

Implementing the Language Portfolio for Japanese University: A Pragmatic Approach

Birch, Gregory (清泉女学院大学)

Under pressure from university administration to document the effectiveness of an EFL university program, the author prepared a guidebook to clarify the learning outcomes for this program and a curriculum tree to specify in which classes these outcomes were to be achieved, and utilized the Language Portfolio for Japanese University (LP-J)(Framework & Language Portfolio SIG, 2009) to monitor and document student progress. The LP-J is based on the European Language Portfolio, which was created by the European Confederation of Language Centres in Higher Education and linked to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001).

The purpose of this presentation is to describe how elements of the LP-J have been implemented, and outline its primary use as a pedagogic tool to document student language learning achievements, record significant language learning and intercultural experiences, and provide concrete evidence of the students' communicative proficiency. A secondary goal was to promote learner autonomy through goals setting and reflection, and faculty involvement through monitoring.

The LP-J was utilized to encourage students to monitor progress in relation to program goals (i.e. Learning Outcomes). Assessment of student performance against these outcomes serves as a measure of accountability. At this time, a key aspect of the portfolio that has not been utilized is its use as a self-assessment tool in relation to CEFR Can-do statements. The use of Can-do statements was avoided as their use implies that the existing curriculum was designed based on CEFR, and goals at each level — from curriculum to individual classes to activities — have been clearly identified and communicated to the students, agreed upon by all stakeholders, and linked to CEFR's illustrative scales. Therefore, it was felt that the most pragmatic way to implement key aspects of the Common European Framework of References for Languages was through a partial introduction of the Language Portfolio for Japanese University.

Council of Europe (2001), The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
Framework & Language Portfolio (FLP) SIG, (2009) Language Portfolio for Japanese University.

We have to? We want to? Tertiary-level language Learning Motivation in Japan

Fraser, Sue (清泉女学院大学)

Ever-increasing opportunities for worldwide interaction through business, travel, technology and social media are motivating learners around the globe to acquire English communication skills. However, is this also true in Japan? The purpose of this on-going study is, therefore, to explore and compare language learning motivation, attitudes to studying English, and perceived L2 ability among Japanese learners approaching the end of obligatory English education.

Cohorts of 2nd-year students of Education, English, and Engineering at three different universities are surveyed each year to elicit interest in and reasons for studying English, and experiences of the L2 learning process. Results are compared every three years to identify patterns in responses, in order to ascertain to what extent motivation has varied over time. Responses also reflect how recent changes in English education

and MEXT policy aims of internationalisation may be influencing motivation.

Data are interpreted in relation to motivational concepts including L2 Self System, International Posture, and Integrative/Instrumental Orientations. Differing views of those majoring in English or other subjects, as well as relationships between motivation and perceived L2 ability, are examined. Quantitative results are discussed, and qualitative examples are provided to allow for student voices to be heard. Classroom activities reported by participants as effective and enjoyable are also highlighted.

Findings include indications that despite a stated desire to communicate with foreigners, there is a decline in interest in travelling or studying abroad and in seeking out opportunities for international exchange. The gap between the ideal L2 self and the actual L2 learner may thus suggest a trend toward insularity rather than intended globalization. Identifying what learners enjoy in L2 classes and what inspires them to study has implications for establishing and sustaining motivation, which in turn may inform curriculum planning, materials design, and classroom methodology on what is appropriate for tertiary-level English education.

自由研究発表 第1室 ⑦ (N101)

英語抽象名詞と不定冠詞・複数語尾の関係 ―英語抽象名詞の普通名詞化の可能性―

西田 一弘(愛知産業大学短期大学)

英語の抽象名詞は不可算名詞であり、本来は不定冠詞 a(n)や複数語尾(s)は取らないはずであるが、実際には多くの抽象名詞は加算名詞化し、不定冠詞 a(n)や複数語尾(s)を取る。興味深いのは、不定冠詞 a(n)と複数語尾(s)の一方のみ取る不安定な抽象名詞が存在することである。そこで、ほぼ同じ意味の weather, temperature, climate に関して、どのような振る舞いをするのか考察し、その理由を探究した。研究方法は、①不定冠詞 a(n)の分析、②複数語尾 s の分析、③抽象名詞の分析、④メタファーの分析に及んだ。weather は冠詞の a(n) は取らないが、複数語尾の s は取り、temperature, climate は冠詞の a(n) も複数語尾の s も取る。これは weathers にはメタファーとしての意味:(人生の)浮き沈み、栄枯盛衰、が強いからだと考えられる。メタファーを考察することにより、抽象名詞の不規則な加算名詞化を解明する手掛かりを見つけることができると考えられる。

自由研究発表 第1室 ⑧ (N101) 「SNS 不可」

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

岡田 美穂子(愛知県立碧南高等学校)

高等学校の英文法参考書では、「無生物主語は原因などから話を始める」という見出しで無生物主語構文を説明している。「S(無生物)+V+O(生物)」の典型的な無生物主語表現を日本語に訳す時は、「Sのせい、Oは～する」などとすべきとし、この説明に沿った例文を数多く載せている。また小川和夫(1973)も「無生物主語構文で目的語が生物の時に、主語をそのまま日本語に移すと、(中略)日本語らしくない感じを与える」と述べている。

では、日本語を英語に翻訳する時に、どのような構文が無生物主語表現に転換されるのだろうか。本研究では、日本文学の代表作品5冊を選び、その英訳書における無生物主語表現と原書の日本語を比較した。英訳書の中の無生物主語表現を取り出し、対照比較研究の分野における先行研究に基づいて、原書の日本語構文をカテゴライズすることにより傾向を分析した。

具体的には、1)無生物主語表現の日英語で構文や態の変化はないか、2)「言わなくてもわかる」主語を省略する日本語を英語に翻訳する時の対応はどうなっているか、3)日本語の「～れる、られる」が「迷惑の受身」、

「使役」、「可能」など本来の受動態でない場合には英訳書ではどうなっているか、などの比較対照を行った。さらに翻訳者の母語の影響を調べるため、5つの作品のうち1つでは、英語母語話者と日本語母語話者による2冊の英訳書を用いて、無生物主語表現の出現率と原書の日本語との違いを分析した。

本研究の結果、「無生物主語＋自動詞」の構文に関しては、英訳文と原書の日本語には大きな違いは見られなかったが、一方「無生物主語＋他動詞＋目的語(生物)」の構文では、日本語は無生物主語構文ではないものが全体で8割を超えていた。「無生物主語＋受動態」では、原書の日本語は同じ受動態文が2割弱で、多くは能動態文、状態動詞構文、無生物主語の行為を表す構文であった。

自由研究発表 第2室 ⑤ (N102)

高等学校英語授業における生徒の英語使用の特徴 –ディベート特有の対話構造の視点から–

川村 拓也(静岡大学学部生)・亘理 陽一(静岡大学)

静岡県総合教育センターと共同で、2年間の高大連携グローバル人材育成事業の一環として高等学校英語授業におけるディベート活動の研究・実践を行った。この内2016年度には、静岡大学教育学部の学生・院生有志9名が、静岡県内A高等学校教諭と協働で英語でのディベート経験のない生徒集団を対象に3時間の単元計画・教材作成を行い、当該教諭の授業実践の参観・補助・記録を行なった。本発表の目的は、この実践における生徒のパフォーマンスの分析から、英語授業におけるディベートの固有性と学習上の意義を明らかにすることである。

ディベートは、現行の学習指導要領においてもスピーチ・プレゼンテーション・ディスカッションと並んで重視されている活動であり、その教育的意義として英語表現力や論理的思考能力養成の効果を示した先行研究も複数存在する(西谷, 2001; 問田, 2013など)。中でも藤森(2013)は、ディベートの反論場面に注目し、「要約」・「言い換え」など、ディベート特有の対話構造の存在を示し、それらの内容や出現頻度について考察した。ここでは、相手の立論で述べられたテキストの、異なる単語や文法を用いた「言い換え」が頻繁に観察されたものの、その過程で誤った英語表現が繰り返されていることが示されている。相手の立論をその場で取り込み、理解した上で行わなければならないという反論の特性が原因に挙げられている一方で、「要約」・「言い換え」およびその中に含まれる誤りの量や質と、ディベート全体の構成や英語熟達度といった要因との関連についてはほとんど明らかにされていない。

本発表では、「チップ制度の導入」というトピックでA高等学校1年生18名が行なったディベートで産出された「要約」・「言い換え」を複数の観点から分析し、高等学校の英語授業におけるディベート活動の意義と課題を探る。

自由研究発表 第2室 ⑥ (N102) 「SNS不可」

タスク性の高いコミュニケーション活動の導入による発話の流暢さの発達 –英語が苦手な大学生を対象とした実践報告–

江口 朗子(愛知工科大学)・田村 祐(名古屋大学大学院生)

英語が苦手な大学生の英語の授業に、タスク性の高いコミュニケーション活動を導入することにより、発話の流暢さが向上するかどうかを検証した。対象授業は、発表者2名が担当した工学系大学でプレースメントテストによって編成された最も初級レベルの4クラス(85名)である。大半の学生が英語に対する苦手意識を持ち、中学生レベルの語彙や文法が身につけていない学生も多かった。全学で意欲・人間性・能力を学生自身が主体的となってバランスよく向上させるという教育目標を掲げており、ペアやグループで目標言語を使って情報を交換し合ったり問題解決したりする活動を導入することにより、その育成が期待できると考えた。

言語の一般的な発達指標(複雑さ・正確さ・流暢さ)のうち、情報交換ができるようになるためには、まず流暢さ(単位時間あたりの発話量)を上げる必要がある。英語が苦手な高校生に事前準備ありのプレゼンテーション・タスクを実施した藤田(2017)では、タスクと類似したスピーキングテストで流暢さが有意に向上した。しかし、英語が苦手な学習者どうしの双方向タスクの実践により、事前準備なしの単方向のスピーキングテストでも流暢さが向上するかは検証の余地がある。本実践では、1年次後期の授業で場面シラバスの教科書を使用しながら Ellis(2003)のタスクの定義に準拠したタスク性の高いコミュニケーション活動を9回実施した。例えば、地下鉄の路線図を見ながら目的地までの行き方を教えるタスクや、ペアでテストを受ける日時などを相談してその内容を教師にメールで伝えるタスクなどである。介入の前後でスピーキングによる絵描写タスクを実施し、クラス間の差異も考慮した線形混合効果モデルを用いて分析した結果、2クラスのみで発話語数の有意な増加が観察された。この要因としてタスクの繰り返し回数が考えられたため、全クラスで同じタイプのタスクを繰り返すこととし、シラバスの改善を試みている。

