The Japan Society of English Language Education

# 全国英語教育学会

## 第 50 回記念埼玉研究大会

# 発表予稿集

会期　2025 年 8 月 9 日㊏・10 日㊐

会場　獨協大学　埼玉県草加市学園町 1－1

JASELE 全国英語教育学会

# 全国英語教育学会　第 50 回記念埼玉研究大会

## 協賛企業・法人一覧（受付順、敬称略、以下 41 社）

株式会社 金星堂
株式会社 三修社
株式会社 朝日出版社
一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会
株式会社 成美堂
株式会社 研究社
株式会社 mpi 松香フォニックス
株式会社 ひつじ書房
株式会社 EnglishCentral JAPAN
株式会社 大修館書店
Juna Accent Coach
有限会社 ロイヤルブックス
北辰映電株式会社
SielpA Books
株式会社 QQEnglish
ピアソン・ジャパン株式会社
株式会社 EdulinX
ディックインターナショナル株式会社
合同会社 DMM.com
オックスフォード大学出版局株式会社
株式会社 ジャパンタイムズ出版
株式会社 新興出版社啓林館
チエル株式会社
株式会社 アルクエデュケーション
合同会社 EduSupport
一般財団法人 英語教育協議会（ELEC）
株式会社 教育測定研究所
特定非営利活動法人 英語運用能力評価協会
株式会社 教育情報サービス
光村図書出版株式会社
ETS Japan 合同会社
株式会社 くろしお出版
株式会社 三省堂
株式会社 BooQs
株式会社 プロンテスト
株式会社 トライアログ・エデュケーション
株式会社 エル・インターフェース
株式会社 学文社
開隆堂出版株式会社
株式会社 ダンケゼア
株式会社 松柏社

# 全国英語教育学会
# 第 50 回記念 埼玉研究大会

| | | |
|---|---|---|
| 全国英語教育学会会長 | 斉　田　智　里 | （横浜国立大学） |
| 大会実行委員長 | 西　垣　知佳子 | （千葉大学） |
| 大会実行副委員長 | 羽　山　　恵 | （獨協大学） |
| 大会事務局長 | 星　野　由　子 | （千葉大学） |

【期　日】　令和 7 年（2025 年）8 月 9 日（土）・10 日（日）

【会　場】　獨協大学
〒340-0042 埼玉県草加市学園町 1 番 1 号

【主　催】　全国英語教育学会

（地区学会：北海道英語教育学会・東北英語教育学会・関東甲信越英語教育学会・中部地区英語教育学会・関西英語教育学会・中国地区英語教育学会・四国英語教育学会・九州英語教育学会）

【後　援】　草加市教育委員会・埼玉県教育委員会
茨城県教育委員会・栃木県教育委員会・群馬県教育委員会・千葉県教育委員会・神奈川県教育委員会・新潟県教育委員会・山梨県教育委員会・長野県教育委員会

【担当地区学会】　関東甲信越英語教育学会

# 全国英語教育学会第 50 回記念埼玉研究大会開催のご挨拶

## ―JASELE50 年を総括し、実践と理論のさらなる統合へ―

全国英語教育学会会長
斉田　智里（横浜国立大学）

全国英語教育学会第 50 回記念研究大会を、2025 年 8 月 9 日（土）10 日（日）に獨協大学（埼玉県草加市）にて開催いたします。ご参加の皆さまとともに、第 50 回の全国研究大会を迎えることができますことを大変嬉しく、光栄に思います。担当地区学会である関東甲信越英語教育学会の会長兼大会実行委員長の西垣知佳子先生（千葉大学）、大会実行副委員長の羽山恵先生（獨協大学）、大会事務局長の星野由子先生（千葉大学）をはじめ、大会実行委員の皆さまには、想像を超える業務量に対して、「全国からいらっしゃる皆さまを最高のおもてなしで迎えよう！」という気合とエネルギーで、万全のご準備をしてくださいましたことに、深く感謝を申し上げます。

全国英語教育学会は 1975 年に発足し、第 1 回研究大会を高知市で開催しました。それから 50 年、パンデミック下での 2020 年を除き、毎年、地区学会でバトンをつなぎ、連合体から統一体へと発展しながら、全国研究大会を開催してまいりました。この間、新たな学問分野である英語教育学を確立し、発展させてくださいました諸先生方の熱い思いと成果の蓄積をしっかりと受け止め、次の 50 年に向けて、本学会をいっそう充実・発展させてまいりたいと思います。

学会創設 50 周年、第 50 回記念研究大会を迎えるにあたり、全国英語教育学会では新たに 2 つの出版物を刊行いたしました。一つは、『全国英語教育学会 50 周年誌―昭和、平成、令和をつなぐ―』です。深澤清治全国英語教育学会前会長、久保田佳克編集委員長のもと、名誉会長や顧問の先生方のご執筆により、本学会のこれまでの歩みを沿革史として総括してくださいました。もう一つは、『英語教育学の今―実践と理論の統合―』です。深澤清治全国英語教育学会前会長、横川博一編集委員長のもと、第一線でご活躍中の会員の方々が執筆者となり、まさに文字通り、英語教育学の「今」がわかる、第一級の研究書・実践書が完成しました。どちらも本学会総力をあげての刊行物です。ぜひお手元において、過去を知り、現在を見つめ、未来を展望するために、ご活用いただければと存じます。

グローバル化する社会の中で、日本が尊敬され世界の中で存在感を発揮し続けていくためには、外国語、特に英語での発信力の大きさがますます求められる時代です。国は、外国語教育の充実をグローバル人材育成のための基本施策の一つとして位置づけ、強力に推進しています。英語教育学を研究し、実践と理論の統合を指向する全国英語教育学会への期待は、ますます高まるでしょう。我々が英語教育学の研究を発展させ、実践と理論の統合をいっそう推進し、英語教育の充実・改善に貢献していくことが、学会として社会的な使命を果たすことにつながると、確信しております。本研究大会シンポジウムのテーマは、「日本の英語教育の将来―JASELE 50 年を総括し、未来を描く―」です。皆さまとともに、英語教育学の過去、現在、未来について語り合い、考えを深めたいと思います。

本研究大会を開催するにあたり、第 50 回記念研究大会にふさわしい立派な会場をご提供くださいました獨協大学様、ご後援を賜りました草加市教育委員会、埼玉県教育委員会を始め関東甲信越地区の教育委員会の方々、そして、ご支援をいただきました賛助会員や協賛企業の皆さまに心より感謝申し上げます。全国英語教育学会第 50 回記念埼玉研究大会が、ご参加の皆さまにとって、英語教育学の実践と理論の統合に向けて、より有意義な場となりますことを祈念し、開催のご挨拶といたします。

# 全国英語教育学会第 50 回記念埼玉研究大会開催に寄せて
## －未来につなぐ 50 年の歩みと新たな出発－

埼玉研究大会　実行委員長・関東甲信越英語教育学会会長
西垣　知佳子（千葉大学）

関東甲信越英語教育学会（KATE）学会長として、全国英語教育学会（JASELE）第 50 回記念埼玉研究大会の実行委員長を務めます西垣知佳子でございます。この記念すべき大会を KATE が担当させていただきましたことを誠に光栄に思っております。KATE では、「全国からお越しになる皆さまを最高のおもてなしで迎えよう！」という強い思いを胸に、大会の準備を進めてまいりました。

発表プログラムでは、約 240 件の発表、様々なフォーラムとワークショップ、シンポジウムが予定されています。この盛況ぶりからも、第 50 回という節目の大会に対する会員の皆さまの関心の高さがうかがえます。発表テーマは、4 技能、文法・語彙といった言語知識、AI・ICT の活用、学習者要因、異文化理解、教育政策に加え、教員養成、早期英語教育、評価、動機づけなど、多様な文脈に応じた視座を含んでいます。特定の領域に偏ることなく、教育現場の実践に根差した視点と、理論的アプローチが並立している点は、JASELE の研究の厚みと広がりを物語っています。

特別講演には、髙橋一也氏をお迎えし、「AI とともに学ぶ時代の英語教育―日本全国の教育現場からのケーススタディ―」をご講演いただき、日本各地の教育現場で進む英語教育実践と AI 活用の可能性についてご考察を賜ります。

JASELE に続き、KATE も来年（2026 年）に第 50 回研究大会を迎えます。記念すべき節目が重なる KATE では、「KATE が誕生して以来、JASELE とともに歩んできた 50 年間の英語教育の歴史を振り返る」というテーマのもと、オンライン上で 2 つの地区特別企画を進行中です（https://kate-jp.sakura.ne.jp/cf/kate_50/）。ひとつ目の企画では、1977 年から現在までに発行された「KATE Newsletter」を 4 つの年代に区切り、各時代の背景とともに、KATE が当時どのような視点で英語教育に向き合ってきたのかを振り返ります。ふたつ目の企画では、日本の英語教育を築いてこられた、いわゆる「レジェンド」と呼ばれる先生方にインタビューを行い、英語教育への熱い想いを語っていただきます。

今大会では、「子育て中の研究者・参加者を応援したい！」という思いのもと、お子様連れでの参加が可能となるよう、キッズスペースの設置や親子で参加できる会場づくりの工夫も行っています。ご希望の方は、どうぞお気軽にご利用ください（https://kate-jp.sakura.ne.jp/cf/wp-content/uploads/2025/05/jasele2025_with-kids.pdf）。

最後になりますが、素晴らしい会場をご提供いただいた獨協大学様、ご支援を賜りました草加市教育委員会、埼玉県教育委員会をはじめ、関東甲信越地区の教育委員会ならびに教育研究会の皆さま、そしてご支援いただきました賛助会員ならびに協賛企業の皆さまに心より感謝申し上げます。

そして何より、長期にわたり献身的に準備を進めてくださった埼玉研究大会実行委員の皆さまに、あらためて厚く感謝申し上げます。今大会が、研究と教育実践をつなぎ、英語教育の未来をともに考える実りある機会となりますことを心より願っております。皆さまの積極的なご参加と活発なご議論を、楽しみにお待ちしております。

# 全国英語教育学会 第 50 回記念埼玉研究大会

# プログラム集 目次


プログラム …… i

発表予稿目次 …… ii

8 月 9 日（土）午前…… 1
自由研究発表・事例報告・賛助会員発表
特別講演

8 月 9 日（土）午後…… 96
大学生・大学院生フォーラム
ポスター発表
自由研究発表・事例報告・賛助会員発表
課題研究フォーラム・授業研究フォーラム

8 月 10 日（日）午前 ……299
自由研究発表・事例報告
ワークショップ

8 月 10 日（日）午後 ……572
大学生・大学院生フォーラム
シンポジウム

全国英語教育学会のご案内……577
全国以後教育学会構成地区学会事務局所在地一覧（2025 年度）
全国英語教育学会会則
全国英語教育学会　2025 年度　役員一覧（2025 年 4 月 1 日現在）
全国英語教育学会　学会賞受賞者一覧（2025 年 4 月 1 日現在）
全国英語教育学会　大会記録（1975 年～2025 年）
全国英語教育学会　第 50 回記念埼玉研究大会　実行委員名簿
全国英語教育学会　2025 年度　賛助会員一覧（2025 年 6 月 8 日現在）

賛助会員・協賛企業／団体　広告……591

# プログラム

**1 日目：8 月 9 日（土）**

| 時　間 | 内　容 |
|---|---|
| 8:30～ | 受付 |
| 9:00～9:30 | 開会行事 |
| 9:30～9:40 | 発表者・タイムキーパー会場集合・機器確認 |
| 9:40～10:50 | 自由研究発表・事例報告・賛助会員発表<br>①9：40～10：10　②10：20～10：50 |
| 11:00～12:20 | 特別講演 |
| 12:20～13:40 | 昼食・休憩 |
| 12:30～13:30 | 大学生・大学院生フォーラム |
| 13:30～14:30 | ポスター発表コアタイム（9:40 掲示開始） |
| 13:30～13:40 | 発表者・タイムキーパー会場集合・機器確認 |
| 13:40～15:30 | 自由研究発表・事例報告・賛助会員発表<br>③13:40～14:10　④14:20～14:50　⑤15:00~15:30 |
| 15:40～17:20 | 課題研究フォーラム・授業研究フォーラム<br>課題研究フォーラム 1 年目（関西、四国）<br>課題研究フォーラム 2 年目（北海道、中国地区）<br>授業研究フォーラム（東北、中部地区） |
| 17:30～18:10 | 総会 |
| 18:30～20:30 | 懇親会 |

**2 日目：8 月 10 日（日）**

| 時　間 | 内　容 |
|---|---|
| 8:30～ | 受付 |
| 8:50～9:00 | 発表者・タイムキーパー会場集合・機器確認 |
| 9:00～12:50 | 自由研究発表・事例報告<br>⑥9:00～9:30　⑦9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30<br>⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50 |
| 9:00～12:50 | ワークショップ<br>1. 9:00～10:10　2. 10:20～11:30　3. 11:40～12:50 |
| 12:50～14:10 | 昼食・休憩 |
| 13:00～14:00 | 大学生・大学院生フォーラム |
| 14:10～15:50 | シンポジウム |
| 15:50～16:20 | 閉会式 |

## 8月9日（土）　①9:40～10:10　②10:20～10:50

### ◆ 自由研究発表・事例報告

#### W-203教室（第１室）　【教材・カリキュラム】


① 日韓の英語教育における発信能力の育成―教科書分析を通して― …… 2
早瀬 沙織（宮崎大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校

② 高等学校英語教科書「論理・表現 I」のタスク分析 …… 4
柳田 綾（桜花学園大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校


#### W-204教室（第２室）　【教材・カリキュラム】


① 身体性原理とメタ言語能力の伸長が外国語習得に及ぼす影響の定量分析研究―認知言語学・英語教育・ICT の知見融合の学習教材― …… 6
中野 研一郎（関西外国語大学）・黒川 愛子（帝塚山大学）・
和田 藍花（桃山学院中学校・高等学校）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，大学

② 新学習指導要領に基づく英語検定教科書のコロケーション分析―小中高の連携の観点から― …… 8
中野 珠悠（石川県立羽咋高等学校）・梁 震（京都大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校，高等学校


#### W-205教室（第３室）　【スピーキング】


① タスクの繰り返しにおけるブロック型とインターリーブ型の発話流暢性の向上とそのプロセスについて …… 10
上野 正和（筑波大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校

② TBLT に基づくタスク活動ポータルサイトの構築 …… 12
山下 純一（函館工業高等専門学校）・村田 琴美（北海道札幌市立丘珠中学校）・
志村 昭暢（北海道教育大学）・臼田 悦之（函館工業高等専門学校）・
酒井 優子（東海大学）・小野 祥康（北海道科学大学）・
照山 秀一（札幌学院大学）・中村 洋（北海道小樽市立望洋台中学校）・
三澤 康英（札幌龍谷学園高等学校）・遠藤 香菜子（米子工業高等専門学校）・
楠本 正義（北海道札幌市立あいの里東中学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校，大学

## 8月9日（土）　①9:40～10:10　②10:20～10:50

### W-307教室（第４室）　【動機づけ】


① How Simulated Patient Practicum Affects Japanese Medical Students' Confidence Levels and Willingness to Communicate in English ···· 14
Ryoko FUJITA (Juntendo University)
区分：事例報告　　対象：大学

② Willingness to Communicate and Task Engagement During a Speaking Task ···· 16
Katsuyuki KONNO (Ryukoku University)
区分：自由研究発表　　対象：大学


### W-309教室（第５室）　【SLA・言語習得】


① 公立小学校における絵本を活用した「話すこと（やり取り）」の実践―教師の語りかけにおける Focus on Form の可能性― ···· 18
平山 伸正（北海道札幌市立鴻城小学校）
区分：事例報告　　対象：小学校

② 授業内英語多読が定型表現の産出に与える影響―ライティングを通して― ···· 20
西村 浩子（周南公立大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学


### W-310教室（第６室）　【ICT・CALL】


① 生成 AI による支援を取り入れた英語プレゼンテーション授業の実践 ···· 22
杉森 直樹（立命館大学）
区分：事例報告　　対象：大学

② 非同期型オンライングループプレゼンテーション―遅延訂正フィードバックが大学生に与える効果― ···· 24
田淵 香奈子（関西大学）・大場 浩正（上越教育大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学


### W-311教室（第７室）　【リーディング】


① Implementing Extensive Reading at a Public High School in Japan ···· 26
Satoshi OTSUKA (National Institute of Technology, Sendai College)
区分：事例報告　　対象：高等学校

## 8月9日（土）　①9:40～10:10　②10:20～10:50

② Comparing Mediation and Retelling as Post-Reading Activities With a Focus on Reading Comprehension in Junior High School Students ···· 28
Sanae HAYASHI (Nonoike Junior High School, Akashi, Hyogo)
区分：自由研究発表　　対象：中学校

### W-312教室（第８室）　【学習者】

① 英語教師の職業的ケアによる学習者の言語不安軽減の効果と限界 ···· 30
杉原 颯太（京都大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校

② 機械翻訳を使った英語リメディアル教育 ···· 32
酒井 志延（千葉商科大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

### W-313教室（第９室）　【文法】

① 日本人大学生の英語二重目的語構文の知識―容認度判断データからの考察― ···· 34
井上 大輔（同志社大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：大学

② ライティングにおける文法の誤りに気付いて修正する力の育成―ランゲージングと DDL を活用した帯活動の実践― ···· 36
福石 早津季（千葉県香取市立香取中学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

### W-314教室（第10室）　【語彙】

① 日本人大学生を対象とした語彙学習における文脈の手がかりと派生語理解への影響 ···· 38
神宮 里奈（筑波大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：大学

② 小中連続の指標による英語の音声受容語彙と文字受容語彙の発達 ···· 40
江口 朗子（立命館大学）・佐藤 剛（弘前大学）・林 裕子（佐賀大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校

## 8月9日（土）　①9:40～10:10　②10:20～10:50

### W-315教室（第11室）　【ライティング】


① タイピング型とドラッグ型による語句整序学習の効果比較―英作文演習アプリを用いた実践研究― ···· 42
福嶋 雅直（大和大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

② 中学生の書く力育成におけるダイナミックアセスメント―生成 AI を活用した訂正フィードバック― ···· 44
中田 未来（大阪教育大学附属池田中学校）・濱田 彰（神戸市外国語大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校


### W-412教室（第12室）　【指導法】


① 英語授業内の訂正フィードバックの在り方について ···· 46
松浦 伸和（広島大学）・池田 泰士（広島大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：中学校


### W-413教室（第13室）　【スピーキング・賛助会員】


① スピーキングにおける気づきを伴う明示的訂正フィードバックの実践―高校生の反応と言語的変化の分析― ···· 48
横田 憲祐（長崎県立長崎北陽台高等学校）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

② 中学イマージョンプログラムの実践と TOEFL Junior の活用 ···· 50
ETS Japan
区分：賛助会員発表


### W-414教室（第14室）　【リスニング】


① 大学入学共通テスト英語リスニング問題の妥当性―4 人話者問題に関する一検証― ···· 52
柳下 真輝（東京学芸大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，その他

② 高学年児童のリスニング能力発達プロセスの分析―5 年生の 1 年間を通したディクテーション回答の比較分析― ···· 54
名渕 浩司（東京学芸大学附属世田谷小学校）
区分：自由研究発表　　対象：小学校

## 8月9日（土）　①9:40～10:10　②10:20～10:50

### W-415教室（第15室）　【教材・カリキュラム】


① 一般教養英語 Reading クラスへの教科書リスト導入についての考察―教員への調査を基に―　…… 56
中竹 真依子（学習院大学）・志村 美加（学習院大学）・永田 祥子（学習院大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

② 英語映像教材の有用性―映像視聴による語彙学習とその教材内要因に着目して―　…… 58
五本木 晴生（かえつ有明中・高等学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校


### W-417教室（第17室）　【教員養成・教師教育】


① How Consistent are the Beliefs Over Time? A Case of a Novice English Teacher at KOSEN　…… 60
Hiroto YAMAMURA (National Institute of Technology, Toyama College)
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，大学

② 英語指導主事の指導助言の力量形成を促す持続可能な研修プランの開発　…… 62
田村 岳充（宇都宮大学）・星野 由子（千葉大学）
区分：自由研究発表　　対象：その他


### W-418教室（第18室）　【発音】


① 英語科教員志望者における/r/の過剰般化　…… 64
相田 希実（東京学芸大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：大学

② インタビューテストにおける小学生の英語発音の変化　…… 66
岡本 真砂夫（兵庫県姫路市立高浜小学校）
区分：自由研究発表　　対象：小学校

## 8月9日（土）　①9:40～10:10　②10:20～10:50

### W-419教室（第19室）　【異文化理解・国際理解】


① 高校英語教育を通したグローバル市民育成のための授業開発 …· 68
内住 祐介（埼玉県立春日部東高等学校）
区分：事例報告　　対象：高等学校

② AI 時代の英語教育における批判的思考力の育成―映画“Cinderella”（1950）と機械翻訳を通じて物語の背景を読み解く― …· 70
土屋 佳雅里（東京成徳大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学，一般


### W-421教室（第20室）　【学習方略】


① A Preliminary Report on Learners' Strategy Use Based on CEFR-Informed Self-Assessment …· 72
Wei-Tung WANG (Tokyo University of Foreign Studies)
区分：自由研究発表　　対象：大学

② 学習者主体のフィードバック活動の導入が自己調整学習に及ぼす影響 …· 74
土屋 麻衣子（福岡工業大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校，高等学校，大学


### W-422教室（第21室）　【授業分析】


① 英語授業におけるタスク性を高めた言語活動の実践―学生のワークシートと自由記述による振り返りの分析― …· 76
遠藤 香菜子（米子工業高等専門学校）
区分：自由研究発表　　対象：その他

② Developing L2 Learners' Communicative Competence Through Skills Integration …· 78
Asuka TAKAHASHI (Hokuyo University)
区分：自由研究発表　　対象：高等学校


### W-423教室（第22室）　【指導法】


① 高校英語教科書の難易度と指導方法が英語学習に与える影響 …· 80
大田 悦子（東洋大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

**8月9日（土）　①9:40～10:10　②10:20～10:50**
**特別講演　11:00～12:20　大学生・大学院生フォーラム 12:30～13:30**

② 小中接続に向けての検定教科書を用いた中学校外国語科における TPR 指導の展開 …· 82
―教員をめざす学生との授業からの考察を含めて―
黒川 愛子（帝塚山大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校，大学

**W-424教室（第23室）　【指導法】**

① 要約方略指導が日本人英語学習者の英文要約におけるパラフレーズ使用に与える影響 …· 84
丹藤 慧也（筑波大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：大学，一般

② 中学 1 年生の誤り分析とデータ駆動型学習（DDL）による指導―小学校英語教科書を活用した接続を踏まえて― …· 86
中井 康平（千葉大学教育学部附属中学校）
区分：事例報告　　対象：中学校

**W-425教室（第24室）　【指導法】**

① 英語現在完了表現に関する協働学習が個人の知識変容に与える影響 …· 88
富和 由有（同志社大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

② 英文リスニング後の要約文作成指導―原文からの語句の直接借用に注目して― …· 90
小林 良裕（東京学芸大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

**◆ 特別講演　【W-102教室，W-101教室（サテライト会場）】**

AI とともに学ぶ時代の英語教育―日本全国の教育現場からのケーススタディ― …· 93
講　師　　髙橋 一也　（ELSA Japan 合同会社）

**◆ 大学生・大学院生フォーラム　【W-203 教室】**

大学生・大学院生のための交流の場 …· 96
司　会　　鈴木 健太郎（北海道教育大学）

## 8月9日（土）ポスター発表コアタイム 13:30～14:30

### ◆ ポスター発表　【西棟2階スペース】


① 英語教職課程における模擬授業評価ルーブリックの開発 ····100
大塚 朝美（大阪女学院大学）・松尾 徹（大阪女学院大学）・
山本 淳子（大阪女学院大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

② Challenges and Needs of Young Elementary School English Teachers in Japan ····102
Monica HAMCIUC (Kagoshima University)・
Yoko KUSUMOTO (Tokyo University of Technology)
区分：自由研究発表　　対象：小学校，大学

③ 英語リーディングにおける注釈言語の違い ····104
藤咲 優希（茨城県阿見町立朝日中学校）
区分：自由研究発表　　対象：大学

④ 知らない単語をどう読むか―方略と効力感の関連，および年代差の検討― ····106
木澤 利英子（帝京大学）
区分：自由研究発表　　対象：その他

⑤ 外国語科における小中連携の具体的な取組事例―令和5年度英語教育実施状況調査結果に基づく訪問調査から― ····108
渡邊 大志（神奈川県立総合教育センター）・斉田 智里（横浜国立大学）・
小竹 空翼（横浜国立大学）・大鋸 雄介（東京学芸大学大学院生）・
佐藤 扶（東京学芸大学大学院生）
区分：事例報告　　対象：小学校，中学校

⑥ 英語学習の特異的な弱さに関するスクリーニング法の開発 ····110
鈴木 恵太（岩手大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校

⑦ CEFR-J ベースの英文速読教材を用いた語彙・文法の効果的指導法 ····112
岡裏 佳幸（福岡工業大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑧ 工業高等専門学校における英語でのディベート活動の実践報告 ····114
吉村 理英（小山工業高等専門学校）
区分：事例報告　　対象：高等学校，その他

## 8月9日（土）　③13:40～14:10　④14:20～14:50　⑤15:00～15:30

### ◆ 自由研究発表・事例報告

#### W-203教室（第１室）　【教材・カリキュラム】


④　中学校英語検定教科書における言語材料の扱いの現状と課題―2021 年度版と 2025 年度版の分析を通して―　‥‥118
馬場 哲生（東京学芸大学）・佐藤 選（東京学芸大学）・
内野 駿介（北海道教育大学）・伊東 哲（植草学園大学）・
小竹 空翼（横浜国立大学）・境 奈津希（東京学芸大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑤　CEFR 準拠の ELT コースブック及び日本の英語検定教科書における関係代名詞の練習問題の傾向について　‥‥120
高橋 有加（東京家政大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校，大学，一般


#### W-204教室（第２室）　【教材・カリキュラム】


③　学習指導要領の「言語活動の例」は「まとまりのある文章」をどう例示すべきか　‥‥122
―読むこと・書くことのジャンル準拠教育の視点から―
今井 理恵（新潟医療福祉大学）・松沢 伸二（新潟大学）・
峯島 道夫（新潟県立大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校 ，高等学校

④　ドイツの高校英語教科書と大学入試英語問題の分析―メディエーション技能の指導と評価の観点から―　‥‥124
増田 瑞穂（新潟大学）・松沢 伸二（新潟大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校，大学

⑤　聴覚特別支援学校における教師が考える生徒の英語学習の困難点から見える適切な教材について―教師へのアンケートとインタビューを通して―　‥‥126
鈴木 悠太（東京学芸大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校，その他


#### W-205教室（第３室）　【スピーキング】


③　AI モジュール学習と概念主導の言語指導（CdLT）で発話を引き出す中学校英語の実践的研究―Emergent Language に焦点をあてて―　‥‥128
中道 淳史（大阪府藤井寺市立第三中学校）・柏木 賀津子（四天王寺大学）・
冨藤 賢治（大阪教育大学附属平野中学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

## 8月9日（土）　③13:40～14:10　④14:20～14:50　⑤15:00～15:30

④　日本人初級英語学習者のピアインタラクションにおける Interactional Competence の特徴―IC チェックリストを用いた分析―　・・・・130
会田 裕子（東京都国分寺市立第一中学校）・田頭 憲二（東京家政大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑤　相互行為に長けた日本人 EFL 学習者の育成　・・・・132
宮崎 貴弘（兵庫教育大学大学院生）・
吉田 達弘（兵庫教育大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

### W-307教室（第４室）　【動機づけ】

③　小学生の授業内外での英語の関わりと英語学習動機の関係　・・・・134
清水 遥（東北学院大学）・濱田 彰（神戸市外国語大学）・星野 由子（千葉大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校

④　Exploring the Silence of Japanese EFL Learners: Its Relationship With the Degree of Willingness to Communicate (WTC)　・・・・136
Rintaro SATO (Nara University of Education)
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑤　Examining the Changes of Senior High School Students' Willingness to Communicate Through the Kotteri Course of the TANABU Model　・・・・138
Tadashi IZUMITANI (Kindai University Senior & Junior High School)
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

### W-309教室（第５室）　【SLA・言語習得】

③　第二言語学習者のストループ効果段階的統合モデル―母語の書記体系からの追検証―　・・・・140
石﨑 貴士（東京理科大学）・吳 如惠（銘傳大學）
区分：自由研究発表　　対象：大学

④　筆記ランゲージングは誰に向けて行うと効果的なのか　・・・・142
鈴木 渉（宮城教育大学）・石川 正子（城西大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑤　英作文フィードバックに対する認知・情動と書き直しの関連―中学校における実践研究―　・・・・144
齋藤 玲（東北大学）・鈴木 渉（宮城教育大学）・
佐藤 康之輔（秋田県湯沢市立稲川中学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

## 8月9日（土）　③13:40～14:10　④14:20～14:50　⑤15:00～15:30

### W-310教室（第６室）　【ICT・CALL】


③　Leveraging Canva Technology for Language Learning: Enhancing WTC and IP Through Corrective Feedback　····146
Sho KOBAYASHI (Osaka Kyoiku University)・
Kanako TABUCHI (Kansai University)
区分：自由研究発表　　対象：大学

④　AI・教育ビッグデータを用いた言語習得・個別最適な学びのための機械学習モデルの開発―生成 AI を用いた英語学習者モデルの開発―　····148
金子 淳（三重大学）・山口 常夫（山形大学名誉教授）・
サコラヴスキー ジェシー（三重大学）・庄山 大樹（三重大学教育学部附属中学校）・
武山 史哉（山形県東根市立第一中学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑤　英語授業における AI の教育的意味づけ―実践と教師の内省から見えたもの―　····150
阿部 恭子（石川県立金沢錦丘高等学校）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校


### W-311教室（第７室）　【リーディング】


③　協同的な英語リーディング活動による学習者のリーディング・ストラテジー使用の変容過程　····152
サルバション 有紀（上越教育大学）・大場 浩正（上越教育大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

④　英文速読の最適速度の探索―自己ペース読みと英文提示速度操作による検証―　····154
田中 菜採（日本大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑤　第二言語による複数文章読解に必要な読解下位能力　····156
土方 裕子（筑波大学）・網代 菜々実（筑波大学生）・山中 陽向（筑波大学生）・
屋良 里佳（筑波大学生）・岡田 花奈（日出学園中学校）・
岩佐 菜々夏（筑波大学生）
区分：自由研究発表　　対象：大学

## 8月9日（土）　③13:40～14:10　④14:20～14:50　⑤15:00～15:30

### W-312教室（第８室）　【学習者】


③　多重知能理論を活用した個別最適な外国語科授業の実践に向けて―児童の知能タイプと学習関連要因の関係―　‥‥158
勝呂 奈緒（埼玉県八潮市立潮止小学校）・吉川 たえ（埼玉県草加市立新里小学校）・羽山 恵（獨協大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校

④　5 ラウンドシステムの授業を通じて生徒の発信力はどのように伸びてゆくのか？　‥‥160
西村 秀之（拓殖大学）・山本 丁友（元神奈川県横浜市立本牧中学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑤　英語が不得意な生徒が授業中に考えていること―高校の授業で何を考えていたか、大学生になった元生徒たちの振り返り―　‥‥162
間中 和歌江（武蔵野大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，大学


### W-313教室（第９室）　【文法】


③　中学 3 年生の英文法の基礎知識の習得状況の調査の結果　‥‥164
柿葉 敦子（千葉県松戸市立栗ケ沢中学校）・
福石 早津季（千葉県香取市立香取中学校）・
河瀬 農（千葉県八千代市立村上東中学校）・
小野 奈穂子（千葉県浦安市立富岡中学校）・神谷 昇（千葉大学）・
西垣 知佳子（千葉大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

④　英語の品詞理解度について―中学生対象の調査結果から―　‥‥166
神谷 昇（千葉大学）・川名 隆行（千葉大学教育学部附属中学校）・
中井 康平（千葉大学教育学部附属中学校）・
見目 慎也（千葉大学教育学部附属中学校）・
山﨑 達也（千葉大学教育学部附属中学校）・西垣 知佳子（千葉大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑤　認知文法の知見を応用した五文型の指導の効果―事態の捉え方を反映させたイメージを用いて―　‥‥168
田中 佑樹（京都西山短期大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

## 8月9日（土）　③13:40～14:10　④14:20～14:50　⑤15:00～15:30

### W-314教室（第10室）　【語彙】


③　令和 7 年度版中学校英語教科書の語彙的変化―改訂による指導語彙の動向分析― ‥‥170
佐藤 剛（弘前大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

④　リテリングにおける原文依存からの脱却―ラウンド方式カリキュラムに基づく学年・英語力別の表現拡張の傾向― ‥‥172
羽山 恵（獨協大学）・坂本 玄（獨協埼玉中学高等学校）・
神田 智史（獨協埼玉中学高等学校）・堀内 美希（獨協埼玉中学高等学校）・
北島 翔汰（獨協埼玉中学高等学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校

⑤　中学校の語彙学習における練習方法の比較―手書きとタブレット活用― ‥‥174
見目 慎也（千葉大学教育学部附属中学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校


### W-315教室（第11室）　【ライティング】


③　英作文指導における評価の課題―コーパスに基づく言語特徴と評価基準の分析― ‥‥176
石川 有香（名古屋工業大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

④　中学生の英作文に対する UGUIS 活用の効果検証 ‥‥178
辰己 明子（広島大学）・石井 達也（高知大学）・
平野 洋平（神戸市立工業高等専門学校）・中川 篤（広島大学）・
兼重 昇（大阪樟蔭女子大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑤　Essay Writing における大学初年次生の論理構造 ‥‥180
飯田 毅（同志社女子大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学


### W-412教室（第12室）　【指導法】


③　大学の英語授業における「カリキュラムの障害」―UDL に基づく授業の設計に向けた考察― ‥‥182
沢谷 佑輔（北星学園大学）
区分：事例報告　　対象：大学

## 8月9日（土）　③13:40～14:10　④14:20～14:50　⑤15:00～15:30

④　学びの転移を目指す概念型指導―知識とプロセスをつなげる英語教育の新たな挑戦―　····184
溝畑 保之（桃山学院大学）・秋山 容洋（兵庫県姫路市立家島中学校）・
坂上 渉（京都府亀岡市立亀岡川東学園）・周藤 かおる（大阪府堺市立鳳中学校）・
堀米 美恵子（大阪府箕面市立第六中学校）・
牧野 尚史（滋賀大学教育学部附属中学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑤　中学校英語検定教科書における関係代名詞導入のためのコンテクスト　····186
渡邊 万里子（大妻女子大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

## W-413教室（第13室）　【スピーキング・賛助会員】

③　「考える」「書く」「伝える」TAGAKI 学習法―コミュニケーションにつなげる新しいライティング教材―　····188
mpi 松香フォニックス
区分：賛助会員発表

④　セルフトークによるスピーキング練習―AI 時代だからこそのアナログコミュニケーションに向けて―　····190
シーハン小田 早苗（お茶の水女子大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校，高等学校，大学，一般

⑤　グループ・ディスカッション指導を始める前に絶対知っておきたいこと　····192
齋藤 英敏（茨城大学）
区分：事例報告　　対象：中学校，大学

## W-414教室（第14室）　【リスニング】

③　第二言語リスニング理解の背景知識の提示による影響―会話文と説明文との比較―　····194
古屋 あい子（東洋大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

④　Do Learners Use Different Listening Strategies for NS and NNS?　····196
Yo HAMADA (Akita University)
区分：自由研究発表　　対象：大学

## 8月9日（土）　③13:40～14:10　④14:20～14:50　⑤15:00～15:30

### W-415教室（第15室）　【教材・カリキュラム】


③　概念理解を促す英語の授業―絵本 *Swimmy* を用いた授業デザイン―　‥‥198
今井 麻紀（北里大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

④　5 ラウンドシステム英語授業実践校の実態調査と改良の提案　‥‥200
佐藤 優里佳（東京学芸大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑤　中学校検定教科書における語用論的表現の使用実態―語用論的指導の改善に向けて―　‥‥202
前田 宏美（文京学院大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校


### W-416教室（第16室）　【テスティング・評価】


③　「主体的に学習に取り組む態度」の評価の実態について　‥‥204
中村 洋（北海道小樽市立望洋台中学校）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校，高等学校

④　日本の英語教育の文脈に即した批判的思考力を測定する英語テストの代表性の検証―大学入学共通テストとの比較―　‥‥206
久保 佑輔（山梨大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，大学

⑤　共通テストにおける「論理性」の測定妥当性の検証―ディスコースマーカーの設問に焦点を当てて―　‥‥208
佐藤 選（東京学芸大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，大学


### W-417教室（第17室）　【教員養成・教師教育】


③　Exploratory Practice on Language Activities　‥‥210
James M HALL (Iwate University)
区分：事例報告　　対象：中学校，大学

④　CLIL と Lapbook（ラップブック）指導の効果と課題　‥‥212
安達 理恵（椙山女学園大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，大学

## 8月9日（土）　③13:40～14:10　④14:20～14:50　⑤15:00～15:30

⑤　初等英語科における大学生の反転授業―「アクティブ・ラーニングの外化」を促す学習支援―　····214
竹野 純一郎（岡山理科大学）・國本 和恵（岡山理科大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

### W-41教室（第18室）　【発音】

③　大学生英語学習者が聞き取り、発音するのを苦手とする音素は何か、その序列はあるのか―予備的研究―　····216
望月 正道（麗澤大学）・Richard Walker（麗澤大学）・千葉 庄寿（麗澤大学）・渡邉 信（麗澤大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

④　音韻的短期記憶の容量がイントネーションに与える影響　····218
松原 緑（名古屋大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑤　発音記号の理解度に関する実態調査　····220
河内山 真理（関西国際大学）・有本 純（関西国際大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

### W-419教室（第19室）　【異文化理解・国際理解】

③　一度の海外研修で終わらせない持続的な協定校学生交流の実践―学内英語活動の場の創出―　····222
小野 真嗣（室蘭工業大学）・室 拓実（室蘭工業大学）・ペレム ジョン ガイ（室蘭工業大学）・リード コリー ハンター（室蘭工業大学）
区分：事例報告　　対象：大学

④　英語教育を通じたグローバル・デジタル・シティズンシップの育成―シティズンシップ育成に向けた資質の構成要素を探る―　····224
栗原 文子（中央大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校，高等学校

⑤　遠隔地オンライン国際交流と対面交流の効果比較―中学生の異文化間能力に焦点を当てて―　····226
若生 深雪（仙台高等専門学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

## 8月9日（土）　③13:40～14:10　④14:20～14:50　⑤15:00～15:30

### W-421教室（第20室）　【学習方略】


③　「英語コミュニケーション」の定期考査が高校生の学習方略へ与える影響　····228
境 奈津希（東京学芸大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

④　L2 Grit と自己調整学習方略の関連性―英語力への影響に着目して―　····230
山中 由香（関西大学）・古屋 あい子（東洋大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑤　Real-Life Language Practice Strategies―MBTI に基づくストラテジートレーニングの実践―　····232
若本 夏美（同志社女子大学）
区分：事例報告　　対象：大学


### W-422教室（第21室）　【授業分析】


③　タスクを重視した中学校英語授業の特徴―単元全体のコミュニケーション志向の変化を中心に―　····234
村田 琴美（北海道札幌市立丘珠中学校）・志村 昭暢（北海道教育大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

④　看護英語の主体的学習による自己調整能力の変化　····236
川﨑 眞理子（長岡崇徳大学）
区分：事例報告　　対象：大学

⑤　英語授業における構造・オートノミー支援行動の一分析　····238
宮迫 靖静（福岡教育大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校


### W-423教室（第22室）　【指導法】


③　社会的エンゲージメントを育む遠隔授業―特別支援学校における「見取り」に着目して―　····240
野村 幸代（高知大学）・溝渕 優希（高知大学大学院生）
区分：事例報告　　対象：高等学校，その他

④　生徒視点の授業リフレクションによる若手英語教師の省察深化プロセス　····242
岡崎 浩幸（富山大学）
区分：自由研究発表　　対象：一般，その他

## 8月9日（土）　③13:40～14:10　④14:20～14:50　⑤15:00～15:30

⑤　行動指向アプローチ（AoA）の視点からとらえる小学校の英語授業　‥‥244
高田 智子（清泉女子大学）・渡辺 香代子（埼玉県幸手市立上高野小学校）
区分：自由研究発表　　対象：小学校

### W-424教室（第23室）　【指導法】

③　DDL×生成 AI　‥‥246
川名 隆行（千葉大学教育学部附属中学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

④　ディベートスキルとジャッジスキルの向上を目指した高校生英語ディベート初心者への効果的なフィードバック　‥‥248
坂口 寛子（筑波大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

### W-425教室（第24室）　【指導法】

④　「なぜ？」から始まる中学校の英語の授業―教科書を活用した生徒主体の探究的な学びの実践―　‥‥250
山﨑 達也（千葉大学教育学部附属中学校）
区分：事例報告　　対象：中学校

⑤　初級英語学習者を対象としたリテリング事前活動の工夫と効果　‥‥252
友野 龍之介（東京学芸大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

## 8月9日（土）　各種フォーラム　15:40～17:20

### ◆ 課題研究フォーラム（1年目）　15:40～17:20

### ● 関西英語教育学会　【W-104教室】


生身からのことばで語る―AI 時代の英語教師の成長―　‥‥255
コーディネーター　山本 玲子（京都外国語大学）
提案者　柳瀬 陽介（京都大学）
長嶺 寿宣（龍谷大学）
指定討論者　吉田 真生（京都大学大学院生）


### ● 四国英語教育学会　【W-103教室】


『読むこと』を起点とした統合型言語活動の指導　‥‥261
コーディネーター　池野 修（愛媛大学）
提案者　立松 大祐（愛媛大学）
和家 加奈（愛媛県松山市立東中学校）
折本 崇（愛媛県砥部町立砥部中学校）
森下 聡太（愛媛県東温市立拝志小学校）


### ◆ 課題研究フォーラム（2年目）　15:40～17:20

### ● 北海道英語教育学会　【W-101教室】


教室でできる英語語彙指導を考える　‥‥271
コーディネーター　笠原 究（北海道教育大学）
提案者　岩田 哲（北海学園大学）
金山 幸平（北海道教育大学）
鈴木 健太郎（北海道教育大学）
濱田 裕介（北嶺中・高等学校）


### ● 中国地区英語教育学会　【W-102教室】


通常の学級での英語授業における学習者支援―持続可能な『個別最適な学び』の実現―　‥‥277
コーディネーター　大谷 みどり（島根大学）
猫田 英伸（島根大学）
提案者　神田 彩英子（島根大学教育学部附属義務教育学校）
坂田 直子（島根大学教育学部附属義務教育学校）
篠村 恭子（島根大学）
村田 美和（高崎健康福祉大学）

## 8月9日（土）　各種フォーラム　15:40～17:20

### ◆ 授業研究フォーラム　15:40～17:20

### ● 東北英語教育学会　【W-207教室】

英語科の授業における生成 AI の活用と課題 ····287
コーディネーター　丹藤 永也（青森公立大学）
提案者　横内 裕一郎（福島大学）
堤 孝（青森県立青森高等学校）
小西 静子（青森県青森市立北中学校）

### ● 中部地区英語教育学会　【W-206教室】

中学校における読むことの『思考力、判断力、表現力等』の指導のポイント ····295
コーディネーター　酒井 英樹（信州大学）
提案者　笠井 勇也（長野県飯田市立竜峡中学校）
久保村 美公（長野県諏訪市立上諏訪中学校）
齊藤 優（信州大学教育学部附属長野中学校）

8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30
⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50

## ◆ 自由研究発表・事例報告

### W-203教室（第１室）　【テスティング・評価】


⑥　CEFR-CV の複合的構造をパフォーマンス評価の尺度設計に用いる　‥‥300
駒井 健吾（長野保健医療大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校，一般

⑧　小中学生の音韻意識・文字知識・文字と音の対応知識と学習不安の関係性の差異―英語基礎スキル検査バッテリーと質問紙から―　‥‥302
河合 裕美（神田外語大学）・宮毛 俊紀（神奈川県川崎市立高津小学校）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校

⑨　音読用評価尺度の実用性検証―ルーブリックに基づく二値選択・境界定義（RBB）尺度―　‥‥304
飯村 英樹（群馬県立女子大学）・髙波 幸代（群馬大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑩　要約タスクにおけるパラフレーズ評価方針の比較と減点基準の検討―量的評価と質的評価の視点から―　‥‥306
土居 遼希（筑波大学大学院生）・平井 明代（筑波大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑪　小学校外国語科における「聞くこと」の「知識・技能」に関するアウトカム指標の開発　‥‥308
酒井 英樹（信州大学）・亘理 陽一（中京大学）・内野 駿介（北海道教育大学）・
小木曽 智子（富山大学）・長沼 君主（青山学院大学）・池田 周（愛知県立大学）・
浦野 研（北海学園大学）・草薙 邦広（県立広島大学）・
工藤 洋路（東京外国語大学）・寺沢 拓敬（関西学院大学）・
堀田 誠（北海道教育大学）・物井 尚子（千葉大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校


### W-204教室（第２室）　【ICT・CALL／SLA・言語習得】


⑥　高校教科書からのインプットが日本人大学生による過度受動化の誤りに与える影響に関する一考察―他動詞用法を持つ非対格動詞と主語の有生性に焦点を当てて―　‥‥310
岡田 美穂子（愛知学院大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，大学

**8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30　⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50**


⑦　オンライン授業での Near-Native English Speakers とのインタラクションによる効果検証―高校生 JLEs の発話能力の分析を基に― ····312
鈴木 智久（静岡県立静岡城北高等学校）・望月 孝太（静岡県立静岡城北高等学校）・白畑 知彦（静岡大学名誉教授／言語習得研究機構）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑧　英語到達動詞の習得過程調査―高校 2 年生と大学 1 年生の結果比較― ····314
望月 孝太（静岡県立静岡城北高等学校）・鈴木 智久（静岡県立静岡城北高等学校）・白畑 知彦（静岡大学名誉教授 ／言語習得研究機構）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，大学

⑨　日本語母語英語学習者の後置修飾構造の理解―高校生を対象とした検討― ····316
田中 広宣（群馬大学）・伊藤 賢佑（東京学芸大学附属高等学校）・広瀬 友紀（東京大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，一般

⑩　Characteristics of Language Complexity Development in Japanese English Learners ····318
Saeko TOYOSHIMA (Tsuda University)
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑪　英語冠詞習得順序に関する日韓英語学習者の比較研究―決定木分析によるアプローチ― ····320
高橋 俊章（山口大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学，一般


## W-205教室（第３室）　【教員養成・教師教育】


⑥　教職課程学生を対象とした日本語と英語の連携に関する指導観の実態―４年間にわたる自由記述タスク調査結果をもとに― ····322
三好 徹明（関西国際大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，大学

⑦　教職課程における省察の内在化を促す指導枠組みの提案―メタ認知の構成要素に基づく分析― ····324
大崎 さつき（創価大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑨　英語科教授法のグループ探究における学びと対話への意識 ····326
藤居 真路（広島文化学園大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

**8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30　⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50**

⑩　Teacher Talk 分析から見えてきたこと―思考と発話を促す教師の語りとは―　‥‥328
津久井 貴之（群馬大学）・工藤 洋路（東京外国語大学）・
臼倉 美里（東京学芸大学）・亘理 陽一（中京大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校

**W-307教室（第４室）　【教材・カリキュラム/心理言語学】**

⑥　中学生による「英語狂言」の有効性　‥‥330
青柳 有季（東京学芸大学附属小金井中学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑦　高等学校向け英文法教材のあるべき姿を考える―海外の英文法教材との比較分析を通して―　‥‥332
田中 大樹（千葉大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑧　高校生の内容理解から見る中高ギャップ―教科書本文を用いた予備調査―　‥‥334
臼倉 美里（東京学芸大学）・田中 広宣（群馬大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑨　バイリンガル・レキシコンにおける概念の変容―色彩干渉効果の消失が示すもの―　‥‥336
赤松 信彦（同志社大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑩　Bob or He? 英語学習者はいつ登場人物を代名詞にするか―文の構造と意味を観点とした母語話者との比較―　‥‥338
細田 雅也（成城大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学，一般

⑪　Cue-Based Retrieval in Sentence Processing: Synthesizing Research on Semantic and Syntactic Interference　‥‥340
HUSILETU (Graduate Student, University of Tsukuba)
区分：自由研究発表　　対象：大学

**W-309教室（第５室）　【リーディング】**

⑥　英語詩を通じた読解活動の実践と教育的効果―高校生の解釈の変容に着目して―　‥‥342
形山 羽奈（広島大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

**8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30　⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50**


⑦　*i minus 1* レベルの読解活動は文法習得の定着に有効か―不定詞名詞的用法の文法習得の変化について― ····344
阿嘉 奈月（沖縄国際大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑧　英語多読経験と大学生の英文読解スタイルおよび読解態度の関係 ····346
山内 勝弘（広島大学）・藤井 数馬（長岡技術科学大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑨　接続表現に基づいた論理関係を学習者はどう捉えるか ····348
鈴木 修平（苫小牧工業高等専門学校）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，その他

⑩　英文の難易度に対する主観的，客観的，AI 的評価の比較―視線計測データに基づく処理労力との関連から― ····350
名畑目 真吾（筑波大学）・木村 雪乃（獨協大学）・小木曽 智子（富山大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑪　日本語を母語とする中学校レベルの英語学習者を対象にした読解ストラテジーの明示的指導の効果検証―トップ‐ダウン・ストラテジーによる概要把握の力の習得に着目して― ····352
間 美和（新潟大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校


## W-310教室（第６室）　【言語・教育政策／その他】


⑥　「国際共通語としての英語」の認識に関する比較研究―小・中・高教員を対象に― ····354
椛山 美生（関西大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校，高等学校

⑦　Research Designs in Pedagogical Articles: A Comparative Analysis Across School Subjects and Related Fields ····356
Koki SEKITANI (Toyo Eiwa University)
区分：自由研究発表　　対象：その他

⑧　『英語教育大論争』再考 ····358
齋藤 嘉則（東京学芸大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校，高等学校，大学，一般

**8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30　⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50**

⑨　学習指導要領の曖昧な効力をめぐる批判的実在論的考察―「授業は英語で」政策を例にして―　····360
梶ヶ谷 毅（国際基督教大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑩　英語教育改革における「切り札」幻想―小学校英語，授業は英語で，入試政策―　····362
寺沢 拓敬（関西学院大学）・梶ヶ谷 毅（国際基督教大学）・
須藤 爽（筑波大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校，高等学校，大学，その他

⑪　誰が応用言語学の知を構築するのか―「認識論上の人種主義」という視点から―　····364
田嶋 美砂子（茨城大学）
区分：自由研究発表　　対象：その他

**W-311教室（第７室）　【テスティング・評価】**

⑥　「主体的に学習に取り組む態度」の評価に向けた一提案―Mission Sheet を通じた自己調整と粘り強さの育成―　····366
大脇 裕也（大阪府大東市立北条中学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑦　多肢選択式読解問題における本文をパラフレーズした正答選択肢の魅力度の調査―生成 AI を用いた効率的な作成方法の検討―　····368
若松 千智（千葉大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑧　即時フィードバックとモデル提示がスピーキングと振り返りに与える影響―AI 採点型スピーキングテストの場合―　····370
印南 洋（中央大学）・小泉 利恵（筑波大学）・真家 崚（東北大学）・
花沢 典行（茨城県立水戸第一高等学校）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑨　英語力の向上が期待できる英語科の取組―R5 全国学力・学習状況調査と R5 英語教育実施状況調査のデータ解析から―　····372
斉田 智里（横浜国立大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校

⑩　スペリングテスト直後の採点（自己・相互）は学習者にどのような気づきを与えるか　····374
髙波 幸代（群馬大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

**8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30　⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50**

⑪　自由英作文指導における自己評価能力の伸長と教員評価との相関―学習ポートフォリオの活用を通して―　····376
小金丸 倫隆（玉川大学）・柳谷 孝一（神奈川県立上溝南高等学校）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

## W-312教室（第８室）　【SLA・言語習得・動機づけ】

⑥　高校生の be 動詞の意味・役割の認識について　····378
光田 怜太郎（東京学芸大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑦　Investigating the Relative Contributions of Explicit, Automatized Explicit, and Implicit Knowledge to English Four-Skill Performance　····380
Takeshi ISHIHARA (Osaka Seiko Gakuin Senior & Junior High School)
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑧　How Many Samples Do We Need? Variability and Stability in Learner Corpus Research　····382
Shin’ichiro ISHIKAWA (Kobe University)
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑨　中学１年生が１秒以上間を空けずに 20 往復の高速やり取りをする　····384
加藤 心（北海道士幌町立士幌町中央中学校）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校

⑩　英語教育における高校生の自己肯定感に影響を与える要因について　····386
望月 恵理（青山学院高等部）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑪　自律的な学習者を育成するためのフィードバックの検討―海外動画を活用した自宅学習に焦点を当てて―　····388
内山 直樹（東京学芸大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：大学

## W-313教室（第９室）　【教材・カリキュラム】

⑥　大学英語カリキュラムアセスメント事例研究―大学カリキュラム改定のエスノロジーを踏まえて―　····390
吉川 りさ（横浜国立大学）・神白 哲史（専修大学）・近藤 睦美（甲南女子大学）・平井 愛（神戸学院大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

**8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30　⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50**

⑦　思考力とエンゲージメントの観点による高校英語教科書の設問・活動分析　‥‥392
宮崎 遼（駒沢学園女子高等学校）・田中 真由美（武庫川女子大学）・
青山 拓実（明治大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑧　小学校外国語教育におけるプロジェクト型単元の開発　‥‥394
髙島 英幸（東京外国語大学）・東野 裕子（日本体育大学）・
奥村 耕一（情報経営イノベーション専門職大学）・
村上 美保子（茨城キリスト教大学）・桐生 直幸（鎌倉女子大学短期大学部）
区分：自由研究発表　　対象：小学校

⑨　AI を用いた英文構成能力向上のための教材作成システムの開発　‥‥396
奥村 耕一（情報経営イノベーション専門職大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校，大学，一般

⑩　中学校英語教科書における文法項目出現パターンの計量的分析　‥‥398
安間 一雄（獨協大学）・加藤 洋昭（聖徳大学）・今井 純子（順天堂大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑪　中学校英語教科書の単語・連語の出現頻度は大規模英語コーパスに見られる英語の使用実態とどの程度相関しているか？　‥‥400
山田 慶太（豊田工業高等専門学校）・村尾 玲美（名古屋大学）・
杉浦 正利（名古屋大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，一般

**W-314教室（第10室）　【語彙】**

⑥　英単語学習における視覚情報の効果―イラストを取り入れた単語帳の検証と分析―　‥‥402
前田 航世（同志社大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑦　日本人英語学習者に見るコロケーションの知識と運用能力　‥‥404
森下 美和（神戸学院大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑧　派生接辞知識は語彙量の増加に寄与するか―日本人大学生を対象とした縦断的分析―　‥‥406
森田 光宏（広島市立大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

**8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30　⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50**

⑨　フィンランド型語彙プラクティスを活用した高校生の語彙定着に関する実践的検証 ····408
米崎 里（関西学院大学）・川見 和子（甲南女子中高等学校）・
米崎 啓和（近畿大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑩　再話活動を取り入れた高校英語授業における語彙指導の実践―受容語彙から発信語彙への転換を目指して― ····410
佐藤 扶（東京学芸大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑪　高校生の音声語彙力と筆記語彙力に関する縦断的研究―３年間の経年変化の分析― ····412
物井 真一（筑波大学附属高等学校）・髙木 哲也（筑波大学附属高等学校）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

**W-315教室（第11室）　【語彙】**

⑥　例文の意味的類似度が想起練習を用いた意図的語彙学習に与える効果 ····414
水書 亮（筑波大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑦　アニメ視聴を通した英語学習のための Cartoon Word Lists ····416
金山 幸平（北海道教育大学）・岩田 哲（北海学園大学）
区分：自由研究発表　　対象：未就学，小学校，中学校，高等学校，大学，一般

⑧　教科書におけるさまざまな種類の語彙の繰り返しにどのように向き合うべきか―中学校英語教科書の分析を通して― ····418
鈴木 健太郎（北海道教育大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑨　日本人英語学習者の視覚的英単語認知における語彙競合 ····420
鬼田 崇作（同志社大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学，一般

⑩　筆記訂正フィードバックと筆記ランゲージングが語彙習得にもたらす影響の調査 ····422
及川 凱亜（東北大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑪　辞書が規定する重要語に対する CEFR-J の対応 ····424
八島 等（広島文教大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，大学

## 8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30　⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50

### W-412教室（第12室）　【指導法】


⑥　中学校英語科の「話すこと［やり取り］」における会話方略の指導―定型表現を教えることで、表現の幅は広がるのか―　····426
並河 陽（清心女子高等学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑦　中学校英語科におけるリテリング活動の効果　····428
久保 孝彰（香川県高松市立龍雲中学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑧　大学教養英語科目での機械翻訳（MT）と ChatGPT 実験の実践報告　····430
中野 優子（東北学院大学）
区分：事例報告　　対象：大学

⑨　ディベートを中心に中高 6 年間の英語教育を行う東桜学館モデルの開発　····432
山口 和彦（日本国際学園大学）・金谷 憲（東京学芸大学）・
髙田 悠幾（山形県立東桜学館中学校・高等学校）
区分：事例報告　　対象：中学校，高等学校

⑩　外国語活動における PBL とラウンド制授業の効果比較―パフォーマンステストとアンケート調査の観点から―　····434
武田 千絵（広島県立賀茂高等学校）
区分：自由研究発表　　対象：小学校

⑪　高専学生の個別最適な学びを実現する複線型授業の開発と検証―プロセス・ライティング活動の実践―　····436
濱田 活仁（弓削商船高等専門学校）・新美 徳康（国立教育政策研究所）・
福光 将仁（筑波大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，その他


### W-413教室（第13室）　【早期英語教育】


⑥　未就学児における英語発話の特徴分析―イマージョン教育におけるコーパス研究―　····438
加藤 あや美（名城大学）・片桐 徳昭（北海道教育大学）・
大橋 由紀子（ヤマザキ動物看護大学）
区分：自由研究発表　　対象：未就学，小学校

⑦　外国語授業での音素獲得の可能性―公立小学校 5 年生の実態―　····440
橋口 奈央子（千葉大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：小学校

**8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30　⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50**


⑧　小学校外国語科の話すこと [発表] において、児童が用いている学習の調整の分析　‥‥442
関口 友子（東京都江東区立枝川小学校）
区分：自由研究発表　　対象：小学校

⑨　名詞句を通した「語のかたまり意識」の育成―小学校と中学校の接続を意識して―　‥‥444
田中 真理（神奈川大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校

⑩　音韻認識がその後の英語初期リテラシー発達に及ぼす影響―小学校5年時の音韻認識と中学校1年時の形態素認識・綴り能力との関係―　‥‥446
池田 周（愛知県立大学）・平尾 将剛（愛知県立大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校

⑪　英語学習への前向きな姿勢を育む要因の探究―Small Talk を軸にしたA小学校6年生の事例から―　‥‥448
石森 広美（北海道教育大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校


## W-414教室（第14室）　【動機づけ】


⑥　YouTube のコメントを題材とした活動が与える高校生のモチベーション・エンゲージメントへの効果　‥‥450
山口 青（東京学芸大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑦　AI 活用型英語授業への挑戦―学習の動機づけと表現力の質的変化について―　‥‥452
小林 英治（仙台高等専門学校）
区分：事例報告　　対象：その他

⑧　英語授業を変える学びの仕掛け―AL 実践と学生の視点から―　‥‥454
大崎 美佳（広島女学院大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑨　Self-Determination Theory as a Framework for Developing Linguistic Confidence　‥‥456
Adrian LEIS (Tohoku Gakuin University)
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校，大学，一般

**8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30**
**⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50**


⑩　日本における英語教師の動機づけ―システマティックレビュー―　‥‥458
廣森 友人（明治大学）・樫村 祐志（明治大学大学院生）・
中村 姫奈子（明治大学大学院生）・神野 皓大（明治大学大学院生）・
奥貫 明子（明治大学大学院生）・朝岡 里紗（明治大学大学院生）・
小金丸 倫隆（玉川大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校，大学，一般

⑪　学習指導要領に沿ったやる気測定尺度に関する基礎的研究―認知欲求尺度を参考にして―　‥‥460
柴 希紘（千葉大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，中学校，高等学校


## W-415教室（第15室）　【発音／文法】


⑥　文法学習から「文法運用」へ―ピアフィードバックで高める英語スピーキング力―　‥‥462
天久 大輔（沖縄大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校，大学

⑦　高校英語教員がもつ connected speech 指導への意識　‥‥464
伊藤 泰子（神田外語大学）・大塚 聖（仙台高等専門学校）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑨　英単語の音節認識能力と発音能力・明瞭性との関係を探る　‥‥466
高山 芳樹（東京学芸大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑩　Communicative Framework for Teaching Pronunciation 再考―統合的な発音指導の枠組みとなりうるか―　‥‥468
磯田 貴道（龍谷大学）・大和 知史（関西大学）・鬼田 崇作（同志社大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，高等学校，大学

⑪　日本人大学生を対象とした英語助動詞の多義性（core な意味と peripheral な意味）の理解度の違いに関する実証研究　‥‥470
梶山 達也（同志社大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：大学


## W-416教室（第16室）　【ライティング】


⑥　話したことについて書く活動におけるペアでの振り返りの効果　‥‥472
入江 有希（鹿児島大学教育学部附属中学校）・石原 知英（鹿児島大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30
⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50

⑦　ジャンル準拠指導による描写文の指導とその効果の検証―文脈を重視した段階的指導に基づいて―　‥‥474
上原 岳（専修大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，大学

⑧　大学生のポジティブな情意とライティング・パフォーマンスの関係　‥‥476
大山 廉（茨城大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑨　資料に基づく論証型エッセイにおける日本人 EFL 学習者の引用行動―belief と資料内容の影響―　‥‥478
清水 可奈子（関東学園大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑩　論証型エッセイにおけるメタディスコースの使用―高評価・低評価エッセイの比較―　‥‥480
福光 将仁（筑波大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：大学，その他

W-417教室（第17室）　【スピーキング】

⑥　短期海外研修前後における高校生のスピーキング力変容―LANG X Speaking による測定結果―　‥‥482
和泉 太輔（徳島県立城ノ内中等教育学校）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑦　高校・大学教員の協働による英語ライティング指導の試み―現場に根ざした理論と実践の往還と、教員間の相互的学び―　‥‥484
山下 美朋（立命館大学）・栗原 典子（名古屋商科大学）・
藤原 功生（北星学園女子中学高等学校）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，大学

⑧　英語ディベート活動における意味交渉の会話分析―質疑応答場面に基づく指導観点―　‥‥486
福島 玲枝（畿央大学）・山口 和彦（日本国際学園大学）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑨　A Practical Study of Retelling With Visualized L1 Intervention: Aiming to Develop Improvisation in Upper-Novice English Learners　‥‥488
Hikaru YOSHIZUMI (Kurashiki Municipal Kurashiki Shonan High School)
区分：自由研究発表　　対象：高等学校，大学

**8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30　⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50**

⑩ Exploring English Presentation Pedagogy: Experimental Lessons at a Junior High School Using Reflection and Collaboration ····490
Mamiko ORII (Waseda University)・Naoko CHIBA (Iogi Junior High School, Tokyo)
区分：事例報告　　対象：中学校

⑪ プランニングが中学生のスピーチに及ぼす効果の検証 ····492
吉澤 孝幸（秋田大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

**W-418 教室（第 18 室）　【スピーキング】**

⑥ 実用的な場面で求められる語学力とは―応用航空英語を通して考える― ····494
岩﨑 恵実（秀明大学）
区分：事例報告　　対象：大学，一般

⑦ Task-Supported Language Teaching を通した中学生の Oral Fluency 育成のための指導とその効果―やり取りに焦点を当てて― ····496
鈴木 雄太（静岡県浜松市立積志中学校）・大瀧 綾乃（静岡大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑧ テスト形式が中学生の「話すこと［やり取り］」の評価に与える影響 ····498
川村 一代（皇學館大学）・竹内 理（関西大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

⑨ 英語科教員志望学生を対象にした、発表活動における聞き手の英語発話促進を目指した実践 ····500
巽 徹（岐阜大学）・田中 裕実（静岡県立大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑩ 高校英語授業における「話すこと［やり取り］」の力を育成する指導―「やり取り力」チェックリストを活用して― ····502
髙木 哲也（筑波大学附属高等学校）
区分：事例報告　　対象：中学校，高等学校

⑪ 発信力の向上を目指すクイズ・クリエイティング活動 ····504
矢野 隼人（釧路工業高等専門学校）
区分：事例報告　　対象：高等学校

**8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30**
**⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50**

## W-419 教室（第 19 室）　【ライティング】


⑥　日本人英語教師のライティング指導におけるフィードバック・リテラシーの特性と課題 ····506
丹藤 永也（青森公立大学）
区分：自由研究発表　　対象：一般

⑦　高等学校検定教科書における言語活動の分類と大学入試英作文問題の接続可能性 ····508
―「読んで書く」統合型言語活動を通じたライティング力育成の意義と課題―
松尾 真太郎（筑波大学附属駒場中・高等学校）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑧　論理・表現における意見文を書く力の２年間の変遷―350 名の全体的分析と個人の通時的分析― ····510
坂井 峻也（兵庫県神戸市立葺合高等学校）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

⑨　やる気がある学習者は難しいお手本を読みたがる？―L2 ライティングにおけるモデル文の語彙的難易度の選好と動機付けとの関連― ····512
大須賀 心綾（福島工業高等専門学校）
区分：自由研究発表　　対象：その他

⑩　英語学習者のライティングにおける結束性研究の動向と課題―使用傾向・評価・分析手法とその役割の検討― ····514
谷岡 亮（京都先端科学大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学


## W-421 教室（第 20 室）　【学習者】


⑥　Foreign Language Enjoyment, Anxiety, and Big Five Traits: Insights From Osaka-Based High-Achieving Undergraduates ····516
Yu KANAZAWA (The University of Osaka)
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑦　英語学習における多読課題遂行度と学習者のグリットの関係 ····518
清水 真紀（群馬大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑧　学習者間のやり取りにおけるフィードバックとしてのモデル音源使用 ····520
吉崎 理香（富山国際大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

**8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30　⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50**

⑨　移行に配慮した指導とは―ESP（理系英語）学習者の成長の軌跡―　····522
吉川 正美（English Learning Support）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑩　中学英語学習者の内省にみる個別性と時間性―3 年間の縦断的調査を通して―　····524
増見 敦（神戸大学附属中等教育学校）
区分：事例報告　　対象：中学校

⑪　協同的ライティングにおける行動的エンゲージメントの量と質　····526
山川 真弘（名古屋中学校・高等学校）・樫村 祐志（明治大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：高等学校

**W-422 教室（第 21 室）　【ITC・CALL】**

⑥　AI 社会で求められるスキルを育成するための初等英語教育の改善に関する提案　····528
藤井 和樹（東京学芸大学大学院生）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，一般

⑦　Sustainable ICT Integration for TOEFL Gains in Japanese Higher Education　····530
Takayuki MIURA (Waseda University)
区分：事例報告　　対象：大学

⑨　IELTS スピーキング練習における ChatGPT の活用―反復学習の効果の検証―　····532
小泉 有紀子（山形大学）
区分：事例報告　　対象：大学

⑩　E-learning の利用率を高めるために―リテリングを利用して―　····534
小西 瑛子（常磐大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑪　機械翻訳を活用したスピーキング学習における抵抗感の変容　····536
伊勢 恵（東北福祉大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

**W-423教室（第22室）　【教員養成・教師教育】**

⑦　新任中学校英語教師の 1 年間の経験と成長―ナラティブにおける省察に焦点を当てて―　····538
田辺 尚子（文教大学）
区分：自由研究発表　　対象：中学校，その他

**8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30　⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50**

⑧　拡散型教員研修が教師の意識変容に与える効果の検証―ALT・JTE 協働研修の学びは校内で持続するか―　····540
阿部 雅也（上越教育大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校

⑨　中・高教員志望の学生が小学校外国語支援に入る意義　····542
階戸 陽太（鹿児島国際大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校，大学，その他

⑩　小学校教員養成課程での模擬授業へのピア・フィードバックとセルフリフレクションによる学生の気づき　····544
馬場 千秋（帝京科学大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑪　学生のエンゲージメントを引き出す大学での授業づくりから　····546
髙木 浩志（奈良教育大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

**W-424教室（第23室）　【指導法】**

⑥　大学生スローラーナーの自己効力感を高めるリーディング指導―「読めない」から「読んでみよう」への変容―　····548
笠巻 知子（京都外国語大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑦　絵本の翻訳活動におけることばへの気づきの記述―仲介能力の育成に向けて―　····550
石原 知英（鹿児島大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学，一般

⑧　明示的プロソディ指導が英語学習者の文法知識に与える影響―非対格動詞の習得に焦点を当てて―　····552
綾部 忠真（静岡大学大学院生）・大瀧 綾乃（静岡大学）
区分：自由研究発表　　対象：大学

⑨　データ駆動型学習における日本人中学生の記述の特徴―個別学習と協働学習の視点から―　····554
茂木 裕璃奈（安田学園中学校・高等学校）
区分：自由研究発表　　対象：中学校

**8月10日（日）　⑥ 9:00～ 9:30　⑦ 9:40～10:10　⑧10:20～10:50　⑨11:00～11:30**
**⑩11:40～12:10　⑪12:20～12:50**
**ワークショップ　9:00～12:50**

⑩　中学入学直後の時期における英語指導のあり方を探る―生徒の英語への苦手意識とその対応を中心に―　‥‥556
松津 英恵（東京学芸大学附属竹早中学校）
区分：事例報告　　対象：小学校，中学校

⑪　言語活動の4類型に基づく小学校外国語科検定教科書の分析―場面と活動主体に着目して―　‥‥558
阿部 巧（宇都宮共和大学）
区分：自由研究発表　　対象：小学校

## ◆ ワークショップ　9:00～12:50

### ● ワークショップ1　9：00～10：10　【W-104教室】

Learning by Storytelling（LBS）指導法　‥‥561
講　師　　小野 尚美（成蹊大学）
田縁 眞弓（京都光華女子大学）
吉本 連（元ノートルダム学院小学校・うつほの杜学園）
赤枝 康隆（兵庫県明石市立魚住中学校）

### ● ワークショップ2　10：20～11：30　【W-104教室】

生成 AI の活用　‥‥565
講　師　　青田 庄真（茨城大学）

### ● ワークショップ3　11：40～12：50　【W-104教室】

トリオ・ディスカッション―３人・３分間・ポイント制の即興ディスカッション活動―　‥‥569
講　師　　上山 晋平（広島県福山市立福山中・高等学校）

**8月10日（日）　大学生・大学院生フォーラム 13:00～14:00**
**シンポジウム　14：10～15：50**

## ◆ 大学生・大学院生フォーラム　【W-203 教室】

大学生・大学院生のためのキャリアパス―若手大学教員のワークとライフ―　‥‥572

司　会　　小木曽 智子（富山大学）
登壇者　　山内 優佳（広島大学）

## ◆ シンポジウム　【W-102 教室，W-101 教室（サテライト会場）】

日本の英語教育の将来―全国英語教育学会（JASELE）50 年を総括し、未来を描く―　‥‥573

コーディネーター兼登壇者　　斉田 智里（横浜国立大学、全国英語教育学会会長）
登壇者　　深澤 清治（広島大学名誉教授、全国英語教育学会前会長・顧問）
佐久間 康之（福島大学、全国英語教育学会 JASELE Journal 前編集委員長）
森 好紳（白鴎大学、全国英語教育学会学生支援部部長）

# 自由研究発表・事例報告・賛助会員発表

## 8月9日（土）　1日目

会場：第1室～第24室

①　9：40～10：10

②　10：20～10：50

# 日韓の英語教育における発信能力の育成
## ―教科書分析を通して―

早瀬 沙織(宮崎大学)

キーワード:教科書分析，発信能力，日韓の英語教育

### 1. はじめに

韓国では、小学 3 年生より英語が教科として実施されており、日本の学習指導要領にあたる「教育課程」は、現在「2022 年改訂教育課程」が 2024 年より段階的に施行され、2027 年に全面実施となる予定である。一方、日本では『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』より、小学校高学年で外国語が教科として実施され、小学校中学年では外国語活動が実施されている。教科化に伴い、日本でも高学年用の検定教科書が作成され、現在 2024 年改訂版が使用されている。韓国でも「2022 年改訂教育課程」へと移行したことに伴い、2025 年には小学 3・4 年生、中学 1 年生の教科書が改訂され使用されている状況である。

本発表では、日韓の英語教育の目標、そして最新の教科書を比較し、両国の特徴を明らかにするとともに、特に発信能力の育成に着目し考察する。

### 2. 日韓の英語教育の目標

韓国では、「2015 年改訂教育課程」までは、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の 4 つの領域に分けて設定していた教育内容が、「2022 年改訂教育課程」では「理解（reception）」と「表現（production）」の 2 つの領域に分けて設定されている。この「理解」と「表現」の領域について、教育部（2024）では「理解領域では、談話や文章だけでなく、画像、動画などが多様に結合された方法で提供される英語知識情報を処理して使用する能力を養う。表現領域では、様々な媒体を通じて、言葉、文章、視聴覚画像などを活用し、自分の感じ、思考、意見などを伝える能力を育てる。」（p. 4）と説明されている。どちらの領域においてもデジタルリテラシーを重視しており、活用しながら「理解」し「表現」することが求められている。この「理解」と「表現」に分けた理由として、メディアの発達と技術の変化により、コミュニケーション方式が多様化し、聞き取り、話す、読み書きの区分が不明確になり、その比重も均等ではなくなったこと、また、英語学習の究極の目的は、学生が実生活の文脈で英語を習得して使用することにあり、実生活での英語コミュニケーションは、様々な言語機能が同時にあるいは選択的に使用されるためであることを述べている（教育部, 2024, p. 3）。また、「理解」は「聞く」、「読む」、「視聴する」要素を含んでおり、「表現」は「話す」、「書く」、「提示する」要素を含んでいる。

日本の平成 29 年告示の学習指導要領では、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力が「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の 3 つの柱で整理され、各教科等の目標や内容も再整理された。外国語科目においては、「聞く」、「話す」という受容能力から、「読む」、「書く」という発信能力へとコミュニケーション能力を段階的に育成できるように目標が設定されている。中学校以降は、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと[やり取り]」、「話すこと[発表]」、「書くこと」の 5 領域を別々に切り離して実施するのではなく、複数の技能を統合し活動を実施することを重視している。

このように、韓国と日本では、制度も英語を教科として開始した時期も異なるものの、同じ外国語として英語教育を実施しており、普段の生活で中々英語に触れ、話す機会が少ない状況は類似しており、目標でも共通して「実践的なコミュニケーション能力」の育成を目指している。また、「受容」と「発信」能力を意識し、4 技能や 4 技能 5 領域を切り離して考えるのではなく、統合して教えていこうとする方向性が似ていることが分かる。

## 3. 教科書分析

本発表では、韓国で「2022 年改訂教育課程」が施行され、2025 年より使用されている小学校 3 年生、4 年生、そして中学 1 年生の教科書を分析対象とした。日本の教科書は、小学 3 年生、4 年生はテキストと呼ばれて使用されている *Let's Try! 1*、*2* があるものの、小学校中学年は教科ではなく「外国語活動」であり、テキストも教科書ではなく副読本としての位置づけであるため、今回は分析対象とせず、中学 1 年生のテキストを分析対象とする。分析方法としては、発信能力に着目して、どのような活動が設定されているのか分析を行った。

韓国の教科書は、小学 3 年生と小学 4 年生は YBM という出版社のもの、中学 1 年生は NE という出版社のものを分析対象とした。小学 3 年生、4 年生の教科書は、"Fun Talk"、"Mission"、"Real Talk"、 "Write and Talk"の活動が新たに追加されており、"Real Talk"など実生活の中で話す能力を育成することが小学 3 年生から意識されていることが分かる。アルファベットを書く活動も、小学 3 年生の始めの Lesson 1 からあり、単語のなぞり書きや一文の中で単語を書く活動もあり、教科書上で書く箇所が増加していることが明らかとなった。このように、発信能力である Talk と Write に関する活動の増加が見られた。また、中学 1 年生の教科書は、 "Look & Talk"や "Real-Life Communication"、"Think & Write"、 "Team Project"という活動が設定されており、"Look & Talk"では、生徒同士の発話を促進しており、"Real-Life Communication"という活動は、小学 3、4 年生と同様に実生活でのコミュニケーション能力育成を目指していることが分かるとともに、動画でモデルを視聴した後に、Step を踏んで最終的に Presentation time という活動が設けられている。"Team Project"では、調べて、書いて、クリエイトして、シェアしてコメントを書くという技能統合型の活動であり、チームで協働学習ができる活動となっている。また、友達のことを書くスペースが全体的に多く設けられており、やり取りをする例文が記載されていることからも、生徒が例を参考にして、自分の考えや意見を発話しやすく工夫されている。

日本の教科書は、東京書籍の *New Horizon English Course 1* を分析対象とした。"Real Life English"という活動が 6 つも設けられており、そこでは Step を踏んで、聞いたり、情報を整理したりして、最後には友達に伝える活動が設けられている。これも実生活と結び付けて生徒が実践的な英語コミュニケーション能力が育成できるように工夫されている。また、"Stage Activity"という、目的・場面・状況が設定された上で、step を踏んで、聞いたことについて、考え、書いて、伝え合うなどのように技能統合を意識した活動が設けられている。

このように、韓国も日本も実生活を意識した活動、複数の技能が統合された活動が設定されていることが明らかになった。

## 4. おわりに

本発表では、韓国と日本の英語教育の目標、そして現在使用されている教科書の小学 3 年生、4 年生、そして中学 1 年生の教科書を分析した。その結果、韓国と日本で制度等異なる点はあるものの、実生活でいかせる実践的なコミュニケーション能力を育成することを目標としており、受容能力と発信能力に着目していることが共通点として見受けられた。また、教科書分析では、発信能力に着目して分析を行ったが、話すことや書くことなど発信能力を育成する活動が多く設けられており、実践的なコミュニケーション能力を育成することができる活動や、複数の技能を統合した活動も見受けられた。しかし、今回分析対象とした教科書は一部の出版社に限られており、全ての学年の学びの繋がりを見ることは出来なかったため、今後の課題としたい。

## 5. 引用文献

教育部(2024)「2022 年改訂教育課程　英語とカリキュラム」, 第 2022-33 号[別冊 14] (国家教育委員会告示第 2024-3 号一部改正含む).

# 高等学校英語教科書「論理・表現 I」のタスク分析

柳田　綾（桜花学園大学）

キーワード：タスク，教科書，論理・表現

## 1. はじめに

タスク（課題）は様々に定義されており、Ellis (2003) は、「特定の言語形式を反復するような練習 (exercise) もタスクに含まれるとしている。しかし、Ellis and Shintani (2014) は、タスクが満たす要件を4つ挙げており、それらは①活動中の学習者の基本的な焦点は意味にあること、②解決されるべき何らかのギャップが存在すること、③自身の持つリソースによってタスクが遂行されること、④言語運用は手段であり、タスクが達成されたかどうかによって評価がなされること、としている。①は、タスクの焦点が意味ではなく、特定の語彙や文法などの形式に焦点を当てる練習 (exercise) にあたる活動は、タスクとは言えないということである。②は、意見交換の際に情報の送り手と受け手にギャップがあり、そのギャップを埋めるためにコミュニケーションが必然であるということである。③については、学習者がこれまでに学んだ事項を自由に使用する機会が保障されていることを指す。④は、タスクの目標は言語形式や文法事項そのものではなく、非言語的なゴール（松村，2012）であるということである。このように、Task Based Language Teaching におけるタスクは、学習者が何らかの目的達成のために、文法・語彙などの言語形式だけでなく、意味に注目して行う言語活動のことである。

## 2. タスクと学習指導要領

現行学習指導要領（平成 30 年度告示、令和 3 年度実施）の「2　内容〔思考力、判断力、表現力等〕（2）情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項」には、タスク（課題）について、「具体的な課題等を設定し、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、これらを論理的に適切な英語で表現することを通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する」と述べている。また、「『思考力、判断力、表現力等』の育成のためには、外国語を実際に使用することが不可欠である」（p.24, p.157）とも述べており、学習指導要領における「課題」は、外国語を使うことを通して学んでいく課題設定の工夫が必要であり、Task Based Language Teaching におけるタスクの定義とも親和性が高いことが分かる（高杉, 2024）。

## 3. 先行研究

高校英語教科書のタスク分析については、荒金 (2014) は高校英語教科書「オーラルコミュニケーション I」「英語表現 I」「英語会話」「コミュニケーション英語 I」27冊を、高島 (2000) に基づき活動を4つに分類し分析を行っている。その結果、タスク活動・タスクが非常に少ないことと、創造性の少ない「コミュニケーション活動」が多く見られるということが分かった。より最近の研究としては、藤田 (2020) が旧課程の高校英語教科書「コミュニケーション英語 I」4冊を Willis and Willis (2007) に基づき、「タスクらしさ」を分析したところ、タスクは Meaning の評価が低いことが明らかになり、さらに活動を通して「何を成し遂げたいか」が明示されていないため、情報のやりとりのみで目的が不明であることが分かった。中学校教科書の分析としては、福田、田村、栗田 (2017) が中学校教科書3種類 ”New Horizon,” “Sunshine,” “New Crown” 9冊にある口頭コミュニケーション活動を Ellis & Shintani (2014) のタスク基準に基づいて分析を行っている。その結果、半分以上の活動がタスク基準のすべてから逸脱していること、「ギャップがある」を満たすものが最も多いこと、「自身のリソースにより遂行される」が最も満たされにくい基準であることが明らかになった。

## 4. 本研究

本研究は Ellis & Shintani (2014) のタスク基準に、「タスクが人間形成に関わる」という基準（峯島他、

2021）を加え、高校英語教科書論理・表現 I 9冊を分析した。研究課題としては、1. 論理・表現の教科書の活動の特徴は何か。2. どのタスク基準が最も満たしやすく、どの基準が最も満たすのが難しいのか。3. タスクをより humanistic にするにはどのようなタスクが望ましいのか、の3点である。

## 5. 分析方法

論理・表現 I の教科書9冊（Amity English Logic and Expression I、English Logic and Expression I be Clear, CROWN Logic and Expression I、FACTBOOK English Logic and Expression I, Genius English Logic and Expression I, Harmony English Logic and Expression I, MY WAY English Logic and Expression I, New Favorite English Logic and Expression I, Vision Quest English Logic and Expression I）を分析対象とした。分析方法としては、Ellis & Shintani (2014) のタスク基準に峯島他 (2021) の基準を加えた5つの基準から、タスクを筆者が活動をコーディングし、分類および分析を行った。

## 6. 結果

ほとんどの教科書が文法シラバスに基づき編成されているため、5つの基準から逸脱しているタスクが多く、有意味なコミュニケーションを行うためのタスクが全体的に少ないことが明らかになった。また、基礎的な教科書は、モデル文の置き換えや、選択肢から選んでパターンプラクティスを行うといったドリルやエクササイズが多く、先行研究と一致する結果となった。一方、上級レベルの教科書にはタスクが多いことが分かった。タスク基準については、①meaning（意味）が最も達成しやすい基準であり、④non-linguistic outcome（言語外の評価）、⑤humanistic が達成しにくい基準であることが分かった。より人間形成的なタスクにするためには、small talk や写真描写、one-minute chat など、即興性かつ有意味な活動を取り入れることが提案できる。そうすることで、①意味に焦点を当てるという基準を満たすことができる。そしてペア、グループワーク、インフォメーションギャップを用いることで、情報の送り手と受け手の間にギャップを生み出すことができる。③の「自身のリソースによりタスクを遂行する」基準を満たすには、教科書に掲載されている語彙・表現・文法のヒントを減らしたり、あえて始めに提示しないことを教師が工夫することもできる。さらに、④の「言語運用は手段である」を満たすためには、「比較、選択、分類」などの「認知的プロセス」をタスクに追加することで、言語をタスク達成のための手段として活用することができる。

## 7. 引用文献


荒金房子. (2014). 高等学校英語教科書に見られるオーラル活動とタスクの分析. 植草学園大学研究紀要, 6, 99-107.

高島英幸. (2000).『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』大修館書店.

高杉達也. (2024).『思考力・判断力・表現力を育てる中学校・高等学校「タスク×言語活動」英語授業デザイン』明治図書出版株式会社.

藤田恵里子. (2020).高校英語教科書のコミュニケーション活動のタスクらしさ. 関東甲信越英語教育学会誌, 34, 87-100.

松村昌紀 (2012).『タスクを活用した英語授業のデザイン』大修館書店.

峯島道夫、藤田賢, 五十嵐光緒、今井理恵、石井博之、清水真弓、三浦孝、中村義実、山本孝次. (2021).「ヒューマニスティックな観点から見た高校 Communication 英語 I の教科書分析」『ヒューマニスティック英語教育研究会紀要』第 1 号.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching* . Oxford University Press.

Ellis, R., & Shintani, N. (2014). Exploring language pedagogy through second language acquisition research. London: Routledge.

Fukuta, J., Tamura, Y., & Kurita, A. (2017). 中学校教科書における口頭コミュニケーションを志向した活動の分析―第二言語習得研究におけるタスク基準からの逸脱に焦点をあてて―Analysis of Oral-Communication-Oriented Activities in Junior High School Textbooks: Focusing on Task Criteria Proposed by Second Language Research. *JALT Journal*, 39, 165.

# 身体性原理とメタ言語能力の伸長が外国語習得に及ぼす影響の定量分析研究
## ―認知言語学・英語教育・ICT の知見融合の学習教材―

中野 研一郎(関西外国語大学)・黒川 愛子(帝塚山大学)・和田 藍花(桃山学院中学・高等学校)

キーワード: メタ言語能力, 英文法・英語発話指導, コンピュータ・プログラム, 認知言語類型論

### 1. はじめに

本発表は科研費研究事業「身体性原理とメタ言語能力の伸長が外国語習得に及ぼす影響の定量分析研究」基盤研究(C)・研究課題番号23K00737(2023-2025)と、「認知言語学における言語習得原理を応用した小学校英語教材の開発・使用・検証研究」基盤研究(C)・研究課題番号19K00814(2019-2022)に基づくものである。

これらの一連の研究事業においては、英語学習における「身体性原理」と「メタ言語能力」の伸長の相関を図るために、認知言語学・認知言語類型論と、脳科学により明らかになっている外国語習得論、及びそれらを実装化するための ICT(Information and Communication Technology)の知見が融合されることによって、実際の英語学習教材**「ふくろう先生(https://omni-system-fukurou.web.app/)」と「Tutorial System: 英文法・英語発話(https://www.tutorial-system.net/)」**の開発が行われた。本発表は、その教材の理論と構成と実装、及び実際の教育現場での試用効果の報告を行うと共に、テザリングによるノート PC の使用によって、参加者も開発された 2 種の英語学習コンピュータ・プログラムの試用が可能となる構成を採る。

### 2. 認知言語類型論の知見としての英語と日本語の「認知モード」の違い

日本語事例の「今朝は少し肌寒い」を英語に置き換えると、以下の 3 つの英語表現が可能となる。

1. It is a little (*or* bit) chilly this morning. / It is slightly chilly this morning.
2. It feels a little (*or* bit) chilly this morning. / This morning feels a little chilly.
3. I am feeling a bit chilly this morning. / I am feeling a little chilly this morning.

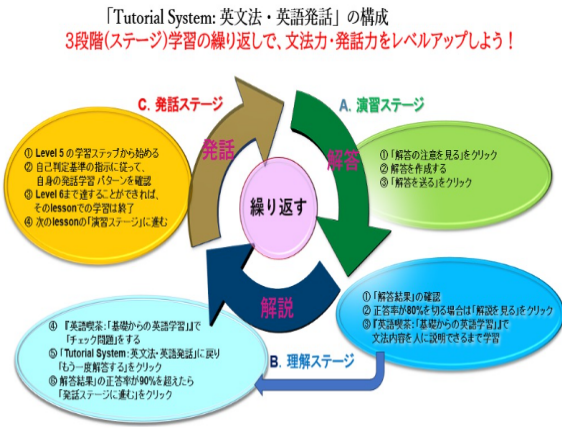
しかしながら、「今朝は少し肌寒い」という「動詞」の存在しない(したがって、「主語」も存在しない)日本語事例が、なぜ適格な文として成立するのか、また、「主語・動詞」が存在しない日本語文に対して、英語ではなぜ 3 パターンの対応表現が可能になるのかを、合理的・論理的に説明できる英語教師はいない。特に、日本人の英語初学者が書きがちな英文事例 2 が、「主体化の認知モード」による事態把握の創発事例である「中間構文(middle construction)」という現象であることを理解するためには、認知言語類型論の知見とパースペクティブが必要となる (cf. Nakano 2020; 中野 2023)。

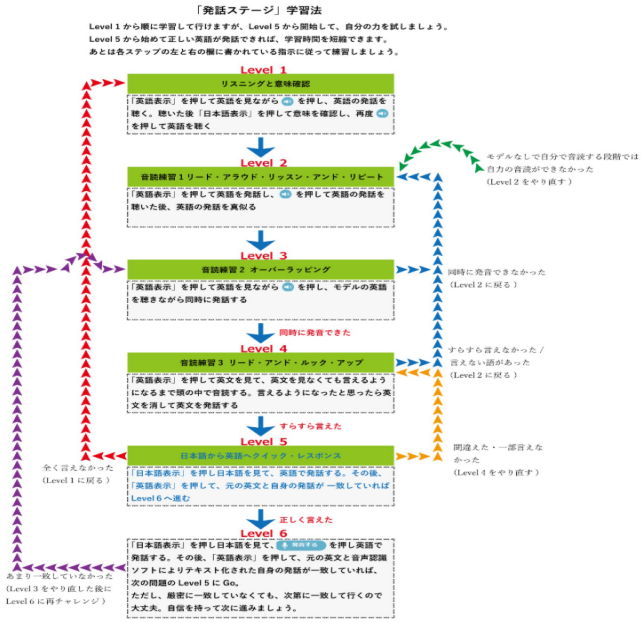
### 3. 英語学習コンピュータ・プログラム「ふくろう先生」・「Tutorial System: 英文法・英語発話」

認知言語類型論が明らかにした日本人学習者の英語習得とは、「主体化の認知モード」から、「客体化の認知モード」による事態把握の言語形式としての創発への転換を意味するが、その「認知モード」のシフトは、目標言語形式の母語を凌ぐまでの多使用によってしか可能とならない。したがって、「客体化の認知モード」による事態把握との親和性が高い数学・理科等の教科指導を英語で行うレベルの教育改革が行われない限り、現行の英語の授業をいくら弄ってみても、英語教育によって一般的な日本人中学生・高校生が、英語を第 2 言語として習得することは叶わない(cf. ibid.)。

ただ現状においても、英語の習得に至る正しい学習過程を構築することは可能であり、それは「身体性」原理に基づいた英語学習(Total Physical Response (TPR) Method, cf. 黒川・鈴木 2011; 黒川 2012)と、「メタ言語能力」を伸長させる英語学習との接続にある。以下は、「メタ言語能力」の伸長に依拠する英語学習を、発話活動により身体化・内在化に転化させる学習法を示す。

「Tutorial System: 英文法・英語発話
( https://www.tutorial-system.net/ 試用 ID: sample, Password: samplePass)」




## 4.「Tutorial System: 英文法・英語発話」試用による学習効果

上記英語学習コンピュータ・プログラムは、高等学校・短期大学・4 年制大学の英語授業において、個々の生徒・学生の英文法の学習進捗度及び理解度を測定しながら、その学習で得た英文法の理解・知識を発話活動により身体化・内在化させる課外学習教材として試用された。1 年間の家庭学習での試用後、高校生には以下の項目内容と回答基準によってアンケートも実施された。

| 1.授業が理解できるだけの語彙力が付いてきている | 2.英語でコミュニケーションが取れるだけの語彙力が付いてきている | 3.授業が理解できるだけの文法力が付いてきている | 4.英語でコミュニケーションが取れるだけの文法力が付いてきている | 5.授業で英文を書く力が付いてきている | 6.テキストの英語が聞き取れるだけのリスニング力が付いてきている | 7.コミュニケーション授業での英語が聞き取れるだけのリスニング力が付いてきている | 8.授業のテキストが読めるだけの発話力が付いてきている | 9.英語でコミュニケーションが取れるだけの発話力が付いてきている | 10.英語の勉強法に自信が持てるようになってきた | 11.英語でのコミュニケーションに積極的に取り組めるようになってきた | 12.外部・模擬試験の成績が伸びてきた |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

①十分当てはまる ②やや当てはまる ③どちらとも言えない ④やや当てはまらない ⑤当てはまらない

回答状況は高 1 生徒数在籍 33 名（有効回答 17）、高 2 生徒数在籍 22 名（有効回答 11 名）であったが、その中ですべての項目において①の回答を行っている生徒がいたことから、その生徒の学習進捗状況と理解度を解析した。下記のデータから、この生徒は文法項目全 86 を、自身の「メタ言語能力」の伸長に合わせて複数回学習することで英文法に対する理解を深め、システム内での英語発話ステージにおいて、日本語の文提示を自身で英語発話できるところまで身体化・内在化活動を行ったことが読み取れた。この生徒は 1 年次 7 月及び 11 月の記述式模擬テストの結果において、偏差値 67.3 から 81.2 への伸びを示し、本システムの習慣化された使用の学習効果の高さを示した。

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| w 20215005a | Log-Lesson86-1722057773965 | ["×", "×", "×", "×", "×"] | 0 | 2024-07-27T05:22:54.743Z |
| w 20215005a | Log-Lesson86-1722322553063 | ["×", "×", "×", "×", "×"] | 0 | 2024-07-30T06:55:54.526Z |
| w 20215005a | Log-Lesson86-1722322599140 | ["×", "×", "×", "×", "×"] | 0 | 2024-07-30T06:56:40.506Z |
| w 20215005a | Log-Lesson86-1722322731593 | ["×", "○", "×", "×", "○"] | 40 | 2024-07-30T06:58:53.016Z |
| w 20215005a | Log-Lesson86-1725628501940 | ["×", "×", "×", "×", "×"] | 0 | 2024-09-06T13:15:02.343Z |
| w 20215005a | Log-Lesson86-1731978351262 | ["○", "○", "○", "×", "○"] | 80 | 2024-11-19T01:05:52.190Z |
| w 20215005a | Log-Lesson86-1731978362583 | ["○", "○", "○", "○", "○"] | 100 | 2024-11-19T01:06:03.479Z |
| w 20215005a | Log-Speaking-Lesson85-17223 | ["¥"ListeningClickCount¥":0,¥"EnglishClickCount¥":0,¥"JapaneseClick | | 2024-07-30T07:04:57.458Z |
| w 20215005a | Log-Speaking-Lesson85-17319 | ["¥"ListeningClickCount¥":0,¥"EnglishClickCount¥":0,¥"JapaneseClick | | 2024-11-19T02:34:06.638Z |
| w 20215005a | Log-Speaking-Lesson86-17223 | ["¥"ListeningClickCount¥":0,¥"EnglishClickCount¥":0,¥"JapaneseClick | | 2024-07-30T06:59:02.582Z |
| w 20215005a | Log-Speaking-Lesson86-17319 | ["¥"ListeningClickCount¥":0,¥"EnglishClickCount¥":0,¥"JapaneseClick | | 2024-11-19T01:06:09.619Z |

## 5. 引用文献


黒川愛子・鈴木寿一 (2011).「日本人中学生のスピーキング力育成に対する TPR の有効性に関する実証的研究」『LET 関西支部研究集録』13, 93-11.

黒川愛子 (2012).「日本人中学生のリスニング, リーディング, ライティング力育成に対する TPR の長期的影響に関する実証的研究」『英語教育研究（関西英語教育学会紀要）』35, 79-97.

中野 研一郎 (2023).『シン・認知文法論入門 -イノベイティブ思考が明かす英語と日本語-』開拓社.

Nakano Ken-ichiro (2020). The Research Design of Cognitive Linguistic Typology: Synchronic and Diachronic Analyses of the Emergence Degrees of Modalized and Objectified Construals in Japanese and English. 関西外国語大学『研究論集』112 号, 1-15.

# 新学習指導要領に基づく英語検定教科書のコロケーション分析
## ―小中高の連携の観点から―

中野　珠悠(石川県立羽咋高等学校)・梁　震(京都大学大学院生)

キーワード:コロケーション(collocation), 教科書(textbook), コーパス分析(corpus analysis)

### 1．はじめに

多くの研究がコロケーションの言語学習における重要性と習得困難性を示しており(Nation, 2022; Webb et al.)、適切なコロケーション知識の獲得は言語産出の質的向上をもたらすことが明らかになっている(Lewis, 2000)。コロケーション知識の重要性が指摘されているが、新学習指導要領(2019)にはコロケーションに関する記述が乏しい。具体的に、指導目標とする単語数については言及されているが、「連語及び慣用表現」の例(*get up*, *look at*, *in front of* など)の記載にとどまり、具体的な指導目標に関する記述が見られない。結果、教科書によってコロケーションの扱いに偏りが生まれ、実際のコミュニケーションで必要なコロケーションが教材から欠落するという問題を招く可能性がある。さらに、新学習指導要領では小学校中学年から外国語活動、高学年から外国語科が導入され、段階的かつ継続的な指導体系の構築が求められる。本研究は、このような教育環境下における英語教科書のコロケーション使用実態を体系的に分析し、先述した問題の実証的解明を目指すものである。

本研究は、中野(2024)のコロケーション分析に基づき、高校三年生までの教科書を新たに含めた計 103 冊を研究対象としている。中野(2024)は、新課程に基づく英語検定教科書のコーパス分析を行い、Martinez & Schmitt (2012)の PHRASE List(以下、PL とする)を参照リストとして比較調査を行った。結果、学年が上がるにつれて教科書に含まれるコロケーションの種類が増加する一方、教科書や出版社によって扱うコロケーションに偏りがあることを明らかにした。また、コミュニケーション上重要とされるコロケーションの約 16.8%が全教科書において一度も出現しなかった。また、小中高の英語教育の連携に関する研究に田中(2024)が挙げられる。田中(2024)は、小中高の英語教科書における定型表現に焦点を当て、英語教科書コーパスを作成し、自身の定型表現リストと比較調査を行った。その結果、校種が上がるにつれて表現が複雑化する一方、口語性に課題があることを示した。

小中高での連携を見据え、小学校から高校までの全ての教科書を対象としている点がこれまでの先行研究との相違点である。本研究では、以下の二つの課題に答えることを目的とする。

(1) 各校種で使用する教科書シリーズの組合せによって学習するコロケーションはどの程度差が生じるのか。
(2) 習得に必要な反復回数を満たすコロケーションは、新教科書にどの程度含まれているのか。

### 2．方法

新学習指導要領に基づいた小学校(5、6年)・中学校(全学年)・高校(英語コミュニケーションⅠ、Ⅱ、Ⅲ)の英語検定教科書のうち、各レッスン本文とリーディングセクションを抽出してコーパス化を行った。PL を参照リストとして比較調査を行った。PL は、教育目的で作成され、BNC で高頻度に出現する意味的透明性が低い 505 種類のコロケーションを取り上げている。意味的透明性が低いコロケーション(例:*as well as*)は、各語の意味から全体の意味を推測できないため 、独立した言語項目として学習する必要があると考えられる。教科書は学年を通して共通したシリーズを使用することを鑑み、小中高の各校種で使用する教科書シリーズの組み合わせごとに、出現するコロケーションを type と token に基づいて算出した。

### 3．結果と考察

(1)教科書シリーズの組合せごとの PL コロケーションのカバー率

教科書シリーズの組み合わせごとに出現するコロケーションの PL カバー率(type)を算出した。全体的な結果として、どの教科書シリーズの組み合わせでも、小中高と校種が上がるにつれて、コロケ

ーションのカバー率が増加することがわかった。しかし、教科書によっては、中学校の教科書よりもPL カバー率の低い教科書が高校の教科書にも存在することが中野(2024)の結果から明らかになっており、高校の教科書で学習できるコロケーションが少ない教科書シリーズも存在することがわかった。また、各校種で使用する教科書シリーズの組合せには大きな差が存在し、学習できるコロケーションが最も多いものでは、270 種類であるが、最も少ないものでは 83 種類と 3 倍以上の差があることが明らかになった。したがって、教科指導においては、これまで使用してきた教科書にはどのくらいのコロケーションを含み、どのくらい習得できているのかという過去の学習の観点と、これから使用する教科書にはどのようなコロケーションがどのくらい含まれているのかという現在と未来の学習の観点から指導を行う必要があると考えられる。

(2)習得可能な反復回数を満たすコロケーション

Webb et al.(2013)によると、コロケーションの習得には、文章中に 5 回以上の出現があることが必要であるとしている。これに基づき、各教科書シリーズに出現するコロケーションの週積限界数を token に基づいて算出し、ヒートグラフを出現回数上位 20 位までを抽出して作成した。全体的な結果として、学年が上がるにつれて、反復回数が 5 回以上のコロケーションは増加することがわかった。しかし、上位 20 位すべてが 5 回以上の反復回数を満たすわけではなく、5 回以上教科書シリーズに出現するコロケーションは極めて限定的であることがわかった。つまり、中野(2024)が示すように、高校では扱うコロケーションの数自体は増えることはわかっているが、教科書によって十分に習得できると考えられるコロケーションに偏りがあることを示している。

## 4．結論

本調査の結果、小中高の各校種で使用する教科書シリーズによって、学習できるコロケーションは、学年が上昇するにつれて増加することがわかった。しかしながら、使用する教科書シリーズによって学習できるコロケーションには大きな偏りがあることが明らかになった。また、5 回以上の出現回数をみたすコロケーションは極めて限定的であることもわかった。意味的透明性が低いコロケーションは既存の語彙知識だけからは意味を推測することが困難であるため、新出事項として学習する必要がある。したがって、授業内での教師によるコロケーションの明示的な指導やコロケーションの観点を充実させた教科書の開発などにより、学習者がコロケーションへの意識を高め知識を増やしていくための指導の工夫が今後求められると考えられる。

## 5．謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP21K00706 の助成を受けたものです。また、中野(2024)の執筆から本研究に至るまでコーパス作成や分析等においてご指導、ご助言いただいた指導教員の笹尾洋介先生に感謝申し上げます。

## 6．引用文献

Lewis, M. (Ed.). (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. Language Teaching Publications.

Martinez, R., & Schmitt, N. (2012). A phrasal expressions list. *Applied Linguistics, 33*(3), 299–320. https://doi.org/10.1093/applin/ams010

Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Webb, S., Newton, J., & Chang, A. (2013). Incidental learning of collocation. *Language learning, 63*(1), 91–120.

田中洋也. (2024). 定型表現から考える小中高英語教育の連携-定型性と可変性の視点から. *北海学園大学人文論集(76)*, 85–111. 北海学園学術情報リポジトリ.

中野珠悠. (2024). 新学習指導要領に基づく英語教科書におけるコロケーションの使用実態調査―効果的な産出を目指して―. *令和 5 年度(公財)教科書研究センター大学院生の教科書研究論文助成金論文集. 63–74*. 教科書研究センター.

文部科学省 (2019). 高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説外国語編・英語編. 開隆堂出版.

# タスクの繰り返しにおけるブロック型とインターリーブ型の発話流暢性の向上とそのプロセスについて

上野　正和(筑波大学大学院生)

キーワード:発話流暢性, タスクの繰り返し, ブロック型, インターリーブ型

## 1. はじめに

発話流暢性の向上において、タスクの繰り返し (task repetition) が有効であることが報告されている (Bygate, 2018)。また、繰り返しの方法としてブロック型(例:1 日目: AAA; 2 日目: BBB; 3 日目: CCC)とインターリーブ型(例:1 日目: ABC; 2 日目: ABC; 3 日目: ABC)がある (Suzuki, 2021)。しかしブロック型とインターリーブ型では、どちらがより向上するかは研究結果によって異なる(Kakoti and Doley, 2023; Zhang, 2023; Zhang et al., 2023, Suzuki, 2021; 上野, 2023)。そこで本研究ではタスクの繰り返しをブロック型とインターリーブ型に分けて行うだけでなく、協力者からインタビュー等を行うことによりプロセスを探り、どのようなことが発話流暢性の向上に繋がるか、その要因を明らかにする。

## 2. 先行研究

繰り返しの練習方法としてブロック型とインターリーブ型がある (鈴木, 2024)。また発話流暢性の向上を図るためにブロック型とインターリーブ型に分けて、どちらがより向上するかについて調査したものは Suzuki (2021) が初であり、その結果はブロック型の方がより向上するという結果であった。その後、いくつかの研究があり、Suzuki (2021) と同様にブロック型の方が有効あったのは Kakoti and Deley (2023)、 Zhang (2023) であった。しかし一方で、インターリーブ型の方が有効という結果となったのが Zhang et al. (2023)、 上野 (2023) であった。また Hanzawa and Suzuki (2023) ではタスクの繰り返し時にアンケート調査を行い、そのプロセスを明らかにしようとした。そこで本研究ではタスクの繰り返しをブロック型とインターリーブ型で行うだけでなく Hanzawa and Suzuki(2023) に倣ったアンケートを基に、より協力者から発話向上のプロセスを引き出すためにインタビュー形式で調査を行った。研究課題は以下となる。

RQ1: タスクの繰り返しを行った場合、ブロック型とインターリーブ型のどちらにより発話流暢性の向上が見られるのか。
RQ2: タスクの繰り返しにおいて、どのような要因が発話流暢性の向上に関係するのか。

## 3. 方法

**3.1 協力者:** 日本人中学 3 年生 105 名

**3.2 マテリアル:** 英検準 2 級 2 次試験問題の第 3 問 (1 枚の絵を見て、その内容を描写する) を 15 種類 (事前・中間・事後テスト用に 1 種類ずつと、練習用に 12 種類 ※遅延テストには事前テストと同様のものを使用)

**3.3 手順:**

① 事前アンケート
② 事前テスト:絵描写課題 (個別調査)
③ 語彙テスト等の結果を基に全体をブロック型とインターリーブ型に分ける。
④ 発話練習:絵描写課題 (各型でペアワーク・教師からのスピーキング指導を週 3 回×2 週)
⑤ 中間テスト:絵描写課題 (個別調査)
⑥ 発話練習:絵描写課題 (各型でペアワーク・教師からのスピーキング指導を週 3 回×2 週間)
⑦ 事後テスト:絵描写課題 (個別調査)
⑧ 事後アンケート

⑨ 遅延テスト:絵描写課題 (個別調査)
⑩ インタビュー形式で発話向上の要因を探るアンケート調査（個別調査）

**3.4 分析方法:**事前・中間・事後テスト・遅延テスト
表 1 にあるように、発話の流暢性の 3 つの指標（Speed fluency, Breakdown fluency, Repair fluency）を 9 つの下位指標に細分化し (Suzuki, 2021)、音声分析ソフト Praat (version 6223) を用いて分析した。その後、統計解析ソフト SPSS を用いて発話流暢性の向上について、多変量分散分析を行った。

表 1. 発話流暢性の要因とその項目

| 流暢性の指標 | 流暢性の項目 |
|---|---|
| Speed fluency | 音節数の平均、1分当たりの音節数、発話の割合 |
| Breakdown fluency | 節中のポーズの長さ、節と節の間のポーズの長さ<br>節中のポーズの数、節と節の間のポーズの数 |
| Repair fluency | 繰り返しの数、言い直しの数 |

## 4. 結果
・事前テストと事後テストの結果を比較した場合、多くの指標で向上がみられた。
・しかしブロック型とインターリーブ型の間にはあまり有意差はなかった。
・流暢性が向上した要因を探るために、Hanzawa and Suzuki (2023) の質問項目を参考にして半構造化インタビューを 7 名 (A-G) に行った結果、以下となった。

表 2. インタビューの結果
質問. 繰り返しの練習で、どの点が向上していると感じましたか？

| | A | B | C | D | E | F | G |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 話す量が増えた | ○ | ○ | △ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 話すスピードが上がった | × | × | ○ | × | ○ | ○ | ○ |
| 話している間、沈黙が減った | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 言い直しの回数が減った | × | △ | ○ | ○ | × | × | × |
| 繰り返しの回数が減った | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | △ |
| 英語を話す自信がついた | ○ | ○ | ○ | ○ | △ | ○ | △ |

注）○:そう思う。△:ある程度そう思う。×:そう思わない。

## 4. 引用文献

上野正和. (2023).「日本人高校生に対する、 短期間でより効果的なスピーキング活動:『タスクの繰り返し』の検証」『「英検」 研究助成報告』, *35*, 131–154.
鈴木祐一. (2024). あたらしい第二言語習得論: 英語指導の思い込みを変える. 研究社.
Bygate, M. (2018). *Learning language through task repetition*. John Benjamins.
Hanzawa, K., & Suzuki, Y. (2023). How do learners perceive task repetition? Distributed practice effects on engagement and metacognitive judgment. The Modern Language Journal, 107(2), 451-478.
Kakoti, S., & Doley, S. K. (2023). Differences in the effects of Task Repetition Techniques on the fluency development of ESL learners. Studies in English Language and Education, 10(3), 1253–1269
Suzuki, Y. (2021). Optimizing fluency training for speaking skills transfer: Comparing the effects of blocked and interleaved task repetition. *Language Learning, 71*(2), 2853–2825. https://doi.org/10.1111/lang.12433
Zhang, Y. (2023). The effects of interleaved and blocked corpus-based practice on L2 pragmatic development. Studies in Second Language Acquisition, 45(4), 812-837.
Zhang, M., Yi, N., & Zhou, D. (2023). The Effects of Task Repetition Schedules on L2 Fluency Enhancement. Languages, 8(4), 252

# TBLT に基づくタスク活動ポータルサイトの構築

山下　純一(函館工業高等専門学校)・村田　琴美(北海道札幌市立丘珠中学校)
志村　昭暢(北海道教育大学)・臼田　悦之(函館工業高等専門学校)・酒井　優子(東海大学)
小野　祥康(北海道科学大学)・照山　秀一(札幌学院大学)
中村　洋(北海道小樽市立望洋台中学校)・三澤　康英(札幌龍谷学園高等学校)
遠藤　香菜子(米子工業高等専門学校)・楠本　正義(北海道札幌市立あいの里東中学校)

キーワード:TBLT, タスク教材開発, 教材共有

## 1. はじめに

本研究グループは、Task-Based Language Teaching(TBLT)の観点から教科書分析と授業実践を継続的に行ってきた(臼田他, 2013; 山下他, 2024 など)。また、TBLT 用教材開発も行ってきた(山下, 2019 など)。志村他(2018)は、TBLT の実践により生徒の発話量の増加やモチベーション向上に効果が認められたものの、教材作成における時間的負担の大きさや、教科書に準拠したタスクを毎回の授業で実施することの困難さを指摘している。これを受け、本研究グループでは研究者と現場教員が連携し、教科書準拠のタスク教材を蓄積するとともに実践研究や成果発表を重ねてきたが、その普及には課題があった。そこで本発表では、TBLT に基づくタスク活動の共有を目的としたポータルサイトを構築し、掲載タスクの評価方法と新規タスクの作成方法を提示することで、TBLT の一層の普及を目指す。

## 2. ポータルサイトについて

### 2.1 作成の経緯

書籍によるタスク集も存在するが、書籍の形態では、学習指導要領や教科書の改訂への対応、経年による内容の陳腐化、リアルタイムでの更新の困難さといった課題が生じる。一方、ポータルサイトは、教材の容易な印刷や、スライド・動画といったデジタル教材の共有を可能にする。さらに、地域や学習者の実態に応じた教材のアレンジも容易であるなど、多くの利点を有する。

### 2.2 記載内容

本ポータルサイトでは、タスクごとに個別のウェブページを作成し、各ページに、タスクのタイトル、関連イラスト、目標、山下他 (2024) の Task 性判断基準(Task 性チェック)に基づくタスク特性、想定される言語表現、キーワード、教科書対応ページ、準備物、手順(Pre-Task・Main-Task・Post-Task)、生徒の反応(未実施の場合は予測)、指導者へのアドバイスといった項目を設けている。また、タスクで使用する教材やスライドなども掲載している。

### 2.4 作成方法

タスクは、北海道英語教育学会 Speaking SIG のメンバーが分担して作成した。メンバーは、TBLT に基づく教科書分析やタスク開発に精通した大学・高専・高等学校・中学校の教員で構成されている。今回は、中学校 1、2 年生を対象としたタスクを作成した。作成タスクの検討会を通じて内容を修正し、さらに、メンバー内で実行可能性に関する意見を聴取することで、実用性の向上を図った。一部のタスクは実際に中学校の授業で試行し、その実践結果をグループ内で検証した。

ポータルサイトの作成には Google site を利用し、掲載しているワークシートやスライドも Google slide や document を使用することで、授業者が容易にカスタマイズできるよう工夫した。

## 3. ポータルサイトに掲載したタスクの検証結果と考察

今回作成したタスクのうち、『クラスで人気のキャラクターランキングを作ろう』について、どのようにタスクを評価し、修正したかについて、検討会での議論と検証方法を示す。このタスクでは、生徒が自

分の好きなキャラクターについて英語で話し合い、意見交換や情報共有を行う。まず、生徒はペアまたはグループで、互いに「どのキャラクターが好きか」および「その理由」について英語で質問・回答し合う。次に、各グループ内で得られた情報をもとに、グループごとの人気キャラクターのランキングを作成する。活動の最終段階では、全グループの結果を統合し、クラス全体の人気ランキングを作成して、ポスター等の形式で発表を行う。この活動を通じて、生徒は実際のコミュニケーション場面を想定した英語での思考力・判断力・表現力、協働的な学びを深めることができると考えられる。

このタスクを山下他 (2024) のタスク性判断基準により評価すると以下のようになった:

Interaction: 生徒同士が互いに質問・応答を繰り返す構造(例:「好きなキャラクターは？」「なぜ好きなの？」)。情報を得るためのインタラクションが明確に存在。

Meaning: 発言の目的が明確(他者の好みや理由を理解し、ランキングに反映)。「言語形式」よりも意味のやりとりが中心。

Outcome: グループ・クラス全体のランキングという成果物が明示されている。ポスターや口頭発表でのアウトプットが想定されている。

Completion: タスクは「○位までのランキングを作る」「ポスターを完成させる」など、終わりが明示されている。途中経過も区切りがある。

Situational Authenticity: 実際の生活でも起こりうる会話だが、学校活動に特化しており現実世界との接点はやや限定的。例:ゆるキャラやクラス内限定キャラの話題。

Interactional Authenticity: 「Who is your favorite character?」「Why do you like him/her?」など、自然な言語使用だが、語彙制限・教師提示が想定されておりやや操作的。

Personalization: 「推し」や「自分の好きなキャラ」を語る点で極めて個人的な関心を反映している。共感を求める要素も強調されている。

この評価から、作成したタスクはタスクとしての要件を満たしているが、問題点も指摘された。キャラクターの選択肢が細分化されすぎると、ランキングが分散し活動の焦点がぼやける懸念がある。そのため、Pre-Task として「指定された中から選ぶ形式」が有効であるとの指摘がなされた。また、中学 1 年生においては描写力や語彙の面に課題が見られることから、図形で描写しやすいシンプルなキャラクターや、地域のゆるキャラを活用する提案がなされた。さらに、「Who is your favorite character?」「Why do you like him/her?」など、使用表現を限定することによって、表現練習としての効果が高まることも指摘された。加えて、本活動は「Picture Description 型」のタスクであり、やり取りが一方向になる可能性があり、形式的なやりとりに終始するリスクも指摘されたことから、意味交渉や個人化を促す工夫も求められた。

上記の議論を踏まえ、修正・完成されたタスクは、ポータルサイトに掲載される予定である (https://sites.google.com/view/helesspeakingsig/home)。当日は作成したポータルサイトの一部を公開し、実際にどのように中学校の授業で活用されたかについても紹介する。

図1. ポータルサイトの QR コード

## 4. 引用文献


臼田悦之・志村昭暢・横山吉樹・中村洋・山下純一・竹内典彦・河上昌志・白鳥亜矢子 (2013).「コミュニケーション活動のタスク性分析―学習指導要領改訂後の中学校教科書を比較した場合―」『HELES JOURNAL』13, 3-20.

志村昭暢・小山友花里・臼田悦之・山下純一・中村洋・酒井優子・竹内典・河上昌志・萬谷隆一・照山秀一 (2018). 「中学校教科書に対応した コミュニケーションタスクの開発と検証」. 全国英語教育学会第 44 回京都研究大会　口頭発表.

山下純一・志村昭暢・臼田悦之・酒井優子・照山秀一・小野祥康・竹内典彦・髙橋知也・中島貴子・三澤康英 (2024). 「2021 年に改定された中学校英語教科書におけるコミュニケーション活動のタスク性分析」『HELES JOURNAL』23, 37-50.

# How Simulated Patient Practicum Affects Japanese Medical Students' Confidence Levels and Willingness to Communicate in English

Ryoko FUJITA (Juntendo University)

Keywords：medical English, Willingness to Communicate, history taking

## 1. Introduction

As globalization has been expanding in Japanese society, healthcare professionals have more encounters with patients whose native language is not Japanese. Medical students need to experience communication with foreign patients before they embark on the real-life clinical settings. In order to give students in the medical field such opportunities, universities conducted practices with English-speaking simulated patients (SP) (Huffman, 2019). The SP practicum aims to help students express themselves effectively in English in the clinical interview setting.

The concept of willingness to communicate (WTC) refers to the tendency of an individual to initiate communication when free to do so (McCroskey, 1992). This study examines how the history-taking practicum in English affected the students' confidence levels and WTC in English. Accordingly, the research questions (RQs) for the present study were as follows:

RQ1: Does the history-taking practicum in English affect the students' WTC in English?
RQ2: What factors do the students find most difficult about history taking in English?
RQ3: What educational benefits do the students feel about history taking in English?

## 2. Method

### 2.1 Participants

The participants were 22 English as a foreign language (EFL) students attending a private university in Japan. They were second-year students majoring in medicine. They took a proficiency test before the experiment and their proficiency levels ranged from A2 to B1 CEFR levels.

### 2.2 Procedure

#### 2.2.1 Questionnaires

The students answered two types of questionnaires. The first one was WTC, which was adopted from Yashima (2002). It included variables such as *Motivational Intensity*, *Desire to Learn L2*, and *Interest in Foreign Affairs*. In order to assess the effects of history-taking practicum on WTC, the students answered the questionnaire before and after the practicum. As they conducted the history taking practicum twice, they answered the WTC questionnaire four times. WTC Questionnaire 1 (WTC1), 2 (WTC2) were conducted before and after the first practicum. WTC Questionnaire 3 (WTC3) and 4 (WTC4) were conducted before and after the second practicum. The other questionnaire was about the participants' reflections on their own history-taking with the mock patients. The questionnaire asked about the educational benefits of the history-taking practicum, the most challenging things about it, and how it affected their motivation.

#### 2.2.2 SP session

The SP session practica were conducted as part of a medical English class lesson. Before the

practice, the students learned the basic steps of history taking. At the SP practica, English-speaking mock patients came and conducted the history-taking role plays with the students. The students worked in groups, and while one student was conducting history taking, the other students were observing it. The students' history taking was audio-recorded, and they used the recording for self-reflection afterward.

### 2.3 Data Analyses

The results of the Likert scale questionnaire data were analyzed by the Friedman test and the Wilcoxon signed-rank test. Their written comments were analyzed qualitatively.

## 3. Results and Discussion

The results of the WTC questionnaire showed significant improvement in three categories. First, in *Desire to Learn English*, their scores significantly improved from WTC1 to those in WTC3 and WTC4, showing that they were able to maintain their desire to learn English throughout the semester. They also participated in the second practicum maintaining their motivation to learn English. In *Intergroup Approach-Avoidance Tendency*, their avoidance tendency gradually decreased from WTC1 to WTC4. A significant decrease was also observed from WTC2 and WTC3, suggesting that the lessons between the first and the second practica positively affected their intergroup approach tendency. In *Interest in Foreign Affairs*, their scores significantly improved from WTC1 to WTC3 and WTC4, suggesting that they maintained their interest in foreign affairs throughout the semester.

Regarding their confidence in interacting with foreign patients in English, significant improvement was observed from WTC1 to WTC3 and WTC4, suggesting that the first practicum and the lessons afterward helped them feel confident about their skills in interacting with patients in English. Their written comments showed that those who were not confident in their English could analyze why they did not feel confident at the end of the semester.

The questionnaire showed that the students acknowledged the educational benefits of the history-taking practicum, commenting that they appreciated the chances to conduct history-taking with English-speaking patients and feedback from the mock patients. Regarding the difficulties that they faced, they felt the lack of listening skills and vocabulary knowledge were the reasons why they felt history-taking challenging.

## 4. Conclusion

The current study showed some improvements in the students' WTC throughout the semester. The SP sessions helped the students feel motivated studying English, decreased their approach avoidance tendency, and helped them become interested in foreign affairs. The practica also helped the students feel confident in interacting with foreign patients in English though they recognized difficulties due to the lack of listening skills and vocabulary knowledge.

## 5. References

Huffman, J., Inoue, M., Gonzalvo, B., & Suzuki, K. (2019). Non-Japanese simulated patient sessions in an English course for Japanese nursing students, *Bulletin of St. Luke's International University, 5* 1-7.

McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, *40*(1), 16–25. https://doi.org/10.1080/01463379209369817

Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, *86*(1), 54–66. http://www.jstor.org/stable/1192769

# Willingness to Communicate and Task Engagement During a Speaking Task

Katsuyuki KONNO（Ryukoku University）

Keywords：Willingness to communicate，learner-learner interaction，motivation

## 1. Introduction

In the Japanese EFL context, the growing need to survive in the globalized world strongly demands that learners acquire certain levels of English communication competence. To meet this need, fostering their willingness to communicate (WTC) in English is essential. Because learners must talk to learn, fostering WTC, or the psychological readiness to engage in second/foreign language (L2) communication, is the ultimate goal of L2 education (Shrivan et al., 2019). Previous studies have found that various individual difference factors affected WTC (e.g., Khajavy et al., 2018), indicating that manipulating these motivational, attitudinal, emotional, and environmental factors might lead to the development of learners' WTC. However, whereas the studies above focused on general or trait-like WTC, researchers are now turning their attention to the dynamics of WTC during a specific task. Leeming et al. (2024) investigated WTC in a task-based language learning setting and found that WTC, which was predicted by self-efficacy specific to a task, positively affected task performance, underscoring the need to identify task-related WTC factors. Their findings indicated that providing more opportunities for communication in language classrooms and fostering learners' active engagement in interactions with interlocutors in English are both essential for successful language learning to occur. Aubrey et al. (2022) added another insight to learner engagement during tasks. They discovered that students' perceptions of relatedness with their partners and enjoyment contributed to increases in their engagement during tasks. Based on these findings, the researcher hypothesized that learners with higher WTC during a task would show greater engagement. Therefore, to gain more insights into WTC during communicative activities, this study investigated the relationship between WTC and task engagement measures during a group speaking task.

## 2. Method

A total of 55 university students (first year students; $n$ = 22; second year students; $n$ = 34) taking compulsory English classes participated in this study. Fifteen second-year students majored in engineering, and the rest studied sociology. The data were collected using two Likert scale questionnaires. One was administered before the task to assess general tendencies in intrinsic and extrinsic motivation, WTC, and effort (not analyzed in this study), while the other was administered right after the task, asking about task involvement (Hiromori et al., 2021), four task engagement measures (i.e., desire to speak, focus, confidence, and anxiety; Aubrey et al., 2022), and WTC during the task (Yashima et al., 2004). The questionnaire had two open-ended questions: one asking why learners did or did not participate actively, and the other asking for their overall comment on the task. Learners were randomly assigned to a group of three and engaged in a group speaking task. The task was to discuss their winter vacation and find commonalities within four minutes. Informed consent was obtained from all participants before the study began, and each task was video recorded.

## 3. Results and discussion

Based on the data obtained from the questionnaire, cluster analysis using Ward's method classified learners into three groups. The first group ($n$ = 27) showed moderate levels of task involvement, desire

to speak, focus, and WTC, and they were labeled as the middle engagement group. The second group ($n$ = 17) showed the lowest task involvement, task engagement, and WTC. Their anxiety and confidence were also both the lowest. Thus, this group was named the low engagement group. The third group ($n$ = 11) demonstrated the highest task involvement, desire to speak, focus, and WTC, although their confidence was lower than the middle engagement group, anxiety was the highest. Therefore, learners were labeled as the high engagement group. These findings suggest that task involvement (i.e., enjoyment and willingness to achieve the task goal) and two of the task engagement variables, desire to speak and focus, can play a role in fostering WTC. Moreover, the high engagement group was not the one that showed the highest confidence and lowest anxiety, both of which have been considered as crucial antecedents of WTC (e.g., Yashima, 2002). Open-ended responses revealed the three key points. First, the clear task goal was important. Second, a lot of opportunities to speak in class might be helpful to mitigate their anxiety. Third, their partners' behavior affected their engagement and enjoyment.

Close observation of the recorded conversations revealed that there were cases where high WTC learners led the conversation and tended to break the silence, while relatively low WTC learners actually spoke more than those who had higher WTC. In one of the cases, one middle engagement learner produced long utterances and initiated a conversation frequently in the middle of the task. However, this learner perceived their performance was not good enough. This finding suggested that helping learners develop self-evaluation skills is necessary to foster their WTC.

In conclusion, the results of this study showed that WTC and task engagement are interrelated, and for learners to engage in the task, clear task goals and positive partner interactions are necessary. Although WTC may not always lead to active participation during the task, we should provide a lot of opportunities for communication activities in class and help our learners enhance their own self-evaluation skills.

## 4. Acknowledgement

This study was partially supported by JSPS KAKENHI Grant Number 20K00850.

## 5. References

Aubrey, S., King, J., & Almukhaild, H. (2022). Language learner engagement during speaking tasks: A longitudinal study. *RELC Journal, 53*(3), 519–533. https://doi.org/10.1177/0033688220945418

Hiromori, T., Aoyama, R., & Itagaki, N. (2021). Developing and validating a questionnaire on task motivation for Japanese learners of English. *The Language Teacher, 45*(2), 3–9. https://doi.org/10.37546/JALTTLT45.2-1

Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Barabadi, E. (2018). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition, 40*(3), 605–624. https://doi.org/10.1017/S0272263117000304

Leeming, P., Vitta, J. P., Hiver, P., Hicks, D., McLean, S., & Nicklin, C. (2024). Willingness to communicate, speaking self-efficacy, and perceived communicative competence as predictors of second language spoken task production. *Language Learning, Advance online publication*. https://doi.org/10.1111/lang.12640

Shirvan, M. E., Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Taherian, T. (2019). A meta-analysis of L2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates. *Journal of Psycholinguistic Research, 48*, 1241–1267. https://doi.org/10.1007/s10936-019-09656-9

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning, 54*(1), 119–152. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x

# 公立小学校における絵本を活用した「話すこと(やり取り)」の実践
## ―教師の語りかけにおける Focus on Form の可能性―

平山 伸正(北海道札幌市立鴻城小学校)

キーワード:小学校英語, 話すこと(やり取り), フォーカス・オン・フォーム

### 1. はじめに
学習指導要領(文部科学省, 2017)では絵本活用の意義が示され、多様な実践や報告が蓄積されてきた。例えば、絵本をインプットの手段とする実践、インタラクション仮説に基づくやり取り、教員研修の在り方、海外の理論・実践を基にしたストーリーテリングなどがある。多様な視点がある中で、公立小学校の教室内で実際に絵本を活用するには、その目的を明確にし、言語習得につなげるための指導の在り方を意識する必要がある。本事例では、教室内第二言語習得理論 (ISLA) の観点から Focus on Form(以下、FonF)に着目した。FonF とはより大きな意味重視のコンテクストの中で、学習者が言語項目に短時間注意を向けるときに起こる (Long, 1996) ものとされている。本実践では公立小学校における絵本活用の実践において、FonF が児童に生じるように計画的に教師の語りかけを行った。

### 2. 実践方法・振り返りの方法
本実践は、小学校 3 年生から 6 年生を対象に行い、洋書・和書の絵本を活用した語りかけを実施した。FonF を促すために、繰り返しの場面や視覚的理解が容易な絵本を選定し、児童が文構造に注意を向けて英語を発話する機会を設定した。英文の理解が難しい洋書及び英文の描写がない和書には教師用のスクリプトを独自に作成した。また、活動は録音し、文字起こしをした。このトランスクリプトをもとに、教師の発話の内容とそれに対応する児童の発話を確認し、児童がどのタイミングでどのような発話をしているのかを明らかにした。その後、自己省察を行い、気づきや課題を記録した。

### 3. 先行研究
語学教育研究所(2018)は、絵本を介した意味のあるやり取りの実践を提示しており、本実践でも参考にした。また、小野・田縁(2022)は、ストーリーテリングの方法論を包括的に扱っているが、本実践では、和書の活用や英語表現の再構成を含む点と、やり取りの文脈づくりとして絵本を用いている点において、相違点がある。また、FonF を起こすために、本実践では、コミュニケーション後の明示的指導ではなく、主に目標言語項目を意図的に頻出させるインプット洪水 (Hernández, 2011) と、誤りに対するリキャスト (Lyster & Ranta, 1997) を用いた。これらの暗示的な指導技術を使用することで、児童の気づきを促し、FonF を起こすように試みた。

### 4. 代表的な実践事例
以下に、実践の中で観察された二つの代表的な場面を紹介する。

(1) *Handa's surprise* (Browne, 2007)

児童に発話を期待する目標言語項目として、“It's a (an) (果物・動物).” および “It's taking a (an) (果物).” を想定した。教師が “What fruit is this?” と問いかけると、児童は “It's a mango.” のように応答した。また、主人公が果物を運ぶ動物に気づく場面では、児童からの “It's taking a mango.” という発話が確認された。果物が動物に取られる場面は全 7 回あり、活動の序盤では児童は主に受け身であったが、物語の中盤以降、“mango…” や “taking…” といった内容語のみの反復発話が見られるようになった。教師はこうした発話に対しては、あくまで内容の流れを崩さないように、不完全な文を補うようにリキャストを行った。さらに絵本を読み続けながらも、“It's taking a passion fruit.” と前の場面よりも幾分はっきりとした発声でモデル提示のための語りかけを行った。最終的に、児童か

ら“It’s taking a pineapple.”という機能語を含む完全な文の発話が確認された。一方で、発話が内容語にとどまっている場合は、ジェスチャーをしたり、児童の発話の機会を与えるようにして少しの間を置いたりして児童の発話を促した。これは教師と児童がともに絵本の内容を共に描写する協働型の例だと言える。

(2)『カレーライス』(小西英子, 2016)

この活動では、“I want (食材).”を目標言語項目とし、児童が自分の好みに応じて発話することを目指した。教師の“What do you want in your curry?”という問いに対して、児童からは“cheese”のような内容語のみの応答が確認された。この際、教師は“I want cheese.”など、教師が自身の嗜好を例示して、児童の発話が躊かないようにあらかじめ発話を提示(事前にモデリングをする予防的な支援)することで、児童の発話を促していた。ただし機能語を含む完全な文での児童の発話は稀であった。これは教師が方向性を示して問いかける主導型の語りかけの例だと言える。

## 5. 活動後の考察

繰り返し構造のある絵本を活用したインプット洪水、児童の反応に即した形で行われるリキャストや予防的な支援によりFonFが児童に起こり、言語形式のパターンに気づくことにより、一定の発話が引き出されたと考えられる。つまり、児童が教師の語りかけに応答する中で、単語レベルの発話から文単位の発話へと変化し、やり取りが成立する場面が見られた。このプロセスはいわゆるプレハブ言語(Hakuta, 1974; Elsen, 1996)のような幼児の第二言語習得理論と関連する現象としても捉えられ、興味深い。また教師による間の取り方やジェスチャーといった非言語的な支援も児童からの発話を引き出すための工夫と言える。また、絵本の扱い方によって語りかけの違いも見られた。例えば、教師と児童が絵本の内容を共に描写し進行する協働型の語りかけ (Browne, 2007) では、比較的児童の発話を促しやすい一方で、教師が方向性を示して問いかける主導型の語りかけ(小西英子, 2016)では、教師側からの意識的な支援がよく確認された。今後はトランスクリプトを用いて、児童の応答のタイミング、教師の問いかけの形式、リキャストの頻度などを、より精緻に調査していく。こうした分析結果を蓄積することで、児童の発話を促す指導方略を可視化し、指導者間で共有できるリフレクションツールの開発を今後の課題としたい。

## 6. 引用文献


小野尚美・田縁眞弓(編著). (2022).『小学校英語とストーリーテリング　英語の読み聞かせに始まる指導案・活動・評価』研究社.

小西英子(2016).『カレーライス』福音館書店.

語学ブックレット 7 編集委員(編). (2018).『小学校英語 3(語研ブックレット 7)』一般財団法人語学教育研究所.

文部科学省 (2017) .『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語活動・外国語編』https://www.mext.go.jp/content/20220614-mxt_kyoiku02-100002607_11.pdf

Browne, E. (2007). *Handa’s surprise.* Walker Books Ltd.

Elsen, H. (1996). Two routes to language: Stylistic variation in one child. *First Language, 16*(47), 141-158. https://doi.org/10.1177/014272379601604701

Hakuta, K. (1974). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning, 24* (2), 287-297. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00509.x

Hernández, T. (2011). Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers. *Language Teaching Research, 15*(2), 159-182. https://doi.org/10.1177/1362168810388694

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468). Academic Press.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, *20*, 37-66. https://doi.org/10.1017/S0272263197001034

# 授業内英語多読が定型表現の産出に与える影響
## ―ライティングを通して―

西村　浩子(周南公立大学)

キーワード:授業内英語多読, 定型表現, ライティング

### 1. はじめに

英語多読(多読)は、英語の大量な処理の機会を叶える手段の一つである。英語学習者は、極めて平易な絵本から読み始め、大量の自然な英語表現に触れる。多読の読解中に行う処理は視覚情報の音韻符号化の自動化の訓練となることが期待できる。また、英語で遍在性が高い定型表現(formulaic sequence: FS)へも文脈内で遭遇すると想定できる。本研究は、多読による音韻符号化の処理負担の軽減が英文ライティングに与える影響について FSs に注目し検討した。多読により FSs が産出できるようになるとすれば、英語学習者にとって有意義な情報となると考えられる。

### 2. 先行研究

文字を読み、理解する際、読み手はまず文字を知覚し、心の中で文字を音に変換(音韻符号化)、意味を理解する、という処理を行っている(門田ほか、2021)。母語と異なり、目標言語である英語の場合は一般的に音韻符号化などの処理に負荷がかかっている状態である。多読はこの音韻符号化に関連する処理の大量な訓練となり、処理負担の軽減につながることが期待できる。また、FSs は英語において遍在性が高く、心内に全体として貯蔵・検索され(Wray, 2002)、流暢性・正確性・言語処理負担の軽減をもたらすと考えられている(Pawley & Syder, 1983)。多読を通して FSs へ遭遇し、FSs の全体処理が促進されれば、この面からも認知資源の効率的な使用につながる可能性がある。

多読の効果については様々な報告があり、ライティング力向上も含まれている。そのほとんどが文の文法や全体構成を分析対象としているのに対して、本研究は FSs に焦点を当てている点が異なる。多読により音韻符号化等の処理と FSs の全体処理が促進され、認知資源を効率的に使用できるようになると仮定し、ライティングにどのような影響を与えるのか、2 つの検討課題を設定した。

検討課題 1 : 流暢性が促進され、ライティング語数が増加するか。

検討課題 2: (既習も含め)定型表現の使用に変化が表れるか。

検討課題 2 で対象とする FSs は、教育的観点から、Martinez and Schmitt (2012) の The PHRASal Expressions List (PHRASE List; British National Corpus で高頻度で使用され、不透明度の高い FSs 505 種) と Garnier & Schmitt (2015) の The Phrasal Verb Pedagogical List (PHaVE List; 高頻度使用の 120 の句動詞) 掲載の FSs とした。

### 3. 研究方法

(1) 参加者

非英語専攻の大学 1 年生(英語習熟度目安:CEFR A2 レベル)53 名とした。

(2) デザイン

前期後期を通した事前・事後テストデザインとし、学習は各授業内で 20 分間の多読を行った。

(3) 手順

事前・事後テストは、20 分間の英文ライティングで、それぞれ「高校生活(大学 1 年間)で印象に残ったこと(3 つ)」について自由にライティングさせた(手書き、辞書使用禁止)。授業内多読は前期・後期の 28 回の授業内で実施した(20 分)。YL0.1 から読み始め、多読図書は Oxford Reading Tree を中心に、適したレベルのものを実験者が持参した。参加者は多読記録を付け、毎講義で提出した。

(4) 分析

手書きのライティングをテキスト化し調査した。その際、短縮形ならびに 2 語で綴るべき語を 1 語で

綴っている場合は 2 語として扱った（例： I’m; highschool）。

## 4. 結果と考察・まとめ

多読語数と冊数の平均値はそれぞれ 22,953 語（*SD* = 5,235.7 語）、158 冊（*SD* = 14.1 冊）であった。後期終了時読んでいた YL のレベルは、YL0.5 が 45 名、YL0.6 が 8 名であったが、YL0.6 に入った学生の多くはまだ数冊しか読んでいない状態であった。

(1) 検討課題 1

事前テスト・事後テストの平均語数はそれぞれ 102.15 語（*SD* = 37.76 語）、111.38 語（*SD* = 42.90 語）であった。対応のある *t* 検定の結果、語数の有意な増加が示された（$t(52) = -2.28$, $p = .027$, $r = .30$; Wilcoxon の符号付順位和検定も同結果）。

(2) 検討課題 2

事前・事後テストにおける産出 FSs を以下に示す（*が付いた数字：1 名による 2 回使用有）。

表 1. 産出 FSs と回数（PHRASE List 掲載 FSs）

| | 共通（pre, post） | preのみ | postのみ |
|---|---|---|---|
| written*** spoken*** | there is/are (*5, 6)<br>come back (1, 1)<br>in front of (2, 2)<br>and so on (1, 3)<br>at first (2, 3)<br>these days (1, 3) | not only (1)<br>take place (1)<br>instead of (1)<br>on the other hand (1)<br>thanks to (2) | at all (1) |
| written*** spoken** | in addition (1, 2)<br>in particular (2, 1)<br>look forward to (1, 2) | N/A | N/A |
| written*** spoken* | take part in (2, 2) | such as (1)<br>for instance (1) | N/A |
| written** spoken* | N/A | as a result (1) | N/A |
| written** spoken** | N/A | N/A | N/A |
| written** spoken*** | have to (3, 4)<br>of course (2, 1)<br>a little (1, 2)<br>each other (1, *2)<br>get up (1, *3) | look for (1)<br>think about (1)<br>get to (arrive at) (*2) | going to (FUTURE) (2)<br>at least (1)<br>pick up (1)<br>look like (1)<br>right now (1) |
| written* spoken* | N/A | N/A | N/A |
| written* spoken** | N/A | N/A | N/A |
| written* spoken*** | a lot (1, 1)<br>used to (PAST) (1, 1)<br>good at (1, 2) | first of all (2) | |

注）***最も一般的、**あまり一般的ではない、*あまり見られない

表 2. 産出 PVs と回数（PHaVE List 掲載 FSs）

| Rank | PVs | pre | post |
|---|---|---|---|
| 2 | pick up | | 1 |
| 3 | come back | 1 | 1 |
| 16 | give up | | 1 |
| 23 | get up | 1 | *3 |
| 35 | wake up | | 1 |
| 115 | go around | | *2 |

注）Rank: PHaVE Listにおける順位

PHRASE List と PHaVE List の FSs 使用者はそれぞれ 27 名から 30 名、2 名から 7 名となったが極めて限定的であった。また、句動詞や話し言葉に適している表現が増加している傾向が窺えた。参加者が中心に読んでいた YL0.5 までの多読図書には会話表現が多いことの影響があるかもしれない。初級英語学習者でも、授業内の多読により流暢性は高まることが示されており、この結果は先行研究と一致する。大学で学ぶ英語として、FSs の知識を身に付ける上で使用に適した文脈についても明示的に指導する必要性が示唆された。

## 5. 謝辞

本研究は日本学術振興会の科研費 （23K12257）の助成を受けたものである。

## 6. 引用文献

門田修平・髙瀬敦子・川﨑眞理子（共）(2021).『英語リーディングの認知科学：文字学習と多読の効果をさぐる』くろしお出版.

Martinez, R., & Schmitt, N. (2012). A phrasal expressions list. *Applied Linguistics*, *33*(3), 299–320.

Pawley, A., & Syder, F.H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards and R.W. Schmitt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 191–226). Longman.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

# 生成 AI による支援を取り入れた
# 英語プレゼンテーション授業の実践

杉森　直樹(立命館大学)

キーワード:生成 AI, プレゼンテーション, CALL

## 1. はじめに

近年、生成 AI の英語教育への導入が進んできているが、スピーキングやライティングのような発信技能を養成する授業において生成 AI を利用することは、学習者に対する学習支援を行うツールとしての効果が期待されており、田村(2023)は、日本人英語学習者(大学生)のライティングに機械翻訳の英文を提示して各自のライティングを修正させた結果、overall score と正確性や統語的複雑さの指標が有意に向上したと述べている。

本発表では私立大学の理工系学部における英語プレゼンテーションの授業において、プレゼンテーションの準備段階で生成 AI を利用した学生の英文の校正などの支援を行わせた実践事例について報告するものである。授業では主に、プレゼンテーションの PowerPoint スライドやスピーチ原稿のリビジョンに生成 AI を利用させると共に、スピーチ原稿の発音モデルの提示にも生成 AI による合成音声(TTS)を利用するなど、プレゼンテーションに向けて準備を行う際の支援を行わせた。

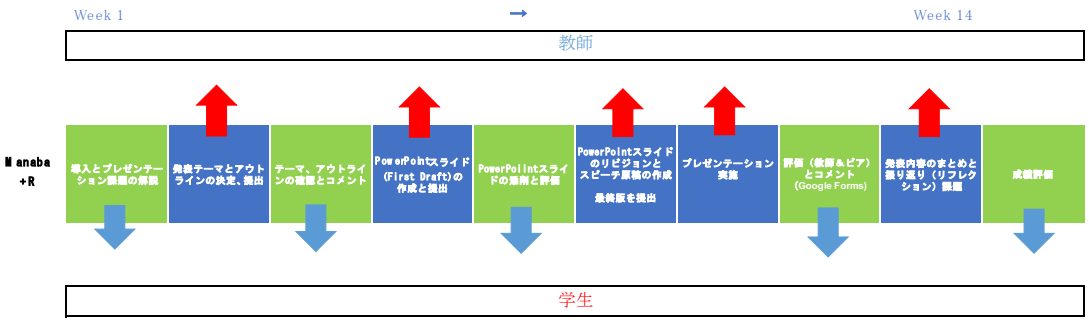
## 2. 英語プレゼンテーション授業

この英語プレゼンテーション演習の授業は、主に学部 1 年生、2 年生が受講するクラスで、TOEIC の平均スコアが 550 点程度の intermediate レベルの英語力の学生で、1 クラスの人数は 30～35 名である。授業では、関心のある IT 関連のテーマを学生各自が選び、それについて個人で 5～10 分間の英語プレゼンテーションを行う。学生はテーマやアウトラインを検討した上で PowerPoint スライドやスピーチ原稿を作成するなどの準備を行い、学期後半にプレゼンを行う。

この授業では、実際にプレゼンテーションを行うまでの準備段階において、教師と学生との間で複数回の課題のやりとりを行う。課題の提出と返却には LMS(Learning Management System)の manaba+R を利用している。教師は学生の提出物(PowerPoint スライド等)に対して評価とコメントを与えて返却し、学生はそれに対してリビジョンを行った上で完成版を再提出するサイクルを繰り返して準備を進める(図 1)。プレゼンテーションは学期後半の授業で実施し、教師による評価だけでなく学生間の相互評価(ピア評価)も実施している(図 1)。

このような授業では、個々の学生に対して評価とフィードバックを複数回行う必要があるが、受講者数が多い授業では教師の負担が大きく、提出物に対して細かなチェックをしたり、修正コメントをフィードバックするには相当な時間がかかることが課題であった。そのため、生成 AI を利用してこれらの課題の解決を試みた。

図 1　課題の提出と返却の流れ



## 3. 生成 AI による支援

今回は、1 年生の 2 クラスの学生計 53 名に対して生成 AI を利用させた。生成 AI の技術的発展により、発表テーマやアウトラインを AI に与えるだけで、PowerPoint スライドやスピーチ原稿を自動作成させることも可能である。しかしながら、学生が安易にこれに頼ってしまうような使わせ方は避けるべきであると考えられるため、あくまで生成 AI には学習支援を行わせる形で導入することとし、学生が自ら作成した原稿の英語の校正に生成 AI を使わせる形で利用させた。また、原稿の英文の発音のモデル音声を合成音声で生成するためにも生成 AI を利用させた。この授業で利用した生成 AI は Microsoft 社の Copilot であるが、これは受講者全員が大学から Microsoft 365 のアカウントを与えられているためである。以下の準備段階で Copilot による支援を利用させた。

(1) PowerPoint スライドの First Draft 提出後、Final Slide の完成に向けての英語の校正
(2) スピーチ原稿の First Draft の提出後、Final Draft の完成に向けての校正
(3) スピーチ原稿の読み上げモデル音声の生成

## 4. 考察

Copilot を利用した PowerPoint スライドと原稿の英文校正の方法や合成音声の作成方法については、授業中に解説を行った上で利用させた。受講している学生が理工系の学生ということもあり、操作方法等については特に問題は無かったが、生成 AI を利用する際の注意点としては、以下のものが挙げられる。

(1) 生成 AI の適切な利用方法についてのガイダンスが必要
・生成 AI の利点の際には、どのようなプロンプトを与えるかについてのガイダンスを学生に与えてから使用させる必要がある。
(2) 生成 AI の回答の信頼性や変動性の問題など、その特性についての注意が必要
・より複雑な校正やより高い正確性を求める場合は ChatGPT の方が適切である可能性がある。また、英文の校正には CWLA2 (Uchida & Negishi, 2025)を用いることなども考えられる。
(3) 生成 AI を使わせた場合の適正な成績評価方法
・地力の英語力と生成 AI にアシストされた英語力をどう評価するか

## 5. まとめと今後の課題

受講者数が多いプレゼンテーションの授業では、教師からの丁寧なフィードバックと評価、発音モデルの提示等が必要となるが、生成 AI を導入したことにより、従来の問題点が一定程度改善されたと思われる。今後の展望については、より安定した生成 AI の利用法の検討と、生成 AI による評価の試み(Mizumoto & Eguchi, 2023 等)があげられる。今後も生成 AI を利用した効果的な学習支援の方策について検討を進めたいと考えている。

## 5. 引用文献

田村颯登（2023）.「学生の機械翻訳利用のモデル ライティングを事例に」山田優（監修）、小田登志子（編）『英語教育と機械翻訳 新時代の考え方と実践』81-92. 金星堂

Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics, 2*(2), 100050. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050

Uchida, S., & Negishi, M. (2025). Assigning CEFR-J levels to English learners' writing: An approach using lexical metrics and generative AI. *Research Methods in Applied Linguistics, 4*(2), 100199. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2025.100199

# 非同期型オンライングループプレゼンテーション
## ―遅延訂正フィードバックが大学生に与える効果―

田淵 香奈子(関西大学)・大場 浩正(上越教育大学)

キーワード:海外とのオンライン交流，スピーキング不安，遅延修正フィードバック

### 1. はじめに

大学の教員養成における「小学校教員養成課程外国語(英語)コア・カリキュラム」の授業づくりの到達目標には、ICT 等の効果的な活用の仕方および学習状況の評価(パフォーマンス評価や学習到達目標の活用を含む)について理解し、指導に生かすことが設定されている。また、言語使用を通して言語を習得することを理解し、指導に生かすことや、授業場面を意識しながら実践的な英語運用力を身に付け、異文化理解を促進することが求められている。しかしながら、小学校教員養成課程では、限られた授業時間の中で、英語力と英語指導力をどのように習得させるかが課題となっている(井上他, 2017)。さらに、佐藤(2016)は、小学校英語指導に求められる能力を「指導技術・授業力」、「英語運用能力」、「英語音声・発音能力」とし、正課の教職課程だけではこれらの力を身に付けることが十分にできず、授業時間外の学習も導入していく必要性を指摘している。そこで、本研究では、これらの課題解決に向けて授業内外で活用できる ICT を活用したフィードバックに着目し、英語で話すことに対する意識の改善を目指すことにした。

### 2. 研究内容

(1) 研究目的

海外とのオンライン交流に取り組むことで、コミュニケーション能力の向上や不安の克服をもたらす機会を提供できる(Byram, 2020)。また、外国語の楽しさ(Foreign language enjoyment: FLE)と外国語教室の不安には、負の相関があると言われているが(Shirvan et al., 2020)、CALL 教室における不安は十分に検討されていない(Pawlak, 2022)。本研究では、プレゼンテーション動画を活用した ACMC (Asynchronous Computer Mediated Communication)の交流に取り組み、国際交流パートナーからの遅延修正フィードバック(video-based delayed CF)の経験が、不安の改善に役立つのか、役立つとしたらその要因を探る。さらに、遅延 CF を経験して、また、プレゼンテーション動画を活用した ACMC の交流に参加してどのように感じたか、交流を通してグループワークに対する意識は変容したかを調査する。オンライン学習プラットフォームとして、ACMC ツールの Canva を活用した海外との交流に取り組んだ大学生の心理的変化と国際交流パートナーからの遅延 CF の内容について、質的・量的データの分析結果を基に考察する。本研究では、ACMC の環境下における Canva を活用したグループ内でのプレゼンテーションと、国際交流パートナーからのビデオとスライドを使った筆記と口頭の両方による video-based delayed CF のことを、オンラインプレゼンテーションと定義する。不安については、外国人と意思疎通する際に、うまく話せなくて焦る感情や、自分の言いたいことが外国人に通じない時に感じる不安な気持ちと定義する。以下は本研究の研究課題である。

RQ 1. オンラインプレゼンテーションは、英語に苦手意識を持っている大学生の不安を軽減するか。また、不安を軽減する場合、あるいは不安を軽減しない場合、その原因は何か。
RQ 2. video-based delayed CF に対してどのように感じたか。
RQ 3. オンラインプレゼンテーションに取り組んで、どのように感じたか。
RQ 4. オンラインプレゼンテーションを通して、グループワークに対する意識はどのように変容するか。

(2) 参加者

日本の国立大学の初等教育教員養成に在籍する 18 歳から 19 歳の大学生 1 年生 12 名を対象に調査を行った。事前調査の結果、参加者 12 名全員が実用英語技能検定(英検)3 級(CEFRA1 レベル)に相当し、これまでの英語授業に対して好意的ではなく、ICT を活用した国際交流の経験がな

いことや、英語でのコミュニケーションに課題を抱えていることがわかった。交流相手の国際交流パートナーは、ICT を活用したオンライン交流に慣れていること、データ取得に際しても協力が得やすいことから、年齢が近く、日本文化に関心があるアメリカ人大学生 2 名に協力を依頼した。

(3) 手順

大学生 12 名を 4 名ずつ 3 グループに分け、各グループのメンバーは 3 回とも継続して同じグループでオンラインプレゼンテーションを実施した。プレゼンテーション動画を作成する際には、教科書に記載されている内容を踏まえ、各グループの特色が出るように、特に日本に焦点を当てて新しい情報について調べ、世界に発信するように指示をした。参加者はグループで協力してプレゼンテーションを録画し、Canva にアップロードした。参加者は一人につき約 1 分間のプレゼンテーション動画を作成することとし、1 グループにつき約 4 分間の動画を作成した。参加者間で共同編集を行い、授業外でもプレゼンテーション作成に取り組めるようにした。プレゼンテーション動画の完成後には、Canva の共有リンクを国際交流パートナーに送信し、プレゼンテーション動画の視聴とフィードバックを依頼した。video-based delayed CF は、ビデオとスライドを用いて、筆記と口頭の両方で行われた。

(3) 分析方法

スピーキング不安に関する尺度を使って、6 件法による無記名方式で回答を求め、結果の平均は、参加者数が少なくデータの正規性の前提が満たされないことから、ウィルコクスンの符号付順位和検定によって分析した。続いて、具体的に何が不安の変化に影響を及ぼすのか、video-based delayed CF に対してどのように感じたのか、オンラインプレゼンテーションの交流全体を通してどのように感じたのかを調べるために、交流後に自由記述のアンケートを実施した。さらに、オンラインプレゼンテーションに向けたグループワークの取り組みに対する意識がどのように変容するかを調べるために、ルーブリックを使った自己評価とグループ内での相互評価を行い、パフォーマンス評価を行った。

## 3. 結果と考察

1) オンラインプレゼンテーションを経験し、繰り返しの動画視聴による video-based delayed CF の理解の促進、達成感や楽しくグループワークに取り組めたといった成功体験が、不安の軽減に役に立つ可能性が示唆された。2) video-based delayed CF では、英語が相手に伝わる成功体験が自信の向上につながり、文字とビデオを併用した CF が好まれることがわかった。リスニングが苦手な参加者には、文字による提示が理解を助け、CF を通して発音改善への意識が高めることが示唆された。3) 全参加者がオンラインプレゼンテーションを肯定的に受け止め、能力向上や達成感から楽しさを感じていることがわかった。動画や CF を繰り返し見返すことで改善点に気づき、英語力の向上につながると認識している。また、海外やコミュニケーションへの積極性が高まり、スピーキング力の課題にも気づくことが示された。4) オンラインプレゼンテーションを重ねることで、成功に向けてグループワークに前向きに取り組む姿勢が育まれていることが示された。本交流の成果は、ICT を活用した英語教育の実践に有効であり、小学校教員養成課程の外国語（英語）コア・カリキュラムの到達目標に寄与し、小学校教員養成課程の大学生の英語指導の発展に貢献する可能性が示唆された。

## 4. 引用文献


井上聡・細井健・森下裕三 (2017).「小学校教員養成のための外国語（英語）コア・カリキュラムの効果的運用」『教職教育研究（環太平洋大学研究紀要）』第 1 号, 1–8.

佐藤大介 (2016).「「外国語」指導を担う小学校教員養成カリキュラムの開発－実践的英語指導における学年間の差異と傾向－」『くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学 研究紀要』49(2), 33–42.

Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Multilingual Matters.

Pawlak, M. (2022). Research into individual differences in SLA and CALL: Looking for intersections. *Language Teaching Research Quarterly, 31*, 200–233. https://doi.org/10.32038/ltrq.2022.31.14

Shirvan, M. E., Taherian, T., & Yazdanmehr, E. (2020). The dynamics of foreign language enjoyment: An ecological momentary assessment. *Frontiers in Psychology, 11*, 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01391

# Implementing Extensive Reading at a Public High School in Japan

Satoshi OTSUKA（National Institute of Technology, Sendai College）

キーワード:extensive reading, high school, learner autonomy

## 1. Purpose

This report explores the implementation of an Extensive Reading (ER) program at a public senior high school in Kanagawa, Japan, to address students' difficulties with vocabulary and reading comprehension encountered in MEXT-approved textbooks. The aim is to enhance language acquisition and align teaching practices with the 2022 national curriculum.

## 2. Literature Review

Extensive Reading (ER) has been widely recognized as an effective approach to improving vocabulary acquisition, reading fluency, and learner autonomy in second language education (Nation & Waring, 2019; Renandya et al., 2021). ER emphasizes reading large amounts of comprehensible text with minimal use of dictionaries, allowing learners to develop language skills incidentally through meaningful exposure. Research suggests that reading with 95–98% known-word coverage is necessary for adequate comprehension (Laufer, 2010; Schmitt et al., 2011).

Despite these findings, Japanese high school classrooms often rely heavily on grammar-translation methods and exam preparation, limiting opportunities for authentic language use (Sugiura et al., 2020). MEXT's 2022 curriculum reform emphasizes communication, critical thinking, and self-expression, but implementation gaps persist. Diepenbroek and Derwing (2013) note that even MEXT-approved textbooks often fall short in promoting oral fluency and natural input. In this context, ER offers a practical, research-backed means of aligning classroom instruction with national policy goals while also meeting students' language development needs.

Brown (2009) argues that textbooks should encourage reading beyond the text itself, and Nation (2014) contends that textbooks alone cannot provide the input needed to acquire the most frequent vocabulary items. Hence, supplementing the curriculum with an ER program addresses both the linguistic limitations of textbooks and the policy-practice gap.

## 3. Pedagogical Action

The Extensive Reading (ER) program was implemented as a regular part of the English Communication I course, which was held three times per week. One class period each week was dedicated exclusively to silent reading. To support this, over 700 graded readers from seven different publishers were purchased using school library funds and organized by level with color-coded labels to help students select books appropriate to their proficiency.

Students were encouraged to choose books that they could read with at least 98% comprehension, and they were allowed to change books if they found them too difficult or uninteresting. After completing each book, students filled out a reading log that included the book's title, level, word count, a brief summary, a list of unfamiliar or interesting expressions, and their comments or reactions to the book after reading. All the information was recorded in English. This log was used both for self-monitoring and teacher feedback.

To further enhance motivation and foster the students' language use, students recorded one-minute book recommendation presentations once every three months and posted them to a shared Microsoft Teams folder. The presentation required the students to create a poster introducing the book's title, author, and an overview of the story. The students spoke about the book while showing and using the poster

they had made effectively. Although they were allowed to look at their notes while making the presentation, they were encouraged to make eye contact, which required them to practice numerous times before they made their presentations. These presentations also allowed peer interaction and encouraged thoughtful book selection by each student, through viewing and commenting on their peers' presentations.

One of the most significant changes in the students who took part in the ER program was that it illuminated the true essence of reading which is comprehending and appreciating the content. Several students mentioned that they felt liberated from the need for rigid translation of the texts. In addition, the number of students who regularly visit the school library looking for English books has increased.

## 4. Conclusion and Future Visions

The implementation of the Extensive Reading (ER) program at a public high school provided students with increased exposure to comprehensible input, supporting vocabulary development, reading fluency, and learner engagement. It also helped address the misalignment between MEXT's curriculum goals and classroom realities, where grammar-focused instruction often dominates. Students responded positively to the program, and the structure of weekly silent reading, reading logs, and book recommendation presentations has encouraged autonomy, self-expression skills, and active participation.

Looking ahead, several future directions are being considered to strengthen the program. One is the integration of timed reading activities to develop students' reading speed, a critical skill for high-stakes university entrance exams. Another is promoting greater learner autonomy by encouraging students to engage in reading outside of class and track their own progress. Finally, plans are underway to analyze data from mock exams and standardized English proficiency tests (e.g., Eiken) to compare outcomes between students who participated in the ER program and those who did not. These developments aim to validate the program's effectiveness further and strengthen the case for its broader adoption in similar educational contexts.

## 5. References


Brown, D. (2009). Why and how textbooks should encourage extensive reading, *ELT Journal, 63*(3), 238–245, https://doi.org/10.1093/elt/ccn041

Diepenbroek, L. G., & Derwing, T. M. (2013). To what extent do popular ESL textbooks incorporate oral fluency and pragmatic development? *TESL Canada Journal*, *30*(7), 1–20. https://doi.org/10.18806/tesl.v30i7.1149

Laufer, B. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, *22*(1), 15–30.

MEXT. (2019). *Koutougakkou gakushuu shidouyouryou gaikokugohen eigohen* [Course of study guidelines for foreign languages in senior high schools]. https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf

Nation, P. (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? *Reading in a Foreign Language, 26*(2), 1-16. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044345.pdf

Nation, I. S. P., & Waring, R. (2019). *Teaching extensive reading in another language*. Routledge.

Renandya, W. A., Hidayati, M., & Ivone, F. M. (2021). Extensive reading: Top ten implementation issues. *JACET Journal*, *65*, 11–21. https://doi.org/10.32234/jacetjournal.65.0_11

Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, *95*(1), 26–43. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x

Sugiura, R., Imai, N., Hamilton, M., Dean, E., & Ashcroft, R. J. (2020). Input and output in Japanese high school government-approved English textbooks. *Journal of Higher Education, Tokai University Sapporo Campus*, *21*, 1–16. http://www.jhe.u-tokai.ac.jp/jhe21_1.pdf

# Comparing Mediation and Retelling as Post-Reading Activities With a Focus on Reading Comprehension in Junior High School Students

Sanae HAYASHI（Nonoike Junior High School, Akashi, Hyogo）

Keywords：Post-reading activity，Narrative reading comprehension, Mediation，Retelling

## 1. Introduction

According to the PISA 2018 Reading Framework, reading is now seen as a lifelong process developed through interaction with others across various social settings. The framework defines reading as engaging with texts to achieve personal goals and take part in society. A similar perspective can be observed in the CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2018), which introduces mediation as a key communicative activity. Mediation involves helping others understand texts by explaining or adapting their content, and plays a central role in everyday language use. This study examines its use in a reading activity to promote reading comprehension.

Mediation is a language activity that involves constructing meaning through interaction with both texts and others, often in collaborative contexts. Hayashi and Hamada (2024) found that mediation was more effective than retelling in promoting literal comprehension of narrative texts. However, since the activity order was fixed in their study, the improved performance in the second activity, mediation, may have been influenced by familiarity or practice effects. To address this issue, the present study assigned participants to two groups: one group experienced mediation followed by retelling, while the other experienced retelling followed by mediation. This design allowed for a more well-controlled comparison of the effects of each activity by minimizing potential order-related bias.

## 2. Methods

### 2.1 Participants and Materials

Sixty-four first-year students from a public junior high school participated in this study. All of them were native Japanese speakers learning English as a second language. Four narrative texts were used as instructional materials. Two were at the Pre-A1 level and the other two at the A1.1 level, based on the CEFR. Literal comprehension was measured through a written recall test that was conducted after post reading activities.

According to their TOEFL Primary test results, the students scored an average of 65% in the Reading section, indicating a basic level of English reading proficiency. The 3 students who were absent from both the mediation and retelling activities were excluded from the analysis.

### 2.2 Procedure

The experimental practice was carried out over two regular English lessons. After reading a narrative text for seven minutes, students engaged in a four-minute post-reading activity: either retelling or mediation. The 67 students were divided into two groups. One group first performed retelling in the first lesson followed by mediation in the second lesson, while the other group began with mediation and then conducted retelling. Retelling was done in pairs, with listeners evaluating the speaker's performance using a rubric. Mediation was conducted in groups of two pairs, where one pair explained their text to the other pair, who asked questions to deepen their understanding. After the activities, all students completed an 11-minute written recall test in Japanese. In both activities, students in pairs or groups read different narratives to avoid increasing recall performance through communication about what they read with each other.

### 2.3 Scoring and Data Analysis

To score the recall task, narrative texts were parsed into idea units (IUs) based on Carrell (1985). One idea unit has a single clause and for inferential, and gerund phrase and conjunctions are considered as a separate idea unit. Two raters carried out this division, and the average agreement rations between was 91.57%. The average number of IUs was 44. Based on the separation of idea units, all the recall were scored by two raters. In scoring, one point was given for each unit. The average agreement ratio between the two raters was 89.00%. Any disagreements were resolved with discussions, and one rater scored the remaining data.

To examine the effects of mediation and retelling on reading comprehension, I employed a linear mixed-effects model. All analyses were conducted using R (version 4.5.0) with the lme4 and lmerTest packages. The model included instruction type (mediation vs. retelling) and English reading proficiency levels as fixed effects, and random intercepts for participants to account for individual variability. The model was fitted with written recall test scores as the dependent variable.

## 3. Result and Discussion

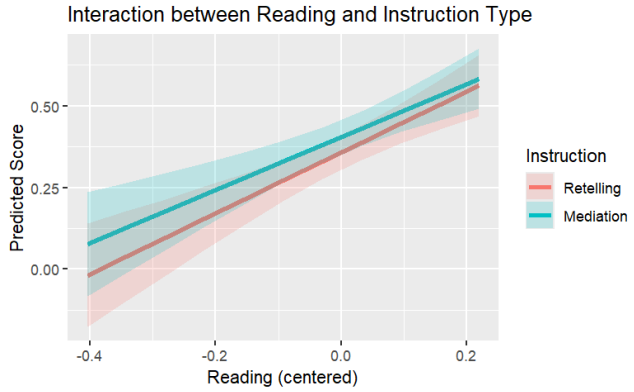
As shown in Table 1, the mediation group showed a higher mean score ($M$ = .41, $SD$ = .25) than the retelling group ($M$ = .37, $SD$ = .24). A linear mixed-effects model revealed a significant main effect of instruction ($b$ = 0.05, $p$ = .04) and proficiency ($b$ = 0.93, $p$ < .001). The interaction between instruction and proficiency was not significant ($p$ = .43). The participant-level random intercept had an $SD$ of 0.17.

**Table 1**

***Descriptive Statistics for Recall Production***

| Instruction | Mean | *SD* | *Min* | *Max* |
|---|---|---|---|---|
| Mediation | .41 | .25 | .07 | .95 |
| Retelling | .37 | .24 | .02 | .87 |

**Figure 1**




## 4. References


Carrell, P. L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, *19*(4), 727–752. https://doi.org/10.2307/3586673

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (Companion volume)*. Council of Europe. http://www.coe.int/lang-cefr

OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

林さなえ・濱田彰（2024）「英文の内容理解を深めるポストリーディング活動―Retelling と Mediation の比較」第 49 回全国英語教育学会福岡研究大会にて（福岡大学）

# 英語教師の職業的ケアによる
# 学習者の言語不安軽減の効果と限界

杉原　颯太(京都大学大学院生)

キーワード:コミュニケーション不安, テスト不安, 否定的評価への恐怖

## 1. はじめに

外国語を学ぶ際、学習者が直面する言語不安は、学習意欲や言語運用能力に大きな影響を及ぼすことが指摘されている。このような言語不安に対して、教師のケアが学習者の不安を軽減し、より積極的な言語使用を促す可能性が示唆されている (Gkonou & Miller, 2019)。

しかし、ケアが言語不安のどの側面に影響を与えるのかについては、これまで十分に明らかにされてこなかった。言語不安は一様でなく、他者からの評価に対する恐れなど、複数の側面から構成されると考えられる (Marcos-Llinas & Garau, 2009; Yan & Horwitz, 2008)。今回は、言語不安研究においていまだに広く参照されている Horwitz et al. (1986) の 3 要因に注目する:(a)コミュニケーション不安、(b)テスト不安、(c)低評価への恐怖。ケアが言語不安の 3 側面のいずれに、どのように作用しているのかを明確にすることは、英語教師の実践を支えるうえで有意義である。

本発表では、発表者自身がケアを意識的に実践した 1 年間の英語授業を受講した高校 3 年と中学 1 年を対象に実施した調査結果をもとに、ケアが言語不安のどの側面に有効であるかを検討する。

## 2. 英語教師の職業的ケア

ここでは、学習者の言語不安減少や言語学習促進を目的とし、学習者を尊重・理解することから、学習者にとって最適な授業や学習方法を構築する意図的な営みを、「英語教師の職業的ケア」と定義する。例えば、学習者の英語習熟度に合わせて一種の妥協策としてカタカナでの発音指導を行うことがある。英語が苦手な学習者に対して頑なに発音記号のみを推奨し続ければ、英語への苦手が高まり、英語での発音可能性は減少するからである。英語教師は、目の前に存在するそれぞれの学習者に合わせて最適な指導や学習を検討し実施するべきだろう。

英語教師の職業的ケアは、ケア研究の文脈においては、「個別的ケア」の一部として位置付けられる (Mortari, 2022)。個別的ケアは、各人が持つ倫理原則に基づいて実施される「普遍的ケア」とは異なり、特定の関係性や文脈において要求されるケアを示す。

筆者は中高英語教師として、学習者との雑談で信頼関係を構築するといった普遍的ケアに加えて、以下の 3 つを職業的ケアとして行なった。(a)発音に苦手意識を持つ学習者が多いことを踏まえ、日本語的なアクセントを許容することでコミュニケーションや発音に対する心理的な不安を軽減させる。(b)テストに対する不安を軽減させるため、テスト前には定期テストの類題や解法を提示する。(c)他の学習者からの視線を気にする学習者が多いことから、初回授業時には授業内ではより多くミスすることを歓迎し、挑戦を高く評価すると述べ、より活発に活動できるようにする。

## 3. 方法

本発表では、発表者が英語授業を 1 年間担当した私立女子中高一貫校の高校 3 年生 28 名、中学 1 年生 27 名を対象に、各授業後に回収した自由記述の質的分析を主な手法とした。自由記述は、日本語で約 60 文字程度の心情や気づきを記す形式で、全体で 99 回分(高校 3 年 55 回、中学 1 年 44 回)が収集された。また、5 件法アンケート(英語の授業は、1:とても不安、2:少し不安、3:不安でも楽しくもない、4:少し楽しい、5:とても楽しい)も実施した。これは、情意的傾向の推移を確認する補助データとして使用し、記述内容との照合を行った。

## 4. 結果と分析

ここでは、発表者が行った職業的ケア（a. コミュニケーションへの配慮、b. テスト不安への対応、c. 否定的評価への恐怖の緩和）が、実際にどのように学習者の言語不安に影響を与えたかを自由記述とアンケート結果から検証する（予稿では紙幅の都合で詳細は割愛する）。まず（a）コミュニケーションへのケアに関しては、ペアでの定型表現を用いた活動等で自らの発音に自信はないものの積極的に発言しようとした記述や、英語での発音に困るとペアがさりげなく発音や適切な単語を教えてくれたという協同的なやり取りが記述された。これらの記述からは、教師のコミュニケーションに対するケアが、学習者の英語発音に対する心理的不安を軽減させ、学習者同士での教え合いを導いたと示唆される。

次に（b）テスト不安への対応については、教師がテストの類題や解法を提示することに感謝する記述もある一方で、「テストが怖すぎます」や「テスト前は一番嫌いな期間です」といったテストに対する不安感の強さが目立ち、ケアの効果は限定的であったと示唆される。

最後に（c）否定的評価への恐怖を緩和するケアについては、クラス内でのスピーチコンテストにおいて楽しさに関する記述が多く見られ、また、前向きに自らの発音をよりよくするために練習したいとする記述が見られた。学習者は、クラス内においてミスすることを当然と考え、スピーチコンテストを楽しむことができた。また、教師は発音について厳しく指導していないにも関わらず、自ら改善したいと考え始めるようになった。ミスや評価への恐れを抱えながらも肯定的な受け止めが見られ、授業冒頭のメッセージや活動中の配慮が一定の安心感をもたらしていたことが示唆された。

また、補助的に用いた 5 件法アンケート（平均回答率 90.7%）のクラス平均値の推移からも上述の傾向が読み取れる。高 3 クラスでは、2 学期中間試験直前に 3.80 から 3.60 へと低下し、試験後には 4.03 まで回復した。中学 1 年生でも、テスト範囲発表日に 4.31 から 3.88 へと下がり、終了後には 4.66 まで上昇した。しかし、一見不安が強まりそうなスピーチコンテストの前後では、直前に 3.8 から 4.0 へ上昇し、直後も 4.2 へ上昇した。授業内で実践された 3 点の職業的ケアは、主にコミュニケーションと評価に関する不安の軽減には有効であったが、テスト不安には一定の限界があったようである。

## 5. 考察とまとめ

教師の職業的ケアは、特にコミュニケーション不安と否定的評価への恐怖の軽減には一定の効果を発揮していたと思われる。一方で、テスト不安に対しては、ケアによる効果が限定的であった。これからは構造的・制度的要因が強く影響しており、教師のケアだけでは解消できない評価制度への緊張が存在することが示唆される。

もちろん学習者は教師によるケアだけでなく多様な影響を受けている。自由記述から読み取れる内容からだけでも、学習者は、授業の日時や気温、疲労、友達との関係、課外活動といったさまざまな要因に左右される。よって、教師のケアだけが学習者の言語不安に影響を与えていたと考えることは早計である。しかし、教師によるケアは、学習者に安心感をもたらし、不安を受け止めやすい雰囲気の醸成に一定程度寄与していたと考えられる。

## 6. 参考文献


Gkonou, C., & Miller, E. R. (2019). Caring and emotional labour: Language teachers' engagement with anxious learners in private language school classrooms. *Language Teaching Research*, 23(3), 372–387. https://doi.org/10.1177/1362168817728739

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Marcos-Llinas, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94–111. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x

Mortari, L. (2022). *The philosophy of care*. Springer VS Wiesbaden.

Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, 58, 151-183. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x

# 機械翻訳を使った英語リメディアル教育

酒井　志延(千葉商科大学)

キーワード:機械翻訳，英語リメディアル教育，協同学習

## 1．研究の背景と目的

酒井(2020)は「外国語教育が英語教育にほぼ収斂されているのは、大国の言語であることにより、地球規模で多くの人が使っているという実用性のためであろう…グローバル化の波は技術革新が続く限り止まることはない。…グローバル化の波に飲み込まれ、生活様式や意識の変容が迫られる。グローバル化に対応する教育では、その変容に耐えられるように学生を教育する必要がある」と述べている。しかし、英語を実用的に使うためは、CEFR B2(英検準1級相当)レベル以上が必要である。最近は「話すこと」「書くこと」の大規模調査がないので、10 年前のデータで見るしかないが、そのデータからは B2 レベルに達しているのは、「高 3 生の 3%に満たない」(文科省、2015 年)。また、そのデータでは、「読むこと」「聞くこと」では高 3 生の 70%が、「書くこと」「話すこと」では 80%が A1(英検 3 級レベル)程度かそれ以下である。最近の文科省の政策により、多少向上したとしても、高 3 生の多くは、リメディアル英語教育レベルといえる。しかし、従来のリメディアル英語教育では、実用のレベルまで到達させることは極めて困難である。つまり、英語の運用力がますます重要になるグローバル社会において、多くの日本人が英語での発信を躊躇する状況がある。

英語での発表力についてだが、酒井は 2016 年に難関大学の日本語能力は高いが、英語熟達度が高くないクラスで、精度が格段に向上した機械翻訳(MT)の使い方を指導した。すると、MT を使って英文エッセイを書きあげた受講生が「自分も英語が書けるんだ」と大喜びをした。その感激を見た体験から、MT を使えば、習熟度が低い学生にもこのような体験を与えることは可能ではないかと考えた。

現在の英語教育では教員が文法や語彙などを学ぶべきものとして提示し、会話などで使えるよう指導をする(Presentation→Practice→Production)と、枠にはめる教育が一般的であるが、前述したようにその枠に入れず英語を使えるまでに習得していない学習者は少なくない。しかし、MT を使うと習得しなくても英語で発信する力を持つことが可能となる。多くの日本人学習者に、CEFR の B2 レベルの英語力を持つことを目標とするのは良いが、現実的に可能とは言えない。そうであれば、多くの日本人は、英語での発信力を持つことは難しい。そこで、習得をさせなくても、英語の運用力をつけることが重要であると考えた。したがって、本研究の目的は、リメディアル教育クラスの学生に、英語の発信力をつける指導法の開発である。

## 2．開発する指導法についての基本的な考え方:

(1)「授業への動機づけ」について:授業に動機づけするということは、学習者にその教科をまたはこの先生と学習したいという気持ちにさせることと考える。その気持ちにさせるためには、心の準備が必要である。どんな観点からでも良いので、心の準備ができていなくては、学習の成立は難しいと言って過言ではない。では、学習する心はどのように準備されるのか考えることにした。

(2)「英語力を付ける」についてだが、「継続は力なり」ということわざがある。継続することは力が付くという当たり前のことを述べているのだか、これがことわざになるということは、継続が多くの人にとって難しいということを表している。そこで、シャドーイングを継続させる工夫を考えることにした。

(3)「英語の運用力をつける訓練」についてだが、論理的に説得するためのディベートの指導が高家庭だと考えた。そして、ディベートの能力は、チームで協力できるかどうかがカギになる。協同学習については Maslow の欲求5段階説でかなり語ることができる。英語が苦手な学習者を指導することにおいて、一番大事なことは、学習に対する不安を取り除くことである。そのために、クラス内の雰囲気を高める工夫を考えることにした。

3．開発し実践した指導法:

以下にあげる指導法は、2022 年に英検準 2 級と 2 級レベルの学習者、2023 年と 2024 年に、英検 3 級以下のレベルの大学 1 年生に対して MT を英語学習機として使用する方法で指導し、英語で自分の意見を発信する力と学習意欲を向上させることにした。

(1)「授業への動機づけ」について: 最初の授業で、不安を持たせないように、教員は、あなた方の授業の伴走者であり、サポートするものであると話した。高校までの授業の授業の延長ではなく、新しい知的なチャレンジができることを述べた。高校までの授業は試験に受かるための授業であるが、この授業は外国の人とのコミュニケーション能力向上と異文化理解を深めるための授業であると述べた。

(2)「英語力を付ける」について: 自分で学習ができるようにサポートした。毎回の授業に用意した資料は、教科書が自主学習できるようにした音声ファイル付きのパワーポイント、いつでも質問できるウェブ上の Q&A システム、そして、ゲーム感覚で授業を受けることができる Kahoot!である。そして、課外の学習としては課題文をシャドーイングすることを指示し、その練習方法の紹介をした。また、その課題の確認の方法として、Kahoot!を次の時間の冒頭に課すことにした。

(3)「論理的に説得するためのディベートの指導」だが、ディベートの能力は、チームで協力できるかどうかがカギになる。そこで、協力できるために、チームのまとまりが必要であると考えた。長年の観察からであるが、学生が雑談できるのは、知り合いとである。リメディアルの学生は、とくに知らない人とは心打ち解けられない。それでは、協同学習はできなく、チームに役割を与えてもジャンケンか押し付け合いになりがちである。そこで、打ち解けさせるために 10 分程度雑談せよと指示した。しだいに、打ち解け方を学びチームとして協力できるようになった。一つのクラスに 6 チームを作り、3つの「お題」で、Pros & Cons のチームに分割した。ただ、ほとんどの学生が日本語でもディベートの経験がないので、論理的な考え方と説得の仕方を理解させるために、各チームに「お題」について、まず論理的に考えさせるために、日本語で主張を作成し発表させ、その後、機械翻訳を使って、英語の原稿にして、それを発表させた。2024 年度の後半の授業では、日本語と英語の発表で、リバトルを導入することができた。

4．結果と考察

リメディアル教育とは、(Presentation→Practice→Production)の枠組みに入れなかった者達を、もう一回入れ直す教育である。だからつらい。昔は、枠組みからはみ出したものに対しては体罰を使って、その枠組みに入れなおしていた。今は、体罰が使えないので、高校でも大学でも、卒業での脅しとかテストでの脅しとかでリメディアル教育をやっている。しかし、効果は上がっているとは言えない。したがって、もう枠に入れる英語教育は、上位層を除き破綻にしていると言える。

英語力の向上の証明は、英語力を測る試験を使うのが一般的であるが、本研究ではその尺度にで落ちこぼれた者達をもう一度でその尺度の測定に挑戦させることは意味が無いと考えた。したがって、一般的な英語力の向上の結果は無い。3 年間一年生に実施した授業では、毎回授業後に 400 字のリフレクションを提出させた。それをみると、授業を経るごとに積極的に向上しようという意欲を持つ受講生が増えたし、英語のディベートでリバトルができるようになったし、ディベートで、スピーカーに立候補する学生が増えた。それらは学習動機の向上と英語力の向上を示していると推察できる。

## 4. 引用文献

Maslow、 A. (1943). 'A Theory of Human Motivation'、*Psychological Review,* 50, 370-396.

酒井志延(2020).「グローバル化時代における日本の大学の機械翻訳を使った複言語教育の研究」,『教師研究』, 第 7 巻, 第 1 号, 51-64.

文部科学省 (2015).「平成 27 年度英語力調査結果(高校 3 年生)の速報(概要)」, Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou106/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356067_03_1.pdf., 2025 年 4 月 1 日 DL.

# 日本人大学生の英語二重目的語構文の知識
## ―容認度判断データからの考察―

井上 大輔（同志社大学大学院生）

キーワード: 二重目的語構文, 容認度判断課題, 用法基盤モデル

### 1. はじめに

用法基盤モデルにおける項構造学習では、頻度が主要な構成要素の一つとして機能することが、多くの研究で指摘されている(Goldberg, 2019)。本研究では、頻度を基準にさまざまな動詞と組み合わせた英語の二重目的語構文(DO 構文;いわゆる第四文型)を用いて、英語母語話者および日本人大学生を対象に、提示された文が英語として受け入れられるかを評価する容認度判断課題を実施し、日本人学習者の DO 構文知識について検討した。

### 2. 研究方法

2. 1. 参加者

英語母語話者は 19 名(年齢:$M$ = 21.46, $SD$ = 1.44)、日本人大学生は 23 名(年齢:$M$ = 20.35, $SD$ = 0.96)が参加した。

2. 2. 調査方法

本課題で使用する DO 構文の動詞は、BNCweb コーパスにおける頻度情報を参照しつつ、主要な先行研究にて紹介されている文法的・非文法的な動詞 113 語のリストから 16 語を選定した。{*/V} {*/PRON} {*/ART}による検索結果($n$ = 25,408)を基に、DO 構文との共起頻度の高い動詞として *tell*, *show*, *offer*, *make* を、共起頻度の低い動詞として *lend*, *owe*, *shoot*, *deny* を採用した(*give* は極めて共起頻度が高いため除外)。非共起動詞は、共起動詞のレマ頻度に相当する{*/V}のレマ頻度を基準とし、高頻度非共起動詞として *think*, *carry*, *report*, *explain* を、低頻度非共起動詞として *supply*, *lift*, *select*, *shout* を選定した。選定において、動詞が新 JACET8000 (the Japan Association of College English Teachers, 2016)のリストにおいてレベル 3 以下であることが条件となっている。

第二目的語に用いる名詞は、選定された各動詞と高頻度・低頻度で共起する名詞を{*/V} {*/PRON} {*/ART}のデータから 1 語ずつ選出し、主語と第一目的語には、英語圏の人名 64 語をランダムに組み合わせて割り当てた。

課題に使われた文は合計で 128 文(うち、フィラー64 文)であるが、本研究は以上の 16 動詞×2 名詞の 32 文の判断データのみを分析した。

指示文は Goldberg (2008)と Ambridge et al. (2008)で使われたものを複製し、日本人参加者にはその和訳を提示した。容認度は 1(絶対に受け入れられない)から 7(絶対に受け入れられる)の 7 件法リッカート尺度で提示された。また、日本人には各 DO 構文の下に動詞の和訳を記載した。

容認度判断課題に続いて、日本人参加者のみ英語熟達度の指標として語彙サイズテスト(Nation & Beglar, 2007)を実施した。

2. 3. 結果

以下(次頁)の表は、英語母語話者および日本人大学生の DO 構文に対する容認度評価の記述統計量を示している。

| | 英語母語話者 | | 日本人大学生 | |
|---|---|---|---|---|
| | Mean | SD | Mean | SD |
| 共起動詞 | 5.97 | 1.77 | 5.07 | 1.68 |
| 非共起動詞 | 3.28 | 1.79 | 4.55 | 1.74 |
| 共起×高頻度動詞 | 6.23 | 1.52 | 5.58 | 1.46 |
| 共起×低頻度動詞 | 5.72 | 1.96 | 4.82 | 1.76 |
| 非共起×高頻度動詞 | 3.36 | 1.77 | 4.96 | 1.81 |
| 非共起×低頻度動詞 | 3.20 | 1.81 | 4.31 | 1.70 |

R の *ordinal* パッケージ（Christiansen, 2023）の *clmm* 関数を用いて順序ロジスティック回帰分析を実施した。固定効果には共起性、動詞頻度、言語背景（L1/L2）を、ランダム効果には参加者と項目を指定した（ランダム傾きを含むモデルは収束しなかったため、ランダム切片のみとした）。分析の結果、非共起動詞を含む文は、共起動詞を含む文に比べて有意に容認度が低いことが示された（$\beta$ = -4.54, $p$ < .01）。また、動詞の頻度が低いほど容認度も低下する傾向が認められた（$\beta$ = -0.96, $p$ < .01）。さらに、日本人の容認度は英語母語話者よりも有意に低く（$\beta$ = -1.69, $p$ < .01）、非共起動詞文における容認度は、日本人よりも母語話者の方が高くなる傾向も観察された（$\beta$ = 3.80, $p$ < .01）。

続いて、日本人参加者のデータのみに限定し、L2 熟達度の指標として語彙サイズ（$M$ = 48.78, $SD$ = 11.17）を加味した分析を行った。語彙サイズによる尺度効果を避けるため、標準化したスコアを使用した。言語背景の代わりに語彙サイズを固定効果に含めた同様のモデルを構築した結果、共起性（$\beta$ = -0.85, $p$ < .01）よりも動詞頻度（$\beta$ = -1.52, $p$ < .01）の影響の方が大きく、語彙サイズの主効果自体は有意ではなかったものの、語彙サイズと共起性の交互作用が有意であった（$\beta$ = -0.81, $p$ < .01）。この結果は、語彙サイズが大きい学習者ほど、非共起動詞を含む文に対してより低い評価を下す傾向があることを示唆している。

## 3. 考察

以上のデータ分析結果から、日本人大学生における DO 構文知識には以下の特徴が見出された。第一に、全体的に日本人大学生の評価は母語話者のそれよりも低いが、母語話者と同様に非共起動詞を含む DO 構文は共起動詞を含むものよりも低く評価される傾向にあった。ただし、その評価差は母語話者よりも小さく、特に共起頻度の低い動詞に対しては、保守的な判断が見られた。第二に、非共起動詞については、動詞頻度が高い場合には文が容認されやすく、過剰一般化の傾向がうかがえた。第三に、語彙サイズが大きい学習者ほど、容認度のパターンが母語話者のものに近づく傾向が認められたが、その知識はなお発達段階にあると考えられる。

## 4. 結論

本研究の結果は、用法基盤モデルが想定する、経験に基づく（母語・第二言語双方の）項構造知識の発達を裏付けるものであった。また、日本人大学生における DO 構文の知識は限定的である一方、過剰な一般化の傾向も併せ持つことが明らかとなった。学習者の熟達度が上がるにつれてこの傾向は徐々に弱まるものの、依然として母語話者の知識水準には達していないことが示された。

## 5. 引用文献


Christensen R (2023). *ordinal—Regression Models for Ordinal Data*. R package version 2023.12-4.1.

Goldberg, A. E. (2019). *Explain me this: Creativity, competition, and partial productivity of constructions.* Princeton University Press.

Nation, I. S. P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher, 31*(7), 9–13.

The Japan Association of College English Teachers. (2016). *The new JACET list of 8000 basic words*. Kirihara Shoten.

# ライティングにおける文法の誤りに気付いて修正する力の育成
## ―ランゲージングと DDL を活用した帯活動の実践―

福石　早津季(千葉県香取市立香取中学校)

キーワード：DDL，ランゲージング，明示的知識，ライティング，自己効力感

### 1. はじめに

令和 5 年度の全国学力・学習状況調査では、中学生の英語「書く」技能の平均正答率は 24.1％と、低い結果であった。筆者が勤務校において中学 3 年生の 3 月に実施した調査でも「彼女はネコを飼っていません」という英文を正しく書けた生徒は全体の 3 割程度にとどまった。このことから、中学校卒業時においても基本的な文法知識が十分に身に付いておらず、ライティングの技能を習得できていない現状が明らかになった。

こうした課題をふまえ、本研究では中学校第 2 学年を対象に、ライティングの基礎となる、文法の明示的知識の獲得を目的とした帯活動を開発、実施した。具体的には、データ駆動型学習（DDL）によって生徒自身が英文の規則性に気付き、それを口頭・筆記のランゲージングによって言語化する過程を通じて文法の明示的知識を獲得し、それによってライティングにおける文法の誤りに気付き修正する力を育成できるかを検証した。

### 2. 方法

DDL は data-driven learning の略語であり、コンコーダンスの例文から文法のルールを発見する学習である。中学校における DDL は通常の指導方法と比べて指導効果が高いことが確認されている（西垣知佳子，他．2014）。筆者が勤務校において DDL を実践したところ、文法規則を発見することができても、その気付きを自分の言葉でまとめることを苦手とする生徒や、話したり書いたりする産出活動において学習した文法知識を十分に活用できないという生徒が多く見られた。そこで、これらの課題を解決する手立てとして、知識の定着が促され、英語学習に効果があると言われるランゲージング（鈴木・石川．2024）を DDL に取り入れた。同時に、文法理解の過程を細分化し、スモールステップでの成功体験を積み重ねることで、生徒の自己効力感を向上させることを目指した。

### ３．研究課題

(1) ランゲージングと DDL を活用した帯活動により明示的文法知識を獲得することで、生徒の文法の誤りに気付いて修正する力が育成され、英文を書く力が向上するか。
(2) ランゲージングと DDL を活用した帯活動によりスモールステップを踏んで成功体験を積み重ねれば、生徒の書くことに対する自己効力感が向上するか。

### ４．実践授業の方法

検証授業は、千葉県内公立中学校 2 年生 15 名が参加した。内容は、既習事項である「be 動詞の文 SVC（C＝形容詞）と一般動詞の文 SVO（現在形）の使い分け」の復習を、全 9 回の帯活動として行った（表 1）。be 動詞と一般動詞の文法理解のための学習活動の過程を細分化し、生徒がスモールステップで段階的に学べるよう計画した。帯活動で行う学習活動は、表 2 に示した。7 時間目を例に説明する。「②前時の復習」では、前時に学んだ人称の知識を、ペアでの口頭ランゲージングにより確認した。「③DDL」では、提示された人称の異なる 6 つの英文をペアで観察し、主語について、数と人称による仕分けを行った。その後、仕分けた英文の動詞部分を観察し、文法規則の気付き（主語が三人称単数のときは play に s が付いている。）を共有した。「④気付きの口頭・筆記ランゲージング」では、全体で共有した気付きを、

ペアでの活動で口頭ランゲージングにより言語化し、その上で個別の筆記ランゲージング活動を行い、文法規則を自分の言葉でまとめた。「⑤誤りのある英文を訂正する練習」では、発見した明示的文法知識を活用して、誤りのある英文についてどこが間違っているのかを説明する活動を学級全体で行った。最後に、⑥の活動として、中学生向けに開発された hDDL (Nishigaki & Akasegawa. 2023)のサイトで、「一般動詞（現在形）・三人称・肯定文」の英文を検索し、表示された多数の文例を見ることにより、発見した文法規則の理解を深めた。生徒は多数の例文について、自由に読んだり聞いたりしながら、好きな英文を選び、その英文の音声を繰り返し聞いて発話を練習した。その後、選んだ英文をペアで伝え合った。

表 1　9 回の帯活動の学習内容

| | 学習内容 |
|---|---|
| 1時間目 | 日本語の形容詞と一般動詞の理解<br>英語の形容詞と一般動詞の理解 |
| 2時間目 | be 動詞文と一般動詞文の理解（1・2 人称・肯定文） |
| 3時間目 | be 動詞文と一般動詞文の理解（1・2 人称・否定文） |
| 4時間目 | be 動詞文と一般動詞文の理解（1・2 人称・疑問文） |
| 5時間目 | 前時までの復習　誤りのある文の訂正と理由の説明<br>文法知識を活用し、英文を書く練習 |
| 6時間目 | 日本語の主語の人称と単数・複数の理解<br>英語の主語の人称と単数・複数の理解 |
| 7時間目 | be 動詞文と一般動詞文の理解（3 人称単数現在・肯定文） |
| 8時間目 | 一般動詞文の理解（3 人称単数現在・否定文） |
| 9時間目 | 一般動詞文の理解（3 人称単数現在・疑問文）<br>文法知識を活用し、英文を書く練習 |

表 2　1 回の帯活動で行う学習活動の流れ

| 学習活動 | 学習形態 | 教材 |
|---|---|---|
| ①本時の学習活動の確認 | 全体 | |
| ②前時の復習、口頭ランゲージング | ペア | |
| ③DDL：英文の観察、仕分け | ペア→全体 | タブレット |
| ：文法規則の発見と共有 | ペア→全体 | タブレット |
| ④気付きの口頭・筆記ランゲージング | ペア→個人 | ワークシート |
| ⑤誤りのある英文の訂正 | 全体 | |
| ⑥ウェブ上の hDDL による理解の深化 | 個人→ペア | hDDL |

## 5．結果

(1) 明示的知識に関するテストの得点の変化

明示的知識や、文法の間違いを修正する力を測るための 3 種類のテストを実施し、総合得点を分析した。事前テスト・事後テスト・遅延テストの結果は表 3 に示した。フリードマン検定の結果、3 回の測定時点間で有意な差が認められた（$\chi^2F = 16.82, p < .001$）。効果量 W = .56 となり、中程度から大きめの効果が得られた。Conover の事後比較の結果、介入後にスコアが向上し、その効果が一か月後においても維持されていることが示唆された。一方で、短期間での授業実践では、書くことの技能の獲得には至らない生徒もいた。今後、本研究を継続し、知識を技能につなげる効果的な手立てについて検証していく。

表 3　文法テストの記述統計（$N = 15$）

| | | 95%信頼区間　平均 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 平均値 | 上限 | 下限 | 標準偏差 | 最小値 | 最大値 |
| 事前 | 6.93 | 11.40 | 2.47 | 8.06 | 0.00 | 31.00 |
| 事後 | 12.67 | 18.73 | 6.60 | 10.95 | 0.00 | 36.00 |
| 遅延 | 12.93 | 18.74 | 7.13 | 10.48 | 1.00 | 36.00 |

(2)　書くことに関する自己効力感

英語で文を書くことに対する自己効力感を測定するために、検証授業の事前と事後に質問紙調査を行った。7 項目の尺度について 5 件法（5 : 非常にそう思う＞1 : 全くそう思わない）を使用し、スコアの平均を「自己効力感スコア」と定義した。*t* 検定によりスコアの変化を分析した結果、事後の自己効力感スコアは統計的に有意に向上していることが示された（$t(14) = 5.30, p < .001$）。効果量（r = .82）は［大］であり、ランゲージングを取り入れた DDL により、学習者の自己効力感が有意に向上したことが示唆された。

## 6．引用文献


鈴木渉・石川正子. (2024)ことばへの気付きをもたらすランゲージングー主体的・対話的で深い学びへつなげるためにー（特集　言葉への理解を言語化する「ランゲージング」を取り入れた授業）.『英語教育』第 72 号,11, 34-35.

西垣知佳子，他. (2014)「中学生のための英語のデータ駆動型学習の実践と成果」『千葉大学教育学部研究紀要』第 62 号, 345-353.

Nishigaki, C. & Akasegawa, S. (2023). Development and Revision of DDL Tools for Secondary School Students: What We Can Do to Nurture Autonomous Corpus Users?『英語コーパス研究』30,131-149.

# 日本人大学生を対象とした語彙学習における文脈の手がかりと派生語理解への影響

神宮　里奈(筑波大学大学院生)

キーワード:語彙, 文脈, 派生語

## 1. はじめに

語彙知識の拡充において、派生語の習得は重要な側面であるとされている(Nation, 2022)。また、派生語の理解を深めるためには、文脈の中でそれらに触れる機会を増やすことが効果的である(Iwaizumi & Webb, 2023)。こうした背景を踏まえ、本研究では、Laufer (2024)の枠組みを基にして、日本人英語学習者が文脈から得られる手がかり(「手がかりなし」「統語的手がかり」「統語的・意味的手がかり」)をどの程度活用し、派生語を理解できるかを明らかにすることを目的とする。本研究における検証課題(RQs)は以下の 3 点である。

RQ1. 日本人大学生は文脈の手がかり(「手がかりなし」「統語的手がかり」「統語的・意味的手がかり」)によって、派生語の意味をどの程度理解できるのか。

RQ2. 語彙サイズは、各文脈の手がかりを用いた派生語理解にどのような影響を及ぼすのか。

RQ3. 接辞の難易度は、各文脈の手がかりを用いた派生語理解にどのような影響を及ぼすのか。

## 2. 方法

(1) 協力者:日本人大学生 25 名 (CEFR: B1–C1)

(2) マテリアル

a. ターゲットとなる接辞の選定 (18 語)

Laufer (2024)に基づき、ターゲットとなる接辞として、接頭辞 9 語、接尾辞 9 語、計 18 語を選定した。その際、Laufer and Cobb (2020)が提示した頻出派生接辞リストから接頭辞 7 語、及び接尾辞 9 語を抽出し、さらに Sasao and Webb (2015)の接辞リストから、接辞の難易度の分布が均等になるように追加で接頭辞 2 語を選定した。

**表 1:** 選定した接辞

| 接辞の難易度 | 接頭辞 | 接尾辞 |
|---|---|---|
| Beginner | un, re, non | -ly(adv), -er, -y(adj) |
| Intermediate | pro, ex, em | -al(n), -ation, -ive |
| Advanced | in, a(toward), sur | -ion, -age, -ity |

b. 語彙サイズテスト

Hamada et al. (2021) の語彙サイズテスト (VST-NJ8) のレベル 5～8 を使用した。

c. 文脈から得られる手がかり条件のテスト

Laufer (2024)に基づき、以下の3条件に対応する語彙テストを作成した。いずれの条件においても、協力者には接辞を含む派生語の意味を日本語で解答するよう求めた。テストに用いられた派生語はいずれも BNC/COCA リストにおいて 8000 語レベル以上の語であり、文脈中に含まれるその他の語彙はすべて同リストの 2000 語レベル以内の語に限定した。

**表2:** 各条件と例

| | 例 |
|---|---|
| 条件 1<br>文脈による手がかりなし | If 'violable' mean 「破ることができる」, then what does 'inviolable' mean? |
| 条件 2 | If 'violable' mean「破ることができる」, then what does 'inviolable' mean |

| | |
|---|---|
| 統語的手がかり | in the following sentence? The law was ‘inviolable’. |
| 条件 3 | If ‘violable’ mean「破ることができる」, then what does ‘inviolable’ mean |
| 統語的・意味的手がかり | in the following sentence? The treaty was considered ‘inviolable’, and both sides promised never to break its terms. |

d. アンケート

英語学習歴等に関するアンケートを実施した。

(3) 手順

本研究はオンライン実施した。実施の順序は以下の通りである。

(i) 同意書への署名 → (ii) 語彙サイズテスト → (iii) 条件 1 テスト → (iv) 条件 2 テスト → (v) 条件 3 テスト → (vi) アンケートへの回答

(4) 採点・分析

各テストの解答は、正答を 1 点、不正解を 0 点として採点した。派生語の品詞が正答と一致しない場合は、不正解と判断した。たとえば、*digression* の正答が「本題から逸れたこと（名詞）」である場合、「本題から逸れた」「逸れる」などの形容詞や動詞による解答は不正解とした。

分析には、一般化線形混合モデル（Generalized Linear Mixed Model: GLMM）を用いた。目的変数には Accuracy（正解＝1、不正解＝0）を設定し、固定効果には前述の 3 条件（3 条件含め、RQ2 においては語彙サイズ、RQ3 においては接辞の難易度を加えた。ランダム効果には、協力者（ID）およびテスト項目（Item）を指定した。また、文脈から得られる手がかり条件に関するテストの信頼性は、Cronbach の $\alpha$ 係数で .76 であった。

## 3. 結果・考察

表 3 の結果より、条件 3 が最も高い正答率を示した。GLMM による分析の結果、語彙サイズの固定効果は有意であった（$p$ = .009）。また、接辞の難易度についても有意な効果が認められた（$p$ = .011）。一方、文脈条件の効果については有意ではなかった。これらの結果は、語彙サイズおよび接辞の難易度が派生語理解に影響を与えるが、文脈の有無が正答率に大きな効果を与えない可能性を示唆している。語彙サイズが大きいことで派生語の理解が促進されると考えられる。また、文脈に関しては、提示された文が十分な手がかりを提供していなかった可能性があり、効果が確認されなかったと考えられる。

**表 3:** 各条件における正答率

| 条件 1（手がかりなし） | 条件 2（統語的手がかり） | 条件 3（統語的・意味的手がかり） |
|---|---|---|
| 0.51 | 0.56 | 0.64 |

## 4. 引用文献


Iwaizumi, E., & Webb, S. (2023). To what extent do learner- and word-related variables affect production of derivatives? *Language Learning, 73*(2), 301-336. https://doi-org/10.1111/lang.12524

Hamada, A., Iso, T., Kojima, M., Aizawa, K., Hoshino, Y., Sato, K., Sato, R., Chujo, J., & Yamauchi, Y. (2021). Development of a vocabulary size test for Japanese EFL learners using the New JACET List of 8,000 Basic Words. *JACET Journal, 65*, 23–45. https://doi.org/10.32234/jacetjournal.65.0_23

Laufer, B. (2024). Understanding L2-derived words in context: Is complete receptive morphological knowledge necessary? *Studies in Second Language Acquisition, 46*(1), 200–213. https://doi.org/10.1017/S0272263123000219

Laufer, B., & Cobb, T. (2020). How much knowledge of derived words is needed for reading? *Applied Linguistics, 41*(6), 971–998. https://doi.org/10.1093/applin/amz051

Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Sasao, Y., & Webb, S. (2015). The Word Part Levels Test. *Language Teaching Research*, *21*(1), 12–30. https://doi.org/10.1177/1362168815586083 (Original work published 2017)

# 小中連続の指標による英語の音声受容語彙と文字受容語彙の発達

江口　朗子(立命館大学)・佐藤　剛(弘前大学)・林　裕子(佐賀大学)

キーワード:音声語彙サイズ，文字語彙サイズ，小中接続

## 1．はじめに

小学校での外国語教科化に伴い、小中接続が英語教育における課題の一つとなっている。本研究では、小学生と中学生の英語の音声語彙と文字語彙について、独自に開発した小・中別の受容語彙サイズテストを実施し、得られた語彙サイズを項目応用理論(IRT)の項目固定デザインにより等化した能力パラメタとして小中共通の指標で数値化し、発達の推移を学年間で横断的に調査した。

## 2．研究の背景

学習指導要領では学習すべき語彙サイズとして、小学校で 600～700 語、中学校でさらに 1600～1800 語という具体的な数字が示されている。外国語の語彙は、概念に対して音声と文字の情報が互いに補完し合って習得されていくと考えられるが、従来の語彙サイズテストは、小学生にはリスニング(L)版、中学生にはリーディング(R)版で、学習段階に適したレベルの項目(英単語)を使って実施するのが一般的である。しかし、この方法で小・中で同時に実施したとしても、小中接続の実態の把握は難しい。また、先行研究では、小学生は文字語彙サイズよりも音声語彙サイズの方が大きいことや、音声語彙と文字語彙の発達の関連性に関する実証データが示されているが(江口, 2022)、中学生の音声語彙と文字語彙の比較やそれぞれの発達の関連性については、まだ十分には明らかになっていない。語彙習得における小中接続の実態を明らかにするためには、小中連続で測定できる指標が必要である。

## 3．研究の方法

国立の小学校 5・6 年生 194 名と中学校 1・2 年生 267 名、計 461 名を対象に、項目応答理論(Item Response Theory: IRT)の固定項目デザインを用いて、受験者の能力値を等化可能なように設計した独自の語彙サイズテストを開発して実施した。IRT を用いたテストの等化とは、異なるテストを共通の尺度に変換し、得点を比較可能にすることである(平井, 2018)。一般的には、異なるテストフォームに共通する問題項目である固定項目(または係留項目)を新規項目と混在させて出題し、固定項目を基準として新項目を等化する手法がとられる。本研究の目的は、この手法を小学生用および中学生用の異なるテストに応用することにより、それぞれが受験するテストの結果を同一の尺度上で能力値をスコア化できることを示し、小中連続で音声語彙と文字語彙の発達を観察することである。

テスト開発においては、佐藤(2018)および佐藤(2025)の語彙リストをもとに、検定教科書における語の出現頻度情報を活用した、小学生用 25 問(1000 語レベル)、中学生用 60 問(3000 語レベル)の語彙サイズテストを作成し、本調査と同程度の熟達度であると想定される小学 5・6 年生 183 名および中学 1・2 年生 245 名を対象にそれぞれ予備調査を行った。その結果に基づき、eat, walk, quiet, favorite, director, beautician, fur の 7 語を固定項目として選定し、小学生用の L 版・R 版各 25 問と、中学生用の L 版・R 版各 60 問の計 4 種類のテスト項目中に、これら 7 語を含めて本調査用のテストを作成した。なお、fit 値の基準(0.7～1.3)から外れた項目については、項目の差し替えを行った。

テストは 4 択の多肢選択形式とし、錯乱肢には出題語と同じ品詞かつ出現頻度が近い語を 3 語選定し、五十音順で並べることで作成した。L 版および R 版の両方のテストにおいて、上述の 7 語の固定項目が共通して出題されるため、問題順に変化を加えることで、短時間で両方を実施可能となるよう工夫した。L 版における単語の読み上げ音声は、リスニング教材のナレーション経験を持つ、標準的なアメリカ英語を話すプロの女性アナウンサーに依頼した。本実験におけるテストのクロンバックのα係数は、小学生では L 版が.67、R 版が.80、中学生では L 版が.78、R 版が.85 であった。

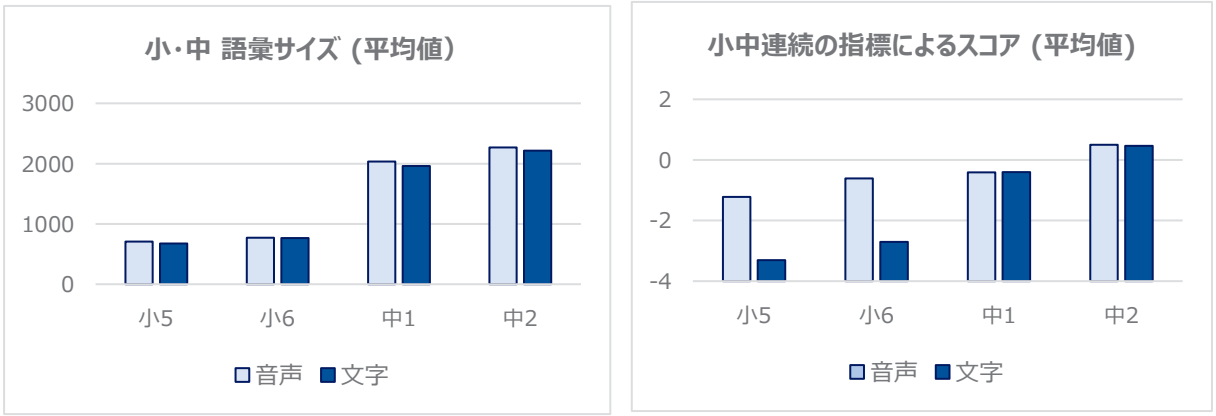
## 4. 結果と考察

表 1 は、学年別の音声語彙サイズと文字語彙サイズ、及び、小中連続の指標による音声語彙と文字語彙のスコアの記述統計である。また、図 1 は、各学年の平均値をグラフで示したものである。

表 1. 学年別の語彙サイズ、及び小中連続の指標によるスコアの記述統計

| | 小・中語彙サイズ | | | | 小中連続の指標によるスコア | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 音声語彙 | | 文字語彙 | | 音声語彙 | | 文字語彙 | |
| | *M* | *SD* | *M.* | *SD* | *M* | *SD* | *M* | *SD* |
| 小 5 (*n* = 95 ) | 707.8 | 149.7 | 677.5 | 218.1 | -1.22 | 1.63 | -3.31 | 1.57 |
| 小 6 (*n* = 99 ) | 772.1 | 132.2 | 764.4 | 185.1 | -0.61 | 1.54 | -2.70 | 1.45 |
| 中 1 (*n* = 138 ) | 2033.3 | 283.6 | 1962.7 | 322.5 | -0.41 | 1.01 | -0.40 | 1.01 |
| 中 2 (*n* = 129 ) | 2269.0 | 282.2 | 2217.1 | 303.7 | 0.50 | 1.15 | 0.47 | 1.15 |

図 1. 学年別の語彙サイズ、及び小中連続の指標によるスコアの平均値




各学年の小中連続指標による音声語彙と文字語彙のスコアを比較すると、小学生では音声語彙の方が文字語彙よりも有意に高く ($p < .001$)、中学生になると有意差はなかった ($p > .05$)。音声語彙と文字語彙の関連性は、小学生と中学生ともに中程度から高い相関があった ($r = .55$〜$.73$)。

小・中語彙サイズの平均値の推移と連続指標によるスコアの学年別平均値の推移の対比から、次の点が明らかになった。前者では、小学生と中学生の能力値として測定できる上限にもともと2000 語の差があるため、音声語彙・文字語彙ともに小学生集団と中学生集団との間に大きな隔たりがあった。一方、小中連続指標による能力値では、音声語彙は小 5 から中 2 までの学年間で緩やかに上昇し、文字語彙は段階的に顕著に上昇するという、小中接続も含めた学年間での発達の推移が可視化できた。本研究では、小学生用 L 版の結果にやや天井効果が見られたことから、テスト項目の入れ替えなど改善の余地はあるものの、小中連続指標による語彙サイズの測定の利点が示されたといえる。

## 引用文献


江口朗子(2022).「小学生の音声と文字による英単語認知の発達」 *Language Education & Technology 51*, 59–76. https://doi.org/10.24539/let.59.0_51

佐藤剛(2019)「小学生のための受容語彙リストの開発－検定教科書から小学生共通の重要語彙を選定する―」」『JES Journal』第 21 巻, 54-69. https://doi.org/10.20597/jesjournal.21.01_54

Sato, T. (2025). Developing a receptive vocabulary list for Japanese junior high school students: An analysis of the vocabulary characteristics in authorized textbooks. *JLTA Journal*, 27, 25-40. https://doi.org/10.20622/jltajournal.27.0_25

平井明代 (2018).『教育・心理・言語系研究のためのデータ分析 研究の幅を広げる統計手法』東京図書.


.

# タイピング型とドラッグ型による語句整序学習の効果比較
## ―英作文演習アプリを用いた実践研究―

福嶋　雅直(大和大学)

キーワード:ライティング, ICT, 個別最適な学び

### 1. はじめに

筆者は長年にわたり中学・高校で英語教育に従事し、近年では大学 1・2 年生を対象とした必修英語の授業を担当している。その授業では、90 分のうち約半分を TOEIC® L&R テスト(以下「TOEIC」という)の問題演習に充てている。語彙や文法問題の正答率が低く、さらに英文の基本構造を把握できていない学生が多い。こうした課題の解決を図るため、筆者は語句整序学習に着目し、英文構造の習熟を促す専用アプリを開発した。本研究では、2 種類のアプリを用いて語句整序学習の効果を比較・検討する。

### 2. 先行研究

筆者は英作文演習アプリ「作文くん」を開発し、紙ベースとアプリベースによる語句整序学習の効果を比較・検討した。大学 2 年生を対象とした実証実験の結果、語句整序問題や TOEIC のスコアの伸びについて、両学習法間に有意差は見られなかったが、アプリベース学習には以下の利点が確認された。

(1) 学習者の立場から
　①時間・労力:学習場所や時間を選ばずに取り組める／解答時間の短縮／即時かつ正確な採点
　②学習方略:試行錯誤を重ねる学習に適している／常に正しいインプットが得られる
(2) 指導者の立場から
　①時間・労力:問題作成の手間が軽減／採点作業が不要／個別指導に時間を割ける
　②学習指導:学習結果の集計が容易で、指導に活用しやすい

### 3. 英作文演習アプリ「作文くん」

「作文くん」は、自己添削型の語句整序英作文演習アプリである。正解と解説を即座に提示するのではなく、誤答の内容に応じたヒントやフィードバックを段階的に提供する。学習者はこれらを参考にしながら試行錯誤を重ね、最終的に正解にたどり着く構成となっている。

本研究では、以下の 2 種類の「作文くん」を開発し、それ以外の仕様は共通とした。「作文くん SP」はドラッグ型アプリで、文字ボックスを移動させて英文を構成する。「作文くん EX」はタイピング型アプリで、キーボードで直接入力を行う。アプリは Google の提供する Google Apps Script を用いて作成しており、必要な条件を満たせば誰でも無料で利用可能である。

### 4. 研究方法

本研究のリサーチクエスチョン(RQs)は以下の通りである。

RQ1:アプリのタイプによって語句整序問題のスコアに差が生じるか。
RQ2:アプリのタイプによって語句整序問題の解答速度に差が生じるか。
RQ3:アプリのタイプによって語句整序問題以外のテストスコアに差が生じるか。

対象は、英語Ⅱ(2024 年度後期:9 月末～1 月末)を履修した大学 1 年生 208 名である。対象者を 2 群に分け、A 群にはドラッグ型アプリ、B 群にはタイピング型アプリを使用させた。第 2 回から第 14 回までの授業(全 15 回)において、毎回以下の手順で語句整序問題に取り組ませた。

授業最初に、TOEIC の文法・語法問題を 10 問解かせ、約 15 分間の解説を行った。授業最後に、当該問題を語句整序形式に再構成し、アプリを使用して解答させた。

## 5. 結果と考察

第 1 回と第 15 回の授業では、語句整序問題の紙ベーステスト（25 問、25 分、50 点満点）を実施した（選択肢は各問 7 語、うち 1 語は不要）。さらに、同時期に TOEIC® L&R IP テスト（オンライン；約 60 分、990 点満点）も 2 回受験させた。以上の 4 回の事前・事後テストをすべて受験した 185 名のデータを対象に、「時期（Pre/Post）」×「集団（A/B）」の 2 要因による混合分散分析を行った。

RQ1 については、交互作用は有意ではなかった（$F(1, 183) = 1.01, p = .316$）ので、アプリのタイプによるスコアの差は認められなかった。各主効果について検討したところ、時期の主効果が有意であった（$F(1, 183) = 4.37, p < .05$）ことから、語句整序学習による全体的な得点向上が確認された。

RQ2 では、交互作用が有意であった（$F(1, 183) = 4.48, p < .05$）。さらに、B 群における時期の単純主効果も有意であった（$F(1, 90) = 20.42, p < .001$）。このことから、タイピング型アプリを使用した B 群の方が解答速度の向上が顕著であったことが示唆される。これは、タイピング型アプリが紙ベースのテスト形式に近く、練習効果を得やすいことや、つづりへの注意が有利に作用した可能性がある。

Q3 についても、交互作用が有意であった（$F(1, 183) = 4.27, p < .05, \eta^2 = .003$）。両群における時期の単純主効果はいずれも有意であった（A 群：$F(1, 93) = 64.90, p < .001$、$\eta^2 = .090$、B 群：$F(1, 90) = 26.24, p < .001, \eta^2 = .035$）が、集団間の得点差は有意ではなかった（Pre：$F(1, 183) = 0.89, p = .347$、Post：$F(1, 183) = 0.31, p = .579$）。以上より、TOEIC スコアは全体として向上しているものの、語句整序学習の効果は限定的であり、アプリのタイプによる効果の違いは認められなかった。

## 6.まとめ

本研究により、週に 20 分程度の語句整序学習であっても、継続的に取り組むことで一定の学習効果が得られることが明らかとなった。ただし、事前・事後テストにおける平均得点率が 50％に満たなかったことからも、語句整序問題の精選が学習効果を高める上で重要であることが示唆される。

語句整序問題のスコアや TOEIC スコアの伸びに関して、アプリのタイプによる明確な有意差は見られなかったが、両アプリにはそれぞれ異なる利点が確認された。

タイピング型アプリ：

筆記テストとの親和性が高く、つづりへの注意喚起につながる。また、多様な問題形式への対応が可能である。

ドラッグ型アプリ：

直感的でゲーム感覚の操作性をもち、学習時間の短縮や単位時間あたりの演習量の増加が期待できる。

先行研究では、森下・山本（2014）が語順整序トレーニングの統語処理能力への効果を報告し、佐瀬（2013）は語句整序問題のスコアとスピーキング能力の関連性を指摘している。本研究の実施期間は約 4 カ月と限定的であり、より長期間にわたる語句整序学習を通じて、異なる結果が得られる可能性も否定できない。

現時点では、いずれのアプリがより効果的であるかを一概に結論づけることは難しく、アプリの特性を踏まえた適切な活用と、定性的データを含めたさらなる検証が必要である。

語句整序学習に特化した ICT 教材の開発とその教育的効果に関する研究は、依然として発展途上にある。筆者が開発中の「作文くん」も、現段階ではすべての教育現場で汎用的に活用できる段階には至っていないが、今後はさらなる改良を加え、より多くの学習者にとって効果的かつ実用的な教材となることを目指していきたい。

## 7. 引用文献

佐瀬文香(2013).「スピーキング能力と語順知識の関連性における調査」『第 26 回「英検」研究助成報告』, 31-49.

森下美和・山本誠子(2014).「語順整序トレーニングが日本人英語学習者の統語処理能力に与える影響」『日本英語教育学会第 44 回年次研究集会論文集』, 87-94.

福嶋雅直(2025)「英作文演習アプリ『作文くん』の改訂：語句整序問題を通じた段階的学習支援の新たな可能性」『Veride 大和大学社会学部研究紀要』第 4 巻, 87-104.

# 中学生の書く力育成におけるダイナミックアセスメント
## ―生成 AI を活用した訂正フィードバック―

中田　未来(大阪教育大学附属池田中学校)・濱田　彰(神戸市外国語大学)

キーワード:訂正フィードバック, ダイナミックアセスメント , 生成 AI, 英語ライティング,中学生

### 1. はじめに

第二言語(L2)学習における訂正フィードバックは、学習者の言語の正確性を高める有効な手段とされてきた一方で、その効果に関しては依然として議論があり、誤りや学習者の特徴に応じた個別最適なフィードバックが求められている(Nassaji & Kartchava, 2017)。近年では生成 AI の登場により、ライティング指導において、即時かつ個別化されたフィードバックの提供が可能になりつつある。こうした技術は、適切な Scaffolding による支援を通じてことばの学びを深める、Sociocultural Theory (Lantolf & Thorne, 2006)に根差したライティング指導を可能にしている。

Sociocultural Theory に基づく指導のアプローチとして、学習者が「支援があればできること」を評価し、「自力でできること」へと発展させる「ダイナミックアセスメント」がある(Poehner & Wang, 2021)。しかし、生成 AI を活用するには、フィードバックを学習者が適切に受け取り、ライティング能力を伸ばすためにどのようにフィードバックを取り入れるのかを明らかにしなければならない。そこで本研究は、中学生を対象に、ChatGPT による訂正フィードバックがライティング能力に与える影響を、ダイナミックアセスメントの枠組みで検証する。特に、教師による訂正フィードバックとの比較を通して、生成 AI の効果的な活用方法を考察する。

以上の背景をふまえ、本研究では以下の 3 つのリサーチクエスチョンに取り組んだ。

1. 生成 AI による訂正フィードバックは、ライティングの質的側面(内容・構成・言葉遣い・主観的正確さをどれくらい向上させるか。
2. 生成 AI による訂正フィードバックは、ライティングの量的側面(複雑さ・正確さ・流暢さ)をどれくらい向上させるか。
3. 中学生は、自身のライティングの質を高めるために、生成 AI をどのように活用するか。

### 2. 研究方法

本研究は、大阪教育大学附属池田中学校に通う 2 年生 144 名(4 クラス)を対象に実施した。各クラスを教師フィードバック群(2 クラス、$n$ = 72)と、生成 AI フィードバック群(2 クラス、$n$ = 72)に分けた。研究の枠組として Test–Teach–Retest Format を採用し(Poehner & Wang, 2021)、事前テスト(生徒の「支援ありでできること」の特定)、指導、直後テスト(生徒の「支援ありでできたこと」の評価)、さらに遅延テスト(生徒の「支援なしでできるようになったこと」の評価)によって指導の効果を測定した。

ライティング課題は、「私の夢の夏休み」と「行ってみたい場所」というテーマの自由英作文とした。AI 群は、教育機関向けに開発されたプラットフォーム Study Pocket for STUDENT 上で ChatGPT-4.0 にアクセスし、①内容②構成③語彙④正確さの4観点から自分が課題だと思うことを選択し、教師が設計したプロンプトをアレンジして ChatGPT からフィードバックをもらう活動を行った。教師群に対しては、教師が各生徒の事前テストの内容に応じて、個別のフィードバックを提供した。両グループの生徒は、受け取ったフィードバックをもとに事前テストで書いた自分のライティングを改訂した。その後、事前テストと同じテーマで、生成 AI や教師の支援なしで、自由英作文を行った(事後テスト)。その1週間後に、異なるテーマで同様に自由英作文を行った(遅延テスト)。

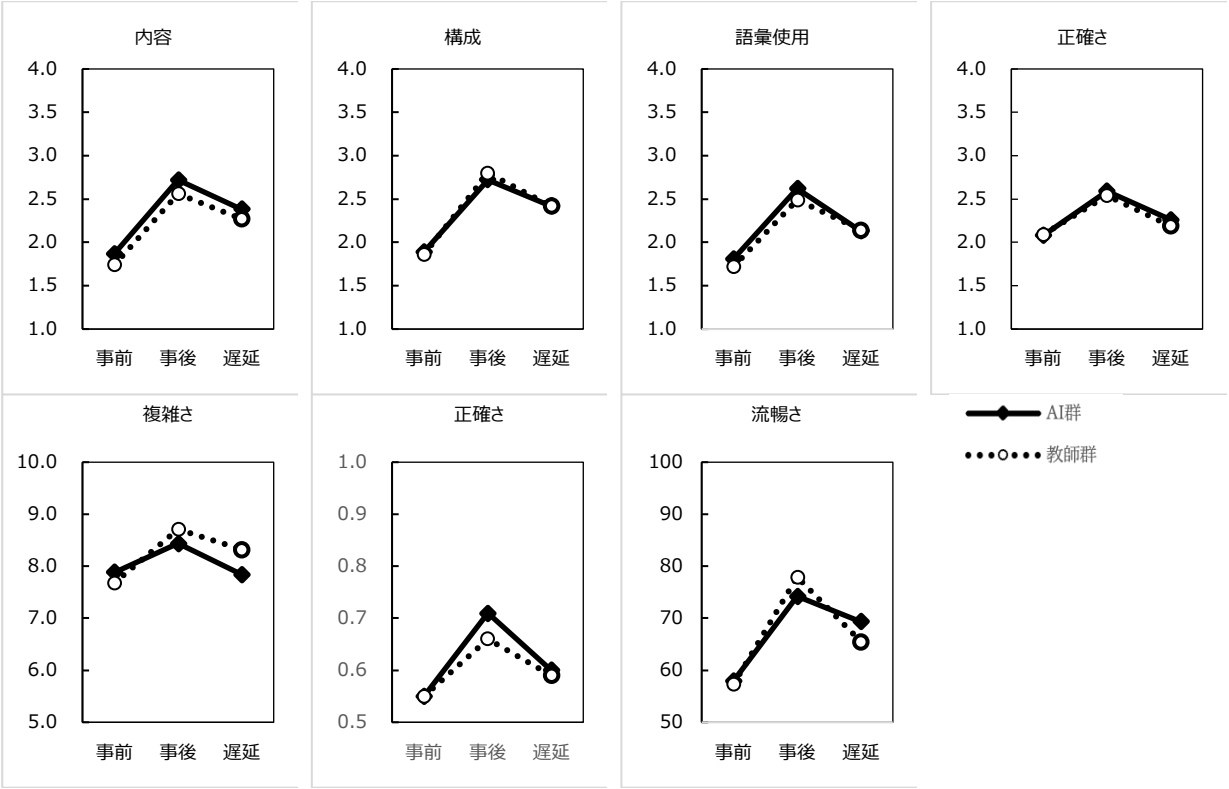
データ分析として、自由英作文のルーブリック評価(内容、構成、語彙使用、正確さを4段階で採点)、複雑さ(1文の平均語数)、正確さ(T-unit ごとの誤りの割合)、流暢さ(総語数)を2群で比較した。さらに、生徒がフィードバックをどのように活用したか(uptake)について、質的分析を通じて考察した。

## 3. 結果と考察

図1に AI 群と教師群の自由英作文の成績を示す。ルーブリック評価および言語的特徴にあるライティングの質は事前テストよりも遅延テストにおいて有意に高くなっていた。一方の正確性については、事後テストにおいて一時的な改善が見られたが、遅延テストでは訂正フィードバックの効果が減衰し、事前テストと同じ水準に戻っていたことがわかった。

また、教師群と AI 群の間で、いずれの指標においても訂正フィードバックの効果の違いは認められなかった。このことから、両者のフィードバックは、生徒のライティング能力に同程度の効果を及ぼしたと考えられる。

図 1
事前・事後・遅延テストにおけるルーブリック評価および CAF 指標の比較




さらに、生徒の生成 AI 利用に関する意見や生徒作文を質的に分析した結果、フィードバックの効果を引き出すには、フィードバックの内容が自分で理解できる範囲にあること、また生徒自身が内容を批判的に受け止め、メタ認知力を働かせ、必要に応じて自ら選択・修正する姿勢が重要であることがわかった。そのような姿勢を促すためには、教師の継続的な支援や問いかけが不可欠だと考えられる。以上のことから、生成 AI による訂正フィードバックが中学生の英語ライティング力の向上に寄与する一方で、フィードバックを理解し活用する批判的思考力やメタ認知力が求められることが本研究で明らかになった。

## 4. 引用文献


Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of L2 development*. Oxford University Press.

Nassaji, H., & Kartchava, E. (2017). *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications*. Routledge.

Poehner, M. E., & Wang, Z. (2021). Dynamic assessment and second language development. *Language Teaching*, *54*(4), 472-490. https://doi.org/10.1017/S0261444820000555

# 英語授業内の訂正フィードバックの在り方について

松浦　伸和(広島大学)・池田　泰士(広島大学大学院生)

キーワード:訂正フィードバック, 学習意欲, 気づき

## 1. 問題の所在

本研究の目的は、生徒の言語的な誤りに対しての訂正フィードバック(Corrective Feedback ,CF)と、生徒の学習意欲、気づきとの関係について、授業内で直接得たデータをもとに考察することである。『令和 5 年度全国学力・学習状況調査報告書』(国立教育政策研究, 2023)では、生徒が産出する英文において依然として正確さに課題が見られると指摘し、正確さを高めるための指導アイデアとして CF が紹介されている。CF は、言語の正確さを高めるための極めて重要な手段である。

一方で、CF の是非や方法をめぐっては教師によって判断が分かれる。中学校英語教員を対象とした調査(大下・佐々木, 1998)では「CF を与えることに心理的な負担を感じる」、「CF は暗示的・間接的に行う」という回答が多く見られる。また、暗示的な CF では言語習得に必要な認知プロセスである気づきが起きにくい(Mackey et al., 2000)という指摘もあることから、日本の実際の教室環境において生徒が CF 後に自身の誤りに気づいているのか、また、学習意欲は低下するのかに関して検証した。

## 2. 先行研究

本研究では CF 直後のデータを分析するため、口頭 CF のみを対象とした。口頭 CF の分類は、Lyster and Ranta(1997)の 6 種類の方法を採用した。それらは明示的訂正、メタ言語的修正、リキャスト、明確化要求、誘導、繰り返しである。また、CF の明示性については、明示的訂正ならびにメタ言語的修正を明示的 CF、それ以外の 4 種類を暗示的 CF とした。

CF の明示性と気づきに関して、Mackey et al.(2000)では、教師とのマンツーマンのコミュニケーションタスク中の学習者の暗示的 CF に対する認識について、刺激想起(stimulated recall)を用いて調査した。その結果、文法的な誤りに対して CF を受けた学習者のわずか 13%しか自身が文法的な誤りの指摘を受けたと気づいておらず、彼らは「相手に意味が伝わらなかった」、「特に何も考えていなかった」といった趣旨の回想をしたと報告されている。

また、CF と生徒の学習意欲との関係について、大下・佐々木(1998)では、教員からの CF を望むかという質問項目に、約 8 割の中学生が肯定的な回答をした。さらに、希望する訂正方法を尋ねたところ、板書での説明や明確な説明など明示的な方法を好んだ。このことから明示的 CF は生徒の学習意欲を低下させるものではないことが示唆される。だが、ほとんどの研究は授業外でのアンケート調査などによるオフラインの研究である。本研究は、実際の授業内で CF 直後に生徒に直接聞き取りをすることで生のデータを収集し、分析した。

## 3. 研究課題

(1) CF の明示性によって生徒の気づきに違いが生じるか。
(2) CF の明示性によって生徒の学習意欲の変化に違いが生じるか。

## 4. 方法

公立中学校 2 校 3 クラス(A 校は 3 年生 2 クラス、B 校は 1 年生 1 クラス)を対象として調査した。クラスサイズは 3 クラスとも 40 名程度である。調査対象校の英語科教員 2 名に、明示的 CF 中心の授業日と暗示的 CF 中心の授業日の計画を依頼したが、それ以外は通常の授業を行った。

調査手法は、英語の授業が好きかどうかなどを授業前に質問する事前アンケート、授業中に CF が与えられた直後に生徒に「誤りに気づいたか」、「指摘されて嫌な気持ちなったか」を実験者が簡潔に聞く即時インタビュー、気になる回答が見られた生徒に任意で詳細な質問を行う授業後の刺激想起インタビューの 3 つを実施した。

## 5. 結果と考察

まず、観察されたCFを種類ごとに分類すると、表1.のようになった。観察回数に偏りはあるものの、明示的 CF と暗示的 CF のいずれもが観測された。また、同一の生徒が何度 CF を受けたのかをカウントしたところ、1 回のみ CF を受けた生徒から 10 回の CF を受けた生徒まで様々であった。その内容についても詳細に分析した。

表1. 種類別観察回数

| CF 種 | 明示的訂正 | | | メタ言語的修正 | | | リキャスト | | | 明確化要求 | | | 誘導 | | | 繰り返し | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| クラス | A1 | A2 | B1 | A1 | A2 | B1 | A1 | A2 | B1 | A1 | A2 | B1 | A1 | A2 | B1 | A1 | A2 | B1 |
| 回数 | 7 | 4 | 11 | 9 | 13 | 25 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 |

研究課題(1)について、CF の明示性にかかわらず、全ての生徒が自分の誤りに気づいたと回答した。授業は、書くことの活動が大半の時間を占めており、多くの CF がその机間指導中に行われたため、正確さに対する生徒の意識が高まっており、気づきを起こしやすかったと思われる。また、スモールトークなどコミュニカティブなタスクにおける CF も観察された。そこでも生徒は気づきを起こしていたことから、日本の教室環境下では、総じて生徒が気づきを起こしやすいことが示唆される。加えて、暗示的 CF 後に気づきを起こしたが修正の仕方が分からないと回答した生徒も存在した。

研究課題(2)についても、CF の明示性にかかわらず、全ての生徒が学習意欲は低下していないと回答した。事前アンケートの結果で英語の授業が好きでない 30.9%の生徒も含めて全員が「指摘されても嫌ではなかった」と回答している点は注目に値する。また、授業後に行った刺激想起インタビューからも、「綴りとか注意されることとかあるけど、そんな嫌な気持ちになったりすることはない」など、CF を肯定的に捉えている回答が多く得られた。先行研究に見られる教師と生徒の CF に対するビリーフの違いがより確実に裏付けられた。加えて、自分の誤りを他の生徒に共有された生徒からも、「間違いをちゃんとわかることが出来ていい」、「みんなも分かるし」など肯定的な回答が刺激想起インタビューで得られた点は興味深い。

だが、表2に示すように、11名の生徒（2 人は 2 度あった）が CF 後に活動を中断している、あるいは中断しようとしている様子が見受けられた。そのうち9名が明示的 CF を受けた後であった。

表 2. 活動の中断と CF 種の関係

| CF 種 | 明示的訂正 | | | メタ言語的修正 | | | 明確化要求 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| クラス | A-1 | A-2 | B-1 | A-1 | A-2 | B-1 | A-1 | A-2 | B-1 |
| 中断したケース数 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 6 | 1 | 1 | 0 |

CF により活動に対する意欲が低下することを恐れて CF を避ける傾向にある。それにより正確さを欠いた産出に繋がっている。本研究では、明示的な CF を行っても生徒の学習意欲は低下しないことを明らかにした。正確さを高める指導は喫緊の課題であり、今後ともその在り方を研究していきたい。

## 6. 謝辞

本研究にご協力を賜りました、2 校の校長先生、英語科のお二人の先生、そして生徒の皆さんに深く感謝申し上げます。

## 7. 引用文献

大下邦幸・佐々木あゆみ (1998).「英語授業における誤り訂正のあり方」『福井大学教育実践研究』*23*, 261-278.

国立教育政策研究所 (2023).『令和 5 年度全国学力・学習状況調査報告書 中学校／英語』

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition, 19*(1), 37-66.

Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback?. *Studies in Second Language Acquisition, 22*(4), 471-497.

# スピーキングにおける気づきを伴う明示的訂正フィードバックの実践
## ―高校生の反応と言語的変化の分析―

横田　憲祐(長崎県立長崎北陽台高等学校)

キーワード:気づき, 事後の明示的訂正フィードバック, CAF 分析

### 1．はじめに(研究の背景)

EFL 環境の教室において、スピーキング指導での文法エラーへの対応は難しく、CAF(Complexity, Accuracy, Fluency)の観点からバランスのとれた育成が求められる。特に、教室内での「気づき」の欠如は、言語習得や自動化の妨げとなる可能性がある。そこで、本研究では、Schmidt(1990)の気づき仮説に基づき、スピーキング活動の後日に行う一斉での明示的訂正フィードバックに注目した。

### 2．先行研究

Ellis, Loewen, & Erlam (2006)は、暗示的フィードバックよりも明示的フィードバックの方が学習効果が高いことを示した。また、明示的訂正とメタ言語的フィードバックを行うグループと、リキャストと説明要求(clarification request)行うグループを比較した研究でも、明示的フィードバックの組み合わせの方が暗示的フィードバックのものよりも効果が高いことが示された(Nhac, 2021)。さらに、Li, Zhu, & Ellis (2016)は、即時フィードバックの方が効果的である一方、遅延型フィードバックにも一定の効果があると示した。corrective feedback のスピーキング分野では、リキャストの研究は多いが、平時の L2 教室環境におけるその他の CF の研究は少ない状況である。

### 3．研究課題

本研究では、スピーキング活動後に収集したエラーに対するフィードバックの効果を検証する。
研究課題1　遅延型の明示的訂正フィードバックが CAF に与える影響および気づきを促すか。
研究課題2　事前のパターンプラクティスと事後の明示的訂正フィードバックのどちらがより効果的か。

### 4．研究方法

対象は高校 1 年生 113 名(男子 60 名、女子 53 名、偏差値 55 前後)で、学力の均等な 3 グループで実施した。2 分間のスピーキングタスクを 11 回実施し、第 2 回と第 11 回を録音した。活動後には、毎回振り返りのライティングを行った。録音データが得られたのは 81 名である。

- A グループ:振り返りから得た実際のエラーを分析し、後日の授業でパワーポイントを用いた明示的訂正フィードバックを実施した。その後、リピート練習とペア練習を行った(6 回)。
- Bグループ:Aグループのエラー分析を用いて、同様の事後フィードバックを実施した(6回)。
- C グループ:事前に Oral Approach によるパターンプラクティス(Repetition, Substitution, Transformation, Completion, Expansion)を7回行った。

CAF の指標は以下で測定:

- 流暢性:1 分あたりの語数
- 複雑性:総語数÷t-unit 数
- 正確性:エラー率(総エラー÷t-unit 数)、およびエラーフリー率
- 動詞関連エラー率、L1の影響によるエラー率も算出した。

### 5．研究結果

3 グループの比較には、Jamovi(version2.3.28)を使用して、対応なしの一要因分散分析(Welch 法)を用いた。分散の等質性は Levene 検定により確認した。統計的に有意な差が見られたのは、「従属節の数」のみであった(P<.05)。

表 1:1 要因分散分析(ウェルチ法)

| 指標 | F 値 | 自由度1 | 自由度2 | P 値 |
|---|---|---|---|---|
| Fluency | 0.709 | 2 | 51.5 | 0.497 |
| Complexity | 1.66 | 2 | 51.2 | 0.199 |
| 従属節の数 | 4.22 | 2 | 51.1 | 0.020 |
| Error rate | 1.37 | 2 | 51.4 | 0.263 |
| Error-free-rate | 0.207 | 2 | 50.7 | 0.814 |
| 動詞関連のエラー | 1.27 | 2 | 51.3 | 0.289 |
| L1 の影響によるエラー | 1.18 | 2 | 51.6 | 0.314 |

表 2:グループ別・従属節の数の変化量

| グループ | N | 平均値 | 標準偏差 | 標準誤差 |
|---|---|---|---|---|
| グループ A | 28 | 0.19214 | 0.292 | 0.0552 |
| グループ B | 28 | -0.00500 | 0.214 | 0.0405 |
| グループ C | 25 | 0.09240 | 0.232 | 0.0464 |

## 6. 考察

研究課題 1 に関して、エラー訂正をしたことによる正確性の向上は見られなかったが、複雑性(従属節数)に明確な改善が見られた。特に、A グループのみ有意な効果が見られたことから、実際のエラーに基づいた authentic な明示的フィードバックが学習者の言語形式への注意を促したと考えられる。これは、トレードオフ仮説とも一致し、注意のリソースが言語形式の複雑性に向けられたと考えられる。一方で、便宜上、A グループのエラー分析を用いた B グループでは、自己との関わりが弱く、気づきが起こりにくかった可能性がある。研究課題 2 では、C グループ(パターンプラクティス)よりも A グループ(気づきを伴うフィードバック)の方が複雑性で効果があり、スピーキング中の意識的注意の促進においてフィードバックが有効であることが示唆された。また、1 グループのスピーキングと振り返りのライティングの照合率をコサイン類似度により算出し、平均値は 0.588 であり、中程度の一致が見られた(最大値は 1.0)。両者には共通する文法エラーが多く確認され、両者の関連性が認められるため、本データを用いたエラー分析とフィードバックは一定の妥当性を持つと考えられる。

## 7. 結論

本研究では、スピーキング後に行う遅延型の明示的フィードバックが、特に複雑性の向上に有効であることが示された。発信力に不安を抱える学習者にとって、複雑な構文の使用は「伝える楽しさ」へとつながる可能性があり、長期的には正確性や流暢性の発達にも貢献することが期待される。今後は、長期的変化や、持続可能なフィードバックに関する研究が必要だと考える。また、「気づきの要素」を加えたパターンプラクティスや、暗唱文の訂正フィードバックなど、他の場面での応用も考えられる。

## 8. 引用文献


Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, *28*, 339-368. doi:10.1017/S0272263106060141

Li, S., Zhu, Y., & Ellis, R. (2016). The effects of the timing of corrective feedback on the acquisition of a new linguistic structure. *The Modern Language Journal*, *100*, 1. doi:10.1111/modl.12315

Nhac, H. T. (2021). Effect of teachers' corrective feedback on learners' oral accuracy in English speaking lessons. *International Journal of Learning*, *Teaching and Educational Research*, *20*(10), 313–330. doi:10.26803/ijlter.20.10.17

Schmidt. R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, *11*, No.2.

# 中学イマージョンプログラムの実践とTOEFL Juniorの活用

山口 学（ETS Japan）・名城 万紀子（三田国際科学学園中学校・高等学校）
・松田 亮司（公文教育研究会）

キーワード：TOEFL Junior，イマージョン，アカデミックスキル

## １．はじめに

中高の英語の授業を６年間受けたにもかかわらず、実際に英語で授業を受けたり、自分の意見を述べたりするのが難しい。これは日本の多くの中高生が感じる課題である。このギャップを埋める方法の一つが、「英語で」様々な分野を学ぶイマージョン教育である。教員が英語で授業を行い、生徒に十分なインプットとアウトプットの機会を提供することが可能である。三田国際科学学園中学校のイマージョンプログラムでは、①オールイングリッシュ授業、②アカデミックスキルの育成、③CLILの実践の三本柱を中心に展開している。本発表では、これらの実践とTOEFL Juniorとの親和性、さらに試験前後の取り組みを通じた目標設定や学習意欲の支援について報告する。

## ２．イマージョンでの学びとTOEFL Juniorの親和性

### （１）オールイングリッシュ授業 x TOEFL Junior

本イマージョンプログラムは、オールイングリッシュ授業（母語である日本語を一切介さずに、英語のみの環境で教える・学ぶ授業展開）を実践している。イマージョン生徒のホームルームも全て英語で運営されている。そのためTOEFL Juniorの試験内容はイマージョン生徒の学校生活と非常に近い。リスニングやスピーキングでは、授業中の指示や生徒同士の会話など、学校生活で必要とされる英語運用力が問われる。こうした点で、生徒にとって馴染みのあるシチュエーションで力をはかれることが魅力である。リーディングでは、文脈から語彙の意味を推測する問題が出題される。イマージョン授業では、日本語を使わず英語で考える訓練をしており、文脈で語彙を理解する力を育てている。単語学習も例文を使って意味を推測する形で行っており、TOEFL Juniorの語彙問題と高い親和性がある。これにより、生徒は試験を通じて、日常や授業と直結する英語力を確認できる。

### （２）アカデミックスキル x TOEFL Junior

次に、本プログラムでは、大学進学を最終目標とせず、海外大学進学後、そしてその先で必要なアカデミックスキルを中学３年間で身につけることを目指している。英語の授業はスキルベース（Academic Writing、Intensive Reading、Communication Skills）で構成されており、四技能それぞれに適した学習ストラテジーを取り入れることで、効果的な習得を図っている。TOEFL Juniorは、本プログラムで練習しているノートテイキングやディスカッションなどのアカデミックスキルと強く結びついている。授業では英語で教員の説明を聞いてメモを取り、内容をまとめる練習を行っており、スピーキングやライティングの試験形式とも一致している。これにより、生徒は実践的な英語力を養いながら、日頃の学びを試験で効果的に活用できる。

### （３）CLILの実践 x TOEFL Junior

三つ目に、本プログラムではCLIL（内容言語統合型学習）を取り入れ、英語「で」理科・数学・社会などの所要科目を学ぶ授業を中１から段階的に実施している。英語による教科学

習では、各分野の専門用語を英語で理解する力が求められ、アカデミックな英語に慣れていく必要がある。TOEFL Juniorは、アカデミックな内容も多く含み、小中学校の理科・社会で学ぶ単元も多く扱われている。そのため、CLIL型授業との相性が非常に良く、試験を通じて、生徒が日頃学んでいる知識や語彙を応用する良い機会となっている。また、英語の授業でも理科や社会と関連したリーディング教材を扱い、教科横断的に学びを支援している。TOEFL Juniorの問題形式は、日々の授業スタイルと近く、リスニングやスピーキングにおいても自然な練習となる。このように、TOEFL JuniorはCLIL実践の効果測定にもなり、学習のモチベーション向上にも繋がる。

## ３．TOEFL Junior受験前後の取り組み

TOEFL Juniorの受験は単なる試験としてではなく、生徒自身の英語力の成長を意識する機会として位置づけている。受験前には、学年ごとのCEFR到達目標を共有しているが、個人のレベルに合った目標設定も重視している。受験後には授業内でスコアレポートを読み込み、強みと改善点について色分けして生徒自身が分析を行う。生徒は自分の足りていないスキルに注目し、CEFRの説明を参考に具体的なアクションプランを記入する。例えばリーディングスコアに基づくLexile指数を活用し、自分に合った英語の本を探すことができる。さらに、教員との１対１の面談を通して、生徒が考えたアクションプランを確認し、成長の方向性を明確にする。このプロセスを繰り返すことで、生徒は自分の英語力を客観的に捉え、目標を持って学習に取り組む習慣が身に付く。教員側もこの取り組みを通じて、生徒個々の英語力や課題を把握し、より的確な指導ができるようになる。結果として、TOEFL Juniorは英語力の測定だけでなく、継続的な学習のモチベーション形成にも役立っている。

## ４．おわりに

海外大学進学を視野に入れたイマージョンプログラムと、アカデミックな英語力を測定するTOEFL Juniorは非常に親和性が高い。日本の中高生には、将来世界のどこでも適応でき、自ら学びに向かう姿勢やマインドセットを身につけてほしいと考えている。TOEFL Juniorの導入により、教員は効果的な英語指導が可能になり、生徒も自分の英語力の成長を可視化することで、振り返りと目標設定が自然に促される。このサイクルが、生徒の意欲と自信を高め、グローバル社会での挑戦を支える力となるであろう。

## ５．引用文献

ETS. (2023). *TOEFL Junior® test taker handbook.*
https://www.ets.org/pdfs/toefl/toefl-junior-handbook.pdf

# 大学入学共通テスト英語リスニング問題の妥当性
## ―4 人話者問題に関する一検証―

柳下　真輝(東京学芸大学大学院生)

キーワード:大学入学共通テスト, 妥当性, 会話問題

### 1. はじめに

2021 年度より実施されている大学入学共通テストは、毎年 40 万人以上が受験するハイステークスなテストである。しかし、新美(2021)が指摘する、大学入学共通テストが適切な選抜機能を有していたかどうかの事後検証は十分に行われていない現状がある。従来の大学入試センター試験から多くの設問で形式が変更されたが、その中でも英語リスニング問題の第 6 問 B は、4 人の登場人物による会話を聞き、その会話の内容に関する 2 つの問題に答えるという新しい形式の問題になっている。一つ目の設問では、ある意見に賛成している人物の人数または組み合わせが問われ、二つ目の設問では、ある登場人物の意見の根拠または、意見を示している図表を 4 つの選択肢から選ぶという内容になっている。会話を聞き取る形式のリスニング問題では、登場する話者は 2 人という形式が一般的だが、第 6 問 B では 4 人のキャラクターを判別する必要がある。この話者の判別は、セリフの前後で言及される話者の名前をもとに行うことができるが、すべてのセリフの前後で名前が言及されているわけではない。話者を判別する別の要素として、会話の文脈や声色の聞き分けなどが考えられるが、2 人の会話を聞き取る形式の問題よりも、受験者に要求される処理の負荷が高いことは明らかである。そこで本研究では、上記の話者の判別が受験者に過度な負荷を与えていないかという観点から、大学入学共通テスト英語リスニング問題第 6 問 B の妥当性を検証した。検証のプロセスとして以下の研究課題(RQ)を立てた。

RQ1: 2021 年から 2024 年にかけて出題された第 6 問 B の音声スクリプトにおいて、話者の名前が明示されている箇所はどの程度存在するか。

RQ2: 受験者の母語を用いて第 6 問を解いた場合、正答率はどのようになるか。

RQ3: 話者の判別を容易にする変更を音声スクリプトに加えた場合、正答率にどのような影響を与えるか。

### 2. 研究方法

(1) 音声スクリプト分析

第 6 問 B において 4 人の話者を判別するには、セリフを言っているキャラクター名がその前後の別の話者によるセリフで言及されることが必要である。この点がどの程度音声スクリプトで実現されているかを調査するために、2021 年から 2024 年に実施された 4 年分の音声スクリプトを対象に、話者の名前への言及に着目してスクリプト分析を行った。

(2) 参加者

本研究には、私立高校に通う日本人高校生 1 年生および 2 年生計 49 名と、国立大学に所属している日本人大学生 44 名が参加した。また、英語を母語とする留学生 3 名が参加した。

(3) 日本語訳マテリアルと英語訳マテリアル

話者の判別という要素が与える影響を測定するために、それぞれの参加者の母語に合わせて、4 年分の第 6 問 B の指示文や音声を翻訳したものを作成した。日本人高校生にはすべて日本語訳されたものを使用し、英語母語話者には指示の音声などすべてを英語にしたものを使用した。

(4) 改良版日本語訳マテリアル

(1)音声スクリプト分析で得た結果をもとに、話者の判別を容易にするために、名前を言及する箇所を増やした改良版日本語訳マテリアルを作成した。この改良版のマテリアルを用いて、日本人大学生を対象に実験を行った。この改良の効果を明らかにするために、各設問の日本人高校生と日本人

大学生それぞれの正答数および誤答数を用いて、カイ二乗検定を行った。

## 3. 結果と考察

(1) RQ1: 音声スクリプト分析

音声スクリプトを話者の名前の言及という観点から分析した結果、2021 年に実施された初回の音声スクリプトでは、セリフの前後に話者の名前が言及されている箇所が少なかった。一方で、2024 年に実施された音声スクリプトでは、多くの箇所で話者の名前が言及されていた。つまり、2021 年の音声スクリプトにおいて話者の判別を行うには、名前への言及から判断するのではなく、文脈や声色で判断する必要があり、受験者の処理の負荷は高かったと考えられる。しかし、2024 年のスクリプトでは、多くの箇所で名前が言及されていることから、受験者は比較的容易に話者の判別を行うことができたと考えられる。

(2) RQ2: 日本人高校生と英語母語話者の正答率

日本人高校生と英語母語話者を対象に、2021 年から 2024 年の 4 年間で行われた第 6 問 B をそれぞれの母語に翻訳したものを用いて実験を行った結果、正答率は回を重ねるごとに上昇する傾向がみられた（表 1）。

表 1　日本人高校生と英語母語話者の各設問の正答率(%)

| 出題年 | 2021 | | 2022 | | 2023 | | 2024 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 設問 | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) |
| 日本人高校生 | 20.4 | 42.9 | 65.3 | 40.8 | 79.6 | 83.7 | 85.7 | 91.8 |
| 英語母語話者 | 33.3 | 66.7 | 33.3 | 100 | 33.3 | 100 | 100 | 100 |

特に 2021 年に出題された(1)では、受験者の母語で問題を解いたのにも関わらず、日本人高校生の正答率が 20.4%、英語母語話者の正答率が 33.3%と、非常に低い結果となった。一方で 2024 年に出題された(7)と(8)では、日本人高校生の正答率がそれぞれ 85.7%と 91.8%になり、また英語母語話者は参加した 3 名全員が正答したという結果になった。この正答率の推移から、受験者の母語であっても正答することが困難な問題が 2021 年や 2022 年といった初期の大学入学共通テストには存在したが、回数を重ねるごとに正答率は上昇し、英語の能力を測る試験問題として適切な設問に改善されたことが明らかになった。

(3) RQ3: 改良の効果

オリジナルのものよりも話者の名前をより多く言及させた改良版スクリプトを用いて、日本人大学生を対象に実験を行ったところ、いくつかの設問で有意に正答数が増加したことが明らかになった。特筆すべき点として、有意に正答数が増加した(2), (4), (6)は, ある特定の話者の「考えを表している図表」または「考えの根拠となる図表」を選ぶ問題であった。名前に言及する箇所を増やしたことで、特定の話者に関する情報が整理しやすくなり、正答が有意に増加したと考えられる。しかし、二つ目の設問とは異なる形式である(1)や(3)の設問では、改良による正答数に有意な差は見られなかった。これらの結果から、話者の判別を容易にするために名前をより多く言及する改良を施した場合、特定の話者の意見を理解することにはポジティブな影響を与えたが、設問の形式によっては正答率に強い影響を与えないことが明らかになった。

## 4. 引用文献

新美徳康 (2021). 「大学入学共通テスト英語リーディング問題の多角的検討」『人文×社会』 第 1 巻第 1 号, 269-278

# 高学年児童のリスニング能力発達プロセスの分析
## —5 年生の 1 年間を通したディクテーション回答の比較分析—

名渕 浩司(東京学芸大学附属世田谷小学校)

キーワード:リスニングボトムアップ処理，ディクテーション，まとまりのある英語

### 1. はじめに

小学校外国語教育におけるリスニングの重要性が高まる一方で、多くの実態調査により、児童のリスニングにおける全国的な課題としてまとまりのある英語や英文を聞き取る能力に課題があることが示唆されている(湯川他、 2008; 国立教育政策研究所、 2009)。初級英語学習者がリスニング能力を高めるためには、特にボトムアップ処理(音のまとまりを分割し小さい単位からより大きい意味の単位を構築していく処理)の育成が重要となる(門田、 2012)。しかしながら、児童を対象とした研究では音素や語彙認識のプロセスを検討したものが多く見られるが、句や節、文などのより大きな単位へと理解を積み重ねるプロセスについての研究は見当たらない。

そこで本研究では、児童はボトムアップ処理がどの程度できるか、またそれが小学校外国語科を経験するにつれてどう変容するかという研究課題について、ディクテーションを用いて調査を行う。ディクテーションは音声情報を文字で再構築するため客観的な誤答分析が可能となり、音声知覚を具体的に測定できる方法と考えられている(大岩・赤塚、 2019)。この結果をカリキュラムや教科書作成等に反映させていくことにより、今後の小学校英語教育がさらに児童の発達に適したものに発展することに繋げたい。

### 2. 方法

(1) 目的

本研究では、児童の語彙と語彙よりも上位の単位を聞き取る能力にはどのような傾向が観察されるのか、ディクテーションを活用して明らかにすることを目的とした。またその傾向が 5 年生の外国語科の授業を経験する過程でどのように変化するのか検討することで、児童のリスニング能力の特にボトムアップ処理についての発達プロセスをより詳細に明らかにすることができると考えた。

したがって、本研究では 5 年生の 1 年間で、児童の語彙・語彙よりも上位の単位を聞き取る能力はどのように変化するか？ということを研究課題とした。

(2) 参加者とマテリアル

都内の国立大学附属小学校に在籍する児童計 29 名分を分析対象とした。実施校では三省堂「Crown Jr. 5」を教科書として使用し、全員低学年のときには隔週 1 回、中学年時には週 1 回の外国語活動の授業を、5 年生になってからは週 2 回の外国語科の授業を受けている。また、参加児童には本実践は授業内の活動の 1 つであることを伝え、回答は個人が分からないように配慮した形で研究に用いることに了承を得た上でデータを用いている。

本研究では単元の導入部に含まれる英語長文(1.5～2 分程度)を検証対象の英語長文テキストとした。さらに、ディクテーション活動時のワークシートとして、児童には A4 サイズで記名欄と記録用の四角枠のみ書かれたワークシートを配布し活動に取り組むよう指示を行った。また、枠内に書ききれない場合には裏面を使用するよう事前に伝えた。

(3) 分析方法

記録の方法について、児童が回答記入の際に作ったスペースを基準に回答内容を判別し、全て手作業で入力し電子データ化を行なった。記録の際の分析項目は、1 つの「語彙」として成立する回答は活用や複数形などを別の 1 語として数える word-form 形式により記録し、同形式に基づいて延

べ語数や異なり語数を算出している。なお、文として成立する回答は「文」として記録し、文としては成立しないが 2 語以上で 1 まとまりの意味を成す英語としての回答を、分類の性質上「チャンク」として記録することとした。さらに、児童が聞き取れていた語彙の分量を検証するため、文・チャンク中に含まれる語彙についても「語彙」としての記録を行った。

また「語彙」「チャンク」「文」の 3 項目共通してカタカナでの回答を認めているため、「メニーヨーヨーズ」などのカタカナ回答について、元の英語を推測・理解できる回答はカタカナ記述の正答と判断し、「ルッカディスルーム」のような個々の語彙の判別が難しい回答については音声化した際に元の英語が推測・理解できるものはカタカナ記述の正答文・正答チャンクに類別した。ただし、「ボォーイン」や「ペンキ」といった音声化しても推測・理解不可能な回答は不明回答として分析対象から除外することとした。

## 3. 結果

データ量が膨大なため、後半のデータについて分析を引き続き実行中である。したがって本稿では第 4 回目までの結果を示すこととし、後半 3 回分のデータを含めた結果は当日に示す。

表. 1 は各回で児童が記録した語彙について、延べ語数と異なり語数ごとに記載している。この結果について繰り返しありの二元配置分散分析を行ったところ、有意な交互作用は見られず、回数の違い、語数の種類の違いそれぞれの要因において有意な主効果が見られた($p < .01$)。多重比較(Bonfferoni 法)の結果、第 1 回目と第 2 回目・3 回目、第 2 回目と第 4 回目の間の差が有意であることが明らかになった($p < .01$)。また、語数の種類については、延べ語数の方が異なり語数より有意に多いことがわかった($p < .01$)。

また、それぞれの記録単位における正答数を比較したところ、表. 2 のようになった。この結果についても、回数の違いと記録単位の違いを要因とした繰り返しありの二元配置分散分析を行った結果、有意な交互作用が見られた($p < .01$)。単純主効果の検定の結果、語彙における回数の違いについて有意な単純主効果が見られ、多重比較(Bonfferoni 法)の結果第 2 回と第 3 回の間の差以外全てが有意となっていた($p < .01$)。

表. 1　語数についての記述統計

| | 第1回 | | 第2回 | | 第3回 | | 第4回 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 延べ語数 | 異なり語数 | 延べ語数 | 異なり語数 | 延べ語数 | 異なり語数 | 延べ語数 | 異なり語数 |
| 平均値 | 42.38 | 35.55 | 30.00 | 22.72 | 31.69 | 26.14 | 39.90 | 32.86 |
| 標準偏差 | 14.80 | 10.63 | 13.64 | 9.45 | 21.26 | 11.58 | 21.10 | 13.15 |
| 100%CI | [36.75, 48.01] | [1.24, 6.56] | [24.81, 35.19] | [19.13, 26.32] | [23.60, 39.78] | [21.73, 30.54] | [31.87, 47.02] | [27.86, 37.86] |

表. 2　3 つのまとまり単位に関する記述統計

| | 第1回 | | | 第2回 | | | 第3回 | | | 第4回 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | チャンク | 文 | 語彙 | チャンク | 文 | 語彙 | チャンク | 文 | 語彙 | チャンク | 文 | 語彙 |
| 平均値 | 5.62 | 1.86 | 26.38 | 6.17 | 0.62 | 12.97 | 4.66 | 1.21 | 14.62 | 4.00 | 2.69 | 18.97 |
| 標準偏差 | 3.33 | 2.76 | 9.78 | 4.67 | 1.18 | 6.42 | 3.54 | 3.77 | 6.61 | 4.15 | 2.95 | 9.52 |
| 100%CI | [4.44, 6.89] | [0.81, 2.91] | [22.66, 30.10] | [4.40, 7.95] | [0.17, 1.07] | [10.52, 15.41] | [3.31, 6.00] | [-0.22, 2.64] | [12.11, 17.13] | [2.42, 5.58] | [1.57, 3.81] | [15.34, 22.59] |

## 4. 引用文献


国立教育政策研究所 (2009).「平成 20 年度『小学校における英語教育の在り方に関する調査研究』成果報告書」『国立教育政策研究所ホームページ』https://www.nier.go.jp/shoei_h20/shoei.html

湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春 (2008).「日本人小学生の英語コミュニケーション能力」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』第 4 号、 68-85.

