

ISSN 1880-2281

JACET KANSAI JOURNAL

Published by
Kansai Chapter
The Japan Association of
College English
Teachers

MARCH 2021

NUMBER 23

ISSN 1880-2281

JACET KANSAI JOURNAL

Published by
Kansai Chapter
The Japan Association of
College English
Teachers

MARCH 2021

NUMBER 23

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

EDITORIAL COMMITTEE 2021

CHAIRPERSON

TAKAHASHI, Sachi (*Japan Science and Technology Agency*)

MEMBERS

NAKATA, Yoshiyuki (*Doshisha Univ.*)

SASAO, Yosuke (*Kyoto Univ.*)

TAMAI, Fumie (*Doshisha Univ.*)

EDITORIAL OFFICE

SAKAUE, Jun (*Ritsumeikan Univ.*)

SAITO, Tomoko (*The Univ. of Shiga Prefecture*)

REVIEWERS

AKAMATSU, Nobuhiko (*Doshisha Univ.*)

HATTORI, Keiko (*Kindai Univ.*)

HINO, Nobuyuki (*Osaka Univ.*)

ISHIKAWA, Shin'ichiro (*Kobe Univ.*)

KASHIWABARA, Ikuko (*Osaka Electro-
Communication Univ.*)

KOJIMA, Naoko (*Ritsumeikan Univ.*)

KONNO, Katsuyuki (*Ryukoku Univ.*)

KOYAMA, Toshiko (*Osaka Ohtani Univ.*)

MIHARA, Kei (*Kindai Univ.*)

MORISHITA, Miwa (*Kobe Gakuin Univ.*)

NABEI, Toshiyo (*Kansai Univ.*)

NITTA, Ryo (*Rikkyo Univ.*)

NOTOHARA, Yoshiyuki (*Doshisha Univ.*)

OSHIMA, Hideki (*Shiga Univ.*)

SATO, Rintaro (*Nara Univ. of Education*)

TAKEUCHI, Osamu (*Kansai Univ.*)

UMESAKI, Atsuko (*Kwansei Gakuin Univ.*)

YASHIMA, Tomoko (*Kansai Univ.*)

YONEZAKI, Hirokazu (*Kyoto Univ. of
Advanced Science*)

YOSHIDA, Shinsuke (*Kansai Univ.*)

YOSHIDA, Tatsuhiro (*Hyogo Univ. of Teacher
Education*)

YOSHIMURA, Masahiro (*Setsunan Univ.*)

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: They can be found via <http://www.jacet-kansai.org/submission.html> or in the Appendices.

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

Editorial Note

高橋 幸

Special Invited Papers

- 泉 恵美子 1
英語教育における実践研究の概略
—アクション・リサーチ, リフレクティブ・プラクティス, 探究的实践を中心に—
- HIRATSUKA, Takaaki 31
An Exploratory-Practice (EP) Endeavor With Japanese University Students
- 藤田 卓郎 47
工業高等専門学校における理工英語を対象としたブレンディッド・ラーニングの探究的实践
- 玉井 健 67
リフレクティブ・プラクティス —授業実践研究のための理論的基盤と方法—

Invited Papers

- 神澤 克徳・羽藤 由美 96
CBT スピーキングテストの舞台裏, どこがどう難しいのか? —KIT Speaking Test の実践より—
- 光永 悠彦・神澤 克徳 121
KIT Speaking Test における共通尺度化の方法について

Research Paper

- ISOBE, Yukari 130
Effects of Exposure Frequency on Productive and Receptive Knowledge of Multiword Expressions

Research Notes

- 仁科 恭徳 149
日本語複合動詞「X 込む」とその和英翻訳から概観する現行和英辞書の関係性と問題点
- 吉田 弘子 164
音声ペンを用いた多聴を併用した多読指導

Practitioner Reports

- 落合 淑美・大賀 まゆみ 177
必修授業でのクラス合同発表会イベント実施の試み —発表者は何を学ぶのか—
- 塩見 佳代子 183
ユネスコ世界遺産ツアー企画ポスター発表を通じたアクティブ・ラーニング

Appendices

- 『JACET 関西支部紀要』(JACET Kansai Journal) 刊行規定 189
- 『JACET 関西支部紀要』(JACET Kansai Journal) 投稿要領 191

JACET Kansai Journal 編集委員会より

新型コロナウイルスによるこの未曾有の事態の中、例年以上のご負担やご心労もおありだったかと思います。そんな時にもかかわらず、寄稿者や査読者、広告をお寄せくださった賛助会員の皆さまのご尽力のおかげで、無事に『JACET 関西支部紀要』（JACET Kansai Journal）第 23 号を刊行できることに、編集委員会一同、心より安堵しております。改めまして、関与してくださった方々に心より御礼申し上げます。

本号は特別招待論文 4 編、招待論文 2 編、研究論文 1 編、研究ノート 2 編、実践報告 2 編から構成されております。

特別招待論文では、本号から新設された投稿種別「実践論文」を記念して、実践研究に対する読者の皆さまの理解を促すため、ご専門家にご寄稿いただいております。先ず、泉恵美子先生（関西学院大学）には、アクション・リサーチ、リフレクティブ・プラクティス（RP: Reflective Practice）、探究的实践（EP: Exploratory Practice）を中心とした実践者研究（Practitioner Research）を概観いただいております。初めて実践研究に触れる読者にも、わかりやすく包括的にまとめいただきました。次に、EP の枠組みを利用した具体的な実践論文のモデルとして、平塚貴晶先生（龍谷大学）に大学生を対象とした対面授業の実践、藤田卓郎先生（福井工業高等専門学校）に高専生を対象としたブレンディッド・ラーニングの実践についてご寄稿いただきました。参加者の省察を深く、誠実に詳述いただいております。最後に、玉井健先生（高知リハビリテーション専門職大学）には、RP に辿り着くまでの過程と RP の深い知識、そして、RP を用いた研究の進め方について実例を挙げながらご紹介いただきました。これら 4 編は、これから実践研究を目指す皆さまにとって、大いに参考になるものと思います。ぜひご高覧くださいませ。

招待論文では、2019 年度支部大会（2019 年 11 月 16 日（土）、同志社大学今出川キャンパスで開催）の企画シンポジウムでご登壇いただきました、羽藤由美先生・神澤克徳先生（京都工芸繊維大学）、光永悠彦先生（名古屋大学）にご寄稿いただきました。京都工芸繊維大学で実施されている CBT による英語スピーキングテストの実践を取り上げながら、パフォーマンステストの運営・評価の工夫や課題、今後への示唆をご報告いただきました。

本号には、研究論文・実践論文・研究ノートへのご応募が 7 編、実践報告へのご応募が 2 編ございました。前者につきましては、厳正かつ公正な査読により、採否を決定いたしました。後者につきましては、昨年度の支部大会で口頭発表いただいたものであり、編集委員会において投稿要件と内容の確認を行い、採否の判断を行いました。

今年は、JACET 国際大会をはじめとする、多くの大会や研究会が延期や中止となりました。また、計画していた実験や実践が中断したり、取り消しになったりした方もおられるかと思います。ただ、このような事態だからこそ、得られた知見や新しい発見もあったのではないのでしょうか？ぜひそれらを皆さまと共有いただくために、次の第 24 号にご投稿いただければ幸いです。なお、本部の紀要と足並みを揃えて、関西支部紀要につきましても次号の体裁から APA 7 版を導入することになっております。

紀要編集委員会委員長 高橋 幸
令和 3 年（2021 年）3 月

英語教育における実践研究の概略
—アクション・リサーチ, リフレクティブ・プラクティス, 探究的实践を中心に—
Outline of Practitioner Research in English Education: Focusing on
Action Research, Reflective Practice, and Exploratory Practice

泉 恵美子
関西学院大学

Abstract

The JACET Kansai Journal has established a section for practitioner research papers from issue number 23, which is a valuable and ambitious step for the JACET Kansai Chapter. For this memorable issue, this paper will give a brief outline of practitioner research in English education. Practitioner research can be broadly divided into categories including action research, reflective practice, and exploratory practice. The purpose of this paper is to briefly review the characteristics of these types of manuscripts. Unlike more traditional scientific research, practitioner research methods are primarily qualitative and often do not collect data, run statistical analyses, or perform numerical proofs or validity verifications using significant differences and effect sizes. Rather, these methods primarily focus on learners, teachers, or sometimes course designs or curriculums, describing these phenomena and interpreting them in their own way within each situated context. Furthermore, teachers try to understand these topics by exploring the *what*, *who*, and *how* issues. In these processes, awareness raising, reflection, exploration, collaborative dialogues with colleagues or mentors, and writing journals or narratives are thought to be crucial. These days, the need and importance of practitioner research are increasing with the growth of teachers as reflective practitioners. Thus, research conducted for continuing professional development will also increase teachers' quality of life and well-being.

キーワード：実践研究, 授業研究, アクション・リサーチ,
リフレクティブ・プラクティス, 探究的实践

1. はじめに

この度, JACET Kansai Journal の第 23 号から新しい投稿種別として, 研究論文, 研究ノート, 実践報告に加え実践論文が導入される。これまで, 英語授業学の研究が一般社団法人大学英語教育学会(以降 JACET と表記)でも進められてきており(JACET・浅川・田地野・小田, 2020; 村上, 2018 他), JACET 関西支部にとっても大変喜ばしく, エボック・メイキングだといっても過言ではないであろう。従前は多くの学会の紀要と同様に研究論文が主に投稿されてきた。しかし, 昨今の英語教育や応用言語学, 第二言語習得などの関連分野の多様化, 複雑化は目を見張るものがあり, 神経科学, ポジティブ・サイコロジー, 情動, 社会文化理論, 教師の認知や信条を始め, 様々な研究領域が複雑に絡みあい, 研究結果がそのまま教育現場に当てはまるかといえれば必ずしもそうではない。教育の発展や探

求とは教育が行われる教室や教育機関、社会という文脈の中で、実際に教師や学習者が当事者（主体）となって教育活動が行われ、彼らの声が聞こえ、個々の教室の様子が浮かび、人が人と関わり、どのように成長するかという視点でとらえ記述する質的研究の良さが見直されてきているようにも思う。

研究論文といっても、文献研究、実証研究などがあり、その中でも実験や質問紙法などを用いる量的研究法、インタビューやフィールドワークなどを行う質的研究法、混合研究法などがある。主に量的研究法は実証主義的、質的研究法は解釈主義的な視点に依拠し、混合研究法はその両方を用いることによって課題を総合的にとらえ、複数のデータを用いて（triangulation）、妥当性や信頼性を高めることができる。また、課題探究型、仮説検証型など研究目的に応じて、様々な手法もとられる。量的研究の多くは研究テーマに則り、関連する先行研究を探索・調査してまとめ、研究課題を絞り、適切な研究手法を用いてデータを収集し、分析・考察を行い、結果を発表するなど、実証的または理論的に新しい発見や洞察を提供するといった研究である。実際の授業実践を取り上げ、それらを丁寧に記述し、論文にまとめ、投稿し掲載されることは少なかったように思える。そのため、大学の教員養成や教員研修では、理論と実践の融合、理論と実践の往還といった言葉が用いられるが、理論が先にありきのような印象を与えてきたかもしれない。また、実践報告は実践をまとめるのに大いに役立ち、教師の成長につながるが、文脈に大きく左右され、個々の事例が理論的に解釈されたり、一般化しにくい側面があったことも否定できない。さらに、大学教員は研究者でもあるため、教育実践よりは専門分野の研究を遂行し、発表することが学問分野の発展や貢献にもつながると、研究論文の執筆が求められてきた背景がある。

しかしながら、時代と共に教師像も変化し、教育が求めるものも変わってきた。教育を通して、人は自己の存在を意識し、自ら深く思考したり、コンピテンシーの育成のみならず生き方を学んだりする。また、他者への共感的理解を持って共存・協働しながら幸せを希求する。西本（2016）は、「教育の目的は人格の形成であり、教育実践とその研究には認識論的接近（epistemological approach）と存在論的接近（ontological approach）の二つが必要である」と述べている。そして、前者は行為の中の省察を実践的認識論の中核にそえるSchön（1983）に代表される反省的実践家（reflective practitioner）を思い描くことができ、後者は佐藤（1997）を踏まえて多元的・多層的に構成された教育の関係と文脈の中に自己を定位し、教師であることを問い続け、その分裂と亀裂の中で自己と他者との関係を編み直し続けることが大切だと説いている（p. 96）。教師教育や授業学などの学問分野も不易と流行を意識しつつ絶えず発展・深化してきている。例えば、教師が変わることで授業が変わり、授業が変われば学習者も変わるとよく言われるが、それに加えて、教師も学習者も協働で問いを持って実践に取り組み、共に変わり成長し続けるような授業研究の可能性を追求していきたいものである。現在 COVID-19 による世界的なパンデミックが起こり、感染症との戦いに加え、高度情報通信社会、AI の台頭など、先が見通せない不透明で不確実な時代を迎えているが、どのような時代であれ、人間の学びを保障し、教師と学習者の自律や成長を支援する教室を場にした実践研究を推し進めたい。そのためには、当事者が抱える課題や問題を探求したり、いかなるコースやカリキュラム、教材を開発し、授業を行い、評価するかといった学習、教授、評価の改善に焦点を当てた実践研究が必要であり、それらを継続して行うことが重要である。またそのような実践を、先行事例または理論的

な背景を踏まえた理由づけと、具体的根拠を持った実践の記述や省察を提示することにより、教育改善や実践研究の発展に寄与する知見を提供する論文の公表が推奨されている。

日本語教育など他領域でも質的研究が広がりを見せ、国内外で教師教育に関心が高まっている。そこで、本稿では、大学等における英語教育の実践研究に関する実践論文作成にあたり、これまで行われてきている教師の成長、あるいは職能開発 (professional development) につながる教室を中心とした実践者研究 (practitioner research) の代表的なものを概観したい。

2. 教室における授業研究と実践者研究

2.1 教室における授業研究

教師の成長や認知を深め省察を中心とした質的研究は、秋田・藤江 (2010) によると、対象者にとっての出来事や行為の意味を具体的に構成していくことを目指し、まずはその場を理解すること、そしてその場にいる人たちの声を内側からとらえることが求められる (p. 194)。授業場面であれば、授業の起こっている状況、参加している学習者や教師の発話や行為の意味を解釈し再構成していくことによって、授業を理解しようとするものである。質的な教室研究の具体として、教師の信条や成長、理解の探求・深化を意図して行うもので、教師が省察を繰り返し行うリフレクティブ・プラクティス、継続的探究をめざす探究的实践、ナラティブ研究、学習者と教師の関わりなどを分析する質的内容分析 (Mayring, 2000)、校内で行う授業研究 (lesson study) などが挙げられる。日本が伝統的に教育の場で現職教員研修として実施してきた授業研究は、Lesson Study (LS) として海外でも多く取り入れられているが、教師の専門的見識と技能獲得の学習方法であり、特定の授業のみならず、カリキュラムや教材、学習者や教師の変容まで広がりを持つ議論がなされる。秋田・ルイス (2008) は、欧米で取り組まれてきたアクションリサーチ (AR) との共通性と相違について触れながら、LS の 8 つのアプローチを示し、それぞれの特徴を記述している (次頁、表 1)。

さらに、「教師の多様な『私』の声が表された実践としての研究と、その声と姿に同行して共に作りながら学ぶ研究、さらにそれらを批判的に問い返し流れを吟味し理論化する研究という、実践と研究の重層性を持つ織物がレッスנסタディの営みそのものをより豊かにしていくように、世界の多くの人の手で共に織り上げられ始めている。」と述べている (秋田・ルイス, 2008, pp. 37-38)。また、佐藤 (2008) は、明治初期から始まった日本の授業研究の歴史的起源や発展と定着、また大学の教育学の専門領域での「授業の科学化」に触れながら、授業の観察と記録と語りの様式を形式主義的な理解に留めるべきではないとし、その多元性と重層性について論じている。

教員養成課程で学生が行う模擬授業や教育実習などでは、授業後に授業者の振り返りや語りを拾いながら、ポイントを絞り協議したり、互いに自己評価や他者評価をしながら改善点を話し合うことも行われる。協働的に語り合う中で、一人では気づけなかった事柄に気付いたり、学習者の気持ちや態度を理解したりといったことにつながることもある。教育実習前後に教師に必要な指導技術などについて省察・点検を行いポートフォリオを作成することもある (EPOSTL: Newby et al., 2007)。なお、経験を積んだ者が、初心者や実習生と共に取り組み、サポートし、技能向上の指導を行うメンタリングなどでは、教師の道德

表1 レッスンスタディ (LS) について各アプローチが解明しようとする問い (秋田・ルイス, 2008, p. 31)

アプローチ	リサーチクエスション
記述的アプローチ	LS とは何でありどのような成果があるのか
過程—結果アプローチ	LS はいかにして成果を生み出すのか, 成果はどこから生まれてくるか
認知的アプローチ	教師の認知は LS にどのような影響を与えるのか, LS は教師の認知について何を示しているのか
社会文化的アプローチ	LS における相互作用は個々の教師の学習にどのような影響を与えているのか, 個々の教師の学習が LS への関わりにどのように影響を与えているのか
社会言語学的談話分析アプローチ	LS がどのような談話と言説を生み出すのか, そしてその談話は LS のあり方にどのような影響を与えるのか
エスノグラフィックアプローチ	LS は教師文化をいかに形成し, またいかなる教師文化の実践であるのか。学校文化によってどのような LS を生み出すのか
批判的アプローチ	LS がどのような力関係を組織に生み出し, また組織の力関係が LS にどのような影響を及ぼすのか
教師研究アプローチ	ある教師の目から見てどのようにその授業研究が認知されたのか, その教師によってその授業研究はどのようにとらえられたのか

の価値観・政治的価値観・社会的価値観・グローバルな価値観・教授法に関わる価値観 (Mead, 2013) を認識し形成することができる。また, Kroll (2012) は, 参加型方式による協同的対話や批判的内省を通して精神的な支えや提案も受けながら, 自分の経験に基づき探究することによって解決しようとする際に, 人は状況をより良く理解し問題を見抜くことができるとしている (p. 18)。そのようなメンタリングによる生成的な対話を通して教員としての自律も促すことができる (Whitehead & Fitzgerald, 2006)。しかしながら, 日本では教師の価値観すなわちアイデンティティにつながる概念形成はあまり論じられないため, 「教師の経験, 価値観, 信条に基づく個々人の実践的な理論」 (Stenberg, 2010) という自己理論の構築と, Kroll (2012) のいう経験からの課題抽出能力を, 批判的な内省を協働して行う中で育成する必要がある。また, 水山 (2016) は個人の省察をより深めるメンタリングや自分が同僚の力を借りてメンター的な立場にもなるといったメタ省察を通して, 教員相互の異質性を前提として公共的に応答することのできる応答的・協働的な教師像が求められるとし, 教員に求められる資質は説明する責任であると述べている (p. 23)。教師の言語観や学習観, 生徒観, 経験や信条 (teacher belief: Dewey, 1933; Gebhard & Oprandy, 1999), 教師の認知, 感情／情動, 行動などに側面を当てた教師認知 (teacher cognition: Borg, 2003 など) に関する研究も進められており (笹島・ボーグ, 2009), 授業研究の際にも今後さらに取り入れたいものである。

2.2 言語教育における授業研究と実践（者）研究

言語教育において、教室で何が起きているのかを知り、授業を振り返り改善することは非常に重要であり、そのような教室をフィールドとして行う授業研究も同様に、多種多様なアプローチがとられる。一方、用語に関して混乱が生じることがある。Bailey (2001) は大きく classroom research, teacher research, action research を比較し整理している。そして、教室研究はデータが集められ研究が実施される場や対象によって定義され、教師研究は研究を行う主体によって定義され、アクション・リサーチは、実際の研究のアプローチ（方法）を示すと考えられるが、それらは重複して行われることもあるとしている。なお、実践者研究（practitioner research）は様々な研究領域で用いられるが、英語教育における実践者研究は教師のみならず、教師教育者やコース・カリキュラム開発者、教育機関や教育関係者などが関わるため、教師研究より広い意味で捉えていると考えることができる。

他方、田中・高木・藤田・滝沢・酒井（2019）は、校内研究・実践報告・実践研究・学術研究を比較し、「実践研究とは、実践の理解や改善といった『目的』のために、教師自身が研究の『主体』となって、教室という『文脈』の中で、体系的な『方法』を用い、『個人／協働』で行う、『公開』を視野に入れた研究であり、実践の質の向上につながるものである」と定義している（p. 18）（滝沢他, 2016 も参照）。より学術研究に軸を置いた授業研究を行う場合、先行研究の概観、研究課題や仮説の設定、事前テストを行い、均質な 2 グループに分け、処置群には指導や介入を行い、対照群には指導を行わずに事後テストや遅延テストを実施し、両群に有意な差が生じたか、指導の効果があったかを統計などを用いて分析し検証する。しかしながら、日常の授業では、条件を合わせ、指導者、他の活動、時間、学習集団など結果に影響を及ぼす可能性がある要因を統制することが困難であったり、短期間の実践での検証の信憑性や妥当性などの課題もある。縦断的研究や横断的研究などは利点も多いが、かなりの労力がかかる。そこで、実践の理解や課題改善のために研究対象者を絞り込み、問いを立て、目的に応じて収集する量的・質的データを決定し、集積したデータを分析・解釈し、研究成果を共有・公開するといった実践研究が推奨されている（高木, 2017; 田中他, 2019）。量的データとしては、テストや課題、作品、質問紙（評定）など、質的データとしては指導案、授業ビデオ、教師や学習者の振り返りやジャーナル、授業観察メモ、質問紙（自由記述）、インタビュー、カンファレンスなどが考えられる。

一般的に授業研究では、カリキュラムやシラバスを作成し、それに基づいて授業を行い、録画し、授業後にそれを見て気づいたことを記録し、それらを蓄積してティーチング・ポートフォリオを作成するといった個人で日常的に授業研究を行う以外に、互いに授業を公開し、コメントや助言をしあうこともある。小・中・高等学校などでは、年に数回、公開授業や研究授業と称し、授業者が学習指導案を作成し、目標や指導・評価のポイント、意図した内容などを事前に同僚や参観者に伝え、授業後の研究協議の際に、良かった点や改善点などを記入した紙を KJ 法のように模造紙に貼り、授業を分析しながら意見を交流したり、議論したのち、メンターや指導助言者がコメントをするといった形式も取られる。

また、授業を分析する際に用いる代表的な方法として、古くは教室における教師と生徒の発言など相互作用を「賞賛・激励」「生徒の考えの受容」「発問」「指示」「応答」をはじめ 10 のカテゴリーに分け全発言を 3 秒毎に区切り分析する Flanders Interaction Analysis Categories (FIAC) (Flanders, 1970) がある。また、それに教師の直接的発言、間接的影響、

学習者の自主的な言動などを取り入れ分類した Foreign Language Interaction (Flint) (Moskowitz, 1971) や、コミュニケーションな授業を目指し、「教室での出来事」と「コミュニケーションの特徴」などを細かく分析する Communicative Orientation of Language Teaching (COLT) (Fröhlich, Spada, & Allen, 1985) などが知られている (望月・久保田・磐崎・卯城, 2018)。そのような時間と量のバランスを量的に分析する方法以外にも、質的に分析する方法もある。

授業研究を行う際は、何を (What)、誰が (who)、どのように (How)、なぜ (Why) などを見ていく必要があるが、Nunan (1992) は、“Research is a systematic process of inquiry consisting of three elements or components: (1) a question, problem or hypothesis, (2) data, and (3) analysis and interpretation.” (p. 3) と定義している。まずは問いや問題の特定や仮説をたて、データを集めそれらを分析し解釈するということが授業研究にも求められる。

また、van Lier (1996) は、教師が行う研究は内側からの研究 (insider research) であり、外部の研究者により行われる研究 (outsider research) と対照的であるとして、教師と研究者の共同研究や、共同体や地域なども巻き込んだ研究も推奨している。また、理論と実践、そして研究は切っても切れない関係であることを強調し、最も大切なことは、実践の知 (theory of practice) が実践者の複雑な決定や教室の内外での仕事に影響を与えるということであると述べている (pp. 28–29)。さらに、教師の成長には気づき (awareness)、自律性 (autonomy)、真正性 (authenticity) が必要であり、それぞれの要因についても詳細に説明している。

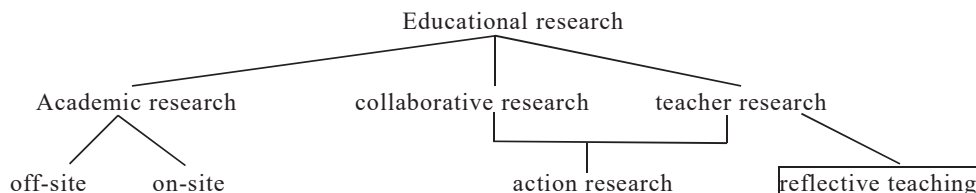


図 1 教育研究 (van Lier, 1996, p. 217)

一方、Hanks (2017) は、言語学習と教授における研究は参加型で、平等で、力を与えるべきだと主張し、これら 3 つの目的を達成するために、数十年にわたり多くの議論が重ねられてきたが、実践者研究は教育の過程と実践の理解を発達させるための原動力となりうると認められ、確立した分野になりつつあるとしている。また、実践者研究には多くの異なるアプローチがあるが、大きく分けてアクション・リサーチ (Action Research : 以降 AR と表記, Burns, 1999, 2005, 2010; Nunan, 1993; Wallace, 1998), リフレクティブ・プラクティス (Reflective Practice : 以降 RP と表記, Edge, 2011; Farrell, 2007), 探究的実践 (Exploratory Practice : 以降 EP と表記, Allwright, 2003; Allwright & Hanks, 2009) があるとし (p. 1), 研究と実践者研究の定義の違いを次のように説明している。

-Research is purposeful, systematic, ethical, and critical investigation which takes place in a socially constructed world, with the aim of deepening human understanding. (Hanks, 2017, p. 35)

-Practitioners (teachers, teacher educators, learners, etc.) conducting purposeful, systematic, ethical, and critical enquires into their own practices, in their own contexts, with the aim of extending understanding(s) of educational processes and human behaviour. (Hanks, 2017, p. 41)

また, Hanks (2017) は, 実践者が行う研究に多くの異なるアプローチがあることに触れ, ファミリーツリーとしてまとめ, 図 2 のように示している。

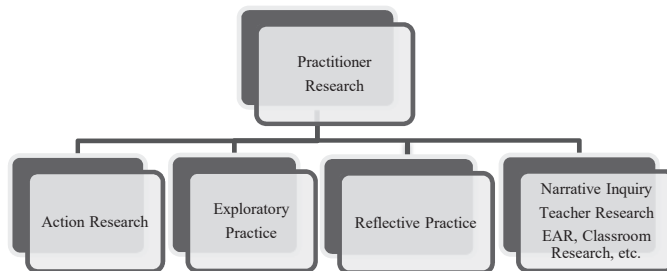


図 2 実践者研究のファミリーツリー (Hanks, 2017, p. 30)

実践者研究が親であるとすれば, AR や RP は兄弟のような位置づけで同じ DNA を持つとする。そして, AR の中には, 協働的／参加型／探究的なアクション・リサーチが含まれる。一方, EP は弟か妹の位置づけで, AR と RP の両方と多くを共有する。しかし, それぞれの歴史や生活, 未来があるとしている。それ以外にも, ナラティブ探究 (Narrative Inquiry : 以降 NI と表記) や教師研究, 教室研究などを挙げているが, それらの特徴を見てみよう。

3. アクション・リサーチ (AR)

3.1 AR とは

AR の起源は, 1940 年代米国の社会心理学者レヴィン (Lewin, 1946) が提唱したグループダイナミックスの研究方法とされ, ①研究者が実際の集団活動に参加しながら観察・記録し, ②その基礎資料を科学的に分析することによって, 集団の中での個人の態度や行動の変容を研究し, ③その研究結果を実際に活動している集団にフィードバックすることによって, 集団活動を発展させながら研究を継続するという研究方法である (恒吉・深澤, 2010, p. 40)。すなわち, 現実における特定の問題に対して調査・研究を行い, その結果に基づいて問題解決のための行動 (action) を起こし, 何らかの変化を引き起こすことを目的として行う調査・研究といえる (白畑・富田・村野井・若林, 2019)。社会心理学, 自然科学を含め, 組織や社会的なプロジェクト, 学問分野などに用いられ, いかに実践や状況を理解し, 例えば合理性や公正を高めるといったようなことを目的に, 実践者が自己省察を中心として研究を行ったりする。その後, 1960 年代から広がりを見せるが, その理由として, AR が問題を解決することを意図しているものの, 単に実践を改善するのみならず, 実践者が取り入れ可能な方法で理論を構築することにも貢献するからだと考えられている (Bailey, Curtis, & Nunan, 2001, p. 135)。

教育分野では, 1980 年代初めに米国の教育学者 Dewey (1938) により提唱された learning

through experience に代表される体験重視の教育実践が AR の始まりであるが、英国、カナダ、豪州などにおいて発展を遂げる一方、米国では、この時代の政治的・社会的潮流も受け、社会的公平のために戦うといった調査研究へと焦点が移った。Carr and Kemmis (1986) は次のように指摘している (Hanks, 2017, p. 60)。

... action research, by linking research to action, offers teachers and others a way of becoming aware of how those aspects of the social order which frustrate rational change may be overcome. (pp. 179–180)

その後、教育実践研究や教職専門・教員養成分野で適用されるようになるが、その背景には、研究者が構築した授業理論を実際に適用するだけの受動的存在であった教師像に代わり、自らの実践を主体的に研究し、日々の教育実践を改善し続ける能動的な存在としての教師像が提起されたことがある。また、教師グループ、研究者と教師の共同により、教育実践を改善・創造していく研究方法がとられ、学習集団、教師のリーダーシップ、指導法やカリキュラム開発などの分野で応用されている。例えば、英国などではナショナル・カリキュラムの導入の際に、教師グループによる協働研究を行い、教育内容や行政も変革しようとする動きを見せたり、豪州でもカリキュラムや教材の開発を協働で行うことへと発展を遂げた (Burns, 1999)。

AR の定義については、多くの研究者が述べているが、Richards and Lockhart (1994) は以下のように定義している。

Action research refers to teacher-initiated classroom investigation which seeks to increase the teacher's understanding of classroom teaching and learning, and to bring about change in classroom practice. Action research typically involves small-scale investigative projects in the teacher's own classroom, and consists of a number of phases, which often recur in cycles: Planning, Action, Observation and Reflection. (p. 12)

次に、AR の特徴はどのようなものであろう。Nunan (1992) は “Elsewhere, action research has been characterized as ‘... a form of self-reflective inquiry carried out by practitioners, aimed at solving problems, improving practice, or enhancing understanding.’” (p. 229) と述べ、Bailey et al. (2001) は、AR が「リサーチ」である所以は、(1) 問題・課題・パズルがあり、(2) それらに直接関連するデータがあり、(3) データの分析や解釈が存在することにあるとしている。さらに、Wallace (1991) は AR の魅力を、教師自身の文脈における実践に直接関連している特定の即時的な結果が得られることと、一般的適用の必要性がないため、伝統的な研究より自由に取り組める手法であることと述べている。

1. It can have a specific and immediate outcome that can be directly related to practice in the teacher's own context.
2. The findings of such research might be primarily specific, i.e., it is not claimed that they are necessarily of general application, and therefore the methods might be more free-

ranging than those of conventional research. (Wallace, 1991, pp. 56–57)

また、Allwright and Bailey (1991) は、実験研究が介入と高い変数への統制を含むのに対して、自然主義的な調査 (naturalistic enquiry) は、介入も統制も行わず、AR は介入は含むが低い統制であり、教室を基本に何が起こるかを実際に実践しながら観察をするとし、“It is characterized as being a participatory, self-reflective and collaborative approach to research.” (p. 44) と述べ様々な研究のタイプの中で、van Lier (1988) のリサーチタイプ (図 3) を用いて AR の位置づけを明示した。

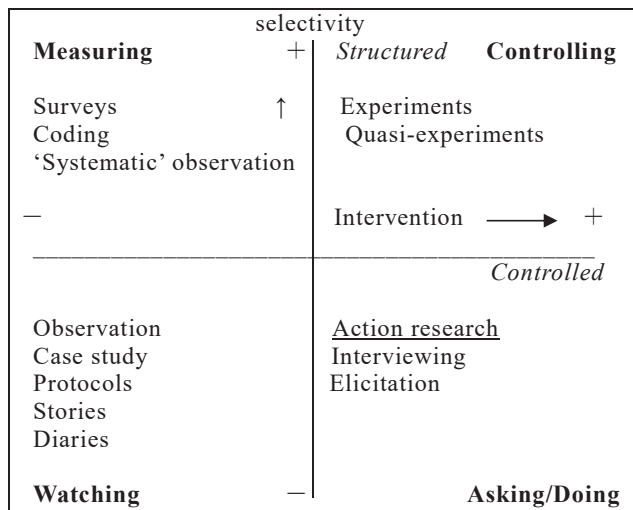


図 3 リサーチのタイプ (Allwright & Bailey, 1991, p. 43; van Lier, 1988, p. 57)

一方、Wallace (1996) は AR の基準を “Ownership” “Focus” “Structured reflection” の 3 つの言葉であげ、AR がプロの研究者よりむしろ実践者に属するものであり、その実践者の実践の改善に焦点が当たり、それゆえ純粋にローカルに焦点化がなされたものであること、そして教師の行為への構造的な振り返りが重要であると述べている (pp. 290–291)。しかしながら、振り返りに重きを置いている点では、その後のリフレクティブ・プラクティスと共通点も多いといえよう。また、Gebhard and Oprandy (1999) は、AR の共同での取り組みについて次のように言及している。

Action research includes (1) posing problems and addressing concerns based on what goes on in our own classrooms, (2) systematically working through the problems or concerns by creating and initiating a plan of action, and (3) reflecting on the degree to which the plan works. Often action research is a community effort, in other words, discussed with other teachers who offer their support and experience. (p. 22)

そして、問題解決型アプローチであるため、探究とは必ずしも言えないとしながらも、“[i]f we take on a nonjudgmental descriptive stance and approach problem solving with the idea of

learning more about our teaching beliefs and practices, the process of doing action research can provide us with opportunities to explore our teaching.” (p. 22) と探究の機会を提供する可能性について示唆している。

また、AR においてもリフレクションは必要不可欠であり、Gebhard and Oprandy (1999) は、実践を探究するためには教師の信条や気付きが重要であると示し、同心円で 4 つの概念を示している (図 4)。教師が授業の度に、自身についてそして指導への思いや実践について気づきを高め、探究の過程に注意を払い、あらかじめ想定しながら探究を進めていくことを推奨しており、ジャーナルライティング、助言者との会話、経験などを通して教授の気づきにつながる探究の事例を挙げながら説明している。

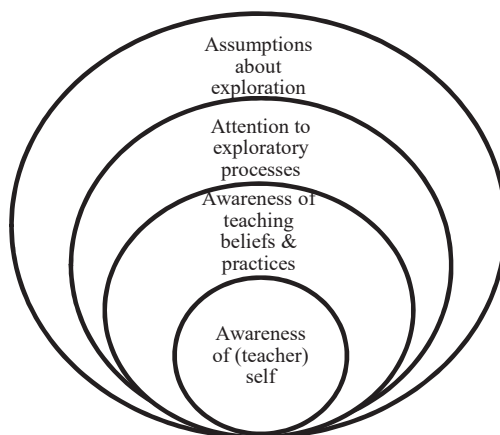


図 4 気づきの 4 つの概念 (Gebhard & Oprandy, 1999, p. 18)

しかしながら、領域により AR の用語や方法も異なり、外国語教育においては、教室で起こる問題の原因を理解したり、問題や問いを特定し、それらを解決するために行動を起こすことが中心となり、授業や指導を改善する方法を見つけたいと思う教師や同じような課題を共有する教師グループ、または教育機関全体を巻き込んで行われることもある (泉, 2003, 2008; 泉・高橋, 2004; 三上, 2010, 2020; 佐野, 2000, 2005; 高橋, 2011; Burns, 1999; Nunan, 1990; Richards & Lockhart, 1994; Wallace, 1991, 1998)。多くの研究から特徴をまとめると、AR は現実の教室環境で実施するため、データの収集方法や結果に影響を及ぼしかねない他の要因の統制の問題などで、結論の一般性が低いといった課題はあるものの、教師が関わる教育現場のすべての事象が研究対象であり、授業や教育環境でのあらゆる問題を中心に、実際に実践する研究である点で取り組みやすく、各自がより深く省察することで、内省的実践者として自己啓発型の教師を育成することができる。また集団で取り組むことで教育や社会変革などにもつながる可能性もある。従って、多様な社会的・文化的背景を持つ授業を通して教師がその場の状況に応じて適切に対応できる力を培うことができると考えられる。また、佐野 (2005) は AR は科学的論文とは異なり一般論を求めることはしないが、読者が読んだ内容から、自分も悩んでいる問題であり、やってみようと思感するのなら、ある意味での一般化をしているのではないかと、また個々の AR の結論の一般化というより、リサーチが集積されれば、共通のパターンが表れ、実践的英語指導の理論と

して一般化できるのではないかと述べている (p. 12)。さらに、AR の理論の扱いとしては、他の分野では科学であっても実践で確認されない限り、教育の科学ではないという立場を取っており含蓄に富む。

3.2 AR の実践に向けて

日本でも AR の研究が多く進められてきており、佐野 (2000) は、「教師が授業を進めながら、生徒や同僚の力も借りて、自分の授業への省察とそれに基づく実践を繰り返すことにより、授業を改善してゆく授業研究の方法である」と説明している (p. 31)。また、その基本的な立場として、反省に基づく実践を繰り返すことにより授業を改善していく授業研究の立場と、学校や地域の教師集団で協力してある問題を実践で追及することにより、カリキュラムや評価のみならず、学校運営などの教育改革にも反映する立場、応用言語学や言語習得理論に基づく仮説を授業実践を通じて検証し、関連学問に貢献しようとする立場があるが、重なり合う部分が多いと述べている (p. 32)。その中の授業研究の立場に立てば、リフレクティブ・ティーチングの一部を焦点化し、調査を緻密に組織的に実施したものに他ならないとしている。

高橋 (2011) は、構成主義の学習観である適応 “accommodation” が教師の成長に大切であり、AR の実践と省察のサイクルを通してプロとしての指導力が養われると述べている (p. 182)。また、Wallace (1998) や佐野 (2000, 2005) を受け、言語習得理論や外国語教授法など教師自身が学習によって得た理論的な知識 (received knowledge) と自分自身の経験から体得した既存の知識 (previous experiential knowledge) をもとに授業を振り返り、自ら思考し、主体的に新たな実践に取り組みながら、その成果を検証する「実践と省察のサイクル (reflective cycle)」を通して、プロとしての指導力 (professional competence) が養われると述べている (図 5 参照)。

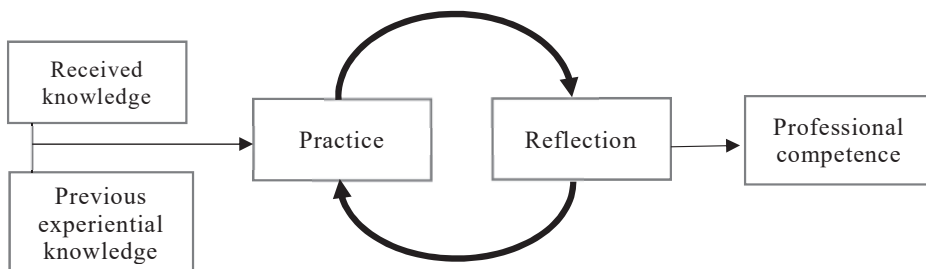


図 5 Reflective cycle (佐野, 2005, p. 6; 高橋, 2011, p. 183; Wallace, 1998, p. 13)

AR は教室で繰り返し行われるものであるが、そのサイクルとしては以下の手順が考えられる (次頁, 表 2)。最初に問題・パズルの抽出を行い、どう改善したいのかといった問いから始め、事前調査で関連したデータを集め現状を把握する。その上で問題点を焦点化し、仮説を設定する。授業の具体的改善策を明確にし、実践順序を決定し、どのような介入を行うかを計画する。仮説検証のために行動を起こし、モニタリングしながらデータを収集し、分析・解釈して結果を検証する。さらに改善したものを継続し、新たな授業実践を行う。その一連の過程は実践者が行う。そのように繰り返し行うことが大切であるとさ

表 2 AR の手順 (Bailey et al., 2001 ほか)

<p>Initial Cycle (最初のサイクル)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Problem / puzzle identification (問題／パズルの特定) 2. Preliminary investigation (事前調査) 3. Reflection / Hypothesis formation (省察／仮説の設定) 4. Plan intervention and act (計画の実践) 5. Monitoring / Data collection (モニタリング, データ収集) 6. Observe outcomes (結果の検証)
<p>Second Cycle Begins (第 2 のサイクル)</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Identification of follow-up puzzle (次のパズルの特定) 8. Reflect / Second hypothesis (省察／2 番目の仮説) 9. Plan intervention and act (計画と行為) 10. Second round action and observation (2 回目の行動と観察)

れる。データは、指導案、授業日誌や記録、観察、学習者の実地調査（試験や課題）、振り返りシート、アンケート、質問紙調査、記録媒体による授業記録、ジャーナルなどである。自己分析については教師の信条や言語観・学習観・指導観、プログラムやカリキュラム、指導方法などといった教師自身について分析することが大切であり、学習者に焦点を当て、彼らの信条や認知スタイル、学習方法や方略、動機づけなどを知らうと努めたり、授業の構造や活動のそれぞれの段階や内容の意味づけを考えたり、より良い活動設計を試みたり、教師と学習者のインタラクション、教室での言語使用や誤り修正、フィードバックなどについて再考し、課題を洗い出すことがリサーチの計画を立てる際に有効であろう。また、先行研究などを参考に、理論的枠組みも考えながら実施し、検証を行えば、より論理的で説得力を持ち、客観性が高まるであろう（泉, 2020）。

一方、Shin and Crandall（2014）は、よりシンプルな形で図 6 のように示し、共通の課題を持つ教師グループ、例えば新任教師とベテラン教師で取り組む協働の AR も互いに学び合うことができ有益であるとしている（p. 370）。

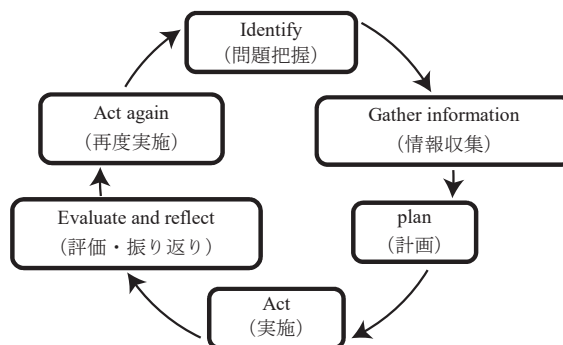


図 6 AR の流れ (Shin & Crandall, 2014, p. 370)

最近の AR の実践研究では、三上（2020）が、英語教師の専門能力に及ぼす影響を調査し、生涯にわたる成長を支援するための自己評価チェックリストを開発して内容的妥当性と信頼性を検証しており、教師教育の参考になる。なお、リフレクションを用いることでは、AR と RP との類似点が多いが、その違いについて玉井（2009）は、より主体的か客観的か、実践を公刊するか、参加者と自分の共有に留めるかといった 2 次元で示している（図 7）。では、次に RP について取り上げてみる。

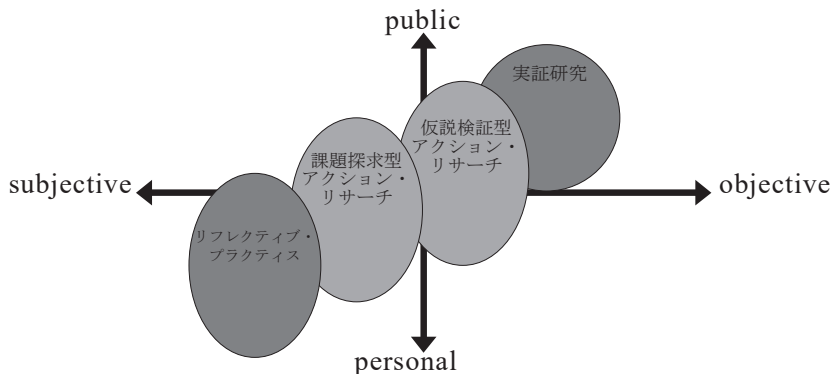


図 7 AR と RP の関係（玉井, 2009, p. 141）

4. リフレクティブ・プラクティス（RP）

教師の状況判断や意思決定過程を授業後に振り返ってもらおうと、授業者と学習者の様々な関係が浮かび上がってくることがあり、教師自身が授業中の自分や学習者の姿を意図的にとらえ、それを手がかりに振り返りながら授業改善の方法を講じるといった省察的、すなわち、リフレクティブ（reflective）な授業研究方法が大切であることが分かる。そのように省察的アプローチは、教師が実践を分析し、振り返り、改善していくことで指導に生かすことができ、特に自らの実践を批判的に振り返ることが、指導や専門性を高める上でも重要だとする（Crandall & Finn Miller, 2014; Farrell, 2007; Murray, 2010; Richards & Lockhart, 1994; Wallace, 1991, 1996 他）。

Schön（1983）の内省的実践者という考えを踏まえて、Richards and Farrell（2005）は、言語教育におけるリフレクションを“Reflection is viewed as the process of critical examination of experiences, a process that can lead to a better understanding of one’s teaching practices and routines.”（p. 7）と定義している。また、Schön（1983）は、Dewey（1933）の研究を発展させたが、単に技術や知識を適用させることで問題解決を図ると考える実践的認識論における技術的合理性（technical rationality）の限界に気づき、内省的実践者として「行為の中の知（knowing-in-action）」や、「行為の中の省察（reflection-in-action）」と「行為についての省察（reflection-on-action）」を挙げ、行為の最中やその後に振り返ることの重要性を説いている。また、RP とは実践者が教育を継続して行う活動の一部になるべきであるとし、研究者と実践者の関係や、内省的対話、集団での RP についても述べている。その後、「行為のための省察（reflection-for-action）」として、省察から学んだことをその後の授業計画に活用することも挙げている。RP では、従来の実証的なアプローチによる研究というより、実践

者が実践の場である教室を対象に行うことで、これまでの科学的・実証的なアプローチから、教師が経験を通して認知や信条、価値観、情動などを記述することで変容に気づき、研究者兼実践者として実践遂行することが重要であると考えられる。

同様に玉井・渡辺・浅岡（2019）は、RPを「経験を協働的に振り返ることで新たな意味解釈を引き出し、自身と自身の実践について理解を深めることによって問題の解決や成長を志向するための実践研究法」と定義し（p. 19）、その循環を経験の重要性を唱えた Dewey（1938）の進歩主義教育や、Lewin（1946）のアクション・リサーチモデル、Kolb（1984）の経験主義教育、Rodgers（2002）の問いの生成などを視座に図 8 のように示している。

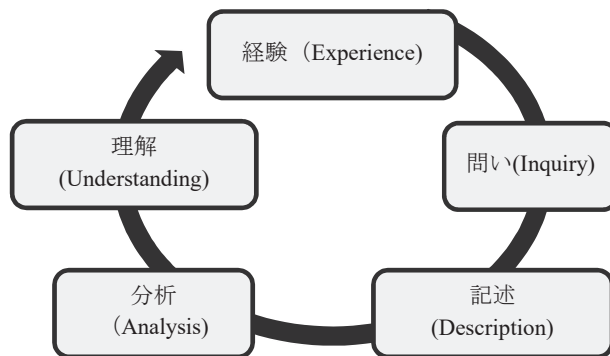


図 8 リフレクティブ・プラクティスの循環（玉井他, 2019, p. 58）

授業経験を振り返り、問いを立て記述する。仲間やメンターとの語りや指導日誌（teaching journal）などを通して記述したことを広く解釈し、意味理解を図る。メンターはフィードバックするが、あくまで主体は実践者であり、自分の実践を理解しようと努める。内省により教師が自分の弱さや課題に向き合う姿勢が必要であり、時に苦しいこともあるが、その循環を繰り返すことで教師自身に変容が見られ、自分の成長を自覚し、そのことで授業改善にもつながると考えられる。そのように教師としての存在そのものを受け止め、自身を見つめ、葛藤しながらも成長することができるのである。かくして授業での経験を振り返り、その過程を通して教師自身の成長につなげる授業研究法である RP は、自己探求のプロセスをより重視し、教師の成長・変化をもたらす実践研究ともいえ、日本における外国語教育でも取り組まれてきた（玉井他, 2019; 吉田・玉井・横溝・今井・柳瀬, 2009 ほか）。そこでは、教師の変容は、自身の教授の観察、省察、公正な分析のプロセスを通して行われ、特にリフレクションを重視する。

一方、Wallace（1991, 1996）らが提案する RP は、授業者である自分（self、省察の対象となる客体）と研究者として検討する自分（ego、リフレクションする主体）に分かれて事例を検討し、自分自身を振り返り、そのズレや不一致を自覚し、困難を覚悟で両者の統合の方向性を目指し具体的な課題解決の方法を生み出す自己リフレクション（self-reflection）による授業研究法であり、ある意味 AR と言えるかもしれない（澤本, 1998）。また、RP は自己のリフレクションの経過や結果を第三者に説明したり、共同で検討するような自己／対話／集団リフレクションの形態を組み合わせることで教師が個人として力量を形成し、共同体

を形成しながら、成長することを目指すことを可能にする。その際、よき聞き手となる相手が必要であり、経験を積んだ実践研究者がメンターとなることもある。

なお、Freeman (1998) は、RP に深く関わる問い (inquiry) にも触れ、教師が行う研究について以下の 5 つの提案をしている。また、教師研究のサイクルを図 9 のように示し、問いをもち続けることと、教室での理解 (understanding) を重視していることが分かる。

- Proposition 1: To truly make research a central part of teaching, we must redefine research.
- Proposition 2: Research can be defined as an orientation toward one's practice. It is a questioning attitude toward the world, leading to inquiry conducted within a disciplined framework.
- Proposition 3: There is, as yet, no publicly recognized “discipline” of teaching. Teachers do not think of themselves as producing knowledge; they think of themselves as using it.
- Proposition 4: Inquiry—and not procedure—is the basis of teacher-research.
- Proposition 5: Creating a discipline of teaching requires making public one's findings. To do so teacher-researchers need to explore new and different ways of telling what has been learned through their inquiries. (Freeman, 1998, pp. 5–15)

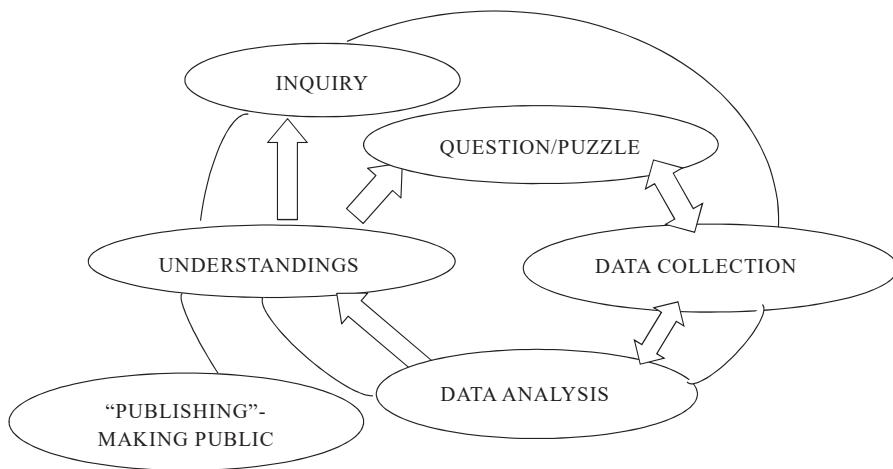


図 9 教師研究サイクル (Freeman, 1998, p. 87)

彼は、研究が実践に向かうものであり、絶えず問いをもち続ける必要性を述べ、Baumann (1996) の原理を引用しつつ、教師は学習者の学びを助け育てることに対する責任を果たすべきであり、研究がそれを邪魔してはならないと説く。また、教師の中で起こっていることをより深く理解しようと努め、何をどのように、なぜといった “puzzle” を持つことが大切だとしている。なお、Freeman (1989) は、教師自律に向けて教師のリフレクションの促進に役立つとして、知識 (Knowledge)、気づき (Awareness)、技術 (Skills)、態度 (Attitude) の 4 つの資質・能力を取り上げており、教師研究で広く活用されている。

一方, Farrell (2012) は “There is also a need to reflect on our knowledge about language teaching throughout our careers in order to stay fresh and avoid burnout. Thus, language teachers must take on the role of reflective practitioners in order to continue to develop professionally.” (p. 23) と, 教師が燃え尽きてしまわず, キャリアを通して指導の知識を振り返る必要性と, 専門性を高め続けるために, 内省的実践者としての役割を担わなければならないと述べている。このように, RP を通して指導を振り返ることで経験から学び, 自らの行動やその理由が意識できるようになり, 体系的に集めた情報を元に意味解釈ができ, 教師の成長につながると思われる。

RP の実践方法やアプローチも様々であるが, Murray (2010) は, 個人の取り組みと協働的な取り組みについて具体例を示している。例えば, 個人では, 自己省察や授業観察などによる指導日誌やジャーナルをつけることが推奨され (Bailey et al., 2001; Richards & Farrell, 2005), ポートフォリオを作成することも教師の成長に効果があるのではないかと考えられる (Brown & Wolfe-Quintero, 1997)。また, 協働的な取り組みとしては, ジャーナルを共有したり, 授業中の批判的出来事 (critical incident) を分析したり, 同僚と協働的な授業観察, メンタリングやコーチング, ティームティーチングなどを行ったり (Bailey et al., 2001), 教師同士のサポートグループを結成したりといったことから, 国内外の学会や内省的実践に関する勉強会に参加したりといったことも挙げられる。実践研究に関心を持つ同僚や仲間と互いに学び合える関係性を築くことも研究を継続するためには肝要であろう。その例として Bailey (1996) は協働的対話 (collaborative peer dialogue) の重要性を説き, その構造の提案と共に, 互いの声を聴き合うことの大切さを述べている。

5. 探究的実践 (EP)

5.1 EP とは

探索的実践 (Allwright, 2006; Allwright & Hanks, 2009) は, 1990 年代に実践者研究の一形態として教育学の枠組みで出現したが, AR や RP と類似点も多い。しかしその違いを明らかにすることも実践研究を行う際に必要であろう。Allwright and Lenzuen (1997) ら (e.g., Allwright & Bailey, 1991) は EP と AR をいずれも教室を土台にしたものであるが, その違いをパズルの扱いであると述べ, 理解の追求か問題解決かどちらが先かといったところにあると説明している。

Exploratory practice differs importantly from Action Research not only in its reliance on existing pedagogical practices as fundamental research tools but also in its use of teacher and learner “puzzles” about classroom events as its starting-point for the pursuit of *understanding what happens in classrooms*, as opposed to Action Research’s use of standard academic research techniques and innovative pedagogical practices in an attempt at *directly solving practical classroom problems*. (Allwright & Lenzuen, 1997, p. 73)

また, EP は, 先述した RP にも類似した授業研究であるが, Allwright (2006) は EP を以下のように定義し, 授業で何が起きているかに気づき理解する力を教師も学習者も発達させるために, 教授や学習で行う探求的に行う実践であり, パズル (puzzle) を絶えず持

ち続けることが大切であるとしている。

Exploratory practice [...] is a way of getting teaching and learning done so that the teachers and the learners simultaneously develop *their own understanding of what they are doing as learners and teachers*. (Allwright, 2006, p. 15)

さらに Hanks (2017) は, “...while concurrently practicing the target language, it offers a way of avoiding ‘burnout’ by integrating teaching, learning, and research (Allwright 1993, 2003; Allwright & Hanks 2009).” (p. 2) と, EP は, 実践者の研究の一形態であるが, 教授・学習・研究を統合することにより, Farell (2012) でも触れられた燃え尽き症候群を回避する方法も提供すると述べている。また, “EP foregrounds the importance of ‘why’; of puzzling being puzzled, and puzzlement; and acknowledges that exploring such puzzles (as learners, teacher educators, and researchers) aids our understandings of issues relevant to our language learning and teaching. (Allwright 2003; Allwright & Hanks 2009)” (p. 101) と, なぜそうなるのかといった問いやパズル (puzzlement) を持つことの重要性と, 学習者・教師教育者・研究者として問いを探究することを通して言語学習や教授に関連した事柄を理解することに役立たせることもできるとしている。また, そうすることで, 仕事と生活の垣根を取り壊し, 教師としての生活の質 (quality of life: QOL) を高めることにつながるとする (p. 101)。ここで, パズルとは何か, QOL とは何かを共有しておきたい。EP の中心概念の一つであるパズルを表したのが図 10 であるが, 実践について問い続け, それを共有したり調査したりすることで実践へのより深い理解へと向かっていくとされる。



図 10 探究的実践の過程 (Puzzling about practice) (Hanks, 2017, p. 120)

また, QOL における教師にとっての life とは Wu (2004) が “Teachers’ life is conceived here as a being led by the natural curiosity of knowing towards authenticity. Teachers’ understanding emerges from their authentic life.” (p. 309) と記している通り, 本物を知ろうとする自然な好奇心によって導かれるものであり, 教師の理解は, 彼らの実生活から得られるとされている。

しかし, 問いやパズルを持つことは重要であるが, 問題を解決することのみを追求するのではなく, その問題はなぜ起こるのかを説明し, 理解することがまず大切である。何が分かって何が分からないのか, 何を, 誰が, どのように, なぜそうなるのかを深く研究の中で探索することが求められる。Allwright and Hanks (2009) は EP の 5 つの特徴 (change-

oriented, experiential, pro-autonomy, collaborative, communicative) と EP の原理を 7 項目挙げ (表 3), 教室における QOL のために取り組むことを打ち出している。

表 3 Principles of exploratory practice (Allwright & Hanks, 2009, pp. 149–154)

-
1. ‘Quality of life’ for language teachers and learners is the most appropriate central concern for practitioner research in our field.
 2. Working primarily to understand the ‘quality of life’, as it is experienced by language learners and teachers, is more important than, and logically prior to, seeking in any way to improve it.
 3. Everybody needs to be involved in the work for understanding.
 4. The work needs to serve to bring people together.
 5. The work needs to be conducted in a spirit of mutual development.
 6. Working for understanding is necessarily a continuous enterprise.
 7. Integrating the work for understanding fully into existing curricular practices is a way of minimizing the burden and maximizing sustainability.
-

さらに、それらを、「何を」「誰が」「どのように」実施するのかといった観点から次のように整理している。

The ‘What’ issues

Principle 1 Focus on quality of life as the fundamental issues.

Principle 2 Work to understand it, before thinking about solving problems.

The ‘Who’ issues

Principle 3 Involve everybody as practitioners developing their own understandings.

Principle 4 Work to bring people together in a common enterprise.

Principle 5 Work cooperatively for mutual development.

The ‘How’ issues

Principle 6 Make it a continuous enterprise.

