

## 第二言語リーディングの指導と学習 Recent Developments in the ESL Reading Acquisition and Instruction

川崎真理子<sup>1</sup> 金澤 佑<sup>1</sup> 表谷純子<sup>2</sup> 高瀬敦子<sup>1</sup> 伊藤佳世子<sup>3</sup> 門田修平<sup>1</sup>  
関西学院大学<sup>1</sup> 神戸学院大学<sup>2</sup> 京都大学<sup>3</sup>

**キーワード：**文字と発音，処理水準，メタ認知，多読，文学教材

### 1. はじめに

近年，第二言語の処理や獲得の研究が，きわめて魅力的な分野を形成している。かつて，言語処理などの認知研究は，ほぼ母語（第一言語）の研究に限られてきた。第二言語との関連では，直接教室で使用可能なテクニックに関する応用研究のみであった。ところが昨今は事情が一変し，完成された母語だけではわからない，言語の処理・獲得を担う，人の認知的基盤が明らかにされつつある。すなわち，第二言語の発達段階に応じて，さまざまな言語処理や獲得の様相を呈することから，獲得済みの最終状態のみを扱う第一言語の研究よりも，人の認知システムについて実に興味深いデータを提供してくれるのである。

本論では，門田・野呂（2001）の枠組みを参照しつつ，第二言語としての英語の単語や文章理解の認知研究の観点から，その指導と学習にいかなる教育的示唆が与えられるか，以下の領域毎に，近年の進展を報告しようとするものである。取り上げた領域と執筆者は，次の通りである。

- 2 文字と発音（川崎真理子）
3. 語彙処理の「深さ」（金澤佑）
4. メタ認知的トレーニングは読みの力を向上させるか（表谷純子）
5. 言語習得における多読の役割（高瀬敦子）
6. リーディング授業で文学教材を使用する有用性（伊藤佳世子）

なお，報告すべき領域の選定と原稿全体の調整は，門田修平が担当した。

### 2. 文字と発音

「識字ができる（Literate）」とは，書かれた言語を理解できるということである。ここではその入り口である文字を発音，すなわち音声化する「ディコーディング」という部分に焦点をあてる。

#### 2.1 ディコーディングのしくみ

ディコーディングができるためには，音声言語を文字に対応する単位に分節できなければならない。加えて，それぞれの音に対応する文字（列）を知らなければならない。この

しくみを日本語と英語で比較すると表 1 のようになる。

表 1 読めるしくみの日英比較

日本語	英語
① 「すいか」と聞いて 3 個の音, す・い・か, がわかる。	① "fish"と聞いて, 3 個の音, f・i・sh, がわかる。
② <span style="border: 1px solid black;">すいか</span> という 3 文字それぞれの表 す音を知っている。 ☆文字の名前と表す音は原則同じ。	② <span style="border: 1px solid black;">fish</span> という 4 文字の表す音を知っている。 sh で 1 音を表すことを知っている。 ☆文字の名前と表す音は異なる。複数の音を表 す。文字の組み合わせで読み方が変わる。

このように、ディコーディング処理は言語によって 2 次的に異なることを図 1 に示

す。まず、縦軸は対応単位

を示している。英語は音素

単位で、日本語は音節単位

で、それぞれひらがなとア

ルファベット (1 文字又は

複数文字) に対応する。漢

字体系では、単語単位で漢

字に対応する場合もある。

英語等のアルファベット体

系の識字には音素認識力が、

影響し、中国語 (漢字) に

は文字認識力が影響する理

由はここにある。次に、横軸は対応の透明性を示している。日本語は英語より規則的であ

る。図中の灰色の部分に属すひらがなのように対応単位が大きく、かつ規則性が高い書記

体系は、白い部分に属すデンマーク語や英語のように対応単位が小さく、かつ規則性が低い

書記体系より、ディコーディング処理が容易である。事実、小学校入学前でひらがなの

識字率は約 90%で、識字に問題を持つ確率は数%であるが、英語圏では読みの獲得には 9

歳くらいまでを要し、識字困難は約 10%とされている。

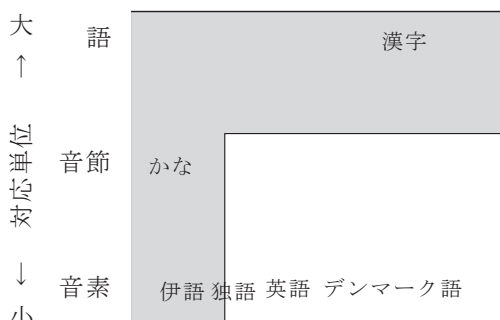
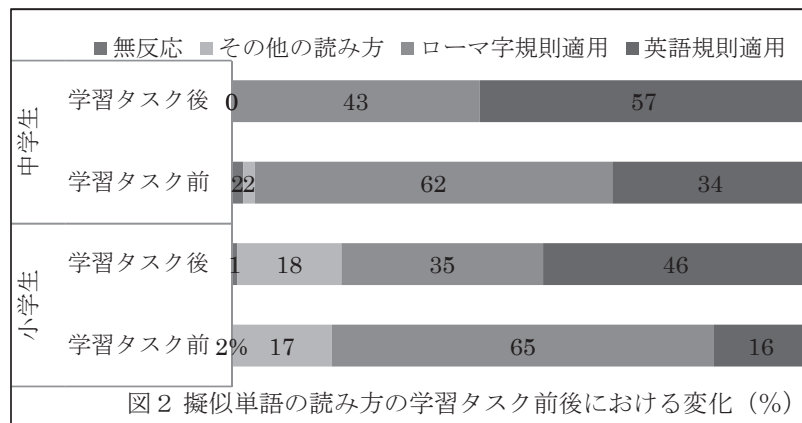


図 1 音と文字の関係(Wydell & Butterworth, 1999) より)

## 2.2 ディコーディングの指導

学習においては、音素認識力を身につける訓練と、文字 - 音素対応 (Grapheme Phoneme Correspondence) 規則の指導が必要である。現在、米国では、Balanced Approach という文章を読むこととディコーディング指導を組み合わせる方法が推奨されている (NICHD,

2000)。英国やオーストラリア等では、ディコーディング指導法として Jolly Phonics が推奨されている。いずれも母語の獲得の過程で音韻・音素認識力が養われていることが前提である。ここで音素認識について言及する余白はないので、幼児の音素認識に関する研究（湯澤&湯澤,



2013)等を参照されたい。日本語を母語としローマ字の知識がある小中学生のディコーディング力について調べた実験を紹介する。小学生と中学生（各19名）を対象に英単語の読みの学習タスクを課した研究(Kawasaki, 2012)では、学習者はPC画面上に提示されたaiまたはouを含む実単語と擬似単語を思ったとおりに音読したのち、正しい発音を聞いて、復唱した。図2のとおり、小中学生両群ともに学習前はローマ字規則を適用した(60%以上)が、学習後はそれぞれ46%と57%まで英語の規則を適用した。但し、小学生は学習タスク前にその他の不規則な誤読をする事例が約20%あり、その割合は変化しなかった。小中学生ともに、ローマ字体系という一つの規則を習得している場合、英語体系の規則を習得しやすいと言えよう。

### 2.3 今後の課題

周知のとおり、移行期間を経て2020年度より中学年で外国語活動、高学年で外国語科が全面実施となる。小学校では、音と文字に接触する機会を提供し、言語への気づきを促し、基本的なディコーディング力に繋げたい。しかし、日本語を母語とする幼児や児童の英語学習については、まだ研究課題が残っている。日本語のディコーディング力を活用できないだろうか、なども含めて、研究を重ね、適時適正な指導、支援方法を探求していかなければならない。

## 3. 語彙処理の「深さ」

### 3.1 処理の量と処理の質

書かれた語を処理・記憶することは、第二言語リーディングにおいて欠かすことのできない過程であり、教師の関心の的でもある。数多くの理論的考察や実証研究が見られる中(cf. 門田[編著], 2003)、近年盛んに研究が行われている検討事項に「処理の量」の問題が

ある (e.g., Nakata, 2015; 鬼田, 2016; Lafleur, 2016)。一方で、その対概念である「処理の質」については、「深い処理をすべき」といった直観的認識が広く浸透している一方で、その実質については不明瞭な点が多い。本論者は、この「処理の質」をめぐる議論を弁証法的に概観し、理論の一層の精緻化と止揚に向けての展望を検討するものである。<sup>1</sup>

### 3.2 テーゼ：処理水準仮説 (Levels of Processing Hypothesis)

処理の「深さ」の概念の明確な起源は、認知心理学の処理水準仮説 ( Craik & Lockhart, 1972) に求めることができる。Craik らは、一度しか処理されていない単語同士でも記憶定着率にばらつきが見られることに着目した。複数回処理を前提とした「処理の量」の観点からは説明できないこの現象への答えとして、処理の回数のみならず、どのような深度の処理が行われたのかということが単語の記憶定着に重要な役割を果たすという仮説を提示し、実験的に検証した。その結果、視覚提示された単語の知覚的側面に着目した「浅い」処理をした場合に比べて、「深い」意味処理をした場合の方が強力な記憶痕跡の形成が促進されることを実証した。処理水準仮説は、貯蔵庫モデルが主流であった記憶研究に革命をもたらし、「処理」という動的過程の新しい観点を提供しただけでなく、心理学を超え、第二言語習得等の他分野にも学際的インパクトを与えた (cf. Laufer & Hulstijn, 2001)。

### 3.3 アンチテーゼ：転移適切性処理 (Transfer Appropriate Processing)

一世を風靡した理論の多分に漏れず、処理水準仮説も多くの批判的考察の対象となった。仮説の提唱者自らによって多くの批判は反駁されたが、未だ十分な反駁がなされていない「強敵」に転移適切性処理の原則 (Morris, Bransford, & Franks, 1977) がある。Morris らは、処理水準仮説が専ら学習時の処理様態にのみ着眼している一方で、テスト時の状況を考慮していないことを批判した。実験を通して、たとえ「浅い」処理が行われた項目であっても、テストが「浅い」処理に対応した知識を問うものであった場合、「深い」処理が行われた項目よりも記憶成績が高いことを示した。転移適切性処理の原則は第二言語習得においても拡大解釈され、知識と運用の連環を論じる文脈等において頻繁に参照されている。

### 3.4 ジンテーゼ？：処理タイプ-資源配分モデル (Type of Processing – Resource Allocation [TOPRA] model)

二つの理論はその後、両者を止揚した理論的統合に向かう代わりに、専ら別個に言及・議論されてきた。そんな中、第二言語習得の分野で近年提起された特筆すべき理論として処理タイプ-資源配分モデル (TOPRA モデル; cf. Barcroft, 2015) が挙げられる。処理水準仮説・転移適切性処理に加えて処理資源容量の有限性の理論を踏まえた上で一連の実証研究を経て提起された本モデルによると、限られた処理資源の中で学習者が行える処理タイプには限りがあり、処理 A (例えば意味処理) に資源を割くと、その分処理 B (例えば知

覚的処理)に配分できる資源は減少し、その結果、学習 A (例えば語義の深い理解)が促進される一方で学習 B (例えば語の綴りの暗記)は疎かになってしまう。このモデルの想定では、様々な処理は相独立しており、平等に処理資源を競い合う。そして、処理 X が促進するのは学習 X 以上でも以下でもなく、各処理＝学習は互いにトレードオフ関係にある。

### 3.5 真のアウトプットを求めて

TOPRA モデルは、転移適切性処理の原理を強く受け継ぐ一方で、処理水準を度外視している。だが、全ての処理をアトミックに相独立した平等な競争者として想定する認識論は大いに疑問の余地がある。例えば、イメージ処理には意味処理とは異なった認知的利点があることが実証されており、この知見は第二言語語彙習得タスク評価分析にも組み込まれている (Technique Feature Analysis; Nation & Webb, 2011)。更に、近年の研究により、第二言語処理にはマイクロレベルの情動が重要な役割を果たすことが明らかになっており (Sharwood Smith, 2017; Kanazawa, 2016)、第二言語語彙獲得を促す新しい要因として「情動関与処理 (Emotion-Involved Processing)」が提起されている (Kanazawa, 2017; 図 3)。これらは処理水準仮説の帰結に含まれる一方で、転移適切性処理や TOPRA モデルでは説明できない現象である。このように、処理水準仮説には転移適切性処理が見落としている多くの知見と理論的潜在性があり、決して蔑ろにすることはできない。真の統合的理論に向けて、イメージやマイクロレベル情動といった視座を踏まえつつ、最新の認知科学や確かな学際的根拠に基づいた新しい認知アーキテクチャの解明とその実用化が求められる。

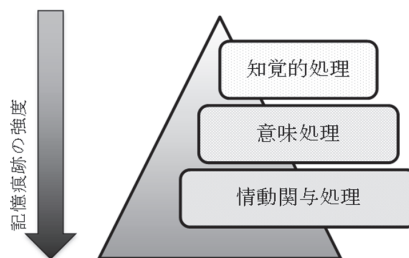


図 3 情動関与処理仮説 (Kanazawa, 2017 に基づく)

#### 注

1. 本論ではヘーゲル弁証法の用語が用いられている。相対立する二つの命題（テーゼとアンチテーゼ）の矛盾を統合的に克服した命題（ジンテーゼ）を導出する過程が止揚（アウトプット）であり、これは思考の発展の上で重要な過程である。

## 4. メタ認知的トレーニングは読みの力を向上させるか

### 4.1 メタ認知とは

「メタ認知」とは、一言で言えば自分の知識や行動を考える（認知する）ことについて俯瞰的に考えることである（三宮, 2008）。メタ認知の分類に関しては不統一の部分もあるが、本稿では「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」に分類し、ワーキングメモリの中央実行系の機能としての働きをベースに、L2 リーディングのメタ認知的トレーニングについて考える。

#### 4.2 L2 リーディングに関するメタ認知的知識

L2 リーディングの際にメタ認知を働かせる為には、それに関連する知識が必要となる。ここで重要となるのは、もし学習者が L2 リーディングに関して誤った知識を持っていたり適当でない知識を参照したりすれば、その知識をもとに実行されるメタ認知的活動は失敗に終わる可能性が高いということである。一言でメタ認知的知識と言っても様々なものがあるが、Flavell (1987) は、メタ認知的知識を(1)自分や他者の認知特性についての知識、(2)課題についての知識、(3)方略についての知識、の3つに分類している。

例えば、(1)の自分の認知特性という面では、学習者が英文を読む際「少しでも不明な点があると気になる」タイプか「なんとなくフィーリングで読む」タイプか等を意識せずに「有効だと思う方略」を選択すると、自分の認知特性の弱点を助長するような方略を選んでしまうかもしれない。(2)の課題の特性としては、英文契約書の内容把握（詳細に渡り正確に理解する必要がある）なのか、多読課題（内容の大意を把握する）、または旅行のパンフレットや旅程表（特定の情報に関して正確に把握する必要がある）なのかによって、どの方略の知識が適切な知識であるのかは違ってくる。

(3)の方略についての知識は、宣言的知識（どのような方略か）、手続き的知識（その方略はどう使うのか）、条件的知識（その方略はいつ使うのか、なぜ使うのか）のように分類されている（三宮, 2008）。学習者は自分がこれまでに使用していない方略については宣言的知識を持っていたとしても使用しないことが多い。方略についての知識を教える際には、どのように実践すれば良いかを丁寧に指導し、方略使用がそれほど困難ではない点（低コストの認識）と、その方略がなぜ有効なのか、いつ使用すると効果的なのか（有効性の認識）という手続き的知識と条件的知識も併せて指導することが重要である（MacIntyre & Noels, 1996）。

#### 4.3 L2 リーディングに関するメタ認知的活動

三宮 (2008) では、メタ認知的活動を図 5 のようにまとめている。事前段階、遂行段階、事後段階それぞれでメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールが行われるが、これらのメタ認知の働きはワーキングメモリの中央実行系の機能として捉えられている（荻阪, 2007）。ワーキングメモリの注意容量には限りがあり、重要度の高い順にそれぞれの作業に注意資源を配分すると考えられている（Baddeley, 2007）。L2 で読むという活動は、特



に初級の学習者にとって L1 で読む場合に比べかなり多くの注意資源が必要となる。そのため、学習者の習熟度によっては、L2 リーディングの遂行段階でメタ認知を働かすトレーニングをすることは、メタ認知的活動にも注意資源が配分され L2 リーディングに割かれる注意資源が減ることから読みのパフォーマンスを落とす可能性がある。したがって、初級の学習者には事前段階と事後段階に働きかけるメタ認知的トレーニングの方が有効と考えられる。例えば、事前段階では、課題についての知識や方略についての知識をもとに、どのように読むか考えさせたり、背景知識について想起させたりしても良いだろう。事後段階では、学習者に自分の L2 リーディングを自己省察させ記録を残すことで、使用した方略の定着を促す活動をさせることもできる。

遂行段階のメタ認知的トレーニングをする際は、課題の難易度を下げて L2 リーディングとメタ認知的活動両方に注意資源を配分できるよう工夫することもできる。また、練習効果によっても活動に割かれる注意資源が減る可能性も示唆されている（門田, 2012）ことから、繰り返しメタ認知的トレーニングを行い少ない注意資源でメタ認知的活動ができるようにすることも、効果を得る為には重要だと言えよう。遂行段階でメタ認知的活動をさせる時には上記の点に留意して実施することが肝要である。

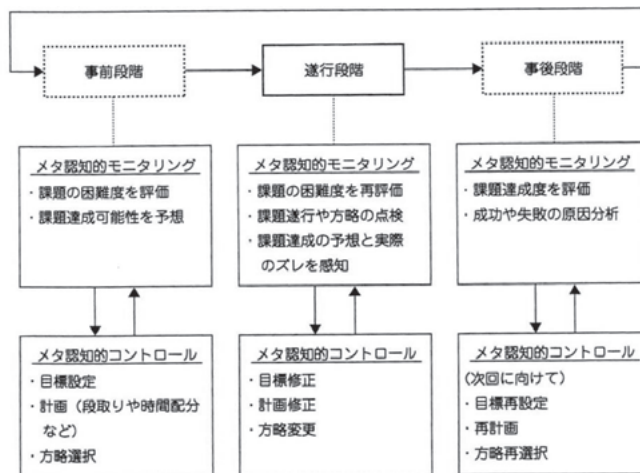


図5 課題遂行の各段階におけるメタ認知的活動（三宮, 2008, p. 10 図 1-2 より転載）

## 5 言語習得における多読の役割

### 5.1 多読（Extensive Reading）とは

言語教育における多読とは、学習者が沢山の平易な本を楽しく読むことによって Fluency を向上させながら言語を学ぶ学習法である。多読授業の目的は言語習得であるが、副産物として読書に親しむようになる学習者も多い。多読の概念は 20 世紀初頭に、夏目

漱石やハロルド・パーマーにより言語習得の手段として提唱されていた。現代では、国際多読教育学会が世界中で多読を促進し2年に一度の国際学会を開催しており、日本多読学会は国内の多読促進のため年会に加え、毎年地方でのセミナーを行っている。

## 5.2 多読の効果

近年、日本国内で多読が児童から社会人や70～80歳代のシニア世代にまで急速に広がっているのは、多読が及ぼす様々なプラスの効果が知られてきたからであろう。その効果とは、主に情意面の効果と英語能力向上に関する効果である。

情意面の効果は年齢により様々である。児童は多読導入時における読み聴かせにより、本に親しみをおぼえ興味関心を持ち、自ら積極的に読み始める。脳はストーリーを好むと言われているとおり、子供たちに与える本の威力は強大である。中高生や大学生の中には中学から英語苦手・英語嫌いとなった学習者が少なからずいる。そのような学習者が多読授業により英語アレルギーや苦手意識を克服し、積極的に英語学習に取り組むようになる(Takase & Otsuki, 2012)。これは、学習者が自分の英語力で十分に読めるレベルの多読図書から好みの本を選択して自由に読むことにより、「英語を読める」という快感をおぼえ、やる気がおこり自信が出てくるためである。社会人・シニア世代は未経験の学習法に興味関心を示し、様々な本を読破し達成感を感じ、多読が生きがいとなっている。日本多読学会年会での研究発表(黛他, 2015)によると、大量に英語で読書を行った人の脳の働きはbilingualの脳の働きに似ているようだ。Bialystok et al. (2007)の研究では、bilingualはmonolingualよりも認知症発症が4年遅いという結果が出ている。つまり、大量の多読で脳がbilingualの脳の様な働きをし、認知症発症を遅らせる可能性があると考えられる。

第2の多読による学習効果に関しては過去約30年間にEFL・ESL学習者対象に様々な研究が行われたが、EFL学習者に関する最近の研究は日本を筆頭としてアジアの国々の研究が非常に多い(Jeon & Day, 2016)。実際、2017年8月に東京で開催された第4回国際多読教育学会の参加者(400人)の出身国は、24か国中アジアの国々が12か国と圧倒的に多く、次いで中東の3か国であった。最近の主な多読の研究には、Reading fluency (Beglar et al., 2012), Vocabulary (Horst, 2005), Writing (Mermelstein, 2015), Grammar (Yoshizawa et al., 2014)等があり、語学のあらゆる分野で伸びを示している。従来のリーディング授業との比較においては多読学習者の伸びが大きいとの報告が多い。近年、多読の研究において統制群がない事や実験群と統制群との学習時間の差などを批判されることがあるが、多読の効果を実感した指導者は、研究目的で統制群を設け多読を禁止することや授業外での読書時間の制限は教育的でないと考える人が多い。学習者が自ら積極的に行う英語学習法としては、多読に勝る方法はないであろう。



### 5.3 多読成功の鍵

多読の成果を上げるには次のような工夫が必要である。まず多読初期には、学習者が辞書なし日本語訳をせずに楽に読めるレベルの多読教材を大量に読む(Start with Simple Stories)。同レベル・同シリーズの本をまとめて読めば同じ語彙・フレーズ・構文に遭遇する頻度が高くなるため、それらを自動的に認識し、おのずと読書速度が上がる。この基礎固めが後のレベルアップを容易にし、上のレベルの長い話も速度を落さずに読み通す集中力と持久力(reading stamina)が養われる。学習者が自らの伸びを実感し自信を持てば、初期の外発的動機付け(単位取得目的)が徐々に読書自体を楽しむ内発的動機付けに移行してくる。これには、指導者自身の読書に基づく指導・図書選択の助言、授業内多読(Sustained Silent Reading)時間の確保等が不可欠である。

### 5.4 今後の展望

従来の正確さのみを重視した文法訳読(精読)方式中心の学習法のみでは、英語運用能力向上は望めない。今後の日本の英語教育には多読・多聴を導入し目と耳から大量のインプットを行い、正確さ(Accuracy)と流暢さ(Fluency)の両方をバランスよく習得させながら英語運用能力向上を図る必要があると考える。

## 6. リーディング授業で文学教材を使用する有用性

文学作品の英語は実用的でなく、コミュニケーション能力を育むためには不向きであり、教材としての積極的な使用を避けたがる教育機関も多くある。しかし一方で目に見える成果が短期間で立証されなくても、教材としての文学作品を効果的に使用した授業実践報告も、最近では少なくない。海外に目を向けると、アメリカのリベラルアーツでは文学教育の重要性が唱われており、またグローバル教育にとって文学作品を使用することが必要であると公文書に記載されている国もアジアにはある。それでは文学テキストを読むということの利点とは何であるか、またその各々の利点に適した文学作品の教材を紹介していきたい。

まず第一の利点としてインタラクションが挙げられる。中世の西ヨーロッパでは、書物が高価で庶民の手に入らなかったため、個人で読書するのではなく、集団的な読み聞かせ(音読)を通してグループで文学作品を楽しんでいた。英語教育の低年齢化が進み、リーディング力獲得のために幼少期の読み聞かせが効果的であることは、Wolf (2008) の研究からも明らかである。また Long (1983) はインタラクション仮説を唱え、学習者中心となる教室での活動においてはインタラクションが欠かせないことを指摘している。小学校英語教育においては今後、聞き手となる学習者が受け身のままでいるのではなく次第に教材の主體的な読み手となるために、文学作品は重要な役割を果たすだろう。学習者は例えばマザーグースには iambic や pentameter 等のリズムがあることで音節の存在に気づき、童話や

児童文学では異文化を知り、作品からイメージを膨らませ、さらに思考力も身につくからである。音読なくして英語の能力開発は望めない。学習者が交互に聞き手や読み手になるというインタラクションの手法を使用した成果が、今後ますます期待される。

二つ目の利点は、批判的思考力を養うにあたっての文学作品使用の有用性である。最近ではリーディング教材の開発も進み多種多様になり、留学や就職のための TOEFL®や TOEIC®L&R 教材が重宝されている。それらの多くの教材では未知の単語に遭遇しても、辞書の第一義をみれば解決できる。つまり字句通りの言葉の理解で処理できる。しかし字句通りの言葉に必ずしも真実があるというわけではないし、それらの教材には人の琴線に触れる言葉は見つけられない。人々が目の前に氾濫する情報を精査することなく鵜呑みにする傾向がますます強くなり問題視されている現状を考えると、批判的思考を身につけるためにはやはり文学作品でしか対応できない。現代アメリカを代表する小説家 Thomas Pynchon (1937-) は *Bleeding Edge* (2013) の中で、情報の発信者も確かめられることもなく、言葉が字句通りにしか受け取られない現状を衝き、将来を憂いている。日本ももちろん他人事ではない。文学作品の主人公は、目の前に立ちはだかる諸問題を解決しようと努め、その過程で批判的な立場に立って自らを顧みる。*Alice's Adventures in Wonderland* (1865) のアリスがその好例である。そして読者は登場人物の考えに同化したり離反したりを繰り返す。多様な視点を持って様々な解釈ができるような学習者を育てていくためには、やはり文学作品は必須の教材であるといえる。

三つ目の利点として、英語を学習するうえでキリスト教に根ざした英語圏の文学の素養が必要不可欠ということである。リーディング教材では「生きた英語」ということで、BBC, CNN, AFP 等のニュースがよく使用される。しかし英語圏の人々が当たり前のように持っている文学的素養を無視して、本当の意味で英文を読み解くことは困難である。例えば 2015 年英国議会におけるスピーチで、習近平は William Shakespeare (1564-1616) の *Hamlet* (1600-1602) から引用している。このように世界中の大統領や著名な CEO は、好んでスピーチにシェイクスピアを引用し、その例は枚挙にいとまがない。なぜならシェイクスピアの編み出したセリフほど人口に膾炙した言葉はないといっても過言ではないからである。文学作品も大作ばかりではなく、授業や課外学習の多読教材としても使用できるものも増えている。なかでも *Sudden Fiction: American Short-short Stories* (1987) はその打開策になるのではないだろうか。超短編と言われるように一話が約 300 語から 400 語程度で完結する。しかも Cheever, Updike, Hemingway, Carver, Boyle, Williams, Oates と錚々たる作家が名を連ねている。たとえ小品であっても多くの作家に触れることは、英語圏の人々とのコミュニケーションをするうえでの一助となる。

リーディングの能力を真の意味で開発していくためには、バランス良く教材を選択することが必要なのは言うまでもない。その意味では文学作品がうまく教材に採り入れられることを切に望んでやまない。指導的立場の人間が、「文学教材は何の役に立つのですか」と

質問されることが少しでもなくなれば幸いである。

### 主要引用文献

- 門田修平・野呂忠司 (2001). 『英語リーディングの認知メカニズム』 くろしお出版
- 門田修平 (2012). 『シャドーイング・音読と英語習得の科学』 コスモピア
- 門田修平 (編著). (2003) 『英語のメンタルレキシコン』 松柏社
- 鬼田崇作 (2016). 「英語の語彙習得における処理の量の効果—8 秒×2 回の学習と 4 秒×4 回の学習の比較—」 『広島外国語教育研究』 (広島大学) 第 19 卷, 57-64.
- 黛道子・浅野恵子・菅野秀宣・中島円・三橋匠 (2015). 「多読する脳—MRI を用いた多読時の脳賦活部位の同定」 日本多読学会年会発表 2015/08/02
- 荻阪直行 (2007). 「意識と前頭葉：ワーキングメモリからのアプローチ」 『心理学研究』 77, 553-556.
- 三宮真智子 (2008). 『メタ認知 学習を支える高次認知機能』 北大路書房
- 湯澤正通・湯澤美紀(2013). 『日本語母語幼児による英語音声の知覚・発声と学習：日本語母語話者は英語音声の知覚・発声がなぜ難しく、どう学習すべきか』 風間書房.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working Memory, Thoughts, and Action*. Oxford University Press.
- Barcroft, J. (2015). *Lexical Input Processing and Vocabulary Learning*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Beglar, D., Hunt, A., & Kite, Y. (2012). The effect of pleasure reading on Japanese university EFL learners' reading rates. *Language Learning*, 62(3), 665-703. DOI:10.1111/j.1467-9922.2011.00651.x
- Bialystok, E., Craik, FI., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*. 28;45(2):459-64.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. (1972). Levels of processing. *Journal of Verbal Learning and Behavior*, 11 (6), 671-684.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Associates, pp. 21-29.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review* 61: 355-82.
- Jeon, E.-Y., & Day, R. (2016). The effectiveness of ER on reading proficiency: A meta-analysis. *Reading in a Foreign Language* 28(2). 246-265.
- Kanazawa, Y. (2016). Micro-level emotion as a factor of L2 vocabulary memory. *Language Education & Technology*, 53, 23-52.
- Kanazawa, Y. (2017). Emotion-Involved Semantic Processing and L2 Vocabulary Memory. *Vocabulary Learning and Instruction*, 6 (2), 23-30.

