

ISSN 1880-2281

JACET KANSAI JOURNAL

Published by
Kansai Chapter
The Japan Association of
College English
Teachers

MARCH 2019

NUMBER 21

ISSN 1880-2281

JACET KANSAI JOURNAL

Published by
Kansai Chapter
The Japan Association of
College English
Teachers

MARCH 2019

NUMBER 21

JACET KANSAI JOURNAL
THE JOURNAL OF THE KANSAI CHAPTER OF
THE JAPAN ASSOCIATION OF COLLEGE ENGLISH TEACHERS

EDITORIAL COMMITTEE 2019

CHAIRPERSON
Kaori Nitta (*Kindai University*)

MEMBERS
Shin'ichiro Ishikawa (*Kobe University*)
Akiko Miyama (*Osaka Institute of Technology*)
Toshiko Yoshimura (*Hanazono University*)

EDITORIAL OFFICE
Makoto Sumiyoshi (*Setsunan University*)
Kiyo Sakamoto (*University of Shiga Prefecture*)

REVIEWERS

Nobuhiko Akamatsu (<i>Doshisha Univ.</i>)	Tomoko Smith (<i>Osaka Univ. of Pharmaceutical Sciences</i>)
Nobuyuki Hino (<i>Osaka Univ.</i>)	Osamu Takeuchi (<i>Kansai Univ.</i>)
Shuhei Kadota (<i>Kwansei Gakuin Univ.</i>)	Tazu Togo (<i>Kyoto Notre Dame Univ.</i>)
Masayuki Kai (<i>Kyoto Women's Univ.</i>)	Tomoko Yashima (<i>Kansai Univ.</i>)
Sae Matsuda (<i>Setsunan Univ.</i>)	Hirokazu Yokokawa (<i>Kobe Univ.</i>)
Kei Mihara (<i>Kindai Univ.</i>)	Haruyo Yoshida (<i>Osaka Kyoiku Univ.</i>)
Noriko Nakanishi (<i>Kobe Gakuin Univ.</i>)	
Hajime Narita (<i>Osaka Univ.</i>)	
Kazunori Nozawa (<i>Ritsumeikan Univ.</i>)	

Copying All content in this journal is protected by the Japanese copyright law. All rights reserved. The material therein may be reproduced free of charge in any format or medium provided it is reproduced accurately and not used in a misleading context after permission has been granted from the Kansai Chapter of JACET. If any of the items with copyright in this journal are republished or copied, the source of the material must be identified and the copyright status acknowledged.

Instructions for Contributors can be found in the appendix and via <http://www.jacet-kansai.org/old/kako.html#kiyou>

The articles published herein do not reflect the opinions of JACET Kansai Chapter or the JACET Kansai Journal Editorial Committee.

Editorial

新田 香織

Invited Paper

岩井 千秋

1

高等学校指導要領に謳われた「英語の授業は英語で」の
結果と影響、そして課題

Research Paper

吉村 征洋 廣森 友人 桐村 亮 仁科 恭徳

23

英語ドラマ制作によるプロジェクト型
協同学習が学習者の心理的側面に与える影響

Research Note

井上 聰

45

英語科教育法における自律的・協同的・省察的な学び
—講義から AL 型授業への転換—

Appendices

『JACET 関西支部紀要』(JACET Kansai Journal) 刊行規定

57

『JACET 関西支部紀要』(JACET Kansai Journal) 投稿要領

59

JACET Kansai Journal 編集委員会より

平成最後の発刊となります『JACET 関西支部紀要』(JACET Kansai Journal) 第 21 号をお届けいたします。昨年度の第 20 号は記念号ということで、関西支部の 10 の研究会から推薦された先生方に執筆をお願いし、5 本の採択論文と合わせて 220 ページを超える冊子となりました。今回は残念ながら応募 5 本、採択 2 本ということで、分量は少なくなっていますが、その分じっくりと読んでいただければ幸いです。査読、再査読にご協力いただいた先生方には、ご多忙中にもかかわらず丁寧なコメントをいただき、深謝申し上げます。

平成 30 年（2018 年）7 月 7 日（日）に予定されておりました支部講演会は悪天候の影響で延期となりましたが、幸い 8 月 19 日（日）、神戸国際会館に多くの参加者を集め、実施されました。講師として岩井千秋先生（広島市立大学国際学部）が、「高等学校指導要領に謳われた『英語の授業は英語で（TEE policy）』の結果と影響、そして課題」という演題で、アンケート調査結果に基づいてお話しくださいました。文部科学省の政策と現場の状況との関係について、データ分析から問題点を明確に指摘され、教育に対する思いを非常に説得力のあるメッセージとして伝えてくださいました。より多くの先生方に是非岩井先生のご講演内容を共有していただきたい、同じタイトルでの執筆をお願いいたしました。先生の思いが詰まった招聘論文です。ご堪能ください。

さて 20 号でお知らせいたしましたように、21 号から投稿論文の種別とページ数を変更いたしております。種別は研究論文、研究ノート、そして実践報告の 3 種類で、ページ数は研究論文 20 ページ以内、研究ノート 10 ページ以内、そして実践報告は 6 ページ以内です。

実践報告には査読はなく、校閲のみとなっております。JACET 関西支部大会や JACET 国際大会での発表そして各研究会での活動に基づいた報告に限りますが、できるだけ多くの報告を支部紀要に掲載したいと考えておりますので、積極的にご投稿をお願いいたします。

研究論文をじっくり執筆する時間もなかなか取れない状況だと拝察いたします。まずは実践報告を足掛かりにして、継続的に研究成果をご発表いただければと願っております。

最後になりましたが、広告掲載でご支援いただいた賛助会員のみなさまに深く感謝の意を表します。

関西支部紀要編集委員会委員長

新田香織

平成 31 年（2019 年）3 月

**高等学校指導要領に謳われた「英語の授業は英語で」の
結果と影響、そして課題**
**Outcomes, Influence, and Problems of the “Teaching English
in English (TEE)” Policy introduced into the High School Course of Study**

岩井 千秋
広島市立大学

Abstract

In 2009, the “Teaching English in English (TEE)” policy was officially introduced into the high school English curriculum through the Course of Study (CoS), and five years have passed since it was implemented in 2013. The author of this study launched a joint-research project (TEE project) in 2014 along with 6 other members to scrutinize the effects of the policy longitudinally. The most important finding of the project is that, in practice, the TEE policy has brought only limited changes to high schools and, thus, Japanese English teachers’ predominant instruction language is still Japanese. This indicates that the deplored outcomes predicted by some critiques (e.g., Terashima, 2009; Torikai et. al., 2017) might have been an unnecessary concern. Including this main finding, this paper illustrates other major findings from the TEE project and their influence on high school English classes and the learners. Based on these findings, this paper concludes with a discussion of problems deriving from the introduction of the TEE policy.

キーワード：教授言語、英語で英語、学習指導要領、縦断的研究

1. はじめに

2009年度の高等学校学習指導要領の改訂（以下、指導要領2009）からおよそ10年が経過した。この間に、スマートフォンに代表されるネット網は凄まじい勢いで日常生活の隅々に浸透し、2045年とされる科学者による人工知能（AI）のシンギュラリティー予測が真しやかに語られる（e.g., 西垣, 2016）。AIによる自動翻訳の実力はすでにTOEIC®で900点レベルに達しているそうである（隅田, 2018）。その上、企業の多国籍化が加速し、英語を「社内公用語」にした会社がもてはやされるようになった（e.g., ニーリー, 2018）。

こうした急激な社会変化の潮流に晒されて、強く変革を求められた初等・中等教育の教科の代表は、「外国語（英語）」であろう。改革の速度が速すぎて、当の英語教育関係者でさえも乗り遅れてしまいそうな勢いである。そして、そのひとつが、本拙論で取り上げる「（英語の）授業は基本的に英語で行うこと」（以下、TEE基準）とした高等学校の指導要

領 2009 である。最近は次期学習指導要領や 2020 年からの英語民間試験導入の陰に隠れ、あまり話題にならなくなつたが、これが指導要領 2009 の目玉であったことは論を俟たないであろう。相次いだマスコミ報道¹や、これの是非を巡る意見書、とりわけこれに異を唱える書籍が次々と上梓されたことからも（次節参照）、それがうかがえる。

では、その成果となるとどうか。指導要領作成で中心的な役割を果たした文部科学省（以下、文科省）からは簡素な報告（5.1 節参照）がなされただけで、「計画」「実行」「評価」「改善」の、いわゆる PDCA サイクルで言えば、D（実行）で止まつたままである。²この問題の一部については、小論（岩井、印刷中）で論じたが、本稿ではこの小論で示しきれなかつた調査の結果などを紹介しながら、TEE 基準導入から 5 年間を経てこれがどのような結果と影響をもたらしたか、さらにそこから見えてくる問題について考察する。

2. 教授言語を巡る先行研究

2.1 学術上の論点

外国语や第二言語（L2）の教授に用いられる言語は Medium of Instruction（MOI）と称される（e.g., Toh, 2016）。本稿は日本の英語教育に関する論考で、該当する MOI は実質的には日本語か英語であり、以後はこの 2 つに絞って論を進める。

MOI として学習者の第一言語（L1）や L2 を用いることの是非については、主に教育効果、学習動機やコミュニケーションへの意欲、そしてイデオロギー的な面から議論されてきた。特に 1980 年代から現在に至るまで、MOI を巡っておびただしい数の研究が行われてきた。その多くで先行研究が精査されているが、その中でもとりわけ Auerbach (1993) と Macaro (2001) には MOI の研究動向が整然とまとめられているので、まずはこれらを参考に MOI を巡る学術上の論点を整理しておこう。

まず、Macaro (2001) は、教師が学習者の L1 を MOI として授業で用いることに反対、賛成、そしてそれの中間の 3 つの範疇に先行研究を分類する。反対、すなわち、英語で言えば、英語科目は英語のみで教えるべきとする立場ということになるが、これを主張する人たち（e.g., Krashen, 1985; Polio & Duff, 1994）が掲げる主な理由は、L2 のインプット量や L2 に触れる機会が少なくなり、学習者がいつまでも L1 に依存してしまうことである。一方、賛成者（これは数えきれないほど多く、Cook (2001) はその一例）が掲げる理由は多岐にわたる。L2 のみの授業が言語の習得に必要なインテイクを必ずしも保証しないこと、成人学習者にはすでに L1 が内在化されており、それが L2 学習の基盤となっていること、L2 教育で必要なのは単にインプットの量ではなく、良質のそれであること、さらに授業での L1 排除が容易ではないことに加え、学習者にとって L1 は目標言語習得の有効な手段となることなどが挙げられる。Macaro はイデオロギー的な面についても簡潔に触れているが、これについては Auerbach (1993) に詳しいので、次の段落で触れる。最後に、賛否の中間（e.g., Hardbord, 1992）の主な理由には、L1 使用は認めつつも、過度な L1 使用はとりとめがなく

高等学校指導要領に謳われた「英語の授業は英語で」の 結果と影響、そして課題

なり、L1 使用を意図的に制御することも難しいことなどが挙げられている。

次は Auerbach (1993)である。論文中で取り上げられているのは米国の ESL クラスにおける English Only への偏重の問題で、社会言語学、あるいは批判的談話分析の観点から、問題の所在を追求している。English Only と言えば、とりわけ 1980 年代以降から米国社会で激しく対立してきた English Only と English Plus の政策論争 (e.g., クロフォード, 1994) がよく知られるが、Auerbach によると English Only は教育現場にも蔓延し、多くの教師自身が英語で英語を教えることに疑念すら抱かなくなっていることこそ問題だという。論文ではこれが Taken-for-granted practices (Auerbach, 1993, p. 11) と揶揄されている。指導要領への TEE 基準導入に先立って学術的な議論が行われた形跡は見当たらず、TEE 基準もこれと似たところがあるように思われる。

こうしてみると、MOI を巡る問題は学術研究者の間でも同意が得られないほど難しいことが分かる。その背景には、実証的証拠に基づいて TEE の教育効果に白黒をつけることが容易でないことと合わせ、言語教育に対する教師の態度や信念 (ビリーフ)，さらには言語教育に対する考え方やイデオロギーがこの問題に内包されているからである。

2.2 TEE 基準を巡る日本国内の論争

では、日本では TEE 基準を巡ってどのような議論が行われてきたのだろうか。上述の学術上の議論と重なる部分もないわけではないが、これに関わる国内の議論の争点は主として日本の教育政策や教育現場が抱える特殊な事情を反映したものが多いように思われる。

そもそも、なぜ TEE 基準が導入されたのか、あるいはその必要があったのかという、「そもそも論」となると不明な点が多いが、その根は深い。岩井（印刷中）すでに触れたので詳細は繰り返さないが、筆者の調べた限りでは、TEE 基準のことが最初に公文書に登場するのは 2003 年に文科省によって公表された『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』(2003：以下、行動計画 2003) である。³ それどころか、この行動計画を精読すると、直接、あるいは間接的に英語教育に関わる 2003 年以降の教育改革（表 1）が、この行動計画 2003 を基軸に有機的に繋がっていることに気づかされる。

2008 年に TEE 基準が高等学校指導要領に導入されることがマスコミによって報じられたとき、筆者は何とも唐突な印象を受けた。しかし、行動計画を鳥瞰図的に見渡すと、TEE 導入は、唐突どころか、一連の改革のシナリオどおりであったことが分かる。驚かされるのは、現在日本中を混乱の渦に巻き込んでいる英語民間試験の使用も TEE 基準と繋がっているとする指摘（阿部, 2017, pp. 80-84）である。それによると、TEE 基準の導入は民間試験導入への布石だったという。計算ずくめで事前に布石が打たれたのか、はたまた民間試験の使用を正当化するための事後的方便であったのかは、検証が必要であろうが（阿部の説明は後者のように読める），この指摘が正しければ、TEE 基準の影響は、単に授業運営の枠に収まる程度の話ではないことが明白である。

では、日本の教育現場が抱える特殊な事情を反映した TEE の論争にはどのようなことが含まれるのだろうか。TEE 基準導入に真っ先に待ったをかけたのは、筆者の知る限り、寺島（2009）である。氏の問題提起は多岐にわたるが、主に 4 点に集約できると筆者は理解した。すなわち、1) 英語教師の教育環境、労働条件、教員養成の問題、2) 学習者が理解できる易しい英語を使うことの難しさ、3) 英語授業が多様化し、指導要領作成者が考えるほど今の英語教育は和訳や文法一辺倒ではないこと、そして、4) 英語による授業では言語力は育たないこと、である。

このうち 1) の教育環境や労働条件については、OECD のデータ⁴や相次ぐ最近の新聞報道⁵などからすれば的外れではないだろう。心配なのは、悪質な労働環境が若い人たちの教師離れを招かないかである。現に、筆者の住む広島県ではすでに小学校、中学校の教員不足が深刻な社会問題となっている。⁶

2) の学習者が理解できる易しい英語については、岩井（印刷中）で考察した。当然ながら英語教師が TEE を実践するには単に教師の英語運用能力が高ければよいということではない。語彙や統語面の意図的統制はもちろん、様々な方略（岩井、2008）を駆使し、学

表 1 2000 年から今日までの英語教育の主な動き

年	内 容
2000 (H12)	「英語の第二公用語化」（小渕首相 21 世紀日本の構想懇談会）
2002 (H14)	「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」の公表
2003 (H15)	「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」の公表
〃	特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）の開始
2006 (H18)	センター試験への英語リスニングの導入
2008 (H20)	「留学生 30 万人計画骨子」の公表
2009 (H21)	TEE 基準を含む「高等学校学習指導要領」の告示
2011 (H23)	小学校 5、6 年生に「外国語活動」の導入
2012 (H24)	「グローバル人材育成事業」の創設
2013 (H25)	「高等学校学習指導要領」施行
2014 (H26)	「英語教育の在り方に」に関する有識者会議
〃	「スーパーグローバル人材育成事業」の創設
〃	中等学校に CAN-DO リスト作成の通達
2017 (H29)	中教審の審議を経て、次期「小・中学校学習指導要領」の告示
2018 (H30)	次期「高等学校学習指導要領」の告示
2020	小学校 5、6 年生を対象に英語教科の全面実施
〃	小学校 3、4 年生を対象に「外国語活動」の導入
〃	大学入試共通テストへの移行、4 技能測定に民間英語試験の使用

高等学校指導要領に謳われた「英語の授業は英語で」の 結果と影響、そして課題

習者が理解できよう話し、かつ日本語で教えるよりも指導効果を高められることが肝要である。英語教師であればこれらが無条件でできるほど簡単な問題だとは思えない。TEE 実践にはそれ相応の教員養成や教師が主体的に取り組む研修が重要なのは当然であろう。

3) については、文科省が 2013 (H25) 年度に開始した中学・高校を対象とする「英語教育実施状況調査」⁷が参考になる。2015 (H27) 年度の調査から、言語活動やパフォーマンステストの実施状況などに関する質問項目が追加されており、これらの質問への回答結果は、回答者全体の少なくとも 4 割以上、多くの科目については 5 割以上が実施しているとの報告である。これが事実だとすれば、TEE 基準導入を是認した人々は事実を誤認したか、あるいは巷の言説に惑わされたと言えよう。

最後に 4) の「言語力」については、英語教育のみならず、国語教育はもちろん、教育全体をも視野に入れなければならないほど大きな問題である。後ほど考察の個所で、コミュニケーション指向という観点から少し触れることとしたい。

次に、TEE 基準を巡っては、鳥飼他 (2017) が『英語だけの外国語教育は失敗する』と警鐘を鳴らしている。この本には鳥飼政美子氏を含め、小学校の早期英語教育やグローバル人材育成などでも意見してきた大津由紀雄氏、江利川春雄氏、斎藤兆史氏の錚々たる論客が、CEFR の複言語主義や日本の英語教育史、さらには言語知識の意識化を重視する英語教育の在り方といった視点から、TEE に反対している。TEE 基準の良し悪しを考える上で考えなければならない問題が数多く提起されている。

一方で、日本社会の英語化は深刻な国益の損失に繋がるとする文脈で TEE 基準に言及した論考もある。政治学者の施 (2015) は、『英語化は愚民化』と題する本の中で、さまざまな英語教育に関する改革が我が国の英語化を加速させているとし、こうした状況に対して辛辣な意見を表明している。その一環に TEE 基準も含まれる。この基準が愚民化に加担しているかどうかは議論の余地があろうが、その波及効果を考える上では見逃せない視点であろう。

TEE についての我が国の教育・研究関係者の考察は、こうした主觀性の強いものばかりかというと、そのようなことはない。実証的な観点から英語で授業を行うことを検証した研究として、例えば、Burden (2001), Carson (2014), Carson & Kashihara (2012), Gold (2013) などが挙げられる。ただし、いずれも大学の英語授業が対象で、TEE 基準との関係が扱われているわけではない。また、TEE 基準導入前には Tsukamoto & Tsujioka (2013) や Yamada & Hristoskova (2011) が高校教員を対象として、英語の使用状況について興味深い調査を行っている。しかし、調査対象者が限られていることに加え、指導要領導入による変化を調査することが目的ではないため、それについては知ることはできない。さらに、定性的な研究には、例えば Takegami (2016) が挙げられる。これも貴重な研究ではあるが、ケース・スタディーのため調査結果を英語教育全般に一般化することは難しいであろう。TEE 実践の効果を検証した研究もないわけではない。例えば、Sato & Koga (2012) は大学生英語学

習者に対して英語を用いて授業を行い、彼らのコミュニケーションへの意欲が促進されたことを報告している。これも示唆に富んでいるが、特定の学習者が対象で、人数も限られていることから、筆者らが述べているように (Sato & Koga, 2012, p. 187), この結果がすべての学習者に当てはまるというわけではない。言うまでもなく、TEE 基準は公教育の要である学習指導要領に導入されたものであり、特定の学習者集団への適用をもって、その良し悪しを判断することは難しい。

その実、TEE 基準が英語教育にとって有益であるかどうか、とりわけ英語学力向上に資するかどうかを実証的に判断するとなると、かなり厄介である。そこで、本稿ではこの課題に敢えて蓋をし、TEE 基準の導入が高校の教育現場や学習者に何らかの変化をもたらしかどうかという点に論点を絞る。上で言及した TEE 導入を批判する意見書は、いずれも「TEE が実際に行われること」を想定して論じられている。しかし、TEE 基準が実際の教育現場で遵守されていなければ、教育政策上の議論はさておき、少なくとも英語教育への影響は危惧するに足りなかったことになる。では実際にはどうであったのだろうか。次節では、これについて筆者の関係した調査に言及する。

3. TEE プロジェクト

これから紹介するのは TEE プロジェクト (“Teaching English in English” Project) という実態調査である。科学研究費の助成を受けて実施した調査で、筆者が代表を務め、開始当時 4 大学に所属する合計 6 名でプロジェクトをスタートさせた (2 年目に 1 名を追加)。研究の主目的は、TEE 基準導入の前後で、日本人の英語教師が高校の英語科目で使用する英語の量が変化するかどうか、またこの基準の導入が学習者にどのような意識変化をもたらすかを縦断的 (longitudinal) に調査することであった。

TEE プロジェクトの調査は、アンケート調査、面接 (大学英語教員、学生)、授業観察の 3 つからなる。本稿で取り上げるのはアンケート調査の結果である (考査の個所で学生面接の結果も少し紹介する)。

このアンケート調査の対象者は大学に入学したばかりの新入生である。図 1 に示すように、調査期間を 2014 年度～2017 年度の 4 年間に設定した (網掛け部分)。これは、学習指導要領が慣例的に学年進行で適用されることと関係する。すなわち、2014 年度と 2015 年度の調査では高校の旧課程で学んだ後に大学に入学してくる学生を、そして 2016 年度と 2017 年度の調査では新課程で学んだ後に大学に入学する学生を調査対象とした。このようにして、旧・新の課程で学んだ新入生を縦断的に比較することを計画したわけである。

