

タスクを取り入れた英語授業の設計
— 英語コミュニケーション入門の取り組み —

中野達也*・橘田布佐子*・プラザ タロン*・ジョン モリス*・
井戸桂子*・松山響子*・工藤 俊*

Planning Task-Based Classes
— Developing an ‘Introduction to English Communication’ —

Tatsuya NAKANO*・Fusako KITTA*・Taron PLAZA*・Jon MORRIS*・
Keiko IDO*・Kyoko MATSUYAMA*・Shun KUDO*

Abstract

This paper is a practical report on our new subject, “Introduction to English Communication, or 英語コミュニケーション入門”. This subject is prepared for our students to have meaningful communicative experiences through Task-Based Language Teaching. Also, the goal of the class is for our students to have a lot of opportunities to use English while receiving interactional modification. The method of teaching in this class is for all seven faculty teachers to be jointly in charge of this subject, including two native speakers of English and five non-native speakers of English. The more than seventy students are divided into seven groups and are all given the same task in that group. This system enables our students to seek help with ease, and to advance in using English in a cooperative studying environment. The result of a questionnaire held in July showed that most students felt satisfied with this class. All the tasks were a success in terms of this subject’s goals and the goals of the class.

1. はじめに

平成30年度の改組により、英語コミュニケーション専攻は1年次には人間総合学群人間文化学類の中に位置し、2年次からは同学群同学類の中の3つの専攻のひとつとなった。つまり、1年次において学生は専攻を決定しておらず、2年になる時点で正式に決定することとなる。英語コミュニケーション専攻は、他の2専攻(日本文化専攻・人間関係専攻)と共に人間総合学

群人間文化学類のひとつという立場から、翌年度に英語コミュニケーション専攻を希望する学生たちの要望を十分に満たすような授業設定が必要であると考えた。そこで、中野、橘田、プラザ、モリスの4名を中心にしてシラバス検討が行われた。2017年度中より幾度となく会議を重ねて、「英語コミュニケーション入門」のシラバスの原型が出来上がった。その後、英語コミュニケーション専攻の中で英語を担当する7

*人文学部 国際文化学科

名全員で内容を吟味し、改良を加えながら現在授業が行われている。

学会でも報告しているが、専攻所属の7名の教員全員が担当するという取り組みは、他大学では類を見ない授業形態であり、学会に参加された先生方の関心を惹くものであった。さらに、“実践的英語力の育成”に繋がるタスクベースの授業は、来年度以降に用意されている英語を中心とした専門科目へつながる重要な位置付けにある。本論文は半年間にわたる本授業の実践報告である。

2. 英語コミュニケーション入門のねらい

授業を開始するにあたり、次の3点を本授業の目的とした。

- (1) 英語コミュニケーション専攻に所属する学生同士のより良い人間関係を構築する
- (2) 様々な活動を通して、本学学生としての自覚を持つ
- (3) 専門的な英語学習をする前段階として英語を使うことに慣れる

以下、それぞれの目標について詳述する。

- (1) 英語コミュニケーション専攻に所属する学生同士のより良い人間関係を構築する

先にも述べたように、1年次において専攻は決定していない。したがって、この目標は2年次に進級した際、同専攻に所属する学生同士がより良い人間関係がスムーズにできるように設定された。できるだけ多くの学生が交流し、また多くの教員とも話す機会を設けることを目的として、活動ごとにグループの編成を変えることとしている。前後期合わせて、大きく6つのテーマで活動を行なっているが、これまでに3回グループ編成を変えている。

- (2) 様々な活動を通して、本学学生としての自覚を持つ

国際文化学科で実施していた「基礎ゼミ合宿」

がなくなったことや、基礎ゼミの果たす役割に変化があったことから、駒沢女子大学の学生としてのルールやマナーなどを身につけさせる指導を行ったり、4年間を見通した履修計画についての指導を本授業で行ったりしている。また、駒沢女子大学を紹介することを目的としたセッションでは、本学のお気に入りの場所をビデオ撮影し、英語で紹介するという企画も行った。この活動は履修学生にとり駒沢女子大学について考える機会となった。本活動の様子は後述する。

- (3) 専門的な英語学習をする前段階として英語を使うことに慣れる

先述したとおり、本学では今年度改組による学群制度が開始された。これまで以上に実用英語に特化した教育を提供するカリキュラムとなった。実用英語と銘打つ場合、TOEICに代表される検定試験の好結果で表されることが多いが、TOEIC等の資格試験対策に終始するのではなく、学習者が自然に英語の基礎力を上げていく指導を行えば、結果として資格試験の得点力も向上するはずである。卯城(2014)の指摘どおり、4技能を授業内で個別に学習させるのではなく、「統合的に活用する」(p.4)ことで、これまでの授業とは異なり、教室内に日常生活で行われるような会話を産出することが可能になり、英語によるコミュニケーション能力が育成できる。そこで、新カリキュラム導入に伴い、英語を使用する場面の設定と学習時間増加の対応策として新たな英語の授業を設計した。「英語コミュニケーション入門」では学習者が積極的に相互交流する機会として英語を使用する場面を設定し、意味交渉を通し理解を定着させることが可能な授業設計を目標とし、英語の授業参加の機会を増やすためにTask-Based Language Teaching(以下TBLT)を取り入れている。

授業は個々の教員によるものではなく、受講者80名を7グループに分け、7名の指導者によるティームティーチング形式で行われている。前後期各15回全30回の授業を6タームに分け、タームごとに英語使用の場面を設定した。日本語母語話者、英語母語話者合わせて7名の指導者が揃って指導に当たるが、どの教員に対しても常に質問しやすい環境を整え、教室内が安心して学習に取り組める雰囲気づくりをした。前授業時に次回のタスクを教員がモデルとなり説明し、産出活動（ライティング）の課題を与える。授業時にその課題を各学生がペアまたはグループで発表し、振り返りを行う。さらに各活動終了時に振り返りシートを記入させる。授業評価に関わるアンケートを各期に2回実施する。