- Kawasaki, M.(2013). A comparison of the decoding skills of children and adolescents: An examination of automaticity and error types. *Language Education & Technology*, 50, 1-21.
- Lafleur, L. (2016). Indirect spaced repetition software (ISRS). Poster presented at the Vocab@Tokyo International Conference, Meiji Gakuin University, Tokyo, Japan.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Applied Linguistics*, 22 (1), 1-26.
- Long, M.H. (1983). Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4 (2), 126-141.
- MacIntyre, P. D., & Noels, K. A. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 29, 1-14.
- Wolf, M. (2008). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. Harper Perennial.
- Mermelstein, A. D. (2015). Improving EFL learners' writing through enhanced extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 182-198.
- Morris, C. D., Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16 (5), 519-533.
- Nakata, T. (2015). Effects of expanding and equal spacing on second language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 37 (4), 677-711.
- Nation, I. S. P., & Webb, S. (2011). *Researching and Analyzing Vocabulary*. Heinle ELT.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read*. Washington, DC: NICDH.
- Sharwood Smith, M. (2017). *Introducing language and cognition: A map of the mind*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Takase, A., & Otsuki, K. (2012). New challenges to motivate remedial EFL students to read extensively. *Apples – Journal of Applied Language Studies*.6(2), 75-94.
- Wydell, T.N. & Butterworth, B.(1999). A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition*, 70, 273-305.
- Yoshizawa, K., Takase, A., & Otsuki, K. (2014). Will extensive reading help learners' use of context while processing the text? *The Journal of extensive reading in foreign languages*.1(1). 57-69.

大学英語教育におけるライティング指導  
—英作文実態調査および実践研究を踏まえて—  
Teaching English Writing at Japanese Universities  
—Based on the Survey of English Composition and Practical Reports—

林 桂子  
ライティング指導研究会

**Abstract**

Recently, with the theoretical development of language acquisition, the teaching method of English writing has also changed drastically overseas. Nevertheless, according to the survey conducted by JACET Kansai Chapter Writing Research Project (WRP) team in 1994 and 2002, the Japanese university students have had little experience of free writing in English in their high school days and many teachers still use one sentence translation approach focusing on grammar in teaching English writing. This paper examines how to develop English writing skills at Japanese universities. The procedure for the research is to describe (1) how teaching and learning of English writing have historically developed in Japan, (2) the results of the survey conducted by the WRP members, (3) the practical research conducted by overseas researchers and the WRP members, and finally summarize the useful English writing guidance.

**キーワード：**ライティング指導法，和文英訳，自由英作文，実態調査，統合的指導法

**1. はじめに**

近年、英作文・ライティング指導法は、誤答分析およびフィードバックの問題から4技能の統合的指導などへと変わりつつあるが、日本では今なお一文英訳が主流となっている。コンピュータによる情報技術(Information Technology: IT)や人工知能(Artificial Intelligence: AI)が発達し、英語での読み書きは、日常生活に欠かすことのできない今日、ライティング指導法は大きく変革していかなければならない時期にある。ライティングは、単に英語で読み書きできるだけでなく、思考力、表現力、発信力の育成も欠かすことはできない。JACET 関西支部ライティング指導研究会（以下、ライティング指導研究会とする）は、1993年に設けられて以来、大学における英作文指導のあり方として、英作文指導の実態調査をはじめ、指導のあり方、パラグラフ・ライティング、プロセス・ライティング、ポートフォリオの可能性などの先駆的な実践的研究を行ってきた。本稿は、ライティング指導の実態調査および実践的研究を踏まえ、内外の研究を顧みて、大学における今後のライティング指導のあり方について考察することを目的とする。

## 2. ライティング指導法の歴史的変遷

ライティング指導に関わる日本の外国語指導法には、江戸時代より2通りの方法が用いられていた。一つは、オランダ商館員との交渉などに必要な通詞（通訳）は、実用性目的のために会話や作文をオランダ人・外国人から口頭教授法に基づいて学んでいた。もう一つは、適塾での学習者は、蘭学、英学、医学などを日本人より素読と会読・訳読法に基づいて学んでいたことである。幕末から明治維新にかけて、欧米文化の導入を重要視し、医学・数学などの学問・技術も外国人教師から学んでいた。大学の入学年齢は16歳以上で、正則と変則に分けられ、正則生は外国人教師、変則生は日本人教師から授業を受けていた。外国人教師の指導では、音声・発音と反復練習を重視し、聞く・話す・書く力を伸ばすことを中心に交流言語としての英語指導法が用いられた。一方、変則英語のクラスでは、蘭学および医学などの分野で、日本人教師による英文法・構文を中心とする英文和訳や和文英訳の指導が行われていた（文部省, 1981; 佐藤, 2001; 清水, 2010 参照）。即ち、江戸時代から明治時代にかけて、外国人による音声言語を通して学習内容を理解し、自分の考えを英作文で伝える総合的指導が行われていたが、日本人による文法・構文読解・書写指導も行われていた。独学で高レベルの語学力を身に付けた博物学者・南方熊楠(1867-1941)の「書写」は、注目に値する。彼は、10歳前半の頃から友人宅にあった『和漢三才図会』という百科事典などの本の内容を書き写して覚え、アメリカに渡っても、大英博物館のスタッフになっても、博物学、民俗学関連の専門書を読み、ノートに英文をひたすら書き写した。いわば、「只管筆写」<sup>1</sup>によって英独仏伊などいくつもの外国語を習得している。

大正時代には、大正11年(1922)から昭和11年(1936)までの14年間文部省の英語教授顧問を務めたイギリスの応用言語学者 H. E. Palmer の Oral Method が用いられた。Palmer の文法観は文法訳読法における抽象的な文法モデルではなく、文法は話し言葉にある文型だと考え、主要な文法構造を文型に分類した。昭和22年(1947)には、アメリカの言語学者 C. C. Fries の口頭聴覚教授法としての置換練習と言われる Pattern Practice を強調する Audio-lingual Method が中学校の英語教授法に取り入れられた。口頭聴覚による音声、反復練習、模法、意味化、類推によって、文法に対する無意識的な英作文活動ができるようになるという(Richards & Rogers, 2001: pp.36-39 参照)。

昭和26年(1951)の『改訂版学習指導要領外国語科英語編（試案）』は昭和22年度に発行された学習指導要領を改訂したものであるが、「第2章 英語教育課程の構成」には、中学校1学年から高等学校3学年までの教育上および言語機能上の目標が明確に記載されている。教育上の目標は、他人と協力する能力を養うことが共通の目標である。言語機能上の目標は、日常生活で簡単な質疑応答をする能力や読み書きができる能力を養うこととされている。書く能力については、招待状、手紙、日記などで複雑な構文に慣れるとともに、雑誌や新聞に寄稿する能力を養い、記述文・自由作文・和文英訳などができるようになるこ



とを言語目標としていた。文法は運用能力を発展させる基になるという観点から、独立に取り上げないで、文法と作文とを結びつけて学習するのがきわめて自然であり、効果的になってくるとしている。指導法としては、H.E. Palmer 著、“English Through Actions”(語学教育研究所, 開拓社, 大正 14 年)「英語入門教授法」(語学教育研究所, 開拓社, 昭和 23 年)を教師のための参考書として使用し、言語機能上の目標に基づく学習活動が英語で実施されていた。

しかしながら、外国人によって開発された音声重視の Oral Method/Approach は、福原麟太郎(1948)や渡部昇一(1975)など,<sup>2</sup> 英国・ヨーロッパに留学経験のある英文学者や英文法学者らによって批判された。彼らは、日本人の立場から外国語を通してその国民性や文化をより深く理解し、知性を練磨するものであるなどとして、文法読解中心の授業を重要視した。つまり、1840 年代から 1940 年代までヨーロッパでラテン語の指導法として使われていた文法訳読式教授法を日本人教師が使用するようになった。話すことと聞くことを対象とするのではなく、読むことと書くことを対象とした。文学などを読み、目標言語の語形や構文を理解して使いこなせるために、規則や例文を暗記することで精神的鍛錬と知的発達を目標とした。明治時代における正則英語と変則英語の指導法と指導目標の違いが大正から昭和の時代にかけて英語教育大論争を巻き起こしたのである。

海外では、1950 年代後半から 1970 年代にかけて、第 1 言語と外国語学習の異言語距離に関する英作文の難易度や誤りの種類などについて、対照分析仮説(Lado, 1957)、誤答分析(Corder, 1974)、中間言語(Selinker, 1972)、過剰一般化(Dulay and Burt, 1972)など、第 1 言語の干渉の研究が行われるようになった(林, 1997, pp.301-319)。しかし、Chomsky (1966)が普遍文法を提唱したことにより、第 2 言語獲得は文の産出や理解過程において第 1 言語と同じ過程を辿るかどうかなどが問題となった。Chomsky は、人間には言語獲得装置(Language Acquisition Device)が備わっており、文は模法や反復によって身につくものではなく、学習者の能力から発生するものであると主張した頃から、Audio-lingual Method, Pattern Practice, Mimicry Memorization などの指導形態が衰退していった。1970 年代から 80 年代にかけて、ナチュラル・アプローチ(e.g., Krashen and Terrell, 1983)、インプット仮説(Krashen, 1985)などの第 2 言語獲得理論が提唱された。Krashen は学習による意識的な文法指導や修正よりもコミュニケーションによる「インプット」の重要性を強調し、理解可能なインプット、即ちメッセージの意味を理解して初めて獲得が行われるとした。<sup>3</sup> Krashen の言語獲得理論に対して、様々な疑問や問題点が指摘され、意識的な文法学習から徐々に無意識的な獲得に向かう(Sharwood-Smith, 1981)、文法修正は必要(Ferris, 1995; 1999)に対し、文法修正は百害あって一利なし(Truscott, 1996)など、フィードバックに関する研究が盛んに行われた(林, 2011, pp.141-143)。今日では、文法修正に代わって、プロセス・ライティング、リーディングとライティングの統合的指導、英作文方略、アクティブ・ラーニングなど、自分の考えを主体的かつ明確に伝達する自由英作文研究が世界的に行われるようになり、英作文

の評価方法として、ポートフォリオやルーブリックの研究も盛んになり、ライティング指導研究会でも、同様の課題に取り組んでいる。以上のように、江戸時代より続いてきた外国人教師による実用的指導法および日本人教師による文法訳読式・一文英訳の指導形態は、日本人教師による世界に通じる効果的な英作文指導法へと変わりつつある。

### 3. ライティング指導における実態調査から指導法を考える

#### 3.1 英作文実態調査

平成元年(1988)の学習指導要領では、積極的なコミュニケーション態度の育成を目標に掲げ、ライティングに関しては、中学・高校でも聞いたり、読んだりした内容の概略や要点を書くことを目標としている。その後、英作文指導はどのように行われてきたのであろうか。

ライティング指導研究会が大学における効果的な英作文指導を行うことを目的として、高校時代にどのように英作文を学んできたか、また大学入学後に学んだ英作文はどのように変化したかについて、1994年に1,027名、2002年に327名の大学生を対象にアンケート調査を実施した。その詳細は、廣田・岡田・奥村・時岡(1995)および林・正木・時岡(2003)に述べているが、本稿では、その調査結果において注目すべき点のみを検討する。

表1の調査対象者は、1994年4月に7大学1回生459名、12月に365名、2002年4月に5大学1-2回生327名、12月に281名を対象としている。1994年は1回生のみを対象としているが、2002年は2回生も含まれている。この学年差については、大学入学以前・高校時代および大学入学後1年目の体験についての質問であるので、比較は可能である。

表1 英作文における高校時代および大学入学1年目の学習経験(単位：%)

学習 経験	学習者の英作文学習経験	調査年	
		1994	2002
高校	①文型や文法事項を重視の一文和文英訳練習	79.5	77.1
高校	②二段落以上の自由英作文未経験	83.7	52.9
高校	③教科書以外に英語で書かれた新聞、雑誌、物語などを読んだ経験は、ほとんどない(「まったくない」を含む)	73.8	66.7
	④大学での1年間の英作文経験で最も難しいこと		
大学	「単語・熟語・表現」	57.3	49.1
大学	「文法・語法」	44.1	35.9
大学	「内容を豊かにする」	46.8	45.0
大学	「パラグラフ構成」	20.3	26.7

表 1 に示しているように、1994 年には、およそ 8 割の学習者が文型や文法規則に焦点をあてた一文和文英訳練習の指導を受けていた。しかし、8 年後の 2002 年には、一文和文英訳練習の指導を受けていた学習者は相変わらず 8 割に近いが、二段落以上の内容のまとまった自由英作文を書く練習は増えてきたようである。また、大学での 1 年間の英作文指導の結果、学習者が英作文で「大いに難しい」と感じることは、1994 年および 2002 年ともに、「単語・熟語・表現」、「文法・語法」、そして「内容を豊かにする」がもっとも多く、50%前後であるが、2002 年には「文法・語法」を難しいと感じる学習者は、35.9%に減少している。一方、1994 年には「パラグラフ構成」が難しいとする学習者の割合は少ないが、2002 年にはやや増加している。以上の結果、1994 年から 2002 年にかけて、英作文指導に変化が生じていることを示している。「単語・熟語・表現」「文法・語法」「内容を豊かにする」という要素を身につけるためには、いかなる指導法が効果的であるのだろうか。インプットとの関係について見てみると、2002 年には、教科書以外に英語で書かれた本を読んだ経験のない者はやや少なくなっており、読んだ経験のある者はやや増えている。そして、「単語・熟語・表現」や「文法・語法」に対する困難を感じる割合も少なくなっている。したがって、単語・熟語・表現および文法を伸ばすためには、多くのインプットが必要ということになる。この両者の関係については、次節で指導法との関連性で検討する。

なお、このアンケート調査の実施にあたって、ライティング指導研究会では、英作文力と英語力の関連性を見るために、総合的な英語力の指標として、C-test<sup>4</sup>を開発し、英作文の量に関しては、所定時間(15 分)内に一定の話題について自由英作文を書くという課題を与えている。書いた量として、所定時間内に書いた単語数を目安としている。その結果は、表 2 の通りである。

表 2 C-test(100 点満点)と自由英作文の語数と標準偏差

		C-test		語数	
		Mean	SD	Mean	SD
1994	4 月	54.2	15.9	90.1	44.8
1994	12 月	65.5	16.7	116.2	53.9
2002	4 月	60.0	20.3	102.0	53.0
2002	12 月	73.0	19.3	128.0	63.0

総合的な英語力となる C-test は、1994 年より 2002 年の方が、4 月も 12 月も高い。英作文の語数も、1994 年よりは 2002 年の方が、4 月も 12 月も高い。表 1 で述べたように、教科書以外の英文の読み物が増えてきたことによるリーディングの経験および自由英作文の経験が英作文力に影響を及ぼしていることになる。また、英語力と自由英作文の語数との

間に、1994年の調査では、 $0.56^{**}(p<.01)$ の有意な相関性を見出している。ただし、英作文力は、内容、文章構成、文法・語法も重視するので、語数の多いことが必ずしも英作文力が高いことにはならない。

以上の実態調査に関しては、調査対象数が1994年と2002年において幾分差はあるが、回答者の8-9割が同じ体験をしている点から、次の3点にまとめることができる。

(1)文法中心の一文英訳練習より、2段落以上の自由英作文練習の方が、書く量は増える。

(2)教科書以外にも、英文で書かれた新聞、雑誌、物語などを多く読む量が増えると、英語力も高くなり、書く量も増える。

(3)学習者が英作文活動で「大いに難しい」と感じることは、「文法・語法」より「単語・熟語・表現」や「内容」「文章構成」へと変化しつつある。

### 3.2 英作文方略の実態調査

自由英作文指導が増えて、ライティングプロセスに関する英作文方略の研究も行われるようになった。山西(2009)は日本人大学生の習熟度別ライティング方略使用の傾向を分析している。179名の学生を対象に、GTECを用いて、上位群(55名)、中位群(97名)、下位群(27名)に分け、質問紙法に基づいて、33項目をGlobal Planning(Passage Level)、Local Planning (Word/Phrase/Sentence Level)、Review/Revision、Avoidanceの4分野に分けて分析している。その結果、上位群は、全体的に内容をまとめるための文の順番、表現、一貫性、読者、結びを考え、部分的には、語と語の組み合わせを考えて書いている。修正については、レベル差はほとんどなく、回避は下位群に多く、作文の書き方を考えたり、書きたい内容はあっても、表現が思い浮かばなかったりして諦めてしまう。逆に、上位群は、書きたい内容はあっても、ぼろをださないために書くのを諦めてしまうケースもある。したがって、英作文方略の指導には、Global Planningがライティング力の向上に有利である。

## 4. ライティング指導法研究最前線

上記の調査結果を踏まえ、ライティング指導研究会では、ライティング指導法に関する海外の多くの論文を輪読会で議論し、日本の大学で実施可能で有益な方法を見出すために、ライティング指導における実践的調査研究を行い、JACET関西支部研究・プロジェクト・ライティング指導研究会紀要として1995年から2年に一度の割合で発行しており主な研究課題は次の通りである。

### (1) 自由英作文におけるフィードバック

フィードバックに関し、学習者同士あるいは自己修正による効果(奥村,1995; 正木, 1997;1999)、パラグラフ・ライティングにおけるフィードバック(若林,2013)などの研究

が行われている。学習者同士の誤り修正では、指導者の書いたチェックリストを与えても修正は実にわずかであり、あまり効果がない(正木, 1998)。修正の効果に関しては、この他、「ドラフトの段階で修正やコメントをいれると学習者は注目する」Ferris (1995)などの調査結果に対し、「文法の修正はまったく効果がない。百害あって一利なし」Truscott (1996)などの対照的な研究もある。フィードバックの効果は学習者の英語力や関心にもよる。

#### (2) コンピュータを利用したライティング指導

コンピュータを用いてモデル文を示して、E-mail を学習者同士あるいは海外の通信文を使うことによって実用的指導ができる(岡田, 1997; 2001; 西嶋・Belisle, 1999)。

#### (3) 統合的指導法の効果 (奥村, 1997; 1999; 吉村, 2003; 時岡, 2003; 林・奥田, 2006)

英語授業のカリキュラムは、内外でも 4 技能に分かれているが、統合的指導が効果的である。特に、要約の指導は、リーディングやリスニングのクラスでも可能である。多読によって、多くの英文に触れ、読んだ内容について英文で要約する課題を与えるのも英作文力の向上に効果的である。多読の実践的研究では、わずか 3 か月間の読書量ではあるが、読んだ量と読解力および英作文力ともに有意な相関性が見出されている(林・奥田, 2006)。

4 技能の中で、関連性のもっとも高いのは、リーディング力とライティング力である。J.B.Carroll(1972)の調査では、 $r=.80^{**}(p<.01)$ の高い相関性があり、2つのスキルの統合的指導を推奨している研究者もいる(e.g., Grabe & Zhang, 2013)。また、リーディングがライティングのどの点に影響するかについては、大学 1 年生 43 名の英作文についてルーブリックを用いて評価した結果、読解力はライティングの構成力と有意な相関性( $r=.44^{**}, p<.01$ )があり、語彙 ( $r=.37^{**}, p<.01$ ) や推測 ( $r=.36^{*}, p<.05$ ) にも影響する(林, 2011, p.165)。

#### (4) 英作文における語彙の影響と獲得法(林・諏訪, 1997; 金志, 2009; 2011; 阿部, 2015)

語彙を知らなければ、英作文は書けない。語彙の学習法として、1 つ 1 つの単語を暗記するよりは、文脈から語彙の意味を推測する力や多読によって話の関連性から繰り返し現れる語彙を自然に覚える方が効果的である(林・諏訪, 1997)。

#### (5) 自由英作文におけるポートフォリオ評価(久留, 2006; 正木, 2006; 西嶋, 2006)

ポートフォリオ評価は、クラスに一人ひとりのバインダーを常置して、指導者が評価やコメントを入れ、学習者はそれによって自己学習力の向上や限界を知ると言われている。学習者が学習目標、到達目標、評価基準(rubric)などを認識していることが大切である(久留, 2006; 2007)。日本では、クラス人数が多く、担当者の仕事が多いことや設置場所がないなどの点でポートフォリオは必ずしも効果的に使えるとは限らない。

#### (6) ルーブリック(西嶋・林・正木・久留・金志, 2007; 久留, 2009)

ルーブリックは、内容・展開、構成、文法、語彙、綴り・句読点などから英作文力を評価する評価基準法である。久留・正木・金志(2009)は、独自に開発したライティング評価のためのルーブリックの信頼性を検証している。

#### (7) アカデミック・ライティング(吉村, 1997; 尾鍋, 2011)およびプロセス・アプローチに

よるパラグラフ・ライティング(山西, 2011; 阿部, 2011; 若林, 2013; 嶋林, 2013)

パラグラフ・ライティングは、導入（話題文）・本文・結論という文章構成を読み手に伝えるべきポイントとその証拠となる裏付けなどを論理的に説明する論理構造に基づく記述法である。アカデミック・ライティングは、大学および大学院で扱うレポートや学術論文の書き方である。その際に、パラグラフ・ライティングの論理構造に基づく記述法が定着していることである。プロセス・ライティングは、自由な作文からより優れた作文を完成させるために、グループでの協同学習によって何度も修正の段階を経て完成させる。アイディアを創出するために、ブレインストーミングを行い、概略から始まり、概略を文章化するにあたって、自分の意図するアイディアについて、絵図や実例などを入れて、人を引き付ける工夫をする。第 1 ドラフトおよび第 2 ドラフトの過程で、読み合い(peer-reading)して、修正を加え、書き直し、校正の後、指導者からのコメントを検討する。ライティングにはこのようにパラグラフ・ライティングやプロセス・ライティングなど論理的思考および批判的思考など論証文(嶋林, 2013)の思考が重要となる。

#### (8) TOEFL iBT の利用

TOEFL iBT の統合型スピーキング問題の形式を準用して、パラグラフの構成力を養うライティング指導(野田, 2009), TOEFL iBT 用の英語教員向け英語ライティングの指導ツールとなる Criterion の使用(大年, 2013), TOEFL タイプエッセイの誤答分析(川西, 2015)などの研究も行われている。

以上のように、ライティング指導研究会では、大学におけるライティング指導法として、英作文におけるフィードバック・修正の問題からコンピュータ利用、個性を生かした統合的指導、アカデミック・ライティング、プロセス・ライティング、英語資格試験へと現代社会のニーズに欠かせないライティング能力を高めるための指導法の研究を行っている。

## 5. 考察

コミュニケーション能力の育成が目標として掲げられてすでに 28 年が経過した。平成 21 年(2009)の学習指導要領の改訂では、「聞く」「話す」「読む」「書く」の 4 技能の総合的指導、文法指導を言語活動と一体的に行う改善を図ることが取り上げられた。しかしながら、中学・高等学校においては、文法・語彙などの知識に重点を置いた授業が行われ、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取り組み、特に「話すこと」および「書くこと」などの言語活動が十分に行われていないことが平成 28 年の学習指導要領の改善および必要な方策でも指摘されている(文部科学省中央教育審議会, 2016)。一方、「多くの教科書の練習問題に見られるように、文法に焦点をあてた和文英訳の重要性が認識されている。母語の知識を活用することが、あいまいな理解を減じ、母語と外国語の違いを意識させ、異文化理解につながり和文英訳の必要性がある」(杉浦, 2010)などのように、文法・



