

主 催

関西英語教育学会 (KELES)

共 催

大学英語教育学会 (JACET) 関西支部

外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部

第 29 回卒論・修論研究発表セミナー 発表論文予稿集

2026 (令和 8) 年 2 月 8 日 (日)

会場：大阪教育大学 天王寺キャンパス

スペシャル・トーク

214 大講義室

13:30～14:40

「英語学習・指導を支える三本柱： モチベーション、エンゲージメント、ウェルビーイング」

講 師 廣 森 友 人 先 生

(明治大学国際日本学部・大学院国際日本学研究科教授)

概 要

本講演では、英語学習・指導を支える三つの中核概念として、モチベーション、エンゲージメント、ウェルビーイングの相互関係を整理し、近年の第二言語習得研究および教育心理学の知見を踏まえてその意義を考察します。従来のモチベーション研究は、学習を始める理由や意欲の強さを明らかにしてきましたが、「やる気はあるのに行動が伴わない」という教育現場の課題を十分に説明できない側面も指摘されています。そこで本講演では、学習者が実際にどのように学習活動に関与しているかを捉える概念としてエンゲージメントに注目し、行動的・認知的・感情的・社会的という多面的枠組みを紹介します。さらに、学習者のモチベーションを高め、エンゲージメントを持続的に支える条件として、英語教師自身のウェルビーイングの重要性を取り上げます。モチベーションが「学びを始めるエネルギー」、エンゲージメントが「学びを前に進める推進力」、そしてウェルビーイングが「その営みを支え続ける基盤」であることを示し、三本柱を統合的に捉える視点の必要性を提案します。

講 師 略 歴

明治大学国際日本学部・大学院国際日本学研究科教授。専門は英語教育、第二言語学習の心理学。著書には、『エンゲージメントを促す英語授業—やる気と行動をつなぐ新しい動機づけ概念』、『改訂版 英語学習のメカニズム—第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』、『学ぶ・教える・考える』ための実践的英語科教育法』(いずれも大修館書店)など。論文多数。

研究発表

207 小講義室

- ① 9:40～10:10
 - ② 10:20～10:50
 - ③ 11:00～11:30
 - ④ 11:40～12:10
-

若者が生み出す強調副詞と仲間意識の関係

富山 涼太郎 (三重大学)

キーワード：強調副詞, *Friends*, 連帯感

1. はじめに

近年、若者の会話では *really* や *so* などの英語の強調副詞が頻繁に用いられている。これらは意味を強めるだけでなく、話者の感情的関与を示し、聞き手との心理的距離を縮める働きを持つ可能性がある。先行研究では、若者由来の非標準的な強調副詞の社会的機能が指摘されてきた一方、標準英語の強調副詞については十分に検討されていない。そこで本研究は、米国のテレビドラマ *Friends* の会話データを用い、強調副詞が話者間の連帯感や社会的つながりの構築にどのように関与するかを明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

強調副詞 (*intensifiers*) は、形容詞や副詞の程度を調整する言語形式である (Bolinger, 1972)。Bolinger は、強調副詞を強調度に基づいて 4 種類 (*Boosters, Compromisers, Diminishers, Minimizers*) に分類し、その中でも *Boosters* は強調を最も高める形式であるとした。また、強調副詞が文法化の過程において語彙的意味を弱める一方で、話者の評価や態度を表す主観的機能を獲得してきたことが指摘されている (Hopper & Traugott, 2003; Traugott, 2010)。

社会言語学的研究では、若者由来の強調副詞が、意味の強調以上に社会的機能を果たすことが明らかにされてきた。例えば、Glasgow の若者による *pure* という表現は、評価的な表現として高頻度で使用されるだけでなく、同世代・同地域の話者間における連帯感やグループ・アイデンティティの指標として機能していた (Macaulay, 2006)。このような使用は、話者間の社会的関係性と密接に結びついた言語行動であると考えられる。

このような言語使用の背景を説明する枠組みとして、社会ネットワーク理論が用いられてきた。対人的関係の結びつきの強さ (*tie strength*) については、交流頻度、感情的親密さ、相互信頼、相互扶助といった要素の組み合わせによって定義される (Granovetter, 1973)。強い結びつきは、親しい友人などの密接な関係に見られる一方、弱い結びつきは、知人程度の関係に形成される。

3. 実験

(1) 分析対象

本研究では、米国のテレビドラマ *Friends* (1994–2004) を分析対象とした。分析の中心は、主要登場人物である Rachel, Ross, Monica, Chandler, Joey, Phoebe の 6 名であり、いずれも 20~30 代の若年成人として描かれている。分析対象エピソードは、登場人物間の関係性が形成される初期段階を含む *Friends* シーズン 1 (全 24 話) とした。分析資料には、同シーズンの英語字幕および音声データを用い、発話を発話単位ごとにテキスト化した。分析対象とする強調副詞は、アメリカの現代英語で高頻度に用いられる *so, very, really, totally* を中心とし、その他の強調副詞についても補助的に観察した。

(2) 手順

各エピソードの音声を文字起こしした後、テキストデータを AntConc に入力し、形容詞と共起する強調副詞の出現箇所を抽出した。各用例について、発話者と聞き手の関係性に基づき、Granovetter (1973) の定義を基盤としつつ、本研究のデータ特性に合わせて独自に操作化した基準に基づき、以下のような 4 段階でコード化した。

- Lv.1：弱い (ほとんど関わりなし)
- Lv.2：やや弱い (限定的な関わり)
- Lv.3：やや強い (よく話す・オープンな関係)
- Lv.4：強い (親密で支援的)

コーディングは、当該エピソードおよびそれ以前のやり取りを参照し、交流頻度や感情的親密さを基準として手作業で行った。

(3) 分析方法

抽出された強調副詞の出現頻度と分布を、話者間の結びつきの強さとの対応関係から分析した。また、強調副詞と共起する形容詞を意味的に分類し、どのようなカテゴリーが強調されやすいかを検討した。加えて、強調副詞の使用と対人関係の構造を視覚的に把握するため、ネットワーク分析を行った。具体的には、Gephi を用い、ノードを登場人物、エッジを発話者から聞き手への強調副詞の使用としてネットワークを構築し、エッジの太さおよび色によって結びつきの強さを表した。この分析により、頻度表のみでは捉えにくい対人関係上の中心性や周縁性を明らかにした。

4. 結果と考察

強調副詞の使用頻度と結びつきの強さとの関係を表 1 に、強調副詞と共起する形容詞の意味カテゴリー別分布を表 2 に示す。

表 1
強調副詞と結びつきの強さ (合計)

強調副詞	Lv.1-2	Lv.3-4
so	16	101
really	8	35
very	15	19
totally	0	7
その他	3	4
合計	42	166

表 2
強調副詞と共起する形容詞タイプ (種類ごと)

強調副詞	物理的描写	評価/価値	人の特性/感情	状態/状況
so	7	59	39	12
really	2	24	14	3
very	0	14	15	5
totally	1	1	2	3
その他	0	4	2	1
合計	10	102	72	24

分析の結果、*Friends* シーズン 1 (全 24 話) において強調副詞は計 208 例確認され、そのうち *so* が最も高頻度 (117 例) であった。*so* の用例の約 86% は結びつきの強い関係 (Level 3・4) で用いられ、*really* (約 81%)、*very* (約 56%) と比較して、強い結びつきとの対応が顕著であった。また、強調副詞と共起する形容詞は、「評価・価値」および「人の特性・感情」を表す語が大半を占め、「物理的描写」との共起は限定的であった。

これらの結果は、標準英語における強調副詞が程度における強調のみではなく、話者の評価や態度を表す資源として機能していることを示唆する。特に *so* や *totally* のような表現は、結びつきの強い対人関係において集中的に用いられ、話者間の連帯感や内集団性を構築する役割を果たしていると考えられる。一方、*very* はより慣習化・中立化した形式として、結びつきの弱い関係において選好される傾向が確認された。以上より、強調副詞の選択は、対人関係の強度に応じた社会的・語用論的な戦略であることが明らかとなった。

5. 引用文献

- Bolinger, D. (1972). *Degree words*. Mouton.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380. <https://doi.org/10.1086/225469>
- Hopper, P. J., & Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Macaulay, R. (2006). Pure grammaticalisation: The development of a teenage intensifier. *Language Variation and Change*, 13(3), 267–283. <https://doi.org/10.1017/S0954394506060133>
- Traugott, E. C. (2010). Revisiting subjectification and intersubjectification. In K. Davidse, L. Vandelanotte, & H. Cuyckens (Eds.), *Subjectification, intersubjectification and grammaticalization* (pp. 29–70). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110226102.1.29>

小学校英語教育における SDGs 単元の提案： 検定教科書の分析と授業実践の検討

上田 朱理（京都教育大学）

キーワード：小学校英語教育，教科書分析，SDGs

1. はじめに

2017年の学習指導要領改訂により、小学校中学年での「外国語活動」の導入および高学年での「外国語科」の教科化が行われた。外国語教育においては、言語や文化に対する理解を深め、他者に配慮しながらコミュニケーションを図る態度の育成が求められている。また、グローバル化が進展する社会において、持続可能な開発目標（SDGs）への取り組みは緊急の課題であり、教育現場においてもその重要性は増している。本研究では、小学校英語教育を通じた国際理解教育の在り方について、特に SDGs に焦点を当てて検討を行う。まず、現行の小学校英語検定教科書における SDGs の取り扱い状況を分析し、その傾向と課題を明らかにする。その上で、教科書では扱いの少ない SDGs の目標に焦点を当てた具体的な授業単元を提案することを目的とする。

2. 国際理解教育の変遷

日本の国際理解教育は、1951年のユネスコ加盟を契機に始まった。当初は戦争を繰り返さないための平和教育としての側面が強かったが、その後、経済発展とともに国際化への対応が求められるようになった。1974年のユネスコ勧告や中教審答申を経て、日本の国際理解教育は、他国の理解や地球的課題への取り組みだけでなく、「日本人としてのアイデンティティ」や「伝統・文化の尊重」を重視する独自の発展を遂げてきた。今日においては、多文化共生や地球規模の課題解決に貢献できる資質・能力の育成が目指されており、SDGs をテーマとした学習は、まさにその中核を担うものである。

3. 教科書分析

本研究では、小学校で使用されている検定教科書6社（ONE WORLD Smiles, Here We Go!, CROWN Jr., Blue Sky, Junior Sunshine, NEW HORIZON）を対象に、SDGsの17の目標がどのように扱われているかを分析した。分析の結果、多くの教科書で環境問題（Goal 13, 14, 15）や教育（Goal 4）に関する記述は見られたものの、目標ごとの扱いには偏りがあることが明らかになった。特に、Goal 3（すべての人に健康と福祉を）、Goal 5（ジェンダー平等を実現しよう）、Goal 8（働きがいも経済成長も）、Goal 16（平和と公正をすべての人に）については、明確な記述や単元としての扱いが少ない傾向が見られた。これらの目標は、児童の身近な生活や将来のキャリア、また平和構築といった重要なテーマに関わるものであり、英語教育の中で補完的に扱う必要があると考えられる。

4. 授業案の提案

教科書分析で明らかになった課題を踏まえ、扱いの少なかった4つの目標について、小学校英語の授業案を考案した。

(1) Goal 5: ジェンダー平等 (Who can do it?)

「男の子だから」「女の子だから」といった無意識のバイアスに気づかせ、性別に関わらず個人の「できること」を尊重し合う授業である。

導入：パイロットや看護師の写真を見せ、職業と性別のステレオタイプを揺さぶる。

T: Look at this pilot. Is this a man or woman?

S: A man!

T: Look! She is a pilot. In the world, many women are pilots. Everyone can be anything!

展開：掃除の時間に重い机を運ぶ場面などで、性別を理由に断るのではなく、個人の能力として “I can “を使う対話を行う。

S1: Can you move this heavy desk?

S2: No, I'm a girl. Boys should do it.

S3: Wait! I'm a girl, but I am strong. I can do it!

(2) Goal 3: 健康と福祉 (Healthy Life, Happy Life!)

世界には十分な医療や衛生設備が整っていない地域があることを知り、健康が「やりたいことをするための燃料」であることを理解する。

導入：Health Quiz

T: Which is healthier? A: Eat candy. B: Eat vegetables.

S: B!

T: That's right. Eating vegetables gives you power.

展開：手洗い場のない地域の写真を見せ、必要な支援を考えさせる。

まとめ：My Health Action

T: Health is the fuel that lets you do what you want to do. Let's make a promise.

S: I will wash my hands. / I will sleep early.

(3) Goal 8: 働きがいと経済成長 (The Story Behind Chocolate)

身近なチョコレートの価格構成や児童労働の実態を知り、フェアトレードや「公正な労働」について考える。

導入：価格の内訳

T: One chocolate bar is 100 yen. How much does the cocoa farmer get?

S: 50 yen?

T: The answer is ... only 3 to 5 yen. Is it fair?

S: No! Too cheap!

展開：学校に行けずに働く同年代の子どもの映像を視聴し、解決策としてフェアトレードマークを探す活動を行う。

(4) Goal 16: 平和と公正 (Peace Starts with Us)

平和構築を国家間の問題としてだけでなく、教室内の対立解決に落とし込んで考える。

導入：“I feel ... “を使い、他者の多様な感情を知る。

展開：ボールの取り合い等の場面で、平和的な解決策を演じる。

S1: It's mine!

S2: Let's play together. / Let's share.

T: “Let's” is a magic word for peace.