本授業の活動内容の計画においては、できるだけペアワークやグループワークを取り入れ、個々の学生が活躍できるチャンスを多くしたり、協同学習する機会を提供したりすることを念頭に置いた。そのため、嬉々として主体的に学ぶ学生の姿が多く見られる。具体的な授業実践については p. 150の「授業の内容紹介」で、また学生の姿については p. 158の「学生の取り組みの様子」で詳述する。

3. Task-Based Language Teaching

Ellis (2009) によると TBLT は、言語プログラムの設計と個々のレッスンの計画の両方のための学習単元が「課題」でなければならないとしている。また、タスクという場合は以下の4条件を備えた言語活動や教材を指す (p. 223)。

- ① 伝える意味に焦点が当たっていること。意味によって学習者は意味的にも実用的にも発話理解に関心を持つこと。
- ② 情報を伝えたり、意見を表わしたり、意味を推論したりするなど、ある種のギャップがあること。

③ 学習者は活動を行うために言語・非言語を問わず、自分たちの持つリソースに頼らなければならないこと。

④ 言語は結果を達成するための手段として使われるべきであり、言語そのものを目的として使われるべきではないというように、言語を使うほかにはっきりとした結果があること。

そこで本授業では卯城 (2014) の主張する学習者が「活動で理解する」(p. 12) ために、英語を使用する機会、間違える機会を提供する。さらに間違えた際に近くの教員（英語母語話者、非母語話者）に援助要請ができる機会を提供する。同時に本授業が、Dörnyei (2005) が英語学習の動機づけに必要な条件として挙げた以下の3条件を満たすように授業を進めている (p. 34)。

- ① 教員の適切な態度と学習者との良い関係性
- ② 楽しく且つ協力的なクラスの雰囲気
- ③ 適切な学習量とまとまりのある学習者集団

これらを実現するため、7名の教員によるティームティーチングを導入した。これは文部科学省が平成27年8月に出した「教職員等の指導体制の在り方に関する懇談会 提言」(p. 6-8) に記載されている少人数教育推進のための方策や、個々の児童生徒の興味や習熟度に即し、個々に学習を進めるための指導体制の検討に他ならない。学習者自らの課題発見・解決能力や論理的思考力、コミュニケーション能力等の育成に、個々の児童生徒の興味・関心、理解や習熟度に応じたきめ細かな指導を一層充実させていくことが不可欠である。文部科学省はこの解決策としてティームティーチング、習熟度別少人数指導、少人数学級の3類型を提唱している。

ティームティーチングは現在さまざまな課程、教科で導入されている。白畑、富田、村野井、若林 (2017) の改訂版英語教育用語辞典によると、ティームティーチングの定義は2人以上の

教員が特定の学習者集団に対し、協力して指導を行う指導方法のことである (p. 315)。TTには1学級(教科)の指導を複数の教師が担当し、複数の教師の目できめ細かく指導する方法、1つ又は複数の学級を集団の質によって編制しなおし、それぞれの教師が集団に適した指導を行う方法等がある。また、学習の内容によっては異なる教科の教師がチームをつくり、協力して指導を行う方法もある(光文書院デジタル教育用語集)。特に英語の授業で日本人教師と外国語指導助手が協力するメリットとして豊富な授業形式が可能で、英語使用の雰囲気作り等が挙げられている(白畑 et al. 2017)。英語コミュニケーション入門の授業では勤務校英語コミュニケーション専攻所属の7名(日本語母語話者5名、英語母語話者2名)の教員が一斉に担当している。授業は大きな1教場で行われる。履修学生をアトラダムに7グループ(11~12名)に分け、各グループに1教員が付くが、近くにいる教員に対しては常に質問して良いこととなっており、英語使用がしやすいようにされている。

評価はTBLTに観点別学習状況評価基準を用い、内容や設定を変えたタスクを行った後に総合的に評価することが望ましいとする田村(2017)を参考に、毎授業後、観点別学習状況評価に基づくルーブリックを作成し、発音、音読、英作文、正確さ、改善点等を担当教員がA・B・Cの3段階で行っている。最終的には各学生の全ての発表、課題作文を加味し、総合的に評価しているが、今後より正確な評価法を構築していく必要がある。

4. 授業内容紹介

4. 1. “Introduction of Komazawa Women’s University”

4. 1. 1. Introduction

In this section of the course, students worked together in groups to create videos in which they introduced various places around campus. The goals of this section were threefold. First, we sought to give students meaningful communicative experiences via a series of task-based learning activities. For our tasks, we followed the criteria given by Ellis (2003, p.1) : 1) a task involves a primary focus on meaning, 2) a task contains a gap that creates the need for communication, 3) the participants can choose the linguistic resources necessary to complete the task, and 4) a task has a clearly defined, non-linguistic outcome. Secondly, we wanted to give the students an experience with English in an “integrated skills” learning approach, that is, we wanted the students to integrate the four skills of reading, writing, speaking and listening into their task work. Blending the four skills together can reinforce the learning of each skill (Peregoy & Boyle, 2001), as well as support more authentic



communicative experiences (Oxford, 2001). Finally, we wanted the students to have the opportunity to incorporate technology into their learning experience using video filming and editing.

4. 1. 2. Method

For this activity, students remained in the same small groups that they had been in for the first five weeks of the course. It was hoped that, by this time, the students would be comfortable with one another and be prepared to work together for the extended project to come. Each group had a teacher assigned as the group leader.

4. 1. 3. Classes

Class 1

Pre-task - Model video

First students were told that they would be creating a short video that introduced three places around campus. Each student group would be responsible for choosing the places to film, obtaining relevant information about the chosen places, writing and performing a script and, finally, filming and editing a video. Students were then shown a model video that was prepared by other students. It was hoped that seeing a video created by their peers would serve as an effective model as well as give the students motivation and confidence as they moved forward with their own videos.