Principle 7 Minimise the burden by integrating the work for understanding into normal pedagogic practice. (Allwright & Hanks, 2009, p. 260)

QOL に焦点を当て、問題解決を考える前に教室での言語学習の理解に努めること、実践者としてすべての人が関わり、相互理解しつつ互いの成長のために協力して取り組むこと、継続的に行うために、日常的な教育実践の中に理解の取り組みを統合することで、負担を最小限に抑えることなどを強調している。すなわち、研究と教育を統合させ、日常の教育活動に持続可能な形で取り組み、互いに理解を共有し、教師や学習者、教師教育者など、すべての人の生活の質を高めることが目指されている。そこでは、教師も学習者も共同探究者 (co-researcher) であり、学ぶ者としての教師 (teachers-as-learners) と教える者としての学習者 (learners-as-teachers) が存在するとされる (Allwright, 2003)。その際、パズルが鍵となる。

5.2 EP における実践例

Slimani-Rolls and Kiely (2019) では、大学の教育プログラムの一環として、2 年間 (2014–2016) の Language Teacher Research (LTR) プロジェクトを開発し、その中で、継続的職能開発 (Continuing Professional Development: CPD) のために、探究的教育実践 (Potentially Exploitable Pedagogic Activities: PEPAs) に取り組んだ実践論文がまとめられている。参加者は 6 名の教師 (女性 4 名、男性 2 名) であり、研究リーダーは、研究者と教師の間の橋渡しとなり、双方が協力し (Allwright & Bailey, 1991 ほか)、2 つの実践コミュニティ間を移動するのを助けた。LTR 研究プロジェクトの根底にある基本原理は、社会文化理論であり、人々が他者と共有する意味と努力を通じて理解、認識、気づき、思考の方法を調整することにより、個人の認識が進化する (Vygotsky, 1978) として、実践者研究の足場掛けにしている。また、ピア・オブ・ティーチング (POT システム) を、教師の成長と専門性を高めるために年に 1 度行い、教師学習コミュニティを作成するためのボトムアップアプローチとして、メンタリング、コーチング、グループディスカッションなどを実施した。その結果、ケーススタディ並びに LTR プロジェクトの集合体としての価値を証明したとして、2 年間にわたる教師の生きた経験について詳説されている。彼らのパズルや研究の焦点は以下の通りである。

- (i) 教室での母国語の使用は妨げになるのか、あるいは助けになるのか。
- (ii) 書面によるフィードバックパズル：「地域の」教育学の理解
- (iii) 言語教室での携帯電話は心配の種か、またはコミュニケーションの手段か。
- (iv) 学習者のフィードバックを通じて実践者の自己効力感を再構築できるか。
- (v) 協働的探求からスピーキングスキルの指導へのより深い理解を得られるか。
- (vi) 学習者が作成した教材への洞察

本プロジェクトでは、教師は内省的で変革的な専門家および研究志向の意思決定者として行動し、指導実践を前進させる準備ができるようになる (Kumaravadivelu, 2006) とされているが、それは、EP が教師と学習者が教室で固有に持つものを認識するとともに、教師が学習者と一緒に PEPAs を行うことでパズルが特定され、適切な研究フレームワークが作成され、定期的な実践の分析と内省を行うことができるようになるとする。その際、特別な原理は採らず、理解を深め、選択肢を特定し、何が可能かについての認識を共有するために関係者全員が協働で働くことにより、互いに意識を高めることができ、有益であったと論述している。

次の実践例は Öncül and Webb (2018) で、2 人の語学教師のパズルは、「EFL 準備プログラムにおける頻繁な小テストの使用が必要かどうか」であった。彼らは、外国語教育における「標準的な」研究実践と探索的実践の絡み合いについて調査をした。まず教師のリフレクションから始め、先行研究を紐解き、頻繁なテストは常に教育研究の焦点であるが、EFL の分野ではほとんど議論されていないことを確認し、学習ツールと教育ツールの 2 つの視点から調査を行った。データ収集方法は、PEPAs, フォーカスグループインタビュー、教師のリフレクションログであった。その結果、多くの場合、頻繁なテストは学習者の動機と参加にプラスの影響を与えることや、教師は学習者へのフィードバックに関心が高い

ということが分かった。また、考察と結論として、相当な量の質的データを収集することでパズルをより深く理解することや、英語教育の実践者ベースの研究、すなわち EP の原則は、標準的な研究アプローチとのリンクに適していることが分かったとするものの、EFL 学習者の進捗状況評価における頻繁なテストの役割を必ずしも正確に説明するものではないとしている。

最後に取り上げる Webb and Sarina (2018) の研究では、「大学で『民主的な空間』をどのように作成し、学生の民主的能力を活性化させることができるか」をパズルとし、それを理解するための適切なフレームワークを特定することを目標としている。EP を進める中で、20 の民主的能力の包括的なリスト (Council of Europe, 2016, p. 7) を使用して調査を行い、第三空間理論 (Tracey & Morrow, 2012) を用いて、学習者の家庭・地域・社会メディアといった「第 1 の空間」が学校・同僚・大学といった「第 2 の空間」とどのように統合されるかを説明した (p. 164)。その上で、教師の経験や批判的観察、分析を通して、民主主義の教室を育むためのフレームワークを作成した (図 11)。その結果、EP による内省が、QOL を最優先にしつつ、教室での生活を理解するための取り組みとなり、全員の関与および人々を結びつけ、相互に発展し理解するための取り組みを教室の実践に統合することができたと述べ、EP は教育的知識と専門知識が教育環境や多様な民主主義文化においても有効であると結論づけている。

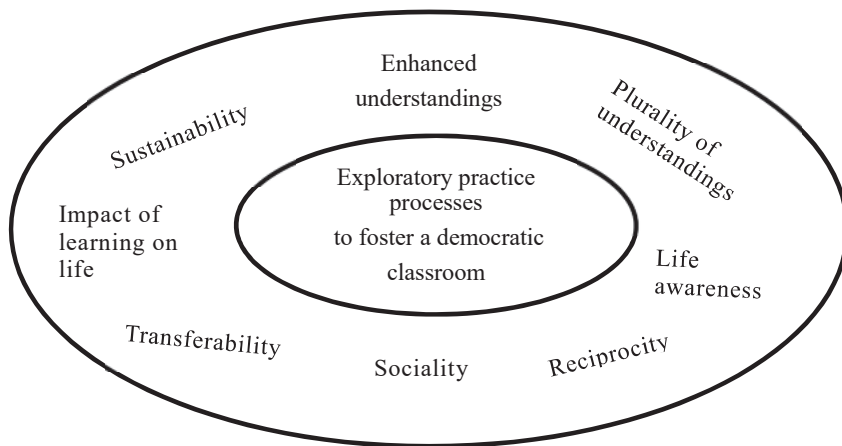


図 11 民主的な教室を育成するフレームワーク (Webb & Sarina, 2018, p. 174)

彼らの EP を通しての専門性の開発は、他の人にとってはそれらを再現するためのレシピではなく、自分の探求を始めるように刺激するためのものであると Dikilitas and Hanks (2018) が述べているように、日本でも、実践者や学習者の QOL を高め互いに成長できるような授業をめざす取り組みは行われている (JACET 他, 2020; JACET 授業学 (関西) 研究会, 2019 ほか)。教室やパズルを理解し深めるために、学習者など他者を巻き込み協同で取り組んだり、日常的教育実践の中で無理せず持続的に研究ができる場所も EP の魅力であるかもしれない。主体的・対話的で深い学びといったアクティブ・ラーニングが推奨されているが、EP を繰り返し行い、パズルを探求する活動を日常的教育実践に統合することで授業改善も進むと考えられる。

6. その他のアプローチ

6.1 ナラティブ研究 (NI)

教育実践研究の中で行為に対する解釈が重視される流れに NI がある (Crandinin & Connelly, 1991, 2000)。NI は、カナダの教育学者 Connelly and Clandinin (1990) によって提唱され、教育現場におけるナラティブといった現象 (phenomenon) および方法 (method) の両方に着目することによって教育実践を探るものであり、NI とは「教育実践現場におけるナラティブの研究を行うこと (inquiry into narrative) を簡略に表現したものである (p. 2)。また、NI は教師自身のナラティブを用いた教師による教師のための探究の推進 (Johnson & Golombek, 2002, p. 6) のため、教育機関と教育現場の連携、研究者と実践者の協働を推し進めている (二宮, 2010, p. 37)。RP でも取り上げた探究 (inquiry) は、Dewey が思考の在り方として提唱し、教育実践の中で経験の意味を付加し、経験の進路を方向付けるといった、経験のプロセスにおける知の在り方を指す。NI でも教育実践を教師や学習者による現場経験への探究プロセスと捉えている (p. 38)。また、教育実践のプロセスを把握するためのポートフォリオとして活用する取り組みや、社会構成主義の立場から、カリキュラムを人々のナラティブにより相互作用的に構成されるシステムと位置付け、決定することもある。背景としてナラティブの産出によりシステムを構成あるいは再構成する行為者として教師や学習者を捉えているからであり、個人の語りだけではなく、教室や教育組織、集団、国の教育政策といった様々な次元でナラティブが活用され、教育実践が行われている。また、NI を実践研究として行う際は、Connelly and Clandinin (1990) の 3 次元探究空間 (three-dimensional narrative inquiry space) という解釈装置を用いて、現場での経験を構成するナラティブを状況、連続性、相互作用の 3 つの側面から解釈していくとよい。同様に二宮 (2010) は、NI と従来型研究との違いを述べ、新たな学術理論の提示を目指す論文というよりは、読者と想定される人々との対話を目指すリサーチテキストを論文として執筆することを主張しており示唆に富む。

応用言語学分野や教師教育においてナラティブ (具体的な出来事や経験を順序立てて語る行為、およびその産物を同時に表す言語行為の一形態) を用いた質的研究 (柳瀬・組田・奥住, 2011; Barkhuizen, 2013; Barkhuizen, Benson, & Chik, 2014; Johnson & Golombek, 2002) は普及してきているが、心理学や社会学の影響をうけるなど多様な分野から発展してきたため、アプローチや認識論についても多様性がみられる。しかしながら、RP におけるリフレクションや意味解釈にも、語りやストーリー (story, ナラティブにプロットが加わったもの、複数個以上の出来事や経験が筋立てられたもの) が用いられることも多い。ナラティブとは、外国語教育で考えれば、語り手が授業などにおける自身の問題意識から他者 (同僚やメンターなど) に直面している出来事を描写し、聞き手と相互作用的に語りを紡ぎ、教育的問題を解決する手法といえよう。実際に聞き手が存在したり書き物を通した語りもある。Barkhuizen et al. (2014) は、研究とは研究の主体である個人と集団の両方に力を与えるべきものであり、研究者が研究をまとめ公表することでその声が外に広がり、それが媒介となって多くの人々の経験につながるということを心に留めるべきであるとし、*“You may also be interested in narrative inquiry because it is a profoundly human way of carrying out research; it gets you out of the house or office and into the real world of teachers, learners, and the stories they have to tell.”* (p. 3) と記している。Barkhuizen (2010) は教員養成の学生のスト

ーリー (story) の中で、語り手がずっと出現し、その談話が教師やインタビューアーによって再構築され、より社会的ディスコースの中で、活動家や媒介者の立場を取ったり、はたまた投資家など異なる立場が登場する4つの異なる語りの立場があることを分析し、他のデータとも慎重に結び付け、教師のアイデンティティ形成や、いかにそれらが英語教師になるための経験につながっていくのかを論じている。そのように、ナラティブの中で用いるストーリーとは、当事者の話や経験を語ることであり、教師リフレクションと教師研究に活用されている。また、授業研究の範疇を超え、ストーリーを教師が使用し探求することで、自身のアイデンティティを見出し、教育実践をよりよく理解することができることから、教師教育、教師と学習者のアイデンティティの探究などに用いられることがある。ストーリーは人により多種多様であり、ケーススタディで用いられることも多い (Barkhuizen, 2016, 2017; Barkhuizen et al., 2014; Benson, Barkhuizen, Bodycott, & Brown, 2013)。また NI では、経験を話すことで経験を意味あるものにし、記憶を保持し、内省を促し、過去と現在を結びつけ、未来を思い描くのを助ける強力な手段であるとされる (Kramp, 2004)。その際、どのような質問をしたり、録音し分析するかが重要である。インタビューを通して語りを引き出したり、会話分析の手法を用いて分析したり、NI の一つのタイプである短い物語 (short story) を研究したりすることで教師の成長や職能開発に役立つ。

また、Barkhuizen (2011) は、語りを knowing することについて以下のように述べている。

Narrative knowing is “the meaning making, learning, or knowledge construction that takes place during the narrative research activities of (co)constructing narratives, analyzing narratives, reporting the findings, and reading/watching/listening to research reports.” (p. 395)

それは、語りを構築し、分析し、結果を報告し、研究報告を読んだり、観察したり、聞いたりというナラティブ研究の最中に起こる意味の生成、学習、知識の構築を指す。さまざまな参加者 (語り手、聴衆、研究者) が、研究データを含む研究プロセスの相互情報を提供する段階で語りを knowing ことに従事する。図 12 は、これらの段階と参加者を示している。

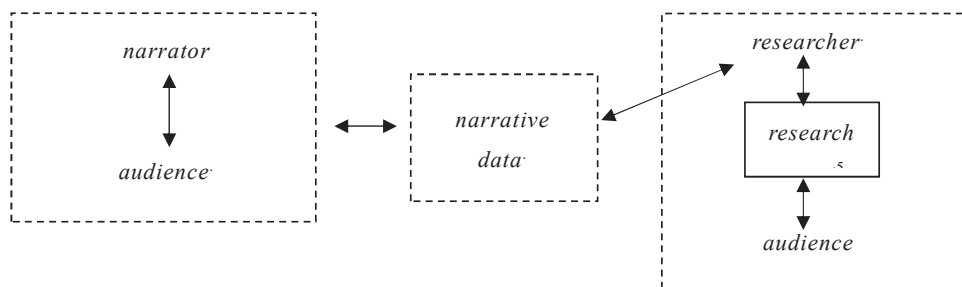


図 12 Stages and participants in *narrative knowing* (Barkhuizen, 2018, p. 3)

NI は日本の外国語教育分野ではまだ少なく、今後の展開が楽しみである。

6.2 授業研究における応答的仲介

Johnson (2009) は、ヴィゴツキー学派の社会文化論的な視点 (ZPD, obuchenie, perezhivanie, growth points, intermental developmental zone, sociocultural discourse analysis など) から授業研究を提唱する解釈的認識論の見方を取り入れ、教師を動的な社会活動の実践者としてとらえ、彼らの経験を通じた認識や気づきを高め、対話的仲介 (dialogic mediation) や問いを中心としたアプローチを通じた教師教育を実践している。その際、教師が自身の経験を振り返り、探究し、教室での実践が変わるために、リフレクションツール、メディエーション、スペース (Golombek & Johnson, 2004) などの役割を取り上げ、RP, AR などの教師研究が教師の成長にとって重要だとしている。

更に Johnson and Golombek (2016) は教師教育の中で、応答的仲介 (Responsive Mediation : 以降 RM と表記) の重要性を述べ、教師教育者が L2 教師教育の成果をみたり、方法を検討したりするためのツールとして提案している。特に、教育実践を振り返る対話的思考の過程の中で、緊急な対応が求められる場面 (critical points) を取り上げることが必要であり、予め安全な空間を創出し、当事者である教師や実習生に寄り添い、教師としての職能開発や発達を目指す。彼らは McNeill (2000) の成長点 (growth point) に着目し、*“We operationalize the growth point as a moment or series of moments when teachers’ cognitive / emotional dissonance comes into being. And we argue that responsive mediation directed at the growth point creates the potential for productive teacher learning and development.”* (p. 45) と述べている。背景には、学校現場での学びは、体系的、意図的、目標指向の指導を行うためには理想的な場所であり、そこでの授業実践は教師教育の学びの成果を見る唯一の機会であること、並びに教師教育者は、教師が「成長」できる仲介スペース (実践の場) を設定することにより、社会的状況を意図的に広げることができるといった考え方がある。また、実践を通して、教師教育者は授業参観や教育活動への参加など、RM の機会を作るといった実践を繰り返すことにより、目の前の教師が教育に対する専門的知識を開発することを確認し、発達を支援し強化することができるとしている。RM はメンターや指導教員と初任者や教育実習生に当てはめることができる。手順として、授業観察を行い、共同で指導案を作成し、模擬授業や練習を重ね、授業を繰り返し設計したり実践を行い、授業を録画した後、刺激想起法 (stimulated recall) によるセッションとリフレクションシートへの記入といった過程を取る。このことにより、例えば教師をめざす学生の参加を促進し、通常の指導から対話的仲介としての指導へと教師の姿勢も変化する (Johnson, 2009)。それを Johnson and Golombek (2016) は、RM の内部ロジック (the internal logic of responsive mediation) と称している (泉, 2020, p. 17)。

7. まとめ：実践研究を進めるにあたって

本稿では、教室における授業改善などにつながる実践研究とはどのようなものかについて、AR, RP, EP を中心に概観した。紙幅の都合上、詳細に記述するというより、それらの主な特徴を紹介することをねらいとした。問題解決のために行動を起こし、実践と振り返りを繰り返し教師として成長することを目指す AR、教育実践という経験を通して問いを持ち続け、記述し振り返り、自身を含め理解しようと試みる RP、パズルを持ち、問題の解決について相互理解し、QOL を大切に周囲を巻き込み、協同して持続可能な実践を行う EP

など、それぞれ類似性と相違点を持ちながら、共通しているのは問いやりフレクシヨンの概念であり、教師の成長であろう。

我々にとって、授業や教育実践は日常の活動であり生活の一部であるが、実践研究について考える時、誰が実践者なのか、誰のための実践研究なのか、なぜ実践研究を行うのかを意識したい。その上で実践と研究を組み合わせ、教師と研究者の垣根を低くすること、並びに協働で取り組むことなどを考えるとよいであろう。Stewart (2020) は、“To get more teacher engagement with research, it’s important to loosen the discourse conventions and use innovative displays of findings so that theory speaks to practitioners in ways they find convincing.”

(p. 15) と述べているが、実践研究の論文のまとめ方や様々な結果の公表の仕方なども今後検討が進めばさらに実践研究の幅が広がる。教えることは学ぶことである。また、指導とは生涯を通しての学びであり、日々変わる英語教育の世界や学習者を目の前にして、問いを持ち続け、教室で起こるさまざまな表象に気づき、理解を深め、実践と理論を往還しつつ、教師としての経験を積み、専門性を持続的に向上させたい。また、同僚と協働してカリキュラムや授業を考え開発したり、指導技術を磨くとともに自分を振り返り、リフレクシオンを通して成長を感じ続け、学習者と共に日々探究しながら変容を楽しむことができれば双方の well-being も向上するのではなかろうか。

教師の成長をテーマにする授業研究は、自分と自分を取りまく文脈（学習者、教材、環境、社会・文化・歴史的側面など）との関わりについて理解を深め、教師の認知や価値観、行動などに変化をもたらす。Yanase (2020) は当事者研究としての実践研究の意義と、その語りから読者が得られる力と恩恵についても述べているが、本稿で取り上げた様々なアプローチを参考に、より多くの実践研究者が授業研究やカリキュラム開発等に取り組み、そのプロセスを実践研究としてまとめられ、互いに語り合えることを願っている。勿論筆者もその一人として。

引用文献

- 秋田喜代美・藤江康彦 (2010) 『授業研究と学習過程』放送大学教育振興会。
- 秋田喜代美・ルイス、キャサリン (編) (2008) 『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない』明石書店。
- 一般社団法人大学英語教育学会 (JACET)・浅川和也・田地野彰・小田眞幸 (編) (2020) 『JACET 応用言語学研究シリーズ 第1巻 英語授業学の最前線』ひつじ書房。
- 一般社団法人大学英語教育学会 (JACET) 授業学 (関西) 研究会 (2019) 『Exploratory Practice in Language Teaching の理論による授業研究と実践』(JACET 授業学 (関西) 研究会研究論集 第1号)。
- 泉恵美子 (2003) 「アクション・リサーチによる教授者の内的変化と授業改善の検証—現職教員研修をとおして—」『研究紀要』第113集, 61–68. 兵庫県立教育研修所。
- 泉恵美子 (2008) 「自主的教員研修における授業改善と教員の自律に向けた取り組み—ビデオと協働的対話による内省と気づき」, 玉井健 (代表) 『教師の成長に寄与する外国語授業研究法の開発と重層的研究データベースの構築』(平成17–19年度科学研究費補助金研究成果報告書), 90–108.
- 泉恵美子 (2020) 「今求められる英語教育における授業研究とは—内省的実践家・教師自律

- をめざして」『KELES ジャーナル』第5号, 10-21.
- 泉恵美子・高橋信之 (2004) 「授業改善につながる教員の気づきと態度の変容—アクション・リサーチをとおして—」『研究紀要』第114集, 35-44. 兵庫県立教育研修所.
- 三上明洋 (2010) 『ワークシートを活用した実践アクション・リサーチ—理想的な英語授業をめざして—』大修館書店.
- 三上明洋 (2020) 『英語教師の生涯にわたる成長支援—論証に基づくアプローチの尺度開発への応用—』風間書房.
- 水山光春 (2016) 「自律的で能動的な教員をいかに養成するか」水山光春・Andrew Obermeier・村上忠幸・西井薫・泉恵美子・西本有逸『京都教育大学—Oxford Brookes 大学 21 世紀の教員養成のための共同研究 (2015 年度の主題: 教員養成における支援と自律)』(平成 27 年度 京都教育大学教育研究改革・改善経費 研究成果報告書), 20-24.
- 望月昭彦・久保田章・磐崎弘貞・卯城祐司 (2018) 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法 第3版』大修館書店.
- 村上裕美 (2018) 「教育理論と授業を結ぶ英語授業学」『JACET 関西支部紀要』第20号, 93-104. <http://www.jacet-kansai.org/file/2018articles2.pdf>
- 二宮祐子 (2010) 「教育実践へのナラティヴ・アプローチ: クランディニンらの「ナラティヴ探究」を手がかりとして」『学校教育学研究論集 (東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科)』第22号, 37-52.
- 西本有逸 (2016) 「教師の自律性についての存在論的考察」水山光春・Andrew Obermeier・村上忠幸・西井薫・泉恵美子・西本有逸『京都教育大学—Oxford Brookes 大学 21 世紀の教員養成のための共同研究 (2015 年度の主題: 教員養成における支援と自律)』(平成 27 年度 京都教育大学教育研究改革・改善経費 研究成果報告書), 96-97.
- 佐野正之 (編) (2000) 『アクション・リサーチのすすめ—新しい英語授業研究』大修館書店.
- 佐野正之 (編) (2005) 『はじめてのアクション・リサーチ—英語の授業を改善するために』大修館書店.
- 笹島茂・ボーグ, サイモン (2009) 『言語教師認知の研究』開拓社.
- 佐藤学 (1997) 「「中間者」としての教師—教職への存在論的接近」『教育哲学研究』第57巻, 1-5. https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyouikutetsugaku1959/1997/75/1997_75_1/_pdf
- 佐藤学 (2008) 「第3章 日本の授業研究の歴史的重層性について」秋田喜代美・ルイス, キャサリン (編) 『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない』(pp. 43-46) 明石書店.
- 澤本和子 (1998) 「授業リフレクション研究のすすめ」浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (編) 『成長する教師—教師学への誘い』(pp. 212-242) 金子書房.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2019) 『英語教育用語辞典第3版』大修館書店.
- 高木亜希子 (2017) 「教師による実践研究: 教師の成長のために」『言語教師教育』4(1), 88-103.
- 高橋一幸 (2011) 『成長する英語教師—プロの教師の「初伝」から「奥伝」まで』大修館書店.
- 滝沢雄一・藤田卓郎・河合創・酒井英樹・清水公男・高木亜希子・田中武夫・永倉由里・

- 宮崎直哉・山岸律子・吉田悠一 (2016) 「英語教育における「実践研究」の定義に関する検討：文献レビューからの考察」『中部地区英語教育学会紀要』45, 273–280. https://doi.org/10.20713/celes.45.0_273
- 玉井健 (2009) 「リフレクティブ・プラクティス—教師の教師による教師のための授業研究—」吉田達弘・玉井健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介 (編) 『リフレクティブな英語教育を目指して—教師が語り拓く授業研究』(pp. 119–190) ひつじ書房.
- 玉井健・渡辺敦子・浅岡千利世 (2019) 『リフレクティブ・プラクティス入門』ひつじ書房.
- 田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹 (編) (2019) 『英語教師のための「実践研究」ガイドブック』大修館書店.
- 恒吉宏典・深澤広明 (編) (2010) 『授業研究—重要用語 300 の基礎知識』明治図書.
- 柳瀬陽介・組田幸一郎・奥住桂 (編) (2011) 『成長する英語教師をめざして—新任教師・学生時代に読んでおきたい教師の語り』ひつじ書房.
- 吉田達弘・玉井健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介 (編) (2009) 『リフレクティブな英語教育をめざして—教師の語り拓く授業研究』ひつじ書房.
- Allwright, D. (1993). Integrating ‘Research’ and ‘Pedagogy’: Appropriate criteria and practical possibilities. In J. Edge & J. Richards (Eds.), *Teachers develop teachers research* (pp. 125–135). Oxford: Heinemann.
- Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7, 113–141. <https://doi.org/10.1191/1362168803lr118oa>
- Allwright, D. (2006). Six promising directions in applied linguistics. In S. Gieve & I. K. Miller (Eds.), *Understanding the language classroom* (pp. 11–7). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language learner*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D., & Hanks, J. (2009). *The developing language learner: An introduction to exploratory practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Allwright, D., & Lenzen, R. (1997). Exploratory practice: Work at the Cultura Iglesia, Rio de Janeiro, Brazil. *Language Teaching Research* 1(1), 73–79. <https://doi.org/10.1177/136216889700100105>
- Bailey, F. (1996). The role of collaborative dialogue in teacher education. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 260–280). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M. (2001). Action research, teacher research, and classroom research in language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 489–498). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Bailey, K. M., Curtis, A., & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: The self as source*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Barkhuizen, G. (2010). An extended positioning analysis of a pre-service teacher’s *better life* small story. *Applied Linguistics*, 31(2), 282–300. <https://doi.org/10.1093/applin/amp027>
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391–414. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.261888>

- Barkhuizen, G. (Ed.) (2013). *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barkhuizen, G. (2016). A short story approach to analyzing teacher (imagined) identities over time. *TESOL Quarterly*, 50(3), 655–683. <https://doi.org/10.1002/tesq.311>
- Barkhuizen, G. (2017). Language teacher identity research: An introduction. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 1–11). New York: Routledge.
- Barkhuizen, G. (2018, November). *An introduction to narrative inquiry (in study abroad)*. Paper presented at the seminar of Kyoto University of Education, Kyoto.
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge.
- Baumann, J. (1996). Conflict or compatibility in classroom inquiry: One teacher's struggle to balance teaching and research. *Educational Researcher* 25(7), 29–36.
- Benson, P., Barkhuizen, G., Bodycott, P., & Brown, J. (2013). *Second language identity in narratives of study abroad*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teacher think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Brown, J. D., & Wolfe-Quintero, K. (1997). Teacher portfolios for evaluation: A great idea or a waste of time? *The Language Teacher*, 21, 28–30. <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2092-teacher-portfolios-evaluation-great-idea-or-waste-time>
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? *Language Teaching*, 38(2), 57–74.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching*. New York: Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Lewes: The Falmer Press.
- Connelly, F. M., & Crandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14. <https://doi.org/10.2307/1176100>
- Council of Europe. (2016). *Competencies for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse societies: Executive summary*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Crandall, J. A., & Finn Miller, S. (2014). Effective professional development for English as a second /foreign language teachers. In M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.) (pp. 630–648). Boston, MA: National Geographic Learning.
- Crandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1991). Narrative and story in practice and research. In D. A. Schön (Ed.), *The reflective turn: Case studies in educational practice* (pp. 258–281). New York: Teachers College Press.
- Crandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Dikilitas, K., & Hanks, J. (Eds.) (2018). *Developing language teachers with exploratory practice*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Edge, J. (2011). *The reflective teacher education in TESOL: Roots and wings*. New York: Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum.
- Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, 46(3), 435–449. <https://doi.org/10.1002/tesq.36>
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27–45. <https://doi.org/10.2307/3587506>
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Fröhlich, M., Spada, N., & Allen, P. (1985). Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. *TESOL Quarterly*, 19, 27–56. <https://doi.org/10.2307/3586771>
- Gebhard, J. G., & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(3), 307–327. doi:10.1080/1354060042000204388
- Hanks, J. (2017). *Exploratory practice in language teaching: Puzzling about principles and practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Johnson, K. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (Eds.). (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York: Routledge.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kramp, M. K. (2004). Exploring life and experience through narrative inquiry. In K. deMarrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 103–121). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kroll, L. (2012). *Self-study and inquiry into practice*. London: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Retrieved January 6, 2020, from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- McNeil, D. (Ed.) (2000). *Language and gesture*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mead, N. (2013). *Values in teacher education*. Oxford: Nick Mead & Berforts Information Press.
- Moskowitz, G. (1971). Interaction analysis: A new modern language for supervisors. *Foreign Language Annals*, 5, 211–221. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1971.tb00682.x>
- Murray, A. (2010). Empowering teachers through professional development. *English Teaching Forum*, 1, 2–11. https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/10-48-1-b.pdf
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European portfolio for student teachers of languages: A reflection tool for language teacher education*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Nunan, D. (1990). Action research in the language classroom. In J. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 62–81). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1993). Action research in language education. In J. Edge & K. Richards (Eds.), *Teachers develop teachers research: Papers on classroom research and teacher development* (pp. 39–50). Oxford: Heinemann.
- Öncül, G., & Webb, R. (2018). Intertwining exploratory practice with ‘standard’ research practices in foreign language education. In K. Dikilitas & J. Hanks (Eds.), *Developing language teachers with exploratory practice* (pp. 119–139). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. doi:10.1111/1467-9620.00181
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.
- Shin, J. K., & Crandall, J. A. (2014). *Teaching young learners English: From theory to practice*. Boston, MA: National Geographic Learning.
- Slimani-Rolls, A., & Kiely, R. (2019). *Exploratory practice for continuing professional development: An innovative approach for language teachers*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice*, 11(3), 331–346. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.490698>
- Stewart, T. (2020). Creation and uptake of language classroom research. *JACET Journal*, 64, 1–19.

- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2012). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: The Guilford Press.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Harlow, England: Pearson Education.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (1996). Structured reflection: The role of the professional project in training ESL teachers. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 281–294). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Webb, R., & Sarina, T. (2018). The role of exploratory practice and international collaboration in the university classroom: A guide to fostering students' democratic competences. In K. Dikilitas & J. Hanks (Eds.), *Developing language teachers with exploratory practice*. (pp. 157–180). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Whitehead, J., & Fitzgerald, B. (2006). Professional learning through a generative approach to mentoring lessons from a training school partnership and their wider implications. *Journal of Education for Teaching*, 32(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/02607470500510951>
- Wu, Z. (2004). Being, understanding and naming: Teachers' life and work in harmony. *International Journal of Educational Research*, 41, 307–323. doi:10.1016/j.ijer.2005.08.003
- Yanase, Y. (2020). The distinct epistemology of practitioner research: Complexity, meaning, plurality, and empowerment. *JACET Journal*, 64, 21–38.

An Exploratory-Practice (EP) Endeavor With Japanese University Students

HIRATSUKA, Takaaki
Ryukoku University

Abstract

An innovative form of practitioner research, Exploratory Practice (EP), has gained traction across the globe. EP is innovative because it prioritizes the understanding of the teachers' and learners' quality of life, endorses the development of all the people involved, and builds and sustains the momentum of the practice-research nexus. Yet, the Japanese context is still underrepresented in the literature; at the same time, EP has not attracted the attention it deserves from Japanese researchers or practitioners. Against this background, this paper introduces a case study of EP with Japanese pre-service teachers of English at a national university. Data were collected, via narrative frames, from 34 university students in a Cross-Cultural Understanding course. Findings suggest that the students' impressions of the EP-infused course and the perceived impacts of the course on them were overall positive, and sometimes even notably profound. This paper concludes with a discussion of practical and empirical implications arising from the EP experience and of how attending to the particular dispositions and contexts of individual EP practitioners can enrich future EP endeavors in Japan as well as in other countries.

Keywords: exploratory practice (EP), Japanese university students, pre-service teachers of English

1. Introduction

An embedded notion of practitioner research is that teachers in the classroom can learn and grow by closely inspecting their own teaching and learners' learning, collecting data, and engaging in reflective processes (Borg, 2013). However, Exploratory Practice (EP) distinguishes itself from other types of practitioner research in that teachers, *as well as their learners*, are the key protagonists in their own learning and research endeavor within the normal curriculum. In other words, "EP has its own identity, its own way of being and behaving, and its own clear purpose" (Hanks, 2017, p. 26). Initially, EP was born out of the recognition that language professionals can responsibly help their learners learn only when they regard them as the central component of their own learning progress and thus as developing practitioners of learning (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2017). Importantly, also, EP emphasizes the quality of classroom life, as opposed to the technical improvement of language lessons

per se. On this point, Wu (2006) asserted: “EP is essentially an ontological venture for the purpose of making a difference in teachers’ and learners’ lives, rather than for efficiency and effectiveness in passing words along” (p. 347). The conceptual origin of EP came about when *Exploratory Teaching* was mentioned in Allwright and Bailey (1991), in which the researchers questioned the scientific and statistically demanding types of practitioner research prevalent at that time and called for a pressing change to it so that classroom teachers (and learners) could more readily conduct their contextualized research in their classrooms. EP has come a long way since then and is now well-represented in the literature, having a large number of empirical studies accumulated and its conceptual framework evolved, consolidated, and exemplified (Hanks, 2019). Ample exemplars of EP research are currently available across the fields and around the globe.

My first encounter with EP was in 2010 when I took a master’s course at a Japanese university taught by Professor John F. Fanselow who introduced me to a seminal book on EP written by Allwright and Hanks (2009). As an in-service teacher of English at a Japanese high school at that time, my thought on EP was an intriguing blend of doubt and exhilaration. On the one hand, I was skeptical about EP because it did not look scholarly enough and was seemingly too practice-oriented. On the other hand, I felt like I had finally found the means with which to fill the perceived gap I had between classroom practice and academic research as well as to empower all the classroom teachers and learners, including myself, in a feasible and rigorous fashion. Subsequently, I went on to study for and complete a PhD with my research focus on EP concerning Japanese high school teachers and students. Along the way, I met with some criticisms involving EP in the context of Japan, such as: “EP is originated in Brazil and is only for deprived contexts.” and “Nobody knows EP in Japan and EP experiences are neither of interest nor of relevance to Japanese people.” Thus, the present study is yet another attempt of mine, in addition to my PhD endeavor and other works, to counter the criticisms about EP, demystify some of the preconceived notions on EP, and demonstrate the value and relevance of EP in the context of Japan. I intend to do this by addressing the experiences of Japanese university students in an EP-infused course within a teaching certificate program at a national university.

2. Exploratory Practice (EP)

Exploratory Practice (EP) is an innovative form of practitioner research that coalesces creative pedagogy and research methods (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2017). First and foremost, EP encourages language teachers and learners to develop a deeper and more relevant understanding of their quality of life—both inside and outside the classroom—rather than attempting to find absolute answers for classroom practices for the sake of lesson productivity or efficiency (EP principles 1 and 2) (Allwright &

Hanks, 2009; Hiratsuka, 2016a). In the realm of EP, therefore, *puzzles* are prioritized over *problems*: the former being something that itself is illuminating and warrants exploration for understanding and the latter being something that simply calls for a solution for improvement (Hanks, 2009; Hiratsuka, 2016a). Crucially, also, EP is a fully inclusive approach whereby learners are positioned as equal co-explorers, in tandem with teachers, teacher educators, and all of those who are involved with language teaching and learning for mutual development in a common enterprise (EP principles 3, 4, and 5) (Allwright & Hanks, 2009; Hiratsuka, 2016a). Furthermore, the aim of the two remaining EP principles (EP principles 6 and 7) is to minimize the extra workload of teachers and students when carrying out an EP endeavor and make it a continuous venture by integrating research work into normal pedagogic practice (Allwright & Hanks, 2009; Hiratsuka, 2016a).

Hitherto, there has been a global uptake of EP endeavors in the fields of Applied Linguistics and Language Education as well as their relevant fields and disciplines, crossing 17 countries in five continents, with over 94 empirical studies (Hanks, 2019). In the context of Japan, albeit remaining relatively few in number, EP has been employed as a sustainable investigative tool for cultivating quality of life in language classrooms, unifying language teachers and students, and fostering collegial relationships among the EP practitioners, mainly at the secondary school and university level. For instance, the effects of an EP endeavor, which consisted of multiple reflective activities, on English language teachers' perceptions and practices were qualitatively examined (Hiratsuka, 2016a; Hiratsuka & Barkhuizen, 2015). In the first of the two complementary studies on high school students experiencing EP, moreover, Hiratsuka (2015) shed light on the experience of four Japanese high school students with an EP inquiry, involving three cycles with four parts: (a) classroom observation, (b) reflective activities, (c) student pair discussion, and (d) individual interviews. It was documented that the participants underwent perception development processes in which they replaced and/or synthesized their perceptions of language teaching and learning. Similarly, Hiratsuka (2019) showcased the extent to which the four Japanese high school students understood and put into practice any of the seven EP principles as a consequence of taking part in the EP inquiry. More germane to the present study, at the university level in Japan, while Tajino and Smith (2005) probed into university students' attitudes to speaking practices, Pinner (2016) delved into university students' attitudes to self-assessment in speaking classes. The focus of Tajino's (2009) study was on students' puzzles about language learning; whereas, Nakamura (2008) teased out students' struggles with speaking English through the use of conversational analysis. Along with third- and fourth- year English major undergraduates, Stewart, Croker, and Hanks (2014) grappled with the conceptualization of quality of learning and quality of life in the EP world.

As seen, EP has become a burgeoning area of inquiry in the field of English education, with numerous papers published on a regular basis particularly since 2003 (Hanks, 2019). However, the Japanese context is still underrepresented. The present study is therefore significant because it will provide an additional body of Japanese participants to the existing discussion. Perhaps more importantly, the present study will also bring about new insights into the field by contributing the perspectives of Japanese *pre-service teachers of English* in the teaching certificate program to the literature. To that end, the research question that guided this study was: What effects did the EP-infused course in a teaching certificate program have on Japanese university students?

3. Methodology

The research context was a Cross-Cultural Understanding course at a national university in northern Japan. The course was taught by me and was an elective course for receiving an English teaching license for secondary/elementary schools. The underpinning purpose of the course, as described in the syllabus, was to enable the students to foster an appreciation for cultural differences and develop intercultural communication skills. During the lessons within the course throughout the semester, however, I *infused* the essences of EP by, for example, introducing seven EP principles and explaining what they meant (Allwright & Hanks, 2009), constantly asking questions to the students for the purpose of eliciting and therefore respecting their voices, uniting everybody via classroom discussions and personal storytelling, and prioritizing the local understandings of our lives—both inside and outside the classroom.

A total of 37 second-, third-, and fourth-year university students took the course. In order to gain feedback on the EP-infused course, I invited students to complete narrative frames (Barkhuizen & Wette, 2008) anonymously at the end of the course, emphasizing that their participation and written content would not affect their grades in any way. The decision to use narrative frames as the data collection method for this study was particularly appropriate due mainly to the following two reasons. One is that the frames offered the students who were unfamiliar with this type of writing (i.e., open-ended feedback) guidance and support involving both structure and content for their writing (Barkhuizen, 2014; Hiratsuka, 2016b). The other is that the frames are said to allow participants to produce more detailed information about their perceptions than other methods, such as surveys and questionnaires (Hiratsuka, 2016b; Macalister, 2012). The frames were designed by me in English (see Appendix) based upon the literature concerning narrative frames (e.g., Barkhuizen, 2014; Hiratsuka, 2016b, 2018). In the end, 34 students volunteered to participate and constructed narrative frames within an hour. The participants were given the choice to complete the frames either in English or in Japanese; eventually, 21 wrote in English and 13 in Japanese.

In analyzing the collected frames, I first translated the Japanese ones into English

whilst making every effort to preserve the meaning of the participants' responses. Afterward, I read each of the narrative frames in completion and, during my second reading, took analytic memos. Subsequently, I uploaded the data into the qualitative analysis software, NVivo 11, which sorted each of the 25 response spaces (see Appendix) in order to discern commonalities and peculiarities among the participants for each space. Put differently, I analyzed all the data (i.e., each narrative frame as a full story as well as responses for each space from all the participants) through content analysis (Bogdon & Biklen, 2016), an inductive method that assists researchers in synthesizing data, creating codes and categories, and searching for patterns amongst these. As a consequence of this iterative analytic procedure, two inter-related categories emerged. They are: (a) students' impressions of the EP-infused course and (b) impacts of the EP-infused course on students.

4. Findings

On the basis of the collected narrative frames, I have identified two primary categories that were salient and recurring. In this section, the students' impressions of the course are first introduced along with the descriptive statistics and illustrative comments from the participants that are characteristic of the topic. Subsequently, the impacts of the course on the students are presented and discussed.

4.1 Students' Impressions of the EP-Infused Course

The first main category of findings concerns the students' impressions of the EP-infused course. As indicated in Table 1, an overwhelming number of the participants made general characterizations about the EP-infused lessons, ranging from fun/exciting/interesting (28 references) to free-spirited (two references) (67 references in total). Although many students simply wrote one word in the space such as "fun," "beneficial," and "challenging," there were several students who perceived that the course was filled with the combination of different, and sometimes even opposing, characteristics (e.g., "The course was fun but serious." and "It was difficult but interesting."). It might be indicative of the EP spirit ingrained in the course where students were encouraged not to limit their thinking to one fixed idea, but to view the world from multiple perspectives, thereby advancing their understanding about language teaching and learning, rather than pinning down *solutions* to their *problems* in the classroom (EP principles 1 and 2) (see Stewart et al., 2014). Furthermore, the course was reported by six students to be unique and rare, as one put: "The classes in this course were the only ones this semester that I was looking forward to attending every week because they were different from others." Inquiry-based and free-spirited received three and two mentions, respectively, as the emblematic feature of the course. For instance, one student noted: "I am not usually good at concentrating in the class but in

this course I could because I was constantly thinking as well as seeking questions I would ask my teacher and my classmates” (see Nakamura, 2008; Tajino, 2009). Another wrote: “Compared to other courses, the course was free-flowing.” Therefore, the course seemed to have reflected, at least partly, the crux of the first and second EP principles that champion the classroom quality of life in an expansive sense, as opposed to attending to the compartmentalized knowledge and technicalities of the subject in a narrow fashion.

Table 1 *Students' Impressions (n = 34)*

Themes	Details of themes	Frequency
Overall	Fun/Exciting/Interesting	28
Characterization	Beneficial/Meaningful	20
	Challenging/Difficult/Serious	8
	Unique/Rare	6
	Inquiry-based	3
	Free-spirited	2
	Total	(67)
Activities employed	Discussion opportunities	20
	Storytelling	15
	Relationship-building	4
	Repetitive	2
	Total	(41)
Classmates-related	Motivated	15
	Competent	9
	Supportive	6
	Using Japanese	6
	Total	(36)
Teacher-related	Passionate	13
	Knowledgeable	7
	Confident	6
	Taking too much	4
	Total	(30)

Note. Any one frame could contain more than one detail; therefore, the total of frequencies does not add up to 34.

With respect to the classroom activities employed in the course, some students were cognizant that the course provided plenty of discussion opportunities (20 references) (see Pinner, 2016; Tajino & Smith, 2005), while others were aware that personal stories of the teacher and the classmates abound in the classroom (15 references). Typical responses included: “I was excited to talk to other people in English especially with those I had never spoken before.” and “Stories told by the teacher and by others were their own and thus convincing and entertaining.” In particular, it appears that the great deal of discussion opportunities, which were filled with personal stories, marked a pivotal moment in the lessons in getting the students to become enlightened and relate to the teacher and other classmates in a meaningful way, perhaps thus establishing stronger relationships among them (four references). The course might have therefore actualized the sixth and seventh EP principles as well, at least to some degree, in the sense that it utilized normal pedagogic activities (e.g., discussions and storytelling) and did not include any extra workload insofar as carrying out the EP, enabling the enterprise to be sustainable. Nevertheless, two students remarked that the activities used in the lessons were oftentimes repetitive, as one said: “The teacher always asked us the same question ‘Do you have any questions?’ even when we didn’t have any questions, so it became repetitive and redundant.”

As part of the course impression, the students made 36 references to their classmates. They described the classmates as being motivated and willing to discuss various issues in English (15 references), competent in communicating with others and getting across their opinions in English (nine references), and supportive and cooperative for mutual learning in class (six references) (see Pinner, 2016; Tajino & Smith, 2005). It is not quite transparent whether the students in the course happened to possess all of these capacities prior to taking the course, or the students’ descriptions of other classmates were somewhat inaccurate, or the students in the course cultivated these personal traits over time during the course. Notwithstanding, one respondent did mention that the students in the course were joining the lessons in the way they did (e.g., proactive, hard-working, and supportive) because “the teacher standing in front of us was always like that. So, it was natural for us to be active, work hard, and empathetic towards others.” As is often said, it appears that a positive attitude is contagious, and “[t]rust breeds trust” (Allwright & Hanks, 2009, p. 256). Hence, the student responses might be an indication that the course enabled everybody to be involved as practitioners and to work together collaboratively for the development of all the people concerned (EP principles 3, 4, and 5). Despite these positive comments about the classmates, there were occasions in which students felt that their classmates were not motivated and prone to use Japanese in their discussions (six references). One student recalled: “We should have used more English and not wasted time speaking Japanese to each other.” The last theme of this category is teacher-related (30 references in total). Some referred to my

passion for teaching (13 references) (e.g., “In comparison to other teachers, the teacher was passionate.”); whereas, others considered me to be a knowledgeable teacher (seven references) (e.g., “He had a vast amount of knowledge on a variety of areas, including English education, foreign countries, life, career, relationships, and even money.”). In addition, six students viewed me as a confident figure in the classroom (e.g., “I was impressed by the professor’s confidence as a teacher when he explained about English education.”). At the same time, there were four references in which students regarded me as an excessively talkative person who rambled on about the topics that were perhaps not interesting to them.

It was suggested in this study that the EP-infused course were well-received by the students and were largely in line with the EP principles because (a) the lessons in the course were characterized as exciting, meaningful, unique, challenging, as well as inquiry-based, by focusing on quality of life as the fundamental issue, (b) the lessons employed relationship-building activities and brought the teacher and the students together in a cooperative endeavor and for collective growth, and (c) the lessons succeeded in using normal pedagogic practice, discussions, and personal stories, as inquiry tools for the endeavor, minimizing the burden on both the teacher and the student sides (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2017; Hiratsuka, 2016a, 2019).

4.2 Impacts of the EP-Infused Course on Students

One of the integral questions we should ask ourselves when conducting EP is: To what extent and in what way EP potentially impacts language learners, teachers, and anyone connected to second language education? (Hanks, 2017). Table 2 illustrates the impacts of the EP-infused course within the present study. The most common response pertained to the learning enhancement that the students felt as a result of the course (31 references). Through my stories and the interaction with other classmates, for example, some conjectured that their linguistic skills, including English speaking and listening, improved (12 references) (e.g., “The lessons were the only opportunity for us at the university to be able to improve English speaking and listening skills.”). By the same token, there were eight students who observed that the course allowed them to experience new styles of teaching and learning and thus could increase the repertoire of pedagogic techniques as a future teacher of English (e.g., “I learned things I did not know before about English education.”). Likewise, life issues got eight mentions in the frames. Those students pointed out that in the course they “learned different ways of leading a better life.” Although the primal goal of the course was to foster an appreciation for cultural differences and develop intercultural communication skills, students made just three references to cultural understanding as the perceived impacts of the course on them, one of which was as follows: “I found unexpected commonalities between the Japanese culture and other cultures.” Moreover, the course seemed to have

served as a motivation booster for the students (20 references). Firstly, given that the course afforded a rare and unique opportunity for the students to use English meaningfully in a comfortable atmosphere (see 4.1 Students' Impressions of the EP-Infused Course), it was hardly surprising that the students, as the learners of English, recognized the course as a stimulating platform for English learning (nine references) (see Pinner, 2016; Tajino & Smith, 2005). Secondly, the course appeared to have assisted the students in becoming and staying motivated for their future career of English teaching (eight references). One student commented: "I felt motivated when I learned how to teach English from my teacher and from my seniors." Lastly, three students were inspired by the course, as university students, and became determined to "work hard in future university courses," "learn more from students who are different ages and in different departments," and "study more about all the other academic fields outside of education as well."

Table 2 *Impacts of the EP-Infused Course (n = 34)*

Themes	Details of themes	Frequency
Learning enhancement	Linguistic	12
	Pedagogic	8
	Life issues	8
	Cultural	3
	Total	(31)
Motivation booster	As a learner of English	9
	As a future teacher of English	8
	As a university student	3
	Total	(20)
Perspective change	Life issues	11
	Pedagogic	4
	Linguistic	2
	Total	(17)

Note. Any one frame could contain more than one detail; therefore, the total of frequencies does not add up to 34.

The third and the final theme of this category is associated with the perspective change of the students (17 references in total). About a dozen of students made a profound shift in their perspectives on an array of issues in their lives (11 references) (see Stewart et al., 2014). One student recounted: "The phrase 'You are the average of

the five people you spend the most time with' made me rethink who I should hang out with." Another remarked: "I was surprised initially when you told us 'Your experience is more important than your knowledge,' but later I thought what you said was very true." Perspective change due to the course seemed to have also taken place, both pedagogically (four references) and linguistically (two references). One student stated: "The phrase 'Education is not the accumulation of knowledge but the training of the mind to think' brought about considerable change in my perception about education." Another student wrote, specifically referring to English learning: "My English speaking ability made significant progress through this course."

It is thus inferred that the course became the foundation for the students to: (a) promote their learning about the knowledge and/or skills of the English language, teaching methods, different cultures, and life matters, which were all grounded in their personal experiences (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2017; Hiratsuka, 2016a, 2019); (b) strengthen their motivation, as well as their practitioner autonomy, for studying English, learning about English education, and enriching their university lives (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2017; Hiratsuka, 2015; Hiratsuka & Barkhuizen, 2015); and (c) be open to modification, arising from a willingness to try to understand, in their perspectives on life, pedagogic, and linguistic matters (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2017; Hiratsuka, 2015; Hiratsuka & Barkhuizen, 2015).

5. Discussion

In making proper sense of the findings in this study and providing my thoughts as well as practical and empirical implications, it should be born in mind first of all that, as with all research studies, the current exploration is not without limitations. Since the participants involved consisted of only one particular cohort of learners (i.e., 34 Japanese pre-service teachers of English) within a bounded context (i.e., in a Cross-Cultural Understanding course at a national Japanese university), generalizing the results of my study for others in different contexts (even within Japan) may be difficult, if not impossible. Certainly, my study alone will not be able to judge the "usefulness" (Charmaz, 2006, p. 183) of the efficacy of EP in Japanese university contexts because, for one, this EP inquiry lasted only one semester. Due to the anonymous nature of the narrative frames, additionally, I could not follow up and ask the students about the comments they made in order to delve into the bottom of what exactly they experienced and learned from the EP endeavor. For instance, I was left to wonder why one student thought that "the course was suitable for university students." and what another student meant by "the course was powerful and nice for me." The present study thus lacks a particular qualitative research technique called triangulation which is defined as "the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behavior" (Cohen, Manion, & Morrison, 2000, p. 112). Triangulation is crucial in

qualitative research, such as mine, because it facilitates the validation of data by displaying “multiple, refracted realities simultaneously” and invites readers and audiences “to explore competing visions of the context” and “to become immersed in and merge with new realities to comprehend” (Denzin & Lincoln, 2011, p. 5). Therefore, a larger scale of a similar study should be repeated with multiple data collection methods (see Hiratsuka, 2016a; Hiratsuka & Barkhuizen, 2015) in a longitudinal manner to gain a fuller understanding of what the EP experiences of Japanese university students are like in a myriad of courses and how the experiences might impact (if any) their subsequent academic and private lives.

Albeit subject to the above-mentioned limitations, the EP endeavor with the Japanese university students provided me with some illuminating food for thought. The outcomes in this EP study were overall positive: the majority of the students described the course as fun, exciting, and interesting; and a large number of students portrayed the course as linguistically, pedagogically, and individually beneficial. This is heartening but somewhat unsurprising, considering that EP has been largely successful in helping language learners and teachers to share remarkable and enjoyable times in the classroom (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2017), as one of the EP participants in Brazil wrote: “It’s not doing something new, but understanding what we already do. And this gives us a lot of pleasure” (Allwright & Hanks, 2009, p. 260) (however, see Hiratsuka, 2016a; Hiratsuka & Barkhuizen, 2015 for minimal impact of EP).

Having undertaken the EP endeavor myself this time, however, I could not help but engage in a puzzlement zone as a practitioner and a researcher in the particular context. This engagement with pure puzzlement is in accordance with the premise of EP, as puzzles are its central constituents, offering the focus and source for inquiry (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2009, 2017; Nakamura, 2008; Tajino, 2009). Two of my immediate puzzles are as follows. First, I became curious about how implicit or explicit the EP principles, ideals, and characteristics should be shared and discussed with all the people concerned, whether it is at the beginning, middle, or end of the endeavor. In the present study, I introduced to the participating students some of the relevant concepts and previous discussions about EP in the lessons sparsely, almost haphazardly. In other words, I did not systematically plan EP lessons beforehand or comprehensively carry out EP research throughout (hence *EP-infused* course). The whole notion of EP is that it does not specify step-by-step instructions, nor does it offer how-to guidance. Rather, it is a “*living* framework” (Hanks, 2017, p. 310, emphasis in the original) to which practitioners can refer, but do not have to strictly adhere. Metaphorically, it is not a map but a compass. Practitioners can adjust, accommodate, and contextualize EP concepts according to their idiosyncratic needs, wants, and demands. However, if EP were to be duly recognized as a legitimate research approach in language teaching and beyond (and I personally believe it should) (Hanks, 2019),

practitioners should not conduct EP in a completely laissez-faire manner or call *any* of their everyday teaching and learning as EP in an indiscriminate way. Thus, there needs to be a happy middle ground between exploratory practice-as-research that is friendly to practitioners as well as valuable to the field and usual procedure-as-routine that is perhaps useful for practitioners themselves but possibly inappropriate for other practitioners or researchers. To be candid, I am not entirely sure if the present study serves fully as a *representative*, or even a *pilot*, EP study, given that the research process was quite open-ended and my interpretation of EP was fairly broad. Perhaps most poignantly, the roles of the learners in the present EP were minimized, and there was no opportunity for the participating learners to disseminate their EP experiences to others in the form of poster presentation or otherwise. Crucially, the dissemination of research outcomes by learners is common, encouraged, and even expected in EP (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2017). Does all of this make the present EP a *bad* example? What is *good* EP comprised of then? How do we evaluate it? Who gets to do the evaluation? For whom? These are critical questions to ask ourselves and warrant further investigation.

Second, much related to the first, I became inquisitive about whether there are more or less conducive situations for EP. In light of my study, was the seeming success of the EP and the positive feedback on the course due to the individual participants' traits (e.g., the students' and my own personalities, previous perceptions and experiences, and language abilities), the contextual elements (e.g., the objectives and the reputation of the course, the cultures of the university and the class, and the relationships among the participants), or the research-related matters (i.e., the goal and focus of the EP, the types of EP activities, the duration of EP, and the analytical process employed)? My guess is that the outcome of the present study is attributed to the mixture of all of the above. I could not help wondering, then, if it might be possible for us to theorize conducive conditions of EP for targeted participants (e.g., teachers and students in Japan) by accumulating enough findings from various studies with diversified styles in different institutions, different contexts, and varying periods of time (see Hanks, 2019). For instance, the maximum benefits of EP for elementary school students in Japan might be gained when they engage in group presentation activities with help from the community, while high school students might be able to capitalize on the EP opportunity to the fullest when they immerse themselves in reflective activities from EP experts. These issues bear further scrutiny in the world of EP.

6. Conclusion

Exploratory Practice has a power to re-conceptualize “the epistemology of research itself as more than a search for solutions” (Hanks, 2019, pp. 49–50). Indeed, this study was not a search for solutions as such, but an innovative attempt to gear

“research towards ... aiding learning and teaching, rather than interrupting pedagogy” (Hanks, 2019, p. 35). First of all, this paper documented that the Japanese university students in the Cross-Cultural Understanding course praised the EP-infused lessons, using a rich array of positive adjectives to do so, such as: “fun,” “exciting,” “interesting,” “beneficial,” and “meaningful.” The students also considered that the lessons included plenty of discussion opportunities and storytelling, thereby allowing the relationship-building among them to occur. In addition, the students formed an impression that other students in the course were motivated and competent and that the teacher was passionate and knowledgeable. Second of all, the present study underscored that the EP-infused lessons enhanced student learning surrounding linguistic, pedagogic, cultural, and life issues. It was also acknowledged in this paper that the EP-infused lessons became the catalyst for increasing motivation for English learning and teaching as well as the impetus for changing their perspectives in life, pedagogy, and the English language.

At the end of an EP journey, everybody appears to arrive at the same place at the same time. If we look closer, though, we arrive at our *own* destination. In the process of my EP exploration with the students this time, I sometimes felt like joyfully running fast or quietly walking slowly. There were times when I had to use our familiar tools in unexpected ways or when I happened to discover unknown idiosyncrasies of myself and my students. In this particular EP journey, fortunately, I felt that we were making significant progress most of the time. I was cheerful and energized with ample motivation and resources; the goal seemed to be just around the corner. However, there were still some moments where I felt we were not going anywhere. We misunderstood each other’s comments and predicted activity outcomes wrongly; the finish line was nowhere to be seen. On that occasion, it was easy to get caught in a downward spiral and become increasingly uncertain about what we were doing. Despite the stumbling blocks, however, we, as EP practitioners, kept our spirits high. My students and I continued puzzling, showed persistence, and practiced patience. We then experienced the pleasure of genuine exploration. Exploration is incredibly addictive and profoundly stimulating. I now conclude my paper with words from the student participants:

- I have never sat in a course where my ideas and thoughts as well as my classmates’ ideas and thoughts were valued like this before.
- Without flattery, the course was the model of modern learning and what education should look like because every lesson was a productive and meaningful time. The course was one of the very few that I felt like I was improving and developing at this university.
- Overall, this course was great. Finally, I would like to say thank you. I feel I can do

anything as long as I work hard at it now. When I have trouble with my job, life, or even with a romantic relationship, I will remember this. This is the end of my story.

References

- Allwright, D., & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D., & Hanks, J. (2009). *The developing language learner: An introduction to Exploratory Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Barkhuizen, G. (2014). Revisiting narrative frames: An instrument for investigating language teaching and learning. *System*, 47, 12–27. doi:10.1016/j.system.2014.09.014
- Barkhuizen, G., & Wette, R. (2008). Narrative frames for investigating the experience of language teachers. *System*, 36, 372–387. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.002>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2016). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Uttar Pradesh: Pearson India.
- Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hanks, J. (2009). Inclusivity and collegiality in Exploratory Practice. In T. Yoshida, H. Imai, Y. Nakata, A. Tajino, O. Takeuchi, & K. Tamai (Eds.), *Researching language teaching and learning: An integration of practice and theory* (pp. 33–55). Bern: Peter Lang.
- Hanks, J. (2017). *Exploratory Practice in language learning: Puzzling about principles and practices*. London: Palgrave Macmillan.
- Hanks, J. (2019). From research-as-practice to exploratory practice-as-research in language teaching and beyond. *Language Teaching*, 52(2), 143–187. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000016>
- Hiratsuka, T. (2015). “Now I think what is good or bad teaching depends on teachers’ humanity”: Effects of Exploratory Practice (EP) on students’ perceptions. *Scriptsimus*, 24, 23–52.
- Hiratsuka, T. (2016a). Actualizing Exploratory Practice (EP) principles with team teachers in Japan. *System*, 57, 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.01.004>

- Hiratsuka, T. (2016b). Employing narrative frames for needs analysis: The case of a newly-hired teacher. *OTB Forum*, 7(2), 57–63.
- Hiratsuka, T. (2018). Narrative frames as a course evaluation instrument. *The Language Teacher*, 42(1), 3–7. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT42.1-1>
- Hiratsuka, T. (2019). Assuring the quality of classroom life through Exploratory Practice: Learners' experiences. *JACET Selected Papers*, 6, 101–117. http://www.jacet.org/SelectedPapers/JACET57_2018_SP_6.pdf
- Hiratsuka, T., & Barkhuizen, G. (2015). Effects of Exploratory Practice (EP) on team teachers' perceptions in Japanese high schools. *JALT Journal*, 37, 5–27. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ37.1-1>
- Macalister, J. (2012). Narrative frames and needs analysis. *System*, 40(1), 120–128. doi: 10.1016/j.system.2012.01.010
- Nakamura, I. (2008). Understanding how teacher and student talk with each other: An exploration of how 'repair' displays the co-management of talk-in-interaction. *Language Teaching Research*, 12(2), 265–283. <https://doi.org/10.1177/1362168807086295>
- Pinner, R. (2016). Trouble in paradise: Self-assessment and the Tao. *Language Teaching Research*, 20(2), 181–195. <https://doi.org/10.1177/1362168814562015>
- Stewart, A., Croker, R., & Hanks, J. (2014). Exploring the principles of Exploratory Practice: Quality of life or quality of learning? In A. Barfield & A. Minematsu (Eds.), *Learner development working papers: Different cases: Different interests* (pp. 132–148). Tokyo, Japan: JALT Learner Development SIG. https://38fe2e36-cfcc-43c3-89c8-7a4414d3ab0b.filesusr.com/ugd/09adcf_56f042420cbe4448a2b37fed6feb9c80.pdf
- Tajino, A. (2009). Understanding life in the language classroom: A systemic approach. In T. Yoshida, H. Imai, Y. Nakata, A. Tajino, O. Takeuchi, & K. Tamai (Eds.), *Researching language teaching and learning: An integration of practice and theory* (pp. 115–130). Bern: Peter Lang.
- Tajino, A., & Smith, C. (2005). Exploratory Practice and soft systems methodology. *Language Teaching Research*, 9(4), 448–469. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr178xx>
- Wu, Z. (2006). Understanding practitioner research as a form of life: An Eastern interpretation of Exploratory Practice. *Language Teaching Research*, 10, 331–350. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr200oa>

Appendix

Narrative Frames (responses for each space were written on a separate paper)

I took this course because (1).
I expected this course to be (2) and (3) because (4).
I imagined that I could learn from this course (5) and (6).
(Indeed / In fact) I learned in this course (7).
I (was excited / became interested / got curious) during the course when (8).
On the other hand, I was (bored / became indifferent / got disappointed) when (9)
In the course, I remember my teacher (10). For me, it was (11) because (12).
I also remember my classmates (13). I thought it was (14) because (15).
At the same time, I remember that I (16). It was (17) because (18).
Now thinking back, I wish my teacher (19) and (20).
I also wish my classmates (21) and at the same time I wish I myself (22) during the course.
In comparison to (other teachers / classmates in other courses / other courses), (23).
Overall, this course was (24).
Finally, I would like to say that (25). This is the end of my story.

工業高等専門学校における理工英語を対象としたブレンディッド・ラーニング の探究的実践

An Exploratory Practice of Blended Learning on Technical English at the National Institute of Technology

藤田 卓郎

福井工業高等専門学校

Abstract

This study reports practitioner research on technical English conducted at the National Institute of Technology. Learners' perceptions of blended learning—a combination of web-based training and face-to-face classes—were explored based on the framework of exploratory practice. The learners were required to take web-based training before face-to-face classes. The web-based training included instructional videos on passages of the textbook and several vocabulary practices, while quizzes, linguistic practice, and communication tasks were carried out in face-to-face classes. Reaction papers were collected as data and analyzed qualitatively. The results showed that although some of the learners felt anxious about blended learning classes, most of them took a positive view. In particular, they expressed positive attitudes toward activities related to their specialties. The learners utilized web-based materials in various ways, and the web-based training enabled them to study at their own pace. It was found that blended learning helped learners form a cycle of English learning and deepened their understanding of the face-to-face classes.

