

Interviewer と Presenter としての学生

——英語教科書の学習内容を活用したタスク型アプローチ——

迫田奈美子*・J. A. S. Wild*

The Student as Interviewer and Presenter: A Task-based Approach to English Textbook Content

Namiko Sakoda and J. A. S. Wild

Abstract

A long-standing aim of Japanese education policy for the 21st century has been for all adult citizens to achieve a communicative competence in English. With Japan due to host the Summer Olympics in 2020, this aim has become ever more pressing. However, despite the efforts of policy makers, success measured against international standards has proved elusive. Congruent with this aim, and in response to the, thus far, disappointing outcomes, new approaches to English education are being introduced at all levels of the education system. This paper is presented as an empirical case study, comparing various approaches to teaching non-English major students at one Japanese university. In the context of a common syllabus and testing policy, with minimal allowance for any variation in L2 proficiency, and a requirement to cover a limited number of textbook-determined content areas, four different approaches to teaching, ranging from a single teacher, PPP approach, to team-teaching a TSLT approach were examined. Making use of a self-assessment survey, results indicate a favorable response to task-based activities, with participants expressing improved motivation and a recognition of the relevance of the set tasks. The respective roles of teachers in a team-teaching environment and the practicability of such an approach are also considered.

Key words: communication, task, task-based language teaching (TBLT), task-supported language teaching (TSLT), interview, presentation

“For the things we have to learn before we can do them, we learn by doing them.”

— Aristotle, The Nicomachean Ethics

1. はじめに

1.1 日本における英語教育の現状

日本の教育政策は対外的に英語教育の重要性を長きに渡り強調してきた。特に21世紀以降の英語教育は、認知学術的言語能力よりも対人的

コミュニケーション技能を重視し、養成する方向に進んだといえる（松村，2009）。現在の英語教育の方向性を表す語はまさに「コミュニケーション」で、度重なる学習指導要領の改訂や「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」（文部科学省，2003）で提案されているように、実践的コミュニケーション能力の育成がいつそう求められるようになってきている（高島，2005）。東京夏季オリンピック・パラリンピックが開催される2020年を見据え、コミュニケーション能力向上の必要性はさらに高まっ

* 広島経済大学経済学部准教授

ている。これまで国が推し進めてきた英語教育政策として、求められる英語力の数値化¹⁾、SELHI²⁾事業の推進、センター試験でのリスニング試験導入、英語教員の指導力向上及び指導体制の充実、小学校への英語教育の導入、CAN-DO リストによる到達目標の設定・活用などが列挙される。

ところが、こういった公的支援強化にもかかわらず、日本人の英語力は他国と比べて低いといわれる³⁾。グローバル化が進む世界において、日本人の英語運用能力の不足は、外交面だけでなく経済界においても日本の国際的評価を下げる障壁として認識されている。経団連（2011）の提言で指摘されているように、日本の若い世代の間で海外留学や海外赴任を敬遠する内向き志向の拡大も深刻な問題である。この背後には言語運用能力に対する自信のなさが主な原因の一つにあり、そう答えた回答者の半数以上が学校で受けた英語教育に対して不満を持っているという調査結果が出た（産業能率大学, 2013）。

今までの国の英語教育政策と経済界の政策提言は、学習指導要領の改定内容に強い関連性がある（拝田, 2014）。2013年全面実施の高等学校学習指導要領では、「英語の授業は英語で行うことを基本とする」という方針が明記されたが、これは現状の英語力に対する危惧と経済界からの要望を強く反映しているといえよう。金谷（2014）は、この文言を学習指導要領に書き込むことになった背景に、それが適切な手段と言えるかどうかは別として、教育現場で生徒に英語を使わせなければならないと認識する文部科学省の意図があると述べている。

「英語の授業は英語で」については賛否両論がある中、中井（2010）は指導要領改訂の中心的役割を果たした松本氏の意見を紹介している。そこでこの学習指導要領の改定のポイントは、先生の役割と教え方を変え、授業を生徒中心のコミュニケーション活動の場にすることである

とその真意を解説している⁴⁾。中井（2010）は、実際の中学・高等学校の教育現場で英語を使用する授業は多くないという実態を把握しつつも、英語を使う機会を増やす手段としてタスクの活用を提唱している。その際、生徒が主体となって英語を使う活動の必要条件として、教材が面白いこと、ナマのやりとり・問いかけがあること、タスクの設定に工夫があることを挙げている。Kotaka（2013）も教室以外で英語を使う機会が極めて限られている EFL 環境の日本では、Task-based language teaching (TBLT) は生徒の英語によるコミュニケーション能力を養う効果的な手段であるとその有効性を示している。

1.2 タスク型アプローチとは

タスクについては様々な定義（Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Willis, 1996; Skehan, 1998; Ellis; 2003）が成されている。Nunan（1989: 11）の定義⁵⁾によると、タスクとは、学習者が目標言語を使ってやり取りをする意味に焦点を置いた活動のことで、その種類は目的、情報、場面や役割によって分類されるとある。Ellis（2003: 16）⁶⁾は、タスクとは学習者が課題を達成することを目的とし、語彙や文法といった特定の言語形式を学習者に選択させる場合もあるが、その意味内容の伝達が適切になされたかどうかが評価される活動であると定義する。さらに別のタスクの要素として、Skehan（1998）は *real-world activities*, Ellis（2003）は *real-world processes of language use* という言葉を使って、現実社会で起こりうる状況での言語使用の重要性を説いている。つまり、タスクとは現実社会での言語使用を疑似体験させる活動のことである。

実際のタスクには様々な型があり、例えばジグソー、情報交換、問題解決、意思決定、意見交換型タスクといった活動が挙げられるが、特

に問題解決や意思決定型のタスクでは学習者同士の協力が必要不可欠で、Breen (1987) は良いタスクは学習者の言語能力だけでなく社会的スキルや管理能力を高める働きがあるという。

これらのタスクの定義をまとめると、タスクには以下のような特徴がある。

- (1) 達成すべき明確な目的がある
- (2) やり取りする意味内容に焦点を置く
- (3) 学習者同士の協力を促す
- (4) 現実社会で起こりえる場面が設定されている

では、このようなタスクをどのように実際のシラバスへ組み込めばよいか。Ellis (2003) は二つの立場を紹介している。一つは Task-Based Language Teaching (TBLT) で、タスクを主軸として言語教育を行うもので、もう一つは文法構造を指導するシラバスの中でタスクを補助的に実施する Task-Supported Language Teaching (TSLT) である。高島 (2005) は、日本のような EFL 環境で授業数が少なく教室外でのインプットやインターアクションが充分期待されない場合、通常行われている教科書を中心とした授業に加えて、タスクの力も借りるという後者の TSLT の立場がより現実的だと述べている。さらに、目標文法構造に焦点を当てているか否かによってもタスクは二種類に分けられる。Focused task は特定の文法項目を使用することを狙って作成されたタスクで、unfocused task は活動時に使用する文法構造は予め特定されず、学習者は既習の文法、語彙を自由に駆使して活動が遂行されるため、メッセージに焦点を当てた活動と言える (高島, 2005)。

1.3 必修英語科目の問題点

筆者らの勤務する大学では授業回数を増やし、短時間で集中して英語学習に取り組むという目的で、2015年度から1年次の必修英語科目を1

回45分で週5日行うカリキュラムを実施している。必修英語科目は3種類あり、「必修英語 A」では文字に関連する Reading & Writing 技能を中心に週2回、「必修英語 B」では音声に関わる Listening & Speaking 技能を中心に週2回、「必修英語 C I」では英語力の土台となる Vocabulary & Grammar を中心に週1回の授業を実施している。この3科目で同一シリーズの教材を使用し、評価方法も統一することにより、必修英語は科目間の連動と統一を重視したカリキュラム⁷⁾ となっている。

しかし、全学的に統一された教材と評価方法を採用した本カリキュラムは、科目間の連動を可能とし公平性を重視する一方、画一的な評価システムの弊害として、上位層の学生にとってはテスト問題や授業内容が易しすぎて手ごたえがなく、学習意欲を維持しにくいという問題が生じている。

必修英語科目の一つである「必修英語 B」は1クラス20人程度の少人数の授業で、活動中心の授業形式をとっている。しかし成績評価の90%は全学統一テストによって決まるため、各クラスで行われる授業中の活動は直接の評価対象にしにくいという問題もある。

2. 研究の目的

学習者のコミュニケーション能力の向上と教員の指導力向上を目指すうえで、教室内でのタスク活動の活用は有効だと考えられる。学習指導要領の変遷を受けて、中学・高等学校でタスク活動を経験したことのある学生も入学している。ところが、統一教材、統一評価が採用される本学の必修英語科目において、担当教員の自由裁量は評価割合でいうとほんの10%に限定されていて、タスク活動の評価を直接成績に反映しにくい現状がある。しかも、英語専門の学科がなく、ある一定水準以上の英語技能習得を目標とする本カリキュラムでは、応用・発展

