日本英語教育学会

第 43 回年次研究集会

論文集

2013 年 3 月 16,17 日 開催

早稲田大学早稲田キャンパス 8 号館 3 階

303/304/305 会議室

日本英語教育学会編集委員会編集

早稲田大学情報教育研究所発行

2014 年 3 月 31 日

目次

日本英語教育学会会長（2010/04-2016/03）

原田康也

日本英語教育学会編集担当（2010/04-2016/03）
坪田康

編集委員（50 音順）（2010/04-2016/03）
金丸敏幸（編集委員長）
黒田航
坪田康
原田康也
山本昭夫

査読候補者一覧（編集委員を除く）（50 音順）（2014/03 現在）
Laurence Anthony
小張敬之
栗山健
阪井和男
鈴木正紀
Glenn Stockwell
徳永健伸
中村智栄
前野譲二
横川博一
横森大輔
前坊香菜子
森下美和
首藤佐智子
山本ゆうじ

Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the English Language Education Society of Japan
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集

工学系大学院の留学生を対象とした漢字語彙教育の実践
－「工学系話し言葉コーパス」のデータを用いて－

遠藤 直子[1]　伊藤 夏実[2]　菅谷 有子[2]　古市　由美子[2]　森　幸穂[1]

[1]東京大学大学院工学系研究科　日本語教育部門 〒113-8656 東京都文京区本郷 7-3-1（2012 年 3 月末まで）
[2]東京大学大学院工学系研究科　日本語教育部門 〒113-8656 東京都文京区本郷 7-3-1
E-mail: jp-class@t-adm.t.u-tokyo.ac.jp

概要　2011 年から東京大学大学院工学系研究科日本語教室で行っている「専門語彙・漢字クラス」について報告する。当クラスは中級レベルの工学系留学生を対象とし、「工学系話し言葉コーパス」のデータに基づいた単漢字（以後、「学習漢字」と称す）や、それを含む語などを導入した。また、クラスで学んだ漢字語彙を使って文を作成する際、「読む・書く」だけでなく、「聞く・話す」ことを意識するよう、学習者が自ら文脈を設定できるようなアイコンを付したタスクシートを用いた。このような漢字語彙教育の新しい試みについて、2012 年に学習者に行ったアンケート、インタビューの分析結果から①共起表現を含む様々な例文提示に対する高い評価を得たこと、②漢字語彙のアクセントが意識化されることの示唆を得たこと、さらに③アイコンのあるタスクシートは文脈を意識した産出に結び付き、実用的な表現を身につけるのに効果があることがわかった。

Kanji and vocabulary class in the engineering fields
－using Engineering Spoken Japanese Corpus－

Naoko ENDO [1] Natsumi ITO [2]　Yuko SUGAYA [2]

Yumiko FURUICHI [2] and　Sachiho MORI [1]

[1] The University of Tokyo, School of Engineering, Japanese Language Class 7-3-1 Hongo, Bunkyo-ku Tokyo, 113-8656　Japan（by the end of March, 2013）
[2] The University of Tokyo, School of Engineering, Japanese Language Class 7-3-1 Hongo, Bunkyo-ku Tokyo, 113-8656　Japan
E-mail: jp-class@t-adm.t.u-tokyo.ac.jp

Abstract　This paper reports learning *kanji* and vocabulary in the engineering fields in the Japanese Language Class at the University of Tokyo, graduate school of Engineering. The target *kanji* characters and its vocabulary words were chosen based on the results of the analysis of Engineering Spoken Japanese Corpus. The students could choose a context by using a variety of icons to make a sentence with the target *kanji*, so that not only their reading and writing skills but also their listening and speaking skills were enhanced in the *kanji* and vocabulary class. The results of the questionnaires and interview show that the attempt to learn *kanji* and vocabulary in spoken context was successful in 1) providing a variety of example sentences including collocations, 2) raising students' awareness towards accents in the *kanji* vocabulary words and 3) enhancing student's productive skills through a contextualized approach.

1. はじめに

本論文は、「工学系話し言葉コーパス」のデータをもとにした漢字語彙教育について報告する。大曾（2006）[1]は、「コーパスは豊富な実例の宝庫であり，これが日本語研究，日本語教育に利用できるようになったこと」を歓迎すべきこととし、コーパスの利用は「日本語の実態を客観的につかむのに有効である」と述べている。当研究チームでは留学生の研究生活の支援を目的とし、ゼミ内での発話データをもとにした「工学系話し言葉コーパス」を構築している。当該コーパスが話し言葉を集積したものであることからその特性を活かした漢字語彙教育を行う試みとして 2011 年か

遠藤 直子, 伊藤 夏実, 菅谷 有子, 古市　由美子, 森　幸穂,
"工学系大学院の留学生を対象とした漢字語彙教育の実践：「工学系話し言葉コーパス」のデータを用いて,"
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集, pp. 1-10, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2014 年 3 月 31 日.
This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

ら「専門語彙・漢字クラス」を開講した。このクラスで使用するタスクシートに工夫をこらすことで、話し言葉の中でどのように漢字語彙が使われるかということを学習できるようにするものである。

2.1.では漢字語彙のデータに使用した「工学系話し言葉コーパス」の概要について述べ、2.2.では先行研究を概観する。

2.研究背景

2.1.「工学系話し言葉コーパス」とは

本研究チームは 2007 年より工学系研究室のゼミ内の日本語による発表、質疑応答を含む自然発話を収録し、「工学系話し言葉コーパス」を構築している。収録した音声データは、文字起こしの専門業者に依頼し、聞き取れる音はすべて文字化した。文字化については、本研究チームで指定した表記に関する統一ルールに沿って行い、イントネーションやアクセントなどの情報は入れていない。これらの情報が必要な場合は、音声データに立ち戻り、確認している。なお、頻度の高い語については、正確な表記であるかどうか、データを収集した研究室に確認を依頼している。これまでに、工学系の 4 分野（電気系工学、都市環境工学、都市計画、建築学）において約 80 時間収録し、形態素解析には KH Coder（日本語のテキスト型データを計量的に分析するために開発されたツール。茶筌の形態素解析情報を元にしている。http://khc.sourceforge.net/）を使用し、延べ語数 1,177,834、異なり語数 51,277 が得られている。現在、新たに 3 分野（社会基盤学、化学システム工学、電子情報学）のデータを加え、2011 年度からは「理工学系話し言葉コーパス（SESJ コーパス）」と名称を変えているが、今回の実践報告は前述の 4 分野をカバーした「工学系話し言葉コーパス」のデータを対象としている。「工学系話し言葉コーパス」の詳細については伊藤ほか（2013）[2]を参照されたい。

2.2.先行研究

従来の漢字語彙教育は、中・上級以上の読解のための漢字語彙教育を除いて、「初級の基本語彙（動詞や形容詞、名詞など）や文型練習のための語彙（基本動詞や形容詞などと文中で共起する語）を一定量ずつ導入する」（加納 2000）[3]方法がとられている。同論文は、「積み上げ方式」への批判から「コミュニカティブな学習法への転換」を唱え、さらに、教材のオーセンティシーが重視されている状況の問題を指摘している。さらに、本稿はその結果、教材で多く取り上げられる日常生活の語彙の学習に偏りがちな現状も一つの問題であると考える。なぜなら、工学系留学生にとって、日常生活で使われている語彙もさることながら、一日の大半を過ごす研究室内で使用されている語彙も重要であり、専門分野の漢字語彙教育も視野に入れなければならないからである。

理工系留学生の語彙教育のための研究として、小宮（2005）[4]、曹・仁科(2006)[5]などがあり、書き言葉コーパス、専門用語辞典など、書き言葉を資源とした専門用語の基礎研究や教材研究が多くなされている。

しかしながら、理工系留学生の中には「ゼミ発表やディスカッション内容を理解することが求められる」（東京大学大学院工学系研究科国際交流室日本語教室，工学系研究科日本語教室報告書 2010 年度，pp.19-20）[6]場合もあることから、書き言葉としての漢字語彙教育だけでなく、「聞く・話す」につなげる漢字語彙教育も必要であることがわかる。

理工系話し言葉コーパスに基づいた研究では、林ほか（2012）[7]が日英の理工系口頭発表コーパスの構築を試み、研究や発表に用いる表現を検索できるサイト JECPRESE を開発している。これらの検索サイトも英語学習者のみならず日本語学習者の「聞く・話す」能力を効果的に伸ばすものであると考えられるが、日本語で検索する場合、カタカナ表記や漢字語彙の読み書きが十分でない学習者には使いこなすことが困難であると思われる。

邱（2002）[8]は、日本語母語話者と漢字圏と非漢字圏の日本語学習者を対象に、意味判断課題を用い、漢字熟語の意味アクセスに形態情報及び音韻情報がどのようにかかわっていくかを明らかにしている。同論文は、結論として、漢字圏日本語学習者（韓国人学習者）は「漢字熟語の意味を暗記するだけではなく，音読練習のような，漢字熟語の形態と日本語の音との連結を強化する学習が必要」であり、非漢字圏日本語学習者は、「日本語漢字の学習がある程度進んでから,漢字熟語の形態と意味との連結を強化することが重要」と述べている。漢字語彙を学ぶ学習者にとって形態と音と意味を連結させる作業が重要であることがわかる。邱（2002）も指摘しているように、非漢字圏日本語学習者は漢字熟語の意味アクセスに音韻処理の経路を使用する傾向があることから、同音異義語が多い漢字語彙を理解することが難しいと考えられる。

「容量」という漢字熟語を授業で取り上げた時、学習者から「その『ようりょう』は『ようりょうがいい人』と使いますか。研究室で聞いたことがあります。」といった質問を受けたことがある。このことは、「容量」も「要領」も同じ音とアクセントを持つため、どのような漢字が使われるかという知識が必要であることを示している。このように漢字を読んだり、書いたりするだけでなく、「耳から聞いた音と漢字を結びつける」、「自らが話す言葉と漢字を結びつける」といった作業も学習者にとっては重要なのである。

3. コーパスデータを用いた漢字語彙クラス

3.1. 漢字語彙クラスの概要

東京大学大学院工学系研究科日本語教室では 2011 年度より中級の二つのレベル（中級 1・中級 3）で「専門語彙・漢字」クラス（以後、両レベルのクラスをまとめて指す場合は「漢字語彙クラス」と称す）を前期 15 回、後期 15 回開講している。前期と後期の授業内容は同一であるため、中級 1・中級 3 レベルの学習者は何れも前期か後期、どちらかの授業を選択することになる。本クラスでは以下のような、基準でクラスを設定している。

〈中級 1 専門語彙・漢字クラス〉

レベル：初級 1・2 レベルを終えた人。日本語を 200-250 時間程度勉強した人

学習内容：工学系の学生が研究するうえで必要な専門分野の語彙を勉強する。旧日本語能力試験 3 級の学習漢字を含む語の意味を理解するとともに、その語を用いて文を作成できるようにする。

〈中級 3 専門語彙・漢字クラス〉

レベル：中級レベル 2 を終えた人。日本語を 500 時間程度勉強した人

学習内容：工学系の学生が研究するうえで必要な専門分野の語彙を勉強する。旧日本語能力試験 2 級の学習漢字を含む語の意味を理解するとともに、その語を用いて文を作成できるようにする。

3.2. 漢字語彙クラスの目標

漢字語彙クラスの目標は、工学系分野のゼミ発表で用いられている旧日本語能力試験 3 級及び 2 級漢字を含む漢字熟語などを書き言葉としてだけでなく、話し言葉としても理解し、産出できるようにすることである。上記の目標を以下の 4 点にまとめ具体的に示す。