語彙力はコミュニケーションには欠かせないとし、大学においても文法訳読式教授法の重要性を主張する指導者・研究者は今も少なくない。知性の練磨には母語の役割は大きい。しかしながら、書くことは実用性を目的とし、相手のメッセージを正確に理解し、自分の見解を述べるには文法訳読式は不十分であり、4技能の統合的指導が必要である。

英作文活動に関しても、概要や要点を書いたり、与えられたテーマについて自分の考えや気持ちを文章に書き表したりすることはアクティブ・ラーニングの主体的活動として重要なことである。英作文力は、文法・語彙の知識および和文英訳だけでは伸びない。大学生を対象とした英作文の実態調査の結果、1994年には、およそ8割の高校生が文法や語彙を重視した一文和英訳のみの英作文を経験し、教科書の精読以外に、新聞や雑誌などの英文を読んだ経験がほとんどない。2002年には、自由英作文経験者が増え、教科書以外の英文を読んだ学習者が増えている。その結果、英語力は向上し、英作文の語数も増えている。英作文は、文法、語彙、語数だけの問題ではなく、トピック、文章構成力、意味解釈・表現力および思考・推測力が大きく影響する。そうした能力を伸ばすためにも、4技能、特に、リーディングとライティングの統合的指導やアカデミック・ライティング、プロセス・ライティングなどの指導が必要となる。

## 6. まとめ

ライティング指導に関わる日本の外国語指導法は、江戸から明治・大正時代にかけて外国人教師による実用主義を目的とした音声重視の口頭教授法と日本人教師による素読・解読を目的とした訳読式教授法が用いられていた。しかし、昭和22年および26年に学習指導要領が刊行されて以来、外国人による音声中心の教授法が日本の英文学者や英文法研究者らに批判され、文法訳読式教授法が精神的鍛錬および知的発達を目標として奨励されるようになり、平成の今も一文和英訳や文法修正が盛んに行われている。一方、海外では中間言語、第1言語の干渉、文法修正、フィードバックなどの研究が盛んであったが、Krashenなどが提唱したインプット仮説などの影響も受け、アカデミック・ライティング、プロセス・ライティングなどの英作文指導法へと移行しつつある。日本における英作文指導法も、ライティング指導研究会の実態調査以来、文法重視の一文英訳や誤答分析・修正から自由英作文、パラグラフ・ライティング、4技能の統合的指導などが行われるようになった。上記の実態調査および実践的研究から、大学における効果的な英作文指導法として次の5点を示唆したい。

- (1) 一文和英訳よりは日記、手紙、自由英作文の機会を多くの方が英作文力は伸びる。
- (2) 語彙、文法・修正、文章構成は、単独より4技能の統合的指導の方が効果的である。
- (3) 英作文の内容を豊かにするには、ディベートや討論などで問題点について個人の見解を発表する機会を作る。協同学習は、論理的思考や批判的思考も養成される。ディベ

トの課題は、教科書だけでなく、多重知能理論(林, 2011)の観点から学習者の得意な分野や興味に焦点をあてたトピックを選択させ、新聞・雑誌なども読む機会を与えることである。

(4)多読からまとめ(Summary Writing)および只管筆写は、英文に慣れる機会を作り、効果的な統合的指導となる。

(5) 英作文の目的を明確にすること。目的に応じて、語彙、文章構成、形式などを明確に指導できる。学術論文か実用英語か、TOEFL か IELTS か、それぞれの目的に応じて、アカデミック・ライティングおよびプロセス・ライティングの指導も必要となる。

## 注

1. 南方熊楠の語学学習法に関しては、和歌山県にある南方熊楠記念館にも詳細が書かれているが、朝日新聞(2017年10月1日)「熊楠しるほどすごい」にも紹介されている。熊楠関連の著書として、齋藤兆史(2006)『日本人に一番合った英語学習法』祥伝社黄金文庫にも詳細が書かれている。「只管朗読」という言葉は、国弘正雄氏が中学校の英語教科書を500回繰り返し読んだということでご有名であり、ただひたすら書き写すという意味で本稿では「只管筆写」とする。商業英語、英文速記を学んだ本稿の筆者も dictation と transcribe を何千何百回と繰り返し、実用英語が使えるようになった。
2. この種の英語学習論については、波多野完治(1958)「日本で英語を学ぶ場合は、IQが115以下では、落伍するしかない」『英語教育』(第7巻第9号,10)をはじめ、平泉渉・渡部昇一(1975)『英語教育大論争』文芸春秋出版など多くの学者による論争はあるが、さらなる詳細は佐藤義隆(2001)、清水稔(2010)を参照されたい。
3. Chomsky(1966)、Krashen(1977;1981;1985)、Krashen and Terrell(1983)の理論については、林(1997)および Richards & Rogers (Second Edition, 2001) 参照。
4. C-test は、Cloze test (文中の語を5-6語ごと、一定の間隔で削除する方法)の一種ではあるが、語の削除間隔を一語おきとし、削除部分の前半部分を残す方法を採用している。C-testに関する論文(e.g. Klein-Braley and Raatz, 1984, 1985)を読み、問題文の内容と語数などを検討し、テストの妥当性を見出して、学会で発表後、使用している。

## 引用文献

- Carroll, J.B. (1972). 大学英語教育学会 (編・訳). 『英語の評価と教授』東京：大修館書店.
- 林 桂子(1997). 「第10章言語獲得と外国語学習」『ことばの世界—英語学入門』藤井健夫・大島新共編. 大阪：大阪教育図書. 275-328.
- 林 桂子(2011) 『MI 理論を応用した新英語指導法—個性を尊重し理解を深めあう協同学習』東京：くろしお出版.
- Richards, J.C., & Rogers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching (2nd Ed.) New York, NY: Cambridge University Press. 「邦訳」アントニー・アルジェイミー&高見

- 澤猛監訳『世界の言語教授・指導法』東京：東京書籍。
- 佐藤義隆(2001). 「日本の外国語学習及び教育の歴史を振り返る—日本の英語学習及び教育目的論再考」『岐阜女子大学紀要』第31号, 43-52.
- 清水稔(2010). 「外来文化の受容の歴史から見た日本の外国語学習と教育について」『仏教大学文学部論集』第94号, 1-14.
- 杉浦正好 (2013). 「英文ライティング指導のための和文英訳」『愛知学院大学文学部紀要』第43号, 53-62. Retrieved October 3, 2017 from [http://kiyou.lib.agu.ac.jp/pdf/kiyou\\_01F/01\\_43F/01\\_43\\_53.pdf](http://kiyou.lib.agu.ac.jp/pdf/kiyou_01F/01_43F/01_43_53.pdf)
- Ferris, D. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29(1), 33-53.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11.
- Nishijima, H., Hayashi, K., Masaki, M., Kuru, Y., & Kinshi, K. (2007). Developing a writing rubric for classroom use in Japanese higher education. *JACET Journal*, 45, 109-115.
- Sharwood-Smith, M.S. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2, 159-69.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, 195-202.

[Web sites]

- Grabe, W., & Zhang, C. (2013). Reading and writing together: A critical component of English for academic purposes teaching and learning. *TESOL Journal* 4.1, 9-24. March 2013. Retrieved March 5 from <http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1002/tesj.65/asset/tesj65.pdf>.
- 文部省(1951) 昭和26年改訂版学習指導要領外国語科英語編(試案)「中学校・高等学校における一般学習指導法」第2章 英語教育課程の構成. Retrieved September 4, 2017 from <https://www.nier.go.jp/guideline/s26jhl1/jp-chap2.htm> 国立教育研究所.
- 文部省(1981)「海外留学生と雇外国人教師」「明治維新直後の教育改革」「明治初期の高等教育」. 学制百年史編集委員会. Retrieved July 16, 2017 from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317579.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317579.htm)
- 文部科学省(1988)「第8節外国語」 Retrieved September 4, 2017 from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/old-cs/1322544.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322544.htm).
- 文部科学省(2009)「高等学校学習指導要領解説・外国語編・英語編」平成21年12月. Retrieved July 16, 2017 from [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/field/2010/01/29/1282000\\_9.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/field/2010/01/29/1282000_9.pdf)

文部科学省(2016). 「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(答申)(中教審第 197 号)中央教育審議会.  
Retrieved September 4, 2017 from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuukyo/c](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuukyo/c).

[JACET 関西支部ライティング指導研究会紀要]

廣田輝子・岡田妙・奥村清彦・時岡ゆかり(1995). 第 3 次(1993-95)研究プロジェクト.英作文指導研究会編.『大学における英作文指導のあり方：英作文実態調査の報告』.

Okada, T., Okumura, K., Tokioka, Y., Masaki, M., Yoshimura, T., 林桂子・諏訪共香 (1997). 第 4 次(1995-1997 年度)研究プロジェクト.『大学におけるライティング指導の課題：実践研究の報告』第 2 号.

Okumura, K., 正木美知子, Nishijima, H.&Belisle, G., Hayashi, K. & Suwa, K. (1998). 第 5 次(1997-1999 年度) 研究プロジェクト.『大学におけるライティング指導の課題：実践研究の報告(2)』第 3 号.

Writing Research Group, JACET Kansai Chapter (1999). 『大学におけるライティング指導の課題：実践研究の報告(3)』第 4 号.81-86.

林桂子・正木美知子・時岡ゆかり(2003). 第 7 次(2001-2003 年度) 研究プロジェクト.『大学における英作文指導のあり方—英作文実態調査の報告』.第 6 号. 1-18.

Hayashi, K. & Okuda, T., 久留友紀子, 正木美知子, Nishijima, H.(2006). 第 8 次(2004-2006 年度) 研究プロジェクト. 『大学における英作文指導のあり方—英作文実態調査の報告』. 第 7 号.

林桂子, 金志佳代子, 久留友紀子・正木美知子・金志佳代子, 野田三貴, 山西博之(2009). 第 10 次(2007-2008 年度) 研究プロジェクト.『大学における英作文指導のあり方—英作文実態調査の報告』. 第 8 号.

山西博之, 久留友紀子, 金志佳代子, 尾鍋智子, 阿部真(2011). 第 12 次(2009-2010 年度) 研究プロジェクト. 『大学における英作文指導のあり方—英作文実態調査の報告』. 第 9 号.

阿部真, 大年順子, 尾鍋智子, 若林玲奈(2013). 第 14 次(2009-2010 年度)研究プロジェクト. 『大学における英作文指導のあり方—英作文実態調査の報告』. 第 10 号.

川西慧, 阿部真, 尾鍋智子, 大年順子(2015). 第 16 次(20011-2013 年度)研究プロジェクト. 『大学における英作文指導のあり方—英作文実態調査の報告』. 第 11 号.

教育理論と授業を結ぶ英語授業学  
English Classology  
—Unify Educational Theories and Classroom—

村上裕美

関西外国語大学短期大学部

**Abstract**

This study aims to establish the definition of English classology in Japan. Japanese L2 teacher's education system is quite different from other countries. It means that on-teaching teachers have lots of troubles in their classrooms. Unfortunately, there is no effective training support for teachers. To offer practical support for on-teaching teachers, the study of English classology will be a great help. Although it is challenging to define the new theory on English classology, the author believes that each research on English education in Japan has its root on classology. Classology consists on wide range of categories of educational factors. Recognizing the meaning of classology is the first step to understand English classology. To be a successful teacher, teacher needs not only English skills and knowledge but also teaching techniques, ability to observe learners and ability of self-reflection. In this paper, the author gives two examples to find the relation between classology and English classology for learners' better understandings.

キーワード：英語授業学， 教員の英語力， 授業力

**1. はじめに**

授業学とは。この定義と理論はこれまで確立されてこなかった。その最大の要因は、授業を構成する要因があまりにも広い領域にまたがるうえ、各領域に複数のカテゴリーが存在するためその実態を把握した上で授業学という全体像を把握するに至らなかったといえる。言い換えれば、個々の授業の研究が重要視され、それらを総合した研究は注目されていなかった。さらに、授業と一言で示しても教科や科目、担当教師による特色があるため、個々の分野の研究が盛んでもそれらを総じて考察する研究の必要性はなかった。しかし、著者が英語教育としての授業学を研究するに伴い、「英語」や教科を超越した授業に関する根本的な考察項目があることが明らかになった。その授業研究に関わる基本的な項目、つまり授業学を踏まえたうえで英語授業学の考察が始まるといえる。

授業学とは、授業内活動を研究することにとどまらず授業に関わる要因が絡む。例えば教師の資質、内省と改善、指導法、教師と学習者間のインタラクション、教材、カリキュ

ラム, 教師の評価, 教師や学習者の動機づけ, コミュニケーション能力などが挙げられる。これらの項目に英語能力や外国語に関連する異文化理解が加わり英語授業学となる。日本では現在授業学を *classology* と英訳しているが, 外国語教育における授業研究として *classroom research* (Allwright, 2004)や *reflective teaching* (Richards & Lockhart, 1996; Serra, 2017)が当てはまる。これらの研究は日本における英語授業学研究における特に内省と改善, 指導法, 教師と学習者間のインタラクションに関する先行研究として貴重な先行研究である。Allwright は *One major claim underlies the whole book: in order to help our learners learn, it is not the 'latest method' that we need, but rather a fuller understanding of the language classroom and what goes on there.* (Allwright, xviii)と学習者の理解のために新しい指導メソッドに重きをおくのではなく実際に教室にて起きていることを研究する必要性を説いている。この説は授業研究における最も基本になる視点である。また, Allwright は *Team Teaching and Team Learning in Language Classroom* (2017)の Foreword において 'A Current major threat to education' と題して近年の言語教育の目的を問題視している。

This book is relevant to anyone who believes that the social endeavor of education, in general and of language education, in particular, is being badly damaged by the current worldwide emphasis on individual competitiveness and 'objectively' measurable achievement.

(Allwright, 2017, xiii)

Allwright は, 客観的測定が目的となった英語教育を問題視している。言語教育の目的を再確認しその目的に沿った指導方について考察する必要性を説いており, これは英語授業の研究の根幹となるテーマである。言語教育の目的のもと実施されている授業内活動をいかに考察するかが重要な鍵を握るが, この具体的な方法について著者がほぼ同意できる手法として *reflective teaching* 法がある。*reflective teaching* について Richards が示す理論をさらに実践的に示している Serra は授業に関する自己内省法として以下のように述べている。

Reflective teaching is a personal tool that teachers can use to observe and evaluate the way they behave in their classroom. It can be both a private process as well as one that you discuss with colleagues. When you collect information regarding what went on in your classroom and take the time to analyse it from a distance, you can identify more than just what worked and what didn't. You will be able to look at the underlying principles and beliefs that define the way that you work. This kind of self-awareness is a powerful ally for a teacher, especially when so much of what and how they teach can change in the moment. (Serra, 2017)



reflective teaching は授業内での自身の活動を客観視し評価することを可能にする手段であるとしている。また、そのための材料を集め時間をかけて分析する必要がある、一朝一夕でできるものではないことを指摘している。この姿勢も授業研究には欠かせない視点である。また、Ten Ways To Be A More Reflective Teacher (Teachthought, 2015)では、reflectionを刺激する 10 項目を提案している。

1. Record video of your lessons,
2. Share that video with your PLN
3. Invite local colleagues to observe your class
4. Ask the students for feedback
5. Ask yourself daily “How did it go, and how do you know?”
6. Keep a minimalist or journal
7. Be brutal honest with- but not critical of- yourself
8. Surround yourself with enthusiasm & possibility
9. Look both for what’s working & what’s broken
10. Diversify your metrics

(Teachthought, 2015)

これら 10 項目の 1. Record video, 2. Share that video の 2 点を除いて筆者が授業改善を実現するためのツールとして学習者の声を盛り込んで開発した『学びのデザインノート MH 式ポートフォリオ：大学英語学習者用』（村上, 2012）や『大学教員のための FD 手帳 MH 式ポートフォリオ：教員用』（村上, 2013）に盛り込んだ視点と共通している。MH 式ポートフォリオでは、他者の介入を得なくても使用者が記録することにより内省や改善のための考察を実現できるデザインを施している。また学習者用ポートフォリオも学習者が記録する内容を通して教師が学習者の理解度や学びのつまずきを見出す工夫を施しており、peer-review を主眼に置いている Teachthought と異なり、self-reflection に主眼を置いている。その最大の理由は、日本ではまだまだ自身の授業を映像に収め内省のために研究する action research の土壌や相互に授業を参観し合い授業について研究しあう環境が整っていないためである。

このような日本独特の教師の心理的特性や環境では、先行研究の視点だけでは本研究で確立しようとする授業学の全体像を網羅できない。言い換えれば、本研究で定義しようとしている英語授業学及び授業学とは、各研究機関や研究会及びこの研究者が行っている専門的研究を総合的にまとめあげたものといえる。その点から見ると、大学英語教育学会 (JACET)監修、『英語教育学大系』（『大系』（大学英語教育学会, 2011）の第 1 巻から第 13 巻は英語教育学から授業に至る考察を網羅しているので広く全体像をみわたすことができる。本研究は、一つの授業に関連する多岐にわたる項目を分析し英語授業学として考察す

るため、類似しているように見受けられるが視点が異なる。『大系』の視点は英語教育全般に及ぶが、本研究は毎日行われている授業と英語教育学を結び、さらに Allwright 及び Serra の授業考察のように個々の授業をより深く考察することを特徴としている。それゆえ本論においてはそもそも授業学とは何かという考察を行い、そのうえでこれまでの英語授業学研究から明らかになったことを論じ、今後の課題について考察する。

## 2. 授業学とは

### 2.1 授業学研究の範疇

授業学研究は授業研究と異なる。授業研究は授業学の一部ではあるが全てではない。つまり、授業学は授業に関わる複雑な要因を広く研究することが目的である。授業は大別して教師の要因、学習者の要因、教育機関の3大要素に分類できる。さらに国の言語政策なども言及する必要があるが、本論では論旨が広範囲になるためこの点については言及しないが一つ一つの授業の充実を願うには組織ぐるみで取り組むことが必須である。一つの組織内の教師全員の連携を円滑にし、教員の研修を実施しその成果として教育効果を上げるには個々の教師の意識に任せることだけでは実現できず組織的な取り組みが必要である。日本における組織的な研修として FD 研修が各教育機関で行われているが、講師を招き講演会を開く、あるいは実践報告を行うなどの機会にとどまっていることが多い。海外ではむしろこの機会を最優先し教師の授業力育成の環境を整え力を注いでいる。エール大学のウェブサイトには組織メンバーの写真とともに、Take advantage of multiple resources developed for Yale Faculty members to make teaching and learning more public and collaborative, so that every Yale instructor experiences the satisfaction that results from teaching well. (Faculty Teaching Initiatives, 2016)と紹介されているが、every Yale instructor experiences the satisfaction that results from teaching well.という達成感は組織のリードと充実したプログラムがあつてこそといえる。非常勤講師も含む全教員が対象となるこのような組織ぐるみの取り組みがまだ充実していない日本の教育環境において、個々の教員が自己内省と改善を試みる事が可能な環境作りが必要である。その意味からも授業学の研究は期待を担い充実を図ることが望まれる。

以下の表1には先にあげた授業を構成する3大要素である教師の要因、学習者の要因、教育機関にそれぞれ付随する項目を書き出している。ともすると授業は教師と学習者間の活動と思われがちであるが、決してそうではなく数多くの要因が複雑に関係して成立している。表の F-1 学習環境、F-2 危機管理、T-7 進路・キャリア教育、T-11 生徒指導・担任などの項目は Allwright や『大系』には見られない項目で英語教育以外の項目も含んでいる。また、学習者の年齢が低くなるほど学習者の要因には保護者の要因も加わってくるが今回の考察には含んでいない。いずれの項目も授業には必須項目であり、授業に直接影響する項目である。

表 1 英語授業学の研究対象の一覧

教師	要因	細分項目	学習者	要因	細分項目
T-1	授業力	授業法	S-1	学習と成果	
T-2	教材活用・開発	研究・指導法	S-2	学習動機づけ	
T-3	資質・ビリーフ		S-3	人間形成	
T-4	教員の動機づけ	失敗からの授業改善	教育機関		
T-5	内省と改善		F-1	学習環境	機器・設備
T-6	インタラクション・ラポール	学習者・保護者・教師との関係性	F-2	危機管理	災害対策 いじめ対策
T-7	進路・キャリア指導		F-3	教育理念 カリキュラム	
T-8	評価	テストイング	F-4	指導方針	
T-9	研究活動	専門・教授法	F-5	教員採用 注 2	
T-10	英語力 注 1		F-6	教員教育 注 3	
T-11	生徒指導・担任				

現時点では上記の表に納めた授業に関係する 20 項目が授業学の研究対象と捉えている。教師が真摯に授業改善に取り組んだとしても教室内で行う授業活動だけを分析しても解決し得ない諸問題があり、問題を解決しより良い授業の実現のための最小限の領域として上記の項目を本研究では研究対象と捉えている。表の T-8 教員の評価、T-9 研究活動や F-3 教育機関の教育理念、F-4 指導方針、F-5 教員の採用、さらに F-6 教員教育という要因はまだまだ日本において研究が十分に行われていないが教師の意欲や教育に対する責任感などに大きく関係する要因として重視している。特に、最も優先して行われるべき F-6 教員教育は、各教育期間が FD 研究活動として研修会やセミナーを開催したり、各都道府県の教職大学院で実施されてはいるが、まだまだ授業現場で苦戦している教師への直接的で即時的解決に至る段階に来ていない。さらに英語授業学の観点では、T-10 教員の英語力についてはまだ明確な基準が定められていない。これらの研究が充実しない限り授業内活動における様々な問題を根本から解決することができないと思える。表 1 に見るように、教師に関する要因だけでも少なくとも 11 項目あり、授業と教師の関係性だけでも広域にわたることがわかる。例えば教師の授業力を考察する場合、教師の授業力の測定法や判断基準について明らかにする必要がある。また学習者の理解度や学習意欲、学習習慣などにより授業力の影響力には差異が生じる。教師の授業力育成に教育機関がどのように関わり支援する

かなどの考察も必要である。つまり、教師の授業力 T-1 を考察する場合、学習者の要因 S-1, S-2, S-3 も影響する。さらに授業には教育機関の教育理念やカリキュラムや教師教育にも大きく関係するため、F-3, F-6 と併せて考察する必要がある。このように授業に関連する要因を教師、学習者、教育機関の領域から考察すると、単に授業内活動の教師と学習者の活動を考察するだけでは十分でないことが明白であり、これらを包括的に研究する必要があることがわかる。またこの複雑に絡み合う関係性がこれまで授業学として考察する困難さとして立ちふさがってきたと言える。また、表 1 の細分項目が空白になっている箇所にもまだまだ記載すべき点があるが、今回の考察には言及しきれないため記載していない項目が多々ある。それだけに授業学研究により、授業を総括的に捉え個々の要因との関係性を明らかにし理論として構築することの意義は大きい。

## 2.2 授業学の役割と意義

授業学研究を進める過程で筆者が確信したことは、授業学とは教職課程の学びと授業において発生する事象を結ぶ役割を担うことである。英語科教育法の講義を担当するうえで、教科書（土屋, 2017）で教師に関係する表 1 の T-1, T-2, T-3, T-10 に関して学ぶ機会はあるが、どうしても概略を述べるにとどまるため、学びと現場とのギャップが大きい。例えば、良い英語教師とはという項目の一つについて以下のように記載されている。

まず英語の運用力がなければならない。これは当然のことであるが、現在の日本の中学・高校でこの点で合格点の取れる英語教師は意外に少ないようである。（中略）しかし、大学の英文学や外国語学科を卒業しただけでは、英語の運用力、つまり英語を聞いたり、読んだり、話したりする力は必ずしも十分とは言えないように思われる。」（土屋, 2017, pp.27-28）

上記の記述の後に「英語教師になる人には TOEIC が定める A レベル 860 点以上を、ぜひ目標としてほしいものである」と述べられている。「この点数は non-native として十分なコミュニケーションができる」と書かれているが、果たしてそうなのであろうか。一定の目安として数値化することは必要であるが、この本が書かれた当時はまだ TOEIC には writing や speaking が課されていなかったため、果たしてこの基準が教師を目指す学生の目安として良いのか疑問に思える。その意味で、教師の資質や語彙運用能力を数値化することは非常に難しいといえる。この点について久村は「英検準 1 級, TOEIC730, TOEFL PBT550 点以上。英語の授業を英語で行うことができる。」（表 5-3）（JACET 教育問題研究会, 2017, p.59）と土屋の指標にさらに踏み込んだ具体的な指標として、英語で授業を行う英語力という基準を示している。またその英語は教室英語を使用することとしている。この場合、学習者の学年により使用する教室英語も異なってくる上に、一定のフレーズを覚えれば使

用できるため、本来の英語力として測定できるかは疑問がある。

また日本の場合、学生は未来の教師としての学びが不十分のまま、3 週間の教育実習期間を迎えるが、この日数も決して十分な日数とは言えない。教師の資質などについて考察する機会が得られないまま、実際の教育機関にて指導を始めることになる。教師になった者が個々に経験を重ねながら成長していく現状の中、彼らが担当する学習者には如実に良くも悪くも影響が出ることは明らかである。

それだけに教職科目の担当教師は可能な限り現実と学びを結びつける努力と指導力が求められる。また、教育の質保証を目的として開講される免許更新講習における研究内容は担当者に委ねられているため現役教員に必要な学び直しの機会が整っているとは言いきれない。免許更新での研修内容を実際の授業にいかに関与させてもらいたいのかを明確に示す必要があるが、それが曖昧な場合は免許更新の意味をなさないと見える。さらに、実業界にて活躍した経歴を持つ教員は教職課程での学びがないため、彼らの表 1 の教師の要因(T-1~T9)は良い意味でも悪い意味でも個々の教員の学習経験や受けた指導が土壌となっている。そのため各教育機関において新人研修も行われるが、その内容も機関の判断により実施されるため、その有効性はまちまちである。これら各研究機関や研究会活動を授業学に基づいた研修として統一した内容を提示することで必要最低限の研修に必要な必須項目を提供することが可能となる。授業学の理論確立はこの点で大きな役割を担うと考える。表 1 に納めた 11 の項目の個々の考察は省略するが、次章で可能な限り言及する。