5. おわりに

本研究では、SDGs の視点を取り入れた英語授業の可能性を検討した。SDGs は「5つのP」(People, Prosperity, Planet, Peace, Partnership) として整理することで、相互の関連性が理解しやすくなる。提案した授業案では、英語を単なる「教科 (言葉の学習)」としてだけでなく、社会科や理科等で学んだ知識と結びつけ、英語「で」思考し表現する機会とすることを重視した。他教科との連携を図りながら、より高度で個人的に関連性のある表現へと学習を深めていくことが、今後の英語教育において重要である。

6. 引用文献

文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語活動・外国語編』

大津和子 (2022) 「国際理解教育の概念と目標」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典 (改訂版)』明石書店

佐藤郡衛 (2001) 『国際理解教育—多文化共生等の学校づくり』明石書店

日本ユニセフ協会 「SDGs (持続可能な開発目標) とは」

プレゼンテーション準備段階における 学習者エンゲージメントの分析

安藤 丈翔 (大阪教育大学)

キーワード：エンゲージメント、プレゼンテーション活動、準備段階

1. はじめに

近年、教育現場では文部科学省の英語強化および社会的ニーズから、コミュニケーション能力の発達が求められている。そのコミュニケーション能力を育成する方法としてアクティブラーニングが注目されている。アクティブラーニングが注目された理由として「一方向型・知識伝達型の講義のみでは十分に対応することが難しくなってきた。そこで、双方向型・知識構成型の授業としてアクティブラーニングが注目されるに至った。」とある(山田, 2018)。

アクティブラーニングの活動は様々ではあるが、一例としてプレゼンテーション活動が挙げられる。藤田ほか(2009)の調査によると、プレゼンテーションの授業を通して身に付いた事項としては、受講者の7割以上が「聞く力」「読む力」「書く力」「身体スキル(アイコンタクト、ジェスチャー等)」を挙げている。さらに、8割以上の学生は「話す力」「文章構成力」「人前で話す自信」「音声面でのスキル(発音・イントネーションなど)」と回答した。中でも最も身に付いたと感じた事項としては、「人前で話す自信」が最も多く挙げられた。実際にプレゼンテーション活動を体験することによって、プレゼンテーション活動を積極的に行いたいとアンケートに回答した生徒は、全体の8%から22%へ上昇した。一方、絶対にやりたくない、興味がないと回答した生徒は、合計19%から合計4%まで減少している(藤田ほか, 2009)。

この結果は「活動への参加意欲の増加」「拒否感の減少」を示していると考えられる。このことからプレゼンテーション活動は「総体として」、学習活動に能動的に関わろうとする姿勢(エンゲージメント)に影響を与えると考えられる。

しかしながら、プレゼンテーションの準備段階での活動において、学習者のエンゲージメントの観点から分析されている研究は十分とは言えない。そこで本研究では、大学英語授業でのプレゼンテーション活動における準備段階に着目し、エンゲージメントの観点から学習意欲の向上・低下に影響を与える活動を明らかにすることを目的とした。

2. 先行研究

日本社会では、国際化の進展に伴い英語によるコミュニケーション能力の重要性が高まっている。藤田ほか(2009)は、国際業務に従事するビジネスパーソンを対象とした調査を引用し、多くの回答者が英語コミュニケーション能力の不足を自覚し、特に国際的な交渉力を備えたプレゼンテーション能力が強く求められていることを指摘している。

このような社会的要請を背景に、教育現場では英語によるプレゼンテーション活動が導入されてきたが、学習者が継続的に参加し学習成果を高めるためには、指導内容に加えて学習者要因にも目を向ける必要がある。

第二言語習得研究では、学習成果に影響を与える要因の中でも動機づけが重要視されてきた。動機づけ研究はGardnerの社会心理学的モデルに始まり、自己決定理論や可能自己モデルなどを取り入れながら発展してきた。そして、近年の研究では、動機づけと密接に関連する概念としてエンゲージメントが注目されている。行動的・感情的エンゲージメントは学業成績や学業達成と有意に関連し、学習成果を予測する重要な変数であることが示されている。また、動機づけ調整方略とエンゲージメントの関係についても検討が進められている。

3. 方法

調査は国立大学教育学部に所属し、英語でグループにおけるプレゼンテーション活動を行う講義を受講した53名を対象に行った。対象者の学年は1年生38名(約72%)、2年生14名(約26%)、5年生以上1名(約2%)であり、その内英語を専攻するコースに所属してい

るのが 42 名 (約 79%)、その他の教科を専攻するコースに所属しているのが 11 名 (約 21%) であった。

調査方法については、プレゼンテーションを発表するまでの準備を行う全 5 回の講義において、毎講義後に質問紙調査を行い、エンゲージメントに影響を与えた活動や理由を回答してもらった。

3. 結果・考察

分析の結果、エンゲージメントを高めた活動として、教員のデモンストレーション、プレゼンを行うテーマ決めや調べ学習、グループでのディスカッション、教員からのポジティブなフィードバックが挙げられた。

デモンストレーションは外国人教員によって行われ、学習者の回答からはエンゲージメントが高まった理由として、ネイティブスピーカーによるプレゼンテーションを聞いたこと、自分が行うプレゼンテーションをイメージできたこと、デモンストレーションのトピックである外国の文化について知ることができたことなどが挙げられていた。

次に、各グループにおける活動においてエンゲージメントが高まった理由として、より深くプレゼンテーションへのイメージが膨らんだこと、自分のやるべきことが明確化されたこと、実際にプレゼン資料が出来上がってきて完成が近づいたのを実感したことなどが挙げられていた。

そして、教員からのポジティブなフィードバックにおいては、自分たちのやっていることに自信を持てたことやもっとプレゼンテーションをより良いものにしたいと感じたことなどをエンゲージメントが高まった理由として回答されていた。

一方、エンゲージメントを低下させた活動として、教員のデモンストレーション、各グループでの活動、教員やグループのメンバーからのネガティブなフィードバックが挙げられていた。

デモンストレーションについては、エンゲージメントを高めたと回答した学習者が多数であったが、プレゼンテーションのレベルが高くて自分にできるか不安を感じたことやデモンストレーションを聞くだけの時間が受け身に感じたことが、エンゲージメントを低下させた理由として挙げられていた。

また、各グループでの活動においては、テーマが思いつかなかつたことや何をすべきかわからなくなることなど自分が行うべきことへの明確化ができなかつた時にエンゲージメントが低下したとの回答が大半であった。さらに、グループのメンバーが欠席した時にもエンゲージメントの低下がみられ、グループとしての参加の頻度もエンゲージメントに影響を及ぼすことが判明した。

そして、教員やグループのメンバーによるネガティブなフィードバックは、質問紙調査における数値回答の分析から、今回対象としたエンゲージメントを低下させる活動の中で、最もエンゲージメントを低下させる要因であったことが示された。

最後に、本調査の結果から、学習者のモチベーションや熟達度に応じたデモンストレーションを行うこと、グループ活動においては教員が各グループの状況に応じて指針を示す助言を行うこと、さらに教員のみならず学習者自身がポジティブなフィードバックを行えるような学習環境を整えることが、エンゲージメントの観点から、より質の高いプレゼンテーション活動を実施する上で極めて重要であることが示唆された。

4. 引用文献

藤田玲子・山形亜子・竹中肇子 (2009). 「学生の意識変化に見る英語プレゼンテーション授業の有用性」『東京経済大学人文自然科学論集』第 128 号, 35-53.

<http://hdl.handle.net/11150/510>

山田剛史 (2018). 「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」『名古屋高等教育研究』第 18 号, 155-176. <https://doi.org/10.18999/njhe.18.155>

研究発表

212 中講義室

- ① 9:40～10:10
 - ② 10:20～10:50
 - ③ 11:00～11:30
 - ④ 11:40～12:10
-

英語教育実践としてのバフチン： 「心に染み入る言葉」に着目して

森 愛温（京都教育大学）

キーワード： バフチン，心に染み入る言葉，対話

1. はじめに

英語教育においてコミュニケーション能力の育成は大切である。しかし、そのコミュニケーションの内実はどうであろうか。コミュニケーションにおける言葉そのものが大切であり、問われることになる。心を豊かにする言葉とはどのような言葉なのか。本研究はミハイル・バフチン（1895-1975）の「心に染み入る言葉」が英語教育に重要な示唆を与えるのではないかと考え、大学生を対象に実践を行った。

2. 理論的背景

「心に染み入る言葉」とは、ロシアの思想家バフチンが提唱した用語である。対話によって生まれる言葉であり、その言葉によって相手に自分自身の新たな内面に気づくことを促す言葉である。対話によって成り立つ教育において大いに関わる。

また英語学習における言葉と心に関する研究となるため、質的研究を行う。

3. 先行研究

西本（2022）は、『Hi, friends! 2』において、「心に染み入る言葉」を用いた英語教育実践の先駆けとなる研究を行っている。特に A と B の対話文に注目する。何もできない B に A が “Yes, you can. You can!” と声をかける。これを機に B は自信を持つようになる。この A の言葉は B 自身に自分の可能性を見出させた。まさに「心に染み入る言葉」となっている。教材として「心に染み入る言葉」を入れ込むことで、ロールプレイなどを生徒同士にさせた時に、自然と英語でも「心に染み入る言葉」を発する習慣づけが期待できる。

柳原（2010）は、道徳の授業における教員から生徒への、相手に安心感をもたらし、他者との関りを通して自分の新たな可能性を見出せる言葉がけに注目していた。授業観察を通し、人前で発表することに苦手意識を持つ児童が教員の言葉がけによってクラスメートの前で発表を行うことができたことを記録した。相手に自信を与え、行動を変えた言葉は「心に染み入る言葉」と言えよう。「心に染み入る言葉」は成長に大きく関与していると言える。

4. 実践

検定教科書 *NEW HORIZON 2* のリーディング教材 *A Glass of Milk* の一部の会話文を空欄にし、内容を自由に英語で書かせる課題と、発表者作成のオリジナルの会話文のプラスワン・ダイアログを考えさせる課題を作成し実施した。

倫理的配慮として、成績などに一切関与せず、個人情報個人を特定できない形で扱い、本研究のみに扱うものとした。

（1回目）参加者：国立教員養成系大学の英語の教員免許を取得しようとする 3 回生 24 名
（結果）解答から主題分析（Braun & Clarke, 2006）を行った。

<課題 I> (重複可)

励まし	教示	伏線	謝罪	思いやり	応援	物乞い	称賛	願い	希望	自分の喜び
11 (人)	12	3	1	1	1	1	1	2	2	1

<課題 II>

ポジティブ	具体的	気にしない	賛同	応援文句	翻訳機推奨
-------	-----	-------	----	------	-------

		で				
4 (人)	5 * 2	5	2	7	1	

○インタビュー

課題Ⅱにてポジティブに分類された4人のうち、特に「心に染み入る言葉」を書いていた3人に半構造化インタビューを行った。課題に取り組みにあたり、どのような視点に立ち、どのような思いを込めたのか、そしてその振り返りをして自分の良さは何かという質問を行った。登場人物の心情を考えられているのか、つまり相手を思いやれるのかという点と登場人物になり切り、自己内対話ができているかという点を確認した。そして自分の良さに気づかせる質問という実施者による「心に染み入る言葉」をかけ、どのような返答が来るか確認した。

<結果>

3人とも、課題Ⅱの方が登場人物になり切りやすく、実生活での自分らしさを自由に表し、自己内対話を行うことができていた。課題Ⅰでも登場人物の視点に立ち、考えることができていたが、文脈に沿った思考になる傾向が強い(3人中2人)。そして、3人とも、自分の良さを見つけようと自分と向き合っていた。実施者の声掛けもありつつ、自分の良さに改めて気づけたようであった。

(2回目)参加者：国立教員養成系大学で英語の教員免許を取得しようとする1回生25名
1回目でのインタビューのような質問を全員に行うため、アンケートを作成し、課題の後に行った。

(結果)課題Ⅰに関しては、登場人物の視点に立っていたのは60%であり、文脈が根拠であると答えたのは36%であった。

課題Ⅱに関しては上記と同様に分類した。

ポジティブ	具体的	気にしないで	弱めのポジティブ	共感	賛同	提案	翻訳機推奨
7 (人)	6	3	2	2	2	2	1

25人中24人が明確に登場人物の視点に立って記述したと回答した。24人とも登場人物の立場になり切り、親身なって解答してくれていたことが分かった。

また、これらの解答を振り返り、自分自身の良さに気づかせる意図の質問をしたところ、全員が自分に向き合うことができていた。さらに、この活動の感想を聞いたところ、6割が「楽しかった」「有意義であった」と解答した。

5. 考察

全ての解答より、全員が「心に染み入る言葉」を記述することができていた。特に課題Ⅱの方で顕著に表れていた。この結果を回答者本人に認識させれば、「自分は相手の気持ちを動かし、前向きにさせることができる」という自分の新たな良さを認識することができると期待できる。そして、英語学習におけるポジティブな経験を持つことになり、英語学習への苦手意識を軽減することにつながるのではないだろうか。これを繰り返すことで、学習者は自然と相手を思いやる思考が豊かな人格へと成長することが期待できよう。

<参考文献>

- 西本有逸 (2022) 『英語教育実践としてのヴィゴツキー (3) : 小学校英語指導法における即自-対他-対自のトリアード』 『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』 第4号 pp. 68-77. 京都教育大学
- バフチン, M. (2013) 『ドストエフスキーの創作の問題 付: より大胆に可能性を利用せよ』 桑野隆 (訳) 平凡社
- 柳原典子 (2010) 『子供が安心感を持ち学ぶ意欲を高める教師の言葉がけに関する研究—授業における発話分析と授業リフレクションシートの開発を通して—』 東京学芸大学教職大学院修士論文