第一に、工学系分野のゼミ発表で用いられている学習漢字や漢字熟語などの字形や表記などの形がわかる。

第二に、工学系分野のゼミ発表で用いられている漢字語彙の意味がわかる。

第三に、工学系分野のゼミ発表で用いられている漢字語彙の読み方、拍およびアクセントがわかる。

第四に、学習した漢字語彙と共起する表現を使用し、話す場面や書く場面に応じた文を作ることができる。

このように語の漢字表記を確認し、語の正しい音を認識し、正しい意味を理解するとともに、学習した語と共起する表現を用いて文を産出することができるようにしている。

3.3. 漢字語彙クラスの学習漢字と学習語彙

まず、学習漢字ならびに漢字熟語などの選択方法である。「工学系話し言葉コーパス」の 4 分野（電気系工学・都市環境工学・都市計画・建築学）のデータの中で頻度の高い（頻度 20 以上）語彙から、「中級 1 専門語彙・漢字」では旧日本語能力試験 3 級の漢字を、「中級 3 専門語彙・漢字」では旧日本語能力試験 2 級の漢字を学習漢字として選択した。さらに「工学系話し言葉コーパス」のデータの中から学習漢字を含む動詞や副詞、形容詞、漢字熟語などを、学習語彙として選択した。これらの学習語彙には、特定の分野で使用される語彙、複数分野に共通の語彙、日常生活でも使われている語彙が含まれている。特定の分野で使用される語彙、複数分野に共通の語彙については、各分野の専門家の協力のもと学習優先度を検討中である。

初級を終えた学習者にとって、旧日本語能力試験 3 級の漢字は既習漢字であることも多い。しかし、初級で文型や文法と並行して学習する漢字語彙は初級の総合教科書に頻出する語が中心となる。たとえば、「風」という漢字の場合、初級レベルの漢字学習では「北風」「台風」などの語を学習することが多いと思われるが、工学系では「風力」「風速」といった語が重要になる。初級の教科書で学習される語彙と研究用の語彙は同じようなレベルの漢字を使用していても、その内容は異なるのである。そのような問題を解決するために、既習漢字をふたたび、専門分野の熟語として学習する機会を設けることが重要になる。

以下に「中級 1 専門語彙・漢字」の授業に使用した学習漢字 75 字を例として示す。

【中級 1 専門語彙・漢字】学習漢字（3 級漢字 75 字）

力・風・発・会・開・送・転・体・質・問
自・究・研・画・計・意・味・明・強・言
多・少・同・物・用・建・場・事・工・業
理・料・験・試・思・考・度・安・動・作
早・急・代・世・界・真・写・別・集・特
図・空・店・広・通・主・知・地・心・方
重・切・終・起・手・近・去・着・元・住
正・新・使・持・目

すでに学習したことがある和語動詞（例：「動く」など）や形容詞についても、特定分野における和語動詞や形容詞の使い方を学ぶことができる。山口ほか（2010）[9]は「工学系話し言葉コーパス」のデータをもとに、工学系 4 分野に共通して使用頻度が高い動詞が旧日本語能力試験 3，4 級レベルの基本的な語彙であること、それらの動詞と共起する名詞は分野による特徴があり、旧日本語能力試験 2 級または級外の難解

な語彙であると指摘している。

例えば「重い」という形容詞は通常、初級レベルの漢字学習では「荷物が重い」という形で学習することが多いが、電気系工学分野では「負荷が重い」、都市計画分野では「負担が重い」という表現が使われている。このように、当漢字語彙クラスでは、初級で学習できなかった共起表現を学習することができるのである。

次に授業の方法である。1コマ（90分）で学習漢字を5字導入し、各学習漢字の音読み、訓読みをはじめ、学習漢字を含む動詞、形容詞、副詞や熟語などの漢字語彙教育を行う。漢字熟語の中には2級以上の漢字を含むものもあり、中級レベルにふさわしい内容となっている。次に複合語を含む漢字語彙の拍およびアクセントの指導である。アクセントの違いによって意味が変わる場合は、同音異義語を例として挙げ、弁別できるようにする（例：「切る」と「着る」など）。学習者に音声を意識させ、実際に学習者に発音させることもある。

次に漢字語彙をどのように用いるかということを学習する。例えば「重い」という漢字の場合、「負荷が重い」など、どのような名詞が「重い」という形容詞とともに使われるかといった共起関係を学習する。教師が共起する表現を含む例文を提示するだけでなく、学習者にもどのような共起表現が考えられるかを積極的に発表させる。この場合の共起関係とは、砂川（2011）[10]が述べている「語と語の結びつきだけでなく、副詞とモダリティ要素との結びつきや、句と文末の否定辞やヴォイスとの関わりなど、語を超えた節レベルや、語より小さい形態素レベルの共起関係」を指し、広い意味で当該漢字語彙と共に使われる表現を学習対象としている。

共起表現（または、コロケーション）について、日本語教育では三好（2007）[11]、三國・小森（2008）[12]が、母語話者によって産出された言葉の共起関係を提示することは、学習者が文を産出するために有効な指導法であると述べている。当クラスでも漢字語彙を含む共起表現の学習は学習者の文の産出につながる指導法であると考えている。

3.4. 漢字語彙クラスの授業の方法

5つの学習漢字及び学習漢字を含む漢字語彙の字形、表記、意味、アクセントを含む読み方、共起表現などを学習した後、最後に学習者が漢字語彙を用いて自分で短文や少し長い文を作成する。

文作成には添付の【資料1】【資料2】に示すような漢字タスクシートを用いた。タスクシートの表側が【資料1】、裏側が【資料2】（2012年度中級1レベルの漢字語彙クラスの学習者が作成したもの）である。【資料1】は5つの学習漢字を用いて短文を作成するもので、学習漢字を含む漢字語彙（必ずしも授業で学習したものでなくてもよい）を用いて文を作成する。【資料2】は、時間に余裕がある場合に長文を作成させるためのものである。学習者が選んだ漢字語彙を中央のボックスに一つ書き込み、そこから連想する語をつないでいくことでマップを作成し、少し長い文章を書く練習ができるようになっている。学習者は、短文または長文を作成する際、どのような場面での文を想定しているかを明確にするために【図1】に示したようなアイコンをチェックすることになっている。このアイコンは文を作成させる際に、学習者に文脈設定をさせることを目的とし、2012年度のクラスよりタスクシートに設定されたものである。

新聞　レポート　手紙　スピーチ　ニュース　会話

【図1】漢字タスクシートのアイコンの一部

アイコンは左から「新聞」「レポート」「手紙」といった書き言葉、「スピーチ」「ニュース」「会話」といった話し言葉であることを明示するものである。学習者はアイコンを自由に選択することができる。なお、会話のアイコンを選んだ場合は、対話形式にすることになっており、「（　　が　　に話している）」といった話者の情報を記入するようになっている。また、アイコン以外のその他の状況（例：「小説の地の文の一部」等）も自由に設定できるようになっている。

学習者は漢字語彙を用いて文を作成する際、必ず【図1】のアイコンにチェックを付け、自分が作成した文が「話す際に使用する」か「書く際に使用する」か、といったことを明確にしなければならない。「話す際に使用する」場合は、スピーチまたはニュースで使用するのか、会話の中で使用するのか、また、会話の場合は「だれがだれに向かって話しているか」を明確にさせることによって、適切な語の選択、適切な終助詞、ノダの有無、適切なスピーチレベルなどのフィードバックを教師が行うことができる。「書く際に使用する」場合も同様に、レポートや新聞の記事、手紙など媒体によって、適切な語であるかどうか、適切な文体レベルであるかどうかなどのフィードバックなどを行うことができる。

これらのアイコンを設定した理由は、以前のタスクシートでは学習者の作成した短文がどのような意図で作成されたかを教師が知ることが困難であり、適切なフィードバックを与えることができなかったからである。2011年度のクラスではアイコンをタスクシートに設

定していなかったため、作成した文が文法的に正しいか、意味が通じるかなどを基準にフィードバックを行っていた。しかし、当クラスが学習者の「聞く・話す」ことを意識させるクラスであるならば、スピーチレベルや文体、ノダや終助詞の適切な使用を促す教育も必要ではないかという観点から 2012 年度よりタスクシートにアイコンを加えることにした。

徳弘（2005）[13]は「語彙を文中，文章中，談話中等その場に応じて適切に理解，使用できるようになることが漢字教育の大きな目標となる」と指摘している。漢字語彙教育も使用文脈を明確にすることで効果的な学習が得られる。北村・木村（2013）[14]は、漢字授業において、文脈を明確にするために、2 文以上の文を作成させるなどの工夫をこらした「短文作成シート」を用いることで、学習者の「運用力」の育成を目指している。また、漢字語彙教育だけでなく文型・文法教育においても学習者に短文作成をさせる際に文脈を考えさせることの必要性が指摘されている。遠藤（2010）[15]は学習者に文脈を設定させる作業を「メタ文脈化」「文脈化」という工程に分けている。「メタ文脈化」の作業によって「書くためのことば」か「話すためのことば」かなどを明確にし、次に「文脈化」の作業によって「だれがだれに向かって」、どういう状況であるかを明確にさせることで、学習者に適切なフィードバックが与えられるとしている。このアイコン導入の効果に関しては、アイコン導入以前と導入以降の授業を受けていた学習者に両授業の違いについて、インタビューを行っている。その結果は 4.2.で述べる。

4. 授業アンケート及びインタビュー調査

4.1. 授業アンケートの分析結果

漢字語彙クラスでは各学期において学習者にアンケートを配付し、(前期は 6 月実施・後期は 11 月実施)授業についての評価を得ている。本稿では、タスクシートにアイコンを付与した 2012 年度の前期・後期の授業アンケート調査について報告する。

実施時期：2012 年 6 月（前期）・2012 年 11 月（後期）
対象者：

「中級 1 専門語彙・漢字」（前期・後期　計 11 名）
【国籍】タイ 3 名、ルーマニア 1 名、ベトナム 1 名、マレーシア 1 名、フランス 1 名、オーストラリア 1 名、インドネシア 1 名、ドイツ 1 名、ネパール 1 名

「中級 3 専門語彙・漢字」（前期・後期　計 11 名）
【国籍】タイ 5 名、中国 4 名、韓国 1 名、フィンランド 1 名

アンケートの回答方法の指示や質問事項は日本語と英語で併記し、回答者が選択肢から一つ答えを選ぶ形式の質問と、日本語または英語で回答する自由記述形式の質問を用意した。

選択肢のある質問は以下の 8 つの項目である。

① 漢字の専門語彙が前より読めるようになった。
② ゼミの資料が前よりわかるようになった。
③ 漢字の専門語彙が前より書けるようになった。
④ 学習した漢字や語彙を使って文が前より書けるようになった。
⑤ ゼミでの話しことばが前より聞き取れるようになった。
⑥ 専門語彙の漢字の発音やアクセントを前より意識するようになった。
⑦ 学習した漢字の専門語彙を使う機会がある。
⑧ 漢字の専門語彙に前より興味を持つようになった。

