテゴリを指す

6.2.2. タスクを活用した授業における学習者の情意面の変化（図 3 参照）

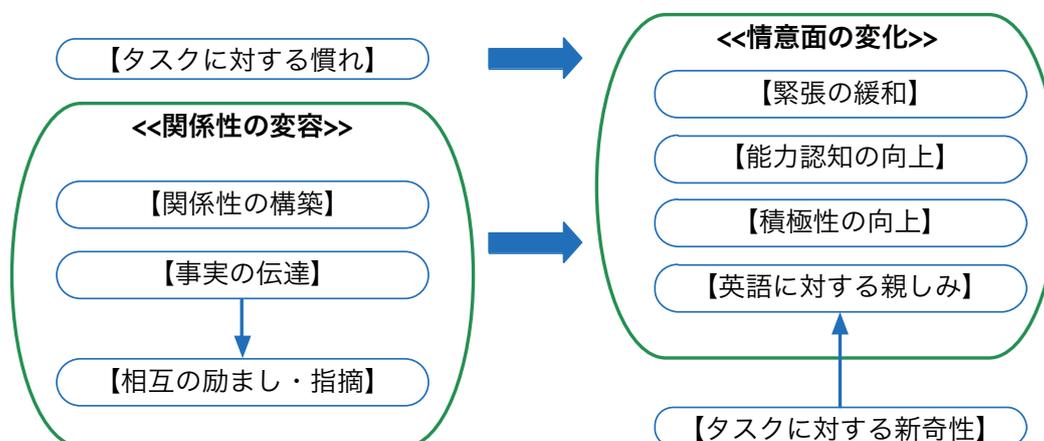


図 3：タスクを活用した授業における学習者の情意面の変化 【 】は概念、<< >>はカテゴリを指す

6.3. 学習者の英語運用能力の変化

表 8. 学習者の英語運用能力の変化：平均と標準偏差

	第 1 時点		第 2 時点		第 3 時点	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
発話語数	26.14	7.60	31.57	5.12	35.43	6.27
発話時間	55.49	8.85	42.00	14.32	38.65	14.76
流暢さ	29.24	11.00	48.52	12.69	58.20	13.39
統語的複雑さ	5.11	0.58	5.78	0.83	4.92	0.79
語彙的複雑さ	0.68	0.11	0.69	0.11	0.67	0.12
正確さ	46.05	25.99	36.66	26.68	63.16	15.61

表 9. 学習者の英語運用能力の変化：効果量

	効果量			結果の要約		
	1-2 時点	2-3 時点	1-3 時点	1-2 時点	2-3 時点	1-3 時点
発話語数	0.84	0.67	1.33	<	<	<
発話時間	1.13	0.23	1.38	>		>
流暢さ	1.62	0.74	2.36	<	<	<
統語的複雑さ	0.94	1.06	0.27	<	>	
語彙的複雑さ	0.09	0.17	0.09			
正確さ	0.36	1.22	0.80		<	<