調査は、中国・四国地方の 4 つの大学 (国立 1, 公立 2, 私立 1) で行った。対象者はすべて大学 1 年次必須の一般英語受講者である。再履修者、英語圏に半年以上の滞在経験を有する回答者、そして未回答の多い回答者などを除外した結果、各年度の有効回答者数は 1,248 人 (2014 年), 1,520 人 (2015 年), 1,537 (2016 年), 1,712 (2017 年) で、合計

高等学校指導要領に謳われた「英語の授業は英語で」の 結果と影響、そして課題

6,017人である。欲を言えば、寺沢（2015, p. 4）が指摘するように、この種の調査はランダム抽出による社会統計の手法を用いるのが望ましい。しかし、個人の立ち上げた研究で多くの大学関係者に4年間も継続して調査に協力してもらうことは現実的には容易ではない。したがって、本調査には統計上の制約があることを認めなければならない。それでも、調査対象者が特定の大学に偏らないように、回答者数を国公私立間でほぼ均等にするようにした（図2）。また、専門領域も偏りのないように配慮し、最終的に16学部・学科に所属する学生から回答を得た（図3）。

調査紙はCarson (2015) が作成したものをおTEEプロジェクト用に一部変更して使用した。これは3部から構成される。第1部は回答者の背景を尋ねる設問（英語熟達度、英語学習の開始年齢、英語圏への渡航歴など）である。第2部は高校の英語クラスに関わる設問（各英語科目における日本人教師の英語使用の割合と外国語指導助手（ALT）の担当授業等について）、及び大学で受講中の英語クラスについての設問である。そして、第3部はリッカート尺度の形式による40問の設問である。以下では第2部から得られた結果を取り上げる。

もうひとつ、TEEプロジェクトでは、大学に入学してきた学生に英語面での変化を感じるかどうかを大学英語教師に尋ねた。この調査でも興味深い結果が得られたので、以下(4.4節)で紹介したい。

指導要領	2013	2014	2015	2016	2017
旧課程	3年 → 大学入学				
	2年 → 3年 → 大学入学				
新課程	1年 → 2年 → 3年 → 大学入学	1年 → 2年 → 3年 → 大学入学			

※網掛け個所は大学入学年度

図1 TEEプロジェクトによるアンケート調査の実施時期

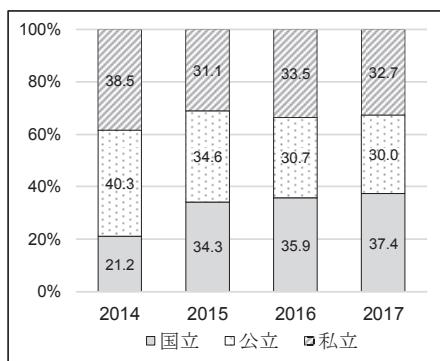


図2 回答者の所属大学種と割合

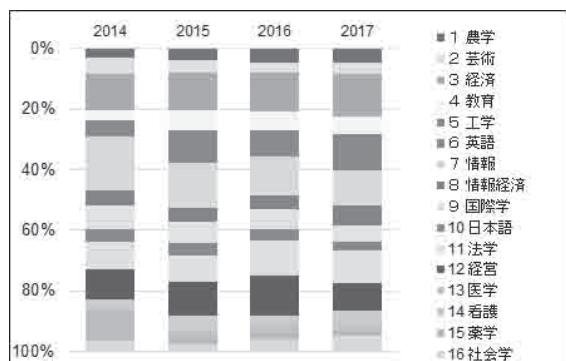


図3 回答者の所属学部・学科

4. 結果

4.1 日本人英語教師の英語使用の割合

TEE プロジェクトでもっとも知りたかったのは、TEE 基準の導入が日本人教師の英語使用の割合に影響するかどうかという点であった。これについては、日本人教師の英語使用に関する設問（付録 1）を用いた。図 4～6 はこの質問への回答結果を取りまとめたものである。ただし、指導要領 2009 の改訂では英語科目的名称が一新されたため、同じ科目名での比較はできない。そこで、授業の開講学年と学習内容を念頭に置き、それぞれ旧・新課程の英語 I とコミュニケーション英語 I（図 4）、英語 II とコミュニケーション英語 II（図 5）、そして英語リーディング・ライティングと英語表現 I・英語表現 II（図 6）の 3 種間で比較することとした。

3 つの図を見わたすと、どの図でも英語使用の割合が授業時間全体の 20%とした回答が

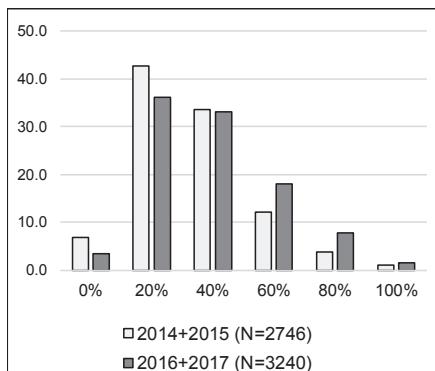


図 4 英語 I vs. コミュニケーション英語 I

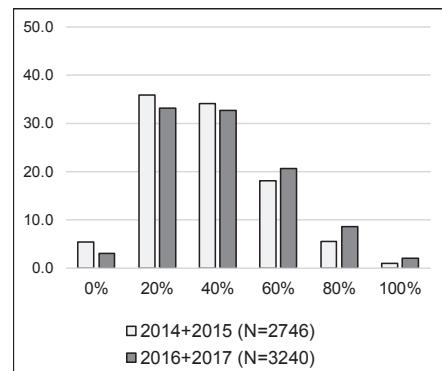


図 5 英語 II vs. コミュニケーション英語 II

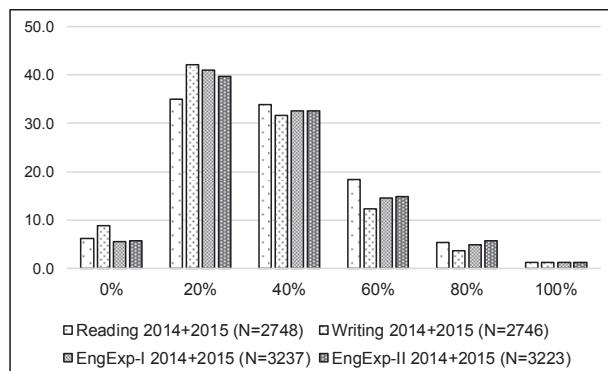


図 6 リーディング・ライティング vs. 英語表現 I・II

高等学校指導要領に謳われた「英語の授業は英語で」の 結果と影響、そして課題

もっとも多く、40%がこれに続く。この傾向は TEE 基準導入の前後で変わらない。3つの図のうち、教師の英語使用の増加がもっとも顕著なのは、通常1年次に開講される英語 I（旧課程）とコミュニケーション英語 I（新課程）を比較した結果（図4）である。⁸特に選択肢の20%と60%の個所で、それぞれ6%程度入れ替わっている。英語 II とコミュニケーション英語 II については、0%から100%の各選択肢で僅か2~3%程度変化しているだけで、違いは図4ほど顕著ではない。最後に、リーディング・ライティングと英語表現 I・英語表現 II については、英語使用の割合がもっとも高かったのが、皮肉にも TEE 基準導入前のリーディングという結果であった。それぞれの2科目を合算すれば、TEE 基準導入前後でほぼ同じ水準と言えよう。

結論的には、TEE 基準の導入は、僅かとは言え、日本人英語教師の英語使用の割合にまったく影響がなかったわけではないようである。何をもって TEE 基準が満たされたと断定するかは議論の余地があろう。それでも、英語使用の割合が40%以下とする回答が全体の3分の2程度であることからすると、「英語の授業は英語で行うことを基本とする」という指導要領が求める水準にはほぼ遠い結果と言わざるを得ない。

4.2 ALT による授業

前節では、高校の英語授業における日本人教師の英語使用が、科目によっては TEE 基準導入後に微増したことを示した。しかし、この結果のみでそれが高まったと断定はできない。なぜならば、英語使用の頻度がかなり高いことが想定される ALT の配属された授業のことを考える必要があるからである。では、TEE 基準導入前後で、彼らの担当する授業の回数や種類は変化したのだろうか。TEE プロジェクトでは、この2つについても尋ねた。

質問への回答結果を図7（授業の回数）と図8（科目の種類）にまとめた。まず、回数であるが、「毎日」、あるいは「週3回」とした回答は、いずれの年度でも、両方を合わせても2%以下であり、ほとんど無視できる程度であった。一般的なのは「週に1回」、また

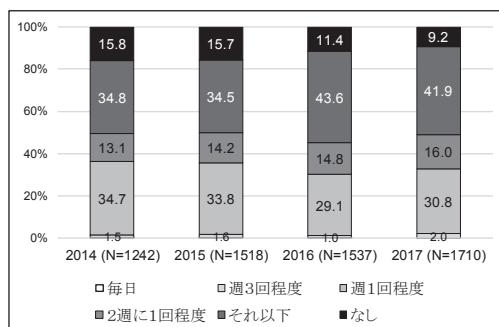


図 7 ALT による授業の回数

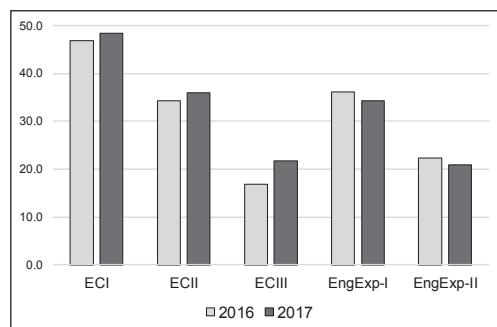


図 8 ALT の配属先の英語科目（複数回答あり）

注「コミュニケーション英語基礎」と「英語会話」は受講したとする回答数が少なかったので、含めていない。

は「2週に1回程度」とする回答で、この2つで全体のおよそ5割である。さらに、年ごとに減っているとは言え、「ALTによる授業はなかった」とする回答が、全体の1割程度あった。これを除くと、他の選択肢の回答は、ほぼ横ばいで、ALTによる授業の回数に大きな変化はないと言えそうである。

ではALTの配属科目はどうであろうか。旧課程では、ALTの担当はほとんどの場合「オーラル・コミュニケーションI, II」(以下OC)だったと思われる(TEEプロジェクトの2014年度と2015年調査では彼らの担当はOCクラスと想定し、調査項目には含めなかった)。一方、図8が示すように、TEE基準導入後には様々な科目に配属されていることが分かった。もっとも一般的な科目は「コミュニケーション英語I(ECI)」で、約半数の回答者がそのように答えている。続いて、「コミュニケーション英語II(ECII)」と「英語表現I(EngExp-I)」で、ともに35%程度である。

結論的には、TEE基準導入後、ALTの配属先として特に決まった科目はないようである。どのような理由からこのようになっているのは不明であるが、これに問題はないのだろうか。後ほど考察の個所で考えてみる。

4.3 学習者のTEEに対する意識

ではTEE基準が導入されたことによって、肝心の英語学習者のTEEに対する意識は変化したのだろうか。TEEプロジェクトでは、英語授業がTEEで行われることについてどう思うか(リッカート尺度による5件法)、また授業で先生にどの程度日本語を使ってほしいか(0%~100%の6段階)について尋ねた(それぞれ付録2と付録3)。

図9と図10に旧課程と新課程で学んだ回答者の割合を、選択肢別に表示した。いずれの図でも2グループの線は見事なくらい重なっている。すなわち、学習者のTEEに対する意識や教師による日本語使用への要望はTEE基準導入の前後でほとんど変わっていないことが分かる。細かく見ると、教師による日本語使用への要望(図10)については、新課程

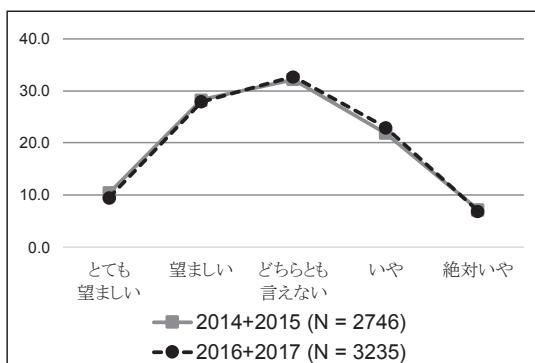


図9 授業がTEEで行われることについて

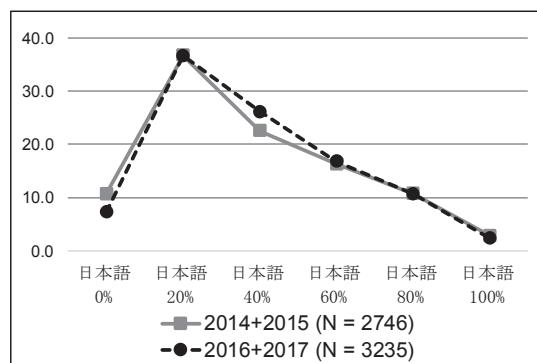


図10 教師の日本語使用に対する要望

高等学校指導要領に謳われた「英語の授業は英語で」の 結果と影響、そして課題

の学習者の方が日本語への依存傾向が若干高まっている(特に0%と40%の個所)。さらに、授業がTEEで行われることについて、「望ましい」「とても望ましい」の割合と、「いや」「絶対にいや」の割合が、「どちらとも言えない」(約3割)を境に、ほぼ線対称である。すなわち、TEEに対して、回答者の賛成、反対、どちらでもない(たぶん条件次第ということであろうが)はそれぞれ3分の1程度ということになる。

4.4 大学英語教師の印象

では実際に大学で授業を担当している英語教師は高校の旧課程または新課程を経て入学してきた学生の英語力や英語でコミュニケーションしようとする態度についてどのような印象を持ったのであろうか(以下、大学英語教師アンケート調査)。これについてはIwai et al. (2017) すでに報告したが、以下で再度取り上げる。

大学英語教師アンケート調査は2016年度のみ実施した。目的は、2015年度に入学した学生(旧課程)と2016年度に入学した学生(新課程)を1学期間教えてみて、違いを感じるかどうかを調査することであった。調査時期は2016年度前期終了時の7月である。協力してもらったのは、2015年度と2016年度に科目名も受講生の所属学部・学科も同じクラスを担当した教員である。この条件を満たす有効回答が56人(日本人教師25人、非日本人教師31人)から得られた。いずれも、上述の学生アンケート調査に協力してくれた教員である。質問項目は、学生の変化状況をリッカート尺度による5件法(became much better ~ became much worse)で作成し、2015年度(旧課程)の学生と比べて2016年度(新課程)の学生がよくなっているかどうかを尋ねた。調査紙はこの形式の設問10問と自由記述の

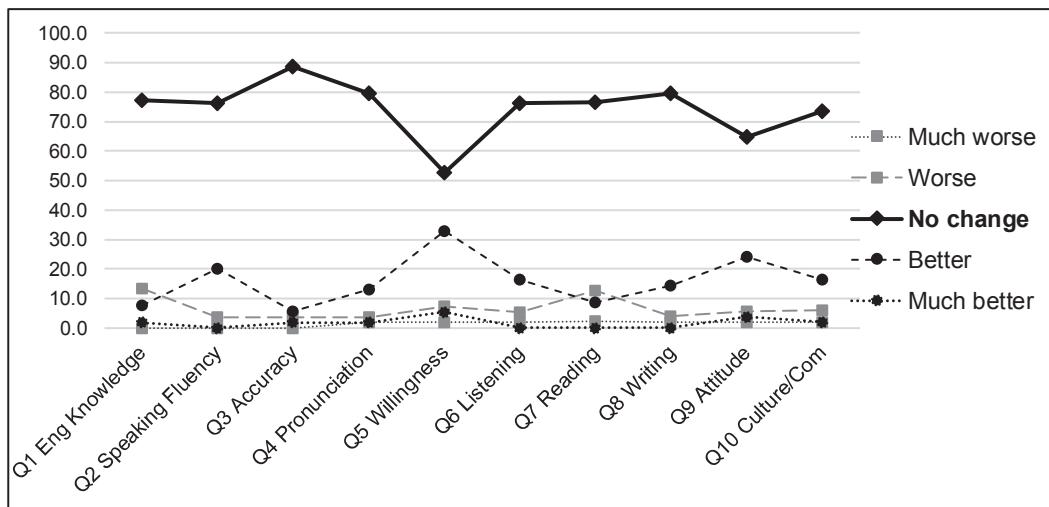


図11 大学英語教師による新入生(2015年度と2016年度)の印象(Iwai et al. (2017)から再掲。)

設問 1 間の合計 11 間とした。授業によっては該当しない、あるいは判断できない項目もあると思われたので、リッカート尺度による設問には “can’t be judged” という選択肢を加えた。

図 11 にこの調査の結果をまとめた。図上の Q1～Q10 が質問項目（学生の英語の知識、流暢さ、正確さ、発音、英語を話すことへの意欲、リスニング、リーディング、ライティングの能力、学習態度、異文化コミュニケーションへの関心）で、各項目の選択肢ごとの平均を表示した。

結果は歴然としていて、Q5 を除くほぼすべての項目で「変化なし (No change)」の回答が 7～8 割を占めている。一部の項目(例えば Q2 と Q9)では「よくなった (became better)」とする回答も 2～3 割程度あったが、こうした項目でも変化なしとする回答の方が圧倒的に多い結果であった。

5. 考察

以上、TEE プロジェクトで実施したアンケート調査の結果から得られた主な結果を紹介した。要点をまとめると、鳴り物入りで導入された TEE 基準ではあったが、1) 多くの識者が憂いたような状況にはほぼ遠く、実質的には導入前後で大きな変化は認められない、2) 英語使用が微増したのは日本人英語教師の実質的な英語使用が増加したというよりも、ALT の担当科目が多用化したことによる可能性が否定できない、3) 学習者についても、TEE 導入が意識的な変化をもたらしたとは言えない、4) 大学の英語教師も、TEE 導入で学生が特に変わったように感じていない。以上である。本小論の題目の前半は TEE 基準導入の「結果と影響」であるが、さしづめ、変化は乏しく、影響もさほどない、ということになろうか。

これらの結果をもとに、題目の後半に掲げた「課題」を、以下の 4 点に絞って考えてみたい。ひとつは TEE 基準導入に伴う変化や結果を捉える仕組みが不十分と思われるここと、二つ目は「変化が乏しい」ことへの懸念、三つ目は TEE 基準導入による英語授業のメリハリの低下、そして最後は、30 年余りにわたって指導要領の首座を謳歌してきた「コミュニケーション志向」についてである。これらを含め、TEE 基準導入の課題は、指導要領の影響が直接及ぶ高校の英語教師だけが考えればよいということではないだろう。なぜならば、その影響は、高校の教育課程を経て大学に入学する学生にはもちろん、2021 年度から全面実施される TEE 基準の盛り込まれた中学校学習指導要領で指導される中学生にも及び、教育全体に連動することだからである。

5.1 教育政策の変更による変化や影響を捉える仕組みは十分？

TEE 基準の導入の背景には、英語で授業をすれば、英語が自然と身につくとの短絡的な考えがあつたらしいことは多くの論者 (e.g, 寺島, 2009) が指摘するところである。その理由が何であれ、このような大きな方向転換にはその効果や影響を調査する仕組みが肝要

高等学校指導要領に謳われた「英語の授業は英語で」の 結果と影響、そして課題

であろう。近年は小中高大とも PDCA の実施が強く求められるが、TEE 基準についてはその検証の仕組み、つまり CA の部分が十分とは思えない。こうした調査には、単に学習者の英語力の測定だけではなく、教師や学習者の心理面への影響も当然含まれるべきである。

では文科省がまったく手を拱いていたかと言えば、そんなことはない。中高の英語については、2014（H26）年に「英語学力調査」⁹が開始され、それと前後して上で触れた「英語教育実施状況調査」（以下、状況調査）が行われている。しかし、問題はその方法と信頼性である。前者については、「水増し」の問題¹⁰が早々に指摘された。後者については、岩井（印刷中）で指摘したが、TEE プロジェクトや他の研究結果と比較すると、状況調査報告書に示された TEE 実践の割合は極端に高い結果であった。¹¹その原因であるが、この報告書に述べられているように、状況調査が各自治体の教育委員会を通じて行われたことからすると、現場の先生たちが実態よりも高く回答しなければならない事情があったことが想

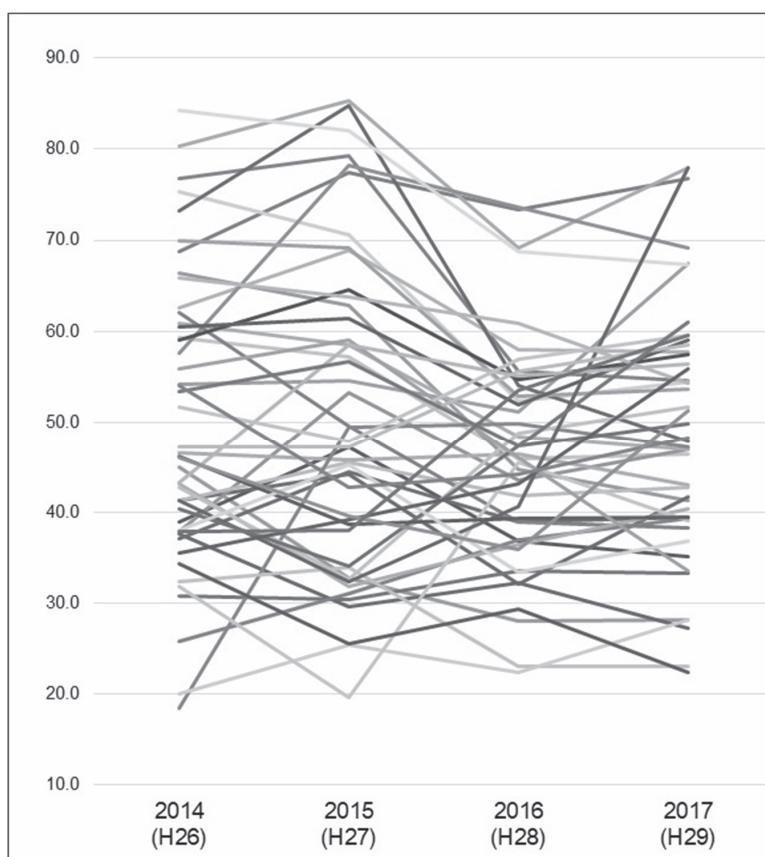


図 12 「授業時間の半分以上を英語で教えている」とする割合の変化（文科省による都道府県別の調査結果を基に筆者が作成）

定される。その実、MOIについて授業担当者に直接尋ねると、実態以上に授業でL2を使用していると回答する傾向にあることが先行研究で指摘されている（e.g., Allen, 2012）。

