

Content-based interactive instruction through questions

近藤 恵理 (愛知県立尾北高等学校)

This research mainly bases on the input hypothesis (Krashen 1983), the content-based approach (Brinton, Snow and Wesche 1989, Lightbown 2014), and the task-based language learning (Ellis 2003); furthermore, it aims to improve a critical way of thinking to materials that Japanese are weaker to judge than people in Western societies (Paul and Elder 2002). The case study investigated how English learners in high school (classes in the school often included some foreigners: Filipino, Chinese, or Brazilian) developed the fluency and accuracy in the classroom through comprehensive inputs and integrated tasks, on which students were expected to have each interpretation, inference, and evaluation towards the text through questions teachers gave, that is, the questions asked not only right information about the text but also constructions to the text. Then, they spent some time discussing their understandings in group. In addition, they did a presentation to show their own thoughts in front of the classroom or group. It was effective to give some examples or templates of forms in writing and speaking tasks in discussion and presentation. Consequently, their English abilities seemed advanced. Moreover, this content-based interactive instruction has turned out to motivate English learners more. They enjoyed talking with classmates and exchanging their critical judgments to the writer's viewpoint, where they recognized that they were able to transfer the expressions or forms of material they face to their thoughts. In conclusion, the investigation points out the case that English learners develop their English abilities more by content-based instruction than form-focused one. In brief, they experience the stage of interlanguage (Ellis 1985) in acquiring the second language through integrated tasks using questions. In fact, however, this content-based instruction has been supported by several pair tasks at the beginning of each class. They include regular tasks: a definition of vocabulary, a summary of each section, a recitation of each passage, pre- and post-reading activities. They help students understand the English text they read in English not in Japanese and have a significant effect on the ways of thinking to write and speak.

Examining Japanese teachers' use of L1 in their English Class: frequency, function and the gap between belief and practice

泉谷 忠至 (奈良教育大学大学院生)・佐藤 臨太郎 (奈良教育大学)

High school teachers are supposed to conduct their English classes mainly in English, and junior

high school English classes will be also taught exclusively in English under the plan announced by MEXT in Dec. 13, 2013. Most of the Japanese junior and senior high school teachers of English know the importance of teaching English by actually using English and are working further their efforts to make their teaching more communicative in order to improve students' communicative skill. However, to what extent should teachers speak English in the class? English lessons in English does not mean that L1 (the mother tongue, here Japanese) should be excluded. In this study, we examined three Japanese English teachers' use of L1: frequency, function and the gap between their belief and practice.

In the study, lessons by one senior high school teacher and two junior high school teachers were recorded and transcribed to examine frequency and function of L1 use. The percentage of the teachers' L2 (English) use was calculated referring to Kimi & Shawn (2014) and the function of L1 use was categorized based on Campa & Nasaaji (2009). After the lessons, stimulated recall interviews and questionnaire surveys were conducted to survey a reason of their L1 use and find the gap between their belief in using L1 and actual practice.

The result showed that there is a difference in the ration of L2 use in lessons among the teachers whose language proficiency levels are almost same, and that the most frequently used functions of L1 use in three lessons are personal comment (57.1%), followed by explanation (30.3%) and activity instruction (30.3%). In stimulated recall interviews, we identified three main reasons for L1 use: helping students' understanding (34.8%), showing an emotion (33.3%) and making a direction clear (31.8%). In the presentation, more detailed analysis of the result will be reported.

自由研究発表 第1室③

学習者の英語使用を促進する教師の発話の特徴

野村 幸代 (茨城大学)

「英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成すること」は、学習指導要領において強調され続けている。学習者に英語を使用させるためにはどうすればよいのであろうか。学習者の英語の使用率が高い授業の特徴を明らかにするならば、この目標を実現するための具体的な手がかりを得ることができる。本調査は、3人の教師による高校英語の読解授業の分析を通して、教師と生徒の英語の使用率と、生徒の英語使用率が高い授業における教師の発話の特徴を明らかにすることを目的とする。調査方法は、同一テキストを扱った3人の教師による授業の逐語記録を作成し、それを CARES-EFL (金田 1984)を用いて、発話の機能に着目して定量的に分析した。分析の結果、教師の発話率は授業全体の 83.5%から 85.1%であり、3つの授業において明確な差は見られなかった。しかしながら、以下の5点において、顕著な違いが見られた。それは、1)教師の発話機能の「説明・講義」の比率(34.8%から 65.6%)、2)教師の発話機能の「質問」の比率(12.3%から 21.1%)、3)教師の英語使用率(7.1%から 18.4%)、4)生徒の英語使用率(3.1%から 18.2%)、5)授業全体における英語使用率(6.5%から 20.8%)であ

る。本調査の結果、以下の3点が明らかになった。1)1時間の授業における教師の発話率はほぼ同じであるにも関わらず、授業全体における英語使用率は3倍以上の差があった。2)教師の英語による発話率が高い授業では、生徒の英語による発話率は高くなる。3)教師による英語の発話率がそれほど高くない場合でも、英語による「質問」の比率が高ければ、生徒の英語による発話率は高くなる。本調査の教育的示唆は次の2点である。1)授業における英語の発話率を高めるためには、教師の意識的な英語使用が必要である。2)授業において生徒の英語発話率を高めるためには、英語による質問を投げかけることが効果的である。

#### 自由研究発表 第1室④

##### 英語発音指導法の違いが発話音声に与える影響－Praatによる分析と考察－

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)

英語を学習する日本人にとって「英語を流暢に話せるようになりたい」という気持ちは大きなモチベーションの一つであると言える。しかし一方で、英語の発音について苦手意識を持っている学習者も多い。従来の英語発音指導(クラス全体に対する画一的な指導)においては、学習者一人一人の問題点に対応した発音指導を行うことは困難であり、個人で発音練習を行うことが望ましいと考えられるが、そのような環境が十分に整っているとは言えない。またこれまでの発音指導に関する研究ではその評価がネイティブスピーカーの主観に委ねられる場合が多く、指導の効果等について客観的指標を用いて比較した研究は少ない。そこで本研究では音声分析フリーウェアである Praat を用いて音声を分析した。ピッチ、インテンシティ、発話時間などの指標を用いることによって、学習者の発音がネイティブスピーカーのモデル発音とどのように異なるのかを具体的な数値で表し、比較することができる。授業の中で一斉指導後の学習者の単語発音と、個別練習後の単語発音をそれぞれ録音し、Praat によって分析を行った結果、個別練習後の発音ではアクセント位置の矯正などの変化が見られた。この結果をもとに今後の発音指導のあり方について検討し、また Praat と Moodle を用いた個別発音指導法の展望についても述べる。

#### 自由研究発表 第1室⑤

##### 英語で授業ができる中高英語教員が大切にしていること－インタビュー調査に基づいて－

高木 亜希子 (青山学院大学)・加藤 由美子 (ベネッセ教育総合研究所)・  
福本 優美子 (ベネッセ教育総合研究所)・酒井 英樹 (信州大学)

本発表は、ベネッセ教育総合研究所が実施した、「中高英語教員に対するインタビュー調査」の結果を報告するものである。本調査の目的は、文部科学省作成の「新学習指導要領に対応した授業実践事例映像資料」で授業実践をされている英語教員6名(中学校3名、高校3名)を対象に、インタビュー調査

を行うことで、英語授業における指導力向上のヒントを探ることであった。調査時期は、2014年10～11月で、1人約1時間の半構造化インタビューを行った。質問項目には、指導で大切にしていること、子どもに身につけさせたい力、英語の教員になったきっかけ、大学での学び、これまでの英語学習・使用経験などが含まれていた。TAE（得丸、2010）による質的分析の結果、共通する用語として「子どもに寄り添う」、「自らの成長」、「最善を求めること」、「英語を使う経験」、「変化」が浮かび上がってきた。「子どもに寄り添う」では、学校だけではなく、日常生活における思春期独特の繊細な感情の動きにも愛情を持って寄り添う姿が現れてきた。「自らの成長」では、英語力を伸ばすために自己研鑽する以外に、授業研究などで自身の実践を振り返り、新しい挑戦をしていく中で教育観、指導観を発展・進化させている様子が、また「最善を求め続けること」では、「子どもに寄り添う」、「自らの成長」に最善を尽くしながら、短期、中期、10年後、15年後の長期を見越して何をすべきかをいつも考えている姿が浮かび上がってきた。「英語を使う経験」では、英語を使って人と繋がる素晴らしさや喜びを体験し、それを生徒に伝えたいと思っていることが見えた。最後に「変化」では、子どもの日々の変化から社会の変化まで敏感に感じ取り、受け入れ、寛容に次のステップに進む様子が見られた。発表では、インタビューの言葉を引用しながら、5つの用語について説明するとともに、その関係性について報告する。

自由研究発表 第1室⑥

All in English の授業を通しての生徒の表れ

宮崎 直哉（掛川市立北中学校）

本発表では、およそ10ヶ月間にわたる英語を多用した授業実践の様子を報告する。「英語の授業は英語で行うこと」が推奨されているが、そのことが良いことなのか、それとも生徒にとっては過剰な負担になるものなのか、教師側がいくら推測しても本当の気持ちは生徒に聞かなくてはわからない。英語で授業を行うことは教師にとっては若干の負担になるが、実際に生徒はどのように感じているのだろうか。日本語を中心とした授業と、授業時間のほぼ全てを英語で進める授業を行った後に生徒に聞いた結果、生徒は英語で行う授業の方が充実感を感じ、望んでいる傾向があった。そこで英語を多用した授業を行うことにした。その結果、いくつかの変化が見られた。

本校では全生徒が毎日、日記を書いているが、その日記を英語で書く生徒が現れるようになった。当初は学んだばかりの新しい表現を使用したり、教科書本文を転用したりする文が見られたものの、次第に本人の心情を深く書き表すような内容に変わっていった。本発表では生徒の日記を中心に、授業の様子や授業外での日常生活での生徒の変化の様子の記録も見ていく。また、All in English で授業を行うために必要だと感じたことや、実践した内容も取り上げ報告する。

自由研究発表 第1室⑦

Exploratory Practice の観点から見た私の「英語による英語の授業」

教室内の出来事を「問題（problem）」ではなく「悩み（puzzle）」として理解し、個々に解決を図ろうとするのではなく、関係する全ての人を巻き込みながら教室の quality of life（以下、QOL）を高めようとするのが Exploratory Practice（以下、EP）の考え方である（Allwright 2003）。

現在担当している「コミュニケーション英語Ⅲ」の授業を EP の 7 つの原理に基づいて理解したところ、(1) QOL を最優先に展開されている、(2) 教室内で起こっていることの理解を中心に展開されている、(3) 生徒を巻き込むことはできているが、同僚の教員については巻き込みきれていない、(4) 教室の一体感、英語科の一体感といったものは形成途上である、(5) 生徒相互、教員相互、生徒・教員間の関係性の発展に部分的には寄与している、(6) 理解のための作業を授業実践に統合することと、(7) 作業を継続的な事業にすることは、個人としてはできつつあるが、集団としては進展していない、といった理解が得られた。

本発表では、授業内外の諸活動についての理解と同時に、悩みの共有も図る。「英語による英語の授業」の授業内 QOL の向上のためには、(a) ある表現を言い換える能力、(b) 言語の形式面よりもむしろ内容を重視する姿勢、(c) 考えを話したり書いたりしようとする意思、(d) 人とのやり取りを楽しむ力、といった能力を、生徒と教員の両者に養成する必要があると理解している。

はじめに、授業内の教材や授業の展開の中に、上記の理解がどのように反映されているかを理解する。教材としては、新出語彙シート、教科書本文ワークシートの 2 点、授業展開としては、プロジェクターの使用と、発問の仕方、CD の使用と音読の方法、日本語使用の場面といった点について、理解と悩みを共有する。次に、授業外と同僚性の構築や学校を取り巻く環境といった点について、理解と悩みを共有する。最後に、会場の出席者とそれぞれの教育現場での QOL の向上について、EP にこだわらない枠組みで意見交換を行う。

#### 自由研究発表 第 1 室⑧

英語科教職課程履修生による省察—言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）を用いて—

高木 亜希子（青山学院大学）

本発表では、英語科教職課程履修生が 1 年間の授業受講後、言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）の自己評価記述文を通してどのような省察を行っているか考察する。近年、日本の教員養成課程において、教職履修生の成長のために省察の重要性は広く認知されており、英語科教員養成課程でも模擬授業を取り入れたり、模擬授業を録画するなどして、履修生の自己評価と省察が重視されてきている。教育実習前の段階で理論についても批判的に省察して、実習への準備をし、教員養成段階で省察の意義を体感することは重要である。そのツールとして J-POSTL は有効と思われるが、開発されてから日が浅いため、英語科教職課程における具体的な活用例や指導効果についての研究は僅少である。また、J-POSTL を用いることで、具体的にどのような省察がなされるのかについては明らかにされていない。したがって、本研究では、筆者自身の実践に基づき、J-POSTL が教職履修生の省察にどのように寄与するか研究を行うこととした。

本研究の目的は、J-POSTL を用いることで、受講生が自己評価記述文のどの部分に焦点を当て省察を行っているか明らかにすることであった。分析方法として、テーマ分析を用いた。授業で使用した J-POSTL の自己評価記述文に基づく省察レポート 76 名分を読み込み、データからテーマを見出していた。その結果、「全体的な気づき」、「身についたこと」、「身についた理由」、「現在の課題」、「課題の理由」、「今後の抱負」の 6 つのテーマと 85 のサブテーマが浮かび上がった。各履修生が、1 年間の学びを省察し、身についたことと課題を明確にするとともに、課題克服や資質能力向上のために今後の展望を述べていた。本研究により、履修生による省察の具体的な内容が明らかになり、J-POSTL を用いた省察の意義と課題が浮かび上がってきた。

## 自由研究発表 第2室①

### 長野県中学校 CAN-DO リスト（平成 26 年度モデル）の作成

酒井 英樹（信州大学）・田中 真由美（信州大学）

中学校・高等学校は、外国語教育について「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標を設定することになっている。長野県では、各学校での Can-Do リストの形の学習到達目標の設定及び指導と評価への活用に役立てるために、平成 27 年 3 月、長野県教育委員会は『長野県中学校 CAN-DO リスト（平成 26 年度モデル）』と『長野県中学校 CAN-DO リスト作成の手引き（平成 26 年度版）』を作成し、各中学校に配布した。

A3 サイズのポスターであるリストは、(1) 話すこと、書くこと、聞くこと、読むことの 3 年間の学習到達目標、(2) 各学年の学習到達目標、(3) 単元計画の例（指導単元と評価規準）から構成されている。両面印刷となっており、それぞれ New Horizon 版と New Crown 版のリストが提示されている。(1) について、New Horizon 版も New Crown 版も共通設定されていることが特徴である。(2) と(3) は教科書の特徴に即して設定されている。能力記述文は、①タスク・テスト条件、②テキスト・パフォーマンスの質（(A) トピック・場面と(B) 量や質などの言語的特徴）、③言語行為から構成されている。

手引きは、(1) CAN-DO リストに関する Q&A、(2) 『長野県中学校 CAN-DO リスト（平成 26 年度モデル）』の使い方、(3) CAN-DO リストの形の学習到達目標の作り方、(4) 長野市立西部中学校 CAN-DO リスト（平成 27 年度）New Crown 版 SPEAKING「話すこと」と WRITING「書くこと」の例、(5) 上田市立第三中学校 CAN-DO リスト（平成 27 年度）New Horizon 版 LISTENING「聞くこと」と READING「読むこと」の例、(6) CAN-DO リストを生かした「読むこと」の授業（上田市立第三中学校の事例）、(7) CAN-DO リストを生かした評価（長野市立西部中学校の事例）から構成されるリーフレットである。

本発表者は、長野県 CAN-DO リスト作成委員会の委員として、このリスト及び手引きの作成に関わった。本発表は、能力記述文をボトムアップ方式で作成した過程、能力記述文の書き方、授業改善と評価の事例について報告する。

## 自由研究発表 第2室②

### CAN-DO リストの設定・活用の成果と課題 —研究拠点校の3年間の取組—

岡崎 浩幸（富山大学）

A 県は 2014 年 4 月に、文部科学省の支援事業「英語力を強化する指導改善の取組」を実施する研究拠点校として高校 4 校を設置した。2 年目、3 年目に事業名は変更されたが、同じ内容の事業を継続し、CAN-DO リストの形での学習到達目標を設定し、それを活用した授業実践に 2015 年 3 月まで 3 年間取り組んできた。本研究は、学習到達目標の設定・活用における 3 年間の実践の成果と課題を明らかにすることを目的とする。