Task 1 - Finding places to film

After watching the model video, students got together in their groups and decided where they wanted to film. Teachers were posted at various points around campus so

that the students were able to freely go and investigate places they were considering. Students were encouraged to choose the places they would film with the conviction that the element of choice would provide for a more personal and meaningful task experience.

Class 2

Task 2 - Script writing

Having chosen the places that they were going to film in, the students created the outlines of their films and began working on the scripts. Once the students had finished their scripts, they brought them to their group leader for editing and advice. Though tasks involve a primary focus on meaning, Willis & Willis (2007, p. 25) note that there is an opportunity to focus on form at the end of the task. As the focus on the language details came after the students had already completed the scripts, there was a context in which to understand the suggestions and the students were able to make more sense of the advice given.

Class 3

Task 3 - Video filming

Students were given a demonstration about how to use their smartphones to create videos and, when they were ready, students went to their chosen venues and began filming. The teachers again assumed their posts around campus and stood ready to assist students, should they need anything. Students were also encouraged to meet after class, if necessary, to complete any unfinished filming.

At the end of class, time was devoted to demonstrating several different mobile applications that students could use for editing their videos. Students were given the homework assignment of familiarizing themselves with editing smartphone videos.

Class 4

Task 4 - Video editing

Students were given time at the beginning of class to complete any last scenes that had not been filmed. Once the filming was completed, students worked together to edit their films. Many of them were quite creative, incorporating music as well as animations into their videos.

Class 5

Post-task - Film show and award ceremony

In the final class, all the student videos were collected and shown to the class on a large projector screen. Students had the opportunity to enjoy one another's hard work and offer praise and comments to each other. After the movies were shown, the teachers conducted an awards ceremony, where each group of students received a unique award based on one of the strengths of their video. Examples of the types of awards given include "best script", "best editing" and "best cinematography", among others.

4. 1. 4. Discussion and Conclusion

Referring to the goals of the section previously stated, the task activities all conformed to the definitions given by Ellis. First the tasks were meaning focused.

Whether it was finding the places to film, writing the scripts or filming and editing the videos, the language that the students used was directed at accomplishing specific, meaningful exchanges. Each task presented a gap, a prompt for communication. Places to film had to be discussed, scripts had to be worked on together and filming and editing outlines and procedures had to be negotiated in groups. Each task required students to provide their own linguistic resources, whether it be finding the language to discuss the places to film or writing the script or discussing the filming and editing. Finally, all the tasks had clear, non-linguistic goals, with the final overall goal being the production of a short video.

Similarly, the four skills were integrated across the span of the project. Students practiced writing as they created their scripts. They practiced reading when they read and memorized their scripts. They practiced listening in conversations with one another throughout the various tasks, by listening to the demonstrations conducted by the teachers and finally by watching the finished videos. They practiced speaking when they talked



with each other to accomplish the various task activities and as they memorized and performed their dialogues for the videos.

Considering the final goal, the students gained useful experience in how to film and edit videos. They responded quite positively to the whole experience and, as they all have copies of the videos they made, it is hoped that the project will become a valuable memory and milestone for them as they move forward in their study of English.

4. 2. “Introducing Japan”

4. 2. 1. Introduction

This section presents the five week long Introduce Japan section of the *Eigo Komyunike-shon Nyūmon* 英語コミュニケーション入門 I (“Introduction to English Communication”) class held in the 2018 academic year at Komazawa Women’s University. This introductory sub-section presents the Introduce Japan section of the course in the context of the development of the field in general and the specific aims of the class. The following sub-section gives a review of the method we used and presents considerations for this section’s future implementation. Firstly, let us recognize the broad relevance of Japan based subject matter for first year students considering a major in English Communication.

The ability to introduce Japan using English is a practical skill that Japanese people who engage with non-Japanese English speakers in social situations will almost certainly use. It is a very useful form of preparation for study abroad programs, forming the basis for two-

way social exchange and meaningful intercultural communication through awareness of information gaps with the interlocutor. There are many ways in which to incorporate this skill set into university-organized study abroad and teacher training programs (for example, Fujitani 2017). Other research explores a very wide range of applications, such as introducing the local area as a writing focused task in classes aimed at mature students, contributing to tourism and cross-cultural understanding in the local community (Gotō 2011).

As subject matter for content-based English education in Japan, “Introduce Japan” has the advantage of presenting subject matter that is not entirely unfamiliar to students and therefore requires little pre-teaching of content and vocabulary for both input and output focused activities. The first-year students who take *Eigo Komyunike-shon Nyūmon* will have experienced a more communicative approach to English in secondary education. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology guidelines for language teaching in High Schools and Junior High Schools make clear a need: “to deepen understanding of language and culture via foreign languages” 外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め, this being the main principle behind the “Introduce Japan” topic as applied in secondary English lessons (Morimoto 2010 p128). This is a firm basis on which to build output task based university classes, perhaps particularly valuable for those students who will study toward qualified teacher status.

The current increasing recognition of “introducing Japan” as an effective type of Content and Language Integrated Learning for Japanese students among language teaching professionals reflects a broader trend in enhancing provision of English medium Japan Studies in Japanese universities. Seeing the benefits not only to current students, but also to prospective students from overseas, many institutions have developed new Japan Studies curricula. Japan Studies is a field in which Japan will continue to lead the world, but there is a great need to overcome the language barrier that prevents most research on Japan being properly appreciated internationally. Serious studies on introducing the topic began to appear twenty years ago (e.g. Satō 1997). There is now a growing number of conferences and research papers on the subject of new Japan Studies curricula (see for example Gaitanidis et al 2016).