自由研究発表 第2室 ⑦ (N102)

“即興で話す”力につなげる英語ディベート実践

市川 裕理(豊田工業高等専門学校)

高等学校学習指導要領(英語)において、「与えられた話題について即興で話す」ことが示されているが、これはなかなか難しい課題である。英語授業におけるパフォーマンス課題は、“即興型”ではなく、スピーチを中心とする言わば“暗記型”が多い。その理由としては、英語で話すことに抵抗や不安を感じる生徒が、練習をすれば目標を達成できることにある。英語表現の経験を積む意味では欠かせないものだが、そればかりでは、「即興」というその場で思考し英語で意見を述べる英語習得の一つのゴールには到達できない。実践者は、高校と高専の英語授業において、「即興で」やりとりする力を育成するために「ディベート」を試みてきた。しかし、生徒は英語による意見交換の際に、まず「英語力」(英語で言えない)と「思考力」(意見が思いつかない)に大きな困難を覚えるため、教員としてはこれらの問題に対処しクリアする必要がある。また、ディベートを行うには、そのための知識と技術を獲得することも必要だが、立論から反駁を経て総括に至るフォーマル形式は、限られた時間で多くの生徒を指導することを考えると、そう簡単に実施できるタスクではない。本発表では、ディベートをどのように実施可能な実践として、英語授業に取り入れてきたかについて述べる。その過程において、ディベートの技術の習得というよりむしろ、ディベート実践に参加するプロセスを通してもたらされた学習者の変容について、アンケートとインタビュー調査から分析し、英語ディベートの導入からパフォーマンステスト実施までの適切な指導と援助のあり方を提案する。

自由研究発表 第2室 ⑧ (N102)

グループ活動を英語で行うための特別授業導入の提案

加藤 和美(東海大学)

学習者がグループ活動を英語で行うということは、グループでタスクを達成させること、そしてタスクを遂行するために英語を使うことの二重の負荷がかかる。そのため、より高度なタスク活動になればなるほど「英語で英語授業」の形態が崩れてくる。そこで本発表者はグループ活動を行うための特別授業を行う必要があると考え、2012年に教材の作成と教授法の研究を始め、2014年から中部地区英語教育学会にて発表してきた。特別授業の特徴は、学習者に英語母語話者の活動モデルを示していること、学習者が表現できなかった英語表現においてフィードバックしていること、学習者のグループ活動の様子をビデオに録画し、学習者自身が発言を書き起こす活動が含まれていることである。本年度からは、高校の英語授業用に指導方法を改良し、

実践を始めた。本発表では、今まで大学 9 クラスで実践した様子の報告と、実践から集めたグループ活動に必要な英語表現とそのデータの活用方法を紹介する。また、高校で実践した様子のビデオを紹介しながら、特別授業の組み込み方を紹介する。

自由研究発表 第3室 ⑤ (N104)

リピーティングとパラレル・リーディング—英語の強勢拍リズムと聞き取りへの効果の分析—

伊佐 地恒久(岐阜聖徳学園大学)・村尾 玲美(名古屋大学)・種村 俊介(金城学院大学)・城野 博志(名古屋学院大学)・山中 純子(愛知学院大学非常勤)・石川 純子(愛知学院大学非)・野呂 忠司(愛知学院大学非)

中野・奥田・Williamson (2004)ではジャズチャンツ教材を用いて4週間の明示的な指導を行うことで、英語らしい強勢拍リズムが身に付くことを明らかにしている。また、Kawai (2014)はジャズチャンツ教材を用いることで強勢拍リズムが身に付くだけでなく、リスニング力が向上することも明らかにしている。本研究では特別な教材を用いず、通常の教科書を用いた音読指導を通して強勢拍リズムが身に付くのか、また聞き取りへの効果があるのかを分析した。音読の方法には多くの種類がある(安木, 2010)が、本研究ではリード・アフター・ミーやコーラスリーディングとして日本の教育現場に定着しているリピーティング(repeating)とパラレル・リーディング(parallel reading)を取り上げた。リピーティングは、句・節または文ごとに教師またはCDの朗読を聴かせた後、ポーズをあけて、英文を見ながらくり返させるリッスン・アンド・リピートと定義し、パラレル・リーディングは、教師またはCDの朗読を聴くと同時に、英文を見ながら音読させる活動と定義する。研究参加者は5大学の1～4年生、合計 200 名で、TOEIC 用問題集のリスニングパートから作成したリスニングテストにより、上位群と下位群に分けた。共通した英文を用いて、10 回の授業の冒頭にリピーティングまたはパラレル・リーディングによる音読練習を実施した。プレテストおよびポストテストとして、強勢母音間の弱音節数を変えた英文の音読テストと、ポーズ・トランスクリプション(Field, 2008)による英語聞き取りテストを行った。強勢拍リズムの習得は、強勢母音間の時間である ISI(inter-stress interval)(中野, 2004 他)の変化により評価し、聞き取りはポーズ・トランスクリプションの得点によって評価した。分析結果に基づき考察する。

自由研究発表 第3室 ⑥ (N104)

ピッチに関する視覚フィードバックが発話音声に与える影響

野本 尚美(仁愛女子短期大学)・平塚 紘一郎(仁愛女子短期大学)

本研究では、Praat と Moodle を連携させた英語発音学習システムを開発し、学習者が視覚フィードバックとして発話音声のピッチ曲線を参照できる環境を設定した。聴覚フィードバックのみを参照するグループの発話音声と、視聴覚フィードバックを参照するグループの発話音声を比較することにより、視覚フィードバックが学習者の発音に与える影響について分析した。結果として、発話させた単語や文によって差が見られたものの、視覚フィードバックが発話音声に影響を及ぼした可能性も示唆された。

自由研究発表 第3室 ⑦ (N104)

Siri に Challenge!: 実際に通じる発音を目指して

新村 知子(石川県立大学)

本報告は、授業の中で iPhone の音声入力システム Siri を使って英語の発音をトレーニングした活動について記録したものである。英語の発音を改善していくことは時間が掛かるため、ここでは、学生が継続的に英語の発音トレーニングを行っていきける学習法を紹介することを目的としている。

平成 28 年度後期の授業の 1 コマを使って、27 名(2 クラス)の大学 2 年生を対象にこの授業を実施した。4 人 1 グループになり、「Siri に理解してもらおうこと」を目指して、単語や文章の音声入力を行った。発音が上手く通じたときは、Siri は自然な受け答えをしたり、それをネットで検索したりしてくれる。それに対して、発音に通じないときは”Sorry, I didn’t get that.”などと人間のように反応してくる。すべてのフレーズをクラス全体で何回か練習した後に、グループに分かれ、各学生が「それぞれの単語や文を何回で Siri に通じたか」を記録する活動を行った。例えば、”science”は 9 割近くの学生が一回で通じたのに対し、”Where is Japan?”のように一回で通じた学生は 3-5 割で、4 分の 1 の学生が何度やっても通じなかったというものもある。通じなかったものについては、グループ内でアドバイスし合ったり、教員が巡回してコツを示したりして最終的に通じることもある。

授業後にアンケートを実施したところ、ほぼ全員が「自分の発音に気づくのに役立った」と答えた。また、9 割の学生が「授業でこのような活動をやっていきたい」と答えている。コメントにも、「自分の苦手な発音などが発見できてよかった」、「Siri は思っていたよりも発音を厳しく判断するので、だからこそ正しい発音が身につくと思うと思った」、「グループ内でアドバイスをもらい発音を向上させることができた」などの感想があり、学生がいつも使っているデバイスを英語学習に使うことの効果を再発見することができた。

自由研究発表 第3室 ⑧ (N104) 「SNS 不可」

公立学校における学力と情意に関する経年調査:小学校 5 年生から中学校 3 年生までの追跡調査から

米田 佐紀子(玉川大学)・西村 洋一(北陸学院大学)

本研究は小学校 5 年生から中学校 3 年生まで追跡調査することにより英語力と動機づけ・国際的志向性について実態を把握し、喫緊の課題となっている英語における小中連携への示唆を得ることを目的に実施された。参加者は公立の小中学生 36 名、実施時期は 2012 年度~2016 年度である。材料は、英語力調査にはケンブリッジ英検(Young Learners)の Starters (CEFR レベル Pre-A1)と Movers (CEFR A1)のリスニングテストとリーディング・ライティングテストを用いた。また英語学習に関する調査には先行研究(八島 2004、物井 2009 他)に基づいて作成した質問紙(5 件法)を用いた。

調査の結果、リスニングテストの得点率が小学校 5 年時では 34.3%だったが、卒業時には 52.3%まで上昇し、中学校 3 年生夏では 60.6%にまで上昇した(Movers に換算した数値で表示)。リーディング・ライティングテストは中学校入学後約半年で 38.3%、3 年夏には 60.6%になり、聞き取りおよび読み書き能力が Movers で 7 割が目安のところ、約 6 割取れたことが示された。英語学習への動機づけでは中点より高く若干肯定的であることが示され大きな変化は見られなかった。国際的志向性とは日本以外の世界との関わりをもとうとする態度、異文化や外国人への態度などを包括的にとらえたもの 4 つの要因からなっているが、調査の結果、4 つの要因中、特に「異文化友好オリエンテーション」と「異文化間接近一回避傾向」で肯定的な態度が育っていることが示された。

以上から、小学校で一定の学力を身につけ中学校で文科省の目指している CEFR A1 に近い学力を身につけていることがつかめた。また外国人との交流に対しても肯定的な態度が養われていることが示された。

自由研究発表 第4室 ⑤ (N201)