文科省によれば、CAN-DO リストの形での学習到達目標を設定する目的として次の3つを挙げている。

1. 生徒の指導と評価の改善に活用
2. 4技能の統合的活用と総合的育成
3. 自律的学習者の育成と達成感による学習意欲向上

文科省は全国の中学・高校に学習到達目標の設定・活用を推進してきているが、上記の目的の達成状況や CAN-DO リスト活用による英語授業改善への有効性についての研究はまだ少ない。今後 CAN-DO リストの設定・活用を一層進めていくのであれば、どのような成果や課題があるかを検討しておくことは重要になってくる。

研究内容と方法は、CAN-DO リストを活用した授業に対する生徒の満足度、英語学習への意欲、学習への自律性をアンケートによって明らかにした。また教師に対するアンケートとインタビューから、指導と評価方法の改善、バランスの取れた4技能指導の改善について検討した。結果として、生徒の授業への満足度と学習への意欲について4校ともに向上が見られた。ただ、学習への自律性に関してはどの学校でも大きな伸びは見られなかった。「英語を用いて～できる」指導・評価と4技能の統合的活用と総合的育成について教師の信念と指導に変化が見られた。本発表では、考察を通して、今後の改革をよりスムーズに実施していくための改善案を提案したい。

#### 自由研究発表 第2室③

##### 学習到達目標（CAN-DO リスト）の現状と今後の展望

水野 幸弘（岐阜県揖斐郡池田町立池田中学校・岐阜大学教職大学院）

英語教育では、「CAN-DO リスト」と呼ばれる学習到達目標の作成が求められている。今までは、「言語材料を理解し、使えること」を目指す授業がよく行われてきたが、今後は「英語を使って、実際に何ができるようになったのか」が重要視される。それは、実生活の中で、より実践的にコミュニケーションを行える力を育成することを主眼としているからである。その際には、相手の意図を汲んで、適切な反応を返す力が必要になる。つまり、相手と自分とが創り出す談話において、**Interpretation**（解釈）が効果的に行われることである。このことを取り入れた学習到達目標の作成を行うことによって、授業改善もできると考えている。

しかしながら、学習到達目標（CAN-DO リスト）の作成はなかなか進んでいかない。また、HP 上で公開されているものを見ても、単元指導目標と似通っており、従来の指導目標との差が明確になっていないものも多い。文部科学省からも、作成のガイドブックが公開されているが、その具体例までは示されていない。このような状況の中、現場の教師はどのような学習到達目標（CAN-DO リスト）を作成すべきか模索している。発表では、学習到達目標（CAN-DO リスト）に込めるべき理論や作成するに至った背景、そして具体的な例を示し、少しでも現場での作成に生かされることを願っている。

#### 自由研究発表 第2室④

井口 亮介 (富山大学大学院生)

CAN-DO リストの形で学習到達目標を設定するためには、これまでの文法を中心とした授業デザインではなく、タスクを中心とした授業デザインとすることが、CAN-DO リストの導入を促すことにつながると考えられる。しかし、タスクを中心とした授業の中で、CAN-DO リストの形で目標について自己評価をさせることが、生徒にどのような効果があるのかについては、検証が十分には行われていない。

中学校学習指導要領でも、文法はコミュニケーションの支えとなるもので軽視してはならない(文部科学省, 2007)とし、言語活動中心の授業展開になりすぎることによる基礎・基本の定着の不徹底に警鐘を鳴らしている。しかしながら、タスクを中心とした授業とするには、課題も指摘されている。一つの大きな問題点は授業時間の制約である(高島,2005)。また、タスクのもう一つの課題として、学力低位層の生徒からは、発話が生まれにくく、言語の習得に結びつき難いといわれている(高島, 2005)。

そこで、本研究では、(1) CAN-DO リストに基づいた自己評価による学習効果の検証、(2)タスクを中心とした授業展開による効果の示唆、(3)協働的タスクを行う中で、学力低位層の生徒の発話内容の変化、について実践検証を行う。

研究の方法としては、(1) 英語学習に関する意識調査 (アンケート) (2) CAN-DO リストの形式で学習到達目標を示した、タスクを中心とした授業分析 (ビデオ) (3) タスク中の生徒間の発話分析 (録音)、(4) 単元毎の定着度判定テストである。発表では、テスト結果から明らかになったタスクの効果やアンケート結果から見える生徒の英語学習に関する意識の変化についての考察を述べる。

## 自由研究発表 第2室⑤

文法の基礎知識を測る G テストから TOEFL スコアアップの文法指導へ

田島 祐規子 (横浜国立大学)・加藤 千博 (横浜市立大学)・  
村上 嘉代子 (芝浦工業大学)・前川 浩子 (金沢学院大学)

学習指導要領は平成32年度に改訂が予定されており、その改定では英語の4技能を活用したコミュニケーション活動がさらに重視されると予想される。英語によるコミュニケーション力の向上は口頭運用力の向上のみを指すと思われがちだが、実は4技能全てを使いこなす能力がコミュニケーション力であり、その力の基盤となる基礎知識が文法力であることは広く指摘されている。

大場昌也氏開発の「RLG テスト」は、R 語彙 (読んでわかる単語) テスト、L 語彙 (聞いて分かる単語) テスト、G (文法の基礎知識) テストの三部からなるテストで、英語基礎力を測定するために開発されたものである。「RLG テスト」に関しては、TOEFL や TOEIC のスコアアップにつながる実践的な英語力向上のための英語学習の確立を目的に研究が行われてきた(加藤, 2011 など)。加藤(2015)では、上記の R 語彙テストと L 語彙テストに焦点を当て、語彙習得レベルの観点から授業で使用される教材の適性

についての研究が行われた。本研究では、Gテストを用いた英語基礎力向上を目的とした研究を行う。

Gテストは、名詞・動詞・形容詞・副詞の4つを基本品詞として6領域に区分された文法シラバスに基づいた英文法の基礎知識を問う4択形式のテストとなっている。本研究の参加者は関東圏の大学に属する約800名の初年次生で、全員がRLGテスト結果及びTOEFL-ITPスコアを有している。本研究では、TOEFL400～450点レベルの学生が500点に、あるいはTOEFL-ITP 450～500点レベルの学生が550点に到達するために強化すべき文法項目の提案を行うことを目的として、Gテストの設問ごとの解答を文法項目6領域から観察し、各習熟度別グループの文法習得傾向について検討を行う。さらに、どのような文法指導が各レベルの学習者には適切であるかについて考察する。

自由研究発表 第2室⑥

Could /Can/Would/Will you?の使い分け—『丁寧さ』ではない

Tabolt Joseph Robert (明海大学大学院応用言語学研究科博士後期課程)

コミュニケーションでは対人的な場面がその中核をなすが、中でも《依頼》の場面は重要であり、could, canなどを用いた「法助動詞による依頼」(以降「法性依頼」)表現は使用頻度が高い。一般に学校ではこの法性依頼表現の使い分けを「丁寧度」で説明しようとするが、実際の母語話者の言語選択を分析すると必ずしもそれとは一致しないことがわかった。

本調査では米国人の使い分けを調べるために、Corpus of Contemporary American English (COCA)のフィクションデータベースから351の法性依頼の発話例を抽出し、使い分けの傾向の量的裏付けとした。結果として、全法性依頼は目下または同等の相手に対して使用され、目上の相手に対してはほとんど使用されないという傾向が見られた。Could/Wouldは仮定法過去であることを理由に「より丁寧」もしくは「間接的」と言われているが、本調査では高い負荷度・社会的距離がある場面、つまり丁寧な表現が必要であるとされる場面でこの2表現が優位に立つような傾向は見られなかった。また、Could/Wouldが文脈によって正当化された簡単な依頼の際に優位であったのに対して、Canは交渉を必要としたり相手にとって実行可能でなかったりするような依頼の際に優位であった。そしてWillは聞き手を対人的な義務によって動機づけるために使用される傾向が見られた。

以上のような傾向は必ずしも意外なものではない。英語法性理論では各法助動詞に二つの解釈が可能であるとされている。人間が直接影響する事柄をめぐる「内発的」な意味と、人間が直接影響できない事柄に対する判断をめぐる「外発的」な意味である。例えばCan you help?は「内発的」に手伝ってもらう許可について聞くことも「外発的」に手伝う能力の有無について聞くことも可能である。依頼の場合、4つの法助動詞はそれぞれそのどちらかへの偏向が決まっており、使い分けはその産物であると考えられる。このような法性は日本語に存在しないため、日本人学習者にとって理解が困難であると予想される。

自由研究発表 第2室⑦

よりよい定期試験問題を求めて

東 正一 (石川県立金沢桜丘高等学校)

どんなに英語の嫌いな生徒であっても、定期試験のときには一番熱心に勉強をするはずである。それならば、その定期試験という制度を効果的に利用して、意味のある英語の力をつけさせ、嫌いな英語が多少なりとも好きにさせるような方策は考えられないだろうか。本研究は、生徒の学習に対して非常に大きな波及効果のある定期試験の現状を分析し、問題点を指摘し、新学習指導要領のもとで行われる授業に対する定期試験のあり方を提案し、よりよい定期試験問題のサンプルを提示することを目的としている。今回の発表では、コミュニケーション英語 I の定期試験問題を取り上げる。

自由研究発表 第2室⑧

英語のアウトプットに求められるもの

横田 秀樹 (静岡文化芸術大学)

日本語では、主題や主語を省略できる (三上 1969, 久野 1978, 成山 2009 他)。そればかりでなく、文脈次第で目的語や格助詞や後置詞を省略することもしばしばある (Rispoli 1995, Miyata & Shirai 2008 他)。特に発話する場合、それらは顕著である。

(1) ロン: ハリーが廊下をうろついていたよ。

ハーマイオニー: スネイプ先生が e1 見かけたら、きっと e2 e3 叱るわ。

(Takahashi 2013, p2)

(1) では、従属節の目的語と主節の主語と目的語が音声的に空であるとされる。

一方、英語は、一般的には主語や目的語、前置詞を音声的に表出する必要があるとされ、それらの省略 (音声的に空) は極めて限られていると言われている (Takahashi 2013 他)。しかしながら、実際、英語が発話される場合、どの程度省略が許容されるのであろうか。

本研究の目的は、発話される日本語と英語をさまざまなレベル (ニュース、ナレーション、インタビュー、日常会話) を観察し、質的に比較する。その結果から、日本語母語話者が英語を発話する際に、どのような点に気を付けるべきかについて言及するとともに、英語学習者が英語を発話する際に、教師はどのような指導を加えればいいのかについて議論する。

## 自由研究発表 第3室①

### 協同的リテリングが高校生の英語力に及ぼす影響

橘 憲也（富山県立魚津高等学校）

本研究では、高等学校の英語の授業において、アウトプット活動としてのストーリーリテリング活動の効果を検証した。高校1年生のコミュニケーション英語Iにおいて、個人でのストーリーリテリング活動(individual story retelling)と、話し手・聞き手のペアで行う協同的リテリング活動(cooperative story retelling)を取り入れた授業を行い、その効果を比較した。授業手順として最初に語彙指導、教科書の英文の概要理解、音読活動を行い、その後別々のレッスンで両リテリング活動を行った。協同的リテリング活動の前には、相手のリテリングに対する反応の仕方や、リテリングができない場合に行う援助の仕方を指導した。また、それぞれのリテリング活動開始の前後で、語彙・文法テストを、同レベルの2種類のテキストを読んだ後に読解テストを行った。

実験の結果、協同的リテリングにおける語彙テストと読解テストの伸び率は、個人リテリングにおける伸び率よりも大きかった。文法テストにおいては、両リテリング間で顕著な伸び率の差は見られなかった。このことから、協同的リテリングは語彙習得とテキスト理解を深める点において個人リテリングよりも効果的であることが明らかになった。さらに学習者の習熟度ごとの分析からは、英語力低位の学習者が上位の学習者より、協同的リテリングにおいて語彙、読解の両テストにおいて向上率がより大きいことも分かった。また、談話分析、アンケート、インタビューの結果から、上位、低位の双方の学習者にとって協同的リテリングでは、リスナーからのフィードバックがリテリングをする際の足場がけの役割を果たしていること、そしてその足場がけによって学習者が活動に対するモチベーションを向上させ、他の学習者に対する好意的な態度を育てていることも示された。以上のことから協同的リテリングは、上位だけでなく低位の学習者にとっても、取り組みがいがあり言語習得面においても有効なアウトプット活動であると言える。

## 自由研究発表 第3室②

### 私的英語史から考察する「協同学習」

山田 昇司（朝日大学）

この4月のことだが、あるクラスの授業開きで音読テストのグループに入れなかった一人の学生が教室から出て行ってしまった。これは社会的適応力が育っていない学習者に対する教師の配慮が必要だった事例であるが、この件で私は「協同学習」についての自分の考えを整理する必要性を感じた。それが本テーマを選んだ理由である。自分の「英語学習史」と「授業実践史」を順にふりかえてみると、中学から高校までの学習には協同学習はない。多数の生徒がひとりの教師から説明を聞いて学ぶ形態だったからだ。大学は外国語学部英語科に在籍したが、協同学習があったのは会話の授業だけだった。ひとつは米人教師の授業でのペアの会話で、もうひとつは英人教師の課題で演じた友人とのスキットだった。

しかしこれらは協同「学習」というよりはむしろ協同「活動」だった。新しいことを学ぶときの学習形態は相変わらず、講義を聞く、テスト・課題レポートに取り組むといった「独習」だった。次に教師になってからの授業実践史を見てみると、最初の 7 年間には協同学習はない。私は自分が教えられたように教えていた。しかし、2 つの目の高校で初めて協同学習を経験した。寺島隆吉氏の研究会で学んだ実践を始めたからだ。強勢の音と打点を揃えてよむ「リズムよみ・グループテスト」や英文構造を可視化した記号づけプリントで行う「リーディングマラソン」である。前者の課題では、教室の雰囲気がとても明るいものとなった。後者の課題では、生徒はそのプリントを介して教え合い、自然発生的な相互援助が生まれていた。大学に移ってからもこの学習スタイルを踏襲したが、一時期、和訳タスクを小グループに与えたことがあった。そのとき学生の中に自分のペースで取り組めないものがあるのに気づき、課題によっては協同学習が向いていないものがあることが自分にも分かってきた。この発表では寺島(1976, 1987)等を参考にしてこの問題を考察する。

### 自由研究発表 第 3 室③

#### 工業高校生と作るプロジェクト型学習～学校紹介英文ビデオ作成～

中西 毅 (和歌山大学大学院生)

発表者の勤務する県立の工業高校は、建築科、化学技術科、産業デザイン科など 7 つの科を有する県内屈指の大規模工業高校である。近年、6 階建ての新校舎が建築され、創造的で多様なものづくり教育を支える、最新の設備、機器が整えられた。このような恵まれた施設で学習していることを、地域の中学生や広く世界に生徒自身の言葉と表現力で発信できる取り組みを英語教育で実現できないかと考え、ここ数年、自校を紹介する英文のビデオ作成に生徒たちと取り組んできた。この取り組みに対する発表者の隠れた意図は、生徒たち自身が自分たちがいかに恵まれた環境で学習できているかを再認識し、日々の学習に意義を見出してもらうことにある。取り組みの歴史は浅く、評価方法、完成した作品の効果的な観客の設定、英語のアウトプット能力育成との兼ね合いなどまだまだ課題は山積しているが、現時点での到達点とその改善点をもとにした、現在の取り組みを発表したい。

### 自由研究発表 第 3 室④

#### 英語授業における自律学習課題への試み

宇都宮 隆子 (金沢工業高等専門学校)

教育分野において、学習者の「オートノミー」・「自律」の重要性が論じられている。この「自律」という概念を、自身の英語担当科目の授業内外課題に活かすことを試みた。担当科目は、高等専門学校 5 年生の「時事英語」。学習者の動機付けにも関係があるとされる「選択」、「自由」というものを学生にある程度与えるという点に考慮した。ニュース英語への興味、英文記事を読む態度、語彙学習等に対し、

それら課題がどのように影響を及ぼしたかを学生アンケートに基づき検証を行った。

取り組んだ課題は2つの種類に分けられる。まず一つは、完全に教員主導で行われる課題。もう一方は、多くの部分で学生による自律性が求められる課題である。この2種類を基本に、合計6つの課題に取り組んだ。教員主導のものは1課題のみで、語彙学習課題である。一方、学生の自律性が求められる課題は5種類試みた。英字新聞記事を読む課題、インターネット上の英文記事を読む課題、学生自身が英文記事を書く課題、興味のある英文記事をクラスで紹介する課題、そして授業で使用できるよう学生自身が英文記事を選び、ワークシートを作成する課題である。これら6つの課題の内2つの課題に対し、学生のより積極的な取り組みが見られ、また他の課題に比べ、以前よりも語彙力がついたと感じる学生が多いことがわかった。いくつか検証すべき点は残っているものの、今回実施した授業内外課題が、一般的に学生のニュース英語への興味、記事を読む自律的な姿勢を向上させるものであることが明らかとなった。