門田修平 (2012).『シャドーイング・音読と英語習得の科学』コスモピア.

大岩昌子・赤塚麻里(2019)大学生を対象としたリスニングの内容理解とディクテーションの比較研究(1)、 名古屋外国語大学論集 第 5 号、 379-396.

# 一般教養英語 Reading クラスへの教科書リスト導入についての考察
## ―教員への調査を基に―

中竹　真依子（学習院大学)・志村　美加（学習院大学)・永田　祥子（学習院大学）

キーワード:教科書リスト, 習熟度別クラス編成, 一般教養科目

### 1. はじめに
学習院大学外国語教育研究センターでは、2021 年度より、コロナ禍の影響を受けながらも段階的に一般教養科目における英語カリキュラムの改編を進めてきた。改編の第 1 段階として、法学部、文学部、理学部の英語クラス(Reading クラスと Interaction クラス)に少人数および習熟度別のクラス編成を導入した。また、第 2 段階として、2023 年度からはクラス間における授業レベルおよび学習内容の統一を図ることを目的とし、共通教科書リストを導入した。Reading クラスに導入した共通教科書リストは、1 年生と 2 年生のリストが別のものとなっており、それぞれ中級から上級レベルの教科書約 20 冊で構成されている。各教員は担当するクラスのレベルに応じて、教科書リストから使用する教科書を自由に選択し、授業を行うことが求められている。この Reading クラスの教科書リストは、当センターの専任日本人教員が中心となって作成された。従来、各教員が任意に教科書を選定して授業を実施していたことから、共通教科書リストの導入に際しては、約 9 割を占める非常勤講師が混乱しないことを最優先事項として位置づけた。約 6 割の講師が日本の出版社が刊行する教科書を使用し、約 4 割が海外の出版社の教科書を使用していたため、リストには日本の出版社および海外の出版社が刊行する教科書が含める形とした。また、新刊を中心に、英文の難易度が適切な範囲に収まること、ならびに大学 1･2 年生が学ぶにふさわしい社会問題、異文化理解、科学の進歩などのトピックが取り上げられていることを基準として教科書を選定した。更に、主に理学部の 2 年生用として理系のトピックを中心に扱う教科書を複数含める形とした。これは、2021 年度から継続して実施している学生への授業アンケートとインタビューから、大学の英語クラスに期待して入学する学生に応えることができる教科書リストとすることが重要であること、社会問題や異文化理解など様々なトピックが含まれる教科書を好む学生が多いこと、理学部の学生は 2 年生を中心に理系のトピックであれば英文を読むモチベーションが高まることなど明らかになったこと(志村・中竹・小杉 2023, 中竹・永田・目黒 2024 参照)を考慮したものである。

本研究では、2023 年度および 2024 年度に実施した教員へのアンケート結果を基に、教科書リストから選択された教科書の使用が教員にどのように受け止められているのかを明らかにし、より適切な英語カリキュラム運営を可能とする教科書リストの在り方を検討することを目的とする。

### 2. 調査方法
本研究では、2023 年度に共通教科書リストが導入されている一般教養英語の Reading クラスを担当した日本人教員 46 名と、2024 年度に担当した教員 49 名を対象に、web アンケートを実施した。アンケートは 10 月下旬に実施し、選択肢形式と自由記述形式の 18 項目を基本とした。18 項目のなかの 11 項目が教科書に関する項目となった。使用した教科書が 2 冊以上の場合は、1 冊あたり 11 項目が足される形式とした。なお、9 割以上の教員が 2 クラス以上を担当しており、1 冊、あるいは 2 冊の教科書を使用して授業を行っていた。アンケートの回答率は、2023 年度は約 80%、2024 年度は約 90%となった。なお、本研究では、教科書に関する項目に焦点を絞る。

### 3. 結果と考察
分析の結果、2023 年度は、Reading クラスの担当教員のうち、教科書のレベルを「適当なレベルだった」と回答した教員は 77.3％、一方で「レベルは高いが、学生の学びになった」と回答した教員は 18.2％であった。2024 年度においては、それぞれ 67.1％、27.1％であった(表1参照)。

表1:教科書のレベルに関する設問に対する回答

（人）

| | レベルが高すぎた | レベルは高いが学生の学びとなった | 適当なレベルだった | レベルが低かった |
|---|---|---|---|---|
| 2023年度 | 2 (3%) | 12 (18.2%) | 51 (77.3%) | 1 (1.5%) |
| 2024年度 | 3 (3.5%) | 23 (27.1%) | 57 (67.1%) | 2 (2.4%) |

2024 年度に「レベルは高いが、学生の学びになった」と回答した教員の割合が、2023 年度に比べて約 9%上昇している。この差を Z 検定を用いて検証したところ、10％水準で有意であることが分かった（z=1.28, p=0.09）。したがって、2024 年度に「レベルは高いが学生の学びとなった」と回答した教員は 2023 年度と比べ、多くなっている傾向がみられることが明らかになった。

自由記述欄への記述にも、2023 年度は「学生が内容理解にそれほど苦労していない」、「一方のクラスでは、学生も楽しんで読んでいるように思える。他方のやや習熟度の下のクラスではいささか難しそうだ」、「入試問題よりは易しめかと思われるが、リーディングスキルを学ぶ上では適当であったと思う」などというように、教科書が少し易しかったことを指摘する声や、クラスによっては易しかったことを指摘する声がみられた。それに対し、2024 年度は「学生が関心を持てそうな題材を多く扱っているため、多少レベルが高くても理解したいという意欲を学生が持ちやすい」、「予習してこない学生には答えられないエクササイズが多く、レベルは低くないと考える」、「passage が比較的長くて内容が難しいものがある。また、練習問題の中に reading strategy を学習するものがあり、それは学生が今までやってきたことのないものなので、かなりチャレンジングとなっている。やりがいもあるように思われる」といった教科書の難易度の高さに触れるコメントがみられた。

この変化は、教科書リストに日本の出版社と海外の出版社の教科書を含めたこと、また、教科書リストは習熟度別にそれぞれ数冊の共通教科書を設定するのではなく、1つのリストに中級から上級レベルの教科書を含め、各教員が授業のレベルと各自の教授法スタイルに合うレベルの教科書を自由に選択できる形式としたことが大きく寄与していると考えられる。これにより、教員は自身の授業スタイルやクラスの特性に応じて、最適な教科書を柔軟に選択することが可能となった。またこれは、教員が授業内容をより主体的に設計できる環境を確保することができることを意味し、各教員が主体的に授業を組み立てることで、教科書の練習問題の答え合わせのみを行うのではなく、教員が作成した独自の教材を取り入れることが容易になったこともあるだろう。

その一方で、次年度も同じ教科書を使用したいかどうかという問いに対しては、2023 年度は使用したいという声が約 85％だったのに対し、2024 年度は約 80％と減少傾向となった。別の教科書を使用したいというような強い声ではないが、継続して同じ教科書を使用したいとはあまり思わないという声の増加傾向がみられた。教科書リストには約 20 冊の教科書が含まれていることから、場合によっては専任教員が全ての教科書を使用してみることは難しい。そのためにも、学生にとってより良い教科書はどれであるのかを担当教員が率直に述べる場を確保し、その声も参考にしたうえで、今後もリストに含まれる教科書を検討し、リストを改訂していくことが重要となるであろう。

大学院生の数が著しく減少している現状において、英語教育を専攻する非常勤講師のみで英語カリキュラム全体を運営することは困難な状況にあり、特定の教授法に基づく厳密なカリキュラムを導入することが難しい場合も多い。そのような状況下においては、単一の共通教科書に依拠するのではなく、担当教員の意見を取り入れながら、柔軟性を持たせた教科書リストを活用することが、共通英語カリキュラムを円滑に運営するための有効な方策の一つであると考えられる。

## 4. 引用文献

志村美加・中竹真依子・小杉弥生 (2023).「学生から見た少人数・習熟度別クラス編成 アンケートとインタビューに基づいて」『言語・文化・社会』第 21 号, 87-111.

中竹真依子・小杉弥生・目黒沙也香 (2024).「英語リーディング授業における少人数・習熟度別クラス編成に対する学生の認識・評価」『言語・文化・社会』第 22 号, 127-150.

# 英語映像教材の有用性
## ―映像視聴による語彙学習とその教材内要因に着目して―

五本木　晴生(かえつ有明中・高等学校)

キーワード:語彙習得, 映像教材, 偶発的学習

### 1. 研究背景
今日、言語学習において海外圏で作成されたアニメやドラマ、映画の視聴を通して語彙等を学んだり、リスニング等のトレーニングのためにそれらを使用したりといった学習方法が盛んとなってきている。日本の教室環境においても、生徒が映像教材の視聴を通して英語を学習するといった方法も広まっていくと考えられる。堤(2014)は映像教材のメリットとして、文字や音声に特化した教材と比較すると、提供することのできる情報量が多いという点を挙げている。その主な要因としてセリフや字幕等の言語情報、画面上に映し出される視覚情報、そして起承転結等を表すストーリー性を含む文脈情報がある。加えて、語彙を学ぶ際に繰り返しその対象語彙に触れること重要である(Nation, 2001)。本研究では英語映像教材が英語の語彙学習にもたらす効果、そしてその語彙学習と映像教材の持つ要因との関係性について調査する。

### 2. 研究課題
① 英語映像教材を視聴することはどの程度日本人英語学習者の語彙学習に影響を与えるのか。
② 英語映像教材視聴による語彙学習と次の 3 つの変数の関係はどのようなものか(語彙の出現頻度，文脈情報，視覚情報)。
③ 英語映像教材視聴による語彙学習と特に関係性が強い変数はどれか(語彙の出現頻度，文脈情報，視覚情報)。

### 3. 調査方法
日本人英語学習者である公立中学校の生徒 183 人を対象に、英語アニメの視聴の時間を授業内に設けた。アニメには英語字幕のみを付けた。内容面のみでなく、使用されている語彙にまで注意を向けてもらうために、アニメは日本でよく知られている物語を英語にしたものを使用した。アニメの中に対象語彙を複数設定し、事前テストとして対象語彙に関する意味記述テストを行い、事後テストとして自由記述テスト、多肢選択式の形式・意味認識テストを行った。事前のテストでは、英語の対象語彙を提示したうえで日本語の意味を記述してもらった。自由記述テストは動画視聴直後に行い、頭に残っている印象的だった英語の語彙やフレーズを記述してもらった。形式・意味認識テストでは、対象語彙の他に錯乱肢の語彙を設定したうえで、提示された語彙がアニメ内で出てきたか(形式認識)、また、その意味を 4 つの選択肢から選んでもらった(意味認識)。事前テストを設定した理由は、対象語彙について既に語彙知識を持っている参加者を把握し、事後に行われるテストの分析の際に排除するためである。また、6 人の英語教育を専門としている大学生・大学院生にアニメの対象語彙ごとの文脈情報と視覚情報を点数化してもらった。語彙の出現頻度に関しては、アニメに出てくる対象語彙それぞれの出現回数を研究者が数えた。統計分析(対応なしの t 検定、ピアソンの相関係数)を用いて事後テストの正答率とこれら 3 つの変数の関係について調査した。

### 4. 結果と考察
事前に行われた意味記述テストの結果から、アニメ視聴前段階で対象語彙についての語彙知識を有していた学習者と、比較的正答率の高かった対象語彙を研究対象から排除した。研究課題①に関して、映像視聴を通した語彙学習については、事後に行われた自由記述テストの回答と形式・意味認識テストの正答率を基に分析された。結果を見ると、アニメ視聴以前に知らなかった語彙に関し

て事後テストでは回答できる参加者が多く見られた。映像視聴を通してそれに伴う文脈情報や資格情報から対象語彙の意味を推測するためのヒントを得られたと考えられる。また研究課題②、③に関して、映像視聴による語彙学習と 3 つの変数との関係を調べるために、対象語彙における意味記述テストの正答率を基に正答率が高い/低いグループに分け、それぞれの変数同士で対応なしの t 検定を行った。また、関係性の大小に関してはピアソンの相関係数によって比較された。以上の分析を行った結果、語彙学習と 3 つの変数に関して統計的に有意な関係は見られなかった。つまり今回設定した 3 つの変数ではなく、それ以外の要素が映像視聴を通した語彙学習に影響を与えたと考えられる。

事後テストにおける正答率が高かった語彙の共通点としてあげられるのが、[1]名詞であったこと、[2]点数化された視覚情報の値が高かったこと、[3]日本語との関連性が強いといえる語彙であったこと、[4]アニメ内で内容理解に比較的大きい影響を与えると推察される語彙であったことである。まず、先行研究から名詞は視覚情報と符号化し、学習を促進しやすいことが分かった(小西, 2023; 李, 2019)。アニメの映像が印象の強い視覚情報となり、それが名詞と結びつくことによって、学習を促進したと考えらえる。次に、対象語彙と学習者の L1 との関連性の強さは語彙学習に影響を与えうる(Peters & Webb, 2018; Vidal, 2011)。本研究であれば、いわゆる“カタカナ語”として日本にも流通している語彙は事後の意味認識テストの正答率は高かった。また、本研究で用いた映像教材は参加者にとって馴染み深く、その背景知識が語彙を学習する助けとなったと考えられる。

## 5. 教育的示唆

本研究を通して、個人差や対象語彙ごとの差はあるものの、英語映像教材視聴による語彙学習が確認された。よって、それをどのように日本の学校教育や教室環境に取り入れていくかということを考える必要がある。取り組み例としては、授業の中における語彙学習の場面で対象語彙が使われている映像教材を用いる、また多視多聴用の教材として英語映像教材を多数用意するなどが考えられる。

文部科学省(2018)にて“個別最適な学び”の重要性が強調されているということや、先行研究や本研究にて、学習者の動画内容に関する背景知識や事前に有している語彙知識が語彙学習に影響を与えるという示唆が出ているということを加味すると、学習者にとって相性の良い映像教材は人によって様々であるということが言える。よって学習者自身が自分に合った教材を自分で選択していくという環境が重要だと言えるのではないだろうか。

## 6. 主な参考文献


小西瑛子 (2023).「視覚教材と意味面での語彙の習得」『常磐総合政策研究』, 12, 21-44.

堤龍一郎 (2014).「英語教育における映像メディア教材と映像リテラシーの有用性についての一考察」『目白大学人文学研究』, 10, 265-277.

文部科学省 (2018).『中学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説外国語編・英語編』(最終閲覧日 2024 年 1 月 22 日).

李相穆 (2019).「外国語教育における視覚情報の効果」『言語文化論究』九州大学大学院言語文化研究院, 42, 59-64.

Ahrabi Fakhr, M., Borzabadi Farahani, D., & Khomeijani Farahani, A. A. (2021). Incidental vocabulary learning and retention from audiovisual input and factors affecting them. English Teaching & Learning, 45(2), 167-188.

Nation, I. S. P. (2001). Learning vocabulary in another language (Vol. 10, pp. 126-132). Cambridge: Cambridge university press.

Peters, E., & Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. Studies in second language acquisition, 40(3), 551-557.

Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. Language Learning, 61(1), 219-258.

# How Consistent are the Beliefs Over Time?
# A Case of a Novice English Teacher at KOSEN

Yamamura Hiroto（National Institute of Technology, Toyama College）

Keywords: beliefs, novice teacher, mentoring

## 1. Introduction

Over the last few decades, researchers and teacher educators have seen teaching as observable classroom practices and complex cognitive activity (Farrell & Lim, 2005). Teachers hold beliefs, consciously or unconsciously, which impact their decision-making and classroom practices. Some of the characteristics of beliefs include self-perpetuation and resistance to change (Pajares, 1992).

There has been little study that explored the beliefs held by teachers at higher education institutions in Japan, where the opportunities for formal professional development are scarce. In this study, beliefs of a novice male English teacher at National Institute of Technology (NIT or KOSEN) were investigated through narrative frames and a semi-structured interview. To uncover the degree of changes in his beliefs, the data were compared with those found in my previous study (Yamamura, 2025).

Results show that during two years he gradually began considering teaching skills such as speaking and listening, with his core beliefs of teaching attentive reading and critical thinking remaining stable. His emerging beliefs seem to have been created by being observed and commented on by the mentor as well as by observing other teachers teaching with wider teaching alternatives. He also became more aware of the broader vision of teaching English, which was less clear before.

## 2. Background

### 2.1 Previous Studies

In a Japanese higher education institution context, beliefs of English teachers have not been studied so far, let alone their relationships to teaching. Yamamura (2025) explored a novice male English teacher's beliefs at NIT, Toyama College, through mentoring, a combination of classroom observations and post-observation sessions. The total of 11 lessons by Kota (a pseudonym) were observed, and in the following post-observation sessions, I, as a mentor, provided feedback on his classroom practices through reflective dialogs, allowing his beliefs to emerge. His beliefs were mainly concerned with the four themes: teaching reading, managing learning, the aims of activities, and teaching speaking.

### 2.2 Research Questions

The present study aims to investigate whether the beliefs held by Kota change over the period of two years. Therefore, the following research question was addressed: Have the beliefs of a novice English teacher at KOSEN changed over time?

## 3. Method

### 3.1 Context and Participant

Kota, a male novice English teacher in his late 20s, was a mentee and the subject of investigation. He was hired as a full-time English teacher in the Department of Liberal Arts at NIT, Toyama College in 2023. He has an MA in Comparative Culture and had one-year previous teaching experience at a Senior High School in Shizuoka prefecture. In the 2023 academic year, his eleven lessons of Comprehensive English I were observed by the mentor, the researcher in the present study, and post-observation sessions were conducted. In the 2024 academic year, he taught the same five classes with different students without being observed and having conferences as he had the year before.

3.2 Data Collection and Analysis

In March 2025, narrative frames and a semi-structured interview were employed to collect qualitative data on Kota's beliefs. Narrative frames were used since they enable the researcher to narrow down areas of inquiry with specific sentence starters that were designed to elicit data regarding these core areas: beliefs on teaching in general, beliefs on balancing the four skills, and beliefs on teaching reading, all of which formed his core beliefs based on my previous study (Yamamura, 2025). After the completion of the narrative frames, an in-depth semi-structured interview was conducted for about an hour to further listen to details and corroborations for his response to the narrative frames.

Analysis of data contains two parts: analysis of data obtained in March 2025 (the end of academic year 2024) and the comparison of the results with those from my previous study. First, the recorded data of the interview was transcribed, and coding was conducted by the author to arrive at major themes. Second, in order to examine whether his beliefs are stable or not over the course of two years, a comparison was made between the themes found in the interview and those in my previous study (Yamamura, 2025), where the same teacher was a subject.

## 4. Findings and Discussion

This section discusses the findings obtained through narrative frames and a subsequent interview, and the degree of change in beliefs over the years when compared with data from my previous study. Kota's answers to narrative frames revealed that his core beliefs on the importance of teaching reading stay unchanged. Analysis of the interview revealed that emerging beliefs seemed to have been added to his existing beliefs. That is, he began to incorporate the idea of teaching other skills, such as listening and speaking. He stated:

I think it was a big difference that I got out of my firm belief in teaching reading all the time.

He also recollected that what brought about this change was his observation of other teachers, including the mentor, teaching with a different repertoire of skills and activities from his own. In addition, when asked about the gap felt by him between what he does in the classroom and his ideal teaching, he explained that what made it difficult for him to implement teaching options other than reading was his firm beliefs on reading as well as his insufficient speaking proficiency that he thought was necessary to enable him to teach English in a variety of different ways, including impromptu interactions with students in English. His firm belief in teaching reading was created through his experience as a graduate student and his anti-apprenticeship of observation from his high school days, which led him to teach English with more justification of grammar. He did not like English lessons when he was a high school student because he was made to read aloud passages without explanations for why.

## 5. Acknowledgments

This research was supported by KAKENHI grant number 24K04072 and was approved by the research ethics committee of the NIT, Toyama College.

## 6. References

Farrell, T.S.C. and Lim, P.C.P. (2005) Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9, 1-13.

Pajares, M.F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Yamamura, H. (2025) Exploring a novice English teacher's beliefs on teaching at the National Institute of Technology through mentoring. *Journal of Chubu English Language Education Society*, 54, 113-120.

# 英語指導主事の指導助言の力量形成を促す持続可能な研修プランの開発

田村　岳充(宇都宮大学)・星野　由子(千葉大学)

キーワード:英語教育担当指導主事，勤務・研修の実態，実現・持続可能な研修

## 1. はじめに

中央教育審議会(以下，中教審)(2005)では，教育行政の質は，学校に対する教科専門的な指導を行なう指導主事に因るところが大きいとされ，また中教審(2015)では教員の資質・能力の向上のため，教員研修のさらなる充実と指導主事の配置の促進の必要性についても強調されている。一方で，指導主事自身がどのように専門性や教員の指導・助言に当たる力量を高めているか，また，そのためにどのような研修を行っているかを詳細に調査した先行研究はほとんどなく，特に英語指導主事を対象としたものは見当たらない。こうした背景を受け，英語指導主事の業務・研修の実施状況を捉えようとしたのが，田村・臼倉・星野(2023)である。田村らが明らかにした，英語指導主事の多忙な勤務状況や，業務に追われ研修の時間が取れない現状を踏まえ，英語指導主事の資質向上のため，多忙な中であっても受講できる実現・持続可能な研修プログラムの開発を進めることにした。

## 2. 田村・臼倉・星野(2023)

### (1) 研究の方法と手続き

2022 年 1 月末に，全国 47 の都道府県教育委員会及び 20 の政令指定都市教育委員会に依頼文書を郵送し，英語指導主事 47 名(関東・甲信 25，中国・四国 7，近畿 5，中部 5，九州・沖縄 3，北海道・東北 2)が依頼に応じ調査に参加した(Web アンケート形式，2022 年の 2 月当初から 3 月末までの 2ヶ月間の回答期間)。アンケートには，回答者の属性に関する設問，自身の英語の指導法・専門的事項等の力量についての自覚について問う設問，所属先で実施されている，もしくは，自主的に参加している研修について問う設問を配置した。研修の全体像の把握に加えて，経験年数(職歴)による回答傾向の違いや，個人内の回答比較の観点も加えて分析，考察した。

### (2) 結果と考察

①英語指導主事の業務

直接多忙感についての意見を求める設問がなかったにも関わらず，回答者の半数以上である 47 名中 24 名が自身の多忙について言及した。自由記述には「業務に追われ研修の時間が取れない」「勤務時間外にも業務がある状態で研修を加えることは難しい」といった内容が寄せられ，英語指導主事の資質や能力を高めるはずの研修を思うように受講できない現状も浮かび上がった。

②資質向上のための研修の実施状況

満足と回答したのは 3 名のみで，多くが研修への不満やその不足を感じていることが窺える。老山 (1996) や宮坂 (2017) が指摘しているように，指導主事が教科指導以外の広範に及ぶ行政事務等を行わなければならない状況にあることがその大きな理由の一つとなっていると考えられる。

③英語指導主事自身の教科指導力・専門性への自己認識・評価

英語の教科指導力全般について肯定的に捉えている傾向が見られた。具体を見ていくと，「カリキュラム・シラバス」の項目では全 5 項目中 4 項目で，「指導要領の解説等」と「英語の指導法」に関する項目ではそれぞれ 4 項目中 3 項目で経験年数による差が出ており，これらの内容は英語指導主事としての経験を積むことで力量形成ができ，自信を持てるようになる領域であると考えられる。しかし，指導主事は，着任後即戦力として高い専門性を発揮することが求められることから，経験を積むまで待つことが簡単にはできない状況があることも事実である。多忙の中でも学ぶことができる，実現・持続可能な研修のあり方について検討することは火急の課題であると言える。

## 3. 本研究

(1) 目的

英語授業への指導助言の力量を向上させるための研修状況や研修ニーズ等を探究するため，英語指導主事を対象に，英語指導主事の専門性向上のための研修ニーズを把握するとともに，ニーズに即した，実現・持続可能な研修のあり方を検討し，実装することを目的とする。

(2) 方法

田村ら（2023）の結果明らかになった英語指導主事の勤務実態や研修の受講状況等を踏まえ，より詳細な研修ニーズを把握し，実現・持続可能な研修の開発，運用へと研究を推進するための協力者と協働しつつ，以下の 6 段階の手順で研究を進める。

①本研究への協力者たり得る人材の人選
②協力者候補への依頼
③依頼を受諾した協力者のもとへの訪問，実現・持続可能な研修に関するインタビュー調査
④英語指導主事の資質向上のための研修コンテンツの検討（特に経験の浅い指導主事向け）
⑤研修コンテンツの試作，プレ運用と，第三者（指導主事経験者）による評価
⑥研修コンテンツの改良，研修コンテンツの運用，実装

(3) 経過

上述の①として，文部科学省外国語教育担当の教科調査官及び国立教育政策研究所教育課程センター学力調査官を訪ね，本研究への協力者たり得る人材の推薦を受けた。②として，推薦のあった A 県教育委員会 B 指導主事を訪ね，研究への協力を依頼した。③として，A 県教育委員会の上席の許可を得た後，オンライン会議システムを活用したインタビュー調査を複数回実施した。その結果，「多忙」・「研修受講の困難」等のような，田村ら（2023）の結果を支持する回答が多く得られた。また，多忙な中で実現・持続可能な研修の形態として，オンデマンドで視聴できる映像化された研修コンテンツについて，検討する価値があるとの意見が出された。

さらに②として，B 指導主事からの推薦を受け，他県の 3 名の指導主事及び指導主事経験者（現在は公立学校の管理職）への依頼を行い，それぞれが上席または管理職の許可を受け，新たに協力者となった（合計 4 名）。その後，④として B 指導主事を含む指導主事経験者 4 名とオンライン打ち合わせを重ね，⑤として特に経験の浅い英語指導主事のニーズに合致する，「英語授業をどのように見るか」をテーマとした映像による研修コンテンツを試作した。今後，⑥を行っていくにあたり，本発表の中で，その一部を参会者に視聴いただき，フィードバックをいただく予定である。

## 4. 謝辞

本研究の共同研究者である臼倉美里先生には田村他（2023）の段階から研究に参画いただき，示唆に富む提案をいただいてきました。また，調査にご協力いただいた関係の皆様に心より感謝申し上げます。本研究は JSPS 科研費 24K04024 の助成を受けたものです。

## 5. 引用文献

老山由美 (1996).「指導行政機能と指導主事の職務に関する一考察 （II 研究報告）」『日本教育行政学会年報』第 22 号, 59-70.

田村岳充・臼倉美里・星野由子 (2023).「英語教育担当指導主事の業務実態と研修状況，教科指導力等の自己認識―Web による質問紙調査より―」『関東甲信越英語教育学会誌』第 37 号, 15–28.

中央教育審議会 (2015).『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ （答申）』.

中央教育審議会 (2005).『地方分権時代における教育委員会の在り方について（部会まとめ）』.

宮坂政宏 (2017).「指導主事の職務の実際と教育実践に対する課題意識-大阪府教育委員会指導主事対象アンケート調査をもとに」『教師学研究』, 第 20 号, 17-25.

# 英語科教員志望者における/r/の過剰般化

相田　希実(東京学芸大学教職大学院生)

キーワード:過剰般化, 英語教員志望者, 発音指導

## 1. はじめに

近年、英語教育においてコミュニケーション能力の育成が重視される中で、発音はその実現に不可欠な要素である。静(2019)は、英語を正しく発音できることは、「話したい」と思われる話者になるために不可欠な要素であると指摘している。また、たとえ相手が意味を理解しているように見えても、不正確な発音は聞き手に余計な負担を与え、注意力や理解力を損なう可能性がある。よって、異なる言語的・文化的背景をもつ相手と円滑に意思疎通を図るためには、生徒が相手にとって聞き取りやすい発音を習得することが求められる。このような観点から、英語教員自身が正確な発音を身につけ、生徒にとって良きモデルとなることが求められる。しかし筆者の経験によれば、英語教員を志望する大学生の中には、発音に問題を抱えている学生も決して少なくない。

/r/の発音は、日本人英語学習者にとって特に習得が難しい音の一つである。/r/の調音方法については、研究者や指導者によって若干異なる説明がなされている。/r/に関して、日本人学習者に多い誤りの一つが、語中や語末など本来存在しない位置に/r/を過剰に挿入する「/r/の過剰般化」である。たとえば山根(2019)は saw a film を /sɔːrə film/ のように「intrusive /r/」を入れて連結する例を紹介している。Maeda(2013)は、/r/の過剰般化は intelligibility において問題が生じる可能性があると述べている。

## 2. 研究の内容

(1) 研究課題

本研究では、以下の 2 つのリサーチクエスチョンを設定した。

RQ1. 英語科教員を志望する日本人大学生が/r/の過剰般化を起こしやすい語はどれか。

RQ2. /r/音を過剰般化する大学生は、(a)過剰般化以外の発音全体の正確さ、(b)自身の発音に対する認識という点で共通点は何か。

(2) 研究手法

日本の国立大学に在籍する英語教育を専攻する学生 1～4 年生 107 名を対象にインタビュー及び音読テストを行った。まず、参加者に発音学習に関する経験や考えを約 10 分間インタビューし、全て録音した。参加者には、目標とする発音モデル、自身の発音に対する自信などを質問した。音読テストのマテリアルは、ChatGPT に、(a) 指定語彙 because, walk, smoke, one, everyone, snow, idea, ago, mouse, media, banana, but, can を含む、(b) CEFR A1～A2 レベル、(c) 150 語程度の条件設定をして出力させた。参加者は1分間黙読で英語の文章を読み、その後、その文章を音読した。この時筆者は参加者の音読を録音した。その後、参加者は録音を聞き、自分の音読について自由に感想を述べた。その後、参加者は/r/の過剰般化についての説明を受けたうえで再度録音を聞き、録音の中で/r/の過剰般化が起こっていたと思う箇所に印をつけた。

RQ1に関して、筆者を含む採点者3名(英語教育専攻の大学4年生、日本語母語話者)が参加者の録音を聞き、発音エラーを以下の3つの視点からカウントした:(a)/r/の過剰般化の誤り(Over R)、(b)/r/と/l/音に関連する誤り(LR)、および(c)Over R と LR 以外の発音誤り(Others)。採点者は発音誤り1つにつき1点としてカウントし、各参加者の最終スコアは、3 名の評価者が付けた点数の合計である。また、採点者の評価については、採点者間で高い一致度( $\alpha$ = .893)が得られた。RQ2(a)では、/r/の過剰般化以外の発音スコアを算出した。さらに、/r/の過剰般化が非常に頻繁に見られる個人の発音能力の特徴を調べるために、クラスター分析を実施した。RQ2(b)では、参加者が自分の読み上げ録音を聞き、/r/の過剰般化があった箇所を特定できたかどうかを、採点者のカウントと比較した。また、参加者の発音能力に関する自己評価の発言をインタビュー回答から比較した。

## 3. 結果と考察

(1) クラスター分析の結果

クラスター分析により、参加者は 4 つのグループに分類された。グループ 1 は、他のグループと比較して LR および Others の頻度が高く、それぞれの平均値は 14.18 および 30.15 であった。グループ 2 は、Over R の頻度が非常に高く、平均値は 29.14 であった。グループ 3 は、Over R、LR、Others のいずれにおいても頻度が低く、それぞれの平均値は 1.41、1.89、5.89 であった。グループ 4 は、LR および Others の頻度はグループ 2 と同程度であったが、Over R の出現頻度は比較的低かった。また、グループ 1 は 1〜2 年生の割合が高く、グループ 3・4 は 3〜4 年生の割合が高かった。それに対してグループ 2 では学年構成に偏りが見られなかった。

(2) RQ1 の結果と考察

総じて、/ə/, /ɔ:/, /ɑ:/ を含む語において/r/の過剰般化が生じやすい傾向が認められ、特に idea、media、was、walk、because で多く見られた。idea と media は、グループ 2 の参加者のほとんど（いずれも 92.86%）が/r/の音を不必要に挿入して発音していた。さらに、グループ 1（それぞれ 52.94%、38.24%）およびグループ 4（それぞれ 56.25%、28.13%）の参加者においても高い割合で同様の誤りが見られた。最も発音の正確性が高かったグループ 3 も idea で 18.52%、media で 14.81%の参加者が不要な/r/を挿入して発音した。was、idea、media に関しては、/ə/の正しい発音を十分に理解せず、/ə/と/r/の舌位を混同していることが過剰般化の理由として考えられる。さらに walk と because の音声記号はそれぞれ/wɔ:k/（あるいは/wɑ:k/）、/bɪˈkɔ:z/（あるいは/bɪˈkɑ:z/）であり、英語には/ɔ:/や/ɑ:/の直後に/r/を伴う/ɔ:r/、/ɑ:r/（例：court /kɔ:rt/, start /stɑ:rt/）を持つ語が多い。そうした例の影響で、学習者が/ɔ:/や/ɑ:/の後に不必要に/r/を挿入してしまう可能性がある。

(3) RQ2(a)の結果と考察

全体として、LR と Others との間には中程度の正の相関が認められた。一方、Over R と LR, および Over R と Others との相関は弱い正の相関にとどまったことから、/r/の過剰般化は他の発音誤りとは独立した現象であることを示唆している。また、クラスター分析の結果からも、/r/の過剰般化は大学での英語授業や自主的な学習を通じて学年が上がるにつれて改善される他のエラーとは異なる特性があることが示唆される。

(4) RQ2(b)の結果と考察

グループ 2 の参加者の録音に関して、採点者が多数の Over R を指摘したのに対して、参加者自身は自覚しておらず、正確に報告できない傾向が見られた。グループ 2 の参加者のうち、自分の読み上げ録音を聞いて Over R を 5 回特定できた人は 2 名、3 回特定できた人は 3 名、2 回は 2 名、1 回は 2 名、全く気づけなかった人は 4 名であった。これは、音韻認識能力が十分に高くないことが一因として考えられる。他の要因として、発音に対する自信が強く他者との比較が難しいことや、ネイティブの音声インプットが不足していることが誤りへの気づきを妨げていたとも考えられる。また、/r/の使用が「英語らしさ」と結びついているという認識も、過剰使用の背景にある可能性がある。

また、グループ 2 の参加者の発音に対する自信の程度には個人差が見られた。数ヶ月から 1 年程度の留学経験がある参加者、英語ディベートや、他者から発音を褒められた経験のある参加者は自分の発音を比較的流暢であると評価していた。一方、海外経験がない参加者や、英会話の経験が少ない参加者は、他学生と比べて自分の発音能力が劣っていると感じている傾向があった。

## 4. 引用文献

静哲人 (2019).『日本語ネイティブが苦手な英語の音とリズムの作り方がよくわかる発音の教科書』テイエス企画.

山根繁 (2019).『コミュニケーションのための英語音声学研究』関西大学出版部.

Maeda, M. (2013). Pronunciation of postvocalic /r/ by Japanese learners of English: Some case studies. *Studies in Humanities, 181*, 127-154.

# インタビューテストにおける小学生の英語発音の変化

岡本真砂夫(姫路市立高浜小学校)

キーワード:音声指導、理解性評価、音響音声分析

## 1. はじめに

小学校外国語科の授業で、答えの英文を選択させるゲーム (図 1) を通じて何度も音声を聞かせ、強勢記号を記入したフラッシュカード教材 (図 2) を用いる指導など、英語プロソディに焦点を当てた授業を実施し、児童が各学期末に音読した定型文 (図 3) の英語発音を分析したところ、1 学期、2 学期、3 学期と、学期が進むにつれて ALT による理解性評価が向上したことが観察された。1 学期から 2 学期にかけて発話速度の向上し、2 学期から 3 学期にかけてフォーカルプロミネンススコアが向上した一方、ピッチレンジに差はみられなかった。また、児童のピッチ変化は、英語教師のピッチ変化に近づいた (岡本, 2024)。本研究は、定型文の音読と同時に実施した、インタビューテストにおける児童の音声を分析し、より自由度の高い発話における英語発音の変化を分析したものである。

図 1　ゲーム教材

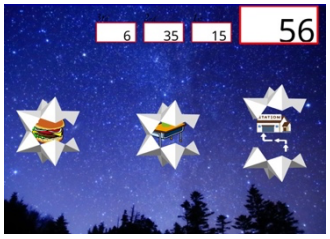



図 2　フラッシュカード教材

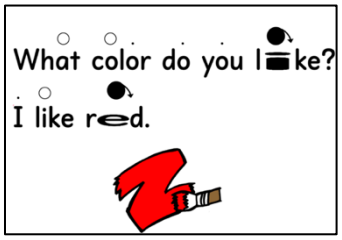
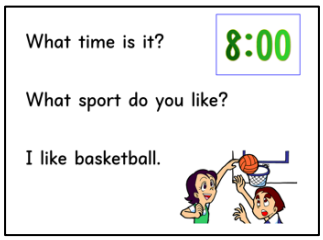



図 3　定型文




## 2. 児童の発話分析

(1) インタビューテストにおける教師の質問と、児童の回答例

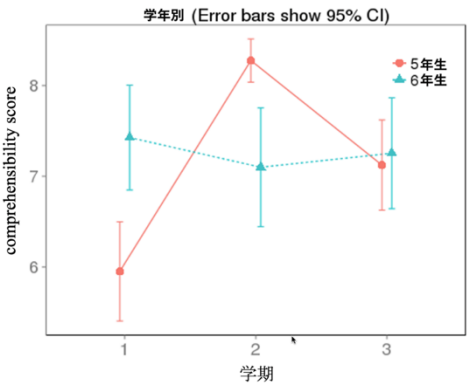
インタビューテストでは、当該学期に学習した英文から教師が5つほど質問をして、児童が回答した。本研究では、それぞれの学期の問いの中から、児童が自分自身について表現しやすいと思われる文を抜粋し、ALT による理解性評価、音響音声分析、言語的側面の分析を実施した。以下は、5 年生、6 年生のそれぞれの学期で分析した発話の例である。

5 年生 1 学期　I want a new pencil case. 2 学期　I want to go to Italy. 3 学期　I'd like a hamburger.
6 年生 1 学期　I'm good at swimming. 2 学期　She can play tennis well. 3 学期　I like science.

## 3. 分析結果

(1) 5 人の ALT による理解性評価を実施した。理解性は、聞き手が発話を理解するのにどの程度苦労したか、9 段階リカートスケールで評価した (Munro & Derwing, 1995)。5 人の ALT による理解性評価を実施したところ、クロンバックの α は .86 であり、評価者間信頼性は高いと考えた。二元配置分散分析を行った結果、学年の主効果に有意な差はなかった一方、学期の主効果、学年と学期の交互作用は、共に有意な差があった (図 4)。5、6 年生の学期の主効果について事後検定を実施したところ、2 学期は 1 学期より理解性評価が高く、3 学期は 1 学期より、2 学期は 3 学期より理解性評価が高かった。5 年生の学期の主効果について事後検定を実施したところ、2 学期は 1 学期、3 学期より理解性評価が高く、また、

図 4　理解性評価の推移



3 学期は 1 学期より理解性評価が高かった。

(2) 音響音声分析

音響音声分析を実施するにあたり、児童の発話における音節数を調べたところ、学年、学期の主効果、学年と学期の交互作用は、全て有意な差があり、5 年生 2 学期が最も多く、6 年生 2 学期が最も少なかった。音声分析ソフト Praat を用いてピッチレンジを計測したところ、学年と学期の交互作用に有意な差があり、5 年生の 3 学期は 2 学期より広くなっていた。児童が発話する文は、 “I want to go to” のようなチャンクに、 “Italy” などの名詞をつける構造になっているので、名詞のピッチレンジのみを調べたところ、3 学期は 1 学期、2 学期より広くなっていた。音節数が増えると名詞のピッチレンジが広がる傾向があると仮定し、音節数と名詞のピッチレンジの相関を調べた結果、$r$ =0.21、 $p$ = 0.18 であり、音節数と名詞のピッチレンジの間には、弱い相関が確認された。文中の母音の母音長、インテンシティの Z スコアを算出し、合計してフォーカルプロミネンスを算出した。核強勢があるべき音節にフォーカルプロミネンスがあれば 10 点としてフォーカルプロミネンススコアを算出したところ、6 年生 2 学期が最も高く、6 年生は 5 年生より高かった。

(3) 言語的側面の分析

音韻システム、言語資源、流暢性におけるエラーを分析した。音韻システムにおいて、分節音のエラーは理解性に大きな影響を与えた一方、語強勢、音節構造のエラーは理解性への影響が小さかった。これは、ALT が例えば “Australia” と「オーストラリア」の違いなど、日本人児童の英語発音に慣れていた可能性があった。言語資源において、文法的なエラーが理解性に与えた影響は小さかった一方、語彙的なエラーは理解性を低下させた。可算名詞、不可算名詞、形容詞に関わる不定冠詞、複数形の “s” などは理解性に大きな影響を与えなかったが、語彙が異なると、単語の意味が伝わりにくくなった。流暢性において、無音ポーズの時間と理解性には、中程度の相関があり、無音ポーズが長くなれば、理解性評価が下がる傾向が見られた ($r$ = -.58, $p$ = .002)。これはインタビューテストを実施した、英語教師である私の実感と重なった。なお、語彙的なエラーがあるとそもそも文の意味が分からなくなるため、語彙的エラーを除いた上で理解性評価の推移を観察したところ、語彙的なエラーを含んだ結果との変化は少なかった。

## 4. 小学校における音声指導への示唆

5 年生 3 学期の理解性は 1 学期より高く、6 年生 1 学期の理解性に追いついた結果となった。フォーカルプロミネンススコアは 6 年生が 5 年生より高く、1 年間長くプロソディ指導を受けた結果である可能性が高かった。音節数が増えると発話率が上昇する傾向があった。音節数の多いチャンクをスムーズに発話することは、発話率の上昇につながったといえる。発話率が上昇すると、理解性が高くなる傾向があった一方、無音ポーズと理解性には負の相関関係があり、期待されない箇所の無音ポーズの時間が長くなれば、理解性が低下した。

小学校外国語科においてプロソディに焦点を当てた指導を継続すること、チャンクをスムーズに発話できる指導が児童の理解性を高められることが示唆された。

## 5. 謝辞

本研究は、関西大学 大和知史教授のご指導とご助言のもとに実施しました。大和知史先生には、多大なるご指導、ご助言を賜りましたことを、心より感謝申し上げます。

## 6. 引用文献

岡本真砂夫 (2024 年 8 月 24 日-25 日). 「小学校における英語プロソディ指導の縦断的研究 [口頭発表]」『全国英語教育学会第 49 回福岡研究大会』福岡工業大学

Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech. *Language and Speech, 38*(3), 289–306.

# 高校英語教育を通したグローバル市民育成のための授業開発

内住　祐介(埼玉県立春日部東高等学校)

キーワード:グローバル人材, グローバル市民, 高校英語教育, 発表

## 1. はじめに

高等学校においては令和4年度(2022年度)より現行の学習指導要領が施行されたが、その外国語科改訂の背景には特に「話すこと」及び「書くこと」などの言語活動が適切に行われていないこと、「やり取り」や「即興性」を意識した言語活動が十分ではないこと、読んだことについて意見を述べ合うなど複数の領域を結び付けた言語活動が適切に行われていないことといった課題がある(文部科学省、2019)。そのような中、グローバル化に対応した人材の育成も各方面で叫ばれているが、本発表はこうした学習指導要領改訂の背景にある課題を克服する1つの方法として、そしてまた世界で起きている問題に目を向け、それを自分事として捉えて日々の行動に移すことのできるグローバル市民を育成する方法の1つとして、グローバルイシューを扱った題材を通した英語授業がその後の学びへ向かう力の形成に寄与し、そしてまたグローバル市民を育成するものになり得るのかを、介入授業および事前事後のアンケート、そして生徒へのインタビューから分析し、指導の効果を検証するものである。

## 2. 問題の所在

(1) グローバル市民について

「グローバル社会における人材育成」や「グローバル化の進展に対応する力を育む教育」が求められているものの、どのようにそのような人材を育てていくのかが不透明であり、グローバル市民という概念があまり意識されていない。

(2) 高校における授業内容について

高校英語教育においてはグローバルイシューを扱う教材が多く、自分の意見を英語で述べたりそれを用いて交流したりすることによって伸びるグローバルな力、市民性を育成できる機会が多分にあるにも関わらず、言葉の構造の学習に終始しているところが多々ある。

(3) 埼玉県の高校英語教育について

現行の学習指導要領にもある5領域の中の「やり取り」と「発表」の重要性が指摘されている中、令和6年度埼玉県英語教育改善プランによると、高校においては授業内での生徒・教員の英語使用状況がそれぞれ 35.3%、24.4%であり、教科書の学習後、それと関連付けた言語活動の場を十分に設定できていない。令和5年度の同様の改善プランにおいては、それぞれ 40%、32.8%であった。

## 3. 研究課題(RQ: Research Questions)

(1) 高校英語教育において育てるべきグローバル市民像は、学習指導要領およびグローバル市民の定義からどのように具体化できるのか

(2) 授業を通して教材からグローバル市民性を育成するためには、生徒にとって身近なものと関連付け、そして発表活動にまで広げることが効果的であるのか

(3) グローバル市民性を育成する授業展開で教材を学習した後、生徒の英語を学ぼうとする姿勢に変容は見られるか

(4) グローバル市民性を育成するに当たり、高校英語教育において含まれるべき要素に、先行研究に足される要素はあるか

## 4. 研究方法

勤務校の 2 学年 1 クラス(38 名)を対象に、昨年 10 月から 12 月までの 3 ヶ月間、月に 1 回の介入授業(計 3 回)を実施した。石森(2019)によれば、グローバル教育の設計および実践の段階において

は、その枠組み設定が不可欠となり、それは「知識・理解」、「技能・スキル」、「姿勢・態度・価値観」の3領域から構成されている。そしてまた、生徒中心でプロセス重視であり、参加型であるとも述べられている。このことから1時間の授業につき1つの領域に授業内容を焦点化し、同僚より当該クラスの英語コミュニケーションⅡの時間を 3 時間譲り受ける形で実施をした。実施に当たっては介入授業のほか、事前事後アンケートおよび 2 回目の授業で行った発表活動後の振り返りアンケート（中間に相当）、そして最後の 3 回目の事後に協力が得られた生徒 11 名によるインタビューを通して生徒の変容を検証した。教材内容等は以下の通りである。

<table>
<tr><td>題材</td><td colspan="3">Cellphones are still endangering gorillas, but recycling old ones can help<br>(出典: Africa Great Apes, Mongabay 17 Jan 2019)</td></tr>
<tr><td>内容</td><td colspan="3">スマートフォンに使用される鉱物の 1 つ、コルタンがアフリカはコンゴ民主共和国一帯で採掘されることから、そこに生息するゴリラの生息環境、またはその生存が脅かされている。そのような中、スマートフォンのリサイクルによってゴリラを救う取り組みが各地で実施されている。</td></tr>
<tr><td rowspan="3">配当</td><td>1 時間目</td><td>知識・理解</td><td>本文内容の理解をジグソー法を通して実施</td></tr>
<tr><td>2 時間名</td><td>技能・スキル</td><td>グループでの発表活動</td></tr>
<tr><td>3 時間目</td><td>姿勢・態度・価値観</td><td>グループでのリフレクション</td></tr>
</table>

## 5. 研究結果と考察

| | |
|---|---|
| RQ(1) | 教材から解決すべき問題を読み取り、グローバルな問題をローカルな問題に落とし込んで考え、それについて自分の意見を英語で発信し、解決に向けて行動できる人。 |
| RQ(2) | 社会問題や日常生活と関連性の高い問題を扱った教材であったことが、事前・事後のアンケートで関連性への意識を高め、統計的有意性も認められた。身近な問題と関連づけることで、グローバルな問題を自分事として捉える傾向が見られた。また、発表活動を広げることで、生徒自身が資料を超えて情報を調べる機会が生まれ、資料がより身近なものとなり、問題が自分の中に存在する傾向が見られた。また、英語で発表することで、内容に関連する語彙や表現を増やし、実際に授業で使う経験を積むことができた。 |
| RQ(3) | 事後アンケートでは、英語学習の理由を「大学入試に必要な学力をつけるため」と回答した生徒が事前アンケートよりも多い結果となったが、これは修学旅行を終えた後で受験生になるという校風がそうした回答を増やした要因の一つであると推測している。しかしながらその他の観点では、事前アンケートよりも事後の方が「話す力」の獲得という回答が多く見られ、コミュニケーション能力を重視する傾向が見られた。これは、介入授業がグローバルな問題に関連した身近なトピックで行われ、生徒が英語で本文内容を再生したり、自らが担当したパートにおいて新しく調べて分かった情報も付け加えながら自分自身の英語で聞き手に伝える経験をしたためだと思われる。実際のインタビューにおいても、「授業だと、単語とか文法だけやって、なんかまさに勉強という感じだったが、今回の授業では自分たちが表現を工夫したり、今までとは違って実践するということの方が強かった」、「今回の授業は、社会の知識とか背景知識を知った上で、英語の文法などが文脈と結び付いて分かるから、より何か忘れにくい内容だったと思う」など、建設的な回答が得られた。 |
| RQ(4) | 盛り込まなければならない必須要素は先行研究同様、「知識・理解」、「技能・スキル」、「姿勢・態度・価値観」であるが、授業実施に当たってはこれら3観点の1つで1時間ないしは 1.5 時間程度を取り、その観点に焦点を当てた配当にするということである。 |

## 6. 引用文献

石森広美(2019)「『生きる力』を育む グローバル教育の実践」 明石書店
文部科学省（2019）『高等学習指導要領（平成 30 年告示）解説 外国語編・英語編』

# AI 時代の英語教育における批判的思考力の育成
## ―映画“Cinderella”(1950)と機械翻訳を通じて物語の背景を読み解く―

土屋　佳雅里(東京成徳大学)

キーワード:AI 時代の英語教育、批判的思考力, シンデレラ物語

### 1. はじめに
#### 1. 1　背景
本発表は、AI 時代の英語教育における批判的思考力育成の一例を示すものである。今回は、特に大学教育における取り組みである。

日本の大学教育では、専門分野に基づいた教育が中心となる傾向がある。しかし、AI が台頭する、先行き不透明で複雑な現代社会においては、専門知を支える基盤となる基礎的かつ汎用的な能力(Generic Skills)や、分野を超えた知の統合による「総合知」(内閣府、2022)の形成が求められている(中央教育審議会、2025)。Generic Skills のなかでも批判的思考力(critical thinking)は、大学における学修・日常生活から社会生活、知的活動と幅広く応用でき(楠見、2014)、複雑化・多様化する社会においては、自ら情報を収集・分析し、他者と協働しながら主体的に判断・行動するために不可欠な能力であるといえる。さらに、AI 技術の進歩は、英語教育における言語観の再構築を促している。2020 年代に入り、生成 AI や機械翻訳の一般利用が急速に進んだことによって、英語教育現場においても、言語知識や読解力にとどまらず、AI によって生成・翻訳された情報を吟味し、多角的に読み解く力の育成が重要視されている。

#### 1. 2　AI と映画
映画は感性に訴え、思考を喚起する力をもつ。人は映画を通して視覚・聴覚から情報を受け取り、感性を刺激されながら言語化し、考える。一方、AI は因果を考えず、新たな知を創造しない(今井, 2024)。映画を用いた授業では、学習者が異なるアダプテーション間の差異に気づき、驚きや興味を原動力に探究・批判的思考を行い、やがて創造的な思考へと発展する。このような思考のプロセスは、人間に固有の営みであり、映画がその契機となる。

#### 1. 3　シンデレラ物語の変遷とアダプテーション
シンデレラ物語の起源は紀元前 5～6 世紀頃に遡るとされ、娘の迫害、超自然的援助、結婚といった基本的構成要素をもつ類話は、ヨーロッパだけでも 500 以上存在する(Cox, 1893; Thompson, 1946)。日本においても『おしん物語』(坪内逍遥, 1900)にその類型が見られる。この物語が長年にわたり語り継がれてきた背景には、文化的構成要素の継承とともに、新たな要素の導入による更新があると考えられる。ハッチオン(2012)はアダプテーションを、作品の変容と受容の過程を含むものとし、その理論化を試みている。アダプテーションにおいては、時代背景やメディア特性が内容に影響を及ぼす。シンデレラ物語は各国で映画化され、ディズニーによるアニメ版(1950)と実写版(2015)は同一タイトルでありながら、内容や受容に違いが見られる。

### 2. 目的
本研究では、大学英語教育における批判的思考力育成の取り組みとして、ディズニー長編アニメーション映画“Cinderella”(1950)の挿入歌 “Work Song” を教材に、①英語オリジナルスクリプト、②字幕翻訳、③機械翻訳を比較し、映画に現れた物語の背景を批判的に読み解く実践を通して、学習者の物語の背景に潜む時代的・文化的価値観を批判的に考察する力を養うとともに、AI による機

械翻訳結果と人間による字幕翻訳との違いに着目し、翻訳という営みの奥行きや限界に気づくことを通して、AIリテラシーの向上を図ることも目的とした。

## 3. 方法

### 3. 1 対象・時期

a. 東京都内A大学、時事英語科目（アダプテーション）初級2クラス、合計80名
b. 2025年5月（半期全授業14回のうち2回）

### 3. 2 手順

映画“Cinderella”（1950）の挿入歌 “Work Song” を授業において視聴後、以下の手順で活動を展開した:

（1）授業1回目
a. “Work Song” 資料配付（3種： ①英語オリジナルスクリプト、②字幕翻訳、③機械翻訳）
b. グループ・ワークによる読解と情報共有
c. 授業後、コメント提出

（2）授業2回目
a. シンデレラ物語の変遷、時代背景の解説
b. グループ・ワークによる読解と情報共有
c. 授業後、コメント提出

## 4. 結果・考察

授業 1 回目のコメントでは、学習者は主に字幕翻訳と機械翻訳の比較を中心として考察を行い、AIによる翻訳の利便性と限界への理解を深めた。また、授業2回目のコメントでは、映画の文化・時代背景を含めながら、言葉や表現にさらに注目して考察を行った。

映画という物語性のある教材を活用した翻訳比較活動は、学習者に多角的な視点を与え、AI 翻訳の限界を体感的に理解させるうえで有効であることが明らかとなった。特に、学習者が「AI 翻訳は便利だが、文脈や文化的背景を考慮しない」といった批判的視点を持ち始めたことは注目すべき変化であった。また、従来の「正解のある英語学習」では得られにくい、複数の解釈を比較検討する姿勢が育成されていた点にも、本研究の意義が現れていた。これは、AI 時代における情報の取捨選択や意思決定に不可欠な、批判的思考力およびAIリテラシーの統合的な養成を可能にするアプローチといえる。

## 5. おわりに

本研究では、映画“Cinderella”（1950）の挿入歌“Work Song”を素材とした翻訳比較活動を通じて、大学生の批判的思考力およびAIリテラシーの育成を目指した授業実践を行った。英語教育におけるAI技術の活用は今後も加速すると考えられるが、AIに依存するのではなく、AIを使いこなすための思考力と判断力を育てる教育の必要性は一層高まっていくと考えられる。今後も引き続き、学習者がAIと共存しながら、批判的思考力の育成を図る手立てを探っていく。

## 引用文献:

中央教育審議会(2025).「我が国の「知の総和」向上の未来像 ～高等教育システムの再構築～（答申）（中教審第255号）」. 文部科学省.

# A preliminary report on learners' strategy use based on CEFR-informed self-assessment

Wang Wei-Tung (Tokyo University of Foreign Studies)

キーワード:learning strategies, CEFR, self-assessment

## 1. Background

Language learners spend a large amount of time outside the classroom to improve their language proficiency. However, it is not an easy thing to achieve the goal and learners always struggle with finding an appropriate way for themselves. Based on the idea of self-regulated learning, learners use strategies to improve their language proficiency and manage their own learning at the same time (Oxford, 2011). This study aims at exploring learners' strategy use in terms of language learning and speaking performance in accordance with the CEFR levels.

## 2. Methodology

Over the decades, numerous strategy research studies have been conducted not only quantitatively but also qualitatively. A mixed-methods design is also applied to figure out profound learners' strategy usage（Thomas et al., 2024）. This study used questionnaires and in-depth interviews to collect data for a mixed case study. First of all, Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (Oxford & Burry-Stock, 1995) was used to investigate how learners perceived and utilized strategies from a general perspective. Next, Vocabulary Learning Questionnaire (Gu, 2018) and Oral Communication Strategy Inventory (Nakatani, 2010) were implemented to examine learners' speaking and vocabulary learning processes. Lastly, a self-assessment based on can-do descriptors (Council of Europe, 2020) was introduced to probe learners' self-awareness of performance in terms of the various skills. After the questionnaire, a semi-structured interview was conducted with a focus on participants' language learning history and their language learning goals. There are ten participants and the proficiency levels range from A2 to C1. The interviews were recorded and thematic analysis (Roulston, 2010) was utilized to categorize the qualitative data.

## 3. Results and Discussion

Regarding the results of the questionnaires, each learner has his or her own preference for different strategies among the various CEFR levels. However, from the interview data, learners' strategy usage was influenced by goal-oriented activities which demonstrate the individual differences based on each learner's learning experience. For instance, several significant categories such as a) Examinations, b) materials, c) study abroad, d) courses, e) future career were identified from the interview. First of all, the entrance examination played a crucial role when participants made decisions about learning habits and materials to use in addition to the authorized English language textbooks. When it comes to materials, authentic materials like videos, news and radio programs, and online speaking programs were preferred by participants for. Next, study abroad experiences in different stages also let participants understand the importance of real English use and the necessity of input as well as communication. Moreover, after studying abroad, participants' attitudes toward English language learning changed and led to higher motivation. On-campus activities like courses focused on the SLA (Second Language Acquisition) theories and English language education facilitated participants' interactive activities as well as their understanding of the CEFR. What is more, participants' future career plan such as internship programs and part-time jobs stimulated their English use and motivation in daily life. Especially for those who

want to be English language teachers in the future mentioned that their own language learning experiences have deep influence on their teaching and lesson preparation. Through the in-depth interview, deep insights into individual learners have been grasped.

## 4. Implication and Future Directions

Although there is no clear difference in strategy use between the CEFR levels, this study depicts the profile for individual learner. For further studies, sessions tailored to individual learner will be developed and conducted to see the effectives of explicit strategy instruction.

## 5. References


Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Gu, P. Y. (2018). Validation of an online questionnaire of vocabulary learning strategies for ESL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *8*(2), 325-350.

Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, *94*(1), 116-136.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching: Language Learning Strategies.* Routledge.

Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. *System*, *23*(1), 1-23.

Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory and practice*. Sage.

Thomas, N., Schneider, J., & Zhou, S. (2024). Qualitative research on language learning strategies and self-regulation. *AILA Review*, *37*(2), 177-187.

# 学習者主体のフィードバック活動の導入が自己調整学習に及ぼす影響

土屋　麻衣子(福岡工業大学)

キーワード:自己調整学習, フィードバック, 動機づけ

## 1. はじめに

教師からの継続的な形成的フィードバック―すなわち、学習者の目標、目標に対する現状、目標達成に必要な学習方法に関する情報―が、学習者の自己調整学習と学習成果の向上に寄与すると考えられている。本研究は、高等教育における「学修者本位の教育」、初等・中等教育での「主体的・対話的で深い学び」に繋がる自己調整学習の促進に効果的な形成的フィードバックを、現実的かつ持続的に教室で実施するための指導方法を見出すことを目的とする。

## 2. 先行研究と研究課題

自己調整学習理論(Zimmerman, 1989)は、「学習者が自分の学習プロセスに、メタ認知、動機づけ、行動の側面で能動的にかかわる学習」を自己調整学習と定義し、「自己効力感」「目標」「自己調整学習方略」の 3 点を能動的な学習の重要要素として挙げている。形成的フィードバックは、学期末などに与えられる総括的フィードバックとは異なり、学習プロセスにおいて伝えられるものである(Shute, 2008)。主に、学習者の目標、現状、方略に関する情報であり、自己調整学習の発展をサポートするとされている。しかしながら、日常の指導の中で、適切なタイミングで個別に繰り返しフィードバックを行うための時間を確保するのは容易ではない。

本研究の課題は、「教師によるクラス全体への形成的フィードバックの指導」と「それに基づく学習者自身による形成的フィードバック活動」を導入した授業が、自己調整学習の主要な 3 要素にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることである。

## 3. 調査

(1) 参加者

調査には、発表者の授業を過去に受講したことがない大学 2 年生 54 名が参加した(Group 1:30 名、Group 2:24 名)。参加者はプレースメントテストの結果に基づき、英語の習熟度に応じて 2 つのクラスに分けられた。Group 1 は基礎レベル科目を受講する学習者で、CEFR-J の評価基準においてA1.2、A1.3 レベルと判定された。Group 2 は中級レベル科目を受講する学習者で、A2.1 または A2.2 と判定された。プレースメントテストでは、CEFR-J に基づき、A1.2、A1.3、A2.1、A2.2、B1.1、B1.2 の 6 段階で英語力が評価された。

(2) 調査

参加者には毎週、語彙とリーディングに関する課題を課し、翌週の授業冒頭でその内容に基づいた確認テストを実施した。テストおよび採点の後、形成的フィードバックの 3 つの観点に基づく振り返り活動をグループメンバーと共に行わせた。3 つの観点は以下の通りである。

①目標に対する現状
②どのように準備をしたか
③次週の目標とそのための学習方法

振り返りにあたっては、「目標を達成できて良かった」「次回は頑張る」といった感想にとどまらず、テストの結果の良否にかかわらず、それを導いた学習方法についてしっかりと省察し、メンバーと共有するよう指示した。さらに、学習方法の選択肢を広げることを目的として、発表者は振り返り活動中に各グループを巡回し、参加者の工夫やアイディアを聞き取りながら、適宜、クラス全体に有用な事例を紹介しつつ、必要に応じて助言を加えた。その上で、自分で自分の行動を起こすための計画と

目標を立てるように指導した。この活動は、4 月から 12 月にかけて、毎週の授業時に実施した。

(3) 分析

自己調整学習の主要な 3 要素に及ぼす作用を明らかにするために、英語学習版自己調整学習尺度（Tsuchiya, 2019）を用いたアンケートを 4 月と 12 月に実施し、結果の変化を比較した。あわせて、プレースメントテストとアチーブメントテストのレベルも比較対象とした。

(4) 結果と考察

Group 1 のアンケート結果を表 1 および図 1 に、Group 2 の結果を表 2 および図 2 に示す。4 月と 12 月の比較により、両グループにおいて「自己効力感」「目標・計画」「学習方略」の各側面で中程度の効果が認められた。特に、基礎レベル科目を受講していた Group 1 の参加者の方が、より顕著な変化を示した。

これらの結果は、アチーブメントテストのレベルにも反映されていると考えられる。Group 1（受験者 27 名）では、23 名がレベルアップし、同レベルが 12 名、レベルダウンは 2 名であった。Group 2 では、レベルアップが 11 名、同レベル 9 名、レベルダウンが 4 名となった。英語に苦手意識を持つ学習者は、しばしば自信の低下や学習方法の不明確さにより、学習意欲が下がる傾向がある。したがって、本フィードバック活動を通じて、Group 1 の参加者の方が学習への取り組み方を見直し、より積極的な姿勢へと変化した可能性が高いと考えられる。

**表 1** Group 1 の 3 要素の変化（4 月－12 月）

| | | 4月 | | 12月 | | *t* | *d* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 平均値 | SD | 平均値 | SD | (29) | |
| Group 1 (n=30) | 自己効力感 | 2.98 | 0.69 | 3.64 | 0.68 | -5.13*** | 0.73 |
| | 目標・計画 | 3.13 | 0.81 | 3.53 | 0.71 | -3.01** | 0.73 |
| | 学習方略 | 2.70 | 0.87 | 3.44 | 0.69 | -5.43*** | 0.76 |

**表 2** Group 2 の 3 要素の変化（4 月－12 月）

| | | 4月 | | 12月 | | *t* | *d* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 平均値 | SD | 平均値 | SD | (23) | |
| Group 2 (n=24) | 自己効力感 | 3.36 | 0.75 | 3.69 | 0.67 | -3.27** | 0.52 |
| | 目標・計画 | 3.23 | 0.57 | 3.54 | 0.80 | -2.31* | 0.66 |
| | 学習方略 | 2.91 | 0.69 | 3.59 | 0.75 | -6.15*** | 0.56 |

**図 1** Group 1 ボックスプロット（4 月－12 月）

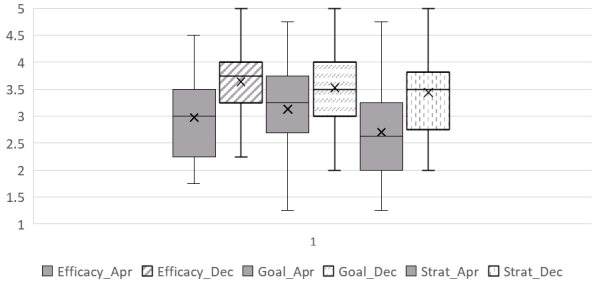
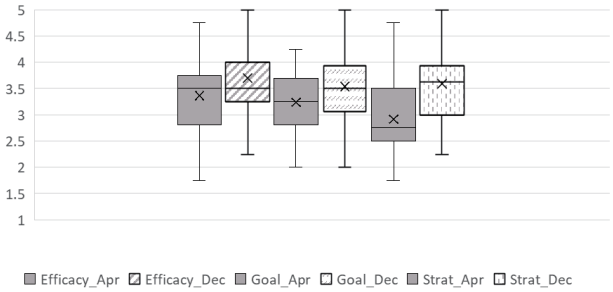



**図 2** Group 2 ボックスプロット（4 月－12 月）




## 4. まとめ

本研究の結果は、時間的・人的制約から個別対応が難しい教育現場においても、クラス全体への働きかけを通じて形成的フィードバックを実践し、学習者の自己調整を支援する可能性を示すものであると考える。今後は、より長期的な学習成果との関連や他教科への汎用性についても検討する必要がある。

## 5. 引用文献

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, *78*, 153-189.

Tsuchiya, M. (2019). Developing a self-regulated learning scale for learning English as a foreign language. *International Journal of Curriculum Development and Practice*, *21*, 39-51.

Zimmerman, B. J. (1989). Social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 329-339.

# 英語授業におけるタスク性を高めた言語活動の実践
## ―学生のワークシートと自由記述による振り返りの分析―

遠藤 香菜子(米子工業高等専門学校)

キーワード:タスク, 高校英語教科書, 言語活動

### 1. はじめに

従来の英語教育では、PPP という指導法が一般的で、目標となる文法項目を提示し、様々な練習を経て、最後にその文法を用いた言語産出を行っていた。しかし、このやり方では最初から学習者が使用する文法項目は決まっており、言語形式にばかり意識がいってしまうという批判がある。そこで近年注目されているのが TBLT(Task-Based Language Teaching)である。この指導法では、タスクを通して学習者が伝えたい内容や適切な文法を自分で考え、自由に言語産出をすることが可能で、実際の言語使用場面に近い認知プロセスが提供でき、より効果的な練習になると考えられている。本研究では、先行研究で提案されていた工夫方法をもとに、タスク性を高めた言語活動を授業で実践し、その教育的効果を検証する。

### 2. 先行研究

藤田(2020)は旧高校英語教科書 4 冊を対象として、コミュニケーション活動のタスク性分析を行い、活動をより実際の言語活動に近づけるためにタスク性を高める方法について提案している。

- ・Interaction が低い場合－発表後に質疑応答を入れる。学習者の英語力があまり高くない場合は、事前に教科書に載っているスクリプトを見ながら、質問や答えを考えさせる。
- ・Meaning が低い場合－教科書に出ている語群をあえて参照せず、学習者自身が言いたいことに基づいて単語を考えたり、調べたりするよう指示する。
- ・Outcome が低い場合－「話す」または「書く」といった伝える活動だけで終わらず、それを基に何らかの結論を出す必然性を与える。
- ・Authenticity が低い場合－情報のやり取りをする目的となる細かい場面設定をする。
- ・Interest が低い場合－与えられた語彙やパターンのみを使うのではなく、発話者自身について述べるように指示する。

津久井(2023)は藤田(2020)の評価指標を一部改変して簡略化した領域統合型言語活動の改善の観点をもとに、「英語コミュニケーションⅠ」の教科書内に設定されている言語活動を例にして、低い項目を補う方法について提案している。先行研究において、教科書内の言語活動のタスク性を高める方法や工夫が提案されているものの、実際に授業でそのような活動を行い、学生がどのような反応を示すのか調査した研究はあまり見られない。そこで本研究では、先行研究において提案されていたタスク性を高める方法を参考にしながら教科書内の言語活動に一工夫して、筆者の勤務校の授業において実践し、学生たちの反応をみることにした。

### 3. 方法

(1) 研究協力者

本研究への協力者は、筆者の勤務校である高等専門学校に在籍する総合工学科 2 年生で、研究同意書を配布して同意が得られた学生 204 名である。全 5 クラスのうち、2 クラス(A, B)を実験群、3 クラス(C, D, E)を統制群とした。

(2) 実施方法

2024 年度「英語総合Ⅱ」の授業において、2 年生 5 クラスを、タスク性を高めた活動を実施する 2 クラス(実験群)と教科書に載っている活動を加工せずにそのまま実施する 3 クラスに分けて、課末のコミュニケーション活動を 2 回実施した。その際に学生にワークシートを配布して、活動内容を記入し

てもらい、活動終了後に Microsoft Forms を使って自由記述で振り返りを回答するよう依頼した。

(3) 分析対象と分析方法

本研究では、学生に記入させるワークシートと Microsoft Forms における自由記述での回答を分析対象とした。ワークシートに関しては、各群において教科書の例文もしくはワークシートの語群の表現を使用した学生の割合を調査した。また、自由記述での振り返りは、ワードクラウドで分析を行った。分析には、ユーザーローカル AI テキストマイニングを利用した（https://textmining.userlocal.jp/）。

## 4. 結果と考察

(1) ワークシート

授業実践で活動後に回収し分析対象としたワークシートは、1 回目は実験群 80 名、統制群 119 名、合計 199 名分、2 回目は実験群 68 名、統制群 112 名、合計 180 名分であった。実験群において教科書に載っているパターンを使用して書いていた学生が各クラスにどれくらいの割合でいたのか調査した結果、いずれの回も 10%未満であった。よって実験群の学生は、教科書のパターンをほとんど使用せずに英文を書いていたと考えられる。一方統制群で、ワークシートに載っていた表現を使用して書いていた学生の割合を調べた結果、1 回目は半数以上、2 回目は 40%程度であった。実際に使用するワークシートに表現が載っていると、学生はそれを使って書きたくなるのかもしれない。

(2) 自由記述による振り返り

1 回目の実践におけるワードクラウドを比較すると、両群に共通して「難しい」という単語が見られたが、統制群よりも実験群の方が大きく表示されていた。また、実験群に比べて統制群の方では、「作りやすい」「話しやすい」といった表現が多く出現していたことから、活動への取り組みやすさが窺える。実験群では「有意義」「達成感」「新鮮」といった統制群にはない単語が見られたことから、これまで学生が英語授業で経験してきた活動とは少し異なり、新しいと感じていることが分かる。2 回目の実践でも 1 回目の実践とほぼ同じような傾向が見られた。

次に、両群における品詞別の上位単語出現頻度、共起ネットワークそして共起キーワードを見ながら、どういう単語が多く出現していたのか、またその単語がどのような語と共に出現していたのか分析した。1 回目の実践において、実験群では「意見」という単語が多く出現しており、英語で意見をまとめることへの難しさにふれているものもあったが、他者の意見を聞く楽しさやグループのメンバーから出てくる意見の多様さに関するものが多く、活動を肯定的に捉えているものがほとんどであった。一方統制群では、「英語」という単語が多く出現しており、質問を英語でする難しさや英語でうまく表現できないことへの悔しさが表れていた。名詞及び動詞に関しては、両群において共通した内容が多く見られ、2 回目の実践でも同じような傾向が見られた。しかし、形容詞に関しては 1・2 回目の実践ともに実験群で「楽しい」よりも「難しい」の方が多く、統制群で「難しい」よりも「楽しい」の方が多く出現していた。山下他（2017）が言及しているように、活動のタスク性を高めると、活動がより複雑になり、取り組む際に必要となる英語力が追い付かず、学習者はより難しいと感じる傾向があると言えるだろう。実験群のコメントでは、難しさを感じつつも楽しかったと回答していた学生はそれなりにいたが、タスク性を高めた活動を行う際に学生が感じる困難さを軽減し、取り組みやすくするような工夫が今後必要ではないだろうか。

## 5. 引用文献

津久井貴之 (2023).「高等学校『英語コミュニケーションI』の教科書の比較分析－単元構成及び領域統合型言語活動に焦点を当てて－」『群馬大学共同教育学部紀要　人文・社会科学編』第 72 号, 139–162.

藤田恵里子 (2020).「高校英語教科書のコミュニケーション活動のタスクらしさ」『関東甲信越英語教育学会誌』第 34 号, 87–100.

山下純一・志村昭暢・臼田悦之・竹内典彦・河上昌志・照山秀一他 (2017).「タスク性から見た中学校英語教科書のコミュニケーション活動について－教科書間の比較とタスク性に差が出る要因－」『北海道英語教育学会紀要』第 16 号, 19–34.

# Developing L2 Learners' Communicative Competence Through Skills Integration

Asuka TAKAHASHI (Hokuyo University)

Second Language Learning：Communicative Language Teaching, Skills Integration, Action Research

## 1. Abstract

The new guidelines issued by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) are designed to develop learners' communicative competence. The guideline emphasizes the need for teachers to foster students' communicative abilities, particularly in speaking and writing. MEXT further pointed out the insufficient opportunities for implementing interaction and impromptu speaking activities in the classroom. In order to enhance communicative competence more effectively through Communicative Language Teaching (CLT), it is essential that learners be provided with opportunities to use multiple skills simultaneously, while teachers are encouraged to integrate various language skills (see Oxford, 2001).

## 2. Summary

This study illustrates the ways in which learners engaged with textbook materials and enhanced their proficiency in individual English language skills through handouts designed in accordance with the three-part framework proposed by Brown (2007). This longitudinal study was conducted at a public senior high school from April 2021 to February 2024. The focus was on a class in the administrative information department, and the study spanned the full three-year period of their high school education, particularly within the context of Communication English I and Communication English II.

**A three-part framework.** To enhance L2 learners' reading abilities, Brown (2007) proposed a three-part framework: (1) pre-reading, (2) during-reading, and (3) post-reading (p. 375). As learners engage with a text, they benefit from using materials such as task sheets to exchange ideas about the topic. These resources help them comprehend the content more precisely and thoroughly. Additionally, for communicative activities to be truly effective, it is important to integrate all language skills and follow appropriate instructional steps.

A key instructional emphasis was placed on personalizing the textual content and employing meaning as a scaffold to support interaction-based learning. These activities consistently offered learners opportunities to articulate their own perspectives. Through the use of handouts, learners engaged simultaneously in speaking, listening, writing, and reading activities, utilizing content from textbook stories. A speaking test and an essay assignment, both based on the same topic, were incorporated as components of the evaluation process. This approach provided valuable insight into the integration of instructional practice and assessment. The findings, outcomes, and challenges identified through the annual cycles of action research (AR) are presented with supporting quantitative and qualitative data. Data collection methods included questionnaires, interviews, speaking test, and written essays.

The data presented here were collected from student questionnaires conducted in April 2021, March 2022, March 2023, and February 2024. Upon enrollment, there were 36 participants (17 males and 19 females); at the time of graduation, this number had decreased to 33 (15 males and 18 females). Figures 1 through 4 illustrate the students' self-reported proficiency in speaking, listening, reading, and writing. The findings of their questionnaire confirmed a gradual enhancement in their skills.

Throughout the three-year AR project, applying the three-part framework to textbook learning enabled

the integration of language skills and supported the creation of lessons that enhance both fundamental and practical communication abilities. It also facilitated the comprehensive integration of the four language skills and alignment of instruction and evaluation, in line with MEXT's recent recommendations. Although some challenges remain, the use of this framework has shown beneficial for L2 learning and represents a contribution.

Figure 1

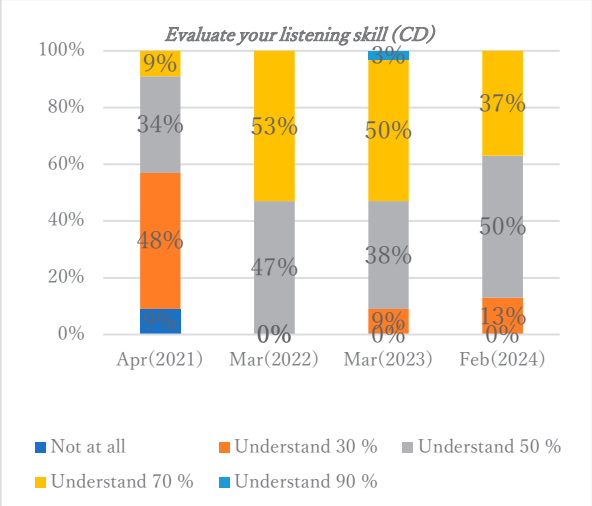



Figure 2

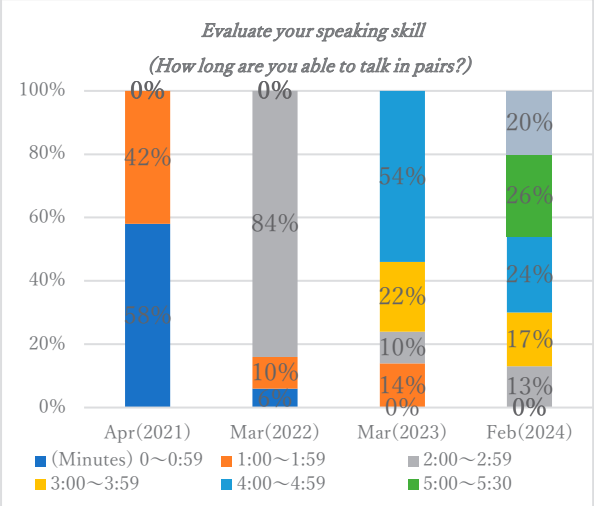



Figure 3

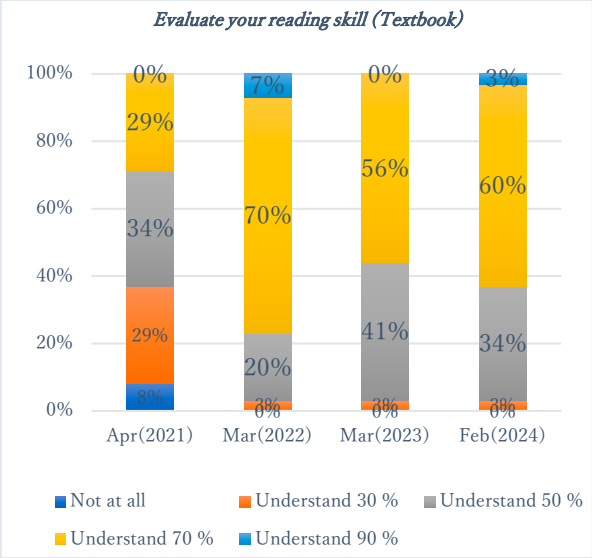
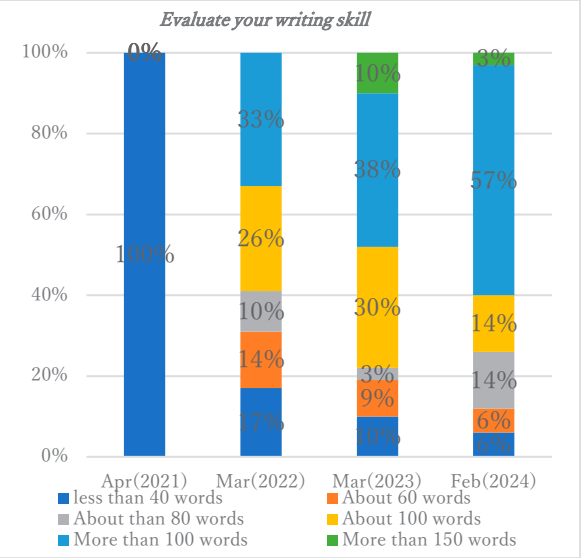



Figure 4




## 3. References


Brown, H. D. (2007). *Teaching by principle; An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Longman.

MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan).

教育における新学習指導要領の円滑娯施に向けた移行指直 [Transition towards the smoothimplementation of the new course of study in foreign language education]. Retrieved December 16, 2021, from the World Wide Web: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/123/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2017/06/281387431_11.pdf

Oxford, Rebecca (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. In: ESL Magazine 6: 1.

# 高校英語教科書の難易度と指導方法が英語学習に与える影響

大田　悦子(東洋大学)

キーワード:　英語コミュニケーション，教科書難易度，様々な調整法

## 1．本研究の背景

大田(2019)では高校英語教科書のリーダビリティとその教科書を使用する高校生のリーダビリティの間に Lexile Measure[1](以下 LM)で 577L の差があることを確認した。この 577L は、教科書本文を生徒が初見で読んだ場合の想定英文理解度が 25%に及ばないことを意味する。学習者が持つ英語力を「少しだけ」超えたレベルのインプットが言語習得を促進するとする仮説に基づけば、日本の高校生が使用する教科書の多くは彼らの英語習得・学習の促進に十分に寄与しているとは言い難い。しかし、日本の英語教科書は、授業で教師のサポートの元使用する学習教材であり、自主学習用教材ではない。教科書には視覚資料や理解確認問題といった“学習支援”もある。ゆえに、LEXILE FRAMEWORK FOR READING が多読用教材として推奨している「生徒の読む力より少しだけ難しい(up 100L)レベル」に教科書の難易度も併せていくのがよいと結論づけることはできない。それでも、数ある英語教科書の中から生徒の英語学習が最も効率的に進む(と判断できる)教科書を選ぶことは、教師の重要な役割である。ただし、「最も効率的に英語学習が進む」教科書や「適切なレベル」について、全ての教師が同じイメージを抱いているとは限らない。さらに、選んだ教科書の難易度によっては、実施可能な言語活動の量や種類に差が生じている可能性もある。これらを踏まえ、教師(特に活動志向の教師)が、言語活動に適した教材の難易度をどう捉えているか、その捉え方が彼らの教科書採択や教科書の扱い方とどう関係しあっているかを探ることにした。

[1] MetaMetrics 社開発のリーダビリティ指標(単位 L)。テキスト難易度と個人のリーディング力を同一尺度で示すことができる。ただし、本研究ではテキストの推定難易度を見る目的のみで使用。

## 2．研究の目的

本研究の目的は、高校検定教科書の難易度が教師の英語指導観や授業での活動量／種類とどのような関係にあるかを①英語教科書分析と②高校教員へのインタビューから検証することである。

## 3．研究の方法

(1) 分析対象の英文

a. 高校英語教科書(英語コミュニケーション)　EC I 10 種、ECII 9 種、ECIII 5 種。

b. 中学英語教科書　全 6 種のうち 3 種×3 学年分。

c. 大学入学共通テスト(リーディング)　令和 4～6 年度 3 か年分。

(2) 英文難易度算出に使用した分析ツール

e. ***Lexile® Text Analyzer***　　f. CVLA: CEFR-based Vocabulary Level Analyzer (ver. 2.0)

(3) インタビュー協力者

2024 年 9 月～10 月に公立高校 7 校 8 名(2 名は同一校勤務)の英語科教員に対して実施。

(4) インタビュー質問項目(※実際には 8 項目だが、ここでは結果報告に関わる項目のみ掲載)

Q1. 今の教科書は生徒に合っているか？「合っている」場合、何が「合っている」のか？

Q2. 以前からこのレベルの教科書を使っていたか？あるタイミングで変更した場合、その理由。

Q3. 教科書選定の際に優先した(している)ことは何か？

Q4. レッスンの最終ゴールをどこに設定しているか？

## 3．分析結果

①中高英語教科書の英文難易度比較の結果

ここでは概要をまとめた表を提示するにとどめ、説明は当日の発表で行う。

表1. 新旧課程の中高英語教科書 6 学年分の LM の推移

| | 中 1 | 中 2 | 中 3 | ECI | ECII | ECIII | 共テ | 分析対象 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 旧教育課程 | 108 | 337 | 488 | 777 | 915 | 1056 | − | 中 1〜3 全 6 種。<br>ECI, II, III 任意 8 種。 |
| 一つ前との差 | | +229 | +151 | **+289** | +138 | +141 | − | |
| 現教育課程 | 483 | 567 | 577 | 797 | 889 | 1016 | 960 | 中 1〜3 任意 3 種。<br>ECI 任意 10 種。<br>ECII 任意 9 種。<br>ECIII 任意 5 種。 |
| 一つ前との差 | | +84 | +10 | **+220** | +92 | +127 | | |

表2. CVLA でみた中高教科書の CEFR-J 推定レベルの範囲

| PreA1 | A1.1 | A1.2 | A1.3 | A2.1 | A2.2 | B1.1 | B1.2 | B2.1 | B2.2 | C |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *NC 1* | | *NC 2* | *OW 2* | *OW 3* | *CR1* | *LA1* | *HE1* | *LA2* | *HE2* | *HE3* |
| *OW 1* | | *BS 2* | *NC 3* | *BS 3* | *LF1* | *EL1* | *CS2* | *EL2* | *LA3* | |
| *BS 1* | | | | *VI1* | *PO1* | *CS1* | *FL2* | *LF3* | *EL3* | |
| | | | | | *BD1* | *FL1* | *PO2* | 共テ 6 | | |
| | | | | | | *CR2* | *BD2* | | | |
| | | | | | | *LF2* | *BD3* | | | |
| | | | | | | | 共テ 4 | | | |
| | | | | | | | 共テ 5 | | | |

※表内の *NC* や *OW* は教科書会社の頭字語。グレー部分は高校教科書（英コミュ I, I, III）に相当。

②高校教員へのインタビューの結果（概要）
Q1.-1 現在使用中の教科書への満足度 〔レベルは生徒に合っていると思う→8 名中 7 名〕
Q1.-2 理由として挙がったキーワード 〔英文レベル／話題／分量〕
Q3. 教科書選定での優先事項 〔難易度／話題／分量／言語活動の種類〕
Q4. レッスンの最終目標 〔レッスン内容を自分のことばで英語を使って説明できる／学んだ表現を使って自分の考えを英語で表現できる〕

①の教科書分析＋②の教員インタビューの2つを通して見えてきたこと
1) 言語活動のしやすさを考慮し教科書選定の時点で難易度調整を図る教員がいる一方、選定時ではなく授業準備（＝タスク作成）で難易度調整を行う教員もいる。
2) 複数が教科書に「易しすぎず、難しすぎない」レベルを求めている。アウトプットを重視するなら「難しすぎない」べきだが、高校生の知的好奇心を満たす英文、大学入試に対応できる英文であることも重視しており、それが「易しすぎない」に反映されている。
3) 学んだものを自然な形で表現活動につなげていくための難易度調整として、「教科書の易化」だけでなく、繰り返し・分量制限・（導入）タスクの易化といった「教科書の扱い方の工夫」も挙がった。
【まとめ】 1 つの教科書を「易しすぎず、難しすぎない」教材として最適化するには、様々な工夫が必要。「言語活動」まで発展させる、生徒の知的好奇心を刺激し大学入試にも対応させる、の両面で活用するには、生徒の英語力の実態を見極めた教科書選定と有機的なタスクの設定がカギとなる。

## 4. 引用文献

大田悦子. (2019).「高校英語教科書の難易度と学習者の読む力との関係―そのギャップが授業実践にもたらす影響―」『白山英米文学』44, 55-82.
CVLA: CEFR-based Vocabulary Level Analyzer (ver. 2.0) https://cvla.langedu.jp/ver2/index.html
MetaMetrics® Partner Portal. https://portal.lexile.com/
The Lexile® Framework for Reading https://lexile.com/educators/understanding%20lexile-measures/

# 小中接続に向けての検定教科書を用いた 中学校外国語科における TPR 指導の展開 ―教員をめざす学生との授業からの考察を含めて―

黒川　愛子(帝塚山大学)

キーワード:TPR, 小中接続, 検定教科書

## 1. はじめに

小学校外国語活動・外国語科の全面実施より 5 年が経過し、2024 年度より新小学校外国語科検定教科書、2025 年度より新中学校外国語科検定教科書の使用が始まっている。文部科学省(2017a, p.7)が掲げる「中学校への接続を図ること」、文部科学省(2017b, p.9; p.85)が掲げる「小・中学校の接続(以下, 小中接続)を重視するとともに、学びの連続性を意識した指導」「中学校への円滑な接続を図ること」は重要課題である。中学校第 3 学年(以下, 中 3)を対象とした令和 5 年度全国学力・学習状況調査の英語の結果を分析した斉田他(2024)では、「受容技能(聞く、読む)」と「発信技能(書く、話す)」の得点分布の形が大きく異なり英語 5 領域のバランスがとれていないことを指摘し、自分の考えや気持ちを表現する発信技能の向上がこれからの課題であるとしている。本研究は、中高生を対象とした指導において 4 技能 5 領域及び英語学習の意欲向上への効果が検証されている TPR 指導(門田, 2012)を、中学校段階で小中接続を意識し、令和 7 年度版文部科学省中学校外国語科検定教科書(以下, 新教科書)を用いて、どのように行うことができるかを調べ報告する。さらに、筆者が担当した大学授業内での筆者の TPR 指導及び模擬授業への指導を振り返り報告を行う。

## 2. 本研究の目的

本研究の目的は、英語 5 領域の向上に向けて、小中接続を意識し、新教科書を用いて中学校段階で TPR 活用をどのように展開することができるかを調べることである。

## 3. 研究の方法

本研究の方法は 2 点である。1 点目は、小中接続及び TPR の活用という視点から、6 社の新教科書の特徴を調べ、TPR 指導の提案を行う。2 点目は、筆者が担当した大学授業において、大学生が行った TPR を用いた模擬授業の録画映像及び大学生の振り返り記述を分析し、筆者の大学授業での TPR に関わる指導を振り返り、考察を行う。

## 4. 文部科学省(2017a, 2017b)から観察される小中接続に向けての TPR 活用の可能性

文部科学省(2017a)では、小学校外国語活動では「話すこと(やり取り)」における「動作を交えたりするなどの工夫(p.28)」、「聞くこと」における「指導者が語彙をイメージさせる表情やジェスチャーを行う指導(p.31)」を、小学校外国語科では気持ちを伝える際や事実や情報を伝える際の「身振りや表情、ジェスチャーなどの非言語的要素の活用も重要であることを指導する(pp.117-119)」ことを掲げている。文部科学省(2017b, p.87)では「教師の積極的な英語使用」や「実際に聞いたり読んだりする際の理解のしやすさや、話したり書いたりする際の使いやすさといった使用側面にも十分に配慮する必要」が強調されている。教員の豊富な英語を聴く中で学習者が負荷なく学ぶ TPR を門田(2023, pp.177-178)は「社会脳 TPR」と命名し、スピーキング力育成に効果があることも紹介している。小学校段階で重視されている体の動きを中学校段階での TPR 活用として引き継ぐことは小中接続に貢献できると推察される。

## 5. 新教科書を用いての TPR 活用

6社全ての中1新教科書に小学校での学びを振り返る単元や小学校で学んだ語彙表現についての明記があり、小中接続への意識が観察される。体の動きを伴う活動という視点では、その量や頻度は異なるものの、6 社とも身体性を意識した工夫や活動設計が観察される。A 社教科書（以下，A 社とし，他社の教科書も同様とする）では巻末に 36 枚のアクションカードがあり、現在進行形の単元ではそれらのカードを用いてのジェスチャークイズがある。B 社ではストリーの内容理解において、音声を聞きピクチャーカードを場面順に並べかえる活動が毎単元にある。C 社では「話すこと（発表）における留意点の1つにジェスチャーが挙げられ、「見振り手振りを交えて特に伝えたいことを強調して」という記載があり、発表後にその振り返りを行う。B 社、C 社、E 社では、「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」の活動の中に「～（人物）になったつもりで」という表現の記載がある。黒川（2017）で述べたように TPR は全ての文法項目の指導に活用が可能であり、6 社のどの中 1 新教科書を用いても、各新教科書の特徴を活かしての TPR 活用が可能であることが推察された。本発表では、黒川で述べた TPR 活用をより発展させ、新教科書を用いての TPR 活用の具体例を紹介する。

## 6．TPR 活用に関わる大学授業内での観察

筆者は、小学校教諭免許、中高英語科教諭免許取得を希望する大学 2 年生 13 名（以下，学生）を対象に、TPR 活用を中心とする模擬授業の中で指導力向上をめざす半期の授業を担当した。学生全員が小学校教員となることを希望していたが、小中高のどの校種の教員となっても TPR 活用を行えることを目標に、令和3年度版 A 社中学校教科書を用いての模擬授業を実施した。学生は最初の 4 回の授業で筆者による TPR に関わる講義及び TPR ワークショップで学び、第 5 回授業から第 15 回授業まで約 5 分間の TPR 活用による模擬授業を行った。模擬授業の内容の向上をめざし、毎時間、模擬授業後に振り返りと協議を行い、授業後に記述した振り返りについては紙面上で共有した。中 1 段階から中 3 段階までを順に学生が取り組みたい文法事項を選択し、学習指導案を作成し模擬授業に取り組んだ。過去形、現在完了形、関係代名詞、分詞構文については全員が指導例文作成に取り組んだ。結果として、模擬授業内で授業者として学生が発話した指示英文及び授業者と生徒役の学生の動作の種類や量が明らかに向上したことが録画映像の分析からも観察された。学生自らが考えた TPR を用いた指導例文を指導者として動作を伴って発話し、生徒役として英語を聴いて動作を行っていく経験の積み重ねが影響したと推察される。振り返り記述にも自身の授業内容の向上を実感する姿が観察された。TPR が指導経験に関わらず活用可能であることが推察された。

## 7．引用文献


阿野幸一他 (2025). *NEW HORIZON English Course 1*. 東京書籍.

卯城祐司他 (2025). *Sunshine English Course 1*. 開隆堂

太田洋他 (2025). *Here We Go ! ENGLISH COURSE 1*. 光村図書出版.

門田修平 (2012).「第 11 章音読・シャドーイングを支える理論的背景」 鈴木寿一・門田修平編著『フォニックスからシャドーイングまで英語音読指導ハンドブック』pp. 320-388. 大修館書店.

門田修平 (2023).『社会脳インタラクションを活かした英語の学習・教育　やり取りの力を伸ばす』大修館書店.

工藤洋路他 (2025). *NEW CROWN English Series 1*. 三省堂.

黒川愛子 (2016).「日本人中学生の 4 技能向上に対する TPR と TPR Storytelling の有効性に関する実証研究」京都外国語大学大学院後期課程博士論文（言語文化学）甲第 13 号

斉田智里・鈴木雅之・髙本真寛・大塲貴志・西村秀之・登藤直弥 (2024)「令和 5 年度『学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究』令和 5 年度全国学力・学習状況調査の英語の結果を活用した専門的な分析最終報告 https://www.mext.go.jp/content/20240517- mxt_chousa02-000036016_06.pdf

馬場哲生他 (2025). *BLUE SKY English Course 1*. 振興出版社啓林館.

本多敏幸他 (2025). *ONE WORLD English Course 1*. 教育出版.

文部科学省 (2017a).『小学校学習指導要領解説（平成 29 年告示）外国語活動・外国語編』.

文部科学省 (2017b).『中学校学習指導要領解説（平成 29 年告示）外国語編』.

# 要約方略指導が日本人英語学習者の英文要約における パラフレーズ使用に与える影響

丹藤 慧也（筑波大学大学院生）

キーワード:英文要約, パラフレーズ, 方略指導

## 1. はじめに

アカデミックな場面において、原文を引用する課題や試験が課されることが頻繁にあり、英語学習者がどのように原文を自身のライティングに取り入れるかについて関心が高まっている(Li, 2021)。そのため、原文を適切に取り入れ、剽窃を避けるために、パラフレーズ、要約、引用などの重要なスキルを身につける必要がある(e.g., Baxter & Neumann, 2023)。原文を利用する例では、文章を読んで重要な情報を抜き出し、簡潔に自分の言葉で言い換える英文要約がある。しかし英文要約は多くの日本人英語学習者にとって困難とされており、情報を効果的に統合・言い換えることに困難を覚え、原文の直接コピーに大きく依存している(e.g., Tando, 2023)。この傾向は剽窃リスクを高める要因となる。そのリスクを軽減するためには自身のライティングを評価し、モニターするメタ認知的方略が重要だと言われているが(e.g., Miller et al., 2016)、日本人の英文要約において、その方略の指導方法や効果については十分に検証されているとは言えない(e.g., Tando, 2022)。そこで本研究ではメタ認知方略を用いた要約指導が、日本人英語学習者の英文要約におけるパラフレーズに効果があるかを調査した。

## 2. 方法

■参加者：国立・私立の大学に通う日本人英語学習者 42 名が調査に参加した。自己申告アンケートによると、参加者は CEFR の A1 から B1 レベルであると推察される。
■マテリアル：英検準 2 級の社会的トピックを扱った長文問題をテスト用に 2 つ選定した。また大学生用英語教科書より、長文の説明文を要約タスク用に 5 つ選定した（表 1）

表 1：それぞれのテスト・タスクで使用されたテキストの詳細

| | 単語数 | 文数 | FKGL |
|---|---|---|---|
| プレテスト | 304 | 19 | 8.5 |
| タスク 1 | 486 | 30 | 9.5 |
| タスク 2 | 491 | 33 | 8.8 |
| タスク 3 | 557 | 38 | 7.8 |
| タスク 4 | 587 | 36 | 9.7 |
| タスク 5 | 563 | 42 | 7.5 |
| ポストテスト | 305 | 18 | 8.4 |

注：FKGL = Flesch-Kincaid Grade Level. 米国の学年に対応したテキストの読みやすさを示す。

■手順： 実験を始める前に、参加者全員に紙面でインフォームドコンセントをとった。その後実験群（21 名）と対照群（21 名）に分け、Tando (2023)に則り 30 分間で要約のプレテストを行った。辞書の使用は禁止されていた。次に、実験群・対照群に 5 つの要約タスクを実施した。実験群では、参加者に目標を決めさせ、英語で要約をさせたのち、自己評価をさせた。各タスクが終わったあと、実験者は参加者に、どのような情報が削除されているか、どのように原文からパラフレーズされているかを、要約例を用いて提示した。その後、個人に実験者からのフィードバックがあった。参加者は実験者からのフィードバックと自己評価表を参

考にしながらもう一度要約を書いた(Tando, 2022)。対照群は要約タスク後、要約例の提示のみであった。5 つすべてのタスクが終了してから 1 週間後に、プレテストと同じ手順でポストテストを行った。

■分析：パラフレーズの傾向は Li (2021) に則りコーディングを行った（表 2)。

表 2：パラフレーズ使用の分類（Li, 2021, p.8 より引用）

| パラフレーズ | コピーの割合 | 例（太字は原文からのコピーを表す。） |
|---|---|---|
| Exact Copy | 全て | **I have never seen Mrs. Clark before, but I know from her medical chart and the report I received from the preceding shift that tonight she will die.** |
| Minimal Paraphrase | 60%以上 | **I know** Mrs. Clark **will die**, though **I have never seen** her. |
| Moderate Paraphrase | 30～59% | Mrs. Clark whom **I have never seen** before **will die** tonight. |
| Major Paraphrase | 10～29% | Mrs. Clark, someone the writer **never seen** before, is going to die tonight. |
| Maximal Paraphrase | 10%未満 | When writer received the message that tonight she will die, he decided to visit the woman who he has never seen before. |

## 3. 結果と考察

表 3 はテスト時期（プレ・ポスト）とグループ（実験群・対照群）ごとにパラフレーズの頻度の平均と標準偏差を表している。このことから、実験群の参加者は指導後、より高度なパラフレーズ（Major Paraphrase/Maximal Paraphrase)が増加したことが明らかになった。これは学習者がメタ認知を働かせて自分の要約をモニター・評価することができるようになり、結果としてパラフレーズ能力が向上したと考えられる。

表 3：パラフレーズの頻度に関する記述統計

| パラフレーズ | プレテスト | | ポストテスト | |
|---|---|---|---|---|
| | 実験群 | 対照群 | 実験群 | 対照群 |
| | 平均（標準偏差） | 平均（標準偏差） | 平均（標準偏差） | 平均（標準偏差） |
| Exact Copy | 8.05 (3.46) | 7.52 (2.59) | 1.24 (1.57) | 4.81 (2.67) |
| Minimal Paraphrase | 2.62 (1.46) | 2.67 (1.81) | 3.62 (1.59) | 2.57 (1.47) |
| Moderate Paraphrase | 0.76 (0.92) | 0.43 (0.95) | 2.81 (0.79) | 1.10 (1.23) |
| Major Paraphrase | 0.19 (0.66) | 0.14 (0.64) | 1.95 (1.17) | 0.19 (0.50) |
| Maximal Paraphrase | 0.05 (0.21) | 0.10 (0.29) | 0.38 (0.79) | 0.14 (0.35) |

## 4. 引用文献


Baxter, G., & Neumann, H. (2023). Source-based writing of the high-and low-proficiency adolescent writer in the high-school L2 classroom. *Journal of Second Language Writing*, *62*, 101064. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101064

Li, J. (2021). Examining EFL learners' source text use in summary writing. *Language Teaching Research*, *29*(1), 150–173. https://doi.org/10.1177/13621688211055887

Miller, R. T., Mitchell, T. D., & Pessoa, S. (2016). Impact of source texts and prompts on students' genre uptake. *Journal of Second Language Writing*, *31*, 11–24. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.001

Tando, K. (2022). The Effects of Utilizing a Self-regulatory Cycle on Japanese EFL Learners' Summary Writing. *TELES Journal*, *42*, 91–106.

Tando, K. (2023). Effects of text-focused and content-focused summary instruction on summarizing expository text. *TELES Journal*, *43*, 97–111. https://doi.org/10.57539/telesjournal.43.0_97

# 中学1年生の誤り分析とデータ駆動型学習（DDL）による指導
## ―小学校英語教科書を活用した接続を踏まえて―

中井　康平（千葉大学教育学部附属中学校）

キーワード：DDL（データ駆動型学習），エラー分析，英作文

### 1．はじめに

2020 年に現行の小学校学習指導要領が全面実施となり，小学 3･4 年生では外国語活動，小学 5･6 年生では教科としての外国語指導が開始された。令和7年度の中学1年生はこの新しい教育課程に基づいた小学校での外国語学習を経験しており，中学校英語においては，小学校と中学校の円滑な接続を意識した授業改善が求められている。

本実践は，中学校英語の導入期にあたる中学 1 年生の英作文に見られる誤りを分析し，それに基づいて生徒の誤りの傾向を踏まえた授業改善を図ることを目的とする。具体的には，小学校英語の教科書や DDL（data-driven learning：データ駆動型学習）を活用した授業実践の報告である。

### 2．先行研究

物井ら（2023）の研究では，中学1年生の英作文の誤りを分析することにより，複数形や不定冠詞の a/an，be 動詞など，音声化した際に弱音で発音される語や要素が削除される傾向があることが確認された。また，教師が音声指導を意識的に行い、その後に読み書き指導へと移行することで、こうした誤りの軽減が期待されることが示唆された。

佐藤ら（2024）の研究では，小学校 5 年生と 6 年生の誤りの種類が 13 項目に分類され，冠詞や複数形の s の脱落や，助動詞 can のあとの動詞の脱落などが項目として挙げられた。小学校高学年における「書くこと」の学習では，完全な文を書く指導時間が少なく，正書法を意識的に学ぶ機会が限られており，誤記が多くなる傾向があることが指摘されている。

### 3．実践の概要

(1) 参加者

本実践には，国立大学附属中学校 1 年生 3 クラス（96 名）が参加した。

(2) データの収集と分析

2025 年 4 月の授業内で生徒が記述した自己紹介についての英作文を収集し，誤りの分析を行った。英作文は，be 動詞（am）や like, play などの平易な一般動詞や助動詞の can などを用いて記述されることを想定した。

(3) 生徒の英作文に見られる誤りと分析

小学校で学習する表現 I want to … を使用する例が多く見られたが，音声上目立たない to の脱落が顕著に見られた。like のあとに to 不定詞をとる表現についても同様である。

* I want join the soft tennis team. (I want to join the soft tennis team.)
* I want play soft tennis hald. (I want to play soft tennis hard.)

また，小学校でも扱われる助動詞 can の誤用が多く見られた。具体的には，can に続く一般動詞の脱落や動詞の-ing 形を伴う誤用が顕著であった。

* I can't basketball. (I can't play basketball.)
* I can't piano. (I can't play the piano.)
* I can running fast. (I can run fast.)
* I can drawing. (I can draw.)

その他，物井ら（2023）や佐藤ら（2024）の研究でも指摘されているように，冠詞や複数形の s，また前置詞の脱落やカタカナの音の影響を受けたと考えられる誤りも同様に確認された。

(4) 授業改善の手立て

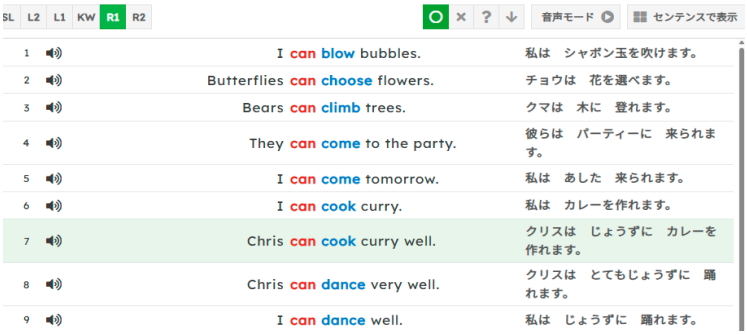
①小学校の教科書を活用した授業実践

中学校 1 年の英語教科書は小中の接続が意識されている。本校で使用している Sunshine English Course（開隆堂）では，導入の単元である Get Ready において，小学校の復習として，I want to ～.（開隆堂 Junior Sunshine 6 年の Lesson5）や助動詞 can（同 5 年の Lesson4）などを用いて表現する活動が設定されている。本実践ではこれを補うために，毎授業の帯活動で，小学校の教科書を使用した活動を継続して行った。具体的には，教科書のダイアログや言語材料や関連語彙を提示し，ペアワークでやり取りを行う活動を行った。生徒が小学校で学んだ表現を想起しながら，中学校での新たな学習内容へと移行できるように工夫をした。

②DDL を活用した授業実践

本校では，文法学習に DDL（data-driven-learning）を取り入れている。本実践では，生徒の英作文において誤用が顕著であった助動詞 can の指導に焦点を当てた。

図 1- Web DDL ツールの使用画面




教科書を用いた can の言語材料の導入後，生徒が自らの学習用端末で Web DDL ツール（図 1）にアクセスをし，can（can't）についての例文を観察しながら，各自で気づいたことをワークシートに記述・整理する活動を行った。生徒の記述からは「主語のあとに can がくる」，「can のあとには動詞（の原形）がくる」と規則に関する気づきが得られた。また，授業後の振り返りにおいては，以下のような記述が確認された。

・「can を使うときの動詞は原形にしなければいけないということを知った。今まで原形にしてなかったことがあった(気がする)のできちんと覚えたい。」

・「can や can't を使うとき、何となく使うんじゃなくて、ちゃんと決まりを頭に入れた上で使おうと思う。」

などの記述がみられた。

これらの振り返りから小学校で学習した can に関する理解が不十分であったことを自覚した生徒や，言語形式により意識を向けて学習に取り組もうという姿勢を示した生徒がいたことがわかった。

## 4. 成果と課題

小学校で学習した表現の誤用が見られることが英作文の分析によって分かったが，小学校教材を意図的に授業に組み込むことで授業改善の一つとすることができた。

また，中学 1 年生初期の DDL を活用した学習では，生徒の小学校英語の曖昧な理解をより正確なものへと導く効果や，生徒が言語形式へ意識を向けながら学習に取り組む姿勢を育む効果が確認された。本稿執筆段階では，数値的な変容を十分に見取ることができていないため，今後も継続的な実践を通して，生徒の誤りの傾向を踏まえた授業改善に努め，誤りの軽減を目指して取り組んでいく所存である。

## 5. 引用文献

佐藤玲子・大槻友紀・久埜百合・松津英恵（2024）.「高学年児童と中学生が書いた英単語、及び英文から見えてくる つまずきの傾向と指導改善の提案 ～英語の学びを確かなものにするために～」『明星大学明星教育センター研究紀要』 第 14 号, 1–14.

物井尚子・中井康平・久埜百合・ベバリー・ホーン (2023).「中学生1年生の英作文に見る誤りの一考察」『千葉大学教育学部紀要』第 71 号, 39–45.

Web DDL ツール(hDDL): https://hddl.ddl-study.org/

# 英語現在完了表現に関する協働学習が個人の知識変容に与える影響

富和　由有(同志社大学大学院生)

キーワード:協働学習, 概念的知識, 現在完了表現

## 1. はじめに

人の認知発達は外界との関わり合いの中で起こるとされ協働学習の役割が注目されて久しい。第二言語習得研究でも社会文化理論などの枠組みで「学習者によるメタ言語的な議論を通した学習」という文脈でその影響が注目されてきた。これまでは協働での問題解決や語彙学習を対象とした場合の効果が調査されてきたが、複雑な文法学習については更なる調査を要する。そこで本研究は特に日本語母語話者の英語学習において概念変化が必要とされる現在完了表現の学習に着目した。具体的には当該表現に関して文法概念に着目させる学習を協働または個人で実施し、その前後に個人での事前・事後・遅延事後テストを行った。本発表は特に会話の多かった3組のペアによる協働学習中の会話と協働学習及び各個人テストの解答を分析対象とし質的に探索する。

## 2. 先行研究

### (1) 概念変化における対話の役割

一般に学習には知識の豊富化(量的変化)と概念変化(質的変化)があるとされ、後者は新知識と既存知識との矛盾に着目して新しいシステムを構築することが必要なため認知負荷が大きい(Linennbrink & Pintrich, 2003)。そうした複雑な学習において学習者は対話を通せば自身の見方を整理して学びの過程を明示し、異なる視点の意見を比較検討する機会を得られる。一方、対話による概念変化を物理初等教育において調査した Howe (2009) はグループ内で知識伝達されても個人としての概念変化が生じないことがあり、また協働で解決できなくてもその場で異なる視点・理解の不一致に出会ったことが協働学習終了後に個人学習の引き金となり得ることを指摘している。第二言語学習での協働学習研究においても協働での問題解決とそれに伴う個人の学習は関連性を見出しながらも区別する必要がある。

### (2) 現在完了表現

英語現在完了表現は過去の事柄による現在への影響を捉えるもので、それに一致する概念は日本語にはない。真理条件的に他の時制と一致する部分もあり、更に複数の用法(結果完了・経験・継続)があることから日本語母語話者にとって概念習得が困難であると言われる。

## 3. 研究用法

### (1) 研究参加者

日本の私立高校1年生4組のペアと3名の個人。本稿分析対象は会話の多かったペア3組。いずれも海外経験はなく、調査実施直前の学内英語試験の成績が全体の中間 70%に入る生徒だった。

### (2) 課題

a. 事前・事後・遅延事後テスト:　会話文及び文章中の動詞の時制を選ぶクローズテスト(全 26 題)と、与えられた動詞を用いて4コマ漫画で示された文脈に適切な発話文を作文する問い(3題)を出題した(図1)。クローズテストのうち現在完了に関するものは 10 題(結果

*図1:4コマ漫画を用いた問題の例*

完了用法4，経験用法3、継続用法3）で、4コマ漫画の問いの正答は全て現在完了であった。またクローズテスト7題と4コマ漫画の問題全てについて全問題の時制選択が終了した後に解答選択理由を問い、うち現在完了3問については現在完了及び過去形のうち選択しなかった時制での受容度とその理由も記述させた。なお解答内容を比較する目的で全てのテスト回で同じ問題を用いた。事前テストは学習開始4日前以内、事後テストは学習最終回翌日、遅延事後テストは事後テスト1か月後に実施した。

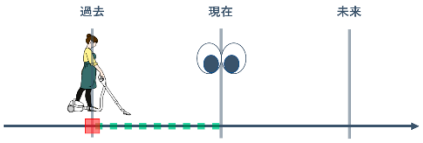


*図2：時制説明動画で用いた図の例*
*（I have cleaned the room.　ちょうど～したところだ・～した）*

b. 学習プログラム：　事前テスト終了直後、異なる時制が表す概念について図2のような概念図と例文を用いて説明した動画を個々に見せた。学習は4回、期間は1週間以内であった。1回の学習で、完了用法3題、継続用法3題、経験用法3題、各用法1題ずつ合計3題のいずれかを出題した。混合回を最終回とする以外は各ペアで取り組む順を変えてカウンターバランスを取った。学習では事前テスト同様、与えられた動詞を用いて適切な発話文を作成する問題を出題した。ペアで解答を選んだ後、選択した解答とは異なる時制表現を提示し、選択した解答とどちらがより適切であるかを比較検討させ、理由と共に記述させた。比較終了後、最終的な解答としてどの動詞形を選ぶかを理由と共に記述させた。学習中は説明動画で示した概念図と例文、それまでに終えている協働学習での解答を手元資料として提示した。

(3) 分析

本稿では参加者のうち特に会話の多かった3組のペアについて、協働学習中の会話と解答、事前・直後・遅延事後テストの解答を質的に分析した。まず会話のみを分析対象として協働での問題解決過程と個人の思考変容を調べた。その後、事前・直後・遅延事後テストの結果と照らし合わせ、協働学習での思考変容が個人としての解答にも見られるかどうかを検証した。

## 4. 結果

会話分析では学習者は問題解決において異なる視点を共有し回を追うごとにパートナーが述べていた意見を自らのものとして述べるようになる様子が観察された。また、互いの異なる意見に接点が見つかり、結果的により理解が深まった事例もあった。これらは会話を通して学習者間で肯定的な知識転移だけではなく知識の協働構築の可能性があったことを示唆する。

更に、そうした知識変容は学習者個人の解答変化にも見られた。学習前の解答には欠落していた用法概念が学習後の解答に見られるようになったり、当該時制と他時制との区別が明確になったりした。また、学習前は単に日本語訳や共起する副詞など形式的な要素に着目して理由を述べていた学習者が、学習後は文脈から独立して一般化された文法概念を考慮しようとするようになった。一方で、今回の学習では必ずしも肯定的な結果まで見ることができなかった事例もある。ペア内で意見が異なるのに議論が深まらず負の転移の可能性のある事例もあった。学習者や用法によっては概念に着目して文法を説明できていても正しく動詞の形を選択できない等、発達の段階に差があった。

以上より、協働学習を通した学習では、対話をすることにより学習者間での知識転移と知識協働構築を促され、学習者の解答と解答プロセスに変化をもたらす可能性が示された。

## 5. 謝辞

本研究は JPS 科研費 20H01296 の助成を受けたものです。

## 6. 引用文献

Howe, C. (2009). Collaborative group work in middle childhood: *Human Development*, *52*(4), 215‐239. https://doi.org/10.1159/000215072

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). Achievement goals and intentional conceptual change. In G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change* (pp. 347‐374). Lawrence Erlbaum Associates.

# 英文リスニング後の要約文作成指導
## ―原文からの語句の直接借用に注目して―

小林 良裕(東京学芸大学大学院生)

キーワード:技能統合タスク, 要約文作成, パラフレーズ

### 1. はじめに

近年の中高生を対象とする英語教育では、四技能を統合したタスクの導入が求められている。しかし一方で、リスニングを取り入れた活動はまだ少ない(酒井・佐藤・木下・菊原, 2019)。四技能をバランスよく育成するという英語教育の目標を踏まえると、中高生向けに英語リスニング指導を核とした四技能統合型タスクの開発が必要である。そうしたタスクの一例として、音声を聞いた後にその内容を英語で要約し、文章にまとめる活動が挙げられる。本研究では、そのリスニング後の要約文作成課題の日本人高校生への学習効果を検証した。

### 2. 先行研究

第二言語習得の領域では、大学生へのパラフレーズ指導を切り口に要約研究が始まり、Keck (2006) などが学習者の要約作成における諸困難を明らかにしてきた。これらの成果を土台に、学習者が積極的にパラフレーズを使えるようにする指導法も模索されている。その一環として Kamimura (2019, 2020) は、日本人大学生に原文を手元に置いて要約させる方法と、原文を見せず読解時に取ったメモだけを頼りに要約させる方法を比較し、後者では内容的には枝葉的なものが取り除かれ、英文的にはより文法的に単純化され、パラフレーズの使用頻度が高まった要約文が産出された。

小林(2024a)は この Kamimura (2019, 2020) の枠組みを踏まえ、英文をリスニングさせた後で要約を書かせる活動に焦点を当てた。日本人英語学習者の高校3年生に①原文参照あり、②メモのみ参照、③リスニング後にメモを用いて要約、の3条件に分けて要約文を作成させ、産出された要約英文を比較した。その結果、リスニング後の要約は自分の表現をより多く用いる反面、文法的正確さが低く、文章全体の理解も十分ではないことが示された。

続く小林(2024b)の研究では、高校生を対象に5週間、英語スピーチを聞かせたうえで英語の要約を書かせ、提出された要約文に文法と内容の両面からフィードバックを与えた。プレテストとポストテストを比較すると、要約文の語数は増え、文法的正確さも向上した一方で、原文から表現を直接借用する例が増加していた。つまり、リスニング時に語句をメモする力は伸びたものの、学習者が自分の言葉で内容を表現するという目標は十分に達成できなかったことになる。メモを基に要約を書かせるだけでは、学習者に積極的なパラフレーズ使用を促すには不十分であることが示唆された。

以上を踏まえ、本調査ではリスニングによる要約文作成課題のフィードバックにパラフレーズ指導の内容を加え、その学習効果を検証した。

### 3. 調査方法

都内の高校3年生1クラスを調査協力者とし、調査にあたっては書面で協力を求め、許可を得られなかった者そして欠席等により調査期間中の課題を完遂出来なかった者を除いた 35 名が最終的な調査協力者となった。

プレテストとポストテストとして小林(2024a)で用いられた英語スピーチを聞かせ、その後リスニング中に作成したメモを頼りに8分間で要約文を英語で書かせた。要約文の分析では、(1) 総語数、(2) 4段階での文法的正確さの評価、(3) 原文に含まれる4項目の内容がそれぞれ含まれているか4点満点の評価、(4) 原文より一続き3語以上でコピーされている個所の個数と総語数中の割合を見た。

本調査では、小林(2024b)と同様に、パラフレーズの程度を確認するためには、パラフレーズした部分そのものではなく、原文をそのまま写した箇所に注目した。これは高校生にとってパラフレーズ

技術の習得と使用はハードルが高いため、パラフレーズ箇所を特定し数えるよりも、「原文を直接引用した表現をどれだけ減らせたか」を指標にするほうが現実的だと判断したからである。

プレテストとポストテストの間では、指導として週に2回、計8回それぞれ異なる英語の文章を音声化したものを2回聞かせ、メモを用いて英語での要約文を作成させ Microsoft Forms から提出させた。提出された要約文へのフィードバックは生成 AI を用いて作成し、文法ミスの修正、内容についての添削、そして提出された要約文のパラフレーズのアドバイスと書き直し例が学習者には返却された。リスニングさせた英文としては、実用英語検定準1級の英文要約問題とその類題を用いた。

## 4. 結果と考察

要約文の総語数の平均値に差が見られるかについて、プレテスト (M = 67.3, SD = 15.0) そしてポストテスト (M=78.8, SD = 17.8) に対して対応のある両側検定の *t* 検定を行ったところ、1%水準で有意差が認められ( $t(34) = -4.046$, $p < .01$, $r = .57$) 、効果量は大であった。4段階での文法的正確さの評価については、ウイルコクスンの符号付き順位和検定を行ったところ、有意差は得られず効果量は小であった ($z = -.775$, $p = .439$, $r = -.13$)。4つの内容項目がそれぞれ含まれているごとに1点加算する方法で4点満点で評価した内容について、プレテストの得点 (M = 3.03, SD = .822) とポストテストの得点 (M= 3.37, SD = .69) 間で対応ありの *t* 検定を行った。その結果として、両側検定で 5%水準で有意差が見られ ( $t(35) = -2.652$, $p = .012$, $r = .41$)、効果量は中であった。

原文からの表現の直接借用がどの程度見られるかを調べるため、3語以上一続きでコピーされた個所を確認した。3語以上一続きで原文と一致した件数について、プレテスト (M = 2.34, SD = 1.45) とポストテスト (M = 2.57, SD = 1.87) 間で対応のある *t* 検定を行った結果、両側検定で有意差は得られず ($t(34) = -676$, $p = .504$, $r = .12$) となり、効果量は小となった。また、3語以上の一続きがあった個所について、その件数ではなく、コピー語数を合計した場合について、プレテスト (M = 9.17, SD =6.43) とポストテスト (M = 9.26, SD = 7.18) 間の平均に差があるかを見るため対応のある *t* 検定を行ったところ、($t(34) = -.063$, $p = .950$, $r = .16$) となり効果量は小となった。プレテストとポストテスト間で総語数は増加しているため、割合としては原文よりのコピーは減少していると考えられる。

以上の通り本調査では、学習者の産出した英文に対しパラフレーズの観点での添削指導を行わなかった小林 (2024b) の結果と異なり、パラフレーズ指導を含めたことで、学習者の本文からの表現の直接利用を抑制した結果となった。リスニングで作成させたメモを用いて要約文を作成させた場合、継続的な練習を行わせればその結果として、聞き取ってメモを取る能力が向上し原文中の表現の借用が増加すると報告されている。この聞いた語句をメモに取る能力自体は、学習の目的次第では好ましい能力の向上でもある。リスニングで要約文を書かせる場合、その学習目的に応じてパラフレーズを求めるのか、それとも原文中の表現の使用を許容するのか学習者に指示をし、またフィードバックを調整する必要があると考えられる。

## 4. 引用文献


小林良裕 (2024a). 「リスニングによる英文要約活動－学習者の産出する英語要約文の特徴に注目して－」『学校教育学研究論集』第 50 号, 27-39.

小林良裕 (2024b). 「英語ディベートの聞き取りを通しての英文要約指導」日本教科教育学会第 50 回全国大会口頭発表

酒井英樹・佐藤大樹・木下愛里・菊原健吾 (2019). 「中学校英語科における技能統合型の言語活動の 指導―読んだことに基づいて話すこと[やり取り]―」『全国英語教育学会紀要』第 30 号, 303-318.

Kamimura, T. (2019). Producing summaries of a narrative story under different conditions. Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 23(1), 85–102.

Kamimura, T. (2020). Producing summaries of expository writing: examining contextual effects. KATE Journal, 34, 1-14.

Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. Journal of Second Language Writing, 15, 261–278.

# 特別講演

## ８月９日（土）　１日目

会場：W-102 教室

W-101 教室(サテライト会場)

11：00～12：20

## AI とともに学ぶ時代の英語教育

## ―日本全国の教育現場からのケーススタディ―

講師：髙橋一也

(ELSA JAPAN 合同会社 文教市場責任者)

司会：伊藤泰子

(全国英語教育学会 研究大会企画部副部長

・神田外語大学)

# AIとともに学ぶ時代の英語教育
## ―日本全国の教育現場からのケーススタディ―

髙橋　一也(ELSA Japan 合同会社)

キーワード:生成 AI (Generative AI), 対話的学習, 明示的知識の自動化

### 1. はじめに

我が国の英語教育は、重要な転換点を迎えている。従来の英語教育は、単語の暗記と文法習得、読解能力の向上を重視してきた。産業能率大学が実施した 2017 年度の新入社員調査では、「読む」「聞く」「書く」の 3 技能は評価されたが、「話す」技能については明確な成果が示されていない。実際、新入社員の 6 割以上が「語学力に自信がない」として海外勤務を敬遠しているのである。このような課題を受け、近年、高等学校入試や大学入学共通テストではスピーキング能力を重視する試みが実施されてきた。これらの制度改革は、従来の読解・文法中心の評価から実践的なコミュニケーション能力の測定への転換を図るものであるとされる。しかしながら、教育現場では依然として文法演習や読解問題が授業の中心を占めており、制度改革の意図と実際の指導実践との間に大きな乖離が生じている。このような英語教育の変動期、2022 年に生成 AI 技術が登場した。AI 技術は発音・文法の即座検出、音声文字化、文章自動生成を可能とし、学校教育現場では、個別学習支援への期待がある一方、フィードバックの仕組みへの不安も存在する。そこで本発表では、実践研究の事例分析を通じて、AI 時代における英語教育の理論的基盤と実践的方向性について検討する。その過程でAIが言語処理を代行する環境で、学校という物理的空間での対面的言語使用の教育的意義とは何かという問題について議論を深めたい。

### 2. 理論的背景の進化

近年の第二言語習得理論においては、認知脳科学の知見が蓄積し、従来の知識伝達型教育の限界を明確に示すとともに、AIによる新たな教育的可能性を提示している。

Jeong et al. (2021) による fMRI 研究では、言語学習における「社会的関係性」や「他者との相互作用」が脳の記憶・注意・意味構築プロセスに与える影響が実証された。言語知識は受動的な蓄積ではなく、他者との関係性の中で言語を「使用する」ことの神経科学的重要性が明らかとなっている。さらに、Mano et al. (2011) の研究では、社会的文脈での学習と個人的な自己生成学習で脳内の異なる領域が活性化することが判明した。特に注目すべきは「生成効果」である。学習者自身が文章を「生成」した場合と他者生成文章を「読んだ」場合では、記憶定着に顕著な差が見られ、自己生成条件は、他者生成条件より有意に高い記憶再生率を示した。これは、学習者の能動的言語産出により、単なる情報受容とは質的に異なる深い記憶処理が行われることを示している。教師による一方向的説明や既成文章の音読では得られない、創造的言語使用による学習効果が神経科学的に実証されているのである。

これらの知見は、学習者が相互に関わり合いながら言語を実際に使用して学ぶ「対話的・協働的＜意味構築＞環境」の構築こそが、今後の英語教育における最重要課題と示唆している。学校という物理的空間で学ぶことの意義を、科学的根拠に基づいてAI技術が再定義する時期に来ている。

### 3. 実践事例における理論の具現化

本講演で紹介する 2 つの実践事例は、前述の理論的知見を具現化したものである。聖光学院の「音から意味へ」型授業と、つくば市の「話すことを通じて書く」帯活動は、一見異なるアプローチでありながら、重要な共通点を持つ。それは、AI による質の高いフィードバックを教員の支援のもとで理解し、学習者が自らの言語使用に意識を向けながら「使うことで学ぶ」プロセスを実現している点である。

聖光学院の実践では、教科書本文を音読し、構文を理解し、自ら再構成して発話するプロセスを丁寧に積み重ねている。この過程で、AI フィードバックにより学習者は「ここの発音はもっとこうしよう」と自分の言語使用に意識を向け、間違いを自ら修正する。このメタ認知的な活動により、文法知識が「意味を持った発話」として身につく。そして、それをペア活動で発話したり、スピーチをしたりすることでただ暗記するだけでは得られない、身体感覚を伴った言語習得の深まりが実現されている。

つくば市の取り組みでは、文字起こし機能のついた AI を活用し、ペアでの質問・応答を通して生徒が英語を声に出す。発話が文字として記録されため、スピーキングからライティングへとつながる一連の活動は、「話す・聞く・書く」の技能を統合し、学びの連続性を保つ設計となっている。

上記の実践の教育的意義は、Sato and McDonough (2019) の研究からも裏付けられる。教科書を通じた学びにより「英語のルール」という明示的知識に依存していた学習者が、AI フィードバックを通じた意識的な修正活動により、次第に手続き的知識を獲得していく過程が明らかになっている。これは「明示的知識の自動化」と呼ばれる現象である。Suzuki (2023) が指摘しているように、限られたインプットと時間で英語を学ばなければならない日本の教育環境において、この「明示的知識の自動化」は重要な学習目標となる。両事例は、AI 技術を活用しながらこの理論的枠組みを実践に移した先進的な取り組みといえる。

## 4. まとめ

AI 技術の発展により、発音や文法の誤りは即座にフィードバックされ、話した内容は正確に文字化されるようになった。こうした技術は、音読やスピーキング活動の質を劇的に向上させる可能性を持っている。今後の課題として、第一に、明示的知識の自動化という学習理論に基づいた AI 活用授業設計の推進、第二に、教員の AI ツール活用能力向上のための研修体制整備、第三に、英語を「話すこと」を中心としたカリキュラムの抜本的見直しが挙げられる。

しかし、AI 技術が高度化するほど、「人と学ぶ」ことの本質的価値が浮かび上がる。脳科学研究が示すように、英語は他者との社会的関係性の中で「意味を構築する」ことで初めて生きた言語となる。生成 AI 時代に我々英語教師に真に求められているのは、「AI を使いこなす力」だけではなく、「人と共に言葉を育てる力」はないだろうか。

## 5. 引用文献


産業能率大学総合研究所. (2017). *グローバル人材育成に関する調査報告書 2017 年版*. https://www.sanno.ac.jp/admin/research/fm3fav0000000hbz-att/global2017.pdf

Jeong, H., Li, P., Suzuki, W., Sugiura, M., & Kawashima, R. (2021). Neural mechanisms of language learning from social contexts. *Brain and Language*, *212*, 104874.

Mano, Y., Sugiura, M., Tsukiura, T., Chiao, J. Y., Yomogida, Y., Jeong, H., Sekiguchi, A., & Kawashima, R. (2011). The representation of social interaction in episodic memory: A functional MRI study. *NeuroImage*, *57*(3), 1234–1242.

Sato, M., & McDonough, K. (2019). Practice is important but how about its quality? Contextualized practice in the classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, *41*(5), 999–1026.

Suzuki, Y. (2023). *Practice and automatization in second language research: Perspectives from Skill Acquisition Theory and Cognitive Psychology*. Routledge.

# 大学生・大学院生フォーラム

## ８月９日（土）　１日目

会場：W-203 教室

12：30～13：30

大学生・大学院生のための交流の場

司会：鈴木健太郎（北海道教育大学）

# 第 12 回大学生・大学院生フォーラム

全国英語教育学会　学生支援部

キーワード：学生支援，学生間交流，キャリアパス

## １．はじめに

大学生・大学院生フォーラムでは、学士課程、修士課程、博士課程にかかわらず、研究大会へお越しの学生の皆さまのご参加をお待ちしております。普段それぞれの大学で学業や研究に打ち込まれている学生の皆さまにお集まりいただき、ざっくばらんに親睦を深めていただけたらと思います。また、若手の研究者・教員の先生にお話をうかがい、卒業後・修了後の進路を考える際の参考にしていただければと考えております。皆さまの日頃の研究・実践を共有していただき、これまで、そして、今後の教育・研究を考えるきっかけにしていただければ幸いです。

本フォーラムはこれまでに年次研究大会の中で 11 回開催されており、英語教育に携わる学生の皆さまの間で活発な交流が行われてきました。第 12 回目を迎える本年度は、1 日目の 12:30–13:30 と、2 日目の 13:00–14:00 に開催されます。ぜひ奮ってご参加ください。

## ２．2 日間の概要

(1) 1 日目（12:30–13:30）:「大学生・大学院生のための交流の場」

1 日目は、研究大会に参加している学生の皆さまがグループに分かれて、交流していただく機会をご用意いたします。研究のこと、授業実践のこと、進路のことなど、皆さまの興味関心のあるテーマに関し、他大学や他地域の学生の皆さまと情報や意見交換を行うことができる貴重な場となります。ぜひお気軽にご参加ください。

・司　　会　　鈴木　健太郎（北海道教育大学）

(2) 2 日目（13:00–14:00）:

「大学生・大学院生のためのキャリアパス―若手大学教員のワークとライフ―」

2 日目は、大学生・大学院生の皆さまに向け、キャリアパス支援の企画を行います。教育・研究の場で精力的に活動されている若手の研究者・教員の方にご登壇いただき、現職に至るまでの体験談や実際に就職して感じたことなどをお話しいただきます。参加者の皆さまからの質問も受け付けます。大学や大学院で英語教育の実践・研究について学ばれている皆さまが、今後の進路の 1 つとして英語教員・研究者というキャリアを検討される際の参考にしていただければ幸いです。

・司　　会　　小木曽　智子（富山大学）

・登　壇　者　　山内　優佳　先生（広島大学）

## ３．連絡事項

- 学会に参加されている学生の方であれば、どなたでも参加可能です。学部生、修士・博士課程の大学院生など、幅広い方々の参加をお待ちしております。
- 皆さまのご都合に応じて、1日のみの参加や途中参加・途中退出も可能です。
- 研究大会の「昼食・休憩」の時間に実施されるため、本フォーラム中に昼食をとっていただいても結構です。

問い合わせ先：全国英語教育学会学生支援部 jaselegakuseishienbu@gmail.com

# ポスター発表

## 8月9日（土）　1日目

**会場：西棟2階スペース**

**コアタイム**

13：30〜14：30

（9:40 掲示開始）

# 英語教職課程における模擬授業評価ルーブリックの開発

大塚 朝美（大阪女学院大学）・松尾 徹（大阪女学院大学）・山本 淳子（大阪女学院大学）

キーワード：教員養成，模擬授業，ルーブリック

## 1. はじめに

本研究の目的は、教職課程を履修する学生たちが教育実習前に大学の授業内で行う模擬授業を評価するルーブリックの開発である。英語科におけるライティングやパフォーマンスを評価するルーブリックは比較的多く示されているが、模擬授業に特化したルーブリック開発はそれほど進んでいないのが現状である。英語科の教育実習生に求められる模擬授業の基準を改めて精査し、実用的な評価基準の設定とその運用について提案する。

## 2. 研究の背景

教職課程を履修する学生にとって、授業内で課される模擬授業は教育実習期間に行う授業の予行演習であり、教壇に立って教える経験の第一歩である。同じクラスの受講生が生徒役となり、模擬授業後にはその授業について授業者とともに振り返りを行うが、教職科目担当教員もまたその模擬授業について評価をしなければならない。教職課程という限定された場面で行う模擬授業の評価は、一般の授業で行うプレゼンテーションの評価とはまた違った視点で評価が必要となり、これまでは教職担当者ごとに独自の方法で評価をすることが多いと考えられる。様々な指導方針や技術を取り入れた授業をより客観的に公正に評価するためにも模擬授業用のルーブリックの作成、および活用は意義のあることだと言える。

国内で提案されている模擬授業用の評価ルーブリックでは、今崎（2024）が2015年と2023年に作成した表を示しており、2015 年版では、5 つのキーワード（教材分析力、授業構想力、教材開発力、授業展開力、表現技術）をもとに12項目を示し、4段階のルーブリックを作成している。また、2023年版では、評価の対象を「学習指導案」と「授業実施」の 2 つに分け、学習指導案は、教材観、指導観、本時の目標及び評価基準等、本時の学習展開、板書計画の 5 項目、授業実施は学習者主体の授業について 3 項目、授業実施上の基本的な技術を 5 項目とし、3 段階評価のルーブリックを作成している。いずれも示されたルーブリックの1レベルに満たない場合は0とすることから、実質、2017年版は5段階、2023年版は4段階評価となっている。

今崎（2023）のルーブリックは「基礎的な技術に重点を置いたもの」（p. 8）であることから、教科共通のルーブリックとして示されている。本研究では、英語科の模擬授業に使用することを念頭に開発を行う。

## 3. パイロット2024年版ルーブリックの開発

本研究では、2024年度にパイロット版ルーブリックを作成し、1年間の授業内で教員が学生の模擬授業評価に使用し、教職を履修した学生にも自己評価やピア評価として使用させた。評価の領域は、「準備」と「パフォーマンス」に分け、さらに細分化して合計8項目、4段階評価とした。

(1) 「準備」についての評価項目

授業を行う前にすべき準備については、教材、授業計画、目標設定の 3 項目とした。「教材」は検定教科書を使用することを前提に、授業内に配布するプリント類の作成、パワーポイントなどのスライド資料の作成なども含む。「授業計画」については、指導案または略案を作成していることが前提となり、授業の手順を事前に計画しているかどうかを評価する。「目標設定」については、具体的で達成可能な目標を事前に設定し、生徒のレベルに合っているかどうかを評価する。こちらも指導案や略案に明記されているかを確認する。

(2) 「パフォーマンス」についての評価項目

パフォーマンスの評価については、英語、コミュニケーション、目標の達成の3点に分け、英語とコ

ミュニケーションについてはそれぞれを2点に分けたため、合計 5 項目となった。英語については、英語科の模擬授業に特化した評価項目と考え、「教室英語」と「英語スキル全般」の 2 項目に分けた。教室英語または指示英語の使用は、授業運営を英語で行う上で大きな役割を果たすことから、英語を使用して授業が進められているかどうかに注目した。また、英語スキル全般としては、発音や文法、語彙の使用が正確で適切であるかどうかを評価する。コミュニケーションについては、「やりとり」と「フィードバック」に分け、生徒とのかかわりに注目し、積極的にスムーズなやりとりが行われているか、また具体的で建設的なフィードバックを提供しているかを評価する。「目標の達成」については、準備段階で設定した目標が実際の授業で達成されているかどうかを評価する。

## 4. 2025 年版ルーブリックの開発

2024 年度の授業内でパイロット版ルーブリックについて、教職科目を受講した学生と複数教員から得られたフィードバックは以下の 4 点であった。まず、4 段階評価の目安を 4(優秀)80%以上、3(良好)70%以上、2(可)60%以下、1(不十分)30%以下としていたが、ピア評価では「4」を付ける学生が多く、4 と 3 の差の判別が難しいという意見が出された。また、評価項目については、パフォーマンスの「英語」を教室英語と英語スキル全般に分けていたが、これらを区別して評価することが難しいことも指摘された。同様に、コミュニケーションのやりとりとフィードバックの区別についても、やりとりの中にフィードバックも含まれると考えられ、1 つの評価項目とした方が良いという指摘があった。最後に、声の大きさや視線、板書の字の丁寧さや生徒への配慮といった教員としての立ち振る舞いに関して必要な要素の評価をどこに入れるべきかといった意見も出された。以上のフィードバックをもとに、改定を加えて 2025 年版ルーブリックを作成した。

評価の領域として設定した「準備」と「パフォーマンス」は変更せず、「準備」の 3 項目も変更せず使用した。「パフォーマンス」については、5 項目(英語、コミュニケーション、授業運営、授業姿勢、目標の達成)とし、評価スケールについては 4 段階から 5 段階へと変更した。

2024 年版では教室英語と英語スキル全般を分けていたが、英語として統合し、同様に、コミュニケーションもやりとりとフィードバックの両方を評価対象とした。新たに設定した項目は、「授業運営」と「授業姿勢」であり、「授業運営」では、準備の段階で計画した授業が計画通りに遂行され、また準備した教材が効果的に活用されたかどうかを評価の対象とした。また、「授業姿勢」として、声の大きさ、視線、表情、机間支援、言葉遣い、生徒への配慮など教員としての立ち振る舞いに関する項目を設定した。

5 段階評価の目安については、5(秀)9 割以上、4(優)7〜8 割以上、3(良)6 割程度、2(可)4〜5 割、1(不可)3 割以下、と設定した。「5」の評価については、そのまま現場の中学校や高等学校で通用するレベル、とし、特に手直しなどが必要ではないと考えられる場合に「5」とすることとした。

## 5. 今後の課題

2024 年版ルーブリックの試用から様々な問題点が見つかり、それらを反映する形で 2025 年版の作成に繋がったことから、ルーブリック開発には実際に評価をしながら調整することが不可欠であることが示された。今後の課題としては、複数の教員間で評価項目についてさらなる精査を行うこと、また学生同士のピア評価の有効性や妥当性の検証、教員と模擬授業者の自己評価の比較なども行い、評価のばらつきのある項目を探り、その原因をさらに分析する必要がある。とりわけ、学生によるピア評価の信頼性と妥当性を検証するためには、定量的手法の導入が不可欠であり、今後はラッシュモデル(Rasch model)を用いた分析を予定している。ラッシュモデルを用いることで、評価者(学生・教員)ごとの尺度上の位置(評価傾向)を明らかにするとともに、各評価項目の困難度や識別力を数値的に把握することが可能となる。また、ピア評価と教員評価との間にどの程度整合性があるかを検証することで、学生による評価結果の信頼性や活用可能性についても検討する必要がある。

## 6. 引用文献

今崎浩 (2024).「教育実習事前指導における模擬授業のためのルーブリックの改善」『広島文教大学教職センター年報』第 12 号, 1–10.

# Challenges and Needs of Young Elementary School English Teachers in Japan

HAMCIUC Monica（Kagoshima University）・KUSUMOTO Yoko（Tokyo University of Technology）

Keywords：elementary school English education，teacher training，professional development

## 1．Abstract

Despite policy efforts to enhance English education in Japan's elementary schools, young homeroom teachers continue to face significant challenges in teaching the subject effectively. Based on a 2023 nationwide survey of 112 teachers in their 20s and 30s, this study identifies critical gaps in English proficiency, pedagogical knowledge, resource access, and professional development. The findings suggest an urgent need for systemic support and training opportunities to ensure equitable, high-quality English education across Japan.

## 2．Background

Since the 2020 curriculum reform, English has been positioned as an official subject for 5th and 6th graders and as Foreign Language Activities for 3rd and 4th graders in Japanese elementary schools. However, implementation has largely relied on homeroom teachers who are generalists, not specialists in English education. This has led to significant variation in instructional quality and student learning experiences. Studies have highlighted the persistent gaps in teacher proficiency, training, and curriculum clarity (Wakimoto, 2013; Matsumiya, 2014), emphasizing that without systemic support, the goals of early English education cannot be fully realized. While reforms aim to foster global competence and communication skills, the lack of specialized personnel and uneven access to teaching resources continue to hinder effective implementation.

## 3．Survey Overview

A survey was conducted in 2023 targeting 500 elementary school teachers, with this paper focusing on the 112 respondents in their 20s and 30s. Over 90% were homeroom teachers in public schools. The survey examined challenges in English teaching, self-assessed competencies, and professional development needs.

## 4．Key Challenges Identified

4.1　Low English Proficiency:

Nearly half (45.5%) of young teachers felt uneasy or not confident teaching English. Only 17% believed their English was sufficient for classroom instruction, suggesting limited ability to model the language or use English consistently in class.

4.2　Lack of Preparation Time:

74% cited insufficient time to prepare lessons due to competing responsibilities. Additionally, 51% pointed to the limited curriculum hours for English as a major barrier to quality instruction.

4.3　Inadequate Resources:

70% expressed frustration with the lack of textbooks and teaching materials. Resources promoting real-life English use—such as guest speakers, small talk glossaries, and English reading materials—were

particularly scarce. Even basic aids like audio-visual materials were unavailable to 25% of teachers.

4.4 Limited Pedagogical Knowledge:

80% found their lack of English teaching methodology a major challenge. Most struggled especially with teaching reading, writing, and speaking. Nearly 70% said they had little understanding of general methodology or student evaluation techniques.

4.5 Difficulty Maintaining Student Motivation:

60.7% had major concerns about student engagement, which was linked to unclear instructional goals and a lack of interactive, student-centered materials and training.

## 5. Professional Development Needs

Most young teachers reported minimal access to English-focused training. Only 12.5% had attended outside professional development sessions, and fewer than 15% worked at schools offering regular in-house English training. In terms of pedagogical awareness, over 85% had never received training in CLIL, TBLT, or PBL. Nonetheless, there was a clear desire for growth: over 80% expressed interest in improving their knowledge of teaching methods, evaluation, pronunciation, and cross-cultural understanding.

Online on-demand professional development emerged as a preferred format, with over 70% of respondents in favor. Top-priority topics included evaluation methods, lesson planning, and practical classroom strategies.

## 6. Conclusion

This study reveals that young elementary school teachers in Japan face a confluence of challenges, including insufficient English proficiency, lack of pedagogical training, time constraints, and limited access to teaching materials. These difficulties hinder both teacher confidence and student learning outcomes. However, the strong motivation among young teachers to improve their practice presents an opportunity. Expanding flexible, accessible professional development, particularly through online formats, can help bridge current gaps and support more effective English education in the early years of schooling.

## 7. References:

Matsumiya, S. (2014). *Empirical Research on the Educational Effects of Elementary Foreign Language Activities* [小学校「外国語活動」の教育効果に関する実証的研究－「日本型小学校英語教育」の創設へ向けて－]. *Hyogo University of Education Graduate School Bulletin*, 12, 1–56.

Wakimoto, S. (2013). *The Current Status and Challenges of English Education in Public Elementary Schools* [公立小学校での英語教育の現状と課題]. *Journal of Kobe Tokiwa University*, 9, 45–56.

# 英語リーディングにおける注釈言語の違い

藤咲 優希（茨城県阿見町立朝日中学校）

キーワード：リーディング，語彙学習

## １．はじめに

言語習得において、語彙学習は必要不可欠なものであり，語彙の認知・運用能力は言語の能力の熟達度を構成する大きな要因である。特にリーディング活動は語彙習得に重要な役割を果たしており， L1(第一言語)習得においては児童は読書を通じて語彙を習得していると言われている。しかし、L2（第二言語）学習者にとって，リーディングによる語彙習得することはL1(第一言語)よりも困難であるとされている。

本研究が注目する付随的語彙学習における注釈の形式とその効果に関する先行研究では，Hulstijn et al. (1996) はL1注釈が辞書使用よりも語彙習得に効果的であると報告している。Jacobs et al. (1994) は注釈の位置として「ページ横」が最適であるとした。また、Paivioの二重符号化理論（Clark & Paivio, 1991）に基づくと、画像＋テキスト注釈が記憶定着に有効であるとされ、Yangas (2009) の研究もこの効果を実証している。Yoshii (2006)は， L2注釈に画像と組み合わせることで語彙習得に高い効果を示した。これらを踏まえ、本研究ではL1・L2のマルチメディア注釈が語彙学習とリーディングに与える影響を調査する。

## ２．研究方法

本研究は内容理解を中心とするリーディングにおける付随的な語彙学習へのL1注釈とL2注釈の影響について、リーディングテストと語彙テストを通して、効果的な注釈の形式と影響について調査する。また、テスト後にアンケートを行うことで、学習者一人ひとりの内面に焦点を当て、学習者の注釈の使用方法や想起の方法そしてそれらの付随的語彙学習への影響について分析を行った。

(１)参加者とマテリアル

22名の日本人大学生を対象に、英語熟達度（CEFR A1～B2）に基づいてL1注釈グループ（画像＋日本語）とL2注釈グループ（画像＋英語）に均等に分けた。実験は（a）リーディング（319語)、(b）リーディングテスト、(c）語彙テスト、(d）アンケートの4段階で構成し、リーディングでは10語の目標単語に注釈が付与された。語彙テストでは注釈なしで日本語での再現を求められ、アンケートでは注釈の使用方法や語彙の想起法などを質問した。使用テキストは英検準1級の過去問題を使用し、語彙はJACET8000を参考にレベル5以上の未知語と考えられる10語を選定した。注釈の配置は「ページ右横」に統一した。

## ３．分析結果

リーディングテストの結果から、L1注釈グループとL2注釈グループではL2注釈グループの方が正答率が高いことが明らかとなった。(L1注釈グループ平均：30%、L2 注釈グループ平均：42%）この結果は先行研究と一致する形となった。また、グループごとの語彙テストの正答率はL1注釈グループが27.63%、L2注釈グループが25.93%であった。語彙テストにおいて、正答率に大きな差が見られなかった。しかし、注釈の使用方法についてグループの間に差が見られた。L１注釈グループは文字のみを手がかりにしていた割合が多かったのに対し、L2 注釈グループは英語と画像を組み合わせて語義を推測する傾向が見られた。（表１）アンケート結果からは、単語を想起する際に、L1 グループよりもL2 グループが画像の有用性をそれぞれ強調しており、注釈言語の違いが注釈の利用方法や評価に影響を与えていることが明らかになった。（表２）

表.1　注釈の見方

| | 文字のみ | 文字＋画像 | 画像 | 見ていない。 |
|---|---|---|---|---|
| L1 注釈グループ | 27.56% | 72.44% | 0.00% | 0.00% |
| | 100% | | 72.44% | 0% |
| L2 注釈グループ | 6.06% | 78.89% | 12.02% | 3.03% |
| | 84.95% | | 90.91% | 3.03% |

表.2　想起の方法

| | 意味 | 意味＋画像 | 画像 | その他 |
|---|---|---|---|---|
| L1 注釈グループ | 45.45% | 18.18% | 36.36% | 0.00% |
| | 63.63% | | 54.54% | 0% |
| L2 注釈グループ | 0.00% | 45.45% | 45.45% | 9.09% |
| | 45.45% | | 90.9% | 3.03% |

## ４．結論

本研究は，内容理解を目的としたリーディング活動を通して付随的な語彙学習が行われることを明らかにした。また、その付随的語彙学習が注釈を通して行われることも確認することができた。内容理解と円滑なリーディング、マルチメディア注釈についてのアンケートの結果から、注釈は学習者から広く支持されていると言える。リーディングテストの正答率や語彙テストの正答率の結果は先行研究と同様の結果を得た。しかし、付随的語彙学習に至るまでの過程や単語の想起の方法など学習者のより内面に焦点を当てた分析によって、L1 注釈と L2 注釈には付随的語彙学習へ異なる影響を与え、その学習プロセスに様々な相違点を生むことが分かった。注釈の見方おいて、L１注釈グループは文字の注釈を好む傾向にあり、L2 注釈グループは画像の注釈を好む傾向にあることが分かった。また、注釈の見方は想起の方法に影響を与え、L１注釈グループは意味を想起する傾向にあり、L2 グループは画像を含む想起の方法をする傾向にあることが明らかとなった。

## ５．引用文献


Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review.*, Vol. 3, No. 3, 1991

Hulstijin, J.H., Hollander, M. & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *Modern Language Journal*, 80, 327-339.

Iñigo Yanguas. (2009). Multimedia glosses and their effect on L2 text comprehension and vocabulary learning. *Language Learning & Technology.* Volume 13, Number 2 p.48-67.

Jacobs, G., Dufon, P., & Hong, F. (1994). L1 and L2 vocabulary glosses in L2 reading passages: Their effects for increasing comprehension and vocabulary knowledge. *Journal of Research in Reading*, 17(1), 19-28.

Yoshii, M. (2006). L1 and L2 glosses: Their effects on incidental vocabulary learning. *Language Learning and Technology*, 10, 85-101.

# 知らない単語をどう読むか
## ―方略と効力感の関連，および年代差の検討―

木澤 利英子(帝京大学)

キーワード:英単語，読み，方略，効力感，年代差

### 1. はじめに

小学校での外国語教科化に伴い、小中学校で扱う英単語数は大幅に増加し、それぞれ 600～700 語、1600～1800 語となった。一方で、英語授業を理解できていないと感じている中学校 1 年生のうち、8 割が単語学習に困難を抱えている(長谷川, 2023)。特に、小学校高学年で始まる「読み書き」でつまずく児童生徒は多く、音声指導を十分に行なった上で読み書きへと上手く橋渡ししていく必要性も指摘されている(佐藤ら, 2024)。しかし中学校以降の学習においては、音声的に十分慣れ親しむ前の新出単語を読まなければならない機会も数多く生じるため、視覚提示された英単語を、ボトムアップ的に自力で読む手立てを身につけていくことも必要だと考える。

そもそも知らない単語を読む手段として、日本人の英語学習者はどのような方略を用いているのだろうか。本研究では、幅広い年代の学習者を対象とし、初見の英単語を読む際の手立てとその年代差、および用いる方略と効力感・動機づけとの関連について検討することを目的として調査を実施した。なお、本研究における「読む」とは、意味を理解するレベルではなく、文字から発音がわかるレベルを指すものとする。

### 2. 方法

(1) 対象

15 歳から 59 歳までの 1250 名(10 代～50 代まで各 250 名、女性 710 名、男性 540 名)。

(2) 調査方法

株式会社アイブリッジが提供するオンラインセルフ型アンケートツール『Freeasy』を用いて、2025 年 3 月に実施した。Freeasy は、全国に約 1300 万人いるモニターから先着順で回答を収集する仕様となっており、調査開始から約 8 時間で希望数に達し完了した。なお、調査項目については、先行研究を参照し、発表者を含む英語指導者 3 名で協議の上選定した。

(3) 調査内容

a. 初見の単語を読む際の方略(「1. 全く行わない」～「6. とてもよく行う」)
- ・アプリやオンライン辞書などの音声機能を利用して読み方を知る 【音声化ツール】
- ・「ローマ字」の知識をもとにして読む 【ローマ字】
- ・先生や友達など周りの人に聞く 【他者】
- ・「フォニックス」の知識をもとにして読む 【フォニックス】
- ・「発音記号」を調べて読む 【発音記号】
- ・既に知っている英単語の中で綴りが似ている単語をヒントにして読む 【既知語】

b. 動機づけ・効力感(「1. 全く当てはまらない」～「6. とてもよく当てはまる」)

①英語を学ぶことが好きだ / ②日本語と英語の違いを学ぶのは楽しい
③新しい英単語を学ぶのが好きだ / ④英語を読むのが好きだ / ⑤英語を書くのが好きだ
⑥知らない英単語を見た時、読み方(発音)がわかる
⑦知らない英単語を聞いた時、書き方(綴り)がわかる

c. フォニックス、発音記号に関する知識 (「1. 全く知らない」～「6. とてもよく知っている」)

### 3. 結果・考察

フォニックスについて、「(少し、よく、とてもよく)知っている」と回答したのは全体の 23.9%であった。

年代間に有意な差が見られ（$F(4, 1245)=13.63$, $p<.001$）、10 代＞30=40=50 代, 20 代＞40=50 代となっていた。発音記号については 29.5%が知っていると回答しており、10 代が 30 代より有意に高いスコアとなっていた（$F(4, 1245)=2.71$, $p<.05$）。このことから、近年の英語教育においては、以前と比較してフォニックスや発音記号が指導されるようになっている可能性が示唆される。

方略の種類ごとに、年代別の平均および標準偏差を表 1 に示す。どの年代においても、知らない単語を読む際には、ローマ字の知識を頼りに読むとの回答が最も多い結果となった。また、6 つの方略得点の平均を個人の方略使用得点とし、年代間で比較したところ、10 代＞20 代＞30=40=50 代の順でより多く方略を使用していることが示された。特に音声化ツールの使用は年代による差が最も顕著であった。

表 1. 年代別の平均および標準偏差

| | 10 代 | 20 代 | 30 代 | 40 代 | 50 代 |
|---|---|---|---|---|---|
| 音声化ツール | 3.55 (1.52) | 2.98 (1.53) | 2.57 (1.50) | 2.40 (1.53) | 2.22 (1.42) |
| ローマ字 | 3.72 (1.41) | 3.37 (1.51) | 3.16 (1.56) | 3.41 (1.55) | 3.22 (1.50) |
| 他者 | 3.54 (1.44) | 3.15 (1.45) | 2.71 (1.51) | 2.52 (1.48) | 2.40 (1.34) |
| フォニックス | 2.72 (1.47) | 2.48 (1.40) | 2.27 (1.41) | 2.08 (1.42) | 1.94 (1.28) |
| 発音記号 | 2.82 (1.48) | 2.62 (1.52) | 2.52 (1.52) | 2.51 (1.51) | 2.32 (1.45) |
| 既知語 | 3.65 (1.50) | 3.27 (1.56) | 2.84 (1.52) | 3.22 (1.54) | 3.06 (1.55) |
| 方略使用得点 | 3.33 (1.02) | 2.98 (1.15) | 2.68 (1.21) | 2.69 (1.12) | 2.53 (1.03) |

また、方略と、動機づけ（①～⑤）・効力感（⑥⑦）の間の相関係数を表 2 に示す（すべて 1%水準で有意）。相対的に、ローマ字知識の活用が、動機づけや効力感と最も弱い相関関係にある一方、6つの方略使用を平均した方略使用得点が動機づけ等と最も強い相関を示していた。つまり、より多く方略を使用している学習者ほど動機づけや効力感が高い可能性があり、このことから、読み方を知る手立てをできるだけ多くもてるよう支援していくことの重要性が示唆される。

表 2. 方略と動機づけ・効力感の間の相関係数

| | 動機づけ | | | | | 効力感 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| 音声化ツール | .62 | .59 | .59 | .59 | .60 | .56 | .52 |
| ローマ字 | .37 | .37 | .31 | .35 | .30 | .35 | .33 |
| 他者 | .45 | .46 | .46 | .44 | .44 | .43 | .41 |
| フォニックス | .52 | .53 | .54 | .57 | .55 | .59 | .58 |
| 発音記号 | .54 | .54 | .53 | .54 | .55 | .57 | .56 |
| 既知語 | .52 | .53 | .46 | .49 | .49 | .51 | .44 |
| 方略使用得点 | .66 | .67 | .64 | .65 | .65 | .66 | .62 |

## 4. 謝辞

本研究は、科学研究費補助金（研究活動スタート支援）研究課題番号 22K20223 による援助を受けたものです。

## 5. 引用文献

佐藤玲子・大槻友紀・久埜百合・松津英恵 (2024).「高学年児童と中学生が書いた英単語、及び英文から見えてくるつまずきの傾向と指導改善の提案−英語の学びを確かなものにするために−」『明星教育センター研修紀要』14 号, 1–14.

長谷川修治 (2023).「中学 1 年生の意識調査から見た小学校英語のあり方−5・6 年生に焦点を当てて−」『植草学園大学研究紀要』第 15 巻, 21–32.

# 外国語科における小中連携の具体的な取組事例
## ―令和5年度英語教育実施状況調査結果に基づく訪問調査から―

渡邊 大志(神奈川県立総合教育センター)、斉田 智里(横浜国立大学)、小竹 空翼(横浜国立大学)、大鋸 雄介(東京学芸大学大学院生)、佐藤 扶(東京学芸大学大学院生)

キーワード:小中連携, 訪問調査, 令和5年度英語教育実施状況調査

### 1. 目的

小学校で教科としての外国語科が開始してから6年目となる。外国語科における小中連携の重要性は一層増しているが、円滑な連携ができているとは言いがたい。令和5年度英語教育実施状況調査結果のデータ分析に基づき、小中連携の観点から特色ある取組を行っていると思われる中学校14校と主にその学区内の小学校11校、及びそれらの学校を管轄している7つの教育委員会を訪問し、授業観察とインタビュー調査を行った。本発表では、この訪問調査から明らかになった英語教育における小中連携の具体的な取組事例を報告し、今後の小中連携推進のための視座を提供する。

### 2. 方法

(1) 調査対象校選出に用いたデータ

令和5年度英語教育実施状況調査(以下、R5英語調査)(文部科学省、2023)には、英語教育における小中連携の実施状況(中学校)に関する内容がある。具体的には、英語教育に関して小学校との連携の有無と、連携をしている場合の連携の内容(情報交換、交流、小中連携したカリキュラムや学習到達目標などの設定、その他)である。調査に回答した公立中学校9,165校のうち、第3学年の生徒数が21名以上の7,989校を分析対象とし、訪問調査の対象校を選出した。対象校選出にあたっては、R5英語調査から、生徒の英語力(CEFR A1レベル相当以上達成割合)、生徒の英語による言語活動の割合(第3学年)、英語担当教師の英語使用状況(第3学年)、令和5年度全国学力・学習状況調査(以下、R5全国学調)の中学校英語から英語の成績、生徒質問紙調査から、英語学習への関心・理解度等と言語活動への取組状況に関する回答データを用いた。

(2) 選出条件

小中連携の程度と取組内容、その学校の英語力の水準及び英語教育の取組状況等への回答とを比較検討しながら、訪問校を選出した。小中連携の実際の状況を知るために、選出した中学校と同じ学区にある小学校を可能な範囲で訪問した。小中連携の実現には、市町村レベルでの教育委員会の関わりが大きいことが分析過程から判明してきたので、各地区の教育委員会からの助言等も取り入れて、最終的な訪問校を決定した。あわせて、各地区の教育委員会への訪問調査も行った。

(3) 訪問調査の手順と質問項目

学校への訪問調査では、学校長と英語科教諭へのインタビュー調査と、英語科の授業観察を行った。質問項目は、①学力向上に向けた学校としての取り組み、②英語科の指導方針・指導上の工夫、③小中連携のきっかけ、具体的な取り組み内容(読むこと・書くことの指導の状況(小学校)、小学校からの指導方法の一貫性(中学校)、小中学校間でのCAN-DOリストの共有の有無等)とした。

各地区の教育委員会への訪問調査では、担当の指導主事に対し、英語教育の改善に向けた具体的な施策として、小中連携推進のための取組の観点から、①小中連携に関する研修会の設定状況・具体的な内容、②CAN-DOリスト作成支援の状況(自治体内共通のCAN-DOリストの有無など)、③小中間相互の学校訪問の状況(悉皆か否か、訪問の頻度など)などについてインタビュー調査を行った。

## 3. 結果・考察

(1) 小中連携の状況（データ分析）

分析対象 7,989 校のうち、小中連携「有」が 81.7%、「無」が 18.3%で、小中連携「有」の学校が大半であった。令和 4 年度調査よりも、小中連携「有」の学校の割合が増えていた。小中連携の具体的な取組では、A:情報交換「有」と回答した学校が 74.0%、B:交流「有」が 50.9%、C:小中連携したカリキュラムや学習到達目標などの設定「有」が 25.9%であった。小中連携の取組と CEFR A1 レベル達成割合との関係では、小中連携「有」のほうが「無」より、達成割合が 1.7 ポイント高く、具体的な取組状況では、C>B>A の順で高かった。特に C の小中連携した学習到達目標などの設定で「有」は「無」の学校より、CEFR A1 レベル達成割合が 3.7 ポイント高かった。

(2) 訪問調査

小中連携の具体的取組として、情報交換、交流、小中連携したカリキュラムや学習到達目標などの設定、授業観察による教室内指導の特徴、という 4 つの観点から、特色ある取組をまとめた。

まず、情報交換の取組としては、年に 1～数回、教育委員会主導で校区内の小中学校で授業研究会を開催し、相互に授業参観や事後研究会を実施していた。また、定期的な情報交換会を通して指導観を共有しており、小・中で外国語科の教科書を見合い、授業や評価についてアイデアを交換し合う研修会も行われていた。さらに、小学 6 年生と中学 1 年生の学年末パフォーマンス動画を共有し、小中のギャップ解消を図っているほか、英語通信や学校通信などの情報を小・中で共有する取組も見られた。

交流の面では、中学校の英語教員が小学校での乗り入れ授業を行うことで、小学校外国語教育の理解促進や、小中接続への意識向上を図り、小学校で得られた知見を中学校英語教員に共有していた。同じ ALT が校区内の小学校と中学校の両方で授業を行う事例もあった。また、コミュニティ・スクールの枠組みの中で地域の力を活用した英語教育の推進も行われており、小学生と中学生による英語を用いた交流会や、1 対 1 のオンライン交流、学校紹介活動なども実施されていた。相手に伝わるよう、伝え方や内容の工夫について指導されており、小・中学生とともに、相手意識を持ってコミュニケーションを図ろうとする姿が見られた。

小中連携したカリキュラムや学習到達目標などの設定に関しては、小中一貫した英語教育カリキュラムと CAN-DO リストを作成し、教員研修で計画的に活用していた。さらに、教育委員会主導で、児童生徒にもわかりやすい CAN-DO リストを作成することで、授業で活用されやすくなる工夫をしていた。小中一貫の英語教材を独自に作成・活用している教育委員会もあった。また、小・中での英語民間試験の受験を推奨することで英語力の進捗状況を可視化し、小学校から中学校への段階的な「読む・書く」指導の接続を行っていた。これらの取組には、教育委員会や教育長による英語教育への理解と支援が大きく寄与していた。

教室内指導の特徴としては、子どもたちが進んでコミュニケーションを図りたいと思うような、興味・関心を引くようなテーマが設定され、教師との自然なやり取りの継続から、子どもの英語による発話を巧みに引き出していた。発話の様子を踏まえた語彙・表現の指導を行い、使える英語の習得を促進していた。言語活動が円滑に行われるような学級経営の基盤も築かれていた。ALT と適切な役割分担をして、効果的な指導を行っているケースも見られた。また、一人ひとりのつまずきを把握した上で個別の誤りの訂正や全体へのフィードバックが行われていた。常に子どもを励まし、子どもが自信を持って英語を使用できる環境を作り出していた。

## 4. 謝辞

本研究は、文部科学省委託事業「令和 6 年度 英語教育に関する調査研究（英語教育実施状況調査等を活用した専門的な分析）」の成果の一部である。

## 5. 引用文献

文部科学省（2023）. 令和 5 年度「英語教育実施状況調査」の結果について
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00005.htm

# 英語学習の特異的な弱さに関する スクリーニング法の開発

鈴木　恵太(岩手大学)

キーワード:スクリーニング, E-screener, 英語学習, 認知機能

## 1. はじめに

通常の学級に在籍する児童生徒のうち、学習面に著しい困難さを示す者の割合は 6.5%と報告されている(文部科学省, 2022)。なかでも「読み／「書き」の困難さは、その状態や程度が多様であることから発見されにくい。日本語の読み書きに特異的な弱さを示す児童生徒のなかには英語学習においても同様の弱さを示す場合が多く、また、他の教科では弱さがみられず英語学習ではじめてそれが顕在化する場合もある。教科として英語の読み書きが強化されているなかにあっては、その弱さに早期に気づき効果的な指導・支援につなげる方略の確立は課題である。我々は英語学習の特異的な弱さをスクリーニングする評価法「E-screener」の開発を行っている。本研究では、一般の中学生を中心に実施した結果から、基礎的な得点分布とカットオフ値に関する検討を行った。

## 2. 方法

(1) 対象

公立中学校 3 校において中学 1 年生から 3 年生までの生徒 244 名を対象とした(1 年生 111 名、2 年生 62 名、3 年生 71 名)。

(2)評価法(E-screener)の概要

我々が開発している E-screener は、iPad を利用するもので生徒自身が操作して実施する。所要時間は 15 分ほどで授業時間内に実施でき、教師用画面では即時的に結果が示される。これによって、速やかに実態把握ができ効果的な指導・支援に関する示唆が得られる点が大きな特徴である。

課題は文字情報処理に関わるトライアングル・モデル(Seidenberg & McClelland, 1989)に基づいて作成され、大きく、文字の知識や意味理解に関する問題(問題 1、2)、形態的処理に関する問題(問題 3)および音韻的処理に関わる問題(問題 4～7)から構成される(Table 1)。

Table 1. E-Screener の問題概要

| 問題 | 問題数 | 内容 |
|---|---|---|
| 1. 文字識別 | 10 | アルファベット(大文字)の誤りを選択 |
| 2. 語の意味 | 20 | 英単語の意味を選択 |
| 3. 視覚的弁別 | 20 | 2 つの文字列の異同を弁別 |
| 4. ディクテーション:無意味 | 20 | 正しい綴りを選択 |
| 5. ディクテーション:有意味 | 20 | 正しい綴りを選択 |
| 6. 聴覚的弁別 1 | 20 | [t]音に関する異同を弁別 |
| 7. 聴覚的弁別 2 | 20 | 続けて発音された 2 つの英単語の異同を弁別 |

(3)手続き

調査は、202X 年 12 月から 202X+2 年 6 月までの期間内に行われた。調査はクラス単位で行い、人数分の iPad とイヤホンを用意した。実施にあたっては、アプリの概要と操作方法および解答における注意事項を説明した後、一斉に行った。また、英語担当教員に対して、各生徒の成績や学習の様子などから「英語の読み書きに関する苦手さ」について半構造化面接法にて聞き取りを行った。

(4)分析

E-screener の得点について、全ての問題で正答を 1 点として得点化し、各問題の得点および全て

の正答を合計した合計点を算出した。また聞き取り調査について、その内容をもとに各生徒を「英語の読み書きに弱さがある（at risk）」あるいは「英語の読み書きに弱さがない（non risk）」に分類した。統計分析では、各問題および合計点の基礎統計量や学年差を検討した。さらに、スクリーニング精度について ROC 分析により検討した。

## 3. 結果と考察

問題1から問題7までのクロンバック α は 0.821 であった。この値は十分に高く問題の内的一貫性が保たれていると考えられた。得点分布を見るとすべての問題で上限付近に中心が偏る分布であった。学年差の検討では、全体的に 1 年生の得点が他学年に比べて低い傾向であり、Kruskal-Wallis 検定の結果、問題 1、3、4、5 および合計点で有意であった（$p < 0.05$）。特に、問題 2 および 5 で差が大きかったが、前者は英単語の意味を選択するもの、後者は聴覚提示された有意味単語の綴りを選択するもので、基礎的な英単語の知識や音―文字変換の力が反映されることから、1 年生はこれらの力が弱いことに加え、学年が上がると身につく力であることが考えられる。

Table 2. E-screener の学年ごとの平均の比較

| | *問題 1** | *問題 2* | *問題 3** | *問題 4** | *問題 5** | *問題 6* | *問題 7* | *合計点** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *1 学年* | 8.9 | 12.1 | 14.9 | 15.3 | 16.1 | 16.3 | 16.9 | 100.4 |
| *(n=111)* | (2.0) | (4.1) | (4.5) | (2.7) | (3.2) | (3.9) | (3.3) | (17.6) |
| *2 学年* | 9.3 | 16.4 | 15.5 | 15.9 | 17.5 | 16.7 | 17.2 | 108.3 |
| *(n=62)* | (1.4) | (3.2) | (4.4) | (3.3) | (2.7) | (3.6) | (3.6) | (14.9) |
| *3 学年* | 9.1 | 17.0 | 15.9 | 16.3 | 17.8 | 17.6 | 17.4 | 110.9 |
| *(n=71)* | (1.6) | (3.7) | (3.1) | (2.3) | (2.9) | (2.2) | (1.9) | (12.3) |
| *全学年* | 9.0 | 14.6 | 15.3 | 15.7 | 16.9 | 16.8 | 17.1 | 105.5 |
| *(n=244)* | (1.8) | (4.4) | (4.1) | (2.8) | (3.1) | (3.4) | (3.0) | (16.2) |

* $p<0.05$ by Kruskal-Wallis test　　Mean(SD)

スクリーニング精度の検討について、教員からの聞き取り結果を状態変数、E-screener の合計点を検定変数として ROC 分析を行った（*n*=177）。聞き取りの結果から「at risk」が 37 名（20.9%）および「non risk」が 140 名（79.3%）となった。合計点は上限に偏る分布であったことから%tile 値を用いることとし仮説的に 5%tile、10%tile、20%tile を設定した。分析の結果、曲線下面積（AUC）は、それぞれ、5%tile 基準で 0.597、10%tile 基準で 0.698、20%tile 基準で 0.808 であった。最も高い値を示した 20%tile 基準における感度は 70.2%、特異度は 91.4%、陽性的中率は 68.4%であった。読み書きに関する標準的な評価法ではカットオフ値について「-1.5SD」を用いることが多いが、本研究では得点分布が上限付近に偏る傾向であったことから%tile 値を用いた。スクリーニング精度を表す AUC は一般に 0.8 以上の場合に高い識別能を有すると判断されることから、本研究においては 20%tile 基準を用いることが適すると考えられ、また、その際の感度や特異度も満足できる値であったことから、E-screener は英語学習の特異的な弱さをスクリーニングする評価法として高い精度を有することが示唆された。

本研究は小規模集団における検討であったことから、今後は対象者を増やし、さらに検討を進めることが必要である。

## 4. 謝辞

本研究は岩手大学における人を対象とする医学系研究実施規則に基づき行われた。研究に先立ち学校および保護者、生徒に書面を用いて説明した。開示すべき利益相反の情報はない。本研究は JSPS 科研費（22K03756）の助成を受けて実施された。

# CEFR-J ベースの英文速読教材を用いた語彙・文法の効果的指導法

岡裏 佳幸(福岡工業大学)

キーワード:CEFR-J, 英文速読教材, 文法訳読法

## 1. はじめに

本研究では、CEFR-J ベースのレベル別英文速読教材を用いて、語彙、文法の効果的指導法について論じる。具体的には、CEFR-based Vocabulary Level Analyzer と CEFR-J Grammar Profile を用いて、3 レベルの英文速読教材に使用されている語彙と文法の比較分析を行う。その結果に基づいて、最も効果的なレベルの語彙、文法の足場かけ(scaffolding)について検証するとともに、CEFR-J ベースの英語 CAN-DO テストによって、学習効果を測定する。

## 枠組

まず、CEFR-J ベースのレベル別英文速読教材として *Reading Express Book 1*、*Book 2*、*Book 3*（Z 会）を使用する。それぞれの英文レベルは、A1.2～A2.1、A1.3～A2.2、A2.1～B1.1 に設定されている。研究対象は、大学1年次の英語科目履修者と大学 2 年次の英語科目履修者である。次に、CEFR-J Wordlist Version 1.6 (Tono, 2017) 、CEFR-J Text Profile (Uchida, 2015; Uchida & Negishi, 2018) によって、それぞれの英文に使用されている語彙のレベルを比較分析する。さらに、使用されている文法項目のレベル検証においては、CEFR-J Grammar Profile (Ishii & Tono, 2018) を活用する。英文解説においては、文法訳読法（grammar translation method）とセンス・グループ・リーディング（sense group reading）を併用する。また、CEFR-J ベースの英語 CAN-DO テスト（Z 会）によって、学習効果を測定する。

## 分析

*Reading Express Book 1*、*Book 2*、*Book 3* のすべてが扱っている A2.2 レベルの英文 24 を、分析対象とする。まず、「A1 と A2 の主な違いは語彙的な側面であることが示唆される（投野・根岸, 2020)」との研究結果を踏まえ、A2.2 レベルの英文解説においては、A1.2 、A1.3 レベルの英文解説に比べて、使用語彙の意味だけでなく、語法・用法に関する詳細な説明や文法項目、文構造に関する詳細な説明を足場かけ（scaffolding）として、文レベルでの理解度を高める方法を選択する。その上で、文法訳読法とセンス・グループ・リーディングの併用によって、英文全体の内容理解を促進することを試みる。文法訳読法とセンス・グループ・リーディングとを併用する理由は、英文の正確な内容理解ができなければ、より発展的な学習方法である速読や音読、シャドーイング等による学習効果が望めないためである。さらに、文法訳読法とセンス・グループ・リーディングの併用の結果、英語 CAN-DO テストのリーディングとリスニングの結果においても、一定の学習効果を示す有効な結果が得られる。

## 結論

A2.2 レベルの英文解説の際、A1.2 、A1.3 レベルの英文解説よりも、使用語彙の意味の他、語法・用法に関する詳細な説明や文法項目、文構造に関する詳細な説明を足場かけとすることが、文レベルでの理解度を高める結果につながる。また、文法訳読法とセンス・グループ・リーディングの併用によって、英文全体の内容理解を促進する試みとともに、速読や音読、シャドーイング等のより発展的学習の可能性を秘めている。文法訳読法とセンス・グループ・リーディングの併用の結果、英語 CAN-DO テストのリーディングとリスニングにおいても、

一定の学習効果が得られる。しかしながら、英文速読教材を用いた学習から英語で発信するレベルへの接続が、今後の課題である。

## 引用文献


鈴木渉（2017）．『実例で学ぶ第二言語習得研究に基づく英語指導』．大修館書店.

投野由紀夫・根岸雅史 (2020). 『教材・テスト作成のための CEFR-J リソースブック』. 大修館書店.

Ishii, Y. & Tono, Y. (2018). Investigating Japanese EFL learners' overuse/underuse of English grammar categories and their relevance to CEFR levels. Proceedings of the 4th Asia Pacific Corpus Linguistics Conference, (Edited by Y. Tono and H. Isahara), pp. 160-165.

Tono, Y. (2017). The CEFR-J and its Impact on English Language Teaching in Japan. JACET International Convention Selected Papers, Volume 4, pp. 31-52. JACET.

Uchida, Satoru and Masashi Negishi (2018) Assigning CEFR-J levels to English texts based on textual features. In Y. Tono and H. Isahara (eds.) Proceedings of the 4th Asia Pacific Corpus Linguistics Conference (APCLC 2018), pp. 463-467.

Uchida, S. (2015). A CEFR-based Textbook Corpus: An attempt to reveal linguistic features of CEFR levels (original in Japanese). English Corpus Studies, 22, 87-99.

# 工業高等専門学校における英語でのディベート活動の実践報告

吉村 理英（小山工業高等専門学校）

キーワード：高等専門学校,英語教育, コミュニケーション,ディベート

## 1．はじめに

近年、外国語教育においては、発信型（アウトプット型）の学習活動が重要視されており、高等学校学習指導要領の外国語編「論理・表現」では、主体的な表現活動を通して論理的思考力や対話力を育成することが求められている（文部科学省, 2016）。ディベート活動は学生の英語による発信力だけでなく、論理的・批判的思考力やコミュニケーション力、協働する力を高めると言われている。ディベートにおける、チームメイトと協力しながら考えスピーチを行うことは、2019 年に改訂が行われた学習指導要領で掲げられている「主体的・対話的で深い学び」を実現するものである。

高等専門学校（高専）は、中学校を卒業した学生が5年間の一貫教育によって専門的知識・技能を習得することを目的とした高等教育機関である。多くの高専で 1 年生から 5 年生まで継続的に実施されているが、上級学年になるにつれて授業時間は減少する傾向にある。大学進学を目指す多くの学生は英語を重要であると認識しているが、一方で卒業後に就職をしようと考えている学生にとって、英語の重要性は就職先によって様々である。このような背景から、高専における英語教育は、卒業生が英語を必要とするそれぞれの異なる場面に対応できることが求められる。Shibata ら（2022）は、論理的でわかりやすい表現を用い、母語に限定されない総合的な言語能力の重要性を指摘している。英語ディベート活動はこの観点からも有効な手法であり、国内の多くの教育現場でその効果が報告されている（朝美, 2018）。しかしながら、高専における英語ディベート活動の導入例は依然として限られている。本研究では、小山高専の 2 年次科目「Communication LiteracyⅡ（CLⅡ）」において英語ディベートを実施し、その教育的効果をアンケート調査により検証した。

## 2. 授業実践と調査方法

小山高専（NIT, Oyama College）では、思考力を高める新しい言葉の授業として、2 年生の全学生を対象に、“Communication LiteracyⅡ(CLⅡ)”を実施している。1 年次は「Communication LiteracyⅠ（CL Ⅰ）」、2 年次に「CLⅡ」の授業を開講している。「CLⅠ」は日本語と英語を用いた双方向的言語活動を通じて「言葉への気づき」を促す内容であり、「CLⅡ」はその発展編として、論理的な構成力と表現力の育成を目的としている。「CLⅠ」と「CLⅡ」の最大の特徴は、日本人の母語としての「日本語」と外国語としての「英語」を相互に関連付けながら学ばせる、言語横断的教育の試みという点にある。両科目は、国語と英語の教員が協働して指導する言語横断的な教育手法に特徴があり、高専独自の柔軟なカリキュラム設計によって実現されている（Shibata, 2022）。

本研究の目的は、「CLⅡ」における英語ディベート活動導入の効果を明らかにすることであり、授業前後のアンケート調査を通じて、学生の関心、自己評価、学習意欲の変化を検証する。

授業では日本語を使用し、小山高専 2 年生の 197 名を対象者とした。実施期間は、「CLⅡ」の全 15 週分の授業のうち、英語教員が担当する 3 週間（各 90 分）であった。

先述の「CLⅠ」の授業において、1 年生時に学生全員が日本語でのディベート試合を経験している。よって、基本的なディベート試合の流れや、立論の書き方、反論の方法などは、「母語」で経験をした上で、英語ディベート実践へとつながっている。

英語ディベートの具体的な方法を伝えるために参考にしたテキストは、小林良祐（2019）『英語ディベート高校授業用テキスト（教師用）』である。

授業構成は以下の通りとなった。

第 1 週目、Lesson1「問題解決型のスピーチ」Lesson2「反論（Refutation）」などの基本練習
第 2 週目、「立論スピーチを書く」や「ミニディベート練習」
第 3 週目、1試合 30 分間の英語ディベート試合を 3 回実施（計 90 分）

授業前と授業後にアンケートを実施し、英語でのディベート活動への関心や、論理的に表現できたと思うかの自己評価、活動への熱意を調査した。アンケートは選択式と自由記述式を併用した。

## 3. 結果

事前調査では、166 人(84%)の学生が、「準備をしたらできそうだ」を含めて英語でのディベート活動ができることに高い関心を示した。一方で、実施後の調査では 179 人の回答のうち 161 人（89%）の学生が、「英語ディベートの試合は面白かった」など、肯定的に評価した。英語で自分の意見を相手に伝えることについての項目では、「難しかったが、準備をしたのでできた。」という回答も含め、「よくできた」と述べる学生が 173 人（96%）であった。自由記述では、「準備の大切さに気づいた」「相手の意見に反論するのが難しいが楽しかった」との回答があった。

## 4. 考察

授業前後の比較から、英語ディベート活動は学生の関心や期待感を高め、活動後の満足度や自己評価にも好影響を与えたと考えられる。特に、「論理的にわかりやすく表現できたか」という設問に90%以上が肯定的に回答しており、論理的思考力と表現力の向上が示唆された。また、「相手の発言への反論」という観点で、批判的思考力の育成が自覚されており、英語による対話型言語活動を通じて、自分の考えを明確に言語化する力が養われたといえる。ディベート活動の枠組みが思考力を刺激し、「英語で考え、考えを英語で表現する」という「CLⅡ」の目標に資する教育実践であった。1 年次の日本語ディベート活動経験を基盤とする段階的導入は、学生の心理的負担を軽減し、活動への参加意欲を高める上で有効である。今後は、さらに多様なテーマや対話形式を取り入れ、発展的な言語活動として展開することが期待される。

## 謝辞

「CLⅠ」「CLⅡ」ご担当の小山高専英語科教員および国語科教員の皆様には、本研究の遂行にあたり多大なご助言、ご協力を頂きました。厚くお礼申し上げます。

## 5. 引用文献

朝美淑子. (2018).「英語ディベート教育の実情ー学習指導要領・教科書の分類を含めて」.
『大分工業高等専門学校紀要』, *55*, 7-10.

小林良祐. (2019).『英語ディベート高校授業用テキスト（教員用）Book 3 』S.A.D works

文科省. (2016). 中央教育審議会 初等中等教育分科会 報告書.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm
（最終アクセス 2025.5.30）

Shibata, M., Yoshimura, R., et al. (2022). A new cross-language approach for fostering communication skills in engineers. *15th International Symposium on Advances in Technology Education (ISATE) 2022*.

# 自由研究発表・事例報告・賛助会員発表

## 8月9日（土）　1日目

会場：第1室～第24室

③　13：40～14：10

④　14：20～14：50

⑤　15：00～15：30

# 中学校英語検定教科書における言語材料の扱いの現状と課題
## ―2021 年度版と 2025 年度版の分析を通して―

馬場　哲生(東京学芸大学)・佐藤　選(東京学芸大学)・内野　駿介(北海道教育大学)・
伊東　哲(植草学園大学)・小竹　空翼(横浜国立大学)・境　奈津希(東京学芸大学大学院生)

キーワード:教科書分析，言語材料，小中高連携

### 1. はじめに

中学校英語で扱う言語材料は学習指導要領改訂に伴って変化したが、その指導の在り方についての検討は十分とは言えない。本発表では、中学校で扱う言語材料について、馬場(2009)などの分析手法に則り、2021 年度版英語検定教科書(以下、2021 版)と 2025 年度版英語教科書(以下、2025 版)における扱いの実態を明らかにするとともに、今後の課題を考察する。

### 2. 調査課題および調査対象

本研究課題は、現行の学習指導要領に基づいて改訂された 2021 版および 2025 版において、①小学校での指導内容となり中学校では既習となった文法事項、②高校から中学校に移行し新たに指導対象となった文法事項が、どのように扱われているかの変化を検討することである。文部科学省(2017a)の「文及び文構造」、文部科学省(2017b)の「文、文構造及び文法事項」に基づき、①には「動名詞」「過去形」「can」の 3 項目を、②には「現在完了進行形」「原形不定詞」「仮定法」の 3 項目を取り上げた。*NEW HORIZON* (以下、NH)、*Here We Go!* (以下、HWG)、*NEW CROWN* (以下、NC)の 3 種を中心に、(ア) 基本文や本文中における用例、(イ) 各文法事項を指導対象とする単元における出現頻度、(ウ) 明示的説明の方法、(エ) 導入時期、などの観点から分析を行った。なお、必要に応じて 2015 版以前の版や小学校検定教科書も参照した。

### 3. 調査結果①:小学校に移行され中学校では既習となった文法事項

(1) 動名詞

文法事項としての導入時期には出版社で差があった。2021 版、2025 版ともに、NCでは 2 年次に導入されているが、HWG では目的語として用いられる主に 1 語の動名詞 (I like dancing.等) のみ 1 年次で導入され、主語や前置詞の目的語となる動名詞、2 語以上の動名詞句は 2 年次で導入されていた。NH は、2021 版では HWG と同様であったが、2025 版では 1 年次での文法事項としての扱いはなくなり、NC と同様に 2 年次で導入されるようになった。1 年次の教科書本文に出現する動名詞に着目すると、2021 版 NH の追加読み物教材で主語位置 (Seeing donuts is really scary.) が出現するほかは、全て目的語または前置詞の目的語であった。like doing, enjoy doing, be good at doing 等の小学校の既出表現を活用できるようになったことで、本文の内容が充実したと言えるだろう。

(2) 過去形

2021 版では 3 社とも 1 年次の後半に文法事項として過去形を導入していたが、それ以前で過去形を用いる言語活動を設定していた教科書は NH のみであった。2025 版では、3 社とも過去形の導入時期は大きく変わらないが、HWG・NC においても、文法事項としての導入前に、春休みや夏休みの思い出を取り扱う言語活動が設定されていた。この 2 社による変更は、小学校で学習した表現を約 1 年に渡って触れないことを解消するものであり、接続を意識した工夫と言えるだろう。2025 版の過去形を導入する単元では、NH・HWG では冬休みを題材としており、小学校と類似した題材で、既習表現を利用しながらの導入及び説明となっていた。一方で、NC は小学校と異なる題材が扱われており、中学校で初めて触れる過去形が多くみられた。

(3) can

中学校の 2021 版と 2025 版における扱いには、大きな変化は見られなかった。初出は 3 社ともに、中 1 冒頭に設定されている小学校の復習単元で「能力」の can が用いられており、次第に「可能」の can が占める割合が高まっていた。これは小学校教科書における can の扱いと同様の流れである。動名詞や過去形とは異なり、全ての教科書で初出の時点かその直後に明示的説明が見られ、小学校で can を用いた表現に十分に触れていることを活かした構成になっていると言える。明示的説明については、NC のみが「能力」と「可能」を区別していた。「許可」や「依頼」を表す can の初出時期は教科書により異なったが、初出の時点では明示的説明が行われないケースが多く見られた。また NC と HWG では初出時に「助動詞」という用語が導入されていたが、NH では中 2 まで出現しなかった。

## 4. 調査結果②:高校から中学校へ移行され新たに指導することとなった文法事項

(1) 現在完了進行形

過去から現在までの継続を表す方法には、大きく分けて、①現在完了形で状態の継続を表す、②現在完了進行形で動作などの休みない継続を表す、③現在完了形で習慣などの継続を表す、④現在完了進行形で習慣などの継続を表す、の 4 つがある。2015 版では、3 社の教科書のいずれにおいても、①を中心に③も本文や活動の中で扱われていたが、2025 版では教科書によって扱われる用法に偏りが見られるようになった。NH では①・②・④のみが扱われ、HWG では①・②のみが扱われ、NC では①・④が中心で②・③は 1 例ずつしかない。教科書からのインプットに頼る限り、使う教科書によって過去から現在への状態・動作・習慣の継続の表し方についての学びが違ってくる可能性が高い上、いずれの教科書でも習慣の継続を表す用例が非常に少なくなった。また、2015 版では 3 社とも完了・経験・継続の 3 用法のうち継続用法が最初に提示されていたのに対して、2025 版では継続用法が最後に扱われ、そのあと現在完了進行形が続く順番となっていた。

(2) 原形不定詞

原形不定詞の出現数について、3 社の 2025 版を比較したところ、HWG で最も多く原形不定詞が出現していた。用いられる動詞の種類も最も多く、let, help, make であった。NH では let と help を用いた原形不定詞が出現していた。NC では help のみが出現していた。また、2021 版と比較すると、2025 版の方が総数が僅かに増えていた。NH、HWG に大きな変化はなかった。NC は初出単元が Lesson 7 から 2 に前倒しになり、2021 版では let も出現していたが 2025 版には出現していなかった。また、原形不定詞で用いられている動詞について、3 社の 2025 版では、help の出現数が全体の 7 割以上であった。help については、to help O do の形や、関係詞や接続詞 that の後で用いられている場合もあり、多様な文に触れる機会が多かった。help は目的語の後に to 不定詞を用いることもあるが、その説明は NC にのみ記載されていた。let については命令文で出現することが多かった。

(3) 仮定法

2025 版では、6 種全ての教科書において、3 年次後半にあたる 1 単元にまとめて導入されていた。5 種の教科書が If 節との共起による導入を採用し、NH のみが I wish との共起を用いていた。いずれの教科書も「現実／事実と異なる」状況を中心に説明していたが、「可能性が低い場合」にも使用されることに明示的に言及している教科書は、2021 版の 3 種から 4 種へと増加した。仮定法に関連する活動やタスクとしては、「もしタイムマシンがあったら」という状況設定を伴うものが依然として多く見られたが、その掲載数は 2021 版の 5 種から 3 種へと減少した。この状況設定においては、I would go back to the past. の would が、仮定法ではなく、「過去」に関わるために過去形が使われていると生徒が誤認する可能性があり、2025 版においても指導上留意すべき点として確認された。

## 5. 引用文献

馬場哲生 (2009).「中学校英語検定教科書における文法項目の配列順序:問題の所在と今後の課題」『東京学芸大学紀要 人文社会科学系 I』第 60 巻, 209-220.

文部科学省 (2017a).『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 外国語活動・外国語編』.

文部科学省 (2017b).『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 外国語編』.

# CEFR 準拠の ELT コースブック及び日本の英語検定教科書における関係代名詞の練習問題の傾向について

高橋　有加(東京家政大学)

キーワード:関係代名詞, CEFR, ELT コースブック, 検定教科書

## 1. 研究の目的と背景

本研究では、日本人英語学習者にとって習得に時間がかかるとされている関係代名詞 (that, which, who, whose, whom) の使用に注目し、ヨーロッパで出版されている CEFR 準拠の ELT コースブック(以下、コースブック)及び日本の中学・高校で使われている英語検定教科書をコーパス化し、関係代名詞がどのレベルでどのように説明され、どのような練習問題で練習されているかを比較することを目的としている。

関係代名詞の習得は、学習者がより複雑な英文を理解したり、具体的な内容を書いたり話したりするためには必要不可欠である。ヨーロッパでは English Profile Programme が中心となり、Cambridge Learner Corpus を用いて、A1 から C2 の 6 段階からなる習熟度を示す指標であるヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) に基づいてレベルごとの特徴を抽出する研究が行われてきた。このプロジェクトの Hawkins (2009)は、関係代名詞の使用は特定の CEFR レベルを他のレベルと区別するのに有効となる文法項目の 1 つとしている。また B レベルはアカデミックなレベルで英語を運用できる習熟度の基準にもなっており、自立した言語使用者のレベルとされている。Takahashi (2016) は日本人英語学習者の書き言葉コーパスである JEFLL コーパス (投野, 2007) に CEFR レベルが付与されたデータを観察し、学習者の自発的な関係代名詞の産出は全体的に少ない傾向にあるものの、Bレベル以降顕著になることを明らかにした。さらに、Takahashi (2016) はコースブックコーパス (投野, 2016) においても B1 レベルで関係代名詞が多く観察されることや、関係代名詞 *that* の使用頻度が高い傾向があることを示し、Biber et al. (1999) の研究により関係代名詞 that は会話で多く使用されることが明らかにされていることから、これらのコースブックでは口語的な表現が多く扱われている可能性があると考察している。本研究では、学習者のインプットについて明らかにすべく、ヨーロッパで出版されている CEFR 準拠のコースブックにおいて関係代名詞はどのレベルでどのような説明や練習問題によって練習されているのか、また日本の教科書の関係代名詞の練習問題にはどのようなものがあるかについて調査・比較した。

## 2. 方法

A2-C1 の CEFR 準拠の ELT コースブック 4 社 (計 19 冊)、中学校 2-3 年生の検定教科書 6 社 (計 12 冊) (平成 27 年 3 月検定済み)、高校 1-3 年生の「コミュニケーション英語」の教科書 3 社 (計 7 冊) (平成 28 年 3 月-30 年 2 月検定済み) を OCR 付きスキャナで読み込みテキスト化し、冒頭の目次、写真や絵、巻末の付録や語彙リストを除く全てのページを手作業で修正した上で、練習問題の種類などの必要な情報タグを手作業で付与した。練習問題に絵や写真が用いられている場合は、それがわかるようにタグを付与した。

## 3. 結果

(1) CEFR 準拠の ELT コースブック

Coursebook 1 では、制限限用法および非制限用法の説明を軸に、B1 で制限用法、B1+で非制限用法が導入され、B2 で whose, C1 で whom、B2 以降で前置詞を伴う関係節が導入されていた。全体的な構成として各レベルの中盤で関係節の説明と練習問題が提示され、さらに詳しいまとめや練習問題については教科書後半のセクションに誘導される形となっていた。Coursebook 2 では、関係節についてほとんど説明されていなかったが、B2 の分詞の後置修飾のセクションで関係節と似ている

という説明があった。また、C1 の時制のセクションで関係節と一緒に使われることがあるという説明があった。Coursebook 3 では、主格・目的格の説明を軸に B1+から導入されていた。関係詞の使用を推奨する練習問題だけでなく、B1+で省略できる関係詞を選ぶ問題、B2-C1 で関係節の縮約 (reduced relative clauses) に焦点が当てられており、縮約して書き換える練習問題が比較的多く見られた。Coursebook 4 では、B1, B1+で表層形を軸にした説明がされ、B1+で関係詞の省略や whose、B2-C1 で制限用法・非制限用法や関係節の縮約について扱われていた。コースブック全体として、この他にも練習問題は多く含まれており、練習問題の種類は多岐に渡ることがわかった。

(2) 日本の英語検定教科書

関係代名詞は中学校 3 年生で導入され、表層形 (that, which, who) の使い分けや主格・目的格の違いを軸とした説明がなされている点が多くの中学校の教科書に共通していた。また、その説明に関連した練習問題として部分英作文または英作文が共通して用いられていた。導入時期や教えるべき関係代名詞の要素が学習指導要領により揃えられている一方で、教科書ごとに異なる工夫も多くあることがわかった。今回、部分英作文に分類されたものの中には、使うべき英語表現が提示されているもの、描写するための絵が提示されているもの、英作文した後にそれを使って質問するなどのアクティビティとセットになっているものなどが見られた。高校の教科書では、共通して非制限用法の説明と練習問題が見られた。練習問題としては、カンマが必要か見極める問題、関係代名詞を含む文を読んでそれに合う絵を選ぶ問題、空所補充問題などが見られた。高校の 3 社に共通してみられた練習問題は、関係代名詞のみを補う空所補充問題であった。また、中高の教科書において、関係代名詞に関連する特定の文法用語を使っている教科書と、使わずに説明している教科書が見られた。

## 4. 考察

今回対象としたコースブックでは B1, B1+, B2 という幅はあるものの、B レベルで関係代名詞の導入がなされていることが確認された。これは、これまでの学習者コーパス研究とも一致する結果となった。また、コースブックによって関係代名詞のどの要素から説明するかにはバリエーションが見られることや、関係代名詞を使用するということと同時に、関係代名詞を省略または関係節を縮約する練習にも重点が置かれていることが示唆された。また、関係代名詞のフォーマリティの区別をする説明や練習なども複数の教科書で見られた。日本の英語学習者の多くは、関係節を学んだり自発的に使うように練習すべき段階にあるといえるが、関係節がある程度使える学習者に関しては、関係節を使用せずに口語的に表現する練習や、フォーマリティの差異を考える練習は参考になるといえる。今後の課題として、対象とする高校教科書の数を増やす必要があることや、教科書とセットで使われるワークブックや参考書なども日本の中高生のインプットとして勘案する必要がある。

## 5. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 若手研究 20K13135 の助成を受けたものである。

## 6. 引用文献

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., Finegan, E., & Quirk, R. (1999). Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow: Pearson Education Ltd.

Hawkins, J. A. (2009). Cambridge / UCLES-RCEAL research projects. Internal report.

Takahashi, Y. (2016). Relative Clause Constructions as Criterial Features: A Corpus-based Study. *Selected Papers from 2016 PAC/The twenty-fifth International Symposium on English Teaching*, 236-249.

投野由紀夫（編著）.(2007).『日本人中高生一万人の英語コーパス “JEFLL Corpus”: 中高生が書く英文の実態とその調査』. 小学館.

# 学習指導要領の「言語活動の例」は「まとまりのある文章」をどう例示すべきか―読むこと・書くことのジャンル準拠教育の視点から―

今井 理恵（新潟医療福祉大学）・松沢 伸二（新潟大学）・峯島 道夫（新潟県立大学）

キーワード：まとまりのある文章，テクストジャンル，テクストフォーマット

## 1. はじめに

ジャンル準拠教育の発祥地のオーストラリアの学校教育は、「まとまりのある文章」を「テクスト（text）」と呼び、A meaningful stretch of language of varying length, form and mode. Its forms and conventions have developed to help us communicate effectively with a variety of audiences for a range of purposes.（ACARA, n.d., p. 29）と定義している。テクストを分類する基準には、①書き手・話し手のテクストの目的（purpose）を示すテクストジャンル（text genre, 説明文や意見文など）と、②長さ・形・モード（length, form and mode）でテクストの容れものを示すテクストフォーマット（text format, メールや会話など）がある。ジャンル準拠教育はテクストを分類し、分類した各テクスト群のモデルテクストの形式や決まり事（forms and conventions）などの言語的特徴を学習者に明示的に指導して成果を上げてきたが、日本の学校英語教育ではこの種のテクスト分類が曖昧である。例えば共通テストの英語（リーディング）の大問の文章の説明には、チラシ、案内文、レビュー、ブログ記事、学校新聞の記事、資料、物語文、論説文の用語が混然と使われている（大学入試センター, 2024, p. 368）。本研究はこのようなテクストジャンルとテクストフォーマットの用語の混在は、学習指導要領でのまとまりのある文章の分類や説明に起因すると考えて、その実態を捉え、必要な改善案を提案する。

## 2. 方法

現行の外国語と国語の、小中高の学習指導要領の『解説』（計 6 冊）の付録で示されている、「言語活動の例」（外国語）と「言語活動例」（国語）での、「読むこと」と「書くこと」でのまとまりのある文章の示し方のみを分析し、口頭テクストは別途に分析することにした。また『解説』の本体でのまとまりのある文章を分類する用語の使い方を調べた。本研究の研究課題（research question, RQ）として次の 2 つを設定した。RQ1：「言語活動の例」にはテクストジャンルとテクストフォーマットが例示されているか。RQ2：学習指導要領の『解説』は「まとまりのある文章」を例示する文言を一貫して用いているか。

## 3. 結果

RQ1 については、外国語（以後、英語とする）の言語活動の例は小中高全体で、読むことで 14、書くことで 20 示されていた。国語の言語活動例は読むことで 43、書くことで 35 示されていた。テクストの例示の仕方には次の A-F の 6 種類が認められた。A: テクストジャンルとテクストフォーマットが例示されている、B: テクストジャンルのみが例示されている、C: テクストフォーマットのみが例示されている、D: テクストジャンルとテクストフォーマットが混在して例示されている、E: テクストジャンルもテクストフォーマットも例示されていない、F: まとまりのある文章の言語活動でない。

読むことでの A の例は英語ではなかったが、国語では次の例が示されていた。「学校図書館などを利用し、事典や図鑑などから情報を得て、分かったことなどをまとめて説明する活動」（小学校・第 3 学年及び第 4 学年）。この活動は物事を説明する（テクストジャンル）「事典や図鑑」のテクストを、図書館にある本（テクストフォーマット）で読む活動である。書くことの A の英語の例は、「簡単な手紙や電子メールの形で自分の近況などを伝える活動」（中学校）である。この活動は近況などを伝える（テクストジャンル）テクストを、手紙や電子メール（テクストフォーマット）で書く言語活動である。

読むことの B の英語の例は、「… 説明文や論証文などから必要な情報を読み取り、概要や要点を把握する活動 …」（高校・英語コミュニケーション Ⅰ）である。この活動は説明・意見を述べる（テクストジャンル）説明文や論証文のテクストを読む活動であるが、それらのテクストがどのテクストフォーマ

ットで書かれたものか（例：事典か新聞の投稿記事か）は示されていない。書くことの B の英語の例は、「… 意見や主張などを適切な理由や根拠とともに段落を書いて伝える活動 …」（高校・論理・表現Ⅰ）である。この活動は意見や主張などを述べる（テクストジャンル）段落を書く活動であるが、それらの段落をどのテクストフォーマットで書いてまとめるのか（例：ブログのポストかインターネットの記事か）は示されていない。「段落を書いて」や「複数の段落を書いて」は真正性を欠く例示方法であった。

読むことの C の英語の例は、「… 電子メールやパンフレットなどから必要な情報を読み取り、書き手の意図を把握する活動 …」（高校・英語コミュニケーションⅠ）である。この活動は電子メールやパンフレットなどのテクストフォーマットのテクストを読む活動であるが、それらのテクストがどの目的（テクストジャンル）で書かれたのか（例：物語るためか説明するためか）は示されていない。書くことの C の英語の例は英語ではなかったが、国語では「グループで同じ題材を書き継いで一つの作品をつくる…」（高校・文学国語）という例が示されていた。ここでは作品というテクストフォーマットは示されているが、何の目的（テクストジャンル）でテクストを書く言語活動であるかは示されていない。

RQ2 については、「テキストタイプ」という用語は小学校の英語の『解説』でのみ使われていた（p. 105）。他の 5 冊の『解説』では使われていなかった。その「この事項における活動で読ませるテキストタイプとしては、絵本のほか、日記や身近な事柄についての紹介文なども考えられる」（同上）という解説に見られる、テクストジャンル（紹介文）とテクストフォーマット（絵本、日記）の混在は、小中高の英語の『解説』に共通して見られた。論証文と叙述文と描写文は高校の英語の『解説』でのみ用いられていた。中学校の英語の『解説』では「説明文、意見文、感想文、対話文、物語」（p. 58）と、論証文の代わりに意見文が用いられていた。叙述文と描写文は国語の『解説』では使われていなかった。

## 4. 考察

「言語活動の例」ではテクストを、例えば「説明文の新聞、雑誌、ウェブサイトの記事など」のように、「テクストジャンル＋テクストフォーマット」の形式で例示すると「まとまりのある文章」を明確に示せる。上で A 以外に判定された「言語活動の例」を B か A と判定される例示に改善すべきである。

国語の『解説』は英語のものよりジャンル準拠教育的である。例えば、「文章の種類を踏まえるとは、ここでは、文章の内容や構成などを捉えたり要旨を把握したりする際に、その前提として、評論や説明、論説、学術論文などの文章の種類によって、書かれる目的と対象、表現方法などが異なることを踏まえることを指している」（高校・論理国語, pp. 165-166）と、ジャンル準拠リーディング指導の原則と同様の解説がされている。海外では例えばドイツの大学入試のアビトゥアの例題の指示文は、"... write an article in English for your project's website in which you inform your Polish partners how to get a sports scholarship. ..."（KMK, 2012, p. 37）などと、受験生が英語で書くテクストのテクストジャンル（inform）とテクストフォーマット（an article for a website）を明示している。他にも Zieltextformate（英訳は target text formats）は a commentary blog entry や an informative handout である、などと「テクストジャンル＋テクストフォーマット」の形式で、ジャンル準拠ライティング指導と同様の例示がされている。我が国の次期の英語の学習指導要領では、こうした好事例を参考にして「言語活動の例」を示して、関係者が目的や場面、状況をより明確に踏まえた言語の指導と評価に取り組めるようにしたい。

## 5. 引用文献


大学入試センター (2024).「令和 6 年度大学入学共通テスト問題評価・分析委員会報告書」. https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/hyouka/r6_hyouka/r6_hyoukahoukokusyo_honshiken.html

ACARA (Austrarian Curriculum, Assessment and Reporting Authority). (n.d.). *Australian Curriculum: Languages F–10 (and 7–10) Version 9.0 Glossary.* https://v9.australiancurriculum.edu.au/downloads/learning-areas#accordion-b71b085f07-item-e5ab770214

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* [*Educational standards for upper secondary education in the subjects English and French*]. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf

# ドイツの高校英語教科書と大学入試英語問題の分析
## ―メディエーション技能の指導と評価の観点から―

増田　瑞穂（新潟大学）・松沢　伸二（新潟大学）

キーワード：メディエーション技能，アビトゥア試験，中学校・高等学校学習指導要領

### 1．はじめに

現行の中学と高校の学習指導要領の目標は、『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR）（Council of Europe, 2001）を参考にして設定された（文部科学省, 2018, 2019）。CEFR がコミュニケーション言語活動として掲げている 4 つの活動のうち、reception（受容）、production（産出）、interaction（やり取り）は両指導要領に反映されたが、mediation（仲介、メディエーション）は反映されなかった。

近年では、特に言語間のメディエーション能力の育成が重視されており（Mansur & Chiappini, 2020）、ドイツを始め多くの国の大学入学試験で受験生のメディエーション能力を評価する問題が出題されている（Kerr, 2022）。本研究は、ドイツの高校英語教科書と州別に実施された大学入試（アビトゥア試験）の英語の問題を分析し、ドイツでのメディエーション技能の教育の実際を調査した。

### 2．方法

16 州からなる連邦制国家であるドイツは、各州文部大臣会議（KMK）によって各科目の教育方針が定められているが、教育制度・政策の詳細は各州に委ねられている。そのため、本研究では、最も人口が多く教育政策に関する資料が豊富であったノルトライン＝ヴェストファーレン（NRW）州を中心に調査した。NRW 州のギムナジウム（大学進学のための中等教育機関）における後期中等教育は導入段階（introductory phase）（15 歳、1 年間）と資格取得段階（qualification phase）（16～17 歳、2 年間、基礎コースと重点コースから成る）に分かれる。その後に州の統一試験で高校卒業［大学入学資格］試験であるアビトゥア試験を受験し合格すると、ドイツ国内の大学入学の資格が与えられる。

本研究は、NRW 州の後期中等教育の英語カリキュラム（Ministry of School and Education of the State of North Rhine-Westphalia, 2023）と introductory phase で広く使用されている教科書の *Context: Starter*（Annette Leithner-Brauns, 2024）他を分析対象としてメディエーション能力の到達目標および学習タスクを調査した。加えて、STARK 社から出版されている各州アビトゥア試験の過去問題集を入手し、NRW 州で実施された 2020 年～2024 年の基礎コースと重点コースのメディエーション能力を測る問題を調査した。NRW 州のアビトゥア試験の他、数年分のバイエルン州、ヘッセン州、ザクセン州、ハンブルク州のアビトゥア試験も調査し、メディエーション問題を比較分析した。

### 3．結果

(1) NRW 州のギムナジウムにおける後期中等教育の英語カリキュラム

KMK の方針に準拠して、英語の能力は 5 つの能力（機能的コミュニケーション能力、異文化コミュニケーション能力、テクスト・メディア能力、言語学習能力、言語意識）で構成されている。機能的コミュニケーション能力はさらに 5 つの下位能力に細分化され、そこにメディエーション能力が含まれることが分かった。導入段階のメディエーション技能の到達目標は、「生徒は異文化コミュニケーションの状況において、特定の相手と状況に応じて概ね適切に、発話や実際のテクストの重要な内容を口頭および書面で他言語で表す」（Ministry of School and Education of the State of North Rhine-Westphalia, 2023, p. 18）ことであった。この段階での言語メディエーション技能の指導は、ドイツ語から英語へ仲介する技能と、英語からドイツ語へ仲介する技能の両者を行うことが判明した。

(2) 導入段階の英語教科書

各章には口頭・書面両方又はどちらかのメディエーション技能の学習タスクが含まれていた。書面によるメディエーション技能の学習タスクの一部を以下に紹介する。場面設定や問題の指示は英語、

資料はドイツ語で書かれていた。まず資料の提示があり、続いて状況説明とタスクの指示があった。

a. 状況説明： An email friend from the UK wants to do a term abroad and is researching different funding options. She asks what kind of funding is available for German students（p. 99）.
b. 指示文： You write her an email in which you explain the different financing options mentioned in the text above（p. 99）.

ドイツ語で書かれた奨学金に関する実際の資料を基に、ドイツの生徒が申請可能な奨学金を英語で伝える活動である。メールの返信相手（イギリス在住のメール友達）と状況を考慮しながら、文脈に適したテクストタイプ及び言語スタイルで返信内容を書くことが求められている。この教科書には、英語からドイツ語へ仲介する技能を伸長するための学習タスクは掲載されていなかった。

(3) 2024 年に実施された NRW 州のアビトゥア試験・基礎コースにおけるメディエーション問題

当該問題の解答時間は 60 分で、450 語～650 語のドイツ語による資料が提示される。問題は場面設定が明確であり、受験者は相手と状況に適した解答が求められる。メディエーション問題は、200 点満点中 50 点（内容 40%、言語 60%）で評価され、試験全体の 25%を占める。問題の解説ページには、解答例の他に文脈に応じた言語スタイルの説明が付されている（STARK, 2024）。

教科書の学習タスクとは異なり、状況説明・問題指示文の後にドイツ語の資料の提示があった。

a. 状況説明： You are taking part in an international youth project on sustainability called “Green Shopping, Clean Shopping”（p. 2024-8）.
b. 指示文： In a blog entry for the project website, outline the characteristics of the supermarket presented in the article and how the supermarket reflects changes in shopping habits（p. 2024-8）.

受験者は、ドイツ語で書かれた持続可能性に関する記事（570 語）を読み、国際的なユース・プロジェクトのウェブサイトに、持続可能性に関するドイツでの取り組みを英語のブログの投稿で伝えることが求められた。相手は、同年代のブログ読者のため、一般的なブログの書き方の特徴に沿いながら、明確で分かりやすい言語を用いることが重要である（STARK, 2024, p. 2024-25）。この試験も、それに NRW 州の過去のアビトゥア試験も、英語からドイツ語へ仲介する能力は測っていなかった。バイエルン州他の数年分のアビトゥア試験も、英語からドイツ語へ仲介する能力を測っていなかった。

## 4. 考察

ドイツの英語教育では、カリキュラムでメディエーション能力を機能的コミュニケーション能力の中に位置づけ、授業と試験で一貫してその技能の伸長を（英語へのメディエーション技能をより重視して）図り、評価していることが分かった。日本でも大学や仕事や日常生活でメディエーション技能を駆使する場面がある。学校英語教育の目標にメディエーション技能の育成を明記し、外国語として英語を学習する日本人に適した真生性の高いメディエーション能力を伸長し評価することを提案したい。

## 5. 引用文献


文部科学省 (2018).『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）』東山書房.

文部科学省 (2019).『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）』東山書房.

Annette Leithner-Brauns, D. (Ed.). (2024). *Context: Starter.* Cornelsen Verlag.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge University Press.

Kerr, P. (2022). *Philip Kerr's 30 trends in ELT.* Cambridge University Press & Assessment.

Mansur, E., & Chiappini, R. (2020). Cross-linguistic mediation. *English Teaching Professional, 126,* 20–22.

Ministry of School and Education of the State of North Rhine-Westphalia. (2023). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Englisch* [*Core curriculum for the upper secondary level Gymnasium/Gesamtschule in North Rhine-Westphalia: English*]. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/329/gost_klp_e_2023_06_07.pdf

STARK. (2024). *Abitur Gymnasium・Gesamtschule NRW: Englisch GK* [*Abitur Gymnasium・Gesamtschule NRW: English GK*]. Stark Verlag.

# 聴覚特別支援学校における教師が考える生徒の英語学習の困難点から見える適切な教材について
## ―教師へのアンケートとインタビューを通して―

鈴木　悠太（東京学芸大学大学院生）

キーワード:聴覚障害児，音韻，教材

### 1．はじめに
近年のグローバル化に伴い、英語力の育成が日本の教育現場でも重要視されている。聴覚特別支援学校でも外国語科が導入されたが、音声を前提とする既存の英語教材や指導方法は、聴覚障害児には多くの困難を伴う。特に、「聞くこと」「話すこと」を基盤としたカリキュラムは、聴覚的インプットが制限される生徒にとって大きな障壁となる。一方で、ICT の発展により、視覚的支援による学習の可能性も広がっており、新たな教材開発への期待が高まっている。さらに、教材の面においても課題は大きい。多くの英語教材は健聴児を前提に設計されており、聴覚障害児の学習特性に配慮された教材は未だ少ない。ICT の進展により、視覚的・触覚的に学べる教材やアプリケーションの開発が可能となっている今こそ、現場の教師の声をもとに、適切な教材の在り方を明らかにすることが求められている。

### 2．研究目的
本研究は、聴覚特別支援学校に勤務する英語教員を対象にアンケートおよびインタビュー調査を実施し、(1) 教師が認識している生徒の英語学習における困難点を明らかにし、(2) そこから導かれる適切な教材のあり方について示唆を得ることを目的とする。

### 3．研究方法
本研究では、聴覚特別支援学校に勤務する英語担当の教員 5 名を対象に、Forms を用いたアンケート調査および希望者へのインタビューを実施した。アンケートでは、英語学習における生徒の困難点や、教材への要望について自由記述を含めて回答を得た。インタビューでは、アンケートの結果からより具体的かつ実践的な教育現場での課題を深掘りし、質的分析によりカテゴリー化した。

### 4．研究結果
本研究では、5 名の聴覚特別支援学校教員に対して行ったアンケートとインタビューから、英語学習における困難点と、それに対応する教材への要望が浮き彫りとなった。以下に主要な結果を 3 領域に分けて詳述する。

I. インプットに関する困難
生徒たちは語彙の習得において、音声を手がかりとした記憶が使えず、視覚情報だけで覚えようとしていることが分かった。特に、ローマ字やカタカナ語の知識が曖昧で、英単語の綴りと音の関係を理解することが難しいと報告された。また、日本語の語彙力が低いために、英語の意味を日本語に訳せてもその内容を理解できないという現象が多くの教員から指摘された。
さらに、英文を読解する際に意味の「かたまり」（チャンク）を意識することができず、語順を乱して訳してしまう生徒も多く存在する。背景知識の不足、語彙と文法の定着の弱さが、読解力に大きく影響している。また、聴覚の活用が難しいことにより、インプットされた内容を頭の中で整理・定着させるための反復練習が不足していることも、定着率の低さにつながっていた。

II. アウトプットに関する困難
アウトプット面では、音声言語を使わない生徒が多く、発音やスピーキング活動が極めて制限されている。結果として、英語の発表やペアワークなどの言語活動の機会が少なく、発話量・書く量が全体的に不足していることが明らかとなった。
また、文法を学んでも、その知識を実際の作文や表現活動に応用することが困難であることも指摘された。特に自由英作文では、「頭の中で文法を組み立てて表現する」プロセスが生徒にとって高いハードルとなっている。学習内容が一時的に理解できたとしても、反復やアウトプットの機会が不足していることで、長期的な定着が難しいという課題も浮かび上がった。

III. 音韻意識に関する困難
音韻意識の欠如は、英語学習全般に大きな影響を与えている。音のインプットが乏しいため、スペルと発音の関係性を理解しにくく、英単語を文字列の羅列としてしか捉えられない生徒が多い。ローマ字読みの知識が活用できない、あるいはローマ字と英語の違いが理解できず混乱するケースも見られた。
また、生徒の中には「自分はろう者だから音声は使わない」という明確な言語的アイデンティティを持つ者もおり、音声を用いた音韻指導が一斉に行いづらいという教員側の悩みも聞かれた。一方で、個別指導では音韻指導に前向きな生徒もおり、生徒ごとのニーズに応じた教材・指導の必要性が強調された。

## 5. 考察
以上の結果から、聴覚障害児の英語学習には「聴覚情報の欠如」「語彙・文法の定着困難」「学習方略の未獲得」「言語的アイデンティティの尊重」という複数の要因が複雑に関係していることが分かった。
まず、語彙や文法の定着には、小林（2013）が提案するような、視覚・触覚・運動感覚などを活用する「多感覚的アプローチ（MSL）」の導入など、多感覚を使用した指導が効果的であると考えられる。例えば、指文字や視覚的スラッシュリーディング、視覚化された品詞指導など、英語の構造を「目で見て理解する」ための手段が必要である。さらに、ルビ付きの教材（例：カタカナによる読み表記）は、英単語の音と意味を結びつける手助けとなり得る。
また、教師の側で生徒の多様な背景（聴力レベル、使用言語、学習方略の差）を把握し、個別に対応できるような教材・指導法の整備も求められる。ICT を活用した英単語学習アプリや、個々の学習進度に応じたデジタル教材の活用は、生徒の主体的な学びを支えるツールとして期待されている。
加えて、アウトプット活動の充実が文法の定着には不可欠である。書く機会・話す機会を意図的に授業内に組み込むとともに、手話や指差しなど非音声的な表現も「英語での発表」として認める柔軟な評価基準の設定が必要であろう。これにより、生徒の英語学習への自信と動機づけが向上すると考えられる。
音韻意識の育成についても、教材開発においては「音声」を前提としない代替的な方法を工夫することが重要である。カタカナやローマ字を視覚的に組み合わせて提示する、または単語の構成要素を色分けや画像で示すなど、視覚情報を最大限に活用する工夫が求められる。
最後に、聴覚障害児の英語教育は、「知識の獲得」だけでなく「表現の手段としての言語使用」を支援することが重要である。音韻・語彙・文法などの形式的要素の習得に加え、それを活用して自己表現する力を育成するための教材や評価体制の整備が必要である。

## 4. 引用文献
小林マヤ.（2013）読み書き障害～英語を中心に～―レジリエンスに着目して―. LD 研究, 22, 105-111.

# AIモジュール学習と概念主導の言語指導(CdLT)で発話を引き出す中学校英語の実践的研究 —Emergent Languageに焦点をあてて—

中道　淳史(大阪府藤井寺市立第三中学校)・柏木賀津子(四天王寺大学)・
冨藤賢治(大阪教育大学附属平野中学校)

キーワード:概念操作の言語指導(CdLT), Emergent language, AIモジュール学習

## 1. はじめに

日本の中学校における初級レベルの EFL 学習者は、英語習得において多くの困難を経験する。しかしながら、Concept-driven Language Teaching:CdLT)、つまり、SDGs や環境など国内外の課題を比較し仲間と一緒に考え、それを異なる状況へと応用し、考えを修正して成し遂げるような言語指導と、AIモジュール学習(以下 AI 学習)を組み合わせた実践を行うことで、生徒の発話への Prompt が進み、即興的な発話(emergent language: EL)に向上が認められるのではないかと考え、F 中学校3年生(70 名)、および 1 年生(110 名)を対象に 2024 年度 1 年間の実践を行った。F 中学校では大阪府で導入された BASE in OSAKA(AI 学習)のモデル校として、「生徒の思考を促しやりとりを位置付けていく授業」を支える傍ら、10 分の AI モジュールに取り組んだ。AI と英語 listening・speaking 指導は親和性が高いと言われるが、中学生での実践効果は明らかになっておらず、検証が望まれる。

初学者にとっては、教室内の教師のインプットから事例を多く学ぶことは重要であり、teacher question によって考え議論に導く際には、フレーズの一部を言い換えて模擬的な即興発話をする場面が重要である(柏木他, 2022)。英語の発話を自分で創りだす段階を丁寧に扱わずに AI に頼りすぎると、モニターモデルは働かず、self-correction の機会がなくコミュニケーション力の育成にはならないと考えられる。しかしながら、AI 学習では、個に応じた環境でインプットとアウトプットの機会が得られ、即時フィードバックがあるため、生徒が、発話したことと AI の即時フィードバックを比べて修正するなどの良さが見られる。教育現場では AI の強みと限界を明らかにし相乗効果を生む指導が必要となっている。

## 2. 目的と方法

本実践研究は、AI を組み込んだ教科連携による思考を伴う授業(CdLT)が、中学生の emergent language(EL)に影響を与えるかを実践し探索することを目的とする。本研究で目指した指導アプローチには、次の特徴がある:(1) CdLT では、インプットを多く取り入れた teacher talk と reading の後に、teacher question による十分なやりとりを行い、intake の時間を豊かする、(2) 教師と生徒のやりとりの中で文法と内容の統合的アプローチをとる、(3) AI 学習を取り入れる、(4) これらの学習を統合して、パフォーマンス課題に取り組む(条件有のスピーチ・プレゼン)。5 領域の統合を行いデジタル資源を活用してグローバル・デジタル・シティズンシップを育成する枠組みを構築したいと考えた。生徒は地球上の課題に対して自発的に意見を表明するよう動機づけられるであろうと予想した。

研究方法として、授業中の英語やりとり、録画のトランスクリプト(CdLT-1)、教師が作成したパフォーマンステストでの教師のルーブリック評価(CdLT-2)、AI 学習では、AI 上に録音された即興の解答(主に絵描写タスク、EIKEN スピーキング)(AI-1) AI 評価(A1-2)をもちい、EL の事前・事後比較を行った。また、AI 学習中における発話の変化については、語数、リスポンス時間、後置修飾節や複文の出現から変容の分析を行った。また、生徒にアンケートを実施し、英語学習の良さや困り感、ペア学習と AI の比較等を記述してもらった。

## 3. 英語授業の内容の概要

中学校 3 年生における授業内容についてビデオで報告し分析結果を報告する(表1と図1～3)。授業者の教師 A(思考を問う授業)、元教育委員会指導主事 B 氏が AI システム導入と評価を行い、データ分析・助言に C 氏が関わり、F 市の先導例となるように進めた

図1　CdLT　思考を問う　図2　AI絵描写タスク　図3 F市公開研修

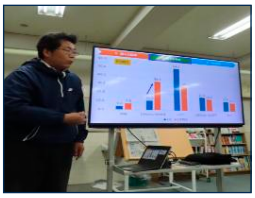


表1　中学校 3 年生の CdLT と AI から見た発話変容

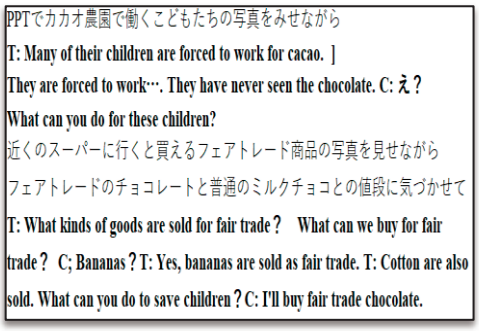
| | 事前（9月） | 意見 | 事後（2月） | 意見 | 事前→事後 | | 背景 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 生徒 | 絵描写　動作絵 | 週末にしたいこと | 絵描写　動作絵 | 週末にしたいこと | リスポンス時 | 語数伸び | パフォーマンス課題評価 | 通常英語テス | AI録音活用度 | アンケートより |
| OZ | / | I play e---baseball. | / | I like listen to music. Lisening music is very ah---. | 2→1 | 3→10 | 11→15 | 64 | 3 | AIはまあ　ペアでは教えるのが好き　話すと発表が得意　文法覚えられない |
| TA | He is... | / | He is playing , playing violin. | I usually going to shopping mall. | 2→1 | 2→5.5 | 13→13 | 64 | 4 | AIは苦手分野を復習によい　ペアは話しやすい　読むが好き　書くが苦手 |
| SA | He is singing. | / | He playing the guitar,? Violin | I usually do play badminton. | 1→1 | 3.5→5 | 15→15 | 79 | 2 | AIはいろんなことができる　ペアは教えてもらえる　書くが得意　読むが苦手 |
| DO | He is singing. | I usually watch the | He is playing the violin. | I like play badminton. | 1→1 | 4.5→4.5 | 15→15 | 83 | 2 | 英語が好き　話すと発表が得意　AIは単元ごとに使いやすい　ペアの方が好き　受験 |
| SE | He is singing a song. | I 'd like to read comicbook. | He is playing the violin. | He is---by---I usually go to juku to study. | 1→1 | 5→8.5 | 15→15 | 85 | 3 | AIは英験シュミレーションが良い　ペアは難しい時がある　話すと発表が得意　英語が難しくなった |

注）無言の場合/ PC操作難も含む　/パフォーマンス課題は教員作成の上プレゼンを評価、事前「自分を紹介」事後「環境の問題」

## 4. 結果

中学 3 年生（*N*＝70）で、教科書本文のフェアトレードと児童労働を扱う単元において、音読活動後のペアによるディベートや問いで、学習者の内部発達に基づく自然発話がこぼれる様子（EL）が見られた（図4）。AI 学習では AI のフィードバックに対する「文法に関するメタトーク」が多く観察された。事前事後の変容では、CdLT-1 と AI-1 は両方向上し、後置修飾節や複文を交えての長めの発話が CdLT と AI で見られるようになった。単語を足す組み合わせではなく、語と語の繋がり発話が増えた。評価では、CdLT-2 と AL-2 では、教師と AI の評価には顕著な異なりがあるが、スピアマンの相関係数は中位である（$rs = .49, p < .01$）。AI は中央値をつけず明確に段階的スコアを出し絶対評価で良い方に近づけ、低いスコアを出すことにも遠慮がない。教師は中央値に近い評価が多めでパフォーマンスにやや高いスコアを出し低い評価はほぼない。生徒は AI よりペア学習・教え合いが好きだが、成績中位以上の生徒は熱心に AI 学習やデジタル音読に取り組んだ。

図４　思考を問う、やりとり




## 5. 考察と結論

AIを組み込んだ教科連携による思考を伴う授業（CdLT）は、中学生の EL の発達に段階的を支える方向でプラスの影響を与えたと言える。パターンプラクティスのように型を入れ替えるのみならず、AI の話す英語の意味に即座に交渉して絞り出した意味のある発話の回数が増加した。単語レベルの応答からフレーズを用いた発話への移行が観察された。AI 学習は語順正誤や絵描写タスクが主流であるが、CdLT を促進する推論や思考を促すところは AI 学習ではまだ見られず、人間である教師の教材開発や発問力に拠るところが大きいと言える。このような差異が初学者の言語発達にどのような影響を及ぼすかについても考察を行っていく。

## 6. 引用文献

Kashiwagi, K, Ito,Y., Matsuda,S.（2022）. How does a usage-based approach cultivate procedural knowledge of the morphological structure (-ed): Using dictogloss tasks. *ARELE, 33*, 159-174.

# 日本人初級英語学習者のピアインタラクションにおける Interactional Competence の特徴 —IC チェックリストを用いた分析—

会田 裕子(東京都国分寺市立第一中学校)・田頭 憲二(東京家政大学)

キーワード: Interactional Competence, classroom assessment, paired-speaking task, Learning Oriented Feedback, IC checklist

## 1. はじめに

本研究の目的は日本人初級 EFL 学習者である中学 1 年生がどのような L2 Interactional Competence(以下 IC)をもっているのかを明らかにすることである。学習指導要領における 5 領域の 1 つである「話すこと(やり取り)」については, 学校現場ではその評価や指導が十分に進んでいるとは言えない(丹藤・丹藤, 2024)。そして「話すこと(やり取り)」の項目で示される能力は IC (E. Galaczi and Taylor, 2018)と関連する(Kawamura and Takeuchi, 2023)。しかし IC の研究は進みつつあるものの, 学習者に IC を教えるための教材や指導法はほとんど見られない上, 日本においては英語学習者の IC 実態を把握する先行研究もわずかである。そこで, 本発表では学習者へのフィードバックを目的に作成された Nakatsuhara, F., May, L., Lam, D., and Galaczi, E. (2018)の IC チェックリストを使用し, ピアインタラクション内で学習者がどのような IC パフォーマンスを表出するかを調査し, 日本人初級 EFL 学習者がもつ IC の特徴を示す。

## 2. 先行研究と研究目的

IC は会話の状況や文脈を考慮しながら, 意味中心の方法でインタラクションを共同構築する能力であり, 話し手と聞き手が共有する言語的・非言語的な手段によって支えられている。その特徴として 5 つの項目(Turn management, Topic management, Interactive listening, Non-Verbal Behaviors, Breakdown Repair)が挙げられる(E. D. Galaczi and Taylor, 2020)。日本人英語学習者としては Kawamura and Takeuchi (2023) が英語教師(ALT)と中学生とのやり取りにおける IC の分析を行っているが, 熟達者と初心者の組み合わせであり, ピアインタラクションにおける IC の特徴を測られてはいない。そのことから, 中学校 1 年生の学習者同士のやり取りを, より詳細な項目で分類された Nakatsuhara et al. (2018) のチェックリストを用いて評価・分析することで日本人初級 EFL 学習者がもつ IC の特徴を示すことを本研究の目的とする。

研究課題は, 以下の通りである。

「初級 EFL 学習者である中学生がピアインタラクション内において表出する IC にはどのような特徴が見られるのか。」

## 3. 方法

(1) 調査対象者　首都圏公立中学校 1 年生 28 名(14 ペア)

(2) タスクと手順

生徒同士を対話者とした間違い探しタスク(石田, 2013)を実施した。タスクに使用した絵は調査者によって調査対象者の発達段階に合わせて内容を絞り, 色付けの修正を行った。

(3) 評価方法

大学院修了者かつ小中学校での英語指導経験を持つ者で事前にトレーニングを受けた 2 名を評価者とし, コミュニケーションタスクを記録したビデオデータから, インタラクション内において表出した IC を 9 つのメインカテゴリーと, コミュニケーションに対する肯定的な IC を示す項目と否定的な IC を示す項目を含む 50 のサブカテゴリーからなる IC チェックリスト(Nakatsuhara et al., 2018)に基づき分

析を行った。評価者間一致係数は Cohen's Kappa = 0.775 であった。

(4) 分析方法

インタラクションを行ったペアのうち，どちらの生徒パフォーマンスからも表出されなかった項目を 0，どちらかの生徒のパフォーマンスから表出された項目を 1，両生徒のパフォーマンスから表出された項目を 2 として数値化した。評価者間の一致が 30%未満の項目は削除した。記述統計量を算出し，全体的な IC 使用の特徴を捉えた後，IC チェックリスト項目のうち肯定的カテゴリーのみを用いたクラスタ分析を行った。

## 4. 結果

本研究の中学生の特徴として，インタラクションの維持（カテゴリー1），次いで非言語（カテゴリー7），自信を持って自然に相手と関わる（カテゴリー9）の項目が高く，機能表現の使用（カテゴリー8）の項目が低かった（表を参照）。また，その後のクラスタ分析により，効果的な機能表現の使用と話題の開始・展開の点で学習者間に違いが見られた。

表　カテゴリー別における肯定および否定の側面での IC 産出数の平均と標準偏差

| | | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Positive** | *Mean* | 1.11 | 1.50 | 2.00 | 1.50 | 1.11 | 1.60 | 1.64 | 1.00 | 1.64 |
| | *SD* | (0.79) | (0.73) | (0.00) | (0.78) | (0.82) | (0.73) | (0.61) | (0.93) | (0.61) |
| **Negative** | *Mean* | 0.04 | 0.36 | 0.13 | 0.09 | 0.00 | 0.10 | 0.25 | 0.71 | 0.04 |
| | *SD* | (0.18) | (0.72) | (0.42) | (0.34) | (0.00) | (0.37) | (0.57) | (0.88) | (0.19) |

**[IC Macro Category]**

1: Start the discussion and contribute new ideas
2: Respond to partner
3: Maintain and develop the interaction
4: Negotiate towards an outcome
5: Need or provide support
6: Demonstrate interactive listening
7: Use body language
8: Use effective functional language for interaction
9: Interact confidently and naturally

## 5. 引用文献


石田小百合 (2013).『おたすけタスク 初級日本語クラスのための文型別タスク集』くろしお出版.

丹藤慧也 ・ 丹藤永也 (2024).「新学習指導要領実施後の中学校英語の課題ーパフォーマンステストと小学校英語教科化後の生徒に関するアンケート調査からー」『東北英語教育学会研究紀要』第 44 号, 87-100.

Galaczi, E., & Taylor, L. (2018). Interactional Competence: Conceptualisations, Operationalisations, and Outstanding Questions. *Language Assessment Quarterly*, *15*(3), 219–236.

Galaczi, E. D., & Taylor, L. B. (2020). Measuring Interactional Competence. In P. Winke & T. Brunfaut (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing* (1st ed., pp. 338–348). Routledge.

Kawamura, K., & Takeuchi, O. (2023). Assessing the Interactional Competence in English Speaking of Japanese Junior High School Students in an Interview Test. *JLTA Journal*, *26*, 3–22.

Nakatsuhara, F., May, L., Lam, D., & Galaczi, E. (2018). Learning oriented feedback in the development and assessment of interactional competence. *Research Notes*, *70*, 1–68.

# 相互行為に長けた日本人 EFL 学習者の育成

宮崎　貴弘(兵庫教育大学大学院生)・吉田　達弘(兵庫教育大学)

キーワード:相互行為能力, やり取りの指導, 会話分析

## 1. はじめに

本研究は、高校生の英語での会話における相互行為能力(interactional competence、以下 IC)の発達とそれを促す指導のあり方を明らかにすることを目的としている。IC は、社会学におけるエスノメソドロジー研究から派生した会話分析(Conversation Analysis、以下 CA)の知見をもとに研究され、「実際のやり取りの中で、順番交替を行ったり、理解に関する問題に対処したりといったさまざまな行為を実行する能力」(Wong & Waring, 2021, p. 8)である。本研究では、英語の授業の中で、IC を発達させる明示的な指導を行い、学習者が目標となる IC を意識しながら英語でのやりとりに取り組む中で、彼らの相互行為がどのように変容するのかを明らかにする。

## 2. 先行研究

第二言語習得研究では、Canale & Swain (1980) らにより、コミュニケーション能力(communicative competence、以下 CC)が提唱され、それ以降、言語教育研究の枠組みとなってきたが、2000 年前後に起きた「社会的転回(social turn)」を契機に、外国語学習者のコミュニケーション能力は、個人内に閉じた認知的能力観から、社会文化的に構成される動的な能力観へと変わってきた。CC が個人の中に一定の安定した能力があるという見方であるのに対し、IC はやり取りにおける全ての参与者と協働構築されるもので、やり取りそのものや参与者によって変容する能力であるとされている(Young, 2019)。

IC 研究では、受け手にとって認識可能な社会的行為を達成するために、特定の文脈で特定の相手に対して自らの発話を適切に構成できる(「受け手志向の会話のデザイン」(recipient design))(Hall & Pekarek Doehler, 2011)学習者が、相互行為に長けた学習者となる。外国語学習において目標言語でのやりとりに適切な IC の発達を促すためには、明示的な指導が必要となる。海外では IC を体系的に指導する実践や研究例がいくつかある(Barraja-Rohan, 2011, 他)が、日本の英語教育研究における IC 指導の実践および研究の事例は非常に限られている。そこで、本研究では、IC 指導を高等学校の英語の授業に組み込み、指導の効果、および、学習者の変容を検証した。

## 3. 研究方法

本研究の参加者は、公立高等学校に在籍する 1 年生 28 名であった。英語熟達度は、CEFR の A1～A2 レベルと推定される。必修科目である「英語コミュニケーション I」(週 4 時間)の授業において、発表者の一人(宮崎)が IC 指導を行なった。

IC 指導は、令和 6 年 5 月～10 月にかけて全 10 回(約 10 週に渡り週 1 回)実施し、各回ターゲットを決めて指導を行なった(表 1)。IC 指導の一連の流れは、①生徒が書いた前回の振り返りを共有、②グループごとに会話者と観察者に分かれて、母語で会話をし、指導するターゲットについて観察、③ターゲットの IC を指導、④指導を受けたターゲットの IC を意識的に活用する生徒同士の英語での会話練習、⑤ディスカッションのテーマを提示、⑥ディスカッション、⑦リフレクティブ・ジャーナルの

表 1　各回における IC 指導のターゲット

| Session | IC 指導のターゲット |
|---|---|
| Pre 1 (5 月 29 日) | (指導なし) |
| Pre 2 (6 月 12 日) | (指導なし) |
| Dis 1 (6 月 19 日) | 相づち |
| Dis 2 (6 月 27 日) | 順番の自己選択 |
| Dis 3 (9 月 5 日) | 順番の自己選択・他者選択 |
| Dis 4 (9 月 12 日) | 話し手のトラブルの修復 |
| Dis 5 (9 月 19 日) | 聞き手のトラブルの修復 |
| Dis 6 (9 月 26 日) | 賛成と反対 |
| Dis 7 (10 月 3 日) | 会話の終了 |
| Dis 8 (10 月 10 日) | (指導なし) |

記入とした。

最初の2回は指導前の実態把握を目的としたため、③の IC 指導は行っていない。また最後の Discussion 8 は、それまでの指導内容を活用することを目的としたため、特定の IC 指導は行なっていない。⑥のディスカッションでは、教科書で扱っている題材と関連したテーマについて、1 グループ 3 または 2 人で、約 7 分間やり取りを行なった。ディスカッションのメンバーの組み合わせは毎回ランダムに指定した。⑦のリフレクティブ・ジャーナルは Microsoft Forms を使い、その日行ったディスカッションがうまくできたかどうかを4段階で評価し、その後、ディスカッションにおける相互行為に関する気づきを記述してもらった。

データとして、全てのディスカッションをビデオ・音声で記録した。また、リフレクティブ・ジャーナルの記述をオンラインで収集した。映像と音声のデータは CA を用いて分析し、振り返りのデータは記述内容から生徒の相互行為に関わる意識高揚を捉えた。

## 4. 研究結果

本発表では、男子生徒 A に焦点を当てて、IC の発達を分析する。目標 IC の指導前となる Pre 1 と Pre 2 では、A の相互行為上の様々な問題が観察された。例えば、円滑なやり取りでは、発話者の行為がいつ、どのようにして完了しそうか聞き手に予示・予告する（投射）ように発話を組み立て、順番交替を行うが、A は、自分の順番を完了させるとき、沈黙後に“OK.”と発話し、他の 2 人も終わりの合図であることに理解を示すよう“OK.”と発話して、順番の終了が共有されていた。会話中の相づちに関しても、既知の表現である“Exciting.”や“Wow.”を文脈に関係なく発話したり、また相づちの前に数秒ポーズが観察されたりするなど、文脈に適した行為ではない場面が観察された。

しかし、IC 指導の回数を経るたびに、A の相互行為の中に、他の参与者が認識可能な行為が観察されるようになった。Discussion 8 では、文脈に適した相づちをして他の参与者に理解されており、また他の参与者に配慮しながら、他者選択の順番交替をする場面が観察されるようになった。

A が書いたリフレクティブ・ジャーナルを分析すると、IC 指導前の 2 回においては、より高度な単語や文で発話することに関心を示していたが、IC 指導後は、「相手の反応を見ながら話したり、相手の話について良い間で相槌を出来た」と記述し、IC 指導のターゲットが修復の回には、「話し手の対処で気を付けたことは、相手が話そうとしていることを予測して助けてあげること」と、相手への配慮を示した記述が増え、受け手志向の会話のデザインの意識が高まっていることが示唆された。

本研究で、やり取りの指導においては、発話すべき内容や言語形式の指導ばかりではなく、他の参与者が行為を認識できる「受け手志向の会話のデザイン」を意識する指導のあり方が重要であることがわかった。

## 5. 謝辞

本研究は、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科同窓会研究助成を受けたものである。

## 6. 引用文献

Barraja-Rohan, A. (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, *15*(4), 479-507.

Canale, M. & M. Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics 1*: 1-47.

Hall, J. K. & Doehler, S. (2011). Chapter 1. L2 Interactional Competence and Development. In J. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (Ed.), *L2 interactional competence and development* (pp. 1–15). Multilingual Matters.

He, A. W., & Young, R. F. (1998). Language proficiency interviews: A discourse approach. In R. F. Young, & A. W. He (Eds.), *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency* (pp. 1-24). John Benjamins.

Wong, J., & Waring, H. Z. (2021). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers*. Routledge.

# 小学生の授業内外での英語の関わりと英語学習動機の関係

清水　遥(東北学院大学)・濱田　彰(神戸市外国語大学)・星野　由子(千葉大学)

キーワード:小学校英語, 動機づけ, 多母集団同時分析

## 1. はじめに

2020 年度から小学校における外国語が教科化され、従来の「聞くこと」「話すこと」に、「読むこと」「書くこと」を含めた、体系的指導が模索されている。日本の小学生を対象とした外国語学習動機の研究は徐々に行われてきているが(e.g., 田中, 2022; 物井・羽根井, 2017, Nakanishi & Takeuchi, 2024)、「外国語で読むことの動機 (motivation to read in a foreign language)」や「外国語読解不安 (foreign language reading anxiety)」についての研究は管見の限りない。

また、子どもの第二言語(L2)習得を検証する際には、保護者へアンケートを実施し、その子どもの学習環境を踏まえた調査が行われることがあるが (e.g., Butler, 2015)、日本ではそのような調査はまだ少ない (e.g., 田中・竹内, 2023)。本研究では、保護者へのアンケートを行い、授業外での英語との関わりや保護者の英語学習への考え方について調査を行い、児童の英語学習動機との関係を検証する。

## 2. 本研究の目的

本研究の目的は、小学生の授業内外での英語との関わりと英語学習動機の関係(外国語読解不安、外国語教室不安、外国語学習の楽しさ)を検証することである。従来、大人の L2 学習者を対象に使われてきたアンケートの信頼性や因子分析の結果を踏まえ(清水・星野, 2025)、本発表では、児童の英語の学習動機と保護者アンケートの関係について発表する。Research Questions (RQs)は以下の通りである。

RQ1: 英語力は外国語教室不安および外国語読解不安をどの程度下げる要因となるか。
RQ2: 外国語教室不安と外国語読解不安は外国語学習の楽しさをどの程度下げる要因となるか。
RQ3: 英語力・不安・外国語学習の楽しさの関係は授業外での英語接触によって変化するか。

## 3. 方法

### 3.1 協力者

8つの小学校の協力を得て、調査への参加に同意が得られた小学5・6年生およびその保護者465組(小学生465名・保護者465名)が調査に参加した。

### 3.2 マテリアル

(1) 小学生用語彙サイズテスト($k$ = 25): 英語力の指標として児童の語彙力を測定
(2) Foreign Language Reading Anxiety Scale ($k$ = 20): 外国語読解不安を測定
(3) Short-Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale ($k$ = 8): 外国語教室不安を測定
(4) Short-Form Foreign Language Enjoyment Scale ($k$ = 9): 外国語授業の楽しさを測定
(5) 保護者アンケート ($k$ = 20): 家庭での英語との関わり方や英語への関心について調査

### 3.3 手順

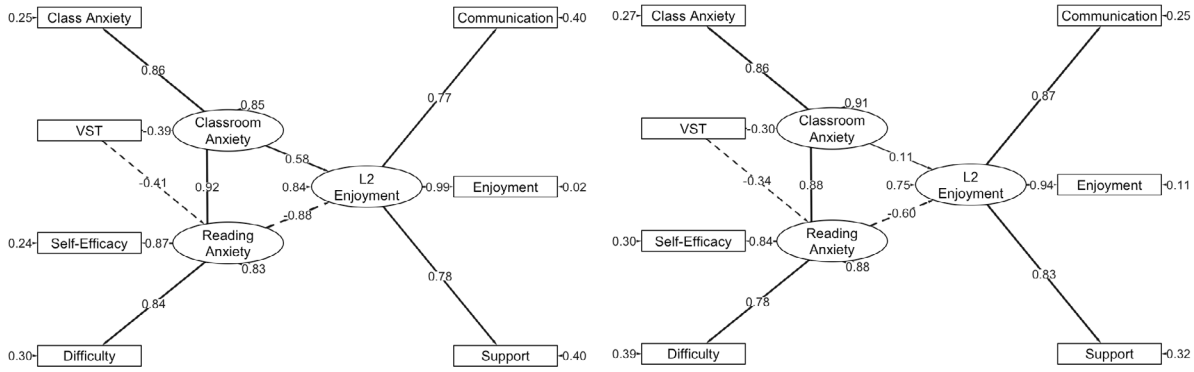
マテリアル(1) は10分間で一斉に実施した。マテリアル(2)-(5) に関しては、各協力者が自宅で回答した。

## 4. 結果と考察

授業外で英語に触れているグループとそうでないグループを多母集団同時分析で解析した。Alamer and Lee (2024) に従い、語彙力が外国語教室不安や外国語読解不安に影響し、それが外

国語学習の楽しさに繋がっているモデルを検証した。なお、語彙力が外国語学習の楽しさに直接影響するモデルと比較したところ、より倹約的なモデルの方がデータの当てはまりがよかった $\chi^2(22) = 3.83$, $p = .147$（語彙力は学ぶ楽しさに直接的な影響は与えない）。

図 1
語彙力と外国語教室不安・外国語読解不安および外国語学習の楽しさの関係




注. 左が授業外で英語に触れていないグループ，右が英語に触れているグループ。モデル適合度は CFI = .93、TLI = .87、RMSEA = .14、SRMR = .07。

どちらのグループにおいても、語彙力の高さは児童の外国語教室不安や外国語読解不安を下げる要因となっていた。特に学校外で英語に触れていないグループは、語彙力が高いほど教室不安や読解不安を感じにくい傾向にあった。また、このグループは読解不安を感じないほど英語を楽しんで学んでいることがわかった。教室不安の低さも同様に英語を学ぶ楽しさに繋がっていたが、読解不安よりは強い関係性になかった。一方で、学校外で英語に触れているグループでは、読解不安の低さが英語を学ぶ楽しさに繋がっていたが、教室不安は英語を学ぶ楽しさを予測する有意な因子にならなかった。

## 5. 謝辞

本研究の実施にあたりご協力いただいた皆様に感謝申し上げます。本研究で使用した小学生用語彙サイズテストは弘前大学の佐藤剛先生よりご提供いただきました。ここに深謝いたします。本研究は JSPS 科研費 JP22K00740 の助成を受けたものです。

## 6. 引用文献

清水遥・星野由子. (2025, July).「英語を『読むこと』に対する小学生の不安と語彙力の関係」第 25 回小学校英語教育学会（JES）東北・秋田大会 (於国際教養大学), 口頭発表.

田中佑美 (2022).「異文化経験が英語コミュニケーション能力と動機づけへ及ぼす影響―小学生への縦断的調査―」*JALT Journal, 44*(1), 81-105.

田中晶子・竹内理. (2023).「小学生児童の英語学習動機づけに及ぼす家庭での親の関与の影響について: 質的研究からのアプローチ」*JES journal, 23*, 4-19.

物井尚子・羽根井寛人. (2017).「高学年児童が感じる外国語不安と英語運用能力との関係」『日本児童英語教育学会研究紀要』*36*, 53-68.

Alamer, A., & Lee, J. (2024). Language achievement predicts anxiety and not the other way around: A cross-lagged panel analysis approach. *Language Teaching Research*, *28*(4), 1572-1593.

Butler, Y. G. (2015). Parental factors in children's motivation for learning English: a case in China. *Research Papers in Education, 30*(2), 164-191.

Nakanishi, Y., & Takeuchi, O. (2024). Validating the foreign language enjoyment scale for young learners: An exploratory structural equation modeling approach. *Research Methods in Applied Linguistics, 3*(3), 100167.

# Exploring the Silence of Japanese EFL Learners: Its Relationship With the Degree of Willingness to Communicate (WTC)

Rintaro SATO (Nara University of Education)

Keywords: WTC, silence, Japanese EFL learners

## 1. Introduction

Willingness to Communicate (WTC) plays a crucial role in second language acquisition, influencing learners' engagement and language output. While silence is commonly perceived as a hindrance to communication, recent perspectives suggest that it may reflect active cognitive processes, cultural norms, or emotional states. This study explores how silence manifests during L2 conversations among advanced Japanese EFL learners and how different types of silence relate to learners' situational WTC.

