

PC 教室で行う中学生のスピーキング指導

—デジタル映像を利用した即時フィードバック—

神奈川県／山北町立山北中学校 教諭 室伏 秀元

概要

本研究はあるスピーキング指導法を実践し、その効果についてさまざまな分析を試みたものである。指導法とは Web カメラで学習者のパフォーマンスを録画し、その直後に学習者自身がビデオ映像を見ながら自己評価を行い、仲間や教師からフィードバックを受ける活動である。分析の結果、この活動を4回繰り返すことで発話量と正確さにおいて一定の向上が見られた。また、モデル映像を用意し、クラスごとにモデル映像を見せるタイミングを変えた結果、発話量の上昇の仕方に違いが見られた。これらのデータに考察を加え、本指導法の価値と課題について見解を述べる。

1 はじめに

本研究は「PC 教室で行う中学生のスピーキング指導」がテーマであるが、CALL 研究で行われている学習ソフトを利用したものでも、Eメールやテレビ電話などのインターネットを利用したものでもない。これらを利用するには、コンピューターに関する専門的知識や高額なソフト・ハードウェアが必要であったりする。ここで提案する指導法は、PC 教室がある学校でなら、だれでも簡単に実施可能な指導法であることを最初に述べたい。

中学生にスピーキング指導を行う際の問題点として次の2点が挙げられる。

- (1) 学習者の発話を促すこと、発話量を増やすことが難しい。
- (2) 間違いを訂正することで学習者の話そうとする意欲を損ねてしまう。

これらの問題点を克服するために、映像を利用した指導法を提案する。学習者のスピーキングパフォーマンスをビデオ撮影して指導に役立てる方法は、これまで多くの文献で、さまざまな効果があると述べられている。

2 ビデオ撮影の効果

先行研究では、学習者のパフォーマンスをビデオ撮影することで以下のような効果が得られると述べられている。

- (1) 積極的に英語を話す
パフォーマンスを録画することで英語を話す目的や目標が与えられ、学習者は積極的に話すようになる (Klapper, 1991)。
- (2) モニタリングの力がつく
映像を見て自分の間違いに気づくことで、学習者はモニターしながら話すことができるようになる (Garrison, 1984)。
- (3) 創造的に言語を使用できる
学習者は表現の場を与えられ、より創造的に言語を使用し、個性的で印象的な作品 (映像) を残そうとする (Cooper, Lavery, and Rivolucru, 1991)。
- (4) 自律性が高まる
学習者はビデオを見て、自分のパフォーマンスを評価するようになるので、自律性を高められる (Broady and Le Duc, 1995)。

このような効果が期待されるにもかかわらず、学校現場では、ビデオカメラは広く利用されていない現状がある。それは、教室で利用する場合に次のよ

うな問題点があるからだと考えられる。

- ・ 1 クラス40人の学習者全員を1台のビデオカメラでは撮影できない。
- ・ 撮影した映像を教師が見る時間がない。
- ・ 撮影のための準備が大変である。

本研究では、上記の問題点を克服するために、PC教室にあるコンピューターに安価な Web カメラとマイクを取り付けて、学習者2人で1台のコンピューターを用いてデジタルでビデオ撮影ができるようにした。以下、この方法による撮影を、ビデオ撮影と区別して、ビデオレコーディングと呼ぶことにする。

3 PC 教室の利用

PC 教室のコンピューターを利用してビデオレコーディングを行うことで、従来のビデオ撮影ではなかった、次のようなメリットが生まれた。

- ・ 全員が一斉にレコーディングできる。
- ・ 撮影した映像を直後に再生して見ることができる。
- ・ 学習者に機械の操作をさせることで、教師が指導に集中できる。
- ・ 授業時間内に繰り返し撮影・再生ができる。
- ・ 映像の保存や管理が簡単にできる。

▼ 写真1：一斉にレコーディングする様子



これらのメリットを生かして、公立中学校の2年生に対して行う授業を計画した。授業を計画するにあたり、多くのビデオレコーディングに関係する先

行研究を参考とした。

4 ビデオレコーディングに関する先行研究

文献では次のようなことが述べられており、本授業法を考案する際に参考とした。

(1) Garrison (1984)

- ・ 撮影される活動は短時間のものでオープンエンドのもの（解答が決まっていない、自由度のあるもの）が望ましい。また、2人で行う活動がよい。
- ・ ビデオ撮影は年間を通して定期的に繰り返し行うとよい。

(2) Klapper (1991)

- ・ 学習者のパフォーマンスは録音ではなく、ビデオ撮影するほうが、以下の理由で、望ましい。
 - ① コミュニケーションは言語だけではないから（演技、表情、場面との連携で意味が伝わるから）。
 - ② 再生するとき、映像が理解を手助けするから（表情を見れば、沈黙の意味も理解できる）。
- ・ ビデオ撮影するには、学習者にロールプレイなどの即興性や自由度のあるタスクを行わせるとよい。
- ・ 英語を話す前に準備の時間があると、学習者は暗記に頼ってしまう。準備の時間を奪い、暗記させないことで、会話が意味重視になる。それにより学習者の中間言語を露呈させることができる。
- ・ 撮影した後は、可能な限り早く学習者に映像を見せるのが望ましい。
- ・ 学習者に映像を見せるときは次の3点に注目させる。
 - ① 内容 — 面白さ、創造性
 - ② 演技 — 声の大きさ、表情、ジェスチャー
 - ③ 言語 — 文法的正確さ
- ・ 学習者の作品を視聴したら、教師は、間違いを指摘するのではなく、まず、学習者のパフォーマンスを褒めることが大切である。

(3) Broady and Le Duc (1995)

- ・ 撮影された映像は、教師が評価するために使うのではなく、学習者自身が自分のパフォーマンスを評価するために使われてこそ、より価値のあるものとなる。

(4) Lynch (1996)

・ビデオを見ながら間違いを訂正する場合には、次の順番で気づいたことをコメントさせるとよい。

- ① 学習者 (Performer)
- ② 学習者の仲間 (Peer)
- ③ 教師 (Performer, Peer が気づかなかった間違いを最後にコメントする)

(5) Murphey (2001)

・学習者のパフォーマンスを映像で見せるときは、学習者に以下の3つと比較させて、自己評価をさせると、自律性を高められる。

- ① 教師が設定したパフォーマンスの目標
- ② 他者のパフォーマンス
- ③ 過去の自分のパフォーマンス

5 PC 教室で行うスピーキング指導

ここでは本研究で行ったビデオレコーディングを利用した授業方法について説明する。

5.1 準備

PC 教室のコンピューターに Web カメラとスタンドマイクを接続し、2人で1台のコンピューターを利用できるように準備した。本研究では1クラスの人数が34人だったので、予備を含めて18台を用意した。機械の操作は学習者が自ら操作できるように事前に指導した。学習者はペアでコンピューターの前に寄り添って座り、2人の映像と音声確実に記録されるように機械を調整した。撮影と再生に使用したソフトウェアは以下のとおりである (表1)。

■ 表1：使用したソフトウェア

撮影ソフト (動画キャプチャー)	I-O DATA CAMCAP (Web カメラ付属ソフト)
再生ソフト	Windows Media Player for Windows 98