Japan’s rich regional variety and cultural depth provide great scope for group work. It allows students in mixed ability groups to engage fruitfully in the same activities in a way which reflects their own interests while accommodating their varying levels of background knowledge and language ability. This high level of accessibility was a major reason for its adoption in this large, group-work based introductory class which aimed to foster good relationships between students who would belong to the English Communication course. With the benefit of ice breaking and team building activities carried out earlier in the semester, the intention was to develop scaffolding among the students and maintain

mixed ability groups to preserve the social relationships that would support them through three years of more specialized study. In this way, this activity supported the general class aims of developing the students’ sense of themselves as Komazawa Women’s University students and as autonomous learners of English, taking preliminary steps toward specialist study of English Communication from the second year onward.

Another benefit of including ‘Introduce Japan’ in the *Eigo Komyunike-shon Nyūmon* class is that it serves to introduce to the students the Japan related courses on offer from the second year onward: Japan Studies I and II and *Nihon Shōkai no Eigo* 日本紹介の英語 (English for Introducing Japan). These courses incorporate strong active learning and task-based elements. Japan Studies topics also form part of other classes in the curriculum. For example, nearly half of the classes in Research in English *Bunka* 文化 (Culture) course are designed to complement the Komazawa Women’s University *Hikaku Bunka* 比較文化 (Comparative Culture) syllabus by focusing on the writings of non-Japanese visitors to Japan. The ‘Introduce Japan’ section in the *Eigo Komyunike-shon Nyūmon*, therefore, forms part of a process of moving from “learning English” to “learning in English”, and builds students’ confidence in developing autonomous learning strategies.

4. 2. 2. Method and Review

The ‘Introduce Japan’ section, consisting of 5 90 minute classes, was based on the task-based learning model (Prabhu 1987, Leaver

et al 2004). Many versions of that model have been presented, but in all instances, it consists of pre-task, task, post-task stages (Ellis 2002 p80). The first class was taken up with pre-task elements, the purpose of which were to establish the outcome of the task and complete a similar (but not identical) task. After introducing the activities and goals of the section, we used number cards to randomly assign groups (5 groups of 13, 1 group of 12, each supported by an instructor). Each of the 6 groups was assigned a region of Japan: Tohoku & Hokkaido, Kanto, Chubu, Kansai, Chugoku & Shikoku, Kyushu & Okinawa. The task set for these groups was to introduce various interesting features of their region using A3 sized poster panels. As these were new groups, we devoted 30 minutes to a self introductions activity in which students respond to 3 questions in a conversation using the Ask Answer Add tactic.

The “similar task” element was a mildly competitive multiple choice quiz on the city of Sendai. Each team was given 1 minute thinking time per question in order to confer and decide on their group answer. In addition to team building, the aim of this PowerPoint slide based quiz activity was to stimulate brainstorming on the groups’ own areas by introducing famous foods, places, people, sports teams and other interesting information about a city (not region) in Japan. Though all groups were active and made enthusiastic progress, I received feedback from colleagues supervising other groups that some students had assumed that they had to do a quiz as I

had done, despite instruction given in L2 that this was not the case. Their familiarity with the Presentation-Practice-Production structure (Criado 2013) proved an obstacle. Next time I would make this instruction clearer perhaps through use of written instructions in the form of a flow chart. I had wanted to do an enjoyable activity to develop teamwork and provide topic ideas. However, this comes at the cost of student preparation time, and probably only the brainstorming tasks that followed the quiz will be used next year.

The students then completed worksheets consisting of brainstorming rubrics in the form of tables, spider diagrams and mind-maps designed to elicit content on the things their area is known for. Instructors then randomly split the groups into 2 sub-groups, in which students chose a category to introduce such as food, history, famous people, sports teams, sightseeing spots, cities or geographical data. For homework, students were to prepare to present some information on their chosen theme to their sub-groups and receive questions and feedback. They were also asked to find one book or other information source on their region (such as a



website printout or travel brochure) using the library, internet or some other resource and bring it to the next class as a reference for their group.

The second class began with a recap of goals and a warming up conversation exercise on introducing Japan to a visitor from overseas. This was modelled by instructors, and advice for clarity of language usage was given on points such as avoiding assumption of culturally specific knowledge or Japanese language ability on the part of the interlocutor. Students then used worksheets provided to make notes and prepare to present to their sub-group on the category they had investigated. During students' output time, the other students listened and made notes using the worksheet. All students were to write down at least 2 questions or comments, so 2 minutes' note taking time was provided after each speaker. Students then shared comments and questions in their sub-group and prepared to present their information as a sub-group to the other sub-group. As a result of these activities, most groups were able to form a sufficiently clear notion of what they wished to include in their presentation to make content decisions and allocate tasks before the end of the class.

The third and fourth classes were devoted to preparation and practice, with instructors giving clarity based language support and advice where appropriate on producing clear and attractive visuals. Where necessary, timing targets were introduced to ensure group presentation practice time. Students, in general, worked actively and cooperatively

both in and out of the classroom. My initial concern, on allocating lesson time, was that three or more classes entirely devoted to free preparation would lead to a loss of focus on the part of some students. However, I received feedback from colleagues that the structured brainstorming through reporting and active listening in the second class had overcomplicated the task for some students, confusing them regarding group allocations. Here again we faced the issue of students' unfamiliarity with the format. On reflection, the distinction between pre-task elements and task elements needs to be made clearer, perhaps through explanations in Japanese, or reduced in complexity by limiting the pre-task element to brainstorming activities.

Assessment overall was via a continuous instructor assessment complemented by student self-assessment rubric forms completed in each class, which encouraged students to be aware of the contributions they were making and to set goals for the following class. The final performances went extremely well, organized on a rotation system in which two groups would present at the same time, each watched by two other groups who completed peer-assessment forms. Students each received two of these forms: one for each of the two groups they would watch. In addition to a free comment section of these forms in which students were encouraged to write something positive, there was an evaluation table in which students allocated points on a scale of 1-4 for the following categories: interesting content, presentation performance, English, design and pictures.