的な内容よりもまず基礎的な技能習得が重視されている。しかし、ある一定程度の英語技能をすでに習得し、学習意欲の高い上位層の学生に対しては、より実践的で難度の高い活動への挑戦は有益だと考える。前期の授業を終えた時点で、学生から「教科書の内容が簡単すぎて手ごたえを感じづらい。もっと役に立つ英語を身につける活動をしたい。」といった要望が多く挙がった。そこで本稿では、必修英語という制限された枠内でより高い英語技能習得を目指したタスクを考案することと、その実践結果を考察することを研究の目的とする。

3. 方 法

本稿は2016年度に筆者らが担当した「必修英語 B」の活動実践研究である。通年で使用した統一教科書と、前期に実施した Student Group Interview, 後期に実施した先生への Interview と Group Presentation の4種類の活動に関して、本科目受講生20名を対象としたアンケート調査⁸⁾の結果をもとに考察する。活動の詳細は、3.3節で後述する。

3.1 アンケート

アンケートの調査項目は、「そう思わない」

から「そう思う」を1～5の数字に置き換えた5段階の選択肢を選ぶ質問と記述式の質問が含まれる（アンケート調査紙は資料参照）。

選択肢による質問は、学生の英語学習に関する質問と4種類の活動である教科書、Student Group Interview, 先生への Interview, Group Presentation に関する質問から構成されている。質問項目は、(1) 英語力向上, (2) 情意要素, (3) 真正性, (4) 活動の難易度, (5) グループ内の協力の5つのカテゴリーに対して2つずつ、計10個の質問をそれぞれの活動に関して尋ねている（表1参照）。

各カテゴリーについて説明する。

(1) 英語力

本科目で重視されるリスニングとスピーキング技能に限定して尋ねている。

(2) 情意要素

タスク型アプローチを導入する際、情意要素は考慮すべき重要な項目である。特に日本従来の受け身の学習形態に慣れてきた学習者にとって、主体的な活動への関わりが求められる時、不安感が増す、自信を持って活動に取り組みにくいといった場合も考えられる（Burden, 2005; Osboe, Fujimura, & Hirschel, 2007; Cutrone, 2009; Ricart, 2014）。

表1 アンケートの質問項目

	質 問	カテゴリー
Q1	英語のスピーキング力向上に役立ったと思いますか？	英語力向上
Q2	自信をもって活動に取り組みましたか？	情意要素
Q3	本授業内で学んだ内容を活用しましたか？	真正性
Q4	予習・復習や活動に向けての準備をしましたか？	活動の難易度
Q5	活動中にグループメンバーと協力しましたか？	グループ内の協力
Q6	英語のリスニング力向上に役立ったと思いますか？	英語力向上
Q7	活動中に不安を感じましたか？	情意要素
Q8	実践的な活動だったと思いますか？	真正性
Q9	活動の難度が高いと感じましたか？	活動の難易度
Q10	授業内外でグループ内の情報共有が円滑に進みましたか？	グループ内の協力

(3) 真正性

Ellis (2003) は、教育的タスクには「状況的真正性」(situational authenticity) と「交流的真正性」(interactional authenticity) があると述べているが、ここでは活動が教室外の自然なコミュニケーションの場面でも役立つ実践的な活動かどうか (situational authenticity), 統一教科書で学習した内容を活用しているか (interactional authenticity) を尋ねている。

(4) 活動の難易度

もともと統一教科書の内容が簡単すぎるという問題から本研究が始まっていることもあり、活動の難易度を尋ねている。易しすぎる活動では意欲が継続しにくい、難しすぎる活動も不安感を高め、やる気を失わせてしまう。松村 (2012: 186) はタスクが学習者に適した難度のものであるかどうか、授業の成否にかかわる重要な鍵であると述べ、タスクのむずかしさを決定する要因を「タスク内的要因」と「タスク外的要因」に分類している。タスク内的要因とはタスク固有の性格に関する事項で、情報の操作や統合、意見の統合が必要かどうか、情報の流れが一方向かまたは双方向か、といった要因が含まれる。一方、タスク外的要因としては、事前準備の時間や活動時の時間制限、内容やタスクへのなじみ、メンバー数などの要因が挙げられる。

(5) グループ内の協力

タスクの効果の一つに、他者と協力して課題を達成する過程で、言語能力の発達と同時に社

会的能力も身につけることができる点が挙げられる (Nunan, 1992)。江利川 (2012) は、グループ作りについて一般的に学力や特性の異なる男女混合の4人が望ましいとしている。5人以上になるとリーダー的生徒や依存的な生徒が出やすくなり、3人以下だと議論が低調になり、学びの多様性が失われやすいからだとその理由を述べている。

3.2 調査対象者の特性

調査対象者は、筆者が担当する「必修英語 B」を受講した1年次生20名である。本クラスは大学入学直後に1年生全員726人を対象として実施された英語プレイスメントテストの結果が全体の90位以内で、学科別では上位20位の学生から編成されている⁹⁾。

アンケートでは学生の英語学習について4つの質問を尋ねたが、図1はその結果を示している。1を最大とした平均値がQ1は0.74と学習意欲も高く、Q2の英語を習得する必要性を感じている学生は、平均値が0.86と非常に高いことと、Q4. 英語の授業を一生懸命勉強した学生の平均値も0.75と高いことから、真面目に英語学習に取り組む学生が多いことがわかる。その一方で、Q3. 留学や海外プロジェクトへの参加意欲の平均値は0.58で、「参加したいと思わない」、「あまり参加したいと思わない」と「どちらともいえない」と答えた学生を加えると約半数おり、海外へ行ってみたい学生と半々に分かれる結果であった。

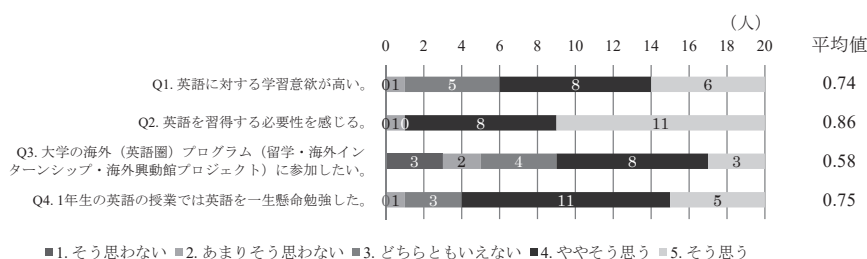


図1 あなたの英語学習について

3.3 タスクの考案

タスクを考案し実践する時、その過程を3段階に分けることが多い。Prabhu (1987) はタスクの流れを、産出 (production)、借用 (borrowing)、再産出 (reproduction) の3つに分類している。Willis (1996) はタスク中心の授業の組み立て方として、プレタスク (Pre-task)、タスク・サイクル (Task Cycle)、言語的側面の指導 (Language Focus) の3段階を提案している。タスク・サイクルの中にはさらにタスク活動 (Task)、発表準備 (Planning)、発表 (Report) が含まれる。Ellis (2002: 80) もタスク考案の枠組みを Pre-task, During task, Post-task という3つの段階にまとめている。Pre-task は活動の枠組みを決め、タスクの準備をする段階で、During task は時間制限のある活動で教員主導型と学習者主体型がある。Post-task は学習者による報告、タスクの繰り返しだと説明している。これらの三段階はいずれも独立しているものではなく、それぞれが関連づけられている。

そこで本研究ではこの汎用性が高い Ellis (2002) の枠組みが適切だと考え、4種類の活動の全体的な位置づけを、この枠組みに当てはめた (表2参照)。教科書は主に文法や語彙などのドリル練習やタスクのトピック選定のために使用したので、Pre-task より前の段階と考えられる。Student Group Interview は Pre-task にあたり、先生への Interview は During task

で学習者がインタビュアーとして質問する側に立った学習者主体型の活動であるといえよう。最終段階の活動として、インタビューで収集した情報をもとに原稿を作成し、発表をした Group Presentation は Post-task にあたる。

Student Group Interview, 先生への Interview, Group Presentation の詳細は、3.3.2～3.3.4項で説明する。

3.3.1 教科書

「必修英語 B」では、2015年度から1年次必修英語科目で使用されている統一教科書¹⁰⁾ の Listening & Speaking 技能を主に扱っている。本教科書の CEFR 基準によるレベルは A1¹¹⁾ で、基礎的な英語を学習することを目標としており、その特徴としてドリル形式の問題が多く含まれている。前期の授業では Unit 1: People, Unit 2: Seasons, Unit 3: Lifestyle, Unit 4: Places, 後期の授業では Unit 5: Sport, Unit 6: Jobs, Unit 8: Food and Culture, Unit 10: Transport を扱った。評価の90%は本科目で通年使用している統一教科書 (以後、教科書) から出題される統一小テスト (第1回15点, 第2回20点, 第3回25点, 第4回30点の合計90点) の結果によって決まる。

3.3.2 Pre-task: Student Group Interview

各学年統一小テスト後に Student Group Interview を前期中に4回実施した。配点は1回2.5点である。授業中もペア活動やグループ活動を多く取り入れており、この Student

