

KATE

The 46th
Annual Convention
in Tochigi - via Online
PROGRAM ABSTRACTS



Informative, Innovative, Imaginative, and Interactive

December 10-11, 2022
Utsunomiya University (via online)

Kantokoshinetsu Association of Teachers of English

関東甲信越英語教育学会
第46回栃木研究大会（オンライン）
共催 後援 協賛

主催

関東甲信越英語教育学会

共催

宇都宮大学

後援

栃木県教育委員会

宇都宮市教育委員会

栃木県高等学校教育研究会英語部会

栃木県中学校教育研究会英語部会

栃木県小学校教育研究会英語部会

協賛（50音順）

広告掲載企業

開隆堂出版株式会社

株式会社 金星堂

株式会社くろしお出版

株式会社 三省堂

株式会社新興出版社啓林館

株式会社大修館書店

東京書籍株式会社

特定非営利活動法人英語運用能力評価協会

広告動画放映企業

株式会社 金星堂

株式会社大修館書店

株式会社モリサワ

特定非営利活動法人英語運用能力評価協会

リンク掲載企業

開隆堂出版株式会社

株式会社 金星堂

株式会社くろしお出版

株式会社大修館書店

東京書籍株式会社

特定非営利活動法人英語運用能力評価協会

能登印刷株式会社

今回の研究大会開催にあたりましては、上記のように、共催、後援、協賛を賜りました。
ここに厚く御礼申し上げます。

関東甲信越英語教育学会

第46回栃木研究大会（オンライン）発表要綱

Table of Contents

ご挨拶	
◇関東甲信越英語教育学会会長挨拶	2
◇第46回栃木研究大会実行委員長挨拶	3
プログラム詳細	
◇総会・開会行事・オンライン茶話会・ワークショップ1	4
◇ワークショップ2・3・講演・閉会行事	5
◇自由研究発表・実践報告	6
発表内容概要	
◇オンライン茶話会	11
◇ワークショップ1～3	12
◇講演	18
◇自由研究発表・実践報告	19
大会の組織と歴史	
◇実行委員会組織	61
◇研究大会のあゆみ	63
協賛企業広告	

◆オンライン研究大会プログラム一覧

12月10日（土）	
On Demand	自由研究発表・実践報告（18日まで大会ウェブサイトで配信）
12:00-12:30	総会
13:00-13:10	開会行事（Zoom にてライブ開催）
13:15-14:15	ワークショップ1（Zoom にてライブ開催）
14:25-15:25	オンライン茶話会（Zoom にてライブ開催）
12月11日（日）	
On Demand	自由研究発表・実践報告（18日まで大会ウェブサイトで配信）
12:15-13:30	ワークショップ2（Zoom にてライブ開催）
13:40-14:40	ワークショップ3（Zoom にてライブ開催）
14:50-16:20	講演（Zoom にてライブ開催）
16:20-16:30	閉会行事（Zoom にてライブ開催）

関東甲信越英語教育学会 第46回栃木研究大会（オンライン）の開催に寄せて

関東甲信越英語教育学会会長 西垣知佳子

コロナ感染症が世界中の人々の生活に影を落として3年近くになります。その影響を受けて、KATEは2020年度、2021年度に引き続き、今年度もオンライン形式で研究大会を開催いたします。今年はコロナ禍が収まっていないことに加え、世界情勢が不安定で、私たちは過去に経験したことのない不安に苛まれています。一方、日本の教育界に目を向けると、教員の過重労働の問題、それに拍車をかける全国的な教員不足の問題等が私たち教育関係者を不安にさせています。このような状況に対して、多様な働き方が選択できる社会を目指す取り組みとして、「働き方改革」が進んでいます。これは、「一億総活躍社会」に向けた国の施策で、全ての労働者を対象に実施される改革です。文部科学省や自治体では、学校における働き方改革を進めるべく、様々な努力を始めています。状況が一気に好転することは難しいかもしれませんが、少しずつ改善されていくことに期待をしたいところです。

さて、「働き方改革」とは言え、教員の日常生活の現実に目を向けると、教師が研究や勉強に時間をかけることが難しい状況が続いています。しかしながら、私たち教育関係者は子どもたちの学び、そして自分たち自身の学びを止めるわけにはいきません。教師として己を成長させることが子どもたちのためにも、自分自身のためにも必要です。そうしたなかで、学会に参加することは、学校という日常から離れ、新たな刺激に触れ、教師としての自分自身を高めるチャンスになることでしょう。また自らの教育実践、研究の成果を発信することは、自身の成長のための有力な手段の一つです。たしかに、日常の業務をこなしながら、研究を行い、学会に参加し、その成果を発信することは容易なことではありません。しかしながら、学会での意見交換は、授業や研究を新たな視点で見つめる有益な機会となるでしょう。

オンラインで開催されるKATE 栃木研究大会は、日頃の先生方の研究の成果、努力の結果を発表し、共有する場です。オンライン大会が3回目となる2022年度は、前回研究大会の経験を生かし、さらなる大会の充実を目指してまいりました。まず、講演には、放送、講演、執筆に、日々ご多用の阿野幸一先生をお迎えし、教員研修と教員養成にかかわるお立場から、私たちが英語教員として成長していくためになすべきこととお話させていただきます。次に、3つのワークショップは、栃木研究大会実行委員長の田村岳充先生、副委員長の大嶋浩行先生に中心となって企画していただきました。栃木県の取り組みは、教育雑誌でも連載されていることから、皆さまの関心も高いことと思います。さらに今大会では、初めての試みとしてオンライン茶話会を企画しました。「リーディング」「学習者要因：情意・行動要因」「学習者要因：認知特性要因」の3つテーマを設けました。その分野の第一人者の先生方がファシリテーターとして誘導していただきますので、話が膨らみ、深まることと思います。どうぞお気軽に茶話会にお立ち寄りください。

最後になりますが、本研究大会を実施するにあたり、本学会を支えてくださっている会員の皆さま、協賛していただいている企業の皆さま、KATE 理事の皆さま、栃木研究大会実行委員会の皆さま、関係者の皆さまに心より御礼申し上げます。本研究大会が英語教育の改善に貢献できることを祈念して、挨拶とさせていただきます。

第 46 回栃木研究大会（オンライン）の開催に寄せて —チームとちぎが取り組む理論と実践の往還—

第 46 回栃木研究大会実行委員長 田村岳充

第 46 回栃木研究大会に参加される全てのみなさま、ようこそ栃木、そして宇都宮へ。

未だ続くコロナ禍の影響を受け、昨年度の群馬研究大会同様、本研究大会もオンラインでの開催となりますが、対面での開催時以上に、関係者一同心を込めてみなさまをお迎えいたします。お一人お一人にとって、オンライン上での学びの交流が充実したものとなるよう願っております。

本研究大会は二日間の日程で実施されますが、第一日、第二日とも、自由研究発表・実践報告を大会ウェブサイトにてオンデマンドで配信いたします。発表者への対面での質疑応答は叶いませんが、オンデマンドの特性を活かし、じっくりと発表映像を視聴していただき、発表者へのコメント・質問等をお寄せいただくことができます（動画の掲載期間は大会終了後の 12 月 18 日までに設定しております）。また、協賛企業による動画配信も両日に行われます。各企業が提供する貴重な情報も含まれており、そちらも是非ご覧いただけますよう、お願い申し上げます。

二日間の日程に三つ位置づけられているワークショップは、私ども実行委員会が地元とちぎで実践されている教育実践の中から優れた取組を選び、思いや願いを込めて設定したものです。

ワークショップ 1 のテーマは、「英語教育における小中高の連携を進めるための栃木の取組—英語教育連携プログラム研修—」とし、栃木県教育委員会が推進する「英語教育連携プログラム研修」を取り上げます。続くワークショップ 2 のテーマは、「単元構想を大切にした授業づくりのポイント—栃木県内の小中高の事例から—」とし、栃木県内の小中高の優れた実践を具体的に紹介します。最後のワークショップ 3 のテーマは、「豊かな Small Talk を授業で行うためのポイント—栃木県内の小中の事例から—」で、栃木県内の小中学校で実践された Small Talk の実践事例をお届けします。いずれのワークショップでも、栃木県内の教育委員会の現・元指導主事がファシリテーター役を務め、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の英語教員や英語専科教員が発表者の役割を担っております。「チームとちぎ」の取組から、参加者の方が研究や授業実践のヒントとなるような気付きや学びが得られますことを願うとともに、参加されるみなさまの地域の実践とも比較しながらそれぞれの発表を聞いていただけたら幸いです。

二日間の最後のプログラムとして、文教大学の阿野幸一先生をお迎えし、「児童・生徒を育てる英語教員として成長していくために—教員研修と教員養成にかかわる立場から—」と題してご講演をいただきます。阿野先生は学校種を問わず全国各地の教員研修の講師を数多く務められるとともに、学生たちの自律的・自立的に学ぶ姿勢を育まれるとともに、教育現場に多くの優れた若手教員を送り出されています。そのご経験から、英語教育に携わる研究者、現場で指導に当たる英語教員、これから現場に出て行く英語教員志望の学生に向けたメッセージをお話させていただきます。

最後になりますが、本研究大会の企画から事前の準備、当日の運営や事後の業務に至るまで多大なるお力添えをいただいております西垣知佳子会長をはじめ、KATE 運営委員会のみなさま、飯島睦美先生をはじめとする研究大会委員会のみなさま、参加者のみなさま、協賛をいただきました各企業のみなさま、チームとちぎのメンバーに実行委員長として改めて感謝の意を表し、心より御礼申し上げます。

プログラム詳細

★ 総会 12月10日 12:00 ~ 12:30 (Zoomにてライブ開催)

■司 会： 関東甲信越英語教育学会 事務局長 臼倉美里 (東京学芸大学)

会員の皆さまは必ずご参加ください。

関東甲信越英語教育学会の事業報告、今後の事業方針、人事、決算・予算などを議決します。会員の方は万障お繰り合わせの上、ご出席ください。

★ 開会行事 12月10日 13:00 ~ 13:10 (Zoomにてライブ開催)

■挨拶： 関東甲信越英語教育学会 会長 西垣知佳子 (千葉大学)
第46回栃木研究大会 実行委員長 田村岳充 (宇都宮大学)
■司 会： 関東甲信越英語教育学会 研究大会副委員長 羽山 恵 (獨協大学)

★ オンライン茶話会 12月10日 14:25 ~ 15:25 (Zoomにてライブ開催)

■Room 1:リーディング

■ファシリテーター：森 好紳 (白鷗大学)

■Room 2: 学習者要因 (1) 情意・行動要因

■ファシリテーター：廣森友人 (明治大学)

■Room 3: 学習者要因 (2) 認知特性要因

■ファシリテーター：飯島睦美 (群馬大学)

★ ワークショップ1 12月10日 13:15 ~ 14:15 (Zoomにてライブ開催)

■テーマ：「英語教育における小中高の連携を進めるための栃木の取組
—英語教育連携プログラム研修—」

■司 会：坂井英史 (栃木県教育委員会)

■発表者：君島浩二 (栃木県那須塩原市立大原間小学校)・秋元映里 (栃木県那須塩原市立東那須野中学校)・倉島郁乃 (栃木県立那須拓陽高等学校)

★ ワークショップ2 12月11日 12:15 ~ 13:30 (Zoomにてライブ開催)

- テーマ：「単元構想を大切にした授業づくりのポイント―栃木県内の小中高の事例から―」
- 司会：大越 武（栃木県真岡市立亀山小学校）
- 発表者：川又裕子（栃木県益子町立益子西小学校）・石井宗宏（栃木県那須塩原市教育委員会）・大岡寿子（栃木県立のざわ特別支援学校）

★ ワークショップ3 12月11日 13:40 ~ 14:40 (Zoomにてライブ開催)

- テーマ：「豊かな Small Talk を授業で行うためのポイント―栃木県内の小中の事例から―」
- 司会：栗田寛之（栃木県宇都宮市教育委員会）
- 発表者：三島真由美（栃木県那須烏山市立荒川小学校）・星野百合子（栃木県立宇都宮東高等学校附属中学校）

★ 講演 12月11日 14:50 ~ 16:20 (Zoomにてライブ開催)

- テーマ：「児童・生徒を育てる英語教員として成長していくために―教員研修と教員養成にかかわる立場から―」
- 司会：廣森友人（明治大学）
- 講演者：阿野幸一（文教大学）

★ 閉会行事 12月11日 16:20 ~ 16:30 (Zoomにてライブ開催)

- 挨拶： 関東甲信越英語教育学会 副会長 加藤茂夫（新潟大学）
第46回栃木研究大会 実行副委員長 大嶋浩行（栃木県立佐野高等学校）
第47回埼玉研究大会 実行委員長 阿野幸一（文教大学）
- 司会： 関東甲信越英語教育学会 研究大会副委員長 山田敏幸（群馬大学）

★ 自由研究発表・実践報告 12月10～18日 On Demand (大会ウェブサイトにて配信)

大会ウェブサイト URL : <https://kate-jp.sakura.ne.jp/t/>

掲載期間 : 2022年12月10日 (土) ~18日 (日) ただし、質疑応答期間は大会開催期間のみです。

スピーキング

	区分	対象	発表者	発表題目	掲載ページ
1	研究発表	中学校	宮崎太樹 (東京都日野市立日野第一中学校)	中学校 1 年生 3 学期に実施した 1 分間チャットの旧学習指導要領下と新学習指導要領下での比較	19
2	研究発表	中学校	森本 俊 (玉川大学)・森下みゆき (ベネッセ教育総合研究所)・杉渕理恵 (株式会社ベネッセコーポレーション)	日本人英語学習者のスピーキング能力はどのように発達するのか—5 年間を通じた経時的調査—	20
3	実践報告	中学校	前田宏美 (東京都港区立港南中学校)・松野麻里恵 (東京都港区立三田中学校)	日本人中学生における話すこと [やり取り] の現状と課題	21
4	実践報告	高等学校	金子麻子 (お茶の水女子大学附属高等学校)	高校英語「論理・表現」に英語ディベート活動を取り入れる試み	22
5	実践報告	高等学校	陣野俊彦 (東京都立大島海洋国際高等学校)・山本大貴 (信州大学)・戸井永貴宏 (昭和女子大学附属昭和中学校・高等学校)	言語の働きを意識した「話すこと [やり取り]」の帯活動—英語に苦手意識を持つ高校生への実践—	23

ライティング

	区分	対象	発表者	発表題目	掲載ページ
1	研究発表	高等学校	小林良裕 (東京学芸大学大学院生)	無生物主語構文の出現頻度—日本の高校生の書く英作文の分析から—	24
2	研究発表	大学	Maiko Nakatake (Gakushuin University)	L2 Writing Development of Japanese EFL Students at a Writing Center	25
3	実践報告	中学校	勝呂奈緒 (埼玉県八潮市立八潮中学校)	書く力を育成するための『視写活動』という指導について	26
4	実践報告	その他	海上順代 (東京都立産業技術高等専門学校)	英文エッセイライティング指導の実践報告	27

リーディング／文法

	区分	対象	発表者	発表題目	掲載ページ
1	実践報告	高等学校	物井真一（筑波大学附属高等学校）	グラフィックオーガナイザーを用いた高校英語の授業実践—グラフィックオーガナイザーの有無が読後の記憶に与える影響について—	28
2	研究発表	中学校	羽山 恵（獨協大学）・勝呂奈緒（埼玉県八潮市立八潮中学校）	中学生の英語名詞句理解と英作文能力との関係	29
3	研究発表	中学校	山田敏幸（群馬大学）	日本人英語学習者にとって苦手な文法項目の解明—効果的で効率的な英語指導・学習を目指して—	30
4	実践報告	高等学校	高木哲也（筑波大学附属高等学校）	「時制」の習熟を目指したディクトグロスの実践—Google Docs を活用した筆記ランゲージングの促進的役割—	31
5	実践報告	大学	奥村耕一（情報経営イノベーション専門職大学）	専門職大学生の名詞句把握の状況とその推移	32

指導法／評価・テスト

	区分	対象	発表者	発表題目	掲載ページ
1	研究発表	中学校	江畑功樹（横浜国立大学大学院生）	コミュニケーションで使える中学英文法の指導—コミュニケーションカティブコンテキストを用いた統合的SLAアプローチ—	33
2	研究発表	中学校	山崎達也（千葉大学教育学部附属中学校）・西垣知佳子（千葉大学）	探究的な学びで見取る「主体的に学びに向かう力」—データ駆動型学習（DDL）を通して—	34
3	実践報告	その他	白井龍馬（清泉女学院中学校高等学校・上智大学）	私立中高における内容言語統合型学習[CLIL]の実践とその効果についての報告	35
4	研究発表	高等学校	山田裕也（長野県飯田市立高陵中学校）・佐藤 選（東京学芸大学）	大学入学共通テストおよび資格・検定試験の特徴比較—リーディングに焦点をあてて—	36

教材・教科書／語彙・辞書・コーパス

	区分	対象	発表者	発表題目	掲載ページ
1	研究発表	高等学校	佐藤 選 (東京学芸大学)	「論理・表現」におけるディスコースマーカーの扱いと指導に関する検討	37
2	研究発表	大学	Kazunari SHIMADA (Ashikaga University)	Using Picture Storybooks in Elementary EFL Classrooms: University Students' Views in a Teacher-Training Course	38
3	研究発表	高等学校	二川敬伍 (神奈川県立横浜平沼高等学校)	外国語学習者の語彙学習上の課題とその要因—多岐選択肢型語彙テストにおける誤り分析を通して—	39
4	研究発表	大学	小西瑛子 (常磐大学)	視覚情報は学生の語彙習得の手助けになるのか	40

早期英語教育・小学校／言語習得

	区分	対象	発表者	発表題目	掲載ページ
1	研究発表	小学校	五十嵐美加 (こども教育宝仙大学)	文の組み立て・あいまい性に着目した授業実践の効果検証—児童のメタ言語能力向上を目指して—	41
2	研究発表	小学校	酒井英樹 (信州大学)・福本優美子 (ベネッセ教育総合研究所)・森下みゆき (ベネッセ教育総合研究所)・加藤由美子 (ベネッセ教育総合研究所)	小学校学習指導要領全面実施後の児童の英語力及び意識の変容	42
3	研究発表	その他	山本昭夫 (学習院高等科)	隠れた反復練習	43

学習者／学習方略

	区分	対象	発表者	発表題目	掲載ページ
1	研究発表	中学校	Akiko Okunuki (Graduate School, Meiji University)	Engagement in Language Learning: How Did Junior High School Students Cognitively Engage in Their Summer Workbooks?	44
2	研究発表	大学	樫村祐志 (明治大学大学院生)・橋元知子 (フェリシアこども短期大学)	日本語版 Language Mindsets Inventory の開発及び信頼性・妥当性の検証	45
3	研究発表	高等学校	海老原貴司 (獨協大学大学院生)	語彙学習方略指導の実践と効果の検証—個人差要因を考慮に入れて—	46

4	研究発表	その他	木澤利英子（帝京大学）・ 篠ヶ谷圭太（日本大学）	英語学習における日本語活用 方略とその尺度作成の試み	47
---	------	-----	-----------------------------	-------------------------------	----

動機づけ

	区分	対象	発表者	発表題目	掲載ページ
1	研究発表	大学	高橋 閑 (清泉女子大学大学院生)	L2 動機づけ自己システム理論 とその応用 —先行研究に基づ く今後の研究・実践への展望—	48
2	研究発表	大学	Yukimori Masami (Taisho University)	Exploring Factors Influencing E-learning Sustainability of Japanese EFL Students	49
3	実践報告	高等学校	藤原 剛 (山梨県立吉田高等学校)	自己調整学習を志向した授業 アンケートの実践と自己効力 感への影響	50

教員

	区分	対象	発表者	発表題目	掲載ページ
1	研究発表	高等学校	阿部雅也（新潟青陵大学）	クラウド・ICT 活用で学校を跨 いだ英語教師の学びの場を提 供する実践的研究—各学校に おける ICT 活用の課題や研修 ニーズの把握調査より—	51
2	研究発表	大学	Yuka Kurihara (Tokai University)	Examining how program instructors perceive the overseas teacher training for EFL professionals	52

ICT／音声

	区分	対象	発表者	発表題目	掲載ページ
1	実践報告	大学	佐藤夏子（東北工業大学）	EdTech による英語スピーキン グテストを利用した英語スピ ーキング力の向上の可能性	53
2	研究発表	その他	静 哲人（大東文化大学）	Zoom での発音指導において学 習者側ビデオオフが情意面に 与える効果	54

カリキュラム

	区分	対象	発表者	発表題目	掲載ページ
1	研究発表	中学校	増田瑞穂（新潟大学）・ 松沢伸二（新潟大学）	中学校学習指導要領改善のための一提案—高校入試問題を分析して—	55
2	研究発表	その他	松沢伸二（新潟大学）	学習指導要領の改善の方向性—オーストラリアの外国語教育のカリキュラムの分析に基づく—考察—	56

その他

	区分	対象	発表者	発表題目	掲載ページ
1	研究発表	大学	北垣浩志（佐賀大学）	理系大学における英語教育について	57
2	研究発表	その他	木村麻優（東海大学大学院生）・保坂華子（東海大学）	「なじみ」の概念整理と構成要素の考察	58
3	研究発表	その他	寺沢拓敬（関西学院大学）	日本の英語教育の学術的トレンド分析—海外学会および日本語教育学会との比較—	59
4	実践報告	中学校	青柳有季（東京学芸大学附属小金井中学校）	「日本文化紹介」による異文化交流の有効性	60

オンライン茶話会

ファシリテーター：森 好紳（白鷗大学）・廣森友人（明治大学）・飯島睦美（群馬大学）

キーワード：リーディング，学習者要因（情意・行動要因），学習者要因（認知特性要因）

日頃のお悩みや気がかりな点など、ざっくばらんにお話しませんか？どなたでもお気軽にご参加ください。3つの分科会を設け、それぞれのテーマで自由に討論していただきます。自由に入退出可能です。分科会情報は以下のようにしております。

1. リーディング（ファシリテーター：森 好紳）

英語を読むにあたり、単語、文、文章といったレベルでのリーディングが考えられますが、校種などに関わらず、ぜひご参加いただけますと幸いです。皆さまがリーディングの指導や研究についてお考えのことや疑問に思われていることなどを、お互い気軽にお話しいただく機会を提供したいと考えております。

2. 学習者要因 (1) 情意・行動要因（ファシリテーター：廣森友人）

近年の外国語教育研究では、これまで以上に学習者の動機づけやエンゲージメント（実際の行動に着目した概念）に注目が集まっています。本茶話会ではこのようなキーワードを手がかりに、参加者の皆さんと日頃の疑問や関心について気軽にやり取りができればと思います。

3. 学習者要因 (2) 認知特性要因（ファシリテーター：飯島睦美）

国連は、日本の分離教育を廃止し「インクルーシブ教育」に関する国の行動計画を作るよう勧告しましたが、現在でも既に通常学級には様々な特性を持つ学習者が在籍します。外国語学習において、学習者のどのような認知特性を理解しておくべきなのでしょう？気楽にお話できる機会したいと思います。

Zoom Link は、大会参加申込みの皆さまに、後日メールにてお知らせいたします。ぜひ奮ってご参加ください。



英語教育における小中高の連携を進めるための栃木の取組 —英語教育連携プログラム研修—

司会：坂井英史（栃木県教育委員会）

発表：君島浩二（栃木県那須塩原市立大原間小学校）・秋元映里（栃木県那須塩原市立東那須野中学校）・倉島郁乃（栃木県立那須拓陽高等学校）

キーワード：英語教育における小中高の連携、段階的な言語活動、話すことの指導

1. 全体概要

・英語教育連携プログラム開発研修（令和元年度から4年計画で実施）

各学校段階間の円滑な接続に向けて、小・中学校及び義務教育学校、高等学校の英語を担当する教員が、段階的かつ発展的な言語活動を通して資質・能力の育成を図るための指導計画「連携プログラム」を作成・実践する研修会である。県内から小学校教員10名、中学校教員20名、高等学校教員5名の計35名が参加し、全7回の研修を実施した。

受講者は、地区ごとに編成された7名編成の5班に分かれ協議を行い、全7回の前半3回の研修において学校段階間の接続の視点を踏まえた単元の指導計画を作成した。その後、所属校において目標と目標を達成するための言語活動、評価の一貫性を意識しながら実践研究を行った。令和3年度は、研修協力地区である那須塩原市から、那須塩原市立大原間小学校、那須塩原市立東那須野中学校、栃木県立那須拓陽高等学校の3校を研修協力校に指定し、第4回から第6回までの3回の研修会では、各校種の代表として研修協力校の3校が連携して行った各校における実践を発表し、その成果と課題について研究協議を実施した。

2. 連携の方向性

研修協力校3校の担当者は、連携を進めるに当たって zoom を用いたオンライン打合せを実施した。各校種における現状と課題について共通理解を図り、資質・能力の育成に向けた連携の方策を検討した。特に「話すこと」の領域において連携を進める方向性を決定し、目指す児童生徒像やその姿を達成するためのアプローチについても検討した。つながりのある指導を行うためのポイントとして「Small Talk の考え方を生かし、伝え合う力の向上を目指した言語活動を各学校段階で発展的に実施する」ことを設定し、相手意識、目的意識を持って話すことができるようになるための指導方法の連携について研究を行った。「話すこと [やり取り]」の領域において小中高一貫の到達目標を作成し、その目標達成に向けて言語活動の工夫を行った。