### 自由研究発表 第3室⑤

認知言語学を英語教育に応用するメソッドとしての協同学習方式とその実践

藤井 数馬（沼津工業高等専門学校）

本発表では、認知言語学の視座を活かした英語教育実践に関する国内外の先行研究を概観し、Lakoff & Johnson (1980)らによる概念メタファーへの意識を高めることを試みた実践と、田中・佐藤・阿部 (2006)らによるコアやコア図式を活用した実践とに大別する。そして、大まかに言って、概念メタファー等を活用した実践は国外に多く、その実践の多くが高い教育効果を報告している。その一方で、コアやコア図式を活用した実践は日本国内に多く、その実践研究を見てみると、必ずしも高い教育効果を認められる報告ばかりとは言えない現状を指摘する。さらに、その原因としてコアやコア図式が持つ抽象性を指摘し、これを有効に活用するためには学習者にとってイメージ化を促進するための工夫が必要であることを指摘する。

そこで本発表では、コアやコア図式を学習者にとって分かりやすく定着しやすいものとするために、言語習得のボトムアップの方向性 (cf. Langacker, 2008) を重視し、佐藤 (2005) が提唱する協同学習型との親和性を提案する。そして、協同学習方式を利用してコア図式を活用した実践研究を報告する。この実践は、高専2年生を対象に、英語前置詞6つ (in, on, at, to, for, with) を教材にとり、それぞれのコアを先に与えられた例文を参照しながら協同学習式で考えさせたグループと、コア図式をトップダウンで与え、その後例文を与えてイメージ化を図ったグループの間で直後の意味理解においてどのような差が見られたかについて調べる目的のものである。その実践の結果、全体の成績において有意な差は見られなかったが、前置詞によっては両群において差が見られ、質問紙調査によるコア図式への反応は大きな違いが見られた。

以上の内容を発表し、コアやコア図式を活用する教育が、その理念や方向性を示したアプローチであったこれまでの状況から、教育現場で有効に活用するための具体的な方策、すなわちメソッドとして形成していくための足場作りを行う。

## 自由研究発表 第3室⑥

### 授業で学生が元気になるための反転授業の試み

新村 知子 (石川県立大学)

本報告では、大学の二次数必修英語における「反転授業」の試みについて、その目的、方法、アンケート結果や今後の展望について述べる。毎日の授業の中では、英文教材の説明を十分行いながら、同時に学生同士または教員と学生間の相互作用的なコミュニケーション活動に時間を確保するということは至難の業である。また、どの程度の説明が必要かは学習者の英語力によるので、クラス全体のニーズに応えることも非常に難しい。これらの問題に対応するため、筆者は2014年度後期の2次数必修英語の授業において「反転授業」を6週間試みた。具体的には、Science Fair (南雲堂) という科学の英語教材の説明部分を、学生が授業前に見られるように動画を作成しオンラインで提供したのである。まず、各課の文法事項や意味、語彙についての教員の説明をiPhoneを使って動画で撮影した。それを、各段落の説明が10分以内になるように編集した後、学習支援システム(Moodle)上にアップをし、学生がいつでもアクセスできるようにした。この結果、授業中に説明をする必要がほとんどなかったため、授業ではグループで行うQ&Aや語彙練習、関連テーマのプレゼンについてのディスカッションなど、クラス内でしかできない学習者中心の活動に絞って実施することができたため、学生たちはずっと集中し、元気に笑顔で活動することができた。学期末のアンケートによれば、動画はダウンロードに時間がかかるという問題があり、実際に利用した学生は全体の約3割にとどまったが、利用した学生からのコメントには、「非常に分かりやすい」、「何度でも戻すことができるので良いと思った」、「授業中はグループ活動なので集中できた」など好意的なものが多かったことがわかった。

## 自由研究発表 第3室⑦

### 英語教師の授業改善と変化のプロセスに関する研究

楽山 進 (富山大学大学院生)

本研究は、英語教師の授業改善における実態とそのプロセスを解明することが目的である。今日、社会の様々な面でグローバル化が急速に発展し、文科省が2003年に策定した「英語が使える日本人」育成のための行動計画により、コミュニケーションを一層重視した授業や指導法の改善と教員の指導力の向上が求められている。実際の授業においては、CAN-DOリストの活用、ICTの効果的な活用、英語で行う授業等、日々進歩する教育支援のあり方や生徒の実態に臨機応変に対応する力が必要とされ、教科に関わる専門性や指導法だけでなく、生徒理解、生徒指導を基盤としたクラスマネジメント、すべての児童・生徒が楽しみながら学ぶことができる授業設計力等も求められている。

その一方で、自分の授業に自信がもてず日々頭を悩ませている教師や多様な生徒の学力差に対応する

ことに困難を感じている教師、生徒の学力がなかなか伸びず悩んでいる教師など日常的に深刻な問題を抱えている教師も少なくない。そこで、本研究では、授業改善に向けての悩みや実態を調査し、教師の成長を促す要因やその障害となっているものを小・中・高等学校で校種別の調査によって、それらが校種や経験、研修歴などどのような関係があるのかを解明し、望ましい支援の在り方について考えたい。

研究の方法については、(1)先行研究に基づく授業改善に関する現状の把握、(2) コミュニカティブな授業実践を行う教師を対象とした聞き取り調査(質的研究)、(3) 小学校外国語活動担当教師、中高英語教師を対象とした質問紙による調査(量的研究)等を用いる。学会当日の発表では、個別インタビューで明らかになった授業改善に関する教師のビリーフ及び授業改善や教師変化の要因についてサンプルを検証し、より大きな母集団に対する質問紙調査のためのパイロット調査へとつなげたい。

### 自由研究発表 第3室⑧

#### グループ活動を英語でー英語母語話者のモデル教材を使ったライティング授業実践ー

加藤 和美(東海大学清水教養教育センター)

本研究者は、第二言語習得の概念と語用論的能力の指導方法をもとにグループ活動を円滑に英語で行うための教材開発と教授法の研究を行っている。2014年に渡英してイギリス人大学生によるグループディスカッションの様子をビデオカメラにて録画し、そのビデオデータを利用して authentic な教材を作成した。そして2014年度中部地区英語教育学会では作成した教材と実践例を紹介した。ビデオ教材を利用した英語グループ活動の指導の特徴は、1.学習者が「言いたくても言えない英語表現」を集める活動があること、2.学習者はグループで iPad を使って繰り返しモデル動画を分析し、さらに実践とフィードバックを繰り返す活動が含まれていることである。2015年度の本発表では、ライティング授業における英語グループ活動の実践報告をする。グループによるタスク活動中の「気づき」と「分析」をそれぞれ文章化し、「どのようにしたら英語でグループディスカッションができるようになるか」300語でエッセイを書くことを最終目標とし授業を行った。学習者が15回の授業を通して英語グループ活動の仕方を学んでいくと同時に、英語ライティングの方法を学んでいく過程を紹介する。

## 自由研究発表 第4室①

ある公立小学校の外国語活動におけるアルファベットを書くことの指導に関する事例報告ー継続した指導結果を比較してー

石濱 博之（鳴門教育大学）

### 1. 外国語活動におけるアルファベットの取り扱いについて

小学校学習指導要領第4章外国語活動によれば、文字の取り扱いについては「児童の学習負担に配慮しつつ、音声によるコミュニケーションを補助するものとして用いること」としている。実際に、『Hi, friends!1 指導編』のLesson 6の単元 目標では、1. 積極的にアルファベットの大文字を読んだり、欲しいものを尋ねたり答えたりしようとする、2. アルファベットの文字とその読み方とを一致させ、欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ、3. 身の回りにアルファベットの大文字で表現されているものがあることに気付く となっている。『Hi, friends!2 指導編』のLesson 1の単元目標では、1. 31~100の数の言い方やアルファベットの小文字、ある物を持っているかどうかを尋ねる表現に慣れ親しむ、2. 世界には様々な文字があることを知る となっている。

### 2. 新潟県J市立M小学校でのアルファベットを書くことの実践

新潟県J市立M小学校5・6年生（合同）で、平成24年度、平成25年度、及び平成26年度に外国語活動の授業（2学期と3学期）の中で10分間、アルファベットの大文字と小文字、及び関連する単語を書かせる指導をした（各年度同様の指導を実施）。

### 3. 調査の目的と結果

調査の目的は、アルファベット学習の導入の事前と事後における、アルファベット（大文字と小文字）を書くことに焦点をあてて、各年度の結果を踏まえながら事例報告するものである。各年度、実際に、13回10分間程度のアルファベットの大文字と小文字の書く指導をした。その指導の後、どのくらいアルファベットがわかり、書けるようになるかについて明らかにすることである。外国語活動の授業、アルファベット学習の指導内容、及び年度ごとの詳細な結果については発表当日に示したい。

## 自由研究発表 第4室②

早期部分的イマージョンプログラムにおける生徒の動機づけーぐんま国際アカデミーの場合ー

廣瀬 浩二（明倫短期大学）・土谷 浩司（ぐんま国際アカデミー）

ぐんま国際アカデミー(GKA)は、「太田外国語教育特区」構想に基づき、2005年4月に開校した。GKAでは、ほとんどの生徒は小学校1年生で入学し、国語と社会科の授業以外はすべて英語で行う早期部分的イマージョン教育を行っている。カリキュラムは文部科学省学習指導要領に準拠している。

生徒は「イングリッシュ・ポリシー」という名の下で、授業以外でも英語使用を求められている。外国人教師の前では、英語を使用するが、授業以外や外国人教師のいないところでは、生徒同士、日本語を使用する場面が多々みられる。日本語を使用しているのがわかると、外国人教師から厳しく注意を受

けることもある。このような学校環境の中で生徒は意欲的に英語学習に取り組もうとしているのだろうか。

小学 6 年生は、ピアジェの認知発達段階論では形式操作期にあたり、抽象的問題にも論理的に考えるようになる。また、大人とは異なる感じ方をする年頃である。「イングリッシュ・ポリシー」に対して、どう感じているのか、動機づけはどうか。アンケートを実施した。

アンケートは 2 つのセクションから成っている。第一のセクションでは、質問項目を 2 つ作成した。2 つの各質問項目には、予想される回答用にいくつか選択肢を設定し、さらに、その他で、文章で詳しく記載することもできるようにした。複数回答できるようにした。

セクション 1 では、English Policy 関連の以下の 2 つの質問をした。

(1) English Policy がわかっても日本語で話してしまう人もいます。どうして英語ではなく、日本語で話してしまうのだと思いますか。

(2) 英語を話すよう先生から厳しく言われて、どう感じますか。

セクション 2 では、Gardner (1985) に基づいた動機づけについての 10 の調査項目を作成した。選択肢に関しては、小学生という年齢を考慮し、3 段階のリカルトスケールで作成した。

#### 自由研究発表 第 4 室③

小学校外国語活動における『Hi, friends! 1, 2』の言語材料を取り入れた「タクシーごっこ遊び」の授業実践とその効果 —授業で扱った表現におけるスピーキング調査に着目して—

山崎 晃市 (新潟県上越市立宮嶋小学校)

小学校外国語活動は「外国語を用いてコミュニケーションを図る」というところに重点が置かれている (文部科学省, 2008)。小学校外国語活動におけるコミュニケーションを重視した活動の一つに「ごっこ遊び」がある。先行研究の多くは英会話を組み入れた小学校外国語活動における「ごっこ遊び」でも自然な形で会話が身につくであろう、という有効性について示唆している。そこで、①会話モデルの提示と役割分担 ②『Hi, friends! 1, 2』との関連性 ③授業の固定化 の 3 つの点に配慮し、授業実践を行った。

研究の目的は次の 2 点である。(1) スピーキング調査によって「タクシーごっこ」で扱った言語材料がどのくらい言えるかを明らかにすること。(2) 児童の「タクシーごっこ」の授業における情意面とスピーキングテストの評点から、小学校外国語活動における有効性について明らかにすることである。

結果と考察から、(1) 英語母語話者によるスピーキング評点の分析の結果、Driver・Customer 役のどちらの表現も流暢さ及び正確さの平均値は高い値を示していた。相関分析の結果から、流暢に表現できることと、正確に表現できることはかなり強い相関関係にあることが明らかになった。(2) 評点の分析の結果、児童は Driver・Customer 役の表現を流暢に、かつ正確に発音していた。児童による自己評価との相関係数も高く、自己評価と流暢さ及び正確さにはかなり強い相関があることが明らかになった。つまり、自己評価を上げることにより、Driver 役及び Customer 役の表現における流暢さ及び正確さの評点をあげる可能性があることが示された。

#### 自由研究発表 第4室④

##### 中国杭州市における小学校及び中学校の英語教育

柳 善和 (名古屋学院大学)・高橋 美由紀 (愛知教育大学)

本研究は中国浙江省杭州市における小学校及び中学校の英語授業についてその実情を報告し、特に、「読むこと」「書くこと」の小学校から中学校への連携、ICTを利用した授業のあり方等について、日本の小学校・中学校の英語教育との比較を試みることを目的とする。

杭州市は浙江省の省都であり人口は約700万人、歴史的にもしばしば重要な役割を果たし、現在いわゆる「沿岸部」と言われる地域の一つとして経済的には北京市、上海市、天津市と言った「先進地区」に続いて豊かな地域の1つである。

筆者らは2014年11月に小学校1校、中学校1校を訪問し、小学校3年生、5年生の英語授業を1クラスずつと、中学校1年生の授業を2クラス参観した。まず、「読むこと」「書くこと」の連携については、小学校3年生から文字が導入されており、文字と音の関係、単語の読みや意味などが簡単な言い回しと一緒に扱われていた。次にICTの利用について、訪問した小学校ではすべての教室に短焦点型プロジェクター及び電子黒板が整備されており教師はPCを授業の際に教室に持ち込んで利用していた。教材については、教科書準拠のものや教師が自作したものの両方が利用されていた。一方、中学校でもすべての教室にプロジェクター、スクリーンが設置され参観した授業のいずれでも利用されていた。特に小学校では文字指導の際にICTが効果的に利用した教材が見られた。

高橋・朱(2014)によると中国では「先進地区」から順次英語教育が導入されてきたが、現在では全国で小学校3年生から導入することになっている(上海市などでは小学校1年生から導入されている)。短期間でこれだけの整備を進めてきたことに、国家としての英語教育に対する意欲を見ることができる。発表ではさらに詳細に実際の授業の様子を提示し、日本の将来の小学校及び中学校の英語の教育への示唆を述べる。

#### 自由研究発表 第4室⑤

##### モジュールで使用する外国語活動の教材—歌、ストーリー、語彙—

酒井 英樹 (信州大学)

本発表では、ある小学校で使用をしている教材について、(a) 作成の背景、(b) カリキュラム案、(c) 教材の紹介、(d) 4月から5月までの実践状況、を報告する。平成27年度より小学校5・6年生で学級担任によるモジュール制を取り入れ、1週間当たり15分×3回の時間を設定した(その他に、学級担任とALTによる外国語活動を実施している)。モジュールの実施にあたって、良質な英語のインプット提供すること、音声から文字への移行を円滑にするような教材を活用すること、A町ならではの表現力・理解力を

育成すること、学級担任がモジュールを行えること、どのクラスでも同じ内容を提供することなどを勘案し、教材を作成し、活用することになった。発表者は、外国語活動・外国語科の助言者として A 町に関わっており、教育学部英語教育コースの英語教育研究室所属の学生を中心にした有志の学生が教材を作成し、蓄積することになった。

平成 27 年度は 5 年生と 6 年生は同じ教材を用い、28 年度は 6 年生用を新たに作成する。また、同じ町内の小学校において、適宜教材の活用を拡大する予定である。

モジュールの基本的な展開は、挨拶→歌→ストーリー→語彙→挨拶である。歌の狙いは、単語の強化と文字への意識の高揚である。ストーリーの狙いは、異文化理解・自文化理解、まとまりのある英語を聞いて理解する機会の提供、文字への意識の高揚である。語彙の活動の狙いは、A 町に関連する語彙を扱うことによる A 町ならではの表現力・理解力の向上である。

歌の主たる作業は、映像作成、関連活動の考案である。ストーリーの主たる作業は、ストーリーの選択・作成、映像作成、録音である。語句の主たる作業は、語句の選択、映像作成、展開の考案、録音である。