小学校高学年と中学 1 年生の英語教科書分析 —小中接続に求められる文法の指導とは—

奥 夏生 (関西学院大学)

キーワード：文の種類、文構造、文法事項

1. はじめに

小学校英語教育は、2020 年から全面実施されている学習指導要領により、大きな変革期を迎え（渡慶次，2022）、6 年目となっている。小学校と中学校の学習指導要領の、指導する言語材料の比較などから、小学校と中学校の英語教育の接続の指導を考えるにあたっては、文法事項の指導が重要な鍵を握っているといえる。

筆者は中学校英語教員を志望する立場として、渡慶次（2022）が述べる小学校と中学校の英語教育の接続の必要性に着目した。明示的な文法の説明はないとしても、小学校外国語科の言語材料に含まれている文法事項にはどのような特徴があり、中学校英語科の言語材料に含まれている文法事項とどう関わりや違いがあるのかを理解し、それを踏まえた中学校英語科での文法指導の工夫について考察する必要があると考える。

そこで本研究では、小学校外国語科と中学校英語科の検定教科書を分析対象とし、文の種類、文構造、文法事項の 3 観点から、含まれる文法項目の分布や特徴を明らかにする。さらに、その結果を踏まえて、小中接続を意識した文法指導のポイントについて考察する。

2. 小学校の英語指導と中学校の英語指導の現状と課題

文部科学省（2024）によると、小学校では、90%以上の学校で、半分以上の時間を「話すこと」を中心とした言語活動に費やしている。また、南（2024）によると、学びにおいては音声重視で、黒木（2024）は身体の動きと結びつけて言葉を受け止める特徴があるとしている。やり取りの場面では英語を使って相手のことがわかったと思えると、英語に対して非常に前向きになるという（湯澤，2024）。一方で中学校においては、言語活動では「話すこと」の割合が最も高いが、比較的 4 技能をバランスよく扱っている（文部科学省，2024）。また、教師の英語での発話率が高く、第 3 学年での学習到達度も高いという（文部科学省，2024）。しかし、小中連携には課題があり、小学校での体験的学習が中学校で十分に活かされず、既習事項の再学習や理解不足が生じ、学習意欲の低下を招いているという（白土，2023）。一方で松本・染谷（2021）は、小学校時代にコミュニケーションの素地を養っている生徒の強みとして、定型表現を使用できることを挙げている。小中連携の取り組みとしては、情報交換にとどまらず、質的充実が求められている（文部科学省，2024）。

3. 先行研究

渡慶次（2022）は、教科書の教材配列には校種間で違いが見られ、小学校では、身近な話題等を表現できることを目標として配列されている一方、中学校では文法規則や用法が体系的に配列されており、小学校では文法的な特徴が英文の意味や働きに影響を与えないように配慮されているとしている。また、白土（2023）は、中学 1 年生の教科書の構成において、一般動詞現在形三人称単数の用法までの小中接続期には、異なる表現の中で活用できるように、練習から活用のプロセスに工夫が見られることを明らかにしている。さらに、本多・志村（2017）は、詳細な文法項目を設定して両校種の教材及び教科書文の比較分析をし、小学校では名詞を中心とする表現が多く用いられ、中学校では動詞を中心とする表現が多く用いられているという差異が、文法的差異に大きく影響している可能性を示している。

4. 研究方法

小学校外国語科と中学校英語科における文法項目の分布や特徴を比較するため、本研究で

は、2024 年度から使用されている小学校外国語科教科書（5・6 年生用）『NEW HORIZON Elementary 5』、『NEW HORIZON Elementary 6』（東京書籍）と、2025 年度から使用されている中学校英語科教科書（1 年生用）『NEW HORIZON English Course 1』（東京書籍）を分析対象とする。分析対象は、これらの教科書に文字として記載されている文とする。分析は、文の種類、文構造、文法事項の 3 観点から行い、それぞれについて複数の分類項目を設定する。分類項目の設定においては、主に『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語編』（文部科学省，2017b）を参考にする。

5. 結果

分析結果から導かれる指導のポイントとして、以下の四点が挙げられる。

第一に、小学校で学んできた名詞表現を中学校では広げるとともに、小学校段階で一般動詞、be 動詞ともに重視されていることを活かして、動詞の活用や形の変化等への気づきを促すことが文法指導の鍵である。名詞については、両校種において具体物を示す名詞を使った表現が多いのに加えて、中学校では抽象的な話題の増加に伴って名詞表現が広がっている。動詞については、両校種で一般動詞の使用割合が高く、一般動詞と比較すると割合は低いものの、be 動詞に関しても両校種で多く含まれている。また、時制に関して、小学校では現在形の次に be 動詞過去形が多い。これらを踏まえると、小学校段階において、be 動詞及び一般動詞の現在形や過去形を主として聞いたり話したりする活動を通して十分に慣れ親しんでおくことが大切であり、中学校では、その学びを活かした指導が求められる。

第二に、中学校段階では、単文を中心とした表現から発展させ、重文等での節と節の論理的なつながりの理解を促すことが重要である。両校種ともに単文が中心ではあるが、中学校では新たに重文やわずかに複文が登場し、接続詞のバリエーションが増えていく段階にあるためである。

第三に、やり取りにおいて聞き手からの反応や話し手からの確認を含む双方向の働きかけを含むコミュニケーションを促すということである。小学校では wh-疑問文が中心であるが、中学校では yes-no 疑問文の割合が増えるとともに依頼・許可を含む疑問文が新たに登場する。また、文法事項を含まないその他の表現においても、応答や反応、相づち、確認の割合が増えている。これらの特徴を踏まえて、中学校ではコミュニケーションにおいて正確さや丁寧さ、やり取りを続けるための双方向の働きかけの重要性を指導に生かす必要がある。

最後に、中学校では既習の表現を把握し、活用しながら未習事項へ発展させていくことが重要である。文法事項として本格的に扱われる前から、特定の話題の中で繰り返し用いられている表現があるため、これらを把握したうえで、中学校では文法への気づきを促し、未習事項へとつなげていく指導上の工夫が求められる。

引用文献

- 本多尚子・志村昭暢（2017）「小学校外国語活動教材と中学校英語教科書における文法項目の比較」『北海道教育大学紀要』第 68 巻 1 号, 119-135.
- 黒木愛・藤木真里佳・南勇輔・湯澤康介（2024）「[座談会]小学生の英語の学びで得意なこと/苦手なことは？」『英語教育』第 73 巻 5 号, 18-21.
- 松本志津子・染谷藤重（2021）「小中英語科の接続の分析を活かした中学校英語の高度化について ―主体的に学習に取り組む態度に焦点を当てて―」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 3 号, 199-208.
- 文部科学省（2017b）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語編』
- 文部科学省（2024）『令和 5 年度「英語教育実施状況調査」概要』https://www.mext.go.jp/content/20240527-mxt_kyoiku01-000035833_1.pdf. (参照日：2025 年 7 月 19 日)
- 白土厚子（2023）「中学 1 年生の外国語（英語）教科書分析 ―小中接続の視点から指導のポイントを探る―」『津田塾大学紀要』第 55 号, 253-272.
- 渡慶次正則（2022）「文法的特徴、言語知識と言語処理から検証する小学校と中学校の英文法指導の接続」『環太平洋地域文化研究』第 4 号, 79-90.

中学校英語授業における学習支援方略の検討 ーワーキングメモリの観点からー

松下 紗也 (大阪教育大学)

キーワード：中学校，ワーキングメモリ，学習支援

1. はじめに

近年、中学校の通常学級において、知的発達に遅れはないものの学習上の困難を抱え、特別な支援を必要とする生徒の割合が増加している。このような生徒の学習上の困難の要因の一つとして、ワーキングメモリの影響が指摘されている。ワーキングメモリとは、認知活動に必要な情報を一時的に保持・処理する能力であり、生徒の学習に大きく影響することが報告されている。これまでの先行研究では、英語の4技能のうち特定の技能における困難さに焦点を当てた支援が検討されてきた。しかし、ワーキングメモリの観点から、授業全体の構造や活動間のつながりを踏まえた支援方略については十分に検討されていない。そこで本研究では、ワーキングメモリの観点から、先行研究をもとに英語学習におけるつまづきを整理し、さらに中学校英語科の読解授業において理論的に有効であると考えられる支援方略を検討する。

2. 先行研究

ワーキングメモリは、中央実行系・音韻ループ・視空間スケッチパッド・エピソードバッファの4つの構成要素から成り立っており (Baddeley, 2000)、各構成要素は相互に関連しながら学習に影響を与える。ワーキングメモリの発達には大きな個人差があり、同じ年齢内でも6歳程度の個人差が存在する (Gathercole & Alloway, 2008)。ワーキングメモリ容量の小さい生徒にとって、授業中の活動は認知的負荷が大きく (水口・湯澤, 2020)、教師の説明や他の生徒の発言を十分に理解できないまま授業が進行してしまうため、学習の遅れが生じることが指摘されている。また、ワーキングメモリ容量の個人差は時間の経過によって変化することが少ないため、ワーキングメモリ容量の小さい生徒は長期的に学習上の困難を抱え、結果として学習意欲の低下にもつながる可能性がある (湯澤, 2011)。

湯澤・湯澤 (2017) は、ワーキングメモリ理論に基づき、「情報の整理」「情報の最適化」「記憶のサポート」「注意のコントロール」という4つの観点から、ワーキングメモリ容量の小さい生徒に対する支援方略を体系的に整理している。これらの支援方略は、授業内での情報提示や課題構成、注意の向け方などを工夫することで学習を支援するものであり、ワーキングメモリ容量の小さい生徒だけでなく、すべての生徒の理解や記憶の定着を促す支援であると考えられる。

先行研究で指摘されている英語学習におけるつまづきは、語彙学習、読み・書き、文法、学習習慣など多面的であり、その要因もさまざまである。しかし、特にワーキングメモリの観点からそれらのつまづきを捉え、英語授業全体の構造や活動間のつながりを踏まえた支援方略については、十分に検討されているとは言い難い。英語授業の流れを見通した支援方略の検討は、すべての生徒が授業内容を段階的に理解しながら学習を進められる授業づくりのために重要であると考えられる。

3. 調査方法

第一に、先行研究において示されている英語学習における学習者のつまづきを収集し、それらをワーキングメモリの構成要素 (中央実行系・音韻ループ・視空間スケッチパッド・エピソードバッファ) の観点から分類した。先行研究の記述に基づき、英語学習における学習者のつまづきが、どのワーキングメモリ要素に関連しているのかを整理した。

第二に、湯澤・湯澤 (2017) が示した「ワーキングメモリ理論に基づいた支援方略の分類」

を理論的枠組みとして採用し、英語科読解授業における支援方略を作成した。表の横軸には湯澤・湯澤（2017）が示したワーキングメモリ理論の4つの観点を設定し、縦軸には英語科読解授業の各場面を設定したうえで、各場面において有効であると考えられる支援方略を整理・分類した。

第三に、作成した支援方略を、中学校1年生を対象とした読解授業の指導案に組み込み、各場面においてどの支援方略をどのように実践することが適切であるかを検討した。検定教科書NEW CROWN 1を用いた読解授業を想定し、具体的な授業の流れにおける支援方略の在り方を整理した。

4. 結果・考察

まず、英語学習における学習者のつまずきとワーキングメモリの構成要素との関連性を検討した結果、英語学習におけるつまずきは、単一のワーキングメモリ要素にのみ起因するものだけではなく、複数の構成要素に同時に負荷がかかることによって生じる学習困難もあることが示された。教師にとって、英語学習におけるつまずきを学習者の個人的要因として捉えるのではなく、学習活動とワーキングメモリとの相互作用の結果として捉える視点をもつことが重要である。

次に、中学校英語科の読解授業において、ワーキングメモリ容量の小さい生徒に対して有効であると考えられる支援方略について検討し、それらを用いた授業モデルを構築した（表1）。以下に一部を示す。

表1. ワーキングメモリ理論に基づく検定教科書を用いた読解授業の指導案（一部）

学習過程	学習活動および内容	指導上の留意点
Pre-reading Activities	②オーラルイントロダクション ・車椅子バスケットボールの映像を見た後、教師の鳥海選手についての紹介を聞き取り、テーマを理解する。	②・キーワードとなる wheelchair, basketball, 鳥海選手の名前などを板書に残しておく。 ・生徒と対話しながら進め、生徒の気付きや考えを引き出す。 ・写真を用いながら鳥海選手について紹介する。 ・文と文の間にポーズを置きながら話す。 ・教科書やノートは開かず、映像と教師の発話に注目させる。

構築した授業モデルにおけるワーキングメモリ理論に基づく支援方略は、学習内容そのものを簡易化するのではなく、学習環境を調整することによって、ワーキングメモリへの過度な負荷を軽減する点に特徴がある。これらの支援方略は、ワーキングメモリ容量の小さい生徒に対する個別的な配慮にとどまるものではなく、通常学級において学級全体を対象とした授業実践として位置づけることができる。