キーワード：ブレンディッド・ラーニング，探究的実践，理工英語，高専

1. はじめに

文部科学省によると，工業高等専門学校（以下，高専）は，実践的・創造的技術者を養成する高等教育機関の 1 つである。学生は，中学卒業後に入学し，5 年間，一般科目の学習と各学科の専門科目の学習に取り組んでいる。

高専生に求められる英語使用場面には多様なものが見られることが報告されている。高専生活の中では，研究論文を読む，研究概要（abstract）を書く，部品の製品を理解するためにデータシートを読む等，工学や研究に関連した場面で英語を使用することがある（Suzuki, 2019）。高専を卒業し，技術者になった際には，工学に関する場面だけではなく，予定の調整や仕事の進捗状況の報告といったビジネスに関する場面，所属組織の紹介や自社製品の紹介，日常会話といった場面でも英語使用が求められることがある（藤田, 2017）。したがって，学習者の就学年齢と合わせて考えると，高専の英語教育においては，一般的な高校生と同じような学習内容を考慮に入れながらも，工学やビジネスなど，多様な場面を想定したカリキュラムを体系的に構築していく必要があると考えられる。

このような背景を踏まえ，本稿では，高専で行われた理工英語の授業における実践研究（practitioner research）について報告する。まず，本実践に至るまでの経緯を述べる。その

後、本研究で用いられた探究的実践（exploratory practice, 以下、EP）の枠組みについて概観し、実践内容および実践を通して得られた筆者の理解について述べる。

2. 実践の経緯

2.1 高専での英語授業

筆者が所属する福井高専は、5 学科（機械工学科、電気電子工学科、電子情報工学科、物質工学科、環境都市工学科）から構成されている。英語の授業は、1 年生で週 3 回（「英語Ⅰ」が週 2 回、「コミュニケーション」が週 1 回）、2 年生・3 年生で「英語Ⅱ」、「英語Ⅲ」がそれぞれ週 2 回、4 年生・5 年生で「英語Ⅳ」、「英語Ⅴ」がそれぞれ週 1 回ずつ行われている。また、それぞれの学科において専門科目教員による「工業英語」の授業が 4 年生で週 1 回行われている。筆者は主に、1 年生や 2 年生の英語の授業を担当することが多い。

当時、英語Ⅰや英語Ⅱでは、普通科の高校生が使用するような文部科学省検定教科書を、学習者の習熟度を考慮しながら選定し使用していた。「コミュニケーション」では、年度ごとに試行錯誤を続けながら実践を行っていた。例えば、英語母語話者がコミュニケーションを主体とした授業を行ったり、日本人英語教師が基礎的な文法指導を日本語で体系的に行ったりしていた。また、英語母語話者と日本人英語教師が授業を 45 分ずつ担当し、それぞれコミュニケーション主体の授業と基礎的な英文法の学習を行ったこともあった。年度ごとに多少の違いはあったが、1・2 年生の英語の指導で共通していた点は、一般目的のための英語（English for general purposes）の観点からカリキュラムが構成されており、特定目的のための英語（English for specific purposes）が指導されてきたわけではなかったことである。

一方、前述のとおり、高専生が学校生活や卒業後に直面する可能性のある英語使用場面には、様々なものがあることが報告されている。そのため、筆者は、低学年時から理工系の内容も含め、様々な英語使用場面を想定した授業を行いたいと考えていた。同僚教員の一人とこのような話をすることも頻繁にあり、相談したところ、1 年生から理工英語を導入することを検討した。しかし、その当時は、筆者も同僚教員も本格的な理工英語授業の実践経験がなかった。そのため、理工英語の授業が学習者にどのように受け入れられるのか、どのようにカリキュラムや指導方法を構築していけばよいのかを慎重に検討する必要がある。そこで、低学年の英語カリキュラムを大幅に変更する前に、まずは筆者と当該同僚教員が継続して担当することになっていた 3 年生の 2 クラスを対象に理工英語の授業を試行することにした。

このような背景を踏まえ、英語Ⅲの授業で理工英語の授業を行うことになった。教科書として、亀山・青山・武田（2017）を使用した。本教科書は、四則計算、図形の面積・体積の算出方法、状態変化、オームの法則など、小学校や中学校で学習する基礎的な理工系の内容で単元が構成されている。そのため、専門的すぎない内容を扱いながら理工英語の授業を行うのに適していると考えられた。また、本教科書は高専教員によって作成されており、高専生の実態が踏まえられていると考え授業で使用した。

授業者としての筆者の願いは、将来技術者として必要となる基礎的な理工系の英語表現を学習するとともに、基礎的な理工系の概念や現象を英語で理解したり表現したりできる

ようになることであった。しかし、いざ授業が始まってみると慣れない理工英語の学習に戸惑うことが多かった。特に、新出語句の導入や教科書本文の解説、練習に大幅な時間がとられてしまっていた。そして、十分なコミュニケーション活動 (communicative activity, 以下, CA) の時間が取れず、単語や表現の暗記学習で終わってしまっていた。このような状況を何とかしたいと試行錯誤していた中で、ブレンディッド・ラーニング (blended learning, 以下, BL) に着目した。

2.2 ブレンディッド・ラーニングの導入

BL の定義には様々なものが見られる。例えば、BL とは、対面授業とテクノロジーの適切な利用を組み合わせたアプローチであるという定義が見られる (Sharma & Barrett, 2007)。また、より狭義の例として、対面授業とウェブ・ベースの学習 (web-based training, 以下, WBT) を組み合わせたアプローチであるという定義も見られる (Sharma, 2010)。前者の場合、テクノロジーの利用とは、単に CD-ROM やパワーポイントを授業中に活用することもその範疇に入ってしまう可能性が考えられる。そのため、本稿における BL とは、対面授業と WBT を組み合わせたアプローチを指すものとする。

先行研究 (Graham, 2006) によると、BL を用いる利点には、少なくとも以下の 3 点が挙げられている。1 点目は、教育の質の向上が期待できることである。BL では、対面授業と WBT で異なったアプローチを用いることが可能である。例えば、榎田 (2015) では、対面授業において協働でディクトグロスを行った後、WBT を用いた課題として、ディクトグロスで用いられた音声を使用してディクテーションに取り組んだ。その後の対面授業では、ディクテーションで用いた英語音声を使用して要約活動を行った。榎田 (2015) では、対面授業で協働的な学習が行われ、WBT では個々の学習者の能力に応じたリスニングの練習が行われており、対面授業と WBT の役割が明確に分けられていると言える。

2 点目は、アクセスと柔軟性の向上が期待できることである。WBT はインターネットがつながる環境があればいつでもどこでも利用可能であり、学習者が自分のペースで学習することが可能である。例えば、前述の榎田 (2015) で用いられたディクテーションの WBT は、学習者が自身のリスニング能力に応じて繰り返し音声を聞いて練習することが可能であったと思われる。また、WBT として動画を配信すれば、学習者は自分の都合のよい時間帯に「授業」を視聴することができる。通学途中や学校からの帰宅途中といった時間帯にも WBT で学習することが可能となるだろう。

3 点目は、高い費用対効果が見込めることである。多くの場合、WBT として一度作成したコンテンツは、様々な場所で繰り返し使用可能である。例えば、高専 1 年生用に作成した文法練習問題を、2 年生開始時の復習テストの問題として活用するといったことも容易に可能となる。また、WBT に限らず、学習管理システム (learning management system, 以下, LMS) を活用すれば、時間や場所を問わずまとまったコンテンツの配信が可能となる。

BL における WBT の活用法にも様々なものが考えられる。先行研究を概観すると、文法の解説動画視聴や確認問題を予習課題として課し、対面授業では、練習問題や CA に時間を用いた事例がある (上田・篠崎・上田, 2017)。榎田 (2015) のように WBT を練習として用いた事例や、対面授業で行ったディスカッションをもとにオンライン上でエッセイライティングを行ったりその内容についてフィードバックを受けたりした事例もある

(Eydelman, 2013)。

上記の先行研究から、BL を用いることで、明示的指導の時間を削減し、対面授業で英語を使用する活動を重点的に扱えると考えた。具体的には、対面授業前に WBT として教科書本文の明示的指導を行った授業動画を導入し、学習者に授業前に視聴してもらう。そうすることで、対面授業では、教科書本文の練習や CA を主として行うことができるのではないかと考えた。しかしながら、BL 形式の授業は筆者にとっても筆者の担当する学習者にとっても初めてのことであり、実際に学習者が BL 形式の授業に対してどのように感じるのかを知ることが必要であると思われた。

以上を踏まえ、本研究では、高専生が BL を取り入れた理工英語の授業についてどのような認識をもっているのかについて調査する。

3. 方法

3.1 探究的実践

本稿は、実践研究の枠組みで行われたものである。本稿の実践研究とは、Borg (2010) の教師による研究 (teacher research) を指す。Borg (2010) は教師による研究について以下のように述べており、研究者ではなく実践者が主体となつて行われる点、実践者自身の指導文脈の中で、課題改善や実践の理解を目的に行われる点が学術的研究との主な違いであると言える (田中・高木・藤田・滝沢・酒井, 2019)。

... I thus define teacher research as systematic inquiry, qualitative and/or quantitative, conducted by teachers in their own professional contexts, individually or collaboratively (with other teachers and/or external collaborators), which aims to enhance teachers' understandings of some aspect of their work, is made public, has the potential to contribute to better quality teaching and learning in individual classrooms, and which may also inform institutional improvement and educational policy more broadly. (Borg, 2010, p. 395)

実践研究には、アクション・リサーチ (action research, 以下, AR) や反省的実践 (reflective practice) 等いくつかの枠組みがある (Ellis, 2012; Hanks, 2017)。本稿は、これらの中でも EP の枠組みで行われた。EP の枠組みについて、Allwright (2003) は以下のように述べている。

1. practitioners (e.g.: preferably teachers and learners together) working to understand:
 - (a) what they want to understand, following their own agendas;
 - (b) not necessarily in order to bring about change;
 - (c) not primarily by changing;
 - (d) but by using normal pedagogic practices as investigative tools, so that working for understanding is part of the teaching and learning, not extra to it;
 - (e) in a way that does not lead to 'burn-out', but that is indefinitely sustainable;
2. in order to contribute to:
 - (f) teaching and learning themselves;

(g) professional development, both individual and collective

(Allwright, 2003, pp. 127–128)

Allwright (2003)によると、EPの特徴として、実践の理解を重視し、必ずしも実践上の変化を志向するものではないこと、理解のための取り組みを普段の教育実践と統合すること、EPにかかる負荷を軽減し、持続可能な取り組みにすることが挙げられる。また、このような特徴に加え、生活の質の向上を重視すること、あらゆる人々を関与させ、相互の力量形成のために協働で取り組むことが原理として提案されている。

EPの枠組みを用いた理由は、2点挙げられる。1点目は、学習者の思いを理解することを重視したかったということである。本研究を始めたきっかけは、理工系の内容を扱った授業実践について学習者がどのように感じているかを知るためである。そのため、ARのように、問題や課題の改善を目的とするよりも、実践の理解を重視するEPの枠組みを用いる方が適切であると考えた。2点目は、可能な限り研究に関する負荷を軽減したかったことである。理工系の内容を扱った英語授業実践は、筆者にとっては初めての経験であり、授業構成を考えたり教材を作成したりすることにかかなりの時間を費やすことが予想された。そのため、学習者の理解を得るための情報の収集や分析も、普段の授業で手軽に行えるということを重視したいという思いがあった。そのため、普段の授業実践の中でデータを収集し活用するというEPの枠組みが適切であると考えた。

EPは、Allwright (2003)やHanks (2017)によって原理や考え方が提示されているものの、明確な進め方が規定されているわけではない。そのため、本実践でEPを進めるにあたり、ARや反省的实践でしばしば用いられる、計画・実践・情報収集・内省のサイクルを利用することにした。このサイクルは筆者が普段の実践を行う際によく使用しているものであり、筆者にとっては馴染み深いものであったため導入した。

3.2 参加者

機械工学科の3年生47名（男子42名、女子5名）が実践の対象となった。1名がマレーシアからの留学生であった。私は彼らが2年生の時に担任を務めていた。そのため、3年生の授業開始時点で、私も学習者もお互いのことをよく知っており、学習者との関係は概ね良好であったと思われる。

3.3 手法

本実践は、英語Ⅲの後期の授業で2つの単元を対象として行われたものである。BLを実施するために、LMSの一種であるムードル（Moodle）上に以下のWBTの構築を行った。1つ目は、授業動画である。教科書本文に関連した語彙や文法項目の明示的な指導を行った動画を作成した。授業動画の平均時間は13.15分であった。これまで授業で行っていた明示的文法指導を授業動画で行うことで、授業中の文法指導にかかる時間を削減し、練習や活動に割り当てる時間を増やすことを狙いとした。動画の作成にはExplain Everythingが用いられた。授業動画はムードル上からアクセスできるように設置した。

2つ目は、語彙学習問題の設置である。ムードルの「小テスト」機能を用いて語彙学習問題を2種類作成した。1つ目は、多肢選択問題（multiple choice）である。学習者は英単

語の日本語の意味を4つの選択肢の中から選んだ。各パートの問題数は約10問であった。2つ目は、マッチング形式（matching）の問題である。学習者は、順不同で提示された英単語と該当する日本語の意味を合わせた。語彙学習は、学習者がスマートフォンでムードルにアクセスする可能性を考え、キーボードがなくても気軽に取り組めるようにした。その結果、選択式の問題を出題することにした（図1参照）。



図1 多肢選択問題（左）とマッチング形式の問題（右）

3つ目は、クイズレット（Quizlet）の設置である。クイズレットでは、単語のフラッシュカード機能をはじめ、様々な形式の単語学習に取り組むことができる（図2参照）。クイズレットは、学習者が理工系の語彙を気軽に学習することができることを意図して設置された。当該パートのクイズレットの語彙セットは、亀山ほか（2017）の著者の一人である武田淳氏によって公開されていたため、それらの教材をムードルに埋め込んで学習者がムードル上から利用できるようにした。



図2 クイズレット

3.4 データ収集法・分析法

学習者の授業に対する心情を知るためにリアクション・ペーパー (reaction paper, 以下, RP) を収集した。RP には, 「今回の授業や Moodle での課題について疑問に思ったこと, 感想, 『授業をこうしてほしい』『こんなことをしてほしい』という要望などについて 100 文字以上で書いてください」という文面が載せられ, 学習者は, 毎回の授業後に日本語で RP を書いた。データは, グーグル・フォーム (Google Forms) を用いて収集された。また, 全ての実践が終了した後, WBT に用いた端末について尋ねた。具体的には, WBT を行う際に使用した端末について, スマートフォン (iPhone, Android), パソコン (Windows, Mac, Linux, Unix), タブレット端末 (iOS, Android, Windows), その他から回答した。個々の学習者が複数の端末を使用している可能性を考慮し, 複数回答を認めた。

RP をデータとして用いた理由は 2 つある。1 つ目の理由は, RP が普段の授業実践に根ざした取り組みであったからである。前述のように, EP では, 教室内の実践から理解の手がかりを得ることが推奨されている (Allwright, 2003)。RP は, 筆者がこれまで学習者から授業に対する意見や考えを聞くために定期的に用いてきた方法であった。また, 他教科の授業でもしばしば用いられており, 学習者にとっても馴染み深く, 認知的・心理的負担が少ないデータ収集法であると考えられた。2 つ目の理由は, 限られた時間で多くの学習者の意見を効率的に収集することができるからである。自由記述の量については「面白かった」など非常に短いコメントに終止することが考えられるが, オンライン上で字数制限を設けることで, 一定量の文章を書くことを求めることができる。そのため, オンライン上で RP を収集することで, 限られた時間で多くの学習者から一定量のデータを効率よく収集できるのではないかと考えた。

学習者には, RP の記述内容が成績には一切反映されないことを, 本授業のシラバスに掲載されている合格基準と評価方法を示しながら具体的に説明をした。また, RP は実践者の反省と研究のみに使用されるため, 授業の要望や不満を遠慮することなく書いてかまわないこと, 学習者の要望や不満も踏まえて高専での授業の方法を考えたいので協力してほしいということを伝えた。

収集されたデータは佐藤 (2008) の分析手法を参考に, 以下の手順でレッスンごとに分析された。まず, オープン・コーディングとして, RP を通読し筆者が理解したこと, 問題だと感じたことにコードを割り振った。次に, 焦点的コーディングとして, 各コードが割り振られたセグメント (RP の記述) を 1 つずつ読み直し, 筆者の理解・気づき・解釈を記述した。焦点的コーディングを一通り終えたあと, コード間の関係に配慮しながら関連したコードをまとめてカテゴリを生成した。その後, コードの定義と概要をまとめた。そして, 個々の RP の記述に変容が見られるかを検討するため, 事例 (学習者) 一文書マトリックスを作成し, 文書間の RP の記述を比較検討した。図 3 は, 学習者 02 のマトリックスの例である。

	RP 6-1	RP 6-2	RP 6-3	...
02	教科書説明の動画は家や静かなところで集中して見れるため今までの授業よりも便利で分かりやすかったです（以下略）	今回のパートの勉強時間は前回のパートよりも少なくなりましたが、出題方法が分かったからかテストでは良い成績が取れ良かった（以下略）	今回のパートの小テストでも満点をとることができて良かったです。これからも今まで通り小テストは日本語の穴埋め形式にしてくれると嬉しいです（以下略）	...

図 3 事例一文書マトリックスの例

4. 実践 1

4.1 実践内容

実践 1 は、亀山ほか（2017）のレッスン 6 を対象とした。この単元は電気に関する単元であり、静電気、電流、導体と絶縁体、オームの法則について書かれている。本文の内容は、学習者が小学校や中学校で学習する範囲のものであった。実践 1 の授業実施手順は図 4 に示されている。

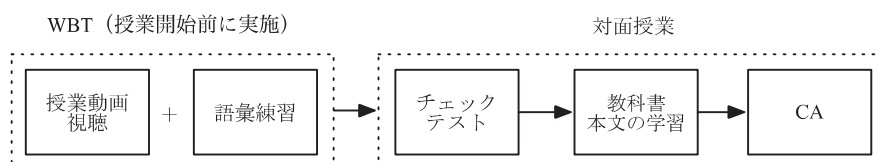


図 4 実践 1 実施手順

学習者は対面授業前に WBT に取り組んだ。具体的には、授業動画を視聴した後、当該パートの語彙学習に取り組んだ。クイズレットは自学自習用に活用するように伝えた。

対面授業では、チェックテスト、教科書本文の学習、CA が行われた。チェックテストでは、学習者は WBT で事前に学習した教科書の英文の語彙テストに取り組んだ。教科書本文が提示され、下線部を日本語に直す問題が提示された。問題は約 15 問であった。チェックテストは、学習者が WBT を授業前に行うきっかけになることを意図して毎時間の冒頭に行われた。

教科書本文の学習は、以下の手順で行われた。まず、学習者はペアになり、片方が教科書本文を 1 文ずつ読み、もう片方が英文の意味を日本語で表出した。次に、ペアの片方が教科書本文の日本語訳を読み、もう片方が教科書やノートを見ずに英語に訳して口頭で表出した。¹ そして、教科書とは別の穴埋め英文と日本語訳を準備し、片方が日本語を読み、もう片方が穴埋め英文を見ながら口頭で表出した。これらの練習は、徐々に認知的な負担がかかるように配置し、WBT で学んだ言語形式を繰り返し練習する機会として行われた。

CA では、教科書本文の各パートの内容に関連した活動を行った。² パート 1 では、静電気が原因で起こる現象を英語で 3 つ挙げた（図 5 の例 1 参照）。学習者が取り組みやすいように、1 文でも回答できることを意識して作成した。

パート3では、導体と絶縁体、半導体の性質と具体的な物質を英語で表出した。教科書本文の英文をうまく活用すれば回答できるように配慮して作成した。³

パート4では、数学の文章問題が3問英語で提示され、それらを読んで回答した（図5の例2参照）。その後、提示された計算問題を参考に、オリジナルの文章問題を英語で作成した。パート3のCAと同様、教科書の英語表現を活用したり、提示された計算問題を参考にしたりしながら取り組めるように配慮した。

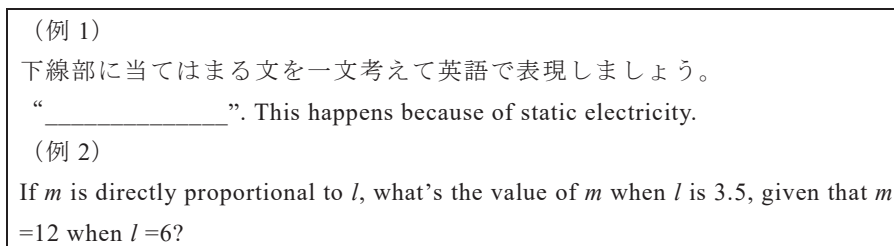


図5 CAの例

4.2 結果・内省

本節では、実践1で学習者が記述したRPの結果を報告する。⁴なお、本稿ではカテゴリを『 』, コードを「 」で提示する。なお、データに付与されている番号は、前半の2桁が単元とパート、後半の2桁が学習者に付与した番号を指す。例えば、(6101)の場合、レッスン6のパート1の授業の01番の学習者の記述であることを示している。

実践1で収集されたRPを質的に分析した結果、『WBTに関する記述』と『授業に関する記述』の2つのカテゴリが生成された。『WBTに関する記述』では、「学習サイクルへの満足感」、「授業動画への満足感」、「アクセスの良さと柔軟性」の3つのコードが生成された。「学習サイクルへの満足感」では、「教材が使いやすいので自分でよくわからずに勉強するよりもやり易いのはかかります。勉強するのが気軽になった」(6120)や、「ムードルでの課題は取り組みやすく、面白いと思います」(6235)のように、WBTを活用することで何をどのように勉強してよいか明確になり、学習しやすくなったという報告が見られた。また、以下のように、WBTのみで言語形式の学習が可能であるという報告も一部見られた。

レッスン6から取り入れているムードル上での学習システムについては、英単語を音声付きで学習できるため、復唱しやすく、スッと頭に入ってくるため、非常にスムーズに英単語を覚えることができた。また、自分がどの程度単語を覚えたのかをすぐにテストで確認できるため、記憶が不十分な単語の判別を簡単に行うことができた。
(6127)

「授業動画への満足感」については、「本文の解説が音声付きの動画だったためよりわかりやすかったです」(6125)や、「授業の解説動画が非常にわかりやすくて良かった...授業内容の予習としては十分すぎると感じた」(6107)のように、WBTで用いた授業動画について学習者から一定の理解が得られる報告が見られた。また、「ムードルの解説動画での予

習は、授業中に集中力が切れた時に聞く解説と違って、自ら勉強するという姿勢で見れるので授業の時よりも集中でき、よく頭に入ったような気がします」(6130)のように、授業動画を活用するほうが主体的に学習できるという報告も一部見られた。

「アクセスの良さと柔軟性」では、「ムードルの課題は授業と授業の間の休み時間や電車の待ち時間にスマホから提出する事ができて手間がかからないのでムードルでの課題をメインにしたいと思った」(6101)のように、WBTは場所や時間を問わずに学習することができるという点が報告された。また、以下のように、計画的に学習に取り組むことができることを利点として述べる学習者も見られた。

ムードルでの課題はどこでも手をつけることができるのでそこがよい点だなあと思いました。また日によっては時間に余裕がなくなるので計画的に課題を行えるのも利点の一つであると思いました。(6125)

また、「ムードルでの授業や単語の練習は学校での授業前にスマートフォンでもう一度確認するということができるのでそこがとてもうれしいと感じました」(6209)のように、学習者が様々な方法でWBTを活用している様子も報告された。

次に、『授業に関する記述』について報告する。このカテゴリでは、「対面授業の理解を促進」、「専門科目との関連性」、「授業に対する不安」、「授業のあり方を考える必要性」の4つのコードが生成された。「対面授業の理解を促進」では、「動画を見て予習を今回したのですが、想像以上に理解することができ、自分でもびっくりしています」(6140)や、「いつもより楽に覚えることができました。特に熟語や文法がいつもより気楽に暗記できた気がします。前日に少し触っておくだけで全然違うことを実感しました」(6118)のように、予習をすることで対面授業の理解が深まったという報告が多く見られた。また、「今回の授業は解説動画を見ずに受けたので内容が解説動画を見た時よりも全然入ってこなかった。やはり1回は必ず解説動画を見ようと思った」(6239)のように、授業動画を視聴せずに対面授業を受けたことで、授業の理解度が深まらなかったことを踏まえて、WBTが対面授業へ及ぼす効果を実感している報告も一部見られた。

「専門科目との関連性」については、「機械科なので電気関係の内容に触れることはないと思っていましたが、今回の英語で電気系の単語を習って、将来使うかもしれないので英語の授業で学べてよかったです」(6216)や「以前は式[オームの法則の公式]だけしかわからなかったが、英文を深く読み解くことによって改めて勉強することができた」(6433, []は筆者が記述)のように、専門科目である工学と関連のある学習ができたことに満足感を示す報告が見られた。一方、「オームの法則を日本語で説明するのは簡単でしたが、いざ英語で説明しろと言われるとなかなか上手に話せませんでした」(6411)や「オームの法則を英語で表すどころか日本語でも危うい状態だったので少しヤバイと思いました」(6441)のように、既に日本語で学習済みの概念であっても英語で表現する際に苦労した様子が見えたと。

「授業に対する不安」では、「内容は中学理科でも英語にすると難易度が格段に上がるので、今自分たちが学習してる専門を英語にするとほとんど理解できないほどになるのかと思いました」(6425)や、「内容は中学のものなのに英語ですると難しいと感じた。今僕ら

が習っていることを英語にすると難しいんだろうなと感じた」(6439)のように、学習者が専門科目で学習している内容を英語で表現することへの不安を感じている様子がうかがえた。また、一部ではあるが、授業形式を変更したことで、授業の難易度が上がったと感じ、これから進められる授業に対して不安をもったという報告が見られた。

面白い授業ではあったが、前期と比べるととても難易度が上がりすぎているような気がする。文法とかも理解している人は少ないし、ただ覚えているだけという人がほとんどなのかもしれない。週一だとこれでいい方法かもしれないが週二でこれだとかなりたいへんだと思う。(6110)

「授業のあり方を考える必要性」については、「動画を見ているので授業で教えてもらっていることが少ない気がする」(6320)や「解説動画がすごくわかりやすいので授業する意味があるのかなと感じますが、発音練習などは授業でしかできないのでそこは大事かなと思います」(6317)のように、実践者が対面授業の目的を明確に示せていなかったために、対面授業に意義を感じていないことがうかがえる記述が見られた。また、「授業では音読や穴埋め問題だけではなく...教科書の重要語句のほかの使い方や別の意味などを少しでも学習したいです」(6303)のように、教科書で学習した内容にとどまらず、教科書の内容を超えた発展的な内容を授業で扱ってほしいという記述も報告された。

次に、事例一文書マトリックスの分析について報告する。マトリックスを通して文書間の学習者の記述を検討したところ、実践1を通してずっと授業に馴染めていなかった学習者が見られた。この学習者のRPの抜粋は以下に示されている。

表1 授業に馴染めなかった学習者のRPの記述

データ番号	セグメント
6130	単語の勉強をするのにはいいと思う。覚えやすい。でもいちいちログインしないとイケなくてめんどくさい。
6230	自分は、前の授業の方がいいです。それは、全員が解説を聞き、小テストに臨むことができていたからです。
6330	毎回の授業が似たようなことばかりで面白くない。列を変えて隣と話したりプリントを解いたりしても同じことばかりで飽きる。代わりの案があるわけじゃないけど、授業は楽しいのがいい。
6430	今日の授業は、話してばかりで授業って感じではなかった。あと、今日もそうだが話す時間が多すぎて無駄な時間が多すぎると思った。

表1から分かるように、この学習者はWBTを開始した当初、「ログインがめんどくさい」(6130)、「自分は、前の授業の方がいいです」(6230)とあるように、WBTを用いて家庭学習することに対して不満を持っていたと思われた。しかし、「毎回の授業が似たようなことばかりで面白くない。列を変えて隣と話したりプリントを解いたりしても同じことばかりで飽きる」(6330)や「話す時間が多すぎて無駄な時間が多すぎる」(6430)という記述から、教科書で学習したことを練習することに対して不満を持っており、「授業のあり方を

考える必要性」があると解釈した。

これらの記述を踏まえて、実践者の内省を記述する。まず、WBT に馴染めなかった学習者が一部見られたものの、この単元で設置した WBT は多くの学習者に好評であったと解釈した。WBT として設置した授業動画については、多くの学習者から分かりやすく予習として活用可能であることが報告されたり、主体的に学習ができるという報告が見られたりしており、「授業動画への満足感」を感じていることがうかがえた。また、WBT は時間や場所を問わずに取り組むことができること、計画的に学習に取り組むことができること、様々な方法で活用することができることなど、「アクセスの良さと柔軟性」があることが報告された。そして、WBT で教科書の言語形式の学習を行い、対面授業で学習した内容の確認や練習、関連した CA を行うという学習サイクルがうまく機能しており、WBT が「対面授業の理解を促進」しているという報告も見られた。その結果、「学習サイクルへの満足感」を感じている様子が報告された。英語の授業でムードルを活用した BL を初めて行ったが、学習者からは概ね好評だったように思われる。BL を導入した目的は、これまで対面授業で明示的指導に割かれていた時間を軽減することであり、その点についてもうまく機能したように思われる。

対面授業については、理工系の内容について英語で学習できたことへの肯定的な意見が見られ、「専門科目との関連性」のある内容が学習者に好意的に受け入れられていたように思われた。中には、理工系の内容を英語で話すことに難しさを感じている報告も見られた。しかしながら、対面授業時に学習者の様子を観察していると、授業中は学習者同士で話し合い、考えながら活動に取り組む様子が見られていた。そのため、表現に苦労したという記述はあったが、理工英語の学習に熱心に取り組んでいたと解釈した。

一方、授業に対する課題も見られた。例えば、授業形式を変更したことに起因すると思われる「授業に対する不安」や、上述のような理工系の内容を英語で表現することの難しさが挙げられた。そして、何よりも筆者の印象に残ったのは、上述の 6317 の「授業する意味があるのかな」という記述であった。実際、この記述によって筆者は「授業のあり方を考える必要性」を感じ、これまでの授業を深く振り返るきっかけとなった。

このような結果を踏まえ、以下のように授業内容を変更することとした。まず、WBT については肯定的な意見が多く報告されていたため、WBT として設置した授業動画、語彙学習は継続して実施することとした。一方、WBT に馴染めなかった学習者に対応するために、ムードルのログイン画面をブックマークしたり、使用しているデバイスでパスワードの保存をしたりするなど、WBT にアクセスするまでの負担を減らす方略について説明することとした。

対面授業については、本実践の目的であった、基礎的な理工系の内容を英語で理解したり表現したりすることができるようになるために、学習した内容を使用する活動の比重を増やすこととした。ただし、「授業に対する不安」に配慮し、授業形式をこれ以上大幅に変更せずに活動の見直しを図るように心がけた。具体的には、形式練習の時間を減らすこと、CA を受容活動と表出活動に分け、体系的に行うこととした。

5. 実践 2

5.1 計画

実践 2 は、亀山ほか（2017）のレッスン 7 を対象とした。この単元は熱の伝わり方に関する単元であり、熱伝導体、対流、放射について書かれている。レッスン 6 同様、内容は学習者が小学校や中学校で学習する範囲のものであった。図 6 には、実践 2 の実施手順が示されている。

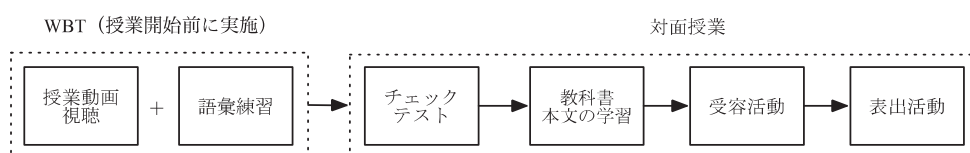


図 6 実践 2 実施手順

実践 1 と同様、学習者は、対面授業の前に授業動画を視聴し、語彙問題に取り組んだ。クイズレットは自学自習用に活用するよう伝えられた。

対面授業は、チェックテスト、教科書本文の学習、受容活動、表出活動で構成された。以下では、実践 1 を踏まえて変更した点について述べる。

1 点目は、チェックテストの内容である。実践 1 では、教科書本文を提示し、下線部を日本語に直すよう求めたが、実践 2 では、教科書本文の一部を日本語に置き換えてある文章を提示し、下線部を英語に直すように求める形式も取り入れた。

2 点目は、教科書本文の学習の内容である。学習者にはワークシートを配布し、ペアになるように伝えた。そして、ペアの片方が教科書の英文の日本語訳を読み、もう片方が日本語訳に該当する英語を、ワークシートに提示された教科書の穴埋め文章を見ながら表出した。後述する受容活動や表出活動に授業の比重を置くために、実践 1 で行われた残りの練習は行わず、この練習のみを行った。

3 点目は、受容活動の実施である。教科書本文の学習の量を削減し、新たに受容活動を体系的に取り入れた。レッスン 7 のパート 1 では、熱伝導体に関する多肢選択問題が行われた。学習者は英語の問題を読み、適切な回答を 3 つの選択肢から選ぶことが求められた（図 7 の例 1 参照）。レッスン 7 のパート 2 とパート 3 は、クローズ・リーディング（close reading）を行った。学習者は、教科書本文の内容と関連した英文が与えられ、文章を読みながら空所に適切な語句を選択肢から選んで記入し回答した（図 7 の例 2 参照）。

受容活動は、教科書で学習した内容を理解できているかどうかを英語で確かめるための課題として設定された。受容活動に取り組むには、熱伝導体や対流について理解していないと回答が難しいものがあり、言語形式に関する知識だけでなく、内容面の知識が求められる。そのため、より「専門科目との関連性」が高い活動になるのではないかと考え、取り入れた。また、受容活動はレッスン 6 のパート 4 でも行われていたため、受容活動の導入は授業形式を大幅に変更することなく「飽き」を回避する手段として機能するのではないかと考えて体系的に導入することにした。

<p>(例 1)</p> <p>Question: How does heat travel?</p> <p>A: From cold things to hotter things</p> <p>B: From hot things to colder things</p> <p>C: Between things of the same temperature</p> <p>(例 2)</p> <p>Convection explains why hot air balloons rise, and also why it is often hotter in the () of houses than ().⁵</p>

図 7 受容活動の例

表出活動は、以下の 3 つを行った。パート 1 では、再話 (retelling) を行い、熱伝導の現象の説明や具体例の紹介をした。パート 2 では、対流に関する英文を参考にしながら、やかんの水が温まる仕組みを英語で説明した。パート 3 では、まとめの活動として、伝導・対流・放射について具体例を挙げながら英語で説明した。これらの活動の前には準備時間を設定し、活動の準備を行った。その後、ペアを組み、片方が英文を話し、もう片方がそれを聞いて内容面や構成を中心に助言した。

5.2 結果・内省

本節では、実践 2 で収集された RP の分析結果について報告した後、実践 1 からの RP の記述に変容があった学習者について報告する。その後、WBT に用いられた端末の調査結果について報告する。

まず、実践 2 の RP の記述について報告する。レッスン 7 で収集された RP を質的に分析した結果、『WBT に関する記述』と『授業に関する記述』の 2 つのカテゴリが生成された。『WBT に関する記述』については、「学習サイクルへの満足感」というコードが 1 つ生成された。「後期にこの授業方法にしてから本文の内容を理解しやすく覚えやすくなったと思います。これからもこの方法だとやりやすいです」(7202) や「ムードルと復習テストのおかげで英語力がついた」(7114) のように、WBT で言語形式の学習を行い、対面授業で学習したことを使用して練習や活動を行うという学習サイクルに好意的な報告が見られた。

『授業に関する記述』では、実践 1 で見られた「専門科目との関連性」と「やりがいのある活動」という 2 つのコードが生成された。「専門科目との関連性」では、「対流についてこんなに考える日がくるとは思いませんでした... [対流などの概念について] 説明するのは英会話で、特にエンジニアとして重要だと思うので復習していきたい」(7219, [] は筆者が記述) や、「英語の授業であるにも関わらず対流という知ってそうで知っていない現象、仕組みを知ることが出来たのでハイブリットな授業だなと思った」(7246), 「放射の仕組みを知らなかったのととてもいい勉強になったしこれから使えるなと思いました」(7346) のように、理工系の内容を英語で学習することに対して前向きな姿勢が見られたり、英語で理工系の内容を表現する活動に対して充実感を感じたりしている様子が報告された。また、以下のように、英語でコミュニケーションを行うような授業は対面授業ならではの活動であるという報告も一部見られた。

今日は図を描いて説明したり，意見を言い合う機会があり，よりエンジニアらしい英語の使い方や学習ができたと感じる。このような英語を実際に人に説明するために使うような練習はこういった授業でしかできないので，いいと思った。(7214)

「やりがいのある活動」では，「海外で実際に使われている英文に触れてみることで自分の実力を確認することができたので，これからの英語学習の参考になりました...この調子でもう少しレベルの高い英文にも挑戦してみたいという気持ちになりました」(7107) や，以下のように，学習者は CA に対して前向きな姿勢を見せる報告が見られた。

今回の授業後半でやったプリントの問題が面白かった (interesting の方の面白い)。あの問題は，確かに内容としてはとてつもなく簡単でしたが，それぞれの単語が 3 年生で習った単語がほとんどだったので楽しく，それでいて学習にもなっていたのでよかった。(7103, () は学習者が記述)

また，「今回の授業は対流の現象を理解しないといけないのでとても難しかったです...現象を理解してそれから英語の勉強をするのはとても頭を使うのでいいと思います」(7205) や，「自分が伝導，対流，放射の説明がうまくできないとは思っていませんでしたが実際にうまくいかなかったのでいい練習になりました」(7303) のように，理工系の内容の表出をする際に，内容面と形式面の両方を考える必要があり，そのことにやりがいを感じ，英語で表現することに対して前向きな姿勢が出てきたとかがえる報告が行われた。

次に，実践 1 と実践 2 を比べ，RP の記述に顕著な変容が見られた学習者について 3 件報告する。1 件目の学習者は No.10 の学習者である。この学習者は，BL を開始した当初，前期の授業と比べて難易度が上がりすぎていることを指摘したり (6110, 4.2 参照)，「小テストはこのままの難易度で行ってほしい。これ以上難しくしてしまうと先生が言ったように内容の理解が浅いま丸暗記ということになってしまうと思う」(6210) のように，「授業に対する不安」を報告したりしていた。しかし，実践 2 では，英語の授業で理工系の内容を学習することにやりがいを感じている記述が報告されるようになり，少しずつではあるが英語の授業に前向きになっている様子がうかがえるようになった。

この授業はいつも理科のような授業をしていて，小学校の復習みたいなことをしていてよかったと思う。自分でも忘れているところとかわかるようになって全然いいと思う。もっともっと知りたいと思う。もっともっとがんばります。(7210)

2 件目の学習者は No.03 の学習者である。この学習者は，実践 1 で教科書の内容だけでなく，より発展的な学習をしたいという記述を行い，筆者が「授業のあり方を考える必要性」を感じるきっかけとなった (6303, 4.2 参照)。しかし，実践 2 のパート 1 では，上述の 7103 の記述のように，受容活動に対してやりがいを感じている様子が報告された。パート 2 の RP でも，以下のように，自分たちが知っている理工系の内容を英語で表現できることに気づき，表出活動を面白いと感じている様子が報告された。

“water in a kettle warms in the same way”について図で説明する問題が楽しかったです。次はこのような簡単な命題を英語で説明する問題をしてみたいです。また、このような課題があってもいいと思います。(7203)

3件目は、No.35の学習者である。この学習者は、実践1でWBTに馴染めなかった学習者であり、BLの授業に対して不満を持っている様子が報告された（表1参照）。実践2では、「動画を見なければわからない問題も多かったのも動画を見ないといけなかったと思った」(7235)や、「授業の最後らへんにやる、三つの性質を見つけるやつ〔表出活動〕で、なかなか難しいと思った。けど、そういったものも授業にいれてほしいと思った」(7335, []は筆者が記述)という記述が報告された。対面授業を行う中で家庭学習に取り組む必要性や、「やりがいのある活動」を志向する記述が見られるようになり、実践1よりはやや肯定的な報告が行われた。

最後に、本実践のWBTで用いられた端末について報告する。質問紙調査の結果、スマートフォンを使用していたという回答が42件(97.7%)見られた。また、パソコンを使用していたという回答が19件(44.2%)見られた。タブレット端末を使用していたと回答した学習者は見られなかった。

6. 総合的振り返り

本研究では、高専の本科3年生を対象にWBTと対面授業を組み合わせた理工英語の授業実践を行った。本研究で得られた結果をもとに、実践を通して得られた筆者の理解を述べる。その後、本研究で行った実践の結果を、BLの学習効果の視点から先行研究に沿って振り返る。

まず、実践を通して得られた実践者の理解について、主として3点述べる。1点目として、実践1と実践2で得られたRPの記述から、BLのアプローチを取り入れた今回の実践は、概ね学習者に好意的に受け入れられたと解釈した。本実践では、WBTとして教科書本文の言語形式の明示的指導を行った授業動画と語彙学習問題を導入し、授業前に取り組んだ。対面授業ではWBTで学習した言語形式の練習やCAを行った。その結果、WBTを予習として行ったことで、「対面授業の理解を促進」したという報告が見られた。BLを取り入れた経緯は、対面授業で行われていた明示的指導の時間を削減し、言語形式の練習やCAに比重を置いた授業を行うことであった。しかし、実践を振り返ってみると、BLは単に対面授業での明示的指導の時間を削減したというだけでなく、英語学習をどのように行えばよいかを明確にする役割も担っており、学習者が「学習サイクルへの満足感」を感じていることが報告された。

本研究でWBTがうまく機能した要因の1つとして、スマートフォンの仕様に合わせたことが考えられる。実践終了後に行った調査では、90%以上の学習者がWBTに取り組む際にスマートフォンを利用していたことが報告された。今回扱ったWBTは動画の視聴と、多肢選択問題から構成されていた。そのため、小さな画面で慣れない英文の入力を行う必要がなく、スマートフォンでも十分快適にWBTを利用できたものと思われる。また、別の要因として、チェックテストがある。本研究では、毎回の授業の冒頭にチェックテストを行った。チェックテストに対応するために、学習者は事前にWBTで英文の学習を行う

必要があった。RP では、WBT が「対面授業の理解を促進」したという報告も見られており、学習者が授業理解を深めることを意図して WBT を行ったことももちろん考えられる。しかし、別の見方をすれば、学習者はチェックテストの受験に備えるために WBT に取り組む必要があり、その結果、対面授業に対する理解が促進された可能性もある。言い換えれば、チェックテストというきっかけがなかった場合、たとえ WBT に取り組むことで対面授業の理解が促進されると分かっていたとしても、学習者がどの程度自発的に WBT に取り組んだかは不明である。

2 点目として、今回の実践では、学習者は、専門教科に関連した基礎的な内容を英語で理解したり表現したりする活動にやりがいを感じていたように思われた。実践 1、実践 2 を通して、小学校や中学校で学習した内容の理解が深まったことや、理工系の内容を話すことに「専門科目との関連性」を感じていた様子が報告された。また、たとえ基礎的な内容であっても理工系の内容を英語で表現する際には、内容面と形式面の両方に焦点を当てる必要があり、このような活動を「やりがいのある活動」として感じていたことが報告された。そして、このような活動を取り入れることで、実践開始直後には「授業に対する不安」を持っていた学習者も、回が進むにつれてやりがいを見出すようになり、英語学習に対する前向きな姿勢を見せた事例や、活動に興味・関心を持つようになった事例が報告された。このような「やりがいのある活動」は、筆者が今後の高専での英語の授業を考える 1 つのきっかけとなった。つまり、たとえ基礎的であっても理工系の内容を扱った CA を取り入れることで、学習者を英語学習に動機づけることができる可能性を感じた。

3 点目として、BL を行う際には、その目的や意義を明確にしておく必要性を痛感した。今回の実践では、WBT で明示的指導を行い、対面授業で基礎的な理工系の内容についての CA を行った。しかし、BL の実践方法は多様であり、例えば、対面授業で CA やタスクを行った後に、復習として WBT を設置し、CA やタスクで用いた言語形式の練習を行うことも考えられる。また、CA やタスクを対面授業で行うための内容面の準備として WBT を活用することも考えられる。本実践開始当初は、対面授業時の言語形式の練習の比重が大きく、対面授業を行うことの意義について疑問を感じたり、BL での授業に対して不満を感じたりする報告が見られた。BL を実施する際には、単に WBT と対面授業を組み合わせるのではなく、どのような目的で WBT や対面授業を行うかを考慮し、それぞれが明確な役割を担うことが重要であると感じた。

次に、本実践で得られた結果を、BL の視点から先行研究に沿って振り返る。先行研究では、BL を行う利点として、教育の質の向上、柔軟な指導が可能なこと、費用対効果が高いことが挙げられていた (Graham, 2006)。今回の実践では、WBT で明示的指導を行い、対面授業で言語形式の練習と CA を行った。特に実践 2 では、WBT で学習した言語形式を使用しながら理工系の英文を読んで問題に答えたり、理工系の内容を英語で表現したりすることが求められた。言い換えれば、WBT と対面授業において異なるアプローチで授業を行うことができ、その結果として、学習者の英語学習のサイクルを形成する上で役立ったように思われる。このような意味で教育の質の向上が見られたと言えるだろう。

また、学習者は、好きな時間に好きな場所で WBT に取り組むことができたことが報告され、WBT について「アクセスの良さと柔軟性」を感じていたことがうかがえた。通学中に課題を行ったり、授業前に改めて学習内容を確認したりするなど、柔軟な方法で WBT を

活用した事例も報告された。また、「授業動画への満足感」や「アクセスの良さと柔軟性」に関する RP の記述は、実践 1 では頻繁に見られたものの、実践 2 においてはほとんど記述が見られなくなってきた。しかし、「学習サイクルへの満足感」や「対面授業の理解を促進」したことについては実践 1 と 2 を通して報告された。このことから、WBT の利点を感じられなくなったのではなく、むしろ、実践が進むにつれて WBT での学習に徐々に慣れていき、WBT での学習を自然と受け入れるようになったのではないかと考えられる。

今回の実践で使用された授業動画やムードルの環境構築には、かなりの時間がかかった。その意味で、実践の最中には、必ずしも費用対効果の高さを感じたとは言えなかった。しかしながら、本実践を通して、実践者は授業動画を作成する要領や、ムードルやクイズレットを用いて LMS 上に学習環境を構築するノウハウを習得した。そして、本実践のために作成された授業動画や練習問題、学習環境の構築ノウハウは、本論文執筆時点（2020 年）での授業実践においても大いに活用されている。そのため、単一の実践では費用対効果の高さは感じられなくとも、BL の実践を継続することで、単に作成された教材を繰り返し使用することが可能になるというだけでなく、WBT の設置や BL の実施のノウハウやスキルが蓄積されていくという点においても、費用対効果の向上につながる可能性は十分考えられる。

最後に、本研究の制限について述べる。本研究は探究的実践の原理をもとに行われた実践研究である。実践の文脈は高専の機械科 3 年生であり、他学科、他学年の高専生や、工学を専門とする大学生、工業高校生にも同様の結果が得られるかどうかについては、学術的な研究手法を用いた検証や、さらなる実践研究の蓄積が必要である。

また、本研究前後の教育環境の変化についても考慮する必要がある。2020 年の新型コロナウイルス（COVID-19）の流行により、日本各地の様々な教育機関で ICT を活用した遠隔授業の実施が求められるようになった。本研究で行われた実践は新型コロナウイルスが流行する以前のものであり、本研究が実施されたときと比べ、学習者や教師の学習環境や ICT の活用に関する認識は大きく変化していることが予想される。

今後、教育現場では、WBT と対面授業をどのように組み合わせて授業を行っていくべきかをより一層深く考えることが求められると思われる。この点において、本研究は、WBT と対面授業を組み合わせたアプローチによる授業実践の事例や学習者の認識、教師の理解を体系的に提示した。状況が変化する以前の実践とはいえ、このような実践事例や学習者の認識について共有することで、実践を構築するまでの意思決定の過程を明確にしたり、学習者の認識を踏まえた指導の具体的な留意点を示したりすることが可能となる。そのため、今後の授業のあり方を考える際に少なからず有用であると思われる。

謝辞

本研究への協力を快諾し、率直な意見を述べてくれた学生の皆さんに心から感謝を申し上げる。ただし、提示された RP の記述を含めた本文の文責は筆者にある。また、本研究は JSPS 科研費 17K04831 の助成を受けたものである。

注

1 授業中の学習者の様子を観察したところ、和文英訳の負荷が高いように思われたため、

レッスン 6 の後半 2 回では、ワークシートを配布し、ペアの片方が教科書本文の英文の日本語訳を読み、もう片方がワークシートで提示された教科書本文の穴埋め文章を見ながら口頭で表出するように変更した。

- 2 パート 2 は時間の関係上 CA を行うことができなかった。
- 3 教科書本文では導体と絶縁体について述べられていたため、半導体についても、教科書本文の表現を用いて表出可能であると考え設定した。
- 4 セグメントを掲載するにあたり、「ムードル」の表記を揃え、漢字の明らかな変換ミスと思われる部分のみ修正した。
- 5 <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zttrd2p/revision/2>

引用文献

- 榎田一路 (2015) 「オリジナル英語学習用ポッドキャストと WBT, ディクトグロスを組み合わせた授業実践」『広島外国語教育研究』第 18 号, 29–38. <http://doi.org/10.15027/36829>
- 藤田卓郎 (2017) 「工業高等専門学校におけるタスクを基にしたシラバスの構築を目指したニーズ分析」*JABAET Journal*, 21, 5–33.
- 亀山太一・青山晶子・武田淳 (2017) 『*Fundamental Science in English I*—理工系学生のための基礎英語 I』成美堂.
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社.
- 田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹 (2019) 『英語教師のための「実践研究」ガイドブック』大修館書店.
- 上田愛・篠崎文哉・上田瑠璃 (2017, 6 月) 「高校での Moodle を使用した反転授業の実践報告」外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部 2017 年度春季大会口頭発表, 近畿大学東大阪キャンパス, 大阪.
- Allwright, D. (2003). Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7(2), 113–141. <https://doi.org/10.1191/1362168803lr118oa>
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391–429. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000170>
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Eydelman, N. (2013). A blended English as a foreign language academic writing course. In B. Tomlinson & C. Whittaker (Eds.), *Blended learning in English language teaching: Course design and implementation* (pp. 43–50). London: British Council.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). San Francisco: Pfeiffer.
- Hanks, J. (2017). *Exploratory Practice in language teaching: Puzzling about principles and practices*. London: Palgrave Macmillan.
- Sharma, P. (2010). Blended learning. *ELT Journal*, 64(4), 456–458. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq043>
- Sharma, P., & Barrett, B. (2007). *Blended learning: Using technology in and beyond the language*

classroom. Oxford: Macmillan.

Suzuki, N. (2019). Needs analysis for developing a theme-based language unit for students. *The Bulletin of the Graduate School of Education of Waseda University. Separate Volume*, 26(2), 163–178.

リフレクティブ・プラクティス
—授業実践研究のための理論的基盤と方法—

Reflective Practice:
Theoretical Basis and Approach for the Research of Teaching

玉井 健

高知リハビリテーション専門職大学

Abstract

This paper attempts to define reflective practice as a qualitative research method that enables practitioners to research their own practices. The first half attends to the theoretical background as a research discipline. Beginning with the history of L2 research depending mostly on the behavioristic paradigm, the author claims the need of a research style with which to approach practice. Identifying reflective practice as a method for research, he focuses on two of its core concepts: *reflection* and *experience*, including five features for reflection. Contrasting human science and its focus on lived-experience with that of natural science, complex features of experience are elaborated according to such epistemological frameworks as experiential learning pedagogy, phenomenology, critical discourse, and narratives. The second half explains the process of reflective analysis according to the proposed five-step model and research examples are presented. With achievement of new understanding as the primary goal of reflective research, the author invites practitioners to explore their teaching practices through reflective practice.

キーワード：リフレクティブ・プラクティス，質的研究，現象学，実践研究

1. はじめに

本稿では授業実践分析法としてのリフレクティブ・プラクティスについてまず研究法としての位置づけを明らかにし、次に理論の根幹となるリフレクションとその対象となる経験について考察する。その上で実践及び研究方法としての特徴とアプローチ法について概説しその例を紹介する。ただ質的研究法としてのリフレクティブ・プラクティスは、経験の中で人がどのように学びを生きようとしたかという主観を材料とした人間科学的研究方法であるために、マニュアル的にアプローチできるものではない。翻って言えば、経験の本質をとらえるためにはその選択肢は無限に開かれていると言える。

こうした特徴の背景を理解するためには、我々が今まで馴染んできた客観性を第一のものとする自然科学的研究法を基盤とする行動心理学的研究方法の視座との差異を対照的に同定しつつ、一つの質的研究方法としての理念的背景を理解する必要がある。よってここでは研究とは何かという原点に立ち返って研究方法を支える基本理念を議論しながら、授業研究におけるリフレクティブ・プラクティスという質的实践研究方法の姿を描き出してみたい。上記の視点から教師の能力開発に焦点をおいた学校での研修的授業研究は本稿では立ち入らない。

2. 第二言語習得と行動主義心理学的研究法

英語教育学は応用言語学、第二言語習得研究という領域名称から分かるように、基本的なテーマを language learning と language teaching に置いている。その草創期は言語学、教育学、心理学分野の知見を基盤としつつ学習理論や教授法の提案が盛んに行われてきたが、分野横断的に知見を幅広く求め、認知心理学、社会学や社会心理学、最近では脳科学、哲学と言った分野と結びつきながら発展してきた。また、研究方法は行動主義心理学における実証主義的研究法に依拠して発展してきた。¹

この研究方法には主に次のような特徴がある。1) 扱う現象は客観的に観察されるものでなければならない。2) 観察される現象は要因間の関係として説明される。結果は説明される対象としての従属変数と説明する独立変数との関数的関係として表される。3) 実験及びその結果は再現性が問われる。4) 研究結果は一般化され法則として提示・公刊される。こうした特徴は心理学が自然科学を標榜して発展してきた経緯を見れば自然なことであり、この頑固なまでに客観性を担保する態度があればこそ心理学は今日の学問的発展を遂げることができたと思われる。現代思想研究者の竹田青嗣（2015）は次のように述べている。

近代自然科学は、あらゆる自然現象の生成変化について、その構造と因果の法則を、厳密に数学化された相において捉えることを可能にし、そのことによって計算、計測のみならず、あらゆる点に関して因果的予測を可能にするという驚くべき方法を確立したのです。（p. 4）

第二言語習得研究も人間の言語学習に関わる学問領域として同様の道を半世紀余り歩んで来た。特に学習や指導に関わる「効果」に研究者や実践者の関心が向けられたため、研究方法に関しては心理学的研究方法が主要な方法として用いられた。統計手法は効果という概念を明確な基準のもとに判定し、それを客観的なものとして提示するための具体策を提示してくれる。この基準の存在によって、言語学習と教授に関わる研究結果は文脈の異なりに関わらず客観的で一般化されたものとして共有することが可能になっている。

一般化のメリットは何かと言うと予測が可能になることである。結果は因果論的議論の産物として出てきたものであり、こういう条件が揃えばこうなるという結果の予測可能性の提示は自然科学的研究方法第一の魅力と言わねばならない。研究方法が現象へのアプローチの方法であることを考えると、この方法は、そのように研究結果の産出、公表、共有の仕方を是とする学界の中で通用する一つの方法であることに間違いはない。19世紀後半実験心理学を創始した Wundt 以来培われてきたこの研究方法は、行動主義に対する反省のもとに認知心理学や言語心理学といった新たな領域が展開されるようになってからも実証研究の方法論的態度として確立されたものとなっている。

しかし language teaching と language learning をテーマとする第二言語習得研究において、それはあくまで諸現象にアプローチする方法の一つであり、決してそれ以上でもそれ以下でもないという認識は必要だと考える。哲学者の木田元（1980）は19世紀後半が人間・生命科学の諸領域から政治理論にいたるまで実証主義一色に塗りつぶされた時代だとし、反実証主義的流れの背景を次のように述べている。

このような要素還元主義的ないしは機械論的方法によっては、人間的諸事象を「人間的」事象たらしめ、生命的諸事象を「生命的」事象たらしめている「意味をもったまとまり」や「有機的全体性」といったものをとらええないことが気づかれ、それぞれの領域でのそうした実際の行きづまりへの反省から、領域によって遅速の差はありながらも、一連の反実証主義的といってよい方法論的改革が強力に推し進められることになる。(p. 18)

実際のところ、行動心理学のフレームに則った研究法に違和感を感じ、実践のプロセスで起こる多様な現象を捉えたいという実践研究者は、その方法論的関心を他の領域に広げていった。それは社会心理学、文化人類学等の社会科学や文学、哲学などの人文科学にまで広がり、様々な理論を取り入れるに及んで新たな研究方法が紹介されるようになった。教育領域においてもアクションリサーチを始め、フィールドワーク、エスノメソドロジー、グラウンデッド・セオリー・アプローチ、解釈学的現象学、ケース・スタディ、批判的言説分析等が質的研究として提案され、方法論的広がりを見せているのはご承知の通りである。これは研究方法が自然科学的な研究観から社会科学あるいは人文科学的研究観へとその認識論的枠組みを拡げつつあるということで、我々はまさに今研究方法におけるパラダイム・シフトの渦中にいると考えてよいだろう。では行動主義的実証研究に対する批判はどのような点にあるのだろうか。

山竹（2015）はアメリカにおける行動主義の台頭によって発展した現代心理学は、人間を刺激-反応に基づく行動分析によって因果的に解明しようとし、実験と観察によるデータ収集と統計的な確認を分析手法として採用したために研究者の主観や被験者の主観が科学的原則を歪めるものとして徹底的に排除されたと指摘する（p. 62）。また Vygotsky に代表される社会文化理論的立場では、個人の学びにおける社会的文脈の決定的役割が取り上げられ、脱文脈化された実験室的空間を前提とした学習・指導法研究に批判の目を向ける。

さらにポストモダニズム、ポストコロニアル、カルチュラル・スタディーズといった新たな思想展開の中で宗主国言語である英語やフランス語学習に対する西欧中心主義思想批判、フェミニストによるジェンダー研究から露わにされる差別・支配を受ける立場からの言語使用に関する批判が展開されるようになった。ここでは外国語教育における歴史的文脈の関わり、インターネットを中心とする情報技術革新とそれによって先鋭化するグローバリゼーションという地球的価値同一化、超大国の覇権主義等、「権力」という新たな概念が外国語教育のテーマとして登場する。果たして外国語教育に携わる我々は、こうしたテーマにどのように取り組むのかを今問われていると言っているかもしれない。こうした問いに旧来の心理学的研究方法で太刀打ちできないのは自明である。自然科学的研究法ではなぜこうしたテーマが扱えないのか、量的研究と質的研究を例に考えてみる。

表1から浮かぶのは、量的研究（行動主義的心理学研究原則）と質的研究の決定的な異なりは「経験の意味の扱い」にあるという点である。我々が関心をもつ日々の実践は教師にとっては教えるという目的を持った営みであり、生徒にとっては友達と学校で生活しながら学ぶという営みである。実践研究の基盤は本来にそうした営みの当事者にとっての意味を検討する点にある。対照的に量的研究では、経験一般を対象とし、客観性を担保するために「個々の人間にとっての経験の意味」は極力排除されることになる。

表 1 量的研究と質的研究の対比

	量的研究	質的研究
目的	経験一般を分析した結果の一般化・法則化	個的経験の構造（本質）の説明・理解
方法	自然科学的方法 現象を実験・観察により数値に置きかえる。仮説検証－結果を変数という要素と要素との関わりで因果的に説明	多様な認識論に基づく研究方法（認識論的自覚）現象の記述・経験の意味を分析・解釈－部分と全体との往還によって構造を追求，協働的・対話的分析
データ	数値	個々の経験としてのケース，テキスト，語り，映像
特徴	客観性（主観の徹底的排除） 経験一般（再現可能性のある経験） （文脈の排除）	主観に焦点 個別的経験（文脈の重視）
研究者の位置づけ	研究対象からは独立，研究プロセスに関係しない	研究者と研究対象者とは関係的。研究者の研究プロセス，研究対象者への関わりについて説明責任。研究者が自身を当事者として研究する場合もある

経験の意味とは、人間が置かれた世界の中で物事にに関わりながらどのようにそれを受け止め生きようとしているかという生の本質的な営みに関わるもので、それはとりもなおさず人の主観的世界を取り扱わずには研究しえないものである。² これは実証的心理学がその研究手法として培ってきた客観主義を間違ったものとするのではない。教育や臨床心理、看護学における実践研究においては、人間の主観や世界の意味が研究対象の本質的なものとしてあるということである。

主観は「私」という第一人称で表わされる。第一人称であるからこそ、ある出来事が当事者にとってどのような経験であったかが語れるわけである。もちろん言葉を文字通りに解釈するのではなく、背景にある社会的文脈や個人的歴史の中でその意味を間主観的に探る必要がある。そのためには意味を研究対象から排除してしまう実証主義的な研究手法は道具的に間尺に合わない。本稿で扱うリフレクティブ・プラクティスは行動主義的心理学研究から排除されてきたこの主観的世界を扱う研究法として議論を進める。まず研究手法と呼ばれるためには要件があるため、一旦研究とは何かに立ち返ってみる。

3. 研究とは何か

外国語教育を第二言語習得研究が基盤としている実証主義的な心理学的枠組みに置くのではなく、人間そのものを研究対象とする人間科学に置く時、研究という営みはどのようなものとして定義できるだろうか。ここでは高橋（2011）をもとに考えてみたい。

研究とは、一つの問題意識のもとに、明確に定義された 1 つの課題を解決するために、計画的・系統的に情報を収集し、それを適切な認識的枠組み（理論あるいは仮説）のもとに分析解説し、さらにその成果を第三者がアクセスできるような形にまとめて社会に公表するという一連の知的活動のことを指す。（p. 1）

この定義からは、研究とはまずもって知的営為であり、1) 問題意識と課題設定、2) 系統的な情報収集、3) 分析、4) 分析の基盤となる認識的枠組み、5) 成果の公刊という 5 点

が研究を研究たらしめる要素であることが浮かび上がる。この定義は量的研究・質的研究という手法的違いだけでなく、より大きく自然科学・社会科学・人文科学という異なるパラダイムに立つ学問領域に通底する知的探求行為としての科学研究の原則を示していると思われる。「実証的」とは、データの収集や分析による研究を表す用語である」(ウィリッグ, 2003, p. 4) とするならば質的研究もその範疇にある限り実証的研究ということになる。本稿では基本的にこの認識に立ちながらリフレクティブ・プラクティスを実証的研究法と位置づけて考えていく。

3.1 研究における認識論的枠組みについて

ここで注目したいのは 4) の分析の基盤となる認識論的枠組みである。客観主義を標榜する自然科学的実証研究では、計測可能な現象を対象として実験と観察がデータ取得の方法となり、分析方法も目的に合わせて理論的に妥当と考えられる方法が開発されてきた。この点について自然科学的手法に立つ研究者間においては同じ方法理念を共有しているわけで、自分はこのように現象を見ているのだと殊更に説明する必要はない。

一方で人間と世界の関わりを主観を通して扱う人間科学における質的研究では、人間の営み(現象)をどのようなものとして考え、研究者の立場はどのようなものかといった視点的態度を明示する必要がある。自然科学において忌避されてきた主観という厄介なものを取り扱うにあたって社会科学や人間科学における研究者が考えなければならなかったのは、当事者の経験を研究者がどのようなものとして捉えるかという認識論的説明と、さらには研究者自身の役割はどのようなものであるかという関与の形態についての説明である。Merriam (2009) は、教育を福祉などと共に日常生活に関わる問題を扱う実践分野として応用社会学に位置づけ、実践をテーマに取り組む「研究」としての要件を考える時、研究者が哲学的な基盤について理解していることの重要性を説いている。

It is thus important to understand the philosophical foundations underlying different types of research so that you can make informed decisions as to the design choices available to you in designing and implementing a research study. (p. 1) (研究を計画・実施するにあたって利用可能な選択を十分な根拠に基づいて決定するためには、多様な研究法を支える哲学的基盤を理解しておくことが大事である。(著者訳))

こうした認識論的枠組みについては先述の社会学や現代哲学において様々な思考が開されてきた。19世紀のマルクスの社会構造に注目した唯物史観、Brumerによる Symbolic Interactionism (象徴的相互作用理論)、Husserlに始まり Heidegger, Merleau-Ponty, Gadamerと姿を変えつつ発展する現象学、権力の働きを歴史的・構造的に分析した Foucaultに代表されるポスト・モダンの思潮、あるいは Vygotskyに代表される社会文化理論である。またよりよい状況への変化を目的として、社会心理学分野で Lewinによって提唱されたアクションリサーチなども含まれる。それぞれが個々に特徴的な世界観とその世界や社会と個人との関わり、現象にアプローチする方法を定義している。つまり、質的研究に向かう我々は自分が捉えたい教室での出来事の説明に、より適切にフィットすると思われる立ち向かい方を選ぶ必要があるということになる。これは言うは易しの話でもあるが、研究者はそ

うした現象の捉え方に対して自覚的であろうとする姿勢が大切であることは確かである。

3.2 授業実践をとらえる研究方法を求めて：筆者の研究法探究の旅

実はリフレクションを用いた教師教育実践に携わりながら、リフレクティブ・プラクティスという呼称に辿り着くのに筆者は数年を費やさねばならなかった。ジャーナル指導だけでなく授業分析のために様々なリフレクションを重ねていくと、teacher belief（教師の指導観）が大きく変わったことに気がつく学生が出てくる。彼らが、起こりつつある動的な内面の変化を研究テーマとして実践論文にしたいと思うのは自然な成り行きだった。しかし当時知りえた研究方法是どれもうまくフィットしなかった。ということで私は国内の研究会だけでなく海外の学会やワークショップに参加して実践を捉えるための研究法をたずねて回った。社会文化理論に出会ったのは15年程前だが、学習における文脈の関わりに眼を向ける考え方に強い共感を覚えた。ただ学びを「媒介」という概念をもって説明しようとする点にどうしても馴染めなかった。媒介を用いると学びのプロセスには眼を向けるが、原理的にHowに収斂してしまうように思われたのである。私が関心を持っていたのは、実践者のteacher belief理解がどのように変容していくかを実践者自らの認識において記述するWhatの変容プロセスにあったため、違和感を払拭できなかったのである。

グラウンデッド・セオリー・アプローチに出会った時はよく整ったシステムティックな方法だと思ったが、意味を分析する過程でどうしても情報は一旦切片化されてしまい、それは取りも直さず主体的認識を捉える視点が曖昧になってしまうように思われた。

ある時イギリスの田舎町で開かれていたリフレクティブ・プラクティスの学会に出ている時、看護師育成に力を注いでいる研究者に出会った。現場で統合失調患者のケアにも携わる彼はリフレクティブ・プラクティスを看護師養成の手段として実践していた。話している内に大変深いレベルで人間理解を試みていることが感じられた。領域は違いこそあれ、現実に向かうスタンスが似ていたため、後日改めて彼の大学（Trinity College Dublin）を訪ね実践を観察させてもらう機会を得た。そこでリフレクティブ・プラクティスが国レベルで実践法及び研究法として行われていることを知り、私自身も自分のリフレクションを中心に用いる研究方法がリフレクティブ・プラクティスという呼称でよいのだと理解するに至ったわけである。³ ただ実践研究法の呼称を得たとしても、それでどのように実践に向かい、どのような枠組みで研究に持ち込むかはまた別次元のもので、そのための探求の道程を歩みだしたに過ぎなかった。

質的研究はそれ自身がクラフトと言われる。授業研究で言えば教室での出来事をどのように考え、どのように捉えるかを考えることが必要になる。また教室の出来事の複雑な様相を捉えるには自然科学的な見方のように一つのレンズで切り取るのではなく、幾つものレンズで多面的に取り出す必要も出てくる。依拠する理論や枠組みを重ねていくことで見えなかったことが見えてくるのだ。質的研究に取り組むためには、その研究方法によって自分は世界をどのようなものとして捉え、どのように現象を切り取ろうとするかについて明示的・自覚的であることが求められる。次節では実践方法としてのリフレクションとは何かを考え、研究方法としてのリフレクティブ・プラクティスについて説明する。

4. リフレクティブ・プラクティス

4.1 リフレクションとは

リフレクティブ・プラクティスのモデルは多くあり、同様にリフレクションの定義も様々になされていて統一的な定義を断ずることは難しいと言っていると思う。これはリフレクティブ・プラクティスを研究方法とする各種の論文の冒頭でその多様な定義、あるいは定義の曖昧さが指摘されていることから分かる（Kinsella, 2009; McLaughlin, 1999; Rodgers, 2002）。こうした概念的混乱とも言える状況に対して、Tamai (2016) は分野横断的にリフレクションの定義を検討して核となる基本概念を抽出し（表 2）、認識論的枠組みが異なれば定義が変わるのは自然なことで多様な定義が研究上の問題とは言えないとしている。では異なる分野の定義を参照しながらリフレクションの基本概念を検討する。

表 2 リフレクションの分野横断的定義例（Tamai (2016) を改編）

	Kemmis & McTaggart (1988, p. 13)	Johns (2013, p. 2)
Context	Education	Nursing
Sources	<u>Recorded action in observation</u>	<u>Self and experience</u>
Purposes	To <u>make sense of processes</u> , To <u>evaluate experiences</u> to know the effects and ways of proceeding. To build more vivid picture of life and work in the situation, constraints on action and of what might be possible.	To realize <u>one's vision and understanding</u> why things are as they are. → to gain new insight into <u>self</u> . Develop practical wisdom and one's vision as praxis.
Methods	Take account of a variety of perspectives in the social situations and comprehend the issues and circumstances in which they arise. <u>Aided by group reflection</u> . Descriptive.	Through conflict of contradiction, commitment to realize one's vision and understanding why things are as they are. <u>Guidance is necessary</u> for reflection.

	Bolton (2014, p. 7)	Dawson & Kelin (2014, pp. 28–29)	Rodgers (2002, p. 845)
Context	Nursing	Drama & theater arts	Education & language teaching
Sources	<u>Events</u> : What happened, what they thought, felt, who, when.	<u>Experience</u>	<u>Experience</u>
Purposes	To know who and what we <u>are</u> , <u>why we act as we do</u> , and how we can be much more effective.	Development of awareness of the choices in situations and recognize how to achieve the designed results.	To move a learner from <u>one experience into the next</u> with <u>deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences</u> and ideas. To make continuity of learning possible, and ensure the progress of the individual and ultimately, society.
Methods	By bringing experiences into focus from as many angles as possible: Journal writing, <u>critical support with a supervisor or group</u> . Study theory and texts from wider space.	<u>Collaborative work or the process: intentional dialogue with self or others</u> . Unpack experience, examine from different perspectives, apply experience to action and apply past to present.	Systematic, rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry. <u>Reflection needs to happen in community, in interaction with others</u> . Importance of attitudes that value the personal and intellectual growth of oneself and of others.