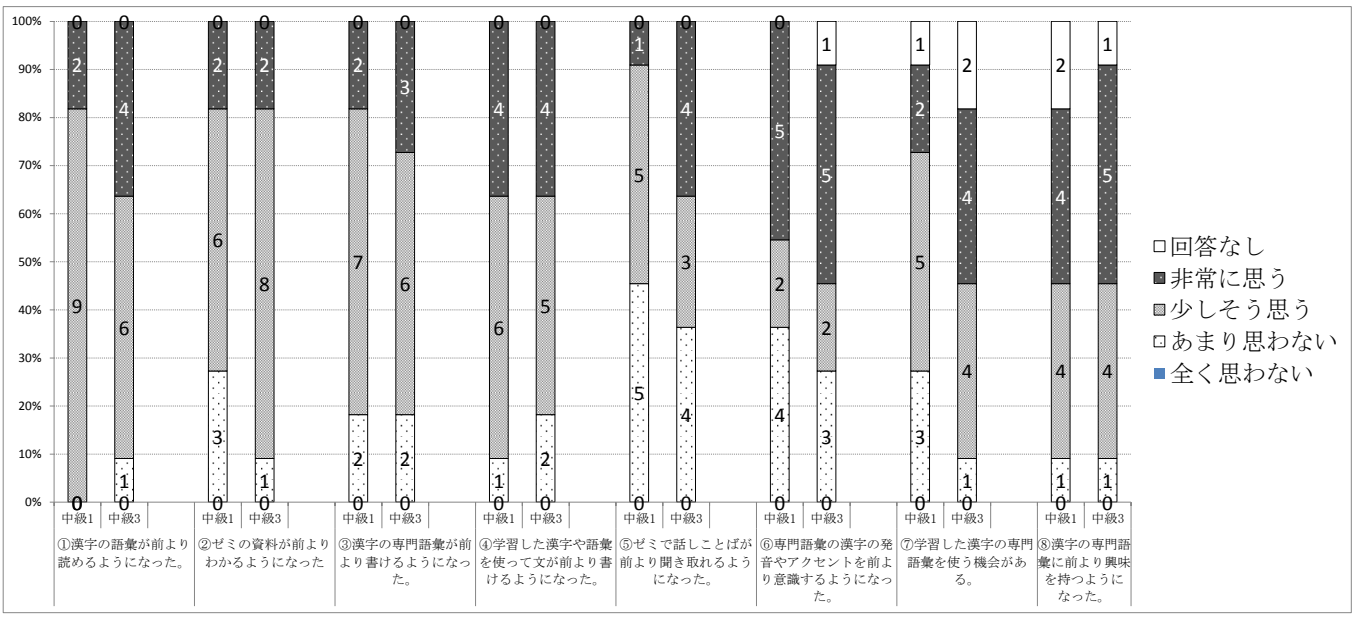
上記の 8 つの質問に対して「全く思わない」「あまり思わない」「少しそう思う」「非常にそう思う」の 4 つの選択肢から選ぶというものである。

なお、選択形式の質問の結果をまとめたものが次の【表 1】及び【図 2】である。

【表 1】「中級 1 専門語彙・漢字」・「中級 3 専門語彙・漢字」クラスアンケート結果のまとめ

	①漢字の語彙が前より読めるようになった。				
	全く思わない	あまり思わない	少し思う	非常に思う	回答なし
中級1	0名	0名	**9名**	2名	0名
中級3	0名	1名	**6名**	4名	0名
	②ゼミの資料が前よりわかるようになった。				
	全く思わない	あまり思わない	少し思う	非常に思う	回答なし
中級1	0名	3名	**6名**	2名	0名
中級3	0名	1名	**8名**	2名	0名
	③漢字の専門語彙が前より書けるようになった。				
	全く思わない	あまり思わない	少し思う	非常に思う	回答なし
中級1	0名	2名	**7名**	2名	0名
中級3	0名	2名	**6名**	3名	0名
	④学習した漢字や語彙を使って文が前より書けるようになった。				
	全く思わない	あまり思わない	少し思う	非常に思う	回答なし
中級1	0名	1名	**6名**	4名	0名
中級3	0名	2名	**5名**	4名	0名
	⑤ゼミで話しことばが前より聞き取れるようになった。				
	全く思わない	あまり思わない	少し思う	非常に思う	回答なし
中級1	0名	**5名**	**5名**	1名	0名
中級3	0名	**4名**	3名	**4名**	0名
	⑥専門語彙の幹事の発音やアクセントを前より意識するようになった。				
	全く思わない	あまり思わない	少し思う	非常に思う	回答なし
中級1	0名	4名	2名	**5名**	0名
中級3	0名	3名	2名	**5名**	1名
	⑦学習した漢字の専門語彙を使う機会がある。				
	全く思わない	あまり思わない	少し思う	非常に思う	回答なし
中級1	0名	3名	**5名**	2名	1名
中級3	0名	1名	**4名**	**4名**	2名
	⑧漢字の専門語彙に前より興味を持つようになった。				
	全く思わない	あまり思わない	少し思う	非常に思う	回答なし
中級1	0名	1名	4名	**5名**	1名
中級3	0名	1名	4名	**4名**	2名

※太字の数字は最も回答が多かったもの



【図 2】「中級 1 専門語彙・漢字」・「中級 3 専門語彙・漢字」　クラスアンケート結果のまとめ

【図 2】の結果から、質問項目①～④「読む・書く」能力の向上については、「中級 1 専門語彙・漢字」、「中級 3 専門語彙・漢字」両クラス共に肯定的な回答を得ることができた。一方、⑤の質問「ゼミでの話ことばが前より聞き取れるようになった」については、「中級 1 専門語彙・漢字」では 5 名、「中級 3 専門語彙・漢字」では 4 名の学生が「あまり思わない」と回答した。当漢字語彙クラスが一部の学生に対して、ゼミで話されている言葉の聞き取り能力を伸ばす教育を十分に行えなかったことを示している。しかしながら、⑥の質問「専門語彙の漢字の発音やアクセントを前より意識するようになった」という設問に対して、両クラス共に 7 名の学習者が「少しそう思う」・「非常にそう思う」と回答した。このことは学習者が音声と漢字の関係に注意を向け始めたことを示しているのではないだろうか。いずれにせよ、「聞く・話す」ことを意識させる授業の内容や方法については今後も検討する余地があろう。

自由記述形式の質問は以下の 2 つである。

①この専門語彙・漢字クラスとほかの漢字クラスや語彙クラスとの違いはあるか

②この授業の良いところと、改善したほうがいいところは何か。

自由記述形式の回答には次のようなものがあった。

今まで受けた他の漢字の授業との違いについては、「今までのクラスでは、ターゲットの漢字を一つの語で学習した。このクラスは漢字をたくさんの語と一緒に学習できる」「今まで漢字を使って文を作ったことがなかった」「例文が実用的だ」などがあり、様々な漢字熟語や共起表現を含む実用的な例文と共に漢字を学ぶことや文づくりが他のクラスとの違いであることを指摘している。

漢字語彙クラスの良いところについては「例文が多いので理解しやすい」「漢字の一般的な使い方についてより深く学習できた」「漢字を使った作文を書いたりすることはいい練習になる」「漢字の発音が勉強できるのがいい」「自分で作った文を添削してもらえるのがいい」「少ない漢字にたくさんの例文があるのがいい」「漢字を含む語彙やそれらを含むいろいろなフレーズが勉強できる」という回答があった。共起表現を含む多くの例文の提示が評価され、文づくりとそれに対するフィードバックが役に立ったようである。

一方、改善したほうがいいことについては「単漢字は簡単だが、語が難しすぎる」といった難易度に関するものや、「このクラスの語のいくつかは専門的ではない。『原子』『電子』などといった語をもう少し加えてほしい」「期待しているほど専門的な語彙ではなかった。実際にはもう少し難しいことばが使われている」といった学習した語彙が専門的でないという指摘があった。たしかにこの時点では「工学系話し言葉コーパス」は 4 分野しかカバーしておらず、4 分野以外の研究室に所属する学習者には有用な語彙ではなかった可能性がある。また、日常生活の語彙も多く含まれていたため、「アカデミックな語彙ばかりではなかった」という不満があったと思われる。

4.2. 学習者へのインタビュー

授業アンケート以外に、授業で用いた漢字タスクシートについて、学習者へインタビューを行った。本項ではインタビューの内容について述べる。今回インタビュイーとして、中級 3 レベルのクラスを受講した学

習者１名（国籍：タイ）を選んだ。当該学生は前学期に中級１レベルの漢字語彙クラスを受講している。なお、当時の中級１クラスでは漢字タスクシートにアイコンが付されていなかったため、【図 1】のアイコンがあるものと無いもの、両タイプのタスクシートを使用して文を作成したことがある唯一の学生であった。

インタビューでは 5 つの質問を行った。

第一の質問、「どちらの方が文が作りやすいか」を尋ねたところ、「アイコンが無い方が簡単だが、漢字の単語や文の正しい使い方を知りたい場合はあったほうが作りやすい。チャレンジにもなるし、復習にもなる」という回答を得た。

第二の質問において、その理由を聞くと、「アイコンがある場合は、文を作る前に、どのような相手に、どのような状況でこの文を言いたいかを考えなければならない。例えば、「言う」と「述べる」は意味が似ているが、状況や相手によって使い方は違う。言葉使いや言葉のレベルの違いがあるのは日本語の特徴である。アイコンがあれば自然で適切な日本語の文が作れる。」と回答した。アイコンがあることで、文を作成する前に学習者が文脈の設定をしなければならず、その作業は容易ではないが、適切な表現を学習するためには必要であると学習者が認識していることがわかる。

第三の質問では、「アイコンがある時に作成した文と無い時に作成した文に違いがあるかどうか。その違いは何か。」について尋ねたところ、「アイコンが無いときは状況について何も考えず、文を作ることだけが目的である。アイコンがある時は、インフォーマルか、フォーマルか、誰に話すかなど状況を考える。アイコンが無い時作った文は、文法的に正しくても実際使わない、言わない文章になってしまう。」と回答した。アイコンが無い状態で文を作成する場合は、文を作ること自体が目的となっていることを指摘している。一方、アイコンがあるときはインフォーマルかフォーマルかといった待遇表現についても学習者が意識していることがわかる。

第四の質問では、アイコンのあるシートへの改善点を尋ねたところ、「学生のレベルに応じて個々のアイコンの説明をもう少ししたほうがいい。状況についてもう少し詳しく書けるようにしたほうがいい。そのほうが先生からさらに多くのフィードバックがもらえる。」という回答を得た。現状のタスクシートでは学習者が文脈を書くスペースが十分あるとは言えない。今後、さらに多くのフィードバックを与えるためにもタスクシートを改善しなければならないであろう。

第五の質問、クラスを受けた感想では、「漢字の勉強だけでなく、いい会話の授業にもなっている。文の書き方や言葉の意味だけでなく、言葉づかいや、言葉のレベルなどを意識するようになり、日本語の特徴もわかった。」と述べた。本インタビューは、あくまでも一人の学習者の感想であり、タスクシートに付されたアイコン自体の学習効果をはかるものではない。しかしながら、今後の漢字語彙クラスの有効な授業方法を検討するうえで多くの示唆を与えてくれたといえよう。

5. まとめと今後の課題

学習者へのアンケート調査の結果から、専門語彙漢字のアクセントに対する学習者の意識が活性化されたことがわかった。漢字語彙の様々な共起表現を含む例文を提示することや文作成とそれに対するフィードバックについても概ね学習者から高い評価を得た。また、インタビューの結果からアイコンのあるタスクシートは文脈を意識した産出に結び付き、実用的な表現を身につけるうえで効果があることがわかった。今後も学習者の声を取り入れながらタスクシートを改善したい。

なお、今後の課題を以下に三つあげたい。

第一に「聞く・話す」ことを意識させた漢字語彙教育の方法を検討したい。今後は、漢字語彙教育に音声学習も含み、同時に強化していく授業方法を検討していく必要がある。日本語教育の発音指導では、「アクセントやイントネーションといったプロソディは、単音に比べ、指導が行われにくい」（須藤 2013）[16]とも言われている。須藤（2013）も指摘しているように、今後、音声学習の重要性の認識を強化できる授業方法を考えていかなければならない。

第二に、学習者のレベルや専門分野に応じた語彙を導入することである。4 分野以外の研究分野の語彙を取り入れること、ならびに各分野共通のアカデミックな語彙や特定の専門分野にだけ使用される語彙、日常生活の語彙などの語彙の位相あるいは使用領域を各分野の専門家と共に検討し、学習者のレベルや専門分野に応じて提示する漢字語彙を選択していきたい。

第三に、漢字語彙クラスのレベルの設定の見直しである。当漢字語彙クラスは、旧日本語能力試験の漢字の級別にクラスを設定したが、語彙レベルについて言えば、「中級 1 専門語彙・漢字」、「中級 3 専門語彙・漢字」の学習語彙の難易度に差があまりない結果となった。実は、3 級漢字は 2 級漢字よりも造語能力が高い漢字が多く、3 級漢字を含む語彙は難易度に幅が出たようである。そのため、今回は取り上げなかった 4 級漢字を含む語彙にも同様に、重要語彙や専門分野の語彙がかなり含まれている可能性がある。今後は漢字の級別ではなく、語彙の級別を基準にクラスを考えていくことも検討していきたい。

以上、三つの課題解決を念頭におき、より効果的な漢字語彙教育を追求していきたいと考えている。

【付記】 本研究は平成 23 年度科学研究費補助金挑戦的萌芽研究（課題番号 23652113）「研究支援を目指した『理工学系基本口頭表現用例学習辞典』の開発」を基に行っており、本論文は 2013 年 3 月 17 日日本英語教育学会第 43 回年次研究集会において発表した内容に加筆修正を施したものである。

文　献

[1] 大曾美恵子，“日本語コーパスと日本語教育,”日本語教育，130 号，pp. 3-10，日本語教育学会，2006.