5. 引用文献

- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423.
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working memory and learning: A practical guide for teachers*. London: SAGE Publications.
- 水口啓吾・湯澤正通（2020）. 授業デザインがワーキングメモリの小さい生徒の授業態度に及ぼす影響：先行学習を取り入れた授業に焦点を当てて
- 湯澤正通・湯澤美紀（2017）. ワーキングメモリを生かす効果的な学習支援：学習困難な子どもの指導方法がわかる！ 東京：学研プラス
- 湯澤美紀（2011）. ワーキングメモリと発達障害—支援の可能性を探る—

研究発表

213 中講義室

- ① 9:40～10:10
 - ② 10:20～10:50
 - ③ 11:00～11:30
 - ④ 11:40～12:10
-

日本人大学生の英語文法運用能力に関する研究 —明示的知識及び暗示的知識の観点から—

宮脇 咲夢（京都教育大学）

キーワード：明示的知識，暗示的知識，第二言語習得

1. はじめに

第二言語習得研究においては、学習者が有する言語知識を、規則を意識的に説明可能な明示的知識と、無意識的に言語を運用する暗示的知識に区別して捉える視点が重視されてきた。従来の研究では、両知識の関係性や役割について多くの議論がなされているものの、学習段階の異なる学習者間でそれらがどのように発達・変容するのかについては、十分に明らかにされているとは言い難い。特に日本人英語学習者は、学校教育において文法規則の明示的指導を多く受けてきた背景から、明示的知識への依存度が高い傾向が指摘されている。そこで本研究では、日本人英語学習者を対象に、明示的知識と暗示的知識の発達過程を学習段階の違いに着目して検討し、英語教育への示唆を得ることを目的とする。

2. 先行研究

第二言語習得研究において、文法知識は学習者が言語を理解・運用する上で不可欠な要素であり、その性質や獲得過程について多くの研究が行われてきた。文法知識の性質を捉える枠組みとして、第二言語習得研究では明示的知識と暗示的知識の区別が広く受け入れられている。Ellis (2005) によれば、暗示的知識とは自動的に利用され、言語化が困難な手続き的知識であり、計画のない言語使用において迅速にアクセスされる。一方、明示的知識は注意を伴う学習によって獲得される宣言的知識であり、言語規則を意識的に説明することが可能である。先行研究では、明示的知識は年齢を問わず学習可能であるのに対し、暗示的知識の獲得は年齢や言語項目の性質によって制約を受けることが指摘されている。

また、言語知識を宣言的知識と手続き的知識として捉える枠組みも提案されている。DeKeyser (2007) は、第二言語習得を、明示的に学習された宣言的知識が使用と練習を通じて手続き化・自動化される過程として説明している。この見方では、学習者はまず文法規則を明示的に理解し、その後、実際の言語使用を通して知識を運用可能な形へと発展させるとされる。

さらに、暗示的知識の獲得を説明する理論として、Krashen (1985) のインプット仮説、Swain (1985) のアウトプット仮説、Long (1983) のインタラクション仮説が提案されてきた。これらの研究は、意味理解を伴うインプットへの接触に加え、相互作用や産出活動が学習者の言語知識の発達を促進することを示している。以上の先行研究は、第二言語学習において明示的知識と暗示的知識が異なる過程で形成されること、また教育的には自動化された手続き的知識の獲得が現実的な目標となり得ることを示唆している。

3. 実験

(1) 実験協力者 実験に参加したのは、日本人大学生 44 名であった。全員が日本語を母語とし、日本の学校教育において英語を外国語として学習してきた学習者である。参加者は中学校および高等学校で少なくとも 6 年間の英語教育を受けており、多くは大学においても英語科目を履修していた。実験への参加は任意であり、参加しないことによる不利益は一切ないこと、回答は匿名で収集され、卒業論文および学術発表などの研究目的のみに使用されることが事前に説明された。また、参加者はいつでも実験を中断できることが保証された。

(2) 実験刺激 本研究では、文法判断課題に用いる英語文および質問紙を実験刺激として用いた。文法判断課題では、文法的誤りを含む可能性のある英語文 10 文を作成し、参加者に提示した。提示文には、明確な文法規則に基づく誤用と、文脈や用法に依存する誤用の両方を含

めた。また、質問紙では、参加者の英語学習背景を把握するため、英語授業経験の類型および英文法理解様式に関する設問を設定した。授業経験に関する設問では、文法説明中心からタスク活動中心までの複数の選択肢を提示し、英文法理解様式に関する設問では、規則暗記や使用を通じた理解などの選択肢を用いた。

(3) 実験課題 参加者には、まず文法判断課題として、提示された各英文について文法的に正しいか否かを判断させた。誤りがあると判断した場合には、誤っている箇所の指摘および説明・訂正が可能かどうかを選択させた。次に、質問紙調査として、これまでに経験してきた英語授業の特徴および自身の英文法の理解方法について回答を求めた。これらの課題を通して、文法判断における気づきの有無と、規則を意識的に説明できるかどうかを測定した。

4. 結果と考察

文法項目テストの結果 (%) を表 1 に、英語授業経験の類型の結果を表 2 に、英文法の理解様式については表 3 に示す。

表 1. 文法項目テストの結果 (%)

項目	正答	誤り認知 (説明不可)	誤り認知 (説明可)
構文	15.9	22.7	61.4
動詞	40.9	31.8	27.3
意味	47.7	13.6	38.6
時制	9.1	13.6	77.3

表 2. 英語授業経験の類型 (%)

授業形態	割合
文法説明+練習	68.2
和訳+文法説明	65.9
コミュニケーション中心	31.8
タスク中心	13.6

表 3 英文法理解様式 (%)

理解様式	割合
規則暗記型	56.8
例文接触型	22.7
会話使用型	2.3
無意識使用型	18.2

本研究の結果から、日本人英語学習者は文法規則の理解には比較的優れる一方で、意味と形式を自動的に結び付けて使用する力が十分に形成されていないことが示唆された。これを踏まえ、本研究では、まず意味重視の活動を通じた暗示的な気づきを促し、その後に明示的な文法説明を行い、最終的に再び意味のある使用場面へ戻る「①暗示的教授→②明示的知識の習得→暗示的知識習得」の指導過程を提案する。この循環的な指導は、明示的知識の手続き化を促し、実際のコミュニケーションにおける文法運用能力の向上に寄与すると考えられる。

5. 引用文献

- DeKeyser, R. M. (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141–172.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126–141.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.

英文構造を明確に示す指導法の研究

生田 莉子（兵庫教育大学）

キーワード：ボトムアップ処理，視覚的な構造分析，論理的読解

1. はじめに

近年の英語教科書や大学入試においては、長文読解を中心とした問題が多く、生徒には文章を速くかつ正確に読む力の育成が求められている。しかし、塾指導や教育実習などの現場において生徒を指導する中で、たとえ語彙が平易であっても、長文になると苦手意識をもつ生徒が多いことが明らかとなった。そこで、本研究では、将来英語教員を志す立場から、どのような長文読解指導が求められるのかを検討することを目的とした。英語と日本語の構造的な違いを分析するとともに、英語読解能力の発達段階や読解方略に関する先行研究を踏まえ、高校「コミュニケーション英語II」の教科書を分析し、英語科の授業における読解指導法について考察した。

2. 論文の構成

(1)先行研究

学習者が英語長文読解力を発達させる段階について、渡部（2004）は三段階で説明している。第一段階にある学習者は、語彙力や文法的知識の不足によりボトムアップ処理が中断され、部分的に読み取れた情報をつなぎ合わせて全体の内容を推測するトップダウン処理に依存する傾向があり、その結果、正確な読解に至らないことが示されている。

本研究では、第一段階からの発達を促す指導法として、文の形に着目し、文法構造や語と語の関係を論理的に把握できるよう、辞書を用いながら視覚的に構造を示す方法について考察した。指導法を検討するにあたり、以下の参考文献を参考にした。

伊藤(1977)は、英語の文は主語と述語を中心に構成され、文によって目的語や補語が後続するとし、まず主語と述語の関係を分析することが重要であると述べている。また、山口(2015)は、英文中のSVX構造におけるXの内部に主語と述語の関係が存在することを「ネクサス」と定義し、特に第2文型では主語と補語の間に、第5文型では目的語と補語の間に、それぞれ主語・述語関係が成立していると指摘している。さらに、大矢(2014)は、関係代名詞を含む文において、関係詞節は不完全な構造をもつため、不足している要素、すなわち先行詞が入る位置を括弧や矢印で示すことで、明確な構造分析が可能になることを示した。

(2)分析

英語と日本語の違いを検討するために、英語の小説 *Klara and the Sun* と新聞 *The Japan Times incorporating The New York Times International Edition* の1部分を日本語に訳し、日本語のエッセイ「サラダ好きのライオン-村上ラヂオ3-」の1部分を英語に翻訳し比較した。結果、3つに共通して、英語には後置修飾が多く、日本語には前置修飾が多いということが明らかになった。続いて高校英語コミュニケーションIIの教科書3種類、ELEMENT、CROWN、BLUEMARBLEのメインレッスンに出てくる長文で、特に読解が困難だと考えられる、後置修飾が長い文や三行以上に及ぶ長文を抽出し、文の要素を主語S、動詞V、目的語O、補語C、接続詞Jの枠組みで整理し、先行研究や辞書の記述を根拠に論理的に示した。

(3)結果と考察

文構成を図式化したもののうち、特に読解の負荷が高いものを以下に示す。指導にあたっては、注意点や辞書・先行研究などの根拠ある記述をもとに文の形を分析し、学習者が論理的に英文を読めるよう支援することを目的とした。

- a. See if you can find equivalent expressions in English, or ask your bilingual friends if they are around. (CROWN English CommunicationII, Lesson 1, p.10, ll.20–22)

本例において最も重要なポイントは、*see* と *ask* に後続する *if* 節の解釈である。すなわち、*if* が接続詞として用いられているのか、名詞節を導く語として用いられているのかを判断する必要がある。この判断の根拠として、*or* の並列用法と、*see* および *ask* の用法に着目した。*or* は同じ文法的要素を並列する接続詞であるため、bのように並列構造を明確に示した。さらに、*or* の特性から、*see* に続く構造と *ask* に続く構造は同型であると考えられる。また、*ask* は“ask A(人) whether/if 節”をとる用法が多いことが辞書から確認できる。以上の点から、本例では両方の *if* 節を名詞節として捉え、以下のように構造分析した。

- b. See (V) [if you can find equivalent expressions in English] (O) or (J) ask (V) your bilingual friends (O) [if they are around] (O).

続いて単語のネクサス関係について考察する。

- c. Now that they have grown up, it gives me joy to imagine kids all over Asia enjoying picture books I help to make. (CROWN English CommunicationII, Lesson 2, p.30, ll.17-19)

特に注目すべき点は、“to imagine” に後続する要素である。ネクサスに注目させるため、*to* 以下の要素も整理した。*kids* (O) と *enjoying* (C) の間にはネクサスの関係が成立しており、「子どもたちが～を楽しんでいる」という主語・述語の関係が成立する。ネクサスを意識することで、自然な日本語訳に繋げることができる。また、*books* に後続する節には関係代名詞が省略されているが、他動詞 *make* の目的語が本来来る位置に矢印を示し、さらに関係代名詞節を括弧で区切ることで構造を明確にした。このように文の構造を視覚化することで、不足している要素を正しい位置に補って完全な文として解釈できるようになる。

- d. Now that (J) they (S) have grown up (V), /

it (S) gives (V) me (O) joy (O) [to imagine (V) kids all over Asia (O) enjoying picture books (I help to make↑) (C)].

3. 引用文献

Kazuo Ishiguro (2021) “Klara and The Sun” Faber & Faber

Tamagotchi sells 100M units, fuels '90s nostalgia (2025, September 3). The Japan Times incorporating The New York Times International Edition, No. 44,684.

村上春樹 (2001) 『サラダ好きのライオン-村上ラヂオ3-』新潮文庫

渡部友子 (2004) 「英語長文が理解できないのはなぜか — 日本語訳データから見た読解処理行動の傾向」『島根大学教育学部紀要』14巻, 105-106

伊藤和夫 (1977) 『英文解釈教室』研究社.

大矢復 (2014) 『図解英語長文講義の実況中継』語学春秋社.

山口俊治 (2015) 『英文法講義の実況中継①』語学春秋社.

KEIRINKAN.(2022). ELEMENT English Communication II. 啓林館.

SANSEIDO. (2023). CROWN English Communication II. 三省堂.