筆者がこの実施状況調査の信頼性に疑念を抱く理由はこれだけではない。図12を見てもらいたい。これは実施状況報告書で公開されている2014年度～2017年度のデータを基に筆者が作図したものである。そのデータとは「英語授業での発話の半分以上を英語で行っている」と回答した教師の割合を都道府県別に集計したものである。図中の一本の線はひとつ都道府県を表している（どの線がどこであるかはここでは問題ではないので表記しない）。注目してもらいたいのは各線の折れ具合である。年度ごとに漸増や漸減しているのであればまだしも、エレベータの昇降よろしく、年度によって倍増したり、半減したりする都道府県が決して例外ではないことが読み取れる。このようなことが現実に起こりうるのであろうか。そもそも県別のデータを公開する意味がどこにあるのだろうか。これでは実施がおぼつかない都道府県にあっては直ちに改善するよう求められているも同然である。TEE基準が単なる教育目標ではないことを筆者はこの資料から強く感じる次第である。TEEの本質はこのようなところにあるのだろうか。

一方で、教育政策の改革に関わる調査を国主導で行うことには慎重さも必要である。これについて、1960年代に数年間実施され、その後廃止された全国学力テストや、2007年に導入された新全国学力テストの危険性について浦岸（2010）が高見を示している。調査結果の使用や公開の方法を一歩誤れば、いくらいい調査であっても、本来とはまったく違う目的で独り歩きを始めかねない。この節では、TEE基準導入がもたらす変化や影響を捉える仕組みが十分であったどうかを問うているわけであるが、それは回答者に何某かの強制を強いるようなものでもなければ、一時期世間を騒がせた新全国学力テストの結果の市町村別や学校別公開といったものでもない。お手本となるのは、斎田（2014）が行ったようなマクロ的な視点から、指導要領の影響を学術的に検証する仕組みである。TEEプロジェクトでは大学新入生を通じて、TEEの実施状況と彼らの意識面での変化を縦断的にとらえることを試みた。学生を調査対象とした理由の一つは、学生であれば回答による利害関係が彼らに及ぶことはなく、正直に回答してもらえると考えたからである。もちろん、文科省が全国の教育委員会と学校の総力を挙げて行った調査と、少人数で取り組んだTEEプロジェクトが同等であるなどと主張する気は毛頭ない。しかし、それでもバイアスのない方法でTEEの実施状況を学習者目線から調査する方法として、一例を示すことはできたのではないかと考えている。

5.2 「変化が乏しい」ことへの懸念

上述のように、TEEプロジェクトの主な結果は、TEE基準の導入は教師側にも学生側にも大きな変化をもたらさなかった、という点に集約される。しかし、それはそれでよいのだろうか。

高等学校指導要領に謳われた「英語の授業は英語で」の 結果と影響、そして課題

乏しい変化の理由は、大半の教師が TEE を履行する必要はないと考えたか、実態を変えたくても変えられない事情があったか、のいずれかであろう。もし前者であれば、明らかに指導要領への背信である。なぜ履行する必要がないと考えたのか、その理由を知りたいところである（これについて TEE プロジェクトは調査を行っておらず、答えようがない）。

後者については拙稿（岩井、印刷中）で考察したので、詳細は省くが、それが労働環境や何よりも TEE 実施に向けて実質的な研修を行えないといった理由であれば、問題は深刻である。なぜならば教育は生き物であり、時代のニーズや変化に応じて指導方法や教材、それに教師自身が変わらなければならないからである。そのことに異を唱える人はいないだろう。筆者の行ったアクションリサーチの事例で恐縮であるが、一例を挙げてみよう。今や大学生の 89% は卓上の電子辞書を持たず、93% はオンライン辞書を日常ツールとして使用している（2016 年度調査、回答者 145 名）。辞書一つにしてこの状況である。紙辞書で英語を勉強してきた教師の中で、効果的なオンライン辞書の使い方を、自信を持って学習者に示せる者がどれほどいるか。少なくとも筆者には無理である。

その実、TEE プロジェクトの学生面接から得られた証言には、日常的な授業の変化の乏しさと、学習指導要領に謳われた高貴な理想と実際の授業風景の間に大きなギャップを感じさせられるものが多数あった。その中から 3 つを以下に抜粋する。いずれも、彼らが高校で受けた日本人の先生による英語授業の状況について語ってくれた話である（T は TEE プロジェクトの面接者）。

抜粋 1（T：生徒同士のインタラクションというか、色々話し合ったり、そういうことはなかった？）なんか決められた文でそういう話したりとかはあったんですけど。それとかちょっとお題を出されて、少し書いてみたいな。だから好きなスポーツは、みたいな。で、それを聞いて答えたりみたいな感じでしたね、あったとしても。（2016/面接番号 11）

抜粋 2 高校は、文法のほうは中学校の繰り返し。プラス仮定法とかがなくて、中学校は。で、ああ勉強せなあかんのやなって、そこで確か思って。で、文法のほうは学校のワークでただ勉強して。（T ワークっていうのは何？）普通の問題集です。もう文法だけの。文法系の授業と物語の授業は別れていたから、文法のほうで。（T 文法の授業っていうのは英語表現かな？）あっそれです。それは、授業はただそのワークを解いてきて、答え合わせと解説をするっていうのが授業でした。家で解いてくる、授業で解説と答え合わせ。（2016/面接番号 16）

抜粋 3（T：例えばコミュニケーション英語っていう授業があった？） はい。そうですね。コミュニケーション英語はそういうので。英語表現っていうのは、もうまた別に問題をずっと解いていくみたいな。（2017/面接番号 29）

いざれも TEE 基準導入後の新課程で学んだ学生の証言であり、ことさら例外的なものを取り上げたわけではない。授業が和訳や文法の練習問題、それに形式重視の反復練習が中心であったとする発言が相当数あったことを付記しておきたい。筆者が高校生だったのはもう 40 年以上前であるが、こうした授業風景はなにかその当時を彷彿とさせる。読者の多くもそのように感じられるのではないだろうか。誤解のないように断っておきたいが、筆者は決して高校の教壇で熱心に指導されている先生方を責めているのではない。そうではなく、指導要領の崇高な目標を達成しようにも、それを拒む外的な要因があるのではないかということを案じているわけである。実際、読者にはどうお感じだろうか。学生のコミュニケーションに対する意欲やそれに必要な英語の基礎力が、この 10 年、20 年の間に本当に伸びたという実感をお持ちだろうか。筆者は全くその逆のように感じている。

5.3 メリハリのない英語授業

寺島（2009, pp. 105-107）は 4 領域（聞く、話す、読む、書く）の統合は英語学力の低下をもたらすと断言する。確かに、最近の英語教科書を見るとこれらが入り混じったものが多いが、指導要領が統合型を推進しているのだから当然であろう。これと併せて、4.2 節で示したように、教師の統合も進んでいるのではないだろうか。ALT についての調査結果（4.2 節）で示したように、TEE プロジェクトの結果は、彼らの配属先がかなり多様化していることを示している。もちろん、何らかの方針や明確な教育目標に沿ってそのようにされていることを願いたいが、それにより授業にメリハリがなくなってしまっている、あるいは専任教員と ALT の連携がうまくいっていないとすれば、検討の余地があろう。

5.4 いつまでもコミュニケーション志向でよいのか？

TEE 導入を強く推した人たちは、L2 教育に L1 を介在させることをよしとしない人たち（2.1 節）と同じように、英語で英語を教えれば、英語に触れる機会が増えて日本語に依存しなくなる、ひいては、指導要領の究極的目標である英語によるコミュニケーション能力の向上に繋がると考えたことが考えられる。なぜならば、MOI の学術的論点を熟知したものであれば、安易な TEE 基準の導入には慎重であったはずだからである。

そのコミュニケーション能力であるが、良く知られるように、学習指導要領がコミュニケーション志向の度合いを高めたのは 1989 (H1) 年改訂の指導要領である。高等学校の施行は 1994 (H6) 年（中学は 1993 (H5) 年）からで、当時注目されたのは「オーラル・コミュニケーション A, B, C」が科目として新設されたことである。その経緯については高梨他（1995）に詳しいが、当時の中央教育審議会の第 2 答申（1986 (S61) 年）で「現在の外国语学習教育、とりわけ英語の教育は、長期間の学習にもかかわらず極めて非効率であり、改善する必要がある」と提言されたことが取り上げられている（高梨他, 1995, p. 4）。今でもよく耳にするフレーズである。あれからおよそ 30 年、コミュニケーション志向は本稿

高等学校指導要領に謳われた「英語の授業は英語で」の 結果と影響、そして課題

が取り上げた2009年改訂版にも、そして次の2018年改訂版にも脈々と引き継がれている。

そもそも指導要領に記述されているコミュニケーション能力には一体どのようなことが想定されているのであろうか。指導要領やその解説書を精読すると、それがかなり高度な英語の実践能力、とりわけ口頭のそれであることがうかがえる。例えば、指導要領解説の「改善の具体的事項－英語表現Ⅱ」の箇所には次の記載がある。

「英語表現Ⅱ」は、スピーチやプレゼンテーション、ディスカッション、ディベートなど高度なコミュニケーションを行うことができるようになると複雑な文構造を用いて正確に内容的なまとまりのある多様な文章が書けるようにすること、あわせて論理的思考力や批判的思考力を養うことをねらいとして内容を構成する。(2009年度改訂『高等学校指導要領解説－外国語編・英語編』, p. 4)

筆者は30年以上にわたって大学で英語教育に携わってきたが、海外に長く滞在したような特殊な経験を有する学生か、あるいはごく一部の相当な英語好きの学生を除いて、通常の英語教育を受けただけでかくも高度な英語力を身に着けた大学生に出会ったことがない。それどころか、海外に長期滞在したような学生でも、リテラシーに関わる、いわゆるCALP(Cognitive Academic Language Proficiency)となると道半ばの者を数多く見てきた。その実、言語習得には膨大な時間が必要であることは多くの研究者が指摘するところであり(e.g., 羽藤, 2006), 高々数百時間程度の中學、高校の英語授業を受けただけで(仮に小学校を加えても), 上記の「ねらい」が達成できるとはにわかに信じがたい。一部の例外的な生徒を除いて、大半の高校生には到達不可能と思われる実用的な成果がなぜ求められるのか、筆者には疑問に思えてならない。ましてや、冒頭述べたように、すでにAIがTOEIC[©]で900点に達する勢いである。大学生の何%がこのレベルを満たして卒業しているだろうか。TEE導入の背景と指導要領に用いられた美辞麗句の裏に実は単純なコミュニケーション志向があるのだとすれば、ぼちぼちそのような空想を脱却し、次世代に相応しく、かつ地に足のついた英語教育の目標を見定めるときにきているのではないだろうか。

6. おわりに

以上、本稿は筆者が関与したTEEプロジェクトから得られた結果を紹介しながら、指導要領2009に導入されたTEE基準がもたらした結果と影響、そしてそこから派生する問題について愚見を呈してきた。筆者自身は、TEEがすべて悪いと思っているわけではない。高校から唐突に始めるような方法ではなく、段階を見極め、かつ学習者の英語熟達度や学習経験などに配慮して実践すれば、学習者の意欲向上、動機づけ、そして英語力そのものにも好結果を生む可能性が否定できないからである。TEE基準そのものは、言ってみれば、英語科目を英語で教えるという、表面的には何の変哲もない基準である。しかし、問題は

この基準が導入された経緯やその後の状況にあると筆者は考えている。これらを追求することで、英語教育政策上のより大きな課題が垣間見えてくる。もちろん、そうした課題のすべてを本小論ひとつで語り尽くせるほど、単純ではない。TEEを取り巻くさまざまな問題を考える上で、本小論が読者の皆さんのご参考になれば幸いである。

謝辞

本稿は、2018年8月19日に大学英語教育学会（JACET）関西支部で行った招待講演を基に、資料を追加するなどして作成したものです。講演に際しては、支部長の小栗裕子先生をはじめ、多くの支部役員の皆様にお世話になりました。また、同支部紀要編集委員長の新田香織先生及び編集委員の先生方にも、拙稿の細部にわたって修正のご助言いただきなど、お力添えいただきました。この場を借りて、厚くお礼申し上げます。

本文中で紹介したTEEプロジェクトは2014年度～2018年度科学研究費（代表・岩井千秋、基盤研究B、課題番号26284080）の助成を受けて実施しました。記してお礼申し上げます。最後に、執筆者以外のこのプロジェクトのメンバーは以下のとおりです（かっこ内は現在の所属）。5年もの長期間、研究に協力してくれたメンバー全員に感謝します。Ian Willey（香川大学）、岩中貴裕（山口学芸大学）、高垣俊之（尾道市立大学）、小西廣司（松山大学）、Julia Kawamoto（愛媛大学）、Eleanor Carson（松山大学）。

注

- 1 例えば、「高校英語、英語で授業」（『朝日新聞』2008年12月23日付け），“English taught in English”（The Japan Times 2009年1月12日付け）。
- 2 学習指導要領を通じた教育改革の責任がすべて文科省にあると考えるのは短絡的過ぎることに注意しておきたい。教育行政の責任が往々にして文科省に向けられることに対して、寺脇（2013, p. 71）は次のように述べている。「教員は文部省にがんじがらめに縛られて自由がない、という長い間信じられてきた反文部省言説など、その典型的実例だろう。学習指導要領は大綱を定めているに過ぎず教え方は教員の工夫に委ねられているにもかかわらず、それが現場へ行くと画一的な指導法を強制されることになってしまう。そこには、『錦の御旗』文部省のせいにしておけば話がとおりやすいとの教育委員会職員の計算があったのかもしれない。」少々言い訳らしく響かないわけではないが、指導要領作成には文科省職員以外に多くの有識者や教育関係者が関わっている点を見逃すわけにはいかない。
- 3 文部科学省（2003）「『英語が使える日本人』育成のための行動計画」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf
- 4 OECD. (2014). *A teachers' guide to TALIS 2013: Teaching and learning international survey.* OECD Publishing, p. 10. <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-Teachers-Guide.pdf>

高等学校指導要領に謳われた「英語の授業は英語で」の 結果と影響、そして課題

- 5 例えば、樋口修資（2018）「(私の視点) 学校の長時間労働 教員に『調整休暇』導入を」
（『朝日新聞』2008年10月11日付け）。
- 6 「教員が足りない—多忙に拍車」（『中国新聞』2018年11月27日付け）。
- 7 「英語教育実施状況調査」は年度ごとに文科省により開示されている。例えば、2019年
度調査は次で閲覧できる：http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1403468.htm
- 8 TEE 基準導入の前後で統計による検定 (χ^2 検定) を行った結果は、いずれも有意差を示
していた。しかし、統計的な結果が必ずしも TEE 基準が忠実に実行されたことを示し
ているわけではない。また本稿は統計的な詳細を報告することを主目的とするものでは
ないことから、敢えて検定結果は提示しないこととする。
- 9 次のサイトで開示されている http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm
- 10 例えば、「生徒への励まし？甘めの採点続出」（『朝日新聞』2017年2月26日付け）。
- 11 岩井（印刷中）では触れなかったが、文科省調査の結果が高いのは、日本人英語教師と
ALT とが区別されなかつたことが原因のひとつとして考えられる。

引用文献

- 阿部公彦（2017）『史上最悪の英語政策—ウソだらけの「4技能」看板』ひつじ書房
- 岩井千秋（2008）「コミュニケーション能力育成の方略指導」小嶋英夫・尾関直子・
廣森友人編著『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』大修館書店, 104-132.
- 岩井千秋（印刷中）『英語の授業は英語で』のその後—乏しい変化に潜在する問題を問う
　武藤彩加編著『複数の感覚・言語・文化のインターフェイス』水声社
- 浦岸英雄（2010）「全国学力テストはなぜ実施されたのか？」『園田学園女子大学論文集』第
　44号, 27-39. http://ufinity08.jp.fujitsu.com/sonoda_lib/?page_id=207#h3
- クローフォード, J. (本名信行訳) (1994)『移民社会アメリカの言語事情—英語第一主義と
二言語主義の戦いー』ジャパン・タイムズ
- 齐田智里（2014）『英語学力の経年変化に関する研究—項目応答理論を用いた事後的等化法
による共通尺度』風間書房
- 隅田英一郎（2018）「AI 翻訳で、英語学習は必要なくなるのか？」『教職研修』10月号, 3-7.
- 施光恒（2015）『英語化は愚民化—日本の国力が地に落ちる』集英社新書
- 高梨庸雄・緑川日出子・和田稔（1995）『英語コミュニケーションの指導』研究社
- 寺沢拓敬（2015）『「日本人と英語」の社会学—なぜ英語教育論は誤解だらけなのか』研究
　社
- 寺島隆吉（2009）『英語教育が亡びるとき—「英語で授業の」イデオロギー』明石書房
- 寺脇研（2013）『文部科学省—「三流官庁」の知られざる素顔』中公新書ラクレ
- 鳥飼玖美子・大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史（2017）『英語だけの外国語教育は失敗す
る—複言語主義のすすめ』ひつじ書房

- ニーリー, S. (栗木さつき訳) (2018)『英語が楽天を変えた』河出書房新社
- 西垣通 (2016)『ビッグデータと人工知能—可能性と罠を見極める』中公新書
- 羽藤由美 (2006)『英語を学ぶ人・教える人のために—「話せる」のメカニズム』世界思想社
- Allen, L. Q. (2012). Teachers' beliefs and practices about using the L2 in instruction. In D. Soneson & E. Tarone (Eds.), *Expanding our horizons: Language teacher education in the 21st century* (pp. 207-224). Minneapolis: University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA).
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32.
- Burden, P. (2001). When do native English speakers and Japanese college students disagree about the use of Japanese in the English conversation classroom? *The Language Teacher*, 25(4), 5–10.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Gold, J. D. (2013). Japanese university students' views on Japanese and code-switching use in the native English language classroom. *Nagoya University of Commerce & Business Administration*, 15(1), 15-40.
- Carson, E. (2014). Teachers and students: At L1 odds in the EFL classes. In N. Sonda & A. Krause (Eds.) *JALT 2013 Conference Proceedings* (pp. 248-260). Tokyo: JALT.
- Carson, E. (2015). Introducing a new scale: Student preferences for instructional language (SPIL). *JACET Chugoku-Shikoku Chapter Research Bulletin*, 12, 19-36.
- Carson, E., & Kashiwara, H. (2012). Using the L1 in the L2 classroom: The students speak. *The Language Teacher*, 36(4), 41–48.
- Hardbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46, 75-90.
- Iwai, C., Willey, I., Takagaki, T. Kawamoto, J., Carson, E., Konishi, K., & Iwanaka, T. (2017). The influence of the teaching English in English (TEE) policy on English education and learners. *JACET Chugoku-Shikoku Chapter Research Bulletin*, 14, 19-36.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85, 531-548.
- Polio, C., & Duff, P. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal*, 78, 313-326.
- Sato, R., & Koga, T. (2012). Examining the effects of all English class on learners' affective aspects:

高等学校指導要領に謳われた「英語の授業は英語で」の
結果と影響、そして課題

Variations of willingness to communicate, communication anxiety and perceived communication competence. *Journal of the Chubu English Language Education Society*, 41, 183–190.

Takegami, F. (2016). *Teaching English through English (TETE) curriculum policy in praxis: Case studies of three teachers at a private secondary school in Japan*. (Unpublished doctoral dissertation). Kumamoto University, Kumamoto.

Toh, G. (2016). *English as medium of instruction in Japanese higher education: Presumption, mirage or bluff?* Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

Tsukamoto, M., & Tsujioka, N. (2013) Teaching English through English to senior high school students in Japan: Towards the implementation of the new Course of Study. *The Bulletin of Shitennoji University*, 55, 309-324. Retrieved August 21, 2015, from <http://www.shitennoji.ac.jp/ibu/toshokan/docs/kiyo55-17.pdf>.

Yamada, H., & Hristoskova, G. (2011). Teaching and learning English in English in Japanese senior high schools: Teachers' and students' perceptions. 『福井県英語研究会会報』, 64, 3-33. Retrieved August 21, 2015, from <https://core.ac.uk/download/pdf/61332713.pdf>.