### 3. 英語授業学

#### 3.1 教師の英語能力測定の現状と問題点

先の章にて考察した授業学の要因の中で、英語授業学として異なる要因は表 1 の T-10 英語教師の英語力と T-1 指導力である。中学・高校の教師に求められる英語力の基準として TOEIC スコア 860 点や教室英語の使用が記載されている。(土屋, 2017, pp.27-28, 久村, 59) しかし、実際の教師の多くはその域に達していないことはしばしば指摘されている。

京都府内の公立中学校（京都市を除く）の英語科教員を対象に、府教委は英語能力テスト「TOEIC」の受験を支援している。2016 年度に約 750 万円の予算を組み、セミナーの受講費や受験料も負担した。一度で目標とする 730 点以上（英検準 1 級に相当）に達しなかった教員には 2 回目の「再試験」もあった。しかし、「合格」したのは対象者 74 人のうち 16 人。9 日に結果を発表した府教委は「先生たちには本気になってもらいたい」と不満を漏らす。専門家や現場からは懐疑的な声も上がっている。(毎日新聞 2017 年 2 月 11 日)

報告された現役英語教師の英語力を TOEIC の点数で測定する場合、確かに英語教師として 730 点に満たないことは問題視されることである。それと同時に「専門家や現場から疑



問の声が上がっている」と記事が記載しているように、授業内で教師が与える指示や挨拶のような classroom English であれば研修を受け規定の TOEIC の点数を取得することの必要性が疑問視される。現在の小学校英語の導入において多くの英語支援の教員が試みている Content and Language Integrated Learning (CLIL)やオールイングリッシュの授業を行う指導には、一定の英語力の保持者を教師として条件づけている。例えば、平成 29 年 12 月に枚方市が公募として発した枚方市教育委員会非常勤職員（英語教育指導助手 JTE）では、応募に際して英語検定準 1 級、TOEFL550 点、TOEIC730 点以上の資格を提示している。採用にあたり一定の基準を設置することは必要であるが、高得点獲得者が必ず英語の能力が高いと評価できるかという点に関しても大いに議論の余地がある。それではどのような英語能力が英語教師に求められるのであろうか。

### 3.2 英語授業学から見た教師の英語能力と授業力の考察

英語教師に求められる能力は英語の能力が高いことは当然のことであるが授業力も同時に求められる。いかに英語能力が高くても、指導力が伴わない場合その能力を十分に発揮できない。学習者の視点からみた英語の授業で教師に求める力は著者がまとめた「学習者を育てる英語教員のためのポートフォリオー学習者の声を届けるために一」(村上, 2017, pp.145-157)に記載している。学習者は教員がどれだけ流暢な英語を話したとしても彼らが望む知識や技能の指導に関連しない場合は「教師の独りよがり」と判断しておりむしろ指導力に疑問を抱いている。大学の英語学習者が中学または高校の英語の授業や教師を振り返り指導してもらいたかったとあげる項目は、教師の英語力だけでない指導力が共存したものである。学習者の学習履歴の振り返りからもっとも彼らが英語の技能の中で自信が持てないのは文法力と英語作文力が必ずあがる。その理由としてあげられるのは彼らが中学校在学中から大学に至るまで指導されてこなかった、または理解できないまま放置していることが挙げられている。特に作文指導に関しては、添削や書き直しなどの指導がなかったため、自身の誤りに気付けないことが明らかになっている。彼らは自身の書いた英文の指導を求めているにも関わらず、その指導が実現しないまま学年が上がってきたため英作に自信が持てない、どのように書いて良いのかわからないなどの不安を持ち続けている。この点は教師が学習者の戦略として最も注意を払うべき点であるにもかかわらず対処されていなかったことは残念なことであり、改善が求められる。担当する教師がどれほど優秀な英語力や留学経験、流暢な会話力を有したとしても学習者の英語技能を育成できないばかりでなく伸ばすべき英語技能に不安やストレスを抱かせる場合、教師の技能が活かされていないといえ残念な現状である。

### 3.3 文法・作文指導に必要な英語力と授業力

文法が苦手な学習者の多くは、中学の英語授業において教師の説明が理解できないまた



は学び直す機会がなかったことを指摘している。塾などで学校の授業以外に学習する機会がある学習者と比べその機会が乏しい学習者にとり担当教師の役割は極めて大きい。学習者が教師に求める授業内活動を英語教師が気づきその上で英語力及び授業力の自己評価及び内省の支援となる項目としてまとめたものが表2の項目である。「学習者を育てる英語教員のためのポートフォリオー学習者の声を届けるためにー」(村上, 2017, pp.145・157)から引用しているが、表中の改善のポイントは本稿のために改定した。

表2 英語文法指導に求められる英語力と授業力 (村上, 2017, p.150 の改訂版)

英語力診断		
No.	内省項目	改善のポイント
1	文法項目を全て習得している。	自信を持ってない文法項目があれば確認しましょう
2	変化する文法の定義や使用法に常に注意を払っている。	英語の文法はどんどん変化しているため確認が必要です
3	全ての文法項目に関する例文を作成し提示できる。	教科書の例に加え学習者にあった例文を提示しましょう
授業力診断		
4	全ての文法項目を説明できる。	学習者は丁寧な説明を求めています。説明法を工夫しましょう
5	学習者のレベルに応じた全ての文法項目を指導することができる。	学習者の理解に応じて導入には何段階も経た説明を準備しましょう
6	学習者の文法習得度を把握し指導することができる。	ペアーやグループ活動等の確認を筆記にて確認しましょう
7	文法学習の必要性を学習者に説明できる。	先生の影響力が大きいいため学ぶ意味を示しましょう

表2にある診断項目や改善のポイントにはまだまだ考察が必要であるが、英語教師に学習者が求める力として英語力に加え授業力は切り離せないことを周知することを目的に編集したものである。したがって表2に示した7項目は最小限の項目である。例えば、表2の授業力診断項目4には単なる説明だけではなくそれに伴う板書法や教材作成法などが含まれている。そのため表2はさらに細分化していくものであるが、項目が多すぎると学習者が強く求める声を薄れさせてしまうため最小限の項目に留めており細分化した項目の診断シートは別の機会に報告する。

文法診断シートと同様に、作文指導診断シートも最小限の項目に学習者の声を表 3 にまとめている。表 2 と同じく、自己診断のための文言や改善のポイントはまだまだ十分に筆者が意図する内容になっていないため今後改定していくが、ここでは 2017 発表論文に記載した診断シートを改定して提示している。

表 3 英語作文指導に求められる英語力と授業力（村上, 2017, pp.152-153 改訂版）

英語力診断		
1	様々なスタイルの英文を書くことができる。	学習者に種々のスタイルを指導できるか確認しましょう
2	毎年、英語で論文を書いている。	まとまりのある英文を書いて語彙運用などを確認しましょう
3	英文の添削ができる。	学習者は英文の誤りを指摘し指導されることを願っています
授業力診断		
4	様々なスタイルの英文を指導できる。	学習者に英文に様々なジャンルがあることを知らせましょう
5	英語作文の句読法を指導できる。	句読法を指導することで読解力も向上します
6	学習者に様々な例文を作成して提示することができる。	学習内容に応じ、教師が例文を示すことを学習者は望んでいます

学習者が最も望んでいる指導の一つとして作成した英文の添削指導が挙げられる。低学年の場合は添削する英文も単文や単語を一部入れ替える形式の作文も多く、添削に割く時間もそれほど負担にならないが、学年が上がり一定の文章量を書くようになると教師の負担が大きくなるからか添削指導の率が減っている。最も学生が英語作文指導で教師の支援を必要とする時期に指導が手薄になることは成長の機会を教師が放棄することになる。なかには細部にわたる修正の必要はなく概ね主張が理解できれば良いと判断する教師もいるが、それはある程度の英文作成力が身につけている学習者に適応するが、そうでない学習者には少々無責任な指導にも思える。表 3 の 3 に関しては、本稿のテーマである「英語教育理論と授業をつなぐ」という視点が如実に現れる項目である。つまり個々の教師が掲げる指導の理想や理論は、果たして学習者の望む指導の内容や方法と合致するだろうかという視点を教師は常に意識しておく必要がある。理論を実践するための授業を行うのではなく、理論をいかに目の前にいる学習者の学びと結びつけ学習効果を高めるのかを第一とする視点が最も重要であると考え。授業学とはまさにその役割を担う研究分野であり、さ

らに英語授業学は英語という科目の役割に立脚した授業学研究である。英語学習者の期待や希望を理解しその期待に応えるには、教師が正確に学習者を観察し、自身の授業を振り返り、考察し修正していく基本的な授業に対する取り組みが不可欠である。授業力と一言でいうことはたやすいが、実に多くの指導法がありその中から学習者に適した指導法を選び出すことは至難の技であり大変な教師の努力が必要となる。既存の手法や指導法に頼らず、学習者の必要に即した指導法を個々の教師が考案してゆけば最も学習者にふさわしい指導となる。それこそが本稿の2において考察した授業学研究であり、自律した教師の姿となる。英語授業学は常に授業学と並行して考察する必要がある。本稿において英語授業学を考察する2つの技能について例をあげ考察したが、英語技能全てにおいてこの2つが同時並行して成立している。

#### 4. まとめ

##### 4.1 本研究のまとめ

授業学(関西)研究会でご指導くださっている京都大学田地野彰先生から著者は「誰のための英語の授業なのか」、「英語の上手な人が誰でも指導できるものなのか」と問うていただき、「英語教育の理論に根ざした確かな英語力を持った教師が学習者の英語技能の育成に加え、言語下にある歴史や文化、国民性などを学ぶ機会を提供する任務に当たれる教師の役割」を自分なりの答えとして導き出した。そこには英語が堪能というだけではなし得ない役割があることを再認識した。授業学(関西)研究会を2015年に立ち上げた際、本稿に記載した授業学の全体像を把握する視点にはまだ至れていなかった。主に表1のT-1、T-2、T-4に関する研究活動を行ってきた。しかし、2017年に京都府立大学にて春学期に「英語授業学」の講義を担当させていただく機会に恵まれ、授業開講に際しこれまで著者が研究・発表してきた内容を表1にまとめた際、授業学と英語授業学の研究対象となる範疇とカテゴリー化、また各カテゴリーに関連する詳細にわたる要素が明らかになった。表1にまだ十分に書き込めていない項目が多数あるが、別の機会に詳細を発表する。幸いにも、表1に上げたカテゴリーの幾つかは多くの教育研究者や研究チームが積極的に研究を進めており、それらを統合することにより英語授業学の全体像が実態の伴ったジャンルとして確立することができる。

##### 4.2. 今後の方向性

本稿は英語授業学とはという問いに一つの定義を見出すべく稚拙ながら挑戦したものである。この位置付けや方向性は今後様々な論が展開されることであろう。しかし、まだ実像が捉えられていなかった英語授業学というジャンルの初歩的な定義付けとして本稿はある一定の役割を果たすことができたのではないだろうか。まだポートフォリオが実際の形として存在していなかった時に稚拙ながら筆者がMH式英語学習者用ポートフォリオ並び

に MH 式大学教師用ポートフォリオを出版したのは、これから素晴らしい版が多く世にでることを願い MH 式が批判されることも覚悟であった。今回、英語授業学という大きなテーマに挑んだのは MH 式ポートフォリオと同じ覚悟である。自身もさらに研究を重ね現在の考察のさらなる充実を図る努力を行うが、多くの研究者によって英語授業学研究の優れた定義が確立することを願う。授業学関西研究会では活動 4 年目に向け表 1 に示したカテゴリーごとに研究グループを立ち上げさらに個々の研究も深めていく。

### 引用文献

- 石田雅近・神保尚武・久村 研・酒井志延 (2011) 大学英語教育学会 (監修)『第 7 巻英語教師の成長：求められる専門性』大修館書店
- 久村研 (2017) JACET 教育問題研究会 (編)『行動志向の英語科教育の基礎と実践-教師は成長する』三修社
- 枚方市教育員会 (2017) 非常勤職員募集要項 (英語教育指導助手 JTE) from <http://city.hirakata.osaka.jp>
- 毎日新聞 (2017, February 11)「京都府中学校教員, TOEIC 合格「わずか」疑問も」from <http://mainichi.jp>
- 村上裕美 (2012)『学びのデザインノート MH 式ポートフォリオ：大学英語学習者用』ナカニシヤ出版
- 村上裕美 (2013)『大学教員のための FD 手帳 MH 式ポートフォリオ：教員用』ナカニシヤ出版
- 村上裕美 (2017) 野ロジュデー・津多江教授退職・古希記念論文集編集委員会(編)『応用言語学の最前線-言語教育の現在と未来-』金星堂
- 土屋澄男 (編) (2017)『新編英語科教育法入門』研究社
- Allwright, Dick. (2017). 'Foreword'. Tajino, Akira, Stewart. Tim, Dalsky. David. (ED.). *Team Teaching and Team Learning in the Language Classroom*. New York: Routledge.
- Allwright, Dick・Bailey, Kathleen M. (2004). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. New York: CUP.
- Richmond Share. Retrieved March 11, 2017, from <http://richmondshare.com.br>
- Roseli Serra. *What Is Reflective Teaching and Why Is It Important?*
- Terry Heick. 10 Ways To Be A More Reflective Teacher, Teachthought. 2015. from <http://teachthought.com>
- Yale Center for Teaching and Learning. Faculty Teaching Initiatives. 2016. from <http://ctl.yale.edu>

## 学術分野における英語教育への状況的学習論の応用 Application of Situated Learning to Academic Contexts of English Education

深山晶子<sup>1</sup> 村尾純子<sup>2</sup>  
大阪工業大学<sup>1</sup> 大阪工業大学<sup>2</sup>

### Abstract

Jean Lave and Etienne Wenger (1991) argue that learning is necessarily situated and a deepening process of participation in communities of practice, which process they call 'legitimate peripheral participation (LPP).' Novice members join a community via process of learning by absorbing its communication rules as part of the process of becoming a qualified community member. This study aims to apply their LPP learning model to actual language learning settings in which Japanese university engineering students experience quasi-discourse communities to become full-fledged members of their own disciplines. The quasi-communities prepared for them proved golden opportunities to help them achieve their full potential as experts skilled at operating within the global community.

キーワード：状況的学習論，疑似ディスコース・コミュニティ，EAP

### 1. はじめに

大学のグローバル化が急速に進み，留学生の数を増やそうとする国策の後押しもあり，大学における「学術目的の英語」(English for Academic Purposes, 以下 EAP) 教育の必要性が叫ばれている。従来 EAP 教育は，大学院を中心に行われてきた。田地野・寺内 (2010) に見られる全学共通教育を対象とした語彙リスト作成のような，ある特定のスキルを磨くためのプログラムを除き，学士課程において本格的に EAP を導入している大学はまだ少ない。総合研究大学ではない一般的な大学ともなると，初年次生から EAP 教育を骨組みにしている大学はごく僅かである。そこで，本稿では，大阪工業大学のロボティクス&デザイン工学部で行っている，学部から大学院に至るまでの一貫した EAP 教育プログラムとその実践を紹介する。

### 2. EAP 実践の背景

#### 2.1 EAP 実践の理論的背景

実践の背景にある理論的フレームワークは，Lave & Wenger (1991)で提唱された状況的学習論 (situated learning) である。この学習論に基づいた正統的周辺参加 (legitimate

peripheral participation) モデルにおいては、学習者は、専門領域・共同体・実践の3つから成り立つ実践共同体において、問題発見や問題解決など様々な実践を行って、知識や技能を習得する。つまり、実践体験を伴わない学習では、教育プログラム内で習得した知識・スキルを実務現場にはうまく転移できないというのである。多くの大学教育現場では、社会に入る前に実際にディスコース・コミュニティ体験をさせる場としてインターンシップが用意されているが、そこでは、学生に英語業務を体験させることはほとんど無い。そこで、本稿で紹介する事例は、社会に入る前に深山他 (2010) で提案されている疑似ディスコース・コミュニティ体験を実践共同体とする EAP 教育を試みたものである。

筆者が提案する実践共同体は、「ヴァーチャル留学」、「模擬国際会議」、「MOOC を利用した模擬講座」の3例である。これらの共同体に参加した学生は、それらの場において、各自が将来参加するディスコース・コミュニティの擬似的なコミュニケーション活動体験をすることになる。

## 2.2 EAP カリキュラム実践に至った社会的背景と学内事情

2013 年、自由民主党の教育再生実行本部は、「グローバル人材育成」のために留学する大学生を当該年度の 6 万人から 2020 年には 12 万人にする目標を立て、さらに英語習熟度テスト TOEFL を教育現場に活用するという提案をし、大学入試に TOEFL を採用することなどが検討されている。政府は留学をターゲットに据えることで、学生の英語力向上に取り組む姿勢を見せている。こうした状況下、大阪工業大学でも、「グローバルに活躍するエンジニア」を育成するために、2013 年度より、従来の語学留学ではなく、専門分野に関連しての体験留学や研究留学をする「専門分野留学」の試みが始まりそれに向けてのカリキュラム整備を行っている。

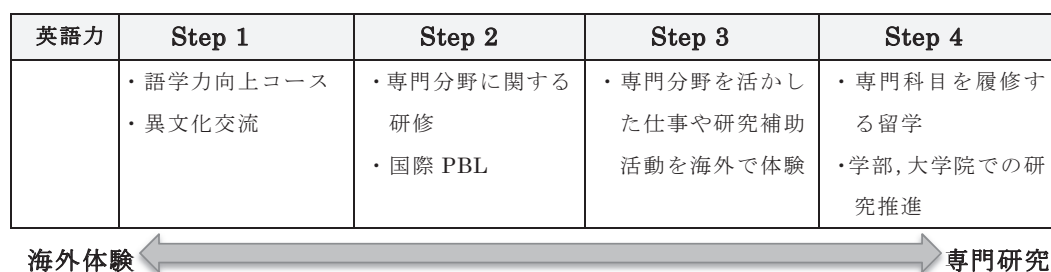


図 1 大阪工業大学国際交流プログラムイメージチャート

図 1 は、学年進行に伴って大学が提供している海外留学プログラムの概要を示したものである。プログラムの根幹をなすコンセプトは、「異なる文化背景を有する人々とのコミュ



ニケーションに積極的な態度をもつこと」「ツールとしての英語を習得しており、日常会話はもとより専門用語にも精通していること」「『専門職業人』として最前線で活躍するために、世界を相手にした情報収集や情報発進の技能を持つこと」で、グローバル社会に対する入学時からの意識づけを行っている。各学部が、このイメージチャートに沿って学部の特徴を生かした英語カリキュラムを構築している。本稿では、他学部在先駆け英語科目を含む全ての科目にクォーター制を導入し、学部3年生の第2クォーターにギャップタームを設けて、国際交流の機会を提供する試みを行っているロボティクス&デザイン工学部における試みを紹介する。

### 2.3 EAPカリキュラムの枠組み：学部から大学院に至る一貫教育

2017年度に新設されたロボティクス&デザイン工学部の英語カリキュラムでは、1年次の Practical English, Oral English a という科目で EGP の基礎固めをする。Practical English では、新聞英語を素材にした教材を用いて実用英語を学びながら、1年で文法の全項目を復習する。また特にリスニング力強化のため、予習教材を音声付きで e-Learning 化して提供し、授業では音声を聞きとって質問に答えるなどリーディングだけに注力しない授業展開を試みている。Oral English a ではシチュエーション別の会話表現を学び会話力を養成する。2年次の Academic English では工学英語に特化した内容を学ぶことで EAP の基礎力を養い、Oral English b においては、より発展的なリスニング力、スピーキング力を、Basic Presentation では基礎的なプレゼンテーション力を養成する。3年次では、Business English で TOEIC などの資格英語を中心とし、社会に出てから必要となる英語を学ぶ一方で、Academic Presentation, Professional English で EAP 習得を目指しビジネスの現場や学会などでプレゼンテーションを行えるアウトプット力を養成する。大学院では EAP 養成を主軸とし、Academic Reading, Academic Writing において学生たちのそれぞれの専門分野における情報収集力と、学会発表で必要となるライティング力を養成する。以下の図2は以上のカリキュラムを図にしたものである。

1年次 (EGP)	2年次(EGP/EAP)	3~4年次(EAP)	大学院(EAP)
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Practical English a/b (1, 2, 3, 4)</li> <li>•Oral English a (3, 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Academic English a/b (1, 2, 3, 4)</li> <li>•Oral English b (1, 2)</li> <li>•Basic Presentation (3, 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Business English a/b (1, 2, 3, 4)</li> <li>•Academic Presentation (1)</li> <li>•Professional English (3, 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Academic Reading (2)</li> <li>•Academic Writing (3)</li> </ul>

\*( ) 内の数字はクォーターの学期である

図2 大阪工業大学ロボティクス&デザイン工学部英語カリキュラム

昨今の学生の学力低下状況では、正課授業だけで留学に資する英語力を身につけるのは困難である。一方で、語学学習に対する高いモチベーションや学力を持っている一部の学生が、正課授業に満足していないという実情もある。これら学力差のある学生を教育するには、授業外での学習サポートがきわめて重要である。そこで、本稿では、学習者各自に将来所属することになるであろうディスコース・コミュニティを疑似体験させることによって、自律学習の「動機付け」を図るプログラムを考案した。ここで紹介するのは、「ヴァーチャル留学自律型学習サイト」「模擬国際会議」「MOOC を利用した模擬講座」の試みである。これらのプログラムに参加した学生は、将来参加するディスコース・コミュニティの擬似的なコミュニケーション活動体験をすることになる。

### 3. EAP 実践レポート

#### 3.1 事例 1: ヴァーチャル留学体験型自律学習サイト

「グローバル人材育成」のために、筆者の大学は留学制度を充実させているが、留学するために特別な語学研修などを行う余裕なく学生を海外留学に送り出しているのが実情である。留学を体験してみて初めて語学学習の必要性を痛感する学生も多い。また、理系学生によくあることだが、英語を苦手とする学生は多く、卒業に必要な単位がそろえば英語学習の成功体験の無いままたちまち学習をやめてしまうことがほとんどであり、留学前や大学院入学前に急に英語の必要性に気づくケースが後を絶たない。大学院生の場合、国際学会発表はほとんど必ずといっていいほど求められており、訓練を受けないまま、Swales (1990) の言う専門分野のディスコース・コミュニティ、すなわち学会での発表や論文執筆を経験することになる。

ここで紹介する「ヴァーチャル留学体験型自律学習サイト」e-Learning プログラムは(図 3)、正課授業以外で、学部から大学院まで一貫して継続的に英語が学習でき、留学や学会発表のシミュレーションを通じて疑似ディスコース・コミュニティを体験することができる英語学習プログラムである。最終のゴールは、実際の国際学会での発表や、各自分野の研究室留学に設定している。本プログラムでは、学部生レベル(エントリーコース)と大学院進学予定の学部生・大学院生レベル(プロフェッショナルコース)の2コースを提供している。両コースとも目標は、CEFR (The Common European Framework of Reference) と言えば B2 レベルまでの4技能養成になる。大学のラーニング・コモンズを拠点として、ネイティブ英語教員によるレベルチェックを介し、あとは図3に見られるように左右に分かれた2つのコースにしたがって、各自のペースでラーニング・コモンズ設置のPCや自宅のPCで学習を進めてゆき、図4のような記録表を用いて各自の学習を見える化して記録する。初年次より導入し、4年ないし大学院を入れて6年のスパンで好きな時に、好きなように利用できるように設計してある。

本プログラムの左ルートを進むエントリーコースの教材は、リメディアルの学習者でも



イトを利用したクイズを提供し、リーディングは *Student Times* などの英字新聞サイトや、ESP 養成用の本を取り入れた多読学習を組み込んでいる。リスニング教材は、*elllo* ([www.elllo.org](http://www.elllo.org)) や *Randall's ESL* ([www.esl-lab.com](http://www.esl-lab.com)) など無料で提供されているサイトを選定している。他の教材もそうだが、リスニング教材の選定は難しい。学習者がかなり英語学習に習熟していれば、教材の選定はそれほど困難ではないかも知れないが、初級レベルの学習者向けの教材ほど難易度とテーマと長さに変化のあるものを選ぶことが重要であろう。このことを示唆するのが、野澤（2016）の調査で、様々な分野の動画を見て、語彙を学習し、学習した英語表現を使ってマイクに向かって話す教材を用いて、学習者が何を基準に動画を選ぶか調べたところ、まず難易度という回答が一番多く、その次がテーマ、その次が長さであったと、結論付けられている。その意味で、紹介した2つのサイトはその条件を満たした教材を提供できるものである。次に、スピーキングとライティングであるが、CEFRのA1レベルからB2レベルまでの独自のスピーキングプログラムとライティングプログラムを開発した。参加学生は、ネイティブ教員の在駐するラーニング・コモンズで予約を取り、実際にそこでスピーキングの訓練をしてもらったり、ライティングの添削をしてもらったりして、疑似留学体験もできる仕組みである。

右ルートを進むプロフェッショナルコースはEAP養成コースである。例えば、ライティングスキル養成では、論文アブストラクト・ライティングを取り入れている。Gavioli (1996) は、学生がアカデミックなディスコース・コミュニティのメンバーとなるためにコーパスを使った作業は有益であると述べている。本コースでも、各自の分野の論文を英語で書くためのコーパスの作り方を紹介し、コーパスを使って実際にアブストラクトを執筆させている。最終目標は、3.2セクションで紹介する「模擬国際会議」に参加することで疑似国際会議での口頭発表体験ができる仕組みとなっている。以下は、実際に「ヴァーチャル留学」サイトを使ってみた学生の感想である。

#### <エントリーコース>

・単に英単語を暗記するだけでなく、それをアウトプットするためのテストや、楽しめるゲームがあるのが良いと思った。ずっと暗記するのはしんどいが、ゲームがあることで息抜きもできて、かつ楽しめるので、飽きが来ないと思った。

・リスニングは軽めの、わかりやすい内容だったので、ある程度理解はできたが、耳が慣れていなかったの、聞き取るのに何度も聞き直した。毎日の通学中に英語の会話をウォークマンに入れて聞くなどできるので、それで対応してみたい。

・LLC\*に行き、(毎回)15分ほど英語で会話しています。わからない表現が聞き取れないことも多いが、慣れるように努力していきたい。何回か行ってみてわからなくても、何とかしゃべってみようとしたりするので、英語に対して少し気軽に取り組めるようになりました。頑張ってください。

\*ネイティブ教員の常駐する語学学習センターのこと

・「光」の話と「音」の話を読んだ。「光」は学科の専門分野だからおもしろかった。「音」はギターの話も出てきたが、私はクラシックギターをやっているので、興味深く読むことができた。いずれももう少し詳しくても良いと思ったが、それだと自分の英語力が間に合わないので悩ましい。