3. 各学校における実践事例

（那須塩原市立大原間小学校における取組）

○取組の具体

複数単元において、Small Talk とその後の児童のペア活動について、育成を目指す資質・能力を具体的な児童の姿として描き、その達成に向けた言語活動を実施した。Lesson 5 では、担任と ALT が、単元を通してやり取りを積み重ねてその内容を豊かにしていくモデルを示し、活動のイメージを持たせるようにした。Lesson 8 では、総合的な学習の時間における学習内容と関連させ、将来の夢、その理由についてやり取りを行った。相手意識を持ったやり取りを行うために、児童がインタビューとインタビューとなり、相手の話を取材するという場面を設定した。児童は、話し手に必要なスキルと聞き手に必要なスキルを使い分け、ジェスチャーを使ったり、インタビューがリキャストしたりするなどの試行錯誤をしながら、自分の考えを何とか伝えようとしていた。

○成果と課題

成果としては、Small Talk 計画表を作成したことで、教師自身がどんな力を付けさせたいのかという見通しを持って指導に当たることができたことや、単元のゴールを明確に設定したことで、児童が目標達成に必要な表現や伝え方などについて、主体的に考え、表現しようとしていたことなどが挙げられる。一方、児童の能力差を考慮した目標の設定や、準備にかかる時間の確保、多忙な現

場において、学年や学校全体での組織的な取組につなげていくことなどが今後の課題である。

(那須塩原市立東那須野中学校における取組)

○取組の具体

小学校で Small Talk を充実させていることを受け、本校では3人1組のスマールグループでのやり取りを帯活動で行った。1対1の単純なやり取りから、やり取りを聞いている第三者が質問をしたり感想を述べたりすることにより、より実際の場面に応じたやり取りに近い会話となるのではないかと考えた。ファシリテーター役の生徒や、教員の質問支援によって会話は広がるのか、自分の考えをまとめ、言いたいことを頭の中で整理したら会話は進むのか、それらを確認した上で、即興性のあるやり取りに変化は見られるのかなどを検証した。

○成果と課題

3人組のグループに英語が得意な生徒を1名配置することでファシリテーター役が生まれ、やり取りが継続できるようになった。また、活動を積み重ねる中で、英語で話すときには表現の正確さにこだわらず、伝えることを優先させることができるようになってきた。しかしながら、Why? や How about you? のような特定のフレーズに頼りきりになるグループや、簡単な相槌やうなずきなどにとどまっている生徒も多く、「自然なやり取り」という段階には到達していないように感じた。今後もこの取り組みを継続させていくことによって、英語教育連携プログラム開発研修における小中高3校で設定した目標に到達し、高等学校での学習につなげられるよう、単元や本時の目標に即して生徒の実態を把握しながら、適切な支援を行っていく。

(栃木県立那須拓陽高等学校における取組)

○取組の具体

生徒のやり取りをはじめとする英語の技能の伸長を目指し、Small Talk を英語の発話に慣れるためだけでなく、単元内容の導入や発展的な言語活動に繋げるための活動として積極的に取り入れた。複数の単元において、動画を撮影して生徒の変容を見つつ、パフォーマンステストやワークシートで評価を行った。目指す資質・能力を明確に示し、Small Talk を通して語彙の習得や単元内容の概要把握をし、それをライティングやスピーチなどの言語活動へ取り組む足掛けとした。帯活動として行う Small Talk は年間計画を踏まえ、日常的な話題だけでなく、段階的に社会的な話題の言語活動に繋げることを意識して計画・実施した。

○成果と課題

今回の連携プログラムの成果としてまず挙げられるのは、他校種における英語教育の理解である。小中連携教育の実践は事例もあるが、一貫校でない公立校での高校との連携については、実践例は少ないのではないと思われる。今回のプログラムを通して、小学校・中学校の先生方と関わりができたことや、小学校・中学校における英語教育の様子を深く知ることができたことが一番の成果である。また、小学校・中学校における観点別評価についても詳しく知ることができ、まだ課題は残るが評価においても工夫して取り組むことができた。今回、地域で目指す生徒像の具体について話し合うことで、高等学校に求められる英語教育を見直すきっかけにもなった。ICTの活用など、課題として残ることもあるが、今後も小学校・中学校の先生方と連携を続け、那須地区の児童生徒が小中高の英語の授業を通して英語の力を伸ばしていけるよう取り組んでいく。

4. 研修実施後の取組と今後の連携の方向性

3校の担当者は、昨年度の研究の成果を生かし、「話すこと」の言語活動について、目標に即した評価規準の設定や評価基準表に基づいたパフォーマンス評価などの充実を図るとともに、令和4年度は「話すこと」以外の部分においても連携を進めていくことを視野に入れ意見交換を行っている。今後は、「書くこと」の力を育むために、「話すこと [やり取り]」と「話すこと [発表]」、「書くこと」の3つの領域を関連付けた指導について、各学校種での学びについて理解を深め、指導の工夫について定期的に連絡を取りながら検討していく予定である。

単元構想を大切にしたい授業づくりのポイント —栃木県内の小中高の事例から—

司会：大越 武 (栃木県真岡市立亀山小学校)

発表：川又裕子 (栃木県益子町立益子西小学校)・石井宗宏 (栃木県那須塩原市教育委員会)・

大岡寿子 (栃木県立のぞわ特別支援学校)

キーワード：単元構想, 言語活動, バックワードデザイン

1. 基本的な考え方

学習指導要領における外国語科・外国語活動の目標、各校の教科目標・学年目標・領域別学習到達目標・単元目標・単元別領域別学習到達目標の達成に向け、系統的な指導が求められている。

そのような状況において、「言語活動を通して学ぶ」という考え方をもとに単元全体を見通し、単元の目標を達成させるためバックワードの単元構想を行っている。また、単元目標を達成するための言語活動をどう設定するかを日々考えている。目的・場面・状況に応じた言語活動、必然性のある言語活動、児童・生徒が主体的に取り組むことができる言語活動を設定し、そこに向かっての学びを推進できるよう単元構想を考えて授業を実践しているところである。

これらを踏まえ、実践事例1では小学校、2では中学校、3では高等学校の取組を紹介する。

2. 実践事例1 (小学校)

○概要

- ・単元構想をする際は、①最終言語活動 (単元のゴール) を考える、②バックワードデザインで単元計画を作る、③単元の導入 (出会い) を考える、の順で行っている。
- ・児童にとって魅力的で意味のある単元のゴールを設定するために、他教科や学校内外のひと・もの・こと、とのつながりを大事にして構想をしている。

○具体的事例

- ・5年生「What would you like?」(New Horizon Elementary English Course 5) の単元計画
- ・単元のゴールは『益子町のレストランの店員となり、テイクアウトランチを友達や先生に販売したり、お客として1000円クーポンを使ってテイクアウトランチを購入したりする言語活動』とした。
- ・単元計画作成上の配慮点は単元の入口と出口を同じにすることである。導入で指導者が児童に見せた言語活動と、単元終末に児童自身が行う言語活動が同じものになるように指導していく。

○成果 (◎) と課題 (△)

- ◎単元構想を工夫したことで児童の意欲が向上した。
- ◎できたことが目に見えやすいことで児童は達成感を感じていた。
- ◎児童が英語を使っている時間が増えた。
- ◎大きな視点で児童の成長を捉えられるようになった。(学期末、学年末の姿)
- △単元構想に非常に時間と労力がかかる。(学期や年間を通した計画も必要)
- △ALT との共通理解が上手くいかないときもある。
- △教師も児童も慣れるまで、成果が出るまでに時間がかかるため、先生方によさを理解してもらえないこともある。

3. 実践事例2 (中学校)

○概要：授業計画を立てる際に、こんな状態になってほしいという「期待する生徒たちの姿」をイ

メージすることを心掛けている。その姿を基に、単元目標や言語活動を設定している。授業ではその姿に到達させるために必要なことを行っていく。単元目標を生徒と共有し、教員も生徒も常に単元目標を意識しながら毎時間の授業に臨むことが大切である。

○具体的方法

- ・「期待する生徒たちの姿」は年度末の姿、単元末の姿、毎授業後の姿など、できるだけ具体的にイメージするようにする。
- ・「めあて」は相手意識と目的・場面・状況を意識し、単元末のゴールと結びつくようにする。
- ・言語活動は authentic なものであり、必然性のあるものにする。

○具体的事例

- ・2年生と3年生の実践例を紹介する。どちらも「伝える」ことに重点を置いたものである。

○成果 (◎) と課題 (△)

- ◎単元末のゴールが明確であることにより、何を指導すればよいのかが分かりやすい。
- ◎単元末のゴールが明確であることにより、生徒にとって何が足りないのかに気付き、中間指導が入れやすくなる。
- ◎教科書本文の内容理解においても、何を身に付けさせたいのかが考えやすくなる。
- ◎どんな力を身に付ければよいのか、生徒にとっても分かりやすい。
- ◎生徒が毎時間、目的意識をもって授業に臨める。
- △時間に余裕をもって授業について考えないと、一貫性のないものになる。
- △「期待する生徒たちの姿」を明確にしておかないと、指導にぶれが生じる。
- △他の先生と共通理解を図るための時間を十分に確保する必要がある。

4. 実践事例 (高等学校)

○概要

- ①扱う本文の内容により、そのレッスン (単元) を通して生徒に考えさせたいこと・身に付けさせたいことを明確にする。
- ②上記をもとに、最終的な目標と、その目標を達成するための言語活動を設定する。
- ③言語活動につながるような授業展開を工夫する。(バックワードデザイン)

○具体的方法

- ・本文理解後に行う発展的な活動の内容は、各レッスンで少しずつ変化させる。どのような内容を、どのような方法で実施することが最終目標達成につながるかを考えて決定する。
- ・例えば、登場人物の視点で考えていくのか、自分事に置きかえて考えていくのかなど、本文理解後に行う活動の内容により、本文理解の時にのちの活動に関連するような言語活動を行う。
- ・本文理解については、「基本的な流れ」で実施するが、重点を置く活動を変えたり、視点を変えて考えさせたりする工夫をする。
- ・授業中は、生徒は基本的に周囲とコミュニケーションを取りながら取り組めるようにする。

○成果 (◎) と課題 (△)

- ◎英語の授業は、教科書の本文内容を理解することが第1段階、そこから考えたり周囲と話し合ったりしながら自分の意見を持ち、それを伝えることが第2段階、と生徒が捉えることが出来るようになった。
- ◎自主的に考えたり伝えたりしようとする場面や、相手が伝えようとすることを理解しようとする場面が増えた。
- ◎全体的に英語運用能力の向上が見られた。
- △生徒が使用する英語の正確性には課題が残る。
- △定期試験などを考えると、ある程度の進度を確保しないといけないが、発展的活動を取り入れることによって時間数が足りなくなる。

豊かな Small Talk を授業で行うためのポイント —栃木県内の小中の事例から—

司会：栗田寛之（栃木県宇都宮市教育委員会）

発表：三島真由美（栃木県那須烏山市立荒川小学校）・星野百合子（栃木県立宇都宮東高等学校附属中学校）

キーワード：Small Talk, やり取り, 自己表現

1. 基本的な考え方

現行の学習指導要領においては、話すこと〔やり取り〕の領域の目標として、小学校では「日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができるようにする。」とし、考えや気持ちなどを伝え合う必然性のある活動となる工夫が必要とされている。また、中学校では、「日常的话题について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようにする。」とし、事実や考え、気持ちなどのまとまった内容を伝えた上で、その内容について相手とのやり取りを展開することができる力を身に付けさせるとしている。

文部科学省(2017)『小学校外国語活動・外国語 研修ハンドブック』においては、Small Talk の目的は、「(1) 既習表現を繰り返し使用できるようにしてその定着を図る」、「(2) 対話を続けるための基本的な表現の定着を図る」、としており、特に話すこと〔やり取り〕における Small Talk の重要性が示されているところである。本ワークショップでは、各単元で学習した語彙や文法を活用する場や、関心のある事柄や日常的话题について自己表現する場としての Small Talk の役割について再考するとともに、栃木県内での実践事例について紹介する。

2. 実践における工夫

(1) 小中連携の観点から

小学校で慣れ親しんできた Small Talk を継続することで、英語学習への意欲を喚起するとともに、学習の実態から、既習事項を繰り返し用いる機会とすること、新しい表現に触れさせながら未習事項への入口とすることを意識している。小学校では、生徒の興味・関心があるテーマをもとに、伝えたいことを、アイコンタクト、ジェスチャー、リアクションなどに注意しながら、簡単な表現を用いてやり取りしている姿が多く見受けられる。中学校では、その意欲的な姿勢を継続しつつ、話題を広げたり深めたりすることで、知的好奇心を刺激しながら、実際に英語を用いてやり取りする楽しさをより実感できるようにしたい。

(2) 小学校の実践から

Small Talk では、既習事項を意識した繰り返しの指導の機会とし、表現を何度も積み重ねていくことで定着へつなげること、児童の興味・関心や理解にもとづいて、その日に合った、また、児童に合った話題を選び、児童の日常にある身近な話題による本物のやり取りとなるようにしている。やり取りを楽しむとともに、もっと話せるようになりたいという向上心を生み出す機会となるよう考えている。

児童が意欲的にやり取りできるような話題選びを意識し、学習内容にスムーズにつながるような工夫をしている。既習事項にこだわりすぎず、学校行事などタイムリーな話題も取り上げ、やり取りの意味や内容に目が向くようにしている。また、児童が話の内容を想像でき、簡単にやり取りができそうな朝食や夕食の話題なども取り上げている。

やり取りを行う際には、JTE と ALT のやり取りから全体に話題を振ること、そのやり取りから、

個人への質問をすること、JTE と ALT が交互に個人へ質問しながら全体にも問いかけることなどを意識し、JTE と ALT で英語表現のモデルを示すとともに、モデルのやり取りの中に児童を巻き込んでいくことで当事者意識をもたせ、児童同士が意欲的にやり取りすることにつながるようにしている。

話題の内容をペアでやり取りする際には、リアクションをしたり、質問を加えたりすることを徐々に指導しながら、ペアを替えて同じやり取りをするようにしている。伝える内容は同じでも、相手が違うので、新たな気持ちで挑戦できる。また、一人目で何も伝えられなかった児童も、教師が支援し、次の相手には自分で伝えることができた、という経験を積むことができる。

英語での表現が分からない言葉や ALT が知らないことなどは、あえて問いかけて、学級全体でどう伝えればいいかを相談する時間を作り、表現の幅が広がるようにしている。

(3) 中学校の実践から

コミュニケーション活動を行う際、より実際の場面を想定し、相手意識や目的意識を持ちながら対話する活動を多くしている。即興で自分の考えや意見を伝える際にも、生徒が間違いを恐れず、自信を持ってコミュニケーション活動を行えるよう、土台作りとして Small Talk はとても重要な役割を果たしていると考えられる。

Small Talk を行うにあたり、心掛けていることは、既習事項を意識すること（特に中1においては、小学校で学んだ単語、表現）、必ず全員が話す時間を作ること、自信を持って話せるように、十分なモデルを示すこと、活動の中に、少しでも自由に考えられる要素を含むこと、自分で話したい内容を選択する機会があることなどである。

生徒たちにとって身近な話題に加えて、社会的な出来事や時事問題なども取り上げるようにしている。生徒全員が同じことに興味があるとは限らないからこそ、偏った話題ではなく、様々なジャンルになるよう意識している。教員側も積極的に自己開示をするように努めており、英語の表現とともにコミュニケーションスキルについてもモデルを示すことを心掛けている。また、適宜ペアを替えることで、同じ話題でも相手によって内容が変わってくることを理解させるため、対話活動を観察させる機会も設けている。

生徒同士が対話した内容を、全員で共有する時間を作ること大切にしている。それにより、友人のあらたな一面を知ったり、今まで知らなかった情報を得たり、よりよい表現方法を確認したりすることができる。教師や教材だけでなく、身近な友人から学ぶことの大切さも理解させたい。

実際の場面を考えると、完璧な英語でやり取りすることはとても難しい。その中でも試行錯誤しながら工夫して話すことの大切さを伝えたいと考える。授業中も、すぐに答えを与えるのではなく、ある程度“struggle (もがく)” 時間を与え、もどかしさを体験させている。分からないことをすぐにあきらめるのではなく、何とかして伝えようとする姿勢が見られたり、生徒の中の表現の引き出しが増えていったりしていくようになるのが理想である。

3. 子どもの変容/今後へ向けて

(小学校) Small Talk を始めたばかりでは、教師のやり取りを理解できず、興味を持っていない児童が多い。そういった様子に挫けず活動を重ねていくと、次第に理解できる児童が増え、教師の問いに答えたい、友達とやり取りしたいという様子も見受けられるようになる。教師自身が楽しんで Small Talk を行っていくと、自然と児童も楽しめるようになっていくと実感している。

(中学校) 年度当初から、多くの生徒は、小学校で学んできた単語や表現を使って、自分のことや興味のあることを積極的に伝え、英語での対話を楽しむ様子が多々見られた。様々な方法での Small Talk を重ねていくにつれて、生徒同士の対話においても、伝えたいことに加えて質問するなど、より多くの情報を共有し、対話を楽しむ姿が見られるようになってきた。今後も、生徒たちが自信を持って英語で自己表現していけるよう、Small Talk を通して、何とか伝えようという姿勢や相手により分かりやすく伝える表現の工夫など、試行錯誤するような経験をたくさんさせていきたい。

児童・生徒を育てる英語教員として成長していくために —教員研修と教員養成にかかわる立場から—

司会：廣森友人（明治大学）

講演者：阿野幸一（文教大学）

キーワード：教員研修，教員養成，入学試験

1. 英語教員研修から

勤務校において英語教員養成を担当し、同時に全国各地の英語教員研修で多くの先生方と英語の授業改善について考える機会をいただいている。多くの先生方が、学習指導要領で示された授業作りについて理解を深め、児童・生徒のために日々の授業を改善しようと取り組んでおり、英語の授業と児童・生徒の学びは、以前とはかなり変わってきていることは事実である。こうした先生方の取り組みについては、大学での教職課程の授業で学生たちに伝え、時には公開授業に同行させて授業の様子を観察させるようにしている。

2. 大学での教員養成から—教育実習での経験を通して

学生たちも、自身の中学校や高等学校で受けてきた授業と英語科教育法で学ぶ授業の相違に戸惑いながらも、大学4年間の教職課程での学びを通して、これから目指すべき英語教育について徐々に理解を深めていくことになる。しかし、4年生になり、現在でも半数以上の学生が教育実習で現実の大きな壁にぶつかる。教育実習期間中に授業を観察させていただく中で、以下のような学習指導要領の趣旨とは正反対の現実に直面する場合がある。

- ・「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業作り→授業では教師の解説が中心
- ・目的・場面・状況→文脈のない例文での文構造のみの解説と理解、問題演習
- ・言語活動を通して→ワークブックや問題集、プリントによる理解だけの学習
- ・英語で授業を行うことを基本とする→生徒の英語が全く聞こえてこない教室

教育実習でご指導いただく教員の指導法に関わらずに、大学での学びを生かして授業実習を行わせていただくことも最近では多くなっている。しかし、「学習指導要領は理想で現実離れしている」「本校の生徒の学力では無理」という指導の下に授業を行わざるを得ず、大学での学びに疑問を投げかける学生も出てくるのが現状である。犠牲になるのは児童・生徒であることを踏まえ、教育実習に向けての大学と学校現場の連携が求められる。

3. 入学試験と日々の授業

今年度、ゼミの学生から衝撃的な言葉を聞いた。「英作文では、伝えたいことを書くのではなく、間違える心配があるならば、嘘でもいいから書ける範囲の英語を使って書くように」という指導を中学校でも高等学校でも受けてきたとのことである。自分の思いを伝えることができるような自己表現力を育成していくという方向とは正反対の指導である。理由は入学試験があるからとのことである。しかし、高校入試問題を作成しているのは、日頃から教員研修を企画運営する教育委員会であり、大学入試問題を作成しているのは、教員養成を担う大学である。「指導は令和、テストは昭和」という状況とも言える。指導と評価の一体化はここでも求められるのではないだろうか。

参考文献

阿野幸一・太田洋（2022）. 『これからの英語授業にひと工夫』大修館書店.

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』開隆堂出版.

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』開隆堂出版.

文部科学省（2018）. 『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.

中学校1年生3学期に実施した1分間チャットの 旧学習指導要領下と新学習指導要領下での比較

宮崎太樹（東京都日野市立日野第一中学校）

キーワード：やり取り，CAF，学習指導要領

1. 目的

2021年度より中学校で施行された、学習指導要領では、特に話すことについて、「やり取り」と「発表」に領域を分類されるなど、これまでのものよりも明確に重点化されていることがわかる。また、これに基づいて編集された検定教科書については、小学校で外国語が教科化されたことも受けて、旧指導要領と比較して扱われる語彙数が増え、文法事項も前倒して出現するようになっている（本多, 2018）。このような改訂が話すこと「やり取り」にどのような影響を与えたのか考察をする。

2. 方法

現行指導要領実施前と実施後に公立中学校1年生の3学期に行われた、One-minute Chat（本多, 2009）の生徒同士によるパフォーマンステストを録画し、生徒の発話を文字に起こす。発話した疑問文の数を複雑性（Norris & Ortega, 2009）として、発話した文のうち誤りのない文の割合を正確性（Foster & Skehan, 1996）として、発話した語数を流暢性（Kormos, 2006）として測定し、比較をする。

また、上位、中位、下位の発話内容を取り上げ、その特徴を明らかにする。

3. 結果

		平均値	最高値	最低値	中央値
疑問文の数	旧	1.5 文	5 文	1 文	1 文
	新	1.8 文	5 文	0 文	2 文
正確な文の割合	旧	88.2%	100%	50%	100%
	新	88.2%	100%	33.3%	90.9%
総語数	旧	19.9 語	45 語	6 語	20 語
	新	29.1 語	73 語	0 語	29 語

4. 考察

総語数の多い現行指導要領の教科書を用いて、音読とスピーキング活動を中心にした授業（八木橋・宮崎, 2020）を行ったことにより、総語数が大幅に増加し、疑問文の数も微増した。一方、正確な文の割合は微減した。これはトレードオフ仮説（Skehan, 1998）の影響と考えられる。

引用文献

- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299–323.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Routledge.
- Norris, J. & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity, *Applied Linguistics* 30, 555–578.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- 本多敏幸. (2009). 『英語力がぐんぐん伸びる! コミュニケーション・タイムー13の帯活動&ワークシート』 明治図書.
- 本多敏幸. (2018). 『中学校新学習指導要領英語の授業づくり』 明治図書.
- 八木橋宏勇・宮崎太樹. (2020). 「公立中学校におけるオーラルアプローチを用いた4技能を育成する英語授業」. 『杏林大学教職課程年報』 7, 43–52.

日本人英語学習者のスピーキング能力はどのように発達するのか
—5年間を通じた経時的調査—

森本 俊 (玉川大学)・森下みゆき (ベネッセ教育総合研究所)・杉渕理恵 (株式会社ベネッセコーポレーション)

キーワード: スピーキング力, CAF 分析, 話すこと (やり取り)

1. 目的

効果的なスピーキング指導を行う上で、学習者のスピーキング力がどのように発達するのかについての知見を得ることは必要不可欠である。この点についてこれまで多くの先行研究が行われてきたが (e.g., 小泉・山内, 2003; Koizumi & Katagiri, 2009)、校種を横断し、長期的に学習者のスピーキング力の発達を見取った研究は限られている。そこで、本研究では、2名の英語学習者のスピーキング力 (話すこと [やり取り]) が約5年間の期間を通して産出語や正確さ、複雑さ、流暢さ、語彙等の観点からどのように発達するのかを調査し、先行研究を補完するデータを提供する。

2. 方法

2.1 参加者

校外学習でオンラインスピーキング講座を受講した2022年度高校1年生S (男子) と高校3年生Y (女子) の計2名。Sは小学3年生から、Yは中学1年生から講座を受講した。

2.2 素材

毎月オンライン上で外国人講師と一対一で行われた会話を録画し、文字起こしした。

2.3 分析

録画した参加者の発話データを書き起こし、以下の計15の指標を用いて分析を行った。

産出語	(1) AS-Unit 数, (2) unpruned token 数, (3) pruned token 数, (4) type 数, (5) 内容語 token 数
正確さ	(6) 誤りのある AS-Unit の割合, (7) 誤りのある語の割合
複雑さ	(8) AS-Unit あたりの従属接続詞数, (9) AS-Unit あたりの節数, (10) AS-Unit あたりの token 数
流暢さ	(11) 繰り返した語数, (12) 自己訂正をした語数
語彙	(13) Lexical Variety (TTR), (14) 語彙密度
その他	(15) AS-Unit あたりの等位接続詞数

3. 結果と考察

個人及び月による変動があるものの、次のような傾向が示唆された。産出語については、いずれの指標も継続的な増加傾向を示した。正確さについては、誤りのある AS-Unit の割合と比べて誤りのある語数の割合の方が低く、変動が小さくなる傾向にあった。複雑さについては、いずれの指標も高1後半から顕著な伸びを示した。流暢さについては、繰り返した語数が中2の後半以降多く見られるようになった一方、自己訂正した語数は中3以降に増加する傾向が見られた。

引用文献

- Koizumi, R., & Katagiri, K. (2009). Changes in speaking performance of Japanese high school students: Longitudinal and cross-sectional studies at SELHi. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 20, 51–60. https://doi.org/10.20581/arele.20.0_51
- 小泉利恵・山内逸美 (2003). 「日本人中学生のスピーキング能力の発達: 自己紹介のタスクを用いて」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』 2, 33–34.