付録 1 日本人の英語の先生はおよそどのくらいの割合で、授業中に英語を使っていましたか。以下の5つの科目について、答えてください。(外国人の先生の場合や、その科目がなかった場合は「該当しない」に○。)

2014年度と2015年度調査

- 1) 英語I (A) 0% (B) 20% (C) 40% (D) 60% (E) 80% (F) 100% (G) 該当しない
- 2) 英語II (選択肢は「英語I」と同じ。以下、同様)
- 3) 英語リーディング
- 4) 英作文(ライティング)
- 5) オーラル・コミュニケーション(ALTと一緒に教えられた場合を含む。)

2016年度と2017年度調査

- 1) コミュニケーション英語基礎(選択肢は2014年度、2015年度調査と同じ。以下、同様。)
- 2) コミュニケーション英語I
- 3) コミュニケーション英語II
- 4) コミュニケーション英語III
- 5) 英語表現I
- 6) 英語表現II
- 7) 英語会話

付録2 あなたはすべてのことが英語で行われる英語の授業についてどう思いますか。

- (A) とても望ましい (B) 望ましい (C) どちらともいえない
(D)いや (E) 絶対いや

付録3 あなたは英語の先生に授業中にどの程度、日本語を使って説明してもらいたいと思いますか。およその割合を以下から選んでください。

- (A) 0% (B) 20% (C) 40% (D) 60% (E) 80% (F) 100%

英語 ドラマ制作によるプロジェクト型 協同学習が学習者の心理的側面に与える影響

The Motivational Effects of a Project-based Film-making Activity Through Cooperative Learning

吉村征洋¹ 廣森友人² 桐村亮³ 仁科恭徳⁴
摂南大学¹ 明治大学² 立命館大学³ 神戸学院大学⁴

Abstract

This study reports the motivational effects of a project-based film-making activity (FMA) through cooperative learning (CL). According to Jacobs, Power, and Loh (2002), eight basic principles of CL have the potential to increase human motivation. However, very little is researched about what principles of CL can affect EFL learners' motivation during the FMA. As a teaching approach adopting the CL concepts, we assigned students the task of making a short film in English in a fifteen-week semester. Making films involves the following steps: (1) choosing a drama and script writing, (2) casting and scheduling, (3) memorizing the script, preparation and rehearsing, acting and shooting, (4) editing, and (5) public show. We conducted a post-questionnaire survey of CL and attitudes toward English learning to assess the effect of the project on motivation. The journals that the students wrote during the project were also analyzed by the method of content analysis and multivariate analysis. The results of the projects showed that: (1) the principles of CL in FMA strongly influenced interests and attitudes toward learning English, (2) "Individual Accountability" and "Positive Interdependence" can be keys to success, and (3) "Heterogeneous Grouping" might not be as important.

キーワード：プロジェクト型学習，協同学習，ムービー制作活動，動機づけ

1. はじめに

文部科学省は2017年に告示した新学習指導要領において、「主体的・対話的で深い学び」（いわゆるアクティブ・ラーニング）の実施を推奨しており（文部科学省, 2017），近年，小学校・中学校・高等学校に限らず大学においても，ペアやグループ活動を授業に取り入れる動きが盛んである。しかし，ペア・グループ活動を授業に取り入れるだけで，学習者が主体的・対話的な学びを実現できるわけではない。そこで，グループ活動を効果的なものにするための学習技法として，近年，協同学習（cooperative learning）が教育現場で注目されている。協同学習ではグループ内のメンバー同士が協力するための環境作りが必要とな

るため、主体的・対話的な学びへと学習者を導くためには、協同学習の理論に基づいたグループ活動を設計することが重要となる。

言語使用を目的とした学習活動においても、さまざまな形で協同学習が取り入れられてきているが、その一つの形として、英語で短編映画作品を制作する“Film-Making Activity”（以下、FMA）が挙げられる（Yoshimura, Hiromori, Kirimura, & Nishina, 2017）。FMAは学習者の動機づけや言語習得に効果があることが海外の研究者から指摘されているが、日本での導入例はまだ少ない上に、FMAが日本人学習者の言語面や情意面に及ぼす影響についての実証的な研究はほとんど皆無である。本研究では、Jacobs, Power, and Loh (2002)による協同学習の8原理を援用し、FMAによるプロジェクト型協同学習が、日本人英語学習者の英語学習への動機づけに及ぼす影響について検証する。

2. 先行研究

2.1 プロジェクト型学習と協同学習

プロジェクト型学習（Project Based Learning, 以下、PBL）は、従来の教員主導のアプローチ（teacher-centered approach）から学習者主導のアプローチ（learner-centered approach）への転換であり、タスクを通じて学習することで、学習者の自律性を促す学習方法である。PBLは、問題解決、意思決定、調査活動といった複雑なタスクで構成されており、学習者がグループの仲間とある一定期間協同作業をして、成果発表を行う活動である（Thomas, 2000）。溝上・成田（2016）は、「なぜPBLが求められるかと言えば、それは問題解決に取り組ませることで、将来取り組むであろう問題解決に必要な態度（自己主導型学習・協働学習）、（問題解決）能力を育てたいからである」(p. 15)と述べており、自発的・能動的にプロジェクトに取り組むことで学習者は自律性を伸ばすことが可能となる。

しかし一方で、PBLはしばしば時間を要する活動であり、学習者に必ずしも良い効果を齎すとは限らない。Wijnia, Loyens, and Deroos (2011)では、PBLと講義中心による学習を比較し、PBL環境においては学習者の有能性が向上したものの、学習への内発的動機づけにはあまり効果が見られなかつたことが報告されている。学習者がプロジェクト完成に不安を抱くことや、長時間プロジェクトにコミットしなければならないことへの義務感が、学習者の動機づけに悪影響を及ぼした可能性が指摘される。またPBLがうまく実施できるかどうかは、グループのメンバーによって大きく左右される。グループ内のダイナミクスがプロジェクト成功の鍵を握っており、学習者がプロジェクト型学習を効果的に進めていくためには、グループ活動において学習者の手助けとなるような理論が必要となる。

協同学習はグループによるプロジェクト活動を効果的に遂行するための学習技法として、近年、英語授業でも導入されている。「協同学習は、生徒たちがともに課題に取り組むことによって、自分の学びとお互いの学びを最大限に高めようとする、小グループを活用した指導方法」（ジョンソン、ジョンソン、ホルベック、2010, p. 11）であり、「例えば、小グ

ループでのタスクを達成するといった共通目標に対するグループメンバー間の協同は、彼らを団結力のあるグループとなる手助けをしてくれる」(Dörnyei & Murphrey, 2003, p. 21, 日本語訳は筆者による)と考えられている。つまり協同学習とは単なるグループ学習ではなく、メンバー同士が互いに信頼しながら良い関係を築くことで、グループ活動を円滑に進めることができ、その結果、グループメンバーの学びが最大限高められる学習法と言えよう。さらに、ハッティ (2018) は学力に影響を与える様々な要因の効果を調べた研究の結果を体系的に統合・分析した（メタ分析と呼ばれる）著書の中で、

すべての学習者にとって協同的な学習が成果につながるともいえず、またすべての学習者が協同的な学習を好むわけではないということは言うまでもないが、重要なのは学習者が協同的な状況で学習を行うことで高い成績、深い理解、深い知識の習得につながるということなのである。(ハッティ, 2018, p. 220)

と指摘し、協同学習の有益性を説いている。

協同学習を実施する上で重要な原理に関して、その内容については大きな相違はないが、研究者によって重要視する原理の数に多少の違いが生じている¹。Jacobs et al. (2002) は、専門家の中で最も多い 8 つの原理 (Cooperation as a Value, Heterogeneous Grouping, Positive Interdependence, Individual Accountability, Simultaneous Interaction, Equal Participation, Collaborative Skills, Group Processing) を提唱している。磯田 (2012) によると、8 原理の定義は以下の通りである (p. 71)²。

- Cooperation as a Value : お互いに助け合い協力することを、学習の手段に留まらず、教育の目標として考えること
- Heterogeneous Grouping : 能力や特徴の異なる学習者で集団を構成すること
- Positive Interdependence : 相手に力を貸しつつ、自分も相手から力を借りること
- Individual Accountability : 自分が活動に取り組まなければ、グループ全体の学習がうまくいかなくなること
- Simultaneous Interaction : 全員が同時に学習に取り組んでいること
- Equal Participation : 全員にやるべき仕事があり、活動への参加の度合いが等しいこと
- Collaborative Skills : 集団の中で人と協力する技能を身につけさせること
- Group Processing: 高い自律性を身につけさせること

本研究ではこの 8 原理に基づき、英語学習の動機づけと協同学習の原理との関連を詳細に検証する。

2.2 PBL と動機づけ

PBL が学習者の動機づけに効果的に作用することは、これまでの研究で数多く検証されている。大学における PBL の実施に限っても、学習者の内発的動機づけを高めたとする研究結果が国内外で報告されている (Jones, Epler, Mokri, Bryant, & Paretti, 2013; Maekawa & Yashima, 2012)。廣森・田中 (2006) は、プロジェクト型のグループプレゼンテーション活動が学習者の 3 つの心理的欲求（自律性の欲求、有能性の欲求、関係性の欲求）の充足、ならびに内発的動機づけを高めたとの研究結果を報告している。西田 (2016) もグループプレゼンテーション活動が、学習者の自律性、有能性、関係性に肯定的な効果があったことを指摘している。

近年、プロジェクト型の英語学習として注目に値するのが、英語での映画制作活動—FMA—である。これまでの研究で、FMA は言語習得に効果的であり (Gromik, 2006, 2017; Reid, Burn, & Parker, 2002), 非言語面でのコミュニケーション能力を伸ばし (Reid et al., 2002), 学習者の動機づけを高める (Bailey & Dugard, 2007; Chen & Li, 2011) ということが明らかになっている。Aponte-Moreno (2012) は、

短編映画制作課題は、学生の英語学習に対する態度や動機に良い影響を及ぼしているようである。学生達は課題が言語習得や想像力を刺激する手助けとなっているだけではなく、彼らが関わったグループ活動によって、動機づけられ、刺激されたと感じているようだ。(Aponte-Moreno, 2012, p. 214, 日本語訳は筆者による)

と指摘している。Yoshimura et al. (2017) は FMA を協同学習の観点から考察し、FMA によるプロジェクト型協同学習が日本人大学生の英語学習への動機づけを高めたことを指摘している。質問紙調査の分析結果により、うまく活動ができたグループとあまりうまくできなかったグループの存在を確認し、両グループの間では協同学習が学習者に与える影響に差異が生じたことを明らかにした。しかし、プロジェクト型協同学習において、どの原理が日本人 EFL 学習者の英語学習への動機づけに影響を及ぼしたのかについては言及されていない。そのため、プロジェクト型協同学習と学習者の英語学習の動機づけの関連性について更なる検証が必要である。

3. 方法

3.1 本研究のねらいとリサーチクエスチョン

McCaffery, Jacobs, and DaSilva Iddings (2006) は、ESL 環境での協同学習では Jacobs et al. (2002) の提唱する 8 原理の中で、“Positive Interdependence”と“Individual Accountability”的 2 つが特に重要だとしている。しかし、日本のような EFL 環境においても、同じ結果となるのであろうか。本研究では、日本人英語学習者に FMA を実施し、協同学習の 8 原理

英語ドラマ制作によるプロジェクト型
協同学習が学習者の心理的側面に与える影響

と英語学習への動機づけにはどのような関連が見られるのか、より具体的には、8原理の中で、どの原理が日本人英語学習者の英語学習への興味や態度とより密接な関連を持つのか、について検証する。

3.2 調査協力者

調査協力者は、私立大学2校に所属する38名の英語専攻の学生である。プロジェクトは、2016年度と2017年度の2年間実施されたが、1年ごとに参加メンバーが交代となつた。参加者の内訳は2016年度22名、2017年度16名であった。男女比については、2016年度が男子学生9名、女子学生13名、2017年度が男子学生7名、女子学生9名であった。彼らの英語力は、TOEIC® L & Rで300~500点程度、CEFR（Common European Framework of Reference for Languages）でA1~A2程度であった。

3.3 FMAの実施内容

私立大学2校で実施されたFMAの内容は、1) ドラマの選定、台本の作成、2) キャストの選定、制作スケジュール概要の作成、3) 台詞の暗唱、撮影準備（状況設定、カメラリハーサル）、リハーサル、演技・撮影、4) 動画編集、5) 作品上映披露会、である。前期・後期の第1回目の授業で、教員から調査協力者にFMAのコンセプトや実施手順について説明がなされた。FMA実施にかかる大まかなスケジュールは、以下の通りである。

(1) ドラマの選定、台本の作成

第2週目から第5週目において、ドラマ作品の選定を行い、脚本に必要な修正を加えた上で、台詞の英訳作業を行った。学生の英訳は教員が全てチェックし、学生にフィードバックを行った。英訳の修正作業を何度も行いながら、第5週目までには台本を完成させた。

(2) キャストの選定、制作スケジュール概要の作成

第6週目には、キャストの選定、および制作スケジュール概要を作成した。基本的には、グループメンバー全員に役柄が割り当てられたが、台詞や登場シーンの少ない役が割り当てられた学生は、裏方の作業（カメラでの撮影、撮影準備など）を多く担当した。

(3) 台詞の暗唱、撮影準備、リハーサル、演技、および撮影

第7週目から第14週目までの間で、撮影作業を行った。授業時間だけでは撮影を終えきることができないので、授業時間外や休日に集まって撮影をした。演者は撮影までに台詞を何度も暗唱し、登場人物などの感情やジェスチャー、および状況設定などを予め考えてきた上で撮影に臨んだ。撮影現場では、演者以外の学生と教員が1シーン毎に英語の発音指導や演技指導を行った。

(4) 動画編集

第 7 週目から第 14 週目までに撮影した動画は、撮影後すぐにパソコンに取り込んで、iMovie などの編集ソフトによって動画編集を行った。動画編集作業は、学生が書籍やインターネットの情報を参照しながら行ったが、複雑な作業など（エフェクトの挿入など）については教員から助言を受けた。教員が貸与した 1 台の PC を共有しながら、第 15 週目の作品上映披露会まで、グループメンバーで分担しながら動画編集作業を続けた。

(5) 作品上映披露会

第 15 週目に完成した作品の上映会を学内で実施した。学生達は上映会の 1 ヶ月ぐらい前までに宣伝用のポスターや CM を作成し、たくさん的人が作品を鑑賞しに来てくれるよう工夫した。毎回およそ 50 名程度の学生や教職員が上映会に来てくれた。学内上映会に加えて、他大学との合同上映会も実施した。

3.4 調査内容

調査協力者は、2016 年度および 2017 年度に 6~8 人のチームに分かれて FMA を実施した。前期と後期にそれぞれ 15 週間で 30~60 分程度の英語ドラマ作品を制作した。英語による台本作りから演技実践、動画編集に至る全ての活動を学生たちが自律的に行った。本研究におけるリサーチクエスチョンを検証するために、1) FMA 実施後に質問紙調査を実施、2) 学習者が活動期間中に記したジャーナルの記述の中で協同学習の 8 原理に関連する記述にタグ付けをし、そのタグ付け結果を分析した。質問紙の質問項目には、協同学習に関する質問が 16 項目（8 原理×各 2 項目）と英語学習への動機づけに関する質問が 8 項目（言語に対する自信、英語への興味・関心など）、および動画編集に関する質問が 1 項目の合計 25 項目で構成された（なお、質問内容の詳細については、Appendix を参照のこと）。

また調査協力者は FMA 実施中、毎週の活動で思ったことや感じたことを 200 字程度でジャーナルに記録するように教員から課題が与えられた。ジャーナルは、FMA 終了後に電子データで担当教員に提出することが求められた。

3.5 分析方法

7 件法で実施した質問紙調査では、学生の協同学習と英語学習への動機づけとの関連を相関分析によって検討した後、学習者の個人差にも焦点を当てるためクラスター分析を用いた検討を行った。FMA に対する意見や感想を記述した学生ジャーナルについては、協同学習の 8 原理の観点から、基本的にセンテンスレベルでタグ付けを行い、タグの頻度を標準化した上で、多変量解析の一種である対応分析にかけ、各クラスターと関連性の高い原理を可視化することにした。

なお、本研究のデータは 2016 年度と 2017 年度の 2 度にわたって収集されたものだが、

事前に確認したところ、両者のデータには大きな傾向の相違は見られなかった。したがって、以下の分析では2年分のデータを合わせた分析結果について報告する。

4. 結果

4.1 FMA 実施後の学生の協同学習と英語学習への動機づけ

前期と後期にそれぞれFMAを15週間実施した後、学生に事後アンケート調査を行った。アンケート項目の記述統計量は、表1の通りである。なお、カッコ内の番号は、Appendixの項目番号と対応している。複数の項目がある要因については、その平均値を記載している。「1 まったく思わない」から「7 まったくそのとおり」の7件法を用いているため、数值が高くなるほど、その項目に肯定的であることを示す。

表1 事後アンケートの記述統計量

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Items regarding cooperative learning				
Cooperation as a Value (Item 1, 2)	5.80	1.00	3.50	7.00
Heterogeneous Grouping (3, 4)	6.33	0.65	4.00	7.00
Positive Interdependence (5, 6)	6.34	0.85	3.50	7.00
Individual Accountability (7, 8)	5.03	1.05	2.50	7.00
Simultaneous Interaction (9, 10)	6.09	1.14	1.50	7.00
Equal Participation (11, 12)	5.32	1.51	1.50	7.00
Collaborative Skills (13, 14)	5.74	1.12	3.00	7.00
Group Processing (15, 16)	5.68	0.91	3.50	7.00
Items regarding English learning				
Linguistic self-confidence (Item 17, 18, 19)	5.25	0.98	3.00	7.00
Interests in the English language (20, 21, 22)	5.68	0.92	4.00	7.00
Attitudes toward learning English (23, 24)	5.64	0.98	4.00	7.00
Video editing technique (25)	5.53	1.54	3.00	7.00

表1から、各下位尺度の平均値は、概して高い傾向にあったことが分かる。この結果は、FMAが協同学習の8原理を満たしていると学習者が感じており、またプロジェクト型学習に満足していたことを示すものと考えられる。

4.2 協同学習と英語学習への動機づけの相関分析

表2は、協同学習と英語学習への動機づけに関する相関分析の結果である。

表 2 協同学習と英語学習への動機づけの相関分析

Cooperative learning	English learning	Linguistic self-confidence	Interests in the English language	Attitudes toward learning English	Video editing technique
Cooperation as a Value	.35*	.52**	.38*	.49**	
Heterogeneous Grouping	.29	.21	.14	.11	
Positive Interdependence	.41*	.59**	.56**	.55**	
Individual Accountability	.55**	.48**	.42**	.47**	
Simultaneous Interaction	.26	.31	.36*	.47**	
Equal Participation	.21	.40*	.24	.40*	
Collaborative Skills	.28	.63**	.30	.26	
Group Processing	.39*	.50**	.49**	.54**	

(* p < .05, ** p < .01)

全体的に、協同学習の各原理と動機づけの間には密接な関連が見られた。具体的には、協同学習の 8 原理のうち、4 つの原理 (“Cooperation as a Value”, “Positive Interdependence”, “Individual Accountability”, “Group Processing”) において英語学習関連のすべての要因と統計的に有意な相関が確認された。このことは協同学習の各原理が満たされていると感じている学習者ほど、言語に対する自信や英語への興味、英語学習に対する肯定的態度が見られたことを示すものである。言い換えれば、協同学習の原理は、学生の英語学習への興味や自信を高める上で重要な役割を果たしていたと考えられる。

4.3 協同学習と英語学習への動機づけの回帰分析

表 2 の相関分析に加えて、協同学習の各原理を独立変数、英語学習への動機づけに関する各要因を従属変数とした重回帰分析（ステップワイズ法）を実施し、両者の関係についてより詳細に分析を行った。表 3 はその結果である。

英語ドラマ制作によるプロジェクト型
協同学習が学習者の心理的側面に与える影響

表3 協同学習と英語学習への動機づけの回帰分析

	B	SEB	β	t	p
Step 1					
Intercept	2.69	0.67		4.03	0.00
Individual Accountability	0.51	0.13	.55	3.92	0.00

Dependent variable: Linguistic self-confidence

$R^2 = .28$ for Step 1 ($p = 0.00$)

	B	SEB	β	t	p
Step 1					
Intercept	2.71	0.62		4.37	0.00
Collaborative Skills	0.52	0.11	.63	4.87	0.00
Step 2					
Intercept	0.59	0.83		0.71	0.49
Collaborative Skills	0.39	0.10	.47	3.85	0.00
Positive Interdependence	0.45	0.13	.42	3.38	0.00

Dependent variable: Interests in the English language

$R^2 = .38$ for Step 1, .52 for Step 2 ($p = 0.00$)

	B	SEB	β	t	p
Step 1					
Intercept	1.56	1.02		1.52	0.14
Positive Interdependence	0.65	0.16	.56	4.03	0.00

Dependent variable: Attitudes toward learning English

$R^2 = .29$ for Step 1 ($p = 0.00$)

	B	SEB	β	t	p
Step 1					
Intercept	-0.84	1.61		-0.52	0.61
Positive Interdependence	1.00	0.25	.55	3.98	0.00
Step 2					
Intercept	-2.39	1.64		-1.46	0.15
Positive Interdependence	0.71	0.27	.39	2.65	0.01
Group Processing	0.61	0.24	.36	2.45	0.02

Dependent variable: Video editing technique

$R^2 = .29$ for Step 1, .37 for Step 2 ($p = 0.00$)

分析の結果、協同学習の8原理の中でも、特定の原理が英語学習への動機づけに関する各側面に影響を与えていたことが明らかとなった。例えば、“Positive Interdependence”は英語学

習への興味や態度、ならびに動画編集に関する技術向上に関する意識に対して、一定程度の影響力を有していたことが示された。また、自信に高さには“Individual Accountability”が強く影響を与えていた。このことは、「自分がいなければ活動がうまく行かなかった」と感じていた学習者ほど、FMAにおいて自信を高めることができていたことを示すものだと考えられる。

全体として、協同学習の8原理は英語学習への動機づけの各側面に対して少なからぬ影響を与えていたこと、ただし、より顕著な影響力を持つ原理は異なる可能性があることが示唆された。そこで、上記で検討した全体的な傾向に加えて、学習者の個人差についてもより詳細に検討するため、以下では同様のデータに関して異なった観点、具体的にはクラスター分析を用いた分析を行った。