教材作成にあたっている学生は以下の通りである。

歌	西澤颯人 臼井久留実
ストーリー	須田洋平、宮西夏帆、坂井晃、齋藤未希、黒柳美結
語彙	澤田華歩、降旗萌美、木下愛里、村上冬華"

#### 自由研究発表 第 4 室⑥

#### モジュール授業を活用した主体的学びを促す文法指導

川村 一代 (皇學館大学)・岡村 里香 (三重県多気町立勢和小学校)

文科省の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」によると、2020 年度より小学校高学年において教科としての英語の授業が始まり、授業数は週 3 コマとされている。そのうち 1 コマは 15 分間のモジュール授業の活用が提案されており、モジュール授業では 45 分授業で学んだ表現などを反復により定着させるための活動が適していると記されている。しかし、モジュール授業は研究校などごく一部で行われているのみで、具体的な活用方法の提案や効果の検証はほとんど行われていない。そこで、本研究では、15 分間・週 3 回という授業形態を最大限に活かす指導内容と方法を考え、小学 4 年生を対象にモジュール授業を行い、その効果を検証してみた。

今回の試みでは、入門期の早い時期に登場する最小単位の文法項目である名詞の「数」の習得を目標とした。英語には単数形と複数形があるという気づきを促し定着を図るモジュール授業を週 3~4 回 8 週間行った。授業の効果を確かめるため、「数」の知識のない 4 年生を対象とした。三重県教育委員会が三重県内の小学校に配布した音声教材を利用して発表者らが作成したパワーポイントを教材として使用した。その構成は、挨拶 2 分・ジェスチャーチャンツ 3 分・語彙 4 分・表現 5 分・振り返り 1 分の計 15 分で、語彙と表現の部分に単数形・複数形に気づくしかけがある。ピアジェのいう具体的操作期にあたる 4 年生の発達段階を考慮し、絵や音声による入力を多く与え、その中で形式上のパターンに気づかせ

るという指導方法を取った。スピード・テンポ・タイミングを意識したモジュール授業を通して、単数形・複数形を知らなかった児童 18 名全員に単複の気づきが起こり、そのうち 13 人は単純な文において単複の使い分けができるようになった。15 分間のモジュール授業は、既習事項の定着だけでなく、未習事項の理解・習得にも効果的であることが確認できた。

#### 自由研究発表 第 4 室⑦

##### イングリッシュキャンプに取り組む小学生の態度と動機の変化

和田 順一（清泉女学院大学）

小学校外国語活動が本格実施され、昨今では次なる英語教育の改革の計画また実施が行われている。小学校においてもその影響は大きく、文部科学省の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」によれば、小学校中学年で学級担任を中心としたコミュニケーション能力の素地を養うことを目標とした活動型の時間を導入するとしている。このような変化の中で、児童は外国語活動に対してどのような気持ちをもって、どのように取り組んでいるのであろうか。またその気持ちはどのように変化していくのであろうか。これまでに様々な研究がなされてきており、それらから英語活動で必要な要素として「英語の活動が楽しいこと」「英語の活動での話の内容等が理解できること」「活動が身近な場面であること」「伝えたい内容と気持ちがあること」「友人と共に活動できること」「英語の活動で褒められたり、認められたりすることで英語での活動の経験に肯定的な感情を持つこと」が考えられた。

これらの要素を極力入れ 2014 年 12 月に実施されたイングリッシュキャンプが計画、実施された。そのイングリッシュキャンプでは実際に英語を使用して、Native Speaker や指導へ協力してくれた大学生と交流ができるように様々な活動を設定した。

このイングリッシュキャンプへの参加児童に対し 3 種類のアンケート（事前アンケート・事後アンケート・遅延アンケート）を実施し、児童の英語活動や英語に対する態度・動機の変化を調査した。参加児童数が少なかったため、一度の小学校外での活動がどのように態度・動機に変化を及ぼすのか、またそれらが児童の今後の学びにつながっていくのかという直接的関係が見出せたわけではないが、これまでの数値的結果を考察と共に、またイングリッシュキャンプの内容や様子と共に報告する。

## 自由研究発表 第5室①

ウェブ会議による異文化間コミュニケーションを伴った発信型指導が英語スピーキング力と国際的志向性に及ぼす影響

飯野 厚（法政大学）・藪田 由己子（清泉女学院短期大学）

EFL環境にいる日本人英語学習にとって、L2を利用して個別にコミュニケーションを行う体験は貴重である。近年、ICTの発達により簡便に利用できるようになってきた Skype 等を利用したウェブ会議によるコミュニケーションは、その利用が教育現場でも模索され始めている。本実践研究は、ウェブ会議を伴った発信型の指導を長期的に実践することにより、学習者の英語習熟度、スピーキング力、国際的志向性にどのような影響をもたらしたかを探ったものである。

研究協力者(学習者)は東京都内の私立大学所属で非英語専攻の学生 16 名であった。毎週 90 分授業 1 コマをウェブ会議に備える対話中心の授業として受講した。その指導手順は、各回の話題(賛否を問うもの)に関して、(1)日本人学習者同士による英語 discussion、(2) discussion で言えなかった語・表現をクラスで共有、(3)話題に関する内容の英語 presentation(割り当て学生による)、(4)再 discussion、を行った。学習者は事前に話題源となるテキストを提供され、内容を読んだり聞いたりしておくよう指示された(反転授業形式)。

このような準備授業の後、毎週の割り当てられた空き時間において、(5)フィリピン在住英語教師と同じ話題についてウェブ会議による discussion(50 分間)、(6)議論した内容をもとに 150 語程度の英文レポート提出、という流れであった。このようなウェブ会議を含む 6 段階のステップを、半期に 10 回、通年実施した。

成果として、事前・事後の TOEIC 模擬テストの結果、平均値の差は 1%水準で統計的に有意であった(効果量大)。英検 2 級 2 次試験の絵描写課題を用いたスピーキングテストの結果、流暢さ(1%水準)と複雑さ(5%水準)において有意差が認められた。しかし、過去形の正用法比率による正確さ指標では変化が見られなかった。WTC に関連する国際的志向性の変化についても肯定的な結果が得られた。時間の許す限り実践の内容も紹介する。

## 自由研究発表 第5室②

思考力を育むための授業実践 —エマ・ワトソンの HeForShe スピーチを題材として—

山本 孝次（愛知県立刈谷北高等学校）

本実践は、Critical Thinking(CT)を 5 番目の技能と考え、CT の技能を身につけるには、どのような問いを使い、どのような活動を授業に取り入れていけばよいのかを考えて行ったものです。テーマは Gender Equality で、題材は、2014 年 9 月にエマ・ワトソンが UN Women の親善大使として行った HeForShe という活動についてのスピーチです。授業の頂上タスクとしては、そのスピーチに対する感想・意見をエマ・ワトソンへの手紙という形で書くことを行いました。

授業には「思考力育成」のための活動が取り入れられているのでしょうか。高等学校では、平成 25 年度からの新学習指導要領の施行にともない、「英語の授業は英語で」、「4 技能を統合的に」指導することについては注目が集まっています。しかし、その一方で、「思考力育成」については、あまり注意が払われていないように思われます。内容理解問題には事実確認のための問題が多く、Q & A が確かに英語で行われていますが、単に本文中から答えを探す活動になってはいないのでしょうか。

本実践では、CT 技能の育成を授業目標の一つに組み入れることを提案し、CT 技能向上のための具体的な活動例を紹介したいと思います。

#### 自由研究発表 第 5 室③

日本人英語学習者の即興的発話の特徴－時間稼ぎ現象に焦点を当てて－

茅野 潤一郎（新潟県立大学）・峯島 道夫（新潟医療福祉大学）

スピーキングの活動は、事前に原稿を用意して入念に準備した上で行われるもの(prepared speech)と、即興で考えながら話すもの(unprepared/impromptu speech)に大別される。英語学習者のみならず、母語話者であっても、即興的に口頭で回答するよう求められた場合、話者は自分の意見を考えながら発話を繋ぎ、組み立てる。

筆者らは、これまで、即興の発話に焦点を当て、国内の英語検定教科書における即興の発話の扱われ方や、即興の発話と聴解度との関連について調査を進めてきた。本研究では、日本人英語学習者の即興的な英語の発話の特徴を明らかにすることを目的とした。EFL 環境下にある国の英語学習者の話し言葉コーパスのデータを使用し、日本人サブコーパスと、海外の学習者のサブコーパスを比較し、自身のターンを維持するために必要な要素と考えられるフィラーと認知的談話標識、およびサイレントポーズの出現頻度を分析した。

その結果、日本人英語学習者のフィラー使用頻度は、全体として他国の学生と差は無いものの、いくつかの認知的談話標識の使用頻度が有意に少なく、また、サイレントポーズでは長時間のポーズの割合が高いことが明らかになった。発表時にはこれらの結果の詳細について報告するとともに、スピーキング指導のあり方について検討したい。

#### 自由研究発表 第 5 室④

アウトプット分析による意見・考えの表出を求める指導法の効果の検証

紺渡 弘幸（仁愛大学）

「意見・考え」を表出させる指導には注目すべきメリットが考えられる。第一に、「意見・考え」のアウトプットは統語的な処理を促し(Swain, 1985)、さらに意味的精緻化や自己関連づけ(Craik & Tulving, 1975; Rogers, Kuiper, & Kirker, 1977; Symons & Johnson, 1997) が作用する可能性があり、言語知識

の定着や自動化の促進が期待できる。第二に、単なる事実情報の伝達に見られるような紋切り型のやりとりにとどまらない豊かなコミュニケーションが生じる可能性がある (Nakahama, Tyler & Lier, 2001)。第三に、「意見・考え」を表出するための内容と言語学習が自然に統合され、Cummins(1979)の言う CALP を高める可能性があり、とかく幼稚になりがちな英語学習が、学習者の発達段階に見合った適切な内容のある活動になる。第四に、個人化 (personalization) が促され自己関与が高まり、英語によるコミュニケーション意欲・動機づけを促進する可能性がある。このような理由から、インプットー思考 (準備)ーアウトプットというプロセスでスキルを有機的に統合して、学習者に意見・考えを表出させる指導法を工夫して実践した。その際学習者が書いた作文に含まれる総語数や作文の評価および質問紙調査によってこの指導法の学習促進効果を調べたところ、量・質の両側面で作文の向上が見られ、参加した学習者のタスクに対する受け止めも非常に肯定的で、効果がうかがわれる結果が得られた(紺渡, 2013)。本発表では、この「意見・考え」を表出させる指導法における学習者のアウトプット (スピーチ・作文) を CAF 等の観点 (Diane-Larsen Freeman 2009、Ellis 2009、Housen & Kuiken 2009、Housen, Kuiken, & Vedder 2012) から調べることにより、本指導法の有効性を再検証する。

#### 自由研究発表 第5室⑤

自己表現活動を取り入れた中学1年生の授業—accuracy と fluency の両立を目指して

中島 眞吾 (愛知大学)

発表者が昨年度担当した中学1年生は、全員が小学校で英語活動を行い、生徒の中には小学1年生から学校の授業で英語活動が始まった生徒や、学校外で英会話を習ったり、英語の塾に通ったりといった経験を持つ生徒もおり、英語に関する経験は様々であった。一、二学期の授業では、生徒が単語の綴りを正確に覚えることや文法事項を理解し、習得することに重点を置き、和文英訳等を中心にアウトプットのトレーニングを行った。また、不定期ではあったが、教科書に出てきた単語や表現を使って、自分のこと表現する自己表現活動も適宜行った。

三学期には文法の学習項目として過去形があり、過去形を学習することにより、日記などによる自己表現活動が可能となった。そこで、自己表現活動を取り入れたライティングの授業を三学期の半ばから約6週間行った。手順は、中島(2012)が報告した中学2年生における実践と概ね同じ要領で活動を進めた。週の初めに専用の用紙を配布し、授業の最後の3分間で、その日に習った重要な表現を用いて英文を書くように指示した。週の終わりに生徒たちが書いたプリントを回収し、教師側で内容的に面白いものを中心にピックアップし、文法的誤りや綴りミスを直してタイプしたプリントを次週の最初の授業で配布した。また、普段の授業で書き溜めた作文を用いて、「冬休みの思い出」を書くという課題を与えた。この活動のねらいは、①間違いを気にせず、自分の身の回りのことを積極的に英語で表現できるようになること (fluency を高める)、②授業の最後に行うことにより、その日の学習のまとめを個人レベルで行うこと、③教師からのフィードバックによって、文法事項や表現の正確な使い方を習得すること (accuracy を目指す) であった。

発表では、こうしたライティング活動の成果を授業アンケートの結果とともに報告し、参会者の先生

方と意見交換したい。

自由研究発表 第5室⑥

Effectiveness of teaching phonics to elementary school students in Japan

山見 由紀子 (名古屋外国語大学)

In response to the global need for the use of English, the demand for early English education is increasing in Japan. In 2008, the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) enacted new guidelines stating that English education should start at elementary school. In 2011, foreign language activities became compulsory for fifth and sixth graders. In 2013, MEXT announced plans to reform English education by 2020 stating that English will be taught from the third grade in activity-oriented classes once or twice a week to develop communication skills, and it will become an official subject for fifth and sixth graders with classes three times a week. Facing the new reform plans, it is necessary to investigate what are appropriate contents for third and fourth graders to nurture fundamental skills and what should be taught for fifth and sixth graders as an official subject.

According to Piaget's (1973) stages of cognitive development, students in third and fourth grade are in a concrete operational stage and best understand present-related concepts. However, students in fifth and sixth grade are in a formal operational stage, think more logically, and are thus better able to follow language rules. This paper examines the effectiveness of phonics in English lesson contents. The participants are 30 third through sixth graders who attend the author's private English school in central Japan. In the study, third and fourth graders received English input including phonics, singing, game-based activities and picture book reading. However, phonics was ultimately deleted from their curriculum. In contrast, phonics instruction was conducted for fifth and sixth graders to assess whether it promotes better English learning. The results show that phonics for third and fourth graders provides little benefit, but they understand and enjoy activities in English. Furthermore, phonics learning motivates fifth and sixth graders to read and write more in English.

With much time allocated for English education for fifth and sixth graders in 2020, it seems reasonable to include reading and writing instruction by using a phonics method in the new curriculum.

自由研究発表 第5室⑦

プレゼンテーションを取り入れた大学における教養科目としての英語授業の実践－振り返りに現れる学

本発表は、大学の基礎教養科目としての英語授業にプレゼンテーションを取り入れた実践について報告するとともに、前期末と後期末の発表後の学生が書いた振り返りを質的に比較分析することで、学生の成長とプレゼンテーションを取り入れた授業への示唆を得ることを目的としている。

酒井（2014）は大学2年の授業でプレゼンテーションを取り入れた実践を通して、英語に苦手意識を持った学生が英語に対して肯定的になったことを報告している。

発表者は、2011年度から4年間、大学2年生（非英語専攻）の教養科目としての英語授業（「英語購読」）で毎回代表のグループがプレゼンテーションを行う実践を行ってきた。習熟度別のクラス編成で、下位のクラスの学生を担当した。「購読」という授業の目的を考え、英文資料を用意し、プレゼンテーションを行うこととし、英語を読む機会を作ることも意識した。また担当グループ以外の学生にはプレゼンテーションに対してコメントと評価を行わせた。さらに2013年度からは、グループのプレゼンテーションに加えて、まとめとして学期末に個人でのプレゼンテーションも取り入れた。学生同士でコメント、評価を行うとともに、発表後に振り返りを記入することにしていった。昨年（2014年）度の個人発表後の振り返り（前期と後期2回分）を質的に分析した。

前期の振り返りでは、「初めて一人でプレゼンをして緊張した」「もう少し工夫すればよかった」など、自分の発表に関するコメントが多くあったが、後期の振り返りでは、「前期よりかはうまくできたと思う」「みんなのプレゼン発表も前期の期末プレゼンよりもレベルアップしていったと感じました」など、自分の発表に関するコメントに加え、他の学生の発表に関するコメントもあった。前期と後期のコメントを比較することで、英語だけでなく、プレゼンテーションを行うことや他の学生からの学びなど、さまざまな面での学生の成長が明らかになった。

#### 自由研究発表 第5室⑧

**Interdepend Approach** を用いた日豪間の小・中学校における1対1実践英会話／日本語会話授業の実践報告 2014

奥村 聡（一般社団法人CCCプロジェクト代表）

（概要）日本と海外の学級で、生徒同士をライブ動画で繋ぎ、1対1で、英語と日本語で会話させます。年の近い生徒同士、平等の立場で、一生懸命に伝え合うことで、異文化を持つ仲間との会話の楽しさを体感し、友情を育みます。年間を通じて何度も行う中で、自国文化や異文化理解も深まります。双方の学校現場負担も減り、多くの外国語教育における課題を解消しています。教員研修・異文化マナー講習・事前事後学習等も併せて実施し、国際教育の発展に寄与しています。