協同的な英語授業に対する分析モデルの提案とその検証

丹羽 温子(和歌山大学大学院生)

本研究は、協同学習を取り入れた英語授業を分析するための量的・質的モデルを提示し、それに基づいて中学校の協同的な英語授業を分析、考察することを目的とする。

授業に欠かせない「主体的・対話的で深い学び」を充実させるためには、協同学習が有効である。しかしながら、授業や学びの質が大きな転換を迎えているにもかかわらず、従来の授業分析は講義式を基本モデルとしているため、協同学習による授業に対しては適切な分析ができない。

加えて、従来の量的分析は、発言の質が大きく異なっても、カテゴリー内では同じ数値として検出される危険性がある。一方で、質的分析のみでは、生徒がどれだけ能動的に学習に取り組んでいたかを明確なデータとして提示できないという問題点がある。

そこで本発表では、まず量的・質的両方の観点から、協同学習にふさわしい新たな授業分析方法を提案する。次に、この分析法の有効性を検証するために、実際に協同学習を取り入れた公立中学校の英語授業を分析し、その結果について考察する。

自由研究発表 第4室 ⑥ (N201) 「SNS 不可」

ICT を活用した主体的な英語活動の実践

田中 裕実(静岡大学 非)

英語によるコミュニケーション力の向上は、学習者にとって大きな動機付けとなるし、授業者にとっても大きな課題となる。授業者は学習者に積極的に参加をしてほしいし、発話量をもっと増やしてほしい。しかし日本人学習者にとって、英語で、しかも多くの面前で話をするには苦手意識を感じる人が多い。そのため、プレゼンテーション活動を行うというと、とかく消極的な感情を抱く学習者が多い。

よってそれらの問題に対応すべく、英語によるプレゼンテーション活動のスキルの向上を目標とし、デジタル・ネイティブ世代の学習者がかなり慣れ親しんでいるスマートフォンやタブレット端末を用いて、より身近で関心のあるトピックを選択し表現活動が展開できるような環境を作り実践を試みることで、学習者個々の自発的姿勢が高まり、発話量の増加が見込めるかを検証した。

まず授業者によるサンプル提示ののち、個人作業が与えられ、原稿や画像の作成がなされた。次に、全体発表の前にスモールグループを作り、ピアフィードバックを行わせた。グループ内のうち一名が、画像をワイヤレスプレゼンテーションソフト(WIVIA)を用いてスマートフォン内の画像などを提示しつつ、作成した英文を読むもしくは暗唱するなどして発表の練習をし、それをグループ内の別の学習者が撮影して、相互視聴、相互フィードバックをすることで、改善や反復練習のポイントを掴ませた。その後全体でのブラッシュアップ活動が行われ、改善点などの示唆が与えられ、個人活動に戻り原稿修正・画像変更などの手が加えられた。再度グループによる協同学習が行われたあと、全体発表がなされ、事後の自己評価が加えられた。

事前のアンケートで不安を口にしていただいていた学習者も、事後のアンケートを見ると、本活動に好意的で、グループワークが奏功した意見なども聞かれ、主体性を向上させる可能性のあるものであることが明らかとなった。

自由研究発表 第4室 ⑦ (N201) 「SNS 不可」

中学校英語指導における文構造への気づきを促す授業づくり ―生徒どうしの協同的な学びをとおして―

家倉 蘭(大阪教育大学連合教職大学院生)・柏木 賀津子(大阪教育大学)

次期学習指導要領では、文法指導に関して「言語活動と効果的に関連付けること」また、「当該文法事項の規則性や構造などについて気づきを促す」(文部科学省, 2017)と述べられている。Schmidt(1993)は「気づき仮説(noticing hypothesis)」で、言語習得には言語形式に対する気づきが重要であることを指摘した。この場合の気づきとは、意味のある言語使用の中で起こり、インプットの際に意識的に学習者が言語の特徴に注意を払う過程である。本研究では、フォーカス・オン・フォーム (以下、FonF)の指導法(Long, 1991)を参考に、自ら文構造や表現に気づく指導をめざす。目的は、FonF に基づく授業実践を開発し、教師と生徒、生徒同士のインタラクション中心とした授業で注意を引き出し、文構造への気づきの促進を検証することである。事前と事後のリスニングテストを行い変容を把握した(絵カードを使った音声と意味の一致(問1)・音声のみによる文法性判断(問2)・対話中での空所補充で文法への気づきを見る(問3))。また、「嬉しい・楽しい」と感じる学習場面のアンケートで、英語授業における英語の学びの捉え方の変化を分析した。対象者は中学校1年生徒96名、Unit7『ブラジル人から来たサッカーコーチ』における“Which do you ~, or?”の表現と三人称単数の単元で、文構造の導入に無人島という場面を設定した。Teacher Talk や Recast を用いて“Which do you ~, X or Y?”と三人称単数-sへの気づきを促した。言語活動のあとに、PowerPoint でイラストを用いて明示的に文法説明を行った。問1は、顕著に伸び($t(96)=2.2931, *p<.05$)。問2は、暗示的知識を問うもので、平均値は伸びなかったが生徒間の差がある程度縮まった。アンケートの結果は、事後のみに「発音」「協同」「リズム・音」「文法」といったラベルが出てきた。以上のことから、FonF の指導法に基づいたインターアクションのある授業はある程度文構造への気づきを促せると考えられるが、継続した取り組みが必要である。

自由研究発表 第4室 ⑧ (N201) 「SNS 不可」

小学校英語における英語絵本読み合いの新たな試み

松本 由美(玉川大学リベラルアーツ学部)

2020年から必修化する小学校3,4年生の外国語活動において、絵本を教材として取り入れることを文部科学省が発表し、2016年度には試験的教材として独自に開発した小学校3年生用“In the Autumn Forest”同じく小学校4年生用“Good Morning”という2冊の絵本を、研究開発校に配架して実験的導入をした。これらの絵本は、教育用に開発されたいわゆる教育絵本であり授業展開が容易であると思われるが、Arizpe and Styles (2016)によると「文学教育と読み書き教育の両方ができるように、児童が深く入り込めるような絵本を選ぶことが重要であり、そうした本を読むことで児童はクリティカルシンキングが身につく、学習が進む。」(本稿筆者試訳)と説明されていて、文学性や芸術性、メディア性などを兼ね備えた完成度の高い英語絵本を導入することが求められている。

そこで、松本(2017)の絵本選定基準に従い、これまで多用されてはいないが、絵本としての完成度が高く児童が馴染みやすいと思われる“Tap the Magic Tree”“The Happy Day”という2冊の絵本を選んで、公立小学校にて1~4年生を対象に絵本の読み合い活動をさせて頂いたので、その活動を報告したい。“The Happy Day”は翻訳版「はなをくんくん」として児童には知られていて、のちに担任と共に、また児童が一人でも振り返ることができるので選定した。また“Tap the Magic Tree”は「さわって遊べる絵本」であり、「ふれる」「こする」「ゆする」などの動作と共に絵本を楽しみつつ、絵本の中で使用される英語の意味を体得できるように、読み方を工夫したのでその様子を紹介したい。

今回は単発の活動であり、英語の定着度を測ることはできなかったが、初めて見る英語の絵本でも、日本語を介さず、読み合いを十分に楽しめることが分かった。優れた絵本を選び児童の想像力を引き出し、表現手

段としての言語活動の中で英語を習得していくことが可能になると考える。

(参考文献)

松本由美 (2017) 「小学校英語教育における教材用英語絵本選定基準の試案—絵本リスト作成に向けて—」『玉川大学リベラルアーツ学部研究紀要』第 10 号

Arizpe and Styles (2016) “Children Reading Picturebooks — Interpreting Visual Texts” Routledge

自由研究発表 第 5 室 ⑤ (N202) 「SNS 不可」

Input enhancement の考え方を重視した大学英語読解授業における学生の読みに対する意識・態度の変容

千田 誠二(大妻女子大学)

日ごろ、筆者の教える大学の Extensive Reading(多読)の授業において、開始当初英文の一字一句を日本語に変換して理解しようとする、いわゆる逐語読みから脱却できない学生が少なくないことが気になっていた。それでも、本選びから読むペースなどの学生自身の選択行為を通して、時間はかかりながらも主體的な読み方に変わっていく場合が多かった。

一方でテキストが固定されているいわゆる一般的な講義形式での英文読解授業科目ではやはり、学生が bottom-up 的な読み方に固執する傾向が例年目立った。そこで本研究では、テキスト英文の内容について、情報の価値の軽重を学生自身が判断したり、読むプロセスにおいて自身の考えを明らかにする、といった主体的・自律的な読み方を促す授業実践を行い、半期授業の途中までに学生の読みの意識・態度面でどのような変化があったかを明らかにすることにした。

本発表では、学生の読解時の認知・知覚へのアクセス、テキスト一文、テキスト文全体の理解、教師による板書解説、などの各側面で Input enhancement の考え方(Doughty,1991 など)を重視しながら英文を与えたり発問した内容の紹介と、その結果学生の読みに対する意識や態度がどのように変化していったかを分析した内容について説明する。

自由研究発表 第 5 室 ⑥ (N202)

英語多読授業におけるブックレポートとしてのミニ・ビブリオバトル

藤田 賢(愛知学院大学)

英語のインプットを増やす教室実践として、多読授業が注目を浴びてきた。大学によっては、授業内にグレイデッド・リーダーによる多読の時間を設定したり、カリキュラムとして多読授業を位置付けたりしている。読後活動としてブックレビュー(書評)を書く活動も導入されてきており、学習者の負担にならない形で英語または日本語を使って書かせた後に、掲示版に貼り付けるなどしてクラスで交流することが提案されてきた(藤田, 2010 など)。

一方で、近年、大学の研究室での「輪読会のメカニズムを再設計した」ものとして、ビブリオバトルが提案された。これは、いわば知的書評合戦で、「本を知り人を知る書評ゲーム」として、様々な環境で実践されてきている(谷口, 2013)。大学での授業実践では、「基礎ゼミ」等に導入されてきたり(大倉, 2014 など)、学内外でのイベント型の催しも行われているという(新村ら, 2014 など)。