BLUE MARBLE (2023). English Communication II. 数研出版

THE WISDOM English-Japanese Dictionary (4th edition), (2013).Kenkyusya

THE GENIUS English-Japanese Dictionary (2001). Taishukan shoten

英語の授業においてペアワークを教室全体で 成立させるための要因と支援方略

辰己 蒼 (大阪教育大学)

キーワード：ペアワーク，英語教育，支援方略

1. はじめに

近年の日本の英語教育では、国際化の進展を背景に、英語を実際に用いて他者とコミュニケーションを図る力の育成が重視されている。学習指導要領(文部科学省, 2017)においても、外国語によるコミュニケーション能力の育成や言語活動の充実が明確に示されており、その具体的な実践方法としてペアワークが多くの授業で導入されている。

ペアワークは、学習者一人一人の発話機会を確保しやすく、学習者同士の相互作用を促進できる点で有効な活動形態であるとされている。一方で、実際の英語の授業では、発話の一部の学習者に偏る、沈黙や日本語仕様が多くなるなど、ペアワークが教室全体で十分に機能していない場面も少なくない。

こうした状況を踏まえ、本研究では、英語の授業においてペアワークが成立しにくい要因を整理し、それに対応する支援方略について検討することを目的とする。

2. 先行研究

ペアワークの教育的有効性は、協働学習理論および第二言語習得研究における相互作用理論の観点から支持されてきた。Long and Porter (1985) は、ペアワークやグループワークが学習者の発話量を増加させ、より自然な言語使用の機会を提供することを指摘している。また、Long (1996) の相互作用仮説では、意味交渉を伴う相互作用が理解可能なインプットを促し、第二言語習得を促進するとされている。さらに、Swain (1995) は、アウトプット仮説の中で、学習者が自らの言語知識の不十分さに気づき、修正を試みる過程が言語発達に寄与すると述べている。

その一方で、ペアワークが授業の一活動として形式的に導入されていることも線呼応研究によって示されている。発話の一部の学習者に偏る、相互作用が表面的にとどまる、あるいは沈黙が生じるなど、ペアワークが期待された学習効果を十分に発揮しないケースも報告されている (Storch, 2002)。

3. 調査方法

本研究では、英語の授業においてペアワークが教室全体で成立しにくい要因と、それに対応する支援方略を分析することを目的とし、先行研究をもとに文献調査を行った。

具体的には、ペアワークが成立しにくい要因を、①学習者要因、②教師要因、③タスク・活動設計、④教室環境・文化的要因の四つに分けて分類し、それぞれについて整理・検討を行った。

学習者要因としては、英語力差、外国語不安、誤りへの恐れなどを検討した。教師要因としては、訂正や介入の頻度・方法、学習者への評価態度がペアワークに与える影響を分析した。また、タスク・活動設計については、タスクの選択、活動目的の明確さ、足場掛けの提供などに着目した。さらに、教室環境・文化的要因として、日本人学習者に特有の発話への抵抗感や教室内の雰囲気相互作用に与える影響について分析した。

さらに、これらの要因に対応する形で、英語の授業において実践可能な支援方略について検討した。

4. 結果と考察

分析の結果、ペアワークの成立には、学習者個人の英語力や態度といった要因だけでなく、

教室内の環境や教師の関わり方が大きく影響していることが示唆された。特に、外国語不安や誤りへの恐れは、発話を回避する行動につながりやすく、学習者同士の相互作用を弱める要因となることが先行研究からも確認された。また、教師による過度な訂正や評価的な態度は、学習者に「正しく話さなければならない」という意識を強め、ペアワークを本来の練習の場として機能させにくくする可能性がある。

一方で、教師が学習者の発話内容そのものよりも、伝えようとする姿勢や試行錯誤の過程を肯定的に評価することで、学習者の心理的安全性が高まり、発話への抵抗感が軽減されることが示唆された。このような環境下では、学習者は誤りを過度に恐れることなく英語を使用し、結果として相互作用の質と量が向上する可能性がある。また、意味交渉が不可欠となるタスクや、役割が明確に設定されたペアワークは、沈黙や形式的なやり取りを防ぎ、学習者同士の積極的な関与を促すと考えられる。

さらに、ペアワークを評価と切り離し、失敗してもよい練習の場として位置づけることは、日本の英語の授業において特に重要である。評価が前面に出ることで学習者の不安が高まり、発話量や挑戦的な言語使用が抑制される可能性があるためである。以上より、ペアワークは理論的に有効な学習形態である一方、その効果は活動を導入するだけでは十分に発揮されず、学習者・教師・タスク・教室環境といった諸要因を総合的に考慮した支援によって、初めて教室全体で成立することが示唆された。本研究は、英語の授業においてペアワークを機能させるための実践的示唆を提供するものであり、今後は実践を通じた検証が求められる。

5. 引用文献

- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207–228. <https://doi.org/10.2307/3586827>
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119–158. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- 文部科学省 (2017). 『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語編』

Willingness to Communicate in an EFL Classroom: A Longitudinal Study from Learner and Instructor Perspectives

小田 久美子 (京都ノートルダム女子大学大学院)

キーワード: Willingness to Communicate (WTC), Classroom Environment,
Teacher-Student Relationships

1. はじめに

本研究は、大学の共通教育科目英語講座において、学習者のコミュニケーション意欲 (L2WTC) に影響を与える要因を検証し、それに基づく教授法を探ることを目的とする。この目的のもと、大学 A の英語表現クラスにおいて、学習者および英語母語話者の指導者を対象に、定性的・定量的調査を実施した。1 年間にわたる授業観察、複数の半構造化面接、各種質問紙調査の結果を分析し、研究課題 1 として学生の WTC を促進・抑制する要因を明らかにした。さらにその知見を踏まえ、研究課題 2 として教員の指導について考察を行った。本研究を通じて、学習者の認知的・情意的側面の実態把握と、それに基づく指導並びに学習者との関係性構築の重要性が確認された。本研究は、英語に自信を持ちにくい傾向のある学生が学ぶ教室や、多様な学生が共に学ぶ教育現場において、有用な示唆を提供する可能性がある。

2. 先行研究

第一言語でのコミュニケーション意欲 (L1WTC) (McCroskey & Richmond, 1991) を踏まえ、MacIntyre et al. (1998) は、第二言語使用の文脈では状況がより多様かつ流動的に変化する点を重視し、WTC を固定的な特性として捉えることの限界を指摘した。その上で L2WTC を再概念化し、6 層構造のピラミッド型モデルを提唱した。以降、社会心理学的視点 (Yashima, 2002)、個人特性視点 (Baker & MacIntyre, 2000)、教室環境視点 (Peng, 2014)、文化的視点 (Wen & Clément, 2003)、動的視点、デジタルの視点と多岐に渡る研究が蓄積されてきた。本研究では、これら研究動向のうち主に教室環境視点に立ち、当該モデルの中でもとりわけ状況に依存する第 3 層 (対人コミュニケーションの欲求、自己効力感) が、大学教育の現場でどのように機能しているのかについて、学習者の視点 (RQ1) および指導者の視点 (RQ2) から検討した。

3. 研究方法

(1) 研究参加者 RQ1: A 大学 2024 年度共通教育科目「英語表現」受講生 (1 年生) 9 名 (後期は 10 名)。RQ2: 当該講座の指導者 1 名 (英語母語話者、指導歴 34 年)。
(2) 長期的混合研究法 トライアングレーションの観点から以下のデータを収集・分析した。授業の直接観察 (29 回)、授業時の振り返りカード (197 枚)、質問紙調査 (WTC: 4 回、外国語教室不安: 2 回、信念と行動: 3 回)、半構造化面接 (学習者 41 回、指導者 13 回)。

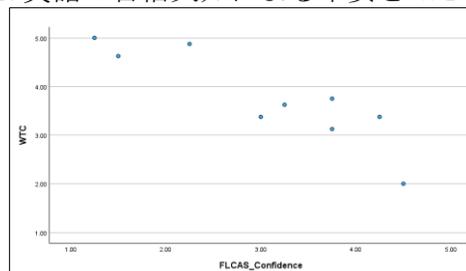
4. 結果と考察

(1) WTC 調査において、統計的に有意な経時的差は認められなかった (表 1)。
(2) 外国語教室不安 (自信・英語授業) と WTC には負の相関関係が認められた。図 1 は英語の自信欠如による不安と WTC を示す。 図 1. 英語の自信欠如による不安と WTC の相関関係

表 1. WTC 調査における記述統計

	<u>n</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
WTC (5 月)	9	3.75	.96
WTC (7 月)	9	3.83	.88
WTC (12 月)	9	4.03	.43
WTC (1 月)	9	3.46	.81

Note. Wilks' $\Lambda = .43$, $F(3, 6) = 2.68$, $p = .14$



Note. $N=9$, $r = .84$, $p < .01$.

(3) 振り返りカード(WTC 増加要因・減退要因欄)への自由記述からは、主活動に関する要因に加え、学習者個人の心理的・状況的要因を含む多様な回答が得られた(図2)。

(4) 信念と行動調査では、多くの先行研究と異なり一斉指導を好む等の結果も確認された。

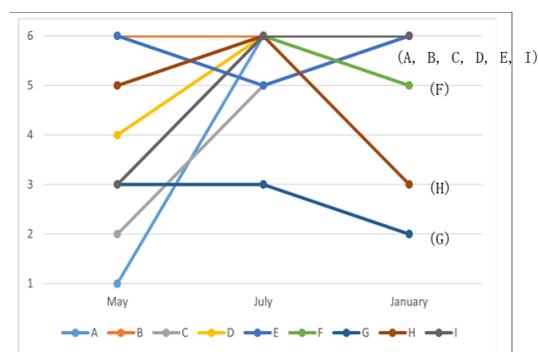
(5) 「やりとり活動における不安に関する項目：教員について」(図3)の結果および関連する半構造化面接から、学習者は教室の雰囲気は教員が形成すると認識しており、教員の雰囲気や言動が WTC 向上に寄与する要因となることが確認された。

図2.WTC の増加要因

Item	Contents	No. of Students	Total Times
Activities	Answering questions (whole class)	8	15
	Pair activities	7	16
	Group activities	7	15
	Games/Play	4	4
	Tests	4	4
	Other	7	23
Totals	9	77	
Topics	Things they want to convey	7	14
	Personal Topics, Known Topics	5	18
	Preparation Content	3	5
	Totals	9	37
Comprehension	Vocabulary	7	18
	Content	5	7
	Totals	8	25

Item	Contents	No. of Students	Total Times
Class	Atmosphere	4	7
	English Usage	5	9
	Japanese Usage	2	3
Totals	7	19	
Teacher		6	11
Partner	Listening attitude	4	9
	Fluency	2	4
	Totals	5	13
Partner awareness	To get the message across	2	4
	Got through	2	6
	Totals	4	10
Other		2	3
No response		1	1

図3. 活動不安に関係する教員の雰囲気



(6) WTC 得点が集団から大きく離れていた学習者4名の事例分析から次の特徴が見られた。
 上位の学習者：過去や現在の有益な学習経験・強い学習動機・海外や外国語への強い志向
 下位の学習者：減退要因(級友、活動中心の授業でテキストがないことへの不安、英語不安)

増加要因(適切なトピック、活動への慣れと適度な新規性、ゲームと責任感、教員からの指名、ペアの変更、教室の雰囲気)→予習・英語アプリ活用へ

(7) 他の諸結果も含めながら上記の結果を総合すると、学習者の多様性(認知面・情意面双方)の認識と、それを踏まえた個に応じた指導の重要性が示唆された。一例として、英語を専攻しない学生にとっては、英語の理解が WTC 増加・減退の双方に大きく関与していることが明らかとなった。こうした学習者の困り感に寄り添い、使用語彙の選択、明確さや速度の調整、言い換え、視覚支援、適切な L1 の使用等の配慮が求められる。それらは学習者の不安への対処にも繋がる。

また公平で安心できる教室経営が WTC 向上の基盤となることが示された。学習者は、教員が教室風土を形成すると認識し、期待を寄せている。教室風土の醸成には教員への信頼感が有効に働き、結果として WTC を高める方向に影響していた。こうした信頼を得るには、実態に即した授業の構成や手法の採用・実施とともに、学生一人ひとりに関心を示し、関係を丁寧に築いていく姿勢が求められる。

これらを踏まえて指導にあたることで、英語に自信を持ちにくい傾向のある学生においても、WTC を高めながら英語学習に取り組むことが期待される。

5. 引用文献

- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). *The role of gender and immersion in communication and second language orientations*. *Language Learning*, 50(2), 311–341. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). *Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation*. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). *Willingness to communicate: A cognitive view*. In M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety* (pp. 19–37). Sage.
- Peng, J. (2014). *Willingness to communicate in the Chinese EFL university classroom: An ecological perspective*. *Multilingual Matters*.
- Yashima, T. (2002). *Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context*. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Wen, W. P., & Clément, R. (2003). *A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL*. *Language, Culture and Curriculum*, 16(1), 18–38. <https://doi.org/10.1080/07908310308666654>

研究発表

214 大講義室

- ① 9:40～10:10
 - ② 10:20～10:50
 - ③ 11:00～11:30
 - ④ 11:40～12:10
-

小中連携の課題から考える中学校初期段階における 英語ライティング指導の導入

鈴木 葵（関西学院大学）

キーワード：小中連携，ライティング，なぞり書き

1. はじめに

日本の英語教育は小学校段階からの早期化が進み、小学校高学年では「書くこと」が導入された。一方で、その内容は主に書き写しや慣れ親しむ活動にとどまり、中学校進学後には正確な英作文が急に求められる。この急激な変化により、スペリングや文法面でつまづく生徒が多く見られる。本研究は、小中接続期の課題への対応として「なぞり書き」に着目し、中学1年生の英語ライティングに与える影響を検証することを目的とする。

2. 小学校・中学校学習指導要領における「書くこと」

小学校では、アルファベットのなぞり書きや単語・短文の模倣を通して、英語に慣れ親しむことが重視される。一方、中学校では、文法や語順の正確性、文章構成を意識したライティングが求められる。両者はスモールステップ指導という点では共通するが、「書くこと」の位置付けは大きく異なっており、この差が小中接続期の課題となっている。

3. 先行研究

日本人英語初学者にとっては、文字体系や語順、スペルと発音の不一致といった日本語との言語間距離が「書くこと」の大きな困難要因となる。佐藤・大槻ら（2024）は、中学1年生を対象とした調査において、基本語彙であってもスペリングの正答率が低く、学習者の自己評価と実際の書字能力との間に乖離があること、さらに誤ったスペルが定着する可能性を指摘している。こうした下位スキルの未定着に対し、小野瀬（1988）は、なぞり書きを含む繰り返しの書字活動が文字形成の自動化を促し、書字技能の基盤形成に有効であると報告している。