All groups used a range of presentation and communication skills to good effect, asking questions of the listeners and incorporating quiz questions and other interactive elements. Students with relatively low language ability generally performed well, and those with higher ability were not reticent in presenting in their best English. This is a result of the scaffolding effects and task orientation within the groups. Though the groups were newly formed, many students looked forward to actively presenting to classmates they had worked with in the previous sections. All instructors evaluated the presentations highly, and the task itself was certainly a success in terms of its own goals and the goals of the class.

The post-task element consisted of self-assessment carried out in conjunction with a larger reflection/learner report on the whole semester. Most students remarked on their increased confidence and motivation. Student and instructor reflections also identified the consciousness-raising effect of the task. This was a factor of the small group sizes, which allowed instructors to support students as they worked. In my group, for example, I was able to sit with students while they worked through ways to explain or simplify high level or context specific vocabulary to ensure their presentation was well understood by their peers. By the end of the five weeks nearly all the students in my group were keeping their listener in mind and avoiding reproducing vocabulary taken directly from English books or dictionaries without reflecting on listener comprehension. Japanese terms were all

explained in English.

The fifth class was the last in the semester. There was, therefore, a considerable time gap between the post-task and the next section, an 'Introduce a Country other than Japan' task. This was included in the syllabus partly as a "repeat task" building on 'Introduce Japan' and forming part of the "post-task" element. The task was successfully introduced with only a brainstorming activity in the pre-task section. Some students and instructors had felt that the categories of subject matter used in 'Introduce Japan' were too broad and open ended, so students were asked to focus on the topic of food in the 'Introduce a Country other than Japan' section. I observed that the familiarity with the task type meant that students tended to begin working on their parts of the presentation without preliminary L2 based discussion. Furthermore, though the final presentations (this time using slideshow software) were clearer than in the 'Introduce Japan' section, the output was simpler in terms of content. From this I reaffirmed my understanding that the 'Introduce Japan' topic is particularly effective for encouraging detailed output in student led and task based classes in Japan as it builds on existing knowledge and familiarity. It also invites discussion arising from the variety of topic choices within learners' existing lexicons; and prevents students making topic choices individually-often the first viable option that presents itself-with little input from others in the group. To avoid students opting for that simplest approach to the repeat task, it should perhaps be given an

added level of complexity, perhaps by requiring a nuanced response to realia such as topic-relevant media content.

5. 学生の取り組みの様子

本項では、学習者の取り組みの様子を紹介する。入門科目であることから、2年次から英語コミュニケーション専攻に進むことを考えている学生だけでなく、他学類、他専攻へ進学を考えている学生も履修しており、それぞれについて記述する。

5.1. 英語コミュニケーション専攻を希望している学生の様子

5.1.1. 学生 A

第1回から第5回までは自己紹介、第6回から第10回までは「駒沢女子大学紹介ビデオ」を作成した。この2タームの担当は中野であった。学生 A はもともと、非常に元気がよく前向きな学生であったが、頭角を現したのはビデオ撮影の時であった。大学内の池の紹介では、芸人のモノマネをし、松の木に隠れ、“Where am I?”と問いかけ、カメラがズームすると木の間から飛び出すという演技を行った。演技とカメラワークの相乗効果で、全体的に明るく楽しいビデオが完成した。前述したように、ビデオ作成では各チームに賞状が送られたが、この学生は最初からコメディ賞ねらいで、実際に手にした時には大喜びしていた。何事にも積極的に取り組むことができ、物怖じせず英語を話す様子は、他の学生にとってもいい刺激となっている。

学生 A の後半5回の活動について述べる。11回からは、日本紹介の中で九州沖縄チームとなり、井戸が担当した。第11回では活動の始めに、13人全員が輪になって自己紹介をしたのだが、教員がMC 役を募集すると周囲から促されて、学生 A が手を挙げてくれた。持ち前の

明るさで、13人の自己紹介はスムーズに進んだ。

このチームは話し合いの結果、13人を九州班と沖縄班に分けることになり、学生 A は沖縄班で、紹介する人物として「安室奈美恵」を選んだ。そしてもう一人の学生と相談し安室さんのプレゼンテーションでは、英語で説明する一方、バックグラウンドミュージックとして、ヒット曲の一つである「ヒーロー」をハミングするなど、魅力的であると同時に注目を集めるような発表を計画した。

また、沖縄班内の学生たちともコミュニケーションをよく取り、意見交換に努めていた。本人の最後に提出した Reflection では、前半のクラスでは“Everyone was friendly.”としながらも、“I had to talk to everyone.”と書いて、全体と意思疎通が出来なかったことを振り返っていたので、後半のクラスでは皆と話し相談するよう心がけたことが窺える。実際、その心掛けが実って、内容を明瞭に発音し、聴衆へのアイコンタクトもなされ、生き生きとしたプレゼンテーションを行った。自己評価も20点中19点であり、自分の学びには満足したと判断できる。

なお、学生 A は7月に英検2級に挑戦している。面接試験前には、筆者の研究室を訪ね、全部で5回の面接練習を行った。最初はなかなか思い通りに解答できなかったが、その都度説明したことはきちんと吸収し、確実に力をつけていった。その甲斐あって見事合格し、今後はさらなるステップアップをすべく英語学習に打ち込んでいる。

5.1.2. 学生 B

学生 B は、グループ分けの当初、おとなしい印象を与えていた。ただし、一列目に座るところから、英語への関心は高いと思われた。そして、たまたまペアとなった学生が明るく積極的な学生であったので、自己紹介の練習などを

経るにしたがって、次第にペアの学生や教員に質問をするなど、意欲を表していった。一人ずつの自己紹介では下を向きがちであったので、教員がアイコンタクトを促すと回を重ねるごとに、改善されていった。