[2] 伊藤夏実・遠藤直子・菅谷有子・成永淑・古市由美子・森幸穂，“話し言葉コーパスを用いた理工学系留学生のための日本語学習支援システム『理工学系語彙・用例学習支援システム　レインボー』の開発,”横浜国立大学留学生センター教育研究論集，21 号，pp. 115-136，横浜国立大学留学生センター，2013.

[3] 加納千恵子，“中上級学習者に対する漢字語彙教育の方法,”筑波大学留学生センター日本語教育論集，15 号，pp.35-46，筑波大学留学生センター，2000.

[4] 小宮千鶴子，“理工系留学生のための物理の専門連語：高校教科書の調査に基づく選定,”講座日本語教育，41 号，pp.18-40，早稲田大学日本語研究教育センター，2005.

[5] 曹紅荃・仁科喜久子，“中国人学習者の作文誤用例から見る共起表現の習得及び教育への提言：名詞と形容詞及び形容動詞の共起表現について,”日本語教育，130 号，pp.70-79，日本語教育学会，2006.

[6] 東京大学大学院工学系研究科国際交流室日本語教室，工学系研究科日本語教室報告書 2010 年度，pp.19-20，2011.

[7] 林洋子・国吉ニルソン・野口ジュディ・東條加寿子,“日英の理工系口頭発表コーパスの構築と検索サイト JECPRESE，”第 1 回コーパス日本語学ワークショップ予稿集，pp.273-282，2012.

[8] 邱 學瑾，“漢字圏・非漢字圏日本語学習者における漢字熟語の処理過程 ： 意味判断課題を用いた形態・音韻処理の検討,” 教育心理学研究，Vol.50, No.4, pp. 412-420，2002.

[9] 山口真紀・菅谷有子・単娜・古市由美子・村田晶子，“工学系話し言葉コーパスにおける和語動詞の使用実態:名詞との共起パターンの調査,” 専門日本語教育研究 12, pp.41-46. 専門日本語教育学会, 2010.

[10] 砂川有里子，“日本語教育へのコーパスの活用に向けて，”日本語教育，150 号，pp.4-18，日本語教育学会，2011.

[11] 三好裕子，“連語による語彙指導の有効性の検討,”日本語教育，134 号，pp.80-89，日本語教育学会，2007.

[12] 三國純子・小森和子，“コーパスを用いた論文作成のための慣用的共起表現の抽出,”小出記念日本語教育研究会論文集，16 号，pp.55-68，小出記念日本語教育研究会，2008.

[13] 徳弘康代，“中上級学習者のための漢字および漢字語彙学習資料の開発,”講座日本語教育，41 号，pp.41-63，早稲田大学日本語研究教育センター，2005.

[14] 北村尚子・木村祐子，“「運用力」の育成を目指した漢字授業に関する考察：「短文作成シート」の分析を通じて,”横浜国立大学留学生センター教育研究論集，21 号，pp.91-111，横浜国立大学留学生センター，2013.

[15] 遠藤直子，“初級文型を用いた表現教育：中級レベル口頭表現クラスにおける「ミニドラマ」の実践を通して,”日本語／日本語教育研究，1 号，pp.31-47，ココ出版，日本語／日本語教育研究会，2010.

[16] 須藤 潤，“日本語のアクセント・イントネーション学習に対する意識と動機づけ,” Polyglossia：the Asia-Pacific's voice in language and language teaching 24, pp. 164-176, 立命館アジア太平洋研究センター, 2013.

【資料 1】

漢字タスク　中級

漢字タスク L. 8　　名前＿＿＿＿＿＿＿＿

1) コウ・かんが（える）

考

新聞・レポート・手紙・スピーチ・テレビのニュース・会話・私　が 先生　に話している・そのほか（　　）

学生文：考えすぎたために、あたまが痛くなるんですが、今度のテストはやすくなれますか？
先生：そ　いいですよ。

2) ド

度

新聞・レポート・手紙・スピーチ・テレビのニュース・会話　先生　が 学生　に話している・そのほか（　　）

先生文：今度の練習は長い文を作ってください。
学生　はい、がんばります。

3) アン・やす（む）

安

新聞・レポート・手紙・スピーチ・テレビのニュース・会話（　　）が　　に話している・そのほか　広告　）

文：この保険に入れば、どんなことがあっても安心ですよ。

4) ドウ・うご（く）
　うご（かす）

動

（医者）

新聞・レポート・手紙・スピーチ・テレビのニュース・会話　先生　が 私　に話している・そのほか（　　）

先生文：毎日、できるだけ運動するようにしてください。
私　：日本語の宿題が多いですが、時間がないためです。

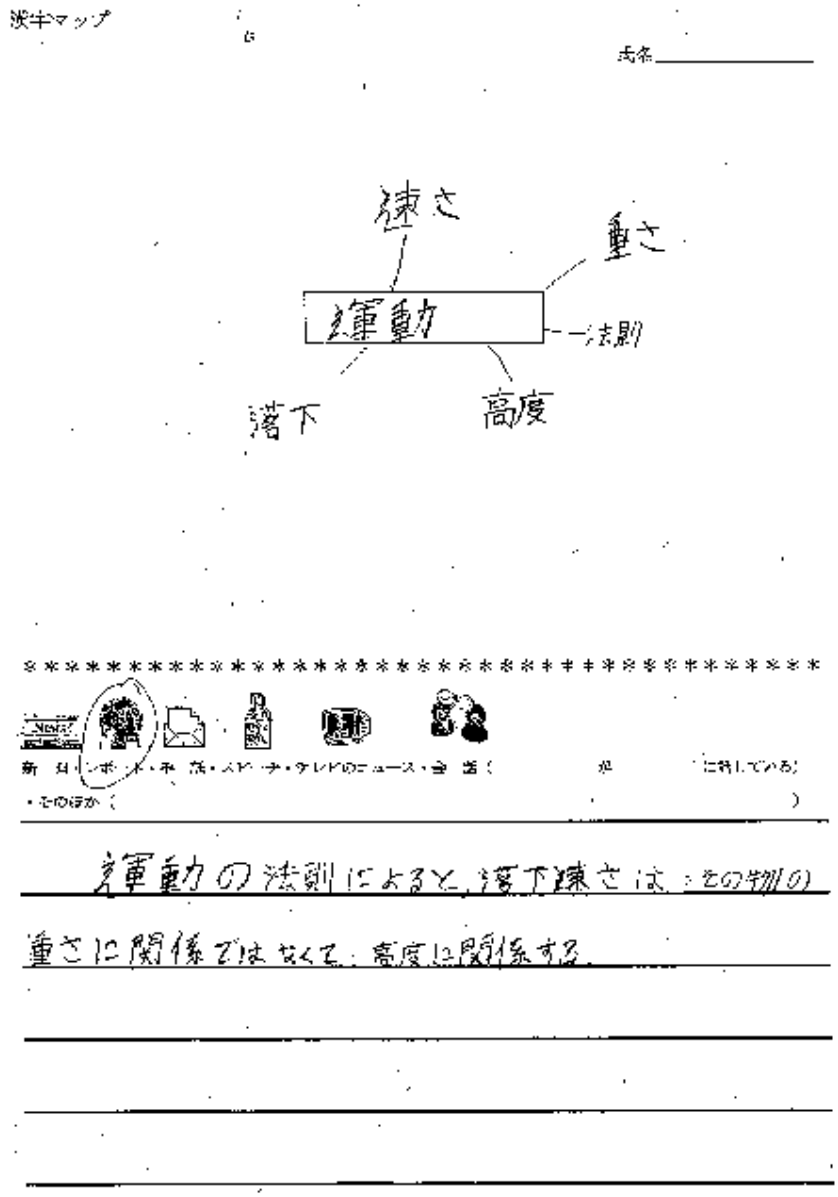
5) サク・サ
　つく（る）

作

新聞・レポート・手紙・スピーチ・テレビのニュース・会話（　　）が　　に話している・そのほか（　　）

文：私はいろいろなソフトやウェブサイトを作ることが好きです。
それで工学部を選びました。

【資料 2】


学習マップ
氏名
速さ
重さ
運動
法則
落下
高度
新聞・ラジオ・テレビのニュース・書籍（　　が　　に特集している）
・そのほか（　　）
運動の法則によると、落下速さは、その物の
重さに関係ではなくて、高度に関係する。

国際バカロレア・ディプロマプログラム科目

「知識の理論（ＴＯＫ）」と総合的な学習の時間

大塚　恵理子

早稲田大学教育学研究科修士課程　〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1
E-mail: e.1_rk@toki.waseda.jp

あらまし　本報告の目的は、近年の知識基盤社会を背景に生まれた「新しい能力」観に基づいて行われている日本の学校教育について、総合的な学習の時間と国際バカロレア科目「知識の理論（TOK）」（以下 TOK）の内容を照らし合わせながら、カリキュラム構成・評価基準・指導内容において TOK から示唆を得ることにある。総合的な学習の時間の教育目標が改訂され、学習指導要領における総則の一部から章の取り扱いになったことの背景には、総合的な学習の時間で育まれようとしている能力が昨今の知識基盤社会、ひいてはグローバル人材の育成に欠かせないものとの認識が強まっていることの現れとも解釈できる。また、グローバル人材の育成に関して、2012 年 8 月に文部科学省は国際バカロレア（以下 IB）資格への対応を発表し、国際バカロレア・ディプロマプログラムにおける「TOK」に関する調査研究協力会議の報告書である「国際バカロレアディプロマ・プログラム　Theory of Knowledge（TOK）について」のなかで「IB の教育理念は全人教育にあり、そのカリキュラムは、学習指導要領が目指す『生きる力』の育成や、課題発見・解決能力、論理的思考やコミュニケーション能力等重要能力・スキルの確実な習得に資するものである」と述べた。総合的な学習の時間の課題となっている評価基準の設定、評価の信頼性、カリキュラムの明確化、教科との関係の整理といった点は、IB において総合的な学習の時間と近い位置として存在する TOK の①全ての教科に通底する、目に見えない“方法”“学び方”を可視化している、②一つの教科として体系的にまとめられている、③総合学習を中心とした教科横断的思考法の提示をしている、という特徴から示唆を得られると考えられる。

キーワード　国際バカロレア，「知識の理論（TOK）」，総合的な学習の時間，生きる力，メタ知識

International Baccalaureate Diploma program “Theory of Knowledge(TOK)” and Periods for Integrated Study

Eriko OTSUKA

Waseda University 1-6-1 Nishiwaseda, shinjyuku-ku, Tokyo 169-8050 Japan
e.1_rk@toki.waseda.jp

Abstract　Due to internationalization of Japanese, an urgent need to cultivate Japanese with new ability that can use metacognition has emerged and is being recognized as one of the important goal of Japanese Education. Because National syllabus for junior and senior high schools from Japan’s Ministry of Education has emphasized importance of Zest for Living and Periods for Integrated Study. Though this new ability is coming more and more important in knowledge based-society and globalization, Periods for Integrated Study has many problems, for example, there is no an appraisal standard, reliability of standard, lack of relationship with the subject and so on. On the other hand, in2012 August, Japan’s Ministry of Education made something known adoption of International Baccalaureate(IB). A principal of IB is related to Zest for Living’s vision, and the subject “Theory of Knowledge(TOK)”of IB has appraisal standard, reliability of standard, and system of metacognition. These points are to be of use as a reference.