表2 活動の構成

活 動	時期	焦点	段階	目 的
教科書	通年	形式	Pre-task 前の練習や準備	各 Unit のトピックに関する語彙、文法、言い回しを学ぶ
Student Group Interview	前期	形式と意味	Pre-task	教科書で学んだ内容を使う
先生への Interview	後期	意味	During task	情報を得て内容をまとめる
Group Presentation	後期	形式と意味	Post-task	得た情報をグループでまとめてさらにクラス全体に伝える

Group Interview も 4 人からなるグループごとに行った。1 回目の課題は「メンバー紹介」で、I'm going to tell you about … というフレーズから始まり、各学生が隣の学生を紹介するというものだった。2 回目のテーマは「日本や外国の季節」で、There are four seasons in Japan … というフレーズから始まり、4 人がそれぞれ担当した季節について英語で紹介させた。3 回目のテーマは「ライフスタイル」で、例えば What time do you usually get up? といった日常生活に関する質問とその応答をさせた。4 回目は「道案内」で、提示された地図を見ながら How do I get to the ()? と道を尋ねる役と、道を教える役に分かれて英語で説明させた。

3.3.3 During task: 先生への Interview

後期には英語ネイティブの先生に英語のみでインタビューを実施した。インタビューの手順は、簡単な挨拶と自己紹介をし、一人 3 つの質問をして聞き取った内容をメモに取るというものだ。質問のトピックは、前期の授業で学習した内容も含め、1. Hometown, 2. Family-Profiles, 3. Family-Lifestyles, 4. Sports, 5. Food, 6. Opinions on learning/teaching English とした。4 人からなるグループを 5 つ作り、各自が聞き取った内容をグループに持ち帰り、情報を共有し、その情報をもとに次の質問を考え、別のメンバーがインタビューをするというサイクルで進めた。別のグループ同士の情報共有を避けるため、ネイティブ教員はグループごとに違う内容を伝えるという工夫をした。インタビューは授業外の時間を使ったが、情報共有や英語の質問を考える時間は授業の終わりに 5 分程度取るようにした。

3.3.4 Post-task: Group Presentation

英語ネイティブの先生へのインタビュー終了後、各グループがインタビューで得た情報を元にプレゼンの構成とその分担を決めさせ、各自担当部分の英文原稿を作成させた。原稿の英語

を添削した後、授業内でグループごとにプレゼンテーションを実施した。目安として一人 1 分、グループで 5 分以内とした。他のグループの発表内容をちゃんと聞かせるため、プレゼン中に聞いた内容をメモに取るよう指示した。

3.4 教員の役割

成功する言語学習者に比べると、良い教師に関する研究は圧倒的に少ない。教育現場における教師の役割は一つの要因にすぎないが、教師は学習者のニーズを理解し、能力に合った活動や指導方法を採用しなければならない。Byrne (1986) は、まず第一に教師は最適な学習環境を作る必要があり、学習の過程に応じた役割を 3 つの段階 (presentation, practice, production) に分けて紹介している。Presentation の段階で教師は教材を提示する。Practice では教師の役割は最小限に抑え、生徒たちが練習する時間を十分与える。Production の段階では教師は多少の間違ひは大目に見て、できる限り生徒たちが自由な表現ができるよう促す。

Prodromou (1992: 35) は、成功している学習者から見た良い教師の特徴を紹介し、いくつかの役割 (Monitor, Model, Counsellor, Facilitator, Friend, Informant, Social worker) を図示している。その中でも、テストと教授の使い分けに注意すべきだとしている。テストは、失敗、正確さ、非人情、不安、点数、面白さに欠けた機械的な内容、判断、外的動機付け、競争、教員主導を重視している。その一方で教授は、成功、適切さ、個性、喜び、結果、興味深く柔軟な内容、支援、内的動機付け、協力、生徒主導といった要素を重視している。

3.4.1 タスクにおける教員の役割

Wicking (2009) はタスク型シラバスの成否に不可欠な二つの教師の役割を紹介している。一つは動機付けで、もう一つはタスク遂行のためのサポートである。特に日本の大学では学習

者中心の活動を嫌がる学生が多く、個人差も大きい。ため理論通りに導入しにくい場合が多い。そのため、タスクの目標を達成できるように言語的、認知的支援が必須である。

3.4.2 ティームティーチング

Friend & Cook (1996) は、二人の教員が共に教える共同教育のモデルをいくつか紹介している。

- ・ One teach, one support : 同じ教室内で一人が主に指導し、もう一人がサポートをする。
- ・ Parallel teaching : 各教員は教室を半分に分けて同時に同じ内容を教える。
- ・ Alternative teaching : 一人が主に教室のほとんどもを管理し、もう一人は教室の内外で小グループに教える。
- ・ Station teaching : 二人の教員が指導内容を分割し、それぞれの内容を担当する。
- ・ Team teaching : 両方の教員がすべての学生の指導を計画し、共有する責任がある。

これらのモデルを参考にして、今回は主に One teach, one support のスタイルを用いた。ただし、最後の Presentation 以外で二人の教員は同じ教室内にいないことはなく、Interview は授業外の時間に研究室に訪問する形で実施したので、その意味では Alternative teaching を一部採用したことになる。

3.4.3 NESTs と Non-NESTs の役割

Medgyes (1992, 2001) は native English-speaking teachers (NESTs) と non-native English-speaking teachers (Non-NESTs) の特徴をまとめ、それぞれの弱みと強みを比較している。NESTs は一般的に柔軟なアプローチをとり、指導言語に対しては流暢さ、意味、口語に焦点を置く。学習者の間違いには寛容で、より多くの文化的情報を提供する傾向にある。NESTs の強みは語彙力、流暢さ、発音、文法にある。その一方、Non-NESTs は形式的なア

プローチをとり、指導言語に対しては正確さ、形式、文法ルール、文語を重視し、間違いには厳しくテストや宿題を多く課す傾向がある。Non-NESTs の強みは、自分自身が成功した学習者のモデルで、学習者の母語を共有している点である。そのため、効果的な学習戦略の立案、言語的な困難さの予測が可能で、学習者のニーズや問題に対して共感しやすい。

そこで、この度のタスクでは、上記の NESTs と Non-NESTs のそれぞれの強みを生かした役割分担をすることとした。タスクの準備段階である教科書を使った練習や Pre-task である Student Group Interview は Non-NEST が担当した。During task の先生への Interview は、英語の質問作成や練習は Non-NEST がサポートしたが、NEST がインタビューを受けた。学生の英語が通じるか、Non-NEST の答えた内容を聞き取れたかが試された。日本人間で英語を使う不自然さを解消でき、タスクの真正性が増した。最後の Post-task である Group Presentation には、二人の教員が携わった。

4. 結果と考察

4.1 学生が捉えた4種類の活動の特徴

図2は4種類の活動に関する10個の質問の平均値を示している。この結果から、教科書は7つの質問項目(Q1, Q2, Q3, Q4, Q7, Q8, Q9)で最も平均値が低く、逆に先生への Interview は5つの質問項目(Q1, Q6, Q8, Q9, Q10)で、Group Presentation は残りの Q2, Q3, Q4, Q5, Q7 の5つの質問項目で平均値が最も高かった。つまり、教科書は4種類の活動の中で最も簡単で、そのため活動中に不安に感じたことも少なく、スピーキング力向上にもつながりにくく、結果的に自信もそれほどつかなかったという特徴が見て取れる。それとは対照的に先生への Interview はスピーキング力だけでなくリスニング力が最も向上し、難度

は高いが実践的でグループ内の情報共有が不可欠の活動だったことがうかがえる。Group Presentation は1年の最後に行った総まとめの活動でもあったためか、本授業内で学んだ内容を最も活用し、グループメンバーと協力し、準備に最も時間をかけて取り組んだ活動だったようだ。人前で話す活動のため、最も強く不安を感じた活動でもあったが、活動を無事にやり遂げた後、自信にもつながったようだ。Student Group Interview は全体的に2番目に低い平均値になる項目が6つ(Q1, Q2, Q4, Q7, Q8, Q9)と多く、教科書と先生へのInterview並びにGroup Presentationの活動の中間地点にある活動だったといえる。

特にQ4の予習・復習に関する質問では、教科書(0.475)とGroup Presentation(0.8)の平均差が0.325と一番大きかった。このことから教科書は難度が低く、予習復習にかける時間はあまり必要なかったのに対し、Group Presentationは英語の原稿作成から添削そして

修正にも時間を要し、本番では内容を頭に入れて人前で話せるよう練習に取り組んだため、学生にとってかなり負荷のかかる活動だったことがわかる。

4.2 4種類の活動に対する学生の感想

アンケート(資料)では、4種類の活動に関する感想を3つの言葉で表すよう指示した。学生たちが自由に挙げた言葉から、4つの活動に対して学生たちが抱いている全体的な印象が明らかになった。