“Show and Tell”では、小さい時から練習しているクラシック・バレエのバレエシューズを、カラー写真で持参した。ヒップポップなどのダンスを習う学生はこのクラスにも複数いたが、クラシック・バレエは珍しく、他の学生たちから、“Cool! Great!” “Isn’t it difficult?”などと質問され、笑顔で答えていた。また、声が小さいなどの指摘をすると、次回からは改善が見られた。

第6回からの「駒沢女子大学紹介」では、グループとして全体をストーリー仕立てにしたのだが、学生Bは教員の研究室訪問という寸劇部分を担当した。シーンごとに友人と相談して、自分の台詞を書いた。教員が誤りを指摘すると、素直に受け入れ、その訂正された台詞を撮影前に何度も小声で練習をしていた。実際のビデオでは、控えめな本人としては精いっぱい表情豊かに演じていた。

学生Bはすべて出席であり、各回の課題を行いながら、英語コミュニケーション入門の目指す方向どおりに、友人との交流を通して次第に積極性を増し、英語を使う楽しさを実感していった好例である。また、英語検定のモニターにも参加し、後期は教職入門も履修するなど、英語への意欲が明確に認められる。

第11回～第15回の授業では、グループを再編成した。学生Bは、新グループの中でも比較的控えめでおとなしい学生であった。ただし、自ら積極的に話しかけようと努力していた点は評価に値する。そして何よりも、真摯な姿勢で課題に取り組む姿には目を見張るものがあった。

このタームでは、“Introducing Japan!” 「日

本を紹介しよう！」というテーマのもとで、近畿地方に関するプレゼンテーションを企画した。その中で学生Bは、関西の歴史、とりわけ本能寺の変に関する発表を行った。発表の際は、共同発表者と協力することに、常に気を配っていた。通常は、自らの発表のみに気をとられ、共同発表者への配慮は疎かになってしまいがちであるが、学生Bは自らの発表のみならず、共同発表者のフォローもできていた。真摯な姿勢で英語学習に取り組んだことが、このような結果につながったと考えられる。

5. 1. 3. 学生C

学生Cの「自己紹介」では、高校までの学びの成果が確認することができる。自分の特徴を明快に英語で説明することができた。英語も定冠詞等を落とすなど典型的な日本人学習者の間違いはあるが、自信を持って話していた。彼女の英語の発話は他の学生にも聞き取りやすく、わかりやすい内容であった。

3回目の授業で行った“Show & Tell”では自分の好きなものの説明を行った。自己紹介と違い「好きな理由」を説明するための英文の組み立てやボキャブラリーを探すのに苦戦をしていた。しかし、積極的に自分の意見を英語で述べ、できるだけ自分の考えを相手に伝えようとしている努力は十二分にみることができた。

第6回目から10回目の授業で行った活動では、学生Cは高等学校の際のクラブ活動での経験を生かし、動画を撮影する際にきちんと脚本を組み立てていた。また脚本もわかりやすい英語で話されており、映像で説明できる部分と言語で説明できる部分を明確に分けて、聴衆がわかりやすい映像を作成していた。また映像中の発話は1回目から5回目の授業で培った「自分の周辺を説明する」という英語のテクニックを駆使し、学習内容の定着率が明確にわかるもので

あった。

10回目までと同様に、11回目から15回目のグループにおける学生Cも明るく活発に振る舞い、周囲の学生に積極的に話しかけていた。そして、明るく振る舞うのみならず、英語力を向上させようとする意識の高さは特に評価できる。

このタームでは、“Introducing Japan!”「日本を紹介しよう！」というテーマのもとで、近畿地方の「食」や「文化」に関するプレゼンテーションを行った。その中で学生Cは、共同発表者と協力し、スピーチの原稿を推敲した。特に、内容があり、長めの文章を作ることに注力した。短文を列挙してスピーチを簡素化する方法もあるが、学生Cはより高いレベルの英文を作成しようとする向上心が見られた。このように、真面目に英語学習に取り組む姿勢が、プレゼンテーションの成功につながったといえる。

5.2. 英語コミュニケーション専攻以外を希望している学生の様子

5.2.1. 学生D

学生Dは、グループ分けの当初、おとなしい印象を与えていた。ただし、第1回の授業の最後に、グループ内で自己紹介を行う時に、大変個性的な表現をした。それは地元があるテレビ番組の舞台となった町なので、“Do you know Amachan?”と質問をしたのである。新入生4月の第1回の授業でこの問いかけをしたことは、勇気が必要であるし、本人の大学生活への覚悟を示すものであったと思われる。この自己紹介が貴重な第一歩となり、翌週からも着実に課題をこなしていった。

“Show and Tell”では高校の友人からのプレゼントである箱を持参し、受け取った時の嬉しかったことなどを分かりやすく表現した。声が小さいなどの指摘をすると、次回からは改善が見られた。

第6回からの「駒沢女子大学紹介」では、グループとして全体をストーリー仕立てにしたのだが、学生Dは、冒頭で玄関ロビーで待ち合わせるという役を演じた。シーンごとに友人と相談して、自分の台詞を書き、教員確認では訂正が少ない良い出来栄であった。実際のビデオでも、控えめな本人としては精いっぱい表情豊かに演じていた。

学生Dはすべて出席であり、各回の課題を行いながら、英語コミュニケーション入門の目指す方向通りに、1年生として大学での勉強の開始をスムーズに実現した、好例である。

第11回～第15回の授業では、グループを再編成した。学生Dは、新グループの中では比較的控えめでおとなしい学生であった。ただし、教員側の質問に対しては丁寧かつ的確に答えることができ、下調べも入念に行っていた。何よりも、真面目に課題に取り組む姿勢には目を見張るものがあった。