Note. 効果量が中程度以上の数値は太字で、効果量が大の数値は太字と下線で示されている

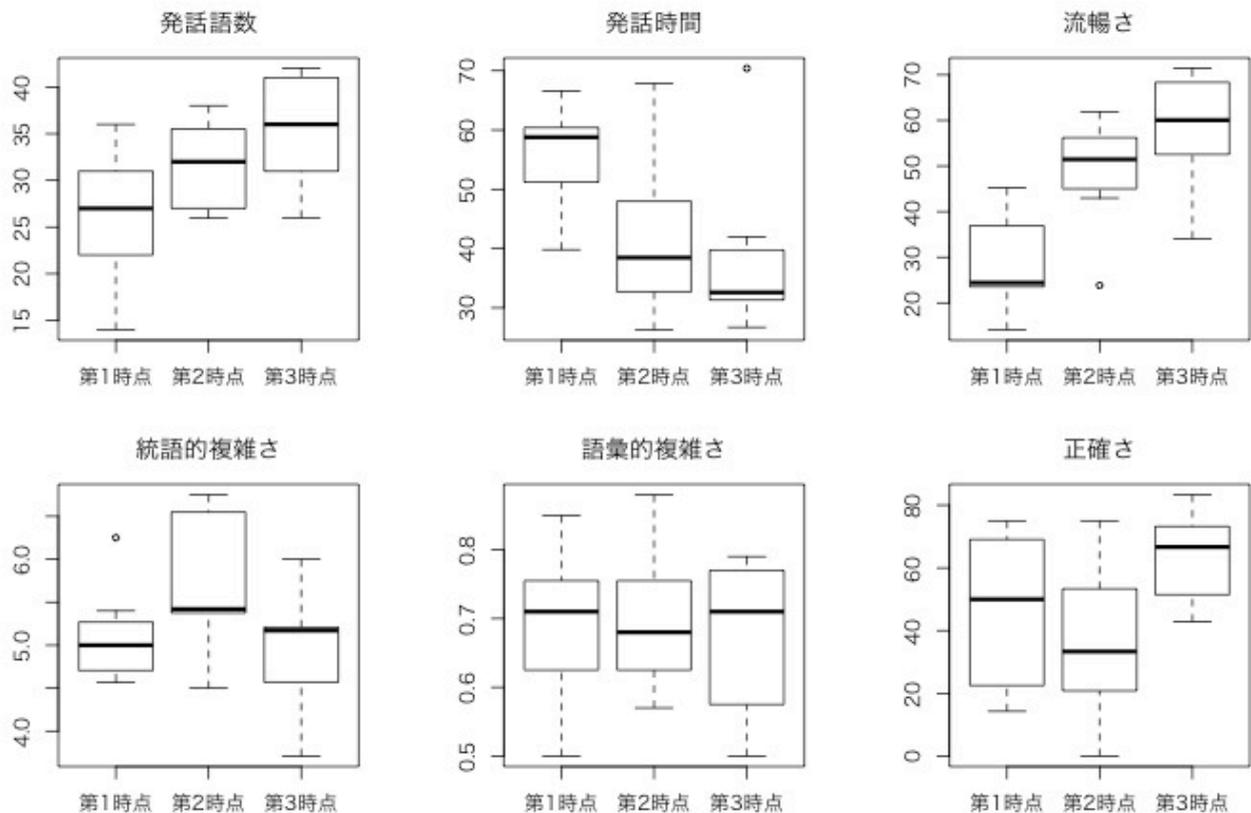


図 4：各指標における学習者の英語運用能力の変化

7. 総括的振り返り・今後の課題

7.1. 学習者の情意面の変化について

<結果のまとめ>

- 発話の抵抗感の軽減：コミュニケーション不安の軽減・能力認知の向上・回避傾向の軽減
- 情意プロセス①タスク遂行中
 - タスク遂行前・タスク遂行中：不安→タスク遂行後：充実感・達成感 + 発話の内省
- 情意プロセス②学習者の情意面の変化
 - 情意面の変化：能力認知の向上、積極性の向上、英語に対する親しみ
 - 影響を与えた（と思われる）要因：
 - ◇ タスクに対する慣れ、学習者の関係性の変容、タスクに対する新奇性

<考察>

- 量的データ、質的データからも、能力認知の向上が確認された
- 不安、回避傾向の軽減（量的データ）と積極性の向上、英語に対する親しみ（質的データ）との関連
- 総括：概ね英語使用に対する態度が良い方向に変化

*ただし以下のような学習者も・・・

今年 1 年間の教養英語を振り返ると、自分に英語の力がついたかと言うと結局の所微妙である。1 学期書く力をついたと思いますが、単語は中々覚えられなかったと思います。もっと知りたかったことはありませんが、でも英語覚えるのは苦勞します。2 学期の福井の紹介は人の前に立って英語で話すのでとても緊張しました。英文を考えるだけでも苦勞し、なかなかはかどりませんでした。(コメント：S2)

7.2. 英語運用能力について

<結果のまとめ：第 1 時点と第 3 時点>

- 第 1 時点から第 2 時点：流暢さの向上、統語的複雑さの向上
- 第 2 時点から第 3 時点：流暢さの向上、統語的複雑さの低下、正確さの向上
- 第 1 時点から第 3 時点：流暢さの向上、統語的複雑さの低下、正確さの向上

<考察>

- 実践を通して流暢さが向上（効果量大）
- 第 1 時点から第 2 時点：統語的複雑さが向上
 - 統語的複雑さの向上：積極的な言語使用を行おうとした可能性(Skehan, 1998)
 - 【積極性の向上】との関連：具体例数(6)、タスク 1(1)、タスク 3 (2)、タスク 4(1)、タスク 5(2)
- 第 3 時点にかけては統語的複雑さの低下、正確さの向上
 - 保守的な言語使用を行おうとした可能性（Skehan, 1998）
 - タスク 5=ビデオ撮影：カメラの前で話すというプレッシャーが影響した？
- 総括：全体を通して大きく向上したのは流暢さ