（方法）**Interdependent Approach** とは、2カ国間の学級において、相互に言語・文化を学び合い、実際に学校現場にて1対1で相互の言語を用いて、お互いの生活や文化について伝え合う、実践的な外国語会話教授法です。

(効果) 日豪の小中高 18 校を対象に実施したところ、昨年の発表の際には見落としていた効果や課題も見つかりました。特に 1 対 1 で会話することで、外国語学習に対する学習意欲の向上・学習目的の明確化・相互文化理解の促進はもちろん、友情の形成や実交流への繋がり、外国語を話すことへの自信と慣れや会話への責任認識にも効果がありました。これは小中高すべてで見られた効果です。「英語を話せるようになること」が目標というより、「外国語教育を通じて、人間として成長すること」を目標としています。

(課題) 単元として行うため、年間 5・10 時間を必要とする教育プログラムです。また 2 カ国間で実施するため、日時調整等の相互譲歩は避けられません。現状では、需要に対して供給が間に合っておらず、学校の順番待ちになっております。アンケート結果から、ALT と比較して効果の高いプログラムではありますが、予算との兼ね合いから行政や企業との協力で推進していく必要があります。

## 自由研究発表 第6室①

プレリーディング活動として「意見・考え」を表現させる活動を用いることの効果

牧野 剛士（福井県立敦賀高等学校）

高校でも新学習指導要領が2年前から施行され、新たに「コミュニケーション英語」という科目が設定された。しかし、実際に教科書を見てみると、旧学習指導要領の下発行されたものと大きく変わらず、リーディング中心となっている教科書を用いてどのようにして英語によるコミュニケーションを授業において実現させるかが英語教師の大きな課題となっている。

コミュニケーション能力を向上させるために、これまで様々な研究者が「意見・考え」を表現させる活動をポストリーディング活動として用いた実験を行い、その高い効果を示してきたが、「意見・考え」を表現させる活動をプレリーディング活動として用いた実験はこれまであまり行われてこなかった。そこで、本発表では、「意見・考え」を表現させる活動と学校現場でよく行われているプレリーディング活動とを比較することで、プレリーディング活動としての「意見・考え」を表現させる活動はどのような効果をもたらすのかについて報告したい。

本実験は、レベルの違う2つのクラスに在籍する67名の高校1年生を対象に行われた。67名の高校生は、*vocabulary preview*, *oral-introduction*, 「意見・考え」を表現させる活動、といった種類の異なる3つのプレリーディング活動を読解前に行い、実験後これらのプレリーディング活動に対する生徒の印象を調べるためにアンケートを実施した。また、各活動において生徒がリスニングやスピーキングといったスキルをどれくらい使ったのかを調べるため、その様子をビデオに録画し、アンケート結果とともに分析した。

## 自由研究発表 第6室②

音読と黙読 — どちらが読解力を予測できるか—

野呂 忠司（愛知学院大学）・村尾 玲美（名古屋大学）・伊佐地 恒久（岐阜聖徳学園大学）・  
石川 純子（豊田工業高等専門学校非常勤）・種村 俊介（金城学院大学）・  
山中 純子（愛知学院大学非常勤）・  
吉川 りさ（名古屋大学大学院・日本学術振興会特別研究員）

英文読解力は、通常、黙読による内容理解度により評価される。しかし、音読を評価すれば、学習者の英文読解力を評価できるという意見も聞かれる。L2研究において、音読の流暢さ(WPMまたはWCPM)が学習者の英文読解力の指標として有効であるという報告がある(例: Jeon, 2012; Jiang. et al., 2012)。しかし、Valencia et al.(2010)は、音読の流暢さ(読解率、正確さ、プロソディー)は学習者の英文読解力の指標として有効であるが、一方で *good reader* と評価された学習者の標準読解力テストの得点が低かったり、逆に *poor reader* と評価された学習者の得点が高かった例が一定の割合見られたと報告している。

本研究では、音読と黙読それぞれの英文読解力の指標としての妥当性について検証する。リサーチ・

クエスチョン(RQ)は以下のとおりである。RQ1:音読速度(WPM)と黙読速度(WPM)は読解力と関係があるか。RQ2:音読速度、音読流暢性(ポーズ・リズムと抑揚)、音読の正確さ(誤読数)のうち、どれが読解力と関係が深いのか。調査対象者は高専1年生から大学3年生の約150名であった。研究協力者は、PC画面に1文ずつ映し出される6つのテキストを、3つは音読し、3つは黙読した。Enterキーを押して次に進んだ。各テキストのあとに内容理解問題が5問、ひとつずつPC画面に表示され、口頭で解答した。音読と内容理解問題の解答は録音され、各テキストの音読と黙読の時間は、それぞれ記録された。音読は、WPM、正確さ(誤読数)、内容理解度、流暢性(ポーズ・リズムと抑揚)を評価し、黙読は、WPMと内容理解度を評価した。また、英文読解力テストを作成し、実施した。本発表では、音読・黙読の評価と英文読解力テストの関係を検討した結果を報告する。

#### 自由研究発表 第6室③

##### 日本人高校生を対象にした教室内多読の実践

渡邊 政寿(新潟県立直江津中等教育学校)・大場 浩正(上越教育大学)

本発表は、中等教育学校5年生3クラス99名(男子35名、女子64名)の生徒を対象に、11月から6年生の7月までの9ヶ月間、教室内多読を実施した効果を報告するものである。教室内にOxford Book Wormなどのグレイディリーダーズを持ち込み、週1時間、生徒が自由に本を選び、reading for funの精神に則って教室内多読を実施した。テストなどの評価は一切行わず、毎時間、読了語数、お気に入りのフレーズ、お勧め度などを記録シートに書かせた。Sustained Silent Reading(SSR)が保障された環境の下で実施された。

5年生の3月、6年生の7月、6年生の3月と3回生徒にアンケートを行い、多読の振り返りを実施した。その結果、英語に対する興味が高まり、長文に対しても臆せず、未知語に出会っても気にせずに、類推しながら読み進める力がついたと実感した生徒の数が増加した。また、リーディングを除く他の3技能(リスニング、スピーキング、ライティング)の能力が向上したと思うかとの問いに対し、ライティングに対する肯定的な回答が多く得られた。卒業間近の3月のアンケート結果から「自分の英語力形成に多読が役に立ったか」との問いに対し、過半数の生徒が役立ったと答えた。以上の結果より、教室内多読は学習者の動機を高め、学習者の態度に変化を及ぼしたと言える。また、多読による他技能への波及効果としてライティングが挙げられる。しかしながら、なぜ、生徒たちがライティング能力の向上を実感として持ったかは今後の研究課題である。

#### 自由研究発表 第6室④

##### L2 英文読解における結束性の認識と理解

石川 純子(国立豊田工業高等専門学校非常勤)

英文を理解するのに、文を一文ごとは理解できるのに、文章となると内容を理解することが難しいことがある。これは前の文と後の文のつながり(結束性)が理解できてないことが多い。結束性とは文章や節に現れる語彙的、文法的のつながりのことである。

Halliday and Hasan (2013) は *Cohesion in English* において、結束性を表す言語的要素(Cohesive device)には reference(指示表現)、substitution(代用表現)、ellipsis(省略)、conjunction(接続表現)、lexical cohesion(語彙的つながり)があると述べている。英文読解において、結束性(cohesion)を理解することは、文章を理解するのに役立ち、やがては英文を正確に、速く理解することにつながると思えることができる。

Yuill and Oakhill (1991) はイギリスの L1 の 7~8 歳の子供を対象に、長い物語文を使って数種類の結束性の理解度を調べ、結束性の距離に重点を置いて調査をしている。山下(1995) は L2 の大学生に Yuill and Oakhill の追実験を行い、上位群は下位群より、どのタイプにおいても有意に高く、省略が一番簡単だという結果であった。また宇野と清水 (1995) は、追実験で L2 reader 上位群は下位群より英文読解、結束性において優れていて、指示表現が一番簡単だという結果をだしている。

本研究では、大学生 80 人を対象に解説文における結束性の理解に関する調査を行った。16 問の reading comprehension test と 20 問の結束性の理解度テストを行った。TOEIC の点数により、上位、下位群に分け、結束性のどの項目が読解力を説明しうるか、どの項目が読解力と深く関係しているかを調べた。本実験においては、指示表現、省略、接続表現、語彙的結束性を扱う。

研究課題は以下の 3 つである。RQ1. 読解力と結束性の理解に相関があるか。RQ2. 結束要素のうちどれが読解力と相関があるか。RQ3. 学生たちは読解の際に結束性をどのように認識しているか。

自由研究発表 第 6 室⑤

短期記憶に負荷がかかる音読と speaking 力の相関関係についての考察

原口 友子 (常葉大学)

大学 1 年生に「4 技能の中でどれを最も伸ばしたいか」と問うと、5 割以上の学生が speaking 力と答える。しかしながら、会話力を伸ばすために有効な指導法についてはまだ明らかになっていない部分が多く、今日も様々な研究が行われている。その一つに、短期記憶に負荷がかかる音読練習が効果的であるという考え方がある。先行研究(Yonezaki&Ito(2013))では、通常の音読、「顔上げ音読」、短気記憶にさらに負荷がかかる「なりきり音読+顔上げ音読」の 3 種類の音読テストと speaking test との相関関係を調べたが、speaking test の成績ともっとも相関関係があるのは 2 番目の顔上げ音読であるという結果になった。本発表では、その原因は speaking test が会話力を正確に測定できていない点にあることを指摘し、より妥当な speaking test の作成を模索する。その上で新たに作成した speaking test で、同様の実験を試みた場合、理論に合致した実験結果が出るかどうかを明らかにする。

自由研究発表 第 6 室⑥

日本の英語教育においてクリティカル・リーディングに対する関心が高くなりつつある。クリティカル・リーディングとは、「テキストの内容を評価するために批判的に読む方法」(中野, 2000)であり、それを支えるクリティカル思考とは、「何事も無批判に信じこんでしまうのではなく、問題点を探し出して批判し、判断しようとするのである」(道田・宮元, 1999)。英語教育においてクリティカル・リーディングが注目され始めたのは、世の中に溢れている情報は玉石混交であり、情報を鵜呑みにするのではなく自分なりに吟味して受け取ることが重要であり(道田, 2012)、そのための読解力を養うために、国語科だけでなくすべての教科でテキストを理解・評価しながら、考える力と連動した形で読む力を高める取り組みを進めることが重要である(文部科学省, 2006)からである。

クリティカル・リーディングの授業では、読み取ったテキストの内容について自らの知識や経験に関連づけて意見を述べたり、批判したりすることが求められる。このような指導を可能にするために、読解発問に着目した。発問は、事実情報の把握を目的とし、テキストに明示されている情報だけで答えられる「事実発問」、テキストに明示されていない事柄を推測することが必要な「推論発問」、そしてテキストに書かれた内容に対する読み手の考えや態度を答えさせる「評価発問」に大きく分けることができる。クリティカル・リーディングにおいて、学習者はテキストに書かれた情報を正確に取り出すだけでなく、テキストに明示されていない事柄を推測することにより理解を深め、読み取った内容について考えや態度をまとめていく。したがって、教師は「事実発問」に加えて、「推論発問」と「評価発問」を効果的に用いる必要がある。本発表では、平成26年度後期に私立大学3年生を対象とした授業科目「英文読解Ⅳ」において実践した、読解発問を活用したクリティカル・リーディングの指導について報告する。

#### 自由研究発表 第6室⑦

読むことと書くことを統合した活動による物語文読解への影響—中学3年生を対象とした実践—

山岸 律子 (金沢大学附属中学校)・滝沢 雄一 (金沢大学)

学習指導要領では、4技能を総合的に育成することが求められており、読みの指導においても書くことなどを取り入れた技能を統合した活動の重要性が指摘されている(文部科学省, 2008)。

本実践においては、中学3年生を対象に、教科書の物語文を読む際に、文章の内容に関連したことを書く活動を行った。具体的には、物語の登場人物の立場になって気持ちを書いたり、物語の途中で読むのを止め、その後の文章を予想して書いたり、物語の登場人物二人の立場になってお互いに手紙を書き合ったりする活動を行った。さらに、本文を読み終わった後、同じ主題についてエッセーを書く活動を行った。これらは斉藤・山岸(2014)の追実践である。書く活動を挟みながら読む活動を行うことによって、様々な角度から内容を理解し、読みを深めていくことにつながるが、また、単元の終わりに文章を書く際には、読んだ文章の表現を活用することなどが期待される。

本発表では、読むことと書くことを統合した異なる活動によって見られた推論の生成など読解への影響や生徒の意識、書くことへの影響について、生徒による質問紙への回答および生徒が書いた感想や文章を分析した結果、および実践上の課題を報告する。

斉藤 亜希子・山岸 律子(2014)

「中学校における表現活動を取り入れたリーディングの授業実践 ―主体的な読みを目指して―」『第40回全国英語教育学会徳島研究大会 発表予稿集』.192-193.

自由研究発表 第6室⑧

インタラクシオン活動におけるタスク性の逸脱に関する理論的考察とそれに基づく中学教科書の分析

福田 純也 (名古屋大学大学院生)・田村 祐 (名古屋大学大学院生)・

栗田 朱莉 (岡崎市立竜南中学校)

タスクを用いた言語教授法は、近年特に注目されてきている外国語教授法であり、主として第二言語習得研究の知見をその理論的基盤に持つ。その中でも相互交流を促すタスクはコミュニカティブ言語教授法の一形態としても捉えられている (和泉 2009)。国内外においても、教科書や教授法のアイデアブックに掲載されている、および外国語教師が作成した相互交流を促す課題が第二言語習得研究で言われる「タスク」の特徴的定義をどの程度持っているかについて分析した研究も多くある (e.g., 江草・横山 2007; 臼田他 2012; 藤井 2005; Erlam, 2015)。しかしながら、タスクの特徴的定義からの逸脱を指摘し、その逸脱を正すのみでは、外国語教育における個々の教室内の現状を無視してタスクを用いた教授法に対する原則論を機械的に受け入れる教条主義を産むことにも繋がりがねず、このことは教室内における学習者の現状を把握し、それに基づいた適切な意思決定を行う上での障壁にすらなり得ると考えられる。本発表ではまず、そのタスク研究が提案するそれぞれの特徴的定義の背景にある理論的根拠を整理し、その特徴的定義から逸脱することでどのように期待される介入結果が異なってくるのかを考察する。次に本研究では、上記で整理した理論的背景に照らして中学校の新教科書を分析し、教科書に掲載されているインタラクシオン活動が、タスクの特徴的定義からみてどのような傾向をもつかという点を調査した。結果として、教科書に掲載されているインタラクシオン活動は、第二言語習得で提案されている特徴的定義からある一定の傾向を持って「逸脱」していることが明らかになった。本調査の結果を以って最後に、中学校教科書に見られる個々の典型的なインタラクシオン活動の特徴と、理論的背景を参照した際にその活動から期待される (あるいはされない) 介入効果について考察する。

## 自由研究発表 第7室①

### ライティング活動における異なるタイミングのモデル文提示が気づきに与える影響

遠山 昂希 (信州大学大学院生)

本研究はライティング活動におけるモデル文の提示のタイミングが学習者の気づきにどのような影響をもたらすかについて検証することを目的とする。Swain (1985, 1993, 1995, 2005) が提唱したアウトプット仮説によると、表出活動は第二言語習得の上で(1)流暢さの向上、(2)問題点などの気づきを促す気づき機能、(3)自己の仮説を検証する仮説検証機能、(4)自分自身の表出を振り返るメタ言語機能、という役割を担っている。これらの機能のうち、気づき機能と仮説検証機能の観点から、ライティング活動において始めにモデル文が提示されるよりも表出活動を行った後にモデル文を読んだ方が第二言語学習の上で効果があると仮定される。しかしながら、実際に異なるタイミングでのモデル文提示を比べた研究、異なるタイミングによる気づきの違いを調べた研究は多くない。そのため、異なるモデル文提示のタイミングが学習者の気づきに与える影響を調べるために本研究を実施した。

目標構造は、学習者が過剰一般化の形 (drinked など不規則動詞の-ed 形) で誤りを示すことがある不規則活用の過去形を用いた。大学生 24 名に事前テストを行い、その中でも特に誤りを多く表出した 15 名に対して本実験を行った。そして処置タスクおよび事後テストを受けた。書く活動の前にモデル文が提示されるモデル先出し群、書いた後にモデル文を読むモデル後出し群、書く活動を繰り返しモデル文が提示されないモデルなし群の3群に分けられた。タスクは、過去の文脈が与えられた絵描写タスクを用いた。学習者の気づきを測るために、事前テストから事後テストにかけての正確さの向上、処置タスクでの発話思考法で得られたデータを分析した。学習者の発話の分析方法として Sakai (2011) のコード化カテゴリを用いた。