本報告では、第二言語教室の多読授業での先行実践である小島(2016)を参考に、多読のブックレポートとして取り組んだ「ミニ・ビブリオバトル」の実践を紹介し、多読授業における「ビブリオバトル」のあり方や有効性について報告したい。

自由研究発表 第5室 ⑦ (N202) 「SNS 不可」

多読活動における読語数向上を目指した試みー読書コミュニティづくりを中心にー

種村 綾子(岐阜大学 非)

数年前から様々なアクティブラーニングの実践と成果を見聞きするようになり、学生が能動的に取り組む活動を授業に取り入れたいと考え、2014年度から授業に多読活動を取り入れてきた。90分の授業内の約25分間を、筆者が用意した図書から好きな本を選んで読む時間に充て、授業の最後に1週間分の本を借りて授業外でも読むという活動を各学期10週に亘って行った。2年間の実践を経て、学生の読語数をさらに向上させたいと考え、Day and Bamford (1998)らを参考に、クラスを読書コミュニティへと発展させることで学生の読書行動を促進させ読語数を向上させることを目指して、前年度から実施していた「お気に入りの図書発表会」に加え、2017年度の授業において、「図書通信の発行」、「電子掲示板の設置」、「図書紹介ペア活動」を新たに試みた。

その結果、2016年度80494.04語であった学生の平均読語数が2017年度には97891.18語と約17000語上昇した。また、2年間の多読指導から、学生の多くが多読による読解力の向上を実感している様子が窺えたが、読解力の向上を客観的に確かめるため、多読活動前後に読解テストを実施し、それぞれのスコアの平均値の差を比較した。その結果、多読後の方が有意に高いことがわかり読解力の向上が確認された。

さらに、多読終了後に実施した質問紙調査では、本実践の新たな試みである「図書通信」、「掲示板」、「図書紹介ペア活動」を図書選択の参考にした学生がそれぞれ46.3%、37.0%、25.9%であったことが分かった。

加えて、総読語数と、質問紙調査、読解テストスコアとの間の相関係数を産出した結果、多く読んだ学生は「図書紹介ペア活動」を参考にしていることが示唆されるなど様々な相関関係が明らかになった。

本発表では、読語数向上のための読書コミュニティづくりを目指した「お気に入りの図書発表会」と新たな3つの試みの詳細と学生の取り組み、上述の総読語数と質問紙調査及び読解テストとの関係の調査結果の考察を報告する。

自由研究発表 第5室 ⑧ (N202) 「SNS 不可」

多読の読後課題としてインターアクティブにリアクション・レポートを書かせる効果

城野 博志(名古屋学院大学)

多読を行った後に課題を課す是非に関して賛否両論がある。読後活動は学習者がインプットに集中できなくなるので、読書記録など最低限にとどめるべきであるという指摘もある。一方、読後活動が速く正確に読む意欲や態度の育成に役立ったり、読後課題に取り組むことで更なる多読活動の継続へとつながったことも報告されている。

先行研究では、読後活動と多読に向かう姿勢や情意面との関連は十分に解明されていない。本発表では、多読の読後活動がどのような読みの姿勢と関連をもつのか、読後活動を通して何を学んだのか、読後活動が多読の楽しさをそぐことはないのかを明らかにすることを第1番目の研究課題として設定する。次に、生徒同士あるいは生徒と教師とのリアクション・レポートによる双方向の考え・意見・感想の交流をインターアクティブなリアクション・レポートと定義づけ、それと読みの姿勢の改善との関連を明らかにすることを第2番目の研究課題とする。

調査は名古屋市内にある私立大学1年生約200名を対象として33項目から構成される質問紙を用いて2016年7月上旬に実施した。有効回答179件を分析の対象として、因子分析と重回帰分析にかけた。

5つの因子が抽出され、第1因子より「互惠的環境」、「リアクション・レポート」、「読みの改善」、「プラス効果」、「マイナス効果」と命名した。次に「読みの改善」を従属変数、「互惠的環境」と「リアクション・レポート」を独立変数とする重回帰分析を行った。「互惠的環境」から「読みの改善」への標準偏回帰係数は0.1%水準で

有意であるが、「リアクション・レポート」は「読みの改善」と有意な関連をもっていない。生徒同士でコメントを書いたり、教師からのコメントを貰うといったリアクション・レポートのインターアクティブな側面は読みの改善の重要な要因となっている。しかし、リアクション・レポートを書くだけでは、読みの改善は望めないことが明らかとなった。

自由研究発表 第6室 ⑤ (N204)

中学校における外国人観光客との交流を題材にしたプロジェクト学習

矢島 裕文(信州大学教育学部附属松本中学校)

学びの場を教室の外に拓くことで、中学生の英語学習の可能性は大きく広がっていく。本研究では、中学校1年次後半から3年次前半にかけて、地域に暮らす外国人の方々や松本城を目指して訪れる外国人観光客との交流を題材にしたプロジェクト学習の実践を報告する。学びの必要感を突き詰めていく過程で、生徒が英語学習に対してどのような願いや問いをもっていくのか、また、その願いや問いが単元を通してどのように変容していくのか、生徒の学びのエピソードを基に実践の省察を行った。単発の授業ではなく、ロングスパンで授業を省察してくことで、教師は自らの指導観、教材観、生徒観が変容していくことを自覚していく。次期学習指導要領に掲げられている「知識・技能」「思考・判断・表現」「学びに向かう力」を軸に、私たちはどのような英語学習者を育てていけばよいのか、プロジェクト学習の中で見られた生徒の実際の姿から提案をしたい。

自由研究発表 第6室 ⑥ (N204)

英語で即興的にやりとりすることができる生徒の育成

矢野 司(信州大学教育学部附属長野中学校)

本発表では、英語で即興的にやりとりすることができる生徒の育成を目指した実践を報告する。実践校である信州大学教育学部附属長野中学校の生徒は、準備する時間があれば、英語で自分の考えを表現することができるが、聞いたり読んだりしたことについて即興的に自分の考えを表現することを苦手とする生徒が多い。以上のような現状を踏まえ、本校では、目指す生徒の姿の具現に向けて昨年度、CAN DO リストを作成し、特に今年度においては、「話すこと[やり取り]」に重点を置いて研究を進め、その三年間の目標として、A Vulture and a Child において、「自分がケビン・カーターさんの立場であったら写真を撮るか」(社会的な話題)について、三年間の既習事項(思考スキル)を基に、友と英語で意見交換できる姿を目指して、授業改善を図っている。Zorba's Promise(平成29年・2年)では、物語文を読んで、考えたことや感じたことを述べ合う活動を行った。そこでは、自分の考えや感じたことを My Position Sheet にまとめ、自分の立場とその理由を明確に表す活動を位置付けた。S生は、「猫のゾルバがカモメの子を育てた決断の是非」について、自分の立場を明確にした上でその理由を述べることができた。一方で、自分の立場を明確にして理由を述べることができるようになってきたが、根拠の具体性がなく、説得力に欠ける主張をする生徒の姿が見られた。これは自分の立場の理由となる根拠の着眼点をもたずに自分の立場を決めてしまったことが原因として考えられる。そこで、自分の立場について明確な根拠をもつための手だてを究明していく必要性が見えてきた。そこで、Lesson1 My Favorite Words において、「学級目標」を継続すべきかについて英語で討論する学習を構想した。そこでは、説得力のある主張をするための観点「Reasoning Points」を基に、自分の立場について根拠を明確にして伝え合う活動を位置付けた。本時では、Should we keep our class motto this year or change it?について、生徒は自分自身の考えで立場を決め、自分の考えをより深めていくために3人グループで意見交換を行った。その際、Reasoning Points を活用し、相手の考えを理解し、自分の考えをさらに深めていくようにした。K生は、Should we keep our class motto this year or change it?について、始めは Keep と考えていたが、友と意見交

換をすることによって、友の考えを聞き、自分の考えを深めていくことができた姿が見られた。K 生が、Reasoning Points や友とどのような意見交換を通して自分の考えを更新していったかその思考の過程を本発表を通して見ていただきたいと考える。

自由研究発表 第6室 ⑦ (N204) 「SNS 不可」

絵本を活用した外国語活動を通して豊かになっていくことば

田中 真由美(武庫川女子大学)・小野 奈々子(松本市立菅野中学校)

信州大学教育学部附属松本小学校で外国語活動と国語科の融合領域である「ことば」のカリキュラム開発が開始されたことを受け、児童はどのように外国語に親しむのか、そして、児童のどのような姿からことばが豊かになると言えるのかを、4年生の外国語活動における絵本の読み聞かせ実践を基に考察した。

読み聞かせには「おおきなかぶ」の英語版を選び、単元名を「日本と世界の食文化は違うのかな～Gigantic Turnip～」とした。全3時間のうち、「おおきなかぶ」の読み聞かせは第2時に行い、撮影した授業を書き起こした。

書き起こした授業記録から、教師とのやりとりの中で、児童が問いかけられたことに絵本を見ながら進んで答えようとし、自分が英語で言えない表現に出会うと、教師や友だちの英語に耳を傾け、繰り返すつづやきながら自分のものにし、思考しながら英語で教師とコミュニケーションを図ろうしたりする姿が見られた。かぶを引き抜くときの英語と日本語の掛け声の違いについて、体を使いながら追及し、音の強弱の根拠を自ら見出していく姿も見られた。今回の実践から、英語に親しむということは、英語の読み聞かせや問いかけを能動的に聴いてつづやいたりしながら表現を自分の中に取り込んだり、思考して発したりすることであり、ことばを豊かにするということは、日本語との比較を通して英語の表現やリズムについて自ら考え、「大きなものを引き抜くとき」など、特定の場面でことばが果たす役割を理解して使用することであると考えられる。今回、日本語と英語の比較が起こったのは、児童が1年生の国語教科書で読んだことのある作品の英語版を使用したことが理由であると思われる。今後は日本語と英語の絵本を活用し、ことばの学習を促す指導及び評価方法について研究する。

本発表は公益財団法人博報児童教育振興会・第12回児童教育実践についての研究助成を受けたものである。

自由研究発表 第6室 ⑧ (N204)