4. 実証研究

対象はA中学校1年生74名で、教育実習生である筆者が担当し、なぞり書き課題を課した実験群と、英語科教員が担当した通常指導のみの対照群を比較した。実験期間は約2週間で、なぞり書き課題は、ロイロノート上で配布し、タブレット上でなぞり書きをしての提出とした。事前・事後テストとして英語による自己紹介文を作成させ、両群の記述内容を比較した。分析の観点は語彙数、エラー数、使用文型、単語のみの回答数、無回答数とした。なお、エラーには語彙エラー、文法エラー、カタカナ使用の3種類が含まれる。両群における各観点の変化および傾向の比較を行い、なぞり書きが英語ライティングに与える影響を考察した。

5. 結果と考察

実験群と対照群の事前・事後テストの結果を表1に示す。

表1 実験群・対照群の事前・事後テストの結果

分析の観点	実験群			対照群		
	事前	事後	増減率	事前	事後	増減率
語彙数（平均）	16.11	15.62	-3.0%	13.73	15.24	+11.0%
文法エラー	78	74	-5.1%	109	79	-27.5%
語彙エラー	80	80	変化なし	113	99	-12.4%
カタカナ使用	28	12	-57.1%	19	27	+42.1%
産出文型	126	153	+21.4%	121	146	+20.7%
単語のみの回答	34	29	-14.7%	45	27	-40.0%
無回答	17	13	-23.5%	22	14	-36.4%

事前・事後テストを比較すると、語彙数の伸びは対照群の方が大きい結果となった。これは、実験群において、筆者が担当したクラスの事前テストが自己紹介文であり、生徒が意欲的に多くの語を書いたため、事前の語数がもともと多かった可能性が考えられる。

次に、実験群に焦点を当てると、なぞり書きを含む学習活動が対象者の「書くこと」に関わる下位スキルに一定の影響を及ぼした可能性が示唆された。実験群のエラー総数はわずかに減少し、特にスペルミスや大文字使用、カタカナ使用といった書字の正確性に関わる高頻度エラーの減少が確認された。これは、なぞり書きによる反復的な書字練習と添削が文字への意識向上に寄与した可能性を示している。また、文型使用数の増加や無回答数の減少からは、対象者が単語ではなく文として書こうとする姿勢を強めたことが読み取れる。実験群と対照群の比較からは、対照群でエラー数が減少していたのに対し、実験群では語彙エラーの減少と文法エラーの増加が同時に見られた。この結果は、正確さの向上と新しい表現への挑戦が同時に進行していた可能性が考えられる。

以上の結果から、小中接続期における英語ライティング指導において、なぞり書きは文字や表記への意識を高め、書字の正確性向上や英語で書こうとする姿勢を促進する点で一定の効果の有する可能性が示された。一方で、正確な文法運用の定着については、なぞり書きのみで十分とは言えず、他の指導法との併用が必要であることも示唆される。

本研究は短期間での実践的検討であり、また、教育実習生である筆者と英語科教員との授業力の差といった制約も存在するが、なぞり書きを取り入れたライティング指導は、小中接続期における英語ライティング指導の一つの有効な手立てとなり得ると考えられる。

参考文献

- 小野瀬雅人（1988）「なぞり及び視写練習の組み合わせが幼児・児童の書字技能に及ぼす影響」『教育心理学研究』第36巻第2号, 129-134.
- 佐藤玲子・大槻友紀・久埜百合・松津英恵（2024）「高学年児童と中学生が書いた英単語、及び英文からみえてくるつまずきの傾向と指導改善の提案～英語の学びを確かなものにするために～」『明星大学明星教育センター研究紀要』第14号, 1-14.

EFL ライティング活動の提案: バフチンの宛名性 × クロノトープ

青峰 愛華 (京都教育大学)

キーワード: バフチン, 宛名性, クロノトープ

1. はじめに

近年の英語教育では、言語知識の習得に加え、学習者が自らの考えや感情を言語化し、他者や社会と関わる力の育成が求められている。その中で、ライティング活動は自己と向き合い、思考を整理する重要な学習活動の一つである。しかし、実際の英語のライティング活動においては、文法や語彙の正確さが重視されるあまり、読み手が十分に意識されないまま活動が行われることも少なくない。その結果、学習者にとってライティングが自己表現や思考の手段としてではなく、課題として形式的にこなすものになってしまう可能性がある。こうした課題を踏まえ、本研究では、未来の自分を宛名とする英語ライティング活動を通して、宛名性を明確に設定することが、学習者の自己省察や思考の深化にどのような影響を与える可能性があるのかを検討することを目的とする。

2. 先行研究

英語ライティング活動において宛名性を明確にすることが学習者の自己理解や省察とどのような関わりをもつのかを検討するためには、言語活動および自己を対話的・時間的に捉える理論的枠組みが必要である。本研究では、その枠組みとして、バフチンの宛名性およびクロノトープ(時空)の概念と、ハーマンスの対話的自己理論における I-position/Me-position の考え方を援用する。

バフチンは、すべての発話や文章は特定の他者に向けられたものであり、言語活動は本質的に宛名性をもつと述べている (Bakhtin, 1984)。すなわち、書くという行為は、想定された読み手との関係の中で成立する対話的営みである。この観点から見ると、宛名が明確であるか否かは、書き手の思考の組み立て方や、言語化される内容に影響を与えられとされる。英語ライティング活動において宛名性を明確に設定することは、学習者が「誰に向けて、何のために書くのか」を意識しながら書く契機となり、書く行為をより意味のあるものにする可能性がある。

また、バフチンのクロノトープ概念は、言語表現が時間的・空間的文脈と結びついて構成されることを示している (Bakhtin, 1981)。人は言語を用いる際、常に特定の時間と空間に位置づけられており、その枠組みの中で自己や他者を捉えている。未来の自分を宛名とする手紙を書く行為は、現在と未来という異なる時間を結び付けるクロノトープを形成し、現在の自己を時間的に位置づけ直す働きをもつと考えられる。

さらに、自己理解や省察の過程を捉える理論として、ハーマンスの対話的自己理論がある。ハーマンスは、自己を複数の I-position と Me-position の相互作用によって構成される動的な存在として捉えている (Hermans, 1993)。未来の自己を一つのポジションとして想定することで、現在の自己が Me-position として対象化され、それに対して I-position から語りかける構造が生まれる。このようなポジション間の対話が、自己省察を促す過程として重要であると考えられる。

以上の理論的枠組みに基づき、本研究では、未来の自分を宛名とする英語ライティング活動を通して、宛名性を明確にすることが学習者の自己理解や省察とどのような関わりをもつのかを検討する。

3. 実験

(1) 実験協力者 実験に参加したのは、国立大学に通う大学生 46 名であった。英語能力には

個人差があるものの、6年以上英語を学習している。

(2) 実験刺激 「10年後の自分に宛てた手紙を書く」というライティング課題を用いた。書く内容として、仕事や恋愛、趣味など幅広いトピックを含めることを提案した。参加者が書いた手紙は筆者以外に見られることはないため、自分が書きたい内容を自由に記述すること、文法や語彙の正確さよりも、内容や思考の表現を重視することをあらかじめ伝えた。

(3) 実験課題 A4サイズの紙に英語の手紙を書く課題を実施した。時間は30分であった。この課題実施中は、参加者は個別に作業を行い、他者との交流を行わなかった。また、手紙を書く活動を通して協力者がなぜこの文章を書いたのか、どのように自己を振り返ったのかを把握するため、3人の協力者に対して半構造化インタビューを実施した。

4. 結果と考察

手紙の記述内容およびインタビューの発話内容を分析した結果、未来の自分を宛名とする英語ライティング活動において、いくつかの特徴的な傾向が確認された。

多くの参加者は未来の自己を、現在よりも成熟し、社会的役割を果たしている存在として描いていた。将来の職業や生活、価値観に言及する記述が多く見られ、未来の自己は観察・評価の対象として言語化されていた。この点は、ハーマンスのいう **Me-position** として未来の自己が構築されていることを示している。また、インタビューを行った協力者の事例では、主語の「I」を意識的に用いることで、現在の自己と未来の自己を区別しようとする姿勢が見られた。このことから、宛名性を明確にすることが、自己の時間的な分化を促す役割を果たしていると考えられる。

未来の自己を想定する過程で、参加者は現在の自己について振り返り、不安や後悔、課題を言語化していた。特に英語学習に対する自信のなさや努力不足への言及が多く、インタビューからは、「書いているうちに、以前から感じていた思いを思い出した」「決意を言葉にした」という発言が確認された。これらは、現在の自己を一度対象化し、**Me-position** として捉え直したうえで、それに応答する **I-position** が立ち上がるプロセスとして理解できる。つまり、手紙を書く行為そのものが、自己の中で対話的な関係を生み出し、省察を促進していたといえる。インタビューにおいても、参加者は自らの感情や考えを整理できたと述べており、自己理解が深まった様子が見られた。

さらに、手紙を書く経験は、参加者の現在の行動や意識にも影響を与えていた。インタビューにおいて、ある参加者は英語教師になるという将来像を再確認し、英語学習への取り組みを改めて強化しようとする姿勢を示していた。特に、英検1級取得といった具体的な目標を設定する発言が見られ、未来の自己との対話が現在の行動を方向づける契機となっていたことが示唆される。このように、未来の自己を宛名とすることで、現在の自己がその反応を先取りし、自身の行動を調整するという内的対話が成立していた。このプロセスは、**I-position** と **Me-position** の相互作用として説明可能であり、自己省察と動機づけを同時に促す教育的意義を持つと考えられる。

5. 引用文献

Bakhtin, M. M. (1981). Forms of time and of the chronotope in the novel: Notes toward a historical poetics. In Michael Holquist (Ed.), *The dialogic imagination: Four essays*, 84-258, University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1984). *Rabelais and his world*. Indiana University Press.

Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. Academic Press.

中学校英語授業における反転授業の教育的効果

近藤 優磨 (三重大学)

キーワード：反転授業，自己調整学習，自己効力感

1. はじめに

近年グローバル化やデジタル化などにより社会は急速に変化しており、学習者には主体的に学び続けられる力が求められている。しかし現状、日本の中学校の英語授業では、文法の説明を中心とした教師主導になっていることが多く、生徒が主体的に英語を使用したり、学習を振り返ったりする時間が十分に確保されていないという課題がある。また、スマートフォンの普及などに伴い、授業外で学習を進めるためには、学習者の自律心がこれまで以上に求められている。これらの課題を踏まえ、本研究では反転授業に着目した。反転授業では、基本的な知識などを授業外に学習し、授業内ではそれらの知識を活用した応用的な学習活動を行う。このような学習環境は、生徒の自己調整学習や自己効力感の向上に寄与する可能性がある。そこで本研究では、中学校の英語授業に反転授業を導入し、それが生徒の自己調整学習および自己効力感にどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目的とした。

2. 先行研究

(1) 反転授業 (Flipped Classroom)

反転授業とは、従来教室で行っていた授業を家庭で行い、宿題として出されていた課題を教室で行うという形式の授業である (Bergmann & Sams, 2012)。高校の化学教師である Bergmann と Sams が Flipped Classroom と名付けたが、授業を反転するという考え方は、inverted classroom として 2000 年代頃から提案されており、マルチメディアを使って講義を家で受講できるようにし、授業では宿題を終わらせられるようにした (Lage et al., 2000)。反転授業を行うことで知識理解や定着が促進され、結果として、成績やテストの得点上がることを示す論文は多い (溝上, 2017) が、学習者の態度や自信などの心理的側面に与える影響については、十分に検討されているとは言えない。

(2) 自己調整学習 (Self-Regulated Learning)

自己調整学習とは、学習者がメタ認知的・動機づけ的・行動的に能動的に学習に関与し、自己効力感に基づいて学業目標を達成するための特定の戦略を用いること (Zimmerman, 1989)。授業外学習の時間を確保するためには、学習者が自らのメタ認知を駆使しながら自律的に学習に取り組む必要がある (廣森, 2015)。反転授業においては、学習者が授業外に事前学習があるため、自己調整学習を促すと考えられる。

(3) 自己効力感 (Self-Efficacy)

自己効力感とは、望ましい結果を生み出すために必要な行動を自分はいま実行できるという自信である (Bandura, 1977)。自己効力感には、「達成経験 (Performance accomplishments)」、「代理経験 (Vicarious experience)」、「言語的説得 (Verbal persuasion)」、「情動的喚起 (Emotional arousal)」の 4 つの先行要因がある。これらは、学習者が学習活動の中で得る経験やそれに対する認知と深く関わっている。そのため、学習者が成功や失敗体験をしたり、他者との関わりを通して学習に取り組む機会を確保したりすることが重要である。反転授業は講義時間を減らすため、結果として、自己効力感に影響を与える可能性があると考えられる。

3. 実験

(1) 実験協力者

実験に参加したのは、三重県の公立中学校 2 年生 123 名であった。

(2) 実験方法

実験協力校の日本人英語教員により、反転授業を実施した。その前後で自己調整学習を測

定する尺度 (全 12 項目, 6 件法)、自己効力感を測定する尺度 (全 8 項目, 6 件法)を用いて、質問紙調査を実施した。実験参加者は、事前学習として文法動画の視聴を行ったり、対面授業の準備を行ったりした。対面授業では、事前学習の確認後、文法を使った活動やパフォーマンステストにつながるような言語活動が行われた。