上記の撮影ソフトは録画時間の設定が可能なので、タスク開始後1分で録画が止まるように、事前に設定しておいた。

また、データはそれぞれのコンピューターのハードディスクに保存させた。ハードディスクの容量が

2ギガだったので、録画するときの画質を以下のように低く設定した (表2)。

▼ 写真2：Web カメラとマイクを PC に接続



■ 表2：画質の設定

フレーム率	15000~25000 fps
出力サイズ	160×120~320×240 pixel

5.2 参加者

神奈川県山北町立山北中学校の2年生4クラス116人が授業に参加した。事前のアンケートによって一緒に活動したい相手を尋ね、できるだけ希望どおりに、教師がペアを組んだ。これまでスピーキングパフォーマンスをビデオ撮影したことはなく、今回が初めての経験であった。

5.3 タスク

タスクは会話に自由度のある One Minute Chat (本多, 2003) を行った。このタスクは1分間会話を続けることが目標で、与えられたトピックに関するものであれば何を話してもいいというものである。したがって、即興で話すことに慣れていない学習者でも多くの発話を引き出すことができると考えた。また1分の撮影時間は視聴する時間としても適当であり、デジタルでの保存や再生に負担がかからないのでコンピューターにとっても適当な長さであった。

One Minute Chat は授業時間内に4回、繰り返し行った。学習者は4回を通して、以下の3つを目標として取り組んだ。

- (1) 相手の目を見ながら楽しく会話する。
- (2) 1分間、たくさん英語を話す。

(3) 1 分間、会話が続いたら、間違いを減らす。

1 回の授業で 1 つのトピックを用いた。学習者にとって身近な、次のようなトピックを使った。

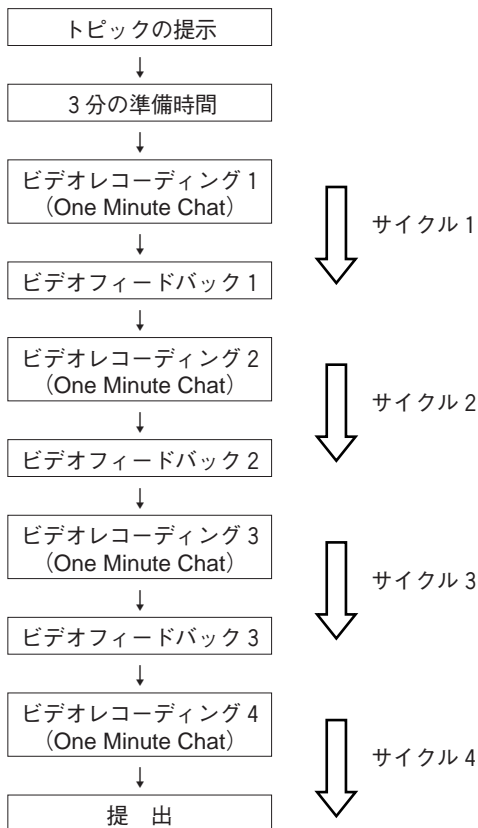
- ・好きなテレビ番組について
- ・好きな食べ物について
- ・次の日曜日にしたいことについて

5.4 授業の流れ

50 分の授業の流れを説明する (図 1)。授業開始後、その日の One Minute Chat のトピックを発表する。直前までトピックを知らせないことで、学習者が事前に準備や練習ができないようにした。

1 回目のビデオレコーディングまでの準備時間は 3 分間だけ与えた。この時間に学習者は話す内容についてペアで相談する。

▼ 図 1 : 授業の流れ



3 分後、学習者の準備が不十分なうちに、一斉に 1 回目のビデオレコーディングを開始させ、パフォー

マンスを録画させる (ビデオレコーディング)。準備時間が少ないため、この時点での学習者のパフォーマンスには多くの間違いや沈黙が見られる。ビデオレコーディング後すぐにビデオを再生し、学習者はペアで 8 分間ほど映像を見ながら話し合い、記録用紙に反省点を記入した (ビデオフィードバック)。

その後、ビデオレコーディングとビデオフィードバックのサイクルを 3 回繰り返す、計 4 回レコーディングを行った。最後の 4 回目の映像を教師に提出するので、学習者は繰り返すごとにパフォーマンスをより向上させようと努力していた。

5.5 ビデオレコーディング

ペアのうち 1 人がマウスを操作して、ビデオレコーディングを開始し、それと同時に 2 人で One Minute Chat を開始した。1 分たつと、コンピューターの電子音が鳴って、撮影が自動的に止まり、学習者は会話を終わらせてビデオフィードバックに移った。

学習者は 1 分後に撮影が自動的に止まることを知っているため、会話に集中することができた。また、1 クラスの全ペアが一斉にビデオレコーディングに集中するので、パフォーマンス中はパートナー以外のの人に会話を聞かれたり、見られたりすることがなく、恥ずかしがらずに英語を話すことができた。

5.6 ビデオフィードバック

ビデオフィードバックでは学習者はペアでビデオを見て話し合い、反省を行った (Peer Feedback)。また教師は机間指導をしながら、必要に応じてビデオと一緒に見てアドバイスを与えたり、質問に答えたりした (Teacher Feedback)。

ビデオフィードバックでは次の 3 点についてペアで相談させた。

- ・内容について (何を話すか)
- ・演技について (ジェスチャー・声の大きさなど)
- ・言語について (文法や発音)

5.7 自己評価ノート

ビデオフィードバックでは学習者は反省点を自己評価ノート (参考資料) に記録した。これは本多 (2003) の「評価カード」、Mendelsohn (1991) の「Feedback Instrument」を参考として作成したもので、学習者にビデオフィードバックごとに記入させ

た。また、ノートに必要に応じて単語や句をメモすることを許可した。しかし、即興で話す力を身に付けさせることが授業の目標なので、パフォーマンスの最中にメモを見ることは禁止した。

5.8 モデル映像

授業の前に、授業者と ALT が協力して、One Minute Chat のモデルとなる映像を録画しておき、授業中、学習者に見せた。モデル映像は学習者が One Minute Chat で話す内容を予測し、学習者が聞いて理解できる、既習の表現を用いたものを用意した。また、モデル映像は毎回、4 種類を用意してすべてを学習者に見せた。これは、できるだけたくさんモデル映像を提示することで、学習者がそれらの中から各自に必要なインプットを自主的に見つけて利用できるようにしたものである。

▼写真3：大型スクリーンでモデル映像を見る学習者



6 理論的背景

本研究

で行った指導法の理論的背景は多岐にわたる。以下にそれらの中で主なものを挙げる。

6.1 Skill-Learning Theory

Johnson (1988, 1996) は言語学習を一般的な技能習得と同じ見方でとらえ、「学習 (Learn)」と「活動 (Perform)」を繰り返させることを提案している。「学習」の場面においてはフィードバックを受けて、間違いが訂正される必要があり、「活動」においては文脈のある現実に近い意味中心の活動で、偶発的に

特定の言語形式が使用されることが重要であると述べている。彼は間違いの発生 (mistake occurrence) → フィードバックによる訂正 (corrective action) → 再言語使用 (retrial) の繰り返しが必要であり、1 番目と 2 番目の間よりも 2 番目と 3 番目の間を短くすることが重要であると述べている。