教科書に関する上位3つの言葉は、「簡単(13人)」、「つまらない(13人)」が圧倒的に多く、次に「(問題量が)多い(4人)」といった言葉が挙げられた(図3参照)。このことから教科書は対象学生の英語レベルに合っていない興味をそそる教材ではないことがうかがえる。教材の適切さという観点からも、「悪い(1人)」、「わかりにくい(3人)」、「使いにくい(3人)」、「日本人向けではない(1人)」といった否定的

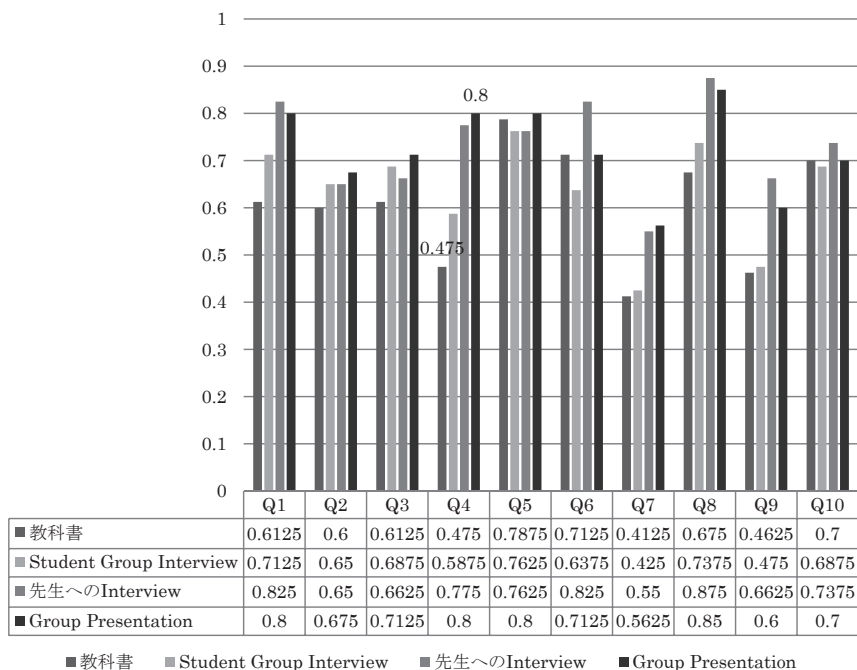


図2 4種類の活動に関するQ1～Q10の平均値

なコメントが散見された。

続いて Student Group Interview に関しては、「楽しい (16人)」、「良かった (8人)」、「協力・親睦 (7人)」と学生の興味を喚起し、グループ内で協力を促す活動であったことがわかる (図4参照)。教科書は「簡単」だと半数以上の学生が答えていたが、本活動に関しては「簡単」と答えた学生が4人、「難しい」と答えた学生が同数の4人と難易度に関しても適切だったといえよう。ただし英語力向上の観点からは、「そ

の場しのぎ (1人)」、「実力がついたか不確か (1人)」と懐疑的な意見もあった。その他には、教員を前に英語で発表するスタイルに「緊張 (5人)」した学生もいた。

先生への Interview で一番多く聞かれたのは、Student Group Interview と同様に「楽しい (10人)」だったが、次に続いたのが「役立つ (8人)」、「緊張 (7人)」、「難しい (7人)」と、実践的だが難しく緊張する活動だったようだ (図5参照)。英語ネイティブの先生への質問は

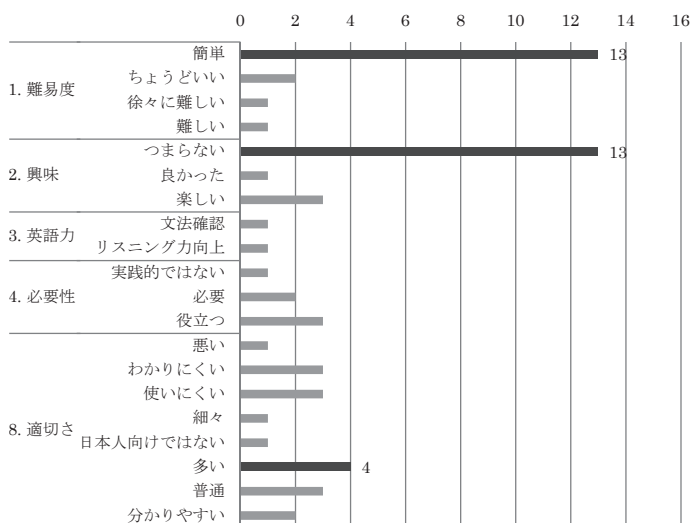


図3 教科書の感想

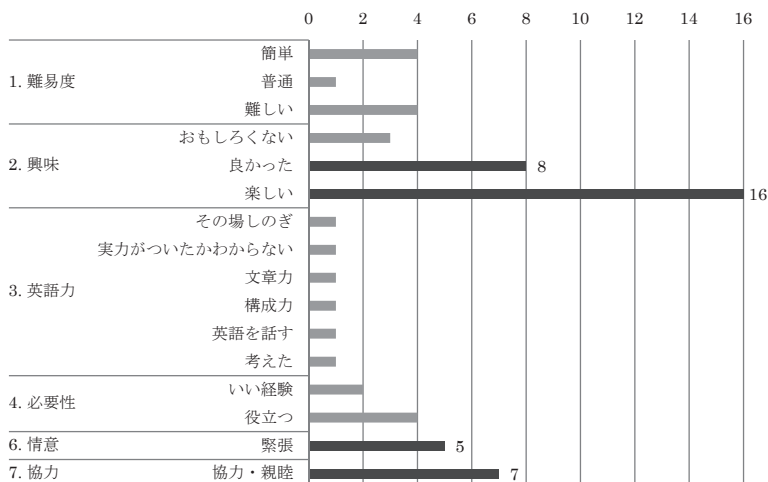


図4 Student Group Interview の感想

事前準備ができたが、どのような回答が返ってくるか予測不能なうえ、ちゃんと英語の内容を聞き取ってそれを後日同じグループメンバーに伝えなければならない。次にインタビューをする学生がその情報をもとに次の質問を考えるため、自分がきちんとしなければ他のメンバーに迷惑がかかるという責任も感じたようだ。

最後に Group Presentation の上位 3 つの言葉は「緊張 (12人)」、「楽しい (11人)」、「難し

い (8人)」だった (図 6 参照)。日本語ですら人前でプレゼンをした経験がないという学生も多く、英語によるプレゼンはさらにハードルの高い活動であったようだ。難度が高く緊張する活動であったにもかかわらず、半数以上の学生が楽しめたというのは興味深い結果である。

4.3 質問カテゴリ別結果

図 7 は 4 種類の活動において英語力向上 (Q1

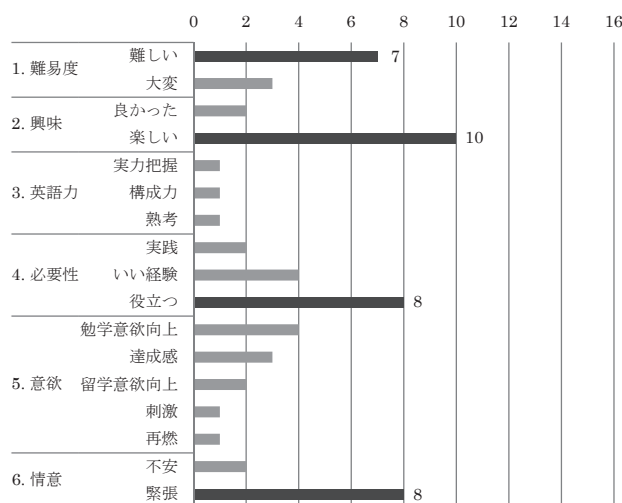


図 5 先生への Interview の感想

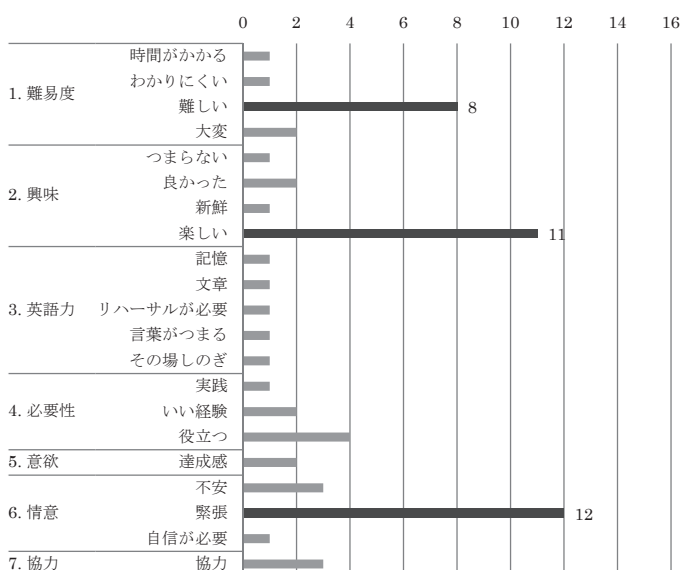


図 6 Group Presentation の感想

スピーキング力, Q6 リスニング力) に役立ったと思うかという質問に対する結果を示している。どの活動も半数以上の学生が「そう思う」, 「ややそう思う」と答えている。中でも先生への Interview では, 「そう思う」と答えた学生の割合がスピーキング力とリスニング力ともに一番多い。「ややそう思う」を加えると8割以上の学生が英語力の伸びを一番感じた活動であったことがわかる。