処置タスクにおける発話と正確さの変容、それらの考察については当日発表する。

## 自由研究発表 第7室②

### 英作文添削指導における選択制フィードバックの試み

天野 修一 (静岡大学)

本発表は、学部一年生を対象とする課題英作文の添削指導において、教員から与えられるフィードバックの種類を選択権を学習者に認めた試みについて報告するものである。学習者が書いた英作文に対して、どのようなフィードバックを与えるのがよいかという問題に、シンプルで明快な答えを見出すことは難しい。なぜなら、フィードバックの有効性は学習者の習熟度など様々な要因に影響されると考えられるためである。しかしながら、受講者間でそのような要因がいずれも一定であるというクラスは現実的ではない。ある学習者にとっては、正しい形式を赤で書いて与えることは、自分のエラーとの差に注意を向けるための十分な刺激にならないかもしれないし、また別の学習者は下線や記号などを用いた間接的なフィードバックでは、自分がどんなエラーをしたのかを認識できないかもしれない。もしかする

と受講期間中にそれが変化することさえあるかもしれない。これらのことを考え合わせると、すべての学習者に対して同じフィードバックを与えるという発想には再考の余地がある。担当教員がプレイスメントテストあるいは事前アンケートから得られた情報や授業中の観察をもとに、学習者各々に対して最適なフィードバックを選び、それを与えることができれば理想的なのかもしれない。しかし、そのような方法では、ライティング指導を担当する教員の負担がさらに増大してしまう。そこで、学習者自身に自分がもらいたいフィードバックを四種類の中から選択させ、それを与えることを試みた。実践開始前には、エラーの直接修正のような明示性の高いフィードバックに偏ってしまうのではないかという不安があり、実際に実践開始当初にはその傾向が見られたものの、指導を繰り返すにつれ、各々のニーズに合わせた選択を行うようになった。またフィードバックの選択制に対する学生の意見は好意的なものであった。

#### 自由研究発表 第7室③

日本人上級英語学習者の自由英作文の言語的特徴の分析

平林 健治（元愛知県立美和高校）

本研究の目的は、日本人の上級英語学習者によって記述された自由英作文の言語的特徴を明らかにすることである。ここでの上級英語学習者は CEFR-J B2 レベルおよび C1 レベルの英語力（TOEIC 785 点以上）を有する学習者とした。CEFR では B2 レベルは自立した言語使用者の上位、C1 は熟達した言語使用者と定義されており、日本人の英語学習者では一般に上級学習者とみなされる人たちである。このような上級レベルの英語力を有する学習者によって記述された自由英作文に関して、どのような言語的特徴を有するのかを調査する。

この言語的特徴が明らかになれば、CEFR-J B2 レベルおよび C1 レベルの「書くこと」のスキルの中の自由英作文に相当する CAN-DO ディスクリプタの記述を補完するが可能になる。

学習指導においては、上級英語学習者に対する自由英作文の効果的な指導法の開発にも有用になると考えられる。

また、評価に関しても、基礎データを提供できると考えられる。そのデータを基に上級学習者版の自由英作文の Rubrics の作成も可能になると思われる。自由英作文を評価する際、TOEFL を主催するアメリカの Educational Testing Service によって作成された Independent WRITING Rubrics がよく利用される。しかしながら、この Rubrics の表現があまりに一般化されすぎているために、この評価規準（観点）や評価基準（到達の度合い）が判別しにくいきらいがある。本研究の実証データを基に、上級者学習者版の自由英作文の Rubrics が作成できれば、それは Independent WRITING Rubrics を補完するものとなることが期待できる。

#### 自由研究発表 第7室④

Benessé(2009)の教員を対象とした「中学校英語に関する基本調査」によると、多くの英語教員が感じている「生徒の英語学習に関するつまずきの原因」は、「単語(発音・綴り・意味)を覚えるのが苦手」が68.8%で最も高く、次いで、「文や文章を書くことが苦手」で58.3%であった。4技能の中では、「書くこと」の学習に関わることである。多くの教員は、生徒が「書くこと」の学習に困難を感じていると思いつつも、同時に「書くこと」の指導に戸惑いを感じている。「書くこと」の指導は、たいへん難しい。授業中の「書くこと」に関連した学習は、以前に比べ増えたように思われるが、その指導の難しさは変わらない。大井・田畑・松井(2008)は、「書くこと」の指導に関して教員が困難を感じている点を調査し、「教科書を使った活動で時間がいっぱいになり、書く活動までいかない」、「文法事項が身に付いていない」、「日本語の干渉がはいる」というような要因があることを明らかにしている。「書くこと」の基礎力を身につけさせるためには、他の技能と同様に文法力を高め、授業の中で書く時間を増やす工夫も必要となるのであろう。これらの問題を解消していくために、「文法力の育成」、「書く時間の増加」を考慮した帯活動が効果的であろうと考えた。本実践報告では、「書くこと」の基礎力となる基本文を身につけさせるために実施した暗唱活動の実践報告をする。毎時間、授業の最初に基本文の暗唱活動を行い、その暗唱活動と連動させて5回に1回、英作文の練習を行った。中学3年生が4月から2月までの約1年間、帯活動として行った実践とその結果、「書くこと」の能力が変化したかについて報告したい。

#### 自由研究発表 第7室⑤

#### リメディアル教育導入初期における英語教育の検討

早瀬 淳子 (九州保健福祉大学)・加藤 雅彦 (九州保健福祉大学)

1. はじめに: K 大学理学系学部 A 学科において、基礎学力のない1、2年生は、英語の補習を受講している。そのリメディアル教育の端緒を探ることを本研究の目的とした。

2. 方法: 【調査1】2014年4月9日、英語学習の意識に関するアンケート調査を全1、2年生に実施した。【調査2】同年4月16日は「自己紹介」を、12月4日は「今年の頑張りと来年の抱負」をテーマとする英作文レポートについて、辞書等持ち込み不可で30分間1年次補習生に作成させた。回収したレポートに関し、語数、文数、複文数、誤った綴りの数および文法上の誤りを調査し、それらを標準化して主成分分析を行った。

3. 結果: 【調査1】調査紙の回収率は100%(61/61)であった。補習生21人が回答した「嫌いなまたは不得意な」学習は、文法48%(10/21)および作文43%(9/21)が高かった。【調査2】レポートの回収率は4月が100%(24/24)、12月が96%(23/24)であった。語数は4月が48.2語/人、12月が52.1語/人、文数は4月が8.54文/人、12月が5.96文/人、複文数は4月が0.21文/人、12月が0.44文/人、誤った綴りの数は4月が1.13件/人、12月が1.17件/人および文法上誤った数は4月が3.88件/人、12月が6.04件/

人であった。主成分分析の固有値について、4月は第1主成分が2.19、第2主成分は1.40、それらの累積寄与率は72%であり、12月は第1主成分が2.34、第2主成分が1.17、それらの累積寄与率は70%であった。第1主成分得点係数について、4月は語数が0.44、文数が0.40と他より高く、12月も語数が0.40、文数は0.36と他より高かった。

4. 考察：調査1から、補習では文法と作文の学力を上げて英語に対する抵抗感を払拭させたいと考えた。そこで、今回は先に、作文に関する教育方法を調査2で検討することとした。調査2では、4月、12月ともに、語数および文数の影響が強い第1主成分を主成分スコアとした。したがって、補習生の語彙数および英文種類数を増やす作文教育を補習に導入すべきと思料した。

自由研究発表 第7室⑥

高校生における CLIL 授業実践と英語力向上についてーオーストラリア語学研修をとおしてー

森下 祐美子 (大阪教育大学大学院生)

CLIL とは、「教科を語学教育の方法により学ぶことによって効率的かつ深いレベルで修得し、また英語を学習手段として使うことによって実践力を伸ばす教育法」であり(渡部他, 2011), CLIL の4つのCと呼ばれるフレームワークがある(Coyle et al, 2010)。CLIL を活用したオーストラリア語学研修の概要は約2週間滞在を行い、前半の1週目は語学学校に通い、後半は交流校へ訪問した。CLIL の実践では、A 高校のオーストラリア語学研修において、高校2年生(N=13)が教師として CLIL を活用した理科授業(シャボン膜を用いた表面張力の実験授業)に取り組み、豪州の B 高等学校2年生(N=10)に授業を行い、Content, Cognition, Communication, Culture のフレームワークを授業の中に取り入れたものである。本研究の目的は以下の3点である。生徒が主体的になり CLIL 実践授業を行うことが、1) 日本の高校2年生の英語力に変容が見られるのか、2) 生徒の英語を学習したいと思う気持ちや、統合的動機づけにつながるのか、3) 学習や英語の資格取得を目指すなどの積極性に影響を与えるのかを検証する。本発表では、1) について報告する。実験群(2014年、オーストラリアで CLIL 授業を実践)と統制群(2013年、語学研修に参加したが CLIL 実践はしていない)の2群プレポストテスト比較で GTEC テストによって検証する。両群において事前テストに差はみられなかった。また、ライティング力についてもその変容を分析する。CLIL 実践授業を行う前から豪州滞在中と CLIL 実践授業を行った時までのライティングである。結果は、GTEC テストでは事前テストでは有意差が見られなかったが、実践後にはリスニング・リーディング・ライティングを含む Total の観点に有意差が見られた。このことから英語力に影響を与えたと考える。ライティング力については、内容面(CLIL 授業とモチベーションの高揚)と英語面(語彙・構文等)から尺度を用いて評価することによって、語学研修の事前・研修中・事後に合計13回実施したライティングの変容について述べる。

自由研究発表 第7室⑦

本研究の目的は、英語教育の専門分野別アクレディテーション機関として世界的に一番古く実績がある **British Council** を調査し、その歴史的経緯、制度、その内実や特質を分析することによって、イギリスの英語教育におけるアクレディテーションの持つ意味や役割を考察することである。

わが国の専門分野別評価は歴史が浅く、ほとんどの分野でまだ実施には至っていない。2008年の中央教育審議会答申「学士過程教育の構築に向けて」においても、第三者評価制度の見直しが明記され、効率的かつ実効性のある分野別評価の仕組みづくりが必要であると述べている。

専門分野別評価は機関別評価に対するものでプログラム評価とも呼ばれるが、制度化された第三者評価の前段階としての教育機関内部でのプログラム評価でさえも、英語教育分野を含む教育分野全般において体系的に実施している大学は非常に少ない。R. D. White (1988)が述べているように、いかなる言語教育プログラムであれ、その改善・進歩への努力は、現状の客観的な分析と評価から始まると言っても過言ではない。わが国の英語教育の改革は喫緊の課題である。しかし分野別評価の必要性が高まり、諸外国のアクレディテーションに関する研究が蓄積されてきている一方で、英語教育に関する研究はほとんどない。

この調査は、**British Council** のアクレディテーション部門及び認定校 6 校の現地調査を基本としている。**British Council** はイギリスの英語教育機関に非常に肯定的に受け止められている。大切なことは、評価をする側とされる側が、教育の質を改善するという共通の目標に向かって対等な立場で協同して作業を行う枠組みができてきていることである。発表では、恒常的な英語教育の質改善を具現化する対等な評価活動とは何なのか分析結果から見えてきたその要因について報告する。

自由研究発表 第7室⑧

包括的メソッドの理論と実践

竹内 春樹 (近畿大学工業高等専門学校)

英語教授法としての包括的メソッドを提唱する。教授法については、高名な学者による教授法が文献で紹介されているが、本研究では日本のどの教師も実践可能な方法の考案を意図する。これまでに授業実践した方法を紹介し、発表後の質疑応答では、具体的改善案についてのご意見をいただき参考にしたい。

言語習得理論として、ビッグバン仮説を提案。それが意味するのは、リスニング活動あるいはリーディング活動により言語知識がある一定量に達すると、要するに臨界点に達すると、学習者の中で言語世界におけるビッグバンが起こり、学習の自動化が始まる。その後はあまり意識することなく言語が身に付いてゆく。ビッグバン仮説の派生仮説であるシンクロナイズ仮説では、言語習得は、他者からの発話に対し反応する能力である言語処理能力と、言語処理を繰り返す間に発音、単語、文法、談話についての知識を集積する言語記憶能力が同期をとることで起こると解釈する。

そのため教育実践では、まずリスニングやリーディング活動を重んじる。特に概要構造に焦点を当てる。つまりトップダウンの手法を重んじる。単語や文法も学習するが、その場合、英語で英語を教えることを基本とする。

学習到達目標として、初期にあつては、日常会話の習得、その後は英字新聞の読解やプレゼンテーション活動などを想定する。

中学校や高校での通常の授業では、検定教科書を最大限に利用することになる。その方策として、英文を対話文に変換してのペア学習、シャドーイング、文章の概要構造の把握、英単語について英語により定義すること、同義語、対義語、派生語の学習、文法については例文作成により学習する。

学習のまとめの段階では、プレゼンテーションを行えることを目指す。プレゼンテーションでは、テーマ設定、ストーリー展開、発音練習、パワーポイント作成、適切なジェスチャー等を学習する。

### Is In- an Intractable Affix?: The Prefix Difficulty Order Revisited

田村 知子 (静岡大学大学院生)・白畑 知彦 (静岡大学)

The purpose of this study is to examine the order of difficulty for 13 prefixes among Japanese learners of English (JLEs) reported by Mochizuki and Aizawa (2000) (M&A, 2000). They carried out an affix familiarity test with Japanese high school and university students as part of their research to investigate the relationship between JLEs' vocabulary size and their knowledge of affixes. The results showed that the best understood prefixes were re-, un- and pre-, while the least understood were ante-, in-, and counter-. To confirm whether these are common orders of difficulty for prefixes among JLEs, we conducted an experiment with 135 university students who had attended English courses at universities in Japan. The format of the test used by M&A (2000) was altered in three ways: 1) Instead of using a set of three nonce words for each prefix, like antislimad, antikiofic and antirachy for the prefix anti-, we used a pair of real words like slavery and antislavery; 2) we had our participants infer the meaning of prefixed words (e.g., antislavery) from the meaning of the base words (e.g., slavery) given in Japanese instead of asking for the meaning of prefixes (e.g., anti-), and 3) the number of multiple choice responses for each question was increased from four to five. Results indicated both similarities and differences in the order of difficulty for prefixes between the present study and M&A (2000). For example, our ranking of ante- was as low as M&A's (2000), and the ranking of pre- as high as theirs, but the rankings of counter-, in-, non- and semi- turned out to be higher, whereas those of un- and post- were lower. We tentatively conclude that the order of difficulty reported by M&A (2000) is still in need of further investigation.

### Task Effects on Vocabulary Learning

石川 芳恵 (静岡大学大学院生)・白畑 知彦 (静岡大学)

In teaching vocabulary to foreign language learners, it is quite important to know what kind of task is effective. Some studies argue that new vocabulary should be learned in a meaningful context (Konaha, 2005) while others insist that to pronounce new words is an effective approach (Hatashita, Ikemura, & Togo, 2005). Thus, the purpose of the present study is to compare the effectiveness of two tasks in learning English vocabulary and to clarify which task can be more effective for Japanese learners of English (JLEs). The main difference between the two tasks was that: One was to have JLEs pronounce a word aloud while the other was to have them read a sentence containing the targeted word silently. The subjects were 27 university students majoring in

economics. Sixteen 1st-year students were treated with the former method (pronunciation group), and eleven 2nd-year students were treated using the latter method (context group). Thirty target words, consisting of 10 nouns, 10 verbs and 10 adjectives, were chosen from JACET 8000. They were regarded as low frequency words, and were actually unfamiliar to university JLEs, which was proven in our previous study. The treatments were given four times, once a week for four consecutive weeks. The treatments for both groups lasted for 10 minutes each time. The pretest was administered on the same day just before the first treatment was conducted. The posttests were administered three times; the immediate posttest and the two delayed posttests. All the tests included the 30 target words and 20 distractor words, for a total of 50 words. We adopted a multiple-choice test. In the tests, the subjects were expected to choose one correct Japanese translation out of five choices. The results showed that the pronunciation group performed better than the context group in all of the three posttests, which means that pronouncing an English word is more effective than reading a sentence silently for the retention of the word meaning. Some plausible reasons for this outcome will be discussed in the presentation.