(3) 分析方法

質問紙のデータを用いて対応のない t 検定を実施した。本実験は、一群の事前・事後テストデザインであるため、対応のある t 検定が適切である。しかし、質問紙に ID を付与ができておらず、個々の回答を対応づけることができなかつたため、対応のない t 検定を実施した。

4. 結果と考察

本実験で得られた結果を表 1 と表 2 に示す。表 1 は事前・事後テストの記述統計量、表 2 は対応のない t 検定の結果である。

表 1.
記述統計量

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
SRL	事前	123	3.30	1.08	.91
	事後	123	3.53	1.06	.93
SE	事前	123	3.09	1.20	.94
	事後	123	3.43	1.15	.93

表 2.
対応のない t 検定

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
SRL	-1.69	244	.092	0.22
SE	-2.34	244	.020	0.30

注. SRL = 自己調整学習、SE = 自己効力感

注. SRL = 自己調整学習、SE = 自己効力感

自己調整学習に関して、平均値は上昇しているが、有意差はなく、効果量も小さい。これは、自己調整学習においては自分の学習をメタ認知することが重要 (廣森, 2015; Zimmerman, 1989) だが、その場面設定、つまり振り返りの時間や質を十分に確保できていなかったことによる結果と考えられる。また、生徒が事前学習の必然性を感じていたかという点についても、改善の余地がある。自己効力感に関して、平均値の向上があり、有意差も見られたが、効果量は小さかった。反転授業により、従来よりも生徒が学んだことを活用して活動する時間が増加したため、一定の変化は見られた。しかしながら、効果量が小さかった理由として、自己調整学習と同様、振り返りに課題があった可能性が考えられる。溝上 (2017)は、「何のための反転授業なのか、学生にどのような知識や考え、能力を身につけてほしいかなどの目的・目標をもとにした授業デザインが求められる」と述べているが、本研究においても、事前学習と授業内活動、さらに振り返りを有機的に結び付けた授業設計の必要性が示唆された。

5. 引用文献

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- 廣森友人 (2015). 『英語学習のメカニズム : 第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』大修館書店.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.2307/1183338>
- 溝上慎一 (2017). 「アクティブラーニング型授業としての反転授業」森朋子・溝上慎一 (編) 『アクティブラーニング型授業としての反転授業 理論編』(pp. 1–15). 大修館書店.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

新任期中学校英語教員の危機と再生 —半構造化インタビューを用いて—

藤猪 祐華（関西学院大学大学院）

キーワード：新任教員，危機と再生，生存戦略

1. はじめに 今日、教員不足は深刻な社会課題となっており、精神疾患による休職者数は増加の一途をたどっている。文部科学省の調査によれば、教員の精神疾患による長期療養者率は年々増加し、特に 20 代の若手教員や、着任 2 年未満の教員の休職が約半数を占めている。

国は「教師のバトン」プロジェクト等を通じて教職の「やりがい」を発信し、人材確保に努めている。しかし、高度な英語運用能力や ICT 活用、ALT との協働など、教育改革の最前線に立つ英語科教員においては、業務の質的・量的負荷が限界に達しており、政策的な「やりがい」の強調が現場の疲弊感と乖離している現状がある。

本研究の目的は、新任期の中学校英語教員がいかなる「危機」に直面し、それをどのように乗り越え、あるいは選択を迫られていくのか、その「再生」のプロセスを質的に明らかにすることである。特に、離職を選択した事例や、心理的な「割り切り」によって適応した事例を含めて分析することで、教職の持続可能性を支える条件を検討する。

2. 研究方法 本研究では、教職経験 1 年目から 5 年目の中学校英語教員（退職者含む）3 名を対象に、半構造化インタビューを実施した。調査対象者は、現職を継続している教員 A（男性・3 年目）および教員 C（女性・5 年目）、そして 3 年目で退職を選択した教員 B（女性・元職）である。インタビューデータを質的に分析し、各事例における「危機」の構造と「再生」のプロセスを概念化した。

3. 結果と考察

(1) 危機の構造的特徴：英語科特有の不可視の負荷

分析の結果、対象者が直面した危機は、単なる長時間労働だけでなく、英語科特有の「見えない業務」に起因することが明らかになった。具体的には、リスニングテストの音源編集などの「時間的負荷」、膨大なノートチェック等の「物理的負荷」、そして ALT との授業調整に伴う異文化間コミュニケーションの「認知的負荷」である。

これらは外部から不可視化されやすく、業務が滞ると「個人の能力不足」として処理される傾向がある。この「危機の個人化」が、新任教員の自尊感情を著しく低下させ、孤立を深める要因となっていた。

(2) 再生のプロセスと類型化

危機に対し、3 名はそれぞれ異なる「再生」のプロセスを辿った。

第一に、教員 A は「構造理解型」の再生を果たした。彼は苦境の原因を個人の資質ではなく「学校システムの欠陥」に帰属させ、改善点を言語化することで職業的自己を保った。

第二に、教員 B は「防衛的再生型」である。彼女にとって退職は挫折ではなく、崩壊の危機に瀕した生活と心身の健康を守るための、能動的な境界設定であった。

第三に、教員 C は「サバイバル型」である。彼女は「いつでも辞められる」「完璧を目指さない」と心理的距離を取り、期待水準を下げる「割り切り」を行うことで、過酷な環境に適応した。

(3) 再生のパラドックス

以上の分析から、現代の教員保全における「再生のパラドックス」が浮き彫りとなった。

すなわち、「良い教師でありたい」と理想を追求し、全ての業務に全力で取り組む者ほど燃え尽きて離職を余儀なくされ、逆に「ほどほどでいい」と割り切り、適度な諦念を獲得した者が現場に残るといった逆説的な構造である。この現状は、教員の生存戦略として「割り切り」が機能していることを示す一方で、長期的には教育の質の低下を招くリスクを孕んでいる。

4. 結論と提言 本研究の筆者自身も、かつて「見えない業務」と将来予期の欠如により教職を離れた元教員である。本研究の分析プロセスは、対象者の語りを通じて、筆者自身の離職要因を客観的に再構成する過程でもあった。

そこから導かれる結論は、教職の危機の本質は「対価の低さ」以上に、「人生の時間的資源（ライフ・リソース）の枯渇」にあるという点である。教材研究の時間や生徒と向き合う余裕、そして自身の生活時間が奪われ続ける限り、教職は持続可能な専門職たり得ない。

したがって、教員の「再生」に向けた提言として以下の2点を挙げる。

(1) 構造的基盤：定数改善と給特法見直しによる「尊厳」の回復 現場の教員が「割り切り」に逃げ込まずとも済む環境を作るためには、マクロな構造改革が最優先事項である。

第一に、「余白」を生み出す教員定数の抜本的改善である。文部科学省の調査によれば、精神疾患による休職発令時点での所属校在籍期間が「2年未満」の教員が全体の約半数（46%）を占めており、新任者や転任者が環境変化への適応に苦しんでいる実態が明らかになっている。さらに、年代別の長期療養者割合では20代の増加傾向が顕著であり、若手教員が疲弊しきっている現状がデータからも裏付けられている。国が進める35人学級に加え、欧米諸国並みの配置基準を目指した定数の抜本増を行い、教材研究や生徒との対話に充てる「余白」を生み出す必要がある。

第二に、給特法の見直しによる「社会的地位」の向上である。「定額働かせ放題」の現状を改め、時間外勤務に対する正当な対価を支払うことは、単なる処遇改善にとどまらず、「教職は高度な専門職である」という社会的評価（リスペクト）を可視化することに他ならない。高い給与と社会的地位が保障されれば、優秀な人材が流入し、それが教育の質を高めるといった「正の循環」が生まれる。

(2) 現場支援：孤立を防ぐ「場」と「権利」の保障 構造改革を前提とした上で、調査データに基づく具体的なミクロ支援も講じる必要がある。

第一に、「サードプレイス」の保障である。責任感の強い教員ほど職場内での相談をためらう傾向がある。したがって、産業保健スタッフによる支援に加え、評価関係から離れた利害関係のない他校の若手や、退職教員メンターとの対話の場（サードプレイス）を設けることで、客観的な視点を得て孤立を防ぐ仕組みが必要である。

第二に、「つながらない権利」の保障である。留守番電話対応時間の厳格化や連絡遮断システムの導入は、物理的な時間の確保だけでなく、「今は教員でなくていい」という心理的な切り替え（オン・オフ）を可能にするための必須条件である。

第三に、英語科特有の「チームティーチング（TT）」による負担分散である。復職支援として有効な「担任業務の回避」や「TTでのサポート」を参考に、英語科担当講師（TA）等と協働する体制を常態化し、一人で全てを背負わせない構造的配慮が求められる。

【引用文献】

文部科学省(2025)『令和6年度「公立学校教員のメンタルヘルス対策に関する調査研究事業成果報告書」』

森いづみ・高山敬太・大和洋子(2024)「英語教育における自治体と民間企業の連携—教育の民営化をめぐる日本の事例の示唆—」, 社会科学研究, 75, 55-76.

佐久間亜紀(2024)「教員不足—誰が子どもを支えるのか—」, 岩波書店.

露口健司(2024)『教員のウェルビーイングを高める学校の「働きやすさ・働きがい」改革』, 教育開発研究所出版

研究発表

315 中講義室

- ① 9:40～10:10
 - ② 10:20～10:50
 - ③ 11:00～11:30
 - ④ 11:40～12:10
-

英単語テストの出題方式が 語彙学習方略の選択に与える影響

寒川 来夢（大阪教育大学）

キーワード：語彙学習方略，単語テスト，出題方式

1. はじめに

英語語彙学習において、単語テストは学習者の学習行動に影響を与える要因の一つである。しかし、単語テストの形式と語彙学習方略との関係を学習者の主観的報告に基づいて検討した研究は十分とは言えない。本研究の目的は、英語単語テストの出題形式の違いが、学習者の語彙学習方略の使用にどのような影響を与えるかを明らかにすることである。

2. 先行研究

語彙学習方略に関する研究はこれまで数多く行われており、学習者が語彙を習得する際には、複数の方略を併用していることが指摘されている。Schmitt (1997) は、語彙学習方略を発見方略と定着方略に分類し、語彙学習が多様な認知的活動から成り立っていることを示した。テスト形式と学習の関係については、テストが単なる評価手段ではなく、学習行動そのものに影響を与える可能性が指摘されている。一般に、記述式のテストは想起を伴うため認知的負荷が高く、選択肢を伴うテストは認識を中心とした処理になりやすいとされる。

このような違いは、学習者がテストに向けてどのような学習方略を選択するかにも影響を及ぼすと考えられる。すなわち、想起を求める形式では産出を伴う方略が、認識を中心とする形式では表層的な処理に近い方略が選択されやすい可能性がある。

さらに、語彙が提示される文脈の有無も、学習者の処理に影響を与える重要な要因である。単語を単体で提示する場合と比べ、文脈を伴う課題では、学習者は周辺情報を手がかりに語の意味を処理することが可能となる。そのため、文脈を伴う課題は、より意味的な処理を促す可能性があると言われている。しかし、文脈を伴うテスト形式が、学習者の語彙学習方略の選択にどのような影響を与えるかについては、実証的な検討が十分に行われているとは言えない。

3. 方法

本研究では、日本の大学に在籍する学生 42 名を対象に質問紙調査を実施した。質問紙は、英語単語テストの出題形式に関する項目および語彙学習方略に関する項目から構成された。出題形式については、学習者がこれまでに経験したことのある単語テストの形式を尋ねた。

語彙学習方略については、先行研究(熊谷, 2021)を参考に 14 項目を設定し、それぞれの使用頻度について 5 件法で回答を求めた。本研究では、英語単語テストの出題形式として、以下の 6 形式を設定した。これらの形式は、翻訳の方向、選択肢の有無、および文脈の有無という観点から整理されたものである。これらのテスト形式に対し、どのような語彙学習方略を使用するかを尋ねた。

分析では、各語彙学習方略について平均値を算出し、出題形式の違いによる使用傾向を比較した。特に本研究では、選択肢の有無に着目し、想起を求める形式と認識を求める形式との比較を中心に分析を行った。また、文脈の有無による方略使用の違いについても補助的に検討した。

4. 結果

最も経験した単語テストの出題形式は日本語から英語に訳す選択肢のない形式であり、回答者のうち 52.4%が選択していた。語彙学習方略は単語を声に出して何度も繰り返す学習法、手で何度も繰り返し書く学習法、単語を区切り、語源で単語を覚える学習法が多く使われて

いた。また選択肢の有無に着目して分析を行った結果、選択肢なしの形式では、産出を伴う方略の使用が相対的に多く見られた。結果の一部を以下に示す（表 1, 表 2）。

表 1.

英語→日本語（選択肢なし）、英語→日本語（選択肢あり）に使用する方略の比較（個人）

一致	19 人	45.2%
不一致	23 人	54.8%

表 2.

不一致の内訳

リハーサル書字的方略減少	10 人	43.5%
意味認知的方略減少	7 人	30.4%
リハーサル音声的方略減少	5 人	21.7%

一方、選択肢ありの形式では、認知的処理に近い方略の使用が増加する傾向が示された。さらに、文脈の有無に着目した結果、空欄補充形式では、例文や文脈を手がかりとする方略の使用が相対的に増加する傾向が見られた（表 3, 表 4）。

表 3.

日本語→英語、空欄補助に使用する方略の比較（個人）

一致	13 人	31.0%
不一致	29 人	69.0%

表 4.