4.4 クラスター分析

これまでの分析によって、FMAにおける協同学習の8原理の影響を検証することはできたが、協同学習の各原理の組み合わせによって、英語学習への動機づけに差が生じるのかについては明らかではない。そこで、クラスター分析（平方ユークリッド距離、ウォード法）を用い、協同学習の各原理に関して異なる特性を示した学習者ごとにプロファイリングを行い、彼らの英語学習への動機づけに関する各平均をそれぞれ検討した。デンドログラムに基づき分析した結果、本研究の対象である計38名の学習者は3つのグループに分類するのが適当と判断された。なお、クラスター分析によって得られた結果の妥当性を検

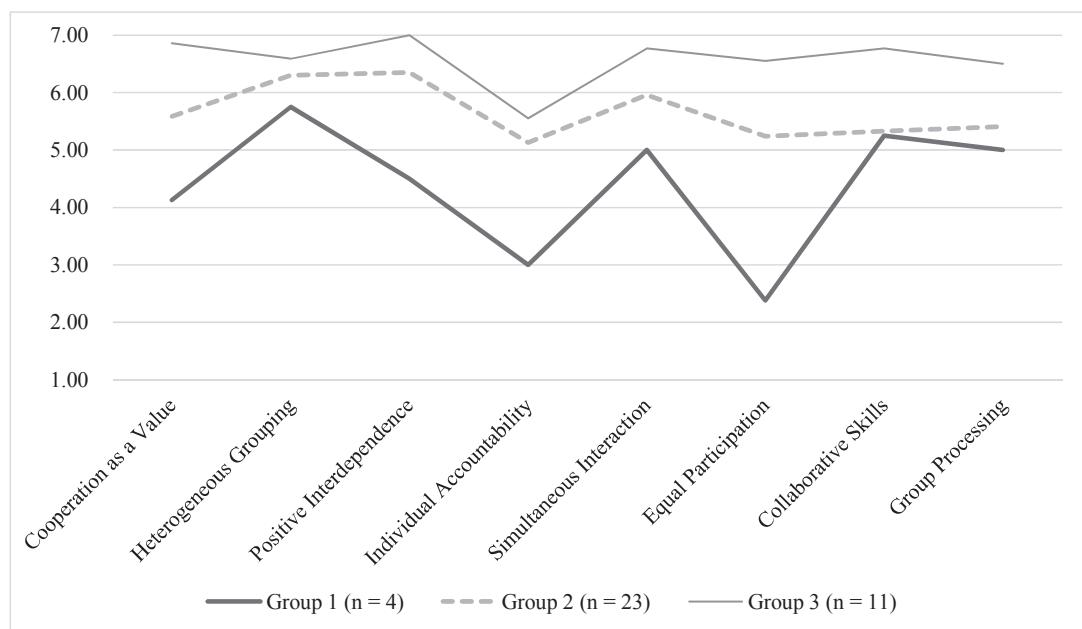


図1 協同学習の各原理に関する平均値

英語ドラマ制作によるプロジェクト型
協同学習が学習者の心理的側面に与える影響

討するため、各下位尺度において一元配置の分散分析を行った。その結果、すべてのクラスター間に有意な差があることが確認された (Cooperation as a Value: $F(2, 35) = 28.48, p < .01$; Heterogeneous Grouping: $F(2, 35) = 3.45, p < .05$; Positive Interdependence: $F(2, 35) = 15.08, p < .01$; Individual Accountability: $F(2, 35) = 13.14, p < .01$; Simultaneous Interaction: $F(2, 35) = 11.58, p < .05$; Equal Participation: $F(2, 35) = 28.35, p < .01$; Collaborative Skills: $F(2, 35) = 16.97, p < .01$; Group Processing: $F(2, 35) = 4.78, p < .05$)。

図1は、協同学習の各原理の平均値をまとめたものである。グループ1(G1)は、協同学習の8原理の平均値が他のグループに比べて相対的に低かった。グループ2(G2)は協同学習が比較的うまく実施できたと認識していたグループ、グループ3(G3)はかなりうまく実施できたと認識していたグループである。

上記のように、対象となった学習者は、協同学習の各原理に関して傾向の異なる3つのグループに分類された。そこで、これらのグループ間において、英語学習への動機づけに関する各要因の平均値は異なるのかどうかを検討する。図2には、各グループの平均値を図式化したものを示す。

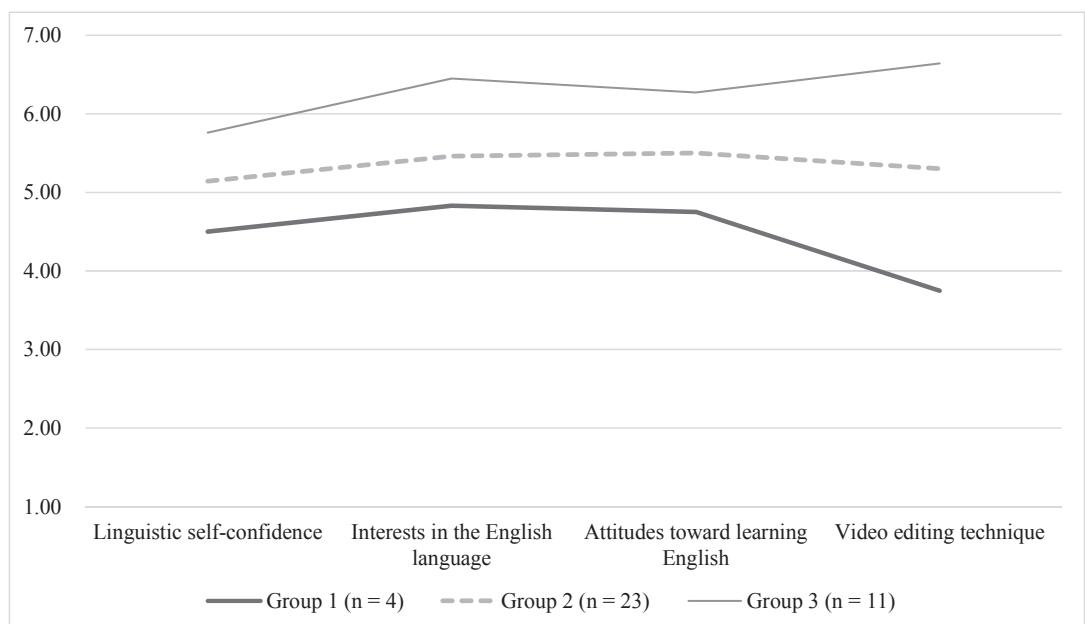


図2 英語学習への動機づけに関する平均値

図2の結果から、上記4つの各要因の平均値は協同学習の各平均と強い関連が見られることが確認された。すなわち、協同学習の8原理の平均値がいずれも高いグループほど、英語学習への興味・関心や自信の平均値も高い傾向にあった。ここでの結果はあくまで関

連があることを示すものであり、両者の因果関係についてはさらに慎重に検討する必要がある。そのような限界はあるものの、上記の結果は、FMA の実施によって協同学習の 8 原理を意図的に充足することで、学習者の英語学習に対する動機づけを高められる可能性があることを示唆するものと考えられる。

4.5 学生ジャーナルのタグ付け分析

表 4 は、学生ジャーナルの文言から協同学習の 8 原理に関連する記述をセンテンスレベルで抽出した結果をまとめたものである。まず、クラスター分析によって分類された 3 つのグループごとに (G1 が 4 名, G2 が 23 名, G3 が 11 名), 協同学習の 8 原理に相当する記述を手作業でカウントすることで素頻度を求めた。そして、一人あたりの平均コメント数（ここでは調整頻度と呼ぶ）を算出した。表 4 は各原理に相当する記述の例、表 5 は学生ジャーナルデータのタグ付け頻度表である。表 5 では、表 4 で例示した協同学習の 8 原理に該当するコメントの素頻度と各グループにおける一人あたりの頻度（調整頻度）を記している。特に調整頻度に関しては、各グループに分類された人数が異なることから、一人あたりの平均コメント数を概観することで、平準化された状態で各グループの 8 原理への寄与を比較することが可能になると考えた。

表 4 各原理に相当する記述例（2 例ずつ）

協同学習の 8 原理	学生ジャーナルにおける記述例
Cooperation as a Value	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなが一つの目標に向かって行動を行なっていた。 ・困っているグループのメンバーをみんなで積極的に助け合った。
Heterogeneous Grouping	<ul style="list-style-type: none"> ・グループ内にはさまざまな英語力のメンバーがいた。 ・性格や考え方など、みんな個性が豊かだった。
Positive Interdependence	<ul style="list-style-type: none"> ・自分一人では課題は達成できなかつたと思う。 ・お互いに協力し合うような関係性があつた。
Individual Accountability	<ul style="list-style-type: none"> ・自分がいなくては上手くいかなかつたと思う。 ・メンバーはそれぞれ明確な役割を果たしていた。
Simultaneous Interaction	<ul style="list-style-type: none"> ・課題のために、何度も集まる機会を設けた。 ・LINE や Google グループなど、忙しくても意見を共有できるものを使用した。
Equal Participation	<ul style="list-style-type: none"> ・メンバーの活動への参加の度合いはほぼ同じだった。 ・グループの全員が積極的に取り組んでいたと思う。
Collaborative Skills	<ul style="list-style-type: none"> ・お互いに意見を出し合い、またよく聞いていた。 ・反対意見などが出た時も丁寧に応じ、嫌な空気になることはなかった。
Group Processing	<ul style="list-style-type: none"> ・課題への取り組みに関して、教師や周りからアドバイスを受けた。 ・自分たちの取り組みを自動的に振り返る機会を持った。

英語ドラマ制作によるプロジェクト型
協同学習が学習者の心理的側面に与える影響

表 5 学生ジャーナルデータのタグづけ頻度表（括弧中の数値は調整頻度）

協同学習の 8 原理	G1	G2	G3
Cooperation as a Value	3 (0.75)	25 (1.14)	18 (1.64)
Heterogeneous Grouping	0 (0.00)	9 (0.41)	3 (0.27)
Positive Interdependence	2 (0.50)	17 (0.77)	20 (1.82)
Individual Accountability	3 (0.75)	33 (1.50)	23 (2.09)
Simultaneous Interaction	1 (0.25)	12 (0.55)	18 (1.64)
Equal Participation	0 (0.00)	5 (0.23)	4 (0.36)
Collaborative Skills	3 (0.75)	18 (0.82)	23 (2.09)
Group Processing	0 (0.00)	20 (0.91)	40 (3.64)

さらに、図 3 は、表 5 の調整頻度（一人あたりの頻度）を図にまとめたものである。この結果から、“Heterogeneous Grouping”と“Equal Participation”に関する記述量が全てのグループで少なかったことが分かる。また、“Heterogeneous Grouping”以外の 7 項目については、G3 の学生達が最も協同学習の原理に関する記述をしており、G1 の学生達が最もその記述

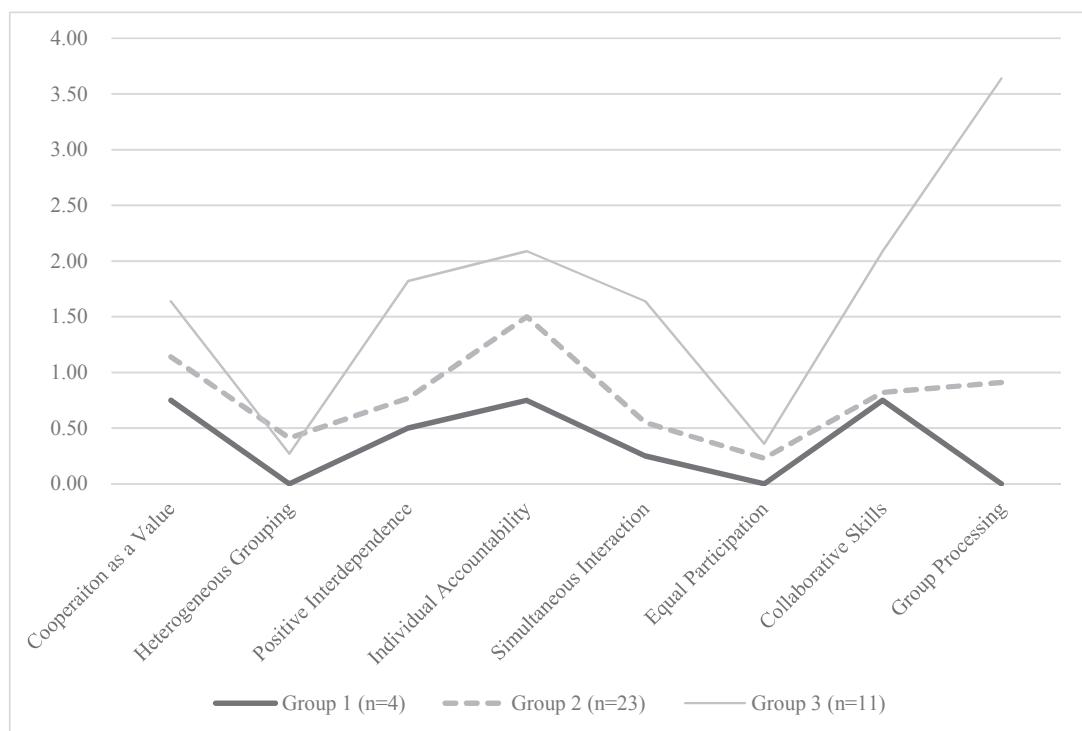


図 3 各グループの協同学習 8 原理に関する調整頻度

が少なかった。学生がジャーナルに書いた平均語数に関しても、G1 が 1410.75 語、G2 が 2452.50 語、G3 が 2790.36 語と、G3 の学生が最も記述量が多かったことから、FMA のようなプロジェクト型活動で彼らが活動中に様々な気づきや経験をしたことが推測される。

4.6 対応分析

図 3 は、各原理に合致する記述の頻度をグループ間で単純比較したものである。しかしながら、時に表 5 のようなデータ行列には何かしらの重要なパターンが存在することがあり、そのパターンを統計的に検知することで、サンプルや変数間（本研究で言えば、各グループや協同学習の 8 原理）の隠れた関係性を明示できる。そこで、表 5 で作成した協同学習の 8 原理プロファイルに関するデータ行列の元資料を多変量解析の一種である対応分析にかけ、データ行列中に共通する 8 つの原理と各グループの相関パターンを可視化した。

対応分析はデータ縮約を行うための統計手法であり、サンプルと変数の互いの関係を 2 次元空間上に表示させることができるのである。図 4 は、寄与率が高い第一次元 (First dimension) を横軸、第二次元 (Second dimension) を縦軸として、二次元の対称プロットを作成したものである。

図 4 では、項目間の距離が近いほど、類似性が高いことを示している。例えば、“Collaborative Skills”と“Positive Interdependence”は近い位置関係にあるが、これは 2 つの項目が今回のプロファイルのデータ行列において統計的に類似していることを表している。

まず、第一次元（横軸）を見ていくと、8 つの原理間ではそれほどの差は見られないが、3 つのグループ間では G1 が他のグループと隔てる距離が大きく、3 グループの中では特異なグループであることが分かる。また、その次に G2、G3 と続くことから、表 5、図 3 を見ても分かるように、第一次元（横軸）は、左から右に向かってグループ全体あるいは各グループに分類されたメンバーの 8 原理への寄与の強さが反映された順となっている。

また、第二次元（縦軸）を見ていくと、“Equal Participation”や特に“Heterogeneous Grouping”が他の原理と隔てる距離が大きく異質性が高いことが分かる。こちらも再度、表 5、図 3 から推察するに、今回の FMA の調査において調査協力者となった日本人英語学習者がその活動の中で働いていたであろう原理の使用傾向が総合的に強いもの順に上から下に向かって布置されている。

最後にサンプルと変数間の関係を見ていく。最近のコーパス言語学やテキスト・マイニングの論文では、対応分析における対称プロット上の同時布置の視覚的な分かりやすさから、各サンプルと変数間の距離を同じと捉えて結果を解釈しているものも散見されるが、藤本（2017）などでも指摘されている通り、正確にはサンプル間、変数間のみの距離が定義されていると解釈する方が妥当であろう。ちなみに、非対称行プロットにおける各グループの標準座標は G1 (-2.143, 1.427), G2 (-0.547, -1.522), G3 (0.730, 0.395) となり、そちらも勘案した上で、ベクトル方向を加味しながら図 4 を再度概観すると、G3 は

英語ドラマ制作によるプロジェクト型
協同学習が学習者の心理的側面に与える影響

“Heterogeneous Grouping”と“Equal Participation”以外の 6 つの原理がある程度バランスよく働いていたこと、G2 は他のグループよりも“Heterogeneous Grouping”や“Individual Accountability”的原理が働いていた傾向にあること、G1 は強いて言えば“Collaborative Skills”が働いていたことなどが示唆される。

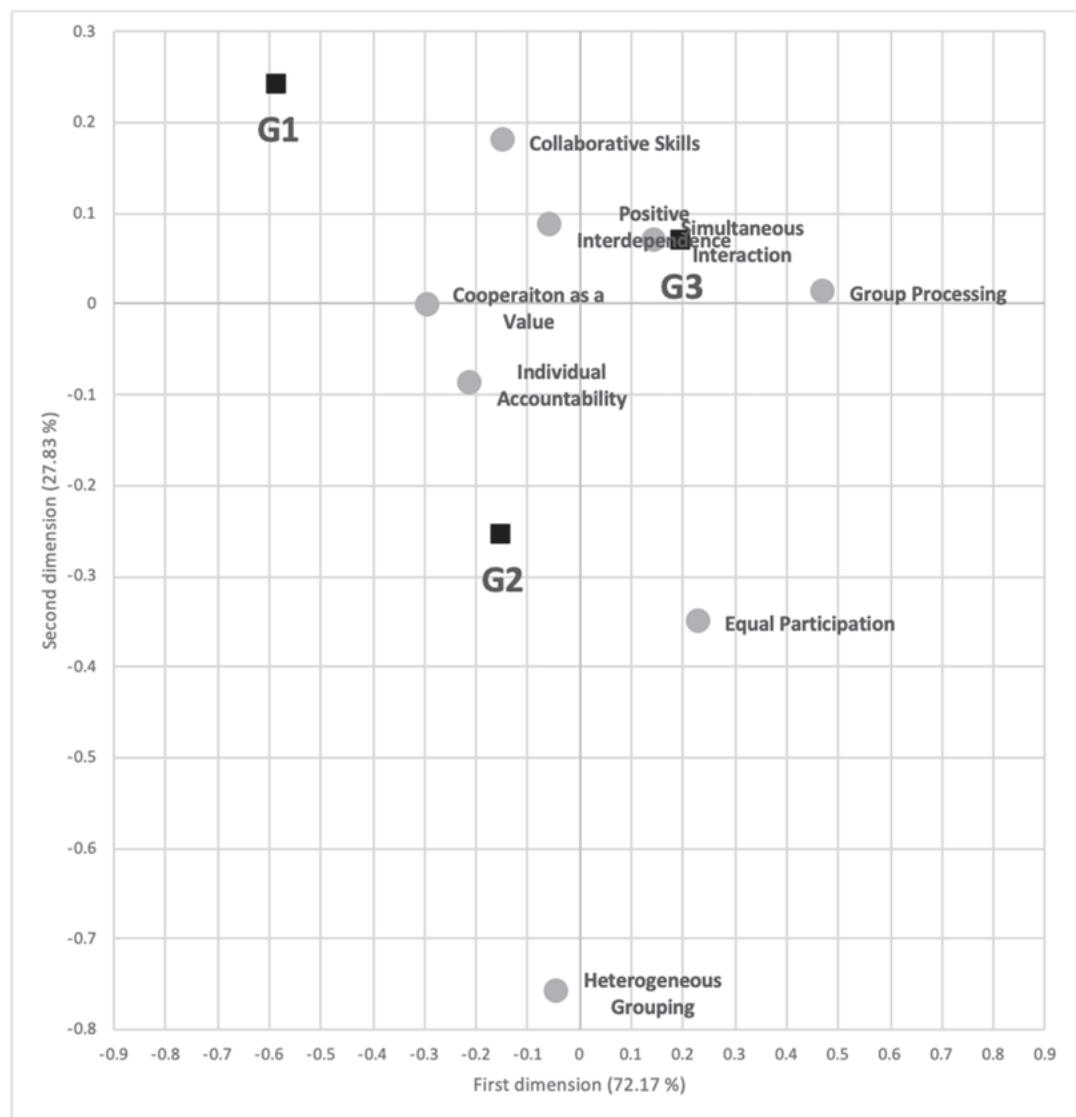


図 4 対応分析における解析結果（対称プロット）

4.7 学生ジャーナルからの抜粋

上述の学生ジャーナル分析を踏まえ、協同学習 8 原理の観点から特徴的であった実際の記述を原文引用により例示する。

6人の意見が揃うことは難しく、だけど、いっぱい話し合ったり、長い間一緒に過ごすことで、こんなにも人と人が同じ目標を達成するために一生懸命に取り組むことが楽しいことなんだということを知ることができました。(Cooperation as a Value, 学生 A, G2)

ホワイトボードにダメな部分をぎっしり書いた。シーンを増やす、展開が早すぎる、音が大きい、説明不足、手紙、アフレコを増やすなど改善する場所が思っていた以上にあった。残り 1 週間でいい作品が作れるのかすごく不安に思う。だが、みんなここがダメ、ここはよかったですなどの意見が述べることができている。(Collaborative Skills, 学生 B, G2)

自分の役割はスケジュールを決める事なので、撮影等がスムーズに行くように予定を組む。余裕ができれば他のメンバーの仕事も手伝い、スムーズに撮影等を行いたい。一番大切なのは、メンバー全員で協力することであり、それが良い作品を作ることができる大きな要因であると思う。(Individual Accountability, 学生 C, G3)

この日は先輩方にも手伝ってもらった。看板が倒れてくるシーンは不安だったが何とか撮りきれた気がする。先輩方の演技を見てやはり一年間映画撮影をしていたのさすがだと思った。みんなが協力している感じが出てきており団結力が強まっている気がする。(Positive Interdependence, 学生 D, G3)