本授業法ではビデオフィードバックの直後に「繰り返し」をさせることで、パフォーマンスを向上させることをねらっている。また、One Minute Chat のトピックを設定することで特定の言語形式が繰り返し使用されることをねらっている。

6.2 Post-Task Activity

第二言語習得研究においては意味重視のコミュニケーション活動を行う中で一時的に目標言語形式に焦点を当てて指導することを focus on form と言い、このような指導を行うことで学習者の流暢性や正確性を高められると言われている。これは、あらかじめ選定され、配列された言語形式を 1 つずつ順番に指導する伝統的な文法指導 (focus on forms) と対比される (Long, 1998)。

日本の中学生に前者の指導 (focus on form) をする場合に以下のような問題点が考えられる。

- 意味重視のコミュニケーション活動を行っているときに、形式に注意を向けても自分でその形式に気づかなかったり、気づくのには時間や説明が必要であったりする。
- 形式に気づいたとしても、再び意味中心の活動に戻ることが難しい (会話中に間違いを訂正されることで話す意欲を失ってしまう)。
- 教室指導においては教師以外に会話中にフィードバックを与えられる相手がいない (少ない)。

そこで本授業法では意味重視の活動 (タスク; Task) が終わった後に、形式に注意を向けさせる活動を Post-Task Activity として行う立場をとっている。このような指導法は Willis (1996) や Lynch (2001) らによって提案されており、意味中心の活動を中断させずに進む長所がある。また、本授業法ではデジタルビデオレコーディングを利用することで、さらに次のような特徴がある。

- 意味重視の活動をビデオレコーディングして、使

用された言語をそのまま、形式重視の活動の教材として利用する。

- ・短時間のタスクを行い、録画後すぐにビデオを再生することで、瞬時に意味重視の活動から形式重視の活動に移る（即時フィードバックが可能となる）。

6.3 Collaborative Dialogue

Swain and Lapkin (1998) は、2人の学習者が協力してタスクに取り組むときに行われる対話 (Collaborative Dialogue) や、またそのときに産出した言語に関して議論する対話 (Language Related Episodes : LRE) が学習を促すと述べている。

本授業法では2人の学習者が協力して One Minute Chat というタスクに取り組んでいる。また、ビデオフィードバックでは学習者が、使用した言語の間違いについて議論・相談する場面 (LRE) が多く見られている。

ビデオフィードバックでは学習者は日本語で対話しているが、Swain and Lapkin (2000) は社会文化的な見地から、タスクを実行するためであれば、母語を使用することも学習を促すと述べている。

▼写真4：ビデオフィードバックの様子1



6.4 Modeling

Murphey (2003) は、友達や先輩など、身近な人々の手本となるパフォーマンスを見ること (“Near Peer” Role-Modeling) で、学習者はその手本をまねて学習することができるかと述べ、教師が適切なモデルを選んで学習者に見せることの重要性を指摘している。本授業法では学習者のパフォーマンスをすべて映像として残しているため、教師は事前にその中からモデルとなる映像を選び、学習者に見せること

ができる。また、この授業実践を数年間、続けることによってデータを蓄積し、先輩の優れたパフォーマンスをモデルとして見せることも可能である。

また、Willis (1996) もモデル提示の重要性について述べており、モデルを見せるタイミングは以下のようにタスクのタイプによって変えるべきであると述べている (表3)。

■表3：モデル提示のタイミング (Willis, 1996)

Closed Tasks	タスクの後
Open Tasks	タスクの前

One Minute Chat は Open Task に該当するのでタスクの前に見せるほうがよいと考えられる。しかし、本授業法のようにタスクを繰り返し行う場合には、必ずしも最初に見せなくてもよいのではないだろうか。そこで授業実践の第3週目ではモデル提示のタイミングをクラスごとに変えて、発話量の変化の違いを分析した。

6.5 Noticing the Gap

Swain (1995) は Schmidt の “noticing the gap” を受けて、「学習者は『自分が目標言語で言いたいと言えないこと』に気づくことで、学習者は関連するインプットに注意を向けて、新しい言語知識を獲得しようとする」と述べている。しかし、中学生の場合には次のようなことが考えられる。

- ・「言いたいと言えない」ことに気づかない。
- ・「言いたいと言えない」ことが多いので1つ1つを忘れてしまう。
- ・「言いたいと言えない」ことをそのままにしてしまう。

▼写真5：ビデオフィードバックの様子2



本授業法のビデオフィードバックでは学習者は形式に注意を向けて映像を見るので、「言いたかったけど言えなかった」ことを思い出し、そのときの「言いたかった」気持ちを再現することができる。その瞬間に、教師がアドバイスを与えたり、モデル映像を見せたりすることで、学習者に「新しい言語知識を獲得しよう」とさせている。

7 授業実践

授業実践を、1か月にわたり、週1回の割合で、1クラス計4回行った。ここでは、それらの授業における学習者のパフォーマンスについて分析を行う。

7.1 発話量の分析

発話量はペアごとの1分間あたりの単語数を用いた。本授業法に慣れてきた、第3週目の授業（トピック「次の日曜日の計画」）における学習者の発話量の変化について分析した。4クラス計116人の学習者が第3週のビデオレコーディングの授業に参加したが、各クラス8ペア、計32ペアを抽出して分析した。抽出に際しては第2週での発話量が30 words/minute以上に達したものの中から、クラスごとに、ほぼ同じ発話量だったペアを8組ずつ選んだ。リサーチクエスチョンとして次の2つを設定した。

- (1) 4回、ビデオレコーディングを繰り返すことで発話量にどのような変化が見られるか。
- (2) モデル映像を見せるタイミングを変えることで、違いが見られるか。モデル映像を見せるタイミングを4クラスで以下（表4）のように変えて、発話量の変化を分析する。