不一致の内訳

リハーサル書字的方略減少	14 人	48.3%
意味認知的方略増加	12 人	41.4%
リハーサル音声的方略減少	7 人	24.1%

5. 考察

本研究の結果から、英語単語テストの出題形式によって、学習者が用いる語彙学習方略に一定の違いが見られることが示唆された。特に、選択肢の有無は、想起を伴う方略と認知的方略の使用に影響を与える可能性がある。また、文脈を伴う出題形式では、意味の手がかりを利用する方略が用いられやすい傾向が確認された。また、出題形式が異なっても使用する語彙学習方略に大きな変化が見られない回答者も存在した。このことから、学習者によっては特定の方略を一貫して用いる傾向があることが示唆される。

6. 引用文献

Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. In D. N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.

熊谷允岐 (2021). 「日本人英語学習者における語彙学習方略の認知と使用の関係性—個人差要因を含めて—」『異文化コミュニケーション論集』第 19 巻, 77-100. <https://doi.org/10.14992/00020778>

小学校外国語教育における「多重知能理論」を活かした 授業実践の提案

寺島 綾香（関西学院大学）

キーワード：小学校英語教育，多重知能理論，学習者の個性

1. はじめに

日本では、多くの人が社会に出るまでに小学校を含め、10数年もの間英語を学習している。しかし、Educational Testing Service（2024）が発表した TOEFL スコアの国際比較によれば、日本のランキングはアジア 31 ヶ国中 29 位である。この一つの背景として、二五（2016）は、日本では小学校から大学まで、大人数をひとつくりにした画一的な英語指導が行われてきたことを指摘している。たしかに、1 クラスに 30~40 人もいれば、言語の使用だけでなく、体を動かすこと、音楽やリズム、視覚的な手段、数字を操作することなどから学びやすい学習者もいると考えられる。そこで、本論文では、小学校を対象に、ハーバード大学教授のガードナー（Gardner, H.）が提唱した「多重知能理論」に基づきながら、教科書を分析し、児童一人ひとりの特性に目を向けた活動を検証する。

2. 多重知能理論とは

「多重知能理論」は、ハーバード大学教授のガードナー（Gardner, H.）が、1983 年に提唱した知能の考え方である。ガードナーは、人間の知能を「ある文化で価値のある問題を解決したり成果を創造したりするための生物心理学的な潜在能力」と定義した上で、8 種類の知能の存在とその機能を特定した。8 種類の知能とは、言語的知能、論理・数学的知能、視覚・空間的知能、身体運動的知能、音楽的知能、対人的知能、内省的知能、博物的知能である（柴山，2012）。

3. 先行研究

3.1 多重知能理論に基づいた教科書分析

長谷川（2018）は、『Let's try!1』『Let's try!2』及び『We can!1』『We can!2』の全ての活動内容を多重知能理論の観点から分析した。結果、程度の差はあるものの、それぞれの活動が多重知能理論の 8 つのタイプのいずれかの知能または複数の知能に関連した内容を取り扱っていることを明らかにしている。また、小野（2024）は、令和 2 年度版の『NEW HORIZON Elementary English Course 5, 6』と『ONE WORLD Smiles 5, 6』の教科書における活動内容を多重知能理論の観点から分析した。結果、4 冊とも全ての活動で言語的知能が見られ、次に視覚・空間的知能、内省的知能が多い傾向が見られたが、論理・数学的知能や博物的知能に関係している活動は全体として少ない傾向が見られた。

3.2 多重知能を取り入れた小学校英語教育の授業実践

日本では、多重知能を活かした小学校英語教育の授業実践報告は大変少ないが、主に社会、算数、理科の教科と融合した授業が実践されている。

4. 教科書分析

本調査では、小学校外国語科の教科書に掲載されている活動が、多重知能理論における知能特性をどの程度網羅しているのかを調べることを目的とした。分析対象は、東京書籍『NEW HORIZON Elementary English Course 5, 6』（令和 6 年度版）である。分析では、表 1 を用いて、教科書に掲載されている活動に、それぞれの知能がいくつ含まれているかを数え、確かめた。

表1 外国語学習における8つの知能のチェックリスト

8つの知能	外国語の学習における具体的な活動内容
言語的知能	・英語によるコミュニケーション、「聞く」「読む」「話す」「書く」活動
論理・数学的知能	・数式、表、図形などを用いて考えたり、英語で表現したりする活動
視覚・空間的知能	・絵、地図、迷路描き、映像 ・絵や写真などのイメージを活用して考える方法
身体運動的知能	・ダンス、ジャンプ、ジェスチャー、ロールプレイ、道案内 ・ポインティングゲームやカードゲームのような活動
音楽的知能	・英語の曲を聴く、音読、メロディー、歌、チャンツ、演奏する、歌詞、音楽の歴史(内容)を学ぶような活動
対人的知能	・ペア、グループワーク、協働学習
内省的知能	・個人で行う活動、見通しをもち目標を立てたり振り返ったりする活動
博物学的知能	・図書館、美術館訪問や自然鑑賞などの野外授業 ・環境や自然のことについて考えたり、鑑賞したりする活動

分析の結果、2冊とも全ての活動で言語的知能が見られ、その次に内省的知能、視覚・空間的知能が多い傾向が見られた。しかし、令和2年度版と同様、「論理・数学的知能」と「博物学的知能」の割合が他の知能と比べて低い傾向が見られた。

5. 教材開発

前章の結果を踏まえ、「論理・数学的知能」と「博物学的知能」を含む授業例を二つ作成した。授業例1では、第5学年 Unit3 Can you play dodgeball?より「身の回りの生き物を仲間分けしよう!」という教材を設定した。具体的な活動内容は、Can you～?のお題に沿って生き物カードをできる・できないに分類し、ワークシートの表に整理することである。また、授業例2では、第6学年 Unit 2 My Daily Schedule より「水の大切さを考えよう!」という教材を設定した。この単元では、水に関係ある動作の表現が多数含まれていることから、自分が一日のくらしでどのようなことに水を使っているのか、またどれくらいの量を使っているのかを調べることにより、水の大切さについて改めて理解させる活動につなげた。

6. 研究のまとめ

NH5・NH6において、論理・数学的知能と博物学的知能は、他の知能と比べ、割合が少なく、その二つの知能と関連づいたことから学びやすい子どもにとっては、英語の授業に関心を持ちづら可能性はある。そのため、授業者が教科書内容において不足している知能を補い、学習者一人ひとりが自分の好みや特性を活かされる授業を考案することは重要だと考える。

しかし、本研究で提案した授業例1、2はあくまでも個人的な見解にとどまるため、今後は実際に授業を試し、児童の反応を知る上で研究を進めていきたい。

引用文献

アレン玉井光江・阿野幸一・濱中紀子他 (2024) 『NEW HORIZON Elementary English Course 5-6』 東京書籍.

ETS (2024) 「TOEFL iBT Test and Score Date Summary 2023」 <https://www.ets.org/pdfs/toefl/toefl-ibt-test-score-data-summary-2023.pdf>(2025年12月8日閲覧)

長谷川淳一 (2018) 「多重知能 (MI) 理論を応用した小学校英語教育 : 国の共通教材のタスク分類結果を参考にして」 『慶応義塾大学教職課程センター年報』 27 巻, 25-33.

二五義博 (2016) 『8つの知能を生かした教科横断的な英語指導法』 溪水社.

小野祥康 (2024) 「小学校英語教科書の活動に関する考察 : 多重知能 (MI) 理論を基にして」 『北海道大学科学研究紀要』 52 巻, 1-8.

柴山陽祐 (2012) 「生活科の学習に多重知能理論を応用する視点と方法」 『生活科・総合的学習研究』 10 号, 39-48.

中学校英語教師の授業構成観の質的研究： 足場かけに着目して

山田 陽夏（京都教育大学）

キーワード：足場かけ，中学校英語教師，授業構成

1. はじめに

英語科の授業では、授業者によって意図や目的が異なり、その分スタイルも大きく異なる。しかし、生徒にしっかりと学習事項を定着させ、英語の確かな学力を付けさせることは、現代で求められていることでもあり授業者間でも共通して言えるだろう。しっかりと学習事項を定着させるための1つの概念として「足場かけ」があるが、授業の中で目的の為に足場をかけたスモールステップの活動を行うことは、学習者の英語の習得に向けて有効に働くと考えられる。本研究は、この「足場かけ」に焦点を当てて、ある中学校教師の授業構成観を質的に研究する。

2. 理論的背景

(1) 足場かけ

Wood, Bruner, & Ross(1976)では、「足場かけ」とは、子どもや学習初心者が、支援なしで不可能な問題を解決したり、タスクを実行したり、目標を達成出来たりするようにするプロセスのことであり、基本的に、大人や学習者が子どもや初心者の持つ本来の能力を超えたタスクを制御し、自身の持つ能力の範囲内の要素だけに集中できるように設定することで成功へと導く。これにより、学習者が単独で習得に取り組むよりもはるかに速いペースでタスク能力を習得することが可能となる。足場かけによる支援の特徴については、James & Gabriela(1994)で次の6点が挙げられている。(1)課題への関心を高める。(2)課題を単純化する。(3)目標の追及を維持する。(4)重要な特徴や、生み出されたものと理想的な解決策との間の不一致をマークする。(5)問題解決中のフラストレーションをコントロールする。(6)理想の行為を提示する。他にも、Wertsch(1979)では、対話的に構成される相互心理的メカニズムでもあると主張している。グループ活動で足場かけを行う際には学習初心者は共同活動を通して知識の内面化が促進されることもあり、集団的足場かけが個々の言語発達を促進する可能性が示唆されている。

(2) SLA のメカニズム

特に、中学校英語科の授業では、SLA メカニズムに沿って授業が構成されることが多いだろう。学習事項の定着は、インプットから始まりそれらを内在化することで自分の知識とし、実際に使用するアウトプットを通して行われる。これを詳しく表したのが Gass & Selinker (1994)である。ここに出てくる図を見てみると、初めにインプットがされてから、(1)認識されたインプット：学習者が意識や注意を向けたインプットが見られ、これらを理解した先に(2)理解されたインプットが存在する。そして、理解されたものが自分の中にしっかり取り込まれる状態になったときに、(3)インテイクしたということが出来る。その後、インテイクされた知識と既存の知識が自分の中で結びつけることが出来た時に、(4)統合の状態になる。そして、(5)アウトプット：身に付けた言語を実際に使う段階に進み、この流れ全体を通して学習を定着させる。

(3) 教師の語り

坂本(2019)は、Golombek(2002)を引用して、「言語教師が自らの教授経験について語ることで、その中で起きている出来事を再認識でき、それは教師としての成長の糧となる」と示している。また、語りによる教師の気づきは、教室内に起こる現象への理解を促すだけでなく、

教師の学びの糧となり、その成長を支える礎となる、とも記している。

3. 分析方法

今回は、京都市内の中学校に勤務されている40代男性教師の授業を全5回(約1単元分)を観察及び録画して分析を行った。分析内容は主に、授業構成と足場かけの位置、ティーチャートークの特徴等であった。全ての授業(単元最後の授業)の終了後に、半構造化インタビューを行い、授業構成の特徴や足場かけの特徴、ティーチャートークの考え方について尋ねた。

4. 結果

A: Author T: Teacher

A「足場かけを1授業の中でどのくらい入れて、どこに入れるかの工夫はありますか？」

T「最後のコミュニケーション活動をメインディッシュに置き、そのために自信をつけなければいけないから、一部分だけスロットさせて答えるような簡単な質問を出す、そしてその前に語順に不安を除くためにコピーイングさせる、その前に文字だと音声が入らないのでリピートさせる、リピートの前に意味を捉える必要があるの絵を見せてその文法を使う状況を理解させる、等の逆算的にやっている。僕の中ではこれらはいつでも足場かけになるかなと思う。」

T「足場をかけて登場させるということだから、ゴールはどこ？というのが見えてないといけない。」

本授業では次のような足場かけが認められた。

- ・ 個別最適な学びとしての足場かけ
→ 練習問題、コピーイング活動 等
- ・ 協働学習における足場かけ
→ リピティション活動、グループでの話し合い 等

5. まとめ

授業者によって異なる部分があるが、目標のための手助けになる活動は、すべて足場かけと捉えられるということが分かった。教師によってどの活動を、いくつの活動を足場かけと捉えるのかに個人差があるだけだ。授業の指導案を書く際に本時のゴールを決めない教師はほばいないだろう。そのゴールに向けて、どのような活動が必要なのか、そしてその活動を行うためにはどんな指導や内容を取り扱っていけばよいのか、逆算して考えていくと、それらすべてが足場かけ活動と捉えることもできる。実際に、彼は、どの活動もゴールのための足場かけになっているという風に捉えていた。その代わりに、どんな活動でも良いのではなく、その活動が次の目的に繋がる、意味を成す物になっている必要がある。

これからの、英語教育はさらにインタラクティブベースの英語が飛び交う授業を目指していかなければならないと思う。ただそれを目指すためには、しっかりと足場をかけてあげて、スモールステップの活動を継続しながら学習の定着を図ることが、長い目で見た時に実践的な英語力の習得に繋がるのではないだろうか。

6. 引用文献

- Gass, S. M., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lantolf, J. P., & Appel, G. (Eds.). (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Ablex Publishing.
- 坂本南美. (2019). 「日本の公立中学校に勤める ALT の同僚性に関するナラティブ研究」『日本国際教養学会誌』第5号 pp.15-26.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22(1), 1-22.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.