<今後の課題>

- 学習者に合ったタスクの指導法の検討の必要性

引用文献

- Amano, S. (2014). Reducing unwillingness to speak English by using total physical response activities in a Japanese university context. *Journal of the Chubu English Language Education*, 43, 153-160.
- 磯田 貴道 (2009) 「英語でのスピーキングに対する抵抗感の軽減」 *JACET Journal*, 48, 53-66.
- 木下康仁(2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』 東京：弘文堂
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sato, R. (2010). Reconsidering the effectiveness and suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL classroom. *JALT Journal*, 32, 2, 189-200.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman: Pearson Education.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 1, 54-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., and Shimizu, K. (2004). The influence of attitude and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 1, 119-152.

付録

付録 1：和文英作文活動の例と手順

<和文>	<和文英作文活動の手順>
● 私は毎日 (everyday) 図書館 (library) に行く	1 周目：和文のみを提示。口頭で順番に発表
● 彼らは教室を掃除します	2 周目：和文のみを提示。ランダムに指名・発表
● 男子は女子にプレゼントをあげる	3 周目：和文を見てライティング
<英文>	→英文を提示・答え合わせ
● I go to the library everyday.	
● They clean the classroom.	
● Boys give girls presents.	

付録 2：意識昂揚タスクについて

- ① 原稿を読んで支持に従って下線を引いたり□で囲ったりする
- ② 同じ種類の表現を表にまとめる（必要に応じて明示的の文法説明を行う）

意識昂揚タスクの指示

- ・ 高さを表している文を□で囲む ・ 場所を表している文に下線を引く
- ・ エピソードを表す文を太字（実際は波線）・ 何ができるかが書かれた文をイタリクス（実際は二重線）

スクリプト

Look at this picture. This is *Tojinbo*. It is 25 meters high. *Tojinbo* is located in Mikuni-cho, Sakai City. Sakai City is in the north of Fukui Prefecture. **"Tojinbo" means "a big man"**. The view from the top of the cliffs is very beautiful. You can take a pleasure boat, and you can see the cliffs from the sea.

表へのまとめ：例）高さを表す表現

It is 25 meters high. （上記のスクリプトより）

It's about 2,500 meters high. （他のスクリプトより）

It's about 634 meters high. （他のスクリプトより）

付録 3：質問紙の質問項目（磯田 2009, p.58）

質問項目	カテゴリ
私が話す英語は、相手に意味が伝わらないと思います	能力認知 1
私は、人と英語で話す時、緊張します	不安 1
私は、できれば人と英語で話したくありません	回避 1
私は、今の英語力では英語で話すことはできないと思います	能力認知 2
私は、人と英語で話す時、ときどきします	不安 2
私は、人と英語で話すことは避けたいです	回避 2
私は、英語で話して、自分が考えていることを相手に伝えることができないと思います	能力認知 3
私は、人と英語で話す時、リラックスしています	不安 3（反転）
私は、英語で話さなければならない時は、できるだけしゃべらないようにしたいです	回避 3

付録 4：半構造化面接質問項目

10月	12月
タスクでは上手に話すことができたか？	4回の発表を通して変わったことはあるか？
発表している時、どんな気持ちで取り組んでいたか？	発表前にはどのようなことを心がけたか？
タスク中難しかったことはあるか？	発表中はどのような気持ちだったか？
中学時代・高校 1 年生時に今回のような発表活動を授業中に取り組んだことはあるか？	発表後にはどのような気持ちだったか？
普段の英語の授業とどちらが取り組みやすいか？	
どうすれば上手に話すことができるか？	

付録 5：分析ワークシート例

概念名	発表原稿を繰り返し確認
定義	不安を打ち消すため、発表前に何度も発表する練習を行う
ヴァリエーション	<p>(1) 教室に入りプリントを配布している最中に「先生、今日（スピーチ）やるんやろ」と女子の一人が訪ねてきた。生徒たちの手元を見てみると、みんな前回行ったスピーチの原稿を出している。中には既に何回も読んで暗記しようとしている生徒も見られた。 (日誌：T1)</p> <p>(5) 教室に入ってくるとすぐに、「今日は発表やー」と言いながら、授業開始前にもかかわらず、事前に準備してきたスクリプトを見ながらブツブツと書いてある英文を読み始めていた。本日、発表を行うことを意識している様子が窺えた。 (日誌：T2)</p> <p>(30) ウェイトリフティング室 から製造室まで歩いて移動する間、二人は自身の発表用紙を見ながら何度も発表原稿を読み練習していた。 (日誌：T5)</p>
理論的メモ	発表に対して自分に自身がない。発表内容に対する自信がない。発表に対する気持ちの準備ができていないのでは？