リフレクションとは 1 : 経験に向かい、意味理解を通して自己と経験を結びつける試み

ここでは、教育、外国語教育、看護、演劇領域の定義を取り上げる。表 2 中、下線を引いた個所から見えてくるのは「出来事・経験」と「自己」概念である。つまりリフレクションは単なる感想でもただ思うことでもなく、そのベクトルは自身が何らかの形で経験した出来事に向かい、そこから新たな意味理解を引き出すことによって実践における変容を遂げようというものである。言い換えるならばリフレクションは自己と経験を結びつける試みとも言える。経験がリフレクションを呼び、リフレクションは経験に向かう。そして又我々は経験とは何かという新たな問いに向かうことになる。

リフレクションとは 2 : 自己の belief (思考基盤・ベリーフ) の批判的検討

リフレクションの理念的基盤は教育哲学者 John Dewey (1859–1952) にあると言える (Kolb, 1984; Rodgers, 2002)。Dewey (1910/1997) の著作 *How We Think* ではリフレクションは様々な表現をもって語られる。定義と思われる個所を取り出して検討してみたい。

In some cases, a belief is accepted with slight or almost no attempt to state the grounds that support it. In other cases, the ground or basis for a belief is deliberately sought and its adequacy to support the belief examined. This process is called reflective thought. (pp. 1–2)

(考え方の中にはそれを支える基盤について僅かあるいは全く述べる試みをしていないものがある。またその基盤をじっくり探りその考え方を支持する十分な根拠が検討されているものもある。この過程を内省的思考という。(著者訳))

The consequences of a belief upon other beliefs and other behavior may be so important, then, that men are forced to consider the grounds or reasons of their belief and its logical consequences. This means reflective thought—thought in its eulogistic and emphatic sense. (p. 5) (ある考え方の他の考え方や行為に及ぼす影響は大変重要なことで、故に人は自身の考え方の基盤や理由或いはその論理的な帰結について考えなければならない。これが内省的思考—期待し強調するにふさわしい思考、なのだ。(著者訳))

Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought. (p. 6) (あらゆる考え方や知識の形態についてそれを支える基盤に照らして行う積極的、持続的かつ注意深い思考、それが内省的思考である。(著者訳))

上の三つの引用から見えてくるのは、リフレクションは実践者の判断の根底にある belief を belief として成り立たせている基盤をこそ批判的に検討することだということである。この点については Schön (1983) も次のように述べている。

A practitioner's reflection can serve as a corrective to overlearning. Through reflection he can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive

experiences of a specialized practice, and can make new sense of the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience. (p. 61) (実践者のリフレクションは過剰な学習を修正する役割を持つ。リフレクションを通して人は繰り返される経験や特殊化された作業についての暗黙的理解を表面化させて批判的に検討できるようになる。そして経験したものの、不可解だったりちょっと変わった状況について新たな意味理解を取り出すことができる。(著者訳))

ここからは、リフレクションによって自身の中に出来上がってしまっている暗黙知を俎上に上げて批判的検討を行い、不可解な経験に新たな意味理解を引き出すことができるという側面が見えてくる。リフレクションは経験の新たな意味理解だけでなく、判断基盤である自身の世界観や教育観をその根底で問い直そうとする態度でもある。

リフレクションとは3：不確定状態を肯定・維持した問いに開かれたプロセス

少し分かりにくいかもしれないが、Dewey (1910/1997) には次のような記述がある。

Reflective thinking is, in short, means judgement suspended during further inquiry; and suspense is likely to be somewhat painful. (p. 13) (内省的思考とは要するに更なる探究の間の判断保留を意味するが、この保留というのは幾分苦痛を伴うものだ。(著者訳))

To maintain the state of doubt and to carry on systematic and protracted inquiry—these are the essentials of thinking. (p. 13) (疑う状態を維持しシステムティックでじっくりと時間をかけた探究—これが思考に不可欠なものである。(著者訳))

Dewey (1934/2005) は *Art as Experience* において、自分が当たり前だと思っている思考の判断基準を一旦停止して、自身の判断基準を疑う状態を維持する能力 (negative capability (p. 33)) が大切だと言う。⁴ 例えばリフレクティブ・プラクティスにおける課題設定では、question よりも inquiry をより頻繁に使う。これは inquiry を立てる時、それは question ほど結論 (真実) 追及を目的として明確に焦点化された問いではなく、完全には分からない状態であるけれどもどこかに潜む未知の問題に常にオープンであろうという態度を維持し、自身に問いを発し続ける状態、つまり process としての探究姿勢を表したものだと言える。言いかえれば、解答されることを前提とした question とは対照的に、inquiry の持つ理解の不全状態こそ常に自らに問い続ける内省の探求姿勢を反映していると考えられる。リフレクティブ・プラクティスにおいて mindfulness (Johns, 2013, p. 3) や open-mindedness (Rodgers, 2020, p. 15) の重要性が語られるが、こうした概念はリフレクションが心を開いた状態で自身や出来事に向き合うプロセスであることを示す概念と言えるだろう。

リフレクションとは4：協働的な対話的語りの作業

さらに表2における記述で注目したいのは波線を引いた部分である。リフレクションが協働的な語りの作業である点が見える。これは自身の belief を自身で批判的に検討することの難しさを表すと同時に、それが協働作業によって克服でき、対話を通した語りによつ

て経験の意味理解を深めていけるということである。van Manen (1990) は, “human science researcher needs the other (for example, the reader) in order to develop a dialogic relation with the phenomenon, and thus validate the phenomenon as described.” (p. 11) と言い, 人間科学研究に携わる者にとっての他者の必要性を説く。また Rodgers (2002) は “Reflection needs to happen in community, in interaction with others.” (p. 845) と言い, それが信頼に基づく共同体関係のなかで行われる必要を述べている。詰まるところ, リフレクションは個人内に留まるものではなく, 他者との対話を軸とした社会的プロセスの側面を持つと言える。

リフレクションとは 5 : 文脈や状況, 及び時間に関かれた作業

表 2 中に situation, community, process という語が目につくようにリフレクションは文脈に根ざして経験をとらえる。実践研究における経験は, 自然科学における脱文脈化した経験一般とは捉え方が根本的に異なっている。実践研究でリフレクションが向かう個的经验は空間的文脈, 時間的文脈, 社会的文脈に位置づけて考える必要がある。Dewey (1938/1997) は, 経験は moving force であり continuity と interaction の二つの次元を持つと述べている。表 2 における Rodgers の “one experience to next” はこの点を指摘したもので, リフレクションは動的な経験を捉えるべく空間, 関係, 時間に関かれた作業であるということである。これはまた Schön (1983) の言う reflection-in-action に通底する概念でもある。Schön の reflection-in-action の action は action-in-present であり, その時間的概念は, 数分単位から数時間, 数日, 数週, 数か月と延長するもので, 実践のペースと性質によって変わる極めて弾力的なとらえ方である (玉井, 2019, p. 42)。

リフレクションについてのまとめ

ここまでの議論でリフレクションについて大きく 5 つの特徴を抽出した (図 1)。

<p>リフレクションは</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 経験に向かい, 意味理解を通して自己と経験を結びつける試み 2) 自己の belief (思考基盤・ビリーフ) の批判的検討 3) 不確定状態を肯定・維持した問いに関かれたプロセス 4) 協働的な対話的語りの作業 5) 文脈や状況, 及び時間に関かれた作業

図 1 実践研究におけるリフレクションの特徴

では次に「経験」について考えてみたい。経験が自然科学的研究法の対象とする経験一般ではない個的经验であり, リフレクションが経験との応答運動であると捉えるならば, それはどのようなものか考えておく必要がある。哲学を専門としない筆者には手に余る議論だが, 教育実践研究に関わる者からの視点で種々の理論を頼りに考えてみたい。

4.2 経験とは

本稿で取り上げる経験は個的经验、つまり我々一人一人がそれぞれの文脈、時間的つながり、空間的広がりの中で生きるという営みを通して関わる出来事である。現象学では *life world*（生活世界）という言葉を使うが、我々が生きる生活世界との関わりの中で体験された出来事という意味で捉える。リフレクティブ・プラクティスでは経験を記述し分析・解釈を行うが、そのプロセスは経験をどのように捉えるかで変わってくる。ここでは経験に向かい捉えるための多様な視点について吟味したい。繊細で複雑な個的经验はちょっとアングルを変えるだけで異なる様相を見せ始める。それはとりもなおさずリフレクティブ・プラクティスにおける経験分析の方法論的視座を豊かにすることにもつながる。ここでは玉井（2019）を基に、哲学や文化人類学、社会学等の領域へも視野を広げながら経験に関わる理論を検討していきたい。

4.2.1 世界における経験をどのように知るか

最初に Guba and Lincoln（1994）が示した質的研究における世界との関りを考える問いを紹介する（図 2）。Guba and Lincoln は世界、つまり我々が体験する現象を捉えるには 3 つの次元の異なる問いがあるとする。

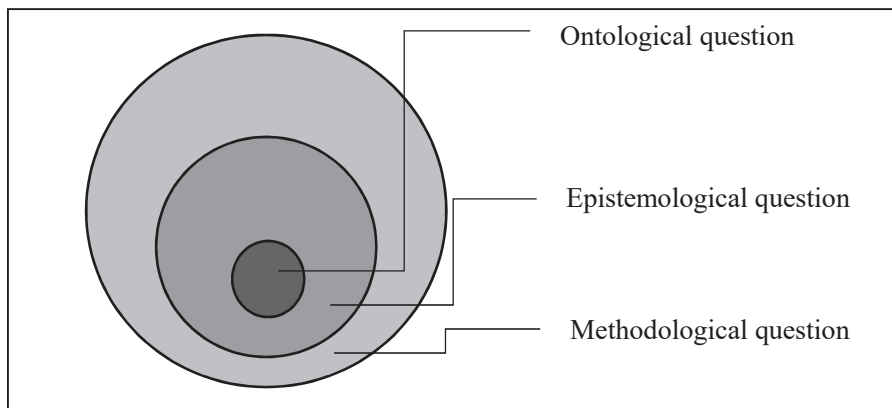


図 2 知の 3 つの基本パラダイム（Guba & Lincoln, 1994, p. 108）をもとに図化（玉井, 2019）

第 1 は方法論的問いであり、我々が世界についての知識をどうやって得るか、世界をどうやって知るかという問いである。観察や実験はそうした方法の一つと言えるだろう。第 2 は認識論的問いで我々と知りうることとの関係、つまり世界についての知識の性質についての問いである。我々が世界をどのように知るかという問いと考えられる。そして第 3 が存在論的問いである。生活世界において体験する現象を存在としての人間の立場からどのようなものとして捉えるかという問いである。方法論的問いが具体的なものであるのに対して、認識論的問い、存在論的問いの順に問いの深さのレベルが異なるとして上図のような 3 層に分けてみた（玉井, 2019, p. 52）。リフレクションを自己の世界における経験の意味を考える作業と考えるならば、そのアプローチもこのように異なる次元で考えることが可能となる。

4.2.2 経験主義学習理論 (Experiential Learning) における経験

教育における学びの資源としての個人的経験の重要性に着目して学校教育に取り入れたのは Dewey である。経験の意味について次のような記述がある。

I assume that amid all uncertainties there is one permanent frame of reference; namely the organic connection between education and personal experience. (Dewey, 1938/1997, p. 25)
(あらゆる不確かなことの中で、1 つだけ恒久的に確かな枠組みがあると思う。それは教育と個人的経験との間の有機的な結びつきである。(著者訳))

Experiential Learning の中興の祖とも言える Kolb (1984) の提示した 4 段階学習モデルは Dewey の進歩主義教育, Levin のアクションリサーチ, Piaget の発達心理学をもとにしている (図 3)。特に経験を軸にリフレクションを行い新しい概念を引き出し次の新たな状況でそれを試みるという段階を踏んだ循環的实践には Levin の影響が窺える。リフレクティブ・プラクティスにも様々なモデルがあるが、どのモデルも「経験」から始まっていて、学び・研究の資源を経験に求めるという経験主義教育思想が基盤にあることが分かる。経験に向かいそれを記述し、分析・解釈し、新たな意味を引き出すことでよりよい理解を求めるというリフレクティブ・プラクティスの基本的研究法は、経験の分析手順においてアクションリサーチと軌を一にする。筆者がリフレクティブ・プラクティスはアクションリサーチの派生形と考える理由の一つはここにある。

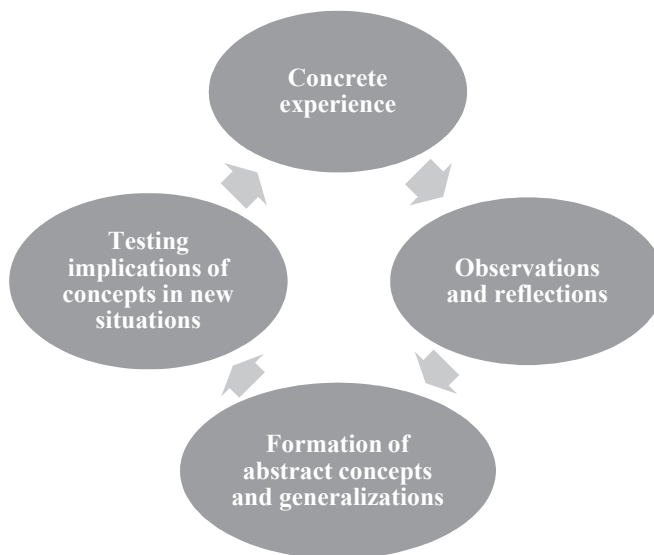


図 3 Levin の経験主義学習モデル (Kolb, 1984, p. 21)

4.2.3 現象学的アプローチから見える経験

現象学は Edmund Husserl (1859–1938) に始まる思想で、理論や真実を前提として世界を捉えるのではなく「事象そのものへ」と謳う。リフレクティブ・プラクティスの議論にな

ぜ現代哲学が絡むのか。先述した Guba and Lincoln の 3 層モデルの一番内面的に深い次元である *ontological question* (存在論的問い) へは、まさに現象学がその入り口となる。また Merriam (2009) は、あらゆる質的研究はある意味で現象学的であると言い、経験との関係について次のように言う。

From the philosophy of phenomenology comes a focus on experience itself and how experiencing something is transformed into consciousness. Phenomenologists are not interested in modern science's efforts to categorize, simplify, and reduce phenomena to abstract laws. (p. 24) (現象学的哲学からは経験そのものに焦点を当てること、更に何かを経験するということがどのようなものとして意識に映るかということが導かれる。現象学は現代科学のカテゴリー化、単純化、そして現象を抽象的な法則に還元することに関心は持たないのである。(著者訳))

ここでは経験がいかに意識に映し出されるかを現象学は問うことが示されている。それは個々の意識にどのようにその出来事が経験されているかという問いである。この意識を媒介とする世界との関りについて、実践研究における現象学的アプローチを提唱してきた van Manen (1990) は次のように述べる。

Consciousness is the only access human beings have to the world. Or rather, it is by the virtue of being conscious that we are already related to the world. Thus all we can ever know must present itself to consciousness. Whatever falls outside of the consciousness falls outside the bounds of our possible lived experience. (p. 9) (意識は人類が世界に対して持つ唯一のアクセス法である。いや寧ろ我々がすでに世界と繋がっていると感じるのは意識という美德によってなのだ。こうして我々が知る全ては意識に現前する。意識の外にこぼれるものは我々の可能的な生きられた経験領域の外にこぼれてしまう。(著者訳))

我々は意識を通して世界と繋り、意識された経験を記述分析することで「生きられた経験」の構造が明らかにされる。現象学的アプローチの特徴について玉井 (2019) は 5 点挙げているが、本稿ではさらに経験との関係を併せて考えながら 6 点として検討したい。

第 1 は、研究目的は「生きられた経験」の本質的な意味理解にあることである。van Manen (1990) は現象学は経験の構造を明らかにする試みと言うが、ここでいう構造とは本質 (essence) と言い換えられる (p. 10)。いわゆる真実と対照的に使われる言葉で、唯一無二の真実的理解を追求するのではなく、「ある学びの経験の当事者にとっての意味は？」というような主体にとっての本質的意味の探索であり、それは変化にも開かれている。

この立場に立つと次のような問いが可能になる。我々の日々の授業はどのように生きられているのか？英単語が読めず教室の後ろで突っ伏して寝ている A にとって、“How is my teaching lived by A?” と問う時、自身の授業評価とは異なる英語に躓いた学習者視点でのアクチュアルな授業体験が立ち上がる。A にとっての授業経験を問うことで、単なる教師の主観的独白ではない学習者の存在論的な視点での生きられた経験が、実践者の授業の隠されていた本質を明らかにしてくれる。

第2は、その方法は生きられた経験の記述であるという点である。van Manen (1990) は記述について、解釈学的現象学的研究そのものが本質的に書く活動であると言い切る。生きられたように記述し解釈を重ねることで深さと豊かさを備えた *phenomenological description* と呼べる質の高い記述に育つのである。日々の生々しいジャーナル記述とそれをもとに熟考を重ねた末に練りあがった記述とは、紡いだばかりの糸と丹念に織り上げられた布地のごとく異なるということでもある。実践研究指導をしていると、記述がその質を変えていくのが分かる。記述には解釈の加わらない前反省的な直接経験に焦点を当てる Husserl 的記述とそれがどのように経験されたかを存在論的な視点から問う Heidegger 的記述がある。スタンスは異なるにせよ、記述を現象に迫る第一の方法とする点はリフレクティブ・プラクティスやアクションリサーチと通底している。

第3は、*phenomenological reduction* (現象学的還元) という経験を記述する際の方法論的態度である。我々は日々の経験に出会う時、それがどんな経験だったか、常識や先行知識に照らして解釈・判断する。これに対して現象学では *bracketing* (カッコ入れ) あるいは *epoche* (エポケー・判断停止) という方法で知識による解釈を停止し、現象そのものに戻っての記述を要求する。例えば「今日の授業は生徒も皆よく手を挙げて発言していたし満足そうだったからよかったと思う」という解釈は意味を持たなくなる。挙手が多く満足そうな顔をした生徒が多ければよい授業という暗黙裡の評価基準をカッコに入れてしまうと純粋な現象としての授業が残り、ここが研究のスタートということになる。ただし我々が経験に向かう時、本当にそうした還元プロセスが可能なのかという疑問が残る。これに対して van Manen (1990) は、完璧なる還元は不可能だとしつつもそれを追求することの大切さと方法としての必要性を説いている。

The phenomenological reduction teaches us that complete reduction is impossible. But rather than therefore giving up on human science altogether, we need to pursue its project with extra vigour. (p. 18) (現象学的還元については完全な還元は不可能である。しかしだからと言って人間科学を全て放棄するのではなく我々は更なるエネルギーを持ってそれに取り組まねばならない。(著者訳))

第4は、*life world* (生活世界) という概念である。van Manen (1990) は現象学は生きられた経験の研究でありそれは生活世界の研究と言うのと同義だと言う (p. 9)。これは我々が日々経験する日常世界の経験をより深く理解することを目指すということである。元々は Husserl の概念であるが、弟子である Heidegger はこの概念を存在論的に捉えている。我々は日々生活を営む世界に位置づけられて生きる存在であり、生活世界はそこでの経験全体を表している。経験は客観的、一義的に捉えられるものではないということ、教師も学習者も生活世界で生きる存在であるならば、存在としての個々人にとって世界での経験がいかなるものであったかが研究の対象となるということである。個人の経験は生活世界に位置づけることなくして分析不能なのである。

第5は、*intersubjectivity* (間主観性) である。これはいかなる経験も当事者内で完結するのではなく、文脈という場を開かれ、時間・空間を開かれ、他者との関係において経験されるものだということである。現象学的に経験にアプローチを試みる研究者は対話こそが

必要不可欠な手段となるということでもある。私は現象学的な視点でリフレクティブ・プラクティスを実践指導しているが、何か月にも亘る面談の中で、授業の一場面について新しい解釈が大きく展開を始める瞬間に立ち会うことがある。

Yuge (2015) のエピソードを紹介する。学習能力がないと言われていた自閉症の T 君がある日担任の Y 先生の肘をつかんでパソコンの所に連れていき画面を指して何かしろと要求する。ちゃんと話せないため「ボリュームを変えたいのか」と聞いてボタンを教えてやると得心したように音量を変えて音楽を聴き始めたと言う。それは何だったのだろうと Y 先生に問いかけるうちに、T 君にとっては自ら Y 先生を利用して達成した一つの自律的な学習ではないのかという新しい理解が生まれた。英語教師の立場で自分が教えることはないと思っていた教師が、生徒との関りにおいて自らの役割を捉え直すきっかけが生まれた瞬間であった。T 君に利用される存在として自分が在ったという理解は当初思いもつかないものであった。対話という協働的なプロセスを通して自閉症という世界を生きる生徒の世界に僅かであっても足を踏み入れ、彼の視点で経験記述が試みられたことで新たな解釈が生まれた。その解釈が正しいかどうかは分からない。しかし先生の自閉症児クラス担任としての理解は更新され、(英語) 教師生活は変化を見せ始めた。Yuge の研究は学習者の立つ地平での解釈を通して自己の固化した *belief* が間主観的に更新された記録と言える。

第 6 として、経験に対する実存論的・存在論的なアプローチがある。科学的探究が対象者・事物についての探求であるのに対して、実存論的・存在論的問いは生活世界に生きる我々がどのように在ろう(生きよう)としているかという視点から経験の意味を明らかにする。自身の授業を分析する時、自身の目や評価ポイントからの記述ではなく、それをまずはカッコに入れて、学習者の視点からの授業経験の観察・記述を試みる。どのように教師(私)が自らの授業解釈をしようとも彼らの授業経験は全く異なるかもしれない。在りようは、ノートや何気ない身体的動作や否定的な発言・行動として現れるかもしれない。感情的或いは無気力であったりする千変万化の反応を記述しその意味を掬いに行く時、自身の授業を構成する意外な本質的側面が浮かび上がってくるのである。

4.2.4 文化現象としての経験

文化は特に社会学で発達した概念で、経験の意味をとらえる上で重要な視点を提供してくれる。それは価値観の共有される世界であり、様々な意味がシンボルとして埋め込まれている場でもある。文化人類学者の Clifford Geertz (1973) は Max Weber に言及しつつ、「人間とは自らが紡いだ意味の糸の上で生きる動物だと考えるならば、文化はまさにその蜘蛛の糸であり、そうすると分析は法則を追求する実験的科学ではなく解釈的に意味を探索するものとなる」(p. 5) と言う。そうした意味の網目の上で我々が生活していると考えれば教育の場も決して例外ではないことが分かる。学びを社会・文化との相互作用と位置づけ教育心理学から文化心理学へと道を拓いた Jerome Bruner (1996) は「意味理解というのは、それが何かを知るために、世界との出会いを適切な文化的文脈に状況づけることなのである。意味は「心の中」にあるとしてもそうした意味は、それが生まれた文化の中にこそ始まりとその重要性を持っているのである」(p. 3) と言う。

文化的視点は、個的经验と言えどもその経験は決して個人内に紡がれることで完結するものではなく、社会、文化、歴史的な文脈に位置づけて相互作用的なダイナミックな運動過

程として考えられる必要があることを示す。我々は教師も学習者も教室という一つの文化的な意味づけを付与された場に生きる存在である。具体的に言えば、発音指導一つをとっても高校と大学とでは学習者の受け止め方は同じではないだろう。学習者もまた其々の背景に異なる学習履歴があり、地域文化を背景にして教室に來ている。先日ある外部試験の問題にビデオでコンシェルジェに相対して明日の旅行プランを相談しなさいというものがあった。そもそも海外に行ったことがなく、ましてコンシェルジェのいるようなホテルに宿泊する大学生がどれほどいるのかと思わずにいられなかった。未知の文化表象になす術を持たない学生達はあのテストをどのような経験として受けていたのであろうか。

4.2.5 力（権力）という視点

フランスの現代思想家 Michel Foucault は、社会において「権力」という概念がどのように生成され、それが個の存在をどのように制約し支配していくかを歴史的な視点から暴いた。それは権力批判というような政治的言明ではなく、我々は常に権力に晒されている社会的存在なのだという自身の置かれている状況に対する気づきである。Foucault (1988) は科学の応用法として4点あるとし、モノを操作・生産する技術、記号システムを作る技術、理想に向かって生きる技術と並んで権力を使う技術を挙げている。

... technologies of power, which determine the conduct of individuals and submit them to certain ends or domination, an objectivizing of the subject. (p.18) (権力の応用技術というのは、個人の行為を決定したり特定の目的や支配に差し出すものであり、それは主体を対象化するということである。(著者訳))

外国語教育政策を例にとれば、外部テストという入試における一つの評価基準導入によって、学習者の学びや教師の指導のベクトルがそれへの追従を余儀なくされるだけでなく、小学校から大学までを「英語のできる日本人」育成のためのラインに乗せてしまうという一つの政治的意図に社会が巻き込まれていく構図が見えてくるかもしれない。そうした大きな構造の見えにくさについて、McNiff (2013) は次のように述べている。

People could not comment on their experience unless they understood how that experience was shaped by their own situatedness. They could not be free until they realized they were unfree. (p. 49) (人々は自らの経験について如何にそれが状況によって形作られているかを理解しないうちはそれについて語りえない。如何に自分たちが自由でないかに気がつかないうちは自由にはなりえないのである。(著者訳))

こうした見方は行動心理学的な枠組みでは見えてこない。社会学的な見地を敷衍することで初めて見え、説明することが可能となる。

4.2.6 物語られてあるものとしての経験：ナラティブ

最後に物語られるものとしての経験について考えたい。質的研究は記述されたテキストをそのデータ資源とする。それはインタビューデータ、日記（ジャーナル）、エピソードで

あったりするが、一人称で語る主観的記述が経験をどのように見、体験し生きたかを語る。当然ここで言う記述は客観的事実ではない。フリック（2011）は現象学的社会学の始祖 Alfred Schütz の次の言葉を紹介している。

厳密にいうと、純粋な事実というものはどこにも存在しない。どの事実も全体的な文脈の中からわれわれが精神活動によって選択した事実である。つまり、事実をつねに解釈の加えられた事実なのである。それらの事実はもともとの文脈から切り離されて人工的に抽象化されているかもしれないし、あるいは特定の環境の中でのみ見られているのかもしれない。どちらの場合にしても、事実は特有の内的・外的地平を伴っている。(p. 92)

フリックはこれを「事実は選択と解釈を通してはじめて事実となる」との指摘であるとしている。つまり「事実」と呼ばれる概念には何らかの構成過程が介在するというのである。また野家（2005）は「物語る」という行為の理論的意味を次のように言う。

想起とは「しかじかであった」ことを今思い出すことであり、思い出された事柄のみが「過去の経験」と呼ばれるのである。それゆえ、過去の経験は、常に記憶の中に「解釈学的経験」として存在するほかはない。...「近く体験」を「解釈学経験」へと変容させるようなこの解釈学的変形の操作こそ、「物語る」という原初的な言語行為、すなわち「物語行為」を支える基盤にほかならない。(p. 18)

量的研究では可能な限り主観を排し再現性のあるデータに絞り込む。一方質的研究のうち特に主観的経験に焦点を当てるリフレクティブ・プラクティスや解釈学的現象学的アプローチでは、一人称の「物語り」だからこそ生活世界における出来事の当事者経験つまり生きられた経験の意味を知る手掛かりになると考える。教室という空間は決して実験室の壁によって閉ざされた場所ではない。そこは社会的歴史的に開かれていて、学習者も教師も一個の存在として目に見えぬ様々な関係を結びながら生きている世界だと考える時、教室での営みは豊かな姿を見せ始める。リフレクションは物語るための方法であり、経験は物語られることによって初めて経験としての姿を現すのである。

以上、授業研究をするうえで重要と思われる経験を捉えるための多様な視点を考察した。これらがすべてではないにしても経験にアプローチする入り口として次のような6つの視点があるのではないと思われる（図4）。

Life world（生活世界）は、学習者も教師もこの日常世界内の存在として自身の生に向き合って生きる存在であるという考え方、Socio-cultural（社会・文化的）は、我々は社会的な存在で文化という意味のネットワークの中で生活を営んでいるという考え方、Temporal（時間的）は、我々の経験は時間という流れ（歴史）の中で考えられる必要があるという考え方、Interactional（相互作用的）は、経験は常に他者との相互作用的なものであり、その意味は対話を通して紡がれていくという考え方、Process（過程）は、経験は一回完結的なものではなく常に過程でありその意味も変容していくものだという考え方、Power（権力）は、我々は社会に生きるゆえに権力から自由ではなく、意識的・無意識的にそれを行使し

行使されている存在であるという考え方である。経験を多元的に捉えることで、教室という場での現象を立体的かつ有機的な営みとして捉えることが可能になる。それが自然科学領域の経験一般とは次元の異なるものであることは明らかであろう。

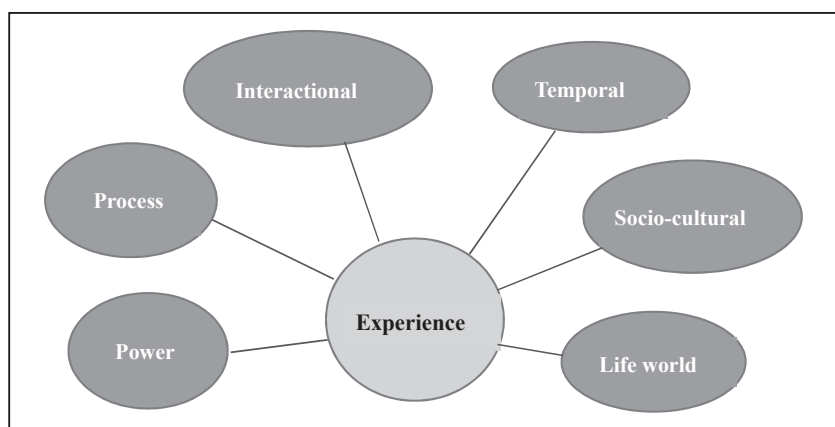


図 4 Six dimensions of viewing experience (Tamai, 2016, p. 48)

4.3 リフレクティブ・プラクティスは実証研究か？

ここで当初の研究としての要件に照らして人文科学領域、特に人間科学としてのリフレクティブ・プラクティスはどのような研究方法なのかをまとめてみる。表 3 からは、リフレクティブ・プラクティスが自然科学分野における研究方法と同じように実証主義的かという、そうではないことが分かる。しかしリサーチ・クエスチョンを立て、システムティックな方法でデータを収集し、それを分析して結論を導き公刊するという実証主義の基本的要件を維持する研究方法という点において、リフレクティブ・プラクティスはアクションリサーチと同様に一つの質的な実証的研究法であると言える。ここで実践経験を研究対象とするこの二つの研究方法の共通点と区別について触れておく。

表 3 異なる 3 つの実証研究法の特徴

	行動心理学的研究	社会学的研究	リフレクティブ・プラクティス
課題設定	仮説検証	仮説検証, 探索的課題	本質探索的課題
対象	経験一般	社会的文脈に位置づけられた経験	生活世界における個的経験
データ	数値	数値, テキスト	テキスト
データ取得方法	実験・観察	質問紙調査, インタビュー, 参与観察	ジャーナル, インタビュー, 対話, 記述
分析方法	定量分析	定性分析	リフレクションによる記述と解釈学的分析
結果	一般化・法則化	一般化・法則化, 理論化, モデル化, 説明	理解の提示
評価基準	信頼性・妥当性	信頼性・妥当性	信びよう性

4.4 アクションリサーチとリフレクティブ・プラクティス

実はアクションリサーチとリフレクティブ・プラクティスとの異同についてはそれほど明確な区別がなされているわけではない。同様の研究法についてある研究者は Action Research を使い、ある研究者は Reflective Practice というぐらいである（玉井, 2019, pp. 24–25）。筆者はリフレクティブ・プラクティスはアクションリサーチの一派生形と考え、その共通点と違いは以下の点にあると考えている。

共通点は、1) 文脈に根づいた実践者の経験を研究の対象とすること、2) リフレクションが研究方法として位置づけられていること、3) レベルの違いこそあれ、基本的に問題解決志向型実践研究であること、4) 実践者が研究に参加し、その一部あるいは全てを担い、5) 研究プロセスについては、実践者が認識した問題を経験をリフレクトして記述・解釈を行い、よりよい理解を目指すことで問題解決を志向することの5点であり、これらの観点でリフレクティブ・プラクティスとアクションリサーチは軌を一にする。

一方で違いについては次の4点が考えられる。1つ目は、研究法としての出自である。そもそも社会心理学領域で提案されたアクションリサーチは、Kurt Lewin あるいは共同研究者の John Collier がフィールドにおける問題解決のための新しい実践研究形式として提案したもので、その是非はともかくアカデミックな実証研究のスタイルを整えていたと言える。生産現場と言ったような社会的共同体を足場にして、社会心理学領域における一つの実践研究法としてアクションリサーチがスタートしたのに対して、リフレクティブ・プラクティスは個々の実践者の資質向上に焦点を置いた訓練法として発達してきた経緯がある。看護、教育、社会福祉等の現場でリフレクティブ・プラクティスは主にトレーニング法として積極的に行われてきたことが、実践現場を主な場として発達してきたことを示している。それは臨床看護分野でリフレクティブ・プラクティス実践を積んできた Johns (2013) の次のような言葉にも表れている。

Reflection is a learning journey of becoming a reflective practitioner, someone who is reflective moment to moment. It is learning through our everyday experiences towards realizing one's vision of desirable practice as a lived reality. It is a reflexive process of self-inquiry and transformation of being and becoming the practitioner you desire to be. (p. 1)

（リフレクションは内省的実践者、つまり常に内省的である人のことなのだが、になるための学びの旅と言える。それは生きられた現実として望まれる実践への展望に気がつくことを目的にした日々の経験を通しての学びなのだ。（著者訳）

リフレクティブ・プラクティスは訓練法として発達してきたがゆえに、実践の現実的問題をよりの確に且つ深く捉える実践者の為の研究法として注目を集めたと考えられる。

2つ目として、アクションリサーチがそれまでの研究形式と異なっていたのは、工場など特定の社会的文脈に根差して現場の直面する問題の解決を目指したこと、つまり研究のための研究ではなく、現場の問題解決による変化という明確な目的を持った研究法であったことである。よって効率や生産性といった客観的な結果が求められた。一方でリフレクティブ・プラクティスでは問題解決を志向するものの、必ずしも明確かつ客観的な状況変化を求めない。理解の変化が起これば同じ状況でもその見え方は変化し行動も変わると考

えるからである。Dewey の言うように自身の belief の批判的検討で、実践者の現象理解が変化し、向き合い方・見方の変更へと実践者が導かれる。焦点は結果よりも理解に置く。

3 つ目は、データの形式と研究方法である。アクションリサーチは社会心理学領域で生まれた研究方法で実践分野で広まったため、データ形式も広く多彩である。客観データもあれば質的データもある。そういう意味で研究方法としての間口は広い。一方リフレクティブ・プラクティスではリフレクションの重要度がより高く、データは言語的で意味理解を深めてゆくプロセスとしての対話の重要性が増す。インタビューはデータを集めるというより、協働的な対話を通して間主観的に理解を深めていくプロセス的役割を持つ。

自然科学的研究パラダイムでの経験は客観的に観察可能な対象としての経験であるため、データは数値化される。TOEIC 等のテストは数値化のための道具と言える。それに対してリフレクティブ・プラクティスが研究対象とするのは、人が世界との関わりの中で自身が経験した経験の意味である。リフレクションという方法をもって個的经验を再訪し気づかれていない意味を取り出しに行く。そういう意味で量的データも質的データも広く扱うアクションリサーチと質に特化するリフレクティブ・プラクティスは、研究方法として対象に向かう姿勢が似て非なるものと言える。

4 つ目は、アクションリサーチが社会状況改善型実践研究であるのに対し、リフレクティブ・プラクティスは自己理解探究型実践者研究である点である。どちらも社会的文脈に根ざした研究方法であるものの、リフレクティブ・プラクティスはより個的文脈における実践研究に適していると言える。リフレクティブ・プラクティスが現象学のような生活世界における主観的经验を扱う理論と親和性を持つのは、個的存在を徹底して検討することで実践者としての自己理解を志向する研究法だからとも言える。

5. リフレクティブ・プラクティスの研究方法

5.1 研究の進め方と方法

では実践研究方法としてのリフレクティブ・プラクティスについて玉井・渡辺・浅岡（2019）に依拠しながら述べる。ふり返りの方法としてのリフレクションの順序は大まかに下図 5 のようなものである。このモデルには他にも多くの例がある。

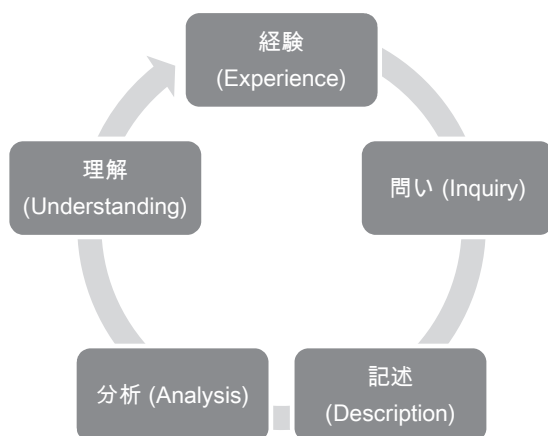


図 5 リフレクティブ・プラクティスの循環モデル（玉井, 2019, p. 58）

これまでの議論の上に立ってリフレクションは同書において次のように定義されている。

経験をふり返ることで新たな意味解釈を引き出し、自身と自身の実践についての理解を深めることによって問題の解決や成長を志向するための実践研究法 (p. 56)

さらに研究のプロセスとして Rodgers (2002) によるデューイ解釈を基にした 4 段階モデルに手を加えて図 5 のような「経験—問い—記述—解釈／分析—理解」をサイクルとする 5 段階モデルを提案している。Rodgers (2020) はリフレクションのプロセスについて次のように述べている。

The process of reflection is spiral-like. It is both iterative, in that one moves back and forth between the four phases, and linear, in that although circular in nature, it is also ever-widening and forward moving. (p. 91) (リフレクションの過程は螺旋状である。それは 4 つの段階を行ったり来たりするという意味で反復的で、また本質的に円環的であるけれども、また拡張的であり前進的であるという意味で線的でもある。(著者訳))

円環的と言っても一方向的なものではなくその都度必要に応じて戻ったり繰り返したりとするプロセスであることが示され、リフレクションは円の特定段階の行為ではなくプロセス全体を指す。では夫々の段階を理解の変容に焦点を当てて例示しながら概説する。

Experience (経験)

経験は実践者にとっての実践の中で生まれる。それは必ずしも明確な形を持つものではなく時に意識に上っていないものもある。そのような有象無象の経験から内省が始まる。ここでは新米の英語教師が高校 2 年の英語を担当したエピソードを取り上げる。

Inquiry (問い)

実践者が生活世界における出来事に何らかの疑問や問題を感じる時、問いを向けることで経験は意識を向けられるべき何かとして意識される。はっきりとは見えないが藪の中に何かあるという感覚かもしれない。不確かながら対象となる経験が選択され意識がそこへ向けられる段階である。問いはリフレクションのプロセスの中でより焦点化されていく。最初はあやふやなものがやがて姿を現してくる。例を見てみよう。

私は高校 2 年生担当の新米英語教師。自分の授業に自信がなく、指導の難しいクラスの実践テーマとして “What should I do to improve my teaching?” をとりあえずのテーマとした。メンターを含んだグループでジャーナルを書く中でクラスの何人かの落ちこぼれた生徒に関心が移り、当初の問いは “What should I do to help slow learners?” に変わった。そのうち 1 人の生徒・宮野(仮名)に目が留まった。彼は定期試験で落第点を取り、進級に向けて「私」が指示した単語を 5 回通り書くという作業を何ページもノート一杯に行うのだが、テストの成績は 30 点くらいで一向に及第点に至らない。只の単語テストなのに何でだと思っていると、メンターから「あなたの視点では

なく、宮野君は英語の学びをどのようなものとして経験しているのでしょうか」とジャーナルへのフィードバックがあった。“What can I do to help Miyano’s learning English?”と焦点を移して宮野に個人的に指導してみることにした。

Description（記述）

記述はリフレクティブ・プラクティスにおいて単にデータ収集以上の意味を持つ。第 1 に、それは日常の忙しさに追われる実践者にとっては、時間を取って実践の中の不可解な問題（現象）に向き合う最初の作業となる。第 2 に、問題に接した時、実践者はすぐにその原因や対処法を考えるが、記述段階ではそうした解釈・判断・分析を一旦停止して起こったことに関わることを詳細に記述していく。記述はジャーナルのような日記的記述形態を取ることもあれば聞き手を介在させた対話的語りかもしれない。第 3 は、記述は自己対話的な内省プロセスで、不可解な経験に伴う感情的な反応についても記述される。感情は内省の重要な入口でもあるからだ。先ほどの例を続ける。

彼の横に座って何でも聞いていいと言ったが質問はない。一緒に読もうとした時に宮野が私に聞いた。「先生、これどう読むん？」彼が示した単語は the だった。「読んでみ。」という、彼はそれを「ティー、エイチ、イー」と読む。「え、ザ やで。これは？」と言って airplane を指指すと「エー、アイ、アール,,,」と続けた。心がざわついた。高校二年生を終わろうとしていた宮野はアルファベット以上の読みができなかったのだ。そして何より、一年近く教えてきた自分はそれを知らなかった。声を上げるもののない彼の苦しみに関心すら払っていなかった私がそこにいた。背中に汗が滲んで来るのが分かった。「宮野、お前読めなかったのか。」と言った時宮野はピョコンと頭を下げたが、私の頭は真っ白だった。

Interpretation/ Analysis（解釈・分析）

解釈・分析は得られた記述から様々に意味を検討するプロセスである。Rodgers（2020）は “I view analysis as a process of sorting the pieces of gathered experience, a sort of taking a stock—asking: What have we got here? What different “houses” can we build from these stones?”（p. 96）と言い、単一の解釈ではなく多様な解釈を試みる重要性を指摘する。さらに解釈・分析は記述段階の後に来るものではあっても、より詳細な情報を求めて記述段階に戻る、あるいは往還するものと述べている。それは他者との協働的な解釈プロセスにおける対話性だけでなく、個人内での二つの段階の往還も一つの対話性であると指摘する。

自分が良いと思った方法を指導していたつもりが、それは教師の視点からの思い込みに過ぎなかったのではなかったか。自分には宮野ができないという理解しかなかった。ジャーナルのフィードバックで「彼にとっての学び」と言われた時、意味がよく分からなかったが、彼が読みに対して殆ど無力であると分かった時、様々なことが一気に目の前に浮かび始めた。読みを知らない彼に 250 個もの英単語を何ページもただ書けと指示していたのは「私」であった。宮野の英語学習における決定的な躓きに教師は自分も含めて誰もその事実注意到注意を払うことなく 5 年が過ぎていたのだ。

今回学習者の躓きには辿られるべき夫々の歴史があつて、教師がそれに注意を向けることの大切さを知ることになった。しかしそれだけではない。メンターとこの件について話をした時、「宮野君にとっての英語の時間はどんな時間だったのだろう。」という話になった。宮野は中学、高校と読めないまま何百時間も教室に座っていたのだ。どんな思いで座っていたのだろう。英語教師の指導技術とは一体何なのだろう。

解釈を行うのに役立つのが様々な理論的フレームである。メンターから返された「学習者にとっての学び」というフィードバックは視点の転換への示唆であつた。教師視点からの判断から、学習者に成り代わった立場で彼の学び経験を考えようというものである。これは現象学における実存論的・存在論的視点であり、経験主義学習では learner-centered teaching（学習者中心的指導）がそうした解釈を可能にしてくれる理論であろう。また学習者の躓きに気づかないまま生殺与奪の力を持つ教師の在り方は批判的な視点から分析できる。それはまた学校文化という視点から論じることにも可能である。宮野君にとっての英語学習という視点が開けたことによってこの実践研究は宮野君との対話に発展することが考えられる。彼と英語学習に関わるこれまでの個人史を振り返ることで新たな理解の展開が可能になる。内省行為の過程では、一つの現象を多角的に捉えるために様々な理論的フレームを用いることが重要になる。reflective cycle（リフレクティブ・サイクル）と言われる過程を繰り返す中で、記述は絞り込まれ明確になり解釈も豊かさと深さを増してくる。

Understanding（理解）

解釈・分析を経て実践問題について新たな仮説的な理解が生まれる。アクションリサーチでは次への変化を志向した行動なり仮説的解決法を結論として提示するが、リフレクティブ・プラクティスでは新たな理解が提示できればそれでよいと考えている。問題となる現象への新たな理解が生まれれば次の行動や経験は自然に異なったものになると考えるからである。当該実践者に現象はもはや以前と同じようには見えていないのだ。

宮野のケースについて、次のことが新しい理解として浮かび上がってきた。1つ目は宮野の躓きだと認識していたことは、実は私の躓きでもあつたこと。私の1年間の指導プロセスには、読めないことを言えぬまま常に分からない状態にいた宮野がいたのだ。それは宮野だけではなく他の学習者においても同じことが言える。それは全員の問題を知らねばならないということとは違う。それは不可能である。ただ私は皆が躓いてはいないか気を配ることはできる。生徒の学びに関心を持ち、分からないいうことを気安く言える環境を整える努力をすれば彼らの学びの場は多少でも快適なものになるかもしれない。2つ目には個々の学習者は夫々の躓きの歴史を持って教室にいるということだ。私も苦手の多い経験の浅い一人の教師だ。英語を効率的に教えることが役割だと思ってきたが、そうではないのかもしれない。生徒の学びに注意を払い積極的に関わる存在になれば、自分の役割は自然に決まってくるはずだ。授業技術改善を考えていたが答えは異なるところにあるかもしれないと考え始めている。

この例では当初の general な問いが段々と絞り込まれて最後は個々の学習者とのやり取

りの過程での気づきに到る。発見は極めて local で地味なものであるが、それは新たな理解をもって当初の授業改善という global な質問へと戻るわけである。local（部分）と global（全体）との往還の過程で新たな inquiry が生成されていく。このプロセスは Gadamer の解釈学的現象学では hermeneutic circle（解釈学的循環）と呼ばれる。また理解の過程が次の分析サイクルへと繋がっていく点はリフレクティブ・プラクティス分析の特徴で、Dewey の言う経験の continuity（持続性）という概念で説明される。

理解のもう一つの特徴は、新たな実践理解が学習者にとっての学びを記述する作業から間主観的に浮かび上がる点である。自らが自らの実践を判断するのではなく、対象との対話から浮かび上がる時それが気づきとなっている点である。こうした間主観的理解が無理なく描かれているかどうか、研究としての credibility（信ぴょう性）にかかわってくる問題である。この credibility に適う実践研究をどのように行うか、狭い範囲であるが許可を得て指導現場を持つ英語教師の研究例を紹介しながら検討してみたい。

5.2 研究におけるポイント：Teacher Belief をどのようにして浮かび上がらせるか

リフレクティブ・プラクティスは経験をふり返ることで自身を支える belief を深いレベルで理解することを目指す。平板かもしれないが、よりよく教師としての自己を知ることによって実践者としての成長を促す実践研究法である。リフレクティブ・プラクティス研究で一番難しく且つゴールでもあるのは「自身と自身の実践についての理解」であり、これは自身に意識されていない teacher belief を探ることでもある。

inquiry（問い）が浮かぶ時、それはすでに目に見えぬ teacher belief が軋む音を聞いている時である。軋ませているのは目に見えぬそして言語化されていない teacher belief 理解と目の前の実践理解との葛藤だと考えると、「陰に隠れて意識されていない teacher belief をいかにして浮かび上がらせるか」が研究の眼目となる。自身の中に認めたくない自身があるというのは誰しもの経験であろう。それを削り出すのは容易ではない。リフレクションの過程に苦痛が伴うのは、そのベクトルが経験を通して自身に向かうからである。それを協働的な対話が助けてくれる。ジャーナルに読み手、語りには聞き手が必要であるというのは、協働が自己対話を容易にし、意味の引き出しを豊かにしてくれるからである。ではメンターを介在させながら自己対話を通して研究がどのように行われたかを、神戸市外国語大学大学院の現場を持つ授業実践研究者による研究例に言及しながら紹介する。

○先生（高校教師）は「自分が思うにこの子はこうだ」という理解が先行してしまい、実践を学習者視点で捉える感触が得られず苦心していたが、自身の教師としての歴史を振り返る過程で一つの決定的な理解を受け入れる過程を経た。経験の多様な解釈が可能であることを示すために○先生の記述を先述の6視点で分類し、表4にまとめた。

「生きられた世界」において、○先生が採用試験という大きな壁を単なる失敗以上のものとして生きてきたことが垣間見える。自分は教育委員会という存在（stake holder）に拒絶されたのだと感じてしまったこと、また failure というラベルを自身に貼ってしまったこと、それゆえに常勤講師であった時、自分は無能な教師と思われまいと周囲に見せなければならないと思い込んでいたことが窺える。「社会文化」においては、高校で同学年の有名大学進学者と採用試験会場で出会い、自分は（かつてと同じように）彼らとの競争に破れて一年ごとの契約講師になった経緯が述べられている。高校時代からの負い目を採用

試験という教師への入口で再び経験し、一年契約の講師という社会的な位置づけに自らを位置づけた経緯が見える。「時間的」にその後多年に亘って採用試験を受け続けたこと、その間次年度契約のためには同僚の評価にずっと身を委ねなければいけなかったという事実が出てくる。この講師という社会的に制約された状況は長く続き、「相互作用」的な面として常に他の教師との比較の対象であったことが窺える。同時に自身の存在と実践を正当化しつつ教師生活を送ってきたことが綴られる。「過程」からは自身に対するコンプレックスは採用試験合格によって解消されるのではなくその後も続いていくことが述べられる。そして「権力的視点」からは、何よりも常に同僚あるいは上司の評価の目に晒され続ける一人の講師として教師を生きる O 先生の姿が浮かび上がる。

表 4 Six dimensions of viewing experience の事例（テキストは Odagiri (2018) pp. 9–15 より抜粋して筆者が 6 つの視点で整理）

Dimensions	Lived world (生きられた世界)	Socio-cultural (社会文化)	Temporal (時間的)
My historical background as an English teacher	<p>I was frightened to know whether I really had the ability to pass the test or not. ...I felt <i>I was being rejected in my existence as a teacher by the board of education and then labeled myself as a failure.</i></p> <p>I had to <i>make myself look like a skilled teacher and could not show that I was incapable...</i></p>	<p><i>My job applications were always rejected.</i> (At the prefectural employment test) There were huge number of applicants and I saw some <i>old high school acquaintances who attended illustrious universities.</i> Sure enough I failed in the examination... <i>This is how I began my year-to- year-contracted work as a temporary English teacher.</i></p>	<p><i>During those fifteen years,</i> I experienced many disconsolate feelings such as disappointment with repeated failures, fear of assessment from coworkers, and frustration with my position in school. The sense of inferiority lessened a little when I managed to pass the test ... <i>at my fifteenth attempt.</i></p>
Dimensions	Interactional (相互作用)	Process (過程)	Power (権力)
My historical background as an English teacher	<p>I was sensitive about being compared with other teachers and also afraid of getting a bad reputation as unskilled.</p> <p>I wanted to think that not improving students' English ability was <i>not my fault, but the students' faults.</i></p>	<p>(採用試験合格後) Nevertheless, soon I found a different kind of inferiority complex growing ...</p> <p>I didn't have any confidence to report my teaching practice to other teachers. I realized that I needed to change and to improve myself as an English teacher.</p>	<p>During those fifteen years, I experienced many disconsolate feelings such as... <i>fear of assessment from coworkers, and frustration with my position in school.</i></p> <p>I had a firm belief that <i>the way to get the next years job was not to receive a negative reputation</i> about my classes from students or their parents, by <i>following the demands of other regular permanent teachers.</i></p>

O 先生は自身の歴史的背景を記述する過程で大変苦心しながら理解を変えていった。それは **skilled teacher** として実践を分析する視点から、弱さにも目と心を開いた一人の人間としての目で学習者を見る視点の獲得であるようであった。ある日 O 先生はヤンチャな生徒の発言を無視するが、リフレクションを通してそれはクラスが騒がしくなると他の先生に指導力のなさを知られてしまうことを恐れてのことだったと気がつく。また、ある生徒 U が英単語に全てカタカナを振っていたのを問題視していたが、翻って U の学びにとっての意味を考え始め、克明な分析を通して学習者は自身の経験の中から自身の戦略を発展させているのだろうと逆にカタカナ書きの意義を評価した。そして教師の思い込む学びと個々の学習者の学びのギャップに目をむける必要を説くのである。論文の最後で自身には教師としての **ideal self** と **real self** があったが、その **ideal self** は本当に自身が目指すべき姿であったのだろうかかと自問している。自身に問いを重ねていく過程で **ideal self** の **belief** の陰で目隠しされていた **real self** の目が開いていったようであった。

次に一人の生徒の学びに注視して観察した Masumi (2020) の研究を紹介する。原因不明の突然の睡魔によって授業中に寝てしまう生徒 M の学びについて現象学的な視点から考察を行い実践理解を深めた研究である。グループ活動中に突然突っ伏して寝る場面に遭遇して教師は当惑し自分の授業を疑い面談を決意する。問いとして “How had M experienced her sudden sleep in the classroom?” を掲げ、M にとっての突っ伏し経験の意味を探り始めた。インタビュースクリプトを読むうちに「かたまる」「ふう」「パンッ!」「カクン」というような数種類の身体の変調を表す表現があることに気づき、彼女が自身ではどうにもならない状況の中で教室での学びに向かっている事実が読み取られた。さらに面談を通して、クラスメートに寝ている自分の状況を理解されていないことを M は承知していること、また教師にも迷惑をかけていることを申し訳なく思いながら、それを周囲に伝えられぬまま閉じ込められた孤独の世界で戦う M の姿が浮かび上がってきた。自分の英語授業という時間を M が斯くも厳しいものとして経験していることは思いも寄らぬことであり、そこから Masumi は「生徒の学びを見る」とはどういうことなのかの考察を深めていく。

Odagiri は、学習者理解で感じる自身の違和感を俎上に上げ、学習者とのやり取りの分析過程で、自身の本質的な問題は懸命に維持してきた **ideal self** の基準で判断する自身であることに気づき、長く自己内に潜めていた **real self** を描き出すことで新たな自己理解に到ったようである。さらに実践者としての新たなベリーフを手には学習者理解を深めていく。Masumi は自身の **belief** の歴史的変遷を探りながら、学習者に添いつつ観察と対話を繰り返す過程で視点の変更を行っていく。そこで今まで経験しなかった学習者の孤独な学びの世界を知って、自身のテーマである「見ること」の理解を改めて発展させることとなった。

2 つの研究に共通するのは、1) 学習者中心的理念に立つリフレクティブ・プラクティスを実践しつつ現象学的な視点から実践分析をしているということ、2) 研究の問いは “How is my teaching experienced by the learner?” という実存論的・存在論的問いによって学習者の視点からの実践分析を行っていること、3) そして自己の **belief** に対して正面から向き合っ

まとめ

実践者が自らの実践を研究して公刊するなど、かつては考えられなかった研究形態かもしれない。しかし人間科学としてのリフレクティブ・プラクティスは社会学や哲学からの理論的フレームと結び合うことで新たな実践研究方法として育っている。現在、海外においては臨床看護分野、社会福祉、教育といった実践分野でリフレクティブ・プラクティス研究は盛んに行われている。中でも日々命に向き合う臨床看護、精神病理学分野でその熱量が大きいように感じる。それは研究のための研究ではなく、実践者が自らの実践理解を深めることで専門家としての実践をよりよいものにしていくための研究と言える。外国語教育学分野においても、教師教育は学習者理解という人間としての本質命題を掲げる領域であると考えられる。能力開発主義的研究とは異なった次元での教師教育研究法への理解に本稿が多少でも役立てばと願いつつ筆を置くことにする。

注

- 1 佐伯（1988）はこれを方法論的行動主義と呼び、Watson や Skinner などの徹底的な行動主義と区別し、今日の認知心理学や認知科学でもこの方法論的態度の下で研究が行われているとしている。
- 2 山竹（2015）は Dilthey や Husserl がこの問題の重要性に気がついていたとし、すでに Dilthey が 19 世紀末に主観的世界を記述する方法を生み出し、自然科学とは異なる領域として精神科学を基礎づけ、Husserl が人間科学の基礎づけを試み、後の現象学的精神病理学や現象学的心理学の礎を築いたと記している（p. 67）。
- 3 アイルランドでは 2002 年に看護師・助産師育成課程の必修科目としてリフレクティブ・プラクティスが導入されている（玉井, 2019, p. 31）。
- 4 Dewey（1934/2005）は詩人の John Keats が書簡の中で“negative capability”という概念を紹介し、Shakespeareこそはまさに“... one who was capable of being in uncertainties, mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact and reason.”と書いているとする（p. 33）。これは事実や理性をもって真実に迫ることに拘泥するのではなく、寧ろ我々は不確かさの中に揺蕩う存在であることを述べていると解釈される。

引用文献

- フリック、ウヴェ（著）、小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子（訳）（2011）『質的研究入門—人間の科学のための方法論』春秋社。
- 木田元（1980）「現象学とは何か」木田元・滝浦静雄・立松弘孝・新田義弘（編）『講座・現象学 1 現象学の成立と展開』（pp. 1-42）弘文堂。
- 野家啓一（2005）『物語の哲学』岩波現代文庫。
- 佐伯胖（1988）「行動主義—認知科学との「和解」は可能か—」『人工知能学会誌』3(4), 398-410.
- 高橋順一（2011）「研究とは何か」高橋順一・渡辺文夫・大淵憲一（編）『人間科学研究法ハンドブック』（pp. 1-10）ナカニシヤ出版。
- 竹田青嗣（2015）「人文科学の本質学的展開」小林隆児・西研（編著）『人間科学におけるエヴィデンスとは何か—現象学と実践をつなぐ』（pp. 1-60）新曜社。

- 玉井健 (2019) 「リフレクションについて」 玉井健・渡辺敦子・浅岡千利世 (編著) 『リフレクティブ・プラクティス入門』 (pp. 33–65) ひつじ書房.
- 玉井健・渡辺敦子・浅岡千利世 (編著) (2019) 『リフレクティブ・プラクティス入門』 ひつじ書房.
- ウィリッグ, カーラ (著), 上淵寿・小松孝至・大家まゆみ (訳) (2003) 『心理学のための質的研究法入門—創造的な探求に向けて』 培風館.
- 山竹伸二 (2015) 「質的研究における現象学の可能性」 小林隆児・西研 (編著) 『人間科学におけるエヴィデンスとは何か—現象学と実践をつなぐ』 (pp. 61–117) 新曜社.
- Bolton, G. (2014). *Reflective practice*. London: Sage.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dawson, K., & Kelin, D. A. (2014). *The reflective teaching artist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. NY: Dover Publications.
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. NY: Perigee.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience & education*. New York: Touchstone.
- Foucault, M. (1988). Technology of the self. In L. Martin, H. Gutman, & P. Hatton (Eds.), *Technology of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). London: Sage.
- Johns, C. (2013). *Becoming a reflective practitioner* (4th ed.). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kinsella, E. A. (2009). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing Philosophy*, 11, 3–14. doi:10.1111/j.1466-769X.2009.00428.x
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice Hall.
- Masumi, A. (2020). *An exploratory study on “how to see students’ learning”: A phenomenological approach focusing on a student’s “lived experience” in the English classroom* (Unpublished master’s thesis). Kobe City University of Foreign Studies, Kobe, Japan.
- McLaughlin, T. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31, 9–25. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1999.tb00371.x>
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. New York: Routledge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Odagiri, M. (2018). *Developing understanding of students’ learning through reflective practice and phenomenological perspective: My understanding of students’ experience of my teaching* (Unpublished master’s thesis). Kobe City University of Foreign Studies, Kobe, Japan.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking.

- Teachers College Record*, 104, 842–866. doi:10.1111/1467-9620.00181
- Rodgers, C. (2020). *The Art of reflective teaching: Practicing presence*. NY: Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Tamai, K. (2016). Use of epistemological lenses on the ambiguity of reflective practice: What is it to reflect on experience? In K. Tamai, I. Nakamura, & J. Trelfa (Eds.), *Current issues and new thoughts on reflective practice (Kobe City University of Foreign Studies Journal of Research Institute)*, 53, 23–50.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: The University of Western Ontario.
- Yuge, C. (2015). *Development of perspective on the student-teacher relationship: Revision of beliefs through reflective practice and phenomenological perspective* (Unpublished master's thesis). Kobe City University of Foreign Studies, Kobe, Japan.

**CBT スピーキングテストの舞台裏，どこがどう難しいのか？
—KIT Speaking Test の実践より—
Behind the Scenes of a Newly-Developed CBT Speaking Test:
What Is Difficult and Why Is It Difficult?**

神澤 克徳 羽藤 由美
京都工芸繊維大学

Abstract

Based on the experience of developing and administering the KIT Speaking Test at Kyoto Institute of Technology (KIT), this paper illustrates the challenges that have to be overcome in developing and administering a large-scale computer-based speaking test. The development of the KIT Speaking Test began in October 2012, and the test has been in operation since January 2015. In the project team, KIT faculty members specialized in different fields such as language education, linguistics, literature, and information science, experts in test theory from Japan and abroad, and private enterprises from related areas have been working collaboratively to ensure the quality of the test. Up to the end of 2020, a total of 5,244 students have taken the test. This paper is a report on what we have been doing to refine the test constructs, achieve high test validity, develop a secure computer-based testing system, and run the system smoothly and efficiently. Such practical experience gained through actually developing and administering the test will be of great use in the discussions currently being held in many places including MEXT on the possible introduction of an English speaking test into university entrance examinations.