このタームでは、“Introducing Japan!”「日本を紹介しよう！」というテーマのもとで、近畿地方に関するプレゼンテーションを企画した。その中で学生Dは、関西の珍しい食べ物に関する発表を行った。発表の際は、ただ口頭で説明するだけでなく、写真資料等を示し、聴衆にわかりやすく説明した。また、聴衆の興味を引くように、関西の「食」に関連するいくつかのクイズを用意した。クイズ作成には入念な下調べが前提となるため、相応の時間をかけて準備をしたことがうかがえる。聴衆は興味深く発表を聞いており、総じて有意義な発表だったといえる。真摯な姿勢で英語学習に取り組んだことが、このような結果につながったと考えられる。

5.2.2. 学生E

1回目から5回目までは「自己紹介」と“Show and Tell”、「自分の好きな科目・嫌い

な科目を説明」する、という自分とその周辺に関することを英語で説明する活動であった。6回目から10回目は「学園の紹介動画を英語で作成」する活動であった。

学生Eは、「自己紹介」では、高校までの学びの成果が確認することができる、他人から自分の特徴をよく覚えてもらえる英語での自己紹介を行っていた。また英語も正確に話しており、他の学生にも聞き取りやすく、わかりやすいものとなっていた。

3回目の授業で行った“Show and Tell”では自分の好きなものの説明を行った。自己紹介と違い「好きな理由」を説明するための英文の組み立てに苦戦をしていた。しかし学生Eは言語化するのが難しい部分の説明に写真を用いた。結果、他の学生は学生Eの英語での説明を聞きつつ写真を見ることで、内容を理解していた。4回目の授業で行った「自分の好きな科目・嫌いな科目を説明」という課題であった。ここで学生Eは理由を説明することに苦戦をしていた。しかし、考えを整理し、「知らないクラスメートと話せる楽しみ」そして「人とコミュニケーションを取るきっかけになる」という理由を見つけた。その後は自らの意図をわかりやすく相手に説明する英文の確認を教員と行った。そして授業終盤に行われたプレゼンでは、自信を持って英語で発言ができるようになっていた。

第6回目から10回目の授業で行った活動では、学生Eは1回目から5回目の授業で培った「自分の周辺を説明する」という英語のテクニックを正確に駆使し、映像でも正確に話し、そしてわかりやすい説明を英語で行っていた。

11回からグループ編成が変わり、学生Eは、日本紹介の中で九州沖縄チームとなった。第11回では活動の始めに、13人全員が輪になって自己紹介をしたのだが、学生Eが福岡に、子供

時代に住んでいたことを述べると、メンバーから拍手で迎ええられるなど、会話のコミュニケーションのコツをわきまえていた。

このチームは話し合いの結果、13人を九州班と沖縄班に分けることになり、学生Eは九州班、その中でも「食べ物」担当となった。九州班は取り決めとして、クイズ形式で行なったのだが、「カステラ」や「長崎ちゃんぽん」の材料を問う3択形式を採用していた。宿題としての下調べをしてきたので、3択の答えの作り方、ポスターの枚数などを、メンバー同士でよく相談していた。ポスターを使った本番の発表では、Q&Aと相まって、魅力的なものとなっていた。もともと、英語の話し方も明確であったので、英語も聴きとりやすかった。

また、びっしりと書いた最後のReflectionでは、前半のクラスでは友達作りに成功したことを喜ぶ一方、次は“Not talking too much.”にして“I attempt to concentrate more.”と目標を書き、後半のクラスでは、目標を実現すべく作業に熱心となり、改善が見られた。友人とも“Why don't you ~?”など、英語で話すよう心掛けたと述べている。それを契機として、もっと英語で友人と話したいという意欲も生まれたようである。自己評価も満点の20点と自分の学びには満足していると考えられる。

6. 考察

本授業では自然な英語使用環境を提供することにより、より自然なアウトプットの機会を設けることも大きな目標である。各授業ではメインとなる場面を設定し、活動を行わせた。教員は担当グループに留まらず、他のグループ間視察を積極的に行い、必要な場合には足場掛けの支援をした。その結果、学生は自身の振り返りをすぐ次の活動改善に役立てることが可能となった。本授業最初の課題である自己紹介では

教員の使用した表現を用い、工夫を加えた形で他己紹介を行った。学生が自己紹介に用いた単語数が1.5倍に増えた例もあった。同時に英文を読まずに、顔を起こして発話し、アイコンタクトができるようになるといった進歩が見られた。次の課題である“Show and Tell”では全出席者が課題を完成させたことだけでなく、発表時にグループ員に紹介する自分の「宝物」を忘れずに持参するという意識の高さを見ることができた。これは学習が授業内に留まらず、自律的に継続できる一歩であると言って良い。「駒沢女子大学紹介ビデオ」作成では学生の意識が高く、紹介する場所の選定、紹介用スクリプト作成に積極的に取り組み、その結果、学内撮影が授業内では終了しなかった班が多くあった。学生たちは撮影を完成させるため、教員の指示なく自発的に呼びかけあい、撮影を行い、キャプションや効果音も入れ、完成させた。完成したビデオはどの班も大変見ごたえのあるものであった。

この授業を通し、受講者は自然な英語使用を積極的に行ったことが窺えるが、焦点化されたタスクの取入れや学力差のある受講者への有効的な指導の構築を今後も継続する必要がある。

授業アンケートによれば、本授業に対する評価は概ね良好である。前期履修者のうち、3～4年生を除いた1年生の92パーセントが後期にも履修しており、後期から新たに履修した学生も6名いる。本学で各期に実施している授業アンケートの感想にも授業自体が楽しく、英語使用が苦ではないという声が多く寄せられている。また、学生同士の関係を見ると、チームごとに知人が増え、新たな人間関係が構築されつつあることがわかる。教師としても、一人でも多くの学生と話ができていることから、信頼関係も深まっていることを痛感している。各チームの活動で紹介したように、非常に熱心に取り組む