日本人中学生における話すこと [やり取り] の現状と課題

前田宏美 (東京都港区立港南中学校)・松野麻里恵 (東京都港区立三田中学校)

キーワード：日本人初級英語学習者 (中学生), 話すこと [やり取り], CAF

1. 目的

本研究は、日本人中学生を対象に、話すこと [やり取り] の現状を把握することにある。中学校学習指導要領解説外国語編 (平成 29 年 7 月) では「話すこと [やり取り]」が新たな領域として設定されたが、実態は『やり取り』・『即興性』を意識した言語活動が十分ではないと言われていた。また、第 2 言語における話すことに困難を抱えている英語学習者は多く存在するにもかかわらず、その指導法が十分に解明されているとは言えないとも言われている。そこで、本研究では、調査課題を「日本人中学生による話すこと [やり取り]」では、複雑さ・正確さ・流暢さ・使用される語彙において、どのような特徴があるか」とし、日本人中学生の話すこと [やり取り] の現状を把握し、指導法を考察することで、中学校現場の話すこと [やり取り] の指導向上を目指す。

2. 方法

日本人中学生 120 名を対象に、一斉授業において 3 つのトピック (「食べ物」「スポーツ」「お気に入りの人」) について、3 回ずつやり取りし、毎授業 2 分間 3 週間にわたって計 9 回測定した。Kormos & Dénes (2004) の分析方法に基づき、録音したやり取りを文字起こしして AS ユニットに分割し、複雑さ (AS ユニットあたりの単語の数)・正確さ (正しく発話された AS ユニットの割合)・流暢さ (1 分間に発話された AS ユニットの数)・使用された語彙 (総語数に対する異なり語数の割合) を調査した。

3. 結果・考察

1 年生は正確さと流暢さが高いが複雑さは変わらず、2 年生は途中でどの項目も下降するがやがて向上する、3 年生は複雑さと正確さが高まる一方、流暢さが下降する、という特徴が見られた。

複雑さと正確さについては、概して学年が上がるごとに向上するが、2 年生については、2 回目に下降する傾向がある。1 回目は勢いで話しているが、2 回目は正確さを意識したためと考えられる。流暢さについても概して学年が上がるごとに向上するが、3 年生については、2 回目に下降する傾向がある。1 回目は勢いで話しているが、2 回目はトピックについて詳しく述べようとして考えながら話していたためと考えられる。使用された語彙については、学年が上がるごとに語彙の幅が狭まる傾向にあるが、これは既知の単語を何度も使って、自分の考えを伝えようとする様子が見られた。

4. まとめ

複雑さ・正確さ・流暢さ・使用された語彙について、どの項目についても学年が上がるごとに概して向上することが明らかとなった。ただし、1 年生には複雑さを高める指導、3 年生には正確さを高める指導、2 年生には個々の生徒の特徴に応じたやり取りの質を高める指導が必要であると考えられる。これを実践し、今後の研究として効果検証を行う。

引用文献

- Kormos, J., & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145–164. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.001>
- 文部科学省. (2017). 『中学校学習指導要領 (平成 29 年 3 月告示) 解説外国語編』

高校英語「論理・表現」に英語ディベート活動を取り入れる試み

金子麻子（お茶の水女子大学附属高等学校）

キーワード：ディベート，スピーキング活動，やりとりの評価

1. 目的

高校の英語の授業にディベート活動を取り入れることの教育的効果は、実証的に示されてはいるが（有嶋, 2010）、授業でディベート活動が広く行われているとは言い難い（Benesse, 2016）。だが、意味中心のやりとりであるディベート活動に取り組むことは、生徒たちにとっても英語学習への動機づけを高める効果も期待されるし、新学習指導要領においても、「論理・表現」（ⅠおよびⅡ）では、「『日常的な話題や社会的な話題について……ディベートやディスカッションなどの活動を通して……意見や主張などを論理の構成や展開を工夫して話して伝え合う』ことが目標として設定されている。本研究では、英語表現Ⅱの授業において4か月にわたり行ったディベート活動の取り組みを紹介し、その意義・活動内容・評価・問題点・生徒の反応などを検証する。

2. 方法

2021年11月から2022年2月に英語表現Ⅱ（英語母語話者の講師とのティーム・ティーチング）において週1回（45分）ディベート活動を行った。授業では、初回にディベートとはどのような活動かを説明し、ディベート活動に取り組むことの意義を生徒たちに話合わせた。第2～4回目は、ディベートの各段階（立論、反論、まとめ）の役割と注意点などを説明し、様々なトピック例を用いた段階ごとの練習としてのペア活動（スピーキング）を行った。第5～7回目は、グループごとに分かれて実際にディベート活動を行い、第8回目で評価を行った。その後、事後アンケートを実施した。

3. 結果

第8回目のディベート活動は評価の対象となることを告げ、ディベートを録音・分析した。どのグループも論理的に自分たちの意見を主張するだけでなく、相手の意見を踏まえたやりとりを行っており、ディベートが成立していた。豊富な語彙や表現が効果的に使用されており、意味中心のやりとりをするなかで、自分たちの意見を効果的に相手に伝えようとする工夫も見られた。アンケートの結果は、生徒たちはディベート活動は難しかったと感じながらも、9割がディベート活動に取り組んでよかったと考え、8割がディベート活動を通して自分の英語力が伸びたと感じたこと示した。

4. 考察

ディベート活動を指導するにあたっては、教員がその指導方法を研究し、わかり易く生徒に伝え、時間をかけて活動を行っていく必要があるものの、生徒たちがディベート活動から得る達成感是非常に高く、高校の授業においてディベート活動に取り組む意義は大きいと考える。本活動は「英語表現Ⅱ」で取り組んだ活動だが、新学習指導要領のもとでは「論理・表現」で活用できると考える。

引用文献

- Benesse. (2016). 『中高の英語指導に関する実態調査 2015』ベネッセ教育総合研究所.
https://berd.benesse.jp/up_images/research/03_Eigo_Shido.pdf
- 有嶋宏一. (2010). 「高校生の英語ディベート活動は英語スピーキング力と批判的思考力を伸ばすのか」『STEP Bulletin』22, 115–127.
- 文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』

言語の働きを意識した「話すこと [やり取り]」の帯活動 —英語に苦手意識を持つ高校生への実践—

陣野俊彦（東京都立大島海洋国際高等学校）・山本大貴（信州大学）・
戸井永貴宏（昭和女子大学附属昭和中学校・高等学校）

キーワード：話すこと [やり取り]，高校英語，言語の働き

1. 目的

新学習指導要領（文部科学省, 2018）の内容を踏まえた効果的な「話すこと [やり取り]」の指導方法の開発は重要である。山本他（2022）では、「言語の働き」の指導に重点を置いた帯活動を進学校の高等学校で実施した結果、参加者の発話の流暢さ、質問をする力、意見・理由を述べる力、相手の発話に適切に応答する力が向上するなどの成果を得られた。しかし、山本他（2022）は比較的英語が得意な高校生を対象として行ったものであり、英語が苦手な生徒を対象にした場合でも同様の結果が得られるかは不明である。また、対照群を置いていない、活動を実施した教員の満足度を調査していないなどの課題もある。そこで本研究は、山本他（2022）の帯活動の改良版を英語が苦手な生徒が多い高校で実施し、その効果を対照群との比較や教員の満足度調査等を基に検証した。

2. 方法

A 高校1年生の標準クラス（26名）の授業において、「話すこと [やり取り]」の帯活動を実施した。活動は、1) 参加者の英語力を基に目標を定め、その評価タスクを作成する、2) 目標達成に必要な「言語の働き」を選ぶ、3) それらの「言語の働き」の指導・練習方法を考える、という順番でデザインした。発展クラスの生徒は対照群として参加した。実践の効果は、プレテスト・ポストテストの発話の録音データ、アンケート、リフレクションエッセイ、授業日誌の分析により検証した。

3. 結果

発話データを「流暢さ」「応答」「理由」「質問」の観点から分析した結果、対照群はいずれも伸びはみられなかった。処置群は、「流暢さ」と「理由」で有意な伸びがみられたが、山本他（2022）と異なり、「応答」「質問」はさほど変化がなかった。アンケートの結果は、「スピーキング帯活動は楽しかった」という質問（5: そう思う、1: そう思わない）の平均が 3.71 となるなど、参加者が英語が苦手な学習者であることを踏まえれば、十分高いといえる値を得られた。リフレクションエッセイの分析からは、多くの参加者が「流暢さの向上」「応答する力の向上」を実感したことが示唆された。授業日誌には、授業実施者の教員が高い満足感を得られたことがわかる記述が多くみられた。

4. 考察

結果はおおむね帯活動の効果を支持するものであり、英語が苦手な高校生にとっても有意義な実践だったことが示唆された。一方で、英語が苦手な参加者にとって、相手の発話を踏まえて即興で応答したり、疑問文を即座に作って発話したりするのは難しかったといえる。応答の練習をより丁寧に行う、基本的な疑問文をチャンクとして暗記してもらうなどの改善が必要だと思われる。

引用文献

文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領解説: 外国語編・英語編』

山本大貴他. (2022). 『『言語の働き』を意識した帯活動のデザインと評価: 高等学校における『話すこと [やり取り]』の指導の実践研究』 *Language Education & Technology*, 59, 107–136.

無生物主語構文の出現頻度 —日本の高校生の書く英作文の分析から—

小林良裕（東京学芸大学大学院生）

キーワード：無生物主語，自由英作文，文法指導

1. 目的

本研究は、無生物主語構文を用いた英文が、どれだけの頻度で高校生の書く英作文中に現れるかを検証した。無生物主語の構文の特徴として、例えば一般的な英文法解説書である江川 (1991) では、その特徴として「無生物主語は意味の上では副詞節または副詞句の働きをしている」とある (p.25)。その無生物主語構文の用法として、岡田 (2018) では、変形生成文法での分析に言及し「英語では他動詞の無生物主語は道具としての意味を持つ」という分析を紹介している (p.203)。例えば「SNS で友人と簡単に連絡がつく」という日本語を英語に訳す場合、以下の(1)~(4)の候補がある。

- (1) Thanks to SNS, you can get in touch with your friends easily.
- (2) On SNS, you can get in touch with your friends easily.
- (3) If you use SNS, you can get in touch with your friends easily.
- (4) SNS allows you to get in touch with your friends easily.

この「SNS で」を<前置詞 + 名詞>で表現したのが (1)(2)であり、日本の高校生に和文英訳課題として与えた場合、多くの生徒が用いる表現と言える。節で表現したのが(3)であり、(4)では SNS を主語の位置に置き、その主語が<道具・手段>の意味を持つ無生物主語構文として表現している。

無生物主語構文を学習者に教える利点としては、まず<道具・手段>を英語で表す場合、使用する前置詞の選択に悩まない点がある。例えば「この政策で (地球温暖化をくい止める)」という意味を表現したい場合、高校生の学習者の多くは構造上の対応が一見ある<前置詞+名詞>を使おうとし、“with the plan” または “through the plan” など適切な前置詞の選択に苦慮することがある。無生物主語の構文を使った場合、この前置詞の選択という問題を避けることが出来る。次に、無生物主語構文を用いることで、「英語らしい表現」が書けるという点である (この指摘の一例として、綿貫・ピーターセン, 2006, p.361)。以上を踏まえ、無生物主語構文の使用を促す指導を最終的な目的として、まず生徒の書く自由英作文中にどれだけ無生物主語構文が出現するのか現状を調べた。

2. 方法

高校3年生約 100 名に対して「人類の歴史で最も重要な発明は何か」という題で 80 語~100 語の分量で英作文を 15 分で書かせた。書かれた英文中に出現した無生物主語の表現を、岡田 (2018) の無生物主語の分類 (「無生物主語+他動詞+目的語・生物」) に基づき分析し数量化した。

3. 結果と考察

全体の分析から、無生物主語を複数回使用した学習者と全く使用しなかった学習者に分けることが出来た。事後の聞き取り調査からは、少数の学習者は意図的に用いていることが示唆された。

引用文献

- 江川泰一郎. (1991). 『英文法解説 第3版』金子書房.
- 岡田美穂子. (2018). 「日本文学作品の英訳書における無生物主語表現と原書の日本語構造との比較」『中部地区英語教育学会紀要』47, 197-204.
- 綿貫陽・マークピーターセン. (2006). 『表現のための実践ロイヤル英文法』旺文社.

L2 Writing Development of Japanese EFL Students at a Writing Center

Maiko Nakatake (Gakushuin University)

Keywords: Writing center, writing development, dialogue

1. Purpose

The purpose of this study is to investigate the second language (L2) writing development of Japanese students of English as a Foreign Language (EFL) who repeatedly utilized the services of a university writing center. Under the mission of “producing better writers, not better writing” (North, 1984), instead of editing or proofreading students’ papers, writing centers help students identify problems in their papers and discover how to improve them through dialogue. In recent years, writing centers have become more common in Japanese universities. However, little longitudinal research has examined how learners’ L2 writing skills have changed as a result of dialogue-based writing instruction at writing centers. This study, therefore, explored the effects of such instruction in writing centers in terms of changes in the writing products of Japanese EFL students who had repeatedly utilized the services of a writing center.

2. Method

The study participants were three undergraduate students who repeatedly utilized the services of a writing center at a university for a year in Japan’s Kanto area. This study compared the pre-compositions (texts written before visiting the writing center) and the post-compositions (texts written after utilizing services of the writing center for a year) for fluency, syntactic complexity, lexical diversity, and writing quality. In this study, Words/T (number of words per T-unit) was used to measure fluency; S-nodes/T (number of S-nodes per T-unit) was employed to capture syntactic complexity; and the Guiraud Index was used to determine lexical diversity. Regarding analytic ratings, two evaluators with English teaching background evaluated the pre- and post-compositions for the five criteria of content, organization, language, vocabulary, and mechanics, according to an adapted version of Jacobs et al.’s (1981) ESL Composition Profile. Semi-structured interviews were also conducted with students as supplementary data for interpreting the primary data.

3. Results and Discussion

The results revealed that the L2 students’ writing development varied among individuals. Student A showed improvement in syntactic complexity, but deterioration in fluency and lexical diversity. Student B exhibited increased fluency and syntactic complexity but decreased lexical diversity. Meanwhile, Student C developed fluency and lexical diversity, but not syntactic complexity. The study findings also indicated that individual factors could affect variations in changes in their L2 writing. Based on the analytic ratings, all three students showed improved post-composition scores. Through interviews with the students, it was found that they experienced great improvement in “organization,” further indicating that the repeated use of the services of a writing center can foster a positive attitude toward L2 writing. Future research is required to capture changes or development in students’ L2 writing by adopting more multiple measures.

References

- Jacobs, H.L., Zinkgraf, S.A., Wormuth, D.R., Hartfiel, V.F., & Hughey, J.B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Newbury House.
- North, S. (1984). The idea of a writing center. *College English*, 46, 433–446.

書く力を育成するための『視写活動』という指導について

勝呂奈緒（埼玉県八潮市立八潮中学校）

キーワード：中学生，自由英作文，視写

1. 目的

本発表は、中学生の英語ライティング能力向上を目的として行っている一連の活動の中で、特に視写活動指導について紹介するものである。モデル文の視写活動を通して英文を書くことに慣れ、くり返し出てくる表現が定着され、結果として生徒の自由英作文がより良いものになるのではないかと考えた。5分程度の帯活動として継続的に実施できる視写活動の実践方法確立を目指している。

2. 方法

公立中学校2年生の生徒およそ120名に対し、約5分間英文を写す視写活動を15回行うことによって(1)英作文の質・量の変化、(2)言語形式への気づき、(3)情意面での変化がどのように表れるのかを英語習熟度別に調査をした。プレテスト及びポストテストは同じ題材とし、「将来の夢についてスピーチをするための原稿を書く」という内容だった。視写のモデル文は各検定教科書より将来の夢について書かれた文を4～10文程度抜き出したものを5種類作成し、それらを3回ずつ、計15回写す活動を行った。

3. 結果

(1) 英作文の質・量の変化

全体的に総語数や平均語数に大きな変化は確認されなかった。質については、上位層において定型表現(Thank you for listening. など)が使用されるなどの変化がみられた。定型表現を使用することで、ポストテストにおいて「スピーチの原稿を書く」という課題により沿った文章を書くことができていた。

(2) 言語形式への気づき

視写活動後に毎回自由記述形式で感想を書いてもらい、その内容から生徒の気づきを見取ろうと試みた。しかし、「単語がわかった」など具体性に欠けるものが多く、気づきがあったのか、あったとしたらどのようなことかを正確に読み取ることはできなかった。

(3) 情意面での変化

上位層では「何回も書くことで文章の構造を覚えることができたので良かった」など視写の効果を感じている生徒が多かったのに対し、中位層、下位層では「15回も書いたのに(ポストテストでは)できなかった」と否定的な意見が多く見られた。

4. 考察

英語能力が高い上位層は、文章の表現や構造に注目をした上で、それらを適切に自分の英作文に取り入れることが出来ていたのに対し、下位層においては写すだけでも困難を感じている生徒が多かった。写すだけならば英語が苦手な生徒にとっても継続しやすく、一定の効果を発揮するのではないかと予想していたが、実際に得られた結果は異なった。中位層や下位層の生徒にとって、より取り組みやすい活動に工夫する必要があると考える。また、中位層の感想から、多くの生徒が写すことだけを目的としていて、その後の自由英作文に生かそうという意識が見られなかったため、課題に対する指示の出し方にも注意が必要だと感じた。今後も改良を重ねていく予定である。

英文エッセイライティング指導の実践報告

海上順代（東京都立産業技術高等専門学校）

キーワード：エッセイライティング，パラグラフメイキング，フィードバック

1. 目的

本校は本科5年の必修科目『英語Ⅴ』で英文ライティングの指導を行っているが、就職・進学という進路の選択に直面し決定していく学生が、第5学年で英語の書く技能の必要性を必ずしも実感出来ていない現状である。しかし発表者が本科5年次に授業を担当し、その後専攻科に進学し英文ライティングの授業を選択・受講した学生に再度英文ライティング指導を行ったところ、ライティング力の変化が認められた。本発表の目的は、半期で集中したライティング指導を受けた学生に対する、Google Classroom を活用した英文ライティングのフィードバックの効果とライティング力の変化を検証することである。

2. 方法

最初に、調査対象学生の本科5年次のライティング力を学年最終課題としたプレゼン資料の英語から確認した。その後、専攻科半期科目の早い段階の課題（1パラグラフの自己紹介）から「原因と結果」を明示した1パラグラフの英文などテーマを指定した1パラグラフのライティング、最終的には複数パラグラフとなるエッセイを指導・評価した。教科書 *Thoughts into Writing* (Sakamoto et al., 2011) に沿い週1回の授業で1ユニットの内容を進めたが、授業内は項目の確認と演習問題にも時間が取られ、学生のライティングの作成と提出、そして教員からのフィードバックは授業時間外で次の授業前に Google Classroom を通じて行った。フィードバックを受けて希望する学生は Google Classroom 経由で課題の再提出をし、修正版提出者は修正後の最終提出課題で評価を行った。

3. 結果

本調査の授業展開としてフィードバックは Google Classroom を経由した「コメント」でなされたが、このフィードバックの読み取りに個人差が見られ、人により文法エラーや語彙選択に関する指摘は指摘後に気づくが、次回同じエラーを出さない程に定着するには時間を要すると思われた。一方、内容的な指摘に関する読み違いは実質認められず、指摘を全般的に反映した書き直しが出来ていた。

4. 考察

上級生の選択半期科目という条件下で、各課題のフィードバックを実質1週間の時間内で行い、受講者側にも1週間以内で課題提出・再提出の機会を与える点でも、オンライン活用の必要性和効果は確かに認められた。しかし、今回の形式ではフィードバックは書き記す形に限定され、教員の確認後のタイミングで随時通知されることとなり、受講者側がどれ程の時間フィードバックを読み自分の英文に立ち戻る時間をとるかは個人差があると推察された。逆に適宜、受講者が自分のペースで作業が進められ教員と対面で接する時間を待つ必要がないのは大きな利点と思われた。全体として内容を重視したライティング指導には、オンラインツールを利用したフィードバックは効果的と考えられる。今後、文法や語彙などの学習項目との兼ね合いで、授業展開を再検討していきたい。

引用文献

Sakamoto, M., Furuya, N., & Hubenthal, C. D. (2011). *Thoughts into Writing*. Seibido.

グラフィックオーガナイザーを用いた高校英語の授業実践 —グラフィックオーガナイザーの有無が読後の記憶に与える影響について—

物井真一（筑波大学附属高等学校）

キーワード：グラフィックオーガナイザー，リーディング，筆記再生

1. 目的

高等学校の新学習指導要領では、「読むこと」について、書かれた内容を読み取るために、適切な支援を活用することが述べられている。読解指導における支援として、グラフィックオーガナイザー (GO) がある。GO とは、英文の内容の論理的な関係を図表を使って二次元に示した物であり、学習者にとって内容理解や記憶の保持に効果的であると言われている (Jiang & Grabe, 2007)。そこで、本実践では、教科書の内容中心としたオーラルイントロダクションから始まり、内容理解からリテリング等のアウトプット活動の指導手順を基本とする高校英語の授業において、各指導手順内で GO を活用した場合の読後の内容理解と記憶に対する効果について報告する。

2. 方法

都内の進学校の高校3年生の2クラスを対象とした。実験群 (クラス A, $n=37$) では、新学期の最初の授業で、GO についての講義と演習を行った。その後、授業ではオーラルイントロダクション、内容理解、リテリングを行う際に、空欄のある GO を活用した。統制群 (クラス B, $n=37$) では、事前の GO の指導と演習は行わず、授業については実験群と同様の指導手順を進めたが、GO を活用しなかった。

教科書の1レッスン (説明文、総語数 482 語、アイデアユニット数 79、Flesch-Kincaid Grade Level: 11.3) の最後の授業内で、実験群、統制群ともに以下の順で事後テストを行った：①内容に関する自由筆記再生 (使用言語は英語、時間は約 10 分)、②本文で取り扱った語彙問題 (4 問)、③本文の内容に関する正誤問題 (6 問) (②、③の各問題は、教科書に掲載されている問題をそのまま使用)。さらに、実験群には、GO についての感想をアンケート (6 件法) で答えてもらった。

3. 結果

①自由筆記再生で書かれた英文を Ikeno (1996) に基づいて分析したところ、アイデアユニットが実験群では平均 5.4 個、統制群では平均 3.7 個確認された。対応のない t 検定によって統計的な有意差が確認された ($t(72) = -2.36, p < .05, d = .50$)。②語彙問題、③正誤問題については、それぞれ実験群と統制群の間で統計的な有意差が確認されなかった。アンケートの結果から、実験群の生徒は GO を概ね好意的に捉えているようであった。GO を用いることで「全体の意味」や「話の流れ」を理解しやすくなり、また、リテリング活動を行いやすくなったと感じたようである。

4. 考察

高校3年生を対象とした本実践の結果、GO の支援の有無に関係なく、オーラルイントロダクション、内容理解、アウトプット活動を中心とした授業を行うことで、教科書レベルの英文の内容を十分に理解することができていた。一方で、それぞれの指導手順に GO を取り入れた授業は、深い理解を促すだけでなく、読後の内容の記憶の保持に影響を与えることが示唆された。

引用文献

- Ikeno, O. (1996). The effects of text-structure-guiding questions on comprehension of texts with varying linguistic difficulties. *JACET Bulletin*, 27, 51–68.
- Jiang, X., & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), 34–55.

中学生の英語名詞句理解と英作文能力との関係

羽山 恵 (獨協大学)・勝呂奈緒 (埼玉県八潮市立八潮中学校)

キーワード：英語基礎力, 名詞句の把握, ライティング力

1. 研究の背景と目的

本発表は、中学生が英語名詞句をどの程度理解しているかを調査している一連の研究の一環である。金谷・小林・告・贄田・羽山 (2015) では、同一中学生に対して 3 年間継続的にテストを実施し、彼らがセンテンス中の名詞句を把握することがなかなかできるようにならないことを明らかにした。現在、同様の調査を公立中学校の生徒に対し実施している最中である。本研究では、英語名詞句を把握できる／できないことが何を意味するのかを明らかにしたいという動機のもと、協力者である中学生が書いた英作文を分析した。本発表を通して、我々がこれまでくり返し述べてきた、「英語名詞句を把握できることは、英語力の基礎基本の重要な一側面であるだろう」という考えを裏付けていきたい。

2. 研究の方法

ある公立学校に在籍している中学生 186 名に対して、英文の主語にあたる名詞句を特定できるかを測るテストを実施している。2022 年 10 月現在、第 1 回テスト (中 1 の 2 学期実施)、第 2 回テスト (中 1 の 3 学期実施)、第 3 回テスト (中 2 の 1 学期実施) が終了している。3 回のテストにおいて、安定して成績上位にいる生徒 20 名、対して下位にいる生徒 13 名を抽出した。また、彼らが第 1 学年の後半に書いた英語による作文をデータとして得た。作文を書く際は辞書等の使用は認められず、課題はトピックに従い自分の考えを自由に述べる形式のものだった。作文に反映されていると想定する彼らの英語ライティング力を測るために、「文構造の複雑性」と「正確性」の 2 観点の指標を以下の通り設け、上位・下位各グループの平均値を求めた。

表. 英作文の分析指標

「文構造の複雑性」	「正確性」
・ T-unit の平均語数	・ 誤りがある T-unit の割合
・ 複数語から成る名詞句の割合	・ S, V, C, O など主要素が脱落している誤りの割合
・ 形容詞+HN から成る名詞句の割合	・ 語順の誤りの割合
・ HN+前置詞句から成る名詞句の割合	・ 名詞句内の修飾に関わる誤りの割合

3. 結果

上位グループの英作文の平均語数は 30.4 語、センテンスの平均語数は 6.1 語だった。一方で下位グループは平均語数 11.8 語、センテンスの平均語数は 4.3 語だった。このことから、両者ともに未だ英語学習の初級レベルにいることがわかるが、これらの点においても上位と下位各グループでは異なることがわかった。「文構造の複雑性」および「正確性」の指標において、両グループで特に大きく異なったものは、「形容詞+HN の名詞句の割合」(上位：22.4%、下位：5.3%)、「S, V, C, O の脱落エラーの割合」(上位：3.4%、下位：30.6%) だった。「HN+前置詞句から成る名詞句」は両グループともまったく出現していなかった。

4. 考察

得られた結果より、(1) 名詞句の把握ができる／できないグループそれぞれが書く作文は質的に異なること、(2) 後者が書く作文にはセンテンスの主要素を成す句が存在しない誤りが多いこと、(3) 上位グループであっても「認知はできても使用はできない」状態であることが示唆された。

引用文献

金谷憲・小林美音・告かおり・贄田悠・羽山恵. (2015). 『中学英語いつ卒業?』三省堂.