キーワード：スピーキングテスト，CBT，ELF，大学入試改革

1. はじめに

本稿は，2019 年 11 月 16 日に開催された JACET 関西支部大会における企画シンポジウム「大規模スピーキングテストの舞台裏，どこがどう難しいのか？—京都工芸繊維大学の実践より」での発表内容に基づく報告である。同シンポジウムでは，京都工芸繊維大学における KIT Speaking Test の開発・運営の実績に基づいて，構成概念の精緻化，妥当性の確保，コンピュータ方式テスト（CBT）のシステム構築と運営，共通尺度化の観点から，大規模スピーキングテストの開発・運営の難しさを概説した。そのうち共通尺度化については，本紀要に同時掲載される論文「KIT Speaking Test における共通尺度化の方法について」で扱い，本稿はその他の 3 点に焦点を当てる。

2019 年 11 月 1 日，大学入学共通テスト（以下，共通テスト）の枠内での英語民間試験の利用を延期することが発表された。その翌月に萩生田文部科学大臣の下に設置された「大学入試のあり方に関する検討会議」では，2025 年度入試からの英語 4 技能評価のあり方などが審議され，2021 年 3 月末までに答申が示されることになっている。準備に時間と予算を注ぎ込んだ英語入試改革が導入直前に瓦解した主な原因は，テストの質と制度導入の費

用対効果の評価を怠ったことにあると思われる。本稿の目的は、KIT Speaking Test の開発・運営から得たデータや知見に基づいて、それを裏付けることである。

2. KIT Speaking Test の概要

2.1 これまでの実績

京都工芸繊維大学の英語名 (Kyoto Institute of Technology) の頭文字をとった KIT Speaking Test の開発は 2012 年 10 月に始まった (表 1 参照)。国内外の多様な専門分野の研究者および複数の企業の協働による 2 年余りの準備期間を経て、2014 年度末 (2015 年 1 月) に、同大学の 1 年次生全員を対象とする第 1 回のテストを実施した。2015 年度からは、1 年次生対象の必修科目 Interactive English の学年末試験の一環として、年に一度このテストを実施している。2020 年度には、新型コロナウイルスの感染拡大に伴い、急遽オンラインでテストを実施することになった。また、2017 年度からは同じ仕様のテストが大学の AO 入試 (2020 年度より「総合型選抜」に名称変更) でも利用されている。

1 年次生全員対象のテストの正規受験者は毎回 550～600 名程度 (表 2 参照) だが、会場として用いる情報演習室の収容人数や PC 台数に限りがあるため、複数のグループに分かれて、同じ仕様の異なるバージョンのテストを受けることになる。これらの正規受験者のスコアを項目応答理論に基づいて等化 (共通尺度上で評価) するために、正規受験者のおよそ 1 割のモニター受験者が当該年度の全てのテストバージョンを横断的に受験する。

一方、AO 入試・総合型選抜 (グローバル枠) については、初年度は受験者の少ない第 2 次選考で KIT Speaking Test を用いたが、ある程度受験者が増えても問題なく運営できる目処が立ったので、3 年目からは第 1 次選考で用いることになった。ところが、2020 年度には新型コロナウイルスの感染リスクを下げるために、再び第 2 次選考で実施することになった。これらの受験者を合計して、2015 年 1 月の運用開始から 2020 年末までの KIT Speaking Test の受験者は延べ 5,244 名である。

表 1 これまでの経緯

年	月	事項
2012	10	教育担当副学長、英語科目担当教員、アドミッションセンター所属教員による研究開発チーム立ち上げ
2013	1	KIT シンポジウム「入試改革を考える：大学入試への英語スピーキングテスト導入の可能性をさぐる」開催、Dr. Nic Underhill 招致
	5	科研費基盤研究 (C)「大学入試 (個別試験) への英語スピーキングテスト導入にむけた調査研究」採択
2014	7	(株)イー・コミュニケーションズ (CBT 開発運営会社)、(株) KJ ホールディングス (河合塾) との共同研究契約締結
	9	「スーパーグローバル大学創成支援事業」採択
	10	初めてのパイロットテスト実施 * テストスペック確定, CBT 実施システム・オンライン採点システム完成
2015	1	第 1 回 (2014 年度) 学部 1 年次生全員対象テスト実施
	9	(株) QQ English (オンライン英会話レッスン提供会社) との共同研究契約締結
	10	情報科学センター所属教員および学外のテスト理論/心理統計の専門家を加えた第 2 次研究開発チーム結成
	12	第 2 回 (2015 年度) 学部 1 年次生全員対象テスト実施 * 英語必修科目の学年末試験としての運用開始 * 国内と並行してフィリピンでの採点開始

2016	5	科研費基盤研究 (B)「入学試験や定期考査に利用できる英語スピーキングテストシステム構築のための指針策定」採択
2017	1	第3回 (2016年度) 学部1年次生全員対象テスト実施
	3	オンライン採点システム改修完了
	12	第1回 AO (ダビンチ) 入試グローバル枠2次試験への導入
	12	第4回 (2017年度) 学部1年次生全員対象テスト実施
2018	10	第2回 AO (ダビンチ) 入試グローバル枠2次試験における実施
	11	ワークショップ“What is Task Achievement in a Speaking Test?”開催, Prof. Tim McNamara 招致
	12	第5回 (2018年度) 学部1年次生全員対象テスト実施
2019	10	第3回 AO (ダビンチ) 入試グローバル枠1次試験における実施
	12	第6回 (2019年度) 学部1年次生全員対象テスト実施
2020	11	第4回総合型選抜 (ダビンチ) 入試グローバル枠における実施 * 新型コロナウイルス感染のリスクを下げるために受験者の少ない2次試験に戻して実施
	12	第7回 (2020年度) 学部1年次生全員対象テスト実施 * 感染リスクを下げるために, 在宅オンライン受験システムを開発して実施

表2 テスト実施実績

種別・回数	実施日	受験者数	テストバージョン
第1回 (2014年度) 1年次生対象	2015/1/20~22	596 (延べ 686) [1年次生 551+モニター 45]	Ver. 1, 2, 3
第2回 (2015年度) 1年次生対象	2015/12/20	644 (延べ 713) [1年次生 575+モニター 69]	Ver. 4, 5
第3回 (2016年度) 1年次生対象	2017/1/7, 8	621 (延べ 727) [1年次生 568+モニター 53]	Ver. 6, 7, 8
AO入試 グローバル枠	2017/12/2	10 (第2次選考)	
第4回 (2017年度) 1年次生対象	2017/12/16, 17	644 (延べ 798) [1年次生 567+モニター 77]	Ver. 9, 10, 11
AO入試 グローバル枠	2018/10/27	10 (第2次選考)	
第5回 (2018年度) 1年次生対象	2018/12/15, 16	652 (延べ 782) [1年次生 587+モニター 65]	Ver. 12, 13, 14
AO入試 グローバル枠	2019/10/5	24 (第1次選考)	
第6回 (2019年度) 1年次生対象	2019/12/14, 15	656 (延べ 796) [1年次生 586+モニター 70]	Ver. 16, 17, 18
総合型選抜 グローバル枠	2020/11/28	10 (第2次選考)	
第7回 (2020年度) 1年次生対象	2020/12/5 2020/12/12	628 (延べ 688) [1年次生 568+モニター 60]	Ver. 19, 20

2.2 スピーキングテスト導入の背景

京都工芸繊維大学は国立の工科系単科大学で、学部生の70%以上が大学院に進学する。大学間および研究室間の国際的な連携が盛んになった昨今、学生は在学中から国の内外で英語を使う。卒業後も在外勤務を含めて、英語力を要する仕事に就く者が多い。そのため、基盤を入学後の2年間で培うことを目標に、2007年度から「英語鍛え上げプログラム (別名: The Most Demanding English Program in Japan)」を段階的に構築し運営してきた。第二言語発達は主にインプットを処理する (聴いたり読んだりした情報を理解する) ことによって促される。そのため、このプログラムでは授業の予習、課題、テスト準備などを通

して膨大なインプット処理を学生に求める。試行錯誤の繰り返しではあるが、全学の TOEIC 平均スコアが伸び、研究室に配属されてから論文を効率的に読める学生が増えるなど、徐々に成果を実感できるようになった。

その一方で、スピーキング能力が伸び悩む学生が少なくない。下の図 1, 2 の質問紙調査は、2019 年度春学期に京都工芸繊維大学の大学院修士課程の英語関連科目を受講している大学院生と大学院への進学が決まった学部 4 年次生を対象に行ったものであり、計 83 名から回答を得た。これらからは、学生の多くが研究を行う上で自らのスピーキング力に不安を抱き、授業でその能力を伸ばすことを期待していることがうかがわれる。過去に行った同様の調査でも一貫して、学生がスピーキング力の不足と必要性を認識していることが示唆されているが、これは学生が所属する各研究室に入ってくる留学生や海外からの研究者が増えたこと、テレビ会議システムを介して日常的に海外と交信していること、国際学会に頻繁に出席する学生が多いことなどに関係していると思われる。2012 年に KIT Speaking Test の開発に着手した裏にはこのような事情があった。問題解決の一つの手段として、学部生の大半が進学する大学院の入試にスピーキングテストを導入することを視野に入れて、その実現可能性を探るためにプロジェクトを進めることになったのである。

大学や大学院の入試にスピーキングは不要と考える研究者や教師は少なくない。しかし、一般的な外国語の指導や評価からあえてスピーキングを除外する理由は見当たらない。ましてや、当の学生が日頃からその重要性を認識しているとなれば、指導だけでなく折々のテストや入試にも、現実的に可能であるならスピーキングも組み込むのが望ましい。そもそも、学習者の内面に育つ外国語の運用能力が 4 つに分かれている訳ではない。その能力を評価するために、便宜的に「聞く」「話す」「読む」「書く」という 4 つのモードを組み合わせざるをえないのである。したがって、大学院や大学の入試においても使えるモードは使った方がより妥当性の高い評価ができる。ここで重要なのは、導入にかかる費用・手間・時間や導入の弊害などを踏まえて、導入の実現可能性や費用対効果を見極めることである。KIT Speaking Test はこの「見極め」を目的として開発されることになった。

研究を行う上での英語力の自己診断

(十分、ほぼ十分、どちらとも言えない、やや不十分、不十分)

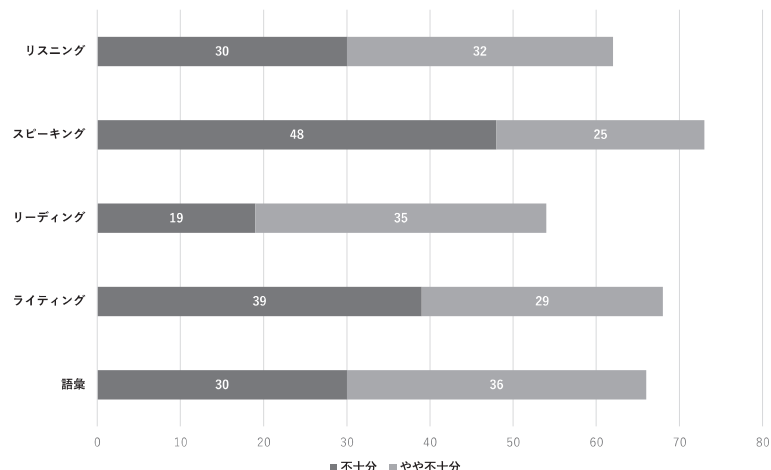


図 1 大学院生・学部 4 年次生対象アンケート (2019 年 5, 6 月実施 $n = 83$)

大学院の授業ではどのような英語に重点を置くべきか (2択)

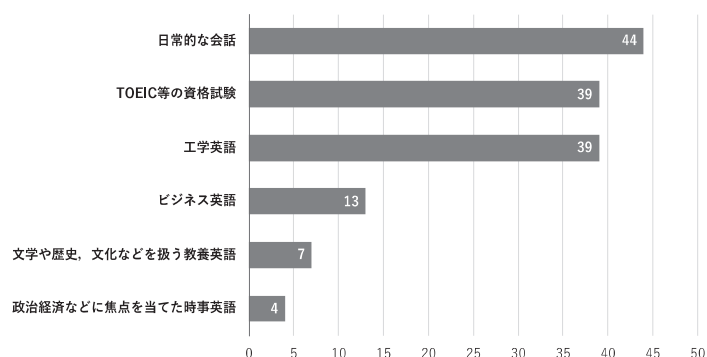


図2 大学院生・学部4年次生対象アンケート (2019年5,6月実施 $n = 83$)

3. 構成概念の精緻化と妥当性の確保

3.1 テストの構成概念と妥当性

GTEC Advancedは、当初の予定通りに2020年度から共通テストの枠内で民間試験が使われていたら、最も多くの受験生が受ける予想されていたテストである。そのサンプルテストが運営母体のベネッセのウェブサイト (<https://www.benesse.co.jp/gtec/fs/sample/gtec/>) [2021/1/11時点]に掲載されているので確認してもらいたい。スピーキングセクションは、“What are you going to do this Saturday?”という音声の質問に対して、タブレットPCの画面に提示されたスケジュール表にある情報をそのまま抜き出して“I’m going to my grandparents’ house and the gym.”と答える問題や、学校内での生徒の携帯電話使用を禁止することについての意見を述べる問題などで構成されている。このGTEC Advancedの測定範囲はCEFRのA1からB2までであり、B1（習得しつつある中級者レベル）とB2（実務に対応できる準上級者レベル）以上を判定できることになっているが、これらの問題でそれが本当に可能だろうか。

一方、同じく共通テストの枠内で利用されることになっていたTOEFL iBTのサンプルテストは運営母体のETSのサイト (https://www.ets.org/s/toefl/pdf/speaking_practice_sets.pdf) [2021/1/11時点]に掲載されている。スピーキングセクションは、大学の生物学の教科書の一節を読み、関連の講義の一部を聞いた後でその内容について答える問題や、ある大学の大講堂建替えに関する賛否両論を聞いて一方の論旨をまとめる問題などで構成されている。TOEFL iBTの測定範囲はCEFRのB1, B2, C1であるが、日本の大学は入学者選抜において、GTEC Advancedの評定によるB1, B2とTOEFL iBTの評定によるB1, B2を同じ意味を持つものとして扱ってよいのだろうか。

テストの内容に関するこれらの検討は、大学の入学者選抜に既成のテストを、それも仕様の異なる複数のテストを利用するのなら、最優先で行われるべきことである。しかし、今回の英語入試改革が立案から崩壊にいたるまでの過程では、それぞれのテストの構成概念（そのテストがどのような能力を測ろうとしているか）や妥当性（その能力が実際に測れているか）はほとんど議論されなかった。つまり、最重要事項を議論の圏外に置いたままで、改革が強行され失敗したのである。

個々のテストは、そのテストが測ろうとする能力を測るためにデザインされている。構成概念を精緻化して、高い妥当性を保てるように設計され、運営されているのが質の高いテストである。本節では、KIT Speaking Testの設計における構成概念の精緻化とそれを現実にと落とし込んでテストの妥当性を確保するためにどのようなことが行われてきたかを概括的に紹介する。

3.2 KIT Speaking Test の目的

「不完全」という当然の批判を恐れずに言うなら、KIT Speaking Test は「リンガフランカとしての英語 (English as a Lingua Franca: ELF)」を使う能力を測るためにデザインされたテストである。一般的に、ELF とは第一言語の異なる話者が共通のコミュニケーション手段として用いる英語のことを言う。ELF の使用実態に関する社会言語学的研究は我々に言語能力の定義の見直しを迫り、測定・評価の在り方に大きな課題を呈している。現在、関連分野の多くの研究者がテストの構成概念の再定義や評価基準の再検討をめぐる厳密な研究に取り組んでいるところであるが (Harding & McNamara, 2018 参照)、私達のプロジェクトチームはこれらの研究から得られた知見を CBT 方式のスピーキングテストの開発に取り入れることを試みた。言い換えれば、ELF が言語能力の評価・測定にもたらした複雑で深刻な課題を、テストの開発・運営に伴う現実的な制約の下で考察することを試みたのである。したがって、私達は言語能力を厳密に定義するための議論をあえて避け、限られたリソースで実現可能と思われるものを選択的に取り入れることで、プロジェクトの実践的な進捗を優先してきた。

このように KIT Speaking Test の主目的は、京都工芸繊維大学の学部生の ELF 運用能力を測ることであるが、二次的な目的はテストを介して以下のようなメッセージを学生達に送ることである。

- (1) スピーキングは日常会話に限定されるものではなく、他の言語スキルと同様に重要であり、「シリアスな」コミュニケーションモードである。
- (2) 学生達はリンガフランカとして—ネイティブスピーカー (NS)、ノンネイティブスピーカー (NNS) の区別なく、第一言語の異なる者同士がコミュニケーションをするために—英語を学んでいる。
- (3) 学生達は、言語発達のどの段階においても ELF の使用者であり、NS 規範に従うことを過度に意識する必要はない。むしろ、自らの内面に既存する言語資源を駆使して、伝えたいことや伝えなければならないことを伝え合うことの方が重要である。

最初のメッセージは、「話す」ことをカジュアルなコミュニケーションモードと思い込む傾向を是正することを意図している。学生達の多くは将来、研究やビジネスのために、多様な言語背景を持つ ELF 使用者と協働して複雑なタスクを遂行することを求められる。日常会話は学生達に必要な能力のごく一部に過ぎない。

2 つ目と 3 つ目のメッセージは、ELF の視点を直接的に反映している。ELF 研究は、ELF の使用場面では対話者が日常的に NS 規範の遵守に頼らずに意思疎通を行っていることを

実証することにより、NS 規範がコミュニケーション成功の鍵であるという思い込みを切り崩してきた (Jenkins, Cogo, & Dewey, 2011 参照)。しかし、学生の多くはいまだに学習のゴールを NS や NS に近い言語能力の獲得と捉えており、その獲得をもって「一人前の」英語使用者になれると勘違いしているようである。そのような思い込みは、学生達から自信を持って積極的にコミュニケーションしようとする姿勢を奪いがちであり、それが円滑な第二言語発達を妨げている面もある。ELF の視点に立てば、学生達は現時点でも、異なる言語背景を持つ他の ELF 使用者と対等な「一人前の」ELF 使用者である。日頃の指導だけでなく KIT Speaking Test を介しても、学生達にこのようなメッセージを送りたいと我々は考えた。また、同様の視点から、自らの内面に既存する言語資源を戦略的かつ創造的に使ってコミュニケーションの目的を達成しようとする姿勢の重要性もテストを介して強調したいと考えた。

3.3 KIT Speaking Test の構成概念

上述のテストの目的と学生の能力および現在、将来のニーズを踏まえて、我々は KIT Speaking Test の構成概念を以下のように設定した。

- The ability to complete a given task utilizing spoken language proficiency and 21st-century skills (e.g., creativity and innovation, critical thinking, problem solving, and global awareness)
- Confident and fluent use of language

端的に言うなら、KIT Speaking Test が測ろうとするのは、自らに内在する認知的・言語的資源を駆使して与えられた課題を達成する能力と、その際の言語使用の姿勢と流暢さである。つまり、このテストでは受験者が産出する言語が NS 規範にどれほど近いかは直接的には評価されない。

3.4 タスク

テストは予め設定した構成概念を測るためにデザインされる。しかし、テスト設計のどの点についても、時間、費用、人手などの現実的な制約との折り合いをつけなければならない。出題するタスク（問題項目）の種類や数も例外ではなく、KIT Speaking Test ではパイロットテストを繰り返した末に、タイプの異なる 9 つのタスクを出題することにした（表 3 参照）。

KIT Speaking Test のサンプルはプロジェクトのウェブサイト (<https://kitspeakee.wordpress.com/sampletest/>) [2021/1/11 時点] に掲載されている。ここでは、そのうち Part 2 の 4 つのタスクを紹介したい。Task 4 では、二人の話者がもつ異なる価値観がぶつかる対話を聞いた後で、その違いを説明することを求められる。さらに Task 5 では、どちらかへの支持を表明するとともに、理由を述べて自らの判断を正当化することを求められる。

表 3 KIT Speaking Test のタスクタイプ

Task no.	Name	Re-hears-al time (sec.)	Speech sample (sec.)	Prompt	21 st century skills: Learners should...	Language outcome focus: Learners should...	Sample task
Part 1							
1 2	Imagine	0	45	Photo	think creatively and demonstrate originality	speak coherently and clearly	<i>Imagine who the owner of these shoes is and why they are here.</i>
3	Compare	0	45	Two photos	analyze alternatives and draw a reasonable conclusion	compare, decide, and justify	<i>Which of these cars would you prefer to have, a luxury car or an economy car? Compare the cars and explain your reasons.</i>
Part 2							
4	Identify different values	0	45	Audio dialogue & photos	understand diverse values and perspectives	summarize and contrast different points of view	<i>How are Susan's and Kenji's opinions different? [join big company / security vs starting own business / exciting life]</i>
5	Take a position	0	60		evaluate arguments and decide own position	state and justify own position	<i>Which way of thinking do you support? Explain your position, giving examples.</i>
6	Identify problem	0	45	Audio dialogue & photos	interpret information to identify problem	describe problem	<i>What is the problem Bill is facing? [One member of the lab team is not collaborating]</i>
7	Solve problem	0	60		find solution to problem	propose solution to problem	<i>If you were Bill, what would you do to solve the problem?</i>
Part 3							
8	Plan and organize	60	60	Text	identify and organize component parts to make plan	suggest a plan and series of steps to achieve goal	<i>You want to start a new volunteer group on campus to help homeless people. Explain how you would organize it.</i>
9	Persuade	60	60	Text	promote and influence	persuade by presenting a positive image and message	<i>In an interview for a scholarship program, you are asked to explain why you should be selected. Talk about your personal achievements and strong points.</i>

下の図 3 は、その際に受験者が聞く会話音声のスク립トと PC 画面のスクリーンショットである。

Susan: How's your job hunting going, Kenji? Have you found a good job?
Kenji: Not yet. Because I want to work for a big company, it's very competitive. What about you, Susan?
Susan: I'm planning to start my own business, so I don't have to worry about job hunting.
Kenji: I couldn't do that. I wouldn't want to take such a big risk. I want to have a secure and stable career working for a big company.
Susan: Yes, it's a risk, but I don't want to work for someone else all my life. I want my life to be exciting and interesting.



図 3 Task 4, Task 5 のサンプル

さらに Task 6 では、二人の話者のうち的一方が直面している問題についての会話を聞いて、どのような問題かを説明する。そして Task 7 では、その問題の解決策を提案する（図 4 参照）。

Bill: You know, Judy still hasn't finished her part of our experiment. We are working in a team, and without her data we can't complete our report.
Mariam: Oh really? I saw her on campus yesterday. She looked fine.
Bill: Yeah, but she hasn't come to the laboratory for two weeks now. Maybe she has difficulty working in a team.
Mariam: Does she?
Bill: The professor told us to submit the report by the end of this week. I don't know what to do.



図 4 Task 6, Task 7 のサンプル

これらのタスクは、学生達が各自の研究室で、あるいは将来、仕事に就いてから ELF を使う場面を想定して作られている。言い換えれば、Task 4, 5 で焦点を当てた価値観の違いや Task 6, 7 で扱った問題は学生達が実際に直面しても不思議ではないものである。

なお、これらの対話では、言語背景だけでなく従来の基準で見れば習熟度も異なる ELF 使用者が対等にコミュニケーションをしている。たとえば、Task 4, 5 の会話は日本語話者の専任教員とイギリス出身の専任教員が録音した。一方、Task 6, 7 の会話はカナダ出身の非常勤講師とマレーシアからの留学生が録音した。その他にも、これまでの KIT Speaking Test の音声プロンプトには、イタリア語話者、ポルトガル語話者、中国語話者、出身地の異なる英語話者など、多様な言語背景を持つ ELF 使用者が登場している。これは、ELF の使用実態をテストに反映させるとともに、上記 3.2 で説明したメッセージを学生達に送るための試みである。

3.5 採点基準（評価観点、評価尺度、評価基準）

採点基準も構成概念を測るために策定されることは言うまでもない。しかし、それが容易ではなく、KIT Speaking Test の設計においても、現在進行中の最も困難な課題である。幅広いレベルを評価することを目的とする TOEIC や IELTS などとは違い、KIT Speaking Test の受験者層の能力幅は比較的狭く、従来の言語能力観に基づく CEFR で言えば A2, B1 あたりに相当する。以下の表 4 は、2015 年 1 月に実施した第 1 回のテストの際に用いた採点基準である。

表 4 初回テスト（2015/1/20～22 実施）で用いた採点基準

Score rating	Task Achievement (45% weighting)	Communicative Language Proficiency (45% weighting)	Attitude and Effort (10% weighting)
5	- task is achieved effectively - contributions are fully relevant but there may be some repetition	- communicates effectively - produces extended utterances using a range of grammar and vocabulary despite a possible lack of fluency or accuracy - demonstrates appropriate use of cohesive devices	- speaks confidently and willingly (generally calm and/or forceful, active, positive, engaged, enthusiastic, expressive, firm, and assertive) - makes a big effort to use his/her language resources
4	Between 3 and 5	Between 3 and 5	Between 3 and 5
3	- task is achieved only partially or inadequately - contributions are mostly relevant	- communicates successfully but may be limited by lack of fluency or accuracy - constructs utterances longer than short phrases using basic grammar and vocabulary only - demonstrates limited use of cohesive devices	- speaks with some confidence but is sometimes nervous, hesitant, or unwilling - makes some effort to use his/her language resources
2	Between 1 and 3	Between 1 and 3	Between 1 and 3
1	- task is not achieved - contributions are mostly not relevant.	- often fails to communicate due to lack of fluency or accuracy - produces short utterances with words or phrases only - does not use cohesive devices	- lacks confidence and is unengaged - makes little effort to use his/her language resources
0	- No contribution at all	- does not communicate at all	- No effort at all

当時は 3 つの評価観点があり、9 つの問題項目に対する音声回答のそれぞれが 0 から 5 までの尺度で評価された。Task Achievement では、与えられたタスクがどれだけ効果的に達成されたかを評価する。たとえば、Task 7 に回答する受験者が提示された問題に対して、実行可能できわめて効果的な解決策を提案した場合には、使われる言語の形式面が NS 規範から著しく逸脱していたとしても、満点の 5 を獲得することは理論的に可能である。なお、Task Achievement の配点は全体の 45%とした。

私達はこの時点では、学生のパフォーマンスの言語的な側面を完全に無視する覚悟ができていなかった。そのため、Communicative Language Proficiency という観点からの評価に全体の 45%を配点した。しかし、評価基準（記述子）からわかるように、言語の正確さ（ネ

イティブ規範への近さ)を評価する意図は当初からなかった。

この時、私達は ELF 使用者としての姿勢と努力 (Attitude and Effort) に 10%を配点するという冒険をした。各自の内面にある言語資源を創造的かつ戦略的に活用して意思疎通しようとする積極的な姿勢を評価しなかったからである。しかし、回答音声の採点を通して、この評価観点は運用が困難であることがわかった。初回テストの成績の統計的分析によれば、評価の信頼性に大きな問題はなかったが、採点者からの事後フィードバックには、この評価観点に関する自らの判断に自信がないという意見が多く見られたのであった。

そこで、2015 年 12 月に実施した第 2 回のテストでは、Communicative Language Proficiency と Attitude and Effort という 2 つの評価観点を統合して、Task Delivery という評価観点を設定した。また、因子分析や項目応答理論に基づく分析の結果から構成概念により忠実であることができると判断して、Task Achievement に全体の 80%を配点することにした。私達はそれ以来、ELF の運用能力を評価するというテストの目的とその実現を阻む現実的な制約との妥協点を探りながら、実行可能な中で最善の採点基準を確立することに取り組んできた。各段階でなされた重要な決定はどれも、プロジェクトチームの議論を経るとともに、項目反応理論を含む統計分析に裏付けられている。

たとえば、2017 年 1 月に実施した第 3 回のテストでは、下の表 5 の採点基準を用いた。発話の理解されやすさにつながる発音の明瞭性 (intelligibility) は初期の ELF 研究の重要なテーマだったので (Jenkins, 2015 参照)、私達もその視点を Task Delivery に組み込んだ。しかし、第 3 回の採点終了後に、intelligibility を評価基準から削除することを決めた。それは、採点者対象の事後アンケートにおいて、全ての採点者が自分の採点した音声回答について発音の明瞭さに問題があるものはほとんどなかったと答えたからである。これは、採点者が Task Achievement に着目して回答音声を聞いたためかもしれないし、彼 (女) らが日本語話者の英語に慣れているせいかもしれない。正確な理由は今後の研究成果を待たなければわからないが、実際に採点をしている採点者たちが「ほぼ問題ない」と言う、実際に試験を受ける学生達のパフォーマンスの一側面を、あえて評価の対象にする必要はないと判断した。

採点者対象のアンケート調査の結果とテストスコアの統計的分析を突き合わせると、その他にも色々な興味深い発見がある。たとえば、採点者対象アンケートでは、ほとんどの採点者が Task Achievement より Task Delivery の採点について不安に思ったり自信がないと感じたりしていることがわかるが、統計分析によると、実際の評定は Task Achievement よりも Task Delivery の方がわずかだが一貫して信頼性が高い。そこで、2018 年 12 月の第 5 回テスト以降は、Task Achievement をより明確に定義し、記述子を洗練することに注力している。その一環として、2018 年 11 月には、言語テスト研究の権威であり ELF の視点を取り入れた測定・評価についての論考も発表しているメルボルン大学の Tim McNamara 教授を招いて、“What is Task Achievement in a Speaking Test?”というテーマのワークショップを開催した。当日は、McNamara 教授のリードの下、KIT Speaking Test の採点者を含む参加者が、タスクの達成度をレベル別に記述することを試みた。今後は、Task Achievement とは何かをさらに探求するために、多様な言語背景をもつ ELF 使用者にウェブ上でその記述を試みてもらうことを検討している。

表 5 第 3 回テスト（2017/1/7, 8 実施）で用いた採点基準

Score rating	Task Achievement (80% weighting)	Task Delivery (20% weighting)
5	The task is achieved, being developed with a satisfactory level of detail.	The delivery is mostly confident and fully intelligible . The time is used well (i.e., the speaker keeps talking throughout the given time without unnatural pauses, hesitations, or repetitions).
4	The task is mostly achieved, with some supporting details in places.	The delivery is intelligible most of the time, and the time is used quite well despite occasional pauses, hesitations, or repetitions.
3	The task is partially or minimally achieved, being supported by some basic details.	The delivery is generally intelligible although the time is not effectively used because of slow delivery, unnatural hesitations, or repetitions.
2	The task is addressed, but there are no or very little supporting details.	The delivery is only partly intelligible . The speaker keeps trying but frequently falters.
1	There are some relevant words, but the task remains essentially unachieved.	The delivery is unintelligible most of the time, or the speaker gives up trying.
0	There is no relevant contribution (e.g., content is entirely unconnected to topic).	The speaker does not start the task (e.g., s/he is silent, utters only fillers, or just says, 'I don't know').

3.6 採点者と採点手順

これまでに 1 年次生対象のスピーキングテストを 7 回実施したが、全回とも各受験者の音声回答を NS 採点者 1 名と NNS 採点者 1 名が並行採点した。採点は私達が企業との協働で開発した独自のオンラインシステム上で行っている。各音声回答について、NS 採点者と NNS 採点者の評定が 1 点差の場合にはその平均をとり、2 点以上の差が開いた場合は、上級採点者が採点し直すことになっている。全問について並行採点を採用しているのは、評価の信頼性を確保するためであると同時に、ELF の観点からの研究を行うためでもある。採点者を NS グループと NNS グループに分けること自体が ELF の理念に反するとも言えるが、これも研究を目的とするものである。

下の表 6 は、第 1 回から第 4 回までのテストの採点者と採点手順をまとめたものである。第 1 回のテストでは、延べ 686 名の受験者の 9 つの質問に対する音声回答（計 6,174）を NS 採点者 7 名（KIT の専任・非常勤英語教員）と NNS 採点者（KIT の専任英語教員、全員日本語話者）7 名が採点した。しかし、採点にかかる負担が大きく、専任教員が通常の業務と並行して行うのは困難との判断から（詳しくは羽藤・神澤, 2016, pp. 36–37 参照）、第 2 回以降のテストでは、専任教員は採点にあたらなかったことにした。また、NNS 採点者としてフィリピンのセブ島に拠点を置くオンライン英会話学校の講師（第一言語は多様な現地語）に参加してもらうことになった。第 2 回以降のテストでは、一人の採点者が 9 問のうちの 1 問に対する全ての音声回答を横断的に採点している。表 6 では割愛したが、第 5 回以降のテストにおいても採点手順は同じである。

1 年次生対象のテストは英語必修科目の学年末試験の一環として行っているため、本来なら年度末に実施するのが望ましい。しかし、採点者の負担を考えると採点期間を 2 週間より短くすることは困難であり、採点後には項目応答理論を用いた等化の作業も必要であ

るため、テストを 12 月中に実施せざるをえない状態が続いている。

表 6 採点者と採点手順

	1st administration (2015/1/20-22)	2nd administration (2015/12/20)	3rd administration (2017/1/7, 8)	4th administration (2017/12/16, 17)
Number of responses	9 questions × 686 examinees = 6,174 responses	9 questions × 713 examinees = 6,417 responses	9 questions × 727 examinees = 6,543 responses	9 questions × 798 examinees = 7,182 responses
Raters	7 English-speaking raters 7 Japanese- speaking raters	9 English-speaking raters 9 Filipino raters from a variety of linguistic backgrounds	9 English-speaking raters 9 Filipino raters from a variety of linguistic backgrounds	9 English-speaking raters 9 Filipino raters From a variety of linguistic backgrounds
Rating process (Double marking)	One rater marked all the nine responses given by one examinee.	Each rater marked all the responses for one task only.	Each rater marked all the responses for one task only.	Each rater marked all the responses for one task only.
Duration of marking	2 weeks	2 weeks	2 weeks	3 weeks

項目応答理論を含む統計的なスコア分析では、試験問題や採点者に大きな問題があることは示唆されていない。しかし、採点者、上級採点者からのフィードバックを受けて、2017 年 3 月には、オンライン採点システムをよりユーザビリティの高いものに改修した。また、採点過程での採点者と上級採点者間の連絡を密にとるとともに、採点状況に関する中間データを各採点者に提供するなどして信頼性の確保に努めている。

3.7 受験者に対するテストの趣旨説明

上記 3.2 で述べたように、英語を学び使う際の姿勢に関するメッセージを学生達に送ることも KIT Speaking Test の目的の一つである。そのメッセージを確実に届けるために、テストを実施する前にもいくつかの工夫をしている。たとえば、大学入学時のオリエンテーションや新入生全員が受講する全課程共通の基礎科目では、必ず KIT Speaking Test の趣旨説明をすることにしている。また、後学期の開始時には、専任教員が手分けして、1 年次生対象の英語必修科目の全クラスを回り、テストの目的、タスクの種類、採点基準、採点で重視される点、受験に向けた準備の方法などを説明する。また、テストの紹介動画やサンプルテスト、受験にあたっての心構えなどを英語科のウェブサイトに掲載している。AO 入試・総合型選抜の一環として KIT Speaking Test を受ける受験生に対しては、同じ情報を大学の入試課のウェブサイトに掲載している。

3.8 データの分析

これまでに実施した 7 回の 1 年次生対象のテストを通して、47,000 あまりの音声回答、各回答音声に対する NS、NNS 採点者による評定スコア、受験者と採点者、上級採点者から

のフィードバックなどのデータが蓄積されている。これらのデータを分析することにより、KIT Speaking Test に関していくつかの予備的な知見を得ることができた (Hato, Kanzawa, Mitsunaga, & Healy, 2018)。たとえば、KIT Speaking Test のスコアと TOEIC L&R のスコアの間には中程度の相関関係があることがわかっている。

また、項目応答理論に基づくスコアデータの分析によって、入念な採点者訓練や厳密な採点者間の基準設定にもかかわらず、Task Achievement と Task Delivery の両方において、NNS 採点者の採点が NS 採点者の採点より一貫して若干厳しいことが明らかになっている。これは、2 つのグループの採点者が受験者のパフォーマンスのわずかに異なる側面を評価している可能性を示唆するものである。さらに、この分析では、Task Achievement より Task Delivery の方が NS, NNS 間の採点の厳しさを大きくともわかっている。これらの結果は、NNS 採点者の方が NS 採点者より NS 規範から距離を置くことが難しいことを示している可能性があり、NS 規範に照らすことなく、直接的に Task Achievement と Task Delivery を評価するという KIT Speaking Test の目的や妥当性にかかわる根本的な懸念を生じさせる。しかし、これらはテストの開発・運営に伴う慌ただしさの中で行った初歩段階の分析であり、NS, NNS 間の評定の違いを説明するためには、さらに厳密な研究が必要である。

3.9 本節のまとめ

本節では、KIT Speaking Test を開発・運営する過程で、テストが測ろうとする能力を測るためにどのような配慮や工夫がされているかを概説した。このテストに限らず、質の高いテストを開発しようとするなら、構成概念を設計の軸に置いて、現実的な制約の下で妥当性を確保するために最大限の努力がなされていて当然である。大学入試改革の一環として共通テストの枠内で複数の民間試験を利用しようというときに、各テストの構成概念や妥当性がほとんど議論されなかったことは、この改革の目的が教育の改善とは違うところにあった証左とも言える。

4. CBT システムの構築とテスト運営

本節では、KIT Speaking Test における実施システムの構築とテスト運営の実績に基づいて、CBTスピーキングテスト実施の舞台裏で何が行われているのか、また、どのような点が難しいのかについて論じる。また、KIT Speaking Test の実施時に発生したトラブルやその対処法も紹介する。

KIT Speaking Test の実施システムの構築およびテスト運営は、KIT の英語科教員、情報科学センターの教職員、CBT 開発会社が連携して行っている。図 5 は実施システムの全体像である。

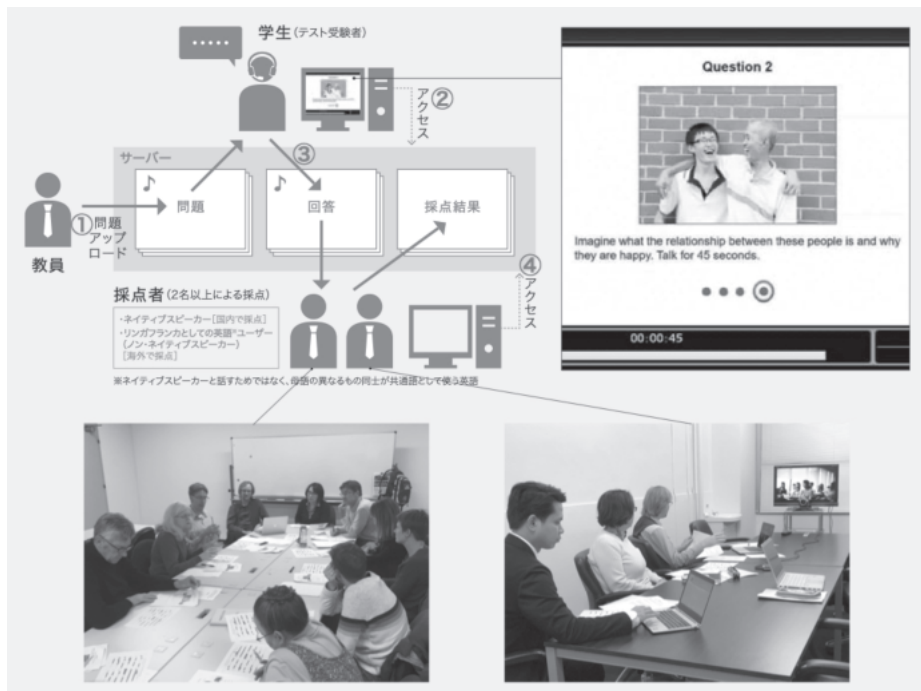


図 5 KIT Speaking Test 実施システム全体像

まず、教員がテスト問題を作成し、事前にサーバーにアップロードする(①)。テスト当日、受験者が PC 上の端末イメージを介してサーバーにアクセスすると、事前に登録した ID 情報に基づいて、各受験者に割り当てられた問題が配信される(②)。受験者の回答音声データは学内サーバーを経由し、CBT 開発会社のサーバーに保存される(③)。テスト終了後、採点者はオンライン採点サイトを介してサーバーにアクセスし、回答音声を聞いて採点を行う(④)。本節では、これらの過程で具体的にどのようなことを行っているかを時系列で紹介する。

4.1 実施準備

以下の表 7 はテスト前日までの準備として行う主な作業の一覧である。本項では、この表に沿って作業内容を具体的に説明する。

4.1.1 問題作成・搭載・確認

テストの約半年前頃までに英語科教員が問題項目を作成する。回答のプロンプトとなる音声は KIT のレコーディングルームで録音し、写真は画像販売サイトで購入する。それらを用いて、PowerPoint で問題動画を作成する。作成した動画は CBT 開発会社がテストアプリに搭載する。その後、英語科教員がアプリの動作確認を行い、不具合があれば修正する。

表 7 テスト前日までの主な作業一覧

時期	作業	担当者
～半年前	問題作成・テストアプリへの搭載・確認	英語科教員
	受験者登録、ID・パスワード発行	CBT 開発会社
～1ヶ月前	端末イメージ構築	情報科学センター教職員
	司会進行マニュアル作成・更新、司会者研修	英語科教員
	座席配置決定	
	端末イメージ配信	情報科学センター職員
前日		英語科教員
	会場設営	CBT 開発会社
		入試課（AO 入試時）
	PC 全台の動作確認	英語科教員 情報科学センター教員 CBT 開発会社

4.1.2 受験者登録および ID・パスワード発行

テストの約 1ヶ月前までに済ませる作業のうち、まず行うのは受験者登録と ID・パスワード発行である。KIT Speaking Test は 1 年次生の必修科目 Interactive English の一環として実施している。そのため、英語科教員が Interactive English の受講者名簿をもとに、テスト実施日時、会場、出題テストバージョンなどを付与した受験者リストを作成する。その後、CBT 開発会社によって受験者リストの情報がシステムに登録され、受験者がテストアプリにログインするための ID とパスワードが受験者ごとに発行される。ID とパスワードはセキュリティレベルの高いものにしなければならない一方で、あまりに複雑すぎると受験者がログインに手間取り、テスト進行の妨げになる恐れがある。また、そのことで受験者に不要な不安を与えかねない。したがって、KIT Speaking Test では、大文字と小文字は混在させない、数字の 1（いち）とアルファベット小文字の l（エル）は混在させない、といった独自のルールを設け、パスワードのセキュリティレベルの高さと入力しやすいの両立を図っている。

4.1.3 端末イメージ構築

KIT Speaking Test は学内の情報演習室で実施するが、テストに際してスピーキングテスト専用のデスクトップ画面用端末イメージを構築し、テスト当日はこの端末イメージをすべての PC に展開している。通常の Windows の端末イメージのままテストを実施すると、さまざまなアイコンが表示されているせいで誤操作を招く恐れがあるが、専用の端末イメージでは、スピーキングテストに必要なアイコンしか表示されないようになっている。

4.1.4 司会進行マニュアル作成・更新および司会者研修

KIT Speaking Test では、英語科教員が司会進行マニュアルを作成・更新し、それに基づいて司会進行をし、情報演習室のスクリーンにスライドを表示しながら、PC の操作説明を

行う。毎年ほぼ同じ教員が司会進行をしているが、異なる試験会場でも同じ指示を同じタイミングで出し、受験者が同じ条件でテストを受けられるように毎回入念に研修を行う。進行の際は、受験者が勝手に PC を操作しないよう、説明時間と操作時間を分け、説明を聞いてから操作を行ってもらうようにしている。この区別はスライド上でも行っており、説明時間は背景が青、操作時間は背景が赤のスライドを使用している。受験者は一般的に想像されるであろう以上に司会者の説明を聞かない。したがって、スピーキングテストの司会進行マニュアルにはトラブルを避けるための慎重な検討が必要である。また、司会者の熟練も不可欠であり、短期雇用のアルバイト等には困難な作業と思われる。

4.1.5 座席配置決定

スピーキングテストでは周囲の受験者の回答音声聞こえることがしばしば問題になるため、座席配置に気を配る必要がある。KIT の情報演習室は全部で 70 席あるが、スピーキングテストでは 1 席空けて座席を配置し、使用するのは最大でも 35 席までとしている。また、35 席のうち 3 席程度はシステムトラブルの際の予備席として空けている。AO 入試・総合型選抜では、受験者同士の間隔をさらに広くとり、使用するのは 70 席中 15～20 席程度までとしている。

しかし、座席配置に十分な配慮をしても、複数の会場で全く同一のテスト環境を構築するのはほぼ不可能である。たとえば、回答中の声のボリュームが飛び抜けて大きい学生や、派手なジェスチャーをしながら回答する学生が一定数おり、実施者がヒヤヒヤさせられることがあるが、これらを予見することはできない。入試において大規模スピーキングテストを実施する場合には、これらのことで受験者から多数のクレームが出る可能性があるの、対応をしっかり検討しておく必要があるだろう。

スピーキングテスト時の騒音対策としては、マイク付きイヤホンと防音用のイヤーマフを用いてテストを実施する民間事業者がある。私たちもイヤホンとイヤーマフを購入して実験を行ったが、パイロット受験者から「締め付けが強く、長時間の着用は苦痛で回答に集中できない」、「自分の声も小さく聞こえるので、どれくらいのボリュームで話しているのか自覚しづらい」等の意見が寄せられたために、採用しないことにした。スピーキングテスト時の騒音対策には今のところ画期的な解決策はなく、引き続き検討しなければならない課題である。しかし、これはあくまでも心的負担、カンニングなどへの懸念であり、現状のシステムでも採点には支障をきたさない。

4.1.6 端末イメージの配信、会場設営および PC 全台の動作確認

テスト前日には、端末イメージの配信、会場設営、PC 全台の動作確認を行う。端末イメージの配信は、前もって作成していたスピーキングテスト専用の端末イメージを、情報演習室の全端末に配信する作業である。会場設営では、PC にヘッドセットと USB メモリを挿入する、パーティションを設置する、回答のヒントとなりうる掲示物を取り外すといった作業を行う。また、PC の動作確認では、ヘッドホンから音声聞こえること、マイクで音声録音できること、USB メモリと PC に回答音声データが保存されることを、全端末（約 100 台）について手作業で確認する。AO 入試・総合型選抜では座席の間隔をさらに空け、パーティションを設置することで、どの席に座っても周りの受験者が視界に入らな

いようにしている。パーティションを設置する際には教職員が実際に座席に座り、設置場所を決定する。

KIT では、スピーキングテスト前日も通常授業で情報演習室を使用しているため、これらの作業はすべて、テスト前日の夜に行っている。準備作業で不備があると、テストを正常に実施できなかったり、回答音声データの回収漏れにつながったりするため、ある程度の専門性をもった者が作業を行う必要がある。また、入試で大規模スピーキングテストを実施する場合、そのような人材が相当数必要となるが、どのようにして確保するのかも問題となる。

4.2 テスト当日の作業

本項ではテスト当日の作業について述べる。表 8 は主な作業の一覧である。

表 8 テスト当日の主な作業一覧

タイミング	作業	担当者
実施前	司会者による説明	[試験会場]
	機器操作サポート、トラブル対応	英語科教員
	回答練習・録音テスト	CBT 開発会社
	テストの同時開始	アルバイトの院生（1 年次生受験時のみ）
実施中	システム監視	
	トラブル対応	
休憩時間	受験者の速やかな入れ替え、受験者同士の接触阻止（1 年次生受験時のみ）	[管理室]
		情報科学センター教職員 CBT 開発会社
全テスト実施後	情報演習室の原状復帰	英語科教員
	回答音声データの回収、確認（データ保存の冗長化）	CBT 開発会社 情報科学センター教職員

スピーキングテスト実施時は、司会者のほか、会場の機器システムに精通している者とテストアプリなどのテスト実施システムに精通している者がいなければ、トラブル発生時にその後のテストを中止せざるを得なくなってしまう。KIT Speaking Test では、各試験会場に、英語科教員を 1～2 名、CBT 開発会社のスタッフを 1 名、受験者の誘導や資料配布を行うアルバイトの院生を 2～3 名配置している。また、同じ建物内の管理室には、会場の機器システムに精通している情報科学センターの教職員が 3 名、CBT 開発会社のスタッフが 1 名待機し、万一の事態に備えている。以下では上の表 8 に沿って作業の詳細を説明する。

4.2.1 テスト実施前

まず、受験者が着席してから、テストを開始するまでに行う作業について説明する。機器の操作説明は司会者である英語科教員が行う。その間、会場スタッフは受験者の様子を監視し、機器の操作に困っている受験者がいればサポートする。

回答練習と録音テストは回答音声データを確実に回収する上で非常に重要なプロセスである。KIT Speaking Test では、このプロセスをテストアプリに組み込み、受験者自身に回答音声の問題なく録音されることを確認してもらってから実際のテストを実施している。回答練習と録音テストにおいて受験者は、音声ガイダンスに従って、自分の名前と ID 番号を話す。その後、画面に表示される‘Play’ボタンをクリックすると、自分の音声再生される仕組みになっている。それを各自で再生してもらい、自分の音声の問題なく録音されていることを確認してもらう。この一連の作業によって、受験者は本番のテストでの音声回答の方法を確認することができる。また、実施者側は、回答音声が正常に録音されるのを確かめることができる。万一、回答音声が正常に録音できなかった場合は、受験者を予備席に移動させ、再度回答練習・録音テストを行う。全員の回答練習・録音テストが完了したらテストを開始する。

同時時間帯に同会場にいる受験者全員に同じテストバージョンが配信されるため、テスト開始のタイミングがずれるとそれに応じて発話のタイミングもずれ、他の受験者が話し始める前や話し終わった後の静かな時に回答しなくてはならなくなる受験者が出てしまう。そのため、テスト開始の際は、全員で一斉に‘Start’ボタンをクリックし、同時に開始することが重要である。KIT Speaking Test では司会者が「3, 2, 1, Start」と言い、それに合わせて受験者に‘Start’ボタンをクリックしてもらう方法を取っている。集中管理によって、実施者側でテスト開始の操作をすることもシステム上は可能であるが、システムトラブルが起きたときに、全台でテストが実施できなくなる恐れがあるので、採用していない。

4.2.2 テスト実施中

テスト中の主な作業は、システム監視とトラブル対応である。システム監視に関しては、会場でスタッフが巡回し、機器システムが問題なく作動しているかを確認するのに加え、情報科学センター職員が管理室から遠隔で監視を行っている。また、CBT 開発会社のスタッフも管理室において、回答音声データが問題なくサーバーにアップロードされていることをリアルタイムで確認する。このようなシステム監視により、トラブルが見つかった場合は、直ちにトラブル対応を行う。スピーキングテストにはトラブルがつきものなので、トラブル対応にあたっては、綿密なマニュアルを作成し、関係者間で共有している。マニュアルには、受験者が PC にログインできない場合や音声聞こえない場合などのトラブルとその対処法が一つずつリストアップされている。KIT Speaking Test では、テストの実施前と実施中でトラブルの対応方法を分けている。テスト実施前にトラブルが発生した場合は、受験者に予備席に移動してもらい、同じ時間帯にテストを受けてもらう。一方、テスト実施中にトラブルが起こった場合は、その時点でテストを中断し、後の時間帯で異なるバージョンの再開テストを最初から受けてもらうことにしている。

4.2.3 休憩時間

前のテストが終わり、次のテストが始まるまでのいわゆる「休憩時間」にもスタッフには重要な作業が待っている。受験者の速やかな入れ替えを促すとともに、受験者同士の接触を阻止する作業である。

KIT Speaking Test の対象者は 1 年次生全員約 600 名である。一度に 600 名に対してテス

トを実施できるのが理想だが、端末数が限られているため、3会場×6時間帯の計18回に分けてテストを実施している。このとき、同じテストバージョンを用いるのは連続する2回までとし、受験者入れ替えの際に、受験者同士が接触しないように監視を行い、問題漏洩を防いでいる。

入試において何十万人を対象にスピーキングテストを実施する場合、会場数や端末数の不足が生じる可能性が極めて高いと思われる。そうすると、KIT Speaking Testのように時間帯を増やすか、別の日に実施するしかないが、そうすると、同じバージョンのテストは使えず、異なるバージョンのテストを複数使用する必要がある。その結果、バージョン間の難易度を調整するために、テストの等化や標準化が必要となり、手間やコストはもちろん、専門的なノウハウの蓄積が求められる。したがって、会場数・端末数や、手間・コストなどを考慮し、どこが落としどころかをしっかり見極める必要がある。

4.2.4 全テスト実施後

すべてのテストが終了したら、情報演習室の原状復帰と回答音声データの回収・確認作業を行う。情報演習室は翌日から通常授業で使用するため、速やかに元の状態に戻す必要がある。

回答音声データの回収にあたっては、回収漏れや漏洩のないよう、慎重を期している。まず、1年次生対象のテストでは、受験者の回答音声データはPCのクォータ領域とUSBメモリの両方に保存される。テスト終了後に、クォータ領域のデータをKITのサーバーで一旦回収して、それを一括でCBT開発会社のサーバーに送信するが、その際に、リレーサーバーの中継フォルダ内に複数のコピーを作成している。そうすることで、最終的に採点サーバーに回答音声データが回収されていなくても、中継フォルダのどこかにはデータが残るようにしている。万一、中継フォルダのどこにもデータが残っていない場合であっても、USBメモリから回収できる。AO入試・総合型選抜では、1年次生対象のテストとは異なる方法でデータを回収している。もっとも大きな違いは、入試という点を考慮し、学外のサーバーへの通信を行わないようにしていることである。AO入試・総合型選抜においても、受験者の回答音声データは、1年次生対象のテストと同様、PCのクォータ領域とUSBメモリの両方に保存される。受験者はスピーキングテストを受けた後にライティングテストを受験するが、その間に、USBメモリに回答音声データが保存されているかを、全員分、全問分、実際に聞いて確認し、問題がなければそれらをハードディスクにコピーし、入試課に提出している。万一、USBメモリに回答音声データが保存されていない場合は、PCのクォータ領域から回収することになっているが、2020年度実施分が終了した時点でそのような問題は発生していない。入試でスピーキングテストを実施することになった場合、ネットワークを介して一括回収を行うと、回答音声データが流出する危険性があることを前提とせざるを得ない。一方、会場ごとにサーバーから手作業でデータを回収すると、手作業の分、データの取り違いなどの間違いが起こる危険性がある。

4.3 トラブル対応

本節ではスピーキングテストの際に発生しうるトラブルやその対処法について述べる。事例としてKIT Speaking Testと、KITの研究開発チームが開発して、京都市立京都工学院

高校で実施したビデオフォン（Skype）式英語スピーキングテスト（KGH Videophone Speaking Test）の例を取り上げる。

4.3.1 KIT Speaking Test でのトラブル

KIT Speaking Test は、本実施までに複数回のパイロットテストを実施し、本実施移行後も毎回、万全の準備をしてテストに臨んでいる。しかし、オンラインで実施した 2020 年度を除く約 600 名×6 回（2014 年度～2019 年度）の実施で、これまで 6 件のトラブルが発生し、その結果、10 名の回答音声データの回収に失敗している。表 9 は発生したトラブル一覧である。

表 9 KIT Speaking Test で発生したトラブル一覧

実施回	トラブル	原因	改善策	人数
第1回 (2014 年度)	途中の1問を回収できず	テスト中に受験者が「次の問題」ボタンをダブルクリック	アプリ改修（「次の問題」ボタンを廃止し、自動的に次の問題に遷移するようにした）	3 名
第2回 (2015 年度)	全9問を回収できず	ヘッドセットのケーブルが PC に十分に挿入されていなかった	アプリ改修（ヘッドセットのケーブルが PC に挿入されていないと、アプリが動かない仕組みにした）	3 名
	最後の3問を回収できず	テスト中にヘッドセットのケーブルが PC から外れた		1 名
	回答の保存先不明	前の受験者が Windows をログアウトしておらず、次の受験者が前の受験者の Windows アカウントを使用してテストを受験した	・受験終了後のログアウトの徹底 ・PC がログアウトできていることを担当者が確認	1 名
第4回 (2017 年度)	録音された回答音声の音量が極めて小さい	新調したヘッドセットのマイク初期不良	テスト前日に、ヘッドセットを用いて録音ができることをテスト実施端末全台で確認	1 名
第5回 (2018 年度)	全9問を回収できず	ヘッドセットケーブルの断線	ヘッドセットの全台点検、シリアル番号を付け管理	1 名

これらのうち、いくつかのトラブルを紹介する。まず、2015 年度のテストでは、3 名の受験者から全 9 問の回答音声データを回収できず、別の 1 名からは最後の 3 問の回答音声データを回収できなかった。テスト終了後に原因を調査したところ、前者については、準備の際に、ヘッドセットのケーブルを PC に十分に挿入できていなかったことが分かった。また後者については、テストの受験者がテスト中に回転式の椅子を動かしていたところ、ヘッドセットのケーブルが椅子に絡まり、ケーブルが抜けてしまっていたことが分かった。この 4 名には事情を説明し、後日、再開テストを実施した。その後、翌年のテストに向け

てアプリを改修し、ヘッドセットのケーブルが PC に挿入されていないと、アプリが動かない仕組みに変更した。また、テスト中にケーブルが引っかかって抜けないように、ヘッドセットのケーブルを束ねることにした。

2018 年度のテストでは、1 名の受験者から全 9 問の回答音声データを回収できなかった。原因を調査したところ、ヘッドセットのケーブルが断線していたことが分かったが、1 つ前の時間帯では、問題なく回答音声は録音できていたので、おそらく休憩時間に何らかの衝撃がヘッドセットに加わり、断線したものと考えられる。これを機に、その年のテスト終了後にヘッドセットの全台点検を行い、ヘッドセット 1 台 1 台にシリアル番号を付け、管理を行うことにした。全台点検の結果、5 年前に購入した約 200 個のヘッドセットのうち、49 個（約 25%）が使用に適さない状態になっていることが分かった。その大部分がプラスチックの劣化による伸縮部分の破損で、残りはケーブルの断線だった。ケーブルの断線はケーブル内部で起こるため、目で見て異常を検知することができない。大学入試で数十万単位のヘッドセットを扱うことになった場合、誰が、どのように管理するのか、それだけでも大きな問題となる。

4.3.2 KGH Videophone Speaking Test でのトラブル

本節では、KIT の研究開発チームが開発したもう一つのスピーキングテストである KGH Videophone Speaking Test でのトラブルについて紹介する。このプロジェクトは、KIT チームがイニシアチブを取り、京都市立京都工学院高校、フィリピン・セブを拠点にオンライン英語レッスンを提供する QQ English と連携して行った。そして、京都工学院高校とフィリピン・セブにある QQ English のオフィスを Skype で結んで行うインタビューテストを開発し、2016～2017 年度の 2 年間、京都工学院高校フロンティア理数科の一学年全員を対象に、「英語表現 I / II」の定期テストの一部として実施した。

本実施に先立って、アルバイトの大学生を対象に実際の環境でパイロットテストを実施したが、その際に、Skype のログインに時間がかかる、テスト中に Skype の接続が切れるなどのトラブルが発生した。また、Skype アカウントの相性もあるのか、ログインに時間がかかるアカウントの組み合わせがあることも判明した。そのため、本番では、(1) テスト中に学内の他の場所でデータ量の多い通信は行わない、(2) 予備端末、予備アカウントを多めに用意する、(3) トラブル対応マニュアルを作成する、などの対策を行い、テストに臨んだ。また、インタビュアーはインタビュー終了後に録音音声を聞いて採点を行うが、日本側では IC レコーダー、フィリピン側では PC のアプリを用いて録音を行い、万一どちらかで録音を失敗しても、もう一方の録音音声を使用できるようにした。このように、異なるタイプのスピーキングテストを実施すれば、異なるトラブルが発生することを留意しておかなければならない。

4.4 本節のまとめ

本節では、KIT Speaking Test を例に取り、CBT スピーキングテストの舞台裏で何が行われているのか、また、CBT スピーキングテストを実施する上でどのような点が難しいのかといったことについて論じた。本節でも述べたように、スピーキングテストの運営はトラブルとの戦いである。実施前には何度もパイロットテストを行い、トラブルが起これにく

いシステムを構築すること、また、入念な実施準備を行うことが重要である。それでもテスト本番では、事前に予期できないトラブルが発生する。そのため、トラブル対応マニュアルを作成し、関係者間で共有する、予備席や再開テストの時間帯を設ける、などトラブルが発生することを前提とした運営をすることが重要である。また、トラブルが発生した際には、その原因を徹底的に究明し、次の実施で同じトラブルを起こさないように、対応策を検討する必要がある。このような地道な作業を何度も積み重ねてトラブルを1つずつ潰していくことで、徐々に質の高いシステムを構築することが可能となる。この作業は1年や2年でできるものではなく、十分な時間をかけて行う必要がある。このように、スピーキングテストは手間も時間も費用もかかり、実施するには相当の覚悟が必要となる。全国規模の入試でスピーキングテストを導入する場合には、実施システムや運営方法などについて専門家集団が十分な時間をかけて慎重に話し合い、パイロットテストを重ねた上で問題点を洗い出し、それらを修正してから本番に臨む必要がある。

最後に、新型コロナウイルスの感染拡大を機に、スピーキングテストの実施システムや運営方法を改めて考えるべきときに来ている。スピーキングテストは発声を伴うため、今回のコロナ禍においては、会場に大規模な受験者を集めてテストを実施するのが極めて困難となっている。KITでも、総合型選抜のスピーキングテストは少人数のため、十分な感染対策を講じた上で会場で実施したが、1年次生を対象とするテストは、急遽オンライン（在宅）受験に切り替えて実施した。学生は事前にテストアプリを各自のPCにインストールした上でテストを受験し、その後、回答音声データを専用サイトにアップロードした。大半の学生からは回答音声データを回収できたが、課題も見つかった。まず、PC環境やPCスキルなどの問題でアプリを正常にインストールできず、テストを受験できなかった学生が一定数いた。これらの学生に対しては、後日大学の情報演習室で十分な感染対策を講じた上で追試を実施した。また、今回は準備期間が限られていたため、学生にアプリを事前配付する方法を取らざるを得なかったが、この方法はセキュリティ面で万全とは言えない。さらに、会場での実施とは異なり、実施者が受験者の様子を監視できないため、本人確認や不正防止対策も不十分である。これらの課題を考慮に入れ、今後のスピーキングテストのあり方について慎重に検討する必要がある。

5. おわりに

本稿では、KIT Speaking Testの開発・運営の舞台裏で、テストの品質を担保するために具体的にどのようなことが行われてきたかを概説した。しかし、実際の作業に携わる者からすると、多方面への配慮を必要とする複雑で煩雑な作業のほんの一端しか記述できなかったというのが正直な感想である。このプロジェクトは、2012年10月にKITの学内に研究開発チームを作り、「大学入試（個別試験）英語へのスピーキングテスト導入にむけた調査研究」というテーマで科研費基盤研究（C）に応募するところから始まった。申請時の研究計画調書では、本研究を「目的達成の過程で必要となる多領域の調査研究や、直面するであろう様々な軋轢や挫折を克明に記録することによって問題の在り処を明らかにするケーススタディ」と位置付けた。それからの8年余りで、私達のチームが入試に関して実現できたのは、受験者数の限られる（これまでの最大は24名の）AO入試・総合型選抜（グローバル枠）にKIT Speaking Testを導入することだけである。

プロジェクト開始時の目的であった個別試験への導入が可能かといえば、現状では時間、費用、手間の面で難しいと判断せざるをえない。特に採点については乗り越え難い問題に直面している。通常、入試は合格発表までの時間が短いために、数日間で採点を完了しなければならない。年に1回あるいは数回だけの個別入試のために膨大な数の採点者を雇用し、採点の質を担保することが現実的には難しい。

AIによる採点に期待する向きもあるが、現状のAIの能力では、大学入試に導入する価値のあるスピーキングテストを開発するのは難しい。私達も、AIの開発を手がける中国の大手2団体の日本のエージェントと交渉をもったが、現状ではTask Achievementの評価はできないと判断した。

東京外国語大学は、ブリティッシュ・カウンシルが運営する既存のテストのプラットフォームを使って全学の個別試験にスピーキングテストを導入することになっているが、これは両方の団体の利益が一致した例外的なケースと見た方がよいだろう。現状では、個別の大学が独力でスピーキングテストを開発して、入試に大規模導入することはほぼ不可能と判断せざるをえない。

一方、長期的に考えるなら、今後のAIの発展などを見据えて、産官学の協働で質の高いスピーキングテストを開発して入試に導入することは十分可能であろう。今回の英語入試改革が破綻に向かう過程で私達が目の当たりにしたのは、一部のテスト業者が最低限の質の保証さえ投げ出して受験生を奪い合う姿であった。大学入試センターのような公的機関や多くの大学が参画する事業であれば、最初から一定数の受験者を見込めるので、コストを下げテストの質を高めるための技術開発への投資の目処が立てやすくなる。また、これまでのセンター試験や共通テストのような年一度の一斉受験方式ではなく、標準化テストを使った順次受験方式のシステム開発も可能になる。

将来的には、TOEFL等を開発している米国のETS (Educational Testing Service) やケンブリッジ英検等を開発している英国のケンブリッジ大学英語検定機構 (Cambridge Assessment English) のようなアセスメントエージェンシーを日本に作ることもできるだろう。ネイティブスピーカーが英語の所有者とは言えなくなった昨今、やり方次第では、日本から東アジア諸国にサービスを提供することもできる。

共通テストの枠内で英語民間試験を使うことは、大学入試センターがスピーキングテストを独自開発できないと答えた時点で決定的になったと言われている。入試改革が破綻に向かう過程では、それを口実に政治家が自らの地盤に利益を誘導したり、テスト業者が矜持を忘れて欺瞞に満ちた工作を繰り返したりする姿を受験生が見ていた。こんな国にイノベーションが生まれるだろうか。若い人達に見てもらうためにも、産官学が先端の知見や技術を持ち寄って、オープンに議論し、信頼に足るテストを作ってみてもよいように思われる。

引用文献

羽藤由美・神澤克徳 (2016) 「CBT 英語スピーキングテストの開発と実施：入試への導入にむけた試みの検証」『京都工芸繊維大学情報科学センター広報誌』第 34 号, 30-48.
<https://kitspeakee.files.wordpress.com/2016/01/e5ba83e5a0b1no-34e68a9ce3818de588b7e3828a.pdf>

- Harding, L., & McNamara, T. (2018). Language assessment: The challenge of ELF. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 570–582). New York: Routledge.
- Hato, Y., Kanzawa, K., Mitsunaga, H., & Healy, S. (2018). Developing a computer-based speaking test of English as a lingua franca: Preliminary results and remaining challenges. *Waseda Working Papers in ELF*, 7, 87–99.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49–85. <https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>
- Jenkins, J., Cogo, A., & Dewey, M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44(3), 281–315. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000115>

KIT Speaking Test における共通尺度化の方法について A Method to Obtain a Common Scale for the KIT Speaking Test

光永 悠彦¹ 神澤 克徳²
名古屋大学¹ 京都工芸繊維大学²

Abstract

The KIT Speaking Test is designed to measure students' ability to use English as a lingua franca (ELF). In this test, the test administrator presents the test-takers with different test versions and equates them using a statistical method. This type of test is known as a standardized test. This paper illustrates how test administrators conduct standardized performance tests in terms of the language testing theory. In particular, the following are described: (1) a method to obtain a standardized scale using Item Response Theory (IRT), especially the Many-Facet Rasch Model, (2) a common-subject test design to obtain a common scale in a test with different examinees who are presented with different test versions, and (3) the practical issues of administering a standardized test. This paper also suggests that the absence of test administrators or lack of practical knowledge accumulation on standardized tests would hinder the widespread use of standardized performance tests in Japan.