Keyword　International Baccalaureate, Theory of Knowledge (TOK), Periods for Integrated Study, power of living, metacognition

大塚　恵理子, “国際バカロレア・ディプロマプログラム科目「知識の理論（ＴＯＫ）」と総合的な学習の時間,”
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集, pp. 11-17, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2014 年 3 月 31 日.
This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

1. はじめに

1.1. 本稿の目的

本報告の目的は、近年の知識基盤社会を背景に生まれた新しい能力観に基づいて行われている日本の学校教育について、総合的な学習の時間と国際バカロレア科目「Theory of Knowledge（知識の理論）」（以下 TOK）の内容を照らし合わせながら、TOK からカリキュラム構成・指導内容について示唆を得ることである。

1996 年に中央教育審議会第一次答申『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）』のなかで登場した「生きる力」の概念は、①「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、②「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、③「たくましく生きるための健康や体力」、の三本柱で成り立っている。とくに①の「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」は、2008 年に改訂された『学習指導要領』の「第 5 章総合的な学習の時間」なかで「(1)自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」、「(2)学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」、「(3)各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」と強調されている。また、同章第 3 の 1 の(2)に「探究的な学習」[1]という言葉が、2 の(2)には「問題の解決や探究活動の課程においては、他者と協同して問題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動が行われるようにすること」等が加わった。

相次ぐ改訂のなかで総合的な学習の時間の項目が増やされたこと、そして総則ではなく独立した章の扱いになったことの背景には、総合的な学習の時間で育まれようとしている能力が昨今の知識基盤社会、ひいてはグローバル人材の育成に欠かせないものとの認識が強まっていることの現れとも解釈できる。

[1] 「探究的な学習」について、『小（中）学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』には、「探究的な学習とするためには、学習過程が以下のようになることが重要である。」とあり、具体的には「①【課題の設定】体験活動などを通して、課題を設定し課題意識をもつ。②【情報の収集】必要な情報を取り出したり収集したりする。③【整理・分析】収集した情報を、整理したり分析したりする。④【まとめ・表現】気付きや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する。」とある。

また、グローバル人材の育成に関して、2012 年 8 月に文部科学省が国際バカロレア（以下 IB）資格への対応を発表し、「IB の教育理念は全人教育にあり、そのカリキュラムは、学習指導要領が目指す「生きる力」の育成や、課題発見・解決能力、論理的思考やコミュニケーション能力等重要能力・スキルの確実な習得に資するものである」[4]と述べている。とくに IB のカリキュラムの中核を成す「知識の理論（TOK）」は、総合的な学習の時間と近い位置づけにありながらも、現在総合的な学習の時間が抱える課題に対して示唆を与え得るものである。

以下からは、近年注目されつつある「新しい能力」[6]の概念を「メタ知識」として明確化しつつ、総合的な学習の時間と国際バカロレア科目「知識の理論（TOK）」の現状をまとめる。

2.現代に求められる「新しい能力」とは

齋藤（2005）[5]によると、知識は二重構造であり、事実や専門知識などの知識（「個別知識」）と、知識に関する知識、知識の管理・操作に関する考えや方法あるいは推論のメカニズムである知識（「メタ知識」）に分けられる。つまり、一つ一つの個別知識が有効であるにも関わらず、それが状況に応じて物事の本質を読み解く手段として使われなければほとんど意味をなさないということである。ここでいう「メタ知識」とは、限られた個別的な場面に応じた個別的な方略・方法のことではなく、日常のなかで、例えば「調査研究をすること、論文や報告書を書くこと、提案すること、計画すること、設計すること、意志決定すること、プログラムを作成すること、小説を書くこと、新しいプロジェクトを立ち上げる」[5]際に必要になる考え方のことである。知識はそれそのものではなかなか有効に使うことが難しいにも関わらず、学校教育では「個別知識」に対する知識や活用の方法は注目されてこなかった。これらはその後の経験から学ぶことが期待され、社会に出てからの個人の努力に任されている現状がある。

しかし、知識基盤社会といわれる近年、このような「メタ知識」を学校教育で育成しようとする意識が高まってきていることは、様々な機関が発表した今後求められる新しい能力観のなかにも如実に表れている。（表 1 参照）

表 1　　「新しい能力」一覧

機関	名称	内容
【初等・中等教育】		

国際バカロレア（1968）	「知識の理論（TOK）」	・**論理的思考力** ・**表現力** ・探究心や**学術的思考・物事を多用な観点から分析する力**
文部科学省（1996）	生きる力	・**問題解決の資質や能力** ・自律した、協調性のある豊かな人間性 ・健康や体力
OECD-PISA（2001）	リテラシー	・**道具を相互作用的に用いる能力** ・**活用力**
内閣府（経済財政諮問会議）（2003）	人間力	・**論理的思考力**、想像力などの知的能力的要素 ・自己制御的要素
OECD-DeSeCo（2006）	キー・コンピテンシー	・**知識や情報を活用する能力** ・人間関係形成能力 ・自律性と主体性
【高等教育・職業教育】		
経済産業省（2006）	社会人基礎力	・前に踏み出す力（アクション） ・**考え抜く力（シンキング）** ・チームで働く力（チームワーク）
文部科学省（2008）	学士力	・知識・理解 ・**汎用的技能** ・態度・志向性 ・**統合的な学習経験** ・創造的思考力

（松下.2011[6]を参考に筆者作成）

このような知識と思考の相互作用的なプロセスを指す能力は「メタ知識」と解釈できる。知識の構造化は、経験等から得られたある程度汎用性のある概念的フレームワークに沿って行われる。「メタ知識」は「個別知識」とは異なり、それ自体を明示化することが困難なため、単純に教授することは困難であるという特徴があるが、第一歩として非言語型知識を得るための思考の訓練・プロセスを体系的にフレームワークとして示す必要があると考えられる。

1996 年に提唱された「生きる力」を育む授業として注目された総合的な学習の時間だが、指導要領の改訂の背景にはいくつかの問題点が挙げられる。以下では総合的な学習の時間の目標を確認し、授業の理念の浸透・実践に関しての現状をまとめる。

3.総合的な学習の時間の現状と課題

総合的な学習の時間のねらいは冒頭に述べた(1)(2)(3)のとおりだが、文部科学省教育課程部会　生活･総合的な学習の時間専門部会(2007)[7]によると「大きな成果を上げている学校がある一方、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況」が見られており、また「小学校と中学校とで同様の学習活動を行うなど、学校種間の取組の重複も見られる」、「総合的な学習の時間においては、教科の補充・発展学習や学校行事などと混同された実践が行われている例も見られる」とされている。現状として、総合的な学習の時間が理念として掲げているものが十分に理解されていない点と、他の教科とどのように関連づいているのかが教師自身わからないという点が挙げられる。

そのために必要な対策については、①「総合的な学習のねらいを明確化」し、「児童生徒に育てたい力（身に付けさせたい力）や学習活動の示し方について検討する」、②「関連する教科内容との整理、中学校の選択教科との関係の整理、特別活動との関係の整理」を行うとしている。その他にも③「優れた事例の情報提供」や④「コーディネートの役割を果たす人材の育成」、⑤「総合的な学習の時間の指導計画や実施状況について、点検・評価すること」[7]等を提案している。

非言語型知識の習得を得るための経験や活動が求められる総合的な学習の時間だからこそ、教科以上に明確・精緻な目標が提示される必要がある。また実践に際して理念の理解だけでなく評価の視点が曖昧であるという点も混乱を生じさせる原因であろう。確実に能力を身につけるためには、作品・レポートなどにより学習成果を可視化・自己確認させる過程を踏まえながら、教科等へのフィードバックを確実に行うというステップが欠かせない。学習者が学習そのものを再発見する機会として総合的な学習の時間が機能するように、他者との共同のなかで問題解決や言語による分析・まとめ等といった学習方法の多元化・総合化が図られ、可能な限り学習者が一生学びつづけられるような知力の形成を促すことが望ましい。また、教師の力量を発揮する総合的な学習の時間の計画・運営は総合的な学習の時間を通じた学校教育の再検討にもつながる。惰性的・ルーチン的な教育活動からの脱却を通して、教職専門性・教科専門性へのフィードバックが可能となる。

以下からは、国際バカロレアと国際バカロレア科目「知識の理論（TOK）」の概要を示すとともに、その特徴と課題、今後の研究の方向性をまとめる。

4.日本と国際バカロレア

私達を取り巻く社会は近年急速な勢いで多様化しており、グローバル化の過程において各国の経済は国

際化と他国との統合化を行っている。今日、ほとんどの OECD 諸国は「知識基盤社会」と称され、経済的発展や繁栄のために知識が圧倒的に重要な役割を果たしている。その結果、経済成長を左右する教育は、今では政治的な課題として取り上げられるようになった。国際的な舞台で活躍できる人材（「グローバル人材」）を育てるために、教育制度がどれほど知識基盤社会に対応できるかという点に注目が集まっている。

これに伴い、文部科学省は 2008 年 3 月に幼稚園、小学校及び中学校、2009 年 3 月に高等学校及び特別支援学校の学習指導要領を新しく改訂した。そこで重視されているのは、知・徳・体のバランスのとれた力である「生きる力を育む」という理念に基づき、基礎的・基本的な知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等をバランスよく伸ばしていくこととしている。

さらに特筆すべきは「グローバル人材」の育成と、そのような人材が社会で充分に活躍できるような社会の構築を目的として、2011 年 5 月に「グローバル人材育成推進会議」が内閣官房に設置されたことである。2012 年 6 月に「グローバル人材育成戦略」として、日本が育成すべきグローバル人材に必要な要素として以下が挙げられた。[8]

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力
要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感
要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアインティティー

この他にも「グローバル人材」に限らず、幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと（異質な集団をまとめる）リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等が挙げられている。またグローバル人材の育成の一環として国際バカロレア（以下 IB）資格への対応が挙げられ、「高校卒業時に国際バカロレア資格を取得可能な、又はそれに準じた教育を行う学校を 5 年以内に 200 校へ増加させる。」といった項目が掲げられている。平成 24 年 8 月にとりまとめられた IB に関する報告書においては「IB の教育理念は全人教育にあり、そのカリキュラムは学習指導要領が目指す『生きる力』の育成や、課題発見・解決能力、論理的思考力やコミュニケーション能力等重要能力・スキルの確実な習得に資するもの」（国際バカロレア・ディプロマプログラムにおける「TOK」に関する調査研究協力者会議，2012，p.2）と表記されている。