図8は情意要素(Q2 自信, Q7 不安)に関する結果をまとめたものである。教科書と

Student Group Interview に不安を感じた学生はほとんどいなかったが, 自信に関しては異なる結果となった。4つの活動の中で難度が最も低い教科書が自信につながりやすいと予測していたが, 自信をつけたのは教科書よりも難度の高い3つの活動で, 「そう思う」「ややそう思う」を合わせてこちらも同数の13人という結果であった。先生への Interview と Group Presentation に不安を感じた学生は「そう思う」「ややそう思う」を合わせて8人と同数であった。このことから, Student Group Interview は不安に感

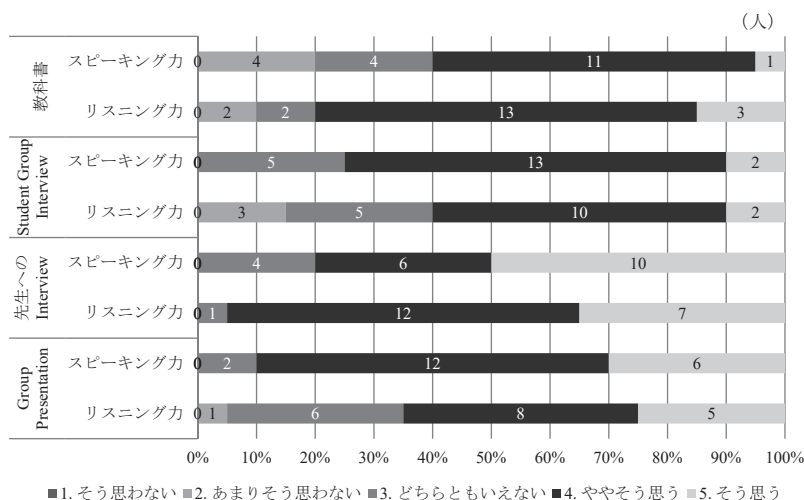


図7 Q1 & Q6 英語力向上に役立ったと思いますか？

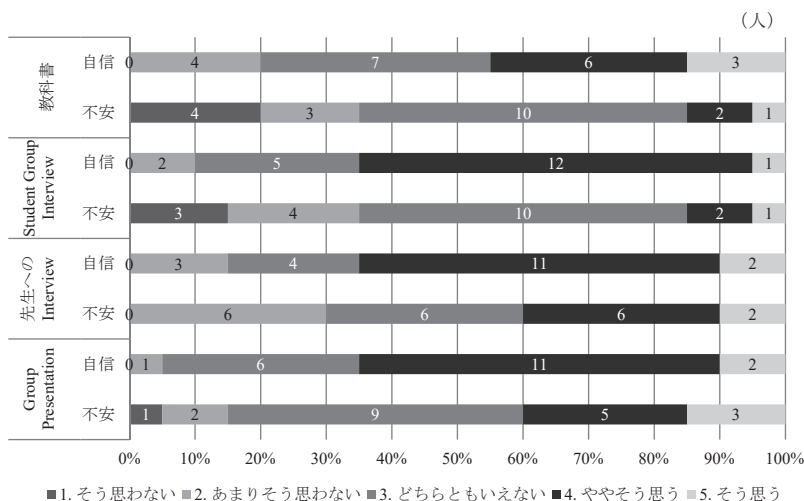


図8 Q2 & Q7 活動中に自信や不安を感じましたか？

じず自信を持って取り組めた活動といえよう。

図9はQ3学習内容の活用とQ8実践的だったか、活動の真正性を尋ねた結果である。学習内容に関しては4種類の活動に大きな差異は見られなかった。一方、実践的な活動だったかどうかは、先生へのInterviewが圧倒的に多く、その内訳は「そう思う(12人)」,「ややそう思う(6人)」であった。次にGroup Interviewも多く、「そう思う(9人)」,「ややそう思う(10人)」とほぼ全員の学生が実践的な活動だと感じていた。

図10はQ4予習・復習といった活動準備とQ9活動の難易度について尋ねた結果を示している。このカテゴリーは教科書とGroup Interview,先生へのInterviewとGroup Presentationが完全に二分される結果となった。前者は14人と16人の学生が準備にそれほどの時間をかけておらず、難度も低いと感じているが、一方後者は16人と17人の学生が準備に時間をかけ、約半数が活動を難しいと感じている。

図11は最後のカテゴリーであるグループ内における協力(Q5グループ内で協力したか、

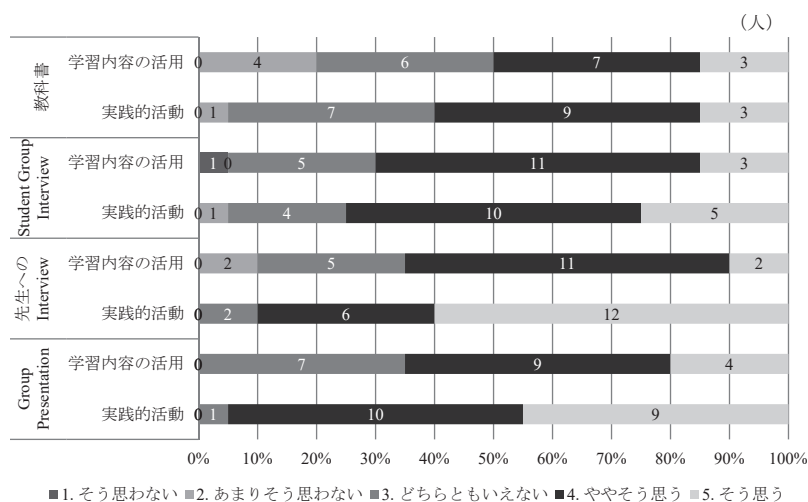


図9 Q3 & Q8 真正性のある活動でしたか？

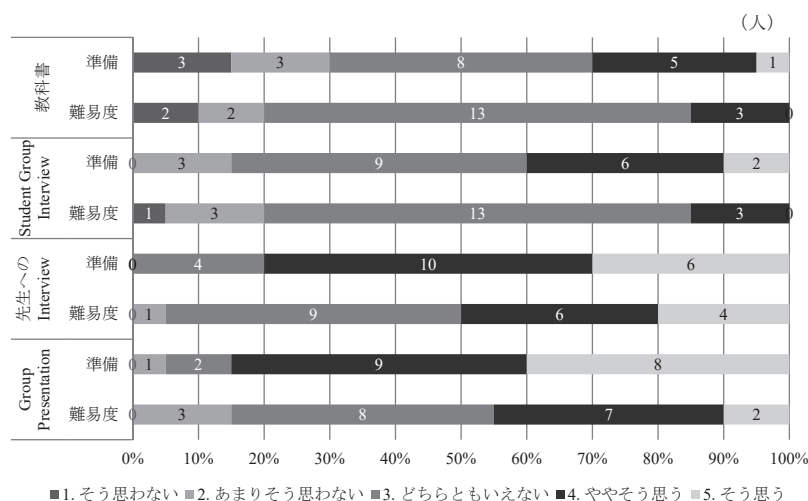


図10 Q4 & Q9 活動の難度は高かったですか？

Q10 グループ内で円滑に情報共有ができたか)に関する質問の結果を示している。これまでの結果とは違って、4つの活動すべてにおいてほとんど同じ結果となった。80%以上の学生が「そう思う」、「ややそう思う」と回答していることから、どの活動もグループメンバーとの協力を促した活動だったといえる。

4.4 4種類の活動別ランキング

4種類の活動の中で、「やる気が出た」活動、「役に立つ」と思った活動、「プレッシャー」を感じた活動をそれぞれ順番に並べ替えさせ、そ

の理由を具体的に記入させた。その結果、図12にあるように、3つすべての質問で、先生への Interview のランキングポイントが一番高く、平均値も0.79であった。それと僅差で Group Presentation が続き、平均値は0.72であった。3番目は Student Group Interview で平均値が0.34であったが、プレッシャーよりもやる気を強く感じたという結果であった。教科書は3つすべての質問で一番低く平均値は0.14であった。つまり、先生への Interview が最も役に立つ活動でやる気が出たが、同時に最もプレッシャーを感じた活動で、教科書がその逆であった。