## 2. Silence and WTC in the EFL Classroom

In communicative language classrooms, silence is often regarded as a hindrance, especially where spoken interaction is seen as essential for L2 development (Long, 1996; Swain, 2005). This perception is common in Japanese EFL settings, where student silence is frequently attributed to low proficiency or cultural traits (Flowerdew & Miller, 1995; Kubota, 1999). However, recent studies suggest that silence can reflect cognitive engagement, anxiety management, or cultural norms such as respect and modesty (Bao, 2020; Harumi, 2020; Liu, 2002). Such silence may be misinterpreted in educational systems that prioritize verbal participation. At the same time, WTC—defined as a learner's readiness to initiate communication in L2—has become a central concept in second language acquisition (MacIntyre et al., 1998). While silence and WTC may seem contradictory, recent research suggests they can coexist. Silence may not always indicate unwillingness to communicate but rather serve as a strategy for processing, self-regulation, or navigating social dynamics (Peng, 2020; Zarrinabadi, 2014). Few studies have closely examined how silence correlates with WTC at the utterance level, particularly among Japanese EFL learners. Therefore, this study addresses this gap by formulating the following research questions:

RQ 1: Does the degree of WTC among advanced Japanese speakers increase or decrease in the presence of silence?
RQ 2: Does the degree of WTC among advanced Japanese speakers vary according to different types of silence?
RQ 3: If so, what are the reasons for higher or lower WTC in relation to the different types of silence?

## 3. Method

### 3.1 Participants

Five Japanese university students majoring in English education (3 undergraduates, Maki, Saki, and Kan, 2 graduates, Jiro, Riku), all with advanced proficiency (STEP pre-1 level, CEFR B2). These participants, both from undergraduate and graduate courses, were carefully selected through purposeful and convenience sampling. ※***Please refer to the QR*** **code below for Table 1.**

### 3.2 Procedure

Each participant took part in two recorded sessions. In the first session, they delivered a short speech and engaged in a semi-structured interview with the researcher. In the second session, they reviewed transcripts and video recordings and rated their WTC for each utterance on a 5-point scale. Stimulated recall interviews, conducted in Japanese, explored the reasons behind WTC fluctuations and silence.
※***Table 2***

### 3.3 Analysis

Qualitative analysis referenced earlier studies (Cao, 2011, 2014; Eddy-U, 2015; Kang, 2005; Sato, 2019,

2023) and employed a detailed thematic analysis as outlined by Braun et al. (2019). Silence was categorized into four types based on timing and context. Following King (2013) and Peng (2020), silence was defined as a pause of over five seconds in Types 1 and 2. In Type 3, participants stopped mid-utterance without any apparent intention to continue. In Type 4, they showed no response or willingness to respond despite prompts. WTC scores were applied to the researcher's utterances that elicited or attempted to elicit a response.

**Table 3.** Type of silence and the example.

| | Type of silence | Example |
|---|---|---|
| 1 | Silence in the middle of utterances | *Now*… (silence for 6 seconds) *I want to be a junior high school teacher*. (by Saki) |
| 2 | Silence between the researcher's utterance and the participant's response | Researcher:*You want to do some kind of research?*<br>Kan:(silence for 5 seconds) *after I have experienced elementary school.*(by Kan) |
| 3 | Silence caused by the participant giving up on talking | *Iya, ittan yasundemasu, ima sorede…*(gave up talking)<br>[No, I'm taking a break for now. And…(gave up talking)](by Mari) |
| 4 | Silence when the participants did not respond or show any indication of doing so | R: *How about the food waste? A lot of food is wasted.*<br>Ryo: （no response or no indication to do so）<br>R: *A lot of food is dumped.* |

## 4. Results and Discussion

**RQ1:** Though there were slight differences in individual average scores – for example, Kan and Jiro's WTC increased during silence from stable 3.0 point, while Maki, Saki, and Riku's WTC decreased – the analysis revealed no statistically significant difference in WTC between the two conditions for any of the participants. ※***Table 4***

**RQ2:** Overall, Type 1 silence recorded higher WTC than the set point (stable 3.0 point). In contrast, Types 2 and 3 had lower scores, while Type 4 exhibited individual differences. ※***Table 5***

**RQ3:** As there were differences in WTC scores based on the types of silence and individual variations, qualitative data will be presented in the presentation. ※***Tables 6,7,8,9***

## 5. Conclusion and Implications

This study highlights the complexity of silence in the L2 classroom, showing that it can reflect not only disengagement but also cognitive processing, emotional regulation, or cultural norms such as deference. Teachers should avoid uniformly interpreting silence as negative. Instead, they can support WTC by allowing more wait time, reducing pressure to speak immediately, encouraging expressions of uncertainty, and fostering a safe classroom environment where diverse communication styles, including silence, are respected.

**References** ***Please refer to the QR* code below.**

# Examining the Changes of Senior High School Students' Willingness to Communicate Through the Kotteri Course of the TANABU Model

Tadashi IZUMITANI (Kindai University Senior & Junior High School)

Keywords: Motivation, Willingness to Communicate, TANABU Model

## 1. Introduction

While the current course of study has put an emphasis on fostering communication abilities, teachers need to pay attention to students' motivation to do so, that is, willingness to communicate (e.g., MacIntyre, P. D., 2007). Previous studies show some potential of communicative approaches such as TBLT and CLIL to improve WTC. However, in the Japanese EFL context, step-by-step approaches, which provide a term for preparation and set communication activities as a final goal, such as PPP, are still necessary, especially for high school students. This is a pilot study to examine the changes of senior high school students' WTC through the TANABU Model.

## 2. Method

### 2-1. Participants

The participants were 25 second-year SHS students at a private school in Osaka. Most of them have learned English as a school subject since they were first-year JHS students. Results of a TOEIC Bridge Test (the perfect score is 100) completed in March 2024 revealed that participating students' English proficiency in CEFR was mostly as A2 and A1 ($M$ = 51.4, $SD$ = 13.15).

### 2-2. Lesson Procedure

The lessons were mainly based on the *Kotteri* course of the TANABU Model (Kanatani & Tsutsumi, 2017). However, considering students' proficiency and engagement so far, some sessions of the course were revised and the sessions' order was arranged (see Table 1).

Table 1

*Revised Lesson Plan Based on the Kotteri Course of the TANABU Model*

| Period | Lesson | Session |
|---|---|---|
| 1st | Part 1 | Session 1: Small Talk, Paragraph Chart, Reading Comprehension |
| 2nd | Part 1 | Session 2: Vocabulary and Expressions Practice, Reading-aloud Activities |
| 3rd | Part 2 | Session 1: Small Talk, Paragraph Chart, Reading Comprehension |
| 4th | Part 1 | Session 3: Dictation, Retelling |
| 5th | Part 2 | Session 2: Vocabulary and Expressions Practice, Reading-aloud Activities |
| 6th | Part 3 | Session 1: Small Talk, Paragraph Chart, Reading Comprehension |
| 7th | Part 2 | Session 3: Dictation, Retelling |
| 8th | Part 3 | Session 2: Vocabulary and Expressions Practice, Reading-aloud Activities |
| 9th | Part 4 | Session 1: Small Talk, Paragraph Chart, Reading Comprehension |
| 10th | Part 3 | Session 3: Dictation, Retelling |
| 11th | Part 4 | Session 2: Vocabulary and Expressions Practice, Reading-aloud Activities |
| 12th | Part 4 | Session 3: Dictation, Retelling |

2-3. Data Collection and Analysis

To examine the changes of WTC, a modified version of Yashima's (2009) questionnaire was administered twice: before and after the lessons. The data were analyzed using a Wilcoxon signed-rank test due to the small sample size.

## 3. Results

The result indicated no statistically significant difference in WTC between before and after the lessons ($W$ = 134.00, $z$ = -0.122, $p$ = .915). The effect size, as measured by the rank-biserial correlation, was very small ($r$ = -0.029), with a 95% confidence interval of [-0.459, 0.412]. The assumption of normality was confirmed by the Shapiro-Wilk test ($p$ = .838).

Table 2

*Descriptive Statistics and Results of the Wilcoxon Signed-Rank Test of WTC*

| | *N* | *M* | *SD* | *W* | *z* | *p* | *r* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| After the lessons | 25 | 31.12 | 8.48 | 134.00 | -0.12 | .915 | -.03 |
| Before the lessons | 25 | 31.20 | 7.59 | | | | |

*Note*. $W$ = Wilcoxon signed-rank statistic; $z$ = continuity-corrected test statistic; $p$ = two-tailed probability; $r$ = rank-biserial correlation. Hodges-Lehmann estimate of the median difference was $-3.81 \times 10^{-6}$, 95% CI [-2.50, 2.50].

## 4. Conclusion

This study as a pilot study examined the changes of senior high school students' WTC through the *Kotteri* course of the TANABU Model. One of the reasons why the lessons failed to improve their WTC was regarded as a lack of communicative activities. In the study, the students worked on a retelling activity as the final goal of each part. This activity could be regarded as a practice task, and it should have been either replaced with or supplemented by communicative activities. However, not having improved WTC, or having maintained it, might show that putting emphasis on accuracy itself does not influence WTC either positively or negatively. Future research explores the changes of WTC through a course with preparation followed by communication activities in the TABABU Model, *Cho-kotteri*.

## References

金谷憲・堤孝 (2017).『レッスンごとに教科書の扱いを変える TANABU Model とは―アウトプットの時間を生み出す高校英語授業』アルク出版.

MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, *91*, 564–576.

Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. (pp. 144–163). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

# 第二言語学習者のストループ効果段階的統合モデル
## ―母語の書記体系からの追検証―

石﨑　貴士(東京理科大学)・呉　如惠(銘傳大學)

キーワード:第二言語学習者，ストループ効果，母語の書記体系，段階的統合モデル

### 1. 段階的統合モデルの提案(Ishizaki & Wu 2020)

認知心理学の観点から第二言語学習者における母語と第二言語の関係性解明を試みたアプローチにストループ効果を応用した一連の研究がある。ストループ効果とは、例えば英語母語話者に赤い字で書かれた“blue”を示し、その単語(“blue”)ではなく印字の色(“red”)を口頭で答えるよう求めると、単に色パッチを示してその色を答えさせる時よりも、文字に引きずられる分、反応時間に遅れが見られる干渉現象のことである。さらに第二言語習得研究では、刺激言語と反応言語が一致する場合に見られる「言語内干渉」と、刺激言語と反応言語とが異なる場合に見られる「言語間干渉」に着目し、MacLeod (1991) によれば、反応言語ごとに見た場合、言語間干渉よりも言語内干渉の方が上回るとされている。しかし、先行研究(e.g., Mägiste 1984, Chen & Ho 1986, 池田・松見・森 1994)を精査すると、それらの結果は必ずしも MacLeod の主張と一致しない。そこで、Ishizaki and Wu (2020) は、これらの先行研究における結果を包括的に説明できる統合モデルの構築を目指し、以下に示すような4つの段階からなるモデル(図1参照)を提案した。まず、第二言語の習得がまだ進んでいない第1段階では第二言語での言語情報処理も母語を経由して行われるため、反応言語にかかわらず刺激言語が母語である場合の方が干渉が大きくなる。第2段階では第二言語の習得が進み、反応言語が第二言語の場合には第二言語による干渉が母語の干渉に追いついてくるため言語内と言語間の干渉の間に差が見られなくなる。第3段階になると第二言語の習得がさらに進み、反応言語が第二言語の場合、第二言語による干渉が母語の干渉を追い越して、反応言語が第二言語であっても言語内干渉の方が上回るようになる。第4段階で、さらに第二言語の習得が進むと、反応言語が母語の場合においても第二言語による干渉が母語の干渉に追いついてくるため反応言語が母語の場合での言語内と言語間の干渉の間に差が見られなくなる。

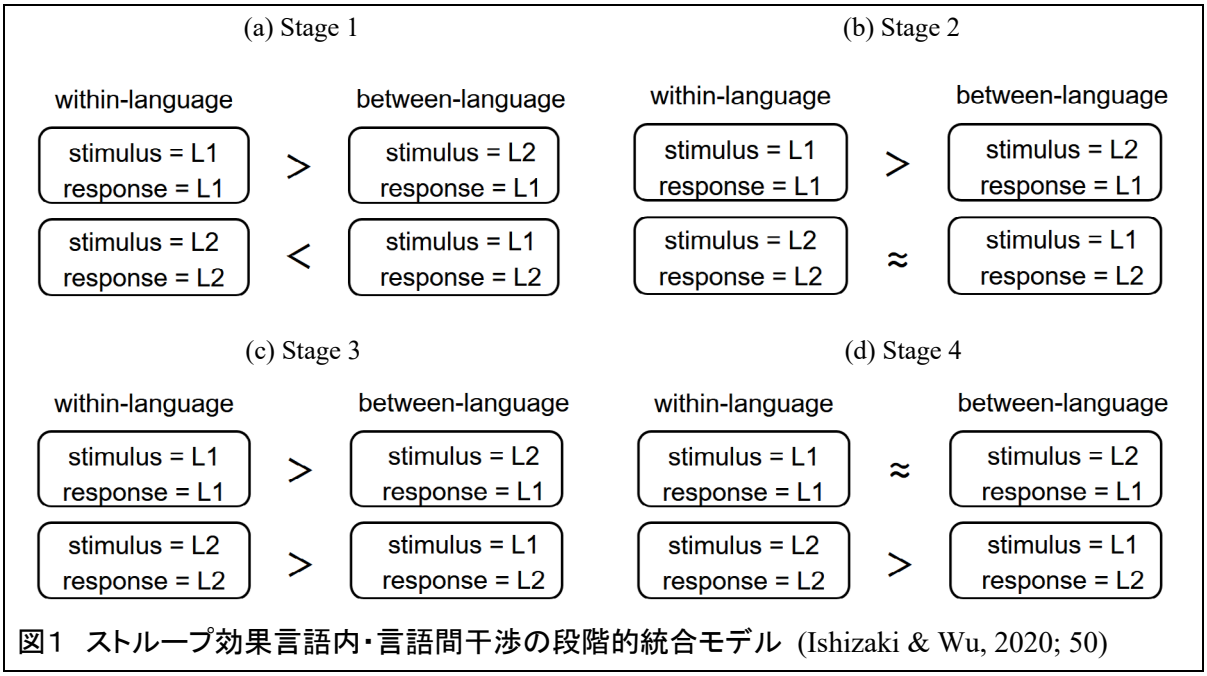



**図1　ストループ効果言語内・言語間干渉の段階的統合モデル** (Ishizaki & Wu, 2020; 50)

## 2. 段階的統合モデルの検証①（Ishizaki & Wu 2021）：反応言語で異なる段階

Ishizaki and Wu (2021) では、この統合モデルについて検証するため、台湾で日本語を第二言語として学んでいる台湾華語母語話者の大学生 30 名を対象に母語と第二言語によるストループテストを行った。同時に実施した第二言語のリスニングテストのスコアをもとに参加者を上位・中位・下位の3つのグループに分け、それぞれのグループが統合モデルにおけるどの段階に該当するかを調べた結果、反応言語が第二言語（日本語）の場合は、上位・中位・下位の3つ全てのグループが同じ段階（第2段階）であったが、反応言語が母語（台湾華語）の場合は、刺激言語が第二言語である日本語の平仮名である場合は第3段階、日本語の漢字の場合は、上位・中位グループが第4段階、下位グループが第3段階であった。つまり、段階についてはモデル既定のルートを辿りながらも、その進捗（該当する段階）については反応言語によって差が見られることが明らかになった。

## 3. 段階的統合モデルの検証②（Ishizaki & Wu 2025）：母語の書記体系で異なる段階

反応言語の違いによって該当する段階に差が見られたことに加え、刺激言語（第二言語）の書記体系によっても差が見られたことから、Ishizaki and Wu (2025) では母語における書記体系のバリエーションに着目して追検証を行うことにした。第二言語として英語を学んでいる日本語母語話者 27 名を対象に実験を行い統合モデルで該当する段階について検証したところ、反応言語が第二言語（英語）の場合は刺激言語が漢字・平仮名いずれの場合も上位グループのみが第3段階に達し、中位・下位グループとも第2段階であったのに対し、反応言語が母語（日本語）の場合は、刺激言語が漢字である場合は上位・中位・下位の全てのグループが第4段階に達していたが、刺激言語が平仮名の場合は3つ全てのグループが第3段階と第4段階の間に留まっていた。つまり、ここでも段階についてはモデル既定のルートを辿りながら、その進捗（該当する段階）については反応言語や、反応言語が母語の場合は、刺激言語の書記体系によって差が見られることが明らかになった。

## 4. 母語の書記体系に着目した追検証（本研究）

前述したように反応言語が母語の場合、刺激言語の書記体系のバリエーションによって該当する段階に差が見られたことから、そのさらなる支持証拠を求めるべく台湾華語（台湾における中国語）に注目して追検証を実施することにした。台湾華語にも繁体字（漢字に相当）と注音符号（仮名に相当）という異なる書記体系が存在する。パイロットスタディとして、第二言語として英語を学んでいる台湾華語母語話者 10 名を対象に実験を行い追検証したところ、反応言語が第二言語（英語）の場合は第2段階であったが、反応言語が母語（台湾華語）の場合は、刺激言語が注音符号である場合は第3段階、繁体字の場合は第4段階であった。つまり、本研究においても統合モデルにおける段階の進捗に反応言語や、反応言語が母語の場合、刺激言語の書記体系によって差が見られた。

## 5. 引用文献


池田智子・松見法男・森敏昭 (1994).「英語－日本語間で生じる言語内・言語間ストループ効果の検討：大学生と中学生の比較」『発達心理学研究』5, 31-40.

Chen, H., & Ho, C. (1986). Development of Stroop interference in Chinese-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 12*, 397-401.

Ishizaki, T., & Wu, J.-H. (2020). Investigating within-language and between-language Stroop interference in second language learners. *TELES Journal, 40*, 41-55.

Ishizaki, T., & Wu, J.-H. (2021). Assessing an integrated model of within- and between-language Stroop interference in second language learners. *TELES Journal, 41*, 115-128.

Ishizaki, T., & Wu, J.-H. (2025). Verification of the Integrated Model of Second Language Learners' Stroop Interference. *TELES Journal, 45*, 1-10.

MacLeod, C. M. (1991). Half a century of research on the Stroop effect: An integrative review. *Psychological Bulletin, 109*, 163-203.

Mägiste, E. (1984). Stroop tasks and dichotic translation: The development of interference patterns in bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 10*, 304-315.

# 筆記ランゲージングは誰に向けて行うと効果的なのか

鈴木 渉（宮城教育大学）・石川 正子（城西大学）

キーワード: ランゲージング, ライティング, 文法説明

## 1. はじめに

外国語学習者が自らの言語使用に関する疑問や考えを書いて理解を深めるプロセスは「筆記ランゲージング（written languaging)」と呼ばれ、その学習効果が明らかになっている（Suzuki & Storch, 2020)。近年では、学習効果に影響を及ぼす適性や習熟度などの学習者内要因の解明が進んでいる（Ishikawa & Suzuki, 2023)。本研究は、これまであまり検証されてこなかった学習者外要因であるランゲージングを行う対象（自己、他者）を取り上げて、石川・鈴木(2024)に続き実験を行った。本研究の研究課題は、「ランゲージングを行う対象が、自分自身か他者なのかによって学習効果にどのような影響があるのか」である。

## 2. 方法

（1）実験参加者

私立大学で必修の一般英語を受講する 1 年生 58 名が参加した。事前テストの結果により、自分自身に向けて説明する自己群、他者に向ける他者群に振り分けられた。全ての工程に参加できなかった、又は事前テストで 8 割以上得点した参加者を除外した。その結果、自己群 14 名、他者群 14 名の計 28 名がデータ分析対象となった。

（2）目標言語項目

本研究の目標言語項目は、仮定法過去であった（例：If I got invited to Prime Minister Ishiba's birthday party, I would join it.)。

（3）デザイン、手続き、テスト

実験は 3 週間にわたり行われた。第 1 週目は事前テストを実施した。第 2 週目には、まず全参加者に日本語で書かれた仮定法過去に関する説明文を黙読させた。次に、説明文を読んだ理解を基に、自己群は自身に向けて、他者群は英語が苦手な中学生の弟に説明を頼まれたという設定で他者に向けて、仮定法について書いて説明させた（筆記ランゲージング)。その後、直後テストとアンケートを実施した。第 3 週目には、遅延テストを行った。各テストは作文課題と 2 種の文法課題（産出型・認識型）で構成されており、この順で実施された。

（4）実験材料と分析方法

作文課題は、架空の状況で各参加者がするであろうことを書くものである（例：もしあなたがイーロン・マスク氏から 100 万円渡されて 1 週間以内に使い切るように言われればどう使いますか？）（制限時間 20 分)。分析では if 節（正しい動詞・助動詞 1 点、動詞・助動詞過去形 1 点で計 2 点）と主節（助動詞＋動詞 1 点、助動詞過去形 2 点、動詞原形 1 点で計 4 点）それぞれを得点化し（1 文 6 点満点)、参加者毎の総得点を彼らが書いた仮定法過去の文の総数で割り正解率を計算した。

解答例）If I have to spend one million yen in a week, I will buy a car.
正解）　If I had to spend one million yen in a week, I would buy a car.
採点例: If 節（正しい動詞 1 点）+ 主節（助動詞＋動詞 1 点、動詞の原形 1 点で 2 点）
正解率：3（総得点）÷　6（1 文の満点）= 0.5 (50%)

文法課題は産出型・認識型とも各 24 問（合計 48 問）で、それぞれ仮定法過去 8 問、単なる条件の if ディストラクター6 問、その他のディストラクター10 問で構成されていた（制限時間 30 分)。産出型課題では与えられた動詞や形容詞などの語を適切な形にして空所に入れることを課した。仮定法過去 8 問と if ディストラクター6 問のみを分析対象とした(14 問×2

点 ＝28 点満点)。

認識型課題では、仮定法過去の英文を読んだ後、±present, ±unreal の要素を組み合わせた 4 つの英文選択肢の中から if 節と同じ状況を説明する 1 つを選ぶことを課した。仮定法過去 8 問に関する問いのみ採点した（8 問×2 点＝16 点満点)。

アンケートでは、仮定法について説明したこと、又、自分と他人に説明するのでは違いがあると思うかなど、参加者の考えについて情報を集めた。

## 3. 結果と議論

表 1 は自己群・他者群の作文課題と 2 種の文法課題（産出型・認識型）の事前・事後・遅延テスト結果である。両群の事前テストでは全課題の結果において有意な差は見られなかった（n.s.)。両群の学び（テスト結果）を比較するため、各課題の直後・遅延テスト結果について *t* 検定を実施したところ、有意な差が見られなかった（n.s.)。一方、各群内の時間の経過による学びを調べたところ、他者群では全ての課題で事前事後テスト間（作文 $t(13) = -4.404, p < .001$; 産出 $t(13) = -3.218, p = .007$; 認識 $t(13) = -4.375, p < .001$）、事前遅延テスト間（作文 $t(13) = -2.763, p = .016$; 産出 $t(13) = -3.151, p = .008$; 認識 $t(13) = -2.896, p = .012$）で有意な差が見られた。しかし、自己群では事前事後テスト間は全課題で有意な伸びが確認されたが（作文 $t(13) = -2.637, p = .021$ ; 産出 $t(13) = -4.825, p < .001$; 認識 $t(13) = -2.572, p = .023$)、事前遅延テスト間は作文課題と産出型課題の伸びが有意な水準に達していなかった（作文 $t(13) = -.860, p = .405$ ; 産出 $t(13) = -.950, p = .360$; 認識 $t(13) = -2.788, p = .015$)。

表 1 :事前・事後・遅延テストの記述統計結果

| | 事前 | | | 直後 | | | 遅延 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 群 | 作文 | 産出 | 認識 | 作文 | 産出 | 認識 | 作文 | 産出 | 認識 |
| 自己 | 0.11 | 0.37 | 9.50 | 0.35 | 0.55 | 11.21 | 0.17 | 0.44 | 11.14 |
| | (0.14) | (0.22) | (2.14) | (0.29) | (0.24) | (3.64) | (0.17) | (0.27) | (2.48) |
| 他者 | 0.08 | 0.35 | 8.57 | 0.37 | 0.60 | 12.36 | 0.28 | 0.57 | 11.36 |
| | (0.14) | (0.19) | (2.74) | (0.26) | (0.23) | (2.76) | (0.29) | (0.20) | (3.75) |

∗上段:平均点, 下段(　　):標準偏差, 認識テスト:満点 16

これらの結果は、筆記ランゲージングをする対象がその学習効果に影響を与えうること、具体的には、自身よりも他者に向けて筆記ランゲージングを行った方が効果が高いことを示唆している。また、アンケートでも参加者ほぼ全員（28 名中 26 名）が自分と他者に説明するのでは違いがあると思うと回答し、自分より他者に向けた方が丁寧に分かりやすく説明しようと努めると回答理由を説明している。これらの結果は、冠詞を目標言語項目としてランゲージングの対象と学習効果の関係を検証した石川･鈴木(2024)と一致するものである。今後も、同様の結果が得られるのかを、学習者の習熟度や目標言語項目等を変えて、追試を行っていく必要がある。

## 4. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 24K04112 の助成を受けたものです。本研究に参加した大学生に感謝申しあげます。

## 5. 引用文献

Ishikawa, M. & Suzuki, W. (2023) Effects of written languaging on second language learning: Mediating roles of aptitude. *The Modern Language Journal, 107(S1),* 95–112.

Suzuki, W. & Storch, N. (2020). *Languaging in second language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins.

石川正子・鈴木渉（2024）「筆記ランゲージングの効果―誰に向けて行うと効果的なのか―」第 49 回全国英語教育学会福岡研究大会 発表資料

# 英作文フィードバックに対する認知・情動と書き直しの関連
## ―中学校における実践研究―

齋藤 玲(東北大学)・鈴木 渉(宮城教育大学)・佐藤 康之輔(秋田県湯沢市立稲川中学校)

キーワード:ライティング, フィードバック, 認知・情動

### 1. はじめに

英作文における語彙や文法の誤りに対する筆記によるフィードバック(Written Corrective Feedback:WCF)は、書き直し時の語彙や文法の正確性を高める効果があるとされている(Suzuki et al., 2019)。近年では、フィードバックの効果を促進あるいは阻害する要因(例:フィードバックの種類、言語項目の種類、習熟度)を明らかにしようとする研究が行われている。一方、学習者がフィードバックに対してどのように「考えたか」(認知)や「感じたか」(情動)が書き直しの正確性とどのように関連しているのかを明らかにした先行研究は限られている(Suzuki & Saito, under review)。本研究の目的は、このギャップを埋め、教育の向上に資する知見を得ることである。

### 2. 研究方法

(1) 研究対象者

本研究の対象は、秋田県の中学校 2 年生 39 名(2 クラス)の生徒であった。分析対象は、手続きのいずれかに参加できなかった生徒、またはデータに欠損があった生徒 6 名を除き、33 名であった。

(2) 手続き

本研究の手続きは、連続しない 3 日間で実施された。

(a)第 1 日目

① 授業者は、「Where do you want to live in the future?」という英作文のトピックを提示した。このトピックは単元の内容に関連するものである。普段の実践同様に、授業者は、トピックに対してアイデアマップで考えを書くことを求めた(8 分)。具体的に、授業者は、「Akita－people－very kind」「Yokohama－near Tokyo－many train」のように、考えを語句で記述するよう求めた。

② 授業者は、アイデアマップを基に、英作文(初稿とする)を書くことを求めた(5 分)。このとき、授業者は、「間違いは気にせずできるだけ多く書くこと」「辞書を使わないこと」の 2 点を伝えた。なお、辞書の使用を禁止したのは、使用によって制限時間内に書き終えられないと判断したためである。

(b)第 2 日目(第 1 日目から約 1 週間後)

① 授業者は、ALT による添削(WCF)が施された初稿を返却した。なお、WCF の方法は、ALT が通常行っている直接訂正(誤りに下線や二重線を引き、正しい語句や表現を周辺に書き込む方法)が採用された。

② 授業者は、WCF を見ながら、訂正箇所やその理由、誤りの原因などについて考えるよう求めた(3 分)。この手続きは、WCF について生徒が深く考えることを促す意図があるものである。

③ 授業者は、直前の②の思考内容を、ワークシートに記述させた(8 分)。このとき、「できるだけ多く書くこと」「箇条書きでもよいこと」を授業者が指示した。なお、当初は 5 分の予定であったが、生徒が想定以上に多く記述していたため、制限時間を 3 分延長した。この活動は筆記ランゲージング(written languaging)と呼ばれる活動である(Suzuki, 2012)。この記述の分析は、本発表では報告しない。

④ 授業者は、通常のライティング指導同様に、WCF を見ながら初稿を修正するよう指示した(5 分)。これを「直後書き直し(immediate revision)」とした。

⑤ 授業者は生徒にアンケートへの回答を求めた(4 分)。項目は以下の通りであった。
「WCF についてどの程度考えたか」:6 件法(「とてもよく考えようとした」「よく考えようとした」「少

し考えようとした」「あまりよく考えようとしなかった」「考えようとしなかった」「訂正はなかった」）「WCF や書き直しの過程で感じた 6 つの情動（悲しさ、恥ずかしさ、不安、楽しさ、嬉しさ、誇らしさ）」:5 件法（「なかった」「少しあった」「どちらとも言えない」「あった」「とてもあった」）

（c）第 3 日目（2 日目の翌日）

① WCF が施されていない初稿を参照しながら、再度書き直しを求めた（5 分）。これを「遅延書き直し（delayed revision）」と呼ぶ。

(3) 分析と統計

初稿、直後書き直し、遅延書き直しのエラー数を算出した。アンケートで得られた思考および情動の回答を間隔尺度として捉え得点化を行った。学習率として、分子には初稿のエラー数から遅延書き直しのエラー数を引いた値を、分母に初稿のエラー数を用い、100 を乗じて算出した。この学習率を目的変数とし、思考および情動の得点のみを説明変数とする重回帰分析を初期モデルとした。次いで、説明変数にエラー数（初稿、直後書き直し、遅延書き直し）を加えたモデル、さらにクラスを加えたモデルを設定した。分析には jamovi 2.6.26 を使用した。

## 3. 結果と考察

エラー数の平均値（標準偏差）は、初稿 7.15（3.87）、直後書き直し 0.15（0.44）、遅延書き直し 2.24（3.43）であった。学習率（標準偏差）は 74.7%（28.8）であった。認知および情動の平均値（標準偏差）は、思考 3.88（0.93）、悲しさ 1.12（0.42）、恥ずかしさ 1.27（0.57）、不安 1.67（1.16）、楽しさ 2.88（1.32）、嬉しさ 3.15（1.37）、誇らしさ 2.33（1.36）であった。

重回帰分析の結果、エラー数およびクラスを含まない初期モデルでは、決定係数（$R^2 = 0.22$）および予測誤差（RMSE = 0.25）の観点から、適合度が低かった。一方、エラー数を加えたモデルでは、決定係数（$R^2 = 0.83$）および予測誤差（RMSE = 0.12）から、良好な適合度を示した。さらにクラスを加えたモデルでは、決定係数（$R^2 = 0.84$）および予測誤差（RMSE = 0.11）と高い説明力を示した。いずれのモデルにおいても、クラスの効果は統計的に有意でなかった（$p = .293$）。以上を踏まえ、本研究ではクラスを含むモデルを採用した。分析結果から、「嬉しさ（$\beta \approx 0.06, p = .055$）」と「遅延書き直しにおけるエラー数（$\beta \approx -0.08, p < .001$）」が、学習率に対する有意な説明変数として得られた。

以上の結果から、以下の 2 点について議論を行う。第一に、先行研究（e.g., Suzuki et al., 2019）と同様に、WCF が書き直しの正確性の向上に寄与することが確認された。第二に、ポジティブな情動（嬉しさ、楽しさ、誇らしさ）のうち、「嬉しさ」が特に学習率と関連していた点から、情動の役割に注目する必要性、並びにポジティブな感情の有用性が示された。これまでの研究が主に認知（どの程度深く考えたか）に焦点を当ててきたのに対し、本研究は、学習者の情動に注目した点で、従来の研究に対して新たな視点を提供するものであり、教育実践に資する知見を示す点でも意義深いと考えられる（Suzuki & Saito, under review）。

## 4. 謝辞

本研究にご協力いただいた中学校の校長先生、教職員、生徒の皆様に心より感謝申し上げます。本研究は JSPS 科研費 21K00700、24K04049 の助成を受けたものです。

## 5. 引用文献

Suzuki, W. (2012). Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning*, *62*, 1110-1133.

Suzuki, W., Nassaji, H., & Sato, K. (2019). Effects of feedback explicitness and type of target structure on accuracy in revision and new pieces of writing. *System*, *81*, 135-145.

Suzuki, W., & Saito, R. (under review). *Cognitive and affective reactions to written corrective feedback, type of linguistic items, and second language writing accuracy improvement: An exploratory study* [Manuscript submitted for publication]. *Language Awareness*.

# Leveraging Canva Technology for Language Learning: Enhancing WTC and IP Through Corrective Feedback

Sho KOBAYASHI（Osaka Kyoiku University）・ Kanako TABUCHI (Kansai University)

Keywords：asynchronous computer-mediated communication，corrective feedback，presentation

## 1. Introduction

Corrective feedback (CF) is a critical aspect of second language (L2) teaching, as it plays a significant role in classroom interactions and language development (Ha & Murray, 2021). CF can be delivered in both written and oral forms and is categorized based on timing: immediate CF, which is provided shortly after an error, and delayed CF, which can range from the end of a task to several days or even weeks later (Yilmaz, Granena, Canals, & Malicka, 2024). Advancements in ICT, such as videoconferencing, enable the recording and documentation of feedback, making both immediate and delayed CF accessible and adaptable to different learning contexts. Beyond research on videoconferencing, the study has explored the use of Canva in asynchronous ICT-based learning. Canva is an online graphic design platform known for its user-friendly interface and diverse design templates, which contribute to engaging learning experiences (Nurhidayat, 2021). However, the effectiveness of delayed CF in video playback in the context of asynchronous computer-mediated communication (ACMC), incorporating oral corrections and text-based feedback, on the affective aspects of Japanese students remains unexplored and whether they can be used by learners who have difficulty with English. In addition, individual differences such as Willingness to Communicate (WTC) and International Posture (IP) have not been adequately examined in Computer assisted language learning classrooms (Pawlak, 2022). Therefore, this study explores the potential benefits of multimodal video-based delayed CF, which combines both text and video feedback. The primary contribution of this study lies in its focus on the effects of multimodal video-based delayed CF in online presentations on students' WTC and IP. In this empirical study, video-based online presentations refer to asynchronous online presentations delivered to international exchange partners using Canva.

## 2. This Study

(1) Research Question

RQ1. To what extent does multimodal video-based delayed CF impact the development of affective aspects (WTC, IP) in Japanese college students with limited English proficiency?

RQ2. Which types of CF in multimodal video-based delayed feedback improve WTC and IP?

RQ3. How do students perceive and experience video-based online presentations using Canva?

(2) Participants

The participants in this study were 11 first-year college students enrolled in elementary education programs at national universities in Japan and two American graduate students as exchange partners. The results of the pre-survey revealed that, of the Japanese students who participated in the online exchanges, all 11 participants had passed the Practical English Proficiency Test (Eiken) Level 3, which corresponds to CEFR A1. Additionally, 8 out of the 11 participants expressed a lack of interest in international exchange, accounting for the majority of the group.

(3) Design

The video-based online presentations were integrated into the university's English classes and were conducted three times between May and July 2024. Canva was used as the platform for these presentations. The sessions were held weekly in the participants' regular classrooms. The presentations

were conducted in three groups, with the same group members working together throughout all three sessions. Each group consisted of four students, and a total of 11 participants took part in the study, excluding one absentee. Group members created presentations using textbook content as a foundation while aiming to share new information beyond what was provided in the textbooks, particularly with a focus on Japan. As homework, they recorded and uploaded their individual presentations using Canva. Each participant was instructed to create a one-minute presentation video, resulting in a four-minute video. Canva facilitated easy collaborative editing by enabling participants to share a link and allowing group members to edit and refine their presentations asynchronously. Once the presentation video was completed, the Canva sharing link was shared with the exchange partners. Each of the two exchange partners viewed the presentation videos and provided feedback. Video-based delayed CF was delivered in both verbal and written form using videos and slides on Canva. Each student was required to watch and review the feedback and submit a reflection report on their group presentation.

(4) Analysis

Three research instruments were used to measure the impact of multimodal video-based delayed CF: the WTC questionnaire, the IP questionnaire, and the post-questionnaire. The scores for each item were tabulated, the mean was calculated, and a Wilcoxon signed-rank test was conducted. To complement these results and identify which specific types of CF contributed to improvements in WTC and IP, the open-ended responses were analyzed using KH Coder 3 (Higuchi, 2020), through text mining analysis.

## 3. Results and Discussion

RQ1: The results of the WTC ($z = 2.52$, $p = .01$, $r = .76$) and the IP ($z = 2.94$, $p < .01$, $r = .89$) indicated that the difference between the mean scores before and after instruction was significant (5%). These findings suggest that multimodal video-based delayed CF using Canva effectively enhanced participants' WTC and IP. RQ2: Receiving CF, such as explicit corrections and recasts for word and pronunciation errors, boosted students' confidence and contributed to improvements in students' WTC and providing regular opportunities for English presentations and receiving repeated feedback may play a crucial role in enhancing WTC. Additionally, the experience of receiving feedback on English language skills and interacting with peers of the same age from different cultures stimulated participants' interest in foreign countries and contributed to the improvement of their IP. RQ3: They gained confidence through video-based presentations using Canva and peer feedback, despite challenges with limited English proficiency. They felt that the online exchanges were effective in improving their presentation skills, English language skills and motivated them for future discussions. However, this study has several limitations. The study included a small number of participants and examined changes in WTC and IP, leaving other aspects of learners' progress unexplored. In addition, we did not collect data on whether participants preferred visual or written feedback, how they felt about working in groups, or what challenges they faced in ACMC. Therefore, future studies should test the efficacy of the intervention with more diverse language learner populations and address these unexplored areas to gain deeper insights.

## 4. References


Higuchi, K. (2020). *Quantitative Text Analysis for Social Researchers: A Contribution to Content Analysis.* Nakanishiya Shuppan.

Nurhidayat, E. (2021). Utilizing Canva as digital tools to teach grammar in remote learning period. *JELL (Journal of English Language Learning), 5*(2), 95–99. https://doi.org/10.31949/jell.v5i2.3413

Pawlak, M. (2022). Research into individual differences in SLA and CALL: Looking for intersections. *Language Teaching Research Quarterly, 31*, 200–233. https://doi.org/10.32038/ltrq.2022.31.14

Yilmaz, Y., Granena, G., Canals, L., & Malicka, A. (2024). The effects of feedback type and explicit associative memory on the effectiveness of delayed corrective feedback in computer-mediated communication. *Language Learning & Technology, 28*(1), 1–26. https://hdl.handle.net/10125/73588

# AI・教育ビッグデータを用いた言語習得・個別最適な学びのための機械学習モデルの開発
## ―生成 AI を用いた英語学習者モデルの開発―

金子　淳(三重大学)・山口　常夫(山形大学名誉教授)・サコラヴスキー　ジェシー(三重大学)
庄山　大樹(三重大学教育学部附属中学校)・武山　史哉(山形県東根市立第一中学校)

キーワード:生成 AI, 教育データ, 言語習得

### 1. はじめに

第二言語習得論において、定量的なデータに基づく研究でもっとも信頼性の高い実験は、理数系の他分野と同様、ランダム化比較対照実験であるとされている。仮説を立て、実験を行い、データを収集、統計的処理を経て、分析と考察により、何らかの知見を得ることになる。しかし、それですべてわかるかというと、必ずしもそうではない。この方法で得られたデータはあくまで一つの実験の結果を示すものに過ぎず、言語習得における一つの側面に過ぎない。別の言い方をするなら、「データが足りない、対象の一部分しか観測できていない、対象とする現象が極めて複雑である」(江崎 2020)などの解決しがたい問題が常につきまとうことになる。これは、言語習得の研究が、理数系の研究と同様、定量的なデータに基づく研究であることを標榜する以上、避けられない。この根源的な問題について、考えることとした。

### 2. 背景と目的

理数系の分野では、「いくつもの要素が絡み合っているように見える対象を、分離可能な少ない種類の要素の集まりとして理解しようとする」要素還元が主流である。しかし、その研究方法では、上記のような問題がつきまとう。それをなんとか理解しようとして「複雑なものは複雑なまま分析してしまおう」という考え方が、近時、注目されるようになってきている。深層学習 Deep Learning やデータ駆動型などが、それである(江崎 2020)。

この種の研究において、数理モデルの活用が重要になる。数理モデルとは、「数学的な手段を用いて記述された、対象のデータ生成ルールを模擬したもの」である(江崎 2020)。観測する対象は通常、観測されるのみで、自由にデータを生成させたりすることはできないが、同じような振る舞いをするコピーを数式で作ってしまえば、後はそこから自由にデータを取得することができる(江崎 2020)ようになり、さまざまな実験が自由に行えるようになる。具体的には、気象研究をイメージするとわかりやすい。台風を研究するとして、台風そのものを観察・観測することは、現実には難しい。それゆえ、スーパーコンピューター上にヴァーチャルな台風をシュミレートして再現させ、その振る舞いを観測、データを収集、分析、研究する方法である。同様の研究が、第二言語習得の研究でもできないか、試みることにした。

ただし、そうは言うものの、言語の数理モデルを設計することはもちろん、構築することもかなり難しい。それゆえ、人間が言語を生成する原理と同一ではないが、結果として、人間が生成する言語と同様の結果を吐き出すモデルを、念頭に置くこととした。最近はオープンソースの大規模言語モデルが数多く一般に公開されている。この点に注目した。大規模言語モデルはあたかも人間が言語を発するかのように自然に言語を生成する。それに日本語を母語とする英語学習者の言語データを追加で学習させることで、日本語母語話者の英語学習者モデルとして、シュミレートすることができないか、実験することとした。

今回の実験では、日本語母語話者の英語学習者の言語データとして、中学生のライティングの言語データを用いることにした。ライティングにフォーカスしたのは、スピーキングの言語データは、音声認識の精度や語彙数の問題があり、言語データの収集が難しくなることが予想されるからである。

対象を中学生にしたのは、小学生の「書くこと」ではまだまだ英文の量や語彙数の面で十分な言語データが収集できない可能性があると判断したからである。収集の方法としては、GIGA スクール構想により、ICT を活用した英語の授業が広く浸透してきていることを踏まえ、日々の授業において、タブレットを用いて行った活動により、収集した。

## 3. 方法

オープンソースの大規模言語モデル（生成 AI）をローカル環境でファインチューニングした。具体的には、既存の生成 AI に対して、収集した実際の中学生の言語データを追加で学習させ、オリジナルの生成 AI を作成、実験を行った。

使用した生成 AI のモデルは、信頼性を重視して、Meta-Llama-3-8B-Instruct に日本語追加事前学習、事後学習を行なって日本語指示追従能力を拡張した ELYZA 社の Llama-3-ELYZA-JP-8B にした。Llama は Meta 社（旧 Facebook）が開発したオープンソースで最も信頼性の高いモデルの一つである。ELYZA 社は、東京大学松尾研究室由来のスタートアップ企業である。また、今回の実験では、モデルの性能を重視し、量子化モデルを使用しなかった。ライセンスは Meta Llama 3 Community License であり、今回の実験はそれを遵守していることを確認した上で行った。

実行環境は以下になる。Apple 社の MacBook Pro M3 Max を使用した。通例、機械学習や生成 AI の開発を行う場合、NVIDIA の GPU とプラットフォーム CUDA を使うのが一般的である。しかし、生成 AI の推論と転移学習・ファインチューニングを行う場合、GPU の VRAM のサイズが重要になるが、NVIDIA のフラッグシップモデルの GPU、H100（VRAM のサイズが 80GB）は 1 基 500 万円を優に超え、高額である。一方、Apple silicon のユニファイドメモリは、メインメモリと VRAM が一体化されており、仮に 128G の場合、VRAM に相当するサイズとして理論上 96GB が割り当てられている。それを考慮すると、企業ではなく、個人が生成 AI の学習・推論を手軽かつ安価に行うには MacBook Pro がコストパフォーマンス上、もっとも適していると考えた。他の実行環境は、Python、機械学習フレームワーク MLX、ファインチューニングの手法は LoRA (Low-Rank Adaptation) を使用した。また、生成 AI に良質なデータを学習させるため、Data Augmentation (Li et al., 2022) も適宜、行なった。上記の詳細については、金子（2025）に詳しい。

## 4. 結果

パラメータ等の調整が難しかったが、実際に日本語を母語とする中学生が書く英語に近い英語がある程度、産出されたことが確認できた。

## 5. 結論

生成 AI を用いた英語学習者モデルの開発が、可能であることが示唆された。しかし、その一方で設定次第では、同じ言葉の繰り返しを返してくるなど、課題もいくつか散見された。

## 6. 今後の取り組みについて

今後は、さらに精度を上げるとともに、生成 AI を用いた英語学習者モデルを活用することにより、予備実験のシュミレーションが簡単に実施可能になり、第二言語習得論研究の実験のデザインを設計する際、支援を行えるようなシステムの開発につなげていきたいと考えている。

## 7. 引用文献

江崎貴裕 (2020).『データ分析のための数理モデル入門 本質をとらえた分析のために』ソシム

Li, B., Hou, Y., Che, W. (2022). Data Augmentation Approaches in Natural Language Processing: A Survey. AI Open, 3, 71-90.

金子淳・大槻恭士・坂口隆之・サコラヴスキージェシー・庄山大樹・井上大 (2025).「ローカル環境におけるファインチューニングした生成 AI による英語パフォーマンステスト採点支援システムの開発」『2025 年度 第 39 回人工知能学会全国大会論文集』

# 英語授業における AI の教育的意味づけ
## ―実践と教師の内省から見えたもの―

阿部　恭子(石川県立金沢錦丘高等学校)

キーワード:AI ツール, 学習動機づけ, 教師の信念

### 1. はじめに

本稿は、英語教育における AI 導入の教育的意義を、筆者の実践と内省を通して考察したものである。前任校(以下、A 高校)と現任校(以下、B 高校)という異なる学習環境下での AI 活用実践を分析することで、AI ツール導入の成否を分ける教師の信念や学習環境の決定的影響を明らかにした。コロナ禍が明けた 2023 年 4 月、筆者は A 高校において、生徒の「楽しい学びがしたい」という強い要望に応え、ゲーム感覚で英語学習ができる AI 搭載ゲーミフィケーション語学アプリ「Duolingo」を授業に導入した。当初、生徒の 9 割超が「楽しい」と回答し手応えを感じたものの、1 年後の継続率は 5%未満に留まった。この経験から、AI ツールが興味喚起には有効である一方で、学習の持続には教師による粘り強い働きかけ、AI 活用への揺るぎない情熱、そして他者との協働が不可欠であることを認識した。特にゲーミフィケーションアプリにおいては、教師の強い信念が生徒を夢中にさせる重要な要素であると実感した。DeepL や ChatGPT を用いた英文添削や探究・発表活動では、教師の指導目的と計画が明確であれば、生徒の活動が積極的になり効果が表れることが確認された。

### 2. 研究目的と方法

本研究は、英語授業における AI ツール導入が生徒の学習態度・動機づけ、教師の意識・授業設計に与えた影響を、学習環境の異なる A 高校と B 高校における実践比較を通して明らかにすることを目的とした。研究では、Duolingo、DeepL、ChatGPT を使用し、2023 年 4 月から 2025 年 5 月にかけて A 高校と B 高校の 1 年生(各 120 名)を対象に量的・質的分析を行った。本稿では質的分析データを用いる。データは、授業記録、生徒アンケート、学習成果物、教師間実践共有記録、および筆者自身の内省記録から収集した。

### 3. 結果

AI ツール導入に関する生徒の反応と教師の実践状況を表 1 に示す。A 高校では Duolingo の初期の楽しさからの継続率の低さ、ChatGPT 活用の難しさが見られた一方、DeepL は発表活動で一定の効果を示した。B 高校では、Duolingo の初期関心は低かったものの、ChatGPT は多くの生徒に肯定的に受け入れられ、多様な活用が見られた。DeepL については、多くの生徒が中学校で活用方法を習得済みであり、「使いやすい」ことや「正確である」という意見が多かった。学校内の教師の実践においては、A 高校では筆者単独での活用が主であったのに対し、B 高校では同僚教師との協働的な活用が進んでいるということが判明した。

表 1:AI ツール導入に関する生徒の反応と教師の実践状況

| AI ツール | 学校 | 生徒の反応と活用状況 | 教師の実践状況 |
|---|---|---|---|
| Duolingo | A | ・初期反応「楽しい」と回答したのは全体の 9 割超<br>・1 年後の継続率は 5%未満 | 筆者のみが活用 |
| | B | ・初期反応で「楽しい」と回答したのは全体の 1 割<br>・生徒の反応を受けて、今後継続活用するかを検討中 | 筆者のみが活用 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **DeepL** | A | ・日英翻訳に依存<br>・発表活動では有効に活用（発音機能活用は未熟）<br>・高校で初めて活用したケースが大半 | 同僚教師の1名が積極的に活用 |
| | B | ・英日⇒日英で修正を実施し添削力向上への意欲が高い<br>・意識調査:「正確だから役立つ」「使いやすい」「英語力が向上していると感じる」との肯定的意識が大半を占めた | 同僚教師の数名が積極的に活用 |
| **ChatGpt** | A | ・「難しい」という声が多くあがった<br>・意識調査:活用継続者は全体の 2 割 | ・学校カリキュラムとの整合性が低く実践は単独 |
| | B | ・意識調査:「助けになる」「英語力が向上した」「今後向上するだろう」が全体の 9 割超<br>・音声会話機能:AIと調整しながら会話を続けることにとまどっているケースも見られるが、多くは楽しんで会話している | ・学校カリキュラムとの整合性はある<br>・実践は協働的 |

## 4. 考察

本研究は、AI 活用の成否が教師の信念、指導方法、そして学校文化という文脈的要因に深く依存したことを示した。A 高校での Duolingo 導入は、ゲーミフィケーションの一時的効果と、教師の介入不足による学習持続性の課題を露呈した。DeepL は生徒の能動的な学習を促した一方で、ChatGPT の活用は初期の説明不足が課題であった。B 高校では、筆者の指導改善と積極的な技術支援が生徒の AI 受け入れを促し、ChatGPT は英作文添削やスピーキング練習において創造的な学びの可能性を示した。DeepL は中学校で活用していた生徒が多く、日常的な支援ツールとして定着し、生徒からは高い信頼を得ていたことも分かった。これらの結果は、単なるツールの性能ではなく、教師の指導と AI を教育的に位置づける工夫が成功の鍵であったことを裏付ける。また、同僚教師の「学習効果よりも活用による経験値」という視点は、筆者の信念を見直す契機となった。これらの実践から、AIツール活用の成否はツール性能を超え、生徒と教師のインタラクティブな関係性、対話的な関わり、そして教師自身の AIリテラシーに大きく依存することが明らかになった。AI は有効な「きっかけ」や「支援」だが、それを教育的に意味ある活動へ発展させるには、教師の専門性と創造性が不可欠である。

## 5. 結論

本研究は、AI ツールが英語教育において真にその教育的意味を発揮するためには、単なる技術導入に留まらず、教師の信念、授業内での綿密な支援、そして学習環境全体が有機的に関係し合うことが不可欠であったことを明らかにした。この発見は、リサーチクエスチョンである「英語授業における AI ツール導入が生徒の学習態度・動機づけ、教師の意識・授業設計に与えた影響」への直接的な回答である。AI の真価は、教師による明確な教育的意味づけ、学習者との積極的な相互作用の創出、そして教師自身の指導理念との調和によってのみ引き出される。AI 時代における教育は、その可能性と限界に関する深い考察を要する。AI は自己分析能力が高い学習者には有効なツールとなり、筆者の経験からも多様な学習プロセスに貢献し得ることが示された。しかし、この技術革新は、特に「公平性」といった教育制度の根幹に根本的な問いを投げかける。教育者が AI によって役割を失うことはないが、学習者が AI を効果的に活用し、自律的な学びを進めるためには、教師による具体的な指導と、構造化された支援、そして仲間との関係性を構築する場が不可欠である。これからの教師には、AI の機能を深く理解し、教育関係者間で積極的に議論を深め、既存の教育枠組みが AI によって揺さぶられている現実を認識することが強く求められる。結論として、AI を単なる道具としてではなく、教師の指導の下で生徒が思考し、仲間と協働しながら倫理的議論を含む問題解決に取り組む「プロジェクト型学習」へと統合することこそが、未来の教育のあるべき姿である。AI に倫理的判断を委ねられない以上、人間同士の対話と協働学習が、新たな教育の基盤となることを本研究は示唆した。

# 協同的な英語リーディング活動による学習者のリーディング・ストラテジー使用の変容過程

サルバション　有紀(上越教育大学)・大場　浩正(上越教育大学)

キーワード:リーディング, リーディング・ストラテジー, 協同学習

## 1. はじめに

高等学校における英語科の指導内容は、学習指導要領の改訂に伴ってここ数年で大きく変わってきた。「話すこと［やり取り］」「話すこと［発表］」及び「書くこと」の指導にも重点が置かれ、産出に焦点を当てた英語コミュニケーション能力の育成が積極的に行われている。その一方で、「読むこと」の指導に関しては、教師主導の授業実践が多く、その内容も文法指導や訳読法から脱却しきれていない現状がある(ベネッセ総合研究所, 2022)。そこで学習者が主体的に英語リーディング能力を向上させていくための指導法の一つとして、協同的な英語リーディング活動を開発し、その効果を検証してきた。その結果、協同的な英語リーディング活動は学習者のリーディング・プロセスを深化させる可能性があることや、学習者の読解力向上に効果があることが明らかになったが、学習者がリーディング・ストラテジーを獲得するプロセスと読解力の変化との関連性は明らかになっていない。

## 2. 協同的な英語リーディング活動

### (1) 理論的背景

第二言語リーディング指導法の一つとして、リーディング・ストラテジー指導は有効な手段だとされている(Grabe, 2009)。しかしながら、第二言語リーディング時に読み手が使用するリーディング・ストラテジーは、母語でのリーディング時に獲得したものが転移する可能性も示唆されている。また、リーディング・ストラテジーは学習者が読解に困難を覚えたときに意識的に用いる手段であるのに対し、習熟度の高い読み手は、同じ手段をリーディング・スキルとして無意識的に用いるようである(Paris, Wasik, & Turner, 1991)。第二言語リーディング時に、習熟度の高い読み手が用いるリーディング・ストラテジーとして、Mokhtari and Sheorey (2002) は、「読む目的を持つ」「自分の予想の正誤を確かめながら読む」など 30 のリーディング・ストラテジーを提案し、測定するための質問紙を作成した。

リーディング・ストラテジー指導時には教師の一方向的な指導だけではなく、ピア・サポートが有効であると示唆されている(Grabe, 2009)。しかしながら、ただグループにするだけでは学習者間の学びは発生しにくく、協同学習の理念と技法を導入することが有効である。協同学習の理念を導入し、ピア・サポートが発生するように仕掛けられているリーディング・ストラテジー指導法の一つに Collaborative Strategic Reading がある(Klingner & Vaughn, 2000)。しかし、この指導法を日本の高校生に対する英語リーディング指導法としてそのまま導入することは難しいと思われる。なぜなら、高校生はすでに母語によるリーディングを通じてリーディング・ストラテジーをある程度獲得していることや、自らのリーディング・ストラテジー使用をメタ認知して他者に説明することができるからである。よって、英語リーディング活動を通してリーディング・ストラテジー使用を習得することを目的とした指導法である協同的な英語リーディング活動(Cooperative English Reading Activities; CERA)を開発した。

### (2) CERA

CERA は活動準備期間と活動期間の 2 段階に分けられる。活動準備期間では、学習者は教師からリーディング・ストラテジー使用についての明示的な指導を受け、その後、協同学習の理念や技法を体験的に学ぶ。活動期間では、個人で英文テキストを読んだ後(個人読み)、3~4 人の小集団を構成して仲間と共に同じテキストを読み、一人では理解できなかった内容について理解を深める(集団読み)。セッションの最後には活動の振り返りを行い、次回の集団読みをより良い学びの場とするための方策を考える。

これまでの研究より、CERA 活動期間の小集団内対話を通じて、学習者が仲間のリーディング・ス

トラテジー使用を理解し、実際に使ってみながら習得する可能性が示唆されている（サルバション，2023；サルバション・大場，2023）。また、CERA の介入により、学習者のリーディング・ストラテジー使用の意識や精緻化推論の力が変化することも明らかになっている（サルバション，in press；Salvacion & Ohba, 2024）。

## 3. 研究課題

(1) CERA による介入後に精緻化推論問題の得点を大きく上昇させた学習者には、どのようなリーディング・ストラテジー使用の変化が見られるか。
(2) CERA による介入後に精緻化推論問題の得点が変わらなかった、もしくは下降した学習者には、どのようなリーディング・ストラテジー使用の変化が見られるか。

## 4. 調査

調査期間は 2024 年 4 月上旬から 2025 年 1 月上旬の約 9 か月間である。当該期間中に、全 20 回の CERA を実施した。活動準備期間は 7 回、活動期間は 13 回であった。調査参加者は A 県内私立高等学校に在籍する 3 年生 24 名であった。いずれの参加者も、調査前にリーディング・ストラテジー指導を受けた経験はなかった。活動準備期間の最初 4 回ではリーディング・ストラテジーの明示的指導を行い、3 回は小集団を構成して協同学習の技法を体験的に学んだ。全 13 回の活動期間は 20 分間の個人読みに続いて、20 分間の協同読みを行った。リーディング活動の目的として、グループでグラフィック・オーガナイザーを使用した英文要約を作成することが設定された。

個人読みの際、参加者はデジタルデータとして配布された読解テキストに、黒色で自らの理解のプロセスや道筋を書き残すよう指示された。その後の協同読みでは、同じデータ上に赤色で理解内容を記入するよう指示された。2 色のメモが書き込まれたデータは授業終了後に回収され、各参加者のポートフォリオとして保存された。また、CERA による介入前後に精緻化推論の力を問うための読解テスト（いずれも 20 点満点）を実施した。

ポートフォリオ内の黒色のメモは、個人読みにおける各参加者が使用したリーディング・ストラテジーを測るものとして分析した。使用されたリーディング・ストラテジーの分析指標は Salvacion and Ohba (2024) に依拠した。読解テストの結果、事前テストより事後テストの点数が 8 点以上上昇した参加者群（得点上昇群：6 名）と、テストの点数に変化がない、もしくは下がった参加者群（得点下降群：3 名）の 2 群を抽出し、6 つの学習期間に区切って各回における一人当たりの平均リーディング・ストラテジー使用数を算出した。

## 5. 結果と考察

得点上昇群は、活動準備期間と活動期間の両方を通じて毎回の活動で一人当たり平均 3 から 4 種類のリーディング・ストラテジーを使用した。途中 1 か月のインターバル期間に一度使用回数を減らしたが、その後は使用ストラテジーを増やした。一方、得点下降群は活動準備期間のリーディング・ストラテジー使用は増えたものの、活動期間には使用ストラテジーを減少させていった。以上の結果より、リーディング・ストラテジー獲得のプロセスと読解力とには関連性があることが明らかになった。

## 6. 引用文献（抜粋）


サルバション有紀・大場浩正 (2023).「学習者の英語読解能力育成に対する協同的な英語リーディング活動の効果―対話による読解方略の獲得に着目して―」『教育実践学論集』第 24 号, 51–62.

Grabe, W. (2008). *Reading in a second language: moving from theory to practice,* Cambridge University Press.

Klingner, J., & Vaughn, S. (2000). The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, *34*, pp. 69–98.

Mokhtari, K. & Sheorey, R. (2002). Measuring ELS students' reading strategies. *Journal of Developmental Education*, *25*, 2–10.

# 英文速読の最適速度の探索
## ―自己ペース読みと英文提示速度操作による検証―

田中　菜採(日本大学)

キーワード:速読, 英文提示速度操作, 自己ペース読み

### 1. はじめに

(1) 読解・速読の速度

読解の速度は読み手に固有ではなく、読解熟達度の上達に伴って速まっていく。また、読み手は読解の目的によって読解速度を柔軟に変化させている (Nation, 2020)。読解の速度は 1 分間に何語読めるか (words per minute; wpm) という指標で算出される。Carver (1992) によると、英語母語話者の通常の読解速度は 300 wpm、速読の一種である英文の大意を読み取るスキミングでは 450 wpm であった。英語学習者を対象にした Fraser (2007) では、通常読解速度は 180 wpm、スキミングでは 220 wpm であった。Nation (2020) は、英語学習者を対象にした速読の到達目標速度を 250 wpm と設定しているが、これらの速度は、日本人英語学習者の一般的な読解速度を考えると全体的に速い可能性がある。日本人英語学習者にとっての速読の現実的な速度として、音読よりも速い程度の 150～160 wpm と提案される (門田, 2020) など、速読の速度は具体的に定義されていない。

(2) 英文提示速度操作による読解

読み手の読解速度を向上させる目的で、英文を強制的に速く提示する研究が行われてきた。田中 (2019) では標準速度を 150 wpm、速い条件を 220 wpm として英文全体を提示した。この結果、速い条件では学習者の読解効率 (読解速度と内容理解度を合わせた指標) が高まったが、設定速度で内容理解を伴った速読ができるかどうかは英文読解熟達度による影響が大きかった。

そこで、本研究では読み手自身の通常の読解速度を考慮し、それを速めて提示することで、学習者の熟達度に応じた速読の速度目標を提案したい。

### 2. 研究の目的

本研究では、学習者が通常読解する自己ペース読み条件と速読の状況を疑似的に再現した英文提示速度操作条件、また速読をするように指示されて自ら速く読む速読条件での読解速度を比較して、これらの関係性を明らかにする。リサーチクエスチョン (RQs) は以下の通り。

| | |
|---|---|
| RQ1: | 英文提示速度操作による速読は、自己ペース読みと比べて読解効率が高まるか。また、内容理解を伴った速読が可能となるのは、英文提示速度をどの程度速めた場合までか。 |
| RQ2: | 速読の指示の有無で、自己ペース読みの読解速度はどの程度変化するか。 |

⇒Carver (1992) と Fraser (2007) のスキミングと通常読解の差を勘案して、RQ1 で自己ペース読みの 1.1~1.5 倍に速度を設定した (母語話者のスキミングは通常読解の 1.5 倍, 学習者は約 1.2 倍)。

### 3. 研究の方法

(1) 協力者: 日本人 EFL 大学生 40 名 (CEFR A2~B1 レベル相当)

(2) マテリアル：

・英文：速読教材“*Reading for Speed and Fluency 1*” (Nation et al., 2018)から、200 語の短い英文を使用した (各条件 2 つずつ)。英文の読みやすさは既に統制されているが、音読の速度と比較するため、総シラブル数が同程度の英文を 16 個選択した。

・内容理解問題:英文に付属している内容理解問題は 5 問の簡単な多肢選択式問題であった。正答率をより詳細に算出するため、2 問追加して合計 7 問の内容理解問題を作成した。新たに作成した理解問題は英語母語話者の校正を受けた。

・アンケート:英文提示速度操作条件で、制限時間中に読み切れなかった個所を指摘させた。

(3) 手順: オンライン上で読解時間を記録できる Open Lab で以下の課題を作成した。各協力者は各自のデバイスを使用して、以下の 8 条件すべてを読解した。各条件で、事前に予告した上で読解後に本文参照なしで内容理解問題を行った。これらの課題は授業の一環として行い、8 回にわたって実施した。

a. 自己ペース黙読: 協力者は英文を自分のペースで黙読し、読了時間を記録した。読解速度を計算し、各協力者の「基準速度」として c の英文提示速度を設定した。
b. 自己ペース速読:「できる限り速く読む」ように指示を出し、 a. と同様に協力者は自分のペースで、速読を意識しながら読解した。
c. 英文提示速度操作による読解 (5 条件): 各協力者の基準速度を 1.1 倍〜1.5 倍にした速度から提示する制限時間を設定して、それぞれ英文を 1 度に提示した。協力者には設定された制限時間や制限速度は知らせず、英文提示画面に残り時間をタイマーで視覚的に表示した。読解と内容理解確認終了後に、読解できなかった個所に関するアンケートを行った。
d. 音読:協力者の音読音声を録音し、その音声を使用して、音読の速度を算出した。

(4) 分析

・自己ペース読み (黙読・速読) の読解効率は、読解速度に正答率を掛け合わせて算出した (例. 150 wpm で読んで正答率が 70%の場合、読解効率は 150 × 0.7 = 105 wpm)。英文提示速度操作の各条件は読解速度が決められているため、提示速度に合わせて読解効率を算出した。各条件で 2 つずつ英文を使用しているため、その平均値を各条件の協力者の読解効率とした。
・速読ではおおよそ 70%程度の理解が適切だとされている (Nation, 2020) ため、内容理解問題の正答率が 70%を上回った場合 (7 問中正答が 5 問以上)、内容理解の伴った速読とする。また音読より遅い自己ペース読み (黙読・速読) のデータは、適切に読解できていないとみなして削除した。
・繰り返しのある 1 元配置分散分析で、a ~ c の 7 つの課題の読解効率を比較した。

## 4. 結果と考察

(1) RQ1: 学習者の基準速度を速めた英文提示速度操作条件では、先行研究 (田中, 2024) と同様に読解効率は上がった。英文提示速度操作がされていても内容理解を伴いながら速読されていたが、どの速さまで内容理解が伴っているかは個人差が大きかった。
(2) RQ2: 自己ペース読みの速度を速読の指示がある条件とない条件 (通常読解) で比較すると、速読の指示がある方が読解速度は早まったが、先行研究 (Carver, 1992; Fraser, 2007) の通常読解—スキミングほどの違いは得られなかった。

⇒速読活動の際に、学習者の読解速度に応じた目標を設定することが可能となることが示唆された。

## 5. 謝辞

本研究は JSPS 科研費基盤研究 (C)「日本人英語学習者の読解の流暢さとプロソディー処理の関係性」(25K04299) の助成を受けたものです。

## 6. 引用文献

門田修平 (2020).『音読で外国語が話せるようになる科学:科学的に正しい音読トレーニングの理論と実践』サイエンス・アイ新書.

田中菜採. (2024).「時間制限のある英文提示は英語学習者の速読を促進するか」『日本大学経済学部研究紀要』第 99 号, 31–42.

Carver, R. P. (1992). Reading rate: Theory, research, and practical implications. *Journal of Reading*, *36*, 84–95.

Fraser, C. A. (2007). Reading rate in L1 Mandarin Chinese and L2 English across five reading tasks. *The Modern Language Journal*, *91*, 372–394.

Nation, P., Benevides, M., Broadbridge, J., & Siegel, J. (2018). *Reading for speed and fluency 1*. Compass Publishing.

Nation, I. S. P., Macalister, J. (2020). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.

# 第二言語による複数文章読解に必要な読解下位能力

土方 裕子(筑波大学)・網代 菜々実(筑波大学生)・山中 陽向(筑波大学生)
屋良 里佳(筑波大学生)・岡田 花奈(日出学園中学校)・岩佐 菜々夏(筑波大学生)

キーワード:複数文章読解, テキストジャンル, 読解方略

## 1. はじめに

複数文章読解の重要性は高まっており、どのようにすれば第二言語 (L2) 複数文章読解能力を高めることができるかは重要な課題である。そこで L2 複数文章読解の構成素が検証されてきたが、その結果は一致していない。例えば Davis et al. (2017) では L2 複数文章読解に言語熟達度と背景知識が有意に影響を及ぼした一方で、読解方略使用と信念は有意な予測因子ではなかった。また熟達度と理解度の関係は協力者の言語的背景によっても異なり、モノリンガルよりもバイリンガルでこの関係が強くなることが示された。一方で Karimi (2015) においては、母語 (L1) の読解力と読解方略使用は L2 における単一文章の理解に有意な役割を果たした一方で、L2 複数文章読解には読解方略使用のみが有意に影響した。

また先行研究の多くは学術的な文章をマテリアルに使用しており、ウェブページの案内文(以降, 案内文)と email の組み合わせなど、異なるテキストジャンルの組み合わせから成る複数文章読解問題の正答率に、単一読解問題の正答率や背景知識、読解方略などの個人差要因がどの程度関与しているかを検証した実証研究はほとんどない。そこで本研究は案内文と email を組み合わせた L2 複数文章読解に個人差要因が与える影響を明らかにすることを目的とする。研究課題 (research questions; RQs) は以下の通りである。

RQ1: L2 複数文章読解は、L2 単一文章読解、背景知識、読解方略とどの程度の相関関係があるか。
RQ2: L2 複数文章読解のうち、二つの文章をセットにした項目(以降、ダブルパッセージ)と三つの文章をセットにした項目(以降、トリプルパッセージ)では、上記の関係性に違いはあるか。

## 2. 予備調査

(1) テキスト分析:TOEIC 公式過去問題集 12 冊に掲載されている設問 176–200(600 題)を分析し、Part 7 の複数文章読解問題で多く使用されているテキストのジャンル、テキストごとの語数、設問の解答に必要なテキスト数、設問の種類、錯乱肢の特徴、その他解答に求められるスキルなどを分析した。その結果、email とウェブサイトの案内文が多く使用されていることが明らかになった。

(2) 発話プロトコル: TOEIC 公式問題集に掲載されていた複数文章読解問題のテキストや設問の特性を考慮した上で、全てが email とウェブサイトの広告文になるように、新たにテキストと内容理解問題を作成した。本研究で使用した項目はダブルパッセージ 3 セット、およびトリプルパッセージ 3 セットで、各テキストセット(大問)に 5 問の読解問題があった。合計 30 問はいずれも 4 択の多肢選択式であり、複数文章を統合させて解く必要がある設問は、大問ごとに最低1問は含まれていた。この複数文章読解問題を作成するにあたり、本調査に参加していない 7 名の読解・解答プロセスを発話プロトコルで検証した。その結果、正答を導くのに困難をきたす項目や選択肢には修正を加えた。

## 3. 本調査(方法)

(1) 協力者

日本語を母語とする大学生が参加した。専攻は人文学、社会学、国際関係学など多岐に渡った。

(2) マテリアル:下記のテストおよびアンケートを使用した。

a. 複数文章読解問題: 予備調査 (2) を経て修正を加えたダブルパッセージ 3 セット、およびトリプルパッセージ 3 セット、4 択の多肢選択式で合計 30 問から構成された。
b. 単数文章読解問題: a と同様に、案内文と email をテキストとした。案内文が 2 テキスト、email が 1 テキスト、合計 3 テキストを使用した。各テキストには 2 問ずつ読解問題を作成し、

合計 6 問とした。いずれも 4 択の多肢選択式問題であった。

c. 背景知識測定：各テキストの内容に関連するキーワード（例：community amenity）や、これまでの経験（例：海外のホテルに滞在したことがあるか否か）について問うアンケートを作成した。協力者は Microsoft Forms を使用して回答した。

d. 読解方略のアンケート：複数文章読解用の読解方略のアンケート (Bråten & Strømsø, 2011) を日本語訳し、今回のマテリアルの性質に合致しない項目は削除した。「異なるテキストの内容がどのように関連しているかを見つけようとした」「異なるテキスト間の相違点を覚えておこうとした」などの 10 項目で、「全く当てはまらない」から「とても当てはまる」まで 5 件法であった。

e. 協力者の背景を問うアンケート: 英語学習歴や海外経験、取得している TOEIC や英検のスコアや級などを尋ねた。

(3) 手順

本調査は全て個別調査形式で行われた。最初に調査実施者が研究目的について説明し、協力者は同意書に署名した。次に本調査の文章で出てくるキーワードや背景知識を問うアンケートを Microsoft Forms にて回答した。

読解セクションでは、まず L2 単一文章読解問題をテキストごとに 3 分の制限時間（合計 9 分）で解答した。順序効果を相殺するために、3 群に分かれた冊子の一つを読んだ。次に L2 複数文章読解問題は、提示順序で 6 つの条件群に分けられた。半数はダブルパッセージを先に解き、続いてトリプルパッセージに解答した。残る半数の協力者はトリプルパッセージを先に読み、それに続いてダブルパッセージを読んで解答した。ダブルパッセージでは大問ごとに 5 分の制限時間（合計 15 分）、トリプルパッセージでは大問ごとに 7 分（合計 21 分）の制限時間があった。

読解問題を解き終わった後に、読解方略について Microsoft Forms を使用して回答した。続いて協力者の英語学習経験などを問うアンケート、振り返りのインタビューを実施した。最後に研究目的の詳細について説明するディブリーフィングを実施した。

## 4. 本調査（結果と考察）

(1) 正答率

誤答は全体的に分布しているわけではなく、大問 5 問中の 2–3 問まとめて不正解になる傾向があった。また複数文章読解問題において、ダブルとトリプルで正答率に大きな差は見られなかった。文章の数よりも、テキストの内容（話題）、テキストジャンル、テキスト中の語彙などに影響を受けていた。

(2) 方略使用

複数の協力者のインタビュー内容から、文章量が少ないことが読みやすさに直結するわけではなく、単一文章読解問題と複数文章読解問題であまり難易度に差を感じなかったと答える協力者が多かった。一方で計算を含む問題や、アメリカの（住宅事情など）文化に関する背景知識が深く関係する問題、本文のどこを見れば問題が解けるかが明瞭でない場合などに、読解の難易度が高く感じられたと複数の協力者が回答した。

## 5. 謝辞

本研究は科学研究費補助金 基盤研究 (B) 23K21948 の助成を受けて行われました。

## 6. 引用文献

Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2011). Measuring strategic processing when students read multiple texts. *Metacognition Learning, 6,* 111–130. https://doi.org/10.1007/s11409-011-9075-7

Davis, D. S., Huang, B., & Yi, T. (2017). Making sense of science texts: A mixed‐methods examination of predictors and processes of multiple‐text comprehension. *Reading Research Quarterly, 52*(2), 227-252. https://doi.org/10.1002/rrq.162

Karimi, M. N. (2015). L2 multiple-documents comprehension: Exploring the contributions of L1 reading ability and strategic processing. *System, 52,* 14–25. https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.019

# 多重知能理論を活用した個別最適な外国語科授業の実践に向けて―児童の知能タイプと学習関連要因の関係―

勝呂　奈緒（埼玉県八潮市立潮止小学校）・吉川　たえ（埼玉県草加市立新里小学校）・
羽山　恵（獨協大学）

キーワード：個別最適な学習，学習者特性，多重知能理（MI）論

## 1．はじめに

『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料』（文部科学省，2021）では、「教師は、児童生徒一人一人の興味・関心や能力、適性等を把握した上で、それぞれの良さや可能性を生かした、質の高い学び合いの場を実現すると同時に、児童生徒一人一人が学習内容を自分のものとすることができるよう、教育課程をデザインする役割を担って」おり（p. 36）、また、「児童生徒の発達の段階を踏まえつつ、児童生徒一人一人の多様な能力・適性、興味・関心、性格、学習経験等を的確に捉え、児童生徒一人一人の発達を支援していくことが重要である」（pp. 3-4）と述べられている。

「発達の段階」という表現は、しばしば「高い段階にある」「低い段階にとどまっている」といった語法と結びつき、発達における高低差を示唆する意味合いで理解される傾向がある。一方で、教師は児童生徒の「興味・関心や能力、適性等」をどのように体系的に捉えたらよいのか、また、それらに応じた英語学習法・指導法とは何かという問いが、われわれの研究動機である。

本研究ではその一つの試みとして、ガードナーの「多重知能理論（Multiple Intelligences Theory: MI 理論）」を応用し、児童の持つ多面的・多角的な知能を特定することを試みた。加えて、児童の英語能力、および英語学習に関わる情意面や自己認識について調査を行った。これにより、ある活動を苦手とする児童や、特定の能力がなかなか伸びない児童、ある活動に対して嫌悪感を持つ児童の特性について理解を深め、より個別最適な学習機会と指導の手立てを豊かにすることを目指す。

## 2．研究の方法

(1) 研究協力者

本研究は、首都圏に所在する公立小学校第 6 学年（4 学級）を対象に実施した。外国語科は、ある学級の担任教員が教科担任として学年全体（4 学級）を指導している。

(2) 調査に用いたマテリアル

本研究では、以下の 4 種の調査用マテリアルを用いた。(a) ガードナーの理論に基づき、複数の文献を参照して作成した MI（Multiple Intelligences）タイプ特定のためのアンケート、(b) 児童の英語能力を測定するための GTEC Junior、(c) 児童の英語学習に対する情意面（好き嫌い、学習への意欲など）を測るためのアンケート、(d) 外国語活動に対する児童の嗜好や自己認識（得意・不得意）を把握するためのアンケート

(3) MI タイプ

本研究では、Gardner（1983, 1999）により提唱された以下の 8 つの知能において、相対的に強みが見られる児童の特定を試みた。1. 言語的知能 (Linguistic intelligence)、2. 論理・数学的知能 (Logical-mathematical intelligence)、3. 空間的知能 (Spatial intelligence)、4. 音楽的知能 (Musical intelligence)、5. Bodily-kinesthetic intelligence（身体運動的知能）、6. 博物的知能 (Naturalistic intelligence)、7. 対人的知能 (Interpersonal intelligence)、8. 内省的知能 (Intrapersonal intelligence)

(4) 手順

ガードナーは、質問項目を列挙するアンケート形式によって MI を測定することに対して慎重な立場を取っており、既存のいかなる測定バッテリーも公式には認めていない（Gardner, 1999）。そのため、

本研究では、複数の段階を経て児童の MI タイプを特定する方法を採用した。(1) 作成した MI アンケートを大学生に実施し、回答と自己評価の一致度を確認した。(2) 小学生にアンケートを実施し、結果と各 MI タイプの説明を共有したうえで、「自分はどのタイプに当てはまると思うか」を児童自身に選ばせた。(3) 外国語科担当教員が、児童の学習活動の様子から MI タイプを判定した。(4) 各学級の担任教員が、日常的な児童観察に基づいてタイプを判定した。(5) 複数の情報から判断しても MI タイプを特定できなかった児童は、分析の対象から除外した。

その結果、各知能タイプに分類された児童数は以下の通りであった（同一児童が複数のタイプに分類された場合も含む）：言語的知能：12 名、論理・数学的知能：13 名、空間的知能：12 名、音楽的知能：17 名、身体運動的知能：19 名、博物的知能：10 名、対人的知能：20 名、内省的知能：17 名

これら 8 つの MI グループについて、(A) 英語能力、(B) 英語学習に対する情意、(C) 外国語活動に対する自己認識の各観点から測定・比較を行った。

## 3. 結果と考察

グループごとの GTEC Junior の総合点および各技能の得点を比較したところ、言語および論理・数学グループの得点が、空間、音楽、身体グループと比べて有意に高い場合が多いことが明らかとなった（図 1）。特に、音楽的知能が高いとされる児童の「聞く力」が特別に高かったわけではなかった点、および「書く力」についてはすべてのグループ間で有意な差が認められず、全体的に同程度の力を有している点は注目に値する。

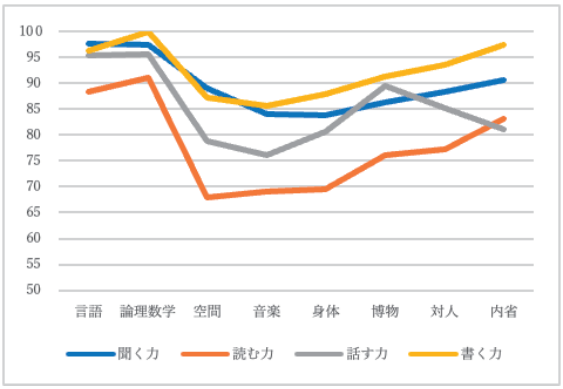



図 1 各 MI グループの GTEC4 技能の結果

| | 興味・楽しさ | | 自己効力感 | | 価値認識 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 言語 | 3.58 | | 3.78 | 空間より高 | 3.83 | 空間より高 |
| 論理数学 | 3.49 | | 3.60 | | 3.77 | 空間より高 |
| 空間 | 3.00 | 身体より低の傾向 | 3.13 | 言音身内より低 | 3.32 | 全てより低 |
| 音楽 | 3.58 | | 3.68 | 空間より高 | 3.89 | 空間より高 |
| 身体 | 3.62 | 空間より高の傾向 | 3.75 | 空間より高 | 3.86 | 空間より高 |
| 博物 | 3.48 | | 3.66 | 空間より高 | 3.86 | 空間より高 |
| 対人 | 3.45 | | 3.48 | | 3.75 | 空間より高 |
| 内省 | 3.42 | | 3.67 | 空間より高 | 3.77 | 空間より高 |

表 1. 各 MI グループの英語学習に対する情意の結果

また、表 1 は英語学習に対する児童の情意を 3 つの観点から調査した結果である。これによれば、「空間」グループはすべての観点において他のグループよりも得点が低い傾向を示した。「空間」グループは、「聞く力」や「書く力」において他グループと比べて明らかに劣っているわけではないにもかかわらず、英語に対する「興味・楽しさ」や「自信・自己効力感」が低く、また、「英語は役に立つ」「英語ができればかっこいい」といった価値認識も低い傾向が見られた。さらに、「空間」グループには授業内で行う「文字の練習」を嫌う傾向も確認された。

このように、英語学習において否定的な感情を持ち始めている児童に特有の傾向が確認される場合には、その特性に応じて、興味・関心を喚起したり、「これは得意だ」「やりやすい」と感じられるような個別の学習方法を採用していくことが望ましいと考える（竹田・飯島・村上・三木・行岡, 2020）。

## 4. 引用文献

竹田契一・飯島睦美・村上加代子・三木さゆり・行岡七重 (2020).『多感覚を生かして学ぶ～個別最適な学びの視点から～』明治図書出版.

文部科学省 (2021).『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料』
https://www.mext.go.jp/content/20210813-mxt_kyoiku01-000017223_1.pdf

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

# 5ラウンドシステムの授業を通じて生徒の発信力はどのように伸びてゆくのか？

西村　秀之(拓殖大学)・山本　丁友(元神奈川県横浜市立本牧中学校)

キーワード:ラウンド制授業，生徒の変容，繰り返し

## 1. はじめに

本研究の目的は、5ラウンドシステム(以下 5 ラウンド)の授業を通じて生徒の発信力は具体的にどのように伸びてゆくのか、を生徒の実態の様々な視点から明らかにすることである。

## 2.5 ラウンドシステムとは

5 ラウンドとは、生徒の発信力を高めることを目標とし考えられた、一年間に教科書を 5 巡(4 巡)する授業カリキュラムとなる(図 1)。

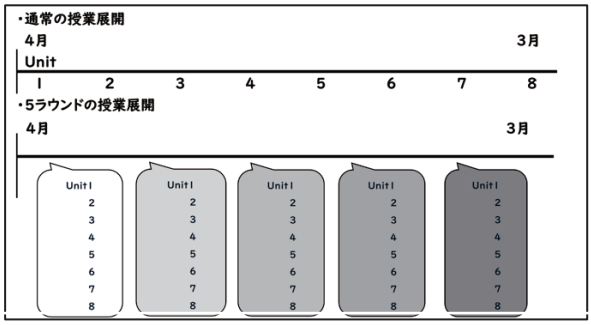



図 1　5 ラウンドにおける年間の授業の進め方

この 5 ラウンドが考えられ、実施され始めてから 10 年以上が経つが、現在では、全国 100 校以上の中学校を中心に実施されている。

5 ラウンドは授業改善であり、学校や子どもの状況などに応じて色々な形で現在では実施されている。今回の研究を進めた A 中学校では、卒業時に目指す姿を踏まえ、ラウンドごとにミニプロジェクトを設定し実践してきた。

## 3. 先行研究

5 ラウンドは、オリジナルに開発されたカリキュラムとなり、このカリキュラムそのものを研究対象とした先行研究はNishimura(2019)、西村・山本(2024a)などが挙げられるが、その数はまだ少なく、その効果などについては、現在実践されていることを踏まえ、今後更に研究を積み重ねていくことが必要である。

## 4. 目的

本研究は、5 ラウンドの授業を受けた生徒の振り返りの記述内容と表現等の変容の関係を分析、検証することを目的とする。

## 5. 対象

5 ラウンドシステムによる英語の授業を受けてきた公立中学校の 3 年生 6 名。3 年間の振り返り、2,3 年次のラウンド 1 及び 4 における同一ユニットのリテリングデータのある生徒のうち、テストの成績や授業の取り組みなどから授業担当者が 3 つのグループに分け、そのグループから 2 名づつ抽出した。

## 6. 方法

生徒の振り返りの分析からこれまで 4 パターンの学習の取り組みの傾向（①自ら課題設定、②授業を踏まえて課題設定し努力、③授業を踏まえて課題設定はするが継続的な行動に至らない、④授業を踏まえて課題設定をするが実行できないグループ）が見出された（西村・山本, 2024b）。その4パターンに抽出生徒の振り返りの分析から分類。分析にあたっては、佐藤(2017)を参照した。その上で、2、3 年次の 4 月及び 2 月のそれぞれの学年での同一ユニットのリテリングの語彙、誤りのデータを合わせ、分析、検証した。

## 7. 結果

今回抽出生徒は振り返り記述の分析に基づいて以下のように分類し、その生徒のリテリングの語彙及び誤り率は以下のようであった（表 1）。

① 自ら課題設定グループ 2 名（2 名とも上位層グループ 生徒 A,B）
② 授業を踏まえて課題設定し努力するグループ 3 名（中位層グループ 2 名 生徒 C、D 下位層グループ 生徒 E）
③ 授業を踏まえて課題設定はするが継続的な行動に至らないグループ 1 名（下位層 生徒 F）

表 1 振り返り記述からの学習の傾向とリテリングの発話分析

| 振り返りからの分類 | 生徒 | 時期 | Type | Token | 誤り率 |
|---|---|---|---|---|---|
| 自ら課題設定 | 生徒 A（上位層） | 2 年 4 月 | 34 | 49 | 11% |
| | | 2 年 2 月 | 65 | 103 | 0% |
| | | 3 年 4 月 | 64 | 123 | 0% |
| | | 3 年 2 月 | 75 | 160 | 4% |
| | 生徒 B（上位層） | 2 年 4 月 | 48 | 62 | 11% |
| | | 2 年 2 月 | 85 | 149 | 0% |
| | | 3 年 4 月 | 62 | 102 | 0% |
| | | 3 年 2 月 | 94 | 161 | 4% |
| 授業を踏まえて課題設定し努力 | 生徒 C（中位層） | 2 年 4 月 | 27 | 43 | 10% |
| | | 2 年 2 月 | 29 | 36 | 17% |
| | | 3 年 4 月 | 48 | 85 | 50% |
| | | 3 年 2 月 | 68 | 113 | 24% |
| | 生徒 D（中位層） | 2 年 4 月 | 35 | 59 | 7% |
| | | 2 年 2 月 | 66 | 124 | 33% |
| | | 3 年 4 月 | 47 | 85 | 33% |
| | | 3 年 2 月 | 58 | 94 | 36% |
| | 生徒 E（下位層） | 2 年 4 月 | 27 | 35 | 50% |
| | | 2 年 2 月 | 54 | 81 | 43% |
| | | 3 年 4 月 | 39 | 74 | 70% |
| | | 3 年 2 月 | 60 | 122 | 57% |
| 授業を踏まえて課題設定はするが継続的な行動に至らない | 生徒 F（下位層） | 2 年 4 月 | 27 | 35 | 29% |
| | | 2 年 2 月 | 38 | 56 | 8% |
| | | 3 年 4 月 | 36 | 52 | 30% |
| | | 3 年 2 月 | 67 | 104 | 30% |

## 8. 分析・考察

同一ユニットのリテリングにおける語彙数、語彙の種類については、学習の取り組みの傾向に関わらずそれぞれの学年において 4 月段階と 2 月段階ではどの生徒も伸びが見られた。誤り率については、学習の取り組みの傾向により違いが生じる可能性が見られた。

## 9. 参考文献


金谷憲 他(2017).『英語運用力が伸びる 5 ラウンドシステムの英語授業』大修館書店

佐藤郁哉(2017)『質的データ分析法』新曜社

西村秀之・山本丁友(2024a)「繰り返しによる授業での生徒の英語力の変容―5 ラウンドシステムの授業実践から―」 英語授業研究学会紀要 第 33 号

西村秀之・山本丁友(2024b)「5ラウンドシステムの英語授業における生徒の振り返りの変容～「主体的に学習に取り組む態度」を育成する授業考察～」 玉川大学 教師教育リサーチセンター年報 第 14 号

# 英語が不得意な生徒が授業中に考えていること
# ―高校の授業で何を考えていたか、大学生になった元生徒たちの振り返り―

間中　和歌江(武蔵野大学)

キーワード:教える意欲，学ぶ意欲，授業

## 1. はじめに

現在、筆者は大学教養教育の英語授業を担当しており、習熟度別クラス編成により、各学部の下位クラスを受け持っている。日々の授業の中で、こちらが教えられたと感じても、試験をすると学生には伝わり切っていなかったことを痛感させられることも多い。『教員が「きちんと指導した」と得心しても、子供が承服していなければ価値や規範の実践者にはならない』(名古屋, 2017)とあるように、授業内容が双方で完全にイコールになることは難しい。対応するクラスごとに授業方法の改善を継続する必要を感じている。筆者が担当している学生たちの英語学習歴はさまざまで、文法は苦手だがペアワークで会話をするのは好きだったなど、ひとくくりにはできない背景が見られるものの、大学での必修英語授業を不安に思っているという点は共通している。今回はこの不安解消の一つの手立てとして、学生たちの英語学習に関する背景をたずね、主に高校の授業においてどのような思いを持ち、行動していたのかを記述式で 120 名の 1 年生にアンケートを行った。彼らが高校での英語の授業時間をどのように過ごしていたのか、振り返りの声を示しながら、授業という時間の中で起こっていることを直視し、その在り方をあらためて考えた。

## 2. 高校の英語の授業中に学生たちが考えていたこと

(1) 「わからない」は発信しない

授業中に「わからないなぁ」という気持ちを持った時、それを自分から発信できましたか？という問いに対し、授業内容でわからないことがあっても、それを「授業中に質問してわかろうとはしない」と答えた学生は、この調査全体の中で約7割に上った。その理由の多くは「授業の流れを止めてしまうのは悪いと思ったから」であった。これは、先生が自分の質問に答えようとした場合、かなりの時間がかかってしまうだろうと察しての行動で、「他の子はわかっていることだから、自分の質問で授業が先に進まなくなってしまうのは申し訳ないと思った」のだという。また、「質問とそれへの応答というやり取りが面倒である」との意見もあった。学生自身が「わからないところがわからない」という状況だったため、先生に「どこがわからない？」と聞かれても困ってしまうのだそうだ。さらに、そのようなやり取りを始めることで他の生徒に自分のできなさを露呈してしまうことも当然ながら嫌なのだという。英語が不得意だった学生たちにとって授業中で重要なことは、わかることより、恥をかかずに　この場をやり過ごせるかが最も重要事項であったことがわかる。

(2) 何をやっているのかわからない授業の時間の過ごし方

グループワークやペアワークなどで会話をするといった自分の出番がある授業形態については、好意的な意見が多くあった。「友達とのやり取りが楽しい」「起きていられる」という。「極端に目立たずに、でも自分の出番があること」がその理由と思われる。しかし、授業内容が文章の読解や文法問題になると、わからないことが多く、自分にとって安全な出番が無くなるため眠くなる。何をやっているのかわからない授業の過ごし方で最も多かったのが「寝る」であった。次いで「パソコンやタブレットをいじる」、「内職をする」、「ボーっとする」、と続く。わからない生徒たちは静かに授業の時間をやり過ごし、教師の「今日はこれで終わり」の一言を待っていることがわかる。

(3) 教師の行動と生徒の行動

・「当たり日指名制度」の功罪

授業中の生徒の指名方法として、その日の日付と名簿の番号を紐づけて「今日は28日だから、28番」と教師が指名するという授業方法が存在する。本調査では9割以上の学生がこれを経験していた。はるか昔に筆者が高校生として経験したこの「当たり日指名制度」は現在も根強く実行されていた。この方法では「当たり日」の生徒のいる前後左右の座席列の生徒たちが共に授業中に指名されることになり、反対に、それ以外の生徒たちはほぼ「安心して」授業を過ごせることになる。指名されそうな時は、頑張って周囲に尋ねながら準備をする。そして質問に答えられたあとは、安心なフリータイムになることが多いそうだ。内職をしたり、YouTube を見たりといった授業とは関係のないことで時間を過ごせたらしい。このような指名制度について、学生は以下のように振り返っている。「ランダムより順番のほうが自分が指される部分が分かったので楽だった」「自分がどこを発表するのか考えて対策した」「わからない質問が回ってきそうな時はドキドキした」「1 度当たればもう来ないのであとは楽だった」など、授業中に指名されて質問に答えることは重大事であり、その任務を完了させるもしくは避けることの意味は大きい。

・ 緊張感や学ぶ意欲の減り具合

今日の授業ではもう「当たらない」(指名されない)と確信できたときの行動について尋ねた。特に授業に取り組む意欲に変化は無いと答えた学生は1割に満たなかった。授業に参加する気持ちがほぼゼロになるという回答は6割を超えていて、半分以上意欲がなくなるとの答えを合わせると9割の学生がその授業内での学習には集中しなくなり、「安心して」内職や睡眠に授業時間を使っていたという。問いが何で、答えが何であったか、という本来の重要事項には焦点があまり当たっていなかったとみられる。

3. 授業の時間が意味するもの

前述のように、指名された後、もう指名されることはないという安全領域に入った後の授業は、生徒の集中力も学習意欲も大きく減り、指導内容が生徒たちに行き届いていたようだとは言い難い。

教師側も、わかっていない生徒の存在に気づきつつも、多様な英語力を持つ生徒たちのいるクラスで、その授業進度や内容を変えることは大変に難しく苦労している。他のクラスとの進度や、定期テストの範囲の調整も必要になるからだ。聞いていないことも、居眠りをしていることも、スマホをいじっていることも知りながら、授業を進めなければならない。生徒も教師も、授業という時間の使い方に困っている。しかし、教師も生徒も順調な流れで授業が運ぶように準備をすると、授業時間には本当の「わからない」は封印されていく。

4. 考察

今回の調査では、授業をスムーズに運ぶために教師は生徒に正解を求め、生徒も進行を妨げないように、また、わかっていないことを他者に知られないように、答えの準備をし、わかっているように見せる努力をしていたことがわかった。つまり学生の安全確保ができれば授業内で「わからない」を共有することは可能だとも解釈できる。「他者に説明するために自分の考えを言葉にしたり、絵に描くことで、自分の頭の中にある考えを整理して頭の外に出してみることや、それについて他者からフィードバックをもらって考え直すことは、深い理解につながります」美馬(2018)とあるように、学生を教える側に立たせ、ペアワークで頻繁に出番を作り、設定する質問は、学生自身がまだ解決していない問題にして、その解説方法を学んでいくこともできる。学生への個別対応の中からさらに疑問点を絞り、授業中の全体への指導内容に反映させていきたい。学生からは発信しにくい「わからない」を教師がかき出し、授業という時間を有効なものにする工夫を継続していきたい。

5. 引用文献

名古屋隆彦(2017).『質問する、問い返す』岩波書店
美馬のゆり(2018).『学習設計マニュアル』北大路書房

# 中学3年生の英文法の基礎知識の習得状況の調査の結果

柿葉　敦子(千葉県松戸市立栗ケ沢中学校)・福石　早津季(千葉県香取市立香取中学校)・
河瀬　農(千葉県八千代市立村上東中学校)・小野　奈穂子(千葉県浦安市立富岡中学校)・
神谷　昇(千葉大学)・西垣知佳子(千葉大学)

キーワード:文法基礎知識、明示的指導、暗示的指導

## 1. はじめに

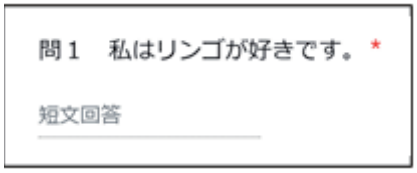
今日の中学校の英語授業は、意味重視の暗示的指導を大切にして授業が進められている。そこで、意味重視の授業を通して、生徒はどの程度、また、どのように英文法の知識を身に付けているのか、生徒の文法力習得の状況を把握し、より良い英語授業の方法を検討するためのデータ収集を行いたいと考え、本研究を実施した。設定された研究課題は次の2点であった。

研究課題1　中学3年生は、中学1年生で学ぶ文法項目をどの程度身に付けているのか？
研究課題2　中学3年生は、中学1年生で学ぶ文法項目をどのように身に付けているのか？

## 2. 研究方法

(1) 調査対象者:本研究には、千葉県内の公立中学校4校に通う中学3年生278名が参加した。
(2) 調査と分析の方法:研究課題1の「中学3年生は、中学1年で学ぶ文法項目をどの程度身に付けているか？」については、独自の「文法基礎力確認テスト」を作成して調査した。研究課題2の「中学3年生は、中学1年で学ぶ文法項目をどのように身に付けているか？」については、生徒の回答事例を大学教員(2名)と中学校英語教師(3名)が共同して設問ごとに分析した。
(3) 文法基礎力確認テストの作成と採点方法:中学校学習指導要領に掲げられている文法項目のうち、6種類の検定教科書を通して中学1年生で学習する文法項目から選定した。設問は全部で11題あった。テストの作成は、尼寺・西垣(2024)で実施した和文英訳テストの結果を参考にして行った。尼寺・西垣では、5文型に関する基本的な英文パターンを出題しているが、その中からSVC、SVOのパターンを抽出した。テストには“His sister is sick.”“Does Ken live in Chiba?”のような問題があった。テストはGoogle Formを使って実施したが、参加者の学校では、日頃から授業でデジタルデバイスを利用しており、英文の入力には問題なかった。文法基礎力確認テストの設問ごとに出題意図が設定されていて、例えば、問1の正解は“I like apples.”で、出題意図は「可算名詞の複数形の使い方をわかっているか」であったので、採点の際は、likeの目的語に注目をして、applesを複数形にしようとしているaples、aplsのような回答も正解とした。本テストで網羅した文法項目は、中学1年生の検定教科書の中で学習ターゲットとして扱われ、生徒が意識を向けて、明示的に学ぶ文法項目であった。

図1　テストの画面例




## 3. 結果の概要

本テストの結果は、平均得点は11点満点中5.44点(平均正答率49.45%)であり、中学1年生の文法事項に関する理解度は50%程度であった。$\alpha$は.88であった。結果の一部を表1に示す。

表1　文法基礎力確認テストの結果の一部

| | |
|---|---|
| 問1 | 私はリンゴが好きです。→ I like apples.(正解率 24.82%) |
| 問2 | 午前中、ミキは眠かったですか？ → Was Miki sleepy in the morning?(正解率 24.46%) |
| 問3 | ケンは千葉に住んでいますか？ → Does Ken live in Chiba?(正解率 46.04%) |

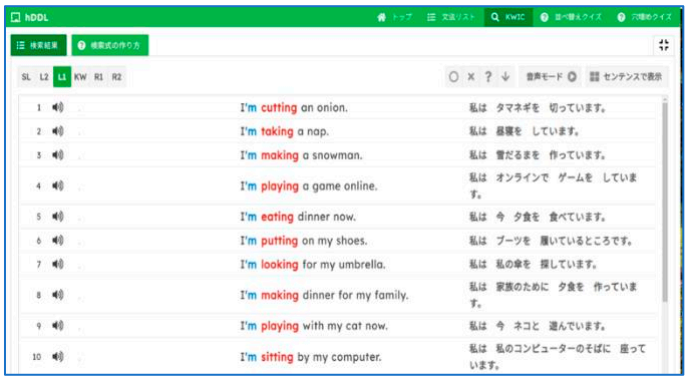
正答率から、研究課題1の「中学3年生は、中学1年生で学ぶ文法項目をどの程度身につけているのか？」に関しては、中学3年生時点でも中学1年生の内容の習得率は50%にとどまっており、英文法の基礎の習得には時間がかかること、習得には大きな個人差があることが確認された。次に、

研究課題 2 の「中学 3 年生は、中学 1 年生で学ぶ文法項目をどのように身につけているのか？」に関しては、多くの生徒が断片的な知識を土台にして英文を産出していることがわかった。英文法の知識は、神谷他（2016）の文法項目学習表が示すように、文法項目が互いにつながり、ブロックが積み重なるように学習が進む。例えば、be 動詞と一般動詞の文法的特性を理解していなければ、現在進行形は理解できず、さらに時制を理解していなければ過去進行形は理解できない。そして受動態のように文構造が複雑になるとさらに理解は困難になる。さらに、生徒の得点分布を確認したところ、フタコブを示しており、得点が 0 点の生徒は 29 人（10.43%）、11 点満点の生徒は 8 人（2.87%）であった。

## 4. 考察

本調査の結果から、中学 3 年生の英文法習得状況における個人差は顕著であり、定着度に大きなばらつきが存在することが明らかとなった。中でも、中学 1 年生段階で学習する基本的な文法項目の習得が十分でない生徒が少なからず存在することは、英語指導の初期段階における指導について検討が必要であることを示していると考える。また、同時に、授業中に、いかに効果的に形式（文法）に関わる知識を補完するかという指導の課題も浮き彫りになった。以上から、意味重視の指導の中で、生徒が言語規則に「気づく」機会を作ることが必要であると考え、本発表の最後では、生徒主導型の英文法の学びを引き出す「データ駆動型学習（data-driven learning、 DDL）を提案する。DDL は、多様な英文サンプルを生徒が観察して、生徒が自分で英語の規則を発見する学習方法であり、生徒の自律的学習を支援する学習手法である。DDL を英語授業や個人学習に利用可能にするために、筆者らは、日本の中高生のレベルにあった英文を集め hDDL（https://hddl.ddl-study.org/） という DDL 支援サイトを公開している。hDDL（図 2）は、5,000 以上の例文を搭載し、20 種類の文法項目を学習できる。例文は入門期レベルから高校生レベルのものまでがある。hDDL は、無料、登録不要で使えるので、タブレットを開くとすぐに利用できる。また、例文は全て著作権フリーなので、自由にコピーして利用できる。

図 2　hDDL の画面例




## 5. 結論

本研究では、中学 3 年生を対象に、英語文法に関する基礎的知識の習得状況を調査した。その結果、品詞、人称代名詞、一般動詞、be 動詞などの基本的な文法項目における習得率は概ね 50% 程度で、生徒は断片的な知識をもとに英文を産出していることが明らかとなった。以上から、英語の文法規則に関する知識の習得とその定着を図るためには、明示的な理解を伴う指導の重要性が示唆される。したがって、指導者は生徒の中間言語の発達段階を踏まえつつ、意味重視の授業に、hDDL のような形式への注意を促す明示的な指導を適切に組み込むことで、言語の正確性にも配慮した柔軟でバランスの取れた授業設計を行う必要がある。

## 6. 謝辞

hDDL の開発は、JSPS 科学研究費 （基盤研究 （B）16H03441）、（基盤研究（B）20H01277）、（基盤研究（B） 24K00083）、（いずれも研究代表者　西垣知佳子）の支援を受けて行われた。

## 7. 引用文献

尼寺圭吾・西垣知佳子. (2024).「英語の基礎を固める帯活動の試み —DDL を利用して—」、 関東甲信越英語教育学会第 48 回山梨研究大会（2025 年 1 月 17 日、 於都留文科大学）

神谷昇、 西垣知佳子、 小山義徳. (2016).「中学校における文法項目の系統化の試み：文法学習表の作成と DDL 学習教材への適応」、『千葉大学教育学部研究紀要』64、 pp. 301-308.

# 英語の品詞理解度について
## ―中学生対象の調査結果から―

神谷　昇(千葉大学)・川名　隆行(千葉大学教育学附属中学校)・
中井　康平(千葉大学教育学附属中学校)・見目　慎也(千葉大学教育学附属中学校)・
山崎　達也(千葉大学教育学附属中学校)・西垣　知佳子(千葉大学)

キーワード: 中学生, 品詞, 気づき

### 1. はじめに

これまで、英語を指導する上で文法の重要性が認識され、指導法や教材の開発が行われてきた(北村, 2019 など)。しかし、先行研究は例えば be 動詞の使い分けなど、個々の文法項目の指導法や教材開発に関する論考が多く、文法指導の中でも基盤とでも言うべき品詞の指導やその基礎資料となる学習者の品詞理解度についての研究は非常に少ないように思われる。例えば、現在進行形には動詞の現在分詞が関与しているが、動詞についての指導が不十分な状態では学習者はどの語が動詞であるかが判別できず、結果として、適切な形式の現在分詞を産出できないことは想像に難くない。このような背景を踏まえ、本発表では中学生を対象に実施した品詞の理解度調査の結果を報告し、今後の英文法指導法や教材開発について示唆を与える。

### 2. 調査方法

本調査は関東地方にある国立大学附属中学校の2年生と3年生計 231 名の協力を得て 2025 年2月と3月に行われた。調査は、英語の品詞がどの程度理解できているかを確認することを目的として、Google Form に提示された設問に回答する形式であった。設問は以下の (1a) のように、品詞そのものの知識を問うもの、(1b) のように例文中の下線を付した語(ターゲットワード)の品詞を答え、かつ、そのように回答した理由を記述するもの、そして、(1c) のように、ターゲットワードの品詞のみを答えるものから構成されていた。

(1) a.　あなたが英語の「動詞」について知っていることを何でも書いてください。わからないときは「わかりません」と書いてください。

b. Tom went to the extreme.
　動詞／副詞／形容詞／名詞／その他
　そのように分けた理由は？

c. Chickens can't fly high.
　動詞／副詞／形容詞／名詞／その他

なお、本調査では、既習の語の知識による調査結果への影響を少なくするために、横川博一(編著) (2006) で提示されている単語親密度を参考にして、親密度が低く、中学生になじみが薄いであろう単語を選定した。また、ターゲットワードは abuse(名詞、動詞)のように、単一の語が複数の品詞として機能するものを選定した。

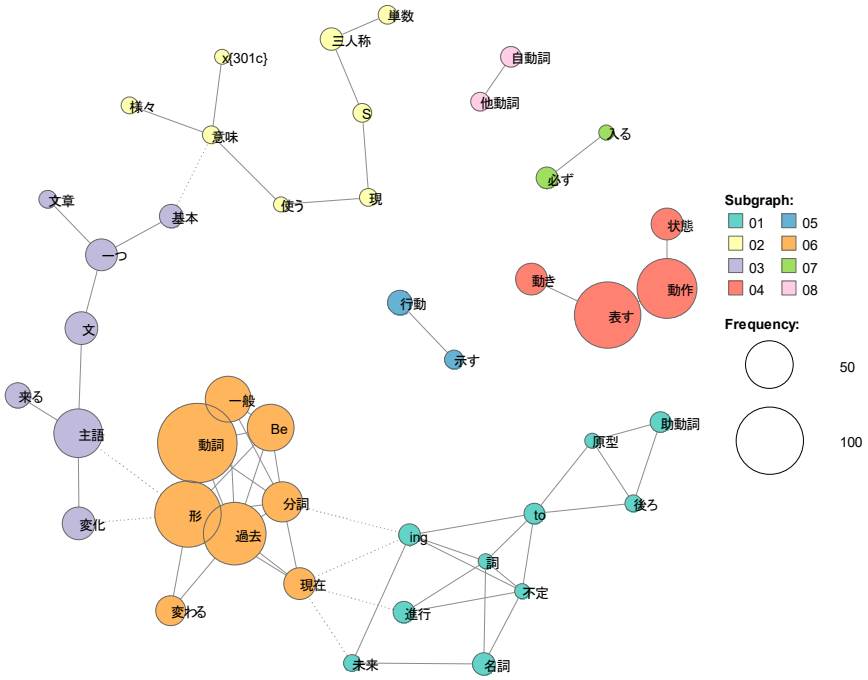
(1a) の設問、および (1b) の自由記述部分の回答についてはテキストマイニングの手法を用いて解析した。また、(1b, c) の適切な品詞を選択する設問については統計的な手法を用いて分析を行った。

### 3. 結果と考察

(1a) の品詞の知識を問う設問については、分析の結果、調査協力者は品詞をおおむね正しく理解できていることが明らかになった。例えば、以下の図1は動詞の説明文から共起ネットワークを作成したものであるが、図中の中央右の「動作・状態・動き・表す」という部分から、動詞に共通する意味を理解していることが読み取れる。また、図中左下の「一般・Be・動詞」などから構成される部分から、動

詞の種類や形式について理解できていることが読み取れる。

図1　動詞についての説明（共起ネットワーク）




次に、(1b, c) の適切な品詞を選択する設問については、語によって正答率の違いがみられた。例えば、名詞の extreme の正答率は 80.5% と比較的高かったが、同じ語であっても形容詞の正答率は 52.38% であり、名詞のそれに比較して低かった。つまり、同一の単語であっても、それが使用される状況（あるいは文脈）によって、正答率が異なることが明らかになった。

以上をまとめると、学習者は品詞そのものの知識は持っているが、具体的な文脈に即して語の品詞を判断することに困難を抱えていると言える。この事実から、英文を読むときに学習者は、語の意味に注意を向けていたとしても、品詞などの文法的性質にはそれほど注意を向けていないと推測される。このような事実や、英語学習では「気づき」が重要であるという指摘（猪狩, 2014; Schmidt, 1990）を踏まえ、今後は学習段階に応じて単語を文脈から切り離した状態での意味や品詞の指導はもちろんのこと、ある語の文中での位置や機能などにも目を向けた指導をする必要があると考えられる。例えば、上述した extreme は形容詞に加え名詞としての用法があるが、この語を指導する際には例文も提示して、その語の文中での位置から学習者が品詞を主体的に「気づく」ようにするような指導も重要であろう。そのためには、複数の品詞を持ち、かつ英語学習に適した語の選定、また、そのような語を用いた例文の作成と学習者の語の品詞に対する「気づき」を促すような指導法・教材開発が必要である。

## 4. 引用文献

猪狩幸男 (2024).「言語習得における気づきの再考」『言語情報学研究』第 20 号、 1-11、 大阪公立大学文学研究科.

北村孝一郎 (2019).「英文法の教材開発と指導実践:『英文法授業ノート』を活用した英文法指導」『言語メディア教育研究センター年報』2019 年度号、 1-27、 神田外語大学.

横川博一（編著）(2006).『日本人英語学習者の英単語親密度 文字ー教育・研究のための第二言語データベース』. くろしお出版.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*(2), 129–158.

# 認知文法の知見を応用した五文型の指導の効果
## ―事態の捉え方を反映させたイメージを用いて―

田中 佑樹 （京都西山短期大学）

キーワード ： 認知文法論，事態把握，五文型指導

### 1．はじめに

五文型とは，述語動詞と項の文法関係など，文の要素の機能を捉えるために 5 つの文型に分類された抽象的な概念である。しかし，五文型については問題点も多く，川原(2023)は，文法関係を示す主語と述語，語彙範疇（品詞）を示す名詞句と動詞句といった用語を使い分ける上で混乱が多く，さらにシステムに矛盾が多いことを指摘している。このような学習・指導上の問題に対するアプローチとして，人間の認知能力や認知過程から言語現象の説明を試みる Langacker(1986)や山梨(1995)の認知文法に依拠した指導法が挙げられる。そこで本研究では，五文型の指導法の在り方や，その有効性，必要性を論究し，高校英語教育への示唆を提示する。

### 2．先行研究

長(2018)は五文型を英語の出来事の捉え方を明示的に提示する枠組みとして捉え直している。このような考え方は，池上(2006)の「英語は〈HAVE 言語〉」という考え方に補強されており，つまり状態や変化，因果関係といった一連の出来事，事象までも〈もの〉と〈もの〉関係性から説明し，外部世界の事態(出来事)を理解していくと考えられる。長は，この考え方に平行的な一致を見せる Langacker (1990)の「ビリヤードボール・モデル(billiard-ball model)」を用いて，新たな五文型の枠組みを，「英語の出来事の捉え方を反映した 5 つの文型の相互関係を有機的につなぐネットワークモデル」と位置付け，認知文法論的アプローチによる五文型の指導が日本語を母語とする英語学習者にとって有用であることを主張している。

### 3．研究目的

本研究のリサーチクエスチョンは以下の 2 点である。

RQ1: 事態の捉え方に基づく五文型のイメージ図を用いた指導法は，文法用語のみを用いた指導法よりも五文型の理解において効果的なのか。

RQ2: 認知文法論的アプローチを用いた指導の有効性は，学習者の振り返りの記述によって追認されるのか。

### 4．調査

(1) 調査対象者

公立高校の論理表現 I を受講する 1 年生 142 名を分析の対象とした。全員が同じ英語（英語コミュニケーション Ⅰ，論理表現 Ⅰ）の授業数を受講しており，英語の学習状況に隔たりはない。

(2) 学習法

授業では，プレゼンテーションを用いて，出来事の流れや英語の捉え方を視覚的・感覚的に気づくことを促す五文型のイメージ図を提示しながら説明を行った。

(3) 文型テスト及び振り返り記述

文型テストでは，全 10 題の文が出題され，それぞれの文の下線部の語句に対応する文の要素（S,V, O, C）を選択する形式となっている。また，振り返りの質問については，「感想（5 文型を学習して）」と題して自由記述による振り返りの方法をとった。

## 5. 結果・考察

(1) 文型テストについては，テストを受けた 142 名が分析対象となり，「五文型のイメージ図を用いて指導した 70 名のグループ（実験群）」と，「五文型のイメージ図を用いずに指導した 72 名のグループ（統制群）」で分けて対応のある $t$ 検定により数量的分析を行った。その結果，イメージ図を用いて指導を行った実験群の平均点が 6.65 点で，イメージ図を用いずに指導を行った統制群のテストの平均点は 5.54 点となり，その平均差は $t(133)=-3.11$, $p=.002$ であったため，1%水準（$p<.01$）となる有意な差を確認した。

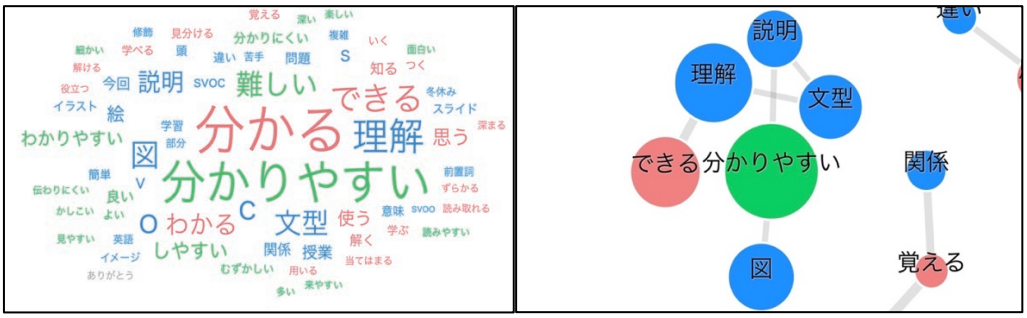
表 1　実験群と統制群の文型テストの平均値（記述統計量）10 点満点

| | *N* | *M* | *SD* | 自由度 | *t*値 | 有意確率 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 実験群 | 70 | 6.65 | 1.85 | 133 | -3.11 | .002** |
| 統制群 | 72 | 5.54 | 2.39 | | | |

$^{**}p < .01$

(2) 振り返り記述については，五文型の授業実践における振り返りの有効な記述 131 名が分析対象となり，「実験群 70 名のグループ」と，「統制群 61 名のグループ」に分けて，振り返りの記述をテキストマイニングで数量的に分析した。その結果，実験群では「分かる」や「分かりやすい」，「理解」，「できる」，「図」といった五文型の指導方法や理解度，学習の情意面に関して肯定的に受け取られるワードの出現頻度が高く，またこれらのワードが有意味な共起関係を構成していることが判明した。

表 2　実験群による振り返り記述のワードクラウド（左）と共起分析（右）




本研究では，英語の五文型の指導において視覚的・感覚的なイメージ図を用いた認知文法論的アプローチによる指導の効果を検証した。RQ1 については，文型テストの結果に基づく数量的分析から，事態の捉え方に基づく五文型のイメージ図を用いた指導法は，文法用語のみを用いた指導法よりも効果的であることが認められた。特に文型別では，第 1 文型，第 4 文型，第 5 文型の指導においてその有効性が実証された。さらに RQ2 については，学習者の振り返りの記述に基づく数量的分析から，認知文法論的アプローチによる五文型の指導に対して肯定的・有用的と捉える内省的記述が多く見られたことから，その有効性が追認される結果となった。

## 6. 引用文献


長加奈子 (2018).「五文型再考-認知言語学の観点から-」大橋浩他 (編)『認知言語学研究の広がり』(152-166.) 開拓社.

池上嘉彦 (2006).『英語の感覚・日本語の感覚〈ことばの意味〉のしくみ』NHK ブックス.

川原功司 (2023).『英文法の教え方-英語教育と理論言語学の橋渡し』開拓社.

山梨正明 (1995).『認知文法論』ひつじ書房.

Langacker, Ronald W. (1986). An Introduction to Cognitive Grammar, Cognitive Science, 10:1-40.

Langacker, Ronald W. (1990). Concept, Image,and Symbol: The cognitive Basis of Grammar. Cognitive Linguistics Research 1. Berlin: Mouton de Gruyter.

# 令和 7 年度版中学校英語教科書の語彙的変化
## ―改訂による指導語彙の動向分析―

佐藤 剛(弘前大学)

キーワード:語彙, 教材・カリキュラム, 指導法

### 1. はじめに
本研究は、令和 7 年度に改訂された中学校用英語検定教科書(6 社)の語彙を分析し、改訂による指導語彙の変化を明らかにするものである。各教科書の本文データをもとに、語の使用頻度と情報量を考慮した ARF(Adjusted Reduced Frequency)を指標とする語彙リストを作成し、令和 3 年度版教科書との比較を行った。両年度に共通して高頻度で出現する語彙に加え、新課程に特徴的な語彙や、使用頻度が大きく変動した語彙に着目することで、令和 7 年度版教科書が示す語彙指導の新たな傾向を検討する。本発表では、これらの語彙的特徴をふまえ、今後の中学校英語教育における効果的な語彙指導の在り方について提案する。

### 2. 調査方法
(1) データソース
語彙リストを作成するために、以下の 6 社から出版された令和 7 年度版中学校用の検定教科書をデータソースとしたコーパスを構築した。

*Blue Sky English Course*（啓林館）
*Here We Go! English Course*（光村図書）
*New Crown English Series*（三省堂）
*New Horizon English Course*（東京書籍）
*One World English Course*（教育出版）
*Sunshine English Course*（開隆堂）

(2) リスト化の基準
語彙リスト化の対象としたのは、生徒が主に「読むこと」の活動において接する以下の文材である：①本文、②要約文、③やり取りやスピーチのモデル文および例文。一方で、文法や表現の説明を目的とした例文・問題文、本文内容理解のための読解問題、巻末のワードリスト等は分析対象から除外した。

(3) リスト化の基準
語彙リストの開発にあたっては、語彙単位（counting unit）を明確に定義することが重要である。代表的な単位には、type、lemma、flemma、word family があるが、本研究では対象が中学生であること、および学習指導要領との整合性を考慮し、屈折形や短縮形を含む見出し語を 1 語とみなし、品詞の区別しない flemma を採用した。
語彙の重要度の指標としては、「複数の教科書において共通して高頻度で出現する語彙」を、中学生が共通して学習すべき語彙と見なし、ARF を使用した。ARF は出現頻度（frequency）と出現範囲（range）の双方を考慮して語の重要度を評価する指標であり、高頻度かつ全体に均等に分布する語を上位に位置づけることができる（Brezina, 2018）。

(4) 令和 7 年度版教科書の特徴語の抽出
AntConc（Anthony, 2022）の「Key Word List」機能を用いて、令和 3 年度版の検定教科書をデータソースとして作成された『中学生のための重要語リスト 3000』（Sato, 2025）との比較を行い、令和 7 年度版の検定教科書に特徴的に出現する高頻度語および低頻度語を抽出した。

## ３．結果と考察

ARF を基準として作成した令和 7 年度版教科書における語彙リストの上位 50 語は、表に示すとおりである。多くは、機能語や基本的な動詞によって占められていることが分かる。

| No | Item | ARF | row frequency | No | Item | ARF | row frequency |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | *be* | 2360.5 | 3782 | 26 | *they* | 185.8 | 430 |
| 2 | *the* | 1854.7 | 3261 | 27 | *she* | 123.3 | 426 |
| 3 | *i* | 1422.4 | 2926 | 28 | *about* | 237.5 | 425 |
| 4 | *to* | 1320.8 | 2281 | 29 | *there* | 183.6 | 396 |
| 5 | *a* | 1314.5 | 2235 | 30 | *with* | 207 | 376 |
| 6 | *you* | 1006.2 | 2030 | 31 | *me* | 179.6 | 375 |
| 7 | *in* | 904.7 | 1546 | 32 | *your* | 178.8 | 367 |
| 8 | *it* | 720.0 | 1376 | 33 | *want* | 178.7 | 355 |
| 9 | *and* | 713.1 | 1264 | 34 | *yes* | 156.1 | 350 |
| 10 | *do* | 532.4 | 1072 | 35 | *but* | 207.7 | 346 |
| 11 | *have* | 498.6 | 999 | 36 | *how* | 180.7 | 331 |
| 12 | *of* | 539.5 | 961 | 37 | *will* | 138.0 | 323 |
| 13 | *for* | 401.9 | 692 | 38 | *no* | 145.3 | 320 |
| 14 | *can* | 320.0 | 653 | 39 | *school* | 125.5 | 304 |
| 15 | *that* | 377.0 | 650 | 40 | *see* | 157.6 | 299 |
| 16 | *this* | 311.1 | 616 | 41 | *when* | 143.7 | 282 |
| 17 | *what* | 338.1 | 612 | 42 | *make* | 138.9 | 281 |
| 18 | *we* | 271.1 | 604 | 43 | *many* | 152.1 | 281 |
| 19 | *he* | 186.5 | 603 | 44 | *know* | 133.1 | 280 |
| 20 | *go* | 239.2 | 536 | 45 | *from* | 145.2 | 277 |
| 21 | *like* | 254.8 | 525 | 46 | *not* | 144.6 | 271 |
| 22 | *my* | 260.0 | 525 | 47 | *by* | 127.8 | 269 |
| 23 | *on* | 250.9 | 450 | 48 | *so* | 164.3 | 268 |
| 24 | *at* | 247.3 | 450 | 49 | *think* | 116.8 | 261 |
| 25 | *people* | 193.2 | 434 | 50 | *one* | 141.9 | 257 |

令和 7 年度版の検定教科書に特徴的に出現した語彙の一部を以下に抜粋する。

(1) 特徴的高頻度語（Keyness 値）

*and* (32.7), *to* (30.9), *afghanistan* (30.7), *about* (30.3), *efforts* (26.5), *ethical* (26.5), *pajama* (26.5), *sdgs* (26.5), *caterpillar* (24.3), *children* (22.5), *artisans* (22.1), *spaceship* (22.1), *in* (20.7), *their* (20.4), *canal* (20.3), *arab* (19.9), *of* (19.8)

(2) 特徴的低頻度語（Keyness 値）

*twenty* (33.2), *club* (29.7), *festival* (27.6), *write* (25.7), *horse* (23.8), *movie* (21.1), *am* (19.9)

## 4. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 21K00725 の助成を受けたものです。

## 5. 引用文献

Anthony, L. (2022). *AntConc* (Version 4.0.11) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from https://www.laurenceanthony.net/software

Sato, T. (2025). Developing a receptive vocabulary list for Japanese junior high school students: An analysis of the vocabulary characteristics in authorized textbooks. *JLTA Journal*, 27, 25–40.

Brezina, V. (2018). *Statistics in Corpus Linguistics: A practical Guide. Cambridge:* Cambridge University Press.

# リテリングにおける原文依存からの脱却
## ―ラウンド方式カリキュラムに基づく学年・英語力別の表現拡張の傾向―

羽山 恵(獨協大学)・坂本 玄(獨協埼玉中学高等学校)・神田 智史(獨協埼玉中学高等学校)・
堀内 美希(獨協埼玉中学高等学校)・北島 翔汰(獨協埼玉中学高等学校)

キーワード:スパイラル学習, リテリング活動, 習得プロセス

### 1. はじめに

教科書に基づくラウンド方式の英語授業は、スパイラル的に同じ教材を複数回扱うことで、生徒の理解の深化と表現力の伸長を目指す指導形態である。日本の中学校・高等学校では、教科書が主要なインプット源であり、これにくり返し触れることで、英語の音声・語彙・文構造などが徐々に定着し、より自然なアウトプットにつながると考えられている。埼玉県熊谷市では、2016 年度より市内全中学校でラウンド方式を導入し、「気付き」や「漆塗り」をキーワードに、反復と深まりを重視した授業実践を行ってきた(金谷編, 2017)。

本研究は、こうしたラウンド方式によるスパイラル学習が、学習者の表現にどのような変化をもたらすのか、特に原文に依存しない「自らの言葉」による表現が生まれるプロセスに着目するものである。観察の手段として、本研究ではラウンド方式の最終段階に位置づけられるリテリング活動を用いた。リテリングは、生徒が教材内容を再構成して発話する活動であり、スパイラル学習の成果を表出する重要な場面となる。

本研究では、中学 2 年生・中学 3 年生・高校 1 年生を対象に、年度末のリテリング活動の音声データを収集・書き起こしし、原文にない語彙や構文の使用を分析した。さらに、学年および英語力の違いによって、どのような表現拡張の傾向が見られるのかを明らかにすることを目的とする。

### 2. 研究の方法

(1) 授業実践の概要

本研究の対象校である獨協埼玉中学高等学校では、2021 年度の中学 1 年生よりラウンド方式による英語授業カリキュラムを導入し、2025 年度現在では中学 1・2・3 年生および高校 1・2 年生の 5 学年が同方式による授業を受けている。導入の背景には、教科書を活用した授業を行っていても、生徒の学習内容がどれだけ定着しているか把握しづらく、十分な習得がなされていないのではないかという教員の問題意識があった。

本研究では、2024 年度の中学 2 年生・中学 3 年生・高校 1 年生(内部進学者)を分析対象とした。中学 1 年生はラウンド方式の効果が表出するには時期尚早と判断し、高校 2 年生以上はラウンド方式導入前に入学した学年であるため、いずれも対象から除外した。

同校では、一般的な「5 ラウンド方式」ではなく「4 ラウンド構成」で授業を実施しており、本研究ではその最終段階にあたるリテリング活動を分析対象とした。リテリングでは、生徒が指定された課の内容について、英文を一切見ずに口頭で再話を行う。

(2) 分析対象者

分析対象は、中学 2 年生 95 名、中学 3 年生 96 名、高校 1 年生 112 名のうち、当該年度に実施された英語学力考査の平均点に基づき、各学年から上位 30 名・下位 30 名を選出した。したがって、分析対象は中 2(上位・下位)、中 3(上位・下位)、高 1(上位・下位)の計 6 グループ(各 30 名、合計 180 名)である。

(3) 分析の手順

リテリング活動での発話はすべて録音し、文字起こししてテキストデータ化した。次に、各学年の英

語担当教員が音声とテキストを照らし合わせながら、生徒が原文を離れ、応用していると判断される箇所にコメントを記入した。これらの箇所は、研究活動の中で「キラリ★ポイント」と呼び、以下の 3 つに分類した：①語彙的ポイント（例：本文にない単語の使用）、②表現的ポイント（例：フレーズの応用）、③文法的ポイント（例：文構造の再構成）

このうち「語彙・表現」については、より客観的な分析を行うため、教科書本文の単語データと生徒の発話データを比較し、本文に含まれていない語を「応用できた単語」として抽出、特定した。

(4) 分析方法

特に語彙分析については、学年と英語力（高・低）を独立変数とし、キラリ単語数を従属変数として、学年間・英語力間の比較、ならびに交互作用の有無を、二元配置の分散分析によって検討した。

## 3. 結果と考察

### 3. 1. 語彙・表現に関する結果

表 1 は、教科書本文には用いられていないが、生徒がリテリング活動において自発的に使用した語彙（以下、「キラリ単語」）の数について、学年および英語力の 2 要因に基づく記述統計である。これを視覚的に示したものが図 1 である。

表 1. 学年・英語力別6グループのキラリ単語数の記述統計値

| 学年 | 英語力 | 平均値 | 標準偏差 | 度数 |
|---|---|---|---|---|
| Jh2 | 高 | 14.93 | 3.936 | 15 |
| | 低 | 11.40 | 4.611 | 15 |
| | 総和 | 13.17 | 4.579 | 30 |
| Jh3 | 高 | 20.87 | 8.365 | 15 |
| | 低 | 11.87 | 5.235 | 15 |
| | 総和 | 16.37 | 8.244 | 30 |
| Sh1 | 高 | 8.07 | 6.475 | 15 |
| | 低 | 8.80 | 3.688 | 15 |
| | 総和 | 8.43 | 5.191 | 30 |
| 総和 | 高 | 14.62 | 8.277 | 45 |
| | 低 | 10.69 | 4.656 | 45 |
| | 総和 | 12.66 | 6.964 | 90 |

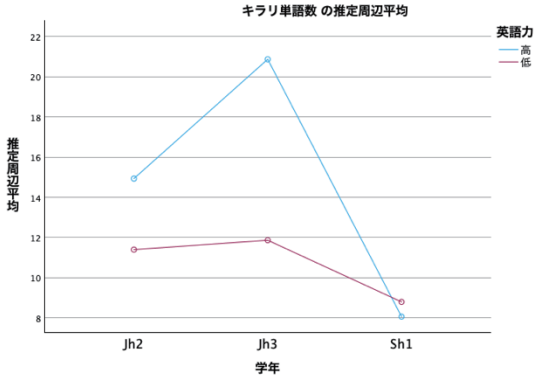



図 1. 学年・英語力別のキラリ単語数

図 1 を見ると、特に中学 3 年においては英語力の高い生徒が顕著に多くのキラリ単語を使用しており、学年別・英語力別の差が最も大きく表れている。一方で、高校 1 年生では英語力の高低によるキラリ単語数の差が小さく、学年内でのばらつきも少ない。この背景には、高校英語教科書の内容や言語的負荷の増加が影響していると考えられる。難度の高い内容に直面することで、英語力の高い生徒であっても教科書の原文に対する依存傾向が強まり、自由な表現が抑制された可能性がある。

また、単語単位のみならず、「year by year」などの定型フレーズや複語表現の自発的使用も一部で確認された。これらは、定着の強度や構文単位での習得状況を示す指標として、今後の分析対象となりうる。

### 3. 2. 文法に関する結果

文法面でも、英語力の高低が応用的な文法使用に顕著な差をもたらしていた。特に中学 2 年生においては、リテリング時に現在進行形を頻繁に使用する傾向が見られ、時制（tense）や相（aspect）といった時間的な表現の習得プロセスにおいて発達途中である様子がうかがえた。これは、場面の再構成を「今起こっていること」として再現しようとする発話傾向であり、英語の時制運用における発達的ステップの一例と捉えられる。

## 4. 引用文献

金谷憲編 (2017).『英語運用能力が伸びる 5 ラウンドシステムの英語授業』大修館書店.

# 中学校の語彙学習における練習方法の比較
## ―手書きとタブレット活用―

見目　慎也(千葉大学教育学部附属中学校)

キーワード:語彙指導, 中学生, ICT 活用

### 1. はじめに

中学生にとって英語を学ぶ上で、語彙を増やすことは欠かすことができない。学校現場では、中学3年生が受験に向けて、単語帳等を使ったり、何度も綴りを紙に書いたりして、意図的に語彙を学習する姿がしばしば見られる。効率的に語彙を学習するためには、意図的学習が必要であると言われている。(次重、2000)近年、ICT を活用した英語学習の有効性が注目されているが、語彙学習、特に綴りを覚える際に ICT を活用するという視点での実証的研究は限られている。

以上の背景を踏まえ、以下の Research Questions (RQs)を設定した。これらの RQs を通じて ICT の活用が中学生の語彙学習に与える影響を明らかにし、効果的な語彙指導方法の確立に貢献することを目指す。

RQ1 語彙学習(意図的学習)における ICT(タブレット)の活用は中学生に効果があるのか。
RQ2 中学生は、ICT(タブレット)を活用した語彙学習(意図的学習)についてどのように感じるのか。

### 2. 方法

(1) 協力者:日本人英語学習者 66 名(国立中学校 3年生)
(2) マテリアル 以下のマテリアルは筆者が作成した。
  a. プレテスト:学習者が使用している英語科教科書の中で未習の単語を選定して作成した。(decrease,equity,consume,exhibition,repair,disappear,wound,assign,expression,invite)
  意味を見て英単語のスペリングを記述する問題。10 問。
  b. ポストテスト:プレテストと問題は同様。問題の順番を並び替えた。
  c. 遅延テスト:プレテスト、ポストテストと問題は同様。問題の順番を並び替えた。
  d. アンケート:手書き式とキーボード入力式どちらが好みかについて尋ねた。
  e. 手書き学習用のワークシート:プレテスト内 10 問中 5 つの単語を練習できるワークシート。左に綴り及び意味が書いてあり、右側にはそれぞれ 9 回ずつ練習できる空欄がある。
  f. タブレット学習用のスプレッドシート:プレテスト内 10 問中 5 つの単語を練習ができるスプレッドシート。左に綴り及び意味が書いてあり、右側に一つ単語を入力できるセルがある。タブレットで入力すると、「○」、「×」の判定が出る。

### 3. 手順

実施時期 2025 年 5 月

| 実験群(33 名) | 統制群(33 名) |
|---|---|
| 1 プレテスト(10 問) | 1 プレテスト(10 問) |
| 2 手書きによる学習(前半 5 単語)5 分間 | 2 タブレットを用いた学習(前半 5 単語)5 分間 |
| 3 タブレットを用いた学習(後半 5 単語)5 分間 | 3 手書きによる学習(後半 5 単語)5 分間 |
| 4 ポストテスト・アンケート | 4 ポストテスト・アンケート |
| 5 遅延テスト(4 の一週間後) | 5 遅延テスト(4 の一週間後) |

### 4. 採点・分析

テスト調査において、各テストは全て記述式問題で構成されており、正答の場合は 1 問 1 点で

10 点満点とした。実験群、統制群それぞれにおける、手書きで学習した 5 単語とタブレットを用いて学習した 5 単語について、プレテスト、ポストテスト、遅延テストの点数の変化を分析した。

## 5. 結果

(1)テストの結果

プレ・ポスト・遅延テストの結果を表 1 と表 2 に示す。10 点満点のテストの中で、手書きによる学習をした 5 単語とタブレットによる学習をした 5 単語に分けて分析を行った。

表 1: 手書きによる学習におけるプレ・ポスト・遅延テストの記述統計量

| | *n* | 平均値 | *SD* | 最小値 | 最大値 |
|---|---|---|---|---|---|
| 実験群プレテスト(5 点満点) | 32 | 0.34 | 0.79 | 0 | 4 |
| 実験群ポストテスト(5 点満点) | 32 | 3.81 | 1.38 | 0 | 5 |
| 実験群遅延テスト(5 点満点) | 32 | 1.53 | 1.41 | 0 | 5 |
| 統制群プレテスト(5 点満点) | 32 | 0.59 | 0.61 | 0 | 2 |
| 統制群ポストテスト(5 点満点) | 32 | 3.19 | 1.49 | 0 | 5 |
| 統制群遅延テスト(5 点満点) | 32 | 1.06 | 1.01 | 0 | 4 |

表 2:タブレットによる学習におけるプレ・ポスト・遅延テストの記述統計量

| | *n* | 平均値 | *SD* | 最小値 | 最大値 |
|---|---|---|---|---|---|
| 実験群プレテスト | 32 | 0.59 | 0.56 | 0 | 2 |
| 実験群ポストテスト | 32 | 3.25 | 1.67 | 0 | 5 |
| 実験群遅延テスト | 32 | 1.09 | 0.96 | 0 | 3 |
| 統制群プレテスト | 32 | 0.53 | 0.72 | 0 | 3 |
| 統制群ポストテスト | 32 | 3.38 | 1.26 | 1 | 5 |
| 統制群遅延テスト | 32 | 1.56 | 1.37 | 0 | 5 |

(2)アンケートの結果

単語の学習の仕方について、手書きによる学習法とタブレットを活用した学習法のどちらが好みか、についてアンケートで調査した。約 71%の生徒が手書きによる学習法を好み、29%の生徒がタブレットを活用した学習法を好むことが分かった。手書きを好む生徒の理由としては「実際にテストで書くときに手で書いた感覚を覚えていられるから」「パソコンだと、キーボードの配置で覚えてしまうから覚えにくかった」等の点が挙げられた。タブレットを活用した学習法を好む生徒の理由としては「何度も消して書くことができるのが良かった」「紙だったら間違えて練習していても、自分で気づかない限り間違いは発見できないけど、パソコン上だったら間違いがすぐに分かるから」等の点が挙げられた。

## 6. 考察

RQ1 に関して、今回の実践の結果からは、ICT(タブレット)による語彙学習は、手書きによる語彙学習と同程度の効果が見られることが分かった。本実践での語彙の学習時間は、手書きによる学習とタブレットによる学習どちらも 5 分間と短かったため、継続的な学習による効果の違いは更なる検証が必要である。RQ2 に関して、タブレットによる語彙学習を好む生徒も一定する存在することがわかった。一方で、タブレットによる語彙学習のデメリットを挙げる生徒も多く見られたので、タブレットによる語彙学習の環境だけではなく、手書きでの学習環境も従来通り用意すべきであることが分かった。今回は「手書きのテスト」であったため、「キーボードで入力する形式のテスト」ではどのような結果になるのかなど、さらなる検証が必要である。

## 7. 引用文献

次重寛禧 (2001).『コミュニケーションを目指した英語の学習と指導』鷹書房プレス.

# 英作文指導における評価の課題
## ―コーパスに基づく言語特徴と評価基準の分析―

石川 有香(名古屋工業大学)

キーワード:英作文指導, 評価, コーパス分析

### 1. はじめに
英作文の評価は手間がかかることに加えて、評価基準の曖昧さ、評価者間の信頼性の低さが課題となっている。日々の授業においては、学習者の個々のエッセイを評価する際に、教師の主観だけに頼るのではなく、何らかの妥当性の高い評価基準を提示すること、また、どのような観点から、何を、「よいエッセイ」として指導の目標に据えているのかを明確にする必要がある。本研究では、アジアの大学生と母語話者のエッセイに、英語を職業レベルで使用している教育関係者やビジネス関係者等が、統制された基準に従って、評価を付与しているICNALE Global Rating Archives(ICNALE GRA)(Ishikawa, 2024)のデータを使用する。また、テキストを、語彙面・文法面など多角的側面から分析するテキスト分析ツールの Multidimensional Analysis Tagger(MAT)(Nini, 2019)を利用して、エッセイ評価と言語特徴との関係を調査する。

### 2. 研究目的と研究デザイン
(1) 研究目的

英作文の評価においては、評価者間にずれが生じることがある。しかしながら、多くの評価者が、「良い」と判断するエッセイの場合は、それらを指導目標に据えることができる。また、それらを分析することで、教員は、明確な評価基準を策定し、指導方法を見直したり、さらには、自身の評価方法を改善したりすることが可能となる。「良い」とされる判断を支えるとするエッセイには、どのような言語特徴が見られるのだろうか。Yasuda (2024) は、102 人の高校生が書いた議論型エッセイの語彙の複雑性や文法の複雑性を分析し、それらを手掛かりに、それぞれのエッセイに対する評価に対して、重回帰分析を行っている。その結果、意味の複雑性と語彙の多様性、また、特定の名詞句の使用などが高い評価に関係している可能性を示している。

本研究では、研究課題を次のように設定する。

RQ 多くの評価者が「良い」と判断するエッセイには、どのような言語的特徴が見られるか。

(2) 研究データ

ICNALE GRA では、アジアの 10 の EFL の国と地域の大学生 120 人と、ESL の大学生 16 人および英語母語話者 4 人、合計 140 人が書いた、同一のトピックについてのエッセイに対して、80 人の評価者が、全体的評価(100 点満点)と、複雑性や論理性など 10 観点からの分析的評価(10 観点×10 点満点)で、それぞれ評価点を付けている。本研究では、評価者の「良い」とする判断を支える要素を明らかにすることを目的としているため、80 名の評価者による全体的評価を目的変数として用いる。

(3) 研究方法

MAT は、話し言葉から書き言葉までテキストを幅広く多角的に分析する手法とされる、Multi-dimensional Analysis(MDA)(Biber, 1988)で使用されている言語特徴に対して、自動的にテキストにタグ付けを行うプログラムである。MDA は 16 種類の言語特徴、具体的には、語彙密度や平均語長、時制や相など、67 の語彙項目や文法項目を対象としている。本研究では MAT によってそれぞれオのエッセイに付与された 67 のタグを利用する。

67 項目を手掛かりに、ICNALE GRA で評価された 80 名の評価得点の平均を目的変数として、重回帰分析を行う。統計ソフトは『エクセル統計(4.08)』を使用し、増減法で項目の取り込みを行った

($p$<.005)。

### 3. 結果と考察

評価と言語特徴の関係を調査した結果、言語特徴としては、平均語長・総語数・増幅詞・理由を表す従属節・1 人称代名詞・名詞や名詞句など、13 項目が取り込まれることが分かった。例えば、評価の高いエッセイでは、平均語長や総語数が長く、評価の低いエッセイでは very を多用していたり、I や we などの 1 人称代名詞や because を用いた節が多用される傾向があると言える。

ただし、ここで見られる言語特徴はすべてのエッセイに当てはまるわけではなく、当然のことながら、実際の評価においては、重回帰式による評価との乖離も見られるわけだが、評価検討の際の助けになる可能性が示されたと言える。

### 4. 結論と今後の課題

全体的評価と言語特徴を調査した結果、一定の項目については、関係性が見られる可能性が示された。本調査結果が、学習者への指導や教員の評価方法の検討に役立つことが考えられる。一方で、今回は、限られたデータを調査の対象としているため、今後は、観点別評価データの分析や具体的な項目に重点を置いた分析を行うことで、「良いエッセイ」の指導を調べていきたい。

### 5. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 23K00673 の助成を受けたものです

### 6. 引用文献

Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing.* Cambridge University Press.

Ishikawa, S. (2024). *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, *6*,13-38. https://doi.org/10.24546/0100487713

Nini, A. (2019). The Multi-Dimensional Analysis Tagger. In Berber Sardinha, T. & Veirano Pinto M. (Eds.), *Multi-Dimensional Analysis: Research methods and current issues* (pp. 67-94). Bloomsbury Academic.

Yasuda, S. (2024). Does “more complexity” equal “better writing”? Investigating the relationship between form-based complexity and meaning-based complexity in EFL learners' argumentative writing. *Assessing Writing, 61*(4), 1-21. https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100867

# 中学生の英作文に対するUGUIS活用の効果検証

辰己 明子（広島大学)・石井 達也（高知大学)・平野 洋平（神戸市立工業高等専門学校）
中川 篤（広島大学)・兼重 昇（大阪樟蔭女子大学）

キーワード:ライティング指導, 生成 AI, 中学生

## 1. はじめに

本研究の目的は、中学 1 年生 111 名に英語ライティング支援サイト UGUIS を自宅学習のツールとして使用させ、その使用効果を検証することである。中学校学習指導要領解説外国語編では、書くことにおける目標として、「簡単な語句や文を用いてまとまりのある文章を書くことができるようにする」（文部科学省, 2017, pp. 26-28）が示されている。また、同解説では、まとまりのある文章を書くこととは、文と文の順序や相互の関連に注意を払い、全体として一貫性のある文章を書くことであり、「導入－本論－結論」などの文章構成の特徴を意識しながら書くことの重要性が強調されている（文部科学省, 2017, p. 28）。

しかしながら、令和 5 年度全国学力・学習状況調査（国立教育政策研究所, 2023）では、中学 3 年生を対象とした英語のライティング課題において、「社会的な話題について考えと理由を書く」問題の正答率は 20.1%、無回答率は 28.9%、「日常的な話題についてまとまりのある文章を書く」問題の正答率はわずか 7.7%、無回答率は 20.9%にとどまった。これらの結果は、多くの生徒が英語でまとまりのある文章を書くことに困難を感じている実態を示している。さらに、教員側においても、授業内容が「読むこと」など特定の技能に偏り、「書くこと」指導に十分な時間を確保できていない現状が指摘されている（田辺, 2023; 丹藤・丹藤, 2024）。

こうした背景を受け、近年では生成 AI を活用した英語ライティング指導が注目されつつあり、学習者の自律性や学習意欲の向上といった効果が報告されている。しかし、AI 活用が英語ライティング能力そのものに与える影響については、いまだ十分に検証されていない。

そこで本研究では、中学 1 年生を対象に、英語ライティング支援サイト UGUIS を一定期間にわたり自宅学習用ツールとして活用させ、その効果を英検 3 級の英作文問題を用いて量的に検証した。

## 2. 調査方法

(1) 参加者

広島県内の中学 1 年生 119 名を対象としたが、ライティングに関する事前テストまたは事後テストのいずれかを受験していない生徒を除き、最終的に 111 名を調査対象とした。

(2) 調査材料

a. UGUIS

参加者には、自宅学習ツールとして英語ライティング支援サイト「UGUIS」を使用してもらった。UGUIS は、教育測定研究所が開発した英語ライティング支援サイトで、英検®や大学入試対策に対応している。使用にあたっては、参加者に UGUIS の利用方法について説明を行い、2025 年 1 月から 3 月までの期間、UGUIS を活用した学習を実施してもらった。なお、使用に際しては、英検®3 級のライティング問題に取り組むよう指示した。

b. 英検®3 級ライティング問題

UGUIS の使用効果を検証するため、日本英語検定協会の許諾を得て、英検®3 級第 1 回・第 2 回（2024 年度実施）の問題を使用し、事前テスト（1 月）・事後テスト（3 月）を実施した。テスト結果の評価には、英検®3 級ライティングの採点基準である 4 観点（内容・構成・語彙・文法）に基づいて作成したルーブリックを使用した。このルーブリックについては、英語教員 2 名および ChatGPT による採点結果の一致率を検証した結果、3 者間で十分な一致が確認されたため、最終的に ChatGPT を用いて事前・事後テストの採点を行った。

## 3. 検証課題

1) UGUIS の使用により、参加者のライティングにどのような変容が見られるか。
2) UGUIS の使用回数の違いによって、参加者のライティングに変容が見られるか。

## 4. 結果

UGUIS 使用の効果検証には統計ソフト Jamovi を使用した。検証課題 1)では、参加者の事前・事後テスト結果を検証する前に、正規性の検定(シャピロ＝ウィルク検定)を実施したところ、すべての観点において $p < .05$ となり、正規分布の前提が満たされていないことが確認された。そのため、非パラメトリックな Wilcoxon の符号順位検定により検証を行った(表 1 参照)。

表 1. 事前・事後テスト結果(N=111)

| 観点 | W 値 | *p* 値 | 効果量(r) |
|---|---|---|---|
| 内容 | 474 | <.001 | -.482 |
| 構成 | 542 | <.001 | -.657 |
| 語彙 | 530 | .097 | -.231 |
| 文法 | 720 | .376 | .129 |
| 合計 | 1281 | <.001 | -.438 |

「内容」「構成」および合計得点において有意な得点差($p < .001$)が認められたが、「語彙」「文法」では有意差は見られなかった($p = .097, .376$)。効果量は「内容」$r = -.482$、「構造」$r = -.657$ と中程度以上で、実質的な改善が示された。UGUIS 使用後、特に内容構成に関する得点向上が示唆される。検証課題 2)では、UGUIS 使用回数と得点差のスピアマン相関を分析したが、有意な相関は全観点および合計得点で確認されなかった(すべて $p > .05$)。使用頻度と得点向上との明確な関連は見られなかった。

表 2. UGUIS 使用回数と英検 3 級英作文得点差とのスピアマンの相関係数(N = 111)

| 観点 | 相関係数( $\rho$ ) | *p* 値 |
|---|---|---|
| 内容 | .049 | .625 |
| 構成 | -.080 | .422 |
| 語彙 | .132 | .183 |
| 文法 | .037 | .712 |
| 合計 | .049 | .625 |

## 5. 引用文献


国立教育政策研究所 (2023).『令和 5 年度全国学力・学習状況調査報告書中学校英語』. https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23meng_k.pdf

文部科学省 (2017).『中学校学習指導要領解説(平成 29 年告示)外国語編』 開隆堂.

田辺友耶 (2023).「まとまりのある英文を書く力の育成を目指す授業づくりー教科書本文をモデル文として活用する段階的かつ継続的に書く活動(自己表現活動)を通してー」『神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告』第 21 集, 1-6.

丹藤 慧也・丹藤 永也 (2024).「新学習指導要領実施後の中学校英語の課題ーパフォーマンステストと小学校英語教科化後の生徒に関するアンケート調査からー」『東北英語教育学会研究紀要』第 44 号, 87-100.

# Essay Writing における大学初年次生の論理構造

飯田　毅（同志社女子大学）

キーワード：essay writing、論理構造、他者に対する配慮

## 1．はじめに

本研究は、日本人大学生が書いた英語の essay の論理構造を分析することが目的である。本研究では、論理構造を論理の構成と展開と定義する。前者は序論・本論・結論のような文章のまとまりの流れを指し、後者はまとまりの中でどのように文が表現されるかを指す。Essay writing はアメリカの小学校から大学まで一貫して指導されている文章作成方法の一つであり（渡邉，2004)、それを日本の高校生は英語の授業を通して学ぶ。また、高校生は小学校から日常生活や国語の時間で様々な日本語の文章に接し、読書感想文や生活の綴り方等で日本語の文章を書いてくる。読書感想文には様々な議論があるが、他者に対する配慮及び共感を養う方法として捉えることができる(渡邉，2024)。以上のような日英言語学習背景の中で、大学初年次生は essay writing の試験においてどのような論理構成の文章を書くのであろうか。また、感想文等の影響による他者への配慮及び共感する論理展開がどの程度見られるであろうか。本研究では、大学生の essay writing の文章における論理の構成と展開がどのように表現されているかを分析した。

## 2．先行研究と研究課題(RQ)

RQ1 新入生が書いた英語の essay writing の文章はどのように評価されるのだろうか。
RQ2 essay writing にはどのような論理構成が見られるのであろうか。
RQ3 essay writing にはどのような論理展開（他者への配慮、共感）が見られるのであろうか。

## 3．研究方法

### 3.1 参加者

参加者は 2019 年度関西の女子大学に入学した英語を専門とする学部・学科の学生ではない 1 年次女子学生学科 306 名が参加した。

### 3.2 データ収集方法

2019 年 4 月の最初の授業に実施した。参加者は Do you agree or disagree with the following statement? Only people who make a lot of money are really successful. という英語の質問に 15 分を使って英語で書いた。

### 3.3 分析方法

参加者が手書きで書いた essay をそのまま MS WORD に入力してから分析を試みた。RQ1 に対しては、英語教育を担当する大学教員と大学院生の二人が TOEFL iBT test independent writing rubrics (TOEFL rubrics)を使用して最高レベルの A から最低の F の 6 段階で評価した。評価については、それぞれが別々に採点し、採点後それぞれの評価を比較し、話し合いで評価を一つに調整した。RQ2 については、最初に論理構成分析のためのカテゴリーを作成した。一人の評価者が 50 の英文を見て、暫定的なカテゴリーを作成し、それを基に分析し、更に修正を加えながら、より妥当な分析基準となるカテゴリーを作成した。最終的に 3 回の分析基準作りから次の 5 つのカテゴリーを作成した。 (1) Introduction (序論), Body（本論), Conclusion（結論）基本型, (2)結論なし型, (3)結論変化型、(4)本論結論変化型、(5)序論本論結論なし型である。この分析に当たっては、英語の単語の綴りや用法、文法等の誤りは無視し、参加者が英語で言いたいことを評価者自身が汲み取って意味を理解する方針をとった。RQ3 については、英文の中にどのような人間関係に配慮する展開や共感を示す展開が見られるかを抜き出し、それぞれに分類した。RQ2 及び RQ3 に関しては、大学教員と大学院生の二人が分析を担当した。それぞれが分析したあと、打ち合わせを行い、話し合いを通して最終的に調整した。

## 4. 結果

表 1 ESL Composition Profile を使った評価の結果

| | *n* | % |
|---|---|---|
| 総合評価 A | 3 | 1 |
| 総合評価 B | 20 | 7 |
| 総合評価 C | 48 | 16 |
| 総合評価 D | 104 | 34 |
| 総合評価 E | 106 | 35 |
| 総合評価 F | 25 | 8 |
| N | 306 | 100 |

表 1 は、RQ1 の結果を示している。決して十分な writing 力が身についているとは言えないが、入試で英語の writing の試験が課せられないこと、また事前に writing の試験を実施することを知らせていないことを考慮に入れると、これが高校までに学んできた writing の現状を示していると言える。

表 2 全体語数ごとの論理構成カテゴリー

| | | 60 words 以上 | 59 words—30 words | 29 words 以下 | *n* | % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (1) | 序論本論結論 | 93 | 43 | 8 | 144 | 47 |
| (2) | 結論なし | 23 | 44 | 9 | 76 | 25 |
| (3) | 結論変化 | 28 | 9 | 0 | 37 | 12 |
| (4) | 本論結論変化 | 11 | 13 | 7 | 31 | 10 |
| (5) | 全く異なる展開 | 16 | 1 | 1 | 18 | 6 |
| | N | 171 | 110 | 25 | 306 | 100 |

表 2 は RQ2 の結果であり、writing 全体の語数を基準に入れ、5 つの論理構成カテゴリーに分類したものである。約半分近くの学生が(1)の論理構成を身につけている。一方、時間がなかったためなのか、結論を書く必要がないと感じたためか、(2)の結論がないカテゴリーが続き、更に(3)のように結論が変化してしまう論理構成、(4)のように本論と結論が変化してしまう論理構成、(5)の全く異なる論理構成になるものが全体の半数以上を占める。

RQ3 については、以下の学生が書いた英文の斜体字が示すように自身の考えを強く主張するのではなく、自分の親のことを具体的に書くことで「書き手の内的な自己対話を通して自らの考えを深めたりする」(渡邉, 2025, p. 228)論理展開の例が見られた。

I agree with this question because my mother takes me many idea. *She lives longer than me. So she has a lot of experienced. For example, when I was crying, my mother is very kind for me. Her speach makes me happy.*

*My father is very kind too. He has much experienced ever. Now, he rides him bike, climbs the mountin…. So he is fine. I want to be like he. I want to much experiences in my life.*

*My parents give me many dreams. I love them.*

So I think that parents are the best teachers.（学生の英文例）

## 5. 引用文献

渡邉雅子(2004).『納得の構造日米初等教育に見る思考表現のスタイル』東洋館出版

渡邉雅子(2025).『「論理的思考」の文化的基盤』岩波書店

渡邉雅子(2025).『論理的思考とは何か』岩波書店

# 大学の英語授業における「カリキュラムの障害」
## ―UDL に基づく授業の設計に向けた考察―

沢谷 佑輔(北星学園大学)

キーワード:大学の英語授業, 学びのユニバーサルデザイン(UDL) , カリキュラムの障害

### 1. はじめに

大学、短期大学及び高等専門学校では、医師の診断がある障害がある学生数が近年、上昇傾向にある。また、全ての大学や短期大学、高等専門学校で、令和 6 年 4 月より施行された改正障害者差別解消法により、障害者に対して合理的配慮の提供が義務化された。しかし、授業において学生の申請に基づき、その都度それぞれの学生のニーズに対応していくことは容易ではない。また、医師の診断なしに困難を抱えている学生も存在している可能性もあるため、教室内では、画一的な(one-size-fits-all)指導に困難を感じる学生が多く存在していることが予想できる。

多様な学習者のニーズに対応するための理論として「学びのユニバーサルデザイン(Universal Design for Leaning, 以下 UDL)」がある。UDL は、全ての学習者にとってアクセスしやすく、インクルーシブであり、かつ挑戦的な学習環境をデザインするための枠組みである(CAST, 2024)。UDL では、障害は人にあるのではなく、カリキュラムにあるという考えで、その障害を取り除くために、ガイドラインに基づいた選択肢(オプション)を用意して、学習者自身が学習の目的(GOAL)となぜ学ぶのか(WHY)に基づいて主体的に調整して学べるようになるよう育成していくことが導入のプロセスである(川俣, 2022)。UDL におけるカリキュラムは、学習の目的、教材、学習方法、評価のことを指す(川俣, 2022)。また、UDL のガイドラインは、(1)「取り組みのための多様な方法をデザインする」、(2)「提示(理解)のための多様な方法をデザインする」、(3)「行動・表出のための多様な方法をデザインする」の 3 つの原則から成っている。

本研究では、大学の共通科目である英語の授業の履修者を対象に UDL に基づく実践を行う前段階として、カリキュラムの障害となりうる代表的な要因を特定し、その障害を取り除くために UDL ガイドラインを基にどのようなオプションを用意できるか考察することを目的とする。

### 2. 研究方法

(1) 研究参加者

北海道の私立大学で大学共通の英語科目を履修している大学生 117 名(大学 1 年生 51 名、2年生 66 名)である。

(2) アンケート

1週目の授業時に、アンケート調査を実施した。調査項目は、今まで受けてきた英語の授業の進め方で「自分の学習が困難になると思った事柄」及び「よい(やりやすい)と思った事柄」で、それぞれの理由も回答してもらった。回答結果は、ユーザーローカルテキストマイニングツール( https://textmining.userlocal.jp/ )を用いて分析を行い、ワードクラウド(スコア順)と共起キーワード(共起回数)を使用した。

### 3. 結果と考察

(1) 学習が困難(障壁)になる要因

テキストマイニングを行い、その文書における単語の「重要度」を表す値(スコア)を用いたワードクラウドを作成した結果(図 1)、「Moodle(スコア:27.69)」、「授業(スコア: 18.87)」、「文法(スコア: 15.43)」、「英語(スコア: 13.62)」が大きく表示された。これらのスコアの高い単語に注目して共起を見ると、「Moodle」に関しては、「課題」と複数、結び付いており、LMS として使用している Moodle 上での課題の取り組みに困難を感じることが推察される。「授業」に関しては、「英語」、「先生」と多く結び

ついていることがわかった。 合わせて「英語」に関しては、「授業」に次いで「全て」、「説明」、「話す」となっていた。上記のことから、担当教員が、英語のみで説明や授業を進めていくことで理解に困難が生じていた可能性を示唆している。最後に、「文法」に関しては、「授業」、「解説」と多く結び付きが見られ、授業での文法の解説において学習に困難な状況が生じることが予想できる。

図 1. 学習が困難（障壁）になる要因（スコア順）

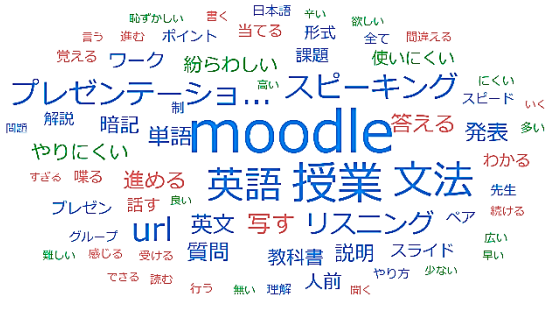
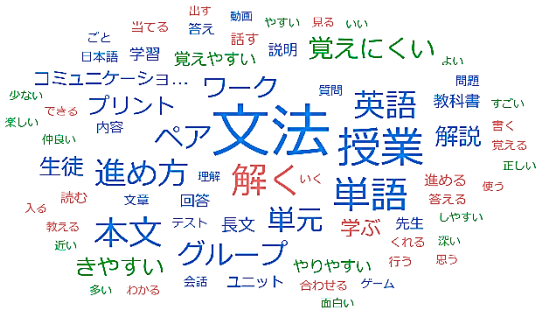



図 2. 学習が容易になる要因（スコア順）




(2) 学習が容易になる要因

学習が困難になる要因同様、「重要度」を表すスコア順でワードクラウドを作成すると（図 2 参照）、「文法（スコア: 34.14）」、「授業（スコア: 21.14）」、「単語（スコア: 17.44）」、「本文（スコア: 14.03）」、「英語（スコア: 12.60）」、「進め方（スコア: 11.55）」が大きく表示された。「文法」は多い順番で行くと、「単語」、「説明」、「授業」、「思う」などと結びついており、授業における単語や文法の説明の工夫が重要になることが予想される。また、「授業」は、「英語」、「先生」、「グループ」、「話す」、「説明」、「くれる」と多く結びついていた。教員による説明は重要である上に、英語を話す機会を設けることや、グループなど複数人で活動することが学生の学習を容易にすることが予想できる。「単語」は、「テスト」、「文法」、「先生」、と特に結びつきが見られ、文法と合わせて言及されていることが多く、さらにテストを行うことの重要性を示唆していると推察される。また、学習には教員の関わりが重要であることも予想できる。「本文」に関しては、「単語」、「覚える」などと多く結びついており、本文の学習と単語の学習の順序を含めた関係性があると推察できる。「英語」は、「授業」、「話す」、「使う」、「くれる」との結びつきが強く、受け身の授業ではなく、実際に使う授業を提供することが重要であると考えられる。最後に「進め方」は、「回答」と複数結びついており、実際の回答を見ると、「回答までに時間をもらえる進め方」や「できるだけ多くの学生が回答できる進め方」をよいと感じていることがわかった。

## 4. 結論

結果から、「授業で使用する LMS 上の課題の取り組み」や、「英語のみでの授業進行」、「文法の解説方法」が学生の学習の取り組みの障害になることが予想できた。LMS 上の課題に関しては、課題の目的に応じて、取り組み方法を 1 つに限定することなく、学生が取り組みやすい複数のオプションを用意することが重要であることが予想できる。また、英語のみでの授業進行に関しては、今回の学習が容易になる要因も考慮して必要となる単語や文法事項の解説、視覚情報の提供、学習目標によっては日本語の使用が必要になると考えられる。最後に、文法の解説に関しては、一方的な説明にするのではなく、実際にグループで協働したり、実際使用する機会を与えることが重要であると考える。

## 5. 引用文献

川俣智路（2022）.「個別最適な学びと UDL の枠組みを用いた授業デザイン」姫野完治・川俣智路・後藤泰宏（編）『ICT を活用したこれからの学び 次世代を担う教師のための ICT 入門』（pp. 90-95）一莖書房

CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.* Retrieved from https://udlguidelines.cast.org

# 学びの転移を目指す概念型指導
## ―知識とプロセスをつなげる英語教育の新たな挑戦―

溝畑保之(桃山学院大学)・秋山容洋(姫路市立家島中学校)・坂上渉(京都府亀岡市立亀岡川東学園)・周藤かおる(堺市立鳳中学校)・堀米美恵子(箕面市立第六中学校)・牧野尚史(滋賀大学教育学部附属中学校)

キーワード：共同実践研究,プロセスの構造,知識の構造,概念,転移,中学校検定教科書

### 1. はじめに

概念型指導(マーシャル・フレンチ, 2024)は「知識の構造」「プロセスの構造」「一般化と転移」を関連づけ、学びの「転移」を目指す。本発表では、中学英語の新たな指導法として概念型指導を取り上げ、異校種の教員による共同実践研究を共有する。生徒の振り返りを基にアクションリサーチ的手法を活用し、探究的要素を組み入れ、授業を進めた。高次思考を促進するとともに、音読を重視し学習方略の定着も図った。中学校 3 年間の目標について、1. 思考力、2. リサーチ力、3. 自己管理力、4. コミュニケーション力、5. 社会性、6. 英語力という 6 つの規準とプレ、初、中、上級の 4 基準を設け、具体的な目標をルーブリックとして設定した。1 年間で目指すところを明確にするために、年度当初に現状を把握するためのアンケートをとったうえで「逆向き設計」による概念型指導を実践した。本年度末には 1 年間の変容を調査する予定である。

本発表では、 5 校の中学教員 5 名による複数学年での実践を紹介する。指導には 2 種類の検定教科書を活用し、効果的な英語学習のアプローチを模索したものである。

### 2. 検定教科書 A(NH)を使った指導

(1) 公立中学第 1 学年：自己紹介の実践

自己紹介は、一方的な自己開示ではなく、共通の目的をもって集まった場での最初の双方向的なコミュニケーションである。この観点から、自己紹介が友達づくりの手がかりとなることを理解させることをねらいとした。話し手は相手の関心を引く工夫を行い、聞き手は追加質問などを通じて対話を深めるよう指導した。さらに、「事実に関する問い」「概念を深める問い」「議論を呼ぶ問い」を通して生徒の思考を促し、協働的に学ぶ姿勢の育成に努めた。マッピングやグルーピングを用いた内容整理と音読の反復の相乗効果により、自己表現力の向上が確認された。また振り返りの時間を設けることで、スロー・ラーナーを含むすべての学習者に、学ぶ意味や自己効力感を実感させることができた。生徒の反応からは、1) 自己紹介に対する認識の変化、2) 教科書本文を話し手・聞き手のモデルと位置づけ、それを自己の発表に応用できるという理解が見られた。

(2) 公立中学第2学年:将来の夢をテーマにした発表活動

最初に「将来の夢について ALT に発表しよう」と単元目標（全 10 時間）を提示し、CAN-DO リストで学習到達目標を共有した。具体的なゴールを明確に示すことで、生徒全員の方向性を揃えた。2 年生はちょうど 6 月から「トライやる・ウィーク」を実施した。そこで教科書の Career Day と関連付けながら、事前と事後で「なぜ働く必要があるのか」を考えながら、「トライやる・ウィーク」での経験も踏まえた発表をした。教科書の「Career Day とは何か？」という質問から始まり、「働くことの意味」や「働くことに大切なこと」等の「概念を深める問い」を投げかけ、生徒は「働くこと」の目的を深く考えた上で、発表する準備をした。そして、生徒とのやり取りを通して、コミュニケーションスキルだけでなく、より高い社会性を身に付けるための支援をした。生徒の感想の SCAT による質的分析で、概念型指導は、学習者の「学習観」「労働観」「自己観」を変容させ、結果として主体的な行動と社会との積極的な関わりを促すという理論が導出された。

(3)国立大学附属中学第2学年:単元ごとの問いを軸とした学習

概念型指導の取組として１学期に実践したことは、単元毎に「事実に関する問い」「概念を深める問い」「議論を呼ぶ問い」の３種類の問いを設定することであった。設定した問いを単元のはじめに生徒に提示し、生徒は単元の学習をすすめる中で自分なりの答えを探し出す。教科書の題材と向き合い、自ら課題を解決していく主体的な学習を促すようにした。

## 3. 検定教科書 B(S)を使った指導

2校2学年2名の教員による4月から7月までの3つの単元、Lesson 1, 2, 3 と単元末課題を利用した概念型指導を報告する。

(1) 公立小中一貫校第七学年(中学 1 年): 「あなたの知らない私」

「プロセスの構造」として、話す活動の土台づくりのため、意味を十分に理解した英文の音読活動を充実させた。また、生徒が単元で「付けたい力」を意識して取り組めるように「ラーニング・マウンテン(LM)」(樺山, 2024)を参考に作成した振り返りシートを活用した。

並行して、「知識の構造」では、各単元で深めたい概念を「みんなで考える問い」として設定し、考える場面を設定した。また、「単元末課題」と「深めたい概念」を意識できる振り返りシートを活用して指導することで、生徒主体で発表内容を改善するための支援を行った。その結果、Lesson 2「1-B の生徒たち」で一般動詞を使った ALT へのインタビュー活動を実施した際、活動を充実させるための学習法略を考えながら取り組む姿が多くみられた。1学期末のパフォーマンステストに向け、上記LMの振り返りからの改善を試みた。

パフォーマンステスト:Our Project 1「あなたの知らない私」 は、Lesson 1, 2, 3 での学習を統合させて、自分についてプレゼン形式で発表する課題である。3つの単元で学んだコミュニケーション方略、学習法略、各単元の「概念」の「転移」をねらい、よい自己紹介やプレゼンのあり方を探究的に学び合う。パフォーマンステストでは、本発表の前に「中間発表」を設定し、協働学習を通じて自己調整したり、単元で中心的に取り扱う概念について考えを深めたりする場面を用意した。振り返りの記述と非認知能力の意識を調査するアンケート結果から、概念型指導が生徒の学習を自己調整する力と多様な人とつながる力等を育てることが判明した。

(2) 公立中学校第2学年: 海外でヒットするラーメンの CM 作り

「プロセスの構造」として、音と文字の関連を重視し、音声で意味を十分理解してから話す活動・書く活動を行うようにした。話す活動においては、言語の使用場面を設定し、自分で表現できる場を設けた。この表現するプロセスを通じ、生徒が使う語彙を増やせるようにした。

「知識の構造」では、 Lesson 1, 2, 3 のそれぞれ単元末課題を活用した。これは自分の考えをまとめたメモを基に、発表する活動である。ペアグループでアイデアを概念としてまとめた後、メモを基に発表を行わせ、発表の後は、その内容を生徒は英文で書いた。モデル文を参考に、マッピングでまとめた語句を入れ替えることで、発表の力を伸ばすことを期待した。

1学期末にパフォーマンステストとして、Our Project「海外でヒットするラーメンの CM を作ろう」 を実施した。4月では、マッピングをもとに話すことにおいて課題が見られた。具体的には、Lesson 1 の時点では、グループで一つのマッピングを作成し発表することがやっとであった。パフォーマンステストに向け、1)マッピングを繰り返すことで、自分の伝えたい内容を整理し、概念の意識を持つ(知識の構造)、2)繰り返しマッピングをもとに話すことで、次の課題に向けた自己調整が見られるようになる(プロセスの構造)という仮説を立てた。Lesson 2 からは、モデル文の音読の徹底、グループでアイデアを出す工夫を行った。結果として、マッピングのキーワードの数の増加や、生徒の振り返りの自由記述に、肯定的な変化が見られた。

## 4. 引用文献

樺山敏郎(2024).『個別最適な学び・協働的な学びを実現する「学びの文脈」2―ラーニング・マウンテンを活用した授業づくりの実践プラン』明治図書

カーラ・マーシャル, レイチェル・フレンチ (2024).『思考する教室をつくる概念型探究の実践: 理解の転移を促すストラテジー』北大路書房

# 中学校英語検定教科書における関係代名詞導入のためのコンテクスト

渡邊 万里子(大妻女子大学)

キーワード:Focus on Form, 文法導入, コンテクスト

## 1. はじめに

本発表では、コミュニケーションと文法学習の両立を可能にするフォーカス・オン・フォームの視点から、中学校検定教科書における関係代名詞を導入するためのコンテクストを評価した結果を報告する。

## 2. 本研究

(1) 研究の背景

言語形式を重視する伝統的指導法 Focus on Forms(以下 FonFS)、またそれとは対照的に意味伝達を重視する指導法 Focus on Meaning(以下 FonM)に対し、Focus on Form(以下 FonF)は文法学習とコミュニケーションの両立を可能にする指導である。FonF は意味伝達を行いながら学習者の注意を言語形式にも向けさせ、形式 (form)、意味 (meaning)、使用(use) の文法の3側面の同時処理を可能にする (Doughty, 2001; Long, 1991)。

Widdowson (1998) によれば、意味には言語形式が表す semantic meaning とそれがコンテクストと相互作用することによって生じる pragmatic meaning の 2 種類があり、FonM あるいは実際のコミュニケーションで伝達されるのは後者である。Larsen-Freeman (2003) は、pragmatic meaning は使用の側面に該当し、この側面を捉えるには「いつ・なぜその文法が用いられるのか」が重要であること、またそれを示すには目標文法を含む英文がコンテクストの中に置かれることが不可欠であることを述べている。

以上のことから、FonF における意味伝達とは semantic meaning がコンテクストと相互作用することによって生じる pragmatic meaning の伝達であり、FonF はコンテクストを伴う文法指導であると言える。しかしながら、目標文法を含む英文がコンテクストの中に置かれているからといって、必ずしも pragmatic meaning の伝達の中で言語形式に注意を向けさせる指導になるとは限らない (e.g. 卯城, 2014)。FonF として紹介されながら、実際には目標文法の形式とその semantic meaning のみの扱いにとどまる指導例も存在する (e.g. 高島, 2011)。これらは実質的に FonFS である。FonF が常に本来の FonF であるために、渡邊 (2023) はコンテクストを規定した。Communicative Language Teaching の指導原則 (Morrow, 1981) からコンテクストの本質的要素を導き出し、FonF の柱となる意味伝達はインフォメーション・ギャップとコミュニケーション上の目的の両方を備えたコンテクストの中でのみ起こるとした。

(2) 研究目的

中学校英語検定教科書(2020 年検定)において、関係代名詞節が本質的要素を備えたコンテクストの中で導入され、pragmatic meaning を伝達しているかどうかを検討し、コミュニケーションにおける文法運用力の育成につながるかどうかを評価する。

(3) 分析の視点

次の 3 つの視点から分析する。

①関係代名詞節の機能 (Huddleston et al., 2002)

関係代名詞節が文にとって不可欠な一部として主節に統合され、次のいずれかの機能を果たすか

・先行詞を絞り込むための情報を提供して文の意味を明確化する

・文の意味を十分な情報として完結させる

②コンテクストの本質的要素 (渡邊 2023)

上記①の機能を果たす関係代名詞節を含む文が置かれたコンテクストは次のすべてを満たすか。

・関係代名詞節を含む文が伝達される前は、話し手・書き手と聞き手・読み手との間にインフォメーション・ギャップが存在する。

・関係代名詞節を含む文はコミュニケーション上の目的のもとで伝達されている。コミュニケーション上の目的の特定には杉田 (2021) の「場面別機能」を用いる。

③文法関与度 Loschky and Bley-Vroman (1993)

上記②の要素を満たすコンテクストにおいて、コミュニケーション上の目的を達成するには関係代名詞節を用いることが不可欠 (task-essentialness) か、もしくは他の後置修飾句を用いることも可能 (task-naturalness) か。コミュニケーション上の目的達成を可能にする形式が目標文法以外にもあれば、目標文法は学習者にとって複数ある選択肢の一つでしかなく、その形式を用いない限り目的達成ができない場合に比べて目標文法を用いる必要性は低くなる。そのため、文法導入には task-essentialness の方が望ましい。

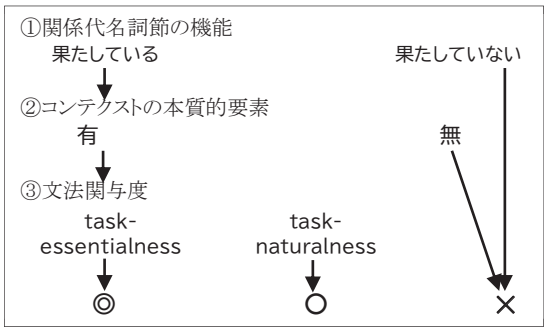


図 1 コンテクスト分析の視点と評価

最後に、①～③を総合して、◎＞○＞×の 3 段階で評価する（図 1）。

(4) 結果

11 のコンテクストを分析した結果、3 つのコンテクストは×と評価された。これらは関係代名詞節がコミュニケーションにおいていかに使われるかを示しておらず、コミュニケーションでの文法運用力の育成にはつながりにくいと考えられる。文法指導にコンテクストが不可欠であることは今や当然のこととして考えられており、学習者の思考力・判断力・表現力の育成にあたりさらにその重要性を増している。しかし、検定教科書は、コンテクストを伴ってもなおコミュニケーションにおいていかに文法が使われているのかを十分に示していないのが現状で、改善の余地がある。

## 3. 引用文献


卯城祐司 (2014).「言語の使用場面の重視と活動を通した理解」卯城祐司 (編著)『英語で教える英文法―場面で導入、活動で理解』(pp. 6–14). 東京：研究社.

杉田由仁 (2021).『英語授業における「言語の使用場面」と「言語の働き」活用ガイド』岡山：大学教育出版

高島英幸 (2011).『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』東京：大修館書店.

渡邊万里子 (2023).「文法導入の文脈評価基準の作成」『東洋大学文学部紀要 教育学科編』*48,* 69–78. https://doi.org/10.34428/00014129

Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.) *Cognition and second language instruction* (pp. 206–257). Cambridge: Cambridge University Press.

Huddleston, R., Pullum, G. K., & Peterson, P. (2002). Relative construction and unbounded dependencies. In R. Huddleston & G. K. Pullum (Eds.), *The Cambridge grammar of the English language.* (pp. 1031–1096). Cambridge: Cambridge University Press.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston: Heinle.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.

Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 123–167). Clevedon: Multilingual Matters.

Morrow, K. (1981). Principles of communicative methodology. In Johnson, K. & K. Morrow. *Communication in the classroom* (pp. 56–99). London: Longman.

Widdowson, H. (1998). Context, community and authentic language. *TESOL Quarterly*, *32*, 705–716.

# 「考える」「書く」「伝える」TAGAKI 学習法

## ―コミュニケーションにつなげる新しいライティング教材―

近藤理恵子（株式会社 mpi 松香フォニックス）

### 1．はじめに

株式会社mpi松香フォニックスは、まだ日本では英語を学ぶときに音声を重視しなかった時代に、音声を中心にした英語の教材を開発し指導者の育成とともに英語を使って世界に発信できる15歳を育てることを目標に、設立46周年目を迎えます。

### 2．TAGAKI 学習法

『TAGAKI（多書き）シリーズ』は全部で10冊からなり、文字認識から始め、SDGs をトピックにした小論文まで書けるようになり、書けるだけでなく、それをもとに自分から発信しコミュニケーションへとつなげられる教材です。

「たくさん書く」ので『TAGAKI』というネーミングですが、従来の単に和文を英訳したり、文法練習のために何回も書いたりするライティング教材ではありません。文法習得のためではなく、通じる英語を習得しながら自分の意思を伝えていくためのステップとしてライティングをします。単語がわからなかったらどうしよう？文法も知らないのに文章が書けるのか？指導者は添削が大変だ。などと言う疑問や心配は全て無用です。単語がわからなくても、文法を知らなくても自分の伝えたいことを書けるような仕組みがしっかりできています。しかも指導者の添削は必要ありません。注意力や集中力があれば正しい文が書けるように導いています。この学習法を「TAGAKI 学習法（メソッド）」といい、すでに特許を取得しています。

### 3．TAGAKI のねらい

先に『TAGAKI（多書き）シリーズ』は全部で10冊あると述べましたが、TAGAKI には Basic、Essential、Advanced の3つに区分しており、ここからは Essential の5冊である TAGAKI⑩～㊿までを詳しく掘り下げてみます。

（1）TAGAKI10（10語前後で自分の気持ちを即断即決して書いて 4 伝える）

英語を学んだら「いつ（When?）」自分の考え、感情、意見を英語で言えるようになるのでしょうか。日本には英単語と英文法をしっかり学んだあとでないとそれはできないという固定概念があります。それは違うだろうと考えました。「今」から「すぐに」できる筈です。TAGAKI 10 では自分の好きなトピックを選び、たった 3 行で、12 個の入れ替え単語を活用して、今すぐに自分の考え、気持ち、意見を表明できます。

（2）TAGAKI 20（20語前後で肯定か否定か決めたら書いて伝える）

日本人ははっきりものを言いません。だから考えていることが相手に伝わりにくいのです。ここでは「どっち（Which?）」という概念に取り組みます。A なのか B なのか、Yes なのか No なのかをはっきりいう方法を英語で習得していきます。

（3）TAGAKI 30（30語前後で誰かになりきって書いて伝える）

日本語は主語なしで話せる言語です。だから誰がそれを言っているのか気にしません。英語は主語がとても大切です。ここではでは「誰がそれを言っているのか？（Who?）」という主語に注目させます。3人称と1人称を対照的に比べて、自分の考えをまとめます。

（4）TAGAKI 40 と TAGAKI 50（40語、50語で日本と世界を考え、書いて伝える）

このあたりになると、短いながらもスピーチ原稿を書く練習になります。しっかり相手に伝わりやすい構成を学びます。「何を（What?）」「どのように（How?）」という具体的な内容です。日本的な、または世界的なトピックについて、Introduction, Body, Conclusion という構成を使って自分の考えをまとめて表現します。

（5）5冊に共通すること

この5冊の基本コースでずっと大切にしたのがユーモアで、それを Punch Line ということで提供しています。嬉しいことに多くの学習者はこれこそ TAGAKI の最強の強みと認めてくれています。海外から日本に来る多くの外国人が“No ramen, no life!”と喜んで言いますが、TAGAKI 学習者が”No TAGAKI, No English Learning!”と言ってくれると信じています。

4. TAGAKI アドバンスコース

TAGAKI Advanced 1(Three Reasons)、TAGAKI Advanced 2（Around the World）、TAGAKI Advanced 3（SDGs）の3冊あり、語数でいうと、70～100語、100～150語、150～200語で自分の意見を書いて伝えることができる教材です。指示語などすべて英語で書かれていますが、⑩～㊿と同じシンプルなやり方なので戸惑うことはありません。TAGAKI⑩～㊿で書くこと話すことの基礎を養い、アドバンスコースでその力を存分に発揮することができます。生成AIとの相性もよく、まさにこれから日本人が世界市民の一員として持っている必要がある英語力、コミュニケーション力を身に着けることができます。英語を使って世界に発信できる15歳はここで完成です！

（1）TAGAKI Advanced 1(Three Reasons)

1つの相反するトピック（例「Cash or Cashless」）に対して、あなたはどんな意見を持ち、どちらの有用性を説得できますか？3つの理由を考えて書いて伝えることができれば Debate もできるし、資格試験にも応用が利きます。難しい話題ではなく、まずは身近なことから常に考える習慣をつけること。考えることは生きること。ポジティブに物事をとらえる癖がつきます。

（2）TAGAKI Advanced 2（Around the World）

世界中を旅してみたいと誰でも一度は思うことがあるはず。英語を学べばなおさらです。ここには世界190か国、その国の良さを探す旅ができます。アウトプットの仕方はスピーチやプレゼンばかりではありません。自分が調べたことを人とシェアする Show and Tell 方式で、世界の国々の良さをシェアすれば平和になるはず。そんな心も一緒に英語と育てていきましょう。

（3）TAGAKI Advanced 3（SDGs～Problems and Solutions）

世界の良さを知ると同時にその国の課題も見つかります。そこに目を背けず、自国に思いを寄せて「ジブンゴト（自分ごと）」にしていくかどうかで未来は少し変化します。SDGs の 17 のゴールをトピックに位置づけ、その国の課題と解決策を知り、それに対して自分はどう思ったか、どんなことならできるかを考えます。そのあと、ゴールに沿った身近な課題を見つけ解決策を知り、自分の意見を書きます。ここまでできたら立派なプレゼンができるでしょう。世界の同世代と同じトピックについて話ができるようになります。

5. 自分で自分を評価すること

評価は誰かからされるものだという固定観念を持っていませんか。生徒は先生から、子供は親から、減点法が通例でしょうか。「どこができなかったか」という観点です。しかし、生きていくうえで自分を客観的にとらえて肯定的に自己判断をしていくことこそ大切なことではないでしょうか。

そこで、TAGAKI では1つのトピックが終わったら自分で自分を評価します。ポイントを絞って「何ができるようになったか」と肯定的に評価します。そうすることで、英語面だけではなくメンタル面も客観視でき、自分の課題を見つけて克服しようとするモチベーションにつなげます。英語力は英語のスキルだけ上がっても使えるようになりません。同時にコミュニケーション力も必要になります。生成 AI が台頭し、人間にできる一番大切なことは人と人とのつながりを自ら発信していくことです。常に誰かに評価され、生成 AI に確認をしてもらうという受け身では将来的に自分を見失ってしまいます。そうならないよう、TAGAKI を使って英語力とコミュニケーション力の両方をつけていってほしいものです。

# セルフトークによるスピーキング練習
## －AI 時代だからこそのアナログコミュニケーションに向けて－

シーハン小田　早苗（お茶の水女子大学）

キーワード：　セルフトーク，スピーキング，コミュニケーション，自己省察

### 1．はじめに

英語学習の好き嫌いに関わらず、スピーキングスキルの向上を望む学習者は数多いが、英会話以外の授業においてスピーキングに特化した体系的指導がなされることは少ない。一般的に話し言葉に関する研究は書き言葉の研究ほど十分にされていない傾向があり(Hughes, 2002)、日本の EFL 環境でのスピーキング指導に関する研究はきわめて限られている(Iwamoto, 2016)。また、スピーキング練習には会話相手が必要であるとの根強い思い込みも相まって、スキル改善を望みながらも練習法がわからないまま手付かずの状態にある学習者は多く見られる。しかしながら、自分が話したいと思うことをすぐに言語化し発話するプロセスに、そもそも話し相手は必要であろうか。

本研究は、スピーキングに対する不安やアウトプットの練習不足により思ったように話せず歯がゆい思いをしている学習者に、まずセルフトーク（自己会話：自分自身に向けて言葉を発すること）(Oda-Sheehan, 2024) というきわめて単純なプロセスによる練習で言いたいことを即座に表現できるように促すための試みである。セルフトークは、自分自身への語りかけとして心理学等の分野で取り上げられることが多い反面、英語教育での研究としてはほとんど見当たらないのが現状である。しかしこの先行研究の欠如は、裏を返せばセルフトーク練習法が単純でありながらいかに斬新で多くの可能性を秘めたアプローチであるかを暗示していると言える。

### 2．研究方法

大学生学習者 103 名を対象に、セルフトーク練習法を紹介するプレゼンテーションを 20 分ほど行い、毎日隙間時間に自分の好きなトピックについて 1 分以上スピーキングし続けるよう提案した。EFL 環境でのスピーキングスキル改善は学習者の教室外での個人努力による傾向が強いため(Scharle & Szabó, 2000)、学習者の autonomy（自律性）や探究を促す目的で、”when, where, how, and what to discuss”の判断はあえて調査参加者に委ね、指導については scaffolding（足場かけ支援）としてトピック例（身の周りの事象の定義、その日の出来事、好きなもの・人の紹介、日本文化紹介、物語の retelling・再話等）を示す程度にとどめた。

参加者は学期中約 10 週間にわたり練習を続け、その記録を Activity Log に残すとともに、学期末に Final Reflection としてレポートを提出した。それらのデータを Bazeley (2013)の分析プロセスに従い質的に解釈し、主に情意面での変化に焦点をあてつつ効果を検証した。

### 3．結果

回答データの質的分析により、下記の 4 つの概念カテゴリーが生成された。

(1) Innovation（革新性）

参加者の多くが、これまでスピーキング練習法について具体的な指導を受けたことがないと述べる一方、いつでもどこでも、何のコストも機材も必要とせずに行えるセルフトークを「目から鱗」の感覚の中で有効視していることが判明した。革新は案外単純なものの中に潜んでいるということだろうか。新しい試みに当初は戸惑いやためらいを示しながらも、自由度の高い活動として次第に楽しみ始める傾向が見えた。

(2) Strategic development（方策的展開）

スピーキングし続けるために paraphrasing（自分の言葉での言い換え）や fillers（つなぎ言葉）を使用する、うまく表現できなかった単語やフレーズについてスピーキング後に調べた上でリストを作成する、自分のスピーチを録音して確認する、聴衆がいることを想像しながら鏡の前で練習する等、参

加者が工夫を凝らしさまざまな方策を講じるにつれて、学びに対する充足感が増加した。

⑶ Perceived improvement（改善の実感）

周囲に誰もいないため間違いを犯すことを恐れなくなり、不安が軽減されたという声が多かった。また、話すスピードや発音、流暢さの改善だけでなく、ライティングやリスニングスキルの上達を実感した参加者が少なからずいたことは注目に値する。さらに、家族との会話のきっかけ作り等、さまざまなコミュニケーションの形態に良い影響がもたらされたことにより、英語学習全般への動機づけにつながった。

⑷ Reflection（自己省察）

トピックとしてその日の出来事について日記風に話すことを習慣とした参加者が多かったため、スピーキング練習の枠を超え、自己省察しながら継続的な学びにつなげるというリフレクティブプラクティス(Schön, 1983)への発展の可能性が確認された。課題やアルバイト等さまざまな活動に忙殺される日々の中、立ち止まって自己を振り返る良い機会であったと参加者の多くが報告していたことは、予想外の展開であった。

## ４．考察

スピーキングスキル向上のための訓練として始めたセルフトーク練習であり、その効果性については授業内ディスカッションの活発化によっても確認されたが、発話面にとどまらず、学習者の情意面でも大きな変化が表れた。すなわち、スピーキングにおいて大きな障壁となり得る不安が軽減されただけでなく、学習者の agency（主体性）の促進により、動機づけや創意工夫、探究心が促され、多くの参加者の中に自律的な学びが定着したと言える。これにより、今後は英語学習だけでなく学習全般への波及効果が期待できるだろう。

さらに、この活動を通し、学習者が「何を話すか」ではなく「どう話すか」に注意を払うようになったことも意義深い。セルフトークはあくまでも発話の第一段階としての練習であるが、言いたいことをとりあえず英語で表現することができるようになった学習者は、次の段階として、より実践的なスキルの構築を目指すようになる。そこで、セルフトークだけでは養えない対人コミュニケーションスキル（相手に良い印象を与えるための実践的コミュニケーションスキル）を習得すべく、語用論的要素を含めた学習指導の重要性(Oda-Sheehan, 2022)が顕在化したと言えよう。

また、調査前にはまったく予測しなかったことであるが、セルフトークが自己省察をもたらすという結果は、言語学習の枠を超えた深い意義を持つ。スピーキング練習のためのアプリケーションが次々と開発され、AI との会話による練習が一般的になりつつある昨今であるが、そのような学習では必ずしも自分としっかり向き合う時間の確保には結びつかない。むしろ、さらにハイスピードな流れに押され知らぬ間に心身ともに疲弊をきたす危険性すらあるのではないだろうか。時代に逆行するようなアプローチではあるが、AI 時代だからこそ立ち止まって自己を振り返ることに意義を見出し、セルフトークのようなアナログコミュニケーションの必要性に立ち返るべきではないかと提唱したい。

## ５．引用文献


Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis*. SAGE Publications.

Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. Pearson Education Longman.

Iwamoto, N. (2016). *An investigation of Japanese university students' English-speaking skills. Studies in English Linguistics and Literature*, *26*, 1–16.

Oda-Sheehan, S. (2022). *An autoethnography of teaching English in Japan: Bridging life and academia*. Candlin & Mynard.

Oda-Sheehan, S. (2024). All you need is yourself: Self-talk to improve speaking and communicative skills. *The 31st Korea TESOL international conference post-conference proceedings* (pp.187-197). Korea TESOL (KOTESOL).

Scharle, A., & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.

# グループ・ディスカッション指導を始める前に
# 絶対知っておきたいこと

齋藤　英敏(茨城大学)

キーワード:グループ・デイスカッション，やり取り，協働，スピーキング指導

## 1. はじめに

本事例報告では中学校と大学の指導例を用いながら、グループ・ディスカッション指導初心者が始める前に知っておきたい次の3つの前提を紹介します。(a)目標を明確にしておくこと(b)時間をかけてできるように計画すること(c)日本語の使用を許容すること。また拙著(齋藤, 2025b)の 12 指導原則(図1)のうちこの前提に関連するものを検討し初心者に有益なヒントを提示したいと考えています。

## 2. 現状と本事例報告の背景

(1) グループ・ディスカッション指導の現状

グループ・ディスカッション活動は、現在でもあまりよく行われているとは言えません。例えば、文部科学省が行った最近の調査(2022)では高校 1 年では 10%ぐらいの高校で評価に利用されているようです。中学校では中 1 から中 3 までおよそ 1%から 3%ぐらいが全スピーキングテストの中でディスカッションが占めるようです(図*)。評価であまり利用されていないということは、カリキュラムの中での位置づけも高くないことが透けて見えます。また、ディスカッションの指導が難しいことは、例えば茨城県の英語科教員調査(茨城県教育庁, 2015)でもわかります。英語インタラクティブ・フォーラム(ディスカッション・コンテスト)が実施されていた当時でも 57%がトライアド(3 人組)ディスカッション活動を「やっていない」、「やったことがない」と答えており、そのうち最も多い理由は「生徒のレベルを考えると実施が難しい」(図*)でした。一方で、ディスカッションが人気のある活動であることは少なくとも二つのデータから示せます。まず、齋藤(2025a)では中学生のデータ(図*)で生徒は圧倒的にディスカッションに好意的であることがわかります。また、筆者の非公開のデータですが、大学 1 年生で英語を専攻としない学生も圧倒的にトライアド・ディスカッションは楽しいと答えています(図*)。つまり、現状としてディスカッション活動はあまり行われておらず、それには指導が難しい理由が考えられるが、生徒からの人気は高いということがこれらのデータから推測できると思います。

(2) 本事例報告の背景

本事例報告のベースにあるのは筆者が行った中学校の 5 人の授業者の年間を通した観察とインタビューです。さらに、筆者の勤務校での実践と 3 つの私立高校でのデータなども考慮しています。拙著(齋藤, 2025b)ではグループ・ディスカッション指導 12 原則をデータから暗黙知として提示しました(図 1)。本発表では、この指導原則とは異なる切り口から、筆者が重要と考える 3 つの指導前提をその 12 原則を用いながら検討します。

## 3. グループ・ディスカッション指導をする前に知っておきたい前提

(a) 目標を明確にしておくこと

目標にはレベルがあります。ここでは大きく考えて二つの目標を考えます。一つは学年末あるいは卒業時に身に着けたい目標です。中学校のデータや私自身の経験から、学年・学期の終了時に

公開ディスカッション会を設定することがコース目標になります。最後にそのような会があるということを前提に一年間、一学期間の授業を進めることは、生徒も指導者もそれを意識して活動を設定したり、従事したりすることになります（図*）。この意識があるかどうかは、実感として大きく違います。授業者として、常に学期末活動が意識にありますので、そこでできるようにするにはこの段階ではどのような活動をしたらいいかということを普段の授業で考える必要があります。

図1　ディスカッション指導 12 原則

(b)　時間をかけてできるように計画すること

教員はどうしても功を急ぎます。しかし、グループ・ディスカッションという技能は容易には身につきません。上記(a)で挙げた長期目標を、通常の授業では意識して少しずつ進めるように計画することが必要です。例えば帯活動も small talk はペアが今でもディフォルトだとは思いますが、それをトライアドで行います（図*）。ペア活動は実はほとんどの場合トライアドでも行うことが可能です。学年の最初から、学習初期からトライアドが活動最小単位として授業を行っていると、3 人でいることに違和感がなくなります（原則 1）。3 人の場合、一人が観察者としての役割を担うことも可能です。帯活動はいわゆるウォームアップとしての日常会話能力を育成する部分として重要です(原則 3)。一方、中 3 や高校・大学などではより社会的な話題でもディスカッションを行いたいものです(原則 10)。そのためには、原則 8 のメタ・トークや書くこととの往復（原則 9,11）などを繰り返すことで、意見の醸成を行います。またトライアドのメンバー変更で多様な意見に触れることも大切です。このように、毎日の帯活動やユニットに特化したトピックでのディスカッション活動を長期的に計画して、年間（学期）を通して技能を上げるように見通しを持って進めます。

(c)　日本語の使用を許容すること

日常会話の域を超えた社会的話題の場合、多くの中学生（大学生でも）は語彙や文型などの力が足りません。そこで賛否両論はあるものの、日本語の使用を許容します。ルールを日本語使用に設定することも可能です(原則 9)。また、一回日本語で行ってから、英語で行うことも可能です。いずれにしても、これはいわゆる晩成型（slow learners）学習者の参加を可能にする方法として日本語は有益です。ただし、全部日本語でいいわけではないことを繰り返し確認する必要があります。また、事後の口頭での報告や、終了後に書く場合でも一定程度の混用を許容します(図*)。もちろん時間が許す限り、全体で言えなかった表現を確認できれば素晴らしいことです。この(c)の最大の利点は難度の比較的高いトピックのグループ・ディスカッションであっても全員参加を可能にできることです。教員が全員参加を目指す姿勢を見せることは、教室の空気にも影響を与えます。良い学習者コミュニティを育成するために（日本語を混ぜてもいいから）民主的な全員参加のグループ・ディスカッションを目指し、その目標を全員で確認することが良い学習コミュニティにつながる（原則 4）とも言えます。

## 4. おわりに

グループ・ディスカッションはハードルの高い活動ですが、目標を明確にし、長期的な計画で慣れることをしながら、晩成型学習者も含めた全員参加を目指すことで、やり取りの力だけでなく教室全体の活力や協働する力が高まります。それは思わぬ副産物というよりは、必然的な結果であると思います。最後の公開ディスカッションで堂々となんとかやり遂げた学習者のやりがい感は、振り返りを見る限り本人には相当大きいもので、見ている側も笑みを隠し切れません。

*図表や参考文献は発表時に提示します。

# 第二言語リスニング理解の背景知識の提示による影響
## ―会話文と説明文との比較―

古屋 あい子(東洋大学)

キーワード:第二言語リスニング理解, 背景知識, 会話文

### 1. はじめに

本研究の目的は第二言語リスニング理解において広く支持されているトップダウン・ボトムアップ処理の枠組みを用い、背景知識の提示により会話文と説明文のリスニング理解がどのように異なるかを明らかにすることである。第二言語リスニング理解の研究ではトップダウン処理を促す「背景知識」の重要性 (Leeser, 2004) およびボトムアップ処理を促す「語彙知識」、特に音声的な語彙知識の重要性 (Matthews, 2018) のそれぞれが叫ばれてきた。しかし、その一方でトップダウン・ボトムアップ両方の処理が必要であるとの主張が現在多くの研究者の支持を得ている (Vandergrift & Baker, 2015 など) 。トップダウン・ボトムアップ処理を枠組みとした先行研究 (Furuya, 2021) では第二言語能力の違いに着目した結果、中級上位学習者と中級下位学習者との違いは語彙知識ではなく背景知識にあることがわかっている。そこで、本研究ではさらなる第二言語リスニング理解の解明を目指し、現在まで研究においてあまり注目がされてこなかった話者数が 2 名以上となる「会話文」と従来の「説明文」との比較を通して、背景知識の提示による第二言語リスニング理解の影響を明らかにし、効果的な第二言語リスニング指導法の検討に役立てることとする。

### 2. 方法

(1) 参加者:

東北圏・関東圏・中部圏・関西圏の大学 1 年生～4 年生 68 名(男性 48 名、女性 20 名、平均年齢 19.85、標準偏差 1.53)が参加をした。英語力は TOEIC® Listening and Reading (L&R) Test 平均点 505 (標準偏差 151)であった。参加者は Google フォームによる募集案内をもとに集められた。40 分～50 分の協力として謝礼 3,000 円を受け取り、Google フォームにて「研究に関する説明書」を読み、「同意書」にチェックをし、氏名および連絡先としてメールアドレスを記入した後、参加をした。

(2) リスニング教材:会話文―英検準 1 級より 4 テキスト、説明文―英検 2 級より 4 テキスト
語彙知識・背景知識に焦点を当てるため、次の要因を統制したリスニング教材を使用した。
リーダビリティ (Flesch-Kincaid Grade Level)、発話速度 (wpm)、発話時間、語彙数、段落数、話題数、話者数、話者の性別、話者の訛り

(3) リスニング題材:会話文―日常的な話題　説明文―専門知識を必要としない話題

(4) リスニング条件:語彙知識と背景知識を操作した次の 4 条件を設定した。
(a)「語彙知識あり」「背景知識あり」 (b)「語彙知識あり」「背景知識なし」
(c)「語彙知識なし」「背景知識あり」 (d)「語彙知識なし」「背景知識なし」
「語彙知識あり」とは 90%以上の語彙知識がある条件を指す。「語彙知識なし」とは 90%以下の語彙知識の条件を指す。語彙知識 90%は会話文および説明文において第二言語リスニング理解を十分に(70%以上の理解)行うために必要とされる割合である。
「背景知識あり」とは常識的・語用的・談話的な知識を提示された条件を指す。「背景知識なし」とはそれらの知識を提示されなかった条件を指す。

(5) 手順(Zoom 上で Google フォームを使用し実施):
実験(リスニング理解)→ B. 質問紙 の手順で実施された。
4 条件のリスニング教材は (d) → (b) → (c) → (a) の順で提示された。

会話文と説明文の提示は参加した順番ごとに変更された。

例: A グループ→B グループ→A グループ

A グループ:(d) 説明文→(d) 会話文→ (b) 説明文→ (b) 会話文→ (c) 説明文 → (c) 会話文 → (a) 説明文 → (a) 会話文

B グループ:(d) 会話文→(d) 説明文→ (b) 会話文→ (b) 説明文→ (c) 会話文 → (c) 説明文 → (a) 会話文 → (a) 説明文

実験(リスニング理解):4 条件のリスニング教材を聞き、メモをとることが許可された状況で、日本語で内容の書き起こし(制限時間 10 分)を行った。

質問紙:①話における事前知識(6 段階リカートスケール)が測定。②聞きやすさについての質問。

## 3. 結果

実験(リスニング理解):

リスニング理解(会話文)に対して、条件を独立変数とする 1 要因分散分析を行った結果、主効果が有意となった ($F(3, 201) = 6.89$, $p < .001$)。多重比較(Holm 法)の結果は表 1 の通りである。

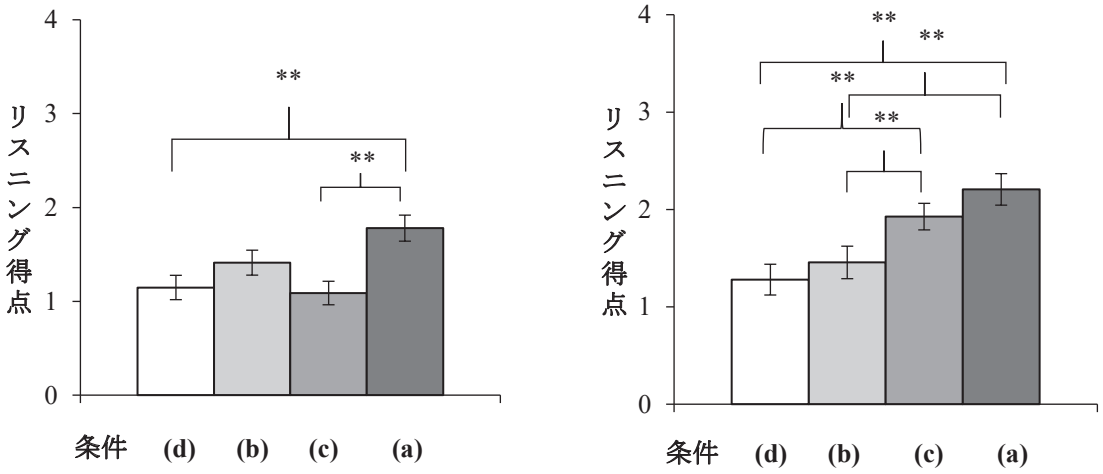
リスニング理解(説明文)に対して、条件を独立変数とする 1 要因分散分析を行った結果、主効果が有意となった ($F(3, 201) = 10.55$, $p < .001$)。多重比較(Holm 法)の結果は表 2 の通りである。

**表 1**

リスニング理解(会話文)の結果 ($N = 68$)

**表 2**

リスニング理解(説明文)の結果 ($N = 68$)




注: (d)「語彙知識なし」「背景知識なし」 (b)「語彙知識あり」「背景知識なし」 ** $p < .01$.
(c)「語彙知識なし」「背景知識あり」 (a)「語彙知識あり」「背景知識あり」

## 4. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP23K12244 の助成を受けたものです。

## 5. 引用文献

Furuya, A. (2021). How do listening comprehension processes differ by second language proficiency? Top-down and bottom-up perspectives. *International Journal of Listening, 35*(2), 123–133.

Leeser, M. J. (2004). The effects of topic familiarity, mode, and pausing on second language learners' comprehension and focus on form. *Studies in Second Language Acquisition, 26*, 587–615.

Matthews, J. (2018). Vocabulary for listening: Emerging evidence for high and mid-frequency vocabulary knowledge. *System, 72*, 23–36.

Vandergrift, L., & Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning, 65*, 390–416.

# Do Learners Use Different Listening Strategies for NS and NNS?

Yo HAMADA（Akita University）

keywords：listening, listening strategy, NNS

## 1. Introduction

Recently, learners use English more frequently with both native (NSs) and non-native speakers (NNSs) than before. English tests, including the national university entrance examination, also include NNSs' English in the listening section. While research has examined the validity of using NNSs' English in exams, only a limited number of studies have examined how L2 learners listen to NNSs' English. Hence, this study investigates their listening strategies. The study compares their strategy use when listening to NSs and NNSs via a questionnaire.

## 2. Literature Review

There are three key studies regarding this topic. Rukthong and Brunfaut (2019) investigated how 72 Thai EFL learners used listening strategies during integrated listening-to-summarize tasks. Learners summarized oral input in both spoken and written forms, employing a range of lower- and higher-level cognitive processes, five cognitive strategies, and six metacognitive strategies. Building on Rukthong and Brunfaut (2019), Rukthong (2021) compared learners' listening strategies in multiple-choice listening (MC) and integrated listening-to-summarize (LTS) tasks. Twenty-four Thai university students completed both tasks and participated in stimulated recall interviews. The study found that LTS encouraged more use of fixation, directed attention, and real-time assessment, while MC promoted test-wise strategies such as option elimination, lexical matching, and guessing. Wakamoto and Rose (2021) developed a 52-item listening strategy questionnaire reflecting English as a global language and administered it to 255 Japanese university students. Factor analyses revealed three strategy types: cognitive, metacognitive, and practice (self-regulation). Only practice strategies predicted listening performance. A final 19-item version was then created.

## 3. Purpose of the study

While listening strategies have been studied for decades, the main framework has focused on NNSs' listening to NSs' English. This study attempted to shift the focus from NSs to NNSs on this topic. Hence, the purpose of the study was to investigate if Japanese university EFL learners' listening strategies change, depending on the differences in the input, namely, NSs and NNSs. The research question was set as whether Japanese learners' listening strategies change when listening to an NS and an NNS.

## 4. Methods

(1) Participants

Sixty-eight Japanese university students participated: 42 were assigned to the NS group and 26 to the NNS group. Their English proficiency was estimated to be around CEFR A2–B1 levels.

(2) Materials

They took a 25-item questionnaire on a 1–6 Likert scale, and of the 25 items, the same 11 items from Wakamoto and Rose (2021) were included, translated into Japanese. Four open-ended questions to examine their deeper processing were added; two items were added to ask their familiarity with and comprehensibility of the input. The remainder of the items examined their self-regulation strategies.
As the audio input, two different versions of a passage were spoken by either an NS or an NNS. The

audio was taken from Kawashima (n.d.), in which two versions of each passage were prepared. The passage and questions were originally from the past examinations of a Japanese Center test. The NS is assumed to be a North American, and the NNS is a speaker of Hong Kong English.

(3) Procedure

In the experiment, the participants were given a brief explanation about the study, as well as an ethical statement. This was followed by a practice session to familiarize themselves with the procedure. One group (NS) listened to the audio spoken by a NS twice, answering five multiple-choice comprehension questions, while the other group (NNS) did so with the NNS. After answering the questions, they filled out the questionnaire.

(4) Analysis

First, the descriptive statistics were calculated to observe the overall trend of the data. For the inferential statistics, because normality was not assured in some items, the Mann–Whitney test was employed for each item to compare the group differences. The questionnaire consisted of cognitive strategies (6 items) and metacognitive strategies (5 items). Given the multiple comparisons, the significance level was adjusted to .008 and .10, respectively.

## ５．Results and Discussion

The descriptive statistics showed that the frequency of their strategy use varied from strategy to strategy. The participants regarded the NNS's speech as less familiar and comprehensible, but their strategy use did not appear to differ greatly. However, in the cognitive strategies, differences were found in two items, and in the metacognitive strategies, in one item. Thus, teaching these strategies may contribute to their listening of NNSs' speech. As for the self-regulation strategies, they do not appear to use the self-regulation strategies as often as expected.

## ６．Conclusion

It is still difficult to draw firm conclusions due to the unbalanced and small sample size. However, the data may suggest that learners tend to use certain listening strategies more frequently when listening to NSs' speech than to that of NNSs. Further exploration of this topic may help guide learners in practicing specific types of listening strategies when listening to NNSs' speech.

## ７．Acknowledgement

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP25K04310. I also thank Dr. Keiko Hanzawa for her cooperation of this study.

## ８．References

Kawashima, T. (n.d.). Listening practice in real English. https://www.listen-real-english.com/index.html

Rukthong, A. (2021). MC listening questions vs. integrated listening-to-summarize tasks: What listening abilities do they assess? *System, 97*, 102439.

Rukthong, A., & Brunfaut, T. (2019). Is anybody listening? The nature of second language listening in integrated listening-to-summarize tasks. *Language Testing, 37*(1), 31–53.

Wakamoto, N., & Rose, H. (2021). Learning to listen strategically: Developing a listening comprehension strategies questionnaire for learning English as a global language. *System,* 103.

# 概念理解を促す英語の授業
## ―絵本 *Swimmy* を用いた授業デザイン―

今井麻紀(北里大学)

キーワード:概念理解, 国際バカロレア, 絵本, 教材, *Swimmy,*

### 1. 目的

近年、教育現場では、知識の習得だけでなく概念理解に基づく学びの重要性が強調されている。国際バカロレア機構(2019)は学習者に概念理解を促す教育アプローチを提唱し、マーシャル・フレンチ(2024)は、学んだ概念を他の文脈に応用する「概念の転移」の重要性を指摘している。岩田・周藤・中田・溝畑(2024)はそれらの理論を踏まえ、日本の中学校英語教育において、教科書を題材として用いた概念型指導を実践として報告している。Imai(2022)は、大学生が絵本『スイミー』の原作 *Swimmy* を英語で読み、各国の翻訳版を比較することで学習者に「ものの見方」が促されることを指摘した。『スイミー』は日本の多くの小学生が国語の授業で出会う題材である。物語の概要を把握した上で原作を英語で読む体験は大学に限らず、中学校や高校レベルの英語教育においても有用ではないか。これらの先行研究をふまえ本研究では、英語教育において、学生に『スイミー』と原作 *Swimmy*、さらに各国の翻訳版を用いた実践を行い、学習者にどのような概念理解を促せるかを検討する。分析の尺度に国際バカロレアの MYP(Middle Years Programme)が示す 16 の重要概念を参照し用いることで、今後の中学校や高校、あるいは小学校での実践の可能性も考えたい。

### 2. 方法

本研究では大学生 32 名を対象に、絵本 *Swimmy* および各国翻訳版との比較を用いた実践を行い、設定した問いによって促された学習者の思考のプロセスを分析し、概念理解がどのように促進されたかを考察した。以下のように研究課題を設定した。

RQ1:学習者は、絵本 *Swimmy* の原作と各国翻訳版を比較することを通して、どのような概念理解を促されたか。

RQ2:文学作品を手がかりとした概念理解の促進を、学習者はどのように認識したか。

RQ3:学習者の概念理解を促した要因は何か。(作品、問い、議論、原作と翻訳の比較など)

実践は, 以下の手順で実施した。

(1) 小学校の国語の授業における『スイミー』の読書経験を確認。
(2) 原作 *Swimmy* を英語で読む。
(3) 自分だったらどの場面を表紙にするか、またその理由を考える。
(4) 各国(日本、フランス、中国、韓国、イタリア、ドイツ、スペイン)翻訳版の表紙と比較し、違いを生む要因を考える。(図 1-3)
(5) グループディスカッションを経て再び、どの場面を表紙にするかの問いを再考する。

図 1
原作 *Swimmy* の表紙

図 2
日本語翻訳版の中表紙

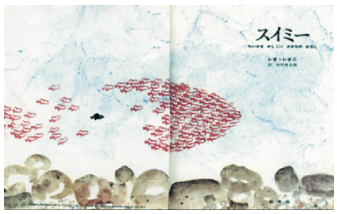
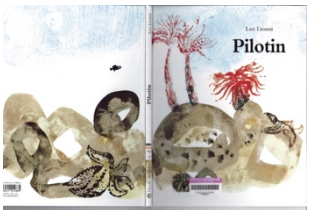



図 3
フランス語翻訳版の表紙



実践に用いたワークシートと事後アンケートの記述，事後インタビューを文字起こししたものをデータとして用い、学習者に促された概念理解の過程を質的に分析した。

本研究では、学習者に促された概念理解を検討する際の分析枠組みとして、国際バカロレア（International Baccalaureate）の MYP（Middle Years Programme）が示す 16 の重要概念を参照した。その 16 の重要概念を表1に示す。学習者本人によるアンケートやインタビューの振り返りを質的に分析し、学習者にどのような概念理解が促されたかを検証した。

表 1
国際バカロレア（IB） MYP における 16 の重要概念

| | | | |
|---|---|---|---|
| Aesthetics | Change | Communication | Communities |
| Connections | Creativity | Culture | Development |
| Form | Global Interactions | Identity | Logic |
| Perspective | Relationships | Systems | Time, place and Space |

## 3. 結果・考察

RQ1：学習者は「Perspective」「Identity」「Culture」「Change」など、複数の概念理解を促された。
RQ2：文学作品を手がかりとした概念理解の有用性を認識した学生がいたことがインタビュー調査により明らかになった。
RQ3：概念理解を促した要因として，作品の選定，良質な問い，議論の実践，原作と翻訳版の比較の実践が指摘された。

## 4. 今後の課題

絵本を用いて概念理解を促す授業デザインは英語教育における学習者の思考を深め、多様な概念の理解を促す可能性を示した。ただし本実践で用いた英語原作 *Swimmy* は、多くの学生が小学生の頃に国語科の授業で読んだ経験を有していること、また谷川俊太郎による日本語翻訳版『スイミー』の秀逸な翻訳に力があり、学生が作品に対しもともと友好的な印象を持っている稀有な作品であることが取り組みに影響を与えたとも考えられる。本実践については言語運用能力の育成も着実に促せる授業デザインへの修正の必要性も有し、英語の四技能五領域にわたる能力育成と概念理解を促す学びの両立をどのように図るかという視点からの実践的検討も課題となる。今回は大学生を対象としたが、多くの小学生が日本語翻訳版『スイミー』を読んでいる現状も踏まえ、今後は中学校や高校、あるいは小学校においても、概念理解を促す英語教育の題材として実践を検討していきたい。

## 引用文献


岩田慶子・周藤かおる・中田未来・溝畑保之（2024）.「日本の中学校における Concept-based Instruction：概念型指導のネットワークへの参加呼びかけ」. 全国英語教育学会.『全国英語教育学会第 49 回福岡研究大会予稿集』, 490.

国際バカロレア機構（2015）.『MYP 原則から実践へ』. 国際バカロレア機構, 67.

マーシャル，C.・フレンチ，R.（著）遠藤みゆき・ベアード真理子(訳)（2024）.『思考する教室をつくる概念型探究の実践：理解の転移を促すストラテジー』. 北大路書房.

レオ＝レオニ（作），谷川俊太郎（訳）.（1969）.『スイミー ちいさなかしこいさかなのはなし』. 好学社.

Imai, M. (2022) *"Foreign Language Education Nurturing Personal Growth: Fostering Diverse Perspectives through the Comparison of Original and Translated Picture Books."* Master's Thesis, Tokyo Gakugei University.

International Baccalaureate Organization. (2019). *Concept-based teaching and learning: Integration and alignment across IB programmes.* International Baccalaureate Organization.

Lionni, L. (1973). *Pilotin*. L'école des loisirs. (Original work published 1963)

Lionni, L. (1963). *Swimmy*. Pantheon Books.

# 5ラウンドシステム英語授業実践校の実態調査と改良の提案

佐藤 優里佳(東京学芸大学大学院生)

キーワード:5ラウンドシステム，運用方法，英語学習に対する意識や態度

## 1. はじめに

5 ラウンドシステムは、英語を自分の言葉として活用し、自らの考えを表現する力を育むことを目的に、第二言語習得の理論をもとに開発された英語授業のカリキュラムである(西村・菜田, 2023)。このシステムでは、1 年間で教科書を 5 周し、各ラウンドは以下のように構成されている(ラウンド 1:リスニング、ラウンド 2:音と文字の一致、ラウンド 3:音読、ラウンド 4:穴あき音読、ラウンド 5:リテリング)。5 ラウンドシステムは、2012 年に横浜市立南高等学校附属中学校(以下、南中)で考案され、現在では市内外を問わず導入する学校が増えつつある(金谷, 2017)。しかし、南中以外の 5 ラウンドシステム実践校における具体的な取り組みについては、十分な報告がなされていないのが現状である。本研究では、より効果的な 5 ラウンドシステムの実践方法について検討することを目的として、5 ラウンドシステム導入から 2 年が経過した中学校の実践例を紹介し、南中の事例と比較・検討した。

## 2. 目的と研究課題

本研究は、5 ラウンドシステム導入から 2 年が経過した中学校の実践例を紹介し、南中の事例と比較することで、より効果的な 5 ラウンドシステムの実践方法について検討することを目的とする。研究課題は以下の 2 点である。

課題 1:南中の 5 ラウンドシステムの英語授業と、5 ラウンドシステムの英語授業を実践し始めて 2 年目の中学校では、授業の進め方にどのような違いがあるのか。

課題 2:調査校独自の工夫は生徒の英語学習に対する意識や態度にどのように影響しているのか。

## 3. 方法

(1)教員への調査(授業見学＋聞き取り)

授業見学と担当教員 1 名から聞き取りを行った。授業見学をしたのは、2024 年 9 月 9 日から 10 月 10 日までの 1 か月間である。授業見学では、ラウンド 3 から 5 までの授業を見学した。それ以外のラウンドや帯活動については、担当教員から聞き取りを行った。

(2)生徒への調査(アンケート調査)

(1)で聞き取りを行った教員が担当している 4 クラスの生徒 130 名(中学 2 年生)を対象に英語学習に対する意識や態度を問うアンケートを行った。アンケートを実施したのは授業見学の約 1 か月半後の 11 月末である。アンケートは、金谷 (2017, pp. 124-132)で報告されている英語学習に対する自律意識の変容をみたアンケートを参考にした。「各ラウンドがあなた自身の英語学習にどの程度役立つと思いますか。」という問いに対して、5 段階(5:とても役に立つ、4:役に立つ、3:どちらとも言えない、2:あまり役に立たない、1:ほとんど役に立たない)で評価し、その上で、感想を自由に記述するという形で実施した。

## 4. 結果と考察

課題 1:南中の 5 ラウンドシステムの英語授業と、5 ラウンドシステムの英語授業を実践し始めて 2 年目の中学校では、授業の進め方にどのような違いがあるのか。

南中では Unit 1 から Unit 8 までを通して 5 周するのに対し、調査校では 4 技能すべてを測るテストに対応しやすくするために、2 Unit ずつ 5 周する形式で進めていた。2 Unit 分のラウンド 5 を終える頃に、期末テストの時期を迎えるサイクルである。また、南中では中学 2 年生以降はラウンド 2 を行わないことになっているが、調査校では音と文字の一致がまだ十分に定着していない生徒が一定数

いることから、中学 2 年生においても引き続きラウンド 2 を実施していた。さらに、調査校の特徴として、ラウンド 2（音と文字の一致）とラウンド 3（音読）の間に、教科書指導および文法指導が組み込まれていた。金谷 (2017, p. 97) によれば、5 ラウンドシステムにおける文法の扱いは、基本的に状況の中で使用させながら確認していくスタイルである。しかし、調査校では、明示的な文法指導が行われないことに不安を感じる生徒や保護者がいることを考慮し、教科書やワークを使って文法を明示的に学ぶ時間を確保していた。

課題 2：独自の工夫は生徒の英語学習に対する意識や態度にどのように影響しているのか。

調査校では、ラウンド 5（リテリング）はほとんど役に立たないと考える生徒が 3.8%おり、その理由として「リテリングは教科書本文を丸暗記するだけで、テストの役には立たない」という声が多かった。調査校では、ダイアローグ形式の本文をモノローグに変換することに苦戦する生徒がいる一方で、その程度の課題では十分な挑戦とならない生徒も存在するなど、英語の運用能力に大きな個人差が見られた。そこで、まずは教科書の本文を再現することを目標としたモデルと、教科書の本文を言い換えたり、自分の感想を加えたりするモデルの 2 パターンを示すことで、生徒自身が自分のレベルに合った目標を設定することができると考える。また、リテリング活動においては、生徒同士がランダムにペアを組む形式を採用していたが、その結果として、クラスメートに対して自分のリテリングを披露することに抵抗を感じると記述していた生徒が多く見られた。このことから、発表場面における心理的ハードルを下げる工夫も必要であると分かった。一方で、教科書指導・文法指導はとても役に立つと感じる生徒が 26.9%いた。特に「文法や単語の使い方を理解できる」「テストに役立つ」といった意見が多かった。これらの結果は、ラウンド 1 からインプットを積み重ね、本文の内容を理解した上で、文字や文法事項にフォーカスすることでより理解が深まっていることを示唆するのではないかと考える。

さらに、南中と調査校の各ラウンドに対する生徒の評価の平均と標準偏差を比較した結果、1 点以上の差は見られなかった。これは異なる学校でも同様の有用感が得られていることを示していると考えられる。評価が高い順は、南中ではラウンド 5>1>3>4、実習校ではラウンド 3>教科書指導・文法指導>1>2>5>4 だった。南中ではリテリングの有用感が高いのに対し、実習校では音読が役立つと感じる生徒が多かった。音読に関して高評価をつけている生徒の自由記述欄には、「発音が良くなる」「英語がかっこよく話せる」といった記述があった。実習校では、音読練習をする際、一人一台所持しているタブレット端末を使用して個人のペースで音声を聞く取り組みを行っていた。これにより、周りを気にせずに自分が苦手な部分を繰り返し練習することができていた。また、担当教員の専門分野の影響で発音を意識した指導が行われていたことも要因の一つと考えられる。一方で、アウトプットの機会であるラウンド 5 のリテリングの有用感が低いため、モデルの示し方や教室の雰囲気づくりを改善する必要がある。

## 5. おわりに

本研究では、5 ラウンドシステム導入から 2 年が経過した中学校の実践例を紹介し、南中の事例と比較することで、より効果的な 5 ラウンドシステムの実践方法について検討した。調査の結果、調査実施校では、学校の実態を踏まえ、南中の 5 ラウンドシステムとは異なる方法を取り入れていることが分かった。また、異なる学校であっても 5 ラウンドシステムに対して同様の有用性が認められるデータが得られた。5 ラウンドシステムの有効性や汎用性がデータによって明らかになれば、生徒が英語を自分の言葉として使い、自分の考えを表現できる力を育む可能性が高まると考えられる。

## 6. 引用文献

金谷憲 (2017).『英語の運用力が伸びる 5 ラウンドシステムの英語授業』. 大修館書店.

西村秀之・栗田尚輝 (2023).「市内全中学校で同様の英語授業で生徒の資質・能力を育む取り組み: 広島県福山市での 5 ラウンドシステムの実践」. 玉川大学教師教育リサーチセンター年報, 13, 69-80.

# 中学校検定教科書における語用論的表現の使用実態
## ―語用論的指導の改善に向けて―

前田　宏美(文京学院大学)

キーワード:中学校検定教科書, 話すこと[やり取り], 中間言語語用論

### 1. はじめに

現行の学習指導要領では、英語を「使う」ことを重視した言語活動の充実が求められており、特に話すこと[やり取り](以下、やり取り)の力が重要視されている。英語によるやり取りを円滑に行うには、正確な文法や語彙だけでなく、場面や相手に応じた表現を選ぶ語用論的能力(pragmatic competence)の育成も不可欠である。本研究では、中学校検定教科書における語用的表現の使用実態を調査し、その分布や傾向を明らかにすることを目的とする。

### 2. 先行研究

ここでは、やり取りに求められる語用論的能力の具体的側面を確認し、本研究が対象とする教科書分析の意義を理論的に位置付けるため、関連する先行研究を概観する。

(1) やり取りにおける語用論的能力と指導の課題

やり取りには、情報交換に加え、相手との関係構築や感情の伝達といった様々な要素が含まれる。Canale and Swain (1980) によると、語用論的能力は社会言語的能力と密接に関わっており、場面に応じた適切な言語使用が不可欠であるとされている。中学校英語教育でもやり取りの実践は広がりつつあるが、語用的配慮が明示的に指導されることは依然少ない。語用論的指導は、学習者に場面や人間関係を考慮させながら表現を選ばせる必要があるため、文法や語彙の指導に比べて難易度が高いとされている(清水, 2018)。

(2) 中間言語語用論の視点

中間言語語用論(interlanguage pragmatics)は、非母語話者の第二言語の語用論的知識の使用と習得の研究である(Kasper, 1996)。清水(2009)は、日本人学習者が「Sorry」や「Please」などの定型表現に過度に依存する傾向を指摘し、目的言語の文化的・社会的背景を踏まえた語用的指導の必要性を強調している。この視点は、教室での語用論的インプットの偏りが、学習者の発話にも影響を与える可能性を示しており、教材や教科書にどのような語用的表現が含まれているかを分析する意義を示している。

(3) 学習指導要領の言語の働きと語用論的機能

中学校学習指導要領解説外国語編（文部科学省, 2019）では、言語活動の基盤として「言語の働き」が示されており、以下の 5 つに分類されている：①コミュニケーションを円滑にする、②気持ちを伝える、③事実・情報を伝える、④考えや意図を伝える、⑤相手の行動を促す。これらは、言語使用の目的を学習段階に応じて整理し、指導内容の明確化や学習到達目標の設定を可能にするという教育的観点から構成されている。

一方、語用論における機能の分類は、依頼、断り、申し出、謝罪、あいづちなど、具体的な言語行為の目的や話し手・聞き手の関係性、状況的背景などを踏まえて区別される点で、より細やかで実践的な枠組みとなっている。

両者には共通点もあるが、学習指導要領が言語の目的を 5 つの教育的機能に整理しているのに対し、語用論では実際の使用場面を前提とした言語行為ごとに分類しているという違いがある（表 1 参照)。本研究では、この違いを踏まえて、中学校検定教科書における語用的表現の分布と傾向を分析し、語用論的能力の育成に向けた基礎資料を提供することを目指す。

**表 1　学習指導要領における言語の働きと語用論的言語機能の比較**

| 学習指導要領の言語の働き | 語用論における機能 | 備考 |
|---|---|---|
| **1. コミュニケーションを円滑にする** | 挨拶、話しかける、相づちを打つ、聞き直す、繰り返す | 会話の流暢さや相互理解の促進に注目している。 |
| **2. 気持ちを伝える** | 感謝、謝罪、苦情、賞賛、歓迎 | 感情の伝達や文化的配慮が重視されている。 |
| **3. 事実・情報を伝える** | 説明、報告、発表、描写 | 明示的な情報伝達に焦点を当てている。 |
| **4. 考えや意図を伝える** | 申し出、約束、意見表明、賛否表明、承諾、断る、仮定 | 話し手の意図に基づく発話行為を扱っている。 |
| **5. 相手の行動を促す** | 質問、依頼、招待、助言、命令、許可 | 相手に対する働きかけや対人配慮が含まれる。 |

## 3. 調査方法

(1) 調査対象

文部科学省検定済中学校外国語科用教科書（令和 3 年度版、以下、教科書）全 6 冊（啓林館、光村図書、三省堂、東京書籍、教育出版、開隆堂）を対象とした。

(2) 調査方法と調査項目

各教科書に含まれる会話文ややり取り場面から、言語の働きを枠組みとして語用的表現を抽出し、その出現頻度を分析した。

## 4. 結果と考察

全体として、「事実・情報を伝える」や「考えや意見を伝える」といった、やり取りの基本的なスキルに関わる語用的表現は比較的多く見られた。一方で、「相手の行動を促す」表現は限定的であった。これらの結果は、教科書だけでは語用論的能力の十分な育成が難しい可能性を示しており、場面や相手を意識した指導の工夫が求められることが示唆された。

## 5. まとめ

本研究では、中学校英語教科書における語用的表現の出現状況を明らかにし、語用論的能力の育成に向けた指導改善の示唆を得た。今後は、学習者が多様な場面や相手に応じて表現を使い分けられるよう、語用論的視点を踏まえた教科書の活用や、授業設計・教材設計の工夫が求められる。

## 6. 引用文献


清水崇文 (2018).『コミュニケーション能力を伸ばす授業づくり』スリーエーネットワーク.

清水崇文 (2009).『中間言語語用論概論』スリーエーネットワーク.

中学校学習指導要領解説外国語編 (2019). 文部科学省.

『Blue Sky English Course』(2021). 啓林館.

『Here We Go English Course』(2021). 光村図書.

『New Crown English Series』(2021). 三省堂.

『New Horizon English Course』(2021). 東京書籍.

『One World English Course』(2021). 教育出版.

『Sunshine English Course』(2021). 開隆堂.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Kasper, G. (1996). Introduction: Interlanguage pragmatics in SLA. *Studies in Second Language Acquisition, 18*(2), 145-148. https://doi.org/10.1017/S0272263100014856

# 「主体的に学習に取り組む態度」の評価の実態について

中村　洋　（北海道小樽市立望洋台中学校）

キーワード：主体的に学習に取り組む態度，評価方法，観点別評価

## １．はじめに

2020 年度から小学校で，2021 年度からは中学校で新しい学習指導要領が実施され，各教科の目標が,「教科における活動を通して,資質･能力を次のとおり育成することを目指すこと」に統一された。また，児童生徒が主体的に学ぶことができる指導や学習環境の整備することも求められた。しかし，中教審の「児童生徒の学習評価の在り方（報告)」でも，現状として，評価の面において,「関心・意欲・態度」の観点で，今なお授業での挙手の回数やノートを取っているかなど，一時的に表出された形式的な評価しか行われていないことも指摘されている。本研究では，この点に着目し,「主体的に学習に取り組む態度」を，現場の教員はどのように評価を行っているのかを考察していく。

## ２．「主体的に学習に取り組む態度」の評価に関する調査

本研究では，まず，各学校種での評価の実態を知るべく，主体的に学習に取り組む態度の評価方法に関するアンケート調査を行った。

アンケートの概要

・調査日時: 2023 年 3 月

・調査対象: 小学校，中学校，高等学校で教科としての英語教育に携わっている教員

| | | n | % |
|---|---|---|---|
| 1 | 小学校 5，6 年生の教科としての英語教育担当 | 56 | 50.5 |
| 2 | 中学校の英語教育担当 | 25 | 22.5 |
| 3 | 高等学校の英語教育担当 | 30 | 27.0 |
| | 合　計 | 111 | 100.0 |

本調査では，まず，以下の選択肢を用意し　「主体的に学習に取り組む態度」の評価方法として，どのような評価材料を集めているかについて調査した。

| | 選択肢 |
|---|---|
| 1 | ノートの提出状況（提出したかどうか，綺麗に書いているか) |
| 2 | ワークの提出状況（提出したかどうか，綺麗に書いているか) |
| 3 | ワークシートの提出状況（提出したかどうか，綺麗に書いているか) |
| 4 | ノートの内容（授業のめあてや学習課題を満たした内容か) |
| 5 | ワークの内容（授業のめあてや学習課題を満たした内容か) |
| 6 | ワークシートの内容（授業のめあてや学習課題を満たした内容か) |
| 7 | 授業中に発言した回数 |
| 8 | 授業中に発言した内容 |
| 9 | パフォーマンステストの結果 |
| 10 | 生徒が記入する振り返りシート（自己評価) |
| 11 | その他（具体的に) |
| 12 | 特になし |

## ３．結果と分析

調査の結果，評価の材料としては，今なお，ノートやワーク，ワークシートの提出状況を中心にしている教員が多数を占めているという結果になった。記述式の回答からは，主体的に学習に取り組む態度を評価する上での課題として,「教員の印象になりがちであるところ」,「主体的に活動しているように見えても，客観的に見るのはむずかしい」「人数が多いと把握しきれないことがある」という意見も多くみられた。

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 12 特になし | 67 | 23.9% |
| 2 | 4 ノートの内容（授業のめあてや学習課題を満たした内容か） | 63 | 22.5% |
| 3 | 2 ワークの提出状況（提出したかどうか，綺麗に書いているか） | 59 | 21.1% |
| 4 | 5 ワークの内容（授業のめあてや学習課題を満たした内容か） | 59 | 21.1% |
| 5 | 1 ノートの提出状況（提出したかどうか，綺麗に書いているか） | 55 | 19.6% |
| 6 | 3 ワークシートの提出状況(提出したかどうか,綺麗に書いているか) | 55 | 19.6% |
| 7 | 6 ワークシートの内容（授業のめあてや学習課題を満たした内容か） | 54 | 19.3% |
| 8 | 9 パフォーマンステストの結果 | 42 | 15.0% |
| 9 | 8 授業中に発言した内容 | 36 | 12.9% |
| 10 | 10 生徒が記入する振り返りシート（自己評価） | 31 | 11.1% |
| 11 | 7 授業中に発言した回数 | 29 | 10.4% |
| 12 | 11 その他（具体的に） | 5 | 1.8% |

上記の回答を勤務する学校種や勤続年数を基にさらに詳細に分析していくと，以下の 3 点が明らかとなった。まず，学校種や勤続年数を問わず，ノートやワークの提出状況を重視していることが明らかとなった。これは，上述の自由記述の通り，客観性や生徒数が多いことに起因していると思われる。次に，本来重視されるべき，振り返り活動を重視していない，あるいは評価に取り入れていない実態が明らかになった。そもそも，振り返り活動を行っていないことも考えられよう。3 つ目として挙げられるのが，特に高校で教えている教員でこの傾向が顕著であることである。この背景として，高校での観点別評価が 2022 年度から開始されたため，実践の蓄積が少ないことも要因として考えられる。

本来,「主体的に学習に対する態度」の評価は,「自らの学習状況を把握し，学習の進め方について試行錯誤するなど学習を調整しながら学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である」（文部科学省, 2020）。具体的には,

① 知識及び技能を獲得したり，思考力，判断力，表現力等を身につけたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとしている側面
② ①の粘り強い取組を行う中で，自ら学習を調整しようとする側面

この２つが重要視されるべきと言われている。つまり, 消極的で挙手ができていなくても，これらが認められれば高い評価になり，提出物や発言回数が多くても，これらが認められなければ低い評価になってしまうのである。

本研究では, さらに他教科との評価との違いなどについても調査を行った。発表の際には，教科間の比較や，学校種別の評価の実態の具体的な差異などについても報告する。

## ４．引用文献

文部科学省 (2019).「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」, https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/01/__icsFiles/afieldfile/2019/01/21/1412838_1_1.pdf.
文部科学省（2020）.『「指導と評価の一体化」のための 学習評価に関する参考資料(中学校外国語)』.

# 日本の英語教育の文脈に即した批判的思考力を測定する英語テストの代表性の検証
## ―大学入学共通テストとの比較―

久保 佑輔(山梨大学)

キーワード:テスト妥当性, 領域定義推論, 関連性

### 1. はじめに

情報化やグローバル化によって英語で書かれた多様な情報に触れる機会が増えてきている現在では、情報を鵜呑みにせずに内容を精査したり様々な観点から考察したりする批判的思考(Critical Thinking: CT)の重要性が、日本の英語教育においても言及され始めている(e.g., 今井・峯島, 2017; Kubo, 2023)。大学入学共通テスト(以降、共通テスト)においても、深い理解を伴った知識を活用して発揮される思考力の評価を狙いとした問題も作成されている(独立行政法人大学入試センター, 2024)。

このような背景から、日本の英語教育で特に育成が求められる CT スキルを評価することを目指した英語リーディングテスト(Critical Thinking Test for English Education in Japan: CTTEEJ)の開発及び妥当性が検証されている(Kubo, 2023)。これまでの調査から、テスト内部構造は理論的 CT 構成概念と一致していることが示され(Kubo, 2024)、テスト妥当性証拠はある程度得られている。しかし、実際に日本の英語教育で使用される、思考力の発揮が要求される設問とCTTEEJのテスト項目の特徴がどの程度類似しているのか、その関連性は明らかにされていない。このようなテストの Target Domain を分析・整理するプロセスは領域定義推論と呼ばれる(Chappelle et al., 2008)。従来では、この領域定義推論は暗黙的に実施されている傾向にあったが、テストで測定を試みる構成概念を分析するプロセスは妥当性検証の基礎であるため、明示的に調査する必要がある(Chapelle, 2021)。

そこで本研究では、CTTEEJ の Target Domain と関連性のある尺度として共通テストを対象に調査を行った。共通テスト(リーディング)における CT スキルの発揮が求められる設問の分析を通して、CTTEEJ のテスト項目が Target Domain と関連する程度を明らかにすることを目指す。

### 2. 方法

(1) 分析方法

CTTEEJ のテスト構成概念から分析の枠組みを作成し(表 1)、この枠組みに基づいて CT スキルの育成と評価に関わる共通テスト(リーディング)の設問の傾向を調査した。CTTEEJの構成概念を整理する過程で、高等学校の外国語科学習指導要領における CT に関連する文言を参考にしているため(詳細は Kubo, 2023 参照)、日本の英語教育の実態に即した CT スキルの枠組みと言える。なお、CTTEEJ は「明確化」「推論基盤」「推論」の 3 つの尺度から構成される(Kubo, 2024)。

表 1　CT スキルの発揮を促す設問を分析する枠組み

| Scale | Sub-scale | Definition |
|---|---|---|
| 明確化 | 要点の特定 | 情報の主張や話題などの要点を特定する |
| | 概要の整理 | 情報の概要や構成を整理する |
| | 用語の定義 | 曖昧な用語の意味を特定する |
| 推論基盤 | 内容の精査 | 根拠と結論のつながりや論理性を精査する |
| | 事実と意見の区別 | 情報や意見における事実と意見を識別する |
| | 情報の比較 | 情報の比較を通して、内容の相違点や信頼性を判断する |

| | | |
|---|---|---|
| 推論 | 内容の推測 | 提示された情報に基づき、導き出せる事実や仮説を判断する |

注. Kubo（2023, 2024）と久保（2025）に基づき作成。

(2) 分析対象

2022 年度から 2025 年度に実施された計 4 つの本試験の共通テスト（リーディング）を対象とした。

## 3. 結果と考察

表 1 の分析の枠組みに基づいて共通テストの設問のタグ付けを行った結果を表 2 に示す。分析の結果、全体として CT に関連する設問は共通テストに約半数含まれていることが確認された。したがって、日本の英語教育で育成が求められる思考力という Target Domain が引き出されるテスト項目を CTTEEJ はある程度含んでいると言える。そのため本研究結果は、CTTEEJ の妥当性をある程度支持するものと判断できる。

しかし Sub-scale 別に確認すると、用語定義や内容精査の CT スキルの発揮を要求する設問は共通テストでは含まれていないことも明らかになった。発表では、表 1 の枠組みに基づいて高校英語教科書の設問を分析した久保（2025）の結果を踏まえながら、CTTEEJ の妥当性の程度についてさらに詳細に考察・検討する。

表 2 共通テストにおける CT に関連する設問の傾向

| | | Frequency (Percentage) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Scale | Sub-scale | 2024 | | 2023 | | 2022 | |
| 明確化 | 要点特定 | 4 (10.26) | 7 | 5 (12.82) | 7 | 6 (16.22) | 9 |
| | 概要整理 | 2 (5.13) | (17.95) | 2 (5.13) | (17.95) | 2 (5.41) | (24.32) |
| | 用語定義 | 1 (2.56) | | 0 (0.00) | | 1 (2.70) | |
| 推論基盤 | 内容精査 | 0 (0.00) | 5 | 0 (0.00) | 7 | 0 (0.00) | 5 |
| | 事実と意見 | 2 (5.13) | (12.82) | 3 (7.69) | (17.95) | 1 (2.70) | (13.51) |
| | 情報比較 | 3 (7.69) | | 4 (10.26) | | 4 (10.81) | |
| 推論 | 内容推測 | 9 (23.08) | 9 (23.08) | 4 (10.26) | 4 (10.26) | 2 (5.41) | 2 (5.41) |
| | Total | 21 (53.85) | | 18 (46.15) | | 16 (43.24) | |

注. 各共通テストの総設問数は次の通り：2024 年度=39、2023 年度=39、2022 年度=37。2025 年度は問題評価・分析委員会報告書が掲載された後に分析を行う。


## 4. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 24K22785 の助成を受けたものです。


## 5. 引用文献


今井理恵・峯島道夫 (2017).「「コミュニケーション英語I」で批判的思考力を育てる CT スキルズ一覧表と核となるパフォーマンス課題の開発」『全国英語教育学会紀要』*28*, 365–380. https://doi.org/10.20581/arele.28.0_365

久保佑輔 (2025, 6 月 14 日). 批判的思考力を測定する英語テスト項目の代表性の検討―日本の高校英語教科書との比較― [口頭発表]. 第 52 回 LET 九州・沖縄支部研究会, 福岡大学.

独立行政法人大学入試センター (2024).『令和 6 年度問題評価・分析委員会報告書（本試験）』https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/hyouka/r6_hyouka/r6_hyoukahoukokusyo_honshiken.html

Chapelle, C. A. (2021). *Argument-based validation in testing and assessment*. Sage.

Chapelle, C. A., Enright, M. K., & Jamieson, J. M. (Eds.). (2008). *Building a validity argument for the Test of English as a Foreign Language* ™. Routledge.

Kubo, Y. (2023). Development of a critical thinking test for English education in Japan: Validation through factor analysis. ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan, 34, 49–64. https://doi.org/10.20581/arele.34.0_49

Kubo, Y. (2024, March 11–13). Validation of a Critical Thinking Test for Japanese EFL learners at CEFR A2 level. Paper presented at the 58th RELC International Conference, Singapore.

# 共通テストにおける「論理性」の測定妥当性の検証
## ―ディスコースマーカーの設問に焦点を当てて―

佐藤　選(東京学芸大学)

キーワード:ディスコースマーカー(つなぎ言葉)，共通テスト，論理性

### 1. はじめに

高校英語科目「論理・表現」の名称が示すように、英語教育において論理性の指導が重視されており、その一環としてディスコースマーカー(本稿では「つなぎ言葉」とする)に関する説明が教科書内で多くのページを割いて行われるようになっている。独立行政法人大学入試センター(2022)は、共通テストにおける新傾向として、文章内に挿入すべき適切なつなぎ言葉を選択させる形式の出題を予告し、2025 年度から実際に導入している。論理構成力を測る形式としての妥当性が十分に検証されていないまま、このような出題が受験者の論理構成力を問う問題として実施されている現状に鑑み、本発表では、つなぎ言葉補充問題に対する学習者の解答傾向、ならびにつなぎ言葉の指導経験や意識に関する調査結果を基に、現行の共通テストにおける当該出題形式の妥当性や、高校におけるつなぎ言葉の指導の在り方について検討する。

### 2. 本調査の概要

(1) 研究課題

本調査では以下の 2 点を研究課題として設定した。

RQ1. 高校生用検定教科書においてつなぎ言葉の使用例として提示される文章に対し、英語専攻の大学生がつなぎ言葉を補充する際、教科書と同様の表現を補充する傾向があるか。また、高校生と大学生の間でどのような差異が見られるか。

RQ2. 英語専攻の大学生が高校までに受けてきたつなぎ言葉に関する指導にはどのような傾向があるか。また、英語使用においてどのようなつなぎ言葉を意識しているか。

(2) 協力者・マテリアル

本調査では、2025 年度時点で英語関連の専攻に所属する国立大学 1 年生および、国立・公立高校(各 1 校)の 2 年生を協力者とした。マテリアルとして、つなぎ言葉の文章内補充課題を作成し、令和 5 年度版検定教科書『論理・表現 II』(野村他、2022)に掲載されている 4 つのパラグラフを使用した。それぞれ「列挙・順序」「例示・追加」「比較・対照」「理由・結果」といった文章構造を提示するものであり、文頭に提示されているつなぎ言葉を消去した上で、空欄を設けずに解答者に提示した。

(3) 調査手順

高校生には文章内補充課題のみを、大学生には同課題の後に半構造化インタビューを実施した。補充課題では、解答者がつなぎ言葉の追加が必要または適切と考えるすべての箇所に任意のつなぎ言葉を記入するよう指示した。インタビューでは、つなぎ言葉に関する指導経験、英語使用時における意識、共通テストでの出題形式に対する意見の 3 観点から発話を促した。

### 3. 結果と考察:つなぎ言葉の文章内補充課題

表 1 に示すとおり、列挙の表現(firstly・secondly・thirdly)や逆接の表現(however)の提示箇所では、大学生・高校生ともに類似表現を補充する傾向が見られた。これらは共通テストの出題形式において正答として設定しやすく、安定性が期待される一方で、列挙の表現は教科書において過剰に提示されている傾向があり(佐藤、2024)、実際の使用との整合性の観点から検討が求められる。

結果の表現(because of this・accordingly・as a result)の提示箇所では、つなぎ言葉が補充されにくく、結論の表現(thus)の提示箇所では補充されやすい傾向が認められた。また、教科書では結果の表現が提示されている箇所に対して、追加の表現(also・in addition など)を補充する解答が大学生・

高校生双方に一定数見られた。共通テストの出題形式において、結果の表現を正答として一意に定めることの妥当性に対する慎重な検討が必要となるほか、因果関係や追加に関する論理構成に関する指導の充実が求められる可能性が指摘できる。

例示の表現（for example）の提示箇所では、大学生・高校生ともに表現の補充率が低く、高校生の方が例示の表現を補充しやすい傾向が認められた。例示の表現を正答とする出題は、妥当性および弁別力の観点から課題があると考えられる。

表 1　野村他（2022）で提示されるつなぎ言葉と、その箇所における解答者の表現補充結果の概要

| 第 1 問 | firstly | secondly | thirdly | 5 文目の文頭（提示なし） |
|---|---|---|---|---|
| 大学生 ($n$ = 27) | 20 (74.1%) | 22 (81.5%) | 22 (81.5%) | 9 (33.3%) |
| 高校生 ($n$ = 269) | 158 (58.7%) | 163 (60.6%) | 167 (62.1%) | 71 (26.4%) |
| 第 2 問 | 1 文目の文中（提示なし） | for example | in addition | also |
| 大学生 | 0 (0.0%) | 3 (11.1%) | 13 (48.1%) | 14 (51.9%) |
| 高校生 | 47 (17.5%) | 51 (19.0%) | 84 (31.2%) | 95 (35.3%) |
| 第 3 問 | for example | because of this | however | thus |
| 大学生 | 1 (3.7%) | 1 (3.7%) | 24 (88.9%) | 18 (66.7%) |
| 高校生 | 15 (5.6%) | 25 (9.3%) | 180 (66.9%) | 150 (55.8%) |
| 第 4 問 | 3 文目の文頭（提示なし） | accordingly | as a result | |
| 大学生 | 4 (14.8%) | 6 (22.2%) | 5 (18.5%) | |
| 高校生 | 40 (14.9%) | 49 (18.2%) | 33 (12.7%) | |

注: つなぎ言葉が提示されている箇所は、同様の役割を持つ表現を補充した人数のみを記載.

## 4. 結果と考察：つなぎ言葉の指導・意識に関するインタビュー

つなぎ言葉に関する指導経験について、22 名（81.5%）の大学生が「指導を受けた記憶がある」と回答した。最も多く言及された表現は however および but（各 11 名、40.7%）であり、次いで and（6 名、22.2%）、because・so・therefore・first・second（各 4 名、14.8%）であった。指導内容としては、「and・but・so は文頭に置いてはならない」といった形式に関する指導や、「however は主張を伴うマーカーである」といった文章読解の補助機能に関する指導が多く見られた。

つなぎ言葉を意識する場面としては、ライティングが最も多く（19 名、70.4%）、続いてリーディング・リスニング（18 名、66.7%）、スピーキング（11 名、40.7%）の順であった。いずれの技能でも however への注目が高く、指導面・運用面の両側面で意識されることが示された。使用を避けるよう意識している表現としては、ライティングにおける and・but・so、および first・second などの列挙の表現が挙げられた。これらは「幼稚な印象を与える」といった指導の影響による可能性が示唆される。

## 5. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP24K16125 の助成を受けたものです。

## 6. 引用文献

佐藤選 (2024).「大学入学共通テストが与える高校生の英語学習に対する波及効果：ディスコースマーカーと文法・語法問題に焦点をあてて」『英學論考』52, 1-23.

独立行政法人大学入試センター (2022).「令和7年度試験の問題作成の方向性、試作問題等」https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/shiken_jouhou/r7/r7_kentoujoukyou/r7mondai.html

野村恵造他 (2022).『Vision Quest English Logic and Expression II Ace』新興出版社啓林館.

# Exploratory Practice on Language Activities

James M HALL（Iwate University）

キーワード:language activities, exploratory practice, puzzle

## 1. Introduction

The current curricular guidelines for the foreign language subject (MEXT, 2017) stipulates that English learning should occur through language activities at junior high schools (JHSs). In such activities, learners are supposed to communicate their thoughts and feelings while utilizing any of the four skills/ five areas (speaking-interaction, speaking-presentation, listening, reading, and writing). This study investigates how student-teachers tackle this challenge through the lens of exploratory practice (EP). EP can be considered a process of inquiry undertaken collaboratively between teachers and learners for the purpose of improving the quality of classroom life.

The term “puzzle” is used to describe areas of uncertainty that teachers and learners might encounter when trying to accomplish learning goals. According to Allwright (2003), puzzle avoids the negative connotation associated with the word problem and “involves areas of professional life that we want to understand better” (p.117). While a problem denotes that something must be fixed, a puzzle implies that the starting point is understanding a phenomenon (Allwright & Hanks, 2009).

In July 2024, four groups of student-teachers (STs) taught lessons to four grade-3 homerooms, respectively, at a JHS. All groups taught the same textbook page. Three groups of STs had a language activity as the main part of their lesson while one group of STs featured an enjoyable practice activity. After the lesson, I wondered whether language activities were always necessary. Depending on the learning goals, can simple practice suffice rather than compelling students to unnaturally use the target structure in a communicative situation? I explored this puzzle together with the STs and supervising JHS teachers involved in the one-day practicum.

## 2. Methodology

The primary method of data collection was semi-structured research discussions which were recorded and transcribed by the app, Otter. Data was supplemented with STs’ written accounts of their teaching experiences in their ePortfolios and the JHS teaching supervisors’ observation notes.

First, I carried out the semi-structured research discussion with the ST giving them the following questions and prompts:

1. What is a language activity?
2. What kind of problems did you encounter when thinking of a language activity for this lesson?
3. Describe the main activity that you planned for the lesson.
4. Describe what you imagined that students would do.
5. Describe what the students did.
6. Describe the feedback or advice you received from the JHS teachers.
7. Through this experience what did you learn about language activities or carrying out language activities?
8. What do you think are some issues that teachers will experience carrying out language activities?

Afterward, I met with two JHS teacher supervisors to reflect on the impressions, insights, and principles expressed by the STs and to add their own. Lastly, I met with the STs one more time to share the comments of the JHS teachers and then ask them the question, “Why do we do language activities?”

The purpose of this process was to come to a consensus on what a language activity is as well as a

rationale and strategies for carrying them out. We hope to share this result with future STs who will ideally further revise and elaborate on the conclusions.

## 3. Results

In terms of whether language activities are always necessary, the consensus reached by the STs was that some lessons may focus on specific skills or grammar without having a language activity. The reason for this is that the goal of a language activity is meaningful communication rather than mandatory production of a structure or certain vocabulary.

On the other hand, all members also concluded that language activities played a crucial role in student language acquisition, because it is the only means for students to test whether they can use what they have learned. In an analysis of the three discussions, the following insights into carrying out language activities were extracted:

**Authenticity is crucial:** Language activities must have a genuine purpose; they should be linked with real-world experiences. Repeating expressions or playing games is not a language activity.

**Emotional engagement is important:** Speaking English should involve students expressing their feelings or emotions.

**Motivation is key:** Forced communication without genuine motivation is not effective.

**A Degree of freedom is necessary:** Students should be able to choose the language they want to use and not be completely restricted by the target structures.

**Contextual understanding is critical:** Language activities should be relevant to students' previous experiences and interests.

At the same time, STs acknowledged that meeting the above conditions was not always possible. For example, two participants raised the issue that JHS students might not have an abundance of life experiences that teachers can link with language activities. Additionally, one ST raised the issue about the extent to which students can express their actual emotions while they are grappling with how to formulate what they want to say in English.

## 4. Discussion and Conclusion

Through discussions on a pedagogical puzzle, groups of practitioners including student-teachers, school-based mentor teachers, and teacher educators could develop some rules of thumb for navigating some ambiguous areas of English education curricular policy. The curricular guidelines stipulate that learning happens through language activities. Through an exploration of this issue, we, the participants of this study, articulated the necessity of language activities while at the same time recognized the role that practice and instruction play in student learning. These principles can be shared with future STs carrying out language activities and these STs, in turn, can further refine them.

## Acknowledgement

This work was supported by the MEXT Grant-in-Aid for Scientific Research (C) [24K04023].

## References

Allwright, D. (2003). Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, *7*(2), 113–141. https://doi.org/10.1191/1362168803lr118oa

Allwright, D., & Hanks, J. (2009). *The Developing Language Learner An Introduction to Exploratory Practice*. Palgrave Macmillan.

MEXT. (2017). *Chugakkou gakushuu shidouyouryou [Junior High School Curricular Guidelines]*.