知識の習得やそのアウトプット等、学習の表面的な要素ではなくすべての教科を学ぶ際に共通するものの見方や考え方を提示する取り組みは、日本においては非常に新しい動きと考えられる。以下では IB の中核である「知識の理論（Theory of Knowledge）」（以下 TOK）について概略を示す。

5.「知識の理論（TOK）」について

5.1.国際バカロレア・ディプロマプログラムとは

国際バカロレア機構はインターナショナルスクールの卒業生を対象に国際的に認められる大学入学資格を与え、大学進学の道を開くために 1968 年に設立された。IB には 3 歳か 19 歳の子どもの年齢に応じて、初等教育プログラム（PYP）、中等教育プログラム（MYP）、ディプロマプログラム（DP）の三つのプログラムに分けられる。2012 年 7 月の時点で IB に認定されている学校数は世界 141 カ国において約 3,400 校に上り、日本において IB・DP 認定校は 16 校、うち学校教育法第１条に規定されている学校は 5 校である。

今回は IB の中核を担う DP について注目する。DP は 16 歳から 19 歳までを対象としており、大学入学前の 2 年間で行われる。このプログラムに合格することで、国際的に認められる大学入学資格が取得できる。ＤＰは総合的でバランスのとれたカリキュラムで構成されており、高度な試験と明確な評価基準によって、認定校の生徒が確実に高度な知的水準に挑戦し、多様な観点から物事をとらえるといった国際的な寛容性の育成を目指す総合教育を行う。

5.2.TOK の趣旨・目的

DP 取得のためには、①Extended Essay（EE：課題論文）、②Theory of Knowledge（TOK）、③Creativity/Action /Service（CAS：創造性・活動・奉仕）の三つの要件を満たす必要がある。なかでも DP の中核を担っているものが②Theory of Knowledge であり、日本語では「知識の理論」と訳される。TOK は学際的な観点から個々の学問分野の知識体系を吟味し、多角的な方面から思考を試みる理性的な考え方と客観的精神を養うものである。生徒がこれまでに得た知識と経験を省察することで、それらの統合をはかることが目的とされており、Ways of knowledge「知るための方法」という構図（図１参照）には学習者を中心として感情、知覚、言語、根拠という言葉が示されており、全体的な特徴としては

・全ての教科に通底する、目に見えない“方法”“学び方”を可視化している
・一つの教科として体系的にまとめられている
・総合学習を中心とした教科横断的思考法の提示をしている

点が挙げられる。

プログラム全体を通し、生徒に論理的思考力や表現力、さらには探究心や学術的思考、国際理解のための寛容性を育てることを重視している。DP の中核をなす TOK の学習では、単なる知識量の増大というよりは、生徒たちが様々な場面に直面した際に状況理解の指針となる考え方として、物事を多用な観点から分析する力を養うために

○知識とはどのようなものか
○知識を増やす方法とは
○知識の限界とは
○知識は誰のものなのか
○知識の価値とは
○知識を“持つ”又は“持たない”とはどのような意味なのか[1]

といった点を考慮する。

また「TOK ダイアグラム」（図 1 参照）として全体的な概念が示されており、生徒の思考、疑問などが Knower（学習者）として中心に据えられており、それを取り囲むように 4 つの Ways of knowing（知るための方法）として Emotion（感情）、Sense perception（知覚）、言語（Language）、Reason（根拠）が記されている。またそれを包括する概念としての Areas of knowledge（知識の領域）は、数学、自然科学、ヒューマンサイエンス、歴史、芸術、倫理が挙げられている。Ways of knowing（知るための方法）に関連する「どのようにして知るのか」と Areas of knowing（知識の領域）に関連する「何を知るのか」は相互に関係していると考えられる。

TOK ダイアグラム

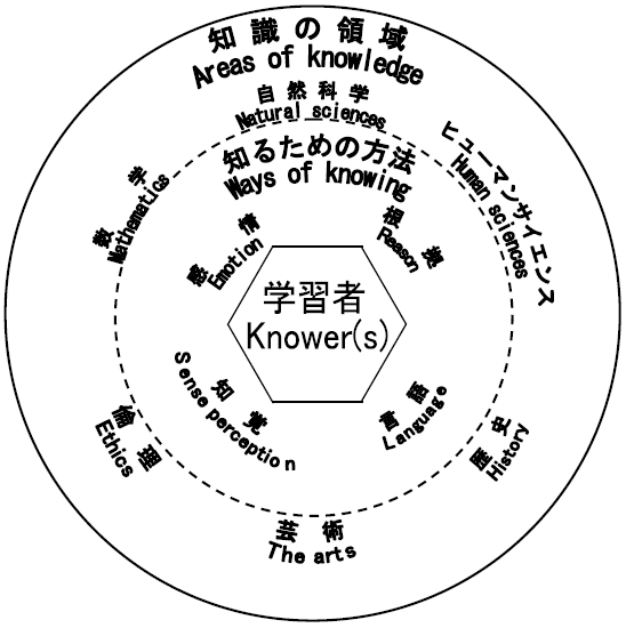


図 1 （出典）国際バカロレア・ディプロマプログラムにおける「TOK」に関する調査研究協力会議『国際バカロレアディプロマ・プログラム Theory of Knowledge（TOK）について』p.16, 文部科学省，2012 年 8 月

TOK の学習目標として、文部科学省の報告書から以下を引用する。（国際バカロレア・ディプロマプログラムにおける「TOK」に関する調査研究協力会議,「国際バカロレアディプロマ・プログラム　Theory of Knowledge（TOK）について」, pp.14,文部科学省, 2012,8.）

●知識が示すもの、その前提にあるもの、背後にある意味などを批判的に分析する。
●「学習者」としての生徒自身の経験や「知識の領域（Areas of knowledge）」、「知るための方法（Ways of knowing）」などの学習に基づいた Knowledge Issue[2]に関連する質問、説明、推測、仮説、仮説への反論、可能性のある解決法を導き出す。
●Knowledge Issue に対する様々な異なる考え方や認識について理解を示す。
●Knowledge Issue への様々なアプローチの仕方について関連付けや比較を行う。
●Knowledge Issue への取組みに個人的に自覚を持って対応できる能力を身に付ける。
●学問的誠実さ、正確さに充分に配慮をしながらアイデアを練り、他者へはっきりと伝える。

5.2.TOK の指導・評価

TOK は「学習者と知ること（Knowers and knowing）」、「知るための方法（Ways of Knowing）」、「知識の領域（Areas of Knowledge）」によって構成され、年間で 100 時間の学習が必要とされる。評価は、外部評価の課題エッセイ（40 ポイント）と内部評価のプレゼンテーション（20 ポイント）で総合的に判断される。IB は具体的な評価基準を設定しており、それに基づいていつでも評価が為されることが原則である。所定の課題エッセイ及びプレゼンテーションに対する評価の指標として、評価基準がそれぞれ A～D まで詳細に設定されている。[9]

課題エッセイは IB によって指定される 10 のテーマの中から一つを選択することになる。複数の分野横断的な知識に関する疑問を投げかけるようなテーマにな

[2] Knowledge Issue とは、知識を獲得する、追求する、生み出す、形作る、受け入れるなど、知識との様々な関わりを通して、自分自身や周囲の人々さらにそれを取り巻く世界を理解していくうえで生じる様々な疑問のこと。「知るためには何が必要か」「それは正しいことなのだろうか」というポイントが重視される。

っている。エッセイを執筆する際の留意点、エッセイ全体に関する理解が教師によって示され、教師は生徒のエッセイ執筆に対して必要なサポートをすることが求められる。日本と大きく異なる点は、“エッセイを書くこと”が重視されるのではなく、“エッセイをどのように書くか”が重視される点である。エッセイを執筆する際の論の構成や、説得力のある根拠を示すにはどうしたら良いのかが明確に示される。

プレゼンテーションは、個人または小グループ（5名以内）でのプレゼンテーションを、１回以上行う。TOK のプレゼンテーションでは、生徒が実際の生活や身の回りの環境において、とくに関心のある事柄を Knowledge Issue として示し、それについての探究を進める。レクチャーやスキル、シミュレーションなどの手法を用いて、ビデオ、パワーポイントなど様々な小道具を用いながら、なぜそのテーマが重要であるか、他の分野とどのような関連があるのかということについて、自分なりの考え方や経験を含めて示すことが求められる。教員の生徒の知識に関連する考えを引出し、根拠の示し方、課題の提起、視点、他の分野とのつながりについて共に考え、サポートを行うのが基本である。評価に関してはプレゼンテーション評価表で生徒自身、また教師が評価をし、その評価に至った理由を説明する。プレゼンテーションの成果を生徒・教師の双方で認識し、共通の理解を得ることが重要である。

総合的な学習の時間で指摘したように理念が十分に浸透していない点に関しては、63 ページにわたる教師のためのガイド[9]が用意されている点と、IB の本部が TOK を担当する教師のために定期的にワークショップを開いているという点が参考になるであろう。また、模擬授業の事例集も発売されている他、TOK を学ぶ生徒のためのガイドも存在する。総合的な学習の時間の他の教科との関連性が薄いという点に関しては、TOK のガイドブックそれ自体に他の教科一つ一つとの関連が説明されていることと、TOK のテキストのなかで、他の教科を扱う項目が設けられているため、自然と他教科で扱うトピックを TOK でも扱うことになるのである。

5.3 課題

IB 全体を通して指摘される点は、大きく分けて３点ある。一つは柔軟なカリキュラムゆえに現場の教師の力量に左右される点と、二つ目は教育課程の西欧偏重の傾向がある点、そして三つ目は多額の費用による学びの特権化である。

現場の教師の力量に左右される点は、日本の総合的な学習の時間においても同様の指摘が見受けられるが、その点に対し IB は全カリキュラムに IB 本部の承認を必要とし、加盟校と IB 本部との間で相互に細かい調整が為され、年 1 回ないし 2 回、アジア地域の責任者が視察のため来校している。

西欧偏重に関しては、1982 年に IB の国際会議がアジアで開かれた際に指摘された。以来アジア・アフリカの加盟校は、同地域圏の文化に関する科目を選び、その科目のシラバスを克明に作成し、IB 本部に提出し、その承認を申請できるようになった。本部の承認を得れば、そのシラバスの使用が可能となる。しかしこのような道が開かれたとはいえ、西欧偏向が是正されるには依然として難しい。なぜなら IB の教授言語が英語、スペイン語、フランス語であること、また学問的な思考の基礎は西欧的思考にその基礎をおいているのが現状であり、体系的学問として伝統ある西欧的思考法を超えることが難しいという点が否めないからである。

学びの特権化に関しては、未だ IB という教育プログラムである商品を学校で採用する際には多額の費用がかかり、それに伴い通う生徒の学費も相対的に高くなるという点である。IB 校日本語教師へのインタビューによると、教師のために開かれるワークショップの参加費は、場所・科目によるものの￥50,000~￥100,000 が相場であり、学校が費用を負担する場合と、教師個人が負担する場合があるという現状である。例え今後日本で IB が採用されていくにしろ、学びの特権化に拍車がかかることは避けられない。この点に関しては、アメリカの公立学校での IB 採用の事例やイギリス・ウェールズ州における IB のローカル化の事例が参考になると考えられる。

6.おわりに

ここまで、近年の知識基盤社会を背景に生まれた新しい能力観に基づいて行われている日本の学校教育について、総合的な学習の時間と国際バカロレア科目「知識の理論（TOK）」の内容を照らし合わせながらカリキュラム構成・指導内容に着目して考察してきた。総合的な学習の時間の課題となっているカリキュラム、評価基準、評価の信頼性、教科との関係の整理などといった点が、IB において総合的な学習の時間と近い位置として存在する TOK の①全ての教科に通底する、目に見えない“方法”“学び方”を可視化している、②一つの教科として体系的にまとめられている、③総合学習を中心とした教科横断的思考法の提示をしている、という特徴から示唆を得るところは大きいと考えられる。

しかし、TOK はあくまで DP の中核であるため、初等教育プログラム（PYP）、中等教育プログラム（MYP）ではどのような位置付けになっているのかが不明確である。また、TOK を中心として実施している教科の授業等を通して、実際に生徒にどのような能力がついて

いるのか、PISA の結果と TOK 実施との相関性を明確にする必要がある。この点を踏まえ、TOK の存在の有無が学力の向上にどのように関わっているのかを、実際の教師の実践や IB の教員養成を分析していくなかで調査することが今後の課題である。

文　献

[1] 文部省　中央市議会第一次答申『２１世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）』,1996.7.19

[2] 文部省　『小学校学習指導要領』「第５章　総合的な学習の時間」,2008.