<プロフェッショナルコース>

・知らない単語が多かった (bivalve, slosh, interbrate, probe など)。この記事で 10 個ぐらいあったが、記事の後ろで Power Word という欄があり、英語で単語の意味が説明されていたので助かった。

・事前に LLC に行って準備ができたのが良かった。また、[模擬国際会議で]他学科の発表も聞けて良かった。

以上の感想から、テクノロジーに馴染みのある学生でも、英語学習を e-Learning 教材を使って行ったことがなかったものもいることがあらためてわかった。スマートフォンを常用する学生にとっては紙ベースの媒体より、様々な方法で、またゲーム感覚で覚えられるというのも興味につながるようである。またプログラムを通じて初めてネイティブ英語話者と話す機会を持った学生も多く、分からなくても何とか話してみることで、小さいながらも成功体験を持つことができ、英語学習の動機付けにつながったようである。あらためて言えることは、本自律学習プログラムは、正課学習では提供できない様々な教材に触れたり、実際に英語で会話したり、発表する機会を提供できるため、多角的な学習のきっかけを与えることとなり、机上の学問であった英語がリアルな体験につながる一歩になったということである。

### 3.2 事例 2: 模擬国際会議開催の試み

近年、大学の工学部では教育改革の一環として PBL (Project-based Learning) を導入し、カリキュラムの基軸に据える試みが加速している。PBL とは、具体的な学習課題を立ててグループでプロジェクトを完遂させる「プロジェクトに基づく学習」を言う。1960 年代、北米で常に新しい知識を身につけさせることを目指した医学教育の一環として実施されたのが始まりであるが、近年、高度情報化社会に伴い絶えず技術革新を迫られる工学部においても、知識詰め込み型の従来の教育方法では対応しきれず新しい技法を用いて教育せざるを得なくなったということから導入が進んでいる。大阪工業大学のロボティクス&デザイン工学部では、図 1 の Step 2 で示されているように、学生は、海外の提携校との交流中心に数々の PBL プログラムに参加することになる。海外から留学生を招聘するプログラムの場合は学部 1 年次生から参加は可能であるが、海外に行くプログラムについては、参加しやすいように 3 年次の第 2 クォーターにギャップタームが設けられている。こうしたプ

ログラムにおいて学生は、自分の研究を英語で説明しなければならないことになる。

そこで本実践例では、「模擬国際会議（Mock International Conference: 以下 MIC と省略する）開催」というプロジェクトを目標に、単なる英語プレゼンテーションスキルの訓練を行うのではなく、学生を疑似専門家集団とすることによって、それぞれの専門分野における学術発表に伴う問題発見や問題解決のスキルを実践することによって学習させることとした。本プロジェクトは 3.1 セクションで述べた模擬留学サイトのプロフェッショナルコースの最終段階に位置づけられているものである。

MIC trial 2012 年に始まり MIC 2017 まで、毎年約 40 名の学生が発表し、英語教員をはじめ専門教員、さらには、見学の学生も入れて参加者は例年 100 名近くの規模となる。MIC 2016 から他大学の学生も若干参加をするようになり、さらに模擬環境が整いつつある。会議は、午前中の 15 分口頭発表（5 分の Q&A セッションを含む）と午後に行われる 40 分のポスターセッション、それに続く懇親会形式のランチョンミーティングの 3 部制で行われる。2012 年度から 2014 年度までは科学研究費補助金の助成を受けて開催していたが、全学的に MIC の試みが認知され年中行事として定着してきたことから、研究期間終了後は大学の助成金を受け、試みは現在も継続している。

英語教員と専門教員の MIC への関わりかたであるが、英語教員は、発表のアブストラクト・プレゼンテーション資料の英文チェックおよび発表訓練を行い、プログラムやプロシーディングズの編集・作成を行う。発表内容については、専門学科教員が指導を行うことになっている。教員が関わるのはこの部分だけで、MIC 開催告知のポスター作成、MIC 当日の受付、座長、オープニング・クロージングのスピーチ、Q&A における質問など、当日の運営は全て学生が行う。発表者は学部 3 年生以上にしているが、運営学生は初年次生の希望者も募る。MIC 運営参加をきっかけにして大学院に進むことを希望する学生が出てくることは本プロジェクトの副次的効果でもある。

運営担当の学生は、MIC の年次開催を恒例にするため毎年変更するのではなく、運営専門学生団体を結成し開催のノウハウを蓄積させることとした。毎年クラブ団体のように新入生を勧誘し、一度 MIC を経験した学生は次年度の MIC 運営を目標に後輩を訓練する。教員主導や大学のお仕着せでなく、学生が主体的に活動するような疑似ディスコース・コミュニティを提供することがこのプロジェクトの要となっている。MIC 当日の発表はビデオ集録しているが、各年度で蓄積されていくこれらのビデオ・アーカイブは発表者の振り返りだけでなく、次年度に発表する学生の教材ともなる。こうした PDCA サイクルを作ることによって、単発のイベントではなく学生の自律学習姿勢の育成に繋げていく。また、本イベントはロボティクス&デザイン工学研究科の 1, 2 年向けに開講されている科目「アカデミック・ライティング」の受講終了後に行われることから、受講者の一部は授業の成果を発表できる場ともなっている。また、発表参加学生の中には、MIC 体験後に実際に国際会議に出かけていくものもあり、MIC は実際のディスコース・コミュニティに参加す



るための準備として有効に活用されている。以下は、MIC 終了後に行ったアンケートに寄せられた「参加学生」、「運営学生」の疑似ディスコース・コミュニティ体験に対する代表的な感想を抽出したものである。

＜参加学生＞

- ・学部生だったが今後国際学会に出るかもしれないことを考えると非常に良い経験を積むことができた。
- ・英語の模擬学会であったが非常に緊張感があって本格的な学会であったと感じた。
- ・英語での発表の練習が出来ただけでなく、英語での論文作成の足がかりが出来たと思います。
- ・他学科の人の発表を聞くことができ貴重な機会となった。

＜運営学生＞

- ・慣れてサクサク作業等ができるようになった。
- ・自分の英語力の無さに落胆した。
- ・専門用語がたくさん出てきて難しかった。専門用語を学習しなければならないと思った。
- ・臨機応変に対応するためにもっと英語の能力が必要だと感じた。

以上の下線部の感想から分かるように、「参加学生」の場合は中心が大学院生であることから、疑似ディスコース・コミュニティ体験が、実際のディスコース・コミュニティでの活動に役立っていることが伺える。さらに役立っていることを自覚したことが、英語学習の「動機付け」にも繋がっている。学部生が中心の「運営学生」についても、英語学習に対する意欲を高めるきっかけとなっておりと同時に、専門分野の学習に対する重要性の気づきの機会にもなっている。

### 3.3 事例 3: MOOC の講座受講

2012 年以来、大規模公開オンライン講座 (MOOC: Massive Open Online Courses, 通称 MOOC) を提供するプラットフォームが世界中で相次いで誕生している。以前からオープンエデュケーションと呼ばれる教育形態が多くの大学で試みられ、オープンコースウェア (Open Course Ware: OCW) として講義スライドなどの授業資料がオンラインで無料提供されてきた。しかし、OCW は双方向性がなく、教授の講義ビデオを受け身に視聴しているだけでは内容が理解できていないことが多々あり、学習者が学習を続けるモチベーションを維持するのが非常に困難であるという欠点がある。一方、MOOC は、資料に加えてオンラインで学習活動を支援したり、希望者には履修認定書を発行したりするなどの点が OCW の授業資料公開と異なっている。さらに、世界の有名大学の質の高い講座を受講できるチャンスもあり、他の受講生とネット上でディスカッションをしたり助け合ったりす

るという双方向性も担保されている。こうした受講生間の学習状況の見える化効果は、モチベーション維持に大きく貢献している。また、理解度チェックのための宿題やテストも提供されていて、学習者自らが学習効果を確認することもできる。

現在、MOOC 活用の議論も進み、日本の大学が MOOC 講座提供する例も見られるようになってきている。また、スマートフォン上で受講する、いわば「スマホ留学」も可能なことから、時間の有効利用ができ MOOC 利用のハードルは下がりつつあり、学生が実際に留学したりすることに比べれば、低コストになるという指摘もある（金成, 2013b）。実際に留学を予定している学生にとっても、準備学習としての利用価値が高い。こうした状況下、MOOC を利用して従来教室で受けていた講義を自宅で学習し教室ではその事前学習に基づいた課題を行うという反転授業が登場した。単なる自習ではなく、授業と連携させるという反転授業は、モチベーションを保つ効果があり、学生の自律学習を継続させるということにおいても将来性のある教授法である。しかし一方で、反転授業は授業設計にかかる負担や、通常なじみのない授業形態であることから、大学教員の多くは、豊富な教育資料を取り入れることに躊躇しているという現状もある。学生の側でも、海外のプラットフォームは英語のみでの講義となるため、学習意欲のある学生であっても MOOC 利用の反転授業はかなりハードルが高くなっている。

大阪工業大学では、「グローバル・エンジニア」を育成するために、従来の語学留学ではなく、研究室留学や専門分野に関連しての PBL (Project-based Learning) 体験留学をする「専門分野留学」に全学で取り組んでいる。これらの「専門分野留学」に参加予定の学生対象に MOOC 利用の授業を導入すれば、留学シミュレーション体験をさせることができ大きな効果が望める。ただ、MOOC 受講を自律学習にまかせておくとほとんど利用者がいないということになりがちである。そこで、ロボティクス&デザイン工学研究科の正課授業である「アカデミック・リーディング」において反転授業の実験授業を試みた。本科目受講の学生は大学院 1 年生 12 名であったが、特許明細書、マニュアル、専門分野の研究室情報取得など様々な理工系ジャンルの英文の分析を行う演習授業やコーパス分析を含む学術論文の読み方を学習する授業の後に MOOC 体験授業を受講した。

反転授業形態については、岩下他 (2015) によると、MOOC 日本版 (JMOOC) の日本語で行われた講座を利用した反転授業の受講を経験した学習者から、主な否定的フィードバックとして「新しい方法なので戸惑う」や「予習が面倒」などの意見が寄せられている。これらの指摘のように、日本語を用いた講座でも、学生の自主性に任せた MOOC 利用の反転授業に戸惑いを覚える学習者は多い。これが、英語で提供されている講座となると、教材やアクティビティが難しすぎるので、補助用の解説動画や練習問題を用意する必要があるという反転授業を経験した教員の意見もある（金成, 2013a）。そこで、本実験授業では、本格的な反転授業ではなく、補助教材を導入し、従来の教授形態をある程度保持したブレンド・モデルを採用した。

英米の主な MOOC プラットフォームとしては、営利プロジェクトの Coursera (米)、Udacity (米) や非営利プロジェクトの edX (米)、FutureLearn (英) などがあるが、本研究では、科学技術専門分野の基礎的な講座が充実しており、講座期間も 2~5 週間という比較的短いミニ講座ものが豊富で、全ビデオ教材にスクリプトが付いていて利用しやすいこと、SNS を利用した学習者同士のやりとりやチューターやメンターのアドバイスも受けられる双方向性も積極的に採用していることから、FutureLearn を MOOC プラットフォームとして採用した。

本実践で特徴的なのは、MOOC 講座理解のサポート教材として電子書籍を作成したことである。電子書籍は配付が簡単であり、多種メディアとリンクが容易にでき、MOOC 提供教材と親和性があり、学生の指導メディアとして有効である。学生が所有する端末の OS はさまざまであるが、授業では .epub 形式の電子ブックを提供した。この形式は携帯でも PC 上でも操作でき OS も選ばない。提供した電子ブックのコンテンツは、FutureLearn の講座登録やディスカッションの参加の仕方、課題提出の方法や注意点を盛り込み、学生が授業外で各講座にスムーズに参加ができるような心構えを形成することに資する MOOC 導入ハンドブックであったが、学生は課外でこの電子ブックの指示に沿いながら、自分の専門分野あるいは興味のある講座を選択し受講することになる。授業では、なぜその講座を選択したのか、また講座の概要、こういった点が興味深かったかというテーマでプレゼンテーションをすることを目標に、プレゼンテーションのスライド作成やスクリプト作成をさせて、単に受け身の受講ではなくアウトプットをセットにすることで積極的受講を促した。受講終了後、12 名のうち 3 名は、フェイスブック上で受講生同士が交流するアクティビティで海外の受講生からリスポンスをもらい、さらなる受講への意欲を増したとの感想を述べていた。講座のメンターからのコメントをもらえた学生もいた。当実験授業は、留学先の現地で受講する授業の疑似体験として非常に有効な試みとなった。

#### 4. まとめ

本稿では、学部生から大学院生まで一貫した EAP 教育実践例として、疑似ディスコース・コミュニティーを提供するという試みを紹介してきた。大学生の学習意欲や学力の低下が問題となる昨今、本実践例のような機会を提供することによって、彼らは、将来参加することになるディスコース・コミュニティーに対して視野が広がり興味を持つことができるようになるだろうということがわかった。こうした職業マインドを育成することにつながる英語教育は、今後ますます必要とされるだろう。また、ネット上には実際のディスコース・コミュニティーが提供しているオーセンティックな生素材もあふれている。こうした素材を利用し、さまざまな疑似ディスコース・コミュニティー構築をすることによって学生のニーズにピンポイントに応えることができる授業設計も可能となるだろう。

### 謝辞

本研究は、以下3件の科学研究費補助金の助成を受けたものである。

1. 平成 24-26 年学研究費補助金 (基盤研究(C)一般)「ラーニング・コモンズを利用した PBL 型 EAP 教育としての模擬国際会議開催の試み」(課題番号: 24520674, 研究代表者: 深山晶子; 研究分担者: 村尾純子, 椋平淳, 辻本智子)
2. 平成 25-27 年科学研究費補助金 (基盤研究 (C) 一般)「図書館を基点とした ESP『ヴァーチャル留学』体験型自律学習体験サイトの構築」(課題番号: 3032641, 研究代表者: 村尾純子; 研究分担者: 深山晶子)
3. 平成 28-30 年科学研究費補助金 (基盤研究 (C) 一般)「専門分野留学を目標とするグローバル人材育成用『ムーク利用学習』プログラムの構築」(課題番号: 16K02906, 研究代表者: 深山晶子; 研究分担者: 村尾純子, 大須賀恵美子, 野口ジュディー, 尾鍋智子)

### 参考文献

- 岩下志乃, 伊藤雅仁, 大野澄雄, 亀田弘之 (2015). 「JMOOC 講座を活用した反転授業の実施」『JUCE Journal』No. 1, 18-21.
- 金成隆一 (2013a). 「無料オンライン授業の衝撃と学びの革命」『JUCE Journal』No. 1, 2-11.
- 金成隆一 (2013b). 「広がる MOOC (ムーク) の活用と試行錯誤」『JUCE Journal』No. 2, 2-11.
- 田地野彰, 寺内一, 笹尾洋介, マスワナ紗矢子著 (2007) 「総合研究大学における英語学術語彙リスト開発の意義—EAP カリキュラムデザインの観点から」『京都大学高等教育研究』第 13 号, 121-132.
- 野澤健 (2016). 「e-Learning を取り入れた英語教育」『JUCE Journal 2016』No.4, 27-30.
- 深山晶子・新田香織 (2010). 「授業内活動」寺内一, 山内ひさ子, 野口ジュディー, 笹島茂編『英語教育学大系 4: 21 世紀の ESP—新しい ESP 理論の構築と実践』大修館, 64-79.
- Gavioli, L. (1996). *Exploring corpora for ESP learning*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Lave, U., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Remedial Students' Motivational Tendencies of Learning English in Japanese Universities through the Perspective of Self- Determination Theory**

YAMAOKA, Kanako

Himeji Dokkyo University

### **Abstract**

This study investigates the motivational tendencies of remedial students who require compensatory education of what they were supposed to have learned by the time they enroll in university. The situation makes it difficult for teachers to motivate these students in learning English. In the present paper, in order to address the problems stated above, motivational tendencies of remedial students are measured based on the Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2002). The data shows that competence and intrinsic motivation are strongly correlated compared to autonomy and intrinsic motivation, or relatedness and intrinsic motivation. Results of qualitative analysis from students' comments also suggest several crucial factors for remedial classes. Based on these consequences, some teaching points for teachers are proposed.

**Keywords :** remedial education, motivation, self-determination theory,  
qualitative analysis, quantitative analysis

### **1. Introduction**

#### **1.1 Remedial English Education in Japan**

As the number of young people declines while that of universities increases in Japan, a number of universities are forced to accept students who lack a fundamental knowledge of academic subjects in higher educational settings. According to a survey by the Promotion and Mutual Aid Corporation for Private Schools of Japan, it is said that 39.4% of Japanese private universities failed to meet their quota of students in 2017 fiscal year. As a result of these circumstances, learners who need re-education in the fundamentals are

increasing in university classes. These students are referred to as remedial students and the education they receive is often called remedial education. English is one of major subjects which university lecturers have a difficult time teaching to these students and teachers struggle to teach them or motivate them to learn the language. In this study, in reference to the definition by the Japan Association for Developmental Education, remedial students are defined as university students who failed to acquire what they are expected to have learned in junior high school or high school and who have low or no motivation.

There have been a few of studies which have investigated remedial students' motivation or awareness toward English learning (Kiyota 2010, Sakai et al. 2010). Kiyota (2010) examined remedial students' self-esteem. The participants were 101 students whose English level was below STEP pre-2nd. Based on the results of a questionnaire, two negative self-esteem factors were recognized. Sakai et al (2010) investigated students' perception toward English learning. According to their findings, it was suggested that the lower the English proficiency, the less often meta-cognitive strategies were employed by learners. Although these studies surveyed remedial students' psychological states while studying English, it remains unknown what factors influence their motivation toward English learning. Moreover, research which inquires remedial students' overall motivational tendency with an appropriate number of subjects by utilizing an apt theoretical framework remains to be seen. Hence, this paper examines their motivational tendency as a whole by applying Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2002).

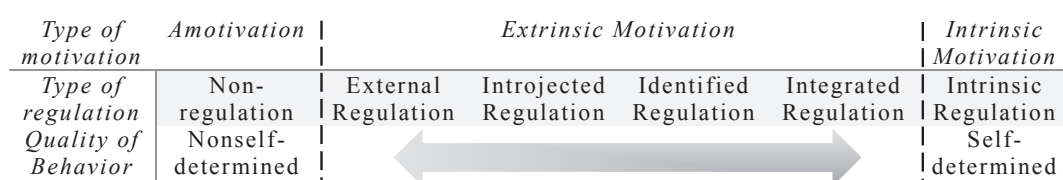
## **1.2 Background about Self-Determination Theory**

A large body of literature utilizes the Self-Determination Theory (SDT) (e.g., Deci & Ryan, 2002) as a theoretical framework for the purpose of investigating students' motivation.

According to Deci and Ryan (2002), SDT is formulated in terms of four theories: cognitive evaluation theory, organismic integration theory, causality orientations theory and basic need theory. Based on these theories, SDT views one's motivational conditions as a continuum (see Figure 1). That is, it posits how people are motivated by proposing three different phases: amotivation, extrinsic motivation and intrinsic motivation. Amotivation is the state of lacking the intention to act (Deci & Ryan 2002, p.17). If learners are in this



stage of the continuum, they are not expected to exert much effort in performing an activity, and will likely quit as soon as it is feasible to do so (Noels 2001, p.111). Extrinsic motivation subcategorizes into four types (external regulation, introjected regulation, identified regulation and integrated regulation). These four types of regulation mean that the more learners proceed to the right on the continuum, the more they are internally motivated. Deci and Ryan (2002) define these four types of regulations in detail, stating that “*external regulation* is the least autonomous form of extrinsic motivation” (p.17) and “*integrated*



*Figure1.* The Self-Determination Continuum, with Types of Motivation and Types of Regulation. Adapted from Deci, E.L., and Ryan, R.M., (Eds), 2002, *Handbook of self-determination research*, p.16.

*regulation* provides the most autonomous form of extrinsically motivated behavior” (p.18). As an example of this state, Noels (2001) explains that learners in the stage of external regulation study in order to obtain a tangible reward or to avoid punishment. If learners are in the phase of introjected regulation, they perform acts in order to avoid guilt and shame or to attain ego enhancement and feelings of worth (Deci & Ryan 2002, p.17). Students in identified regulation perform a behavior because it is judged to be personally important (Noels 2001, p.111). Integrated regulation provides the basis for the most autonomous form of extrinsically motivated behavior (Deci & Ryan 2002, p.18).

For the use of Japanese EFL learners’ motivational measurement, Hiromori (e.g., 2003, 2005) omitted integrated regulation, considering Japanese English learning backgrounds and outcomes of previous studies. Based on that, five categories (intrinsic motivation, identified regulation, introjected regulation, external regulation and amotivation) are used in this study.

SDT also assumes three fundamental psychological needs: the needs for competence, relatedness, and autonomy. Deci and Ryan (2002) summarize the

three fundamental needs as follows. “The need of competence leads people to seek challenges that are optimal for their capacities and to persistently attempt to maintain and enhance those skills and capacities through activity” (p.7). The need for relatedness is “the need to feel oneself as being in relation to others” (p.7). The need for autonomy is “the need to act from interest and integrated values” (p.8). SDT hypothesizes that when these needs are satisfied or fulfilled, learners are intrinsically motivated.

### 1.3 Previous Studies

Previous literature related to the present research is reviewed below.

Kiyota (2009) examined the differences of level of motivation among three learning groups with differing achievements. He conducted an interview with eight students who were identified as low motivation learners based on the results of a questionnaire concerning how and why they lost their motivation. He concludes that the “learners of STEP Grade Pre-2 level to 3 attainment are minimally prepared to learn EFL, as they possess intrinsic or close to intrinsic motivation” (p.178), whereas he states that “learners with attainment below the STEP Grade 4 level may have trouble in acquiring the minimum motivation needed to succeed in EFL” (p.178). He also indicates that the failure in building constructive relationship with the other classmates makes low motivation students unmotivated, which is a factor of unsuccessful EFL learning. Therefore he suggests meaningful and supportive group or pair tasks which could nurture their self-efficacy or motivation.

Tanaka (2009a) investigated whether students with low classroom motivation could be intrinsically motivated through communicative tasks using foreign dramas or movies. The subjects in this study are nine low motivation university students. The goals of his study are as follows: to enhance (1) intrinsic motivation to do listening activities, (2) intrinsic motivation to do speaking activities, (3) intrinsic classroom motivation, and (4) intrinsic trait motivation. Consequently it is suggested that relatedness is important for enhancing low motivation students’ intrinsic motivation.

Tanaka (2010) verified the relation between the three fundamental needs and motivation toward intrinsic classroom motivation through activities in which communicative tasks and foreign dramas or movies are used. The subjects were 90 university students who were enrolled in a first-year English language

course. Based on the outcomes in this study, it is suggested that the initial motivational level of students seems to influence their motivation throughout the course. If students' initial intrinsic classroom motivation is low, then it is necessary for educators to focus on their competency and relatedness in planning activities. On the other hand, if their initial intrinsic classroom motivation is average or above average, it is important for teachers to fulfill their three fundamental needs evenly.

Agawa & Takeuchi (2016) validated SDT in the Japanese EFL setting. The participants of their study are 317 Japanese university EFL learners and their academic achievements are well balanced. Among their findings was the conclusion that "the sufficiency of competence needs has a considerable, positive influence on Japanese EFL learners' motivation" (p.25). Relatedness is also important for motivating students, though the effect is weaker than that of competency. Regarding the fulfillment of autonomy, they conclude that "giving autonomy might not necessarily enhance Japanese EFL learners' motivation; rather, it could inhibit their motivation" (p.29).

Considering the findings of these previous studies, there seems to be room for research concerning motivation in remedial students. Although Kiyota (2009) examined the students' motivational tendencies according to STEP test level and suggested or implied that relationship among classmates and teachers, in other words relatedness, is important for motivation, he did not consider the relation between their intrinsic motivation and the three fundamental needs, which makes it unclear which needs are strongly relevant for remedial students to be intrinsically motivated. Also, Tanaka (2009a) pointed out that the fulfillment of relatedness is crucial for low motivation students and Tanaka (2010) suggested that relatedness and competency are significant factors in motivating students. However, the TOEIC mean scores of the participants in Tanaka (2009a) and Tanaka (2010) are 513.3 and 550, respectively, meaning the results can not be applied to remedial students. Furthermore, Agawa & Takeuchi (2016) confirmed that the sufficiency of competence has a considerable positive effect on Japanese EFL learners' motivation. Yet the subjects in the survey are not limited to those of a low academic level. Therefore it is impossible to say that the result reflects the remedial students' psychological state.

In sum, these suggestions imply that relatedness and competence might be crucial elements for motivating low motivation students, but it is still not clear

whether fulfilling relatedness and/or competence could be major aspects to motivate remedial students in the SDT framework. Therefore, the hypothesis that relatedness or competency plays a key role in motivating students with low proficiency needs to be tested. Hence, it is necessary to elucidate remedial students' motivational tendency by measuring the relation between motivational phases and the three fundamental needs of SDT, and investigate which needs fulfillment among the three will best help students increase their intrinsic motivation.

#### **1.4 The Purpose of the Study**

The purposes of this study are to A) investigate which fundamental need plays a key role in motivating remedial students by quantitatively examining the relation between motivational tendencies and the three fundamental needs through the framework of SDT, and B) qualitatively examine the type of English class which those students prefer by referring to an open-ended questionnaire. Based on the above, this survey tackles the following two research questions:

- 1) Which fundamental psychological needs plays a key role in motivating Japanese remedial learners of English?
- 2) What type of classes do remedial students think would motivate them?

## **2. Method**

### **2.1 Participants**

The participants in this study are from three different private universities in the Kansai region. The number of students in Universities A and B is about 1,900 and that of University C is approximately 2,300. Student majors include physical therapy, law, economics and so forth. None of them are English language majors. These universities are chosen as teachers in the universities often share their difficulties in the classes and recognize that the students they teach are remedial students.