# CLILとLapbook（ラップブック）指導の効果と課題

安達 理恵（椙山女学園大学）

キーワード：CLIL，教員養成，小学校外国語

## 1．はじめに

発表者は、初等教員養成課程の「外国語の指導法」の授業において、2020 年度より、CLIL（内容言語統合型学習）と Lapbook を使った活動を紹介している。安達（2022）では受講後の学びのリフレクションについて分析し、学生の外国語指導者としての意識への効果について報告した。 2024 年度は、授業後にアンケート調査を行い、結果についての量的分析も行った。本発表では、実践の効果と、学生の将来の外国語に関する指導意識などとの関係性についても検討した結果を報告する。

## 2．背景

CLIL は、母語＋2 言語の多言語主義を原理とする欧州連合で必然的に広まった。その背景には、欧州評議会（CoE）が、ヨーロッパにおける民主的な市民社会や社会的結束や文化間の対話を進めるために、複言語教育を促進し（CEFR が作成された背景となっているが）、これによってヨーロッパ人としてのアイデンティティやシチズンシップの育成も目指していることがある。一方、日本においても、現行の学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」を掲げており、自律性・他者との対話・社会の様々な課題に対して解決策を考える力の育成が求められる。これは、特に生成 AI（人口知能）を利用した翻訳アプリが進化し続ける時代における外国語教育では、従来の英語の知識技能の育成に特化した教育から脱却し、自己調整能力を育て、異文化の他者との対話を促進し、異文化間のコミュニケーション上の齟齬や課題を解決しようとうする態度の育成が求められると考えられよう。したがって、CLIL における 4Cs と言われる、Content（教科内容）、Communication（言語）、Cognition（思考）、Culture（異文化／協同学習）は、日本の教育で求められているアクティブラーニングにも一致していると言え、特に、Cognition（思考）、Culture（異文化／協同学習）の内容を学習者の興味や関心に合わせて充実させていくことで、外国語教育においても「主体的・対話的で深い学び」を実現できる可能性があると考える。

## 3．研究

(1) 目的

本研究の目的は、発表者の以前の研究（安達、2022）で、初等教員養成課程の学生が、他教科連携の授業のあり方として CLIL と Lapbook について学ぶことで、外国語科における 3 つの資質能力を育てる指導者としての意識に、どのような影響を与えるか明らかにすることであったが、今回は、さらにアンケート調査を用いて、学生の外国語指導意識などとの関係性についても検討することで、指導意識を向上するための外国語指導法の授業のあり方を検討することにある。

(2) 研究の方法

対象者は、2024 年度の 3 クラス計 129 名の学生（主に 2 年生）である。安達（2022）同様、2020 年以降も、外国語の指導法の授業で、CLIL の説明と Lapbook を利用した他教科連携の外国語指導について、作成資料を用いて解説し、解説後は、学生を 4 人程度のグループからなる協同学習方式で、疑問点や感想を中心にディスカッションをしてもらい、各グループの代表から質問や感想を報告してもらった後、Google classroom へのリフレクションの課題提出を指示した。その後リフレクションは KH コーダ（樋口、2024）で分析した。加えて、今回は授業終了後に Google Forms でアンケート調査（選択式 9 問記述式 1 問）を行った。本実践に関する問いは、模擬授業実践を通しての指導力向上、（将来）学校や幼稚園などで外国語を教える意欲、外国語を学ぶ意欲、自己申告の英語力、他教科連携の指導について理解の深まり、他教科連携の指導意欲についての 6 項目であり、回答は選択式でとてもそう思う～全くそう思わないの 5 段階から求め、数値化して SPSS Ver.28 で分析した。

## 4. 結果

(1) 量的分析:アンケート調査より

まず、各データの平均値は表1のようになった。この結果，7 自己申告の英語力は低いものの、以外では，平均値は比較的高くなった。次に，「10 他教科連携の指導意欲」を従属変数とし、他の5 項目を独立変数とする重回帰分析を行ったところ、表 2 のようになった。6 外国語を学ぶ意欲、次に 9 他教科連携の指導について理解深まったこと、などが有意に影響すると考えられた。また「学校や幼稚園などで外国語を教える意欲」を従属変数とし、他の 5 項目を独立変数とする重回帰分析を行ったところ、表 3 のようになり、やはり外国語を学ぶ意欲が重要な要因となると考えられた。

表 1　平均値と標準偏差

| 2024年度アンケート項目 | 4 模擬授業実践を通し指導力向上 | 5 学校・幼稚園で外国語を教える意欲 | 6 外国語を学ぶ意欲 | 7 自己申告の英語力 | 9 他教科連携の指導について理解深まった | 10 他教科連携の指導意欲 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| M(平均) | 4.2 | 3.7 | 4.2 | 2.9 | 4.3 | 4.2 |
| SD | 0.8 | 1.0 | 0.9 | 0.8 | 0.7 | 0.9 |

表 2 他教科連携の指導意欲回帰分析

| | $\beta$ |
|---|---|
| 6 外国語を学ぶ意欲 | .30 *** |
| 9 他教科連携の指導理解深まった | .28 *** |
| 5 学校・幼稚園で外国語教える意欲 | .27 *** |
| $R^2$ | .43 *** |

*$p<.05$ **$p<.01$ ***$p<.001$

表 3 学校や幼稚園などで教える意欲の回帰分析

| | $\beta$ |
|---|---|
| 6 外国語を学ぶ意欲 | .51 *** |
| 10 他教科連携の指導意欲 | .24 *** |
| $R^2$ | .50 *** |

*$p<.05$ **$p<.01$ ***$p<.001$

(2) テキストマイニング分析:授業後のリフレクションより

頻度の多い語として、授業、英語、思う、教科、学ぶ、の順となり、共起ネットワークでは、これらの語を中心に、子どもや教科、連携の語彙と繋がり、英語の授業を考える際に、他教科連携の重要性を意識した様子が伺えた。KWIC コンコーダンスで最も頻度の高い「授業」の文脈をみると、「他教科と連携した授業にするともっと充実した授業になると思いました」「主体的・対話的で深い学びが実現できているかの視点に立って授業改善を行うことが大切だということに気づきました」「実際のラップブックを見て、どのように作るのかも具体的に想像することができたので授業の進め方を考えるきっかけにもなりました」などのように、CLIL と Lapbook について理解することで改めて授業の在り方について考える様子が伺えた。

## 3. 考察とまとめ

量的分析の結果からも、授業後のリフレクションの結果からも、授業の効果はあったと考えられ、他教科連携の授業について理解を深めたことが他教科連携の指導意欲を向上させたと考えられる。しかし、将来現場で指導する意欲はまだそれほど高いとは言えず、外国語を学ぶ意欲が重要になると考えられた。対象学生は、将来小学校教員となると、全教科指導することが求められており、英語には苦手意識を持つ学生も多い。しかし、本研究によって別の教科と連携することで、外国語の指導に多少なりとも自信をもつ学習者も増えたと考えられる。グローバル化する社会の異文化間コミュニケーションの現場では、使用する外国語も多様であり、様々な文化や国を背景とする人々と関係性を築くことも重要となろう。英語に苦手意識がある学生が、外国語教育についての指導観を拡げることで、外国語指導にも自信をもてるように今後も努力したい。

## 4. 引用文献

安達理恵 (2022).「CLIL とラップブック指導による小学校外国語指導法授業の学生への影響」『中部地区英語教育学会紀要』第 51 号, 109 -114.

樋口耕一 (2024).KH Coder https://khcoder.net/

# 初等英語科における大学生の反転授業
## ―「アクティブ・ラーニングの外化」を促す学習支援―

竹野　純一郎（岡山理科大学）・國本　和恵（岡山理科大学）

キーワード：教員養成・教師教育，指導法，反転授業

### 1．はじめに
アクティブ・ラーニング（能動的学習）の指導法の一つとして、ICT を活用する反転授業がある。反転授業では、講義前に提示された教材を学生が予習し、講義中は、学生が重要な点を理解するまで繰り返し学習し、教員は支援を必要としている学生に対して援助を行う（Bergman & Sams, 2012）。反転授業の成功には、主体的な学習の定着を促す「アクティブ・ラーニングの外化」（「議論や発表の中で自分の考えをはっきりと示す」「根拠を持ってクラスメイトに自分の意見を言う」「クラスメイトに自分の考えをうまく伝えられる方法を考える」）が生じるような工夫が鍵を握っていると示唆されている（三保・本田・森・溝上, 2016; 小山・溝上, 2018）。反転授業はどの教科でも指導が可能であり、「教室で教員に注目が集まるのではなく、学習者と学習に関心が集まる」ことが重要である（Bergman & Sams, 2012）。では、「アクティブ・ラーニングの外化」は、どのような教員の学習支援によって学生に生じるのか。本研究では、学生の自由記述から得られた生の声を因子分析し、その結果を基に学生の学習要因を明らかにする。そして、その学習要因を基に年次による学習の変化に焦点を当て、「初等教員養成課程」の「外国語」指導を担当する教員の効果的な学習支援の方策を探る。

### 2．目的
本研究では、反転授業で学ぶ大学生の学習について、以下の研究課題を検証する。

1. 「初等教員養成課程」の「外国語」の反転授業に対して、「このように取り組めばよかった」「難しいと感じた」「学びにくい」「ネットワーク環境」に関する学生の自由記述（竹野・國本, 2024）を因子分析し、反転授業の学習要因を求める。
2. 反転授業で学ぶ大学生の1年生と2年生の学習要因の学年差を検証する。
3. 「初等教員養成課程」の「外国語」の反転授業において、「アクティブ・ラーニングの外化」が生じる教員の学習支援の在り方を明らかにする。

### 3．調査研究
(1) 因子分析調査への参加者
2023 年度に「初等英語科教育法」を履修した2年生の学生 41 名（女性 10 名、男性 31 名）が、因子分析調査に参加した。
(2) 因子分析
反転授業について、「このように取り組めばよかった」「難しいと感じた」「学びにくい」「ネットワーク環境」に関する学生の自由記述を共起ネットワーク分析し、そこから摘出された主な記述（竹野・國本, 2024）をもとに作成した質問項目により、リッカート4件法による質問紙調査を実施した。探索的因子分析においては、最尤法（プロマックス回転）により因子抽出を行い、因子数は3とされた。第1因子(Cronbach's α = 0.939)を「アクティブ・ラーニングの外化妨害要因」、第2因子(Cronbach's α = 0.939)を「学びにくさ外的要因」、第3因子(Cronbach's α = 0.912)を「反転授業学習方略の気づき」とした。
(3) 1 年次と2年次の学習要因の差に関する参加者
2023 年度に 1 年生として「初等英語科内容論」を、2024 年度に 2 年生として「初等英語科教育法」を履修した学生のうち、2023 年 11 月および 2024 年 7 月の両時点の調査に参加した学生 32 名（女性 8 名、男性 24 名）を本分析の対象とした。本調査では、「アクティブ・ラーニングの外化妨害要因」「学びにくさ外的要因」「反転授業学習方略の気づき」に加えて、竹野・國本（2024）による尺度である

「反転授業学習意欲」「英語学習意欲」「小学校外国語指導意欲（以下、外国語指導意欲）」をリッカート4件法で質問紙調査を実施した。「授業準備率」は、「講義中の学習」「講義時間外の個別学習」「講義時間外のグループ・ディスカッション」をそれぞれ1点とし、最大3点満点で算出した。また、「出席数」は、反転授業として実施された8回の授業への出席回数に基づいて評価した。

(4) 1 年次と2年次の差に関する分析結果

*t* 検定の結果、「反転授業学習意欲」「アクティブ・ラーニングの外化妨害要因」「学びにくさ外的要因」「英語学習意欲」「外国語指導意欲」「出席数」については、1 年次と2年次の間で有意な平均値の差は認められなかった。一方で、「反転授業学習方略の気づき」は、1 年次の方が2年次より高い傾向を示した。また、「授業準備率」については、2年次（平均値=1.78）の方が 1 年次（平均値=1.34）よりも有意に高く、講義時間外に学習する時間が増加していることが示唆された。この結果から、1 年次に「反転授業学習方略の気づき」が生じた学生が、自らの反転授業学習方略を形成し、2年次においてその方略に基づいて学習を進めることで、講義時間外の学習時間が増加した可能性が考えられる。年次における差をさらに明らかにするため、学年ごとの要因間の相関係数を算出した。

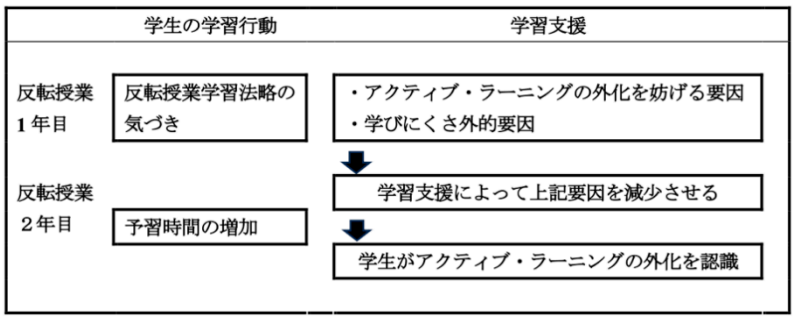
(5) 各年次での学習要因間の関連性

*t* 検定の結果から、学習要因に関しては学年間で大きな差は見られなかった。しかし、相関係数の分析から、学習要因間の関連性には、1 年次と2年次で顕著な違いが確認された。1 年次では、「反転授業学習方略の気づき」を得ていたものの、この要因が他の学習要因間と相関を示していなかった。これは、反転授業をこなすことで精一杯であり、「アクティブ・ラーニングの外化妨害要因」や「学びにくさ外的要因」といった学習の難しさを改善するまでには至らず 1 年目の学習を終えたと考えられる。2年次では、「学びにくさ外的要因」と「英語学習意欲」の間に相関が見られた。このことから、「初等教員養成課程」の「外国語」の反転授業においては、英語学習意欲が高い学生ほど、反転授業の妨げとなる「学びにくさ外的要因」に敏感であると考えられる。

(6) 自由記述の共起ネットワーク分析による年次差

「1年次の『初等英語科内容論』と比べて、2年次の『初等英語科教育法』の講義で、よりできるようになったこと、より分かったことを自由に記述しましょう」という設問に対する回答を共起ネットワーク分析した結果、「アクティブ・ラーニングの外化」が生じたという学生の自己認識が確認された。本研究で得られた、反転授業において「アクティブ・ラーニングの外化」を促す教員による学習支援の具体策とその効果は、今後の「初等教員養成課程」における「外国語」の反転授業の改善に役立つと考えられる。図1は、本研究の「反転授業における学生のアクティブ・ラーニング外化認識モデル」である。

**図1** 反転授業における学生のアクティブ・ラーニング外化認識モデル




## 4. 引用文献


竹野純一郎・國本和恵 (2024).「初等英語科でのアクティブ・ラーニングにおける教員の学習支援－反転授業における学習意欲－」（第 55 回中国地区英語教育学会島根研究大会口頭発表）

三保紀裕・本田周二・森朋子・溝上慎一 (2016).「反転授業における予習の仕方とアクティブラーニングの関連」『日本教育工学会論文誌』40 巻 Suppl.号, 161–164.

小山理子・溝上慎一(2018). 「「講義への取り組み方」と「アクティブラーニングへの取り組み方」が学習成果に与える影響」『日本教育工学会論文誌』41 巻 4 号, 375-383.

Bergman, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

# 大学生英語学習者が聞き取り、発音するのを苦手とする音素は何か、その序列はあるのか ―予備的研究―

望月　正道・リチャード　ウォーカー・千葉　庄寿・渡邊　信（全員、麗澤大学）

キーワード：英語音素，聞き取り，産出

## 1．研究の背景

中学校学習指導要領(文部科学省、2017)は英語の分節音と超分節音の指導を求めているが、Jenkins (2000)は、非英語母語話者間の意思疎通を妨げる主な原因は分節音の誤りで、超分節音的特徴の誤りは理解度に大きく影響しないと述べている。この見解に基づけば、授業時間が限られている中では、母音や子音といった分節音の指導を優先すべきである。それでは、分節音の中でも優先して指導すべきものがあるのだろうか。

教師としての経験から優先的に指導すべき音素を挙げている研究者がいる(靜、2009；手島、2011；小川、2014；有本、2022)。これらの研究者は、/ɔ:/と/ou/、/ɑ:/と/ə:/、/æ/と/ʌ/などの母音と/l/と/r/、/θ/と/ð/、/f/と/v/、/r/と/l/、/ŋ/などの子音に問題があり、優先的に指導すべきであるとしている。英語音素の聞き取りと産出に関する研究では、特定の音素の習得困難さや、それがリスニングや理解に与える影響、指導による発音向上の効果が指摘されている(Kashiwagi, Snyder, & Craig、2006；Kawashima、2008；木澤、2013；坂本、2016；河合、2018；靜・淡路、2019；田中・内田、2024 など)。これらの実証研究は、教師が経験的に問題がある音素として認識しているものに論拠を提供している。たとえば、/ɑ/、/æ/、/ʌ/、/ɔ:/、/ou/、/f/、/v/、/θ/、/ð/、/l/、/r/などの分節音に問題があり、指導の必要が指摘されている。

これらの先行研究からわかることは、日本人英語学習者には聞き取りと産出を苦手とする音素があるが、それらは指導により改善が可能であるということである。しかしながら、これらの研究結果は一致しているとは言いがたい。本研究は、大学生英語学習者にとって聞き取りや産出が難しいとされる音素に、難易度の序列をつけ、指導が必要な音素の順序について示唆しようとするものである。つぎの4つの研究課題を設定する。

研究課題1：大学生英語学習者(以下、参加者)にとって、/ɑ:/、/ə:/、/æ/、/ʌ/、/ɔ:/、/ou/の 6 の母音の聞き取りの難易度の序列はどのようなものか。

研究課題2：参加者にとって、/f/、/h/、/b/、/v/、/s/、/z/、/ θ /、/ð/、/l/、/r/の 10 の子音の聞き取りの難易度の序列はどのようなものか。

研究課題3：参加者にとって、上述の 6 の母音の産出の難易度の序列はどのようなものか。

研究課題4：参加者にとって、上述の 10 の子音の産出の難易度の序列はどのようなものか。

## 2．方法

音素聞き取りテストと音素産出テストの 2 種類のテストを作成した。音素聞き取りテストは、24 問から成り、英単語を聞き、文字で示された 2 つの単語のどちらが発音されたかを選択する。音素産出テストは、同様に 24 問から成り、参加者は文字で示された単語を発音し録音する。参加者は、大学生 38 名で、大学のコンピュータ教室で、2つのテストをウェブ上で約 25 分で受験した。採点は、聞き取りテストはコンピュータプログラムで自動採点した。産出テストは、英語母語話者が参加者 1 人ひとりの MP3 ファイルを聞き、1 語ずつ目標音素が正しく発音されていれば1点と採点した。

## 3．結果

### 3.1 音素聞き取りテスト

音素聞き取りテストの結果は、全 16 音素の聞き取りの平均正答率は 0.7 で、最高は F/v/、F/z/、F/ð/の 0.95 であり、最低は/ou/と NF/b/の 0.21 であった。音は例外なく語頭(F)の方が、語頭以外(NF)

よりも高い正答率となっている。母音と子音の平均正答率は表 1 と表 2 に示すとおりである。

表 1　母音の聞き取り平均正答率

| 音素 | /ʌ/ | /æ/ | /ɑ:/ | /ə:/ | /ɔ:/ | /ou/ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 平均 | 0.76 | 0.74 | 0.68 | 0.61 | 0.32 | 0.21 |

表 2　子音の聞き取り平均正答率

| 音素 | /h/ | /v/ | /f/ | / θ / | /z/ | /ð/ | /r/ | /s/ | /l/ | /b/ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 平均 | 0.92 | 0.9 | 0.89 | 0.89 | 0.81 | 0.73 | 0.71 | 0.7 | 0.65 | 0.54 |

6つの母音の正答率の違いについて Welch の補正による分散分析をおこなった。その結果、/ʌ/・/æ/・/ɑ:/は/ou/・/ɔ:/よりも、/ə:/は/ou/よりも 5%水準で有意に高い正答率であることが判明した。

10 の子音の正答率の違いについて Welch の補正による分散分析をおこなった。その結果、/h/・/v/・/ θ /は/b/・/l/よりも、/f/・/z/は/b/よりも 5%水準で有意に高い正答率であることが判明した。

3.2 音素産出テスト

結果は、16 音素の産出の平均正答率は 0.7 で、最高は/f/の 0.97 で、そのあとに/h/と F/ θ /の 0.95 が続き、最低は NF/ð/と NF/b/の 0.29 であった。図4は、16 の音素を正答率順に並べたものである。子音は音素聞き取りテストの結果とは異なり、/f/と/h/を除いた 8 つの子音のうち、語頭(F)の方が語頭以外(NF)よりも高い正答率となっているものが4つ(/ θ /、/ð/、/b/、/r/) と、その逆のものが4つ (/v/、/z/、/l/、/s/)である。母音と子音の平均正答率は表 3 と表 4 に示すとおりである。

表 3　母音の産出の平均正答率

| 音素 | /ə:/ | /æ/ | /ʌ/ | /ɑ:/ | /ɔ:/ | /ou/ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 平均 | 0.83 | 0.78 | 0.76 | 0.66 | 0.62 | 0.35 |

表 4　子音の産出の平均正答率

| 音素 | /f/ | /h/ | / θ / | /v/ | /l/ | /z/ | /r/ | /s/ | /ð/ | /b/ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 平均 | 0.97 | 0.95 | 0.92 | 0.8 | 0.8 | 0.76 | 0.65 | 0.64 | 0.59 | 0.59 |

6つの母音の産出の正答率の違いについて、Welch の補正による分散分析をおこなった。その結果、/ə:/・/æ/・/ʌ/は/ou/よりも 5%水準で有意に高い正答率であることが判明した。

10 の子音の産出の正答率の違いについて、Welch の補正による分散分析をおこなった。その結果、/ θ /は/r/・/s/・/ð/・/b/よりも、/v/は/ ð /よりも 5%水準で有意に高い正答率であることが判明した。

## 4. 考察

研究課題 1（母音の聞き分け）では、6 つの母音における正答率に基づいて、/ʌ/・/æ/・/ɑ:/・/ə:/は/ɔ:/・/ou/よりも聞き分けが容易であるという序列が示唆された。特に/ɔ:/と/ou/の聞き分けが困難であり、これは Kawashima（2008）の結果と一部一致する。研究課題 2（子音の聞き分け）では、/h/・/v/・/θ/・/f/・/z/が/b/よりも聞き取りやすく、/h/・/v/・/θ/は/l/よりも優れていた。とくに/b/の正答率が低かった点は予想外であった。/b/は日本語でも使われる音であるが、語頭と語尾で正答率に大きな差があったことが示唆的である。研究課題 3（母音の産出）では、/ə:/・/æ/・/ʌ/の正答率が高く、/ou/の産出が最も困難であった。これは先行研究の一部と一致し、特に/ou/が日本人学習者にとって難しい母音であることが確認された。研究課題 4（子音の産出）では、/h/・/f/・/θ/は/r/・/s/・/ð/・/b/よりも明らかに正答率が高かった。特に/θ/や/v/といった日本語に存在しない音の方が、日本語にある/b/よりも高正答率だった点は意外な結果である。この背景には、英語教育初期段階からこれらの音が丁寧に指導されていることと関係している可能性がある。

これらの結果から、音素の難易度には大きな差があるわけではないが、とくに困難な音素（母音では/ɔ:/・/ou/、子音では/b/・/l/・/r/・/s/・/ð/）は他よりも顕著に正答率が低い傾向があることが明らかになった。今後の英語教育では、これらの音素に重点を置く指導が必要であることが示唆される。

一方で本研究には限界もある。対象とした音素数が限られており、参加者も英語専攻の学生中心で偏りがある。また、テスト項目数が少なく信頼性に課題があり、発音評価も英語母語話者 1 名によるもので客観性に欠ける。今後はより多様な学習者を対象に、項目数や評価者数を増やすことで、音素習得の順序や難易度をより明確にできるだろう。

# 音韻的短期記憶の容量がイントネーションに与える影響

松原　緑(名古屋大学)

キーワード: 音韻的短期記憶, イントネーション, 音感

## 1. はじめに

ワーキングメモリの一構成要素である音韻短期記憶（Phonological short-term memory: PSTM）は、聴覚情報や言語情報を一時的に記憶・操作するもので新しい単語の学習や、音声の理解、外国語の習得など、言語処理において重要な役割を果たすと言われている。PSTM の容量が大きい話者は、馴染みのない音の sequence を記憶し、処理することができるため、外国語の再生に有利であると考えられる。逆に PSTM の容量が小さい話者は馴染みのない音の sequence を保持したり思い出したりするのが難しく、発音ミスにつながる可能性がある。

本研究では、メロディとリズムを使って測定した音韻短期記憶の容量が、英語および未習外国語のセンテンス・イントネーションにどのように影響を及ぼすかを調べた。

## 2. 調査方法

(1) 実験参加者

日本語を母語とする大学生・大学院生 22 名（男性 9 名、女性 13 名）が実験に参加した。オンラインによる TOEIC IP Listening Section のスコアは $M = 321.8$, $SD = 66.0$、Total スコアは $M = 625.9$, $SD = 120.2$。

(2) 音韻的短期記憶（PSTM）の測定

音韻短期記憶の測定方法には意味を成さない音声を用いる Nonword Repetition Task (NWR)をはじめとしていくつかあるが、本研究では電子音を用い単音の連続およびリズムを加えた音の連続（sequence）が徐々に長くなるテスト音を作成した。実験参加者は音声を 3 回聴いた直後、ハミングで音を再現した（Tonal Sequence Recall）。単音およびリズムを加えた sequence 各々3 音から 7 音までを評価対象とし、正しく再現されていれば 1 音につき 1 点として換算した（50 点満点）。

(3) センテンス・イントネーションの測定

未習外国語および英語についてリピート・タスクを行いセンテンス・イントネーションの正確さを調べた。未習外国語は 3 回音声を聴いた後、PC モニターに REPEAT の表示後に発話するように求めるインストラクション（5 秒）に続いて、音声が 3 回流れる。PC 画面には回数のみが表示され、センテンスの文字表記や意味表示はない。モデル音と参加者のピッチ曲線を比較し、モデル音声との一致度を数値化（0 – 1.0）した。英語については、PC 画面に表示される英文をまず自分なりの発音で読むように指示された後、モデル音声を 1 回聴き、REPEAT の表示後に発話するように求めた。いずれの場合も男性参加者には男性の声、女性参加者には女性の声のモデル音を使用した。

センテンス・イントネーションの再現率は視覚的観点と聴覚的観点から評価を行った。モデル音声のピッチ曲線と、実験参加者の発音音声のピッチ曲線とを時間軸を正規化して視覚化し、全体を 5 分割した上で、各セクションのピッチパターンが一致している場合は 1、概ね一致している場合は 0.5 としてスコア化した (0-5)。また発話音声のリズムとイントネーションに特化し、音声的にモデル音声をどの程度模倣できているかを 5 段階 (0.5 刻み) で評価した。これらを合計して再現スコアとした。評価は実験者が期間を開けて 2 回行いその平均値を採用した。

(4) 音感テスト

オンラインで公開されている Profile of Music Perception Skills (PROMS; Law & Zentner, 2012) を使用した。このテストは 1 回目に聞こえてくる基準音に続き、2 回目はその繰り返し、3 回

目に聞こえてくる音が基準音と同じかどうかを 5 つの選択肢から判断するもので、Melody, Tempo, Rhythm, Tuning の 4 要素についてスコアを得た。Music Reproduction を伴う PSTM とは異なり、Musical Perception を計測する。

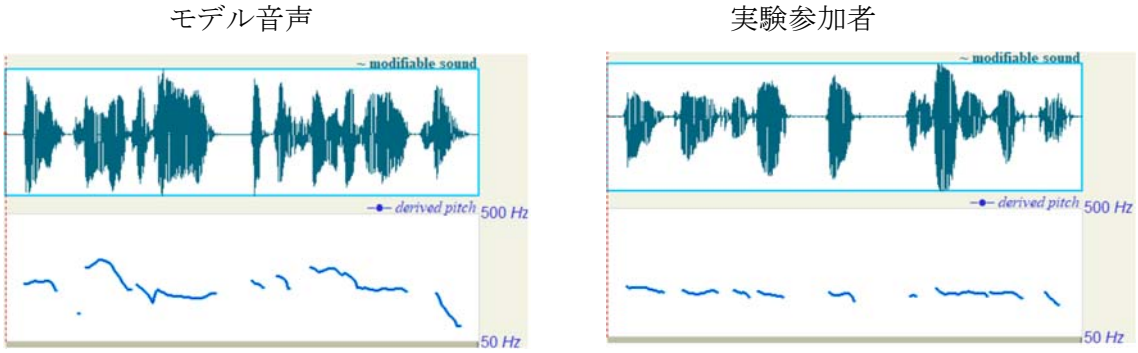
(5) 音楽経験に関するアンケート

実験参加者は音楽経験および日常音楽に触れる機会にについて回答した。

## 3. 結果と考察

PSTM の容量と未習外国語のセンテンス・イントネーションのパフォーマンスには弱い正の相関が認められた。一方、英語のセンテンス・イントネーションについて相関はなかった。英語の場合、モデル音声を聴く前と、聴いた後を比較しそのパフォーマンスの上昇率と PROMS に弱い正の相関が認められた。

未習外国語の場合、意味も分からず、いわゆる耳コピで音真似をするのだが、センテンス・イントネーションのパフォーマンス評価は平均 7.38 (*SD*=1.14)と高かった。一方、英語はモデル音声を聴く前（*M*=3.82, *SD*=1.43）と聴いた後（*M*=5.71, *SD*=1.48）を比較すると、大きく変化する人もいた一方で、ピッチ曲線が平坦なまま、癖が抜け切れない人もいた。




“I was planning to go, but decided not to.”

図1:ピッチ曲線の比較

## 4. 今後の課題

英語のピッチ曲線が平坦なままの人でも、未習外国語の発音をする際にはそのような傾向は見られない。言葉の意味が分かることがかえって母語の影響が出てしまうのではないか。その可能性について考える。

## 5. 謝辞

本研究は科研費（課題番号 21K00732）の助成を受けて行いました。

## 6. 引用文献

Law, L. N., & Zentner, M. (2012). Assessing Musical Abilities Objectively: Construction and Validation of the Profile of Music Perception Skills. *PloS ONE, 7*(12), e52508. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052508

# 発音記号の理解度に関する実態調査

河内山　真理(関西国際大学)・有本　純(関西国際大学)

キーワード:発音記号，発音，教職

## 1. はじめに

2011 年度から小学校で必修化された外国語活動、すなわち英語教育は、2020 年度には教科となった。しかしながら、それを担う指導者については、当初から指導者の指導力不足や指導に対する不安が指摘されてきた(ベネッセ 2010, 河内山他 2011)。しかし、小学校の教員養成課程において、2019 年度から英語の指導方法が必修化された。この変更を受けて、将来の教員希望者の発音指導に関する変化はあるのだろうか。

## 2. 教職課程における音声指導の学習

(1) 教職課程における変化

小学校教員養成課程における外国語(活動)では、コアカリキュラムとして「外国語の指導法」(2 単位程度)、「外国語に関する専門的事項」(1 単位程度)が想定されている。「小学校における外国語活動(中学年)・外国語(高学年)の学習、指導、評価に関する基本的な知識や指導技術を身に付ける」が前者の目標、後者では「授業実践に必要な実践的な英語運用力と英語に関する背景的な知識を身に付ける」ことが目標とされている。各大学が確認する必要のあるコアカリキュラム対応表において、音声指導に関する項目としては、「授業実践に必要な話す力[やり取り・発表]を身に付けている」、「英語に関する基本的な事柄(音声、語彙、文構造、文法、正書法等)について理解している」、「音声によるインプットの内容の類推から理解へと進むプロセスを経ることを理解し、指導に生かすことができる」、「児童の発達段階を踏まえた音声によるインプットの在り方を理解し、指導に生かすことができる」、「受信から発信、音声から文字へと進むプロセスを理解し、指導に生かすことができる」というものがある。これらを他の項目を含めて、外国語指導に関する科目の中で、学生が学ぶことになっている。一方、中学校・高校の場合は、英語学分野の中で「英語の音声の仕組みについて理解している」という項目が設定されている。

音声指導については、中高教職課程においても、最低 20 単位ある「教科および教科の指導に関する単位」の 4 分野の1つ英語学分野の中の項目となっている。小学校の教職課程においては、外国語指導に関する科目の単位が概ね 3 単位程度のため、音声指導について割り当てられる時間があまり多くないと考えられる。

しかしながら、外国語教育に関する科目が追加されたことや、小中学校をまとめた教員採用枠を設定する自治体、中学英語と小学校免許など複数免許状の取得が可能になっている大学などもあるので、教職課程の学生が英語指導について学ぶ機会が増えている可能性がある。

(2)調査

以上の変化を踏まえ、本研究では、2019 年度以降のカリキュラムの下で教職課程に在籍する学生が、どの程度発音記号を理解しているのかを調査した。学生自身の理解に対する認識と、実際にその音声を含む英単語を尋ねて、認識と一致しているのかを調べた。対象者は、小学校と中学英語の教職課程在籍者である。

調査では、発音記号を示し、5 段階(5:記号の表す音を知っており正しく発音する自信がある、4:記号の表す音を知っていてとりあえず発音できる、3:記号の表す音をなんとなく知っていて発音できると思う、2:記号は見たことがあり、発音できるかも、 1:見覚えがなく発音もわからない)で理解度を尋ねた。

## 3. 結果と考察

子音のアルファベットと同じ記号は理解度が高いと予測していたが、図1に示すように、もっとも理解

度が高かったのが/f/で平均 2.8 であった。2 点台は/f/のみで、他の/d//k/など綴りと同じアルファベット文字を用いる場合でも平均は 3 点台であり、4 点台もあり、予想に反して理解度が低かった。読めるはずなのに、「発音記号」として提示されると、発音に自信がないためではないかと推察する。小中希望者を含めた全体と、小学校免許希望者のみを抽出した場合では、傾向は変わらない。

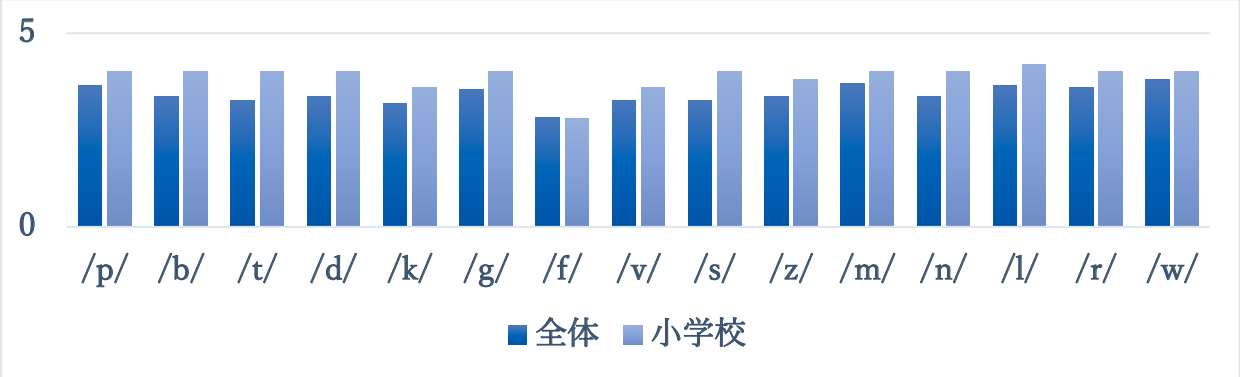



図 1　綴りと同じアルファベット文字を用いる音

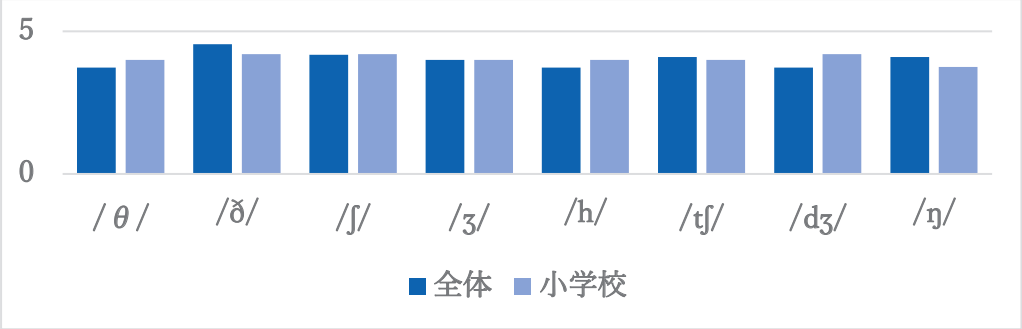



図 2　アルファベット文字にない記号を用いる音

アルファベットと異なる記号については、理解できていないという認識と実際にどういう音かもわかっていない場合が多い/ð/が 4.55 でもっとも理解度が低い。しかし、母音/æ/(cat の a)については、全体で 2.82 と理解度も高いことが確認された。
実際にその発音を含む単語を尋ねたところ、発音記号と綴りのアルファベットを同一視しているためか、/j/は間違いが多く、アルファベットと異なる記号では回答率が低いことから、発音記号に対する理解は深まっていないと考えられる。河内山他（2019）においても最も読めない発音記号の上位 3 つは/ɛ//ʒ//ð/だった。また、/j/を読めないと回答したのは 52%で、綴りと同一視したために読めると勘違いしている可能性がある。今回の調査からも中学英語の教職履修者でも、自分が読めると認識できる程度には発音記号と実際の調音法を学習する必要があると言える。

## 4. 謝辞

本研究は JSPS 科研費（課題番号: 22K00754）の助成を受けている。

## 5. 引用文献

河内山真理・山本誠子・中西のりこ・有本純・山本勝巳 (2011).「小中学校教員の発音指導に対する意識—アンケート調査による考察—」LET 関西支部研究集録 13, 57–178
河内山真理・有本純(2019).「教職課程履修者の発音記号に対する認識と定着度」『関西国際大学教育総合研究叢書』12,89–199.ɛʒ
ベネッセ教育総合研究所 (2010).『第 2 回 小学校英語に関する基本調査（教員調査）』https://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3179

# 一度の海外研修で終わらせない持続的な協定校学生交流の実践
## ―学内英語活動の場の創出―

小野　真嗣(室蘭工業大学)・室　拓実(室蘭工業大学)・
ペレム ジョン ガイ(室蘭工業大学)・リード コリー ハンター(室蘭工業大学)

キーワード:海外研修, 外国人留学生, オンライン交流

### 1. はじめに
本発表は、学生の海外協定校への英語研修参加経験に端を発し、その後の学内留学生らとの異文化交流活動や、協定校学生らとの持続的なオンライン交流活動により、学内における課外活動団体の設立を経て、学生の英語運用に対する意識変化や能力向上に至った事例を紹介する。学生の継続的な活動実践が、翌年以降の海外派遣数増に結び付いた事例として共有する。

### 2. 背景
#### 2. 1. コロナ禍以前の海外研修
室蘭工業大学(以下、本学)における日本人学生の海外派遣は、主に 1～2 週間の短期研修が主力であった。具体的には、夏季休業中のアメリカとオーストラリア、そして春季休業中のドイツと中国の計 4 方面への派遣を中心に展開していた。当時の海外研修は「一期一会」であり、渡航経験により深く興味を持った者が長期留学へ挑戦するのが一般的で、それを除けば実施毎に派遣は完結した。

当時、国立大学には第三期中期目標・中期計画が課され、本学では単年度あたり全学約 3,000 名のうち、2%となる 60 名以上の派遣が目標値となり、2018 年度に 61 名を派遣できたことで目標が達成された。この数値は本学にとって、コロナ禍以前における年間最大派遣数であった。

#### 2. 2. オンライン交流による海外協定校の維持
一方、コロナ禍が始まって以降、研修事業へのダメージは大きく、4 つの主力プログラムのうち、3 つを喪失した。唯一、オーストラリア研修のプログラムだけが残存した。そのプログラムのみ継続できた理由は、オンライン交流の存在である。コロナ禍においてもテレビ会議システムを用いた疑似留学体験として継続実施できたことが大きかったと言える。現在においては接続アプリも多様化して、時間制限解除のために有償型とする必要が無いタイプも出回っており、無償型で自由に開設できるものも普及していることから、利用への敷居が低くなって、容易にオンライン交流実践が可能となった。

#### 2. 3. コロナ禍以降の海外研修
2020 年度からの 3 カ年、諸条件をクリアした長期留学のみ継続できたが短期は全面停止となり、2022 年度末より形を変えながら短期の海外研修が徐々に再開された。しかしながら、上述の唯一残ったオーストラリア研修は石油価格や航空券代など物価高騰により、コロナ禍以前と同じ水準での渡航が不可能となり、変更を余儀なくされた。結果として、比較的安価なマレーシアへの短期研修がコロナ禍後初の事業として整備された。マレーシア研修を夏季休業中に整備したことにより、遅れながらも従前のオーストラリア研修の再整備を進め、協定校交流の維持を目的に、やむなく渡航期間の短縮をし、春季休業中の研修制度として整えられた。再整備にあたっては、2023 年 11 月にオーストラリア協定校側から本学への短期研修来訪が大きく働き、本学内での来訪学生達との交流による機運の高まりが、以降の海外派遣プログラム参加を促し、功を奏したと考えている。

### 3. 短期研修の中長期プログラム化　－学内留学生との交流やオンライン協定校交流の併用－
#### 3. 1. 活動母体となる課外活動団体の設立と学生活動の可視化
2023 年度夏季のマレーシア研修の実施により海外研修を再開できたことから、参加学生の中には、

留学体験を継続させたい者も現れ始めた。数年ぶりの海外渡航であったことも影響し、課外活動団体（以下、サークル）の設立希望が出た。本学では、コロナ禍以前には英会話サークルが存在していたが、徐々に活動が縮小し、団体廃止となった経緯があった。上述の新規団体設立において、負の経緯を知っている著者が顧問を依頼された際には当初否定的であったものの、設立希望学生に対して活動実績を残し、継続的に活動することを条件に再度引き受けることで、団体設立となった。

大学入学前までの課外活動においては、顧問教員が活動時間帯に積極的に指導に関与することがほとんどである。しかし、大学における課外活動では、顧問教員は監督責任の下、活動時間帯では関与せず、学生の自主的な活動で運営されているのが通例であるといえよう。海外派遣数増加や中期目標達成が求められていたことも理由に含まれるが、大学教員であっても顧問として引き受けた以上は指導にかかわるようにし、団体設立を経て定期的活動が構築されていき、現在に至っている。

表 1 に示す活動の中で、サークル所属学生が自身の活動を積極的に SNS 発信した。TOEIC スコアの向上などの成果や英語交流場面の活動紹介等の「見える化」に努めたことで、国際活動の情報伝播が起き、2023 年度を起点として、翌年度以降の海外研修が隆興しサークルも活発化した。

表 1　サークルの活動概要

| 時間帯 | 活動場所 | 活動内容(昼休みと放課後の週あたり各一回ずつ) |
|---|---|---|
| 昼休み | 講義室 | 提示トピックについて英語による議論・発表 |
| 放課後 | 図書館 | 留学生交流・オンライン交流(マレーシア・オーストラリア) |
| 不定期 | 学外 | 英語活動に関する大会行事などへの参加 |

図 1　昼休み活動の様子

### 3. 2. 日本学生支援機構の海外留学支援制度の活用

図 2 に示す通り、コロナ禍以前における 2018 年度の過去最高派遣数を、コロナ禍以降では 2024 年度に更新し 73 名の派遣となった。この数値は、第四期中期目標に掲げる 72 名を上回ることとなり目標達成となった。このような継続的な実績により、2025 年度からは日本学生支援機構（以下、JASSO）による海外留学支援制度（協定派遣）の支援金受給にもつながり、点線で示す一層の派遣数増が期待される。

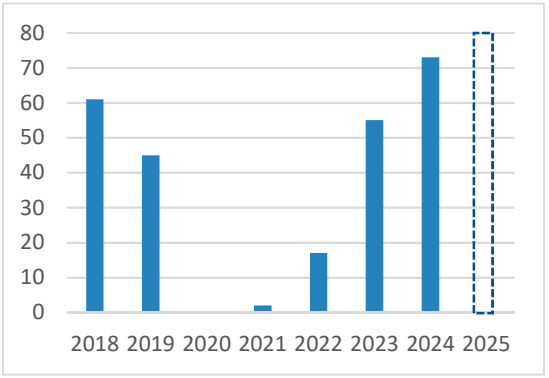



図 2　本学の海外派遣学生数

本学の海外派遣プログラムは、1 ヶ月を超える現地滞在型のプログラムは有しておらず、採択に至ったプログラムも 16 日間の滞在とする短期研修である。ただ、「現地で実施される学修活動と同様の効果を得ることができる国際性の高い授業への参加や、留学生や外国人住民とのワークショップなど、多文化経験に基づく実践もしくは実習中心の代替プログラムを有している」限り、JASSO は補助金支援対象とするため、サークル活動とはいえ、外国人留学生との対面活動、協定校学生とのオンライン活動などは大変有効であり、まさしく多文化体験に基づいた実践で、補助金申請時の活動基盤を事実上有していたことを示すことができ、結果として良い成果を生む循環が構築された。

### 4. おわりに

短期研修後の受け皿として、今後は中長期の単位互換留学や海外インターンシップ研修への導線整備が課題となっており、新規課外活動やカリキュラム見直しも含めた学内調整が必要となる。

### 5. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP22K00765「工学系地方大学の協働による自律英語学習を支援する学習プラットホームの構築」の助成を受けたものです。

# 英語教育を通じたグローバル・デジタル・シティズンシップの育成
## ―シティズンシップ育成に向けた資質の構成要素を探る―

栗原　文子（中央大学）

グローバル・デジタル・シティズンシップ，実践手法の分析，コンピテンシーモデル

### 1．はじめに

グローバル化やデジタル技術の進展により、人類は関係を構築するための優れた手段をかつてないほど豊富に得ている一方で、世界の政治的、経済的、文化的分断はむしろ深刻化している。日本の英語学習者もまた、日々予測不可能で不確実な世界情勢を目の当たりにしている。このような環境において、日本の学習者が、世界の一市民として、異なる言語・文化背景の人々と良好な関係を築きながら、持続可能で平和な世界の実現に寄与する資質や能力を育成することは、喫緊の課題である。現行の学習指導要領においても、学校教育の目標として、「持続可能な社会の創り手」の育成が掲げられている。しかし、英語教育を通じてそれをどのように実現していくのかについては、議論が深まっているとは言えない。

本研究は、グローバル・デジタル・シティズンシップ（以下、GDC）の育成を志向した英語教育を目指し、学習者に求められる資質・能力（コンピテンシー）について検討し、教育的示唆を得ることを目的とする。そのために、小学校から高校までの実践者 5 名による、シティズンシップ育成に重点を置いた英語教育の実践手法を分析した。

### 2．研究の背景

従来、シティズンシップ（市民性）という概念は、国家に忠誠を尽くす「よき国民」に求められる特性として捉えられてきた（名嶋他，2019，P.5）。しかし 21 世紀に入り、国家の枠組みを超えたシティズンシップの育成が求められるようになった。特にヨーロッパでは、異文化間（相互文化的）シティズンシップ（Alred et al., 2006）、民主的シティズンシップ(Council of Europe, 2018)、デジタル・シティズンシップ（Lütge, 2022）など新たなシティズンシップ概念が提起され、国連もグローバル・シティズンシップ（UNESCO, 2024）を提唱している。これらは、視点や構成要素に多少の違いがあるものの、いずれも超国家機関である欧州評議会や国連が重視する「民主主義・人権・法の支配」といった理念に根差し、異文化間対話への参加、他者への尊重、寛容性、コミュニティへの責任ある関与など、多くの共通点を備えている。

これらの新たなシティズンシップ概念は、特にヨーロッパの外国語教育に影響を与えており、言語を学ぶことを通して、学習者が認知、スキル、価値観や姿勢を含むコンピテンシーを育成し、平和で持続可能な社会に能動的に関与できるようにすることが求められている。

一方、日本の英語教育では、場面、目的、状況に応じたコミュニケーション能力の育成が重視されているが、批判的思考力や多様性の尊重、社会的責任、主体的参加といった GDC に資する能力への教育的アプローチは十分とは言えない。

### 3．研究の目的と手順

本研究の目的は、日本の英語学習者にとって有効な GDC の育成方法を明らかにすることである。具体的には、小・中・高等学校の経験豊富な実践者による英語教育の実践報告を分析し、そこから育成が目指された学習者の資質・能力について分析し、コンピテンシーモデルを構築することを目指した。

2024 年 12 月に、2 名の小学校教員、1 名の中学校教員、2 名の高校教員による実践報告会を開催した。報告者はいずれも国際理解教育や国際交流を重視した英語教育の実践者であり、そのうち 2 名が勤務する高校はユネスコスクールに認定されている。

報告会では、教室内での言語活動や国際交流を通じたシティズンシップ育成の取り組みについて、各自 15 分程度の発表を行った。全報告の録音・文字起こしを行い、実践内容を「認知」「スキル」「価値観・態度」の 3 分野に分類して分析した。

## 4. 結果

小学校から高校までの 5 名の実践者による英語教育の取り組みを分析し、GDC の育成に関わる資質・能力の構成要素を、「認知」「スキル」「価値観・態度」の 3 つの側面に分類した。

まず認知面においては、学習者が「世界の国々や人々の文化に多様性があること」、「インターネットや書籍などの情報は必ずしも正確であるとは限らないこと」、「世界の暮らしには共通点と相違点があること」、さらには「人類が協働して取り組むべき地球規模の課題が存在すること」などを理解する姿が確認された。こうした認識は、自己中心的な視点から離れ、批判的に自文化や異文化を分析し、自己を相対化することにつながる。

スキル面では、学習者が情報を批判的に分析したり、複数の文化や情報を比較したりする力が育まれていた。また、異なる文化背景を持つ他者と協力してプロジェクトを遂行したり、自文化との関連を意識しながら異文化を理解したりする実践も見られた。さらに、学習者が国際交流に主体的に参加したり、社会に働きかけるために自らメッセージを発信したり、ボランティア活動や動画作成などを通じて積極的に行動する様子も報告された。これらの活動では、目的に応じてデジタルツールを適切に活用する能力や、自ら学習目標や評価基準を設定する姿勢が確認された。また、他者とのディスカッションを通じて多様な視点を獲得するプロセスも見られた。

最後に価値観・態度面では、人権や平和への尊重、他者の立場に立って考える共感性（エンパシー）、違いを尊重し寛容であろうとする姿勢が見られた。また、発信する情報に対して根拠や責任感を持つ態度や、共通の課題に対して協働する姿勢も育まれていた。さらに、探究心を持って学びに臨む態度や、自らの言動を振り返って改善しようとする内省的な姿勢、地域や国際社会の一員としての自覚や責任意識、そして平和で持続可能な社会の創り手として自らの役割を意識する態度も確認された。

以上のように、実践を通じて学習者は、GDC に資する知識・スキル・価値観を統合的に発展させていることが明らかとなった。これらの結果を踏まえ、本研究では、英語教育を通じたシティズンシップ育成に資する学習者のコンピテンシーモデルの暫定版が策定された。

## 5. 教育的示唆

本研究は、英語教育が単に言語能力の習得にとどまらず、GDC の育成にも貢献し得ることを示している。小学校・中学校・高校の各段階で、英語教育に GDC の育成を目的とした活動を効果的に取り入れるためには、目指すべきコンピテンシーを明確にし、学習者の発達段階に応じた指導法や評価基準について検証していくことが重要である。

## 6. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 (23K00729)の助成を受けたものです。

## 7. 引用文献

名嶋義直（編）(2019).『民主的シティズンシップの育て方』ひつじ書房.

Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (Eds.). (2006). *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons*. Multilingual Matters.

Council of Europe. (2018). *Reference framework of competencies for democratic culture*. Council of Europe Publishing.

Lütge, C. (2022). Digital citizenship education: Perspectives for foreign language teaching.『JACET 中部支部紀要』, *20*, 1–12.

UNESCO. (2024). *Global citizenship education in a digital age: Teacher guidelines*. UNESCO.

# 遠隔地オンライン国際交流と対面交流の効果比較
## ―中学生の異文化間能力に焦点を当てて―

若生 深雪 （仙台高等専門学校）

キーワード:異文化間能力, 国際交流, 視点獲得

### 1. はじめに

令和 5 年 4 月、教育未来創造会議において、中学・高校段階における国際化の目標として、オンライン交流の 10%の実施および対面交流を行う高校の割合を 50%とする方針が示され（教育未来創造会議, 2023）、全国の自治体でも独自の取組みが進められている。しかしながら、既存の研究の多くは、オンライン交流または対面交流のいずれかに限定しており、それらが補完的に作用した場合の教育的効果については十分に明らかにされていない。本研究は、両手法の教育的効果に加え、それらが補完的に機能する効果を明らかにし、交流手法の視点から国際交流の教育効果を包括的に検証するものである。

### 2. 先行研究

異文化間能力は、「個々が持つ知識、技能、態度に基づいて、異文化環境において効果的かつ適切にコミュニケーションする能力」とされる (Deardorff, 2006)。具体的には、「態度」、「知識・理解」、「スキル」などの領域から構成される。日本の中学生に関する研究は限定されており、安達 (2010)や松本 (2019) は、外国人との直接的な接触経験の少なさから受容態度が低く、メディアなどの表層的情報に基づいて一面的でステレオタイプ的な理解に陥りやすいことを指摘している。

### 3. 研究方法

(1) 対象とした交流

本研究の対象は、日台の同一中学校間で実施された 2 回の国際教育プロジェクトである。1 回目は、2023 年 10 月から 12 月にかけて 6 回行われたオンライン交流、2 回目は 2024 年 12 月に台湾の生徒 15 名が来日し、日本の中学 3 年生と行った対面交流である（表 1 参照）。

表 1　2 つの手法による交際交流の実施内容

| | 2023 年 12 月（オンライン交流） | 2024 年 12 月（対面交流） |
|---|---|---|
| 参加人数 | 10 名(中学1年生から 3 年生) | 約 140 名の中学 3 年生(左記 10 名含む) |
| 設定/内容 | 課外クラブ活動 / 課題学習活動 | 正課授業 / 体験学習 |
| テーマ | 環境問題(マイクロプラスティック) | 文化背景の異なる他者への理解 |
| 目標 | 視点獲得（文化背景の異なる他者との協働活動を通じてクリティカルシンキングを活用し、交流相手およびテーマへの理解を深める） | 視点獲得・適応力（文化背景の異なる他者の立場に立ちながら、英語によるコミュニケーションを通じて、交流相手の考えや価値観を理解する） |

(2) 研究手法

教育効果を検証するため、日台両国において、「PISA2018 年グローバル版」(OECD, 2018)を用いた事前と事後の質問紙により、異文化間能力の変化を量的データより分析した。また、オンライン交流については、事後の半構造化面接、対面交流については、「異文化との出会いを通じた自己省察ツール AIE (Autobiography of Intercultural Encounters)」による自由記述を通じて、量的データを

補完する生徒の発言を質的に分析した。

## 4. 結果と考察

「PISA2018 年グローバル版」の結果を表 2 に示し、結果の概要をまとめた。

表 2　2 つの交流手法による異文化間能力、「視点獲得」と「適応力」の変化

| リッカルトスケール5件法 | | n = 126<br>対面のみ | n = 8<br>累積的な交流<br>（オンライン） | n = 8<br>累積的な交流<br>（対面） | n = 8<br>累積的な交流<br>（２度交流後） |
|---|---|---|---|---|---|
| 視点獲得<br>Perspective-Taking | pre （mean, SD) | 3.81 / 0.70 | 3.93 / 0.94 | 4.35 / 0.83 | 3.93 / 0.94 |
| | post (mean, SD) | 4.32 / 0.73 | 4.30 / 0.69 | 4.73 / 0.51 | 4.73 / 0.51 |
| | t値 | 9.49 | 2.30 | 2.94 | 5.92 |
| | p値 | p < 0.001 | 0.03 | 0.01 | p < 0.001 |
| | Cohen's d | 0.73 | 0.46 | 0.55 | 1.07 |
| 適応力<br>Adaptability | pre （mean, SD) | 3.41 / 0.85 | 3.93 / 1.10 | 3.98 / 1.02 | 3.94 / 1.10 |
| | post (mean, SD) | 3.98 / 0.85 | 4.19 / 0.96 | 4.35 / 0.87 | 4.35 / 0.86 |
| | t値 | 9.40 | 2.21 | 2.92 | 2.75 |
| | p値 | p < 0.001 | 0.03 | 0.01 | 0.01 |
| | Cohen's d | 0.68 | 0.24 | 0.40 | 0.43 |

対面交流のみを体験した 126 名は、表 2 に示された項目を除くすべての異文化間能力の要素で有意な変化を示した。累積的に交流を重ねた生徒では、「視点獲得 (Perspective-Taking)」において、事前 ( M = 3.93, SD = 0.94 ) と事後 ( M = 4.73, SD = 0.51 ) の差が有意であり( t(39) = 5.92, p < .001 )、効果量 (Cohen's d = 1.07) も大きかった。さらに、交流後 1 年間にわたりそのスキルの維持・向上が見られ、半構造化面接ではそのスキルが、学校生活での友人との関係構築や教科学習でも活用されている様子が確認された。

Deardorff (2006) のモデルが示すように、異文化間能力は効果的な交流を通じ循環しながら発達する。今回の結果は、累積的な交流経験がスキルの深化と定着に寄与し、その応用力が日常にも波及していることを示している。これは、「21 世紀型スキル」の 1 つであるクリティカルシンキングの基盤形成にもつながると考えられ、義務教育と高等教育をつなぐ系統的な国際教育のカリキュラムの必要性を示唆するものである。

## 5. 引用文献


安達理恵 (2010).「中学生の外国人に対する態度意識と影響要因 : 一地域における実証的事例調査より 『名古屋外国語大学現代国際学部紀要』第 6 号 255-278 https://cir.nii.ac.jp/crid/1050001337593141248

教育未来創造会議 (2023).「未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ（第二次提言）」https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/pdf/230427honbun.pdf

松本佳穂子 (2019).「ヨーロッパの異文化理解教育から学べること:実践研究を踏まえて」.『異文化間交流』第 19 号, 137-150　https://cir.nii.ac.jp/crid/1520290884406168960

Council of Europe. (2008). Autobiography of Intercultural Encounters Context, concepts and Theories, Strasbourg, Council of Europe.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, *10*(3), 241-266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

OECD. (2018). PISA-2018-Global-Competence-Questionnaire. In OECD (Ed.). https://www.oecd.org/pisa/PISA-2018-Global-Competence-Questionnaire.pdf

# 「英語コミュニケーション」の定期考査が高校生の学習方略へ与える影響

境 奈津希(東京学芸大学大学院生)

キーワード:学習方略, 定期考査, 高校英語

## 1. はじめに

効果的な学習を支援することを一つの目的として、学習方略についての研究が多く行われてきており、先行研究での知見をもとに、教師が方略指導を行うことは珍しくない。しかし、指導者が効果的と考える方略指導を単純に行うだけでは、学習者にその方略の使用を十分に促せないことが指摘されている(内田・水野・植阪, 2023)。学習方略の選択には、学習者の置かれたコンテクストや、特定の方略を使用するコストなど、様々な要因が関係すると考えられる(竹内, 2001; Oxford & Amerstorfer, 2018)。そのような要因の一つに、テストの波及効果が挙げられる(Alderson & Wall, 1993)。一般に、中学校や高等学校では定期考査が実施されており、その成果が成績に反映される割合は大きい。このような現状を踏まえると、定期考査が学習方略へ与える影響について調査することには大きな意義がある。

テストが学習方略へ与える影響については、これまでにもいくつか調べられてきており、学習者はテストの出題形式に沿った学習方略を選択する傾向にあることが報告されている(境, 2024; 田頭, 2020; 村山, 2006)。本研究では、「英語コミュニケーション」の定期考査が高校生の学習方略へどのような影響を与えるのかを明らかにするために、以下の研究課題を設定した。(1)定期考査にはどのような問題が含まれていたか、(2)どのような指導が行われていたか、(3)定期考査に向けてどのような学習方略を選択したか。

## 2. 方法

(1) 参加者

本研究の参加者は私立の中高一貫校の高校 1 年生 194 名、およびその英語教師 1 名である。

(2) 予備調査

学習方略について尋ねる質問紙項目を決定するため、2 学期の中間考査後に、考査に向けてどのように学習したかについて、Microsoft Forms を用いて自由記述で回答を求めた。得られた記述内容をもとに、66 項目からなる質問紙を作成した。

(3) 本調査

研究課題(1)に関しては、2 学期期末考査後に教師から問題用紙のデータを受け取り、問題内容・出題範囲・観点・配点などを基にテスト細目を作成した。また、教師に作問の意図などを尋ねた。(2)については、普段の指導の流れや、方略指導などについて教師に尋ねた。(3)については、予備調査で作成した質問紙の各学習方略の使用頻度について 5 件法(「よく行なった」～「全く行なわなかった」)で、参加者の高校生に回答を求めた。

## 3. 結果

(1) 定期考査にはどのような問題が含まれていたか

今回対象とした定期考査には、教科書と単語集からの出題に加えて、授業や教科書の内容に関連した初出音声を用いたリスニング問題および初見のリーディング問題が含まれていた。評価観点に関しては、教科書と単語集からの出題は「知識・技能」、ライティングと初見のリーディング問題は「思考・判断・表現」を測定する問題として扱われた。

(2) どのような指導が行われていたか

授業では、冒頭 10 分間に単語集を用いた語彙学習が行われ、その後、教科書内容に関して、主

にワークシートを用いた指導が行われた。ワークシートには、①新出語彙とその意味、②Q&A、③英語の定義から一つの単語を選ぶ問い、④いくつかの空欄がある教科書内容要約文、⑤音読用の空欄がある教科書内容要約文、⑥リテリングのための画像・キーワード、⑦ライティングトピックが含まれていた。

(3) 定期考査に向けてどのような学習方略を選択したか

全体として平均値が高かった項目は、「単語集の英単語を黙読した」($M$ = 3.62, $SD$ = 1.28)、「Summary の穴埋め部分の英単語を書いて練習した」($M$ = 3.54, $SD$ = 1.35)、「Summary を黙読した」($M$ = 3.45, $SD$ = 1.29)であった。一方、平均値が低かった項目は、「英単語を歌を使って学習した」($M$ = 1.38, $SD$ = 0.83)、「教科書の音声を聞きながら、音読した」($M$ = 1.71, $SD$ = 1.02)、「教科書の音声を聞きながら、本文を書いた」($M$ = 1.72, $SD$ = 1.05)であった。全体的な傾向としては、黙読に関連する学習方略が選択されやすく、反対に音源等を聞く方略は選択されにくいことがわかった。

次に、定期考査の得点による学習方略の選択の違いを検討するため、クラスター分析で参加者を 4 グループに分け、質問紙の回答傾向について 2 元配置分散分析を行なった。その結果、有意な交互作用が確認された($F$(91.42, 5790.11) = 2.56, $p$ < .001, $\eta_p^2$ = 0.039)。単純主効果の検定の結果、考査得点が最も高かったグループでは「できないところや苦手なところを集中的に学習した」などの学習方略を他グループよりも用いていた。一方、得点が最も低かったグループは、「Q&A で間違えたところやわからなかったところを集中的に練習した」などの方略をあまり使用していなかった。また、質問紙項目を複数の観点で分類し、その分類と考査得点との関係を分析した結果、考査得点の高いグループほど考査の出題形式に即した学習方略を選択する傾向があることがわかった。

## 4. 考察・まとめ

定期考査の問題分析および教師への聞き取りの結果から、定期考査による評価と指導は一致していたと判断した。学習者が「黙読」に関連した方略を多く選択していたことに関して、考査の出題の影響よりも、黙読が他の方略と比べて実行の負担が少ないという点が関係していると考えられる。聞くことに関連した方略が選択されないことついては、音源へのアクセスの手間や、リスニング問題に直接的に関係がないことの両方が影響したと推察される。また、考査での得点別の分析結果については、得点が高い学習者ほど考査の出題形式に沿った学習を選択する傾向にあった。このことは、習熟度が高い学習者において、考査の出題が学習方略の選択に大きな影響を与える可能性を示唆している。一方、考査得点が低い学習者は、考査問題に直接的には関係のない方略が他の得点層よりも選択されやすい傾向にあり、考査の出題への意識が相対的に低いことが示された。以上のことから、習熟度の低い学習者に対しては、方略指導を行うか考査の出題形式の種類数を絞るなどして、学習の方向づけを明確化する指導が求められる可能性が示唆された。

## 5. 引用文献


内田奈緒・水野木綿・植阪友理 (2023).「効果的な学習方略はいかにして学習に取り入れられるか―研究者と教師が連携した語彙学習方略指導の効果とそのプロセス―」『教育心理学研究』, 71(2), 145−158.

境奈津希 (2024).「英単語テストの出題形式が高校生の語彙学習方略及び語彙知識の深さに与える影響」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 38, 85−98.

田頭憲二 (2020).「日本人 EFL 学習者における学習課題形式による語彙学習方略の変容」『深澤清治先生退職記念 英語教育学研究』, 123−134.

竹内理 (2001).「外国語学習方略の使用に対して『有効性』,『コスト』,『好み』の認識が与える影響について」『ことばの科学研究』, 2, 23−33.

村山航 (2006).『テスト形式が学習方略に与える影響とそのプロセスの解明』[博士論文] 東京大学.

Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics, 14*(2), 115−129.

Oxford, R. L., Lavine, R. Z., & Amerstorfer, C. M. (2018). Understanding language learning strategies in context: An innovative, complexity-based approach. Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts, 5-29.

# L2 Gritと自己調整学習方略の関連性
## ―英語力への影響に着目して

山中　由香(関西大学)・古屋　あい子(東洋大学)

キーワード:L2 Grit, 自己調整学習方略, 英語力

### 1. はじめに

Grit(やり抜く力)は、Duckworth ら(2007)によって提唱された「長期目標に向けた情熱と粘り強さ」から構成されるパーソナリティ特性であり、近年、教育心理学や言語教育の分野で注目を集めている。日本の教育においても、新学習指導要領では「粘り強い取り組み」が「主体的に学習に取り組む態度」の評価基準の一つとして示されており、Grit の重要性は高まりつつある。第 2 言語(L2)学習の分野においても、L2 Grit が学習の継続や成果と正の関連をもつことが報告されている(Mikami & Shiozawa, 2024; Teimouri et al., 2022)。一方、学習者が目標を設定し、それに向けて計画・実行・内省を行う能動的な学習プロセスである自己調整学習(Self-Regulated Learning: SRL)も、長期的な学習成果を支える重要な要因として広く認識されている (Zimmerman, 1990)。本研究では、SRL を促進する具体的な手段としての自己調整学習方略の活用が L2 Grit の向上に寄与する可能性に着目し、その関連性を検討した。また、それが英語力の向上に与える影響についても明らかにすることを目的として調査を実施した。

### 2. 方法

(1) 参加者

関西圏および関東圏の英語クラスを履修している非英語専攻の大学 1 年生～4 年生 301 名(男性 195 名、女性 106 名、平均年齢 19.58、標準偏差 1.19)が参加をした。

(2) 質問紙:次の 4 つの尺度と英語力および属性に関する質問から構成された質問紙を使用した。

①日本語版 L2 Grit 尺度 (Yamanaka & Furuya, 2025)
「努力の粘り強さ」5 項目、「興味の一貫性」4 項目の計 9 項目

②日本語版グリット尺度(竹橋ほか, 2019)
「努力の粘り強さ」6 項目、「興味の一貫性」6 項目の計 12 項目

③大学生を対象とした自己調整学習方略尺度(畑野ほか, 2011):4 種類の調整方略から構成
「動機づけ調整方略」6 項目、「認知調整方略」8 項目、「行動調整方略」6 項目、「情動調整方略」4 項目の計 24 項目

④日本語版 Ten Item Personality Inventory(TIPI-J) (小塩ほか, 2012)
「外向性」2 項目、「協調性」2 項目、「勤勉性」2 項目、「神経症傾向」2 項目、「開放性」2 項目の計 10 項目

・英語力(TOEIC® Listening & Reading Test)
・属性(性別、留学生の有無、年齢、学年、学部・学科、英語学習歴、海外の滞在歴)

(3) 手順

2022 年秋学期および 2023 年春学期に Google Forms にて質問紙調査を実施した。

### 3. 結果

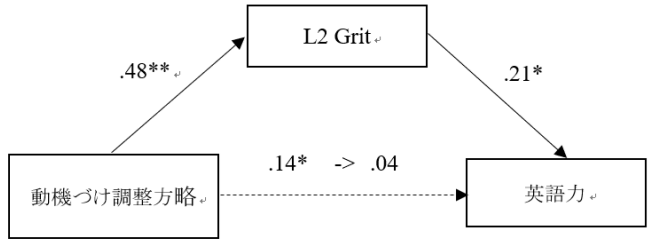
(1) 自己調整方略、性格特性、英語力、性別、留学生の有無、年齢、性格特性を説明変数、L2 Grit を目的変数として重回帰分析を行った。この結果、行動調整方略と動機づけ調整方略は L2 Grit を有意に予測した。

(2) 相関分析の結果、TOEIC との相関は L2 Grit ($r$ = .23)、Grit「努力の粘り強さ」($r$ = .19)、L2 Grit「努力の粘り強さ」($r$ = .26)、動機づけ調整方略 ($r$ = .14) と見られた。

(3) 動機づけ調整方略が英語力におよぼす影響について、L2 Grit が媒介するかどうかを確かめるために、媒介分析を行った。まず、英語力を目的変数に、動機づけ調整方略を説明変数にした回帰分析を行った。この結果、動機づけ調整方略は英語力を有意に予測していた。また、媒介変数である L2 Grit を目的変数にした単回帰分析を実施した結果、動機づけ調整方略は L2 Grit も予測していた。最後に、英語力を目的変数、動機づけ調整方略と L2 Grit を説明変数とした重回帰分析を実施した。この結果、L2 Grit は英語力を有意に予測し、一方で動機づけ調整方略の効果は非有意になった。間接効果の検定として、Bootstrap 法（2000 回の再標本化）を用いた分析の結果、95%信頼区間（[4.62, 27.74]）は 0 を含んでおらず、L2 Grit による媒介効果が統計的に有意であることが示された（図 1）。これにより、動機づけ調整方略のみが L2 Grit を介して英語力に間接的な影響を及ぼしていることが確認された。

**図 1**

媒介効果の結果




間接効果：$b$ = 14.35, 95%CI [4.62, 27.74]

** $p$ < .01, * $p$ < .05

## 4. 考察

動機づけ調整方略と行動調整方略（例：計画的な学習の実施）が L2 Grit を有意に予測していたことから、L2 Grit を高めるためには、学習意欲を調整する方略と、具体的な学習行動を計画・実行する方略の双方を併用することが効果的であると考えられる。

さらに、動機づけ調整方略が L2 Grit を介して英語力に間接的な影響を及ぼしていたことから、Grit を高め、最終的に英語力の向上を図るためには、学習意欲を維持・強化する動機づけ調整方略を積極的に活用することが重要であると考えられる。

## 5. 引用文献

小塩真司・阿部晋吾・カトローニ, ピノ (2012).「日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J)作成の試み」『パーソナリティ研究』, 第 21 号, 40‐52.

竹橋洋毅・樋口 収・尾崎由佳・渡辺 匠・豊沢純子 (2019).「日本語版グリット尺度の作成および信頼性・妥当性の検討」『心理学研究』, *89*(6), 580–590.

畑野快・及川恵・半澤礼之 (2011).「大学生を対象とした自己調整学習方略尺度作成の試み」『日本教育心理学会総会発表論文集』第 53 号, 325.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(6), 1087–1101.

Mikami, H, & Shiozawa, T. (2024). A self-regulation perspective on L2 grit development and its impact on language achievement. *Language Teaching Research*. Advance online publication.

Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, *26*, 893–918.

Yamanaka, Y., & Furuya, A. (2025). Adapting and implementing an L2-Grit scale for the Japanese EFL context: Focusing on language achievement and L2 learning motivation. *JASELE Journal*, *36*, 33–48.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, *25*(1), 3–17.

# Real-Life Language Practice Strategies
## —MBTIに基づくストラテジートレーニングの実践—

若本　夏美(同志社女子大学)

キーワード:　Stragegying, Best-Fit Strategy, IDLE

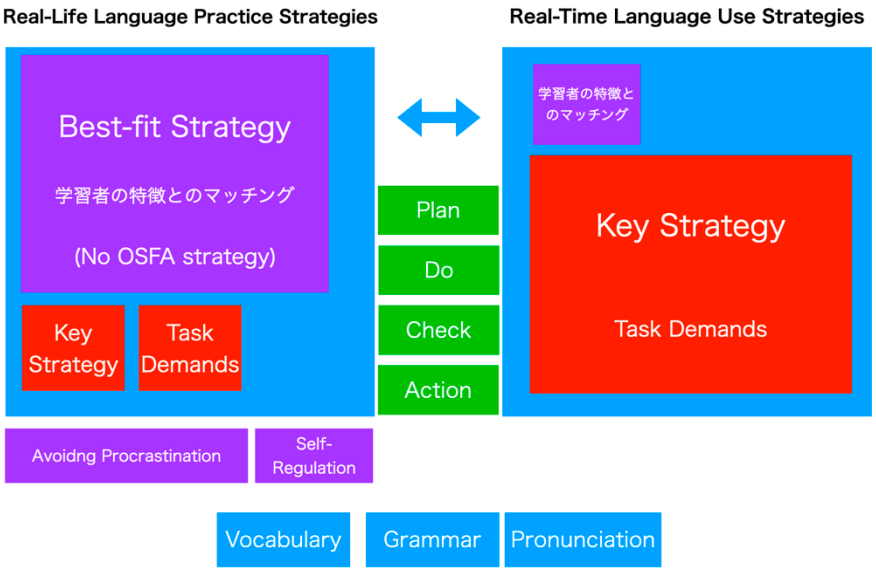
### 1. はじめに

学習者方略研究が始まった 1970 年代半ば以降、およそ 50 年にわたり、英語学習および教授に関する多くの重要な知見が蓄積されてきた。一方で、学習者方略の定義に関するコンセンサスの欠如、研究方法論の限界、さらには質問紙の妥当性に対する批判も提起されてきた。近年では、学習者方略の存在そのものに懐疑的な見解が示され、代わりに自律学習(Self-Regulation)や学習者のエンゲージメントを重視する立場が台頭している(Mercer & Dörnyei, 2022)。これらの議論は主に現代心理学の知見を応用したものであるが、ともすると理論倒れになってしまう応用言語学に実践への橋渡しをしようとする研究者・教師の熱い眼差しから、学習者方略研究は支持を集めてきた。たとえ理論的なフレームワークが変遷したとしても、学習のインターフェイスでは学習者が何らかの方略を用いる必要があるという事実は変わらない。しかし現状では、この側面がしばしば学習者に一任され、体系的な支援が不足している傾向が見られる。今こそ、学習者方略研究における「第 3 の波」(Wakamoto & Rose, 2021)に基づく理論的枠組みを発展させ、英語学習・教授実践との相互作用を一層強化すべき時期ではないだろうか。本発表では、こうした問題意識を踏まえ、大学生を対象としたストラテジー・トレーニング・プロジェクト(Strategying、若本他 2017)の実践的報告を行う。

### 2. 理論的フレームワーク

学習者方略は本研究で焦点を当てる Real-Life Language Practice Strategies(実生活英語練習方略、左側)と Real-Time Language Use Strategies(英語使用時方略、右側)に大別される(図 1)。

図 1. EFL における 2 種類の学習者方略




### 3. 方法

本プロジェクトの参加者は、私立女子大学に在籍する英語専攻の日本人女子大学生 15 名(年齢 20～22 歳)であり、英語運用能力は CEFR A2～B2 レベルと推定され、一定の個人差が認められた。

プロジェクトは、2024 年 10 月から 12 月にかけての 9 週間にわたり、3 年次の応用言語学ゼミナールの授業の一環として実施した。本プロジェクトの主たる目的は、語彙力およびリスニング能力の向上であったが、各参加者が自身の関心や課題に応じた個別の学習目標を追加することも認めた。トレーニングには、従来の Strategying モデルを改良して活用し、初週に自律学習の概念を導入した後、各週に異なる学習者方略（シャドーイング、アプリ、映画、英文書籍・英字新聞、YouTube、CALL 教材）を取り上げた。また、Myers-Briggs Type Indicator（MBTI：Form M、日本語版 JPP）を実施、フィードバックをおこない、参加者自身の学習者特性と BFS との関連についても考えさせた。各回では、参加者によるプレゼンテーションおよびディスカッションを通じて方略理解を深め、授業外における実践を通じて、各自にとって最適な方略（Best-Fit Strategy、以下 BFS）の発見を促すことを目的とした。各方略に対する評価は、毎週 Google Forms を用いて参加者に記録させた。プロジェクト終了時には、各自の BFS に関する口頭発表およびエッセイの提出を求めた。

## 4. 結果と考察

プロジェクト参加者のエッセイおよびプレゼンテーション（PowerPoint ファイル）を対象に、Axial Coding（軸足コーディング）を用いて質的データ分析を行った。その結果を以下の表に示す。

表 1. 参加者によって選択された BFS（$N$ = 15）

| BFS のタイプ | 具体的 GFS | BFS の特徴 |
|---|---|---|
| 音読 | シャドーイング、音読 | ・オーバーラッピング→シャドーイング<br>・映画の字幕を見ながら音読 |
| 洋書 | リーディング | ・リーディング→要約<br>・辞書、文法書の活用 |
| アプリ | Duolingo、mikan | ・ゲーム感覚で単語や文法を復習<br>・短時間・繰り返し型の学習に利用 |
| 映像メディア | YouTube、映画、Vlog | ・食事中やメイク中に YouTube<br>・海外 Vlogger の動画でモチベーション維持 |
| ポッドキャスト | 好きなテーマ・分野の選択 | ・カナダ文化に触れるポッドキャスト<br>・アメリカ英語や国際語としての英語に注目 |
| TOEIC 対策 | 対策問題集、模試、語彙アプリ | ・アプリ学習単語を TOEIC 模試復習と連携<br>・苦手な文法分野克服 |
| 自律学習 | PDCA、反復学習 | ・スマホアプリでの自己管理<br>・アプリの通知機能で継続支援 |
| 先延ばし防止 | 机に向かって勉強を設定しない | ・学習のハードルを下げる（スキマ時間活用）<br>・移動時間の活用 |

表 1 に示す BFS の特徴として、1）単独利用にとどまらず複数の方略を組み合わせていること（例：シャドーイング＋映像＋自律）、2）単独練習の方略を選ぶ傾向が強いこと、3）スマートフォンの活用、4）使いやすいこと、5）継続的に利用可能であることが挙げられる。参加者からは、「10 年以上英語学習を続け学習方略が確立しており、新たに取り組むのは正直面倒だった。しかし幅広い方略に触れたことで、自分に合った方法を再認識できた」（C さん）という声もあった。大学では高校の延長ではなく、このような Strategying プロジェクトを通じた学びの再構成が求められているのではないだろうか。

## 5. 引用文献


Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2022).『外国語学習者エンゲージメント：主体的学びを引き出す英語授業』(鈴木章能・和田玲，訳). アルク.

若本夏美・今井由美子・大塚朝美・杉森直樹 (2017).『国際語としての英語』. 松柏社.

Wakamoto, N., & Rose, H. (2021). Learning to listen strategically: developing a listening comprehension strategies questionnaire for learning English as a global language. *System, 103*.

# タスクを重視した中学校英語授業の特徴
## ―単元元全体のコミュニケーション志向の変化を中心に―

村田　琴美(札幌市立丘珠中学校)・志村　昭暢(北海道教育大学)

キーワード:授業分析, 指導法, TBLT

### 1. はじめに

中学校学習指導要領(文部科学省, 2017)では、「簡単な語句や文を用いて即興的にやり取りを行う力」の育成が重視されており、その実現に向けて、タスク重視の指導 (TBLT) が注目されている。TBLT は、学習者中心の授業や意味交渉の機会を増やし、流暢さと正確さの両面に効果があるとされている (Richards & Rodgers, 2014)。日本の中学校における TBLT の授業研究として、村田・志村 (2025) は、TBLT と PPP による授業を Spada (2024) の Communicative Orientation of Language Teaching (COLT) を用いて比較分析し、TBLT の方が授業のコミュニケーション志向性が高いこと、また Focus on Form や明示的な文法指導を行わなかったにもかかわらず、授業後の Writing 課題において有意差が見られなかったことを報告している。さらに志村(2021)は、高等学校と中学校の TBLT 授業を COLT で比較し、高校の方が 4 技能をバランスよく活用し、コミュニケーション志向性が高いことを示した。一方で、タスクの複雑化により、グループ活動中に学習者が母語(L1)を使用する傾向があることも指摘されている。しかし、これらの研究は 1 回限りの授業、あるいは異なるクラスや指導法の比較にとどまっており、単元全体を通じたタスク重視の授業を対象とした研究は十分に行われていない。本発表では、中学校 1 年生の 1 単元全体の授業を COLT スキームにより分析し、コミュニケーション志向性の観点から TBLT 授業の特徴を明らかにするとともに、単元全体を通してどの程度タスクが重視されているかを検討する。

### 2. 研究方法

タスクを重視した中学校英語授業の特徴を明らかにするために、札幌市内の中学校における 1 年生英語の 1 単元全体の授業をビデオで収録した。使用教科書は『New Horizon English Course 1』(東京書籍) であり、対象単元は「Unit 11 This Year's Memories」であった。本単元では、「過去の状況や気持ち、過去のある時点で行っていたことについて説明できるようになること」が目標とされており、言語材料としては be 動詞の過去形、There is / are 構文、および過去進行形が扱われていた。単元は全 11 時間で構成されており、授業での指導内容の概要は表 1 に示す。収録は 2025 年 2 月から 3 月にかけて実施し、学校および参加者から研究協力の同意を得たうえで撮影を行った。授業の担当者は本稿の著者自身であり、大学において TBLT に関する研究に従事している。現職でもタスク重視の授業実践に積極的に取り組んでおり、TBLT の理論や教材設計に関しては、大学教員である共著者が助言・指導を行った。

授業の分析には、言語指導のコミュニケーション志向性を測定する手法である COLT Part A (Spada, 2024)を採用し、分析作業には CollaVOD (北海道教育大学, 2016) を使用した。CollaVOD は、文部科学省の国立大学改革強化推進補助金による「大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築―教員養成ルネッサンス・HATO プロジェクト―」の一環として、小学校英語教育の指導力向上を目的に開発されたオンライン共同学習プラットフォームであり、オンライン上で COLT の分析が可能である。本研究では、単元全体 11 授業のうち 7 授業 (第1・4・5・6・7・10・11 時) を抽出して分析対象とした。COLT Part A の分析結果については、カテゴリーごとにフィッシャーの直接法によるクロス集計を行い、比較を試みた。コミュニケーション性を数値化する方法として、COLT には Global Scoring を算出する方法がある。Global Scoring は、授業における 6 つの観点に基づいて算出される評価指標であり、高い方がコミュニケーショ志向性が高いと判断される。具体的には、「Participant Organization」の「Group」、「Content」の「Procedure & Meaning」、「Content Control」の

「Teacher/Text/Student & Student」、および「Materials Type」の「Extended Text」、「L2-NS」、「L2-NSA」の項目が対象となる。各項目について、授業全体に占める配当時間の比率に応じて点数が付与される。比率が 0〜19%の場合は 1 点、20〜39%は 2 点、40〜59%は 3 点、60〜79%は 4 点、80〜100%は 5 点とし、それぞれの項目で得られた点数を合計したものが Global Scoring となる。本稿では、COLT の分析結果すべてを掲載することができないため、Global Scoring を示し、どの授業のコミュニケーション性が高いかを示す。

## 3. 結果と考察

タスクを重視した英語授業の単元全体コミュニケーション志向性による特徴を明らかにするために、COLT の Global Scoring を比較した。結果は第 1・10・11 時のスコアが 10pt で最も高く、次に第 7 時が 9pt、第 4 時が 8pt、第 5・6時が 7pt であった。スコアが高かった 3 つの授業はいずれも授業がタスクを中心に構成されており、第 10・11 時についてはタスクだけで授業が構成されていた。また、これらの授業で用いられていたタスクは、学習者が自分の意見や考えを話す機会が多く、場面・表現の真正性も高く、タスク性が高い活動であったと判断される。スコアが低い傾向にあった第 5・6 時の授業について、第 5 時は間違い探しタスクを行っていたが、学習者の意見を述べる機会がなく、Content Control がすべて教師・教材によって決められてしまったことと、タスクの真正性が低い教育的タスクであった。また、タスク以外に教科書の内容理解に時間が多く割かれていたことから、コミュニケーション性が低くなったと考えられる。第 6 時については、ALT が主導する授業であり、タスクの授業ではなく、PPP 的であり、更には Kahoot を用いたクイズが中心であったため、学習者同士のやり取りがほとんど見られず、コミュニケーション性が低くなったと考えられる。

表 1 Unit 11 の指導目標と授業内容

| 時間 | 授業の目的 | 授業内容 | 備考 |
|---|---|---|---|
| 第 1 時 | 過去の状態や気持ちを伝え合う | 小学校のクラブ活動タスク、教科書の導入 | |
| 第 2 時 | 過去の状況をたずね合う | 友だちの誕生日をたずね合う活動 | |
| 第 3 時 | 〜があるをたずねあう | There is / are を使った間違い探しタスク①、教科書の内容理解 | |
| 第 4 時 | 過去にやったことをたずね合う | be 動詞の過去形の導入、教科書の内容理解、文法解説動画視聴 | ALT との TT |
| 第 5 時 | 校区内にある建物を答える | There is / are を使った間違い探しタスク②、教科書の内容理解 | |
| 第 6 時 | ALT と 1 年間の復習 | Kahoot によるクイズ形式による語彙や文法の振り返り | ALT との TT |
| 第 7 時 | 冷蔵庫にあるものでどんな料理ができるかを決める | 冷蔵庫の中身で何ができるかタスク、教科書の内容理解 | |
| 第 8 時 | 先生が過去にしていたことを当てる | グループでクイズ大会（先生方の過去に関するもの）、教科書の内容理解 | |
| 第 9 時 | 1 年生の思い出を話し合い、その内容をまとめて書く | 1 年間の思い出を書くタスク、教科書の内容理解 | |
| 第 10 時 | Buffet で友達が食べたいメニューを取りに行く | Buffet タスク | |
| 第 11 時 | 給食のメニューで食べたいものを決める | 給食タスク | |

## 4. 引用文献


志村昭暢 (2021).「技能統合型タスクを用いた高等学校英語授業の特徴―中学校コミュニケーションタスクとの比較―」『全国英語教育学会大 46 回長野研究大会（オンライン開催）発表予稿集』172‐173.

北海道教育大学 (2016).『CollaVOD with Glexa』. https://collavod.hokkyodai.ac.jp/

村田琴美・志村昭暢 (2025). 「中学校におけるタスクを志向した英語授業の特徴」『HELES Journal』24 号, 64-79.

文部科学省 (2017).『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）外国語編』文部科学省.

Richards, J. C., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Spada, N. (2024). *The COLT Observation Scheme: Digital versions and updated research applications*: 2nd revised edition. John Benjamins Publishing Company.

# 看護英語の主体的学習による自己調整能力の変化

川﨑眞理子(長岡崇徳大学)

キーワード:自己調整能力，看護英語，主体的学習

## 1. はじめに

学修成果の差異は認知特性や学び方の違いによって生じるとされており、多様な学び方が理解・受容されない環境では、多様な学習特性を持つ学習者は、学習が難しく、失敗を経験することが多くなる。結果的に認知特性や学び方特性が原因で、苦手意識を持ったり、学習意欲を失ったりする。学習者が自ら学び、生涯にわたり学び続ける力を身に付けることが目標とするならば、個々の認知特性に最適な学び方を獲得させ意識化させていくことが有効な学習支援であろう。この点について、自己調整学習理論(Zimmerman, 1989)が示唆を与えている。この理論によれば，学習者自身は自己の学習過程においてメタ認知，動機づけ，行動に対して能動的に関与している学習を自己調整学習として定義している。そして、学習過程で学習者は、興味関心を持ったり、見通しを持って学んだり、自己の学習活動を振り返ったりし、次につなげていく力をつけるよう求めている。指導者には学習者がこのような力を養えるような授業運営や指導が求められている。

自己調整学習能力の可視化には種々の質問項目が使用されているが、本稿では中でも引用の多いZimmermanによる項目をベースにした先行研究(水本, 2011, Mizumoto, 2012)に基づき、学修成果の指標として収集するデータを利用し、当該能力や自己の目標設定と、英語運用能力の関係を探索した。

なお本実践研究は、倫理審査委員会の承認を受けて実施したものである。

## 2. 実践

(1) 授業

対象の授業は、看護現場で必要な英語を患者とのダイアローグ例を使って、基本的な平易な表現と専門用語を学ぶESPやCLILの要素を取り入れた協働学習と多読を主軸とした1年次90分15回の必修科目である。初回の授業開始前に、研究対象である旨と研究内容の説明を行った。アンケート項目はその後の学習に反映させるため、全員に回答を求めたが、質問様式の冒頭で協力に同意の意思を示した者のデータのみを使用した。

(2) データ収集

①　英語運用能力はCEFR-JのA及びBバンドのCan-Doリスト(CanDoDescriptorBook1.0.pdf)を使って「できる・できない」の自己評価とした。

②　自己調整学習能力の可視化には種々の質問項目が使用されているが、本実践では引用の多いZimmermanによる項目をベースにした先行研究(水本, 2011, Mizumoto, 2012)を使用した。学習者にとってイメージしやすい語彙学習について問うていることも採用の理由である。

図2　実施内容一覧

| シラバス:Basic　English　1年次前期 | 収集データ | 評価割合(100%) |
|---|---|---|
| ①　英語運用能力自己診断<br>(CEFR-J　4技能 Can-Do Description) | 2件法(できる・できない)できるの数を変数とした | |
| ②　自己調整能力質問紙 | 5件法 | |
| ③　多読<br>音読・シャドーイング | 読了語数<br>速度・精度・再生率 | 30 |
| ④　振り返りシート<br>目標:　授業5回ごとに設定 | 記述データ | 20 |

| | | |
|---|---|---|
| 自己の振り返り<br>Team/Class への貢献内容 | | |
| ⑤ その他<br>小テスト<br>ライティング課題<br>看護上の会話実技 | なし | 50 |

(3) 分析方法と結果

①及び②のアンケート集計データに対し、Wilcoxon の検定を行い、1 週目と 15 週目を比較した。

① CEFR-J Can-Do List 自己評価 4 技能の値はすべて有意に向上した。

| *N*=42 | 1 週目 | 15 週目 |
|---|---|---|
| Listening | 4.02 | 4.86 |
| Reading | 3.52 | 4.19 |
| Communication | 3.24 | 4.14 |
| Presentation | 2.86 | 4.02 |
| Writing | 2.93 | 3.93 |

② 自己調整能力の質問項目のうち、自己効力 1 項目（全 10 項目、不安 1 項目（全 6 項目）と意思コントロールに関する項目 12 項目の内、7 項に有意な変化が見られた。

自己効力項目: 私は基礎的な語彙はある程度知っている。

不安項目: 英語のテストを受ける時、語彙のせいで点数が取れないかもしれないと思う。

意思コントロール項目:

語彙を勉強している時、学習しようと思った内容を終わらせるための特別なやり方を持っている。

語彙を勉強している時、集中力を持続させるために自分なりの特別なやり方を持っている。語彙を勉強している時に感じるストレスを解消するための自分なりの方法に満足している。

語彙を勉強している時に使っている退屈さをなくすための、自分なりの方法に満足している。

語彙を勉強する時に勉強をぐずぐず先延ばしにしないための自分なりのやり方は効果的であると思う。

語彙を勉強する時には、どんな退屈も乗り越える自信がある。

語彙を勉強していて退屈な時は、学習を活性化するために自分の気分をコントロールする方法

(4) 考察

自己調整能力に伸びが見られたことから、主体的に目標を設定しながら協働して学習を進めたことで、英語学習に自信がついた可能性がある。しかしその反面、不安要素も大きくなった。これは、ものの、その変化の原因、例えば振り返りシートの書き込みの量や内容と関係があるのかなどは明らかではない。振り返りの内容を検討したが、日本語で記述したものと英語記述が混在するため、一律に評価することには問題があると考える。また、英語力の自己評価も向上しているが、自己調整能力と学修成果の関係を明らかにすることが、今後の課題の一つである。

## 3. 謝辞

本研究の実施を許可していただいた大学と、協力してくださった学生に感謝します。

## 4. 引用文献

水本 篤 (2011) .「自己調整語彙学習における自己効力感の影響」『関西大学外国語学部紀要』

Mizumoto, A. (2012). Exploring the effects of self-efficacy on vocabulary learning strategies. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 423–437. https://doi.org/10.37237/030407

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 329–339. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329

# 英語授業における構造・オートノミー支援行動の一分析

宮迫　靖静(福岡教育大学)

キーワード:構造支援, オートノミー支援, 授業分析

## 1. はじめに

オートノミー支援(autonomy support)がエンゲージメント(engagement)に繋がることが認められ, 英語教育でもオートノミー支援が注目され始めています。構造支援(structure support)を重要視する研究もありますが, 英語授業におけるオートノミー・行動支援行動を観察・分析した研究は国内では殆どありません。本発表は文科省公開の授業ビデオを対象に, オートノミー支援・構造支援の観点(Cheon, et al., 2012; Jan, et al., 2010)に基づいて観察・分析しました。

## 2. 先行研究

オートノミー支援が学習者の心理的欲求を満たしエンゲージメントを高める鍵であり, 英語能力関連要因に好影響を与えるとする研究は, マレーシア(Thaliar & Hashim, 2008), トルコ(Dincer, et al., 2019a, Dincer, et al., 2019b), 中国(Wang, et al., 2024), イラン(Zarrinabadi, et al., 2021)を始めとして増えています。国内でも同様に, オートノミー支援は心理的欲求を満たし, エンゲージメントを高め, 英語能力を向上させる(Someya & Fujishige, 2023)という研究がありますが, 単なるオートノミー支援よりも, 支援的な構造(supportive structure)が小学生の心理的欲求の充足とエンゲージメントに有効であるとする研究(Oga-Baldwin & Nakata, 2015)や, オートノミー支援以上に構造支援が日本人英語学習者には有効であるとする研究(Miyasako, 2025)もあり, オートノミー支援だけでなく構造支援も同時に考える必要がありそうです。また, 構造支援は制御(control)行動と誤解される傾向が大きく敬遠されがちですが, 一般教育においてはオートノミー支援的な構造支援が有効であるとする研究があります(Cheon, et al., 2012; Jan, et al., 2010; Reeve & Sue, 2014 等)。

国内の英語授業における教師のオートノミー・構造支援行動を観察・分析した研究は殆どありませんが, 宮迫(2024)はコミュニカティブ・アプローチの模範授業ビデオにおけるオートノミー支援・制御行動を観察・分析し, 教師の説明においては制御行動が多く, 活動中の教師・生徒間のやり取りにおいては支援行動が多いこと, 等を指摘しています。本研究は英語授業における教師のオートノミー・構造支援行動の実態を探るために, 授業ビデオを観察・分析しました。研究課題は, (1)オートノミー・構造支援行動の頻度はどうか, (2)オートノミー・構造支援行動の内容はどうか, としました。

## 3. 方法

文科省(2020)による「中学校の英語授業はこう変わる④」を対象として, オートノミー・構造支援行動の観点(表 1;Cheon, et al., 2012; Jan, et al., 2010)に基づいて, ビデオが示す「見どころ」ごとに教師の発話単位で観察・分析しました。尚, 授業の展開は, ①「読むこと」の練習(帯活動), ②前時扱った言語材料(比較級, 最上級)の復習, ③本時の目標の提示, ④教科書の内容理解と音読, ⑤教科書の内容を関連付けた「話すこと」及び「書くこと」の言語活動, というオーソドックスなものです。

**表 1**
**オートノミー・構造支援行動の観点**

| オートノミー支援行動 | 構造支援行動 |
|---|---|
| A1 選択肢を提供する | S1 目標や期待を明確に伝える |
| A2 意見や感情を尊重する | S2 具体的に指示やフィードバックを与える |
| A3 自分のペースで学ばせる | S3 進むべき方向やステップを示す |
| A4 学習活動を意味づけ, 重要性を伝える | S4 進捗をチェックし, 必要なサポートをする |

## 4. 結果・考察

表 2 は観察授業の見どころにおけるオートノミー・構造支援行動の観点ごとの頻度を示しています。結果をまとめると，(a)オートノミー支援行動よりも構造支援行動の方が多い，(b)「③本時の目標の提示」，及び新出語彙導入以外の「④教科書の内容理解と音読」の段階では構造支援行動が中心である，(c)「⑤教科書の内容を関連付けた「話すこと」及び「書くこと」の言語活動」の段階ではオートノミー支援行動が多く見られる，(d)オートノミー支援行動で多いのは「A2 意見や感情を尊重する」という項目である，(e)構造支援行動で多いのは「S2 具体的に指示やフィードバックを与える」という項目ある，等でした。オートノミー・構造支援行動のバランスがある程度とれており，構造がしっかりし，学習者の心理的欲求（自立性・有能性）を満たす授業と言えるでしょう。

発表時には、オートノミー・構造支援行動の内容を示しながら考察し，教育への示唆を示します。

**表 2**
**観察授業の見どころにおけるオートノミー・構造支援行動の観点ごとの頻度**

| 展開 | 見どころ | S1 | S2 | S3 | S4 | A1 | A2 | A3 | A4 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ② | 既習表現の習熟 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | 既習表現の習熟 | 3 | 12 | 5 | 0 | 2 | 10 | 1 | 0 |
| ③ | 【言語活動前】目標提示 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ④ | 【1回目（L）】教師の支援なし | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 【1・2回目（L）の間】ペアで確認 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | 【1・2回目（L）の間】新出語彙 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 |
| | 【2回目（L）】内容理解 | 0 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| | 【R】内容の読み取り | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ⑤ | 【1回目（SI）】関連した内容を話す | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| | 【1・2回目（SI）間】表現する語句の聞き出し | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 |
| | 【2回目（SI）】語句を使って話す | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | 【（SI）と（W）の間】英文の聞き出し | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| | 【（W）】別の話題を書く | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| | 観点の計 | 12 | 41 | 12 | 1 | 5 | 26 | 8 | 0 |
| | S と A の計 | | | | 66 | | | | 39 |

## 6. 主な引用文献


Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2012). The teacher motivational support intervention: Content, implementation, and effect on students' motivation. *Teaching and Teacher Education, 28*(3), 451–465. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588–600. https://doi.org/10.1037/a0019682

Miyasako, N. (2025). How do teacher structure and autonomy-support affect learners' perceived psychological needs, engagement and English proficiency? *Bulletin of University of Teacher Education Fukuoka, 74* (1), 87–104. https://doi.org/10.34603/0000002516

Oga-Baldwin, W. L. Q., & Nakata, Y. (2015). Structure, autonomy, and connectedness in young Japanese students' foreign language learning. *System, 53*, 165–175. https://doi.org/10.1016/j.system.2015.06.006

# 社会的エンゲージメントを育む遠隔授業
## －特別支援学校における「見取り」に着目して－

野村　幸代(高知大学院)・溝渕　優希(高知大学大学院生)

キーワード:社会的エンゲージメント, 遠隔授業, 教師の見取り

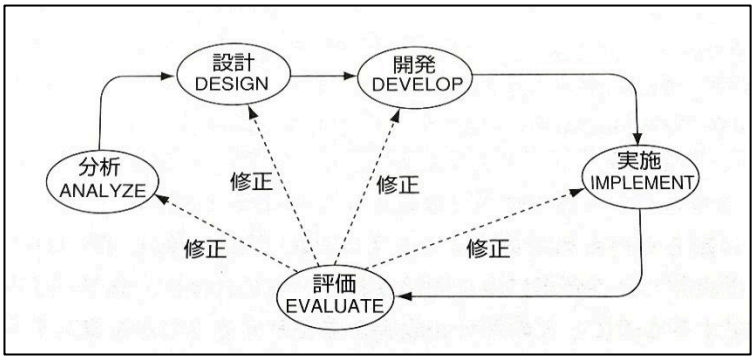
### １．はじめに

本研究の目的は、教師の見取りに基づいて、学習者の社会的エンゲージメントを促進する授業開発を行うことである。エンゲージメントとは「ある活動に積極的に参加すること、あるいは特定の行動に関与すること」を指し、社会的エンゲージメントは、他者との積極的な関わりを意味する（マーサ・ドルニェイ，2022 ）。英語教育ではコミュニケーション能力の育成が重視されており、学習者がペアワークやグループワークに意欲的に取り組むことが求められている。

本研究の対象は、病弱の特別支援学校の高等部である。生徒の病状に合わせて、対面での授業と校内別室や自宅からのリモート授業を行っている。本実践の対象クラスの２名の生徒のうち１名も病状からリモート授業を行っており、対面に比べると生徒の相互コミュニケーションが取りづらい環境である。また、少人数の授業体制は、教師と生徒の１対１の関係性を強める一方で、生徒同士の関係が築きにくく、社会的エンゲージメントが高まらないという弱点がある。そのため、社会的エンゲージメントを促進するためには、教師が生徒の学びを適切に見とり、支援を行うことが必要である。

授業はインストラクショナルデザインの基本形である図 1 の ADDIE モデルに基づいて設計した。ADDIE モデルは「評価」を中心としたモデルである。Westerman (1991) によると，質の高い授業を行う教師は、生徒の態度や学習に関する手がかりを観察しそれを用いてマネジメントを行う。これを「洗練されたスキーマ」と呼ぶ。この教師の「洗練されたスキーマ」である見取りという評価に基づき、ADDIE モデルの各段階を修正しながら授業を開発する。

図 1 ADDIE モデル　（ガニエら，2007，p.25）




### ２．授業概要

教室にいる生徒 A とリモートで参加している生徒 B を Google Meet でつなぎ、お互いの顔や活動状況を見られるようにし、生徒 B の画面では板書や教師の姿も見られるようにした。生徒 B の音声は教室のスピーカーにつなぎ、生徒 A にも聞こえるように設定した。ペアワークでは生徒同士が直接音声でやり取りできるようにマイク兼スピーカーを生徒 A のパソコンに接続した。

テキストの内容理解を以下の①から⑧の手順で実施し、単元の最後に、生徒は Google の共同ファイルで編集しながら、プレゼンテーションの準備を行った。ADDIE モデルの具体的な

実施内容は表 1、テキストの内容理解の授業の実施プロセスは表 2 の通りである。

表１．ADDIE モデルによる実践の具体的内容

| | |
|---|---|
| 分析 | 生徒はリモート授業であり、生徒同士の関係性が築きにくい。英語での意思疎通のための力は十分についていない。 |
| 設計 | 「意欲を高める協働学習の 5 つの方法」を用いて単元目標と学習活動を設定する。「意欲を高める協働学習の 5 つの方法」とは、①1 つのチーム目標を設定すること、②チームとして評価すること、③一人一人に役割を与えること、④仲間と共有するような教材設定をすること、そして⑤責任を共有させるルールを設定することである。 |
| 開発・実施 | 生徒の実態を見取りながら、単元目標を達成するための学習活動を実施する。生徒は google slide の共同編集を行い、プレゼンテーションを行う。 |
| 評価 | 生徒の発話や視線、ノートテイキング等から、生徒の取り組みを評価し、分析、設計、開発・実施の各段階を修正する。 |

表２．テキストの内容理解の授業の実施プロセス

| | |
|---|---|
| ウォーミングアップ | トピックに関する Q-A を準備し、ペアで質問させあう。 |
| 単語確認 | リピートさせる。日本語から英語を言わせ、その後、ペアで練習させる。 |
| リーディング ① | 目的場面状況を読み上げさせて確認する。質問を読み上げさせて、英問については意味を確認させる。時間を区切り、問題を解かせる。生徒の答えをプリントの書き込みとオンライン上のワークシートの書き込み状況から、二人が終わった頃に答え合わせをする。 |
| リーディング② | 質問を生徒に読ませて、質問の意味理解も確認する。内容に関連する動画を見て、質問に答えさせる。各自問題を解かせる。その際、進捗を現地とオンラインで確認し、問題に止まっている等した場合は、その都度支援する。二人で答え合わせをさせ、答えが異なっていた箇所について一緒に確認する。 |
| 音読 | フレーズごとにリピートさせる。ペアで、日本語と英語に役割を分けて練習する。ペアで本文を見ながら、日本語を聞いて英語を言わせる。 |
| リテリング | ペアで読み取った内容を、graphic organizer を見ながら説明させる。 |
| 文法 | スピーキングで使えそうな表現を中心に練習する。問題を解かせ、ペアで読み上げながら練習させる。 |
| 宿題 | 先生や生徒に教材内容に関連したインタビューを行う。 |

## ３．考察

生徒同士が徐々に自発的にコミュニケーションを取れるようになった。それは、教師が生徒の表情やノートテイキングの様子から生徒の参加状況を丁寧に見取とり、支援を行ったこと、そして「意欲を高める協働学習の 5 つの方法」に沿って授業を実践した結果であると推察する。理論に基づいた授業設計に加え、教師の積極的な働きかけと、見取りに応じた指示の修正を行うことが重要である。

## ４．引用文献


Westerman, D. A. (1991) Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education Vol.42 (4)* pp.292-305.

サラ・マーサー，ゾルダン・ドルニエイ (2022 ).『外国語学習者エンゲージメントー主体的学びを引き出す英語授業ー』鈴木章能・和田玲訳．アルク．

# 生徒視点の授業リフレクションによる若手英語教師の省察深化プロセス

岡崎　浩幸（富山大学）

キーワード:授業後リフレクション,若手英語教師,独自の実践理論(実践知)

## 1はじめに

本研究は、若手英語教師 3 名を対象として授業後の対話的リフレクションを実施し、その語りを質的に分析することで、彼らの省察の深まりや実践理論(実践知)の形成プロセスを明らかにすることを目的とするものである。本研究におけるリフレクションの特徴は大きく 2 点に集約される。第一に、教師が授業中に見られた生徒の姿や思考、感情、さらには潜在的な要望に対して、可能な限り寄り添い捉えようとする省察を重視した点である。第二に、教師自身が授業内で得た手ごたえや印象的な場面について具体的に語る形式を採用した。こうしたリフレクションの実践は、教師自身の内省を促すだけでなく、生徒理解の深化や授業改善の契機にもつながると考えられる。本研究では、リフレクションの内容を構造構成的質的研究法(SCQRM)に基づき分析することで、若手教師が実践を通じてどのような知を構築しているのか、またその知が若手教師のどのように教育実践の質的向上に寄与するのかについて検討する。

## 2.研究の背景

近年、英語教育において教師の省察的実践(reflective practice)の重要性が強調されており、特に経験年数の浅い若手教師にとって、授業後のリフレクションは専門性を高めるための重要な手段とされている。教師はリフレクションを通じて、授業中の成功体験や課題を客観的に振り返り、生徒の理解や学習への関与の様子を深く考察することが可能となる。このような内省的な実践は、教師が効果的な授業構成を模索し、独自の実践理論(実践知)を形成するうえで不可欠な過程である。

鹿毛ら(2017)は省察を深める授業研究のためには、子どもの学びの事実に基づいた解釈や授業の事実に基づいた代案提示の必要性を強調している。また、Korthagen(2005, 2013)は、授業中に得た「手ごたえ」や肯定的な体験に基づいたリフレクションが、教師に達成感や充実感をもたらし、教育実践の質的向上につながることを指摘している。こうしたポジティブな視点からの省察は、教師の自己効力感を高め、意欲的かつ継続的な授業改善を促進する。さらに Ghaye(2011)は、「強みに基づいたリフレクション(Strength-Based Reflection)」の重要性を提起し、教師が自身の強みや成功体験に着目し、それを発展させることで、創造的かつ持続可能な指導改善が可能になると述べている。

本研究では、こうした理論的背景を踏まえ、若手英語教師を対象に、授業後リフレクションにおいて「生徒の視点に立った振り返り」と「授業中に得られた手ごたえ」に焦点を当てる。その語りを質的に分析することで、彼らがどのような省察的思考を展開し、どのように実践理論(実践知)を形成しているのかを明らかにし、若手教師の専門的成長を支援するための知見を提供することを目的とする。

## 3. 研究課題

本研究は、若手英語教師に授業後の対話的リフレクションを実施してもらい、その語りの内容を質的に分析することを目的とする。このようなリフレクションの実践を通して、若手英語教師がいかなるレベルで省察的思考を行っているのか、また、彼らが日々の教育実践を通じてどのような独自の実践知(実践理論)を構築しつつあるのかを明らかにすることを試みる。本研究では、以下の二つの研究課題を設定する。

1. 若手英語教師は、どのような内容・レベルのリフレクションを行っているのか。
2. 若手英語教師は、いかなる実践知を形成しているのか。

## 4.研究方法

本研究では、若手英語教師 3 名を対象に、それぞれ 2 回の授業後に半構造化インタビューを実施した。収集したデータは、若手教師の発話部分のみを録音・逐語的に書き起こしたものである。分析には、構造構成的質的研究法（SCQRM）（西條, 2007）を用いた。まず、書き起こしデータを意味単位ごとに切片化し、それぞれにコードを付与した。次に、同様の意味内容をもつコードを統合し、概念（コンセプト）として整理した。さらに、複数の概念間の構造的関係に基づいてカテゴリーを抽出し、若手英語教師のリフレわかtクションの特徴や深さや、実践知の特徴が明らかになるように検討を加えた。

## 5.結果と考察

以下に、研究課題に基づき各教師のリフレクションの特徴と実践知の形成について考察する。

Q1 について、A 教師は、授業活動の成果や課題について事実を的確に記述する初期的リフレクションから出発しつつも、生徒の反応に対する因果関係を推論しながら自身の指導法を振り返るなど、思考の深化が認められた。また、指導選択の根拠を説明し、改善策を具体的に模索する姿勢も見られ、これは批判的リフレクションに相当する。B 教師は、学習者の間に見られる理解の差に注目し、それを埋めるための実践的手立てを検討していた。これは学習者理解に基づいた省察であり、教育的配慮の視点が強く現れている。また、「将来的にはより幅広く表現させたい」といった展望を語っており、授業を一過性のものとせず、継続的な改善と発展を視野に入れたリフレクションが確認できた。C 教師は、授業中の具体的な学習場面に基づいて詳細な省察を行っており、活動の効果検証や生徒の反応に基づいた観察・分析が顕著であった。さらに、授業中の臨機応変な対応についての自己評価と、「補足説明を加えるべきだった」「再度ゲームを実施すべきだった」など、具体的な代替案を示している点は、高次のリフレクション（現象の認識→解釈→改善案の提示）に該当する。

Q2について、 A 教師は、「英語をあえて使わせて失敗させることで学びが生まれる」「話した後にライティングさせることで、弱点に気づき定着が促される」など、学習者の自発的な気づきを促す授業設計に関する実践知を蓄積している。B教師は、「活動の配置やペアリングの工夫によって学びの質が変化する」という知見を得ており、さらに問いの形式やレベル設定が生徒の理解や参加度に直接影響を与えることを踏まえた、問いのデザインに関する実践知を形成している。C 教師は、「文法ミスを防ぐには、事前にモデル例を示すことが有効である」「質問に戸惑う生徒には、周囲の生徒との協働を通じて対話的な学びを促すことができる」など、生徒の理解と参加を支える具体的な指導法に関する実践知を形成している。

以上のことから、各教師はそれぞれの教育経験の中で、授業場面を的確に振り返りながら、実践的で具体的な知見を積み重ねていることが明らかとなった。特に、生徒の視点に立った省察と授業中の手ごたえに着目したリフレクションは、教師の実践知の深化に有効であることが示唆される。

## 6．謝辞

本研究のためにご協力いただいた先生方に感謝申し上げます。

## 7．引用文献（一部）

Ghaye, T. (2011). *Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action*. Routledge

鹿毛（2017） 鹿毛雅治・藤本和久（編）（2017）.『「授業研究」を創る―教師が学びあう学校を実現するために―』東京：教育出版.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, *11*(1), 47-71.

西條剛央（2007）『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編―研究の着想からデータ収集、分析、モデル構築まで』新曜社.

# 行動指向アプローチ(AoA)の視点からとらえる小学校の英語授業

高田　智子(清泉女子大学)・渡辺　香代子(埼玉県幸手市立上高野小学校)

キーワード:CEFR, 行動指向アプローチ(AoA), 社会的存在(social agent)

## 1. はじめに

CEFR(2001)の理念のひとつである行動指向アプローチ(action-oriented approach)（AoA）について、CEFR Companion Volume（2020)は CEFR (2001)よりも詳しく説明しているが、実践レベルにおける理解は追いついていない(Levy & Figueras, 2022; Negishi, 2022)。能力記述文を目標設定や評価タスクの作成に活用し、一定の成果をあげた事例はあるが、学習者が社会的存在(social agent)として行動する言語活動には課題も残る(投野他、2025)。

いっぽう、自らの教育信念によって実践された言語活動に AoA が具現化された事例もある。その一例として、本発表者のひとりである小学校教諭(教員歴 24 年)が行った小学校 5 年のある単元の授業(全 6 時間)を取り上げる。授業者は指導計画作成にあたり、CEFR が推奨する問いを用いて自らの言語学習観・教育観を省察し、もうひとりの発表者と意見交換をして指導案を作成した。授業実践の後、両発表者は AoA に基づく指導の 3 つの特徴、すなわち (1) 自発的な対話、(2) 社会的存在としての行動、(3) 自己評価（Little, 2022）がどのように実現できたかについて、児童のパフォーマンス、ワークシートに記入された内容、意識調査の結果等を用いて分析した。これを踏まえ、CEFR を参照して実践を見直す意義を考える。

## 2. 授業実践

(1) 対象:公立小学校に在籍する 5 年生 39 名

(2) 実施時期:2025 年 2 月

(3) 単元の目標

お互いのことを知るために、クラスメートの好きなものや好きなこと、得意なことなどについて聞き取り、その内容をクラスに紹介することができる。

(4) 授業の各段階の内容

a. 導入
b. 紹介スピーチモデルの提示
c. 意識調査(事前)
d. 紹介相手の決定
e. 学習計画の共有
f. 紹介相手に関して予想をたてる
g. インタビューI(予想を確かめるための質問)
h. インタビューII(スピーチの内容に関する質問)
i. 発表練習(ALT 等の支援あり)
j. 紹介スピーチ(発表会)
k. 振り返り
l. 意識調査(事後)

(5) 収集したデータ

授業者の内省記録・学習指導案・ワークシート・タスクのパフォーマンス評価・事前事後における児童の意識調査(a. 紹介相手に関する先行知識を自由記述、 b. 紹介すること・されることへの不安を 10 段階で回答)

(6) 実践の結果

a. 目標の達成状況

全員が全学習過程に取り組み、達成度に個人差はあるものの、紹介予定の友だちを紹介することができた。紹介内容は、導入時に挙げた 9 項目から任意に選んでよいとしたが、全員が全 9 項目を扱った。既習表現を用いて質問し、正確に答えることができた。

b. 意識調査

ほぼ1年間共に過ごしてきたクラスメートであるが、既に事前調査で相手のことを「知っている」と高い評価をしていた児童も、事後ではその多くが「知らないことがまだあった」と振り返った。英語で友だちを紹介すること・されることへの不安は、全員が事後に低くなった。事前・事後で

同一の調査用紙を使用することにより、児童自身が変容を実感した。

## 3. AoA の視点からとらえる授業実践の特徴

授業における学習者の行動および意識調査の記述には、AoA に基づく指導の３つの特徴（Little, 2022）が、次のように見られた。

(1) 学習者が必要性や興味に応じて、自分自身のことばで自発的に対話している

[授業] 予想をもとに、Do you like~？を使うか、What (animals) do you like～？を使うか等、既習の表現を柔軟に使用して質問していた。また、もっと聞きたい、深く知りたいことに関して、母語（日本語）を使用して会話してよい場（インタビューII）を設定したとき、内容の広がりと深まりが見られた。クラスに伝えたいが英語での表現を知らない場合は、ALT に質問して聞き取り、書き留め、発表会で説明を加えて紹介していた。

(2) 学習者が他者とのやり取りを通して、社会的存在として行動している

[授業] ワークシートを用いて学習者が自分のよさを自身で振り返り、それを相手に認めてもらうことを出発点に、一連のやり取りを始めた。これにより、クラスというコミュニティの中で自分が価値ある存在であることを意識し、一人ひとりが主体的に活動に参加することができた。

[意識調査] クラスメートを紹介することにより、相手をよりよく理解し、相互の関係性が深まったことがわかった。また、自分を紹介してもらうことにより、これまで気づかなかった自分の長所を知ったことも明らになった。友だち紹介という活動のなかで、相互に影響を与え合う関係が認められた。

(3) 自らの学習をモニターする能力の育成を目指している

[意識調査] 伝えたいことを最後まで英語で表現できた達成感、および今回質問できなかったり表現できなかったりした詳細を英語で言えるようになりたいという意欲が認められた。6 年生で同じ活動をしたら、さらに相互理解が深まるだろうという見通しに関する記述も見られた。

## 4. 考察

この実践は、相互理解という言語学習の社会的側面を重視する授業者の言語学習観・教育観に支えられている。「お互いのことを知るために」という目的が単元目標に掲げられ、授業の各段階は一貫してその目的達成のために設計されている。さらに、他者に対する開かれた態度と興味、コミュニケーションへの欲求を引き出す手立てを学習過程に組み込み、社会的存在として行動できるよう導いている。自分の言語・文化に誇りをもち、相手の言語・文化を尊重して、相互理解を深めるというCEFR の原点を再確認させる実践である。CEFR を参考・参照しながら設定された学習指導要領に基づいて授業を行うにあたり、CEFR という共通の言語を用いて実践を見直すことは、can-do リストの活用という形式面にとどまらず、教育理念の実現という観点からの教師の内省を促進すると考える。

## 5. 引用文献


投野由紀夫他 (2025, 3 月).「高校英語授業における CEFR-J の文脈化：成果と課題」*CEFR-J 2025 Symposium*. 京都大学、京都.

Levy, M., & Figueras, N. (2022). The action-oriented approach in the CEFR and the CEFR companion volume: A change of paradigm(s)? A case study from Spain. In D. Little & N. Figueras (Eds.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume* (pp. 64-77). Multilingual Matters.

Little, D. (2022). Introduction to Part 2. In D. Little & N. Figueras (Eds.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its CompanionVolume* (pp. 49-52). Multilingual Matters.

Negishi, M. (2022). The impact of the CEFR in Japan. In D. Little & N. Figueras (Eds.) *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume* (pp. 10-22). Multilingual Matters.

# DDL×生成 AI

川名　隆行(千葉大学教育学部附属中学校)

キーワード:DDL, 生成 AI

## 1. はじめに

本研究は DDL(data-driven learning:データ駆動型学習)(Johns1991)と呼ばれる学習方法と生成 AI を用いて、生徒の「主体的な学び」を実現することを狙いとしている。DDL と生成 AI の併用はこれまでの DDL にポジティブな効果を与えるかを検証する。

## 2. DDL とは

DDL(data-driven learning:データ駆動型学習)とは、英文データベースであるコーパスと検索ソフトを用い、学習者自身が言語データを検索及び観察し、言葉の規則を帰納的に発見する学習方法である。また、現在の教育の流れに合わせて言い換えるなら、DDL は言葉の規則を「探究的」に発見する学習法であるとも言える。

## 3. 生成 AI による DDL への寄与

(1) DDL と生成 AI の親和性

そもそも、英語学習と生成 AI の親和性が高いことは広く知られており、間違いがないとは言い切れないものの、インターネット上の主要な言語が英語であることやデータ量が豊富であることから、英語に関する回答については信ぴょう性が高いとされている。加えて、DDL で行っていることと、生成 AI が得意とすることも類似しているため、親和性が高いと言える。DDL では学習者が多くの例文データから規則性を見出しており、生成 AI は膨大なデータから確率的に単語を出力している。そのため、これらを掛け合わせない手はないと考えた。

(2) DDL の発見活動における生成 AI の寄与

DDL で学習者が規則性を発見する活動を行う際、生徒によって発見する規則の数や質に大きな差が生じてしまう。授業では、多くの生徒がつまずきそうなポイントを最大公約数的に取り上げたり、発言のあった内容について取り上げたりするのみになってしまう。限られた時間の中で、すべてを取り上げるのが困難であるためだが、ここに生成 AI を取り入れることで、生徒が個別に生成 AI に疑問を投げかけることが可能となる。また、授業で取り上げられなかった自身の発見について、生成 AI に検証してもらうことが可能となる。

(3) DDL の共有活動における生成 AI の寄与

本研究での DDL 実践では、発見した規則を共有する活動を行っている。これは、「協働的な学び」を確保するためであるが、この活動を行うことで、生徒が自身の気づきだけでは得られなかった規則を他の生徒から教えてもらうことができる。個人での発見活動(個別最適な学び)で得た情報の分量は個人によって異なるが、共有活動を行うことで、個別の学びをさらに広く深くすることができるため、授業で DDL を行うのであれば、非常に有効な手立てである。しかし、「自分の考えや発見に自信がもてない」、「的外れな分析になっていないか心配」といった心情面での心配から共有活動への積極的な参加が躊躇されていたのが課題であった。ここで生成 AI の力を借り、自信の発言を後押ししてもらうようにすることで、より活発な共有ができ、協働的な学びが発展していくのではないかと考えた。

## 3. 研究内容

生成 AI を使った DDL 実践と生成 AI を使わない DDL 実践を行い、ワークシートと質問紙調査を分析することで、生成 AI が DDL に与える影響を明らかにすることを試みた。なお、生成 AI を使用せずに行う DDL が、「新出文法について、DDL を使って自らの気づきをもとに理解する」というねらいをもって行われた一方、生成 AI を使用して行った DDL 実践では、前述のねらいに加え、「それらの

気づきを生成 AI に評価してもらうことで自信がもてたり、理解を深めたりすることができる」というねらいをもって行われた。

## 3. 結果と考察

(1) ワークシートの分析結果より

ワークシートを分析した結果、次の表1のような結果が得られた。これは、生成 AI を使用した実験 A 群と生成 AI を使用しなかった実験 B 群のワークシート約 700 枚から、グループ共有時に自分の発見に加えて友達が発見したこと(グループ共有時追記数)と、クラス共有時に新たに発見したこと(クラス共有時追記数)を抽出し、1回の授業あたりでの出現数としてまとめたものである。表1の結果より、実験 A 群でグループ共有時の追記数が多くなったことが明らかとなった。これは、グループ共有を行う際に、たくさんの意見が出たことを示す結果ではないかと考える。一方、クラス共有時追記数では、実験 A 群より実験 B 群において追記数が多くなっているが、これはグループ共有時に多く意見交換ができ追記をしたため、クラス共有時には新たな発見が少なくなったと考えられる。なお、クラス共有時には、条件を揃えるために、毎回3人の発表とすることを原則として授業を行った。

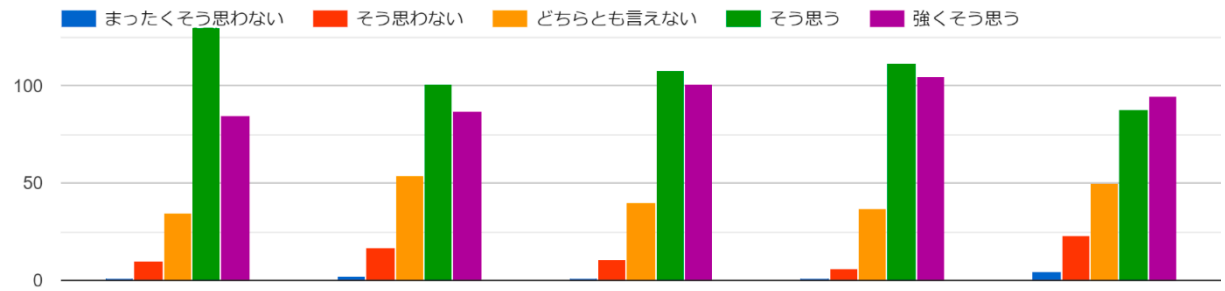
表1　ワークシートの分析結果

| N=700 | グループ共有時追記数(平均) | クラス共有時追記数(平均) |
|---|---|---|
| 実験 A 群 | 16.1 | 13.5 |
| 実験 B 群 | 14.8 | 15.2 |

(2) 質問紙調査の分析結果より

質問紙調査の結果を分析した結果、次のグラフ1のような結果が得られた。左から、「Chat GPT を活用することで DDL 学習が楽しいと感じましたか」、「Chat GPT を使うことで学習へのモチベーションが高まりましたか」、「Chat GPT を活用することで、自分で学びを進める自信がつきましたか」、「Chat GPT が学習をサポートしてくれたおかげで、自分でさらに深く調べたいと感じましたか」、「Chat GPT が学習をサポートしてくれたおかげで、発表するハードルが下がりましたか」であった。最後の質問についてのみ、「強くそう思う」が最も多い回答項目となっており、生成 AI を使用した生徒が、発表する際に生成 AI の後押しを実感していたことが窺える。

グラフ1　質問紙調査(心情面)の結果




(3) 考察

観察で見取った生徒の様子やワークシートの分析結果、質問紙調査の分析結果から、DDL と生成 AI の併用はこれまでの DDL にポジティブな効果を与えたことが検証できた。DDL と生成 AI の併用を思いついた際に、その高い親和性からポジティブな効果を与えるであろうことは予想できたが、今回の研究で、初めて実証できたのではないかと考える。また、生成 AI の導入がこれまでの DDL の課題であった共有活動での停滞を解消させる一手となり得ることも明らかにすることができた。

## 4. 引用文献

Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. In T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom Concordancing. English Language Research Journal*, *4,* 1-16.

# ディベートスキルとジャッジスキルの向上を目指した 高校生英語ディベート初心者への効果的なフィードバック

坂口　寛子(筑波大学大学院生)

キーワード:ディベート, フィードバック, スキル

## 1. はじめに

本研究は、発信力育成を目指す「論理・表現」におけるディベート指導に焦点を当てたものである。ディベートの目的は、聴衆であるジャッジの説得である。ジャッジは、肯定・否定側の主張の妥当性・優位性を判断し、勝敗の判断を下す。そのため、ディベーターが、ジャッジの頭の中にある判断までの思考過程を理解することは重要である。そこで本研究は、高校入学後初めて英語ディベートに取り組む英語ディベート初心者を対象に、試合後、教師から異なる 3 つの各グループに、口頭フィードバック、フローシート・フィードバック、グラフィックオーガナイザー・フィードバックのいずれかのフィードバックを与え、各フィードバックが、ディベートスキルとジャッジスキル向上に効果があるか、また、ジャッジ(教師)の思考過程を分かりやすく伝えることができるかについて検証した。

## 2. 本研究におけるディベートスキルとジャッジスキル

(1) ディベートスキル

①相手の立論と反論中の理由や論拠に誤りがないかを考える
②相手の立論と自分たちの反論の整合性を考える
③自分たちの反論中の主張、理由、論拠のつながりが適切であるかを考える
④自分たちの立論と相手の立論の相違点を考える
⑤相手の立論中の主張、理由、論拠のつながりが適切であるかは考えない(反転項目)
⑥利害関係者の立場から論題について考えてみるといったような、多角的な視点から論題について考える
⑦相手の立場に立ち、相手からの反論を予想する
⑧自分たちの立論を、主張、理由、論拠をもとに考える
⑨相手の立論中の主張、理由、論拠の区別を考える
⑩相手の立論と反論中の理由や論拠の情報が不足していないかを考える
⑪自分たちの反論を、主張、理由、論拠をもとに考える
⑫自分たちの立論を、主張、理由、論拠のつながりを意識し考える
⑬自分たちの立論と反論中の理由や論拠の情報が不足していないかを考える

(茂木, 2014;内藤・西村, 2018;鶴田, 2017 を基に作成)

(2) ジャッジスキル

①英語の流暢性ではなく、議論の中身をもとに判定を考える
②両者の一部分ではなく試合全体のやり取りから、判定を考える
③個人的な考えや知識を判定材料にせず、試合の議論内容から判定を考える
④立論・反論中の主張、理由、根拠のつながりが適切であるかを考える
⑤反論が、立論に対する適切な反論になっているかを考える
⑥立論・反論中の主張、理由、論拠を区別する
⑦立論・反論中の理由や論拠に誤りがないかを考える
⑧立論・反論中の理由や論拠の情報に不足がないかを考える
⑨両者の立論中に出されたメリット・デメリットが本当に生じるかを考える

⑩肯定側から出されたメリットの重要性、否定側から出されたデメリットの深刻性を比較し、判定を考える

（藤岡・上條, 1996；内藤・西村, 2018；矢野, 2020；安井, 1994 を基に作成）

## 3. 方法

(1) 参加者

参加者は、高校入学後初めて英語ディベートを経験する、英検準 2 級レベルの普通科在籍の高校 1 年生 3 クラス 96 名（口頭フィードバック 29 名、フローシート・フィードバック 34 名、グラフィックオーガナイザー・フィードバック 33 名）である。海外留学経験者や日常的に英語を使用している者はいない。

(2) 手順

半年間、「論理・表現 I 」の授業において計 16 回（1 回 50 分）の指導を行い、ジャッジより、高校生英語ディベート初心者の 3 グループにそれぞれ、口頭フィードバック、フローシート・フィードバック（ジャッジが記入した試合内容のメモを用いたフィードバック）、グラフィックオーガナイザー・フィードバックを与えた。参加者は、フローシート・フィードバックでは、配布されたフローシートを見ながら、グラフィックオーガナイザー・フィードバックについては、教室前方のスクリーンに投影されたグラフィックオーガナイザーを見ながら、フィードバックを聞いた。

(3) 分析

①3 種類の各フィードバックが、ディベートスキルとジャッジスキルに与える効果を検証するため、事前・事後の質問紙調査結果に対し二要因分散分析を行った。

②参加者のジャッジの思考過程への気づきを検証するため、質問紙調査と自由記述による調査を実施した。質問紙調査結果に対しては一要因分散分析を行い，自由記述の回答結果についてはKH Coder により分析した。

## 4. 結果

グラフィックオーガナイザー・フィードバックにより、「多角的視点からの論題考察」「相手の立論・反論の理由・根拠の情報不足の確認」「三角ロジックを基にした自分たちの反論考察」の 3 つのディベートスキルの伸長が促された。ジャッジスキルについては、フィードバック群と事前・事後調査間に交互作用が見られなかったことから、統計的結果からは、本研究で実施した各フィードバックの方法や頻度は、高校生英語ディベート初心者のジャッジスキルを向上させるには十分でなかった。最後に、英語ディベート初心者のジャッジの思考への気づきについては、フィードバック間に有意な差はなかった。しかし、自由記述の回答を分析した結果からは、各フィードバックは、英語ディベート初心者がジャッジをする上で必要なロジック・主張の中身の吟味や、異なる主張間の整合性の確認、議論展開の理解を助け、ジャッジの視点やジャッジ方法についての気づきを促す可能性が示唆された。

## 5. 謝辞

本研究は、第 36 回「英検」研究助成を受けて行われたものである。

## 6. 参考文献

鶴田清司（2017).『論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』図書文化社.

内藤真理子・西村由美（2018).『大学生のためのディベート入門：論理的思考を鍛えよう』ナカニシヤ出版.

藤岡信勝・上條晴夫（1996).『中高生のためのやさしいディベート入門』学事出版.

茂木秀昭（2014).『「60 分」図解トレーニング：ロジカル・シンキング』PHP 研究所.

安井省侍郎（1994).『初心者のためのディベート Q&A』. Independently published.

矢野善郎 (2020, October 25). *Judging Debate (also) Makes Friends!. HEnDA Judging Seminar*. [PowerPoint slides]. http://henda.global/bc_rma/wp-content/uploads/2020/12/HEnDA-Judge-Seminar-20201025.pdf

# 「なぜ？」から始まる中学校英語の授業
## ―教科書を活用した生徒主体の探究的な学びの実践―

山﨑　達也（千葉大学教育学部附属中学校）

キーワード：探究的な学び，問い，教科書

### 1．はじめに

本実践報告は、中学校英語の授業において、教科書を活用しながら生徒の問いを起点とする探究的な学びを導入した試みについてまとめたものである。一斉授業の中でも、生徒の内面に生まれる多様な疑問を拾い上げ、それを学びの入口として活用することで、生徒の主体性と探究心を育む可能性があると考えた。

### 2．先行研究

近年、「深い学び」を実現するための方略として、探究的な学びが注目されているが、その具体的な理論や実践方法、評価の在り方については、依然として定まっていない点が多いと指摘されている（村上, 2018）。英語教育においては、山本（2019）は、Project Based Learning 形式の授業を通して、生徒が教科書本文に対する問いを自ら立て、それを起点として学びを展開する実践を報告している。山本（2019）は主に教科書本文の内容を問う問いに焦点を当て、その問いにより、生徒が英語を書いたり話したりすることへより主体的になることを実践を通じて報告している。本実践では、山本（2019）が示すもう一種類の問いである「単語の意味や文法など英語の知識を問う「問い」」に着目し、毎時間の振り返りや単元末の活動に組み込んだ一事例を報告する。

### 3．実践の概要

(1)参加者

本実践には、国立大学附属中学校 2 年生 3 クラス（91 名）が参加した。

(2)データの収集

2025 年 4 月～5 月の授業内で生徒が記述した毎時間の振り返りや問いの記述、各自の問いをもとにまとめたスライドを収集し、その内容の分析を行った。

(3) 実践の主な流れ

基本的に、教科書の流れに沿った授業を行う。教師は単元の初めに、Google Classroom を通じて、Google スプレッドシートで作成した Reflection Sheet を各生徒に配布する。これは、各授業の振り返りや単元全体を見通した目標を授業内で記入するものである。Reflection Sheet 内の項目の一つとして、研究対象校では“GIMON BANK”を設定している。これは、生徒が授業を受け、学んでいく中で疑問に思ったことやわからなかったことなどを記入するためのものである（表1）。教師は生徒に疑問がある場合は書き留めておくことを促す。生徒は個人特有の文法や語彙に関する疑問を問いの形で書き記す。

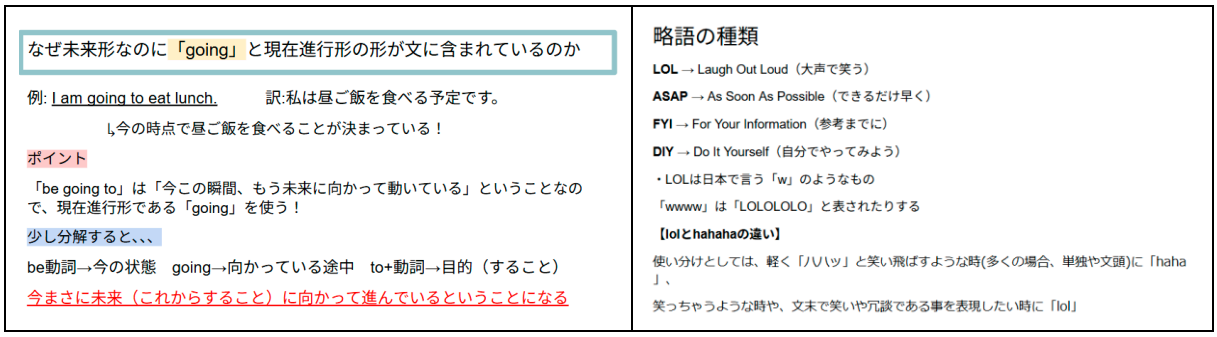
教師は授業を進めていくにあたり、生徒が記述した問いを参照する。多くの生徒が共通した問いを記述していたり、教科書の基本的な内容で生徒の理解が不十分に感じたりした場合は、次回以降の授業での指導に生かしていく。教科書の範囲を超えた内容であったり、個々の生徒特有の関心に基づく問いであると判断したものについては、単元末に「単元のまとめ」として設定される探究的な学びの時間で扱う。ここでは、これまで生徒が書き留めていた問いの中から、まだ解決していないものについて ICT 機器を用いて調べ、自分なりの言葉でまとめていく（図 1）。生徒は探究的な学びの成果をスライドにまとめ、共有する。教師は、生徒の探究学習を補助するために、生徒の問いがより明

確になるような問いかけをしたり、調べ方の助言を行ったりする。最後に、学年の生徒により作られたスライドをまとめ、全体に共有する。

表 1　Reflection Sheet 内の GIMON BANK への生徒の記入例

| GIMON BANK　学習の中で生まれた疑問を記しておこう！ | | | |
|---|---|---|---|
| Date | 項目 | 疑問・さらに探究したいこと | 重要度 |
| 4/24 | 文法 | 「a farewell」は送別の～みたいな意味だけど「farewell」単体で使うと意味が「goodbye」と似てくるのはなんで？ | ★☆☆ |
| | 文法 | 「What's up?」の超短縮形「Sup？」はどんな人が使うんだろう | ★☆☆ |

図 1　単元のまとめでの生徒がまとめたスライドの例




## 4. 成果と課題

(1)成果

・生徒が記述した疑問（問い）は、教科書の発展的な内容にとどまらず、言語の成り立ちや具体的な用法にまで及ぶなど、文法や語彙に関する問いにも多様性が見られた。

・毎授業の振り返りの中で生徒が問いを記述することで、教師は生徒の理解度だけでなく、個々の興味・関心も把握できた。それはその後の授業改善にもつながった。

・生徒がまとめたスライドの一例に、「なぜ未来の表現に現在進行形で使う going を用いるのか」という問いがあった。その生徒は、それまで go を「目的地へ向かう」という意味で捉えていたが、今回の用法を通して、「未来にやることに向かって進んでいる」というイメージを持つようになったという。このことから、生徒が単に英語と日本語を対応させて理解するのではなく、語のコアイメージを掴むことにつながった様子がうかがえる。これは、生徒が主体的に文法事項と向き合い、自分なりの捉え方を形成した好例である。

(2)課題

・探究的な学習としての深まりに至らず、単なる情報収集で終わる生徒も多く見られた。生成 AI を活用する生徒も多く、今後、ICT 端末を用いて調べた情報を批判的にとらえ、さらに深い学びへと移行するような手立てが必要であると考える。

・一部の生徒は、問いを立てること自体に困難を感じていた。その原因の一つとして、自身が抱く問いのもととなる思考を言語化することに困難を覚えていることが推測される。今後は生徒が問いを立てやすい授業の方法についても検討していく必要がある。

## 5. 引用文献

村上忠幸 (2018).「深い学び」を実現するための探究学習とは. 教育実践研究紀要, 18, 11-20.
山本崇雄 (2019).「教えない授業の始め方」株式会社アルク.

# 初級英語学習者を対象としたリテリング事前活動の工夫と効果

友野龍之介（東京学芸大学大学院生）

キーワード：初級英語学習者，リテリング，事前活動，スピーキング

## 1．はじめに

日本の高校英語教育では、スピーキング活動の実施が依然として限られており、多くの生徒が英語で話す経験を十分に積めていない（文部科学省，2023）。特に初級レベルの学習者は、語彙不足や心理的負担などにより、発話への抵抗感が強い傾向がある。

本研究では、スピーキング活動の一つとしてリテリングに着目し、その前段階に実施する「事前活動（pre-activities）」が、学習者のリテリング活動にどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目的とする。リテリング活動の質を高めることで、結果的にスピーキング力の向上を図ることを目指す。

## 2．研究背景

リテリングは、読んだり聞いたりした内容を自分の言葉で再構成し伝える活動であり、理解と表現の橋渡しを行う言語統合的なアウトプット活動として注目されている（佐々木，2020）。特に、日本の高校英語教育においては、スピーキング活動の実施率が低く、学習者が英語を使用する機会が限られている現状がある（文部科学省，2023）。そのため、リテリングは、比較的導入しやすく、教科書の内容理解とも連携しやすいスピーキング活動として教育的価値が高い。

鷲見（2015）は、リテリングを通じて語彙や文構造の定着が促されること、L1（日本語）を経由した整理が理解の助けとなることを指摘しており、段階的な支援の重要性を述べている。一方で、リテリング活動が初級学習者にとって負担となることも少なくない。語彙不足、不安感、構文の不十分な習得などにより、活動が「話す練習」として十分に機能しない例も報告されている（加藤，2018）。そのため、活動の導入にあたっては、学習者の認知的・心理的負荷を軽減するための工夫が必要である。

本研究では、そうした負担軽減の鍵として「事前活動（pre-activities）」に注目する。事前活動は、リテリングの準備段階として語彙や表現の定着、内容構造の理解、発話の練習などを段階的に行うものであり、学習者の発話のハードルを下げ、自発的な表現を促す働きが期待される。こうした事前活動の具体的な設計や効果に焦点を当てたものは少なく、特に初級学習者を対象とした実践研究は限定的である。本研究は、初級英語学習者のリテリング活動において、事前活動がどのような支援となりうるのか、どのような工夫が有効であるのかを明らかにしようとするものである。

## 3．目的と方法

本研究では、初級英語学習者を対象に、複数の事前活動を導入し、その工夫と学習者への効果を検討することを目的とする。対象は千葉県内の公立高校に在籍する 2 年生 114 名であり、全 8 回の授業を実施した。教材には『Landmark English Communication II』（KEIRINKAN）Lesson 3 を使用した。本レッスンは全 4 パートで構成されており、それぞれのパート終了時にリテリング活動を行った。これにより、計 4 回のリテリング活動が実施された。授業は、事前活動、読解、補強活動、リテリングという構成で進められた。読解活動では Q&A や内容一致問題を通じて本文理解を深め、補強活動では音読や語句の再認を目的とした練習を行った。

事前活動には、「フレーズハント」「ピクチャーディスクリプション」「クローズリーディング」「日本語によるリテリング」などを導入した。各活動の効果を探るために、授業後にアンケート調査を行い、学習者の主観的評価を収集した。また、4 回のリテリング活動において学習者の発話内容を観察し、語彙・構文の使用や発話の流暢さ、構成力の変化を記録した。発話の録音と記録に基づいて、語彙数やフレーズの多様性、発話時間等も合わせて確認した。

## 4. 結果と考察

アンケート結果では、「フレーズハント」「クローズリーディング」「ピクチャーディスクリプション」が特に好意的に受け止められていた。自由記述では、「話すときに思い出しやすかった」「本番で使えるフレーズが増えた」「自由に話す練習ができて楽しかった」といった意見が寄せられ、事前活動がリテリングの支えとなっていたことが示唆された。

また、4 回のリテリングを通じて、生徒の発話には段階的な変化が見られた。第 1 回ではキーワードを読み上げるような断片的な発話が多かったが、第 2 回以降は簡単な接続詞や副詞句（first, then, because）を使い、出来事の順序や因果関係を表すようになった。最終回では、「誰に何が起きたか」という物語構造を意識したまとまりある発話が複数確認され、自分の語彙で話す力が徐々に形成されていた。語彙数は初回に比べて 1.5 倍近くに増加し、文の長さも平均して伸びていた。文中に登場する接続詞や時制の正確さも向上し、語順の自己修正や試行錯誤の様子が減少していったことから、事前活動が学習者の表現支援に寄与したと考えられる。

ピクチャーディスクリプションは、自由な発話練習を可能にし、心理的な負担を下げる効果があった。生徒からは「英語で話すのがこわくなくなった」といった声もあり、初級者にとって大きな意味を持つ活動であったと考えられる。一方、日本語によるリテリングは、話の流れを整理する上で有効と感じた生徒がいた一方、「英語で練習する時間が減る」といった否定的意見もあり、指導場面での活用には工夫が求められる。

## 5. 結論

本初級英語学習者におけるリテリング活動を支えるには、語彙の再認、表現の定着、心理的負担の軽減といった観点から設計された事前活動が重要であることが明らかになった。とりわけ、意味のあるインプットと発話練習を組み合わせた活動が、リテリングの質を高める上で効果的であった。

今後の指導においては、活動を一律に導入するのではなく、学習者の発話段階やニーズに応じて段階的・選択的に提供する工夫が求められる。さらに、リテリングを「発話の練習」にとどめず、「内容を理解し、構成し、伝える」包括的な言語活動と捉えることで、語彙力・構文力・表現力を総合的に伸ばす指導法へと発展させることが期待される。また、授業構成においては、リテリングを活動の「ゴール」として位置づけ、事前活動、読解、 補強活動を一体的に設計することが望ましい。教員が生徒の負担感や達成感に目を配りながら支援を段階化することで、より多くの学習者が発話への自信と達成感を得ることができる。今後は、定量的な評価（語彙数・構文の複雑さ等）と定性的な発話分析の両面から、学習者のスピーキング能力の変化をより多角的に捉えることが課題となる。

## 6. 引用文献


加藤淳 (2018).「リテリング活動に向けた効果的な授業実践の考察」『東京学芸大学附属高等学校紀要』第 56 巻, 33-38.

佐々木啓成 (2020).『リテリングを活用した英語指導』 大修館書店.

鷲見俊幸 (2015).「英語の授業における再話の効果」『中部地区英語教育学会紀要』第 44 巻, 169-174.

文部科学省 (2023).『令和 5 年度「英語教育実施状況調査」概要』.

# 課題研究フォーラム

（1 年目、関西英語教育学会）

８月９日（土）　１日目

会場：W-104 教室

15：40～17：20

## 生身からのことばで語る

## ―AI 時代の英語教師の成長―

コーディネーター
山本玲子（京都外国語大学）

提案者

柳瀬陽介（京都大学）
長嶺寿宣（龍谷大学）

指定討論者

吉田真生（京都大学大学院生）

# 課題研究 1 年目に実施した教師インタビュー
# 『生身からのことば』事例報告
# ―教師はいかに「生身の感覚」を教師の判断として信頼できるものにすることができるのか―

山本　玲子(京都外国語大学)

キーワード:教師インタビュー，身体と情動，教師の直感

## 1. 研究の概要

関西英語教育学会課題研究チームが掲げたテーマは「生身からのことばで語る―AI 時代の英語教師の成長―」である。大規模言語モデル AI の普及により、これまで以上に大量の「おざなりのことば」が生成されている。ビッグデータに基づき、言語慣習と常識的見解には即しているが、生身の情動から発されていない言語表現である。しかし教師と学習者を人間的に成長させるのは「生身からのことば」である。全身で感じる情動・思考を相手に届けるためにことばを選びそれを声に出す。そんな「生身からのことば」を感じた時、学習者は鼓舞され、教師は身を正す。多くの教師は、学習者と「おざなりのことば」でしか語らないことを拒否することで、教育者としての力量を上げてきた。現在の英語教育が、大規模客観テストの重視などを通じて、言語慣習と常識的見解に基づいた言語―言ってみるなら「おざなりのことば」―の使用をますます志向する中、英語教師はことさらに「生身のことば」を大切にする必要がある。

本研究 1 年目のリサーチクエスチョン「教師は、いかに『生身の感覚』を教師の判断として信頼できるものにすることができるのか」は、「数値化できない『教師の感覚』をどこまで信頼してよいか」という現場の教師の葛藤の声がきっかけとなった。本稿では、研究代表者および課題研究フォーラムのコーディネーターである山本が、1 年目のリサーチクエスチョンに基づく調査から得た事例を報告する。本研究の理論的背景に関しては研究チームの柳瀬(京都大学)が別稿にて執筆している。

## 2. 教師インタビュー

(1) 手法

現職教員を対象に、以下のような形式で半構造化インタビューを実施した。

・対象:教員 A:30 代女性教員(小学校教諭・担任および英語専科の経験豊富・もと中学校教諭)
・形式:教員 A に対し、研究チームの大学教員 2 名が質問(zoom によるオンラインインタビュー)
　→後日、発言を書き起こした記録をもとに質的分析を行う

(2) 結果

書き起こしたデータから教員 A が自分の感覚を信頼するようになった場面を事例として抽出し、共通項を見出す作業を行った結果、①～⑤の時系列に沿った事例が確認された。

| |
|---|
| ① 大学生の時の学生ボランティア |
| ② 4 年間の中学校勤務を経て小学校に異動した時 |
| ③ 小学校教員 5～6 年目の時 |
| ④ 小学校教員 9 年目の時 |
| ⑤ 小学校教員 10 年目の時 |

紙面の都合上、全事例を掲載することはできないため、事例の一部を掲載する。なお、それぞれに【端的に内容を表すタイトル】(研究チームによる)を付記した。

**① 大学生の時の学生ボランティア【担任のキャラクターがクラスの雰囲気に影響】**

「生徒の個性がクラスによって違っていて、その担任の先生の影響としか思えなかった。」

**② 4 年間の中学校勤務を経て小学校に異動した時【子どもを前にした教師の演劇性】**

「小学生に日本語が伝わらず、嫌だったし恥ずかしかったけど、身振り手振りを使って人格を変えて実践したら、ちょっと響くようになってきたんです。それはものすごい実感がありました。」

**③ 小学校教員 5〜6 年目の時【失敗、試行錯誤、実験、成功経験を重ねた】**

「表面上の how to みたいなやつもいっぱい学んで、トライ&エラーを繰り返して、多少自分に自信がついてきたあたりで、生徒や保護者から褒めことばをもらって、ああこれでいいんだって。」

**④ 小学校教員 9 年目の時【心に寄り添えた音楽の授業】**

「ある男の子が自分の班の歌について、『オオってなって』と情動そのままのことばを発した。嬉しくなって思わず同じような表現で共感したら、参観していた保護者が『言葉にならない子どもの気持ちに先生が寄り添ってくれた』とコメントしてくれた。」

**⑤ 小学校教員 10 年目の時【子どもの意外な反応に直感で対応】**

「ある女子児童にあゆみを渡した時に、みるみる表情が曇って、どうしたのと聞いても返事がなく、これ以上聞いちゃダメって直感で感じた。次の学期から、その子は目に見えて積極的になり、周りも巻き込んで目立つこともいとわず、どんどん活躍していきました。」

①〜⑤の時系列における教員 A 自身の実践場面に加え、教員 A が同僚を観察して得た直感への言及がインタビューから抽出された。そのデータも(3)の分析対象とした。

(3) 分析

(2)の結果を分析し、自分の感覚を信頼するに至る過程における教員Aの内面の変容をまとめた。

- ほとんど無意識のうちの身体作法の伝播を観察した
- 教師の仮面をかぶること(その両義性)に気づいた
- 仮面や how to といった「道具」を使いこなすうちにだんだん道具を使いこなせる自分ができてきた
- 生徒と情動を共有した嬉しさのあまり、ほとんど無意識に行動した時や、生徒のいつもと違う身体を見て、自分の直感を信じて反応した時があった
- それらの直感や無意識の行動が、適切だったと確認できた
- 生徒との身体的同期の重要性に気づいた

以下は、研究チームによる考察である。教師が自分の直感ともいえる感覚を信頼するには、成功体験と直観の再確認が必要である。生徒の良い変化を見て「自分の行為〇〇が要因なのでは」と予想した教師は、新たに書き換えられた能力を身につける。教員 A の発言からは生徒の側も「心とからだをオープンにしていいんだ」と確信する様子が伝わる。その結果、教師と生徒が相互に生身のことばで語り合い直感を身体に反映させることが可能となったと考えられる。無駄な緊張がない心身でないとそういった感覚は得られないが、教師なら誰でも容易に自分や生徒の心身をその状況に持って行ける訳ではない。教員 A も失敗体験と成功体験、そして自分なりの小さな実験の繰り返しを経て 10 年目の成長の軌跡が観察された。このプロセスを経ることで、「教師自身の感覚に忠実に思考・判断していれば、生徒の反応や感覚が、すぐに呼応してくれる」という教師の確信につながるのではないだろうか。

## 3. 今後の研究

1 年目の研究において、教師はいかに『生身の感覚』を教師の判断として信頼できるものにすることができるのか、という問いに対する手がかりを得ることができた。本フォーラムの参加者からの質問・意見を今後の研究に大いに生かしていきたい。AI 時代の学校現場では、生身のことばを軽視する教師とそうでない教師の二極化が進んでいる実感がある。インタビュー対象となった教員は経験豊かな熟達教員だったが、自らのことばを生徒に届けることに困難を感じている教員であっても応用できるよう、汎用性を高めたい、というのが本研究の挑戦でもある。次なるリサーチクエスチョン「教師は、いかにして生身からの教師のことばを語ることができるようになるのか」を 2 年目の研究では掲げ、さらなる研究の深化を、研究チームとして目指していきたい。

# 英語教師に＜声＞はあるのか
## ―AIの言語生成が氾濫する時代に―

柳瀬 陽介（京都大学）

キーワード：人間らしさ，実存的語り，文体

### 1．はじめに

生成 AI（以下、AI）の加速度的な進化・普及を受けて、多くの英語教師は、例えば AI による英語添削や英会話を AI で代行できることを喜んでいる。さらに AI は、学校行事用の日本語挨拶文も簡単に作成したり、相談業務においてもよいアイデアを出すとの報を聞き、AI をより広範に業務に取り込もうとしているかもしれない。

だが取り込まれているのは人間教師の方かもしれない。AI の普及で学習の個別最適化が進んだ数年後に、教師は何をしているのだろうか。もしそれが学習者の AI 利用トラブルへの対応や AI 機器の故障対応なのだとしたら、教師こそがメンテナンス要員として AI を中心とした学習システムに取り込まれている。

教師だけでなく、学習者も AI 学習システムに取り込まれるかもしれない。学習者は、AI アプリに導かれ、定められた知識・技能の習得に専念する。その習得はビースタ（2021）のいう教育の三大要素の 1 つである有能化 (qualification) に直結する。しかし、教師がよほど注意しなければ、他の教育的要素である、社会化 (socialization) と主体化 (subjectification) が十分に達成できるか疑わしい。AI 学習システムは、混迷を極める現代における成熟した社会化を学習者に促すことができるのか。さらには、学習者一人ひとりが新たな行為を開始できる主体化を育むことができるのかーその見通しに楽観は禁物である。社会性と主体性に乏しく、知識・技能に有能なだけの人々を育てる社会が行き着く先は、さらに格差が拡大した新自由主義的社会か（柳瀬, 2024）、オーウェルの『1984』で描かれたようなディストピアである可能性は高い。

AI がますます人間の営みに侵入する時代には、人間らしさの追求が教育の重要課題となる。言語教育・英語教育も、学習者一人ひとりがそれぞれに人間らしく言語を使用できることを目指すべきであろう。本発表では、人間らしい言語使用の特徴を＜声＞として概念化し、日本の英語教師が、日本語と英語のそれぞれでどのように＜声＞をもつべきかを論ずる。

### 2．＜声＞とは何か

AI はビッグデータからの確率計算によって、与えられたプロンプト条件の中でもっとも生じやすい発話（＜よくある話＞）を生成するように設計されている。それに対し、人間は与えられた状況の中で少しでも自分らしい自分を作り上げようとするための発話ー＜実存的な語り＞ーを発しうる（柳瀬, 2025b）。そういった人間的な発話は日常的には「その人らしい語り」であり、時に「自分を賭けた語り」である。

人間が何かを経験する時、その人は自らの身体で、その人が生涯を通じて形成してきた反応パターンである情動を感じ取る。その情動は思考や言語の端緒となる。だが人間は情動の奴隷ではなく、自らの可能性を理解し、限りある時間の中で＜自分本来のあり方＞を求めながらことばを発することができる。その語りは、その人が自分らしく生きるための「生身からのことば」となる。

もちろん人間は、常に実存的に生き続けているわけではない。たいていの時間は日常茶飯事や仕事の業務に追われ「おざなりのことば」で過ごしている。だがアレントも言うように、人間は生存のために必要な労働や、現代資本主義社会を維持発展させるための仕事（制作）だけでは満足しない。人間は、他人も自分も抑圧できない自らの個性を表現するために＜実存的な語り＞を行う。あるいはそのためのことばを自ら創作できないなら、広義の芸術的なことばー言語慣習への合致よりも自らが感じる真実の追求を重視することばーの中に、自分が求めることばを探そうとする。

＜実存的な語り＞の具体的な現れは＜声＞である。この＜声＞は、主に書きことばで使われる「文体」概念を、身体的な「声」概念に託して比喩的に拡張した用語である。＜声＞は、語る人間の情動や想いを微細に示す表情をもつ。リズムはその人の想いの脈動であり、イントネーションや口調はその人の情動表現である。語彙や構文は、その人が親しむ言語共同体の認識や思考の作法を示す。語りの視点の種類や数は、その人の精神の運動能力を示す。また＜声＞は、その人が聞き手ともつ関係性によっても変化する。これらの特徴は、話しことばに表れても書きことばに表れても、その人の＜声＞として認識される。自分らしく生きようとする限り、人は＜声＞をもつ。

## 3. 日本語での＜声＞

ある人が発する＜声＞は、その人の＜声＞を聴く者の中に、自分らしく生きたいという欲動を喚起する。ことばの芸術家（演劇家）の竹内は、声が「届く」かどうかは、音量の大小の問題ではないと看破した。日本語で「届く」声をもつ教師は、「おざなりのことば」で自分をごまかさない者ではないのか。さらに、信頼される教師とは、時にささやき声で時に罵声で現れる児童・生徒・学生の＜声＞を「生身の感覚」で受け取り、それに教師という職責を生きる自分としての＜声＞を返せる者ではないのか。

## 4. 英語での＜声＞

英語が日常的に使われていない日本の英語教育体制において、学習者が標準的・慣習的な英語を習得することは、きわめて困難であった。だが AI の個別最適指導は今後、そのような習得を大幅に加速するだろう。英語が苦手と言われてきた日本語話者もー学ぶ意欲が枯渇しなければー英語による情報交換を無難にこなすことが、AI の支援を受けて、やがてはできるようになるだろう。

だがその近未来において、標準的な英語文体は競争力を失うだろう。その相対的価値は、定型的な英語が AI で量産される時代に下がる。逆に価値を上げるのが個性を伴った＜声＞である。人々が AI に囲まれる時代においては、経済・科学・政治・社会のどの分野においても、人々は人間らしい＜声＞を求めるのではないか。これからの英語教育は、大規模標準テストで測定できるような定型的な表現力の獲得を越えて、学習者一人ひとりが英語においても自らの＜声＞を見出すことを目指すべきだろう。その目標のない英語教育を人間を育てる教育と呼んでよいのか私にはわからない。

＜声＞を求める英語教育での学習者の姿は、現在から大きく変わるだろう。ライティングでは、AI が提示する複数の改訂例のどれが自らの＜声＞に近いかという判断を行う（柳瀬, 2025a）。リーディングでは筆者の＜声＞を英語で味わう。スピーキングは、自分の＜声＞の獲得を追求する。リスニングも＜声＞を実感する経験になる。英語教育全体は、CLIL（内容言語統合学習）のように、学習者が欲求を感じる現実世界の対象（包, 2024）を話題とする技能統合型へと向かうだろう。

だがそのような英語教育を実践するためには、まず英語教師が英語における＜声＞をもっていなければならない。英語教師が＜声＞をもつためには、英語教師自身のための研修時間の確保が必要である。＜声＞を育てるためにも、私たち英語教師は＜声＞を出さなければならない。

英語教師が、日本語でも英語でも＜声＞を鋭敏に感知し、それに自らの＜声＞で応えることが、AI でグローバル化がさらに加速する現代社会を生きる若い世代への責任の 1 つではないか。

## 5. 引用文献


ビースタ, G. (2021).『教育の美しい危うさ』（田中智志・小玉重夫（監訳））東京大学出版会.

包蕊 (2024).「マルクスの言語観と人間観による CLIL の批判的再考察」『言語文化教育研究』22, 154–166. https://doi.org/10.14960/gbkkg.22.154

柳瀬陽介 (2024).「「英語力」をこれ以上商品化・貨幣化するために AI を使ってはならない」『早稲田日本語教育学』35, 20-40 http://hdl.handle.net/2065/0002000817

柳瀬陽介 (2025a).「AI 活用により英語学習者を自律的ユーザーに育てるー京都大学の学術英語ライティング授業についての省察的報告」『京都大学国際高等教育院紀要』8, 1–27.

柳瀬陽介 (2025b).「AI の言語生成と人間の言語使用の違い」李在鎬・青山玲二郎編『AI で言語教育は終わるのか』55–73. くろしお出版.

# 課題研究フォーラム

（1 年目、四国英語教育学会）

８月９日（土）　１日目

会場：W-103 教室

15：40～17：20

## 『読むこと』を起点とした統合型言語活動の指導


コーディネーター

池野修（愛媛大学）

提案者

立松大祐（愛媛大学）

和家加奈（愛媛県松山市立東中学校）

折本崇（愛媛県砥部町立砥部中学校）

森下聡太（愛媛県東温市立拝志小学校）

# 「読むこと」を起点とした統合型言語活動の指導

コーディネーター:池野　修(愛媛大学)
発表者:
立松　大祐(愛媛大学)
和家　加奈(愛媛県松山市立東中学校)
折本　崇(愛媛県砥部町立砥部中学校)
森下　聡太(愛媛県東温市立拝志小学校)

キーワード:統合型言語活動, リテラチャー・サークル, 自律的学習者の育成, 教師のマインドセット, Small Talk

## 1. 本フォーラムの背景と趣旨

今日の英語授業においては、教科書英文を読んで終わりにするのではなく、それを発展させたポスト・リーディング活動が様々な形で行われている。この課題研究フォーラムでは、「リテラチャー・サークル (literature circle, LC) 」という言語活動の実践の報告に基づき、以下のような課題について総合的に検討する。

- 読みとその他の技能・領域をどのように効果的に統合するか
- 言語活動の中で個別最適な学びと協働的な学びをどう両立させるか
- 本格的な表現活動に至るステップをどう組むか
- 中学校 3 年間を見通して言語活動をどう組織化するか
- 中学校で行う統合的言語活動につながる小学校「外国語」の指導とはどのようなものか
- 言語活動への学習者の主体的関与をどのように促すか

フォーラムの中でこれらへの答え(結論)を出すというよりも、以下の 4 つの提案(話題提供)を起点として、フロアーの方々も参加していただく形で、上記の課題について多面的に考察するきっかけとしたい。

1. リテラチャー・サークル指導の広がりと指導者ネットワークの構築
2. 生徒が主体となる学びを支えるリテラチャー・サークル指導―自律的学習者を育てる領域統合型の話合い活動の実践―
3. リテラチャー・サークルが促す教師のマインドセットと生徒の主体的学び―領域統合型帯活動の実践とリフレクション―
4. 対話を継続させる小学校での Small Talk 指導

# リテラチャー・サークル指導の広がりと指導者ネットワークの構築

立松　大祐(愛媛大学)

キーワード:リテラチャー・サークル，統合型言語活動，指導手順モデル，指導者ネットワーク

## 1. はじめに

愛媛県の中学校では、リテラチャー・サークル(以下，LC)という言語活動を実践する教員のネットワークが広がりつつある。本課題研究フォーラムの1年目にあたる本年度は、県内でLCに熱心に取り組む実践者による報告を通して、LCの可能性と課題を共有したい。本稿では、実践報告に先立ち、筆者が実践研究の伴走者として取り組んできたLC指導の整理と、指導者ネットワーク構築の過程を概観する。

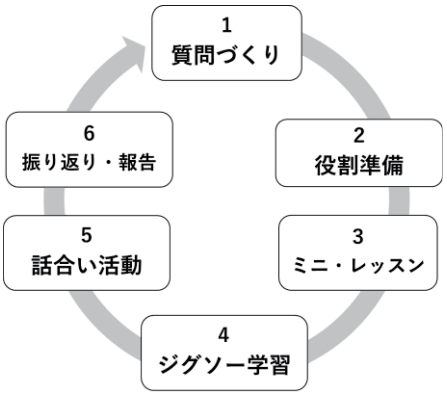
## 2. リテラチャー・サークルとは何か

### (1) LCは統合型言語活動である

LCは、アメリカのリテラシー教育に由来する言語活動であり、英文の内容について少人数グループで語り合う協働学習の形式をとる。立松(2016)は、日本の英語教育におけるLCを「技能統合型の言語活動」と位置づけ、生徒の英語によるコミュニケーション力の育成に資するものとしている。生徒は4人グループを基本として、各生徒にはSummarizer(教科書本文の要約作成と話合いの主導)、Questioner(質問リスト作成)、Connector(本文内容と自分の経験や社会の出来事等との関連づけ)、Illustrator(本文内容から印象に残る場面や重要な内容のイラスト描写)を基本とする読みの役割が割り当てられる。説明文を題材にする場合は、Researcher(本文内容に関係する事項を調査)を加えることもある。生徒は、その役割に沿って英文を読み、話合いのための準備をする。役割の準備後には、グループでの話し合いを15分から20分程度で行い、本文内容とそれに関連する事柄について自分の考えや思いを伝え合うのである。

中学校におけるLC指導は、立松・和家・武田・宮内 (2023) が提案した6つのステップで構成される指導モデルが実際の教室では応用しやすい(図 1)。「1. 質問づくり」では、すべての生徒が教科書本文を読み、内容に関する質問を作る。「2. 役割準備」では、生徒は読みの役割に沿って本文を読み、ホームグループでの話合いの準備を行う。「3. ミニ・レッスン」は、話合いをうまく進める方法や有用な表現などを確認したり、前回に話合い活動をしている場合はビデオを使って振り返りをしたりする。「4. ジグソー学習」では、同じ読みの役割の生徒が集まり、準備内容の確認や情報を共有する。「5. 話合い活動」は、ホームグループでの話合いを 15~20 分程度行うことである。「6. 振り返り・報告」では、話合い内容や方法などを振り返り、達成したことや改善点をクラス全体に報告する。

図 1
LC学習の指導手順
(立松・和家・武田・宮内, 2023)




LCの指導手順から、本言語活動ではどのように領域が統合されているか確認したい。各領域については、次のとおり、聞くこと（L)、 読むこと (R)、 話すこと(発表) (SP)、話すこと(やり取り) (SI)、 書くこと (W) として示す。

「1. 質問づくり」は本文を読み質問を考えるため主にRであり、「2. 役割準備」は読んで書くことが主なので R、 W となる。「3. ミニ・レッスン」は特に当てはまらない。「4. ジグソー学習」は生徒同士による学び合いのなかで本文を読み直したり書き直したりするため R、 W を使い、「5. 話合い活動」は主にL、 SP、 SI、 Rが混在している状態になる。なぜなら、この段階では準備した内容に加えて、誰かの意見を聞いて、本文を読み返し、即興で考えや気持ちをやり取りするからである。「6. 振り返り・報告」は主に書くことが主であるのでWとなる。このようにLCでは活動を通して領域が統合さ

れているのである。

(2) LC 指導者のネットワークづくり

LC を実践すると、生徒が夢中になって主体的かつ協働的に活動に取り組む姿が観察される。生徒は与えられた役割に責任を持って取り組み、教師や ALT に積極的に質問したり、自分の個性を発揮したりする姿勢が顕著である。生徒からは、LC を通して互いに協力し助け合う学習を楽しみ、他の生徒から自分とは異なる意見を聞けることに喜びを感じるなどの声が聞かれる。言語活動へのエンゲージメントの高まりを確認することができ、指導者にとっても充実感を感じることができる。

こうした中学校での LC 指導実践は、愛媛大学教育学部附属中学校の先生方の協力により始まり、試行錯誤を繰り返し、地域の中学校においても実践できる指導モデルに発展することができた。本活動は、生徒と教師の双方にとって楽しい学びであり、教室に温かな雰囲気を生むと同時に、生徒同士が考えや思いを伝え合う場を創出している。生徒からも次の LC の機会を心待ちにしているという声が教師に伝えられることも多い。このような生徒の満足感や期待感を高めることができる言語活動の指導を、多くの先生方の授業に取り入れてもらいたいと考え、指導者のネットワークづくりに力を入れている。

これまでに、以下のような取組を通して、LC 指導方法や指導手順などについて理解をしていただく取組をし、実践の広がりと指導者ネットワークづくりを支援してきた。本言語活動がもつ楽しさや、指導者の熱意、学習を経験した生徒らの支持のおかげで、少しずつ実践者は増えてきてネットワークができている。異なる学校の教室がつながるオンライン LC 交流学習の取組も生まれ、学校間の協働も生まれつつある。しかしながら、LC に至るまでの帯活動による練習や言語活動など必要な準備や授業時間の確保などが課題である。より多くの教員が LC を始められるよう、ネットワーク形成を含めた支援体制の整備が求められる。

a. 大学連携セミナー：愛媛大学教職大学院と松山市教育研修センターとの共催で行う教員研修であり、LC に特化した中学教員向けセミナーを年 3 回から 5 回開催している。先進的取組をする教員による実践発表やワークショップを含み、実践的に LC 指導を学ぶことができる。
b. 県総合教育センターでの講座：愛媛県総合教育センターにおいて、中高の教員に対して LC 指導を体験的に学び、統合的言語活動への理解と指導技術を学ぶ講座を行っている。
c. 実践クラスの観察：LC 実践をしているクラスの観察と指導助言を行う。愛媛大学教育学部附属中学校での研究大会、松山市教育研修センターフェスタでの公開授業、全英連大会（愛媛大会）における授業実演を行うクラスの観察と指導助言も含まれる。また、LC を実践する教員に働きかけ、市町を越えたクラス同士をオンラインで交流する学習への支援も含む。
d. 地区・全国学会等での発表：中学校の教員とともに、LC の実践研究について共同発表を行っている。また、単独での発表の機会を作るようにしている。
e. LC 研究会 HP 開設（http://lcrc.ed.ehime-u.ac.jp/）：LC 実践のための情報を具体的な資料や動画、実践者の声などを載せ、指導を始めようとする場合の補助となるよう構成している。

## 3. 謝辞

本取組に参加してくださった中学校の生徒と指導者のみなさんに感謝の意を表します。本研究は科研費基盤研究（C）「ICT 環境を活用したリテラチャー・サークル実践の高度化と組織化」（課題番号 23K00722）の助成を受けて行われています。

## 4. 引用文献

立松大祐 (2016).「リテラチャー・サークルを取り入れた授業改善の試みーアクティブ・ラーニング型授業の指導事例」『愛媛大学教育学部紀要』第 63 号, 93-102.

立松大祐・和家加奈・武田慶子・宮内京子 (2023).「ICT を活用した中学校でのリテラチャー・サークル実践と オンライン交流授業への挑戦 ー中学校・市教育研修センター・教職大学院による協働的な取組ー」『愛媛大学教育学部紀要』第 70 号, 116-127.

# 生徒が主体となる学びを支えるリテラチャー・サークル指導
## ―自律的学習者を育てる領域統合型の話合い活動の実践―

和家　加奈（愛媛県松山市立東中学校）

キーワード：リテラチャー・サークル，ICT 活用，オンライン交流学習，自律的学習者

### 1．はじめに

令和 3 年度にリテラチャー・サークル（以下，LC）の実践を中学 1 年生から始め，2 年生 3 年生と指導を続けた。再び 1 年生、2 年生を担当し、今年度でリテラチャー・サークル指導を続けて 5 年目になる。この間、生徒の英語力だけでなく、自律的に学ぶ力を向上させることができていると実感している。本言語活動で生まれる役割意識が生徒の学びを変え、伝えたいという気持ちが豊かな対話を生むことを目の当たりにしてきた。さらに、ICT や AI を活用して学びを拡張させ、オンライン交流学習を実現することができている。

### 2．リテラチャー・サークルの導入と効果

(1) 役割意識が生徒の学びを変える

LC は、特定の役割を担いながら読解を深め、グループのメンバーとの対話を通じて学びを広げる協働的な言語活動である。筆者の LC 実践では、生徒の英語力の向上に加えて、自律的に学ぶ姿勢や表現力の向上が顕著に見られる。令和 6 年度は 1 年生の 2 学期から LC を導入した。要約や質問づくりといった役割を全員に体験させ、教科書本文を繰り返し読み込む過程で、生徒は自ら「どのようにすれば分かりやすく伝えられるか」を考え、表現を工夫しながら役割シートを完成させていった。なかには、自宅で紹介物の写真を撮影する、英語表現をオンライン辞書で調べる、学習支援ソフトを使ってプレゼン資料を作るなど、自発的に準備を進める生徒も多く見られた。教師の指示によらないこうした行動は、学びに対する内発的動機づけの現れである。

特筆すべきは、英語が苦手な生徒が ICT スキルを活用して意欲的に参加している点である。たとえば、学習支援ソフトでアンケートを作成し、結果をグラフにまとめて発表する生徒や、得意なイラストを駆使して自分なりの解釈を視覚化しようとする生徒もいた。ある生徒は、普段の英語の授業や家庭学習には消極的であったが、LC においては伝えたい内容を絵で表現し、構想の変化に合わせて英語表現の修正の手伝いを教師に求めてくるなど、自らの思いを英語で伝えようとする姿勢を見せた。役割を担うことで、学習への責任感と能動的な姿勢を生み出していることがうかがえる。

(2) 「伝えたい」「分かりたい」が対話を生む

LC での活動では、生徒の「伝えたい」「分かりたい」という気持ちが表れ、それが対話の持続力につながっている。机間指導では把握しきれない生徒の表情やジェスチャー、試行錯誤のやりとりを可視化するため、話合いの様子は PC 端末で録画している。そこには、言葉に詰まりながらも、伝わるまで言い換えたり、相手の反応を見て表現を修正したりする「意味の交渉」の姿が記録されている。

図 1
意味のやり取り例（1 年生）

たとえば、1 年生の Unit 8「A Surprise Party」では、“What kind of pizza do you like?”という表現をうまく言えなかった生徒が、“What do you… kind for the pizza?”と試みたのち、伝わっていないことに気づき、“ What pizza do you like?”と修正した。このように、伝わらなかった経験を経て、別の言い方を模索し、再挑戦する姿勢が育まれている（図 1）。

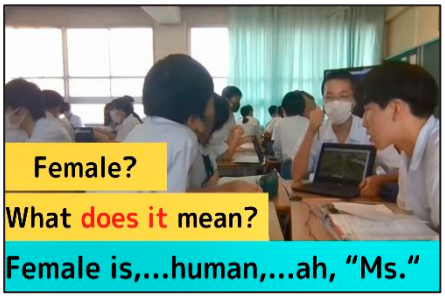
また 3 年生の Unit 3「Animals on the Red List」では、鳥が好きな生徒が自ら撮影した雷鳥の動画

を見せながら、その特徴について英語で解説し、相手に伝わらない言葉を「human、 Ms.」などの語彙で補足しながら伝える様子が見られた。言語的な制約がある中でも、自分の知識や経験を生かして言葉を工夫することで、意味の共有が成立することを体感している。

こうしたやりとりを通して、生徒は「どうすれば伝わるか」を考え、失敗を恐れず挑戦し、最終的に伝わったときの達成感を味わっている。この成功体験の積み重ねこそが、言語活動を核とした深い学びを実現する鍵であると考える。

図 2
意味のやり取り例（3 年生）

生徒 A： I took this movie in Tateyama.
(動画を見せながら)
I think this one is male, and another one is female.
生徒 B： Female? What does it mean?
生徒 A： Female is, …human, …ah, “Ms.”
生徒 B： Human,” Ms?”
生徒 A： “Ms.”, …ah, …”woman.”
生徒 B： Oh!




(3) ICT と AI が拓く学びの可能性

現在、中学校では 1 人 1 台の端末環境が整備されており、生徒は日常的に ICT を活用しながら学習を進めている。本校では、学習支援ソフトを中心に、問答ゲームや 1 分間スピーチ、Picture Q&A などの活動、ジグソー学習、話合い活動、振り返り、さらには他校とのオンライン LC などの場面で ICT を活用している。さらに令和 6 年度は、文部科学省の「英語教育における対話型 AI アプリ活用実証事業」において、AI 英会話アプリ「TerraTalk」を活用した授業実践を行った。生徒はモデル音声を繰り返し聞きながら、自分の発話を録音・修正し、AI による即時フィードバックを通じて音声や語彙の精度を高めていった。このような個別最適化された学習環境は、学力の底上げにもつながっている。

令和 6 年 12 月、1 年生で Unit 9 「Think Globally、 Act Locally」を題材とした LC を実施した。生徒は役割に応じて本文を読み込み、話合いを通して内容理解を深めた上で、「自分たちにできること」を考え、意見を交換した。身近な体験や知識をもとに国際的な課題と向き合い、英語で考えを伝える経験が促された。一度目のペア活動後には中間指導を行い、表現の確認と修正を経て再度発表することで、より効果的に伝えることができた。また、学習支援ソフトを使って達成度を自己評価し、学びを振り返る機会も設けた。1 年生ながら、教科書を出発点に思考を深め、自分の意見を英語で発信する力が育まれている。

本フォーラムの発表者である砥部中学校の折本崇教諭とは、LC 指導をより充実させることを目的に、継続的な実践交流と相互研鑽を行っている。両校は同じ学年・同じ教科書を用いて指導していることから、市町を越えたオンラインで LC を実現させることができた。オンラインであっても、生徒たちは臆することなく、各自のグループで行った LC の話合い内容を報告し合い、質疑応答を交えながらトピックに関する意見を交わすことができた。同じ英文を通して国際的な問題について考え、自分の意見を他校の生徒と英語で共有できたことは、生徒にとって大きな達成感となった。また、普段のクラス内活動とは異なり、学校外に向けて自分の考えを発信するという経験は、英語学習に対する新たな動機づけとなっている。生徒の振り返りには、「他校の生徒の考え方を知ることで新しい視点が得られた」「学校が違っても同じ内容について話し合えることに驚いた」といった感想が多く見られ、学級内だけでは得られにくい多様な意見との出会いが、思考の深化や発言への意欲に結びついていることがうかがえた。オンラインという形態が、生徒の英語での発信の場を広げていると言える。

# リテラチャー・サークルが促す教師のマインドセットと生徒の主体的学び
## ―領域統合型帯活動の実践とリフレクション―

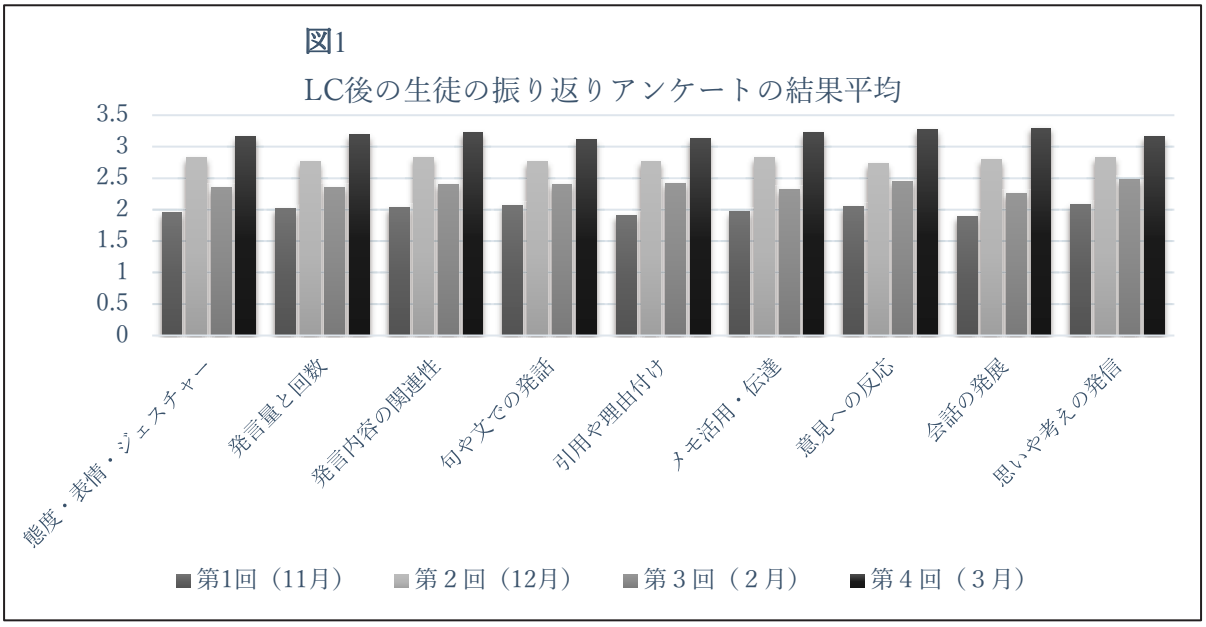
折本　崇（愛媛県砥部町立砥部中学校）

キーワード：リテラチャー・サークル，主体的な学び，教師のマインドセット，オンライン LC 交流学習

### 1．主体的な学びを生み出すリテラチャー・サークル（以下，LC）の力

本実践では、中学校英語科の言語活動に「リテラチャー・サークル（LC）」を導入し、生徒が教科書を「読むこと」から思考を深め、仲間と英語で対話する過程を通じて、英語を自分の言葉として使う学びを目指した。単なる音読やワークシートによる内容理解では得られなかった、生徒の思考や感情、経験が英語で表現され、教室内に新たな活気が生まれた。

活動では、LC 特有の読みの役割（Summarizer、 Connector、 Questioner、 Illustrator）を用いて、生徒が役割を持って読み、自分の視点から問いを立てるよう促した。活動を繰り返すうちに、生徒は自ら目標を設定し、即興的に自分の意見を英語で発信する力を高めていった。図 1 は、中学1年生（90 人）に実施した LC 実践後のアンケート結果である。それぞれの項目に「1　できなかった」「2　少しできた」「3　できた」「4　よくできた」の中から回答する 4 件法で実施した。第1回(11月)の活動では「少しできた」と消極的な回答が目立ったが、第4回(3月)には「できた」「よくできた」が増加し、質問応答や相手への反応を通した対話的スキルの向上が確認された。回を重ねるごとに活動への慣れと自信が高まり、活動後の振り返りには「前より話せるようになった」「もっとスムーズに会話したい」という自発的なコメントが多く見られた。




また、英語という「距離のある言語」を介することで、かえって生徒同士が本音を語りやすくなり、相互理解や信頼関係が深まった。あるグループでは、コミュニケーションに対して苦手意識を持つ生徒に対し、班の仲間が英語で発言しやすい雰囲気づくりを意識的に行い、当該生徒の意見を英語で引き出そうとする姿が観察された。また、失敗を恐れずに英語を使用することの大切さを互いに共有し合う様子も見られ、学習者間における支援的な相互関係が形成されていたことがうかがえた。さら

に、授業後のアンケートにおいて、当該生徒からは「英語だから言えた気がする」「自分が意見を言いやすいように班員がサポートしてくれて嬉しかった」「また英語の授業に参加したい」といった感想が寄せられた。これらの記述から、協働的な学習環境が当該生徒の参加意欲や自己肯定感の向上に寄与したことがうかがえる。

## 2. 教師のマインドセットと授業づくりの変容

LC の継続的な実践は、教師自身の授業観や生徒観に大きな変化をもたらした。当初は「文法を教える」「中 1 に未来表現は早い」といった固定観念に縛られていたが、LC 実践を通じて、「生徒が何を感じ、何を伝えたいのか」を出発点とする授業づくりへと転換していった。特に、「教師が話す時間を減らす」「生徒が間違いを恐れず発信できる環境をつくる」といった意識が強まり、授業は一方通行の知識伝達から、双方向の対話的な学びへと変化した。生徒の発話内容やつまずき、次回への意欲などを振り返りシート等で可視化し、「English Newsletter」でフィードバックする取組も行った。これにより、評価と支援が一体化した授業設計が実現し、教師の在り方も「教える人」から「学びを支える伴走者」へと変化した。

帯活動と LC の連動も大きな鍵であった。Small Talk では、毎日のトピックに対して 1 分間スピーチと Q&A を行い、文単トレーニングでは語彙や文の自動化を図った。音読やリテリング、ピクチャーディスクライビングなどの活動を組み合わせることで、話す・聞く・読む・書くの 4 技能を統合的に育成し、LC でのアウトプットを支える土台を形成した。これらの活動においても、指導者は「どう言うか」ではなく「何を伝えたいか」を大切にする問いかけを通じて、生徒の「英語で話したい」という内発的動機を引き出す姿勢へと変化していった。

また、愛媛県共通の CBT テスト「話すこと」「聞くこと」「読むこと」「書くこと」に関する正答率が県内平均を大きく上回る結果が得られたことからも、日常的に行ってきた言語活動の成果が確認された。これは、LC を軸とした4技能を統合した日々の授業デザインが結果的にテストのパフォーマンスにも良い影響を与えたことを示している。

## 3. オンライン LC 交流授業を通じた気付きと今後の展望

LC の実践は、オンラインによる他校との交流によって新たな広がりを見せた。1 年生の読み物教材の“City Lights”を共通教材として読み進めた上で、各校で LC を実施し、その成果をオンライン上で共有することで、生徒が多様な問いや視点に触れ合う機会を設けた。

同じ教材であっても、異なる学校・生徒が持つ解釈や感想は驚くほど多様であった。ある登場人物の行動に対して、「登場人物の人柄についてどう思うか」という質問を作りグループで話し合う生徒もいれば、一方で物語全体を通して「“City Lights”というタイトルなのはなぜか」と問いを立てて話し合うグループもあり、両校の話し合った問いを交流させることで、生徒自身の思考を深めるきっかけとなった。また、「自分たちの英語が他校の生徒に届いた」「自分の問いに答えが返ってきた」という体験は、生徒に「伝えることの意味」と「伝え合う喜び」を実感させた。

教師にとっても、他校の教師の授業設計や生徒の発話から多くの学びが得られ、実践を相互に高め合う「英語教育の伴走者」としてのつながりが生まれた。ICT 活用の工夫や評価の在り方、問いの立て方などについて具体的な知見を共有する中で、授業の幅と質が大きく向上したと感じている。

LC は「読むこと」を起点に、学び手一人ひとりが夢中で取り組みたくなる授業を生み出す可能性を持っている。生徒が自ら教科書を読み、自ら問いを立て、互いの思いに心を動かしながら英語を使う。この生き生きした学びこそが、知識や技能の確かな土台を築き、学びを一過性のものではなく、人生に根付くもの(幸せを実感する学び)へと変えていくものと考えている。LC は、「伝えたい」「聞きたい」という思いを引き出し、生徒にとって英語学習を自分ごとに変えていく力を持っている。さらに、教師にとっても、生徒の声に耳を傾け、学びの過程を共に歩む存在へとマインドセットを変える契機となった。オンラインでの交流という新たな展開を得た今、LC は、教室という枠を超えて、「学び合いの文化」を創出する可能性を秘めている。今後も、生徒と共に学び合い、互いの成長を支え合うことのできる授業づくりを追求していきたい。

# 対話を継続させる小学校での Small Talk 指導

森下　聡太(愛媛県東温市立拝志小学校)

キーワード:Small Talk, 対話を継続させる指導

## 1. はじめに

統合型言語活動 LC における話合い活動を充実させるために、小学校段階の児童においては、コミュニケーションを維持し、円滑に促進するための知識や技能である方略的能力を高めることが肝要だと考える。そのため、筆者は、言語活動 Small Talk において、会話を継続させるための方略を明示的・継続的に指導することで、児童の協働的に対話を構築する力の向上に努めている。

## 2.対話の継続を助ける「やり取り方略」

従来の一方向性の性質の強いコミュニケーション方略に対して、小学校段階の児童に必要だと思われる双方向性を含んだやり取り方略を作成し、「会話のひみつ道具」と題して児童に明示的に指導した。

## 3. Small Talk とその手順の工夫

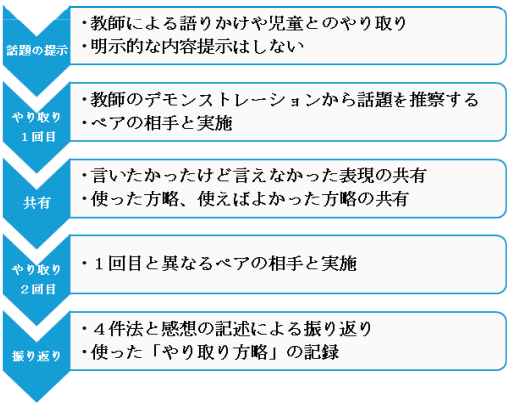
文部科学省(2017)は、Small Talk の手順を、①教師による語りかけや児童とのやり取り、②児童同士のやり取り、③共有、④児童同士のやり取り、としている。本実践では、この流れを基盤としつつ、図1に示すような工夫を加えて一層の指導の充実を図った。

話題提示の段階では、教師と ALT のやり取りまたは教師と児童とのやり取りを通して、児童自身にトピック内容を推測させて実施する手法を用いる。

また、「共有」の段階では、児童が「言いたかったが、英語で言えなかった表現」等の困り感やその言語的解決方法を共有・一般化することに加えて、どの「やり取り方略」を活用すれば、より会話をつなげることができたか、あるいはどの「やり取り方略」を使用したか等についても共有化を図り、その方略使用の促進を図る。

さらに、2回目の児童同士のやり取りの後に、自分の Small Talk を振り返る時間を設け、自分の対話に対するメタ認知を促す。加えて、教師がそれらの個々の振り返りを随時全体に紹介することで、具体的場面に応じて有効だと思われる「やり取り方略」に気付かせ、一般化を図っている。

図1
Small Talk の流れ




## 4. LC につながる読みから発展する Small Talk

Small Talk において、話題の提示の際には人間同士のやり取り以外に、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現によって示されたカードを読んで始める方法も考えられる。小学校段階から、児童に負担のない程度で、読んだ内容から会話を広げる活動は、中学校英語科との連携の観点からも有効であると考える。

## 5. 参考文献

文部科学省(2017).『小学校外国語活動・外国語　研修ガイドブック』https://www.mext.go.jp/a_menu/ kokusai/gaikokugo/1387503.htm

# 課題研究フォーラム

（2 年目、北海道英語教育学会）

8 月 9 日（土）　1 日目

会場：W-101 教室

15：40〜17：20

## 教室でできる英語語彙指導を考える

コーディネーター

笠原究（北海道教育大）

提案者

岩田哲（北海学園大学）

金山幸平（北海道教育大学）

鈴木健太郎（北海道教育大学）

濱田裕介（北嶺中・高等学校）

# 教室における語彙指導・学習の原則

笠原　究（北海道教育大学）

キーワード：指導・学習の原則, 4つのストランド, フォーラムの概要

## １．はじめに

学習指導要領では小中高で4,000語から5,000語を導入することになっている。このすべてを同等に扱うのは不可能である。教室ではどのような語を、どのように軽重をつけて扱うべきか。過去30年の第二言語語彙習得研究の成果から、指導者が心に留めておきたい原則を紹介し、生徒が自律した語彙学習者になるような援助について考える (笠原, 2025)。

## ２．語彙指導・学習の原則

(1) 取り上げるべきは高頻度語

教室で時間をかけて取り上げる価値があるのは、話し言葉や書き言葉で繰り返し使用される高頻度語である (Nation, 2022)。頻度の判断に迷う場合は、学習者用辞書、学習者用単語リスト、コーパスや頻度を教えてくれるウエッブサイトなどを利用すると良い。

(2) 分散学習による繰り返しの確保

語彙学習の第一歩は、音声・綴りといった形式と意味を結びつける、いわゆるマッピングである。マッピングに効果的なのは、少数の単語を一度で何度も繰り返し学習する集中学習よりも、ある程度の数の単語を対象に、間隔をあけて繰り返し学習する分散学習である。

(3) テスト効果の利用

テストを受けることで、学んだ項目を記憶から取り出す想起練習効果が生まれる。この認知的負荷が、長期的な保持のためには有効である。これをテスト効果という。L2-L1のリスト学習においては、L2もしくはL1のどちらかを隠してもう一方を思い出させたり、ペアで出題しあったりさせることが有効である。

(4) ４つのストランド

教室ではNation (2007) が提案する、意味重視のインプット、意味重視のアウトプット、言語形式重視の活動、流暢性重視の活動という４つのストランド (細い糸) を組み合わせて指導する。このバランスを考えながら指導することで、意図的学習と偶発的学習を組み合わせた効果的な指導が展開できる。

(5) 自律した語彙学習者の育成

上記に示した分散学習やテスト効果を授業中に実感させたり、その他の学習方略を紹介したりして、自分に合ったものを選ばせる。また、授業外での効果的な英語インプット源を紹介し、いろいろと試してもらうことで、自律した学習者になるよう支援していく。

## ３．本フォーラムの概要

発表②の「教科書にもとづく語彙指導」では、教科書を生かした教室内での語彙指導・活動に焦点を当てる。発表③の「意図的語彙学習」では分散学習とテスト効果を生かした授業内活動を紹介する。発表④の「偶発的学習」では多読と多視聴を組み入れた、教室内及び教室外での指導について言及する。教室外のインプット源についても触れる。

## ４．引用文献

Nation, I. S. P. (2007). The four strands. *Innovations in language learning and teaching. 1*, 2–13.

Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd. ed.) Cambridge University Press.

笠原究. (2025). 「教室でできる語彙指導４つのポイント」『英語教育』第74巻第1号, pp. 18–19. 大修館書店.

# 教科書にもとづく語彙指導を考える

鈴木 健太郎（北海道教育大学）・濱田 裕介（北嶺中・高等学校）

キーワード：検定教科書，新出語句，発信語彙

## 1．はじめに

中高での語彙指導では、多くの語彙項目を扱う必要があり、さらにそれぞれの語には、形式、意味、コロケーションといったさまざまな側面が含まれる。検定教科書（以下、「教科書」）が学校の授業における中心的な教材であることを踏まえると、教科書と関連付けて語彙指導を効果的・効率的に計画・実施することが求められる。本発表では、教科書を用いた指導における意思決定や指導法を、初期段階の指導と発信語彙にするための指導の 2 つの観点から検討する。

## 2．初期段階の語彙指導における検討事項（鈴木）

### ■ 新出語句の特徴を見極め、向き合い方を決める

教科書に示されている新出語句の本文理解や英語使用における重要度は語によって異なる。一時的に意味がわかればよいものから、発信語彙として長期的に記憶してほしいものもある。教科書内での出現頻度や語彙リスト（e.g., *New JACET 8000*）におけるレベルを参考に現実的な到達目標を設定する方法を提案する。

また、新出語句であることと実際に生徒にとって未知であるかは別問題ある。カタカナ語の知識や既知の単語を含む派生語（e.g., *happy* に対する *happiness*）など、学習者の持つ既有知識を活用することで学習の負担を減らすことが期待できる。これらの語の意味理解を促すための工夫と、語の特徴に応じた意味理解後の語彙指導の方向性について検討する。

### ■ 新出語彙リストの活用

新出語句の和訳を載せた語彙リストを作成し使用する教員は多い。このリストには語句の意味を知るという機能と、それらを定着させるという機能がある。どのような情報を提示し、いつ活用すべきかを検討する。その際、内容理解を充実させるための目的と語彙学習の効果を高める目的の 2 つのバランスをどうとるかを議論する。

## 3．発信語彙に近づけるための語彙指導（濱田）

### ■ 活動の難易度と実施のタイミングに着目した語彙活動の整理

新たに学習した語彙の形式を想起することは容易ではないため、発信語彙として定着を図る活動においては、十分な手がかりをもとに語の形式を想起することから始めるのが望ましいと考えられる（Zwier & Boers, 2023）。また、語彙想起の間隔を考慮し、適切なタイミングで活動を実施することが求められる。本発表では、教科書本文の理解後に実施可能な 3 つの活動：①穴埋め音読、②リプロダクション、③Missing X を取り上げ、それぞれの活動の特性を整理した上で、発信語彙としての定着を促すための指導上の留意点や工夫すべき点を提案する。①穴埋め音読は、教科書の本文から特定の語句を空欄にした形で行う音読活動であり、3 つの活動の中では最も難易度が低いと考えられる。②リプロダクションは教科書本文の表現をもとに内容を再構成し発話する活動で、①穴埋め音読より、負荷が高いと考えられる。③Missing X は特定の語彙を用いたライティング活動で、学習者同士の相互的なやり取りも含まれている。文脈的なヒントがない分、難易度が高いと考えられる。本発表の提案を出発点として、今後の実践や語彙指導の在り方について、皆様と議論を深めていければと考える。

## 4．引用文献

Zwier, J., & Boers, F. (2023). Consolidating knowledge through focused practice. *English L2 vocabulary learning and teaching: Concepts, principles, and pedagogy* (pp. 223–236). Routledge.

# 認知心理学の知見を活かした意図的語彙学習

岩田　哲（北海学園大学）・笠原　究（北海道教育大学）・金山　幸平（北海道教育大学）

キーワード：分散学習効果，テスト効果，ペアワーク，無作為抽出テスト

## 1．はじめに

母語を学ぶように自然に多くの語彙を身に付けられるとよいが、L2では高頻度語であっても、効率的に学習するには意図的学習は欠かせない。意図的語彙学習は4つのストランドのうち、「言語形式重視の学習」に分類され、近年では認知心理学の知見を活かした指導法の研究も進んでいる。その中で、特に頑健な分散学習効果とテスト効果に焦点をあてる。

## 2．分散学習効果とテスト効果

(1) 分散学習効果

語彙学習には繰り返しが不可欠であり、間隔をあけて繰り返す「分散学習」が効果的で、短期間に集中的に学ぶ「集中学習」と比べ、より長期的な記憶保持に優れていることが、多くの研究（e.g., Kornell, 2009）で示されている。

(2) テスト効果

テスト効果とは、テストを受けることで学習がより効果的になる現象のことで、直接効果と間接効果がある。直接効果として、テストで覚えていることを思い出そうとする行為（想起）が、記憶を強化し、その記憶が長期間持続することが挙げられる (Roediger & Karpicke, 2006, 実験 1)。間接効果として、テストを受けた後に学習を行うと、不十分な項目が明確になるため、復習がより効果的になることが挙げられる。テストは思い出す練習だけでなく、その後の学習を深めるきっかけとしても役立つのである。

## 3．授業内活動

授業では、これらの知見を活かしながらペアワークや小テストを行うことが可能である。ペアやグループワークは、教室内で頻繁に取り入れられる活動で、一般的に生徒が英語を使う心理的ハードルを下げ、活動時間を増やす効果的な方法と言える。語彙習得に関しては、ペアワークと個人学習の効果を比較した場合、語彙リストを使った個人学習は学習直後では優位であったが、長期的にはペアワークが優位という研究結果がある (Iwata et al., 2025)。小テストの実施に関しては、多くの教室で実施されている非累積テストに比べ、試験範囲がどんどん増えていく累積テストの方が、語彙の習得に効果的であることが示されている。さらに、累積テストの弱点を補うべく無作為抽出テストも考案されている。提案者らは、教室内での具体的なペアワークの導入方法、および、効果的な小テストの方法についても検討する。

## 4．引用文献

Iwata, A., Kanayama, K., & Kasahara, K. (2025). Effects of pair work and individual work on paired-associate vocabulary learning in an EFL context. *International Journal of Applied Linguistics*, *35*(1), 218–234. https://doi.org/10.1111/ijal.12610

Kornell, N. (2009). Optimizing learning using flashcards: Spacing is more effective than cramming. *Applied Cognitive Psychology*, *23*, 1293–1317. https://doi.org/10.1002/acp.1537

Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science, 17*(3), 249–255. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x

# 多読と多視聴活動を取り入れた偶発的語彙習得

金山　幸平（北海道教育大学）・岩田　哲（北海学園大学）

キーワード：多読，多視聴，アニメ，字幕，グレーデッドリーダー

## １．はじめに

多読活動は、EFL 学習者が理解可能なインプットを大量に浴びる手段として従来から注目を集めていた。近年では、多視聴活動が注目を集めている。多くの日本人にとって、動画視聴という行為は既に日常生活の一部になっているため、もしも、その時間の一部でも英語の動画視聴に割くことができれば、我々の英語学習方法は大きく変わるだろう。本発表では、4 ストランドの原則の中の、意味重要のインプット活動としての、教室内外における多読と多視聴を通した偶発的語彙指導について紹介する。

## ２．多読活動について

多読の利点の一つは、外国語学習者が最優先で習得するべき高頻度語彙に、さまざまな文脈で繰り返し触れられる点にある。Oxford をはじめ様々な出版社が、オリジナルのシリーズや映画など、多岐に渡るジャンルの「グレーデッドリーダー（GR）」を出版している。さらに、GR では、学習者の熟達度に合わせて低頻度語彙が高頻度語彙に置き換えられているため、初級者から上級者まで幅広いレベルの学習者に対応している。多読には、読解力、読解速度、ライティングスキル、文法力、学習動機の向上など、様々な学習効果が認められているにも関わらず、多読を実施している教員は非常に少ない。その理由は、多読活動を実施するためには、学校内外の理解や資金面といった、様々なハードルを乗り越える必要があるためである。そこで、発表者らは教室内外で多読を取り入れる方法や具体的な指導効果を紹介する。

## ３．多視聴活動について

多視聴教材には、映像情報が付随している点が、リーディングやリスニング教材とは大きく異なっている。Mayer and Fiorella (2022) は、マルチメディア学習の認知理論を根拠に映像を用いた学習の利点を述べている。また、字幕は視聴教材には欠かせない視覚情報である。音声では認識できなかった語句を文字で見ることで、音声と文字の結びつきを助ける役割を果たしている。ただし、多視聴では、多読や多聴と比較しても語彙習得率が低いことが欠点としても挙げられている。

視聴教材は様々な特徴に分けることができる。形式（TV 番組、ドラマ、映画など）、ジャンル（ニュース、アニメ、ホラー、コメディーなど）、視聴時間（5 分程度のショートクリップ、30～60 分程度のドラマ、60 分以上の映画など）、視聴目的（視聴自体を楽しむ、講義動画やプレゼンテーションなどから専門的知識を得る、語彙を学ぶ、リスニング力を向上させるなど）などによって使用する教材を選定する必要がある。

本発表では、アニメの視聴活動を提案する。アニメは、短時間で視聴可能であり、1 シーズンが複数話で構成されているため、多視聴に向いている。また、『トムとジェリー』に代表されるように、映像のみで内容を理解できる可能性が高いため、多くの児童・生徒が飽きずに英語の視聴覚インプットを浴びることができる。発表者らは、教室内でアニメ視聴を取り入れる方法（教材候補の選定→スクリプト分析→重要語彙の有無の判定→教材の確定→事前語彙指導→視聴活動→事後活動など）を紹介する。

## ４．引用文献

Mayer, R. E., & Fiorella, L. (2022). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

# 課題研究フォーラム

（2 年目、中国地区英語教育学会）

8 月 9 日（土）　1 日目

会場：W-102 教室

15：40～17：20

## 通常の学級での英語授業における学習者支援

## ―持続可能な『個別最適な学び』の実現―


コーディネーター

大谷みどり（島根大学）
猫田英伸（島根大学）

提案者

神田彩英子（島根大学教育学部附属義務教育学校）
坂田直子（島根大学教育学部附属義務教育学校）
篠村恭子（島根大学）
村田美和（高崎健康福祉大学）

# 通常の学級での英語授業における学習者支援
## ―持続可能な『個別最適な学び』の実現―

コーディネーター：大谷みどり・猫田英伸（島根大学）
提案者：神田彩英子・坂田直子（島根大学教育学部附属義務教育学校）
篠村恭子（島根大学）
村田美和（高崎健康福祉大学）

キーワード：個別最適な学び，学習者支援，通常の学級

### 1．本フォーラムの背景

2011 年時点において、CEFR A1 レベル（英検 3 級等）相当以上を達成した中学校 3 年生の割合は 25.5%であったが、2023 年度にはこの割合は 50.0%にまで上昇している（文部科学省，2024）。現在、小学校・義務教育学校前期課程では第 3・4 学年では外国語活動、第 5・6 学年では外国語科として英語教育が行われている。第 5・6 学年ではアルファベットの読み書きも指導内容に含められており、評価も実施されている。そんな中、「英語が好きではない」「どちらかといえば好きではない」という小学生は、2013 年度で 23.7%、2021 年度では 31.5%と増加しているという実態がある（文部科学省，2022）。特に近年の英語教育の目標の引き上げによって一定数の子どもたちは以前にも増して英語学習に対して困難さを感じているものと推察される。

このような背景を踏まえ、中央教育審議会の令和 3 年答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」では、「個に応じた指導」の充実が強調されている。この考えは「個別最適な学び」という概念にも反映されており、過去の学習指導要領における「個人差に留意した指導」（昭和 33 年版）や「個性を生かす教育」（平成元年版）に続くものと位置付けられる。上記答申では、「指導の個別化」と「学習の個性化」の二つの側面から「個に応じた指導」が整理され、教師の柔軟な教材・指導法の調整や、児童生徒が自分に合った学び方を見出すための支援が求められている。

### 2．本フォーラム（2 年目）の趣旨

日本の学校教育において「個別最適な学び」が重視されることになったことを受け、教員には英語学習に困難さを感じる児童生徒に対して細やかな支援を行うことが求められている。本フォーラム 1 年目であった昨年は、「国際交流活動」と「UDL（Universal Design for Learning）に基づく学習者支援」を軸とした中学校、高等学校における中長期的な実践事例を紹介した。その中で、真正の言語活動をゴールとして設定することで生徒の英語学習への取り組みや、海外の国々・英語に対する意識に好ましい影響を与えることができる可能性を示した。また、どのような支援を行うことで英語が苦手な生徒にも国際交流活動に意欲的に取り組ませることができるかという指導上のポイントについても具体的に論じた。

2 年目である今年は、第一に、昨年得られた知見を踏まえ、新たに小学校（義務教育学校前期課程）で行った実践の成果を報告する。小学校高学年における、英語が苦手な児童への支援を意識した「書くこと」の指導を例として取り上げる。第二に、小中高等学校において児童生徒の英語学習を適切に支援できる教員を大学でどのように養成するのかについて考える。過度な負担感を感じることなく、ノウハウを生かして継続して適切に学習者支援にあたることができる教員を育てることは喫緊の課題である。第三に、ICT 活用による多様な角度からの学習者支援の可能性について提案する。「ICT によって補われた英語力」の意味と価値を問い直し、英語の知識量という次元を越えた英語学力観について再考したい。

現状に鑑みて、通常の学級での多様な学習者への支援はもはや特別なものではない。通常の学級における指導の中での「もはや特別ではない支援」についてフロアと考えたい。

# オーセンティックな単元ゴール設定と支援を工夫した授業

神田彩英子・坂田直子（島根大学教育学部附属義務教育学校）

キーワード：国際交流，学びのユニバーサルデザイン（UDL），探究学習

## 1．はじめに

現行の学習指導要領では「知識及び技能」の枠を超えた「思考力・判断力・表現力等」および「学びに向かう力、人間性等」の育成のため、言語活動を通した英語指導を行うことが求められている。島根大学教育学部附属義務教育学校（以下、本校）の外国語科においては「自分の持っている力を駆使してコミュニケーションを図る子どもの育成」を目指し、①相手意識・目的意識、②即興性、③学びの見通しとふり返りの 3 点を大切にしながら教育実践を行っている。

上記の視点に立ち、本校前期課程（小学校相当）および後期課程（中学校相当）は国際交流活動を単元ゴールに位置付けた教育実践に取り組んでいる（三成ほか, 2024; 大谷ほか, 2024）。地方都市に所在する本校に通う児童生徒たちは日常生活の中で外国人とかかわる機会は限られている。一般的に、英語に親しみのない児童生徒、その中でも特に英語が苦手な児童生徒は英語での発話に自信が持てず、国際交流活動のようなリアルな言語活動には取り組みにくい（赤木ほか, 2025）。本校は国立大学の附属学校ではあるが、近年は本校の児童生徒の学び方も多様化しており、一定数、教科学習全般あるいは英語学習に限って強い苦手意識を持つ児童生徒も在籍している。本発表においては前期課程 6 学年での実践を取り上げ、そのような児童も他の児童とともに国際交流活動に取り組めるようにするために行った支援の具体を提示する。また、各支援や活動に対する児童の反応について分析した結果も報告する。

## 2．実践と支援の具体

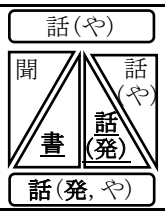
本校外国語科では UDL の考え方を取り入れ、発達段階および英語の学習段階に応じて、外国語活動を含む 7 年間（前期課程 3 年生～後期課程 9 年生）を通してさまざまな支援（「学びのオプション」）を児童生徒に提供しながら指導にあたっている。令和 6 年度の第 6 学年外国語科では、2 つの単元で国際交流活動を取り入れた（表 1）。年度末に実施したアンケート結果では、「6 年生の外国語で特に心に残っているものを教えてください」という項目で児童に単元を複数選択で選ばせたところ、国際交流活動を取り入れた Unit 5 が 61%とすべての単元の中でもっとも数値が高かった。そのため、本発表では Unit 5 を例にとって実践を報告する。Unit 5 の指導目標および指導計画は表 2、その中で取り入れた主な支援が表 3 である。

**表 1**　令和 6 年度 前期課程 6 年生外国語科（英語）の年間指導計画

| Unit | 単元の指導目標 | 発信相手 |
|---|---|---|
| **1** | 新しいクラスの友達や先生に自己紹介をしよう | クラス、教員、ALT |
| **2** | 自分の日常生活について友達とクイズを出し合おう | クラス、ALT |
| **3** | 全校のみんなに行ってみたい国の紹介をしよう | クラス、ALT |
| **4** | 夏休みの思い出について友達と伝え合おう | クラス、ALT |
| **5** | 島根大学の留学生に日本のおすすめ品カタログを作って紹介しよう | 島根大学の留学生（対面国際交流） |
| **6** | 世界の絶滅危惧種について自分たちにできることを考え、友達と伝え合おう | クラス、ALT |
| **7** | 台湾の子どもたちに前期課程の一番の思い出を伝えよう | 台湾の小学生（オンライン国際交流） |
| **8** | 後期課程の先生に夢宣言をしよう | 後期課程教員 |

**表 2** Unit 5 の単元の指導目標と指導計画

**指導目標:** 島根大学の留学生に日本のおすすめ品について紹介するために，生産地やおすすめの理由について、自分の考えや気持ちなどを話したり，書かれた例文を参考に音声で十分に慣れ親しんだ語句や表現を用いて書いたりすることができる。

| 時 | めあて | 指導領域* |
|---|---|---|
| 1 | 島根大学の留学生と、知っている英語を使って自己紹介などで交流しよう。 |  |
| 2-5 | 島根大学の留学生に日本のおすすめ品について紹介するために、自分が伝えたいものについて生産地やおすすめする理由などを入れて話そう。 | |
| 6-8 | 島根大学の留学生のために日本のおすすめ品のカタログを作ろう。 | |
| 9 | 島根大学の留学生に日本のおすすめ品をカタログを見せながら紹介しよう。 | |



*太字・下線の**話すこと(発表)**、**書くこと**については評価規準を設定

**表 3** Unit 5 で取り入れた主な支援

| 支援の内容 | 技能 | 対象 |
|---|---|---|
| 1. 単元および毎時のゴール(めあて)の提示 | 学習全般 | 一斉指導 |
| 2. スモールステップのメモ&ワークシート | 話(発,や), 書 | オプション |
| 3.「Treasure word sheet」新語まとめシート | 話(発,や), 書 | オプション |
| 4. Checking time | 話(発,や), 書 | 一斉指導 |
| 5. 先生のお手本動画 | 書 | 一斉指導 |
| 6.「先生のお手本データ」生徒が Canva で自らお手本作成 | 書 | オプション |
| 7. 書く練習の進め方の自由選択 | 書 | オプション |
| 8.「がんばりカード」目標確認＆振り返りシート | 学習全般 | 一斉指導 |

## 3. 考察

単元末の国際交流活動に向けた学習に対して、英語が苦手な児童も含め、とても積極的に学習に取り組む姿が見られた。これは、第 1 時での留学生との対面での出会いという導入に加え、伝える相手、伝える情報、伝え方・活動(カタログ作成とそれを説明する)の真正性がすべて揃っていたことからの影響が大きい。特に英語が苦手な児童には、「相手が留学生であるため、英語でなければ伝わらない」という状況的な必然性(have to)のみではなく、「英語でしかコミュニケーションが取れない留学生に、『自分が本当に伝えたいこと』を伝えたい」という情動的な必要性(must)が学習への取り組み姿勢に大きく影響していた。また、学習の中で、英語が苦手な児童には他の児童と異なる手順(スモールステップ)での学習を支援することの重要性が確認された。英語の授業では段階を追って個別の技能に習熟すること(e.g., 指導→練習→実践)が必要となることが多いため、他教科で見られるような大幅な自由進度学習の導入は難しい。「学習進度」についてはある程度クラスで足並みを揃えつつも、一つ一つの学習活動の中では児童に「学習形態」の選択の自由度を与えるという形での UDL の導入は多様な学習ニーズを持つ児童集団に有効に機能していた。

## 4. 引用文献

赤木綾香・坂田直子・三成拓亜・嵐谷恭子・川谷のり子・大谷みどり・猫田英伸 (2025).「通常の学級での英語授業における学習者支援:国際交流活動を通した指導と UDL の導入」『中国地区英語教育学会』第 55 号, 63–75.

三成拓亜・神田彩英子・坂田直子・嵐谷恭子・瀧川智子・大谷みどり・篠村恭子・猫田英伸(2024).「国際交流を軸とした小学校，中学校外国語科における学びの接続:未来創造科での探究学習に基づくカリキュラム・マネジメント」『中国地区英語教育学会』第 54 号, 93–105.

大谷みどり・嵐谷恭子・川谷のり子・三成拓亜・坂田直子・篠村恭子・猫田英伸(2024)「多様な子どもたちへの支援の工夫と発展的活用～UDL のオプションの活用事例をもとに～」『AUDELL JOURNAL』第 3 号, 19–34.

# 英語科教員養成課程における「学習者支援」に関する授業実践
## ―大学での学び、教育実習での気づき―

篠村　恭子(島根大学)

キーワード:学習者支援, 教員養成, 学生の学び

### 1. はじめに

島根大学教育学部英語科教育専攻では、教科に関する指導法科目の1つを「英語科教育学 BⅠ:学習者支援」とし、「手薄になりがち」と言われている「特別な支援を必要とする生徒への英語教育」(東京学芸大学, 2020, 153)にも対応できる科目として位置づけている。講義においては、発達障害や読み書きに関する困り感のある特別の配慮を要する学習者についての理解や支援についても扱うが、「全ての学習者は皆異なる」という前提の下、「個別最適な学び」の実現のためにどのようなことができるのかを考えることを重視するようにしている。

篠村・大谷（2025）では、2023 年度受講生の受講前・後の「学習者支援」についての考えを全 14 週で構成する講義の第 1 回（pre）と第 13 回（post）で記述させ、それらがどのように変容したかを KJ 法で分析した。その結果、履修した学生ら全体として、第 1 回（pre）では、「学習者支援は特別な配慮を要する学習者のためのもの」という意識が見られたが、第 13 回では「全ての子どもを対象としたものである」というように、学習者支援に対する考えの変容があったことが明らかになった（篠村・大谷, 2025)。本発表では、その続編として以下の点について報告する。

RQ①:2024 年度受講学生は、大学での講義の履修を通しての自身の学びをどのように振り返るのか。【大学での学び】

RQ②:2023 年度受講学生は、翌年度の 2024 年度に経験した教育実習を通して「学習者支援」の視点からどのような気づきを得たのか。【教育実習での気づき】

### 2. 調査と結果の概要について

(1) 2024 年度受講生の自身の学びをどのように振り返るのか

2024 年度は、前年度の講義内容に加えて、1) 附属学校での授業づくり研修会への参加(授業観察と協議会、及び、講演会への参加)と、2)研修会に関連付けた附属学校教員のワークショップ(1コマ分)を取り入れた。学生らは、これまで同様に第 1 回(pre)と第 13 週(post)の講義で「学習者支援」に関する自身の考えを記述し、2024 年度はさらに、全 14 回の講義が終了した後に第 1 回(pre)と第 13 週(post)の自身の記述を比較した上での振り返りを記述させた。以下は学生 A の第 1 回(pre)と第 13 週(post)の記述(表 1)と、それらを比較した後の最終的な振り返り(表2)「である。振り返りの記述については SCAT 分析を行ったが、紙幅の都合で本稿ではストーリーラインのみを紹介する。

**表1**　学生 A の第 1 回(pre)、第 13 回(post)の「学習者支援」についての考えの記述と振り返り

| 第 1 回(pre) | 第 13 回(post) |
|---|---|
| 学ぶ環境づくり(席の位置や教材、授業内容など)、学習状況が遅れている人への支援(補習など) | 学習者支援は、様々な観点から考えることができる。ASD や LD などの支援を必要とすることどもたちを含めて、学習をする際に個々にあった子供への支援をすることが必要である。一人ひとりにあった支援を行うことはもちろん、授業を作るときに、バラバラな学習の到達度や作業の得手不得手を持つ子供を一斉に教えるために、様々なオプションを用意して同じ目標を掲げてもそれぞれがプロセスを選択できるような授業を作っていくことも学習者支援の一つである。個別最適な学びを提供しながら、それぞれに合った学習の仕方を見つけ実施できるようにすることが学習支援だと思う。 |

**表 2** 学生 A の履修後の最終的な振り返りの SCAT 分析から得られたストーリーライン

| |
|---|
| 学生 A は、受講前には支援の対象を、学習に困難を感じる生徒と考えており、実態や支援方法のイメージも抽象的であったが、受講を通して「学習者支援」の捉えが変容したと認識している。学習者の特性や支援の方法は多様であり、困難の程度にも個人差があることを理解したことに加え、学習ができている子どもでもより効果的に学習することができるようにするために支援は必要であると考えるようになり、支援対象の捉えが広がった。UDL のオプションをはじめとした多様な支援方法について知り、支援はより効果的な学習を実現する手段となると学んだ。学習者支援は授業づくりの質の向上において必要不可欠な要素であると考えている。 |

学生 A も 2023 年度受講生らと同様に 「学習者支援」についての考えが変容しており、今回の最終的な振り返りでは、自身の考えの変容を自覚的に捉えることができている。履修を通して「学習者支援は授業づくりの質の向上のためにも重要である」ということを認識することができた。今秋の教壇実習でしっかりと活かしてくれることを期待する。

(2) 2023 年度受講学生の 2024 年度教育実習での気づき

2023 年度受講学生は、2024 年度 9 月頃に本学教育学部附属学校で教育実習を経験した。教育実習では、学年ごとに 3 名程度の学生が配属され、各学年担当の指導教諭の下で指導案を共同で立案し、それに基づいて個々人が 3 時間以上の教壇実習を行った。約1カ月の教育実習を経た後に、アンケート調査に回答し（9 名）、インタビュー調査にも協力を得られた学生のうち 1 名（学生 B）について報告する。学生 B は 2023 年度の講義での質問と同じ「学習者支援」についての考えの記述を求める質問に、以下のような、実習を踏まえての気づきを記述していた。

**表 3** 学生 B の「学習者支援」についての考え（実習後）の回答

| |
|---|
| 障害の有無に関わらず学習に対して抱えている困難は人それぞれあるが、何がその人の困難なのかを見つけたり判断したりすることは想像以上に難しい。自分自身でも何が困難な事なのかよくわかっていない人も多いと思う。ICT 機器の発達によって生徒が授業中にインターネットを活用し、自分で問題を解決しているように見えていても、根本的な解決に至っていないこともある。 |

この点について、インタビュー調査で聞き取りを行った。以下はその要約である。

**表 4** 学生 B:インタビュー結果の要約

| |
|---|
| 学生 B は、教壇実習の際のある生徒の ICT 活用の様子から、学習方法の 1 つとしての端末の使用方法について疑問を感じたようである。授業において、生徒にオンライン辞書を活用させるにあたり、どこが文の意味の区切れなのか分からないまま英文をとにかくコピペをしている様子の生徒を見かけたことから ICT の活用は支援のツールになり得る一方で、生徒自身が、自分が何がわかってないかという根本の問題自体を見えなくしているという可能性を考えさせられたようである。 |

学生 B は、教育実習で生徒の学びのつまずきの見取りの難しさを実感したようであり、特に、ICT の活用が支援として有効であると同時に、つまずきの原因の推察を難しくする要因になり得るという問題意識を持ったようである。当日は、時間の許す範囲内で、他の学生のインタビュー調査の回答も併せて紹介したい。

## 3. 引用文献


篠村恭子・大谷みどり (2025).「英語科教員養成課程における学生の『学習者支援』についての考えの変容に関する実践研究―講義受講前・後の質問紙の記述分析に基づいて―」『中国地区英語教育学会誌』第 55 号, 77–89.

東京学芸大学 (2020).「英語教員養成コア・カリキュラムの検証と具体的・包括的プログラムの開発 報告書 《第 2 部》 中学校・高等学校 教員養成課程 外国語（英語）」 https://www2.u-gakugei.ac.jp/~coretgu/pdf/koakari02.pdf （2025/05/16 最終閲覧）.

# 英語が苦手な生徒の GIGA スクール構想端末による学習環境
## ―鉛筆に代わるデジタル端末の活用に向けて―

村田　美和（高崎健康福祉大学）

キーワード：英単語，タイピング，ICT

### 1．合理的配慮と教育的配慮

英語圏においては、英語の読み書きに困難を抱える学習障害のある者に対して、合理的配慮の一環として、文章の音声読み上げ機能や手書きに代わるタイピング入力の使用が認められている。これは、平等法（Equality Act）に基づくものであり、学習者が自らの特性に適した学習環境を選択できるようにする制度的保障である。

一方、日本においては、英語は第二言語として学ばれるため、学習経験の不足による困難と、ディスレクシアなどの認知的特性に起因する困難とを識別することが極めて難しいという課題がある。加えて、英語学習においてディスレクシアに該当する学習者の割合は、人口の10～20%程度にのぼるとも指摘されているが、日本の英語教育現場においては、そうした認識が十分に共有されているとは言い難い。

さらに、我が国では合理的配慮の適用は、原則として診断が確定した障害者に限られる傾向があり、特性が明確に定義されない、いわゆるグレーゾーンの学習者に対する支援は制度的に曖昧なままである。そのため、現行の日本の学校教育においては、診断の有無にかかわらず、通常学級に在籍する多様な学習特性をもつ生徒への教育的配慮の充実が急務となっている。

具体的な対応としては、すぐに実践可能な方策として、「音声読み上げ機能の活用」および「手書きではなくタイピング等による文字表現」を取り入れることが提案される。これらは、特別な設備や高度な専門知識を必要とせず、現在ある GIGA スクール構想端末により日常的な授業の中で取り組むことができる支援手段であり、今後のインクルーシブな英語教育の推進において重要な一歩となる。

### 2．音声読み上げ機能の活用：言語インプットの補助

学習障害を有する生徒において、英語学習における主たる困難の一つは、英文を読解することにある。特にディスレクシアを代表とする学習障害においては、音韻処理能力に著しい困難を伴うことが多く報告されており（Vellutino et al., 2004）、視覚的に提示された単語や文章から、対応する音を素早く正確に想起することが難しいという特徴を有している。

こうした生徒は、音声として提示されれば内容を理解する能力を有している場合も多いが、文字情報を目にした際に、それを音に変換できないことが学習上の大きな障壁となっている。この音韻処理の困難を補完する手段として、音声読み上げ機能は極めて有効である。文字を音に変換するプロセスを代替することで、生徒の理解力を直接的に引き出すことができ、円滑な英語学習の促進が期待される。

さらに、教科書やワークブックの内容に取り組む際も、文字が読めなければ学習活動そのものが成立しないため、音声読み上げ機能の活用は、学習機会の保障という観点からも重要な支援策である。こうした背景から、ICT 端末を活用した音声読み上げ機能は、英語学習における合理的配慮の具体的手段として積極的に導入されるべきである。村田ら（2015）では、学習者用デジタル教科書を使用し、教科書本文を簡単に音で聞ける状態で指導した単元①と、そうではない単元②の単元テストの得点をベースラインデータである事前テストの得点を基準として比較した。クラスの生徒を成績順に高群、中群、低群の 3 群に分け、教科書音声読み上げ機能の使用の有無の効果を分析した結果、低群の生徒においてのみ得点の有意な上昇が認められた。このことは、音声による情報提示が、特に支援を必要とする生徒に対して、（外国語学習において必須である）言語インプットを補助する効果的な支援策となり得ることを示唆している。

## 3. タイピング入力機能の活用：言語アウトプットの補助

GIGA スクール構想の進展により、全国の小中学校では一人一台の端末環境が整備され、教育現場における ICT 活用がさらに加速している。例えば、これまで紙と鉛筆による学習が中心であったが、近年ではタイピングによる入力が当たり前になりつつある。令和 8 年度実施予定である英語の全国学力調査も含め、さまざまなテストが電子化され、CBT（Computer-Based Testing）への移行が進んでいる状況である。

しかし、英単語のスペル学習においては、依然として「ノートに繰り返し書いて覚える」手法が主流であり、手書きによる記憶定着が当然視されている。一方で、学習障害の観点からは、手書きによる反復練習だけでは効果が得られにくい生徒も一定数存在する。そこで、視覚と運動を伴うタイピングという入力方法に着目し、高校生を対象とし、英単語学習における新たな支援の可能性を検討した。

学習困難層を多く抱える高校の1年生 28 名を対象に研究を行った。事前アンケートでは、日常的にスペルを覚えにくいと感じている生徒が参加者の約半数を占めていた（図 1）。英単語を、従来通りの方法で勉強する英単語と、何度もタイピングをして勉強する英単語に分けて、1カ月間学習し、事前事後テストの結果を比較した。

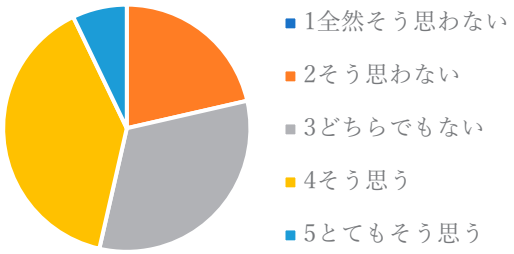



**図 1**　「周りと比べて自分は英語のスペルが覚えにくいと感じる」に対する回答

その結果、どちらの方法でも、事前と事後で比較すると、成績は統計的に有意に向上していた。さらに、得点の伸びとプレテスト得点との相関を分析した結果、アプリ学習単語においては強い負の相関が確認された（$r = -.81$, $p < .001$）。これは、プレテスト得点が低かった学習者ほど得点が大きく伸びたことを示している。アプリで学習していない単語においても同様の傾向が見られたが、相関は中程度であり統計的に有意ではなかった（$r = -.33$, $p = .084$）。

本研究では、英単語の学習において、従来の手書きによるスペル練習に代わり、タイピングによる学習方法が一定の学習効果を持つことが明らかとなった。特に従来の方法で成果が上がりにくかった生徒において、タイピングによる入力活動がスペルの定着に寄与する可能性が示唆された。これは、手の動きを伴う運動記憶が英語のスペル記憶と結びつく可能性を示すものであり、学習困難を抱える生徒に対して有効な代替手段となることが考えられる。

なお、本研究ではアプリを用いてタイピング学習を行ったが、実際の教育現場においては、同様の学習効果は Word や Google ドキュメントなどの一般的な文書作成ソフトでも十分に得られると考えられる。したがって、アプリ導入の有無にかかわらず、手書きに代わるタイピングという手法そのものが、学習支援の一環として活用可能である。

今後、学校での ICT 活用が進む中で、学習方法の多様化が進むと予想される。当日は読み上げ機能やタイピングを含め、ICT を活用した多様な学びの選択肢について情報提供を行うとともに、そのような選択肢を提示することで学習者の自己調整学習を促進することの重要性について論じたい。

## 4. 謝辞

本研究の遂行にあたり、参加して下さった生徒の皆様および指導にご尽力いただいた赤木綾香先生、池田亜紀先生に深く感謝申し上げます。

## 5. 引用文献

村田美和，河野俊寛，平林ルミ，中邑賢龍　(2015).「中学校通常学級におけるタブレット端末を活用した英語学習支援」『LD研究』第 24 巻，第 3 号, 371–380.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(1), 2–40.

# 授業研究フォーラム

（東北英語教育学会）

８月９日（土）　１日目

会場：W-207 教室

15：40～17：20

## 英語科の授業における生成 AI の活用と課題

コーディネーター
丹藤永也（青森公立大学）

提案者
横内裕一郎（福島大学）
堤孝（青森県立青森高等学校）
小西静子（青森県青森市立北中学校）

# 英語科の授業における生成 AI の活用と課題
## ―中・高・大の授業実践からの提案―

丹藤　永也(青森公立大学)

キーワード:生成 AI, ガイドライン, 生成 AI パイロット校

### 1. 文部科学省が示す方向性

生成 AI が急速に普及する中、文部科学省は令和 5 年 7 月に「初等中等教育段階における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン」を公表した。そして、このガイドラインを踏まえ、パイロット的な取組として、教育活動や校務において生成 AI の活用に取り組む生成 AI パイロット校を指定し、知見の備蓄をすすめ、さらに令和 6 年 12 月に「初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン」を公表した。これは、生成 AI の技術革新や AI に関するルールづくりの進展等を踏まえ、令和 5 年の暫定的なガイドラインを基に、生成 AI の概要、基本的な考え方を示した上で、学校現場において押さえておくべきポイントとして、利活用する場面や主体に応じた留意点について、具体的に示したものである。

これらの 2 つのガイドラインや生成 AI パイロット校の実践例を参考にしながら、本授業研究フォーラムでは、中学校、高等学校、大学での生成 AI を活用した授業実践を提案し、その成果と課題について議論したいと考えている。

### 2. 英語教育における生成 AI 活用の動向

日本国内の英語教育関係における生成 AI に関する動向の 1 例として、過去 3 年間の本学会研究大会における自由研究発表、ポスター発表、各種フォーラム、講演のタイトルに、生成 AI や Chat GPT などの文言が使用された数を参照する。2022 年度の北海道大会(オンライン開催)では 0 と生成 AI に関するものは 1 つもなかった。2023 年度の香川大会では自由研究発表で 3 と初めて生成 AI が取り上げられ、2024 年度の福岡大会では自由研究発表 8、ポスター発表 1、シンポジウム 1 と増え始め、そして、本研究大会(2025 年度埼玉大会、5 月末現在)では、特別講演 1、課題研究フォーラム 1、授業研究フォーラム 1、ワークショップ 1 というように、メインのプログラムで複数同時に取り上げられており、取組がいよいよ本格化していることを裏付けている。これは、上記の文部科学省の 2 つのガイドラインや生成 AI パイロット校の実践が示されたことで、生成 AI 活用の方向性が定められたことによるものと考えられ、今後、さらに様々な教育実践、研究が報告されるものと思われる。

### 3. 教育者・研究者として

ご存じのように生成 AI についてはビッグバンのごとく様々な書籍が発刊されており、時代はまさに生成 AI の渦中にあると言っても過言ではない。ただ、我々教育・研究に携わる者としては、文部科学省のガイドラインが示すリスク対策をより厳格に講じ、AI リテラシーの育成についても取り組み、生成 AI の進化に合わせて自身がアップデートしていかなければならない。この混迷の中においては英語教育の方向性を示す羅針盤が必要であり、本学会がその役割を果たすべきであると考えている。

### 4. 引用文献

文部科学省 (2023).「初等中等教育段階における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン」
https://www.mext.go.jp/content/20230710-mxt_shuukyo02-000030823_003.pdf
文部科学省 (2024a).「初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン」
https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_shuukyo02-000030823_001.pdf
文部科学省 (2024b).「リーディング DX スクール生成 AI パイロット校」
https://leadingdxschool.mext.go.jp/ai_school/

# 合成音声を用いたリスニング教材の作成
# ―ChatGPT に教わる Python 運用―

横内　裕一郎（福島大学）

キーワード：リスニング，教材作成，Python

## 1．はじめに

合成音声の精度は年々向上しており、ニュース番組においてアナウンサーの代替として登場する例や、公共交通機関のアナウンスなど、日常生活のさまざまな場面で合成音声を耳にする機会が増加している。外国語教育の分野でも、2000 年代後半にはすでに合成音声を応用しようとする研究や教育実践が行われていた（例：砂岡・岩見田, 2009；中西, 2007）。しかし当時は、高価なソフトウェアやプログラミングの知識が必要であるなど、導入のハードルが高かった。しかしながら、ChatGPT をはじめとする生成系 AI の発展により、SSML（Speech Synthesis Markup Language）を従来よりもはるかに容易に生成できるようになった。このような技術の進歩により、AI の支援を受けることで、誰もが手軽に合成音声を作成できる環境が整いつつあると言える。本発表では、生成系 AI を活用した合成音声の出力例を紹介するとともに、学習者が合成音声に対してどのような印象を持つかを検討し、音声の真正性という観点からその教育的有用性について論じる。

## 2．先行研究

合成音声を外国語教育に応用した研究の先駆けとしては、砂岡・岩見田（2009）や中西（2007）などが挙げられる。これらの研究では、中国語の合成音声が自然音声と比較して信頼に足る音声であるかを調査し、合成音声が中国語学習において有用であると判断している。Hirai and O’ki（2011）は、合成音声と自然音声を用いた英語リスニングテストにおいて、内容理解度および音声の自然さを調査し、特に熟達度の低い学習者が合成音声を好む傾向にあることを報告している。また、同研究では、音声の速度、音量、リズム、イントネーションといった要素の制御が容易である点が、合成音声の利点として指摘されている。横内（2021）は、小学生を対象とした英語リスニングテストを作成し、合成音声を用いたテストと、英語母語話者が吹き込んだ自然音声によるテストとの間で、学習成果に差が出るかどうかを検証した。その結果、Hirai and O’ki（2011）の示唆通り、合成音声を用いた問題のほうがやや難易度が低いと判断されたが、その差はごくわずかであった。以上を踏まえ、本発表では、AWS（Amazon Web Services）が提供する合成音声作成サービス「Polly」を用い、Python 上での合成音声の作成例を紹介するとともに、学習者が合成音声をどのように聞き取ったかについて、アンケート調査の結果を報告する。

## 3．合成音声の作成

本研究では、AWS および Python を主に用い、MacOS Sonoma 上で再現可能な形式で合成音声を作成した。合成音声の出力に際しては、AWS や Google TTS を利用することで、Windows PC においてもほぼ同様の手順で操作が可能である。さらに、モノローグ音声の場合には、Windows および Mac の双方において読み上げ設定を行うことで、PC 単体でも最低限の読み上げが実施可能である。その際には、音声ソース（性別や話者の地域など）を事前にダウンロードしておく必要がある。

よりオーセンティックな音声を生成したい場合、特にダイアログ形式の音声を作成する際には、SSML を ChatGPT などの AI に出力させ、それを Python 上で実行することで、音声合成をより簡便に行うことが可能である。まず、ChatGPT の API（Application Programming Interface）を取得する必要がある。OpenAI のダッシュボードから API キーを取得し、AWS コンソール上で IAM ユーザーを作成して、アクセスキーID およびシークレットアクセスキーを発行する。次に、プロジェクトフォルダ内に Python の適切な環境を構築し、プロジェクトルートに.env ファイルを作成して、前述の各種キーを

入力・保存する。詳細は、発表時に提示するリンクより GitHub に公開するコード全体を参照されたい。

次に、使用する音声の種類および発話内容を想定したうえで、SSML を作成する。この作業も、ChatGPT に発話させたい文章を共有し、WPM（Words Per Minute）の目安や、文間およびターン間のポーズの長さを指示することで、適切な SSML を出力させることが可能である。モノローグの場合には、この手順により十分に実用的な音声を出力することができる。また、AWS を利用する強みの一つとして、ダイアログ形式の音声を生成できる点が挙げられる。この点についても、GitHub に掲載されている SSML の例を参照することで理解が深まるだろう。ダイアログを作成する際には、ターンごとに複数の音声ファイルを生成し、それらを統合することで一連の会話を構成する。ただし、実際の会話を模倣しようとして filled pause（例：“uh”, “um”など）を挿入する場合、不自然な印象を学習者に与える可能性があるため注意が必要である。最終的に納得のいく音声を得るためには、何度も試行錯誤を繰り返しながら調整を行う必要がある。

## 4. 学生からの反応・まとめ

日本人大学生 85 名を対象に、上述の手順で作成したモノローグおよびダイアログ音声を聴取させたうえで、アンケートに回答させた。アンケートでは、以下の 4 点について 5 件法による評価を求めた：(A)音声は聞き取りやすかったか、(B)音声は自然に聞こえたか、(C)モノローグとダイアログのどちらが聞き取りやすかったか、(D)男声と女声のどちらが聞き取りやすかったか。(A)および(B)では、1 が否定的、5 が肯定的な評価を示すよう指示した。(C)については、1 がモノローグ、5 がダイアログを支持することを示し、(D)では、男声が聞き取りやすいと感じた場合は 1、女声が好ましいと感じた場合は 5 を選択するよう指示した。加えて、それぞれの回答理由について簡潔に記述させた。

調査の結果、モノローグ音声に関する(A)の問いに対しては、約 64.7%の回答者が「わかりやすかった」と回答し、「やや聞き取りにくい」とした回答者は 11.8%にとどまった。(B)については、87%の回答者が「自然に聞こえた」と回答している。ダイアログ音声に関しては、(A)で 85.9%、(B)で 81.2%の回答者がそれぞれ肯定的に評価しており、モノローグ・ダイアログのいずれにおいても、合成音声は高い聞き取りやすさを有しているといえる。(C)の項目では、75.3%の回答者がダイアログのほうが聞き取りやすいと回答し、対話形式における合成音声の有効性が示唆された。(D)の結果については、32.9%が「男女に差はない」と回答した一方で、63.5%が女声のほうが聞き取りやすいと回答しており、リスニング教材を合成音声で作成する際には女声の利用が好ましい可能性があることが示唆された。

以上の結果から、生成 AI の支援を受けて SSML を活用し合成音声を作成することは、教育的に意義があり、学習者のレベルに適した教材開発に資するものであると考えられる。今後はさらに、男声・女声、モノローグ・ダイアログ、発話速度などの要因を精緻に設定し、それぞれが学習者の理解に与える影響を体系的に検証する必要がある。また、合成音声のリスニング指導への応用は、World Englishes を学習者に提示する機会を広げる可能性を秘めており、異文化理解の促進にも寄与すると考えられる。最後に、発表時に公開する GitHub 上のコードを活用し、より優れた SSML を作成できた場合は、ぜひその成果を共有していただきたい。それにより、質の高い音声教材の作成と、授業・試験への応用が一層促進されるであろう。

## 5. 引用文献


砂岡和子・岩見田均 (2009).「中国語合成音利用の聴取教育とその効果 ―変わる語学ツールと学習者の受容能力―」『コンピュータ＆エデュケーション』27. 28–32. https://www.jstage.jst.go.jp/article/konpyutariyoukyouiku/27/0/27_28/_pdf/-char/ja

中西正樹 (2007).「中国語教育における TTS の利用とその有効性について」『摂南大学教育学研究』第 3 号, 29–46.

横内裕一郎. (2021).「合成音声技術を活用した小学生向け英語リスニングテストの開発」『東北英語教育学会研究紀要』41, 75–88.

Hirai, A., & O'ki, T. (2011). Comprehensibility and naturalness of text-to-speech synthetic materials for EFL listeners. *JACET Journal, 53*, 1–17.

# プロセスライティングにおける生成 AI の活用
## ―フィードバックを任せて大丈夫？―

堤　孝（青森県立青森高等学校）

キーワード：プロセスライティング，生成 AI，フィードバック

### 1．はじめに

論理・表現の授業では、教科書を使い書くプロセスを丁寧に指導しながらライティング指導を行ってきた。まだ中学英語が身についていない高校生に英語の基礎定着を促すためにどの段階でどのように生成 AI を使わせるべきか、試行錯誤を続けている。特に近年の生成 AI の急速な進化により、ライティング指導においてその活用の可能性が注目されている。英語の文章を自分で書くことが難しい生徒にとって、リアルタイムでフィードバックが得られるツールは大きな支えとなる。一方で、それをどのように授業に組み込み、生徒にとって意味のある学びとするかは大きな課題でもある。本発表では、筆者が青森県立田名部高等学校（前任校）で行ったプロセスライティング指導の実践を基に、生成 AI を活用したフィードバックの効果と、その中で見えてきた課題について紹介する。

### 2．授業実践

地方の公立高校では、地域の少子化に伴い生徒の学力幅が大きくなり、より丁寧で効果の高い指導が求められている。そのため論理・表現の授業では、書く過程を重視したプロセスライティング指導を行ってきた。プロセスライティング指導ではモデルを提示しながら、①brainstorming→②outlining→③drafting→④feedback→⑤revising の流れで授業を進めている。①②はペア活動でアイデアを膨らませ、無理なく③drafting に繋がるように導いている。④feedback では AI を活用した英語学習ツール Transable を使用して生徒自身が自分の原稿を添削している。以前は生徒が希望した部分に教師が添削を加えていたが、生成 AI の登場により圧倒的に添削にかかる時間が減少した。また、教師が見落としがちな細かい文法ミスや語彙の不自然さについても、生成 AI が即座に指摘するため、生徒の気づきにもつながっている。

### 3．成果と課題

成果としては教師の添削に割く時間が減ったことは言うまでもない。生徒自身も自分が希望したセンテンスに対してその場でフィードバックがもらえるのは大きなメリットである。実際、授業の中でも「すぐに答えが返ってくるのがうれしい」「自分でやりたいと思った時に勉強を進められる」といった声が聞かれた。英語学習のモチベーション向上にもつながっていると感じる。

一方で、新たな課題として、生成 AI が出した回答を理解しないまま鵜呑みにする生徒が出てきたことがある。教師が添削していた時は、生徒のレベルを考えながら理解可能な英文を提案していたが、生成 AI を活用することにより難解な表現や学習段階に合わない文構造が提示されることがあり、そのまま記述してしまうケースが見受けられた。この課題に対処するために、生徒には生成 AI の添削の理解度を記入して提出させ、パーセンテージが低いところに対して教師が添削を加える指導を行っている。加えて生成 AI からのフィードバックをどのように受け取り、自分の力に変えていくかについてのメタ認知的指導も必要であると考えている。

生成 AI の添削により、教師にこれまで以上に生徒一人ひとりに向き合う時間が生まれたことは非常に喜ばしいことである。生成 AI の性能は今後さらに向上し、生徒のレベルに応じたフィードバックがより的確に得られるようになると期待される。しかし、それでもなお、生徒の表現意図をくみ取ったり、学習への動機づけを行ったりするうえで、教師の役割は不可欠である。生徒の学びをより深めるためには、生成 AI の力を活用しつつ、教師との協働がこれまで以上に重要になると考えている。

# 中学校英語における生成 AI 活用の実践
# ―Gemini 導入による学習の質や意欲の向上―

小西　静子（青森県青森市立北中学校）

キーワード: 中学校英語, 生成 AI, 主体的な学び

## 1. 生徒による生成 AI 活用の開始

令和 6 年度まで、本校では英語授業における生成 AI の活用は教師に限られていたが、令和 7 年 4 月、青森市教育委員会より Google Workspace for Education 全般の使用に関する保護者向け同意書が発行され、Gemini の使用も認められたことから、中学 2・3 年生（13 歳以上）による生成 AI の活用が実現した。本発表では、生徒へのオリエンテーションの実際、導入に際しての留意点、実践から得られた成果と課題を整理し、中学校英語授業における今後の生成 AI 活用の方向性を考察する。

## 2. 授業における活用

本実践は、学習指導要領の趣旨に基づき、生成 AI を活用して言語活動の質的向上を目指したものである。まず、3 年生対象のオリエンテーションを実施した。「初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン」の概要を NotebookLM で整理し、Gemini と Google スライドを用いて教材化した。説明後、生徒は Gemini を実際に操作し、プロンプトの入力方法を体験的に学習した。

続いて、啓林館（2025）『文部科学省検定済教科書中学校外国語科用 *BLUE SKY English Course 3*』（以下、*BLUE SKY*）の“Unit 1 Trick Your Eyes with Art”にて、好きな美術作品を紹介する課題に取り組んだ。Google Arts & Culture で作品を選定し、Gemini で情報収集を行い、自力で発表原稿を作成した後、Gemini からのアドバイスを受け、原文との違いを比較・考察することで学びを深めた。2 年生でも *BLUE SKY 2*（啓林館, 2025）“Unit 2 Festivals in the World”で、世界の祭りを紹介する活動を展開した。情報収集の効率が向上し、英作文の推敲に十分な時間を確保することができた。

例えば、ゴッホの『ひまわり』を紹介した生徒は、“The yellow is beautiful.”という文に対し、“yellow”を複数形にすることで多様な黄色のニュアンスを表現できるという助言を受け、新たな視点を得て喜んでいた。また、“This work was painted in June 1889.”を“It was completed in June 1889.”に言い換える提案を受け、繰り返しを避ける自然な表現を学んだ生徒もいた。このように、生徒それぞれの課題に応じた具体的なフィードバックを得ることで、授業の短い時間内でも深い学びを実現できた。

## 3. 成果と課題

Gemini の導入により、従来は教師中心だった生成 AI の活用を生徒主体へと広げたことで、生徒の関心や主体性が高まり、学習の質や意欲の向上が見られた。Gemini から助言を受けて英文を修正する活動は新鮮で、個別最適な学びにつながったと考える。また、「よりよく伝えるにはどうすべきか」と自問しながら英文を見直す姿も見られ、自己調整学習能力の育成にも寄与している。

一方で、表現力の向上は見られるものの、ライティング技能の定着には時間を要し、継続的な指導と反復が不可欠である。今後は、英作文練習や振り返りにおける生成 AI の活用法、教師との役割分担、プロンプト設計の指導などを検討し、より学習効果の高い活用を目指していきたい。

## 4. 引用文献

啓林館 (2025). 文部科学省検定済教科書中学校外国語科用『BLUE SKY English Course 2 & 3』
文部科学省 (2017).「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　外国語編」
https://www.mext.go.jp/content/20210531-mxt_kyoiku01-100002608_010.pdf
文部科学省 (2024).「初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン」
https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_shuukyo02-000030823_001.pdf

# 授業研究フォーラム

（中部地区英語教育学会）

８月９日（土）　１日目

会場：W-206 教室

15：40～17：20

## 中学校における読むことの
## 『思考力、判断力、表現力等』の指導のポイント


コーディネーター
酒井英樹（信州大学）

提案者

笠井勇也（長野県飯田市立竜峡中学校）

久保村美公（長野県諏訪市立上諏訪中学校）

齊藤優（信州大学教育学部附属長野中学校）

# 中学校における読むことの『思考力、判断力、表現力等』の指導のポイント

コーディネーター：酒井　英樹(信州大学)
提案者：笠井　勇也(長野県飯田市立竜峡中学校)
久保村　美公(長野県諏訪市立上諏訪中学校)
齊藤　優(信州大学教育学部附属長野中学校)

キーワード：読むこと，「思考力、判断力、表現力等」，言語活動

## 1．はじめに

平成29年告示の中学校学習指導要領において、外国語科の読むことについては、「ア　必要な情報を読み取ること」、「イ　概要を捉えること」、「ウ　要点を捉えること」ができるようにすることが求められるようになった。改訂後に実施された令和 5 年度全国学力・学習状況調査【中学校】英語において、それぞれに関連する読むことの問題に関する正答率は、36.7%（大問 6）、35.2%（大問 7(2)）、56.6%（大問 8(1)）であった。要点を捉える問題では 5 割を超えたものの、決して高くはなく、まだまだ課題が残っている。そこで、本フォーラムでは、中学校における読むことの「思考力、判断力、表現力等」の指導に焦点を当て、各提案者の実践を報告し、読むことの指導の具体を提案することにした。

取組の概要は以下の通りである。オンライン研究会を 3 回開催した（2024 年 12 月、2025 年 2 月、2025 年 6 月）。第 1 回では、フォーラムの方向性を確認した後、読むことに関する実践事例を発表し合い、改善点を検討した。第 2 回では、改善点を活かした指導実践を発表し合い、提案授業の内容を検討した。第 3 回では、提案授業について報告し合い、発表の方向性を検討した。

## 2．「必要な情報を読み取る」ことの指導―中学 1 年生―（久保村美公）

実践単元名は、「日常的な話題について必要な情報を読み取ろう。」（*New Crown 1*、三省堂）である。第1学年の「聞くこと」に関する学年の目標（CAN-DO）は、「好きなものや好きなこと、得意なこと、趣味などの身近な話題や日常生活で使われる簡単で短い文章を読み、必要な情報を捉えることができる。」である。そこで、本時の目標を「互いのことを知るために、友達や先生の自己紹介カードを読み、必要な情報を読み取ることができる。」と設定した。指導上の工夫点は次の通りである。

工夫点①本実践では、1 年間の長いスパンを「単元」として捉え、1 学年の読むことの学習到達目標に迫ろうと考えた。単元や題材などの内容や時間のまとまりを通して、資質・能力を育成することが大切であるが、今までの実践では、読むことのア「日常的な話題について、簡単な語句や文で書かれたものから必要な情報を読み取ることができるようにする」では、1 単位時間での実践が多くなってしまった。改訂された教科書の必要な情報を読み取ることを扱う活動では、様々な人物の要望に応えるために、簡単な語句や短い文章を読み、必要な情報を捉える題材が複数個所で扱われている。本実践では、これらを計画的に位置付け、1 年間の長いスパンの単元計画を立てて、必要な情報を読み取る技能を高める指導を行うことにした。

工夫点②必要な情報を読み取る際には、コミュニケーションを行う目的に応じて、「時間」「場所」「価格」「できること」などの「読む視点」に着目して、必要な情報と必要ではない情報を整理しながら読むことを継続して行うようにする。単元全体を通して、①文章を読む目的を明確にする、②予想する、③着目する視点を明らかにして読む、④読み取った内容を確認する、という学習過程を繰り返し行う。

工夫点③実践事例として紹介する生徒にとっては、初めて必要な情報を読み取る活動となるため、生徒にとって読んでみたいと思える題材として、自己紹介カードを扱い、自分との共通点に着目して、友達や先生の自己紹介カードを読む活動を設定した。

### 3.「概要を捉える」ことの指導―中学 2 年生―（齊藤優）

*New Crown 2*（三省堂）Lesson 3　My Dream では、ウェブマガジンに掲載された「捨てないパン屋」を目指す田村陽至さんについての記事を読むことが Goal Activity として設定されている。この記事の概要を捉えられるよう、第 2 学年の CAN-DO リスト（読むこと）「生活、趣味、スポーツなど、日常的な話題に関する英文を読み、概要や必要な情報を捉えることができる」に沿って指導を行った。

CAN-DO リストは、教師と生徒で年度当初に共有しており、CAN-DO に合わせて、Lesson Goal（単元の目標）の確認を必ず行っている。本単元では、第1時に「将来の夢がない」「将来したいことがまだ見えない」という生徒の声から、生成 AI を用いて作成した将来の夢やしたいことについての文章の概要を読み取る中で、Lesson Goal :「友に向けて、将来の夢や将来したいことについてスピーチをしよう」を設定した。これは、話すこと〔発表〕に関するものであるが、他者の考え方を知ることが自分のスピーチにも生かせることを確認した上で、いくつかの形式で書かれた「夢」に関する文章の概要を捉える必要性を生徒と共有し、読むことの指導をしていくことを確認をした。

教科書題材だけでは、生徒が概要を読み取ることができるようになるまでに読むことの言語活動に十分に取り組めず、教師が十分に指導できないと考え、生成 AI を用いて、将来の夢に関するスピーチ文を複数作成した。それらの文章の概要を捉えるためにはどのようなことが必要か、生徒自身が考え、実践し、振り返ることができるよう単元を構想した。

概要を読み取ることについては、1 年次の学習から時系列を整理したり、段落ごとに書き手が伝えたいことを把握したりする活動を続けてきている。1 年次の評価においては、日記の中で述べられている順番にイラストを並べる問題や、物語の要約として正しいものを選択するような問題を作成し、指導と評価の一体化を図ってきた。第 2 学年の本単元では、段落ごとに書き手が伝えたいことを把握して、段落間のつながり（それらがどのように関連しているのか）を見いだして読むことを指導することにした。また、評価においても、指導した読み方が適応できるような問題を作成することにした。

本発表では、生徒が概要を読み取る方略を具体的に意識しながら、生成 AI が作成した文章や教科書本文を読むことで、概要を読み取る力を高めていることを報告する。

### 4.「要点を捉える」ことの指導―中学 3 年生―（笠井勇也）

実践単元名は、Unit 2, How do you choose your clothes?（*New Horizon 3*、東京書籍）であった。第 3 学年の「読むこと」に関する学年の目標（CAN-DO）は、「社会で起きているできごとについて、自分の考えや意見を述べることができるように、エシカルファッションや国際協力等の社会的な話題について、簡単な語句や文で書かれたまとまりのある文章を読んで、要点を捉えることができる。」である。これに基づいて、単元の目標「How do you choose your clothes? についての他者の意見を知り、自分の意見や考えを理由とともに伝えるために Ethical fashion などについて書かれた文章の要点を読み取ることができる。」を設定した（なお、「読むこと」に加えて、「話すこと」についても「Ethical fashion について書かれた文章を読んで、考えたことや感じたこと、その理由を述べることができる。」という目標を設定し、指導を行った。

指導上の工夫点は次の通りである。①まず、ペアやグループで、話し手が最も伝えたいことだと判断した根拠を比較し合う学習場面を設定し、生徒の言葉から要点を捉えるポイントを設定した。（2 年次から 3 年次の Unit 1 まで、「段落の主たる内容を捉え、段落間の関係性を考える」、「表現に注目する」、「事実と考えに分類する」について指導してきた。これらに加えて、本単元では「繰り返し（用いられている語句）や（同じ内容を）言い換え（ている表現）」、「文章中の筆者の問いかけ」、「段落の構成（話題を把握した上で、主題とその具体例といった内容の構成を意識する）」について指導した。）②次に、生徒が、要点と考えた理由を述べることができたり、教師がそれぞれの生徒がどのように要点を捉えているのかを把握できたりするように、ワークシートに要点と捉えた根拠を書き込んだり、線で結んだり、色をつけたりして読み進めるように指導した。③教科書本文以外にも、生徒が本単元の題材に関連した要点のある多様な英文を読めるように、生成 AI を使って英文を作成した。その際、①のポイントを活用できる文章を作成し、「読むこと」の言語活動を繰り返し実施できるようにした。

成果と課題は次の通りである。上記の工夫により、本単元の終盤には、全員が①で挙げたポイントのいずれかに基づいて英文の要点を捉える姿が見られた。

# 自由研究発表・事例報告

## 8月10日（日）　2日目

会場：第1室～第23室

⑥　9：00～ 9：30

⑦　9：40～10：10

⑧　10：20～10：50

⑨　11：00～11：30

⑩　11：40～12：10

⑪　12：20～12：50

# CEFR-CV の複合的構造をパフォーマンス評価の尺度設計に用いる

駒井　健吾(長野保健医療大学)

キーワード:CEFR-CV, パフォーマンス評価, 評価尺度

## 1. はじめに

松下(2019)は学習者の内的リソースとして教育学で伝統的に重視されてきた〈三つの柱(「知識」、「スキル」、「態度・価値観」)〉の上位概念に「コンピテンシー」を措定し、それら 3 要素を結集させつつ対象世界や世界と関わりながら行為し省察する能力、と定義している。第二言語習得(SLA)の文脈でも、Hymes (1972) 以降、具体的文脈で発揮される「コミュニケーション能力」について、その定義や機能をめぐって大いなる議論が展開されてきた(North, 2000; Piccardo & North, 2019)。

一方、日本の教室における言語活動の評価尺度については、現学習指導要領の施行に伴って措定された資質・能力の〈三つの柱〉に対応した〈三観点〉を規準として用いることが推奨されている(国立教育政策研究所, 2020)。それら〈三観点〉と SLA の文脈で構築されてきたコミュニケーション能力概念との関係性が不明瞭なまま評価設計を行った場合、後者で積み上げられてきた知見とは乖離した恣意的な評価尺度が作成、利用される恐れがある(e.g. 駒井, 2025)。

そこで本発表においては、(1) SLA におけるコミュニケーション能力の定義とその測定方法を整理しつつ、文脈性と転移性の間のジレンマを課題として取り上げ、(2) 現指導要領が概念的指針として参照している「逆向き設計」(Wiggins & McTighe, 2005)の中で上記の能力をどのように位置づけるべきかを検討し、さいごに、(3) パフォーマンス評価の評価尺度の設計に CEFR 補遺版(CEFR-CV; Council of Europe, 2020)の複合的構造を活用することで、評価尺度の作成や運用に一貫性を担保する方法を提示する。これにより、教室におけるパフォーマンス評価の妥当性が高まるだけでなく、ローカルな参与者(教師、生徒、シラバス作成者等)にも、グローバルな利害関係者(政策決定者、教材作成者等)にも有益な実証データを与える可能性があると考えられる。

## 2. 逆向き設計において「コミュニケーション能力」をどう措定し、どう測定するか

コミュニケーション能力は一貫して、与えられた具体的文脈との相互関係を考慮に入れて測定される(Bachman, 1990)。一方、能力それ自体は個々の習得文脈をまたいで現前化されることではじめて身に付いたとみなされうる(Wiggins & McTighe, 2005)。それゆえ個々のパフォーマンス・タスクの〈目標・場面・状況〉は具体的に設定することが望ましいが(国立教育政策研究所, 2020)、測るべき能力の定義やそれを測定する言語活動の条件等に具体性や厳密さを求めれば求めるほど、それが現前化されたパフォーマンスを評価する尺度や採点にも個々の文脈性への配慮や厳密さが要求されることとなり(小泉, 2022)、実行可能性に疑義が生じやすい。また、文脈をまたいだ転移性の測定にも不安が残る。

Richards (2013) の言語教育カリキュラム 3 類型(〈前向き設計〉、〈中央設計〉、〈逆向き設計〉)の中では、CEFR は〈逆向き設計〉に分類されており、現指導要領の構想とも相性がよい。しかしながら、語彙や文法、概念的主題といった明示的決定内容をまずシラバスに落とし込む〈前向き設計〉に比べ、身に付けるべきコミュニケーション能力を最初に措定するのは容易ではない。一方、SLA テスティング陣営と TBLT 主唱者による論争を見る限り(e.g., Bachman, 2002; Ellis, 2009)、CAF(〈複雑さ〉、〈正確さ〉、〈流暢さ〉)を結果指標に据え、タスクの細目を調整しながらひたすら習熟を目指す TBLT の〈中央設計〉シラバスのような方法論的明快さも逆向き設計には期待できない。〈逆向き設計〉の中で、文脈と能力の相互作用により成立するパフォーマンスを見取る際、その評価尺度の設計方針として、文脈に寄り過ぎても文脈間の一貫性が失われるし、能力に寄り過ぎても過度な抽象化から採点の信頼性に疑義が生じる恐れがあるため(e.g., North, 2000)、その間のバランスをとる必要がある。

## 3. CEFR-CV の複合的構造をどう尺度設計に取り入れるか

活動の文脈性と、育てるべき能力間の相互作用を見取るための評価尺度の設計に、CEFR-CV の複合的構造を活用できると考える（Council of Europe, 2020）。CEFR-CV は、コミュニケーション言語能力（スケール数 25）・コミュニケーション言語活動（同 50）・コミュニケーション言語方略（同 12）の 3 機能が、〈知る（理解する）〉、〈知る-為す〉、〈知る-在る〉、〈知る-学ぶ（教える）〉という一般的能力の 4 区分と交わりながらダイアグラムを形成する形で、2001 年版 CEFR を再構築したものだ。最大のスケール数を抱える言語活動ディスクリプタには、スケールごとのキー概念に基づき、話題や場面などの文脈的要素が、行為やその条件の質的要素と共に記述されており（Nagai et al., 2020）、CEFR の「複文化・複言語主義」や「社会的行為者」などの理念を下支えしている。ここでは、学習者が内的リソース（能力・方略等）を動員しつつ、ローカルな文脈（社会、職場、教室等）に主体的に参与しながら、学んでいく姿が想定されている（Piccardo & North, 2019）。

育てたい「資質・能力」から逆算して設計するシラバスの中で、マイルストーン的な役割を果たすはずのパフォーマンス評価の尺度設計に際し、上記のような理念を汲み取りつつ、文脈と能力の相互作用を最もダイナミックな形で見取るために、CEFR-CV の複数のディスクリプタを直接的に尺度に取り入れることを推奨する。具体的には、全体的尺度として CEFR-CV 活動ディスクリプタ、分析的尺度として能力（または方略）ディスクリプタの併用を推奨する。前者は「仲介」カテゴリーを含めスケールを豊富に有しており、この中から教室での言語活動に適したディスクリプタを見つけ、活動の具体的文脈に応じて加工することも比較的容易であると考える。後者は単元中もしくは単元間の一貫した指導の評価に適しており、診断的評価にも向いている（North, 2000）。また、この 2 種類のディスクリプタの併用により、長年の課題であるパフォーマンスと能力（もしくは方略）の関係、そして文脈性と転移性の関係について、実証的なデータを得られると考える。本発表では、活動尺度中の下位能力概念の基準を明確にし、透明性を担保することで、理論的にも実証的にも大きなフィードバックを得ることのできる設計方法を提示する。

## 4. 引用文献


小泉利恵（編著）(2022).『実例でわかる 英語スピーキングテスト 作成ガイド』大修館書店.