[3] 文部省　『小（中）学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』,2008

[4] 国際バカロレア・ディプロマプログラムにおける「TOK」に関する調査研究協力会議,「国際バカロレアディプロマ・プログラム　Theory of Knowledge（TOK）について」, 文部科学省, 2012,8.

[5] 斉藤雄志『知識の構造化と知の戦略』, p.i, 専修大学出版局, 2005.

[6] 松下佳代（編),『＜新しい能力＞は教育を変えるか　学力・リテラシー・コンピテンシー』, ミネルヴァ書房, 2011.

[7] 文部省教育課程部会　生活・総合的な学習の時間専門部会（第１０回）,「総合的な学習の時間の現状と課題,改善の方向性（検討素案）」,2007.

[8] グローバル人材育成推進会議,「グローバル人材育成戦略（グローバル人材育成推進会議　審議まとめ）」,2012.6.

[9] IBO 「Theory of knowledge guide」,pp.41,2008.

Impact of Accented English on Listener Attitude Towards Speakers' Credibility

- Learning Pronunciation and Its Economic Rationality –

Risa Nabei

Graduate School of Education, Waseda University 1-6-1 Nishiwaseda, Shinjuku-ku, Tokyo 169-8050
E-mail: risa_nabei@asagi.waseda.jp

Abstract This study investigates how speakers' accent impact their credibility, specifically the effects of Japanese accented English on the attitudes of listeners with different language backgrounds. A total of 30 participants comprised from three different language groups (native speakers of English, ESL, and EFL) listened to the recordings of three presenters speaking in English with different levels of Japanese accent: light, middle and heavy. The results showed that there were no statistically significant differences in perceived credibility given to different levels of accentedness according to the language group. All participants found the least accented speech the most credible, and the most heavily-accented English was rated as having the lowest credibility. Implications for pronunciation teaching are discussed.

Key words accent, accented English, listener attitude, credibility, pronunciation instruction.

Impact of Accented English on Listener Attitude Towards Speakers' Credibility

- Learning Pronunciation and Its Economic Rationality –

鍋井　理沙

早稲田大学大学院　教育学研究科　〒169-8050 東京都新宿西早稲田 1-6-1
E-mail: risa_nabei@asagi.waseda.jp

概要 本実験では日本人の英語が外国人からどのような評価をされているのか調査することを目的とした。特に日本語訛りの英語が聞き手（被験者）が話者に対して感じる credibility に与える影響について考察する。日本語訛りの度合いが異なる（強・中・弱）1 分程度の同じ内容の 3 つの英語のセールストークを language background の異なる被験者に聞かせ、それぞれのセールストークについて被験者が感じた credibility について調査した。被験者は日本語を母語としない 1) ネイティブ 13 人 、2) 英語圏での英語 (ESL) 学習者 9 人 、3) 英語圏以外での英語 (EFL) 学習者 8 人で構成し現実に近い環境とした。結果は被験者の language background に関わらず、日本語訛りの度合が弱い（ネイティブの発音に近い）発音のセールストークの方が、訛りが中程度及び強いセールストークよりも、聞き手が話し手に対して抱く credibility が高いことが示唆された。

1. Introduction

1.1. Overview of the problem

It is undeniable that English has become a global language of business [1]. The development of communications technology such as the Internet has enabled business people to deal with the others in any geographical locations worldwide. In this increasingly globalised business world, English is becoming more important than ever as it is often a prominent and only communication tool not only between native and non-native speakers but also among those non-English native speakers who use different languages as their mother tongues.

Faced with the increasing number of prospective ESL (English as a second language) and EFL (English as a foreign language) speakers in the international markets, businesspersons have come to wonder if some English accents have more acceptability than other accents. Which accent is likely to have the most amount of credibility when one communicates with customers and clients

Risa Nabei, " **Impact of Accented English on Listener Attitude Towards Speakers' Credibility**- Learning Pronunciation and Its Economic Rationality –,"
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集, pp. 19-29, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2014 年 3 月 31 日.
This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

around the world [2] [3]? Knowing which accent will be perceived as the most credible will give businesspersons advantage over their rivals as knowledge of people's reactions to the varied accents they may encounter on a day to day basis might facilitate their preference of products and purchase decisions.

However, according to Tsalikis, DeShields, and LaTour [4], there have been relatively few studies on the credibility of a salesperson as perceived by his or her potential client on the basis of the former's accent. In fact, while many studies have attempted to measure subjects' attitudes towards varied accented English in the field of language attitude studies and sociolinguistics, such investigation seems to have been overlooked in the business literature. Moreover, these language attitude studies mostly examined English native speakers' attitude towards accented English, but there appear to be few studies which investigate attitude towards non-native speaker's English.

1.2. Purpose of the study

In light of the current situation in which many Japanese have an urgent need to acquire English in order to survive this increasingly globalised and competitive business world, it seems highly useful to investigate how the Japanese people's English is perceived by the rest of the world. On these grounds, I attempt in this study to evaluate reactions of people with various language backgrounds towards Japanese accented English, specifically focusing on how speaker's accent impacts their credibility.

1.3. Definition of terms

Accent

According to Powesland and Giles [5], an accent is a manner of pronouncing words that differs from the standard speech of culture, with the grammar and syntax being consistent with the standard. Derwing et al. [6] refer to a foreign accent in the context of English-speaking countries as the ways in which the speech differs from the standard English and the impact such differences have on speakers and listeners. Both definitions indicate that an accent is different from the standard but only in terms of pronunciation. An accent is often mistaken with the term dialect and they tend to be used interchangeably. However, a dialect differs from the standard both in terms of vocabulary and grammar in addition to the pronunciation [7].

Accentedness

The construct definition of accentedness which is adopted here in the present thesis follows Munro and Derwing's work on L2 speech perception and production [8] [9]. They define accentedness as "the degree to which the pronunciation of utterance sounds different from an expected production pattern" [10: p.112]. The term is used in this study to indicate how much the pronunciation differs from that of standard in order to show the heaviness of the accent that speaker possesses.

Credibility

Investigating credibility of the accented speech has received attention only recently [4], but the term credibility has been extensively studied in social psychology and sociology [11]. Delia [12] defines credibility as attributions concerning a communicator who is the basis for the acceptance or rejection of his/her assertions. It has been also widely accepted that credibility has two major dimensions: expertise and trustworthiness after Hovland and Weiss [13] initiated empirical investigation on credibility. For their experiment which tests whether trivia statements are perceived differently according to the level of speakers' accentedness, Lev-Ari and Keysar [3] interpreted constructs of credibility following the above conception as 'believability' and 'truthfulness' as a measure to determine how speakers' accent impacts their credibility.

As my study attempts to measure similar aspects of credibility with above investigations, I employed the term 'trustworthiness' and 'believability' to evaluate the impact of accented speech on credibility. In addition, as the study by Tsalikis, DeShields, and LaTour [4] suggests that 'willingness to recommend (the speaker)' is a good indicator of credibility, I also used this aspect to measure the credibility of accented English speakers.

2. Review of Literature

2.1 Perceptions of native English speakers towards varieties of English

One of the earliest attempts to assess the impact of non-native accented speeches on listeners' perceptions is called "matched guise technique", developed by Lambert in the late 1950s [14]. The procedure involves participants who listen to a series of single speakers who read out the same prepared passage. The texts are different from each other in only one aspect; they are read in a number of accents. Before the task, participants are

told that they will listen to a variety of different speakers, when in fact, it is read by the same speaker in a number of different guises. Participants are required to listen to each recorded passage and to evaluate the speaker, most often on a bipolar scale, in relation to a number of personality traits such as intelligent/ unintelligent, or honest/dishonest. The listeners' ratings on the scale are therefore considered to represent their impressions about varieties of accents. Two of their earliest research [14] [15] showed that unaccented speech received more favourable reactions than accented speech by the listeners who were unaware of the fact that they were hearing the same speaker both times.

These original studies of Lambert et al. [14] [15] have generated a number of similar studies and have added to the understanding of native and non-native speaker attitudes towards language varieties. Studies conducted by Giles [16] utilising this technique also showed that speakers using the standard, i.e. received pronunciation (RP) were rated as more competent, confident, and educated than speakers using a non-standard accent. In another study conducted by Brown, Giles, & Thakerar, [17] participants who listened to the recordings of a bi-dialectal speaker using both Welsh and RP rated the RP speaker to be more intelligent, happy, active, ambitious, and even good-looking than the Welsh accented speaker. These studies illustrate that listeners judge speakers more on accent than contents of the passages.

2.2 Perceptions of non-native English speakers towards varieties of English

As greater varieties of accented English came to attention, a "verbal-guise technique" [18], a modified version of a matched-guise technique began to be used. A verbal-guise technique uses recordings made not by one and the same speaker but by several speakers in order to represent different degree of accentedness. Although this variant sacrifices external validities such as pause, intonation and speed, it allows more varieties of accented English tested, and there is one important advantage over the original one that "it precludes the possibility of listeners recognizing that the voices on the various taped recordings belong to one and the same speaker" [19].

Dalton-Puffer et al. [20] employed the verbal-guise technique in order to examine the attitudes of English learners in Austria. The participants were asked to evaluate two Austrian non-native accents of English and three native English accents. The results showed that two non-native accents received low status evaluation and the overall preference for the three native accents.

This technique was also employed to investigate the attitudes of non-native speakers towards varieties of English. Results of these studies indicated that the perceptions of non-native English speakers towards accented English are quite similar to that of native speakers. Eisenstein [21] investigated the attitudes of English language learners in New York towards three varieties of General American English, Black American English (now more referred as African American English) and New York accent English (a non-standard variety of English which is spoken in city areas of New York). The results indicated that even during the early stages of language learning, adult ESL students were able to recognise dialect differences in English speech, and it was also discovered that as the learners become more proficient in English, their preference became similar to those of native speakers, that means, they become more favourable for the General American English.

Munro, Derwing and Morton [10] investigated the perception of non-native speakers on the other non-native speakers' accented English. In their study, listeners from native Cantonese, Japanese, Mandarin and English language backgrounds evaluated the same set of foreign-accented English utterances from native speakers of Cantonese, Japanese, Polish, and Spanish who learn English as their second language. Results revealed that regardless of native language background, the listener groups showed moderate to high correlations on intelligibility, comprehensibility, and accentedness scores. There were high degree of similarities in the ways in which Cantonese, Japanese, mandarin, and native English listeners responded to utterances from intermediate-level ESL speakers from linguistic backgrounds similar to and different from their own.