Although 241 responses were obtained, the actual number of participants in this research is narrowed down to 154 freshmen, as those students who took English examinations for entering universities and those who passed STEP 2nd and pre-2nd are eliminated from the participants. It is anticipated that students who didn't take English tests to enter universities would give up studying the

subject after or around the time they were accepted by the university through other systems of entrance exams. STEP level is asked in the questionnaire to distinguish students' level at the time of enrollment to the university. This is because this test is most often employed as a test to measure English ability in junior high schools and high schools in Japan. In regard to the criterion of STEP test, the 3rd grade means their English ability is around that of an average 3rd year student of junior high school. Hence, to omit students who took the English entrance exam and those who have obtained STEP pre-2nd or 2nd would be appropriate in terms of the purpose of this study. There are obviously a few students who are likely to have achieved the level of STEP 2nd grade without holding the certification, those students are extremely rare. Additionally, the data was collected from the classrooms where teachers acknowledge that they use textbooks written for remedial students.

## 2.2 Instrument

A questionnaire is employed as an instrument to collect both quantitative and qualitative data. The questionnaire is constructed with the following three sections. In the first section, subject backgrounds are evaluated with a nominal scale. For example, the first question asked them if they took English entrance exams or not. Students that have are assigned the value "1", and those who have not are assigned the value "2". The second section consisted of 37 questions which measure subjects' three fundamental needs and five motivational phases from intrinsic motivation to amotivation. Subjects choose an appropriate answer for each question from a 5-point scale ranging from "strongly agree" (5) to "strongly disagree" (1). The items of the questionnaire were extracted from and

Table 1 *Examples of questionnaire items*

	the number of item	examples
Needs		
Autonomy	4	Teachers consult with students about how to proceed the class.
Competence	4	I am content with my efforts I make in English classes.
Relatedness	4	I think I can actively participate in group works collaboratively.
Phases		
Intrinsic motivation	5	I am glad when I find something new while studying English.
Identified regulation	5	I want to be able to speak at least one foreign language.
Introjected regulation	5	I think I would somehow regret later if I don't study English.
External regulation	5	Studying English is something like a guilty.
Amotivation	5	I don't think I attempt to know the reason why I study English.

refer to previous research (Hiromori & Takana 2006, Tanaka 2009b, Hiromori & Tanaka 2007, Hiromori 2003, 2005, Sakai & Koike 2008). Details of items are shown in Table 1. The last section is an open-ended question in which subjects are asked to write their opinions about English classes which they think would improve their own motivation. For analysis, data obtained from the second section was used for quantitative investigation and comments gained through the third section were utilized for qualitative survey.

### 2.3 Procedure

The questionnaire was distributed at the beginning of April 2014 in the orientation session for freshmen or in the first classes, which means the responses would well reflect what students experienced in junior high school and high school English classrooms.

The data obtained in second section was quantitatively analyzed by langtest (langtest.jp). Firstly, cluster analysis was employed to divide participants into three groups (high motivation, middle motivation and low motivation) and focus exclusively on middle and low. Middle cluster is added for analysis, since the mean scores of 4 out of 8 items in the middle cluster are less than 3.0 and only one item in the rest of 4 items exceeds 3.5. Therefore the middle cluster in the present study could be regarded as a cluster of remedial students. Then, in order to investigate relations between remedial (middle and low motivation) learners' intrinsic motivation and needs, correlation analysis (Pearson product-moment correlation coefficient) was conducted.

As for the qualitative analysis, aspects of the Grounded Theory Approach were adapted and applied. The procedures are as follows;

- (1) Segmenting of data
- (2) Characterizing each item through the perspective of "Property" and "Dimension"
- (3) Labeling each item based on the information from "Property" and "Dimension"
- (4) Categorizing each item according to each "Label" and naming each category"
- (5) Classifying categories into "core category", "category" and "sub categories"
- (6) Creating a diagram to present the relationship of each core category to each



other

In the present study, procedures from (1) to (3) are applied to analyze the data since the purpose of the qualitative analysis of the present study is not to construct theory, but to identify the kinds of classes in which remedial students are motivated and make suggestions based on the findings.

### 3. Results

#### 3.1 Quantitative Outcomes

After the cluster analysis, students in the middle and low clusters are selected for examination in this study, resulting in a total number of 131 participants. Figure 2 depicts the mean scores of the items for each need and students' perception of English learning motivation. As for the motivational needs, the mean score of relatedness is the highest among three. It suggests that the students perceive that they have been learning English in the classrooms where relatedness is fulfilled. The average score of each motivational phase indicates that remedial students in this study are in the phase of introjected regulation in terms of English learning motivation. In short, they study English because they want to avoid the regret or anxiety they may experience if they don't study the subject.

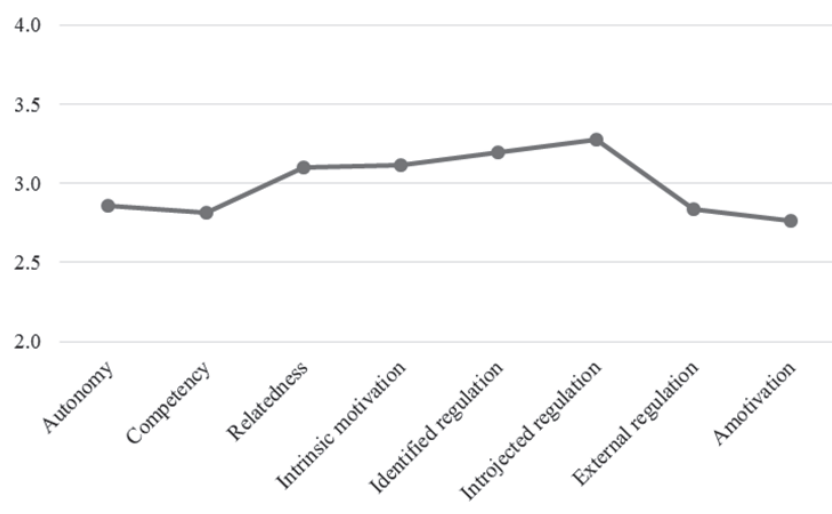


Figure 2. Mean score of each needs and motivational phases

In order to elucidate which need correlates with learners' intrinsic motivation most, correlation analysis was utilized. The data used for this analysis were items from the second section of the questionnaire. Cronbach's alpha of every item exceeded .70, which means the questionnaire is reliable for the purpose of this study (Takeuchi & Mizumoto, 2012). The statistics from the questionnaire are presented in Table 2.

Table 2 *Means, standard deviation and Cronbach's alpha for the questionnaire*

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
Needs	Autonomy	2.85	0.73	.79
	Competence	2.81	0.79	.87
	Relatedness	3.10	0.84	.89
Phases	Intrinsic Motivation	3.11	0.70	.79
	Identified Regulation	3.19	0.84	.89
	Introjected Regulation	3.28	0.81	.76
	External Regulation	2.84	0.79	.81
	Amotivation	2.76	0.80	.85

Table 3 shows that the correlation between three fundamental psychological needs and intrinsic motivation. Notably, the correlation of competence and intrinsic motivation was the strongest ( $r = .61$ ,  $p < .001$ ) compared to other

Table 3 *Results of the correlation between the three fundamental needs and each motivational phase*

	a	b	c	A	B	C	D	E
a. Autonomy	-	.37**	.47**	.37**	.16	.13	.10	-.06
b. Competence		-	.38**	.61**	.24*	.16	.03	-.08
c. Relatedness			-	.41**	.04	.21	.02	.07
A. Intrinsic Motivation				-	.40**	.37**	.14	-.19
B. Identified Regulation					-	.43**	.32**	-.17
C. Introjected Regulation						-	.32**	.08
D. External Regulation							-	.22
E. Amotivation								-

\* $p < .01$ , \*\* $p < .001$ ,  $df = 130$

factors. Furthermore, the relationship between other needs and intrinsic motivation shows that both autonomy and relatedness correlate with intrinsic motivation significantly ( $r = .37, p < .001, r = .41, p < .001$ , respectively). However, the correlations of autonomy and relatedness with intrinsic motivation are not as strong as that of competence. The outcome that competence correlated with intrinsic motivation with a higher level of significance than other two needs seems reasonable, given that remedial students are learners who have consistently failed to gain confidence throughout their history of learning English. Since the correlation analysis does not state the causal relationship between the items, it is impossible to indicate the direction of the influence. However the SDT theory posits that the fulfillment of the psychological needs could lead to the increase of intrinsic motivation (e.g. Deci & Ryan, 1985). Therefore it is possible to say that the sufficiency of competency is vital to intrinsically motivate remedial students in Japanese university. The result overlaps and confirms the outcomes presented in literature, such as Agawa and Takeuchi (2016) which suggests that the fulfillment of competency is significant to intrinsically motivate Japanese university EFL learners.

### 3.2 Qualitative Outcomes

In order to investigate student preferences toward English classes which they think would motivate them, comments collected from the open-ended questionnaires were coded by using portions of the Grounded Theory Approach (GTA). Thirty-four responses were gained from the question, “Please describe an English class which you think would motivate you” which was translated into Japanese.

GTA proposed by Saiki-Craighill (2005, 2008) was utilized. Consequently, the responses were segmented into fifty-seven data points, with each data point then labeled through the coding process. In order to gain objective perspectives for categorization and enhance the validity of each coding, a competent and experienced researcher in the field of second language acquisition checked the coding. The following table presents the names of each label and the number of data in parenthesis. Some of the examples of the classification of labels are explained as follows. The label ‘Class in which authentic materials are used’ is classified by comments such as ‘Translation of lyrics of English songs into

Japanese’ or ‘Movies and music’. Comments such as ‘It would be good if I could learn English that I can use in everyday life’ is labeled as ‘Class in which practical English is taught’. ‘Class in which autonomy is respected’ is classified by comments such as ‘I want to learn on my own pace’.

Table 4 *Names of labels*

---

1. Class in which you can get thorough explanations. (3)
2. Class in which autonomy is respected. (2)
3. Class in which you can learn through games. (2)
4. Class in which gist is taught clearly. (1)
5. Class in which grammatical terms are not used. (1)
6. Class in which you can learn learning strategies. (1)
7. Class in which you can learn on your own pace. (2)
8. Class in which you can communicate. (5)
9. Class in which you do not need to communicate with others. (1)
10. Class in which you can understand. (4)
11. Class in which you can feel connected with other classmates. (6)
12. Class in which authentic materials are used. (3)
13. Class in which practical English is taught. (2)
14. Meaningful class. (1)
15. Class taught by a cheerful teacher. (2)
16. Class in which teachers do not nag. (1)
17. Fun class (15)
18. Class in which you do not become nervous. (2)
19. Class which is not troublesome. (1)
20. Class related to travel. (1)
21. Class in which you become able to use English. (1)

---

Although varieties of labels were gained through the coding, a lot of them were classified as ‘Fun class’ as the number in parenthesis shows. It is apparent that students felt that fun classes would motivate them and the factor could be a core element to construct classes for remedial students. However, the notion of ‘Fun class’ is too ambiguous to suggest definite class content or methods. Therefore I want to regard other labels as specific factors which consist of the concept of ‘Fun class’ for remedial learners.

Regarding fun class, Suzuki (2012) investigated factors which generate

enjoyment of learning English in classroom settings. Consequently, the following five factors were abstracted: (1) the enjoyment of participation and expression, (2) the enjoyment of gaining knowledge about English language and its culture, (3) the enjoyment of learning English from non-textbook materials, (4) the enjoyment of gaining proficiency, and (5) the enjoyment of learning English in various ways. Also he suggested (6) the enjoyment of understanding and (7) the enjoyment of participating without worries and these two factors are the prerequisites for (1) to (5) factors. Lastly, he pointed out that (8) the enjoyment of becoming able to use English is classified. Moreover, points (6) to (8) consist of thirteen subordinate elements. Since previous studies have not utilized theoretical framework to investigate 'Fun class' in remedial classes, twenty-one labels presented above are assorted based on 8 factors elucidated by Suzuki (2012) as Table 5 below.

Table 5 *Classification of labels based on factors by Suzuki (2012)*

Name of factors	Label No.
the enjoyment of participation and expression	8
the enjoyment of gaining knowledge about English language and its culture	14, 20
the enjoyment of learning English from non-textbook materials	12, 13
the enjoyment of gaining proficiency	0
the enjoyment of learning English in various ways	3
the enjoyment of understanding	1, 4, 5, 7, 10
the enjoyment of participating without worries	2, 6, 9, 11, 18, 19
the enjoyment of becoming able to use English	21

The classification of each label into eight different factors presents mainly two aspects. Firstly, factors (6) the enjoyment of understanding and (7) the enjoyment of participating without worries mostly account for the enjoyment they think would motivate them, which indicates that remedial students need prerequisite conditions first. Regarding this aspect, Suzuki (2012) also suggested that for novice learners or for those who dislike English it is important to prioritize the prerequisite enjoyment in classrooms (Suzuki 2012, p.8). Another notable point is that the labels concerning teachers' attitudes toward students or in classrooms such as labels (15) and (16) cannot be filed into any of existing factors. Therefore, the factors concerning teachers in terms of fun classes for remedial students, or the enjoyment of learning from cheerful

teachers, may be unique and an important point for remedial classes and merit further investigation.

#### **4. Discussion**

Quantitative research outcomes addressed the research question, 1) Which fundamental psychological needs plays a key role in motivating Japanese remedial learners of English? Outcomes of the quantitative analysis indicate that fulfillment of competence seems to have a considerable effect toward intrinsically motivating EFL Japanese remedial students. In other words, while the fulfillment of all needs is necessary, the sufficiency of competence is far more important in motivating remedial English learners in Japan than the other two needs. Teaching methods which could fulfill students' competency have already been suggested by researchers. Deci (1971), Deci and Ryan (1980) and Noels (2001) indicate that it is important for teachers to find any small step progress or improvement in them and to give informational feedback and encouragement. Repeating the same type of tasks (Maekawa & Yashima, 2012) and adjusting the pacing difficulty of tasks based on the feedback from the students as well as the teacher's instinct (Agawa 2016, p.2) are also said to be crucial to fulfill students' competency. In order to apply these methods to remedial students, they need to be modified so as to adjust to remedial students' traits. For instance, the 'giving informational feedback and encouragement' must be in Japanese and teachers should be highly aware of student progress, which might be subtle and easily overlooked by teachers. As for repeating the same type of tasks, it would be better to slightly change the type of the task without changing the level of difficulty in order to prevent boredom or feelings of redundancy which might further demotivate students. Compared to ordinary students, remedial students might show rejection earlier and stronger and would not try it if the same task was repeated.

Data obtained from qualitative survey tackled another research question 2) What type of classes do remedial students think would motivate them?

According to the finding obtained by GTA, the label of 'Fun class' is the highest in number and the other labels could be considered as constructs of 'Fun class'. It means that teachers should consider making classes fun in order to motivate remedial students, especially the enjoyment of understanding and participating without worries need to be prioritized which is indicated by the



classification of labels based on factors by Suzuki (2012). Then 'the enjoyment of learning English in various ways', such as through games, needs to be emphasized. Regarding materials, as 'the enjoyment of learning English from non-textbook materials' represent, remedial students express that they want to learn from non-textbook materials, which also could be rephrased as they want to learn something linked to the 'real world' such as authentic materials or something practical. This is followed by 'the enjoyment of gaining knowledge about English language and its culture' and 'the enjoyment of participation and expression'. Finally, 'the enjoyment of becoming able to use English' indicates that it is important for teachers to have a perspective that lets remedial students use English in the class.

## **5. Conclusion**

As a result of investigation on 1) Which fundamental psychological needs plays a key role in motivating Japanese remedial learners of English?, it has been suggested that the fulfillment of competence has considerable influence on remedial students' motivation. Considering this finding, for instance, it is proposed that giving students positive informational feedback in Japanese is significant. Teachers need to notice any degree of progress and give positive feedback, in addition to providing informational feedback when students face difficulties in the classroom. For the second research question, 2) What type of classes do remedial students think would motivate them?, it is pointed out that fun classrooms in which students can experience the enjoyment of understanding and participating without worries ought to be regarded as important. Furthermore, the enjoyment of learning English in various ways such as through games need to be included. As for materials, non-textbook materials such as authentic or practical things are preferred. Also after achieving a certain level of understanding, elements of the enjoyment of gaining knowledge about English language learning and its culture and that of participation and expression in classes should be gradually increased.

Although the suggestions which this study offer are surely significant to pedagogical research for Japanese remedial learners, this study has the following limitations. First, it is recognized that the sample size is too limited to generalize the results. Hence expanding the number of subjects and presenting findings based on the data would be necessary for subsequent

research. Second, the enjoyment of learning English from cheerful teachers is implied from findings of qualitative analysis. However the survey did not investigate the factor or aspects regarding teacher for remedial students further, therefore the point remains somewhat vague. For future research the limitations mentioned above need to be addressed.

### **Acknowledgements**

I would like to express my sincere gratitude to Professor Imao Yasuhiro for his accurate suggestions and instructions for this study. I am also grateful to Professor Hino Nobuyuki for his thoughtful advice. And this study has improved thanks to comments by three anonymous reviewers.

### **Notes**

1. An earlier version of this paper was orally presented at the APLX 2015 International Conference on Applied Linguistics held at Taiwan, Taipei on November 20th, 2015.

### **References**

- Agawa, T. (2016, September). Pedagogical intervention to enhance self-determination forms of L2 motivation: Applying SDT in the Japanese EFL context. Paper presented at the Japan Association of College English Teachers (JACET) 55th International Convention, Hokusei Gakuen University, Hokkaido.
- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2016). Validating self-determination theory in the Japanese EFL context: Relationship between innate needs and motivation. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 18(1), 7-33.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-80.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.),

- Handbook of self-determination research* (pp.3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Eiken. (n.d.). EIKEN grades. Retrieved January 30, 2016, from <http://www.eiken.or.jp/eiken/en/grades/>
- Hiromori, T. (2003). Gakushusha no dokizuke ha naniniyotte takamaru noka-Jikokettei riron niyoru kokosei eigo gakushusha no dokizuke no kento- [What enhances language learners' motivation? – High school English learners' motivation from the perspective of self-determination theory]. *JALT Journal*, 25(2), 173-186.
- Hiromori, T. (2005). Gaikokugo gakushu no dokizuke o takameru mittsuno yoin: Zentai keiko to kojinsa no kantenkara [Three factors that motivate L2 learners: From the perspectives of general tendency and individual differences]. *JACET Journal*, 41, 37-50.
- Hiromori, T., & Tanaka, H. (2006). Eigo gakushu ni okeru dokizuke o takameru jugyo jissen: Jikokettei riron no shiten kara [Intruccion intervention on motivating English learners: The self-determination theory viewpoint]. *Language Education & Technology*, 43, 111-126.
- Hiromori, T., & Tanaka, H. (2007). Eigo gakushusha no naihatsuteki dokizuke o takameru kyoiku jissen teki kainyu to sonokoka no kensho[The effects of educational intervention that enhances intrinsic motivation of L2 students]. *JALT Journal*, 29(1), 59-80.
- Kiyota, Y. (2009). Motivation of remedial EFL learners (A case study of Japanese college EFL learners). *Journal of the Japan Association for Developmental Education*, 4(2), 41-47.
- Kiyota, Y. (2010). Rimedeiaru kyoiku ni okeru Jisonkanjo to eigo gakushu doki [Self-esteem and developmental English education]. *Journal of the Japan Association for Developmental Education*, 5(1), 37-43.
- Maekawa, Y., & Yashima, T. (2012). Examining the motivational effect of presentation-based instruction on Japanese engineering students: From the viewpoints of the ideal self and self-determination theory. *Language Education & Technology*, 49, 65-92.
- Noels, K.A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51(1), 107-144.
- Saiki-Craighill, S. (2005). *Shitsuteki hoho zeminaru: Guraundeddo seori*

- apurochi o manabu* [Seminar on methods of qualitative analysis: Learning of grounded theory approach]. Tokyo: Igakushoin.
- Saiki-Craighill, S. (2008). *Shitsuteki hoho zeminaru zoho ban: Guraundeddo seori apurochi o manabu* [Seminar on methods of qualitative analysis: Learning of grounded theory approach -enlarged edition-]. Tokyo: Igakushoin.
- Sakai, H., & Koike, H. (2008). Nihongo washa daigakusei no eigo gakushu doki no henka -kokusai ibento heno boranteia sanko no koka- [Changes in Japanese university students' motivation to learn English: Effects of volunteering in an international event]. *JALT Journal*, 30(1), 51-67.
- Sakai, S., Nakanishi, C., Hisamura, K., Kiyota, Y., Yamauchi, M., Manaka, W., Goda, Y., Kochiyama, A., Morinaga, K., Asano, K., & Joichi M. (2010). Daigakusei no eigo gakushu no ishikikakusa nitsuiteno kenkyu [Perception gaps of English language learning among Japanese college students]. *Journal of the Japan Association for Developmental Education*, 5(1), 9-20.
- Suzuki, M. (2012). Eigo jugyo niokeru 'tanoshisa' no yoin nikansuru kenkyu [A study on factors of enjoyment of learning English in classroom]. *KATE Journal*, 26, 1-13.
- Takeuchi, O., & Mizumoto, A. (Eds.). (2012). *Gaikokugo kyoiku kenkyu handobukku: Kenkyu shuho no yori yoi rikai no tameni* [The handbook of research in foreign language learning and teaching]. Tokyo: Shohakusha.
- Tanaka, H. (2009a). Kurasunai no dokizuke ga hikui gakushusha no dokizuke o takameru jissen kenkyu [Enhancing intrinsic motivation: Focusing on low motivation learners]. *JACET Chugoku-Shikoku Chapter Research Bulletin*, 6, 69-81.
- Tanaka, H. (2009b). Mittsuno reberu no naihatsuteki dokizuke o takameru: Dokizuke o takameru horyaku no kokakensho [Enhancing intrinsic motivation in three levels: The effects of the motivational strategy] . *JALT Journal*, 31(2), 227-250.
- Tanaka, H. (2010). Eigo jugyo heno dokizuke o takameru yoin: Gaikokudorama • eiga o mochiita komyunikeishon katsudo ni okeru san yokkyu no yakuwari no kento [The effects of the motivational strategy: The latent curve modeling approach]. *JACET Chugoku-Shikoku Chapter Research Bulletin*, 7, 1-10.
- The Japan association for developmental education. (2005). *Setsuritsu yoshi*

[The purpose of the foundation]. Retrieved December 27, 2017, from <http://www.jade-web.org/jade/guidance/substance.html>

The promotion and mutual aid corporation for private schools of Japan. (n.d.). Heisei 29 (2017) nendo shiritsu daigaku tanki daigaku to nyugaku shigan doko[The trends in applicants to universities or colleges in fiscal 2017]. Retrieved December 17, 2017, from <http://www.shigaku.go.jp/files/shigandoukouH29.pdf>

## 音韻認識からはじめる「読むこと」への ゆるやかな5ステップス

### A Gradual Five-Step Process: Shifting from Phonological Awareness to Reading Readiness

柏木賀津子<sup>1</sup> 中田葉月<sup>2</sup>  
大阪教育大学<sup>1</sup> 寝屋川市教育委員会<sup>2</sup>

#### Abstract

This paper reports an empirical study on reading English words in the classroom throughout conducting an action plan using a teaching guide, “A Gradual Five-Step Process” that the authors developed. The research focuses on verifying to what extent pupils gain reading readiness, which encompasses the ability to distinguish the initial sound (e.g., *sh/ark*, *f*; *ch/icken*, *ff*) and connect it with an alphabet letter (e.g., *f/ish*, *f*; *u/mbrella*, *u*). The participants were pupils in elementary schools A ( $N = 118$ , ages 11-12) who were instructed in a collaborative way for 120 min (8 min module, taught 15 times) by the homeroom teachers, who received practical training. The sound pre-test and post-test were executed in an interval of ten months. A two-way ANOVA with repeated measures was conducted, and then, an increase in the effectiveness of teaching was detected in post-test compared to pre-test ( $F(1,116)=12.71$ ,  $**p=.001$ ,  $p\eta^2=.10$ ). There were indications of improvement by all pupils, however, 12 years old pupils revealed a greater improvement in the post-test. Overall, the pupils who experienced the action plan gained in reading readiness. We also found a significant difference between the pupils who came to give priority to phonological awareness and vice versa ( $t(116)=2.52$ ,  $*p=.01$ ,  $d=1.26$ , large effect size). This implies that raising pupils’ phonological awareness might be an essential step at the beginning of instruction on “reading English words.”