中学2年生のテスト得点別に見られる学校外英語学習の量と質、動機づけの変化

橋本 秀徳(福井県万葉中学校)

中学2年生は、中だるみの時期と言われるが、実態はどうなっているのだろうか。この疑問が本研究を始めるきっかけとなった。以前に筆者が行った研究で、縦断的にテスト得点と動機づけの変化を分析した結果、得点が下がった生徒は、動機づけも同じように下がっており、逆に得点が伸びた生徒は動機づけも上がっていた。動機づけが得点に与える影響を分析した結果では、その影響はあまり見られなかった。また筆者の別の研究では、英語を苦手としている中学2年生2名を対象に、テスト得点が伸びるかを見たところ、2人とも得点を伸ばすことができている。その原因として、学習方略や学習量の変化が考えられた。具体的には、音読とノートの学習方法を指導した結果、学習の量と質が変化したためだと考えられた。目の前の学習者の学習実態やその変化を知ること、指導を改善し、生徒の英語力を伸ばし、動機づけを高めることができるであろう。

そこで本研究では、福井県の中学校、2年生3クラス86名を対象に行ったアンケート調査結果を報告する。英語学習の量と質を調査し、テスト得点と動機づけとの関係を分析する中で、特に得点に変化した生徒たち

の動機づけや学習方法の変化に特徴があったのかを明らかにしたい。

分析した結果、得点が伸びた生徒は、より英語が好きになっており、自信をつけ、英語学習に対する目的意識も多様化する傾向が見られた。特に、自主性の項目では大きな変化が見られた。学習の量と質の変化をしてみると、学習時間は少なくなったものの、自主的な学習量が増え、自律的に学習できている傾向が見られた。反対に、得点が下がった生徒は、多くの項目であまり変化が見られなかったが、学習意欲や自主性が顕著に下がっている傾向が見られた。学習量は、伸びた生徒に比べ顕著に少なくなっており、自律的に学習できる段階にはなっていない傾向が見られた。分析結果の詳細は、発表当日に公表する。

自由研究発表 第7室 ⑤ (N302)

Metalinguistic awareness of concrete and abstract nouns in L1 Japanese and L2 English

小川 睦美(日本大学)

This paper examines whether the judgment on a noun as either concrete or abstract may differ between L1 and L2 or different proficiency levels in L2. Many of the previous studies on noun-related properties have indicated that abstract nouns are one of the trickiest for L2 learners to master (Hiki, 1990; Lee Amuzie & Spineer 2013, Ogawa, 2008; White, 2009). Yet, there has not been enough research done to investigate what exactly causes the difficulty. This study, as an initial step to disentangle the issue, investigates whether learners are able to distinguish between concrete and abstract nouns. If L1 and L2 share the same concepts, no difference is expected to be found. It is also predicted that low proficiency learners may be less aware of metalinguistic categories like concrete and abstract nouns and show inconsistency in judgment, whereas high proficiency learners may have greater awareness and be more successful in distinguishing the two types of nouns. A concrete-abstract judgment task is administered with 207 Japanese university students in either L1 Japanese or L2 English. The participants are divided into three proficiency groups based on TOEIC scores. The task includes 30 concrete and 30 abstract nouns, which are divided into six categories respectively. In the task, the participants are simply asked to judge whether a noun is concrete or abstract. Translation equivalents of the nouns in Japanese and English are checked by a different pool of participants in a separate task. Results, seen as a whole, show that the judgments are consistent in L1 and L2. However, there are some differences at individual word level, which are less likely to be relevant to the semantic category nouns belong to. The discrepancies found between L1 and L2 judgments are suggestive of the following three factors: mismatching concept, proficiency effect, and language-specific difference. Further implication about potential influence on L2 learner's countability judgment on concrete and abstract nouns will be discussed.

自由研究発表 第7室 ⑥ (N302)

英単語学習方略における分解法の使用 —漢字学習方略が及ぼす影響に着目して—

松下 裕亮(東京経済大学大学4年生)

新出単語は機械的に暗記するより、その成り立ちや、由来、そして、既知語との関連を理解することによって記憶を長く確実にとどめることができる。例えば、Nation(1990)は、英単語学習をする際、既知の接頭辞、接尾辞と関連付けて学習することにより、記憶を強化でき、単語を記憶するときだけでなく、読解中に未知語に遭遇した際に、接頭辞、接尾辞、語根からその意味をある程度推測することが可能であると述べている。

本研究では、接辞と関連付けて学習する「分解法略(decomposition strategy)」に注目する。接辞については、Mochizuki and Aizawa (2000) などにおいて習得順序に関する研究が進むが、学習方略としての学習者

による評価については検証すべき課題が残っている。一方、漢字学習における分解法の研究では、ウィリアムズ (2013) が日本語を学習している英語母語話者の大学生を対象に調査を行い、「一般的にみて部首を学習するのは役に立つ」、「部首の学習について今後も続けたい」という回答を参加者から得ている。

そこで本研究では、(a) 学習者自身が分解法略をどれだけ意識して学習してきたか、(b) 漢字学習方略と英単語学習方略では分解法略の使用にどのような差があるのかを調査した。現在も英単語学習を継続している大学生 50 名を対象として、分解法に関するアンケート調査を行った結果、以下の4点が明らかとなった：(1) 漢字も英単語もある程度分解方略を用いて勉強をしているが、使用頻度に差は生じなかった；(2) 分解方略は、漢字よりも英単語の学習において意識されている；(3) 分解方略による意味推測は、英単語、漢字の両方で多く使用されているが、漢字のほうが使用頻度が高い；(4) 漢字、英単語の両方において、由来まで勉強している人はほとんどいない。この結果についての考察も含めて詳細を報告する。

自由研究発表 第7室 ⑦ (N302) 「SNS 不可」

不随意的語彙学習におけるフィードバック有りの多肢選択注釈の影響

木下 愛里 (信州大学大学院生)

本研究の目的は、リーディングを通じた不随意的語彙学習における、フィードバック有りの多肢選択注釈の効果を明らかにすることである。不随意的語彙学習の中で、注釈はリーディング中の内容理解を妨げないとされる。その中でも、複数の選択肢から学習者が文脈に沿った意味を選択する多肢選択注釈が、遭遇時の負荷が高いことから効果を上げると期待された (Hulstijn, 1992)。しかしながら、効果を確認した先行研究は少なく、意味選択後のフィードバックの必要性が指摘された。

実験の参加者は、国立大学2～4年生 32 名であった。参加者の語彙知識を統制するために、事前テストで語彙の広さと深さを測定し、その結果に基づいて、参加者を単一注釈群(単一)、多肢選択注釈群(多肢)、多肢選択注釈フィードバック有り群(多肢フィ)に分けた。2週間の間隔をあげ、2回目の実験を行った。2回目の実験では、条件ごとの注釈付きテキストを読んで読解問題を解き、読解問題の正答を確認しつつテキストを再読した。多肢フィ群には読解問題の正答とともに注釈の正しい意味が与えられた。その後、目標語 10 語の認識と意味理解を測るために Vocabulary Knowledge Scale を用いて事後テストを行った。群間差を見るために、全群の事後テストの結果を分散分析にかけた。また、各処遇により学習が促進されたかを見るために、各群の事後テストの結果を1群の t 検定にかけた。

主な結果は次の通りである。語彙の認識は多肢フィ、単一、多肢、意味理解は単一、多肢フィ、多肢の順で結果が良かったが、分散分析の結果、3群間に統計的有意差は認められなかった。t 検定の結果、単一、多肢フィにおいて、得点は 0 点より統計的に有意に高かったが、多肢群において統計的有意差はみられなかった。以上のことから、単一注釈と多肢選択注釈フィードバック有りについては語彙学習を促進することが示唆された。

自由研究発表 第7室 ⑧ (N302)

日本人英語学習者は but と so の意味をどのように認識しているか

佐藤 選 (東京学芸大学連合大学院大学院生)

日本人英語学習者に対するリーディング指導の1つとして、接続表現(ディスコースマーカー)に注目させるものが学校現場等で広く認められており、その効果についても検証がなされている。しかしながら、接続表現の種類によってその効果に違いが見られるのか、また接続表現が内容理解をどの程度まで補うことができるのか等について、詳しく検証を行った研究はほとんどない。また、学習者が接続表現そのものを正しく理解し

ていなければ、内容理解を促進させることは難しいと考えられるが、接続表現をどのように理解しているかについても、ほとんど明らかにされていない。

本研究では、後者に焦点をあてたものである。代表的な接続表現である but と so を取り上げ、日本人英語学習者がそれぞれの接続表現の意味をどのように捉えているのかを明らかにすることを目的とした。英語力が高くない日本人大学生を対象に、but と so の意味をどのように捉えているか、アンケート形式による調査を行った。その結果、but については、その意味が逆接関係であり、「but = しかし・だが」という結びつきである認識が強い傾向が見られた。その一方で、so については、因果関係に留まらず、換言関係・順接関係・並立関係に至るまで、その意味の認識は広がっており、また、so の意味の中心が因果関係である(「so = だから」という強い認識が見られなかった。以上の結果により、文章内において、but に注目させることは、内容理解を促進させる可能性が高い一方で、so に対する注目は、内容理解を促進させにくい可能性があることが示唆された。

自由研究発表 第8室 ⑤ (N304)

中・高等学校教員養成課程における学生のニーズ分析—中・高等学校教員養成課程外国語(英語)コア・カリキュラムの点から—

内野 駿介(帝京科学大学 非)・酒井 英樹(信州大学)

東京学芸大学「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」は、平成28年度報告書において小学校及び中・高等学校の教員養成・研修のコア・カリキュラムを提案した。しかしながら、実際の教員養成・教員研修の場におけるコア・カリキュラムの実証的な検証はまだ十分に行われておらず、特に大学での講義や教員研修の受講者のニーズとコア・カリキュラムの項目が合致しているかどうかを検証することは、コア・カリキュラムの実効性を検討する上で重要な課題である。本研究は中・高等学校教員養成課程における学生のニーズを明らかにすることを目的とし、「中・高等学校教員養成外国語(英語)コア・カリキュラム」で示された知識・能力について、学生がどの程度身に付いていると感じているかについて調査・分析を行った。