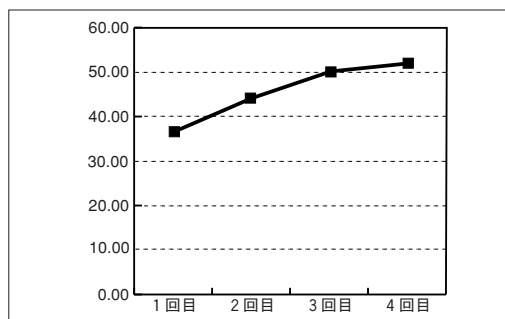
■ 表4：モデル映像を見せるタイミング

A組	レコーディング1回目の前
B組	レコーディング2回目の前
C組	レコーディング3回目の前
D組	レコーディング4回目の前

7.1.1 平均発話量の変化

64人の平均発話量の変化を図2が表している。レコーディングを繰り返すごとに発話量が増えていることがわかる。

▼ 図2：平均発話量の変化（発話量 words/minute）

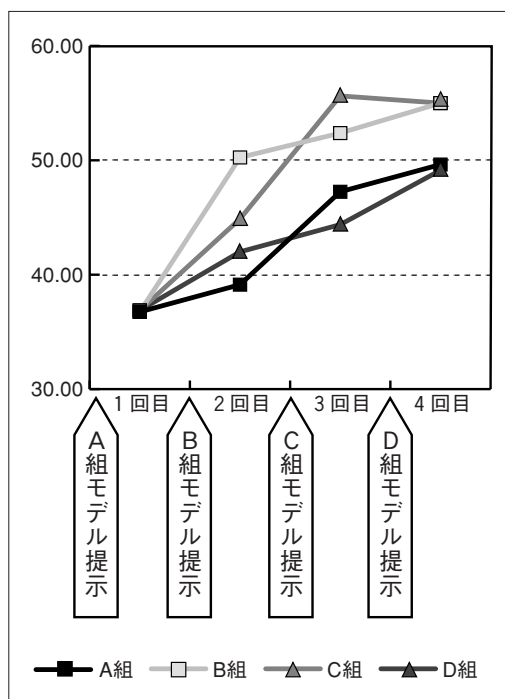


学習者は One Minute Chat の「たくさん英語を話す」という目標に向かって積極的に取り組んでいたと考えられる。しかし3回目から4回目にかけての発話量の伸びは少なくなっている。これは4回目が最後のビデオレコーディングだったので、学習者が間違いを減らすために形式に注意を向けていたことが理由として考えられる。

7.1.2 モデル映像を見せるタイミング

図3はクラスごとの平均発話量の変化を表している。1回目の平均発話量はほとんど同じだったが2回目以降にばらつきが見られる。どのクラスもモデ

▼ 図3：クラスごとの平均発話量の変化



ル映像を提示した後に発話量が増えている（ただし A 組はレコーディング 1 回目の前に提示されているので伸びは不明）。その中でも B 組と C 組のモデル提示後の伸びが最も大きい。学習者は発話量を伸ばすために、モデル映像を参考としたと考えられる。なぜなら、モデル映像の中に含まれていた、「会話の展開パターン」や「使える表現」が学習者のパフォーマンスに見られたからである。以下のような例が、モデル映像を提示した後のパフォーマンスに見られた。

「会話の展開パターン」の例

- ・何をするか → どこに行くか → 待ち合わせ場所の決定
- ・どこに行くか → 何しに行くか → どうやって行くか
- ・何をするか → その後、何をするか

「使える表現」の例

- ・ Let's go to
- ・ I'd like to go to
- ・ Where shall we meet?

この結果から判断すると、モデル映像を最初や最後に見るよりも、一度タスクを行った後に見たほうが、発話量が伸びやすいと考えられる。

1 回目のレコーディングで学習者に「何と言え方がいいのかわからない」という体験をさせてからモデル映像を見せることで、学習者はモデル映像の中から「会話の展開パターン」や「使える表現」を自分で見

つけようとするのではないだろうか。しかし、今回の結果は、さまざまな要因が影響していると考えられるので、モデル映像を見せるタイミングの違いについては、より実験的手法による研究が必要である。

7.2 発話内容の分析

実際に話された会話内容から分析を行う。第 2 週目（トピック「好きな食べ物」）と第 3 週目（トピック「次の日曜日の計画」）の授業におけるデータを分析した。

7.2.1 発話内容の変化の仕方

授業では台本を書いて、それを見ながら話すことは禁止したので、学習者が全く同じ内容を繰り返すことはほとんどなかった。ここでは、4 回の繰り返しによって学習者の会話内容がどのように変化したかを分析する。発話内容の変化の仕方は、トピックによって違いが見られ、大きく分けて次の 3 つのタイプに分けられる。

A. 毎回、内容を変えていくタイプ

第 2 週目の「好きな食べ物」のトピックでは、繰り返すたびに最初から内容を変えているペアが多く見られた。これは学習者が同じことを繰り返し尋ねるよりも、毎回、内容を変えることで会話を楽しもうとしていたからと考えられる。この場合、即興的な会話が多くなるため、発話量が伸びない傾向が見られる。トランスクリプト 1 はこのタイプの例で、3 回目まで会話内容を変えている。

■ トランスクリプト 1 (A タイプ)

レコーディング 1 回目	レコーディング 2 回目	レコーディング 3 回目	レコーディング 4 回目
A: Hi. Ken. B: Hi. Taro. A: What food do you like? B: I like... I like all. A: Really? B: I like hamburgers. A: Oh. B: How... What food do you like? A: I like ramen. B: Why? A: Well...	A: Hi. Ken. B: Hi. Taro. A: What food do you like? B: I like curry rice. A: Me, too. B: I like curry rice the best. A: Oh. I like curry rice and hamburger. B: Oh. Really? I think ... curry rice is better than hamburger. A: I think... so. B: I like beef-curry.	B: Hi. Taro. A: Hi. Ken. B: What food do you like? A: I like ramen. B: Oh. Really? A: Yes. I like Shio ramen. What kind of ramen do you like? B: I like Shoyu-ramen. A: Oh. Really? B: I eat only Shoyu-ramen. I think Shoyu-ramen is better than Shio ramen. A: Well...	B: Hi. Taro. A: Hi. Ken. B: What food do you like? A: I like ramen. B: Oh. Really? A: Yes. B: What kind of ramen do you like? A: Well, I like Shio ramen. Shio-ramen is the best of all foods. B: Oh. That's nice. A: How about you? B: I like Shoyu-ramen. I think Shoyu-ramen is better than Shio ramen. OK? (Laugh) A: OK. (Laugh)

■ トランスクリプト 2 (B タイプ)

レコーディング 1 回目	レコーディング 2 回目	レコーディング 3 回目	レコーディング 4 回目
<p>A: Hi. Yoko. B: Hi. Keiko. A: Are you free next Sunday? B: No, I don't. A: Why? B: I play tennis. A: Can I go with you? B: Sure. A: Where? B: Mm.... In "Odawara Tennis Garden." A: OK. What time? B: In the morning. A: How?... B: By the train.</p>	<p>A: Hi. Yoko. B: Hi. Keiko. A: Are you free next Sunday? B: No, I am not. I play tennis. A: Why? B: I like tennis. A: Oh, you like tennis. I like tennis, too. Can I go with you? B: Of course. A: Where? B: In "Odawara Tennis Garden." A: What time shall we meet? B: At nine thirty. A: How will we go there? B: By train. A: Where shall we meet? B: Higashi Yamakita Station. A: What will we eat for lunch? B: What about First Kitchen? A: Oh, Good idea. B: I like potatoes.</p>	<p>A: Hi. Yoko. B: Hi. Keiko. A: Are you free next Sunday? B: No, I am not. I play tennis. A: Why? B: I like tennis. A: Oh, you like tennis. I like tennis, too. Can I go with you? B: Of course. A: Where? B: In "Odawara Tennis Garden." A: What time shall we meet? B: At nine thirty. A: How will we go there? B: By train. A: Where shall we meet? B: Higashi Yamakita Station. A: What will we can for lunch? Eat だった B: How about First Kitchen? A: What food do you like in the First Kitchen? B: I like potatoes.</p>	<p>A: Hi. Yoko. B: Hi. Keiko. A: Are you free next Sunday? B: No, I am not. I play tennis. A: Why? B: I like tennis. A: Oh, you like tennis. I like tennis, too. Can I go with you? B: Of course. A: Where? B: In "Odawara Tennis Garden." A: What time shall we meet? B: At nine thirty. A: How will we go there? B: By train. A: Where shall we meet? B: Higashi Yamakita Station. A: Let me see. What will we eat for lunch? B: How about First Kitchen? A: Oh, good idea. What food do you like in the First Kitchen? A: I like potato. B: What taste of potatoes do you like? A: I like "Consome". B: I think "Berbecue" is better than "Consome". A: I like "Berbecue" ...</p>