国立教育政策研究所 (2020).『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 外国語 中学校』.

駒井健吾 (2025).「評価基準は評価規準の達成度を測るための指標たりえているか」『中部地区英語教育学会紀要』第 54 号, 49–56.

松下佳代 (2019).「教育におけるコンピテンシーとは何か―その本質的特徴と三重モデル―」『京都大学高等教育研究』第 27 号, 84–108.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Bachman, L. F. (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing, 19*, 453–476.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment — Companion volume*.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstanding. *International Journal of Applied Linguistics, 19*(3), 221–246.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.

Nagai, N., Birch, G., Bower, J. V., & Schmidt, M. G. (2020). *CEFR-informed learning, teaching and assessment: A practical guide*. Springer.

North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. Peter Lang.

Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach*. Multilingual Matters.

Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal, 44*(1), 5–33.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. ASCD.（西岡加名恵訳 (2012).『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法』日本標準.）

# 小中学生の音韻意識・文字知識・文字と音の対応知識と学習不安の関係性の差異
## ―英語基礎スキル検査バッテリーと質問紙から―

河合 裕美(神田外語大学)・宮毛 俊紀(神奈川県川崎市立高津小学校)

キーワード:英語基礎スキル，検査バッテリー，学習不安

### 1. はじめに

英語教育改革の下，英語初学段階においては，4 技能の素地や基礎を培い，英語学習に対する意欲が向上する時期であるが，小学生ではアルファベット文字や音韻意識の弱さ，中学生では英単語の読み書きや文章の読みなどの困難が指摘され，特に，英単語を「読む」「書く」に至るまでの躓きが深刻化かつ多様化している。そこで，小中学生の英語基礎スキル(音韻意識・文字知識・文字と音の対応知識)を明らかにする検査バッテリー(河合，2025)と，英語学習への不安に関する質問紙を実施し，変数の関係性を探索することによって，初学者が躓く要因を明らかにしたい。

### 2. 研究方法

(1) 参加者・実施方法

2025 年 1～2 月に関東圏内の公立小中学校計 4 校の計 964 名(5 年生 195 名，6 年生 173 名，中学 1 年生 466 名，中学 2 年生 130 名)に表 1 の変数からなる検査バッテリーを実施した。授業の 1 コマ分(45 分)を使用して研究者ら，もしくは担当教員が検査を実施した。

(2) 検査バッテリーと質問紙

表 1 に検査バッテリーの変数，質問紙の内容と信頼性(クロンバック $\alpha$)を示す。質問紙項目は因子分析(最尤法，プロマックス法)の結果，小学生は「英語授業への好感」「英語学習への不安」「学校外の学習」，中学生は「英語授業への好感」「アルファベット小文字の曖昧さ」「読み書きの不安」「聞き取りの不安」「学校外の学習」の因子が特定された。信頼性は十分に高いとは言えないが，Rasch モデル分析において構成概念妥当性を示す *Item separation* は十分に高い数値が示された。

表 1 検査バッテリーの変数と質問紙の内容

| | 対象 | 変数名 | 目的 | 項目数 | $\alpha$ | *Item separation* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| テスト | 小 5～中 2 | ① 真ん中の母音 | 音素認識・語彙知識 | 10 | .638 | 13.82 |
| | | ② 頭の音 | 音素認識 | 10 | .687 | 10.57 |
| | | ③ 終わりの音 | 音素認識 | 10 | .698 | 7.16 |
| | | ④ 単語の読み | デコーディング | 10 | .700 | 12.73 |
| | | ⑤ 音－文字一致認識 | エンコーディング | 10 | .665 | 10.87 |
| | 小5・小6 | ⑥ 小文字書き | 文字知識 | 16 | .747 | 5.04 |
| | 中学生 | ⑦ 単語の綴り | エンコーディング，語彙知識 | 15 | .713 | 13.24 |
| 質問紙 | 対象 | 質問紙項目の主な因子 | | 項目数 | $\alpha$ | |
| | 小学生 | 「英語授業への好感」「英語学習への不安」「学校外の学習」 | | 7 | .626 | |
| | 中学生 | 「英語授業への好感」「アルファベット小文字の曖昧さ」「読み書きの不安」「聞き取りの不安」「学校外の学習」 | | 13 | .829 | |

### 3. 結果と考察

(1) 学年を独立変数とした一元配置分散分析の結果，小 5～中 2 まで共通する①～⑤は，学年間で有意差が認められ，上位の学年の得点が高い傾向が見られた。

(2) 小学生群と中学生群の特徴の違いを探索するために，各群において相関分析を行った。次に，

小学生は④「単語の読み（デコーディング）」，中学生は⑦「単語の綴り（エンコーディング）」を従属変数として重回帰分析を実施した結果，小学生群は①②⑤⑥，「英語学習の不安」，「学校外の学習」，中学生群では①②③④⑤と「読み書きの不安」が従属変数を予測していることがわかった（下記図）。小学生では直接単語の読みを予測せず，他の変数と関係性のない③「終わりの音」が中学生になると①⑤と相関し，⑦「単語の綴り」に影響している。小学生の「英語学習の不安」や中学生の「読み書きの不安」は，従属変数にマイナスの影響を与えている。小学生では「学校外の学習」が④を予測しているが，中学生では⑦に直接影響を与えるものではないが，「読み書きの不安」と相関性がある。

表2 重回帰分析の結果（小学生）

| 独立変数 | $\beta$ | $r$ |
|---|---|---|
| ①真ん中の母音 | .124** | .332** |
| ②頭の音 | .155** | .385** |
| ③終わりの音 | .001 | .180** |
| ⑤音－文字一致認識 | .139** | .366** |
| ⑥小文字書き | .201** | .488** |
| 英語授業への好感 | .074 | .257** |
| 英語学習の不安 | -.164** | -.476** |
| 学校外の学習 | .124** | .353** |
| $R^2$ | .391** | |
| *Adj.* $R^2$ | .378** | |
| $N$ | 368 | |

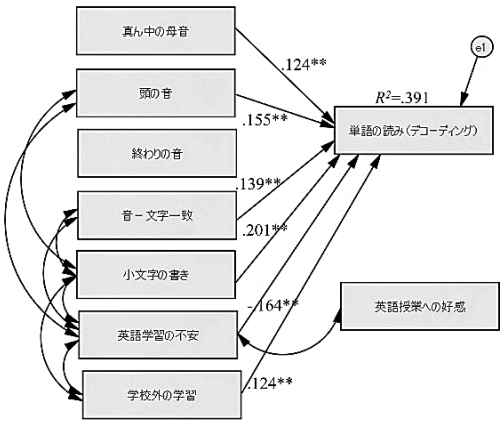
**$p < .01$

表3 重回帰分析の結果（中学生）

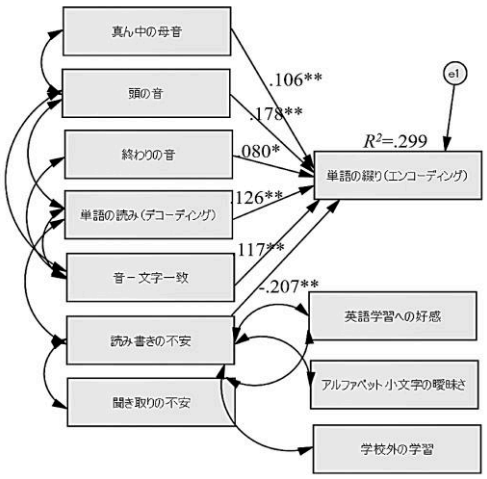
| 独立変数 | $\beta$ | $r$ |
|---|---|---|
| ①真ん中の母音 | .106** | .280** |
| ②頭の音 | .178** | .381** |
| ③終わりの音 | .080* | .271** |
| ④単語の読み | .126** | .363** |
| ⑤音－文字一致認識 | .117** | .337** |
| 読み書きの不安 | -.207** | -.379** |
| 聞き取りの不安 | -.044 | -.335** |
| 英語授業への好感 | .018 | .207** |
| アルファベット小文字の曖昧さ | .028 | -.173** |
| 学校外の学習 | .016 | .153** |
| $R^2$ | .299** | |
| *Adj.* $R^2$ | .287** | |
| $N$ | 596 | |

**$p < .01$, *$p < .05$

小学生の英単語読みに関わる要因




中学生の英単語綴りにかかわる要因




## 4. 結論・今後の課題

小学生の「単語の読み」や中学生の「単語の綴り」の力に関わる要因が明らかとなり，学習不安があるとそれらの力は向上していかない可能性が示唆された。小学校時から学習不安の要因を軽減する工夫と，英語基礎スキルの継続的な指導を実施することによって「単語を読める」ようになり，さらに中学校段階での「単語を綴る」力に繋がると思われる。今後は，説明変数以外の要因を検討し，検査バッテリーを改良し，初学者が躓く要因をさらに明らかにしていく。

## 5. 謝辞

本研究は、神田外語大学助成研究 B の助成金を得て実施することができました。本調査にご協力いただいた参加校の皆様に心より感謝申し上げます。

## 4. 引用文献

河合裕美 (2025).「小学生の音素認識・文字知識・文字と音の対応知識の横断的検証－英語学習の躓きを解明する検査バッテリー開発のための予備調査－」*AUDELL Journal*, *4*, 3–18.

# 音読用評価尺度の実用性検証
## ―ルーブリックに基づく二値選択・境界定義(RBB)尺度―

飯村 英樹(群馬県立女子大学)・髙波 幸代(群馬大学)

キーワード:音読評価, ルーブリック, RBB 尺度

### 1. はじめに

本研究は、音読評価のための尺度として髙波・飯村(2022)により提案された「ルーブリックに基づく二値選択・境界定義(RBB)尺度」の実用性を検証することを目的とする。音読は日本の英語授業において広く取り入れられている一般的な活動であるが、その目標は往々にして「音読すること」自体に留まり、音読の精度や完成度が重視されることは少ない。しかし、音読による学習効果を高めるためには、学習者がどのような音読を行っているかを即時に評価することが重要である。

RBB 尺度は、教室内での活用を想定し、簡便でありながら適切な評価を可能とする尺度として、正確さ・英語らしさ・聞き取りやすさの 3 項目からなるルーブリックをもとに作成された。本尺度は、実際のデータに基づいて構築される EBB 尺度から着想を得つつも、データに依存しない汎用性を重視し、ルーブリックを基盤とする形で開発が進められてきた。

本研究では、教職課程を履修する学生を対象に、ルーブリックと RBB 尺度を用いて音読を評価してもらい、両尺度による評点にどのような違いが見られるかを検証する。

### 2. 方法

(1) 参加者: 教職課程を履修している英語専攻の大学生 26 名(グループ A = 11 名, グループ B = 15 名)

(2) 音声データ: 非英語専攻の大学生 20 名

(3) マテリアル: Nation and Malarcher (2017) の Timed reading for fluency 1 より、"The Power of Music" (299 語) のうち、音読評価用として最初のパラグラフ (63 語)のみ使用。

(4) 評価方法

a. ルーブリックによる採点:3 つの観点(正確さ、英語らしさ、聞き取りやすさ)、4 段階による評価

b. RBB 尺度による採点:ルーブリックに含まれる 3 つの観点をもとにした二値選択、境界定義による評価 (4 段階)

(5) 手順

評価者トレーニング:音読スクリプト、ルーブリック、RBB 尺度のシートを配布し、それぞれの内容を説明した後、5 名分のサンプルデータを用いて 2 つの尺度の評価基準について解説した。その後, グループ A はルーブリック→RBB, グループ B は RBB→ルーブリックの順で採点してもらった。採点後に, 2つの尺度の採点のしやすさについて自由記述アンケートに回答してもらった。

(6) 分析

MiniFac64 (Linacre, 2025) を用いて、多相ラッシュ分析を行った。分析の観点は、小泉利恵・岡部康子・鹿島田優子 (2016) および平井明代・横内裕一郎・加藤剛史 (2018) を参考にした。またアンケートの回答は ChatGPT-4o (OpenAI, 2024) を用いて内容分析を行った。

### 3. 結果と考察

表 1 から表 3 は多相ラッシュ分析の結果、表 4 はアンケート結果の一部をまとめたものである。全体として、信頼性や弁別力、適合度、採点者間信頼性の観点ではルーブリックの方が RBB よりも若干良い結果であったが、評価者の厳しさに関してはルーブリックの方にばらつきが見られた。またルーブリックの 3 つの評価の観点は信頼性が高く、適合度にも問題がなかった。アンケートの結果では、26 人中 13 人がルーブリックの方が採点しやすいと回答していた。評価の観点が分けられていることによって、丁寧に採点できることが主な理由として挙げられていた。発表当日は、更に詳細な分析結

果を報告する。

表 1　ルーブリックと RBB の基本統計

| ルーブリック | 平均値(*SD*) | 最小値<br>～最大値 | 範囲 | 層 | 信頼性 |
|---|---|---|---|---|---|
| 参加者 | 0.44 (1.34) | -1.73～2.90 | 7.06 | 9.75 | .98 |
| 評価者 | 0.00 (0.92) | -2.57～1.79 | 4.18 | 5.90 | .95 |
| 評価観点 | 0.00 (0.40) | -0.37～0.56 | 5.48 | 7.64 | .97 |
| RBB | | | | | |
| 参加者 | -0.16 (1.28) | -2.43～2.27 | 4.25 | 6.00 | .95 |
| 評価者 | 0.00 (0.59) | -0.89～1.10 | 1.52 | 2.36 | .70 |

表 2　ルーブリックと RBB の適合度統計量

| ルーブリック | 値 < .060 (overfit) | 0.60 ≦値≦1.40 (fit) | 1.40 < 値(misfit) |
|---|---|---|---|
| 参加者 | 0 | 19 | 1 |
| 評価者 | 2 | 21 | 3 |
| 評価観点 | 0 | 3 | 0 |
| RBB | | | |
| 参加者 | 0 | 17 | 3 |
| 評価者 | 4 | 18 | 4 |

表 3　評価者間一致率

| ルーブリック | RBB |
|---|---|
| 41.5% (8075/19475) | 40.4 (2626/6500) |

表 4　採点のしやすさ(アンケート)　＊コメントを抜粋

| ルーブリック<br>13 (50%) | RBB<br>10 (38%) | どちらも同じ<br>3 (12%) |
|---|---|---|
| ・項目ごとに丁寧に評価できた<br>・それぞれの観点に注目して聞くので，迷いが生じにくい | ・チャート式になっていて、時間が短縮できた<br>・2 択なので、あまり迷わずに採点できた | ・RBB は採点しやすいが、迷うことが多かった。ルーブリックは見るべきポイントが多く大変だがリズムよく採点できた。 |

## 4. 引用文献


小泉利恵・岡部康子・鹿島田優子 (2016)「多相ラッシュ分析を用いた GTEC CBT スピーキングにおける評価者信頼性の検討」 https://www.benesse.co.jp/gtec/schoolofficials/research/pdf/doc-2016-03.pdf

髙波幸代・飯村英樹 (2022)「日本人英語学習者のための音読評価用尺度の開発：ルーブリックに基づく二値選択・境界定義（RBB）尺度の提案」『音声研究』第 26 巻，135-146.

平井明代・横内裕一郎・加藤剛史 (2018)「項目応答理論」 平井明代 (編著)『教育・心理・言語系のためのデータ分析：研究の幅を広げる統計手法』(pp. 94-137) 東京書籍.

Linacre, J. N. (2025). *Minifac 64* (version 4.3.2) [Computer software]. https:www.winsteps.com/minifac/htm

Nation, P. & C. Malarcher. (2017). *Timed reading for fluency 1*. TX: Seed Learning.

OpenAI. (2024) *ChatGPT-4o* (May 2024 version) [Large language model]. https://openai.com/chatgpt

# 要約タスクにおけるパラフレーズ評価方針の比較と減点基準の検討
## ―量的評価と質的評価の視点から―

土居 遼希(筑波大学大学院生)・平井 明代(筑波大学)

キーワード:要約タスク, ルーブリック評価, パラフレーズ評価

### 1. はじめに

技能統合型の活動は、学習者の形式的な知識のみならず、認知能力を向上させる点で高い関心を集めている(e.g., Pardede, 2020)。そのうち「読むこと」と「書くこと」の統合としての要約は、個別の情報を組み合わせて抽象度の高い語に言い換える上位概念化や、読み手の立場から重要な情報を特定して文章を再構築する、高い認知負荷を伴う活動である(Kirkland & Saunders, 1991)。このような高度な処理が求められる活動に対しては、学習者が適切に取り組めるようにする指導法および学習の成果を正確に捉える評価方法の開発が不可欠である。

要約において、特に原文の表現を言い換えること(パラフレーズ)は、情報を再構築し、学習者の深い思考を引き出す上で重要な役割を果たす。しかしながら、原文の表現を転用することにより、文法の整合性や一貫性が保たれやすく、結果として総合的な評価が高くなる可能性がある。このような状況では、学習者がパラフレーズして自分の言葉で表現した要約文の方が低い得点になる場合もあり、指導や評価の観点から望ましいとは言えない(Kato, 2025)。そこで、Yamanishi et al. (2019)は、パラフレーズを評価基準に取り入れたルーブリックを作成した。この基準はパラフレーズの量のみに焦点を当てた項目と、質も考慮した項目の 2 つに分けられ, それぞれの効果が実証された。しかし、言い換えられた語の割合を算出する必要があることや、質を考慮する場合に、文法の誤りや4語以上の重なり語数が含まれるか等を精査する必要があることから、その採点の困難さが指摘されている。

したがって、本研究はパラフレーズ採点の簡略化を目的として、一般化(パラフレーズ)得点の総合得点に対する寄与率が評価方針(質を考慮して採点する場合 vs. 量のみを採点基準とする場合)で異なるのかを検証する。また、パラフレーズの割合の算出に代わる手段を提案することを目指す。

### 2. 方法

(1) 検証課題(RQs)

RQ1: 総合得点に対する一般化得点の寄与率は、評価方針(量のみ vs. 質考慮)によって異なるのか。

RQ2: 一般化得点と連続重なり語数の個数に関連はあるのか。

(2) 協力者

大学1年生 52 名(CEFR A1~B1)

(3) マテリアル

・要約タスク:40 語、60 語、80 語で要約させるテキストを各 2 つずつ計 6 種類作成。

・ルーブリック:「メインアイデア」、「一貫性」、「一般化」の観点から構成され、各 3 点満点で採点。

(4) 手順

実験は 2 週間に 1 度の授業内で実施された。協力者は 1 回につき 1 本の要約を、40 語から 80 語条件まで順に計 6 つの課題に取り組んだ。その後の手順は以下に示す通りである。

1. オンラインテキスト比較ツール difff (https://difff.jp/) を用いて、原文から写された重なり語を出力。
2. 1 の結果から、次の 4 つの要素を算出:(a)総語数に対する重なり語数の割合(条件:1 語以上、3 語以上、4 語以上、5 語以上)、(b)最長の重なり語数、(c)連続重なり語数(条件:3 語以上、4

語以上、5 語以上)、(d)連続重なり語数の出現回数(条件:3 語以上、4 語以上、5 語以上)。

3. ルーブリックに基づき、2 名の評価者によって採点。

(5) 分析

RQ1 に関して、累積リンク混合モデルを用いた。従属変数を総合得点、独立変数を一般化得点、評価方針、タスクの長さとし、これらの主効果および交互作用を調査した。

RQ2: 一般化得点を予測する上で適切かつ実用性のあるパラフレーズ量の測定方法を探索するために要約量(40 語、60 語、80 語)ごとに次の分析を行った。

まず、一般化得点と各測定方法間の関連を明らかにするために、相関分析を実施した。次に、決定木分析(従属変数: 一般化得点、独立変数: 連続重なり語数の出現回数)を用いて、実用性の高い採点方法を探った。

## 3. 結果と考察

RQ1 について、一般化得点と評価方針の交互作用は有意でなかった($OR$ = 0.63, $p$ = .470)。この結果は、一般化観点の量のみ評価と質考慮評価間で総合得点に対して類似した影響力を持っていることを示している。つまり、一般化観点においてはパラフレーズ量のみを評価することで十分総合得点に寄与する可能性がある。

RQ2 については、相関分析の結果、連続重なり語数の割合、語数、出現回数の順に一般化得点との相関が高かった。最も相関が低い出現回数であっても $r$ = .40~70 の中程度の相関が確認されており、割合の算出の代替手段として、語数や個数を一般化得点の算出に適応できる可能性が示唆された。

決定木分析の結果によると、要約語数ごとに、異なる出現回数が採点の判断基準となる可能性が示された。例えば図1の 40 語要約の決定木では、3 語以上を基準とした連続語の出現回数が 2 以下のとき、3 点になる確率が 50%になり、さらに 5 語以上を基準とした連続語の出現回数が 1 以下のときはその確率が 67%まで上昇することが分かる。このように、採点する際の基準となる連続語の出現回数が提示されたことで、一般化観点の採点における教師の負担が軽減されることが期待される。

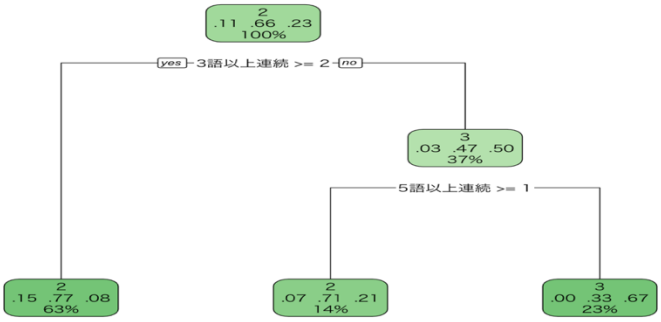


図 1. 連続重なり語の出現回数による一般化得点の分類 (40 語要約)

本研究は、原文から転用された語の割合を算出するという時間的コストの高い採点方法を、連続重なり語の出現回数によって代替できる可能性を示した点で有意義である。一方限界点として、協力者間の英語熟達度が類似していたために、決定木の分類が制限されたことが挙げられる。具体的に、図1において1点に分類される確率が最も高いノードが存在しない一因は、1点に分類された協力者数が少ないことである。したがって、今後の研究では、より熟達度の幅を考慮して協力者を収集することが求められる。

## 4. 引用文献


Kato, M. (2025). Scoring Difficulty in Summary Writing Assessment: Toward the Reconstruction of Analytic Rubric. *Journal of Education and Learning*, *14*(2), 74–88. https://doi.org/10.5539/jel.v14n2p74

Kirkland, M. R., & Saunders, M. A. P. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. *Tesol Quarterly*, *25*(1), 105–121. https://doi.org/10.2307/3587030

Pardede, P. (2020). Integrating the 4Cs into EFL integrated skills learning. *Journal of English Teaching*, *6*(1), 71–85. https://doi.org/10.33541/jet.v6i1.190

Yamanishi, H., Ono, M., & Hijikata, Y. (2019). Developing a scoring rubric for L2 summary writing: a hybrid approach combining analytic and holistic assessment. *Language Testing in Asia*, *9*(13), 1–22. https://doi.org/10.1186/s40468-019-0087-6

# 小学校外国語科における「聞くこと」の「知識・技能」に関するアウトカム指標の開発

酒井　英樹(信州大学)・亘理　陽一(中京大学)・内野　駿介(北海道教育大学)・
小木曽　智子(富山大学)・長沼　君主(青山学院大学)・池田　周(愛知県立大学)・
浦野　研(北海学園大学)・草薙　邦広(県立広島大学)・工藤　洋路(東京外国語大学)・
寺沢　拓敬(関西学院大学)・堀田　誠(北海道教育大学)・物井　尚子(千葉大学)

キーワード:小学校外国語科，聞くこと，知識・技能

## 1. はじめに

本研究の目的は、小学校外国語科に関して、エビデンス産出に活用できるアウトカム指標を開発することである。本発表では、「聞くこと」の「知識・技能」に関して、アウトカム指標の開発の過程とパイロットテストの結果を報告する。

## 2. 研究の背景

「エビデンスに基づく医療」に影響を受けて、「エビデンスに基づく教育政策」が注目を浴びている。「エビデンス」とは「介入→結果」という因果関係を示す科学的根拠のことであるが、英語教育学においても、政策判断や教育実践における意思決定のためのエビデンスの産出及び活用が重要視されている (亘理他, 2021)。小学校英語教育においては政策や実践に関する意思決定が多く求められているにもかかわらず、「エビデンス階層」、すなわち、「介入→結果」という因果的効果がどの程度信頼できるかという観点で見た場合、高い妥当性を持つ調査研究 (すなわち、高い階層に位置する調査研究) が少数であることが指摘されている (寺沢, 2018)。質の高いエビデンスを産出する研究調査の実施が求められている。

亘理他 (2021) は、質の高いエビデンスを産出するためには「共通アウトカム指標」 (複数の研究が共通して用いる変数) の設定が重要であるとしている。英語教育学における研究では、多数・多種の構成概念を提案し、その構成概念の測定具も増加させてきたことがエビデンス産出の障害になっていると指摘されている。質の高いエビデンスを生成するために、研究者や実践者が共通して利用できるアウトカム指標の開発が求められている。また、寺沢 (2018) は、政策的判断を裏づける妥当性を持つエビデンス生成のための重要な要件のひとつとして、アウトカムとして測定されている変数が政策目標と適合しているかというポイントを指摘している。平成 29 年度告示の小学校学習指導要領では、外国語活動・外国語の目標に、外国語によるコミュニケーションを図る素地や基礎となる資質・能力を育成することを挙げている。さらに、その資質・能力は、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三本の柱から構成される学力となっている (評価の観点としては、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」)。そこで、本研究では、政策目標は学習指導要領で示されている外国語によるコミュニケーション能力を育成することであるとした。

酒井 (2023) は、先行文献において用いられてきた測定指標が政策目標 (学習指導要領における資質・能力観) と合致しているのかという問いの基に文献研究を行った。その結果、「聞くこと」の「知識及び技能」のアウトカム指標においては、政策目標との適合度を満たす指標は見られたが、信頼性・妥当性や公開性の点から問題があることが指摘された。そこで、新たに「聞くこと」の「知識及び技能」 (「知識・技能」) に焦点を当てて、アウトカム指標 (テスト) を開発することにし、公開することにした。

## 3. テストの概要

(1) テストバッテリー

5 年生末テスト、6 年生末テストを作成することにした。それぞれ、3 年生から 5 年生末までの語句や表現と、3 年生から 6 年生末までの語句や表現を評価対象とするものである。また、指導の効果検証などに活用できるように、2 セットのテストバッテリーを作成することにした。

(2) テスト方式

最終的には、音源と解答用紙 (紙媒体と Google Forms など) を公開する予定である。また、テスト・マニュアル (実施要領、試験者の発言要領などを含む) も合わせて公開し、実施方法の規格化を図る。

(3) 対象とする語句や表現

語に関しては、2020 年度版小学校外国語科教科書掲載語彙のうち、児童が共通して学習すべき受容語上位 1000 語 (佐藤, 2021) 及び 2024 年度版小学校外国語科教科書付属絵辞書掲載語彙 (内野・佐藤, 印刷中) のうち、原則 5 社以上の教科書及び絵辞書に掲載されている語を中心に使用した。

表現に関しては、小学校学習指導要領及び、2024 年度版教科書で学習の対象となっているターゲット表現などに基づき、教科書の種別に依らず多くの児童が触れていると考えられる表現を調査対象とした。

(4) テスト項目

小学校学習指導要領における「聞くこと」の領域別の目標に基づいて、(a-1) 一文を聞いて、語句の意味を理解する力、(a-2) 一文を聞いて、表現の意味を理解する力、(b) 複数の文から成る英語を聞いて、語句や表現の意味を理解したり、複数の情報を聞き取ったりする力を測定するテスト項目を作成した。

最終的に 1 セットあたり 15 問（a-1 5 問、a-2 5 問、b 5 問）のテストバッテリーにする予定であるが、まず、学年のテスト項目をそれぞれ 77 問と 78 問作成した。パイロットテストを通して選定する予定である。

テスト用音声は、音声読み上げソフト『音読さん』(音読さん, n.d.) を用いて生成した。選択肢となるイラストは、ChatGPT (OpenAI, 2024) を活用して生成し、必要に応じて修正を加えた。

(5) テスト項目の選定計画

テスト項目の選定にあたっては、まず、項目の事前除外 (古典的テスト理論によって、負の弁別力、低い弁別力、極端な通過率、強い項目間相関のある項目、その他の問題のある項目を除外) を行う。次に、項目応答理論 (IRT) による品質検証 (2 母数モデルにより、能力推定値、項目困難度、項目弁別力を得る) を行う。最後に、等価手続き (等価係数を求めて、すべての冊子で同一尺度上の困難度と弁別力を計算する) を行う。

## 4. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP23K25337 の助成を受けたものです。

## 5. 引用文献

内野駿介・佐藤選 (印刷中).「令和 6 年度版小学校外国語科検定教科書付属絵辞書語彙リストの作成と語彙分析」『KATE Journal』第 39 号.

音読さん. (n.d.).「音読さん：オンラインテキスト読み上げツール」. https://ondoku3.com/

酒井英樹 (2023).「小学校英語教育に関する科学的根拠生成のためのアウトカム指標の検討―「知識及び技能」に焦点を当てて―」『信州大学教育学部研究論集』第 17 号, 136–146.

佐藤剛 (2021).『小学生のための重要語リスト 1,000』弘前大学教育学部英語教育講座.

寺沢拓敬 (2018).「小学校英語に関する政策的エビデンス―子どもの英語力・態度は向上したのか？」『KATE Journal』第 32 号, 57–70.

亘理陽一・草薙邦広・寺沢拓敬・浦野研・工藤洋路・酒井英樹. (2021).『英語教育のエビデンス―これからの英語教育研究のために―』研究社.

OpenAI (2024). *ChatGPT [Large language model]*. https://chat.openai.com/

# 高校教科書からのインプットが日本人大学生による過度受動化の誤りに与える影響に関する一考察
## ―他動詞用法を持つ非対格動詞と主語の有生性に焦点を当てて―

岡田美穂子（愛知学院大学）

キーワード：過度受動化，非対格動詞，教科書からのインプットの影響

### 1. 研究の背景と目的

日本人英語学習者は**The earthquake was happened* のように自動詞の過度受動化の誤りを犯すことが指摘されている。自動詞には“change”のように他動詞用法を持つ自動詞他動詞両用の非対格動詞(以後、非対格動詞 A)、“die”のように他動詞用法を持たない自動詞用法のみの非対格動詞(以後、非対格動詞 B)、“jump”や“swim”などの非能格動詞(以後、非能格動詞 C)の3種類に分類される。その違いは、非能格動詞は主語に「動作主」を取るのに対して、非対格動詞は主語に「対象・経験主」を取るとされ、深層構造では目的語の位置から主語の位置に NP 移動したとされる。非対格動詞 A は他動詞としても用いられるため、他動詞との混同により、英語学習者は非対格動詞 B より多くの過度受動化の誤りを犯すことが指摘されている。

主語の有生性が態の選択に影響を及ぼすことは、様々な研究者が指摘している(Jackendoff, 2002; VanPatten, 1996)。Argument Linking Hierarchy (Aissen,1999)では「行為者」としての有生名詞は最上位に位置し、主語の有生性と統語構造の関係は言語学的普遍性があるとする。本研究では、このことから主語の有生性と自動詞の過度受動化との関係にも注目する。高等学校検定教科書における自動詞としての非対格動詞を主語の有生性別に抽出し、日本人大学生による態判断課題の結果との比較検証を通じて、教科書からのインプットの影響についても考察する。

### 2. 研究方法

Okada (2022)では、日本人高校生 210 人に対して、非対格動詞 A、B と非能格動詞 C に他動詞(以後、他動詞 T)を加えて 4 種類 20 動詞とそれぞれの動詞に有生と無生の主語 1 つずつ持つ課題文 40 文を用いた態判断課題を実施した。

本研究では、私立大学の大学1年生に対し、Okada (2022)と同じ 40 問の態判断課題を英語の授業の中で実施した。同意を得た 77 名の結果として、動詞・主語の有生性別の正解率を算出し、主語の有生性の主効果検定も実施した。また、言語学的普遍性とインプットとどちらの影響が大きいかを調べるため、高校検定教科書 20 冊から自動詞 3 種類の対象動詞を抽出し、主語の有生性別にデータをまとめた。

### 3. 結果と考察

4 種類の動詞のそれぞれ主語の有生性別の正解率は表 1 のとおりであった。Okada (2022)で用いた課題文は、高校の教科書から出題されたものである。そのため、無生主語を持つ非能格動詞はほどんど抽出されなかったことにより、非能格動詞は2種類の有生主語を持つ英文のみを用いている。

表 1　動詞の種類と主語の有生性別の正解率

| 動詞の種類 | A | B | C | 自動詞の小計 | T | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 有生主語 | 49.6% | 53.7% | 56.8% | 53.4% | 53.6% | 54.1% |
| 無生主語 | 46.4% | 53.0% | | 49.7% | 49.0% | 49.4% |
| 合計 | 48.0% | 53.3% | 56.8% | 52.7% | 50.8% | 52.2% |

無生主語のない非能格動詞 C を除き、非対格動詞 A と B 岳でなく他動詞 T でも無生主語で正解率が低いため、Okada(2022)とは異なる結果となり、今後さらなる検証が必要である。

高等学校検定教科書 20 冊本文から抽出した主語の有生性別の対象動詞は表 2 のとおりである。非対格動詞 A は無生主語を持つ英文が 7 割であったのに対して、非対格動詞 B は有生主語と無生主語の数がほぼ同じであった。

表 2　主語の有生性別の対象動詞出現数（高等学校検定教科書 20 冊）

| 非対格動詞 A | | | | 非対格動詞 B | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 動詞 | 有生主語 | 無生主語 | 合計 | 動詞 | 有生主語 | 無生主語 | 合計 |
| *burn* | 0 | 4 | 4 | *become* | 117 | 108 | 225 |
| *change* | 5 | 35 | 40 | *die* | 53 | 8 | 61 |
| *drop* | 6 | 6 | 12 | *disappear* | 9 | 20 | 29 |
| *freeze* | 1 | 1 | 2 | *exist* | 1 | 13 | 14 |
| *grow* | 29 | 46 | 75 | *fall* | 20 | 20 | 40 |
| 小計 | 41 | 92 | 133 | 小計 | 200 | 169 | 369 |
| | 31% | 69% | | | 54% | 46% | |

主語の有生性の主効果結果（表 3）から、非対格動詞 A の burn と grow では無生主語の方が有意に態の誤りが多い結果となった。教科書のデータでは非対格動詞 A の対象動詞の「無生主語＋能動態」の出現数は多いため、インプットよりも言語学的普遍性の影響が大きいことが示唆される。

表 3　主語の有生性主効果（有生主語を基準とした無生主語の検定結果）

| 非対格動詞 A | | | | | 非対格動詞 B | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 動詞 | 推定値 | *SE* | *z* | *p* | 動詞 | 推定値 | *SE* | *z* | *p* |
| *burn* | -0.606 | 0.222 | -2.730 | .006** | *become* | 0.574 | 0.229 | 2.509 | .012* |
| *change* | 0.288 | 0.225 | 1.285 | .199 | *die* | 0.036 | 0.229 | 0.156 | .876 |
| *drop* | 0.362 | 0.226 | 1.601 | .109 | *disappear* | -0.045 | 0.234 | -0.191 | .849 |
| *freeze* | 0.309 | 0.224 | 1.378 | .168 | *exist* | -0.047 | 0.217 | -0.217 | .828 |
| *grow* | -0.727 | 0.221 | -3.290 | .001** | *fall* | 0.037 | 0.225 | 0.163 | .871 |

## 4. おわりに

今後の研究の課題として、非対格動詞 A の他動詞としての英文を、主語や目的語の有生性別に抽出し、より詳細にインプットの影響を検証することである。英語教育への示唆では、英語の能力伸長と受動態の習得を図るとともに、対象動詞を用いて自動詞・他動詞や態の違いに注目させる指導、「意味と形式」を結びつける学習方略 (VanPatten, 1996 など)を用いた暗示的指導を提案する。

## 5. 引用文献


Aissen, J. (1999). Markedness and subject choice in Optimality Theory. *Natural Language & Linguistic Theory, 17*(4), 673–711.

Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language: Brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford University Press. http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198270126.001.0001

Okada, M. (2022). Overpassivization errors in English made by Japanese high school students: A voice judgment task.『中部地区英語教育学会紀要』51 号, 25-32. https://doi.org/10.20713/celes.51.0_25

VanPatten, B. (1996). Input processing and grammar instruction in second language acquisition. Greenwood Publishing Group.

# オンライン授業での Near-Native English Speakers とのインタラクションによる効果検証
## ―高校生 JLEs の発話能力の分析を基に―

鈴木 智久(静岡県立静岡城北高等学校)・望月 孝太(静岡県立静岡城北高等学校)
・白畑 知彦(静岡大学名誉教授/言語習得研究機構)

キーワード:オンライン授業, インタラクション, 発話能力

### 1. はじめに
本研究は、日本語を母語とする高校生英語学習者(高校生 JLEs)を調査対象者とし、教室の授業時での 25 分間のオンラインによる near-native English speakers とのインタラクション(OIN)が、彼らの英語の発話能力に与える影響について検証するものである。

### 2. 研究の背景
Saito & Akiyama (2017)は、OIN が大学生 JLEs の発話能力の伸長に与える効果を検証した。実験群 15 人は、オンラインを介し英語母語話者と日本とアメリカの文化の類似点や相違点について議論した。週に1回 30 分間の課外活動として行われ、9週間にわたり合計 270 分間の実施となった。事前・事後テストとして Picture Description が実施され、発話データが収集された。発話を評価する観点として Comprehensibility、Accent、Pronunciation、Fluency については、5人の英語母語話者が JLEs の発話を 0 点から 1000 点のリッカート尺度によりホリスティック評価した。Vocabulary(語彙選択が適切であるか・語彙の多様性)と Grammar(動詞、名詞、冠詞の使用の正確性)の観点については、言語学者1人が発話データを解析した。その結果、統制群と比較し、実験群の発話の Comprehensibility、Fluency、語彙の多様性、動詞と冠詞の正確性が有意に向上したと報告している。

このようなリッカート尺度によるホリスティック評価にはいくつかの方法論的な課題が指摘されている。その中心的なものは、評価者の主観によるところが大きいということと、評価者間信頼係数が高いからといって、評価者が段階評価の数値にそれぞれ同じ意味を見出しているわけではないといったものである(Issacs & Trofimovich, 2012)。そこで本研究では、JLEs の発話能力を複雑性、正確性、流暢性の3つの観点から 19 個を調査項目に、事前・事後テストの発話を Coh-Metrix(McNamara, Graesser, McCarthy, & Cai, 2014)や Praat(Boersma & Weenink, 2012)等を用いて計量的に分析した。OIN の効果検証において、より客観性の高い研究成果の提示を試みる。

### 3. 実験
本研究の実験対象者は、OIN が高校生 JLEs のリスニング能力の伸長に与える影響について検証した Suzuki & Shirahata (2025)と同一の高校生 JLEs80 人である。実験群 40 人に対して、1回あたり 25 分間の OIN が授業内で実施された。週に2回の頻度で 16 回、合計 400 分間の実施となった。使用している英語検定教科書の内容に関する議論を JLEs と near-native English speakers が行うものである。一方、統制群(FTF)40 人は、同一の時間、JLEs 同士で英語を用いて議論を行った。

実用英語技能検定試験準2級のスピーキングテストから、事前テスト(トリートメントの前)、事後テスト(トリートメント終了後)として、以下に記す命題が JLEs に与えられた。彼らは、各自が所有する端末の録音機能を利用し、命題に対する自分の意見を英語で話した。発話の制限時間は2分間であった。

事前テスト命題　Do you think students today have enough time to relax?
事後テスト命題　Do you think children should spend time playing outdoors?

JLEs の発話を以下の 19 個の調査項目により計量的に分析した。なお、トリートメントの実施率が80%（13 回）に満たない参加者、または事前・事後テストのいずれかの発話量が著しく不足している（30 語未満）参加者は分析対象から除外した。このため、実験群 27 人、統制群 25 人の発話データが分析対象となった。

## 4. 実験結果と考察

実験結果を表1に示す。この表に示す通り、実験群（OIN）の節内のポーズの長さが有意に短くなった。それ以外の項目については、文法の総出現数を含め、実験群と統制群で統計的な有意差は認められなかった。しかしながら、実験群では、事前テストと事後テスト結果を比べると、ほぼ全ての調査項目において、発話回数が増えていることが分かる。当日の発表では、各調査項目の詳細な説明と、なぜこのような結果が得られたのかについて、発表者達の仮説を提案したい。

表1. 高校生 JLEs の発話分析結果

| | | | 実験群（OIN） $n = 27$ | | 統制群（FTF） $n = 25$ | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 事前テスト | 事後テスト | 事前テスト | 事後テスト |
| | 1 | AS-unit あたりの平均語数 | 7.91 | 8.69 | 7.56 | 7.75 |
| 複雑性 | 2 | AS-unit あたりの平均節数 | 1.15 | 1.45 | 1.09 | 1.38 |
| | 3 | 語彙の多様性 MTLD | 41.65 | 41.21 | 45.20 | 40.03 |
| | 4 | SV 構造 | 47% (17/36) | 36% (19/53) | 54% (21/39) | 35% (12/34) |
| | 5 | SVC 構造 | 50% (20/40) | 47% (30/64) | 28% (10/36) | 55% (22/40) |
| | 6 | SVO 構造 | 66% (58/88) | 54% (62/115) | 65% (59/91) | 64% (63/99) |
| | 7 | 現在進行形の助動詞 be | 100% (3/3) | 17% (2/12) | 0% (0/1) | 33% (2/6) |
| | 8 | 現在進行形の ing | 67% (2/3) | 86% (12/14) | 0% (0/1) | 67% (4/6) |
| | 9 | 動詞の三単現 s | 0% (0/4) | 31% (4/13) | 14% (1/7) | 0% (0/7) |
| 正確性 | 10 | 理由を表す because 節 | 85% (17/20) | 96% (23/24) | 95% (18/19) | 94% (15/16) |
| | 11 | 不定詞（名詞的用法） | 50% (4/8) | 50% (5/10) | 69% (9/13) | 100% (3/3) |
| | 12 | 不定詞（副詞的用法） | 0% (0/1) | 0% (0/1) | 33% (1/3) | 0% (0/1) |
| | 13 | 不定詞（形容詞的用法） | 100% (5/5) | 100% (4/4) | 100% (6/6) | 0% (0/2) |
| | 14 | 動名詞 | 64% (7/11) | 80% (16/20) | - (0/0) | 100% (11/11) |
| | 15 | 名詞の複数形 | 46% (16/35) | 51% (37/72) | 63% (26/41) | 73% (27/37) |
| | 16 | 前置詞 | 56% (24/43) | 66% (49/74) | 68% (34/50) | 63% (29/46) |
| | 17 | 1 秒当たりの平均語数 | 2.15 | 1.95 | 2.00 | 1.75 |
| 流暢性 | 18 | 節内のポーズの割合 | 28.9% | 30.3% | 32.0% | 35.2% |
| | 19 | 節内のポーズの長さ（秒） | 1.58 | 1.39*** | 1.69 | 1.83 |

注：正確性は正用率を記載。（ ）内は（正用数 / 総出現数）。 *** $p < 0.001$

## 引用文献


Boersma, P. & Weenink, D. (2013). Praat: doing phonetics by computer [Computer program].

Isaacs, T., & Trofimovich, P. (2012). Deconstructing comprehensibility: Identifying the linguistic influences on listeners' L2 comprehensibility ratings. *Studies in Second Language Acquisition, 34*(3), 475-505.

McNamara, D. S., Graesser, A. C., McCarthy, P., & Cai, Z. (2014). *Automated Evaluation of Text and Discourse with Coh-Metrix*. Cambridge University Press.

Saito, K., & Akiyama, Y. (2017). Video-Based Interaction, Negotiation for Comprehensibility, and Second Language Speech Learning: A Longitudinal Study. *Language Learning, 67*(1), 43-74.

Suzuki, T., & Shirahata, T. (2025). Effects of Online Interaction in English on L2 Learners' Development of Listening Ability. *JASELE Journal, 36*, 17-32.

# 英語到達動詞の習得過程調査
## ―高校2年生と大学1年生の結果比較―

望月孝太(静岡県立静岡城北高等学校)・鈴木智久(静岡県立静岡城北高等学校)・白畑知彦(静岡大学名誉教授／言語習得研究機構)

キーワード:到達動詞, アスペクト, 限界性

### 1. はじめに

本発表では、日本語を母語とする英語学習者(Japanese learners of English, JLEs)が英語の到達動詞の用法をどの様な過程を辿って身につけて行くのかを、収集した実験データを基に考察する。実験参加者として、高校 2 年生 JLEs(初級英語学習者)と大学 1 年生 JLEs(中級英語学習者)に協力して貰い実施した調査から得られたデータを比較し、習熟度によって中間言語体系がどのように変異するのか分析する。併せて当該項目における学習困難点(誤り)を明らかにし、JLEs が英語の到達動詞を習得して行く際のメカニズムについて仮説を提示する。

### 2. 研究の背景

到達動詞とは、物理的な場所や状態に達する、または目標や結果を達成することを表す際に使用される動詞のことを言う。英語の到達動詞には、arrive(例:The train arrived at the station.)、fall(例:All the leaves fell on the ground.)、stop(The bus has stopped at Shizuoka Station.)などがある。JLEs による英語の到達動詞の習得過程研究において、これまでの先行研究から明らかになりつつあることは、彼らの母語である日本語の「テイル」表現が、その習得に負の影響を及ぼしているのではないかと言うことである(Gabriele, 2009;石居・栗原, 2020;Yoshimura et al., 2014a;Yoshimura et al., 2014b;吉村・中山, 2018)。例えば、「到着する」は日本語の到達動詞の1つであるが、ここでは「電車が熱海駅を出発して、今ちょうど静岡駅に到着した」とする状況を想定してみる。この様子を日本語では、「今、電車が静岡駅に到着した」と表現できるが、それ以外にも、「今、電車が静岡駅に到着している」とも表現できる。このように、「テイル」は進行中の動作(例:太郎が走っている。)を表す際に使用する「テイル」を、到達動詞でその動作が完了した際の状況に対しても使用できるのである。

ここに JLEs にとっての英語習得の際の問題点が生じる。つまり、英語習得の初期で、「(太郎が)走っている」を「(Taro)is running.」、つまり「テイル」=「be + doing」であると学習した JLEs は、「電車が到着している」の英語は、The train is arriving. であると誤解する可能性がある。実際は、The train is arriving. は「電車が到着しつつある」ことを指す。完全に(駅で)停まっているのであれば、The train has arrived at the station.などになる。このような日本語と英語の文法上の相違を JLEs はどのように克服していくのかを、英語の習熟度の異なる2つのグループの実験結果を基に分析していく。さらに、同じ特性を持つ到達動詞に属する動詞間でも正答率に差が生じる可能性についても考察する。

### 3. 実験

#### 3.1 実験対象者と実験方法

全員が学校に通う 112 名の高校 2 年生 JLEs と、同じく同一大学に通う 78 名の大学生 1 年生 JLEs が本実験の参加者である。実験は 2025 年2月に行われたため、実験時、高校生2年生 JLEs は約5年、大学 1 年生 JLEs は約7年間、日本の教室で英語を学習してきているという状況であった。実験方法は、高校生では、Google Forms を活用し、下記の実験問題例で示すように、日本語で書かれた≪状況≫に合わせて、各自が最も適切であると考える動詞の形を4つの選択肢(現在完了形、単純過去形、現在進行形、単純現在形)の中から1つ選んで貰うという多肢選択テスト法を採用した。大学生の場合も基本的に同じ方法を採用したが、Google Forms ではなく、紙と鉛筆を使用したテスト方法であった。実験で使用した英語の到達動詞は arrive、become、die、drop、fall、reach、stop、の7

つである。以下では fall の実験問題例を載せている。

### 3.2 実験問題例（Fall の場合）:

《状況》12 月になって、もうイチョウの木には葉っぱが一枚もありませんが、イチョウの黄色い葉っぱで地面は覆いつくされています。

John: A lot of yellow leaves (have fallen/ fell/ *are falling/ *fall) on the ground.
Mary: It's beautiful.　But there are no leaves on the trees.
実験者が求める解答：have fallen または fell

## 4. 実験結果

表1には、2グループ別に総合結果を載せる。表2には動詞ごとに分けた結果を載せる。（　）内の%は、「単純過去形」と「現在完了形」の選択率を合わせた正答率である。

表1．2グループ別の総合結果

| | *単純現在形 | *be+-ing | 単純過去形 | 現在完了形 |
|---|---|---|---|---|
| 高校生 (58.0%) | 12.9% | 29.1% | 24.5% | 33.5% |
| 大学生 (67.7%) | 12.8% | 19.5% | 34.1% | 33.6% |

表2．2グループの動詞別結果

| | | *単純現在形 | *be+-ing | 単純過去形 | 現在完了形 |
|---|---|---|---|---|---|
| reach | 高校生 JLEs(62.5%) | 16.1% | 21.4% | 30.4% | 32.1% |
| | 大学生 JLEs(89.7%) | 3.9% | 5.1% | 42.3% | 47.4% |
| drop | 高校生 JLEs(71.4%) | 9.8% | 18.8% | 26.8% | 44.6% |
| | 大学生 JLEs(83.4%) | 5.1% | 11.5% | 52.6% | 30.8% |
| become | 高校生 JLEs(60.7%) | 22.3% | 17.0% | 44.6% | 16.1% |
| | 大学生 JLEs(76.9%) | 20.5% | 2.6% | 57.7% | 19.2% |
| fall | 高校生 JLEs(55.4%) | 13.4% | 31.3% | 15.2% | 40.2% |
| | 大学生 JLEs(76.9%) | 11.5% | 11.5% | 34.6% | 42.3% |
| die | 高校生 JLEs(75.0%) | 5.4% | 19.6% | 28.6% | 46.4% |
| | 大学生 JLEs(75.6%) | 7.7% | 16.7% | 35.9% | 39.7% |
| arrive | 高校生 JLEs(54.4%) | 15.2% | 30.4% | 19.6% | 34.8% |
| | 大学生 JLEs(51.3%) | 21.8% | 26.9% | 10.3% | 41.0% |
| stop | 高校生 JLEs(25.9%) | 8.9% | 65.2% | 5.4% | 20.5% |
| | 大学生 JLEs(17.9%) | 20.5% | 60.3% | 5.1% | 12.8% |

## 5. 結果の分析とまとめ

表1より、総合的な英語の習熟度が上がれば（つまり、高校2年生から大学1年生になるに連れて）、誤りの割合が減少し、英語の到達動詞の用法に関わる習熟度も全体的に向上していくことが判明した。しかしながら、結果をさらに分析すると、表2から、到達動詞によって JLEs の理解度に大きな差があることが分かった。大学生では、reach (89.7%)、drop (83.4%)は 80%を超える正答率を示すようになるが、一方で stop は高校生が 25.9%、大学生では 17.9%の正答率となっている。Stop では進行形を選択する割合が2グループとも 60%を超えていた。当日の発表では、統計処理を行った結果も踏まえ、なぜ stop では進行形が適切だと判断したのか我々の仮説を提示したい。

# 日本語母語英語学習者の後置修飾構造の理解
## ―高校生を対象とした検討―

田中 広宣(群馬大学)・伊藤 賢佑(東京学芸大学附属高等学校)・広瀬 友紀(東京大学)

キーワード:後置修飾, 文法習得, 母語の影響

### 1. はじめに

名詞句は主語や目的語といった文の骨格となる要素を担う。そのため、名詞句の習得は、文の理解・産出の双方において基盤的な役割を担っていると考えられている(鈴木, 2020; Tanaka, 2023)。しかしながら、日本語母語英語学習者にとっては、日本語にはない後置修飾構造の習得は難しいことが予測され、実際に先行研究で実証的に示されてきた(e.g., 鈴木・臼倉, 2018)。

先行研究では、母語に存在しないことだけが理解を難しくしているわけではなく、他の要因がかかわっていることも示唆されている(Tanaka, 2022; 田中, 2024a, 2024b)。Tanaka (2022)では、後置修飾が文の主語位置に含まれる英文を和訳させるタスクを実施した。その結果、初級および中級前半の学習者に特有の誤訳が観察された。具体的には、*The man singing a song is popular*.といった英文を「男性が歌っている歌は人気です」と誤訳していた。このような誤訳が見られる要因としては、日本語の語順を当てはめても自然な解釈になるという点に加え、*… a song is popular*.という局所的な処理を行なっている可能性もうかがえる。一方で、*The apple on the desk is fresh*.といった英文の場合には、誤訳は観察されなかった。これは、「通常、*apple* の上に *desk* が乗ることはない」「*desk* は *fresh* とは形容されない」といった世界知識が、日本語の語順を当てはめた解釈や局所的な処理を防いだ結果であると考えることができる。言い換えると、学習者が後置修飾構造を正確に理解しているように見えても、それは必ずしも統語処理に基づく理解ではない可能性があるということになる。

これを踏まえ、田中(2024a)では、統語処理に基づかないと正確な理解が難しい英文に焦点を当て、中学2年生50名の理解を調べた。前置詞句の後置修飾を含む英文を用いて、鈴木(2020)を参考に多肢選択式の質問紙を作成し、調査を実施した。その結果、全体正答率は 38.50%と 4 割に満たず、後置修飾構造内部の名詞(動詞と隣接している名詞)を選択した誤答が多くを占めていた。田中(2024b)では、中学 3 年生 43 名を対象に、分詞や関係節の後置修飾を対象構造に追加して調査を行ない、同様の傾向が観察された(使用マテリアルの例は図を参照)。すなわち、前置詞句の問題では図の選択肢(c)を、現在分詞の問題では(a)を、主語関係節の問題では(b)を選択する、という誤答が、誤答全体の 8 割以上を占めた。これらの結果から、英語習得の初期段階においては、後置修飾構造の種類によらず、適切な統語構造に依拠した理解がなされていない可能性が示唆された。

The student of the teacher is angry. (前置詞句)
質問:怒っているのは？
(a)生徒　(b)生徒と先生　(c)先生　(d)わからない
The doctor talking with the nurse is young. (現在分詞)
質問:若いのは？
(a)看護師　(b)医師　(c)医師と看護師　(d)わからない
The boy who likes the girl is kind. (主語関係節)
質問:優しいのは？
(a)男の子と女の子　(b)女の子　(c)男の子　(d)わからない

**図. 田中(2024b)で使用したマテリアルの一部**

一連の研究を総合すると、英語力が高ければ統語構造に依拠した理解がなされる、つまり、英語習熟度の指標になりうることが考えられるが、田中(2024a, 2024b)の調査は初級段階の学習者にとどまっている。これらの研究で対象となっていた学習者よりも習得段階が進んだ学習者を対象に、同一のマテリアルを用いた調査を行なうことにより、後置修飾の構造的な理解が総合的英語力を下支えしているかどうかを検証することができる。

### 2. 本研究の方法

日本の高校 1 年生 182 名が調査に参加した。当該協力者は、高校生の中では(個人差はあるが

集団としては）英語習熟度が高いと考えられる。

田中（2024b）で用いた質問紙を使用した。ターゲットの後置修飾構造は（1）前置詞句、（2）現在分詞、（3）主語関係節、の 3 種類である（図参照）。これらの構造は全て中学校で導入されるものであり、高校の英語教科書においても引き続き出現するものである（Tanaka, 2023）。ターゲットの設問の総数は 12 問であった（各構造につき 4 問）。

全体正答率、構造別の正答率、英文別の正答率をそれぞれ計算した。また、個人内分析も行ない、各協力者の正答数も計算した。さらには、エラーパターンを明らかにするため、誤答分析も行なった。

## 3. 結果と考察

紙面の都合上、主な結果のみ記述する（構造別の分析結果などは発表で言及）。全体正答率は 89.10%（*SD* = 15.83）だった。この結果は、田中（2024b）で得られている中学校 3 年生の結果（43.80%）と比較すると、45 ポイント以上高い。さらに、12 問全問に正答している場合、統語構造に依拠した適切な理解が完全になされているとみなし、その人数は 85 名で全体の 46.70%だった。田中（2024b）ではその割合は 25.58%（43 名中 11 名）であった。

誤答分析の結果、誤答総数 238 のうち、後置修飾内部の名詞（動詞と隣接している名詞）を選択したエラーは 194（81.51%）で多くを占めており、田中（2024b）と同様の傾向が見られた。このタイプの誤答が最も多かった *The student of the teacher is angry.*を例に挙げると（誤答 46、うち「先生」を選択した誤答 38）、日本語の語順の影響に加え、*... the teacher is angry.*という局所的な処理や、生徒よりも先生が怒っているという状況のほうが（ある参加者にとっては）世界知識と適合した、などの要因が考えられる。このような要因に影響されずに、全ての英文について統語構造に依拠しながら後置修飾構造を適切に理解している参加者の割合が中学生よりも多いということになる。

これらの結果から、上記諸要因の影響を受けながら後置修飾構造を理解する段階と、統語構造を優先させる形で後置修飾構造を理解する段階があることが示唆される。今後は、複数の要因を切り分けることにより、後置修飾構造の理解メカニズムをさらに詳細に明らかにしていく。

## 4. 謝辞

本研究は、JSPS 科研費 20H01254（研究代表者：広瀬友紀）の助成を受けて行なわれた。

## 5. 引用文献

鈴木祐一・臼倉美里 (2018).「日本の高校生の英語名詞句構造の把握能力—Koukousei Billy's (KB)テストの開発—」『外国語教育メディア学会(LET)関西支部メソドロジー研究部会報告論集』*11*, 23–47.

鈴木祐一 (2020).「中 3 で導入した文法事項は高校でどのように身に付くか？Part 1 後置修飾を含む名詞句の理解の発達プロセス」金谷憲（編著）『高校英語授業における文法指導を考える：「文法」を「教える」とは？』アルク, pp. 64–79.

田中広宣 (2024a, 6 月 29 日). 日本語を母語とする初級英語学習者の名詞句構造理解能力[口頭発表]. 外国語教育メディア学会関東支部第 150 回研究大会, 明治大学.

田中広宣 (2024b, 11 月 17 日). 日本語を母語とする初級英語学習者の後置修飾構造の理解[口頭発表]. 外国語教育メディア学会関東支部第 151 回研究大会, 東洋大学.

Tanaka, H. (2022). Developmental process of Japanese learners' ability to comprehend English noun phrase structures: A cross-sectional study. *KATE Journal*, *36*, 113–126.

Tanaka, H. (2023). An analysis of the frequency of noun phrase structures in Japanese senior high school English textbooks. *Annual Review of English Language Education in Japan*, *34*, 129–144.

# Characteristics of Language Complexity Development in Japanese English Learners

Saeko TOYOSHIMA (Tsuda University)

Keywords：lexical and syntactic complexity，task repetition，Japanese English learners

## 1. Introduction

Linguistic complexity, comprising lexical richness and syntactic elaboration, is essential for effective academic writing in second language acquisition (SLA). Within task-based language teaching (TBLT), factors such as task introduction and repetition significantly shape complexity development. Research suggests that task planning enhances fluency, accuracy, and complexity (Ellis, 2009), while repeated performance facilitates proceduralization of language skills (Bygate, 2001; DeKeyser, 2018). This study investigates how beginner-level university EFL learners develop linguistic complexity through a sequence of performance tasks. Using quantitative measures and cluster analysis, it explores learner profiles and pedagogical implications for English instruction.

## 2. Literature Review

(1) Task Introduction and Linguistic Complexity

Task introduction significantly impacts linguistic outcomes. Pre-task and online planning support syntactic and lexical development (Ellis, 2009; Yuan & Ellis, 2003). Complex tasks also elicit more sophisticated language (Robinson et al., 2009). Planning time, task demands, and cognitive load are essential to shaping learners' complexity (Révész, 2009; Ortega, 1999).

(2) Task Repetition and Linguistic Complexity

Task repetition improves fluency and gradually increases complexity. It enhances lexical and syntactic refinement (Hu, 2018; Kobayashi & Kobayashi, 2018) and supports proceduralization (DeKeyser, 2018). Repetition is especially beneficial for beginner learners (Shintani, 2018).

## 3. Methods

Writing samples were collected from seven beginner-level university students across eight prompted tasks. Responses were cleaned, aggregated by task, and analyzed for complexity. Lexical complexity was measured via type-token ratio (TTR) and lexical density, syntactic complexity by sentence count and mean sentence length. Texts were processed using custom Python scripts, with calculations performed using pandas and visualized via matplotlib. Standardized values were used for k-means clustering (scikit-learn), and the elbow method determined the optimal number of clusters.

## 4. Results and Discussion

The analysis revealed variation in lexical and syntactic performance. Students were clustered into three groups:

Cluster 0 (e.g. Student 2, Student 3): Highest average sentence length (13.25 words), suggesting syntactic elaboration.

Cluster 1 (e.g., Student 1, Student 5, Student 6): Highest TTR (0.63) and lexical density (0.60), reflecting lexical control.

Cluster 2 (e.g., Student 4, Student 7): Longer outputs but lower TTR (0.56) and lexical density (0.54), indicating fluency with simpler structures.

The cluster analysis of university EFL students' written responses revealed distinct profiles in their development of linguistic complexity. One group exhibited higher syntactic complexity, as indicated by longer mean sentence lengths, suggesting more advanced control over grammatical structuring. A second group demonstrated lexical sophistication through higher type-token ratios and lexical density, reflecting a focus on precise vocabulary use. A third group prioritized fluency, producing more extensive texts with simpler syntax and lower lexical variation. These findings support Ellis's (2009) assertion that planning conditions and task demands yield different outcomes in second language performance, particularly in the areas of fluency, accuracy, and complexity. Moreover, they align with DeKeyser's (2018) skill acquisition theory, which posits that repeated task engagement contributes to proceduralization but may differentially affect linguistic subsystems. Overall, the results highlight the individualized nature of complexity development among university EFL learners, shaped by varying levels of proficiency, strategy use, and responsiveness to task repetition.

## 5. Implication for Practice

Instruction should promote balanced complexity by integrating tasks that develop syntactic, lexical, and fluency-related skills. For instance, reformulation tasks can support syntactic development, while genre-focused vocabulary tasks enhance lexical richness. Task repetition should be accompanied by feedback to guide learners beyond surface fluency. Differentiated instruction based on complexity profiles can better support learner development in university EFL classrooms.

## 6. References


Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 23-48). Longman.

DeKeyser, R. (2018). Task repetition for language learning: A perspective from skill acquisition theory. In M. Bygate (Ed.), *Learning language through task repetition* (pp. 27–41). John Benjamins.

Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30(4), 474–509. doi.org/10.1093/applin/amp042

Hu, X. (2018). Effects of task type, task-type repetition, and performance criteria on L2 oral production. In M. Bygate (Ed), *Learning language through task repetition* (pp. 143-169). John Benjamin.

Kobayashi, E. & Kobayashi, M. (2018). Second language learning through repeated engagement in a poster presentation task. In M. Bygate (Ed), *Learning language through task repetition* (pp. 223-254). John Benjamin.

Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Study of Second Language Acquisition*, 21, 109-148.

Révész A. (2009). Task complexity, focus on form, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(3), 437-470. doi.10.1017/S0272263109090366

Shintani, N. (2018). Mediating input-based tasks for beginner learners through task repetition. In M. Bygate (Ed), *Learning language through task repetition* (pp. 255-278). John Benjamin.

Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of pre‐task planning and on‐line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied linguistics*, 24(1), 1-27.

# 英語冠詞習得順序に関する日韓英語学習者の比較研究
## ―決定木分析によるアプローチ―

高橋　俊章(山口大学)

キーワード:冠詞使用, 決定木分析, 特定・不特定

### 1. はじめに
本研究では、Takahashi(2020, 2024)の研究に基づき、ICNALE コーパスデータ(written essays)を用い、日本人および韓国人英語学習者(大学生)の冠詞習得の順序を明らかにすることを目的とする。決定木分析を使用して分析した結果、学習者は一般的言及かどうかを認識、その後に特定かどうか、そして可算名詞と不可算名詞を識別する段階的プロセスに共通性があることがわかった。

### 2. 研究の背景:冠詞習得に関する先行研究
冠詞の使用を決定するのは specificity ではなく、definiteness であると一般的に言われているが、Specific / Non-specific が冠詞の使用で果たす役割を示す研究結果がある。そのため、Specific / Non-specific の区別の役割について検証する必要がある。
・Ionin (2003); Ionin, Ko, & Wexler (2004):冠詞の使用を決定するのは specificity ではなく、definiteness (cf. Hawkins, 1991)であることを示した。
・Brown (1973):3人の L1児童　non-specific な指示対象物に関しては、正確に冠詞を使用。
・Maratsos (1974, 1976):the specific-nonspecific distinction (henceforth SNSD) is handled virtually without error by three-year-olds,"well ahead of the earliest date by which the child masters the definite-nondefinite distinction"(Bickerton, 1981, p. 147).
・Tryzna (2009):"the quantificational (non-specific) use of the English indefinite article is acquired before the referential (specific) use" (Tryzna, 2009, p. 82).
・definites are more often specific than non-specific (cf. Kim & Lakshmanan, in Mayo & Hawkins, p. 92, p. 111)
・Takahashi (2020), Takahashi (2024):冠詞使用における Specific / Non-specific (general) の区別の役割を示した。
Snape (2005):　不可算名詞のときには、fluctuation が起こらない
　→可算名詞の場合には、「定」の判断がしやすいが、不可算名詞 (mass noun)の場合には、基準の習得が困難であることを意味している。
・Swan (1994) 学習において、選択基準＝わかりやすいこと、適用の境界線がはっきりしていることが必要。
・Ishikawa(2025) アジアの英語学習者の英作文において、母語による影響(L1 ベースの類似性)は従来考えられていたほど強くなく、L2 使用の分析には新たな視点が必要である。

### 3. 目的
　仮説 1:一般的な言及をする複数の指示対象物に対して、無冠詞を正確に使用できる可能性がある。
　仮説2:指示対象物が特定か(definite を含む)どうかによって、大部分の定冠詞の選択は正確にできる可能性がある。
　仮説 3:仮説 1 及び 2 が日本人及び韓国英語学習者の両者に当てはまる可能性がある。

### 4. 調査
(1) 分析データ:コーパス　ICNALE: Edited Essays(校閲モジュール)(Ishikawa, 2018)を用いて分

析。

(2) 分析方法

Takahashi (2020) 及び Takahashi (2024) の研究に基づき、大規模なコーパスデータである ICNALE コーパスデータ（written essays）を用い、決定木分析（玉岡, 2023; 玉岡, 2006 参照）を使用し、日本人及び韓国英語学習者（大学生）の冠詞の選択順序を分析した。その際、各冠詞の選択の正確性を予測する説明変数（独立変数）として、①general、②specific (definite を含む)、③singular、④plural、⑤concrete、⑥abstract を設定した。

## 7. 結果と考察

分析の結果、仮説1と仮説2と仮説 3 に概ね合致する結果を得た。つまり、冠詞選択の過程は、まず一般的言及かどうかを認識し、その後に特定かどうかを判断し、最後に可算名詞と不可算名詞を識別する段階があることが明らかになった。当日の発表では、分析結果に基づいて、冠詞指導に関する教育的示唆についても言及する。

## 8. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP20K00804 を受けたものです。

## 9. 引用文献

玉岡賀津雄（2006）「「決定木」分析によるコーパス研究の可能性:副詞と共起する接続助詞「から」「ので」「のに」の文中・文末表現を例に」『自然言語処理』, 13(2), pp. 169−179.

玉岡賀津雄（2023）『決定木分析による言語研究』東京, くろしお出版.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.

García Mayo, M, & Hawkins, R. (2009). *Second language acquisition of articles: Empirical findings and theoretical implications*. Amsterdam: John Benjamins.. https://doi: 10.1075/lald.49

Hawkins, J. A. (1991). On (In)definite articles: Implicatures and (un)grammaticality prediction. *Journal of Linguistics*, *27*(2), 405-442.

Ionin, T., Ko, H., & Wexler, K. (2004). Article semantics in L2 acquisition: The role of specificity. *Language Acquisition*, *12*, 2-69.

Ishikawa, S. (2018). The ICNALE edited essays: A dataset for analysis of L2 English learner essays based on a new integrative viewpoint. *English Corpus Studies (JAECS)*, *25*, 117-130.

Ishikawa, S. (2025). Quantitative reconsideration of an L1 effect on Asian learners' L2 English use. *LEARN Journal, 18*(1), 989–1014. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1470986.pdf

Maratsos, M. P. (1974). Preschool children's use of definite and indefinite articles. *Child Development*, *45*, 446-55.

Snape, N. (2005). The uses of articles in L2 English by Japanese and Spanish learners. *Essex Graduate Student Papers in Languages and Linguistics*, *7*, 1-23.

Swan, M. (1994). Design criteria for pedagogic language rules. In M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (Eds.), *Grammar and the language teacher* (pp. 45-55). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International Ltd.

Takahashi, T. (2020). The role of specificity in the basic use of English articles in singular noun contexts for Japanese EFL learners. *ARELE, 31*, 177-192. https://doi.org/10.20581/arele.31.0_177

Takahashi, T. (2024). Article usage patterns based on corpus analysis and their pedagogical implications for Japanese EFL learners. *ARELE, 35*, 81-96.

Tryzna, M. (2009). Questioning the validity of the Article Choice Parameter and the Fluctuation Hypothesis: Evidence from L2 English article use by L1 Polish and L1 Mandarin Chinese speakers. In M. P. García Mayo, & R. Hawkins (Eds.), S*econd language acquisition of articles: Empirical findings and theoretical implications* (pp. 67-86). Amsterdam: John Benjamins.

# 教職課程学生を対象とした日本語と英語の連携に関する指導観の実態
## ―4年間にわたる自由記述タスク調査結果をもとに―

三好　徹明(関西国際大学)

キーワード:小学校教職課程学生, 外国語科目, 指導観, 日本語と英語の連携

### 1. はじめに
小学校における外国語教育(英語教育)は、児童の言語能力の向上と異文化理解の促進において重要な役割を担っている。小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説【外国語活動・外国語編】にあるように、特に母語としての日本語と外国語としての英語の連携的指導は、言語の仕組み(言語構造)や働き(言語機能)、文化的背景への深い理解を促す上で重要である。本研究は、日本語と英語の連携に関する小学校教職課程学生の指導観の実態を報告することを目的としている。私立 A 大学において、2021 年度から 2024 年度のコアカリ科目「外国語の指導法」を受講した学生を対象に自由記述タスクによる質問紙調査をおこなった。本研究では、4 年間(4 回の調査)で回収した学生の回答データ($n$ = 289)を分析した。結果として、多様な指導観が見られたものの、連携の要となる言語の仕組みや働きに言及した指導観を示唆する頻出語が少ないことがわかった。

### 2. 先行研究
小学校の外国語活動および外国語の授業における指導者の指導観を調査した研究は限られている。特に、小学校の外国語の授業における指導観を対象として研究したものは極めて少ない。小学校外国語活動における指導観研究として、中村・志村 (2014)は、小学校での外国語活動 (低学年や中学年の英語授業を含む) 指導経験のある小学校担任教師 106 名を対象に質問紙調査を実施し、小学校外国語活動の実践は実技教科に似た特徴を持つことと、教師個人の要因より教師の協力体制や学びといった環境要因が実践の違いに関わることを明らかにした。伊藤・伊東(2014)は、教員養成課程の学生が将来どのような外国語活動の指導観を形成する可能性があるのかを調査した。結果として、態度面よりも技能面の育成につながる英語学習様式の重要性を高く認識し、小学校外国語活動においても文法などの技能面の育成を重視する指導観を形成する可能性が高いということが示唆された。外国語の授業における指導観の研究として、白鳥・志村(2022)は、小学校外国語科を担当する指導歴の異なる外部講師 2 名を対象に授業分析(COLT)と面接を実施し、経験や指導観が授業の活動形態や内容等に影響することを示唆した。しかしながら、小学校教職課程の学生を対象とした日本語と英語の連携に関する指導観を調査した先行研究が管見の限りないため、本研究に取り組むこととなった。

### 3. 研究方法
私立 A 大学教育学部の小学校教員養成課程に所属する大学 3 年生を対象に、2021 年度から 2024 年度の秋学期のコアカリ科目「外国語の指導法」の最後の授業(第 15 回)で、質問紙調査(自由記述タスク)の内容を提示し、授業時間外で制限時間を設けずに自由記述タスクに取り組ませた。なお、本調査にあたり、事前に研究倫理審査で承認を得た。自由記述タスクの指示文は、『日本語と英語を連携させる小学校英語指導において、「ことばへの気づき」をキーワードに考え、あなたが提案できることを 1000 字～1200 字程度の日本語で書いてください。』と設定した。「ことばへの気づき」とは、「産出や理解などの言語運用の際に, 通常, 無意識的に使われる内部言語の性質(構造と機能)に対する気づき」(大津, 2009)のことをさす。指示された文字数を満たした回答データ(2021 年度 88 名、2022 年度 85 名、2023 年度 69 名、2024 年度 47 名)を本研究の分析の対象とした。得られた年

度別の回答データを KH Coder（樋口，2004）を用いて前処理を実施し、その後、頻出語 150 語の出現回数を Excel ファイルで出力し、言語の構造や機能を示唆する頻出語を分析した。また、回答データから学生の指導観に関わる内容を質的に分析するため、特化型生成 AI であり、Google Gemini を基盤モデルとする Google NotebookLM(以下、GoogleNLM)を用いて、指導観の内容の質的分析をおこなった。

## 4. 研究結果

総抽出語数（異なり語数）は、2021 年度が 60,653 語（2,803 語）、2022 年度が 58,390 語（2,979 語）、2023 年度が 46,422 語（2,460 語）、2024 年度が 24,337 語（1,769 語）であった。また、抽出語の出現頻度（回数）を調査したところ、4 年間における 4 回の調査結果とも、「英語」「日本語」「連携」の頻出語以外には、「言語」「母語」「文化」は観察されたが、言語の構造や機能を示唆する頻出語が低頻度であった。また、特化型 AI である GoogleNLM の回答内容は以下の通りであった（表 1）。

**表1　GoogleNLM による質的分析結果**

| 受講年度 | 回答内容（原文ママ） |
|---|---|
| 2021 年度 | 「ことばへの気づき」の定義やその重要性を明確にし、連携の基本的な考え方や、映画、絵本、外来語などを用いた初期的な提案が多く見られました。理論的な背景や循環モデルも提示されています。 |
| 2022 年度 | 国語教育との連携の必要性をより具体的に論じ、比較対象としての言語要素（音声、文字、文法、文化など）に焦点を当てた提案が増えています。教材や活動の多様性も広がり、教師の役割や異文化理解、日本の英語教育の課題への言及も詳細になっています。 |
| 2023 年度 | 「ことばへの気づき」の育成方法や国語科との具体的な連携方法（比較、教材活用、視覚支援など）の提案がさらに多様化しています。カタカナ英語や日本語の言語特徴に関する考察も深まり、日本の英語教育の現状や課題に対する切迫感も感じられます。USJ を活用したユニークな提案も登場しています。 |
| 2024 年度 | 「ことばへの気づき」とメタ言語能力の関連性を再確認しつつ、日常生活への外国語の取り入れや、文法暗記に頼らないアプローチなど、実践的な指導法に焦点を当てた提案が見られます。教師の役割や教員養成・教材開発の課題についても引き続き言及されており、議論の継続性が示されています。 |

## 5. 考察とまとめ

小学校教職課程の学生には、日本語と英語の連携について「言語」という指導観が見られた。しかし、言語の構造（仕組み）や機能（はたらき）を示唆する頻出語が低頻度であったことから、コアカリ科目授業において、学生に言語の構造や機能を意識させるような工夫が必要であることが示唆された。

## 6. 引用文献


伊藤真帆・伊東英　(2014).「教員養成課程の学生の小学校外国語活動の指導観：英語学習観の観点から」『岐阜大学カリキュラム開発研究』31 (1) , 51-61.

大津由紀雄　(2009).「国語教育と英語教育：言語教育の実現に向けて」森山卓郎（編）『国語からはじめる外国語活動』慶應義塾大学出版会, pp.11-29.

白鳥金吾・志村昭暢　(2022).「授業分析の手法を用いた外国語科授業の比較―教師の指導観がどのように影響するのか―」『小学校英語教育学会誌』22 巻 01 号, 86-101.

中村香恵子・志村昭暢　(2014).「小学校外国語活動授業実践の特徴とその影響要因の探索」『小学校英語教育学会誌』14 巻 01 号, 179-194.

樋口耕一(2004).「テキスト型データの計量的分析―2つのアプローチの峻別と統合―」『理論と方法』数理社会学会　19 (1) , 101–115.

# 教職課程における省察の内在化を促す指導枠組みの提案
## ―メタ認知の構成要素に基づく分析―

大崎　さつき(創価大学)

キーワード:模擬授業, 省察, メタ認知

### 1. はじめに
教職課程において、教職生が授業実践を省察できることが求められている(コア・カリキュラム、2017, p.17)。しかし、教師としての学習途上段階である教職生にとっては、自分の授業の問題点について、何に着眼すればよいかを見極め、そして何らかの気づきがあった場合に、その問題を十分に焦点化し、それを言語化することは容易ではない。省察を可能にするメタ認知能力が必要であり、その育成が指導教員には求められる(柏崎、2009)。発表者が取り組んできた模擬授業に対する省察活動を通して、教職生の省察力の向上は示唆されたが(大崎、2023; 2024; 大崎・西方, 2025)、この省察活動の妥当性や信頼性を検証するためには、具体的にどのように省察を深化させたかを明らかにする必要がある。そこで、本研究では省察ツールの使用、省察シート、フィードバックなどの取り組みや支援(足場かけ)が、メタ認知の構成要素であるメタ認知的知識への気づきやメタ認知的活動を促すことに役立っているかを明らかにすることで省察の深まりを理解しようと試みた。この結果をもとに模擬授業に対する省察を内在化するための指導教員による支援・指導方法の枠組みについて検討する。

### 2. メタ認知とは
メタ認知とは、「認知についての認知」といわれ、「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」という2つの側面から構成されている(三宮、2018)。メタ認知的知識とは、①人間の認知特性についての知識(自己知識)、②課題についての知識(課題知識)、③課題解決の方略についての知識(方略知識)の3つに分類される(Flavell,1979)。たとえば、「私は緊張すると早口になりやすい」は、①自己知識に分類される。自分の特性について認識することができれば、授業中に意識的に話すスピードを落とすように心がけることができる。「中学1年生にとって、三人称単数現在形の'-s'は混乱しやすい」は、②課題知識に分類され、この知識があれば、実例を多く取り入れ、板書で視覚的に整理するなどの工夫ができる。「英語だけで説明すると理解されにくいので、ジェスチャーや日本語の補助が有効である」は、③方略知識であり、この知識があれば、意味を簡単な日本語で補足するなどの工夫ができる。一方、メタ認知的活動には、認知をプランニングする(授業前)、モニタリングする(授業中)、チェッキングする(授業後)といった認知プロセスを①モニタリングしたり、②コントロールしたりする機能がある(Bruner, 1998)。このメタ認知的活動を促進することで、省察サイクルを潤滑に進めることができる。そしてメタ認知能力とは、メタ認知的知識とメタ認知的活動の両方をうまく使える能力、つまり、自己理解を進め、自己の考え方や思考のパターンを認知することによって、自己の行動を制御・決定していく能力のことであり、まさに省察を促すために必要な能力である。

### 3. 研究方法
(1) リサーチ・クエスチョン
教職課程において、授業実践の機会は模擬授業である。「英語科教育法 II」で実施してきた模擬授業に対する省察方法や指導教員からの介入(足場かけ)は教職生のメタ認知能力向上にどのように影響を及ぼし、省察する力を促進しているかについてその一端を明らかにしたい。

RQ1. 個人での省察活動で使用している省察ツールや省察シートへの記入などは、メタ認知的知識とメタ認知的活動のどの知識や活動に影響を及ぼしているのか。

RQ2. 協働的省察活動として行っているピア・フィードバックと教員からのフィードバックなどは、メタ認知的知識とメタ認知的活動のどの知識や活動に影響を及ぼしているのか。

(2) 研究参加者
履修生 14 名（2 年生 11 名、3 年生 3 名）のうち、4 回すべての模擬授業を実施し、それぞれの実践について省察シートをすべて提出した 10 名を対象とした。
(3) 模擬授業に対する省察を促すための個人的・協働的省察活動の概要
省察の流れとしては、模擬授業後の協議中に、指導教員とピアが口頭と記述フィードバックをした。翌週までに、教職生は自分の模擬授業の動画を視聴し、ALACT モデルの「8つの質問」を含む質問に回答するとともにフィードバックをもとに省察シートを完成させた。最後に、J-POSTL の自己評価記述文に対して自己評価を行った。個人の省察活動としては、①自分の実践の動画視聴、②省察シートの記入、③省察モデルである ALACT モデルの「8つの質問」への回答、④省察ツールである J-POSTL『言語教師のポートフォリオ』による自己評価。協働的な省察活動としては、模擬授業後の協議を通した①ピア・フィードバック、②教員からのフィードバック、③生徒役として参加した授業参観。
(4) 対象データと分析方法
模擬授業後の 4 回分の省察シートの記述内容を詳細に読み込み、テキストをまとまりごとに切り取り、断片化（セグメント）した。次に、メタ認知的知識（自己知識・課題知識・方略知識）とメタ認知的活動（授業前・中・後モニタリング・コントロール）を分析コードとして、それらに該当すると考えられるセグメントを抽出した。さらに個人的省察活動（動画視聴、省察シート、ALACT モデルの 8 つの質問、J-POSTL）と協働的省察活動（ピア・教員 FB、授業参観）を分析コードとして、該当するセグメントを抽出した。最後に、どの省察活動がメタ認知的知識とメタ認知的活動を促していたかを特定した。

## 4. 結果と考察

(1) RQ1.個人的省察活動に関する結果：【メタ認知的知識】「方略知識」への気づきを促してる割合が約 50%と最も大きかった（158/316 セグメント）。「動画視聴」は、「省察シート」に次いで 2 番目に「自己知識」への気づきを促していることが示唆された。【メタ認知的活動】メタ認知的活動全体を促していたのは、「ALACT モデルの8つの質問」への回答を通した省察活動であった（125/329 セグメント）。授業後の振り返り（「授業後モニタリング」）を最も促進していると考えられるのは、①実践で起こったことを筆記で言語化する活動である「省察シート」への記入であった（80/193 セグメント）。
(2) RQ2.協働的省察活動に関する結果：【メタ認知的知識】「課題知識」への気づきを促していたのは「教員 FB」であった（73/117 セグメント）。教材や授業の内容に関する難易度や性質に関する知識（課題知識）については、教職生だけではその知識を深めることは難しく、指導教員の支援が必要である可能性が示唆された。【メタ認知的活動】「ピア FB」「教員 FB」は実践への振り返りを促す「授業後モニタリング」（77 セグメント）を促すだけでなく、前回の実践で得られた FB をもとに教材などを調整する「授業前コントロール」（13 セグメント）にも影響を与えている可能性が示唆された。
(3) 考察：「J-POSTL」を活用できていない可能性がある（19%）。また教材や授業内容に関する難易度や性質に関する「課題知識」の不足が示唆された。模擬授業の計画段階で、J-POSTL を使った教材や授業内容の本質を考える時間が足りていないことから、省察の際に、十分に振り返りができない可能性が示唆された。英語科教育法などの教職課程科目で実施する模擬授業で省察活動を授業に取り入れる場合、個人的・協働的な省察活動の内容や関連性とそれらがどのようにメタ認知的知識や活動に影響を及ぼすかを検討したうえで、科目の特性や履修人数などに合わせて、どのような省察活動をどれだけ取り入れるかをシラバス作成の際に役立てることができるのではないだろうか。

## 5. 謝辞

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）「英語科教職課程科目における指導教員による足場かけと授業形態に応じた省察方法の開発」（課題番号 23K00686、研究代表者：大崎さつき）の助成による研究成果の一部である。

## 6. 主な引用文献

三宮真智子（2018）.『メタ認知で〈学ぶ力〉を高める: 認知心理学が解き明かす効果的学習法』北大路書房.

# 英語科教授法のグループ探究における学びと対話への意識

藤居 真路(広島文化学園大学)

キーワード:英語科教授法, グループ探究, 対話

## 1. はじめに

グループ探究による学びは、第4次産業革命を迎えたグローバル社会において活躍できる人たちを育成するために有用な教育方法の1つとして認められてきた(佐藤, 2021)。しかしグループ探究による学びは、学びの構造や効果等がどのようになっているのか解明されているとは言えない。本研究では、英語科教授法の学びにおいて、グループ探究を行った場合、学修者は、学びの目的がどのようなものであると認識され、また、探究活動の中で行われる対話がどのような機能を果たすものとして認知されているのか、学修者の自由記述をとおして探究したい。

## 2. 問題

(1) グループ探究

日本の学校教育は、世界の教育改革の流れの中で、従来型の学びから脱し、第4次産業革命に適応できる教育を実施することが求められており、「創造性」や「探究」、「協働」による学びのイノベーションを行う必要があることが主張されてきた(佐藤、2023)。実際、タスクベースによるグループ学修において、共同的な学びを支援することができ、深い学びへと導くことができることが明らかにされてきている(Lu, Pang, & Shadiev, 2021)。英語科教育法において、英語の教授法と指導法が学びの核の1つとして位置付けられているが、学びのイノベーションに沿った授業を行う必要がある。こうした授業では、求められる資質・能力(創造性、探究、協働)の伸長を図ることを目指して、学修者や教材、環境、発達段階等を考慮に入れ、外国語(英語)科教授法や指導法を選択したり応用したりして、最適な学びの機会を提供することが求められている。また、個別最適化を図るために、個々の学修者の特徴に合わせて支援を工夫することが求められており、一人も取りこぼさないように丁寧な支援やコーチングを行い、よりよい対話ができるように育てていくことが求められている。

(2)対話

グローバルな時代に向けた学びの具体的な方法の1つとして、対話の重要性が一層認識されるようになり、対話が主体的な学びや深い学びとどのように関係しているのか研究がなされてきた(多田, 2017)。また、グループ探究において、将来必要とされるコミュニケーション力に対する考え方、例えば、間主観性に投げ込まれた問い等の観点から精緻化されて検討されており(藤居, 2024a)、グループ探究の学びにおいていかに対話の場面を工夫して学ばせていけばよいのか、その在り方が問われている。しかしながら、グループ探究の学びにおいて、対話に係る研究は、まだ十分に行われているとは言えない。

(3)学び

同一の授業動画を視聴しても、個々の学習者によって視聴する視点は異なっており、同一のことを学んでいるとは限らない(藤居, 2024b)。また、学校の授業における既習事項であっても、理解が全員同じ水準に達しているとは限らない。こうした状況において、学修者の考え方は、主体的、対話的、深い学びに対する学修者自身による自己評価とどのように関係しているのであろうか。

## 3. 目的

本研究では、英語教授法に関するグループ探究において、学びの目的が、主体的で対話的、深い学びにどのように関係しているのかを調べることである。また、それらの関係性において、対話がどのような役割を担っているのか探究することである。

## 4. 方法

(1)調査協力者

本研究の授業に参加し、教育研究への取り組みを理解し、調査協力してくれた37名を対象にした。

(2)英語教授法に関するグループ探究の授業

英語教授法に関するグループ探究による学びは、4～5名からなるグループを学生の好きなように編成させ，90 分の授業× 6 時間として、最終回に英語で発表する。各授業は、最初の5～10 分でプランニングを行い、最後の 10 分程度で振り返りを行ってもらった。第4次産業革命を迎えたグローバル社会における教育環境を想像させ，求められる英語教育や英語教師像について学び合いを行った。また，英語教師に求められる資質・能力についてグループで探究した。英語教授法を5タイプを指定し、各タイプの中から1つずつ異なる英語教授法を分担し、調べ学習を行わせた。書籍や論文，ネット上の動画等を紹介し，英語教授法について，歴史的背景や基本理念，教授理論，教授過程，指導効果等について日本語と英語でまとめさせた。第2回目に，英語教授法について学び合いを行い、分析させ，英語と日本語でまとめさせた。その中から、2つ選択し、詳細に探究して評価させた。第3回目に，模擬授業を企画させて動画の作成準備をさせた。第4回目に，撮影と編集を行わせルと共に、パワーポイントも作ってもらった。第5回目には，発表練習を行わせ、第6回目に，発表させて、相互評価させた。

(3)質問紙と分析方法

発表終了した翌週に、英語教授法に関する本タスクの目的を振り返るとともに、本研究が、教育研究のために調査研究のために実施していることを説明し、調査内容が成績に入らないことを伝えた。なお、調査協力者として37名と述べたが、その中の2名分のデータには部分的な欠落するところがあった。そのため、記入があった部分は、すべてできるだけ生かせるようにして使用した。質問紙は、コーディングを行い分類して分析を行った。

## 5. 結果・考察

授業において、タスクシートを通して、授業目的や評価基準を伝えるとともに、具体的に説明したとしても、授業動画を視聴する際に、動画の視聴目的及び視点等は学習者の任意の行動に委ねられるものであり、個人差が生じていることが明らかになった。また、実際学修者が取る行動は、例えば、視聴目的について取り上げると、学修者自身の価値、例えば、コミュニケーション力を高めたり、楽しい授業にしたり、分かり易い授業にしたりするといった特定の授業を目指す視点から視聴される場合が一部に見られた。また、対話に対する意見は、個人差があり、多様性が見られた。さらに、対話に対する見方は、グループの構成員やその関係性によって依存しているが、深い学びへと繋がっていることが伺われた。グループ探究による学びの中で、対話をより効果的、効率的、魅力的なものにするには、タスクによる学びきだけではなく、全体やグループ別に対話による学びの機会が必要であることが伺えた。

## 6. 引用文献


藤居真路(2024a).「英語教授法に関する ICT を活用したグループ探究 ―模擬授業動画の作成と英語での発表―」『全国英語教育学会 第 49 回福岡研究大会発表予稿集』No.49, 142-143.

藤居真路(2024b).「Society 5.0 を生きる子供たちに必要な小学校英語教育に対する一提言 ―逆向き設計に基づき，求められるべき言語活動と教材について―」『日本教育学会第 83 回大会発表要旨集録』No. 83, 121-122.

佐藤学(2021).『学びの共同体の創造－探究と協同へ－』 東京:小学館.

佐藤学(2023).『教室と学校の未来へ－学びのイノベーション－』 東京:小学館.

多田孝志(2022).「対話型授業の考え方・進め方」 多田孝志・増渕幸男・岡英夫『見聞のまねび、耳見の学び－いま・未来を創る教育者へおくる伝薪録』(pp. 277- 336) 愛知県:三恵社.

Lu, K., Pang, F., & Shadiev, R. (2021). Understanding the mediating effect of learning approach between learning factors and higher order thinking skills in collaborative inquiry-based learning. *Educational Technology Research and Development, 6*9, 2475-2492.

# Teacher Talk 分析から見えてきたこと
## ―思考と発話を促す教師の語りとは―

津久井 貴之(群馬大学)・工藤 洋路(東京外国語大学)
臼倉 美里(東京学芸大学)・亘理 陽一(中京大学)

キーワード:授業分析, Teacher Talk, Classroom Interactional Competence (CIC)

### 1. 研究の背景と目的

現在、中・高等学校の英語の授業では、教師の語りや問いかけ、指示、フィードバックなど、生徒の思考と発話を引き出す言語的働きかけ(以下、Teacher Talk)の充実が求められている。一方で、テンポの良い Teacher Talk が、生徒に思考の余地を与えず、結果として、生徒の思考や発話に深まりが見られない授業も散見される。本研究は、こうした問題意識に立ち、Teacher Talk を生徒の思考や視点の変化を支える媒介的行為として捉え、その特性を明らかにすることを通じて、診断・育成可能な Teacher Talk のモデル構築を目指すものである。本発表では、Teacher Talk を 3 層構造として再整理し、複数の授業事例をもとにその働きを分析・考察する。

### 2. 先行研究

教師の語りを分析する理論的枠組みとして、Walsh(2006, 2011)は、教室での言語使用を相互行為的に捉える視点から、Self-Evaluation of Teacher Talk(SETT)を提唱した。SETT は、授業中の教師の語りを、指示や発話の促しなどの 4 つのモード(Managerial, Material, Skills and Systems, Classroom Context)に分類し、それぞれに特徴的な相互行為のパターンがあることを示した。また、Walsh は、教師や学習者が相互行為によって学習を支援・促進する能力を Classroom Interactional Competence(CIC)と定義した。CIC では、複数のモードが柔軟に重なり合うことや、生徒の思考や発話を促す「間」や問いかけの重要性が指摘されている。さらに、Sert(2019)は、映像を用いた省察的な実践によって、CIC を育成する枠組みを提示している。日本では、石野(2023)が、CIC の概念を基に介入会話分析を教員研修や教員養成に応用する可能性に言及しており、会話分析を取り入れた実践を公開している。これらの先行研究は、教師が Teacher Talk の意義に気づき、CIC を高めるうえで有効な基盤となっている。一方で教師の語りが、授業の目標や指導の意図の文脈と結びつきながら、生徒の思考や発話をどう促すかを捉えるには、より動的かつ重層的な視点が必要である。

### 3. Teacher Talk の 3 層構造とその機能

Teacher Talk の機能に着目し、3 つのレイヤーに整理した。角括弧内の表記は、生徒の思考を支援する語りとして共通性をもつ MERRIER Approach(渡辺, 1995)の 7 つの視点との対応を示す。

(1) 第 1 レイヤー:Providing

教師の英語が、情報を提供する(providing)役割を担う。必ずしも、生徒の反応を前提としない教師の発話が中心となる。機能を細分化すると、a. 指示(meaning-focus)、b. 修正(form-focus)、c. 価値づけ(meaning-focus [Reward])、d. モデル提示(form/meaning-focus [model])から構成される。

(2) 第 2 レイヤー:Enriching

この層の語りは、英語を豊富に与え(Enriching)、言語形式と意味の関係を強化する。e. 繰り返し [Repetition]、f. 言い換え [Redundancy]、g. 例示 [Example]で構成される。

(3) 第 3 レイヤー:Transforming

発話や視点に変容を促す(Transforming)語りであり、生徒の思考や発話を引き出す媒介として最も重要な鍵を握る。h. 会話の継続・発話の促し [Interaction]、i. 追い質問・コメント [Interaction]、j. 具体化・抽象化 [Expansion]、k. 内容の接続・拡張 [Expansion]で構成される。例えば、(3j)は、生徒が出した具体例を抽象化して視点を引き上げたり、生徒から例示を引き出したりする。(3k)は、単

元で得た知識や内容を他の単元や教科と結びつけたり、一見異なる概念同士の関連を示したりすることで、視点の拡張を促す。

## 4. 分析対象・方法

(1) 対象　教員 A（教歴 19 年）: 公立中学校 1 年 9 月の授業 1 本
教員 B（教歴 3 年）: 公立高校 1 年 2 月の授業 2 本
教員 C（教歴 18 年）: 公立高校 1 年 2 月の授業 2 本、高校 2 年 6 月の授業 2 本

(2) 方法　授業観察、授業者との対話、授業分析（SETT や 3 層構造を用いた分析）を行う。

## 5. 分析結果と考察

(1) 教師 A

授業全体において、Providing（指示・修正）中心の Teacher Talk が展開されており、SETT の分類で言えば、Skills and Systems モードの発話が目立った。指示の明確さやテンポは維持されていたが、Enriching や Transforming の語りはほとんど見られず、生徒とのインタラクションを通じた発話の展開や思考の深まりを促す工夫は乏しかった。英語でのやり取りの形を整えることに意識が向かい、語りは評価や修正を目的とするものが多かった。

(2) 教師 B

SETT の Materials モードや Managerial モードを中心に授業が構成されていたが、一部に Transforming の層に入る語りが見られた。特に、抽象的な概念（"sensitivity to others"や"small act of kindness"）を扱う中で、生徒の具体的経験と抽象的な概念の結びつきを促そうとしていた。一方で、教師の発問の抽象度が上がったときに、生徒の理解を待たずに教師 B がまとめてしまう傾向があり、interactional space の確保が課題となった。

(3) 教師 C

授業全体を通じて、SETT の複数のモードが柔軟に重なり合う語りが多く観察された。また、語りに「間」や「問いかけ」を含ませることで、生徒の応答の展開や視点変容を引き出す場面が多かった。Transforming 層の Teacher Talk が顕著であった。さらに、日本語によるつぶやきが生徒の情意的支援となっており、英語での問いのバランスが特徴的だった。（＊分析の詳細は当日提示予定。）

(4) 考察

Transforming 層の語りは、生徒の発言をきっかけに考えを深めたり視点を変えたりする契機となっており、学びの展開に重要な役割を果たしていた。こうした語りは MERRIER Approach の Interaction や Expansion に近いが、3 層モデルでは、文脈に応じた教師の即興的判断と、生徒の発言に寄り添いながら思考の奥行きを捉えていく語りの展開に注目している点に特徴がある。第 3 層では、そのような内面の変容を促す語りをより詳細に示している点に意義があると考える。今後は、Transforming な語りの典型例をさらに分析・整理し、Teacher Talk の省察や診断・育成につなげていく必要がある。

## 6. 謝辞

本研究は、JSPS 科研費　基盤研究 C（24K04025）の助成を受けています。
本研究に授業を提供していただいた 3 名の先生に、この場を借りて感謝申し上げます。

## 7. 引用文献

石野未架. (2023).『教師の相互行為能力は記述可能か―英語授業の会話分析による試み―』多賀出版

渡辺時夫. (1995).「The Input Hypothesis (インプット理論)：MERRIER Approach のすすめ」. 田崎清忠 (監修).『現代英語教授法総覧』(pp. 181-196). 大修館.

Sert, O. (2019). Classroom interaction and language teacher education. In *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 216-238). Routledge.

Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge.

Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.

# 中学生による「英語狂言」の有効性

青柳 有季(東京学芸大学附属小金井中学校)

キーワード: 英語劇, 狂言, 型

## 1．はじめに

日本人中学生の英語指導において「ドラマ的手法」が用いられることは多い。たとえば、文型や文法項目の導入、教科書の内容を深める活動、そして英語劇の脚本を用いた活動などである。このドラマ的な活動は、「聞くこと」と「話すこと」が主体だと思われているが、「読むこと」と「書くこと」などの活動も入るため、統合的な活動となることが多い。発表者も「総合的な学習の時間」において「英語劇」の授業を担当して 20 年以上が経つが、2013 年度からは「英語狂言」の創作に取り組んできた。学習指導要領においても、教材の留意事項として「日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史、伝統文化、自然科学などに関するものの中から、生徒の発達段階や興味・関心に即して適切な題材を効果的に取り上げるものとする」よう記述されている。その中から、伝統文化の一つである「狂言」を「英語劇」に選択した理由は 4 つある。

第一に、「狂言」の素晴らしさを、中学生が演じる「英語狂言」という形で世界に積極的に発信していきたいと思ったからである。「狂言」には254の番組があり、それらには普遍かつ肯定的な人間性が描かれている。たとえば、現行の中学 2 年生の教科書の Reading 教材の中にも「狂言」の『附子』を基にした"A Pot of Poison"が掲載されている。この話の中で、室町時代の和尚が小坊主たちに『とんち』でやりこめられる様子は、庶民の誰もが持っている生活感情の機微が洗練された笑いに転化されていて微笑ましい。このように、人間関係の豊かさを感じさせてくれる「狂言」の笑いこそが、健康で大らかな「人間讃歌 (Human Comedy) と言われるゆえんであり、ぜひとも多感な中学生に演じさせてみたいと考えた。第二に、「狂言」の「型」を英語劇に取り入れたかったからである。狂言には「型」があり、『しゃべり・語り・謡(うたい)・所作』には「様式性」が、『声』には「写実性」が求められる。これらを踏襲すれば、日本人が室町時代から大切にしてきた伝統や、その精神性を外国の方にも理解していただけると思い、「口伝」の方法で生徒たちと取り組みたいと思った。第三に、「狂言」は少人数(2～3 人)で演じられることが多く、1つの番組の所要時間も 20 分前後が大半である。したがって、年に 12 回ほどの授業には、人数・所要時間・ゴール(年に数回の舞台)といった面が、「英語狂言」に適しているのではないかと考えたからである。第四に、生徒自身が「狂言」の演者になることで、彼らも「狂言」の魅力を実感し、舞台発表を通して外国の方々と交流を図ることができ、そこで得られるインパクトの大きさは未知数であると考えたからである。実際に「能楽(能と狂言の総称)」は、2001 年にユネスコの世界無形遺産に登録されて以来、世界の人々にその価値を認められ、積極的に受容される芸能の一つとなっている。

## 2．目標と実践

### 1) 狂言「二人大名」について

まず、和泉流の 254 ある「狂言」の中から「二人大名」をという番組を選択した。その理由は、 3 人の登場人物の科白がほぼ同量で、室町時代から伝わる『犬・鶏・起き上がり小法師の物真似』や『太刀さばき』などの「型」、そして「下剋上の人間模様」に魅力を感じたからである。「二人大名」の見どころは、「野遊びに出た二人の大名が、太刀を持たせるお供の者を探そうと街道で待っていると、使いに行く男(通りすがりの者)が通りかかったので、刀で脅し、無理矢理太刀を持たせる。はじめはしぶしぶ従っていた男だが、隙を見て太刀を抜いて大名たちを脅し、小太刀や素袍を取り上げてしまう。そして大名に『犬の噛み合う真似・鶏の蹴合う真似・起き上がり小法師の真似』をさせているうちに男は逃げ、大名たちが追い込む」という展開にある。

### 2) 「二人大名」の脚本作成と上演

5 分編と 20 分編の 2 種類の脚本を作成する際に留意したことは、①簡潔な文体(言葉遣い)、②言葉の響きや抑揚・間・リズムは可能な限り原曲に合わせたこと、③狂言独自の言葉など、翻訳しなくても分かる言葉（オノマトペ等）は古語のままにしておいたことである。たとえば、2 人の大名が小太刀や衣服を通りすがりの者に渡す際の「そりゃ」、「どりゃ」という科白はそのまま使用した。とくに熟慮した箇所は、下記の「起き上がり小法師」の謡の場面である。謡う前にその歌詞の意味を英語で説明してから前半は古語の歌詞で、後半は英語で謡うようにして、古語のリズムを際立たせるようにした。

| | |
|---|---|
| 通りすがりの者： | 此たびは京の街に流行る起き上がり小法師の真似をせい。 |
| 英訳： | Next, pretend “Okiagari-koboshi.” It’s a popular doll in Kyoto. |
| 大名 1： | そのようなことは知らぬ。 |
| 英訳： | I don’t know that. |
| 通りすがりの者： | 知らずば教えてやろう。よう覚え。 |
| 英訳： | If you don’t know that, I’ll tell you. Now, remember it! |
| 大名 1 & 2： | 心得た。 |
| 英訳： | All right. |
| 通りすがりの者： | （謡）「京に 京に 流行る おきゃがり小法師 殿だに見れば 殿だに見れば ついころぶ。合点か。合点じゃ。合点、合点、合点じゃ。」と云ふて浮にういて面白うせい。 |
| 英訳： | “Okiagari-koboushi” is called “Okyagari-koboushi”, a very popular doll in Kyoto. If my lord even sees, he will end up fall right down. Say these, and make these more fun! ～中略～ |
| 大名 1 & 2： | （謡）「京に 京に 流行る おきゃがり小法師 殿だに見れば 殿だに見れば ついころぶ。 Are you okay? I’m okay. Ok, ok. I’m ok. 」 |

2025 年 3 月までの 4 回の舞台発表とオーストラリアへの配信を含めると、2024 年度は、約 500 人の方に「二人大名」をご覧いただくことができた。そして 19 か国 33 名の外国の方からは大変興味深い感想文も頂戴した。それらによると、「二人大名」の内容が外国の方に十分理解していただけたことと、それぞれの国によって興味・関心の着目点がかなり異なることが分かりとても興味深かった。また、「笑える場面で外国の方に大いに笑っていただいたことがとても嬉しく、自分たちの英語が理解していただけて良かった」など、生徒の感想からも大いに達成感が伝わってきた。

## 3. 考察

2013 年度から 2024 年度までの「英語狂言」を体験した生徒を対象に、 8 項目（自由記述）のアンケートを本番の舞台終了後に実施してきた。その結果をまとめると、以下の 4 つが顕著であった。
1）「英語狂言」はインプットに役立つ。2）「英語狂言」はアウトプットにつながる。3）「英語狂言」は英語学習へのモチベーションを高める。 4）「英語狂言」は日本文化への関心を高める。

中学生の発達段階における劇への抵抗感や学習スタイルの好みの問題、そして劇の特質を考慮した場合の時間のかけ方や創作のスタイルなど、通常の授業内での劇化に関しては困難だという意見もある。しかし一方で、通常の授業内での自己表現活動やスピーチ等に抵抗がある生徒にとっては、他者になりきり、既成の言葉に命を吹き込む「英語劇」も英語学習には有効であると考える。そして、その題材に「狂言」を活用することをぜひともお勧めしたい。グローバル化がさらに加速する昨今、「狂言」の持つ喜びや逞しさは、グローバルヒューマニティと言われる通り人間の根幹である。私は今後も「狂言」独特の「型」を出来るだけ保持したままで上演できる「英語狂言」を創作し、それを通して生徒たちと日本文化を世界に発信していきたいと考えている。

## 4. 謝辞

本研究は科研費（研究課題番号 24H02388）の助成を受けたものである。

## 5. 引用文献

青柳有季 (2020).「英語狂言」の有効性」『令和 2 年度英語教育 熊本県中学校英語教育研究会』第 51 号, 55-58.

# 高等学校向け英文法教材のあるべき姿を考える
## ―海外の英文法教材との比較分析を通して―

田中　大樹(千葉大学大学院生)

キーワード:教材分析，英文法教材，インプット

### 1．はじめに

平成 30 年告示の高等学校学習指導要領は、領域別及び統合的な言語活動を通したコミュニケーション能力の育成を重視し、文法事項については「用語や用法の区別などの指導が中心となったりしないよう配慮」をしながら、「実際のコミュニケーションにおいて活用できるように、効果的な指導を工夫する」よう求めている。その一方、アルク教育総合研究所 (2019) によれば、多くの高校が教科書に加えて、文法(総合英語)参考書やその準拠ワークブック、文法問題集を採用しており、授業中や自宅学習用に使用している実態があるとわかる。そこで本発表では、日本の高校英語教育において無視できない存在であるこの英文法副教材に焦点を当て、日本の高校用教材と海外(英米)で出版されている教材を比較分析した結果を報告するとともに、今後の英文法教材のあるべき姿について考えたい。

### 2．英文法教材の比較分析

(1) 方法

仮定法及び Conditionals に単元を設定し、日本の高等学校用に発行されている英文法副教材 7 シリーズ 19 冊と海外で出版されている英文法教材 10 シリーズ 18 冊について、「扱っている学習項目」、「インプットの量」、「設問タイプ」という3つの観点から比較分析を行った。

(2) 結果

「学習項目」については、日本の教材(上段)が 19 冊中、海外の教材(下段)が 18 冊中で、各項目を何冊が取り扱っているかをカウントした。仮定法と Conditionals という単元の切り取り方による差もあると考えられるが、それでは説明のつかない大きな差も見られた。

| | zero | first | second | third | mix | subjunctive | wish |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| J | 0 | 8 | 19 | 19 | 18 | 7 | 19 |
| E | 14 | 17 | 17 | 14 | 7 | 0 | 11 |

| | if only | as if | It's time | if + were to | if + should | inversion |
|---|---|---|---|---|---|---|
| J | 17 | 19 | 19 | 18 | 18 | 17 |
| E | 6 | 3 | 1 | 2 | 2 | 4 |

| | if it were not for | otherwise | with | equivalent | polite |
|---|---|---|---|---|---|
| J | 19 | 14 | 15 | 15 | 6 |
| E | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 |

「インプットの量」については、仮定法過去（Second Conditional）及び仮定法過去完了（Third Conditional）を含む文を対象に、空所等がない完全な形の文がいくつ見られるかをカウントした。日本の教材は、「例のみ」だと 7.21 文、「例＋設問」でも 7.21 文であるのに対して、海外の教材では「例のみ」だと 18.14 文、「例＋設問」だと 28.14 文であった。ページ数の違いによるところもあるが、用例の提示方法や設問タイプの違いもこの差につながっている。日本の教材では用例は文脈から切り離された単独の例文として提示され、ターゲット項目を含む文は1項目につき1文に留まることも少なくない。一方、海外の教材では文章や会話形式で文脈の中での使用例が提示され、ターゲット項目を含む文も複数掲載されていることが多い。

| | example only | example + practice |
|---|---|---|
| Textbooks from Japan | 7.21 | 7.21 |
| Textbooks from UK and US | 18.14 | 28.14 |

「設問タイプ」に関しては、日本の教材では空所補充や書きかえなど、形式重視の機械的な設問が多く見られた。また、理解型の設問がなく、部分的な産出を要求する設問を中心に構成されていた。それに対して海外の教材では、上述の「インプット量」の結果からもわかる通り設問部分でも空所のない完全な形の文が多く出現している。つまり、インプット型の設問も多く配置されているのである。理解・産出のバランスが意識されているほか、自己表現の要素が組み込まれているものも多く見られた。

## 3. 考察・提言

本調査の結果から提案したいことは3つある。学習項目を再検討すること、文脈の中で用例を提示すること、インプット型の設問を追加することである。学習項目は、Ur (2022) も指摘する通りコーパスデータを活用して追加・削減したり、項目ごとの扱いの軽重を再検討したりするべきである。用例提示の文脈化はインプットの量・質を高めるだけでなく、教室での教師による文法説明の質にも変化を与えうる。より実際の使用場面を意識した導入や説明が増えると期待できるだろう。インプット型の設問追加については、「英語表現」の教科書を対象にした甲斐 (2020) や「論理・表現」の教科書を対象にした駒井 (2024) でも、文法習得の活動には正確性を中心とした再生的な活動や脱文脈的で言語項目習得志向のドリルやエクササイズ的活動が多いことが明らかになっており、日本の文法学習にインプット型の設問を扱う文化がほとんどないことがわかる。しかし、問題演習場面でもインプット型とアウトプット型を組み合わせて行うことが習得には効果的であり (Ur, 2022) 、日本の教材にもインプット型の設問を取り入れていくことを強く推奨したい。

## 4. 今後の課題

教材開発においては、著者や出版社、そして実際に使用する教師や学習者の信念・ニーズといった部分がその内容編成に大きな影響を及ぼす。その点も考慮した上で、日本の英文法教材がどうすれば前向きに変化していけるのか、現実的かつ具体的な提案を引き続き検討していきたい。

## 5. 引用文献


アルク教育総合研究所 (2019).「アルク英語教育実態レポート Vol. 13：高等学校（中学校）での副教材活用の実態―単語力・文法力を向上させる指導法に着目して―」株式会社アルク.

甲斐順 (2020). 「文法問題練習に焦点を当てた高等学校「英語表現Ⅰ」教科書分析」『言語表現研究』第 36 号, 1-15. 兵庫教育大学言語表現学会.

駒井健吾 (2024). 「高等学校英語「論理・表現」教科書のアクティビティ分析」『長野保健医療大学紀要』第 9 号, 1-12. 長野保健医療大学.

文部科学省 (2018). 「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）」

Ur, P. (2022). Materials for teaching Grammar. In Norton, J., & Buchanan, H. (Eds.). *The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching*. Routledge.

# 高校生の内容理解から見る中高ギャップ
## ―教科書本文を用いた予備調査―

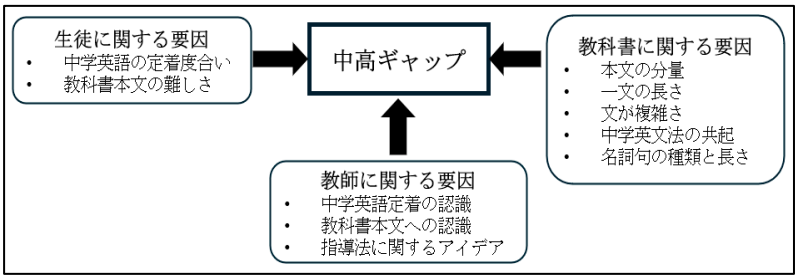
臼倉　美里(東京学芸大学)・田中　広宣(群馬大学)

キーワード:中高ギャップ，中高教科書，内容理解度

### 1. 本研究の背景と目的

中高の英語教育を比べたとき、「高校の英語教科書が急に難しくなり、英語学習につまずくようになった」と感じる高校生は一定数存在する。このような現象は「中高ギャップ」と呼ばれ(金谷編，2024)、これまでその原因究明のための研究や解決策の提案などがなされてきた。中学校と比べて高校の教科書が難しくなるという現象は、英語学習の進展という点からは当然のことだと考えられるにもかかわらず、なぜ「中高ギャップ」という言葉で課題化されるに至ったのか。それは、図1が示すように、高校英語にまつわる様々な要因が絡みあって、高校英語授業改善を難しくさせる一因となっている可能性があるからである。

図1. 中高ギャップにまつわる様々な要因




発表者はこれまで図1の「教科書に関する要因」に焦点を当てて「中高ギャップ」の原因解明に取り組んできた。その結果(詳細は後述)から、中学3年生と高校1年生(英語コミュニケーションⅠ)の教科書本文には、言語的側面からギャップがありそうだということが明らかになった。本研究では、図1の「生徒に関する要因」に焦点をあて、テキストレベルでの難易度のギャップが、高校1年生の内容理解にどの程度影響するのかを調べることを目的とした。

### 2.「中高ギャップ」をもたらす教科書に関する要因

発表者がこれまでに行った研究(田中・臼倉，2023，2024；Tanaka & Usukura，2024；臼倉・田中，2024)から以下の5点が明らかになっている。(1)中3と高1(英語コミュニケーション Ⅰ)の教科書の間には、一文あたりの平均語数の急増という点で、ギャップが存在している。(2)英語コミュニケーションⅠの教科書本文の 8 割以上の英文は、中学既習文法事項のみで書かれている。(3)英語コミュニケーションⅠ の教科書本文の約 5 割の英文において、中学既習文法事項が複数組み合わさって出現している。(4)後置修飾を伴う名詞句を含む文の割合が中3から高1にかけて急増している。(5)中学から高校にかけて推定 CEFR-J レベルが上昇していることから、中学既習文法事項の共起数と、後置修飾を伴う名詞句を含む文の増加が、教科書本文の難化の一因となっている。

この結果を受けて本研究では、このような教科書本文における中高ギャップが、高校1年生が教科書本文を読む際の理解度に、どの程度影響を与えるのかを調べることを目指し、高校1年生に中3と高1の教科書本文を実際に読ませてみて、理解度ギャップがどの程度になるかを調査することにした。

### 3. 研究手法

(1)協力校・協力者

公立高校および私立高校に通う高校1年生約 200 名

(2)テスト作成のために使用した教科書と単元

以下の2種類（a, b）の教科書を用い、ある単元の教科書本文をそのまま利用し、中3レベルテスト（2パートで構成）と高1レベルテスト（同）を作成した。

a. *NEW HORIZON*（令和3年度刊行）
Unit 5: A Legacy for Peace [Read and Think ①] Unit 6: Beyond Borders [Read and Think ①]

b. CROWN English Communication（令和4年度刊行）
Lesson 3: Hatching the Egg of Hope

教科書については、協力者が中学3年生当時の教育課程における検定教科書の中から、当時の採択率が比較的高いもので、かつ、協力者が使用していなかったものを選択した。高校についても同様に、協力者が調査当時に使用していない書目の中から、比較的採択率が高いものを選んだ。単元については、中3の後半、高1の前半に位置する単元の中から、「人物を扱っている」「国際貢献に関する話題を扱っている」という共通点を持つものを選んだ。

(3) 内容理解の測り方

各パートに、英語による True or False 問題(TF 問題)を8問ずつ付した。発表者2名が作成した TF 問題を、英語教育を専門とする英語母語話者による校閲を受けて完成させた。

(4) 実施手順

協力校の教員の協力のもと、授業内に調査を実施した。テストの実施順序の影響を考慮し、協力校あるいはクラスによって、中3レベルテストと高1レベルテストの実施順序を変えて実施した。

## 4. 結果（一部抜粋）と今後の課題

ここでは、公立高校2校に通う合計 63 名の協力者の結果を抜粋して掲載する。表1にあるように、中3レベルよりも高1レベルの平均点の方が高い。原因の一つとして、中3レベルの Unit 5（マハトマ・ガンジーの功績を紹介した本文）の平均点が他と比べてかなり低いことが考えられる。

表1. 中3レベルテストと高1レベルテストの結果（$N = 63$）

| | | 平均 | 標準偏差 | 総語数 | CVLA |
|---|---|---|---|---|---|
| 中3レベル | 全体（16 点満点） | 7.97 | 2.05 | — | — |
| | Unit 5（8 点満点） | 3.48 | 1.28 | 300 | A2.2 |
| | Unit 6（8 点満点） | 4.49 | 1.38 | 293 | A2.2 |
| 高1レベル | 全体（16 点満点） | 9.63 | 2.78 | — | — |
| | Part 1 & Part 2（8 点満点） | 5.06 | 1.78 | 353 | A2.2 |
| | Part 3 & Part 4（8 点満点） | 4.57 | 1.54 | 339 | A2.1 |

高校生に既存の教科書本文を実際に読ませて内容理解を測るという形式での調査は、発表者が知る限りではほぼ前例がなかったことから、本研究は研究手法の適切さを検証するための予備調査という位置づけで行った。時間的制約があり、中3と高1の教科書から一つずつ単元を選択してテストを作成し、TF 問題という簡便な質問形式で内容理解を測ったが、異なる題材を扱った単元を用いた調査や、TF 以外の質問形式により内容理解を測る調査が必要とされる。

## 5. 引用文献


臼倉美里・田中広宣 (2024, 8 月 25 日). 中高ギャップ解明のための教科書分析―中学既習文法事項の共起数とテキスト難易度の関係性―[口頭発表]. 全国英語教育学会第 49 回福岡研究大会.

金谷憲（編著） (2024).『中高ギャップを埋める 高校の英語授業6つの改善策』大修館書店.

田中広宣・臼倉美里 (2023).「中高ギャップ解消のための高校英語教科書分析―中学既習文法事項の共起の実態―」『関東甲信越英語教育学会誌』第 37 号, 155–168.

田中広宣・臼倉美里 (2024).「中高ギャップ解明のための中高英語教科書比較―中学既習文法事項共起の観点から―」『関東甲信越英語教育学会誌』第 38 号, 141–154

Tanaka, H., & M. Usukura. (2024). What causes the gap between junior and senior high school English textbooks? An analysis focusing on noun phrases with postmodification. *ARELE*, *35*, 161–176.

# バイリンガル・レキシコンにおける概念の変容
## ―色彩干渉効果の消失が示すもの―

赤松　信彦(同志社大学)

キーワード:バイリンガル・レキシコン，概念変化，ストループ効果

### 1. はじめに

本研究は、コネクショニズムに基づき考案されたバイリンガル・レキシコンのモデルである Distributed Conceptual Feature (DCF) Model(de Groot, 1992)の有用性について、外国語学習者(日本人英語学習者)を対象に考察した。

### 2. 研究方法

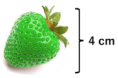
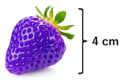
(1) 研究参加者

日本人英語学習者(大学生)47名が本研究に参加した。

(2) 学習対象

学習対象は赤・緑・黄を典型色とする6種類の野菜・果物(トマト、イチゴ、レタス、キュウリ、レモン、トウモロコシ)の画像と、それらの名称として与えられた4文字からなる擬似英単語(実際の英語には存在しないが、英語の音韻・綴字規則に基づいて構成された単音節単語)(例、tace, feek, mape)であった。野菜・果物の画像は典型色と非典型色の2つのタイプを用意した。非典型色の画像は画像編集ソフトウェア Adobe Photoshop を用いて人工的に作成した。(表 1 参照)。

表 1　学習対象の例

| 画　像 | 典型色 | | | 非典型色 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | |  |  | |
| 擬似英単語 | tace | feek | mape | sote | liss | vock |

(3) 学習プログラム

各研究参加者は6種類の野菜・果物から各3項目ずつ、合計18の野菜・果物の画像とそれらを意味する18の擬似英単語を1日1回、2週間にわたり、合計10回、online で学習した。学習では項目ごとに、画像と単語(活字と音声)が 1 つずつ提示された。学習時間には制限は設けなかった。6種類の野菜・果物のうち3種類は典型色項目、3種類は非典型色項目で構成されていた。

学習終了後、2つの学習確認課題を実施した。(1)4つの単語から画像に合致する単語を選択する課題と(2)4つの画像から単語に合致する画像を選択する課題であった。課題および各問題の提示順序は毎回ランダムに設定され、回答ごとに正誤情報と正解に関するフィードバックが提示された。

(4) 学習効果の検証

学習期間の前後に個別対面方式でストループ課題(英語と日本語)を実施した。データ収集は Cedrus 社製の実験ソフト SuperLab 6、ラップトップ・コンピュータ、反応時間測定機器を用いて行った。

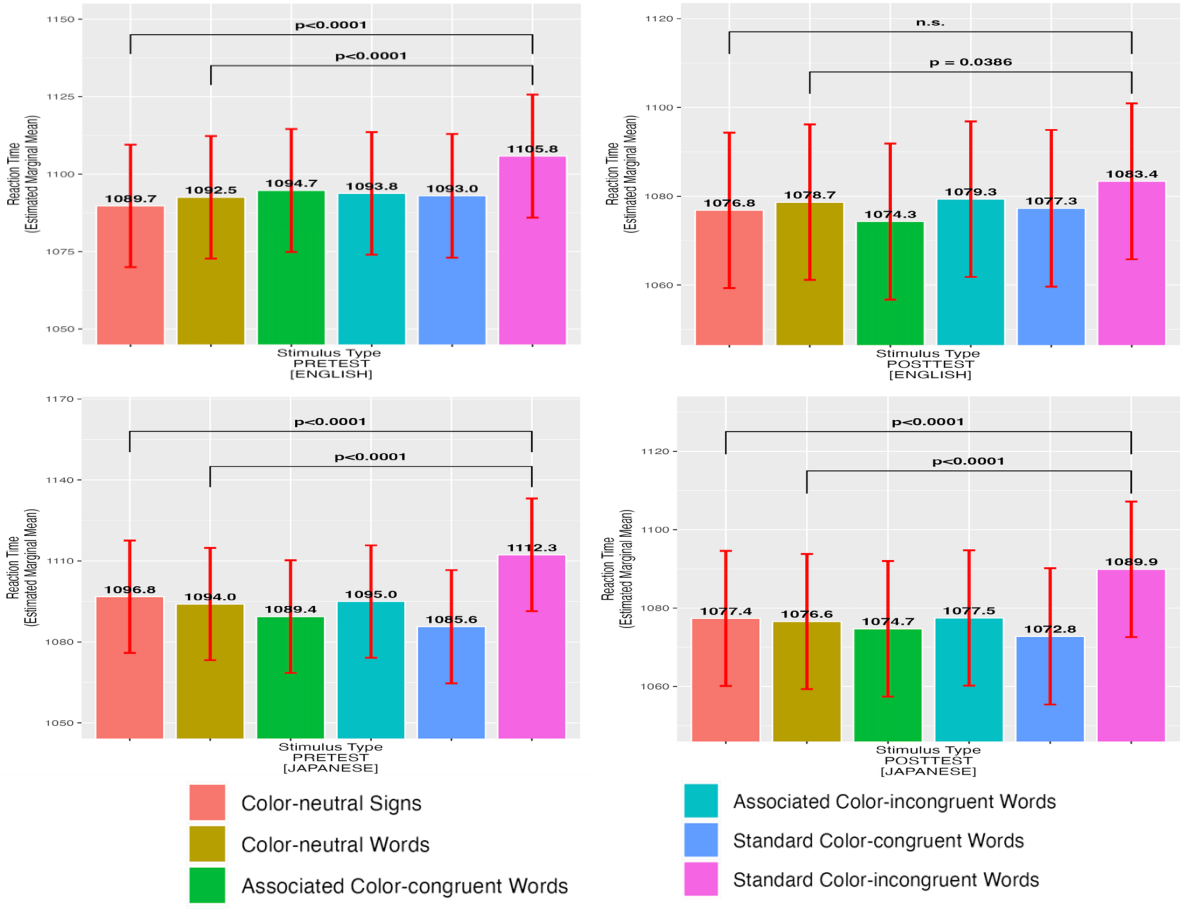
学習対象は、色符号(Color-neutral Signs)(例、XXXX、＊＊＊)、色彩中立語(Associated Color-neutral Words)(例、bike、カバン)、色彩関連語(Associated Color Words)(例、tomato、レタス)、色彩語(Standard Color Words)(例、red、みどり)であった。色彩関連語と色彩語は提示色と一致する項目(色彩関連語例:tomato、レタス、色彩語例:red、みどり)と、そうでない項目(色彩関連語例、tomato、レタス、色彩語例:red、みどり)があった。各項目は黒の背景に赤、緑、黄の3色のいずれか

で表示された。参加者はコンピュータ画面に提示された項目の提示色と一致するボタンをできるだけ素速く正確に押すように指示された。

## 3. 結果と考察

ストループ課題（英語・日本語）の結果について、一般化線形混合モデルを用いて反応時間を分析した。分析では、課題実施時期および学習対象タイプを固定効果、研究参加者および学習項目をランダム効果とした。分析の結果、学習前に実施した英語ストループ課題では、色彩語（不一致条件）に対して、色符号および色彩中立語との間に統計的に有意な干渉効果が認められた。一方、学習後の課題では、これらの干渉効果は消失、あるいは著しく減少した。この結果とは対照的に、日本語ストループ課題では、学習の前後を問わず、色彩語（不一致条件）に対して、色符号および色彩中立語との間に統計的に有意な干渉効果が持続して観察された（図 1 参照）。

図 1　ストループ課題における各条件の反応時間：モデルによる推定平均




## 4. 結論

外国語を通して習得した新たな概念は学習した単語だけではなく関連する他の既習語の概念ネットワークにも影響を及ぼすことが明らかになった。しかし、その影響は学習言語に限定され、母語である日本語における同様の概念ネットワークに顕著な変化は見られなかった。これらの結果は DCF Model の予測と概ね一致しており、外国語においても当該モデルの有用性が示唆された。

## 5. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 18K18674 の助成を受けたものである。

## 6. 引用文献

de Groot, A. (1992). Bilingual lexical representation: A closer look at conceptual representations. In R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 389–412). Elsevier.

# Bob or He? 英語学習者はいつ登場人物を代名詞にするか
## ―文の構造と意味を観点とした母語話者との比較―

細田 雅也(成城大学)

キーワード: 代名詞産出, 指示表現, 潜在的因果性バイアス

### 1. 研究目的

円滑なコミュニケーションには, 意図する人や事物 (エンティティ [entity]) を聞き手が誤解なく特定できるよう指示することが求められる。例えば, 英語で前に出てきた人物 (e.g., *Bob annoyed John because*) を指示する際, 名前 (e.g., *Bob sang loudly*), 代名詞 (e.g., *He sang loudly*), 名詞句 (e.g., *That man sang loudly*) 等の指示表現 (referential expressions) の中から, 指示対象を適切に特定できるものを選ぶことが必要となる。

このような英語の指示表現の中で, 日本人英語学習者は特に, 代名詞の使用に困難を抱えることが知られている。その理由として, 母語である日本語の影響 (日本語の*彼*, *彼女*は頻度が極めて低いことや, 代名詞よりも名詞として使われることが多い) があげられることが多いが, 日本人英語学習者が, 英文のどのような要因を考慮して代名詞を産出しているのかを調べた研究は少ない。そこで, 本研究は英語学習者が代名詞産出において, 文の構造的, および意味的要因をどの程度考慮しているのかを解明することを目指した。

### 2. 代名詞産出に影響する要因

指示表現の選択は, ディスコースにおけるエンティティの「目立ち度 (salience)」と反比例の関係にあることが広く知られている (e.g., Arnold, 2001)。すなわち, ディスコースで目立つエンティティは情報量が少ない控えめな (reduced) 表現 (e.g., 代名詞) での言及が好まれる。一方, ディスコースに始めて導入されるエンティティは明示的な (explicit) 表現 (e.g., 名前) で言及される傾向にある。

この目立ち度は, 文の構造的要因 (文法役割 [e.g., 主語 or 目的語], 語順, トピック性) から安定的に影響を受けることが示されている (e.g., Rohde & Kehler, 2014)。一方, 文の意味 (e.g., 文脈的にどのエンティティが次に述べられるか) が, 指示表現の選択にどの程度影響するかに関しては, 統一した見解が得られていない (Bott & Solstad, 2023; Lio et al., 2024)。

本研究は, これら文の構造 (文法役割) と意味 (動詞の潜在的因果性 [implicit causality: IC] バイアス) の両要因を対象とし, 日本人英語学習者による代名詞産出を調べた。さらに, 学習者のデータを英語母語話者と比較し, 英語学習者の代名詞使用の特徴を顕在化させることを目指した。検証課題 (research questions [RQs]) は以下の通り。

| |
|---|
| RQ1. 全体的な代名詞産出の頻度は英語学習者と英語母語話者とで異なるか？ |
| RQ2. 動詞の IC バイアスは, 英語学習者の代名詞産出に影響を与えるか？ |
| RQ3. エンティティの文法役割は, 英語学習者の代名詞産出に影響を与えるか？ |

### 3. 手法

(1) 協力者

日本人大学生 40 名，英語母語話者 40 名

(2) マテリアル

- 動詞：主語 (first-noun phrase [NP1], $k = 12$), もしくは目的語 (second-noun phrase [NP2], $k = 12$) の人物が次に述べられる予測 (IC バイアス) を生じさせる 24 個の IC 動詞を用いた。さらに, IC バイアスをもたない非 IC 動詞 ($k = 24$) を用いた。

■ 実験文：上記の動詞を同性の 2 名の登場人物からなる物語に埋め込み，実験文を作成した (表 1 参照)。実験文には，代名詞解釈を検証対象とする代名詞条件と，代名詞産出を対象とするフルストップ条件が設定された。本発表ではフルストップ条件のデータのみ報告する。

表 1 実験文の例

| | NP1 バイアス | NP2 バイアス | 非 IC |
|---|---|---|---|
| 代名詞条件 | Bob annoyed John because she | Bob punished John because he | Bob saw John because he |
| フルストップ条件 | Bob annoyed John. | Bob punished John. | Bob saw John. |

■ 翻訳課題：検証対象の動詞の意味が協力者に既知であることを確かめるために，実験文を日本語に訳す翻訳課題を行った (英語学習者のみ実施)。

(3) 手順

英語学習者に対しては，全協力者を対象にワンショットで実験を行った。協力者は実験文を読み，その続きとして思い浮かんだ内容を自由に作成した (the *story continuation task*: 以下，SCT)。その後，翻訳課題を行った。英語母語話者は、クラウドソーシングプラットフォーム Prolific にて実験協力者を募集し，オンラインアンケート Qualtrics にて SCT を行った。

(4) コーディング，分析

産出された物語の「続き」を，(a) 言及された登場人物の実験文における文法役割 (主語，目的語)，(b) 使用された指示表現 (代名詞，その他 [e.g., 名前]) の 2 点に関して，2 名の評価者によりコーディングした。

代名詞産出 (代名詞，その他の 2 値データ) を，バイアス (NP1, NP2, 非 IC)，文法役割 (主語，目的語)，グループ (学習者，母語話者)，およびこれらの交互作用を固定効果とした一般化線形混合モデルによって分析した。

## ４．結果

まず, 全体的な代名詞の産出頻度については, 英語学習者が母語話者よりも有意に低かった。次に文法役割の影響に関しては，学習者，母語話者ともに，主語で登場した人物が，目的語で登場した人物よりも有意に頻繁に代名詞で言及されており，文の構造的要因は代名詞産出で安定的に考慮されることが示された。一方, IC バイアスが代名詞産出頻度に与える影響は，学習者，母語話者ともに統計的有意には至らず，文の意味的要因は代名詞産出に影響しにくいことが支持された。

以上の結果から，日本人英語学習者による代名詞産出は英語母語話者と同質のメカニズムによって働くが，代名詞の産出頻度に量的な違いがあることが示唆された。

## ５．引用文献


Arnold, J. E. (2001). The effect of thematic roles on pronoun use and frequency of reference continuation. *Discourse Processes*, *31*(2), 137–162. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3102_02

Bott, O., & Solstad, T. (2023). The production of referring expressions is influenced by the likelihood of next mention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 76*(10), 2256–2284. https://doi.org/10.1177/17470218231157268

Rohde, H., & Kehler, A. (2014). Grammatical and information-structural influences on pronoun production. *Language, Cognition and Neuroscience*, *29*(8), 912–927. https://doi.org/10.1080/01690965.2013.854918

# Cue-Based Retrieval in Sentence Processing: Synthesizing Research on Semantic and Syntactic Interference

HUSILETU (Graduate Student, University of Tsukuba)

Keywords: sentence comprehension, cue-based retrieval, semantic interference, syntactic interference

## 1. Introduction

In sentence comprehension, readers use semantic and syntactic information to establish subject-verb dependency. Cue-based retrieval model assumes that readers retrieve the subject noun phrase (NP) “the thief” from memory upon reading the verb “stole” by using information contained at the verb as retrieval cues (Lewis & Vasishth, 2005), as in (1a/b) below. The retrieval cues at verbs include two kinds that are structure-based and semantic-based cues. The structure-based cue guides readers to retrieve the subject, a grammatically licensed element, of the verb, like “the thief.” Semantic-based cue comes from the lexical properties of verbs, for example, readers are most likely coming up with “stealer” for “stole.” The key assumption of cue-based retrieval model is that any elements in memory that partially match the retrieval cues interfere with subject NP retrieval, causing processing difficulty (Fujita & Gunnings, 2024).

(1a) The thief that was near the robber stole the diamond.

(1b) The thief that was near the locker stole the diamond.

There are two kinds of interferences, semantic and syntactic interferences, are widely studied in the framework of cue-based retrieval model (e.g., Fujita & Gunnings, 2024; Wagers et al., 2009). Semantic interference results from an element that matches the retrieval cues on a semantic level (Van Dyke & McElree, 2006). For instance, a distractor NP “the robber” in (1a), as a plausible actor of the verb, matches the semantic cue, but not the structure-cue. Therefore, cue-based retrieval model predicts that “the robber” causes semantic interference, making (1a) more difficult to process, compared to (1b), where “the locker” is implausible actor of the verb. On the other hand, syntactic interference refers to grammatical features (e.g., number, case) of an element that partially matches the structure-based cues of a verb, leading to misretrieval of the wrong NP as the subject. In (2b), “the students” matches the verb “are” in plural feature, resulting in high acceptability for ungrammatical sentence (2b).

(2a) The teacher of the students is late.

(2b) The teacher of the students are late.

Although the cue-based retrieval model has been widely discussed in sentence processing research in L1, its empirical support and explanatory power in L2 contexts remain unclear due to inconsistent findings and a lack of systematic synthesis. Therefore, this systematic review aims to clarify the consistency of empirical evidence for retrieval interference effects in sentence comprehension as predicted by the cue-based retrieval model, addressing the following research questions (RQs):

RQ1: To what extent do existing experiments provide consistent evidence for semantic interference predicted by the cue-based retrieval model in sentence comprehension?

RQ2: To what extent do existing experiments provide consistent evidence for syntactic interference predicted by the cue-based retrieval model in sentence comprehension?

## 2. Methodology

This study synthesizes experimental studies that examined cue-based retrieval model in sentence processing, focusing on semantic and syntactic interference. Studies were identified through searches in major databases (e.g., Web of Science, ERIC) using the keywords “cue-based retrieval,” “semantic interference,” and “syntactic interference.” Only peer-reviewed articles published from 2015 to 2024 were included.

Studies were included if they were experimental in nature, examined cue-based retrieval in sentence processing, explicitly tested semantic or syntactic interference, and involved L1 and/or L2 participants with reported language backgrounds. Studies were excluded if they were theoretical reviews, computational-only or modeling studies without empirical data, focused solely on production or unrelated comprehension mechanisms, or did not involve syntactic or semantic interference manipulation.

As for coding and analysis, each experiment was coded along the following dimensions: interference type (semantic, syntactic), participant group (L1, L2), and model support/challenge. A total of 106 papers were retrieved. After screening titles and abstracts, 91 articles were identified as meeting all inclusion criteria. These 91 studies contributed a total of 224 experiments. From these 224 experiments, 28 experiments studied semantic interference, 196 experiments studied syntactic interference. A narrative synthesis and frequency analysis were conducted to examine distributional patterns across interference types. No meta-analysis was conducted due to the heterogeneity of outcome measures across experiments.

## 3. Results and Discussion

*RQ1: To what extent do existing experiments provide consistent evidence for semantic interference predicted by the cue-based retrieval model in sentence comprehension?*

Overall, the results partially support the cue-based retrieval model for semantic interference, but the evidence is mixed. To be specific, among 28 experiments, 17 supported the cue-based retrieval model, while 11 did not find significant effects. Notably, 3 of the 17 supporting experiments included both L1 and L2 participants (see Figure 1).

These mixed results suggest that, although there is some support for semantic interference as predicted by the model, evidence is not fully consistent and further research is needed. Notably, for L2 learners, semantic interference may hinder reading comprehension, given that 3 experiments support semantic interference in L2 contexts. Therefore, continued investigation of semantic interference in L2 processing remains important for both theory and instructional practice.

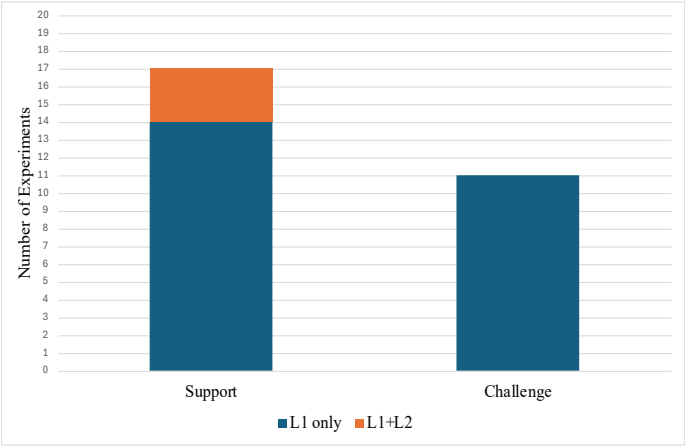



**Figure 1.** *Support and challenge for cue-based retrieval*

## 4. References


Fujita, H., & Cunnings, I. (2024). Subject-verb dependency formation and semantic interference in native and non-native language comprehension. *Applied Psycholinguistics, 45*(1), 81–109. https://doi.org/10.1017/S0142716423000498

Lewis, R. L., & Vasishth, S. (2005). An activation-based model of sentence processing as skilled memory retrieval. *Cognitive Science, 29*(3), 375–419. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0000_25

Van Dyke, J. A., & McElree, B. (2006). Retrieval interference in sentence comprehension. *Journal of Memory and Language, 55*(2), 157–166. https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.03.007

Wagers, M., Lau, E. F., & Phillips, C. (2009). Agreement attraction in comprehension: Representations and processes. *Journal of Memory and Language, 61*(2), 206–237. https://doi.org/10.1016/j.jml.2009.04.002

# 英語詩を通じた読解活動の実践と教育的効果
## ―高校生の解釈の変容に着目して―

形山 羽奈(広島大学大学院生)

キーワード:英語詩, 解釈, 読解

### 1. はじめに

高等学校学習指導要領(2018 年告示)においては、多様な題材を導入したコミュニケーション活動がこれまで以上に重視されており、「英語コミュニケーションⅠ」では、より実践的で意味のある言語活動の導入が求められている。ここで重視されているのは、単なる情報のやり取りではなく、互いの意図を理解し合い、意味をすり合わせていく「交流」の過程であると考えられる。なぜなら、実際のコミュニケーションにおいては、自らの意図を明確に伝えると同時に、一つのテーマについて他者の視点を取り入れながら思考を構築していくことが不可欠だからである。

この「交流」の過程は、英語詩を読み、そのテーマに対する多様な解釈を共有し、他者の考えに触れながら解釈を変容させていく活動と重なる。Lazar (2003)や Zakaria (2019)、Lestiono (2023)の研究によれば、詩の読解は言語の多義性を利用しながら思考を深める教育的効果が期待できる。英語詩を題材としたコミュニケーション活動は、英語表現の多義性を指導するとともに、批判的思考の育成を促すことが理論的には示唆されている(Azizi et al, 2022)。

### 2. 目的と研究課題

本研究では、そのような授業における読解活動の教育的効果を検証することを目的とする。具体的には、日本人高校生が英語詩の解釈をめぐる活動を通し、どのように解釈を変容させていくのかという過程に着目する。そして生徒が互いの考えを理解し合い、意味をすり合わせながら解釈を構築していく活動の過程で、批判的思考の育成に寄与するのか、またどのように寄与するのかを分析する。次の研究課題にこたえることによって検証を行う。

課題:日本人高校生は英語詩を読み、グループ内においてどのような解釈を共有するか。
またその解釈をグループ内での話し合いや全体共有の過程でどのように変容させるか。

### 3. 研究方法

本研究の対象は、日本の普通科高校に在籍する 1 年生 74 名である。生徒は CEFR の示す A1～A2 の英語能力を有していた。授業は 90 分構成で、(1) 詩の音声による導入、(2) 個人でテーマに対する解釈の記述、(3) 解釈のペア・グループおよび全体共有という流れで実施した。教材としては、アメリカの詩人 Shel Silverstein の詩「Tell Me」を使用した。この詩は子どもの好奇心と問いかけがテーマであり、語彙の平易さや詩の短さから高校生の学習段階に適すると判断した。

分析には、生徒が記入したワークシートを用い、詩の解釈および話し合いの記録に基づく協働的ナラティブ分析を行った。分析は大学院生 2 名が共同で行い、特にグループおよび全体共有の段階における解釈の変容過程に焦点を当てた。具体的には、まずワークシートの記述を個別に読み取り、記述内容をもとにテーマごとに分類し生成した。その後両者の分類結果を統合し、類似する記述は同一カテゴリーにまとめ、さらに抽象度の高い言葉でラベリングを行った。分類の妥当性を高めるために、意見の不一致が生じた場合は協議を行い、合意に基づいたカテゴリー化を行った。

### 4. 結果と考察

この比較から、次の4つの特徴が明らかになった。

(1) 全体で共有されたテーマは数が少なく、抽象度が高い傾向にある。
(2) ユニークな解釈は、グループから全体への共有段階で共有するものとしないものに分かれる。

(3) ユニークな解釈のうちグループから全体へ共有される解釈は、根拠を豊富に含んでいた。

まず、(1)について、グループでの話し合いにおいては、「自信を持たせてほしい」「自分を褒めてほしい」といった直訳的で具体的な表現が多く見られた。一方で、全体で共有されたテーマでは「承認欲求」や「ほめるような言葉」といった、より抽象的かつ概念的な表現が目立った。また、全体で共有されたテーマの数はグループ内のテーマ数よりも少なく、これは情報が精査された結果であると考えられる。明示的な指導を受けずとも、生徒が自律的に他者の意見を取り入れながら、抽象的なテーマを導き出していた。

また、(2)について、ユニークな解釈は、根拠が明確で妥当性が高いと判断されたものは共有されやすく、そうでないものは排除されていく傾向があった。根拠が豊富な独自の解釈が、他者の注目を集め、全体の解釈へと昇華され、英語詩の表現が生む多義性や多様な解釈への関心を出発点とし、テーマに対する意味理解を深めていくことが明らかになった。

以上の結果から、英語詩の読解活動においては、他者との対話を通して具体的な解釈が抽象化され、個々の視点が統合されていく過程が確認された。これは、学習者が詩の持つ多義性を足がかりとして、自律的かつ共同的に意味を構築していることを示している。このような活動は、詩を介した英語学習の教育的可能性を示唆するものである。

## 5. 結論

本研究では、対象者の英語力（CEFR A1～A2）を考慮し、英語詩を英語で読んだ後、日本語による話し合いを通じて詩の解釈を共有・再構築する活動を実施した。この方法は、学習者が詩の内容について深く思考し、他者と意見を交わすための有効な足場となったと考えられる。

今後は、こうした活動を英語で行うことにより、詩の内容理解に加え、意見交換や意味交渉といった言語技能の統合的な育成が期待される。たとえば、解釈の根拠を英語で説明するタスクや、異なる解釈を英語で比較・調整するディスカッション活動を取り入れることで、思考と言語表現を結びつけた実践的な言語運用能力の育成が可能となるだろう。

すなわち、英語詩を題材とした読解活動は、単なる受容にとどまらず、英語による産出や相互行為へと発展させることで、批判的思考力と英語運用力を同時に育成する可能性を有している。また、詩の多義性や文化的背景を活用し、生徒が自律的に意味を構築し他者と協働して学ぶ姿勢を育てる点においても、詩は英語教育における有効な教材の一つであると考えられる。

詩は、短いテクストの中に豊かな言語材料が凝縮されており、学習者にとって効率的なインプットを提供する(Hanauer, 2001; Lazar, 2019)。また、英語詩は英語母語話者にとって教養的学びの一環として位置づけられていることから、実際のコミュニケーションにおいても有用な話題となりうる。英語詩を用いた英語学習は、近年、多様なオーセンティック教材の一つとして、研究のみならず教育現場においても再び注目されつつある。本研究のような取り組みは、特に多忙な教師にとって、限られた授業時間内で効率的な英語習得とともに思考力を育成できるコミュニケーション活動の一つとして、その有効性を示す可能性がある。

## 5. 引用文献


Azizi, M., Azizi, N., Lewandowska, E., Majda, P., & Gosteva, Y. N. (2022). Cultivating critical thinking in literature classroom through poetry. *Journal of Education Culture and Society*, *13*(1), 285-298.

Hanauer, D. I. (2001). The task of poetry reading and second language learning. *Applied linguistics*, 22(3), 295-323.

Lazar, G. (2003). *Meanings and metaphors: Activities to practise figurative language*. 80vy3.

Lestiono, R. (2023). From Reading Nonsensical Jabberwocky to Proposing Topics for English Pedagogy. *영어어문교육, 29*(3), 1-28.

Zakaria, S. F. (2019). *Formeaning response approach in the teaching of poetry: a case study* (Doctoral dissertation, Universiti Teknologi MARA (Kampus Puncak Alam)).

# *i minus 1* レベルの読解活動は文法習得の定着に有効か
## ―不定詞名詞的用法の文法習得の変化について―

阿嘉 奈月(沖縄国際大学)

キーワード:読解, リーディング, 偶発学習

### 1. はじめに

第二言語習得において Krashen (1982, 1985) のインプット仮説である *i*＋1 は重要な理論として広く知られている。一方で、Day and Bamford (1998)は、学習者がすでに理解可能なレベル(*i minus 1*)の文章を繰り返し読むことにより、語彙や構文の自動化が促進される可能性を指摘している。こうした理論的背景を踏まえて、本研究では易しい英文に繰り返し触れることで偶発的な文法習得にどのような影響があるのかを検討する。語彙習得と比較して、文法習得に関する偶発学習の研究は乏しく、とりわけ特定の文法項目に焦点を当てた研究は限定的である。また形式と意味の結びつきがどのように強化されるのかについての実証的な検証も十分とは言えない。

これらの課題点を踏まえて、本研究では高専 1 年生を対象に目標文法が多く含まれた *i minus 1* テキストを繰り返し読んでもらい、偶発的な文法習得が可能かどうかについて検証する。さらに、目標文法である不定詞名詞的用法とその他の文法項目を Item Facility(IF: 正答率)の観点から比較を行う。そうすることで、学習者にとって習得が促進されやすい IF 値の範囲や逆に習得が起こりにくいと考えられる範囲についての示唆を得ることができる。これらを明らかにすることで、形式と意味の結びつきがどのように強化されるのかについて理解を深めることができる。

### 2. 研究方法

(1) 参加者

高専 1 年生 61 名が本研究の参加者である。参加者習熟度レベルは CEFR でおおよそ A1 レベル相当である。参加者は事前テスト(不定詞名詞的用法に該当する項目のみ)の点数に基づき、上位群(*n*=34)と下位群(*n*=27)に分けられた。すでに満点を取っていた 13 名は本研究の分析対象から省いた。

(2) 材料

a. リーディング教材

*Reading for Speed and Fluency (1 & 2)*から 5 つのパッセージを使用した。各パッセージは約 300 語で構成されており、読解問題が 5 問ある。*RANGE* を用いた分析の結果、各パッセージは 1,000 語レベルの高頻度語彙で構成されていることがわかった。学習者はいずれも中学校 3 年間の英語教育を受けてきていることから、これらの語彙のほとんどは既に習得済みであると想定される。

b. 文法テスト

文法テストは 30 問で構成されており、そのうち 10 問が「不定詞名詞的用法」に関する問題で、残り 20 問がその他の文法項目である(接続詞 1 問、比較級 3 問、名詞句 4 問、現在完了形 3 問、動名詞 5 問、関係代名詞 2 問、過去形 1 問、イディオム 1 問)。テストは参加者が既に学習した内容に基づいて作成されている。

(3) 実験手順

Table 1 で示されているように、本研究は 7 週にわたって実施された。第 1 週目と 7 週目に文法テスト(事前・事後試験)を行なって、2 週から 6 週までの 5 週にわたりリーディングパッセージを読んだ。事前試験と事後試験は同じ内容のものであるが、出題順を変更した上で実施した。

Table 1
実験手順

| 実施週 | 実施内容 |
|---|---|
| Week 1 | 事前試験 (文法テスト) |
| Week 2 | 1. Cats and Dogs |
| Week 3 | 2. Learning to play music |
| Week 4 | 3. Step by step learning |
| Week 5 | 4. Marketing |
| Week 6 | 5. Cars in America |
| Week 7 | 事後試験（文法テスト） |

## 3. 結果と考察

本研究では *i minus 1* レベルの読解活動が不定詞名詞的用法の文法習得に与える影響について検証を行った。分散分析の結果（①時間：事前試験・事後試験と②習熟度：上位群・下位群）、主効果と相互作用が認められた。とりわけ、下位群においては「不定詞名詞的用法」の平均値が 6.11 から7.85と伸び、ほとんどの不定詞名詞的用法の項目で得点が伸びていることが明らかになった。これらの結果より、読解活動を通した偶発学習により、目標文法の定着が認められた。

下位群の事前・事後試験の伸び率が大きかったことから、下位群のみに焦点を絞り「不定詞名詞的用法」と「その他の文法項目」の IF 分析を行った。その結果、読解を通じて同じ文法項目に繰り返し出くわすことで、文法形式と意味の結びつき（form-meaning connection）が強化されることが明らかになった。一方で、読解中に提示されなかったその他の文法項目については全体として正答率がほぼ変わらないという結果になった。これらの結果より、易しい英文の中で多くの目標文法に触れることで、偶発的な文法習得を促進させる可能性が示唆された。

IF 値の分析結果から、文法習得に適した理解度の範囲は.21-.70 であることが示された。この範囲の文法項目は学習者にとって「ある程度知っているが、まだ不完全な理解」の段階にあると考えられる。つまり、部分的に既知の状態にあり、偶発的な繰り返し学習により知識が強化されやすい領域だと考えられる。また、この範囲では文法形式と意味との結びつきが形成されつつあり、学習者は文脈を手がかりにしながら文法理解を深めることができる可能性がある。一方で、IF 値が.71-1.00 の範囲にある項目は、多くの学習者が十分に習得されている文法項目だと判断できる。これらの項目に対する追加的な学習や繰り返しの提示は習熟度に大きな影響を与えないと言える。ただし、読解時に意味処理の負担が軽くなるので、円滑な理解を助ける土台になると言える。次に IF 値が.20 未満の範囲にある項目は、学習者の多くがほとんど理解しておらず、文法形式と意味の結びつきがほとんど形成されていない状態を示している。文中で形式が提示されても、学習者はそれに注意を払うことが難しく、知識として取り込むこと（intake）が起こりづらい。つまり、読ませるだけでは学習が成立しにくい環境である。こうした形式については読解前に明示的な指導や予備知識の提供が必要であると言える。

## 4. 謝辞

本研究は 2021 年～2025 年度、科学研究費（基盤研究（C）、課題番号 21K02536、研究題目「多読のメカニズムについて―言語への“気づき”を高める指導方法の模索」）の助成を受けている。

## 5. 引用文献

Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Nation, P., & Malarcher, C. (2007). *Reading for Speed and Fluency (Book 1 & 2)*. Compass Publishing.

# 英語多読経験と大学生の英文読解スタイルおよび読解態度の関係

山内 勝弘(広島大学)・藤井 数馬(長岡技術科学大学)

キーワード:多読, リーディング, 読解スタイル, 読解態度

## 1. はじめに

容易な本を大量に読む学習法である多読は、2000 年代に日本で急速に広がった(Furukawa, et al., 2009)。多読に関する著書や論文が多数出版され、多くの学校・大学で実践が行われてきた。一方で、多読を導入・継続するには、多読用図書の整備や指導体系の構築など、いくつかの課題がある。そのため、実施校の数が必ずしも増え続けているわけではなく(高瀬, 2010)、多読実施校の実態はこれまで十分に明らかにされていない。

また、多読は学習者の読む意欲を高めるだけでなく、読解スタイルや読解態度に影響を与えることが示されている(Tanemura, 2020; 藤井, 2020)。一方で、多読の成功には学習者自身の読解スタイルや読解態度が大きく関係しているとも指摘されている(魚住・高瀬, 2016)。しかし、これらの研究は多読実施直後の調査が中心であり、その後の長期的な変化については十分に検証されていない。

以上の背景を踏まえ、本研究では、大学生英語学習者の高校卒業までの多読経験の有無と、その後の読解スタイルや読解態度との関連を明らかにすることを目的とする。対象は大学 1 年生とし、高校卒業までに多読を実践していたかどうかと、調査時点の読解スタイル・態度との関係を検討する。

## 2. 方法

### (1) 対象

西日本の地方国立大学に通う大学 1 年生 360 名から回答を得た。回答者は主に西日本の出身だが、一部の学習者は中部地方以東の高校に通っていた。

### (2) アンケート項目

本研究における多読の定義として、「自分で選んだ容易な本を大量に読む活動」を示し、そのうえで 1 ヶ月未満の読書やいわゆる長文問題演習は除外されることを明記した。

アンケート項目は、「多読の実施形態」「多読に対する意識」、「英文読解スタイルや読解態度」の3セクションに分けて質問した。「多読の実施形態」に関しては、その実施時期、機会(授業や課外活動など)、頻度、使用教材について選択式(複数回答可を含む)で尋ねた上で、その詳細を自由記述で問うた。また、「多読に対する意識」に関して、多読の目的、多読継続に役立つ支援・活動、多読に対する興味・関心ならびに不安・課題について選択式(複数回答可を含む)で回答を求めた。最後に、「英文読解スタイルや読解態度」に関しては、先行研究に基づき(魚住・高瀬, 2016; 藤井, 2020)、速読・動機づけ・単語への対処法・文章に対する意識について 20 項目を 5 段階のリッカート尺度を設定して尋ねた。

### (3) 調査手順と分析

調査は 2024 年度の冬季にオンライン上で実施し、匿名で回答を求めた。また、アンケートの結果を元に、多読実践歴がある「多読経験群」とそうでない「未経験群」に分類した。「実施形態」に関しては多読経験群の回答について記述統計を用いて分析し、「多読に対する意識」は両群の回答を記述統計で比較した。「英文読解スタイルや読解態度」については、各項目の回答において、両群間に違いがあるか *t* 検定によって検討した。

## 3. 結果

アンケートで「多読を実施したことがある」と回答したのは 82 名で、そのうち高校卒業までに実施経験がある 72 名を「多読経験群」とした。これは全体の約 5 分の 1 にあたる。

使用教材（複数回答可）では「Graded Readers」（$n$ = 37）が最多で、「Leveled Readers」（$n$ = 26）や「簡単な絵本」（$n$ = 25）「英語の記事や雑誌」（$n$ = 25）も多く挙げられた。実施時期（複数回答可）は、高校時代が中心であったが（$n$ = 56）、中学校（$n$ = 22）や小学校以前（$n$ = 7）に経験した者もいた。実施形態（複数回答可）は「授業」（$n$ = 48）が最も多く、「長期休みの課題」（$n$ = 21）や「課外活動」（$n$ = 10）もあった。加えて、「英会話教室」などの自由記述も見られ、多読の実施形態が多様化していることがうかがえる。頻度は「週に 2-3 回」（$n$ = 21）や「毎週 1 回」（$n$ = 23）が多く、約 7 割が毎週 1 回以上継続していた。

続いて、「多読に対する意識」では、「多読の目的」（複数回答可）として、「読解速度」（$n$ = 56）「語彙」（$n$ = 44）と「読解力」（$n$ = 42）が過半数を超えていた。また、「支援や活動」については、「日本語訳」が最も高く 41 名おり、半数以上は母語の支援が必要と回答していた。「多読への興味」を 4 件法で尋ねたところ、その平均値は 2.8 であり、7 割以上が多読を肯定的に捉えていたことが示された。一方で、「不安や課題」として、「継続する時間やモチベーションの不足」（$n$ = 40）を指摘する学習者が最も多く、「単語がわからない」（$n$ = 38）や「読むスピードが遅い」（$n$ = 33）といった言語能力を不安視する反応も半数近く見られた。

最後に、「英文読解スタイルや読解態度」に関しては「読むスピードが速くなるように英語の本や文章を読んでいる」（$t$ = 2.860, $p$ < .01, $d$ = 0.38）や、「わからないところを飛ばしても気にならない」（$t$ = 2.069, $p$ < .05, $d$ = 0.27）において、多読未実施群との間に有意差が見られたが、いずれも効果量が小さかった。

## 4. 考察

Graded Readers は多読図書として多く使われる教材であるが、英語の記事や雑誌の使用者が多かったことは、容易な教材の使用が推奨されている多読においては予想に反するものであった。学校種に関して言えば、多読は高校時代がほとんどであったが、中学校や小学校といった英語学習初期の段階で多読を始めた学習者も少なくなく、多読が学習早期でも行われていることは注目に値する。高瀬（2010）のデータでは、多読実施校としてほとんど紹介されていなかったが、中学校や小学校以前から行われている実態が明らかとなった。

また、多読経験者の多くは肯定的な意識を持つ一方で、日本語訳の支援を求める学習者が半数以上にのぼった。これは、教材の難易度や実施環境によっては、直読直解の定着が必ずしも十分でない可能性を示している。さらに、多くの学習者が継続や語彙力に不安を感じており、多読の導入には学習者へのサポートが不可欠であることが示唆される。

最後に、「英文読解スタイルや読解態度」では、多読実施時期から時間が経過しているにもかかわらず、「読解速度」や「柔軟な読み方」において未実施群よりも高い数値を示した。これは、多読的な読み方が学習者に定着している可能性を示し、長期的な効果が一定程度見られる結果となった。

## 4. 引用文献


Furukawa, A., Takase, A., & Nishizawa, H. (2009). A successful ER program for Japanese students of all ages [Presentation slides]. The 43rd Annual TESOL Convention Annual TESOL, Denver, America.

Tanemura, S. (2020). Reading attitude and L2 extensive reading. *JACET Journal, 64*, 149–169.

高瀬敦子 (2010).『英語多読・多聴指導マニュアル』, 大修館書店.

魚住香子・髙瀬敦子 (2016).「多読を成功に導く要因―意識調査と読書記録手帳の精査から―」『日本多読学会紀要』第 9 号, 25–42.

藤井数馬 (2020).「1年間の授業内多読が語彙サイズに与える影響について」『中部地区英語教育学会紀要』第 49 号, 33–36.

# 接続表現に基づいた論理関係を学習者はどう捉えるか

鈴木 修平(苫小牧工業高等専門学校)

キーワード:リーディング, 接続語句, 論理関係

## 1. はじめに

英語リーディングにおいて、読み手に求められるのは、テキスト内で新たに得られる情報と既に理解した情報を、論理関係に基づいて結びつけることである(Murray, 1995)。この過程を通じて、「首尾一貫した心的表象」(Kintsch, 1994)を構築することが、文章理解の最終的な到達点とされる。

このプロセスにおいて重要な役割を果たすのが、文間の論理関係を示す結束性(cohesion)の一要素である接続表現である。文と文の論理関係を適切に捉えることが文章理解に不可欠であると仮定すると、接続表現が示す意味的なつながりを学習者がどのように認識しているのかを明らかにすることで、英語リーディング指導の有効な手がかりが得られると考えている。

この観点から学習者の認識を探る調査として、文間の論理関係に基づいて適切な接続語句を選択させる多肢選択テストを実施してきたが、例示と因果の関係を混同する傾向が見られた(Suzuki, 2023, 2025)。

本研究では、マテリアルを精査し、自信度の報告を新たに加えることで、接続表現が示す論理関係を学習者がどのように理解しているのかを詳細に考察することを目的とする。

本研究における Research Questions (RQs)は以下の通りである。

RQ1. マテリアルの文脈情報を豊かにすることで、論理関係の理解は変化するか。

RQ2. 学習者の自信度と多肢選択テストの正答率には、どのような関係があるか。

## 2. 方法

(1) 協力者　日本人学習者(高等専門学校専攻科生) 22 名

TOEIC の得点に基づいて、上位群(11)と下位群(11)に分けた。両群の得点には統計的な有意差が認められた($t(20) = 8.06$, $p < .001$)。

(2) マテリアル

因果関係(Therefore, so)、逆接・対照関係(However)、例示関係(For example)を含むパッセージを各関係 6 つずつ、計 18 題作成した(語数の平均は 56.75 語、Flesch-Kincaid Grade Level の平均は 6.97)。それぞれのパッセージにおいて接続表現を空欄にし、適切な語句を 4 つの選択肢から選ばせる多肢選択式テストを作成した。なお、選択肢を 4 つにしたのは当て推量を防ぐため、順序関係を表す接続表現(Next, Second, Finally など)を加えたためである。さらに、各設問に対してリッカート 4 件法による自信度の回答を求めた。

(3)手順

全 18 題のパッセージを前半 9 題・後半 9 題の 2 つに分け、授業の冒頭に実施した。前半では接続表現に関する多肢選択問題と自信度の評価を行い、所要時間は 15 分とした。

## 3. 結果・考察

多肢選択テストの正答率(表 1)によると「例示関係」「逆接・対照関係」「因果関係」の順で高いことが明らかとなった。また、分散分析の結果から、熟達度では主効果が認められた($F(1,20) = 5.152$, $p = .034$)。さらに、接続表現においても主効果が認められ、論理関係の種類によって得点に有意な差が見られた($F = 7.725$, $p = .001$)。具体的には、「例示関係」の正答率は「因果関係」($p = .015$)および「逆接・対照関係」($p = .010$)よりも有意に高かった。しかし、論理関係と熟達度との間に交互作用が見られず($F = 2.955$, $p = .061$)、熟達度による異なる正答率のパターンは示されていない。

表1
熟達度別の多肢選択テストの正答率

| | 上位群 ($n$ = 11) | | 下位群 ($n$ = 11) | | 総和 ($n$ = 22) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | *M* | *SD* | *M* | *SD* | *M* | *SD* |
| 因果関係 | 5.18 | 0.75 | 3.64 | 1.50 | 4.41 | 1.40 |
| 逆接・対照関係 | 4.64 | 0.92 | 4.27 | 1.49 | 4.45 | 1.22 |
| 例示関係 | 5.64 | 0.67 | 4.91 | 1.14 | 5.27 | 0.99 |

*Note.* 最大値 = 5.64（上位群の例示関係）、最小値 = 3.64（下位群の因果関係）

熟達度別に見たリッカート 4 件法による自信度の回答を、反復測定による分散分析で検討した結果（表 2）、熟達度に主効果が認められた（$F(1, 20) = 10.088$, $p = .005$）。上位群は、3 つの論理関係すべてにおいて全体的に自信度が有意に高かった。また、論理関係によっても主効果が認められ（$F(2, 40) = 11.24$, $p < .001$）、因果関係に対する自信度は、「逆接・対照関係」（$p = .007$）および「例示関係」（$p = .002$）よりも有意に低い結果となった。一方で、論理関係と熟達度との間には交互作用は見られず（$F = 2.894$, $p = .080$）、熟達度によって論理関係の評価の傾向に違いは見られるものの、統計的に有意な差は確認されなかった。

表2
熟達度別のリッカート4件法による自信度の回答

| | 上位群 ($n$ = 11) | | 下位群 ($n$ = 11) | | 総和 ($n$ = 22) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | *M* | *SD* | *M* | *SD* | *M* | *SD* |
| 因果関係 | 3.24 | 0.53 | 2.12 | 0.76 | 2.68 | 0.86 |
| 逆接・対照関係 | 3.32 | 0.59 | 2.54 | 0.82 | 2.93 | 0.80 |
| 例示関係 | 3.38 | 0.56 | 2.54 | 0.82 | 2.96 | 0.81 |

*Note.* 最大値 = 3.38（上位群の例示関係）、最小値 = 2.12（下位群の因果関係）

これまでの研究（Suzuki, 2023, 2025）では、例示関係が因果関係と混同されやすく、正答率が最も低い傾向が示されてきた。これらの知見を踏まえ、本研究では多肢選択式テストのパッセージにおける語数を増やし、文脈情報をより豊かにすることで、改めて検証を行った。その結果、過去の研究とは異なる傾向が見られた。Kleijn et al.（2019）は、読み手の傾向として、逆接・対照関係は内容の展開が予測と異なるため、接続表現が存在しない場合に理解が困難になること、また、読者は文の理解において常に因果関係に依存する傾向があることを指摘している。これを踏まえると、逆接・対照関係の正答率が例示関係よりも低いという結果は妥当であると考えられる。しかしながら、因果関係においては正答率および自信度がともに低かった点は、先行研究の指摘と矛盾しており、今後、誤答傾向の分析を通じて、理解における因果関係の扱いについて検討が求められる。

## 4. 引用文献


Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, *49*(4), 294-303. https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.4.294

Kleijn, S., Pander Maat, H. L. W., & Sanders, T. J. M. (2019).Comprehension effects of connectives across texts, readers, and coherence relations. *Discourse Processes, 56*(5-6), 447-464. https://doi.org/10.1080/0163853X.2019.1605257

Murray, J. D. (1995). Logical connectives and local coherence. In R. F. Lorch, Jr. & E. J. O'Brien (Eds.),*Sources of coherence in reading* (pp. 107-125). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Suzuki, S. (2023). A survey on Japanese EFL learners' recognition of cause-effect and general-specific relations in reading. *Memoirs of the Tomakomai Technical College, 55,* 1‐14.

Suzuki,S. (2025). Analyzing the Interpretation of Logical Relations by Japanese EFL Learners in Reading Comprehension. *The English Literary Society of Hakodate, 64,* 63-78.

# 英文の難易度に対する主観的，客観的，AI 的評価の比較
## ―視線計測データに基づく処理労力との関連から―

名畑目 真吾(筑波大学)・木村 雪乃(獨協大学)・小木曽 智子(富山大学)

キーワード:リーディング，読みやすさ，視線計測

### 1．はじめに

これまで、英文の難易度を客観的に評価する方法は多く提案されてきた。特に Flesch Reading Formula (Flesch Reading Ease, Flesch-Kincaid Grade Level) のような代表的な読みやすさ指標 (readability index) は、英語教育分野でも広く利用されてきた経緯がある。

しかしながら、読みやすさとは本来主観的な要素を含むものである (Collins-Thompson, 2014)。そこで本研究では、文章の難易度に対する英語学習者の主観的評価が、読みやすさ指標による客観的評価、そして近年活用が進む AI による評価とどの程度関連しているのかを検討することを目的とした。さらに、これらの評価のうちどれが読解中の処理労力を示す視線計測データと最も関連しているかを検討した。研究課題 (RQs) は以下の 2 つである。

RQ1: 英文の難易度に対する学習者の主観的評価、読みやすさ指標による客観的評価、AI による評価は互いにどの程度関連しているか。
RQ2: 英文の難易度に対する学習者の主観的評価、読みやすさ指標による客観的評価、AI による評価のうち、どれが最も読解中の視線計測データと関連しているか。

### 2．方法

#### (1) 英文の難易度評価

■学習者の主観的評価

日本語を母語とする 41 名の大学生・大学院生が 30 の文章を読解し、それぞれの文章に対して 1 (とても簡単) ~ 9 (とても難しい) の 9 段階で難易度を評価した。用いた文章は 200~400 語程度の英文であり、英検準 2 級、2 級、準 1 級からそれぞれ 10 ずつ選定したものである。なお、これらの学習者や文章は Nahatame et al. (2024) と同一である。

■読みやすさ指標による評価

学習者が評価を行った文章に対して、Automatic Readability Tool for English (Choi & Crossley, 2022) を用いて、Flesch Reading Ease (FRE), Flesch-Kincaid Grade Level (FKGL), New Dale-Chall Readability Formula (NDC), Coh-Metrix L2 Reading Index (CML2RI), Crowdsourced Algorithm of Reading Comprehension/Speed (CAREC/CARES) の 6 つの指標により読みやすさを評価した。

■AI による評価

ChatGPT-4o を用いて、以下のプロンプトにより各文章の難易度を評価させた。なお、評価は 3 回繰り返し、その平均値を採用した。

「*テキストの難易度とは、そのテキストがどれだけ理解しやすく、処理しやすいかを指します。難易度の低いテキストは内容の理解や処理が容易であるテキストであり、難易度が高いテキストは内容理解や処理が困難であるテキストです。以下の英文の難易度を 1~9 で評価して下さい。1 は英語の初学者や年少者でも読みやすいレベル、9 は英語母語話者の大学生にとっても読むのが難しいレベルとします。レスポンスは整数のみを返してください。*」

### (2) 視線計測データ

Nahatame et al. (2024) が公開している、文章レベルの視線計測データを用いた。具体的には、文章全体に対する注視回数、総読解時間、平均注視時間、平均サッケード距離、読み飛ばし回数、読み戻り回数の 6 つを利用した。

## 3. 結果と考察

### (1) 学習者の主観的評価、読みやすさ指標による客観的評価、AI による評価の関係 (RQ1)

以下の表 1 は、学習者の主観的評価と複数の読みやすさ指標、及び AI (GPT-4o) による評価の相関係数を示したものである。なお、学習者の主観的評価は 41 名のデータの平均値を用いている。

表 1. 読みやすさに対する主観的評価と読みやすさ指標及び AI による評価の相関

| | FRE | FKGL | NDC | CAREC | CARES | CML2RI | GPT-4o |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 主観的評価 | −.88 | .89 | .88 | .87 | .69 | −.85 | .89 |

表に示される通り、学習者の主観的評価は読みやすさ指標と AI 評価の双方と強い相関を示しており、特に FKGL や AI 評価との相関が強かった。このことは、これらの読みやすさ指標や AI を用いた英文の難易度評価が、学習者の主観的な難易度とかなり一致していることを示している。

### (2) 視線計測データとの関連 (RQ2)

学習者の主観的評価、複数の読みやすさ指標、AI (GPT-4o) 評価について、文章の総語数を統制変数として視線計測データとの偏相関を求めた。データごとに相関係数が高かった上位 3 つの評価を以下に示す。なお、注視回数と読み戻り回数は総読解時間と相関が強かったため除いている。

■総読解時間

GPT-4o ($r$ = .90), 主観的評価 ($r$ = .89), NDC ($r$ = .87)

■平均注視時間

主観的評価 ($r$ = .88), CAREC ($r$ = .81), GPT-4o ($r$ = .76)

■平均サッケード距離

CML2RI ($r$ = .42), CAREC ($r$ = −.40), NDC ($r$ = −.35)

■読み飛ばし回数

CML2RI ($r$ = .77), 主観的評価 ($r$ = −.74), GPT-4o ($r$ = −.70)

サッケード距離を除けば、全体として視線計測データと主観的評価は強く関連していた。ただし、データによっては GPT-4o や CML2RI が主観的評価と同等あるいはそれ以上の相関を示しており、特定の視線計測データでは主観的評価よりもこれらの関連が強いともいえる。

今後は、学習者の個人差や難易度以外のテキスト差も考慮し、一般化線形混合モデルを用いて難易度評価と視線計測データの関連を検討していく。

## 4. 謝辞

本研究は、科学研究費助成事業・基盤研究 (B) (No. 23K25335) の助成を受けて行われた。

## 5. 引用文献

Choi, J. S., & Crossley, S. A. (2022). Advances in readability research: A new readability web app for English. *In 2022 International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 1–5).

Collins-Thompson, K. (2014). Computational assessment of text readability: A survey of current and future research. *International Journal of Applied Linguistics*, *165*(2), 97–135.

Nahatame, S., Kimura, Y., Ogiso, T., & Ushiro, Y. (2024). Global eye movement behavior of Japanese EFL readers: Analysis of passage-level eye-tracking measures. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, *35*, 17–32.

# 日本語を母語とする中学校レベルの英語学習者を対象にした読解ストラテジーの明示的指導の効果検証 ―トップ-ダウン・ストラテジーによる概要把握の力の習得に着目して―

間　美和(新潟大学・旧新潟市立鳥屋野中学校)

キーワード:英文読解，読解ストラテジー，概要把握，トップ-ダウン・ストラテジー

## 1. 研究の背景と目的

日本語を母語とする中学生は、英語で話す活動は好きだが、まとまりのある英文を読むことに苦手感を持つ傾向がある。いかに英文読解の指導をしたらよいのかは、中学校現場で教える教師が長年もわたって抱えてきた悩みである。指導方法としては、中学校ではボトム-アップ・ストラテジーの指導が重視されてきた(備瀬他、2017)。一方で、筆者は、トップ-ダウン・ストラテジーを体系立てて明示的に指導するために、「読みを助けるスキル」(間、2017)を中学生向けに作成し、授業で活用してきた。本研究は、トップ-ダウン・ストラテジーの明示的指導を「読みを助けるスキル」を用いて行い、その効果を検証することを目的としている。

中学生の苦手感を取り除くには、どのようにまとまりのある英文を読み進めればよいのかを指導する必要がある。本研究では、その手立てとして概要把握のための読解ストラテジー指導に注目した。読解ストラテジーを学ぶことは、自律的な読み手の育成につながる有効な手立てである。読解ストラテジー指導を教える指導過程として、門田他(2010)は①ストラテジーを用いた読み方の提示　②明示的説明　③各自でストラテジーの準備　④ストラテジーを用いた読解練習　⑤過程の振り返りと評価　⑥読解ストラテジーの応用と統合・発展　という手順がよいと述べている。本研究は、この門田他(2010)の読解ストラテジーの指導過程をフレームワークとし、Manoli et al(2016)の複数のストラテジー指導(multiple-reading strategy instruction)の介入を参考にした。また、「読みを助けるスキル」(間、2017)は、Grabe＆Stroller(2002)の読解ストラテジーのリストを基に、中学生向けに、どのような読解ストラテジー・読解スキルを用いたらよいかを読解の手順ごとに一覧にしてまとめたものである。

## 2. 研究方法

(1) 研究対象

公立中学校の2年生2クラスを対象に実施。1クラスを実験群に、もう1クラスを対象群に設定。実験群 28 名、対象群 30 名、合計 58 名。

(2) 介入の手順

①介入の最初の読解指導では、教師の発問により学習過程で読解ストラテジーを用い、概要把握を行う読解方法を学習者に体験してもらう。

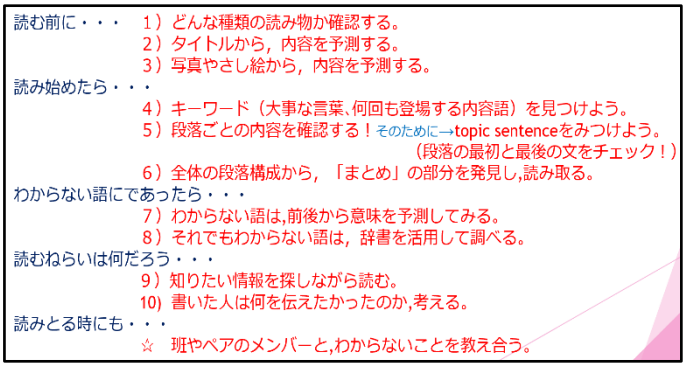



図1 「読みを助けるスキル」(間、2018)

②「読むを助けるスキル」を提示し、読解ストラテジーの明示的指導を行う。

③読解学習に入る前には、生徒各自が毎単元で目標を立て、活用する読解ストラテジーを決める。

④読解ストラテジーを用いて読解学習を行う。

⑤③で決めた単元の目標や読解ストラテジーの活用等、読解過程について生徒各自で振り返る。

(3)データ収集の方法

①「読解力テスト」を実験群、対象群とも年間3回実施

第1回テスト　介入前（2022 年 6 月）

第2回テスト　実験群が3単元での介入指導終了後（2022 年 11 月中旬）
第3回テスト　実験群で介入を終了して4か月後（2023 年 3 月）　※遅延効果の測定のため

②生徒の「単元の目標・振り返り」、毎時後の「振り返りシート」、介入終了後「アンケート」の記入

介入指導時には「読みを助けるスキル」の活用について、単元ごとに目標と振り返りを記入する。毎授業後には、振り返りシートの記入を行う。また、介入終了後にはスキル活用についてのアンケートを行う。以上各種の生徒の記入から、対象者の変容をみとる。

③教師による観察・見とり

介入中、及び介入前後に、教師が対象者の学習の様子や変容について観察・見取りを行う。

## 3. 結果と考察

(1) 検証結果

①読解力テストの結果より

第1回テスト（介入前）から第2回（介入修了後）までの伸びが、対象群と比較し、実験群では大きかった。また、第2回テスト（介入終了後）と第3回テスト（介入修了4か月後）との比較では、第3回テストにおいて結果が向上していた。

②生徒の「単元の目標・振り返り」、毎時後の「振り返りシート」、介入終了後「アンケート」の記入より

・介入前「だんだん長文が長くなり、自然な日本語訳が難しくなってきた。」
・単元1学習後「段落ごとの内容は、スキルを使えずにいたので、改善したい。今回使ったスキルをレベルアップさせて、日本語訳ができるようになりたい」
・単元2学習後「わからない語も何となくではなく、これだ！という感じで前後から推測したい」
・単元3学習後「うまくスキルを使って、各段落での重要事項を確認することができた。次回は、（最初から）深く読み進めずに、初見でざっくりとしたことも意味がわかるようにしたい」

以上は、生徒 A の振り返りの記入であるが、生徒 A がボトム-アップの訳読式の読み方から抜け出し、概要把握をしながら英文を読み取ろうとする読み方へ変容していることがわかる。

・他の生徒の介入後アンケートの記入より：「『読む前、読み始め』などの全てのスキルが大切と思いました。予測してから読むことがすごく理解につながると思います。」「段落ごとの内容をつかむと、全文訳読しなくてもおおよその内容が分かり、質問の答えを見つけるポイントが分かった。」

③教師の観察・見とりより

介入指導後、生徒達がまとまりのある英文を読む活動に意欲的に取り組むようになった。生徒から「英語を読むのは楽しい。」「もっと長文が読めるようになりたい。」という声が聞かれるようになった。読解力テストでは初見のテキストの読解を楽しみ、次回テストを楽しみにする生徒もいた。

(2) 考察

「読みを助けるスキル」（間、2017）を活用したトップ-ダウン・ストラテジーの明示的指導は、読解力、特に概要把握力の向上に効果があることが明らかになった。また、同指導に遅延効果があることも判明した。質的分析からは、英文読解に取り組む意欲を伸ばす効果があることがわかった。

## 4. 謝辞

本研究を進めるにあたり、新潟大学大学院　現代社会文化研究科にて、加藤茂夫教授よりご指導とご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。

## 5. 引用文献

間　美和 (2017).『第67回全国英語教育研究大会紀要』全国英語教育研究団体連合会. 138-146
門田修平・野呂忠司・氏木道人 (2010).『英語リーディング指導ハンドブック』大修館書店. 259-260
備瀬美香・伊藤智子・鈴木雅之 (2017).「英文読解方略の指導と動機づけの関係」『日本教育工学会論文誌 41』105-108.
Grabe, W., & F. L. Stroller. (2002) *Teaching and researching reading*. Harlow : Longman.
Manoli, P., Papadopoulou, M., & Metallidou, P. (2016). Investigating the immediate and delayed effects of multiple-reading strategy instruction in primary EFL classrooms. *System 56,* 54-65.

# 「国際共通語としての英語」の認識に関する比較研究
## ―小・中・高教員を対象に―

椛山 美生(関西大学大学院生)

キーワード: English as a Lingua Franca, 小学校, 中学校, 高等学校, 教員

### 1. はじめに

今や、世界の英語話者 15 億人のうち、その3分の2を非母語話者が占めている(World Economic Forum, 2019)。そのような状況において、Kachru(1985)の同心円モデルや、English as a Lingua Franca (ELF)、Global Englishes、English as an international language、English as a global language など、様々な枠組みを用いて英語や英語話者の多様性について焦点が当てられてきた。海外からの移住者や観光客が増加傾向にある日本でも、英語を共通語として使用するニーズが高まっているといえる。英語教育研究においても、多言語主義的価値観のもとでの英語教育の在り方についての議論が活発に行われている。

### 2. 英語教師を対象とした「国際共通語としての英語」の認識に関する研究

英語教師を対象とした ELF の認識に関する研究では、教師が ELF の重要性を認識しつつも、実際の授業ではネイティブ・スピーカーを規範とする指導が行われる「理論と実践の分断」(Theory-practice divide)が存在していることが指摘されている(e.g. Jenkins, 2007)。日本では、Mimatsu(2011)が、日本の中等教育の英語教師が ELF の指導の重要性を認識しつつも、指導スキルや知識の不足に課題を感じていることを指摘しており、これらの認識を形成する環境的要因や主体的要因の解明が必要とされている。

以上の課題から、本研究では2つの研究課題を設定した。

(1) 日本人英語教員の ELF に関する認識は、校種(小学校、中学校、高等学校)によって違いがあるのか。

(2) 日本人英語教員の ELF に関する認識は、教員の海外滞在経験によって違いがあるのか。

### 3. 方法

(1) 参加者

参加者は日本全国の小学校・中学校・高等学校で 2024 年度に外国語の授業を担当していた教員 164 名で、校種間の比較を行う目的から、複数の校種にまたがる教員は除外した。

(2) 質問紙

Nakamura et al. (2018) および Rose and Galloway (2019) に基づいて作成した「英語使用者の視点」「教材と学習環境に関するニーズ」「ネイティブ規範」の 3 因子 15 項目の質問紙を用い、6 件法で回答を求めた。また、参加者の勤務している校種、年齢、滞在経験などの属性を尋ねる質問も加えた。質問紙は Google Forms 上で作成した。

(3) 分析

記述統計を算出したあと、各因子の尺度得点を算出し、小学校・中学校・高等学校という異なる校種に所属する教師の ELF 認知を比較するための一元配置分散分析を行った。また、6か月以上の海外滞在経験を有するグループ($n$ = 66)と有さないグループ($n$ = 98)の2つのグループに分け、対応のない t 検定を行った。分析には JASP (Version 0.18.3.0)を使用した。

### 4. 結果と考察

分析の結果、「英語使用者の視点」「教材と学習環境に関するニーズ」「ネイティブ規範」の 3 つの因子について、以下の点が明らかになった。

（1）「英語使用者の視点」について、校種間の一元配置分散分析における有意差は確認されなかった（$p > .05$）。この因子では、すべての校種で他の因子よりも高い得点が示され、英語の多様性に対する基本的理解が各校種で共有されていることが示された。

（2）「教材と学習環境に関するニーズ」に関する認識において、校種別グループ間に有意差は見られなかった。このことは、大学受験や高校受験、民間の英語検定などで一般的にネイティブ・スピーカーの英語が用いられていることなど、社会的な要求に影響を受け、どの教育段階においても、実際の指導環境にノンネイティブスピーカーの英語を取り込むことの難しさがあることを示している。さらに、（1）と（2）の結果は、theory-practice divide の存在（Jenkins, 2007）を示唆しているといえる。

（3）最後に、「ネイティブ規範」に対する認識については、小学校教師（$n = 62$）と高等学校教師（$n = 57$）の間に有意差が確認され（$F(2, 161) = 3.398, p = 0.036$）、小～中程度の効果量が見られた（$\eta^2 = .041$）(Cohen, 1988)。事後検定の結果、高等学校教師がより柔軟な態度を示していることがわかった。これは、Sifakis and Sougari（2005）や Tomioka（2024）で示された結果と一致しており、小学校教師は英語教育の経験が比較的少なく、伝統的な指導モデルに依存する傾向が強いことが原因の一つであると考えられる。

また、海外滞在経験の有無に基づいた $t$ 検定の結果、海外滞在経験のある教師は、「教材と学習環境に関するニーズ」（$t = 2.979, p = 0.003, d = 0.474$）および「ネイティブ規範」（$t = 2.955, p = 0.004, d = 0.47$）で有意に高い得点を示した。これは、教員が置かれている文脈だけでなく、個々の経験についても同様に ELF 認識の形成に重要な役割を果たしていることを示唆している。

## 5．まとめ

本研究は、日本人英語教員の ELF に関する認識が、校種や教育環境だけでなく、個々の海外経験にも影響を受けることを明らかにした。今後の研究では、質的調査やインタビュー等を通じて、教員が ELF をどのように理解・受容し、実践に反映させていくのかを明らかにすることが求められる。また、教員研修や教材開発などの介入研究によって、教師の認識の変容について詳細に探ることが求められると考えられる。

## 6．引用文献


Breene, K. (2019, Nov 15). Which countries are best at English as a second language? World Economic Forum. https://www.weforum.org/agenda/2019/11/countries-that-speak-english-as-a-second-language/

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.

Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp.11–30). Cambridge University Press.

Mimatsu, T. (2011). ELF versus EFL: Teaching English for international understanding in Japan. In A. Archibald, A. Cogo, & J. Jenkins (Eds.), *Latest trends in ELF research*, pp.251–267. Cambridge Scholars Publishing.

Nakamura, Y., Lee, J.S., & Lee, K. (2018). English as an international language perception scale: Development, validation and application. *Language Culture and Communication, 30*, 189–208.

Rose, H., & Galloway, N. (2019). *Global Englishes for language teaching*. Cambridge University Press.

Sifakis, N.C., & Sougari, A. (2005). Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: A survey of Greek state school teachers' beliefs. *TESOL Quarterly, 39*(3), 467–488. https://doi.org/10.2307/3588490

Tomioka, S. (2024). Challenges in teaching English as a lingua franca: Japanese in-service teachers' attitudes toward ELF teaching and classroom realities. *JALT Global Englishes Special Interest Group Journal, 1*, 27–38. https://doi.org/10.37546/JALTSIG.GE1-4

# Research Designs in Pedagogical Articles: A Comparative Analysis Across School Subjects and Related Fields

Koki SEKITANI（Toyo Eiwa University）

Keywords: Research design, Pedagogical article, Comparative analysis, Across school subjects

## 1. Introduction

What makes a good pedagogical (practice-based) article has rarely been addressed within JASELE. A notable exception is Tanaka et al. (2024), who documented English teachers' struggles with designing and analyzing classroom-based research. Teachers in their study reported difficulties formulating clear research questions, selecting appropriate data, and interpreting results—especially without access to methodological exemplars. These challenges were pronounced among novice practitioner-researchers.

In educational psychology, Kobayashi (2024) raised a related concern: many class-based intervention studies fail to account for the non-independence of student data within classrooms. He argued that internal validity is compromised when studies ignore class-level effects, especially in quasi-experimental designs such as one-group pretest–posttest or non-equivalent group comparisons.

These issues underscore a broader need for clearer guidance on quantitative design and analysis in practitioner research. This study examines what kinds of research designs and analyses are currently used in pedagogical articles in *ARELE* and *JASELE Journal*, particularly those evaluating interventions. I also compare them with practices in other subject-based education journals (e.g., Japanese, mathematics, music, physical education, and home economics) to explore common patterns and discipline-specific differences. Through this comparison, key characteristics of a strong practice-based article in English education and beyond are explored.

## 2. Method

I analyzed practice-based research articles published over the past decade in six subject-specific journals in which a pedagogical article (practical-based) category was clearly defined and articles were publicly accessible. Studies implementing an educational intervention or teaching practice with reported outcomes were selected. Research designs were classified based on Haebara (2001) (see Table 2 for details). Table 1 lists the subject areas, academic societies, and journals reviewed.

**Table 1**

*Subjects and Affiliated Academic Societies and Journals*

| Subject | Academic society | Journal |
|---|---|---|
| English | Japan Society of English Language Education | *ARELE/ JASELSE Journal* |
| Japanese | Japanese Teaching Society of Japan | *Kokugoka Kyoiku* |
| Mathematics (Math) | Mathematics Education Society of Japan | *Bulletin for Mathematics Education Study* |
| Music | Japan Music Education Society | *Japanese Journal of Music Education Practice* |
| Physical Education (P. E.) | Japan Society for the Pedagogy of Physical Education | *Japan Journal for the Pedagogy of Physical Education* |
| Home Economics (H. E.) | The Japan Association of Home Economics Education | *Journal of the Japan Association of Home Economics Education* |

## 3. Results and Discussion

Research design types were compared across subject areas. The results are summarized in Table 2.

**Table 2**

*Frequency and Percentage of Research Design Types by Subject Areas*

| Subject | Research design | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Quantitative | | | | | | | | | | | | Qualitative | | Other | |
| | Experiment | | Quasi-experiment | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 1G post | | 1G pre–post | | Gs post | | Gs pre–post | | ANCOVA | | | | | |
| | *n* | (%) | *n* | (%) | *n* | (%) | *n* | (%) | *n* | (%) | *n* | (%) | *n* | (%) | *n* | (%) |
| English | 2 | (5) | 2 | (5) | 20 | (53) | 1 | (3) | 2 | (5) | 1 | (3) | 11 | (29) | 5 | (13) |
| Japanese | 0 | (0) | 2 | (9) | 5 | (22) | 3 | (13) | 0 | (0) | 0 | (0) | 22 | (96) | 0 | (0) |
| Math | 6 | (20) | 7 | (30) | 1 | (3) | 1 | (3) | 1 | (3) | 0 | (0) | 19 | (66) | 8 | (28) |
| Music | 1 | (4) | 5 | (19) | 2 | (7) | 1 | (4) | 0 | (0) | 0 | (0) | 24 | (89) | 3 | (11) |
| P. E. | 0 | (0) | 0 | (0) | 10 | (71) | 1 | (7) | 2 | (14) | 0 | (0) | 5 | (40) | 0 | (0) |
| H. E. | 0 | (0) | 1 | (20) | 1 | (20) | 0 | (0) | 0 | (0) | 0 | (0) | 5 | (100) | 0 | (0) |

***Note***. 1G post = one-group posttest-only; 1G pre–post = one-group pretest–posttest; Gs post = posttest-only with multiple groups; Gs pre–post = pretest–posttest with multiple groups; ANCOVA = analysis of covariance.

Compared to pedagogical (practice-based) studies in other subject areas, English education articles published in *ARELE* and *JASELE Journal* more frequently adopted a one-group pretest–posttest design. In contrast, studies that included multiple comparison groups were relatively rare. Qualitative studies and mixed-design approaches that combined qualitative and quantitative data were also less common. However, a notable trend was the relatively frequent use of designs that combined a one-group pretest–posttest with qualitative data, suggesting an attempt to complement quantitative outcomes with contextualized classroom insights.

## 4. References


Haebara, T. (2001). Quasi-experimental and single-case experimental designs. In T. Haebara, S. Ichikawa, & H. Shimoyama (Eds.), *Shinrigaku kenkyuho nyumon: Chosa jikken kara jissen made* [Introduction to research methods in psychology: From surveys and experiments to practice] (pp. 123–152). University of Tokyo Press.

Kobayashi, K. (2024). Evaluating the effectiveness of classroom-based psychoeducational intervention programs: A review of applied field research articles in the *Japanese Journal of Educational Psychology*. *Japanese Journal of Educational Psychology*, *72*(3), 197–208. https://doi.org/10.5926/jjep.72.197

Tanaka, T., Minami, Y., Takagi, A., Sakai, H., Kawai, H., Takizawa, Y., Nagakura, Y., Fujita, T., & Miyazaki, N. (2024). The challenges and perception of practitioner research conducted by English teachers in a community of practitioner research. *Journal of Applied Educational Research*, *29*, 1–20. https://doi.org/10.34429/0002000159

# 『英語教育大論争』再考

齋藤 嘉則(東京学芸大学)

キーワード:英語教育改革試案, 実用主義, 教養主義

## 1. はじめに

１９７４年（昭和４９年）から２年間、当時、参議院議員であった平泉渉氏と上智大学教授の渡部昇一氏との英語教育にかかわる論争が展開された。発端は、平泉氏が自由民主党政務調査会に提出した「外国語教育の現状と改革の方向」と題するひとつの試案である。それらの内容は半世紀余りの時を経た現在でも古くて新しい問題として私たちの前に立ち現れていると思われる。現在、人工知能の開発が進み、機械翻訳の精度が上がるにつれ、英語学習の目的などをもう一度確認することが必要な時期にきているのではないだろうか。

## 2. 論争の発端と経緯

昭和４９年４月、自由民主党の政務調査会に「外国語教育の現状と改革の方向」と題するひとつの試案が、同党の政調審議委員平泉渉氏（参議院議員）の手によって提出された。この論争は、雑誌『諸君！』（昭和５０年４月号、文藝春秋社、２００９年6月号を最後に休刊）が、渡部昇一教授（上智大学）の論文「亡国の『英語教育改革試案』」を掲載したことによってはじまる。両氏の論争過程は次のとおり、掲載誌はすべて雑誌『諸君！』である。

渡部昇一「亡国の『英語教育改革試案』」（昭和５０年４月号）
平泉渉　「渡部昇一教授に反論する」（同５月号）
渡部昇一「平泉案は新しい“廃仏毀釈”だ」（同６月号）
平泉渉　「明日の日本と外国語教育」（同７月号）
平泉渉・渡部昇一「激突対談・外国語教育大論争・終章」（司会・鈴木孝夫）（同８月号）
渡部昇一「私の英語上達法」（同９月号）
平泉渉　「私説・語学学習法」（同１０月号）

この論争は直ぐに爆発的反響をよび、英語専門誌、新聞など各マスコミがこれをとりあげるに及んで、国家的イシューになった。反響は日本国内にとどまらず、ニューズウイーク誌に二度にわたりこの論争をとりあげた。これは異例の扱い方である。

## 3. 平泉渉氏の「外国語教育の現状と改革の方向－一つの試案－(四九・四・一八)」(抜粋)

（※*「試案」の冒頭部分と重要な部分を掲載する。*）

自由民主党政務調査会
国際文化交流特別委員会副委員長
参議院議員　平泉　渉

わが国における外国語教育は、中等教育・高等教育が国民のごく限られた部分に対するものでしかなかった当時から、すでにその効率の低さが指摘されてきた。旧制中学・旧制高校を通じて、平均八年以上にわたる、毎週数時間以上の学習にもかかわらず、旧制大学高専卒業者の外国語能力は、概して、実際における活用の域に達しなかった。

今や、事実上全国民が中等教育の課程に進む段階を迎えて、問題は一層重大なものとなりつつある。それは第一に、問題が全国民にとっての問題になったことであり、第二に、その効率のわるさが更に一段と悪化しているようにみえることである。

国際化の進むわが国の現状を考え、また、全国民の子弟と担当教職員とが、外国語の学習と教育とのために払っている巨大な、しかもむくわれない努力をみるとき、この問題は今や

わが文教政策上の最も重要な課題の一つとなっているといわねばならぬ。

（中略）

五、改革方向の試案

1　外国語は教科としては社会科、理科のような国民生活上必要な「知識」と性質を異にしている。

また数学のように基本的な思考方式を訓練する知的訓練とも異なる。

それは膨大な時間をかけて修得される暗記の記号体系であって、義務教育の対象とすることは本来むりである。

2　義務教育である中学の課程においては、むしろ「世界の言語と文化」というごとき教科を設け、ひろくアジア、アフリカ、ヨーロッパ、アメリカの言語と文化とについての基本的な「常識」を授ける。同時に、実用上の知識として、英語を現在の中学一年修了程度まで、外国語の一つの「常識」として教授する。（この程度の知識すら、現在の高校卒業生の大部分は身につけるに至っていない。）

3　高校においては、国民子弟のほぼ全員がそこに進学し、事実上義務教育化している現状にかんがみ、外国語教育を行う課程とそうでないものとを分離する。（高校単位でもよい。）

4　中等教育における外国語教育の対象を主として英語とすることは妥当である。

5　高校の外国語学習課程は厳格に志望者に対してのみ課するものとし、毎日少なくとも二時間以上の訓練と、毎年少なくとも一ヶ月にわたる完全集中訓練を行う。

6　大学の入試に外国語は課さない。

7　外国語能力に関する全国規模の能力検定制度を実施し、「技能士」の称号を設ける。

六、外国語教育の目的

わが国の国際的地位、国情にかんがみ、わが国民の約五％が、外国語、主として英語の実際的能力をもつことがのぞましい。

この目標が実現することは将来においてわが国が約六百万人の英語の実用能力者を保持することを意味する。その意義は、はかりしれない

## 4. 若干の考察と結語

平泉試案の全文と雑誌に掲載された論文を読み解くことでこの論争の全体像を正確に把握することができる。現在、人工知能の開発が進み、機械翻訳の精度が高まりつつある状況のもとで、外国語を努力して学び身に付けることの意味は何か、をもう一度額に汗して考える必要がある。平泉・渡部論争はその機会を与えてくれる。外国語学習の意義が明確になれば外国語学習の到達目標もおのずと定まる、と考えることができるからである。

英語教育の研究分野と実践分野をおおまかに「目的論」「方法論」「評価論」と分けて考えてみると、「方法論」と「評価論」についての研究と実践報告は確かに質量ともに豊かであり、学会誌の掲載論文もおおまかにこの２つの内容に帰属するものが多数である。その中で平泉・渡部論争が実用主義と教養主義の単なる二項対立の論争に矮小化されてはいないか、令和の時代にこの論争を振り返り再考することには意味があるのではないか。

出典は不明であるが「外国語を学ばなくなった国（民族）は滅びる」といわれている。その真偽のほども定かではないがこれを仮に真とすれば、そのことから「外国語」を学ぶことそのものに意味があると考えることができるのではないか。実用主義であろうが教養主義であろうが、「外国語」を学ぶということは自分たちと異なる文化を言語を学ぶことを通して知るということに他ならないのではないか。

## 5. 参考引用文献

平泉渉・渡部昇一（1995）.『英語教育大論争』文藝春秋社.

# 学習指導要領の曖昧な効力をめぐる批判的実在論的考察
## ──「授業は英語で」政策を例にして──

梶ヶ谷　毅(国際基督教大学)

キーワード:学習指導要領,「授業は英語で」政策, 批判的実在論, 公立中学校

### 1. 問題背景と理論的枠組み

学習指導要領の「効力」に関する議論は、法的拘束力の有無に関するものが多く、現場における影響を扱った実証的研究は限られている。また、英語教育政策研究における学習指導要領の影響を論じた研究は、教員の心理的側面から研究したものが多く、学習指導要領や学校の制度的側面を考慮した研究は少ない。さらに、長尾(1988, p. 239)は教員が学習指導要領を熟読しない一方で、それがカリキュラムの基準として機能しているという「奇妙な事態」を指摘したが、このような曖昧な拘束力が今日においても存続しているのかは検討の余地がある。

本研究は、こうした課題に応答するべく、Archer (1995)の批判的実在論の理論的視座を導入し、中学校学習指導要領の「英語の授業は英語で行うことを基本とする」という文言(以下「授業は英語で」政策)を例に、学習指導要領の拘束力を再検討する。批判的実在論は、観察可能な出来事とそれを可能にする構造を区別し、後者にアプローチすることを目的とする。とりわけ Archer の分析的二元論では、主体と構造を分析的に分け、構造は主体をある程度傾向づけるが、主体は構造を内省することにより自身の行動を最終的に決定づけると考える。また、Archer は、構造にはヒト・モノ・カネなどの物的要素である構造的創発力(Structural Emergent Properties; SEPs)と、信念や理念といった意味的要素である文化的創発力 (Cultural Emergent Properties; CEPs)を区別している。ある構成要素のかたまりが SEPs・CEPs として機能しているとき、それらの SEPs・CEPs により主体の実践はある一定の傾向を持つ。

本研究では、「授業は英語で」政策を対象に、SEPs・CEPs・主体の関係に注目しながら、学習指導要領の拘束力のあり方を検討する。

### 2. データと分析手法

本研究は、関東地方に位置する公立中学校(仮名:リンドウ市橘中学校)において、2023 年 5 月から 2024 年 8 月にかけて現地調査を実施した。対象データは、英語科教員 5 名に対する授業観察、うち 2 名に対する半構造化インタビュー、および校長・教育委員会職員へのインタビューである。調査は「授業は英語で」政策の理解、履行状況、授業内での言語使用等に焦点を当てて行った。データは批判的実在論的テーマ分析(Wiltshire & Ronkainen, 2021)を用いて分析した。

### 3. 分析結果

研究に参加した教員は、「授業は英語で」政策について認識しており、「すべて英語で行うことは難しい」や「初めて知ったときは驚いた・歓迎した」といったさまざまな反応を示した。ただし、意識の醸成はおもに教員養成段階でなされ、現職において政策の理解や実施能力を高める機会は日々の会話のなかでも、公式な研修としても存在していなかった。研究授業後の協議では言語使用に関する言及があるものの、研修の場ではほとんど触れられないという共通認識があった。

学習指導要領そのものの参照についても、「週案に記載されている」、「先輩に言われたときに確認する」、「忘れることの方が多い」、などの受動的な言説が多く聞かれた。これは教科書や指導案に頼った授業という実践的慣行、さらには教員間で教科内容について話し合う機会の少なさと関係していると考えられる。

また、指導言語の選択において教員の理解・実践にはばらつきがあり、最初の挨拶のみ英語で行う教員や、「自分はなるべく英語を使い、生徒が日本語で助け合えばよい」といった、学習指導要

領の意図とは異なる認識も示唆された。

さらに、学習指導要領に強く影響される教科書には指導言語に関する明示的記載がなく、日本語が多用されている。指導案についても同様であり、結果として教員の裁量が広がり、制度による言語使用の制約は実質的に弱まっていた。

学習指導要領が現場に伝達される過程では、文部科学省や教育委員会、管理職による選択的解釈が介在していた。今回の改訂では「主体的に学習に取り組む態度」などが重点的に強調され、「授業は英語で」政策は相対的に軽視されていた。その結果、教員は制度的な補助なしに自ら解釈する必要に迫られていた。

## 4. 考察

本研究により、「授業は英語で」政策は、現場において一貫した形で実施されているわけではなく、むしろ教員による実践・解釈に依存していることがわかった。これは、指導言語に関する学校内での合意形成の機会が乏しいこと、教科書や指導案においても指導言語に関する指示がないこと、そして教員が学習指導要領を参照・理解する明確な制度的契機（例：校内・校外研修）が欠如していることに起因すると考えられる。

このような状況は、「授業は英語で」政策が、SEPs としても CEPs としても限定的にしか機能していないことを示唆する。すなわち、制度や研修によって実施を支える物的基盤が整備されておらず、また、指導言語に関する理念や理解が教員間で共有され、内面化され、その政策の理解なしには英語教育が滞るような文化的環境もなかった。

たしかに、研究に参加したすべての教員は「授業は英語で」政策の存在を知っており、またそれに対して（日本語が多い授業展開を）申し訳なさそうに語ったり、自らの実践を「授業は英語で」政策と結びつけて語るなど、なんらかのかたちで反応していた。これは、この政策が教員の日々の生活を意味づける概念的要素のひとつとして「時々思い出される」「わずかに意識される」程度には機能していることを意味する。とりわけ、近年教員になった層においては、教員養成課程などで直接的に同政策を学ぶ機会があり、「授業は英語で」政策は「やるべきこと」という意識的な内在化が進んでいた可能性がある。

ところが、このような意識は校内・校外研修などを通じて教員全体に共有・合意されることはなく、教員を強く傾向づける力とはなっていない。つまり同政策は物質的にも（SEPs）・文化的にも（CEPs）教員の実践にとって本質的ではなく、結果的に「知ってはいるが実施は各個人に任せられる」という曖昧な効力に影響されていたと思われる。これにより、同政策はもともと授業を英語で行うことに好意的であった教員の実践を後押しするするかもしれないが、同政策に否定的な教員の意識を変えるまでの影響力は発揮していないことも示唆される。

## 5. 結論

本研究は、「授業は英語で」政策を対象として、実際の教育現場での効力を、批判的実在論の枠組みから明らかにした。特に、本政策が SEP としても CEP としても強固に働いていないことにより、「意識はしているが実施は個人に任せられる」という曖昧な効力が確認された。この曖昧さは、法的な議論では捉えきれない、制度・文化・主体の媒介過程に由来するものである。

## 6. 引用文献

長尾彰夫 (1988).「コース・オブ・スタディとしての学習指導要領とカリキュラム編成」『教育学研究』第 55 巻 第 3 号, 239–247.

Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.

Wiltshire, G., & Ronkainen, N. (2021). A realist approach to thematic analysis: making sense of qualitative data through experiential, inferential and dispositional themes. *Journal of Critical Realism*, *20*(2), 159-180. https://doi.org/10.1080/14767430.2021.1894909

# 英語教育改革における「切り札」幻想
## ―小学校英語，授業は英語で，入試政策―

寺沢　拓敬(関西学院大学)・梶ヶ谷　毅(国際基督教大学)・須藤　爽(筑波大学大学院生)

キーワード:英語力向上，効果検証，科学コミュニケーション

### 1．問題の所在

人々が教育問題や政策について語るとき，つねに特定の(しばしば恣意的な)視角で論点が切り取られる。これをフレーミングと呼ぶ(秋吉, 2017, 2 章)。近年の英語教育論議でも，特定のプログラムや改革を英語力向上の決定的切り札として称揚する「切り札フレーム」が蔓延している(寺沢, 2019)。しかも，このフレームは大衆や政策関係者だけでなく英語教育研究者もしばしば用いており，業界全体に浸透しているが，このフレームには以下の問題がある。

A. **学術的な不誠実さ**:ある施策の効果を実際より過大にアピールすることは，非倫理的である。また，科学コミュニケーション上の問題も引き起こす(例，政策立案者や一般大衆の過剰な期待)
B. **方法論的問題**:不適切な調査デザイン・統計手法・データ解釈に基づいて，施策の効果が推定されるが，その方法論的問題は考慮されず，「効果的だった」という結果だけに注目が集まる
C. **政策ディストラクション** (Terasawa et al., 2024):特定の施策だけが注目を集める結果，政策的リソースの偏在を招き，より穏当かつ持続可能な改革案が軽視される
D. **学術ディストラクション**:研究者の関心や研究資源(例，科研費，学会の大会テーマ)が特定の施策に偏ることで，他の重要な研究テーマのプレゼンスが低下する

本発表では，以上の問題を，過去 20 年の英語教育改革を事例分析しながら検討する。

### 2．事例 1:「授業は英語で」

学習指導要領に「英語の授業は英語で行うことを基本とする」という文言を書き込むことで，コミュニケーション能力の向上を目指すという政策動向(以下，「授業は英語で」政策)も，科学的根拠が乏しいまま「切り札」フレーミングがなされた施策の代表例である。特に2009 年の高校学習指導要領改訂では，「コミュニケーション力」育成の重要政策として同政策が言及されている(寺島, 2009)。

高校版「授業は英語で」政策の成立過程をみると，初出や議論の経緯，科学的根拠も不明確なまま，突如政策文書に盛り込まれたことが明らかである(江利川, 2009, 2018)。さらに中学校への導入(2017年)に際しては，有識者ヒアリングで「効果は明確でない」との見解が示されたにもかかわらず，それは黙殺され，1998 年の限定的なデータが政策の正当化に用いられた。こうした状況に対し，高校版導入以降，多くの研究者によって，同政策の問題点や(例:串田, 2021;亘理, 2011)，効果を疑問視するエビデンス(岩井, 2019)が提示されてきた。他方，政策実施に関する研究には批判的視点が乏しい上，政策を追認するような知見も散見される(例，Machida, 2019;Reed, 2020)。

### 3．事例 2:英語入試改革

英語教育論議において，入試はパルマコン的に語られてきた。すなわち，文法・読解に偏重した英語入試を学校現場におけるコミュニカティブな活動を妨げる「毒」と評価する一方で，スピーキング試験の導入を授業改善および日本人の英語力向上の「切り札」とみなし，現状打開の手立てとして称揚してきたのである。

しかし，少なくとも日本では，英語入試改革のポジティブな効果を実証的に明らかにした研究は確認できない(羽藤, 2020)。他方で，入試改革の効果が限定的であることや (Saida, 2016)，子ども・受験者への心理的負担 (中村, 2021; 西郡・倉本, 2021)，さらには意図せざる負の効果 (阿部, 2017;

南風原, 2018) に警鐘を鳴らす研究は蓄積されている。にもかかわらず，大学入学共通テストへの民間試験導入（のちに廃案）や，中学校英語スピーキングテスト (ESAT-J) の都立高校入試への導入では，推進者は過度にその効果や革新性を強調し，先行研究の批判的知見のみならず，他の懸案事項――たとえば，入試の公平性や民間企業との利益相反――を充分に顧みることがなかった (大津・南風原, 2023; Terasawa et al., 2024)。

## 4. 事例 3：小学校英語

小学校への英語導入も日本人の英語力向上の「切り札」として扱われてきた。しかも，大衆のみならず研究者にもこのフレームが浸透していた（松川, 2000）。しかし，その正当性を裏づける研究には調査デザイン上の問題が多く，そもそも報告されている効果量（＝効果の大きさ）は微弱だった（寺沢, 2020, 7 章）。にもかかわらず，こうしたネガティブな研究結果は黙殺される傾向があった。

その最終的帰結が，新教科「外国語」の誕生である。中学・高校における改革であれば「小改革」で済んだところを，小学校英語という「大改革」が選択されたことを意味している。この大改革にあえて舵を切ったのは，「切り札」への楽観的な期待があったからこそだろう。しかし，新たな教育内容の導入は，ただでさえ多忙な教育現場の負担をさらに増す結果となった（佐久間, 2024）。結果的に，効果不明のまま，人的・制度的・財政的コストの大きな「小学校英語」が推進されたことになる。

## 5. 考察と提言

以上の 3 事例以外にも，近年の様々な施策が「切り札」フレームで論じられつつある。たとえば，CLIL/EMI の導入，ICT（GIGA スクール構想）や生成 AI の利用，一部自治体がアピールする民間英語テストの大規模実施や ALT 増員，他国の政策事例の借用によって英語教育が改善するという期待は大きい。しかし，本事例分析が明らかにしたとおり，「切り札」フレームには不適切なフレーミング方法という問題（前述の A と B）と，健全な論議を妨げるという問題（C と D）の双方が存在する。

こうした問題にもかかわらず，このフレームが政策・研究で重宝されるのは，特定施策の効果への素朴な楽観があるからだろう。しかし，教育施策の効果は，教育条件・社会条件をめぐる複雑な要因から常に左右されることを忘れるべきではない。いかに有望に見える改革案であっても，効果が発現しないことや，逆に副作用が生じることは常に起こり得る。こうした見方は，近年のエビデンスベースト系の諸研究では常識となっており（杉谷, 2024），英語教育も例外ではない（亘理ほか, 2021）。

このような複雑性を踏まえれば，希望的観測だけで特定の「切り札」に傾注するのは厳に慎むべきであり，冷静かつ慎重な議論が求められる。とりわけ，英語教育政策に関しては，事前の効果期待値を「ゼロ」に仮設定したうえで，データや研究知見の蓄積に応じて効果の見積もりを更新していく思考方法が必要であろう。

上記を踏まえ，研究者・政策関係者は切り札フレームにどう向き合うべきか，以下の提言を行う。

- **「どこかに切り札があるはずだ」という幻想を捨てる**：代わりに，中立的なフレームを採用する
- **対案としての漸進主義（インクリメンタリズム）**：
  - 日本という社会言語学的文脈を大前提にして，公教育の枠内で効果的な英語インプットを大幅に増加させることには限界があるという現実をまず認識する。そのうえで，ほとんどの施策には「劇的な効果」は期待できないと率直に認める（＝研究者としての誠実性）。
  - 他方，小～中程度の効果であれば期待できる場合があることを前提にし，研究や政策はそうした「慎ましやかだが現実的な効果」の解明に注力する
- **コストに対する思考**：効果とコスト（および副作用）のバランスを常に考慮する
- **科学コミュニケーション上の倫理の啓蒙**：研究者・政策関係者が効果を過大にアピールすることは倫理違反であることを明確化し，ガイドラインを策定する

## 6. 引用文献

文献一覧は，以下の researchmap ブログに掲載した。
https://researchmap.jp/blogs/blog_entries/view/91814/0d20267260cc648aa4603fc7e12f92f1

# 誰が応用言語学の知を構築するのか
## ―「認識論上の人種主義」という視点から―

田嶋 美砂子(茨城大学)

キーワード:知の構築, 認識論上の人種主義, 論文投稿と査読

### 1. 背景と目的

発表者は一昨年度及び昨年度の本研究大会において、応用言語学界で近年注目を集めている事柄を批判的応用言語学の視点から考察した。具体的には、一昨年度に World Englishes 論、English as a Lingua Franca 論、英語帝国主義論など、英語の多様性及び一極集中状況にまつわる理論的枠組みを再考し(田嶋, 2024)、昨年度は(批判的)応用言語学の脱植民地化に焦点をあて、日本の英語教育学界でどのようなことができるのかという点を探究した。本発表では、こうした背景を踏まえ、応用言語学界における知の構築について議論する。援用するのは、「認識論上の人種主義(epistemological racism)[1]」という概念(e.g., Kubota, 2019; Pennycook, 2021)である。なお、本発表は実証的(empirical)なものではなく、概念整理(conceptual)の意味合いが強い。しかし、議論を具体的にわかりやすく進めるために、発表者が論文投稿時に受け取ったことのある査読コメントもデータとして使用する(研究倫理に鑑み、コメントはその意図を変えない程度に言い換えて提示する)。

### 2.「認識論上の人種主義」

「認識論上の人種主義」は、応用言語学界で 2010 年代頃から議論が活発になってきている概念である。この概念は、「西洋を基盤とする知及び学術実践と非西洋を基盤とするそれらとの間にある不平等な権力関係がしばしば可視化されずに、維持される」(Kubota, 2019, p. 713)傾向を指す。別の言い方をするならば、学術界(応用言語学界)には、白人中心かつグローバル・ノース中心の知を標準的なものとして捉える状況、そして主に英語で書かれたその知が偏重的に引用され続けている状況が存在するということである。Pennycook(2021)はこの点について、「次から次へと書籍や論文が出版され、学会も開催されているが、偏狭な地域(主にヨーロッパと北米)出身の学者が特定の文脈に関する研究を議論し、そうした研究を世界の他の地域にあてはめようとしている」(p. 18)と指摘し、知の構築における不均衡な現状を批判している。

### 3. 論文投稿と査読

(1) 先達のエピソード

このような潮流の中、複数の研究者が自身の学術活動(とりわけ論文投稿とその査読結果)にまつわる逸話を共有し始めている。例えば Tupas(2017)は、自身(投稿者)と査読者との間に存在する「科学的／学術的(scientific)であること」に対する見解の相違によって、質的研究をまとめた論文がトップクラスの国際ジャーナルで不採択となった経験をもとに、言語(英語)教育研究の分野には「知の正統性を否定する行為(delegitimization of knowledge)」(p. 18)が見られると主張している。Kubota(2019)も、「認識論上の人種主義」を探究する過程で、3 つのエピソードを紹介している。そのうちの 1 つで核となっているのが、「『グローバル』とは何を意味するのか」という問題提起である。この問題提起は、ブラジルの研究者がブラジルの大学における批判的教育実践についてまとめた論文に対して、国際ジャーナルの査読者から「論文をさらにグローバルな文脈で展開する(frame the paper in a more global context)」(p. 719)よう、提案されたことに起因している。Kubota(2019)は、同じ

[1] “racism”は「人種差別」と訳されることが多い。音訳で「レイシズム」と表記される場合もある。しかし、本発表では、知が「人種」概念を基盤として価値づけられる傾向について論じるという目的に鑑み、「人種主義」と訳出した。

テーマの研究を仮にグローバル・ノースの文脈で遂行した場合、「グローバルではない」との指摘は受けないのではないかと述べ、学術活動において「グローバル」という概念が「北（欧米）」の理論及び実践と同一視されていると批判している。もう 1 つは、Kubota 自身に関するエピソードである。日本における成人英語学習者の経験やサブジェクティヴィティ（社会との関わりの中での主体性）に焦点をあてた論文を国際ジャーナルに投稿したところ、不採択の通知が届き、編集者からは国内ジャーナルや「日本研究」に特化したジャーナルでの出版を勧められたとのことである。Kubota（2019）では、この他にも書籍出版の計画書にまつわる逸話が言及されている。

(2) 発表者のエピソード

こうした経験は、Tupas や Kubota だけのものではない。むしろ、日本など非英語圏で研究に従事する人々には馴染み深いものであろう（Piller et al., 2022）。例えば発表者は、日本におけるフィリピン系・セルビア系オンライン英会話の興隆に着目し、講師の職業的不安定性や脆弱性について研究しているが（e.g., Tajima, 2025）、査読コメントとしてしばしば遭遇するのが、「ローカルな文脈（one local context）に限定している」「国際的な読者層（international readership）に見合っていない」「汎用的な知見（generic insights）を提供していない」といったものである。「国内もしくは地域のジャーナル（national or regional journal）への投稿をお勧めする」という常套句が含まれることもある。では、国内ジャーナルであれば採択されるのかというと、今度は別の問題が生じる。テーマが言語イデオロギー、ジェンダー、（オンライン）越境労働などであるため、言語（英語）教育系の編集者からは「当該ジャーナルの範囲外（outside the scope of our journal）」というコメントを受け取ることになる。つまり、上記の例に関してまとめるならば、国際ジャーナルでは非英語圏の研究が「地域研究」として捉えられ、仮に採択されるとしても、その「地域研究」がいかに汎用性を有しているのかを正当化しなければならず、国内ジャーナルでは汎用性ではなく、研究自体の存在意義を正当化しなければならないときがあるということである。こうしたダブル・バインドな状況は、ある特定の人々が「科学的／学術的である」と見なすものを基盤として知が構築され得るという点、またその知の構築には「人種」や「地域性」が深く関与し、「ローカル」な文脈でも再生産され得るという点を示している。

## 4. 現状の打破に向けて

論文投稿と査読にまつわる逸話を公にする機会は少ない。「語らない／語れない」経験を心のうちに蓄積していく研究者も多いのではなかろうか。Tupas（2017）や Kubota（2019）で紹介されている経験は、「語られる」場を得た比較的幸運な逸話である。さらにこうした逸話には、「この論文は最終的に○○ジャーナルに採択された」といった成功を示す一文が添えられていることも多い（しかし、この一文がない場合、論文の質を証明することが難しく、「感情論」で片付けられるというジレンマがある）。日本を文脈とする研究者が応用言語学界で「標準」とされているものをときに活用し、ときに退けながら、「知の生産者」となるにはどのような道があるのだろうか。「認識論上の人種主義」とどのように向き合えばよいのであろうか。本発表では、こうした課題について聴衆の皆さんとともに探究していく。

## 5. 引用文献


田嶋美砂子 (2024). 「英語と私と公共性―批判的応用言語学の視点から」細川英雄・牛窪隆太・福村真紀子（編著）『ことばと公共性―言語教育からことばの活動へ』明石書店. 110-134.

Kubota, R. (2019). Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics, 41*(5), 712-732.

Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical re-introduction* (2nd ed.). Routledge.

Piller, I., Zhang, J., & Li, J. (2022). Peripheral multilingual scholars confronting epistemic exclusion in global academic knowledge production: A positive case study. *Multilingua, 41*(6), 639-662.

Tajima, M. (2025). Ideological positioning of Serbian teachers in Japan's online *eikaiwa* industry: Peripheral whiteness and exploitation of Eastern European labor [Manuscript submitted for publication].

Tupas, R. (2017). (Il)legitimate knowledge in English language education research. In S. A. Mirhosseini (Ed.). *Reflections on qualitative research in language and literacy education* (pp. 17-28). Springer.

# 「主体的に学習に取り組む態度」の評価に向けた一提案
## ―Mission Sheetを通じた自己調整と粘り強さの育成―

大脇　裕也(大阪府大東市立北条中学校)

キーワード:主体的に学習に取り組む態度，自己調整，粘り強さ，評価，Mission Sheet

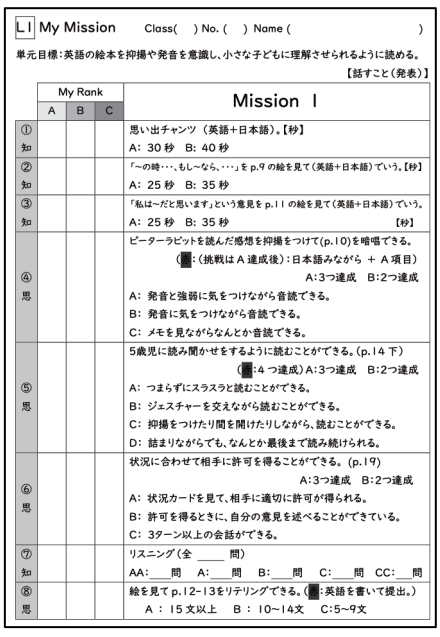
### 1. はじめに

学習指導要領が改訂され、中学校用検定済教科書の使用が始まって4年目になるが、「主体的に学習に取り組む態度」の評価に関しては評価方法がなかなか進んでいない。「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」では「主体的に学習に取り組む態度」の評価に関する事例が 1 つ、評価に関する留意点が4点挙げられている。観点別学習状況の評価に関しては、「主体的に学習に取り組む態度」の評価は基本的に「思考・判断・表現」と一体的に評価するとされており、その例としてパフォーマンステストを行った際の評価例についても記載されている。しかし、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」と「主体的に学習に取り組む態度」の評価が切り離されて行われている実践は依然として学校現場で散見され、生徒の自己調整や粘り強さを促す方法については未だ模索が続いている。特に、自己調整を図る際には「振り返りシート」を利用している研究が多くみられるが、「粘り強さ」に焦点を当てた先行研究が少ない。したがって、2021 年度に、EFL における動機づけ研究ではたびたび援用されている自己決定理論(Deci&Ryan(2017))にある「自律性」「有能性」「関係性」の欲求を満たすことができることができれば、生徒が学習意欲を持って粘り強く学びに向かうことができるのではないかと考え、Mission Sheet を作成した。生徒が単元内で達成すべき項目をMissionと呼び、このSheetには各単元で達成を目指す複数項目のMission内容とA～Cの評価基準が示されている。生徒は自ら達成させたいと考える自分の目指す目標や評価(有能性)へ向かって自分が挑戦したいと思う項目を選択し(自律性)、友人と共に練習し(関係性)何度でも粘り強く挑戦できることを目指した。本研究の対象者は 2021 年度に入学し、現在中学 3 年生となっている。自己調整の過程や粘り強さをどのように可視化し評価してきたのかを報告するとともに、生徒の粘り強さや学習への意欲が高まった様子についても紹介する。

### 2. Mission Sheetについて

資料1は中学2年生のLesson 1で使用したMission Sheetである。生徒に学習の方向性を提示し各Missionの目的意識を促すことをねらいとして、Mission Sheet の上部には単元目標と4技能5領域のうち焦点を当てた領域を明記した。また、各 Mission が「知識・技能」あるいは「思考力・判断力・表現力」のいずれに該当するかを示すことで、成績評価の観点を明確にした。Mission Sheet が成績に大きく関わることを年度の初めに必ず確認するようにしており、達成度が可視化されているため、成績に関する問い合わせはこの 2 年間で一件もなかった。

Mission Sheet を実践した初年度は 1 単元あたり 8～9 の Mission を設定していた。しかし、時間的制約から全ての Mission を達成させることが難しい場面があったため、昨年の途中からは年間指導時数と育成したい資質・能力とのバランスを考慮して。一部の単元では6つ程度のMissionに絞って構成するなどして調整するようにした。Misson の設定は柔軟に設定する必要がある。


L1 My Mission　Class(　) No. (　) Name (　)

単元目標:英語の絵本を抑揚や発音を意識し、小さな子どもに理解させられるように読める。

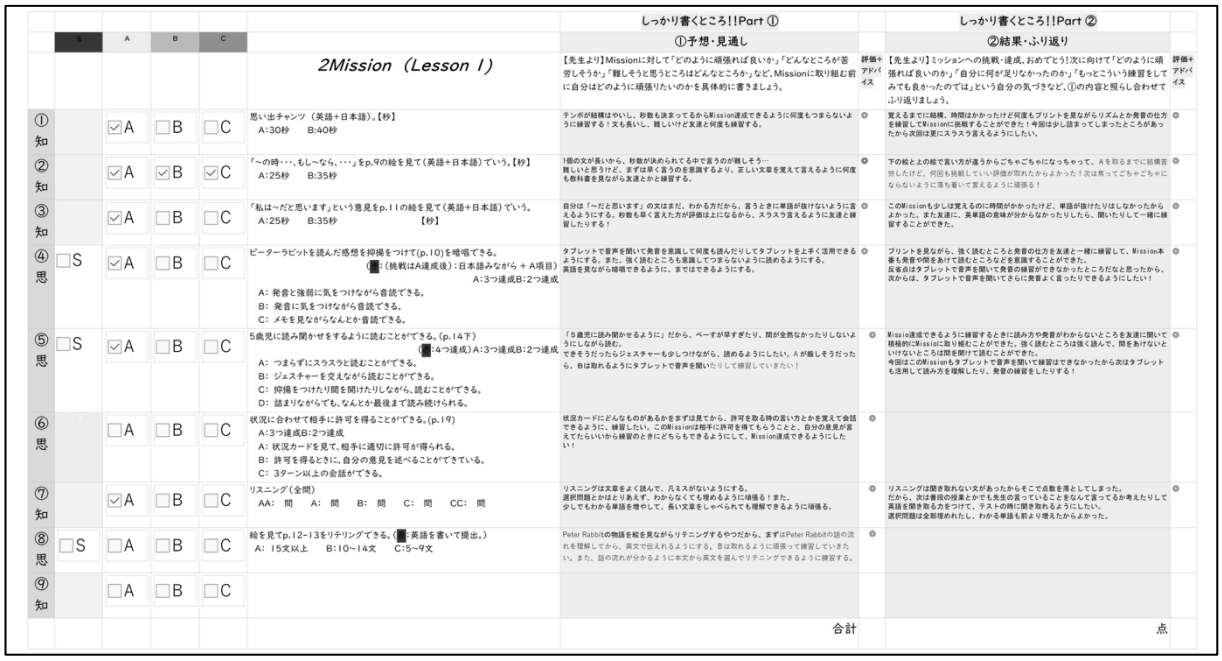
【話すこと(発表)】

| | My Rank A | B | C | Mission 1 |
|---|---|---|---|---|
| ①知 | | | | 思い出チャンツ（英語+日本語)。【秒】<br>A: 30秒　B: 40秒 |
| ②知 | | | | 「～の時…、もし～なら、…」を p.9 の絵を見て(英語+日本語)でいう。【秒】<br>A: 25秒　B: 35秒 |
| ③知 | | | | 「私は～だと思います」という意見を p.11 の絵を見て(英語+日本語)でいう。<br>A: 25秒　B: 35秒　【秒】 |
| ④思 | | | | ピーターラビットを読んだ感想を抑揚をつけて(p.10)を暗唱できる。<br>(■:(挑戦はA達成後):日本語みながら ＋ A項目)<br>A:3つ達成　B:2つ達成<br>A: 発音と強弱に気をつけながら音読できる。<br>B: 発音に気をつけながら音読できる。<br>C: メモを見ながらなんとか音読できる。 |
| ⑤思 | | | | 5歳児に読み聞かせをするように読むことができる。(p.14下)<br>(■:4つ達成)A:3つ達成　B:2つ達成<br>A: つまらずにスラスラと読むことができる。<br>B: ジェスチャーを交えながら読むことができる。<br>C: 抑揚をつけたり間を開けたりしながら、読むことができる。<br>D: 詰まりながらでも、なんとか最後まで読み続けられる。 |
| ⑥思 | | | | 状況に合わせて相手に許可を得ることができる。(p.19)<br>A:3つ達成　B:2つ達成<br>A: 状況カードを見て、相手に適切に許可が得られる。<br>B: 許可を得るときに、自分の意見を述べることができている。<br>C: 3ターン以上の会話ができる。 |
| ⑦知 | | | | リスニング(全 ＿＿ 問)<br>AA:＿＿問　A:＿＿問　B:＿＿問　C:＿＿問　CC:＿＿問 |
| ⑧思 | | | | 絵を見てp.12-13をリテリングできる。(■:英語を書いて提出。)<br>A：15文以上　B：10~14文　C:5~9文 |

資料1　Mission シート

## 3. 振り返りシートについて

自己調整学習を促すにあたっては、OECD（経済協力開発機構）が提唱する学習プロセスである AAR サイクル(OECD, 2015)を参考にして、Mission Sheet と連動した振り返りシートを作成し Microsoft のアプリである One Note を使用して生徒とやり取りした（資料 2）。One Note とはデジタルのノート作成アプリであり、共同編集を可能とする。そのため、生徒が振り返りを書くと教師の One Note に同期され、教師のアプリから生徒が書いた内容を確認したり加筆・修正したりすることが可能である。生徒は Mission に取り組む事前に必ず「しっかり書くところ Part①」に記入していなければならず、この部分が記載されていなければ Mission を受けることができない設定とした。Mission 達成後には「しっかり書くところ Part②」を記入させ、これらを点数化し成績にも入れた。



| | | | | | 2Mission （Lesson 1） | しっかり書くところ!!Part ①<br>①予想・見通し | | しっかり書くところ!!Part ②<br>②結果・ふり返り | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | S | A | B | C | | 【先生より】Missionに対して「どのように頑張れば良いか」「どんなところが苦労しそうか」「難しそうと思うところはどんなところか」など、Missionに取り組む前に自分はどのように頑張りたいのかを具体的に書きましょう。 | 評価+アドバイス | 【先生より】ミッションへの挑戦・達成、おめでとう!次に向けて「どのように頑張れば良いのか」「自分に何が足りなかったのか」「もっとこういう練習をしてみても良かったのでは」という自分の気づきなど、①の内容と照らし合わせてふり返りましょう。 | 評価+アドバイス |
| ①知 | | ☑A | ☐B | ☐C | 思い出チャンツ（英語＋日本語）。【秒】<br>A:30秒　B:40秒 | テンポが結構はやいし、秒数も決まってるからMission達成できるように何度もつまらないように練習する！文も長いし、難しいけど友達と何度も練習する。 | ⚙ | 覚えるまでに結構、時間はかかったけど何度もプリントを見ながらリズムとか発音の仕方を練習してMissionに挑戦することができた！今回は少し話すってしまったところがあったから次回は更にスラスラ言えるようにしたい。 | ⚙ |
| ②知 | | ☑A | ☑B | ☑C | 「〜の時・・・、もし〜なら、・・・」をp.9の絵を見て（英語＋日本語）でいう。【秒】<br>A:25秒　B:35秒 | 1個の文が長いから、秒数が決められてる中で言うのが難しそう…<br>難しいと思うけど、まずは早く言うのを意識するより、正しい文章を覚えて言えるように何度も教科書を見ながら友達とかと練習する。 | ⚙ | 下の絵と上の絵で言い方が違うからごちゃごちゃになっちゃって、Aを取るまでに結構苦労したけど、何回も挑戦していい評価が取れたからよかった！次は焦ってごちゃごちゃにならないように落ち着いて言えるように頑張る！ | ⚙ |
| ③知 | | ☑A | ☐B | ☐C | 「私は〜だと思います」という意見をp.11の絵を見て（英語＋日本語）でいう。<br>A:25秒　B:35秒　【秒】 | 自分は「〜だと思います」の文はまだ、わかる方だから、言うときに単語が抜けないように言えるようにする。秒数も早く言えた方が評価は上になるから、スラスラ言えるように友達と練習したりする！ | ⚙ | このMissionも少しは覚えるのに時間がかかったけど、単語が抜けたりはしなかったからよかった。また友達に、英単語の意味がかからなかったりしたら、聞いたりして一緒に練習することができた。 | ⚙ |
| ④思 | ☐S | ☑A | ☐B | ☐C | ピーターラビットを読んだ感想を抑揚をつけて(p.10)を暗唱できる。（■:（挑戦はA達成後）：日本語みながら ＋ A項目）<br>A:3つ達成B:2つ達成<br>A：発音と強弱に気をつけながら音読できる。<br>B：発音に気をつけながら音読できる。<br>C：メモを見ながらなんとか音読できる。 | タブレットで音声を聞いて発音を意識して何度も読んだりしてタブレットを上手く活用できるようにする。また、強く読むところも意識してつまらないように読めるようにする。<br>英語を見ながら暗唱できるように、まずはできるようにする。 | ⚙ | プリントを見ながら、強く読むところと発音の仕方を友達と一緒に練習して、Mission本番も発音や間をあけて読むところなどを意識することができた。<br>反省点はタブレットで音声を聞いて発音の練習ができなかったところだなと思ったから、次からは、タブレットを聞いてさらに発音よく言ったりできるようにしたい！ | ⚙ |
| ⑤思 | ☐S | ☑A | ☐B | ☐C | 5歳児に読み聞かせをするように読むことができる。(p.14下)<br>A：つまらずにスラスラと読むことができる。（■:4つ達成）A:3つ達成B:2つ達成<br>B：ジェスチャーを交えながら読むことができる。<br>C：抑揚をつけた間を開けたりしながら、読むことができる。<br>D：詰まりながらでも、なんとか最後まで読み続けられる。 | 「5歳児に読み聞かせるように」だから、ペーすが早すぎたり、間が全然なかったりしないようにしながら読む。<br>できそうだったらジェスチャーも少しつけながら、読めるようにしたい。Aが厳しそうだったら、Bは取れるようにタブレットで音声を聞いたりして練習していきたい！ | ⚙ | Missio達成できるように練習するときに読み方や発音がわからないところを友達に聞いて積極的にMissioに取り組むことができた。強く読むところは強く読んで、間をあけないといけないところは間を開けて読むことができた。<br>今回はこのMissionもタブレットで音声を聞いて練習はできなかったから次はタブレットも活用して読み方を理解したり、発音の練習をしたりする！ | ⚙ |
| ⑥思 | | ☐A | ☐B | ☐C | 状況に合わせて相手に許可を得ることができる。(p.19)<br>A:3つ達成B:2つ達成<br>A：状況カードを見て、相手に適切に許可が得られる。<br>B：許可を得るときに、自分の意見を述べることができている。<br>C：3ターン以上の会話ができる。 | 状況カードにどんなものがあるかまずは見てから、許可を取る時の言い方とかを覚えて会話できるように、練習したい。このMissionは相手に許可を得てもらうことと、自分の意見が言えてたらいいから練習のときにどちらもできるようにして、Mission達成できるようにしたい！ | ⚙ | | |
| ⑦知 | | ☑A | ☐B | ☐C | リスニング（全問）<br>AA：問　A：問　B：問　C：問　CC：問 | リスニングは文章をよく読んで、凡ミスがないようにする。<br>選択問題とかはとりあえず、わからなくても埋めるように頑張る！また、<br>少しでもわかる単語を増やして、長い文章をしゃべられても理解できるように頑張る。 | ⚙ | リスニングは聞き取れない文があったからそこで点数を落としてしまった。<br>だから、次は普段の授業とかでも先生の言っていることをなんて言ってるか考えたりして英語を聞き取る力をつけて、テストの時に聞き取れるようにしたい。<br>選択問題は全部埋められし、わかる単語も前より増えたからよかった。 | ⚙ |
| ⑧思 | ☐S | ☐A | ☐B | ☐C | 絵を見てp.12-13をリテリングできる。（■:英語を書いて提出。）<br>A：15文以上　B:10~14文　C:5~9文 | Peter Rabbitの物語を絵を見ながらリテニングするやつだから、まずはPeter Rabbitの話の流れを理解してから、英文で伝えれるようにする。Bは取れるように頑張って練習していきたい。また、話の流れが分かるように本文から英文を選んでリテニングできるように練習する。 | ⚙ | | |
| ⑨知 | | ☐A | ☐B | ☐C | | | | | |
| | | | | | | 合計 | | 点 | |

資料 2　振り返りシート

## 4. 成果と課題

Mission Sheet によって「見通しをもって学ぶこと」「目標を意識して挑戦すること」「達成度を自分で把握すること」が可能となり、生徒は単元全体を通して自分のペースで粘り強く学び続けることができた。実際に、ある Mission で初回は C 評価であった生徒が、何度も挑戦を重ねて最終的に A 評価を獲得する事例もあり、その姿勢が他の生徒にも波及していた。これは、「粘り強さ」の可視化と評価の一つの手立てとして有効であったと考えられる。一方で、「主体的に学習に取り組む態度」の評価については、なお試行錯誤の途上であり課題も多い。本発表では、実践を通して見えてきた評価の工夫や、生徒が粘り強く取り組む姿を具体例として提示し、一つの提案として紹介したい。紙幅の都合によりここでは触れられないため、当日、動画等を交えて報告する。

＊本研究は JSPS 科研費 JP25H00105 の助成を受けたものである。

## 5. 引用文献

大脇裕也　(2025).『評価基準を可視化した Mission シートの実践例』『英語教育(大修館書店)』Vol.73, No.14, 28-29

OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030 (2015)
Extracted from :
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing.

# 多肢選択式読解問題における
# 本文をパラフレーズした正答選択肢の魅力度の調査
# —生成 AI を用いた効率的な作成方法の検討—

若松　千智（千葉大学大学院生）

キーワード：多肢選択式テスト，リーディング，生成 AI

## 1．はじめに

テストを検討する際に意識する必要がある 4 観点について、根岸（2017）では以下の通りに定義している。(1)「妥当性」: テストが測ろうとしている知識や能力を測っているか、(2)「信頼性」:何度測っても同じような結果が出るか、(3)「波及効果」:テストが学習や指導に及ぼす影響はどのようなものか、(4)「実用性」:テストの作成・実施・採点・解釈が容易かどうか。近年教育現場では教員不足や教員の多忙化が著しく、上記のテストの 4 観点における「実用性」が特に重要である。また、多肢選択式テストでは、当て推量によって正確な能力の測定が阻害されてしまうという課題がある（若林・根岸, 1993）。そのため、テスト受験者の能力によって魅力度の変化する選択肢の検討が求められる。政所（2018）では、多肢選択式読解問題において、得点が低・中程度の受験者は、正答の選択肢が本文の語を多く含んでいる選択肢を選ぶ傾向があると示されている。本文の語を含んだ割合で選択肢を分析しているが、本文の語を同義語で置き換えた選択肢については触れられていない。

そこで、本研究では、採点が容易である多肢選択式テストに焦点を当て、正答選択肢における本文の内容語を言い換えた割合を調整した場合、テスト受験者の正答選択肢に対する魅力度がどのように変化するのかを検証する。また、テスト作成者である教員の負担軽減のために、多肢選択式テストの課題である「作成に時間がかかること」を克服するツールとして生成 AI を用い、効率的な選択肢の作成方法を検討することで定期テストの充実の一助となるよう、本研究のテーマを設定した。

## 2．研究目的

上記の理由より、本研究の目的を以下の 3 つに設定した。

(1) 本文の語を使用する割合がより低い場合の正答選択肢を含む問題は、本文の語を使用する割合がより高い正答選択肢を含む問題と比べて、正答率がどの程度変化するのか明らかにすること。

(2) 本文の語を使用する割合がより低い場合の正答選択肢を含む問題は、本文の語を使用する割合がより高い正答選択肢を含む問題と比べて、受験者の問題に対する自信度がどの程度変化するのか明らかにすること。

(3) 生成 AI を使用したテスト作成の効率化について検討すること。

## 3．実施方法

### 3.1 マテリアル

テストは実用技能英語検定 2 級 2023 年度第 3 回実施分、2024 年度第 1 回実施分、2024 年度第 2 回実施分の計 3 回分、合わせて 28 問を使用した。それぞれ文章を読んだ上でいくつかの質問に答える形式の 4 択の多肢選択式の読解問題 7 題を対象とし、2 種のテストを使用した。一つ目は実用技能英語検定の問題をそのまま使用したもの（オリジナル）、二つ目は実用技能英語検定の文章、問題文、錯乱肢はそのまま使用し正答の選択肢のみ作り替えたもの（パラフレーズ）である。

使用した選択肢の例
オリジナル　:will take part in an event at a university in Petersburg.
パラフレーズ　:will join an event at a university in Petersburg.
2023 年度第 3 回実施分第 3 問 A(27)より

選択肢における本文の内容語を使用した割合の調査では、政所(2018)を参照し、本文に 3 回以上登場する内容語が選択肢に占める割合と、本文に 1、2 回登場する内容語が選択肢に占める割合を足すことでパラフレージング・レベルを算出した。

$$\frac{\text{本文 3 回以上登場する内容語数}}{\text{選択肢の総語}} + \frac{\text{本文 1、2 回登場する内容語数}}{\text{選択肢の総語}} = \text{パラフレージングレベル}$$

今回扱うテスト(オリジナル)では、本文の語を含む割合が 50%以上の選択肢が 20 個(17.86%)、20～49%の選択肢が 71 個(63.39%)、1～19%の選択肢が 15 個(13.39%)、0%の選択肢が 6 個(5.36%)であり、政所(2018)と同様の傾向が見られた。生成 AI での選択肢作成は、「(正答選択肢を入れる)Create three paraphrased sentences using CEFR B1 level vocabulary.」というプロンプトを使用して作成し、出力された文章において文法的に修正が必要な場合はその選択肢を採用せずに、文法的な文が使われているものの中で最も本文の語が使用されている割合が低いものを採用した。

3.2 調査協力者

協力者は国立大学・大学院に所属する学生 65 名であり、所属学部は教育学部・工学部・理学部・国際教養学部・園芸学部・法政経学部等、多岐にわたる。

3.3 実施方法

2025 年 1 月中旬から 2 月上旬にかけてテストを実施した。データの取り扱いに関する同意書にサインをしてもらった後、(1) 制限時間は 1 時間であること、(2) 前から順に解くこと、(3) 回答を記入したらそれぞれの問題に対する自信度を 3 段階で記入すること、の 3 点を伝えた上でテストを開始した。(2)の前から順に解くことを受験者に伝えた理由は、カウンターバランスを取るためである。

## 4. 結果と考察

生成 AI を用いて正答選択肢をパラフレーズした結果、28 個の正答選択肢のうち 27 個で本文に使用されている内容語の割合が下がった。

使用した 2 種類のテストは、正答選択肢のみ異なるが問題文が同じであり、同じ人が 2 種類のテストを解くことはできないため、それぞれの集団が同質となるように最新の英語資格試験のスコアを確認した上で 2 グループに割り振った。1 問当たり正解したら 1 点で採点し、満点を 28 点としたところ、採点結果は、オリジナルが $N$＝32、$M$＝25.56、$SD$=3.25、$Max$＝28、$Min$＝16、パラフレーズが $N$＝32、$M$＝23.78、$SD$＝4.41、$Max$＝28、$Min$＝11 であり、天井効果が見られた。LangTest を使用し、両者を対応のない $t$ 検定で分析した結果、$p$＝.075($t$＝1.80、 $df$＝62)であり、有意傾向が見られたため、本文の内容語が低い場合には、テストが難しくなる傾向があると言える。

## 5. 謝辞

本研究は、第37回「英検」研究助成の助成を受けております。本研究の実施の機会を与えてくださった公益財団法人　日本英語検定協会の皆さま、選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。

## 6. 引用文献

Mizumoto, A. (2025). *Langtest*. https://langtest.jp/
Open AI. (2024). *ChatGPT 4o* (2024/5/31)［Large language model］. https://chatgpt.com/
日本英語検定協会. (2023).『英検 2 級一次試験過去問』.
政所里佳. (2018). パラフレージング・レベルによる錯乱肢の作成: 誤答分析に基づくテキスト理解度の診断に向けて. Eiken bulletin=「英検」 研究助成報告/日本英語検定協会 編, 30, 85-108.
根岸雅史. (2017).『テストが導く英語教育改革「無責任なテスト」への処方箋』. 三省堂.
若林俊輔・根岸雅史. (1993).『無責任なテストが「落ちこぼれ」を作る』. 大修館書店.