ある国立大学の教育学部における講義『英語科指導法基礎』を2017年度に受講する48名(2年生29名、3年生10名、4年生8名、その他1名)に対し、4月に質問紙票調査を実施した。質問は全て5件法で自己評価を問うもので、コア・カリキュラムの項目に関する質問46項目と、英語の技能の5つの領域(「聞くこと」「読むこと」「話すこと(やり取り)」「話すこと(発表)」「書くこと」)の到達度に関する質問36項目であった。また本研究の分析対象者のうち、39名からはTOEICの得点が得られた。質問紙調査の結果をコア・カリキュラムのカテゴリごとに集計すると、「英語コミュニケーション」(平均:2.82)、「異文化理解」(平均:2.71)、「英語学」(平均:2.69)の平均値が高く、「英語科に関する専門的事項」で扱う項目は比較的自己評価が高いことがわかった。一方、「英語科の指導法」で扱う内容のうち「学習評価」(平均:1.83)の平均値が特に低く、実践的な評価の在り方等について学生のニーズが高い可能性が示唆された。

自由研究発表 第8室 ⑥ (N304)

英語教師の省察による学びと成長

岡崎 浩幸(富山大学)・加納 幹雄(岐阜聖徳大学)

本研究は、英語教師の省察がどのように進められ、教師の成長に影響を与えているのかを明らかにすることが目的である。近年、省察は教師の成長には重要な要素であると考えられている。様々な省察方法が提案させているが本研究では、コルトハーヘンの省察のALACTモデル(1985)をもとに、英語教師がどのような省察を行い、何に気づいて実践を行っているのかを検討する。

ALACTモデルによれば、教師は①行為(授業) ②行為に対する振り返り ③本質的な諸相への気づき ④

行為の選択肢の拡大 ⑤試み(授業)のサイクルを繰り返すことで授業を改善し成長していると考えられている。英語教師にもこのサイクルが当てはまり、成長に寄与するのかを明らかにしたい。省察過程の②から④がどのように行われているのかを調査するために、16名の中学・高校の英語教師に授業の省察についての自由に記述してもらった。そのデータに内容分析を行った。

その結果、②「行為に対する振り返り」によって自己の授業の問題を「生徒の反応」「生徒のノート」などから授業がうまくいったのか、そうでなかったのかを判断していることが分かった。また多くの教師は③「本質的な諸相への気づき」によって授業の成否の原因をかなり明確に分析していることが分かった。さらに、④「行為の選択肢の拡大」するために、中堅以上の教師は自分でワークシートの改善、指導手順の変更、書籍等で調べて別の活動を導入している傾向があった。一方、若手教員は、インターネットや書籍を調べたり、生徒へのアンケートを参考にしたり、先輩・同僚に聞いたりしたりしていることがわかってきた。

自由研究発表 第8室 ⑦ (N304)

英語授業研究のためのフレームワークの改訂

望月 正道(麗澤大学)・小菅 敦子(東京女子大学他)

授業研究は、教師の指導力を向上させ、教師の成長を支援する場である。とくに付箋を使ったワークショップ型授業研究は参加者が全員積極的に参加できるという長所があり、望ましい研修方法である。望月・小菅(2017)は、授業を観察・研究・分析する視点の先行研究を元に、「英語授業研究のためのフレームワーク」を提案した。これは英語教師の授業を分析する視点を、(1)英語教師の資質・能力と(2)英語教授力の2つに大別し、それぞれ(1)は(A)教職者としての資質と(B)英語運用能力、(2)は(A)授業デザインと(B)授業実践の2つに分類している。さらにそれぞれの分類が下位項目に細分化される。望月・小菅は、大学院生と学部生を参加者にした授業研究を行い、その付箋をフレームワークで分類した。その内容は指導技術など授業の表面的に観察できる事象についてのものが多かった。しかしながら、高校教師の授業を扱った別の授業研究協議では、参加者が大学教師や高校英語教師で、表面的な指導技術に関するものに加え、指導や活動の意図を問う授業デザインに関する付箋も数多く見られた(望月・小菅、2016)。その研究協議で書かれた付箋を分類してみると、「(2)英語教授力(A)授業デザイン エ授業構成」や「(2)英語教授力(A)授業デザイン オ指導内容」に分類されることが多いが、どちらにでも分類が可能な例が見られた。このような分類の不確定さは、フレームワークの分類項目である「エ授業構成」が授業の構成要素である「指導手順・ウォームアップ・復習・導入・練習・展開・まとめ・宿題など」という目に見て判断できる表面的なものであり、付箋に書かれるコメントが指摘する指導や活動の妥当性によって分類されていないことに起因するといえる。本研究は、「英語授業研究のためのフレームワーク」を見直し、その改訂を行う。その改訂により、授業研究の参加者の付箋コメントが新旧のフレームワークの分類でどのように変化するかを考察する。

自由研究発表 第8室 ⑧ (N304) 「SNS 不可」

高校英語授業を知的にしたい ―地球規模の問題について考えてみよう―

山本 孝次(愛知県立刈谷北高等学校)・柳田 綾(桜花学園大学)

高校英語授業を知的にしたい。今回は、グローバル時代にふさわしい英語授業とはどんな授業だろうか、という疑問に対する答えを探しながら、生徒の思考力を育てる授業の方法を考えていきたい。

なぜ英語を学ぶのか。人によってその答えはさまざまだが、高校生には、単に入試科目にあるからではなく、英語が世界の多くの人々との共通語であり「地球規模の問題を解決するための言語」であるからという面があることを、実感をもって知ってもらいたい。では、どのようにして実感させるのか。幸い、英語の教科書には一

つや二つくらいは、環境、人権、平和などの地球規模の問題を扱っているレッスンがある。このようなレッスンを扱う時は、単なる内容理解にとどまらず、生徒に考えさせ、話し合わせ、自分の意見や感想を発表させる絶好の機会である。つまり、思考力・判断力・表現力を育成する絶好の機会でもある。

例えば、環境問題では、オーストラリアのコアラが激減している現状を知り、その理由を探り、有効な保護の方法を考え、キャンペーンのためのポスターをデザインする。人権に関しては、途上国での児童労働や紛争地域の子ども兵士の現状を知り、先進国に暮らす私たちの消費活動との関係を考え、今後買い物をするときの指針を立てる。平和教育については、広島の実験者を外国の人にも伝えられるように、被爆者の方に関するショートムービーを英語で鑑賞したり平和資料館が提供している被爆体験者の話を英語で要約したりする。ALT に歴史認識について意見を聞き、ディスカッションをするなど、様々な方法が考えられる。

本発表では、グローバル時代の英語教育をどのように形作っていくべきか、参加者のみなさんと一緒に考えてみたい。

自由研究発表 第9室 ⑤ (E101)

1980年代の臨時教育審議会における英語教育政策の立案過程

松岡 翼(和歌山大学大学院生)

コミュニケーション中心の英語教育や、小学校英語教育の導入に関する政策論議は、いつごろ本格化したのだろうか。今日に通じる英語教育改革の基本方向を確定したのは、1984(昭和59)年に設置された臨時教育審議会(臨教審)である。

臨教審とは、中曽根康弘によって設置された内閣総理大臣直属の諮問機関で、1987年に至るまでの3年間に4次にわたる答申を行い、その後の教育改革の基本路線を確定した。臨教審の答申には外国語教育改革に関する重要な方針が含まれており、臨教審の第二次答申では「英語教育の開始時期についても検討を進める」こと、第三次答申では「外国語とくに英語の教育においては、広くコミュニケーションを図るための国際通用語(リンガ・フランカ)習得の側面に重点を置く」ことなどが明記されている。

しかし、こうした政策がどのように立案されたのかについての研究はあまりなされていない。そこで本発表では、臨教審内に置かれた「国際化に関する委員会」の議事録を基に、英語教育政策の立案過程を明らかにする。

自由研究発表 第9室 ⑥ (E101) 「SNS 不可」

英語教科書における批判的思考力の育成 一日米の英語教科書の設問比較を通じて一

孫工季也(和歌山大学大学院生)

本研究は、日本とアメリカ(ESL)の英語教科書が批判的思考力(CT)をどのように育成しようと試みているのかを明らかにするものである。

近年の情報化社会において、膨大な情報を批判的に吟味し選択する能力の必要性が増している。その一方で、OECD の調査から明らかになったように、批判的・探究的な思考を活用している生徒の割合は加盟国中で下位に位置している。こうして、学習指導要領では思考力・判断力・表現力の育成が強調され、英語教育においてもCTの重要性が認識され始めてはいるものの、検定教科書ではCTを育成する設問が依然として少ない。

他方で、アメリカでは1960年代からCTの育成が重要視され、その傾向が現代のESL用英語教科書内にも色濃く反映されている。

本研究では、日米両国の教科書内の設問を比較し、その結果を基に、日本の英語教育の中で批判的思考力をどのように育成していくべきかについて考察する。

自由研究発表 第9室 ⑦ (E101) 「SNS 不可」

学び直しとユニバーサルデザインを意識した英語指導

岩本 昌明(富山視覚総合支援学校)

次の2点について、実践報告を行う予定である。

1. 学習空白のある高校生への英語指導について
 - 1-1 学習空白のある高校生の実態について
 - 1-2 学習空白のある高校生(主に1年生)への英語指導例について
 - 1-3 学習空白のある高校生への英語指導の課題等について
2. 視覚障がいのある生徒へのユニバーサルデザインを意識した英語指導について
 - 2-1 視覚障がいのある中高校生の実態について
 - 2-2 視覚障がいのある中高校生へのユニバーサルデザインを意識した英語指導例について
 - 2-3 視覚障がいのある中高校生への英語指導の課題等について

自由研究発表 第9室 ⑧ (E101)

放送大学・面接授業で「何を」「どう」教えるか—19歳から91歳までの英語「再出発」

山田 昇司(朝日大学)

放送大学の面接授業を担当することになった。91歳から18歳までの男女37名が受講する。この人たちにわずか12時間(90分×8コマ)で英語の「何を」「どう」教えたらいいのか—その授業づくりの過程と実際の教室の様子を報告し、外国語として英語が学ばれている日本における英語教育のありかたについて考察する。