■ トランスクリプト 3 (C タイプ)

レコーディング 1 回目	レコーディング 2 回目	レコーディング 3 回目	レコーディング 4 回目
<p>A: Hi. Aya. B: Hi. Megumi. A: What food do you like? B: I like.... Fruits. A: What? B: I like pine apple. A: Oh, really? B: How about you? A: I like cake very much. B: I had a cake today. A: Really? B: This morning. A: Oh, great. Nice. Nice. (Laugh)</p>	<p>A: Hi. Aya. B: Hi. Megumi. A: What food do you like? B: I like cake. A: Oh, really? B: It's a sweet. How about you? A: I like cookies. B: Can you make a cookie? A: I can... I will... make cookie tonight. Because today is Valentine day. B: Ah... .. Please give me. A: Oh... Yes. Yes. B: Thank you. A: You are... B: You are nice. I love you. I love you. A: Can you make a cake? B: I don't make...</p>	<p>A: Hi. Aya. B: Hi. Megumi. A: What food do you like? B: I like cake. A: Oh, really? B: It's a sweet. I like very much. How about you? A: I like cookies. B: Oh. Can you make a cookie? A: Yes, I can. I will make a cookie tonight. B: Why? A: Because tomorrow is Valentine day. B: Oh, please give me. A: OK. B: Thank you. A: You are welcome. B: I love you. A: Can you make a cake? B: I can't make... I can't make a cake. But I like cake. So my mother makes a cake for me. A: That's nice.</p>	<p>A: Hi. Aya. B: Hi. Megumi. A: What food do you like? B: I like cake. A: Oh, really? B: It's a sweet. I like cake very much. How about you? A: I like cookies. B: Oh. Can you make a cookie? A: Yes, I can. I will make a cookie tonight. B: Why? A: Because tomorrow is Valentine day. B: Oh, please give me. A: OK. B: Thank you. A: You are welcome. B: I love you. A: Can you make a cake? B: I don't make a cake. But I like cake. So my mother makes a cake for me. A: Oh. That's nice. B: Come to my home? A: Thank you.</p>

B. 創造的に会話を増やすタイプ

第3週目の「次の日曜日の計画」のトピックでは、ペアで協力しながら「日曜日の計画」について内容を少しずつ増やしていく傾向が見られた。会話の途中まで前回と同じ会話を繰り返すが、最後に2、3文程度、内容を増やしていつている。このタイプでは繰り返される内容の部分は正確さと流暢さが増し、残りの時間で新しい内容を付け足して会話を楽しんでいる。トランスクリプト2はこのタイプの例で、発話量が最も伸びる傾向が見られる。

C. A から B に移るタイプ

第2週目と第3週目の両方で見られたタイプで、初めのうちは内容を変えるが、2回目や3回目の内容で会話が楽しくなると、その内容を維持しながら、その後のパフォーマンスでは新しい内容を付け足していくタイプ。トランスクリプト3はこのタイプの例で、レコーディング2回目の内容をその後のレコーディングでも継続している。

7.2.2 トピックと発話内容の関係

第2週目のトピック「好きな食べ物」では同じ会話の繰り返しを避けることで、新しい情報のやり取りに終始してしまい、「たくさん英語を話す」ことに成功しなかったペア（Aタイプ）が多く見られた。それに対して第3週目のトピック「次の日曜日の計画」では会話内容を追加させていくことで発話量を増やしていくペア（Bタイプ）が多く見られた。

この点を考慮すると、学習者の発話量はトピックに大きく左右されていたと考えられる。それは情報交換型で収束的トピックの「好きな食べ物」よりも

▼写真6：ビデオフィードバックの様子3



未来志向型で発散的トピックの「日曜日の計画」のほうが発話量を伸ばしやすかったからであろう。これはパフォーマンスを繰り返す本授業法の性格上、インフォメーションギャップのタスクでは2回目以降、同じ情報を交換する意味がなくなってしまうからであり、新たな意味内容を付け足していけるトピックのほうが繰り返しやすいからではないだろうか。

また、「次の日曜日の計画」のトピックでは、学習者は自由な発想で、創造的に、楽しく会話をしていた。そこで話された「日曜日の計画」は現実には実行できない架空のものばかりであった（ほとんどの学習者が日曜日は部活動に取り組んでいるため）。しかし、学習者たちは現実を離れて、想像の中で日曜日の計画を立てていた。これは2章で述べたビデオレコーディングの効果によるものかもしれない。学習者はカメラの前で普段よりも想像力を活用して「創造的に言語を使用」していたのかもしれない。その意味において、「日曜日の計画」のような発散的トピックのほうが本授業法に向いているかもしれない。

7.2.3 発話内容に見られる特徴

学習者が4回繰り返したパフォーマンスには、次のような特徴が見られた。

(1) 対話者からの表現の獲得

ペアのどちらか1人が使った表現を次のレコーディングでは、もう1人の学習者が使っている場面が見られた。例えば、トランスクリプト1では学習者Aの“What kind of ramen do you like?”という表現（下線部）を、4回目のレコーディングで、学習者Bがまねして利用している場面（下線部）が見られる。このように対話者が使った表現をまねして使う場面は他にも見られた。ビデオを見ることで対話者が使った表現をもう一度、聞いて、自分の表現として取り込んでいることが考えられる。

(2) 成功した表現の繰り返し

会話の中で上手に表現できた部分は、その後のレコーディングでも繰り返される傾向が強かった。その場合、繰り返される部分は、話すスピードが上がり、流暢性が高まっている。Dowrick (1983) は「自分の成功したパフォーマンスを録画して映像で見ること (Self-modeling) によって、そのパフォーマンスが強化される」と述べている。ビデオフィード

バックでは、その効果が期待できるのではないだろうか。

(3) 自己訂正

3つ目は、会話中に失敗したことが、次のレコーディングでは成功している傾向である。例えば、トランスクリプト3の2回目で学習者は“You are...”(下線部)と途中で失敗している。しかし、3回目のレコーディングではスムーズに“You are welcome.”(下線部)と成功している。これはビデオフィードバックにおいて、この表現を言えなかったことを反省し、正しい表現を確認していたからではないだろうか。学習者がどのように間違いに気づき、自己訂正をするかについては次でより詳しく述べる。

8 個別実験 (自己訂正に関する調査)

学習者

のパフォーマンスは4回繰り返されることで、少しずつ間違いが減っていき、正確さが高まっていく傾向が見られた。しかし、それらの間違いが教師によって訂正されたか、学習者自身によって訂正されたか、区別が難しかったので、授業とは別に放課後、ボランティアで学習者に参加してもらい、実験を行った。

8.1 参加者

6ペア12人の2年生が参加した。彼らの中には中学2年生の3学期の段階で英検4級に合格しているものが4人いた。定期試験などの結果から判断すると、12人の英語力はほぼ同じであると考えられる。また、授業においてビデオレコーディングを既に経験していたので、自分たちでコンピューターを操作して活動を始めることができた。