# 即時フィードバックとモデル提示がスピーキングと振り返りに与える影響―AI採点型スピーキングテストの場合―

印南 洋(中央大学)・小泉 利恵(筑波大学)・
真家 峻(東北大学)・花沢 典行(茨城県立水戸第一高等学校)

キーワード:スコアレポート, 振り返り, 学習のための評価

## 1. はじめに

形成的評価では、学習向上のために、生徒が評価結果を使うことが求められている (e.g., Phakiti & Leung, 2024)。形成的評価には様々な形態があるが、その中で、テストの評価結果が記載されたスコアレポートをフィードバックとして読み取って振り返り、自分の強みと弱みを確認した上で、次の目標を設定し、その目標に基づき学習し、また次の評価を受けるという、評価を学習サイクルの中で活かすことが重要である(Brown et al., 2019)。スピーキングテストのスコアレポートの活用において、これまで詳細なフィードバックを直後に行えず、時間がある程度経った後では、生徒が学習のために有効活用することが困難であった。その点で、AI 採点型スピーキングテストは、即時フィードバックが可能で、望ましい形成的評価につながる可能性がある。

第二言語(L2)習得研究の訂正フィードバックの研究では、効果的に誤りが修正されるための様々な条件・要因が研究され、その中の一つが、フィードバック提示の時期(即時か遅延か)による文法誤りの訂正効果だった(鈴木, 2024)。テストのスコアレポートでのフィードバックは、誤りの訂正に限定されないが、訂正フィードバックからの知見を応用できる可能性がある。また、L2 ライティング研究において、モデルの提示により、その後のライティングの質、特に語彙の側面が向上することも示されている(Nguyen et al., 2024)。本研究は、AI 採点型スピーキングテストによる即時フィードバックとモデル提示が、L2 スピーキングや振り返りに与える影響を調べる。この点は、スピーキングテストのスコアレポートを利用した形成的評価の文脈では、知る限り検証されていない。

## 2. 研究目的

AI 採点型スピーキングテストにおける即時フィードバックとモデル提示が、どのようにスコア向上と振り返りの深まりに有効かについて調べること。

研究課題 1:テスト受験後のフィードバックや関連活動によって、テストスコアに変化は見られるか。

研究課題 2:テスト受験後のフィードバックや関連活動を経て生徒が行う振り返りや学習に向けた行動は、テストスコアの変化と関連があるか。

## 3. 方法

(1) 参加者と手順

日本人高校 1 年生 177 名。既存のクラスを使って、クラスごとに 2 群のどちらかに割りあてた。英語授業で AI 採点型スピーキングテスト(AISATS)を受け、その直後に結果を受け取り、振り返り、練習課題 3 題に取り組んだ。次の授業で同じテストを受け、結果受領後に振り返りを行った。

a. 模範提示あり群($n$ = 107):モデルテスト直後に模範的なモデルとその解説を提示された。

b. 模範提示なし群($n$ = 70):モデル提示と解説がなく、その分振り返りの時間が長かった。

(2) マテリアル

a. スピーキングテスト:AISATS (AI Skill Assessment & Training System; ポテンシャルプラス株式会社, 2025):GTEC Basic/Advanced のタスク形式を参考に、音読、Q&A、絵描写、意見陳述タスクを設定した。1 回目と 2 回目は全く同じテストにした。

スコアレポートには、テスト全体と各タスクでの、全体スコア、発音、流暢さ、語彙、文法、タスクの達成(タスク達成度)のスコア(0～9)、各タスクでの自分の発話の録音、書き起こし、1

分当たりの単語数(流暢さ)などが提示された。

b. アンケート(振り返りシート):テストに対する反応や振り返りを、5 件法リカート尺度と記述式で引き出した。紙に記入して、テストの練習では手元に置くよう指示した。その後に Google Forms に記入させ、この記載内容を分析した。

(3) 手順(ST = スピーキングテスト、FB = フィードバック)

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ST 1 回目＋即時 FB | → | 提示あり群:解説＋振り返り＋モデル提示＋練習<br>提示なし群:解説＋振り返り＋練習 | → | ST 2 回目＋即時 FB | → | 振り返り |

(4) 分析

形式に慣れた後半に出題した絵描写と意見陳述のタスクのスコアの平均値を使用し、二元配置分散分析(提示ありなしの 2 群×事前・事後テスト)を用いた。アンケートの記述は質的に分析した。

## 4. 結果と考察

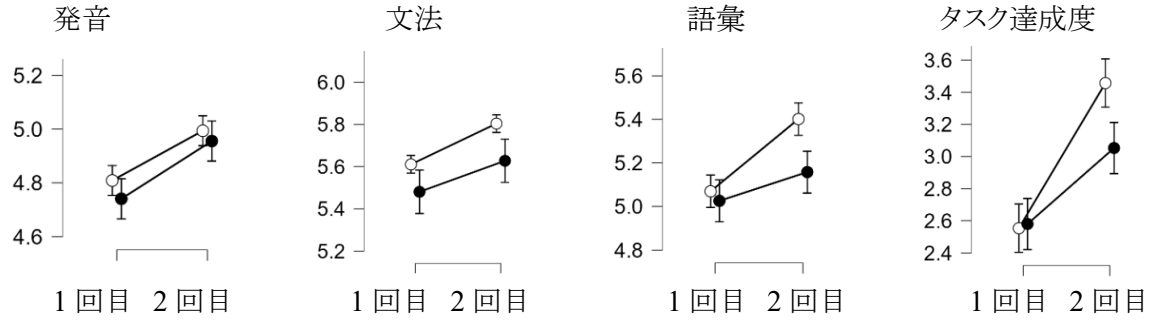
(1) テスト受験後のフィードバック・関連活動による、テストスコアの変化(研究課題 1)

すべての観点で両群が有意に伸びた。語彙とタスク達成度では、グループと事前事後での交互作用があり、単純主効果の分析で、モデル提示あり群の伸びがより大きかった(図 1 参照)。

(2) テスト受験後のフィードバック・関連活動と、テストスコアの変化の関連(研究課題 2)

全スコア平均の変化でグループ分けし、アンケート記述と付き合わせた。活動とスコア変化に連動があった例を挙げる。モデル提示あり群で 1.05 点伸びた生徒は、1 回目後に「同じフレーズを使いすぎない」ことを目標とし、練習課題すべてと「接続詞の復習」を行い、2 回目後には「話したい内容を的確な単語、文法で表現できた」が「同じフレーズを何度か使ってしまった」「はきはき話す」等を改善点として挙げていた。この活動は英語の勉強に「少しはなったが、AI をどこまで信じればいいかがわからない」と回答した。振り返り記述とテストスコアの変化が連動していないケースも見られた。詳細は発表で報告する。

図 1. スピーキングテスト 1 回目と 2 回目におけるスコアの変化




注: ○提示あり群、●提示なし群

## 5. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 基盤研究(B) 24K00082 の助成を受けたものです。ご協力くださった生徒さん、教員の方々に感謝申し上げます。

## 6. 引用文献

鈴木祐一 (2024).『あたらしい第二言語習得論:英語指導の思い込みを変える』研究社.

ポテンシャルプラス株式会社. (2025). AISATS. https://potentialplus.co/ja/aisats/

Brown, G. T. L., O'Leary, T. M., & Hattie, J. A. C. (2019). Effective reporting for formative assessment: The asTTle case example. In D. Zapata-Rivera (Ed.), *Score reporting research and applications* (pp. 107–125). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351136501

Nguyen, L. Q., Dao, P., & Nguyen, B. T. T. (2024). Model texts as a feedback instrument in second language writing: A systematic review. *Language Teaching Research*. Advance online publication.

Phakiti, A., & Leung, C. (2024). *Assessment for language teaching*. Cambridge University Press.

# 英語力の向上が期待できる英語科の取組
## —R5全国学力・学習状況調査とR5英語教育実施状況調査のデータ解析から—

斉田　智里(横浜国立大学)

キーワード:英語力，第4期教育振興基本計画，全国学力・学習状況調査，英語教育実施状況調査

### 1. 目的

グローバル化の進展と日本の国際的な地位の低下という社会の現状に対して、国は教育政策の目標の一つに、グローバル社会における人材育成を掲げ、外国語教育の充実・強化を図ってきている。目標の進捗状況を把握するため、第 2 期教育振興基本計画(2013～2017 年度)では、英語力の目標を中学校卒業段階で英検 3 級程度以上、高等学校卒業段階で英検準 2 級程度から 2 級程度以上を達成した中高生の割合を 50%に、第 3 期教育振興基本計画(2018～2022 年度)では、中学校卒業段階で CEFR の A1 レベル相当以上、高等学校卒業段階で CEFR の A2 レベル相当以上を達成した中高生の割合を 5 割以上にするという指標を設定した。文部科学省は 2013 年度から英語教育実施状況調査を毎年実施し、中高生の英語力を調査している。調査結果によると、中高生の英語力の水準は年々上昇し続け、ついに令和 5(2023)年度には中高生とも目標指標の 5 割を達成した(文部科学省、2023)。これを受けて、第 4 期教育振興基本計画(2023～2027 年度)では、外国語でコミュニケーションを図る資質・能力を着実に育成するため、中学校卒業段階で CEFR の A1 レベル相当以上、高等学校卒業段階で CEFR の A2 レベル相当以上を達成した中高生の割合を、5 年後までに 6 割以上とすること、全ての都道府県・政令指定都市で 5 割以上、特にグローバルに活躍することが期待される層の拡充に向けて、高等学校卒業段階で CEFR の B1 レベル相当以上を達成した高校生の割合を 3 割以上にするという、さらに高い指標を設定した。一方、2019 年度に続き、2023 年度に 2 度目の実施となった全国学力・学習状況調査中学校英語では、「聞くこと」と「読むこと」の平均正答率は 5 割台であったが、「書くこと」は 24.1%、「話すこと」は 12. 4%と、受容能力に比べて発信能力が大幅に低く、無解答率も高く、課題であることが示された(国立教育政策研究所、2023)。

国による数値目標の設定という他教科には見られない特徴をもつ外国語科において、数値目標を達成するために、どのような取組がどの程度有効であるかを研究することは意味があると思われる。本研究では、令和 5 年度英語教育実施状況調査と令和 5 年度全国学力・学習状況調査の実データの分析を通して、英語科のどの取組が、英語力向上にどの程度の効果が期待できるかを検討する。

### 2. 方法

(1)　使用データ

A:  令和 5 年度英語教育実施状況調査(R5 英語調査)(文部科学省、2023)

公立中学校に対する下記の質問項目とその回答を分析に使用した。9,165 校中、第 3 学年の生徒数 21 名以上の 7,989 校を分析対象とした。

・生徒の英語力(CEFR A1 レベル相当以上の英語力を有する生徒数の割合)
・授業における、生徒の英語による言語活動の割合(第 3 学年)
・授業における英語担当教師の英語使用状況
・外国語指導助手(ALT)等の授業への参画の具体的状況、ALT 等の授業外での活動状況
・英語の授業における ICT 機器の活用状況(令和 5 年度)

B:  令和 5 年度全国学力・学習状況調査(R5 全国学調)(国立教育政策研究所、2023)

中学校第 3 学年の英語の成績と、英語学習に関する質問紙調査項目の回答を使用した。

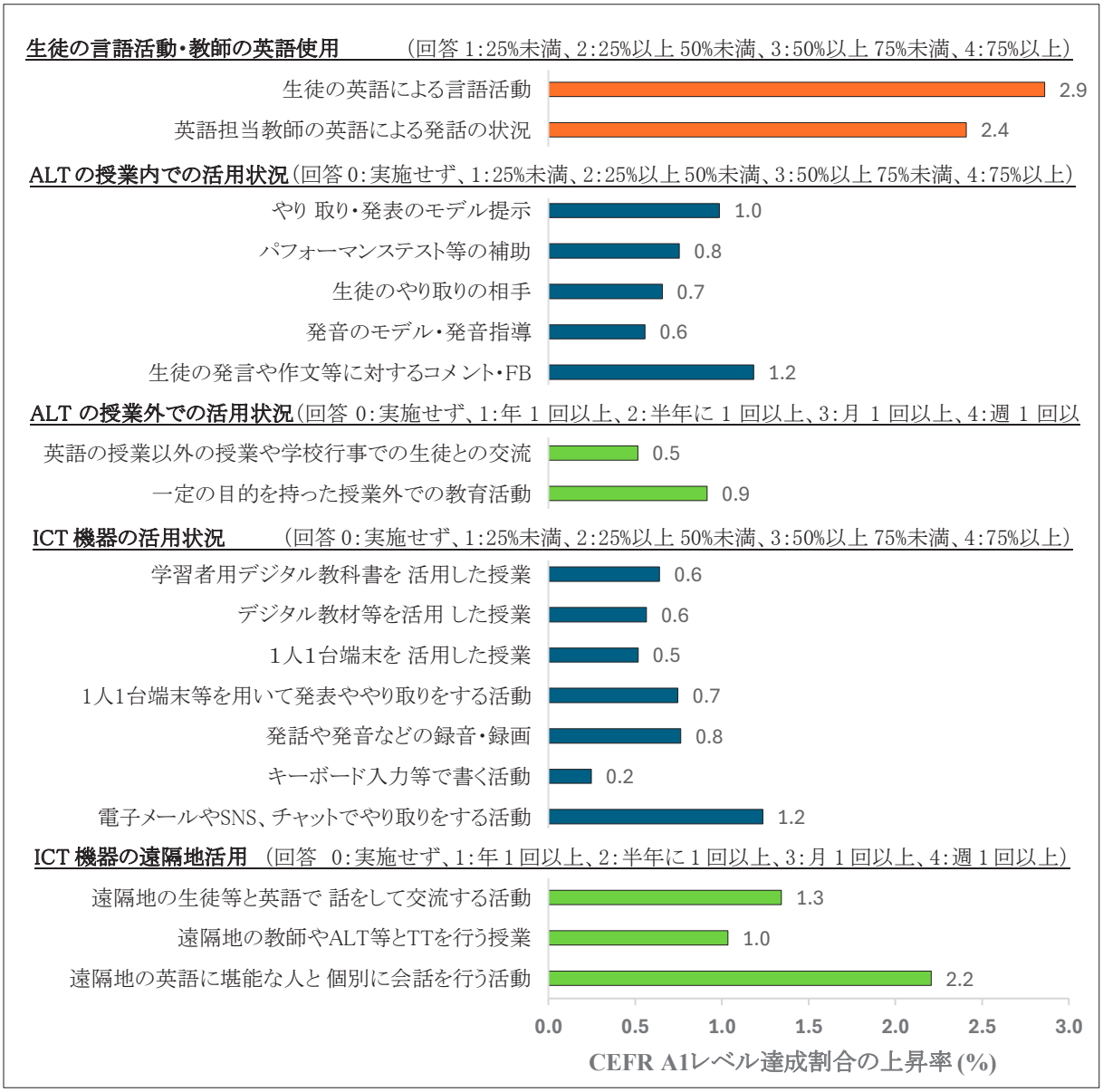
(2) 分析方法

R5 英語調査の CEFR A1 達成割合を従属変数とし、R5 全国学調のデータを統制変数とし、R5 英語調査で英語科の取組を一つずつ独立変数として投入し、非標準化係数の大きさを検討した。

## 3. 結果・考察

英語科の取組が、CEFR A1 レベル達成割合にどの程度効果があるかを、図 1 に示した。効果の大きさは、英語科の取組状況の質問に対する回答が1段階高い場合の、CEFR A1 達成割合の上昇率で示した。回答の選択肢が同じ取組は、同じ色の棒で示した。生徒の英語による言語活動の増加や教師の英語使用の増加、ALT 等による生徒の発言や作文等へのフィードバックや、ICT 機器を活用し遠隔地の先生との会話活動の増加や生徒との交流等は、英語力の向上が期待できそうである。

図 1　英語科の取組が CEFR A1 レベル達成割合を押し上げる効果




## 4. 謝辞

本研究は、令和 6 年度文部科学省委託事業の成果の一部である。研究協力者である横浜国立大学の鈴木雅之氏、髙本真寛氏、小竹空翼氏、大塲貴志氏に心より感謝を申し上げます。

## 5. 引用文献

文部科学省（2023）．令和 5 年度「英語教育実施状況調査」の結果について
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00005.htm
国立教育政策研究所（2023）．令和5年度全国学力・学習状況調査の調査問題・正答例・解説資料について https://www.nier.go.jp/23chousa/23chousa.htm

# スペリングテスト直後の採点(自己・相互)は学習者にどのような気づきを与えるか

髙波　幸代(群馬大学)

キーワード:スペリングテスト, 採点, 気づき

## 1. はじめに

スペリング学習に関する先行研究では、教師主導の指導よりも学習者自身による自己訂正(self-correction)を取り入れた学習の方が効果的であるとされている(Alber & Walshe, 2004; Morton et al., 1988)。髙波(2024)では、自己採点の有無以外は同条件の 2 グループを用いて、学習前後に同一のテストを実施した。その結果、自己訂正により自信度と正答率に有意な向上が認められた。本研究では、スペリングテスト直後に行う採点プロセスが学習者にもたらす気づき、また得点への変化、についてさらなる検証を行うために、自己採点と相互採点の比較を行った。

自己採点はテスト直後に各自が行う形式とし、相互採点ではペアで用紙を交換し採点するよう指示した。その後、間違えたところをお互いに確認しながらアドバイスをしあう、という時間を設定した。それぞれの採点活動により得られた気づき等を自由記述にて回収し、分析することとした。本研究では髙波(2024)のデータに自己採点後に相互採点を加えた条件のデータを追加し、自己採点あり・自己採点なし・相互採点ありの3条件の比較を行う。

## 2. 方法

(1) 参加者($N = 56$)

2024 年 1 月(自己採点あり:$n = 24$)、5 月(自己採点なし:$n = 21$)、2025 年 1 月(自己採点＋相互採点:$n = 11$)のデータを比較する。それぞれ、北関東の国立大学 1 年生に調査協力を依頼し、書面にて同意を得られた回答のなかから、すべての手順を不備なく終えた参加者のデータのみを分析対象とした。

(2) マテリアル

a. 目標語:以下の選出方法で本研究に使用する学習用の単語を用意した。
・高等学校英語教科書において高頻度で取り上げられる単語であること
・規則的な綴りと不規則な綴りが含まれており、弁別力が高いとみなされた単語であること
上記の条件を満たす 35 語(*addition, already, ancestor, artificial, athlete, atmosphere, attempt, award, believe, bottle, cause, certainly, civilization, commercial, disappoint, elderly, embarrass, emergency, emphasize, freeze, frighten, heart, label, measure, medium, precious, preserve, reach, receive, soldier, southern, tease, temperature, thought, warm*)を今回の調査で使用した。尚、この 35 語を選出するまでに、100 語の単語を過去調査にて検証しており、弁別力等の結果から最終的に上記の 35 語を使用した(Takanami, 2024)。

b. 書き取りテスト(プレ・ポスト):目標語 35 語の音声を聞いて正しい綴りを書くテスト。音声は 2 回繰り返され、参加者は音声を聞いた後に解答を記入。採点前後にプレ・ポストとして実施。

c. 学習用シート①英訳テスト:目標語 35 語について日本語での意味が提示されており、語頭の文字のみ手がかりとして印字されているテスト用紙を配布した。同義語などの複数回答を防ぐ目的で、語頭の文字を提示した。

d. 学習用シート②単語リスト:目標語 35 語について、単語の綴りと意味がリスト形式で表記されたワークシート。すべての単語に目を通したことを確認する目的と、単語についての印象(覚えやすさ)に解答してもらう目的で、35 語すべてに 0-10 での自己評価を求めた。単語の音声情報は調査者が一語ずつ発音して提示し、発音・綴り・意味を同時に確認させた。

e. 相互採点用アドバイスシート:隣の人に採点をしてもらう、という設定で互いに採点をさせた。

その後、採点結果をもとに、互いにアドバイスしながら意識して覚えなおした方が良い箇所などをメモにとらせ、気づきを促した。

f. 事後アンケート: すべてのテストと学習セッションを終えた後で、採点前後の意識の変化について、自由記述による回答を求めた。

(3) 調査手順

調査開始前に調査の目的とデータの取り扱いについて説明する時間を設けた。その後、書き取りテスト(プレ)、英訳テスト、スペリング学習＋群ごとの介入(自己採点あり・自己採点なし・相互採点あり)、書き取りテスト(ポスト)、事後アンケートの順にマテリアルを配布した。用紙はその都度配布・回収をして、直前に記入した情報が目に触れない状態で次の調査に進めた。調査前後に、データ協力の可否について尋ね、調査を終了した。

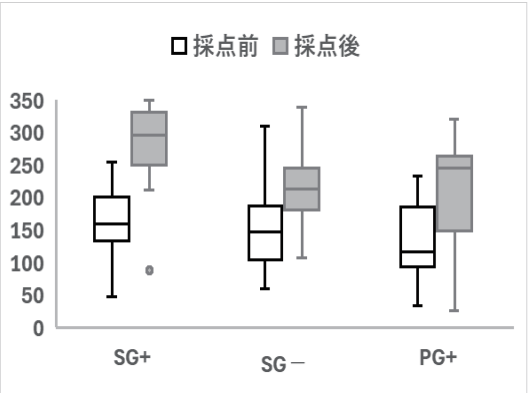
## 3. 結果と考察

本稿では、結果の一部として、採点条件(自己採点あり[SG＋]・自己採点なし[SG－]・相互採点あり[PG+])が採点前後の自信度にどのような影響を与えたかについて報告する。

採点条件(自己採点あり[SG＋]・自己採点なし[SG－]・相互採点あり[PG+])×自信度(プレ・ポスト)の2要因分散分析の結果、交互作用が有意であった($F(2.0, 53.00) = 11.07$, $p < .001$, $\eta p^2 = .29$)。採点条件の各水準における単純主効果の分析の結果、SG＋群では $t(23) = -11.43$, $p < .001$, $r = .92$ で採点後に自信度が有意に高まっており、同様に SG－群も $t(20) = -9.72$, $p < .001$, $r = .92$ で採点後に自信度が有意に高まっていた。最後に PG+群については、$t(10) = -3.96$, $p = .001$, $r = .78$ であり，相互採点も自信度に変化を与えたことが示唆された。

次に、プレテストとポストテストの各水準における単純主効果の分析を行った。プレでは 3 群に対して、$F(2,55) = .52$, $p = .600$, $\eta^2 = .02$ で有意な差がみられなかったが、ポストでは $F(2,55) = 7.50$, $p = .001$, $\eta^2 = .22$ で有意な差が見られた。下位検定の結果、SG+条件と SG－条件との間($p = .005$)および SG 条件と PG+条件との間($p = .007$)には有意差が認められたが、SG－条件と PG+条件の間には有意な差はみられなかった($p = .881$)。結果から、採点前後での自信度の変化に大きな影響を与えるのは自己採点であり、相互採点は自己採点をしない場合とほぼ同程度であることが示唆された。発表当日は自己採点あり，自己採点なし・相互採点あり，の3グループの得点の推移を比較し、異なる採点プロセスの介入後に、テスト得点がどう変化するか、加えて採点後のアンケート(自由記述)から、学習者が採点プロセスをどのように捉えるか、何に気づくかという点について詳細な分析結果を報告する。

図 1. 採点前後の自信度の変化




## 4. 謝辞

本研究は、JSPS 科研費 基盤研究(C)(課題番号:25K04285)の助成を受けている。

## 5. 引用文献

Alber, A. R., & Walshe, S. E. (2004). When to spelling words: A systematic replication. *Journal of Behavioral Education, 13,* 51-56.

Morton, W. L., Heward, W. L., & Alber, S. R. (1988). When to self-correct? Comparison of two procedures on spelling performance. *Journal of Behavioral Education, 8*(3), 321-335.

Takanami, S. (2024). Multiple-choice spelling tests with L1 translation: An effective first step in identifying Japanese EFL learners needing support in spelling acquisition. *ARELE, 35,* 129-144.

髙波幸代(2024).「自己採点を取り入れたスペリング学習がテスト得点と自信度に与える影響の検証」, 全国英語教育学会第 49 回福岡研究大会予稿集(pp.178-179). 全国英語教育学会.

# 自由英作文指導における自己評価能力の伸長と教員評価との相関
## －学習ポートフォリオの活用を通して－

小金丸　倫隆(玉川大学)・柳谷　孝一(神奈川県立上溝南高等学校)

キーワード:ライティング，学習ポートフォリオ，自己評価能力，形成的評価

### 1. はじめに

ライティング活動における学習者による自己評価などの省察活動は、ライティング能力の向上に寄与すると期待されているが(Oi, 2021)、このような省察活動を支援するための手立てとして、本研究では「学習ポートフォリオ」の活用に注目する。学習ポートフォリオは学習者に様々な学習成果を系統的に集約させるツールであり、学習ポートフォリオを計画的・中長期的に活用させることで、学習者の自己評価能力やメタ認知能力を伸長させることができると考えられている(中竹・櫻井, 2016; 峯石, 2010)。このことを踏まえ、本研究ではまず、学習者のライティングの自己評価能力の向上を目指し、自由英作文活動における学習ポートフォリオ活用を実施した。その上で、学習者による自由英作文の自己評価を経時的に集約し、各自己評価の妥当性を教員による評価との相関をもとに測定しながら、学習ポートフォリオ活用による学習者の自己評価能力伸長について検証していく。

### 2. 研究方法

(1) 調査対象者

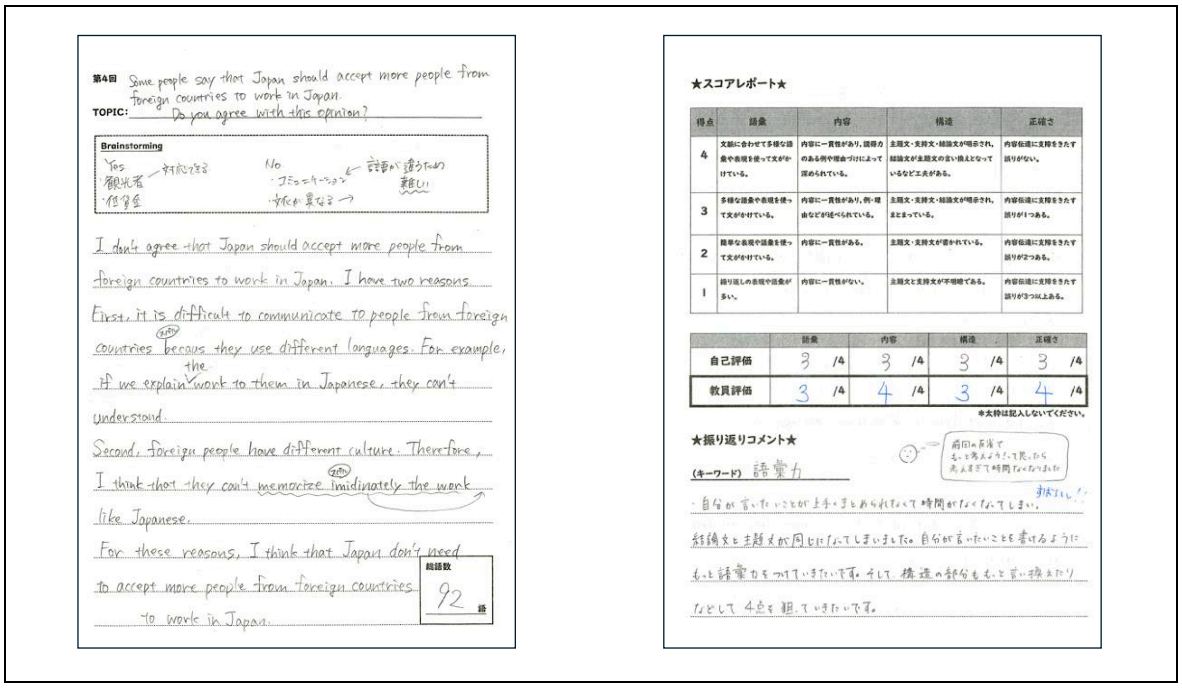
神奈川県の県立高校の英語コミュニケーションI（1単位)を受講する1年生78名を対象とした。

(2) 学習ポートフォリオの構成

本研究では、以下の 3 要素から構成される学習ポートフォリオ（全 4 回分)を1冊にまとめ、学習者に配付した（図 1 参照)。

①実用英語技能検定 2 級程度の自由英作文(制限時間 20 分)
②自己評価および教員評価に用いるルーブリックとその評価欄
③振り返りコメント欄

図 1　実際に指導で使用した学習ポートフォリオのイメージ



## 3. 結果と考察

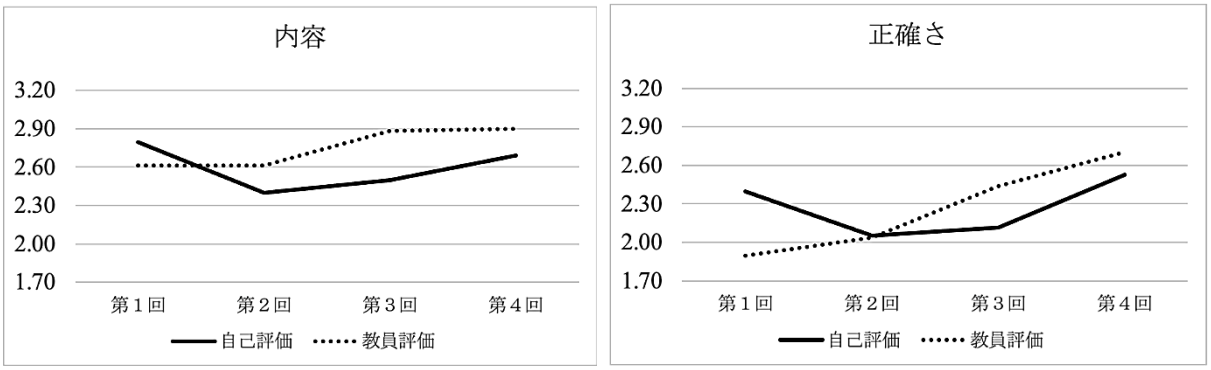
自己評価および教員評価の相関について、語彙・内容・構造・正確さの 4 観点で確認したところ、表 1 のとおり、当初は両者の評価にばらつきが見られたものの、回を重ねるごとに両者の評価の相関が高まる傾向があることが確認された。このことは、学習者が他者の評価を手がかりに自己の学びを省察し、評価の基準を理解しようとする姿勢が高まったことを示していると考えられ、学習ポートフォリオを手立てにした教員による評価やフィードバックが学習者の自己評価能力を高め、学びを客観的に見つめ直す手助けになったことが伺える。

また、教員評価の得点は回を追うごとに上昇しており、特に図 2・図 3 のとおり、内容と正確さにおいて顕著な変化が見られた。内容では、教員評価・自己評価ともに得点の上昇が見られ、学習者が課題としていたアイデアの展開方法に関しても、全体フィードバックを通じた指導が効果をもたらしたと考えられる。また、正確さでは、共通して見られた文法・語法の誤りを全体で取り上げたことにより、内容伝達に支障をきたす誤りが減少したと考えられる。これらの変化は、自己評価と教員による形成的評価に基づくフィードバックの繰り返しによって、学習者が自らの誤りに気づき、それを修正しようとする学習者の意識が高まった結果であると考えられる。

表 1　各観点における自己評価と教員評価の相関係数（N=78）

| 観点 | 相関係数（第 1 回） | 95% CI | 相関係数（第 4 回） | 95% CI |
|---|---|---|---|---|
| 語彙 | 0.59 | [0.42, 0.71] | 0.55 | [0.37, 0.69] |
| 内容 | 0.27 | [0.06, 0.47] | 0.51 | [0.33, 0.66] |
| 構造 | 0.22 | [-0.01, 0.42] | 0.62 | [0.46, 0.74] |
| 正確さ | 0.43 | [0.23, 0.59] | 0.59 | [0.42, 0.71] |

図 2・図 3　自己評価と教員評価の変化




## 4. 引用文献


Oi, Y. (2021). *Efficacy of Student Assessment as part of English Writing Instruction for Japanese High School Students.* (Doctoral dissertation). Waseda University. https://waseda.repo.nii.ac.jp/record/65733/files /Honbun-8825.pdf

中竹真依子・櫻井千佳子 (2016).「英語教育における学習ポートフォリオの活用―自律的学習者の育成に向けて―」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』*6,* 65-76. https://mu.repo.nii.ac.jp/ records/179

峯石緑 (2010).「学習者の自己省察・自律を促すポートフォリオ」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人(編).『成長する英語学習者－学習者要因と自律学習』(pp. 162–192). 大修館書店.

# 高校生の be 動詞の意味・役割の認識について

光田 怜太郎(東京学芸大学大学院生)

キーワード:be 動詞, 時制, 極性

## 1. はじめに

高校生にコピュラの be 動詞に対する意識を, 現在形・過去形, 肯定文・否定文と文の種類を変え複数のグループに対して調査する。その後、同一のグループに対して時制を変えて再度質問し、回答の変化を検証する。多くの学習者は時制について無標である現在形の文では be 動詞に「は」という訳語を与えるが, 有標である過去形については「は」と回答する割合が大きく減少し, 時制を活用形として表現できる「である」という回答が増える。否定文も肯定文に対して有標と考えられ,「は」ではなく「である」を用いた回答(すなわち「でない」)が多くなる。be 動詞は学習者にとって本来的には「である」と認識していると思われるが, 現在形肯定文ではその認識が抑えられていることを示す。

## 2. 調査方法

(1)質問の概要

光田(2024)では, be 動詞を含む文を高校生調査参加者に逐語分析をさせ, be 動詞をどのように分析するかを調べた(図 1 参照)。be 動詞については、コピュラ、進行形、存在表現といった用法のいずれにおいても、「は」という訳語を当てる回答が最も多く, ついで「である」,『イコール』の役割と答える人が多いことを示した。

図 1　質問紙の記入例

| He | has | played | tennis | for | ten | years. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 「彼」 | 完了形を作る | 「する」 | 「テニス」 | 期間 | 「10」 | 「年」 |

これを踏まえて, 今回はコピュラにしぼり, 過去形や否定文などを加えて再度同様の「調査」を行った。分析対象となる文は, He is happy. と Ken is a student.であり前者は be 動詞の補語画形容詞, 後者は名詞句である。調査用紙は, 現在形肯定文, 現在形否定文, 過去形肯定文, 過去形否定文の 4 種類ある。それぞれの文で be 動詞に対してどのような訳語や説明をつけたかが本調査の分析対象である。なお, 否定文における be 動詞は isn't, wasn't と縮約形で示されている。

(2)手順1:意識調査

まず, 実験参加者を 4 つのグループに分け, それぞれに現在形肯定文, 現在形否定文, 過去形肯定文, 過去形否定文の調査用紙を配布して各文の逐語分析を行う。これは, be 動詞をどのように思っているのかを問う「意識調査」である。

(3)手順2:時制を変える実験

(2)の意識調査が終わったらただちに調査用紙を回収し, 次の調査用紙を配布する。これは, (2)の意識調査で扱ったものと時制のみが異なり, あとは同じものである。このことにより, 実験参加者は時制に意識を向けるようになることを意図しており, 同一の内容でも時制を意識することにより回答傾向にどのような変化が生じるかを検証する。表 1 は 4 つのグループの調査の流れをまとめたものである。

表1　調査の流れ

| | 手順１ | 手順２ |
|---|---|---|
| グループ１ | 現在形肯定文 | 過去形肯定文 |
| グループ２ | 過去形肯定文 | 現在形肯定文 |
| グループ３ | 現在形否定文 | 過去形否定文 |
| グループ４ | 過去形否定文 | 現在形否定文 |

## 3. 結果と考察

(1)手順 1 の結果

be 動詞についての代表的な回答は「は」,「である」という訳語と『イコール』という役割である。また,これを組み合わせて「は〜である」という回答も見られる。これらの回答の出現頻度を集計したものが表 2 である。なお, 補語が形容詞か名詞句かであることについての回答の違いは 1 割以下であり, 補語の種類による be 動詞についての認識への影響は限定的である。

表2　be動詞の解釈における「は」,「である」,『イコール』の出現率(%)

| | 現在肯定 | 過去肯定 | 現在否定 | 過去否定 |
|---|---|---|---|---|
| 「は」 | 67.6 | 8.0 | 0.0 | 0.0 |
| 「である」 | 12.2 | 54.7 | 48.7 | 46.7 |
| 「は」+「である」 | 0.0 | 12.0 | 0.0 | 0.0 |
| イコール | 10.8 | 1.3 | 0.0 | 0.0 |
| 上記項目合計 | 90.5 | 76.0 | 48.7 | 46.7 |

現在形肯定文では, be 動詞に「は」という訳語を与える回答が 7 割弱を占めるのに対し, 過去形肯定文では「は」の頻度は大きく減り,「である」(すなわち「であった」)が半数を超える。否定形では,「は」は現れない。

これは,「である」は過去形や否定形では「であった」,「でない」,「でなかった」と活用させることにより過去であることや否定であることを示しやすいからであることが考えられる。

また, 過去形や否定文になると『時制を表す』,『否定』という回答も現れる。しかし, 現在形や肯定文において時制について述べたり肯定文であることを示したりする回答はほとんどない。

これらの現象は, 有標・無標の考え方で解釈することを提案したい。時制において無標とされる現在形の文に対してわざわざ「現在」であると宣言する必要はない。肯定文も否定文に対して無標と考えられるので, 否定文は否定であるという認識があっても肯定文はわざわざ肯定文だと意識しない。

「は」は時制を表すことはできなければ, 否定であることを表すこともできない。「である」はその活用で時制や肯定・否定を自由に表すことができる。

ただ, 現在形肯定文も「である」で表現すればいいのに, なぜ「は」を用いるのか。それは,「私は学生」と言っても意味内容は十分伝わること,「です」と対比してスピーチレベルを表す語であり情報伝達として必須ではないこと,「面白いです」は自然な日本語である一方で「*面白いである」は誤っているなど,「である」は日本語として複雑な振る舞いをするため, 過去や否定を表す必要がなければ, 使用が避けられるということが考えられる。これは, 現在形肯定文の be 動詞に対して, 積極的に「は」を選択するより,「である」を避けていると考える方が妥当かもしれない。

(2)手順 2 の結果

手順2では時制に対して意識を向けることを意図した。ここでは, 手順1, 2での現在形肯定文の回答に注目する。通常, 時制において無標と考えられる現在形について「現在の時制の文である」と意識はされないが, 参加者は一度過去形の分析を行った後に現在形の分析を行うと, 時制を表せない「は」ではなく, 時制を表せる「である」の方を選択する傾向が有意に現れた。

表3　時制を意識した現在形肯定文のbeの解釈の変化

| | 「は」 | 「である」 | イコール | それ以外 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|
| 統制群 | 50 | 9 | 8 | 7 | 74 |
| 実験群 | 29 | 22 | 6 | 18 | 75 |

表 3 は, 手順1で現在形肯定文を回答したグループ1を統制群, 手順2で現在形肯定文を回答したグループ2を実験群とし,「は」の減少,「である」の増加を示している。これは, 時制を意識させることで学習者は be 動詞に対する認識が変わることを示している。日頃の指導において, 時制を意識させることで, be 動詞の過剰使用や不足などを抑え, 正しく使用することが期待できる。

## 4. 引用文献

光田怜太郎 (2024).「Be 動詞の意味・役割の認識:学習者の認識から Be 動詞の過剰使用・欠落を考える」『東京学芸大学附属高等学校研究紀要』第 61 号, 55–62.

# Investigating the Relative Contributions of Explicit, Automatized Explicit, and Implicit Knowledge to English Four-Skill Performance

Takeshi ISHIHARA
(Osaka Seiko Gakuin Senior & Junior High School)

Keywords: Explicit Knowledge, Automatized Knowledge, Implicit Knowledge, Four-Skill Performance

## 1. Introduction

In second language acquisition (SLA), learners are thought to develop three types of knowledge: explicit (EK), automatized explicit (AEK), and implicit (IK), forming a progression from declarative to procedural knowledge (DeKeyser, 2003, 2007). While this framework is widely accepted, few studies have examined how EK, AEK, and IK separately predict performance across all four skills especially among younger learners. This study addresses that gap by investigating their contributions to reading, listening, writing, and speaking. A research question addressed here was as follows:

To what extent do EK, AEK, and IK each contribute to learners' performance in reading, listening, writing, and speaking?

## 2. Methods

### 2.1 Participants

Eighty-three second-year junior high school boys from a private school in Japan participated. Their English proficiency ranged from EIKEN Grade 4 to Grade 2. All had received approximately 400 hours of instruction and had no overseas experience or prior exposure to other foreign languages.

### 2.2 Materials

Relative clauses (RCs) were selected as the target grammatical structure in this study. There are four major types of RCs—subject and object RCs with either animate or inanimate head nouns (SRCa, SRCi, ORCa, and ORCi). This variety allowed learners to practice a range of grammatical features, including different relative pronouns and noun phrase types, within a unified instructional focus.

### 2.3 Instructional Treatment

Before testing, participants received four 50-minute lessons targeting English relative clauses (SRCa, SRCi, ORCa, ORCi). Instruction focused on structure and meaning, using three activities: selecting relative pronouns, reconstructing sentences from scrambled words with Japanese cues, and translating model sentences. These tasks aimed to build explicit knowledge and promote its proceduralization through repeated, rule-based practice.

### 2.4 Tasks

Two computerized tasks were developed using Cognition (https://www.cognition.run/):

1. Timed Grammaticality Judgment Task (TGJT): EK was measured as the accuracy on correct ungrammatical items. AEK was indexed by reaction time, following Suzuki & DeKeyser (2017).
2. Sentence Verification Task (SVT): IK was indexed by both response time and accuracy. This task was adapted from Lim and Godfroid (2015) to assess sentence-level processing automatization.

All tasks targeted English relative clauses (subject and object), which were newly taught in a 200-minute instructional sequence prior to testing.

### 2.5 Procedure

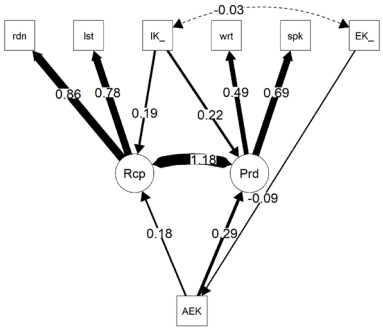
Participants completed two tasks in the following order: SVT and timed GJT. This order was chosen to minimize the influence of explicit rule recall. All tasks were administered in a classroom setting using

iPads under the supervision of the researcher.

## 3. Results

Based on Skill Acquisition Theory, we tested a predictive model using structural equation modeling, in which EK was hypothesized to predict AEK, and both AEK and IK were assumed to directly predict two latent L2 skill factors: Receptive (reading, listening) and Productive (writing, speaking) (see Figure 1). Model fit indices indicated excellent fit: CFI = .998, RMSEA = .022, SRMR = .041. While the path from EK to AEK was not significant ($\beta = -.086$, $p = .429$), AEK was marginally significant in predicting Productive performance ($\beta = .293$, $p = .051$), suggesting a potential independent contribution of proceduralized knowledge to L2 output.

**Figure 1.** *Path model of the effects of EK, AEK, and IK on L2 skills.*




Separate regression models for each skill revealed:

- Reading: EK and IK had marginal effects; AEK significantly predicted performance ($p = .042$).
- Writing: AEK and IK were significant predictors ($p = .024$ and .035, respectively).
- Listening and Speaking: No predictors reached significance.

## 4. Discussion

This study examined how EK, AEK, and IK relate to L2 performance based on Skill Acquisition Theory. While EK did not predict productive skills, AEK contributed to writing, highlighting the role of proceduralized knowledge (DeKeyser, 2003). This effect was not mediated by EK, as the path from EK to AEK was non-significant ($r = -0.02$), suggesting proceduralization may not have occurred reliably.

Despite rule explanation and practice, the absence of time pressure and immediate output (e.g., oral reading, timed writing) may have hindered automatization. This suggests that practice opportunities need to closely simulate real-time processing demands to achieve full proceduralization. Tasks involving repetition, speed, and feedback (DeKeyser, 2007) are likely needed. These results stress that explicit knowledge alone is insufficient—practice promoting proceduralization is key for productive L2 use.

## 5. Acknowledgements

This study was supported by the 37th research grant from the Eiken Foundation of Japan. The authors gratefully acknowledge the support provided by the Foundation.

## 6. References

DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 313–348). Blackwell.

Dekeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), T*heories in second language acquisition: An introduction* (pp. 97-113). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Lim, H., & Godfroid, A. (2014). Automatization in second language sentence processing: A partial, conceptual replication of Hulstijn, Van Gelderen, and Schoonen's 2009 study. *Applied Psycholinguistics*, *36*(5), 1247–1282. https://doi.org/10.1017/s0142716414000137

Suzuki, Y., & DeKeyser, R. M. (2017). The interface of explicit and implicit knowledge in a second language: Insights from individual differences in cognitive aptitudes. *Language Learning*, 67(4), 747–790. https://doi.org/10.1111/lang.12241

# How Many Samples Do We Need?
# Variability and Stability in Learner Corpus Research

Shin'ichirio ISHIKAWA (Kobe University)

Keywords: Learner Corpus Research, ICNALE Written Essays Plus, Number of Samples

## 1. Introduction

In learner corpus research, one often deals with a much smaller size of samples in comparison to the L1 corpus research. This raises one simple question: How many samples do we need to conduct a reliable discussion of learners' L2 outputs? or what degree of reliability do we have when analyzing a certain size of samples?

Statistically, the required sample size is determined by four variables: (1) population size (how many people are in the population to be surveyed?), (2) response distribution in the population (how are responses distributed in the population?), (3) confidence level (to what extent do you expect the sample to reflect the population?), and (4) error level (how much deviation between the sample and the population is acceptable?). Among these, the effect of population size on the sample size is small, the ratio of response distribution is usually fixed at .5 as it cannot be estimated in advance, and the confidence level is usually fixed at .95.

Thus, the formula for obtaining a needed sample size ($n$) from the error level ($d$) and for estimating the error level when analyzing a particular size of samples are $n=0.9604/d^2$, and $d$= the square root of ($0.9604/n$) (Ishikawa, 2017). When analyzing the sets of 20 students' data and 100 students' data, for example, the estimated error levels are around 22% and 10%, respectively.

## 2. ICNALE Written Essays Plus

The author is now compiling a new student essay dataset, the ICNALE Written Essays Plus (WEP), which is supplementary data to the Written Essays (WE) module of the International Corpus Network of Asian Learners of English (ICNALE) (Ishikawa, 2023). The existing modules in the ICNLAE collected data from college students in ten regions in Asia (China, Hong Kong, Indonesia, Japan, Korea, Pakistan, the Philippines, Singapore, Taiwan, and Thailand), but due to the corpus users' growing demand to discuss Asian English from a wider viewpoint, the project team began collecting supplementary essay data in 2023. So far, we have collected around 800 students' data in Bangladesh., Brunei, Cambodia, India, Laos, Malaysia, Mongolia, Myanmar, Sri Lanka, and Vietnam (Table 1). The regional coverage has been considerably improved, but the sizes of the country modules in the ICNALE WEP are currently smaller than those in the original ICNALE WE. Then, to what extent does this fact deteriorate the reliability of the study using the ICNALE WEP?

## 3. Verification Study

Table 2 represents the mean frequencies of the top 20 words obtained from the analyses of 10, 20, 30, 40, 50, 60, and 68 Vietnamese students at the B2 level. The values are not normalized. CV represents the coefficient of variation, which can be obtained by dividing standard deviations with means.

The table shows that the frequencies of the words are largely stable in spite of the difference in sample sizes, which seems to suggest a certain level of reliability even when analyzing a relatively smaller size of learner data.

**Table 1.**

*The sizes of country modules in the ICNALE WEP (Version 0.3 released in June 2025).*

| Country | Code | A2 | B1_1 | B1_2 | B2+ | Ttl |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Bangladesh | BGD | 1 | 1 | 72 | 27 | 101 |
| Brunei | BRN | 0 | 1 | 37 | 12 | 50 |
| Cambodia | KHM | 1 | 24 | 26 | 1 | 52 |
| India | IND | 1 | 16 | 78 | 96 | 191 |
| Laos | LAO | 8 | 14 | 18 | 0 | 40 |
| Malaysia | MYS | 1 | 15 | 80 | 11 | 107 |
| Myanmar | MMR | 4 | 55 | 60 | 13 | 132 |
| Vietnam | VNM | 7 | 30 | 14 | 68 | 119 |
| (Mongolia) | MNG | | | 4 | 2 | 6 |
| (Sri Lanka) | LKA | | | | 3 | 3 |
| Ttl | --- | 23 | 155 | 389 | 234 | 801 |

NB: A2, B1_1, B1_2, and B2+ represent students' proficiency levels based on the Common European Framework of Reference for Languages. The data collection just began in Mongolia and Sri Lanka.

**Table 2**

*Frequencies of the words from the analysis of B2+ Vietnamese students (n=10~68)*

| Word | *n*=10 | *n*=20 | *n*=30 | *n*=40 | *n*=50 | *n*=60 | *n*=68 | CV |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| to | 9 | 9.25 | 9.2 | 9.15 | 9.06 | 9.17 | 9.26 | 0.011 |
| time | 8.7 | 8.4 | 8.27 | 8.1 | 8 | 8.03 | 7.79 | 0.036 |
| a | 8.2 | 8.75 | 8.13 | 7.7 | 7.84 | 7.65 | 7.62 | 0.051 |
| the | 7.5 | 7.6 | 7.87 | 7.5 | 7.48 | 7.3 | 7.21 | 0.028 |
| students | 6.8 | 6.2 | 6.7 | 6.75 | 6.9 | 6.85 | 6.75 | 0.035 |
| their | 4.8 | 5.15 | 5.77 | 5.75 | 5.88 | 6.33 | 6.35 | 0.1 |
| and | 6.1 | 6.25 | 6 | 5.93 | 6.16 | 6.12 | 6.22 | 0.019 |
| part | 5.9 | 6.35 | 6.57 | 6.48 | 6.28 | 6.18 | 5.96 | 0.04 |
| in | 5.3 | 5.15 | 5.3 | 5.43 | 5.38 | 5.43 | 5.41 | 0.019 |
| for | 5 | 4.9 | 4.83 | 4.83 | 5.1 | 4.98 | 5.04 | 0.021 |
| job | 4.5 | 4.75 | 4.5 | 4.58 | 4.46 | 4.48 | 4.34 | 0.028 |
| they | 2.5 | 3.45 | 3.8 | 3.85 | 4.1 | 4.18 | 4.18 | 0.161 |
| that | 4.1 | 3.5 | 3.8 | 3.9 | 3.94 | 3.87 | 3.99 | 0.049 |
| can | 3.7 | 4.45 | 4.23 | 4.1 | 4.22 | 4.07 | 3.91 | 0.059 |
| is | 3.9 | 3.6 | 3.47 | 3.5 | 3.56 | 3.68 | 3.75 | 0.042 |
| of | 4.8 | 4.15 | 3.9 | 3.7 | 3.84 | 3.7 | 3.69 | 0.101 |
| college | 2.5 | 2.95 | 3.37 | 3.4 | 3.62 | 3.62 | 3.57 | 0.127 |
| have | 2.7 | 3.2 | 2.97 | 3.1 | 3.14 | 3.08 | 3.03 | 0.054 |
| it | 2.3 | 2.55 | 2.23 | 2.45 | 2.52 | 2.58 | 2.5 | 0.054 |
| jobs | 2.3 | 1.85 | 2.6 | 2.65 | 2.56 | 2.48 | 2.43 | 0.113 |

**Selected Bibliography**

Ishikawa, S. (2017). A reconsideration of the needed sample size in learner corpus studies.『国立国語研究所言語資源活用ワークショップ発表論文集』99-115.

Ishikawa, S. (2023). *The ICNALE guide: An introduction to a learner corpus study on Asian learners' L2 English*. Routledge.

# 中学1年生が1秒以上間を空けずに 20 往復の高速やり取りをする

加藤 心(北海道士幌町立士幌町中央中学校)

キーワード:脳内言語野, 生成文法, コネクショニズム, 脳内の翻訳機, 神経伝達速度

## 1. はじめに

本研究は、日本での英語指導において、英語学習歴1年の中学1年生が母語である日本語の翻訳を介さずに高速で英語を処理できるのかを検証する目的で行われた。指導法は、「聞く」と「話す」を同時に指導する指導法(通称、TOSS 型英会話)である。日本語を介するひまのないほどの高速の目安として、2分間の英会話テストの中で1秒以上間を空けずに何往復もやり取りを継続できるかを調査した。その結果、ALT と1対1の英会話テストにおいて、授業を継続して受けた全ての中学1年生が、1秒以上間を空けずに 20 往復程度のやり取りをした。2分間の英会話テストのクラス平均 wpm は 123.1 だった。

## 2. 先行研究

先行研究①:K・ラシュリー。複雑な行動は、脳内に神経回路があるから可能になる。
　　限界:授業内でどうやって脳内に英語処理の神経回路を形成するのか不明。
先行研究②:チョムスキー。脳内には先天的に文法処理用の演算プログラムがある。
　　限界:文法処理用の演算プログラム(神経回路)を英語授業にどう生かすか不明。
先行研究③:コネクショニズム。情報処理は後天的に脳の神経回路を作っていく過程だ。
　　限界:授業内でどうやって後天的に英語処理の神経回路を形成するのか不明。
先行研究④:中森誉之(2013)。脳内の翻訳機。日本人は無意識に英語を和訳してしまう。
　　限界:英訳と和訳をさせない具体的授業行為が不明。(2013, p.89～91、開拓社)
先行研究⑤:「状況設定付き聞き話す同時指導法」＝TOSS 型英会話　向山浩子
先行研究⑥:神経伝導・伝達速度。簡単な質問を受けて返答開始までの間は、1秒程度。

## 3. 本研究の仮説

本研究の仮説は、先行研究⑤(「聞く」と「話す」の同時指導)を実現すれば、先行研究①の限界(授業でどうやって脳内に英語処理の神経回路を形成するのか不明)と先行研究②の限界(文法処理用の演算プログラムを英語授業にどう生かすか不明)と先行研究③の限界(授業内でどうやって後天的に英語処理の神経回路を形成するのか不明)と先行研究④の限界(英訳と和訳をさせない具体的授業行為が不明)を一気に突破できるだろう、ということである。もし、生徒達が英語を翻訳せずに英語のまま処理できるならば、英会話テストで1秒以上間を空けずに何往復も高速でやり取りができる。逆に、もし日本語を介して英会話を行えば、英会話テストで1秒以上間を空けずに何往復も高速でやり取りができない。入力(聞く)も出力(話す)も両方において、英語の処理速度が遅くなるからだ。

## 4. 調査　状況設定付き聞き話す同時指導法(＝TOSS 型英会話)の授業とテスト

(1) 対象の生徒:　北海道公立中学校　中学1年生　19 名

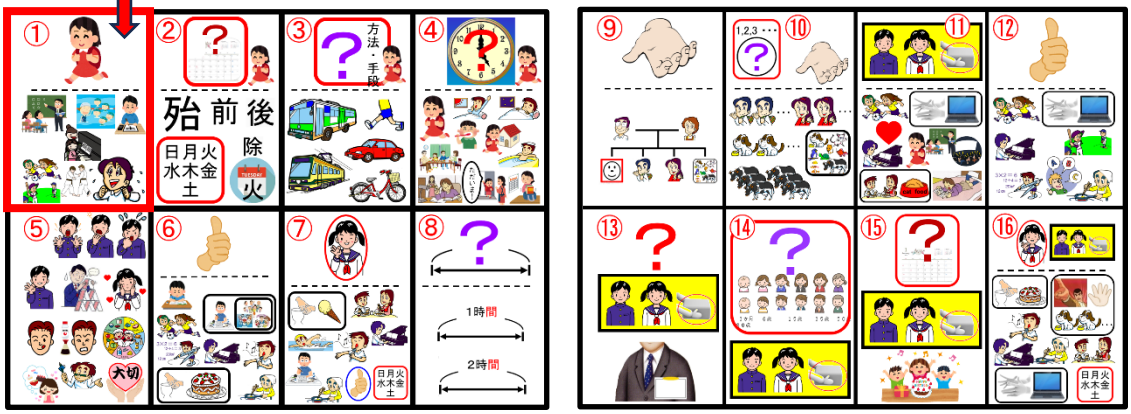
※小学校で英語が教科化されたのは 2020 年度である。それ以前に本調査は行われているので、対象生徒の英語学習の開始時期は中学 1 年の 4 月である。よって、英語学習歴は1年未満である。

(2)本単元の構成と指導時間(分)

| 指導回数 | 目標対話 | 指導時間（分） | 指導回数 | 目標対話 | 指導時間（分） |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 基本対話① ～ ⑧ | 5 | 12 | 基本対話① ～ ⑯ | 20 |
| 2 | 基本対話① ～ ⑧ | 10 | 13 | 基本対話① ～ ⑯ | 20 |
| 3 | 基本対話① ～ ⑧ | 5 | 14 | 基本対話① ～ ⑯ | 25 |
| 4 | 基本対話① ～ ⑧ | 10 | 15 | 基本対話① ～ ⑯ | 25 |
| 5 | 基本対話① ～ ⑧ | 10 | 16 | 基本対話① ～ ⑯ | 20 |
| 6 | 基本対話① ～ ⑧ | 5 | 17 | 基本対話① ～ ⑯ | 20 |
| 7 | 基本対話① ～ ⑧ | 5 | 18 | 基本対話① ～ ⑯ | 20 |
| 8 | 基本対話① ～ ⑧ | 5 | 19 | 基本対話① ～ ⑧ | 10 |
| 9 | 基本対話① ～ ⑧ | 10 | 20 | 基本対話① ～ ⑧ | 5 |
| 10 | 基本対話① ～ ⑧ | 10 | 21 | 基本対話① ～ ⑯ | 15 |
| 11 | 基本対話① ～ ⑧ | 10 | 22 | 基本対話① ～ ⑯ | 15 |

(3)指導した「基本対話」16 個　※「基本対話」②～⑯に関しては紙幅の関係で省略する。
「基本対話」の1例と視覚補助 16 例は以下。

基本対話①　：　Q1: Do you go to school(cram school, soccer practice など)?
A1: Yes, I do.　I go to school(cram school, soccer practice など).
A2: No, I don't. I don't go to school(cram school, soccer practice など).




## 4. 結果

2 分間の英会話テストにおける ALT の発話とある生徒(中間的なレベル)の発話の間(2人とも無言の時間)が平均 0.33 秒だった。1分間当たりに各生徒が処理した単語数の平均は 123.1wpm であり、110wpm を超えた。ALT と生徒との間における会話やり取りの往復回数は 20 回を超えた。

## 5. 考察

2 分間の会話テストにおける ALT の発話とある生徒(中間的なレベル)の発話の間(＝2人とも無言の時間)が平均 0.33 秒だったことから、ネイティブである ALT はもちろん、生徒も翻訳せずに英語をイメージで処理する神経回路ができていることがわかる。やり取りにおける往復の wpm は、スピーチや黙読の一方向の wpm より鍛えにくい。前者は入力と出力の2技能の統合であり、後者は自分だけの 1 技能だからだ。前者の習得こそ、脳内神経回路や文法の演算プログラムの獲得の証拠である。

## 6. 文献


1.『TOSS 型英会話指導の基本』(向山浩子, 2003, p.30、39、東京教育技術研究所)
2.『The Problem of Serial Order in Behavior』(Karl Spencer Lashley, 1951)
3.『Language and Mind』(Noam Chomsky,1972)
4.『Teaching Language in Context』(Alice Omaggio Hadley 2001, p. 74)

# 英語教育における高校生の自己肯定感に影響を与える要因について

望月　恵理(青山学院高等部)

キーワード:自己肯定感, 高校生, クラス

## 1. はじめに

厚生労働省(2024)の調査によると、2024 年の小中高校生の自殺者数は 513 人と言われており、そのうち 347 人が高校生だと報告されている。また、低い自己肯定感とストレスが自殺念慮に強く影響していることがわかっている。(Wilburn と Smith,2005) 以上のことから高校生の自己肯定感の低さは国際的な課題の1つである。特に英語教育においては、自己肯定感が低いことによって、生徒が必要な思い切った努力を避けるなどという問題が挙げられており、(Rubio, 2021)クラスへの所属感や(Arnold, 2007)、子どもの自己肯定感に勉強が大きな影響を与えていることが東京大学社会科学研究所、ベネッセ教育総合研究所の共同研究(2017)にて分かっている。しかしながら、クラスによって高校生の自己肯定感に差があるか、英語教育において高校生の自己肯定感がどのように影響しているか、教員は英語の授業においてどのようにしたら高校生の自己肯定感を高められるのかという議論は少ない。

## 2. リサーチデザイン

本研究では、日本の高校生の英語の授業における自己肯定感に影響を与える要因を見つけることを通して、自己肯定感を高めるために英語教育で何をすべきかを提案することを目的とした。

RQ1. クラスによって高校生の自己肯定感に違いはあるか。
RQ2. 英語の授業において自己肯定感に影響を与えている要因は何か。
RQ3. 自己肯定感を構成する因子にはどのような関係があるのか。

研究対象者は、私立中高一貫校の高校 1 年生 213 名である。選抜コース 1 クラス、特別進学コース 7 クラスの合計 8 クラスに参加していただいた。213 名に平石(1993)の自己肯定意識尺度を基にしたアンケートに google form にて答えていただき、その中から４クラス、それぞれ４～5 人の生徒とのグループインタビューを行った。尺度は A1 自己受容、A2 自己実現的態度、A3 充実感、B1 自己閉鎖性・人間不信、B2 自己表明・対人的積極性、B3 被評価意識・対人緊張の６つの因子から構成されている。また、クラスの雰囲気や教授法を知るために 2 名の教員との個人インタビューと、4 クラスの授業観察を行った。

## 3. 結果と考察

RQ1に答えるため、アンケートの多変量分散分析をした結果、クラス間の差は見られなかった。($F(42,1230) = .987, p = .496, \eta_p^2 = .033$)雰囲気や成績が一番良かったクラスでも他クラスと自己肯定感に差はなく、調査したのが 9 月ということもあり、入学して半年間でクラスの雰囲気が個々人の自己肯定感に影響を与えることは難しいのだろう。また、習熟度別はモチベーションの向上など良い面もあるが、特に選抜コースの生徒は、大きなプレッシャーやストレスを感じている可能性が高い。生徒の自己肯定感を高めるという点では、レベルでクラスを分けずに様々な生徒が一緒になって協働学習をする方が効果的ではないかと考える。

また、RQ2に答えるため、アンケートの記述項目を質的に分析した結果、自己肯定感に影響を与えているであろう 9 つの要因が得られた。その中でも、「他者から高評価を受ける」ことが高校生の自己肯定感に最も大きな影響を与えていたことがわかった。特に、生徒が発音やスピーキングを褒められると自己肯定感は向上するが、発音の指摘がモチベーションを低下させることもあるため、教師はフ

ィードバックを与える際注意しなければならない。

最後に RQ3 に答えるため、アンケートの相関分析を行い、A3 充実感と B1 自己閉鎖性・人間不信の間で一番相関が高いことがわかった。(r=-.647) 土曜の午前授業含めて週 6 日登校する高校生にとって、他者と仲良くできる人ほど充実しやすい。一方で、心を閉ざし、他人を信じることが苦手の人は、学校という場で充実感を得ることは難しいのだろう。そのため、教師が生徒の心を開くような接し方をすれば、生徒も自然と充実感を感じやすくなるかもしれない。生徒同士が関係を深められる活動や、スピーキング活動を通してお互いをよく知る機会、成功体験ができるような定期的な授業の振り返りなどを行うことで、生徒は日々の学校生活に充実感を感じられるようになるかもしれない。

## 4. 教育的示唆・今後の課題

習熟度別コースは、生徒に大きなプレッシャーを与えることで自己肯定感に否定的な影響を与えているかもしれない。また、英語の授業において教員ができることとしては、生徒一人ひとりの努力や成長を認めてあげることだ。特にスピーキングや発音に関する肯定的なフィードバックは生徒にとってかけがいのないものである。授業中に生徒が英語を話す機会を多く設け、教師だけでなく生徒同士の関係をも深める機会を設けることは、生徒の自己肯定感に良い影響を与えるだろう。

今後の課題としては、クラスによる自己肯定感の影響をより正確に見るため学年末に調査することや、より多くのデータを集めるためにインタビューの時間や授業見学数を増やす必要がある。また、それぞれの因子に影響している要因を探るために、因子ごとの質問項目と、今まで英語の授業の中で自己肯定感が低くなった経験も聞くべきであろう。本研究でわかったことを元に、実際に教育現場での実践を通じて英語教育における自己肯定感を高める効果的な方法を検証していきたい。

## 5. 引用文献


社会・援護局総務課自殺対策推進室.(2024).「令和 6 年版自殺対策白書」.厚生労働省. https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/jisatsu/jisatsuhakusyo2024.html. (参照 2025-02-05).

東京大学社会科学研究所・ ベネッセ教育総合研究所共同研究.(2017).「子どもの生活と学びに関する親子調査 2017」. https://benesse.jp/berd/up_images/research/All_oyako_tyosa_2015_2017_web.pdf. (参照 2025-02-05).

平石賢二. (1993). 青年期における自己意識の発達に関する研究 (II): 重要な他者からの評価との関連. 名古屋大學教育學部紀要. 教育心理学科, 40, 99-125.

Arnold, J. (2007). *Self-concept and the affective domain in language learning*.

Rubio, F. (Ed.). (2021). *Self-esteem and foreign language learning*. Cambridge Scholars Publishing.

Wilburn, V. R., & Smith, D. E. (2005). Stress, self-esteem, and suicidal ideation in late adolescents. *Adolescence*, *40*(157).

# 自律的な学習者を育成するためのフィードバックの検討
## —海外動画を活用した自宅学習に焦点を当てて—

内山 直樹(東京学芸大学大学院生)

キーワード: 内発的動機づけ, ポジティブフィードバック, 動画視聴学習

**1. 背景**

英語の習得には膨大な時間がかかるため、英語の授業のみで習得することは難しい。よって授業外でも英語学習を継続できる自律的な学習者の育成が重要となる。Deci et al. (1991) はポジティブフィードバックが内発的動機づけ、自律性および自己効力感を高め、自律性の支援に有効であると提唱している。しかし具体的にどのようなフィードバックがより効果があるのかは検討されていない。したがってどのようなフィードバックを行えば、学習者が自律的に変化し自宅学習の継続へ結びつくかは分かっていない。このような背景から、異なるフィードバックによって学習者の自律性や動機づけ、自己効力感などへの影響は変わるのか、さらにそれらが具体的な学習へ繋がるかを調べることを研究課題として設定した。本研究では内発的動機づけや自己効力感の向上から自律性を高めることを目的に、その一助となるためのフィードバックの内容を検討した。

**2. 予備調査**

本調査の前に、国立大学の非英語専攻の 1 年生 20 名に 1 週間本調査と同じ手順で予備調査に協力してもらった。予備調査の前後でアンケートに回答してもらい、アンケート項目および手順の確認を行った。アンケートは横江・山内 (2023) のものを一部修正し使用した。

**3. 本調査**

(1) 参加者・教材

参加者は国立大学の 1-3 年生、計 103 名(内 35 名は英語教育専攻)である。アンケートは予備調査同様、自律性と関係すると考えられる要素を扱っていた横江・山内 (2023) によるアンケートを活用した。このアンケートでは学習意欲の高さに関する自己認識(3)、内発的動機づけ(6)、外発的動機づけ(6)、自己効力感(6)、国際的指向性(6)の計 27 問が 6 件法で問われた。また動画教材は、自宅学習に近い状況を設定するために、英語で話されている動画であれば参加者は自分の興味に沿って自由に教材を選べることとした。動画を見る際には英語の音声で視聴することのみを条件とし、動画の種類やジャンル、長さ、量などは自由とした。

(2) 手順

調査期間は 3 週間に設定した。調査前にプレアンケート及び協力内容の説明を行った。調査期間中、参加者は自分の好きな時間で英語の動画を視聴し、Teams のチャット機能から動画の視聴時間・リンク・感想や難しかった点をコメントとして送るよう促された。提出は初回のみを強制とし、残りの期間は任意とした。調査期間中、参加者には Teams のチャット機能を通じて合計 4 回(1 週目に 2 回、その後毎週 1 回ずつ)、学習内容に対するフィードバックを送信した。その際参加者は 4 つのグループに分けられ、グループ毎に受け取るフィードバックが異なるように設定された。具体的には次の通りである。

Group 1. 個別賞賛
Group 2. 個別賞賛＋方略的コメント
Group 3. 個別賞賛＋動画紹介
Group 4. 個別賞賛＋方略的コメント＋動画紹介

それぞれのフィードバックの内容は先行研究を参考にして決定された(梅本, 2013)。一番多くのフィードバックを含む Group 4 が、自律性や学習時間を最も向上させるという仮説を立て調査を行った。

なおこのフィードバックは参加者の提出の有無に関わらず均等に送信された。以下にフィードバックの 1 例を挙げる。

（例） 提出ありがとうございます！動画の内容を楽しみながら見れたのは良いですね！また自分の学習を客観的に見れている点もかなり効果的です！リアルな英語に楽しみながら触れられると沢山の表現を学べると思うので、是非継続してみてください！（個別賞賛）字幕を頼りにしてしまうとのことで、例えば日本語字幕→英語字幕の順に 2 回見てみると内容理解をした後に英語に触れることもできます！特に英語字幕で見ると理解の補助になるだけでなく、リーディングなど別の学習も同時に行えるのでおすすめです！（方略的コメント）リアルな英会話として、海外のお店での注文方法の動画を 1 つオススメとして共有しておきます！（動画紹介）

そして 3 週間の調査終了後、ポストアンケートが実施された。

(3) 分析

全アンケートに回答した 99 名（内 33 名は英語教育専攻）のデータを対象とした。プレ・ポスト（対応あり:2 水準）×グループ（対応なし:4 水準）の多変量分散分析（MANOVA）が実行された。また自己報告してもらった動画の視聴時間をグループごとに記録した。

(4) 結果と考察

プレ・ポスト×グループの交互作用は認められず、4 グループ間のアンケート結果の差も認められなかった。一方、全グループ共通して学習意欲の高さに関する自己認識と内発的動機づけが有意に向上した（$F(1, 95) = 16.64$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .149$; $F(1, 95) = 20.96$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .181$）。しかし全グループとも、調査期間中に継続して動画を視聴した参加者は少なかった。計 4 回のフィードバック毎の動画提出率も、初回を最後に減少していった。また実際の動画視聴時間も個人差によるものが大きく、調査期間を通して動画視聴時間は変化しなかった。

以上の結果からポジティブフィードバック自体に動機づけ、特に内発的動機づけを高める働きがあることが示唆された。実際に協力者から寄せられたコメントでも「フィードバックが送られてきたのでやる気が出て、動画を見る時間が増えた」と言った意見が見受けられた。一方でグループ間の比較によって、フィードバックの内容を変えても効果は変化しないことが示唆された。つまりフィードバックの内容や量を工夫しても、内発的動機づけをはじめ、自律性に関係があるとされる自己効力感や国際志向性に変化の差はみられないということになる。これはフィードバックの内容や量よりも、実際にフィードバックを行うこと自体の重要性を示唆しており、フィードバックの内容や量にこだわるのは、教師という仕事の中での実現性や効果の観点からあまり望ましくないと考察できる。

また実際の動画視聴時間はグループ全体でも変化しなかった。このことからフィードバックのみでは実際の学習の確立までは繋がらないことが推測できる。参加者のコメントにも「気に入った英語の動画は面白く、継続して視聴したかったが、結局できなかった」といった文言がみられた。このことからも内発的動機づけの向上が必ずしも学習量の増加を約束するものではないことが示唆される。だからこそ今後はより実際の学習量を計測する試みも必要だと考えられる。自宅学習という背景において、学習者の学習量を正確に把握することは難しいが、今後の研究で挑戦すべき課題だと考える。内発的動機づけが高まったもう 1 つの要因として、参加者が好きな英語の動画を視聴できたことが挙げられる。学習量こそ増えなかったが、この学習法自体には前向きな回答が得られたため、今後は動画視聴学習への研究も有効だと考える。

## 4. 引用文献


梅本 貴豊 (2013).「メタ認知的方略，動機づけ調整方略が認知的方略， 学習の持続性に与える影響」『日本教育工学会論文誌』37 (1), 79-87. https://doi.org/10.15077/jjet.KJ00008721440

横江 百合子・山内 香代子 (2023).「日本人大学生の英語力と英語学習へのモチベーションに関する研究」『東洋学園大学紀要』31, 65-84. https://doi.org/10.24547/00000860

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 325-346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6

# 大学英語カリキュラムアセスメント事例研究
## ―大学カリキュラム改定のエスノロジーを踏まえて―

吉川　りさ(横浜国立大学)・神白　哲史(専修大学)・
近藤　睦美(甲南女子大学)・平井　愛(神戸学院大学)

キーワード:カリキュラムアセスメント, エスノロジー, 大学カリキュラム改定

### 1. 背景

中央教育審議会の答申「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン」(中教審, 2018)では、学修者が「何を学び、身に付けることができるのか」が明確であり、かつ学修の成果を学修者が実感できる教育の実施が重要であると述べられている。これを受けて「教学マネジメント指針」(中教審大学分科会, 2020)が定められ、各大学には、当該指針に基づいた PDCA サイクルによる運営が求められている。教育プログラムを効果的に設計・実施・評価するためには、Brown (1995) が提唱する体系的カリキュラム開発モデル(図 1)のように、段階的なアプローチをとることが理想である。しかしながら実際の多くの大学は、三つの方針(DP・CP・AP)の策定(P)と、それに基づいた教育実践(D)にとどまっており、サイクルとして回せていないように見受けられる。というのも、大学教員を対象に行った英語カリキュラム改定に関するインタビュー調査から、教育実践(D)に対してのアセスメント(C)は弱く、結果的に次の改善方策(A)も個々の教員の「印象」や「経験」で行われるなど、十分に機能していないケースが見受けられるためである(神白・近藤・平井・吉川, 2024)。

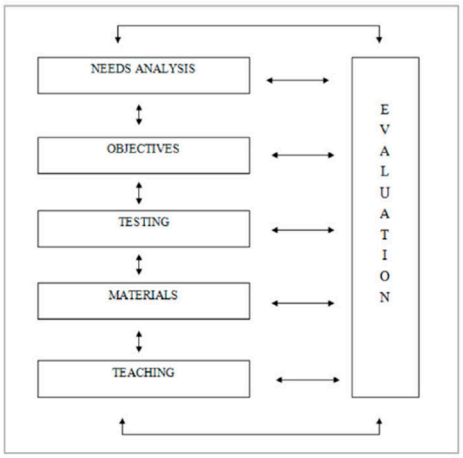



図 1. Brown (1995) の体系的カリキュラム開発モデル(図は筆者作成)

そこで本研究では、一大学で行われている事例を基に、実際の大学運営の中で、カリキュラムアセスメントがどのようなアプローチで行われているかを詳細に探ることとした。半構造化インタビューを通して、大学英語教育プログラムのカリキュラムを紐解き、カリキュラムアセスメントを行う際にボトルネックとなるプロセスやその要因を探ること、そして、カリキュラムアセスメントにおける理想と現実について考察を深めることを目的とした。なお本研究は、神白他(2024)でエスノロジーとしてまとめた個別事例と参照し、共通点や相違点を探り、大学英語カリキュラムアセスメント、カリキュラム改定の全体像を捉えようとする試みでもある。

### 2. 方法

(1) 協力者

日本の高等教育機関で英語教育に携わる私立大学教員 1 名にインタビュー協力を依頼した。

(2) 手順

カリキュラムアセスメントの導入から実施までのプロセスを半構造インタビューで尋ねた。具体的なインタビュー項目は、開講されている英語科目におけるニーズや目的、教授内容、評価方法に加えて、Nation and Macalister (2010) を参考に、学習量、学習の質、指導やカリキュラム設計の質などを問う項目を含んだ。カリキュラムの実態を探るべく、学科の卒業単位や、年間履修単位キャップ数、各科目と DP・CP・AP との整合性、履修者数、1 科目当たりの担当者数、ST 比などもインタビュー項目として設定した。現行カリキュラムにおける強みと弱み、認識している課題とそれに対しての取組状況を明らかにし、ボトルネックを探ることを目指した。

(3) 調査大学の概要

本調査の協力者が所属する大学は、関西圏にある学生総数 3600 名程度の中規模私立大学（7 学部 10 学科）で、対象となった英語専攻の学科（1学年定員 100 名程度）のカリキュラムは、卒業に必要な 124 単位のうち、学科専攻科目は 72 単位以上で、これら 72 単位中 46 単位が英語科目である。また、卒業までに到達しなければならない英語力が設定されており、外部検定試験でそれを証明しなければ英語必修単位が揃わない設計となっている。なお、この学科は、ここ数年間定員充足が困難になりつつあり、カリキュラム・教育内容の見直しが急務な状況にある。

## 3. 結果・考察

本インタビューから明らかになったことを PDCA サイクルに沿って報告する。まず、対象学科においても、三つの方針（DP・CP・AP）の策定（P）と、それに基づいた教育実践（D）はされていた。アセスメント（C）においても、様々な取組がなされているものの、分析・考察については特定の教員に依存する不安定な実施となっている。また、改善方策（A）については、外国語プログラムの特徴である非常勤講師が多くを占める教育体制が影響し、体系的な取組が十分に進んでいない状況が浮き彫りとなった。

上述したように、卒業時の学生の英語力を外部試験で測定するという点においては、アセスメント（C）は機能しているように思える。しかし、聞き取りを進めると、P-D-C のコーディネーションの問題点が見えてきた。具体的には、リスニングやスピーキング、対人基礎力の向上は外部試験スコアから確認できるものの、リーディング力の向上は芳しくなく、実際に、高次思考を伴うような活動や、卒業論文執筆に関連する活動時において、能力欠如への対応が必要であることを日々実感するという。また、卒業までに到達しなければならない英語力に到達した時点で、学生の英語学習に対する意欲は低くなり、豊富に用意されている英語科目も必要取得単位数以上に受講する学生は少ないという現状も指摘された。外部英語試験の導入や学生アンケートの実施、それらの結果の共有を通して当該問題に対する認識は教員間で一致しつつも、アセスメントに向き合う熱量や意識が分掌担当教員によって異なることで、持続可能なアセスメント体系が構築されていないという。認識している問題への対応力が、その時の職務量や学内からの要望の強さといった変動要因によって大きく変容する点は、神白他（2024）で得られた知見と共通していた。そして、この点こそがアセスメント（C）から改善方策（A）へ繋がりにくくしている原因の一つであると言えるのではないだろうか。

## 4. 引用文献

神白哲史・近藤睦美・平井愛・吉川りさ (2024).「大学カリキュラム改定のエスノロジー」『全国英語教育学会第 49 回福岡研究大会発表予稿集』, 450–451.

中央教育審議会 (2018).『2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』文部科学省. https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf

中央教育審議会大学分科会 (2020).『教学マネジメント指針』文部科学省. https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_001r.pdf

Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Heinle & Heinle.

Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. Routledge.

# 思考力とエンゲージメントの観点による
# 高校英語教科書の設問・活動分析

宮崎遼(駒沢学園女子高等学校)・田中真由美(武庫川女子大学)・青山拓実(明治大学)

キーワード:思考力, エンゲージメント, 教科書分析, 高校英語教科書

## 1. はじめに

現代社会は、将来を予測することが困難な変化の激しい VUCA の時代であると言われている。貧困、戦争、環境問題などの国際問題に加え、AI やロボットの進化と急速な少子高齢化により、子どもたちを取り巻く社会は、不確実性が高まっている。こうした VUCA の時代に対応するために、生徒の「思考力・判断力・表現力等」を各教科で育成していくことが現場の教員に求められている(文部科学省, 2018)。そこで本研究では、高校英語教科書の設問・活動を改訂版ブルームの分類法を用いて思考力の観点から分析を行い、またどのような活動・設問が生徒の認知的エンゲージメントを促すのかを考察し、効果的な教科書の活用方法について議論する。

## 2. 先行研究

日本の英語の教科書に見られる設問や活動をブルームの分類法を用いて思考力の観点から分析した研究には、平川・萬谷 (2018)、小林・星野 (2022)、Miyazaki (2024)のものがある。これらの先行研究は、小学校と中学校の英語の教科書を対象に行ったものであるが、どの教科書でも高次の思考力をあまり必要としない設問や活動が多いことがわかっている。高校の英語の教科書を対象にした同様の研究には、鈴木 (2023)が文部科学省検定済みの高校の英語教科書と国際バカロレア (IB)のディプロマプログラムの教科書を比較したものがあるが、これまでに十分に先行研究が行われていると言えず、実態が明らかになっていない。また、これまでの先行研究はブルームの分類法を用いて思考力の観点から分析が行われてきた。さらに、思考力の観点からだけではなく、実際の学習者の活動に対する取り組み方に関する視点を取り入れることの必要性から、エンゲージメントの観点からも併せて活動を分析し、どのような設問・活動が生徒のエンゲージメントを促し、かつ思考力育成につながるのかを明らかにしていくことが必要であると考える。

## 3. 研究方法

(1)対象教科書

本研究は「英語コミュニケーション I」と「論理・表現 I」の教科書の中で採択率の高いものを各 3 冊ずつ分析した。分析した教科書は、表1の通りである。

表 1:分析対象

| 科目名 | 対象教科書 |
|---|---|
| 英語コミュニケーション Ⅰ | 『All Abroad! English Communication Ⅰ』(東京書籍) |
| | 『Power On English Communication Ⅰ』(東京書籍) |
| | 『BIG DIPPER English Communication Ⅰ』(数研出版) |
| 論理・表現 Ⅰ | 『Vision Quest English Logic and Expression Ⅰ Standard』(啓林館) |
| | 『NEW FAVORITE English Logic and Expression Ⅰ』(東京書籍) |
| | 『MY WAY English Logic and Expression Ⅰ』(三省堂) |

(2)研究方法

表 1 の教科書 6 冊から、活動・設問の指示文を抽出し、エクセルのファイルに入力した。これらについて、活動によって期待される認知レベルならびにエンゲージメントについての評価を行い、スプレッドシートに集約した。認知レベルは、改訂版ブルームの分類法の定義を基に課題・設問を分類し、

エンゲージメントは、これまでの研究における定義づけ (e.g., Hiver et al., 2024)に基づき、認知的エンゲージメントを①内容へのエンゲージメントの側面、②言語そのものへのエンゲージメントへの側面、③タスクに対するエンゲージメントの側面の三つに分類した。

分析における評価者間信頼性を高めるため、分析対象の 6 冊の教科書の分析は主担当、副担当に分かれて行った。これまでに終了した 2 冊の一致率は、認知レベルは二冊とも 93.3%、エンゲージメントは 91.1%と 90%であった。

## 4. 結果と考察

これまでに分析した教科書に見られる設問・活動の多くは、高次思考力をあまり必要とせず、学習者の認知的エンゲージメントを促さない傾向が見られた。9 割程度の設問・活動は、Remember, Understand, Apply の低次の思考力を必要とする認知レベルであった。認知的エンゲージメントに関しては、全ての側面があると分類できたものは、全体の 3–4%程度であったが、どれか一つでも含んでいるものは、3 割から 5 割程度であった。つまり、多くの設問・活動は高次の思考力をあまり必要としないが、それらのものの中には学習者の認知的エンゲージメントを促すものがあることが明らかになった。これまでに分析した教科書の中から 1 冊分の結果を例として表 2 と表 3 に示す。

表 2:教科書1　各認知レベルに分類された設問・活動の数と割合

| Remember | Understand | Apply | Analyze | Evaluate | Create | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 145 | 2 | 73 | 2 | 0 | 3 | 225 |
| (64.4%) | (1%) | (32.4%) | (1%) | (0%) | (1.3%) | (100%) |

表 3:教科書1　各エンゲージメントの側面に分類された設問・活動の数と割合

| ENG1 内容 | ENG2 言語 | ENG3 タスク | ENG 全てあり | ENG 全て無し |
|---|---|---|---|---|
| 96 | 88 | 7 | 7 | 128 |
| (42.7%) | (39.1%) | (3.1%) | (3.1%) | (56.9%) |

## 5. 謝辞

本研究は、文部科学省科学技術人材育成費補助事業ダイバーシティ研究環境実現イニシアティブ（牽引型）、および文部科学省科学技術人材育成費補助事業ダイバーシティ研究環境実現イニシアティブ（女性リーダー育成型）、「女子総合大学における挑戦的次世代女性リーダー育成プログラム」の助成を受けたものです。

## 6. 引用文献

小林夏音・星野由子 (2020).「小学校・中学校の英語教科書におけるブルームの 6 分類法に基づく思考力の分析」『千葉大学教育学部研究紀要』*70*, 307–312.

鈴木誠 (2023).「英語教科書のタスクや活動にみられる『質問』の考察 国際バカロレアの English B と文部科学省検定済教科書の比較から」『神戸英語教育学会紀要』*38*(1), 17–28.

平川晴菜・萬谷隆一 (2018).「思考力・判断力の視点からの国内外の小学校英語教科書・教材における活動分析」『北海道教育大学紀要 教育科学編』*69*(1), 139–147.

文部科学省 (2018).「高等学校学習指導要領 (平成 30 年度告示) 解説 外国語編」開隆堂出版.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Abridged edition*, Pearson Education.

Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P., & Wu, J. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research, 28*(1), 201–230. doi:10.1177/13621688211001289

Miyazaki, R. (2024). Using revised Bloom's taxonomy to evaluate higher order thinking skills (HOTS) in tasks from an 8th grade English language textbook in Japan [Unpublished MA Dissertation]. Southeast Missouri State University.

# 小学校外国語教育におけるプロジェクト型単元の開発

髙島英幸(東京外国語大学)・東野裕子(日本体育大学)・奥村耕一(情報経営イノーベーション専門職大学)・村上美保子(茨城キリスト教大学)・桐生直幸(鎌倉女子大学短期大学部)

キーワード：プロジェクト型小学校外国語教育，練習と言語活動，縦断的研究，課題解決型の英語授業

## 1. はじめに

公立小学校において，2020年度より第5・6学年の外国語教育は，五つの領域を扱う教科となった。『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』(文部科学省，2017 )は，「学習者が言語使用の必然性を感じ，実際に英語を用いて互いの考えや気持ちを伝え合う言語活動」を必須としている。

教科化に伴い，2020 年4月から，全国の小学校で外国語科の検定教科書が使用され，2024 年 4月からは，各社の改訂版が使用されている。いずれも，言語材料や語彙数が決められ，児童が興味をもつ題材などが取り上げられ，主に練習や言語活動で構成されている。しかし，教科書の活用には練習と言語活動とのバランス，目標としている表現を使う適切な場面，発達段階に見合った言語活動などの観点から，単元のゴールを見通した活動を取捨選択して活用する必要がある。授業構成に関しては，「内容や時間のまとまり」をもたせた学習，単元の最初に児童自身にゴールの姿を提示，明確なゴールをもつ言語活動が児童の興味・関心に見合ったものになっていること，言語活動に至る練習などの過程で学習が積み上がるようになっていることが重要である。

このような現状を踏まえ，精選した例文を与えるなどインプットの質を高め，量を増やし，個人の課題に応じた練習を充実させ，最終的な言語活動を達成感・成就感の得られるものとする単元を開発することが必須となる。

## 2. 研究の目的と方法

### (1) 研究の目的

本研究の目的は，第5・6学年にインプットの量を増強するための ICT の練習教材を取り入れた一単元の課題解決型(プロジェクト型)の単元を開発・実施し，児童の英語学習への意識やコミュニケーションへの意欲，英語力(コミュニケーション能力)の経年変化を，2年間(第5学年，第6学年)同一児童を対象に明らかにすることである。

### (2) 研究の方法

① 2020 年度版の7社の小学校外国語科の検定教科書の内容及び活動の分析
② ①の分析を基に，検定教科書を基盤とし，各学年(第5学年・第6学年)，最終的なゴールを見通した課題解決型(プロジェクト型)の一単元の開発
③ 単元の開発には，ゴールとなる最終的な言語活動が児童の興味や発達段階に応じ，言語活動を充実させるためのインプットの量を増やすICTを使用したオリジナルの練習を導入
④ ②で開発した単元を研究協力校で，同一の児童を対象に第5学年と第6学年での授業実践
⑤ 授業実施に伴い，4つの調査を実施
- ・単元前後に「英語学習に関するアンケート」を実施
- ・単元内の7時間の各授業後の「振り返り調査」を実施
- ・単元終了後に「単元の振り返り調査」を実施
- ・単元終了後に「スピーキング・チャレンジ(スピーキング力調査)」を実施

⑥ ⑤の調査から，授業前後の児童の英語学習への意識や意欲，授業後の「話すこと」の技能を2年間の同一児童を対象に量・質的変化の観点から分析
⑦ ⑥の結果から，インプットの量を増やす ICT を使用した教材，課題解決型(プロジェクト型)の授業の適切さを検証，精査

本発表においては，③のインプットの量を増やすための ICT を活用した練習を組み込んだ単元についての解説と，②で開発した単元で授業実施した際に児童の意識がどのように変化したかを第6学年の⑤の各授業の「振り返り調査」と「単元の振り返り調査」に限定して報告する。

## 3. 単元の開発

### (1) 単元の詳細

A 社（5・6学年共通）の検定教科書を活用した単元を表 1 に示す。

**表1　検定教科書を活用した単元開発**

| 単元名 | 日本の「すてき」を紹介しよう | 夏休みだからこそできたことを紹介しよう |
|---|---|---|
| 対象学年 | 第5学年 | 第6学年 |
| 時間 | 7時間（1時間は 45 分） | 7時間（1時間は 45 分） |
| 単元の目標 | ・日本文化を伝え合う技能を身に付ける。（知識・技能）<br>・選んだ日本文化を紹介することができ，友達が紹介する内容がわかる。（思考・判断・表現）<br>・「日本のすてき」のスライドを作成し，クラスの友達や ALT に紹介しようとする。（主体的に学習に取り組む態度） | ・夏休みだからこそできたことを紹介する表現を言ったり，友達の紹介を聞きとったりできる技能を身に付ける。（知識・技能）<br>・「夏休み思い出 Book」の作成を通して紹介使う表現を書くことができる。（思考・判断・表現）<br>・自分の経験した夏休みを紹介することを通して，紹介に使う英語表現が言うことができ，友達の紹介する内容がわかる。（思考・判断・表現）<br>・意欲的に「夏休み思い出 Book」を作成してクラスの友達に紹介しようとする。（主体的に学習に取り組む態度） |
| 単元の流れ | (1) 「日本のすてき」ついて考えよう（1時間）<br>(2) 日本文化や行事を表す英語や紹介に使う表現を知ろう（2時間）<br>(3) 「日本のすてき」を紹介する準備をしよう（3時間）<br>(4) クラスの友達や「日本のすてき」を紹介しよう（1時間） | (1) 最近したことを思い出そう（3時間）<br>(2) 夏休みだからこそできたことを思い出そう（1時間）<br>(3) 「夏休み思い出 Book」（スライド）を作って発表の準備をしよう（2時間）<br>(4) 「夏休み思い出 Book」（スライド）を使ってクラスの友達に夏休みだからこそできたことを紹介しよう（1時間） |

### (2) インプットの量を増強するための ICT を活用した練習

第5学年の単元の流れ（2），第6学年の単元の流れ（2）（3）での新しい英語表現を知り練習する場面で児童一人一人が自身の課題に応じて個人練習できる ICT を活用した教材を開発し活用した。

## 4. 授業後の児童の意識（各時間の振り返りより）

第6学年の7時間の授業実施において，「課題解決型の授業」で重要である，児童が「単元のゴール」や「各授業のめあて」を意識し，「主体的な活動」をしたかなどを答える6つの項目について4件法（1：全くそう思わない，2：あまりそう思わない，3：そう思う，4：とてもそう思う）で「振り返り調査」を行った。いずれの項目においても肯定的に答えており，さらに，単元が進むにつれて，肯定的に捉える人数は増えた（表2）。また，7時間の授業後に行った「単元の振り返り」では，単元内の 18 の活動のうち，一番「難しかった」「楽しかった」「役に立った」活動について選択させ，理由を書かせた。いずれの項目においても，最終的な言語活動（夏休みだからこそできたことを発表する）を取り上げた児童が多く，「難しいが，楽しく，役に立った」と，達成感・成就感をもって活動を終えた児童がいたことがわかった。また，「役に立った」の項目においては，「GIGA 端末を使った活動」（ICT を活用した個人練習）を選ぶ児童が最終的な言語活動に続いて多く，個別での練習が発表に役立ったと感じていることがわかった。

**表2　振り返り結果例（1 項目）**

1　今日の外国語の授業に進んで参加した。

| 授業回 | 1 | 2 | 3 | 4 | 総計 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 11 | 55 | 58 | 125 |
| 2 | 1 | 12 | 38 | 74 | 125 |
| 3 | 1 | 7 | 37 | 80 | 125 |
| 4 | 3 | 9 | 45 | 68 | 125 |
| 5 | 0 | 6 | 38 | 81 | 125 |
| 6 | 0 | 5 | 25 | 95 | 125 |
| 7 | 2 | 3 | 29 | 91 | 125 |
| 総計 | 8 | 53 | 267 | 547 | 875 |

以上の児童の意識や意識の変化から，ゴールを明確にした単元構想や個人の課題に合わせてインプットの量を増やすために ICT を活用して練習教材を組み込んだことは，児童の英語学習への意欲が単元や学年にかかわらず，高まる結果となった。

## 引用文献

文部科学省（2017）.『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』

# AIを用いた英文構成能力向上のための教材作成システムの開発

奥村　耕一（情報経営イノベーション専門職大学）

キーワード：音読、名詞句把握、Web 教材作成システム、AI

## １．はじめに

主に中学校や高等学校の検定教科書（以下、教科書）を使用して、本文から得られるインプットをさまざまな音読方法によりインプットを一時的に頭の中で保持し（インテイク）、アウトプットを促す学習方略（例えば、金谷他、2017）が謳われ、その効果が示されている。一方で、文部科学省（2024）によれば、高等学校卒業時に CEFR A2 レベル相当以上を達成した生徒は、50.6%であり、「着実に向上している」と公表している。しかし、裏を返せば、残りの生徒は一定のレベルに達成されずに、そのまま大学に入学するケースが見られ、その多くが、中学校・高等学校時に教科書本文の意味理解や発音確認程度の音読、文構造理解のみで学習を終えていることがわかる（奥村、2025）。

本研究は、令和６年度科学研究費（課題番号 24K04043）を受けて、「インプットからアウトプットを促す」学習方略の普及を目指し、その一端を担うべく教材の自動作成システムの開発を行う。昨年度はその１年目であり、発話練習のきっかけを作る教材作成システムの開発について報告する。

## ２．開発の背景

高校生の英語力の調査結果（文部科学省、2015）に、「文章を音読できる生徒は多くいても、内容を伝えるための英文の構成には困難さを抱えている」とある。これは、上記の教科書本文のインプットは与えられても、アウトプットに向けた過程では、音読の段階で留まっていることがうかがえる。一方、スピーキング力を向上させた高校では、授業の 50%以上生徒が英語を発していることや知識の習得や定着を目的とした学習のひとつとして「教科書本文の音読」をあげ、約 6 割の生徒が自宅などで週に 3 時間以上「文法ドリル」や「単語練習」の他、「教科書本文の音読」や「スピーチやプレゼンなどの原稿作成や練習」、「教科書本文やキーセンテンスの暗記」をあげている（金谷、2019）。これは、音声中心の練習が功を奏しており、上記の「内容を伝えるための英文の構成」する力を十分に満たすことがうかがえる。また、中学校段階ではあるが、１年間で１学年分の教科書の全ユニットを 5 回通して扱う５ラウンドシステム（金谷他、2017）では、本文を繰り返し音読し、本文を一時的に頭の中で保持し、本文内容に関してアウトプットさせる過程がある。そのことにより、名詞句把握の点で高い成果をあげている（金谷他、2017）。

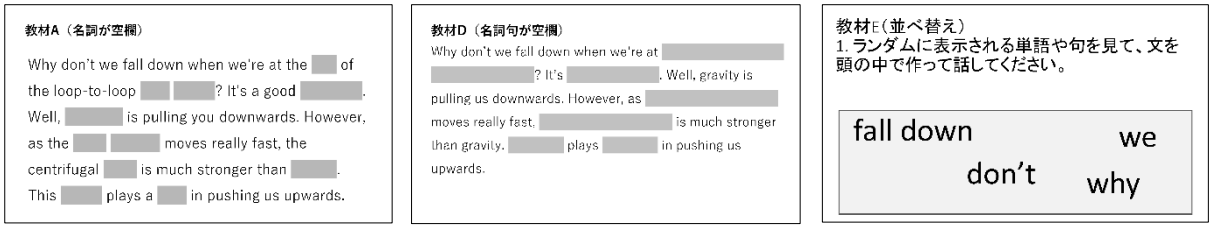
## ３．開発の経緯

(1) 教材のイメージ

先述の背景から、主に次の図１をイメージとした穴あき音読用教材と並べ替え音読用教材が作成される。穴あき音読教材は、「名詞」、「動詞」、「接続詞・前置詞」、「名詞句」を空欄とする４種類であり、並べ替え音読教材は、図１の③のように、ランダムに点滅する語句を頭の中で並べ替えて、完成させた文を発話したり、スラッシュで区切られた語句を並べ替えて発話したりする２種類がある。

基本的には、どの教材も課題となる本文をテキストベースで入力すると、自動的に教材が作成され、学習者は空欄部分のみならず、全文を発話によって音声入力し、空欄に入る語句や並べ替えて完成させた文の正誤判定が行われる。言い換えれば、教科書本文の意味理解、発音確認のための音読、文構造理解を前提にインプットが得られた後に、本教材は、アウトプットへの橋渡しとなるインテイクを促す役割を果たすことが期待される。

① 名詞穴あき音読用教材　② 名詞句穴あき音読用教材　③ 並べ替え音読用教材




※元テキスト（金星堂『Simply Science』より）

図１　各作成教材のイメージ

(2) システム構築

図２は Web ベースのシステム構造図である。最初に、教科書本文が「入力部」で文法チェックされ、テキストの形態素解析がなされる。これにより、名詞・動詞・前置詞・接続詞・名詞句が抽出され、「作問確認・表示部」で文章中に空欄を作り、語句をランダムに並べ、教材が表示される。「答え合わせ部」では、学習者の発話が音声認識され、空欄の穴埋めや並べ替えの正誤判定を行い、フィードバックを表示する振る舞いとなる。

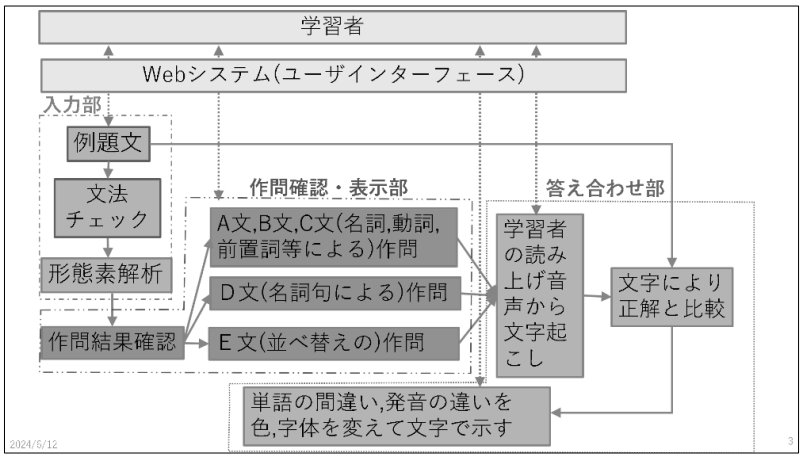



図２　システムの構造図

## ４．今後の課題

昨年度は１年目の取組として、文章中の動詞や名詞ごとに空欄を設けるシステム構築まで行い、入力された音声を認識し、正誤判定を行う段階まで進んだ。２年目の今年度は、AI の自然言語処理により名詞句を完全に抽出する作業の実現であり、図１の②と③の教材作成の肝となる。３年目の来年度は、システムの実装と学校現場での試用からその簡便さと有効性を検証することとなる。

## ５．引用文献

奥村耕一 (2025). 「小学校教員を志望する大学生に求められる英語運用能力の再考－英語名詞句把握の観点から－」『桐蔭論叢』第 51 号, 49-56.

金谷憲 (2017). 『英語運用力が伸びる５ラウンドシステムの英語授業』.大修館書店.

金谷憲 (2019). 『英語スピーキング力はどう伸びるのか』 アルク.

長谷川由美・James Horvat (2018). 『Simply Science』 金星堂.

文部科学省 (2015).「平成26年度英語教育改善のための英語力調査事業報告書」 文部科学省. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/05/26/1358071_06_1.pdf

文部科学省 (2024). 「令和5年度「英語教育実施状況調査」概要」 文部科学省. https://www.mext.go.jp/content/20240527-mxt_kyoiku01-000035833_1.pdf

# 中学校英語教科書における文法項目出現パターンの計量的分析

安間 一雄(獨協大学)・加藤 洋昭(聖徳大学)・今井 純子(順天堂大学)

キーワード:中学校英語教科書, 文法項目, 累積頻度, 因子分析, 等高線図

## 1. 研究の目的

従来, 文法項目をどこにどれだけ配置するかは執筆者の経験により踏襲され, それが後日学習される機会については全く考慮されてこなかった. 外国語学習は運用技術の習得であるため, 学習項目の継続的提示は不可欠の条件である (cf. 島田 2014). しかしながら Amma (2018, 2021) 及び安間 (2022) では, 満遍なく再提示されているのは高頻度項目(定冠詞, 過去時制など)に限られ, 大多数の項目は導入時以降は十分な再学習機会が与えられていないことが判明した. 文法事項の出現頻度を計測した研究はこれまでも石井 (2016) などがあるが, いずれも中学校あるいは高等学校課程全体を通しての頻度であり, 再出現の追跡は行っていない. 本研究調査では主要文法項目を導入時点を基に計測し, 時系列による出現パターン追跡を行った. さらにパターンの違いにより項目特性があることを明らかにした.

## 2. 分析

### 2.1 対象

中学校英語教科書全 6 種類のうち 4 種類 (Here We Go, New Crown, New Horizon, Sunshine) を本研究の対象とするが, 今回の発表ではそのうち New Crown について得られた成果を報告する. テキストとして抽出するのは生徒用書にある本文テキストの他, 指導書に収録された音声スクリプトも含めた. 生徒が実際に教室で接する英語を包括的に記録するため, 練習課題にある音声入出力で想定される文法項目の繰り返しもすべて計数した.

### 2.2 方法

主要 23 文法項目それぞれについて, 教科書内の出現箇所情報と共に累積頻度を記録した. この際, 項目による導入時期の差を揃えるために導入時を 0, 卒業時を 1 として出現箇所を正規変換した. さらに, 累積頻度の最大値が 1 になるように変換した. 得られた頻度分布に 3 次曲線を当てはめ, その係数(定数項, 1 次項, 2 次項, 3 次項)を当該項目のパラメーターと見なし(表 1), その数値を用いて因子分析を行った.

### 2.3 結果

対象項目には 3 次曲線の凸部が当てはまるものと凹部が当てはまるものの 2 方向の傾向があることが判明した. 凹凸部分の侵出度合い(境界直線越境面積)を計算し, 因子得点による項目のプロットに当てはめると, 凹凸の度合いが項目の布置の大きな決定要因となっている(図 1).

## 3. 考察

凸の傾向がある項目(例:受動態, 完了形)は導入時には活用機会が多くあるのにその後次第に失われて行くと考えられる. また, 凹の傾向がある項目(例:存在構文)は時間の経過と共に活用機会が増加して行くと読める. これら以外にも偏りのない増加傾向を示す項目(例:第 III 文型)もある. これらの特色を踏まえて教室の現場では教員による補完作業が必要である. 凸の項目に対しては定期的な復習活動により記憶の呼び戻しが図られる. 凹の項目については, 活用機会の増大は学習の定着を促すように一見思われるが, 不完全な理解のままだと逆にそれが定着してしまう虞もあるので導入時における学習の周知が求められる.

表 1　主要文法項目の 3 次曲線の係数及び凹凸面積

| 項目名 | 説明 | 総頻度 | 境界直線越境面積 | 導入時期 | 定数項係数 | 1 次項係数 | 2 次項係数 | 3 次項係数 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| #33_PSV | 受動態 | **170** | **0.1174** | **0.7157** | 0.3607 | 1.8430 | -2.1137 | 0.9393 |
| #27_INF | to 不定詞 | **827** | **-0.0096** | **0.4024** | 0.2088 | 1.4718 | -1.9586 | 1.3440 |
| #03_V3N | 第 III 文型 | **6180** | **-0.0490** | **0.0361** | 0.0133 | 0.4942 | 0.9252 | -0.4208 |
| #24_EXS | 存在構文 'there' | **139** | **-0.0774** | **0.4458** | 0.3060 | 0.1451 | 0.9039 | -0.2931 |

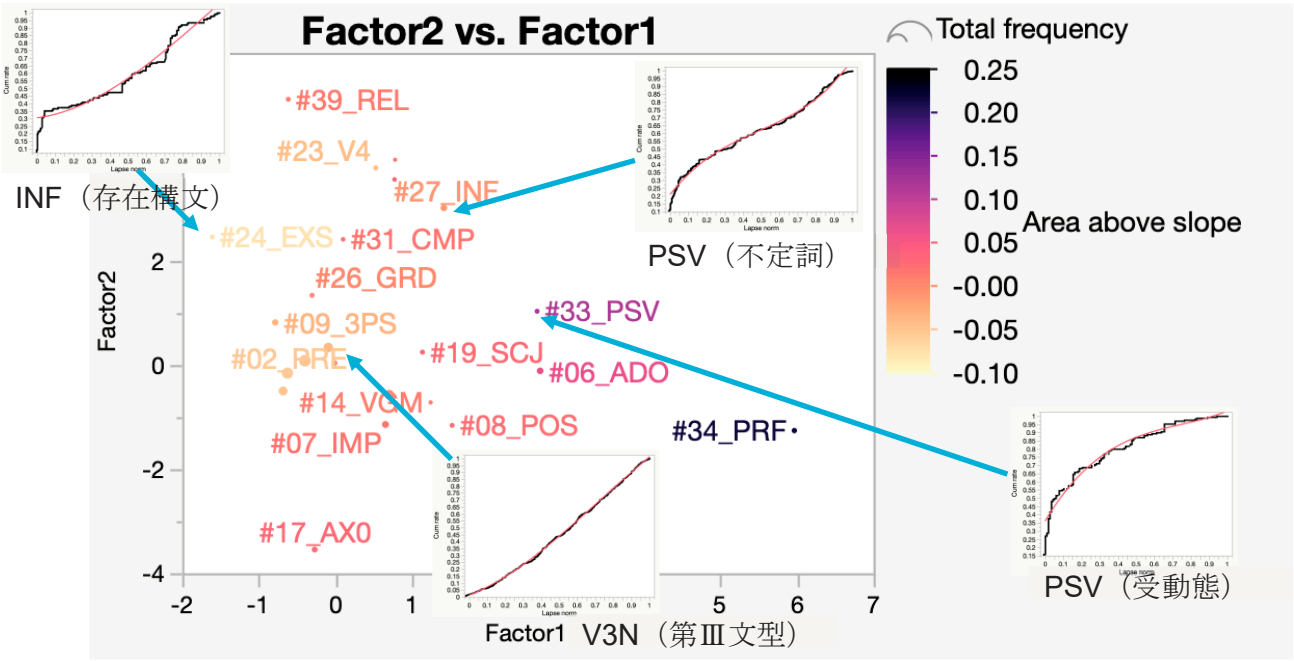



図 1　主要文法項目の因子得点による布置（点の大きさは総頻度を，色彩は凸度を反映）

## 4. 引用文献


安間一雄 (2022). 不定散発出現事象のパターン化及びグループ化: 中学校英語教科書の文法事項傾向調査. Discovery Summit Japan 2022.

石井康毅 (2016). CEFR-J Grammar Profile の構築のための英文法項目の選定・抽出・頻度集計・精度評価. 投野由紀夫(代表)『学習者コーパスによる英語 CEFR レベル基準特性の特定と活用に関する総合的研究』(平成 24 年度～平成 27 年度科学研究費補助金(基板研究(A))研究課題番号 24242017 研究成果報告書).

島田勝正 (2014). タスクの繰り返しにともなう振り返り活動の効果.『国際文化論集』(桃山学院大学) No.49, pp.7-19. https://stars.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=413&file_id=22&file_no=1

AMMA Kazuo. (2018). Extracting patterns from transition of occurrence frequency of grammar items in a junior high school textbook. Proceedings of the 4th Asia Pacific Corpus Linguistics Conference (APCLC 2018), 219-226.

AMMA Kazuo. (2021). Distribution of repeated appearance of grammar items in junior high school textbooks through nonlinear regression.『英語コーパス学会大会予稿集』Proceedings of the JAECS Conference 2021, pp.91-96. https://jaecs.com/conf/proceedings47_2021.pdf

# 中学校英語教科書の単語・連語の出現頻度は大規模英語コーパスに見られる英語の使用実態とどの程度相関しているか？

山田慶太(豊田工業高等専門学校)・村尾玲美(名古屋大学)・杉浦正利(名古屋大学)

キーワード:教科書分析, コーパス, 用例基盤理論

## 1. はじめに

2021 年度より、中学校では現行の学習指導要領に準拠した英語教科書の使用が開始された。本学習指導要領では、学習語彙項目数が従来の約 1,200 語から 1,600～1,800 語へと増加し、あわせて「連語・慣用表現のうち活用頻度が高いもの」を指導内容に含めることが示されている。しかし、この「活用頻度が高いもの」とされる表現が、実際に英語母語話者が使用する表現と頻度の点においてどの程度一致するのかは、明らかにされていない。

このように、教科書に含まれる語彙や表現の頻度が、学習者にとってどのような影響を与えるのかを検討するためには、頻度が言語習得においてどのような役割を果たすのかという理論的枠組みを確認する必要がある。

## 2. 研究背景

用例基盤理論（Tomasello, 2003）は、母語習得において、言語習得はインプットの中に見出される構文や語彙のパターンに基づいて進行するという立場をとる。この理論によれば、インプットにおける語や構文の出現頻度は、言語習得に重要な役割を果たすとされる。近年では、第二言語習得においても同様の視点が支持されており、ESL 学習者を対象とした研究においてインプットの頻度が学習成果に影響を与えることが示されている（Ellis & Ferreira-Junior, 2009 ほか）。

本研究は、こうした理論的背景に基づき、日本の中学生が教科書を通じて得る語彙のパターンおよびその出現頻度を分析する。そして、その結果を英語母語話者が実際に使用する語彙パターンおよび頻度と比較することで、教科書に含まれる語彙が英語母語話者の使用実態とどの程度一致しているか、すなわち、教科書を通じて英語母語話者が頻繁に用いる表現を効果的に習得できる可能性があるかを検討する。

## 3. 分析

本研究で使用した COCA のサンプルデータは、https://www.corpusdata.org/formats.asp よりダウンロードしたものである。本データは、acad（学術論文）、blog（ブログ）、fic（フィクション）、spok（会話）、mag（雑誌）、news（新聞）、tvm（テレビ/映画のスクリプト）、および web（ウェブページ）の 8 種類のテキストで構成されており、総語数は約 890 万語に及ぶ。比較対象とした中学校英語教科書コーパスは、令和 4 年（2022 年）に発行された検定教科書であり、現在の高校 1 年生が中学校在学中に使用していたものである。対象としたのは、全 6 社が発行する 3 学年分の教科書であり、新出文法を扱う単元、リーディング単元、会話単元を電子化した。これにより、総語数約 6 万語の教科書コーパスを構築した。各出版社の教科書テキスト（使用許諾済）は、3 学年分を 1 つのファイルに統合し、6 種類（A, B, C, D, E, F）のテキストファイルとして整理した。

本研究では、テキストにおける単語および連語表現の種類と出現頻度を分析対象とした。そのため、まず COCA のサンプルデータおよび教科書コーパスの各テキストから、単語および 2 語～4 語から成る連語表現を抽出し、それぞれの出現頻度を集計した上で、表にまとめた。頻度のカウントに際しては、縮約語（例：don’t）は “do” と “n’t” に分割する前処理を施し、各語を個別にカウントした。また、語形変化については、トークン単位で集計を行

い、例えば arrive の屈折形である arrived や arrives もそれぞれ独立した 1 語として扱った。抽出した頻度リストにおいては、COCA の語数が約 890 万語、教科書コーパスが約 6 万語と大きな差があるため、出現頻度数をそのまま比較できない。そのため、本研究ではスピアマンの順位相関係数を用いて分析を行った。なお、テキストデータの前処理、頻度の集計、および相関分析はすべて R のスクリプトによって実行した。

## 4. 結果と考察

相関分析の結果（表 1）から、COCA のサンプルデータと各教科書コーパス（A〜F）との間には、単語の頻度において中程度から強い正の相関が認められた。一方で、連語表現に関しては、語数が増えるにしたがって相関は弱まり、4 語表現では、有意な相関は確認されなかった。実際に、COCA との相関が有意でなかった 4 語表現の種類と頻度を確認したところ、すべての教科書で頻度 2 以上であったのは“I did n’t know”（COCA 頻度 38 位）のみであった。また、COCA で頻度 1 位を記録している“I do n’t know”は、6 社中 3 社の教科書でのみ頻度 2 以上であり、さらに“at the end of”（COCA 頻度 9 位）、“to be able to”（頻度 20 位）、“when it comes to”（頻度 24 位）など、教科書に頻出する語で構成される連語表現であっても、4 語表現としての出現頻度は 1 以下であった。これらの結果から、教科書における語の頻度分布は、単語レベルでは COCA のような英語母語話者の使用実態を比較的反映しているものの、連語表現においてはその頻度分布と大きく乖離していることが明らかとなった。

表 1　教科書コーパスと COCA における単語、2、3、4 語表現頻度の順位相関

| 単語頻度 | | | 2 語表現頻度 | | | 3 語表現頻度 | | | 4 語表現頻度 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| corpus | $r_s$ | $p$ | corpus | $r_s$ | $p$ | corpus | $r_s$ | $p$ | corpus | $r_s$ | $p$ |
| A社 | .608 | <.001 | A社 | .542 | <.001 | A社 | .507 | <.001 | A社 | -.452 | .163 |
| B社 | .593 | <.001 | B社 | .483 | <.001 | B社 | .423 | .002 | B社 | .393 | .441 |
| C社 | .569 | <.001 | C社 | .355 | <.001 | C社 | .128 | .339 | C社 | .105 | .895 |
| D社 | .569 | <.001 | D社 | .483 | <.001 | D社 | .495 | <.001 | D社 | .277 | .300 |
| E社 | .504 | <.001 | E社 | .459 | <.001 | E社 | .461 | <.001 | E社 | .655 | .158 |
| F社 | .567 | <.001 | F社 | .494 | <.001 | F社 | .375 | <.001 | F社 | .060 | .899 |
| 中程度〜強い相関 | | | 中程度の相関 | | | 中程度の相関〜有意相関なし | | | 有意相関なし | | |

分析の結果、中学校英語教科書における 4 語の連語表現は、英語母語話者の実際の使用（COCA）と比較して、出現頻度に大きな乖離が見られた。この結果は、教科書を通じて母語話者が頻繁に用いる連語表現を効果的に習得することが難しい可能性を示している。単語レベルでは COCA との間に一定の相関が見られたため、語彙の学習には一定の効果が期待できるが、実際の使用頻度が高い連語表現については、教科書だけでは十分にカバーされていない。したがって、授業ではこの乖離を補う工夫が求められる。例えば、“at the end of”や“to be able to”など、頻出する連語表現を教員が意識的に使用したり、補助教材に取り入れたりすることで、より豊かな表現力の育成が期待できると考えられる。

## 5. 引用文献


Davies, M. (2008). *The Corpus of Contemporary American English (COCA)*. Available online at: https://www.english-corpora.org/coca/ (accessed April, 2025)

Ellis, N. C., & Ferreira-Junior, F. (2009). Construction Learning as a function of Frequency, Frequency Distribution, and Function. *Modern Language Journal, 93*, 370–386.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition.* Cambridge, MA:Harvard University Press.

# 英単語学習における視覚情報の効果
## ―イラストを取り入れた単語帳の検証と分析―

前田 航世(同志社大学大学院生)

キーワード:単語学習，単語学習教材，単語帳，視覚情報

### 1. 研究の目的

英語力の根幹を支えている英単語の学習において、広く用いられている教材の 1 つに単語帳がある。この単語帳に掲載される内容は、教材によって多岐に渡り、単語自身の意味はもちろんのこと、同義語や対義語、またはその単語を含んだ例文などがある。しかし、イラストやイメージ図といった視覚情報を載せている単語帳は多くない。**本研究の目的は、単語帳に視覚情報(イラスト)を付加することが、単語やその同義語の学習において学習成果を高めるかどうかを検証することである。**

### 2. 研究方法

#### (1)参加者と手順

本研究には大学生 35 名が参加した。研究は 2 日間にわたり、大学キャンパス内の指定教室で実施された。1 日目の冒頭では、対象とする英単語(全 36 語)の既習度を確認するための**事前テスト**を行った。その後、参加者は特別にデザインされた教材(図 1 参照)を用いて、以下のように 3 通りの方法で各 12 語ずつ学習した。

**イラスト付き(12 語) / 同義語付き(12 語) / 例文付き(12 語)**

学習中には白紙と筆記用具を配布し、参加者が普段の単語学習に近い形式で取り組めるよう配慮した。学習直後には**第 1 回の事後テスト**を実施し、1 週間後には**第 2 回の事後テスト**を行った。この間の影響を排除するため、使用教材とメモ用紙はすべて回収した。2 日目の最後には、教材に使用したイラストに関する**評価アンケート**を実施した。

**【図 1】 単語帳の例(見開き1ページ)**

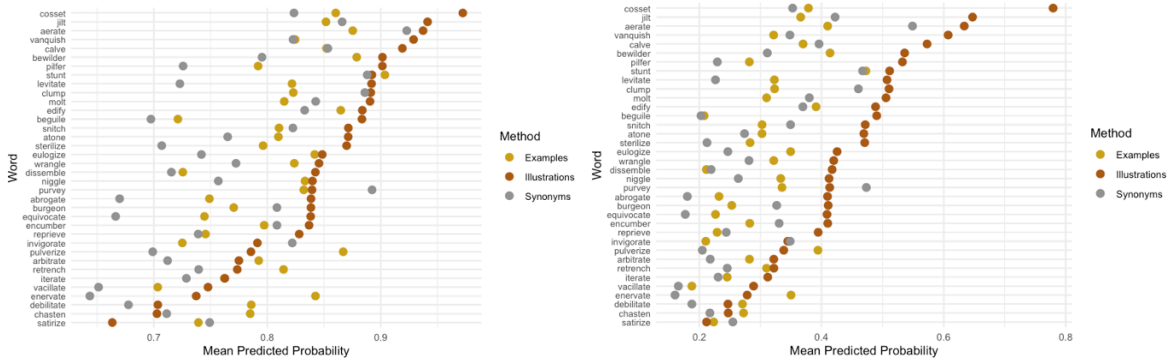
### (2) 教材・テスト・アンケートについて

学習対象の英単語は動詞 36 語である。選定にあたっては、市販の英単語帳や JASET8000、COCA および BNC コーパスを参考にし、頻度が比較的低いが学習価値の高い 36 語に絞った。教材は市販の単語帳を模倣する形でデザインされ、36 分間で学習できる構成とした。テストはすべて紙ベースで行い、単語の提示順は個別にランダム化された。また、2 日目に実施したアンケートでは、「イラストとして描きたい内容・シナリオ」と「実際のイラストとの一致度」について、1〜10 の 10 段階で評価させた。

## 3. 分析と結果

イラストが学習成果に与える影響を検証するため、**一般化線形混合モデル（GLMM）**（ロジットリンク関数）を用いた。固定効果として教材のタイプ（例文・同義語・イラスト）およびテスト実施時期（直後・1 週間後）を、ランダム効果として参加者と単語の違いを考慮した。その結果、例文を用いた場合の正答率を 50%としたとき、同義語では 46%とやや低下し、統計的に有意ではなかった。一方、イラストを用いた場合には 65%と有意に上昇した（差 15%）。また、イラストの評価スコアが学習成果に与える影響についても GLMM で分析したが、有意な関連は確認されなかった。加えて、モデルから得られた各条件下での単語ごとの**予測正答率**を算出し、学習方法による効果の違いを視覚化した (図 2 参照)。

**【図 2】 学習方法ごとの単語の予測正解率（学習直後：左 / 1 週間後：右）**




注） 灰色の点は同義語、黄色は例文、茶色はイラストを用いた場合の予測正解率であり、グラフの右にあればあるほど予測正解率が高いことを示している

## 4. 考察および結論

本研究では、例文や同義語よりもイラストを用いた学習の方が、単語の理解と記憶の促進に有効であることが示された。この結果は、**Dual Coding Theory（Paivio, 1986）に基づき、視覚的情報が言語的情報とともに記憶に保持されやすくなることによって説明できる。また、視覚情報が感覚運動系を活性化させるという Embodied Cognition** の観点からも、イラストの有効性が支持される。さらに、イラストの質と正答率の予測から、**具体性の高い単語ほど学習効果が高い**という「具体性効果」も示唆された。一方、イラストの質が学習成果に大きな影響を与えなかった点からは、ある程度意味に関連していれば、イラストの精度よりも存在自体が重要であることが伺える。以上より、英語語彙の学習においては、視覚的情報（イラストや写真）を教材設計や授業に積極的に取り入れることで、学習効果の向上が期待できると結論づけられる。

## 5. 引用文献

*Paivio, A. (1986). Mental representations: A dual coding approach. Oxford University Press.*

# 日本人英語学習者に見るコロケーションの知識と運用能力

森下　美和(神戸学院大学)

キーワード:言語産出，流暢性，コロケーション

## 1．はじめに

著者は、台湾で自然言語処理と人工知能を研究する計算言語学者による、ChatGPT の機能を組み込んだ英文作成支援ツールの開発に協力している。このツールは、コロケーションの誤用や不適切な使用を簡単な説明とともに表示し、どのような修正を行うとよりレベルの高い英文となるかを示唆することを目指している。豊富なフィードバックにより、学習者は自分の誤りを認識しながら学習することができる。このツールは、学習者の作文を勝手に修正するのではなく、学習者が自分の作文やクラスメイトの作文を言語・構成・内容などの観点から振り返りつつ、より高度な文章へと修正するのを助けることによって、学習者自身が作文を流暢に書けるようにし、結果として作文を改善することを可能にする。上記の共同研究の一環として、日本人大学生英語学習者を対象とし、コロケーションに関わる知識と運用能力について行った予備的な調査について報告する。

## 2．調査

著者の担当する授業を受講している大学生を対象とし、Longman Dictionary of Common Errors (pp. 49-50) を参考に作成した 2 種類のタスクを実施した。タスク 1 では accident など計 29 個の名詞を提示し、その名詞と組み合わせて使用できると思う形容詞を 6 つの選択肢 (big, deep, great, high, serious, strong) の中からすべて選ぶよう指示した。タスク 2 では、タスク 1 と同じ 29 個の名詞を提示し、それらを修飾できる形容詞を思いつくだけ記入するよう指示した。これらのタスクは一定期間を空けて実施したが、両方のタスクに回答した 72 名のデータを分析対象とした。タスク 1 で、29 個の名詞を各形容詞が修飾できると回答した人数を表 1 に示す。

表 1　名詞を各形容詞が修飾できると回答した人数
（72 名中；*は LDCE で正答とされている組み合わせ）

| | accident | attempt | change | concern | cost | crime | damage | danger | differ-ence | difficul-ty |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| big | 63 | 30 | 60* | 34 | 32 | 36 | 64 | 37 | 60* | 30 |
| deep | 16 | 12 | 5 | 38* | 4 | 11 | 36 | 10 | 20 | 16 |
| great | 6 | 40 | 37* | 13* | 9* | 7 | 11 | 8* | 22* | 12* |
| high | 7 | 23 | 12 | 10 | 68* | 5 | 30 | 24 | 8 | 24 |
| serious | 54* | 18* | 11 | 44* | 9 | 59* | 31* | 38* | 20 | 28* |
| strong | 9 | 21 | 16 | 20 | 3 | 10 | 37 | 20 | 13 | 10 |

| | effect | fun | impres-sion | improve-ment | income | influ-ence | interest | mistake | possibili-ty | price |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| big | 57* | 46 | 39 | 41* | 37 | 51* | 30 | 58* | 34 | 31 |
| deep | 20 | 9 | 28* | 17 | 5 | 21 | 32 | 15 | 10 | 10 |
| great | 40* | 42* | 46 | 44* | 28 | 39* | 30 | 20* | 37 | 25 |
| high | 22 | 14 | 21 | 32 | 52* | 21 | 26 | 7 | 41 | 63* |
| serious | 23* | 2 | 24 | 14 | 8 | 23* | 5* | 46* | 18 | 13 |
| strong | 31* | 14 | 32* | 19 | 6 | 29* | 21* | 7 | 17* | 5 |

| | pride | problem | risk | shock | skill | speed | surprise | threat | trouble |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| big | 39 | 65* | 40* | 47* | 27 | 12 | 65* | 33 | 65* |
| deep | 10 | 21 | 13 | 33 | 15 | 7 | 3 | 26 | 9* |
| great | 29* | 20* | 8* | 13* | 54* | 20* | 37* | 24 | 11 |
| high | 47 | 8 | 49* | 14 | 50 | 60* | 11 | 13 | 8 |
| serious | 9 | 49* | 37* | 23 | 9 | 5 | 8 | 30* | 50* |
| strong | 34 | 11 | 14 | 36 | 34 | 12 | 15 | 27 | 13 |

正答か否かに関わらず、全体としてなじみのある語彙だと思われる big は多く選択されていた。また、great が concern や danger などネガティブな意味を持つ名詞を修飾することに疎い傾向などが見られたが、学習者が持つ語彙とその連想（イメージ）について興味深い特徴を示しているのかもしれない。各形容詞の総回答数を表 2 に示す。

表 2　各形容詞の総回答数

| 形容詞 | 総回答数 |
|---|---|
| big | 1263 |
| high | 770 |
| great | 732 |
| serious | 708 |
| strong | 536 |
| deep | 472 |

6 つの形容詞の中では、big が最も多く選択されており、strong と deep があまり選択されていなかった。全体として、今回とは異なる大学生を対象に、タスク 1 のみを実施した Morishita, Harada, and Chang (2024) ほかの結果と似たような傾向が見られたことから、日本人英語学習者のコロケーション知識の様相がより明確となった。

タスク 2 では、やはり big と回答する傾向が強かったものの、全体的にコロケーションとしては正しくない組み合わせが目立った。

## 3. 今後の課題

今回報告する調査では、日本人英語学習者を対象とし、コロケーションに関わる知識と運用能力について調べたが、タスク 1 を先に実施すると 6 つの形容詞についてプライミング効果によりある種の学習が成立する可能性があると考え、自ら回答を考える必要のあるタスク 2 を先に実施した。順番を逆にすれば、異なる結果が得られたかもしれない。

英文作成支援ツールの開発に助けとなるような調査を今後も続ける予定であるが、並行して、プライミング効果を利用してコロケーションの運用能力を高めるようなタスクについても検討したい。英文作成支援ツールの使用自体がコロケーションに関わる知識と運用能力を伸ばすことにつながれば、新しいテクノロジーの普及にどのように対処するかについてのヒントとなるかもしれない。

## 4. 謝辞

本発表は、科研費基盤研究 (C)：課題番号 23K00516『言語産出の流暢性向上を目指した英語学習環境の構築：コロケーション習得を焦点に』（研究代表者：森下美和）の助成を受けている。

## 5. 引用文献

Morishita, M., Harada, Y., & Chang, J. (2024). Improvement of English learners' use of collocations through assistive writing tools. *Proceedings of the 14th International Conference on TESOL (The Future of English Language Teaching: Opportunities and Challenges),* 44-52.

# 派生接辞知識は語彙量の増加に寄与するか
## ―日本人大学生を対象とした縦断的分析―

森田　光宏(広島市立大学)

キーワード:語彙学習, 派生接辞, 語彙量

### 1. はじめに

語彙の広さと深さに関与するとされる派生接辞知識(Nation, 2001)は、英語語彙学習における重要な要素の一つである。しかし、中学校・高校、そして、大学の英語授業では、派生接辞を活用するための方略指導は積極的に行われているとは言えない(森田　他, 2023)。本研究では、派生接辞を活用する方略指導がほとんど行われていない大学 1 年生を対象として、そのような状況でも(1)派生接辞知識は伸長するのか、(2)派生接辞知識は語彙量の増加に寄与するのか、を調査する。

### 2. 調査

(1)対象

中国地方の大学に在籍する 1 年生を対象に入学直後の 4 月と学年終了時の 1 月の 2 回の調査を行った。両方の調査に参加した 875 名を分析対象とした。これらの学生は、前期・後期の両学期において受容的技能を中心とした英語授業を1クラス、産出技能を中心とした英語授業を1クラス受講し、さらに、オンラインで英単語と英文法の強化を目的としたクラスを1クラス受講した。それらのクラスの成績の一部としてオンライン版の TOEIC を 5 月と 1 月に受験している。

(2)語彙量測定

4 月時点でどの程度の語彙を知っているかを測定するため、学習対象の語彙プールからランダムに 100 問を出題した。形式は、日本語に合致する英単語を 10 の選択肢から選ぶもの(50 問)と、英単語の意味に合致する日本語の意味を 10 の選択肢から選ぶもの(50 問)である。1 月には、同様のプールから同じ形式で再度出題をした。

(3)派生接辞知識測定

派生語知識テストは、コンピュータ適応版 Word Part Levels Test (CAT-WPLT; Mizumoto et al., 2019)を用いた。CAT-WPLT は接辞の形式、意味、そして使用の 3 つの知識側面を測定するものである。形式については、与えられた 4 つの文字列のうち、接辞であるものを選ぶもの、意味は、与えられた接辞の意味を選ぶもの、そして、使用は、与えられた接辞が示す品詞を選ぶものである。

### 3. 結果と考察

(1)派生接辞知識の伸長

表1は対象者を TOEIC の得点により 3 群に分け、それぞれの群で語彙量測定及び派生接辞知識測定の平均点と標準偏差をまとめたものである。各群において対応ある $t$ 検定を用いて 4 月から 1 月の得点の伸びを検討した結果、すべての組み合わせで有意であった($ps < .001$;Holm 法により調整済み)。効果量を見ると、語彙量では 3 群ともに $d = 1.3$ 以上の大きな効果量を示した。しかし、派生接辞測定では、ほとんどで $d < 0.1$ 以下であり、最も大きいものでも、中位群の形式および低位群の使用で $d > 0.3$ であり、効果量は小さいことがわかった。この結果は、授業内で派生接辞を利用する方略を学んでいない状態であれば当然とも言える。授業内で英語に多く触れていたとしても、それだけでは派生接辞知識が自然に伸びるとは限らず、体系的な指導の必要性が明らかとなった。派生接辞知識の伸長のためには、派生接辞知識を伸長させるような活動や明示的な指導が必要であることを示唆している。

表 1. 各テストの群ごとの平均点（標準偏差）

| 群 | 人数 | 4 月 | | | | | 1 月 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | TOEIC | 語彙 | 形式 | 意味 | 使用 | TOEIC | 語彙 | 形式 | 意味 | 使用 |
| 高 | 369 | 668 (56.9) | 80.2 (8.3) | 5.5 (1.3) | 5.8 (1.6) | 6.1 (2.3) | 651 (94.3) | 90.7 (7.6) | 5.5 (1.6) | 5.7 (1.6) | 6.3 (2.1) |
| 中 | 477 | 524 (49.5) | 74.9 (10.0) | 4.9 (1.4) | 5.2 (1.6) | 5.5 (2.0) | 549 (90.0) | 88.2 (8.4) | 4.9 (1.8) | 5.0 (1.7) | 5.5 (1.9) |
| 低 | 29 | 353 (44.9) | 66.1 (15.0) | 4.2 (1.6) | 3.9 (1.9) | 4.9 (1.4) | 431 (105.0) | 82.9 (8.4) | 4.6 (1.2) | 3.7 (2.0) | 4.4 (2.0) |

注: CAT-WPLT の結果（形式・意味・使用）は-3~3 を取るが、そのままだと直観的な解釈が難しいため、0~10 の範囲を取るように変換した

(2) 語彙量と派生接辞知識の関連

語彙量の増加（4 月から 1 月の語彙得点の差）を目的変数とし、派生接辞知識の得点変化（形式・意味・使用）および TOEIC スコアに基づく習熟度レベル、さらにそれらとの交互作用を説明変数としてベイズ回帰モデルを構築した。事前分布には、効果の大きさに強い仮定を置かない弱情報的な正規分布（平均 0、標準偏差 2）を用いた。各 MCMC チェーンで 2000 回のサンプリングを行い、前半 1000 回をウォームアップとして破棄、後半 1000 回を分析に使用した。このプロセスを 4 本のチェーンで並列に実行し、合計 4000 サンプルの事後分布に基づきパラメータを推定した。

分析の結果、形式に関する知識の伸びは語彙量の増加に対して正の影響を持つ傾向が見られたが、特に習熟度の低い学習者でその効果が強く、習熟度が高くなるにつれて効果が弱まる傾向が確認された。これらの効果はいずれも 95%信用区間に 0 を含むため統計的な確信度は限定的だが、効果の方向性に一貫性が見られる点は注目に値する。意味に関する知識の伸びについても全体的に正の影響が示唆されたが、中位群との交互作用では 95%信用区間が 0 を含まず、有意な負の効果が確認された。これは、意味に関する知識の効果が中位群の学習者では相対的に低くなる可能性を示している。使用に関する知識の伸びについては、習熟度に応じた異なるパターンが見られた。低位群では効果が負である一方、中位群および高位群との交互作用は 95%信用区間が 0 を含まず、使用に関する知識が語彙量の増加に有意な正の効果をもたらすことが統計的に高い確信度をもって示された。

このように、派生接辞知識が語彙成長に与える影響は学習者の習熟度によって異なり、形式・意味の知識は初級者に、使用の知識は中・上級者にとって特に有効である可能性が示唆された。

## 3. まとめ

派生接辞知識の伸長には、当該知識に特化した学習活動や明示的な指導が求められることが示唆された。また、派生接辞知識と語彙量の関連性に関して、学習者の習熟度に応じた方略指導の必要性が示唆された。

## 4. 謝辞

研究は JSPS 科研費（20K00744）の助成を受けたものである。また、CAT-WPLT の使用にあたり、関西大学 水本篤教授にご協力いただきました。感謝いたします。

## 5. 引用文献

森田光宏・鬼田崇作・阪上辰也・高橋有加 (2023).「日本人大学生の英語派生接辞学習歴―振り返りデータによる検討―」第 48 回全国英語教育学会香川研究大会発表予稿集, 156-157.

Mizumoto, A., Sasao, Y., & Webb, S. A. (2019). Developing and evaluating a computerized adaptive testing version of the Word Part Levels Test. *Language Testing, 36*(1), 101–123. https://doi.org/10.1177/0265532217725776

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

# フィンランド型語彙プラクティスを活用した高校生の語彙定着に関する実践的検証

米崎　里(関西学院大学)・川見　和子（甲南女子中高等学校)・米崎　啓和(近畿大学)

キーワード:語彙, プラクティス, フィンランド型

## 1. はじめに

語彙は外国語学習において学習内容の中心となり、外国語学習のどの技能においてもその中心となる。また、言語によるコミュニケーションを行う上でも、語彙知識は不可欠である。現行の学習指導要領では、中学校で 1,600～1,800 語程度、高校で 1,800～2,500 語程度と、学習すべき語彙数(異語数)が増加しており、より充実したコミュニケーションを可能にするには、新出語彙を多く導入することが求められているのは理に沿う。しかし、日本の中学・高等学校の教科書には語彙リストが掲載されているものの、新出語彙が本文中で一度しか登場しないことも珍しくない。加えて、学習した語彙に文脈の中で繰り返し触れる機会や、語彙指導に関連する活動、語彙の定着を自然に促す工夫は、ほとんど用意されていないのが現状である(米崎・米崎, 2024)。そのため、学習者の語彙学習は、文脈から単語を切り離して一語一義の覚える学習(item-learning)に偏りがちで、授業では単語テストによる確認が一般的である。結果として、試験のために暗記する学習方法がいまだに多くの学習者の語彙学習の中心となっており、その学習は、学習者自身の努力に委ねられている。

一方、フィンランドの教科書の本文テキストにおいては、日本の教科書と比べて格段に豊富な語彙が含まれているにも関わらず、導入された語彙を学習者が自然に身につけられるような様々な工夫が施されている。本研究は、フィンランドの教科書に見られる語彙学習の工夫を取り入れた語彙プラクティスを作成し、それを高等学校英語の授業において実際に使用してもらうことで、語彙の定着状況を調査することを目的とする。

## 2. 先行研究

### (1) 第二言語習得理論における語彙の重要性

外国語学習において、語彙習得は、読む・聞く・話す・書くといったあらゆる技能の中核を成しており、言語を通じてコミュニケーションを図る上で語彙知識は必要不可欠である。第二言語習得理論の観点からも、学習者がインプットを通じて意味を理解した語(受動語彙)を、発信時に自ら使いこなせる語(発信語彙)へと転換していく過程は重要である。すなわち、意味を理解した語が、インテイクとして中間言語システムに取り込まれ、能動的に運用できるようになることが、語彙習得の鍵となる。

### (2) フィンランドの教科書にみられる語彙学習の重視

フィンランドの英語教育においては、学習初期から語彙の学習が重点的に行われている。米崎・川見(2019)によると, 小学校教科書においては、語彙関連のプラクティス は全体の 25%を占めているとしている。また、米崎・米崎(2024)は、第二言語習得の観点から、日本とフィンランドの中学校教科書の分析を行い、日本の教科書はインプットやアウトプットに重点が置かれている一方で、インテイクに関連するプラクティスが非常に少ないと報告している。それに対し、フィンランドの教科書ではインテイクが重視され、とりわけ語彙プラクティスが圧倒的に多く取り入れられている点を指摘している。

## 3. 本研究の目的とリサーチクエスチョン

本研究の目的は、第二言語習得理論に基づき、フィンランドの英語教科書にみられる語彙プラクティスを参考にし、対象となる高等学校で使用されている英語教科書の各ユニットに基づく語彙を用いてプラクティスを作成し(以下、フィンランド型プラクティスとする)、その語彙学習への効果を検証することである。特に、語彙定着(インテイクの強化)への影響に着目し、フィンランド型プラクティスの有効性を検証する。本研究では、以下のリサーチクエスチョンを設定する。

RQ. フィンランド型語彙プラクティスを取り入れたグループと、従来型の語彙学習（例：一語一義の暗記中心の学習）を行ったグループとでは、語彙定着率に有意な差が生じるか。

## 4. 研究方法

(1) 参加者

本研究には、私立高等学校 2 年生（71 名）が参加した。

(2) 調査方法

本研究では語彙活動の効果を比較するため、対象群と実験群に分けて実施した。両群とも毎時間の授業内活動は、音読練習および英語⇄日本語の個人・ペア学習を共通に行なった。また、対象群には、授業終了時に次回授業に向けて語彙の小テストを準備させ、次回授業の冒頭で小テストを実施した。一方、実験群は授業終了時にフィンランド型語彙プラクティス（本調査では、クロスワードおよびスモールトーク型の Q&A）を取り入れ、次回授業の冒頭でペアによるスモールトークを実施した。これらの活動を毎時間実施し、1 レッスン終了後に、対象群と実験群を入れ替え、クロスオーバーデザインにより実験を進めた。また、各レッスンの学習前後にそれぞれ事前・事後テストを実施し、テストスコアの推移を検証した。

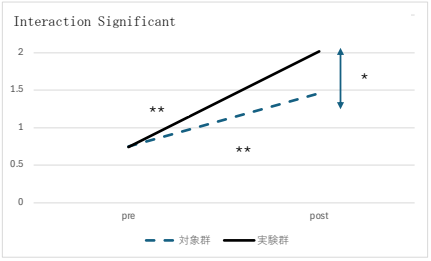
事前・事後テストは、3 つの構成要素から成る。1 つ目は英語と日本語を相互に訳す問題で、受容語彙を測定する。2 つ目は、与えられた語に関連する語彙や連想される語彙を記述する問題で、受容・発信語彙を測定する。3 つ目は、語彙を用いて文を作成する問題で、発信語彙を測定する。採点に関しては、2 人の採点者による得点の平均を用いた。なお、信頼性係数は、事前テストで $\alpha = 0.93$、事後テストでは $\alpha = 0.97$ であったため、このまま採用した。

(3)結果

表 1 に、事前・事後テストの記述統計結果を示す。それぞれの問題に対して、分散分析を行った結果、受容語彙の問題と受容・発信語彙の問題に関しては、交互作用が確認されなかったが、発信語彙の問題に関しては、交互作用が有意であった（$F(1, 59) = 4.33, p < .05$ ）（図1）。

表 1　記述的統計結果

| | | 受容語彙 | | | | | 受容・発信語彙 | | | | | 発信語彙 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | pre | | post | | | pre | | post | | | pre | | post | | |
| group | *n* | *M* | *SD* | *M* | *SD* | gain | *M* | *SD* | *M* | *SD* | gain | *M* | *SD* | *M* | *SD* | gain |
| 対象群 | 36 | 2.35 | 1.01 | 5.06 | 2.01 | 2.71 | 0 | 0.66 | 1.13 | 10.7 | 0.64 | 0.75 | 0.58 | 1.46 | 1.04 | 0.71 |
| 実験群 | 25 | 1.98 | 1.19 | 4.2 | 1.83 | 2.22 | 0 | 0.56 | 1.24 | 1.18 | 0.76 | 0.74 | 0.67 | 2.02 | 1.20 | 1.28 |




＊ $p < .05$, ＊＊ $p < .01$

図 1 pre/post結果（発信語彙）

これらの結果から、フィンランド型語彙プラクティスは、特に発信語彙の定着に一定の効果をもたらす可能性があることが示唆された。受容語彙に関しては明確な効果は確認されなかったものの、発信語彙において有意な交互作用が見られたことから、意味理解から運用へと語彙知識を発展させる過程において、フィンランド型プラクティスが一定の役割を果たしていると考えられる。

なお、本稿執筆時点では、クロスオーバーデザインに基づく全体の結果が出揃っていないため、詳細な比較・検証については、本発表にて報告する予定である。

## 5. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 25K04386 の助成を受けたものです。本授業に協力いただいた生徒の皆さんに厚く感謝いたします。

## 6. 引用文献

米崎里・川見和子（2019）.「フィンランドの小学校英語教科書における語彙活動の分析」『中部地区英語教育学会紀要』第 48 号, 229–234.

米崎里・米崎啓和（2024）.「フィンランドと日本における中学校教科書分析―第二言語習得の観点から―」*JACET Kansai Journal, 26*, 37–51.

# 再話活動を取り入れた高校英語授業における語彙指導の実践
## ―受容語彙から発信語彙への転換を目指して―

佐藤　扶(東京学芸大学連合大学院生)

キーワード:受容語彙, 発信語彙, 再話活動

### 1．はじめに

2022 年度より実施されている高等学習指導要領(文部科学省, 2018)では、高等学校までで 4000～5000 語程度を扱うとされており、指導すべき語彙が大幅に増加した。また、聞いたり読んだりすることを通して意味を理解できるよう指導すべき語彙を「受容語彙」、話したり書いたりして表現できるように指導すべき語彙を「発信語彙」と区別している。学習指導要領において、学習を繰り返し行い、何度も語彙に触れることで、徐々に受容語彙知識から発信語彙知識への転換が促進されるよう指導する必要性が強調されている。

これまでの先行研究では、繰り返しは語彙習得において重要な要因であるが(Uchihara et al, 2019)、学習者の習熟度や目標語彙の遭遇頻度、モード(筆記か口頭か)の違い(Yanagisawa & Webb, 2022)といった要因も語彙の獲得に影響を与えることが先行研究において示されている。しかし、これらの要因が発信語彙知識の獲得にどの程度影響を与えるか、調査した研究は限られている(Sato, in press)。また、語彙知識は累積的に獲得されるため、従来の事前-事後テスト研究だけでなく、長期的な縦断的研究が必要だが、まだ不十分である(Ana Peller-Sanchez, 2019)。そして、実施期間があまりに短いと、受容的知識から発信的知識への変化がほとんど見られず、学習活動を 1 回繰り返しただけでは、本当に発信的な知識になる可能性は低いため、発信的なレベルにまで引き上げるには何回繰り返せばよいのか調査する必要がある(Schmitt, 2019)。したがって、本研究では、語彙学習活動として効果的であるとされる再話活動(Webb & Nation, 2017)に焦点をあて、実践を行い、受容的知識から発信的知識の転換を検証した。

### 2．研究方法

(1) リサーチクエスチョン

・RQ1:再話活動を取り入れた授業において、学習者はどの程度、受容語彙知識を獲得・保持するか。
・RQ2:再話活動を取り入れた授業において、学習者はどの程度、発信語彙知識を獲得・保持するか。

(2) 参加者:高校 2 年生の 1 クラス 39 名

(3) マテリアル

・語彙テスト:Modified VKS (Min, 2008)
・目標語:LANDMARK English Communication Ⅱ Unit6 における新出語 36 単語

(4) 手順

授業実践は Lesson 6 において、2024 年 10 月から 11 月の通常授業の中でパートごと 3 回の授業、計 12 回(1 回につき 50 分)の授業を実施した。授業実践では、伊東(2024)の内容を参考にし、オーラルイントロダクション→語彙の確認→T/F クエスチョン→詳細な内容理解→音読練習→再話の順に実施する。音読練習では, 授業者のモデルに合わせたモデルリーディング、バズリーディング、ペアリーディング、穴あきリーディング、オーバーラッピングリーディング等で、伊東(2024)同様に、十分な音読練習の機会を保証する。最後の再話活動では、4/3/2(Nation, 2022)でスピーキング活動として実施し、その後、10 分間再話した内容をライティングする活動を実施した。各パートのライティング活動後、各パートの目標語について事後テストを実施した。事前テスト、遅延テストは目標語 36 語をテストし、遅延テストは実践終了後、3 ヶ月後に実施した。

(5) 採点と分析

・採点

| カテゴリー | 回答 | 採点 | 得点 |
|---|---|---|---|
| Ⅰ | 「この語を見たことがない」 | | 0 点 |
| Ⅱ | 「見たことはあるが意味がわからない」 | | 0 点 |
| Ⅲ | 「意味は○○だと思う」（同義語または訳語を記入） | 意味が不正確→ 0 点<br>意味が正確 → 受容語彙として 1 点 | 0/1 点 |
| Ⅳ | 「この語を文で使える」（まず III を記入し，その後例文を書く） | 文が不適切 →0 点<br>文が語義的・統語的に正しい→ 発信語彙として 1 点 | 0/1 点 |

・分析

受容語彙知識、発信語彙知識それぞれのスコアを目的変数とした一般化線形混合モデル(GLMM)を実行した。変量効果は参加者と目標語、固定効果はテストの測定時期とした。

## 3．結果・考察

### ・受容語彙知識

GLMM の結果、測定時期の主効果が有意であった（$\chi(2) = 2384.09$, $p < .001$）。推定周辺平均（応答スケール）は pre = 18.3%, post = 96.5%, delay = 74.9%であった。事後対比（Holm 補正）では post は pre より有意に高く ($p < .001$), delay も pre より高かった ($p < .001$)。受容語彙知識に関して、授業後に獲得・3 か月後であっても保持していることが示された。

### ・発信語彙知識

GLMM では測定時期の主効果が有意であった（$\chi(2) = 79.33$, $p < .001$）。推定正答率は pre =0.4 %、post= 64.3 %、delay= 6.3 % であった。事後対比（Holm 補正）では post は pre より有意に高く ($p < .001$), delay も pre より高かった ($p < .001$)。受容語彙知識と比較すると、再話活動は発信語彙知識の獲得に大きな効果を持つが、保持には追加の介入が必要であることが示唆された。

## 4．引用文献


Ana Peller-Sanchez (2019), Examining second language vocabulary growth: Replications of Schmitt (1998) and Webb & Chang (2012) *Language Teaching, 52*.4 ,512-513.

Min, H.-T. (2008). EFL vocabulary acquisition and retention: Reading plus vocabulary enhancement activities and narrow reading. *Language Learning, 58*(1), 73–115.

Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language Third Edition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sato, T (in press). An Empirical Study of Spoken and Written Retelling: Insights into Productive Vocabulary Development Based on the IVL Formulas.『関東甲信越英語教育学会誌』第 39 号

Schmitt. (2019). Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda. *Language Teaching* (2019), *52*, 261–274

Webb, S., & Nation, P. (2017). How vocabulary is learned. Oxford, UK: Oxford University Press.

Uchihara, T., Webb, S., & Yanagisawa, A. (2019). The effects of repetition on incidental vocabulary learning: A meta-analysis of correlational studies. *Language Learning, 69*(3), 559–599.

Yanagisawa, A & Webb, S (2022). Involvement Load Hypothesis Plus: Creating an Improved Predictive Model of Incidental Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, *44* (2022), 1279–1308.

伊東 賢(2024).「高専生による説明文理解を深める協同的な再話活動 -状況モデル構築につながる質問項目の比較・検討-」『STEP BULLETIN』第 35 号, 108‐130.

# 高校生の音声語彙力と筆記語彙力に関する縦断的研究
## —3年間の経年変化の分析—

物井真一（筑波大学附属高等学校）・髙木哲也（筑波大学附属高等学校）

キーワード:音声語彙力・筆記語彙力・縦断的調査

### 1. はじめに

本研究は、高校生 54 名を対象に、音声語彙力と筆記語彙力の発達の特徴を探るものである。高校 1–3 年生の 3 年間にわたって追跡調査を行い、英語の音声語彙力と筆記語彙力それぞれの調査問題の結果を縦断的に比較することで、音声語彙力と筆記語彙力の変化を検証する。

### 2. 先行研究

実践的な英語コミュニケーション力に関与する要因の一つとして、語彙力が挙げられる。近年の第二言語語彙習得研究においては、筆記語彙力のみに偏るのではなく、筆記語彙力と音声語彙力を区別して扱う傾向が強まっている (Uchihara, 2023)。

最近の語彙習得研究では、筆記語彙力よりも音声語彙力の方が、リスニングやスピーキング能力との相関が高いことが報告されている (Uchihara & Clenton, 2022)。しかしながら、筆記語彙力と音声語彙力がどのように発達するのかについての横断的な調査は、十分に行われていないのが現状である。近年、「大学入学共通テスト(英語)」や実用英語技能検定などの外部試験では、リスニングとリーディングの両技能が評価対象となっている。そのため、音声語彙力または筆記語彙力のいずれかが相対的に低い場合には、特に高校生の進路選択において不利に働く可能性がある。このような背景から、高校生の 3 年間における音声語彙力と筆記語彙力の変化を把握し、それに応じた語彙指導を行って、両者をバランスよく伸ばしていくことが喫緊の課題である。この課題に対し、髙木・物井 (2024a) は高校入学直後の生徒を対象に、筆記語彙力と音声語彙力の実態を調査し、筆記語彙力の方が高い傾向にあることを報告した。さらに、物井・髙木 (2024b) は同じ生徒が高校 2 年生になった時点で再調査を行い、両方の語彙力が有意に伸長していることを明らかにした。

では、高校 3 年生となった同じ生徒たちの音声語彙力と筆記語彙力は、これまでと同様にバランスよく伸びているのだろうか。その変化を明らかにするためには、同一集団を対象とした縦断的な追跡調査を実施し、高校 3 年間にわたる語彙力の発達過程を検証することが不可欠である。

### 3. 調査の目的と課題

本研究では, 高校 3 年間の音声語彙力と筆記語彙力の変化を検証するために、以下 2 点の研究課題を設定した。

【研究課題 1】高校 1 年生から高校 3 年生にかけて、音声語彙力テストと筆記語彙力テストのそれぞれの得点は向上しているのか

【研究課題 2】高校 1 年次、高校 2 年次、高校 3 年次において、音声語彙力テストと筆記語彙力テストのそれぞれの得点に差があるのか。

### 4. 調査方法

(1) 参加者

2023 年 4–5 月と 2024 年 5–6 月、2025 年 4–5 月に、首都圏の高校生 54 名を対象に実施した。

(2) 使用したテスト

音声語彙力を測定する Listening Vocabulary Levels Test (LVLT, McLean et al, 2015)、その筆記版テストである New Vocabulary Levels Test (NVLT, McLean & Kramer, 2015) を実施した。

## 5. 結果

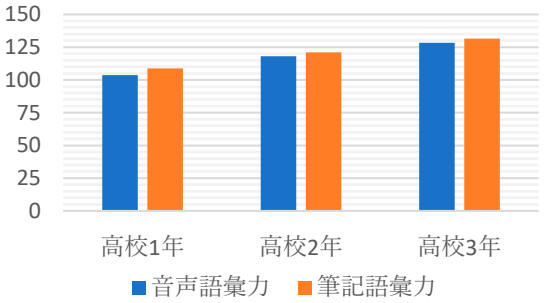
調査の結果、学年別の音声語彙力、筆記語彙力テストの記述統計は表 1 のとおりである。学年 (3 水準) を独立変数、音声語彙力テストと筆記語彙力テストそれぞれの得点を従属変数として一元配置反復測定多変量分散分析 (one-way repeated MANOVA) による比較を行った。

結果、学年に対して Wilks' Λ=.1771, $F(4, 86) = 159.08$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .58$ で主効果は有意であった。 事後検定の結果、音声語彙力テストでは $F(2,44) = 168.34$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .81$ であり、筆記語彙力テストも $F(2,44) = 158.44$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .80$ を示し, 共に有意な主効果が認められた。Bonferroni 補正により、有意水準 $p < .016$ を適用した事後比較の結果、両語彙テストの得点は、図 1 の通り、高校 1 年 < 高校 2 年 < 高校 3 年の順に向上していた。さらに、各学年における語彙テスト間の比較を行ったところ、高校 1 年では筆記語彙力テストの得点が音声語彙力テストの得点を有意に上回っていた。一方、高校 2 年では両テスト間に有意な差は認められなかったが、高校 3 年では再び筆記語彙力テストの得点が音声語彙力テストよりも有意に高い結果となった。

表 1 音声・筆記語彙力テスト得点の記述統計

| | 音声語彙力 (Max = 150) | | 筆記語彙力 (Max = 150) | |
|---|---|---|---|---|
| $N = 45$ | M | SD | M | SD |
| 高校 1 年 | 103.69 | 13.14 | 108.73 | 12.26 |
| 高校 2 年 | 118.02 | 11.15 | 121.09 | 12.13 |
| 高校 3 年 | 128.29 | 11.96 | 131.53 | 10.06 |

図 1 音声・筆記語彙力テスト得点の縦断比較




## 6. 考察

本研究では、参加者の学年が上がるごとに音声・筆記語彙テストのそれぞれの得点が有意に向上すること、また概ね筆記語彙力が音声語彙力より高得点であることが示された。これらの結果は、高校での英語の授業や教室外での学習を通じて語彙知識が体系的に蓄積される一方で、まだまだ筆記語彙に偏った習得が進みやすい傾向を示唆している。

現在、大学入試共通テストをはじめとする外部評価では、音声語彙力と相関が強いリスニングやスピーキングの配点が年々増加しており、このような評価の潮流に対応するためには、音声・筆記の両面からバランスのとれた語彙指導が求められる。

## 7. 謝辞

本研究は科学研究費助成事業・奨励研究 25H00052（研究代表：物井）の助成を受けている。

## 8. 引用文献

McLean, S., & Kramer, B. (2015). The creation of a new vocabulary levels test. *Shiken, 19*(2), 1–11.

McLean, S., Kramer, B., & Beglar, D. (2015). The creation and validation of a listening vocabulary levels test. *Language Teaching Research*, *19*(6), 741–760. doi.org/10.1177/1362168814567889

Uchihara, T. (2023). How Does the Test Modality of Weekly Quizzes Influence Learning the Spoken Forms of Second Language Vocabulary? *TESOL Quarterly*, *57*(2), 595–617. https://doi.org/10.1002/tesq.3176

Uchihara, T., & Clenton, J. (2022). The role of spoken vocabulary knowledge in second language speaking proficiency. *The Language Learning Journal*, 1–18. https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2080856

髙木哲也・物井真一 (2024a).「高校生の語彙力とリスニング力の関係―音声語彙力と筆記語彙力を 比較して―」『筑波大学附属高等学校研究紀要』*65,* 85–96.

物井真一・髙木哲也 (2024b).「高校生の音声語彙力と筆記語彙力の経年変化―2 年間の縦断的調査の結果―」関東甲信越英語教育学会第 48 回山梨研究大会発表要綱, p.20.

# 例文の意味的類似度が想起練習を用いた意図的語彙学習に与える効果

水書 亮(筑波大学大学院生)

キーワード:意図的語彙学習, 想起練習, 意味的類似度

## 1. はじめに

日常会話の理解には 3,000 word family、テキストの理解には 8,000 word family の語彙の学習が推奨されており (Webb, 2020)、多くの語彙を効率的に学ぶ必要があると言える。そのためには、語彙学習を主目的とする意図的語彙学習が必要である。意図的語彙学習には様々な手法があるが、その中でもフラッシュカードなどに見られる想起練習を用いた活動が、より効果的である (Webb et al., 2020)。単語に関する情報を思いだす想起練習には、単語の意味を思い出す意味想起とスペリングなどの形式を思い出す形式想起という 2 種類の方向があり、語彙サイズの小さい学習者には意味想起、語彙サイズの大きい学習者には形式想起が有効だと言われている (Terai et al., 2021)。また先行研究間で結果の不一致は見られるが、提示する用例の質や量(e.g., 例文の数、句)の調整が語彙学習に影響を及ぼすことも分かっている。用例の質の 1 つとして、Hamada (2014) は、潜在意味解析 (LSA) によって算出された目標語と例文とが表す概念間の意味的類似度が語彙学習に与える影響を調査しており、意味的類似度が高い文が語彙の意味や用法の学習に効果的であるとしている。

以上の先行研究の結果より、想起練習を用いることや単語と例文の意味的類似度を考慮することが語彙学習に効果的であると言える。しかしながら想起練習を用いた語彙学習において、提示する例文の意味的類似度の効果を検証した研究は見られず、想起練習と例文の意味的類似度との関係は不明である。したがって、本研究は、単語と例文との意味的類似度が想起練習を用いた語彙学習に与える影響を調査した。

## 2. 研究課題と手法

(1) 検証課題 (RQs)

RQ1: 目標語と例文との意味的類似度によって、想起練習を用いた語彙学習の成果は異なるのか。

RQ2: 想起の方向と提示する例文の意味的類似度の間には、どのような関係が見られるのか。

(2) 参加者

日本人の大学生および大学院生 60 名(語彙サイズ:$M$ = 6,079, $SD$ = 937, Range = 2,428–7,130)

(3) マテリアル

- 語彙サイズテスト:VST-NJ8 (Hamada et al., 2021)
- 目標語:New JACET 8000 に非掲載の低頻度 42 単語(名詞×18・動詞×12・形容詞×12)
- 例文:目標語と例文との意味的類似度の高い文 (e.g., swarm [群がる]: Bees were **swarming** around the flowers.) と低い文 (e.g., Young people **swarmed** around the famous band.)
- 事前テスト:意味再生テスト(目標語の意味を記入する)
- 直後テスト:形式再生テスト(目標語のスペリング)・意味再生テスト(目標語の意味)

(4) 実験のデザインと手順

60 名の参加者が、2 種類の想起練習群(意味想起・形式想起)のどちらかで目標語を学習した。各想起練習群において、3 つの例文条件(例文なし・意味的類似度高い・低い)で目標語を学習した。なおカウンターバランスを取るために、3 種類の目標語グループ(それぞれ 14 単語から成る)と 3 つの例文条件を組み合わせた。例えば、グループ A の単語を 3 種類のどの例文条件で学ぶかは、参加者間で異なっていた。

全体の実験の手順は、以下の通りである。

① 実験に関する説明と同意書への記入が行われた。

② 語彙サイズテストを行い、その後に目標語の意味再生テストを実施した。
③ 学習に関する説明を聞き、練習を行った後で、1 つ目の例文条件で目標語の学習をした。その後、形式再生テスト・意味再生テストの順番で直後テストが行われた。残りの 2 つの例文条件についても、同様の手順で実施された。なお例文条件の順番は、参加者間で異なる。
④ 参加者の背景情報（e.g., 専攻、留学経験、英語資格試験）に関わるアンケートが行われた。

(5) 採点と分析

各テストについて、正解 1 点・不正解 0 点の方式で採点した。分析手法については、一般化線形混合モデル (GLMM) を使用した。説明変数は各テストの得点（2 値データ）、固定効果は RQ1 では想起の方向（形式想起・意味想起）の主効果と 3 つの例文条件の主効果（※ RQ2 では交互作用）、語彙サイズ（共変量扱い）、ランダム効果は参加者・目標語である。なお事前テストで正解と見なされた項目は、分析から除外された。

## 3. 結果・考察

想起の方向および例文条件ごとにおける各テストの平均正答率は、表 1 の通りである。

表 1. 2 種類のテストにおける平均正答率

| 例文条件 | 想起の方向 | 形式再生テスト (%) | 意味再生テスト (%) |
|---|---|---|---|
| 例文なし | 形式想起 | 35.9 (48.0) | 60.4 (49.0) |
| | 意味想起 | 33.3 (47.2) | 63.5 (48.2) |
| 意味的類似度の高い文 | 形式想起 | **38.7** (48.8) | 61.6 (48.7) |
| | 意味想起 | 29.2 (45.5) | **67.0** (47.1) |
| 意味的類似度の低い文 | 形式想起 | 33.7 (47.3) | 62.7 (48.4) |
| | 意味想起 | 32.0 (46.7) | 61.3 (48.8) |

Note. ( ) の数値は、標準偏差を表す。

RQ1（例文条件の比較）に関して、いずれのテストにおいても、例文条件間で統計的に有意な差は見られなかった。したがって、例文の意味的類似度が語彙学習に及ぼす影響に大きな差はなく、Hamada (2014) とは異なる結果となった。この要因の一つとして、Hamada (2014) では語彙リストを用いた学習を採用していたため学習者自身のペースで目標語を学習できたが、本研究では 1 つの単語の学習時間は 24 秒という制約があったことが考えられる。

RQ2（想起の方向と例文条件との関係）については、表 1 から約 10%の違いが見られたもの、例文条件と想起の方向との交互作用は非有意であった。このことから、想起の方向が変化しても、例文の意味的類似度が語彙学習に与える効果は大きく変化しないことが明らかになった。

## 4. 引用文献


Hamada, A. (2014). Using latent semantic analysis to promote the effectiveness of contextualized vocabulary learning. *JACET Journal*, *58*, 1–20.

Hamada, A., Iso, T., Kojima, M., Aizawa, K., Hoshino, Y., Sato, K., Sato, R., Chujo, J., & Yamauchi, Y. (2021). Development of a vocabulary size test for Japanese EFL learners using the new JACET list of 8,000 basic words. *JACET Journal*, *65*, 23–45. https://doi.org/10.32234/jacetjournal.65.0_23

Terai, M., Yamashita, J., & Pasich, K. E. (2021). Effects of learning direction in retrieval practice on EFL vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, *43*(5), 1116–1137. https://doi.org/10.1017/S0272263121000346

Webb, S. (2020). Introduction. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 1–12). Routledge.

Webb, S., Yanagisawa, A., & Uchihara, T. (2020). How effective are intentional vocabulary-learning activities? A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, *104*(4), 715–738. https://doi.org/10.1111/modl.12671

# アニメ視聴を通した英語学習のための Cartoon Word Lists

金山 幸平（北海道教育大学）・岩田 哲（北海学園大学）

キーワード：多視聴，語彙リスト，アニメコーパス

## １．はじめに

日本人が熟達した英語学習者になるためには、長期にわたって、理解可能なインプットを受け続けることが必要不可欠である。アニメの視聴は、そのような学習を促進する教材であると考えた。アニメの多視聴を通した英語学習を促進するために、本研究では、アニメのスクリプトの語彙カバー率を高めることを可能にする、アニメ視聴のための語彙リスト（Cartoon Word Lists, CWLs）を作成した。

先行研究では、様々なジャンルで幅広く使用されている高頻度語彙を学ぶための語彙リスト（e.g., General Service List, new-GSL, NGSL）や特定の分野を学ぶための専門的な語彙リスト（e.g., Economics Academic Word List, Nursing Academic Word List, Science Word List）などが作成されてきた。語彙リストを作成する際には、(1) 語彙の数え方（e.g., 語族 vs. レマ）、(2) 語彙の抽出元になるコーパス、(3) リストに収録する語彙の選定基準（e.g., frequency, range）、(4) 作成された語彙リストの精度の検証方法の 4 点を検討するべきである。本研究では、(1) フレマを採用すること、(2) 筆者らが独自にアニメコーパス（English Cartoon Corpus, ECC）を構築すること、(3) NGSL 1.2（Browne et al., 2024）の 2,809 フレマに収録されていない語彙で、かつ、頻度（100 万語あたり 30 回以上の頻度）と分散値（Juilland's D が 0.6 以上）の基準値を満たす語彙を選定すること、(4) CWLs 内の語彙が占めるカバー率を算出して精度を検証することにした。本研究課題は以下の通りである。

研究課題 1. CWLs として適切な語彙はどのくらい収録されるか
研究課題 2. CWLs に収録された語彙は、アニメのスクリプトをどの程度カバーするか

## ２．研究方法

本研究では、ECC を構築することから始めた。Language Reactor を用いて、Netflix で配信されているアニメのスクリプトを視聴推奨年齢（i.e., All, 7+, 10+ & 13+, 16+ & 18+）ごとに収集して 4 つのコーパス（ECC for toddlers, young children, older children, adults）を構築した。

研究課題 1 を検証するために、#LancsBox (version 6.0, Brezina et al., 2021) を用いて収集したスクリプトの分析を行った。#LancsBox は、スクリプト内の語彙の品詞情報と頻度情報と分散値を自動で算出してくれる。また、研究課題 2 を検証するために、ECC で収集対象になっていない他のアニメ作品のスクリプトを用いて、NGSL 1.2 と CWLs が占める語彙カバー率を算出した。

## ３．結果と考察

表 1 は、それぞれ 4 つのコーパス（ECC for toddlers, young children, older children, adults）における総語数、レマ数、フレマ数、アニメ作品数、エピソード数、平均放送開始年数とその標準偏差である。例えば、ECC for toddlers は、2020 年放送開始のアニメが中心の 44 作品、合計 1,377 エピソードのスクリプトから構成される合計 243 万 4903 語から成るコーパスであることがわかる。この中から、上記の条件を満たした語彙は 372 フレマであった。さらに、ここから、固有名詞（e.g., America, George, Halloween）、数字（e.g., one, 2, 3rd, fourth）、間投詞（e.g., oh, grr, umm）、月や曜日（e.g., Monday, January）、口語表現（e.g., wanna, gonna, ain't, gimme）を取り除いた結果、272 フレマを CWL for Toddlers として抽出することに成功した。同様に、CWL for Young Children と Older Children として、それぞれ 268 フレマと 139 フレマが抽出さ

れた。ただし、CWL for Adults は、英語を指導する上で不適切な単語（悪口や卑猥な表現などのスラング）が多く抽出されてしまったため、教育という観点を考慮した結果、CWLs に収録しないことにした。したがって、最終的に 454 フレマを CWLs に収録することに決めた。

表 2 は、ECC に含まれていないアニメ作品を 10 話ずつ収集して、NGSL 1.2 の 2,809 フレマと CWLs の 454 フレマが、そのスクリプトに占める語彙カバー率を示している。NGSL 1.2 の 2,809 語を CWLs の数に合わせて 454 語ずつにレベル分けしている。ただし、Level 1 の 993 語は、高頻度語彙 1,000 語として扱うためにこれ以上はレベル分けていない。また、表 2 の Others とは、固有名詞や数字などの語彙であり、カバー率には考慮していない。表 2 から、NGSL 1.2 のみで語彙カバー率が 90%を超えること（91.01～93.17%）と、CWLs の 454 フレマを含めると語彙カバー率は 95%を超えることが明らかになった。また、興味深いことに、CWLs の 454 フレマが占める語彙カバー率は、Level 2 と同等かそれ以上であることも明らかになった。つまり、アニメのスクリプトの語彙カバー率を高めることが最優先であるなら、NGSL 1.2 の最初の 1,000 フレマを学んだ後に CWLs を学んだ方が効率的である。

**表 1**. 各コーパスの記述統計

| | Toddlers | Young Children | Older Children | Adults | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Tokens | 2,434,903 | 2,160,410 | 1,226,478 | 2,195,125 | 8,016,916 |
| Lemma | 37,640 | 50,017 | 34,906 | 51,439 | 104,693 |
| Flemma | 31,501 | 42,209 | 29,038 | 44,418 | 90,268 |
| Works | 44 | 42 | 26 | 37 | 149 |
| Episodes | 1,377 | 1,067 | 600 | 712 | 3,756 |
| Broadcast | 2020.44 (2.66) | 2019.31 (3.76) | 2019.31 (4.28) | 2020.31 (2.58) | 2019.97 (3.26) |

**表 2**. 各スクリプトにおける NGSL 1.2 と CWLs が占める語彙カバー率

| | Toddlers | Young Children | Older Children |
|---|---|---|---|
| Lists | Tokens | Tokens | Tokens |
| Level 1 (993) | 31,899 (83.55) | 38,231 (85.56) | 51,832 (86.40) |
| Level 2 (454) | 1,092 (86.41) | 1,202 (88.25) | 1,481 (88,87) |
| Level 3 (454) | 619 (88.03) | 909 (90.29) | 1,090 (90.68) |
| Level 4 (454) | 529 (89.41) | 697 (91.85) | 740 (91.92) |
| Level 5 (454) | 611 (91.01) | 509 (92.99) | 753 (93.17) |
| CWLs (454) | 1,584 (95.16) | 1,091 (95.43) | 1,219 (95.20) |
| Off the Lists | 1,847 (100.0) | 2,043 (100.0) | 2,877 (100.0) |
| Total | 38,181 | 44,682 | 59,982 |
| Others | 2,707 | 3,272 | 3,972 |

注. 総語数内のカッコの値は累積語彙カバー率を示している。

## ３．結論

筆者らはアニメの視聴を通した英語学習を推奨する。視聴教材は映像という補助があるおかげで、視聴覚インプットが理解可能になりやすい。また、アニメは、面白さという観点から、学習者の長期的な英語学習を可能にする潜在性を秘めている。Netflix などの配信サービスを活用すれば、ストックを絶やすことなく、毎日の自主的な視聴活動が可能である。

## ４．引用文献

Browne, C., Culligan, B., & Phillips, J. (2024). New general service list project. Retrieved from *https://www.newgeneralservicelist.com.*

Brezina, V., Weill-Tessier, P., & McEnery, A. (2021). #LancsBox v. 6. x. [software package].

# 教科書におけるさまざまな種類の語彙の繰り返しにどのように向き合うべきか―中学校英語教科書の分析を通して―

鈴木 健太郎(北海道教育大学)

キーワード:新出語，繰り返し，検定教科書

## 1. はじめに

検定教科書 (以下、「教科書」) における新出語句は、教科書にもとづく語彙指導の主要な対象である。中学校の教科書では多くの新出語句が扱われているが、語彙の多面性や累積的な発達過程、限られた授業時数を踏まえると、各語彙項目の重要度に応じて、どの語を、どこまで、どのように指導するかを見極めることが重要である。その際、理解や産出におけるニーズを、短期的な視点 (e.g., 当該単元のみ) と長期的な視点の両者を考慮することも大切である。

これらの判断をする上で、教科書における語彙の出現頻度は重要な情報を提供すると考えられる。Sato (2025a, 2025b) は中高の教科書における語彙の頻度と、どれくらいの種類の教科書で使用されているかを示す範囲をもとに、重要な語の特定を試みている。このアプローチは、中学生や高校生全体が学習すべき単語を明らかにする上で有益である一方、特定の教科書しか扱わない生徒・教師の視点からは、個々の教科書における出現状況を考慮することも大切である。後者のアプローチは短期・中長期的な重要性を知る上で参考となる。例えば、ある単元においてのみ頻度が高い語は当該単元を扱っている間の短期的な重要性が高いといえる。一方で、複数の単元や学年で使用される語は一般的な重要度が高い。また、どの程度の単元で用いられているかは、間隔を空けた繰り返しの学習 (spaced learning) や、トピックやテキストジャンルの異なる文脈での繰り返し (varied repetitions) の観点からも文脈からの語彙学習とも関連している。そのため、繰り返しが不十分な項目に対してより多くの注意を向けることが効率的な指導につながる。このように、個々の教科書における詳細な頻度を検討することは、「何を教えるか」に加えて、それらを目的に応じて「どのように教えるか」についての意思決定を手助けしうる。

これらの背景を踏まえて、本研究では中学校の教科書における、パート、単元、教科書全体などの複数の単位における語彙の繰り返し、およびそこに含まれる語の特徴を分析することを通して、新出語の指導方法に対する示唆を得ることを目的とする。本研究のリサーチ・クエスチョン (RQ) は以下のとおりである。

RQ: 中学校の教科書 (令和 7 年度版) における語彙の繰り返しの特性と新出語句の特性にはどのような関係があるか？

## 2. 手法

■ マテリアル

・教材:令和 7 年版の中学校検定教科書 (1～3 年×6 出版社)
　→各ユニットの本文とリーディングセクション
・新出語句:教科書に記載される 1 語からなる新出語 (固有名詞などは除く)

■ 分析の観点

・新出語が導入された単元およびその各パートにおける頻度、および出現したパート (初出単元のみ) と単元の数を算出した (図 1 参照)。ただし、全体的に新出語が導入されたパートにおける頻度は全体的に低かったため、単元における出現傾向を原則的に短期的な重要性の指標とした。長期的な重要性としては出現単元数を用いた。2 つの観点を考慮し、繰り返しの特性を 4 つに大別し (表 1 参照)、それぞれの割合を算出するとともに、語の特性を *NEW JACET 8000* における頻度などをもとに考察した。

図 1. 集計用ファイルのイメージ

| | | 合計 | | 1年 | | 2年 | | 3年 | | 初出単元 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Part | New Word | 単元数 | 頻度 | 単元数 | 頻度 | 単元数 | 頻度 | 単元数 | 頻度 | 頻度 | Part数 | Part 1 | Part 2 | Part 3 |
| Part 1 | 単語1 | 8 | 13 | 1 | 1 | 2 | 3 | 5 | 9 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Part 1 | 単語2 | 14 | 24 | 5 | 6 | 4 | 6 | 5 | 12 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| Part 2 | 単語3 | 4 | 5 | 2 | 3 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| Part 2 | 単語4 | 26 | 70 | 7 | 11 | 12 | 32 | 7 | 27 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Part 2 | 単語5 | 26 | 49 | 8 | 14 | 9 | 19 | 9 | 16 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| Part 3 | 単語6 | 3 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Part 3 | 単語7 | 2 | 15 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 14 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Part 3 | 単語8 | 21 | 39 | 3 | 6 | 9 | 15 | 9 | 18 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Part 3 | 単語9 | 24 | 48 | 4 | 7 | 11 | 21 | 9 | 20 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Part 3 | 単語10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |

## 3. 結果と考察

本予稿では 2 つの出版社の分析にもとづく大まかな結果を報告する。表 1 は繰り返しの種類とそこに含まれる語の特徴、および指導への示唆をまとめたものである。全体的に、初出単元における頻度と教科書内出現単元数が多い語は少なかった。A の単語に関しては、*most* や should などの当該単元における新出の文法と関連した語が多く見られた。B の単語には世界遺産に関する単元における *heritage* など他の単元ではほとんど使用されない単語が多く、当該単元における重要性に応じてどこまで指導するかを決めるとよいだろう。C の単語は接続詞や前置詞などの機能語、*NEW JACET 8000* における高頻度語が多かった (特に 1000 語レベル)。D に分類される単語が最も多かったが、教科書における頻度や単元数は少ないが、一般的な頻度が高い語や題材に関連した短期的な重要度の高い語も含まれている。これらの語の扱い方については教科書における頻度以外の視点を考慮する必要があるかもしれない。当日は全出版社の結果を踏まえた詳細な結果を報告する。

表 1. 繰り返しの特性に基づく新出語句の特徴と指導への示唆

| | 繰り返しの特性 | 大まかな割合 | 大まかな特徴 | 指導への示唆 |
|---|---|---|---|---|
| A | 初出単元内頻度高<br>出現単元数多 | ほとんどない | 言語材料に関連した語 | 文法指導との連携や繰り返しの言語使用 |
| B | 初出単元内頻度高<br>出現単元数少 | 少ない | 単元特有の語 | 短期的な内容理解や産出のための指導 |
| C | 初出単元内頻度低<br>出現単元数多 | あまりない | 高頻度語 | 繰り返しの遭遇と産出による定着・強化 |
| D | 初出単元内頻度低<br>出現単元数少 | 約半分 | 特になし (さまざま) | 内容理解や一般的な重要性を踏まえた指導 |

## 4. 課題と展望

結果を解釈する上での課題として、本文が短いこと (特に 1 年生) に伴うパートや単元における繰り返しが生じにくいこと、出現単元数に関しては、特に 3 年生における新出語など後半の内容ほど繰り返しの機会がそもそも少ないなどの点が挙げられる。重要度を判断する際には、一般的な重要度を考慮するとともに、出現単元の割合 (出現単元数／初出時以降の単元数) などの指標を活用することも重要かもしれない。今後は、これらの指標の本文における重要度や学習の定着との関係を実証的に検証することで、解釈のための基準をより具体的で妥当なものにすることができるだろう。

## 4. 引用文献


Sato, T. (2025a). Developing a receptive vocabulary list for Japanese junior high school students: An analysis of the vocabulary characteristics in authorized textbooks. *JLTA Journal*, *27*, 25–40.

Sato, T. (2025b). Vocabulary analysis of high school English textbooks: Can common vocabulary for high school students be identified? *JASELE Journal*, *36*, 65–80.

# 日本人英語学習者の視覚的英単語認知における語彙競合

鬼田 崇作(同志社大学)

キーワード:視覚的単語認知，語彙競合，マスク下の形式的プライミング

## 1．はじめに

視覚的に提示された単語(e.g., clam)が認知される際、心的辞書の中で最も活性化されるのは当該の語の表象であるが、綴りが似ているその他の単語(e.g., cram、calm)の表象も同時に活性化される。そのため、心的表象が活性化されている複数の候補の中から正確に当該の単語表象が選択される必要がある。第一言語の単語認知研究では、当該の単語表象の活性化は維持しつつ、その他の表象の活性化を抑制する語彙競合(lexical competition)というメカニズムが働くことが示されているが(e.g., Davis & Lupker, 2006)、日本語を母語とする英語学習者や日英バイリンガルの英単語認知において語彙競合が働くかどうかは十分に明らかになっていない。

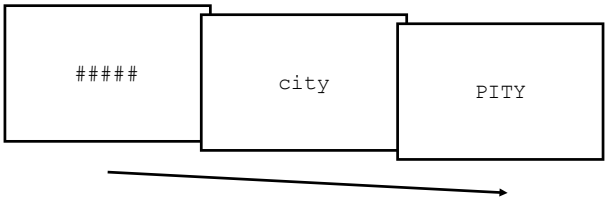
## 2．先行研究の概観

(1) マスク下の形式的プライミング法

語彙競合現象の研究において最も一般的な実験手続きは、マスク下の形式的プライミング法である(図 1)。この方法では、マスクと呼ばれる刺激(e.g., ####)が 500 ミリ秒程度、プライムと呼ばれる刺激が小文字で 50 ミリ秒程度(e.g., city)、最後にターゲットと呼ばれる刺激が大文字で PC 画面に連続して提示され(e.g., PITY)、ターゲットに対する語彙性判断課題が行われる。実験操作として、プライムとターゲットが形式的に類似する関連条件(e.g., city-PITY)と類似しない非関連条件(e.g., door-PITY)が設定され、条件間の平均反応時間の比較がなされる(Nakayama & Lupker, 2018)。

関連条件においては、プライムが提示されることにより、プライムの表象およびプライムと形式的に類似するターゲットの表象の双方が心的辞書内で活性化される。これにより、2 つの表象が互いに干渉を起こし(語彙競合)、ターゲットの語彙性判断が遅くなる。他方、非関連条件においては、プライムとターゲットは形式的に類似しないため、プライムの提示によってターゲットの表象は活性化されず、ターゲットの語彙性判断には影響を与えない。以上のことから、プライムとターゲットの間で語彙競合が働く場合、関連条件の平均反応時間は非関連条件の平均反応時間よりも遅くなることが予測され、これが語彙競合が起こっていることの証左とされる。

図 1
マスク下の形式的プライミング法の手続き(Nakayama & Lupker, 2018)




(2) 日本語母語話者以外を対象とした研究

現在まで、語彙競合現象についての研究は、主として第一言語の視覚的単語認知研究の領域で行われており、上記のマスク下の形式的プライミング法を用いた実験によって、第一言語の視覚的単語認知においては、語彙競合が起こるとする研究報告が多い(e.g., Davies & Lupker, 2006)。

第二言語の視覚的単語認知における語彙競合の研究は、Bijeljac-Babic et al.(1997)によって初めて報告された。この研究では、仏-英バイリンガルを対象に実験を行い、第二言語の視覚的単語認知においても語彙競合が起こることが示されている。

(3) 日本語母語話者の英語学習者を対象とした研究

現在までに行われている日本語母語話者の英語学習者を対象とした研究は、表 1 にまとめられる。表 1 のプライミングとは、関連条件と非関連条件の平均反応時間の差であり、プライミングがマイナスの値になる結果が語彙競合現象を示す結果と解釈される。

表 1

日本語母語話者の英語学習者を対象とした語彙競合についての先行研究における実験参加者の平均 TOEIC スコア、関連条件、非関連条件の平均反応時間とプライミング効果

| Reference | TOEIC | 関連条件 | 非関連条件 | プライミング |
|---|---|---|---|---|
| 鬼田(2019)実験 1:SOA 50 ミリ秒条件 | 547 | 983 | 1025 | 42 |
| 鬼田(2019)実験 1:SOA 100 ミリ秒条件 | 547 | 988 | 975 | -13 |
| 鬼田(2019)実験 1:SOA 150 ミリ秒条件 | 550 | 988 | 1010 | 22 |
| 鬼田(2019)実験 1:SOA 200 ミリ秒条件 | 542 | 967 | 979 | 12 |
| 鬼田(2019)実験 2 | 534 | 1208 | 1169 | -39 |
| Kida et al.(2022)実験 1 | 416 | 785 | 837 | 52 |
| Kida et al.(2022)実験 2:意味処理条件 | 491 | 857 | 878 | 21 |
| Kida et al.(2022)実験 2:形式処理条件 | 491 | 781 | 816 | 35 |
| Kida et al.(2022)実験 2:統制条件 | 491 | 885 | 864 | -21 |
| Nakayama & Lupker(2018)実験 1 | 849 | 704 | 725 | 21 |
| Nakayama & Lupker(2018)実験 4 | 882 | 665 | 692 | 27 |
| Nakayama & Lupker(2018)実験 5 | 858 | 644 | 670 | 26 |
| Nakayama & Lupker(2018)実験 6 | 854 | 743 | 735 | -8 |

注. SOA とは stimulus onset asynchrony のことを指し、プライムが提示されてからターゲットが提示されるまでの時間を指す。

## 3. おわりに

現在までに発表されている日本語を母語とする英語学習者または日英バイリンガルにおいての語彙競合研究では語彙競合現象が確認されないことが多いが、一部で語彙競合に整合的な結果も報告されている(表 1 参照)。仮に語彙競合が働いているとしても、それがどのようなメカニズムで機能しているのか、どのような実験手続きによって観察できるのかなど、不明瞭な点が多い。今後は、これまでの研究では検討されていない要因などを加えて、さらに研究を進めていく必要があるだろう。

## 4. 謝辞

本研究は科学研究費補助金の支援を受けています(24K04146)。

## 5. 引用文献

鬼田崇作 (2019, August 18). 日本人英語学習者の視覚的単語認知における語彙競合:SOA および音韻的隣接語による影響 [学会発表]. 全国英語教育学会第 45 回弘前研究大会.

Bijeljac-Babic, R., Biardeau, A., & Grainger, J. (1997). Masked orthographic priming in bilingual word recognition. *Memory & Cognition*, *25*, 447–457.

Davis, C. J., & Lupker, S. J. (2006). Masked inhibitory priming in English: Evidence for lexical inhibition. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *32*, 668–687.

Kida, S., Barcroft, J., & Sommers, M. (2022). Word learning and lexicalization in a second language: Evidence from the prime lexicality effect in masked form priming. *Memory & Cognition*, *50*, 1414–1431.

Nakayama, M., & Lupker, S. J. (2018). Is there lexical competition in the recognition of L2 words for different-script bilinguals? An examination using masked priming with Japanese-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *44*(8), 1168–1185.

# 筆記訂正フィードバックと筆記ランゲージングが語彙習得にもたらす影響の調査

及川凱亜 （東北大学大学院生）

キーワード:ランゲージング, 語彙学習

## 1. はじめに

ランゲージング（languaging）とは、言語を通じて意味を構築し、知識を形成する過程であり (Swain, 2006)、言語学習において重要な役割を果たす。学習者は自らの考えを言語化し、新たな情報を自身の知識に統合することによって、より深い認知的関与を促される。この過程は、受動的な理解よりも能動的な関与によって学習成果が向上することを示す生成効果 (Joe, 1998) や処理水準理論 (Craik & Lockhart, 1972) と一致している。

ランゲージングには主に二つの形式があり、一つは口頭ランゲージング（oral languaging, OL）、もう一つは書記ランゲージング（written languaging, WL）である。OL は思考過程を口頭で言語化することであり、WL は誤り・修正・その根拠を記述することを指す。WL は、学習の過程や内容を筆記の形で記録することで記憶の外部化を行うことができ、作業記憶への認知的負荷を軽減する利点を有する (Ishikawa, 2018)。さらに、WL は訂正フィードバック（corrective feedback, CF）と組み合わされることで、言語情報の処理および保持能力が向上することも明らかになっている (Suzuki, 2012)。

しかし、このような利点がある一方で、WL に関する研究、特に第二言語（L2）ライティングにおける語彙使用への影響を調査した研究は限られている。これまでは WL が文法学習に与える影響が主に調査されてきたが (e.g., Ishikawa & Suzuki, 2023)、語彙に特化した研究は少ない。また、WL の質も学習効果に影響を与えるということが明らかとなっているため (Suzuki, 2012)、今回は WL の質も分析対象とした。語彙の正確な使用はライティングにおいて極めて重要であることから (Milton, 2013; Olinghouse & Wilson, 2013)、WL が語彙学習に与える影響を検証する必要性が高い。また、ライティングは複雑な認知過程を含むため、WL は記憶や認知的処理への負荷を下げる点で特にライティング教育において有効な教授手法となり得る (Ong & Zhang, 2013)。そこで本研究では、WL と CF の組み合わせが第二言語のライティングにおける語彙指導に与える効果を検証した。

## 2. 実験内容

本研究には、合計 43 名の日本人英語学習者が参加した。2 週間で 1 セットのサイクルとして第一週には初回のエッセイを書き、次週に語彙に焦点を当てた間接的訂正フィードバック（誤り箇所への下線）を受け取った。その後、学習者は自身の修正およびその理由を記述する WL を行い、エッセイを修正した。このプロセス（執筆→ランゲージング→リライト）は、異なるトピックを用いて 12 週間にわたり 6 回繰り返された。最終回のリライトから 2 週間後に初回と同じトピックを使用して英作文を行い、事後テストとした。

WL を行う際はランゲージングシートを使用してランゲージングを行ってもらい、その記録した WL の質を Suzuki (2012)に基づいてコーディングした。

語彙の誤りは以下の 4 種類に分類した:(a)コロケーション、(b)形態、(c)語彙の適切性、(d)語彙の多様性。各エラーのタイプに関して一般化線形混合モデル（GLMM）を用いてモデリングを行い、固定効果として Time（初回 vs. 遅延）と Quality of WL (unnoticing, noticing, noticing + reason) 、トピックに対するなじみ度（共変量）を、ランダム効果として被験者（ID）を指定した。

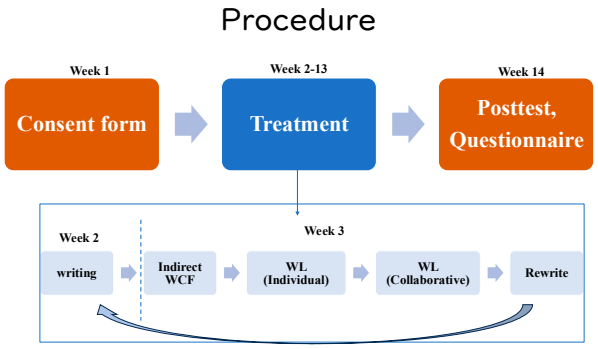



図1： 実験手順

## 3. 結果と考察

結果は、すべてのカテゴリーにおいて誤りの有意な減少が見られ、間接的な訂正フィードバックと WL が第二言語ライティングにおける語彙使用を効果的に向上させたことが示された（図 1 参照）。本研究は、これまで文法学習に焦点を当てていた WL の研究に対し、語彙習得への有効性を示すことで新たな知見を提供するものである。これらの結果は、WL がライティングにおける語彙力向上を促す有用な教授手法であることを示唆している。

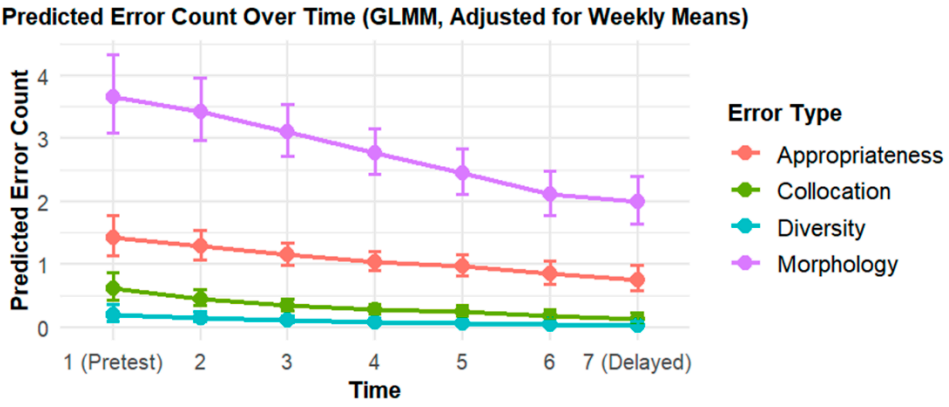



図2： GLMM をもとに予測される各タイプにおけるエラー数の変化

## 4. 引用文献 （一部省略）

Ishikawa, M. (2018). Written languaging, learners' proficiency levels and L2 grammar learning. *System*, *74*, 50–61. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.017

Ishikawa, M., & Suzuki, W. (2023). Effects of Written Languaging on Second Language Learning: Mediating Roles of Aptitude. *Modern Language Journal*, *107*(15), 95–112. https://doi.org/10.1111/modl.12817

Joe, A. (1998). What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, *19*(3), 357–377. https://doi.org/10.1093/applin/19.3.357

Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, *26*(1), 45–65. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9392-5

Ong, J., & Zhang, L. J. (2013). Effects of the manipulation of cognitive processes on EFL writers' text quality. *TESOL Quarterly*, *47*(2), 375–398. https://doi.org/10.1002/tesq.55

Suzuki, W. (2012). Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning*, *62*(4), 1110–1133. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00720.x

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum.

# 辞書が規定する重要語に対する CEFR-J の対応

八島　等（広島文教大学）

キーワード：CEFR-J，辞書，重要語

## １．研究の動機

12 年前に、日本人英語学習者（高校生）にとって文脈からの意味推測のために「最適な」未知語の割合を求めて調査した結果、100 語に１語（99%の語彙カバー率）の場合、語彙サイズが 3,000 **語 (word family)** 程度あれば、平均で 60%以上の、4,000 **語**程度あれば、平均で 80%以上の、それぞれ推測成功率が得られることがわかった（八島, 2013）。3,000-5,000 **語**は「一生懸命努力すれば、学習者にとって達成可能であるように思われる」（Schmitt, Jiang, & Grabe, 2011）語数である。以上のことから、日本人英語学習者にとって「最適な」未知語の割合は、100 語に１語（語彙カバー率 99%）であることがわかった。この 99%という値は、Carver (1994) を支持するものと言える。

では、日本人英語学習者はその 99%の語彙カバー率に達するために、どのような語を何語程度習得すればよいのかを探すべく、CEFR-J Wordlist を用いて、英字新聞に出現する語に対する対応を調査した。一般紙の英字新聞 *The Japan Times* に対する CEFR-J の有効性に疑問が残った（八島, 2021） ので、３年前、学習者向け英字新聞 *The Japan Times Alpha* の１か月分を、さらに、一昨年、別の学習者向け英字新聞 *Asahi Weekly* の１か月分をそれぞれ対象に調査をしたところ、１日分ごとに、未収録語がそれぞれ、約 10-12%、約 13-14%となり、学習者向け英字新聞も CEFR-J の有効性に疑問が残るものとなった（八島, 2022, 2023）。

そこで、昨年、新 JACET8000 を用いて、*Asahi Weekly* の１か月分に出現する語に対する対応を調査した。その結果、１日分ごとに、未収録語は約 9-10%となり、CEFR-J よりも有効性は高いが、新 JACET8000 の有効性にも疑問が残った。さらに、両リストを比較すると、CEFR-J の方が辞書で規定する「重要語」の未収録が多いことがわかった（八島, 2024）。

## ２．研究の目的

本研究の主な目的は、昨年、重要語を定義する際に用いた、ジーニアス（第６版）、ウィズダム（第４版）、そして LDOCE（第６版）の３冊の全「重要語」に対して CEFR-J に収められている語がどの程度対応しているのかを調査することである。また、３冊共通に規定する「重要語」の中に CEFR-J の未収録語がどの程度あるのかも調査する。

## ３．研究の方法

(1) 使用テキスト

使用したのは許可を得てダウンロードをした東京外国語大学投野由紀夫研究室の『CEFR-J Wordlist Version 1.6』とジーニアス（第６版）、ウィズダム（第４版）、そして LDOCE（第６版）の３冊である。補助的に Webster の基本 3000 語を用いた。CEFR-J Version 1.6 には、A1 は 1166 語、A2 は 1411 語、B1 は 2445 語、B2 は 2779 語の合計 7801 語が収められている（投野 (2020) では「語」ではなく、「項目」となっている）。本研究では、CEFR-J の特徴に従って、固有名詞などの複合語は月や曜日など一部を除いて研究対象から除外した。また、助動詞の否定形も研究対象から除外した。

(2) 研究手順及びデータ分析の方法

CEFR-J Wordlist Version1.6 とジーニアス（第６版）、ウィズダム（第４版）、そして LDOCE（第６版）の３冊を対照し、１語１語レベルの確認をして、未収録語の確認も行った。但し、固有名詞などの複合語は月や曜日など一部を除いて研究対象から除外した。また、助動詞の否定形も除外した。その上で、その３冊それぞれで規定する「重要語」の中に CEFR-J の未収録語が何語あるのかを調査し、３冊共通に規定する「重要語」の中に CEFR-J の未収録語が何

語あるのかも調べた。さらに、英米のバランスを取るために、Webster の基本 3000 語の中に CEFR-J の未収録語が何語あるのかも調査した。

## ４．研究の結果・分析

研究の結果・分析についての詳細は当日発表するが、一部を以下に述べる。

(1) 研究結果の概要

CEFR-J と上記３冊それぞれの辞書が規定する「重要語」との対応を調べると、LDOCE 上位 6000 語まででは 495 語が、ジーニアス高校必修語まででは 390 語が、ウィズダム高校必修語まででは 136 語が、それぞれ CEFR-J には収められていなかった。

(2) CEFR-J の未収録語のうちの「重要語」

a. LDOCE 上位 3000 語：27 語
b. LDOCE 上位 6000 語：468 語（内、S and/or W が最頻出 3000 語：40 語）
c. ジーニアス中学学習語（約 1,500 語）： 1 語
d. ジーニアス高校学習語（約 3,500 語）：389 語
e. ウィズダム中学必修語（約 1,300 語）：13 語
f. ウィズダム高校必修語（約 2,600 語）：123 語

(3) CEFR-J の未収録語のうちの３冊とも「重要語」と規定している語

a. LDOCE 上位 3000 語の場合： 7 語
b. LDOCE 上位 6000 語の場合：43 語（内、S and/or W が上位 3000 語：10 語）

(4) CEFR-J の未収録語のうちの英和辞典２冊とも「重要語」と規定している語（(3)の語は除外）

a. ２冊とも中学学習・必修語： 1 語
b. ウィズダム中学必修語・ジーニアス高校学習語： 4 語（逆は 0 語）
c. ２冊とも高校学習・必修語：32 語

## ５．謝辞

本研究は、令和２年度～令和６年度科学研究費（基盤研究 C・課題番号：20K00881・研究代表者：八島等）の助成を受けて行われた研究の一部である。

## ６．引用文献

大学英語教育学会基本語改訂特別委員会（編著）(2016).『大学英語教育学会基本語リスト新 JACET8000』桐原書店.

東京外国語大学投野由紀夫研究室 『CEFR-J Wordlist Version 1.6』.（URL:http://www.cefr-j.org/download.html#cefrj_wordlist より 2020 年 12 月 8 日ダウンロード）

八島等 (2013).「文脈からの推測のための最適な割合と語彙サイズを求めて」『日本教科教育学会第 39 回全国大会論文集』, 106-107.

八島等 (2021).「英字新聞に対する CEFR-J の有効度に関する研究」JACET 第 60 回国際記念大会発表資料.

八島等 (2022).「学習者向け英字新聞に対する CEFR-J の有効度に関する研究」JACET 第 61 回国際記念大会発表資料.

八島等 (2023).「学習者向け英字新聞２紙における CEFR-J の有効度の比較」『全国英語教育学会第 48 回香川研究大会発表予稿集』, 24-25.

八島等 (2024).「学習者向け英字新聞に出現する重要語に対する語彙リストによる対応の違い―CEFR-J と新 JACET8000 の比較―」『全国英語教育学会第 49 回福岡研究大会発表予稿集』, 354-355.

Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, *26*(4), 413-437.

Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, *95*(1), 26-43.

# 中学校英語科の「話すこと[やり取り]」における会話方略の指導
## ―定型表現を教えることで、表現の幅は広がるのか―

並河陽(清心女子高等学校)

キーワード:中学生、話すこと[やり取り]、会話方略

### 1. 研究の背景

中学校学習指導要領外国語科(文部科学省, 2018)が改訂されて以降、話すことが、[やり取り]と[発表]に分かれたこともあり、日本では近年[やり取り]の研究が増加している。だが、やり取りへの着眼点は様々であり、即興的なやり取りの指導に定型表現を用いたという先行研究は多くない。そこで、今回は、定型表現を取り入れていくことでの効果を見ていきたいと考えた。 吉崎(2022)は、国立大学附属中学校 3 年生 160 名を対象に、turn-taking(話者交代)を促すストラテジー指導が、生徒のやり取りの能力に与える影響を明らかにすることを目的に研究を行った。手順は、まず ALT から悩みを聞かせ、卒業生によるモデルを見せたあと、時間制限はせずに同じペアで 3 回やり取りを行わせ、最後に、振り返りをさせた。4 回を 1 セットとして実践を行った。トピックごとにペア替えをし、2021 年 4 月～11 月の期間において長期的に、毎授業の冒頭 15～20 分間の帯活動で実施した。結果、量的変化としては、多くのペアでやり取りの総発話数、turn-taking(話者交代)の回数が全体的に増加し、短いターンを頻繁に行うようになったという。質的変化としては、相手の発話を促すストラテジーや、内容を補足する表現が増加したことだという。研究の限界として、吉崎は、使用する定型表現に偏りがあったと述べている。

### 2. 研究の目的

本研究は、公立中学校での定型表現を用いた活動が生徒の発話能力やコミュニケーションに与える影響を明らかにし、やり取り指導の課題と改善策を探ることを目的とする。リサーチクエスチョンは、RQ1:定型表現を用いたやり取りの活動を通して、やり取りの回数がどのように変化したのか、RQ2:定型表現を用いたやり取りの活動は、生徒の発話の自由度や活用する表現にどのような影響を及ぼすのか、RQ3:1 回目から 4 回目にかけて、生徒のやり取りの活動に対する考え方がどう変化したのか、RQ4:公立中学校でやり取りの指導を行う上での課題は何か、とした。

### 3. 研究方法

#### 3.1. 研究協力者

公立中学校 2 年生 120 名であり、1 クラス 40 名、計 3 クラスの生徒である。各学年に 6～7 クラスがある大規模な中学校で、都市部に立地していることから、学習塾に通っている生徒も多くいる。

#### 3.2. 使用教材

Kehe & Kehe. (2004)が提示していた定型表現集と、吉崎(2022)が先行研究で中学3年生に用いた定型表現集を基に、本研究対象校の生徒に合う定型表現集を考えて作成した。その後、現場の教員とも相談し、微調整をした。英語でのペアトークのヒントとしては、「(会話を始めるとき) I think [テーマ] is good /bad because 、(相手の話がよくわからなかったとき)Pardon (me)? すみません(もう一度言ってください)、(良い意見だと思ったとき) That's great./ Wonderful. / Sounds good. / That's nice./ Good point. いいですね」等、計 15 のヒントを定型表現と規定し、プリントにまとめたものを配布した。

#### 3.3. やり取りの活動方法

二択のテーマでの対話とし、生徒に身近なテーマを採用した。

表　やりとりの活動において扱ったテーマ

| | |
|---|---|
| 1 回目 | Homework is good for junior high school students or homework is bad for junior high school students |
| 2 回目 | School lunches or box lunches |
| 3 回目 | School uniform or casual wear |
| 4 回目 | Senior (senpai) or junior (kohai) |

3.4. 実践方法

1 コマ(45 分)の授業で 2 回ずつ計 4 回の実践を行った。オーラルイントロダクションでテーマに関する内容を導入後、賛成反対を生徒に決めさせた。その後、意見を考える時間を設け、2 分間のやり取りを 1 テーマ 2 回ずつ行わせた。活動後には、以下の質問に答えるように求めた。

a）何回やり取りできましたか。
b）どの表現を使いましたか。
c）やってみた感想、思ったこと

a)～c)についての生徒の記述の文字起こしをして、分析を行った。RQ3 に関しては、KH Coder を用いて言葉の特徴や分類を検討した。

## ４．結果と考察

RQ1 の答えとして、質問 a)を分析した結果、やり取りの回数は 4 回目に向けて増加傾向が見られたが、個人差があり、大きな伸び幅は確認されなかった。RQ2 の答えとして、質問 b)を分析した結果、定型表現の使用割合をみた結果、定型表現の導入は、生徒が自身に適した表現を選択し、発話を促す効果があると結論づけた。RQ3 の答えとして質問 c)を分析した結果、1 回目は英語で話してみたことへの面白さや難しさについて考える生徒が多かったが、3 回目、4 回目と徐々に具体的な感想が増え、4 回目では「相手」に言及した感想が増えたという変化があった。しかしながら、捉え方には個人差もみられた。RQ4 の答えとしては、公立中学校でのやり取り指導の課題として、テーマ選びの難しさ、中間指導の不足、定型表現の幅等が課題であるとわかった。

本研究は、定型表現を活用した活動が生徒のやり取りに与える影響を示し、やり取りの指導の課題と改善策を提示した点で意義がある。一方、データ収集の制約などの限界があり、今後は提出率向上の工夫や ICT 活用によるデータ精度の向上といった工夫が求められる。これらの改善策を実施することで、やり取り活動の効果を高め、教育実践および研究の発展に寄与できると考えられる。

## ５．謝辞

本研究の実施にあたり、実習を引き受けてくださった中学校の校長先生、貴重なご助言をくださった吉崎理香先生、丁寧なご指導をいただきました斉田智里先生に深く感謝申し上げます。

## ６．引用文献

文部科学省.　(2018).『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説-外国語編-』.　開隆堂出版.

吉崎理香. 研究助言者：斉田智里.　(2022).「中学生（A 1-A2 レベル）への turn-taking のストラテジー指導が、生徒観でのやり取りの量と質に与える影響」.『「英検」研究助成報告 / 日本英語検定協会 編』第 34 巻, 113-140.
https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol34/vol_34_p113-p140.pdf

Kehe, D., & Kehe, P. D. (2014). Conversation Strategies: Pair and Group Activities for Developing Communicative Competence (Third Edition). Pro Lingua Associates.

# 中学校英語科におけるリテリング活動の効果

久保　孝彰（香川県高松市立龍雲中学校）

キーワード：言語活動，リテリング活動，指導カリキュラム

## １．はじめに

現行学習指導要領では、言語活動が重視されている。また、小学校での英語教育の充実から、中学校ではさらに高い言語活動が可能となる。この言語活動は４技能（「読む」、「聞く」、「話す」、「書く」）を統合することで、言語行動へとつなげる可能性がある。

リテリング活動とは「読んだり、聞いたりしたことを、何らかの補助的なメモ等を見ながら、第３者に伝える活動」(2020, 佐々木) である。生徒にとって身近な教科書を使うことで、共通の話題が生まれ、それぞれの考えを伝えられると、教科書を 100%以上活用し、「インプット」の機会を保障し、「アウトプット」の機会を提供することができる。この活動を継続的に行うことで、将来、英語を生きて働かせることが可能であると考えた。

## ２．実践授業

(1) 研究の方法

本研究では、令和３年（３クラス)、５年（４クラス)、６年（４クラス）において、４月の授業開始時にアンケートを実施した。その後、１，２学期間継続的にリテリング活動の指導を行う。そして、教科書のリテリング活動の最後となる２学期末に再度アンケートを実施した。

(2) リテリング活動の指導過程

４月からは「①教科書の音読」を徹底させる。また、単元の終わりには、授業の中で「②単元のキーワードの抜き出し」を行う。生徒と一緒にキーワードとなる単語を抜き出し、その単語を生徒と一緒につなぎ合わせ、英文をつくる。また、何から話せばよいのか分からない生徒が多いため、「③話す時の導入を考える」ようにする。具体的には、“I studied about ～.”から話し始めることで、学んだ内容の事実から伝えたり、“Do you know ～?”といった質問から始めることで相手の興味を引いたりするように指導する。以上の指導をもとに生徒がリテリング活動を行い、その後で教員がモデルを示す。

９月からは、リテリング活動に慣れてくるため、使える英文を「④教科書本文から抜き出す」ことで、リプロダクション（再構築）が可能となる。その際に、「⑤話す順番を考える」ことで、生徒が自ら考えた順番で相手に伝えるように指導する。

10 月からは、「⑥文の終わらせ方を考える」ことで、教科書本文で考えたことを生徒自身の言葉で感想を述べさせる。〔表１〕

〔表１　リテリング活動の指導カリキュラムとその内容〕

| 開始時期 | 活動内容 | 教員の指導内容 |
|---|---|---|
| ４月～ | ①教科書の音読 | ・個々の生徒によって英語への理解が異なるため、「読むこと」に重点を置く。 |
| | ②教科書のキーワードの抜き出し<br>③話す時の導入を考える | ・生徒が教科書本文の重要な語句を抜き出し、教員と一緒に文をつくる。<br>・事実や質問から話すことで、何の話をするか明確になるため、最初の一文を意識させる。 |
| ９月～ | ④教科書の本文から文を抜き出すリテリング活動 | ・生徒が自分の言葉でリテリングすることは難しいと感じる生徒が多いため、伝えたいことを教科書から抜き出し、つなげさせる。 |
| | ⑤話す順序を考える | ・時系列で並び替えたり、伝えたいことから話したりすることで、話す順番を考えさせる。 |
| 10 月～ | ⑥文の終わらせ方を考える | ・話し終わりに自分の考えや感想、今後の行動等を添えるように指導する。 |

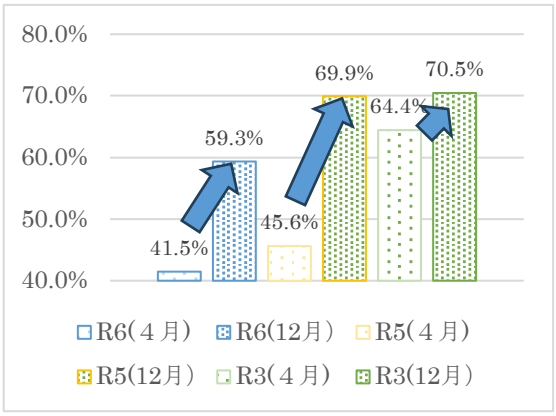
## ３．実践授業の成果と課題

実践授業を１、２学期間行い、「英語が好きだと思う」というアンケート項目の肯定的意

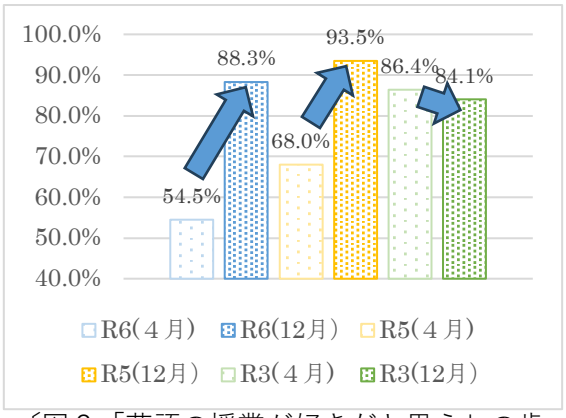
見の割合を表したものが〔図１〕である。いずれの年度の生徒も「英語が好きだと思う」肯定的な意見の生徒の割合が高くなった。「英語の授業が好きだと思う」の項目の肯定的意見の割合を表したのが〔図２〕である。どの年度の生徒も 80%以上の生徒が英語の授業が好きになった。

「読むこと」〔図３〕については、どの年度の生徒においても最も高い割合となった。すべての年度で 90%を超え、同程度の水準となっている。リテリング活動によって生徒は話すために教科書を読むようになった。同時に、教科書を何度も読むことで英語の表現を身に付けた。「話すこと」〔図４〕についても、どの年度の生徒も肯定的回答の割合が高くなった。リテリング活動の段階的なカリキュラムによって、序論で事実や質問から話し始め、キーワードや教科書本文から本論をつくり、結論で生徒が自分の考えを述べることができた。その結果、生徒が話す内容に困ることが減り、リテリング活動が「話すこと」を可能とさせた可能性が高い。

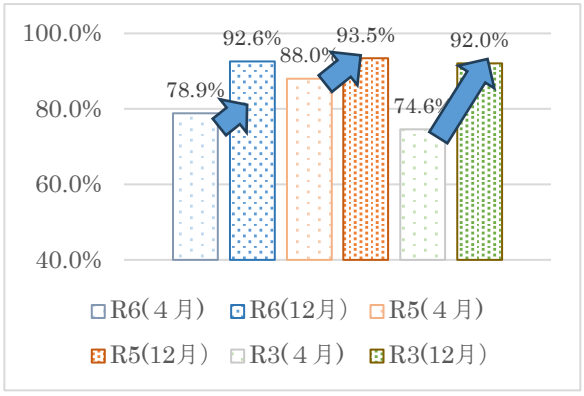
課題としてはリテリング活動が「インテイク」の段階の言語活動に終始してしまい、言語行動となるような「アウトプット」にまで到達させられなかったことである。生徒は、教科書やメモを見て活動することは可能であったが、生徒の中に生きた英語が自然と口から出るところまでは至っていない。



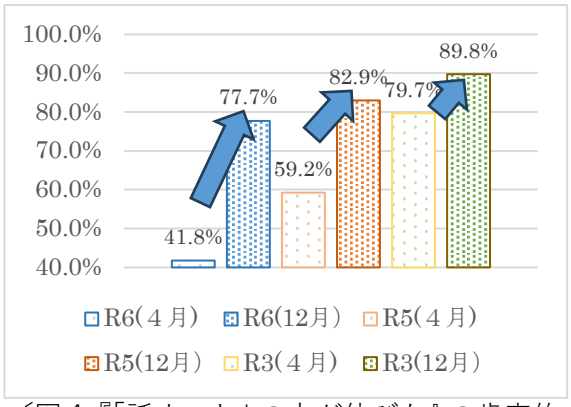

〔図１「英語が好きだと思う」の肯定的意見の割合（R３、R５、R６)〕




〔図２「英語の授業が好きだと思う」の肯定的意見の割合（R３、R５、R６)〕




〔図３『「読むこと」の力が伸びた』の肯定的意見の割合（R３、R５、R６)〕




〔図４『「話すこと」の力が伸びた』の肯定的意見の割合（R３、R５、R６)〕


## ４．謝辞

日々の授業を温かく見守ってくださった現任校の香川県高松市立龍雲中学校の岩田校長をはじめとする先生方、一緒に楽しみながら授業をつくってくれた生徒に、この書面の場をかりて心から感謝申しあげたい。


## ５．引用文献


佐々木啓成（2020).『リテリングを活用した英語指導』東京：大修館書店

# 大学教養英語科目での機械翻訳とChatGPT実験の実践報告

中野　優子(東北学院大学)

キーワード:機械翻訳(MT), ChatGPT, 大学教養英語, フィードバック, スピーチ

## 1. はじめに

前年度は小田(2022)が提案する使用ルールを参考に 2023 年度の大学教養英語科目を受講する 2 年生を対象に機械翻訳(MT)実験を行い、事後アンケート結果を分析した。本発表は 2 年目となる 2024 年度に実施した授業の実践報告である。2024 年度では前年度の活動内容とアンケート結果を分析し、新たに授業計画を立て直した。実施日はスピーチ大会実施前に設定し、MT 使用を前提とした原稿作成のための事前学習を目的とした。新たな試みとしては、コース最終日に ChatGPT 学習を追加し、事後にアンケートを実施した。当日の発表では、事後アンケートの分析結果から判明した学生が本活動から得た学び/気づき、MT に対する考えの変化、フィードバックの重要性、教師の役割、そして、AI ツールを授業活動に取り入れることの是非や今後の課題について報告する。

## 2. 対象クラス、MT/ChatGPT 実験、活動意義

対象クラスは、2 年生の 3 クラス(d レベル)で、前・後期ともに 10 週から 14 週にかけて 1 分間スピーチ大会を実施している。スピーチ原稿は授業外での準備となるため AI ツール使用の有無については、発表時に紙原稿ではなくスマートフォンを持って発表していたことからも明らかで、今の時代を象徴する現象と言える。MT 実験はスピーチ大会前の 8-9 週目に設定した。MT に関する講義の他、MT との併用を推奨する英語学習ツールや使用ルールを指示した上で MT を用いての数行程の文章を 2 パターン(英→日、日→英)で作成させた(自作英文を MT にかける(辞書使用可)/日本語をそのまま MT にかける)。間違いチェック→修正を繰り返し、最終版を完成させ、修正過程も含めて、気づき・学びを加えたレポートを提出させた。レポート評価については、内容や英語の良し悪しではなく、活動から学んだ内容を評価する旨を強調した。翌週には、学生が提出したレポートから共通に見られた間違いをいくつか PPT にまとめてスクリーンで共有し(全体フィードバック)、事後にアンケートを実施した。授業最終日となる 15 週目には、再度 MT 講義を行い、授業の締めに、ChatGPT の英語学習活用の紹介を行った。事後アンケートでは、MT 実験がスピーチ大会の原稿作成に役立ったのかといった問いに併せて ChatGPT に関する意見も収集した。以上をもって、学生が大学教養英語科目を終えたのであったが、今後英語から離れても自分一人でも英語学習を持続し、社会に出た際に今回学んだことを活かしてもらうことが本活動の目的であった。

## 3. アンケート項目と結果

MT 実験最終日(8 週目)とスピーチ大会終了後(15 週目)にそれぞれアンケートを実施した。前者はクラスごとに、後者はまとめて集計を行った。紙面の都合上、前者の数値は割愛して記載する。

8 週目のアンケート結果は次の通りである。質問 1 (これまでに MT を使ったことがあるか)では、全てのクラスで全員が「はい」に回答した。用途は「英作文」「和訳」がいずれも半数以上を占め、「辞書機能」は少数だった。質問 2 (MT を使うことに後ろめたさや罪悪感はあったか)は、「ない」が多数を占めた。質問 3 (MT の精度をどのくらい信頼していたか)は、「ややあった」がほとんどで、「とても」は少数に留まり、「ない」はゼロであった。質問 4 (MT の精度について考えが変わったか)は、「変わらない」「信頼が減った」で全体の 90%以上を占めた。これは質問 3 で「ややあった」と回答した学生がそうであったと納得した結果であろう。質問 5 (どの程度、自分で修正したか)は、「40-60%」「10-30%」がほとんどで、「40-60%」が「10-30%」より若干多かった。具体的には、「単語」「書き言葉→話し言葉」「主語」「文法」「単数・複数形」「長文、複雑→シンプルに」など、英語と日本語の言語的違いから生じる誤訳が主であったが、間違いを見つけることができず、教師介入が必要な学生はどこのクラスでも見られた。ここでの教師介入は学生の学びに繋がる重要な役割である。質問 6 (MT を使う

ことは英語力の向上を妨げると思うか）は、「妨げない」が「妨げる」を大きく上回った。「妨げない」とした理由には、修正過程での学びに関する意見が多かった。例えば、「活動前は AI を英語に使うことに抵抗があったが、AI を上手に活用することで自分の能力も伸びると感じた」という意見で、MT 実験後に考えが大きく変わっている。一方、「妨げる」とした理由には、「単語なんか覚えなくてもいいやと次第にやる気がなくなる」「自分で考えることをやめてしまう」といった学習意欲の低下に関する意見で、多くの教師が一番に抱える懸念と合致している。このような学生に教師ができることは、先述の通り、学びを促すよう活動中に声がけし、支援することであるが、導入にあたっては、MT 使用のメリットばかりでなく、デメリットについても目を向ける必要がある。質問 7（今回の活動に学びはあったか）では、全員が「はい」に回答した。英語力のみならず日本語力も必要なことを学んだという意見の他、「MT が完璧でないことを知り、自分で確認する癖がついた」など MT の弱点を挙げる学生もいた。また、「英語がまったく分からない人はもともと学習意欲が低いが、MT という手助けがあることで学習意欲や効率が上がって英語力向上に繋がる」といった意見もあり、MT を適切に使用すればレベルを問わず英語力向上に繋がるという期待を示唆している。質問 8（今後も MT を使うか）は、「使わない」がゼロで、MT に否定的であった学生も「今後も使う」という矛盾を含む結果であった。

スピーチ大会終了後の 15 週目に実施されたアンケート結果は次の通りである。質問 1（8.9 週目に実施した MT 実験はスピーチ大会の原稿作成に活かされたか）は、全員が「はい」に回答した。質問 2（これまでに英語の授業で MT や生成 AI を利用していたか）では、「はい」が「いいえ」を大きく上回り、「Google 翻訳」「DeepL 翻訳」「weblio 翻訳」「その他の MT ツール」で全体の 72.7%を占め、ChatGPT や Gemini などの生成 AI は少数に留まる結果で、MT ツールが主であるが分かった。質問 3（スピーチ原稿に何のツールを使ったか）でも、質問 2 の回答を反映した結果で 7 割以上が MT ツールであった。質問 4（英語学習で ChatGPT を使ったことがあるか）は、61.6%が「はい」38.4%が「いいえ」で、「はい」に回答した学生の用途（複数回答可）は、「翻訳や英作文(49.3%)」が最も多く、「レポートなどの課題(27.4%)」「その他の英語学習(26%)」「英会話(16.4%)」という結果で、英作文に MT を使用している学生が多いことが分かる。質問 5（MT や生成 AI の登場は英語教育に影響を与えると思うか）は、「はい」が 91.8%であった。質問 6（MT や生成 AI などの活用方法を授業で取り組むべきだ（学びたい）と思うか）は、97.3%が「はい」と回答し、「AI を否定するよりもこれからの生活にどう馴染ませていくかが課題であると感じた」「AI と共存する時代になっていくので上手な活用方法を学びたい」など時代に見合った現実的な実用性を挙げ、今後も続けるべきとの意見が多かった。ChatGPT に関しては、「授業で ChatGPT の英語学習への活用法を知ることができてよかった。ChatGPT を使っている人はまだ少ないと思うので授業に組み込まれているのはよい」という意見や、中には、「ChatGPT との会話を課題にしたらどうか」「AI とのロールプレイは学生同士の会話練習より効果があるのでは」などのアイデアを提供する学生もいた。また、「生成 AI を使う際の注意点についてもっと詳しく知りたい」「おかしな文章にならないコツを知りたい」などの要望も挙がった。最後に紹介するのは「英語が苦手で高校から MT を使っていた。一度覚えると、楽なのと、完成度の高い文が一瞬でできるので中学の時に一生懸命英語の勉強していたのがバカらしくなって勉強しなくなったので、これからの学生にもこういうものとの上手な付き合い方を教えてあげて欲しい」という英語の苦手な学生からの意見である。教養英語科目において、このような学生は非常に多いと思われる。これからの学校教育は、AI 時代に合わせた教育方針に立て直していく必要があるのではないだろうか。AI との共存を強いられる現代、「いかに学ぶか」「何を学ぶか」が問われる時代であるように思う。本年度の授業計画においては、本研究で得た学生の意見を取り入れ、新たに更新した。大会当日は、先生方からの意見やアドバイス多く頂き、これからの授業づくりに反映させたい。

## 5. 引用文献

小田登志子（2022）「翻訳時代に学習者が見出す大学教養英語教育とは」『東京経済大学人文自然科学論集』151, 17-49

# ディベートを中心に中高6年間の英語教育を行う東桜学館モデルの開発

山口　和彦(日本国際学園大学)・金谷　憲(東京学芸大学)・髙田　悠幾(山形県立東桜学館中学校・高等学校)

キーワード:ディベート, 指導法, スピーキング

## 1. はじめに

2016 年に開校した山形県立東桜学館中学校・高等学校（以下東桜学館）は、山形県初の公立併設型一貫校として、中高6年間の英語教育プログラムを開発してきた。2022 年度からは(株)アルクの Sherpa 事業により、金谷憲 (東京学芸大学名誉教授)をアドバイザーとして、中高6年間の「ディベートを中心に据えた授業とカリキュラムの開発」を継続してきた。

中学3年生で実施するポリシー・ディベート（準備型）の校内ディベート大会を核として、中高6年間の全学期に入れるべき言語活動を、2023 年に英語科全体で決定した。中学校では1年生で年間を通じてスピーチや英問英答を多く取り扱い、2年生の3学期にはミニ・ディベートが入る。高校では、習熟度の上位クラスにおいて、1年生と2年生で準備型を1回ずつ、即興型は1年生3学期で初めて行い、2年生では2回実施する。習熟度の下の生徒たちも、1年生でミニ・ディベートを行い、2年生で準備型のディベートを行うよう、全校をあげてディベートが英語の授業に組み込まれるプログラムとなった。高校3年生では、英語科としてのルールは設定されていないものの、このプログラムの一期生（開学からの三期生）は山口が、二期生（同四期生）は髙田が中心となり、頻繁に即興型のディベートを授業に取り入れた。

本発表では、ディベート導入前の学年と導入後の学年を比較することで、ディベートを中心にした6年間の英語教育が持つ可能性について、参加者とともに考えてみたい。

## 2. 東桜学館モデルの実施に関して

### (1) 目的と背景

東桜学館モデルを導入した目的は、大きく2つある。1つは英語運用能力の向上と批判的思考力、論理的思考力などの向上。もう1つは授業改善である。

第二言語習得の一手段として授業でディベートを活用することの有用性は、国内外の様々な研究によって報告されている(Snider, A. & Schnurer, M., 2006; Alasmari & Ahmed, 2013; El Majidi, De Graaff & Janssen, A. 2024; 他)。しかしその一方、「令和5年度公立高等学校における英語教育実施状況調査(https://www.mext.go.jp/content/20240527-mxt_kyoiku01-000035833_4.pdf)」によると、「英語コミュニケーション」の授業においてパフォーマンステストにスピーキングを課し、その内ディベート取り入れた率は、I で 8.1%、II は 8.4%と、プレゼンテーションの実施率の約 10 分の1という状況であり、高校の授業にディベートが取り入れられているケースはまだまだ少ないと考えられる。 また、同調査によると、「聞くこと」「読むこと」「話すこと[やり取り]」「話すこと[発表]」「書くこと」全体で 10 とした場合、普通科の英語コミュニケーション I は「読むこと」が 3.37 であるのに対し、「話すこと[やり取り]は 1.74、II になるとそれぞれ 3.41、1.70 となっており、難易度が高くなるほど英語でのやり取りが授業中に行われない、という状況が読み取れる。実際、ディベート導入前の東桜学館では、「読むこと」はおそらく多くの高校と同様にかなりの時間を割いており、パフォーマンステストについても、毎学期に実施されるようなことはなく、各教員に委ねられた状況であった。

### (2) 実施例

実施上留意すべき点は2つあり、1つ目はディベートを成立させるための準備的言語活動を事前に行うことである。初めて準備型のディベートを行う前に、スピーチがしっかりできるようにし、またスピーチやプレゼンテーションを聴いて質問できるようにする必要がある。そうした機会を設けるために、2

チームが対戦形式で行うプレゼンテーション・バトル（互いのプレゼン後に対戦チームによる質疑と応答、サマリー・スピーチのある言語活動）を中高で繰り返し行っている。例えば中学3年生では4つの国からハネムーンに行くならどこに行くべきか、二人組のチームがプレゼンテーション・バトルを行なったり、SDGs 関連のレッスン後に、環境に配慮した製品のプレゼンテーション・バトルを行ったり、といった言語活動を行った。

もう1つは教科書などの既習の学習内容と結びつけて論題を設定することである。教科書でハワイの言語・文化復興の学習をした後で、”All Japanese elementary schools must teach how to perform at least one *wagakki* from the fifth grade”といった論題を扱うことで、関連する語彙の使用を促し、内容について深く考える機会にできる。

即興型ディベート導入後は、教科書や大学入試長文読解の後、15 分程度の準備時間を与えれば、すぐにそれに関連する論題でディベートを行うことが可能になった。例えば高校3年生でアメリカの格差について大学入試に使われた英文を読んだ後、日本の格差のデータを提示した上で、”This house believes that it is easier for Americans to be happy than it is for Japanese people”という論題でディベートを行っている。

(3) 結果

高校2年生からは習熟度による授業となるため、上位者クラスで主にディベートを行っていることも影響しているだろうが、GTEC や外部模試において、上位者がモデルの導入以前より増加した。表1は、1つの例として、高校1年の最初の外部模試と高校3年の最後の記述模試を比較したものだが、こちらで明らかなように、中学3年生でディベートを導入した三期生と四期生は高校1年の段階で上位者の数が多く、高校3年生でも偏差値 65 以上の数は多い傾向が見られる。GTEC でも、高校2年の12月段階で B1(B1.1 と B1.2 の合計)の人数がディベート導入前の二期生と比べ、三期生は 1.6 倍, 四期生は 2.8 倍に増加している。

| | 二期生 | 二期生 | 三期生 | 三期生 | 四期生 | 四期生 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 高１年<br>７月 | 高３年<br>10 月 | 高１年<br>７月 | 高３年<br>10 月 | 高１年<br>７月 | 高３年<br>10 月 |
| 人数 | 177 | 142 | 198 | 174 | 172 | 139 |
| 80 以上 | 1 | | 2 | **2** | 1 | **1** |
| 75 | 2 | **3** | 6 | **3** | 13 | **4** |
| 70 | 5 | **0** | 10 | **4** | 14 | **12** |
| 65 | 10 | **4** | 11 | **9** | 12 | **21** |

表１

(4) 考察

経験上、突然思い立ってディベートをやろうとしても、授業ディベートは思うように進まない。それは通常の授業で、相手の話を聴いて理解し、質問や反駁をする、という活動をしていないからである。事前に準備したことしか話せず、相手の英語もあまり理解できないのでは、ディベートは成立しない。「ディベートは難しい」と感じている先生の多くはこうした難しさを理由にディベートを避ける傾向があると考えられる。しかしディベートを、英語運用能力を伸ばすための手段として捉え、普段の授業をディベートに向け、必要なスキルが身に付くよう変えていくことで、少なくとも上位の生徒には大きな成長を促すことができると考えられる。

## 3. 謝辞

本授業モデルの開発は、(株)アルクの Sherpa 事業による講師派遣によって実現できたものである。

## 4. 引用文献

Alasmari, A., & Ahmed, S. S. (2013). Using debate in EFL classes. *English Language Teaching, 6(1)*, 147–152.

El Majidi, A., de Graaff, R., & Janssen, D. (2024). Debate as a pedagogical tool for developing speaking skills in second language education. *Language Teaching Research, 28(6)*.

Snider, A., & Schnurer, M. (2006). *Many sides: Debate across the curriculum.* International Debate Education Association.

# 外国語活動におけるPBLとラウンド制授業の効果比較
## ―パフォーマンステストとアンケート調査の観点から―

武田　千絵(広島県立賀茂高等学校)

キーワード:PBL, ラウンド制, 外国語活動

### 1．はじめに

外国語活動における指導法の提案として、Project-Based Learning(以下、PBL)とラウンド制の学習効果、ならびに不安やモチベーションへの影響について、パフォーマンステストおよびアンケート調査を通して比較検討を行った。多様な指導法が存在する中で、「総合的な学習の時間」などで導入されている PBL と、中学校を中心に近年注目されているラウンド制については、小学校における先行研究が極めて少ない。教科化されていない外国語活動では、教科書を用いる外国語(英語)授業と比較して、モデルとなる実践的な指導例が限られている。そこで本研究では、性質は異なるものの、いずれも効果があるとされる PBL(21 世紀型スキルの育成を目的としたアプローチ)と、ラウンド制(第二言語習得論〔SLA〕を基盤とし、同一教材を年間に複数回使用することで英語の定着を図る教育システム(金谷、2021))に着目し、その効果を調査することにした。両指導法はいずれも、インプットからアウトプットへと授業が展開され、暗示的な指導方法を特徴としている。また、体験的な学びを重視する PBL と、SLA に基づいたラウンド制は、児童が自然に慣れ親しみながら外国語を学べるという点で、外国語活動において適した指導法であると考えられる。

### 2. 研究の方法と授業展開

本研究では、国立大学附属小学校の 4 学年の児童を対象に、約 2 か月にわたって 2 単元の指導を実施し、その前後における学習効果の変化を調査した（PBL 群：N＝31、ラウンド制群：N＝34、表 1 参照）。教材には、文部科学省発行の小学校外国語活動用教材『Let's Try! 2』より、Unit 3「I like Monday」と Unit 4「What time is it?」を使用した。いずれの指導法においても、「曜日」と「時間」の表現を学習することを前提に授業デザインを行った。PBL では、「オーストラリアの小学生に自分や日本について紹介しよう」という単元を貫くゴールを設定し、それに向けた活動を展開した。一方、ラウンド制では、指導を以下の 5 つのラウンドに分けて実施した。ラウンド 1：音声情報から話の内容をつかむ、ラウンド 2：表現との出会い、表現を知る、ラウンド 3：聞いた表現を使ってやり取りをする、ラウンド 4：考えや気持ちを自由に伝え合う、ラウンド 5：自己の学びを確かめ、自己表現を行う。曜日や時間の表現を扱いながら、繰り返し楽しんで学べる活動を工夫した。以上を踏まえ、以下の 3 つのリサーチ・クエスチョン（RQ）を設定した。RQ1：リスニングの正答率は向上するか。RQ2：スピーキングにおける表現力は高まるか。RQ3：不安やモチベーションに明らかな変化は見られるか。これら 3 つの問いについて、Pre（学習の前）および Post（学習の後）の結果を比較・検討した。

表1　調査方法

| | 調査方法 | 詳細 | |
|---|---|---|---|
| ① | リスニングテスト（理解力） | 選択肢4つから英文を聞いて絵を選ぶ問題（12問） | |
| ② | スピーキングテスト（表現力） | 指導者によるインタビュー形式 | |
| | | A：質 | ・5段階のルーブリック評価（2問）<br>・評価者は3名の中学校教師 |
| | | B：量 | ・単語数のカウント |
| ③ | 意識調査（不安やモチベーション） | 4件法　google form（16問） | |

## 3. 調査の結果

対応のある *t* 検定の結果、両指導法においてリスニングの正答率が Pre から Post にかけて統計的に有意に増加したことが示された。また、同様の検定により、スピーキングにおける表現の質の向上および語彙数の増加については、PBL 群のみにおいて統計的に有意な差が認められた。一方、モチベーションなどに関する意識調査については、ウィルコクスンの符号付き順位検定の結果、いずれの指導法においても有意な変化は見られなかった。

○PBL　●Round

図１リスニング

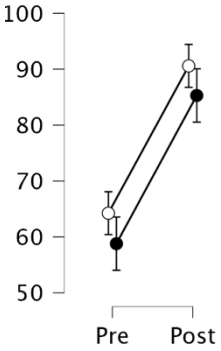



図２スピーキング（質）

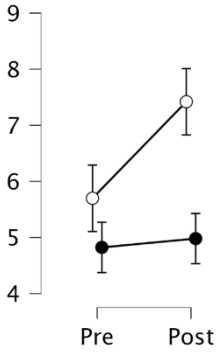
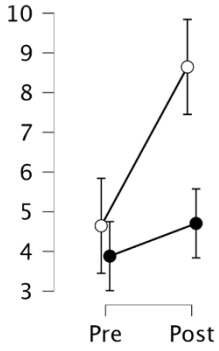



図３スピーキング（量）




スピーキングにおいて PBL のみに学習効果が見られた理由としては、児童が課題解決に向けて意図的に取り組むよう促され、その過程で自らの知識や技能をより積極的に活用しようとした点が挙げられる。高島（2020）も、課題解決型の言語活動において活動への集中力や課題達成時の成就感の重要性に言及しており、本研究における PBL の活動が児童にとって主体的かつ充実した学びとなったことがうかがえる。一方、スピーキングにおいてラウンド制に明確な効果が見られなかった理由としては、調査期間が短期間であったことが考えられる。ラウンド制は、十分なインプットの蓄積を前提とし、そこから自然なアウトプットを引き出すことを重視するため、短期間での効果測定には適していない可能性がある。また、学習者の内部ではアウトプット可能な力が徐々に蓄えられていたとしても、設定された期間内ではそれが顕著な変化として表れなかった可能性もあり、これは指導法そのものが持つ特性に起因する現象と考えられる。

平成 30 年度以降、小学校における外国語専科指導の充実が進められており、令和 3 年には外国語が専科指導を優先すべき教科として位置づけられた（文部科学省、2023）。こうした背景から、今後はより専門性を有する指導者の増加が見込まれ、それに伴い、PBL やラウンド制を含む多様な指導法の導入も可能になると考えられる。本研究の成果は、今後の小学校外国語活動における授業設計に資するものであり、両指導法の学習効果を継続的に検証していくことは、授業改善の一助となることが期待される。

## 4. 謝辞

本研究の実施にあたり、調査にご協力いただいた学校関係者の皆様に深く感謝申し上げます。あわせて、早稲田大学理工学術院英語教育センターの尾島司郎先生には貴重なご助言を賜り、心より御礼申し上げます。

## 5. 引用文献

金谷憲 (2021).『英語運用能力が伸びる5ラウンドシステムの英語授業』大修館書店.
文部科学省 (2023).『小学校高学年における教科担任制に関する事例集―小学校教育の活性化に繋げるために』 https://www.mext.go.jp/content/20230310-mext_zaimu-000027939_1.pdf
高島英幸 (2020).『タスク・プロジェクト型の英語授業』大修館書店.

# 高専学生の個別最適な学びを実現する複線型授業の開発と検証
## ―プロセス・ライティング活動の実践―

濱田 活仁(弓削商船高等専門学校)・新美 徳康(国立教育政策研究所)・
福光 将仁(筑波大学大学院生)

キーワード:複線型授業, 自己調整学習, ライティング

### 1. はじめに

初等中等教育では現在、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図ることを目指し、我が国の教育政策として 1 人 1 台端末を活用した授業展開が推進されている(文部科学省, 2021)。また高橋(2022)は、一斉指導のように全員が同一方法や同一のペースで学習活動を進める従来型の授業形態を「単線型」と捉える一方で、各個人のペースで学習過程を自己決定しながら学びを進める授業形態を「複線型」と捉え、1 人 1 台端末が整備された ICT 環境は、後者の「複線型」授業における学習過程をより豊かにする役割を担うと主張している。こうしたデジタル学習基盤を踏まえた学びが全国の小学校や中学校の英語科授業において実現され始めている一方で、高等教育機関に位置付けられる高等専門学校では、全ての学校で学習用端末を活用した英語科授業が展開できているとは言い難い。高等専門学校における ICT 環境の整備は各学校に対応が委ねられており、経済的困難を抱えた学生が多く在籍している地方の高等専門学校では、学生に対して一律に学習用端末の持参を求めることが難しい。こうした実情を踏まえた対応として、ほぼ全ての学生が所持している私用スマートフォンを学習用端末の代替として用いることが考えられる。例えば、ライティング活動では、学習者が筆記した英文を自ら修正する際に、教科書や授業資料を参照しながら修正していく学び方に加えて、スマートフォンを介して機械翻訳や生成 AI を使いながら修正していく学び方も選択することができる。したがって、学習用端末が整備されていない環境下であっても、学習者が自身の適性に応じて学び方を選択し、学習過程を自己調整していく「複線型」授業を展開することは可能である。しかしながら、こうした「複線型」授業の実施が、学習者の学び方の自己調整を促進するのか、さらにはそれがアウトカムの向上につながるのかは明らかでない。

そこで本研究では、意見文を書くプロセス・ライティング活動において、構想、執筆、修正の各段階の学び方を学習者が選択する「複線型」授業を開発した。開発した「複線型」授業を、高専学生を対象に複数回実践し、実践を通した学習者のライティングの質とライティング方略の変容を分析した。

### 2. 研究方法

(1) 参加者

本研究の参加者は、地方の高等専門学校に通う 2 年生、学科の異なる 3 クラス 116 名である。英語習熟度は、CEFR レベル A1 から A2 レベル程度であった。参加者のうち、本研究への解答データの提供に同意し、全ての対象授業に参加した学生 76 名を分析の対象とした。

(2) 対象授業

2024 年 10 月から 12 月にかけて行われた週1回 90 分の科目「総合英語(後期:全 15 回)」の一部を研究の対象授業とした。高等学校における「英語コミュニケーションⅡ」に準じた本科目では、高等学校検定教科書「VISTA English Communication II」(三省堂)を使用している。1つの Lesson ごとに(a)教科書を扱った活動(主に「聞くこと」「読むこと」)、(b)ライティング・タスク(主に「書くこと」)、(c)発表・やり取り活動(主に「話すこと」)を 3 週の授業で順に行う単元構成とし、Lesson 5 から Lesson 8 までの 4 セットを実施した。そのうち本研究では、(b)ライティング・タスクに焦点を当て、後期授業の第 3 回に事前テスト、第 6 回に授業実践 1 回目、第 9 回に授業実践 2 回目、第 12 回に事後テスト、計 4 回のライティング・タスクに取り組んだ。

(3) ライティング・タスク

計 4 回のライティング・タスクでは、いずれも社会的な話題に関するトピックに対して 50 語程度で賛否を述べる構成（主張、理由、具体、結論）の意見文とし、筆記形式とした。それぞれ前時に取り扱った教科書 Lesson のテーマに関連したトピックを出題し、ライティング・タスクに取り掛かる直前に、トピックに関連した日本語のニュース動画を全員で視聴し、背景知識を補足した。

(4) 授業実践

授業実践では、プロセス・ライティング活動を展開し、①構想する段階（約 10 分）、②書く段階（約 20 分）、③修正する段階（約 20 分）に分割した共通ワークシートを使用した。授業形態は、クラスごとに下記（A）単線型、（B）準複線型、（C）複線型を割り当てた。

（A）単線型 ： ①と②の段階において自分の力のみで意見文を構想して書き、③では書きたかった英語表現を機械翻訳で確認して修正する授業形態

（B）準複線型： ①と②の段階においては自分の力のみで意見文を構想して書くが、③では学習者個人が、教科書や授業資料を参照、辞書機能や機械翻訳で確認、生成 AI に相談、学生に相談など、複数の学び方を自己調整して自身の意見文を修正する授業形態

（C）複線型 ： ①から③の全ての段階において学習者個人が複数の学び方を自己調整する授業形態

なお、いずれの授業形態の実践においても、教師は学習者個人へのフィードバックは実施せず、学び方の選択肢に関する質問への助言に留め、次時に全体へのモデル文の例示と解説を実施した。

(5) 分析データ

事前・事後テストとして実施したライティング・タスク、ライティング方略を測定する質問紙、実践中に学生が使ったワークシートで得られたデータを分析対象とした。事前・事後テストは、ルーブリックを用いて内容面（0 点～5 点）、言語面（0 点～5 点）の 2 観点、計 10 点満点で採点を実施した。

## 3. 結果と考察

表 1 より（A）単線型と（C）複線型の事前・事後テストのスコア平均値の伸びを比較すると、（A）は 0.40 の上昇に対して、（C）は 0.83 上昇している。また図 1 より、学習者個別スコアの変化では、（A）は 10 名（40.0%）の上昇に対して、（C）は 14 名（58.3%）が上昇している。よって（C）に一定の効果が確認された。今後はスコアが低下している学生に着目して、学びの様相の理解と支援に努めたい。

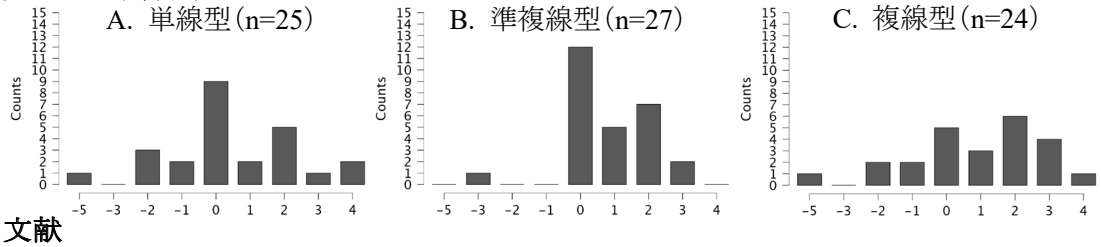
**表 1**

事前・事後テストの記述統計

| 観点 | A. 単線型（n=25） | | | | B. 準複線型（n=27） | | | | C. 複線型（n=24） | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 事前 | | 事後 | | 事前 | | 事後 | | 事前 | | 事後 | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| 内容面 | 2.16 | 1.37 | 2.32 | 0.99 | 1.48 | 0.70 | 1.93 | 0.78 | 2.00 | 1.18 | 2.50 | 1.32 |
| 言語面 | 2.00 | 1.04 | 2.24 | 0.93 | 1.41 | 0.69 | 1.78 | 0.80 | 2.00 | 0.98 | 2.33 | 1.09 |
| 計 | 4.16 | 2.36 | 4.56 | 1.89 | 2.89 | 1.37 | 3.70 | 1.49 | 4.00 | 2.09 | 4.83 | 2.33 |

**図 1**

事前・事後テストの学習者個別スコアにおける差分のヒストグラム




## 4. 引用文献

高橋純 (2022).「1 人 1 台端末を活用した高次な資質・能力の育成のための授業に関する検討」『日本教育工学研究報告集』第 4 号, 82–89.

文部科学省 (2021).「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」

# 未就学児における英語発話の特徴分析
## ―イマージョン教育におけるコーパス研究―

加藤 あや美(名城大学)・片桐 徳昭(北海道教育大学)・
大橋 由紀子(ヤマザキ動物看護大学)

キーワード:早期英語(幼児・小学生), 語彙, コーパス

### 1. 研究の背景と目的

近年、幼児期からの英語教育は珍しいものではなくなり、インターナショナルプリスクール等、英語を取り入れる園が増加している。こうした環境下では、英語を使用したやり取りが日常的に行われている。修学後の児童生徒に関しては、英語使用や指導方法に関する研究が蓄積されてきている一方で、幼児期における英語発話の特徴や教師の支援のあり方については十分に検討されていない(Shimizu & Hijikata, 2022)。

本研究の目的は、英語イマージョンプログラムを導入しているインターナショナルプリスクールにおける未就学児(以後「幼児」)の英語発話コーパスを構築・分析し、幼児期特有の発話特徴や教師による支援の工夫を明らかにすることである。また、小学生の英語発話データとも比較し、就学前と初等教育段階における英語発話の特徴を明らかにするために、以下の研究課題(RQ)を設定した。

RQ1. イマージョン教育における幼児の英語発話には語彙・やり取りにどのような特徴があるのか
RQ2. 幼児と小学生の英語発話と教師の支援方法にはどのような違いがあるのか

### 2. 研究方法

(1) 使用データ

本研究では、国内の英語イマージョンプログラムを実施する3つのインターナショナルプリスクールにて、年中クラスに所属する幼児(4歳児)の発話をコーパス化(5,894語)した。加えて、小学校の英語授業語彙分析(Katagiri & Ohashi, 2018)のデータ(1,967語)をベンチマークとして使用した。

(2) 分析方法

就学前と初等教育段階における英語発話の共通点と相違点を調査するために、本研究では、幼児に英語を教える教師の発話を中心に、CEFR-J 語彙リストでのカバー率 (VACSR + CVLA v.2)、やり取りや児童に対する指示で使用される機能語や内容語を定量化し幼児期特有の発話特徴の分析を試みる。分析方法としては、Katagiri & Ohashi (2018)を参考とし、それぞれのコーパスを語彙・談話レベルで調査した。

### 3. 結果

CEFR-J 各レベルの出現トークン数、出現率を比較したところ、全てのコーパスで9割程度がA1レベルの語彙であり、教師はA1レベル語彙を使用することに試みていることが示される(表1)。

表1
CEFR-J レベル別語彙の出現状況と出現率

| CEFR-J レベル | CEFR-J レベル別総語数 | 出現トークン数 | 出現率（%） |
|---|---|---|---|
| A1 | 1,166 | 7,364 | 98.6 |
| A2 | 1,411 | 121 | 13.0 |
| B1 | 2,445 | 6 | 0.0 |
| B2 | 2,779 | 0 | 0.0 |

幼児の英語発話の特徴として、意味重視の発話であることが挙げられる。語彙は限定され、単語・断片的な文が中心であり構文的な誤りも多いが、意味は通じている。また、“No. No. これやだ！これやだ！”など、英語と日本語が混在した発話が確認でき(図 1)、英語を使おうとする姿勢が重視されていたことも見て取れる。教師は、指差し、身体動作、カード等を多用し、認知的負荷の軽減を図ることを意識しているようであり、リズムや反復を用い、語彙定着を促進している様子が見られた。

図 1
日・英混在のイマージョン・コーパスデータ会話抽出例

T: We have choice number one.
T: We have the crocodile we don’t like water.
T: No. 2 the cats and the perfect pizza party.
T: No.3 Fluff and Billy do everything together.
ST: あ、これがいい。
ST: これ面白いから。
T: All right, raise your hand please.
T: Just one time, OK?
T: One time.
ST: OK.
T: Who wants The crocodile who didn’t like water?
ST: No. Zero.
T: Who wants Pete the Cat and the perfect pizza party?
T: Up high. Up high.
T: One, two.
ST: No. No. これやだ！これやだ！
T: No, no, alright one more time, who wants the perfect pizza party?

## 4. 考察

幼児と小学生の英語発話は、語彙的には両者とも CEFR-J A1 レベルが中心で、語彙レベルや意味志向性に共通点が見られた。発話のやり取りには発達段階に応じた違いがあり、幼児では、教師の問いかけに対する模倣や単語での応答、非言語的手がかりを伴うやり取りが多く、反応性の高い断片的な発話が特徴的だった。一方、小学生は短文での応答や自己表現的な発話が増え、インプットへの反応からインタラクションとしての応答へと発展している様子が見られた。これは、言語活動への参加者としての成長を示しており、保幼小接続における教育的示唆となる。

教師の支援方法にも段階的な違いが見られた。幼児には、意味理解を助ける視覚教材や身体表現、チャンツなどの繰り返しによる音声支援が活用され、特に明瞭な発音とリズム、即時フィードバックが模倣発話を促進していた。小学生には、ALT が語彙モデルの提示を担い、HRT は活動への動機付や社会的文脈とのつなぎを担当するなど、支援のスタイルが分化しており、発達段階に応じたアプローチといえる。

今後は、保幼小における英語教育の一貫性を高めるため、教育指標の開発やカリキュラム設計の視点から検討していく必要がある。

## 5. 謝辞

本研究は JPSS 科研費 21K00800, 19K00924, 23K00708 の助成を受けたものです。

## 6. 引用文献

Katagiri, N., & Ohashi, Y. (2018). Examining Verb Usage of Instructors in Elementary English Language Classroom Spoken Corpora. I*nternational Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 17(4)*, 1–14.

Shimizu, M., & Hijikata, Y. (2022). A Longitudinal Study of Phonological Ability of Junior High School Students in an English Language Immersion Program in Japan. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan, 33,* 97–112.