みんながそれぞれ意見をすごく言うようになったと感じた日だった。私が撮影していても、こうした方がいい、などとアドバイスをくれたり、チームワークがすごく良くなってきた気がして嬉しかった。カメラの位置や各度などもみんなが意見を出し合って、だんだんとよくなつて聞いたと思う。(Group Processing, 学生 E, G3)

クラスター分析で協同学習 8 原理に対して相対的に低い平均値を示していた G1 については、ジャーナルへの記述量自体が少ないという傾向とともに、チーム内での自身の役割や貢献度に対する不満を示す記述が特徴として確認できた。ただ、そうした経験を踏まえ、次の機会には頑張りたいというような意欲を示す記述につながっているものもあった。以下に例を示す。

今日の私は呼ばれたので撮影をともにした。カメラを回すわけでもなく、台本のことと言ふこともなく、シンプルに撮影についていった。どうやら私は撮影チームのそういう役割らしい。(学生 F, G1)

今回のこれまでの撮影を通して思ったことは、いったい自分には何ができるのかなと思うことです。正直なところきっと私は何もできていないと思います。配役などいろいろなものがありますが、今度は編集も覚えてもらおうみんなで一つの作品を作り上げたいです。(学生 G, G1)

また、今回の 8 原理に該当しないため、分析の対象外となつたが、ジャーナル記述の中で特徴的に見られた内容として、学生の競争意識が挙げられる。特にコンテストのように競う場を設定していないにも関わらず、学生が自らライバル心を抱いており、それらが前向きに取り組む姿勢につながっている点は注目に値する。以下に 2 例引用する。

X 大学の方の映画を観させて頂きましたが、同じ 15 週間という撮影時間なのにクオリティーの高さがこうも違うのかと驚きました。素晴らしいです。<中略>後期はもっと良い作品ができるように頑張ります。(学生 H, G2)

Y 大学との上映会。正直に言うと 100% で勝ちました。私たちの中で絶対に Y 大学より良い作品にしようと口癖のように言い、日々頑張ってきたのでその甲斐がありました。初めて完成したものを見て本当に感動しました。(学生 I, G2)

5. 考察

質問紙調査の結果と学生ジャーナルの内容分析の結果から、FMA を実施する際に、協同学習の 8 原理を充足していた学習者は、英語学習への動機づけや興味・関心が高かったことが明らかとなつた。また協同学習がうまく作用した学習者は共通して、“Positive Interdependence”や“Individual Accountability”的平均値が他の項目と比べて高く、学生ジャーナルの中でも繰り返しこれらの項目に対する記述が見られた。McCafferty et al. (2006) の研究と同様に、日本人 EFL 学習者の場合でも、協同学習を効果的に実施するためには、“Positive Interdependence”や“Individual Accountability”が重要であることが分かった。プロジェクト型学習を実施する場合には、特にこの 2 つの原理を重視して学習を行う必要があることが示唆される。

一方で、協同学習がうまく行かなかつた学習者は、“Individual Accountability”と“Equal Participation”が低い傾向にあつた。これは協同学習のプロセスにおいて、学習者が活動に

貢献できなかったことや、不公平感を持ったことが、不満に繋がっていたと推測できる。さらには、今回、対象となった調査協力者には、“Heterogeneous Grouping”はあまり重要視されていないことが明らかとなった。日本のようなEFL環境下では、様々な人種やタイプの人がチーム内にいることよりも、同調意識を共有できる人と協同学習を行う方が重要なかも知れない。少なくとも、“Heterogeneous Grouping”は日本人EFL学習者がFMAのようなプロジェクト型学習を行う上では、あまり重要な原理とはならない可能性があることが本研究の結果から示唆される。

また特筆すべき点としては、学生ジャーナルの内容分析において協同学習の8原理以外の要素への記述が散見されたが、その中でも特徴的だった要素が「競争」への意識である。G2およびG3のジャーナルにおいて、この傾向が顕著に見られた。つまり、協同学習がうまく作用した学習者は、他チームや他大学の学生達よりも、自分達が良い作品を作りたいという意識が強かったと言える。Johnson and Johnson (1999) で指摘されているように、協同学習の環境が整った状況での競争意識は、学習者の協同学習をより効果的なものにするポジティブな要素となりえるのであろう。

6.まとめ

6.1 本研究のまとめ

本研究では、Jacobs et al. (2002) が提唱した協同学習における8原理と英語学習への動機づけの関連性を検証し、FMAのようなプロジェクト型学習において、8原理が日本人EFL学習者の英語学習への興味と態度に強く影響を及ぼしていたことを明らかにした。さらには8原理の中で、“Individual Accountability”と“Positive Interdependence”が特にプロジェクト活動を成功に導く重要な原理であることが分かった。また協同学習を遂行する上で、協同だけに留まらず、競争意識が重要な要素となる可能性があることを指摘した。その一方で、日本人EFL学習者が協同学習を行うときに“Heterogeneous Grouping”的原理は、英語学習の動機づけにあまり重要ではないことが示唆された。

6.2 今後の方向性

本研究では、少人数授業（ゼミナール）においてFMAによるプロジェクト型協同学習を実施したが、今後は異なる設定（例えば、40人程度の英語授業）での検証が必要となる。一般的の英語授業では、FMAのようなプロジェクト型学習を長期間実施することが困難となるため、FMAの汎用性を高めるためには、2~3週間程度で完結できるような簡略版でのFMAの実施方法を考察する必要がある。さらに今回の研究で、競争意識が協同学習を実施する上で重要な要素となり得ることが明らかになったが、協同学習をより効果的にするためにには学習者がどの程度、競争意識を持つ必要があるのかを検討する必要がある。またグループ内での競争意識と他チームに対する競争意識の関係等についても、学生ジャーナル

の内容分析に加えて、質問紙調査などによって量的にも検証していく必要があるだろう。

注

1 協同学習の成立に必要な原理として、たとえば、Kagan (1994) は 4 原理 (Positive Interdependence, Individual Accountability, Equal Participation, Simultaneous Interaction), また, Johnson, Johnson, and Holbec (1991) は 5 原理 (Positive Interdependence, Individual Accountability, Face-to-Face Promotive Interaction, Interpersonal and Small Group Skills, Group Processing) をそれぞれ挙げている。

2 磯田 (2012) には Group Processing への定義づけがなかったので、この項目については筆者が加筆した。

引用文献

磯田貴道 (2012) 「協同学習を応用した英語授業の効果検証」『広島外国語研究』第 15 号, 65-73.

ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., ホルベック, E. J.著, 石田裕久, 梅原巳代子訳 (2010) 『学習の輪: 学び合いの協同教育入門』二瓶社.

西田理恵子 (2016) 「大学英語学習者におけるプレゼンテーションの効果: 動機付けの視点から」『サイバーメディア・フォーラム』第 17 号, 23-26. Retrieved from <https://doi.org/10.18910/70408>

ハッティ, ジョン編, 山森光陽監訳 (2018) 『教育の効果: メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』図書文化社.

廣森友人, 田中博晃 (2006) 「英語学習における動機づけを高める授業実践: 自己決定理論の視点から」『外国語教育メディア学会機関誌』第 43 号, 111-126.

藤本一男 (2017) 「対応分析のグラフを適切に解釈する条件」『津田塾大学紀要』第 49 号, 141-153.

溝上慎一, 成田秀夫編 (2016) 『アクティブラーニングとしての PBL と探究的な学習』東信堂.

文部科学省 (2017) 「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf

Aponte-Moreno, M. (2012). Making short films as a motivational tool in higher education: The second language classroom. In M. Bahloul & G. Graham (Eds.), *Lights! Camera! Action and the brain: The use of film in education* (pp. 198-217). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Bailey, R., & Dugard, C. (2007). *Lights, camera, action!: Digital video in the languages*

- classroom.* London, UK: CILT, the National Centre for Languages.
- Chen, C. T., & Li, K. C. (2011). Action to acquisition: Boost students' English learning motivation with filmmaking project. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 4(1), 71-80.
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gromik, N. (2006). Meaningful tasks with video in the ESOL classroom. In E. H. Smith & S. Rilling (Eds.), *Learning languages through technology* (pp. 109-124). Alexandria, VA: TESOL Publications.
- Gromik, N. (2017). *Smartphone-based learning in the Japanese ESL classroom: A case study report*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1991). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jones, B. D., Epler, C. M., Mokri, P., Bryant, L. H., & Paretti, M. C. (2013). The effects of a collaborative problem-based learning experience on students' motivation in engineering capstone courses. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 34-71.
Retrieved from <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1344>
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Maekawa, Y., & Yashima, T. (2012). Examining the effects of presentation-based instruction on Japanese engineering students' attitudes towards learning English. *JACET Kansai Journal*, 14, 17-28.
- McCafferty, S. G., Jacobs, G. M., & DaSilva Iddings, A. C. (Eds.). (2006). *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Reid, M., Burn, A., & Parker, D. (2002). *Evaluation report of the Becta digital video pilot project*. Retrieved from
http://homepages.shu.ac.uk/~edsjlc/ict/becta/research_papers/what_the_research_says/dvrepot_241002.pdf.
- Thomas, J. (2000). *A review of the research on project-based learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.
- Yoshimura, M., Hiromori, T., Kirimura, R., & Nishina, Y. (2017). Motivating EFL students through

the use of project-based cooperative learning. *ThaiTESOL Journal*, 30(1), 41-57.

Wijnia, L., Loyens, S. M. M., & Deroos, E. (2011). Investigating effects of problem-based versus lecture-based learning environments on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 101-113.

謝辞

本稿の執筆にあたり、本研究の調査協力者となってくれた学生達に感謝したい。また査読者の先生方には、大変貴重なご意見を頂いた。ここに感謝の意を表したい。なお、本研究はJSPS科研費JP16K02868の助成を受けたものである。

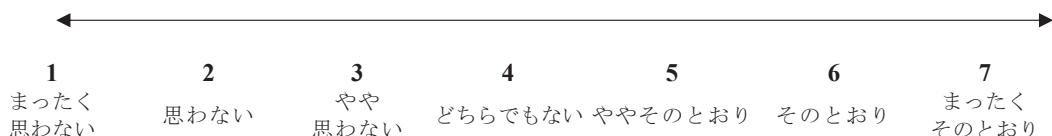
付記

本稿は2018年8月30日に開催された第57回JACET国際大会（於：東北学院大学）において、筆者達が行った「英語によるドラマ制作を通したプロジェクト型協同学習が学習者の心理的側面に与える影響」と題する研究発表の内容に基づき、加筆・修正したものである。

Appendix

英語ムービー制作活動に関するアンケート項目

皆さんのが共同で取り組んだムービー制作について、以下の質問がどれくらい当てはまるかを1~7段階で答えてください。



1. みんなが一つの目標に向かって活動を行っていた。
2. 困っているグループのメンバーをみんなで積極的に助け合った。
3. グループ内にはさまざまな英語力のメンバーがいた。
4. 性格や考え方など、みんな個性が豊かだった。
5. 自分一人では課題は達成できなかつたと思う。
6. お互いに協力し合うような関係性があった。
7. 自分がいなくては上手くいかなかつたと思う。
8. メンバーはそれぞれ明確な役割を果たしていた。

9. 課題のために、何度も集まる機会を設けた。
10. LINE や Google-group など、忙しくても意見を共有できるものを使用した。
11. メンバーの活動への参加の度合いはほぼ同じだった。
12. グループの全員が積極的に取り組んでいたと思う。
13. お互いに意見を出し合い、またよく聞いていた。
14. 反対意見などが出た時も丁寧に応じ、嫌な空気になることはなかった。
15. 課題への取り組みに関して、教師や周りからアドバイスを受けた。
16. 自分たちの取り組みを自主的に振り返る機会を持った。
17. 英語に対する自信が向上した。
18. 台本作成やセリフを通して、英語への理解が深まったと思う。
19. 英語でのコミュニケーションに抵抗がなくなった。
20. 英語学習への興味や意欲が高まった。
21. 英語ムービー制作の撮影の雰囲気が好きだった。
22. 英語に対する抵抗感が軽減した。
23. 英語学習の楽しさが向上したと思う。
24. 英語をもっと勉強したいと思うようになった。
25. 動画編集の技術を学ぶことができた。

英語科教育法における自律的・協同的・省察的な学び —講義から AL 型授業への転換—

Independent, Cooperative, and Reflective Learning in English Teaching Method —Transformation from Lecture into AL-based Class—

井上 聰
環太平洋大学

Abstract

Independent, cooperative, and reflective learning is important in English education. In this paper, we transformed English teaching method from lecture into AL-based class in order to develop students' engagement. Through experimental learning cycle, they realized the relationship between preparation and discussion. Also, they were more likely to be interested in chapters related with their own English learning due to collaboration. Our challenge is how to cope with free riders.

キーワード：AL 型授業, 英語科教育法, 経験学習サイクル, 主体性, 協働性

1. はじめに

知識基盤社会が進展する中で、社会で求められる人材は高度化・多様化しつつある。大学教育では「社会との接続」という使命に応えるため、知識・技能、思考力・判断力・表現力に加え、主体性をもって多様な人々と協働して学ぶ態度や課題発見・解決力の育成が求められている。ただし、従来の講義型授業ではこういった汎用能力の育成は難しく、学修時間の増加をはじめとする主体性の育成には、大学授業の質的転換、特に、アクティブラーニング型授業（以降、AL 型授業とする）への転換が有効とされる。

アクティブラーニングに関する専門書は数多く出版されているが、能動的学习の理論やカリキュラムデザインの方法論に関する記述が大半である。授業実践に関しては、小・中・高の事例が中心であり、大学の事例については、ゼミやプロジェクト学習といった実技・演習系の科目、初年次セミナー、理系科目といったものに限られており、講義型の科目や教職科目の質的転換を図った事例は見られない。「行動志向の英語教員の育成」と「自律的・協同的・インタラクティブで省察的な学び」(JACET 教育問題研究会 (編), 2017) の関係性を考えると、英語教職課程においてもアクティブラーニングの実践は重要である。その際、「活動あって学びなし」の状態に陥らないよう、到達目標、評価手法、授業設計を一体化したカリキュラムマネジメント（河合塾, 2016）を行い、AL 型授業の効果を示すことが不可欠となる。

そこで本研究では、英語科教育法において「主体的・対話的で深い学び」を実現することを目的として、講義型授業からAL型授業への転換を試みた。経験学習サイクルを授業設計に組み込み、事前学習と活動を一体化したAL型の授業を行い、履修者の認知プロセスの外化を通して、自律的・協働的・省察的な学びの達成状況を測るとともに、大学授業の質転換の在り方について示唆を得ることとした。

2. 先行研究

2.1 アクティブ・ラーニング型授業とは

アクティブ・ラーニングは、従来の講義型の授業の問題を改善するための教育手法であり、「書く・話す・発表する等への関与とそこで生じる認知プロセスの外化を伴う」(溝上, 2016)と定義される。言語活動への関与を通して、自らの学びを可視化し、学びを深める教育手段であると言える。「AL=話し合い」と誤解されることも多いが、AL型授業は、講義法を主な教授法として認めつつ、講義法の課題（知識の活用、汎用的技能、態度、創造的思考）をALの手法で補完するという教授法である(中井, 2015)。知識偏重の講義が「内容のない思考」と批判される一方で、過度に討論が重視された授業は「概念のない直感」「ALの失敗事例」「這いまわるAL」と捉えられることもあり(亀倉, 2018)，能動的学习の実現を図るうえで、授業設計における講義と討論の位置づけが重要な課題となっている。

2.2 アクティブ・ラーニング型授業に必要な思考形式

ALの実践において頻繁に関連付けられるのがKolb (1984) の思考形式である。

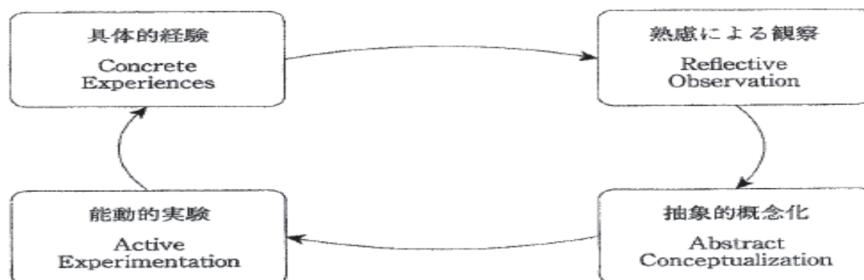


図1 Kolbの経験学習サイクル (永田・林, 2016, p. 24)

上記のサイクルは、「具体的な経験の振り返り→予測・検討→抽象化→新たな状況下での仮説→検証」を示すものであり、永田・林 (2016) は、AL型授業の中に「経験を抽象化する反省的思考のプロセス」と「抽象概念を再度経験に戻すためのデザイン的思考のプロセス」を組み込むべきとしている。小林 (2017) は、学習を「自分の体験を振り返り、そこに気づきを得て、次の計画を立て直し、再び新しい経験に挑戦していくこと」(p. 62)と定

義し、自身の物理の授業の中で「体験→振り返り→気づき→行動計画→再体験」のサイクルを取り込んでいる。大学授業に「事前学習→協同学習→話し合いによる気づき→省察の記述」という PDCA サイクルを取り込むうえで、参照すべき事例となっている。

上記の経験学習サイクルを授業に組み込む場合、入念な授業設計が必要となる。土持(2017)は、到達目標と活動と評価の整合性に注目しつつ、到達目標から遡ってコースデザインを行う「逆向き設計」を推奨している。AL 型授業の到達目標には「内容目標」と「態度目標」があり、前者は「講義を通した知識習得」(学習成果)、後者は「演習を通した知識応用」(態度・資質)とみなされている(亀倉, 2018)。AL 型授業では、とりわけ、「学ぶ態度」の変化が重視されるため(松下・石井, 2017)、そういった目標に到達できるよう討論や解説の内容を工夫することが必要となる。討論に対しては、「行動あって学びなし」という状況に陥らないよう、発問・説明・指示といった介入が必要となる。「発問」には、学習の促進や思考の焦点化といった効果が認められる(中井, 2015)。「指示」は、口頭だけでは不十分であり、机の向きの変更等、「身体性」に関連したものが有効である(溝上, 2018)。

「講義」は極力控え、テンプレートや概念地図を用い、協同学習を通して知識の体系化を促すことが有用である(栗田, 2014)。協同学習は振り返りや気づきを促す際の有効な教育手段であり(安永, 2012)、自他のズレを作り出し、自己の修正や発展を促進するうえで有用である(溝上, 2018)。また、気づいたことを省察課題として書かせることによって、記憶、思考、感受性、理解度を深めることができる(中井, 2015)。

英語教職課程において能動的学習を実現するためには、態度目標(主体性や協働性)と内容目標(英語科教育の知識の習得)を定め、「英語科教育に関する事前学習→協同学習→解説による知識の体系化→問い合わせの提示→討論による気づき→省察」のサイクルを取り入れることが効果的である。その際、「這いまわる AL」に陥らないよう、また、自律的・協同的・省察的な学びを深めることができるように、到達目標と活動内容を一体化し、協同学習の効果を高めるうるコース設計を行うことが不可欠である。

3. 方法論

3.1 本研究のねらいとリサーチクエスチョン

本研究の目的は、英語科教育法の授業において「対話的で深い学び」を実現することである。「AL の失敗事例」とならないよう、経験学習サイクルに基づいて、事前学習・講義・討論を一体化した授業設計を行い、認知プロセスの外化を通して、授業成果を測定することとした。よって、本研究の問い合わせを「AL 型授業によって英語科教育への自律的・協同的・省察的な学びはどの程度まで深められるのか?」とし、態度目標(主体性・協働性)と内容目標(英語科教育の知識)の達成状況を調査するために、下記の研究課題を立てた。

RQ1 AL 型授業を通して、主体性・協働性にはどのような効果が見られたか?