キーワード：音韻認識、音素認識、読むことへのレディネス、教員研修

#### 1. はじめに

海外の初等教育の英語指導を見ると、音韻認識や音素認識の指導を年齢に合わせてゆるやかに行うために、4年以上の期間を費やして指導している例が多い。移民の子どもが多いアメリカ合衆国での例を挙げると、英語を話すことに苦労がなくとも、音声と文字の綴りには5歳から9歳ぐらいまで丁寧な指導が実践されている (Bear, Invernizzi, Templeton, &



Johnston, 2007)。教師たちは“*No Child Left Behind*”を念頭に指導の研修を積む。英語を外国語として学び、多くの児童は教室で週1~2回英語に触れる程度である日本ではどうか。「聞く>話す」「読む>書く」の基本的な順が、逆転している指導が見られ、子どもが本来学ぶ順について科学的な分析を行った上で、系統的な指導法を提案し、それを実現するための指導法研修が十分にされているとは言えない。このような状況の中、英語に触れたばかりの小学生では、音声の蓄積から始めることは大切であり、また、文字指導導入でも、初歩の読みはじめの指導の在り方を工夫することが重要である。本研究では、英語に耳を傾けることに慣れ親しんできた学年で、「音韻認識・音素認識」から始め、「書く」よりも「読む (decoding)」を優先し、日本の子どもが英語の音声と文字の綴りに楽しく出会える『音声から文字へのゆるやかな5ステップス』(柏木, 2015)を「手引書」として作成し、自治体におけるカリキュラムに位置づけ、内容のある言語活動と結ぶ試みを述べる。また、それらの取組を行うため、大学機関と教育委員会の連携、教員研修、外国語活動における「読むことへの帯学習」の実施内容等についても記す。

## 2. 先行研究

### 2.1 音声からの文字への現状と課題

小学校外国語活動は、子どもにとって英語学習との出会いである。一人の学習者にとって、英語に触れる方法や順番が、第二言語習得研究とEFLでの研究成果を踏まえたもので、それぞれの年齢である程度一貫したものであることは大切であろう。小学校の教室を覗いても、中学校の教室を覗いても、「文字情報を見せる前に音声から内容に親しませるように教師が英語を用いて学習者に語りかける場面」(focus on meaning)があり、「英語のインプットに含まれる言語形式に注意を向け、学習仲間と英語を使いながら文のパターンや仕組みに気づく場面」(focus on form)があることが大切である (Ellis & Larsen-Freeman, 2009; 柏木, 2015; Yamaoka, 2005)。この流れを順に示すと、(1) 音声に親しむ、(2) 内容が大まかにわかる、(3) 言葉のお皿 (アイテム) が増える、(4) 言葉のしくみに気づく (柏木, 2015) となる。しかし、日本のEFL環境では英語に触れる機会は十分ではないため、教室で英語に触れながらの自然の習得だけでは上手く行かない。この流れを踏まえ、意味のある場面で言葉のルール of の仕組みに出会わせることが大切であると考えられる。Tomasello (2003)は、母語習得においては、子供は、言葉のお皿、すなわち、言語スロット (slot filter category) を増やしていき、音声から文のパターンになんとなく気づく段階が次に来ると述べ、このような学び方は外国語の学びにも取り入れられるようになってきた。文構造の気づきの初歩は、日本のEFL学習でも観察されている (Kashiwagi & Ito, 2017)。その気づきを記憶に留め、中学校以降の英語学習のようにフルセンテンスではなく、絵カードやそこに書かれている文字をある程度 decoding し、産出・発信への段階が大切になる。(1)~(3)の基盤作りに時間をかけ音声中心の活動に慣れ親しんできた高学年が (4)に進む際に、音声から文字へと、

まるごとの表現から文構造への気づきに誘う指導については、小学校外国語教科化において、日本の多くの指導者にとって未踏の分野であろう。文脈と切り離された表現を機械的に「書き写す」のではなく、意味のある場面で、言語体験を通した表現の一部を取り込む場面での「読むこと」「書くこと」の系統的な指導が必要である（畑江, 2017）。

この点について、文部科学省は、2020 年度小学校外国語科の教科化に向けて、「見通しを持ってコミュニケーションの目的を実現するための言語活動を通して、聞いたり話したりするとともに、読んだり書いたりすることに慣れ親しませ、コミュニケーション能力の基礎となる資質・能力を育成することを目指す」（文部科学省, 2016）と述べている。これは、「聞く」「話す」等の音声を大切にする順を変えるものではない。「読む」「書く」については、「アルファベットの小文字を識別し、発音する」「アルファベットの大文字と小文字を活字体で書く」、「慣れ親しんだ語句や文を書き写す」等を示している。配布されたデジタル教材『Hi, friends! Plus』（文部科学省, 2015）や、教科としての小学校外国語活動テキスト『We Can! 1&2』（文部科学省, 2017）では、次のような改訂内容が追加された（【文字の表記、単語の認識（複数文字がまとまって単語となること）など】【文字と音（音素の認識）の構成の関係】【文字と読み方を一致させる】【音節、アクセント、声の大きさ、抑揚、強弱、間の取り方、アルファベットの発音】）（文部科学省, 2016）。音韻認識・音素認識に関する踏み込んだ方向が示唆され、学習者が自立して「読む」には、文字指導の在り方が急務になるであろう（畑江, 2017）。具体的に学級でどのように指導を行うのが、新たな課題となる。

## 2.2 音声から文字への段階的指導

英語の音と文字に関しては、英語らしい音の創り出し（発音）と、音声と文字の結びつきの導入に分けられる。この両方を支えるのは音韻認識（音のかたまりを音声だけで感じる）、音素認識（単語を構成する最小のユニットと綴りを結ぶ）の指導であるが、日本ではあまり指導されてこなかった。日本語は、音と文字が一对一对応する表音主義に近く、「つくし」は、一つの音に一つの平仮名が当てられ、音声と綴りであまり苦勞することがない。しかし、英語は、表音主義から離れた綴りをする（「a」一つでも, *cat*, *take*, *father*, *water* と多くの母音（vowel: V）を表す）。教師は、日本語と同じように英語もすぐ読めるはずだと思い込みやすいのだが、現状の中学生が音素認識なしで「英単語が読める」のは記憶型学習に拠るもので、英語の音素認識（ship: /sh/i/p/ɪp/ の三つの音素）や、オンセット・ライム（ship: sh/ip/）を持って個々の音素の発音で「読める」とことは、まったく異なる。オンセット（onset）は、語頭の子音で（consonant: C）、並びの母音と子音のまとまり（VC）がライム（rhyme）である。ライムが同じ場合 rhyme（脚韻をふむ）と言う。表 1 は、アメリカ合衆国における移民の子どもたちが受ける指導「音声から文字への 5 つの段階」（Bear, Invernizzi, Templeton & Johnston, 2007）について、筆者らが、アメリカ合衆国ボストン市内の小学校授業を観察

し、日本の教室で、国語としてのローマ字の習熟を意識した上の実践を通して一部加筆したものである（柏木, 2015）。Bear らは、英語の音と綴りがあまり規則的でないために、母語が英語の子どもでもかなりの時間と労力をかけて指導することが必要であることを示し、ステップVに8歳ぐらいに到達できるように示した（表1）。今後、日本の小学校では、ステップI、IIの「音韻認識指導が重要」（アレン, 2010）だと考えられる。また、音素認識、単語のパターンの発見の促しを学ぶIII～V段階が小中連携で行われることが大切であろう。留意点としては、日本の子どもが耳で聞いて親しみのある単語を使うことが重要である。ローマ字の習熟は、英語の音声と綴りとの違いに気づかせるための基本にもなるので大切である。五十音図の構造、例えば、「な（na）」は、ナ行ア段の位置にあるという母音と子音の組み合わせ対応を構造的に理解していることで、英語との同異の理解ができる。しかし、国語で学ぶローマ字学習の側面や、英語学習への応用については、今まであまり注意が払われてこなかったと言える。

表1 音声から文字への5つの段階

段階	概念	代表的な例
I	Pre-phonemic (音素認識以前・音韻認識)	ローマ字指導の徹底（五十音図の構造）... 文字の形認識 大文字・小文字の一致 音韻を聞き取る遊び
II	Phonemic awareness (音素認識) Blending (音をつなげて単語を作る)	音だけでかたまりを聞き分ける st・raw・berry 先頭音の聞き分け(onset) 例 b-bag/d-dog 語尾音の聞き分け(rhyme) 例 duck-uck/truck-uck 音素 (phonemes) のカテゴリー認識 例 Odd-One-Out ゲーム オンセット・ライム(onset・rhyme) 例 c/a/t, c/at 音素をつなぐ
III	Rhyming & Alliteration (終わりと出だしの音) Blending Within word pattern (真ん中の音)	脚韻 (rhyming) と綴り sail- mail 頭韻 (alliteration) と綴り black-bloom 単語パターン内の発見と一般化 foot-wood kick-clip-five 音素をつなぐ bl-/st-/pl- m+ice/b+oo+k/ 単語と綴り フォニックス基礎
IV	Syllables (音節) Prefixes & Suffixes (接頭辞・接尾辞)	音節単語のカテゴリー化 強勢 oc・to・pus 複雑なオンセット・ライム gr・een /p・ost 単語カテゴリー (word tree) とコアの意味 例 co-/ation 単語と綴り フォニックス応用
V	Decoding (音素認識をもちいて読む) Advanced reading・writing	音素カテゴリー化 フォニックス・ルールハント 絵本や詩をペアで読む (shared reading) 絵と短いストーリーを聞いて書く

注) 下線部(...)は、筆者らが追記した内容である。柏木 (2015) より取得 (一部改変)

英語を母語とする子どもにおいても英語の読みは難しく、ハイルマン・松香(1981)は、「英

語の読み方・書き方を修得することは子どもにとって大きな試練である。」と述べる。また、「子どもは一人で本が読めるようになるための、最小限の音と綴りの関係（フォニックス）を学ぶと良い。」と提案する。フォニックスの前に、子どもに必要な音韻への気づきについて、(1)聞こえてくる音を識別（音韻認識）、(2)文字の形を識別（文字認識）、(3)英語の音のかたまりと綴りの関係（音素認識）、(4)ルールがあてはまらない単語ではサイトワードによる視覚をもちいた暗記（見てわかる単語が増える）、(5) 音声のみでも内容を推測しようとする（フォニックスに頼らない聞き方）が大切だとしている（ハイルマン・松香, 1981）。読みのレディネスに必要な awareness の順の指標として「syllables, onset rime, phonemic」の順が示され、音韻認識指導にはある程度の集中時期と明示的な促しが必要であると述べる（Fletcher, Parkhill, & Gillon, 2010; 池田, 2016）。また、高橋、大岩、西元、保坂（1998）及び、津田・高橋（2014）は、英語の音韻認識は語から節、オンセット・ライム、音素へと段階的に発達すると指摘する。村上（2015a）、村上・宮谷・チェン（2017）は、日本の子どもが、英語の本を読めるようになるには、音節（音のかたまり）に気づく耳を育て、音の合成（blending : p/ot→pot）ができる力を育て、また、音の分化(segmentation : pig →p/ig) を視覚化した指導の必要があると指摘する。また、村上(2015b)は、このような「音声化のスキル（デコーディング）は日本ではほとんど指導が行われていない」（村上, 2015a: p.24）と述べる。中森（2016）は、外国語の音声知覚において最も重要な観点は、異なる言語の音素を正確に認知できる能力であるとし、母語の類似音と混同させてしまうことが、音素、音節、単語、句、文で起こりやすい。文脈や状況の中で「聞く」「話す」を行うことでの音素認識が大切であると述べる。アレン（2010）は、「音声言語を伸ばす、ボトムアップとトップダウンの両方、内容の理解を促す」の3点が指導に必要であり、読むことには、大きなものと小さなものの行き来が子どもに重要であると述べる。

このことから「読むことのレディネス」には、ハイルマンらの述べる5つの要素に加え、「syllables, onset rime, phonemic」をある程度体系的に指導する必要がある。音節(syllables)を感じ取り、分化・結合する経験をさせ、日本語の類似音と区別できるよう音の特徴を捉えさせ、並行して、絵本等を音声で聞いて教師の真似をしたり、英語を声に出して感知したりする指導を行うと良い（河合, 2015）。音韻認識を身につけた上で、フォニックス（どの音がどの文字に関連しているか）を子どもが退屈しない範囲で、多少の教える順序の前後を許容し（ハイルマン・松香, 1981）、スパイラルに教えると良いだろう。

また、初等英語教育に長い経験を持つ海外等では、音素認識が子どもの読みの発達に影響する重要性に対する意識が高い（Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams, & Stuart, 2002）。ヨーロッパ等 EFL の国においては、近年“Synthetic phonics approach”が広がり、英語の単語には「音」があることを明示的に教える。しかし、フォニックスに終始すると子どもはすぐに退屈することも指摘され、意味とは一旦離れた音素認識指導を行う段階を経て、再び豊かな言語活動と融合している。

これらの視点から、筆者らはフォニックス指導書を国内外で収集してきた。しかし、その多くは、10人程度の児童英語教室や少ない人数の学級で行われてきたものが多い。日本では、1人の担任で40人を担当している学級に合った工夫が必要である。例えば、一人ひとりに個人指導が行き届くことは難しいが、学級経営とグループ活動の良さを生かした工夫、多感覚を使い意味のある言語活動に馴染んだ指導が必要であると考え。また、仮に学級担任が指導研修を十分受けたとしても、多くの教科担当の中、フォニックスの専門知識を持続し、「alliteration, rhyming, onset rime, segmentation, blending」等の指導をすることは容易ではない。学年ごとの学級担任や英語専科指導者にとって実行可能な指導が必要である。以上の点を踏まえ、本実践研究では、記憶や思考のよりどころとなる「初歩の読むこと」の段階的指導を行う。「読むこと」のレディネスを育ててから、「書くこと」に移行することで、意味がわからないまま機械的に書くという作業にならず、「書く」ことの意義が高くなるであろう。また、ボトムアップとトップダウンを組み合わせ、クラスルームの協働的な言語活動に根付くリテラシー指導を目指したい。

### 3. 研究の目的と方法

本研究の目的は以下の2点である。

- 1) 音声からの学びを十分に生かした文字指導（「読むことへのレディネス」）について、学級担任が指導しやすい内容を中心とした『音声から文字へのゆるやかな5ステップス』を作成する。また、大学、教育委員会、現職教員の連携で、自治体における教員研修を行い、実際の授業で活用する。
- 2) A 小学校の5年生と6年生（以下、A小、小5、小6）において、5ステップスの活動を、外国語活動の中の「帯活動」として取り入れ、取組の事前と事後における「音韻認識」「音と文字の結びつき」の効果を検証し、児童の変容を見る。

### 4. 実践『手引書：音声から文字へのゆるやかな5ステップス』

#### 4.1 「音声から文字へのステップス」の基本概念

実践に先立って、「読むことへのレディネス」を育てるため、『5ステップス』（柏木, 2015）を作成した。Y市教育委員会の指導主事、研究校の教員のフィードバックを得た。小学校の担任による指導で、音声から学んだ児童を対象とし、以下の三つのCを基本として作成した。

Classroom（40人学級で、担任が取り組む文字指導）

Communication（友だちとペアワークやグループワークのできる文字指導）

Cognition（音韻や音素・パターンに気づくよう、児童の認知力に深く働きかける指導）



また、日本語を理解の土壌としている児童が学ぶこと、小学校のカリキュラム（例：小学校3年生は国語でローマ字を学ぶ、小4、小5では、社会科等で、大文字の頭文字での表記に親しむ機会が多い等）を踏まえ、大人向けのフォニックス・シークエンス（フォニックスを教える研究成果としての順番）を部分的に入れ替え、児童の学びやすさ（learnability）を観察した上で、学級担任の教えやすさ（teachability）を重視した（本研究では以下、これらの学年を小3、小4の形式で記載する）。音節（syllable）の操作では左から右へと分解させる方が最初は適しており（ハイルマン・松香, 1981）、フォニックスの音読みを学び始めた学級では「先頭音」気づかせる活動（音探しや単語ペア探し）が教えやすいといった視点である。

5ステップを作成するにあたって、表1「音声から文字への5つの段階」のうち、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ段階の内容をさらに5つのステップに細分し、Ⅳ、Ⅴは、中学校段階に適していると考え、本実践ではあまり扱わない。Bear et al. (2007) による指導法、オーストラリアの小学校3年生の副読本『LASSO Englisch 4』（Bartinitzky, Bunk & Tinnefeld, 2014）、（『NEW STEPPING STONES2』（Ashworth & Clark, 2005）等の指導やワークシート構成を参照し、「なぞる」「覚える」「写す」といった指導のみよりも、「見つける」「探す」「似ているものを見つめる」「組み合わせる」「歌や音声から拾い出す」「コミュニケーション活動をとおして出会った表現を書き写す」といった、高学年らしい認知力を必要とし、ペアやグループで行う楽しい活動を取り入れた。「友達と助け合い、手間ひまをかけて学ぶ」ほうが、理解への認知的手続きをするので定着が早いと考える。本研究において実施した内容は、5.1.3で述べる。

- ステップ1：音韻を体で感じる、歌の同じ響きで指を折って数える、絵本を聞く（一部を声に出して真似る）
- ステップ2：音韻の場所を耳で確かめる、音韻に合わせたおはじきの操作、アルファベット大文字の形認識、名前読み（A, B, C:エイ,ビー,スィー/e i, b i:, ci:）、歌や絵本を聞く
- ステップ3：音韻を感じ syllable の拍をとる、アルファベット小文字の形認識、音読み（a, b, c: ア, ブッ, クッ/æ, b, k）、先頭音と文字の一致・絵本を聞く
- ステップ4：先頭音（b）の聞き分け（例：bag, box, cat）、アルファベット大文字と小文字の一致、9つの音素認識（例 sh, ch, ee/f, g, i:）、絵本の短い文を目で読む（クローズド・タスク）、9つのサイトワード（例:You, is）・短い単語の写し書き
- ステップ5：語尾の聞き分け、オンセット・ライム（f・ox）、母音の聞き分け（a,e,i,o,u/æ, e, i, a, ʌ）、本の短い文を目で読む（デコーディング）、最初の9つの音素認識（例：oo, wh, the/ u, w, ð）、絵本で音素のルールハント、次の9つのサイトワード（例：What, can, the）、短い文の一部分の単語を書く（サイトワードとは、フォニックスどおりには読めないが、機能語等「I, You, He, She, They, We, that,



a, the, What, am, is, of 等」でよく使う単語を、見ること (sight) によって覚えるとよい単語である。例えば、絵本で “What” と使われる場合は, “What” “He” などは文頭で使うので、大文字のままのカードで見せる)

#### 4.2 「音声から文字への5ステップス」の活動実施例

授業で実施した5ステップスの主な活動を8例紹介する。各活動は8分程度で2回ずつ程度行う (文: 柏木賀津子, 絵: 本村恵里子)。この節の活動例の字体は Comic Sans で表す。

##### 1) 音韻認識を育てる活動例 (ステップ1, 2 から)

花いちもんめ: 歌やチャンツを聞いて同じ響きのところでステップして前へ, 後ろへ動きながら, 似ている「音韻」を体で感じる。

例: Fox Mox in the box. (ライム/-ox)

例: Fat Cat sat on the mat. (ライム/-at)

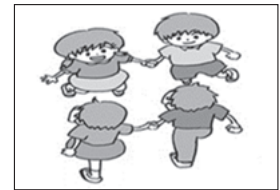


図1 花いちもんめ

##### 2) 音韻認識を育てる活動例 (ステップ1, 2 から)

おはじきゲーム: 同じ音韻が繰り返し出てくる歌に耳をすまして同じ響きが何回あったか, 耳と手で呼応させる。文字は見せない。下の例 (歌) では, ice cream で馴染みのある-ice が繰り返し出てくることに気づかせ, 同じ音韻が出てきたらおはじきを動かす。

例 Mrs. Price had two pet mice, very nice, two pet mice.



図2 おはじきゲーム

##### 3) シラブルの活動 (ステップ2 から)

絵本で馴染んだ, 1音節・2音節・3音節の単語を聞かせて, syllable の切れ目やアクセントに気づかせる。文字は見せず, 絵だけを見せて手やカスタネットで拍をとる。文字は見せない。強拍では強くしたり高くしたりする。

音節数	活動に使う単語	拍の強弱
1音節 (1拍)	pear plum cake cheeze	●
2音節 (2拍)	orange pop·corn	● ●
3音節 (3拍)	straw·berry cu·cumber	● ● ●

##### 4) 先頭音と文字の一致 (ステップ3 から)

ティク・タク・トゥ: 2グループ対抗で, 動物の単語を並べ, スポンジボールを的にあてる。D, Dog の「的」に当たると裏返す。先頭文字 (音読み) がグループで発音できると「o」として陣取りをする。3文字単語は, 小文字をもちいて始める (例: d, d, dog)。

図3 おはじきゲーム

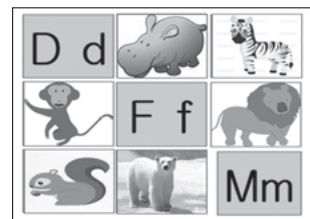


図4 ティク・タク・トゥ

5)絵本のクローズド・タスク（ステップ4から）：

クローズド・タスク：6つ程度の音素から推測して、読める絵本（decoding を目的とした絵本）等を選び、逆向き設計でそこに含まれる音素カードのマッチングゲームを行う（例：foot の絵と-oo-, u,）。その後絵本を読み聞かせ、ルールハントを行う（絵本を聞いてインプットの中で耳でわかる固まりの音（音素）, -oo-, -at 等のルールが何回出てくるか見つける活動）。学んだルールを見つけないが読むという自己効力感を自分で感じるような手法でデコーディングを行う。



図5 クローズド・タスク

6)オンセット・ライムと分化（ステップ5から）

オンセット・ライム：1ペアに26のアルファベット小文字を1つ渡す。先生が絵カード fox や dog を見せ、その文字を持っている子どもは前にスペル順に並ぶ。オンセット・ライム（例：先頭音 f+ 語尾-ox の組み合わせである）を視覚と音の組み合わせで学び合う。

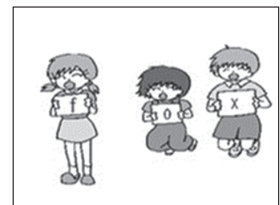


図6 オンセット・ライム

7)シラブルの分化と結合(ステップ5から)

チョップスティックゲーム：トレーシングペーパーで身の回りの英語の単語集めをする。お菓子の箱などから単語を切り抜く。先生は、よく使う音素（例：ch/sh/th/oo/ox/er/ee）が入っている単語を選んでプリントを作り、音素の前後に波線をいれる。波線箇所ではばらにちぎり、その音素ピースを後ろの机に山盛りにする。お箸をバトンとし音素ピースを取ってくる。班で協力して元の単語に再現する。単語が先頭音や音素のかたまり（syllable）から出来ていることを学び合う。

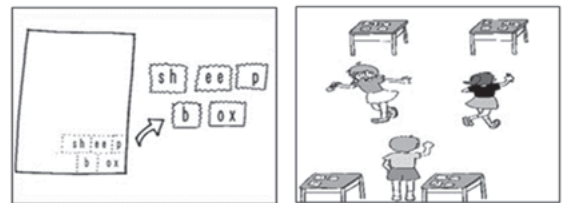


図7 音素合成からのチョップスティック・ゲーム

8)デコーディング（ステップ5から）

絵本を活用したデコーディング：「I can read」の例としてアフリカの動物や子どもが出てくる『Handa's Surprise』（Browne, 1995）を読み聞かせ、繰り返しのある内容に親しんでから、デコーディングをする（例：The elephant eats a mango.）。この活動は、話を覚えるぐらい慣れ親しんでから行い、さらに地球と動物たち

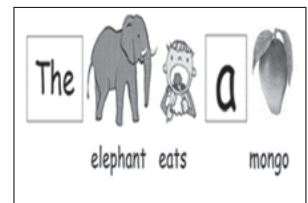


図8 デコーディング

や食物連鎖の内容に活動を広げることが出来る。他の絵本でも、慣れ親しんだ表現が繰り返し出てくるものが良い。

## 5. 効果検証

### 5.1 検証の手続き

#### 5.1.1 検証の目的

冒頭で述べたように、A 小学校（以下、A 小）の小 5 と小 6 において、5 ステップスの活動を、通常の英語活動の中の「帯活動」として取り入れ、取組の事前（2015 年 4 月末）に、音韻・音素認識・文字指導を全く行っていない段階の状況を把握する。取組の事後（2016 年 2 月、10 か月後）における「音韻認識」「音と文字の結びつき」についての効果を検証し、児童の変容を見取る。また本研究の文字指導取組前の基礎データとして、音韻認識や音声と文字の綴りを学んでいなかった時期に A 小の 5、6 年を経た C 中学校区の中 1 の様子を把握する。本研究開始前の基準として参照すると共に、今後の継続的な観察を行い、C 中学校区全体の取組の進捗を把握する。尚、C 中学校区の別の B 小においても 2015 年より同じ実践とテストを行っており、2017 年 4 月には A 小学校と B 小学校の児童が C 中学校に進学している。中学校での継続的指導を今後に予定している。

#### 5.1.2 検証方法

音韻認識・音素認識・音声と文字の繋がりについて、『耳を澄ましてクイズ』（全 8 問）を作成した（資料 1）。ネイティブスピーカーの録音音声のみでテストを行う。絵をもちい、問題は 2 回ずつ音声で流した。問題 A 群（A1-A2）は、音韻認識で先頭音の聞き分けである（例、bat, bag, dog, broccoli）。絵のみで文字は見せない。問題 B 群（B1-B2）は、音と文字の繋がりに対する推測を問う（例、魚の絵をみて fish と音声で聞いた場合に、“ish” の□に当てはまる文字を選ぶ）。Bear et al. (2007) と松香・田縁 (2011) が紹介しているクイズ例を参考に作成した。戸惑っている間に分からない状況にならないよう、クイズの最初に「練習問題」を設け、回答の方法を理解してから本題の音声を流す。テスト内容は、小学生が親しみのある単語で、音素と綴りがルールどおりのものに限定されたため、問題に使用できる単語が非常に少なく、事前と事後は同じテストをもちいた。

テストの信頼性は、級内相関係数（intraclass correlation coefficient: ICC）をもとめた。同一の検者が同一の対象者に繰り返し行った場合の測定値の安定性を示す。A 小学校における 2 回のテストで、小 5: ICC=.70, 小 6: ICC=.75 であった。同じ中学校区の B 小学校の 2 回のテストで、小 5: ICC=.68, 小 6: ICC=.76 であった。ICC は 0.75 程度で良好である。テスト間は 10 か月で長く、全て音声であり、児童が回答を記憶している可能性は低いと考えられるが、記憶効果の影響を避けるための 2 種類の問題作成（8 問×2）をもちいた平行テスト法は、児童の聞いて分かる単語が限定されるため作成しなかった。

### 5.1.3 対象者と実施手続き

対象者は、事前テストは、A 小学校の小 5 ( $N=56$ )、小 6 ( $N=62$ )、C 中学校の中 1 ( $N=150$ )、合計 268 人である。小 1 から小 4 での英語活動は合計 60 時間で、A 小では、音声中心の言語活動、プロジェクト型活動、内容言語統合型学習 (CLIL) に 2015 年より取り組み始めた。事前と事後の両方のテストを受け、またその間の 5 ステップスの帯活動 8 分を含む英語活動の授業を受けた。帯活動は 8 分×15 回で 120 分程度である。45 分授業に換算すると 3 回授業程度である。途中の転入児童、テストを欠席した児童は分析に含まない。また、同時に A 小と B 小の児童が進学する C 中学校の中 1 ( $N=150$ ) においても『耳を澄ましてクイズ』を実施し、中学入学時の音韻・音素・音声と文字のつながりについて調査した。この対象者は小学校在学時に音韻・音素・文字指導は行っていない。また、C 中学校の中 1 (以下、中 1) では事後のクイズは実施していない。A 小と B 小は、共に Y 市 (英語教育特別推進地域) の公立校であるが、本研究では A 小での実践と変容に焦点を当てる。そのため、事後テストは中 1 を除いた、A 小の合計 118 人である。

通常は担任主導で、ALT は年 8 回程度教えるが 5 ステップスのような指導は行っていなかった。2015 年は、小 5 と小 6 で、担任との英語専科でティーム・ティーチングを実施した。担任は、教材づくりの助けや師範を中心に行った。筆者らは、音声中心の言語活動、5 ステップスの指導、ティーチャー・トーク、4~5 語程度の単語をもちいた言語活動と CLIL に関する大学連携による教員研修、公開授業、授業検討会を、年間 12 回程度行った。Y 市作成のフォニックスソングやステップスを配布し、筆者らや代表研究員が研修を広める巡回出張指導をした。実施の手続きは、上記 4.1 で述べたステップ 1 から 5 の 8 例程度を実施した。小 5 も小 6 もスタートは同じで、ステップ 1 から実施した。