Note. ヴァリエーション欄の(数字)はデータ番号を指す。なお、(日誌：T1) はタスク 1 を行った際に記録した授業日誌からの抜粋であることを意味している。

付録 6：口頭表出テスト

指示：以下のトピックから 1 つ選んで教師の前で発表してください

① Family ②○○ High School ③ ○○ Junior High School ④ Fukui

Note. ○○ High School は対象学習者が通う高等学校であり、○○ Junior High School は対象学習者が通っていた中学校を指している。

付録 7：生成された概念とカテゴリー

<タスク遂行時の学習者の情意プロセスについて>

概念名	具体例	出典
1 発表原稿を 繰り返し確認	(1) 教室に入りプリントを配布している最中に「先生、今日（スピーチ）やるんやろ」と女子の一人が訪ねてきた。生徒たちの手元を見てみると、みんな前回行ったスピーチの原稿を出している。中には既に何回も読んで暗記しようとしている生徒も見られた。	日誌 T1
2 独り言や 確認の増加	(7) 発表者には発表のために 1 分間の時間を与え、その間に分からない表現は教師と相談するように伝えた。学習者は細長い用紙を静かに凝視していた。どのように表現してよいかを考えているように見えた。数名は「せんせい」と教師を呼び、用紙に書かれている文をどのように表現すればよいかを質問する者も見られた。その際にはなるべく「～は」「～する」「～を」の順番で考えようとする伝え、まず「誰は」か、次に「何を（した）のか」「何を」かと質問し返すようにした。	日誌 T3
3 恥ずかしがり ながら発表	(3) S3 は最初の発表者だったので、「Hello」と言うのがかなり恥ずかしかったようで、「Hello」と言いながら笑って下を向いていた。	日誌 T1
4 発表時の緊張	(16) T：じゃあ発表中はどんな気持ちで発表してた？ S6：...早く終わらんかなあ（談笑） T：（談笑）なんで？ S6：目線やっぱりいて一な一みたいな。 T：目線が痛い。目線が痛いのではやく...どういう気持ち？ S6：緊張？	面接 Dec
5 達成感・満足感	(24) S5：おわったーって。 T：終わったー。（談笑）終わったーってというのは？ S5：えー...何か緊張とかもあって、すっきりしたとか。でもなんか、スラスラ言えんところもあったなとか。皆の目線を向いて言えんかったなーとか。そういうの色々と思ってた。	面接 Dec
6 発話の内省	(26) S6：...いや文がテンプレやったの。 T：テンプレってのは？ S6：テンプレート。やで、先生が決めたやつを、部分かえて丸写しする、みたいな。なんかそんな感じでやった。オレは。 T：なるほど S6：で、もうちょっと頭使えたらいいんじゃないかなーみたいな部分で。	面接 Dec