キーワード：項目反応理論，多相ラッシュモデル，共通受験者デザイン，
パフォーマンステスト，等化

1. KIT test におけるスコアの尺度化

1.1 KIT test の仕様

KIT Speaking Test（以下「KIT test」と表記する）は、受験者に9問の問題（以下、受験者に出題する問題のことを「項目」（item）とよぶ）を出題し、英語の発話による解答を求める。解答の内容は録音され、異なる評価者（rater）により評価される。評価者は、Task Achievement 及び Task Delivery の2つの観点から評価し、それぞれの評価値を1つの解答に対して与える。項目はあらかじめ入念な検討を経て、受験者の英語発話能力レベルに沿った内容となるように吟味する。またあらかじめ決められたルーブリックに従うよう、事前に評価者トレーニングの機会を設ける。これらの仕組みにより、評価者の評価値が、受験者の正確な評価結果となることが期待される。

しかし、評価者の下した評価値が、つねに受験者の英語発話能力を正確に反映したものになるとは限らない。項目の内容が事前に検証されているとはいえ、受験者の英語発話能力の分布に照らすと明らかに難しすぎるものが、テストを行ってみて初めて判明することも十分ありうる。また、評価者がトレーニングされているとはいえ、ある評価者が他の評価者よりも一貫して厳しい評価を下す傾向もあるだろう。これらの揺らぎが、受験者の英語発話能力の評価値に影響することは否定できない。そこでKIT testを実施するにあたっては、評価者のトレーニングや項目の精選といったステップを重視し、ルーブリックに沿った評価値となるように最大限の努力を重ねている。

1.2 素点によるスコア表示の問題点

KIT test は、項目の内容が互いに異なる 3 種類の項目セット（以下、受験者に提示される 9 項目のセットのことを「(項目) バージョン」と表記する）を用いて実施される。このようなテストの場合、前述のような「揺らぎ」が、評価者トレーニングや項目の精選によってある程度克服されたとしても、評価者の評価値を合計し、その値をもって「受験者の英語発話能力」とみなすことには限界がある。なぜなら、解答した項目バージョンの難易度が同一であるとは限らない、受験者の間でより高い評価値になる可能性が、解いた項目の種類に応じて変わりうるからである。

ある受験者 P が、ある項目 A に対して英語による発話を行った結果を聴いて、ある評価観点において評価者 X が 5 段階評価の「2」と評価した場合を考えてみよう。実際のスピーキングテストは、このような評価の積み重ねで成り立っているが、その最小単位は、ここで記したような一つひとつの評価結果である。以下、評価者が下したもとの評価値を「素点」とよぶことにする。

「受験者 P、項目 A、評価者 X の場合、素点＝2」という採点がデータとして観測されたことから、すぐに「受験者 P は出来があまり良くないのではないか」と判断するのは早計である。たしかに素点が 5 段階評価で「2」であったということは、中央値である 3 よりも小さな素点であったということで、出来が良くないことを意味しているのかもしれない。しかし、それ以外の場合で、素点が「2」になる可能性も指摘できよう。一つは「項目 A が万人に対して難しい内容であり、素点が高くなりにくいものであった」という可能性であり、もう一つは「評価者 X が全体的に厳しい評価を下す傾向にある評価者であるため、素点が高くなりにくかった」という可能性である。

受験者の英語能力の評価について「2」という素点の値を 1 つ観測しただけでは、素点が 2 になった原因が受験者の能力のせいなのか、項目の難しさのせいなのか、評価者の評価の厳しさのせいなのかが区別できない。言い換えれば、素点の値は、受験者の能力と項目の難しさと評価者の評価の厳しさの 3 つの原因による結果として観測された値であり、それらの原因が複合して採点結果が決まるということである。

したがって、たとえば「受験者の能力が低かったせいで素点が 2 になった」ということを主張したければ、他の 2 つの可能性が小さいことを考慮しなければならない。そのためには、受験者の能力の大小のみで決まる「能力値」の尺度を考える必要がある。能力値の尺度は、項目の難しさや、評価者の評価の厳しさによらない尺度である必要がある。

2. 項目反応理論による共通尺度化手法

2.1 標準化テストと項目反応理論

受験者の能力を、項目の難しさや評価者の評価の厳しさによらずに表示することができれば、受験者ごとの「英語発話能力」を表示するための尺度として、素点よりふさわしいといえよう。同様に、項目の難しさを表す指標（困難度）として、受験者の能力や評価者の評価の厳しさによらない尺度を考えることや、「評価者の評価の厳しさ」を表す指標として、受験者の能力や項目の困難度によらない尺度を考えることもできる。これらの指標のうえで能力値や困難度、評価の厳しさ指標を求めることを応用すれば、受験者が解いた項目や評価した評価者によらない形で受験者の能力値を求めることができる。このように、

解いた項目あるいは評価した者が違えども、共通の能力値尺度上でスコアを返すようなテストを「標準化テスト」とよぶ。

KIT test は受験者（学生）の英語発話能力を的確に反映したスコアを返すテストを目指して制度設計されている。また、テストの仕様上、異なる項目バージョンを提示された受験者の間で共通の意味をもつスコアを返す必要がある（後述）。そのために、KIT test は標準化テストとして設計されている。標準化テストとするための手法の一つが、項目反応理論（IRT）である。

IRT における能力尺度は、受験者ごと、項目ごと、評価者ごとの素点をばらつかせた要因として単一の「能力」（KIT test の場合は 2 種類の評価観点、Task Achievement 及び Task Delivery のうち一方）の尺度を仮定した場合における、尺度化の結果として表示される（IRT の詳細なメカニズムは、加藤・山田・川端（2014）や光永（2017）を参照）。IRT を用いることで、受験者の能力を、項目の難しさや評価者の評価の厳しさによらない尺度上で表現できる。また、尺度が一次元であるという前提の下で、受験者の能力を項目の困難度や評価者の評価の厳しさと同じ 1 本の尺度上で表現することが可能となる。

IRT を用いずに、素点を用いて受験者の能力を表現したいとき、当該受験者について下された素点を合計し、評価の数で割る操作により平均評価値を計算でき、これを当該受験者の能力を反映した値と解釈することができる。一方、素点を用いて項目の難易度を表現したい場合は、当該項目における全受験者の評価について素点を合計し、評価件数で割ることで、平均難易度と解釈し得る値が計算できる。しかし、これら 2 つの指標は同じ尺度の軸上で表現されるわけではない。¹ それに対し、IRT による尺度化の結果得られた能力値尺度は、図 1 のように、項目の困難度や評価者の評価の厳しさの尺度と結びつく形で求められる。すなわち、「同じ評価者であった場合は、能力値が θ である受験者は、項目 P で素点が X になる確率が $\odot\%$ になる」というように、確率モデルに基づく指標が項目ごと・評価段階ごとに推定される。² このことから、IRT では解いた項目の難易度や評価した評価者の評価の厳しさによらない能力値が推定されることとなる。

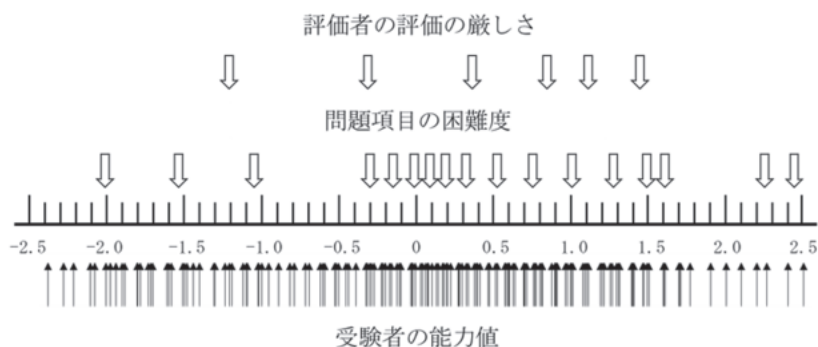


図 1 能力値，困難度，評価の厳しさを一つの尺度上で表現する模式図
(それぞれの矢印は、受験者・項目・評価者を表す)

2.2 多相ラッシュモデル：3 相データによる IRT

IRT による尺度化事例の多くは、評価者による評価の値を考慮せず、多数の受験者に複

数の項目を提示し、それぞれの項目に対して正解したか不正解だったかをデータとして収集している。この場合、項目ごとの正誤データ、いわゆる二値データ (dichotomous data) をモデル化することで十分であり、複数の評価者による評価をモデル上で考慮する必要はない。³ しかし、英語発話能力のように、受験者のパフォーマンスを測定するためのテストの場合は、受験者の違い、項目の違いだけではなく、評価者の違いも考慮した項目反応モデルを導入する。すなわち 3 相データを扱う項目反応モデルを用いる。

このように、多くの相をもつデータに対応した IRT モデルは「多相ラッシュモデル (Many-facet Rasch model; MFRM)」とよばれている (野口・大隅, 2014, pp. 151–156)。多相ラッシュモデルによる尺度化は、評価者による数段階の評価値 (素点) をもとに行われるため、項目反応モデルとしては「正解—不正解」の二値データに基づくモデルではなく、数段階の素点に基づく「段階反応モデル」や「部分採点モデル」を仮定する。⁴

2.3 共通受験者を用いた共通尺度化

KIT test の実施に当たっては、受験者を 3 群 (実施初年度は 2 群) に分け、それぞれに対して異なる項目バージョン (9 問) を提示するという仕様となっている。バージョンごとに異なる項目が含まれているため、バージョンが異なる項目を提示された受験者間では、素点を直接比較できない。たとえば、評価者の評価の厳しさが一貫していると仮定したとき、バージョン 1 が全体的にバージョン 2 よりも難しい傾向にあるとすれば、バージョン 1 を解いた受験者はバージョン 2 を解いた受験者よりも全体的に素点が小さくなるであろう。しかし実は、バージョン 1 を解答した受験者集団が、全体としてバージョン 2 を解答した受験者集団よりも能力が劣っている可能性も、依然として残っている。素点データからだけでは、これらのうちいずれなのかを検証することはできないのである。

同じことは、実は IRT を用いた尺度化でも生じる。バージョン 1 とバージョン 2 の間に同じ項目が 1 問もない場合、あるいは両方のバージョンの項目を受験した受験者がいない場合、バージョン間で難易度を比較するための手掛かりがないため、IRT による尺度化を行ったとしても、両バージョンで共通の能力尺度を構成することはできない。

異なるバージョンの項目を解答した者の間で共通のスコア尺度を得るためには、異なるバージョンの項目すべてを解答した受験者を「モニター受験者」として用意し、モニター受験者の解答データを用いて、バージョン間の項目の難易度を比較するための手掛かりとすることが必要である。⁵ このような考え方にに基づき計画されたテストは「共通受験者デザイン」によるテストとよばれる。共通受験者の両バージョンに対する評価値を手掛かりにして、両バージョンの項目の難易度は同じ能力の軸上で表現できる。⁶ すなわち、どのバージョンを受験したとしても、共通の意味をもつスコアを求めることができるのである (図 2)。詳細については、光永・羽藤・神澤 (2019) を参照のこと。

モニター受験者は、実際の受験者と同等の能力分布をもつと仮定される者を用いることが望ましい。同時に、モニター受験者をおく理由は項目の困難度を相互に比較可能にすることにあるため、出題する項目群の難易度に適した能力をもっていることも要求される。モニター受験者から得られた解答も、実受験者と同じように評価者による評価を受け、素点が与えられる。これらの素点は、1 行が受験者 1 人分になるように、項目が同じものは同じ列になる形でまとめられ、多相ラッシュモデルの分析に用いられる。

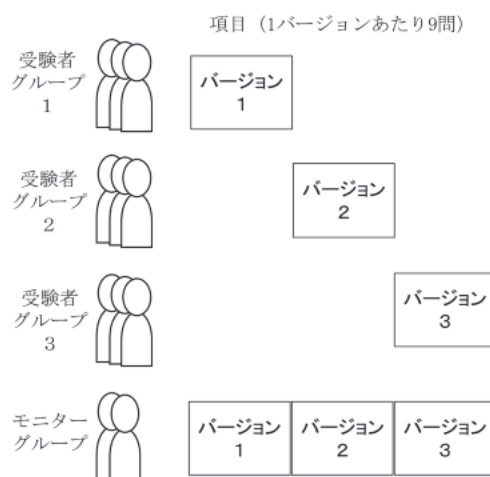


図 2 モニター受験者グループを含むテストデザイン

2.4 共通尺度化の例と受験者へのフィードバック

図 3 左に Task Achievement, 右に Task Delivery の評価観点の素点を用いて, 受験者の標準化された能力値, 評価者グループ (NS と NNS) ごとの平均的な評価の厳しさ, 項目ごとの困難度を 1 つの軸上で表現した結果を示した。推定には Facets 3.83 (Linacre, 2019) を用いた。この結果から, 異なるバージョンの項目の困難度が, 同一の軸上で表示できていることがわかる。

分析に当たっては Task Achievement と Task Delivery の 2 種の評価観点ごとに分析を行い, それぞれの観点別に能力値を推定する。また 2 種の評価尺度について, ある能力値をもつ受験者が元のルーブリック上でどの段階にあるのかを示すため, 評価尺度のカットオフポイントを Rasch-Andrich 閾値として推定する。これにより, 2 種の評価観点のそれぞれについて, 各評価段階に相当する能力値の範囲が推定される。すべての受験者に対して, 推定された能力値がどの評価段階に相当するかを求め, その段階を受験者にフィードバックする。

以上の操作により, 受験者が解いた項目がどのバージョンであるかにかかわらず, 統一された共通尺度上で評価段階が示されることとなる。受験者はフィードバックされた評価段階により, 自らの英語スピーキング能力がどの段階であるかを知ることができる。

3. 残された課題とその克服法

IRT による尺度化を行うことにより, どの項目バージョンを解答しても, 統一された意味をもつ標準化スコアを受験者に返すことが可能となる。しかし, 本事例で用いた IRT による尺度化の手法を用いて共通尺度化したとしても, 依然として次のような問題が残る。

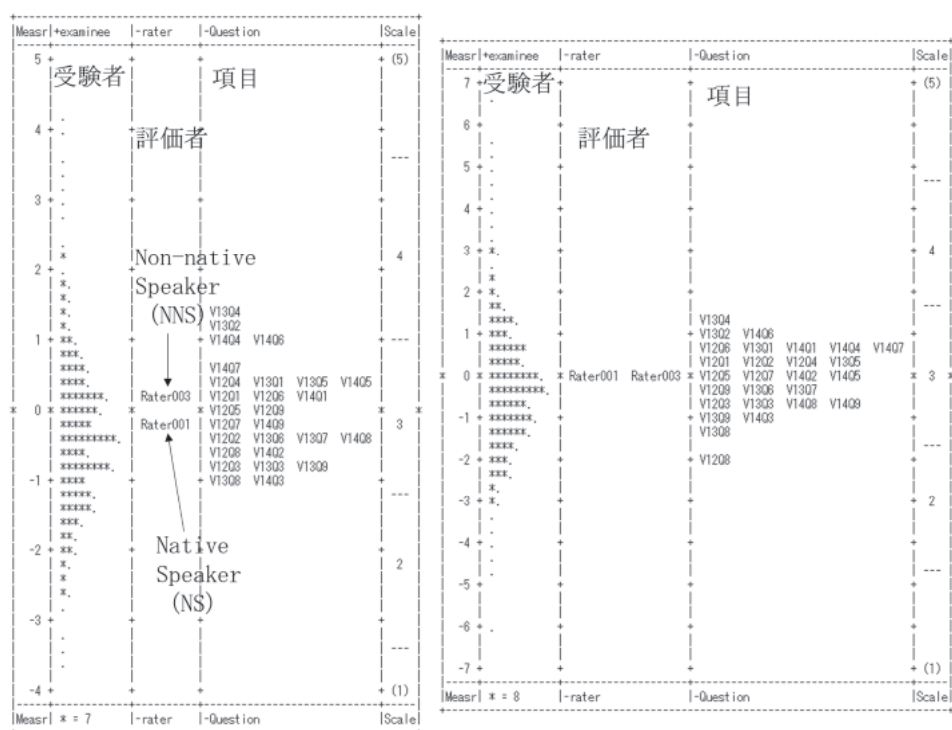


図 3 Task Achievement (左) 及び Task Delivery (右) の尺度化結果 (2019 年度)

3.1 項目反応モデルの前提

1 点目は、項目反応モデルが正しいという前提の上で尺度化をしているため、モデルに当てはまらない素点が多数観測された場合に対処する方法がない、という点である。モデルに当てはまらない素点とは、具体的には「能力が高い受験者に対して素点を低くつけ、能力が低い受験者に対して素点を高くつけているような評価者」であったり、「能力が高い受験者の素点が低くなり、能力の低い受験者の素点が高くなるような項目」から得られた素点を指す。通常、テストの場面でこのような素点が付けられる可能性は低いはずであるが、評価者や項目の質がよくない場合は、このような素点が数多く観測される場合がある。MFRM では、素点と項目反応モデルとの乖離の指標を「ミスフィット指標」として表示し、受験者や項目、評価者の質の指標として用いる。

また前述の通り、IRT では能力が一次元であるという仮定をおいており、素点がグループリックで表現されている能力以外の共通要因でばらつく度合いが高ければ、一次元性を仮定した項目反応モデルを当てはめることが IRT の仮定に反することとなる。一次元性については、因子分析とよばれる分析手法により程度の大小が判明するが、KIT test の実施方法を用いてより厳密に正確性が求められるテストを実施する場合は、IRT の前提を満たす素点をもたらすような項目・評価者であるかを確認するためのプレテストを実施し、ミスフィット指標や尺度の一次元性を本試験実施前に検証することで、理論通りの評価値データが得られる項目・評価者であることを確かめる必要があろう。

3.2 共通受験者デザインにおけるモニター受験者の負担増

2 点目は、バージョンの種類が多くなると、モニター受験者に解答してもらう項目数が増大するという点である。現状、27 項目に解答させるだけでもその労力はかなり大きい。

ただしこの点は、モニター受験者を複数の群に分けることで部分的に解決できる。たとえば 4 バージョンを共通尺度化するために、モニター受験者グループを 1 群だけ設けたのでは、 $9 \times 4 = 36$ 項目を解答させることになる。それに対し、モニター受験者グループを 2 群用意し、第 1 グループにはバージョン 1, 2, 3 を解答させ、第 2 グループにはバージョン 2, 3, 4 を解答させるというように、バージョン間で部分的重なりが生じるようにすれば、1 群あたりに提示する項目数は 27 項目のままで、4 バージョンを共通尺度に乗せることが可能となる。このような手法は「重複テスト分冊法」とよばれている。

しかしこの解決法であっても、バージョンの数が 10 や 15 ともなれば、必要となるモニター受験者グループの数も増えることとなり、多数のモニター受験者を募る必要が生じる。同時に、多数の解答を評価するための評価者を確保する必要も生じる。また、評価者一人あたりの評価しなければならない件数も増えることになり、負担増に注意が必要である。

3.3 テスト制度を維持管理するための実践的課題

3 点目はテスト制度を成立させるための実務に関するもので、共通尺度化のためにはテストの計画を緻密に立てる必要があるが、計画を立てるための知識や経験をもつ者が日本において圧倒的に少ないという点である。テスト計画を立案する者が標準化テストに関する十分な知識を持たなければ、先に述べたモニター受験者グループを設定する方法や、一グループあたりに出題するバージョンの数を検討することはできないであろう。これらの検討に際しては、教育測定学の考え方に明るい専門家の知見が不可欠である一方、そのような専門家の不足が指摘されている（宇佐美, 2016）。

テストを維持管理していく観点からみれば、評価者をどのように募集し、どのようにその質を確保し、どのようにして受験者の解答に評価を与えていくかの具体的手続きについて、テスト制度を設計する段階で綿密な検討が必要となろう。そのためには、評価者による評価が介在するテストの実務に携わったことのあるテスト・アドミニストレータ（テスト制度全体の仕組みづくりから維持管理までを統一的に担う者）が必須である。しかし、日本におけるパフォーマンステストの実践は十分に行われておらず、テスト・アドミニストレータを養成するどころか、そもそもパフォーマンステストの実施に際して経験が不足していることは否定できないであろう。

本来、テスト制度の改良に当たっては実施団体がさまざまな知見を集積し、批判的思考に基づきテスト制度を改良していくという流れが必要である。しかし、テスト開発においてそのような考え方がテストに携わる当事者（大学、高校等）に十分浸透していない現状では、テストの改良を建設的意見に基づいて重ねていく道筋を描きはじめることすら難しいといわざるを得ない。素点を用いて評価値とすべきでない理由を挙げ、それに対して標準化テストの実施という方法の改良を提案するという流れは、一見するとテスト制度をいたずらに複雑にしているように見えるかもしれない。しかし、スコアの数値に込められた意味を実質化するうえでは必要不可欠なプロセスである。そのようなプロセスの明確化は、テストを実施する実践上、より公平なテストとするために重要であるといえる。

4. おわりに

KIT test では毎年、3 種類のバージョンが異なる受験者の間で共通の意味をもつスコアを算出することが実現されている。しかしながら、KIT test をベースとして、さらに規模の大きなスピーキングテストを実施していくためには、さらなるテストデザインの精緻化と実質化が必要である。とりわけモニター試験の実施計画や評価者の割り当てについては、いまだ検討されない事項があるため、テストの専門家によるさらなる検討が求められているといえよう。

同時に、パフォーマンステストにおける標準化の手法についてもまた、多くのテスト事例を集積していくことが求められているといえよう。これらの事例は、テストで何が測れ、何が測れないのかについて、一定の知見を与えるであろう。そのようなノウハウが蓄積され、共有されていくことで、標準化テストとしてのパフォーマンステストを公的試験に導入できるのか、できるとすればどうすればよいのかといった議論が、実質的意味をもって進むであろう。

注

- 1 IRT による尺度化においては、受験者が解答した結果（正解・不正解や段階的な評価値）を、問題「項目」を提示された受験者から観測された「反応」と考え、反応が生起する確率と受験者の能力値との関係を、項目ごとに数式によりモデル化する。ここで項目ごとにモデル化された反応の確率と能力値の関係を「項目反応モデル」とよぶ。
- 2 受験者に示される平均評価値は分母が（受験者の解いた項目数×評価者の数）であり、項目ごとの平均難易度指標は分母が（出題した受験者数×評価者の数）である。同じ尺度の単位とするためには分母が等しい必要があるが、両者の分母は異なるため、そのままでは同じ尺度上の値とみなすことはできず、何らかの尺度変換が必要となる。
- 3 二値データによる項目反応モデルは、能力値が θ の受験者 P が項目 A に正答する確率をモデル式として仮定する。
- 4 評価値データのように、評価の値が複数の数値をとりうるデータを多値データ（polytomous data）とよぶ。多値データに対する項目反応モデルは、能力値 θ の受験者 P が項目 A に評価値 K （ $K=0$ ～評価段階最大値）とされる確率をモデル式として仮定する。
- 5 両バージョンに共通の項目を含ませる方法（共通項目デザイン）もあるが、KIT test ではバージョン間で出題される項目が完全に異なることが要求されたため、共通受験者デザインをとった。
- 6 実際の IRT による推定では、観測されていない評価値データ（たとえば受験者グループ 1 におけるバージョン 2 及び 3 の評価値データ）を欠測値とみなして分析を行っている。このような分析手法を「同時推定」とよぶ。二値データによる同時推定 IRT 分析の事例については光永（2017, pp. 216–218）を参照のこと。

引用文献

- 加藤健太郎・山田剛史・川端一光（2014）『R による項目反応理論』オーム社。
光永悠彦（2017）『テストは何を測るのか 項目反応理論の考え方』ナカニシヤ出版。

光永悠彦・羽藤由美・神澤克徳（2019）「英語スピーキングテストにおけるスコアの共通尺度化法—京都工芸繊維大学における事例から—」『日本テスト学会第 17 回大会発表抄録集』, 188–189.

野口裕之・大隅敦子（2014）『テストィングの基礎理論』研究社.

宇佐美慧（2016）「測定・評価・研究法に関する研究の動向と展望—教育測定・心理統計の専門家の不足および心理統計教育の問題の再考と「専門家による専門家の育成」の必要性—」『教育心理学年報』第 55 号, 83–100.

Linacre, J. M. (2019). Facets: Many-Facet Rasch Measurement Version 3.83.0 (Computer Program)
<https://www.winsteps.com/facets.htm>

Effects of Exposure Frequency on Productive and Receptive Knowledge of Multiword Expressions

ISOBE, Yukari
Kyoto Seika University

Abstract

This study examined the effects of exposure frequency in restructuring and strengthening the representation of multiword sequences in the L2 mental lexicon. In a classroom setting, a text-shadowing task was assigned to undergraduate students. Through the sound-utilizing shadowing training, the amount of exposure to the target items was carefully controlled, six times (SH6) for the treatment group and three times (SH3) for the control group. The results showed that in a pre-, post-, and delayed-post design, all the participants increased their productive and receptive knowledge of the target phrases after the training. However, the impact of exposure frequency was much larger for the acquisition of productive knowledge, with constantly higher percentage gains in SH6 both immediately after the training and after a four-week interval. In contrast, no statistical difference was found between the groups in receptive knowledge. The significantly lower retention rates of productive knowledge suggests that the importance of exposure frequency is critical in establishing a more entrenched representation of multiword expressions promoting formulaicity, or single unit status, for more productive use of language.

Keywords: multiword expressions, acquisition, exposure frequency

1. Introduction

1.1 Background

Since corpus linguistic research has unveiled various lexical patterns in all types of discourse, the significance of multiword sequences has attracted much attention in studies on both first (L1) and second language (L2) acquisition (Schmitt, Dornyei, Adolphs, & Durow, 2004). Erman and Warren (2000) showed that the phenomenon of recurrent lexical patterning is prevalent in language use, as they found that word sequences of various types constituted 58.6% of the spoken English discourse and 52.3% of the written discourse they analyzed. Although researchers have proposed more than 50 terms that are highly frequent multiword sequences in natural discourse, few of them are lexical phrases, fixed expressions, multiword units, or prefabricated expressions. The definitions and clarifications for a combination of words (e.g., collocations, idioms, sentence stems, etc.) that occur together also vary depending on the area of study. To cover all types of recurring multiword units, the term “formulaic

sequences” (FSs) has been adopted in this study, in accordance with Wray’s (2002) definition:

[...] a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar. (p. 9)

While language users rely heavily on FSs as the normal building blocks of fluent discourse for nativelike fluency and selection (Pawley & Syder, 1983), second language learners are more likely to produce utterances by piecing words together using their existing grammatical knowledge; this entails a heavier cognitive load, primarily due to insufficient knowledge of lexical pattern (e.g., Bahns & Eldaw, 1993; Barfield & Gyllstad, 2009). One major problem is that formulaic expressions such as collocations may not be correctly identified by such learners because the boundaries of word sequences are not always clear (e.g., Bishop, 2004; Peters, 1983). It has been widely recognized that exposure to language plays a significant role in the acquisition process of individual lexical words, grammatical structures, and discourse competencies (e.g., Adolphs & Durow, 2004; Webb, 2007). However, the influence of exposure on the acquisition of multiword sequences is not well understood, especially in the case of English as a foreign language (EFL) learners who have a limited amount of language input. This topic is discussed in this paper with regards to perception and production.

1.2 Previous Studies

1.2.1 The role of frequency of occurrence in language learning

Kemmer and Barlow (2000) highlighted the importance of frequency as one of the central properties of usage-based models. They maintain that because the language system is largely an experience-driven one, the frequency of instances is a critical factor in its structure and operation. Webb (2007) supported this claim in his study of incidental vocabulary learning, describing language learning as a gradual process in which gains are made in small increments through repeated encounters. Ellis (2003) found that structural regularities of language emerge from learners’ lifetime analysis of the distributional characteristics of the language input, and thus that linguistic knowledge is best viewed as a statistical ensemble of language experiences that changes slightly every time a new utterance is processed. Assuming that frequent encounters in language input play a crucial role in restructuring and strengthening the representation of multiword sequences in the mental lexicon (Rott, 2009, p. 415), more research is required on the learning mechanism of FSs.

Focusing on the acquisition of L2 FSs, Schmitt et al. (2004) measured the productive and receptive knowledge of FSs among international students at university.

A test battery was given as a pre-test (T1) at the beginning of the course, and then given again as a post-test (T2) at the end of the course. A cloze test with initial letter cues was adopted as a measurement of productive knowledge, whereas a multiple-choice test was used for receptive knowledge. In each test, 20 target FSs were embedded in the same context. In the treatment session, the teachers drew the students' attention to the target FSs more than once to ensure minimal exposure without disclosing research information. The data showed the advantage of the productive scores over the receptive scores in terms of percentage gain between T1 and T2. However, the study design did not adequately explain the type of instruction and number of exposures necessary to acquire FSs. In addition, the target FSs comprised of various types of word sequences, including adverbial phrases (e.g., *first of all*), verb phrases (e.g., *take into account*), and sentence stems (e.g., *there is no evidence that*), etc.

To exclude the possible effect of sequence types on the acquisition process mentioned above, the stimulus items were limited to only one type in this study. According to the "Verb Island Hypothesis" proposed by Tomasello (1992), it is suggested that an L1 child's speech is formed on a verb-by-verb basis, and that "a verb island" (a word combination formed around a specific verb) serves as the basis of language acquisition. However, although these word combinations comprise a verb and one or two particles that are prevalent in native English speakers' everyday language use, their acquisition is a difficult aspect for L2 learners, especially for EFL learners with a limited amount of language input (Biber, Johansson, Leech, Conrad, & Finegan, 1999; Quirk, Greenbaum, Leech, & Svartvik, 1985).

Considering these aspects, multiword lexical verbs such as *make sure* and *be possible to* were selected from the textbook as the target stimulus based on Biber et al.'s (1999) analysis of lexical bundles.

1.2.2 The role of prosody in language learning

The aspect of phonological information of FSs is another important factor that facilitates learning of word sequences. Ellis (1996) pointed out that the ability to learn phonological sequences is at the center of vocabulary learning, idiom learning, and the acquisition of grammar. Similarly, Peters (1977) provided ample evidence to support the role of prosody in facilitating the learning of formulaic language based on L1 children's speech data. Lin (2012) also argued that the same prosody-driven mechanism underlies the acquisition of formulaic language in both L1 and L2, and the lack of opportunity to obtain the prosody information of FSs may explain some of the difficulties faced by EFL learners with a limited amount of language input. As Ellis (2005) maintained that once an association between sound and other aspects such as form and meaning is consciously made, the formulaic chunks are subject to implicit tallying processes and therefore open to frequency effects (Durrant & Schmitt, 2010).

For EFL learners who do not have access to authentic English on a daily basis, it appears that explicit learning by consciousness-raising instructions is assumed to be the precondition for acquiring FSs. This implies that the two aspects of explicit and implicit are not alternatives, but effective factors that independently promote more input to intake, as Wong (2005) claimed. To explore the best balance between the two factors, explicit instructions with a meaning-based task were provided as a prerequisite of acquisition, and a sound-utilizing training method of shadowing was adopted for the implicit learning process, in which the amount of exposure was controlled as the main interest of analysis.

Rott (1999) indicated that only two encounters with unfamiliar words significantly affected learners' vocabulary growth, while two or four exposure frequencies resulted in similar word gains, and six exposures produced significantly more vocabulary knowledge. Accordingly, learners in this study were exposed to the target sequences three times in the low-exposure group and six times in the high-exposure group.

2. Methodology

2.1 Objectives and Hypotheses

The aim of this experiment is to explore the effects of exposure frequency on the acquisition of multiword expressions in both productive and receptive knowledge. Considering the duration of such effects, the hypothesis and sub-hypotheses are listed below.

Hypothesis: Exposure frequency affects the acquisition of multiword expressions.

- (a) The amount of exposure affects the acquisition of receptive knowledge of multiword expressions in the short term.
- (b) The amount of exposure affects the acquisition of receptive knowledge of multiword expressions in the medium term.
- (c) The amount of exposure affects the acquisition of productive knowledge of multiword expressions in the short term.
- (d) The amount of exposure affects the acquisition of productive knowledge of multiword expressions in the medium term.

2.2 Participants

A total of 42 Japanese undergraduate students aged between 18 and 20 years participated in this study. They were randomly divided into either a high-exposure (six times of shadowing: SH6) or low-exposure (three times of shadowing: SH3) group. Their proficiency level was considered equal based on their scores on a vocabulary test by Nation and Beglar (2007); the mean scores were 31.90 for SH6 and 30.10 for SH3, and no significant difference was found between them ($t(40) = -1.51, p = .14$).

2.3 Materials

For the target expressions, 10 multiword lexical verbs were chosen from a passage in an English textbook for university students (Yagi, Hodson, Inoue, & Fuller, 2009). The text was made up of 305 words and the readability index of the CLI (Coleman-Liau Index) score was 9.5. As the primary aim of this experiment was to illuminate the process of acquiring unknown word sequences in the text, the target items covered a range of frequencies (see Table 1). The frequency figures of Items #1 and #9 exceeded 10 times per million words in the British National Corpus (BNC), which is the criterion for high-frequency sequences according to Biber et al. (1999). As for Item #1, the original form in the textbook was *it's possible to*, and the contracted form of *it's* was expanded to *it is* for clarity in the list of stimuli. It should be noted that the audio data for the textbook were based on the original form; thus, the cloze test (see Appendix 1) included only three brackets for Item #1.

Table 1 *Target Multiword Lexical Verbs and the Frequencies in BNC*

1	it is possible to (34.56/1M)	6	allow you to (2.90/1M)
2	are in a hurry (1.15/1M)	7	is valid for (0.21/1M)
3	save the price of (0.01/1M)	8	is available for (3.28/1M)
4	change trains (0.15/1M)	9	make sure (40.77/1M)
5	add up (1.75/1M)	10	check out (2.72/1M)

2.4 Procedures

This research used a pre-test (Time phase 1; T1), treatment, immediate post-test (Time phase 2; T2), and delayed post-test (Time phase 3; T3) design. After the participants had completed the pre-test, two types of learning were provided, explicit and implicit learning. The immediate post-tests were administered immediately after the instructions, and the delayed post-tests were assigned four weeks later without notice. The procedure for the tests and instructions in this experiment was as follows:

1. Pre-test: Cloze test and multiple-choice test
2. Classroom instruction:
 - [a] Explicit learning (See Appendix 3)
 - (a-1) Finding and listing target expressions from the passage
 - (a-2) Finding example sentences on the internet and listing them
 - [b] Implicit learning
 - The high-exposure group had six sessions (SH6)
 - The low-exposure group had three sessions (SH3)
3. Immediate post-test: Cloze test and multiple-choice test
4. Delayed post-test (four weeks later): Cloze test and multiple-choice test

Each test consists of two types of measurement tests; first, a cloze test (CLZ) for the productive measurement instrument, and second, a multiple-choice test (MLT) for the receptive measurement. In the CLZ (see Appendix 1), the words in the target expressions were replaced with a blank space. The initial letter was provided to limit the choice of possible words in each blank, in accordance with Schmitt et al. (2004). The students were asked to complete the words in the blanks with the help of initial letter cues. However, in the case of a single letter word, such as *a* in Item #2 (*are in a hurry*), no blank was given because the initial letter would reveal the answer. In the MLT (see Appendix 2), a single line was inserted in place of the target expressions and the students were asked to choose which of the four options were grammatically correct and similar in meaning.

The text-shadowing task used an educational software package called Voice & Script Synchronizer (Brother & Co., Ltd.), which was designed to synchronize the sound and the text, and to highlight the script in Karaoke-style on a PC display (Figure 1). This software was adopted to provide learners not only morphological information, but also phonological information about the target expressions. In a computer-assisted language learning (CALL) classroom, the students used headphones individually so that they could concentrate on what they were hearing. They were asked to repeat what they heard while reading the text on the screen. It took two minutes to complete one session at a reading speed of 143 wpm, which was the default value of an audio CD that comes with the textbook. The high-exposure group ($n = 21$) repeated this process six times (SH6), while the low-exposure group ($n = 21$) completed it only three times (SH3). It took approximately 12 minutes to complete six sessions and approximately six minutes to complete three sessions. There was a six-minute time lag between each group after they finished the task. Group SH3 was therefore assigned a simple word puzzle task after they had finished shadowing and while Group SH6 was still completing the task.

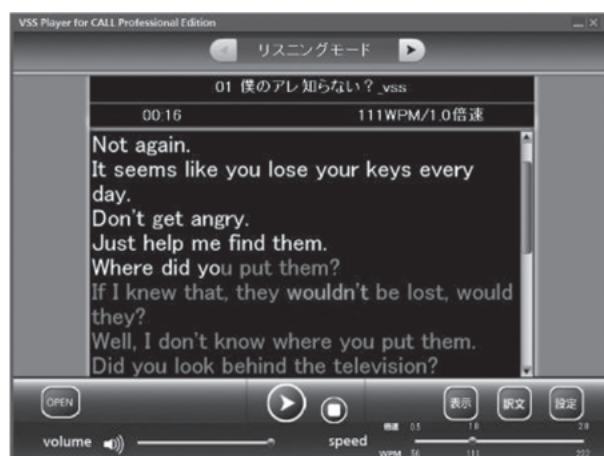


Figure 1. An educational software package Voice & Script Synchronizer (Brother & Co., Ltd.) used for the text-shadowing task.

2.5 Analyses

First, the gain score (i.e., the difference in the raw score between the post-test and the pre-test for each participant) was calculated at two time points using the immediate post-test and delayed post-test for both groups. In general, gain scores are viewed as an indicator of growth after an intervention. However, to closely examine the effect of instruction, the potential gain, which is the total possible score that a student could have gained from pre- to post- test, should be considered as the baseline of analysis. Thus, the raw gain score was converted into the percentage gain with the following formula.

$$\text{Percentage gain} = \frac{\text{Actual gain [Post-test score} - \text{Pre-test score]}}{\text{Potential gain [Maximum score} - \text{Pre-test score]}}$$

Percentage gain, then, is the value of the actual gain divided by the potential gain. In this case, the maximum score on each measurement test is 10. For example, if a student obtained 2 points out of 10 on the pre-test and 6 points on the post-test, his or her potential gain would be 8 and the actual gain would be 4. Accordingly, the percentage gain would be 0.5, which would mean that the student had gained 50% of the possible points that could have been gained from pre- to post-test.

Example:

for student #1 (Pre = 2, Post = 6)

$$\text{Percentage gain} = \frac{(6-2)}{(10-2)} = \frac{4}{8} = 0.5$$

Percentage gain was analyzed using a two-way ANOVA with exposure frequency (SH3 and SH6) as a between-subject factor and time phase (T2 and T3) as a within-subject factor in each measurement test.

Next, in order to clarify the extent to which students retained the knowledge gained at T2 after four weeks, the retention rate of the gain score was calculated using the formula listed below. The numerator is the gain score at T3 and the denominator is the gain score at T2.

$$\text{Retention rate (\%)} = \frac{(\text{Gain score at T3})}{(\text{Gain score at T2})}$$

If a student obtained a gain score of 5 points at T2 and only 2 points at T3, it would mean that the student retained 40% of the knowledge gained at T2.

Example:

for student #2 (T1 = 2, T2 = 7, T3 = 4)

$$\text{Percentage gain} = \frac{(4-2)}{(7-2)} = \frac{2}{5} = 0.4$$

The mean retention rate was submitted to an unpaired two-tailed *t*-test for both the MLT and CLZ measurement tests.

3. Results

Table 2 lists the descriptive statistics of mean raw scores for each time phase. Figure 2 is the overall view of the raw score for both measurement tests. The solid lines show the data from the high-exposure group (SH6), and the broken lines those from the data from the low-exposure group (SH3) at the three times. In this experiment, the pre-test phase is called T1, the immediate post-test T2, and the delayed post-test T3. There was an interval of four weeks between T2 and T3.

Table 2 *Descriptive Statistics of Mean Raw Score for Each Time Phase*

	MLT				CLZ			
	SH3 (n = 21)		SH6 (n = 21)		SH3 (n = 21)		SH6 (n = 21)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pre (T1)	4.81	1.72	5.29	1.87	0.05	0.15	0.05	0.15
Immediate (T2)	9.67	0.48	9.81	0.40	6.50	2.50	7.60	1.93
Delayed (T3)	8.86	1.46	9.44	0.79	3.00	1.65	4.31	1.24

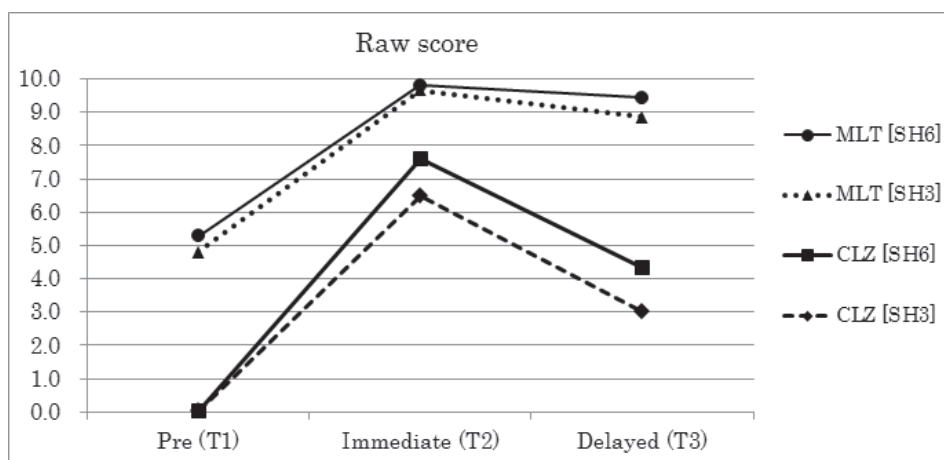


Figure 2. Mean raw scores for MLT and CLZ tests at each time phase.

At the time of phase T1, no statistical difference was found between the frequency groups of SH3 and SH6 on the measurement test for either MLT or CLZ ($t(40) = -0.86$, $p = .40$, $r = .14$, $t(40) = .00$, $p = 1.00$, $r = .16$, respectively). The results demonstrate that the participants increased their active and passive knowledge of the target phrases after the training. In this research, gain score was converted into “percentage gain” by considering the gap between the two measurement tests at the starting point of T1. Percentage gain was analyzed by a two-way ANOVA with exposure frequency (SH3 and SH6) as a between-subject factor and time phase (T2 and T3) as a within-subject factor in each measurement test. This percentage gain shows how much the students gained out of the total possible points that they could have gained from pre to immediate post, and from pre to delayed post. Table 3 shows the descriptive statistics for the mean percentage gains of the two measurement tests for each time phase. Figure 3 illustrates the profiles of the mean percentage gain in both measurement tests.

Table 3 Descriptive Statistics for Mean Percent Gains (%) of Multiple-Choice Test and Cloze Test at Immediate Post-Test and Delayed Post-Test

Group	MLT				CLZ			
	Immediate (T2)		Delayed (T3)		Immediate (T2)		Delayed (T3)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
SH3	93.81	9.21	80.00	23.45	66.19	23.97	30.48	15.96
SH6	97.62	6.25	89.52	16.27	77.14	20.28	47.62	13.75

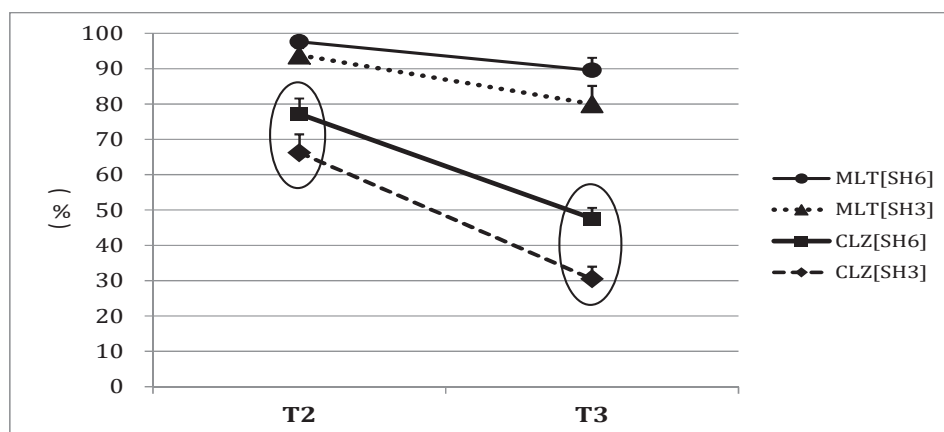


Figure 3. Mean percentage gains (%) in multiple-choice test and cloze test at immediate post-test and delayed post-test. Brackets enclose $\pm 1SE$.

Regarding the receptive knowledge measured in the MLT tests, the percentage gains of SH3 and SH6 were extremely high at both T2 and T3. The results of the ANOVA for the MLTs demonstrated that only the main effect of time phase was significant ($F(1, 40) = 18.48, p < .001, \eta p^2 = .32$), and there was neither an interaction effect ($F(1, 40) = .37, p = .55, \eta p^2 = .01$) nor a main effect of frequency ($F(1, 40) = 3.45, p = .07, \eta p^2 = .08$). These results indicate that although the percentage gain at T2 significantly declined at T3 for both groups, there was no difference in performance in the MLT test between SH3 and SH6 for either time phase.

In contrast, with regard to the productive knowledge in the CLZ tests, the percentage gains at T2 and T3 were relatively lower than on the MLT tests for both SH3 and SH6. The results of the ANOVA revealed a significant main effect of frequency ($F(1, 40) = 5.04, p = .03, \eta p^2 = .11$) and time phase ($F(1, 40) = 126.20, p < .001, \eta p^2 = .76$). Meanwhile, there was no interaction effect ($F(1, 40) = 1.30, p = .26, \eta p^2 = .03$), which indicates that although the percentage gain at T2 sharply declined at T3 in both groups of exposure frequency, the percentage gain in SH6 was constantly higher than in SH3 at two points of time.

As reported above, on each of the MLT and CLZ tests, there was a significant main effect of time phase, suggesting that both receptive and productive knowledge gained at T2 significantly decreased at T3 as a function of time phase. However, the rate of decline seems different across the tests in this chart. Although the results of analysis reveal a significant difference between T2 and T3, it does not reveal the degree of retention at T3. Therefore, the rate of retention across the time phases was calculated with the gain score at T3 as the numerator and the gain score at T2 as the denominator.

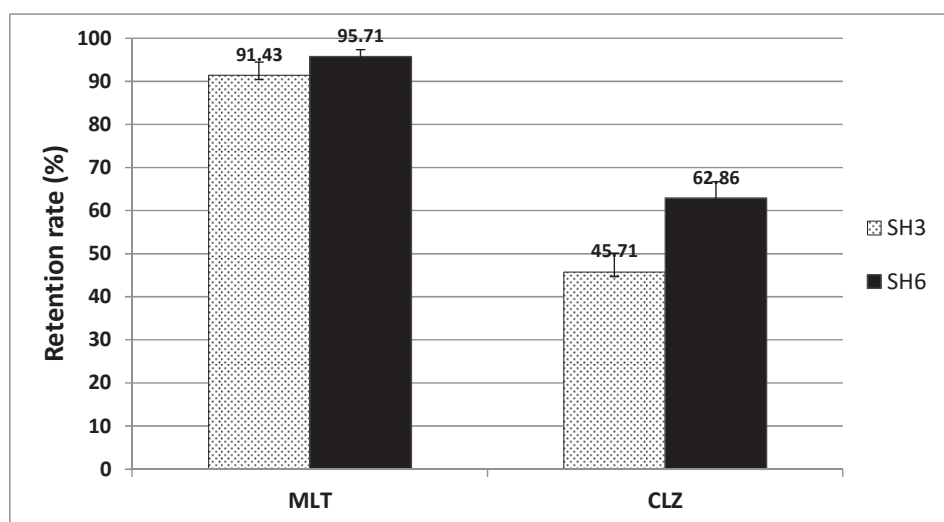


Figure 4. Mean retention rate (%) in multiple choice test and cloze test at delayed post-test (T3). Brackets enclose ± 1 SE.

Figure 4 shows the mean ratio of retention. Each bar represents the percentage of knowledge retained at T3 after a four-week period. As for the receptive knowledge measured in the MLT, the retention rate at T3 was very high in both frequency groups of SH3 (91.4%) and SH6 (95.71%). The analysis results showed no sign of statistical difference between the high- and low-exposure groups ($t(35.53) = -1.43$, $p = .16$, $r = .23$). As for the productive knowledge measured in the CLT, the overall retention rate at T3 was relatively low in both groups, SH3 and SH6. The results of analysis revealed a significant difference between the high- and low -groups ($t(40) = -2.90$, $p < .001$, $r = .42$), suggesting that the retention rate in the high-exposure group (SH6: 62.86%) was significantly higher than that in the low-exposure group (SH3: 45.71%).

4. Discussion

The purpose of this experiment is to explore what level of exposure is required for EFL learners to acquire and maintain stable knowledge of multiword expressions.

The major findings are as follows. Sub-hypotheses (a) and (b) refer to receptive knowledge measured by the MLT test, whereas (c) and (d) deal with productive knowledge measured by the CLZ test.

4.1 Short-Term Effects of Exposure Frequency on Receptive Knowledge

Sub-hypothesis (a), that the amount of exposure affects the acquisition of receptive knowledge of multiword expressions in the short term, was not supported (i.e., the results indicate that the amount of exposure did not directly affect the acquisition of receptive knowledge immediately after the instruction). The lack of a significant difference between the low-exposure and high-exposure groups suggests that as long as the explicit learning of awareness-raising tasks such as form-meaning mapping is provided, only three exposures are needed for L2 learners to acquire passive knowledge of multiword expressions.

4.2 Medium-Term Effects of Exposure Frequency on Receptive Knowledge

Sub-hypothesis (b), that the amount of exposure affects the acquisition of receptive knowledge of multiword expressions in the medium term, was not supported. The results also indicate that the amount of exposure does not affect the acquisition of receptive knowledge of sequences, even after an interval of four weeks. With regard to the retention rate of receptive knowledge in the MLT, the fact that the participants in both groups retained more than 90% of the perceptive knowledge gained during the class, even after four weeks, demonstrates that the perceptive knowledge of multiword expressions is relatively stable. It also suggests that retention rate is not affected by the amount of exposure within a four-week period.

4.3 Short-Term Effects of Exposure Frequency on Productive Knowledge

Sub-hypothesis (c), that the amount of exposure affects the acquisition of productive knowledge of multiword expressions in the short term, was supported. The data show that the participants in SH6 were able to produce nearly 80% of the target sequences that they could not answer in the pre-test phase, and those in SH3 were also able to produce nearly 70% of the target sequences. As the results demonstrate a significant difference in percentage gain between the two groups, exposure frequency may be one of the main factors facilitating the acquisition of productive knowledge of sequences immediately after instruction.

4.4 Medium-Term Effects of Exposure Frequency on Productive Knowledge

Sub-hypothesis (d), that the amount of exposure affects the acquisition of productive knowledge of multiword expressions in the medium term, was supported. The data revealed that the percentage gain of productive knowledge measured by the CLZ tests was significantly higher in SH6 than in SH3 after a four-week interval, thereby indicating that the amount of exposure may be a crucial factor in determining the productive knowledge of sequences within a certain time period. The retention rate in the high-exposure group of SH6 was significantly higher than that in the low-exposure group (about 60% for the SH6 and 45% for the SH3). This means that nearly 50% of their productive knowledge at T2 was lost within a four-week period. The results of the CLT indicate that productive knowledge is unstable, and susceptible to effects of exposure frequency.

4.5 General Discussion

The overall results demonstrated that the participants increased their active and passive knowledge of the target phrases after the shadowing training. Receptive knowledge of the multiword expressions was not directly affected by exposure frequency in the short term or medium term, as both cases showed extremely high percentage gains and retention rates. More than 90% of the perceptive knowledge gained through text shadowing training (sound-utilizing training of shadowing) was retained at the delayed test phase. Considering these results, it seems that three encounters could be sufficient to establish at least receptive memory traces within four weeks.

In contrast, productive knowledge of the multiword expressions was more sensitive to exposure frequency both in the short term and the medium term, suffering from relatively low percentage gains and extremely low retention rates compared to receptive knowledge of the same target items. Nearly 50% of the productive knowledge gained during class was lost in both exposure groups within four weeks. This suggests that six training sessions of shadowing are not sufficient for EFL learners to acquire stable productive knowledge of multiword expressions in the medium term, and thus it can be inferred that more exposure is required to acquire stable productive knowledge.

Thus, when explicit learning is provided with the help of Japanese equivalents to consolidate the connections between form and meaning, repeated exposures to the target strings of words through the implicit learning process (with the sound-utilizing method of text shadowing) are key to facilitating the learning of multiword sequences, especially in terms of productive knowledge. The results of this experiment are consistent with the notion that once an association is consciously made, the resultant multiword expression is itself subject to implicit tallying processes, and thus is subject to frequency effects (Ellis, 2005; cited in Durrant & Schmitt, 2010).

5. Conclusion

5.1 Summary of Findings

In terms of pedagogical implications, the author emphasizes three points. First, considering the importance of exposure frequency in the acquisition of formulaic knowledge, sufficient opportunities for exposure to authentic language input should be afforded EFL learners having limited access to the target language on a daily basis. As the overall results from this research indicate that L2 learners tend to create a coherent mental representation of multiword expressions through repeated encounters with a certain combination of words, it is extremely important to provide sufficient opportunities to accumulate language experience and knowledge of FSs inside and outside of the classroom.

Second, instruction of formulaic word units should always accompany phonological information. One of the stumbling blocks of learning formulaic expressions is that FSs are not clearly delineated in written text. As claimed by Ellis (2005), word sequences are more likely to be learned when they are associated with sound information, mainly because the prosodic contours of FSs may help identify the less salient multiword units in the input. Considering the prosody-driven learning mechanism of FSs in L1 child language learning (Lin, 2012), EFL learners are at a great disadvantage relative to ESL learners in terms of easy access to the prosodic information of FSs. In order to overcome these disadvantages, a sound-utilizing technique of text-shadowing training can facilitate the acquisition of FSs.

Third, the whole point is that the current predominant focus on single words in vocabulary learning should be shifted to a more formula-oriented instruction in a classroom setting. Given that the ultimate goal of education is to nurture learners' autonomy in learning, it is essential for classroom learners to understand the significance of FSs in efficient and appropriate language use. With sufficient awareness of practical combinations of words in authentic linguistic materials, it would be possible for them to acquire proficiency in their second language. In order to encourage students to become autonomous learners of formulaic sequences, which is the most important goal, the teachers should understand well the process of sequence-based learning, which is closely related to human cognitive ability.

5.2 Limitations of This Study

Lastly, several limitations of this study should be discussed. First of all, the stimulus items of multilexical verbs in this experiment were selected from a specified university textbook for an intermediate English course. Hence, the number of the target items available was limited and was not all aspects of multilexical verbs could be controlled for. In future research, the factors affecting the acquisition process of word sequences (i.e., the number of constituent words and the frequency of each word, as well as the frequency of word combinations) need to be controlled to further clarify the effects of exposure frequency on the acquisition of word sequences. Additionally, the level of text was confirmed by the readability index of a CLI score that approximates the U.S. grade level. Although an index score of 9.5 shows that the text can be understood by 8th to 10th graders who use conversational English the most, it is not clear whether it is an appropriate method of assessment for EFL learners.

Another limitation of this study is that there might have been a ceiling effect with the MLT scores; thus, gain score was converted into percentage gain for analysis to avoid this possible disadvantage. Given the small number of target items, overgeneralization should be avoided. The test battery should also be improved to more accurately assess the effects of exposure frequency on receptive and productive knowledge of multiword sequences.

Moreover, the speed of shadowing speech was based on the default value of an audio CD supplied with the textbook. The appropriate speed of a shadowing session needs to be determined in future lines of research.

Additionally, given that individual behavior in sequence learning varies, levels of proficiency ought to be considered in further studies. As the learning process is multifaceted, other factors should also be considered (including type of exposure, length of time, and intervals of instructions).

As the focus of this research was exposure frequency, the optimal amount of exposure for the acquisition of multiword sequences needs to be explored in future research. In terms of understanding the acquisition mechanism of multiword sequences and to ascertain the optimal balance of instruction for L2 learners, this research serves as an initial step toward establishing an effective learning method for formulaic expressions.

Acknowledgements

I am deeply grateful to anonymous reviewers for their constructive suggestions and comments on an earlier version of this paper.

References

- Adolphs, S. & Durow, V. (2004). Social-cultural integration and the development of formulaic sequences. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences* (pp. 107–126). Amsterdam: John Benjamins.
- Bahns, J., & Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations? *System*, 21(1), 553–571. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90010-E](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90010-E)
- Barfield, A., & Gyllstad, H. (2009). (Eds.) *Researching collocations in another language: Multiple interpretations*. Basingstoke: Palgrave.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of written and spoken English*. Harlow: Longman.
- Bishop, H. (2004). The effect of typographic salience on the look up and comprehension of unknown formulaic sequences. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing, and use* (pp. 227–244). Amsterdam: John Benjamins.
- Durrant, P., & Schmitt, N. (2010). Adult learners' retention of collocations from exposure. *Second Language Research*, 26(2), 163–188. <https://doi.org/10.1177/0267658309349431>
- Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 91–126. <https://doi.org/10.1017/S0272263100014698>
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 63–103). Oxford: Blackwell.
- Ellis, N. C. (2005) At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 305–352. <https://doi.org/10.1017/S027226310505014X>
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20(1), 29–62. doi:10.1515/text.1.2000.20.1.29
- Kemmer, S., & Barlow, M. (2000). Introduction: A usage-based conception of language. In M. Barlow & S. Kemmer (Eds.), *Usage-based models of language* (pp. vii–xxviii). Stanford, CA: CSLI.
- Lin, P. M. (2012). Sound evidence: The missing piece of the jigsaw in formulaic language research. *Applied Linguistics*, 33(3), 342–347. <https://doi.org/10.1093/applin/ams017>
- Nation, P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9–13. https://jalt-publications.org/files/pdf/the_language_teacher/07_2007tlt.pdf
- Pawley, A., & Syder, F. H. (2000). The one-clause-at a-time hypothesis (Chapter 10). In H. Riggensbach (Ed.), *Perspectives on fluency* (pp. 163–199). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Peters, A. M. (1977). Language-learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53(3), 560–573. <https://doi.org/10.2307/413177>

- Peters, A. M. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. New York: Longman.
- Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 589–619.
- Rott, S. (2009). The effect of awareness-raising on the use of formulaic constructions. In R. Corrigan, E. A. Moravcsik, H. Ouali, & K. M. Wheatley (Eds.), *Formulaic language, Vol. 2: Acquisition loss, psychological reality, and functional explanations* (pp. 405–422). Amsterdam: John Benjamins.
- Schmitt, N., Dornyei, Z., Adolphs, S., & Durow, V. (2004). Knowledge and acquisition of formulaic sequences: A longitudinal study. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences* (pp. 55–86). Amsterdam: John Benjamins.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46–65. <https://doi.org/10.1093/applin/aml048>
- Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yagi, K., Hodson, R., Inoue, A., & Fuller, S. (2009). *Express yourself in English: A fresh start to your college life*. Tokyo: Eihosha.

Appendix 1: Cloze Test for Pre- and Post-Tests

Class: _____ Group: _____ Name: _____
 [_____ points]

[A1]: Look at the context and fill in the blanks with the missing parts of the words.

For example:

It's not good for your health to stay up (late) at night.

Public transport in Japan is fast, easy-to-use and punctual. The network is extensive, which means that (1.i _____)(p _____)(t _____) get to almost anywhere in the country without a car. For these reasons, it's often said that Japan has one of the best transportation systems in the world.

For long-distance travel in Japan, such as a trip from Tokyo to Hiroshima, you can take the famous Shinkansen, or 'bullet trains,' which will get you to major stations quickly and punctually. The Shinkansen is great if you

(2.a _____)(i _____) a (h _____). If time is not so important, and you want to travel more cheaply, you can take a ferry or a highway bus. By traveling on an overnight ferry or bus, you can even

(3.s _____)(t _____)(p _____)(o _____) a night's stay in a hotel.

Once you reach your first major destination, you can use public transport for more local travel. Major cities like Tokyo, Osaka, Kyoto, Nagoya and Sapporo have extensive subway systems, and some other cities have streetcars. Buses and taxis are useful in smaller places. Even in the countryside, you can probably find a local train or bus that will take you where you want to go, although you may have to (4.c _____)(t _____) a few times if your final destination is really remote.

Japan is often said to be an expensive place for tourists, and the cost of domestic travel can (5.a _____)(u _____). For those on a budget, the Japan Rail Pass is great value, and (6.a _____) you (t _____) travel freely on JR trains and ferries throughout Japan. It is only

(7.v _____)(f _____) tourists from overseas and is

(8.a _____)(f _____) purchase only outside Japan, so

(9.m _____)(s _____) that you get yours before you go. For more

information, in English, (10.c _____)(o _____) the JR website. Have a great trip!

Appendix 2: Multiple-Choice Test for Pre-and Post-Tests

Class: _____ Group: _____ Name: _____
[_____ points]

[A2]: Look at the context and decide which phrase is most natural in the blank. Fill in the blank spaces with the letters of each answer.

[Example] I'm a see my friend tomorrow.

a) looking forward to, b) looking upward to, c) looking onward to. d) looking outward to

Public transport in Japan is fast, easy-to-use and punctual. The network is extensive, which means that 1. _____ get to almost anywhere in the country without a car. For these reasons it's often said that Japan has one of the best transportation systems in the world.

For long-distance travel in Japan, such as a trip from Tokyo to Hiroshima, you can take the famous Shinkansen, or 'bullet trains,' which will get you to major stations quickly and punctually. The Shinkansen is great if you 2. _____. If time is not so important, and you want to travel more cheaply, you can take a ferry or a highway bus. By traveling on an overnight ferry or bus, you can even 3. _____ a night's stay in a hotel.

Once you reach your first major destination, you can use public transport for more local travel. Major cities like Tokyo, Osaka, Kyoto, Nagoya and Sapporo have extensive subway systems, and some other cities have streetcars. Buses and taxis are useful in smaller places. Even in the countryside, you can probably find a local train or bus that will take you where you want to go, although you may have to 4. _____ a few times if your final destination is really remote.

Japan is often said to be an expensive place for tourists, and the cost of domestic travel can 5. _____. For those on a budget, the Japan Rail Pass is great value, and 6. travel freely on JR trains and ferries throughout Japan. It 7. _____ tourists from overseas and 8. _____

purchase only outside Japan, so 9. _____ that you get yours before you go. For more information, in English, 10. _____ the JR website. Have a great trip!

1. a) it is possible to, b) it is more possible to, c) it will be possible to, d) the possible thing is to
2. a) need to hurry up, b) need to speed up, c) are in a hurry, d) are in a limited schedule
3. a) cut the spending of, b) cut the money of, c) save the spending of, d) save the price of
4. a) change trains, b) change your trains, c) exchange trains, d) exchange your trains
5. a) add up, b) grow up, c) be high-priced, d) be uneconomical
6. a) you get the allowance to, b) allows you to, c) you get permission to, d) permits you to
7. a) is only legal to, b) is only official to, c) is only lawful for, d) is only valid for
8. a) can be gained in, b) can be obtained in, c) is possible for, d) is available for
9. a) be assured, b) be certain, c) make sure, d) make clear
10. a) check up, b) check out, c) check for, d) check into

Appendix 3: Work Sheet for an Awareness Raising Task

[Expressions] Public transportation in Japan		
	Class. _____	Name _____
	Japanese	English
1	～することが可能である	[it is possible to]
	[Example sentence]:	
2	急いでいる	[are in a hurry]
	[Example sentence]:	
3	～の費用を節約する	[save the price of]
	[Example sentence]:	
4	電車を乗り換える	[change trains]
	[Example sentence]:	
5	～がかさむ	[the cost * add up]
	[Example sentence]:	
6	*に～させる	[allow you to]
	[Example sentence]:	
7	～に有効である	[is valid for]
	[Example sentence]:	
8	～にとって入手可能である	[is available for]
	[Example sentence]:	
9	確かめる	[make sure]
	[Example sentence]:	
10	調べる	[check out]
	[Example sentence]:	

日本語複合動詞「X 込む」とその和英翻訳から概観する 現行和英辞書の関係性と問題点

Understanding How Japanese Compound Verbs X-komu and Their Translation Units Are Treated in Current Japanese-English Dictionaries

仁科 恭徳
神戸学院大学

Abstract

This paper discusses the treatment of a certain type of Japanese compound verbs in seven current Japanese-English dictionaries through a quantitative analysis comprising two multivariate analyses, quantification method type III and correspondence analysis, to the translation units of the dictionary listings of over 100 kinds of X-komu (X-komu theoretically includes the most variable verbs occurring at the X position among Japanese compound verbs) to reveal the interrelationships of the dictionaries. It also discusses the gap between the information included in the dictionaries and data extracted from a corpus. Following this, a new corpus-driven approach to compiling a Japanese-English dictionary is described, involving a Japanese corpus and Japanese-English/English-Japanese parallel corpora.