日本人英語学習者にとって苦手な文法項目の解明 —効果的で効率的な英語指導・学習を目指して—

山田敏幸（群馬大学）

キーワード：日本人英語学習者、文法項目習得（難易度）順序、自由英作文

1. 目的

本研究の目的は、日本の学校英語教育の限られた授業時間において、効果的で効率的な英語指導・学習を実現するために、日本人英語学習者にとって苦手な文法項目を解明し、重点的に指導・学習すべき項目を明らかにすることである。第一言語の文法形態素獲得順序 (Brown, 1973) を参考に、第二言語における「自然な習得順序」 (Dulay et al., 1982) が追究されており、日本人英語学習者の習得（難易度）順序に関しても、母語の日本語に存在しない項目の習得が困難であることが明らかになっている（横田・白畑, 2021 など）。しかしながら、実際の教育現場においてどの項目を重点的に指導・学習すべきかが未だ明らかになっていない。本研究は、大学生になってもなお誤りが多い文法項目は何かという研究課題を立て、小中高で重点的な指導・学習を要する項目を考察する。

2. 方法

日本人英語学習者の英語を観察するために自由英作文実験を行なった。参加者は 71 名の日本語話者の大学生で、習熟度は CEFR B1 レベル相当 (TOEIC 平均 340 点) の学習者群であった。材料として、1 年間を通して 25 個のトピックが自由英作文課題として与えられた。各トピックは、*What did you do during the summer vacation?* のように、比較的低い習熟度の学習者でも自分の意見を書けるものとした。手続きは自由英作文課題であり、参加者は 1 年間の教養英語の宿題として、1 トピック 150 語程度で、辞書を使わず、文法的誤りを気にせず書くように指示された。データ分析として、全ての参加者の文を収集し、統語形態誤りを数え上げ、文法項目別の誤り数を分析した。

3. 結果

合計 13643 文を観察し、2335 個の文法的誤りを収集し、35 種類の形態統語項目における誤りを同定した。誤り数の多いもの（誤り 100 個以上）は、冠詞の誤り 828 個、名詞句内数一致の誤り 352 個、前置詞の誤り 298 個、主語動詞一致の誤り 147 個であり、誤り数の少ないもの（誤り 100 個未満）は、語順の誤り 68 個、助動詞の誤り 38 個、進行形の誤り 12 個などであった。項目によって誤り数に大きな隔たりがあること、誤り数が多い項目と少ない項目に分かれていたことなどが判明した。

4. 考察

先行研究どおり、冠詞や一致など、母語の日本語に存在しない項目に誤りが多かった。また、横田・白畑 (2021) が習得が比較的容易であると考察している、助動詞、進行形、語順などは誤り数が少なかった。先行研究では検討されていない文法項目における誤り数も明らかになり、小中高において英語の指導を受け学習したとしても、誤り数の分布は文法項目別にばらつきがあることがわかった。これらの結果を踏まえて、日本人英語学習者にとって苦手な文法項目を考察する。また、教育現場において、指導を要する項目と、指導を要しない、つまり学習者自身で習得できる項目があるという教育的示唆を提示する。本研究のように、大学生かつ比較的低い習熟度の学習者を対象とすることで、小中高と学習してもなお苦手な文法項目を解明し、小中高で重点的に扱うべき項目を明らかにすることによって、学校英語教育の限られた授業時間における効果的で効率的な指導・学習の土台を形成することができる。

引用文献

Brown, R. (1973). *A first language: The early stage*. Harvard University Press.

Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. D. (1982). *Language two*. Oxford University Press.

横田秀樹・白畑知彦. (2021). 「大学生の英文法習得難易度順序の調査」『中部地区英語教育学会紀要』50, 251–258.

「時制」の習熟を目指したディクトグロスの実践 —Google Docs を活用した筆記ランゲージングの促進的役割—

高木哲也（筑波大学附属高等学校）

キーワード：時制，ディクトグロス，筆記ランゲージング

1. はじめに

筆記ランゲージングは「外国語学習者が疑問や問題に感じたことを書いて理解を深めるプロセス（石川・鈴木, 2022）」であり、第二言語学習において特に正確性の観点で効果が示唆されている（e.g. Suzuki, 2012）。しかし、国内の中高英語授業における実践報告はほとんどない。また、近年 ICT を活用した実証研究が報告され始めている（e.g. Kazemi et al., 2022）が、全て書記訂正フィードバックや翻訳活動における取り組みであり、ディクトグロスにおける実践報告はない。

本実践では、ディクトグロス後に ICT を使用した筆記ランゲージングを行った。「時制に関する習熟度」の変化を分析すると共に、筆記ランゲージングが「時制」の習熟を促す可能性を検証した。

2. 方法

令和4年度7月、高等学校2年生の英語表現Ⅱの授業内で、「時制」に焦点を当てたディクトグロスを行い、その後 Google Docs を使用した筆記ランゲージングを行う授業を3回実施した。生徒の「時制に関する習熟度」を測るため、産出型のテスト（36題）をプレ・ポスト、および2ヶ月後に遅延テストとして実施した。

分析対象となる生徒（ $N=59$ ）の正答数を基に「時制に関する習熟度」の変化を検証した。また、3回のテストにおいて伸長度の大きい生徒8名を対象に、Google Docs に記録されている筆記ランゲージング・エピソード（written languaging episode: 以降 WLE）を質的に分析して、「時制」の習熟との関連を考察した。

3. 結果と考察

プレテスト・ポストテスト・遅延テストそれぞれの正答数に差があるか一元配置分散分析を用いて検証した。反復測定の一元配置分散分析では、1%水準で有意差（ $F(2, 57) = 10.56, p < .01$ ）が見られた。そこで、さらに Bonferroni 法による多重比較を行ったところ、プレテストと遅延テストの間、およびポストテストと遅延テストの間に有意差（ $p \leq .01$ ）が見られた（効果量は両方とも $r=.25$ 以下）。また、特に伸長度の大きかった生徒の WLE を分析した結果、時制に関するコメントを比較的多く与え、受け取っていることが確認された。よって、3週に渡る「ディクトグロス+筆記ランゲージング」を通して、生徒の「時制に関する習熟度」は向上し、ある程度長期的に保持されたことが示唆された。

引用文献

- Kazemi, P., Pourdana, N., Khalili, G. F., & Nour, P. (2022). Microgenetic analysis of written languaging attributes on form-focused and content-focused e-collaborative writing tasks in Google Docs. *Education and Information Technologies*, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11039-y>
- Suzuki, W. (2012). Writing languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning*, 62, 1110–1133. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00720.x>
- 石川正子・鈴木渉.(2022). 「筆記ランゲージングを取り入れた教室実践の試み」『城西大学語学教育センター研究年報』第14巻, 1–11. https://doi.org/10.20566/18801919_14_1

専門職大学生の名詞句把握の状況とその推移

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：名詞句, Billy's Test, CEFR

1. 目的

ビジネス・ICT・グローバルコミュニケーションに特化した専門職大学（2020年開学）に入学した学生の英語力と授業の効果を客観的で実用的に把握するため、Billy's Test（金谷他，2015）による名詞句把握の状況に着目した。中学生への調査実績や高校生の名詞句把握の状況は、伊藤他（2022）に詳しいが、いずれも学習者の名詞句把握に課題を残したまま大学に入学している学生は一定数いるものと推察する。大学レベルの状況は、Tanaka（2022）により既に報告されているが、さらに大学生の名詞句把握の傾向を加えたい。

2. 方法

参加者は、2021年度と2022年度入学の1年生で、2021年度は196名、2022年度は165名であった。調査には、高校生用に既に開発された Advanced Billy's Test (<https://www.billysnp.org>) を基本に be 動詞の挿入（ダミー含む）と日本語訳のテストを作成し、2021年度は前期と後期に、2022年度は前期に行った。取り扱う文法事項は、This...・Which...・前置詞句・to 不定詞・現在分詞・過去分詞・接触節・関係代名詞 that 主格・同目的格である。名詞句は、ダミー問題を除き、文の主語位置に置かれ、be 動詞の挿入位置と完成された文の意味解釈の状況を分析し、両年度の傾向と単年度における把握の推移を見出した。また、名詞句把握と CEFR レベルとの関連性を見るために、両年度初めに実施したオンラインレベルチェックテスト (<https://www.efset.org/ja>) の結果を用いた。

3. 結果

両年度前期の平均正解率（be 動詞挿入のみ）は6割程度で、全問正解者は全体の1割程度であった。文法事項別に見ると、to 不定詞（The place to visit today is very famous.）の7割が最高で、関係代名詞目的格（The shirt that I often wear is my favorite.）の4割が最低だった。文の意味解釈においては、be 動詞の挿入位置は正確でも、名詞句を意味のかたまりとしてとらえて解釈していない傾向が一定数見られた。2021年度後期では、平均正解率は7割程度まで上昇した、 $t(120) = -2.12, p < .05$ 。また、名詞句把握と CEFR レベルとの関連性では、Billy's Test のスコア帯別人数とレベルチェックテストのレベル別人数とのクロス集計から、高いスコア帯（8点～10点満点）の学生は、B1・B2 に多くおり、低いスコア帯（0～3点）の学生の多くは、A1 に留まっていた、 $\chi^2(6, N = 180) = 37.05, p < .01$ 。

4. 考察

大学入学時に特に A1・A2 レベルの学生は、名詞句把握が十分ではないが、授業を通じてその伸びを期待できることがわかった。大学レベルでも名詞句把握を促すことは、基礎的な英語学習の促進につながるひとつの手がかりになり得ることがわかり、名詞句を意味のかたまりとして把握することにより、実際の運用段階でそれを操作することを可能にすると考えることができた。

引用文献

- Tanaka, H. (2022). Developmental process of Japanese learners' ability to comprehend English noun phrase structures: A cross-sectional study. *KATE Journal*, 36, 113–126.
- 伊藤泰子・加藤嘉津枝・臼倉美里・砂田緑・富永美佳・高木哲也. (2022). 「高校生ライティングの縦断的研究：名詞句把握能力と使用する力の関係性」『関東甲信越英語教育学会誌』 36, 57–70.
- 金谷憲・小林美音・告かおり・贅田悠・羽山恵. (2015). 『中学英語いつ卒業？中学生の主語把握プロセス』三省堂.

コミュニケーションで使える中学英文法の指導 ーコミュニケーションコンテキストを用いた統合的 SLA アプローチー

江畑功樹 (横浜国立大学大学院生)

キーワード : 5 ラウンドシステム, Story Listening, フォーカス・オン・フォーム

1. 目的

本研究では Input と Output を通して Intake を目指す 5 ラウンドシステム (金谷, 2017)、Story の読み聞かせを通して Optimal Input を目指す Story Listening (Mason, 2014)、そしてタスク活動をゴールとして文法知識の習得を目指す「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ (高島, 2011) を組み合わせた授業デザインを、SLA 理論に基づいた統合的アプローチとし、この統合的アプローチが文法知識の習得とコミュニケーション場面に応じた文法知識の活用能力へ与える影響を明らかにする。

2. 方法

公立中学校の 2 年生 2 クラス (41 名) を対象とし、20 名の統制群クラスでは従来通りの単元授業を、21 名の実験群クラスでは本研究の統合的アプローチを用いた単元授業を実践した。単元範囲で扱われていた文法事項は未来表現 (will と be going to)、接続詞 if であった。授業実践の前に Pre 文法テストを、後に Post 文法テストと Writing 課題を行った。出題問題はすべて文脈を伴っており、目標文法事項とした will と be going to それぞれの文法知識の理解とともにそれらが使用される文脈の理解も求められるようデザインした。その結果を ANOVA と *t* 検定を用いて分析した。

3. 結果

Pre-Post 文法テストの分析結果より、統制群と実験群ともに be going to の正答率は伸びたが、will については実験群のみが有意に伸びていた (pre-post*group, $F(1, 39) = 8.023, p = .007$, 実験群の pre-post, $t(20) = 2.086, p = .000$)。ただし、平均正答率は Post でも 50%程度にとどまった。Writing 課題は、実験群が統制群よりも問題の文脈に沿った適切な文法知識を選択することができていた ($t(39) = 2.023, p = .026$)。

4. 考察

分析結果より、統合的アプローチを通して will、be going to 両方の文法知識の習得と文脈に応じて適切に文法知識を活用する能力の育成が促進された。したがって、従来の英語教育に比べて、本研究で行った統合的アプローチは文法知識の習得とコミュニケーション場面に応じて適切な文法知識を判断、活用する能力の育成に効果があると考えられる。しかし、文法知識の定着には課題も残るため、今後は複数単元を跨ぐ統合的アプローチを通して知識の自動化を目指したい。

引用文献

- Mason, B. (2014). Self-selected pleasure reading and story listening for foreign language classrooms. *Shitennoji University Bulletin*, 57, 247–256.
- 金谷憲. (監修). (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.
- 高島英幸. (編著). (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』大修館書店.

探究的な学びで見取る「主体的に学びに向かう力」 —データ駆動型学習 (DDL) を通して—

山崎達也 (千葉大学教育学部附属中学校)・西垣知佳子 (千葉大学)

キーワード：探究的な学び, 主体的に学習に取り組む態度, データ駆動型学習 (DDL)

1. 研究背景と研究目的

変化の激しい現代の社会状況にあって、英語教育では単語・表現の暗記に留まらず、英語学習の過程で自己調整を図りながら、自ら課題を見つけ、探究していく力の養成が必要である。発表者らは、これまでも探究的な学びを推進するために「データ駆動型学習 (data-driven learning: DDL)」を実践してきた。DDL では、生徒が学習ターゲットを含むたくさんの英文データ (コーパス) に触れ、語彙・文法の規則性に自分の力で気づき、言語化するという手法で、言語知識、言葉への探究心と探究力を育てる。これまでの実践で、DDL が学習事項の定着に効果があること、協働学習が理解を深めること等を報告してきた。しかしこれらは点数に現れる形で授業効果を検証したり、生徒が正しく理解した言葉への気づきに着目したりするものであった。そこで本研究は、DDL 授業を実施し、探究的な学びが引き出す「主体的に学習に取り組む態度」、また、生徒の「気づき」のうち言語規則の捉え方の違い、知識の理解におけるつまづき等に注目して調査することを目的とした。

2. 研究方法

参加者は国立大学附属中学校 2 年生 75 名であった。授業は、ふだん行っている意味重視の授業に、ウェブ上で自由に使える中高生用の DDL サイト (<https://h.ddl-study.org/>; Nishigaki et al., 2022) を利用して探究的な学びを組み入れた。学習項目は教科書の単元に沿って、比較級、最上級、as... as... であった。配当時間 8 時間のうちの 3 時間に 20 分ずつの DDL 活動を行った。教師が適宜足場がけをし、生徒は個別学習による気づき、グループ活動による気づきの共有、クラスでの情報共有をした。授業は DDL のタイミングで、「導入⇒DDL による探究⇒練習⇒産出」と「導入⇒練習⇒産出⇒DDL による探究」のパターンがあった。データ収集は、DDL 活動中に生徒が「DDL 発見ワークシート」に記入した「気づき」のメモと、授業の最後に記入した「ふり返しシート」を収集し、それらを教育基礎データとしてエクセルシートに入力した。そして『「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』や DDL 学習の目的等を勘案し、「主体的に学習に取り組む態度」を見取るため、「学習状況の把握」「自らの学習の調整」「粘り強さ」「既存の知識の修正」「新たな問いの生成」等の記述を抽出し、併せて「知識・技能」「思考力、判断力、表現力」についても分析した。

3. 結果と考察

「ふり返しシート」から、DDL 活動のタイミングに関わらず、概ね同じように「主体的に学習に取り組む態度」は引き出された。生徒の記述には例えば、比較級の学習後に「最上級を表す時は、日本語だと、「一番〜」とつけば伝わるのに、英語にすると、色々なルールが存在するので、一つ一つ気をつけなければいけないなと思いました」と学習を調整する様子や「今回の場合、比較の対照が 2 つだったが、3 つや 4 つのときはどんなふうに文を作るのか。」と、自ら問いをたてる様子が見られた。授業や単元で目指すゴールは同じであったが、探究的な学びにおいては、そこにたどり着くまでの発見・気づきやその変容の様子、学習に取り組む態度は多様であった。

謝辞

本研究は、JSPS 科学研究費 基盤研究 (B) 20H01277 の支援を得て実施されました。

引用文献

Nishigaki, C., Akasegawa, S., & Oghigian, K. (2022). Development of an online DDL tool for secondary school learners. *Bulletin of the Faculty of Education, Chiba University*, 70, 289–297.

私立中高における内容言語統合型学習[CLIL]の実践と その効果についての報告

白井 龍馬（清泉女学院中学校高等学校・上智大学）

キーワード：CLIL, モチベーション, カリキュラムマネジメント

1. 目的

CLIL (Content and Language Integrated Learning: 内容言語統合型学習) とは、内容学習と言語学習の両方を学習の焦点とし、それを可能にする言語上のサポートが用いられる教育上のアプローチである (Coyle et al., 2010)。中等教育の領域では CLIL のフレームワークと新学習指導要領との親和性 (池田, 2021, p. 4) などが要因となり、CLIL は近年ますます注目を集めている。しかし、国内中等教育の領域において CLIL 実践が及ぼす教育効果については研究が不足している。発表者は自身の6年間にわたる CLIL 実践とその成果を振り返ることにより、上記の点について明らかにするために発表を行う。

2. 方法

発表者は前任校において、CLIL を中心とした6カ年のカリキュラムを作成し指導にあたった。指導内容は多岐にわたり、探求学習を英語で行う soft CLIL から、社会や聖書を英語で学ぶ hard CLIL を実践してきた。この成果を英語運用能力伸長の観点から観察するため、英語外部試験の合格率の推移を記録した。

また発表者は現任校において、検定教科書を使った soft CLIL を実践中である。この CLIL 実践は、既存のカリキュラムの合間を縫って実施されている。授業の一部であっても CLIL 実践を行うことが、生徒の学習モチベーションにどのような影響を与えるのか、Gardner (1985) の質問項目を使用し研究中である。今回は3ヶ月の CLIL 実践により起きた変化を説明する。

3. 結果

前任校において、CLIL を中心としたカリキュラムの実施前後を比較すると、高校3年次における英検2級の合格率が20%近く上昇していた。また、現任校における CLIL 実践前後における学習モチベーションの変化を統計的に分析すると、内発的動機づけの程度が高まっていると考えられる調査結果が得られた。

4. 考察

上記の通り国内中等教育の領域でも、CLIL 実践が様々な学習項目を生む可能性が示唆された。しかし、これらは私立中高一貫校で行われた実践であり、この結果を一般化して考えすぎるのが必ずしも妥当であるとは言えない。今後より多くの教育現場において、CLIL の実践報告を行う必要があるだろう。

引用文献

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- 池田真 (2021). 「新学習指導要領と CLIL — Soft CLIL の意義と貢献—」『J-CLIL Newsletter』第6巻, 4-5. 東京: 日本 CLIL 教育学会. <https://www.j-clil.com/newsletter>

大学入学共通テストおよび資格・検定試験の特徴比較 —リーディングに焦点をあてて—

山田裕也（長野県飯田市立高陵中学校）・佐藤 選（東京学芸大学）

キーワード：大学入学共通テスト，資格・検定試験，リーディング

1. 目的

従来実施されてきた大学入試センター試験（以下、センター試験）に変わり、2020年度から大学入学共通テスト（以下、共通テスト）が実施されている。大学入試改革をはじめとする英語教育の変化に伴い、資格・検定試験は依然として多くの人から注目されている。しかし、それらの試験が有している特徴は、リーディングテストにおける項目難易度に影響を与えるとされる要因である文章要因、質問要因、選択肢要因 (Davey, 1988; Freedle & Kostine, 1993) に基づいて包括的には研究されていない。そこで、高等学校を中心とするリーディングの学習および指導に関する示唆を得るために、各試験は文章要因・質問要因・選択肢要因の観点でどのような特徴を有しているのかといった研究課題が設定された。

2. 方法

分析対象の試験は、共通テストとセンター試験、CEFR A2 から B1 を測定するとされる資格・検定試験（英検準2級および2級、GTEC Advanced、ケンブリッジ英検 (KET)、TOEIC、TOEFL iBT、IELTS Academic、TEAP）とした。これらの試験におけるリーディングセクションの文章および設問、選択肢を、佐藤・山田（2020）や佐藤・山田（2021）、Yamada (2020) に基づく以下の観点をを用いてクラスター分析を行った。

要因	変数
文章要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ CEFR-J Wordlist ・ リーダビリティ ・ Word Concreteness ・ Narrativity ・ Syntactic Simplicity ・ Reference Cohesion ・ Deep Cohesion ・ 後置修飾の割合 ・ ディスコースマーカー頻度 ・ 照応表現頻度
質問要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ 下位処理質問の割合 ・ 正答に関わるディスコースマーカーの頻度 ・ 正答に関わる照応表現の頻度
選択肢要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ 選択肢の語数 ・ 正答選択肢と本文の語彙重複度 ・ 錯乱肢と本文の語彙重複度

3. 結果および考察

各試験は5つのグループに分類された。この結果から、高校生が受験する試験により、求められるリーディング能力が異なっており、より有効な指導・学習内容が異なる可能性が示唆される。

引用文献

Davey, B. (1988). Factors affecting the difficulty of reading comprehension items for successful and unsuccessful readers. *The Journal of Experimental Education*, 56(2), 67–76.

Freedle, R., & Kostin, I. (1993). The prediction of TOEFL reading item difficulty: Implications for construct validity. *Language Testing*, 10(2), 133–170.

Yamada, Y. (2020). *Comparison of the difficulty of new university entrance examinations: Focusing on cohesion and noun phrase structures* [Unpublished master thesis]. the Graduate School of Education Tokyo Gakugei University.

佐藤選・山田裕也（2020）. 「新大学入試におけるリーディング文章の難易度比較」『中部地区英語教育学会紀要』第49巻, 149–156.

佐藤選・山田裕也（2021）. 「新大学入試・民間試験の難易度比較—リーディングセクションの設問に焦点を当てて—」『関東甲信越英語教育学会誌』第35巻, 57–70.

「論理・表現」におけるディスコースマーカの扱いと指導に関する検討

佐藤 選（東京学芸大学）

キーワード：ディスコースマーカ、論理・表現、教科書分析

1. 目的

令和4年度より高校英語科目「英語表現」が「論理・表現」と名称を変え、論理的に内容を伝えることに関する指導がより一層重視され、文部科学省（2018a）にはディスコースマーカ（以下、DM）の取り扱いも部分的に記述されている。しかしながら、学習指導要領の求める「論理」の指導に関する具体的な内容の共通認識は十分とは言えず、それに伴い、DMを授業内でどのように扱うべきかという指針も確立していない。本研究は、教科書における論理の指導とDMの扱いの関係性を調査し、「論理・表現」における論理の指導の現状を考察した上で、今後の指導の在り方を検討することを目的とするものである。

2. 方法

令和4年度より使用されている「論理・表現 I」の教科書18種を調査対象とし、(1)扱われるDMの種類、(2)DMの提示箇所、(3)DMと関連性の高い接続詞・前置詞の用法に関わる単元位置・説明・演習問題の傾向、を調査した。また、学習指導要領の定義する「論理・表現」の「論理」についての明確化を目的とし、国語科目「論理国語」と英語科目「論理・表現」の学習指導要領解説の記述を比較し、結果を踏まえて上記教科書分析の考察を行った。

3. 結果

18種中13種の教科書におけるパラグラフの構成例を提示するページで、また14種の教科書におけるプレゼンテーションの構成例を提示するページで、DMや関連表現を提示していた。提示されるDMは、first/secondなどの「列挙」、for exampleなどの「具体例」、becauseなどの「理由」、in conclusionなどの「結論」を表すものが多い傾向が認められた。一方で、DMをまとめて提示するページを擁する教科書は10種あり、パラグラフライティングやプレゼンテーションで有用な表現を提示する箇所よりも幅広い表現が提示される傾向が認められた。また、9種の教科書で接続詞の単元が設定されており、いずれも教科書の後半に位置していた。前置詞の単元を設定している教科書は0であった。

4. 考察

本結果から、DMの提示位置と接続詞の単元位置の関連性が薄く、それぞれを別個に学習するような配列となっていることが示唆される。また、段落や文章の効果的な構造の理解を目指す「論理国語」（文部科学省、2018b）よりも、「論理・表現」では序論・本論・結論といった特定の型に基づく指導の傾向が強く、教科書においてもfirst/secondやin conclusionといった典型的な型で使用されるDMの提示が多い傾向が認められた。これらの傾向から、網羅的なDMの提示が実際のライティング・スピーキング活動で活用しにくい可能性や、特定の型に当てはめる指導が内容の論理性や相手への伝わりやすさに繋がりにくい可能性が、指導の検討事項として挙げられる。

引用文献

- 文部科学省（2018a）.『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』
文部科学省（2018b）.『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説国語編』

Using Picture Storybooks in Elementary EFL Classrooms: University Students' Views in a Teacher-Training Course

Kazunari SHIMADA (Ashikaga University)

Keywords: picture storybook, digital picture materials, teacher-training course

1. Background and Purpose of the Study

In recent years, the digitization of teaching materials has increased, and the number of digital picture storybooks for elementary school English classes has grown. Some studies (e.g., Kao et al., 2016) have found that such electronic teaching materials could have a positive effect on the students' reading motivation and story comprehension. In contrast, many printed picture storybooks have been used in elementary English as a foreign language (EFL) classrooms. Therefore, this study investigated Japanese university students' views regarding the use of digital and printed picture storybooks in a classroom during a teacher-training course in the context of the demand for the use of both types of materials.