8.2 方法

授業と同じ手続きで、ビデオレコーディングを4回行った。ビデオフィードバックについても8分程度で行い、実験の始まりから終わりまでの時間が授業と同じ50分になるようにした。

One Minute Chat のトピックは「この前の日曜日何した?」で行った。これにより、過去形の間違いを引き出すことができると予想したからである。

3回目のビデオフィードバックで、教師は「次が最後のレコーディングなので間違いがあったら訂正してごらん」と言い、言語形式に学習者の注意を向けさせた。Peer Feedback が終わった時点で、学習者だけで気づかなかった間違いが残されていた場合に、教師が以下の手順でフィードバックを与えた。

手順1 ビデオを止めて間違いを考えさせる

手順2 教師が明示的に訂正する

ビデオフィードバックの様子は別のビデオカメラで撮影された。その映像によって、1つ1つの間違いが学習者だけで訂正されたかものか (Peer feedback)、それとも教師の助けによるものか (Teacher feedback) を区別することができた。

8.3 量的分析

6ペアのパフォーマンスで見られた間違いは、語彙選択や過去形の間違いを中心に、合計で15個あった。そのうち、ビデオフィードバックにおいて教師の助けを得ずに Peer feedback で間違いを訂正できたものは10個あった (表5)。

■ 表5：いつ間違いに気づき訂正されたか

間違い合計	Peer feedback	Teacher feedback
15	10	5

Teacher feedback で訂正された間違いの5個のうち、4個は教師が間違いの場所で映像を止めただけ (手順1) で、学習者が間違いに気づき、訂正できた。教師が訂正したもの (手順2) は1個だけであった (表6)。

■ 表6：Teacher Feedback でだれが訂正したか

Teacher feedback	学習者が訂正 (手順1)	教師が訂正 (手順2)
5	4	1

学習者は自分たちのパフォーマンスをビデオで見ることによってほとんどの間違いに気づき、訂正することができた。しかし、学習者は Peer feedback において、どのように間違いに気づき、訂正することができたのだろうか。Peer feedback の様子を書き起こ

し、質的に分析した。

8.4 質的分析

次の対話（トランスクリプト4）はあるペアのビデオフィードバックにおける様子である。

■ トランスクリプト 4

ビデオの映像	学習者の会話
A: Where did you go last Sunday? B: I went to Jusco with my family. B: How about you? A: I went to Odawara in my family.	A: "with my" か

学習者 A はビデオの中で、学習者 B が with my family. と言ったときに「with my か」と言っている。これは学習者 A が学習者 B のセリフを聞いて自分の言ったセリフ in my family. が間違いで with my family. が正しいと気づいていた場面である。

映像を見ながら形式に注意を払うことで、学習者 A は発話中には気づけなかった間違いに自分で気づくことができた。他にも、映像を見ながら間違いを発見する場面は多く見られた。それらの気づき方はさまざまで、自分で気づく場合もあるが、仲間と協力して気づく場合もあった。次の例（トランスクリプト5）は仲間と協力して気づく場合である。

■ トランスクリプト 5

ビデオの映像	学習者の会話
C: Where did you go last Sunday? D: I went to a movie theater with my friend. I taked train	D: taked? 言わないな。何て言う？ C: take train で「電車に乗る」だからいいんじゃない。 D: take って過去形？ C: take ... took D: took だ。そうだ took だ。

学習者 D は自分が発話の中で“taked”が間違っていると感じて学習者 C に尋ねている。この時点で学習者 C は過去形にする必要性に気づいておらず、「いいんじゃない」と答えている。しかし学習者 D は take の過去形が taked ではないと思っているので

「take って過去形？」と尋ねている。ここで初めて学習者 C は過去形にする必要性に気がつき“took”と答えている。ここでは、2人の学習者がビデオの中で話されている英語に関して相談し、協力して、学習者だけで間違いを訂正することに成功している。

このような結果から、次のことがわかった。

ビデオフィードバックによって学習者は

- ・発話中に気づくことができなかった多くの間違いを発見することができる。
- ・学習者同士で言語に関して相談して、協力し合うことで、間違いを訂正することができる。

8.5 考察

なぜ、学習者は自分のパフォーマンスをビデオで見ることで発話中に気がつかなかった間違いに、気づくことができたのだろうか。

これは意味重視の活動を行っているときよりも、形式重視のビデオフィードバックのときのほうが、言語形式に向けられる注意（Attention）が多いからである（図4）。

▼ 図4：言語形式に向けられる学習者の注意

発話のとき (Task)	ビデオ フィードバックのとき (Post-Task)
意味重視	形式重視

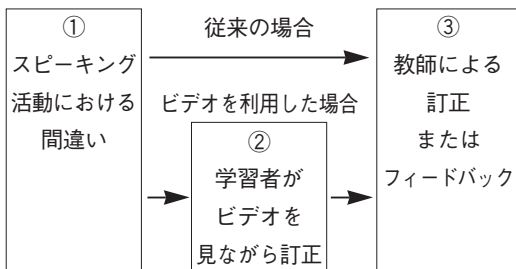
中学生のような初期学習者にとっては自分の発話を瞬時にモニターして訂正することは困難である。しかし、形式に関する必要な知識があれば、ビデオを見ながら、時間をかけて自分の発話の間違いに気づき、訂正することは可能である。

教師が学習者の発話における間違いを訂正する場合には、「学習者がビデオを見ながら訂正できる間違い」は学習者自身に先に訂正させて、その後で「訂正されなかった間違い」を教師が訂正することが望ましいのではないだろうか。

正確さを重視したスピーキング活動では、学習者の間違いに対して、教師が言い直し（Recast）をしたり、確認要求（Clarification Request）などのフィードバックを与えたりする方法がとられている（図

5中①→③)。しかし、活動直後に学習者がビデオフィードバックを行い、自分で訂正できる間違いを訂正すれば（図5中①→②→③）、より多くの間違いを学習者自身に訂正させることができる。

▼図5：間違いが訂正される流れ



これによって、授業中に教師がクラス全員のパフォーマンスを見ることができなくても、ある程度の間違いを訂正させることが可能である。また、自分自身の間違いに気づき、訂正することに慣れることで、学習者は自分の発話を見直すようになり、モニターしながら話すことに慣れていくのではないだろうか。

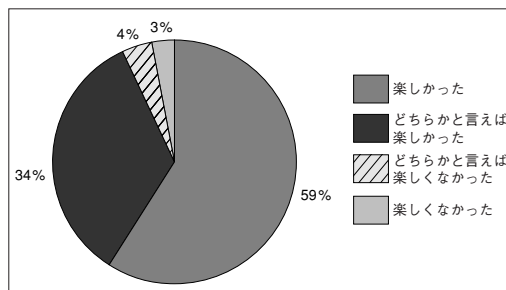
9 質問紙による分析

4回目の授業の最後にビデオレコーディングを行った116人の学習者に質問紙調査を行った。ここでは、その結果について分析する。

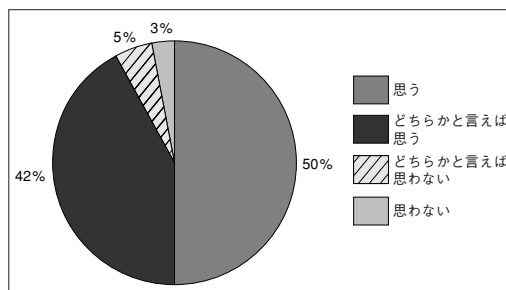
自分のパフォーマンスをビデオ撮影されることに抵抗を感じる学習者も予想されたが、9割以上の学習者がビデオレコーディングの授業に楽しく取り組めたと感じており、今後も継続的にこの活動に取り組みたいと考えていた（図6，7）。しかし、この回答には自分の希望するパートナーとペアを組んで活動できたことが影響していると考えられる。レコーディングしたり視聴したりする活動においては、特に学習者同士の信頼関係がないと、前向きに取り組むことは難しいであろう。