Note. 具体例中の T という人物は教師を指す。出典の T1 はタスク 1 という意味である。

<タスクを活用した授業における学習者の情意面の変化について>

概念名	具体例	出典
7	<p>タスクに 対する慣れ</p> <p>(18) S7: やっている途中はもうドキドキ半端ない。 T: ははは S7: で、それでも、やっぱ、楽しいで、 皆もう知ってるんで。やっぱ知らない(人の)前だとちょっとカチってなると思 うけど、まあもう4回目だったんで、結構気軽にできたかなってのはある。</p>	面接 Dec
8	<p>関係性の 構築</p> <p>(19) S4: あー...前に出てしゃべることが多いんで、その、前に出るとやっぱ緊張... ちょっと緊張する時があっただんですけど、なんか(発表を)やってくとだんだ ん...緊張もほぐれて何か...慣れてきたっていうんか...そこまで緊張しなくなっ てきた。 T: でもそれなんで緊張せんくなったんかな?慣れたで? S4: 慣れたのもあって、やっぱ...知っている人やで、だからそのあの、普段いつ も一緒にしゃべる、授業始める前に何かしゃべってるし、何かわいわいわいわい しているんで、その感覚...みたいな感じでなんかもう... T: なるほどね。ああ、仲良くなってきたってのがある。 S4: うん。</p>	面接 Dec
9	<p>事実の伝達</p> <p>(9) 今日ライティングの最中に、自分たちで聞きあって学習する場面がいくつ も見られた。具体的には以下のようなやりとりが見られた。 S2: slowly ってどこ? S7・S6: (文の) 後 S5: 内気って(英語で)何? S2: shy! S7: You の後が分からない S3: can enjoy!</p> <p>男子は男子、女子は女子同士で座っていたが、質問が起こるとその場で少し大き めの声で質問に答える様子が見られた。学科の友人、異性の友人の間でこのよ うなやりとりが行われたのを聞いた時には驚いた。これまでは何か質問があった時 の多くは教師対生徒のやりとりがほとんどであった。学習者同士の学び合い、助 け合いが増えてきた様子が見られてきたことはよいことだ。この調子なら少しず つペアワークも入れることができるようになるかもしれない。</p>	日誌 T3
10	<p>相互の励まし・ 指摘</p> <p>(37) 全員で撮影を確認した後、もう1回とるかどうかが教師からS2に尋ねた。S2 に2回目撮影を行うにあたり、どのような点に気をつければよいかを尋ねると、 「単語の読みかな」と小声で言っていた。そして教師の所へ来て、practiceの発 音の仕方を尋ねた。S7からは「まだ時間はあるぜ」という発言や「S2もうちょ っとカメラ視線しようぜ」という発言もこの時出た。(中略)S2は発表原稿を見 ながら read and look up を心がけているように見えた。</p>	日誌 T5
11	<p>タスクに対する 新奇性</p> <p>(45) 2学期では福井の紹介で英文作って発表しました。それは楽しかったけど、 テストの新聞がやっぱりつらかったですかね。けれどそのあとの授業は他の 学校じゃあまりできない、学校紹介のDVDとか作って楽しかった。</p>	コメ ント S7

12	緊張の緩和	<p>(15) S3：緊張する。 T：緊張する。その緊張するのは4回を通じて変わった？変わらん？ S3：いや、ほぐれてきたと思う。 T：ほぐれてきたと思う。それなんで？ S3：えー、最初しゃべるのめっちゃ緊張した。 T：ほうほう。 S3：あんまそこまで今緊張せん。</p>	面接 Dec
13	能力認知の向上	<p>(42) 私がこの1年間教養英語をして感じたことは、1年生のころにくらべとても英語が身に付いたことです。特にスピーチでは普通の授業以上に英語を覚えられたと思います。英語は普段使っている日本と違い難しいですがとてもたのしく覚えられたと思います。</p>	コメント S6
14	積極性の向上	<p>(11) S5: (ウィキペディアを見ると) 8 カマ (というカマボコ) がトッピングされることがあるって書いてある。 T: 8 カマが有名って書けるよね S5: うーん。でももっと詳しく書きたい。よもぎラーメンには 8 カマがトッピングされていないとか、しょうゆラーメンとか味噌ラーメンには 8 カマがトッピングされてるとか。</p> <p>この学習者は教師と一緒に予めブレインストーミングした内容を超えて、より詳しい内容を伝えたいという思いが今日は見られたようだ。このやりとりのあと、こちらがメモ用紙を提示し、They have 8 カマ in Miso and Shoyu. They don't have 8 カマ in Yomogi ラーメンって書けるよと提示した。</p>	日誌 T3
15	英語に対する親しみ	<p>(40) 2年の最初の方は、英語がまったく分からなかったけれど、この教養の英語で2年の最初のときよりも英語が分かるようになりました。最初の方は英語でしゃべるのも自信がなくてあまりしゃべりたくなかったです。あってるかあってないか分からなかったけど今は英語でしゃべるのも楽しくなりました。最近ALTとも英語でしゃべれるようになりました。1年の時はALTとはなしててもまったく分からなくて日本語でしゃべっていたけど、今は英語でしゃべるようになって楽しいしよかったなと思いました。日本語から英語にも訳せるようになったし英語から日本語に訳せるようになって1年の時よりもスムーズに書けるようになったと思います。</p> <p>この1年間で英語がとても好きになりました。英語でしゃべるのもとても自信ついたのでとてもよかったなと思っています。</p>	コメント S3

Note. 具体例中のTという人物は教師を指す。出典中のT1はタスク1を指す。