2. Method

A total of 29 undergraduate students who were enrolled in a two-semester English teacher-training course were requested to teach English using both a digital picture material, *In the Autumn Forest* (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2016), and printed picture storybooks, which were retold at a 100 headword level in a five-week training program. Post the sessions, they were asked to complete a questionnaire survey, including 11 five-point Likert scale items, that was designed to assess their views regarding the reading aloud of English picture storybooks and use of English digital picture materials in teaching elementary school students. Data were analysed both quantitatively and qualitatively.

3. Results

Results revealed that although most students preferred to use both digital materials and paper-based ones, a few of them found it difficult to understand their classmates' storytelling because of their use of unfamiliar words and phrases in the printed storybooks. However, the students who preferred to use the printed picture storybooks identified several possibilities for improving their listeners' comprehension by using various gestures and changing their voice inflections. In contrast, many students found it effortless to use the digital picture storybooks as they included audio and simple expressions.

4. Discussion and Implications

The study findings suggest that picture storybooks should be chosen with consideration for the level of vocabulary difficulty and that a well-balanced use of both types of materials could aid teachers to conduct picture storytelling activities in their elementary EFL classrooms.

References

- Kao, G. Y.-M., Tsai, C.-C., Liu, C.-Y., & Yang, C.-H. (2016). The effects of high/low interactive electronic storybooks on elementary school students' reading motivation, story comprehension and chromatics concepts. *Computers & Education, 100*, 56–70.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2016). *Hi, friends! Story Books* [Computer software]. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.

外国語学習者の語彙学習上の課題とその要因 —多岐選択肢型語彙テストにおける誤り分析を通して—

二川敬伍（神奈川県立横浜平沼高等学校）

キーワード：語彙，誤り分析，語彙スキーマ

1. 研究の背景と目的

メンタルレキシコン（心内辞書）には、語の形態・音韻・意味・統語などの情報が蓄えられており、個々の語の意味や音韻等の情報はそれぞれ関連のあるネットワーク上に配置されるとされる（門田, 2003）。また、Kasahara (2010) や佐藤 (2012) は、意味的、あるいはパラグマティックな関連性のある単語とともに新出語を学ぶと、習得が容易になると述べた。一方で、今井 (1993; 2020) は、外国語学習者の記憶の中では、語彙の意味ネットワークが構造化されていないことや、外国語理解や産出に母語のスキーマを無意識に当てはめてしまうことにより、学習に困難が生じることを指摘している。そこで本研究では、学習者が心内辞書ネットワーク上にある情報を取り出す際の「誤り」に着目した。今回は、学習者の単語認知上の誤りが、どのような要因によって生じることが多いのかを検証・考察することを目的としている。

2. 方法

対象は、日本人英語学習者の高校生 198 名である。日本語の訳文を見て、英文中の空所に入る選択肢を選ぶ形式で、多岐選択肢型語彙テストを複数回実施した。選択肢には、形態的・音韻的類似性を持つ語彙、意味的類似性を持つ語彙、統語的類似性を持つ語彙、相互に関連が薄い語彙などがランダムに含まれ、それらが錯乱肢として使用された。誤答率が高かった設問について、各選択肢が持つ語彙的特徴をもとに分析し、学習者の語彙学習上の課題と要因を明らかにすることとした。

3. 結果

誤答率上位の各設問を分析した結果、動詞の峻別に関する誤答が最も多く (34%)、次いでコロケーションや定型表現の設問 (24%)、続いて句動詞に関する設問 (12%) であった。これらはほとんどが語彙スキーマの知識を必要とするものであり、今井 (1993) の論を支持する結果となった。

4. 考察

使用した単語帳の語彙は、多義語や類義語を効率的に学習させるため、機能や意味でカテゴリー分けされて掲載されていた。しかし、例えば「～を渡す」という訳語が付された *pass* と *give* については、両者の語彙スキーマ（意味範囲）の違いにまでは言及がなかった。訳語のみを頼りにし、それぞれの語彙が持つスキーマへの理解が曖昧なまま学習すると、致命的な意味の混同が生じる可能性が示唆された。

引用文献

- Kasahara, K. (2010). Are two words better than one for intentional vocabulary learning? *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 21, 91–100. https://doi.org/10.20581/arele.21.0_91
- 今井むつみ. (1993). 「外国語学習者の語彙学習における問題点 言葉の意味表象の見地から」 *教育心理学研究*, 41(3), 243–253. https://doi.org/10.5926/jjep1953.41.3_243
- 今井むつみ (2020). 『英語独習法』岩波書店.
- 門田修平. (編著). (2003). 『英語のメンタルレキシコン 語彙の獲得・処理・学習』松柏社.
- 佐藤彩香 (2014). 「母語の語彙ネットワークが日本人 EFL 初学者の語彙習得に与える影響」 *小学校英語教育学会誌*, 14(01), 100–114. https://doi.org/10.20597/jesjournal.14.01_100

視覚情報は学生の語彙習得の手助けになるのか

小西瑛子（常磐大学）

キーワード：語彙学習，イラスト，定着

1. 目的

「学習するすべての単語にイラストや写真が欲しい」という要望が頻繁に寄せられる。ただ、現実的には難しい。そもそも、本当にイラストや写真に学習の効果はあるのだろうか。先行研究において、イラストが文章理解を促進することがあるのはわかっているが（Levie & Lentz, 1982; 久保寺他, 2008）、一方で、イラストを用いて県の名称の記憶促進を行った研究では、促進されず、むしろ場合によっては阻害される、という結果が出ている（向居, 2020）。では、そこで、本研究では「イラスト付き資料が語彙の定着に効果があるのか」を、実験的に検証することにした。

2. 方法

対象は大学の基礎的英語科目を受講する、英語が不得意な2クラス分の学生69人。イラストを配布するクラスをAクラス（38人）、配布しないクラスをBクラス（31人）とし、実施した。レベルはほぼ同一で、使用教科書、授業数も同一である。対象語は、教科書でターゲット語になっている名詞20語である。まず、Aクラスにはイラスト付きの資料を配り、Bクラスにはイラストのない資料を配り、活動後にその意味をマッチングさせる10分間のテストを行った。

3. 結果

検証を行った結果、Aクラスの平均正答率は70.92% ($SD = 21.78, n = 31$)、Bクラスの平均正答率は71.81% ($SD = 20.91, n = 38$)となった。等分散を仮定した2標本による t 検定を行った結果、両方に有意差は見受けられなかった。統計上、イラストを用いた資料は語彙習得の手助けにはならなかったといえる。ただ、Aクラスの間違いが同じカテゴリや類似したダミーに集中する傾向があったのに対し、Bクラスの方は間違いが分散する傾向があった。

4. 考察

統計上有意な効果は表れなかったが、イラスト付き資料を配布したAクラスの学生からは非常に好評だった。周村（2009）では、性別や立場によって感じ方が異なるものの、特に初学者は適切なイラストがあり、重要度が視覚的にわかる教科書に対して好感を持っている傾向があると述べていることから、モチベーションの観点からも、イラスト情報を無視することはできないと考える。

引用文献

- Levie, W. H. & Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 195–232. <https://doi.org/10.1007/BF02765184>
- 久保寺佳奈・山本博樹・岸学 (2008). 児童における手順文から学習に及ぼすイラストの効果. *東京学芸大学紀要 総合教育科学系*, 59, 135–144. http://webcatplus-equal.nii.ac.jp/libportal/DocDetail?txt_docid=NCID%3AAA12117441
- 周村諭里. (2009). 大学の教科書のイラスト利用の効果に関する研究. *尚美学園大学総合政策研究紀要*, 18, 117–132. Retrieved from: https://shobi-u.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=115&file_id=21&file_no=1
- 向居暁. (2020). 都道府県の形をイラスト化しても、イラストを面白おかしくしても、都道府県の名称は覚えられない. *日本教育工学会論文誌*, 44, 41–44. <https://doi.org/10.15077/jjet.S44020>

文の組み立て・あいまい性に着目した授業実践の効果検証

—児童のメタ言語能力向上を目指して—

五十嵐美加（こども教育宝仙大学）

キーワード：メタ言語能力、動機づけ、信念

1. 目的

本研究の目的は、母語のメタ言語能力 (metalinguistic ability) を育成する実践的方法を明らかにし、その効果を検証することである。なお、「メタ言語能力」とは言語そのものの構造や機能について意識をめぐらせることができる能力のことである。メタ言語能力が外国語習熟度に正の影響を与えるということは先行研究で明らかになっているが (e.g., Lasagabaster, 2001)、学校現場におけるメタ言語能力育成の具体的な方法やその効果に関する知見はまだ少ない。そこで、本研究では「学習動機づけ」と「学習に対する信念」という、学習過程に大きく関与すると考えられる変数を含めて、メタ言語能力育成を目的とした授業の効果を検証する。

2. 方法

小学校 6 年生 66 名を対象に、メタ言語能力育成を目的とした授業を実施し、その効果を検証した。授業者は調査協力校の英語・国語担当の教員であった。介入授業は主に語順・文の構造・あいまい性を扱う内容で 5 回×45 分で実施された。なお、基本的に日本語表現を対象に解説され、必要に応じて英語を含む外国語の表現を取り上げる形で進められた。調査協力児は事前・事後にメタ言語能力テスト、および、言語学習に関する質問紙（動機づけ・信念）に回答した。なお、調査協力校の都合により、事前の質問紙調査については全調査協力児の約半数の回答しか得られなかった。

3. 結果

事前・事後の比較の結果、信念については有意な変化は見られなかったものの ($\alpha = .05$)、メタ言語能力テストについては有意なスコアの上昇が見られた (文分節課題: $t(59) = -5.827, p < .001, d = .67$; あいまい性判断課題: $t(59) = -7.436, p < .001, d = .98$)。一方、動機づけ関連変数のうち、言語学習に対する自己効力感については有意なスコアの低下が確認された (国語学習に対する自己効力感: $t(31) = -2.058, p = .048, d = .25$; 英語学習に対する自己効力感: $t(31) = -2.806, p = .009, d = .28$)。

4. 考察

メタ言語能力テストスコアの上昇がみられたことから、今回の授業は児童のメタ言語能力向上に寄与するという示唆が得られた。一方、自己効力感には負の影響を与えるということが示唆された。今回の介入授業では「ことばの奥深さ」を知るという狙いもあったため、それまでの授業内容よりも難易度が高い課題に取り組むことになり、結果的に児童たちが国語や英語に対して「難しい」という印象を抱いてしまった可能性がある。今後は、難易度を調整することにより、動機づけや信念に対しても正の影響を期待できる授業内容を検討していく必要がある。

引用文献

Lasagabaster, D. (2001) The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(5), 310–332. <https://doi.org/10.1080/13670050108667735>

小学校学習指導要領全面実施後の児童の英語力及び意識の変容

酒井英樹（信州大学）・福本優美子・森下みゆき・加藤由美子（ベネッセ教育総合研究所）

キーワード：小学校外国語，英語力，意識

1. 目的

2017年に小学校学習指導要領が告示された。2年間の移行期間中（2018年度・2019年度）、第3学年と第4学年においては最低15単位時間の実施、第5学年と第6学年においては新たに年間15単位時間を加え50単位時間を確保し、外国語教育を実施することが求められた。2020年度より、新しい教育課程のもと、中学年では年間35単位時間の外国語活動が、高学年では年間70単位時間の外国語科が実施されている。本研究は、移行期（年間50単位時間）の小学6年生（2019年度のプレ調査）と全面実施後（年間70単位時間）の小学6年生（2021年度のポスト調査）を比較することにより、児童の英語力及び意識がどのように変容したのかを報告するものである。

2. 方法

基本的に移行期間中の実施時数50単位時間の公立小学校へ協力依頼を行った。有意抽出であったが、地域のばらつきを考慮した（9都道府県、12市町村）。プレ調査とポスト調査の両方に参加している61校（プレ4,077名、ポスト3,770名）を分析対象とした。調査はスコア型4技能テストであるGTEC Junior 2を実施した。このテストはスコア（4技能各120点、計480点）に加えてグレード1から4で測定される。さらに、本分析では、このテストと同時に行われたアンケートの回答も分析した。アンケートは8問から構成される（理解度、楽しい、好き嫌い、授業でもっとやってみよう、授業を通して思うようになったこと、校外学習、校外学習の期間、つけたい英語力）。

3. 結果

主な結果は以下の通りである。英語力に関しては、プレ調査のトータルスコアは349.2点（ $SD=72.9$ 、グレード3）であったものが、ポスト調査では385.6点（ $SD=76.0$ 、グレード4）に上がった。聞く力のグレードは、4のままであり、変化しなかった。読む力、話す力、書く力は、グレード3から4へと高くなった。トータルスコアに関して、マルチレベル分析を行った結果、年度の係数は統計的に有意であり、ポスト調査の小学6年生の方がプレ調査の小学6年生よりも得点が高かった（ $\delta = 35.487, SE = 1.629$ ）。

児童の意識に関しては、「英語の授業や活動の内容をどのくらい理解していますか？」という回答（5件法）に対して χ^2 検定を行ったところ統計的に有意な差が見られ、ポスト調査の方が「ほとんどわかっている」や「だいたいわかっている」という回答が多くなった。一方、「英語の授業や活動の時間は楽しいですか？」と「あなたは英語が好きですか？」という回答（4件法）に関しては統計的な変化は見られなかった。

4. 考察

新たな教育課程における学びにおいて、小学6年生の英語力の伸長が見られた。移行期間において聞く力のグレードは他の技能のグレードよりも高く、全面実施後もその力は維持された。また、読む力、話す力、書く力は、全面実施後、グレードを上げており、総合的な力の育成が図られていることが示された。意識に関しては、授業の理解度が高まったことがわかった。学年が上がったり校種が変わったりすると英語嫌が増えるという先行研究結果から、小学校の外国語の教科化によって英語嫌が増えるかもしれないという予想したが、英語嫌は増加していないことが示された。

隠れた反復練習

山本昭夫（学習院高等科）

キーワード：Covert Repetition, 英語多読, オクラホマミキサ風ペアワーク

1. 目的

本研究は、外国語を獲得する上で「見える」反復練習では十分ではないことを論証し、隠れた反復練習の実証研究に向けての方法論を提案する。

2. 方法

まず、「見えない」隠れた反復練習の種類を紹介する。次に実践と研究における「見える」反復練習と「見えない」隠れた反復練習を比較して、隠れた反復練習がより重要であることを論証する。外国語獲得と反復の関係の説明のために、知識の種類についても整理する。最後に実証研究に向けて、隠れた反復練習を可視化もしくは数値化する試案を紹介する。

3. 結果

「見える」反復練習の中で有名な学習法は、國弘 (1999) の只管朗読だが、日野 (1987) の成功例はあるものの、万民がなかなか真似のできることはない。一方「見える」反復練習は、反復自体が目的化してしまう。

隠れた反復は、指導の工夫によって反復練習であることに気づかない場合と、そもそも反復の認識がない場合がある。前者は授業名人の指導の中に見られる。後者は英語多読や相手が替わるペアワークがその一例である (山本, 2007, 2009, 2022)。学習活動の目的が反復ではなく、物語の筋を追い、あるいはペアワークのタスクに夢中になる。「夢中になっていたらいつのまにかたくさん読んでいた・練習していた」という Flow 体験に近い (Yamamoto, 2012, 2020)。また、暗誦も隠れた反復をもたらす。反復を数えることよりも覚えることに必死になる。

反復の実証研究では、Bygate (2018) を筆頭に、多くの場合「見える」反復を研究対象にしている (山本, 2022)。「見えない」反復の可視化の研究が待たれる。

4. 考察

「見えない」反復を可視化するには、授業名人の指導ビデオの中で観察できる学習者の「反復」を数える方法や英語多読における文字情報を意味情報に置き換える回数を数値化する案や暗誦と反復練習の比較実験案などを提示する。

引用文献

- Bygate, M. (2018). *Learning Language Through Task Repetition (Task-Based Language Teaching: Issues, Research and Practice (TBLT))*. John Benjamins Publishing Company.
- Yamamoto, A. (2012). From input to intelligence stamina. *学習院高等科紀要*, 10, 1-27.
- Yamamoto, A. (2020). Covert repetition. *学習院高等科紀要*, 18, 1-13.
- 國弘正雄. (1999). 『國弘流英語の話しかた』, たちばな出版.
- 日野信行. (1987). 『トータルで 650 点 私の英語修業』, 南雲堂深山社.
- 山本昭夫. (2007). 外国語学習における反復練習と多読再考: アフォーダンス理論と熟達化研究が示唆するもの. *人文*, 5, 81-100.
- 山本昭夫. (2009). アフォーダンスと外国語学習 ~ 変化し続ける場と言語使用の関係 ~. *信学技報*, 109(297), 13-18.
- 山本昭夫. (2022). 「分人」とアフォーダンスのペアワークーオクラホマミキサ風ペアワークがつくる無自覚的反復練習一, *信学技報*, 122(103), 13-18.

Engagement in Language Learning: How Did Junior High School Students Cognitively Engage in Their Summer Workbooks?

Akiko Okunuki (Graduate School, Meiji University)

Keywords: Cognitive engagement, out-of-school learning, workbook

1. Purpose

Student engagement is gaining attention in foreign language instruction and research. In junior high schools, students are given workbooks as summer vacation homework to review what they have learned in the first semester, but some students do not master the content, although they complete their assignment (i.e., they are behaviorally engaged in their assignment). Greene (2015) described cognitive engagement in the task as shallow engagement (memorizing) and deep engagement (connecting existing knowledge with new knowledge, and organizing the entire learning content), and noted successful students made great use of both types of cognitive engagement. This study examined tendencies of students' cognitive engagement in their summer workbooks, in addition to their behavioral engagement which was defined as the completion of assignments.

2. Method

The participants were 1st- and 2nd-year students ($n = 90$) at a public junior high school in September 2022. The cognitive engagement was measured using Pintrich et al.'s (1993) MSLQ rehearsal, elaboration, and organization strategy subscales. The behavioral engagement was calculated based on the teachers' evaluation of the workbook, and the students' writings on workbooks (answering questions and writing the correct answers in the wrong section). Questions about English learning in summer vacation besides the summer workbooks were additionally asked. Correlation analyses were used to examine the relationship between student engagement in the workbook and scores on the confirmatory test based on the workbooks. A cluster analysis was used to group the students to determine the type of cognitive engagement propensity of the students.

3. Results

The analysis showed a high correlation between rehearsal (memorization) and organization strategies ($r = .73$). Weak correlations were found between behavioral engagement, organization strategies and test scores ($r = .27, .35$, in that order), and moderate correlations between rehearsal, elaboration strategies and test scores ($r = .51, .55$). A cluster analysis characterized students as the following types: 1. high engagement, 2. high cognitive & low behavioral engagement, 3. high behavioral & low cognitive engagement, and 4. low engagement.

4. Discussion

The results of this study were in line with Greene's (2015) finding that students type 1 and 2 above, who had higher levels of shallow and deep engagement, tended to have higher test scores. Meanwhile, some students demonstrated superficial procedural engagement (Nystrand & Gamoran, 1991) as in type 3, and some students had difficulties in completing the assignments as in type 4. The results indicated it may be necessary to focus on the characteristics of students like types 3 and 4 to teach them how to cognitively engage in self-directed learning.

References

- Greene, A. B. (2015). Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 years of research. *Educational Psychologist*, 50(1), 14–30. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.989230>
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>

日本語版 Language Mindsets Inventory の開発及び信頼性・妥当性の検証

櫻村祐志（明治大学大学院生）・橋元知子（フェリシアこども短期大学）

キーワード：言語マインドセット，日本語版尺度開発，妥当性検証

1. 目的

本研究では、非認知能力の一つであるマインドセットに注目し、Language Mindsets Inventory (Lou & Noels, 2017) の日本語版(以下、LMI-J)の開発を目的とする。すでに Collett and Berg (2020)で日本語版が作られてはいるが、より信頼性・妥当性のある翻訳版の作成を目標とする。

2. 方法

英語を学ぶ大学生 179 名を対象に、オンラインによる質問紙調査を実施した。信頼性検証では、 α 係数および ω 係数を算出した。妥当性検証においては、①教育の専門家・大学院生・大学生・一般人による内容的妥当性、②mindsets 尺度(武藤, 2020)を用いた収束的妥当性・弁別的妥当性、③検証的因子分析による因子的妥当性、④Intended effort 尺度(Taguchi et al., 2009)を使った併存的妥当性、⑤自己評価式の言語能力(Taguchi et al., 2009)を使用した予測的妥当性を検証した。

3. 結果と考察

JASP を用いて分析を行った。検証的因子分析(最尤法)を行った結果、12 項目を含む 4 因子からなる LMI-J が開発された。適合度指標は、 $\chi^2 = 71.81$, $df = 66$, $p < .05$, CFI = .99, RMSEA = .05, SRMR = .05, GFI = .99 であった。信頼性検証では、 α 係数(.87)、 ω 係数(.87)ともに.80 以上が確認された。また、相関分析による収束的/弁別的妥当性では、LMI-J の成長型/固定型は mindsets 尺度(武藤, 2020) の成長型/固定型と正の相関(.29/.28, $p < .01$)、及び、固定型/成長型と負の相関(-.17/-.11, $p < .05$)が見られた。Intended effort 尺度(Taguchi et al., 2009)と比較した併存的妥当性については、LMI-J の成長型/固定型はそれぞれ正の相関(.001/.05)が見られたが、有意差は見られなかった($p > .05$)。予測的妥当性については、原版と同様に、成長型/固定型ともに負の相関(-.15/-.17, $p < .05$)が見られた。

4. 結論

本研究では、以下の 4 つの課題点(相関の希薄化の観点からネガティブ項目をポジティブ項目に変えた場合の検証、他の学習者要因による妥当性検証、テスト結果や授業成績等の客観的指標による予測的妥当性検証、より理解しやすい表現への改善)という課題はあるものの、既存の日本語版よりも、より高い信頼性・妥当性のある LMI-J が作成できたと考える。

引用文献

- Collett, P., & Berg, M. (2020). Validating the Language Mindsets Inventory. In P. Clements, A. Krause, & R. Gentry (Eds.), *Teacher efficacy, learner agency*. Tokyo: JALT.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2017). Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *The Language Modern Language Journal*, 101(1), 214–243.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66–97). Multilingual Matters.
- 武藤浩子. (2020). 「マインドセット：成長的思考態度は学生の学びにどのような影響を与えるのか」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要：別冊』28(1), 71–82.