自由研究発表 第8室③

#### Word Frequency Effects and Plurality in L2 Word Recognition: A Preliminary Study

TAMURA Yu (Graduate School, Nagoya University) ·

NISHIMURA Yoshito (Graduate School, Nagoya University)

This study attempted to explore the word frequency effects of plural and singular nouns in second language (L2) word recognition. Although previous studies pointed out the influence of word frequency in accessing L2 words and their corresponding concepts or L1 translations (e.g., Habuchi, 2005; Nakagawa, 2009), they have not yet taken up the frequency dominance on singular and plural forms. Since this kind of frequency information should influence the process of word recognition (e.g., Baayen, Dijkstra, & Schreuder, 1997; New et al., 2004), the present study conducted the two types of visual word recognition tasks to investigate whether L2 learners processed singular-dominant words (e.g., cat, photo) and plural-dominant words (e.g., socks, beans) differently. In addition, the present study adopted the revised hierarchical model (RHM) (Kroll & Stewart, 1994) in order to investigate how the links between L2 words and concepts differed from the connections between L2 words and L1 translations, in relation to frequency dominance. The stimuli consisted of three types of nouns (N = 36); singular-dominant, plural-dominant, and control nouns. The lexeme frequency of each noun type was strictly controlled so that only the frequency effect of singulars and plurals could be examined. In one of the tasks, target L2 words either in singular or plural forms followed by L1 translation were presented on a computer screen and the participants were asked to judge, by pressing the keys, whether the L2 words and L1 translations matched. In the other task, pictures

were presented after the L2 words and the decision was made as same as the L1 matching condition. Reaction times on each trial were recorded and analyzed. The results revealed a significant interaction between the frequency dominance and word form, indicating that singular-dominant words and plural dominant words were processed differently irrespective of matching conditions (L2 – L1, L2 – picture). The fact that only the plural forms of singular-dominant nouns were responded significantly slower than their base singular forms might be the evidence that those nouns were morphologically decomposed. However, the links among L2 words, L1 translations, and concepts were not influenced by the frequency dominance.

自由研究発表 第8室④

A critical evaluation of a Japanese university-produced textbook with a focus on students' perspectives

加藤 治子 (英国チチェスター大学大学院生)

This study is an attempt to evaluate a textbook, which has been specifically designed for the English communication course of a university in Japan. Although the textbook evaluation is said to be amongst what the teachers need to do for improving their teaching, it is rarely practiced by busy teachers. Also, it is often the case with university English teachers in Japan that textbook selections are beyond their reach. They have to use textbooks chosen and assigned by the coordinator of the course. In this context, the study is meant to show a model of textbook evaluation which can be done by ordinary practitioners of the language education in Japan.

There are three main points of view in my attempt to evaluate the textbook. First, the students' views are taken into consideration simply because they are the users of the textbook and it is important to know the needs of the users. A questionnaire was prepared and completed by 30 students. Second, the relationship between the textbook and the syllabus of the course was analyzed in terms of how the textbook can contribute to the purposes of the course. Third, the teacher's view on the textbook is also taken into consideration.

The results of this study suggest that the textbook is not appropriate in terms of the purposes of the course specified in the syllabus. The students show their frustration with the textbook. The implications of the results of the study discussed in the presentation will hopefully be relevant and of some help to the teachers in similar contexts who are struggling to make the better use of the textbook assigned to them and those teachers in the position that can make a decision in the textbook selection process.

## 自由研究発表 第8室⑤

### 中学校英語教科書と語彙リスト

松尾 眞志 (和歌山市立和歌山高等学校)

語彙を指導していく上で、教師が基本語を把握しておくことは重要であると考えられる。そして、基本語を指導するために語彙リストを活用することもある。語彙リストとして 1937年に H. E. Palmer と A. S. Hornby により出版され『基本英語一千語』として現在も販売されている「Palmer の 1000 語」と、高知県の先生方が中学生にぜひ身に付けてほしいと思う語彙を選定し 2011 年に完成した「KORETAN1200」は、時代の違いはあるが、どちらも初学者にとって優れた語彙リストであることが分かっている。今回、これらリストの語彙が、現行の中学校英語教科書に実際どれほど採用されているかを調べ、リストの有効性を明らかにしていきたい。

まず、検定教科書 6 種類の語彙の実態を調べる。異語数とワードファミリーで語彙の総数、重なり、そして品詞を数え、意味領域での分類を通して各教科書の語彙の傾向をみる。次に、この教科書の実態を基にして、2 つのリストとの関連を明らかにすることによって、教科書や語彙リストの語彙選択における課題を明らかにしていきたい。

## 自由研究発表 第8室⑥

### 英語への興味・関心を高めるための語彙指導－高校教科書のデータベースの分析結果から－

遠藤 貴章 (千葉大学大学院)

語彙を学習することは第二言語習得において不可欠な要素の一つである(Schmitt 2000)。1990年代より語彙指導と様々な英語教育分野の関係性に関しては多くの議論がなされているが、語彙の深さと語彙指導の関係に関する研究は少ない。

本研究では新しく設置された科目『英語コミュニケーションⅠ,Ⅱ』の教科書計 40 冊を対象とし、どんな語彙の特徴を持っているのかを検証する。具体的には、全国の高等学校で採択されている「英語コミュニケーションⅠ、Ⅱ」の高校教科書 40 冊の語彙を分析した。さらに教職を志望する日本人大学生を対象にし、語彙知識の様々な側面が、より深い語彙への興味・関心を引き起こす可能性についての自由記述式の質問紙調査を実施した。

高校教科書のデータベースの分析結果からは、高校で学ぶ語彙数が学習指導要領で定められているにも関わらず、教科書に含まれている語彙数に差があるという事が判明した。教科書の検定制度を見直す必要もあるが、それと同時に教師がこの現状を踏まえて学習者のレベルに合わせた教科書選択をすることがより重要であろう。さらに現在の教科書において語がどのように扱われているかも検証したが、ほとんどの語が一語一義的に指導されていたり、語に関する記述が少なかったりする事も考慮に入れると、やはり教師が以下に語彙知識に興味を持たせるような指導をするかが重要である。また質問紙調査の結

果からはからは学習者の語彙の様々な側面に知ることが学習者の興味・関心を高めることがわかった。前述した通り、現時点で教科書の中にはそのよう語彙の側面を教えるといった部分が充実していない教科書も存在している。このような教科書の特徴を踏まえると教師には学習者の英語に対する興味・関心を高める為にも語に対して多くの情報を知っていてそれを指導できるが望まれる。

#### 自由研究発表 第8室⑦

電子辞書と紙辞書はどちらが英語学習に有用か—検索速度調査とアンケートの結果より—

米崎 啓和 (長岡工業高等専門学校)

現在の英語教育の現場では電子辞書の使用が急速な勢いで広まっている。また、電子辞書の性能も向上し、通常の単語検索・例文検索だけではなく、単語や例文の音声を発音する機能、複数辞書の一括検索、和訳からの逆検索、履歴・単語帳機能に至るまで、学習者に親切な機能が満載である。一方で、紙辞書には電子辞書にはない一覧性、書き込みができる、挿絵がある、などの長所も指摘される。そして、デジタル時代の現代の学生には電子辞書の利便性は高い(松尾・大里, 2006)とされる一方で、現場の指導者側が電子辞書使用に消極的である(藤井, 2008)他、電子辞書の英語学習への効果を疑問視する意見も根強い(寺嶋, 2005)。

また、電子辞書の紙辞書との比較における先行研究には、検索速度や単語の定着率の調査、学生それぞれの辞書に対する印象や使用頻度に関するものが多い。Shizuka (2003) では、例文検索においては検索速度に差はなく、学生の印象としても紙辞書よりもやや使いにくいという結果が出ているが、それ以外の点では学生の印象、検索速度全てにおいて電子辞書にメリットがあり、何より、「電子辞書の方が学習者に対してより辞書を引く気にさせる」(p. 32) ことが大きいとしている。一方、Koyama and Takeuchi (2003) は、紙辞書の方が1回で得られる情報が多く、英語学習には紙辞書が適するというアンケート結果を挙げ、Koyama and Takeuchi (2004) では、紙の辞書の方が単語定着率が高く、検索時間も単語・例文共に差はないとし、一回に得られる情報量が多い紙辞書のメリットを挙げている。さらに使用頻度に関しては、電子辞書の方が紙辞書よりも圧倒的に使用頻度が高いという結果がでている(松尾・大里, 2006; 藤井, 2008)。電子辞書の検索の容易性は辞書を使う抵抗感を減らし(藤井, 2008)、使用頻度の増大は英語力の増強につながる事が推測できる。また、例文と単語の検索速度に関しては電子辞書の階層的検索構造(Shizuka, 2003)が影響すると思われる。紙辞書では全ての情報が一覧で見ることができるのに対して、電子辞書の場合、より詳しい情報を得ようとすると1次検索の後2次検索が必要となる。

そこで本研究では、アンケートによる使用実態の英語学力別調査に加え、語彙検索速度を単語と例文の両面で測定した。その結果と考察について報告する。

#### 自由研究発表 第8室⑧

先行研究によるニーズ調査によれば、工学系大学の学部上級生や院生は、英語論文読解力および作成力を求めているとされる。英語授業時間数が削減されている中で、研究室配属までの約 2 年間の英語教育の目標を英語論文の読解と作成に定めた場合、入学直後の学部 1 年生に対しても、英語論文の頻出語彙を指導することは、一定の意味を持つ。石川・小山 (2007) では、どの分野の工学系論文においても高頻度で使用されている語彙を選定し、これまで、1 年生および 2 年生の語彙指導に利用してきた。こうした ESP 語彙指導は、学生の学習意欲を高め、ある程度の成果を挙げてきたといえるが、学生の工学知識に比べて、教育内容が難しすぎるという傾向があった側面も否めない。そこで、学生の工学知識との関連を強化した、新たな学年別段階的語彙表を作成することを目的として、1-2 年生用工学基礎科目の日本語教科書を分析することとした。日本語で学んでいる工学基礎科目の語彙を ESP 語彙表の訳語に取り込み、配列に工夫を加えることで、学習者の知識レベルにあった語彙指導を行うことが可能となり、また、近年、増加傾向にある留学生にとっても、知識レベルにあった日本語で、英語語彙の学習を行うことは、工学知識・言語知識を深める手がかりとなりうる。石川 (2014) では、小規模なデータに基づく日本語語彙表の分析結果をもとに、これまでに作成した ESP 語彙表に追記すべき語があることを明らかにした。本発表では、物理実験、化学実験を中心としたより大規模な教科書データを分析した結果から、これまでの ESP 語彙表への訳語や追加事項の考察を行う。

### The Acquisition of the Present Participial Construction by Japanese EFL Learners

長谷部 めぐみ (信州大学)・牧 秀樹 (岐阜大学)・  
梅澤 敏郎 (岐阜女子短期大学)・高永 新 (岐阜大学)・  
ジェシカ ダントン (SeDoMoCha Elementary school)

Lee (2008) found that Korean EFL learners show an argument/adjunct asymmetry in the acquisition of inversion with *wh*-interrogatives, and that subject-aux inversion in argument *wh*-interrogatives was easier than that in adjunct *wh*-interrogatives. In this research, we investigated whether Japanese EFL learners would show the same asymmetry in *wh*-interrogatives with copula *be*. For this purpose, we administered a grammaticality judgment test to 90 Japanese college and university students using the Visual Analogue Scaling evaluation method. Some of the test sentences are shown in (1).

(1)

- a. Mike is playing the guitar.
- b. Is Mike playing the guitar?
- c. Who is playing the guitar?
- d. What is Mike playing?
- e. Where is Mike playing the guitar?
- f. Why is Mike playing the guitar?
- g. Playing the guitar is pleasant.
- h. Is playing the guitar pleasant?

The collected data was analyzed by a repeated measure of ANOVA and a multiple comparison (Bonferroni). Through the analysis, we obtained four findings. First, there were statistically significant differences between the mean value of *wh*-interrogative sentences and (i) that of simple sentences ((1a)=89.22, (1c-f)=86.77,  $p<.04$ ), and (ii) that of interrogative sentences ((1b)=89.56), (1c-f)=86.77,  $p<.01$ ). Second, there was a statistically significant difference between the mean value of argument *wh*-interrogatives and that of adjunct *wh*-interrogatives ((1c-d)=88.09, (1e-f)=85.45,  $p<.01$ ). Third, as for argument *wh*-interrogatives, there was no statistically significant difference between the mean value of subject *wh*-extraction and that of object *wh*-extraction ((1c)=87.65, (1d)=88.53,  $p<.44$ ). Fourth and finally, there were statistically significant differences between the progressive sentences and the gerund sentences with respect to simple sentences ((1a)=89.22, (1g)=84.91,  $p<.03$ ) and yes/no-interrogative sentences ((1b)=89.56, (1h)=69.83,  $p<.01$ ). These results indicate the following three things: (i) that the grammaticality judgment of progressive sentences was easier than that of sentences with gerunds, (ii) that with respect to progressive sentences,

wh-interrogatives are the most difficult to correctly judge among the three types of sentences (simple sentences, yes/no-interrogatives, and wh-interrogatives), and (iii) that the Japanese EFL learners showed an argument/adjunct asymmetry in the grammaticality judgment of wh-interrogatives with copula be, which is the same tendency as Korean EFL learners.

自由研究発表 第9室②

Interlanguage prosody in English dialogs and narratives: An L1 transfer issue

Fujimori Atsushi (静岡大学)・Yoshimura Noriko (静岡県立大学)・  
Yamane Noriko (ブリティッシュコロンビア大学)

This study investigates to what extent L1 transfer affects the acquisition of L2 prosody by Japanese college students learning English as a foreign language (JEFL). Although previous studies have revealed that transfer emerges where L2 differs from L1 in interlanguage (Gass & Selinker 1983, Lardiere 2007, White 1989), little research has been done on the role of L1 in the learning of L2 prosody. Particularly, relative to morphology in Japanese, prosody is a key linguistic tool in marking foci in English. Furthermore, English foci are flexible in placement while Japanese counterparts are rigidly aligned to the left-edge of the sentence (Venditti et al. 2008). Given these L1-L2 discrepancies, acquiring English prosody is predicted to constitute a challenging task for JEFLs.

To examine this prediction, we conducted two experiments. In the first experiment, ten JEFL participants at A2 level (CEFR) practiced three written dialogs aloud in pairs, with no instructions given. In the second experiment, four JEFL participants at B1 level and four native speakers of English read a short narrative aloud individually. In both experiments, the pitch and intensity of the recorded sounds were analyzed in Praat. The results of the dialog experiment showed that the mean accuracy rates for pitch were quite low: only four out of 30 tokens (13.3%) employed the appropriate placement of the highest pitch on the focused element. Comparison of the two group results of the narrative experiment revealed that the JEFL group failed to behave like the NS group in four out of the 7 sentences (57.14%). More significantly, there were eight occurrences in which the highest pitch was wrongly placed sentence-initially (50%), and five unfocused/referential personal pronouns out of 10 (50%) wrongly received the highest pitch in the paragraph. Our prediction is thus borne out in the present survey, namely, that JEFL learners' interlanguage prosody is largely affected by L1 prosodic transfer

In conclusion, as the focus-prosody relation is an important component in oral communication in English, prosodic focus markings should be taught from an early stage of English education.

自由研究発表 第9室③

## Frequency Effects and the Acquisition of Unaccusative Verbs in Foreign Language Classrooms

近藤 隆子 (静岡県立大学)・大瀧 綾乃 (静岡大学大学院生)・  
須田 孝司 (静岡県立大学)・白畑 知彦 (静岡大学)

The present study investigates whether Japanese learners of English (JLEs) have difficulty in the use of unaccusative verbs that rarely appear in junior and senior high school English textbooks. In the study of second language (L2) acquisition, it has been found that L2 learners of English often produce and/or accept ungrammatical sentences such as “\*The awful picture was appeared on the screen,” where the rule of passivization is excessively applied. The purposes of the present study are to analyze the frequency of unaccusative verbs in textbooks and to examine how JLEs judge the grammaticality of English sentences with unaccusative verbs. Twelve unaccusative verbs (arrive, come, fall, escape, appear, disappear, die, emerge, exist, belong, remain, and stand) were selected as test items based on previous studies (Hirakawa 1995; Oshita 2000; among others). When we analyzed the frequency of these verbs in junior and senior high school English textbooks in Japan, we found that six of these verbs i.e., belong, disappear, emerge, escape, exist and remain rarely appeared in the textbooks although all these verbs were listed at the junior and senior high school textbook level according to JACET List of 8000 Basic Words. Therefore, we decided to examine how JLEs understood the structure of these verbs. Participants were 144 JLEs at universities in Japan. The participants completed a grammaticality judgment task, where each test verb was incorporated into the active and passive structures, and they were asked to judge the grammaticality of the English sentences. The results showed that JLEs tended to reject grammatical sentences using belong, exist and remain when the active structure was presented. As for the passive structure, they tended to accept ungrammatical sentences that incorporated remain, emerge, disappear, and belong. From these results, we propose that JLEs can correctly judge the grammaticality and ungrammaticality of some unaccusative verbs even though they are rarely used in the textbooks. We will discuss the reasons why JLEs showed these tendencies.