RQ2 AL型授業を通して、英語科教育のどのような知識が省察されたか？

3.2 本研究の授業設計

本研究で教育介入が行われた授業は2年次前期配当の英語科教育法Ⅰである。中高英語教員免許必須科目であり、平成30年前期の履修者は40名であった（主免許：10名、副免許：30名）。教材には「行動志向の英語科教育の基礎と実践」（JACET教育問題研究会（編），2017）を採用した。平成28年度は「復習テスト→テキストの輪読→解説→演習→省察課題」、平成29年度は「省察の発表→キーワードのプレゼンテーション→解説→省察課題」の流れで授業を行った。徐々に学習者中心のスタイルに移行しているが、協同学習の時間が少ないと、筆者の解説の時間が長いこと、態度目標への省察を促していないこと、学修時間を計測していないことが課題であった。そこで平成30年度は、下記（表1）の授業設計に基づき、講義を授業時間の1/4程度に抑え、グループ討論と協同学習をメインに据えた。1グループ5～7人程度として、毎回自由に組むことを許可したところ、第3回目まではメンバーの入れ替えが頻繁に行われたが、4回目以降は固定化された。協同学習や討論はかなり活発に行われたが、グループによって発表者が固定される傾向が伺えた。

表1 AL型授業の構成

活動項目	時間	活動内容
はじめに	5分	省察課題に対する全体フィードバック
グループ討論	10分	省察課題に基づく振り返り→発表→講評
協同学習	30分	事前学習内容（まとめノート）についての教え合い
解説	20分	教員による知識の体系化→「問い合わせ」の提示
グループ討論	15分	「問い合わせ」に対する討論→発表
まとめ	5分	講評→次回課題（ノート・レポート）の確認

英語科教育法Ⅰ 第3章 学籍番号	学生氏名
1. 活動への省察 ①グループ学習への準備度（5・4・3・2・1）とコメント ②グループ学習への参加度（5・4・3・2・1）とコメント ③グループ学習への貢献度（5・4・3・2・1）とコメント 2. 討論内容への省察 ①印象に残った内容とその理由 ②章に対する自身の意見 ※自身の過去・現在・未来と関連付けて ③その他（感想、質問、要望など）	

図2 省察課題の内容

この授業では「態度目標」として主体性と協働性を、「内容目標」として英語科教育に関する知識の理解と活用を定めた。ふたつの到達目標を意識させ、協同学習や討論に意味を持たせるため、2種の事前学習を課した。ひとつは「ノートまとめ」であり、毎回、教材の1章分をノートに要約させ、「協同学習」での教え合いで使用させた。もうひとつの課題は毎回の省察レポート（以後、省察課題とする）であり、下記の通り設計した（図2）。

1は態度目標の達成度を問うものである。主体性と協働性への意識化を図るために、①はノートまとめへの準備、②は協同学習や討論における自身の発言、③はグループの意見をまとめる際の関わり方とした。2は内容目標の達成度を問うものである。省察内容を焦点化するため、①はノートまとめ・協同学習・解説を通して最も印象に残った内容、②は章内容への自身の意見、③は授業への要望とした。レポートの分量は「A4-1枚以上」とし、ワードで作成させ、授業日（金曜1限）の前夜23:59:59を送信〆切とした。回答が過度に主観的なものにならないよう、また、体裁・内容・分量に差が出ないよう、プリントアウトした省察課題をまとめノートに貼付させ、「省察課題に基づく振り返り」（表1）の中で、グループ内での調整に期待しつつ、相互評価を行わせた。

実際の授業の流れについて簡潔に説明を行う。全15回のうち、第1回授業をオリエンテーションとし、第2回から第1章の指導を始め、第14回までに第13章を済ませ、第15回を「まとめ」に充てた。第1回では、シラバス説明とともに、第1章の一部を黙読させたうえでノートに要約させ、その後、筆者が知識の体系化の実例を示した。第2回以降順次、章ごとに進めたが、省察課題の作成に苦労する学生が多く、完成度を高めるのにかなりの時間を要した。特に2②の「過去・現在・未来との関連づけ」への個人差が大きく、授業開始当初は、協同学習を経ても、うまく要約できない履修者が若干名存在した。第15回では、グループ討論によって各章の重要事項を整理するとともに、授業全体への振り返りを行った。その結果を踏まえ、最終の省察課題として、各章への満足度（5件法）と理由、AL型授業（英語科教育法□）への省察コメントの記述・送信を課した。ただし、介護等体験実習や大雨の影響で、第10章（技能統合型の指導）と第13章（異文化理解）の出席者数がごくわずかとなつたため、分析対象から外さざるを得なかった。

3.3 本研究のデータと分析方法

本研究では、主体性の育成や知識の習得を図るため、英語科教育法IをAL型授業に転換し、省察活動を通して、認知プロセスの外化を試みた。分析のためのデータは、態度目標と内容目標の到達度について記述させた省察課題とした。RQ1（態度目標）では、毎回の省察課題における「活動への省察」（図1）を使用した。5件法でとったデータに基づいて、準備度（事前学習への主体的取り組み）、参加度（討論での主体的発言）、貢献度（協働作業への関わり）の統計量（平均値、標準偏差）を算出し、全11回の推移について分析を行った。自己評価であるため主観が強く反映される可能性があるが、効力感を示す重要

なデータであり、協同学習や討論による調整の影響を測る資料になると判断した。また、準備度・参加度・貢献度の関係について考察を行うため、省察課題に記述された3種のコメントの使用語彙の頻度に基づき、対応分析を行った。RQ2（内容目標）では、最終の省察課題を参照して分析を行った。各章への関心度の統計量とコメントに基づき、履修者が省察した項目とその理由について検討を行った後、英語科教育法Iに関する省察コメントに基づいて共起ネットワークを作成し、AL型授業への捉え方について考察を行った。なお、対応分析と共にネットワークに関しては、KH Coder（樋口, 2014）を使用した。

4. 結果と考察

4.1 態度目標の状況

下記の図3は、準備度、参加度、貢献度の推移を示したものである。

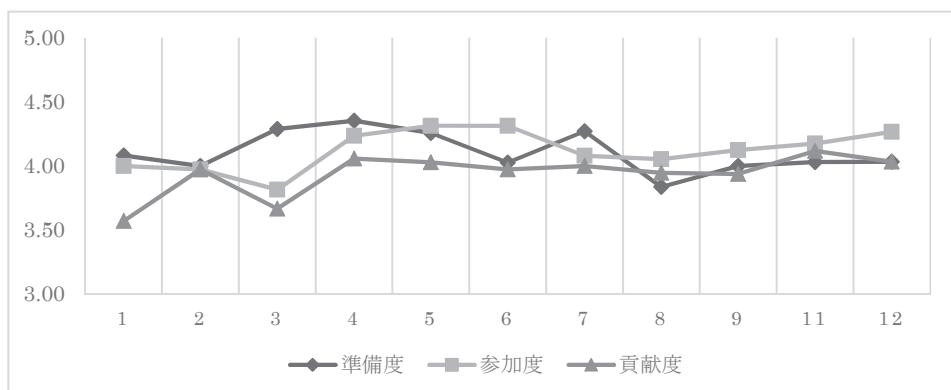


図3 態度目標の達成状況の推移

横軸の数字は授業回数ではなく章番号を示している。すでに述べたように、第10章と第13章はデータ不足のため削除した。図3を見ると、参加度と貢献度が類似した傾向を示すとともに、3種とも前半部の数値の動きが不安定になっている。参加度と貢献度は4回目以降に上昇傾向が伺えるが、準備度については後半やや失速しているように見える。総合的な統計量（準備度 $M=4.05, SD=0.92$ ；参加度 $M=4.08, SD=0.87$ ；貢献度 $M=3.92, SD=0.81$ ）が類似していることに加え、3種の推移にも有意差が認められないため（準備度 $\chi^2=11.29, df=10, p = .33$ ；参加度 $\chi^2=12.51, df=10, p = .25$ ；貢献度 $\chi^2=12.66, df=10, p = .24$ ），基本的には、全回に渡って比較的高水準で保たれていると言える。ただし、授業初期の準備度の尖度（第1回3.85；第3回3.48）と参加度の尖度（第1回3.48；第3回2.61）が高くなっているため、開始当初には個人差が存在していたことになる。AL型授業に不慣れであったことに加え、開始当初、グループメンバーが変動していたことに起因するものと考えられる

英語科教育法における自律的・協同的・省察的な学び
—講義から AL 型授業への転換—

が、メンバーの固定化に伴って数値が安定しているため、自律的なグループ編成によって、話しやすいグループが形成されたことが推測される。

次に、準備度、参加度、貢献度の特徴について概観を行う。下記は 3 種のアイテムの関係性を示した散布図である。

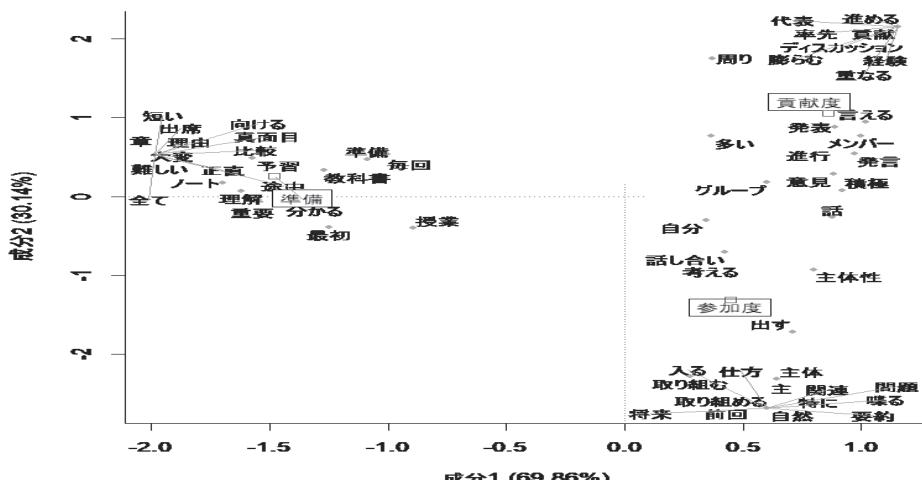


図 4 アイテム散布図（準備度・参加度・貢献度の関係）

コメントにおける使用語彙とその頻度をアイテムに設定し対応分析を行ったところ、ヨコ軸（成分 1）とタテ軸（成分 2）の累積寄与率は 100% となった。特にヨコ軸の寄与率が高いため、「貢献度」と「参加度」の性質が似通っていることがわかる。

「準備度」は左端のマイナスの領域に密集している。特徴語が使用された用例を検索すると、「全て予習した」「真面目に予習した」「正直、大変だった」「正直難しかった」「正直かなり苦しかった」のように、事前学習の膨大さを示唆するものが多かった。「難しさ」の共起語としては「内容」「用語」「まとめ方」が、「理解」の共起語としては「力」「意味」「まとめ方」が検索された。特に、「ノートまとめ」に関するコメントが多く、「比較しながらまとめた」「途中からうまくまとめることができるようになった」というものが含まれていた。事前準備には省察課題も含まれるが、履修者の意識は「ノートまとめの方法」に向けられていたことになる。

「参加度」の特徴語使用例としては、「課題をこなすことによって授業に取り組めるようになった」という「参加の目的」や「参加の効果」を示すものが多数含まれていた。他にも「自然と頭に入る」「自身や他の単元と関連付けることができた」「主体的な姿勢」「主体的な発表」「意見を出し合った」「問題や苦労について話し合った」といったものがあった。さらに、活動中の意識を示すコメントとして、「自然と他のメンバーに配慮した」「喋る人

が偏らないよう注意した」「みんな主体的だった」というものが抽出された。主体的発言を問う項目であったが、事前学習とグループ活動の関わりに言及する意見で占められており、グループ活動が自己目的化されていない状況を読み取ることができる。

「貢献度」では、「リーダー性」に言及する意見が多く見られた。「ディスカッションを円滑に進めることができた」「率先して意見をまとめた」「グループの代表として発表できた」のようなものが多かった。個人的な関わりとしては、「ディスカッションで貢献したい」「率先して意見を提供することができた」「経験したことを要約して発言した」「自分の意見をもとに話し合いが膨らむとうれしかった」といったものが含まれていた。

全般的に「対話的で深い学び」への意識化が図られたようであるが、「参加度のコメントと重なるが」といったコメントも多く、「参加度」と「貢献度」の区別が不明瞭であったと言える。

以上、「内容を要約するスキル」、「事前学習と協同学習のつながり」、「対話的で深い学び」といった要素への関心が読み取れた。また、コメントを読む限り、「活動あって学びなし」といった状況には陥っていないように感じられた。

4.2 内容目標の状況

続いて、内容目標の状況について分析を行う。下記の表は、章ごとの関心度を示したものである。網掛けはデータの散らばりに偏った傾向が見られたものである。

表2 章ごとの興味・関心度

単元名	章	平均値	標準偏差	歪度	尖度
学習者論	4	4.21	0.68	-0.48	-0.70
リスニング	6	3.91	0.76	-0.14	-1.21
語彙指導	12	3.81	1.09	-0.24	-1.34
文法指導	11	3.79	0.78	-0.52	-1.15
第二言語習得と教授法	3	3.71	0.82	-1.18	1.52
リーディング	7	3.62	0.78	-0.10	-1.32
スピーキング	8	3.56	0.83	-0.60	-0.30
外国語教育の目的と意義	1	3.53	0.81	-0.26	-0.66
英語教師論	5	3.26	0.95	-1.35	2.24
ライティング	9	3.21	0.90	-0.89	0.05
英語教育課程	2	3.21	0.83	-1.11	2.61

興味・関心の度合いは単元間で異なり ($\chi^2=41.18, df=10, p < .00$)、「2章 < 4章 ($p < .05$)」、「4章 > 5章 ($p < .05$)」、「4章 > 9章 ($p < .01$)」という関係が得られた。「学習者論」と「英語教師論」「ライティング」「英語教育課程」の間に明確な差が生じている。では、省察課題

英語科教育法における自律的・協同的・省察的な学び
—講義から AL 型授業への転換—

のコメントに基づき、上位と下位の単元について考察を行う。

「学習者論」を推す意見の大半は、昨年同様、動機づけ、認知スタイル、価値観等の点で自身を見直す契機になったというものであった。グループ学習の中で履修者個々の違い、特に、場依存や場独立を知ったことにより、実際の指導の際にも、児童・生徒の個性を認めるべきとの認識に至ったようだ。「リスニング」に対しては、4技能の最初の単元であったこと、コミュニケーションの入り口になること、苦手意識が強いことが理由として挙げられていた。とりわけ、リスニング不安を解消させる手立てとして、スキーマ理論を応用した「プレ・リスニング活動」への関心が高まったようである。昨年度の調査では下位に位置付けられた単元であるが、筆者の説明時間をグループ討論に充てた結果、個々の苦手意識が共有され、従来以上に焦点化されたものと考えられる。

一方、4技能の中で「ライティング」、「英語教師論」、「英語教育課程」への関心度が低くなったのは、それぞれへの経験が乏しいためであろう。特に、「英語教師論」や「英語教育課程」といった単元は、協同学習や討論で補うには難しいものと考えられる。「ライティング」に関しては、大雨のため、第10章（技能統合型の指導）の参加者が減った影響が考えられる。ただし、省察コメントを見ると、「インプットとアウトプット」、「場面シラバス」、「アクティブ・ラーニング」、「インタラクション」、「省察」といった専門用語が複数回使用されており、章見出しとは別に、履修者が個々の教育用語に興味を持ったことがわかる。

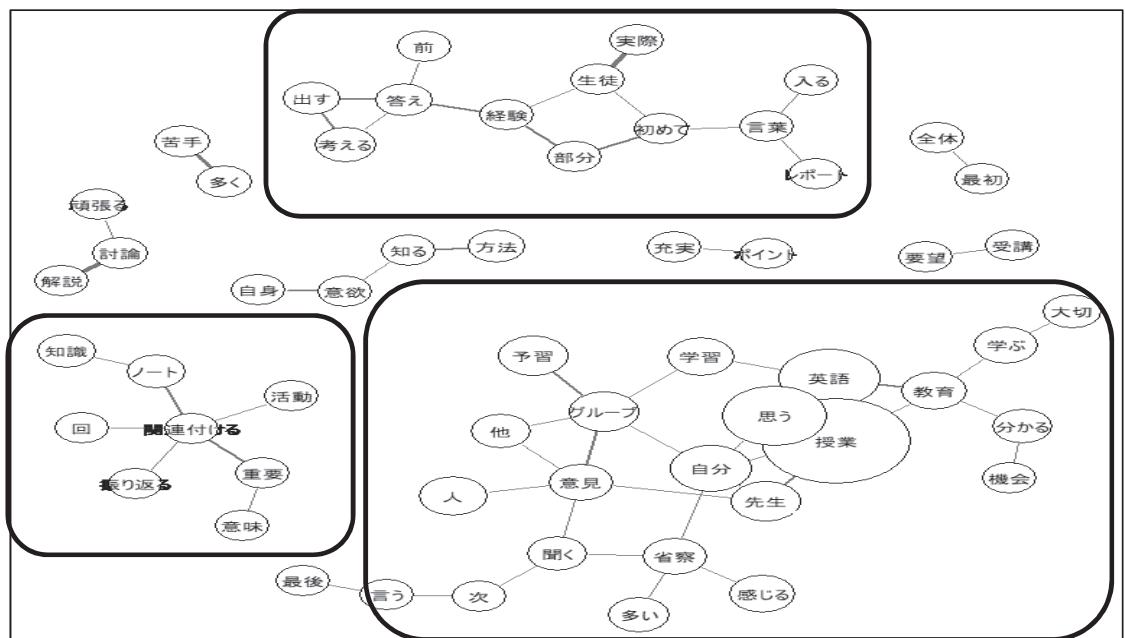


図5 共起ネットワーク（英語科教育への省察）

最後に、この授業全般に対する省察内容の分析を行う。下記は「英語科教育に関する省察（過去・現在・未来と関連付けて）」のコメントに基づいて出力した共起ネットワークである。のべ語数は 5,367、異なり語数は 724 となった。

共起ネットワークでは、高頻度語ほど大きな円で示され、共起関係の強い語は太い実線で結ばれる。円と実線に着目すると、太枠で示したように、大きく 3 種にグルーピングできる。上段の枠では、「経験」を軸に言語活動への関与が示されている。同時に、「実際」の「生徒」が想定されている状況が読み取れる。左下の枠では、ノートまとめ（事前学習）と振り返り（授業後の課題）を通して「関連付け」が促進されている。下段の大きな枠では、英語教育に対する学び、協同学習の効果、省察活動が結び付けられている。本授業では、経験学習サイクル（Kolb, 1984）に基づき、態度目標と内容目標を一体化した AL 型授業を行ったが、サイクルの外化とともに「学び方の学び」が促されたように思われる。

5.まとめ

5.1 本研究のまとめ

本研究では、「AL 型授業によって英語科教育への自律的・協同的・省察的な学びはどの程度まで深められるのか？」という問い合わせを設定し、態度目標と内容目標の到達度について分析を行った。RQ1 では、主体性・協働性ともに、授業開始当初を除き、高い効力感が示されるとともに、「要約スキル」、「事前学習と協同学習の関わり」、「深い学び」といった要素への意識化が促された。授業形式への慣れやグループ分けに左右される傾向が示されたものの、経験学習サイクルが回ることによって、討論が自己目的化されない可能性が示唆された。RQ2 では、AL 型授業を通して、「自身との関連付けが容易な単元」や「苦手項目への克服方法」への興味・関心が高められ、「学び方の学び」が促進される一方、理論的な単元の理解については、協同学習では補いきれないという課題が残った。

5.2 今後の方向性

下記のリストは本学の前期授業評価の一部である。「AL 型」は「英語科教育法□」、「講義」は「英語文法」である。両方とも中高英語教員免許必須科目であり、担当者も履修者もほぼ同じである。「全体」は本学の前期科目すべての平均値である。

表 3 授業評価アンケートの結果（平成 30 年度前期）

	主体性	学修時間	知識技能	シラバス	理解度	説明	熱意	満足度
AL 型	3.73	3.03	3.76	3.62	3.51	3.73	3.73	3.70
講義	3.67	2.07	3.70	3.70	3.73	3.73	3.70	3.73
全体	3.58	1.93	3.49	3.53	3.49	3.55	3.61	3.55

同じ担当者が同じ学生に行った授業であるにもかかわらず、AL 型授業の特徴的な傾向が示された。AL 型授業では、教員による解説を授業全体の 1/4 程度に抑えたが、主体性、学修時間、知識・技能等の面では、講義型授業よりも評価が高くなった。単位取得といった義務的・受動的な要因の影響は排除できないが、現在の大学生の課題とされる学修時間に大きな違いが認められたのは興味深い。一方、シラバス、理解度、満足度が下がったのは、筆者の直接的な関与（≒説明）が減ったためであり、本授業の到達目標が「知識の習得」よりも「学ぶ態度の変容」に偏っていた可能性が示唆される。

アンケートのコメントには、「ノートまとめへの個別の評価が欲しかった」、「グループ内に予習が雑なメンバーがいた。注意して欲しかった」といったものが含まれていた。省察課題の提出状況、討論の精度、筆者のノートまとめ例の提示等、全体的なフィードバックには事欠かなかったが、履修者個々へのフィードバックをグループ活動での意見交換に委ねた反動として、フリーライダー（協同学習へのただ乗り）を放置したことになる。今後は、グループ・ダイナミックスに過度に依存することなく、優れたノートや課題レポートの共有、ループリックによる相互評価、グループの定期的再編といった対応策を講じる必要がある。

本研究で試行した授業設計を要約すると、「事前学習で得た知識を協同学習（≒討論）で整理し、討論中に発生した疑問を解説（≒講義）で解消し、省察を行う」ということになる。統制群を設定していないため一般化は難しいが、事前学習と協同学習の相互作用の質を高めることができ、グループワーク（や討論）による学びを深める条件となる可能性が示唆されたと言える。より良い AL 型授業を行う上で、講義は知識の補完程度にとどめるべきであり、そのためには、「教えない」という観点を持つことも重要である。

なお、この論文は 2017・2018 年度 JACET 関西支部大会の口頭発表をふまえ、継続研究の成果を示したものである。

引用文献

- 樋口耕一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版
亀倉正彦（2018）『失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング』東信堂
河合塾（2016）『大学のアクティブラーニング－導入からカリキュラムマネジメントへ－』東信堂
小林昭文（2017）『アクティブラーニング入門』産業能率大学出版部
栗田佳代子（2014）『大学における「学びの場」づくり』玉川大学出版部
松下佳代・石井英真（2017）『アクティブラーニングの評価』東信堂
溝上慎一（2016）『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂
溝上慎一（2018）『アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性』東信堂
永田敬・林一雅（2016）『アクティブラーニングのデザイン』東京大学出版会

- 中井俊樹（2015）『アクティブラーニング』玉川大学出版部
成田秀夫（2016）『アクティブラーニングをどう始めるか』東信堂
高橋悟（2017）『最初に読みたいアクティブラーニングの本』海文堂
土持ゲーリー法一（2016）『「主体的学び」につなげる評価と学習方法－カナダで実践される ICE モデル』東信堂
土持ゲーリー法一（2017）『社会で通用する持続可能なアクティブラーニング－ICE モデルが大学と社会をつなぐ－』東信堂
安永悟（2012）『実践・LTD 話し合い学習法』 ナカニシヤ出版
JACET 教育問題研究会（編）（2017）『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
Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood, Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Appendices

『JACET 関西支部紀要』(JACET Kansai Journal) 刊行規定

(2008 年 12 月制定, 2015 年 3 月 7 日改定, 2017 年 12 月 1 日改定)

1. 刊行趣旨

JACET 関西支部は支部会員に研究発表の機会を提供し、もって支部の研究活動の活性化に資するべく、研究紀要を刊行する。

2. 刊行物の名称

本紀要の名称は『JACET 関西支部紀要』(JACET Kansai Journal) とする。なお、巻号は従前刊行物より継続とする。

3. 刊行物の内容

『JACET 関西支部紀要』には、投稿原稿及び委嘱原稿他を掲載する。

4. 紀要編集委員会の設置

『JACET 関西支部紀要』刊行事務のために、JACET 関西支部紀要編集委員会を置く。

5. 刊行経費

『JACET 関西支部紀要』の刊行経費は JACET 関西支部予算で充当する。

6. 詳細規定

『JACET 関西支部紀要』に掲載する論文に関する詳細規定は、JACET 関西支部紀要編集委員会において「投稿要領」として定める。

7. 規定の改廃

本規定の改廃は JACET 関西支部役員会において行う。

JACET Kansai Journal Publication Policy

Revised December 1, 2017

1. Aims

JACET Kansai Chapter's journal serves as a medium for publication of research by its Chapter members and thus promotes research activities.