語彙学習方略指導の実践と効果の検証 —個人差要因を考慮に入れて—

海老原貴司（獨協大学大学院生）

キーワード：語彙学習方略，学習方略指導，個人差要因

1. 研究背景

新学習指導要領では、旧課程と比較して扱う語彙数が高校卒業レベルで 500 語～1500 語と大幅に増加し、教師が授業内で全ての英単語を生徒に教えることがさらに困難になったように思われる。このような中で、教師の役割とは言語そのものを教えるだけではなく、生徒の自立的な学習を可能にするような学習方法の指導、つまり語彙学習方略 (vocabulary learning strategy; VLS) の指導である。VLS 指導は CALLA (O'Malley & Chamot, 1990) など主にアメリカで盛んに研究が行われた言語学習方略指導 (language learning strategy instruction; LLSI) に基づいており、日本での VLS 指導研究の報告はまだ少ないように見える。

本研究では、日本の EFL 環境で VLS 指導を実践し、その効果として、先生が教えた VLS を生徒が使用するようになるのかを確認したい。同時に、VLS 指導の効果が生徒の個人差要因（動機付けと学習観）によって異なるかどうかを検証する。したがって、本研究の RQ は以下の通りである。

RQ1: 教師の VLS 指導は生徒の VLS 使用に効果を与えるか

RQ2: 教師の VLS 指導は生徒の個人差要因によって VLS 使用に異なる効果を与えるか

2. 方法

高等学校 2 年生 3 クラスの生徒 125 名を対象に、英語表現 II の授業内で 3 か月に渡って VLS 指導を行った。指導の前後に質問紙を用い、各 VLS の使用頻度と有効性の認知に関する回答を 7 件法で求めた。同様に個人差要因の動機付け・学習観に関するデータも質問紙で得た。事前調査の結果を踏まえ、指導する VLS は「生徒たちが効果的だと思っているが、あまり使用していない」ものに限った。具体的には「接辞・語幹」「文脈推測」「カタカナ語」「語呂合わせ」「イディオム・フレーズ」「同義語・反意語」「カテゴリ」「コア・ミーニング」の 8 種類である。週に一度授業の冒頭で 1 つずつ VLS を提示し、その後、複数回練習を与えた。指導期間は約 3 か月（2020 年 9 月～2020 年 11 月）、時間に換算すると合計約 180～240 分（15～20 分×12 回）であった。

3. 結果と考察

VLS 指導の全体的な効果 (RQ1) を検証するため、VLS 使用の質問紙で得た平均値を、因子分析後の VLS 要因ごとに対応のある t 検定を用いて事前・事後で比較を行った。結果として、指導した全ての VLS 使用に有意差は確認されなかった ($p > .05$)。次に、階層的クラスター分析を用い、個人差要因をもとに対象者を 3 群に分類した。その後、VLS 指導と個人差要因の効果 (RQ2) を検証するため、クラスター (3 水準) × VLS 指導の前後 (2 水準) の二元配置分散分析を行った。この 2 要因の交互作用は認められず ($p > .05$)、クラスターの主効果のみが認められた ($p < .05$)。

以上の結果より、本研究では教師の VLS 指導が生徒の VLS 使用を変化させる可能性は低く、VLS 使用は生徒の持つ個人差要因により影響を受けやすいことが分かった。

引用文献

O'Malley, M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

英語学習における日本語活用方略とその尺度作成の試み

木澤利英子（帝京大学）・篠ヶ谷圭太（日本大学）

キーワード：英語学習方略，日本語活用，因子分析

1. 目的

近年、母語の知識を積極的に活用した学習の効果に期待する声が高まりつつある（大津ら，2019）。しかし、これまでの英語学習方略に関する先行研究を概観すると、既有知識を利用した「推測」や（中山，2005）、日本語の言い回しを利用した「語呂合わせ」といった方略は見られるものの（堀野・市川，1997）、母語の知識がどのように活用されているかについて、具体的かつ詳細に扱ったものはなかった。そこで本研究では、英語学習時に、学習者がいかにして日本語の知識を活用しているかに注目し、そうした方略におけるカテゴリーを抽出することを目的に調査を行った。

2. 方法

予備調査として、都内の私立大学生 67 名を対象に、「英語を学習するときに、日本語をどのように用いているかについて、自由記述式で回答を求めた。得られた記述について類似するものをまとめ、31 の日本語活用方略を抽出した。本調査では、別の総合大学に通う大学生 369 名を対象に、これら 31 の項目について、それぞれどれくらい使用してきたかについて 6 件法で回答を求めた。

3. 結果

得られたデータについて、スクリープロットから固有値（eigen value）の減少傾向を視覚的に判断したところ、3 因子が妥当であることが示唆された。また、MAP（最小偏相関平均＝minimum average partial）を算出したところ、やはり 3 因子解が妥当であると考えられた。そこで、因子数を 3 に指定した上で、探索的因子分析（最尤法，プロマックス回転）を実施した。第 1 因子は「日本語と英語の訳を見比べながら理解する」「英語と日本語の文法の違いに気をつけながら学ぶ」などが高い因子負荷を示していたことから、「知識比較方略」と名付けた。第 2 因子は、「発音が似ている日本語を利用して覚える」「カタカナを書いて読み方を覚える」「ローマ字の読み方をして覚える」などが高い因子負荷を示しており、「知識媒介方略」と名付けた。第 3 因子は、「出来るだけ日本語を介さずに英語を学習する」「出来るだけ頭の中で日本語に直さず、英（単）語をそのままイメージで捉えようとする」などが高い因子負荷を示しており、「知識非媒介方略」と名付けた。

4. 考察

本研究では、日本語の活用の仕方について上述したような 3 カテゴリーが抽出された。今後は、他の変数との関連から尺度の妥当性を検証するとともに、英語学習における各方略の有効性に関して検討を進めていく必要がある。

引用文献

- 大津由紀雄・浦谷淳子・齊藤菊枝（2019）．『日本語からはじめる小学校英語：ことばの力を育むためのマニュアル』開拓社。
- 中山晃（2005）．「日本人大学生の英語学習における目標志向性と学習観および学習方略の関係のモデル化とその検討」『教育心理学研究』53, 320-330.
- 堀野緑・市川伸一（1997）．「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」『教育心理学研究』45, 140-147.

L2 動機づけ自己システム理論とその応用 —先行研究に基づく今後の研究・実践への展望—

高橋 閑 (清泉女子大学大学院生)

キーワード: 英語学習動機づけ, L2 動機づけ自己システム理論, 日本人大学生

1. 目的

本発表の目的は、英語学習動機づけにおける L2 動機づけ自己システム理論 (Dörnyei et al., 2009) とその応用に関して、日本国内で実施され、日本人大学生を対象とした先行研究を検討し、今後の研究の方向性を示すことである。

2. 先行研究の検討・考察の方法

英語学習動機づけにおける L2 動機づけ自己システム理論の応用に関して、L2 動機づけ自己システム理論を構成する 3 要素のうち将来の自己像を表す「L2 理想自己」ならびに「L2 義務自己」と英語学習動機づけとの関係性に注目して議論する。具体的には、L2 動機づけ自己システム理論に基づいた L2 動機づけ研究を、横断的研究と縦断的研究の分類をベースに「横断的研究: L2 理想自己の形成」、「横断的研究: L2 理想自己と動機づけの関係」、「横断的研究: L2 理想自己と L2 義務自己の関係」、「縦断的研究」という 4 つの観点に分け、検討・考察する。

3. 結果と考察

L2 動機づけ研究の検討・考察により、横断的研究においては、L2 理想自己を鮮明に持つこと、また、L2 理想自己と L2 義務自己の両方を持つことが、L2 動機づけの向上につながり得るということが明らかになった (原, 2017; 鈴木他, 2010; Yashima et al., 2017)。一方で、縦断的研究においては、L2 理想自己の変化を見ることが、L2 動機づけの変容の解明に結びつくということが示された (小林, 2017)。しかしながら、このような縦断的研究の殆どにおいては、L2 学習者の L2 動機づけの詳細なプロセスが依然として不明瞭であるということが浮き彫りとなった。

4. 今後の研究の方向性

L2 動機づけ研究の今後の方向性として、詳細な L2 動機づけのプロセスの解明があげられるだろう。これにより、現在の日本の教育現場において、どのように学習者を動機づけ、それを維持するかという根本的な問いの解明に繋がることが期待される。

引用文献

- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.), (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.
- Yashima, T., Nishida, R., & Mizumoto, A. (2017). Influence of learner beliefs and gender on the motivating power of L2 selves. *The Modern Language Journal*, 101, 691–711.
- 小林千穂 (2017). 「短期留学の外国語学習モチベーションへの効果」『天理大学学报』 68, 1–19.
- 鈴木渉・Adrian Leis・安藤明伸・板垣信哉 (2010). 「日本人大学生の英語学習に対する動機づけ調査—Dörnyei の L2 motivational self system に基づいて」『宮城教育大学国際理解教育研究センター年報』 6, 34–43.
- 原めぐみ (2017). 「短大・大学 1 年生の「英語を使用する理想自己 (‘Ideal L2 self’)」についての調査」『研究論集』 105, 201–212.

Exploring Factors Influencing E-learning Sustainability of Japanese EFL Students

Yukimori Masami (Taisho University)

Keywords: motivation, e-learning, SDT

1. Purpose of the study

English language online learning has been spreading, encouraged by the recent development of ICT and the impact of the COVID-19 pandemic. While individually optimized on-demand programs are considered suitable for language learning, issues have been raised regarding learning sustainability on e-learning. The majority of L2 online learning research has lacked the perspective of multiple individual difference factors influencing motivation to continue learning online. This study aims to identify the factors that motivate university students to continue learning online assignments in the required English courses, using the interview data of the students who continued working on outstandingly a large number of assignments. The analysis focuses on the characteristics of e-learning and learners' individual differences in addition to the factors based on conventional theories of L2 learning motivation.

2. Method

The semi-structured interviews were conducted on three L2 learners, who were in the blended learning English class (face-to-face tuition and e-learning) at a university in Japan and spent significantly more time on e-learning than the other learners. It made use of one of the ethnographic data gathering techniques, in-depth interviews. The interview data were analyzed through a qualitative approach in order to explore the motivational individual differences.

3. Results

Based on the basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness, as defined in Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000), the results indicate that their motivation to continue online learning is related to the needs for autonomy and competence, which is supporting the previous studies. However, the needs for relatedness (needs to feel a sense of attachment to other people and a sense of belonging among social groups) are not necessarily observed, including peer interaction and teacher-learner interaction (Fryer & Bovee, 2016).

4. Discussion

While much research on online learning and learners' motivation reveals that offering sufficient opportunities for interactions would be a key to success to continue learning, some independent learners have their own mindsets and strategies to work on e-learning. Further research is necessary from the perspective of individual differences on this field. The details will be discussed in the presentation.

References

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Fryer, L. K., & Bovee, H. N. (2016). Supporting students' motivation for e-learning: Teachers matter on and offline. *Internet and Higher Education*, 30, 21-29.

自己調整学習を志向した授業アンケートの実践と自己効力感への影響

藤原 剛（山梨県立吉田高等学校）

キーワード：自己調整学習，授業アンケート，自己効力感

1. 目的

授業にあたっての教員の考え方を生徒と共有するため、授業アンケートを毎回行い、生徒のニーズの把握に努めている。Graves(2000)はニーズ分析を授業の流れに位置づけることで生徒が授業計画立案に参画する意識が芽生え、動機づけにつながるとした。藤原(2021)ではそのような意識の浸透は確認できなかったものの、授業アンケートを授業の流れに組み込むことは、生徒にいつでも分からないことを質問できる安心感を与え、質問する生徒は学習に前向きに取り組んでいることが分かった。

高校2年から現在の生徒の授業を受け持った筆者は、前任者が毎回全文訳を配付していたのをやめ、自己調整学習力をつけることを目指した。自らが理解できていない箇所を発見し、解決することを支援するべく、授業アンケートで随時質問できるようにした。Zimmerman等(2011)は読解において自己調整学習を促し、「関与する読み手」を育てるべきだと主張した。関与する読み手は既存の知識を活性化し、不明な点は質問し、要約しながら読む。そうした自己調整学習の成果として生徒の自己効力感が増すとした。筆者は実践してきた授業アンケートによる質問の受け付けと授業内での解説が、生徒の自己効力感にどう影響しているのかを調査した。

2. 方法

牧野(2013)で用いられた、自己効力感測定を筆者が担当している高校2年生に実施し、143名から回答を得た。「私は英語が得意だと思う」「私は英語の勉強方法を知っていると思う」など8項目の質問に、5：非常にそう思う～1：全くそう思わない、の5段階で回答させ、最後に授業の予習で分からないことがあったらどうするか、という質問を加え「大抵質問する」「質問する時としない時がある」「質問しない」の3つの選択肢から自分に合うものを選ばせた。

3. 結果

自己効力感スコア平均 (A:大抵質問する B:質問する時としない時がある C:質問しない)
A:25.7(41名) B:23.1(66名) C:22.0(36名) 全体:23.5
主な項目別スコア平均 (A:大抵質問する B:質問する時としない時がある C:質問しない)
私は英語が得意だと思う A:2.8 B:2.4 C:2.3
私は英語の勉強法が分かっていると思う A:3.1 B:2.8 C:2.9
私は授業中に与えられた問いに適切に答えられると思う A:3.4 B:3.2 C:3.1
私は英語の授業で教わったことを理解することができる A:4.1 B:3.9 C:3.4

4. 考察

全体的に自己効力感は低いながらも、質問の習慣が定着している生徒の高さが目立つ。但し、質問するから自己効力感が高いのか、自己効力感が高いから質問を積極的に行うのかは、継続して調査することで明らかにする必要がある。全体8項目を見渡すとBの時々質問するのみの生徒はAの質問の習慣が定着したよりも、Cの質問する習慣がない生徒の方に近い。習慣の完全な定着を目指すことが必要である。勉強法についての自信や授業中の問いに答える自信はAとCの差が小さく、全体的に悩んでいることが分かる一方で、教わったことが定着しているかの自信は差が開いた。質問を通して確実な内容の理解を促し、学習習慣が定着させること突破口になると考えられる。

参考文献

Graves, Kathleen(2000)*Designing Language Courses* (pp97-121)

Zimmerman等(2011)*Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*(pp135-146)ほか

クラウド・ICT 活用で学校を跨いだ 英語教師の学びの場を提供する実践的研究 —各学校における ICT 活用の課題や研修ニーズの把握調査より—

阿部雅也（新潟青陵大学）

キーワード：学校の多忙化，クラウド研修，ICT 活用

1. 目的

新型コロナウイルスの蔓延や多忙化が解消しない学校現場の教員にとって、クラウド上の LMS や ICT を活用した研修システムは有益であると思われる。発表者が 2021 年度より主催している英語教員向け研修プロジェクトでは、学校を跨いでつながるクラウド上の研修システムを導入している。本研究では、参加教員の学校現場での ICT 活用に関する課題 [Research Question (RQ) 1]や研修テーマのニーズ (RQ2) について調査し、効果的な研修運営方法を検討することを目的とする。

2. 調査

2022 年 5 月に、上記プロジェクト研修に参加していた新潟県の現職教員 23 名と、他県で行った小中高の教員研修参加者 215 名の計 238 名に、ICT 活用と研修のニーズに関するアンケート調査を行った。アンケートは、質問紙調査法で実施し、回答は Web 上の Google Forms を使用した。

3. 結果と分析

収集したデータをエクセルファイルに入力し、KH Coder（樋口，2014）で計量的分析方法を用いてテキスト型データを整理し、その内容分析を行った結果が以下である。

RQ1. ICT 活用に関する学校現場での課題：

- ① 学校外で授業準備をする必要がある教員 86.9%
- ② 教師用・生徒用タブレット端末の環境整備が不足
- ③ 端末の活用方法等に関する研修が不足

RQ2. 研修テーマとしてニーズが高かったもの：

- ① 【中高共通】 観点別評価方法
- ② 【高校のみ】 学習（文法や単語の定着等）指導方法
- ③ 【中高共通】 ICT 活用方法

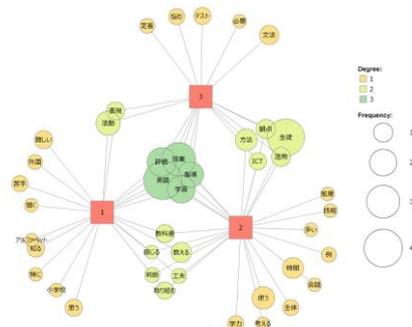


図1 計量テキスト分析の結果 (KH Coder3 共起ネットワーク)

4. 考察

結果より、ICT 活用を指導する教員への ICT 機器の環境整備や有効活用のための研修を、観点別評価や学習指導など教科指導研修と合わせて実施する必要があることが明らかになった。今後の研修では、ICT 機器の環境整備に関する支援や活用の実践的な内容も扱うこととする。

5. 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。

引用文献

樋口耕一 (2014). 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』 東京:ナカニシ出版.

Examining how program instructors perceive the overseas teacher training for EFL professionals

Yuka Kurihara (Tokai University)

Keywords: teacher education, overseas training, Japanese teachers of English

1. Introduction

Overseas professional training for Japanese junior and senior high school teachers of English (JTEs) has been offered for almost four decades. For example, at the national level, first the Ministry of Education, Sports, Science and Technology (MEXT) and then later the National Institute for School Teachers and Staff Development (NITS) provided JTEs with teacher training in English speaking countries from 1979 (MEXT, 2011). Recently, some Boards of Education also independently provide JTEs with overseas training. Although overseas training has a relatively long history, we do not have much knowledge about how hosts perceive these programs themselves (Kurihara, 2019). In particular, little research has been conducted about how training instructors who closely work with JTEs during the program view participant teachers as well as goals and roles of such programs. To fill this gap, this study explored one of the overseas teacher training programs in Australia for EFL teachers and examined instructors' perspectives on the program.

2. Methodology

The methodology employed in the study was a qualitative case study approach by triangulating classroom observations and interviews. Data were collected in the summer of 2016 during the three-week teacher training program. It was provided by the teacher education section within a university-affiliated English language program in Australia.

3. Findings and Discussion

One of the findings of the study was that the instructors expected that the participant teachers continue to reflect on their teaching and learning when they returned to Japan, especially by using a network teachers created with other participants in the program. One of the instructors also emphasized teachers' decision making based on not only their experiences but also a principled approach. Given the circumstances in which overseas teacher training has been one of the JTEs' professional development opportunities for a long period of time, it is important for the sponsors who send JTEs overseas as well as JTEs themselves to understand insiders' perspectives of these programs in order to make their training opportunities worthwhile for JTEs (Kurihara, 2019).

References

- Kurihara, Y. (2019). What does the overseas teacher education program offer to EFL professionals?: Exploring the program from insiders' perspectives. *Language Teacher Cognition Research Bulletin* 2019, 1–15.
- MEXT (2011). *Shiryō 5 Chu • Koto Gakko Eigo Kyōin heno Kenshū ni tsuite* [Document 5 Training for Junior High and High School English Teachers]. Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/shiryo/attach/1302510.htm

EdTech による英語スピーキングテストを利用した英語スピーキング力の向上の可能性

佐藤夏子（東北工業大学）

キーワード：EdTech, スピーキング, AI

1. 研究の背景

筆者が接している学生は、自身の英語の4技能の中で、スピーキングにもっとも苦手意識を持っていると同時に、現在最も伸ばしたいと考えている場合がほとんどである。リスニング力とリーディング力については TOEIC を受験した学生はそのスコアである程度自分の客観的な英語力を認識することができているが、スピーキング力については、英検の2次試験に合格しているかがほぼ唯一の客観的な判断基準である。

EdTech（テクノロジーを活用した教育や人材育成の取り組み）領域の世界最大級の国際コンテスト（Reimagine Education Award 2020）でアセスメント部門で銀賞を受賞した PROGOS 英語スピーキングテストは、企業の人材採用時における英語力の可視化、企業内の英語学習としての指標、人事での昇格要件等で利用されている。PROGOS for English Speaking (<https://progos.ai/app/progos.html>) は CEFR に準拠したテストであり AI による自動採点で、すぐに結果が提示されるので学生のスピーキング力を測定するのに最適であると考えた。

2. 方法

実施時期は 2021 年 10 月～2022 年 1 月までの 4 か月間である。初回授業で、PROGOS の登録方法、受験方法を指導した。初回、11 月、12 月受験後に、オンライン授業中の Zoom のブレイクアウトセッションやセッション後のチャットで受験経験について情報交換を行ってもらった。初回受験で学生が苦労したパートで扱われているグラフや図を用いたプレゼンに関する表現については、簡単に指導を行った。また、アウトプットの機会を増やす方法として、オンライン英会話の体験（kimini 英会話、レアジョブ）についても紹介した。最後に、期末レポートを提出させた。

3. 結果

初回受験に比べて最終回では、CEFR における Pre-A1、A1 の割合が下がり、A2High レベルのレベルが大きく上がり、B1、B2 レベルの割合も若干上がった。レポートの記述によると、最初は問題文を聞き取ることさえ難しいと感じていた学生も多かったが、回数が進むごとに、出題形式に慣れて、程度に差はあったが、レベルが上がることに達成感を感じていたことがわかった。また、少数ではあるが、テストの受験によって話すことが楽しくなったという学生もいた。今後の学習の必要性としては、多くの学生が、リスニングの強化に加えて、語彙力の強化を挙げていた。

4. 考察

PROGOS が英語スピーキングに対する学生の意識をある程度変えたとは言えるかもしれないが、積極的な学習行動にはつながらなかったことを今後の課題としたい。

Zoom での発音指導において 学習者側ビデオオフが情意面に与える効果

静 哲人 (大東文化大学)

キーワード：発音指導, 心理的抵抗感, Zoom のビデオオフ

1. 目的

学習者にとって人前で発音を評価され矯正されるのは基本的には抵抗があろう。対面授業では当該生徒にのみ聞こえるように指導する「グルグル」(静, 2009) などの工夫も可能だが、Zoom 上でのやりとりは全員にクリアに聞こえる。しかし学習者側のビデオをオフにするという Zoom ならではの方法で抵抗をかなり軽減できるのではないか。この仮説を検証することを目的とした。

2. 方法

発音指導を主目的とした特別授業あるいはセミナー(以後、セッションとする)を行う際に、参加者側のビデオオフを指示したうえで、個人の発音矯正をいわば「衆人環視」の中で行った。セッションは A~E の 5 回行った。それぞれの教材・参加者属性・人数は、(A) 歌・高校生・66 名、(B) 歌・一般・8 名、(C) TED トーク・一般・9 名 (D) TED トーク・一般・6 名、(E) スピーチおよび歌・英語教員・8 名、であった。事後に「ビデオオフだったことで、自分が指名されて答える／歌う際の抵抗が少なくなった、と思いますか?」と質問し 5 件法の回答を得た。5 件法の文言は「5 強くそう思う」「4 どちらかと言えばそう思う」「3 どちらとも言えない」「2 どちらかと言えばそう思わない」「1 まったくそう思わない」である。加えて自由記述コメントの欄を設けた。

3. 結果

(1) 5 件法部分の回答分布率および有効回答数は以下の通りである。

	5	4	3	2	1	有効回答数
セッションA	64.9	26.3	3.5	5.2	0.0	57
セッションB	66.7	33.3	0.0	0.0	0.0	6
セッションC	40.0	40.0	20.0	0.0	0.0	5
セッションD	50.0	25.0	25.0	0.0	0.0	5
セッションE	42.9	57.1	0.0	0.0	0.0	7

(2) 自由記述のなかでビデオオフについて触れたものでは、以下の 2 件が代表的であった。

「ビデオオフで歌を歌うため、より恥ずかしくならず集中して授業に取り組めたと思う。」(高校生)

「画面オンで名前と学校表示を強要される研修よりリラックスできてありがたかったです。」(教員)

4. 考察

多感な高校生、一般社会人、英語のプロである英語教師のいずれにとっても、他人の前で発音を指導される抵抗感がビデオオフによって軽減されることが示唆された。指導される学習者間の関係性にもよるが、Zoom 上でのグループ発音指導においては、指導する側が音声のみで瞬時に評価してアドバイスできることを条件として、ビデオオフの活用が望ましいだろう。

引用文献

静哲人. (2009). 『英語授業の心・技・体』 研究社.

中学校学習指導要領改善のための一提案 —高校入試問題を分析して—

増田瑞穂（新潟大学）・松沢伸二（新潟大学）

キーワード：メディアーション、全国公立高等学校入試問題、中学校学習指導要領改善

1. 目的

中学校新学習指導要領外国語の目標は『ヨーロッパ言語共通参照枠』（参照枠）を参考に設定されたが、参照枠が重視するメディアーションは目標にしていない（文部科学省, 2018, p. 7）。さらに、「授業は英語で行うことを基本とする」原則がこの指導要領で初めて記載され、日本語は補助的な存在となっている。本研究は指導要領改訂後に出题された全国公立高等学校入試問題（英語）を分析し、日本語での解答を求める問題（メディアーション問題）の傾向を調査する。加えて、過去 10 年分の入試問題を基にメディアーション問題の出题率を調査し、指導要領改善の提案をする。

2. 方法

2 つの調査を行うにあたり、2022 年 2～3 月に出题された全国公立高等学校入試問題（旺文社, 2022）および過去 10 年分の入試問題を分析した。メディアーションは双方向の言語切り替えを含んでいるが、本研究では上記目的から、英語から日本語に切り替える問題のみを分析対象とした。

3. 結果

2022 年実施の高校入試には、25 道府県（53%）でメディアーションが出题されていた。当該問題の種類は直接的問題と間接的問題に分類されるが、直接的問題では下線部説明などの日本語で説明させる問題が、間接的問題では下線部説明などにおいて適切な日本語を選ばせる問題が見られた。

前年の 2021 年入試問題でもメディアーションの出题率は同じであったことから、指導要領改訂による大きな変化はないことが判明した。しかし、2013 年では 42 道府県（89%）がメディアーションを出题していたが、2017 年では 31 道府県（66%）、2020 年では 27 道府県（57%）と年々減少していた。

4. 考察

直接的・間接的問題を含めたメディアーション問題は、受験者の読解力を測るだけでなく、日本語で説明する力や和訳をする力も測る。複言語主義に基づく参照枠で育成しようとしているメディアーション技能は、ある言語から別の言語に切り替えて説明したり訳をしたりする技能を含むが（Council of Europe, 2020）、これらの技能は日本人英語学習者が日本の大学で学ぶ際に必要となる技能である（増田, 2022）。生徒が現代社会に必要とされる技能を習得できるよう、次期指導要領にメディアーション技能を育成する目標を追加し、入試でも全国的にその技能を測ることを提案する。

引用文献

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

旺文社. (2022). 『全国高校入試問題正解—2023 年受験用』旺文社.

増田瑞穂. (2022). 「Cross-linguistic mediation 活動のニューズ予備調査—」『全国英語教育学会第 47 回北海道研究大会発表予稿集』82–83.