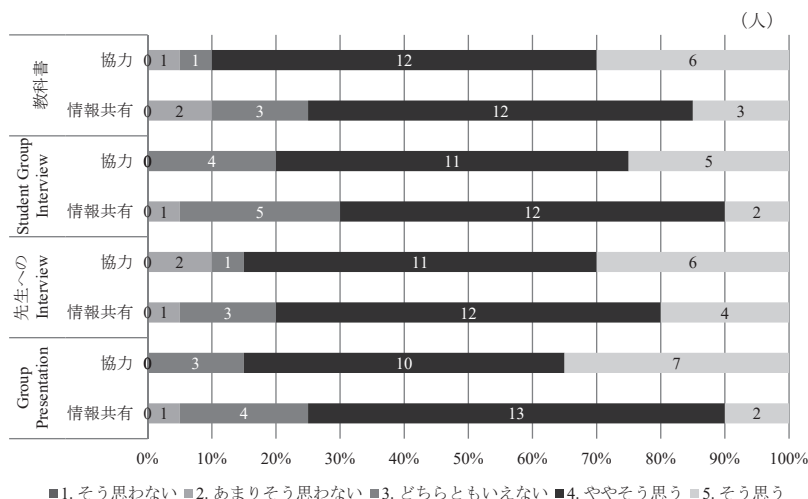


図11 Q5 & Q10 グループ内で協力しましたか？

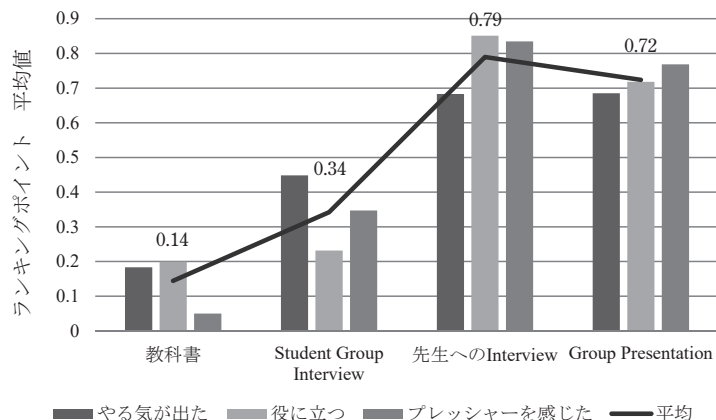


図12 活動別ランキング

先生への Interview で「やる気が出た」理由として、以下のコメントが挙げられた。

- ・普段ネイティブの人と話す機会がないから、先生の Interview はやる気が出た。
- ・グループのためにという思いが芽生えてやる気になったし、インタビューもよい経験だと思って取り組めた。
- ・自分自身、初めて一対一で英語だけで外国人と話したから。

先生への Interview が「役に立つ」と思った理由として、以下のコメントが挙げられた。

- ・英語だけで話すということは日本人にとってとても難しくて、教科書はいらないからこういう機会を増やしたらいいと思う。
- ・もし、将来外国の方と話す機会があったら、この経験が役に立ちそうだなと思った。
- ・ネイティブの人の発音を聞くことと、英語しか使えない状況が1番役に立つと感じたから。

先生への Interview に「プレッシャー」を感じた理由として、以下のコメントが挙げられた。

- ・ちゃんとインタビューができるか不安だったので、前日や直前は特にプレッシャーを感じた。
- ・このインタビューがプレゼンにつながると思うと先生が話していることをしっかりと聞いてグループに伝えないといけないという責任があったから。
- ・先生への interview の時に日本語がしゃべれなかったから。

Group Presentation に関しては、以下のコメントが挙げられた。

- ・英語でインタビューした内容を英語で発表するのはやった事がなかったので、とても役立つと感じたから。グループ活動自体が貴重な経験だと思う。
- ・英語での発表は一回しかしたことがないのでとてもプレッシャーを感じた。

- ・みんなの前でしかも英語で発表するので、間違ったりつまらないかなあとけっこうプレッシャーを感じたから。
- ・やってないと本番で恥をかくので死ぬ気で覚えた。

Group Interview に関しては、以下のコメントが挙げられた。

- ・グループワークが1番楽しかったから。
- ・グループで協力して行うからやる気が出た。
- ・質問したり、発表したりするのがあまり得意ではないから。

教科書に関しては、以下のコメントが挙げられた。

- ・教科書は、成績評価に大きく関わる統一テストに向けても重要だったので、やる気が出た。
- ・教科書の内容は補助プリントが多く、プリントのほうがやりやすかったし楽しかった。

4.5 自由記述

最後に1年間を共にした学生20人からの「必修英語 B」全体の感想に関する自由記述を紹介する。

1年を通して様々な活動に挑戦してきた。後期に新しい試みとして取り入れた先生への Interview や Group Presentation は難度の高い活動であったが、最後までやり遂げたことで、やりがいや自信へとつながったことが垣間見られる。

- ① 先生へのインタビューなど難しいこともあったが楽しかった。
- ② 他の英語のクラスではやらないことをたくさんして、将来に役立てそうなことをたくさん学べた授業だと思った。
- ③ 前期よりは後期のように英語を多く使う授業の方がよかったと思う。また先生と一対一で英語だけでインタビューするというのはとてもいい経験になった。もっと英語

を勉強しないといけなと感じることができた。

- ④ 単に教科書の内容をやるだけでなく、英語のビデオをみたり、ビンゴをやったり、少しでも授業に参加しやすいように工夫してくださったのがとてもありがたかった。また、自分たちの意見を取り入れようとアンケートをする等してくださったのがとても印象的だった。ネイティブの先生へのインタビューも緊張したけど、無事プレゼンもできて良かった。一年間席替えをしながら同じメンバーでやってきてとても充実した英語の授業になった。一年間お世話になりました。ありがとうございました！！

- ⑤ 必修英語 A, 必修英語 C I より内容が濃かった気がする。楽しくもあり、いい経験もできたと思います。

必修英語という縛りのある中で、大部分を占める統一指導内容を超えた活動の考案や難易度の設定には苦慮した。1クラス20人は少人数といえるが、それでも学生間の英語レベルやモチベーションには大きな差があるようだ。

- ⑥ 教科書は楽だったのですが、Interview はとても刺激になりました。一年間ありがとうございました。

- ⑦ 難しかったけどためになりました。

- ⑧ 正直大学生になって、ここまで低いレベルの英語を習うとは思わなかった。基本が大事なのはわかるけど中学生でも理解できそうだった。教科書のレベルが。もっと高いレベルに挑戦したい。

- ⑨ 内容の難しさはちょうどよかった。

1年を通して4人×5グループで授業を進めた。小テストごとにグループ替えをしたので、前期・後期合わせて8回もメンバーを交替したことになる。別の教員が教えていた「必修英語 A」, 「必修英語 C I」も合わせると、週5毎日顔を合わせた同じクラスのメンバーたちとは、

ゼミの仲間との関係に近い関わり方ができたようだ。

- ⑩ 個人で発言することは恥ずかしいので、グループで活動することは非常に良いことだと思いました。また、ゲーム形式での勉強法や、楽しく英語を学ぶことができて良かったです。

- ⑪ グループ活動なので不安を感じることもなく授業を受けられた。

- ⑫ グループワークが多かったので、その良さも悪さもありましたが、全体的に楽しめました。Unit テストの後の Student Group Interview や、先生への Interview など、プレッシャーを感じながら取り組むことも多かったのも、大きなやりがいを感じることができました。

- ⑬ 映画やグループワークのおかげで普段退屈な授業が楽しく感じました。あと、ネイティブの先生との英語での会話はとても貴重な経験になりました。一年間ありがとうございました。

半期45分×30回×2学期で合計60回の授業を実施した。その頻度の多さと1回の授業の短さに、教員は毎回飽きさせず、英語習得につながる活動を練ることは大変であったが、学生たちから好意的なコメントに苦労したかがあったと感じられる。

- ⑭ とても楽しかったです。一年間ありがとうございました。

- ⑮ プリントや映像、ミニゲーム等で楽しく授業を受けられた。その中でもわかりやすく授業をしてもらえてよかった。

- ⑯ DVD が楽しかったです。

- ⑰ 映画とかを使っただけの授業だったのであきずに楽しくできました。

- ⑱ よかった。

- ⑲ 英語を学習するのはあまり好きじゃないけど、全体として楽しめた。

- ㊫ ためになる授業ばかりで、この授業を受けてよかった。

5. お わ り に

本章では、必修英語の枠内で考案した応用・発展的なタスク活動の実践結果をまとめる。

まず成果として挙げられるのは、文法構造を指導するシラバスの中でタスクを補助的に実施する Task-Supported Language Teaching (TSLT) の立場をとり、ドリル形式の問題が多く含まれる教科書の内容を関連させた交流的真正性 (situational authenticity) のあるタスクを考案したこと、段階的に難度を上げながらそれを授業で実践できた点である。ほとんどの学生にとってネイティブ教員への Interview は初めての経験だったが、実践的かつ将来役に立つ活動だったというコメントが多く聞かれた。最終段階でまとめの活動として実施した Presentation では、インタビューで得た情報をグループ内で再構築し、さらに最終的にプレゼンすることにより、インプットからアウトプットの流れを生み出し、学習内容をリサイクルすることが可能となった。