2. Journal title

The journal is entitled *JACET Kansai Journal* (JKJ)

3. Contents of Journal

JACET Kansai Journal (JKJ) publishes submitted papers, invited papers, and other works.

4. Establishment of the JKJ Editorial Committee

JACET Kansai Chapter establishes the JKJ Editorial Committee to publish *JACET Kansai Journal* (JKJ).

5. Publication expenses

JACET Kansai Chapter bears publication expenses of *JACET Kansai Journal* (JKJ).

6. Submission guidelines

The JKJ Editorial Committee determines submission guidelines and procedures for *JACET Kansai Journal* (JKJ).

7. Amendment

Amendment of this Publication Policy (Japanese version) will be subject to approval by the JACET Kansai Chapter Executive Committee. The English version will conform to the Japanese version.

『JACET 関西支部紀要』(JACET Kansai Journal) 投稿要領

(2017 年 12 月 1 日改定)

第1条 投稿者の要件

- 1項 投稿者は投稿時において JACET 関西支部会員でなければならない。
- 2項 ただし、第 2 著者以下は、他支部に所属する JACET 会員であってもよい。
- 3項 投稿者および連名執筆者に学会費の未納がある場合、投稿は受理されない。

第2条 投稿原稿の要件

- 1項 他誌に投稿中もしくは他誌に掲載済みの論文の投稿は認めない。
- 2項 同一人物を第 1 著者とする複数論文の投稿は認めない。
- 3項 各種学会等での口頭（ポスター）発表に基づく論文は審査対象となるが、論文末尾に口頭（ポスター）発表の事実を正確に記載するものとする。

第3条 投稿原稿の種別

- 1項 投稿原稿は、大学等における英語教育およびその関連分野に関わる内容のものとする。
- 2項 投稿原稿は下記の 3 種類とする。

- (1) 研究論文（大学等における英語教育およびその関連分野に関する学術論文。）
- (2) 研究ノート（大学等における英語教育およびその関連分野に関する簡易な学術報告。）
- (3) 実践報告（大学等における英語教育の実践報告。ただし、投稿締め切り日を起点として過去 1 年以内に開催された JACET 関西支部大会および国際大会における口頭（ポスター）発表、または、同期間における JACET 関西支部研究会(SIG)での活動に関係する内容に基づくものに限る。）

第4条 投稿原稿の分量

- 1項 投稿原稿の分量は以下の通りとする。
 - (1) 研究論文（20 ページ以内）
 - (2) 研究ノート（10 ページ以内）
 - (3) 実践報告（6 ページ以内）
- 2項 投稿原稿の分量には、タイトル、概要、キーワード、本文、引用文献、図表などをすべて含むものとする。
- 3項 修正指示をふまえて修正を行う場合も、1 項に定める制限を超えないものとする。

第5条 投稿原稿の作成

- 1項 使用言語は英語または日本語とする。
- 2項 投稿原稿の執筆にあたっては、紀要編集委員会が作成する当該年度の投稿用テンプレートを使用し、テンプレート記載のルールに完全に従うものとする。

3 項 投稿論文において、投稿者の氏名や所属、また、本人が特定できる引用文献や謝辞などは一切記載しないこととし、これらが入るべき場所に同等量の空行を挿入しておく。

第6条 投稿の方法

1 項 投稿者は、投稿に先立ち、オンライン投稿フォームより必要事項を入力し、送信する。

2 項 投稿者は、期日までに、投稿原稿（MS Word および PDF）および書式チェックシートの計3ファイルを紀要編集委員会事務局宛に送信する。

3 項 前項で定める送信メールの件名は「JACET 関西支部紀要投稿：氏名（所属先大学等名）」とする。また、メール本体には、氏名・所属・職名・論文題目・メールアドレスを明記する。

第7条 投稿原稿の受理

1 項 紀要編集委員会は、投稿された論文の内容および書式を確認し、必要に応じて、修正・再提出を求める場合がある。

2 項 修正が求められた場合、投稿者は、別途指定する期日までに修正原稿および修正報告書を提出する。期限に遅延した場合は投稿を辞退したものとみなす。

3 項 紀要編集委員会は、投稿原稿を不受理扱いとすることができる。

第8条 投稿原稿の審査

1 項 研究論文および研究ノートについては、原則として3名の論文査読委員による査読を行い、その結果をふまえ、紀要編集委員会において採否の判断を行う。

2 項 1項に定める審査の過程で原稿種別の変更を求める場合がある。

3 項 1項に定める審査の過程で原稿内容の修正を求める場合がある。この場合、投稿者は、指定された期日までに修正原稿および修正報告書を提出する。期限に遅延した場合は投稿を辞退したものとみなす。

4 項 実践報告については、査読委員による査読は行わず、編集委員会において投稿要件と内容の確認を行い、採否の判断を行う。

5 項 4項に定める内容の確認の過程で所定の修正を求める場合がある。

第9条 投稿原稿の著作権

1 項 『JACET 関西支部紀要』に掲載された原稿の著作権は本学会に帰属する。

2 項 投稿者等が、『JACET 関西支部紀要』に掲載された自身の原稿の複製・転載・公開を行う場合は、事前に本学会の承認を受けることとする。

3 項 前項により原稿の複製・転載・公開を行う場合は、「本論文の著作権は一般社団法人大学英語教育学会に帰属する」旨を明記するものとする。

4 項 投稿者の所属する大学等が、『JACET 関西支部紀要』に掲載された原稿を機関レポジトリ等に収録しようとする場合は、事前に本学会の承認を受けることとする。

5 項 前項の依頼があった場合、本学会は、発行後 1 年以上経過したものについては機関レポジトリへの収録を認めることとし、経費は請求しない。

6 項 投稿者は、投稿論文が採択・掲載された場合、上記の 1 項～4 項を了承したとみなす。

第 10 条 本規定の改廃

本規定の改廃は紀要編集委員会において行う。

2005 年 6 月制定

2007 年 6 月改定

2008 年 12 月改定

2009 年 7 月 25 日改定

2011 年 6 月 5 日改定

2014 年 3 月 8 日改定

2016 年 2 月 24 日改定

2017 年 12 月 1 日改定

JACET Kansai Journal

Submission Guidelines

Revised December 1, 2017

I. Requirements for submitters

1. Authors must be JACET members.
2. If the first author is a Kansai Chapter member, coauthors can be JACET members of other chapters.
3. Papers can be submitted by Kansai Chapter members in good standing who have paid their dues for the current year.

II. Requirements for manuscripts

1. All papers must be original and not have been published elsewhere, nor be under consideration for publication (including overseas journals).
2. Only one paper can be submitted by each contributor as the first author.
3. If the research has been presented orally or as a poster and this is so indicated, the paper can be considered for publication. However, presentation details including location, date and name of conference must be in the submission.

III. Types of manuscripts

1. Papers should be related to research on English education at the tertiary, secondary, or other levels, as well as relevant areas.
2. Three types of papers will be accepted for submission:
 - (1) Research Papers (Academic papers related to research on English education at the tertiary, secondary, or other levels, as well as relevant areas)
 - (2) Research Notes (Short academic reports related to research on English education at the tertiary, secondary, or other levels, as well as relevant areas)
 - (3) Practitioner Reports (Reports on the content of an oral or poster presentation at a JACET Kansai Chapter Convention or a JACET International Convention which was made within one year prior to the submission deadline/ Reports on activities of JACET Kansai SIGs occurring within one year prior to the submission deadline)

IV. Manuscript Length

1. Manuscript length should be as follows:
 - (1) Research Papers (no longer than 20 pages)
 - (2) Research Notes (no longer than 10 pages)
 - (3) Practitioner Reports (no longer than 6 pages)

2. Manuscript length includes the title, abstract, keywords, references, figures, tables, and other materials.
3. Revised manuscripts cannot exceed the manuscript length as stated above.

V. Manuscript preparation

1. Papers should be written in English or Japanese.
2. All manuscripts should be prepared using the current template and format checklists prepared by the *JACET Kansai Journal (JKJ)* Editorial Committee.
3. All manuscripts should be prepared without the author name(s) or affiliation(s) or information in the Acknowledgments that can reveal the author(s), but leave the equivalent amount of space to allow the information to be added.

VI. Submission

1. All contributors must complete a submission form on the *JACET Kansai Journal (JKJ)* website.
2. All contributors must send three files by e-mail to the JKJ Editorial Committee, which include the author's manuscript as an MS Word document, an additional copy as a PDF, and a format checklist prepared by the JKJ Editorial Committee).
3. All contributors must use the following subject line template for the e-mail message: Paper submission to JACET Kansai Journal: Corresponding author name (corresponding author affiliation). The e-mail cover message should include the following information:
 - (1) Author name(s),
 - (2) Author affiliation(s) and position(s)
 - (3) The title of paper
 - (4) Author's email address

VII. Acceptance of manuscripts

1. The JKJ Editorial Committee may request authors to revise their manuscript.
2. Authors must submit their revised manuscripts along with revision notes by the deadline. The JKJ Editorial Committee does not accept late submissions.
3. Failure to follow the JKJ Editorial Committee's requirements could result in rejection.

VIII. Review of manuscripts

1. Research papers and research notes will be subject to peer review by at least three scholars. The JKJ Editorial Committee will decide approval of manuscripts based upon the results of peer review.
2. During the review process as described in Line 1, the JKJ Editorial Committee reserves the right to request a change in the type of manuscript such as from a research paper to a research note.
3. During the review process as described in Line 1, the JKJ Editorial Committee reserves the right to request the revision of manuscripts. Authors' failure to submit by the deadline will be considered a withdrawal.

4. Practitioner reports are not subject to peer review. However, the JKJ Editorial Committee will ensure that all the requirements are completed, and that the contents follow the JKJ standards.
5. During the process as described in Line 4, the JKJ Editorial Committee reserves the right to request the revision of practitioner reports.

IX. Copyright

If the manuscript is accepted for publication in *JACET Kansai Journal*:

1. JACET will hold the copyright of the articles published in *JACET Kansai Journal*.
2. Anyone, including the author(s), who wishes to reproduce, reprint, or publish an article in *JACET Kansai Journal*, must obtain permission from JACET.
3. Anyone, including the author(s), who wishes to reproduce, reprint, or publish an article in *JACET Kansai Journal*, must clearly state that JACET holds the copyright.
4. When a request is made for an article in JACET Kansai Journal to be published through the repository of the author's institution or another institution, permission from JACET must be obtained.
5. Permission to publish in the repository shall be granted one year after the issue of *JACET Kansai Journal* has been published, at no cost.
6. Authors who do not accept the above conditions (Line1-4 of Section IX. Copyright) must withdraw their manuscripts before publication.

X. Amendment

Amendment of these Submission Guidelines (Japanese version) will be made by the Kansai Chapter Editorial Committee. The English version will conform to the Japanese version.

UCHIDA

英語 e-Learning
システム

ATR CALL BRIX

ATR CALL BRIX
All Countries Around Languages Learning System

4技能をバランスよく学習できるカリキュラムで、基礎力を養います。

オススメコース

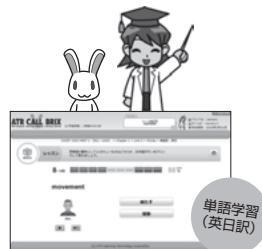
》理工系学生のための英語力強化コース

- 書籍のパートにあわせたカリキュラムです。
- 単語や用例文の発音練習もできます。

COCEET3300
対応!

》TOEIC® L&R テストトレーニングコース

- 2016年5月に改訂された新形式に対応した問題を収録しています。
- TOEIC®テスト形式以外の教材も豊富で、基礎力をつけながらスコアアップを目指せます。



全ての課題をスマホ・
タブレットで学習できます

無料の専用アプリダウンロードはどちらから



Advanced
Telecommunications
Research
Institute
International



ATR CALL BRIXは、ATRにおける約30年の研究成果から誕生したe-ラーニングシステムです。

株式会社 国際電気通信基礎技術研究所(ATR)

電気通信分野における基礎的・独創的研究の一大拠点として、産・学・官の幅広い支援を得て1986年に設立されました。3年後にけいはんな学研都市(京都府)に移って以来、けいはんなの中核研究機関としての役割を果たし、その最先端の研究内容と優れた研究成果により、世界的な評価を受けています。

内田洋行

[東京] 〒135-0016 東京都江東区東陽2-3-25 ☎ 03(5634)6402

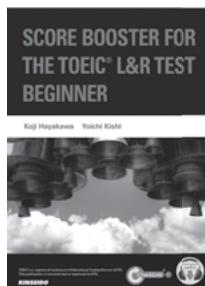
[大阪] 〒540-8520 大阪市中央区と泉町2-2-2 ☎ 06(6920)2632

<http://www.uchida.co.jp/education/>

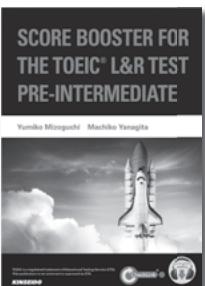
早川幸治 / 番場直之 シリーズ監修

SCORE BOOSTER FOR THE TOEIC® L&R TEST

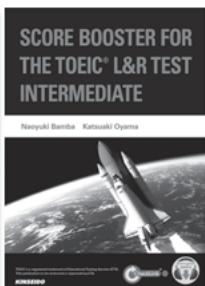
レベル別 TOEIC® L&R テスト実力養成コース



BEGINNER
初級編
早川幸治 / 岸洋一 著
978-4-7647-4088-4
¥1,900 (税別)
TOEIC 300-400 レベル



PRE-INTERMEDIATE
準中級編
溝口優美子 / 柳田真知子 著
978-4-7647-4089-1
¥2,000 (税別)
TOEIC 400-500 レベル



INTERMEDIATE
中級編
番場直之 / 小山克明 著
978-4-7647-4090-7
¥2,000 (税別)
TOEIC 500-600 レベル

TOEIC® を知り尽くした
最強の講師陣による
レベル別
TOEIC® L&R テキスト

「語句レベル」

「文法レベル」

「英文レベル」

の 3 つの柱で
難易度の違いが一目瞭然



金 星 堂

〒101-0051 東京都千代田区神田神保町 3-21
電話 03-3263-3828 FAX 03-3263-0716
text@kinsei-do.co.jp <http://www.kinsei-do.co.jp>

英語がわかると世界が変わる。



ENGLISH EXPRESS

創刊1987年のEEは、CNNのニュースを素材にした唯一の語学雑誌です。
生の英語音声で学べるのが最大の特徴で、英語学習誌として実売は業界No.1を誇っています。

ENGLISH EXPRESSが 4月号より、リニューアルします！

さらに読みやすくなった5つのポイント



CD・音声DL付き
定価1,240円(税込)毎月6日発売

- ① 「リスニング力」だけでなく
「発信力」が鍛えられるようになった!
- 日本語を英語にする力がつけられる
 - 「日→英」の反訳トレーニングがしやすい
レイアウトになったので、1ページやるだけで、忙しい人でも英語脳にすぐに切り替わる

- ② 豪華新連載!
弱点を一気に克服! カリスマ英語講師
関正生の「完全攻略英文法」

同時通訳者
橋本美穂の「英語にいなら作っちゃえ!」
ハーバード大の熱狂授業を再現!
北川智子の「Lady Samurai」
~日本史の中心には女性がいた~

- ③ 別冊問題集がさらに充実!
- CNNで使われている英語がしっかり身に着く
 - 4技能+単語力がつけられる問題集になった

- ④ 音声ダウンロード・サービス付き
CDがなくてもスマホやパソコンで、いつでも
どこでもリスニング・トレーニング

- ⑤ 単語がより覚えやすくなった!
- CNNで使われている単語だけでなく、
関連単語も同時に習得できる
 - 赤シート活用で単語が効率的に覚えられる

朝日出版社 〒101-0065 東京都千代田区西神田 3-3-5 TEL 03-3263-3321

成美堂 2019 年度 新刊のご案内

〒101-0052 東京都千代田区神田小川町 3-22
TEL 03-3291-2261 / FAX 03-3293-5490

New Connection Book 3	2,200 円(税別)
Let's Read Aloud & Learn English: On Campus	2,200 円(税別)
Science Explorer	1,900 円(税別)
Go Global –English for Global Business–	2,400 円(税別)
Travel English at Your Fingertips	1,900 円(税別)
–Revised Edition–	1,900 円(税別)
CBS NewsBreak 4	2,400 円(税別)
Discovering Cool Japan	2,500 円(税別)
AN AMAZING APPROACH TO THE TOEIC® L&R TEST	2,200 円(税別)
ESSENTIAL APPROACH FOR THE TOEIC® L&R TEST –Revised Edition–	2,000 円(税別)

Meet the World 2019 –English through Newspapers–	2,000 円(税別)
World of Wonders: A Brave New World	1,900 円(税別)
Medical Front Line	2,500 円(税別)
Talking with Your Patients in English	2,500 円(税別)
English for Student Pharmacists 2	2,800 円(税別)
Fundamental Science in English II	2,000 円(税別)
小学校英語科教育法 –理論と実践–	2,800 円(税別)

株式会社 成美堂 
 ●書籍の情報はホームページでもご覧になれます。
 URL: <http://www.seibido.co.jp> e-mail: seibido@seibido.co.jp

Judy先生の 成功する理系英語プレゼンテーション 野口 ジュディー／照井 雅子／藤田 清士・著 A5・143頁・本体 2,800円(税別) ISBN 978-4-06-155620-1 国際学会の主流であるポスター発表と口頭発表の 2 つに焦点を絞り、プレゼンテーションを成功に導く秘訣を余すところなく紹介。発表のスムーズな進行や、窮屈を切り抜ける英語フレーズはもちろん、ポスター・スタイルの効果的なレイアウトや、学会の準備・会場での注意点などの役立つ情報が満載。紹介しているフレーズの発音や抑揚がわかる音声 CD 付き。
CD 付き

Judy先生の 英語科学論文の書き方 増補改訂版 野口 ジュディー／松浦 克美／春田 伸・著 A5・206頁・本体 3,000円(税別) ISBN 978-4-06-153156-7 パソコンやインターネットを使用した論文の執筆、投稿、編集とのやりとりまでを完全にサポートします。論文の基礎知識はもちろん、役に立つ表現、質を高めるコツ、さらには論文英語力を高めるノウハウもふんだんに紹介！ 論文執筆にすぐに役立つ英文例も満載です。


ESPにもとづく工業技術英語 大学・高専生のための新しい英語トレーニング 野口 ジュディー／深山 晶子・監修 B5・95頁・本体 1,900円(税別) ISBN 978-4-06-155784-0 将来エンジニアになる、工業系の大学や高専の学生のための英語トレーニング。最新の研究成果にもとづいた効率的な学習方法、ESP (English for Specific Purposes) で学ぶ。エンジニアが実際に遭遇することとなる英語資料を用い、体験することとなる状況をシミュレートして、エンジニアに求められる英語のポイント把握能力、コミュニケーション能力を磨こう！
CD 付き

はじめての薬学英語 野口 ジュディー／神前 陽子／スマス朋子／ 天ヶ瀬 葉子・著 B5・103頁・本体 2,500円(税別) ISBN 978-4-06-155619-5 はじめて薬学英語を勉強する学生のための教科書。健康や生物学の話題を扱った一般向け英文と付属音声 CD でトレーニングを行います。扱っている英文はアメリカ厚生労働省の市民向け健康ウェブサイトや高校の生物学教科書など、専門知識がなくても簡単に読めるものばかり。分量も半期の授業で難なくこなせるよう配慮。


東京都文京区音羽 2-12-21
<https://www.kspub.co.jp/>

講談社

編集 ☎03(3235)3701
販売 ☎03(5395)4415

JACET Kansai Journal 21
(JACET 関西支部紀要 第 21 号)
2019 年 3 月 31 日 発行

編集・発行：大学英語教育学会（JACET）関西支部
〒572-8505 寝屋川市池田中町 17 番 8 号
摂南大学外国語学部
住吉 誠研究室内
E-mail: jacetkj@gmail.com
URL: <http://www.jacet-kansai.org/>

代表者：小栗 裕子

印刷・製本：能登印刷株式会社

ISSN 1880-2281

Editorial

新田 香織

Invited Paper

岩井 千秋

1

高等学校指導要領に謳われた「英語の授業は英語で」の
結果と影響、そして課題

Research Paper

吉村 征洋 廣森 友人 桐村 亮 仁科 恭徳

23

英語ドラマ制作によるプロジェクト型
協同学習が学習者の心理的側面に与える影響

Research Note

井上 聰

45

英語科教育法における自律的・協同的・省察的な学び
—講義から AL 型授業への転換—

Appendices

『JACET 関西支部紀要』(JACET Kansai Journal) 刊行規定

57

『JACET 関西支部紀要』(JACET Kansai Journal) 投稿要領

59