自由研究発表 第9室④

## Report on Class Observations in Swiss Primary and Secondary Schools

フッド 晴美 (仁愛大学非常勤講師)

Ten years before the Japanese Ministry released the plan to implement English education from the third grade nationwide by Year 2020 (MEXT, 2013), a similar recommendation was announced by the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (hereafter EDK) – a body that plays a role similar to Japan’s MEXT in setting the country’s educational policy. In 2004, the EDK

unanimously adopted A Strategy of Language Teaching, which stipulated that a first foreign language (national language or English) should be studied from the fifth school year (the third grade of primary school) onwards, and that a second foreign language (national language or English) should be studied from the seventh school year (the fifth grade of primary school) onwards (Hutterli, 2012: 25). English is now being taught as the first foreign language in fourteen out of the seventeen German-speaking cantons in Switzerland (Fenazzi: 2012).

This report outlines nine class observations at primary and secondary schools in the German-speaking Cantons Aargau and Z?rich, as well as interviews with the class teachers. The school visits took place in September 2014, March and May 2015. Canton Z?rich chose to start with English teaching in the second grade, and introduced it in half of the canton in 2004 and the other half in 2005. Meanwhile in Canton Aargau, English was introduced into the third grade in 2008.

As Japanese primary schools plan to introduce English from the third grade, roughly ten years after Switzerland's move, it is possible that the Swiss experience could provide us with valuable insights into teacher training and other aspects of foreign language teaching in Japan. To this end, the author will report on the teachers' approaches to teaching, their language use, students' reactions, the relationship of teachers and students, class sizes and the teaching materials they are using.

Hutterli, S. (ed.) (2012). Coordination of language teaching in Switzerland. EDK.

Fenazzi, S. (2012). English challenges multilingual Switzerland. SWI. Swissinfo.ch

MEXT. (2013). The English education reform plan responding to the rapid globalization.

自由研究発表 第9室⑤

<この時間に自由研究発表はありません。>

自由研究発表 第9室⑥

外国語を学習する日本人学習者の不安と目標言語話者との接触量の関係

飯村 文香 (茨城大学)

本発表の目的は、英語を母国語とする外国人教師との接触の量と日本人外国語学習者の外国語不安の関係を明らかにすることにある。Clement and Kruidenier (1885)や Clement, D?rnyei and Noels (1994)等によると、外国語使用に対する自信は、学習者の不安が低いことと自己評価が高いこと関連する。そしてそれは目標言語話者、或は目標言語コミュニティとの接触と関係があるとしている。日本人の外国語学習者は、目標言語話者との接触がきわめて少ない環境にいることから、目標言語を母語とする外国人講師と多く接触した学習者とほとんど接触していない学習者では、外国語学習の課程で伴う不安に違いあると考えられる。そこで、前期と後期を通して、英語を母国語とする外国人講師の講義を履修した

学習者と日本語を母国語とする日本人講師の講義を履修した学習者の、外国語学習不安を調査した。調査対象者は、必修科目である総合英語を履修する茨城県の大学に通う1年生、65名（教育学部、人文学部、工学部の学生）である。総合英語のプログラムは週2回行われ（前期全30回、後期全30回）、後期の最後の講義で質問紙調査を実施した。質問紙は、Horwitz, et al. (1986)により作成された外国語教室不安尺度（FLCAS）の日本語版を使用した（Yashima, et al., 2009）。調査結果より、外国人講師の講義を受講する学習者（ $M = 91.83, SD = 20.05$ ）と日本人講師の講義を受講する学生（ $M = 106.83, SD = 16.53$ ）における外国語不安は、95%の確率で外国人講師の講義を受講した学習者の母集団の平均値の信頼区間が、84.35 から 99.32 の間になる。日本人講師の講義を受講した学習者の母集団の平均値の信頼区間は、95%の確率で 101.15 から 112.51 の間になることが認められた。本調査の結果は、目標言語話者との接触量が多い学習者の方が目標言語話者との接触が少ない学習者に比べて外国語学習に対する不安が低く、目標言語を日常的に使用しない学習者の場合、学習者の不安軽減と外国人講師との接触量に関係があることが明らかになった。

## 自由研究発表 第9室⑦

### 英語学習者理解におけるライフストーリー分析の試み

千田 誠二（大妻女子大）

筆者は大学での自身の授業実践において、input を重視しつつ学生とのやりとりの時間を多く取るように心がけている。反応が鈍いクラスの場合、往々にして学生の履修態度について授業実践者である教師が認知していることと、実際に学生が思っていることとの間にはギャップがあることが多い。そこでここ数年筆者は、英語学習が苦手な学生を対象に、主に学習不安をテーマに質的調査を行ってきた。しかし、学習者理解において教室環境内における言語データだけを扱うことへの限界も感じるようになった。

本研究で扱うライフストーリー分析とは、「インタビューをとおして語り手のライフストーリーの構築と、それを理解・解釈する共同作業」のことを言う（桜井、2005）。特徴として、語り手と研究者双方が互いの主体性や自己開示を大事にしつつインタビューが行われる。語りの中で経験の意味づけ（捉え直し）を両者が協力して行っていく点が挙げられる。

本発表では、大学の英語基礎クラスの学生に行ったライフストーリーインタビューの事例を紹介し、学習者理解におけるライフストーリー研究の意義について説明する。

## 自由研究発表 第10室①

教育的処遇の成果を評価するための定量的アプローチ：『中部地区英語教育学会紀要』掲載論文を対象とした事例分析

草薙 邦広（名古屋大学大学院生・日本学術振興会特別研究員）・  
川口 勇作（名古屋大学大学院生）・田村 祐（名古屋大学大学院生）

これまでの英語教育研究において、集団に対する教育的処遇の成果は、準実験計画法における統計的有意性によって定量化されてきた。しかし、近年では、分野を問わず統計的仮説検定のみに依拠しない分析のあり方が推奨されるようになってきており、これは統計改革ともよばれている。国内の英語教育研究においては、特に効果量の重要性がいち早く指摘され、統計改革の諸概念にはある程度普及の兆しが見られる。

しかしながら、効果量のうち、もっとも頻繁に使われる標準化平均差は、教育に関わる実務の上でかならずしも解釈が容易なものではない。さらに、標準化平均差は、2群および2変数の比較において、中心傾向のみを示す指標であって、十分に教育的関心足りうる、処遇が散布度におよぼす影響や、それらの推定精度を十分に考慮したものではない。むしろ、教育的処遇がもつ全体効用（utility）は、効果量であらわされる中心傾向のみならず、散布度、推定精度、共変関係、そして導入および運用コストなど、多種多様な因子の影響下にあると考えられる。

そこで、本稿では、教育的実務において、解釈がより容易であり、2群および2変数の中心傾向のみならず、散布度ないし推定精度を加味した指標である比較点（comparison point; 草薙, 2015）、および共通言語効果量、分散比などといった計量的指標をもちいて、教育的処遇の成果を、多角的に評価するための計量的方法について提案する。対象としたデータは、『中部地区英語教育学会紀要』に掲載され、教育的処遇の成果を扱った論文であった。

『中部地区英語教育学会紀要』掲載論文を分析した結果、(a) 効果量は、集団内における処遇の成果の均質性を保証しないこと、(b) 一方、比較点は、教育的処遇の成果として生じた中心傾向および散布度、そして共変関係を適切に反映できること、があきらかになった。発表では、比較点を中心として、教育実践において計量的アプローチをとることの有用性とその限界点についても述べる。

## 自由研究発表 第10室②

批判的思考と L2 習熟度

石川 慎一郎（神戸大学）

近年、いわゆるグローバル教育の必要性が盛んに叫ばれている。グローバル教育の定義は必ずしも明確なものではないが、広義のグローバル教育で育成が期待されている能力には、英語力、異文化理解力、批判的思考力などがある。筆者は、過去の研究において、英語教育の枠組みにおけるグローバル教育の根幹として、多元的・批判的思考力（以下、批判的思考力）の開発の重要性を指摘し、あわせて、実践

を行ってきた（石川，2014）。

しかしながら，ここで問題になるのは，批判的思考力の開発が，協議の英語力の開発にとって，果たしてどのような影響を及ぼすのか，ということである。L2 修得とパーソナリティや認知スタイルの関係を調査した先行研究では，自尊心（self-esteem），冒険心（risk-taking），共感（empathy），外向性（extroversion）が高く，不安（anxiety）や抑制（inhibition）が低い場合に L2 修得が成功しやすいとされている（Brown, 2000）。また，Kagan & Moss (1962) の言う認知テンポについては，熟慮型（reflective）の学習者のほうが衝動型（impulsive）の学習者よりも L2 読解において正確性を獲得しやすいことが指摘されている（Doron, 1973 ; Pirouznia, 1994）。

このとき，グローバルな視野のもとで，自身の見解と異なる見解が存在しうる可能性を常に意識し，自身の見解を永続的・批判的に検証する批判的思考は，自尊心や冒険心を低下させ，抑制を高める側面を持っている。一方で，批判的思考は，衝動型の反応よりも熟慮型の反応を促すものでもある。つまり，批判的思考には，L2 修得を阻害する側面と促進する側面が同時に存在していると考えられるのである。こうした問題意識に立ち，本研究では，英語を L2 として学ぶ日本人大学生に対して，平山・楠見（2004）の開発した批判的思考態度尺度調査を実施し，その結果を，標準的な英語習熟度テストの結果と照合した。オリジナルの調査項目は 33 種に及ぶが，ここでは，4 因子（論理的思考への自覚，探求心，客観性，証拠の重視）のそれぞれと相関性の高い 18 項目を抽出して調査を行った。試行データの分析の結果，批判的思考態度と習熟度の間には弱い相関が確認された（ $r=.2$ ）。また，批判的思考態度のうち，いわゆる多元思考を最も強く反映していると思われる客観性因子に関しては，ほかに比べて，相関が低いことが確認された。

自由研究発表 第 10 室③

### Students' Perception of "Teachers' Critical Remarks" in Class

渥美 尚子（三重大学大学院生・三重県立川越高等学校）

The results of this small-scale research give rise to the intriguing argument that teachers' critical remarks intended to show different perspectives to students can be taken negatively contrary to the teachers' intention. Teachers' critical remarks are used strategically in communicative lessons in language teaching in order to improve students' active conversation. Teachers can control the classroom discussion and conversation by asking questions which will bring out new viewpoints or facts.

This research showed a thought-provoking finding: Teachers' critical remarks (e.g. "There are bad traditions such as black slaves. According to your logic, we should keep black slaves. What do you say about that?") for teaching critical thinking resulted in the participants' negative perception towards them. They were taken almost as negatively as comments which had been intended to be negative (e.g. "I wish you had studied more. Nobody remembered what I explained."). Conversely, remarks which can be used formulaically such as "very good" were taken positively by all the participants.

Teachers are well aware that negative remarks can discourage students or hurt their feelings. That is why they attempt to present negative remarks effectively and strategically with extra care. On the other hand, critical remarks given in order to promote critical thinking and speech production do not appear to be considered beforehand as carefully as they should be.

#### 自由研究発表 第 10 室④

日本語を第一言語とする英語学習者の英語の音声言語処理に韻律情報が及ぼす影響—ピッチの変化に焦点をあてて—

後藤 亜希 (名古屋大学大学院生)

本研究は、英語学習者による、名詞または動詞に曖昧性をもつ文 (The new teacher's watch has stopped./ The new teacher's watch baseball on TV.) の音声言語処理における、韻律情報の働きを明らかにすることである。第一言語の聴解時の統語的曖昧性の解消には、音の高低 (ピッチ)、ポーズ、音の継続時間、音の強さなどの韻律情報が影響を与えることが明らかとなっている。しかしながら、第二言語の文処理においては、韻律情報のどの要因が影響を及ぼすかは明示されておらず、文処理の手がかりとなる韻律情報に関するより詳細な検証が必要といえよう。したがって、本研究では、文処理に影響を及ぼす韻律情報の要因の中でも、ピッチの影響に焦点をあてて検証を進めた。統語的曖昧文の処理における韻律情報の利用に関する検証は、L1 (e.g., Speer, Kjølgaard & Dobroth, 1996; Harley, Howard & Hart, 1995) のみならず、L2 (中村, 2012) でも行われてきたが、これらの研究では語彙情報の影響を排除しきれておらず、また、どのような韻律情報によって、曖昧性が解消されたかは明らかにされていない。本研究では、語彙頻度を統制した文を用いて、大学生英語学習者の文処理中のピッチ情報の影響を考慮して検証を行った。調査では、英語第一言語話者が発話した名詞または動詞に曖昧性をもつ文を編集し、文構造と韻律情報に整合性のある音声と、ピッチ情報を削除した音声を刺激音として使用した。参加者は、統語的曖昧文の曖昧性の残る部分を聞き、提示された 2 文のうち、いずれの提示文が、音声と一致するかを選択する課題を行った。また、参加者の文処理に対する確信度と英語熟達度も併せて調査した。その結果、本研究で用いた刺激文に関しては、ピッチ情報の有無は音声言語の文処理に影響を及ぼさないことが示唆された。また、韻律情報と提示文との一致は、文構造が大きく影響する可能性も示された。本発表では、英語熟達度と韻律情報の使用に関する分析も加えて議論を進める。

#### 自由研究発表 第 10 室⑤

<この時間に自由研究発表はありません。>

#### 自由研究発表 第 10 室⑥

本発表では英語教育に関する探究的実践 (Exploratory Practice) の修士論文の特徴を分析したものを報告する。近年、日本においても英語教育の探究的実践が行われ始めており、学会の研究紀要などの学術誌でその報告が掲載されるようになってきた。探究的実践は日々の教育実践に関する実践者研究であるため、大学院修士課程などにおける学位申請のための研究として行われている例を探することは困難であるが、本発表者が勤務する大学の大学院教育学研究科に現職教員派遣制度で入学する学生の中には、2年目に自分の所属校をフィールドに探究的実践を行うことを希望する者も現われ始めた。そのため、修士論文としてどのように研究成果をまとめるべきかについては明確にする必要が生じた。修士論文は通常、学術誌に掲載される報告よりも書く分量が多く、記述が詳細である。一方、学術誌に掲載される探究的実践の報告は、投稿頁数の制限により、実践する教師自身の理解のプロセスや内容が報告のメインとなっており、方法論に関する議論や執筆方法の説明が十分ではなく、修士論文の執筆の参考にできる部分は限定的である。また、探究的実践は、実証研究や理論研究とも異なるため、その執筆方法に当てはめて書くこともできない。そこで、本研究では、探究的実践の修士論文の執筆方法を提案するために、Allwright (2003, 2005) が提唱する探究的実践の枠組みで行われた英語教育に関する修士論文 1 件を分析した。探究的実践では実践する教師の省察や教室などの状況の質の理解が重要となるため、本発表では、「省察」と「理解」を観点として論文全体の構成と文体を分析したものを報告する。

#### 自由研究発表 第 10 室⑦

#### 若者の国際競争力を高める

清水 義彦 (富山高等専門学校)・岡崎 浩幸 (富山大学)

本研究の目的は、ICT の効果的な活用を通じて学生が英語を使う機会を増やし、生きた英語を使う機会を授業内に増やすという学習デザインを構築することである。具体的には、海外の大学 (米国カリフォルニア大学、オレゴン州パシフィック大学) との海外協働学習を授業の活動のメインとして取り入れ、毎週 1 回のペースで 1 年間にわたって通常の授業内に、英語の必要性について学生が実感できる機会を作り出し、学習デザインのまとめることである。そして、その効果を 2 つの指標を用いて検証する。その 1 つとして、英語学習へのモチベーションの向上や意識の変化を数値化し示す。2 つ目として、その学生の意識の変容とともにグローバル社会で求められている英語コミュニケーション力の伸長を示す。その客観的指標として、TOEIC スコア、GTEC のスコアを用いる。その結果は、1 年間で意識やモチベーションの変化には有意な差が見られ、英語コミュニケーション力にも伸長が見られた。45 名のクラス平均は、8 か月で TOEIC スコアで 75 の伸びがあった。この研究は、ベースに 2011 年「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」があり、この指針に沿い 2012 年度から 3 年間にわたり、現場発の具体的施策の発信を試みたものである。5 つの提言の中では特に、提言 1、提言 2、提言 3 を取り上げ、現場で使える英語授業デザインの構築と汎用化を目指したものである。