私は教室を出てからも受講者がもっと学びたいと思えるような授業をつくりたいと思った。それには何が必要だろうか。私は授業を内容と形式に二分し、内容については「教材の選択」「その形態」を、形式については「構成」「評価」「形態」を検討していった。

教材の選択は「英語で学ぶ」という観点からとても重要である。というのは、英語を通して学ぶものが魅力的であってこそ英語教育は生きたものとなるからだ。私は映像と歌と物語が同時に学べる教材「レ・ミゼラブル」を選んだ。ここ数年自分の授業でも使っているものである。

大学の授業で用いたプリントにさらに手を加えて、久しぶりに英語に接する学習者にとって「やればできる最も難しい課題」となるようにした。例えば、読解プリントでは英文構造を示す記号は赤字で示した。もちろん背景資料や全ての語義も付いている。これで教材は自学自習が可能となり学習者は自分のペースで進める。また音声プリントもリズム記号を点検し脚韻を赤字で示した。よみ仮名や音の連結・脱落も付いている。これを用いてグループでリズム打ちしながら声を揃えてよむのである。自分でどんどん訳せるから「おもしろい」、グループで声を揃えてリズムを刻むので「たのしい」—そんなふうにして受講者の学習意欲を引き出し、学習目標として設定した文法の幹「語順」を理解させ、音法の幹「リズム」を体得してほしいと考えた。[なお、私の授業実践は寺島隆吉氏(国際教育総合文化研究所所長、元・岐阜大学教授)が提唱する英語教授・学習法から多くのことを学んでいる。]

自由研究発表 第 10 室 ⑤ (E201)

外国語教育質的研究における調査対象の抽出方法:サンプルサイズが 1 の場合に着目して

東條 弘子(宮崎大学)・高木 亜希子(青山学院大学)

本研究は、質的研究における調査対象の抽出方法(サンプリング)に関わる理論を概観し、近年の主要国際誌における質的研究論文の知見をふまえ、単一調査対象を抽出する方法のあり方を分析し検討することを目的とする。質的研究における調査対象の抽出方法については、合目的的サンプリング(purposive sampling)の考え方に即して、少数の参加者あるいは対象を選択することが一般的である。Patton (2015) は、合目的的サンプリングの種類として 8 カテゴリー・40 種類を提示している。またデータ収集方法と分析方法同様に、研究遂行過程を可視化させるため、調査対象の抽出方法を明確にすることの重要性も指摘されている(Onwuegbuzie & Leech, 2007)。しかし外国語教育の分野では、具体的にどのような方法や手順を用いて対象を抽出するかについて論じた研究は殆どない。そこで本研究では、10年間(2006～2015年発行)に主要国際誌3誌(TESOL Quarterly, Applied Linguistics, Modern Language Journal)で掲載された質的研究論文から、サンプルサイズが1を示す29報に着目した。事例研究、ナラティブ、エスノグラフィーなどの方法論(アプローチ)を照射した上で、Patton (2015) による枠組みに基づき抽出方法を分析した。29報のうち、複数の対象から一つの対象に焦点を絞った研究が17報、最初から一つの対象のみ抽出した研究が9報であった。例えば、複数の参加者から一人の参加者を抽出する過程では、多様な方法が2～3段階で用いられ、スノーボール・サンプリングは見られなかった。分析結果により、外国語教育研究における合目的的サンプリングのあり方が明らかになり、質的研究でサンプリング過程を可視化させることの重要性について示唆を得た。

自由研究発表 第 10 室 ⑥ (E201) 「SNS 不可」

日本人大学生の即興的スピーキングに対する意識とその関連要因—インタビュー調査に基づいて—

茅野 潤一郎(新潟県立大学)・峯島 道夫(新潟医療福祉大学)

中学校学習指導要領によれば即興でのスピーキングについて「つなぎ言葉を用いるなどのいろいろな工夫をして話を続ける」言語活動を3年間を通して行うことが求められている。高校では「英語表現 I」において「話す内容を前もって準備せずに、即興で事実や意見、感情などを伝えることができるようになること」が必要とされている(高等学校学習指導要領解説)。

筆者らによる先行研究(茅野, 2013; 茅野・峯島, 2016)では、学習者用のリスニング教材には即興での発話に見られる特徴が欠落しており、また、日本人大学生はつなぎ言葉を使う頻度が少なく、一方、沈黙の頻度が多く沈黙時間が長いことが明らかになった。これらの結果から、日本人英語学習者は準備時間を取ることなく英語を話すことに依然として慣れておらず不安感や回避感を持っている可能性があるかと予想された。

本研究では、昨年全国英語教育学会第42回大会で発表した研究の問題点を修正し、研究協力者を増やし、あらためて日本人英語学習者の即興的発話における心理要因とそれに影響を及ぼす要因を示す「即興的発話体験モデル」を提案することを目的とした。メタ理論として西條(2007)の SCQRM、分析的枠組みに木下(2003)の M-GTA、データ収集法には半構造化面接法を採用した。研究協力者は、英語運用力が中級(CEFR B1)以上の、全ての履修を終え卒業要件を満たした大学4年生10名であった。磯田(2008)の英語スピーキング抵抗感尺度に回答してもらい、その後、過去の英語学習経験について振り返ってもらった。それらのデータの分析からスピーキング抵抗感の大小によってどのような差異が見られるかを検討した。結果の詳細と教育上の示唆については発表時に報告する。

自由研究発表 第10室 ⑦ (E201) 「SNS 不可」

Analyzing learner language through speaking and writing tasks

近藤 恵理(愛知県立尾北高等学校)

Language acquisition has several stages of development. The instructions in classroom often include form-focused and task-based learnings to advance the ability of L2. Teachers can judge how learners acquire the target formal language, but they may not reveal how the cognitive process in producing language is computed. Ellis and Barkhuizen (2005) says some learners produce errors, on the other hand, others jump some stages of acquisition. It is likely to say that learners have different interlanguage development. This research analyzes errors and natural language sequences through speaking and writing tasks. Learners are in their third year at high school. The name of the class is the current English which has 2 classes per week in which students learn current English, doing discussion and debate with new articles, and practice the TOEIC test. First, I give an article and some questions to the class. Next, I make them write their idea about articles. In addition, they have time discussing. Then, I do not explain the form. By analyzing learner language through the speaking and writing tasks, the cognitive mechanisms as the mental grammar is explored. Learners use some phrases from the article and paraphrase expressions. It tells how learners interpret and intake what they have learnt. It seems that learners experience a different stage of interlanguage. Therefore, this paper suggests that instructions in classroom do not always need a form-focused learning and should give some time producing ideas, constructing what learners think by using their mental grammar. The successive learning process may overcome the interference of L1 habits to automatize natural utterances of L2. It is important for learners to intake data itself.

自由研究発表 第10室 ⑧ (E201)

〈デザイン〉を軸にしたコミュニケーション能力の育成

曾我 治寿(岐阜大学大学院生)

本発表では、New London Group(2000)による「デザイン」という概念を取り入れたコミュニケーション活動の意義を述べ、授業案を例示する。それにより、英語科教育においてアクティブ・ラーニングを推進していく一つのあり方を示唆したい。

仲(2012)や熊谷ほか(2013)が指摘するように、「コミュニケーション」を言語による伝達の次元でのみ捉えることにはいくつかの問題が存在する。一つには、学習者たちが発話の意味を構築するものではなく、固定的な意味を持ち、暗唱するべきものであると錯覚しやすくなる。二つには、発話の意味に影響する言語以外の要素が見えなくなってしまう。その意味において、現状の英語科教育は、英語による伝達能力を育成することで、学習者から「意味を構築する力」を奪っている一面があると考えられる。このような問題を乗り越えるための一つの方法として、デザインやマルチリテラシーズを基盤とした、Kern(2000)による3Rがある。

デザインでは、発話の意味をコミュニケーションのプロセスにおいて構築されるものと考えられる。また、デザインの概念を支えるマルチリテラシーズの理論にもとづけば、意味を構築する手掛かりとなる言語以外の要素も考慮することになる。そして、意味を構築する力を育成するアプローチとしてKern(2000)が提唱したのが、3Rである。3Rは Responding(応答)、Revising(書き直し)、Reflecting(振り返り)から構成される。Respondingの段階では、学習者は個人の価値観をもとにコミュニケーション活動に取り組む。そして、Revisingでは、学習者どうしの交流を通して同じ英文やイラストであっても、それに対する解釈は人によって異なる点に気づかせる。最後に Reflectingでは、交流を通して得た他者の意見をふまえて個人の中にある価値観を問い直すことをねらいとする。これらは、学習者が主体的に課題に取り組みつつ、考える力を身につけることに繋がると考えられる。

自由研究発表 第 11 室 ⑤ (E401)

外部検定試験における逐次通訳アプローチの試みとその考察

飯塚 秀樹(獨協医科大学)・長橋 雅俊(聖徳大学)

現行の高等学校学習指導要領(外国語編)では、授業は英語で行うことを基本とし、卒業段階で達成されるべき英語力を CEFR A2~B1 程度(英検準2級~2級程度)と設定している。さらに、「グローバル化に対応した新たな英語教育の目標・内容」においては、発表、討論、交渉など言語活動の高度化も盛り込まれ、その目標達成レベルは CEFR B1~B2 程度(英検準2級~準1級)と引き上げられた。しかし平成 28 年度英語教育実施状況調査(高等学校)の英語力状況を見てみると、英検準2級以上を取得している高校3年生の割合は 36.4%に過ぎない。大学など高等教育機関への進学率が 54.5%に達する現在(総務省, 2017), この努力目標と現状との乖離は大きな課題と言える。

そこで飯塚は、元高等学校英語科教諭という見地から、科学研究費助成を受け、verbal communication skills 強化に基づく英語基礎力の底上げについての研究に従事してきた(逐次通訳アプローチの汎用性追求とその継続的研究基盤の確立: 課題番号 15K02960)。逐次通訳アプローチとは、シャドーイングによる起点言語(SL)のプロソディー獲得後、プロンプトとしてのノートに基づき、その SL を口頭・筆記再生していく活動で、verbal communication skills の強化、および外国語操作の自動化を目的としている。先行研究(飯塚・長橋, 2012; 飯塚, 2014)では、当該アプローチによる言語再生率が有意に向上し、参加学生にも積極的な取り組みが確認された。