キーワード：和英辞書学，翻訳ユニット，日本語複合動詞

1. はじめに

本稿では、日本語に特徴的な複合動詞が和英辞書でどのように取り扱われているのかを量的に調査し、特定の言語項目に関する辞書の掲載情報を客観的に把握する。具体的には、複合動詞の中でも結合できる動詞の数が最も多いとされる日本語の＜動詞＋動詞＞型のY形の語彙的複合動詞「X 込む」（影山, 1993）を取り上げ、大規模日本語コーパス BCCWJ のデータを参考に、現行の7種の和英辞書に掲載されている見出し語の立項状況や、訳語・用例から精緻に抽出した Translation Units（以下、TU）を辞書間で比較し、統計的手法を用いてそれらの関係性を可視化する。この分析を通して、あるいは、このようなプロファイリングを各見出し項目で継続して実施することで、ボトムアップな視点から各辞書の特徴や辞書間の関係性を客観的に概観することが可能となる。また、他の辞書と比較した場合に、どの情報がどの程度欠落しているかといったことも把握することが可能となる。本稿は、その手始めとなる論考である。

2. 本稿で取り扱う和英辞書に関して

本稿で取り扱う和英辞書は、現在流通している中型和英辞典計7種である。その詳細は、2018年刊行の『ウィズダム和英辞典（第三版）』（以下、W3）、2011年刊行の『ジーニアス和英辞典（第三版）』（以下、G3）、2016年刊行の『オーレックス和英辞典（第二版）』（以下、O2）、2015年刊行の『スーパー・アンカー和英辞典（第三版）新装版』（以下、SA3）、

2011 年刊行の『小学館プログレッシブ和英辞典（第四版）』（以下，P4），2004 年刊行の『アドバンストフェイバリット和英辞典』（以下，AF），2002 年刊行の『新和英中辞典（第五版）』（以下，NC5）である。¹ 各和英辞書の掲載項目数は，W3 が 92,000，G3 が 83,000，O2 が 52,000，SA3 が 45,000，P4 が 93,000，NC5 が 97,000，AF が 100,000 である。O2 では見出し語を大幅に統合したため，SA3 を除き全体的な分量は他の辞書とさほど変わらない。参考までに，以下は，W3 と G3，O2 における「しぼりこむ 絞り込む」の記述である。

【「しぼりこむ」の記述（3 種の和英辞書から引用）】

W3	G3	O2
<p>・ グラスにレモンの汁を絞り込む <i>squeeze lemon juice into a glass.</i> ・ 目標を絞り込む <i>concentrate more on a smaller number of targets.</i> ▶ 私たちは候補者を 10 人から 2 人に絞り込んだ <i>We narrowed the list of candidates down from ten to two.</i></p>	<p>narrow 「O down [down O] 候補者を 10 人に絞り込む <i>narrow down the candidates [the candidates down] to ten</i></p>	<p> やりたい仕事の種類を絞り込んで就職活動をする <i>narrow down the kinds of work ONE would like to do before starting job-hunting</i> <i>make a short list of the jobs</i> ONE ... / 検索を絞り込みますか <i>Do you want to narrow (down) [OR refine] your search?</i> / もう少し論点を絞り込んで議論する必要がある <i>We need to have a little more focus in our discussions.</i></p>

掲載されている TU の種類や数，例文の分量などが辞書間で異なっていることが分かる。W3 では「しぼりこむ」は立項されているが用例のみの表示，G3 では立項されており初めに TU が提示されてからの用例提示，O2 においては立項されておらず「しぼる [絞る・搾る]」の項の 4 番目の語義である<<小さくする>>の中の後半部分で用例が掲載されている。ちなみに SA3 や P4 には「しぼり込む」に関する情報は一切掲載されていなかった。どのように翻訳されているのかという翻訳の質に加えて，複数の翻訳が存在する場合にどの程度までそれらを記述に反映すべきかといった情報量の調整は，特に紙版の辞書編纂において重要となる。

3. 日本語動詞「X 込む」の先行調査

3.1 言語理論からみた「X 込む」

今回，取り上げる日本語の<動詞+動詞>型複合動詞は，中国語や韓国語などのアジア言語にも見られる特徴的な言語ユニットである。その一方，英語では代わりに<動詞+小辞>の句動詞などを用いて類似した事象を表すのが一般的である（影山，2001，p. 271）。また，影山（2001）によれば，<動詞+動詞>型複合動詞は動詞間の意味関係によって，並列（例．堪え忍ぶ），様態（例．降り注ぐ），手段（例．勝ち取る），因果（例．溺れ死ぬ），補文（例．売れ残る，読み直す）などのタイプに分かれることが指摘されている（p. 274）。また，複合動詞は語彙的なものと統語的なものに分かれる。前者は，様態や手段，付帯状況などの多様な意味関係が見つかり，共起語の選択制限もあり（例．「飲み歩く」は酒類に

限定される), 慣習化されている。一方, 後者はそのような意味の慣習化が見られず, あくまで合成的であり (影山, 1993, p. 78) すべて補文関係として捉えることができ (影山・由本, 1997, p. 69), 「飲みかける」と言った場合その対象はどのような液体でもよい (影山・由本, 1997, p. 68)。

調査対象とした「込む」は, 森田 (1990) によると日本語動詞の中で結合できる動詞の数が最も多いという。影山 (1993) の「他動性調和の原則」(p. 117) に違反しており,² 非対格自動詞, 非能格自動詞, 他動詞のいずれとも自由に結合できるという特殊性をもち, 「それ自体の一定の意味作用に従って概念構造を形成する」点において, 英語の接頭辞と似ている (影山・由本, 1997, pp. 77-78)。³ 影山 (1993) は, 方向性を表す場合の「込む」に関して, <他動詞+込む> (例. 押し込む) は 39 種, <非能格自動詞+込む> (例. 忍び込む) は 14 種, <非対格自動詞+込む> (例. 流れ込む) も 14 種を掲載し, 単独で使われた時には満杯の意味を表すこの語が, 複合動詞の V2 として使われた場合には V1 動作の方向性 (例. 駆け込む) や強調 (例. 植え込む), 没入 (例. 考え込む) などの (結果) 状態を表すことから, 独立の「込む」と異なる拘束形態であろうことを指摘している (pp. 126-137)。⁴

また Matsumoto (1996) によれば, 語彙的複合動詞 (Lexical Compounds) は 7 種のタイプ (Pair Compounds, Cause Compounds, Manner Compounds, Means Compounds, Other Semantic Relations, Compounds with Semantically Deverbalized V2, Compounds with Semantically Deverbalized V1) に分かれ, このうち「X 込む」は Manner Compounds, Means Compounds, Other Semantic Relations, Compounds with Semantically Deverbalized V2 にあてはまる多様な用例が存在する特殊な V2 である。Compounds with Semantically Deverbalized V2 は, “They have lost their original verbal meanings and argument structure and have taken on adverbial meanings.” (Matsumoto, 1996, pp. 217-218) とあるように, 複合動詞全体が V1 の項構造となり, V2 は副詞的意味を表す例である。以下は Matsumoto (1996) に掲載されている「X 込む」の概念構造のまとめである。

【「X 込む」の 4 種のタイプ (Matsumoto (1996) から引用)】

[Manner] V1<ag, pt/etc.>+V2<ag-th, loc/go/src>=V<ag-th, loc/go/src> (例. 攻め込む attack-go.in) ; V1<ag, pt-th, loc>+V2<ag-th, loc/go/src>=V<ag-th, pt(-th), loc/go/src> (例. 持ち込む have-go.in) ; V1<ag, pt(-th), (loc/go/src)>+V2<ag-th, loc/go/src>=V<ag-th, pt-th, loc/go/src> (例. 運び込む transport-go.in) [Means] V1<ag, pt>+V2<ag, pt-th, go>=V<ag, pt-th, go> (例. 飲み込む drink-put.in) ; [Other Semantic Relations] V1<ag, pt/loc, ...>+V2<ag, pt, loc/go>=V<ag, pt, loc/go> (例. 刻み込む shred-put.in) [Semantically Deverbalized V2] 込むの意味は, ‘to a great extent, enough’ (<‘go in’>) (Matsumoto, 1996, p. 218) (例. 黙り込む (be.silent-) ‘become utterly silent’, 老け込む (get.old-) ‘become very old’)

3.2 大規模日本語コーパスからみた「X 込む」

次に大規模日本語コーパスにおける「X 込む」の調査結果をまとめる。NINJAL-LWP for BCCWJ (以下 NLB) (パルデシ・赤瀬川, 2011) で検索すると,⁵ 非自立語の「込む」は計

1,634 例見つかり、「V1+（非自立語の）込む」は計 1,561 例・174 種類見られた（2020 年 4 月 20 日検索）。NLB には頻度・MI スコア・LD スコアの 3 種の値で検索語を並び替える機能が実装されている。MI とは Mutual Information（相互情報量）のことを指し、2 語の結び付きの強さを重視したスコアである。低頻度語が重視される傾向にある。一方、LD とは logDice（ログダイス）のことを指し、MI よりも語の頻度情報が反映されやすいスコアである。例えば、LD のスコア順 Top 15 は、しまい込む 10.19／打ち込む 10.17／かがみ込む 9.97／すり込む 9.78／写り込む 9.18／絞り込む 8.84／移り込む 8.78／挿し込む 8.70／そそぎ込む 8.57／跳び込む 7.88／粘り込む 7.73／叩き込む 7.57／せき込む 7.56／くわえ込む 7.31／染み込む 7.22 であった。これら活用できる 3 つの指標のうち、本稿では頻度ランクに基づく分析を試みる。この理由として、例えば頻度ランク 20 位の「飲み込む（12 回）」は、MI スコア順で 114 位（5.41）、LD スコア順で 81 位（4.21）となり、辞書に掲載されるべき複合動詞「X 込む」においては頻度ランクの方が実際の言語世界を反映しているであろうと判断したためである。また、実際に、辞書の編纂時にも、頻度ランクに基づいて分析することも多い。

なお、頻度ランク 15 位の「蹴っ込む」は実際には存在していない複合動詞であり、実際の用例を調べてみると「けっこん」や「けつこん」（結婚の意）を誤認識した表現であったことから除外した。また、頻度ランク 14 位の「かき込む」は用例を調べた結果、ご飯を勢いよく食べる意の「掻き込む」を表していることが分かった。もう一方の「書き込む」自体は、システム上かコーパスタグ付け上の問題かもしれないが、「込む」の VV 型複合動詞としては 1 例も NLB ではヒットしなかったが、「書き込む」全体を 1 語として検索にかけた場合には 1,331 例ヒットした。このうち、7 格の「X を書き込む」384 例（179 種）、2 格の「X に書き込む」は 575 例（248 種）ヒットしたため、「込む」の複合動詞の中でも極めて高いランクに位置することが分かる。今回は、あくまで NLB の複合動詞検索でヒットする表現・データに統一し分析を進めるが、「書き込む」のように実際は高頻度であっても何かしらの理由で検索結果から漏れた「X 込む」は調査対象とする。

4. データの精査：調査対象となった 106 種の「X 込む」

前節では、日本語複合動詞「X 込む」における理論言語学の先行研究と大規模日本語コーパスにおける基本的なデータを概観した。本節では、具体的に「X 込む」がどのように現行の各和英辞書で扱われているかその記述を比較調査するために、前節で得たデータを精査していく。

まず、生起頻度 1 の「X 込む」72 種を除いた生起頻度 2 以上の計 102 種の「X 込む」に関して 7 種の辞書の掲載情報を調査することにした。以下は調査対象の全 102 種の X（あるいは V1）と頻度を示す。取り消し線の入った 6 種の X に関しては、調査した結果、検索システム上のエラーであることが判明したことから今回の調査対象外とした。⁶ また表記上漢字が異綴であっても意味が重なっており、辞書での取り扱いが差異化されていない「さし（挿し・刺し・指し）込む」、「とび（跳び・飛び）込む」、「とり（撮り・録り）込む」に関しては、それぞれ合算して 1 種とカウントした（以下では太字で示してある）。さらに「さし込む」には O2 のように「差し込む」として立項されているものもあることから、これもまとめて「さし込む」とした。同様に「かき」と「掻き」も同様の「掻き込む」

の意であったため合算した。よって、この時点で 102 種の V1 は、実質 91 種に絞られた。

[102 種の V1 (頻度順)]

打ち (536), しまい (120), 絞り (66), かがみ (55), 映り (52), 写り (47), すり (擦り) (42), 叩き (37), 貼り (32), やり (26), **挿し (25)**, そそぎ (注ぎ) (22), 住み (22), **かき (14)**, 作り (13), 引っ張り (13), 粘り (13), **跳び (13)**, ~~蹴 (13)~~, くわえ (12), 回り (12), 溶け (12), 飲み (12), せき (咳き) (11), すき (10), **刺し (10)**, 染み (9), 上り (8), **撮り (8)**, 減つ (8), ~~ひ (7)~~, 写し (7), 採り (7), 読み (7), はいり (這入り, 入り) (7), 倒し (6), むせ (5), 履き (5), 混ざり (5), 落ち (5), **飛び (5)**, のり (乗っ・乗り) (4), 入れ (4), 引き (4), 決め (4), 綴り (4), ~~言 (4)~~, ~~込み (4)~~, 閉め (4), ずれ (3), はめ (3), ~~み (3)~~, 回し (3), 射 (3), **搔き (3)**, 枯れ (3), 染め (3), 溶かし (3), 縮み (3), 落とし (3), 貸し (3), いり (2), こみ (2), さまよい (2), しゃがみ (2), しゃれ (2), たて (立て) (2), たらし (誑し) (2), なすり (2), ふき (2), ふり (2), ぶっ (2), もつれ (縛れ) (2), 吐き (2), 吸ひ (吸い) (2), 押し (2), 尋ね (2), 当て (2), 惚れ (2), 押さえ (2), 押し (2), **指し (2)**, 捉え (2), 搔い (2), 揉み (2), 撒き (2), 教え (2), 移し (2), ~~朽ち (2)~~, 消し (2), 渡し (2), 溜まり (2), 滑り (2), 漏れ (2), 煮 (2), 覚え (2), 解き (2), 謡い (2), **録り (2)**, 閉じ (2), 隠れ (2), 慣らし (2)

ただし、和英辞書では「ふき込む」(2)は「吹き込む」と「拭き込む」,「ふり込む」(2)は「振り込む」と「降り込む」に差異化されて立項されているため、今回の調査においても分類して調査することにした。さらに、前節で明らかとなった実際には高頻度である「書き込む」や、今回の調査過程において「打ち込む」と「撃ち込む」など平仮名表記上は同じでも漢字表記上は異なり意味も異なる変種の中で、和英辞書に掲載されていた以下 17 種に関しても追加することにした。よって、精選・吟味された 91 種から「ふき」と「ふり」の 2 種を引き、以下の 17 種を加えた計 106 種が今回の正式な調査対象となった。

[追加された 17 種]

撃ち, 刷り, 張り, 書き, 急ぎ, 取り, 詠み, 鋳, 建て, 吹き, 拭き, 振り, 降り, 抑え, 買い, 巻き, 綴じ

5. 現行和英辞書における「X 込む」の取り扱い：今回の調査で何を TU と捉えるか

次に、これら 106 種の「X 込む」が現行の 7 種の和英辞書でどのように取り扱われているかを調査した。具体的には、各和英辞書で掲載されている調査対象 106 種の「X 込む」とその TU に関する 3 種のクロス集計表 A・B・C を手作業で作成した。

まず、各和英辞書において見出し項目として 106 種の「X 込む」が立項されているかを調査した。見出し語扱いされていれば 1, 立項されていなければ 0 とし、0/1 型のクロス集計表 A を作成した。例えば、「しまい (仕舞い) 込む」は見出し語として立項されていたほとんどの辞書では 1 とカウントとしたが、O2 では「仕舞う」の項目中の用例で見つかったので 0 とカウントした。

一方、クロス集計表 B では、見出し語として立項されていなくても、「X 込む」の動詞 X の項目中の訳語や用例で見つかった場合には 1 とカウントして作成した。クロス集計表 A・B には数量化 III 類を実施することで、「X 込む」の見出し語としての立項状況や、辞書自体に掲載されているかどうかの観点から 7 種の和英辞書間の関係性を可視化する。

次に、もう一つのクロス集計表 C では、各辞書に掲載されている 106 種の「X 込む」の TU を全て数え上げた。今回は、見出し語として立項されていなくても動詞 X の項目中の訳語や用例において「X 込む」が取り上げられている場合、その TU の種類を全て数え上げた。なお、本調査における TU の基本的な判断基準は一律的に動詞と文法パタンの種類とした。基本的に「X 込む」の英語の TU は [Verb + A + *in (to)* + B] のパターンが多く、時に受動態の用例も見られたが、能動・受動といった態の違いは区別せずに動詞とそのパターンが同じであれば同一の TU とみなした。⁷ クロス集計表 C では、具体的に辞書に掲載されている TU のタイプ数を基礎データとして対応分析を実施した。⁸ 各和英辞書や各「X 込む」の間の関係性をプロット上に可視化させることが目的である。参考までに、以下は今回の TU のカウントに関する詳細なルールである。

- ・ 元データに辞書に掲載されている訳語・用例中の TU を全て登録した後、重複したものを削除し、異なる動詞であれば別の TU としてカウントした基礎データを作成
- ・ 基本的には動詞を用いた TU ばかりであった。ただし、調査した全辞書において「当て込む」には前置詞句の TU (例. 当て込む: *in expectation [anticipation] of X* - W3) が掲載されていたため、それらはカウント
- ・ 同じ動詞で同一の文法パターンであれば、前置詞が異なっても区別せずに同じ TU としてカウント (例. 染み込む: *X sink in [into] Y* - G3)
- ・ 動詞が同じでもパターンが異なれば、原則的に別の TU としてカウント (例. 惚れ込む: *fall in love with A* と *fall for A* - W3)
- ・ 同じ動詞で同一の文法パターンであれば、能動・受動態の態は区別せず、同じ TU としてカウント (例. 引き込む: *X attract Y / Y be attracted by X* - AF)
- ・ 能格動詞は同じ TU としてカウント (例. しゃれ込む: *X dress up / X be [get] dressed up* - P4)
- ・ 受動態で用いられる *be*, *become*, *get* の違いは区別せず、後続する動詞 (過去分詞形) と文法パターンが同じであれば、同一の TU としてカウント
- ・ 学校文法の第二文型 (SVC) におけるコピュラ (連結詞) としての *be* 動詞や一般動詞 *feel* は基本的に区別せず、後続する形容詞が異なる場合にのみ異なる TU としてカウント (例. 落ち込む: *S feel down [blue]* - NC5)
- ・ その他、少数ではあるが TU が形容詞として具現化されていたものは、タイプが異なるごとに別の TU としてカウント (例. 拭き込む: *well-polished floors* - NC5)

以下は、クロス集計表 C のイメージとして、10 種の「X 込む」に関するサンプルのクロス集計表を示す。イメージとしては、クロス集計表 B では表 1 の頻度情報が全て 0/1 型 (生じたかどうか) に換算されており、クロス集計表 A ではクロス集計表 B で生じた項目であっても見出し語として立項されていなければ 0 判定となる項目が認められる、という

ことになる。また、クロス集計表 A と B は和英辞書中の起点言語の記述に関して、クロス集計表 C は和英辞書中の目標言語の記述に関して調査した結果であるとも言える。

表 1 クロス集計表 C のイメージ（紙幅の関係上、10 種のみ）

NLB 順位	X+込む	W3	G3	O2	SA3	P4	AF	NC5
1	打ち	10	13	5	8	15	8	19
2	撃ち	0	1	0	0	0	0	0
3	仕舞い	2	3	3	2	1	4	4
4	絞り	3	1	4	0	0	1	1
5	かがみ	0	0	2	0	1	1	0
6	擦り	1	1	1	1	1	1	1
7	刷り	0	1	1	0	0	0	2
8	叩き	4	3	5	3	4	4	9
9	貼り	0	1	0	0	0	1	0
10	張り	4	3	6	2	8	6	8

6. 多変量解析

6.1 事前調査

多変量解析（数量化 III 類と対応分析）の実施に先立ち、7x106 のクロス集計表のうち、合計値が 0 であった以下 43 種の「X 込む」を削除し、元データを整形した。結果、63 種の「X 込む」x7 種の和英辞書のクロス集計表を元に、多変量解析（数量化 III 類と対応分析）を実施した。

映り、写り、やり、作り、粘り、すき、とり、減っ、写し、採り、倒し、むせ、履き、混ざり、絞り、閉め、回し、射、枯れ、染め、溶かし、縮み、貸し、こみ、さまよい、なすり、ぶっ、吐き、押し、尋ね、捉え、揉み、撒き、映し、消し、渡し、溜まり、漏れ、解き、謳い、閉じ、隠れ、鳴らし

表 2 は各和英辞書で取り扱われている 63 種の「X 込む」の記述の状況を可視化したものである。まず、これら 63 種の各辞書の立項状況に関しては、多い順に W3 が 54 種、AF と NC5 が 53 種、P4 が 50 種、G3 が 49 種、SA3 が 42 種、O2 が極端に少なく 24 種であった。O2 の立項状況が少ない理由として、O2 のはしがきには、「細かく分けた日本語ごとに英語を無理に与えることは、自然な英文を作る際の妨げとなる」とし、「従来であれば別見出しとして立項されていた他品詞形や複合語を包号させている」と記されていることから、他の和英辞書に見られるような詳細な見出しを設定せず、見出し語を統合する方針に転換したことが原因である。逆に、見出し語の直後に副見出しを設定することで、ユーザーフレンドリーに努めている。実際、「X 込む」が見出し語として立項されていなくても、動詞 X の見出し語中の訳語や用例などで扱われていたケースもカウントすると、O2 は計 47 種の「X 込む」を掲載していることが分かった（表 2 中段）。つまり、約半数近くが見出し語としては立項されておらず、動詞 X の項目中で扱われていることが分かる。

それでは、TU の掲載状況はどうであろうか。見出し語としては立項されていなくても、先例のように動詞 X の項目中に訳語や用例として扱われている場合もある。それらを全て

調べあげ、手作業で数をカウントした結果、多い順に NC5 が 277 ユニット、P4 が 217 ユニット、W3 が 209 ユニット、G3 が 179 ユニット、O2 が 169 ユニット、AF が 164 ユニット、そして SA3 が 125 ユニットであった。よって、表 2 全体から言えることは、W3 や NC5 では「X 込む」を積極的に取り扱っている一方で、実際は O2 よりも SA3 の方がその取り扱いに消極的であることが分かる。SA3 は 45,000 項目を収録している一方で、O2 も 52,000 項目を収録している。ただし、O2 は大幅な見出しの統合を行った上での数字であることから、潜在的な情報量としては O2 の方が SA3 よりもはるかに上回することは容易に想像できる。よって、この O2 と SA3 の TU の掲載数の違いというのは、辞書に収録されている語や用例などの情報量の違いに起因している可能性がある。一方で、掲載項目数が多い AF では TU 数が 164 ユニットと少なく、掲載項目数が近似している NC5、P4、W3、G3 間でも TU 数が異なっている。

表 2 各和英辞書における「X 込む」の取り扱い状況

順位	1	2	3	4	5	6	7
見出し語 立項状況	W3	AF と NC5	P4	G3	SA3	O2	
	54 種	53 種	50 種	49 種	42 種	24 種	
用例含む 掲載状況	W3 と NC5	AF	P4	G3	O2	SA3	
	54 種	53 種	51 種	49 種	47 種	42 種	
用例も含 めた TU 数	NC5	P4	W3	G3	O2	AF	SA3
	277 units	217 units	209 units	179 units	169 units	164 units	125 units

次に、表 3 は、「X 込む」の見出し語の立項状況に関する 7 種の和英辞書間の相関行列（ピアソンの積率相関係数）を示す。各辞書と他の辞書との相関係数の平均値は、高い順に G3 (0.440)、SA3 (0.437)、W3 (0.431)、NC5 (0.419)、AF (0.410)、P4 (0.407)、O2 (0.313) となった。無論、相関係数以外の根拠がないなかで主張することは問題とされる場合もあるが、「X 込む」の立項状況において、G3 が最も他の辞書と関連性がある、つまり刊行年度が G3 よりも早い辞書に対しては G3 が編纂時にそれらを参照し、G3 よりも後に刊行された辞書に対してはそれらが G3 の立項状況を参照している可能性も否定できない。特に、G3 と SA3 の相関は 0.594 と中程度ではあるが高く、W3 と NC5 の相関も 0.567、P4 も AF と NC5 がそれぞれ 0.530 となっていることから、2015 年刊行の SA3 は 2011 年刊行の G3 を、2018 年刊行の W3 は 2002 年刊行の NC5 を、2011 年刊行の P4 は 2004 年刊行の AF や 2002 年刊行の NC5 をある程度参考にしている可能性がある。

表 3 「X 込む」の見出し語の立項状況に基づいた 7 種の和英辞書間の相関行列

	W3_2018	G3_2011	O2_2016	SA3_2015	P4_2011	AF_2004	NC5_2002
W3_2018	1.000						
G3_2011	0.436	1.000					
O2_2016	0.320	0.419	1.000				
SA3_2015	0.481	0.594	0.485	1.000			
P4_2011	0.464	0.294	0.238	0.388	1.000		
AF_2004	0.319	0.499	0.251	0.338	0.530	1.000	
NC5_2002	0.567	0.395	0.162	0.338	0.530	0.525	1.000

さらに、表 4 は見出し語として立項されていないとしても、X の項の用例中で取り上げられていた「X 込む」も手作業で数え上げた掲載状況に基づいて相関行列（ピアソンの積率相関係数）を算出した結果を示す。表 3 と比較して、表 4 では W3 と NC5 の相関係数が増えていることが分かる。また、表 3 では目立たなかった O2 と G3 の相関係数が 0.653 と大きくなり、SA3 と O2 に至っては 0.748 とかなり高い相関係数となっている。各辞書と他の辞書との相関係数の平均値は、高い順に O2 (0.468), SA3 (0.465), G3 (0.456), W3 (0.453), AF (0.418), NC5 (0.406), P4 (0.346) となり、O2 が最も高い結果となった。

表 4 「X 込む」の用例も含めた掲載状況に基づいた 7 種の和英辞書の相関行列

	W3_2018	G3_2011	O2_2016	SA3_2015	P4_2011	AF_2004	NC5_2002
W3_2018	1.000						
G3_2011	0.436	1.000					
O2_2016	0.491	0.653	1.000				
SA3_2015	0.481	0.594	0.748	1.000			
P4_2011	0.380	0.227	0.181	0.343	1.000		
AF_2004	0.319	0.499	0.345	0.338	0.564	1.000	
NC5_2002	0.611	0.327	0.387	0.289	0.380	0.443	1.000

表 5 は、表 3 と表 4 において算出された相関係数の平均値の比較を示す。結論として、どの辞書も平均値に関しては拮抗しているものが多い。その一方で、今回調査した 7 種の辞書の中では、特に O2 や G3, SA3 が特定の辞書と関連性がありそうなのが分かった。これは、編纂時の参考データとして互いの辞書を参照している可能性もあれば、日本語コーパスなど何かしらの共通あるいは類似したデータやリストを用いて見出し語リストを作成した可能性もある。逆に、他の辞書と最も相関が見られなかったのは P4 であった。逆に言えば、P4 は他の辞書をあまり参考にせず、独自の編纂方法を取り入れている可能性が高い（他の辞書もそれほど P4 を参考にしていないということも指摘できる）。

表 5 相関係数平均値の比較

順位	1	2	3	4	5	6	7
見出し語	G3	SA3	W3	NC5	AF	P4	O2
立項状況	0.440	0.437	0.431	0.419	0.410	0.407	0.313
用例含む	O2	SA3	G3	W3	AF	NC5	P4
掲載状況	0.468	0.465	0.456	0.453	0.418	0.406	0.346

6.2 数量化 III 類

本節では、「X 込む」の見出し語としての立項状況のデータと、見出し語として立項されていないとしても X の項の用例中で掲載されているケースも勘案したデータに基づき実施した数量化 III 類の結果を示す。数量化 III 類は、統計的パターン分類法の 1 種であり、コーパス言語学の分野では Nakamura (1993) や Nakamura and Sinclair (1995), Takahashi (1999) など、LOB や Brown, Bank of English といった主要コーパスのジャンルやテキストの類型化、スタイルに関する研究などで使われてきた。

表 6 はそれぞれの固有値表を示し、最も寄与率の高い第 1 軸と次点の第 2 軸を用いて 7 種の辞書間の関係性をプロット化したものが図 1 である。十分とは言えないが、いずれも 1 軸（横軸）と 2 軸（縦軸）の合計の累積寄与率は 50%を超えている。図 1（左・右）から W3 と G3 がほぼ対極に位置していることが分かる。また左図から、O2 の見出し語の立項状況が極端に低いことが、O2 の第 1 軸上の負の位置（原点から最も離れている）と関係していることが予測される。この O2 の位置は右図においては修正されており、SA3 よりも原点に近い場所に布置されている。少なくとも、第 2 軸を判断基準にすれば、全辞書の中で O2 は「X 込む」の掲載状況に関して極端な特性を示しているとは言えない。各辞書の編纂方針によってその特性は様々であるが、少なくとも、特性が見られない辞書の記述を出発点とし、各辞書に見られる特性とも呼ぶべき立項状況や掲載 TU をバランスよく採り入れていくといった編纂方法も今後考えていくべきではないだろうか。そのような意味でもこのような計量分析には一定の価値があろう。

表 6 固有値表

見出し語としての立項状況					用例も含めた掲載状況			
軸	固有値	寄与率	累積寄与率	相関係数	固有値	寄与率	累積寄与率	相関係数
1	0.105	31.70%	31.70%	0.324	0.089	34.55%	34.55%	0.298
2	0.061	18.48%	50.18%	0.247	0.052	20.21%	54.76%	0.228
3	0.057	17.32%	67.50%	0.239	0.049	18.92%	73.68%	0.220
4	0.048	14.43%	81.93%	0.219	0.028	11.06%	84.74%	0.168
5	0.033	10.11%	92.04%	0.183	0.022	8.60%	93.33%	0.149
6	0.026	7.96%	100.00%	0.162	0.017	6.67%	100.00%	0.131

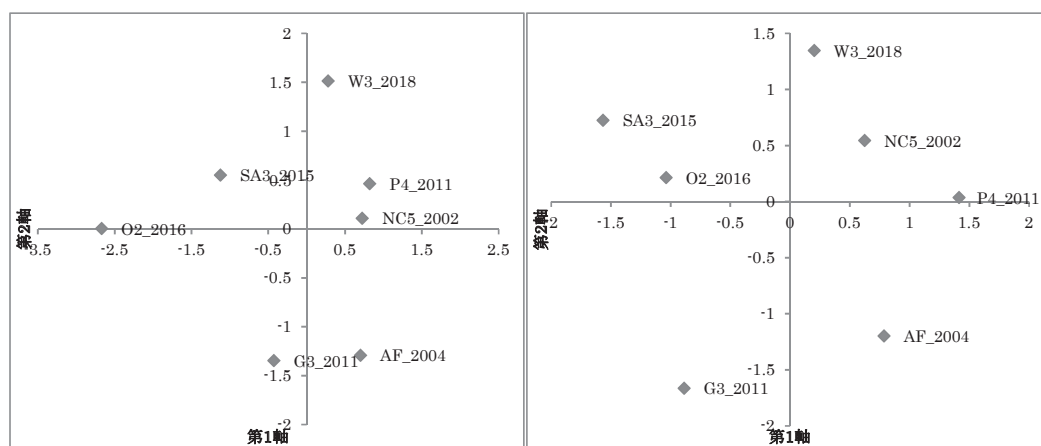


図 1 「X 込む」の和英辞書間の関係性（見出し語立項状況（左）；用例も含めた掲載状況（右））

6.3 対応分析

次に、対応分析の結果をまとめる。対応分析（または、コレスポネンシ分析）は数量化 III 類と同じくマーケティング分野でも用いられる「パターン分類」の手法であり（朝野、

2000), 水本・野口 (2009) や Nishina (2009) でも用いられている。数量化 III 類との違いは、対象となるデータ行列の形式が異なることにあり、「反応頻度を分析データにしている」(朝野, 2000, p. 29) ことから頻度サイズも勘案された結果が算出される。数量化 III 類の場合と同じく、今回、対応分析の対象となったデータは最低でも 1 辞書以上に TU が掲載されていた計 63 種の「X 込む」である。まず、この 63 種 x 7 辞書のクロス集計表 C において、各辞書が取り上げた TU の数を平均化し上位 Top 20 をリストアップした表 7 を参照されたい。例えば、NLB の頻度ランキングでも首位であった「打ち込む」が和英辞書においても多くの TU を掲載していることが分かる。この平均値が高ければ高いほど、該当する「X 込む」の内在的な意味が日英翻訳上、多様に広がっていることを意味する。今回の TU の調査では、カウントの基本方針を動詞とパタンに絞り、態やコピュラを区別しないといった諸条件を設定したが、実際にはこのような違いも区別しカウントすれば、実際の TU 数の平均値がさらに増える「X 込む」もあるだろう。

表 7 辞書 1 冊あたりの TU 掲載数 Top 20 の「X 込む」

順位	X 込む	平均値	順位	X 込む	平均値
1	打ち	11.14	11	押し	5.86
2	とび (跳び・飛び)	9.86	12	張り	5.29
3	飲み	8.14	13	染み	5.00
4	吸ひ (吸い)	7.71	14	叩き	4.57
5	取り	7.57	15	溶け	4.29
6	巻き	7.43	16	引き	4.29
7	さし (挿し・刺し・指し・差し)	6.86	17	たて (立て)	4.29
8	落ち	6.86	18	当て	4.29
9	決め	6.14	19	乗っ・乗り	4.14
10	吹き	6.00	20	滑り	4.00

*「とび」と「さし」は内包する各変種の頻度を合算した上で順位づけした。

図 2 は 7 種の和英辞書における 63 種の「X 込む」の英語 TU 掲載状況に関する二次元プロットである。例えば、図 1 では見えてこなかった G3 と SA3 の類似性がこのプロットから浮かび上がる。少なくとも、TU の数という点から見て、学習者にかかる負荷は G3 と SA3 は近似していると言える。但し、今回は形式的に TU を数え上げた結果に関して考察しており、TU の具体的な内容にまでは踏み込んでいないため、今後さらに質的に検証する必要がある。また、図 1 では目立たなかった NC5 や P4 が TU の掲載数とそのパタンにおいて、やや独自路線を走っていることが分かる。NC5 に関しては、他の辞書と比較して改訂年度が古いことが原因かもしれない。例えば、「覚え込む」は 1 辞書あたりの平均掲載 TU 数は 0.57 であるが、NC5 は 3.00 である。同様に、「いり込む」の 1 辞書あたりの平均掲載 TU 数は 0.71 であるが、P4 では 5.00 である。つまり、他の辞書ではほとんど掲載されていないような「X 込む」に関しても、NC5 や P4 では積極的に採用していることが分かる。一方、中心部の近くに密集している W3 や AF, G3 などは、この 7 種の和英辞書の中では無難な掲載状況に落ち着いているという印象を受ける。

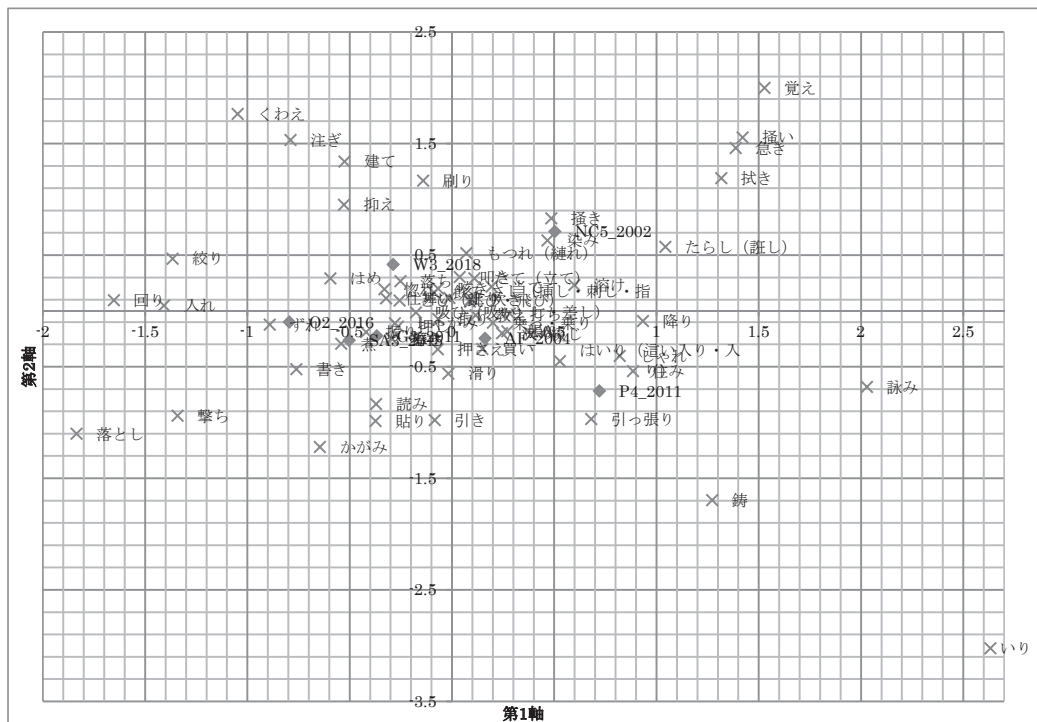


図2 和英辞書7種における「X 込む」63種の英語 TU 掲載状況に関する二次元プロット

7. 結語

本稿では、日本語複合動詞の中でも最も多様性があるとされる「X 込む」に注目し、現行の和英辞書におけるその取り扱いに関して、見出語として立項しているかどうか、立項されていなくても辞書中に掲載されているかどうか、そしていずれの場合においてもどのような TU が掲載されているかを可能な限り公平な基準に従って量的見地から分析した。数量化 III 類や対応分析の結果から、特定の辞書の奇抜さやいくつかの辞書間の類似性が浮かび上がった。このような量的分析を実施することで、現代日本語における「X 込む」の実態や和英辞書での取り扱いが明確にデータに表れることから現在の記述状況を把握しやすい反面、実際の中身に関しては質的に検証していく必要がある。ある「X 込む」に関して、各辞書が掲載している TU の種類が異なった場合、どのような基準からどの TU が最も妥当であると判断できるであろうか。一つの項目に対して、どの程度の TU の数を掲載するのが妥当なのであろうか。それらが全て、辞書間で合致するものもあれば、全く統一性が見られないものもある。今後の課題である。

また、日本人が日常的なコミュニケーションで用いるであろう日本語表現と信頼性のある対訳が的確に掲載されていることが、和英辞書に求められる絶対条件でもある。さらに、Nurmukhamedov (2016) も指摘するように、辞書に掲載する共起語などの言語情報量は選択肢が少ない方がユーザーフレンドリーであるという研究報告もある。今後は情報過多となった訳語や例文の数・種類を日英・英日パラレルコーパスから抽出した客観性のあるデータに基づき、抜本的に精査することで、掲載する TU の内容やその数を決定・判断していくべきではないだろうか。和英辞書の編纂の世界も、“the more, the better”から“the less, the better”，量から質へとシフトしていく段階にきている。

謝辞

匿名の3名の査読者の方々から貴重なご指摘・ご助言を頂いた。ここに心より感謝申し上げる。なお、本研究は JSPS 科研費 JP20K00692 の助成を受けたものである。

注

- 1 仁科 (2020) では、いくつかの条件の下、W3, G3, SA3, O2 を調査対象とした（詳しくは、仁科 (2020) を参照されたい）。本研究では、これら4種に加えて、参考までに P4, AF, NC5 も加えた。他にも、『ライトハウス和英辞典 (第五版)』、『ルミナス和英辞典 (第二版)』、『グランドセンチュリー和英辞典 (第三版)』などの辞書が書店あるいはオンライン上で購入可能である。全ての和英辞書の記述を網羅的に調査した研究も今後実施したい。なお、本稿では、赤野・井上 (2018) に倣い、可能な限り「辞典」ではなく「辞書」という用語を用いるようにしている。
- 2 「他動性調和の原則」とは、VV 型複合動詞における動詞の組み合わせにおいて、他動詞は他動詞、自動詞は自動詞と結びつくという基本原則である。特に、自動詞に関しては、非能格自動詞は非能格自動詞、非対格自動詞は非対格自動詞としか結合しない。ただし、他動詞と非能格自動詞は項構造が同じタイプとして捉えることもできるので、この2種の組み合わせは可能である。この基本原則に適合しない例として、影山 (1993) は「X 込む」を挙げている（詳しくは、p. 117 を参照）。
- 3 「込む」そのものは非対格自動詞である。また、他動性調和の原則は項構造レベルの操作においては有効であったが、「込む」に関しては別のレベル、つまり語彙概念構造で処理されていると結論づけている（影山, 1993, pp. 128–132 を参照）。
- 4 「古い込む」などは補文関係である（影山, 1993, p. 126）。
- 5 NINJAL-LWP for BCCWJ (NLB) とは、国立国語研究所が構築した1億430万語の『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese: BCCWJ) を検索するために国立国語研究所とLago言語研究所が共同開発したオンライン検索システムである。今回使用したNLB ver.1.30では、著作権上の理由から、出版サブコーパス中の新聞のデータ（約94万語）は含まれていない。詳しくは、NLBのウェブサイト参照されたい (<https://nlb.ninjal.ac.jp/>)。
- 6 例えば、「ひ」は「思ひ込む」や「追ひ込む」から誤って抽出されたエラーであり、同様に「言っ」は「いっこもない」のような例から、「込み」は「こみこみ1000円」などから、「み」は「挟み込み」などから、「朽ち」は「ロコミ」の誤変換から生じたエラーであった。
- 7 訳語のみに掲載されている場合、用例のみに掲載されている場合、訳語と用例の双方に掲載されている場合があるが、初めに全てのTUをリストアップし、その後、重複しているTUを削除した。
- 8 対応分析と数量化 III 類が考案された経緯や扱えることのできる変数にはやや違いが見られるが（数量化 III 類は Yes/No などの2値データ、対応分析は割合なども対象）、数理的には同じ「パターン分類法」（松井・高本, 2018, p. 61）である。一方で、コーパス研究においては、対応分析が語彙の生起頻度や割合も扱える点を利用して、二次元プロット上にサンプルや変数の統計量（ここでは語彙量）をバルーンとして表示することもある

(詳しくは、仁科・平田(2008)や仁科・平田・森口(2010)などを参照)。また、大隈(2005)も、数量化 III 類では 0/1 型データを扱うことが多いが、対応分析では「より一般的に 2 元のデータ表を扱う」(p. 12)とし、本研究で使った統計解析ソフト「エクセル統計(BellCurve)」においても、分析に用いることのできる変数として、数量化 III 類では 0/1 型のダミー変数かカテゴリーコードしか認めておらず、対応分析ではクロステーブル C のような数値のみ認めている。よって、便宜上、0/1 型のクロステーブル A と B には数量化 III 類、クロステーブル C には対応分析を用いた。なお、0/1 型のデータ表で対応分析を実施することも可能ではあり、さらに大隈(2005)は数量化 III 類が 0/1 型のようなデータ表しか扱えないと思われることは「誤解」(p. 12)であると指摘していることにも留意されたい。

引用文献

- 赤野一郎・井上永幸(2018)『英語コーパス研究シリーズ 3 コーパスと辞書』ひつじ書房。
 朝野熙彦(2000)『入門多変量解析の実際(第二版)』講談社サイエンティフィク。
 浅野博・阿部一・牧野勤(編)(2004)『アドバンストフェイバリット和英辞典』東京書籍。
 影山太郎(1993)『文法と語形成』ひつじ書房。
 影山太郎(編)(2001)『日英対照 動詞の意味と構文』大修館書店。
 影山太郎・由本陽子(1997)『語形成と概念構造』研究社。
 岸野英治(編)(2018)『ウィズダム和英辞典(第三版)』三省堂。
 コリック, マーティン・ダッチャー, デービッド・田辺宗一・金子稔(編)(2002)『新和英中辞典(第五版)』研究社。
 近藤いね子・高野フミ(編)(2011)『プログレッシブ和英中辞典(第四版)』小学館。
 松井豊・高本真寛(2018)「心理学における数量化理論第 III 類の利用について」『筑波大学心理学研究』第 56 号, 59-66。
 南出康世・中邑光男(編)(2011)『ジーニアス和英辞典(第三版)』大修館書店。
 水本篤・野口ジュディー(2009)「多変量解析を用いた PERC コーパスの領域分類」『統計数理研究所共同研究レポート: コーパス言語研究における量的データ処理のための統計手法の概観』第 232 号, 85-106。
 森田良行(1990)『日本語学と日本語教育』凡人社。
 仁科恭徳(2020)「日英パラレルコーパス WikipediaKyoto-LWP を用いた和英辞典の記述改善案について—「X を固める」の場合—」『英語コーパス研究』第 27 号, 1-21。
 仁科恭徳・平田恵理(2008)「米国歴代大統領における一般教書演説の語彙分析」『JACET 関西紀要』第 10 号, 27-42。
 仁科恭徳・平田恵理・森口寛子(2010)「言語から見る各国の環境対策の一考察」『神戸英語教育学会紀要 KELT』第 25 号, 17-46。
 野村恵造(編)(2016)『オーレックス和英辞典(第二版)』旺文社。
 大隅昇(2005)「対応分析法・数量化法 III 類の考え方」『テキスト・マイニング研究会第 3 回 WordMiner 活用セミナー資料』, 1-40。
 パルデシ, プラシヤント・赤瀬川史朗(2011)「BCCWJ を活用した基本動詞ハンドブック

- 作成—コーパスブラウジングシステム NINJAL-LWP の特長と機能—『現代日本語書き言葉均衡コーパス完成記念講演会予稿集』, 205–216.
- 山岸勝榮（編）（2015）『スーパー・アンカー和英辞典（第三版）新装版』学習研究社.
- Matsumoto, Y. (1996). *Complex predicates in Japanese: A syntactic and semantic study of the notion 'word'*. Tokyo: Kurosio Publishers.
- Nakamura, J. (1993). Quantitative comparison of modals in the Brown and the LOB corpora. *ICAME Journal*, 17, 29–48. Retrieved from <http://icame.uib.no/journal.html>
- Nakamura, J., & Sinclair, J. (1995). The world of woman in the Bank of English: Internal criteria for the classification of corpora. *Literary and Linguistic Computing*, 10(2), 99–110. doi:10.1093/LLC/10.2.99
- Nishina, Y. (2009). A study of ADJ PREP N patterns in two soft-applied disciplines. *Language Education & Technology*, 46, 213–232. doi:10.24539/let.46.0_213
- Nurmukhamedov, U. (2016). The contribution of collocation tools to collocation correction in second language writing. *International Journal of Lexicography*, 30(4), 454–482. doi:10.1093/ijl/ecw031
- Takahashi, K. (1999). A linguistic interpretation of the third powerful dimension in the LOB corpus. *English Corpus Studies*, 6, 33–50. Retrieved from <http://jaecs.com/journal.html>

音声ペンを用いた多聴を併用した多読指導 Implementation of an Extensive Reading Class Combined With Extensive Listening Using Audio Pens

吉田 弘子
大阪経済大学

Abstract

This paper reports on the implementation of an extensive reading class combined with extensive listening in a university. Twenty students participated in a research project over a semester. They were encouraged to read and listen to both leveled and graded readers based on their English proficiency in and out of the class. Furthermore, they received individual guidance from the instructor on reading and listening in terms of the amount of extensive reading/listening, book selections, and levels. Findings suggest that students responded positively to extensive listening by using audio pens, as well as extensive reading, because they reflected that extensive listening led to a deeper understanding. By the end of the class, they read and listened to over 50,000 words, which exceeded the average number of words (30,000–50,000) Japanese students read from English textbooks in junior and senior high school combined. The students' learning achievement was examined using the Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER) test. It showed that the post-EPER test scores were significantly higher than the pre-EPER test scores, indicating that their English reading proficiency improved as a result of extensive reading with extensive listening.

キーワード：多聴，多読，音声ペン，Oxford Reading Tree (ORT)，聞き読み

1. はじめに

英語の多読 (extensive reading) とは、辞書を使わず、易しい本を細部にとらわれず全体的内容を把握し大量に読むことである (高瀬, 2010)。筆者は 2008 年度に担当クラスで多読の導入を始め、学習者の英語レベルにかかわらず様々な成果を上げてきた (吉田, 2010; 2012; 2013; 2015a; 2015b; 2017; Yoshida, 2013; 2014a; 2014b; 2015; 2017; 2018a; 2018b)。一方、多読とともに実施することが望ましいとされる易しい英語をたくさん聞く多聴 (extensive listening) については、設備面等の要因により指導体制が遅れていた。また、多聴の「聴く」という学習は多読とは異なり指導者が目視では確認しづらい行為であり、適切なフィードバックを与えるのが難しいことも多聴指導が困難であった一因であった。これらの課題に対処するため、筆者は授業の中で試行錯誤を繰り返してきた。本稿ではその最新の研究結果である音声ペンを用いた多聴を多読と併用した指導について報告する。

2. 理論的背景と先行事例

2.1 多読と多聴の理論的背景

これまでに多くの研究で多読がリーディングやライティング、語彙習得、読解速度の向

上などの英語学習に有効であることが報告されている（Al-Homoud & Schmitt, 2009; Horst, 2005; Lao & Krashen, 2000; Robb & Susser, 1989; Rodrigo, Krashen, & Gribbons, 2004）。またリーディングへの情意面で前向きの効果があったことも指摘されており（Asraf & Ahmad, 2003; Elley & Mangubhai, 1981; Mason & Krashen, 1997; Takase, 2004），多読が英語学習の様々な面で効果をもたらす有効な学習法であることを示している。

一方、多聴についての研究報告は、多読と比較して圧倒的に少ない（Renandya, 2012）。リスニング研究においては、シャドーイングが聴解力や発話力の向上につながると指摘されているが（門田, 2007; 玉井, 2005），多聴を多読と併用する場合に、どのような指導がリーディングとリスニングの向上に効果があるのかを検証した研究はほとんど報告されていない。また、シャドーイングはすでに持っている知識を活性化する方法であり（玉井, 2008），シャドーイングの効用を十分に享受するだけの英語力を有しない学習者には、リスニング力の段階的なレベルアップが必要であるが、多聴を用いてこれを実施する方法は未だ十分な議論はされていない。

2.2 これまでの多読多聴指導の経緯

筆者は 2008 年度に勤務大学において担当クラスで多読の導入を始めた。当初は大学図書館における多読本の充実を図り、学生の特性を考慮した指導を模索して実施した。その結果、学習者の英語レベルにかかわらず様々な成果（リーディング力アップ、TOEIC スコアの向上、英語に対する情意面での効果など）を上げてきた（吉田, 2010; 2012; 2013; 2015a; 2015b; 2017; Yoshida, 2013; 2014a; 2014b; 2015; 2017; 2018a; 2018b）。一方、多読とともに実施することが望ましいとされる易しい英語をたくさん聞く多聴については、設備面等が整わなかったこともあり指導体制が遅れていた。高瀬（2010）は多読と比べ、多聴は機材が必要のため実施場所が限定されると指摘しているが、筆者も授業で使用するための多数の CD プレーヤーの確保と保管・運用方法の確立に難渋した。また、多聴の「聴く」という学習は多読とは異なり、指導者が目視では確認しづらい行為であり、適切なフィードバックを与えるのが難しいことも多聴指導の導入を躊躇した一因であった。しかし、音声による大量のインプットである多聴を文字による大量インプットである多読と組み合わせ学習することは、言語習得におけるインプットの役割（Ellis, 1994）に鑑みれば不可欠であり、これまで多読と多聴指導との相乗効果を求め試行錯誤を繰り返してきた。筆者がこれまで取り組んできた多読多聴指導のあらましは次のとおりである。

2.2.1 2008～2017 年度

大学で多読指導を始めたのは、2008 年度にさかのぼる。当初は、図書館に多読本を充実させ、まず手探りで、学生に大量の英語本を読ませることからスタートした。その後、多読用の英語本を難易度順（YL 順）¹に図書館に配架し、多読指導ではそれらを易しい本から順に読ませて学生にリーディングログを提出させるという形を徐々に進めてきた。多読を学生の自主性だけにまかせずに Robb (2002) が主張するようにアルバイトやクラブ活動などで忙しい日本の大学生に対しては、多読初期に指導者がしっかりリードし多読習慣をつけさせることを重視した。また、多読指導が一定の成果を収めてからは CD 付きの多読本を導入し、多聴の啓もうにも努めた。その結果、多読指導を導入してから約 10 年で図書

館には約 8400 冊の英語多読本や約 640 枚の多読本の音声 CD を所有するに至った。しかし、CD を用いての多聴はどちらかといえば英語音声聞くことに個人的に興味のある学生が実施するだけで、多聴用の CD を配架しておくだけでは学生が積極的に取りくむことは難しかった。筆者は観察と学生とのやり取りの中でその理由として以下の 3 つの要因があると推測した（吉田, 2019）。そして、多聴を多読と併用し、学生に積極的に取り組ませるにはこれらの 3 つの要因に対処する取り組みが必要と感じたが、即座の解決には至らなかった。

（1）物理的な距離

多聴のための英語音声の多くが収録されている CD を聞くためには CD プレーヤーや PC が必要だが、大学ではこれらをすぐ使える場所が限られている。また、現在の学生は自宅に CD プレーヤーや CD を聞くことができる PC がない者も多い。つまり、英語音声聞くとしてもそのツールを利用するには物理的な距離が存在する。

（2）心理的な距離

物心ついた時からスマートフォンを利用している最近の学生の中には、CD を一枚も所有していない学生もいる。指一本でタップして音楽を聴くことに慣れている学生にとっては、CD プレーヤーや PC を使わないと聞くことができない CD を用いての多聴は手間がかかり面倒だと心理的な距離を感じている。

（3）現実的な距離

多読多聴が導入されているクラスを受講する学生の中には単位習得を第一目的としていて、できるだけ効率よく最小限の努力で単位を取得したい者も少なくない。これらの学生は、わざわざ手間のかかる多聴を実施するより本を読むだけの多読で単位を取りたいと考えている。

2.2.2 2018 年度

筆者は 2018 年の日本多読学会で、大学にもすでに蔵書があり、多読の初期に学生に大量に読ませている Oxford Reading Tree (ORT)² に音声ペンが発売され、すでに他の学校で使用されている事例の情報を得た。音声ペンを用いれば、CD と異なりプレーヤーも不要でペンでタッチするだけで英語の音声聞くことができる。³ そのため学生が面倒と感じる CD プレーヤーの操作が不要で、物理的な距離と心理的な距離の大幅短縮につながるのではないかと考え、早速 2018 年秋学期に一年生の英語授業で音声ペンを利用した多読多聴指導を試みた。授業では音声ペンを利用することで確かに簡単に音声聞くことが可能になった。しかし、導入当初は新規効果があったものの長続きせず、音声ペンを単に使用するだけでは十分な教育効果は得られないことが明らかになった。このことは音声ペンを利用した多聴を有効に実施するには、多聴に対する明確な方針を打ち出し、学生に指導する必要があると次の授業への教訓となった。

2.2.3 2019 年度 春学期

2019 年には、前年度の反省を生かし、多聴指導に次のような方針を導入した。

- （1）最初は 100 冊ほどやさしい本を読ませ、多読に慣れたところに多聴を導入する。
- （2）多聴にチェックリストを導入し、多聴語数を多読と同様に成績にカウントする。

チェックリストは ORT の語数とタイトルをすべて記載したもので、これに「聞いた本のタイトルにマーカーで色を付けていく」というごくシンプルな方法で多聴を記録するように指導した。しかし、チェックリストでは、英語レベルに応じた多聴を実施するよりも、とりあえず音声を一通り聞き、リストをマーカーでうめることに主眼を置く学生も多かった。また学生に対する多聴の指導も多読の副産物的な扱いを超えず、学生が積極的に多聴を実施するには至らなかった。

3. 方法論

3.1 本研究のねらい

これまでの多読多聴の指導を踏まえて、2019 年度の秋学期には、筆者の担当する授業でさらに多聴の取り組みについて修正を加えた多読多聴指導を実施した。本稿はこの授業での取り組みと結果を報告する。

一般的に教育心理学研究分野の量的研究では、統制群を設けて事前事後テストを実施し、「処置（学習法等）」の効果を検証することが多い。しかし、これまでの研究において多読が英語学習に有用であることが示されている中、多読を実施しないという統制群を用いることは学習者に対して倫理的な問題が生じる可能性がある。そこで本研究では統制群を設置せず、量的データで全体的な傾向を分析し、その後質的データを分析する方法を用いた。

3.2 対象授業

3.2.1 授業概要と受講生

今回の対象授業は、2019 年度秋学期に開講した経済学部グローバルコミュニケーションコースの配当科目である選択科目「多読でのばす英語」である。受講者は経済学部学生で、英語に興味があるという学生から単位が必要だからという受動的な理由で受講している者まで様々であった。受講に際し、英語力是不問としたため学生の英語力も多様である。クラスは月曜日の 2 時限（午前中）に開講された。多読と多聴に特化し授業内多読と授業外多読の実践を中心にした授業であるため、クラスの目標は「50000 語以上の英文を読み・聴く（多読 40000 語・多聴 10000 語以上）」と設定した。学生の中にはこれまで 1, 2 年生の必修英語で多読を経験した者もいるので、それらを配慮して各学生に希望する目標を選択させるようにした（表 1）。だが、結局全員が多読初心者の目標を選択した。学生の英語力は初級から中級レベルで、当初 25 名の学生が登録したが、授業に最後まで残った学生は 20 名であった。

クラスでは多読レポートの提出日を 4 回設定した。これは、過去の授業からこまめに締め切りを設定することで学生は目標を達成しやすいと明らかになったからである。また、読了語数だけでなく、冊数も規定しているのは、語数のみを目標とすると語数を手早く達成するために「長い難しい多読本」を選択する学生が出現しやすく、これを防ぐために語数と冊数の両目標を示すことが有効であったからである（吉田, 2015a）。

表 1 多読多聴目標語数

多読初心者		多読中級者		多読上級者		提出日
100 冊かつ	YL0.5	25 冊かつ	YL0.7	20000 語	YL1.0 まで	10 月
10000 語以上	まで	20000 語以上	まで	以上		28 日
150 冊かつ	YL0.5	50 冊かつ	YL0.9	45000 語	YL1.5 まで	12 月
25000 語以上	まで	40000 語以上	まで	以上		2 日
150 冊かつ	YL0.7	75 冊かつ	YL1.0	60000 語	Up to you!	12 月
40000 語以上	まで	60000 語以上	まで	以上		23 日
150 冊かつ	YL0.7	100 冊かつ	YL1.0	90000 語	Up to you!	1 月
50000 語以上	まで	80000 語以上	まで	以上		27 日

注) 12月2日以降の提出には多聴チェックリストも含む。

3.2.2 授業評価方法

大学授業において多読を実施する場合は、評価に組み入れることで学生の意欲を高めることができる（高瀬, 2010）と考えられているが、筆者の過去の授業でも同様な結果が示された（Yoshida, 2018a）。そのため、授業では多読多聴に関する次のように複数の項目からなる評価方法を取り入れた。

- リーディングチェック（EPER テスト）2 回 30%
- 提出物（多読レポート・多聴チェックリスト等） 50%
- ポスター発表 10%
- クラスワーク 10%

リーディングチェックには多読研究で最も多く利用されているテストの一つである Edinburgh Project on Extensive Reading（EPER）テストを用いた。このテストは、エジンバラ大学の多読研究プロジェクトが開発したクローズテストで、空欄にあてはまる単語を記入する記述式である。採点は「オールオアナッシング」式で部分点は認められない。EPER テストを授業開始日と授業最終日に実施し、多読の効果を測定した。なお、EPER テストには幾つかバージョンがあるが、各バージョンの難易度の等化情報が不明であるため授業ではバージョン A のハーフテストを使用した。提出物は、多読レポートや多聴チェックリスト等の多読多聴の進捗具合が記録されたものを評価した。またポスターセッション形式で自分の読んだお気に入りの多読本を説明する発表や、毎回の授業で自分の多読多聴状況を英語で報告するクラスワークへの参加度なども評価の対象とした。付録 1 と 2 に多読レポートと多聴チェックリストを示す。

3.2.3 多読多聴指導

第 1 回目の授業はオリエンテーションと EPER テストを実施したため、実際の多読は 2 回目の授業日よりスタートした。また、最終回の授業では 2 度目の EPER テストを実施した。このため、15 週の授業のうち多読多聴を授業で実施したのは 13 週であった。学生は授業内で多読多聴を実施し、その間に筆者が机間巡視しながら各自の多読レポートや多聴チェックリストを確認し、本の選択や多読多聴量に対するフィードバックを与えた。また、

学生には授業外に積極的に図書館に行き、多読多聴を実施して記録し次回の授業に持参するように指示した。⁴

初回授業から3週間後を第1回目の多読レポートの提出日とし、この間学生は多読だけを実施した。そして、この多読レポート提出日に初めて音声ペンを利用する多聴を紹介した。およそ100冊（約10000語）の英語を読み、訳さずに英語を英語のまま理解するという多読に慣れたあと、多聴をスタートするのは聞きすべり（音声聞いているが、意味が理解できないこと）を避けるためである。また、過去の授業では多読レポート提出後のクラスでは緊張感がゆるみ、学生のモチベーションが低下する傾向があった。そのためレポート提出日に新しいこと、つまり音声ペンを導入することで学生に新たなモチベーションを与える目的もあった。授業で多聴について説明し、音声ペンの使い方を説明すると音量の調整に少し手間取る者もいたが、操作自体は大変シンプルなため学生は概ねすぐに慣れて使いこなした。2回目以降の多読レポート提出日には多聴チェックリストも併せて提出させた。

多聴では、まず「聞き読み」を実施するように指導し、音声についていけない場合は、何度でも聞き直すことを推奨した。また、音声ペンを利用したリスニングはタッチするだけで聞き直しが可能でCDよりはるかに手間がかからず、自ら聞き直したいという学生もいたため、同じ本を繰り返し聞いても多聴記録としてカウントすることも認めた。また、多聴の本の選択については、多読の時と同様、十分に聞き取れ意味も理解できるようになってから少しずつレベルを上げた本を選ぶように指導した。学生は多聴開始前に100冊ほどの易しい多読で「日本語に訳さない、少しずつレベルを上げる」などを習得していたので多聴の際も比較的スムーズに進めることができた。

多聴の指導には次のようなリスニング方法（岡山, 2015; 玉井, 2008）を参考にした。

- テキストを見ながら聞く（聞き読み、シンクロ・リーディング）。
- テキストを見ながら音声を聞き、音読する。
- テキストを見ないで聞きながら、口の中でブツブツつぶやく程度の声で聞こえてきた音を繰り返す（マンブリング）。
- テキストを見ないで小声で繰り返す（シャドーイング）。次の2通りの方法がある。

(1) プロソディ・シャドーイング

テキストを見ないで、他の人がきいてもはっきりわかるように音声の後について声を出す。意味よりもプロソディ（イントネーション、強弱など）に意識を集中させる。

(2) コンテンツ・シャドーイング

テキストを見ないで音声の後について、はっきりと声を出す。「英語のままで意味を理解」を意識する。

- テキストを見ないで聞こえてくる音声だけを聞く。
- テキストを見ないで聞こえてくる音声を聞きながら、少し間をずらして声に出し繰り返す（リピーティング）。

「聞き読み」では物足りない学生や、留学希望者やTOEICの高得点取得をめざす学生に

は、シャドーイングやリピーティングなどやや負荷がかかる多聴も個別に指導した。⁵ 音声ペンを利用することで、学生の多聴の取り組みは可視化できるようになったが、各学生の英語目標や疲労度などは個別に話をすることで初めてわかることが多く、多聴では多読以上に個別に細やかな指導を実施し、学生に応じたフィードバックを返した。また、聞き方にもいろいろな方法があることも個別に学生に説明し、学生のその日の調子に合わせてチャレンジさせた。

多聴を実施する際に毎回授業で強調したのは、「英語の音をただ聞き流すだけでは効果を求めることはできない。聞き取りが難しいと思ったら、あるいは今日は集中できないと思ったら、潔く無理せず聞き取れるレベルまで下げる」ということである。これは多読の際にも指導している「本を読むのに少しでも難しいと感じたら、躊躇なく一度レベルを下げる」とことと基本的に同じ考えであるが、多聴の際は多読よりもいっそう強調した。そして、明らかに疲労していたり集中力に欠ける学生には、無理のない低いレベルの本で多聴を実施することを勧めた。また、第2回目の多読レポート提出以降の授業では多読と多聴の時間配分は、学生に任せた。ただし、次の提出日までの目標語数は毎回伝え、各締め切り日までに多読と多聴を実施するように注意を促した。学生によっては、多読と多聴を別日に行う者、授業の初めは多読を行い、疲れてきたら多聴を行う者などさまざまであった。なお、学期当初は筆者が普通教室に音声ペンと多読本を持参し、学生は図書館で多読本を借りて授業に持参する形式で実施した。しかし、授業を重ねるにつれ学生に適した多読多聴のレベルが多様化し、筆者が持参する多読多聴本だけでは十分に対応できなくなったので、図書館で授業を実施した。筆者は多読書架付近に待機し、多読多聴本を選ぶ学生に声をかけし、適切なレベルと長さの本を選択するように個別に指導した。

4. 結果と考察

4.1 多読と多聴語数

授業を最後まで履修して多読レポートと多聴チェックリストを提出した学生（20名）の多読多聴語数についての記述統計量は表2に示すとおりである。また学生別の多読量と多聴量（図1）が示すように全員が多読と多聴をあわせて規定の5万語を読み終えた。

表2 多読多聴語数（クラス）

	多読語数	多聴語数	多読多聴語数
平均値	42205.70	10907.95	53113.65
標準偏差	3799.22	2903.75	3060.13
最大値	50521.00	16110.00	60224.00
最小値	36205.00	883.00	50034.00

N = 20

特筆すべきは、最も少なく読んだ学生でさえも、多読多聴語数が5万語に達していたという点である。高瀬（2010）によると日本の中学・高校の6年間で使用される英語教科書の総語数は3～5万語である。つまりこのクラスで最も少なく読んだ学生でさえも、約4か

月で中学・高校の読了語数を上回る英語を読み聞きしたことになる。前年までの同授業では、同じく多読読了 5 万語を目標に掲げていたが、授業を最後まで受講した学生の中にも数名は 5 万語に及ばない学生が存在し、学期後半には明らかにやる気が途切れたように思える学生もいた。しかし、今回多読と組み合わせて多聴を導入したことで学習者の意欲が最後まで維持され、規定語数に達するまで継続できたのではないかと推測される。

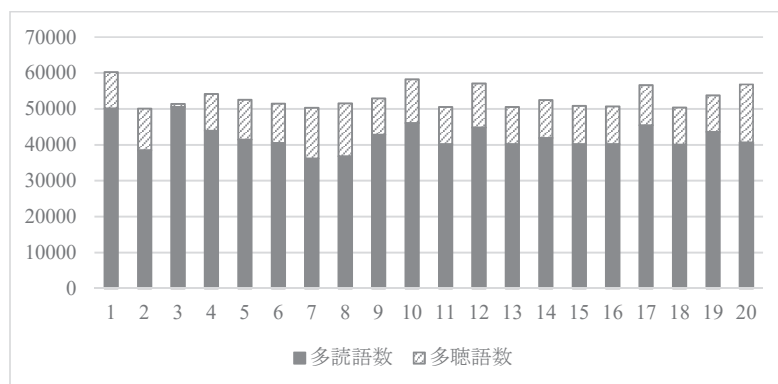


図 1 多読多聴語数（学生別）

4.2 EPER テスト（初回と最終回）

20 名が最後の授業まで受講を継続したが、うち 2 名は初回の授業に欠席していたため、授業の初回と最終回の両方で EPER テストを受けたのは 18 名であった。これらのテスト結果を表 3 に示す。なお、本テストの満点は 76 点である。初回と最終回の EPER テストの平均点はそれぞれ 37.67 点と 43.89 点であった。学生別のスコアを見ると、2 回のテストスコアが全く変化していない学生が 1 名いたが、それ以外は全員のスコアが伸びた。 t 検定を使って比較した結果、 $t(17) = -5.18, p < .001$ で初回に比べて最終回のほうが EPER テストのスコアが有意に伸びていることが分かった。また、Cohen の効果量を算出した結果、 $d = 1.22$ となり、効果が大きいことが示された。