8割の学習者がビデオを見れば自分で間違いに気づくことがあると考えている（図8）。この点からも、教師が学習者の間違いを訂正する前に、学習者自身に自己訂正させる機会を与えることの必要性がうか

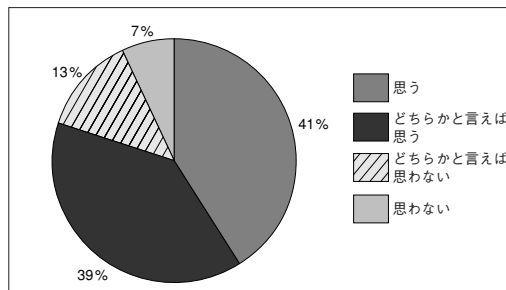
▼図6：1）ビデオレコーディングの授業は楽しかったですか



▼図7：2）この授業をこれからも続けたいと思いますか



▼図8：3）ビデオを見れば自分で間違いに気づくことがあると思いますか

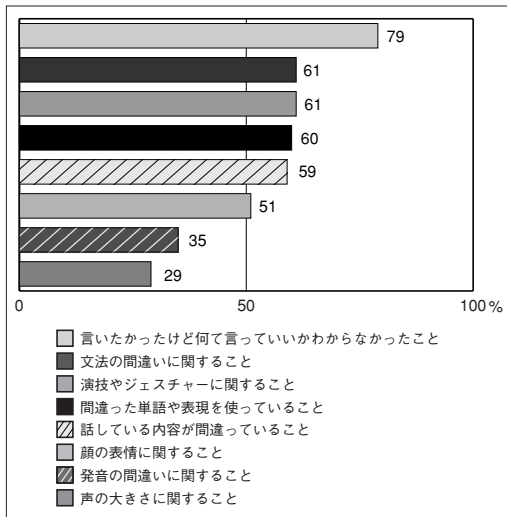


がえる。

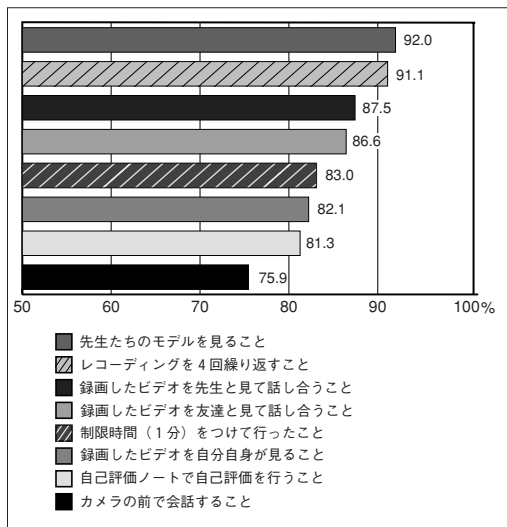
「文法的な間違いに関すること」よりも「言いたかったけど言い方がわからなかった」ことに気がついた学習者が多かった（図9）。会話に必要な言語知識が十分に備わっていないため、ビデオレコーディングの最中に沈黙してしまったり、Wellなどのつなぎ言葉（Filler）を多用したりする場面が多かった。ビデオフィードバックのときも映像を途中で止めて「ここで何て言っていたかわからなかった」と教師に質問する学習者も多かった。

ビデオフィードバックで期待される効果の1つは

▼ 図9：4) ビデオを見てどんなことに気がつきましたか



▼ 図10：5) 授業で行った次のことは英語を話すために役立ちましたか



学習者がパフォーマンス中に経験した“Noticing the Gap”をビデオフィードバックによって再認識できる点である。「言えないこと」を明らかにして、教師のアドバイスやモデル映像から「適切な表現」を自ら学ぶようにさせたい。

「モデル映像を見ること」や「レコーディングを4回繰り返すこと」などが、即興で英語を話すことに慣れていなかった学習者にとって、最も大きな助けになっていた(図10)。また、9割近い学習者が録画したビデオを先生や友達と一緒に見て話し合うことが英語を話すのに役立ったと感じていた。これは

Lynch (2003) の研究において、Advanced learners がビデオフィードバックに関する質問紙に答えた結果と同様である。

10 課題

今回の実践報告は1か月にわたる1クラスあたり計4回の授業実践の報告でしかない。今後、継続的な実践によって、この活動の効果を測りたいと考えている。それには多くの課題が考えられる。以下に予想される課題とその対策について述べる。

1) 通常の授業でどのように取り入れるか

授業を毎回PC教室で行うのは、おそらく難しいと考えられる。また、中学1年生からの導入も言語知識が少ないので、難しい。そこで、中学1年生の3学期から、日常の活動としてOne Minute Chatなどの即興で行うスピーキングタスクを、毎回5分程度、教科書中心の活動と並行して行う。そして日頃の成果を測る目的で1~2か月に1回程度、PC教室でビデオレコーディングを行ってみてはどうか。また、学習者1人1人の映像をポートフォリオとして保存し、3年間の成長ぶりを学習者自身にも認識させたい。

2) 評価にどのように役立てるか

授業の最後に提出する映像(4回目のパフォーマンス)を評価の対象とする。1分程度の映像であれば、放課後などの時間に教師が全ペアの映像を見て評価することは可能である。しかし、One Minute Chatなどのペア活動の場合、だれとペアを組むかがパフォーマンスに影響するので、不公平さが生まれてしまう。したがって評価をする際には、できるだけ公平な評価基準を設ける必要がある。または、One Minute Chatの代わりにShow and Tellなどの1人で行うタスクに変えたり、学期に1回程度、教師が相手となってビデオレコーディングしたりするなどの方法が考えられる。

どのような場合も、評価を行う前に評価の観点と基準を提示することが重要である。評価の観点としては次のようなものを挙げておく。

- ・タスクの達成度(トピックで話すことができたか)

- ・発話量
- ・正確さ（文法・発音）
- ・会話内容
- ・演技（表情・ジェスチャー・声の大きさ）
- ・言語表現（テキストタイプ・言語の動き）

それぞれの観点に対してABCなどの基準を与えたい。そしてモデル映像や過去の手本となる先輩の映像などを利用して、学習者に期待したいパフォーマンスを事前に見せれば、学習者の目標設定を容易にすることができるであろう。