## 5.2 事前テストの結果と考察

『耳を澄ましてクイズ』の事前テスト (2015 年 4 月) の結果について、記述統計量を表 2 に、問題ごとの結果を表 3 と図 9 に表した (以下表中、A 小: School A; 中学校: J.H. School C と記す)。また、中 1 ( $N=150$ ) は、A 小と B 小の卒業生との混成で、安易に比較を行うことはできないが、5 ステップスのような音声からの文字指導を小学校で行わなかった中 1 の入学当初 (4 月下旬) の状況としてグラフに参考として示した (図 9)。

表 2 『耳を澄ましてクイズ』事前 記述統計量 (A 小の小 5、小 6 と中 1)

Participants		<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
School A	5th grade	56	5.01	1.97	1	8
School A	6th grade	62	5.61	1.83	0	8
J.H. School C	1st grade	150	6.16	1.59	0	8

表3『耳を澄ましてクイズ』事前 問題別正答率（A 小の小5, 小6, 中1）

Correct Answers (%)		A-1	A-2	B-1	B-2	B-3	B-4	B-5	B-6
		<i>PA</i>		<i>Alliteration (the sound-the initial letter)</i>					
		b/d	sh/ch	h/at	u/mbrella	f/ish	p/ost	ch/erry	f/ox
School A	5th grade	0.69	0.86	0.84	0.26	0.47	0.76	0.39	0.60
School A	6th grade	0.55	0.73	0.85	0.28	0.69	0.81	0.49	0.81
J.H. School C	1st grade	0.87	0.89	0.89	0.23	0.73	0.93	0.75	0.87

Note. A1-A2 (PA: Phonological Awareness : 音韻認識)

B1-B6 (Alliteration : 先頭音と先頭文字の繋り)

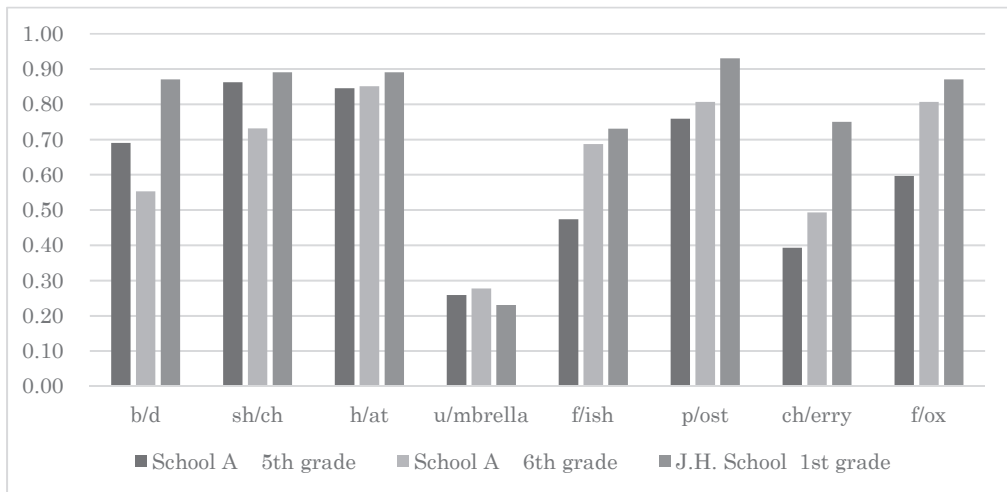


図9『耳を澄ましてクイズ』事前 問題別正答率グラフ

(注) : (各項目は左から A 小-小5, 小6, 中1) 縦軸 : 正答率 横軸 : 問題項目

『耳を澄ましてクイズ』（全8問：スコア1-8）を三つの学年で行った事前回答結果全体について、学年間の差について一元配置分散分析をもちいて検証した（表4, 図10）。テストの全体の平均には差が見られた（ $F(2,264) = 9.40, p = .0001, \eta = .07$ , 効果量中）。多重比較はTukeyをもちい、小5と小6, 小6と中1には差が見られなかったが、中1 > 小5のみの群間に $**p < .01$ の水準で差が認められた。図10からは、小5, 小6, 中1と緩やかにスコアが高くなるが、特に中1の4月下旬で非常に高くなるわけではないことがわかる。中1では、音声と文字の一致がある程度進んでいるが、音韻認識・音素認識、音声と文字の繋がりを取り出し指導をあまりしていなくても、英語活動に音声と文字への注意や推測はある程度培われている。しかし、本研究で試みたような音声からの文字指導はまだ実施されていなかったの、先頭音の聞き分けや初めての単語を読む力は伸びていないと言える。図10からは、小6は小5よりも文字への注意力が全体に高いことが分かる。

表 4 『耳を澄ましてクイズ』 A 小の 5, 小 6, 中 1 事前スコア一元配置分散分析結果

因 子	平方和	自由度	平均平方	F 値	p 値	効果量 $\eta$
因子 A	56.58	2	28.29	9.40	0.0001	** .07 medium
誤差	794.50	264	3.01			

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

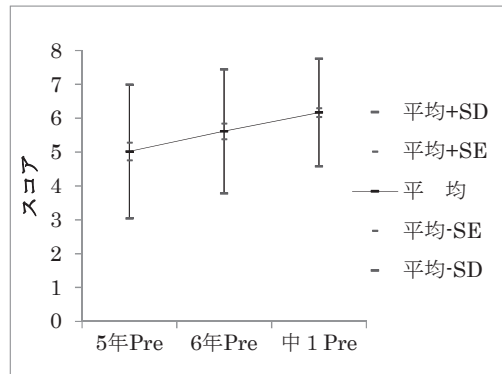


図 10 『耳を澄ましてクイズ』 A 小の小 5, 小 6, 中 1 の事前スコア

問題群別正答率に拠ると(図 9), A-1, A-2 (b/d, sh/ch) は音韻認識を観察する問題で、文字は見せないクイズであるが、小 5 のほうが小 6 より高い。対象は同じ児童ではないため断定的なことは言えないが、小 5 は、「音と文字の繋がりクイズ」よりも、「音韻認識のクイズ」に敏感であることが伺える。文字がない段階では音声に敏感である様子が分かる。問題別に見ると、次のような発見があった。

- (1)どの学年でも高い項目がある (h/at)。ローマ字からの推測がしやすい項目だと言える。
- (2)学年が上がるにつれて、低かった項目が高くなる場合がある (p/ost, f/ox)。
- (3)学年が上がっても、伸び悩む項目がある (u/mbrella: 中 1 で 23%, f/ish: 中 1 で 73%)。
- (4)学年が上がると伸びるが、頭打ちになる項目がある (f/ish: 小 6 で 69%; 中 1 で 73%)。
- (5)比較的易しい項目でも、中 1 の 12%程度以上の生徒が、聞き分け (b/d, sh/ch) や、読み (h/at, f/ish) ができていない。従来の暗記型文字学習のみでは対応できない項目である。
- (6)小 6 よりも小 5 が高い項目 (音韻認識) がある (問題 A 群 Odd-One-Out, sh/ampoo, ch/iken, sh/ark, sh/leep)

さらに分析すると、u/mbrella の誤答を見ると、u を a ではないかと捉える生徒は小 5 で 62.1%, 小 6 で 60%, 中 1 でも 70.9% であり、u を o や w ではないかと捉える生徒は、小 5 で 10.3%, 小 6 で 9.2%, 中 1 で 4.9% であった。また、cherry の誤答を見ると、ch を th ではないかと捉



える生徒は小5で26.8%、小6で22.4%、中1で14.6%であった。その他の誤答にはchをshやtiと捉える生徒は小5で32.1%、小6で22.4%、中1で7.7%であった。これについては、「単語の最初にくる子音の文字と音」「単語の最初にくる組み合わせ文字(ch, sh)」は絵カードをもちいたオンセットの指導があれば読める項目ではないだろうか。

結果から、第一に、音韻認識・音素認識・音声と文字の繋がりを授業で教えていなければ、ローマ字の知識で推測しにくい英語特有の綴りを分かる段階がなく、曖昧なまま学年が進んでいく可能性がある。第二に、小5は音声のみの英語に親しんでおり、まだ文字への注意は低い。先頭音の違いに敏感である。文字指導に入る前の音韻認識を育てるには、この学年ぐらい(11歳)は良いタイミングであるのかもしれない。第三に、全体では中1の12%の生徒が、英語の読みの初期段階で苦勞している。しかし、音声からの文字指導で適切な指導が用いられれば読めると考えられるため、小中連携の音声から文字への指導手順は改善が必要である。本研究での中1文字指導導入前の基礎データは、音声からの英語活動が進んできた自治体Y市での児童・生徒の様子であることを考えると、中1当初での「ミッシング・リンク」が起きないためには、本研究で試みたような段階的指導の相互乗り入れが大切であると考えられる。

### 5.3 事前・事後テストの結果と考察(全体比較)

A小の小5と小6(年齢)と、事前テストと事後テスト(テスト実施時期)で差があったかどうかを2元配置分散分析で調べた。表5は、記述統計量である。

表5 指導前後の「耳を澄ましてクイズ」変化(N=118)

	n	事前テスト		事後テスト		変化
		Mean	SD	Mean	SD	
小5	56	5.01	1.97	5.66	2.33	0.65
小6	62	5.61	1.83	6.56	1.48	0.95

要因A(学年:小5と小6)と要因B(テスト時期:事前と事後)の2元配置分散分析を行った(表5)。学年とテスト時期に有意な交互作用は認められなかった。要因A(学年)の単純主効果は、 $F(1, 116)=9.17$ ,  $**p=.003$ ,  $p\eta^2=.07$ で、事後テストにおいて学年間の有意差が確認された(小6>小5)。また、要因B(テスト時期)の単純主効果は、 $F(1, 116)=12.71$ ,  $*p=.001$ ,  $p\eta^2=.10$ で、6年生のみ事前テストと事後テストの有意差が認められた。多重比較はBonferroniを用い、事後>事前の順で平均が有意に高い値を示した(表6)。事後テストにおける学年間には差があり、事後テストのほうが学年間の差が大きく、小6の方が学習の伸びがより大きかったことが図11からも伺える。

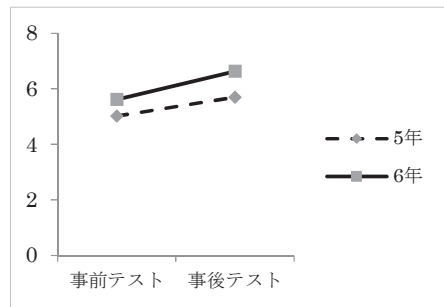


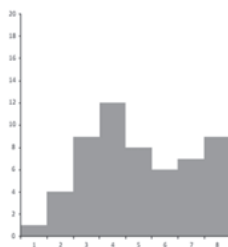
図 11 事前テストと事後テストの変化と学年差  
横軸テスト時期 縦軸：点数

表 6 学年とテスト時期の単純主効果の検定

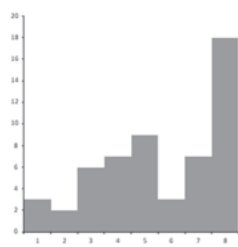
Source	ANOVA					
	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		partial $\eta^2$	Bonferroni
被検者間要因（学年）	1	9.17	0.003	**	.07	小 6 > 小 5
誤差	116					
被験者内因子（テスト時期）	1	12.71	0.001	**	.10	事後 > 事前
学年×テスト時期	1	.50	.47		.004	
誤差	116					

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

クラス全体の変容を可視化するため、A 小の小 5 と小 6 のスコアの分布をヒストグラムに表した (図 12, 13)。スコアが右に高くシフトする様子が観察された。教師の語りかけでペアやグループ活動を行い、高学年児童の音声への気づきを促していく 5 ステップスは、ローマ字の推測では難しい単語の読みへの効果があったと言えるのではないだろうか。

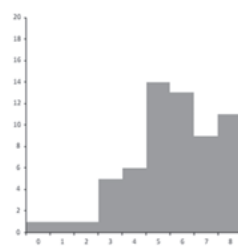


Pre-Test

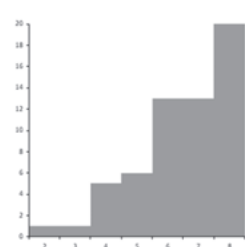


Post-Test

図 12 A 小-小 5 事前事後スコア分布  
(横軸：点数, 縦軸：人数)



Pre-Test



Post-Test

図 13 A 小-小 6 事前事後スコア分布  
(横軸：点数, 縦軸：人数)

#### 5.4 事前・事後テストの結果と考察（問題別）

問題別の結果を以下の図表に示す。A 小の結果は表 7, 図 14, 15 である。

表 7 A 小『耳を澄ましてクイズ』事前・事後テスト（問題別）

Correct Answers (%)			A-1	A-2	B-1	B-2	B-3	B-4	B-5	B-6
			PA		Alliteration (the sound-the initial letter)					
			b/d	sh/ch	h/at	u/mbrella	f/ish	p/ost	ch/erry	f/ox
School A	5th grade	Pre	0.69	0.86	0.84	0.26	0.47	0.76	0.39	0.60
School A	5th grade	Post	0.48	0.61	0.72	0.46	0.66	0.70	0.46	0.66
School A	6th grade	Pre	0.55	0.73	0.85	0.28	0.69	0.81	0.49	0.81
School A	6th grade	Post	0.47	0.61	0.81	0.56	0.85	0.85	0.64	0.83

Note. A1-A2 (PA:Phonological Awareness) B1-B6 (Alliteration)

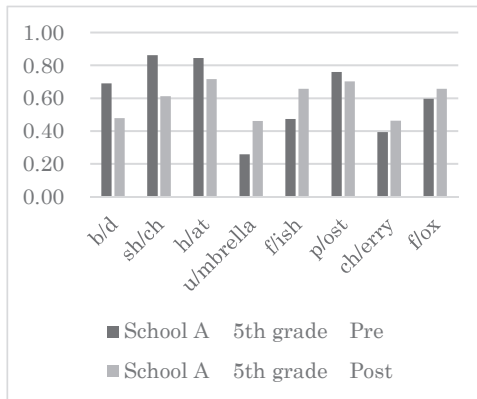


図 14 A 小-小 5 事前・事後 N=56  
(横軸：テスト項目，縦軸：正解率)

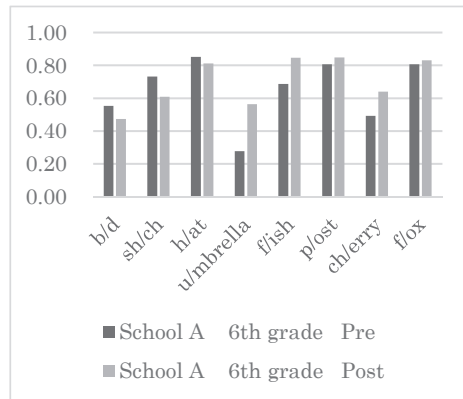


図 15 A 小-小 6 事前・事後 N=62  
(横軸：テスト項目，縦軸：正解率)

この結果から，問題別に見ると次のような発見があり，考察を加える。

- 1) 小 5 も小 6 も，B1-B6（音と文字の繋がり）の項目は良く伸びており，先頭音を聞いてアルファベットの文字と一致する力が伸びた（u/mbrella: A 小の小 6 で 28%→56%, f/ish: A 小の小 6 で 69%→85%）。
- 2) A 小の小 5 も小 6 も，A1-A2(音韻認識)の項目は少し下がった（例：小 6 で，b/d: 55%→47%, sh/ch: 73%→61%）。A 小は，それまでの音声中心の取組から事前のスコアがもともと高いということがあるが，事前の方が音韻認識は高いという現象は，文字への注意が高まった反面，音声指導のみの時よりも，音声だけでなく文字への注意が行くようになったと考えられる，文字に注意が払われると音声への注意は相対的に下がるのかもしれない。

3) 全体に、先頭音への注意は高くなったと言える。

授業での観察を加えると、2) について、A 小の授業はよく練られていたが、気づかせる活動を大切にしていたため、暗示的指導が多かった。しかし小 6 では、気づかせた後に明示的指導を日本語でも行くと、児童が興味を持って聞いていた（例：「h/という音は、喉が震えないね。掌に音を当ててごらん」）。気づかせたあとの明示的指導が今後は必要かも知れない。

次に、事後テストにおいて、A1-A2（音韻認識）が得意な児童群（両方かいずれか正解、 $N=92$ ,  $Mean=5.00$ ,  $SD=1.32$ ）と、苦手な児童群（両方不正解、 $N=26$ ,  $Mean=4.22$ ,  $SD=1.71$ ）に分けた場合の B1-B6（音と文字の繋がり）のスコアに差があるか、繰り返しのない  $t$  検定を行った（表 8）。この結果から、問題 A 群の「先頭音の聞き分け」が出来ている児童は、問題 B 群の音と文字の繋がりも出来ている傾向がわかった（ $t(116) = 2.52$ ,  $*p = .01$ ,  $d = 1.26$ , 効果量大）。導入段階の小 5 の頃は（事前までの指導時間 50 時間程度）、文字がない状態での「読むことへのレディネス」として音韻認識を育てることの重要性が示唆される。

表 8 音韻認識得意群と音韻認識苦手群の問題 B 群におけるスコア比較（A 小全体）

Descriptive Statistics				Comparison between groups			
PA(Odd-One-Out)	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>	<i>d</i>
音韻認識得意群	92	5.00	1.32	116	2.52	.013*	1.26 Large
音韻認識苦手群	26	4.22	1.71				

Note:  $d$ =effect size \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

## 6. 結論

本研究の目的 1 である、「手引書」として 5 ステップスの作成には、国内外の参考文献と現在までの実践をもとに Y 市教育委員会、研究推進校の教員と児童の学びの様子を取り入れ、担任に拠って試され、作成者とのフィードバックを繰り返し、教員研修をとおして授業で活用していくことができた。教員のフィードバックからは、カードや絵本を使った読む活動は取り組みやすく（音と綴りの結びつき）、音声だけの聞き分け（音韻認識）の活動は、概念そのものが初めてであり教員にとっての指導が少し難しい様子であった。

目的 2 である、5 ステップスを活用した帯活動の実施をとおした読むことへのレディネスについては、小 5 と小 6 の『耳を澄ましてクイズ』のうち、「音と文字の結びつき」について、事後で有意に効果があったと言える。例えば、事前には、「umbrella」「hat」「cherry」等の先頭音と文字の一致は低かったが事後には音声と文字が一致したケースが多かった。また、問題 A 群の「聞き分け」が出来ている児童は、問題 B 群の「音と文字との結びつき」も出来ている傾向がみられた。文字指導に先立つ、耳からによる「音韻認識」が読みに関係することは、今一度明らかになったと言える。

本研究の今後の展望としては、Fletcher, Parkhill, & Gillon (2010) が、クラスルームでの音韻認識指導にはある程度の集中時期と明示的な促しがないと伸びにくいとする指摘しているように、体験的な活動を基礎にしながら、明示的指導を補う指導法の開発が望まれる。また、大学英語教育との関連では、文部科学省から教員養成に向けて「コア・カリキュラム」が示され、「英語の文字言語との出合わせ方、読む・書く活動への導き方」などの指導が必修になるが、系統的な指導が出来るように本研究結果を活用できることが期待される。

本研究の成果としては、公立小学校の学級でも、音のかたまりに耳を澄ます活動や、ペア・グループでの活動を工夫することで、ある程度の音韻操作、文字情報への変換、「読み」の力は伸びるという可能性を見出した。本研究の限界としては、(1)音韻認識について「先頭音」と「語尾」を指導したが、テスト実施への配慮が必要であり、「語尾 (Rhyming)」は検証ができなかった点、(2)授業の活性化や情意面については紙面の限界で述べることでできなかった点があげられる。

## 7. 今後の方向性

Y 市では経年比較で小学校外国語活動の情意面とスキル面の両方で 20 項目に上るアンケートを実施しており、C 中校区の A 小と B 小への「英語活動は楽しいですか」という質問では、2015 年度 5 月と 11 月で、肯定的にとらえる児童の割合が伸びた (小 5 : 130 人, 事前 81%→85%; 小 6 : 138 人, 81%→90%)。担当の教師からは、「短い単語の音を口に出して読む姿を見かける」「ペア活動でカードの文字がヒントになる場面がある」等、児童からは、「英語にしっかり耳を傾けている」「単語の最初や最後の文字を見る」という記述が多く見られた。また、5 ステップスでは、文字指導が進んできた場合の言語活動例や、CLIL と文字指導の関連も紹介している。CLIL では、児童は意味のある場面をとおして、初出の英語音声に出会うが、「簡単な単語の読みが推測できる」ことで、やりとりのある言語活動の幅を広げることができた。文字が少し読めることで、友達とのやりとりで使う表現を記憶に留め、考える場面が見られた。「先頭音と文字が一致する」「音韻認識・音素認識をもって読める」ことで言語活動も幅が広がり楽しくなる実感を持たせることが重要である。

2017 年 6 月 JACET 関西支部大会における口頭発表を経た投稿論文である。

## 引用文献

- アレン玉井光江(2010)『小学校英語の教育法』東京：大修館書店  
池田周(2016)「日本語を母語とする小学生の音韻認識-日本語音韻構造の影響-」『JES Journal』第 16 号, 116-131.  
柏木賀津子(2015)『音声から文字へのゆるやかな 5 ステップス』1-65, 寝屋川市英語特別推進地域 2015 年公開研究会配布

- 柏木賀津子(2015)「第 3 節 外国語活動の指導」『英語教育学の今—理論と実践の統合』東京：全国英語教育学会第 40 回研究大会記念特別誌, 20-23.
- 河合裕美(2015)「児童の音韻認識能力と音声産出能力の関係性—お話中心の小学校外国語活動の検証」『JASTEC Journal』第 34 号, 55-74.
- 高橋登・大岩みどり・西元直美・保坂裕子(1998)「音韻認識と読み能力-英語圏の研究から」『大阪教育大学紀要第IV部門：教育科学』第 47 卷(1), 53-80.
- 津田千春・高橋登(2014)「日本語母語話者における英語の音韻意識が英語学習に与える影響」『発達心理学研究』第 25 号(1), 95-106.
- 中森誉之(2016)『外国語音声の認知メカニズム-聴覚・視覚・触覚からの信号』東京：開拓社
- ハイルマン・松香洋子監訳(1981)『フォニックス指導の実際』東京：玉川大学出版部
- 松香洋子・田縁眞弓(2011)『We Can! フォニックスワークブック with CD』東京：mpi
- 村上加代子(2015a)「英語の学習初期における読み書き指導の在り方の検討-基礎的な力としてのデコーディングと音韻意識スキル獲得の必要性について」『神戸山手短期大学紀要』第 58 号, 57-73.
- 村上加代子(2015b)「英語の読み書きにつまずく生徒への指導」『実践障害児教育』学研プラス, 8 月号, 24-27.
- 村上加代子(2017)「軽度知的障害のある中学生へのフォニックス指導事例-文字操作と音韻操作指導に焦点をあてて-」第 26 回 LD 学会口頭発表資料 (2017 年 7 月取得)
- 村上加代子・宮谷祐史・チェン敦子(2017)「小学生の英語の音韻意識を育てる試み-ライムと音節に焦点をあてて-」『JASTEC Journal』第 36 号, 1-14.
- 文部科学省(2015)『Hi, Friends ! Plus』全国小学校配布デジタル教材
- 文部科学省(2016)「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(案)のポイント」教育課程部会教育課程企画特別部会資料 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/1376199.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/1376199.htm)(平成 28 年 8 月 20 日取得)
- 文部科学省(2017)「小学校外国語・外国語活動平成 30 年度使用新教材」<http://mext-nextkyozai.net/> (平成 29 年 9 月 22 日取得)
- 畑江美佳(2017)「ICT 教材を生かした初期の文字指導-小文字の認識を高めるための教材開発とその実践」『英語教育』第 66 号(3), 30-31.
- 萬谷隆一(2017)「小学校英語の教科化に向けて」『英語教育』第 66 号(5), 26.
- Ashworth, J., & Clark, J. (2005). *New stepping stones 2*. London: Pearson Education Limited.
- Bartinitzky, H., Bunk, H., & Tinnefeld, N. (2014). *LASSO Englisch 4*, Wien: öbv.
- Bear, D., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2007). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction*. New Jersey: Prentice Hall. .
- Browne, E. (1995). *Handa's Surprise*. London: Walker Books.
- Ellis, N., & Larsen-Freeman, D. (2009). *Constructing a second language: Analyses and computational*



- simulations of the emergence of linguistic constructions from usage. *Language Learning*, 59 (Suppl.1), 93-128. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00537.x>
- Fletcher, J., Parkhill, F., & Gillon, G. (Ed.) (2010). *Motivating literacy learners in today's world*. Wellington, NZ: NZCER Press.
- Hulme, C., Hatcher, P.J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness in a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology* 82, 2-28. <https://doi.org/10.1006/jecp.2002.2670>
- Kashiwagi, K., & Ito, Y. (2017). EFL learners' grammatical awareness through accumulating formulaic sequences of morphological structure (-ing). *English Language Teaching*, 10 (11). <https://doi.org/10.5539/elt.v10n11p60>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yamaoka, T. (2005). From item-learning to category-learning: A learning process of procedural knowledge of language. *ARELE*, 16, 21-30.




## 資料

『耳を澄ましてクイズ』（音声のみによって実施）

### 問題 A 群（1~2）





1. 4つの絵を見ながら、英語を聞こう。  
「あれ？ 最初の音が違う。」  
と違う絵を一つ選んで○をつけよう。

練習しよう



( )
( )
( )
(○)


(1)

( )
( )
( )
( )

(2)




( )
( )
( )
( )


### 問題 B 群（1~6）

2. 絵を見ながら、英語を聞こう。  
最初の音一口に合う、abode・・・はどれかな。  
□のなかの音の一つに○をつけよう。


練習しよう

□og

b f d p


(1)

□at

b f h c


(2)

□mbrella

a o u w


(3)

□ish

p h v f


(4)

□ost

p b v f

(5)

□erry

th sh ch ti

(6)

□ox

b f d p