さらには、日本人教員とネイティブ教員の特性を生かした新しい形のチームティーチングを用いることができたのも有意義な試みであった。日本人教員はインタビューを受ける当事者ではないため、インタビューやプレゼン前の準備段階で、気兼ねなく英語に関する質問ができるファシリテーターの役割を担った。学生がインタビューをする相手が英語ネイティブ教員ということも、英語しか使ってはいけないという環境を自然に作り出すことの一助となった。実際、最初の数人は3つの質問のうち1つを忘れてしまった、英語が間違っていたという理由で、後日インタビューの一部をやり直しさせられた学生がいた。その情報がクラス内に伝わり、それ以降の学生たちは一層緊張感をもって活動に取り組んだ。自分がちゃんと情報を得ることが

できなければ、次にインタビューをする他のメンバーに迷惑が掛かってしまうというプレッシャーとともに責任感も感じたようだ。これは協同学習のプラス効果の一つといえよう。

タスクの難易度の設定にも苦慮した。授業外での Interview や Presentation の原稿作りは学生にとって負担が大きすぎてモチベーションが維持できるか危惧したが、杞憂に終わった。もともとまじめな学生が多いクラスで、共通教科書は簡単すぎて、やりがいがないと多くの学生が感じていたため、多少大変な作業もグループメンバーとの協力のもと継続できた。簡単だから楽で自信もつくというものではなく、多少難しくても何とか挑戦し、それが達成できた後の方がより大きな自信につながるということもアンケート結果からわかった。タスクには明確な目的があり、それをやり遂げた時の達成感を学生たちだけでなく教員も味わえたことは大きな収穫である。

このようにいくつかの成果を得られたが、依然タスクの評価方法は課題として残っている。二人の英語教員と1クラス20人の学生たちが多くの時間と労力を使って取り組んだ活動だが、必修英語の成績評価対象としてはほんの10%にしか相当しない。つまりいくら頑張っても成績評価の大部分は学年統一テストの結果で決まる。このようなタスクを継続し、さらには新しい活動を考案するためにも、かけた労力が報われるような評価方法の確立が急務である。ただし、必修英語という科目の性質上、統一のシラバス、教科書、テストの使用が決められており、各教員の裁量が限られていることは致し方ないという現状を考慮すると、選択英語科目で新たにタスク中心のシラバスを考案する方がより現実的な選択肢かもしれない。

注

- 1) 文部科学省 (2003) によって明記された目標とする英語力は、中学3年で英検3級、高校3年で英検準2級だった。しかし、2012年度の文部科学省調査によるとこの目標が達成できたのは、中学3年生 (31.2%)、高校3年生 (30.4%) にすぎず、目標達成にはほど遠い結果であった (文部科学省, 2014)。
- 2) 英語教育重点高等学校 (SELHi, Super English Language High School) のことを指す。
- 3) 国際英語検定試験の国別スコアランキングを見ると、日本の TOEFL iBT (2016年) はアジア31か国中28位で、スピーキングとライティング技能は最下位だった (Educational Testing Service, 2017b)。TOEIC Listening & Reading Test (2016年) の日本の平均スコアは、49か国中41位だった (Educational Testing Service, 2017a)。150か国以上の国と地域を対象としたビジネス英語指標 Business English Index (BEI) を使った GlobalEnglish (2013) の調査によると、日本人の BEI は10点中4.29点で、これは Beginner, Basic, Intermediate, Advanced の4つのカテゴリーのうち下から二番目の Basic にあたる。他のアジア諸国と比較しても最下位の水準であった。この Basic レベルの英語力は、以下の概要で表されている。
Can understand business presentations and communicate descriptions of problems and solutions, but can take only take a minimal role in business discussions and the execution of complex tasks.
ビジネスの内容説明や問題の所在や解決手段については理解し意見交換できるが、ビジネスの議論への積極的な参加や比較的複雑なタスクの遂行はできない (筆者による訳)。
- 4) 学習指導要領の改定のポイントは「生徒は教科書に載っている英文などを読んで、考えて、英語で自分の意見を言う。英語で互いに質問し、答える。英語で議論をする、あるいは自分たちで調べて発表する。意見や感想を書く。これが教室におけるコミュニケーション活動です」と松本氏は述べている。
- 5) ... the task is a piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, producing and/or interacting in the target language, and (that) tasks are analysed or categorised according to their goals, input data, activities, settings and roles (Nunan, 1989: 11)。
- 6) A task is a workplan that requires learners to process language practically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their linguistic resources, although the design of the task may predispose

them to choose particular forms (Ellis, 2003: 16)。

- 7) 具体的には、「必修英語 A」と「必修英語 B」では評価の90%、「必修英語 C I」では評価の100%が学年統一の小テストによって決まる。このように統一性を重視すると同時に、1クラス約40人で一斉授業中心の「必修英語 A」、1クラス約20人の少人数による活動中心の「必修英語 B」、1クラス約100人の大人数による自律型オンライン学習の「必修英語 C I」と異なる授業形態を展開している。
- 8) アンケート調査紙は資料を参照。後期授業期間中の2017年1月12日 (木) にアンケート用紙を配布し、1月17日 (火) の授業で回収した。学生には前期と後期の授業内容を振り返り、十分時間をかけて記入するよう指示した。
- 9) 本学では大学入学直後に実施する英語プレイスメントテストの結果により、a レベルと b レベルの2段階にクラス分けをしている。H28年度の1年生726名のうち、経済学科297名の上位40名、経営学科は260名の上位40名、ビジネス情報学科55名、メディアビジネス学科42名、スポーツ経営学科72名の3学科混合169名の20名、つまり全体の約14%にあたる学生が a レベルに分けられた。本クラス20人は3学科混合の上位20人で、その内訳はスポーツ経営学科が11名と半数以上を占め、ビジネス情報学科が6名、メディアビジネス学科が3名で、男女比は9対1と男子が圧倒的に多い。
- 10) White, N. M. (2014). *UNLOCK Listening & Speaking Skills 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 11) ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) によると、A1レベルは基礎的言語使用者で、「具体的な必要性を満たすために、日常よく使われる表現と基本的な語句を理解し、使うことができる。自分自身やほかの人を紹介することができ、個人に関すること (例: 住んでいる場所、知り合い、持ち物など) について質問や応答ができる。相手がゆっくりはっきり話し、いつでも手助けをしてくれるならば、簡単なやり取りができる。」

参考文献

- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. In C. N. Candlin, & D. F. Murphy, *Language Learning Tasks*. London: Prentice-Hall International.
- Burden, P. (2005). The teacher as facilitator: Reducing anxiety in the EFL university classroom. *JALT Hokkaido Journal* 8, 3-18.
- Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English New Edition*. England: Longman.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Cambridge

- University Press.
- Cutrone, P. (2009). Overcoming Japanese EFL learners' fear of speaking. *Language Studies Working Papers*, 55–63.
- Educational Testing Service. (2017a). *2016 Report on Test Takers Worldwide: The TOEIC® Listening and Reading Test*. Retrieved from https://www.ets.org/s/toeic/pdf/ww_data_report_unlweb.pdf
- Educational Testing Service. (2017b). *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests*. Retrieved from https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf
- Ellis, R. (2002). The methodology of task-based teaching. *Institute of Foreign Language Education and Research Kansai University* 4, 79–101.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Friend, M., & Cook, L. (1996). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains: Longman.
- GlobalEnglish. (2013). The 2013 Business English Index & Globalization of English Report. 参照先: http://static.globalenglish.com/files/case_studies/GlobEng_BEIreport%202013_EN_A4_FINAL.pdf
- Kotaka, M. (2013). Task-based language teaching (TBLT) and the Japanese English classroom. *Tsuru University Graduate School Review*, 47–70.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more? *English Language Teaching Journal* 46.4, 340–349.
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. In M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language, Third Edition* (pp. 415–428). Boston: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osboe, S., Fujimura, T., & Hirschel, R. (2007). Student confidence and anxiety in L2 speaking activities. *Proceedings of the Independent Learning Association 2007 Japan Conference: Exploring theory, enhancing practice: Autonomy across disciplines*, 1–11.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prodromou, L. (1992). *Mixed Ability Classes*. London and Basingstoke: Macmillan Publishers Ltd.
- Ricart, M. (2014). Managing language anxiety through task-based learning. *Kinjo Gakuin Daigaku Ronshu. Studies in Humanities* 10 (2), 153–166.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Wicking, P. (2009). TBLT in Japan: Task-based language teaching and its effective implementation in the Japanese university classroom. *CUE Journal* 3 (3), 248–258.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- 江利川春雄. (2012). 協同学習を取り入れた英語授業のすすめ. 文京区: 大修館書店.
- 金谷 憲. (2014). 英語教育をめぐる議論を整理する. 英語教育2014年1月号第62巻第11号, 13–15.
- 産業能率大学. (2013年7月). 第5回 新入社員のグローバル意識調査. 参照先: <http://www.sanno.ac.jp/research/vbnear0000000lg3-att/global2013.pdf>
- 高島英幸. (2005). 文法項目別 英語のタスク活動とタスクー34の実践と評価. 文京区: 大修館書店.
- 中井弘一. (2010). 高等学校における「英語の授業は英語で行う」についての一考察. 大阪女学院大学紀要7号, 33–53.
- 日本経済団体連合会. (2011年6月14日). グローバル人材の育成に向けた提言. 参照先: <https://www.keidanren.or.jp/policy/2011/062honbun.pdf>
- 坪田 清. (2014). 英語教育政策の変遷を追う. 英語教育2014年1月号第62巻第11号, 24–26.
- 松村昌紀. (2009). 英語教育を知る58の鍵. 千代田区: 大修館書店.
- 松村昌紀. (2012). タスクを活用した英語授業のデザイン. 文京区: 大修館書店.
- 文部科学省. (2003年5月31日). 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画. 参照先: www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf
- 文部科学省. (2014年12月1日). 平成26年度英語教育実施状況調査. 参照先: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/06/05/1358302_08.pdf