# 外国語授業での音素獲得の可能性
## ―公立小学校5年生の実態―

橋口　奈央子(千葉大学大学院生)

キーワード:小学校, 音素認識, リスニング

### 1. はじめに

令和 6 年度から新外国語科教科書の運用が始まり、1 年が経過した。各教科書には、アルファベットの音と文字の対応に焦点を当てた様々な活動が取り入れられており、音韻認識に関する指導が重視されつつある。本研究では、令和 6 年度より 1 年間外国語の授業を受けた公立小学校 5 年生 30 名を対象に、児童がアルファベット文字に対応する音をどのように認識しているのかを、「音の分解」の観点から検討することを目的とする。調査にはリスニングテストを用い、音素単体の識別および単語内における音素認識の実態を明らかにする。

### 2. 研究方法

(1) 研究課題

①音素単体の識別と単語内における音素の位置の識別において、小学校 5 年生児童の正答率に差異が認められるのかを検討する。また、正答率から誤答傾向を分析する。

②音素単体の識別と単語内における音素の位置の識別について、テスト A、B、C 項目難易度を比較する。

(2) 参加者

本研究では、九州地方の公立小学校に在籍する日本語を母語とする 5 年生児童 30 名を対象に、3 種類のリスニングテストを 2 回に分けて実施した。調査は 2025 年 3 月下旬に行われ、対象児童は 1 年間にわたり外国語の授業を受講した後に本リスニングテストに参加した。また、当該小学校で使用されている外国語科教科書には、アルファベットに関する活動が年間を通して 44 回設定されており、そのすべてにおいて文字の形状および名称が扱かわれている。また、後半の 4 単元では、語頭音、語末音をイラスト通じて学習する活動が、それぞれ 8 回ずつ導入されている。外国語の授業は担任と ALT によって実施されたが、教科書以外で、音素に気づかせるような活動は特に実施していない。 本研究では 30 名の児童に対して、リスニングテスト A、B、C を実施したが、すべての設問に回答した児童のみを分析対象にした。その結果、有効回答者数はテスト A が 28 名、テスト B および C ではそれぞれ 27 名であった。

(3) 3 種類のリスニングテストと採点方法

3 種類のリスニングテストはアルファベット文字に対応する音素や英単語を、文字を介さずに音声のみで聞きとる形式で実施された。児童は、教室備え付けのテレビから再生されるリスニング音源を聞き、各自のタブレット端末を用いて Google フォーム上で回答した。また、各テストの冒頭には練習問題を 2 問ずつ設定し、児童が回答形式に慣れた上で、本番に臨めるように配慮した。

① 音素単体を聞き分けて識別するテスト(テスト A)

本テストでは、河合(2022)の研究をもとに、日本人学習者が聞き分けづらいとされる子音の音素対 6 つ(/b-v/、/m-n/など)抽出し、それに含まれる全ての音素を対象として 12 問作成した。さらに、テスト B･C で使用する単語内に含まれる音素/ʧ/を加え、合計 13 問とした。各問の冒頭では、対象音素が 2 回放送される。その後、1 問につき 4 つの音素が放送され、その内訳は、正答の音素 2 回、錯乱肢の音素 2 種がそれぞれ 1 回ずつで構成されている。児童は各音素に対して、対象の音素と同じ場合は○、異なる場合は×を選択する形式で回答した。1 問あたり 4 点満点とし、合計 52 点満点で採点を行った。

② 語頭の音素を聞き分けて識別するテスト(テスト B)

本テストでは、池田(2016)および Jongejan et al. (2007)をを参考に 15 問を作成した。各問の冒頭で対象音素が 2 回放送された後、語頭に正答音素を含む英単語 2 語と、含まれない 2 語の合計 4 語が連続で放送される。児童は各単語について、対象音素と語頭音が同じ場合は○、異なる場合は✕を選択する形式をとった。1 問あたり 4 点満点とし、合計 60 点満点で採点を行った。

③ 単語内の音素の位置を特定するテスト(テスト C)

本テストでは、池田(2016)、Jongejan et al. (2007)をもとに、9 問を作成した。各問の冒頭で対象音素を 2 回放送した後、語頭に対象音素を含む英単語 2 語、語末に含む英単語 2 語、そして全く含まない英単語 2 語の合計 6 語が連続で放送された。児童は各単語に対し、対象音素が語頭にある場合は「はじめ」、語末にある場合は「おわり」、含まれない場合は「なし」を選択する形式で回答した。1 問あたり 6 点満点とし、合計 54 点満点で採点を行った。

(4) 結果および結論

まず、研究課題①について述べる。各テストの平均正答率は、テスト A が *M*=83.81%、テスト B が *M*=62.08%、テスト C が *M*=61.17%であった。これらの結果から、同一音素を対象とした出題であっても、音素単体で聞くテスト A に比べ、単語内に含まれた音素を特定するテスト B および C では、平均正答率が約 2 割低下するという傾向が確認された。これは、音素単体の識別に比べ、単語内での音素識別や位置の特定が児童にとってより困難であることを示唆しており、これは池田(2016)の先行研究とも一致する。つまり、教科書内で語頭音や語末音に焦点を当てた活動が一定回数実施されていたにもかかわらず、5 年生終了時点での児童は単語内にある音素認識において十分な技能を獲得していない可能性がある。また、誤答分析からは、テスト A において音素/s/、/n/、/b/が比較的識別しやすい一方、/b/と/v/の区別が最も困難であり、続いて/f/と/h/、/m/と/n/の聞き分けも難しい傾向が見られた。これらの結果から、特定の音素対について児童の混合傾向があることが示された。

次に研究課題②についてである。Winsteps® Version 5.9.2 (Linacre, 2025)を用いたラッシュモデル分析の結果、各テストにおける項目ごとの難易度や児童の能力分布が明らかになった。(図 1)

語頭音に着目すると、テスト B では音素/r/、/ʤ/、/k/(item measure -2.19~-1.86)が識別しやすく、テスト C では/k/、/t/、/b/(item measure -3.03~-2.26)が児童にとって識別しやすい音素であるとわかった。同じ/k/であっても、値が 1.17 異なることから語頭音のみより、語頭・語末音を聞き分けるタスクの方が、その識別の難易度が上がることが考えられる。一方、テスト B では/z/、/l/、/m/(item measure 3.78~1.93)、テスト C では/m/、/g/、/f/(item measure 3.15~1.97)を語頭に持つ単語の識別が難しいこともわかった。テスト A と比較すると、音素/m/は音素単体、単語内の両方で、児童にとって聞き分けの困難な音素となることが推察される。

図 1 各テストの上位下位項目とlog値

| | Item(易) | MEASURE (logit) | Item(難) | MEASURE (logit) |
|---|---|---|---|---|
| テストA (音素単体) | /s/, /n/, /h/ | -2.94 | /b/ | 2.25 |
| | | | /m/, /f/ | 1.26 |
| テストB (語頭音) | rat, jet | -2.19 | zoo | 3.78 |
| | cup | -1.86 | zip | 3.03 |
| | | | lake | 2.56 |
| | | | milk | 1.93 |
| テストC (語頭音) | cut, top | -3.03 | milk | 3.15 |
| | bike, tub | -2.26 | moon, gum | 2.78 |
| | | | fruit | 1.97 |
| テストC (語末音) | grass | -3.56 | cab, milk | 2.15 |
| | class | -3.05 | soap | 1.74 |
| | ham | -2.07 | | |

語末音については、テスト C から、音素/s/、/m/(item measure -3.56~-2.07)の識別が容易である一方、/k/、/p/、/b/(item measure 2.15~1.74)を含む単語の識別が困難であるという傾向が見られた。テスト A と比較すると、音素単体、語末音の両方で音素/b/が同程度に識別困難であり、同様に音素/s/が最も識別しやすいことが判明した。さらに、音素/b/については、語頭音では識別しやすいものの、語末音では児童にとって識別しづらい音素に変わるという可能性が示された。

## 3. 引用文献


池田周. (2016). 日本語を母語とする小学生の音韻認識―日本語音韻構造の影響―. *小学校英語教育学会誌*, *16*(01), 116-131. https://doi.org/10.20597/jesjournal.16.01_116

河合裕美. (2022). 公立小学校に在籍する聴覚障害児童への長期的な英語音声指導. *AUDELL Journal, 1*, 12-27. https://audell.org/members/doc/Journal/AUDELL_Journal_Volume_1.pdf

Jongejan, W., Verhoeven, L., & Siegel, L. S. (2007). Predictors of reading and spelling abilities in first- and second-language learners. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 835–851. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.835

# 小学校外国語科の話すこと[発表]において、児童が用いている学習の調整の分析

関口　友子(東京都江東区立枝川小学校)

キーワード: 自己評価, 学習方略, 小学校英語

## 1. はじめに

国立教育政策研究所 (2020)は、「主体的に学習に取り組む態度」の評価では、①知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとしている側面、②①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面という 2 つの側面を評価することとしている。②の自らの学習を調整しようとする側面というのは、どのように学習を進めていくのかという学習方略(伊藤, 2009)に関わる側面である。学習方略は、観察等だけで把握することは難しい。そこで、本研究では、小学校の外国語科の話すこと[発表]の授業において、児童が具体的にどのような学習の調整を用いているのかを自己評価カードを用いて調査した。

## 2. 先行研究

Zimmerman (1990)は、学業的な達成のために自己調整学習方略の使用が重要であると述べている。外国語指導における学習方略の研究としては、語彙学習方略の研究が多くある (内田, 2021; 平野ら, 2019 など)。小学生を対象にした語彙学習方略についての研究である平野ら(2019)は、小学校の外国語活動における児童の英語力を予測する語彙学習方略のタイプは「反復・練習」であることを明らかにしている。学習方略についての研究は、中学生以上を対象としたものが多く、発達の視点から検討を行ったものは、あまりないという指摘もあり(伊藤, 2009)、小学生を対象とした学習方略についての研究が必要である。

## 3. 本研究のねらい

本研究は、児童が外国語科の話すこと[発表]の学習において、どのような学習の調整 (学習方略) を用いているのかを明らかにすることをねらいとし、次の研究課題を設定した。

① 学年によって、用いている学習の調整に違いは見られるのか。

② 小学生は、どのような学習の調整を多く用いているのか。

## 4. 方法

### (1) 参加者と実施時期

都内公立小学校の 5 年生 146 名、6 年生 149 名が参加した。2025 年 3 月の外国語科の授業における話すこと[発表]のプレゼンテーションの授業において、調査を実施した。

### (2) 手順

本研究は次のような流れで進めた。まず、プレゼンテーションの授業を始める際に、ルーブリック形式の自己評価カードを配布し、目標設定をさせる。そして、自己評価カードを見ながら、プレゼンテーションの準備や練習を進め、プレゼンテーションが終わった際には、この自己評価カードのルーブリックをもとに自分のパフォーマンスを評価する。また裏面には、関口(2024)で児童から出てきた話すこと[発表]における学習の調整を一覧にし、「使ったもの」「効果があったもの」についてチェックリスト形式で記入させた。

### (3) データの分析

一覧にした学習の調整の各項目について、使用していない「0」、使用した「1」、効果があった「2」と数値化して Excel に結果を入力し、記述統計の分析を行った。対応のない *t* 検定については、R4.2.1 を用いて分析を行った。

## 5. 結果

### (1)「使った学習の調整」と「効果のあった学習の調整」の学年比較

| | | *M* | *SD* | *t* | *df* | *p-value* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 「使った」 | 5 年 (n=146) | 10.84 | 3.58 | -1.06 | 293 | .28 |
| | 6 年 (n=149) | 11.28 | 3.5 | | | |
| 「効果あり」 | 5 年 (n=146) | 8.05 | 4.38 | -2.54 | 292.03 | .011* |
| | 6 年 (n=149) | 9.32 | 4.22 | | | |

### (2) 各項目の記述統計

| | 5 年 | | 6 年 | |
|---|---|---|---|---|
| | *M* | *SD* | *M* | *SD* |
| ① 何回も練習する。 | **1.74** | .56 | **1.79** | .55 |
| ② 自己評価カードの観点を意識して練習する。 | 1.40 | .80 | 1.33 | .87 |
| ③ 録音などを聞いて、自分なりの改善点を考える。 | 1.17 | .88 | 1.09 | .94 |
| ④ 暗記する。 | **1.58** | .71 | **1.55** | .75 |
| ⑤ 先生の発音をよく聞いてまねる。 | 1.01 | .95 | 1.21 | .90 |
| ⑥ 自分の英語力に合った内容を考える。 | 1.18 | .91 | 1.17 | .89 |
| ⑦ 発表用のメモを作る。 | **.66** | .87 | **.76** | .93 |
| ⑧ 翻訳ツールを使う。 | 1.03 | .91 | **1.62** | .68 |
| ⑨ 一語一語をていねいに発音する。 | 1.29 | .87 | 1.33 | .90 |
| ⑩ 発表内容を考えながら話す。 | 1.14 | .88 | 1.33 | .87 |
| ⑪ 間違えた時の英語での対応を考える。 | **.49** | .78 | **.62** | .86 |
| ⑫ 友達に聞いてもらう。 | 1.35 | .82 | **1.50** | .81 |
| ⑬ 友達をまねる。 | .77 | .89 | .89 | .96 |
| ⑭ 友達に教えてもらう。 | **.92** | .91 | 1.08 | .96 |
| ⑮ 先生に教えてもらう。 | 1.08 | .93 | 1.20 | .94 |
| ⑯ 先生に聞いてもらう。 | **.64** | .85 | **.67** | .91 |
| ⑰ 目標を意識する。 | 1.41 | .80 | 1.47 | .79 |

## 6. 考察

関口 (2024)では一定数の児童が、授業中に使用した学習方略を自分の言葉で表現することができていなかったが、今回事前に児童から出てきそうな学習の調整を一覧にして、チェックできるようにしておくことで、学習の調整を答えられなかった参加者はいなかった。

「使った学習の調整」については対応のない *t* 検定の結果、学年間での有意差は見られなかったが、「効果があった学習の調整」については有意差が見られ、記述統計より 6 年生の方が効果のある学習の調整に気付けていることが分かった。5 年生 6 年生ともに、効果があると感じている学習の調整、効果があまりないと感じている学習の調整の傾向は似ていた。効果があると感じているのは、「何回も練習する」「暗記する」であった。学習の調整を一覧にまとめ、チェックできるようにすることで、児童が学習中に用いている自分なりの学習方略への気付きを促すことができると考える。

## 7. 引用文献


伊藤崇達 (2009). 『自己調整学習の成立過程：学習方略と動機づけの役割』北大路書房.

内田奈緒 (2021). 「中高の英語学習における語彙学習方略 : 方略使用・有効性と規定要因に関する発達的差異の検討」『教育心理学研究』69, 366–381.

国立教育政策研究所 (2020). 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 小学校外国語・外国語活動』東洋館出版.

関口友子 (2024). 『小学校外国語科の話すこと[発表]に向けて、児童が用いている学習方略の分析』日本教科教育学会第 50 回全国大会 (筑波大会) 発表資料.

平野絹枝・堀田誠・石濱博之 (2019). 「語彙学習方略使用の認識，英語力，性差，及び学校外学習経験の関係：小学生に焦点をあてて」『外国語教育メディア学会機関誌』56, 157–186.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, *25*(1), 3–17.

# 名詞句を通した「語のかたまり意識」の育成
## －小学校と中学校の接続を意識して－

田中　真理（神奈川大学）

キーワード：小中連携，名詞句の語のかたまり，読むこと

### １．はじめに

本研究は、小学校外国語科において名詞句の「語のかたまり」に着目した活動を通じて英文を読む力の基礎を育成し、中学校への接続を図ることを目的とした。千葉県内の小学校で授業実践をし、テストを用いて児童の「語のかたまり」の理解を検証した結果、その向上が確認された。一方で、複雑な文構造については課題が見られた。児童が「語のかたまり」をどのように捉えていたかを分析し、その傾向を明らかにした。

### ２．研究の概要

#### (1) 研究背景と目的

小学校外国語科では、音声中心の活動や指導が重視されている一方、学年が上がるにつれその限界も明らかになりつつある。小中接続を円滑に進めるために、小学校段階において「読むこと」の基礎的な力を育成することが肝要である。中でも、名詞句の「語のかたまり」を適切に把握する力が英語力の基盤となることが明らかにされている（西垣ほか, 2022）。以上の背景を踏まえ、本研究では「読むこと」において以下の研究課題に基づき授業実践を行い、その成果を検証した。

RQ：名詞句の「語のかたまり」の把握には、どのような傾向がみられるだろうか。

#### (2) 参加者

本研究における参加者は、公立 A 小学校 5 学年 3 クラス 65 名、同学年が 6 学年に進級した際の 3 クラスの児童 66 名、公立 B 小学校 6 学年 4 クラス 118 名であった。授業実践に先立ち、学校長の承認を得て、欠席者を除外した。

#### (3) 授業方法

【実践 1】実践対象 A 校：5 学年時 2023 年 3 月（15 分×6 回）の活動を実施した。児童が 5 学年時に通常授業の中で 1 年間のまとめ・復習として既習の単語及び like、have、be 動詞を使用した英文から語のかたまりを見つける活動を行った。

【実践 2】実践対象 A 校：6 学年時 2023 年 9 月から 10 月の 4 回（各 45 分）、11 月から 12 月の 4 回(各 45 分)の活動を実施した。英文を「主語・述語・その他」に分ける活動を通して語のかたまりの理解を促し、例文を読むことを通して、その定着をはかった。

【実践 3】実践対象 B 校：6 学年 2025 年 2 月に 3 回（15 分×3 回）の活動を実施した。 1 年間のまとめとして復習のクイズを kahoot!を使用して行い、その中に「主語・述語・その他」に分ける活動を含め語のかたまりを意識させる活動を行った。

#### (4) 効果検証の方法

【実践 1】テストは、既習の英文の中から語のかたまりを見つける問題を 10 問作成し、実施時に音声ソフトによる問題文を音声化した後に解答させた。授業実践の前後は、同一の問題で出題順序を変え実施した。採点方法は、例えば I have a cute small cat.の場合、正答である a cute small cat を囲んでいれば 3 点、cute small cat は 2 点、small cat は 1 点のようにした。

【実践 2・3】 テストは、既習の英文を使用し、それを主語・述語(動詞)・その他の部分に分ける問題を作成した。語のかたまりの長さや位置に応じて児童がどのようにそれらを認識するか、また冠詞 a/the や所有格 my が文構造の識別に対する影響を調べるために問題を設定した。

## ３．結果と考察

表1 実践1テストの問題と正答率 合計33点満点 単位：%（$n$=65）

| 問題文 | 事前 | 事後 |
|---|---|---|
| 1 You like hot salty soup. (2) | 82.3 | 75.3 |
| 2 I have a cute small cat. (3) | 53.3 | 62.5 |
| 3 Otani is a great famous player. (3) | 48.7 | 61.5 |
| 4 You have a big light old pink bag. (5) | 58.4 | 64 |
| 5 My cute dogs like new soft yellow balls. (2+3) | 42.1 | 44.3 |
| 6 I have a new book. (2) | 49.2 | 56.9 |
| 7 My brother is a good teacher. (1+2) | 31.7 | 45.1 |
| 8 I have a long heavy red bat. (4) | 56.1 | 65.3 |
| 9 My treasure is this black glove. (1+2) | 34.8 | 50.2 |
| 10 My mother is a wonderful doctor. (1+2) | 30.2 | 52.3 |

**【実践 1】**

テストは、授業の前後に実施し、満点は 33 点、クロンバック α 係数を用いてテストの信頼性が確認された。事前テスト平均 15.8 点、事後 18.8 点、対応のある $t$ 検定の結果、有意差が確認された（$t$ (64) = 3.38, $p$ < .001)）。効果量は中程度であった（$d$=.50）。各設問別の正答率を表 1 に示す。特に主語の部分に語のかたまりが含まれる場合に、正答率が低い傾向であった。さらに語のかたまりの語数が増加するにつれ、児童の理解度が低くなる事が示された。

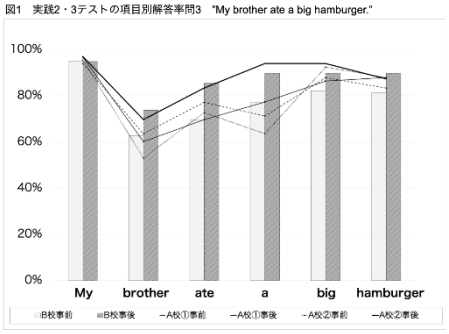
表2 実践2(A校)実践3(B校)テストの問題と正答率 合計40点満点 単位:%(実践2:$n$=66)(実践3:$n$=118 )

| 問題文 | 実践2① 事前 | 実践2① 事後 | 実践2②事前 | 実践2② 事後 | 実践3 事前 | 実践3 事後 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 I enjoyed my summer vacation. | 86.6 | 88.1 | 89.4 | 94.8 | 83.3 | 87.6 |
| 2 I have a new yellow cap. | 86.6 | 89.3 | 79.8 | 94.1 | 80.7 | 86.5 |
| 3 My brother ate a big hamburger. | 79.5 | 79.8 | 82.6 | 87.3 | 77.9 | 87.2 |
| 4 My mother is a good tennis player. | 78.3 | 82.7 | 76.5 | 88.7 | 63.8 | 73.9 |
| 5 My sister and I saw a cute panda. | 66.8 | 76.5 | 82.9 | 82.9 | 77.4 | 79.6 |
| 6 My favorite memory is the exciting summer camp. | 69.5 | 82.9 | 82.8 | 83.5 | 57.8 | 69.1 |

**【実践 2】**

テストは、2 単元の授業の前後合計 4 回実施し、満点は 40 点とした。テストの信頼性はクロンバックの α 係数により信頼性が確保された。各設問別の正答率を表 2 に示す。テストスコアの変化を一元配置分散分析により検定した結果、有意差が確認された（$F$ (3, 195) = 11.911, $p$ < .001)。効果量は大（$\eta 2$ = .155, $\eta G2$ = .068）であった。この結果より活動を通して a /the の冠詞を一つの語のまとまりとして認識する力が定着したことが示された。一方で主語の部分に my を含む文については、一つのまとまりとして、認識することが困難である傾向が見られた（図 1,2)。

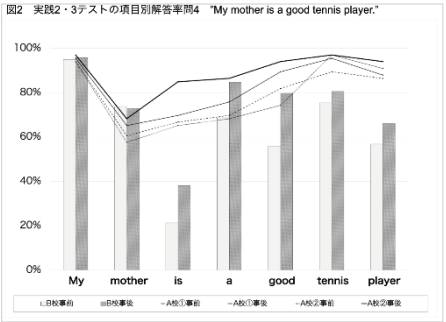
図1 実践2・3テストの項目別解答率問3 "My brother ate a big hamburger."




**【実践 3】**

実践 2 と同一のテストを用い、授業の前後 2 回実施した。対応のある $t$ 検定の結果、事前テストの平均値は 28.1 点（SD = 7.08）事後テストの平均値は 31.8 点（SD = 5.81）であり、有意な差が認められた（t (117) = 10.34, $p$ < .001)。効果量は、大（$d$ = .95）であった。各設問別の正答率を表 2 に示す。is が述語がであることの認識が不十分であることが明らかになった（図 2)。また実践 2 と同様に主語の部分に my が含まれる語のかたまりの認識がしにくい傾向が示された。

図2 実践2・3テストの項目別解答率問4 "My mother is a good tennis player."




## ４．まとめ

実践 1 から 3 を通し、児童の語のかたまりの認識は、活動を重ねることで向上したことが示された。特に音声では弱く発音され、意識しにくい冠詞 a/the の識別が促進され、定着が確認された。一方で、主語を構成する語のかたまりに関しては、単語数の増加により理解が難しくなる傾向が見られた。特に my を含む主語の部分では、my を主語そのものと誤って捉える傾向が示された。読むことの手立てとして文構造を理解する活動を小学校で導入することで、中学校での学習への接続が期待される。今後の研究では、語のかたまりに対する理解をさらに深め、児童の興味を引き出すような指導法や教材の開発が求められる。

## ５．引用文献

西垣知佳子本多君枝，橋本修，安部朋世，神谷昇（2022）.「名詞句を使った『語のかたまりの意識』を育む小学校の外国語科と国語科の連携の試み」『関東甲信越英語教育学会紀要』第 36 号, 113-126.

# 音韻認識がその後の英語初期リテラシー発達に及ぼす影響
## ―小学校 5 年時の音韻認識と中学校 1 年時の形態素認識・綴り能力との関係―

池田 周(愛知県立大学)・平尾 将剛(愛知県立大学)

キーワード:音韻認識, 初期リテラシー発達, 経年調査

### 1. はじめに ―本研究の目的―

音韻認識(phonological awareness)は、語の音声構造に対する感度(sensitivity)と定義される。そして「音韻認識がある」とは、語が大きさ(＝含まれる音素数)の異なる様々な音韻単位(脚韻や音節、音素など)で区切れることを理解し、それらの単位で音を分割、混成、操作できる状態を表す。この音韻認識は、主に英語母語習得研究において、初期リテラシー獲得のレディネスと認識されている。その根拠として、英語を母語とする子どもを対象とする先行研究から、就学時の音韻認識レベルがその後の読み能力発達を予測すること(Snow, Burns, & Griffin, 1998)、および音韻認識と初期読み能力の発達には双方向的な促進関係があること(Stanovich, 1986)ことなどが示されている。

本研究は、小学 5 年時から中学 1 年時にかけての英語の音韻認識と初期リテラシー読み能力の関係を明らかにするための縦断的研究の一部である。英語母語話者の子どもに指摘されるリテラシー発達への音韻認識の影響が、日本語を母語とする英語学習者にも見られるかを調査し、日本の学校英語教育でのリテラシー領域の導入に先立ち音韻認識を高める意義を論じることを目的とする。

### 2. これまで明らかにしたこと:小学 5 年時の音韻認識、音・文字対応知識と 6 年時の初期読み能力

本縦断的研究の第一段階では、調査参加児童 83 名の小学 5 年時と 6 年時の音韻認識、音・文字対応知識、および英語読み能力を測定した。音韻認識の測定には、①語の「はじめの音」認識、②Odd Word 認識、③音素位置認識の 3 つの受容タスクが用いられた。重回帰分析の結果、対象児童全体では 5 年時の音韻認識と音・文字対応知識が、それぞれ 6 年時の読み能力に影響を及ぼしていることが確認された(図 1)。

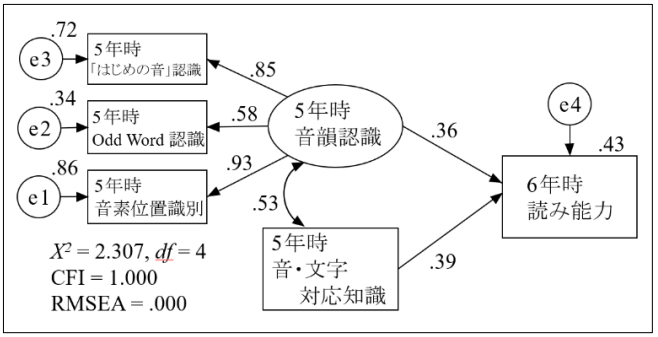



図 1. 小学 5 年時「音韻認識」「音・文字対応知識」と 6 年時「読み能力」の関係(池田, 2025, p. 65)

### 3. 調査課題:小学 5 年時の音韻認識と中学 1 年時の綴り能力

本研究は上に続く第二段階であり、これまでと同一の学習者群の小学 5 年時と 6 年時の音韻認識が、中学 1 年時の英語初期リテラシー能力にどのように関わるかを、特に「書くこと」の領域について明らかにすることを目的とした。具体的な研究課題は、(1) 小学 5 年時の音韻認識が中学 1 年時の綴り能力とどのように関係しているか、さらに (2) 小学校 5 年時と 6 年時の音韻認識、中学 1 年時の形態素認識と綴り能力の関係はどのように説明できるか、の 2 つである。

### 4. 調査手法

これまでと同一の学習者群の中学 1 年時の英語の形態素認識、綴り能力、読み能力を測定した。形態素認識とは、語中の「意味をもつ最少のまとまり」である形態素への気付きである。音韻認識が「意味と関係なく音を操作」できる状態を表すのに対し、形態素認識は音と文字の両方で「意味を表

す最小の区切り」に気付いている状態と関わる。英語母語習得研究から、音韻認識が形態素認識発達の基盤になると指摘されている（Carlisle & Nomanbhoy, 1993）。形態素認識と綴り能力は、文字を用いて規則に基づいて分析的に学ぶ機会が増える中学 1 年時で初めて測定可能な側面と言える。

調査材料として、次の 3 つのテストを使用した。①綴りテスト（Crumpler et al. 2006）、② 2 種類のタスクから成る形態素認識テスト〔Carlisle（2000）を基に作成〕: (1) 語を形態素のまとまりで区切るタスク、(2) 語を一部変化させて文を完成するタスク、③学年の英語学習内容に合わせた受容領域（聞く、読む）能力テスト。調査は協力小中一貫校の中学 1 年生に対して上記①と②を 1 授業時間、③を別の 1 授業時間で実施し、小学 5 年時からすべてのテストを受けた 83 名を分析対象とした。

## 5. 結果と考察

図 2 は、小学 5、6 年時の音韻認識と中学 1 年時の形態素認識および綴り能力との関係を示した、構造方程式モデリング（SEM）によるパス図である。分析の結果、小学 5 年時の音韻認識は、中学 1 年時の綴り能力に直接効果を及ぼしていた（非標準化直接効果= 0.170, 標準化直接効果 = .152, $p$ = .038）。さらに、5 年時の音韻認識は、「6 年時の音韻認識 → 7 年時の形態素認識 → 7 年時の綴り能力」という媒介経路を通じても、7 年時の綴り能力に間接的な影響を与えることが確認された（標準化間接効果 = .307, $p$ < .001）。この直接効果と間接効果を合わせた標準化合計効果は .459（$p$ < .001）であり、音韻認識の早期発達が後の綴り能力に及ぼす全体的な影響の大きさが示された。

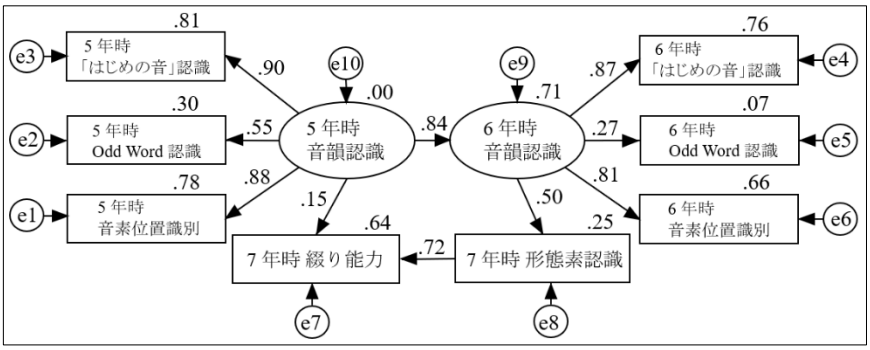



図 2. 小学 5 年時と 6 年時の「音韻認識」、中学 1 年時の「形態素認識」「綴り能力」との関係 6 年時「読み能力」の関係（池田, 2025）

## 6. 結論

構造方程式モデリングの結果、小学 5、6 年時の音韻認識が、その後の形態素認識や綴り能力発達に影響することが確認された。本研究の調査対象者において、小学 5 年時の音韻認識だけでも、2 年後の英語初期綴り能力に有意な影響を与えるだけでなく、その後の音韻認識や形態素認識の発達過程にも影響していたことが明らかになった。この結果は、英語初期リテラシー獲得に向けて、小学校高学年段階までに音韻認識を高めておくことの意義を指示するものと考えられる。

## 7. 謝辞

本研究は科研費〔基盤研究（C）21K00790〕の助成を受けたものである。調査実施に際して、対象校の先生方、児童生徒の皆さんより長期に渡るご協力をいただいたことに感謝申し上げます。

## 8. 引用文献

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing*, *12*, 169–190. doi.org/10.1023/A:1008131926604

Carlisle, J. F., & Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. Applied Psycholinguistics, *14*(2), 177–195. doi:10.1017/S0142716400009541

Crumpler, M., Vermon, P., & McCarty, C. (2006). *Graded word spelling test* (3rd ed.). Hodder Education.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press. doi.org/10.1002/pits.10011

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *21*(4), 360–407. doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1

池田周 (2025).「EFL 初期読み習得に向けたレディネスとしての音韻認識 ―日本語 L1 児童の小学 5 年から 6 年時の追跡調査―」『小学校英語教育学会紀要』第 25 号, 54–69.

# 英語学習への前向きな姿勢を育む要因の探究
## —Small Talk を軸にした A 小学校 6 年生の事例から—

石森　広美(北海道教育大学)

Small Talk, 小学校 6 年生, 言語活動

### 1. 課題意識

小学校における英語教育の早期化・教科化を受け、小・中学校間の接続が重要課題となっている。小学校外国語活動の導入により生徒の英語力は向上し、英語学習への抵抗感は弱まっているものの、英語嫌いの子どもが増加傾向にあり、その要因として小・中学校の連携不足や内容の難化、指導方法のあり方等法が指摘されている(朝日新聞社, 2023; 文部科学省, 2024 ほか)。

学習への前向きな姿勢や高い学習動機を維持したまま中学校へと円滑に接続するためには、小学校の授業でどのような手立てが有効であるのか。小学校段階では、コミュニケーションを図る資質・能力の基礎を育成することが目指されており、その達成に言語活動が不可欠である。中でも、言語活動の中核をなす Small Talk を効果的に活用することで、児童がコミュニケーションの楽しさを実感し、英語学習への動機づけや異文化理解への関心が持続あるいは高まるのではないかと仮定した。

本発表では、A 小学校において年間を通して Small Talk に注力した指導が児童の認識や学習意欲にいかなる影響を及ぼしたのかを RQ とし、その探究結果を報告する。英語嫌いが比較的少ない A 小学校の授業実践を事例に、1 年間の授業観察、児童アンケート、授業担当教員へのインタビューを通して、児童の英語学習に対する前向きな姿勢がどのように持続されるのか明らかにする。

### 2. 先行研究の検討

文部科学省の調査において、2013 年度には 23.7%だった英語嫌いの割合が、2021 年度には 31.5%に上昇している。これは、学習内容が高度になり、十分に理解できないまま授業が進行してしまうことが一因と考えられるほか、通塾の有無によっても学力差が生じ、小学校段階で英語の習得度に格差が生まれていることも指摘されている(東洋経済, 2025)。特に高学年になるにつれ、英語学習への関心度には個人差が大きくなるといわれるが、ベネッセ(2023)によると、「英語が好き」「まあ好き」と答えた 6 年生児童の割合は、2019, 2021 年度ともに約 6 割にとどまっている。また、全国学力・学習状況調査では「英語の勉強が好きですか」という問いに対し、「そう思わない」「どちらかといえば、そう思わない」と回答した児童は、令和 6 年度で 30.6%、令和 5 年度で 30.7%となっており、ここ数年、英語を好まない児童の割合はおよそ 3 割程度で推移している(国立教育政策研究所, 2024)。

一方で、言語活動に積極的に取り組んだと考える中学生ほど、正答率が高く、英語の勉強を好きだと答える傾向がみられたことから(文部科学省・国立教育政策研究所, 2024)、英語学習に対する興味や理解度を高めるためには、言語活動が一つの鍵になると推察される。

### 3. 目的

(1) 仮説:本研究は以下のような仮説を基に検討する。コミュニケーションを図る資質・能力の基礎育成において、「言語活動」が重要な役割を果たす。なかでも、児童の身近な話題を扱う Small Talk は言語活動の機軸であり、これを継続的かつ効果的に活用することで、英語によるコミュニケーションの楽しさを実感しやすくなり、それが英語学習への動機づけや異文化への関心につながる可能性がある。結果として、英語に対する苦手意識の軽減や「英語嫌い」の抑制に貢献するのではないか。

(2)目的: 年間を通じて Small Talk に重点を置いた指導を行っている A 小学校では、全国平均・県平均と比較し、英語嫌いが相対的に少ない。そこで本研究は、A 小学校を事例とし、児童の英語学習に対する前向きな姿勢(異文化への関心を含む)がいかにして育まれているのか、その内実を明らかにする。特に、状況の背景を探り、英語嫌いを創出しないための教育的要素を実践的に検討する。

## 4. 調査概要

(1) 調査対象・期間と手続き:中規模校である公立 A 小学校の 6 年生児童 4 クラス(115 名)を対象としている。調査期間は 2024 年度(2024 年 4 月～2025 年 3 月)までの1年間である。調査協力校(A 校)は、3 年生から 6 年生まで外国語専科教員(JTE)と ALT(アメリカ合衆国出身)が TT で授業を担当している(2021～2024 年度)。前年度(2023 年度)より、筆者との連携を開始し、Small Talk に重点を置いた言語活動の充実化を図ってきた。A 校からは許可を得て、客観的立場を維持しながら非参与観察を継続的に実施し、教師の指導方法や学習者の様子等に関する資料を収集した。また、毎月1～2 度のペースで授業後の研究協議を蓄積した。

(2) 方法:本調査は、令和 6(2024)年度に 1 年間にわたる授業観察(フィールドノート・授業記録)に加えて、Google フォームを用いて児童へのアンケート調査を実施し、7 月・12 月・3 月の計 3 回にわたりデータを収集した。授業観察後の振り返りや協議の他に、アンケート結果を踏まえたうえで、JTE へのインタビューを3回(2025 年 1・2・4 月), ALT へのインタビューを 2 回(1・2 月)実施し、Small Talk への認識や指導法、児童の学習に対する姿勢等に関する解釈や見解を得た。

## 5. 結果と考察

(1) アンケート結果:学習が進行し内容が難化しても、児童の理解度は年間 95%前後を維持し、英語が好きになる児童の割合が高水準で維持されていた。中学入学直前(3月)においても、英語が「ややきらいになった」は 115 名中 4 名(3.5%)にとどまっている。また、「先生たちの Small Talk(英語)がわかるようになってきた」等に証されるように、成長の実感が得られていることも明らかになった。

(2) 授業の特徴:パターン化しないユニークな Small Talk と変化に富む授業展開が特徴的である。ALT との TT による Small Talk を毎時間の授業で複数回実施し、導入、言語活動前のデモンストレーションや中間指導等、児童が自然に英語表現に親しめる環境を構築している。また、授業者は Classroom English を中心に、具体物やジェスチャー等を用いた平易な英語で展開することで日本語使用を抑え、児童が目的・場面・状況から推測する力を養成している。指導形態は一斉と個別、協働的学習を適切に組合せることで、個のニーズに対応した指導を実現している。さらに、タブレットやデジタル教科書を部分的・効果的に活用することで、学習の視覚化や双方向的な学習体験を提供し、児童の興味関心を引き出す工夫が施されている。児童のペアやグループでの言語活動、パフォーマンス等の機会が豊富に用意され、コミュニケーション活動には JTE・ALT も積極的に関与し、肯定的フィードバックを与えている。また、異文化・国際理解の視点を摂取した授業設計も注目される。

(2) インタビューより:「教科書に沿った決まったやり取りだけではコミュニケーションが生まれにくい。Small Talk を充実させることによって、児童の言語活動が豊かになる。そして(教師が)フィードバックがしやすくなる。フィードバックを与えると子どもたちは安心感を得て自信につながる。その結果、苦手意識が減るのではないか。」(JTE)／「教科書だけだとつまらないので、自分たちが楽しい Small Talk を常に考えて実践している。そうすれば子どもたちも楽しいと感じ、いい結果が生まれる。」(ALT)

## 6. 謝辞

A 校のご協力に深謝申し上げる。なお、本研究は JSPS 科研費 23K02380 の助成を受けている。

## 7. 引用文献(資料)

朝日新聞 EduA (2023)「英語好きの小学生が減少,中学生は成績が二極化の傾向その原因は？」 https://www.asahi.com/edua/article/14808736?msockid=30791e9978ba6f8510cb0d6779b56eff

国立教育政策研究所・教育課程研究センター(2024)「全国学力・学習状況調査」 https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html

東洋経済(2025) education × ICT「education 特集」 https://toyokeizai.net/articles/-/854760

ベネッセ教育総合研究所(2023)『小中高校の学習指導に関する調査 2023 ダイジェスト版』 https://benesse.jp/berd/up_images/research/shido2023_all_.pdf

文部科学省・国立教育政策研究所(2024)『令和6年度全国学力・学習状況調査報告書・調査結果資料』 https://www.nier.go.jp/24chousakekkahoukoku/index.html

# YouTubeのコメントを題材とした活動が与える高校生のモチベーション・エンゲージメントへの効果

山口 青（東京学芸大学大学院生）

キーワード:動機づけ，教材・カリキュラム，SNS 教材の活用

## 1. 研究背景

英語力を実用レベルにまで到達させるには、学校での授業時間だけでは十分でなく、生徒が自発的に英語を学習することが必要である。本発表者は映画やオンライン動画、英語で書かれたSNSの投稿などを読み、楽しみながらインプット量を確保してきた。このような筆者の経験から、多くの日本人学習者、特に学生が考えるように英語は学校や試験のために勉強する大変なものでなく、楽しみながら学習できるものであると言える。

村野井(2006)は、第二言語習得を促すインプットの条件として、①理解可能性、②関連性、③真正性、④音声と文字のインプットの4つを挙げている。また、Dörnyei & Csizér (1998)は、「外国語学習者を動機づける 10 か条」として、「授業を学習者の関心を引くようなものにすること」、「学習プロセスの個人化を図ること」 (廣森、2023、p. 111)を挙げている。このように様々な分野において、学習者にとっての教材の身近さが学習者にとって好影響を与えることが言われている。

## 2. 研究目的・リサーチクエスチョン

自発的な学習を促進するため、YouTube のコメント欄を使った活動が学習者のモチベーション、これに類似する概念であるエンゲージメントにどのような影響を与えるかを明らかにすることを目的とし、以下のリサーチクエスチョンを設定した。

RQ1： YouTube のコメントを題材とした活動について生徒はどう思うのか？

RQ2： YouTube のコメントを題材とした活動は生徒のモチベーションを向上させるのか？

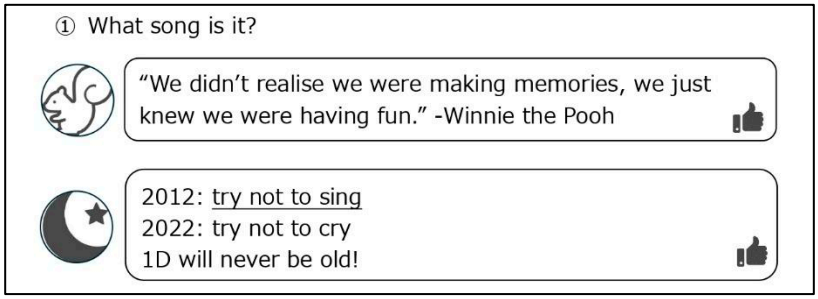
RQ3： YouTube のコメントを題材とした活動は生徒のエンゲージメントを向上させるのか？

なお、モチベーションの項目では参加者の気持ち(「～したいと思う」)に焦点を当て、エンゲージメントの項目では実際の参加者の行動(「～した」)ということに焦点を当てた。

## 3. 調査方法

参加者は、公立高校1年生3クラスに在籍する79名である。活動を始める前に参加者がどれだけSNS の投稿や動画サイトへの英語で書かれたコメントを読んでいるかを把握するために事前アンケートを実施した。活動は、担当した4時間分の授業において、各授業内で10~20分程度時間を取り、①コメントを見て何の曲について書かれたものかを当てるクイズ、②クイズで扱われた英語表現の解説、③生徒によるクイズ作成、④自身の好きな曲についてコメントを書く、の4種類行った。その後、5件法・記述式を併用した事後アンケートを実施し、5 件法の結果から参加者全体の傾向を、記述回答のテキストマイニングから活動の有用な点と問題点を考察した。

図 1. 活動①で使用したワークシートの一部



また、RQ3 については、事前アンケートと事後アンケートを比較し、SNS 等を通して英語のインプットを増やす生徒が増えたかを検証した。さらに、④の活動で実際に書かれたコメントをテキストマイニングし、よく使われる表現や書かれた文の数を検証した。

## 4. 結果

RQ1 (YouTube のコメントを題材とした活動について生徒はどう思うのか？)に関しては、どの活動も参加者に概ね好評であった。理由としては、クイズのようなゲーム感覚で楽しめる活動は生徒にとって新しく、興味を引いたこと、音楽を題材とした YouTube コメントを用いたため、身近さを感じ活動を楽しめたことが挙げられた。しかし、インターネット上でのやりとりであるため、スラングなどが多用されていることによる英語表現の難しさや、音楽という個人によって興味が大きく異なるものを対象にしていたためにペア活動で気まずさを感じさせてしまったことが問題点として上がった。また、③の活動を行う際に、参加者が日本の高校生で、彼らの好きな曲が主に日本語の曲であったために英語のコメントを探すのが困難だったことも問題となった。

RQ2 (YouTube のコメントを題材とした活動は生徒のモチベーションを向上させるのか？)において、SNS 等を通じて英語を読むことに関しては「読んでみたくなった」といったポジティブな回答が多く見られた一方で、SNS に英語で書き込んでみることに関しては賛否が分かれる結果となった。ポジティブな感想をもった参加者は、「海外の人とコミュニケーションをする」ということに興味を持った様子であったのに対し、ネガティブな感想をもった参加者は、「拙い英語で書いたことで誤解されるのが怖い」といった、自分の英語に自信を持てていないことや、そもそも日本語でもあまり SNS に投稿しない、といったことが原因であることが明らかになった。

RQ3 (YouTube のコメントを題材とした活動は生徒のエンゲージメントを向上させるのか？)について、授業中におけるエンゲージメントは観察された。生徒によって書かれたコメントでは、文法的なミスが見られるものもあったが、“This song makes me...”といった慣用表現や、コメントを解説する回で取り上げた表現が多く使われ、生徒同士がお互いにコメントを送り合う様子が見られた。授業外におけるエンゲージメントは、RQ2 と同様、学校外で実際に英語で書かれた SNS の投稿やインターネット記事を読む生徒が見られた一方で、実際に英語で何か書き込んでみた生徒は非常に少なかった。しかし、事前アンケートにおいて、英語で書かれた SNS 投稿などを「あまり読まない」、「全く読まない」と答えた生徒が授業外に読んだという回答があり、エンゲージメントの向上に好影響があったと考えられる。

## 5. 考察

YouTube のコメントを題材にした活動は、活動の新規性や、題材の身近さが生徒のモチベーション・エンゲージメントに好影響を与えることが改めて検証された。

しかし、活動直後には一時的な効果が見られたものの、これらは共に変わりやすい概念であり、ただ向上させるだけでなく、維持することが重要である。そのため、生徒の変化を観察するためにより長期的な実験を行い、モチベーション・エンゲージメントが維持されたかを検証する必要がある。更に、本活動はモチベーション・エンゲージメントを向上させることのみを目的としたため、生徒の英語力への影響までは考慮しなかった。そのため、本実験で行った活動の更なる有用性を明らかにするために、英語力のどの部分に良い影響を与えるかを追加で検証する必要がある。

ただ、このような活動実践が、日本人英語学習者がもつ「英語の学習はつまらないもの」という認識を変容させ、新たな学習方法に気づきを与えることでより自発的に学習するようになることが見込まれるという点で、生徒の英語力向上に貢献するものであると考える。

## 6. 引用文献

廣森友人 (2023).『改訂版 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』大修館書店.

村野井仁 (2006).『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research, 2*(3), 203-229.

# AI活用型英語授業への挑戦
## ―学習の動機づけと表現力の質的変化について―

小林 英治（仙台高等専門学校）

キーワード:AI, 戦略的なプロンプト, 英語学習の動機付け

### 1．はじめに

VUCA と急速なグローバル社会の進展に伴い、英語学習者には社会で生き抜く力と対話的で深く学ぶことが一層求められている。一方で、日本では英語学習に対して苦手意識を持つ学習者がまだ多くいる。対話的な深い学びを促進するために、発表者は授業でコの字型の机配置、dictogloss、知識構成型ジグソー法などを取り入れ学習者の表現力の改善を図ってきたが、しばしば学習者の語彙力・文法力不足が妨げとなり、学習者の学習意欲の維持に苦慮してきた。

GIGA スクール構想と令和の日本型学校教育により、学習者個々にタブレット端末が貸与され、教室の WIFI 環境設備が急速に進んだ。しかし、その一方で端末を活用した教授法にはまだ多くの研究余地が残っている。学習者は語彙が分からない時、タブレットを使用しながら安易に検索欄に日本語を入力するが、検索結果はしばしば文脈・状況とは場違いの表現や、学習者のニーズに合わない文法情報を提供することがある。新しい学習用端末を手にしてそれをどのように活用すればいいかについては教師の指導に大きく委ねられている。

近年の ChatGPT や Gemini 等の生成 AI の発達・普及に伴い、学習者は AI に適切なプロンプトを入れれば個々の学びに必要な情報の多くを得られるようになった。本研究では AI のプロンプト研究と学習者の動機付けを中心に見据え、学習者がAIを活用して、どのようなプロントを入力すれば、意欲的に英語の表現活動を活発化し、表現の生産性（productivity）を上げることができるかを考え、その必要性を検討・展開するべく以下の Research Questions を立てた。

Question 1:「言語活動で AI を活用すれば英語学習者の学習の動機は強化されるか。」

Question 2:「AI 活用の授業で英語の productivity は高まるか。」

### 2．本研究の背景と目的（先行研究）

本研究の目的は、教育現場でAI活用型英語授業で使用できるプロンプトを検討し、学習者の学習意欲を高め, 英語の表現活動に勢いを与えることにある。文部科学省(2025)は、「AIの活用による英語教育強化事業」に向けて、全国でAIを英語の授業等で活用する約300校のモデル校を指定し、さらに約12,00名のAI活用リーダーを選出し、AI活用の英語授業を本格的に展開しようとしている。しかし、同省で公開する実践例ではその具体的な方策は明示されていない。

中村(2022)は, 教育への AI 導入に関して過疎地での ALT の均等配置の困難さに対処するために小学校に AI を導入し児童の英語学習意欲を喚起した。この実践では、AI を内蔵したアバターが児童に好感度の高い学習ツールとして受け入れられたが、教員間では否定的であったとあり、AI 教育推進の課題の一端を提示している。

吉田（2025）によれば、AI を活用した英作文学習では、学習者が語彙力・文法力を強化し, AI がクリエイティブなアイデア創出に貢献した。三戸(2024)もまた生成 AI が学習者の思考プロセスや表現意欲形成に効果があり、教育的有効性を認めている。一方で, 両者とも AI 活用の授業でプロンプトの検討とその結果には言及していない。藤原(2023)は、ChatGPT のプロンプトにワード数を指定して英文を生成させたところ、生成された英文は制限された字数を超えるものだった。生成 AI はまだ万能ではない。AI 活用型授業では、著作権や個人情報管理に関して懸念される一方で、戦略的にプロンプトを分類し使用すれば、大きな学習効果が期待できる。

AI活用英語授業は国からのトップダウン式で展開しつつある。学校教員が納得するのは、上記の様な不安解消後、学習者の学習意欲の高まりとAI活用で得られる深い学びの実現が教室で具現される時である。そうすれば。AI活用の授業は大きなうねりを生みボトムアップ式に広まると思われる。

## 3. 研究の方法・手順

高校 2 年生（高等専門学校生）(n=23)を対象者に、授業で以下のテーマで発話原稿を作るように指示した。テーマは,「あなたの本年度の抱負を 5 行程度（4 行以上, 6 行以内）の英語で書きなさい。」 手順）1 辞書を使用しないで配布用紙の作文記入欄に下書きをする(pre task)ように指示する。→下書きができたら, QR コードから Microsoft Form にアクセスして下書きしたものを入力する。→Google 翻訳が作った英語の作文と各自の下書きと比較し, 気付いたことを Forms に入力する。→Gemini に各自が考えたプロンプトを入力し, 同様のテーマで作文を生成させる。→各自の下書き, Google 翻訳と更に比較し, 相違点を Forms に入力する。→グループで情報を共有し, Gemini に次にどのようなプロンプトを入力するか作戦を練る。→再度, Gemini に作文を生成させる。→再度, グループで情報を共有し, 多様な場面設定をしながら, 生成された英文の構造や使用語彙などを確認する。→様々なインプットを経た後, もう一度, 同じテーマで, 作文を書いてみる。(post task)

この研究で Google 翻訳を使用したのは、田中、他（2023）のとおり、教室では Google 翻訳を使用する生徒が圧倒的に多いからであため本研究のデータに汎用性を与えることができるためである。加えて、使用する AI は ChatGPT も選択肢の候補とはなるが、Google 翻訳と Google に関連した Gemini を使用して、ツール間の比較をすることがより意義があると考えたからである。

## 4. 結果（抜粋）と（考察）

AI活用型英語授業を通して学生は英語の表現活動に対する不安感等が緩わらいでいる。英語の productivity にも改善がみられる。これは学生が「AI に人間らしさがあった」と言っており、人間が対話をするように多様な情報を提供したため好ましい形の input 活動になったからだと考えられる。生産した英文に関しても、AI は語彙と文構造に対して複数の提案をしている。Prompt の負の効果としては、学生が自己の英語の力からかけ離れていない英語の文体を要求したとき、AI は気を利かせすぎて、口語的な語数の多い文を提示した。情報社会で生きる学生にとって AI 活用授業で学習が動機づけられていることが学習時間の増加から見て取れる AI とうまく向き合うために今後も教室で prompt の事例を多く収集していく必要がある。

図 1 AI 活用型英語授業の前後の学生の変容

| | AI 活用型英語授業前 | AI 活用型授業後 |
|---|---|---|
| 英作文への感情 | 憂鬱 20,不安 8, 焦り,3 難解 2, 嫌悪 1 | 楽に 16, 安堵 5, やる気↑1, AI の意義↑1, 変化なし 1 |
| 英文の生産性（量）使用語数 | 平均 43, Max 73, Min. 14 | 平均 49.3. Max98, Min.13 |
| 英文の質の向上（抜粋） | 学生 A：I want to go next class. I have red point of exam. | 学生A：I want to move on to the next grade. Even if I got a failing grade, I still want to advance. |
| ＋の効果があった prompt | 学生 B：「以下の文を英文の基本的なルールにしたがって高校生でも理解出来る程度で綺麗にしてください。なお、本文以外の文についての分析、解説は全て日本語で行ってください」：ニュアンスの違いも教えてくれる。また、**翻訳の解説もある**。 | |
| －の効果があった prompt | 学生 C：「学生らしい文章」：口語的で**語数の多すぎる文**に。 | |
| 家庭での復習の時間（平均） | 34 min. | 39 min. |

## 5. 引用文献


田中真由美・佐々木顕彦・川西慧・Kevin Bartlet (2023).「英語学習のためのAIツール使用に関するアンケート調査 – 自己、他者、AIとの対話による英語リテラシー教育プログラム実施にむけて - 」『全国英語教育学会香川研究大会 - 予稿集 -』, 88-89.

中村典生 (2022)「小学校英語教育におけるAIとの共存を目指したアバターの開発と教育現場への導入」『2022年度科研研究成果報告書』

藤原隆史 (2023).「ChatGPTによる英文エッセーの特徴と教育への示唆 – コーパス言語学の手法を用いた英語母語話者との比較 - 」『全国英語教育学会香川研究大会 - 予稿集 -』, 90-91.

三戸康世 (2024).『大学英語教育における生成AIの教育的効果・活用に関する調査研究」KAKEN（研究活動スタート支援）

文部科学省(2025).「AIの活用による英語教育強化事業」
https://www.mext.go.jp/content/20250207-mxt_kyoiku01-000039753_1.pdf

文部科学省.「指定校実践事例・動画」https://leadingdxschool.mext.go.jp/achieve/ai/

吉田信介 (2025).「生成AI活用による「気づき」を重視したライティング指導」『関西大学高等教育研究』第16号 81-84

# 英語授業を変える学びの仕掛け
## ―AL 実践と学生の視点から―

大崎 美佳(広島女学院大学)

キーワード:アクティブラーニング，第二言語習得，学習者の視点

### 1．はじめに

「アクティブラーニング」とは、中央教育審議会(2012)によれば、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称である。学修者が高いモチベーションを持って主体的に学びに取り組み、自ら調査・探求を行い、さらにグループディスカッションなどを通して他者と協働・相互作用することによって、より深い学びへとつながる点が、アクティブラーニングの大きな特徴である。また、グループワークやプレゼンテーションなど、学びの過程において認知的アウトプットを伴う活動が重視されることもその特性の一つといえる。

アクティブラーニング型授業は英語教育にどのような変化をもたらすのか。本研究では、主に二つの大学英語授業における実践を通して、活動の種類が学生の学習動機や認知的成長にどう作用するのかを探り、今後のより効果的な教授法への示唆に活かすことを目的とする。

### 2．英語授業における実践

近年、大学でもアクティブラーニングの教育法が浸透しつつあるが、アクティブラーニングといっても様々な教育活動があり、教員や授業内容によっても多種多様である。授業活動内容に対し、学生がどのような反応を示すのか、学生が「効果的」だと捉える学習活動の特性について、リアクションペーパーと質問調査から分析し、学生の内省的視点を交えて考察を深めたい。

(1) 国際英語研究(第二言語習得)
- ・日本語教育と英語教育の二つの外国語教育からの考察
- ・グループディスカッションとクラスディスカッション
- ・リアクションペーパーから見える学生個々の学び、興味、新たな気づきの共有
- ・アウトプットとしてのグループ協働プレゼンテーション
- ・相互評価と自己評価による振り返り

日本語教育では、学生が英語圏の学生役をすることで、日本語を外国語として学ぶ学習者の思いや感じ方を体験し、その上で語学教育に欠かせない文化的側面の学びの重要性を理解する。また、母語である日本語を客観的に見ること、そして自身の英語学習経験を振り返ることから、第二言語教育の概念と英語学修者としての英語習得法について考察し、母語教育の視点とも対比させながら多面的に理解を深めていく。

学びのアウトプット活動においてはグループ協働で、外国語としての日本語と英語、両言語の効果的な授業活動を計画、リサーチ、準備、発表を行う。さらに相互評価と自己評価による振り返りを通して、次のステップに繋げていく。

(2) 英語音声学
- ・日英言語比較による各ユニットの学び(知識のインプット)
- ・実際の発音体験による発音器官の使い方や音の違い等の体感
- ・アウトプットとしての母音と子音のインストラクション
- ・歌、映画、絵本などを使った実践練習
- ・相互評価と自己評価による振り返り

専門用語を含めた学問知識を頭で理解するだけの学びではなく、知識のインプットと同時に、自分で音を作り出して体感した上で、専門用語の意味と発音方法・発音器官について、「なるほど」と体で理解して身につける工夫を学びに取り入れるようにしている。基礎知識を授業で学び、その知識を使って母音や子音の発音について一つずつ詳しく調べ、分かりやすくクラスメイトに教えることで、さらに学修内容の理解を深める。また、歌や映画、絵本などの生きた教材を学生自身で選び、それを使った実践練習を取り入れることで、やる気を高め、学びへの動機づけを行っている。

## 3. 結果と考察

(1) 国際英語研究（第二言語習得）

日本では、第二言語習得論という外国語学習方法については、一般的に英語教育を中心に理論を学ぶ内容となっている。そして、これまでの日本における英語教育では、ほとんど言語のみに焦点を当て、文化的側面はあまり触れられてこなかった。しかし、授業を通して、日本語母語話者である学習者が、既知の文化的背景が深く関わっている日本語を外国語として客観的な視点から捉えたとき、第二言語習得について新たな発見と深い理解が得られることがわかった。

特に、実践的な学習内容と言語の学びに合わせて文化的側面の学びを導入する必要性に気づき、そこから生まれる学習者のモチベーションの向上と学びの関連性を実感し、第二言語習得における効果的な教授法の工夫やアイデアを育むことができた。

(2) 英語音声学

英語音声学の基本学習項目を学ぶ際に、日本語と英語の両言語を比較することで、その学習内容を理解しやすくなるとともに、英語音声と日本語音声の違いや、日本語とは違う英語の発音のコツを掴むことができる。また、実際に発音してみることによって、頭で理解する知識を体で理解し納得することができる。さらに、基本的な知識をもとに、学習者が個々に母音と子音の発音の仕方について調べ、模擬授業形式でクラスメイトに教え合うことで、学習内容をより深く理解し知識が身につくという効果が質問調査から見とれた。

二つの授業で行われたグループワーク、模擬授業、プレゼンテーションなどのアクティブラーニングに対する学生の意見は次のようなものであった。「授業で学んだことをアウトプットすることで、効率的に復習できた」「扱うテーマや議題について、多角的な視点から考えを深められた」「自分にはないアイデアに出会い、新たな発見や自分自身の改善点にも気づくきっかけになった」「受け身の授業ではなく、自分たちも参加することで成り立つ授業だったので、より集中して授業に臨むことができた」結果として、ほとんどの学生がポジティブな効果を実感したことがわかる。

## 4. 今後の課題

アクティブラーニング型授業活動が、学習者の理解力やモチベーションを高め、より深い学びと効果的な学修に繋がることが、質問調査、リアクションペーパー、授業参加態度などから、ある程度明らかになった。さらに詳しく検証し明確な分析結果を提示するためには、細やかな統計処理を行う必要がある。また、アクティブラーニング型授業活動は、授業内容や目的により計画されるため、今回検証した二つの授業以外にも研究対象授業を広げ、データ分析を行うことで、より効果的な教授法の構築を目指したい。

## 5. 引用文献

文部科学省中央教育審議会 (2012).「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～障害学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」 p.37
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf (2025 年 4 月 6 日閲覧)

# Self-Determination Theory as a Framework for Developing Linguistic Confidence

LEIS Adrian（Tohoku Gakuin University）

Keywords: Language Learning Motivation, Self-confidence, Self-determination Theory

## 1. Introduction

Creating classroom environments that foster interest in the target language and build students' self-confidence in using it is a central focus of motivation research (e.g., Dörnyei & Csizér, 1998). However, there remains a lack of research specifically examining the relationship between students' motivation and their self-perceived language proficiency. This study seeks to address that gap by exploring the relationships among components of Self-Determination Theory (SDT; Deci & Ryan, 1985) and university students' linguistic self-confidence.

## 2. Literature Review

Self-Determination Theory (SDT), developed by Deci and Ryan (1985), explains human motivation in terms of fulfilling three basic psychological needs: autonomy, competence, and relatedness. When these needs are satisfied, learners are more likely to develop intrinsic motivation, leading to greater engagement and persistence. In language education, SDT has become a widely used framework for understanding how to create motivating classroom environments.

One key outcome of a supportive motivational climate is the development of linguistic self-confidence—a learner's belief in their ability to use the target language effectively. Research suggests that students who feel autonomous, competent, and socially connected are more likely to participate actively and take the risks necessary for language development.

This study aimed to investigate how each language skill (i.e., speaking, listening, reading, and writing) relates to components of SDT. By identifying these relationships, I hope to inform SDT-informed teaching strategies that promote both language proficiency and learners' confidence in using the target language.

## 3. The Study

This study addressed the research question: Is there a strong positive correlation between linguistic self-confidence and intrinsic motivation? Participants were 177 non-English-major students at a Japanese university ($M_{age}$ = 18.56; $SD$ = 0.69).

A questionnaire was used, including four items on linguistic self-confidence for each of the four language skills (e.g., "How good is your speaking proficiency?"), and 12 items from the SDT questionnaire developed by Oga-Baldwin and Nakata (2017). SPSS Version 29 was used to conduct correlation analyses between students' self-confidence in each skill and the four motivational components of SDT.

A one-way analysis of variance revealed a significant difference in confidence levels across the four skills: $F(3, 704) = 20.16$, $p < .001$. Confidence was highest for reading ($M$ = 2.76, $SD$ = 0.95), followed by listening ($M$ = 2.39, $SD$ = 1.03), writing ($M$ = 2.32, $SD$ = 0.99), and speaking ($M$ = 1.95, $SD$ = 0.95). Post hoc Tukey tests showed significant differences between speaking and all other skills (listening: $p < .001$; reading: $p < .001$; writing: $p = .003$), as well as between listening and reading ($p = .002$) and between reading and writing ($p < .001$).

The SDT scales demonstrated good internal consistency: intrinsic motivation (α = .923), identified

regulation (α = .839), introjected regulation (α = .884), and external regulation (α = .874).

Correlational analysis (see Table 1) revealed that as motivation shifts away from intrinsic motivation, correlations with linguistic self-confidence weaken. Notably, small and negative correlations were observed between external regulation (i.e., studying for external rewards or to avoid punishment) and confidence in all language skills. These findings suggest that higher intrinsic motivation is associated with greater linguistic self-confidence.

**Table 1**

*Correlations Between SDT Categories and Linguistic Self-Confidence*

| | Intrinsic | Identified | Introjected | External | Speaking | Listening | Reading | Writing |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Intrinsic | 1 | | | | | | | |
| Identified | .654** | 1 | | | | | | |
| Introjected | .240** | .259** | 1 | | | | | |
| External | –.419** | –.269** | –.429** | 1 | | | | |
| Speaking | .291** | .245** | .131 | –.093 | 1 | | | |
| Listening | .267** | .216** | .051 | –.122 | .618** | 1 | | |
| Reading | .222** | .107 | .124 | –.090 | .536** | .582** | 1 | |
| Writing | .268** | .154* | .109 | –.142 | .540** | .412** | .565** | 1 |

*$p < .05$, **$p < .01$

It is important to note that these findings do not clarify causality—that is, whether increased self-confidence leads to stronger intrinsic motivation or vice versa. However, the results point to several pedagogical implications. Language instructors could consider aiming to enhance students' intrinsic motivation by fostering autonomy, incorporating meaningful tasks, and reducing teacher talk time in order to increase the amount their students speak. At the same time, efforts to build linguistic self-confidence could include focusing on personal progress rather than peer comparison, using praise informed by growth mindset principles, and applying the flipped learning model to their classes.

## 4. Acknowledgments

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant-in-Aid for Scientific Research (C) No. 23K00719.

## 5. References

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, *19*(2), 109–134. https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language teaching research*, *2*(3), 203–229. https://doi.org/10.1191/136216898668159830

Oga-Baldwin, W. Q., & Nakata, Y. (2017). Engagement, gender, and motivation: A predictive model for Japanese young language learners. *System*, *65*, 151–163. https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.011

# 日本における英語教師の動機づけ
## ―システマティックレビュー―

廣森　友人(明治大学)・樫村　祐志(明治大学大学院生)・中村　姫奈子(明治大学大学院生)・
神野　皓大(明治大学大学院生)・奥貫　明子(明治大学大学院生)・朝岡　里紗(明治大学大学院生)・
小金丸　倫隆(玉川大学)

キーワード:英語教師, 動機づけ, システマティックレビュー

### 1. はじめに

第二言語習得研究において、動機づけは最も幅広く研究されてきた概念の一つである。しかしながら、その主たる焦点は一貫して「学習者」に置かれてきた傾向が強く、学習者の動機づけに対して決定的な影響力を有する「教師」に着目した研究は、相対的に限られている(Haukås, 2024)。また、近年の日本国内における教育現場の現状を鑑みると、教師の精神的負担の増大や離職率の上昇が深刻化しており、教職の魅力低下が喫緊の課題となっている(中央教育審議会, 2024)。とりわけ、英語教師は他教科には見られない特有のストレス(例:教師自身の英語運用能力など)に直面しやすく、心理的に負の影響を受けやすい(Wieczorek, 2016)。こうした状況は、英語教師の動機づけに関する研究への必要性を一層強く裏付けるものである。実際、海外では言語教師の動機づけに関する関心は高まりを見せ、言語教師に関する動機づけ研究のシステマティックレビュー(Lamb & Sahakyan, 2024)も行われている。その一方で、日本国内では英語教師の動機づけ研究に関して、体系的に整理されたレビューは未だ存在しない。以上を踏まえ、本研究では、国内における英語教師の動機づけ研究のシステマティックレビューを行い、これまでに得られた成果と課題、ならびに理論的、方法論的、実践的示唆を包括的に提示することを試みる。

### 2. 研究方法

(1)検索および選定基準

本研究では、日本国内で発表された英語教師の動機づけに関する研究を対象に、体系的な文献検索を行った。キーワードとして「英語」「教師」「動機づけ」に相当する日本語・英語を用い、CiNii、J-STAGE、NDL、IRDB などの主要データベースを検索した。選定基準は以下の通りである:(a)日本国内の媒体で発表された研究、(b)英語教師の動機づけに焦点を当てている、(c)実証研究に加えて、理論的・実践的研究も含む、(d)論文の質に関する制限を設けない。これらの基準に基づいた結果、合計 35 本の研究論文を分析対象として選定した。

(2)コーディング

コーディングには、Hiromori et al.(2024)および Lamb and Sahakyan(2024)を参考にし、以下の観点から各研究を整理した:(a)書誌情報(著者名、出版年、媒体種別、誌名)、(b)調査対象(校種、サンプルサイズ、指導経験など)、(c)研究デザイン(研究アプローチ、データ収集方法、分析手法など)、(d)理論的枠組み(例:自己決定理論、L2 動機づけ自己システムなど)、(e)研究の目的と焦点(英語教師を志す動機づけ、現職英語教師動機づけに影響する要因、専門性を高める動機づけ、その他)。すべての論文は 2 名の著者が独立してコーディングを行い、不一致は協議により解決した。

(3)分析方法

まず、コーディング結果を集計し、参加者属性、研究方法、理論的枠組みといった観点から日本における研究の傾向(RQ1)を記述統計(頻度・割合)により明らかにした。次に、研究目的に基づく主題別の内容分析(RQ2)を行い、例えば「英語教師を志す動機」などのカテゴリーごとに知見を整理した。最後に、これらの知見の意義を考察し、明らかになった研究上のギャップや今後の課題(RQ3)について検討した。

## 3. 結果と考察

国内では、英語教師動機づけに関する研究は 2008 年以降、平均して年間 2~3 本程度のペースで出版されていた。研究対象の内訳を見ると、小学校教員を対象にした研究は 5 本、中高教員は 29 本、大学教員及び教職志望の大学生は 13 本であった。海外の研究（Lamb & Sahakyan, 2024）では大学教員及び大学生が多いことに対して、国内の英語教師動機づけ研究の対象は中高教員が大半であることが伺える。研究アプローチの観点では、量的手法（23%）、質的手法（36%）、混合法（39%）と多様であり、質的手法と混合法の使用がやや優勢であった。この傾向は、国内の学習者動機づけ研究（Hiromori et al., 2024）とは異なり、海外の教師動機づけ研究（Lamb & Sahakyan, 2024）と一致する。すなわち、同じ「動機づけ」を扱っていても、教師を対象とした研究では質的・混合法的な手法が重視される傾向があることが示唆される。研究目的に関しては、Lamb and Sahakyan（2024）の結果と同様に、「現職英語教師動機づけに影響する要因」を目的とする研究が半数程度（45%）を占め、そのあとに「英語教師を志す動機づけ」（23%）、「専門性を高める動機づけ」（14%）と続いた。援用されていた理論の観点では、自己決定理論が最も多く（19%）、次いで L2 動機づけ自己システム（16%）であったが、半数は理論的枠組みを明示的に報告していなかった（52%）。このことは、国内の英語教師動機づけ研究では、理論的な視点からの検討が限定的であることを示している。

次に、研究目的のカテゴリーごとに明らかにされていること及び課題点について、内容分析により検討した。まず、「英語教師を志す動機づけ」は、内的要因（例：英語が好き、子どもと関わりたい）と外的要因（例：良い教師との出会い、教育実習）によって形成されており、特に教育実習での経験は動機づけに大きな影響を与えていることが明らかになっている。次に、「現職英語教師動機づけに影響する要因」には、個人・環境・社会的要因など多様な要因が関与していることが確認された。特に、学習者による影響は大きく、学習者の肯定的な反応や成長が教師の動機づけ要因となる一方で、動機づけの低い学習者の存在が教師の動機減退要因となりうることも報告されている。最後に、「専門性を高める動機づけ」では、教師による省察が重要な役割を果たしており、学習者・同僚・異文化の背景をもつ教師など、様々な他者からのフィードバックが省察を促し、専門性の向上に寄与していることが示された。「現職英語教師動機づけに影響する要因」を検討した研究が多いことを踏まえると、海外の動向（Lamb & Sahakyan, 2024）と同様に、複雑に関連し合う多様な内的・外的要因がどのように日本の英語教師動機づけに影響を与えうるか明らかにしようとする傾向が伺える。一方で、いずれのカテゴリーにおいても、少人数の教師を対象とした横断的調査が多いため、英語教師動機づけの維持・減衰に関するより深い理解まで至っていないことが、課題として浮き彫りになった。

## 4. 引用文献


中央教育審議会（2024）.『「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（答申）』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/099/mext_00003.html

Haukås, Å. (2024). Understanding the factors supporting language teachers' sustained motivation until retirement. *The Modern Language Journal, 108*(2), 430–445.

Hiromori, T., Okunuki, A., Kashimura, Y., Terao, K., Kamemoto, S., Suzuki, H., Nakamura, H., & Izumisawa, M. (2024). Motivation in English language learning: A systematic review of three major domestic journals over the past 20 years. *ARELE*, *35*, 33–48.

Lamb, M., & Sahakyan, T. (2024). Language teacher motivation: A systematic review. In Z. Tajeddin & T.S.C. Farrell (Eds.), *Handbook of language teacher education: Critical review and research synthesis* (pp. 1–22). Springer.

Wieczorek, A. L. (2016). High inhibitions and low self-esteem as factors contributing to foreign language teacher stress. In D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Eds.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching* (pp. 227–241). Springer.

# 学習指導要領に沿ったやる気測定尺度に関する基礎的研究
## ―認知欲求尺度を参考にして―

柴　希紘(千葉大学大学院生)

キーワード:動機づけ, 評価, 授業改善

### 1. 目的

学習指導要領において、育成が求められるコミュニケーションの資質・能力を着実に育むためには、学習者自身の、学習に対するやる気が重要である。学習者がどのような分野に興味関心があり、どんな内容であるとやる気が出にくくなるのかを授業者が理解することで、担当するクラスの性質や要求に合わせた、「クラス最適な」授業の改善が可能となり、学習者それぞれが持つやる気が引き出しやすくなる。やる気とは、物事を行う意欲のことである。これは学力や体力など明確に測定できる認知能力とは異なり、目に見えず、多くの要因が関係するため、評価が難しい。そのような「非認知能力」を研究するうえで、「認知欲求」はひとつの測定可能な概念であり、やる気にも密接に関係している。認知欲求とは、「努力を要する認知活動に従事し、それを楽しむ内発的傾向」と定義され(Cacioppo & Petty, 1982)、学習者の粘り強さや一生懸命さを測定する尺度である。Cacioppo & Petty (1984)が開発した認知欲求尺度をもとに、神山・藤原(1991)が日本語版認知欲求尺度を開発している。これらをもとに、雲財・中村(2018)は理科に特化した認知欲求尺度の開発を行っている。本研究では、学習者が英語学習においてどの程度やる気を抱いているか、どのような分野にやる気が高く、どのような分野のやる気が低いかを測定するために、英語における認知欲求を「英語の音声や語彙、表現、文法、言葉の働きの知識を生かした他者とのコミュニケーションに自ら取り組み、それらを楽しむ内発的な傾向」と定義し、学習指導要領の資質・能力の三本柱を参考にして、英語科版認知欲求尺度を試作する。

### 2. 方法

(1)質問紙の作成

前項に規定した、英語科版認知欲求を「英語の音声や語彙、表現、文法、言葉の働きの知識を生かした他者とのコミュニケーションに自ら取り組み、それらを楽しむ内発的な傾向」と定義した。この定義をもとに、学習指導要領における資質・能力の三本柱を踏まえ、知識及び技能に係るやる気があるかどうかを問う質問、思考力・判断力・表現力等に係るやる気があるかどうかを問う質問、学びに向かう力、人間性等に係るやる気があるかどうか問う質問の 3 つの下位尺度で構成される計 15 問を作成した。回答は Cacioppo & Petty(1984)を参考に、7 件法(1「全くそうではない」～7「非常にそうである」)で求めた。

(2)調査対象

2025 年 4 月に千葉県内の中学校 2 年生の生徒 117 名に、作成した質問紙を用いて調査を行った。調査は、Google Form を使用し、無記名で実施した。実施に当たっては、「このアンケートは、皆さんの英語学習に対する気持ちや向き合い方を調べるものです。成績には一切関係しませんので、正直に回答しましょう。質問は全部で 15 問です。それぞれの項目について 1(全くそうではない)から 7(非常にそうである)の中から自分に当てはまる数字を選んでください。」と教示し、回答を求めた。

(3)分析の方法

作成した質問紙の Google Form で、質問項目 15 問のうち、同じ質問項目が誤って 2 回提示されていたため、先に提示された項目の回答を分析に用いた。はじめに、7 件法を統計的分析の簡便化のために選択肢 1～7 をそれぞれ 0～6 に得点化した。まず、各項目の平均値、標準偏差、ポリコック相関行列、点双列相関係数を算出した。また、第 1 因子から第 3 因子の固有値と、各項目の因子負荷量、クロンバックの $\alpha$ 係数を検討し、最後に、3 つの下位尺度の相関を算出した。

## 3. 結果

表1　基礎集計の結果

| | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14 | Q15 | M | SD | I_T |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Q1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | 5.62 | 1.29 | 0.71 |
| Q2 | 0.74 | 1 | | | | | | | | | | | | | | 5.11 | 1.6 | 0.81 |
| Q3 | 0.73 | 0.73 | 1 | | | | | | | | | | | | | 5.4 | 1.55 | 0.76 |
| Q4 | 0.72 | 0.64 | 0.67 | 1 | | | | | | | | | | | | 5.65 | 1.46 | 0.72 |
| Q5 | 0.43 | 0.54 | 0.56 | 0.66 | 1 | | | | | | | | | | | 5.24 | 1.68 | 0.65 |
| Q6 | 0.61 | 0.67 | 0.71 | 0.69 | 0.71 | 1 | | | | | | | | | | 5.48 | 1.58 | 0.74 |
| Q7 | 0.6 | 0.58 | 0.58 | 0.59 | 0.77 | 0.65 | 1 | | | | | | | | | 5.2 | 1.65 | 0.71 |
| Q8 | 0.57 | 0.8 | 0.67 | 0.6 | 0.58 | 0.68 | 0.62 | 1 | | | | | | | | 5.11 | 1.75 | 0.79 |
| Q9 | 0.73 | 0.67 | 0.72 | 0.71 | 0.49 | 0.66 | 0.59 | 0.68 | 1 | | | | | | | 5.64 | 1.54 | 0.72 |
| Q10 | 0.75 | 0.7 | 0.76 | 0.72 | 0.55 | 0.62 | 0.61 | 0.67 | 0.82 | 1 | | | | | | 5.69 | 1.42 | 0.78 |
| Q11 | 0.41 | 0.5 | 0.38 | 0.43 | 0.41 | 0.42 | 0.44 | 0.53 | 0.3 | 0.41 | 1 | | | | | 5.87 | 1.42 | 0.47 |
| Q12 | 0.62 | 0.74 | 0.64 | 0.63 | 0.52 | 0.62 | 0.63 | 0.73 | 0.58 | 0.7 | 0.52 | 1 | | | | 5.06 | 1.72 | 0.77 |
| Q13 | 0.66 | 0.81 | 0.59 | 0.63 | 0.57 | 0.65 | 0.67 | 0.81 | 0.63 | 0.7 | 0.58 | 0.85 | 1 | | | 4.9 | 1.76 | 0.81 |
| Q14 | 0.66 | 0.65 | 0.67 | 0.59 | 0.63 | 0.72 | 0.76 | 0.66 | 0.62 | 0.7 | 0.53 | 0.77 | 0.75 | 1 | | 5.32 | 1.57 | 0.78 |
| Q15 | 0.54 | 0.56 | 0.58 | 0.55 | 0.48 | 0.59 | 0.43 | 0.6 | 0.59 | 0.57 | 0.49 | 0.47 | 0.57 | 0.57 | 1 | 5.77 | 1.53 | 0.56 |

一次元性に関して、1 因子解のカテゴリカル因子分析を行った結果、第 1 因子の固有値は 9.76、第 2 因子の固有値は 0.97、第 3 因子の固有値は 0.84 であり、第 2 因子から固有値が落ち込んでいることから、1 因子構造が示唆されたため、妥当性が確認できた。

因子負荷量において、確認的因子分析（CFI）による標準化因子負荷量の値は 0.57-0.90 と十分な水準を満たしており、すべての項目で 1 因子が優勢であることを示している。

また、作成した質問紙の信頼性を確認するためにクロンバックの α 係数を算出した。その結果、全 15 項目におけるクロンバックの α 係数は 0.947 であり、内的一貫性は非常に高い水準であると判断された。

15 項目を、知識及び技能に係るやる気があるかどうかを問う質問、思考力・判断力・表現力等に係るやる気があるかどうかを問う質問、学びに向かう力、人間性等に係るやる気があるかどうか問う質問の 3 つの下位尺度に分けて、仮説的 3 因子モデルの相関を確認した。相関の値は、0.88-0.98 の範囲とかなり強い相関を示しており、すべての組み合わせにおいて強い結びつきを確認できた。

## 4. 考察

参加者の回答を分析した結果、天井効果が認められた。しかし、本研究は学習者の英語学習に関する認知欲求を測定する尺度の開発を検討するものであり、回答の数値が高いことは学習者の認知欲求が高いことを示しており、天井効果を解消するような質問の作成は必要ないと考える。

ポリコック相関と点双列相関分析の結果、それぞれ中～高程度の正の相関を示しており、それぞれの質問同士、および各質問の全体への結びつきが十分であると考えられる。また、因子の固有値も第 1 因子が特出しており、それぞれの因子負荷量も十分であることから、本尺度は 1 つの因子を測定していることが明らかになった。クロンバックα係数の値も 0.8 を上回っており、内的一貫性が確認できた。

仮説的 3 因子モデルの相関がかなり強いことから、本研究においてこの尺度が学習指導要領における資質・能力の三本柱である、知識及び技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力、人間性等のどの資質・能力に係るやる気が高いか、あるいは低いかを明確に識別することはできなかった。この結果は、尺度の項目に問題がある可能性がある一方で、参加者の偏りがあったとも考えられる。本研究の参加者は単一の学校の生徒であり、①入学試験を通過していること、②1 年間同じ授業を受けていること、から資質・能力の 3 本柱に係るやる気が良いバランスで高まっていることも推測できる。今後、多様な学校で異なる経験をした生徒を対象に調査を行うことで、今回開発した尺度の有効性を検討することが必要である。

## 5. 引用文献


雲財寛・中村大輝 (2018).「理科における認知欲求尺度の開発」『科学教育研究』*42*(4), 301–313.

神山貴弥・藤原武弘 (1991).「認知欲求尺度に関する基礎的研究」『社会心理学研究』*6*(3), 184–192.

Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(1), 116–131.

Cacioppo, J. T., & Petty, R. E., & Kao, C. F. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48(3), 306–307.

# 文法学習から「文法運用」へ
## ―ピアフィードバックで高める英語スピーキング力―

天久　大輔（沖縄大学）

キーワード:ピアフィードバック，文法運用能力，スピーキング能力

### 1．はじめに

日本の中学・高校、さらには大学教育においても、英語によるコミュニケーション能力の育成が一貫して重視されており、学習者のアウトプット能力を高める授業が実践されている。しかし、実際には学習した文法知識を自然な会話の中で活用する能力の育成には依然として課題が残されている。Swain (1985) は、学習者が言語習得を進めるためには、理解可能なインプットだけでなく、積極的なアウトプットを通じた気づきと自己修正が不可欠であると指摘している。このような背景を踏まえ、実際の発話場面で文法的に正確かつ流暢に表現できる力を育成するための指導法については、今後も実証的検討が求められる。

Lyster & Ranta (1997) は、コミュニケーション中心の授業においても、言語形式への気づきを促すフィードバックが、学習者の自己修正を支援する上で重要な役割を果たすことを示している。また、ピアフィードバックを通じて学習者が自己修正を促されると言われている (Saito & Akiyama, 2017)。こうした知見を踏まえ、本研究では、学習者同士が互いにフィードバックを行う「構造化ピアフィードバック」に着目し、発話における文法の正確さ (accuracy) とスピーキングの流暢さ (fluency) への影響を検証することで、学習した知識を運用へと転換し、自発的な言語運用能力を育成するための一つの手法として、構造化ピアフィードバックの効果を明らかにすることを目的とする。また、自己修正をすることで、発話に対する自信や意欲がどのように変容するかについても見取っていく。

### 2．方法

対象者は本学に在籍する 1 年次 26 名である。科目は、1 年次の必履修科目として位置づけられている英文法の講義である。10 週間にわたり継続的に実施した授業において、各回の In-Class Writing 活動を土台とした発話タスクと、ペアによる構造化ピアフィードバック活動を組み合わせた。発話タスクでは、日常的な話題や自分の意見を述べるテーマが設定され、参加者は各回のペア活動に取り組んだ。発話後、互いに文法面、語彙選択、表現の自然さに着目してフィードバックを行い、その内容をワークシートに記録してもらった。ワークシートには、指摘事項、改善案、毎回のフィードバックにおける学生の気づきを簡潔にまとめることで、学生間で行われるピアフィードバックを可視化することに努めた。

主なデータ収集は、①事前・事後のスピーキングテスト、②事前・事後の質問紙調査、③英語レベル別に抽出した 6 名への事前・事後の半構造化インタビューの三種類の方法である。

スピーキングテストには、CEFR に準拠した英語スピーキング力測定ツールである PROGOS (自動採点版) を活用し、事前・事後の発話を比較していく。評価は発話の正確性、流暢さ、一貫性といった観点などに基づいて行っていく。

質問紙調査では、「ピアフィードバックを受ける側の意識変容」、「フィードバックを与える側の意識変容」、「文法習得に対する意識変容」、「スピーキングに対する自信の変化」、「スピーキング力向上に対する意識変容」の 5 つの観点を軸に自己評価項目を測定し、学習者の意識の変化を定量的に把握できるようにした。また、自由記述欄を設け、学習者自身の主観的な気づきや感想も収集した。

インタビューは半構造化形式で実施し、ピアフィードバック活動を通じて得た気づきや、スピーキングおよび文法学習へ対する意識変化、自信や意欲の変容について詳しく分析することを目的として質問を行った。得られたデータは回答内容を整理し、意識変容の特徴や傾向を記述的に把握する形で分析を行った。

## 3．結果

学生のワークシートに記された内容からは、発話における文法の正確性への意識や、スピーキング活動への積極的な姿勢の変化が読み取れた。発話に関するコメントには、「伝える英文法を正確に伝えるよう意識した」や「一語や短文での発話から、よりまとまりのある発話を意識するようになった」といった記述もあり、文法の正確さ、発話の長さや一貫性に対する自己認識の変化が伺われた。さらに、ワークシートには、ピアフィードバックの回数を重ねるごとに、「自分の伝え方を見直すようになった」や「相手の表現を参考にした」といった記述も多くなり、学習者が他者との積極的なやり取りを通じて、自らの発話を調整・改善しようとする姿勢が確認された。

スピーキングテストについては、正確性・流暢さ・一貫性等の観点から発話の変化を検証することを視野に入れ、事前テストを終えた段階である。授業期間中に実施されたピアフィードバック活動や学生の記録から、文法的な正確性および発話の流暢さにおいて、多くの学生に改善傾向が観察された。これらの結果を踏まえると、今後実施予定の事後スピーキングテストにおいても同様の改善が見られる可能性が高いと推察される。

質問紙調査では、事前調査においても同様であったが、ピアフィードバックの有効性を感じた学生が多く、スピーキングに対する自信の高まりを報告する回答も複数得られた。また、インタビューの分析からも、「以前よりフィードバックを与えることや話すことに抵抗がなくなった」「相手の意見を聞き、英語でどのように伝えるかを学べた」といった発言が見られ、構造化ピアフィードバックが学習者の言語運用意識と情意面の双方に肯定的な影響を与えている可能性が示された。

## 4．考察

ワークシートに記された学習者の記述からは、構造化ピアフィードバック活動が、発話における文法的な正確性や、スピーキング活動に対する積極的な姿勢の変化を促した可能性が示唆された。特に、自他の表現への気づきや、発話内容を調整しようとする意識の高まりが見られた点は、言語知識の定着のみならず、運用力育成の側面においてもピアフィードバックが有効であることを示している。

本研究では事後スピーキングテストの実施を控えており、現時点ではワークシートや学生の記述から得られた変容に基づく考察であるが、これらから、構造化ピアフィードバック活動が言語パフォーマンスにも一定の影響を及ぼす可能性があると推察される。

また、質問紙調査およびインタビュー結果からは、自己修正力の向上やスピーキングに対する自信、学習意欲の高まりといった情意的側面への肯定的影響も確認された。これらの結果から、構造化ピアフィードバックは、言語知識の修得のみならず、学習者の内発的動機づけや自律的な学習態度の形成にも寄与する可能性があることが示唆される。

今後は、発話内容の質的分析を進めることや、ピアフィードバックが学習者の言語運用能力および内面の成長にどのような影響を与えるかについて、さらに精緻な検証を行っていく必要がある。

## 5．引用文献


Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition, 19*(1), 37-66. https://doi.org/10.1017/S0272263197001034

Saito, K., & Akiyama, Y. (2017). Video-based interaction, negotiation for comprehensibility, and second language speech learning: A longitudinal study. *Language Learning, 67*(1), 43-74. https://doi.org/10.1111/lang.12184

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

# 高校英語教員がもつ connected speech 指導への意識

伊藤 泰子(神田外語大学)・大塚 聖(仙台高等専門学校)

キーワード:connected speech, 高校, 意識

## 1. はじめに

日本語を母語とする英語学習者にとって、英語リスニングを困難とするもののひとつに connected speech の存在が挙げられる。Connected speech とは、話し言葉において音の同化や脱落を伴って発音される現象である。近年 connected speech 指導は着目されつつあるが、現場での実態は明らかにされていない。本研究はアンケート調査を通して、日本語を母語とする高校英語教員が持つ connected speech 指導に対する意識を探ることを目的としている。

## 2. Connected speech 指導に関する先行研究

これまでの研究で、connected speech の指導がリスニング力の向上に効果的であることが報告されているが (執行 & カレイラ, 2014 など)、指導の実態は不明である。Rogerson (2006)では、ESL 教員がもつ connected speech に関する知識およびその指導に対する意識を調査したところ、調査対象となった 45 名の ESL 教員のうち 40 名の教員が connected speech の指導を「行なったことがある」と回答した。一方、connected speech に関する指導を「受けたことがある」と答えたのは 20 名にとどまっており、教員自身が指導を受けていなくても授業で扱えている理由として、教員の大半が英語を母語としていることが考えられる。英語以外の言語を母語とする教員もいたが、ESL の日常生活の中で connected speech に関する知識を身に付けた可能性が高い。

では、教員の多くが英語を母語とせず、さらに日常生活の中でも英語使用の機会が限られている日本のような EFL 環境において、connected speech の指導はどうだろうか。折井 (2015)が中学校教員 32 名を対象に発音指導に関するアンケート調査を行なったところ、connected speech に含まれる連結・脱落・弱形などの音変化指導を頻繁にしている教員が 30%で、時々している教員が約半数であった。この研究で扱われたのは connected speech のごく一部であるため、伊藤 (2024)では、中学・高校教員 5 名と大学教員 4 名に対して connected speech 指導全般に焦点を当てて調査した。その結果、connected speech を明示的に教えた経験のある教師は、生徒も connected speech に興味を示していると回答していたが、そのような教員はすべて大学で教えており、さらに「明示的に教えたことがある」と回答した参加者もすべて大学教員であった。中学・高校と大学とで connected speech 指導に対する向き合い方が違うことが示唆された。そこで本研究では、対象を高校教員にしぼって、同テーマについて探ることを目的とした。

## 3. 調査方法

高校教員 20 名を対象に、Google Form を用いてアンケート調査を行なった。質問項目は、Rogerson (2006)で使われたものを和訳し、さらに本研究の目的に即した質問項目も追加して作成した。

## 4. 結果

まず、英語の話し言葉における connected speech の役割に関する理解について尋ねたところ、「大変よく理解している」を選んだ参加者はおらず、「ある程度理解している」という回答が 15 名で一番多く、続いて「あまりよく理解していない」(4 名)、「まったく理解していない」(1 名)という回答であった。

次に、connected speech は教えるべき重要な項目かどうか尋ねたところ、「とても思う」または「まあまあ思う」と答えた教員が半数以上であり、さらにスピーキングよりもリスニングにおいてその傾向が強かった(表1)。

表1
「connected speech は教えるべき重要な項目だと思いますか？」という質問項目に対する回答

| | 英語リスニングにおいて | 英語スピーキングにおいて |
|---|---|---|
| とても思う | 11 | 6 |
| まあまあ思う | 8 | 10 |
| あまり思わない | 1 | 4 |
| まったく思わない | 0 | 0 |

また、19 名が 1 週間の授業の中で connected speech を「たまに扱う」と回答しており、その扱い方について複数回答可で尋ねたところ、「明示的に教えた」（11 件）、「授業の中で登場したときにふれた」（14 件）、「生徒の発音と関連してふれた」（11 件）、「生徒のリスニングと関連してふれた」（13 件）など幅広かった。一方で、今後の授業では connected speech の扱いを「増やしたい」と回答している教員が 8 名おり、生徒のリスニング力を向上させるためには教える必要があると感じる傾向が見えた。しかし、connected speech 指導に充てるための授業時間の確保が難しい、各勤務校のカリキュラムに組み込まれていない、教える際の教材が十分でないといった課題が見えた。

## 5. 考察と結論

伊藤 (2024) では中高教員と大学教員とで違う傾向が見えたため、本研究では対象を高校教員にしぼって調査を実施したところ、伊藤 (2024)では明示的に教えている回答者は全て大学教員であったが、本研究では対象となった高校教員の約半数が明示的に教えていた。データの再検証を行なったところ、伊藤 (2024)でも本研究でも、明示的に教えている教員全員が英語の話し言葉における connected speech の役割に関して「ある程度理解している」と答えていた。このことから、教員の理解があることが明示的に教えることにつながっていることがうかがえる。また、これらの 2 つの研究では話し言葉における connected speech の役割に関して「大変よく理解している」と答えた参加者は 0 名だったのに対して、Rogerson (2006) では、45 名の ESL 教員のうち 13 名が”very familiar”と回答している。こうした理解度の違いは、教員の母語や、ESL と EFL の環境の違いが影響している可能性が考えられる。Connected speech に対する教員の理解や、授業時間の確保、教材の充実といった課題の見直しが必要であろう。

話し言葉で起こる connected speech は、英語学習者のリスニングに影響を与えるが、日常生活で英語のインプットが限られている EFL の環境では教員自身の connected speech の理解が十分でない傾向があり、そのため授業内でふれる頻度が少なくなったり、扱い方が様々であったりすることが示唆された。本研究は教員の意識を探ることが目的であったが、そもそも教員養成を行う大学・大学院の教職課程ではどのように扱われているのか、2020 年度学習指導要領より必修化された小学校英語教育がその後の生徒の connected speech への慣れにどのように影響しているのかなど、さらなる検証が求められる。

## 6. 引用文献


伊藤泰子 (2024).「**connected speech** 指導に関する **EFL** 教員の意識調査」『言語教育研究』34 号, 1-16.

折井（秋田）麻美子 (2015).「英語音声教員研修の必要性：発音指導に関する中学校教員の意識調査から」『早稲田大学 教育・総合科学学術院 学術研究 (人文科学・社会科学編) 』63 号, 203-222.

執行智子・カレイラ松崎順子 (2014).「大学通信教育課程の英語リスニング授業の実践報告：Connected speech と音読・発表を取り入れて」『東京未来大学研究紀要』7 号, 67-77.

Rogerson, M. (2006). Don’cha know? A survey of ESL teachers’ perspectives on reduced forms instruction. In J. D. Brown & K. Kondo-Brown (Eds.), *Perspectives on Teaching Connected Speech to Second Language Speakers* (pp. 85-97). University of Hawai‘i, National Foreign Language Resource Center.

# 英単語の音節認識能力と発音能力・明瞭性との関係を探る

高山 芳樹（東京学芸大学）

キーワード：音韻認識，発音，明瞭性

## １．はじめに

日本語を母語とする大学生の英語学習者が英単語の音節をどれだけ正確に認識できるか（音節認識能力）、またその能力が発音パフォーマンスや明瞭性(intelligibility)とどのように関連するのかを探るために、JSPS 科学研究費（課題番号 22K00787）の助成により実施した一連の研究（高山, 2023, 2024a, 2024b）を経て、最終年度に実施した調査結果を報告する。

高山（2023, 2024a）の予備実験では、日本語を母語とする非英語専攻の大学生に対して音節数カウントテストを実施し、1～5 音節の英単語の正答率を分析した。その結果、音節数が増えるにつれ正答率が著しく低下する傾向が確認され、特に 3 音節以上では 50%程度以下に下がる傾向が見られた。語頭に子音結合を含む単語では 1 音節語の音節認識に困難を抱えていた。高山(2024a)は英語母語話者にも同じ音節数カウントテストを受けさせたが、97.7%という驚異的に高い音節認識正答率で、英単語の音節数が増えても高い正答率を維持した。

高山(2024b)は英単語の親密度(familiarity)の影響を排除するために Gathercole & Baddeley (1996)の *CNRep* の非現実単語を用いた音節数カウントテストを日本語母語話者と英語母語話者の双方に実施したが、非単語においても両者の間に顕著な差が見られ、日本語母語話者は音節数の多さに影響されやすいことが明らかとなった。

科研費研究の最終年度では音節数カウントテストを受けた日本語母語話者の発音を英語母語話者に評価してもらい、音節認識能力と発音能力・明瞭性の関係を探った。以下、英単語の構成を改良した「新・音節数カウントテスト」による音節認識能力調査(Study 1)と、音節認識能力と発音の正確性・明瞭性の関係を探った調査(Study 2)の結果をそれぞれ報告する。

## ２．音節認識能力調査 (Study 1)

(1) 調査の概要

a. 参加者

筆者が授業担当者としていわゆる一般英語を教えている英語非専攻の大学 1・2 年生 76 名（男性 33 名、女性 43 名）である。

b. 実験材料（新・音節数カウントテスト）

中学校教科書に掲載されている 1～3 音節の英単語 36 語を使用。1 音節語 12 語、2 音節語 12 語、3 音節語 12 語で、各音節数の語は子音結合有り・無しが半数ずつ、対応するカタカナ語の有り・無しが半数ずつとなるような構成とした。つまり 36 語全体で「子音結合有り」18 語、「子音結合無し」18 語で「カタカナ語」18 語、「非カタカナ語」18 語となる。ランダムに並べた 36 語は英語母語話者の大学英語教員に指定された音節数で発音・録音してもらい、単語間に 3 秒間の短いポーズを置いて編集した。

c. 実験手順

通常授業が行われる静穏な環境の教室内で筆者の指示の下、一斉に実施した。参加者は各単語の音声が 2 回連続で再生されるのを教室のスピーカーを通して聞きながら、手元に配布された調査用紙の 1～8 の番号をマルで囲むことで、自身が知覚した音節数を申告した。

(2) 調査の結果

「新・音節数カウントテスト」の平均正答率は68.13%であり、クラスカル・ウォリスの順位和検定の結果（$H(2) = 2.70$, $p = .26$）、異なる音節数間の平均正答率の有意差は確認できなかったが、数値としては 2 音節語の正答率が高く（73.69%）、1 音節語と 3 音節語はやや低めであった（それぞれ約 65%）。この結果は異なる非英語専攻学生を参加者とした高山(2023, 2024a)と同様の傾向である。マン・ホイットニーの U 検定を用いた子音結合の有無による分析では 5%水準で有意差が見られ、効果量も中程度で($U = 92.00$, $p = .027$, $r = .37$)、子音結合を含む語のほうの正答率が低かった。特に 1 音節語においてはこの傾向が顕著であり、子音結合が音節認識を妨げる要因となっている可能性が示唆された。カタカナ語の有無によ

る違いについては統計的に有意差がなく、効果量も非常に小さかった。

## ３．音節認識能力と発音の正確さ・明瞭性の関係を探った研究 (Study 2)

(1) 調査の概要

a. 参加者

Study 1 の参加者 76 名を「新・音節数カウントテスト」の成績に応じて上位群・中位群・下位群の 3 つのグループに分け、中位群を除いた音節認識能力の高い上位群 25 名と音節認識能力の低い下位群 19 名の合計 44 名を Study 2 の参加者とした。

表 1　36 語から成る「新・音節数カウントテスト」の上位群・下位群の平均正答率

| | 平均正答率（標準偏差） | 95%信頼区間 | 最小 | 最大 |
|---|---|---|---|---|
| 上位群(25名) | 83.56 (5.72) | [81.19, 85.92] | 77.78 | 97.22 |
| 下位群(19名) | 45.32 (11.27) | [39.89, 50.75] | 22.22 | 58.33 |

b. 実験材料（発音パフォーマンステスト）

「新・音節数カウントテスト」受験前に各参加者の 36 語の発音を IC レコーダーに録音し、ランダムに並べ替え、各人の音声ファイルへのリンクを Google Forms に貼り付けた。

c. 実験手順

大学教員のイギリス人英語母語話者は、参加者 44 名の音声を Google Forms のリンク先から聞き、「各英単語がいくつの音節数で発音されているか」に焦点を絞って判断をし、1〜8 の番号から 1 つだけ番号を選んだ。このように本研究での「発音パフォーマンステスト」の評価規準は「正しい音節数での発音」（発音成功率）の 1 点に敢えて絞りこみ、音素や強勢の位置の正確さは考慮していない。英語母語話者はさらに、44 名の各人によって発音された 36 の英単語の音節数を選択した直後に各人の発音の明瞭性の評価を 4 件法で行った。

(2) 調査の結果

音節認識能力の上位群と下位群で発音成功率($U = 242.5$, $p = .904$, $r = .02$)・明瞭性($U = 252.5$, $p = .668$, $r = .06$)ともに有意差はなく、効果量も小さかった。音節認識能力と発音成功率の間のピアソン相関係数を算出した結果、$r = .293$, $p = .082$ であり、弱い相関が見られたが有意傾向に留まった。発音成功率と明瞭性には中程度の相関（$r = .535$, $p = .000$）が認められた。上位群、下位群それぞれでも発音成功率と明瞭性の間には中程度の相関があった。

表2　36語の音節認識能力上位群・下位群の平均発音成功率

| | 平均正答率（標準偏差） | 95%信頼区間 | 最小 | 最大 |
|---|---|---|---|---|
| 上位群(25名) | 89.44 (5.32) | [87.25, 91.64] | 69.44 | 94.44 |
| 下位群(19名) | 88.89 (6.07) | [85.96, 91.82] | 75.00 | 97.22 |

表3　36語の音節認識能力上位群・下位群の明瞭性のネイティブ評価

| | 明瞭性（標準偏差） | 95%信頼区間 | 最小 | 最大 |
|---|---|---|---|---|
| 上位群(25名) | 3.28 (0.54) | [3.06, 3.50] | 2 | 4 |
| 下位群(19名) | 3.21 (0.54) | [2.95, 3.47] | 2 | 4 |

## ４．引用文献


高山芳樹 (2023).「音節数カウントテスト改訂版を用いた英単語の音節認識能力調査―日本語を母語とする大学生の場合―」『英學論考』51, 25–50.

高山芳樹 (2024a).「日本語を母語とする大学生と英語母語話者への英単語の音節数カウント実験―「通じにくい発音」の一因を探るためのパイロット・スタディ―」『全国英語教育学会　第 49 回福岡研究大会　発表予稿集』, 56–57.

高山芳樹 (2024b).「CNRep の非単語を用いた音節認識能力調査―日本語を母語とする英語学習者と英語母語話者との比較―」『英學論考』52, 25–44.

Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (1996). *The Children's Test of Nonword Repetition*. Psychological Corporation.

# Communicative Framework for Teaching Pronunciation 再考
## ―統合的な発音指導の枠組みとなりうるか―

磯田　貴道(龍谷大学)・大和　知史(関西大学)・鬼田　崇作(同志社大学)

キーワード:発音指導, 語彙指導, 統合的な指導

### 1. はじめに

発音指導は単独ではなく、他技能の指導と統合的に行われることが望ましいことが指摘されており、Celce-Murcia et al. (2010)の Communicative Framework for Teaching Pronunciation を参考にする実践例もみられる。しかし、この枠組みが意図していることが教育実践の場で必ずしも反映されているとは言えない。そこで、この枠組みの理論的背景を今一度検討することによって、統合的な発音指導に活かすことができるのかを考察する。

### 2. Communicative Framework for Teaching Pronunciation

Communicative Framework for Teaching Pronunciation (Celce-Murcia et al., 2010)は、発音指導をコミュニカティブに行うための枠組みとして提案された(表 1)。この枠組みで重要なのは、(a)ミニマルペアを聞き分けるドリルのような反復練習にとどまらず、発音指導を意味を重視した活動の中でも行うべきと主張している点、ただし、(b)意味を重視した活動を行う前に、Controlled Practice などにも十分時間を割いて段階的に Communicative Practice へ発展させることの必要性を説いている点にある。

表 1　Communicative Framework for Teaching English Pronunciation の概要（大和・磯田, 2023）

| | | |
|---|---|---|
| 導入と意識高揚の段階 | Description and Analysis | ターゲットの音声について解説し意識を高める |
| | Listening Discrimination | ターゲットの音声を聞いて識別ができるようにする |
| 練習の段階 | Controlled Practice | ターゲットの音声に意識を向けつつ、与えられた語句、例文を繰り返す　（例）音読、早口言葉、チャンツなど |
| | Guided Practice | 場面設定や用いることばの大半を与える等の構造化がありつつ、学習者がことばや伝達内容を選択する部分を含む<br>（例）information gap 活動、グループでの文の並べ替え、会話文の一部を作文など |
| | Communicative Practice | 意味の伝達に焦点を当てつつ、音声面にも意識を向ける<br>（例）ロールプレイ、ストーリーテリング、インタビュー、ディベート、問題解決など |

統合的な発音指導に関して、この枠組みに言及して指導例を紹介しているものある (e.g., Sicola & Darcy, 2015)。これらの活動例では確かに意味を重視した活動において発音を練習する方法が紹介されているが、Controlled Practice から Communicative Practice へ段階的に指導する方法には言及がなく、この枠組みが重視する点のうち上記の(b)に関する点を踏まえているとは言い難い。

### 3. 練習の分類

実は Celce-Murcia らは枠組みの理論的背景について何も述べておらず、練習の分類は何に依拠し、なぜこの 3 段階(Controlled Practice、Guided Practice、Communicative Practice)なのか、といった点がはっきりしない。唯一、練習の分類に関しては「発音指導に特化したものではない」(Celce-Murcia, et al., 2010, p. 47)と言及しているのみである。

一般に外国語教育における練習は mechanical, meaningful, communicative の 3 種類に分けられ(Paulston & Bruder, 1976)、コミュニカティブ・アプローチのひとつの形態として受け入れられている

(Richards, 2006)。名称は異なれど、徐々に意味を重視する度合いや自由度を増していくことは、Celce-Murcia et al. (2010)の 3 分類と一致すると考えられる。

この 3 段階で練習を行うという指導形態は、文法や発音など何らかの言語事項を中心にシラバスが構成されている場合に適用しやすい。Celce-Murcia et al. (2010)は、練習の各段階で異なる教材を用意することが前提となっており、発音に特化した授業を想定しているように考えられる。しかしながら、発音指導が統合的に行われるためには、発音シラバスではない授業に発音指導を織り交ぜることが求められる。しかし、そのような状況で、段階を踏んだ発音指導は可能であろうか。

## 4. 語彙を中心とした指導

段階を踏んで発音を指導する場合、用いる教材や活動を設計する上では語彙が重要となる。すなわち、指導の対象となる発音を含んだ語やフレーズを選び、それらが使われる文脈等を踏まえて教材を用意することが求められる。語彙を中心に授業を組み立てるならば、同じ語彙が繰り返し使われるように活動を設計することにより、統合的な発音指導に発展させやすい。

語彙知識は、広さだけでなく深さも重要であり、運用能力を伸ばす上では、語と意味の結びつきだけでなく、他の側面も重要である (Nation, 2013)。深さを育成するためには、同じ語に異なる文脈で出会うことや、意味の想起だけでなく語を入れ替えて使用することなども必要となる (Webb & Nation, 2017)。そのため、四技能を統合した指導など、インプットだけでなくアウトプットの活動も行うことが推奨されている (e.g., Schmitt & Schmitt, 2020; Boers, 2021)。

教材に登場する語彙を中心に活動を設計するならば、ひとつの可能性はいわゆる「ラウンド制」と呼ばれる、教材を読む・聴く活動に始まり、音読等により表現の定着を図り、リテリングやロールプレイ等のアウトプット活動へつなげる指導が考えられる。ここでは、教材に登場する語彙に異なる文脈で繰り返し出会い、受容と産出の両方を含む活動が行われ、対象の語彙を用いてコミュニケーションを行う機会が作られる。

このような指導においては、それぞれの活動の中で発音面の指導を加えることで、枠組みが示すような段階を踏んだ指導が可能となる。

## 5. まとめ

Celce-Murcia et al. (2010)の枠組み中の練習の 3 段階は、発音指導だけでなく他技能の指導にも当てはめることができるもので、段階を踏んだ発音指導を統合的な指導で実現するならば、教材に登場する語彙を重視しインプットからアウトプットへつなげる指導にあてはめることが考えられる。

## 6. 引用文献


大和知史・磯田貴道 (2023).『プロソディを重視した英語音声指導入門―指導の枠組と教科書の活用法―』溪水社.

Boers, F. (2021). *Evaluating second language vocabulary and grammar instruction: A synthesis of the research on teaching words, phrases, and patterns*. Routledge.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Paulston, C. B., & Bruder, M. N. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Little, Brown and Company.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Schmitt, N., & Schmitt, D. (2020). *Vocabulary in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Sicola, L., & Darcy, I. (2015). Integrating pronunciation into the language classroom. In M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The handbook of English pronunciation* (pp. 471–487). Wiley Blackwell.

Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.

# 日本人大学生を対象とした英語助動詞の多義性(core な意味と peripheral な意味)の理解度の違いに関する実証研究

梶山 達也(同志社大学大学院生)

キーワード: 助動詞, 学習者調査, 多義性, モダリティ

## 1. はじめに

英語助動詞は、英語学習者にとって理解が困難な文法項目の一つであり、その理由の一つとして、助動詞が持つ多義性が挙げられる。助動詞の意味は、core な意味(e.g., 許可や義務)と peripheral な意味(e.g., 可能性や必然性)に大別できる(Coates, 1983)。本研究では、日本人英語学習者を対象に、英語助動詞(*could*、*might*、*must*、*should*、*would*)が持つ多義性の理解度の差を調査した。

## 2. 研究方法

(1) 研究参加者

日本人大学生(日本人英語学習者)41 名と英語母語話者 16 名が参加した。日本人大学生には、事前に語彙サイズテストを行った: 5000 words level(9 名)、6000 words level(17 名)、7000 words level(13 名)、8000 words level(1 名)、9000 words level(1 名)(e.g., Nation & Beglar, 2007)。

(2) 調査方法

本研究では、*could*(依頼と可能性)、*might*(許可と可能性)、*must*(義務と必然性)、*should*(義務と必然性)、*would*(依頼と可能性)を調査対象とした。各意味に対して 4 問ずつ、文脈に基づく空欄補充問題を作成した(4 問×5 つの助動詞×2 通りの意味＝計 40 問)。これに、8 問のフィラーを加えた計 48 問でテストが構成された。下記の抜粋例のように、各問題に 4 つの選択肢を提示した。テストの設計と実施には、Qualtrics 社のオンラインアンケートシステムを用いた。出題順と選択肢の順序は、いずれもランダムに提示された。以下に、義務を表す *should* の問題からの抜粋例を示す。

(抜粋例) 選択肢: should / might / may / could

(*Jean gives his friend, Helen, some advice about her résumé.*)
Helen: Just part-time jobs. Aren't they good enough?
Jean: Not bad. But you (　　) add something more.
Helen: Oh my gosh. Can you suggest anything?

各問題で、被験者が正答(期待される助動詞)を選択すれば 1 点(抜粋例の場合 *should*)、それ以外の選択肢を選んだ場合は 0 点として採点した(40 点満点)。なお、日本人大学生について、正しく結果を収集できなかった 1 名を分析から除外した。また、8000 words level と 9000 words level の学習者各 1 名のみであり、データ数が極端に少なく、統計手法への影響を考慮して分析対象から除外した。最終的に、38 名の日本人大学生を分析対象とした。

## 3. 結果と考察

空欄補充テストの結果の分析には、一般化線形混合モデル(GLMM)と推定周辺平均値(EMMEAN)を用いた。GLMM の応答変数には問題の得点(Score: 0 か 1)を指定し、固定効果には Modal(*could*、*might*、*must*、*should*、*would*)と Type(core と peripheral)を指定した。また、日本人大学生のデータを分析する際には、Level(5000 words、6000 words、7000 words)も固定効果に指定した。ランダム切片には、Participant(被験者間の個体差)と Item(問題毎の個体差)を指定した。加えて、被験者ごとの条件(Modal、Type、Level)に対する感度の違いを反映させるため、被験者ごとのランダム傾きも含めたモデルを構築した。

【英語母語話者】

英語母語話者のデータに基づいて GLMM を実施した結果、切片のみを固定効果に指定した Null_Model が妥当なモデルと判断された。したがって、それ以降の統計分析は行わず、EMMEAN の算出も行わなかった。この結果より、助動詞の多義性は、英語母語話者の意味理解に対して顕著な影響を及ぼしていないことが明らかになった。

【日本人大学生】

英語母語話者の正答率が 80%以下の問題については、文脈から正答を導き出すのが困難であると判断し、日本人大学生の分析からは除外した(*would* の core な意味、*should* の core な意味、*could* の peripheral な意味、*would* の peripheral な意味、*should* の peripheral な意味、それぞれ 1 問ずつ)。

日本人大学生のデータに対して GLMM を実施した結果、Modal と Type を固定効果に組み込んだモデル(交互作用あり)が最適と判断され、これに基づいて EMMEAN を算出した(表 1 参照)。

**表 1**

*日本人大学生の推定周辺平均値*

| Type = core | | | | Type = peripheral | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Modal | EMMEAN | *SE* | 95%CI [LL, UL] | Modal | EMMEAN | *SE* | 95%CI [LL, UL] |
| could | 2.72 | 0.50 | [1.74, 3.69] | could | 0.57 | 0.49 | [-0.39, 1.52] |
| might | -0.49 | 0.43 | [-1.32, 0.35] | might | 1.41 | 0.44 | [0.55, 2.27] |
| must | 2.84 | 0.50 | [1.86, 3.83] | must | 1.02 | 0.44 | [0.15, 1.88] |
| should | 1.79 | 0.52 | [0.78, 2.81] | should | -0.39 | 0.49 | [-1.35, 0.58] |
| would | 2.08 | 0.54 | [1.02, 3.15] | would | 0.56 | 0.49 | [-0.40, 1.52] |

各助動詞の意味ごとの EMMEAN を比較した結果、*could*、*must*、*should*、*would* においては、いずれも core な意味の方が有意に EMMEAN が高く($p < .01$)、*might* は、peripheral な意味の方が EMMEAN が有意に高かった($p < .01$)。このことから、日本人大学生の助動詞の理解は、どちらか一方の意味に偏っており、意味の多義性を十分に把握していない可能性が示された。

一方で、各意味の助動詞間の EMMEAN を比較すると、core な意味では、*could* と *might*、*might* と *must*、*might* と *should*、*might* と *would* の間にそれぞれ有意差が確認された($p < .01$)。この要因の一つとして、*might* の core な意味が、現代では古い意味と考えられており(e.g., Coates, 1983)、学習者は教育場面でほとんど接する機会がなく、*might* の EMMEAN が低くなったためと考えられる。また、peripheral な意味では、*might* と *should* の間に有意差が確認された($p < .05$)。これは、*should* の peripheral な意味の問題において *could* や *might* を解答として選んだ人が多く、*should* のこの用法の EMMEAN が低く算出されたためと考えられる。このことから、日本人大学生は、*should* のもつ必然性を示す意味を十分に理解しておらず、*could* や *might* で代用している可能性が示された。

## 4. 結論

本研究は、日本人大学生の助動詞の意味理解について実証調査を行い、助動詞の多義性を十分に理解していない可能性を明らかにした。その背景には、インプット量が相対的に不足しているという指導上の課題が考えられる。今後の研究では、限られたインプットの中で、より実践的かつ効果的な指導法の開発とその評価が求められる。

## 5. 引用文献

Coates, J. (1983). *The semantics of the modal auxiliaries*. Croom Helm.

Nation, P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, *31*(7), 9–13.

# 話したことについて書く活動におけるペアでの振り返りの効果

入江 有希（鹿児島大学教育学部附属中学校）・石原 知英（鹿児島大学）

キーワード：ライティング，ペア活動，振り返り

## １．研究の背景

中学校の指導要領で示される5領域の言語活動のうち、とりわけ「書くこと」の領域に関する言語活動は、これまで十分に行われていないという現状がある。その理由として、多くの教師が、生徒が書く英語に対して逐一誤りを修正せねばならず、手間がかかると感じていることや、生徒が書く活動に対して抵抗感を持っていることが挙げられる。

そこで本研究では、書く活動に対する教師側と生徒側のハードルを下げるため、ペアでやり取りをした後で、その内容について英文を書かせる活動とすること、ライティングの活動を毎時間の帯活動として設定し、継続的に取り組むことを計画した。加えて、協働的なライティング活動に関する先行研究の知見（e.g. 阿部・山西, 2013 , 高木, 2023）を踏まえ、ライティングの後の振り返り活動として、教師が生徒へ個別にフィードバックを与えるのではなく、ペアによる口頭でのランゲージングによって修正を促すようにした。本研究では、これらの手立てを講じたライティングの指導の効果と限界を記述的に明らかにする。

## ２．実践の狙いと方法

(1) 研究課題

RQ 1. 本実践は、書くことにおける正確性、流暢性、複雑性の向上に寄与するか。

RQ 2. 本実践を通して、生徒の書くことに対する抵抗感は低減するか。

RQ 3. 振り返りの活動の中で語られる対象および処理の深さはどのように変化するか。

(2) 対象

本実践は、中学1年生2クラスに在籍する74名を対象として行った。このうち1クラス（38名）を実験群、1クラス（36名）を対照群とした。初回の授業で研究の趣旨や目的を口頭で説明し、協力できる場合のみ事前アンケートに記名して提出するように求めることで、データ提供への同意を確認した。欠席等のために事前・事後のアンケートと作文課題を提出していない生徒を除いたため、分析対象は66名（実験群33名、対照群32名）となった。

(3) 実践

実践は、両クラスとも、2025年1月から2月にかけて、授業時間の冒頭15分程度を用いた全10回の帯活動として実施した。

実験群となるクラスの指導は、(i) ペアでのやりとり（1分)、(ii) 個人での英作文（3分)、(iii) ペアでの振り返り（8分)、(iv) 書き直し（2分)、という流れで行った。実践では、毎回異なるペアを組ませたうえで、ワークシートを配付し、教師が毎回異なるトピック（例えば “What sport do you like?” などの日常的な話題）を示し、ペアで1分間、英語でのやり取りをさせた。その後、個人でペアの相手が話したことについて3分間で英文を書かせた。その際の辞書の使用は不可とした。次に、お互いの英文の修正点について、口頭で話し合わせた。その際には、4分を目安として検討する作文を交代するように指示した。また、振り返りの様子をボイスメモで録音し、提出させた。最後に、個人で改めて英文を書き直させるとともに、気づいた点を日本語でまとめさせた。ワークシートは毎時間回収し、教師が確認をした上で、翌回の活動の冒頭に返却した。

対照群となるクラスの指導では、上述の手順のうち、(i)、(ii)、(iv) は同様とし、(iii) については、ペアでの振り返り活動に替えて、個人での修正活動（教科書や辞書等を使用しながら自分の英文を修正する活動）を行った。

(4) 測定と評価

RQ 1 については、事前・事後にライティングテストを実施し、正確性、流暢性、複雑性の3つの観点からその変化を分析した。流暢さは英作文中の総語数、正確さは総語数当たりのエラー数、複雑さは総語数あたりの異語数によって算出した。作文課題のテーマは“Tell me about one of your friend.”（事前）と“Tell me about your family members”（事後）とし、辞書の使用は不可、5分で回答させた。

RQ 2 については、事前・事後に実施した質問紙によって検討した。質問項目は、スピーキングに対する抵抗感を不安、能力認知、回避の3因子9項目で構成する磯田（2009）の尺度をもとに、文言の一部を修正することで作成した。回答は6件法によって得た。

RQ 3については、実験群のクラスから3名を抽出し、10回の振り返り活動の言語データを分析することで検討した。対象者の抽出は、事前・事後のライティングテストと抵抗感尺度のスコアをZ得点化したうえで、クラスター分析（平方ユークリッド距離を用いたWard法）を行い、得られた3つのクラスターから1名ずつとした。振り返り活動のデータは、すべてを書き起こしたうえで、その言及対象（Form-LREs, Lexis-LREs, and Mechanics-LREs, Storch & Alshuraidah, 2020）と処理の深さ（単純な気づき・理由を伴った気づき・半信半疑, 鈴木, 2008）によって分類した。

## ３．結果と考察

(1) ライティング評価の変化について（RQ1）と書くことに対する抵抗感について（RQ2）

| | 実験群 (*n* = 34) | | | | 対照群 (*n* = 32) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 事前 | | 事後 | | 事前 | | 事後 | |
| | *M* | *SD* | *M* | *SD* | *M* | *SD* | *M* | *SD* |
| 流暢さ | 22.15 | 9.51 | 22.00 | 8.23 | 18.78 | 8.02 | 22.19 | 8.94 |
| 正確さ | 0.77 | 0.16 | 0.79 | 0.11 | 0.75 | 0.18 | 0.77 | 0.12 |
| 複雑さ | 0.77 | 0.16 | 0.79 | 0.11 | 0.75 | 0.18 | 0.77 | 0.12 |
| WTC | 11.28 | 2.18 | 11.83 | 2.10 | 11.36 | 2.26 | 11.56 | 2.26 |
| 能力認知 | 3.25 | 1.01 | 3.19 | 0.98 | 3.18 | 1.12 | 3.01 | 1.20 |
| 不安 | 3.52 | 1.26 | 4.08 | 1.19 | 3.92 | 1.04 | 4.11 | 1.04 |
| 回避 | 4.52 | 1.07 | 4.57 | 1.13 | 4.27 | 1.07 | 4.44 | 1.06 |

(2) 振り返りにおいて語られる対象および処理の深さの変化について（RQ3）

| | 単純な気付き | | | 理由を伴った気付き | | | 半信半疑 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | F | L | M | F | M | L | F | M | L |
| クラスターA の生徒 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 1 | 4 | 0 | 7 |
| クラスターB の生徒 | 8 | 3 | 18 | 2 | 0 | 0 | 9 | 4 | 12 |
| クラスターC の生徒 | 5 | 3 | 9 | 1 | 0 | 1 | 6 | 4 | 5 |

注. F = Form, L = Lexis, M = Mechanics

## 参考文献


阿部真・山西博之 (2013).「大学英語教育における協働的ライティング学習の可能性：グラウンンデッド・セオリー・アプローチに基づいた分析の試み」『外国語教育メディア学会機関誌』第50 巻, 93-117.

磯田貴道 (2009).「英語でのスピーキングに対する抵抗感の軽減」*JACET Journal, 48,* 53-66.

鈴木渉 (2008).「ランゲージングが第二言語学習に与える効果」*STEP BULLETIN, 20,* 60-75.

髙木哲也 (2023).「筆記ランゲージング研究の動向と展望―日本の英語授業における活用の可能性と課題―」*KATE Journal, 37,* 183-196.

Storch, N. & Alshuraidah, A. (2020) Languaging when providing and processing peer feedback. In W. Suzuki & N. Storch (Eds.), *Languaging in language learning and teaching: A collection of empirical studies* (pp. 219–240). John Benjamins Publishing Company.

# ジャンル準拠指導による描写文の指導とその効果の検証
## ―文脈を重視した段階的指導に基づいて―

上原　岳　（専修大学）

キーワード：ジャンル準拠指導，描写文，段階的指導

### 1．はじめに

効果的な文章を書くためには、書き手が各々の目的を達成するためにはどのように文章を書けばよいのかを理解していることが重要である。ジャンル準拠指導はこうした点に着目し、書き手の目的に応じて分類された文章に関して、それぞれに特有の文章構成や言語表現を指導することを重視する。また、書き手が効果的に目的を達成するためには、それぞれのコンテクストに応じて盛り込む内容を取捨選択し、語彙や文法項目の選択から文章構成に至るまで、適切な形式で表現しなければならない。したがって、一連の指導を通じてコンテクストの情報を明確にすることが必要となる。一方、スキル獲得理論によると、言語は明示的な知識（宣言的知識）を獲得する段階、それを実際に使える知識（手続き的知識）に変換する段階、そして最終的に自動化される段階を経て習得される。そこで本研究では、こうした言語習得に関わる段階に従ってジャンル準拠指導を行うための方法を考案した。

本研究では、描写文を目標ジャンルとして設定した。適切な描写文を書くためには、描写対象となる要素に優先順位をつけた上で、それらを正しい順序で描写しなければならない。三森（2013）によると、描写文で必要となる文章の展開方法は、英語の基本的な論理展開に従うものである。したがって、適切な描写文を書けるようになるための指導は、今後ライティング能力のさらなる向上を目指す上でも非常に重要だと考えられる。

### 2．方法

(1) 参加者

日本の 4 年制私立大学で学ぶ大学 2 年生 21 名を対象とする。この中には、英語圏への留学経験を有している者は含まれておらず、全員が日本で英語を学んできた学生である。大学では基礎クラスで英語を学んでおり、調査を行った時点では、1 名が英検 2 級、6 名が準 2 級、4 名が 3 級を取得していた。

(2) 指導法

本調査では、Controlled Composition (CC), Directed Composition (DC), Guided Composition (GC), Independent Composition (IC)という 4 段階の指導を行った。なお、コンテクストを重視するジャンル準拠指導の理念に従い、すべての指導段階において特定のコンテクストを明示した。

CC と DC は、それぞれ文レベルおよび談話レベルにおいて、必要となる知識を明示的に与え、その練習を行うことを目的としている。そこで、まず CC では、人物描写を行う際に必要となる語彙の指導、および動詞の使い方に焦点を置いた。ここでは、設定されたコンテクストに基づいて対象人物の外見を描写するタスクを与え、適切な描写を行うために必要となる表現を指導した。特に、すぐに変化する要素（服装や持ち物など）と、そうではない要素（国籍や性別など）とを区別し、それぞれを描写する際には異なる時制が用いられることを指導した。その後、実際に文を書く練習を行った。一方 DC では、指導の焦点を談話レベルに移し、どのような順序で描写する必要があるのかを指導した。人物の外見を描写する際には、まず全体に関わる説明をした後に、上から下へ描写していくことが必要である（Kamimura, 2023）。そこで、描写対象を「全体」「顔」「服装」「持ち物」に 4 分割し、CC で描写した人物を、改めて適切に描写する練習を行った。

GC は、先行する 2 つの活動において獲得した知識を、実際に使える知識に変換することを目的とする。そこで、新たなコンテクストを与えた上で、それぞれの参加者が自由に設定した人物の外見

を描写するよう求めた。使用したワークシートには人物描写に関わる語彙のリストを記載し、それらを活用するよう指示を与えた。その後グループに分かれ、互いに作成した描写文を順番に読み上げ、聞き手が読み上げられた描写文からイメージされる人物の絵を描いていく活動を行った。こうした活動を通して、自らが作成した描写文が適切であるのかを確認させ、誤って伝わってしまった箇所については互いに確認し合うよう指示を出した。

最後の ICでは語彙のリストなどは使用せず、対象人物を与えられたコンテクストに合う形で描写するように指示を出した。また、提出された文章には、教員によるフィードバックが与えられた。

## 3. 結果・考察

指導の前後で書かせた描写文を、内容、構成、および言語表現の 3 点から分析した。表1は分析結果をまとめている。

表1　事前・事後テストの比較

| | 比較項目 | 事前テスト<br>*M* (*SD*) | 事後テスト<br>*M* (*SD*) |
|---|---|---|---|
| 内容 | Idea Unit | 7.62 (1.96) | 14.19 (1.50) |
| 構成 | Skip/Return | 3.81 (1.72) | 0 (0.00) |
| 言語表現 | Grammar | 2.05 (1.40) | 12.62 (2.66) |
| | Vocabulary | 6.81 (2.06) | 19.43 (3.27) |

まず内容に関しては、事前テストと事後テストの Idea Unit の数を比較した。想定される Idea Unit の数は全 17 であった。分析の結果、事前テストでは *M*=7.62 であったが、事後テストでは *M*=14.19 に増加した。構成に関しては、想定される描写順序から逸脱した回数を比較した。その際、必要項目を飛ばした場合は Skip、逆戻りしているものを Return とし、その合計を計算した。その結果、事前テストでは *M*=3.81 であったが、事後テストでは *M*=0 であり、事後テストではすべての描写文が適切な構成であったことが明らかになった。次に、言語表現については、文法と語彙の 2 点に関して、その正確さを調査した。まず文法（Grammar）に関しては、対象となる項目を描写する際に、適切な動詞を選択し、また与えられたコンテクストに応じた適切な時制を選択できているかを分析した。一方語彙（Vocabulary）に関しては、対象人物を描写する上で、適切な語彙の選択ができているのかを調査した。その結果、文法的に正しく描写できている数は、事前テストで *M*=2.05、事後テストでは *M*=12.62 であった。一方、正しく使用されている語彙の数は、事前テストで *M*=6.81、事後テストで *M*=19. 43 であった。以上の結果から、ジャンル準拠指導を段階的な手順で行うことにより、日本人英語学習者に対して効果的に描写文の指導を行えることが明らかになった。

人物を描写する際は、必要な情報を判断し、それらに優先順位をつけて整理した上で、コンテクストに応じた適切な表現を用いて描写することで、読み手に伝わりやすい文章を作成することができる。つまり、内容、構成、言語表現のすべてにおいて改善が見られたことは、本調査で行った指導がこうした能力の向上に繋がるものであることを示している。また、これらはより難易度の高いジャンルの文章を書く上での基礎になる能力である。したがって、本調査で考案した指導法は、今後のライティング能力の向上にも寄与するものであると考えられる。

## 4. 引用文献

三森ゆりか (2013).『大学生・社会人のための言語技術トレーニング』大修館書店.

Kamimura, T. (2023). Designing effective EFL writing instruction by integrating genre-based pedagogy, plurilingualism, and language arts for Japanese educational contexts: Part 1. *Senshu Journal of Foreign Language Education*, *51*, 1-24.

# 大学生のポジティブな情意とライティング・パフォーマンスの関係

大山　廉(茨城大学)

キーワード: ポジティブな情意, ライティング・タスク, 複雑性, 正確性, 流暢性

## 1. 研究の背景と課題

ポジティブ心理学が第二言語習得研究に導入されてから(MacIntyre & Mercer, 2014)、学習者が目標言語を学習したり使用したりする際に経験するポジティブな情意的要因に関する研究が盛んに行われている。これまでの研究では、ポジティブな情意と習熟度、その他の心理的要因(エンゲージメントや感情知能)、学習行動(ストラテジー使用)などとの関係に関する研究は比較的多いが、学習者がタスクに取り組んでいる際に経験したポジティブな情意とタスク・パフォーマンスとの関係についてはあまり研究されていない。イラン人英語学習者(大学生)(Zabihi, 2018)や中国人英語学習者(中学生)(Li et al., 2024)を対象とした研究によって、学習者がライティング時に経験したポジティブな情意がライティング・パフォーマンスに正の影響を与えることが報告されているが、日本語話者英語学習者における情意とパフォーマンスの関係の有無やその関係の性質(正あるいは負の関係か)などについては未だ明らかになっていない。本発表では、この課題に関する予備的な研究結果を報告する。

Frederickson(2001)が提唱した broaden-and-build theory によると、ポジティブな情意を経験することはその人の認知的・知的・社会的資源を拡大させ、さまざまな分野におけるパフォーマンスやウェルビーイングを向上させる潜在的な力がある。また、Modular Cognition Framework(Truscott & Sharwood Smith, 2019)によると、人間の認知機能は情意、知覚、言語、概念などの異なるモジュール同士の相互作用により実現しており、各モジュール内の記憶や情報はネットワーク状に関連している。そのうえ、活性化拡散のメカニズムにより(Truscott, 2015)、ポジティブな情意が活性化すると、それに関連するその他の記憶や情報も同時に活性化するため、言語処理(あるいは言語に関わる知覚的・意味的な処理)が促進される可能性がある。これらの理論に基づくと、学習者がポジティブな情意(楽しい、重要だ、関連性、自己効力感など)を経験しながらライティング・タスクに取り組むことで、より多くのアイデアが思い浮かび、言語処理も促進されるため、ライティング・パフォーマンスに何らかの影響を与えるのではないかという仮説を立てることができる。以上を踏まえ本研究では、以下の 2 つの研究課題に取り組む:

＜研究課題＞

(1) 学習者がライティング時に経験するポジティブな情意とライティング・パフォーマンス(複雑性、正確性、流暢性)との間に何らかの関係はあるのか。

(2) 両者に何らかの関係がある場合、ライティング・タスクの種類(主張文 vs. 物語文)によって関係に違いはあるのか。

## 2. 研究方法

(1) 参加者: 日本語話者大学 3 年生 36 名(CEFR A2-B1 レベル)

(2) ライティング・タスク(各自 PC で取り組む)

本研究では以下の 2 種類のライティング・タスクを使用した。

a. 主張文: ある主張に対する自分の意見を英語で書くタスク(制限時間 10 分間)

b. 物語文: 4 コマ漫画の内容を英語で記述するタスク(制限時間 10 分間)

主張文タスクにおいて、研究参加者は自らの意見とそれを支持する理由等(内容面)を考えながら、言語面に認知的資源を注ぐ必要がある。それに対して物語文タスクでは、提示された 4 コマ漫画のストーリーを英語で書くということに注力することができると考えられる。そのため本研究では、主張文タスクは物語文タスクと比較して、認知位的負荷が高い課題として分析・考察を行った。

（3）情意アンケート

Scherer (1984)による価値判断の 5 つの観点（five stimulus evaluation checks）をもとに、研究参加者がライティング時に経験した情意（楽しさ、重要性、自分との関連性、自己効力感）を測定するためのアンケート（4 項目、7 件法）を作成した。

（4）データ収集手順

本研究は 5 週間にわたって行われ、第 2 週と第 5 週にデータを収集した。第 1 週目に研究協力に関する同意書を提出してもらい、1 回目のライティング・タスクを実施した（論述文）。第 2 週目に 1 回目のライティング・タスク（主張文）に取り組んでもらい、アンケートを実施した。第 3〜4 週目に、それぞれ 3〜4 回目のタスクを行い（論述文）、第 5 週目に 5 回目のタスク（物語文）とアンケートを実施した。

（5）分析方法

研究課題（1）と（2）に答えるために、まず、参加者が書いた英文を複雑性（3 指標）、正確性（2 指標）、流暢性（3 指標）の 3 観点で分析した。そして、これらの 3 観点とアンケートのスコアとの関係を探るために相関分析を行った。

## 3. 主な結果

研究課題（1）と（2）に関する主な結果は、以下の通りである。本発表では、これらの結果について関連する理論や研究結果と比較しながら考察し、教育的示唆を論じる。

（1）主張文において、ポジティブな情意（重要性、関連性、自己効力感）と流暢性の間に正の相関関係があった。

（2）主張文において、ポジティブな情意（自己効力感）と正確性の間に正の相関関係があった。

（3）主張文において、ポジティブな情意（重要性、関連性）と複雑性の間に負の相関関係があった。

（4）物語文において、ポジティブな情意とライティング・パフォーマンス（複雑性、正確性、流暢性）の間に相関関係は検出されなかった。

## 4. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP25K16345 の助成を受けたものです。

## 5. 引用文献

Frederickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218–226. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.218

Li, C., Li, W., & Lu, X. (2024). Task complexity and L2 writing performance of young learners: Contributions of cognitive and affective factors. *The Modern Language Journal*, *108* (3), 741–770. https://doi.org/10.1111/modl.12954

MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. Studies in Second Language Learning and Teaching, 4(2), 153–172. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2

Scherer, K. R. (1984). Emotion as a multicomponent process: A model and some cross-cultural data. In P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology: Emotions, relationships, and health: Vol. 5*, (pp. 37–63). Sage.

Truscott, J. (2015). Consciousness and second language learning. Multilingual Matters.

Truscott, J., & Sharwood Smith, M. (2019). The internal context of bilingual processing. John Benjamins.

Zabihi, R. (2018). The role of cognitive and affective factors in measures of L2 writing. Written Communication, 35(1), 32–57. https://doi.org/10.1177/0741088317735836

# 資料に基づく論証型エッセイにおける 日本人 EFL 学習者の引用行動 ―belief と資料内容の影響―

清水　可奈子(関東学園大学)

キーワード:技能統合型タスク，論証型エッセイライティング，belief

## 1. はじめに

論証型エッセイライティングは、学習者が資料を引用しつつ自己の主張を構築する手法であり、第一言語(L1)第二言語(L2)を問わず、学術的リテラシーの育成においてその重要性は増している(Hirvela, 2016)。近年では、学習者の信念(belief)がエッセイ内容にいかなる影響を及ぼすかに関心が集まっている。たとえば、Maier and Richter (2013)は、学習者が自身の belief と一致する情報を優先的に理解・記述する傾向(Text-belief consistency effect)を、van Strien et al. (2016)は、belief の強い学習者ほど情報の信頼性判断に偏りが生じ、弱い学習者は資料そのものの影響を受けやすい傾向があることを示している。しかし、これらの研究の多くは、ESL 環境や中・上級学習者を対象としており、日本の大学に在籍する初・中級の EFL 学習者を対象とした研究は限られている。Stapleton (2005)が指摘するように、日本人学習者は資料の批判的活用や適切な引用に課題を抱えており、belief と引用行動との関係についてはさらなる研究が求められている。本研究では、日本人 EFL 大学生を対象に、トピックに対する belief がエッセイにおける主張および引用内容にどのような影響を及ぼすのかを明らかにすることを目的とし、以下の研究課題(RQs)を設定した。

RQ1: 日本人 EFL 学習者のエッセイにおける主張と引用は、belief とどのように関連しているか。

RQ2: 引用内容、belief、エッセイスコアはどのように関連しているか。

## 2. 方法

(1) 参加者

本研究には、経済学を専攻する日本人 EFL 大学生 41 名が参加した。報告された英検取得級等から、英語熟達度は CEFR における A2 から B1 レベルに相当すると推定された。

(2) マテリアル

a. ソーステキスト:英語教育について異なる視点を示す新聞記事および学術論文、計 3 種類を使用した。いずれも 200~300 語程度になるよう一部抜粋または書き換えを行った。

b. ライティングタスク:3 種類の資料のうち少なくとも1つから引用を行い、日本の英語教育において重視されるべきことについて 300 語程度の論証型エッセイを作成する課題とした。

c. 事前信念尺度 (Prior beliefs measure):各資料のテーマに関連した参加者の belief を測定する目的で、6 件法による 3 項目の質問紙を作成した。

(3) 手順

エッセイ課題実施の 5 週間前に、参加者に対し Prior beliefs measure を実施した。エッセイ課題実施時には、資料の引用方法について具体例を示して説明を行い、辞書の使用を許可した。課題に対する制限時間は設けず、資料の読解およびライティングのタイミングは各参加者の裁量に委ねた。資料は紙媒体で配布し、エッセイはパソコン上で作成し、提出する形式とした。さらに、参加者のうち 7 名に対しては、後日、エッセイタスク遂行過程に関する半構造化インタビューを実施した。

(4) 分析

各資料に対し、参加者のスタンスとエッセイの主張、引用の有無についてカイ二乗検定を用いて分析した。また、エッセイにおいて引用された箇所に含まれる意味命題および belief について、エッセイスコアとの関係にも焦点を当て質的に分析した。分析には、以下のデータを用いた。

a. 参加者のスタンス: Prior beliefs measure の結果に基づき、参加者の belief が、各資料に対して、「肯定的」か「否定的」かに分類した。

b. エッセイの主張：エッセイ内での主張が、どの資料の主張と一致しているか、あるいはいずれの資料の主張とも一致していないかを判定し、分類・カウントした。
c. エッセイスコア: Uludag and McDonough (2022)に基づき、内容・構成・引用・言語の4観点（最大 16 点）で評価した。得点の平均値(M = 10.46)を基準に、高得点群と低得点群に分類した。
d. 引用数および引用内容：エッセイ中の引用数を集計し、引用された内容が、3 種類の資料に含まれる 17 の意味命題のいずれに該当するかを分類した。

## 3. 結果・考察

カイ二乗検定の結果、エッセイ内での主張および引用の有無と、参加者の belief との間に有意な関係は認められなかった。すなわち、資料の主張と一致する belief を有していても、それが必ずしもエッセイの主張に反映されるとは限らず、逆に belief が資料と相反する場合でも、当該資料に沿った主張や引用が行われることが確認された。

表1. 各資料における参加者のスタンスと得点群ごとの引用数

| | 資料 1 | | 資料 2 | | 資料 3 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 高得点群 | 低得点群 | 高得点群 | 低得点群 | 高得点群 | 低得点群 |
| 肯定的 | 18 | 16 | 0 | 0 | 7 | 2 |
| 否定的 | 0 | 2 | 4 | 12 | 0 | 1 |

引用された内容に関しては、TOEIC スコアなどの客観的データが最も多く、次いでモチベーションや L1 使用に関する具体例が多く見られた。また、資料 1 および資料 3（それぞれ「実践的コミュニケーション」および「L1 の効果的使用」を主張）を引用した参加者は、得点の高低に関わらず、当該資料に対して肯定的なスタンスを示す参加者であり、自身の belief と一致するソースからの引用を多く行う傾向が示された。一方、「動機づけ」を主題とする資料 2 については、belief と反する立場の参加者においても引用が多く見られ、とりわけ低得点群においてその傾向が顕著であった（表 1）。

さらに、インタビュー結果からは、一部の参加者は資料読了後に自身の主張を修正し、belief とは異なる立場を取る事例が認められた。このことは、主張形成や引用選択において belief のみならず、資料内容そのものが影響を及ぼす可能性を示唆している。先行研究 (van Strien et al., 2016)が指摘するように、belief が比較的弱く、中立的なスタンスの参加者ほど、資料の提示内容の影響を受けやすい傾向にあることから、今後は belief の強度にも着目した引用行動の検証も必要だと考えられる。

以上の結果は、学習者の belief が必ずしもエッセイにおける主張や引用の選択に直接的に反映されるわけではないことを示している。特に、英語熟達度が低中級レベルにある学習者においては、資料内容そのものが主張の形成に影響を及ぼす可能性がある。また、客観的データのように「取り出しやすい情報」への依存が見られ、これはタスク要求に応じた戦略的な資料活用とも言える。しかし、より高度な学術的リテラシー育成に向けては、学習者自身が引用内容を選択し、それらを自らの主張と効果的に統合するための、体系的な指導の必要性が示唆される。

## 4. 引用文献


Hirvela, A. (2016). *Connecting reading & writing in second language writing instruction* (2nd ed.). University of Michigan Press. https://doi.org/10.3998/mpub.8122864

Maier, J., & Richter, T. (2013). Text–belief consistency effects in the comprehension of multiple texts with conflicting information. *Cognition and Instruction*, *31*(2), 151–175. https://doi.org/10.1080/07370008.2013.769997

Stapleton, P. (2005). Using the web as a research source: Implications for L2 academic writing. *The Modern Language Journal*, *89*(2), 177–189. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00273.x

Uludag, P., & McDonough, K. (2022). Validating a rubric for assessing integrated writing in an EAP context. *Assessing Writing*, *52*, Article 100609. https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100609

van Strien, J. L. H., Kammerer, Y., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. P. A. (2016). How attitude strength biases information processing and evaluation on the web. *Computers in Human Behavior*, *60*, 245–252. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.057

# 論証型エッセイにおけるメタディスコースの使用
## ―高評価・低評価エッセイの比較―

福光 将仁（筑波大学大学院生）

キーワード:学習者コーパス, 論証型エッセイ, メタディスコース

### 1. はじめに

論証型のライティングにおいて、書き手の主張を明示し、読み手に配慮する手段としてメタディスコース(Metadiscourse; MD)の使用が重要とされている(Hyland, 2005)。これまでの研究の多くは、MD の頻度やカテゴリに着目した定量的な分析が中心であり、ジャンル構造との関係や段階ごとの使用傾向に注目した研究は限られている。特に、修辞的機能とそれを実現する言語形式の対応が不明確であるという “function–form gap”(Moreno & Swales, 2018)は、ジャンルに基づく研究における重要な課題とされている。本研究はこの課題に取り組む一環として、EFL 学習者による論証型エッセイを対象に、MD の使用頻度および修辞的段階ごとの使用傾向を分析する。そして、評価の異なるエッセイ間でのパターンの違いを明らかにすることを目的とする。

### 2. 方法

(1) 検証課題 (RQs)

RQ1:高評価と低評価のエッセイでは、MD の使用頻度にどのような違いが見られるか。

RQ2:高評価と低評価のエッセイでは、各修辞的段階における MD の使用傾向にどのような違いが見られるか。

(2) コーパス

International Corpus Network of Asian Learners of English (ICNALE) に含まれる ICNALE Global Rating Archives(GRA)のエッセイ部分を使用した(Ishikawa, 2024)。ICNALE GRA には、多様な評価者($n$ = 80)によるエッセイのスコア情報が付属しており、本研究では、言語的項目に関する評価を除外し、内容や態度に関わる 6 項目(Comprehensibility, Logicality, Sophistication, Purposefulness, Willingness, Involvement)および総合評価の合計スコアに基づいて、上位 10 件を高評価群、下位 10 件を低評価群として抽出した。

(3) メタディスコース (MD) の分類

Hyland (2005) による MD のモデルに基づき、各エッセイに含まれる MD を手動でコーディングした。分類は以下の 2 種類の主要カテゴリに分けられる:

・Interactive MD:Transitions、Frame markers、Endophoric markers、Evidentials、Code glosses
・Interactional MD:Hedges、Boosters、Attitude markers、Engagement markers、Self-mentions

タグ付けは 1 表現 1 機能の原則に従い、各表現の文脈的機能に基づいて判断した。

(4) 段階 (Stage) の分類

各エッセイは、Hyland (1990) に基づいて以下の 3 段階に分割した:

・Thesis(序論):主張への導入、背景説明、主張の提示などが行われる段階
・Argument(本論):主張の再確認、理由の提示、根拠の提示などが行われる段階
・Conclusion(結論):議論の統合、主張の再提示などが行われる段階

(5) 分析

RQ1 では、各エッセイ全体における MD カテゴリの出現頻度を高評価群・低評価群に分けてクロス集計し、カイニ乗検定を用いて群間差の有無を検証した。効果量として Cramér's $V$ も算出した。

RQ2 では、各修辞的段階(Thesis / Argument / Conclusion)における MD の出現頻度を同様に集計し、段階ごとにカイニ乗検定および Cramér's $V$ の計算を行った。

各検定における有意水準は $\alpha = .05$ に設定した。

## 3. 結果と考察

(1) RQ1 の結果

高評価群と低評価群における MD カテゴリの使用頻度を記述統計として表 1 に示す。書き手自身への言及である Self-mentions や読み手への呼びかけを示す Engagement markers は低評価群に多く出現し、主張を和らげる Hedges や談話の構造を明示する Frame markers は高評価群に多く見られた。

表1　上位 10 件と下位 10 件のメタディスコース (MD) の頻度

| | 高評価群 (2563 words) | 低評価群 (2118 words) |
|---|---|---|
| Interactive | | |
| Transitions | 58 (22.6) | 62 (29.2) |
| Frame markers | 13 (5.1) | 7 (3.3) |
| Endophoric markers | 3 (1.2) | 0 (0) |
| Evidentials | 0 (0) | 0 (0) |
| Code glosses | 4 (1.6) | 7 (3.3) |
| Interactional | | |
| Hedges | 46 (17.9) | 36 (17.0) |
| Boosters | 29 (11.3) | 37 (17.5) |
| Attitude markers | 31 (12.1) | 36 (17.0) |
| Self-mentions | 15 (5.9) | 27 (12.7) |
| Engagement markers | 22 (8.6) | 38 (17.9) |

(注) () 内の数値は 1000 語あたりに正規化した数値

これらの分布に対してカイニ乗検定を行った結果、統計的な有意差は確認されなかった（$\chi^2(8) = 14.28$, $p = .075$, Cramér's $V = .17$）。ただし、効果量は小さいながらも、評価群間での MD 使用傾向に違いがある可能性が示唆された。

(2) RQ2 の結果

各修辞的段階（Thesis / Argument / Conclusion）における MD カテゴリの出現頻度を集計し、評価群間で比較を行った。Thesis 段階では統計的な差は認められなかった（$\chi^2(8) = 6.91$, $p = .547$, Cramér's $V = .26$）。Argument 段階では 5%水準で有意な差が確認され（$\chi^2(8) = 25.98$, $p = .001$, Cramér's $V = .29$）、特に Self-mentions や Hedges に顕著な群間差が見られた。これは、主張の強さに資する表現が高評価と関連し、書き手の個人的な関与に資する表現が過剰な場合は評価を下げる可能性を示唆する。Conclusion 段階では有意差は見られなかったものの、効果量は比較的大きく（$\chi^2(7) = 9.38$, $p = .227$, Cramér's $V = .40$）、群間での使用傾向の違いが示唆された。

## 4. 引用文献


Ho, V., & Li, C. (2018). The use of metadiscourse and persuasion: An analysis of first year university students' timed argumentative essays. *Journal of English for Academic Purposes, 33*, 53–68. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.02.001

Hyland, K. (1990). A genre description of argumentative essays. *RELC Journal, 21*(1), 66–78. https://doi.org/10.1177/003368829002100105

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.

Ishikawa, S. (2024). The ICNALE global rating archives (V2.1). Kobe University.

Moreno, A. I., & Swales, J. M. (2018). Strengthening move analysis methodology towards bridging the function-form gap. *Journal of English for Specific Purposes, 50*, 40–63. https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.11.006.

# 短期海外研修前後における高校生のスピーキング力変容
# —LANG X Speaking による測定結果—

和泉　太輔（徳島県立城ノ内中等教育学校）
キーワード: スピーキング, 海外語学研修, ICT

## 1. はじめに

日本政府は、「第 4 期教育振興基本計画」において、2033 年までに日本人高校生の海外留学者数を 12 万人に引き上げるという目標を掲げている。実際、令和 5 年度の高校生における 3 か月未満の海外研修旅行への参加者数は、コロナ禍であった令和 3 年度の約 1,000 人(0.1 万人)から約 31,000 人へと大幅に増加した(文部科学省, 2025)。

このような流れの中で、政府は「トビタテ！留学 JAPAN」プログラムを提供し、多くの高等学校でも語学研修を含む短期留学が実施されている。しかしながら、こうした短期研修における言語的効果、特に「留学によってスピーキング能力が伸びる」といった通念に対する実証的検討は十分に行われているとは言い難い。

大津・佐竹(2016)は、留学後の英語 4 技能の伸びに関するメタ分析を行っているが、対象は主に大学生であり、高校生に焦点を当てたものではない。加えて、分析は TOEFL や英検といった標準化された外部試験に基づくものであり、英語スピーキング能力に特化した考察は限定的である。本研究では、短期語学研修に参加した日本人高校生を対象に、英語スピーキング能力に特化した実証的分析を行ったものであり、先行研究の限界を補完する試みである。

## 2. 研究計画

(1) 目的・研究課題

日本の高校生を対象に、短期語学研修(2 週間)での英語のスピーキング力の発達を明らかにするため、次のリサーチクエスチョン (RQ)を立てて検証した。

RQ1. 短期語学研修への参加は、日本人高校生の英語スピーキング能力にどのような変化をもたらすのか。

RQ2　スピーキング能力を構成する各要素(正確さ、流暢さ、やり取り、一貫性、音韻)は短期研修を通じて、どのように異なるパターンで向上するのか。

(2) 調査方法

a. 調査協力者: 西日本に位置する公立中等教育学校に在籍する高校生 28 名が参加した。

b. LANG X Speaking: LANG X Speaking は、早稲田大学と Equmenopolis 社が共同開発したマルチモーダル英語スピーキング評価システムである(Saeki et al., 2024)。このシステムでは、AI を用いて参加者の発話を自動評価することが可能である。参加者は、画面上のアバターを相手に、15 分間のインタビュータスクと 10 分間のロールプレイタスクを実施した。これらのパフォーマンスは、音声・視線・ジェスチャーといったマルチモーダルな特徴に基づき、CEFR に準拠した5つの要素(Overall、正確さ、流暢性、やり取り、一貫性、音韻、Range)でスコア化された。

c. 参加者アンケート: 参加者には、現地での英語学習内容に関する自由記述式のアンケートに回答してもらった。

(3) 分析

RQ1 と RQ2 に関して、スピーキング能力を構成する 5 要素(正確さ、流暢さ、やり取り、一貫性、音韻)」について、事前と事後のパフォーマンスにおける変化を測定し、繰り返しありの二元配置分散分析を用いて分析した。

## 3. 結果

繰り返しありの二元配置分散分析の結果、時間（事前・事後）に主効果が認められ、全体的なスピーキング能力が有意に向上した（$F(1, 23) = 29.279$, $p < .001$, $\eta^2 = .422$）。また、スピーキング能力を構成する 5 つの要素間に有意差が確認された（$F(4, 92) = 7.522$, $p < .001$）。加えて、時間とスピーキング要素との間の交互作用も有意であった（$F(4, 92) = 13.705$, $p < .001$）。

各スピーキング要素における事前・事後の平均値は表 1 に示されている。とりわけ、「やり取り」は最も顕著な向上（+1.843）を示し、次いで「音韻」(+0.982)、「流暢さ」(+0.911) においても大きな改善が見られた。「一貫性」および「正確さ」についても改善は確認されたが、他の要素と比較するとその変化幅はやや小さかった。

また、効果量（Cohen's *d*）の観点からも、「やり取り」（$d = 2.022$）や「流暢さ」（$d = 1.251$）、「音韻」（$d = 1.192$）において特に大きな効果が確認された。「一貫性」（$d = 0.942$）や「正確さ」（$d = 1.096$）も中程度の効果を示した。

表1　スピーキング要素別の事前・事後の平均値および平均差　（$n = 28$）

| スピーキング要素 | 事前（平均値） | 事後（平均値） | 平均の差 | $p$ 値 | Cohen's *d* |
|---|---|---|---|---|---|
| 正確さ | 1.549 | 2.486 | 0.937 | .014* | 1.096 |
| 流暢さ | 1.707 | 2.618 | 0.911 | .004* | 1.251 |
| やり取り | 1.433 | 3.276 | 1.843 | < .001* | 2.022 |
| 一貫性 | 1.507 | 2.354 | 0.847 | .093 | 0.942 |
| 音韻 | 1.585 | 2.567 | 0.982 | < .001* | 1.192 |

## 4. 考察

本研究では、スピーキング能力を構成する 5 つの側面に対して、短期的な指導介入が及ぼす効果を検証した。分析の結果、全体的なスピーキング能力に有意な向上が認められ、なかでも「やり取り」に関する能力が、他の要素と比較して特に顕著な改善を示した。この結果は、参加者がディスカッション、プレゼンテーション、ホストファミリーとの会話といった意味交渉を伴う活動を通じて、聞き手との関係構築をより意識するようになったことを示唆している。

一方で、「一貫性」や「正確さ」といった構造的側面に関しては、向上は認められたものの、比較的緩やかな変化にとどまった。これらの要素は、短期間の研修では定着が難しいことを示しており、今後の指導設計においては、明示的なフィードバックや再帰的リハーサルの導入等が有効であると考えられる。

また、「音韻」についても有意な改善が観察され、発音指導の効果が統計的に裏付けられた。特に、参加者へのアンケート結果から、リズムやイントネーションといったプロソディへの暗示的指導が、スピーキングの聞き取りやすさ（comprehensibility）の向上に寄与していた可能性が示唆された。

なお、今年度も同一大学において短期留学プログラムを実施予定であり、本研究の結果をさらに明確にするため、その前後に収集される同様のデータも同様に分析し、その結果を含めて、当日発表にて報告する予定である。

## 5. 引用文献


大津理香, & 佐竹正夫. (2016). 短期海外語学研修はどれほどの効果があるのか. *留学交流 2016年, 8*.

文部科学省(2025).『令和5年度　高等学校等における国際交流等の状況について』

Saeki, M., Takatsu, H., Kurata, F., Suzuki, S., Eguchi, M., Matsuura, R., ... & Matsuyama, Y. (2024). Intella: Intelligent language learning assistant for assessing language proficiency through interviews and roleplays. In *Proceedings of the 25th Annual Meeting of the Special Interest Group on Discourse and Dialogue* (pp. 385-399).

# 高校・大学教員の協働による英語ライティング指導の試み
## ―現場に根ざした理論と実践の往還と、教員間の相互的学び―

山下　美朋(立命館大学)・栗原　典子(名古屋商科大学)
藤原　功生(北星学園女子中学高等学校)

キーワード:高大連携指導実践, 英語ライティング, 理論と実践の往還

### 1. はじめに

高等学校では、論理的思考力を育成するライティング指導が求められている。その課題に取り組むため、本研究では、高校・大学教員が連携し、高校現場でプロセス・ライティングとその段階的な指導、評価とフィードバックを統合した授業を実施した。調査の結果、高校教員は理論と指導の往還の意義を、大学教員は高校教員の実践から多くを学んだ。本稿では、具体的な実践内容を紹介し、高大連携による継続的支援の必要性を述べる。

### 2. 高大連携ライティング授業実践

(1) 授業実践の背景と詳細

日本の高校現場では、10 年ごとに改訂される学習指導要領が 2019 年に改訂され、英語に新課目「論理・表現」が創設された。この授業では生徒の論理的思考力を伸ばし、発信力を高めるライティング指導が求められている。しかし、4 技能の中でもアカデミック・ライティングの指導は英語教師にとって負荷が高く、Hirose & Harwood(2020)は、高校でライティング指導が敬遠されている理由として、
1)国立大学の二次試験を除いて大学入試にライティングがないこと、2)学習指導要領は指導すべき内容のみで、指導方法について詳しい説明がないこと、3)高校現場が抱える様々な問題(フィードバックを行うにはひとクラスの生徒数が多いこと、時間がないこと、ライティングに適した教材が少ないことなど)を挙げている。しかし、大学入学後の学生の英語で書く力、特に「論理的に書く力」の欠如が指摘されており(山岡, 2019 他)、高校から大学につながるライティング指導は必須である。そこで筆者らは、2021 年度より英語ライティング指導を高大の教員がともに考え実践する授業研究を始めた。特に、アカデミック・ライティング指導の教育を受けた経験が少ない高校の教員がいること(Hirose & Harwood, 2020)から、ライティング指導の理論的・実践的知識を有している大学教員が高校教員とともに指導案や教材を作成し、高校の現場で実践するのは意義があることと考えた。筆者らが行ったのは、1) 同学習指導要領に記載のある「叙述文」「説明文」「描写文」「意見文」「論証文」を、まず1パラグラフから徐々に複数パラグラフで構成されたエッセイにしていく段階的な指導、2)プロセス・ライティングの指導、3)フィードバックと評価を一体化させた指導である。高校教員は、担当の「英語コミュニケーション」、または「論理・表現」の授業のなかで、前述の 5 つのパラグラフのひとつを選び、2)と 3)に留意しながら大学教員と意見しあいながら授業を設計、実施した。

(2) 2024 年度の実践授業の一例

北海道の高校では、フィードバックの負担を軽減しつつ、内容に重点を置いた授業の設計を目指した。高校教員1名・大学教員2名でチームを組み、おおむね月1～2回程度のオンライン会議を実施して計画作成、生徒の作品の共有、指導についての討議を行いつつ、実践を行った。テキストを読んで概要を把握したうえでディスカッションを行い、テーマを設定してライティングを課し、複数回のフィードバックを経て、Cambridge 英語検定の基準を準用して評価した。授業実践を通じて、生徒はより説得力と独自性のある意見を書くことができるようになった。また、読み手意識を持たせる指導について高大教員がそれぞれの立場から討議できたことも本実践における貴重な機会であった。

また、愛知県の高校では、近年、活用することが望まれている生成 AI を、ライティングのフィードバ

ックに組み込んだ授業にも取り組んだ（山下・山本・杉山, 2024）。担当教員は、数クラスを担当する「論理・表現」の授業で毎週のように書かせる活動をしていたが、全ての生徒に十分にフィードバックができていなかった状況から、生成 AI を搭載した英文作成支援ツール Transable（https://transable.net/）を授業に導入した。本ツールを使うことで、生徒は英文を書きながらわからない語彙や表現を ChatGPT に聞いたり、Grammarly による添削を受けながら自律的に書き進めることができる。教員は、内容や構成面のコメントに注力することで、フィードバックの負荷が軽減されると同時に、生徒にとっても修正につながるフィードバックを得て有意義なライティング活動になった。

## 3. 実践授業の成果

本実践の成果を知るために、実践に携わった高校の先生と大学教員（ともに 5 名ずつ）に半構造化インタビューを行った。総じて、高校・大学それぞれに実践が有意義であったことがわかった。高校の教員は、指導経験に関わらず、ライティング指導において何をどのように行えば良いのかがわかり、指導に自信がついたと述べていた。特に、本実践では、じっくりパラグラフ・ライティングの過程を踏むことと、フィードバックを文法・表現・内容の全てを行うのではなく、活動の目標とした部分のみ（パラグラフの構造やトピック・センテンスが書けていること、など。）焦点化して修正を促すことに取り組み、それらの指導が指導側にも、生徒側にもライティング活動に意欲を高めたことがわかった。また、大学の教員は、高校教員から、理論的な指導を、限られた授業数や 40 名もの生徒がいる現場に合わせてどう効果的に行うかを学び有意義であったと述べた。現場の生徒の習熟度や生徒の様子などに合わせて、理論と照らし合わせながら実践とを往還させるあり方は、本取り組みの成果のひとつといえる。さらには、このような実践を通して得られた知見を広く知らせるために、研修や講演を行うことも確認された。

## 4. おわりに

本授業実践では、高校と大学の教員が協働で、高校現場におけるライティング指導に取り組み、インタビューから双方にとって学びのある実践であったことが確認された。大学の教員が提唱するライティング指導の理論を現場の状況に合わせて往還させるあり方の重要性も確認され、高大連携指導の継続の必要性も明らかになった。本取り組みの成果を広めつつ、高大教員の意見交換の場を提供するため 2022 年度より研修会も開催している。2024 年度は、「AI 時代に大きく変わる英語教育ー高大で連携するライティング実践ー」と題した研修会に、多くの参加者を集めた。今後も、生成 AI を活用したライティング指導のあり方を含め、高校・大学の教員がともに考え議論しあう場を提供する予定である。また将来的には、本取り組みで培った指導力を持った高校教員が、所属の都道府県の研修などを通じてライティング指導を広める可能性についても検討する。

## 5. 謝辞

本授業実践研究は、科学研究費の助成を受けて行われたものである（課題番号 20K00764, 23K00782）。科研分担者ならびに協力者の高等学校の先生方、大学の先生方、実践を快く受け入れてくださった高等学校に心から感謝の意を申し上げる。

## 6. 引用文献

Hirose, K., & Harwood, C. (2020). Factors influencing English a Foreign Language (EFL) writing instruction in Japan from a teacher education perspective (pp. 71-90). In L. Seloni & S. H. Lee (Eds.), *Second language writing instruction in global contexts: English language teacher preparation and development.* Multilingual Matters.

山岡憲史 (2019).『「論理的思考力・探究心」を育てるアカデミック・ライティング―言語の枠を超えた「書く」指導のあり方』2019 年度立命館大学第一回教学実践フォーラム.

山下美朋・山本孝次・杉山滉平 (2024).「AI と共にあるライティング指導のあり方と課題ー高大指導実践から見えてきたことー」『JAAL in JACET proceedings』Vol 7, 7–8.

# 英語ディベート活動における意味交渉の会話分析
## ―質疑応答場面に基づく指導観点―

福島 玲枝(畿央大学)・山口 和彦(日本国際学園大学)

キーワード: ディベート, やり取り, 意味交渉の成立

### 1. はじめに

現在、学習指導要領でも「論理・表現」にディベート的活動が位置づけられ、高等学校での英語ディベート活動は、論理的思考力や表現力を育成する手段として注目されている。また、授業における英語ディベートの活用は、第二言語習得の一手段として、国内外の多くの研究においてその有用性が報告されている (Snider & Schnurer, 2006; Alasmari & Ahmed, 2013 ほか)。一方で、即興性が求められることや、生徒の英語運用能力への不安から、活動の継続を断念する教員も多く (坂口, 2022)、現場に根ざした支援のあり方が求められている。

そこで本研究では、高等学校の英語ディベート活動における即興的なやり取り場面に注目し、生徒たちがどのような点に着目しながら、意味を交渉し、相互理解を構築しているのかを明らかにする。また、やり取りの構造を捉えるために、会話分析 (Conversation Analysis: CA) の手法を用い、生徒が用いる意味交渉の実践を記述し、質疑応答場面のやり取りに現れる相互理解の構築プロセスを明示する。その上で、質疑応答場面に対する指導上の具体的な着眼点を提示することで、英語ディベート活動実施に向けた支援の在り方を検討する。

### 2. 方法

(1) 収集データについて

本研究で使用するデータは、東北地方の県立高校における英語授業の中で実施された英語ディベート対戦の録画映像である。ディベートにはさまざまな対戦方法があるが、本研究では、対戦形式に関係なく、即興的に一つのチームから質問がなされ、それに応答する場面を分析対象とした。

この場面は、台本に沿った事前準備が難しく、その場で考えながら応答する必要があるため、学習者の実際の言語運用能力や相互行為的ストラテジーが顕著に表れやすい。また、現場の英語教員からも「質疑応答が最も難しい」「指導が難しい」という声が多く聞かれる。こうした背景を踏まえ、本研究ではこの場面に焦点を当てることで、授業実践への具体的な示唆を得ることを目指す。

また、本研究発表で焦点を当てるのは、2022 年 6 月に撮影した、高校 2 年生による 1 対 1 の形式の即興ディベートである。論題は “We think Japanese culture introverted and insular compared with other cultures.” で、論題が発表された後、15 分の準備時間が与えられている。対戦時には、電子機器の持ち込みは(電子辞書を除き)許可されておらず、生徒は自身でまとめたメモやノートを持参して対戦に臨む。

(2) 記述方法

本研究では、やり取りの詳細な記述と分析に際して、Jefferson (2004) に基づく転写記号を用い、発話の構造的特徴(間、音調、重なり、など)を忠実に記述した。CA では、発話は単なる言語表現ではなく、相互行為を通じて遂行される社会的行為であると捉える。そのため、発話の順序やタイミング、イントネーションなどを詳細に記述することで、学習者の発話がどのように構成され、また応答や調整がどのように行われているのかを精密に捉えることが可能となる (Schegloff, 2007)。

### 3. 分析～相互の立場と前提の活用による意味交渉の可能性～

本稿では、生徒たちが質疑応答場面において、自らの立場性を「意味交渉のリソース」として活用して対話を成立させる様子を示す。以下の抜粋は、前述の論題に対し、肯定側の G が “introvert” を “small mind and small habit” と定義づけた主張に対して、否定側の B が質問をする場面である。

**抜粋** B (否定側), G (肯定側) [02:19-02:28]

```
1  B:  i wanted to: make sure the definition
2      >being introverted< didn't mean that (.4)
3      japanese culture is uh small >right,<
4      (.5)
5  G:  >yeah< small mind an- (.) ah [be]coming small=
6  B:                                [so]
7      =becoming smaller.=
8  G:  =>yeah<
```

2−3 行目で、B は “being introverted” という語の定義が、G によって “Japanese culture is small” という評価的理解と結び付けられていないことを確認しようとする。ここでの “right?” は確認要求としてだけでなく、G の用いた “small” という語が暗に含む否定的な含意を指摘する機能も果たしている。つまり、B が否定側としての主張へとつなげようとする試みでもある。それに対し、5 行目の G は、“small mind” を一旦は承認するものの、“ah” と認識状態の変化を示し、“becoming small” と進行中の変化を示す表現へと再構成することで、相手の指摘を全面的に受け入れず、自身の定義の正当性を保とうとしている。G のこの発話は、否定側である B の立場の指摘に応じつつ、静的な評価に対して反論の余地を残す形で、語の意味を調整しており、この時点での意味交渉が成立する。

この抜粋が一例として示すように、質疑応答場面では、参加者同士が、明確に対立する自らの立場（肯定・否定）を前提とすることで、語の意味や使い方を調整・再構築し、やり取りを成立させる。また、このような立場に志向する行為が、高度なやり取り（意味交渉）を成立させる一つの要素となっており、ディベート活動の設定が対話の成立を促す補助的な要素として機能していることも示唆される。

## 4. 教育的示唆：ディベート活動を実施するための指導上の着目点

では、現場では議論を成り立たせるために、生徒たちにどのような事前指導や活動を行い、どのように評価することができるだろうか。まず、意味交渉を支える言語的ストラテジーの実践場面を、日常の授業の活動に組み込むことが重要となる。例えば、「明確化要求 (clarification request)」、「確認要求 (confirmation check)」、「理解チェック (comprehension check)」といったやり取りの型について、生徒同士がペアやグループワーク内で、英語でやり取りを繰り返し練習できる機会を設けることが必要である。授業では、教師主導の英問英答が内容理解に対して行われることが多いが、生徒の発言に対し、他の生徒が英語で意味を確認し合う練習場面を、継続的に設計しておく必要がある。

さらに、教師からの評価については、ディベートという勝敗のある活動特性と関連づけて、意味交渉の戦略的な進め方を伝えることが必要である。例えば、 “being introverted” を “becoming small” のように、ある語句を相手に伝わりやすい表現に言い換える工夫を通して、議論を戦略上有利にできるかは考慮すべき評価観点である。また、 “compared with other cultures” のように、論題には明示されているが議論されていない部分を含めることで有利にできるかどうかも、評価項目として考えられる。このように、日々の授業で生徒同士の発話の練習場面を取り入れ、意味交渉と議論の戦略への評価を結びつけながらやり取りを行うことができるよう、指導していくことが望ましいだろう。

## 5. 引用文献


坂口寛子(2022).「論理・表現」における英語ディベート指導に関する考察－ディベートに関する調査結果に焦点をあてて－」『外国語教育メディア学会九州・沖縄支部紀要』第 22 号, 27–36.

Alasmari, A., & Ahmed, S. S. (2013). Using debate in EFL classes. *English Language Teaching*, *6*(1), 147–152.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). John Benjamins.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in interaction*. Cambridge University Press.

Snider, A., & Schnurer, M. (2006). *Many sides: Debate across the curriculum*. International Debate Education Association.

# A Practical Study of Retelling With Visualized L1 Intervention: Aiming to Develop Improvisation in Upper-Novice English Learners

Hikaru YOSHIZUMI (Kurashiki Municipal Kurashiki Shonan High School)

Keywords: retelling, L1 intervention, improvisation, paraphrase

## 1. Introduction

Research suggests that the ability to improvise in a second language depends upon how the speaker's L2 is processed based on one's limited language resources (Yoshizumi, 2023). This process involves working out the four processing components (conceptualizer, formulator, articulator, and speech-comprehension system) incrementally and in parallel (for these terms, see Levelt (1989)), while allocating limited attentional resources between conceptualizing and formulating. When considering L2 improvisation, it is suggested to facilitate the allocation of attentional resources and make good use of first language (L1) intervention. To achieve these goals, developing the ability to paraphrase (such as approximation, circumlocution, and restructuring) has been proposed (Yoshizumi & Yamamori, 2024). Therefore, this study focuses on retelling as a specific language activity to develop improvisation.

## 2. The Potentiality of Retelling to Develop Improvisation

Retelling is a speaking activity that involves "orally restating what is remembered from the text" (Kissner, 2006, p. 9). Thus, speakers are provided with both content and form to rely on before speaking. This feature seems to enable a moderate load on both conceptualizing and formulating (Yoshizumi & Yamamori, 2025).

To investigate its potential, Yoshizumi and Yamamori (2025) conducted a study in which they used retelling activities to develop improvisation in a group of high school students with lower CEFR A1 speaking proficiency. The activities were designed to help them perform retelling and elicit as many paraphrases as possible. As a result, the activities improved their paraphrasing ability and impromptu speeches, and also increased their enjoyment of speaking English. However, it is unclear whether these results can be generalized to other groups of learners with different speaking proficiencies. Furthermore, it is unclear how to design retelling activities that effectively utilize L1 intervention when working with these learners.

In light of the aforementioned discussions, this study examines the impact of retelling activities involving a visualized L1 intervention (see the Method section for details) on the development of improvisation in upper-novice English learners. The study reports on learners' development of paraphrasing ability and one-minute impromptu speeches, as well as their affective changes before and after the experiment.

## 3. Method

A total of 39 high school students participated in this study. However, two of them were excluded from the analysis due to missing data. From this point forward, therefore, the results will be presented using data from 37 learners. Their average speaking proficiency was approximately 2.8 Eiken level (lower CEFR A2). As shown in Table 1, the learners gave one-minute impromptu speeches as pre-post tests on Days 1 and 11. On Day 2, a pilot study was conducted to familiarize them with retelling, its worksheet, and the evaluation criteria. From Days 3 to 10, they completed eight retelling tasks.

**Table 1**
*Flow of the Study*

| Day 1 | Day 2 | Day 3 to Day 10 | Day 11 |
|---|---|---|---|
| Pre-Test* | Pilot Study | Eight Lessons of Retelling | Post-Test* |

Note. *Questionnaire surveys were also conducted to explore learners' affective aspects on speaking.

From Day 3 to Day 10, learners completed a worksheet to prepare for one retelling activity per day. Specifically, the worksheet was designed to help them visualize their thinking process regarding 'L1 intervention,' which refers to utilizing one's underlying proficiency (see Yamada (2006)) in Japanese. Similar to Yoshizumi and Yamamori (2025), the worksheet included the original English text and its Japanese translation. However, the learners were asked to rewrite the Japanese text to make it easier to express in English. Then, based on the rephrased Japanese text, they prepared an English memo. During this step, they were encouraged to consider approximation, circumlocution, and restructuring, as well as 'additional information' identified by Yoshizumi and Yamamori (2025). Next, learners were instructed to read the original English text aloud (Step 1), read their rephrased Japanese text aloud (Step 2), retell (and give an opinion) with their memo (Step 3), and retell (and give an opinion) without their memo (Step 4). The sessions were recorded on their tablet PCs. They were informed that their performance in Step 4 would be evaluated based on the number of elicited paraphrases and the total number of English words spoken.

## 4. Results and Discussion

The most frequently used strategy in the eight retellings was approximation, followed by additional information, circumlocution, and restructuring. Additionally, some paraphrasing occurred at the discourse level, for example, when considering the whole picture of the original content.

The analysis found significant pre-post results for both token frequency ($t(36) = 13.6$, $p < .01$, $r = .92$) and type frequency ($t(36) = 12.1$, $p < .01$, $r = .90$). Therefore, it can be said that the retellings in this study improved impromptu speeches in terms of both token frequency and type frequency, which is consistent with a previous study by Yoshizumi and Yamamori (2005).

Regarding learners' affective changes, the analysis found significant results for two items: 'Fun to speak in English' ($t(36) = 3.7$, $p < .01$, $r = .52$) and 'Using vocabulary well' ($t(36) = 2.1$, $p < .05$, $r = .34$). The result for the former item was consistent with a previous study by Yoshizumi and Yamamori (2005). However, the latter result was obtained for the first time in this study. This result may be explained by the fact that the original Japanese was consciously paraphrased by the learners into other Japanese, which could be expressed with their existing English ability.

## 5. References


山田雄一郎(2006)『英語力とは何か』大修館書店.

吉住晃(2023)「日本の英語教育における「即興性」に関する基礎的考察－スピーキングにおける即興性の何が問題か－」『教育実践学論集』24, 15-27.

吉住晃・山森直人(2024)「初級第二言語学習者の話すことに関する「即興性」の理論的考察―注意資源の配分の問題と母語の介入の問題に焦点を当てて―」『日本教科教育学会誌』47(1), 1-15.

Kissner, E. (2006). *Summarizing, paraphrasing, and retelling: Skills for better reading, writing, and test taking.* Heinemann.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation.* MIT Press.

Yoshizumi, H., & Yamamori, N. (2025). A tentative practice of the devised retelling to facilitate paraphrasing: Aiming to develop improvisation in novice English learners. *JASELE Journal, 36*, 209-224.

# Exploring English Presentation Pedagogy: Experimental Lessons at a Junior High School Using Reflection and Collaboration

Mamiko ORII（Waseda University）・Naoko CHIBA（Iogi Junior High School, Tokyo）

Key words：Presentation, Active learning, collaborative learning, collaborative dialogue, reflection

## 1. Introduction

This presentation has two key objectives. First, it reports on teaching practices that incorporate self-reflection and student collaboration in presentation instruction. Second, it examines the changes and progression in students' self-reflection over time by comparing the results from May and July.

Although the Course of Study highlights the significance of presentation teaching, its implementation remains insufficient in both quality and quantity (MEXT, 2023). Limitations stem from student anxiety, teacher uncertainty, time constraints, and the absence of established methods (Adachi, 2023; British Council, 2020; Hida, 2021). For effective teaching, enhancing awareness of presentation skills (Tang, 2020), actively reflecting on learning, and connecting it to future learning are essential (Li, 2018; Sato, 2017). Collaborative dialogue among students, including revising scripts and providing peer feedback on delivery, is effective in improving presentation skills and also helps reduce anxiety (Makino, 2019). There is substantial practice and research at the university level, but research at the junior high school level is scarce (Chong & Reinders, 2022), and both application and research are needed.

## 2. Overview of the Baseline presentation and Experimental Lessons

To address this, this study conducted 11 experimental lessons (50 minutes each) with 119 third-year junior high school students, focusing on content, pronunciation, and delivery. These students exemplify a case where presentation instruction was insufficient in both quality and quantity. Due to their teacher's ineffective, limited approach, they received minimal guidance for two years, giving only one presentation per year without explicit instruction. As a result, they had limited opportunities to develop skills. When they advanced to third year, the second author transferred to the school and took charge.

In May, they conducted a baseline presentation on the Paralympics (Unit 1, *New Horizon* 3), followed by experimental lessons in July, presenting on endangered animals (Unit 3). No special instruction was provided for the baseline presentation, as the goal was to assess students' existing skills and awareness. They also completed a questionnaire on presentation quality and set personal goals. Afterward, a reflection session (**Self-reflection 1**) helped them review their performance. The experimental lessons aimed to enhance students' presentation skills, incorporating self-reflection, collaborative learning, and peer feedback. After the final presentation, students again reflected on their performance (**Self-reflection 2**). Table 1 provides an overview of each lesson. "CD" stands for collaborative dialogue, a process of exchanging ideas to enhance understanding through peer feedback.

## 3. Changes in Self-Reflection: A Comparison of May and July

In May, students focused on memorizing scripts, but by July, they seemed less concerned, likely due to mastery. Voice volume and intonation remained important, showing continued awareness. Eye contact decreased, suggesting confidence. Gestures increased, enhancing expressiveness. Nervousness declined, indicating psychological growth or adaptation to challenges. Initially, feedback targeted specific improvements; by July, students became more aware of delivery techniques and audience engagement.

**Table 1. Overview of Experimental Lessons and Data Collection Processes**

| | Lesson content | Collaborative dialogue | Questionnaire & Reflection |
|---|---|---|---|
| **Baseline presentation: "Paralympics"** | | | |
| | | | **Questionnaire 1** (good/bad presentation, goals) |
| | **Presentation** (in May) | | **Self-reflection 1** |
| **Experimental lessons: "Endangered Animals"** | | | |
| **1** | Grammar/comprehension | (Textbook p. 35-36) | |
| **2** | Grammar/comprehension | (Textbook p. 37-38) | |
| **3** | Grammar/comprehension | (Textbook p. 40-41) | |
| **4** | Grammar/Structure | (Textbook p. 40-43) | |
| **5** | Preparing a draft & slides | | |
| **6** | (1) Revising a draft | | (2) **Questionnaire 2** (Good and bad presentation, attainment goals) |
| **7** | (1) Class discussion "3 key elements to include in the presentation on endangered animals"<br>(5) Individual work: Revising one's draft | (3) **CD 1: drafts** (Providing feedback on peers' writing) | (2) **Student revision 1** (Identifying areas for improvement in one's draft)<br>(4) **CD Feedback report 1** (summarizing peer feedback) |
| **8** | (1) Individual work: Marking breath groups and emphasis in a draft<br>(2) Individual speech practice<br>(3) Group presentation | (4) **CD 2: slides**<br>(5) **CD 3: verbal delivery**<br>(6) **CD 4: non-v. delivery** | |
| **9** | (1) **Dry run** | | (2) **Student revision 2** (revision with recordings) |
| **10** | (3) Individual work:<br>・Revising drafts & slides<br>・Practicing presentation | (1) **CD 5: dry run video** Providing feedback on classmates' presentations using recorded video. | (2) **CD Feedback report 2** (summarizing peer feedback) |
| **11** | **Final presentation** (in July) | | **Self-reflection 2** |

## 4. Selected References


Adachi, K. (2023). Fostering students' ability to deepen thinking and communicate clearly using cross-subject knowledge. *Practical Research Bulletin of the Graduate School of Education (Professional Graduate School)*, Aichi University of Education, 2, 121-130.

Makino, M. (2019). Speech training using in-class peer feedback in a remedial English class. *Remedial Education*, The Japan Association for Developmental Education, 13, 43-50.

Li, X. (2018). Teaching English oral presentations as a situated task in an EFL classroom: A quasi-experimental study of the effect of video-assisted self-reflection. *Revista Signos. Estudios de Lingüística,* 51 (98), 359-381.

# プランニングが中学生のスピーチに及ぼす効果の検証

吉澤　孝幸　（秋田大学）

キーワード:プランニング, 軸語スキーマ, 即興性の育成

## 1. はじめに

発話をする際、いきなり言葉を口にするのではなく、頭の中で「どのように話そうか」と考える時間がある。このことはプランニングと呼ばれる。そして、プランニングは必ずしも意識的に一定の時間を設けて行う場合だけでなく、無意識的かつ自動的にもプランニングが行われていると指摘されている(Ellis, 2005)。平成 29(2017)年に告示された中学校学習指導要領(文部科学省, 2017a)では、話すことにおける「即興力」の育成が掲げられた。しかし、令和 5(2023)年の全国学力調査「話すこと」におけるスピーチ問題の結果は、全国正答率が 4.2%(国立教育政策研究所, 2023)であった。この調査では、話す前に1分間の準備時間が与えられその上で与えられたテーマについて自分の考えを話す構成になっている。この事前に与えられる時間で、プランニングをいかに効果的に行うかがその後の発話に大きく影響すると考えられる。しかし、効果的なプランニングのための指導方法が全国的に確立されているとは言い難い。そこで、プランニングの方法として「キーワードのみを記したメモを作成するプランニング」を採用し、その効果を検証すべく本研究計画を立案した。これにより学習者に任せていたプランニングの方法に方向性を与えることができると考えた。

## 2. 方法

(1) 対象者

本研究の参加者は、公立中学校 2 年生 75 名である。プランニングの種類によって 75 名を、実験群(教師とのインタラクションを行った後でメモによるプランニングを行う群)25 名、比較群1(メモによるプランニング行わない群)25 名、比較群 2(メモによるプランニングのみを行う群)25 名に分け、検証授業を行った(表 1)。

**表1.　各群におけるプランニングの内容**

| | インタラクション | プランニング | スピーチ |
|---|---|---|---|
| 実験群 | ○ | ○ | ○ |
| 比較群2 | × | ○ | ○ |
| 比較群1 | × | × | ○ |

(2) 手順

検定教科書の3つの単元を題材として、読んだ内容を口頭で要約した上で感想や意見を述べる活動を行った。スピーキングテストは次の時期に実施した。事前テスト(5 月上旬)→指導介入(6 月)→事後テスト(7 月)→遅延テスト(11 月)。

(3) 分析

収集したデータは、録音した音声データ(参加者 75 名×3 回)、音声データを手動で書き起こしたもの(トランスクリプト)、及び生徒がプランニングで作成したメモである。録音した音声データは、日本人英語教師と英語母語話者が「発話基準」に従い別々に行った。また、「複雑さ」「正確さ」「流暢さ」については、AS-unit に基づいて分析を加えた。評価の信頼性の指標として Cohen のカッパ係数を産出した。「事前」「事後」「遅延」「メモの評価」「軸語スキーマ(入れ替え可能な部分を含む固まり表現)の利用数」の順に、93, .84, 84, 94, 87 となった。

## 3. 結果と考察

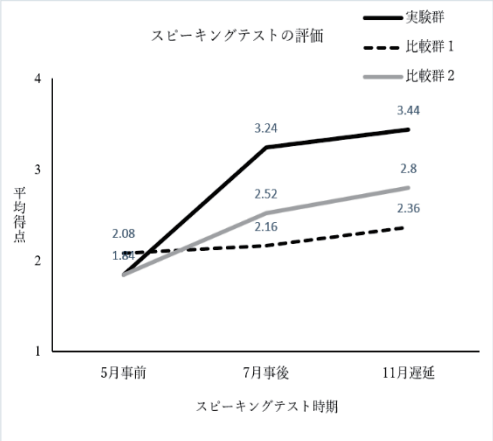
指導法の観点から実験群、比較群 1 及び比較群 2 を比較しその効果を検証した。3 群の指導効果を測定するために行った事前テスト(5 月)、事後テスト(7 月)、遅延テスト(11 月)におけるスピーキングテストの評価の平均値と標準偏差を記す(表 2)。

**表 2. 二要因混合分散分析の結果(スピーキングテスト)基本統計量**

| | 実験群 ($n$ = 25) | | 比較群 1 ($n$ = 25) | | 比較群 2 ($n$ = 25) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | *M* | *SD* | *M* | *SD* | *M* | *SD* |
| 事前テスト:5 月 | 1.84 | 0.55 | 2.08 | 0.28 | 1.84 | 0.62 |
| 事後テスト:7 月 | 3.24 | 0.83 | 2.16 | 0.47 | 2.52 | 0.59 |
| 遅延テスト:11 月 | 3.44 | 0.91 | 2.36 | 0.63 | 2.80 | 1.00 |

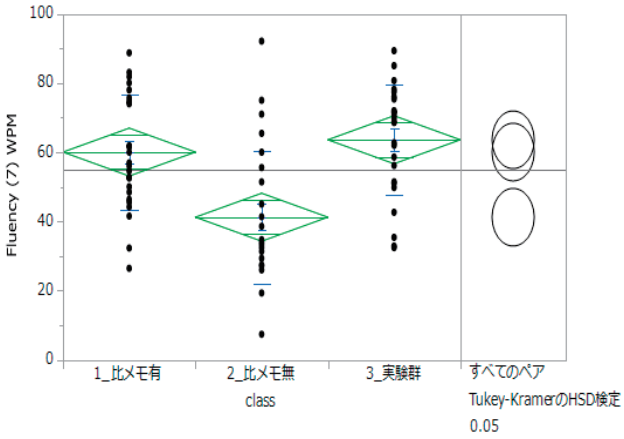
指導法(実験群・比較群1・比較群2)×スピーキングテスト実施時期(事前・事後・遅延)の二要因二元分散分析を行ったところ、テスト時期と指導法の主効果は、0.1%水準で有意であった($F$ (2, 74) = 47.45, $p$ < .001, $\eta^2$ = .41; $F$ (2, 74) = 13.62, $p$ < .001, $\eta^2$ = .27)。さらに、指導法とテスト時期の交互作用も 1%水準で有意であったため($F$ (4, 74) = 14.20, $p$ < .001, $\eta^2$ = .28)、単純主効果の検定を行った。7月において3群の間で、テスト結果の得点に有意差が見られた($F$ (2, 4) = 25.05, $p$ < .001)。次に多重比較を行ったところ、7 月のテストでは、実験群は比較群 1 よりもスピーキングテストの得点が高く($t$ = 3.73, $p$ < .01)、比較群2よりも得点が高かった($t$ = − 3.53, $p$ < .01)(図 1)。

**図 1. スピーキングテストの評価**




また、言語分析の中で「流暢さ」を比較してみると、教師とのインタラクションを受けてからプランニングを行った実験群が、他の 2 群よりも高い結果となった(図 2)。メモによるプランニングをより効果的にするためには、インタラクションを通した刺激(stimuli)によって「軸語スキーマ(pivot schema)」(Tomasello, 2003)への気付きを促し、生徒がメモに書いた語と軸語スキーマを共起しやすくさせることが重要である。このことにより、プレハブ的表現(prefabricated expression)で発話ができるようになり流暢性に寄与したと考えられる。

**図 2.「流暢さ」の比較**




## 4. 引用文献


Ellis, R. (2005). *Planning and task performance in a second language.* John Benjamins.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based-theory of language acquisition.* Harvard University Press.

# 実用的な場面で求められる語学力とは
## ―応用航空英語を通して考える―

岩﨑　恵実(秀明大学)

キーワード:応用航空英語, 言語運用能力, 説明力

### 1. はじめに

航空機の運航に従事する操縦士および航空管制官は、国際民間航空機関(International Civil Aviation Organization:ICAO)が規定する航空管制用語(Air Traffic Control Communications:以下ATC と略す)を業務上の通信において使用する。国際線を航行する場合は、航空英語能力証明の保持が、航空法第 33 条で義務付けられている。航空英語能力を証明するためには、国家資格である航空英語能力証明試験を受験し、リスニングとスピーキングの両方において合格基準を満たす必要がある。航空英語能力証明試験で求められる英語力と、実際の運航時に用いる ATC を使った会話には多少の差異があるため、試験に合格するためには、航空の知識に加え、多様な事象を正確に説明し得る語学力が求められる。実用的な場面で求められる語学力とは何かを、応用航空英語の授業を通して考える。

### 2. 航空英語・応用航空英語と航空英語能力証明試験

航空英語とは、操縦士や航空管制官が航空無線通信の際に使用する ATC のことである。無線占有時間は最小限にしなくてはならないという決まりから、航空英語の特徴は、簡潔性と正確性にあると言える。一方、航空英語能力証明で求められるのは応用航空英語能力である。応用航空英語とは、ATC だけでは対応することができない事柄や事象を説明するための一般英語(plain English)のことを指す。ATCだけでは事足りない状況とは、主に非常事態時の場面を想定している。

操縦士や航空管制官は、職務上必須であるからして航空英語は使い慣れているが、一般英語を駆使することに関しては、個人差が生じる。航空英語能力証明試験の難しさはこの点にある。つまり、業務で使用する用語は熟知・体得していても、一般英語を使いこなすことができなければ、おかれた状況や予期せぬ間に生じた事象を詳しく説明することができないのである(岩﨑, 2021)。

航空英語能力証明試験には、第 1 次試験にリスニングテストが、第 2 次試験にスピーキングテストがあり、第 1 次試験に合格しなければ第 2 次試験に進むことができない。リスニングテストは主に、航空機を運航中の操縦士と管制官のやり取りや、運航に関する情報を聞き取るものである。大抵の場合、受験者の多くが合格基準を満たし次のステップに進む。スピーキングテストは 3 部構成で、single picture card の描写、ATC のやり取り、sequence picture card を用いたストーリー構築と説明という流れになっており、約 15 分から 20 分の試験である。スピーキングテストの評価項目は、発音(pronunciation)、文構造(structure)、語彙(vocabulary)、流暢さ(fluency)、理解力(comprehension)、対応力(interaction)の六つがあり、各項目において合格基準であるレベル4以上を取得する必要がある。

ICAO Language Proficiency Rating Scale / Operational 4

| | |
|---|---|
| Pronunciation | Pronunciation only sometimes interferes with ease of understanding. |
| Structure | Basic structures are used creatively and usually well controlled. |
| Vocabulary | Vocabulary range and accuracy are usually sufficient. |
| Fluency | Produces stretches of language at an appropriate tempo. |
| Comprehension | Comprehension is mostly accurate on work-related topics. |
| Interactions | Responses are usually immediate, appropriate, and informative. |

出典：ICAO Language Proficiency Rating Scale (2004) Annex 1, A-8 から抜粋

都内の私立大学で、操縦士となる目標を持った学部 2 年生が必修科目として履修する『応用航空英語』の授業を担当している。2024 年度秋学期に開講したクラスの履修者 23 名のうち、約半数が TOEIC700 以上、英検 2 級または準 1 級を保持している。しかし、必ずしもスコアが高いからと言って、航空英語能力証明試験でレベル 4 以上を取得できるとは限らない。

## 3. 試される説明力

例えば、下の図が single picture card として渡されたとする。何を表現するだろうか。

描写の際の注意点として、どのような場面であったとしても、約 3 分描写するよう指導している。一場面のみで 3 分は大変だと思われるかもしれないが、航空業界に携わる者であれば、冬場の、しかも降雪という条件でのフライトは、気をつけなくてはならない点が多々あることを把握しているため、説明する内容は十分あると言える。

画像引用:いらすとや

しかしながら、実際にはスムーズに描写するのは簡単ではない。『応用航空英語』履修者にアンケートをとり、「絵を描写するにあたって何をむずかしいと感じるか」とたずねたところ、①一つの事柄から話を広げること②すぐに英語で表現すること③複雑に考えすぎて間が多くなってしまうこと④即興で正しい文法や単語を用いることができるかわからないこと⑤与えられた情報だけではなく、自分なりの意見を伝えられるかわからないことなどの意見があがった。

物事や事象を説明するためには、さまざまなことを考慮に入れながら順序立てて筋道の通った話をすることが大事である一方、聞き手にわかりやすく伝えるために、正確なことばや文法を用いて表現することも大切である。応用航空英語で問われるのはまさにこの点あり、航空業務に関する知識はもちろんのこと、英語力および母語力が試されていると言っても過言ではない。絵を描写することによって証明したいのは、職務上必要とされる文法や語彙力があるかどうか、説明をスムーズにできるかどうか、情報を過不足なく伝えることができるかどうかなどである。ひとえに、安全運航に支障のない範囲の語学力および説明力を保有しているかが問われているのである。

## 4. 考察

大学で航空操縦学を専修とする学部教育でも、航空会社の運航乗務員に対する社内教育でも、言語運用能力の重要性についてどのぐらい高い意識を持って言語教育に取り組んでいるかは不確かである。航空分野において「コミュニケーションはヒューマン・ファクター研究の主流」でありながら、「言葉によるコミュニケーションにおけるヒューマン・ファクターの認識不足は、新しいことではなく、長年航空業界を悩ましてきたもの」であると述べられている（ホーキンズ, 1992）。実用的な場面で必要とされる語学力を習得するということは、TOEIC や英検などの資格を保持していることだけで事足りるわけではない。事柄や事象を言語化する訓練を教育の場面で積極的に取り入れることに加え、目の前で起きているまたは起こり得る事象を把握する洞察力を養い、明確に表現するための言語力を鍛えていかなければならないと考える。

## 5. 引用文献

岩﨑恵実 (2021). 『応用航空英語　航空英語能力証明対話試験対策』鳳文書林出版.

フランク・H.ホーキンズ (1992). 『ヒューマン・ファクター 航空の分野を中心として』成山堂書店.

International Civil Aviation Organization. (2004). Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. DOC 9835.

# Task-Supported Language Teaching を通した 中学生の Oral Fluency 育成のための指導とその効果 ーやり取りに焦点を当ててー

鈴木　雄太(浜松市立積志中学校)・大瀧　綾乃(静岡大学)

キーワード:話すこと[やり取り]，即興性，　oral fluency，　Task-Supported Language Teaching

## 1. はじめに

本研究の目的は、中学生の「話すこと[やり取り]」における oral fluency を育成するため、Task-Supported Language Teaching(TSLT:タスク支援型指導法)(Ellis, 2003; 髙島, 2020)を行うことの効果を検証することである。現行の学習指導要領では「話すこと」の指導について次の 2 点の変更が行われた:1 ) 「話すこと」が[やり取り]と[発表]に分けられたこと、2) 「話すこと [やり取り]」および「話すこと [発表]」のどちらにおいても 「即興性」が求められること(文部科学省, 2017)。 令和 5 年度 全国学力・学習状況調査 外国語では、「話すこと[やり取り]」と「話すこと[発表]」に関する問題の平均正答率がそれぞれ 14.5%と 4.2%であり、学習者にとって「話すこと」が課題であることが分かった(文部科学省, 2023)。さらに、筆者達が中学校英語科教員 69 名を対象に「話すこと」の指導に関する意識調査を行ったところ、84.1%(58 名)がやり取りの指導に困難を感じており、特に、即興性の育成方法が分からないことや生徒の表現力の不足により、やり取りの指導に困難を感じていることが分かった(鈴木・大瀧, 2025)。そこで本研究では、中学生が文法への正しい理解を高め、表現するために必要な知識を定着させながらも、「話すこと[やり取り]」における即興性を育成するために、TSLT を通して、活用練習の段階で目的・場面・状況を明確にしたやり取り型タスクを行う指導を提案し、その効果を検証する。

## 2. 研究の背景

「即興」という言葉は、現行の学習指導要領で初めて言及され、「「即興で伝え合う」とは、話すための原稿を事前に用意してその内容を覚えたり、話せるように練習したりするなどの準備時間を取ることなく、不適切な間を置かずに相手と事実や意見、気持ちなどを伝え合うことである(文部科学省, 2017, p.22)」と記述されている。学習指導要領における「即興性」と心理言語学研究における「流暢性」(例 Segalowitz, 2010)の関連性は、どちらも表面・調音レベルでの処理の速さ、発話流暢性(oral fluency)が関係している点である。そこで、本研究においては、発話流暢性(oral fluency)を研究対象として分析することとする。

即興性を伴った発話には、学習者がもつ文法知識を素早く引き出し、頭の中で話す内容を英語で素早く構築し、発話へとつなげる力が求められている。つまり Levelt (1989)のスピーキングのプロセス(概念化→形式化→調音化)における「形式化」と「調音化」段階の処理の力を高めることが求められている。本研究では、発話流暢性(oral fluency)を育成するための指導法として TSLT を通した指導法を提案する。TSLT は、シラバスに沿って行われ、TBLT とは異なり、ターゲットとする文法項目(言語材料)が存在し、タスクそれ自体が中心ではなく、授業内に言語を自由に使用させる場としてタスクを補助的に使用する言語の指導法である(髙島, 2020; 高杉, 2024)。TSLT はスキル習得理論(DeKeyser,1998)を基に考えられ、タスクの役割は、学習者が実際のコミュニケーションに近い形で練習をし、ターゲットとする言語材料を宣言的知識から手続き的知識へと変え、自動化され、流暢性を向上させるものとして捉えられる。

本研究のリサーチクエスチョンとして次の 2 点(1)と(2)を設定し、調査した。

(1) Task-Supported Language Teaching (TSLT)による指導は、学習者のやり取りにおけるスピーキングの発話流暢性(oral fluency)を伸ばすために効果があるのか。

(2) TSLT の指導を通して、やり取りにおける生徒の発話がどのような変容を見せるか。

## 3. 授業実践

実践対象者は、公立中学校 2 年生 1 クラス 31 名である。授業実践の流れを表 1 に示す。実践前に 2 分間のやり取り型スピーキングのプレテスト、文法プレテストを行った。その後、実践としてタスクを計 3 回行い、実践後に 2 分間のやり取り型スピーキングのポストテスト及び文法テストを行った。

表 1　授業実践の流れ

| 期日 | 実施内容 |
|---|---|
| 6 月 19 日（水） | プレテスト（やり取り型スピーキング） |
| 6 月 21 日（金） | 文法テスト　コミュニケーション方略指導 |
| 6 月 24 日（月） | 文法（接続詞 if）の導入・説明・練習 |
| 6 月 26 日（水） | タスク①「ALT の先生に日本で『とびっきり』おすすめの場所を紹介しよう」 |
| 7 月 5 日（金） | 文法（There 構文）の導入・説明・練習 |
| 7 月 8 日（月） | タスク②「グループで理想の街を作ろう」 |
| 7 月 10 日（水） | 文法（第 4 文型 SVOO）の導入・説明・練習 |
| 7 月 11 日（木） | タスク③「担任の先生への誕生日プレゼントを決めよう」 |
| 7 月 12 日（金） | プレテスト（やり取り型スピーキング）　文法テスト |

授業実践では、光村図書『Here We Go! English Course 2』(太田他, 2021)の「Unit 3 Plans for the Summer」と「Unit 4 Tour in New York City」において、TSLT の枠組みで文法指導を行った。ターゲット文法項目は接続詞 if、There 構文、第 4 文型である。いずれの指導においても、タスクのトピックに関連したやり取りを生徒と行いながら文法を導入し、その使い方や形式に関する明示的な説明を行い、練習としてスライドを使ったパターンプラクティスと語順整序問題を実施した。その後、産出の段階でタスクを行った。タスクの設計にあたっては、ターゲットとする文法も含めて、生徒のもち得る全てのリソースを使わせるタスクとした(高島, 2005)。

## 4. 分析

やり取りにおける発話流暢性が、Speed fluency と Breakdown fluency の 2 つの側面で向上するのかを検証した。その際は、Speed fluency にあたる「流暢なランの平均的長さ(音節の全体数／ポーズの全体数)」と Breakdown fluency にあたる「ポーズの平均的長さ(ポーズ全体の長さ／ポーズの全体数)」で流暢性を分析した。ポーズの検出には、Praat 6.4.07(Boersma and Weenink, 2024)、Praat の script である Syllable Nuclei v3 そして Filledpauses(de Jong et al., 2021)を使用した。また発話にどのような変容が表れるかを質的に検証した。文法知識の変化をプレおよびポストテストにて検証した。

## 5. 結果と考察

図 1 はプレテストとポストテストにおける流暢なランの平均的長さを、図 2 はポーズの平均的長さを示す。流暢なランの平均的長さでは、テスト間の平均値の差は統計的に有意であり効果量は中程度であった($t$ (30) = 2.43, $p$ < .05, $r$=.41)。ポーズの平均的長さにおいてもテスト間の平均値の差は統計的に有意であり効果量は中程度であった($t$ (30) = 1.89, $p$ < .05, $r$ =.33)。リサーチクエスチョン(1) TSLT による指導は、学習者のスピーキングの Speed fluency と Breakdown fluency における流暢さを伸ばすために効果があることが分かった。タスクに繰り返して取り組むことで、発話の際に使用する言語知識が宣言的知識から手続き的知識へと変化し、自動化が進んだと考えられる。また「やり取り」という、文を頭の中で構築する時間が長くは取れない状況で話す経験を積んだことにより、形式化と調音化の段階の処理(Levelt, 1989)が速まり、発話流暢性が高まった可能性がある。

図 1　流暢なランの平均の変化

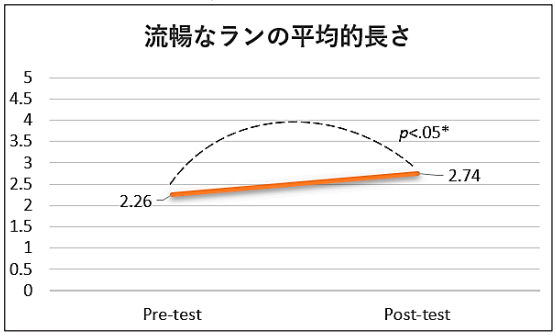
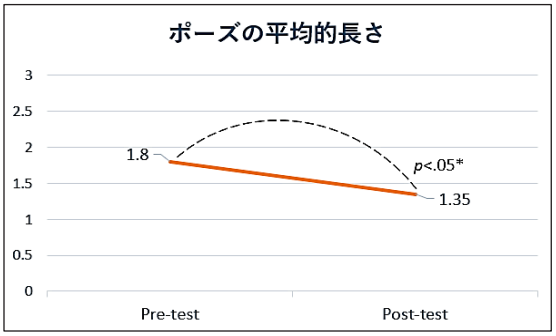



図 2　ポーズの平均の変化




引用文献

鈴木雄太・大瀧綾乃(2025)「中学校英語科における「話すこと[やり取り]」の指導に対する教員の課題意識　ーアンケート調査を通してー」静岡大学教育実践総合センター紀要 35, pp.37-46

# テスト形式が中学生の「話すこと[やり取り]」の評価に与える影響

川村　一代(皇學館大学)・竹内　理(関西大学)

キーワード:面接型テスト, ペア型テスト, 初級学習者

## 1. はじめに

「話すこと[やり取り]」の評価方法には、生徒が教師と話す「面接型」テストと生徒同士が話す「ペア型」テストがある。文部科学省が毎年実施している「英語教育実施状況調査」によると、「やり取り」の評価には生徒が教師や ALT と対話をする「面接型」テストが主に使用されているが、生徒同士が対話をする「ペア型」テストの実施も少しずつ増えてきている。

## 2. 先行研究

CEFR B1 以上の中・上級学習者を対象とした研究では、テスト形式が「やり取り」の評価に影響を及ぼすことが明らかとなっている。例えば、カナダの大学進学準備プログラム修了者を対象に「面接型」テストと「ペア型」テストを行った Brooks (2009)は、「ペア型」テストの方が、評価が高かったと報告している。しかし、CEFR A2 以下の初級学習者を対象とした研究は、筆者らの知る限り、存在しない。

## 3. 研究の目的

CEFR A2 以下の初級学習者の「やり取り」の評価においても、テスト形式の違いは評価に影響を与えるのだろうか。そうであれば、テスト形式の違いを考慮に入れて「やり取り」の評価をする必要が生じる。そこで、本研究では、テスト形式の違いが、初級学習者の「やり取り」の評価に影響を与えるか否かを調査した。スピーキング能力は、語彙や文法、流暢さといった「言語能力（Linguistic Competence）」と対話を継続・発展させる「対話能力（Interactional Competence）」から構成されている(Fulcher, 2003 等)ことから、以下のようなリサーチ・クエッションを設定した。

初級学習者の「やり取り」の評価において、

RQ1. 「面接型」テストと「ペア型」テストの総合得点に差があるのだろうか。

RQ2. 「面接型」テストと「ペア型」テストの「言語能力」の得点に差があるのだろうか。

RQ3. 「面接型」テストと「対話型」テストの「対話能力」の得点に差があるのだろうか。

## 4. 研究

(1) 参加者

中学校 2 年生 40 名、英語教員 1 名、県指導主事（前中学校英語教員）3 名

(2) 手順

中学 2 年生を対象に、「面接型」テストと「ペア型」テストを実施し、春休みの予定について 2 分間の対話が行われた。トピックが同一であるため、順序効果を統制する目的で、半数の生徒には「面接型」テスト、残りには「ペア型」テストを先に実施した。「面接型」を先に受けた CEFR A2 以下の生徒 20 名と、「ペア型」を先に受けた同レベルの生徒 20 名、計 40 名の発話を、県の指導主事 3 名が、「言語能力」と「対話能力」から成るルーブリックに基づき採点した。ケンドールの一致係数で評定者間信頼性を確認後、得点差を $t$ 検定（Bonferroni 補正後の有意水準 $p < .006$）で検証した。

(3) ルーブリック

先行研究 (Galaczi & Taylor, 2018; Ockey & Li, 2015 等) と学習指導要領の記述に基づき、「言語能力」は「正確さ」「流暢さ」「複雑さ」の 3 観点、「対話能力」は「質問」「（答え）＋ $\alpha$ 情報」「反応・修復」の 3 観点を設定し、それぞれの観点が 3 点満点で採点された（表参照）。なお、「言語能力」は観点別学習状況の評価の観点の「知識・技能」、「対話能力」は「思考・判断・表現」に対応する。

表.「やり取り」評価ルーブリック

| | 言語能力（知識・技能）（計９点） | | | 対話能力（思考力・判断力・表現力）（計９点） | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 正確さ | 流暢さ | 複雑さ | 質問 | （答え）＋α情報 | 反応・修復 |
| 3点 | 文法・語彙にほとんど間違いがない | 間を空けず、すらすら話している | 単語のみの場合もあるが、文を多く使っている | 相手に質問を多くしている | 相手の質問に対して＋αの情報を加えたりするなど、話題を膨らませる発話をよくしている | 相手の言ったことにいつも反応し、間が空いたら間を埋めようとし、対話を続けようとしている |
| 2点 | 文法・語彙に間違いがあるか、意味が通じる | 時々、間が空いたり、つっかえたりしながら話している | 単語のみの場合もあるが文も時々使っている | 相手に時々質問をしている | 相手の質問に対して＋αの情報を加えたりするなど、話題を膨らませる発話を時々している | 相手の言ったことに時々反応し、対話を続けようとしているが、間が空いた時、自分から間をうめようとはしない |
| 1点 | 文法・語彙に間違いが多く、意味が通じない | よく間が空き、つっかえつっかえ話している | 単語のみでほとんど文を使っていない | 相手に質問をしていない | 相手の質問に対して最低限の答えしかせず、話題を膨らませる発話をしていない | 相手の言ったことに反応せず、間が空いても何もせず、対話を続けようとしていない |

## 5. 結果と考察

評価者 3 人の評定者間信頼性は、総合得点（面接型：W = .86、ペア型：W = .90）、言語能力得点（面接型：W =.74、ペア型：W = .74）、対話能力得点（面接型：W =.88、ペア型：W =.87）で、いずれも十分な信頼性が確保されていることが確認された。

両テストの「総合得点」を *t* 検定で調べたところ、*t* (39) = -7.32, $p < .006$, *d* = 1.16 (効果量大)で、「面接型」テスト（*M* = 12.07）より「ペア型」テスト（*M* = 14.37）の方が、有意に点数が高かった。

「言語能力」の得点は、*t* (39) = -2.34, *p* = .02, *d* = .37 で両テスト間の有意差は確認できなかった。下位項目である「正確さ」「流暢さ」「複雑さ」の点数についてもいずれも有意差は認められなかった。

「対話能力」の得点は、*t* (39) = -9.28, $p < .006$, *d* = 1.47（効果量大）で、「ペア型」テスト (*M* = 7.59) の得点が「面接型」テスト (*M* = 5.65) よりも有意に高かった。下位項目の「質問」( *V* = 0, $p < .006$, *r* = .83 [Wilcoxon の符号付き順位検定]）、「（答え）＋ α 情報」（*t* [39] = -3.80, $p < .006$, *d* = .60）、「反応・修復」（*t* [39] = -2.90, $p < .006$, *d* = .46）においても、すべて「ペア型」テストの得点が有意に高かった。

これらの結果から、テスト形式は初級学習者の「やり取り」の評価に影響を与え、「面接型」テストより「対話型」テストの方が、得点が高くなることが示された。その要因として、「ペア型」テストでは「面接型」テストより「対話能力」の点数が高くなることが挙げられる。「面接型」テストで「対話能力」の点数が低くなるのは、面接者である教師が多くの質問を行うなどして対話を主導するため、生徒が「対話能力」を発揮する機会が制限されたからだと考えられる。一方、「言語能力」に関しては、両テストの得点に有意差が認められなかったことから、「言語能力」はテスト形式の違いに影響されないと考えられる。これらの結果は、「言語能力」は「面接型」「ペア型」どちらの形式でも評価できるが、「対話能力」は「面接型」テストでは評価されにくいことを報告した中・上級学習者を対象とした先行研究（Ockey & Li, 2015 等）の知見と一致している。

## 6. 謝辞

本研究は JSPS 科研費（課題番号 22K00748, 25K04355）の助成を受けたものである。

## 7. 引用文献

Brooks, L. (2009). Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance. *Language Testing, 26*(3), 341–366.

Fulcher, G. (2014). *Testing second language speaking*. Routledge.

Galaczi, E. D., & Taylor, L. (2018). Interactional competence: Conceptualisations, operationalisations, and outstanding questions. *Language Assessment Quarterly, 15*(3), 219–236.

Ockey, G. J., & Li, Z. (2015). New and not so new methods for assessing oral communication. *Language Value, 7*(1), 1‑21.

# 英語科教員志望学生を対象にした発表活動における聞き手の英語発話促進を目指した実践

巽　徹(岐阜大学)・田中　裕実(静岡県立大学)

キーワード:教員養成, 即興, スピーキング

## 1. はじめに

巽(2025)では、教職科目「英語コミュニケーション」の授業において、英字新聞の記事を用いたペア発表と、その内容に基づくグループディスカッションの実践が報告されている。この実践を通して、受講生は発表の際に、聞き手の理解を大切にし、発表時における「聞き手意識」が高まったことが成果として示された。具体的には、聞き手の興味を引く構成、要点の絞り込み、わかりやすい英語表現の工夫、さらには視覚資料など言語外情報の活用が見られるようになり、発表後のインタラクションや即興的対応の重要性についても認識が深まった。これら受講生の変容は、「外国語としての英語を学び・教えるという立場」から見たときの教師の英語力「英語教育的英語力」(松畑, 1989)の向上につながるものであり、教師が使用する英語に「教育的機能」が含まれることに、受講生が気づき始めたことがうかがえると述べられている。

一方で、巽(2025)は「聞き手」となった受講生がどれだけ主体的にグループディスカッションに参加できたかについて疑問が残ると指摘しており、聞き手の主体的な関与を促進することの必要性を課題として挙げている。発表後のグループディスカッションにおける聞き手の発話は、その場で理解した発表内容に基づいて質問や意見を述べる活動であるため、実質的には即興的な発話を求められる場面であると考えられる。したがって、聞き手としての主体的関与を促す上では、即興的発話に対応できる力の育成も併せて検討すべき課題であるといえる。

そこで、本研究では、英語科教員志望の学生を対象に、英字新聞の記事を用いたペア発表とグループディスカッションを行う活動通して、①発表後に聞き手の英語による自発的な発話を促すためにどのような工夫を行ったかを整理するとともに、②即興的な発話が求められる状況において、受講生が感じる不安の度合いにどのような変化が見られるかを分析することを目的とする。

## 2. 実践の内容

### 2.1 実践のねらいと背景

現行の中学校・高等学校の学習指導要領では、即興的なやり取りが行える力の育成が重視されている。特に、「話すこと[やり取り]」では、中学校で「関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする」(文部科学省, 2017:22)ことが目標の一つとして示され、高等学校でも「情報や考え、気持ちなどを即興で話して伝え合う」(文部科学省, 2018:47)言語活動を通して指導することとされている。しかしながら、これまでの中・高のスピーキング活動に関しては、「教師側で事前に会話文を統制し、練習させてから会話活動を行うことが多い」「原稿を用意させ練習させてから行うスピーチテストの形態をとることが少なくない」(茅野・峯島, 2016)など、即興によるスピーキング活動が行われていなかった現状が指摘されている。即興性を意識したスピーキング活動が行われない理由として「即興で話すことは生徒にとって難しい活動であるという認識」「教員自身が即興で話すことに不安」「具体的な指導法を知らないこと」(小林, 2020)など、即興的な言語活動に対する教師の意識や指導方法への不安が即興的な発話活動の実施に影響しているという調査結果も見られる。また、高校入試に直結しないとの考えから、即興活動の重要性を認めつつも、即興活動を避ける教員がいることも確認されている(茅野・小林, 2024)。

このように、即興スピーキング活動が教科の目標の一つとされつつも、指導者側の意識が影響し十分に取り組まれていない現状は、学習者のスピーキング力の育成を妨げる要因となっている可能性があり、今後の指導改善や教員研修、教員養成において対応すべき重要な課題であると考える。

2.2 実践の具体的内容

本実践の対象者は、国立大学教育学部教職専門科目「英語コミュニケーション」の受講者 27 名（主に 2 年次、英語教育専攻 23 名、他教科専攻 4 名）である。実践は、半期 15 回の授業で行う。第 1 週から第 3 週までを記事選びと発表準備の時間とし、第 4 週から第 8 週（「第 1 ラウンド」）で、各授業 3 ペアずつの発表を行う。第 10 週から第 14 週（「第 2 ラウンド」）では、新たにペアを組み替え、各授業 3 ペアずつの発表を行う。教室内には 3 つの発表コーナーを設定し、発表者以外の受講生を聞き手として 3 つのグループを各コーナーに配置する。発表後は、発表者と聞き手との間で英語による質疑応答や、記事の内容に対する感想を述べ合う「ディスカッション」を行う。1 回の発表セッションは、記事内容の紹介を 6〜7 分程度、ディスカッションを 13〜14 分程度、合計 20 分間の活動とする。セッション終了後、発表者は記事のコピーを配布、聞き手は発表内容を文字で確認する。その後、聞き手は次のコーナーに移り、別のペアの発表を聞きディスカッションを行う。したがって、1 時間の授業内で、聞き手は、3 箇所を巡り 3 種の発表を聞くことになり、発表者は異なる聞き手に対して同様の発表を 3 回繰り返すことになる。

「即興による発話」に対する受講生の主体的なディスカッションへの関与を促すために、①ディスカッション中の発話回数を記録させること、また、茅野（2018）、吉住・山森（2024）などを参考に「即興による発話」への過度の不安感を抑制するために、②話し言葉の特性について受講生間での共通理解を図ること、③発話の切り出しや質問・意見を述べる際の表現「ディスカッション・ストラテジー」を提示すること、④伝えたいことが言えない際の「言い換えの方略」を紹介することなどに取り組んだ。

2.3 実践の振り返りと研究方法

本実践の受講生の「即興による発話」に対する不安感が、実践の前後でどのように変化したか、「英語スピーキング抵抗感尺度」（磯田, 2008）などを参考にした質問紙調査の結果から明らかにする。また、前項の①〜④の取り組みが、受講生の「即興による発話」に対する不安感にどのように影響を与えたかについて考察する。

## 3. 結果

受講生の「即興による発話」に対する意識については、実践開始時において半数余りの学生（56.5%）が強い不安は感じていないものの、半数近くの学生（43.5%）は「原稿が無い状態で英語を話すことは避けたい」と考えていることが分かった。

## 4. 引用文献


茅野潤一郎（2018）.「即興的スピーキングに対する意識と学習経験―英語中級レベルの大学生の場合」『中部地区英語教育学会紀要』, 47, 17-24.

茅野潤一郎・小林翔（2024）.「中学校英語教員の即興的スピーキング活動に対する意識と課題―インタビュー調査からの分析―」『中部地区英語教育学会紀要』, 53, 111-118.

茅野潤一郎・峯島道夫(2016).「日本人英語学習者は即興的発話でどのように時間を稼ぐか」『中部地区英語教育学会紀要』, 45, 1-8.

磯田貴道（2008）.「英語スピーキング抵抗感尺度の作成」『広島外国語教育研究』, 11, 41-49.

小林翔（2020）.「即興的スピーキング活動に対する中学校教員の意識―教員研修後のアンケート結果から―」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』, 69 号, 243-252.

松畑熙一（1989）.「求められる英語教師の英語力」『英語教育』大修館書店, 38, 8-10.

文部科学省（2017）.『中学校学習指導要領解説（平成 29 年告示）解説　外国語編』開隆堂

文部科学省（2018）.『高等学校学習指導要領解説（平成 30 年告示）解説外国語編英語編』開隆堂

巽徹（2025）.「英語科教員志望学生を対象にした、英語による「発表」「ディスカッション」活動の実践」『中部地区英語教育学会紀要』, 54, 323-330.

吉住晃・山森直人(2024).「初級第二言語学習者の話すことに関する「即興性」の理論的考察―注意資源の配分の問題と母語の介入の問題に焦点を当てて―」『日本教科教育学会誌』, 47 巻 1 号, 1-15.

# 高校英語授業における「話すこと[やり取り]」の力を育成する指導
## ―「やり取り力」チェックリストを活用して―

髙木哲也(筑波大学附属高等学校)

キーワード:高校英語授業,「話すこと[やり取り]」, interactional competence

### 1. はじめに

現行の学習指導要領 (文部科学省, 2018, 2019) によると,「話すこと[やり取り]」の力は,「即興で伝え合う」ことや「やり取りを続ける」こと,「論理性に注意して伝え合う」ことができる能力が含まれる。一方, 言語テスティング研究分野では,「話すこと[やり取り]」の力 (interactional competence: 以降, IC) は,「ある文脈の中で適切な言語使用と共に, 順番に話したり, 会話を始めたり終えたり, 他者に反応したり, 交渉したり, 話題を発展させたりできる能力」 (Ockey & Li, 2015, p. 5) であり, 包括的なコミュニケーション能力の一部と考えられている。

国内の中高英語指導では,「話すこと[やり取り]」の力を評価するパフォーマンステストとして教師－生徒間のインタビューテストが最も頻繁に実施されているが (文部科学省, 2023), その妥当性に課題があることが指摘されている。一方, 生徒－生徒間で行うペア型口頭テスト (paired speaking test: 以降, PST) は, 学習者が自身の IC をより効果的に発揮する機会だと考えられている (Ockey & Li, 2015)。しかし, 国内の中高英語授業において, PST を用いて「話すこと[やり取り]」の指導と評価を行う実践は数に限りがある (髙木, 2025)。本事例報告では, 高校英語授業における「話すこと[やり取り]」の指導と評価の一環として, IC 構成要素を意識して PST を実践した内容を扱う。以下の 2 つの実践課題を設定して授業実践を行った。

【実践課題 1】 PST 受験者の動画を視聴後, IC 構成要素を確認することは「話すこと[やり取り]」の指導と評価に対して効果的な指導であるか

【実践課題 2】 「やり取り力」チェックリストを基に, 生徒自身に「話すこと[やり取り]」の力を自己評価をするよう促す指導は効果的な指導であるか

### 2. 実践手順

(a) 対象:首都圏の高等学校 1 年生 123 名

(b) 時期:令和 6 年 4－5 月

(c) 実践:

①PST (ケンブリッジ英検) 受験者の動画を 1 つ視聴。

②①の類似テスト (発表者が作成) を実施。生徒はペアで自身のパフォーマンスを録画。

③PST 受験者動画を 2 つ視聴。IC 構成要素について以下の発問をして思考を促す:
「やり取り力のある英語話者はどのように効果的に対話しているか」

④IC 構成要素を確認後 (図 1 参照),「やり取り力」チェックリスト (図 2 参照:Nakatsuhara et al., 2018 を基に発表者が作成) を基に②で録画したパフォーマンス動画を見ながら振り返り。

(d) 分析:

形成的評価の一環として, ②の生徒パフォーマンス動画 60 の内, 2 割の 12 の動画を発表者が視聴し,「やり取り力」チェックリストを使用して評価した。この際, (1) 生徒の「話すこと[やり取り]」の力の現状把握をすること, (2) 生徒の自己評価と教師の評価はどの程度同じであるかを検証すること, を試みた。こうすることで, 生徒の「話すこと[やり取り]」の力の現状把握をしたうえで, 特に意識して指導をする必要のある IC 構成要素を明らかにすること, そして「やり取り力」チェックリストを用いた生徒の自己評価の信頼性を確認することを目指した。

図 1

*IC 構成要素の確認で使用したスライド*

図 2

*「やり取り力」チェックリスト*

| 話者は…できる。 | 「やり取り力」にとって重要なポイント | 自分 ☑ | 相手 ☑ |
|---|---|---|---|
| 1. 議論を開始 | a) 適切な新しい考え | ☐ | ☐ |
| | b) 前の話題で十分に話した後 | ☐ | ☐ |
| 2. 複数回交替しながら議論 | c) (自分の)考えを広げる | ☐ | ☐ |
| | d) (相手の)考えを広げる | ☐ | ☐ |
| | e) 相手を巻き込む (例: 質問・援助・話すよう促進) | ☐ | ☐ |
| | f) 傾聴姿勢 (例: "Right." "Exactly" "OK") | ☐ | ☐ |
| | g) 協調性 (例: 独占しない・長すぎる間を置かない) | ☐ | ☐ |
| | h) 適切な言語機能 (例: 同意・不同意・説明・補足・例示) | ☐ | ☐ |
| 3. 結論に向けて交渉 | i) 共同構築 (例: 相手に選択肢を求める・妥協する姿勢を示す) | ☐ | ☐ |
| | j) 適切な言語機能 (例: 要約・評価・比較・優先順位付け) | ☐ | ☐ |
| 4. 適切に非言語情報を使用 | k) Body Language (例: 頷き・ジェスチャー) | ☐ | ☐ |
| | l) Eye Contact (笑み等表情含む) | ☐ | ☐ |

## 3. 結果と考察

【実践課題 1】に対して, 3 種類の PST 受験者の動画を視聴する機会を設けた。生徒からは「効果的に対話するとは」に対して,「お互いの意見を踏まえて話す」,「同意するだけでなく, 時には反対意見を提示する」,「沈黙したら “What about ~?” や “What do you think of ~?” で対話を続ける」などの意見がでた。教師が IC 構成要素を解説する前に, 学習者自身で「やり取り力とはどんなことができる力なのか」具体的なイメージを浮かべる意図で PST 受験者の動画を視聴することは効果的な指導になり得る。【実践課題 2】に対して, 生徒は IC 構成要素を基にした「やり取り力」チェックリストを用いて「話すこと[やり取り]」のパフォーマンスの自己評価を行い, 自身の「やり取り力」を現状把握する機会を得た。「やり取り力」チェックリストを用いた自己評価は滞りなく進み, 約 10 分で終了した。事後で, 発表者が約 2 割の生徒のパフォーマンス評価を生徒と同様に「やり取り力」チェックリストを基に行った (各項目 1 点, 12 点満点)。表 1 は, 教師の評価と生徒の自己評価の平均点の記述統計である。対応のある $t$ 検定を行った結果, 生徒の自己評価は教師の評価よりも有意に高く, 信頼性の観点で課題が示された ($t$ (24) = 5.94, $p$ < .01, $d$ = 1.21)。よって, PST に対して,「やり取り力」チェックリストを用いた生徒の自己評価の信頼性を高めるためには教師の指導が必要だと考えられる。

表 1

教師評価と生徒自己評価の記述統計

| | 平均点 | 標準偏差 |
|---|---|---|
| 教師評価 | 4.46 | 2.15 |
| 生徒自己評価 | 7.13 | 2.54 |

注.「やり取り力」チェックリストの各項目を満たして 1 点とする。12 点満点。

## 4. 課題と展望

本実践は「話すこと[やり取り]」の指導と評価に関する探索的な実践であり, 指導を経てどの程度「話すこと[やり取り]」の力が向上したのか, という効果検証には至っていない。今後, 類似 PST を異なるペアで実施することや, 本実践と全く同じ PST を同じペアで再度実施し,「やり取り力」チェックリストを基にした教師の評価と生徒の自己評価の変化を検証して学習効果を分析する予定である。

## 5. 引用文献

髙木哲也 (2025).「話すこと[やり取り]」の指導と評価に対するペア型スピーキングテストの可能性－国内における Interactional Competence の育成を意図した研究の動向－」言語教育エキスポ 2025 (2025 年 3 月 2 日, 於中央大学茗荷谷キャンパス) 口頭発表資料

文部科学省 (2018).『中学校学習指導要領解説外国語編』開隆堂出版

文部科学省 (2019).『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』開隆堂出版

文部科学省 (2023).「令和 5 年度公立高等学校における英語教育実施状況調査」

Ockey, G., & Li, Z. (2015). New and not so new methods for assessing oral communication. Language Value, 7, 1–21. http://dx.doi.org/10.6035/LanguageV.2015.7.2

Nakatsuhara, F, May, L, Lam, D, & Galaczi, E. (2018). Learning oriented feedback in the development and assessment of interactional competence (Research Notes, Issue70). Research Notes. Cambridge Assessment English, United Kingdom.

# 発信力の向上を目指すクイズ・クリエイティング活動

矢野　隼人(釧路工業高等専門学校)

キーワード:クイズ・クリエイティング活動, 情意フィルター, 英語プレゼンテーション活動

## 1. はじめに

本稿では、検定教科書を用いた授業で実施したクイズ・クリエイティング活動(以下、QC 活動と略)の実践とその成果を報告する。勤務校ではグローバル人材育成プログラムの推進に伴い、英語によるプレゼンテーション能力の育成が求められている。1～3 年生の英語の授業では、成績評価の一要素として英語プレゼンテーション活動が導入された。海外語学研修や実習研修に参加する学生は、現地の研修先に加え、本校での事前・事後研修や成果報告会において英語プレゼンテーションが課せられる。2024 年 7 月に調査した 2 年生対象の英語学習に関するアンケートでは、英語 4 技能のうち、「話す力(やりとり・伝える)」の必要性を感じている学生が最も多く、113 名(全体の 96.6%、%は小数第 2 位で四捨五入、以下同様)にのぼった。また、81 名(69.2%)の学生が英語プレゼンテーション能力の必要性を認識している。Long(2016)が指摘するように、学習者のニーズに即したタスク設定をふまえ、英語プレゼンテーション活動をターゲット・タスクとし、英語教育を実践している。

## 2. 背景とねらい

本校の学生には、英語に対して苦手意識を持ち、言語活動に抵抗感を示す傾向が見られる。そのため、英語プレゼンテーション活動をターゲット・タスクとして導入する前に、学習者の心理的障壁への対応が必要であった。Krashen(1982)は、学習者の情意フィルター("affective filter")を下げることの重要性を指摘している。この観点から、学習者の苦手意識や言語活動への抵抗感を軽減する手立てとして QC 活動を導入した。Stevick(1976)が主張するように、英語学習を"defensive learning"ではなく"receptive learning"とするために、学習者が不安を抱くことなく、言語活動に取り組める環境作りを意識した。実際、単語テストの前に学生同士が互いにヒントを出し合いながら語彙学習する姿を見て、この活動の着想に繋がった。クイズ形式にすることで発話への抵抗感が軽減するだけでなく、言語活動への関与を促し、積極的な参加が期待できると考えた。

## 3. クイズ・クリエイティング活動の実践概要

(1) 実施対象と実施時期および回数:①1 年次 144 名(4 組、各組 35～36 名)、2023 年度 7 回。②2 年次 117 名(5 分野、各分野 23～30 名程度)、2024 年度 1 回(5 月から取り組み、発表は 7 月)。③3 年次 127 名(分野数等は②と同じ)。2025 年度 1 回(5 月から取り組み、発表は 7 月)。①～③の実施人数に差があるのは、欠席者、退学者、および留年の学生を除いたためである。

(2) 教材:①1 年次 *Vivid English Communication I*(第一学習社)、②2 年次および③3 年次 *Vivid English Communication II*(第一学習社、以下 *Vivid II*)

(3) 活動の形式と概要:

①1 年次は、ペア・ワークで QC 活動を実施した。たとえば、英語で自己紹介を行う際、テーマとして「故郷」を設定し、それをクイズ形式でやりとりした。出題者はヒントを 3 つ作成し、相手に出題・解答させた。例として、"1st, my hometown is in the western part of Tokyo. 2nd, it is famous for its cherry blossoms. 3rd, its name comes from two neighboring cities: Kokubunji and Tachikawa. Guess where?"(答えは国立市)などがある。ヒントに既習の語彙を指定語句として活用し、学習内容の定着を図った。

②2 年次は、1 グループ 4～5 名のグループ単位で英語プレゼンテーション活動を実施し、発表の導入部に QC 活動を用いた。*Vivid II*の Lesson2「Our Beloved Yellow Fruit」の内容に関連させ、「好きな果物」を発表のテーマとした。各グループは果物を 1 つ選び、その特徴について述べた。発表の構成は、導入部で Guess What クイズを用いて聴衆とのやりとりを行い、クイズの答えを提示する。そして、本論で各発表者が果物の特徴を 1 つずつ説明し、結論部で情報を要約する。導入部の例とし

て、“We are going to talk about our beloved fruit. We'll give you four hints, guess what. 1st, its peel is brown. 2nd, its flesh is green. 3rd, it ripens in the fall. 4th, it has tiny black seeds inside. Guess what.”（答えは“Kiwi fruit”）などがある。多くの場合、聴衆から正解が出され、発表に対する関心の高まりを伺えた。

③3 年次は、昨年度同様にグループ単位で英語プレゼンテーション活動を実施し、構成力の育成を目的に QC 活動を応用する。*Vivid II* の Lesson4「To make a more open society」を用い、各グループは都道府県の中から 1 つ選び、「日本的な文化や国際的な取り組みを紹介する」というテーマで取り組む。発表の構成は、導入部に QC 活動を用いるが昨年度と異なり結論部でクイズの答えを提示し、本論で各発表者がクイズのヒントを詳細に説明する。具体的な導入部の例として、“We are going to talk about a particular prefecture. We'll give you four hints, guess where. 1st, people there have interacted actively with overseas countries through the Seto Inland Sea. 2nd, it is famous for Japanese blue jeans. 3rd, it has a historic castle. 4th, it is a birthplace of Momotaro legend. Guess where. The answer to this quiz is shown at the conclusion part. Please listen until the end. Let's move on to our presentation. First, Mr. A is talking about the interaction with overseas countries.”（答えは岡山県）などがある。グループの発表者が本論で各ヒントについて述べた後、結論部で答えを明かす。この目的は、聴衆の関心を持続させ、発表構成の一貫性を学生に意識させることである。

## 4. 調査

(1) 実施対象と実施時期：①1 年次 144 名、2023 年度末。②2 年次 117 名、2024 年 7 月。③3 年次 127 名、2025 年 5 月（発表前に実施）。組・分野構成等は3. (1)と同じ。

(2) アンケートの内容：本調査は、①1 年次・②2 年次・③3 年次に同一学生を対象とした縦断的調査である。各学年、次の観点についてアンケートを Microsoft Forms を使用して実施した。①1 年次：QC 活動の取り組みによる学習意欲、英語技能、言語活動への意識（抵抗感）の変化に関する 6 項目。②2 年次：QC 活動をプレゼンテーションの導入部に用いることによる学習意欲、英語技能、言語活動への意識（抵抗感）の変化、聴衆とのやりとりに関する 5 項目。③3 年次：②と同様の観点に加え、プレゼンテーションの構成力の変化に関する 10 項目。なお、全ての項目において、7 件法を用いた。具体的には、1（全く思わない）、2（あまり思わない）、3（思わない）、4（どちらでもない）、5（思う）、6（やや思う）、7（かなり思う）とした。

## 5. 結果と成果

1 年次のアンケート結果によると、QC 活動に取り組んだことで「英語を話すことへの抵抗感が軽減した」と回答した学生は 84 名（58.3%）、「書くことへの抵抗感が軽減した」と回答した学生は 88 名（61.1%）にのぼった。2 年次のアンケート結果によると、QC 活動をプレゼンテーションの導入部に取り入れることで「発表に対する抵抗感が軽減した」と回答した学生は 67 名（57.3%）、「英語を書くことへの抵抗感が軽減した」と回答した学生は 70 名（59.8%）いた。以上より、QC 活動には言語活動に対する心理的負担を軽減する効果があると考えられる。

3 年次のアンケート結果によると、QC 活動をプレゼンテーションの導入部に取り入れることで「発表全体の流れを把握しやすくなった」と回答した学生は 95 名（74.8%）、「発表するテーマについて整理ができた」と回答した学生は 104 名（81.9%）、「発表の構成を考察するのに役立った」と回答した学生は 90 名（70.9%）であった。以上の結果より、QC 活動をプレゼンテーション活動に導入することで、構成力の育成にも一定の効果が認められる。

## 6. 引用文献

Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Long, M. H. (2016). In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 5-33. https://doi.org/10.1017/S0267190515000057.

Stevick, E. (1976). *Memory meaning & method: Some psychological perspectives on language learning*. Newbury House Publishers.

# 日本人英語教師のライティング指導における フィードバック・リテラシーの特性と課題

丹藤 永也(青森公立大学)

キーワード: 日本人英語教師, ライティング, フィードバック・リテラシー

## 1. はじめに

近年、学習者のフィードバックに対する能動的な関与が重視され、フィードバック・リテラシーという概念が提案された(Sutton, 2012)。さらに L2 教師にはフィードバック・リテラシーが欠如しているという指摘から、教師のフィードバック・リテラシーが注目され、Lee(2017)はフィードバック・リテラシーを「生徒の学習をサポートするためにフィードバックを効果的に使用する能力」と定義し、Carless and Winstone(2020)は教師のフィードバック・リテラシーを測定する尺度の開発を試みた。そして、この枠組みを受け、Lee et al.(2023)は L2 ライティング教師のフィードバック・リテラシー(Writing Teacher Feedback Literacy、以下 WTFL)を測定する Feedback Literacy Scale(以下、FLS)を開発した。

日本ではフィードバック・リテラシーに関する研究はほとんどないため(瀬崎ほか, 2023)、本研究では Lee et al. (2023)の FLS と Lee & Mao(2024)の半構造化インタビューを援用して、日本人英語教師の WTFL の特性と課題を明らかにする。リサーチ・クエスチョン(以下、RQ)は次の 2 つである。

RQ1: 日本人英語教師のライティング指導におけるフィードバック・リテラシーの特性は何か

RQ2: 日本人英語教師のライティング指導におけるフィードバック・リテラシーの課題は何か。

## 2. 研究方法

(1) 時期と対象

2024 年 6 月から 8 月までの 3 ヶ月間に、青森県内の中学校及び高等学校の日本人英語教師を対象に、グーグル・フォームによる FLS のアンケート調査を実施した。中学校 76 名、高等学校 72 名の教師から回答があった。また FLS のアンケートの際に、アンケート後のインタビューを可と回答した教師に対し、後日個別に Zoom による半構造化インタビューを実施した。

(2) 研究内容

日本人英語教師の WTFL を調査するために、Lee et al.(2023)の FLS と Lee & Mao(2024)の半構造化インタビューを採用した。この FLS は、Knowledge(10 項目)、Values(12 項目)、Abilities(12 項目)の 3 つの Dimension からなり、全 34 項目で構成されている。各項目は 5 件法リッカート尺度で評価される。または Lee & Mao(2024)のインタビューの質問項目数は 13 である。

## 3. 結果と分析

(1) FLS の記述統計

Table 1 は Teacher(校種別)の各 Dimension に関する記述統計である。Teacher 間にはほとんど差はないが、Dimension 間に差が見られた。

**Table 1**

*The descriptive statistics for each Dimension by Teacher (School Type)*

| | Dimension | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Knowledge | | | Values | | | Abilities | | |
| Teacher | *M* | *SD* | 95% CI | *M* | *SD* | 95% CI | *M* | *SD* | 95% CI |
| JHS (n = 76) | 2.69 | 0.94 | [2.62, 2.76] | 3.73 | 0.85 | [3.68, 3.79] | 3.09 | 0.97 | [3.03, 3.15] |
| HS (n = 72) | 2.67 | 0.93 | [2.60, 2.74] | 3.69 | 0.81 | [3.63, 3.75] | 3.22 | 0.90 | [3.16, 3.28] |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Both (n=148) | 2.68 | 0.93 | [2.63, 2.73] | 3.71 | 0.87 | [3.67, 3.75] | 3.15 | 0.94 | [3.11, 3.19] |

*Note. M* = Mean, *SD* = Standard Deviation, and *n* = number of participants., CI: Confidence interval, JHS: Junior High School, HS: High School

(2) FLS の二元配置分散分析

FLS に関して、Teacher（JHS と HS）と Dimension（Knowledge、Values、Abilities）との関係性を検討するため、二元配置分散分析を実施した結果、Teacher と Dimension 間に交互作用は認められなかった（$F(2, 292) = 1.49$, $p = .227$, $\eta^2 = .003$［小］）。また、Teacher に対する主効果も有意ではなかった（$F(1, 146) = 0.06$, $p = .86$, $\eta^2 = .0002$［極小］）。一方で、Dimension に対しては有意な主効果が認められた（$F(2, 292) = 179.62$, $p < .001$, $\eta^2 = .329$［大］）ため、Tukey の多重比較を行ったところ、Values が Knowledge 及び Abilities のいずれよりも有意に高く（いずれも $p < .001$）、また Abilities が Knowledge よりも有意に高いことが明らかとなった（$p < .001$）。

(3) 半構造化インタビュー（抜粋）

インタビューの分析から、英語教師は生徒に自分の間違いに気づき自ら修正できるようになってもらいたいと思っているものの、教師自身のフィードバックに関する知識や技能不足から、有効なフィードバックができていないと感じている教員が多いこと、教師のフィードバックする力を専門的な能力とし、その向上が重要である考えており、研修の必要性があると指摘する教師が多いこと等が明らかになった。このことから WTFL の重要性を認識している教師が多いと推測できる。

## 4. まとめ

RQ1 については、日本人英語教師の WTFL の特性として、フィードバック・リテラシーを構成する 3 つの Dimension に差がある（Knowledge < Abilities < Values）こと、形成的評価としてのフィードバックの役割についての理解や効果的なフィードバックを行うための知識が不十分であること等が明らかになった。また、RQ2 については、フィードバックに関する知識及び能力の不足により、適切なフィードバックが行われていないこと、フィードバックは教師が一方的に提供するものだという信念をもっていること、教師がフィードバックについて学ぶ機会が欠如していること等が指摘された。

以上のように、本研究は日本人英語教師の WTFL の特性と課題を明らかにした。しかしながら、本研究の課題としては、調査対象が青森県に限定されることから結果を一般化するのが難しいという点が挙げられる。また、FLS は開発されたばかりで歴史が浅く、研究の蓄積が少ないため、さらなる追試が必要である。本研究は、今年度から JSPS 科研費（基盤研究（C）25K04264）の助成を受けており、調査範囲を日本国内に広げて研究を推進し、今回の知見の一般化を図りたいと考えている。

## 5. 引用文献

瀬崎颯斗・渡邊智也・小野塚若菜（2023）.「フィードバック・リテラシーに関する研究動向」『日本教育工学会研究報告集』2023巻3号, 152-159. https://doi.org/10.15077/jsetstudy.2023.3_152

Carless. D. & Winstone. N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching In Higher Education,* Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372

Lee, I. (2017). *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3924-9

Lee, I., Karaca, M., & Inan, S. (2023). The development and validation of a scale on L2 writing teacher feedback literacy, *Assessing Writing*, 57, Article 100743. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100743

Lee, I., & Mao, Z. (2024). Writing teacher feedback literacy: Surveying second language teachers' knowledge, values, and abilities, *Journal of Second Language Writing, 63,* Article 101094. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101094

Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting, Innovations in Education and Teaching International, 49(1), 31-40. https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781

# 高等学校検定教科書における言語活動の分類と大学入試英作文問題の接続可能性
## ―「読んで書く」統合型言語活動を通じたライティング力育成の意義と課題―

松尾　真太郎（筑波大学附属駒場中・高等学校）

キーワード：領域統合，ライティング，言語活動

### 1. はじめに
「英語教育実施状況調査」(文部科学省、2023) によると、高等学校において「授業中半分以上の時間、言語活動を行っている」とする回答の割合は 54.3% (前年比 1.4%増) で、小中学校の割合と比較して低い。とりわけ高等学校では小中学校の学習指導要領には述べられていない「統合的な言語活動」が目標に設定されているため、単に言語活動を行うだけでなく、複数の技能を統合した指導も行わなければならない。技能統合 (integrated skills) とは「やり取り (聞いて話す)、読んだものを基にして話す、聞いた情報を検討して書くといった、聞く・話す・読む・書くことを臨機応変に行うこと (中森、2018)」であり、Spivey (1991) は成功のために、インプットにおいてもアウトプットにおいても Organizing、Selecting、Connecting こそが学習者にとって特に身につけるべき力だと指摘する。

本発表は「論理・表現」科目を対象に、言語活動の中でも現行の高等学校学習指導要領 (外国語編) に述べられている「複数の領域を結び付けた統合的な言語活動」に焦点を当て、国公立大学入試おけるライティング問題とテーマ・トピック・ジャンルを比較、分析する。

### 2. 目的
(1)「読んで書く (Reading-to-Writing) 」統合型の言語活動について、「論理・表現Ⅰ/Ⅱ」の高等学校検定教科書 (以下、教科書) でのテーマ・トピック・ジャンルとそれらの活動内容を分類する。
(2)「読んで書く」タイプの大学入試問題について、何を読ませ、何を書かせるのか、その特徴を分類する。
(3) 分類された言語活動 (教科書) を大学入試問題分析 (Reading-to-Writing 型) の特徴と比較することで、高校英語授業の中でいかに統合型言語活動の指導を充実させることが可能か、提案する。

### 3. 方法
(1) 高等学校の検定教科書で設定されている「読んで書く」タイプの言語活動の具体例をテーマ・トピック・ジャンルの観点から分類する (「論理・表現Ⅰ」=8 冊、「論理・表現Ⅱ」=8 冊)。
(2) 入手可能な範囲での直近3年間を対象とした、国公立大学の入試問題における「読んで書く」タイプのライティング問題をテーマ・トピック・ジャンルの観点から分類する。
(3) 両者を比較し、高校英語授業内での言語活動の充実につながる、領域統合を構成するキーワードを抽出する。また高校生に対し「読んで書く」活動を行う際、与えられた読み物の要約を書く活動と、与えられた読み物の内容に関して書く活動について、どちらのどのような点にライティングとして困難度を感じるのか、小規模アンケートを実施する。

### 4. 結果
(1) 高等学校の検定教科書で設定されている「読んで書く」タイプの言語活動について
「論理・表現Ⅰ」から「論理・表現Ⅱ」へと Reading (input) も Writing (output) も段階的に、難易度、活動の複雑さ、書かせる量が上がっている。最頻出は article を読んで書く型。学習過程でのテ

ーマ・トピック・ジャンルの急激、大幅な変化はみられない。同一のテーマ・トピック・ジャンルを繰り返し学習させる特徴がある。

(2) 国公立大学の入試問題における「読んで書く」タイプのライティング問題について

テーマ・トピック・ジャンルがカバーする範囲は、教科書とほぼ同等。最頻出はグラフを読み取り、分析や自分の考えを書く型。教科書よりもグラフ使用が設定された場面、状況が具体的かつ複雑。学部により求められる専門性が異なるため、高校生の教科書にはみられない特徴的な問題も存在する。要約、筆者の主張に対するライティング、自分の立場や意見を表明する設問の多さが特徴。

(3) 質問紙調査は約 150 名の高校 1 年生を対象に実施。与えられた読み物の「要約」と「内容理解が求められる」ライティングを比べ、どちらにより困難を感じるか、について大差は見られなかった。自由記述回答からは、「どこまで自分の考えを入れてよいか迷う」や「どこまで本文を引用して、どこから言い換えるべきか悩む」などがあり、統合型言語活動に必要なストラテジー学習の重要性が窺える。

## 5. 考察

統合型言語活動の産出形態としてライティングを据えた活動は、授業で継続して取り組む点に意義がある。統合型の観点からテーマ・トピック・ジャンルにおいて、教科書と大学入試ライティング問題に大差はなく、高校の英語授業においては教科書を基に接続、応用を試みやすい環境にある。そのための教材選択、補助資料作成、指導方法研究、課題提示等が授業者に求められる力といえる。

小規模調査から推測できる課題は、Ahmed (2017)、Hinkel (2012)、Huang & Huang (2016) などの統合型言語活動の有効性に関する先行研究結果と比較し、授業者によるストラテジー指導の不足である。そのために、例えば授業で統合型言語活動に入るまでの pre-reading 活動や pre-writing 活動の継続的な実施、及びスキーマの活性化を目的とした帯活動の導入などが期待される。授業者のオーセンティックな教材を活用する力 (McGrath、2016) や、教室内に存在する個人差対応力、英語の習熟度差に耐える指導技術 (教材研究、授業展開) とそれを支える英語力は不可欠となる。

今後の課題として①学習者の母語能力の測定と英語力との関係調査、②SNS の投稿を読む、ネット記事を読む、動画を見る、など単独技能を使用する時間の増加に起因する言語使用環境の変化が高校生の授業外での英語学習に与える影響の分析、③統合型言語活動に対する意識と個人差のより詳細な調査、④集団として長期的な実践から得られる学習変容の整理、などが挙げられる。

## 4. 主な参考文献・引用文献


旺文社　編.(2021).『2022 年受験用全国大学入試問題正解英語(国公立大学編)』.旺文社.

旺文社　編.(2022).『2023 年受験用全国大学入試問題正解英語(国公立大学編)』.旺文社.

旺文社　編.(2023).『2024 年受験用全国大学入試問題正解英語(国公立大学編)』.旺文社.

中森誉之.(2018).『技能を統合した英語学習のすすめ　小学校・中学校・高等学校での工夫と留意』ひつじ書房.

Ahmed, S.(2017). Authentic ELT materials in the language classroom: An overview. Journal of Applied Linguistics and Language Research, 4(2), 181-202.

Hinkel, E. (2012). Current perspectives on teaching the four skills. TESOL Quarterly, 46(1), 113-125.

Huang, H.-T., & Hung, S.-T. (2016). EFL test-takers' feedback on integrated speaking assessment. TESOL Quarterly, 50(1), 171-179.

McGrath, I. (2016). Materials Evaluation and Design for Language Teaching (2nd edition). Edinburgh University Press.

Spivey, N. N. (1991). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. Written Communication, 7(3), 256-287.

# 論理・表現における意見文を書く力の 2 年間の変遷
## ―350 名の全体的分析と個人の通時的分析―

坂井 峻也(神戸市立葺合高等学校)

キーワード:ライティング, 文法, 実践研究

### 1. はじめに

本実践研究は、本校現 3 年生普通科(研究開始時 1 年生)を対象として行われた。本研究の目的は、本校現 3 年生普通科の意見文を書く際の構成、語彙・文法の豊富さと正確さ、内容の一貫性の経年変化を調査することで、論理・表現の 3 年間カリキュラムの立て方や、意見文ライティング指導について 1 つの新たな視点を得ることである。実践研究の性質上、筆者自身や学習者との関係、質的分析の対象生徒についての記述を行った上で、結果の考察を提示し、一般化は行わない。本稿の読者が自身の授業実践に当てはめて考えていただくことで初めて実践の一助となりうる。

### 2. 方法

筆者や研究対象生徒に関して簡単に示し、データ収集や分析の方法を記述する。なお、筆者の主観が入り混じる箇所があるが、授業実践では複雑な要素が絡み合っており、ある変化やその要因を客観的な数字で示すことが困難であること、また同僚の教員との普段の会話や意見交換で一致していることのみ示したこと(間主観性を担保していること)をご理解いただきたい。

(1) 研究参加者

研究参加者は、筆者と本校 3 年生普通科生徒 345 名である。

始めに筆者について、現在教員歴 11 年目、本校での勤務歴は 7 年目である。現 3 年生の生徒とは入学時から学年主任の立場で関わってきており、後述の生徒 A は 3 年間論理・表現の授業者として指導を行ってきた。

現 3 年生(国際科含む)について、昨年度 11 月の模試では 5 教科文系の平均偏差値は 54.4 で、英語は 56.8 であった。全体としては素直な性格で教師の指示はよく聞く一方、物事を批判的に捉えたり、多様な視点から物事見る力が比較的弱い。全体の変化を量的に分析し、ランダムに抽出した生徒 7 名を質的に分析した。この 7 名は筆者が 3 年間授業担当として関わった生徒である。

(2) データ収集

現 3 年生が 1 年生の 2023 年 10 月、2 年生の 2024 年 6 月、12 月に全く同様の意見文ライティングを行った。指示文は、「以下の TOPIC について、15 分間であなたの意見を書いてください。※成績には一切含みません。」 “Some people say that high school students should not bring their smartphones into their schools. Do you agree or disagree with this opinion? Write as much as possible.” とした。その下には「メモ」欄を、その下に 16 行のライティング欄を設けた。また、4 回目として 3 年生の 6 月に実施予定であるライティングは、それまでと異なり、成績に含めることを明記し、評価規準も提示した。TOPIC の指示文も少々変更し、” Some people say that high school students should not bring their smartphones into their schools. Do you agree or disagree with this opinion? Write your opinion in about 120 words in 15 minutes.” とした。

(3) 各年次の指導内容

以前まで本校でも行われていた、文法講義と演習で 3 年間授業を行うことをやめた。3 年間を見通した CAN-DO リストを作成し、その達成に向けて 3 年間カリキュラムを立てた。1 年次(現 3 年生が 1 年生の時)の 1 学期に自己紹介スピーチ指導と紹介文ライティング指導(即興型と準備型の 2 種類)、2 学期にプレゼン発表指導、ディベートの立論スピーチ指導、3 学期にディベート反論スピーチ指導を行った。各指導の合間に文法講義の授業を挟んでいき、「5 文型」、「時制」、「完了形」、「助動詞」、「受動態」を基本事項に絞ってそれぞれ約 3 時間ずつ指導した。2 年次は、1 学期に自己紹介スピ

ーチ指導と紹介文ライティング、意見文ライティング指導（いずれも準備型）を行い、2 学期にディベート指導、3 学期に意見文ライティング指導を行った。それらの合間に「関係詞」、「分詞」、「不定詞」、「動名詞」、「仮定法」の講義を基本事項に絞って行った。そのうち「関係詞」の指導には特に力を入れ、1 年間を通してスピーキングやライティングの指導時に意識付けを行い、評価規準にも含めることで関係詞の積極的な使用と、正確性を向上させていった。3 年次は 1 学期に要約文の指導、意見文の指導と、「比較級」の講義を行った。そのうち、意見文の指導が本研究の結果に直接に関係するため、以下に詳述する。

(4) 本年度 5 月の意見文指導内容

昨年度から、意見文には背景（社会情勢等）、主張、理由、説明を含め、一貫性を持たせて書くための指導を行ってきた。一貫性を持たせるためには構成から考え、それぞれが論理的に結びついているかを確認すること、書き始めたら特に説明部分で 1 文 1 文を丁寧に紡いでいくことで一貫性を保つことができることを伝え、2 回の練習を行って全員分回収し、全体フィードバックと、全員に個別フィードバックを行った。今回も同様の指導を行い、パフォーマンステストとして、昨年度まで定点観測として 3 回行ってきた意見文ライティングと全く同じ指示文で行った（上記(2)で詳述）。この全 4 回の意見文ライティングを分析対象とした。

## 3. 結果と分析

始めに量的結果を示し、その後質的分析を記述する。

まず量的結果に関しては、1 年次に実施した 1 回目の結果、「メモ」欄に何らかの記述があった生徒は各クラス 40 人中、平均 8.0 人であった。各クラス平均語数は 82.3 語であった。2 年次に実施した 2 回目の結果は、「メモ」に記述があったのが平均 13.8 人で前回より増え、語数は 82.4 語で前回とほぼ同数であった。3 回目の結果は、「メモ」が平均 11.5 人で前回より減り、語数は 82.2 語で前回とほぼ同数であった。4 回目の実施は 3 年次の 6 月に予定されているが、本稿執筆時にはまだ結果が出ていないため割愛する。

授業者としての筆者の予想としては、約半年に 1 回のペースで実施することから、「メモ」欄に構成を書く生徒が増え、語数も平均 10 語程度ずつ増えると考えていたが、そうはならなかった。その要因として考えられるのは、1 回目は一生懸命取り組んでいたものの、3 回目となると全力で取り組んでいるとは言えない様子が見受けられたことである。成績に入らないこと、また定点観測としてのライティングであるため事前指導もフィードバックもなく、単発での実施になっていたことが原因と思われる。あるいは、語数の伸びが見られない別の理由として、冗長な英文しか書けなかった生徒が、より的確な表現や内容で書けるようになったことが考えられる。

次に（紙面の都合上）生徒 A の質的分析の一部のみ記述する。生徒 A は実用技能英語検定 2 級を取得しており、学力、英語力ともに学年で中位である。いつもまじめに授業や部活動に取り組んでいる。まずは語彙・文法面に関して、1 回目と 3 回目を比較すると、より高次の語彙や文法を使用しているとは言えない結果であった。しかし、1 回目で見られた動詞絡みの誤り（e.g. “I can constant contact firefrighters” 原文ママ）は 2 回目と 3 回目には見られなかった。内容面に関しては、1 回目のライティングは一貫性に乏しく、一段落の中にポイントがいくつか入り混じって読みづらかった。しかし、2 回目では語数は比較的少ないものの、ポイントが1つに絞られていて一貫性が保たれていた。3 回目はまた 1 回目と同様に一貫性が崩れてしまっていた。一方で、TOPIC の背景から書かれていたり、文量を多く書こうとする姿勢が見られた。

## 4. 最後に

こちらの想定としては、2 年次の 3 回目の定点観測までに質も量も伸びていくと考えていたが、顕著な伸びは見られなかった。4 単位の英語コミュニケーション等、他の科目も当然履修しているため、意見文ライティングを直接的に指導せずとも伸びることを想定していたが、上記の結果を鑑みると、「勝手に伸びていく」ことはないと考えるのが適切である。本稿執筆時には、直接的な指導をしっかり行った後の 4 回目のライティング結果は未実施のため記述できないが、その結果を当日の発表にて提示する。

# やる気がある学習者は難しいお手本を読みたがる？
# —L2 ライティングにおけるモデル文の語彙的難易度の選好と動機付けとの関連—

大須賀　心綾(福島工業高等専門学校)

キーワード:ライティング指導, モデルテキスト, 動機付け

## 1. 背景

第二言語ライティング指導において、モデルテキストは学習者のライティング能力を高めるために広く用いられてきた。モデルテキストは、特定のジャンルに見られる修辞的・言語的慣習を示す模範テキストと定義され(Hyland, 2019)、ジャンルに基づくライティング指導において特に重視されている(Hyland, 2004)。

モデルテキストをライティング指導に活用する理論的背景の一つは、それが言語形式上の正確性の向上のために活用される場合、学習者の注意を特定の言語形式へと向けさせる注意と気づきの喚起効果にある。学習者が初稿を執筆した後に、初稿とモデルテキストを比較し、比較の際に注意が向けられた言語項目をもとに原稿を修正するという一連の過程を通じて、原稿の言語的正確性が向上することが報告されている。

先行研究で共通して報告されている知見の一つは、学習者が初稿作成時に注意を向け、モデルテキスト読解時に得る気づきの多くが語彙に関わるものであるということである。例えば、日本の大学生を対象とした Hanaoka (2007)の研究では、初稿作成段階で学習者が気づいた問題の 90%以上、モデルテキストと自らの初稿との比較時に気づいた問題の 60%以上が語彙項目に関するものであった。同様に、中国の大学生を対象とした Wu et al.(2023)の研究においても、初稿作成時に抱えた問題の 60%以上、モデルテキストとの比較段階に気づいた問題の 70%以上が語彙に関わるものであった。

学習者の注意や気づきが語彙に集中するならば、語彙の難易度を学習者の好みに合わせて適切に調整することで、モデルテキストの有用性を高めることができる。こうした調整を実現するためには、学習者がどのような語彙的難易度を選好するかを理解することが重要である。学習者の特性の違いが、モデルテキストの語彙的難易度の選好にどのような影響を及ぼすのかに焦点を当てた先行研究は少ない。

上記の問題に着目した Osuga(2025)は、高等専門学校の工学科の学生を対象にした調査で、自己報告式の英語力と内発的動機づけとモデルテキストの語彙的難易度の選好の間に有意な関連があったと報告している。一方で、工学系学生は英語学習に対して外発的動機づけを強く抱く傾向があるとの報告もあり、外発的動機づけと語彙的難易度の選好との間の関連の検討も必要である。

## 2. 目的

本研究の目的は、高等専門学校の工学系学科に在籍する学生を対象に、モデルテキストの語彙難易度の選好と内発的動機づけ及び外発的動機づけとの関連を明らかにすることであった。

## 3. 方法

(1) 参加者

高等専門学校の工学系学科に在籍する 15～19 歳の学生 189 名が参加した。

(2) 測定項目及び手続き

内発的動機づけ及び外的調整(外発的動機づけの一つ)のデータは、Noels et al.(2000)が開発した言語学習志向尺度(Language Learning Orientation Scale; LLOS)を用いて 5 段階リッカート尺度

で収集した。各尺度の得点について中央値を基準に、「弱い動機づけ群」「強い動機づけ群」の二群に分割した。モデルテキスト選好の評価に関しては、まず、語彙的難易度が CEFR A2、B1、B2、C1 の各水準に対応する 4 種類のモデルテキストを、大規模言語モデル(ChatGPT-4 omni®)を用いて生成した。参加者には、4 種類の中から最も好ましいテキストを一つだけ選択してもらった。本研究では、選択肢のうち Model A（A2 水準）を「初級テキスト」、Model B～D（B1～C1 水準）を「上級テキスト」として分類した。

分析にあたっては、動機づけ特性（内発的動機づけ／外的調整）とモデルテキスト選好（初級 vs. 上級）の関連を検討するため、カイ二乗値、$p$ 値、φ 係数を算出した。また、どちらの動機づけが選好をより強く予測するかを検討するため、「初級テキストを選好するか上級テキストを選好するか」を目的変数、内発的動機づけ得点と外的調整得点を説明変数としてロジスティック回帰分析を実施した。

## 4. 結果

カイ二乗検定の結果、内発的動機づけ群とモデルテキスト選好との間に有意な関連が認められた（$\chi^2(1) = 12.78$, $p < .001$, $\varphi = .26$）。外的調整群とモデルテキスト選好の関連を同様に検定した結果も統計的に有意であった（$\chi^2(1) = 6.31$, $p < .01$, $\varphi = .18$）。

ロジスティック回帰分析の結果、目的変数（初級テキストを選好するか）に対して内発的動機づけ得点は有意に予測因子となった（$\beta = -0.44$, $SE = 0.18$, Wald = 5.71, $p = .02$; $OR = 0.64$, 95 %CI [0.45, 0.92]）。一方、外的調整得点は有意な予測要因とはならなかった（$\beta = -0.17$, $SE = 0.18$, Wald = 0.92, $p = .34$; $OR = 0.84$, 95 %CI [0.60, 1.20]）。

本研究では、内発的動機づけ、外的調整のどちらもモデルテキストの語彙的難易度の選好と有意な関連が見られたが、内発的動機づけのみが、選好を有意に予測することが示された。この結果から、工学系学生のモデル選好には、内発的動機づけがより強い影響を及ぼすことが示唆された。

## 5. 考察

カイ二乗検定の結果から、内発的動機づけの高い学習者ほど、語彙的難易度の高いモデルテキストを選好する傾向が示された。これは、L2 学習者が言語そのものへの興味を基盤とし、より難易度の高いモデルへの関与を促されている可能性を示唆している。外的調整とモデルテキスト難易度選好との間に有意な関連が認められたものの、ロジスティック回帰分析では外的調整が選好の有意な予測因子とはならなかった。この不一致は、成績や将来の就職機会など外的要因を動機に学習に取り組む学習者が、必ずしもモデルの有効性や魅力を基にモデルを選択しているわけではないことを示唆している。以上の結果から、より高い語彙レベルのモデルテキストに目を向けさせることで学習者の書く力を伸ばすには、内発的動機づけを伸ばしていくような教師の関与が求められることが示唆された。また、上記の結果は、すべての学習者に対して同一のモデルテキストを提供する指導実践に疑問を呈するものであった。より効果的な教材設計と指導の実践につなげるためには、簡易的な動機づけ評価ツールを用いて学習者の動機づけ特性を把握するとともに、動機づけ特性に応じて語彙的難易度や構造的複雑性を調整したモデルテキストを複数用意することが重要かもしれない。

## 6. 引用文献


Hanaoka, O. (2007). Output, noticing, and learning: An investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task. *Language Teaching Research*, *11*(4), 459–479.

Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, *50*(1), 57-85.

Osuga, S. (2025) The influence of self-perceived English proficiency and intrinsic motivation on model text difficulty preferences among KOSEN students. *TELES Journal, 45*, 25–35.

Wu, Z., Qie, J., & Wang, X. (2023). Using model texts as a type of feedback in EFL writing. *Frontiers in Psychology*, *14*, Article 1156553.

# 英語学習者のライティングにおける結束性研究の動向と課題:使用傾向・評価・分析手法とその役割の検討

谷岡　亮(京都先端科学大学)

キーワード:ライティング, 結束性, エッセイ評価

## 1. はじめに

第二言語(L2)英語ライティングの評価や指導において、結束性(cohesion)は重要な構成要素の一つとされている。Halliday and Hasan (1976)によって定式化されたこの概念は、文法的・語彙的要素を通じてテキスト内の統一性を保つものであり、L2 ライティング研究においても分析対象となっている。しかし、結束性は常に良い文章の指標であるとは限らず、過剰な結束性マーカーの使用はエッセイの評価を下げる可能性があることが報告されている(Crossley & McNamara, 2010, McNamara, Crossley, & McCarthy, 2010)。本研究では、L2 ライティングにおける結束性に関する理論的枠組み、熟達度による使用傾向、エッセイの評価との関係、自動分析ツールによる定量的アプローチという三つの観点に焦点を当て、近年の実証研究をもとに総合的なレビューを行う。これにより、結束性の捉え方や測定の在り方、教育的示唆、今後の課題について整理し、研究の発展と実践的応用の架け橋となることを目指す。

## 2. 方法

本研究はレビュー論文として、結束性に関する主要な理論的文献(Halliday & Hasan, 1976 など)と、L2 ライティングにおける実証研究(Crossley & McNamara, 2011; Liu & Braine, 2005; Yang & Sun, 2012; Crossley, Kyle, & McNamara, 2016 など)を対象とした。また、Coh-Metrix や TAACO といった自動分析ツールを用いた研究も含め、英語論文を中心に約 30 本の文献を収集・分類した。分析は、(1) 英語の習熟度と結束性の使用傾向、(2) 結束性と評価・分析の関係、という二つの観点に整理し、それぞれの研究成果を比較・検討した。

## 3. 結果

本レビューで抽出した先行研究は、L2 学習者による結束表現の使用が (1) 英語の習熟度と結束性の使用傾向, (2) 結束性と評価・分析の関係 の二つの観点で整理できることを示している。以下、それぞれの観点に沿って主要な知見を概観する。

まず英語の習熟度と使用傾向に関して、比較的英語の習熟度低い学習者が and、but 等の基本的な接続詞や同語反復に依存する一方(Liu & Braine, 2005)、上級者は同義語や語彙連鎖を駆使し、段落全体にわたる主題の統一を図る傾向があるとされる(Crossley & McNamara, 2011; Crossley & McNamara, 2014)。中国人学習者を対象とした Liu & Braine (2005) や Yang & Sun (2012) も同様の傾向を報告しており、語彙的結束性の質的な発達が熟達度における重要な要素であることが示唆されている。

次に結束性と評価・分析の関係 に関する知見を整理する。Yang & Sun (2012)は結束性マーカーの使用頻度が高いほど、エッセイの全体的評価も高い傾向があるとし、Crossley, Kyle, & McNamara (2016)も同様に結束性マーカーの使用頻度は、エッセイの全体的評価と高い相関にあり、高評価と低評価のエッセイを分別する予測因子であるとしている。一方で、結束性の使用頻度が高いことが、常に良い評価につながるとは限らないケースも報告されており、英語の習熟度が高い学習者はより多様な語彙を使い、因果関係を示す接続詞などの結束性マーカーの明示的使用は低い傾向があるとしている(Crossley & McNamara, 2010, McNamara, Crossley, & McCarthy, 2010)。

また、Kyle & Crossley(2015)は、ジャンルやタスクの違いによって結束性指標と評価者の判断との整合性が変化し得ることを指摘しており、評価に応じた指標の選定が求められるとしている。このよう

にジャンル間で使用されるべき結束性指標には違いがあり、Abdi Tabari & Johnson (2023) もジャンル特有の構造が結束性の使用に影響することを指摘している。以上のことから結束性の量的指標は全体傾向を示す一方で、ジャンルやタスクの特性、読者要因などを考慮しない単一指標では、文章の質を正確にとらえきれない可能性があることが示唆されている。

## 4. 考察

本レビューを通じて、結束性は単なる表層的な言語的つながりではなく、英語の習熟度、ジャンル、タスク要因など、複数の要素と相互に関係しながら構築される動的なテキスト資源であることが明らかになった。たとえば、初級者に見られる接続詞の過剰使用や語彙の単調な繰り返しは、local cohesion を支える一方で、意味展開の乏しさや段落構成の弱さといった課題を同時に露呈させていた（Crossley & McNamara, 2011; Liu & Braine, 2005）。一方、熟達度が上がるにつれ、語彙的結束や global cohesion が発達し、トピックの連続性や主題再帰を通じた自然なまとまりが見られるようになると考えられる（Yang & Sun, 2012; Crossley & McNamara, 2014）。

さらに、Coh-Metrix や TAACO といった自動分析ツールの導入により、結束性を数値的に捉えることは可能となったが、それが必ずしも評価者の判断や実際の文章の質と一致するとは限らない。たとえば、Coh-Metrix では referential cohesion が高く測定された文章が、評価者には話題の展開に乏しいと判断されることもある。このような事例は、分析ツールの限界と、評価者が重視する coherence との間にズレがあることを示している（Crossley & McNamara, 2010）。今後の研究においては、結束性を構成する要素を精緻に捉えるとともに、ジャンルやタスク特性、読者要因といったコンテクストに応じた分析が、評価との整合性を高める上で今後重要になると考えられる。

## 5. 引用文献


Abdi Tabari, M., & Johnson, M. D. (2023). Exploring new insights into the role of cohesive devices in written academic genres. *Assessing Writing*, *57*, Article 100749. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.1007492

Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2010). Cohesion, coherence, and expert evaluations of writing proficiency. *Proceedings of the 32nd Annual Meeting of the Cognitive Science Society*,984–989.

Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2011). Text coherence and judgments of essay quality: Models of quality and coherence: Models of Quality and Coherence. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, *33*, 1236–1241.

Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2014). Does writing development equal writing quality? A computational investigation of syntactic complexity in L2 learners. *Assessing Writing*, *21*, 124–136. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.006

Crossley, S. A., Kyle, K., & McNamara, D. S. (2016). The development and use of cohesive devices in L2 writing and their relations to judgements of essay quality. *Journal of Second Language Writing*, *32*, 1–16. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.003

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. Longman.

Kyle, K., & Crossley, S. A. (2015). Automatically assessing lexical sophistication: Indices, tools, findings, and application. *TESOL Quarterly*, *49*(4), 757–786. https://doi.org/10.1002/tesq.194

Liu, M., & Braine, G. (2005). Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *System*, *33*(4), 623–636. https://doi.org/10.1016/j.system.2005.02.002

McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic features of writing quality. *Written Communication*, *27*(1), 57–86. https://doi.org/10.1177/0741088309351547

Yang, W., & Sun, Y. (2012). The use of cohesive devices in argumentative writing by Chinese EFL learners at different proficiency levels. *Linguistics and Education*, *23*, 31–48. https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.09.004

# Foreign Language Enjoyment, Anxiety, and Big Five Traits: Insights From Osaka-based High-Achieving Undergraduates

Yu KANAZAWA (The University of Osaka)

Keywords: Enjoyment, Anxiety, Big Five

## 1. Introduction

In recent years, there has been a growing body of research exploring emotional experiences in foreign language (FL) learning, particularly focusing on Foreign Language Enjoyment (FLE) and Foreign Language Anxiety (FLA). These affective factors have been shown to significantly influence language learners' engagement, performance, and long-term motivation.

Emotional experiences in FL classrooms are not uniform across learners; rather, they are shaped by various individual difference variables. Among these, personality traits have received considerable attention. One of the most widely accepted models of personality is the Big Five personality traits, which encompass Openness to Experience, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, and Neuroticism.

A growing number of studies have examined the relationship between Big Five personality traits and learners' emotional experiences in foreign language learning. Botes et al. (2024) found that FLE was moderately positively associated with Conscientiousness, Extraversion, and Agreeableness. In contrast FLA showed a particularly strong positive relationship with Neuroticism. Similarly, Wu (2024) reported that, for undergraduate students, Conscientiousness was a positive predictor of FLE, while Neuroticism positively predicted FLA. Interestingly, Conscientiousness also emerged as a negative predictor of FLA, suggesting a potential buffering role of this trait against anxiety.

Zhao et al. (2024) observed a significant positive correlation between Conscientiousness and FLE, and regression analysis confirmed that Conscientiousness was a significant positive predictor of enjoyment. Erzhanova (2024) revealed significant positive correlations between Neuroticism and all aspects of FLA, whereas Openness to Experience and Extraversion were negatively correlated with FLA.

Across studies, Conscientiousness consistently emerges as a positive predictor of FLE and a negative predictor of Foreign Language Anxiety (FLA), while Neuroticism shows a strong positive association with FLA. Extraversion and Openness to Experience are generally negatively related to FLA.

However, the results may also be influenced by additional factors, including cultural background, country or regional context, and students' overall proficiency levels. This study investigates the relationship between FLE, FLA, and the Big Five personality traits among high-achieving undergraduate students based in Osaka.

## 2. Method

Seventy-four undergraduate students participated in this study. All participants were first- or second-year students enrolled at a competitive university in Osaka, Japan, which requires high academic achievement across multiple subjects, not limited to English. Their reported English proficiency, based on the TOEFL ITP® Level 1, indicated an upper-intermediate level ($M$ = 519.14, $SD$ = 19.65; range = 477–563). Participants completed a survey that included measures of Foreign Language Enjoyment (FLE), Foreign Language Anxiety (FLA), and the Big Five personality traits. The FLE and FLA items were adapted from Xethakis et al. (2022), while the Big Five traits were measured using the Ten-Item Personality Inventory (TIPI) developed by Gosling et al. (2003). Data analysis was conducted using IBM SPSS Statistics version 29.

## 3. Results

Pearson correlation analyses revealed a weak positive correlation between Foreign Language Enjoyment (FLE) and Agreeableness, $r(74) = .249$, $p = .032$, and a moderate negative correlation between Foreign Language Anxiety (FLA) and Openness to Experience, $r(74) = -.414$, $p < .001$. No significant correlations were found between FLE or FLA and the other Big Five traits.

## 4. Discussion

The present study found a weak positive correlation between FLE and Agreeableness. This suggests that harmonious interpersonal relationships may partially enhance FLE, and that prosocial attitudes could contribute to a more comfortable learning experience. However, given the multidimensional nature of FLE, the influence of Agreeableness appears limited. Previous studies have not consistently reported this association, but the present finding may reflect the particular relevance of interpersonal harmony in Japanese educational contexts, where Agreeableness may more readily lead to classroom enjoyment.

A moderate negative correlation was found between FLA and Openness, consistent with earlier research. Learners with high Openness may approach novel challenges with a positive attitude, exhibit greater tolerance for ambiguity, and display greater resilience in unfamiliar contexts, all of which may help reduce anxiety. The tendency to embrace new experiences via exploratory behavior is closely related to epistemic emotions such as surprise and curiosity, which have also been recognized as crucial in language learning contexts (Kanazawa, 2024).

No significant correlations were observed with the other personality traits, including Conscientiousness, Neuroticism, and Extraversion—traits frequently linked with FLE or FLA in prior studies. This divergence suggests that contextual and demographic factors may have a stronger impact on learners' emotional experiences than individual traits among the present participants. The students were academically high-achieving undergraduates at a competitive university in the Osaka region, a context known for relatively more extraverted cultural norms within Japan. Such learners may exhibit greater emotional regulation and culturally influenced restraint in expressing personality-linked emotions. Moreover, their academic background may be associated with distinctive profiles of conscientiousness and neuroticism—such as high levels of self-discipline paired with effective coping strategies—which could weaken typical correlations with FLE and FLA. Furthermore, issues related to the cultural validity of the measurement scales warrant further examination.

## 5. References


Botes, E., Dewaele, J.-M., Greiff, S., & Goetz, T. (2024). Can personality predict foreign language classroom emotions? *Studies in Second Language Acquisition, 46*(1), 51–74.

Erzhanova, A. K. (2024). The Big Five Personality Traits as a moderator of the Relationship between Foreign Language Classroom Anxiety and Creative Personality. *Psychological Science and Education, 29*(3), 31–53.

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B., Jr. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality, 37*(6), 504-528.

Kanazawa, Y. (2024). The free energy principle and its implications to language learning and education. *Memoirs of the Graduate School of Humanities, Osaka University, 1*, 135–157.

Wu, H. (2024). Foreign language enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners at the tertiary level. *SAGE Open, 14*(3), 1–16.

Xethakis, L., Edwards, O., & Howarth, M. (2022). Foreign language enjoyment and anxiety in the communicative classroom. In P. Ferguson, & R. Derrah (Eds.), *Reflections and new perspectives* (pp. 72-81). JALT.

Zhao, J., Guan, K., Feng, Y., & Liu, Z. (2024). The effect of foreign language enjoyment on willingness to communicate among Chinese EFL students. *Frontiers in Education, 9*, 1473649.

# 英語学習における多読課題遂行度と学習者のグリットの関係

清水 真紀（群馬大学）

キーワード:グリット, 多読, 学習者要因

## 1. 問題と目的

外国語としての英語学習で Graded Readers を活用した多読活動は国内外問わず盛んに行われている。多読活動は、学習者に英語に触れる機会を提供し、母語習得に近い形で語彙や文法を学べるという点で優れた活動とされ、更に読書習慣が身に付くといった利点もある。先行研究では、英語の多読活動と母語・英語の読解に対する態度との関連性について検討した結果も報告されている (e.g., Tanemura, 2020)。しかし、それが課外学習として行われる場合、学習者自ら進んで課題に取り組み、自分の進捗状況を管理しながら達成目標に向けて努力していくことが必要となる。近年、「何かの課題に対して懸命に取り組み、限られた時間の中でできるだけ多く、より複雑に、より正確に物事を処理することができる心理的な機能」とされる「グリット (grit)」という概念が Duckworth et al. (2007) により提唱され、非認知能力の一つとして注目されている。「長期目標に対して示す情熱と粘り強さ」 (竹橋, 2021) と定義され、GPA (Grade point average) やスペリングコンテストの順位 (Duckworth, et al., 2007)、そして国内では教員採用試験の合否とも関係すること (竹橋他, 2019) が明らかになっている。本研究では、学習者要因としてのグリットに着目し、多読課題の遂行度との関係について明らかにすることを目的とする。

## 2. 方法

(1) 対象者

地域政策学、経済学を専攻する日本人大学 1 年生 85 名 (4 クラス) を対象とした。英語能力は中級レベルであった。英語必修科目の一環として、2025 年度前期の第一回目の授業内で、*Xreading VL* (Goldberg, n.d.) を利用して、課外で 4 月 8,000 語、5 月 12,000 語、6 月 12,000 語、7 月 8,000 語を読むことが目標として示され、あわせてそれが英語科目の 20%分として評価に加えられることが説明された。調査実施日に欠席した 5 名を分析から除外し、最終的に 80 名を対象とした。

(2) 調査内容

多読課題に関しては、4 月に読解した語数をデータとして収集した。また、竹橋 (2021) の日本語版グリット尺度を実施した。この尺度は、「興味の一貫性」と「努力の粘り強さ」の 2 因子から構成され、全部で 12 項目あった。対象者には「(1) 全く当てはまらない」から「(5) 非常に当てはまる」の 5 段階で回答を求めた。なお、本調査への参加は任意であることが事前に説明され、全員から同意を得られた。

## 3. 結果と考察

多読課題における読解語数の平均値は 7566.34、*SD* は 2564.66、最小値は 0、最大値は 12252 となった。4 月の目標語数 8000 語を境に、群別の記述統計を表 1 に示した。達成群の平均語数は、目標語数の 8000 語をやや超えていた。

表 1. 多読課題の目標語数未達成群・達成群の記述統計

| 変数 | 未達成群 | | | 達成群 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | *n* | *M* | *SD* | *n* | *M* | *SD* |
| 読解語数 | 10 | 1479.00 | 2504.22 | 70 | 8435.96 | 758.40 |

グリット尺度の因子分析 (主因子法、プロマックス回転) を行い、「努力の粘り強さ」因子と「興味の一貫性」因子の 2 因子構造が得られた。先行研究とは因子の順序こそ逆ではあったが、2 次元であること、因子の種類は同じであった。因子負荷量に関しては、項目 7 と項目 8 で、第二因子の因子負荷量が.40 に満たなかった (表 2)。そのため、以降はこの 2 項目を除いて分析を行った。クロンバック $\alpha$ は、「努力の粘り強さ」因子 (6 項目) で.80、「興味の一貫性」因子 (4 項目) で.75 で、高い信頼性が示された。しかし、グリットと多読課題の関連については、$t$ 検定の結果、両者間に有意な関連は見られなかった。唯一、多読課題と「興味の一貫性」の間に有意傾向があることが示された。

表 2. グリット尺度の因子負荷量

| | 項目 | 第一因子<br>「努力の粘り強さ」 | 第二因子<br>「興味の一貫性」 |
|---|---|---|---|
| Item2 (興味) | 新しいアイディアや計画によって，それまで取り組んでいたことから注意がそれることがある。 | -.05 | **.54** |
| Item3 (興味) | 私の興味は年々変わる。 | .02 | **.80** |
| Item5 (興味) | あるアイディアや計画に一時的に夢中になっても，あとで興味を失うことがある。 | .14 | **.59** |
| Item7 (興味) | 目標を決めても，後から変えてしまうことがよくある。 | .31 | .36 |
| Item8 (興味) | 数ヶ月以上かかるような計画に集中して取り組み続けることは難しい。 | **.47** | .34 |
| Item11 (興味) | 数か月ごとに新しい活動への興味がわいてくる。 | -.29 | **.78** |
| Item1 (粘り強さ) | 重要な試練に打ち勝つため，困難を乗り越えてきた。 | **.72** | -.12 |
| Item4 (粘り強さ) | 困難があっても，私はやる気を失わない。 | **.64** | -.11 |
| Item6 (粘り強さ) | 私は頑張り屋だ。 | **.57** | .18 |
| Item9 (粘り強さ) | 始めたことは，どんなことでも最後までやりとげる。 | **.70** | .13 |
| Item10 (粘り強さ) | 数年にわたる努力を要する目標を達成したことがある。 | **.53** | -.03 |
| Item12 (粘り強さ) | 私は精魂傾けてものごとに取り組む。 | **.71** | -.17 |

## 4. 結論

本研究より、第一に、グリット尺度の因子構造は、「努力の粘り強さ」と「興味の一貫性」の 2 次元で、一部の項目を除き高い信頼性があることが明らかになった。第二に、英語の多読課題の遂行度とグリット尺度の間に関連は見られなかった。今回は、4 か月間に渡る多読活動のうち 1 か月間のみのデータを解析したものである。今後、継続して検証を行っていく必要あると考えられる。

## 引用文献


竹橋洋毅・樋口収・尾崎由佳・渡辺匠・豊沢純子 (2019). 「日本語版グリット尺度の作成および信頼性・妥当性の検討」 『心理学研究』 第 89 巻 6 号, pp. 580–590. doi.org/10.4992/jjpsy.89.17220

竹橋洋毅 (2021). 「第 2 章グリット」 小塩真司 (編). 『非認知能力: 概念・測定都教の可能性』 (pp. 29–44). 北大路書房.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087–1101. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

Goldberg, P. (n.d.) *Xreading VL*. https://www.xreading.com/login/index.php#nav-aboutxreading

Tanemura, S. (2020). Reading attitude and L2 extensive reading. *JACET Journal, 64*, 149–169.

# 学習者間やり取りにおけるフィードバックとしてのモデル音源使用

吉崎　理香(富山国際大学)

キーワード:やり取り, フィードバック, やり取りのモデル

## 1. はじめに

やり取りの力を向上させるために何をどのように指導・評価すればよいのか、手探りの現状がある。授業中に生徒同士でやり取り練習をする機会は増えてきているが、特に指導もなくなんとなくしゃべって終わるケースや、焦点の定まらない振り返りを繰り返すケースが見られる。そして個々のやり取りに見られた課題にその都度教師が細かくフィードバックすることは、授業進度や教師の負担を考えたときに現実的ではない。本研究では、やり取り後の振り返り活動に着目する。生徒同士で行う振り返り活動で主体的な気付きを促すことができれば、生徒自身が次のやり取りへの具体的な改善点に気付くことができると考えた。

## 2. 研究の背景

江下(2020)は振り返りでの学習者の主体的な気付きを促す指導として、学習者が自らのスピーチをモデルスピーチと比較し筆記ランゲージングを行う効果を検証した。気付きの多くは語彙的特徴であり、スピーチの流暢性が向上し遅延テストでも維持されたこと、全体的に語彙的正確性が向上し遅延テストでも維持されたことが報告されている。Kang(2020)は argumentative essay のライティング指導において、1回目の作文の後にモデル文を与えて自身の essay と比較しながら振り返る実験群と、モデル文なしで振り返る統制群を設定した。それぞれの群の学習者の気づきの種類を比較し、モデル文を与えたことで rewriting ではどのような要素が変化するかを検証した。

スピーチやライティングにおける振り返りでのモデル使用が見られる一方で、やり取り領域において学習者の気付きを促す指導の一つとしてやり取りのモデルを提供する研究は見当たらない。

## 3. 研究の目的

本研究の目的は、中学１年生が日常的な話題についてペアでやり取りを行った後、振り返りにやり取りのモデル音源を導入することが、次のやり取りの改善につながるか検証することである。本研究の Research Questions は、①中学１年生はやり取りの振り返りで何に気づくのか？②中学１年生は自分たちのやり取りとやり取りのモデルを比較して何に気づくのか？③実験群と統制群のやり取りは振り返りの後どの程度改善されるか？である。

## 4. 研究の方法

### 4.1 研究協力者

本研究の協力者は国立大学附属中学校１年生８０名、CEFR-J は PreA1−A1 レベルである。

### 4.2 実践方法

本実践は令和６年１月から週１回のペースで５週間行った。授業の冒頭に「冬休みはどう過ごしたか」「趣味を教えて」「夏と冬はどちらが好きか」などの 5 つの日常的なトピックについてペアでやり取りを行った。１回の授業で 1 つのトピックを扱い、やり取りの１回目と２回目は同じペアで行って、トピックごとにペアを変えた。振り返りに取り入れたモデル音源は、筆者（授業者）と他の英語科教員で録音したやり取りを Google Classroom 上で実験群の生徒に提供した。また、生徒のやり取り録画は Google Classroom で回収した。

| | ２分（１回目） | ６分（振り返り） | ２分（２回目） |
|---|---|---|---|
| 実験群<br>（２０ペア） | Topic1 やり取り<br>（録画） | やり取りのモデル音源＋ペアで振り返り（振り返りシート） | Topic1 やり取り<br>（録画） |
| 統制群<br>（２０ペア） | Topic1 やり取り<br>（録画） | ペアで振り返り<br>（振り返りシート） | Topic1 やり取り<br>（録画） |

4.3 分析方法

3 つの RQ の解明のために Syquia & Leeming (2024) からやり取り能力のルーブリックを改変して用いた。RQ1、RQ2 では振り返りシートにある記述を生徒の気づきと捉え、RQ1 は両群から、RQ2 は実験群からの記述を以下の表１にあるルーブリックの観点で分類した。生徒の気づきのうち、語彙や表現、文法、発音に関するものは Language Use (Stones, 2024)と分類した。また、RQ3 に関しては両群の１回目と２回目のやり取りを書き起こし、ルーブリックで評価した。（表２参照）

表１：ルーブリックの観点（気づきの分類とやり取りの評価に使用）

| Interactional Competence（やり取り能力）の分類 | 使用したルーブリック |
|---|---|
| Conversation Involvement（対話への関与） | Syquia&Leeming (2024) |
| Developing and Maintaining Discussion(content/ideas)<br>（対話の展開と維持、内容やアイディア） | |
| Turn taking / Backchanneling（話者交代、あいづち） | |
| Communicative Effectiveness（伝達の効果的な達成） | |
| Language Use（言語使用） | Stones (2024) |

表２：リサーチクエスチョンごとの分析材料・方法

| RQs | 分析材料 | 分析方法 |
|---|---|---|
| RQ1 振り返りでの気づきのタイプ（両群） | 振り返りシートの記述を分類 | t 検定 |
| RQ2 振り返りで聞いたモデル音源からの気づきのタイプ（実験群） | 振り返りシートの記述を分類 | 分類比率 |
| RQ3 やり取りの変化（両群） | １回目と２回目のやり取り書き起こし | ANOVA |

## 5. 結果と考察

RQ1 に関して t 検定を行った結果、両群の全体的な気づきに有意な差はなかった。また、ルーブリック上の Interactional Competence の各分類それぞれについても両群の気づきに差はなかった。RQ 2 に関して、やり取りのモデル音源からの気づきは Developing and Maintaining Discussion (content / ideas)と Language Use に集中した。RQ3 やり取りの変化について、両群とも２回目のやり取りは１回目より改善された。二元配置分散分析を行ったところ、実験群の１回目と２回目のやり取りに関して Total と Developing and Maintaining Discussion (content / ideas)に有意な差があった。

以上のことから、やり取りの振り返り時にモデル音源を聞くことは、Pre A1-A1 レベルの学習者にやり取りの発展や継続への気づきを促し、やり取りで頻繁に使用される語彙表現の機能面に着目する機会を与えたと言える。また、やり取り２回目が振り返りの直後であったことから、振り返りでの気づきを次のやり取りに反映させることができなかったり自分たちのやり取りにどう取り入れれば良いかわからなかったりした場合も考えられる。実験群の Developing and Maintaining Discussion (content / ideas)の有意な差についてはその詳細を検証する必要がある。

## 6. 引用文献


江下陣(2020).「学習者のスピーチとモデルスピーチの比較による主体的な『気づき』を促すスピーキング指導」『EIKEN BULLETIN』Vol. 32, 108-124.

Kang, E. Y. (2020). Using model texts as a form of feedback in L2 writing. *System, 89*,1-11. 102196.https://doi.org/10.1016/j_system_2019.102196

Stones, T. (2024). Developing a Rubric for Interactional Competence Using Many-Facet Rasch Measurement. *JALT Journal*, *46*(1), 5-34.

Syquia, J., & Leeming, P. (2024). Assessing interactional competence through group discussion: A mixed methods validation. *Research Methods in Applied Linguistics*, *3*(3), 100144.

# 移行に配慮した指導とは
# －ESP(理系英語)学習者の成長の軌跡－

吉川　正美(English Learning Support)

キーワード:高大接続, 移行, 大学共通科目英語

## 1. はじめに

高校から大学への「接続」には、基礎的な「知識の積み重ね」から「知の探究」への飛躍が求められ (鳥飼, 2023)、学習者はその移行にどのように戸惑うのか。当該時期には、学習者の移行という時間軸 (日本学術会議, 2023) を念頭においた教育実践が求められよう。加えて、COVID-19 禍下、対面からオンラインメインへの授業スタイルの急変や人間関係の分断、希薄化などによる各種不安を抱えたまま大学生となり、更に新しい学修環境に身をおいたことで、一般的な環境移行に伴う初期適応に加え、特殊な移行への適応も余儀なくされた学生は少なくない。

このような学生を対象とした大学共通科目英語では、移行に配慮した指導として「学習経験の不連続性 (岡部, 2009)」による経験不足を補い、発想の転換を促す助言や学修支援を含めることで、学習者の「高校・大学・社会接続 (文部科学省, 2022)」に資する教育実践が実現すると思われる。

## 2. 理系学生のための ESP 教育プログラムについて

大学生の中でも理系学生には、英語や英語学習に対する苦手意識を有する学習者が多い。このような学生を対象とする科目では、将来の職業人としての言語使用に向かう学習ニーズを醸成し、学習者特性を考慮しつつ、強みを活かす教育の展開が求められよう。そこで、理系英語の ESP 教育プログラム(以下プログラム)を開発した (筆者, 2023a, 2024a)。

本プログラムは、該当する学問領域や職域に存在する固有のニーズに応じ、理系英語を対象とした。この英語は科学技術英語の英文特徴に近似し3C(correct, clear, concise)基準を有していることから、学生がこの特徴を理解し活用して、将来職業で使える英語力の基礎を習得できるように、返り読みをせず素早く概要を把握しながら、必要な個所は丁寧に正確に読み取る読解力の獲得に向けた読解演習を核とした。加えて、職域固有のビジネススキルの中でも、課題を抽出し明確に定義して解決に向かうデータ活用分析に基づき、分析結果の報告や課題解決策の提案、即ち聞き手となる顧客が理解し納得できるように情報を発信する理論的論理的なコミュニケーションスキルの習得に資するべく、提案型プレゼンテーションを核とした発信能力、即ち専門的職業的発表能力(CALP 型発表能力, 筆者, 2015)の熟達を目標とした (筆者, 2024ab)。

学生の学びは、学習者要因の内的要因と学習環境要因の相互影響により醸成されることから、学習における相互作用を可視化するために「動機づけ自己システムモデル」に基づく仮説モデルを生成し(附図参照)、プログラム開発及び四期にわたる実践において学習者の実態に応じた進度や言語活動の調整、効果検証を重ねた (筆者, 2023ab, 2024ab, 2025)。

## 3. 目的

本研究は、プログラム実践において実施した移行に配慮した指導が学生に与えた影響を解明しようとするものである。そのために次の 2 研究課題を設定した。

研究課題 (1) 移行に配慮した指導として、どのようなことを、どの時期に実施したか。

研究課題 (2) 学生は学習者としてどのように変化したか。

## 4. 方法

実践概況は表のとおりである。実践時の参与観察記録を定性的コーディングにより分析した。なお、バイアスを抑制するために、立場の区別、自己振返り及び方法トライアンギュレーションを行った。

**表** プログラム実践の概況一覧

| 時期(学年・学期) | 1年前期 | 1年後期 | 2年前期 | 2年後期 |
|---|---|---|---|---|
| 学生生活サイクル | 入学期 | | 中間期(2〜3年生) | |
| 履修可能な科目 | 科目 Ⅰ | 科目 Ⅱ | 科目 Ⅲ | 科目 Ⅳ |
| 学生に示した標語 | Be responsible for your learning ! | Be an active learner ! | Be a proactive learner ! | Be proactive ! For better AL!! |

## 5. 結果と考察

(1) 移行に配慮した指導について

学生が英語学習に関して不安や戸惑いを感じた際、容易かつ即座に相談できる環境を整え、その内容に応じて個別若しくは全体に助言や指導を提供した。該当する記述を分析したところ、概ね次の 3 種類に分類された。㋐学習方法の選択肢提示 ㋑言語接触量の確保のための明示的指導と関連演習の調整 ㋒「学ぶ心に寄り添った」心理心情への支援。時期は、㋐は科目 Ⅰ の 4〜5 月期、㋑は科目目標に照らし 4 科目通年であり、㋒は科目 Ⅰ で定期的に、またその後も随時実施した。

(2) 学習者としての変化

まず、科目 Ⅰ での学習行動を考察するために、Entwistle et al. (2001) による学習へのアプローチ(以下A)特徴に基づき分類した。結果、4〜5 月期は浅いAのみであったが、5 月下旬頃から言語活動への主体的積極性と共に深いAが散見され始め、6 月中旬頃から深い戦略的Aが認められた。

次に、2 年間 4 科目にわたる学習者の変化を考察するために、言語学習行動に関する記述を Proactive Language Learning Theory (Papi & Hiver, 2025) に基づき分類した。結果、学習経験を重ねるにつれて、目的に応じた英語接触や英語での対話や交流の機会を探求し、レポートやスクリプト作成時の情報探索や言語活動へのフィードバック探索の行動が漸増し安定かつ持続的に見られた。

## 6. 主要な引用文献


岡部善平 (2009).「高校と大学における「学習経験の不連続性」と移行支援」『小樽商科大学 人文研究』第 118 輯, 73-97. http://purl.org/coar/resource_type/c_6501

日本学術会議 (2023).「日本における高大接続の課題ー「セグメント化」している現状を踏まえて」. https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-25-h230926-6.pdf

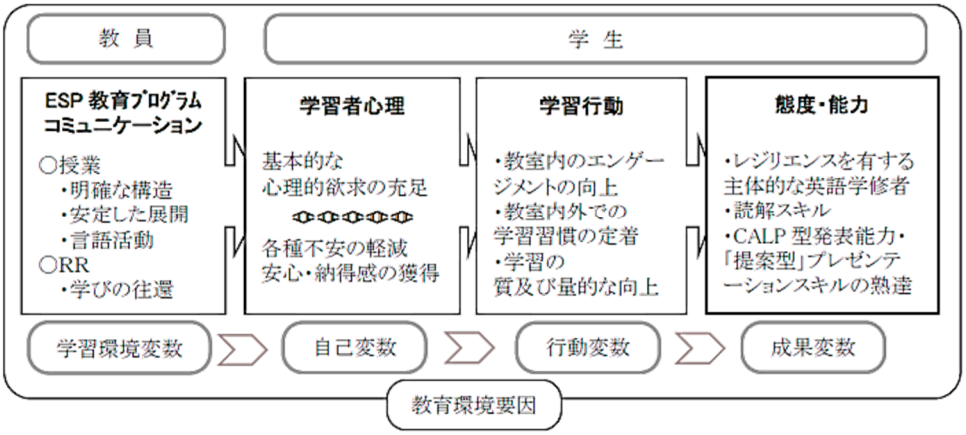
文部科学省 (2022).「英語教育・日本人の対外発信力の改善に向けて(アクションプラン)」. https://www.mext.go.jp/content/20220808-mxt_kouhou01-000024386_01.pdf

吉川正美 (2025).「明示的指導の効果についてーESP(理系英語)学習者の場合ー」『CASELE 山口研究大会発表資料』.

Entwistle, N., McCuen, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles and approaches within higher education. *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. Lawrence Erlbaum.

Papi, M., & Hiver, P. (2025). Proactive language learning theory, *Language Learning, 75*:1, 295-329. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/lang.12644


**附図** 英語学習動機づけ自己システム仮説モデル (2025)



# 中学英語学習者の内省にみる個別性と時間性
## ―3年間の縦断的調査を通して―

増見　敦(神戸大学附属中等教育学校)

キーワード:英語学習経験，振り返り，個別性

### 1. はじめに
発表者はこれまで英語学習者の「主体的に学習に取り組む態度」を見取るための課題を解決するために、中学校新学習指導要領全面実施の 2021 年 4 月に勤務校に入学した中学生を対象として 2024 年 3 月までの 3 年間、学習の振り返りに着目した実践研究を行い、その総括的内省を増見(2024)にて報告した。本発表はその二次報告である。ここでは英語学習の振り返りの視点の特徴を明らかにすることを目的に、事例研究として 2 名の生徒に着目し、3 年間の英語学習経験をその都度どのように振り返っていたかという点について分析を試みた。現在は、生徒の学習観に着目した要素を振り返りに加える等、新たな取組を試みている。

### 2. 先行研究
「主体的に学習に取り組む態度」の評価資料として、増見(2022)では生徒の「生きられた経験」(van Manen, 1997)に基づく振り返りシート、評価基準、指導カリキュラムを提案し、その後、個人内評価の視点を取り入れた授業ごとの振り返り(増見, 2023)や、振り返り力向上と英語力への寄与を目指した長期的な個人内評価の視点を組み込んだ振り返り用シート(増見, 2024)を開発した。しかし、これらはいずれも振り返り指導の効果検証を目的とした集団を対象とする量的研究が主であった。それ故に、個々の生徒の振り返り過程に関する観察までには至っておらず、生徒が自身の英語学習経験をどのように意味づけ、認識してきたのかを、長期的な視点から生徒の目線で深く汲み取る必要性を感じていた。

### 3. 研究方法
(1) 研究の目的とリサーチ・クエスチョン(RQ)
本研究の目的は、中学生が 3 年間の英語学習経験をその都度どのように捉えてきたかについて、生徒の振り返り記述の内容から明らかにすることである。以下，設定された RQ である。

RQ 1　各生徒の持つ振り返りの視点としてどのようなものがあるか？
RQ 2　3年間にわたる各生徒の振り返りの視点に、特有の傾向が認められるか？

(2) 情報提供者及び実践時期
関西圏の中等教育学校に 2021 年に入学した生徒 2 名(生徒 A、生徒 B)。入学時の英語に対する苦手意識、全般的な英語力が異なる。使用教科書は NEW CROWN(三省堂)(1 年 8 単元、2・3 年各 7 単元)。2021 年 4 月～2024 年 3 月に実践を行い、当該校の研究倫理審査を経て実施した。

(3) 実践方法
振り返りをカリキュラムに組込み、各単元で設定したパフォーマンス課題の取組に対し、単元開始時、途中、終了時の3時点で大きな振り返りを、各授業で小さな振り返りを実施。各振り返りでは独自に開発したシートを用い、生徒自身が学びの過程を言語化する機会を設けた。

### 4. 分析
RQ1 に対しては、全 22 単元の開始時および終了時の振り返り記述内容を整理するため、質的内

容分析を行う。RQ2 に対しては、さらに計量テキスト分析（樋口, 2020）を併用する。テキストデータを質的・計量的の両面から検討し、客観性を確保することで分析の厚みを図る。

## 5. 結果と考察

(1) RQ 1 生徒の振り返りの視点

分析の結果、全体で 289 コード全 19 カテゴリーを抽出。学習指導要領(外国語編)が示す「言語面」、「内容面」を対象にした振り返りに加え、『時間管理』、『計画性』といった学習の取組を対象としたもの、『緊張・あせり』、『自信を持つ』といった感情を対象にしたもの等、広範で多様な視点が含まれていた。さらにコード数の比較から、生徒 A では『話し方』、生徒 B では『未達成感』といった各生徒特有のカテゴリーが存在し、振り返りの個別性が確認された。

(2) RQ 2 長期的な時間軸と各生徒特有の傾向

ここでは、各生徒の記述と学年との共起表現を比較し、全学年との結びつきが強い語を抽出した（生徒 A:「テスト」「練習」「自分」「発表」「時間」「日本語」、生徒 B:「テスト」「練習」「文法」「単語」）。その後、これらの語を含む記述を再検討した結果、生徒 A は話す速度や単語の選択、リアクションなど「話し方」、および情報整理、文量と時間配分のバランス、構成の統一感など「内容・構成」に関する記述を重視していた。一方、生徒 B は文法や単語の「正確性」、パフォーマンステストにおける練習と本番の差異、準備不足など「未達成感」に関連する記述が目立った。これらの結果は、分析 1 の質的傾向が計量的分析によっても支持されたことを示す。

内省・振り返りは「自身の経験に関わる信念や先入観を精査・評価し、意味づけを行うこと」であるとされる（Dewey, 1938）。本研究により、生徒の根底にある振り返りの視点が明らかになり、これは生徒が学習について抱く信念、すなわち学習観（Richards & Lockhart, 1996）の反映であると考えられる。また、教師がこれらの信念を把握するには一定の時間を要し、時間性の概念が無視できないことも示された。

中学生を対象とした坂井（2024）は、学習観に対する系統的な指導の必要性を指摘している。定期的な振り返り活動を通じて、生徒自身にとって重要なテーマや信念を意識させ、それらの記述を蓄積することで、教師は個々の生徒がどのように主体的に学習に向き合おうとしているかを理解しやすくなる。これにより、生徒にとってもより良い学習観の形成を支援することが可能になると考えられる。

(3) 実践の成果と今後の展開

本研究では、中学校 3 年間にわたる振り返り記述の分析を通じ、以下の知見を得た。

まず、生徒の振り返りには感情、学習過程、技能など多様な視点が見られ、生徒の特性が記述に反映されていた。振り返りは単なる学習内容の確認にとどまらず、生徒の内面を映し出す重要な活動であることが示された。

次に、各生徒には、長期にわたって記述に現れるテーマや信念（≒学習観）が存在することが明らかとなった。これらのテーマは、生徒が学習を調整し主体的に取り組む際の手がかりとなる。また自らの信念を内省し、柔軟に捉え直すことで、より良い学習観の形成にもつながる可能性が示唆された。

一方、振り返りを活用した「主体的に学習に取り組む態度」の評価には、十分な時間的視野と継続性が不可欠であることも本研究の重要な示唆である。長期間にわたる記述の分析を通じて、生徒が重視するテーマの全体像を把握できたことからも、振り返りは時間の経過を踏まえてこそ意味を持つ活動であり、「その場限りの取り組み」に終わらせない工夫が求められる。

現在、筆者はこれらの知見を踏まえ、新たな振り返り実践を開始している。今後も、生徒が自らの英語学習の意味や方法を主体的に考えられるよう支援方法の検討を継続していきたい。

## 6. 引用文献

Dewey, J. (1938). *How we think*. Henry Regnery.

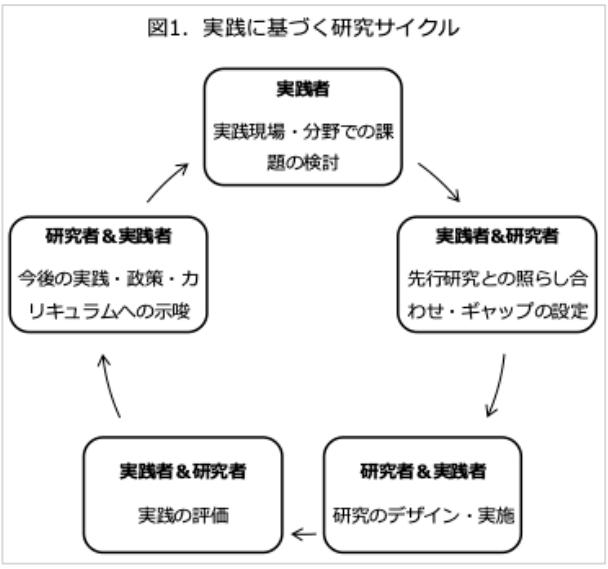
増見敦(2024)「英語学習者の『主体的に学習に取り組む態度』を見取るための『振り返り』に関する縦断的調査―3年間の実践の総括的内省―」『研究紀要　神戸大学附属中等論集』第 8 号, 17–24

# 協同的ライティングにおける行動的エンゲージメントの量と質

山川　真弘(名古屋中学校・高等学校)・樫村　祐志(明治大学大学院生)

キーワード:行動的エンゲージメント, 協同的ライティング, 実践共同体

## 1. はじめに




ライティング指導において、学習者自身が書いた文章の課題点を見つけたり、学習した知識をもとに改善したりすることができる自律した書き手へ育てる上で、実践者の手立ては重要な役割を果たす。その際、学習者が活動に興味を示し、思考を働かせながら、積極的に取り組むように促したいという思いは、近年の英語教育に関わる実践者と研究者が多くの関心を寄せるものである(廣森・和田、2024)。このような視点は、「学習活動に対する積極的な参加と関与の量と質」(the amount [quantity] and type [quality] of learners' active participation and involvement in a language learning task or activity; Hiver et al., 2024, p. 202; 発表者訳)と定義づけられる「学習者エンゲージメント」の観点から多くの理論的・実証的・実践的蓄積がなされている。特に、直接観察可能な行動的エンゲージメントが中心的な側面であるものの、従来の研究の多くは、発話数やターン数といった定量的指標(=quantity)による検討が多くなされてきた。しかし、定性的指標(=quality)を用いた行動的側面の質的検討について十分な検討がなされているとは言い難い。それゆえに、行動的エンゲージメントに関する限定的な理解に留まっており、実践への応用を考える際の障壁になっていると考えられる。そこで本研究は、Becker(2024; 右図1参照[発表者訳])の実践に基づく研究(practice-based research)サイクルを援用し、実践共同体として協働しながら、協同的ライティングにおける行動的エンゲージメントについて、定量的・定性的指標の観点から検討する。行動的エンゲージメントの定量的・定性的特徴の関連性を探索的に検討することで実態に関する包括的な理解を目指し、実践の改善及び概念的精緻化に寄与することを目的とする。

## 2. 研究方法

(1) 調査協力者

本研究の調査協力者は、全日制県立高校総合学科の大学受験を希望するクラスに在籍する高校3年生の2名である。英検2級取得を取得しており、2年生(2023年度)より実践者が英語コミュニケーションの授業で担当してきた生徒である。学期ごとに検定教科書 NewRays Ⅱで扱った題材に関するテーマで、essay writing 指導と評価を継続的に授業内で実施している。調査協力者は、事前に本研究と類似したテーマ"What's important to learn well at high school?"の活動に取り組んだ経験があり、協同的ライティングに馴染みがある。

(2) 測定方法

2025年1月末から2月上旬にわたる2回の授業内で、データ収集を実施した。1回目の授業(45分)はアウトラインの作成、2 回目(80 分)はエッセイ・ライティングを目的とした。今回対象とするテーマは、"What is important to learn well at the Shingaku class (College preparatory class) in your high school?であり、生徒にはテーマを示し、2人でアウトラインを作成後、協同して4パラグラフからなるエッセイ・ライティングを実施するように指示した。その際の日本語と英語が併用されている発話を、Hylable(https://www.hylable.com)を用いて録音し、実践者が逐語録を作成した。

(3) データ分析

定量的指標を検討するため、逐語録より発語数とターン数を算出した。また、定性的指標について、Wotring et al.（2024）の分析的枠組みをもとに、以下の 2 点についてコーディングを行った。1 点目に、意味的・機能的にまとまりのある発話単位（move）では、initiation・response・follow-up の 3 分類とその詳細な記述（例えば、feedback [フィードバック]、revoicing [繰り返し]）について、コーディングを行った。2 点目に、対話の構成要素であるやりとりの単位（exchange）では、nuclear・dependent・embedded・preparatory exchanges の 4 分類とその詳細な記述（例えば、transactional [話し合いの流れや状況を管理する発話]、expository [事実や情報を説明する発話]）について、コーディングを行った。これらの分類をもとに、発話の質的変化を検討した。発表者それぞれがコーディングを数ラウンド行い、評価者間信頼性を算出した。相違点については、Wotring et al.（2024）及び先行研究を参考にしながら議論したのち、分類を定めた。

## 3. 結果と考察

定量的指標について、2 人に大きな差異は見られなかった。3 人グループ等とは異なり、ペアでのやり取りを対象にしていたため、どちらかの生徒が一方的に話しているという状況ではなく、対等にやり取りをしながら活動に取り組んでいた。一方、定性的指標について、やり取りが進むにつれて大きな変化が見られた。やり取りを先導したり展開したりする役割（= initiate）は、一定の生徒ではなく、双方が担っている様子がみられた。このことは、どちらかの生徒に過度に依存したりせず、対等に協同しながら essay writing に取り組んでいることが窺える。さらに、始めはトピックに関する核となる発話（=nuclear）が目立つ一方、進むにつれて新しく核となる発話をするのではなく、相手の発話に依存（=dependent）したものが増え、内容を発展させている様子が窺えた。このような結果は、Wotring et al.（2024）でも報告されており、教師―学生間ではなく、学生間のやり取りでもお互いの発話を発展させている様子が観察されている。これらのことから、実践者にとって直接観察しやすい行動的エンゲージメントの定性的特徴は作用し合いながら、経時的変化を伴うものである点を強調している（Hiver et al., 2024）。

## 4. まとめ

本研究では、協同的ライティングにおける行動的エンゲージメントに関する定量的・定性的特徴について、実践共同体として協働しながら、探索的に検討した。2 人の対話の中で、定量的指標である発話量やターン数に大きな差は見られなかった。一方で、発話単位ややり取りの単位において相違が見られた。エンゲージメントは文脈に依存したダイナミズムを伴う概念であることを裏付けている。加えて、多側面的な概念であるエンゲージメントについて、1 側面のみに着目したとしても多様な特徴が見られるものであった。これらの点は、エンゲージメントの文脈的な表れに注目することの重要性を実践者に示すとともに、複数の方法を用いた測定の必要性を示唆するものである。しかし、本研究は、2 人の高校生を対象にした探索的な調査であったことから、今後、より頑強な概念的理解及び教育的示唆を提示するための包括的な研究が待たれる。

## 5. 引用文献


廣森友人・和田玲 (編). (2024).『エンゲージメントを促す英語授業―やる気と行動をつなぐ新しい動機づけ概念』大修館書店.

Becker, A. (2024). Applied linguistics communities of practice: Improving the research practice relationship. *Applied Linguistics*, *45*(2), 272–286.

Hiver, P., Al-Hoorie, A, H., Vitta, J. P., & Wu, J. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, *28*(1), 201–230.

Wotring, A., Chen, H., & Fraser, M. (2024). They are talking, but is it productive? Exploring EFL students' small group talk. *TESOL Quarterly*, *58*(1), 251–279.

# AI 社会で求められるスキルを育成するための初等英語教育の改善に関する提案

藤井　和樹(東京学芸大学大学院生)

キーワード:生成 AI, 小学校英語, 授業改善

## 1．研究背景

ChatGPT を含む生成 AI は労働社会に多大なる影響をもたらすだろうと指摘されている。しかし、その大きさは未来学者や AI 研究者であっても正確な予測が困難である。この状況を受けて、国際機関や文部科学省は教育機関における生成 AI の利用ガイドラインを策定し(文部科学省, 2024 他)、教育研究者は生成 AI の教育的効果を検証する研究を始めている。そうした研究によれば、生成 AI は学校での学習を促進する可能性を秘めているという主張がある一方で(Tanaka, 2024)、生成 AI の登場により英語教育の必要性が低くなるとも言われている(Ishikawa, 2023)。つまり、AI が英語学習者の発達にどのような影響を及ぼすかについては意見が一致していない。AI 社会で求められる人材を育成するために、英語教育の在り方を検討することは重要である。

## 2．研究目的

本研究では小学校英語に焦点を当て、AI に代替されにくいであろう職業タスクの習得に必要なスキルの育成を英語教育が担うには、指導において考慮すべき点を明らかにすることを目的とする。そこで、以下の 2 つの研究課題を設定した。

(1) 生成 AI 時代に人間が担う可能性が高い職業タスクには、どのようなものがあると考えられるか。
(2) 生成 AI が普及した社会で必要となるスキルには、どのようなものがあると考えられているか。

## 3．調査方法

研究目的を明らかにするために文献調査を行った。生成 AI 時代に人間が担う可能性が高い職業タスクの特徴を明らかにしようとしている文献、それらの職業タスクを担うために必要と考えられるスキルを明らかにしようとしている文献、そしてそのスキルを習得するために可能なアプローチを学校教育の立場から論じている文献をそれぞれ集めた。(生成)AI の社会的影響や生成 AI 時代の英語教育に関する 2013 年以降に発表された論文や書籍 50 本、これらに関連する 1973 年以降に発表された論文や書籍 11 本を分析対象とした。最終的に論文や書籍計 61 本を分析した。

## 4．調査結果

### 4．1．研究課題1

研究課題 1 に関しては、生成 AI 時代でも人間が担う可能性が高い職業タスクについて言及するための前提として、生成 AI が普及した社会がどのような姿になる可能性があるのか検討した。ChatGPT をはじめとする生成 AI 技術は指数関数的なスピードで成長しており、AI が発達するにつれて、より多くのタスクが AI によって代替されるだろうと言われている。例えば、ルーティンタスクや non-routine manual tasks (Autor, et al. 2003)、さらに高学歴・高収入の職業タスクや創造性を必要とする職業タスクが(生成)AI によって代替される可能性が高いといわれている (Frey & Osborne, 2023)。ただし、「代替可能」な仕事が実際に生成 AI によって代替されるかについては様々な事情により必ずしも代替されるとは限らないことも主張されている。

その一方で、social intelligence を要求する non-routine interpersonal tasks や高文脈で行われるタスクは生成 AI 時代でも代替されにくいタスクとして挙げられる (Frey & Osborne, 2013; Autor & Price, 2013; Frey & Osborne, 2023)。新技術が生まれる度に新職業が生まれてきたように、AI 時代にも AI を正確に制御・調整する職業が生まれる可能性もある。ただし、それが AI による失業者の新たな雇

用の受け皿になるとは限らないことを考慮すると、次世代の社会を生き抜くためにその時代で人間に求められるタスクを行えるようなスキルを身につけるべきであると考えられる。

### 4．2．研究課題 2

研究課題 2 に関して、3 つのスキルが必要であると考えられる。まず social and emotional skills (社会情動的スキル)の獲得が non-routine interpersonal tasks に取り組むために求められる(OECD, 2015)。Social and emotional skills を育成するために、教師が児童の強みを伸ばすためのフィードバックを行ったり、協力的な教室環境を作ったりすることが求められる(OECD, 2024)。英語教育では、例えば CLT を実践することが挙げられるだろう。2 つ目のスキルは AI リテラシーである(Tanaka, 2024)。英語教育では、洗練されたプロンプトを送信するように指導することが例として挙げられる。また、AI に過度に依存することを防ぐために、相手意識を持った学習を行うことや適切なタイミングで AI を用いることが挙げられる。さらに、AI リテラシーの中でも社会的・倫理的に AI を使うための理解も欠かせない。小学校英語の単元のトピックとして AI を取り上げたりすることが一例である。3 つ目は AI が出力する情報の信頼性を確認するための批判的思考力の育成が求められる。英語科の授業の中で批判的思考力を養うために、小学 5・6 年生で語順の違いに気づかせる指導を行うことが挙げられる。

AI 時代に求められるスキルを育成するために、英語科の授業を校種に問わず改善していく必要がある。その中でも小学校英語教育においては、Social and emotional skills を養うことを念頭に置いたグループ活動を設定すること、児童生徒の良さを伸ばすようなフィードバックを与えること、協力的な教室環境を作ることが挙げられる。児童生徒は AI を授業で使用する時に、正しくて分かりやすいプロンプトを打つことや AI の出力を批判的に捉え、ハルシネーションに注意を払う必要がある。具体的な授業計画の中で生成 AI を活用するために、例えば、キャラクターを生成 AI で作成し紹介する活動やプレゼンの作成を生成 AI と共に行う活動など生成 AI を積極的に利用する活動を設定することも必要である。

## 5．引用文献


石川一郎 (2023).『捨てられる教師』SB Creative.

田中博之 (2024).『授業で使える！教師のための ChatGPT 活用術』学陽書房.

文部科学省 (2024).『初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン』https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_shuukyo02-000030823_001.pdf

Autor, D. H. & Price, B. (2013) The Changing Task Composition of the US Labor Market: An Update of Autor, Levy, and Murnane (2003). *Unpublished manuscript.* https://economics.mit.edu/sites/default/files/publications/the%20changing%20task%20comp%202013.pdf

Autor, D. H., Levy, F. & Murnane, R. J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics* ***18***(4). 1279-1333. https://doi.org/10.1162/003355303322552801

Frey, B. C. & Osborne, O. (2013). *The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation?* The Oxford Martin Programme on Technology and Employment. https://omswww.files.svdcdn.com/production/downloads/academic/future-ofemployment.pdf

Frey, B. C. & Osborne. O. (2023). *Generative AI and the Future of Work: A reappraisal*. The Oxford Martin Working Paper Series on the Future of Work. https://omswww.files.svdcdn.com/production/downloads/academic/2023-FoWWorking-Paper-Generative-AI-and-the-Future-of-Work-AReappraisal-combined.pdf

OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills,* OECD Skills Studies, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en

OECD (2024). *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/32b647d0-en.

# Sustainable ICT Integration for TOEFL Gains in Japanese Higher Education

Takayuki MIURA (Waseda University)

Keywords: ICT Integration, Academic English Skills, Learner and Teacher Development

## 1. Background

The integration of information and communication technology (ICT) in university English language education is a growing area of interest (e.g., Ahmadi, 2018). In Japan, studies have been conducted on ICT use by ALTs in Japanese classrooms (Enright, 2023) and the use of digital technologies for autonomous English language learning outside the classroom (Ohashi, 2019). However, it is often argued that this integration requires university teachers to possess high digital competence to effectively manage and enhance learning experiences (e.g., Røkenes & Krumsvik, 2016).

## 2. Implementation Framework

### 2.1 ICT Integration in English for Academic Purposes (EGAP) Classes (2022-2025)

At Tohoku University, an EGAP curriculum for first-year students across ten departments has been implemented since 2020, with classes divided into academic reading/writing and listening/speaking skills. Student questionnaires have indicated the successful integration of ICT in the author's classes, enhancing autonomous learning, ICT competence and English proficiency.

### 2.2 Tool Selection and Class Implementation

Over eleven years, the author developed systematic lesson plans specifying tasks, ICT tools, durations, and timings to achieve daily objectives. The selection of tools prioritised pedagogical value, implementation ease, and cost-effectiveness. For teaching prefixes, lessons included vocabulary tests (*Google Forms Quiz*), pronunciation practice (*SpeechAce*), introductions to word parts (*Pear Deck*), identification games (*Quizlet.live*), additional practice (*Pear Deck*), and quizzes (*Kahoot!*).

## 3. ICT Tools for Language Teaching

### 3.1 Classroom Applications by Language Domain

Table 1 provides a categorisation of ICT tools according to their supporting language skills.

### 3.2 Integrated Homework Technologies

To familiarise students with authentic academic English and integrate all four language skills, weekly or fortnightly assignments included abstract summaries using *Mendeley*, creating *Quizlet* study sets with unfamiliar vocabulary from the abstract, watching *TEDEd* videos and answering quizzes on them, writing assignments on *Write & Improve with Cambridge*, and pronunciation practises on *SpeechAce*.

## 4. Data Collection and Analysis

A total of 475 students agreed to share their TOEFL ITP scores and comments on the class questionnaires created by the author. Google Forms was used to collect these.

## 5. Results

### 5.1 TOEFL ITP Score Trends (2022-2025)

Their consistent and dedicated efforts yielded notable improvements in their TOEFL ITP scores over

Table 1. *ICT Tools Categorised by Supported Language Skills*

| Language Skill | ICT Tools Used |
|---|---|
| Pronunciation | SpeechAce, SpeechTexter, TTSReader |
| Vocabulary | Quizlet*, Kahoot!, Educaplay, Skell |
| Grammar | Quizlet*, Kahoot!, Educaplay, Flashcards by NKO, Perfect English Grammar |
| Reading | K12 Reader, Pear Deck*, Marquee Generator, ZapReader, Kahoot! |
| Listening | SpeechAce, VLC, TTSReader, YouGlish, TEDEd, Lyrics Training |
| Writing | Write & Improve with Cambridge, QuillBot, DeepL Write,<br>CVLA: CEFR-based Vocabulary Level Analyser (ver. 3.0), Text Inspector |
| Speaking | SpeechAce, SpeechTexter, TTSReader, Sound Meter, WASP by UCL |

*Note*. Those with an asterisk [*] are paid tools.

two periods (either April or May and either November or December), as evidenced by significant increases (e.g., $t(234) = 11.7$, $p < .001$, Cohen's $d = .762$ (Medium)).

5.2 Correlation Between Tool Usage and TOEFL ITP Score

This integration has been demonstrated to foster enhanced learner autonomy (Pearson's $r = .508$, $p < .05$), augmented ICT competence (Pearson's $r = .411$, $p < .05$), and a comprehensive enhancement in English language proficiency (Pearson's $r = .407$, $p < .05$).

## 6. Conclusion

6.1 Key Findings and Recommendations

This study shows that the systematic integration of ICT in EGAP classes significantly improved TOEFL ITP scores over three years. Positive correlations were found between ICT engagement and performance ($r = .407$-$.508$, $p < .05$), as well as substantial score gains (Cohen's $d = .762$), which confirm the effectiveness of digital tools. Recommendations include assembling domain-specific tools, establishing digital homework routines, and structuring classroom activities with clear technological integration.

6.2 Implications for Japanese Higher Education

These findings address key challenges in English language education at Japanese universities. Despite time and budget constraints, ICT integration can effectively improve English skills, foster learner autonomy and provide a sustainable framework for developing academic English proficiency for global engagement. This approach could serve as a practical model for institutions aspiring to enhance their students' language proficiency within the constraints of the existing curriculum.

## References


Ahmadi, M. R. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International Journal of Research in English Education, 3*(2), 115-125.

Enright, K. (2023). The use of ICT tools by ALTs in Japanese classrooms. *The Language Teacher, JALT, 47*(4), 11-12.

Ohashi, L. (2019). *Using digital technology for autonomous, out-of-class English language learning: The influence of teacher support at a Japanese university* (Doctoral thesis, Charles Sturt University, New South Wales, Australia). Retrieved from https://researchoutput.csu.edu.au/en/publications/using-digital-technology-for-autonomous-out-of-class-english-lang.

Røkenes, F. M., & Krumsvik, R. J. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers & Education, 97,* 1-20. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.014

# IELTS スピーキング練習における ChatGPT の活用
## ―反復学習の効果の検証―

小泉　有紀子(山形大学)

キーワード:IELTS, スピーキング, 自主学習, 反復学習, ChatGPT

### 1. はじめに
本発表では、IELTS スピーキング対策として音声の文字起こしと ChatGPT のフィードバックの自己検討を組み合わせた自習実践(小泉・木村, 2025)の発展として、同様の形式で学習前半6回のテーマを後半で再度練習する反復学習の形を加えた新たな実践の概要を報告する。学習者個人に焦点を当てながら前回と比較し、より効果的な ChatGPT の活用のあり方について考察する。

### 2. 実践の背景～生成 AI の活用とランゲージングを通じた能動的学習態度の醸成
(1) IELTS スピーキングパート対策における自学自習の重要性
英語圏の大学・大学院への英語力証明のために用いられる IELTS テストには、ライティングとスピーキングのパートがある。これら発信系のテストにおいてより高得点を目指すには、テストフォーマットに沿ったたくさんのアウトプット練習を積む必要があるが、模擬試験や指導者による個人フィードバックを受けるには限界があり、多くの練習を学習者自分で行う手立てが必要である。
(2) 小泉・木村(2025)の実践:ChatGPT を活用した授業外学習
小泉・木村(2025)では、片岡(2017)の、録音した練習音声を学習者が文字起こしし自身で修正や改善点を見つけるという実践からヒントを得て、これに生成 AI(ChatGPT)のサポートを組み合わせた実践の概要を報告した。ChatGPT からのフィードバックを学習者が批判的に検討し、その過程を言語化(ランゲージング, cf. Swain, 2006 他)することも組み入れた。学習の進め方は①IELTS スピーキング Part 2 の模擬問題(例:Describe a beautiful place you have visited in your country.)の解答を録音②録音音声を聴き、文字起こし③原稿を見直し、自己修正④ChatGPT に規定のプロンプト(次頁)とともに原稿を貼り付け送信⑤得られた指摘を参考に再度自己修正⑥ChatGPT の指摘についてどう考えたかコメント、の6ステップからなり、学習者は全てのステップを Google Form に入力した。大学学部英語授業履修者 35 名が全9回の自習を行った。授業内での明示的指導は行わなかった。
学習開始時と終了時の模擬テスト(提出者 19 名、英語母語話者が評価)のスコア平均を比較すると、スピーキングを学習した群ではスピーキングスコアの平均がバンドスコアで 0.61 増加した。同様の要領でライティングを学習した群のライティングスコア平均は 0.20 の増加であり、スピーキングの授業外学習を行った参加者に、より大きなスコアの伸びが見られた。スピーキング・ライティング対策を授業内で明示的に行い、この授業外学習をしなかった別の授業では、学期前・学期後の平均バンドスコアはスピーキングで 0.37、ライティングで 0.64 の増加であった。同一の履修者ではないため直接の比較はできないが、スピーキングに関して、この授業外学習は指導者の個別フィードバックがないにも関わらず明示的指導と同等(かそれ以上)の効果があったかもしれない。また、小泉・木村(2025)では報告されていなかったが、学習者個人の振り返り例(下記)を詳しく見てみると、ChatGPT からのフィードバックを冷静に分析し、自らのスピーキングの改善点を見つけ、努力していることがわかった。

学習者 A(スピーキング 3.0→4.5)
課題1:指摘が的確で、文脈も理解しての指摘だと感じた。精度が高い。
課題4:自分の回答は毎回同じ文法や一つの課題に同じ単語が何度も出現する。そのため、次回以降の課題では、同じ単語の繰り返しにならないこと、積極的に代名詞を用いることを心掛ける。
課題8:だいぶ、スピーキングにおいては同じ単語を多用することはなくなった。チャット GPT では、now を currently と表現していたりするため、とても解説は勉強になる。

学習者 B（スピーキング 4.0→5.0）
課題1：喋っていることが冗長な部分が多いと感じた。AI による訂正後の文章はかなり短く簡潔にまとまっていて、余った時間でより話を発展させることが可能だとわかり、反省した。
課題4：たまに修正案の内容が修正されないままだったりしていたが、おおむね役に立った。
とくに、イディオムの使い方を誤っている部分を多く指摘され、気づきとともに思い出すことが多かった。まだまだ未熟ではあるが自分の喋りに進歩が見られたので嬉しかった。
課題7：原案では少し不適切である理由がよくわからなかった。
課題8：GPT に指摘してもらった後に他の誤りに気づいたりもした。AI でも取りこぼしがあるようだ。

## 3. 実践

小泉・木村（2025）の上記実践には改善点が2点あった。一つは、ChatGPT へのプロンプトをより具体的にすることである。特に IELTS の評価基準に基づいたフィードバックを受けることと、現在のレベルを把握することは有益であると考えられる。そこで、プロンプトに下記のような修正を加えることにした。

| 小泉・木村（2025）プロンプト | 今回のプロンプト |
|---|---|
| 次の英文は IELTS スピーキングテストパート 2 の回答案です。次の英文の表現や文法事項に関して間違っている点を日本語で指摘した後、その指摘した点について詳しく解説してください。また修正回答例も提示してください。 | 次の IELTS Speaking Part 2 の解答例を添削してください。英文の表現や文法事項に関して間違っている点を日本語で指摘した後、その指摘した点について詳しく解説してください。また、修正回答例も提示してください。最後に、IELTS の評価基準に合わせ、スコアも教えてください。 |

プロンプトの中でスコアを要求することによって、Fluency & Coherence、Lexical Resource、Grammatical Range & Accuracy、Pronunciation（推定）のカテゴリごとスコア並びに総合スコアがフィードバックされる。これは学習者にとって有益なものになると考えられる。

二つ目は、参加者からの意見として挙がった、各スピーチトピックを学期前半と後半に各1回ずつ計2回取り組む反復学習を導入することで、より改善できるのではないかという点である。取り組めるトピックの数が半数になることから、この変更がどのような効果を生むかは予測が難しいが、12 回の学習を設定し、前半6回で取り組んだトピックを、後半6回で再度学習する試みを行うことにした。この結果に関しては、現在学習が進行中であることから、詳しい例は発表時に紹介する。

## 4. まとめ

IELTS のような一定の形式に沿ったスピーキングの訓練において生成 AI を活用すること、またそれにとどまらず自分の解答を文字起こしし修正することや、フィードバックを自身で客観的に検討することと組み合わせる授業外自習は、学習者の能動的に学ぶ態度を醸成し、自らの学びに生成 AI をどう活用できるかのヒントともなると考えられる。学習者のライティング例とコメントから、反復練習を通してさらに学びを深められるかどうかを考察していきたい。

## 5. 引用文献


片岡宜子 (2017).「多文化社会学部における IELTS スピーキング対策に関する現状報告」『長崎大学多文化社会研究』3, 221-241.

小泉有紀子・木村太一 (2025).「IELTS スピーキング対策学習における ChatGPT の活用について」『東北英語教育学会研究紀要』45, 116-125.

Swain, M.（2006）. Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes（Ed.）, *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky*, 95-108. London, UK: Continuum.

# E-learningの利用率を高めるために
## ―リテリングを利用して―

小西　瑛子(常磐大学)

キーワード:E-learning, 利用率, リテリング

### 1. はじめに

本研究は2024年に発表した「E-learningの利用率をいかにして高めるか」という研究の続編にあたるものである。前回の研究では、特に学習の継続性が大きな課題であることが明らかになった。

E-learning とは、文部科学省(2010)の用語解説によれば、「コンピュータやインターネット等の IT 技術を活用して行う学習のこと。利点としてコンピュータやネットワークさえあれば時間や場所を選ばずに学習でき、個々の学習者の能力に合わせて学習内容や進行状況を設定できる等の利点がある」とされている。現在では、多くの高等教育機関で導入が進んでおり、非常に利便性の高い学習形態といえる。

しかしながら、その一方で、技術面や学習者の自主性などの問題もあり(池上, 2006; 石原, 2016; 増岡・辰己, 2013)、特に継続的な利用が難しいという課題もある。実際、対象校においては、秋学期になると E-learning の利用率が大幅に低下する傾向がみられた。この傾向は筆者の周囲のみにとどまらず、鈴木(2011)も「いかに継続性を保証するかが問題である」と指摘している。

対象校の E-learning は、利用状況が「目標達成率」として数値化されるようになっている。月ごとに見ることも可能である。そこで前回の研究では、この達成率を高めるための一施策として、秋学期に記録表を提出することを、課題の一環として義務づけた。その結果、春学期の平均目標達成率は43.41%(SD = 32.10)、秋学期は49.37%(SD = 42.58)と若干の上昇がみられたが、統計的に有意な差は確認されなかった(t(46) = -1.629, p = .110)。

このことから、単に課題の提出を義務化するだけでは学習継続に対する効果は限定的であることが示唆された。そこで本研究では、より学習者間の相互作用を促し、理解の深化につながる手法としてリテリングを導入し、その効果を検証したものである。

### 2. 研究内容

(1) 対象

本研究の対象は、関東に所在する大学の2年生42名である。彼らは週に1回、英語の必修授業を受講している。専攻は社会科学系であり、国際関係や英語との接点は極めて少ない。また、多くの学生は英語に対して苦手意識や忌避感を抱いており、授業以外で英語に触れる機会もほとんどない。なお、数名の学生はアルバイトを通じて外国人観光客と接する機会があると回答しているが、その多くは翻訳アプリを用いた対応にとどまっている。

(2) 使用教材

使用教材は以下の2種類である。

a. EnglishCentral: 本研究で使用した E-learning 教材は、成美堂を通じて提供されている EnglishCentral である。当プラットフォームはは、動画を視聴しながら語彙や表現などを学び、発話練習までを行うことができる多機能を有するオンライン教材である。教材には大きく分けて初級、中級、上級のレベルが用意され、各自自分に合ったレベルかつ興味がある動画を自由に選んで学習することが可能である。

学生には、「動画20本・単語200語・セリフ200種・チャット5問」というノルマが課されている。以下を行うことで、月当たりおおむね10時間程度の学習量となる。また、これらのノルマの達成状況(学期全体での達成率)は成績評価の一部に反映されるようになった折、学生たちも了承している。

b. リテリング記録用紙（清書）: 本用紙は、グループメンバーによるリテリングの内容を記録するために用いるものである。各学習者は、自分以外のメンバーの発話を聞き取り、その内容を英語で 5 文程度に要約して記録する。提出期限はリテリング実施日から 1 週間以内とし、宿題の一環として課された。なお、この記録用紙の提出は成績評価にも反映される。

(3) 手順

春学期においては、学習者の自主性を重視し、必要最低限の説明を除いて指導者からの干渉は行わなかった。リテリングの導入は秋学期から開始された。

秋学期に実施したリテリング活動の手順は以下のとおりである。

- 1 週間の動画視聴：学習者は English Central 上の動画を自由に視聴する。視聴本数やテーマの選定は個人の裁量に委ねられた。
- リテリング準備：気に入った動画を 1 本選び、その内容を英語で再構成する準備を行う。
- 授業内でのリテリング：授業の冒頭に 3〜4 人の小グループを組み、各自が準備したリテリングを順に発表する。
- 記録作成：発表を聞いた他のメンバーは、その内容を 5 文程度の英語で要約し、メモ作成。
- 清書・提出：記録した内容を清書し、授業後に提出する。

この活動は、秋学期の第 2 週から第 15 週まで、毎回継続的に実施された。

(4) 結果

春学期（リテリング活動未実施）の平均達成率は 66.57%（SD＝40.73%）であり、秋学期（リテリング活動実施）は 54.98%（SD = 37.95%）であった。秋学期の平均達成率は春学期に比べて有意に低い結果となった。両者の差について対応のある t 検定を行ったところ、$t(41) = 3.412, p = 0.00146$ となり、5%水準で統計的に有意であった。

今回リテリングを導入した結果は、再び秋学期の利用率が低下し、施策を講じなかった頃とほぼ同様の状況となった。このことは、リテリング導入が必ずしも目標達成率の向上に繋がるとは限らないことを示唆している。

## 3. 引用文献

池上真人. (2006).「CALL を用いた英語の学習効果に関する研究 I ―受講生の学習履歴の分析より」.『言語文化研究 = Studies in Language and Literature』, vol. 26, 1. 103-126.

石原知英. (2016).「2014 年度 TOEIC I 科目における e ラーニングの導入 ―成果と課題―」.『言語と文化：愛知大学語学教育研究室紀要』, 61(34), 127-136

鈴木靖. (2011).「デジタル教科書と e-Learning のシームレスな統合とその効果」.『私立大学情報教育協会 論文誌 ICT 活用教育方法研究』, 14(1), 31-35.

増岡由貴・辰己丈夫. (2013).「大学における e ラーニング導入教育についての考察」.『情報教育シンポジウム 2013 論文集』, 2. 141-146.

文部科学省 科学技術・学術審議会 学術分科会 研究環境基盤部会 学術情報基盤作業部会. (2010).「用語解説」.『大学図書館の整備について（審議のまとめ）－変革する大学にあって求められる大学図書館像－』. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/1301602.htm). 2024 年 5 月 1 日取得.

# 機械翻訳を活用したスピーキング学習における抵抗感の変容

伊勢　恵(東北福祉大学)

キーワード:機械翻訳, スピーキング, 動機づけ

## 1. はじめに

EFL環境において英語スピーキング力を高めるためには、学習者にスピーキング活動に積極的に取り組んでもらわなければならない。そのためには、スピーキングに対する抵抗感を下げ、意欲を高めるなど学習情意を育む必要がある。また、機械翻訳を活用した授業における学習者の情意変化に関する研究は少ない。そこで本研究では、初級レベルの大学生を対象に、Google 翻訳を活用したストーリーテリング活動を実施し、学習前後の情意変化について抵抗感を中心に量的・質的に検証した。

## 2. 本研究

(1) 研究参加者

大学教養英語を履修している教育学科の 1 年生 28 名(1 クラス)が参加した。英語学習において機械翻訳使用の経験がある割合は、翻訳機能で92.9%、読み上げ機能で64.3%であり、ライティングの際の単語レベルでの使用が中心であった。

(2) Google 翻訳を使用したスピーキング指導と抵抗感軽減の工夫

- 指導期間と頻度:2023 年 4 月～7 月。週 2 回(各 30 分)、24 回の授業で実施。
- タスク: 4 コマ程度の絵で表現されたストーリーを言語化して伝える。
- 学習内容・抵抗感軽減の工夫: 小田(2022)、藤井(2020)、磯田(2009)を参考にした。

Table 1. 1 つのストーリーにおける各授業回の学習内容と抵抗感の工夫

| 授業 | 学習内容 | 抵抗感軽減の工夫 |
|---|---|---|
| 1 | **・ストーリー作成(Draft 1):L2 Writing**<br>4 人グループで相談しながら、PC (Word)で絵ストーリーを言語化する | ・成功の基準提示<br>・協調的なグループ活動<br>・教師の助言 |
| 2 | **・MT 和訳を活用した学習 (Draft 2):即時フィードバック**<br>Draft1 を Google 翻訳で和訳し、意図通り和訳されなかった箇所の英語を修正し, 自分たちの意図に近づける。 | ・協調的なグループ活動<br>・フィードバック<br>・教師の助言 |
| 3 | **・MT 英訳を活用した学習(Draft 3):モデル提示**<br>Google 英訳と Draft2 を比較し、適正さを検討しながら修正し、グループ・ストーリーとして完成させ提出する。 | ・協調的なグループ活動<br>・フィードバック<br>・教師の助言 |
| 4 | **・Story Contest:明示的フィードバック**<br>グループで作成した Draft3 をクラス内で共有・確認し、ストーリーの構成と英語の 2 観点を各 5 点で評価し、最も優れたグループに対して、クリッカーでコメント共に投票する。 | ・フィードバック<br>・成功の基準(他己評価) |
| 5 | **・Revising 活動(Final Draft)**<br>Draft3を各自で自分の英語レベルに合わせて調整する。Google翻訳の「読み上げ機能」を使って音声を確認する。 | ・学習者の英語レベルに合わせた調整<br>・教師の助言 |
| 6 | **・Speaking Practice＋Recording＋Reflection**<br>相手を変えて何度も話す練習をした後に、各自のストーリーを録音して提出する。録音したストーリーを聞きながらスピーキングを振り返る。 | ・成功の基準(自己評価) |

(3) データ収集

- 英語スピーキング抵抗感尺度(磯田, 2009):学期始めと学期末に実施

「不安」「能力認知」「回避」の 3 因子に対して各 3 項目、計 9 項目についての 7 段階評価

- 授業アンケート:学期末に実施

スピーキングに対する意識(楽しさ、不安、自信等)の変化と、ストーリーテリング(知識・技能)の変化について、「どのような点で」「どのように変化した・変化しなかった」のかについて記述説明

## 3. 結果

(1) 英語スピーキングに対する抵抗感の変容（量的検証）

・学習前後で改善が見られたのは「抵抗感（全体）」（$p<0.005$）、「能力認知」、「回避」（いずれ $p<0.001$）の 3 項目であり、「不安」は有意な差が認められなかった（$p<0.86$）。

・個人ごとの尺度変化を検討し改善が見られた参加者の割合は、「抵抗感（全体）」「能力認知」「回避」はいずれも 70%以上、「不安」は 39%に留まった。

・学習前後の変化量を散布図で確認すると、「回避」は学習前の状態に関わらず好転していたが、「不安」は学習前の状態に関わらず好転しにくかった。

(2) ストーリーテリング（知識・技能）とスピーキング対する意識の変化はどのように認識されたのか

「どのような点で」「どのように変化した/変化しなかったのか」の記述分析の結果は、Table 2 に示す通りである。

Table 2. 知識・技能および意識変化の自由記述分析結果　　*上位 3 項目、2 例のみ

| | 知識・技能<br>（上達:25 名 47 件 ； 上達せず:16 名 22 件） | 意識<br>（改善:26 名 52 件 ； 変化なし:5 名 6 個） |
|---|---|---|
| 上達した・改善した | 【語順・文法】(16)<br>・接続詞を使いこなせるようになった (5)<br>・時制を意識できるようになった (4)<br>【語彙・表現】(9)<br>・（気持ちや行動を表す）単語力がついた (8)<br>・新しい表現を知ることができた (1)<br>【スピーキング】(8)<br>・以前より話せるようになった (1)<br>・簡単な文なら話せるようになった (1) | 【意欲】(18)<br>・もっと話す力/単語力を身に付けたい (6)<br>・英語で話してみようという気持ちになった (3)<br>【楽しさ】(11)<br>・伝えたいことが言えると楽しいと感じる (4)<br>・英語で話すことが楽しいと思える (3)<br>【抵抗感】(8)<br>・能力認知 (4): 英語で話せそうだ<br>・苦手意識 (2): 苦手意識がなくなった |
| 上達せず・変化なし | 【スピーキング】(11)<br>・スラスラ話せない (7)<br>・上手く話せない (4)<br>【語順・文法】(5)<br>・（話す場面になると）日本語の語順になる (2)<br>・（話す場面になると）時制が適切に使えない(1)<br>【語彙・表現】(4)<br>・単語や表現が思いつかない (4) | 【抵抗感】(5)<br>・能力認知 (3): 上手く話せないので自信がない<br>・不安 (2): 即興で思うように話せず不安<br>【意欲】(1)<br>・将来英語を使わないという気持ちが元々大きかったので、意識の変化を感じない(1) |

## 4. 考察

量的・質的検証の結果を踏まえると、最も改善が認められた「英語で話すことへの回避」は、「自信」や「不安」よりも「意欲」「楽しさ」との関連が強いと考えられる。また、知識・技能の向上に関する記述には「スピーキング」よりも「語順・文法」「語彙・表現」に関するものが多かった。スピーキングそのものの向上を十分に認識していなくても、文法や語彙力をスピーキングに必要な力として捉え、その向上を認識することで、英語コミュニケーションに対する能力認知の低さを補うことができるのかもしれない。使用すべき語彙や文法を予め提示していなかったが、機械翻訳を活用したことで、参考になる英文や語彙・表現について複数の候補が提示されたことが、文法や語彙等に関する学びに繋がった可能性もある。スピーキングの上達を認識するためには「スラスラ話せる」ことが重要になるが、そのためには、機械翻訳の訳出を自分の英語レベルに合わせて十分に調整することが欠かせないだろう。

## 5. 引用文献

磯田貴道 (2009).「英語でのスピーキングに対する抵抗感の軽減」『*JACET Journal*』第 48 号, 53-66.

小田登志子 (2022).「機械翻訳時代に学習者が意味を見いだす大学教養英語教育とは」『東洋経済大学 人文自然科学論集』第 151 号, 17-49.

藤井聡美 (2020).「英語学習者が抱える授業内言語不安の解消に向けて：混合研究を通した考察」『JACET 北海道支部紀要』第 16 号, 57-81.

# 新任中学校英語教師の1年間の経験と成長
## ―ナラティブにおける省察に焦点を当てて―

田辺　尚子(文教大学)

キーワード:教師教育，新任英語教師，省察，ナラティブ的探究

### 1. 問題の所在と研究目的

新任期は教師の成長にとってとりわけ重要な時期であると言われている(山﨑、1994)。それは、「入職後のリアリティショックと試行錯誤・無我夢中の実践段階から次第に自己の実践課題が明確となり、教師としてのアイデンティティが確立されていく段階」(山﨑、2002、pp. 335-336)であると考えられる。しかし、新任教師がそのような重要な 1 年間の経験をどのように意味づけながら教師として成長していくのかを探求する経時的研究が十分なされているとは言えない。そこで本研究では、新任中学校英語教師 3 名を対象に 1 年間に 5 回のインタビューを実施した。そして、それぞれが経験を意味づけながらどのような省察(reflection)が行われたかを明らかにすることを目的とし、Korthagen (2022)の ALACT モデルとオニオン・モデルを援用して多様な省察の実態について考察する。

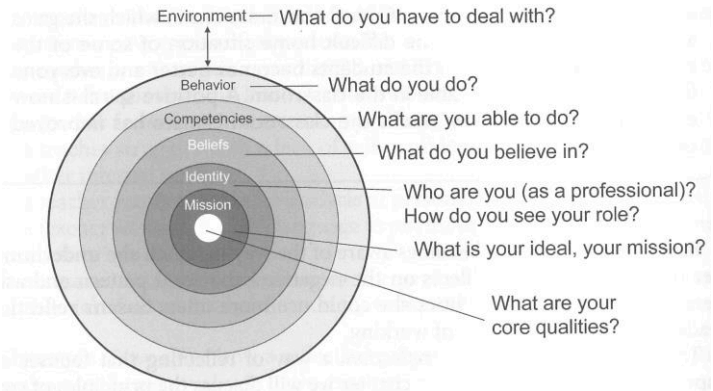
### 2. 研究の背景

(1) 先行研究

Korthagen et al.(2001)は、教師の専門家としての学びのプロセスには 3 段階(ゲシュタルト段階、スキーマ段階、理論段階)あるとし、省察によってその段階が上がっていくとする。最初の段階であるゲシュタルト段階では、教師の内部から特定のゲシュタルトが惹き起こされ、ほぼ自動的に、ほとんど無意識的に対応する。学びが深まって予備知識が発達すると、教師それぞれのニーズに応じて省察しなければならないと感じ、スキーマ化が起こる。スキーマ化の結果、スキーマが作られると、より意識的な活動ができるようになり、自分の活動の善し悪しを確かめることができるようになる。また、教師たちのスキーマには学問知よりも実践知(または、小文字の理論)を多く含む。最後の理論段階は、そのスキーマを理論化した段階で、その知識は基本的に学問知となる。したがって、新任教師の場合はゲシュタルト段階から、その教師のニーズに応じてスキーマ段階に移行すると考えられる。

また、Korthagen et al.は、省察の理想的なプロセスとして ALACT モデルを提唱しており、そのプロセスには、①行為、②行為の振り返り、③本質的な諸相への気づき、④行為の選択肢の拡大、⑤試みの 5 段階がある。そして、省察の内容については、オニオン・モデル(図 1)を提唱しており、このモデルは②と③の段階を深めるのに効果的である。外側から、行動、能力、信念、アイデンティティ、使命の 5 つの層は相互に影響し合っており、各層が相互に調和している状態を alignment(整合性)と呼び、その状況においては深層部から外部に強力な影響が生じる(Korthagen, 2022)。

図 1　オニオン・モデル(Korthagen, 2022, p. 92)




そして、省察がオニオン・モデルの最も深い 2 つのレベル(アイデンティティと使命)にまで及ぶときをコア・リフレクションと呼び、そこではコアとなる資質(core qualities:決断力、忍耐力、誠実さなど、ポジティブな個人的資質)に焦点を当てて省察が行われる(Korthagen, 2022)。コア・リフレクションでは、問題に焦点を当てるのではなく強みを強調することによって、状況(外的障害)ではなく、内的障害

を取り除いていくことが求められる。また、それは単なる認知的なプロセスではなく、思考と感情と欲求の整合性がとれているときに省察がより効果的になる（Korthagen & Vasalos, 2005）。

(2) リサーチ・クエスチョン

RQ1: 新任中学校英語教師の 1 年間の省察の段階やレベルにはどのようなものがあるか。

RQ2: 新任中学校英語教師にはコア・リフレクションが起きるのか。起きるとすればどのような文脈でどのような内容か。

## 3. 研究方法

(1) 研究協力者

本研究の研究協力者は、理論的サンプリングによって選択された新任中学校英語教師 3 名である。全員が筆者の担当する授業（英語科教育法を含む）を受けた経験があり、大学卒業とともに教職に就いた。また、研究倫理審査委員会の承認を得た後に、研究の趣旨と参加は自由意思であること等を説明して同意を得、所属校長にも研究参加の承認を得た。

(2) 研究方法

2024 年度 1 年間を研究期間として、インタビュー（5 回）とトライアンギュレーションとしての授業観察（1 回）を実施した。インタビューは、オンライン会議システム zoom を使用して半構造化インタビュー（60～90 分）を 6、8、10、12、3 月に実施し、その録音を基に筆者が逐語録を作成した。授業観察は、授業に慣れてきた年度の後半に授業の様子を観察するためにメモを取りながら実施した。

(3) 分析方法

データ収集後、筆者が書き起こし、余白コメントをつけながらデータを何度も読み込んだ。そして、テーマ的ナラティブ分析によりストーリーの再構築を行い、個々の研究協力者のプロフィールを物語形式で書き上げ、メンバーチェックを行った。その後、ケース内分析とケース横断分析（Merriam, 1998）を行うとともに、プロフィールを形成した主な省察について、オニオン・モデルを基に分析した。

## 4. 結果と考察

RQ1 については、入職直後は 3 名に共通してゲシュタルト段階が頻繁に見られたが、各教師のニーズに応じて省察が徐々に機能し始め、ALACT モデルの第 2、3 段階へと発展していき、オニオン・モデルでは能力や信念という中間レベルでの省察が見られた。そして、教師としての自己イメージ（アイデンティティ）やなりたい教師像（使命）をある程度自覚している教師ほど深層部のそれら 2 つのレベルでの省察が起きやすい傾向があった。また、生徒からの肯定的な反応や同僚による支えがある場合は、喜びや安心感などの肯定的な感情が強く作用して思考と感情と欲求の alignment が強固となり、省察が促進されることが示唆された。

RQ2 については、新任教師であっても強いニーズがあり、アイデンティティと使命を明確に自覚している事柄に対しては、強みに関する意識は無意識的にではあるが、コア・リフレクションが行われていた。RQ1 と RQ2 を通して、教師にとってのアイデンティティと使命の重要性が再確認された。

最後に、最終回のインタビューにおいて計 5 回のインタビューを受けた感想を尋ねたところ、3 名が共通して答えたことは、質問されて初めて自分の行為の意味を考えることが多く、自分の行動を振り返り、客観的に考える機会になったことである。インタビューが省察を促進する機会になったと言える。

## 5. 主な引用文献


Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B, Lagerwerf, B & Webbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.［武田信子（監訳）今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子（訳）(2010).『教師教育学ー理論と実践とつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社.］

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice, 11*(1), 47-71.

Korthagen, F. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development*. Routledge.

# 拡散型教員研修が教師の意識変容に与える効果の検証
## ―ALT・JTE 協働研修の学びは校内で持続するか―

阿部 雅也(上越教育大学)

キーワード:拡散型教員研修, 意識変容, 小学校外国語

### 1. はじめに

中教審答申(2022)は、「新たな教師の学び」として、主体的・協働的・継続的な研修の重要性が強調されている。小学校外国語教育においても、授業実践の高度化を図る実践的な研修の必要性が高まっているが、校内で学びを持続・拡散する仕組みは依然として十分とはいえない。とりわけ、小規模校やへき地校では、人的資源の制約により、校内研修の質を維持することが困難であり(深見・津田, 2016)、研修成果を同僚と共有したり、継続的に活用したりする体制も整っていない。五島・臼井(2016)は、教員間の意欲の差や共通理解の難しさが研修効果を低下させる要因であると指摘しており、知見の共有や意識の統一が現場で困難である実情がうかがえる。また、ALTとの協働に関する研修ニーズは依然として高く、地教委による制度的支援も不可欠である(北條・松崎, 2007)。こうした課題に対する一つの方策として注目されているのが、教員が自身の学びを再構成し、同僚に伝達する「拡散型研修」である。たとえば、小林・榊原(2021)は、J-SOTTと呼ばれる拡散型研修の実践を報告しており、受講者が学びを再構成し校内で共有するプロセスが、研修効果の拡散と定着に寄与することを示している。そこで本研究では、この拡散型研修の枠組みに基づいて、小学校英語を対象とした研修実践を行い、その過程で以下の4つの用語を用いる:

・研修A:本研究における全3回の集合研修(一部オンライン)を指す。
・拡散研修B:研修Aの受講者が自校で講師となり、同僚教員に研修内容を伝達する校内研修。
・研修者B:拡散研修Bを実施した教員(＝研修Aの受講者)。
・受講者C:研修者Bによる拡散研修Bを受講した同僚教員。

本研究の目的は、研修Aおよび拡散研修Bを通じて、学びが教師自身および同僚にどのような影響を与えるかを以下の3つのリサーチクエスチョン(RQ)に基づいて明らかにすることである。

RQ1:本研修Aの学びや意識は、校内での拡散研修Bを通してどのように変容・持続したか。
RQ2:拡散研修Bの実施は、研修者B自身にどのような意識の変容をもたらしたか。
RQ3:拡散研修の受講者Cにも、研修者Bと同様の意識変容が見られるか。

### 2. 研究方法

本研究では、研修A終了後に、受講者が自校で拡散研修B(2025年1～2月)を実施した。拡散研修Bは、①研修内容の紹介(20分)、②授業動画を用いた協議(20分)、③アンケート(5分)で構成された。研修者Bには、第3回研修直後と拡散研修後の2時点で4件法アンケートを実施した。6項目(自信、推進意欲、重要性、新たな視点、必要性、手立て)×4テーマ(足場かけ支援、協働、場面設定、バックワードデザイン)を評価した。加えて、B群(N=8)には心理的影響に関する6項目のアンケートも行った。さらにC群(N=22)にも3テーマについて同様のアンケートを実施した。Wilcoxon検定、Mann-Whitney U検定、Spearman順位相関を用いて分析した。

### 3. 結果と考察

(1) 拡散研修B実施者の学びや意識の変容と持続性(RQ1)

研修者(B)の6項目×4テーマのスコアを本研修(第3回)終了時と拡散研修B実施後で比較した結果、全項目で統計的に有意な変化は見られなかった。

(2) 拡散研修実施による心理的影響(RQ2)

表1の通り、「意識の変化」が最も高く(M=3.00)、研修の自己成長効果が示唆された。一方、「再

実施意欲」は最も低く（M=2.00）、継続実施への障壁が存在していた。不安や負担感も中程度以上であり、実施の困難さを感じる教員が一定数存在した。

表 2 の相関分析では、「自身の変化」と「再実施意欲」に非常に強い正の相関（r=0.93）、「再現実施」と「効果実感」に中程度の正の相関（r=0.69）があった。これらの結果から、自己成長を強く実感した教師ほど再実施への意欲が高く、実際に研修を再現した経験が、研修の有効性に対する認識につながっていることが示唆される。一方で、「不安」と「負担感」には強い正の相関（r=0.82）が、「不安」と「再現実施」には負の相関（r=−0.69）が見られ、不安が実施の妨げとなっていることが示唆された。

これらから、拡散研修は成長意識を高める一方で、心理的・業務的負荷が再実施の障壁となることが分かる。今後は、単独実施を避けた支援体制や、進行支援ツール、管理職の支援が必要である。

表 1 拡散研修 B 実施後の心理的影響項目の概要（N=8）

| | 再現実施 | 効果実感 | 意識の変化 | 不安 | 負担感 | 再実施意欲 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 平均（M） | 2.78 | 2.56 | 3.00 | 3.00 | 2.78 | 2.00 |
| 標準偏差(SD) | 0.93 | 0.71 | 0.71 | 1.39 | 1.31 | 0.83 |

表 2 拡散研修 B 実施後アンケートにおける心理的影響項目間の Spearman 相関係数（N=8）

| 項目の組み合わせ | 相関係数 (r) |
|---|---|
| 意識の変化 × 再実施意欲 | 0.93** |
| 実施に不安があった × 実施は負担だった | 0.82* |
| 再現実施 × 効果実感 | 0.69† |
| 再現実施 × 実施に不安があった | -0.69† |

* $p < .05$, ** $p < .01$, † $p < .10$（有意傾向）

(3) 研修内容の伝達効果（RQ3）

研修者 B と受講者 C の回答を比較したが、統計的有意差はなかった。ただし、B 群では「バックワードデザイン」に関して実践志向の記述が多く、内容の内面化が示唆された。C 群では内容理解や共感にとどまり、実践的な言及は少なかった。

これらのことから、拡散研修を通じて、研修者 B が内容を再構成する過程が内省と学びの深化を促し、同僚への共有にも寄与したと考えられる。ただし、心理的・業務的負荷を感じる声もあり、それらが実施の障壁となっている現実も踏まえる必要がある。

## 4. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 21K13063（学校現場における教師の変容を促す英語科教員研修の要素に関する研究）の助成を受けたものである。

## 5. 引用文献

小林龍柱・榊原範久 (2021).「オンラインシステムを部分活用した三位一体の拡散型教員研修プログラムの開発と評価 ICT 活用をテーマとした教員研修の事例」『日本教育工学会論文誌』45(3), 331-340.

五島浩一・臼井英成 (2016).「校内研修を活性化するための一方策-研究主任研修会の実践を通して」『茨城大学教育実践研究』35 号, 17-28.

中央教育審議会 (2022).「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と，多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」

深見智一・津田順二 (2016).「へき地・小規模小学校における校内研究の現状と課題－北海道における事例調査を通して－『北海道教育大学紀要（教育科学編）』第 66 巻第 2 号, 275-287

北條礼子・松崎邦寺 (2007).「現職小学校教員の小学校英語活動（支援、校種間連携、研修希望内容等）への意識に関する調査研究」*JES Journal, 8*, 97-104.

# 中・高教員志望の学生が小学校外国語支援に入る意義

階戸　陽太(鹿児島国際大学)

キーワード:教員養成, 教員研修, 小中連携

## 1. はじめに

本発表は、中学校・高等学校の外国語の教員免許取得を志望する学生が、小学校外国語の授業支援に入る意義について、学生の振り返りと小学校教員とのやり取りを分析することで明らかにすることを目的とする。

中学校・高等学校の外国語免許取得のための英語科教育法の授業の一環として、学生が小学校外国語の授業に児童支援として入った。学生が小学校外国語の授業支援に入ることによる意義について探る。

## 2. コア・カリキュラムとこれまでの取り組み

(1) コア・カリキュラム

文部科学省 (2019) に教職課程の英語に関するコア・カリキュラムを発表し、小学校を含めた大学の教職課程で、必要とされる到達目標を定め、再課程認定をおこなった。その中で、理論を学ぶだけでなく、実際の授業を見ること、模擬授業を行うことが示され、実践的な内容を扱うことも求められている。

(2) 授業見学

発表者はこれまで、各校種の英語科教育法で授業見学を取り入れてきた。実際の授業を見ることで学生は、教職への動機づけとなるだけでなく、見学の回数を重ねると授業を見る視点が具体的になり、深まりがでてきて、さらに、授業だけでなく、児童・生徒へと目を向けるようになった(階戸, 2017)。

こうした授業見学は学生だけでなく、授業者の教員にとっても学びとなる。授業を見た学生とのやり取りを通して、授業者の教員は、自身の授業について整理し、確認することができる。また、学生の指摘が気づきにつながり、授業運営の課題を認識することができる(階戸, 2021)。さらに、学生の視点からの指摘が、教員の課題設定にもつながる(階戸, 2024)。

## 3. 授業支援の実践

(1) 方法

英語科教育法で行ってきた授業見学を、授業者の教員の希望で、見学ではなく、学生が授業に入り、児童の支援を行う形を取り入れることにした。

対象となる授業は、中学校・高等学校外国語免許取得のための英語科教育法 II だった。3 年生 9 名が受講していた。英語教育のつながりの視点から、小学校での授業見学を計画していたが、支援という形で行うことにした。

受け入れの教員は、外国語専科で、英語が堪能である。小学校免許取得の教科教育法の授業でも、授業見学ではなく、授業支援を既に実施していた。その流れの中で、中・高の英語科教育法でも同じように授業支援を行うことになった。具体的な支援の内容は、児童へのモデルとしての教員との英語でやり取り、活動中の児童の支援や対話の相手、支援を行った。

(2) 参加校

学生が授業支援を行った小学校は鹿児島市内の公立小学校だった。授業は、2024 年 12 月 17 日で、5 年生の外国語だった。2 コマ続けて授業に入った。5 年 1 組と 5 年 3 組だった。授業前に授業者の教員と学生は、簡単な打合せを行った後、授業に入った。

授業者の教員は、英語で授業を進め、児童も英語に慣れていた。英語があふれる授業を行っていた。

## 4. 分析

(1) 振り返り

終了後、学生は、授業支援について振り返りを作成した。その振り返りは授業者の教員に渡した。質問がある学生に対しては、返答があった。この学生の振り返りと、教員からの返答を質的に分析した。学生には授業初回に、振り返りを研究に使うことがあることを説明した。また教員に対しても、この発表について説明し、振り返りの返答を使用することを説明した。

(2) 質的分析

具体的な分析方法は、内容に応じてラベリングを行い、カテゴリーに分類し、さらに検討を行い、サブカテゴリ―を作り整理する手順を取った。最後に、カテゴリーの関係性を検討し、まとめのモデル図を作成した。

## 5. 結果

(1) 学生の気づき

英語使用の方法、雰囲気作りといった、授業運営に関する気づきがあった。また、英語を学ぶのではなく、使っている児童に対する気づきもあった。児童のスピーキング力の高さを実感している指摘もあった。

さらに、小中の接続、連携に関する指摘があり、学生が小学校と中・高を関連させて支援に入っていることがわかった。

(2) 教員の視点

学生の質問に対する回答から、教員の視点が明らかになった。

小中の接続・連携についての問題意識を日頃から指摘していて、学生への質問に小中の接続の実態を答えていた。また、ほめることを意識していることが示唆された。具体的な例を挙げて、学生の質問に答えていた。

当日は、具体的な学生と教員の言葉を挙げなら分析結果を提示する。

## 6. まとめ

中学校・高等学校外国語免許取得を目指す学生が授業支援に入ることで、学生は、英語使用への気づきだけでなく、小中接続を意識するようになった。同時に、教員も小中接続の問題点を学生に対して指摘し、実際に教員になったときの要望もしていた。小中連携につながる動きを確認することがで、小中連携の可能性が示唆された。

当日は、モデル図を提示しながら、詳細なまとめを行う。

## 7. 引用文献

文部科学省（2019）.「外国語（英語）コア・カリキュラムについて」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/04/04/141
階戸陽太（2017）.「現場を見ることが英語科教員志望の学生に与える効果―教職科目を受講し始めた学生の意識を通して―」『四国英語教育学会紀要』第 37 号, 41-52.
階戸陽太（2021）.「大学生の授業見学を小学校教員の外国語科研修に活かす試み―学生の振り返りと教員へのインタビュー―」『北陸大学紀要』第 50 号, 39-46.
階戸陽太（2024）.「英語科教育法の授業見学を通した現職教員の学び―学生との対話と振り返りを通して―」『鹿児島国際大学福祉社会学部論集』第 43 巻, 第 2 号, 1-15.

# 小学校教員養成課程での模擬授業への ピア・フィードバックとセルフリフレクションによる学生の気づき

馬場　千秋(帝京科学大学)

キーワード:小学校英語, ピア・フィードバック, セルフリフレクション

## 1. はじめに

2020 年度より現行の学習指導要領が施行され, 小学校 3 年生から「外国語活動」が開始され, 小学校 5, 6 年生に教科としての「外国語」が設定され 5 年目となった。大学の小学校教員養成課程においては, 外国語の指導法の科目では, 授業担当教員による実演を児童の立場で体験することや, 授業映像の視聴や授業の参観をしてから, 実際の模擬授業を行うことが文部科学省「英語教員養成・教員研修コア・カリキュラム」で定められている。模擬授業を実施後, 学生自らが振り返り, 改善するためには, 教員によるフィードバックのみならず, 個々の学生が, 児童の立場に立って他の学生の模擬授業を観察し, お互いにフィードバックをすることによって, 学生の指導技術が向上し, 授業を観る目も養われる。本研究では,「外国語活動」および「外国語」の模擬授業において教員によるフィードバックとピア・フィードバックを行った後, セルフリフレクションをさせ, そのコメントを分析することで, 学生がフィードバックを通じて, どのような気付きを得ているのかを検証することとした。

## 2. 先行研究

望月・小菅(2017)は現職教員の中学校・高等学校の英語授業を観察・分析するために「英語授業研究のためのフレームワーク」を提案し, 英語教師の資質・能力, 英語教授力という枠組みの中に全部で 27 の下位項目を設定している。このフレームワークを基に, 英語教員養成課程の学生の模擬授業用チェックリストを馬場(2021)が作成し, 提案した。チェックリストを用いて模擬授業の指導を行った結果を馬場(2022)で報告し, チェックリストを改良後, 改良版で Baba(2023)および馬場(2024)で中学校・高等学校英語教員養成課程の学生のピア・フィードバック効果を検証した。その結果, (1)学生はピア・フィードバックにより, 自らの模擬授業における利点と欠点を把握することができるようになる, (2)相互の励ましのコメントにより, 模擬授業への動機づけとなる, (3)授業の難易度に関する指摘により, 適切な難易度の授業展開ができるようになる, (4)授業を観る目が養われ, 的確なピア・コメントができるようになり, 学生自らの指導技術も向上する, という 4 点が明らかとなった。ピア・フィードバックによる指導技術の向上を示唆した Kamimura & Takizawa(2012)と同様の結果が得られた。また, 小学校教員養成課程の学生のピア・フィードバックコメントの傾向を馬場(2024)が分析したが, 他教科での模擬授業の経験から, 実際の教室の様子や小学生ならどのように感じるか, 反応するかという観点から評価, コメントをしており, 中高の教員養成課程の学生のコメントとは少し傾向が異なった。

そこで, 本研究では, 小学校教員養成課程の学生のピア・フィードバックをさらに掘り下げ, セルフリフレクションでの気づきについて, 検討を行う。

## 3. 研究の目的

本研究の目的は, 小学校教員養成課程の「初等教科教育法(英語)」の模擬授業でピア・フィードバックとセルフリフレクションを行った場合, (1) どのような内容のコメントが見られるのか, (2) ピア・フィードバックでのコメントがセルフリフレクションに反映されているのかどうか, を検証することである。

## 4. 研究方法

(1) 研究協力者

私立 T 大学教育人間科学部学校教育学科の 2 年生 70 名(2023 年度 43 名, 2024 年度　27 名), 4 年生 2 名(2024 年度)である。

(2) 研究の手順とデータ分析方法

①馬場(2022)提案のチェックリストの小学校「外国語」「外国語活動」用改良版を用いて，「初等教科教育法（英語）」の模擬授業で，学生はピア・フィードバックを行う。シートで指定した 15 の項目について，ABC の 3 段階で評価を行い，気が付いた点は，自由記述をする。シートは模擬授業終了後，回収し，pdf で保存し，原本は模擬授業を行った学生に返却する。

②学生に模擬授業のセルフリフレクションをさせ，発表者が配布した Micro Teaching Self-Reflection Sheet に自らの模擬授業の振り返りと授業担当者からのフィードバックおよびピア・フィードバックで学んだことを記載させ，回収する。pdf で保存し，原本は模擬授業を行った学生に返却する。

③ピア・フィードバックによる ABC の 3 段階評価は，A を 3 点，B を 2 点，C を 1 点とし，学生ごと，項目ごとに平均点を算出する。

④ピア・フィードバックの自由記述のコメントは，学生ごと，項目ごとに実数を集計する。

⑤ピア・フィードバックの自由記述のコメントおよびセルフリフレクションのコメントは，csv ファイルに入力し，KH Coder を用いて，それぞれのコメント内に多く見られるキーワードの傾向を調査する。

⑥ピア・フィードバックのコメントの傾向とセルフリフレクションのコメントの傾向を比較分析し，フィードバックコメントがセルフリフレクションに反映されているのかを見る。

## 5. 研究結果と考察

本研究の目的(1)の検証のために，ピア・フィードバックコメントを分析したところ，指導手順や指導内容に関するコメントや指導技術に関して，授業改善に役立つコメントが多く見られた。また，セルフリフレクションでは，学生自身が修正すべき点は何かを具体的に記述している。また，他教科での模擬授業に比べて「外国語活動」「外国語」の模擬授業は難しいと感じている学生も多く，事前準備の大切さを改めて感じているというコメントも複数見られた。(2)については，ピア・フィードバックでの指摘による気づきをセルフリフレクションにも反映し，今後の課題を記載している。一方で，ピア・フィードバックコメントよりも授業担当者によるフィードバック中心の記載も見られた。

## 6. 謝辞

本研究は JSPS 科研費　基盤研究（C）（課題番号：25K04354）の助成を受けたものである。

## 7. 引用文献

馬場千秋. (2021).「教員養成課程における授業研究：英語模擬授業用チェックリスト作成の試み」『帝京科学大学教育・教職研究』第7巻第1号. 67-74.

_____. (2022).「英語教員養成課程における授業研究でのピア・フィードバックの試み」『帝京科学大学教育・教職研究』第7巻第 2 号. 39-48.

_____. (2024).「英語教員養成課程における模擬授業でのピア・フィードバック効果」AJELC Journal, 9, 25-37.

_____. (2024, August).「小学校英語教員養成課程における模擬授業でのピア・フィードバックコメント分析」第 49 回全国英語教育学会福岡研究大会研究発表資料.

望月正道・小菅敦子. (2017).「英語授業研究のためのフレームワーク」『中部地区英語教育学会紀要』46 巻, pp. 141-148. https://doi.org/10.20713/celes.46.0_141

文部科学省. (2016).「教員養成・研修　外国語（英語）コア・カリキュラム」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2017/04/12/1384154_3.PDF （2025 年 5 月 28 日参照）.

Baba, Chiaki. (2023). “What Kind of Peer Comments Improve Students’ Teaching Skills in Preservice English Teacher Training Courses in Japan?” *Asia TEFL Proceedings 2023: Papers from the 21st Asia TEFL Conference*. 713-726.

Kamimura, T. & Takizawa, T. 2012. “The Effects of Peer Feedback on Student Teachers’ teaching demonstrations in an EFL teacher-training course in Japan.” *Senshu Journal of Foreign Language Education*, 40, 5-23.

# 学生のエンゲージメントを引き出す大学での授業づくりから

髙木　浩志(奈良教育大学)

キーワード:協同学習，SDGs，ICT

## 1. はじめに

子どもたちに「やる気」と「意欲」を引き出す授業づくりについて「エンゲージメント」(engagement)を喚起することが大切だということが言われている。これまで、小学校英語、初等教科教育法(英語)外国語活動での授業の中で、「個別最適な学び」とグループでの「協働的な学び」を進め、学生にESDの考え方から、SDGsに関するクイズを作成する取り組みを実施した。今年度は、より深くSDGsについて理解を深めるために、クイズだけでなく「授業づくり」の内容において取り組みを進めた。こうした内容に含めて、「エンゲージメント」を喚起することが、より深くSDGsについて理解を深めることに繋がると考える。これまでの取り組みをまとめて今回の発表に繋げてみたい。

## 2. 研究の実際

(1) 研究の目的

本学では、小学校教諭の免許取得のために、1年時で小学校英語、2年時に初等教科教育法(英語)外国語活動を履修することが基本になっている。そのため、授業を受ける人数も多く、教える側にとっては、講義形式になりやすい。しかし、これらの授業は、講義形式には、馴染まない内容であり、実践を伴ってこそ、現場に出たときに役に立つのではないだろうかと考えている。そこで、私は本学に着任して以来、「協働的な学び」を進めるためにも4人組の協同学習スタイルの取り組みを取り入れて、ICTを活用した発表スタイルを講義の中心にしている。この取り組みを通して、学生は達成感を得られ、教育実習や現場に出たときに児童・生徒の満足感に繋がる授業づくりに資することを目的にしている。

(2) 研究の方法

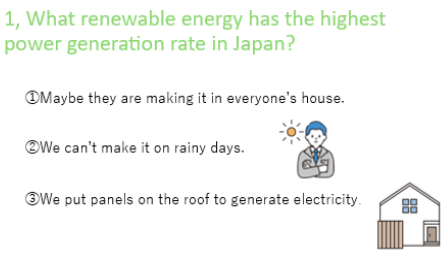
以下の内容を分析する。

a. 学生の授業の開始時と終了時のアンケート
b. 学生の発表内容の評価用紙
c. 学生の発表時の感想用紙
d. 授業時の意見・感想より
e. 授業資料

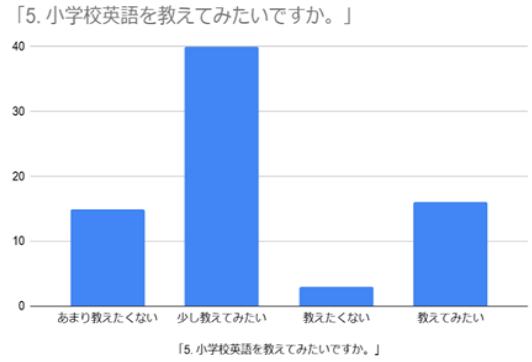
(3) 結果

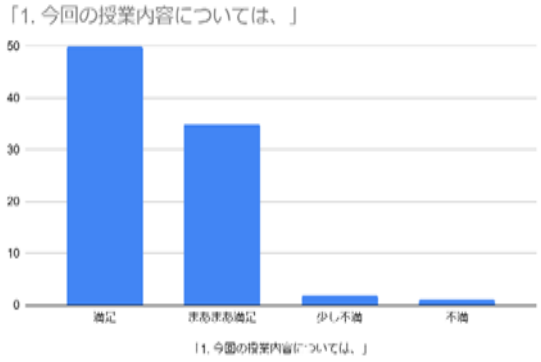
これまでの結果を受けて、授業に取り組んで、様々な知識を学び、そして授業の満足度も毎年集計を取っている。2024年前期小学校英語履修者の結果によると、約97%の学生の満足感を得ていることから、このスタイルの授業内容がとても学生の満足を得るような結果になっている。

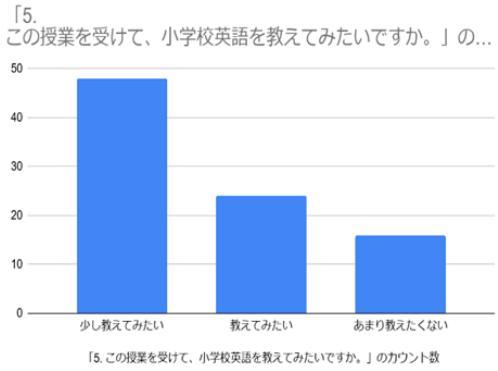
(学生作品からースリーヒントクイズよりー)



(アンケート資料より)



(4)結論

個別最適化の学習や仲間と一緒に学習する 4 人組での協同学習スタイルが好評である。仲間同士で協力して課題に取り組むことは、学生にとっても、新鮮に思えるのかもしれない。自閉傾向の学生も増えてきている中、このような学習に取り組む必要性があるのではないか。そして、子どもたちに「やる気」と「意欲」を引き出す授業づくりについて「エンゲージメント」(engagement)を引き出すことが大切だということも学ばせながら、このような学習スタイルを進めていきたい。

## 3. 謝辞

学生の人数も多いために、これまでの授業展開に院生アシスタントの援助が欠かせないものになっていた。授業準備、授業中の学生指導補助、ICT 機器の調整と整備、アンケートの整理などで、本当に有難かった。改めて、今回の発表にあたって感謝のお礼を言いたい。

## 4. 引用文献

神戸大学附属住吉中学校(2009).『生徒と創る協同学習』明治図書, 35-42
管正隆(2023).『英語授業の個別最適な学びと協働的な学び』明治図書, 16-23.
樋口忠彦(2023).『最新小学校英語教育法入門』研究社.
廣森友人,和田玲(2024).『エンゲージメントを促す英語授業』大修館書店.
廣森友人, 小金丸倫隆(2024).『エンゲージメント×英語授業』明治図書.

# 大学生スローラーナーの自己効力感を高めるリーディング指導
## ―「読めない」から「読んでみよう」への変容―

笠巻　知子(京都外国語大学)

キーワード: スローラーナー, 自己効力感, リーディング指導

### 1. 研究の背景と目的

スローラーナーとは「学校において英語学習でつまずいている生徒」を指し、基礎的な段階のつまずきに限らず、さまざまな学習段階で困難を抱える学習者を含む(安木・胡子, 2023)。近年、大学の英語授業において、このような大学生スローラーナーが増加傾向にある。さらに、大学指定の教科書が、彼らの英語力や興味・関心に必ずしも合っておらず、学習上の障壁となっている。大学生スローラーナーは、もともと英文を読むこと自体に困難を感じているうえ、自身のレベルに合わない教科書の英文に直面すると「読めない」という感覚から自信を失い、結果として「読もう」という意欲まで喪失してしまう。そのため、英文読解のみならず、英語学習全般に対する意欲が低下し、授業中はただ座っているだけで、教員の指示にもほとんど反応を示さない学生が増加しているのが現状である。

こうした学生が主体的に活動できる授業を実現するためには、まず学習上のつまずき箇所を特定し、それを克服するための段階的な指導が必要である。また、やる気を失っているスローラーナーの学習過程に大きな影響を与える要素の一つとして、個々の学習者の「自信」(Dörnyei, 2001)が指摘されており、この回復が重要となる。

そこで本研究では、英語読解に困難を抱える大学生スローラーナーに対し、彼らがつまずいている語彙レベル、英文量、興味を引く題材を考慮した教材と指導法を工夫し、学習者のレベルに応じた平易な教材を用い、同じ教材を多角的に繰り返す「ラウンド制指導法」(鈴木, 2007)を実施する。これにより、「読める」という実感を積み重ね、読む自信を回復させ、その自信を基盤として「自ら読もう」とする主体的な学習姿勢を育成することを目的とする。

### 2. 授業実践内容

(1) 本実践の対象者

京都府内の私立大学における非英語専攻の 2 年生 15 名。学生の英語力は、CEFR の A1～A2 レベルである。

(2) 使用テキストおよび教員が準備する教材

テキストは、大学指定教科書の『Reading for the Real World Intro』(Peggy Anderson・ Sam Robinson, 2022) を使用した。テキストの他に語彙リスト、ワークシート、日英対訳シート、音読練習シート(空所補充)を作成した。

(3) 本実践の到達目標

英語を総合的に学び、語彙力をさらに伸ばすことができる。また、様々な読み物を読み、そのサマリーを英語で作成でき、その内容について英語で積極的に話すことができる。

(4) 本実践における指導の流れ

本実践では、教材の難易度と学生の英語力に応じて、表1の7つのラウンド(笠巻、2022)に分けて、4技能を統合した指導を行った。ラウンドに入る前に、教材の内容に対する背景知識の活性化を十分に行った。教科書の英文パッセージ(400～500 語程度)は学生の語彙力や読解力では難しいと判断し、まず各章末にある短めの Supplemental Reading(約 200 語)をいくつか用いて指導を行ったのち、約 500 語のスティーブ・ジョブズのスピーチを題材とした英文パッセージに挑戦した。また、内容理解を促す音読に加え、語彙や構文を意識させる空所補充音読を取り入れ、「1 回でわからない」、「最初からあきらめる」といった姿勢を克服し、段階的に達成感を積み重ねられるよう工夫した。

表1　本実践におけるラウンド制指導法の指導課程

| | |
|---|---|
| 第1ラウンド | 未習得語彙学習後、リスニングで概要を理解する。 |
| 第2ラウンド | リスニングしながら黙読して要点を理解する。 |
| 第3ラウンド | リスニングやリーディングによる細部の理解をする。 |
| 第4ラウンド | パラグラフの構成と展開法を分析後、必要があれば、難しい英文の構造説明、和訳、及びその英文を暗唱できるほどに徹底的に音読練習をする。 |
| 第5ラウンド | 理解した教材英文を多様な方法で音読する。 |
| 第6ラウンド | 音読による復習後、「日英通訳演習」、「英問英答」、「サマリー」、「リテリング」のうち1つか2つの再生活動を行う。 |
| 第7ラウンド | 理解した内容について自分の考えを英語でまとめ、それを見ずに発表したり、話し合ったりする。 |

(5)授業回数および時間配分

1回 100 分（多読 15 分＋リーディング授業 85 分）の授業を計 14 回実施した。

## 3. 結果と考察

授業観察とアンケートの結果から、英語に対する抵抗感の軽減、完璧な理解を求めず「まずは読んでみよう」とする姿勢の獲得、授業中の発言・質問の増加、積極的な学習態度の形成といった前向きな変化が確認された。学生は文法訳読式授業での受動的な学習に慣れていたが、ラウンド制指導法では教員による説明の時間が少なく、学生自身が与えられたタスクに能動的に取り組むことが求められる。また、タスクに取り組むたびに英文を読むため、授業中の英文読解量が大幅に増え（高田、2010）、その結果、英文を読むことへの抵抗感が減少し、次第に「読める」という感覚を持てるようになったと考えられる。これらの結果は、大学生スローラーナーに対する適切な教材選定と段階的指導が、学習者自身の読む自信と意欲を回復させる上で有効であることを示唆している。

## 4. まとめと今後の課題

本実践では、学習者の読む自信の回復や「読んでみよう」とする態度の変化は確認できたが、英語力自体が向上したかどうかは十分に検証できていない。この点が今後の課題であると考える。また、学習者の自己効力感を高める指導の在り方は、同様の課題を抱える授業においても一定の参考となる可能性があり、今後の指導法改善を検討する上で一助となり得ると考える。

## 【引用文献】


笠巻知子 (2022).「大学英語授業における『ラウンド制指導法』に基づく 4 技能を統合した指導」『教育実践研究紀要』第 4 号, 73-87. 桃山学院教育大学.

鈴木寿一 (2007).「コミュニケーションのための基礎力と入試に対応できる英語力を育成するための効果的な指導法―ラウンド制指導法」『平成 18 年度 Super English Language High School 研究開発実施報告書』:71-84. 京都外大西高等学校.

高田哲郎 (2010).「ラウンド制リーディング指導法」 門田修平・野呂忠司・氏木道人（編著）『英語リーディング指導ハンドブック』152-157 頁　東京：大修館書店.

安木真一・胡子美由紀 (2023).『スローラーナーを取り残さない英語のつまずき「超」指導法』東京：明治図書.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom. Cambridge*: Cambridge University Press.（米山朝二・関昭典訳（2005）『動機付けを高める英語指導ストラテジー35』東京：大修館書店）.

Sam Robinson・Peggy Anderson (2022). *READING FOR THE REAL WORLD 4TH EDITION INTRO STUDENT BOOK*　Compass Publishing.

# 絵本の翻訳活動におけることばへの気づきの記述
## ―仲介能力の育成に向けて―

石原 知英 （鹿児島大学）

キーワード：協働的翻訳活動, 仲介, ことばへの気づき

### １．はじめに：実践の背景

(1) 英語教育における翻訳タスクの位置づけ

TILT（Translation in Language Teaching）は、言語教育における訳のあり方を再考、再評価しようとする機運であり、その嚆矢となったCook（2010）では、単一言語主義的な外国語教育への批判や学習者の母語を活かした指導法の必要性と必然性が論じられている。ここで重要なのは、訳すことは単なる逐語的で対照言語学的な置換作業ではなく、実生活上のコミュニケーション活動であり、言語学習を促進するとともに、言葉への気づきを促すという点で、それ自体が言語学習の目的的な意味合いがあると指摘されている点である。

これはCEFR-CVに示される仲介（mediation）の考え方とも軌を一にしている。専門職としての通訳・翻訳のスキルの獲得は、多くの学習者にとってその射程の範疇外であるが、例えば原テクストの言語を解さない読み手に向けて、目標言語で的確に伝える力は、一般的な外国語学習者・使用者にとって、日常的で重要な言語運用能力の一部である。

(2) 協働的な言語活動におけるランゲージング

近年、学習者同士の協働的な活動の中で生じる対話を、ランゲージングという視点で捉えることが盛んである（e.g. Sato & Ballinger, 2016）。対話の中で生じる言語についてのやりとりはLanguage Related Episodes（LREs, Swain & Lapkin, 1998）と呼ばれ、言語語的なエラーへの気づきが促されたり、互いに思考を言語化して外化させることで知の共構築が生じるとされる。また、LREsの生起の頻度やその種類は、タスクの種類ややりとりのモード、ペアの関係性や活動に関与する態度の違いなど、様々な要因によって異なることが指摘されている。

協働的に取り組む翻訳活動は、言語に関する気づきを促すタスクになる。本実践では、絵本を翻訳する活動を、協働的な活動としてデザインし、ピア間での対話における LREs を記述的に分析する。これらを通して、翻訳を仲介活動として位置付け、その意義を再評価する。

### ２．実践と検証

(1) 実践の狙い

本実践は、絵本翻訳の体験的な活動を通して、翻訳の制約や工夫を理解するとともに、仲介的なコミュニケーションについての理解を深めることを狙いとしてデザインした。ペアで協働的に訳す活動に取り組ませるとともに、通読、素訳、翻訳、読み比べと言う 4 つのステップに沿って段階的に訳出を行うようにすることで、正確な理解から、次第に分かりやすく適切な訳に向かうような手立てとし、各段階で生じる言語的な気付きを収集、分析した。

(2) 対象

本実践の対象は、中高の教員免許（英語）を取得予定の大学 4 年生 12 名（6 ペア）であった。これまで通訳翻訳のトレーニングの経験はない。本稿では、このうちの 3 ペア取り上げて分析する。どのペアも互恵性と対等性が高い協働的なペア（Storch, 2002）に類型化されるが、ペア A は訳出における志向性がやや異なるペアで、やや支配・受動的な関係性も垣間見られた。ペア B と C はいずれも訳文の読みやすさや自然さを志向するペアであった。

(3) 題材

本実践の題材は、英語絵本 *The Color Monster*（作・絵 Anna Llenas, 2012）である。本作品は、自分の感情が整理できていないモンスターが、女の子とのやりとりを通して、自分の気

持ちを言語化し、整理していく物語である。感情を色に見立てたストーリーと、それに合致するカラフルなイラストが魅力である。語数は 295 語であり、全体を通して取り扱える分量であると判断した。また、物語に含まれる表現や音の繰り返しや推論的な理解が求められる部分は、訳出の際の工夫が求められ、対話の中で言語的な気付が生じやすいと考えた。

(4) 実践の手順

実践は、2024 年 11 月、1 コマ 90 分の授業時間を用いて実施した。

通読の段階（10 分）では、ペアで絵本を通読し、あらすじを確認し、感想を話し合わせた。素訳の段階（15 分）では、ペアごとに相談しながらワークシートに訳を入力させた。その際には、原文の英語表現に注意を向け、正しく理解すること、積極的に対話をしながら訳を進めることを促した。その後、翻訳の段階（20 分）では、翻訳における等価や仲介の概念を簡単に説明した上で、原文の英語表現と素訳をベースに、絵本として自然で分かりやすく、適切な表現になるよう促した。最後の読み比べの段階（15 分）では、出版されている日本語版（大友剛訳, 2020）を配布し、ペアで悩んだ箇所を中心に、訳出の工夫を話し合わせた。

(5) データの分析

実践中、素訳、翻訳、読み比べの 3 つの段階におけるペアでの対話を録音させ、提出させた。すべてを文字起こしした上で、Storch and Alshuraidah（2020）の分類に倣い、気づきの焦点（Focus of LREs: Lexis（語彙）、Form（文構造・文法）、Mechanics（句読法））と関与の度合い（Degree of engagement: Extensive（強）、Moderate（中）、Limited（弱））によって計量化した。分析は、適宜原テクストと訳文を突き合わせながら行った。

## ４．結果と考察

表 1 訳出プロセスの各段階における気づきの焦点と関与の度合い

| | 気づきの焦点 | | | | | | | | | 関与の度合い | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 素訳 | | | 翻訳 | | | 読み比べ | | | 素訳 | | | 翻訳 | | | 読み比べ | | |
| ペア | L | F | M | L | F | M | L | F | M | + | +/- | - | + | +/- | - | + | +/- | - |
| A | 34 | 1 | 0 | 37 | 1 | 1 | 26 | 1 | 0 | 6 | 1 | 27 | 10 | 7 | 24 | 3 | 0 | 25 |
| B | 16 | 0 | 0 | 43 | 1 | 0 | 17 | 0 | 0 | 7 | 0 | 9 | 13 | 1 | 30 | 4 | 0 | 13 |
| C | 23 | 2 | 0 | 29 | 1 | 0 | 16 | 0 | 0 | 8 | 2 | 15 | 18 | 1 | 9 | 5 | 0 | 10 |
| 計 | 73 | 3 | 0 | 109 | 3 | 1 | 59 | 1 | 0 | 21 | 3 | 51 | 41 | 9 | 63 | 12 | 0 | 48 |

Note. L, F, and M refer to Lexis-LREs, Form-LREs, and Mechanics-LREs, respectively. Degree of engagement: extensive (+), moderate (+/-), and limited (-).

なお、紙幅の都合から、実際の対話データと訳文を基にした質的な分析結果は発表時に示す。

## ５．謝辞

本研究は JSPS 科研費 24K04108 の助成を受けたものです。

## ６．引用文献

Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment.* Oxford University Press.

Sato, M. & Ballinger, S. (2016). In R. Sato & S. Ballinger (Eds.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* (pp. 1-32). John Benjamins Publishing Company.

Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning, 52(1)*, 119-158.

Storch, N. & Alshuraidah, A. (2020). Languaging when providing and processing peer feedback. In W. Suzuki & N. Storch (Eds.). *Languaging in language learning and teaching: A collection of empirical studies* (pp. 111–128). John Benjamins Publishing Company.

Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal, 82,* 320-337.

# 明示的プロソディ指導が英語学習者の文法知識に与える影響
## ―非対格動詞の習得に焦点を当てて―

綾部　忠真(静岡大学大学院生)・大瀧　綾乃(静岡大学)

キーワード:明示的プロソディ指導, 統語・音韻インターフェイス, 非対格動詞の習得

### 1. 研究の目的

強勢やイントネーションなどの言語の超分節的特徴であるプロソディは、統語構造の曖昧性の解消や談話構造の処理などに使用される(Cutler, Dahan & van Donselaar, 1997)。日本語を母語とする英語学習者(Japanese Learners of English: JLEs)は、英語のプロソディを習得する過程において、母語からの負の転移を受ける傾向にあり、特に主強勢付与における位置の誤り(例 *blue bóok* → **blúe book*)が指摘されてきた(Saito & Ueda, 2007)。このような誤りの軽減には、明示的プロソディ指導の有効性が報告されている(Fujimori, Yoshimura & Yamane, 2016)。明示的プロソディ指導とは、教師が学習者にプロソディに関する理論的説明を明示的に行い、音声の産出練習を行う指導法である。特にこの指導法は、学習者が自身の産出する音声と母語話者の音声との違いに「気づく」ことを促す上で有効であるとされる(Derwing & Munro, 2005)。しかし、これまでの明示的プロソディ指導の効果を調べた研究では、プロソディに関する明示的な音韻理論の提示が学習者の音声の産出にどのように影響したのかを調査しており、他の部門(例 統語部門、意味部門)の知識にどう影響を与えうるかが考慮されてこなかった。そこで、本研究は統語・音韻インターフェイスに着目し、明示的プロソディ指導が JLEs の文法知識に与える影響について、特に自動詞の一種である非対格動詞の習得に焦点を当てて調査することを目的とする。

### 2. 研究の背景

英語の自動詞は、「主語＋動詞」の構造を持ち、動作主(Agent)の意味役割をもつ主語を外項に基底生成する非能格動詞(例 *work*, *dance*, *cry*)と、対象物(Theme)の意味役割をもつ主語を内項に基底生成する非対格動詞(例 *appear*, *happen*, *exist*)に分類される(影山, 1996)。JLEs は非対格動詞を含む文において、能動態(例 *An accident happened.*)で表されるべきところを誤って受動態(例 **An accident was happened.*)で産出したり、非対格動詞を用いた受動態の文を文法的に正しいと判断したりする過剰受動化の誤りが観察されてきた(近藤, 2019; Zobl, 1989 他)。

過剰受動化の要因の一つとして、言語の普遍的性質として Agent は主語位置で表現されるという Agent First Principle(Jackendoff, 2002)からの影響が挙げられる(Shirahata et al., 2019)。非能格動詞を含む文(例 *John worked.*)の場合、文の構造は「主語(Agent) ＋ 動詞」となる一方で、非対格動詞を含む文は、「主語(Theme)＋ 動詞」の構造となる。非対格動詞を含む文は Agent First Principle に反しており、主語名詞句が Agent となるような動詞が表す動作を行うものではないため、学習者が誤りであると判断し、受動態の文に修正すると考えられる。よって、JLEs が非対格動詞の受動態の文を誤りと正しく判断できるようになるためには、自動詞の文では「主語(Agent) ＋ 動詞」の構造に加えて、「主語(Theme)＋ 動詞」の構造も文法的となり得るという知識を与えることが有効であると考えられる。つまり、非能格動詞と非対格動詞の区別を明示的に指導することにより、JLEs が「主語(Theme)＋ 動詞」の構造を容認し、過剰受動化された文を誤りと判断できるようになると予測する。

本研究では、JLEs が非能格動詞を含む文と非対格動詞を含む文の主語の意味役割の違いに気づくことができるようにするために明示的プロソディ指導を行うことが、非対格動詞の誤りを減らすために有効であると考えた。自動詞の区別は、プロソディの構造の違いから説明可能である。付加部をもたない非能格動詞を含む文の場合、句の最も右に位置する要素に主強勢を付与する Nuclear Stress Rule(Chomsky & Halle, 1968)に則り、動詞部分に主強勢が付与される(例 *John rán.*)。一方、非対格動詞を含む文の場合、主語に主強勢が付与される傾向にある(例 *The máil has arrived.*)(Zubizarreta, 1998)。フェイズ理論(Chomsky, 2000)の枠組みにおいて、コピー要素である名詞句が

元の位置で主強勢を付与される場合、形成されたコピー位置（主語位置）まで主強勢が移動するためである（Bresnan, 1972; Legate, 2003）。強勢位置の違いについて明示的プロソディ指導を行うことにより、非能格動詞を含む文と非対格動詞を含む文の主語の意味役割の違いをプロソディ構造の差から理解することができると予測できる。その結果、非能格動詞と非対格動詞の区別に関する知識により、受動態で表された非対格動詞を含む文を誤りと判断できるようになると考えられる。

## 3. 実験

A 大学において教養英語の授業を履修する JLEs29 名が実験群として参加し、対照群では JLEs21 名が参加した。実験群では次の明示的プロソディ指導を1週間に1回、計2回行った：①自動詞文と他動詞文の構造上の区別、②非能格動詞を含む文が「主語（Agent）+ 動詞」、非対格動詞を含む文が「主語（Theme） + 動詞」の構造となる説明、③「主語（Agent）+ 動詞」では動詞に主強勢（例 *The cat slépt.*）、「主語（Theme） + 動詞」では Theme の意味役割をもつ主語に主強勢（例 *Stárs appeared.*）が付与される説明。対照群では上記①、②のみを1週間に1回、計2回行った。

指導が参加者の非対格動詞に関する知識に影響を与えるかを検証するため、指導直前（Pre-test）と直後（Post-test）に英語の非能格動詞および非対格動詞を含む文の構造に関する文法性判断テストを実施した。テストで使用した動詞は非対格動詞 10 個（*appear, die, exist, vanish, arrive, begin, happen, occur, disappear, fall*）と非能格動詞 10 個（*run, stand, walk, sleep, work, swim, cough, laugh, cry, dance*）である。テスト文は 40 文（10 個の非対格動詞×2 タイプ（能動態・受動態）＋10 個の非能格動詞×2 タイプ（能動態・受動態））と錯乱文 15 文の合計 55 文である。参加者は最初に日本語の状況文を読み、その後に英語で書かれたテスト文を読んで下線が引かれた動詞部分の文法性を「正しい」または「誤っている」のいずれかを選択して回答した。また、「誤っている」を選択した場合は文下の括弧の中に修正した文の記入を要求した。

## 4. 結果・考察

表1に実験群と対照群のテスト結果の平均値（非対格動詞・受動態）を提示した。実験群は Pre-test から Post-test にかけて平均値が上昇し、その差は統計的に有意であった（$p$=.02）。一方、対照群では Pre-test から Post-test にかけて平均値は上昇したものの、その差は統計的に有意差ではなかった（$p$=.16）。よって、本明示的プロソディ指導は、明示的文法説明のみの対照群と比べて、非対格動詞の誤りを減らすために有効であった。ただし、両群間における Post-test の平均値の差は統計的に有意ではなかった（$p$=.39）。さらに、表2に示す実験群における動詞別平均値（非対格動詞・受動態）を見てみると、一部の非対格動詞（*arrive*, *fall*, *vanish*）において両テストの平均値の差が統計的に有意であり、一方で両テスト間の平均値の差が統計的に有意ではない非対格動詞（例 *happen*, *die*）も確認され、非対格動詞により明示的プロソディ指導の効果が異なることも明らかになった。

表 1 文法性判断テストにおける非対格動詞・受動態の結果（最大値 10）

| | 実験群 ($n$=29) | | 対照群 ($n$=21) | |
|---|---|---|---|---|
| | Pre-test | Post-test | Pre-test | Post-test |
| Mean | 4.48 | 6.00 | 5.71 | 6.71 |
| SD | 2.23 | 2.58 | 2.69 | 3.63 |

表 2 文法性判断テストにおける非対格動詞・受動態の動詞別平均値（実験群）（最大値 1）

| | Pre-test | Post-test | $p$ value | | Pre-test | Post-test | $p$ value |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **arrive** | 0.27 | 0.62 | .01 | **happen** | 0.48 | 0.48 | 1.00 |
| **fall** | 0.44 | 0.79 | .01 | **occur** | 0.51 | 0.68 | .18 |
| **appear** | 0.62 | 0.65 | .79 | **die** | 0.41 | 0.41 | 1.00 |
| **disappear** | 0.44 | 0.34 | .42 | **begin** | 0.58 | 0.62 | .77 |
| **vanish** | 0.17 | 0.65 | .00 | **exist** | 0.51 | 0.72 | .08 |

## 引用文献

Legate, J. (2003). Some Interface Properties of the Phase. *Linguistic Inquiry, 34*, 506-515.

# データ駆動型学習における日本人中学生の記述の特徴
## ―個別学習と協働学習の視点から―

茂木　裕璃奈(安田学園中学校・高等学校)

キーワード:データ駆動型学習, DDL, 帰納的文法指導

### 1. はじめに
これまでデータ駆動型学習(DDL)に関して、日本の教室環境における実践を含む研究は数多く行われてきた。DDL とは、「コーパスと呼ばれる言語データベースと、コーパス検索用のアプリケーションを組み合わせて行う学習方法」(横田, 2018)であり、生徒が例文観察を通して自ら文法規則にたどり着く帰納的文法指導の一つである。先行研究の多くは協働学習を取り入れた DDL 実践であり、量的研究によって DDL の高い学習効果が示されている。そこで本研究は、DDL の効果的導入に向けて、個別学習と協働学習における生徒の「気づき」の深さの違いを明らかにすることを目的としている。

### 2. 研究課題
RQ1: DDL を個別学習と協働学習で行った場合を比較して、生徒の気づきの深さに違いはあるか。
RQ2: DDL は前置詞の指導に効果的か。
RQ3: DDL は生徒たちに好意的に受け入れられるか。
以下、個別学習で行う DDL を個別 DDL、協働学習で行う DDL を協働的 DDL とする。

### 3. 方法
(1)参加者
公立中学校2年生 122 名
(2)材料
DDL ワークシート、前置詞文法テスト、アンケート
(3)手順
分析対象となる前置詞の授業は2度行われ、1回目は場所を表す前置詞に関する指導、2回目は時を表す前置詞に関する指導であった。生徒は個別 DDL と協働的 DDL に1回ずつ取り組んだ。生徒は指導前、指導一週間後、指導三週間後に前置詞の知識に関するテストを受け、指導後にアンケートに回答した。個別 DDL は全て一人で活動に取り組み、最後に教員による解説があった。協働的 DDL では、教員による解説の前に自分たちの気づきを共有するグループディスカッションの時間が与えられた。

分析は RQ1 に関しては生徒のワークシートの記述を、その深さに応じて1回目の指導は4段階、2回目の指導は3段階に分類した。その後、全体における割合を算出した。RQ2 については、3回のテストの結果を SPSS を用いて一元配置分散分析を行い、平均点に変化があったか検証した。RQ3 については、5件法の項目は平均点の算出と SPSS の因子分析を行い、記述については KH コーダーを用いてテキストマイニングを行った。

### 4. 結果と考察
RQ1 に関して、それぞれの分類に当てはまる生徒の割合を算出したところ、生徒の気づきの深さへの学習形態の影響は見られなかった。最も浅い気づきの分類である「無回答・誤認」の生徒が協働的 DDL では若干減少傾向にあるようだが、クラスによる差も見られた。今回は協働的 DDL における生徒の記述の分析対象をグループディスカッションの後の使用欄に限定したため、話し合いながら書き込むという作業が生徒にとって負担になっていたことも考えられ、「無回答」が必ずしも何にも気

づけなかったことを意味しない可能性があることに注意したい。また、個別 DDL と協働的 DDL で気づきの深さに大きな違いがなかったことは、西垣ほか(2012)が主張した DDL は「多様な学習形態に活用できる」という旨に一致するといえる。

RQ2 に関しては、繰り返しありの一元配置分散分析を行った結果、事前テストと事後テストの間に有意差があり、事後テストと遅延テストの間にも有意差が見られた。このことは、DDL は前置詞の指導に効果があったものの、記憶の定着には至らなかったことを示している。しかし、先行研究では記憶の定着にも効果があるとされていた。今回記憶の定着に至らなかった理由として、本研究で扱った文法項目が前置詞であったことが挙げられる。先行研究では動詞を中心とした文法項目が多く、神谷ほか(2016)では動詞の文法系統表が作られそれを DDL で活かす指導の提案もされている。つまり、動詞を中心とした文法項目は他の既存知識を関連させて規則発見活動がしやすいと言える。前置詞は他の既存知識との関連が薄く、知識を関連させにくかったと考えられる。

RQ3 については、アンケートの結果から、DDL は生徒に概ね好意的に受け入れられていることがわかった。しかし、5件法の項目の平均値や協働的 DDL を好む生徒が8割以上と多かったこと、および因子分析の結果から「自分でルールを発見できた」という感覚が生徒にはあまりないことが示唆された。グループディスカッションは生徒自身の回答に対する不安を軽減していると考えられ、特に DDL 導入初期や初学者に対しては協働的 DDL が好ましいといえる。

## 5. 教育的示唆

本研究の教育的示唆として、DDL を導入した授業の提案を行う。中学生に対しては一人で考えたあとにグループディスカッションを行う協働的 DDL が好ましく、時間は 15-20 分を想定する。また、文法項目に関しては他の既習知識を活用できる文法項目が望ましい。

## 4. 引用文献

横田梓.(2018).中学校英語科における教育用例文コーパス SCoRE を活用するデータ駆動型学習の実践:1人1台タブレット端末によるデジタル版 DDL の効果と課題. 千葉大学教育学部附属中学校研究紀要. 48. 35-41

Yokota, A. (2018). Implementing Data-Driven Learning with the SCoRE Educational Corpus in Junior-High School English Classes: Effects and Challenges of a One-Tablet-Per-Student Digital DDL Approach. *Bulletin of the Faculty of Education, Chiba University*, *48*, 35-41

# 中学入学直後の時期における英語指導のあり方を探る
## ―生徒の英語への苦手意識とその対応を中心に―

松津 英恵(東京学芸大学附属竹早中学校)

キーワード: 小中連携, 小中接続期, 個別指導

### 1. はじめに

本調査は、筆者の勤務校の 2025 年度中学1年生の在籍者を対象に行った調査を下に分析を行ったものである。対象となった入学者は、以下の通りである。

隣接附属小学校出身者 48 名　他地域附属小学校出身者 16 名　一般入学者 76 名

上記の附属小学校出身の生徒たちについては、個別に英会話スクールに通っていた等の差はあるものの、小学校で提供された学習内容は2校の学校間でのカリキュラムの違いとして捉えられる。一般入学者の 76 名については、2人程度で一部重なるケースもあるが、ほぼ異なる地域、小学校から入学しているため、さまざまである。

小学校での英語の教科化から数年が経過し、中学校に入学する段階で、以前よりも文字や音声に関する知識を習得している生徒が多くなったと感じている。また中学校1年生の教科書の小中接続期の教材内容も、小学校で一通りの学習をしていることを前提としたものとなっている。以前から掲載されていたアルファベットも小学校である程度学習済み、文字の形も正しく認識して、それらを正しく書くことを経験している子どもも多い。しかし、それでも他教科に比べると、本校に限らず、依然として生徒間また学校間で、学習内容や学習歴に差がみられる。

また英語嫌いの生徒が増えたということもよく耳にするが、筆者が中学 1 年生を担当する際に行うアンケート等の回答からは、これまでも年度によって、いわゆる英語嫌いの生徒が比較的多くいる学年とそうでない学年があり、必ずしも英語嫌いが以前に比べ増えたているという認識はない。また公立小学校の6年生を対象に行われた調査(酒井 2023)においても、2019 年度と 2021 年度のそれぞれ在籍した小学校6年生を比較した際、時間数が増え、教科書を使用することでより体系的な指導が行われるようになったことで、英語嫌いの児童は増加していなかったとの報告もある。そこで、今回は新入生に対し、中学入学前の学習歴および英語に対する関心等を調査することとした。

### 2. 調査目的

中学校入学後の生徒たちが、中学での授業や学習方法に慣れ、以降の学習への不安などを軽減し、学習に取り組めるようにするために、中学の指導において、どのような支援や対応・指導が求められているか、検討する。

### 3. 調査方法

今年度4月下旬に指導担当する中学1年生対象の調査をアンケートで行った。これまでも中学入学以前の学習歴や背景等を把握するために、1年生を担当する年度は中学入学時でアンケートを実施してきたが、今回は小学校での学習内容についてもより細かく質問項目を用意するようにした。

(1) 学習および学習歴に関する質問
- ・英語への興味・関心(「好き・嫌い」とそう感じたきっかけ 「得意・苦手」とそう感じる理由など)
- ・小学校でのカリキュラム(外国語活動・英語のそれぞれの受講年数およびその内容、また配布された検定教科書と学校の授業における使用頻度)

(2) 中学校での英語の授業や学習についての質問
- ・授業でやってみたい活動
- ・中学の授業や学習について不安に感じていること
- ・英語でできるようになりたいこと

(3) 学級経営および生徒理解に関する質問
この質問は分析に直接関係はないが、生徒から英語学習に関する内容の記述がある場合は、取り上げることとして扱う。

## 3. 結果と考察

主な結果をこちらに掲載する。

(1)「英語は好きですか？」
「好き」「どちらかというと好き」 →99 名　　「嫌い」「どちらかというと嫌い」 →39名

(2)「英語はあなたにとって得意科目ですか」
「得意」「どちらかと言うと得意」 →79 名　　「苦手」「どちらかと言うと苦手「」 →56 名

こちらの結果からも、必ずしも以前に比べ、英語嫌いが増えたというわけではないと言える。「嫌い」「どちらかというと嫌い」と答えているその理由として挙げられていることが、「単語のスペルを覚えられない。」「文法を覚えられない」などのような回答が多く、書くことや文法の学習に不安や難しさを感じているようである。一方で「好き」「どちらかというと好き」と答えた生徒たちは、「英検を取ったから」「相手の言っていることを聞き取って理解できると嬉しい」などのような成功体験から、「洋楽が好きだから」「外国に行きたいから」のような英語を使う目的なども理由として挙げられていた。

また英語は「好き」」「どちらかというと好き」のどちらかで答えている生徒、「小学校の英語の授業は楽しかったですか」という問いに「楽しかった」「どちらかというと楽しかった。」と答えている生徒の中に、英語は「苦手」「どちらかというと苦手」との回答も見られた。

他に英語が「嫌い」「どちらかというと嫌い」と答えた生徒の理由として、気になる回答を挙げる。

① 「(中学入学後似通っている)塾のテストが良くないと居残りさせられ、怖くて楽しめない。」
② 「転校して、新しい学校で進んでいてわからなかった。友達と協力して活動することは好きだった。」
③ 「発言したら「違う」と言われてしまった」
④ 「先生の話していることがわからなかった。」

などのことが理由として挙げられていた。これらの回答の生徒はすべて、英語は「嫌い」ではなく「どちらかというと嫌い」と回答していた。英語そのものが(どちらかというと)嫌いというより、指導者の側であともう少し手立てを考えたり、生徒への声掛けをしたりすれば、解決しうるものと捉えられる。

## 4. 成果と課題

中学入学直後の生徒への調査から、小学校で学んだことと中学校で学ぶことに、指導者側としては同じもの、重なるものと考えていても、またそのように生徒に伝えたとしても、生徒たちは必ずしもそのように考えてはいない。小学校から中学校への切り替えの時期に、中学校の学習方法にシフトできるよう、手厚くサポートをする必要はあるが、それは自立した学習者の育成に繋がるサポートでなければいけない。何でも対応するという姿勢は見せつつも、実際には生徒本人が自分で解決しなければいけないことも実際には多い。「何もしない」、「放っておかれた」という印象を持たせてしまうと、指導者だけでなく教科にもよい印象を持たないのだろう。子どもが困ったときに相談できる窓口を開きながら、解決のヒントを提示できるような対応が必要であり、今回の調査の上記３で「どちらかというと英語は嫌い」と答えた生徒にも引き続き対応していきたいと考えている。

## 4. 引用文献

酒井英樹・加藤由美子・森下みゆき・福本優美子『小学校英語に関する調査』(2023)
（株）ベネッセコーポレーション ベネッセ教育総合研究所

# 言語活動の4類型に基づく小学校外国語科検定教科書の分析
## ―場面と活動主体に着目して―

阿部　巧(宇都宮共和大学)

キーワード:言語活動，必然性，本物

### 1. はじめに

小学校外国語科では、資質・能力を育成するために「言語活動」が重視されている。児童が外国語を用いて目的や場面、状況に応じたコミュニケーションを図る経験は、実践的な言語能力の基礎を養う上で不可欠とされる。しかし現場では、「必然性」や「本物」といった重要な概念の解釈が多義的であることが、授業設計における課題の一つとなっている。

筆者は、「必然性」を学習指導要領に基づく「場面の必然性」と、目的や相手意識を伴う「活動の必然性」に整理し、「本物」も単なる現実に起こりうるかという点ではなく、児童が興味・関心をもって主体的に関与することを重視した概念として広く捉えることを提案した(阿部、2025)。さらに、言語活動を「場面(現実／仮想)」と「活動主体(現実／仮想)」の2軸で分類する4類型(第1類型:場面現実×主体現実、第2類型:場面仮想×主体現実、第3類型:場面現実×主体仮想、第4類型:場面仮想×主体仮想)として整理し、言語活動を分析する枠組みを提示した。

本研究では、この理論的枠組みを用いて、2020年度版および2024年度版の小学校外国語教科書における言語活動の類型分布を分析する。あわせて、現場の教師による言語活動の設定実態とも比較を行う。教科書と授業実践の両面から言語活動のバランスや偏りを明らかにすることは、今後の言語活動の充実に向けた重要な示唆を与えると考えられる。

### 2. 研究方法

本研究の分析対象は、2020年度版および2024年度版の全国の小学校で使用されている外国語科の検定済み教科書とした。2020年度版については、2024年度版を発行している6社に限定し、各社の5年生用および6年生用の教科書(計12冊)を対象とした。あわせて、2024年度版の同6社の5･6年生用教科書(計12冊)も分析に含め、合計24冊を対象とした。これらすべての教科書を網羅的に分析することで、現在の小学校外国語教育における言語活動の標準的な提示状況を包括的に把握し、特定の教科書に偏らない一般的な傾向を明らかにすることを目的とした。

分析の単位は、各教科書の単元(レッスン)内で提示されている個々の「言語活動」とした。言語活動の抽出にあたっては、各社の教科書本体に加え、各出版社がウェブサイト等で公開している年間指導計画や評価規準(または類似の指導者用資料)を参照し、各単元で主たる言語活動として位置づけられているものを特定した。なお、単元構成にばらつきが見られ、いくつかの単元の終了時に発展的な位置付けとして設けられた単元や活動、振り返りを意図した活動があったため、これらの発展的単元および振り返り活動は集計から除外した。

さらに、本研究では、教師が実際に作成した言語活動の比較も行った。これらの言語活動は、筆者のこれまでの研究の協力者から提供されたCan-Doリストに記載された言語活動を抽出したものである。そのため、現場で実際に指導にあたる教師が設定する言語活動例として捉え、教科書が設定する言語活動例と、実際に指導される言語活動の違いを分析することを意図した。言語活動の分析にあたっては、2020年度教科書に基づいて設定された言語活動(n=480)と2024年度教科書に基づいて設定された言語活動(n=146)を別々に分析した。

言語活動の分類には、筆者が先行研究で提案した「言語活動の4類型」のフレームワークを用いた。これは、役割体験学習理論(井門, 2002)の考えを援用し、言語活動を構成する主要な2つの次元、「場面設定」と「活動主体」がそれぞれ「現実」か「仮想」かの組み合わせによって4つの類型に分類するものである(表1)。分類は筆者を含む2名が別々に行い、意見が分かれた場合は合議の上

表 1　言語活動の 4 類型のイメージ

| | 場面:現実 | 場面:仮想 |
|---|---|---|
| 主体<br>現実 | 【第 1 類型】<br>自分たちが住む地域について、相手に伝わるように発表・記述する | 【第 2 類型】<br>○○town について、相手に伝わるように発表・記述する |
| 主体<br>仮想 | 【第 3 類型】<br>自分たちが住む地域について、町長として発表・記述する | 【第 4 類型】<br>○○town について、住民として発表・記述する |

で決定した。特に「理想の時間割」などの活動では、現実に起こりうるものと想像力を用いた非現実的な設定が混在しているため、「理想」を含む活動はすべて仮想場面と判断した。

## 3. 結果と考察

教科書における言語活動の類型分布について、2020 年度版と 2024 年度版を比較した結果、第 1 類型の割合には両版でほとんど変化が見られなかった（2020 年度版:74.5%、2024 年度版:74.2%）。一方、第 2 類型は 16.7%から 20.4%、第 3 類型は 1.0%から 0.0%、第 4 類型は 7.8%から 5.4%へ変化していた。これらのことから、どちらにおいても第 1 類型の活動が中心であることが示されている。役割を担う活動はなくなったものの、想像力を活かした他者とのやり取りを重視する活動や、特定の場面を想定した言語活動も引き続き設定されていることが明らかとなった。教科書は学習指導要領に基づき、仮想の場面を想定する活動をバランスよく取り入れていることがうかがえる。

次に、学年別分析では、両版共通で第 1 類型は 5 年生より 6 年生で高く（2020 年度版:5 年 64.0%・6 年 84.6%、2024 年度版:5 年 65.2%・6 年 83.0%）、第 2・4 類型は 5 年生で高かった。これは外国語活動との接続を意識したためと考えられ、5 年生ではゲームのような楽しさや仮想設定を活かす活動が多い一方で、6 年生では現実場面での使用が増えており、中学校接続を意識した結果だと考えられる。

さらに、教科書が提示する言語活動の類型分布と、筆者の研究に協力者が設定した言語活動の類型分布を比較すると、両者間に顕著な乖離が見られた。2020 年度版・2024 年度版ともに、協力者が設定する言語活動は教科書よりも第 1 類型の割合が高く、第 2 類型および第 4 類型は低い傾向にあった。これは教科書が多様な言語活動をバランスよく提示しているにもかかわらず、現場では第 1 類型に偏った活動が選択されやすい実態を示している。この乖離は、教師が仮想の言語活動よりも現実的な活動を重視する傾向も一因として考えられる。

## 4. 結論と今後に向けて

本研究では、小学校外国語科の教科書に掲載された言語活動を 4 類型の観点から分析することで、教科書が学習指導要領に則り、活動間のバランスを考慮しながら構成されていることが確認された。そのうえで、第 1 類型（現実場面×現実主体）の活動が中心的に位置づけられている一方で、第 2 類型・第 4 類型といった仮想的要素を含む活動も一定数提示されていることが明らかになった。

これら仮想的要素を含む活動は、児童の興味・関心や学習意欲、さらには「話す」「聞く」といった技能の伸長にも寄与する可能性をもと考えられるが、現場での活用は必ずしも十分とはいえない。その背景には、言語活動における『本物らしさ』を重視し、仮想的な設定を用いた活動の教育的価値を過小評価している可能性も考えられる。今後は、仮想の場面や役割を取り入れた言語活動の教育的意義を理論的に再整理し、学習目的に応じた多様な言語活動を提案できる仕組みを構築したい。

## 5. 引用文献

阿部巧 (2025).「小学校外国語科における『必然性』と『本物』の再考 ― 言語活動の4類型の提案 ―」. 日本児童英語教育学会（JASTEC）2025年度第45回全国大会.
井門正美 (2002).『社会科における役割体験学習論の構想』. NSK出版.

# ワークショップ１

## ８月 10 日（日）　２日目

**会場：W-104 教室**

9：00～10：10

**Learning by Storytelling（LBS）指導法**

**講師**

**小野尚美（成蹊大学）**

**田縁眞弓（京都光華女子大学）**

**吉本連（元ノートルダム学院小学校・うつほの杜学園）**

**赤枝康隆（兵庫県明石市立魚住中学校）**

# Learning by Storytelling(LBS)指導法

小野尚美(成蹊大学)・田縁眞弓(京都光華女子大学)・
吉本連(元ノートルダム学院小学校・うつほの杜学園)・赤枝康隆(明石市立魚住中学校)

英語絵本, ストーリーテリング, 4 スキル統合型指導法, 音韻認識, 流暢さと正確さの重視

## 1. はじめに

この度のワークショップでは、本研究グループが平成 18 年から開発を続けている英語絵本を使った Learning by Storytelling (LBS)指導法を紹介する。この指導法は、英語絵本を使って、言語習得の理論及び英語教育の考え方を踏まえ、実際の授業で実践を繰り返し、改良を重ねてきた小学生のための英語指導法である。EFL の環境では、英語を実際に使う状況が極めて少ないことを勘案し、絵本の力を最大限に活用して、小学生の英語によるインプットとアウトプットの機会を与えることで、真の英語コミュニケーション能力を養成することが可能になる。児童の英語及び認知能力を考慮に入れながら、低学年から高学年まで徐々に英語の知識を蓄え、英語による伝達能力を身に付けさせることができる。今回のワークショップでは、高学年、中学年、低学年の実践を行う。

## 2. ワークショップの内容

### (1) Learning by Storytelling(LBS)指導法の理論的背景

Learning by Storytelling(以下、LBS)指導法では、児童が英語を習う前から培ってきた日本語の読み書きを含む基本的な知識を意味する Emergent Literacy(「リテラシー発現」と訳す)を使いながら新しい言語である英語を理解し、意思伝達のために使うことのできる言葉として取り込んでいくことができると考える。既存の知識には、英語以外の科目で学んだ知識も含まれていると考えるため、英語以外の科目の担当教員との連携も重要な要素である。言語習得論の理論と英語教育の読解理論に基づいているこの指導法には 6 つの特長がある(小野他、2022、pp.43-44):①場面を活用しよう!【文脈の重要性】、②子どもの知っていることから始めよう!【児童の既存知識の活用】、③音ー意味ー綴りの結びつきを大切に!【音声訓練から文字指導】、④英語で読むための始めの一歩!【自立した読解への橋渡し】、⑤一緒に学び合うことが大切!【協働学習】、⑥子どもにわかる評価をする!【評価基準の可視化】。

また、LBS 指導法の基本活動は、絵本のストーリーテリング活動を行う過程で①教員やクラスメートとのインタラクション、②絵本の場面の並べ替え、③絵本の内容についてのリテリング活動、④発信活動となっている。この基本 4 つの活動の前にはプレ・リーディング活動を行い、児童が知っていることと絵本の内容を関連づけている。児童の認知能力と英語力を考慮に入れていることも LBS 指導法の特長である。まだ英語による読み書きができない低学年と中学年児童への指導の場合は、③のリテリング活動は絵本を教員と一緒に音読する活動となっている。英語の音と意味の結びつきに焦点を合わせ、④の発信活動では、英語劇、オリジナルページ作成活動を行い、高学年児童の場合は、英語の読み書きが指導に入ってくることから、英単語の音、意味、綴りの関係に注目させながら、4 技能統合型の活動内容となっており、スピーチバブル活動や絵本の物語の続きについて考えさせる活動を取り入れている。さらに、2 年前から新しい試みとして、絵本の読む力を高めるために音韻認識の要素を入れた絵本の *Lucky the Dog*(Augustine, 2023)を使う指導も始め、児童の読解力向上に役立っている。

なお、この指導法開発は私立小学校で研究授業を行ってきたが、2022 年から科研費研究基盤研究 B をいただき、公立小学校でも LBS 指導法を使った絵本の storytelling 活動を実施しており、私立小学校と同様に、公立小学校でも効果が出ている(小野他、2024)。

### (2) 高学年児童のための LBS 指導法例

高学年児童を対象とした LBS 指導として、本研究が始まった 2018 年より私立小学校の高学年を対

象に行ってきた指導の実際を本研究会で書き下ろしたオリジナルストーリーである *Toro's Story*(Tabuchi, 2021)を使い、参加者に体験してもらう。各学年共通のステップ紹介に引き続き、「読み書き指導」に焦点を当てワークシートを使った活動を紹介する。①選択タスクを伴う書写活動②音読③提出という流れは、一人一台端末を活用したものである。絵本の文脈を利用することで児童の興味関心を高め、自身のオリジナル台本を考えそれを書くスピーチバブル活動や、場面や登場人物をイメージし表現豊かに読むアフレコ活動につなげる 4 技能統合型の事例紹介を行う。また、読むことに苦手感をもつ高学年児童のために開発し、現在実践研究を続けている音韻認識指導のための絵本も紹介する。

(3) 中学年児童のための LBS 指導法例

"Who are you? (文部科学省、2018a)"と"In the Autumn Forest（文部科学省 2018b）"という 2 つのストーリーを題材に、中学年の児童を対象に行なった実践について紹介する。基本の 4 ステップに沿った活動の流れと、発信活動にあたる「オリジナルページ作成」の活動を中心に説明するとともに、ICT 機器を活用し、中学年のレベルに合わせた書写や読みの活動を取り入れた例についても紹介する。

(4) 低学年児童のための LBS 指導法例

本研究グループが作成した絵本を使用して参加者に低学年のための LBS 指導を体験してもらう。中・高学年と同様の共通のステップを意識し、「読み聞かせにおけるインタラクション」 に焦点を当てた活動を紹介する。①読み聞かせ②一緒に発話する③内容理解のワークシート④場面の並べ替え⑤劇活動という流れにより、児童の興味関心を高め、役を演じて英語で発話する経験を通じて、英語の文字が読めなくても英語の音と意味を取り込む事例紹介を行う。

## 3. 引用文献


小野尚美・泉惠美子・赤枝康隆 (2024). 「【実践報告と提言】絵本を活用した Learning by Storytelling の実践―2 つの公立小学校での試み―」『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』第 43 号, 161–174.

小野尚美・田縁眞弓・オーガスティン真智・吉本連 (2022).『Learning by Storytelling 小学校英語とストーリーテリング 絵本の読み聞かせに始まる指導案・活動・評価』研究社.

文部科学省 (2018a). 「Who are you?」『Let's Try！1』 東京書籍.

文部科学省 (2018b). *In the Autumn Forest*. 文渓堂.

Augustine, M.（2023）. *Lucky the Dog*.

Tabuchi, M. (2021). *Toro's Story*.

# ワークショップ 2

8 月 10 日（日）　2 日目

会場：W-104 教室

10：20〜11：30

生成 AI の活用

講師：青田庄真（茨城大学）

# 生成 AI の活用

青田 庄真(茨城大学)

キーワード:生成 AI, 画像生成 AI, 業務効率化

## 1. はじめに

このワークショップでは、英語の授業における生成 AI の具体的な活用方法やアイデアを体験し、学ぶことを目的としています。主な対象者は、ChatGPT を試してみたものの継続的な使用には至らなかった方や、なんとなく敬遠してきた方など、初級～中級の利用者です。この 1 年ほどの間にも、AI の精度自体が向上したことはもちろん、様々な機能が無料で簡単に利用できるようになっています。このワークショップでは、英語教師として日常の教育活動や自己研鑽に役立つ機能をご紹介し、具体的な場面を想定した練習課題に参加者ご自身の端末で取り組みながら、体験的に学んでいただきます。なお、本ワークショップでは ChatGPT 以外にも、Claude、Gemini、Perplexity、Firefly 等の生成 AI も取り上げますが、無料で利用可能なサービスのみを扱います。

## 2. 生成 AI の強みと主な使い道

生成 AI 活用の大きな強みは、膨大な言語データに基づく多様な英語表現の提案力と、作業の圧倒的なスピードにあります。たとえば、教材作成や指導案の作成といった従来多くの時間を要した作業も、生成 AI を活用することにより短時間で効率的に進めることが可能となります。また、非母語話者の英語教師には限界のある自然な英語表現や言い回しも、生成 AI はネイティブに近い形で提案することができます。

教師が生成 AI を活用することで、授業用の読み物教材やクイズの作成、英作文やスピーキング課題へのフィードバック、指導計画や教材研究の効率化などが実現します。一方で、生徒が生成 AI を活用する場合には、英作文の添削や表現のバリエーション提案、会話練習やシナリオ作成、個々の習熟度等に応じて個別最適化された学習コンテンツの提示やアドバイスなどが可能となり、学習の質と量の両面で大きなメリットがあります。また、生成 AI は「壁打ち相手」としても優れており、英語のアウトプット量を増やし、自信を持って英語を使うきっかけにもなります。

## 3. 利用時に注意すべき点

生成 AI を教育現場で活用する際には、いくつかの重要な注意点があります。まず、AI が生成する内容には事実誤認や不自然な表現が混じることがあるため、人間中心の原則で、必ず人間が内容を確認し、必要に応じて修正する姿勢が不可欠です。AI は学習データに含まれる偏見や不適切な表現を再生産するリスクもあるため、出力内容の倫理性や多様性への配慮も求められます。また、生徒や教員の個人情報、学校固有の情報を AI に入力しないことが大前提であり、AI の利用規約やプライバシー設定を理解したうえで情報管理を徹底する必要があります。さらに、AI が生成した文章や画像が既存の著作物と類似している場合には著作権侵害となるおそれがあり、授業内での利用は一定の例外が認められるものの、外部発表や Web 公開時には特に注意が必要です。サービスごとに年齢制限や利用条件も異なるため、利用規約を確認のうえ生徒が利用する場合には保護者の同意や学校内ルールの整備も重要となります。

## 4. 具体的な新しい機能

AI とチャットができ、しかもその出力が正確であることで一気に注目を集めた生成 AI ですが、日々の進歩が目覚ましく、精度向上はもちろんのこと、できることもどんどん増えています。登場時に少し使ってみて期待を裏切られて使わなくなってしまった方なども、ぜひ今一度手に取って遊んでみてください。本ワークショップでは、生成 AI の基本的な機能や活用方法に加え、比較的最近の機能を紹介し、日ごろの授業や業務の効率化について考える機会にしたいと考えています。具体的には、

2025 年 5 月の本稿執筆時点において比較的新しい以下のような機能を紹介します。

まず、音声や画像など複数の情報形式を同時にかつ高水準で扱える生成 AI が増えたことが大きな特徴の一つです。たとえば、ChatGPT や Gemini などでは、テキストだけでなく画像や音声を入力・出力できるため、リスニング教材やイラスト付きワークシートの自動生成、画像を使った語彙指導、音声での会話練習など、従来にはなかった多様な学習体験を提供できるようになりました。こうしたマルチモーダルな生成 AI は、教材開発や英語学習の幅を確実に広げてくれるでしょう。

そして、ChatGPT の GPTs や Gemini の Gem など、特定目的のためにカスタマイズされた生成 AI が無料ユーザーでも使えるようになりました。長いプロンプト（指示文）の作成や参照資料のアップロードを毎回しなくても良いようになり、英語教材作成や個別学習支援に特化した生成 AI を利用しやすくなりました。たとえば、英作文の添削に特化したものであれば、英文を送るだけで添削結果と、評価項目に沿った点数と、総評コメントを瞬時に送ってもらうことができます。『学習指導要領解説』をもとにした回答に特化したものであれば、質問するだけで、回答の要旨と記述箇所の抜粋を提示してもらうことができます。

さらに、Google の Gemini も、英語学習支援に特化した新機能を次々と追加しています。特に注目されるのは、学習内容に応じて自動でクイズや小テストを作成し、学習者がそれに回答することで理解度をリアルタイムで可視化できる機能です。たとえば、任意のトピックや教材、アップロードしたドキュメントから瞬時にクイズを生成し、インタラクティブな問題形式で出題、学習者の求めに応じてヒントを提示し、解答後には即座にフィードバックを提示することができます。これにより、「学習→テスト→診断→再学習」という学習サイクルが AI によって自動化され、学習者の「わかったつもり」を防ぎながら、確かな定着を支援します。

生成 AI を用いた画像の生成についても発展が目覚ましく、度々話題になっています。最近のアップデートでは、画像内の文字をより正確に扱えるようになったり、元の画像をアップロードしてそれを加工してもらうといったことも容易になりました。一方で、画像生成 AI は、無料で利用できる回数に制限があります。加えて、生成に使われる学習データの著作権についても度々問題になります。こうした問題を対処しているツールを選ぶことが重要です。生成された画像を教材に取り入れる際は、文書の生成と同様に、学習用途として問題ないか、他者の著作権を侵害していないかを確認しましょう。ワークショップでは、Firefly を例に挙げ、実際に画像を生成する演習を行います。

## 5. 生成 AI 時代の英語力

生成 AI 時代に必要な英語力や、英語教師に必要な能力についても、参加者の皆さまと考える機会を設ける予定です。生成 AI の進化により、文法的な正確さや語彙の豊富さといった側面は生成 AI に「外注」できる部分が増えてきました。今後も英語教育が必要であるとすれば、Canale and Swain (1980) の「コミュニケーション能力」モデルで言えば「社会言語能力」など、より高度な英語力も無視できないものになるでしょう。また、AI の出力を鵜呑みにせず、その内容の正確性や妥当性を自分で検証する批判的思考力や、AI が生成した英文を参考にしつつ自分の意図や感情をより的確に伝える表現力、さらには異文化理解や他者と協働して新しい意味を生み出す力も引き続き求められます。AI はあくまでも補助ツールとして使いこなしたうえで、より高度なことができるようにするという視点がますます重要になっています。

## 6. おわりに

本ワークショップでは、教材作成やフィードバック生成といった実践的演習を通じて、体験的な学びを提供します。参加にあたっては、ご自身の端末を必ずご持参のうえ、可能であれば ChatGPT や Gemini など主要な生成 AI サービスのアカウントを事前に作成してお越しください。皆様のご参加をお待ちしております。

## 参考文献

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1*(1), 1–47.

# ワークショップ 3

## 8 月 10 日（日）　2 日目

**会場：W-104 教室**

11：40〜12：50

## トリオ・ディスカッション

**―３人・３分間・ポイント制の即興ディスカッション活動―**

**講師：上山晋平（広島県福山市立福山中・高等学校）**

# トリオ・ディスカッション
# ―3人・3分間・ポイント制の即興ディスカッション活動―

上山　晋平(広島県福山市立福山中・高等学校)

キーワード:英語ディスカッション活動，やり取りの指導，英語ライティング力向上

## 1. はじめに

本稿では、全国に広がりつつある即興型英語ディスカッション活動「トリオ・ディスカッション」(通称:トリディス)を紹介する。これは、出水田・林(2017)の活動「iTalk」に着想を得て、許可を得たうえで筆者が授業から評価に至るまでを体系化したものである(上山，2022)。3人1組で3分間、ポイント制によって英語で意見交換を行う活動であり、中高生でも無理なく取り組むことができ、日常的な授業にも導入しやすい。

本活動は、教師の準備負担が少なく、添削指導をほとんど行わずとも、生徒の「話すこと[やり取り]」と「書くこと」の力を同時に高めることが可能である。明示的な訂正や個別のフィードバックが常に必要とは限らず、活動を通じた気づきや修正の積み重ねによって学習効果が得られることは、先行研究でも示されている(大関編著，2015；白畑，2015)。

青森県における全県導入の事例(青森県小・中学校外国語教育充実検討委員会，2024)をはじめ、トリディスは現在、全国各地の学校で実践が広がりつつある。

本ワークショップでは、トリディスの進め方、評価方法、生徒の学びを引き出すための具体的な工夫を、実践事例を交えながら紹介する。

## 2. トリオ・ディスカッションの概要

(1) 活動の仕組み

トリディスは、指定された英語表現を用いた発話に応じて点数を与える活動である。生徒は与えられたトピックについて即興で意見を述べ、英語でのやり取りを行う。点数は以下の3つに分類される。

- 3点:"Let me go first."を使用して最初に発言した場合
- 2点:"I think～."など、主語＋動詞を含む意見文で発言した場合
- 1点:"I like your idea." "Do you have any ideas?"などのコメント・質問

得点化することで、ゲーム感覚で活動を楽しみながら、積極的な発話を促す仕組みとなっている。

(2) 活動の流れ

本活動は、ディスカッション・パート(第1部)とライティング・パート(第2部)の2部構成で行う。

第1部:ディスカッション・パート

1. 毎回3人組を新たに編成する(スライド等で提示)。
2. お題を提示する(例:Do you think students should wear school uniforms?)。
3. 3分間で即興ディスカッションを行う(発話の度に使用表現にチェック)。
4. 各自の点数を集計し、グループ平均点を板書する。その後クラス平均点も記録する。

第2部:ライティング・パート(時間が許す場合)

5. 同じお題で3～5分間で英作文を書く。
6. グループ3人の語数を計算し、平均筆記語数を算出する。クラス平均を算出・記録する。
7. グループ内で互いの作文を回覧し、互いにポジティブなコメントを述べ合う。
8. 必要に応じて、教科書やモデル文で学習を深める／共通ミスに関する学習を行う。

なお、第1部のみの実施でも、発話力の向上が期待できる。短時間で完結できるため、授業の導入やまとめとしても有効である。検定や試験前、表現力を強化したい時期には第2部と組み合わせるなど、目的に応じて柔軟に運用できる。

(3) 活動の工夫と指導ポイント

トリオ・ディスカッションを効果的に実施するためには、以下のような工夫が有効である。

- 初期段階では「内容」よりも「やり取りの量（点数）」を重視し、流暢さ（Fluency）の育成を優先する
- 活動シートには、表現一覧とライティング欄を設け、記録と振り返りを容易にする
- 毎回のクラス平均点や語数を板書し、生徒やクラス全体の成長を可視化する
- トピックは教科書内容に加え、検定試験や入試問題（自由英作文）も活用することで、目的意識やモチベーションの向上につながる

(4) パフォーマンス評価

授業形式に即した自然な評価が可能である。パフォーマンステストとして実施する際は、以下のルールに基づいて、即興力と表現力をバランスよく評価できる。

- お題は当日提示する（例：その場でくじ引き）
- 初期段階では表現集の持ち込みを可とし、慣れてきたら持ち込み不可に変更する
- 使用した表現の質（多様性・正確性）と量（使用回数）をもとに評価する
- 3人全員が4点以上を獲得したグループにはボーナス点を付与する（発話の偏りを防ぐ工夫）。

(5) 成果と課題

本活動を2か月間（週2回・全8回）実施した結果、ディスカッション力およびライティング力の向上という成果が見られた。以下は、高校3年生の習熟度別授業で、「英語が苦手なクラス」の生徒を対象に行った実践の記録である。

- ディスカッション：クラスの平均点 5.3 点（4.7 点～6.0 点）
- ライティング：クラスの平均語数 54 語（43 語～61 語）※筆記時間5分間
- 生徒 A（苦手層）：初回 12 語→第 8 回 51 語（平均 39 語）／結論先行、複文 (SV if SV) 使用
- 生徒 B（得意層）：初回 47 語→第 8 回 119 語（平均 83 語）／論理展開・理由付けが向上

課題：

- ディスカッション：会話の継続力、語彙の多様性、文法の正確性、反論・質問力
- ライティング：文の正確性、語数の拡充、具体性と説得力のある構成

(6) まとめと今後の展望

トリオ・ディスカッションは、少ない準備で「話すこと［やり取り］」「書くこと」の両技能を育成できる効果的な活動である。教師の負担を抑えながら、生徒の自発性を引き出せる点も特徴である。

文部科学省（2024）の調査では、パフォーマンステストにおける中学校のスピーチ実施件数は 42,711 件（調査対象：9,165 校）、高等学校では 9,964 件（3,256 校）と高水準にある一方、ディスカッションは中学校 7,451 件、高等学校 1,783 件と著しく少ない（いずれも報告された実施回数の合計）。

この背景には、効果的な指導法が十分に確立されていないことが一因と考えられる。トリオ・ディスカッションは、ゲーム性や協働性に富み、スローラーナーを含め誰でも参加しやすい活動である。導入によって授業実践の裾野が広がり、ディスカッション活動の実施率向上にも資する可能性がある。

詳細な指導方法や活動例については、『トリオ・ディスカッション指導ガイドブック』（明治図書、ワークシートのデジタルデータ付き）を参照されたい。

## 3. 引用文献


青森県小・中学校外国語教育充実検討委員会 (2024).『A-PACKAGE AOMORI ENGLISH PACKAGE』青森県教育委員会.

出水田隆文・林恵利 (2017).『ライブ! 英語教育・達人セミナーin 広島・福山』. ジャパンライム社.

大関浩美（編著）(2015).『フィードバック研究への招待―第二言語習得とフィードバック』くろしお出版.

上山晋平 (2022).『英語トリオ・ディスカッション指導ガイドブック』明治図書.

白畑知彦 (2015).『英語指導における効果的な誤り訂正―第二言語習得研究の見地から』大修館書店.

文部科学省 (2024).「令和 5 年度『英語教育実施状況調査』の結果について」https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00005.htm

# 大学生・大学院生フォーラム

## 8 月 10 日（日）　2 日目

会場：W-203 教室

13：00～14：00

## 大学生・大学院生のためのキャリアパス
## ―若手大学教員のワークとライフ―

司会：小木曽智子（富山大学）

登壇者：山内優佳（広島大学）

※ 要旨は、大学生・大学院生フォーラム 1 日目の欄をご覧ください。

# シンポジウム

## 8 月 10 日（日）　2 日目

**会場：W-102 教室**

**W-101 教室（サテライト会場）**

**14：10～15：50**

## 日本の英語教育の将来

**―全国英語教育学会（JASELE）50 年を総括し、未来を描く―**

**コーディネーター兼登壇者**

**斉田智里（横浜国立大学、全国英語教育学会会長）**

**登壇者**

**深澤清治（広島大学名誉教授、全国英語教育学会前会長・顧問）**
**佐久間康之（福島大学、全国英語教育学会**
***JASELE Journal* 前編集委員長）**
**森好紳（白鴎大学、全国英語教育学会学生支援部部長）**

# シンポジウム:日本の英語教育の将来
## ―全国英語教育学会(JASELE)50年を総括し、未来を描く―

コーディネーター兼登壇者: 斉田 智里(横浜国立大学、全国英語教育学会会長)
登壇者: 深澤 清治(広島大学名誉教授、全国英語教育学会前会長・顧問)
佐久間 康之(福島大学、全国英語教育学会 *JASELE Journal* 前編集委員長)
森 好紳(白鴎大学、全国英語教育学会学生支援部部長)

### 1. 企画趣旨

本シンポジウムでは、全国英語教育学会の 50 年の歩みを振り返り、現在の研究動向を総括した上で、今後の方向性を議論する。前半では、『全国英語教育学会 50 周年史』をもとに本学会の発展を振り返り、学会誌 *JASELE Journal*(旧 *ARELE*)に掲載された研究を中心に日本の英語教育研究の動向を分析する。また、若手研究者支援の現状を紹介し、学会としての取り組みと今後の課題について検討する。 後半では、「JASELE の将来」をテーマに座談会を行い、学会の発展に向けた課題や展望について多角的に議論する。50 周年の節目に、日本の英語教育の未来を見据え、JASELE の役割と可能性を探る場としたい。

### 2.『50 周年史』からみた全国英語教育学会の成り立ちと歩み

本発表では、全国英語教育学会 50 周年を記念するシンポジウムのテーマの一つとして、本学会の成り立ちと歩みを、『50 周年史』(2024 年 8 月発行)(全国英語教育学会沿革史編集委員会、2024)に基づいて振り返る。1975 年の設立に至るまでの黎明期(学会創設に至るまで)、草創期(連合体から全国統一体へ。2000 年の埼玉大会理事会で統一体への移行が決定)、そして現在の充実期(学会誌・記念誌の刊行、全国 8 地区によるローテーションの確立)という 3 つの時代を通じて、全国学会としての発展の経緯を概観する。

多くの教科教育で 1950 年代に全国学会が誕生した中で、本学会の設立は 1975 年と、やや遅れての出発であった。学会発足の気運を喚起する契機となったのは、1972 年～1974 年に実施された教員養成大学・学部教官研究集会(英語部会)であった。この 3 年間の交流と議論の蓄積の成果をもとに、私たちの先達がいかなる経過を経て学会設立を構想し、創設に至ったのか。また、その際にどのような目的を掲げた組織を夢見たのか―を明らかにしたい。

歴史を知ることは未来に対する責任を自覚することである。近年、グローバル化の進展に伴い、英語教育は社会的関心を集め、社会的なニーズを受けて国も英語教育振興に向けて次々に構想や施策を打ち出してきた。それらに対応すべく、本学会の会員はさまざまなレベルでこうした政策実現に関与している。一方で、「英語教育に関する研究を行い、その向上・発展に寄与するとともに、英語教育学の推進を図ることを目的とする」(会則第 4 条)と定める本学会は、理論と実践の統合を標榜しつつ、独自の研究方向と姿勢をどのように保ち、発展させていくべきかが問われている。教員不足や教員志望者の減少といった深刻な課題を抱える今日の教育界において、本学会の役割と使命は今後ますます重要となる。50 周年を迎えるこの機会に、改めてその在り方を問い直したい。

### 3. 学会誌 *ARELE* から *JASELE Journal* への歴史的変遷

本シンポジウムでは、当学会誌の創刊号(*ARELE Vol.1*)が 1990 年 8 月 8 日に発行されて以来、最新号の *JASELE Journal Vol. 36*(2025 年 3 月 31 日発行)にいたるまでの歴史的変遷を辿る。この種の内容は学会自体の変遷と密接に関わっているものである。主なポイントは以下の通りである。

(1) **学会誌名と装丁デザインの変更**:変更は昨年度の研究大会(全国英語教育学会第 49 回福岡研究大会)の総会(2024 年 8 月 24 日)で承認を得て実施している。この大きな変更の経緯と内容については、当日詳細に説明する。

(2) **掲載原稿の形式**:掲載されている原稿の種類(研究論文、実践報告、実践論文)、投稿手続き

（事前の申し込みの有無）、投稿本数、採択本数及び執筆頁数（10 頁から 16 頁）及び大会プログラムの掲載の有無について触れていく。主な特徴のみを記す。発行日は、*ARELEVol.1～11* までは大会が開催される年の夏（8 月、*Vol.2* は 9 月 30 日発行）であった。その後、*Vol.12* 以降、年度末の 3 月 31 日の発行となった。掲載されている原稿の種類は、*Vol.12* までは研究論文のみの掲載であった。2001 年度は統一体で開催され、この年度の *Vol.13*（2002 年 3 月 31 日発行）から実践報告が掲載されるようになった。さらに、*Vol.29* から実践報告の名称が実践論文へ変更された。さらに、特筆すべき大きな変化は、*Vol.22*（故山岡俊比古先生の編集委員長就任二年目）である。この号から投稿原稿の最大頁数が 10 頁から 16 頁へ変更となった。さらに、学会誌の巻末に掲載してきた全国大会のプログラムは掲載されなくなった。頁数増加の趣旨は、より豊富な情報を掲載しつつ豊かな主張ができるようにとの配慮であった。

**（3）掲載原稿の内容**：*ARELE Vol. 25* 以降、学会誌 *ARELE* に掲載の原稿のメタ分析の論文が複数（Mizumoto et al., 2014；Takaki et al., 2017；Aoyama et al., 2017）掲載されるようになった。これらは、本学会の研究の変遷を知る上で重要な内容である。本シンポジウムでは詳細に触れる時間はないものと思われるので、ここに記して一読をお薦めする。

**（4）投稿手続きの諸注意**：投稿規定をよくお読み頂き、日頃の研究及び実践の成果を有効な形で発表されることを切望してやまない。

## 4. 若手研究者に向けた JASELE 学生支援部の取り組み

本シンポジウムでは、若手研究者に向けた JASELE の取り組みとして、学生支援部の活動を紹介する。JASELE における学生支援の経緯として、事務局には学生を支援する学生／院生委員会が設けられており、毎年の研究大会で大学生・大学院生フォーラムを開催してきた。この学生／院生委員会が前身となり、2015 年度からは学生支援部が新設され、さらに 2016 年度からは学生会員の研究大会参加助成金制度が実施され、現在に至る。

JASELE 学生支援部の活動として、大学生・大学院生フォーラムは 2013 年度・第 39 回北海道研究大会（北星学園大学）から一貫して実施されており、今年度の第 50 回記念埼玉研究大会で第 12 回を迎える。当フォーラムは、学年（学士課程、修士課程、博士課程）や希望進路（教員、研究者など）にかかわらず、学生の皆さまに役立てていただくべく開催している。これまで企画してきた、他大学・他地域の学生との昼食交流会や、研究方法のセミナー（論文執筆、文献調査）、英語教員・研究者の方々をお招きしてのご講話など、大学生・大学院生フォーラムの取り組みをご紹介する。

毎年、フォーラム参加者の皆さまには、JASELE 学生支援部からアンケートへの回答をお願いしている。大学生・大学院生から寄せていただいた声は今後の企画運営の参考にさせていただいたり、JASELE 理事会にお伝えしたりしている。本シンポジウムでは、その傾向をお伝えしたい。

上記のように、JASELE 学生支援部は活動しているが、私自身も学生のころに参加させていただき、今では学生の皆さまのサポート・お手伝いをさせていただく機会をいただいている。学生支援部の取り組みをふり返り、今後の JASELE における若手支援として考えられることを申し上げたい。少子化が進む現在、学生の皆さまに英語教育に興味を持っていただき、学会が学生・若手どうしのネットワーク構築の一助となれば幸いである。

## 5. 引用文献

全国英語教育学会沿革史編集委員会.（2024）.『全国英語教育学会 50 周年史―昭和、平成、令和をつなぐ―』 https://www.jasele.jp/wp-content/uploads/50shunenshi_web.pdf

Aoyama, T., Hoshika, M., & Honda, K. (2018). Reporting Practices in L2 Quantitative Research: A Systematic Review of *ARELE* 13–28. *ARELE*, *Vol*. *29*. 241-256.

Mizumoto, A., Urano, K., & Maeda, H. (2014). A Systematic Review of Published Articles in *ARELE* 1–24: Focusing on Their Themes, Methods, and Outcomes. *ARELE*, *Vol*. *25*. 33-48.

Takaki, S., Hamada, A., & Kubota, K. (2018). A Systematic Review of Research Designs and Tests Used for Quantification of Treatment Effects in *ARELE* 13–28. *ARELE*, *Vol*. *29*. 129-144.

# ◆ 全国英語教育学会のご案内

◇ 全国英語教育学会構成地区学会事務局一覧（2025 年度）

◇ 全国英語教育学会会則

◇ 全国英語教育学会　2025 年度　役員一覧（2025 年 4 月 1 日現在）

◇ 全国英語教育学会　学会賞受賞者一覧（2025 年 4 月 1 日現在）

◇ 全国英語教育学会　大会記録（1975 年～2025 年）

◇ 全国英語教育学会　第 50 回記念埼玉研究大会　実行委員名簿

◇ 全国英語教育学会　2025 年度　賛助会員一覧（2025 年 6 月 8 日現在）

# 全国英語教育学会地区学会事務局所在地一覧（2025 年度）

## ＜全国英語教育学会＞

全国英語教育学会事務局　〒193-0985　東京都八王子市館町 815-1
拓殖大学外国語学部　西村秀之研究室
Email: h-nishim@st.takushoku-u.ac.jp

## ＜地区学会＞

北海道英語教育学会　〒047-8501　北海道小樽市緑 3 丁目 5 番 21 号
小樽商科大学言語センター　三ツ木真実研究室

東北英語教育学会　〒980-8511　宮城県仙台市青葉区土樋一丁目 3-1
東北学院大学　リース　エイドリアン研究室

関東甲信越英語教育学会　〒184-8501　東京都小金井市貫井北町 4-1-1
東京学芸大学教育学部　臼倉美里研究室

中部地区英語教育学会　〒390-1241　長野県松本市新村 2095-1
松本大学教育学部　和田順一研究室

関西英語教育学会　〒582-8582　大阪府柏原市旭ケ丘 4 丁目 698-1
大阪教育大学多文化教育系　篠崎文哉研究室

中国地区英語教育学会　〒680-8551　鳥取県鳥取市湖山町南 4-101
鳥取大学地域学部　青山　聡研究室

四国英語教育学会　〒790-8577　愛媛県松山市文京町 3
愛媛大学教育学部　立松大祐研究室

九州英語教育学会　〒889-2192　宮崎県宮崎市学園木花台西 1-1
宮崎大学教育学部　英語教育講座　興津紀子研究室

# Society Offices

**The Japan Society of English Language Education [JASELE]**
Head Office: Faculty of Foreign Languages, Takushoku University
815-1 Tatemachi, Hachioji-shi, Tokyo 193-0985
http://www.jasele.com/

**Regional Societies:**

**The Hokkaido English Language Education Society [HELES]**
Office: Center for Language Studies, Otaru University of Commerce
3-5-21, Midori, Otaru-shi, Hokkaido, 047-8501
http://www.heles-web.com/

**Tohoku English Language Education Society [TELES]**
Office: Tohoku Gakuin University
1-3-1 Tsuchitoi, Aoba-ku, Sendai-shi, Miyagi, 980-8511
https://sites.google.com/site/tohokueigo/

**Kantokoshinetsu Association of Teachers of English [KATE]**
Office: Faculty of Education, Tokyo Gakugei University
4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501
https://kate-jp.sakura.ne.jp/

**Chubu English Language Education Society [CELES]**
Office: Faculty of Education, Matsumoto University
2095-1 Niimura, Matsumoto-shi, Nagano 390-1241
http://www.celes.info/

**The Kansai English Language Education Society [KELES]**
Office: Department of Educational Collaboration
4-698-1 Asahigaoka, Kashiwara, Osaka 582-8582
http://www.keles.jp/

**The Chugoku Academic Society of English Language Education [CASELE]**
Office: Faculty of Reginal Sciences, Tottori University
4-101 Koyama-cho Minami, Tottori-shi, Tottori 680-8551
https://casele.ivory.ne.jp/

**Shikoku English Language Education Society [SELES]**
Office: Faculty of Education, Ehime University
3 Bunkyo-cho, Matsuyama-shi, Ehime 790-8577
http://www.shikokueigo.org/

**The Kyushu Academic Society of English Language Education [KASELE]**
Office: Faculty of Education, University of Miyazaki
1-1 Gakuenkibanadainishi, Miyazaki-shi, Miyazaki 889-2192
http://www.kasele-j.org/

# 全国英語教育学会会則

## 第１章　総則

第１条 本会は全国英語教育学会 (The Japan Society of English Language Education: JASELE) と称する。

第２条 本会は全国８地区学会の統一体として構成される。

第３条 本会の事務局は，会長の所属する地区学会に置く。

## 第２章　目的及び事業

第４条　本会は英語教育に関する研究を行い，その向上発展に寄与するとともに，英語教育学の推進を図ることを目的とする。

第５条　本会は前条の目的を達成するために，次の事業を行う。
１　総会
２　年次研究大会（以下，「研究大会」とする）
３　学会誌の刊行
４　その他必要な事業

## 第３章　会員

第６条　本会の会員は次の種類よりなる。
１　個人会員（地区学会に所属し，所定の会費を納入したもの）
２　団体会員（地区学会に所属し，所定の会費を納入したもの）
３　賛助会員（本会の趣旨に賛同し，所定の会費を納入したもの）
４　団体会員，賛助会員については，細則に別途定める。

第７条　本会の会員は以下の権利と義務を有する。
１　それぞれの会員は研究大会において研究発表・実践報告を行う資格を有する。
２　それぞれの会員は学会誌を受け取る権利を有する。
３　それぞれの会員は年度ごとに会費を納入する義務を有する。
４　個人会員および団体会員は総会に出席し，審議を行う権利と義務を有する。
５　個人会員および団体会員は学会誌に投稿する権利を有する。

## 第４章　役員

第８条　本会に次の役員を置く。

| | |
|---|---|
| １ 会長 | １名 |
| ２ 副会長 | ３名 |
| ３ 理事 | １６名 |
| ４ 名誉会長 | １名 |
| ５ 特別顧問・顧問 | 若干名 |
| ６ 学会誌編集委員長 | １名 |

7　学会誌編集副委員長　　２名
8　研究大会実行委員長・　各１名
　大会事務局長
9　幹事　　８名
１０　会計監査　　２名
１１　事務局長　　１名

第９条　本会の役員の選任は次のように定める。
1　会長は，別に定める細則に従って，理事会で選挙し，総会の承認を受けて決定する。
2　副会長は，会長所属の地区学会以外から会長が任命する。副会長は理事を兼務することができる。
3　会長の代行を務める副会長については，会長が指名する。会長代行副会長は理事を兼務することはできない。
4　理事は，各地区学会会長を含め，各地区学会から２名ずつ選出する。
5　名誉会長および特別顧問・顧問は理事会の議を経て決定する。
6　学会誌編集委員長および副委員長は地区学会の推薦を経て，会長が任命する。
7　事務局長は会長が任命する。なお，会長の任命により，事務局には，複数の事務補佐を置くことができる。
8　幹事は，原則として各地区学会事務局長が務める。なお，幹事は理事を兼務することができる。
9　会計監査は，各地区学会で持ち回りで担当し，会長が任命する。

第１０条 本会の役員の任務を次のように定める。
1　会長は本会を代表し，会務を総括する。
2　副会長は，会長を補佐し，会長の指示のもとに，学会運営を分掌する。
3　会長代行副会長は，会長がその職を果たせない時はこれの代行を務める。
4　理事は，理事会に出席し本会の運営に当たる。
5　名誉会長および特別顧問・顧問は，理事会や学会の諸活動に対し，指導・助言を行う。
6　学会誌編集委員長は，別に定める規程により，学会誌編集委員会を組織し，論文査読委員長を兼務して学会誌の刊行に当たる。
7　学会誌編集副委員長は，編集委員長を補佐し，委員長の指示のもと，学会誌編集を分掌する。
8　幹事は事務局に所属し，会長の指示のもと事務局長の統括を受け，学会の運営，業務執行について実務を行う。
9　会計監査は，本会の会計を監査する。
１０　事務局長は，会長の指示のもとで事務局の運営に当たる。

第１１条　本会の役員の任期は次のように定める。
1　会長および副会長の任期は２年とし，再任を妨げない。ただし，４年を超えないものとする。事務局長は会長と任期を同じくする。
2　名誉会長および特別顧問・顧問の任期は原則として，終身とする。
3　研究大会関係の役員は任期を１年とする。
4　その他の役員の任期は２年とするが，再任を妨げない。

## 第５章　会議

第１２条 総会は本会の最高議決機関であり，会長が招集し毎年１回これを開く。
第１３条 理事会は会長，副会長３名，および理事１６名の計２０名で構成され，本会の事業運営の責任を担う。会長が招集する。

## 第６章　研究大会

第１４条　研究大会は，地区学会が担当し，毎年１回これを開催する。

## 第７章　会計

第１５条　本会の経費は，会費および寄付金，その他の収入による。
第１６条 本会の会費は，個人会員，団体会員は年額2,000円，賛助会員は１口３万円とし，一口以上とする。
第１７条 本会の会計年度は４月１日に始まり，翌年３月３１日に終わる。

## 第８章　会則変更

第１８条 本会の会則は，総会において出席者の３分の２以上の同意があれば変更することができる。

附則
本会の会則は，平成１５年４月１日より施行する。
附則
本会の会則は，平成２０年４月１日より施行する。
附則
本会の会則は，平成２１年８月８日より施行する。
附則
本会の会則は，平成２６年８月９日より施行する。
附則
本会の会則は，令和６年８月２４日より施行する。

# 全国英語教育学会　2025 年度役員一覧

## （2025 年 4 月 1 日現在）

| | | |
|---|---|---|
| 会長 | 斉田　智里 | 横浜国立大学 |
| 副会長・会長代行 | 泉　　惠美子 | 関西学院大学 |
| 副会長 | 酒井　英樹 | 信州大学 |
| 副会長（兼理事） | 中村　典生 | 長崎大学 |
| 理事 | 片桐　徳昭 | 北海道教育大学 |
| 理事 | 志村　昭暢 | 北海道教育大学 |
| 理事 | 久保田　佳克 | 東北福祉大学 |
| 理事 | 丹藤　永也 | 青森公立大学 |
| 理事 | 西垣　知佳子 | 千葉大学 |
| 理事 | 廣森　友人 | 明治大学 |
| 理事 | 田中　武夫 | 山梨大学 |
| 理事 | 滝沢　雄一 | 金沢大学 |
| 理事 | 横川　博一 | 神戸大学 |
| 理事 | 今井　裕之 | 関西大学 |
| 理事 | 小山　尚史 | 岡山大学 |
| 理事 | 千菊　基司 | 鳴門教育大学 |
| 理事 | 池野　修 | 愛媛大学 |
| 理事 | 水野　康一 | 香川大学 |
| 理事 | 中村　典生 | 長崎大学 |
| 理事 | 石原　知英 | 鹿児島大学 |
| 名誉会長 | 吉田　一衛 | 福岡教育大学名誉教授 |
| 特別顧問 | 松畑　熙一 | 岡山大学名誉教授 |
| 顧問 | 高梨　庸雄 | 弘前大学名誉教授 |
| 顧問 | 渡邉　時夫 | 信州大学名誉教授 |
| 顧問 | 沖原　勝昭 | 神戸大学名誉顧問 |
| | | 京都ノートルダム女子大学名誉教授 |
| 顧問 | 三浦　省五 | 広島大学名誉教授 |
| 顧問 | 板垣　信哉 | 尚絅学院大学 |
| 顧問 | 瀬川　俊一 | 京都府立大学名誉教授 |
| 顧問 | 卯城　祐司 | 日本国際学園大学 |
| 顧問 | 伊東　治己 | 鳴門教育大学名誉教授 |
| 顧問 | 深澤　清治 | 広島大学名誉教授 |

| | | |
|---|---|---|
| 学会誌編集委員長 | 赤松　信彦 | 同志社大学 |
| 学会誌編集副委員長 | 金子　淳 | 三重大学 |
| 学会誌編集副委員長 | 佐久間　康之 | 福島大学 |
| 学会誌編集事務局長 | 鬼田　崇作 | 同志社大学 |
| 幹事 | 三ツ木 真実 | 小樽商科大学 |
| 幹事 | リース エイドリアン | 東北学院大学 |
| 幹事 | 臼倉　美里 | 東京学芸大学 |
| 幹事 | 和田　順一 | 松本大学 |
| 幹事 | 篠崎　文哉 | 大阪教育大学 |
| 幹事 | 青山　聡 | 鳥取大学 |
| 幹事 | 立松　大祐 | 愛媛大学 |
| 幹事 | 興津　紀子 | 宮崎大学 |
| 会計監査 | 山森　直人 | 鳴門教育大学 |
| 会計監査 | 巽　　徹 | 岐阜大学 |
| 埼玉研究大会実行委員長 | 西垣　知佳子 | 千葉大学 |
| 埼玉研究大会実行副委員長 | 羽山　恵 | 獨協大学 |
| 埼玉研究大会事務局長 | 星野　由子 | 千葉大学 |
| 事務局長 | 西村　秀之 | 拓殖大学 |
| 事務局長補佐 | 大野　真澄 | 慶應義塾大学 |
| 財務部部長 | 佐藤　選 | 東京学芸大学 |
| 財務部副部長 | 小竹　空翼 | 横浜国立大学 |
| 財務部副部長 | 長崎　睦子 | 獨協大学 |
| 研究/大会企画部部長 | 浦野　研 | 北海学園大学 |
| 研究/大会企画部副部長 | 伊藤　泰子 | 神田外語大学 |
| 研究/大会企画部副部長 | 天野　修一 | 広島大学 |
| 研究/大会企画部 | 内野　駿介 | 北海道教育大学 |
| 研究/大会企画部 | 佐藤　剛 | 弘前大学 |
| 研究/大会企画部 | 南　　侑樹 | 神戸市立工業高等専門学校 |
| 研究/大会企画部 | 武上　富美 | 熊本県立大学 |
| 広報/通信部部長 | 石井　雄隆 | 千葉大学 |
| 学生支援部部長 | 森　　好紳 | 白鴎大学 |
| 学生支援部副部長 | 小木曽　智子 | 富山大学 |
| 学生支援部 | 細田　雅也 | 成城大学 |
| 学生支援部 | 鈴木　健太郎 | 北海道教育大学 |
| 学生支援部 | 神村　幸蔵 | 筑波技術大学 |

# 全国英語教育学会　学会賞受賞者一覧　（2025 年 4 月 1 日現在）

**2024 年（ARELE Vol.35）**

学術奨励賞　田中広宣，臼倉美里．　What Causes the Gap Between Junior and Senior High School English Textbooks? An Analysis Focusing on Noun Phrases with Postmodification

教育奨励賞　小林翔，田淵香奈子．　情意面の向上を目指した Zoom と Padlet を活用した eTandem の実践

**2023 年（ARELE Vol.34）**

学術奨励賞　細田雅也. Time Course of Verbs' Implicit Causality During L2 Comprehension: An Extended Replication of Hijikata (2021)

教育奨励賞　該当なし

**2022 年（ARELE Vol.33）**

学術奨励賞　佐久間康之，髙木修一. Development of a Listening Span Test for Japanese EFL Elementary School Students

教育奨励賞　該当なし

**2021 年（ARELE Vol.32）**

学術奨励賞　前田啓貴．　Speaking Performance Among High School Students at Different CEFR Levels: A Comparative Study on the TEAP Speaking Section

教育奨励賞　草薙邦広，榎田一路．　より選好されるオンライン解説動画の作成を巡って：教養教育英語科目における探索的実践

**2020 年（ARELE Vol.31）**

学術奨励賞　金山幸平．　Is Expanding Spacing More Effective than Equal Spacing for L2 Vocabulary Learning?

教育奨励賞　杉田千香子，内野駿介，濱田彰．　リメディアル学習者を対象とした音読指導のための共同生成的アクションリサーチ

**2019 年（ARELE Vol.30）**

学術奨励賞　菅原健太．　Intensive Motivational Drive Supports Vision and Motivated Behavior in Japanese Learners of English

教育奨励賞　鬼田崇作，天野修一，榎田一路，草薙邦広，森田光宏，阪上辰也，高橋有加，田北冬子，達川奎三，上西幸治．　広島大学英語 Can-Do リストの試験的運用

**2018 年（ARELE Vol.29）**

学術奨励賞　卯城祐司，細田雅也，名畑目真吾，森好紳，鈴木健太郎，多田豪，小木曽智子，神村幸蔵，佐々木大和，政所里佳．　Understanding Protagonist, Causal, and Intentional Links During EFL Narrative Reading

学術奨励賞　小木曽智子．　Effects of Text Cohesion on Inference Generation during EFL Reading: Evidence From Think-Aloud Protocols

**2017 年（ARELE Vol.28）**

学術奨励賞　伊達正起．　The Influence of Timing of Form Instruction During Practice Using Task Repetition on Task Performance

教育奨励賞　今井理恵，峯島道夫．　「コミュニケーション英語I」で批判的思考力を育てる CT スキルズ一覧表と核となるパフォーマンス課題の開発

**2016 年（ARELE Vol.27）**

学術奨励賞　多田豪. Learning Associates of Known Words: Effects of Semantic Relationship and Similarity on Memorization and Retrieval

**2015 年（ARELE Vol.26）**

学術奨励賞　濱田彰. Improving Incidental L2 Vocabulary Learning With Latent Semantic Analysis

教育奨励賞　三上明洋, 三上由香. アクション・リサーチによる大学英語授業における多読活動の導入とその改善

**2014 年（ARELE Vol.25）**

学術奨励賞　水本篤, 浦野研, 前田啓朗. A Systematic Review of Published Articles in ARELE 1–24: Focusing on Their Themes, Methods, and Outcomes

教育奨励賞　靜哲人. 小学生に音節を「感じさせる」試み

**2013 年（ARELE Vol.24）**

学術奨励賞　沢谷佑輔, 横山吉樹. The Role of L2 Learners' Writing Ability in Peer Review Sessions from the Perspectives of a Reviewer and a Writer

教育奨励賞　古賀功, 佐藤臨太郎. Effects of a Debate Task on Changes of Communication Variables

**2012 年（ARELE Vol.23）**

学術奨励賞　大木俊英. A Word Repetition in EFL Shadowing: The Roles of Phrasal Knowledge, Context, and Proficiency

教育奨励賞　該当なし

**2011 年（ARELE Vol.22）**

学術奨励賞　卯城祐司, 甲斐あかり, 清水遥, 星野由子, 名畑目真吾, 長谷川佑介, 矢野賢, 中川知佳子. Effects of Flashback on Japanese EFL Readers' Narrative Comprehension

教育奨励賞　該当なし

**2010 年（ARELE Vol.21）**

学術奨励賞　野呂徳治. Debilitating Effects of "Listening Stress": Focusing on the Use of Coping Strategies

教育奨励賞　該当なし

**2009 年（ARELE Vol.20）**

学術奨励賞　清水真紀. An Examination of Reliability of an Oral Reading Test for EFL Learners Using Generalizability Theory

教育奨励賞　斉田智里. 大学英語教育カリキュラム改革による授業評価と成績評価の改善報告―全学授業評価調査データ分析による改善効果の検証―

**2008 年（ARELE Vol. 19）**

石川慎一郎，石川有香. L2 Proficiency and Word Perception: An fMRI-based Study

**2007 年（ARELE Vol. 18）**

岡本真由美. University Students' Unknown Words and Their Self-assessed Reading Comprehension Level

**2006 年（ARELE Vol. 17）**

姉﨑達夫. Exploring the Developmental Shift of Translation Recognition: Japanese Junior High School Students

**2005 年（ARELE Vol. 16）**

土方裕子. The Chunking Process and Reading Comprehension of Japanese EFL Learners

**2004 年（ARELE Vol. 15）**

村尾玲美. L1 Influence on Learners' Use of High-Frequency Verb+Noun Collocations

**2003 年（ARELE Vol. 14）**

榎本暁. The Effect of Sound Reduction and Lexical Familiarity on Spoken Word Recognition by Japanese Learners of English

# 全国英語教育学会　大会記録　（1975 年～2025 年）

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 第 1 回 | 高知研究大会 | 高知第一ホテル | 四国 | 1975 年 8 月 21・23 日 |
| 第 2 回 | 愛知研究大会 | 名古屋中小企業 | 中部 | 1976 年 8 月 19・20 日 |
| 第 3 回 | 福岡研究大会 | 博多ステーションプラザ | 九州 | 1977 年 8 月 23・24 日 |
| 第 4 回 | 沖縄研究大会 | 那覇パシフィックホテル | 九州 | 1978 年 8 月 23・24 日 |
| 第 5 回 | 群馬研究大会 | 伊香保グランドホテル | 関東 | 1979 年 8 月 7・8 日 |
| 第 6 回 | 広島研究大会 | 宮島ホテルいつくしま | 中国 | 1980 年 8 月 21・22 日 |
| 第 7 回 | 早稲田研究大会 | 早稲田大学 | 日本 | 1981 年 8 月 6・7 日 |
| 第 8 回 | 秋田研究大会 | 秋田市文化会館 | 東北 | 1982 年 8 月 27・28 日 |
| 第 9 回 | 静岡研究大会 | 静岡大学 | 中部 | 1983 年 8 月 23・24 日 |
| 第 10 回 | 徳島研究大会 | 徳島市郷土文化会館 | 四国 | 1984 年 8 月 16・17 日 |
| 第 11 回 | 千葉研究大会 | 成田ビューホテル | 関東 | 1985 年 8 月 4・5 日 |
| 第 12 回 | 福岡研究大会 | ももちパレス | 九州 | 1986 年 8 月 4・5 日 |
| 第 13 回 | 岡山研究大会 | カルチャーホテル | 中国 | 1987 年 8 月 19・20 日 |
| 第 14 回 | 京都研究大会 | 京都パークホテル | 日本 | 1988 年 8 月 4・5 日 |
| 第 15 回 | 盛岡研究大会 | 岩手大学 | 東北 | 1989 年 8 月 4・5 日 |
| 第 16 回 | 静岡研究大会 | 日本平ホテル | 中部 | 1990 年 8 月 8・9 日 |
| 第 17 回 | 香川研究大会 | ラポールイン高松 | 四国 | 1991 年 8 月 19・20 日 |
| 第 18 回 | 福岡研究大会 | ももちパレス | 九州 | 1992 年 8 月 7・8 日 |
| 第 19 回 | 長野研究大会 | 松本歯科大学 | 関東 | 1993 年 8 月 5・6 日 |
| 第 20 回 | 山口研究大会 | ホテル かめ福 | 中国 | 1994 年 8 月 8・9 日 |
| 第 21 回 | 浦安研究大会 | 明海大学 | 日本 | 1995 年 8 月 2・3 日 |
| 第 22 回 | 仙台研究大会 | 東北学院大学 | 東北 | 1996 年 8 月 1・2 日 |
| 第 23 回 | 福井研究大会 | 福井県立大学 | 中部 | 1997 年 8 月 20・21 日 |
| 第 24 回 | 松山研究大会 | 松山大学 | 四国 | 1998 年 8 月 20・21 日 |
| 第 25 回 | 北九州研究大会 | 西南女学院大学 | 九州 | 1999 年 8 月 18・19 日 |
| 第 26 回 | 埼玉研究大会 | 東京国際大学 | 関東 | 2000 年 8 月 8・9 日 |
| 第 27 回 (統一体第 1 回) | 広島研究大会 | 広島国際会議場 | 中国 | 2001 年 8 月 8・9 日 |
| 第 28 回 (統一体第 2 回) | 神戸研究大会 | 神戸大学 | 関西 | 2002 年 8 月 22・23 日 |
| 第 29 回 (統一体第 3 回) | 南東北研究大会 | 宮城教育大学 | 東北 | 2003 年 8 月 9・10 日 |
| 第 30 回 (統一体第 4 回) | 長野研究大会 | JA 長野県ビル | 中部 | 2004 年 8 月 7・8 日 |
| 第 31 回 (統一体第 5 回) | 札幌研究大会 | 北海道教育大学 | 北海道 | 2005 年 8 月 6・7 日 |
| 第 32 回 (統一体第 6 回) | 高知研究大会 | 高知大学 | 四国 | 2006 年 8 月 5・6 日 |
| 第 33 回 (統一体第 7 回) | 大分研究大会 | 大分大学 | 九州 | 2007 年 8 月 4・5 日 |
| 第 34 回 (統一体第 8 回) | 東京研究大会 | 昭和女子大学 | 関東 | 2008 年 8 月 9・10 日 |
| 第 35 回 (統一体第 9 回) | 鳥取研究大会 | 鳥取大学 | 中国 | 2009 年 8 月 8・9 日 |
| 第 36 回 (統一体第 10 回) | 大阪研究大会 | 関西大学 | 関西 | 2010 年 8 月 7・8 日 |
| 第 37 回 (統一体第 11 回) | 山形研究大会 | 山形大学 | 東北 | 2011 年 8 月 20・21 日 |
| 第 38 回 (統一体第 12 回) | 愛知研究大会 | 愛知学院大学 | 中部 | 2012 年 8 月 4・5 日 |
| 第 39 回 (統一体第 13 回) | 北海道研究大会 | 北星学園大学 | 北海道 | 2013 年 8 月 10・11 日 |
| 第 40 回 (統一体第 14 回) | 徳島研究大会 | 徳島大学 | 四国 | 2014 年 8 月 9・10 日 |
| 第 41 回 (統一体第 15 回) | 熊本研究大会 | 熊本学園大学 | 九州 | 2015 年 8 月 22・23 日 |
| 第 42 回 (統一体第 16 回) | 埼玉研究大会 | 獨協大学 | 関東 | 2016 年 8 月 20・21 日 |
| 第 43 回 (統一体第 17 回) | 島根研究大会 | 島根大学 | 中国 | 2017 年 8 月 19・20 日 |
| 第 44 回 (統一体第 18 回) | 京都研究大会 | 龍谷大学 | 関西 | 2018 年 8 月 25・26 日 |
| 第 45 回 (統一体第 19 回) | 弘前研究大会 | 弘前大学 | 東北 | 2019 年 8 月 17・18 日 |
| 第 46 回 (統一体第 20 回) | 長野研究大会 | オンライン | 中部 | 2021 年 8 月 7・8 日 |
| 第 47 回 (統一体第 21 回) | 北海道研究大会 | オンライン | 北海道 | 2022 年 8 月 6・7 日 |
| 第 48 回 (統一体第 22 回) | 香川研究大会 | 香川大学 | 四国 | 2023 年 8 月 19・20 日 |
| 第 49 回 (統一体第 23 回) | 福岡研究大会 | 福岡工業大学 | 九州 | 2024 年 8 月 24・25 日 |
| 第 50 回 (統一体第 24 回) | 埼玉研究大会 | 獨協大学 | 関東 | 2025 年 8 月 9・10 日 |

# 全国英語教育学会　第 50 回記念埼玉研究大会　実行委員名簿

| | | |
|---|---|---|
| 大会実行委員長 | 西垣　知佳子 | 千葉大学 |
| 大会実行副委員長 | 羽山　恵 | 獨協大学 |
| 大会事務局長 | 星野　由子 | 千葉大学 |

| | | |
|---|---|---|
| 大会実行委員 | 青柳　太郎 | 草加市立新田中学校 |
| （五十音順） | 有江　聖 | さいたま市立本太小学校 |
| | 飯島　睦美 | 群馬大学 |
| | 石川　謙一 | 蓮田市立蓮田中学校 |
| | 石塚　美佳 | 東京工科大学 |
| | 伊藤　扇 | 慶應義塾幼稚舎 |
| | 伊藤　賢佑 | 東京学芸大学附属高等学校 |
| | 伊藤　泰子 | 神田外語大学 |
| | 今澤　真紀 | 筑波大学大学院生 |
| | 岩本　祐樹 | 草加市立栄小学校 |
| | 臼倉　美里 | 東京学芸大学 |
| | 及川　賢 | 埼玉大学 |
| | 大關　晋 | 日本大学第二中学校・高等学校 |
| | 大塚　聖 | 仙台高等専門学校 |
| | 奥住　桂 | 埼玉大学 |
| | 奥村　耕一 | 情報経営イノベーション専門職大学 |
| | 樫村　祐志 | 明治大学大学院生 |
| | 加藤　嘉津枝 | 日本大学 |
| | 加藤　茂夫 | 新潟大学 |
| | 加藤　遼 | 埼玉県立川越工業高等学校 |
| | 神白　哲史 | 専修大学 |
| | 神村　幸蔵 | 筑波技術大学 |
| | 河合　裕美 | 神田外語大学 |
| | 川口　純 | 順天中学校・高等学校 |
| | 菊田　悠介 | 草加市立草加中学校 |
| | 木村　雪乃 | 獨協大学 |
| | 栗原　達也 | 桐朋中学校・高等学校 |
| | 小泉　拓也 | 草加市立瀬崎中学校 |
| | 小西　瑛子 | 常磐大学 |
| | 小室　竜也 | 東北大学 |
| | 齋藤　雪絵 | 獨協大学 |
| | 坂本　玄 | 獨協埼玉中学高等学校 |
| | 佐々木　大和 | 帝京大学 |
| | 佐藤　選 | 東京学芸大学 |
| | 佐藤　連理 | 茨城県立水戸商業高等学校 |
| | 清水　可奈子 | 関東学園大学 |
| | 清水　真紀 | 群馬大学 |
| | 勝呂　奈緒 | 八潮市立潮止小学校 |
| | 砂田　緑 | 東京学芸大学 |
| | 関谷　弘毅 | 東洋英和女学院大学 |

| | |
|---|---|
| 高木　哲也 | 筑波大学附属高等学校 |
| 髙波　幸代 | 群馬大学 |
| 高橋　道人 | 草加市教育委員会 |
| 田中　菜採 | 日本大学 |
| 田中　広宣 | 群馬大学 |
| 千葉　大暉 | 筑波大学大学院生 |
| 冨水　美佳 | 昭和女子大学附属昭和中学校・高等学校 |
| 長崎　睦子 | 獨協大学 |
| 中村　恵美 | 鴻巣市立鴻巣北小学校 |
| 中村　小実 | 八潮市立八幡小学校 |
| 中本　雄大 | 埼玉大学大学院生 |
| 野田　明 | 鎌倉女子大学 |
| 濱田　彰 | 神戸市外国語大学 |
| 早房　拓実 | 筑波大学大学院生 |
| 東　　敬祐 | 草加市立草加小学校 |
| 土方　裕子 | 筑波大学 |
| 廣瀬　崚太 | 草加市立谷塚小学校 |
| 廣森　友人 | 明治大学 |
| 福士　直子 | 戸田市立喜沢中学校 |
| 福光　将仁 | 筑波大学大学院生 |
| 細田　雅也 | 成城大学 |
| 本田　亮 | 神奈川県立津久井高等学校 |
| 松津　英恵 | 東京学芸大学附属竹早中学校 |
| 水書　亮 | 筑波大学大学院生 |
| 宗像　孝 | 横浜国立大学 |
| 物井　真一 | 筑波大学附属高等学校 |
| 森　　好紳 | 白鷗大学 |
| 谷口　拓矢 | さいたま市立美園南中学校 |
| 山田　敏幸 | 群馬大学 |
| 山本　昭夫 | 学習院高等科 |
| 吉川　たえ | 草加市立新里小学校 |

# 全国英語教育学会　2025 年度　賛助会員一覧

（2025 年 7 月 3 日現在）

ETS Japan
一般財団法人 英語教育協議会（ELEC）
一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会（IIBC）
ELSA Japan 合同会社
開隆堂出版株式会社
株式会社 朝日出版社
株式会社 アルクエデュケーション
株式会社 EnglishCentral JAPAN
株式会社 mpi 松香フォニックス
株式会社 エル・インターフェース
株式会社 QQ English
株式会社 教育測定研究所
株式会社 金星堂
株式会社 研究社
株式会社 三省堂書店
株式会社 小学館
株式会社 新興出版社啓林館
株式会社 成美堂
株式会社 トライアログ・エデュケーション
公益財団法人 日本英語検定協会
合同会社 DMM.com DMM 英会話
ブリティッシュ・カウンシル
北辰映電株式会社
光村図書出版株式会社

（以上 24 社　五十音順）

toeic

# TOEIC® Program

**英語コミュニケーション能力を公平公正に評価する世界共通の基準**

## TOEIC® Tests

TOEIC L&R　　TOEIC S&W

日常生活やグローバルビジネスにおいて効果的にコミュニケーションを図るうえで欠かせない、英語で「聞く・読む・話す・書く」能力を測るテストです。

## TOEIC Bridge® Tests

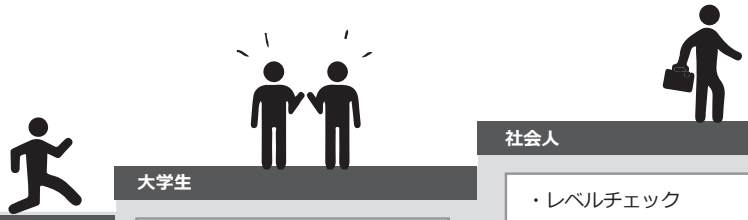
TOEIC Bridge L&R　　TOEIC Bridge S&W

初・中級レベルの基礎的な英語力（聞く・読む・話す・書く）について、日常生活におけるコミュニケーション能力を比較的よく出会う場面やトピックを用いて測るテストです。

TOEIC Program に関する詳細はこちら

# 学校での TOEIC® Program 活用例

**全国で 1,000 以上の学部** が **大学入試** に TOEIC Program スコアを利用



**高校生**

・生徒のレベルチェック
・進学前教育
・外部検定利用入試　など

**大学生**

・プレイスメントテスト
・単位認定・成績評価
・留学効果測定
・就職活動　など

**社会人**

・レベルチェック
・社内研修・効果測定
・目標設定
・海外出張・赴任者選抜
・昇進・昇格要件　など

TOEIC Bridge Tests

TOEIC Tests

## TOEIC Program に関する各種研究論文

IIBC では、TOEIC Program と英語教育、英語試験、教科書などに関する調査・研究を行っています。ぜひご覧ください。

各種研究論文はこちら

PICK UP　**研究論文の１つをご紹介！**

**TOEIC Bridge L&R で使用される語彙は**
**中高英語教科書の学習語彙 約 91% をカバー**

中高英語教科書と TOEIC Bridge L&R の使用語彙の類似性を調査しました。

令和４年度の新課程英語教科書コーパスおよび共通テストコーパスに基づく TOEIC L&R, Bridge L&R の語彙の特徴

IIBC 一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会
The Institute for International Business Communication

ETS, PROPELL, TOEIC and TOEIC BRIDGE are registered trademarks of ETS, Princeton, New Jersey, USA, and used in Japan under license. The Eight-Point logo is a trademark of ETS. Portions are copyrighted by ETS and used with permission.

**<お問い合わせ>**
**一般社団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会**
〒164-0001 東京都中野区中野 4-10-2 中野セントラルパークサウス 5F
https://group.iibc-global.org/form/inquiry/new-customer

“学校の授業以外”の
英語学習をカバー

# 教育機関向けの総合英語学習なら QQEnglish にお任せください!!

## オンライン英会話

### 全員正社員の教師による最高品質の英会話レッスン体験

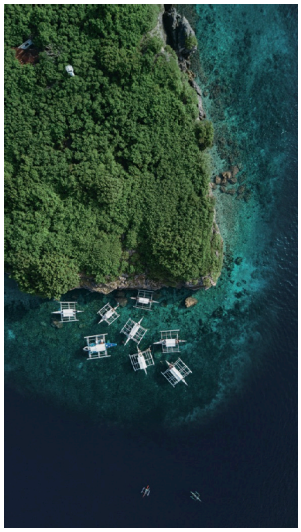
QQEnglishのレッスンは、正社員で雇用された「プロの教師」が行います。
国際資格TESOLの取得を義務付け、質の高いレッスンをご提供いたします。

### 4倍速で英語を習得できるカランメソッド正式認定校

カランメソッドは、世界35カ国100万人以上に学ばれている
「英語を4倍速で学べる」英語メソッドです。
QQEnglishは、日本で初めて認められた日本初の正式認定校です。

### 教育機関専用のプログラムが利用可能

同時に100名以上のレッスンが可能。(日本人スタッフのリアルタイムサポート付)
個人のレベルに沿ったレッスンはもちろん、英検対策、
スピーキングテストもご利用頂けます。



## 外国人講師派遣

### QQEnglishの外国人派遣の強みは、圧倒的な講師の“質”です。

2,500名の講師の中から、オンライン・対面の指導経験が5年以上ある、実践力と専門性を兼ね備えたプロの英語講師を選定いたします。また、来日講師の過去4年間の離職率はわずか2.04%と非常に低く、安定的な配置・継続的な指導が可能です。

### 全講師がTESOL資格を、来日する94%の講師がフィリピンの教員免許を保有。

講師は厳格な採用基準のもと、全員正社員として雇用しています。また、国際英語教授資格「TESOL」の取得を義務付け、採用後も700時間を超える継続研修を実施し、常に高い指導品質を維持しています。来日する多くの講師がフィリピン国内の教員免許を持っており、現地での教育経験を活かした授業が可能です。

## セブ島留学

### 学生の未来を開く コストパフォーマンスの高い語学留学

フィリピン政府指定の経済特区ITパーク内にある当校は、カフェテリアと宿泊施設を備え、安全な環境で本格的な英語学習が可能です。長期・短期を問わず、ご希望に応じたプランをご提案します。

| | QQEnglish | 日系A校 | 韓国系B校 |
|---|---|---|---|
| 料金 (4週間・6レッスンの場合) | 1,495ドル／月 約22.4万円 | 2,000ドル／月 約30万円 | 2,290ドル／月 約34.3万円 |
| 立地 | ◎ セブ中心地・ビジネス街一番治安の良いエリア | △ セブ市内 | × 郊外 |
| 入学のタイミング | ◎ 何曜日でも | △ 月曜日のみ | △ 2週間に1回 |
| 日本人スタッフ | 常時20名以上 | 1名 | 0名 |
| 宿泊施設 | ◎ 学生寮、お好きなホテルコンドミニアム | △ 学生寮 | △ 学生寮 |
| 食事 | 1日3食(土日含む) | 1日2食(土日含む) | 土日なし |

※1ドル・150円換算

## 全国の教育機関にご利用いただいています

杏林大学 / 東洋英和女学院大学 / 東京家政大学 / 天栄村 / 神戸大学 / 十文字中学・高等学校 / 武蔵野東中学校 / 葛西めぐみこども園 / ルネサンス高校グループ / 常翔学園高等学校 / ベネッセの英語教室 ピースタジオ BE studio / 国際外語・観光・エアライン専門学校 / 熊本県 高森町 / 山梨学院大学 / 西大和学園中学校・高等学校 / 奈良女子大学 / 昭和学院中学校・高等学校 / CUC / 東京立正中学校・高等学校 / JAPANサッカーカレッジ高等部 / CTIS

常時キャンペーンを実施しております!
詳しくはお問い合わせください。

Webサイトはこちら

お問い合わせ先
株式会社QQEnglish
〒151-0051 東京都渋谷区千駄ヶ谷5丁目27-5
リンクスクエア新宿16階
03-6773-5020(受付時間／平日10:00-17:00)
japan.sales@qqeng.com

資料請求はこちら

小学校・中学校

# 啓林館が あなたの授業づくりや実践的な授業をサポート

学びがいっぱい

情報配信サービス **エデュフル**

“今ほしい”情報が盛りだくさん!!

啓林館からのお知らせも配信中!

「エデュフル」とは、先生の授業づくりをサポートする啓林館の情報配信サービス。各学年・各教科(小学校:算数・理科・英語・生活)(中学校:数学・理科・英語) 毎の指導のポイントや、児童・生徒たちが興味を持つ授業づくりのアイディア、啓林館からのお知らせ等を直接お届けします。

登録はスマホでカンタンに!

**LINEで登録**
下記のQRコードを読み取り、お友達登録!
小学校 中学校

**Webページで登録**
下記のQRコードを読み取り、登録!
小学校 中学校

**メールで登**
小学校 keirin@req.jp宛に空メールを送信し、登録!
中学校 keirin2@req.jp宛に空メールを送信し、登録!

啓林館エデュフル 検索　　啓林館 中学校エデュフル 検索

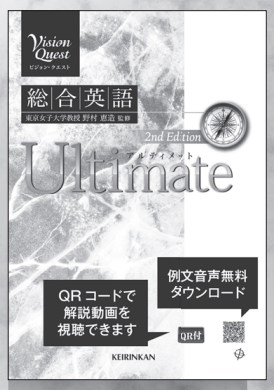
## 中学校

教授用資料『中学校英語の課題と考え方』

◎本資料をご希望の方は、弊社教育推進部の担当者までお申し付けください。

## 高等学校

**Vision Quest**
**総合英語 Ultimate**
**2nd Edition**




A5判　752ページ
カラー刷
定価1,800円
(本体1,636円+税10%)

付録 (生徒用)
Vision Quest 基本例文集+
English Writing Trainer
(A5 判, 112ページ)

付属品 (一括採用で1部)
教師用問題作成 DVD-ROM

**基礎から難関大学受験まで確実にサポート**


知が啓く。 啓林館

本　　社　〒543-0052 大阪市天王寺区大道4丁目3番25号　電話(06)6779-1531
東京支社　〒113-0023 東京都文京区向丘2丁目3番10号　電話(03)3814-2151
北海道支社　〒060-0062 札幌市中央区南二条西9丁目1番2号 サンケン札幌ビル1階　電話(011)271-2022
東海支社　〒460-0002 名古屋市中区丸の内1丁目15番20号 ie丸の内ビルディング1階　電話(052)231-0125
広島支社　〒732-0052 広島市東区光町1丁目10番19号 日本生命広島光町ビル6階　電話(082)261-7246
九州支社　〒810-0022 福岡市中央区薬院1丁目5番6号 ハイヒルズビル5階　電話(092)725-6677

https://www.shinko-keirin.co.jp/

# 世界と繋がる、新しい学びの形

## 幅広い用途で活躍するオンライン英会話サービスです！

英会話学習 / ICT教育 / 進学 / 異文化理解 / 探求学習 / 外部試験対策

## DMM英会話が学校で選ばれる10個のポイント

1 マンツーマンレッスン（1回25分）

2 120カ国以上 1万名以上の講師陣

3 12,000種類 以上の無料教材

4 24時間365日 レッスン可能

5 プランの豊富さ

6 英語学習アプリが使える！

7 AI学習が可能！

8 受講者管理サイト

9 受講レポート

10 訪問授業サポート

### 授業内で活用中の先生の声

大体**年間で5,000分**、3年間で15,000分。英語を学ぶから、**英語で何かを学ぶ**に変わり、英語を話すことが日常の一部になった。

兵庫県 中高一貫校 S先生

学生たちにとって**「英語を使って世界とつながる場」**を提供してくれる、**心強いパートナー**だと感じています。

東京都 専門学校 M先生

**単発1レッスン 650円(税込)～**

**無料体験レッスン配布中！**
（授業内・希望制あり）

パンフレットもご覧ください。

※学校負担なし！**自宅学習・希望制プラン**もございます。

### お問合せ先

**DMM英会話学校向けサービス**
※お問合せの際は、こちらの広告をご覧いただいた「イベント名」をお伝えください。

Tel：03-5797-8946（平日10:00～17:00）
Mail：sales-eikaiwa@dmm.com

文部科学省後援

# 2025年度ELEC英語教育賞
# 応募受付中!

**英語教員の皆様、英語教育の革新に**
**あなた学校の取り組みや研究成果のご応募をお待ちしています！**

**ELEC英語教育賞とは**

1966年より小中高の英語教育に関する優れた実践取組を表彰しています。受賞された取組は、ELEC公式ウェブサイト、広報誌等にて紹介します。全国の教育関係者に向けて広く紹介され、貴校の教育活動が広く認知される機会にもなります。団体でのご応募に加え、本年度から個人応募の賞も新設しました。

## 授与される賞

**●文部科学大臣賞**
最も優れた取組（団体応募）に授与

**●ELEC理事長賞**
優秀な実践取組（団体応募）に授与

**●優秀英語授業実践者賞**
最も優れた取組（個人応募）に授与

本年度より新設

**副賞**

文部科学大臣賞……30万円
ELEC理事長賞 ……10万円
優秀英語授業実践者賞 …10万円

**選考委員**〈敬称略〉

委員長 吉田研作（上智大学名誉教授）
委　員 阿野幸一（文教大学教授）
尾関直子（明治大学名誉教授）
鈴木真人
（元全国英語教育研究団体連合会会長、東京都立羽村高等学校教諭）
松本茂
（立教大学名誉教授、東京国際大学教授）

**詳細はWebサイトをご覧ください。**
https://www.elec.or.jp/social_contribution/english_education_award

**これまでにご応募いただいた取組例**

●児童・生徒がいきいきと楽しく英語を学ぶ工夫
●ALTとの協働による授業づくり
●英語で行う授業の実践
●小中高の連携を意識した指導方

**応募締切**
**2025 11/30**
**当日消印有効**

**お問い合せ**
ELEC英語教育賞事務局
✉ kenshu@elec.or.jp

一般財団法人英語教育協議会 ELEC（エレック）は1956年創立。
英語教員研修、教育支援、録音・教材制作の各事業を展開し、
日本の英語教育をトータルにサポートします。


**一般財団法人英語教育協議会（ELEC）**
〒101-0054 東京都千代田区神田錦町3-11-1 NMF竹橋ビル4階
WEBサイト：https://www.elec.or.jp　https://www.eigo-net.jp


ELEC
THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC.

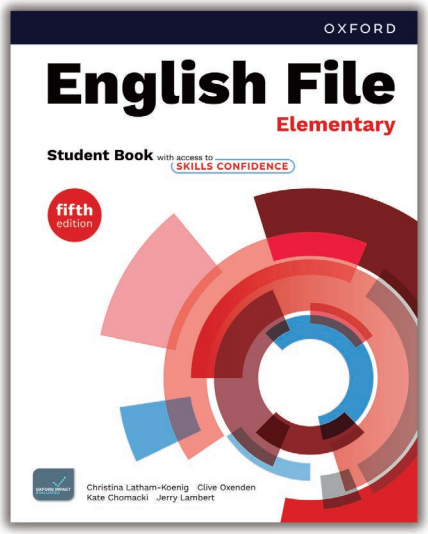
OXFORD UNIVERSITY PRESS

# 世界中で大人気のシリーズに新版がいよいよ登場！

# English File

fifth edition

## Keeps you talking




**全8レベル**

CEFR: A1-C1+

Beginner / Elementary
Pre-Intermediate / Intermediate
（出版済み）
Intermediate Plus / Upper-Intermediate
Advanced / Advanced Plus
（2026年1月以降出版予定）

- 学習者のやる気を引き出し、「話せる英語」を伸ばします。
- 4技能はもちろんのこと、文法、語彙、発音すべてをバランスよく学べます。
- 第5版ではビデオが新しくなったり、Viewingスキルを伸ばすことができたりと、パワーアップしています！

English File 5th Edition Student Book: Elementary

詳しくは以下にて！

Digital Brochure

Sample Pages
(Elementary)


www.oupjapan.co.jp
Email: elt.japan@oup.com

オックスフォード大学出版局株式会社

# 英字新聞で身につける
# 世界の視点と確かな読解力

ジャパンタイムズが発行する、英字新聞をベースにしたWebとのハイブリッド型英語学習プログラム、『The Japan Times Alpha』と『Alpha J』。専用Webサイトでは英文記事のほか音声や和訳、動画を提供し、多角的な学習スタイルをサポートします。
国内外で今話題になっているニュースの多読を通して、確かな読解力と発信力につなげていきます。

## レベルや目的に合わせて選べる２つのプログラム

### the japan times alpha J

中学・高校生向け（英検３～２級レベル）
1号あたりのWord数・ページ数：約3,300・12ページ
発行日：月2回（第2・4金曜）
価格；月々1,980円 12ヶ月19,800円

### the japan times alpha

大学受験・大学生向け（英検2～準１級レベル）
1号あたりのWord数・ページ数：約8,000・20ページ
発行日：毎週金曜
価格；月々1,450円 12ヶ月17,400円

## 学校・教育機関向けデジタルサービス

定期購読より大変お得な金額でAlpha/Alpha JのWebコンテンツを授業や課外活動でご利用いただける、団体向けデジタルサービスをご用意しております。
団体専用のPassコードを発行しますので、個人ユーザー登録不要で、施設内外から無制限でWebサイトにアクセスいただけます。
※ 最少ご契約人数：40名より

【2026年4月開始 新サービスのご案内】
毎月2本の記事を選び、授業内で理解と考察を深め、ペアワークや発表まで一連の課題をまとめたWorksheetの配信を予定しております。

※上記はAlpha JのWebサイト例

お問合せ先：株式会社ジャパンタイムズ出版　Alpha マーケティング・販売部
email：edusales@japantimes.co.jp

「発音にもっと自信を持ちたい」、
「発音指導に悩んでいる」、
そんなあなたに届けたい。

英語発音学習アプリ
juna

## Junaとは？

Junaは、発音学習のためのツールボックスです。
アニメーション付きのレッスンや練習機能
を通じて、先生による指導や学習者の自習を
サポートします。

教師は、自分のカリキュラムや生徒一人ひとり
のニーズに合わせて、レッスンや練習内容
を自由に選ぶことができます。

個別の音だけでなく、「イントネーション」（文単位の音）も学ぶことができます。

I've got a lot of work to do.
I've ga *da* la *dov* work to do.

How much is this? How mu chiz this?

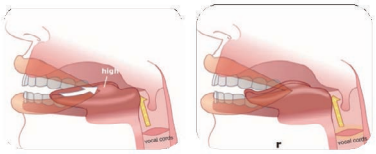
Junaは、小学生から社会人まで、すべてのレベル
の英語学習者に活用されています。

## 英語の音はどう学ぶ？

- 口の使い方を学ぶ
- 44種類以上の音に関するレッスン
- 実際の話者による複数音声
- 単語、文、リズム練習
- 聞き取りクイズ
- 紛らわしい音の比較練習

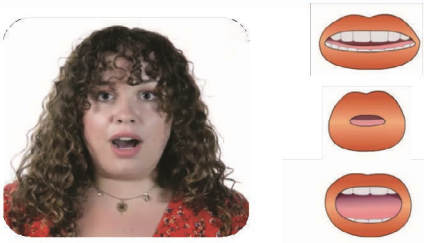
### レッスン例

Rの音を発音する際の2通りの舌の位置



舌の奥のほうが高くなり、緊張しています。

### 口の使い方を学ぶ



### 英語のリズムも学ぶことができます。

"If you could start all over,
what would you do?"

"If you **COULD**
**START** all **O**-ver,
**WHAT** would you **DO?**"

Juna Accent Coach アプリは、私の発音クラスにおいて欠かせないツールです。それはクラス外でも効果的かつ楽しく個別練習ができる点にあります。Juna は幅広い発音項目をカバーしており、すべての習熟度レベルに対応した練習が、学習者に親しみやすくアクセスしやすい形で提供されています。Juna の柔軟性によって、生徒一人ひとりのニーズに合わせたレッスンを宿題として出すことも可能です。生徒たちは特に、カラフルなデザインや直感的な操作性を気に入っており、録音機能や音声認識による即自的フィードバックが非常に役立つとよく話しています。Juna は、学びの場を広げ、生徒が自分のペースで発音力を伸ばしていける有意義な手段を提供してくれます。

**— Patryk M.**
**English Language Instructor at Portland Community College in Portland, Oregon, USA**

## 無料体験実施中！

お問い合わせ


Web site (Juna Accent Coach)：
https://www.junaaccentcoach.com/

Email：

Juna Japan 近森藍璃

airi@junaaccentcoach.com

# くろしお出版　おすすめ新刊・関連書

## 伝わる英語スピーチ＆プレゼンテーション

■佐伯卓哉[著]／B5判／定価1,980円

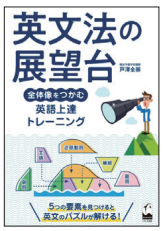
構成、表現、発声法、ジェスチャーといった英語スピーチ・プレゼンテーションの基本的な要素はもとより、「伝わる」ための技術に重点を置いた実践的なテキスト。レトリックやフックなど、聞き手を惹きつける効果的な方法を学べる。

## 名作で身につく　心に残る英単語

■倉林秀男/石原健志[著]／A5判／定価2,200円

『不思議の国のアリス』『1984』『グレート・ギャツビー』『嵐が丘』など傑作英米文学8作品の冒頭部の語彙、用法、文法を丁寧に解説。名作の文脈から音声とともに覚えた英単語は忘れにくく、心に残るためにより身につく。

## 英文法の展望台　全体像をつかむ英語上達トレーニング




■戸澤全崇[著]／A5判／定価1,980円

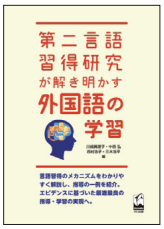
全体像という「型」に当てはめることで、難しい英文法の知識を単純化して整理する。書く練習や演習問題も充実。基礎をしっかり固めることで、無意識の状態で瞬時に英文を判断できる状態になれば、さらに上のレベルも目指せる。

## AIで言語教育は終わるのか？　深まる外国語の教え方と学び方

■李在鎬/青山玲二郎[編]／A5判／定価3,960円

人工知能（AI）の進歩により言語教育が大きく変わろうとしている現状をふまえ、言語教育とAIとの共生について理論と実践の両面から検討し、AI活用の多角的かつ新たな視点や実践のヒントを提供する。

## 第二言語習得研究が解き明かす外国語の学習




■川崎眞理子/中西弘/西村浩子/三木浩平[編]／A5判／定価2,640円

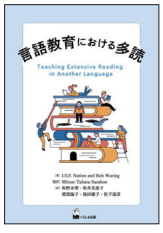
英語を流暢に運用できるようになるためには、その基盤となる技能（英語の音声・文字・単語・文法の効率的な処理）を熟達させることが必須。第二言語習得の研究成果をもとに、各処理段階の熟達化メカニズムと指導法を順に紹介する。

## よくわかる英語シャドーイング　実践から指導まで

■濱田陽[著]／A5判／定価2,750円

シャドーイングの基礎知識として、リスニング力と発音改善の仕組みについて解説。さらに、第二言語習得発達段階における位置づけを考慮しながら、学校現場および個人練習として具体的で実践的なシャドーイングの使い方を提案する。

## 言語教育における多読




■I.S.P.Nation/RobWaring[著]　MitsueTabata-Sandom[監訳]
坂野永理/坂井美恵子/渡部倫子/池田庸子/松下達彦[訳]／A5判／定価4,180円

Teaching Extensive Reading in Another Language(2019)の日本語版。最新研究に基づき、授業実践、評価、動機付けなどを解説。外国語教育に多読を取り入れる際の必読書。

Tel 03-6261-2867　Fax 03-6261-2879　Mail kurosio@9640.jp　https://www.9640.jp〈定価は税込です〉

# 祝　全国英語教育学会 第 50 回記念埼玉研究大会

英語 Here We Go! 教育相談室
No. 15

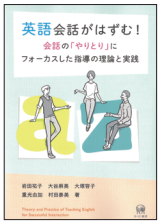
特集　教室を飛び出した
英語の学び

教育情報誌『英語教育相談室』では、小・中学校の
英語教育に関する さまざまな情報をお届けしています。
ウェブサイトよりご覧ください。

光村図書

光村図書出版株式会社
〒141-8675 東京都品川区上大崎 2-19-9　Tel 03-3493-2111(代表)／Fax 03-3493-2177
www.mitsumura-tosho.co.jp

## 英語会話がはずむ！ 会話の「やりとり」にフォーカスした指導の理論と実践




岩田祐子・大谷麻美・大塚容子・重光由加・村田泰美著　定価 3,520 円

日本人が英語会話にうまく参加できない原因が日・英語のやりとり(インタラクション)の違いにあると指摘、英語のやりとりの特徴を明らかにし、その指導方法を提案。

## 音声認識で学べる英語発音学習帳　中條純子著　定価 2,200 円

英語の発音の自律学習教材。スマホや PC の音声認識を使用しいつでも気軽に練習ができる。機械的になりがちな発音練習を楽しく続けられるよう、リズムベースの活動で構成。

## 小学校と中学校の英語教育接続に関する実践的研究

渡慶次正則著　定価 3,300 円

小学校と中学校の英語教育の乖離をどう接続するか。本書は、小学校現場に密着した調査、教員研修等の豊富なデータを基に、俯瞰的かつ体系的に中学校との接続方法を提案する。

## 学術英語教育のための技能統合型タスク
### 字幕と事前学習を中心に　細越響子著　定価 7,920 円

四技能統合型タスクを開発し、その有効性を実証的に明らかにする。英語力向上へ導く新しい提案。

## 集団で言葉を学ぶ／集団の言葉を学ぶ

石田喜美編　定価 3,080 円

言葉やリテラシーの学びについて、様々なフィールドでの実践の報告をもとに、「みんなで」学ぶことで何が生まれるのかを考える。

## 英語教材の最前線　JACET 応用言語学研究シリーズ　第 2 巻

原隆幸・渡辺敦子・村上裕美・石川友和編　定価 2,420 円

グローバル化、オンライン授業、生成 AI の発展。英語教育を取り巻く状況の変化で、英語教材はどのように変わるのか。

## 教科を越えた「書くこと」の指導
### 事実を伝え、意見を述べる力を育む

島田康行・渡辺哲司編　定価 2,640 円

## 【近刊　8 月刊行予定】 AI を外国語の教育・学習で使わない選択肢はもうない(仮)
### 教育理念に裏打ちされた AI 利用　大木充・小田登志子・岩根久編

■ひつじ書房の刊行案内やセールなどのお知らせは「ひつじメール通信」から配信中。
ご希望の方は toiawase@hituzi.co.jp までメールでご連絡ください。
〒112-0011　東京都文京区千石 2-1-2 大和ビル 2F　ひつじ書房
TEL 03-5319-4916　FAX 03-5319-4917　toiawase@hituzi.co.jp　https://www.hituzi.co.jp/

新刊情報は
こちらから

〈価格税込〉
ひつじ書房

# SIELPA BOOKS

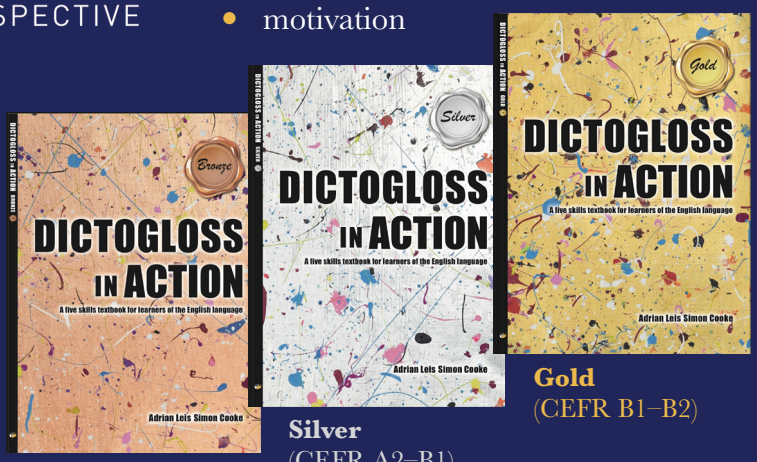
A FRESH PERSPECTIVE

## Using dictogloss to strengthen students'

- five skills (conversation, presentation listening, reading, writing)
- vocabulary
- metacognition
- motivation

## Supporting teachers with ready-made

- lesson slides on PowerPoint and Keynote
- quizzes and tests
- syllabuses (English and Japanese)
- tasks and worksheets
- audio in multiple accents
- full support

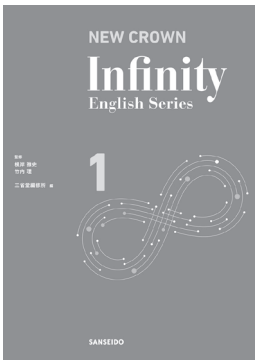



**Bronze**
(CEFR A1–A2)

**Silver**
(CEFR A2–B1)

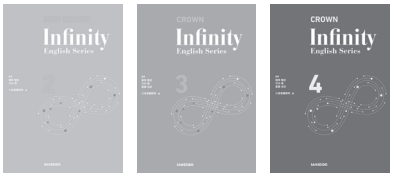
**Gold**
(CEFR B1–B2)

# 無限大の英語力を培う




NEW CROWN
INFINITY
English Series 1

定価1,320円(本体1,200円＋税10%)
(※2~4は2026年春以降順次刊行。)




別売 付属教材 ・Workbook ・文法問題集
・学習者用デジタル教材 ・Teacher's Manual

**◉ワンランク上の英語力**
文法・語彙・発音などの基本的な力を土台に、4技能5領域をバランスよく伸ばし、高度な英語運用能力を養成します。

**◉確かでしなやかな思考力**
コミュニケーションを通じて課題を解決していく論理的思考力と柔軟な発想の習得を目指します。

**◉豊かな人間力**
多様な人々と関わるグローバル社会を生きるために、そこで求められる深い異文化理解や豊かな教養の習得を目指します。

## 最新のトピックを収録した大学入試英語長文読解問題集シリーズが登場！

大学入試 英語長文読解問題集
Vertex
今井康人 編

1と4は今秋発売予定

### Vertex 大学入試英語長文読解問題集 Level 2
B5判 本冊40頁 解答80頁 Booster Book40頁 定価858円(本体780円+税10%)

### Vertex 大学入試英語長文読解問題集 Level 3
B5判 本冊40頁 解答80頁 Booster Book40頁 定価902円(本体820円+税10%)

**◉最新のトピックを収録した大学入試英語長文読解問題集が登場！**
完全書下ろしの大学入試英語長文読解問題集シリーズが登場！最新トピックやSDGs系など多様多彩な18ユニットで構成。充実の解答解説と、勉強の筋道がわかるBooster Bookで自学自習も完璧にサポート。

三省堂 〒102-8371 東京都千代田区麹町5-7-2 ☎03(3230)9411
https://tb.sanseido.co.jp/

**全国英語教育学会　第 50 回記念埼玉研究大会　発表予稿集**

発　行　日：　2025 年 7 月 31 日
発　　行：　全国英語教育学会
The Japan Society of English Language Education
代　表　者：　全国英語教育学会会長　斉田　智里
編　　集：　全国英語教育学会　第 50 回記念埼玉研究大会実行委員会
編集責任者：　森　好紳
大会事務局：　千葉大学教育学部　星野　由子　研究室内
〒263-8522 千葉県千葉市稲毛区弥生町 1-33
E-mail : jasele2025saitama@gmail.com
印刷・製本：　株式会社工友会印刷所
〒158-0085 東京都世田谷区玉川田園調布 1-14-15-101
TEL : 03-6715-6030　　E-mail : kyk@koyukai-pr.com