学生の姿も見られる。その意味では当初の目的はほぼ達成できていると感じている。また、今後の学生の成長に期待が寄せられるところである。

一方で、旧カリキュラムの English Workshop で履修した3年生と4年生の3名は後期履修を取りやめている。どうしても1年生を念頭に置いた授業展開になってしまっていた。3～4年生の立場からではもう少し難易度の高いものを希望していたことも窺えた。また、TTであることから、複数教員が担当することにより、どうしても各担当教員による指導の差が出てしまうことは否めない。英語使用に重点を置いたため、正確さと流暢さのバランスを考慮した指導への移行も重要課題である。

来年度は教員の体制も変更予定である。内容については省察を行った上で、改善すべきことは改善しつつも、学生にとって満足度の高い授業づくりを考えていかなければならないと痛感する。今後も継続的定点観測を行い、より良い授業の構築を続けていく。

執筆担当

1. 中野、橘田
2. 中野、橘田
3. 橘田
4. Plaza, Morris
5. 中野、井戸、松山、工藤
6. 中野、橘田

参考出典

- Criado, R. (2013). A Critical Review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching in Monroy, R. (ed.) *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez*. 97-115.
- Dörnyei, D., & Csizér, K. (1998). Ten

- commandments for motivating language learners: results of an empirical study, *Language Teaching Research* 2,3, 203-229
- Dörnyei, D., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A Process model of L2 motivation. *Working Paper in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. (米山朝二・関昭典 (訳) (2005) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』東京:大修館書店).
- Ellis, R. (2002). The Methodology of Task-Based Teaching, 『関西大学外国語教育研究』 [Kansai Daigaku Gaikokugo Kyōiku Kenkyū], No.4, 79-101.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 221-246.
- Fujitani, M., Shuto, K., & Hojo, R. (2017). Practice of “Studies of Overseas Education” as Pre-service and In-service Training for Teacher Education-Challenge for “Studies of Overseas Education (Taiwan)” from 2015 to 2016, *Bulletin of Joetsu University of Education*, Vol.36 (2), 389-396.
- Gaitanidis, I., Kobayashi, S., Nishizumi, K., Wada, K., & Yoshino, A., (2016). Pedagogical Approach of Collaborative Learning Focused on Japan: Case Studies from Classes in Liberal Arts *International Education, the Bulletin of Chiba University's Center for International Research and Education*, No.9, 1-3.
- Goto, T., (2011). 「大学英語教育における地域発信ライティング授業に関する研究: 現状と課題」 [Daigaku Eigo Kyōiku ni okeru Chiiki Hasshin Raiteingu Jugyō ni kansuru Kenkyū: Genjō to Kadai] 『熊本大学社会文化研究』 [Kumamoto Daigaku Shakai Bunka Kenkyū], No.9, 185-198.
- 廣森友人 (2011). 「学習者の動機づけと英語熟達度が動機づけ方略への認識に与える影響」 『立命館言語文化研究』 第22巻, 159-167.
- 廣森友人 (2012). 「学習者の動機づけを高める指導実践-動機づけ評価の診断定期活用」 『全国英語教育学会紀要』 第23巻, 361-372.
- 廣森友人 (2015). 『英語学習のメカニズム 第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』 東京:大修館書店.
- 光文書院. 『デジタル教育用語集』 2018年 8月 15日アクセス < <https://www.kobun.co.jp/vocabulary/tabid/284/Default.aspx> >
- Leaver, B., Willis, J. (2004). *Task-Based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programs*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Morimoto, H., (2010). 「実践的英語コミュニケーション能力の向上を目指した指導—新学習指導要領に即したカリキュラム構想に伴う授業実践プログラム」 [Jissenteki Eigo Komyunike-shon Nōryoku no Kōjō wo mezashita shidō-Shin Gakushū Shidō Yōryō ni soku shita Karikyuramu Kōsō ni tomonau Jugyō Jissen Puroguramu] 『目白大学短期大学部研究紀要』 [Mejiro Daigaku Tanki Daigakubu Kenkyū Kiyō],

- 46号, 127-141.
- 文部科学省 (2010). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』東京: 開隆堂出版
- 文部科学省 (2015). 「教職員等の指導体制の在り方に関する懇談会 提言」2018年10月5日アクセス < http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/003/___icsFiles/afieldfile/2015/09/11/1361243_1.pdf >
- Oxford, R. (2001). *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. ERIC Digest*. Retrieved from ERIC database. (ED 456670).
- Peregoy, S. F. & Boyle, O. F. (2001). *Reading, Writing, & Learning in ESL: A Resource Book for K-12 Teachers*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press
- Sato, T., (1997). 「コミュニケーション能力と英語教育 - 英語による日本文化表現 (法) 研究「発信」としての英語教育研究その1」 [Komyunike-shon Nōryoku to Eigo Kyōiku-Eigo ni yoru Nihon Bunka Hyōgen (Hō) Kenkyū Hasshin to shite no Eigo Kyōiku Kenkyū sono 1], 『言語文化学会論集』 [Gengo Bunka Gakkai Ronshū], 9号, 147-168.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2017). 『改訂版 英語教育用語辞典』東京: 大修館書店.
- 田中博晃・廣森友人 (2007). 「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」『JALT Journal』 Vol.29, No.1. 59-80.
- 田村祐 (2017). 「中学校・高等学校での英語指導の考え方と工夫」『タスクベースの英語指導 - TBLT の理解と実践 (pp. 165-200)』東京: 大修館書店.
- 巽俊二 (2005). 『英語授業ライブラリー 6 ティームティーチングの進め方 授業改善の視点に立って』東京: 大修館書店.
- 浦野研 (2017). 「大学での英語指導の考え方と工夫」『タスクベースの英語指導 - TBLT の理解と実践 (pp. 201-223)』東京: 大修館書店.
- 卯城祐司 (2014). 『英語で教える英文法 場面で導入、活動で理解』. 東京: 研究社.
- 渡部祥子 (2018). 『キーワードでわかる英語教育学 第二言語習得論から英語教授法まで』東京: リーベル出版.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.