表 3 EPER テスト結果

	EPER 1	EPER 2
平均値	37.67	43.89
標準偏差	11.16	7.77
最大値	52.00	55.00
最小値	10.00	28.00

$N = 18$

4.3 多読多聴ジャーナル

多読多聴ジャーナル（付録 3）は今回の授業で新しく取り入れた試みで、多読多聴に関してどのように感じているかを学生が毎回授業の最後に 10 分程度で記入したものである。

学生には多読多聴についての感想とその日の体調なども記録してもらった。これは、過去のクラスで多読は体調によって影響を受けるとコメントした学生の意見を反映させたものである。以下に多読多聴ジャーナルより多聴に関するコメントを抜粋したものを紹介する。

- 音声があるほうが、内容が頭に入ってきやすかった。以前読んだ時よりも理解が深まったように思う。
- 本を読みながら、発音も聞けるのは普通に本を読むより内容が入ってくる印象。
- リスニングをした。はじめはあまり聞き取れなかったが、数をこなしていく中でちょっとずつ聞き取れるようになった。
- 音声ペンを使うのは楽しい。
- 多聴をしてみて、多読とは違った読み方になり、耳に残る単語も変わってきた。
- リスニングのほうがやりやすかった。
- 初の多聴、まだ聞き取れる範囲のものなのでスムーズに読み進められた。遊び感覚で楽しく読み進めることができたので、多読と同様に頑張れそう。少しずつ難易度を上げてより長いものを読んでいってみたいと思う。多読も頑張って進めていきたい。

概ね、音声ペンを利用した多聴については肯定的なコメントが多かった。これらの学生のコメントから音声ペンを利用することで当初課題としていた多聴に対する距離をかなり縮小できたように思われる。つまり音声ペンを用いることで CD プレーヤーや PC がなくても簡単にタッチするだけで音声を聞くことができ、物理的な距離が縮まった。また、シンプルな操作は音声を聞くという作業への心理的な距離の軽減に役立った。さらに、ジャーナルでは自分が少しずつ英語を着実に読んだり聞いたりすることができるようになったという手ごたえを感じている学生や次の多読多聴の目標に向かって頑張ろうという学生がいたことも示されていた。一方、学生の多聴への現実的な距離をどこまで縮小させたかについては今後もさらに研究が必要であるが、少なくとも本授業では音声ペンを利用した多聴が多読にもプラス効果をもたらし、学生に多読多聴への取り組みを前向きなものにさせる一因になったのではないかと考えられる。

さらに、ジャーナルは多読多聴を実施する上での教室外での多読多聴への影響という全く別の面でも有用な示唆を与えてくれた。この 2019 年秋学期は、新型コロナの影響を受ける前であり、多くの学生は週末には土・日とも終日アルバイトをしている場合が多かった。そのような中で月曜日の午前中の授業というのは、当然ながら疲労が残っていたり、就寝が遅かったために朝食をとっていない等の体調面で十分に多読多聴に集中できなかったという学生がいることがジャーナルにより明らかになった。これは教室の中だけでは即座に解決できる問題ではないが、例えばクラスの中で一見やる気がなさそうに見える学生でも、さまざまな理由があることを指導する側は理解し、より広い視野で対応していくことが必要だと思われる。

5. まとめと今後の課題

今回音声ペンを用いた多聴を導入した結果、学生が当初の期待以上に興味をもって最後まで多読多聴を続けたことは一定の成果であったと言える。全員が多読と多聴をあわせて

規定の5万語を読み終え、約4か月で中学・高校の6年間の英語教科書の総語数(3~5万語)を上回る英語を読み聞きした。また、音声ペンを利用した多聴については肯定的なコメントがほとんどであった。しかしながら、同時に今後の多読多聴指導に対する幾つかの課題もある。今回音声ペンを使用して多聴の対象としたのはORTのStage1+からStage5の計120冊で総語数が16067語(YL0.1からYL0.5程度まで)である。学生の様々な英語力を考えると多聴においてもさらに音声ペンを使用して多聴ができるORTのレベルを増やす必要がある。⁶ また、多聴チェックリストは、何度も同じ本を聞き直した時に対応できないため、多聴の記録も多読と同じくログ形式を用いるのが適切であろう。さらに、多聴教材としてのORT音声ペンの利用はあくまでも多聴の導入手段であり、今後はORT以外の多読本でもCDやダウンロード音声で多聴に取り組むことができるように多聴の環境を整えていく必要がある。

また、多聴を指導するためには、学生のニーズにあったリスニング指導ができるように教員の研鑽も不可欠であろう。これからも学生のやる気を引き出す多読多聴の指導改善に取り組んでいきたいと願う。

謝辞

本研究はJSPS科研費19K00929の助成を受けたものである。

注

- 1 YLとはYomiyasusa Levelの略である。多くのgraded readers(英語学習者を対象に構文や単語を統制して書かれた本)は、必ずしも多読初期の学習者にとって「やさしい本」に該当しない。また各出版社が独自に難易度レベルを設定しているため、その基準が異なり表記方法もまちまちである。このため学習者が多読本を選択するには混乱が生じがちであった。そこで、日本多読学会は日本人学習者向けに設定された統一した難易度の基準を示すYLの利用を推奨している(Furukawa, 2014)。YLは、語彙、文法、文の長さ、フォントの大きさ、文化的背景などを考慮に入れて日本人により決定されており、YLを参考にすることにより、出版社が異なる場合でも学習者の英語レベルにあった本を選ぶことができる。
- 2 Oxford Reading Tree(ORT)シリーズはイギリスの小学校国語の副読本にも使用されている英語を母語とする児童向けの絵本である。レベルが細かく分かれており、また同じ主人公たちが登場するため学習者は内容になじみやすいため、筆者は多読初期時にまず読むことを推奨している。
- 3 音声ペンについての詳細は、<https://www.oupjapan.co.jp/ja/feature/audiopen/index.shtml>を参照されたい。
- 4 授業内多読の指導詳細については、Yoshida(2014a)を参照されたい。なお、音声を聞いた場合は、本を見ながらであっても多聴としてカウントするように指導した。
- 5 シャドーイングやリピーティングを実施する際には、図書館のオープンスペースを利用し、周りの邪魔にならないように配慮した。
- 6 Stage1は語数が1桁のものもあり、多聴対象に含めなかった。また2019年春学期に音声ペンに対応したORTはStage9に拡大したが、秋学期の授業には準備が整わなかった。

引用文献

- 門田修平 (2007) 『シャドーイングと音読の科学』 コスモピア.
- 岡山陽子 (2015) 『はじめての多読的シャドーイング』 コスモピア.
- 高瀬敦子 (2010) 『英語多読・多聴指導マニュアル』 大修館書店.
- 玉井健 (2005) 『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』 風間書房.
- 玉井健 (2008) 『決定版英語シャドーイング超入門』 コスモピア.
- 吉田弘子 (2010) 「英語学習における多読の効果—授業に多読活動を導入するために」『大阪経大論集』 61(2), 133–143.
- 吉田弘子 (2012) 「データで見る英語多読学習導入の効果」『大阪経大論集』 63(4), 335–347.
https://www.i-repository.net/il/user_contents/02/G0000031Repository/repository/keidaironshu_063_004_335-347.pdf
- 吉田弘子 (2013, 8 月) 「英語非専攻生への多読指導：成果と課題」 日本多読学会年会発表資料, 武蔵野大学, 東京.
- 吉田弘子 (2015a) 「英語再履修クラスにおける多読指導の成果」『大阪経大論集』 65(5), 45–57. doi:10.24644/keidaironshu.65.5_45
- 吉田弘子 (2015b, 3 月) 「成果をもたらす多読指導：図書館との連携から評価まで」 言語教育エキスポ 2015 発表資料, 早稲田大学, 東京.
- 吉田弘子 (2017) 「多読学習の成功要因：あるケーススタディ」『大阪経大論集』, 67(5), 45–55. https://doi.org/10.24644/keidaironshu.67.5_45
- 吉田弘子 (2019, 8 月) 「大学英語クラスで音声ペンを使用した多聴の試み」 日本多読学会年会発表資料, SEG 本部ビル, 東京.
- Al-Homoud, F., & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13(4), 383–401. doi:10.1177/1362168809341508
- Asraf, R. M., & Ahmad, I. S. (2003). Promoting English language development and the reading habit among students in rural schools through the Guided Extensive Reading program. *Reading in a Foreign Language*. Retrieved August 30, 2020, from <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2003/mohdasraf/mohdasraf.html>
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1981). *The impact of a book flood in Fiji primary schools*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Ellis, R. (1994). *Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Furukawa, A. (2014). Yomiyasusa levels, reading levels for Japanese students. Retrieved August 30, 2020, from https://www.seg.co.jp/ss/YL/What_is_YL.html
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355–382. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.61.3.355>
- Lao, C., & Krashen, S. (2000). The impact of popular literature study on literacy development in EFL: More evidence for the power of reading. *System*, 28(2), 261–270. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00011-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00011-7)
- Mason, B., & Krashen, S. (1997). Can extensive reading help unmotivated students of EFL

- improve? *ITL Review of Applied Linguistics*, 9(2), 78–84. doi:10.1075/itl.117-118.04mas
- Renandya, W. A. (2012). Five reasons why listening strategies might not work with lower proficiency learners. *English Language Teaching World Online: Voices from the Classroom (ELTWO)*, 4, 1–11. Retrieved August 30, 2020, from <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2012/02/22/five-reasons-why-listening-strategy-instruction-might-not-work-with-lower-proficiency-learners/>
- Robb, T. (2002). Extensive reading in an Asian context: An alternative view. *Reading in a Foreign Language*, Retrieved August 30, 2020, from <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/discussion/robb.pdf>
- Robb, T., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*. Retrieved August 30, 2020, from <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl52robb.pdf>
- Rodrigo, V., Krashen, S., & Gribbons, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System*, 32(1), 53–60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2003.08.003>
- Takase, A. (2004). Investigating students' reading motivation through interviews. *Forum of Foreign Language Education*, 3, 23–38.
- Yoshida, H. (2013, August). *Improving extensive reading instruction in the EFL classroom: Five-year action research*. Paper presented at the 52nd JACET International Convention, Kyoto University, Kyoto.
- Yoshida, H. (2014a). An approach to extensive reading: Active involvement during sustained silent reading. *The Language Teacher*, 38(6), 19–22. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT38.6-3>
- Yoshida, H. (2014b, August). *An approach to repeated English courses using learning through extensive reading*. Paper presented at the 53rd JACET International Convention, Hiroshima City University, Hiroshima.
- Yoshida, H. (2015, August). *What makes extensive reading successful in the EFL classroom: A case study*. Paper presented at the 54th JACET International Convention, Kagoshima University, Kagoshima.
- Yoshida, H. (2017, August). *Implications for extensive reading instruction and evaluation*. Paper presented at the 56th JACET International Convention, Aoyama Gakuin University, Tokyo.
- Yoshida, H. (2018a). Factors affecting gains on the TOEIC Bridge test: A case study. *Proceedings of the Fourth Extensive Reading World Congress*, 33–40. Retrieved August 30, 2020, from <http://jalt-publications.org/content/index.php/jer/article/view/68>
- Yoshida, H. (2018b, August). *Teacher-centered extensive reading instruction*. Paper presented at the 57th JACET International Convention, Tohoku Gakuin University, Sendai.

付録 1 多読レポート (学生記入例)

学年: 12(高) クラス: 6 学号番号: 190

Project EX Report (多読レポート) NO. (12)

多読3週間目標書はわからないものはないと必ず思ふ事なればやめる
 *1分間に130-150語の速さでよめば、読速アップの目安。

読み 進め た日	タイトル	リー ス ス ル	VL	語数	今年で 読んだ 語数	これか つた時 の読 速 (語)	感想・メモ
1	4/16 Who is it?	ORT1	0.1	16	10 10	4	読者の会や人の集まりのあつた
2	4/16 Popsy the Hero	ORT2	0.2	74	90 150	5	ダンスミュージックの歌
3	4/16 The magic key	ORT3	0.3	273	363 245	45	ダンサーやダンサーのあつた
276	▽/5 Elsie Bunch Some Guy	R1A1	0.5	223	330 160	57	ダンスミュージックの歌
277	Elsie's Summer Vacation	TR1	0.5	262	321 262	50	ダンスミュージックの歌
278	Elsie and the Summer	TR1	0.5	224	118 24	52	ダンスミュージックの歌
279	Elsie or the wedding?	R1A1	0.5	249	136 11	55	ダンスミュージックの歌
280	Danilo	R1A1	0.5	221	187 54	50	ダンスミュージックの歌
281	Elsie and the Big Book	TR1	0.5	221	187 54	50	ダンスミュージックの歌
282	The Firebird	R1A1	0.5	224	237 26	52	ダンスミュージックの歌
283	The Play	R1A1	0.5	247	181 32	55	ダンスミュージックの歌
284	And I am in it	R1A1	0.5	187	181 32	55	ダンスミュージックの歌
285	The Egg	R1A1	0.5	249	181 32	55	ダンスミュージックの歌
286	CAT DANCES	R1A1	0.5	241	181 32	55	ダンスミュージックの歌
287	↓ Back Hair Day	R1A1	0.5	241	181 32	55	ダンスミュージックの歌
288	The Scar	R1A1	0.5	241	181 32	55	ダンスミュージックの歌
289	A secret gift	R1A1	0.5	241	181 32	55	ダンスミュージックの歌
290	The Magic key	ORT1	0.5	213	155 164	45	ダンスミュージックの歌
291	The Wolf and the Fox	R1A1	0.5	241	181 32	55	ダンスミュージックの歌
292	Why the Sea Has Salt	R1A1	0.5	241	181 32	55	ダンスミュージックの歌
293	The Green Monkey	R1A1	0.5	241	181 32	55	ダンスミュージックの歌
294	Banana	R1A1	0.5	241	181 32	55	ダンスミュージックの歌
295	A Green	R1A1	0.5	241	181 32	55	ダンスミュージックの歌
296	A Green Adventure	R1A1	0.5	241	181 32	55	ダンスミュージックの歌
297	Adventurous Adventure	R1A1	0.5	241	181 32	55	ダンスミュージックの歌
298	The Dragon Tree	R1A1	0.5	241	181 32	55	ダンスミュージックの歌
299	The Whistler	R1A1	0.5	241	181 32	55	ダンスミュージックの歌
300	↓ Pig Goes Stuck	R1A1	0.5	241	181 32	55	ダンスミュージックの歌

VL 読みやすさレベルの順。 感想・メモの欄、あとでどんな本だったかわかるといいように書く!

付録2 多聴チェックリスト

20190615 ver

学習番号(氏名)

ORT Oxford Reading Tree リスニング教材リスト
 音声ペンまたはCDで本をマークーで読みつづし、リスニングの語数を記録しよう

[No]						
No	Series	Title	YL	# Words	# Words You listened	
41	ORT3	More Stories B	At the Pool	0.3	84	
42	ORT3	More Stories B	The Barbecue	0.3	73	75
43	ORT3	More Stories B	Book Week	0.3	67	67
44	ORT3	More Stories B	Pull-in-yell	0.3	81	81
45	ORT3	More Stories B	The Carnival	0.3	62	
46	ORT3	More Stories B	The Cold Day	0.3	75	
★1-1-1まで聞いたお話をWords You listenedの欄に記入しよう				402	*	296

No	Series	Title	YL	# Words	# Words You listened	
1	ORT1+	First Sentences	Hide and Seek	0.1	30	
2	ORT1+	First Sentences	Reds and Blues	0.1	36	
3	ORT1+	First Sentences	Big Feet	0.1	39	
4	ORT1+	First Sentences	Look at Me	0.1	33	
5	ORT1+	First Sentences	Go Away, Floppy	0.1	24	
6	ORT1+	First Sentences	Kipper's Diary	0.1	45	
★1-1-2まで聞いたお話をWords You listenedの欄に記入しよう				207	*	
7	ORT1+	More First Sentences A	How Old?	0.1	30	
8	ORT1+	More First Sentences A	What Dogs Like	0.1	31	
9	ORT1+	More First Sentences A	Go away, Cat!	0.1	30	
10	ORT1+	More First Sentences A	go on, Mum!	0.1	41	
11	ORT1+	More First Sentences A	Look After Me	0.1	38	
12	ORT1+	More First Sentences A	Presents for Dad	0.1	45	
★1-1-3まで聞いたお話をWords You listenedの欄に記入しよう				224	*	
13	ORT1+	More First Sentences B	One Wheel	0.1	53	
14	ORT1+	More First Sentences B	Chip's Robot	0.1	65	
15	ORT1+	More First Sentences B	The Sandcastle	0.1	55	
16	ORT1+	More First Sentences B	Floppy's Bone	0.1	57	
17	ORT1+	More First Sentences B	The Box of Treasure	0.1	85	
18	ORT1+	More First Sentences B	hook a Duck	0.1	55	
★1-1-4まで聞いたお話をWords You listenedの欄に記入しよう				340	*	
19	ORT1+	More First Sentences C	What I See	0.1	31	
20	ORT1+	More First Sentences C	Can you See Me?	0.1	39	
21	ORT1+	More First Sentences C	I food Dog	0.1	43	
22	ORT1+	More First Sentences C	what a Dip!	0.1	34	
23	ORT1+	More First Sentences C	See Me Skip	0.1	42	
24	ORT1+	More First Sentences C	The Mud Pie	0.1	20	
★1-1-5まで聞いたお話をWords You listenedの欄に記入しよう				217	*	

付録3 多読多聴ジャーナル

私の多読・多聴ジャーナル

姓名: _____ 学籍编号: _____

月/日	多岐について言いたいこと、聞きたいこと、感想など	体調	集中度
1 /		😞 😞 😞	できなかった まあまあ ばっちり
2 /		😞 😞 😞	できなかった まあまあ ばっちり
3 /		😞 😞 😞	できなかった まあまあ ばっちり
4 /		😞 😞 😞	できなかった まあまあ ばっちり
5 /		😞 😞 😞	できなかった まあまあ ばっちり

必修授業でのクラス合同発表会イベント実施の試み —発表者は何を学ぶのか—

An Attempt to Hold a Joint Class Presentation Event in a Required Course: What Do Presenters Learn from the Event

落合 淑美 大賀 まゆみ
立命館大学

Abstract

This study investigates what presenters learn from a joint class presentation event. The joint class presentation event was held on the final week of a required English course for freshmen at a private university. Interviews with 12 presenters were conducted to explore their perceptions of the event. The thematic analysis method was chosen to analyze the collected data. Two topics about what they learned from the event were found: (1) new perspectives on making an effective presentation through observing other presentations, and (2) approaches when having a presentation to a new audience. The presenters expected audience reactions and interaction with the audience. However, some remarked that they could not engage with the audience as much as they wished. It is suggested that language teachers must equip audience students with a positive listening attitude and consider how to promote more interactions between presenters and audience students for future events.

キーワード：クラス合同発表会，成果発表，プレゼンテーション，必修授業

1. はじめに

日本のような外国語としての英語を教える環境では，どうアウトプットやパフォーマンスの機会を保障するかが語学教員の課題である。筆者らが担当する私立大学の必修授業のプロジェクト発信型英語プログラムでは，学生は自分の関心に基づきプロジェクトを立て，毎回の授業で進捗状況などを発表する。学生が成果発表する場として，クラス内での中間発表と最終発表が設けられている。しかし，学生は授業内にプロジェクトの内容を何度も発表するため，いざ最終成果を発表する段階になった際には，他の学生の発表内容を既に知っている状態となってしまう，クラスメイトの発表を聞く，または発表を行う意義が薄れているのではないかという疑問が授業を担当する筆者らの間にあった。そこで，授業最終回に同時限，同科目が開講されている複数クラスが合同で，各クラスの代表学生が授業成果を発表するというイベント（以下，クラス合同発表会）を企画した。本稿では，発表者はクラス合同発表会に何を期待し，何を学んだのか，クラス合同発表会をどの様に捉えたのかを発表者への聞き取り調査結果を踏まえて報告する。本稿では今後の必修授業での成果発表イベントを企画する際に発表者の学びを担保するための参考となる材料を提示することを試みる。

2. 先行研究

これまで英語でのパフォーマンス能力の育成を目的としたイベントは、各大学でも行われてきた。大学英語教育学会中国四国支部の研究会は **Oral Performance and Presentation (OPP)** という、パフォーマンス能力の育成を目的とした、英語授業等で行った練習成果を発表する他大学との共同イベントを開催している。岩井 (2018) は、OPP は動機付けの観点から教育的効果があると主張している。しかし、1 授業の 1 教員として OPP のような外部団体や他大学に参加を依頼する大規模なイベントの運営を行うことは現実的でなく、イベント実施に要する期間、費用、労力などを考えると実行可能性は低くなってしまう。また、一大学単位でのイベント事例として、日高 (2017) は、英語で公演をすることが受講生にとって学習への刺激となっていると報告している。しかし、パフォーマンスの機会はゼミを受講する学生に限られており、また 1 年以上に渡り授業で練習し公演に臨む。一方、多くの大学英語教育現場では、学期単位、数十人規模のクラス単位で行われ、小規模な発表活動に留まってしまうことが見受けられる。以上から、実行可能性を担保しながらパフォーマンス能力の育成を図るイベント企画を学期単位の必修授業の一環として試みることは、学習者の動機付けの観点から重要であると言える。

3. 実践内容

今回報告をするクラス合同発表会は、2019 年春学期にプロジェクト発信型英語プログラムを受講する理系学部 1 年生を対象とした。1 年生春学期授業では、各自の興味関心に基づいたリサーチを行い、8 分間の発表を行うことが最終成果発表となる。クラス合同発表会は、各クラスで全受講者が最終発表を行った後の最終授業 15 週目の授業時間内で開催された。開催対象となった授業対象時間数は 5 つあり、それぞれが同時限に開講する 2 ～3 クラスが合同で開催した。クラス合同発表会への参加クラスは全部で 14 クラスあった。発表者選出は、自己推薦、クラス内最終発表時の聴衆による投票、担当教員による指名など、各クラスの担当教員の裁量で行われた。イベントの司会進行や会場設営は、クラスの **Educational Supporter** として配属されている学生が担当した。各クラス内で受講者それぞれが練習、成果発表を行い、その中から選出された優秀発表者が、他クラスの聴衆学生もいる中でのクラス合同成果発表会で発表を行った。

4. 調査方法と分析方法

4.1 調査方法と調査対象者

クラス合同発表会終了後に 12 名（女性 7 名、男性 5 名）の発表者に対して各 30 分程度のインタビューを行った。調査は筆者ら 2 人で分担し、本調査の目的及びそれぞれの調査内容の互換性を保つために (Bryman, 2016)、半構造化インタビュー方法を導入し、インタビューガイドを事前に作成した。インタビューでは、登壇した感想やクラス合同発表会は学習への動機付けとなっているのか、などを聞いた。発表者の内 6 名の TOEIC スコアは、学部平均点である 400 点台もしくはそれ以下であった。このことから、発表者は必ずしも英語力が高いからという理由で代表者に選出されたわけではないということがわかった。

4.2 分析方法：テーマティック・アナリシス法

収集したインタビューは録音後、逐語録化したものをテーマティック・アナリシス法(TA法)を用い分析した。TA法は参加型研究パラダイムに有益な質的分析手法の一つで、データ中の事象パターンを分析する(Braun & Clarke, 2006)。TA法は分析方法の種類が多いとされるが、本調査は新たな分野について分析をする際に有用だとされる帰納的TA法(Joffe & Yardley, 2004)を採用し、Braun & Clarke(2006)のTA法分析過程ガイドに従い分析を進めた。筆頭著者がまず何度も逐語録を熟読した後に、データセットを段落毎に探索的にコーディングをし、類似コードで収束しテーマを作成した。コード、コーディング過程、テーマは、逐語録とコードブックを用いながら、筆者ら2名で討議をしながら分析を進めた。15テーマが生成されたが、データの充足性や本調査目的と照らし合わせながらグループ化し、最終的に、1)他の発表を見る事から得た視点、2)聴衆を意識して伝える事、3)聴衆への期待、聴衆の反応、インターアクション、の3つのメインテーマが生成された。作業には質的データ分析支援ソフトウェアであるATLAS.ti(version 8.4.4.)を使用した。

5. 結果と考察

分析の結果、発表者はクラス合同発表会について概ね肯定的な感想を持っていた事がわかった。ここでは、分析から抽出された前述の3つのテーマに焦点を当て、インタビューデータを引用しながら学生が何を学び、期待していたのかについて考察する。以下、インタビューからの抜粋を引用するが、匿名性を確保するため発表者名を学生A~Lとした。

5.1 他の発表を見る事から得た視点

クラス代表者として選ばれた発表者でさえ、他の優秀発表者の発表を見て学ぶきっかけとなっている事が窺えた。発表者12名中11名の学生は他クラスの発表者の発表を高く評価をした。また、その内9名は、他の発表者の発表と自分自身の発表を比較し、具体的にこういう要素を次の発表では取り入れたい、参考になったと述べた。他の発表を見て、自分の発表にはなかった視点や発表スキルや内容を振り返り、次はこの様な発表をしてみたいという目標を獲得できた様子が窺えた。

2人の共通点が、みんなに質問してたじゃないっすか、...、質問が最後の方にあって、で、前の方にあって、でもそれ2つやってくれてわかったのは、結局一番最初に客を惹きつけられなきゃダメなんだろなっていうのが、この2人を見てて、すごいなってすごいわかって、客に質問するんだったら、やっぱ最初がいいな、って思いましたね。(学生J)

とりわけ、学生Fは聴衆にとっても発表を見る事で学びにつながったのではないかと言及していた。

僕自身優秀発表者の人たち見て、得るものあったんで、客観的に言っても、そのオーディエンスの普通の生徒さんたちも、僕らの発表見て何か得るものあったんじゃないかなあと思いますね。(学生F)

一方で、他の発表者について高評価をしたものの、改善点も見出していた者も3名いた。1名は、他の発表を見ることは、良い発表とは何かを検討する上での比較材料となっており、自分達のクラスの学生の方がより良い発表をクラス内で行っていたなど、批評的に他クラスの優秀者発表を観察していた。

正味クラスのYとかZあたりの方が、こっちよりよかったかなって、もう1人の方はわかりかしわかりやすかったけど、最初に、...みたいな話をしてて、あれ、どこいったん？みたいな、とか、...やってないのに言ってるやん、みたいなとか、なんか、ちょっとツッコミどころがあったりとか。(学生E)

Dörnyei (2009) によると強力なロールモデルの存在は *Ideal L2 Self* を確立させる一要因であり、*Ideal L2 Self* は第二言語を使用する理想の自己像で、理想の自己像に到達することが現実的で到達可能であると感じる事で肯定的な学習の動機付けになるとしている。つまり、クラス合同発表会は、クラスの優秀発表者同士が互いの発表を見せ合うことで、各発表者が *Ideal L2 Self* を確立させあうことができると言える。発表者は他の優秀な発表を見る事を通じて、発表に対する新たな知見を広め、目標を獲得していた。また、他の発表を見ることは、発表者同士の発表の出来具合を比較する材料となり、自分自身やクラスメイトの発表に対する評価をするきっかけにもなった。各クラスの代表者でさえ、他の優秀な発表を見る事で新たな学びを得ている事から、発表者だけではなく聴衆学生にとっても、クラス合同発表会はより実りのあるものとなっている事が推測される。

5.2 聴衆を意識して伝える事

本授業では通常授業で多くの発表活動を課しているため、成果発表の段階では受講生同士の発表内容を既に知っている状態となってしまう、パフォーマンスを聞く、行う意義が薄れてしまっているのではないかという疑問が筆者らにはあった。この疑問に対して、学生も同様の考えを抱いているという事が学生の発言からも窺い知れた。

自分の一緒にクラスの人の話は、中間とかも聞いてるんで、だいたい、そのどういうことをやるかが分かっているじゃないですか、でも全然他のクラスの人たちは、当たり前なんですけど、内容とかを知らないし、で、こう、自分の発表の中で、さらっと流してしまうところも、ちゃんとやってやらんと、ゆっくり喋ったりとか、結構強調して喋るところとか変わってきたりしたと思います。(学生B)

また、発表者は発表準備過程や発表中に、発表場所や聴衆人数、聴衆はどのような学生でどのような言語能力があるのかを考えて発話していた。

みんなで話すってなったら、誰に向けて話すのか、みたいな。誰が、誰に、誰の誰に、ってか、わかりやすさ重視。(学生G)

クラス単位授業では、学生同士がどのような発表内容なのかを知っており、発表を聴いても

新たな学びは発表を聞くことから生まれにくい。しかし、クラス合同発表会では、通常のクラス単位授業とは違い、聴衆の学生にとっては初めて他クラスの代表者の発表を聞く機会である。発表者はこの状況を考慮するため、クラス合同発表会で Celce-Murcia (2007) の提唱する言語能力を構成する要素の一つである社会言語能力を発揮した。発表者は、聴衆学生がどのような言語能力を持つ学生なのかを判断し、社会的文脈要素や文化的要素を考え、自分の発表をわかりやすく伝えるために最適な語彙や表現を選んでいった。つまり、クラス合同発表会は、他クラスの学生を参加させるため、発表者の社会的言語能力を刺激できる効果があると言える。

5.3 聴衆への期待、聴衆の反応、インターアクション

発表の出来栄や、発表をした事での達成感や充実感について尋ねたところ、8名の発表者は聴衆の反応やインターアクションに言及した。発表者の中には、発表中に聴衆の反応を確認しながら、発表内容をその場で変更をしたと回答した学生も2名いた。

今回気をつけていたことと言えば、一番最初に...知ってますよねって聞いたとに、オーディエンスの顔を見て、えーって顔されたから、うん、じゃあ、私はそう信じてるんだよってアドリブを入れたりとか。(学生 K)

また、発表者は聴衆から発表への反応や質問を貰えることを期待していた事が分かった。

違うオーディエンスがいたからいつもじゃない質問が、予想してない質問が、新しい意見とかももらえるとあったからすごいいいと思いました。(学生 C)

一方で、聴衆の反応に言及した発表者の内の5名は、期待するほどの反応を聴衆からもらう事ができなかったと述べていた。

今回は人数増えて、まあ自分も今回緊張してたっていうこともあって、反応がそこまでもらえなかったっていうか、自分のせいかもしれないですが。(学生 A)

さらに、2名の学生は聴衆の聞く態度を育成するべきである、とも述べた。

聞いている側として僕今日見てて、黙ってる人もいたら、一瞬こう寝かけてる人もいたから、こっち側からしたら、嫌じゃないっすか、やー、やばい、みたいになるから、そうゆう時には、やっぱ聞く側としてちゃんと頷くとか、そういうのかなって、そうゆうのが必要かなって思いますね。(学生 L)

発表者は、通常のクラス単位の授業では、一定の質問しか出ない事を感じており、合同発表会では、他クラスの学生からの質問や反応を通じて新たな知見を得る事を期待していた。発表者の中にはもっと聴衆を発表に引き込みたかったが出来なかったと述べた者もあり、単に自分の発表をするだけでなく、聴衆とのインターアクションができることを期待して

発表に臨んでいた事がわかった。つまり、発表者はクラス合同発表会を、発表内容を提示する機会と捉えているだけではなく、コミュニケーションの場であると捉えていた。聴衆学生に情報の受け手としてただ発表を聞かせるのではなく、積極的な参加を促すことができれば、クラス合同発表会はインタラクティブになり、発表者にとってはより有意義なものとなると示唆された。クラス合同発表会は、発表者のパフォーマンス能力の育成だけではなく、発表者と聴衆間でのコミュニケーション能力の育成も望める可能性があることが窺えた。

6. まとめ

必修授業の一環として開催したクラス合同発表会では、発表者自身も他の発表を見る事で学んでいる事がわかり、発表者同士で学び合う機会を提供することができた。また、クラス合同発表会を通じ、発表者は聴衆に対してどの様に発表内容を伝えるのが適切かと考え、語彙や表現を選択し、発表した。さらに、発表者にとっては、クラス合同発表会は、聴衆とのインタラクションの機会であり、聴衆からも学ぶ事ができる機会であることが窺えた。以上より、クラス合同発表会は発表者が発表する意義を失う事なく、学期単位の授業内で開催でき、且つ、パフォーマンス能力の育成を望むことができるイベントであると言える。一方で、教員は授業内で学生に聴衆としての発表の聞き方や質疑応答の仕方を指導する必要がある、聴衆が反応や質問をしやすい環境をどのように整えるかを今後の成果発表イベントの実施の際には考えていきたい。

付記

本報告は2019年度JACET関西支部大会(2019年11月16日開催)における口頭発表に加筆修正を加えたものである。

引用文献

- 岩井千秋(2018)「Oral Presentation & Performance (OPP) の取組みと教育効果：英語のスピーキング能力を伸ばすための指導の方向性」『Learner Corpus Studies in Asia and the World』(神戸大学) 第3号, 61–73. JaLCDOI:10.24546/81010118
- 日高真帆(2017)「教室から舞台へ：パフォーマンスを通しての実践的英語教育」『京都女子大学英文学会』第61号, 57–69. <http://hdl.handle.net/11173/2539>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In A. A. Soler & M. P. Safont Jorda (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41–57). Dordrecht: Springer.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.
- Joffe, H., & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. In D. F. Marks & L. Yardley (Eds.), *Research methods for clinical and health psychology* (pp. 56–68). London: Sage.

ユネスコ世界遺産ツアー企画ポスター発表を通じたアクティブ・ラーニング Active Learning Through Presenting UNESCO World Heritage Tours

塩見 佳代子
立命館大学

Abstract

This paper reports on the project of poster presentations students made, promoting World Heritage Tours. The poster presentations were introduced as an active learning activity, complementing the contents of the textbook used in the CALL class. In the process of making posters, students learn multiple skills: (1) acquire information on the UNESCO World Heritage List and summarize the explanations of the World Heritage Site they chose; (2) research the country information, including its culture, history, and language; (3) search for other tourist spots near their World Heritage Site; (4) collect information on food, shopping venues, and activities visitors can participate in; (5) put together all the information and the visual aids to highlight a three-day tour students introduce; (6) give poster presentations, promoting the World Heritage Tours to potential customers; and (7) provide peer evaluations. The reflections of their active learning revealed that students learned the importance of taking initiative in searching for the necessary information, making posters balancing the number of words and visual aids, and practicing giving presentations, paying attention to their contents and delivery. They also learned that their classmates' peer evaluations and comments from students overseas motivated them to improve their English.

キーワード：ユネスコ世界遺産, アクティブ・ラーニング, ポスタープレゼンテーション

1. はじめに

昨今、英語のクラスにおいてプロジェクト発信をする手段の一つとしてポスター発表を導入する活動が見られる。ポスター製作過程においては、情報収集における英語のリーディングあるいはリスニング力、情報を分析するための批判的思考能力やライティング力、発表する際のスピーキング力、オーディエンスとの対面コミュニケーション力などを養成することができると考えられる。筆者が担当する CALL クラスでは、2 種類のオンライン教材を用いる他に、ユネスコ世界遺産に関するテキストや視聴覚教材を用いて世界各地に顕在する世界遺産について学ぶ。しかし、教科書から学べる世界文化・自然遺産の数が限られているため、教科書に記載されている以外で各自が興味を持つ世界遺産を調べ、それぞれの世界遺産を巡るツアー企画をし、その内容と魅力を伝えるポスターを作成して発表するプロジェクトを導入した。本稿は、このような世界遺産ツアー企画に関する一連のアクティブ・ラーニングの内容を報告する。

2. 先行研究

授業において、講義を聞くだけではなく、「読解、作文、討論、問題解決活動の中で、分析、統合、評価などの高次思考課題を行う学習」(Bonwell & Eison, 1991, p. 5) の必要性が提唱されてきた。文部科学省の中央教育審議会答申(2012)では、アクティブ・ラーニングを「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義し、大学において「学習者が能動的に学習することによって認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた凡用的能力の育成を図る」としている。また、「学生の自らの思考を促す能動的な学習」の質向上においては、教員が学びの内容にこだわるのが大切である視点も指摘されている(溝上, 2007, p. 271)が、その点では、学生の専攻する分野と関連のあるトピックを導入することは重要である。多様なアクティブ・ラーニングの中、コミュニケーション向上を目標の一つにする時に欠かせないものの中にプレゼン力があるが、近年、人々を惹きつけるプレゼン方法(カーマイン, 2010)や、デリバリー方法を含めた人を動かすプレゼン方法(Donovan, 2014)、プレゼンの構成や表現の磨き方、そしてTEDトークをするためのガイドブック(Anderson, 2017)など、効果的なプレゼン方法を紹介した書籍が多く書かれている。そのようなプレゼンにおける注意点を踏まえ、今回は授業における時間配分を考えた上で、スライドではなくポスターを用いたプレゼンを導入することにする。

3. 授業実践内容

3.1 実践クラスと受講者

このプロジェクトの参加者は、筆者の担当する1年生を対象としたCALLクラスの受講生で、本学経営学部国際経営学科に属する学生である。春学期のCALL1クラスでは、各自が興味ある世界遺産に関して調べると同時に、その国のSDGsへの取り組みを調べてまとめると共に、その地域の文化や観光に関する会話を現地の人と訪問者を想定して英語で書くタスクを導入した。そして、秋学期に実施されたCALL2クラスでは、それぞれがポスターで紹介する世界遺産を含む3日間の観光ツアー企画作成とポスター発表に取り組んだ。また、情報を発信するだけでなく、ツアー会社の代表として世界遺産ツアー企画とプロモーションを行うという想定で、ツアーの魅力を伝えることも目的の一つとした。このCALL2クラスにおける世界遺産ツアー企画プロジェクトには16名の受講生が参加した。

3.2 実践内容と手順

複数のスライドを用いた発表とは異なり、ポスター発表者は発信したい情報を1枚のポスターにまとめる必要がある。そのため、収集した資料を分析してまとめ、適宜画像を取り入れながらレイアウトを考えてポスターを制作しなければならない。文字と画像のバランスを考えた配置を決めるなどのクリエイティビティも要求される。そのようなマルチスキルが必要とされるポスター作成と発表においては、以下の内容と手順を踏まえて行った。

1. ポスター作成: (1) 興味のある世界遺産をUNESCOサイトなどで調べて紹介文を書く; (2) 世界遺産のある国や都市に関する情報を書く; (3) 世界遺産以外の観光地を調べて書く; (4) 訪れた場所で楽しめること(文化、食べ物、買い物、アクティビティなど)を調べて書く; (5) 調べた情報や関連する写真を選び、ポスターを作成する。学生は、各自

が興味を持つ世界遺産について調べた後、世界遺産のある都市周辺において、およそ3日間で回れるツアーを企画する。世界遺産に関しては、UNESCO サイトや他の観光地情報が載っているサイトを活用して情報を検索し、約150語の説明を書く。世界遺産の紹介では、オリジナルの英語をそのまま使うことのないように、オリジナル文書と各自の書いた文書を両方提出して、教員が推敲の必要な箇所を伝え、表現の書き換えのアドバイスを行う。また、項目ごとに書いた文書とそれにふさわしい写真を選び、レイアウトを考えながら約5週間をかけてポスターを完成させる。

2. ポスター発表：発表の設定としては、受講者がビジネス専攻の学生であるため、各自が旅行会社を代表し、ツアー案内のイベント参加者にそれぞれの世界遺産ツアーの魅力を紹介し、ツアーに参加したいと思わせる発表を行うことを目的として掲げる。ポスター制作後、企画した3日間の世界遺産とその国（都市）のツアー内容を簡潔に分かりやすく5分ほどで説明する口頭練習を一齐にクラスで行う。発表に際しては内容が最も大切であるが、参加者を惹きこむ発表の始まり方や、印象に残る終わり方に工夫を行うように指導する。リハーサルを行った後、16名が4グループに分かれ、2週間かけすべての学生が発表を行う。

3. ポスター評価：ピア評価を取り入れ、発表を聞くグループが発表者のプレゼンの内容を評価する。学会などのポスタープレゼンテーションでは、視聴者は自分の興味ある発表場所に行くが、クラス内では、黒板に4つのポスターを貼り、指定するグループの発表者のプレゼン評価を行う。評価する際には、ポスターに世界遺産やその国の情報、他の観光地や体験できることなどの情報や説明が充実しているか、レイアウトが見やすいものか、発表がわかりやすいかなどと同時に、紹介された世界遺産の説明を聞いて実際に興味を持ち、世界遺産巡りツアーに参加したいと思うようになったかも、指標の一つとして評価を行う。その後、参加したいツアートップ5を選び集計する。

4. 結果と考察

4.1 調べた世界遺産

このプロジェクトで、学生は以下の16の世界遺産と関連情報を調べた。

表1 学生の調べた世界遺産

<ul style="list-style-type: none"> - Mt. Fuji (Japan) - Tongariro National Park (NZ) - Hawaii Volcanoes National Park (US) - Classical Gardens of Suzhou (China) - Blenheim Palace (UK) - Great Barrier Reef (Australia) - Cologne Cathedral (Germany) - Venice and its Lagoon (Italy) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sydney Opera House (Australia) - Changdeokgung Palace Complex (S. Korea) - Palace of Westminster and Westminster Abbey (UK) - Basilica di Santa Maria del Fiore (Italy) - Sagrada Familia (Spain) - Statue of Liberty (US) - Mont-Saint-Michel and its Bay (France) - Old City of Jerusalem and its Walls (Israel)
--	---

4.2 世界遺産ポスター内容と発表の評価

CALL クラス全体の評価は、クラスへの参加（15%）、小テストや課題（60%）、オンライン教材（25%）で行うが、ポスター課題は、小テストと課題評価 60%の内の 20%としてカウントし、教員だけでなく学生も参加し、以下の基準でピア評価を用いて平均点を出した。

表 2 ポスター評価項目と点数分布（総合 70 点）

ポスター内容に関して	
(1) 世界遺産の説明	(10 点)
(2) 文化や歴史、言語、気候などを含むその国や都市の情報	(10 点)
(3) 世界遺産以外に有名な観光地の説明	(10 点)
(4) 現地で楽しめる食べ物や名産、買い物、土産、アクティビティ情報	(10 点)
(5) ポスター全体のレイアウト（文字や写真のバランスなど）	(10 点)
ポスター発表に関して	
(6) 英語（適切な英語表現）	(10 点)
(7) 発表の仕方（声の大きさや間の取り方、アイコンタクトやジェスチャーなど）	(10 点)

さらに、全員がポスター発表を終えた後、ポスターの内容を見て参加したいと思ったツアーを学生はそれぞれ 5 つを選んだ。集計の結果、Top 5 に選ばれた学生のポスターには 5 点を加点した。

4.3 学生評価のコメント

評価を行った学生のコメントは肯定的なものと改善が必要な点の両方が書かれており、学生同士の評価も様々な視点から行っていることが伺えられる。

表 3 クラスの学生のコメント

ポジティブな評価	改善が必要な点を指摘した評価
<ul style="list-style-type: none"> - 世界遺産の見べきところが知れた - 国の情報や魅力がとてもよく伝わった - 有名な所とあまり知られていない所が混ざっていて面白かった - そこに行きたくなるような細かい情報が良かった - ツアーのスケジュールがあって良かった - 食べ物の写真が美味しそう - 写真と説明の量もちょうど良かった - 写真が多くて想像しやすかった - 写真が効果的に使われていた - レイアウトが同色で見やすかった - ポスターがカラフルで良かった - 発表の声がはっきりしていた - オーディエンスへの問いかけが良かった - 姿勢良く、堂々と発表していた 	<ul style="list-style-type: none"> - 文字が多すぎると思った - 説明の字が小さくて少し見にくい - 世界遺産の情報がもう少し欲しかった - 文化の情報がもう少し欲しかった - 3 日目のツアーの見分けがつきにくい - もう少しインパクトのあるポスターにした方がいい - 宗教色の強い場所なので、説明はもう少しシンプルにした方が良かった - 発表が少し長すぎた - 発表の際にポスターを見過ぎていた - アイコンタクトがもっとできるとよい - 最初に参加者に話しかけると良い - プレゼンをするときには自信を持つてするように - 長い説明は概要を伝えた方がいい

4.4 海外の学生からの評価

筆者の担当する秋学期の CALL2 クラスでは、ここ数年間アメリカの大学で日本語を学んでいる学生とブログ交流を行っている。そのため、そのブログ交流を行っている学生に

協力してもらい、好きな世界遺産ツアーのポスターをそれぞれ5つ選びコメントを送ってもらった。以下、コメントのサンプルを抜粋する。

表4 海外の学生のコメント

ポスターの内容について

- It is well organized and every section is properly described.
- The tour planned out covers a variety of activities and attraction places.
- This poster was well structured and had pretty good grammar.
- This piece was well written and contained very clear and relevant information.
- It was a good mix of interesting and informative information.
- Well-written and carefully designed layout.

ポスターのデザインについて

- The color, words, and design look well.
- It was very aesthetic. I liked how it was specific with the times and costs.
- I like the simplicity of the design.
- It uses a few colors, so it does not distract the attention.
- The color scheme is aesthetically pleasing.
- The formatting is attractive and also contains a lot of information.
- The map is helpful to immediately detect the course.

4.5 ポスター発表に関するアンケート結果

この世界遺産ツアーのポスター発表に関してアンケートをとると、図1のようになる。

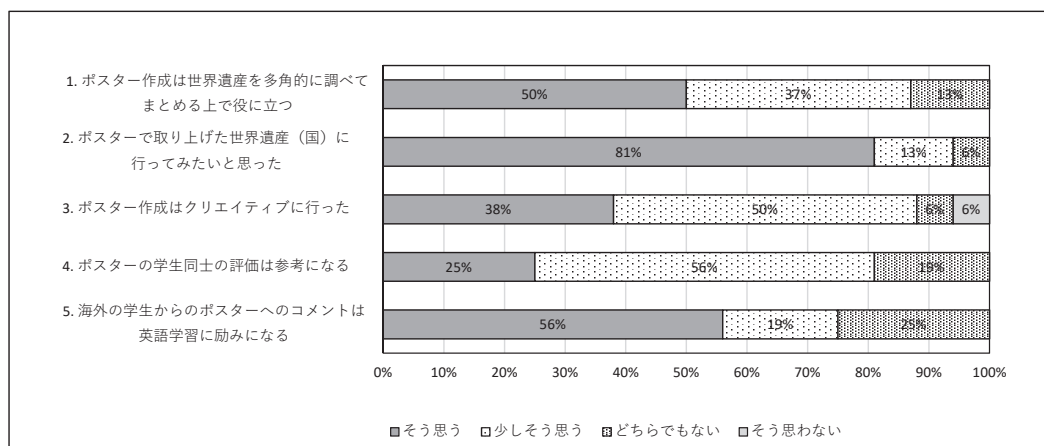


図1 世界遺産ツアーのポスター作成について (n = 16)

「そう思う」と「少し思う」を足すと、87%がポスター作成は世界遺産を多角的に調べてまとめる上で役に立つと回答し、94%は自分の調べた世界遺産やその世界遺産のある国にいつてみたいと思うようになったと回答している。また、88%が多少は創造性を発揮してクリエイティブにポスターを作成し、81%がポスター発表に対するピア評価は参考になると答え、85%が海外の学生のコメントは英語学習に励みになると答えている。

4.6 学習の振り返りと学生の気づき

学生は各自、プレゼンの後と他の学生の評価の後に学習の振り返りをしたが、コメントからは、プレゼンに対する改善点において様々な気づきがあったことが伺われる。

表 5 学生の学習の振り返りと気づき

- ポスターを作るのは旅行会社になった気分がとても楽しかったです。プレゼンでは、ポスターを見過ぎてしまったので改善していきます。他のクラスメイトのポスターを見るのも楽しく、旅行したくなりました。
- その国の情報をリサーチするプロセスはとても楽しかった。不要な情報と必要なものを分けて簡潔にまとめるように努力したが、とても難しい作業だった。
- 話す時間が足りなかった。丁寧に詳しく、また簡潔に魅力が伝えられるようにしたい。
- It was difficult for me to decide how much I have to write and how many pictures I have to use.
- It's difficult for me to remember the contents and talk without reading the poster.
- I should have paid more attention to my posture. Next time, I will improve my presentation.

5. まとめ

筆者の担当する CALL2 クラスでテキストを補完するアクティブ・ラーニングを導入した。それにより、教科書以外の世界遺産や世界遺産のある国の文化や歴史、他の観光地などの情報を検索し、英語の受信型能力を養成するだけでなく、調べた情報をまとめて発表する英語の発信型能力を鍛える機会を持つことができた。また、ポスター作成では、文字と画像のバランスを考えた情報の選択と配置を考える思考力や創造力を駆使し、ポスター発表では、企画したツアーの魅力を参加者にアピールするための工夫や、対人コミュニケーション力の必要性を学ぶことができた。英語の4技能に対する効果はすぐには分らないが、世界遺産のある国の情報を調べることで、異文化理解に対する意識が芽生え、調べた国を訪問したいという思いを持つようになった。また、学生同士の評価から学ぶものが多くあり、海外の学生の肯定的なコメントは英語を学ぶ上で励みになった。このプロジェクトにより、学生は授業外での準備が重要であること、そして、自ら積極的に英語を学ぶ姿勢を身につけ、調べた情報を発信することの大切さを学ぶことができた。

付記

本報告は 2019 年度 JACET 関西支部大会（2019 年 11 月 16 日）における口頭発表に、加筆修正を加えたものである。

引用文献

- カーマイン, ガリア (著), 井口耕二 (訳) (2010)『スティーブ・ジョブス驚異のプレゼン』日経 BP 社.
- 溝上慎一 (2007)「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』第 7 号, 269-287.
- 文部科学省 (2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(平成 24 年 8 月 28 日 中央教育審議会答申). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- Anderson, C. (2017). *TED talks: The official TED guide to public speaking*. New York: Mariner Books.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Reports*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Donovan, J. (2014). *How to deliver a TED talk: Secrets of the world's most inspiring presentations*. New York: McGraw Hill Education.

Appendices

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

（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。

2008 年 12 月制定

2015 年 3 月 7 日改定

2017 年 12 月 1 日改定

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.

Established December, 2008

Revised March 7, 2015

Revised December 1, 2017

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

（2020 年 10 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 投稿者および連名著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原稿の投稿は認めない。
- 2 項 同一人物を第 1 著者とする複数の原稿の投稿は認めない。
- 3 項 各種学会等での口頭（ポスター）発表に基づく原稿は審査対象となるが、原稿末尾に口頭（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 4 種類とする。
 - （1）研究論文（前項で定める分野に関する学術論文。関連する先行研究に基づき、適切な研究手法を用いて、実証的または理論的に新しい発見や洞察を提供するもの）
 - （2）研究ノート（前項で定める分野に関する簡易な学術報告。関連する先行研究に基づき、適切な研究手法を用いて、実証的または理論的に新しい発見や洞察を提供するもの）
 - （3）実践論文（大学等における英語教育の実践研究に関する論文。授業改善やカリキュラム改革等の実践について、先行事例または理論的な背景を踏まえた理由づけと、具体的根拠を持った実践の記述や省察を提示することにより、教育改善や実践研究の発展に寄与する知見を提供するもの）
 - （4）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）実践論文（20 ページ以内）
 - （4）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、引用文献、図表等をすべて含むものとする。
- 3項 査読委員の指摘等を踏まえて修正を行う場合も、1項に定める制限を超えないこととする。ただし、しかるべき理由で既定の分量を越える場合、紀要編集委員会が超過を認めることがある。

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、テンプレート記載と書式チェックリストのルールに厳密に従うこととする（テンプレートやチェックリストについては、JACET 関西支部ウェブサイトを参照のこと）。
- 3項 投稿原稿において、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等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、JACET 関西支部ウェブサイト上の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、(a)投稿原稿(MS Word ファイル)と(b)その PDF ファイル、(c)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、メール本体に氏名・所属・職名・原稿題目・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、投稿された原稿の書式等を確認し、必要に応じて、修正・再提出を求める場合がある。
- 2項 修正を求められた場合、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。期限に遅れ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、前条に基づく修正が不十分であると判断した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、研究ノート、実践論文については、原則として3名の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。期限に遅れ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・公開をする場合は、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、投稿原稿が採択・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 本要領の改廃

本要領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
2018 年 5 月 5 日改定
2019 年 11 月 11 日改定
2020 年 10 月 1 日改定

JACET Kansai Journal Submission Guidelines

(Revised October 1, 2020)

I. Requirements for contributors

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. Manuscripts 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 manuscripts must be original and must not have been published elsewhere, nor be under consideration for publication (including overseas journals).
2. Only one manuscript 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 manuscript can be considered for publication. However, presentation details (location, date, and name of conference) must be included in the submission.

III. Manuscript type

1. Manuscripts should be related to research on English education at the tertiary or other levels. Manuscripts regarding other relevant areas are also accepted.
2. Four types of manuscripts will be accepted for submission:
 - (1) Research Papers: Academic papers concerning any research field(s) stipulated in III-1, which contain sufficient review of existing literature, employ appropriate research methods, and provide new empirical or theoretical findings/insights;
 - (2) Research Notes: Short academic reports concerning any research field(s) stipulated in III-1, which contain sufficient review of existing literature, employ appropriate research methods, and provide new empirical or theoretical findings/insights;
 - (3) Practitioner Research Papers: Academic papers related to practical research on English education at the tertiary or other levels, which contain sufficient information of theoretical background or previous practice examples, offer innovative practices or provide concrete evidence to help promote a deeper understanding of practices, and thereby contribute to educational improvement and practical research development;
 - (4) Practitioner Reports: Reports on the content of an oral or poster presentation at a JACET Kansai Chapter Convention or a JACET International Convention that was made within one year of the submission deadline / Reports on activities undertaken at JACET Kansai SIGs

which have occurred up to one year prior to the submission deadline.

IV. Manuscript length

1. Manuscript length should be as follows:
 - (1) Research Paper—no longer than 20 pages;
 - (2) Research Note—no longer than 10 pages;
 - (3) Practitioner Research Paper—no longer than 20 pages;
 - (4) Practitioner Report—no longer than 6 pages.
2. Manuscript length includes title, abstract, keywords, references, and any figures, tables, or other materials.
3. Revised manuscripts cannot exceed the manuscript length stated above. However, if they exceed the prescribed length for an appropriate reason, the *JACET Kansai Journal* (JKJ) Editorial Committee may admit the excess.

V. Manuscript formatting

1. Manuscripts can be written in either English or Japanese.
2. All manuscripts should be prepared using the current template and format checklists prepared by the JKJ Editorial Committee (For the template and checklists, please see [the JACET Kansai website](#)).
3. All manuscripts should be prepared without the author name(s), affiliation(s), or Acknowledgments which might reveal personally identifiable information. Leave an equivalent amount of space for adding the information later.

VI. Submission

1. All contributors must complete a submission form on [the JACET Kansai website](#).
2. All contributors must send three files by email to the JKJ Editorial Committee office: (a) the manuscript as an MS Word document, (b) an additional copy as a PDF, and (c) the format checklist prepared by the JKJ Editorial Committee.
3. All contributors must use the following subject item template for the email message: “Paper submission to JACET Kansai Journal: Corresponding author name (corresponding author affiliation).” Also, the email message should include the following information: Author name(s), author affiliation(s) and position(s), manuscript title, and author’s email address.

VII. Acceptance of manuscripts

1. The JKJ Editorial Committee may request contributors to revise their manuscript.
2. Contributors 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 a rejection of the submission.

VIII. Review of manuscripts

1. Research Papers, Research Notes, and Practitioner Research Papers are subject to peer review by at least three scholars. The JKJ Editorial Committee will decide approval of manuscripts based upon the results of the peer review.
2. During the review process, the JKJ Editorial Committee reserves the right to request a change in the manuscript type.
3. During the review process, the JKJ Editorial Committee reserves the right to request the revision of manuscripts. Contributors' 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 requirements are completed and that contents follow the JKJ standards.
5. During the process described in VIII-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* (JKJ):

1. JACET will hold the copyright for all work(s) published in *JACET Kansai Journal* (JKJ).
2. Anyone, including the author(s), who wishes to reproduce, reprint, or republish the work in *JACET Kansai Journal* (JKJ) must obtain permission from JACET.
3. Anyone, including the author(s), who wishes to reproduce, reprint, or republish the work in *JACET Kansai Journal* (JKJ) must clearly state that JACET holds the copyright.
4. When a request is made for the work in *JACET Kansai Journal* (JKJ) 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* (JKJ) has been published. This will be granted at no cost.
6. Authors who do not accept the above conditions (stated in IX-1 through IX-4) must withdraw their manuscripts before publication.

X. Amendment

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

Established June, 2005
Revised June, 2007
Revised December, 2008
Revised July 25, 2009
Revised June 5, 2011
Revised March 8, 2014
Revised February 24, 2016
Revised December 1, 2017
Revised May 5, 2018
Revised November 11, 2019
Revised October 1, 2020

成美堂 2021 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

Live Escalate Book 1: Base Camp ... 2,500 円(税別)

Live Escalate Book 2: Trekking 2,500 円(税別)

Success with Reading Book 3
-Boost Your Reading Skills- 2,500 円(税別)

Listen Up, Talk Back Book 2
-English for Everyday Communication- 2,300 円(税別)

Global Issues
-An Introduction to Discussion Skills- 2,200 円(税別)

Let's Read Aloud &
Learn English: Going Abroad 2,200 円(税別)

Living Grammar -New Edition- 1,900 円(税別)

Science Arena 1,900 円(税別)

Healthy Habits for a Better Life 1,900 円(税別)

CBS NewsBreak 5..... 2,400 円(税別)

AFP SciTech Futures 2,500 円(税別)

BEST PRACTICE FOR
THE TOEIC® L&R TEST -BASIC- 2,200 円(税別)

PROGRESSIVE STRATEGY FOR
THE TOEIC® L&R TEST 2,000 円(税別)

Grand Tour – Seeing the World .. 1,900 円(税別)

Meet the World 2021
-English through Newspapers- 2,000 円(税別)

Medical World Walkabout 2,500 円(税別)

株式会社 成美堂 **SEIBIDO**

●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

All ABAX Books Come With DIGITAL Versions & Online Activities



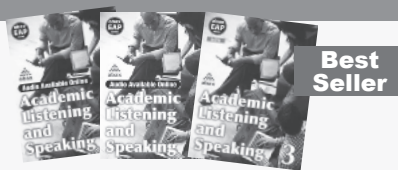
On Task: A Task Based Course



Asian Issues: Reading Series



World Voices: With Non-Native
World Englishes



Academic English: A CLIL Approach



Reading/Discussion: Story-based learning!



Speaking & Listening
Skills-based course

abax
www.abax.co.jp

ちょっと手ごわい、でも効果絶大! 最強のリスニング強化マガジン



ENGLISH EXPRESS

音声ダウンロード付き 毎月6日発売 定価(本体1,148円+税)



定期購読をお申し込みの方には
本誌1号分無料ほか、特典多数。
詳しくは下記ホームページへ。

英語が楽しく続けられる!

重大事件から日常のおもしろネタ、
スターや著名人のインタビューなど、
CNNの多彩なニュースを
生の音声とともにお届けします。
3段階ステップアップ方式で
初めて学習する方も安心。
どなたでも楽しく続けられて
実践的な英語力が身につきます。

資格試験の強い味方!

ニュース英語に慣れれば、TOEIC®テストや英検の
リスニング問題も楽に聞き取れるようになります。

CNN ENGLISH EXPRESS ホームページ

英語学習に役立つコンテンツが満載!

[本誌のホームページ] <https://ee.asahipress.com/>

[編集部のTwitter] https://twitter.com/asahipress_ee



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

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

オックスフォードのリーダーを デジタルで。

オーディオやアクティビティなど
便利機能を活用して、英語力を総合的にアップ!



Oxford Reading Club



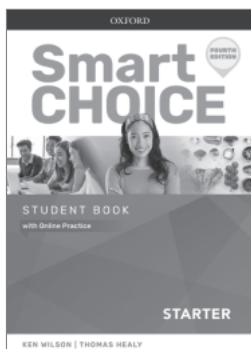
今すぐ
6冊無料で
お試し体験!

- オックスフォード・リーディング・ツリーをはじめ、オックスフォード大学出版局のグレイディッド・リーダー約 900 冊が読める
- クラウドベースの ebook 技術で学習履歴を管理

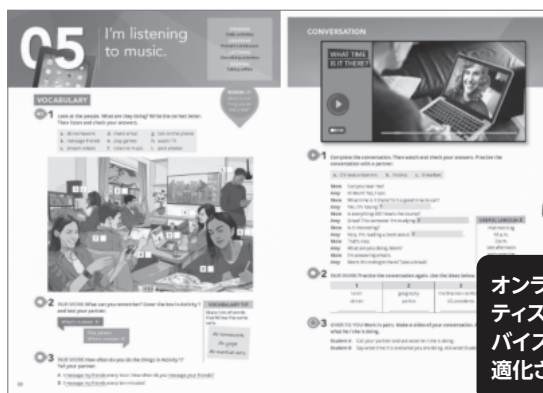
www.oxfordreadingclub.jp

いつでもどこでもスマートに学習。6レベル 人気の4技能コースに上級2レベルを新設。

Smart Choice 第4版



スチューデントブック
オンラインプラクティス付き
¥2,990+消費税



- 1レッスンが1ページで構成されており、フレキシブルで効果的なレッスンを行うことができます。
- スピーキングに特化したレッスンではゲーム、アンケートなど英語で話すための様々な練習が用意されています。

オンライン・プラクティスは、モバイルデバイスでの使用に最適化されました。

Smart Choice
第4版の
詳細はこちら



www.oupjapan.co.jp

オックスフォード大学出版局 TEL: 03-5444-5454, Email: elt.japan@oup.com

【最新刊】

英語の発音をどう教えたい？
日本人学習者に必要な指導ポイントを詳解

英語でのコミュニケーション能力
を発揮するために欠かせない、
発音の指導に役立つ一冊

英語発音の指導

基礎知識からわかりやすい指導法・使いやすい矯正方法まで

有本 純／河内山真理／佐伯林規江／中西のりこ／山本誠子 著

ISBN:978-4-384-05952-6 定価:1,980円(本体1,800円+税)



Task-Based Language Teaching の研究知見をふまえて開発された教材集

コミュニケーション・タスクの アイデアとマテリアル

教室と世界をつなぐ英語授業のために

加藤由崇／松村昌紀／Paul Wicking 編著

横山友里／田村 祐／小林真実 著

ISBN:978-4-384-05940-3 定価:3,080円(本体2,800円+税)



三修社

〒150-0001 東京都渋谷区神宮前 2-2-22

TEL 03-3405-4511 FAX 03-3405-4522 <https://www.sanshusha.co.jp>

JACET Kansai Journal 23
(JACET 関西支部紀要 第 23 号)
2021 年 3 月 31 日発行

編集・発行：大学英語教育学会 (JACET) 関西支部
〒525-8577 滋賀県草津市野路東 1 丁目 1-1
立命館大学 生命科学部
阪上 潤 研究室内
E-mail: jacetsk@gmail.com
URL: <http://www.jacet-kansai.org/>

代 表 者：植松 茂男

ISSN 1880-2281

Editorial Note

高橋 幸

Special Invited Papers

- 泉 恵美子 1
英語教育における実践研究の概略
—アクション・リサーチ, リフレクティブ・プラクティス, 探究的实践を中心に—
- HIRATSUKA, Takaaki 31
An Exploratory-Practice (EP) Endeavor With Japanese University Students
- 藤田 卓郎 47
工業高等専門学校における理工英語を対象としたブレンディッド・ラーニングの探究的实践
- 玉井 健 67
リフレクティブ・プラクティス —授業実践研究のための理論的基盤と方法—

Invited Papers

- 神澤 克徳・羽藤 由美 96
CBT スピーキングテストの舞台裏, どこがどう難しいのか? —KIT Speaking Test の実践より—
- 光永 悠彦・神澤 克徳 121
KIT Speaking Test における共通尺度化の方法について

Research Paper

- ISOBE, Yukari 130
Effects of Exposure Frequency on Productive and Receptive Knowledge of Multiword Expressions

Research Notes

- 仁科 恭徳 149
日本語複合動詞「X 込む」とその和英翻訳から概観する現行和英辞書の関係性と問題点
- 吉田 弘子 164
音声ペンを用いた多聴を併用した多読指導

Practitioner Reports

- 落合 淑美・大賀 まゆみ 177
必修授業でのクラス合同発表会イベント実施の試み —発表者は何を学ぶのか—
- 塩見 佳代子 183
ユネスコ世界遺産ツアー企画ポスター発表を通じたアクティブ・ラーニング

Appendices

- 『JACET 関西支部紀要』(JACET Kansai Journal) 刊行規定 189
- 『JACET 関西支部紀要』(JACET Kansai Journal) 投稿要領 191