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.

学習指導要領の改善の方向性 —オーストラリアの外国語教育のカリキュラムの分析に基づく—考察—

松沢伸二（新潟大学）

キーワード：学習指導要領，オーストラリア，カリキュラム改訂

1. はじめに

オーストラリア（以下、豪州）は豪州・カリキュラム評価報告機構（Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, ACARA）が連邦レベルでナショナル・カリキュラム（以下、NC）を開発・策定し、それを各州（New South Wales 州など）が実施する。ACARA（2015）は豪州の外国語としての学校フランス語（以下、仏語）教育の現行 NC であり、ACARA（2022）はその改訂版である。本研究は豪州の NC を分析し、日本の英語の学習指導要領（以下、CS）の改善の方向を提案する。

2. 汎用的能力の指導

豪州の NC は教科学習での汎用的能力（general capability）の育成を重視している。例えば、ACARA（2022, p. 15）の「仏語でテキストを創造すること」の指導目標には、汎用的能力としての①デジタルリテラシー、②リテラシー、③個人的・社会的能力も指導する、と併記されている。日本の現行 CS の汎用的能力の「学びに向かう力、人間性等」は、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」の資質・能力の働かせ方を決める「重要な要素」（文部科学省, 2018, p. 38）だが、学習内容が示されていない。次期 CS にはその内容を明示して、学校英語教育での育成を確実にしたい。

3. ジャンル準拠のテキストレベルの指導

ACARA（2015, 2022）はテキスト（text）、テキストタイプ（ジャンル）（text type（genre））、テキストの特徴・慣習（textual feature/convention）、言語の特徴（language feature）などの指導を重視している。これらの知識は、母語や外国語でまとまりのあるテキストを聞く・話す・読む・書く・訳すなどの際に必須な知識であり、「ジャンルの知識（genre knowledge）」と呼ばれている。日本の次期 CS にもジャンルの知識の指導を詳しく書き込んで、学習者がまとまりのある英語のテキストを適切・効率的に理解・表現できるようにするテキストレベルの指導を各教師が行うようにしたい。

4. メディエーション技能の指導

豪州の NC は一貫して「世界の多くの地域では二言語能力や複言語能力が普通である」（ACARA, 2015, 2022）と捉え、学校仏語教育では中学生が「短いテキストを仏語から英語またはその逆に訳す・通訳する」などを行っている。訳や通訳はメディエーション技能と呼ばれ（ACARA, 2015, p. 27）、『ヨーロッパ言語共通参照枠』も外国語学習の重要な目標に位置付けている。日本の次期 CS でもメディエーション技能を指導目標に位置付けて、複言語主義の学校英語教育を展開したい。

引用文献

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2015). *The Australian Curriculum: Languages French (Version 8.4)*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/download?view=f10>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2022). *Australian Curriculum: Languages – French F–10 (and 7–10) Version 9.0 Curriculum content 7–10 sequence*. <https://v9.australiancurriculum.edu.au/downloads/learning-areas#accordion-4f750b9a53-item-c71c0ed634>
- 文部科学省. (2018). 『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総則編』 東山書房.

理系大学における英語教育について

北垣浩志（佐賀大学）

キーワード：理系大学，英語教育，実践例

1. 目的

理系大学を卒業して就く技術職や研究職は他職種と比べても（寺沢, 2013）英語の仕事での使用頻度が高く、その教育の在り方の検証は重要である。しかし理系大学における英語教育の実態がどうなっているか、どのような教育を目指すべきかについての情報は少ない。そこで本研究では文献情報から理系大学の英語教育でどのような研究が行われているかを調べ、理系大学の英語教育の現状と合わせて考察することにした。

2. 方法

文献調査等により行った。

3. 結果

理系大学での英語教育は、専門分野の英文の教科書や論文の情報をインプットし、英語で研究成果をアウトプットする能力の向上を目指していると考えられる。教育の効果は本来、ランダム化比較試験を用いた長期的データを対象にした研究により検証されるべきものである（亘理ら, 2021）が、これまでの研究はコンピューター機器やゲーム、コーパスの利用の有効性などを検証したものであり（Liu et al., 2014）、長期的なインプットやアウトプット能力向上を客観的指標により評価した研究は見つけることができなかった。教育方法や使用する教材について長期的なエビデンスを取得し解析した研究も見つけることができなかった。

エビデンスレベル V や VI の記述研究や対象データに基づかない、専門委員会や専門家個人の意見としては、専門分野の論文や技術文書を読みこなすことが目標であるという意見や、英語力も大事であるが日本語力をもっと大事という意見、正確に伝えることや語彙力が大事、理系の英語教育は外国語学部の英語教育とはそもそも目的が異なるといった意見があった（足立, 2017）。

4. 考察

今後理系大学の英語教育に関する高いレベルのエビデンスを取得する必要があると思われる。またスマホの普及や翻訳サイトの充実などにより英語を取り巻く環境は急速に変化しつつある。このような状況で理系大学生に対してどのような英語教育が必要かという情報は学生、教員、企業間で頻繁に共有すべきだと考える。

引用文献

Liu, G.-Z., Chiu, W.-Y., Lin, C.-C., & Barrett, N. E. (2014). English for scientific purposes (ESCP): Technology, trends, and future challenges for science education. *J Sci Educ Technol*, 23, 827–839.

足立薫. (2017). 「理系科目における英語講義の展開と FD による協働の取組」『高等教育フォーラム』第 7 巻, 25–34.

寺沢拓敬. (2013). 「日本人の 9 割に英語はいらない」は本当か? : 仕事における英語の必要性の計量分析」『関東甲信越英語教育学会誌』第 27 巻, 71–83.

亘理陽一ら. (2021). 『英語教育のエビデンス』研究社.

「なじみ」の概念整理と構成要素の考察

木村麻優（東海大学大学院生）・保坂華子（東海大学）

キーワード：なじみ，経験的主体，familiarity

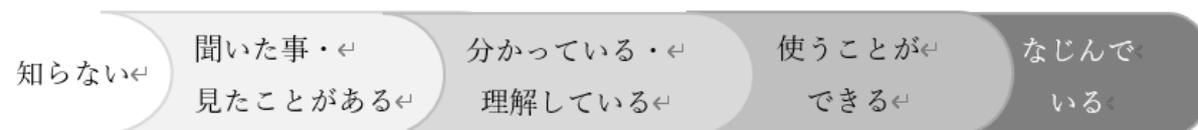
1. 目的

本研究は修士論文の一環で、「経験的主体」という観点から「なじみ（馴染み）」とは何かについて研究を進めており、本発表では「なじみ」の概念整理と構成要素を考察する。ここでは「なじみ」とそれに匹敵する英語の *familiarity* を対照させて考察する。言語の習得を目指すうえで、言語への「なじみ」は重要な要素であるが、抽象的でどのような状態が「なじんでいる」といえるのか、具体的には明らかにされていない。言語になじむ手がかりをみつけ、言語習得の促進を目指すことにつながり英語教育への貢献も期待できる。

2. 方法

現時点で「なじみ」が辞書においてどのように定義されているのか、10件以上調べて分析を行っている。日本語の「なじみ」のもつ意味と、英語での同義語 “*familiarity*” の意味を対照し、「なじみ」の普遍性をさぐり、「なじみ」を定義することを試みる。また、様々な「なじみ」の状況の実例を挙げ、以下の図1を基に「なじみ」の構成要素を図式化する。

図1



3. 考察

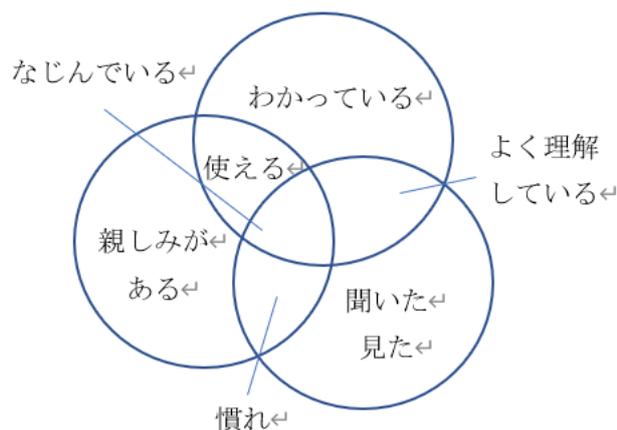
「なじみ」は「なれしたしむこと」（『日本国語大辞典』, 2001）や「調和」の意味が中心であり、“*familiarity*” は “*Suitableness, fitness, Close or habitual acquaintance with (a thing)*” (*OED*, 1989) という適性或習慣的な意味が中心にある。普遍的に意味を捉えた時、構成要素は右の図のように関わり、「経験的主体がなじみの基」になっている傾向がみられ、言語習得の過程でなじませる手がかりになる。なお、右の図2は現段階での最善の案であり、修士論文として完成されたものではない。現時点で定義は「経験的主体によって得られる知、ないし近さ」が最も普遍的に「なじみ」を捉えたものだと考える。

引用文献

“*familiarity*” (1989). *Oxford English Dictionary (OED)* 2nd edition. Oxford University Press.

「なじみ」(2001). 『日本国語大辞典』第2版, 第十巻. 岩波出版, p. 155.

図2



日本の英語教育の学術的トレンド分析 —海外学会および日本語教育学会との比較—

寺沢拓敬（関西学院大学）

キーワード：英語教育学，研究動向，テキストマイニング

1. 目的

国内外の言語教育分野では、自身の学術的トレンドを検討したメタ的な実証研究が隆盛しつつある。しかし、ほとんどが記述的なものであり、比較の視点を持ったものは少なく（あったとしても時代間比較）、国際比較・分野間比較は印象論的なものにとどまっているのが現状である（寺沢, 2022）。本研究は、海外および非英語教育系の学会と実証的な手法で比較することにより、日本の英語教育研究の特徴を明らかにする。

2. 方法

比較には広範かつ膨大なデータを伴い、テキスト解釈による分析は難しいため、テキストマイニングを用いた計量的かつ探索的な方法で検討する。検討対象は、次の学会年次大会（2017-2022）の発表要旨等である。国内英語教育学会：JASELE, JACET, JALT, KATE。国内隣接分野学会：日本語教育学会（NKG）。海外の英語教育学会：AsiaTEFL, TESOL Internal Association。英文題目・要旨はDeepLで日本語に翻訳し、分析対象は日本語（一部はアルファベット語が混じる）に統一した。

RMeCabにより形態素解析したうえで、構造的トピックモデル（stm::stm）で分析した。数十個のトピックを抽出し、各トピックの出現度合いが学会間でいかに異なるかを検討した。ただし、構造的トピックモデルの出力は、モデルの設定、辞書への単語登録方法、使用された乱数、そして、入力データである発表要旨の量・種類（「自由研究発表」カテゴリに該当するものを対象にしたが、学会によって分類が異なり、完全に同一カテゴリであることは保証されない）により、結果が大幅に変わる。そこで、次のような方針をとった。まず、解釈可能性の高いトピック（該当キーワードとの関連が明らかで、かつ、適度に具体性・限定性を備えたトピック）を出力するモデルを試行錯誤的に探る。そのうえで、精度の良い複数のモデルに共通して現れる特徴を、解釈的に抽出する。

3. 結果と考察

明らかになった特徴を以下に記す。地の文はデータの解釈、括弧内はデータを越えた解釈を示す。

- (1) 日本の学会は、とくに読解や語彙に関する言語心理学的研究が多い。（日本の言語教育研究は、教育学よりも言語学（あるいは語学）の影響が強いという学界伝統の反映と考えられる）
- (2) 日本の学会、特に JASELE と NKG は、近年の教育施策関連が多い。（「非国際」学会はローカルな話題が選好／許容され、国際学会は理論的・社会横断的な話題が好まれるためと思われる）
- (3) 日本の英語教育系学会（とくに JASELE, KATE）は、TESOL や AsiaTEFL に比べて、文化的・社会的・政策的なテーマが少ない。（上記 (1) との裏返しであるが、言語学および教室指導論の影響が強いためと考えられる。日本の英語教育学者は英語圏の研究動向を積極的に参照する傾向があるが、いわば「選択的」参照の面があるといえる）

引用文献

寺沢拓敬. (2022). 「日本の英語教育の学術的トレンドーテキストマイニングによる自由研究発表要旨の分析」『全国英語教育学会 第47回大会（北海道大会）予稿集』.

「日本文化紹介」による異文化交流の有効性

青柳有季（東京学芸大学附属小金井中学校）

キーワード：日本文化、即興的なやりとり、異文化理解

1. 目的

実践者は、2021年度に外国の方を対象とした『日本文化紹介』の授業を試みた。『日本文化紹介』の目的は、生徒が外国の方（留学生・教員等）に『日本文化』について紹介することと、それらに関する外国の方との「即興的なやりとり」である。新学習指導要領には、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」ことが記載されている。実践者はそれを意識しながら、12回の授業の中で、生徒の一人ひとりが英語使用の達成感を体験したり、「より良い表現」を追究したり、自国の文化や異文化に関心が持てたりするような授業を目指してきた。

2. 方法

1回	オリエンテーション： 『日本文化紹介』の目的と方法について、過去のビデオを視聴
2～3回	トピックの決定： 4人1グループにおいて1つのトピックの決定 例) 和菓子、忍者、アニメ、節分等
4～5回	トピックに関するALTやJTEとのQ&A： 「言いたくても言えなかった表現」を提出
6～7回	会話文の作成： 会話文の添削を受けた後に、登場人物や役割分担を決定する。
8～9回	準備・練習： 外国の方からの想定される質問への対策、写真・動画・小道具等の選出・撮影・制作
10回目	リハーサル： 全グループのプレゼンテーション、他の班へのコメント・アドバイス
11回目	本番： 全グループのプレゼンテーション、外国の方とのQ&A
12回目	フィードバック： 外国の方からのコメント紹介、36班分の『日本文化紹介』での有効表現の確認

3. 結果と考察

2021年度の『日本文化紹介』の授業を通してとくに分かったことは3つある。第1に、生徒の表現方法は多種多様であり、それらの伝えたいメッセージが外国の方に伝わったということが、生徒の「英語で表現することへのさらなる意欲・自信」を生み出しているということである。第2に、プレゼンテーション後のQ&Aにより、「日本の事をあまり知らない外国の方は、自分たちにとっては当たり前の日常習慣や日本文化に興味を持つのだ」ということを知り、生徒はより一層、自国の文化について関心を持つようになるということである。第3に、英語が第一外国語ではない外国の方々との交流を通して、「英語はコミュニケーションの重要なツールである」と生徒が実感したと同時に、生徒の異文化理解への意欲が増幅したということである。

**関東甲信越英語教育学会 第46回栃木研究大会（オンライン）
実行委員会組織**

本部			
本部長(会長)		西垣 知佳子	(千葉大学)
実行委員長		田村 岳充	(宇都宮大学)
実行副委員長		大嶋 浩行	(栃木県立佐野高等学校)
大会事務局長		五味田 紗莉菜	(栃木県日光市立今市第三小学校)
大会事務局員		金子 義隆	(明海大学)
大会事務局員		佐藤 選	(東京学芸大学)
大会事務局員		梶山 佳歩	(栃木県立宇都宮北高等学校)
大会事務局員		湯田 匠	(栃木県壬生町立南犬飼中学校)
学会事務局長		臼倉 美里	(東京学芸大学)

管轄				
財務部	★ ☆	臼倉 美里 奥村 耕一	(東京学芸大学) (情報経営イノベーション専門職大学)	兼
人事部	★ ☆	飯島 睦美 廣森 友人	(群馬大学) (明治大学)	
広報部	★ ☆	物井 真一 渡邊 聡大 荒川 洋一 石井 潤 川口 純 塩飽 りさ 末森 咲 関口 友子 竹内 まりや 根岸 加奈 福田 スティ ーブ利久 若松 直樹	(筑波大学附属高等学校) (海城中学高等学校) (文教大学付属中学高等学校) (順天高等学校) (筑波大学附属高等学校) (筑波大学) (東京都江東区立豊洲小学校) (共立女子中学・高等学校) (軽井沢風越学園) (文教大学) (桐光学園中学高等学校)	
依頼発表部	★ ☆	田村 岳充 山田 敏幸 梶山 佳歩 羽山 恵 湯田 匠	(宇都宮大学) (群馬大学) (栃木県立宇都宮北高等学校) (獨協大学) (栃木県壬生町立南犬飼中学校)	兼 兼 兼
会場部	★ ☆ ☆	田村 岳充 大嶋 浩行 野田 明 桐生 直幸 保坂 華子	(宇都宮大学) (栃木県立佐野高等学校) (鎌倉女子大学) (鎌倉女子大学) (東海大学)	兼 兼 兼 兼
要綱部	★ ☆	森 好紳 田中 菜採 伊東 賢 小木曾 智子	(白鷗大学) (日本大学) (茨城工業高等専門学校) (富山大学)	

		小野 由香子 櫻村 祐志 神村 幸蔵 工藤 大奈 小室 竜也 佐々木 大和 鈴木 健太郎 細田 雅也 三上 洋介 水書 亮	(筑波大学大学院生) (明治大学大学院生) (筑波技術大学) (筑波大学大学院生) (筑波大学大学院生) (帝京大学) (北海道教育大学) (北海道教育大学) (筑波大学大学院生) (筑波大学大学院生)	兼
協賛部	★ ☆ ☆	小西 瑛子 砂田 緑 本田 亮 太田 悦子 桐生 直幸	(常磐大学) (東京学芸大学) (神奈川県立津久井高等学校) (東洋大学) (鎌倉女子大学)	兼
発表受付部	★ ☆ ☆	清水 真紀 神白 哲史 土方 裕子	(群馬大学) (専修大学) (筑波大学)	
マルチ メディア部	★ ☆	野田 明 宗像 孝 駒形 知彦 小室 竜也 冨水 美佳	(鎌倉女子大学) (横浜国立大学) (千葉県立松戸国際高等学校) (筑波大学大学院生) (昭和女子大学附属昭和中学校・昭和高等学校)	兼 兼
イベント部	★ ☆	松津 英恵 加藤 茂夫	(東京学芸大学附属竹早中学校) (新潟大学)	
参加受付部	★ ☆	加藤 嘉津枝 高木 哲也 伊藤 泰子	(日本大学) (筑波大学附属高等学校) (神田外語大学)	

★印：部長、☆印：副部長（部長、副部長以外50音順）

学会依頼発表者（講演・ワークショップ）

講演 講演者	阿野 幸一	(文教大学)
ワークショップ1 司会 発表	坂井 英史 君島 浩二 秋元 映里 倉島 郁乃	(栃木県教育委員会) (栃木県那須塩原市立大原間小学校) (栃木県那須塩原市立東那須野中学校) (栃木県立那須拓陽高等学校)
ワークショップ2 司会 発表者	大越 武 川又 裕子 石井 宗宏 大岡 寿子	(栃木県真岡市立亀山小学校) (栃木県益子町立益子西小学校) (栃木県那須塩原市教育委員会) (栃木県立のぞわ特別支援学校)
ワークショップ3 司会 発表者	栗田 寛之 三島 真由美 星野 百合子	(栃木県宇都宮市教育委員会) (栃木県那須烏山市立荒川小学校) (栃木県立宇都宮東高等学校附属中学校)

(発表順)

研究大会の歩み

- ・第1回研究大会 大会実行委員長 滝口正史 (筑波大学附属高校)
期日 1977年8月7日 会場： 東京教育会館
- ・第2回研究大会 大会実行委員長 浅野 博 (筑波大学)
期日 1978年8月7日, 8日 会場： 長野県山の内中学校
- 1979年第5回全国英語教育学会研究大会 大会実行委員長 堀口俊一 (東京学芸大学)
会場： 群馬県伊香保グランドホテル
- ・第3回研究大会 大会実行委員長 渡辺益好 (埼玉大学)
期日 1980年8月6日, 7日 会場： 埼玉県東松山市中央公民館
- ・第4回千葉研究大会 大会実行委員長 岩月精三 (千葉大学)
期日 1981年8月3日, 4日 会場： 千葉県成田市 成田ビューホテル
- ・第5回東京研究大会 大会実行委員長 隈部直光 (大妻女子大学)
期日 1982年8月3日, 4日 会場： 調布学園女子短期大学
- ・第6回茨城研究大会 大会実行委員長 仁平有孝 (茨城大学)
期日 1983年8月4日, 5日 会場： 筑波大学大学会館・外国語センター
- ・第7回長野研究大会 大会実行委員長 小宮山義武 (長野市立若穂中学校)
期日 1984年8月10日, 11日 会場： 信濃教育会館 (長野市)
- 1985年第11回全国英語教育学会研究大会 大会実行委員長 浅野 博 (筑波大学)
会場： 千葉県成田市ビューホテル
- ・第8回群馬研究大会 大会実行委員長 前田洋文 (群馬大学)
期日 1986年8月11日, 12日 会場： 群馬県伊香保町 (グランドホテル)
- ・第9回栃木研究大会 大会実行委員長 塩澤利雄 (宇都宮大学)
期日 1987年8月11日, 12日 会場： 栃木県鬼怒川町 (ホテル・ニュー岡部)
- ・第10回埼玉研究大会 大会実行委員長 渡辺益好 (埼玉大学)
期日 1988年8月9日, 10日 会場： 埼玉県東松山市 (紫雲閣)
- ・第11回山梨研究大会 大会実行委員長 大島 真 (都留文科大学)
期日 1989年8月11日, 12日 会場： 山梨県河口湖町 (レイクランドホテル)
- ・第12回新潟研究大会 大会実行委員長 小野昭一 (上越教育大学)
期日 1990年8月17日, 18日 会場： 新潟県新潟市 (メルパルクNIIGATA, 郵便貯金会館)
- ・第13回茨城研究大会 大会実行委員長 浅野 博 (筑波大学)
期日 1991年8月7日, 8日 会場： 茨城県勝田市 (勝田市文化会館)
- ・第14回群馬研究大会 大会実行委員長 前田洋文 (群馬大学)
期日 1992年8月11日, 12日 会場： 群馬県伊香保町 (ホテル天坊)

- 1993年第19回全国英語教育学会研究大会 大会実行委員長 浅野 博 (東洋学園大学)
会場： 松本歯科大学

- ・ 第15回東京研究大会 大会実行委員長 水江彰一 (東京都立航空工業高専)
期日 1994年8月11日, 12日 会場： 東京都立航空工業高等専門学校
- ・ 第16回神奈川研究大会 大会実行委員長 鈴木恭史 (横浜市立東高校)
期日 1995年8月10日, 11日 会場： 横浜市教育文化センター
- ・ 第17回埼玉研究大会 大会実行委員長 真尾正博 (埼玉大学)
期日 1996年8月8日, 9日 会場： 埼玉県松山市紫雲閣
- ・ 第21回千葉研究大会 大会実行委員長 滝口正史 (聖徳大学)
期日 1997年8月7日, 8日 会場： 聖徳大学
- ・ 第22回東京研究大会 大会実行委員長 馬場哲生 (東京学芸大学)
期日 1998年8月7日, 8日 会場： 東京成徳短期大学
- ・ 第23回山梨研究大会 大会実行委員長 古屋吉雄
期日 1999年8月10日, 11日 会場： 山梨県甲府市シティプラザ紫玉苑

- 2000年第26回全国英語教育学会研究大会 大会実行委員長 堀口六寿 (東京国際大学)
会場 東京国際大学第1キャンパス

- ・ 第25回新潟研究大会 大会実行委員長 米山朝二 (新潟大学)
期日 2001年8月18日, 19日 会場： 新潟ユニゾンプラザ
- ・ 第26回千葉研究大会 大会実行委員長 奥津文夫 (和洋女子大学)
期日 2002年8月7日, 8日 会場： 和洋女子大学
- ・ 第27回栃木研究大会 大会実行委員長 渡辺浩行 (宇都宮大学)
期日 2003年8月5日, 6日 会場： 宇都宮大学
- ・ 第28回東京研究大会 大会実行委員長 相澤一美 (東京電機大学)
期日 2004年8月4日, 5日 会場： 東京電機大学
- ・ 第29回新潟研究大会 大会実行委員長 木村哲夫 (新潟青陵大学)
期日 2005年8月20日, 21日 会場： 新潟青陵大学
- ・ 第30回東京研究大会 大会実行委員長 高山芳樹 (東京学芸大学)
期日 2006年8月19日, 20日 会場： 東京学芸大学
- ・ 第31回千葉研究大会 大会実行委員長 酒井志延 (千葉商科大学)
期日 2007年8月17日, 18日 会場： 千葉商科大学

- 2008年第34回全国英語教育学会研究大会 大会実行委員長 金子朝子 (昭和女子大学)
会場： 昭和女子大学

- ・ 第33回埼玉研究大会 大会実行委員長 木村 恵 (獨協大学)
期日 2009年8月22日, 23日 会場： 獨協大学
- ・ 第34回茨城つくば研究大会 大会実行委員長 卯城祐司 (筑波大学)
期日 2010年8月21日, 22日 会場： 筑波大学
- ・ 第35回神奈川研究大会 大会実行委員長 田邊祐司 (専修大学)
期日 2011年8月6日 会場： 専修大学
- ・ 第36回群馬研究大会 大会実行委員長 藤枝 豊 (共愛学園前橋国際大学)
期日 2012年8月18日, 19日 会場： 共愛学園前橋国際大学