資料 平成28年度「必修英語 B」アンケート調査紙

平成 28 年度「必修英語 B」アンケート調査 ご協力をお願い

本アンケート結果は、論文執筆のみに使用し、それ以外の目的で使用することはありません。アンケート回答の所要時間は約 15～20 分です。また、このアンケート結果が成績評価に影響することはありませんので、正直に教えてください。ご協力のほどよろしくお願いいたします。

学籍番号 () 氏名 ()

*このアンケートは、平成 29 年 1 月 17 日（火）の授業で回収します。

A. あなたの 英語学習 について聞きます。	そう 思わ ない	あ ま り そ う 思 わ ない	ど ち ら と も い え ない	や や そ う 思 う	そ う 思 う
Q1. 英語に対する学習意欲が高い。	1	2	3	4	5
Q2. 英語を習得する必要性を感じる。	1	2	3	4	5
Q3. 大学の海外（英語圏）プログラム（留学・海外インターンシップ・海外興動館プロジェクト）に参加したい。	1	2	3	4	5
Q4. 1 年生の英語の授業では英語を一生懸命勉強した。	1	2	3	4	5

B. 「必修英語 B」の **教科書** について聞きます。
Q1～Q10 の質問について、当てはまるものを 1～5 から一つ選び、その番号に○をしてください。

前期の授業では、Unit 1: People, Unit 2: Seasons, Unit 3: Lifestyle, Unit: 4 Places を扱いました。 後期の授業では、Unit 5: Sport, Unit 6: Jobs, Unit 8: Food and Culture, Unit 10: Transport を扱いました。 これらの教科書の問題や活動について伺います。	そう 思わ ない	あ ま り そ う 思 わ ない	ど ち ら と も い え ない	や や そ う 思 う	そ う 思 う
Q1. 英語のスピーキング力向上に役立ったと思いますか？	1	2	3	4	5
Q2. 自信をもって活動に取り組みましたか？	1	2	3	4	5
Q3. 本授業内で学んだ内容を活用しましたか？	1	2	3	4	5
Q4. 予習・復習や活動に向けての準備をしましたか？	1	2	3	4	5
Q5. 活動中にグループメンバーと協力しましたか？	1	2	3	4	5
Q6. 英語のリスニング力向上に役立ったと思いますか？	1	2	3	4	5
Q7. 活動中に不安を感じましたか？	1	2	3	4	5
Q8. 実践的な活動だったと思いますか？	1	2	3	4	5
Q9. 活動の難度が高かったですか？	1	2	3	4	5
Q10. 授業内外でグループ内の情報共有が円滑に進みましたか？	1	2	3	4	5

C. 前期の各ユニットテスト後に実施した **Student Group Interview** について聞きます。
Q1～Q10 の質問について、当てはまるものを **1～5 から一つ選び**、その番号に○をしてください。

前期の授業では、Student Group Interview を各 Unit テスト後に、4 回実施しました。 1 回目：「メンバー紹介」 I'm going to tell you about ()... 2 回目：「日本や外国の季節」 There are four seasons in Japan... 3 回目：「ライフスタイル」 What time do you usually get up? 4 回目：「道案内」 How do I get to the ()? これらの活動について伺います。	そう 思わ ない	あ ま り そ う 思 わ ない	ど ち ら と も い え ない	や や そ う 思 う	そ う 思 う
Q1. 英語のスピーキング力向上に役立ったと思いますか？	1	2	3	4	5
Q2. 自信をもって活動に取り組みましたか？	1	2	3	4	5
Q3. 本授業内で学んだ内容を活用しましたか？	1	2	3	4	5
Q4. 予習・復習や活動に向けての準備をしましたか？	1	2	3	4	5
Q5. 活動中にグループメンバーと協力しましたか？	1	2	3	4	5
Q6. 英語のリスニング力向上に役立ったと思いますか？	1	2	3	4	5
Q7. 活動中に不安を感じましたか？	1	2	3	4	5
Q8. 実践的な活動だったと思いますか？	1	2	3	4	5
Q9. 活動の難度が高いと感じましたか？	1	2	3	4	5
Q10. 授業内外でグループ内の情報共有が円滑に進みましたか？	1	2	3	4	5

D. 後期に実施した **先生への Interview** について聞きます。
Q1～Q10 の質問について、当てはまるものを **1～5 から一つ選び**、その番号に○をしてください。

後期には、授業外の時間を使って先生へのインタビューを実施しました。質問のトピックは、 1. Hometown location/climate, 2. Family-Profiles, 3. Family-Lifestyles, 4. Sports, 5. Food, 6. Opinions on learning/teaching English でした。 これらの活動について伺います。	そう 思わ ない	あ ま り そ う 思 わ ない	ど ち ら と も い え ない	や や そ う 思 う	そ う 思 う
Q1. 英語のスピーキング力向上に役立ったと思いますか？	1	2	3	4	5
Q2. 自信をもって活動に取り組みましたか？	1	2	3	4	5
Q3. 本授業内で学んだ内容を活用しましたか？	1	2	3	4	5
Q4. 予習・復習や活動に向けての準備をしましたか？	1	2	3	4	5
Q5. 活動中にグループメンバーと協力しましたか？	1	2	3	4	5
Q6. 英語のリスニング力向上に役立ったと思いますか？	1	2	3	4	5
Q7. 活動中に不安を感じましたか？	1	2	3	4	5
Q8. 実践的な活動だったと思いますか？	1	2	3	4	5
Q9. 活動の難度が高いと感じましたか？	1	2	3	4	5
Q10. 授業内外でグループ内の情報共有が円滑に進みましたか？	1	2	3	4	5

E. 後期に実施した **Group Presentation** について聞きます。

Q1～Q10 の質問について、当てはまるものを **1～5 から一つ選び**、その番号に○をしてください。

後期の授業では、先生へのインタビューで得た情報を元に英文の原稿を作成し、授業内でグループごとにプレゼンテーションを実施しました。 これらの活動について伺います。	そう 思わ ない	あ ま り そ う 思 わ ない	ど ち ら と も い え な い	や や そ う 思 う	そ う 思 う
Q1. 英語のスピーキング力向上に役立ったと思いますか？	1	2	3	4	5
Q2. 自信をもって活動に取り組みましたか？	1	2	3	4	5
Q3. 本授業内で学んだ内容を活用しましたか？	1	2	3	4	5
Q4. 予習・復習や活動に向けての準備をしましたか？	1	2	3	4	5
Q5. 活動中にグループメンバーと協力しましたか？	1	2	3	4	5
Q6. 英語のリスニング力向上に役立ったと思いますか？	1	2	3	4	5
Q7. 活動中に不安を感じましたか？	1	2	3	4	5
Q8. 実践的な活動だったと思いますか？	1	2	3	4	5
Q9. 活動の難度が高いと感じましたか？	1	2	3	4	5
Q10. 授業内外でグループ内の情報共有が円滑に進みましたか？	1	2	3	4	5

F. 4 種類の活動（1. 教科書、2. Student Group Interview、3. 先生への Interview、4. Group Presentation）について聞きます。それぞれの活動に関する感想を **3つの言葉** で表してください。

（例：楽しい、つまらない）

1. 教科書

() () ()

2. Student Group Interview

() () ()

3. 先生への Interview

() () ()

4. Group Presentation

() () ()

G. 4 種類の活動（1. 教科書、2. Student Group Interview、3. 先生への Interview、4. Group Presentation）について聞きます。Q1～Q3 の質問について、1～4 の活動を順番に並べ替えてください。

なお、その順番にした 理由を具体的に 記入してください。

Q1. 4 種類の中で、やる気が出た 活動はどれですか？

やる気が出なかった（ ）→（ ）→（ ）→（ ）やる気が出た

その理由を具体的に教えてください。

--

Q2. 4 種類の中で、役に立つ と思った活動はどれですか？

役に立たない（ ）→（ ）→（ ）→（ ）役に立つ

その理由を具体的に教えてください。

--

Q3. 4 種類の中で、プレッシャー を感じた活動はどれですか？

プレッシャーを感じなかった（ ）→（ ）→（ ）→（ ）プレッシャーを感じた

その理由を具体的に教えてください。

--

H. 「必修英語 B」 全体の感想 を自由に記入してください。

--

*最後に、すべての項目がちゃんと記入されているかを確認してください。

アンケートは以上です。ご協力どうもありがとうございました。