今回の研究では、当該アプローチを2つの商業高校で継続的に実践し、それが実際の外部試験結果にどのような効果をもたらしたのかについて考察する。実践校の1つでは、全商英検1級の合格率は全国平均の2倍に達し、また別の実践校では、2学年の生徒 20 名が上記試験1級に合格した。発表では、当該アプローチの概観を示すとともに、それが各言語項目にどのような影響を与えたのかについて、量的な分析を中心に詳述する。

自由研究発表 第 11 室 ⑥ (E401) 「SNS 不可」

大学での TOEIC 対策授業において課外で e ラーニングを効果的に取り入れる工夫

階戸 陽太(北陸大学)

本発表では、大学での TOEIC 対策の授業で、課外で e ラーニング導入した実践について報告するとともに、TOEIC IP の結果、学生の振り返りの分析を通して、効果的な e ラーニングの活用方法について考察を行う。昨年(2016 年)度、「資格英語」という授業に、課外での課題として市販の e ラーニングを全学的な取り組みとして導入した。新学部が翌年からスタートし、この e ラーニングの導入を決めていたが、先行して試験的に取り入れることになった。授業は TOEIC 対策を目的とし、1年生から4年生の合同のクラス編成となっている。習熟度別のクラス編成で、A~D の4段階の分類し、昨年度は A が2クラス、B が2クラス、C が1クラス、D が5クラスの編成となった。発表者は、D の1つのクラスを担当した。前期は4学年合計 18 名で授業を行った。後期は4年生が他のクラスへ移動したため3年生から1年生までの学生が受講した。さらに2年生が留学へ行き、1年生1名が病気の治療のため休学したため、11 名で行った。

導入した e ラーニングは、学習した内容や、ログインによって、マイルが加算されていく。前期は 7,800 マイル、後期は 16,000 マイルを到達目標として、全クラスで設定された。発表者は、その他に毎週課題として問題を設定し、宿題の一部とした。また、全員の進捗状況を確認し、授業内で言葉かけをするようにした。細かい指導は行わず、取り組みを促すようにした。後期は全体的に取り組みが鈍く、学期末にまとめてマイルをためる学生が多く見られた。

各学期(前期は7月、後期は12月)に TOEIC IP を受験することが、評価の一部となっている。前期と後期の

比較した結果、スコアが伸びた学生がいた反面、スコアを下げた学生もいた。前期、後期のスコアの比較と eラーニングの取り組み(学習時間、マイル)、毎回の学生の振り返りを比較分析すること、さらに指導内容の振り返りを通して、効果的な eラーニングの導入方法を提示する。

自由研究発表 第 11 室 ⑦ (E401)

能動的な学習と英文読解力およびテスト得点の向上を促進する試み

高畑 伸子(ユニタス外語学院)

高校で英語の授業が複数クラスで一斉に展開される場合、複数教師は共通に教科会議で決定されたペーシングや全てのテスト関連事項を含む年間授業計画に従う。成績決定の割合も宿題、課題提出、小テスト、定期テストごとに定められているが、英語嫌いで学習意欲のない研究対象の生徒たちにとってはただこなすだけのスケジュールだった。彼らにはアンケートと授業での観察から学習と情意の 2 側面に改善すべき課題が見られた。本研究の目的は、生徒各自の英語のつまずきや不明点に scaffolding を与えながら形成的学習と評価を繰り返す授業デザインを实践することと英語に対する拒絶感を取り払わせる働きかけを通して、英文読解力とテスト得点の向上が図れるかどうかを探ることである。公立高校 2 年生 38 名が対象である。コミュニケーション英語の授業で、まず「英語に興味がない」「授業が理解できない」「最低点をとればよい」という多くの生徒の実態に即して、「現時点でどういうことが分かっている、どういうところが分からないのか」を生徒自ら明示させ、教師とともに習得発達ポイントを見きわめ、気づきを促し、各自に段階的に scaffolding を与えながら形成的な評価をしてゆくことに焦点を当てた。さらに「何が学習の意欲を削いでいるのか」を探りながら教師と生徒、生徒と生徒間でインタラクティブかつ協働作業を用いた種々の学習アプローチを通して情意的な改善を図った。結果は、生徒によって学習面でのつまずきや気づきは多様であり、それらの細かい修正によって理解が促進し、英文読解やテストの得点向上に効果があることを報告した。またポジティブなコメントや声かけ、あらゆるアウトプットへの肯定的かつ明示的な評価が達成感を与え、情意面が改善されることが示唆された。一方で、能動的な学習が主体的な学習へと深まらない場合や学習動機が至近な設定で完結する場合は学習内容の定着が弱いという課題も残された。

自由研究発表 第 11 室 ⑧ (E401) 「SNS 不可」

一人ひとりの学びにフォーカスしたライティング指導の授業事例研究－協働的なライティング活動の中で学習者は何を考えどのように変化したかの検証－

吉田 悠一(三重県松阪市立久保中学校)・清水 公男(文京学院大学)

英語教師はより良い授業を提供しようと日々授業改善を行う。しかし、授業とは状況依存的であり、授業実践における悩みや問題点も様々な要因と複合的に絡みあい、可視(言語)化することは難しい。本研究は、教師が授業に対する願いや授業のねらいを学習者に明確に伝えると同時に、学習者の学習過程を評価し、授業改善と個に応じた支援を充実させることが重要であると考え、一人ひとりの英語学習における学びのプロセスに焦点をおいた学習指導と形成的評価の効果を検証した授業研究である。研究対象にはライティング指導を行った中学校の授業をとりあげた。理由は、ライティング力を伸ばすことは、中学校の英語指導における重要課題の一つであり、教師は個々の学習者の様々な学習上の課題に応えることに努めながら、基礎的・基本的なライティング力の定着と、ライティング力上達を図る必要が常に求められるからである。研究対象者は、某公立中学校の 24 名で、研究期間は 2 年次の 1 年間とした。研究の手順は、先ず授業実践者の実践記録を基にした授業観察から見えた日々の課題に対し手立てを考え、協同研究者の提案した「一枚ポートフォリオ(OPP)」を使い、指導に対し学習者が何をどのように学び、ライティング力がどのように変化していったのかを

追跡・分析した。そして次に、実践者と協同研究者で学習者の学びの変化プロセスを考察し、授業改善への次なる手立てを探っていった。実践結果や OPP の記録の分析を進めながら、学習者が協働的なライティング活動の中で考え、気づいたことや、日々の授業で学習者のライティング力がどのように変化していったかについての詳細は当日発表する。

① 大学生の英語・英語学習に対する信念の 4 技能間比較—動機づけの期待理論に基づく評価—

島田 英昭(信州大学)・鈴木 俊太郎(信州大学)・田中 江扶(信州大学)

学習に対する信念(例:数学は天才でなければできない)は学習行動に影響することが知られており、英語学習においても例外ではない。本研究は、英語および英語学習に対する信念を 4 技能間で相対的に比較することを目的として計画された。

島田他(2017;日本教育心理学会第 59 回総会発表予定)は、動機づけの期待理論に基づいた質問紙法による調査を行い、英語・英語学習に対する信念を努力随伴性(例:英語の勉強に時間をかければ、英語は必ず上達する)、能力随伴性(例:英語をいくら勉強しても、才能がなければ上手にならない)、結果期待(例:日本に住んでいても、英語は役立つ)に分類した。本研究は大学生を対象として、この 3 因子を 4 技能に分けて調査した。調査はインターネットを用いて、2017 年 4 月に大学生 534 名(男性 256 名、女性 278 名、平均年齢 20.9 歳)を対象に実施した。各因子を各 5 項目、5 段階評価で 4 技能ごとに測定し、尺度得点を算出し、因子ごとに分散分析により比較した。

その結果、努力随伴性については「読む」が「書く」よりも有意に得点が高かった。能力随伴性については「聞く」「話す」が「読む」「書く」よりも有意に得点が高かった。結果期待については「聞く」「話す」「読む」が「書く」よりも有意に得点が高かった。以上から、「聞く・話す」は「読む・書く」よりも能力(センス)がスキル獲得に大きく影響すると思われる一方で、「聞く・話す」は「書く」よりも、とりわけ「話す」は生活に役立つと思われる実態が浮かび上がった。

ただし、統計的に有意ではあるが、尺度得点の間の差は全体的に小さく、また因子ごとの 4 技能間の相関係数は、 $r=.67\sim.83$ と全体的に高かった。ここから、4 技能の信念はある程度連動しており、4 技能の違いというよりも、英語全体に対する信念の影響が大きいと考えられる。(本研究は JSPS 科研費 JP15K02675 の助成を受けたものです。)

② 英検 Can-do リストを活用した教科書評価について

大森 理聡(長岡工業高等専門学校)

英語教育において生徒のニーズ・レベルに合った効果的な教科書選定が重要である。しかし、教科書選定は、教員の主観・非明示的情報に依存しており、必ずしも生徒のニーズ・レベルに合っていないため、効果的な英語教育に支障がある。また、教科書採用後に想定していたレベルと教科書のレベルが異なり後悔することもある。教員の主観・経験のみに頼らず、生徒のニーズに合った最適の教科書が選定できる方法が必要である。そこで、外部試験である英検が作成している「英語のできること」をリスト化した「英検 Can-do リスト」を活用することを試みた。具体的には、教科書内にあるタスクを「英検 Can-do リスト」に基づいて分類する。各技能(リーディング、ライティング、スピーキング)を英検レベル(準1級, 2級, 準2級など)に分類したものを iPad で使えるようにプログラムを作成した。公立・私立高等学校勤務する英語科教員に、作成したプログラムを使用し教科書を選定するように依頼した。実際に存在しない高等学校を設定し、プログラムを使用し、その学校にふさわしい教科書を選定した。分析の詳細については本発表で紹介する。