- ・第37回長野研究大会 大会実行委員長 赤地憲一 (松本歯科大学)
期日 2013年8月17日, 18日 会場: 松本歯科大学
- ・第38回千葉研究大会 大会実行委員長 高田智子 (明海大学)
期日 2014年8月23日, 24日 会場: 明海大学
- ・第39回山梨研究大会 大会実行委員長 佐野嘉仁 (KATE 理事)
期日 2015年8月8日, 9日 会場: 帝京科学大学

●2016年第42回全国英語教育学会埼玉研究大会 大会実行委員長 羽山 恵 (獨協大学)
会場: 獨協大学

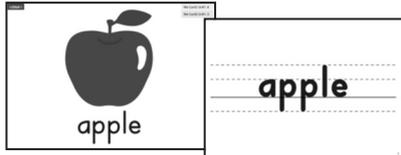
- ・第41回新潟研究大会 大会実行委員長 松沢伸二 (新潟大学)
期日 2017年8月26日, 27日 会場: 新潟大学
- ・第42回栃木研究大会 大会実行委員長 大木俊英 (白鷗大学)
期日 2018年8月18日, 19日 会場: 白鷗大学
- ・第43回神奈川研究大会 大会実行委員長 斉田智里 (横浜国立大学)
期日 2019年8月10日, 11日 会場: 横浜国立大学
- ・第44回オンライン研究大会 大会実行委員長 西垣知佳子 (千葉大学)
期日 2020年12月12日, 13日 会場: オンライン
- ・第45回群馬研究大会 (オンライン) 大会実行委員長 飯島睦美 (群馬大学)
期日 2021年12月11日, 12日 会場: 群馬大学

- * 平成8年度第4回理事会にて、関東甲信越地区で開催された第5回、第11回、第19回全国英語教育学会を当学会研究大会開催回数に含めることとし、第18回千葉研究大会を第21回千葉研究大会とすることが承認されました。
- * 関東甲信越英語教育学会が全国大会を担当する年は、当学会の研究大会を開催しておりません。
- * 詳しくは、当学会ホームページをご覧ください。

開隆堂の小学校英語教材

単語絵カードシリーズ たべる編, あそぶ編, みらい編

各編 A4 判カード 96 枚
表面カラー・裏面 2 色
A 全判掛図 2 枚, 解説書
各編 定価: 10,120 円 (本体 9,200 円)



黒板に貼りやすい A4 判サイズのカード。別売 CHANTS & SONGS CD に対応。

単語絵カード★ミニ

A7 判カード 96 枚
表面カラー・裏面 2 色
定価: 本体 1,760 円 (本体 1,600 円)



「単語絵カードシリーズ」より厳選、縮小した児童用カードセット。

CHANTS & SONGS チャンツ CD ソングズ

CD エキストラ 2 枚組
価格: 7,150 円 (本体 6,500 円)



英単語とフレーズ (文), 歌を多数収録した CD2 枚組。

小学校英語 文字指導用 4 線マグネットシート

A4 判・両面マグネットシート 5 枚
専用マーカー 3 本 (黒・青・赤)
専用ラuler (イレーサー) 1 個
価格: 5,280 円 (本体 4,800 円)



4 線入りのホワイトボードシート。黒板に貼って、文字指導ができます。

小学校英語 えいごなぞなぞ BOOK

A6 判・144 頁・2 色
ヒント英文音声 QR コード付
定価: 本体 1,540 円 (本体 1,400 円)



特別な準備をしなくても、授業をさらに盛り上げます。



楽しい英語ノート

AB 判・48 頁・2 色
定価: 220 円 (本体 200 円)

アルファベットがきれいに書ける英語 4 線ノート。

小学生ペンマンシップ

AB 判・16 頁・カラー
定価: 220 円 (本体 200 円)

書く基本から定着までの 3 ラウンド方式。



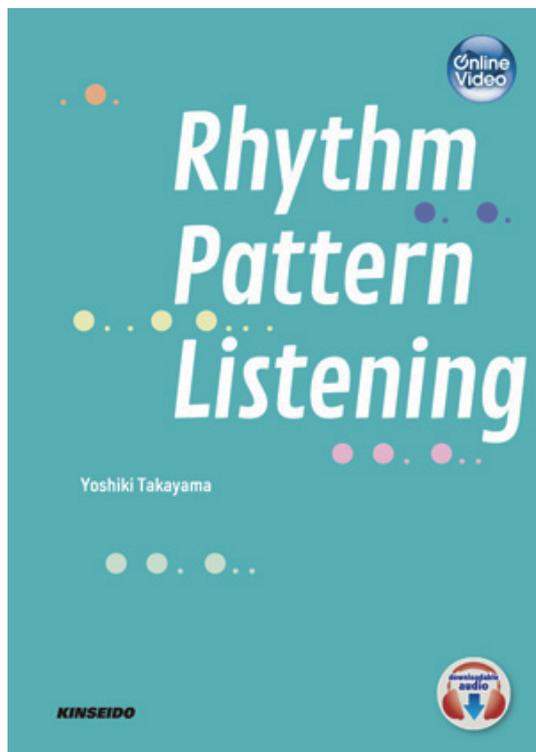
開隆堂出版株式会社

◎発行物のご案内は WEB でご覧ください。
<https://www.kairyudo.co.jp/>

- 〈本社〉 〒113-8608 東京都文京区向丘 1-13-1
- 〈北海道支社〉 〒060-0061 札幌市中央区大通西 11-4-21 52 山京ビル 7 階
- 〈東北支社〉 〒983-0852 仙台市宮城野区榴岡 4-3-10 仙台 TB ビル 4 階
- 〈名古屋支社〉 〒461-0004 名古屋市東区葵 1-15-18 オフィスサンナゴヤ 9 階
- 〈大阪支社〉 〒550-0013 大阪市西区新町 2-10-16
- 〈九州支社〉 〒810-0075 福岡市中央区港 2-1-5 FYC ビル 3 階

- TEL 03-5684-6118
- TEL 011-231-0403
- TEL 022-742-1213
- TEL 052-908-5190
- TEL 06-6531-5782
- TEL 092-733-0174

金星堂の英語教科書



Rhythm Pattern Listening

「英単語リズムパターン」で学ぶリスニング

高山芳樹 著

ゆがんだ発音を徹底的に矯正し、
リスニング力を飛躍的に伸ばす

¥2,300 (税込 ¥2,530)

B5判、120 pp.、全15章

ISBN978-4-7647-4177-5



Speaking Steps

スピーキング・ステップ
英語を話すための3ステップ

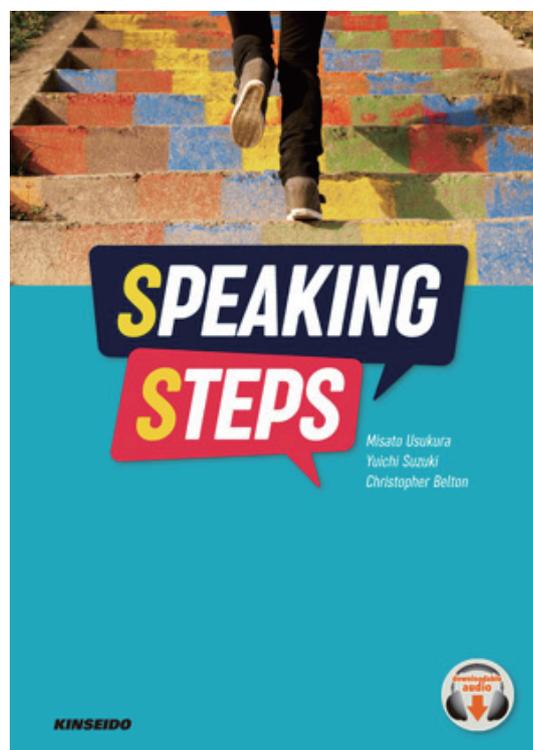
臼倉美里 / 鈴木祐一 / Christopher Belton 著

“Input→Intake→Output”の
3ステップで使える英語を
身体に染み込ませる！

¥2,300 (税込 ¥2,530)

B5判、120 pp.、全15章

ISBN978-4-7647-4177-5



〒101-0051 東京都千代田区神田神保町 3-21
TEL. 03 (3263) 3828 / FAX 03 (3263) 0716
e-mail: text@kinsei-do.co.jp URL: http://www.kinsei-do.co.jp

映画でひもとく英語学

■倉田誠[編] / A5判 / 2,420円(2,200円+税)

英語学で扱われる基本的な109の項目を「あのシーンで使われた英語」で学ぶ。セリフのような日常会話の理解にも英語学の知識が大いに役立つことを示し、無味乾燥になりがちな英語学の諸現象に命を吹き込む。『映画で学ぶ英語学』(2011年)を全面的に刷新。



第二言語学習の心理

個人差研究からのアプローチ

■福田倫子/小林明子/奥野由紀子[編] / A5判 / 2,750円(2,500円+税)

世界の人々の移動を背景に、第二言語習得の分野では学習者の個人差に関する研究が活発になってきた。個人差を理解し、学習者への細やかな支援を行うにはどうすべきか。個人差研究を概観し、今後の展望や課題を示す。



実例が語る前置詞

■平沢慎也[著] / A5判 / 2,750円(2,500円+税)

気鋭の認知言語学者が贈る、英語学習者のためのまったく新しい前置詞解説本。「使いこなす」ために必要な学習姿勢をはじめ、各前置詞の解説、および横断的な着眼点も示す。「インプット」から「アウトプット」への大きな壁を乗り越えるために。



英語のしくみと教え方

こころ・ことば・学びの理論をもとにして

■白畑知彦/中川右也[編] / A5判 / 1,980円(1,800円+税)

学習者が覚えにくい英語学習項目について、どうすればわかるようになるのかを理論に基づいて説明し、実際にどう指導を行えばよいかをわかりやすく紹介。英語指導に関わる全ての方へ。英語科教育法等の教科書としても活用可。



英語教師がおさえたい音声・文法の基本

現代英語学入門

■長尾純/宗宮喜代子[著] 伊佐地恒久[監修] / A5判 / 2,420円(2,200円+税)

学習者の4技能を十分な水準にまで高めるには、教師が文法と発音を深く理解することが不可欠。そのために必要な基礎知識を簡潔かつ網羅的にまとめた。知識だけでなく実際の音声指導方法も紹介。コラムによる豆知識の提供も。



外国につながる子どもの日本語教育

■西川朋美[編] / A5判 / 2,420円(2,200円+税)

外国にルーツを持ち、日本語を第二言語とする子どもたちの「言語」の課題に正面から向き合い、考えるための9章を収録。小学校での実践、日本語力の評価、日本語教材、継承語の育成など、それぞれ第一線の専門家がやさしく解説。



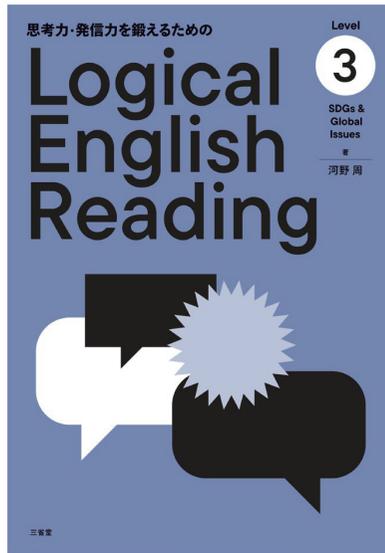
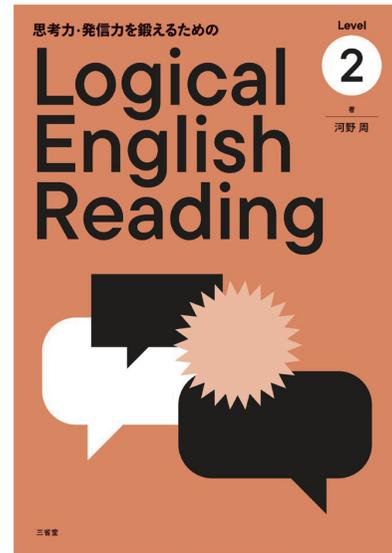
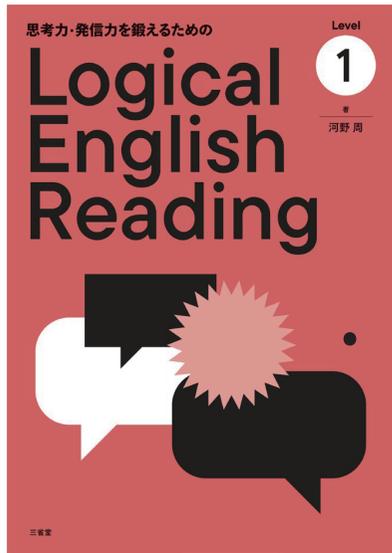
新刊

リーディングを通して論理的に考え、
ライティング&スピーキングで発信力を鍛える！

思考力・発信力を鍛えるための
Logical English Reading Level 1

思考力・発信力を鍛えるための
Logical English Reading Level 2

思考力・発信力を鍛えるための
Logical English Reading Level 3
SDGs&Global Issues



Level 1 トピック例

- ・宿題は廃止すべきか
- ・学校でのスマートフォンは禁止すべきか
- ・国公立大学は無償化すべきか
- ・SNS では実名を用いるべきか

Level 2 トピック例

- ・日本の大学を秋入学にすべきか
- ・美人コンテストは廃止すべきか
- ・飛び級を認めるべきか
- ・死刑は廃止すべきか

Level 3 トピック例

- ・使い捨てプラスチックの使用を禁止すべきか
- ・コンビニの 24 時間営業を廃止すべきか
- ・ベーシックインカムを導入すべきか
- ・安楽死を認めるべきか

	中学～高校基礎	高校標準	共通テスト	入試発展
CEFR-J	A1	A2	B1	B2
英検	3級	準2級	2級	準1級
対応レベル	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 100px;">Level 1</div> <div style="width: 100px;">Level 2</div> <div style="width: 100px;">Level 3</div> </div>			

- ロジカル・リーディングやクリティカル・リーディングの力が身につくように工夫された設問。共通テストの回答力も高まります。
- 文章はすべて、AREA（主張・理由・例・結論）の構成。ディスコースマーカーも学習し、自由英作文やスピーキングの「型」が自然に身につきます。
- リスニングやディクテーション問題も各レッスンに用意。4 技能を総合的に伸ばせる教材です。

祝

関東甲信越英語教育学会 第46回栃木研究大会

小学校



みんなが輝く小學校英語

岡山市立石井小學校「イマージョン教育」の取り組み

●B5判(144ページ) ●定価2,200円(本体2,000円+税10%)

兼重 昇先生(大阪樟蔭女子大学 教授)監修



小學校外国語「二大テーマ」に答えます

～「小學校外国語不安」と「小中連携」の各地域の取り組み～

●B5判(216ページ) ●定価1,980円(本体1,800円+税10%)

- ① どうやって教えればいいだろう・・・
- ② どのように中学校につながればいいだろう・・・

その答え この本にあるかもしれません!

小學校
外国語
教員向け
教材

中学校

KEY [キー・マガジン] magazine

啓林館がお届けする英語教育情報コンテンツ。
先生方と子どもたちに“ちょっとしたコツ”や
“なるほど情報”を提供します。

中学校版



先生たちの「お悩み」や「不安」の解消に!

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

一知が啓く。
啓林館

本社 〒543-0052 大阪市天王寺区大道4丁目3番25号
 東京支社 〒113-0023 東京都文京区向丘2丁目3番10号
 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
 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
 広島支社 〒732-0052 広島市東区光町1丁目7番11号 広島CDビル5階
 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(06)6779-1531
 電話(03)3814-2151
 電話(011)271-2022
 電話(052)231-0125
 電話(082)261-7246
 電話(092)725-6677

大修館書店の 英語教育関連書



これからの 英語授業にひと工夫

阿野幸一、太田洋 著

「日々の英語授業にひと工夫」の続編として、新学習指導要領下の英語教育界で注目されたり定着しつつあるトピック(CAN-DOリスト、小学校英語、小中高連携、アクティブ・ラーニング、論理・表現、ICT活用、スローラーナーへの配慮、3観点による指導と評価など)を取り上げる。



NEW
A5判・208頁
定価1,980円(税込)
978-4-469-24660-5

日々の 英語授業にひと工夫

阿野幸一、太田洋 著

「ちょっとした工夫で生徒が活動に取り組むようになった」「同じ授業なのにひと工夫することで生徒が伸びた」——長年の経験をもとに、毎日の授業を生徒にとってより魅力的なものにする指導技術や小さな工夫について、二人の息の合ったトーク(ときどき漫才?)を通して、紹介・アドバイス。



好評3刷
A5判・282頁
定価1,980円(税込)
978-4-469-24656-3

実例でわかる 英語スピーキングテスト 作成ガイド

小泉利恵 編著

好評既刊「実例でわかる 英語テスト作成ガイド」の「スピーキングテスト」編。実際のテストの添削例、理論編、テスト作成の実例編の3部から成り、スピーキングテストの実例も動画で豊富に提供している。



B5判・204頁
定価2,420円(税込)
978-4-469-24655-1

実例でわかる 英語テスト作成ガイド

小泉利恵、印南洋、深澤真 編

変わる授業、変わる入試に対応するにはテストを変えることが必須。テスト実例の添削を通して改善方法を具体例で示しつつ、テスト作りを知っておきたい理論をわかりやすく解説する。状況別のテストモデルも豊富に掲載した。



好評3刷
B5判・176頁
定価1,980円(税込)
978-4-469-24610-0

動機づけ研究に基づく 英語指導

西田理恵子 編著

自律的な学習者の育成が謳われる昨今、英語学習への「動機付け」が一層重要度を増しています。本書は動機づけ研究の枠組みを整理し、動機づけを意識した小中高大の実践例を紹介。主体的な学習をしかけるヒントをお伝えします。



A5判・264頁
定価2,970円(税込)
978-4-469-24659-9

[改訂版]成長する英語教師 プロの教師の「初任」から「奥伝」まで

高橋一幸 著

新学習指導要領に対応し、日々変化する教育現場の実情を反映した改訂版。自信とやりがいをもって指導できる教師として、日々「成長」していくために必要なエッセンスを、実践的なトレーニング課題と共にさらに丁寧に示す。英語指導に携わる全ての人を応援する一冊。



A5判・272頁
定価2,420円(税込)
978-4-469-24657-5

英語教師のための 第二言語習得論入門 [改訂版]

白井恭弘 著

日本で英語を教える際にぜひとも知っておきたい第二言語習得(SLA)の基礎知識を、実例を交えながらわかりやすく紹介する。さらに、小・中・高・大それぞれについて理論に基づいた効果的な指導法を提案し、明日の日本の英語教育を展望する。



11月刊行予定

英語教師の授業デザイン力を 高める3つの力 ——読解力・要約力・編集力

中嶋洋一 監修・著
高橋友紀、宮崎真弘、岡山直樹、吉岡拓也、宮浦陽子 著
教師の「書く力」は授業デザイン力に直結する。「読解力」「要約力」「編集力」の3つの力を磨くことで、生徒は自ら思考し、夢中で学習するようになる。教師も生徒も心から楽しめる授業を作るための、新機軸の授業改革を打ち出した一冊。



12月刊行予定

祝 関東甲信越英語教育学会 第46回栃木研究大会

小学校英語教育 ハンドブック —理論と実践—

小学校英語教育に関わるすべての方へ

「小学校における英語教育の理論と実践を研究し、小学校英語教育の発展に寄与する」ことを目的として、2000年に発足した小学校英語教育学会がつくった小学校英語教育の集大成。これぞ決定版！
小学校英語教育学会20周年記念誌編集委員会 編



B5判 / 184頁 / 定価：2640円(税込)
ISBN978-4-487-81424-4

小・中学校で 英語を教えるための 必携テキスト 改訂版

コア・
カリキュラム
対応



コア・カリキュラム対応
小・中学校で
英語を教えるための
必携テキスト 改訂版

この1冊で小・中学校英語教育の
実践と理論をカバー！

効果的な小中連携と実践的な指導も網羅！
新時代の教員採用試験対策も万全！

監修 中村典生 (長崎大学大学院教育学研究家)
執筆 鈴木 渉 (宮城教育大学教育学部)
巽 徹 (岐阜大学教育学部)
林 裕子 (佐賀大学教育学部)
矢野 淳 (静岡大学教育学部)

A5判 / 272頁 / 定価：2640円(税込)
ISBN978-4-487-81146-5

フェイバリット 英単語・熟語〈テーマ別〉

コーパス

監修 投野由紀夫 (東京外国語大学)

英単語の大切な用法を「意味→チャンク→例文」の流れで学習！
自習専用アプリで語い学習も安心！

コーパステストシステムが
Googleフォームに対応。
オンラインで
単語テストを
実施することが可能！

高校英語教科書の
内容理解度アップ！
コーパス 3rd Edition
1800 定価：880円(税込)

大学入試完全対応！
コーパス 4th Edition
3000 定価：1000円(税込)

難関大学入試完全対応！
コーパス 4th Edition
4500 定価：1040円(税込)



※Google フォームは、Google LLCの商標です。



高校教育部 〒114-8524 東京都北区堀船2-17-1
関東支社 〒114-8524 東京都北区堀船2-17-1
ホームページ <https://www.tokyo-shoseki.co.jp>

Tel:03-5390-7320 Fax:03-5390-7520
Tel:03-5390-7467 Fax:03-5390-6017
東書Eネット <https://ten.tokyo-shoseki.co.jp>

英語 4 技能プレイスメントテスト

E-Vision

モニターテスト受験校募集

英語 4 技能プレイスメントテスト E-Vision とは

高大接続改革の目標、「急激な社会変化の中でも、未来の創り手となるために必要な資質・能力を備え、自立して社会に貢献する人材を育成すること」に即して、今年 2022 年から実施されている高等学校の学習指導要領「英語コミュニケーション」「論理・表現」でも、英語 4 技能評価が求められます。

ELPA から 2023 年発売予定の「英語 4 技能プレイスメントテスト E-Vision」では、「ライティング、スピーキング、リスニング、リーディング」の 4 技能の力をウェブサイト上のテストでコンピュータ、タブレット、スマートフォンにより測ることができ、「主体的・能動的な学習」で必要となる、総合的な英語力がどの程度身についているかが把握できます。また関連のウェブ教材も発売予定であり、受験後のフォローにもつなげられます。

特に大学入学前の英語のクラス分けテストでご利用いただく際にも集団受験の必要がなく、自宅など、コンディションの整った環境で受験していただけます。また入学前でもまだ学生の手元にコンピュータが用意できていないという場合にも手持ちのタブレット、スマートフォンで受験可能です。

高等学校、高等専門学校、短期大学・大学まで広くご受験いただき、グローバル化が進む社会に対応できる英語力を身につけるのに役立てていただければ幸いです。

■英語 4 技能プレイスメントテスト E-Vision 問題概要■

◇仕様：コンピュータ、タブレット、スマートフォンを使用したウェブサイト上の個別受験型テスト	<内容>
◇出題レベル：高校英語総合レベル	1：リスニング（多肢選択）
◇試験時間：リスニング 20 問 25 分	2：リーディング（多肢選択）
リーディング 20 問 25 分	3：ライティングテスト（文再現・整序／自由産出問題出題可能性あり）
ライティング 20 問 10 分	4：スピーキングテスト（文再現・整序／自由産出問題出題可能性あり）
スピーキング 20 問 10 分	
合計 約 70 分（※練習問題、自由産出問題除く）	

モニターテスト受験校募集中

現在、2023 年 2 月までに「英語 4 技能プレイスメントテスト E-Vision」のモニターテストを実施していただける学校を募集中です。（一定数に達したら締め切りといたします。ご了承ください。）

■実施概要■

・受験料：無料
・時期：2022 年 3 月から 2023 年 2 月まで（※ご相談ください。）
・対象：高等学校／高等専門学校／短期大学・大学 等
・人数：40 名以上
・テスト終了後、引き続きアンケートに答えていただきます。所要時間は約 10 分です。
・受験者名簿を事前にデータでいただきます。
・採点データは、モニターテスト実施後 2 週間程度でお届けします。なお、詳細なスコアレポート等は提供いたしません。

※個人情報、テストの解答およびアンケートのデータに関しては、調査・研究及びデータ分析の目的以外には一切使用いたしません。

特定非営利活動法人 英語運用能力評価協会（ELPA）

〒162-0806 東京都新宿区榎町 39-3-501 Tel.03-3528-9891/Fax.03-3528-9892

e-mail: elpa@english-assessment.org

URL: <https://english-assessment.org/>

ELPA Association for
English Language
Proficiency Assessment

2023年度の関東甲信越英語教育学会第47回研究大会は、文教大学を開催校として8月にオンラインで行われる予定です。詳細が決まりましたら、本学会のホームページでお知らせいたします。

関東甲信越英語教育学会 第46回栃木研究大会（オンライン）発表要綱
2022年12月10日発行

編集発行 関東甲信越英語教育学会 代表者 西垣知佳子（千葉大学）

事務局 〒184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1

東京学芸大学 白倉美里研究室内

E-mail : kate.office.info@gmail.com

学会ウェブサイト : <https://kate-jp.sakura.ne.jp/>

編集作成 関東甲信越英語教育学会 編集委員会

委員長 森 好紳 E-mail : ymori@fc.hakuoh.ac.jp

副委員長 田中菜採

編集委員 伊東 賢 小木曾智子 小野由香子 檜村祐志

神村幸蔵 工藤大奈 小室竜也 佐々木大和

鈴木健太郎 細田雅也 三上洋介 水書 亮

大会事務局 〒321-8505 栃木県宇都宮市峰町350

宇都宮大学 田村岳充研究室内 五味田紗莉菜

E-mail : kate2022online@gmail.com