3) 今後、どのようなタスクを行うか

初めてビデオレコーディングに取り組んだ今回の参加者にとってOne Minute Chatは簡単で適切なタスクであった。しかし、今後、学習者のパフォーマンスが向上するにつれてタスクを難しくしていく必要がある。タスクの難易度を上げる方法として次のようなものがある。

- ・時間を長くする（1分を1分半にする）
- ・トピックを難しくする
- ・タスクを変える（ロールプレイなど）

4) グループをどうするか

今回の実践では参加者が希望するパートナーと組んで活動に取り組んだことが、意欲的な取り組みにつながったと考えられる。

しかし、さまざまな相手とペアを組むことで、より多くの学習の機会が得られるのではないだろうか。学習者間に信頼関係があれば、レコーディングごとにペアを入れ替えてもいい。または、定期的（1学期に1回など）にペアを組み直してもいい。4人グループを作って、そのグループ内でレコーディングごとにペアを交替する方法もある。（4人でビデオフィードバックを行えば、より多くの気づきが期待できるかもしれない）。いずれの場合も学習者間の信頼関係が必要条件である。

11 おわりに

今回の実践報告は実際に中学校で行った授業におけるデータに基づいており、実験的手法によるものとは大きく異なる。得られたデータには多くの要因

が影響しており、必ずしもビデオレコーディングの純粋な効果によって学習者の発話量が伸び、正確さが高まったとは言えない。しかし、学習者が生き生きと英語を話していた姿を思い出すと、この授業方法には、継続的に行っていくだけの魅力があると私は考えている。

「実践的コミュニケーション能力の育成」に向かって、学習者のスピーキングパフォーマンスを評価する重要性が高まっている。その中でビデオレコーディングを利用した指導は今後、大きな役割を担っていくのではないだろうか。それは次の2点においてである。

1つは学習者にスピーキングの力を発揮させる「場面」を提供できる点である。教室で見られる学習者のパフォーマンスは必ずしも学習者の実際の力を反映したものではない。レコーディングを行うことで学習者が「評価してほしいパフォーマンス」を自分で制作することができる。これは美術科の授業で絵画の作品を提出するのと似ており、全学習者が同じ条件下で行うことで公平性を保つこともできる。

もう1つは学習者のパフォーマンスを「データ」として残すことができる点である。スピーキングの力を評価するのはとても難しい。妥当性・信頼性のある評価をするためには1度見ただけでは不可能であり、繰り返し見る必要がある。アカウンタビリティの観点からもデータは残しておく価値がある（評価に対する説明を求められたときに映像を見せることができる）。また、過去の「作品」と現在の「作品」を学習者自身に比較させて自分の成長ぶりを自覚させたり、他者の「作品」と自分の「作品」を比較させたりして、自己評価力をつけさせられる点も大きな価値である。

しかし、評価にこだわりすぎるとビデオレコーディングの最大の魅力を見失ってしまうのではないだろうか。学習者たちはカメラの前で、普段は見られないくらい楽しそうに、英語で話していた。ビデオを見るときも、ペアで協力して、一生懸命、相談し合っていた。ビデオレコーディングは評価のために使われるよりも、学習者の「自己表現の場」として、「共同学習の道具」として利用されることに大きな魅力があるように思われる。仲間が一緒になって、想像力を活かし、自由な発想で絵を描くために使われる、大きな「画用紙」のように。

謝 辞

このようなすばらしい研究の機会を与えてくださった(財)日本英語教育検定協会、ならびに貴重なご助言と温かい励ましをくださった池田央先生に心より感謝申し上げます。また、兵庫教育大学吉田達弘先生には研究の起草段階から執筆まで常に献身的

に御指導をたまわり、心よりお礼申し上げます。最後に、授業に協力してくださった神奈川県山北町立山北中学校の先生方、授業に一生懸命、取り組んでくれた平成16年度卒業生の皆さん(当時2年生)に心より感謝申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- 馬場哲生。(1997).『英語スピーキング論：話す力の育成と評価を科学する』。東京：桐原書店。
- * Broady, E. and Le Duc, D. (1995). Learner autonomy and the video camera: a wider role for video recording activities. *Language Learning Journal*, 11, 74-77.
- Bygate, M., Skehan, P., and Swain, M. (2001). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education.
- * Cooper, R., Lavery, M., and Rinvoluceri, M. (1991). *Video*. Oxford: Oxford University Press.
- * Dowrick, P.W. (1983). Video Training of Alternatives to Cross-Gender Identity Behaviors in a 4-Year-Old Boy. *Child and Family Behavior Therapy*, v5, n2, 59-65.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- * Garrison, S. (1984). Video as a tool for student feedback. *TESL TALK*, 15, 42-48.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education.
- * 本多敏幸。(2003).『到達目標に向けての指導と評価—中学校英語科』。東京：教育出版。
- * Johnson, K. (1988). Mistake correction. *ELT Journal*, 42 (2), 89-96.
- * Johnson, K. (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford, UK: Blackwell.
- * Klapper, J. (1991). The role of the video camera in communicative language teaching and evaluation. *Language Learning Journal*, 4, 12-15.
- * Long, M. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Ed. Doughty, C. and Williams, J. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- * Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- * Lynch, T. (2001). Seeing what they meant: transcribing as a route to noticing. *ELT Journal*, 55 (2), 124-132.
- * Lynch, T. (2003). Effects of Feedback on Performance: A Study of Advanced Learners on an ESP Speaking Course. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 12.
- Mendelsohn, D. (1990). How to correct errors in the communicative talking class. *Prospect*, 5 (2), 24-31.
- * Mendelsohn, D. (1991). Instruments for Feedback in Oral Communication. *TESOL Journal*, 1 (2), 25-30.
- Murofushi, H. (2004). Effects of Video Feedback on Speaking Performance of Japanese Junior High School Students. Unpublished Master's Thesis. Hyogo University of Teacher Education.
- * Murphey, T. (2001). Videoing conversations for Self-Evaluation in Japan. *Understanding the Courses We Teach: Local Perspectives on English Language Teaching*. An Arbor: University of Michigan Press.
- * Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- * Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Ed. Cook, G. and Seidlhofer, B. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- * Swain, M. and Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes they generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- * Swain, M. and Lapkin, S. (1998). Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, 83, 320-338.
- * Swain, M. and Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4 (3), 251-274.
- * Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Pearson Education.
- 吉田達弘。(2004).「中学校英語科における目標基準準拠評価の開発—絶対評価の再検討—」。『言語表現研究』, 20, 27-40. 兵庫教育大学言語表現学会。

自己評価ノート

日付（ 月 日） パートナー（ ）（ ）回目

1 今回のレコーディングを自己評価しよう

1	1分間、会話を続けることができましたか
A	できた B あと少しだった C できなかった
2	相手の目を見て話げことができましたか
A	できた B 少しできた C できなかった
3	ジェスチャーを使ったり、顔の表情を変えたりすることができましたか
A	できた B 少しできた C できなかった
4	何を言おうか考えるとき、Well, Um, Let me see などを使うことができましたか
A	できた B 少しできた C できなかった
5	相手が話しているときに反応したり、感想を言ったりすることができましたか
A	できた B 少しできた C できなかった
6	相手の言ったことが分からないとき、Pardon? What do you mean? など聞き返しましたか
A	できた B 少しできた C できなかった

2 気づいたことを何でもメモしよう