2.3 Perceptions of accented speech: credibility

Attention to the studies of listeners' reactions to accented English in the business field specifically came from the firms that operate in overseas markets. They had to decide whether to adapt their marketing strategies for each country market or their marketing activities across world markets, especially on their advertising activities [22]. Tsalkis, DeShields, and LaTour [4] conducted a study in the personal selling context that compared the effectiveness and credibility of the salespersons who speak English with Greek accent to those who speak with

standard American English accent. After listening to each speaker, the judges were asked to rate the speaker on fifteen bipolar adjectives scales (e.g. intelligent/ not intelligent, professional/ not professional, convincing/ not convincing). A six-point scale was utilised for their experiment. As a result, the salespersons with the standard American accent were rated more favourably across all fifteen adjectives than those who spoke with the Greek accent. A replication of the study by Tsalikis, Ortiz-Buonafina, and LaTour in Guatemala [23], also revealed that speakers with the standard accent were evaluated more favourably across all fifteen adjectives than the foreign-accented speakers. These results indicated that the salespersons with standard (American) English were perceived more effective and credible than the salespersons with a foreign accent.

This emergence of the concept "credibility" in research on the relation between accents and success in business activities has triggered more general research recently.

Lev-Ari and Keysar [3] investigated the impact of accented speech on truth judgements of the trivia statements. In their study, participants (American students) were asked to judge the truthfulness of trivia statements by native or non-native speakers of English, such as "Ants don't sleep". In order to avoid prejudice affecting ratings of truthfulness, participants were informed prior to the experiment that the statements were prepared for the speakers, and were not based on the speakers' own knowledge. Although the participants knew that the speakers were simply reciting from a prepared script, they judged as less truthful the statements read by the people with foreign accents.

In the following experiment, Lev-Ari and Keysar tested whether the awareness reduces the impact of accent on participants' judgement of truthfulness. They told the participants that they were being tested to see if accents have any negative impacts on credibility. The experiment was conducted with identical recorded trivia statements, asking listeners to rate the difficulty of understanding the speaker on a continuous scale. The result turned out that while participants rated statements with mild accent just as truthful as statements by native speakers, they rated heavily accented statements as less truthful, indicating that listeners were unable to undo the impact of heavy accent even when informed. The results of above two experiments suggest that the amount of credibility decreases with the severity of the accent.

2.4 How Japanese accented English is evaluated

Previous studies have shown that accented English tend to be seen as less favourable and even less credible than standard English. Then, how about Japanese-accented English? The number of research which investigate people's perception of Japanese English is very limited, however, the study conducted by Scott et al. [1] show some implications how Japanese accented English is perceived. The purpose of their study was to determine the English-language accent preferences of businesspersons from around the world. The study was conducted to meet the demand of business people to know which accent can give them an advantage over those who speak other accents [24] [25]. The researchers conducted meta-analysis on four empirically based studies which investigated the English-language accent preferences of prospective and practicing businesspersons from around the world [26] [27] [28]. These four studies represented the accent preferences of prospective and practicing business persons from the United States, the Pacific Rim, the United Kingdom, and Malaysia. Outcome showed that except for the tie between General American English and Received Pronunciation (British) English, which were the two most preferred accents, participants preferred the studied representative accents in this descending order: Australian English, Estuary English, Indian English, and Japanese English. The result showed that Japanese accented English as the least preferred accent. The researchers concluded it was not clear why Japanese accented English was least preferred but suggested the possibility that it may have been due to the participants' unfamiliarity with Japanese accent.

This outcome, as well as previous research into people's perception of foreign accented English, is intriguing in the way it raises a question as to how the English spoken in Japan is perceived by those in other parts of the world. As has been mentioned above, previous research which examined the impact of accented English on people's perception mainly compared utterances of native and non-native English speakers, but not focused on how the different levels of accentedness of non-native speakers' English affect listeners' perception, let alone how Japanese accented English affect listeners' perception. However, such research seems highly required as it is quite clear in the near future that more Japanese people will become compelled to interact with people from various kinds of language backgrounds.

2.5 Research Question

In light of such pressing requirement, it seems worth investigating how the Japanese learners of English are evaluated by the people from different language backgrounds especially in terms of credibility. The main objective of the present study is to investigate whether Japanese accented English affects listener attitudes towards speakers' credibility.

Research questions are as follows:

RQ1: Does accented English affect listener attitudes towards speakers' credibility?

RQ2: Does the listeners' language background affect their assessment of the credibility of speakers of accented English?

3 Method

3.1 Subjects

A total of thirty people participated in this study. Of which, thirteen are native speakers of English. These native speakers enrolled in the undergraduate exchange programs between their local and Japanese universities. The duration of the program is approximately six months, and eight of them had never studied Japanese language before joining this program. On the other hand, the rest of five students had studied Japanese for one or two years prior to this program. The level of their Japanese was lower intermediate according to the Japanese teacher who was teaching them at the time of data collection.

Nine students are those who use English as their second language (ESL). They are born and raised in the countries where English "holds special status as a medium of communication" [7:p.108]. In this study, students from Singapore, Malaysia, and Philippines participated. Other eight participants are from countries where English is learned as a foreign language (EFL) and is used for international communication, such as in business, diplomacy and tourism. Four Chinese, three Koreans, one German, and one Spanish participated in this research. All of their English were at the level of above 80 scores in TOFEL iBT.

3.3 Materials

A hypothetical sales presentation (see Appendix A) was prepared in three different levels of Japanese-accented English; light, middle and heavy. The commodity promoted in this presentation is a water right with which the buyer will be entitled to the ownership of water resource located in Hokkaido if the listener agreed on paying at least 1,000 dollars. This topic was chosen to measure the credibility because the participants are likely unfamiliar with the product and therefore they have to rely on the speakers for their decision of purchase. The presentation could sound quite fictitious as the product is not tangible. The fact that the commodity was not tangible was one of the important reasons of this choice since if the product was such entities as a car, the listeners would be able to judge the credibility of the speech based on their knowledge of the products.

Seven male Japanese recorded a scripted presentation with an effort to deliver the message in a natural and realistic flow. Each recording lasts approximately 60 seconds. The level of accentedness of each speaker was classified according to the judgements of two professional English teachers; one is a trained Japanese phonetician of English with over three decades of teaching experience, and another one is an English native speaker specialising in teaching English communication skills with seven years of experience in Japan.

The judges listened to all seven presentations and ranked them in order of the level of accentedness, considering the features relevant to pronunciation such as segment and prosody. As their rankings matched, those presentations judged to be with the lightest, median, and the heaviest accents were selected for this study as samples of light, middle and heavy accented English. All speakers are in their middle twenties and have relatively similar voice qualities.

3.4 Procedures and rating scale

Participants enrolled in this study were told that three sales presentations would be given by Japanese men in English, and the contents of the speeches were identical. This was done to make listeners concentrate on listening to the presentation, avoiding the situation in which the participants come to wonder which nationality, or what kind of person the speaker is. The order of the three presenters was two patterns: half of the participants listened to the recording in order of middle, light and heavy accent whereas the rest heard them in middle, heavy and light order. Only two patterns were used as the number of the participants was small, and middle accent speech was given first in order to give a standard level of accent.

After listening to each speaker, the participants were asked to rate the speaker based on their impressions on

5-likert scales in addition to one open question (see Appendix B). Subjects were instructed not to take much time on each question but answer them with their first impressions. However, they were given as much time as they needed to complete the questionnaire.

At the end of the questionnaire, there are some additional questions measuring their mother tongue, exposure to Japanese-accented English, and the duration of their stay in Japan.

3.5 Questionnaire design

Questionnaire consists of five 5-likert scale questions and one open question was used to measure the credibility given to different degrees of accentedness. The participants were asked to rate the speaker on five scales in which the larger number indicates higher credibility or purchase incentive.

The sum of Q3, Q4 and Q5 represents how much credibility each speaker gained from the participants. Each question examines one of the constructs of credibility: the amount of trustworthiness, believability, and whether he can be recommended as a good salesperson. Thus, the sum of all items well indicates the credibility of an each speaker.

Q1 and Q2 were used to determine whether it was a type of the product or quality of the speech listeners positively/ negatively reacted. Purpose of setting Q1 and Q2 were to ask participants his/her impression on the product and quality of the salestalk separately so as to collect the data purely related with the credibility of the salesperson.

4. Results

A major research question posed in this study is to investigate how speakers' accent impacts their credibility: RQ1: "Does accented English affect listener attitude towards speakers' credibility?" Another question was also examined whether there is a difference in language attitudes of 1) native speaker of English, 2) ESL speakers, and 3) EFL speakers towards Japanese-accented English: RQ2: "Does the listeners' language background affect their assessment of the credibility of speakers of accented English?"

The repeated-measures two-way ANOVA was used to analyse above two questions as this study has more than two independent variables (language group and accentedness) and tests the same people more than once: the participants listen to the same salestalk in three different levels of Japanese-accented English. This design investigates one statistical interaction and two main effects so as to investigate how much influence those factors have on the credibility of the speaker, that is, 1) interaction effect between accentedness and language group, and 2) main effects of accentedness and language group respectively.

The repeated-measures two-way ANOVA showed that the effect of interaction between accentedness and language group was found not significant, $F(4,54) = 1.282$; $p < .289$. It also indicated that the main effect of language group was not statistical, $F(2,27) = .503$; $p < .610$. However, it was found that the level of accentedness has statistically significant effect on the credibility, $F(2,27) = 51.738$; $p < .000$. This model also suggests that R^2= 66% of the variance in credibility scores can be explained by accentedness. According to Mauchly's test of sphericity, there is no problem with sphericity as the p value is greater than .05.

The descriptive statistics of this design are shown in Table 4.1, along with the detailed result of this statistical test in Table 4.2. The result presented in Table 4.2 is visualised in Figure 4.1 which shows rather strong similarities in the ways in which all three language groups responded to speeches with three levels of accentedness respectively. Figure 4.2 shows estimated marginal means of the credibility scores to give a simpler view of the result.

Table 4.1

Descriptive statistics of credibility scores given to each level of accented presentations by three language groups

Descriptive Statistics

Credibility scores given to	Language Group	Mean	SD	N
Light accent	Native	11.23	2.587	13
	ESL	10.89	1.691	9
	EFL	11.00	1.852	8
	Total	11.07	2.100	30
Middle accent	Native	7.85	2.115	13
	ESL	7.22	2.728	9
	EFL	7.50	1.309	8
	Total	7.57	2.096	30
Heavy accent	Native	6.62	1.609	13
	ESL	7.44	2.698	9
	EFL	5.25	1.669	8
	Total	6.50	2.113	30

Table 4.2

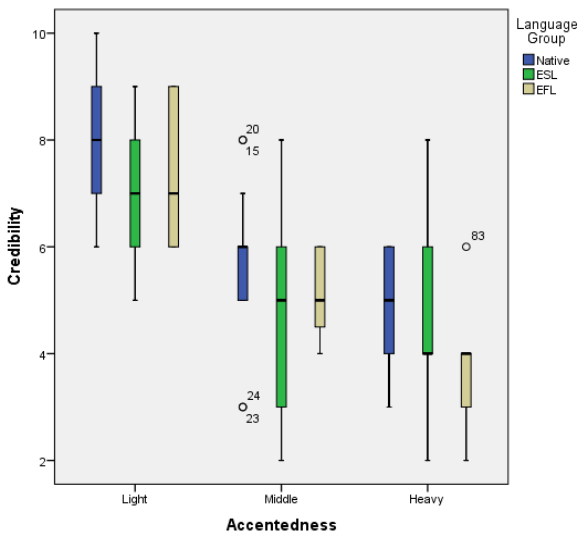
Results of repeated-measures ANOVA of the role of accent on the credibility

Source of variation	SS	*df*	MS	*F*	*P*
Between-subjects Effects					
Language Group	6.992	2	3.496	0.503	0.61
Error	187.497	27	6.944		
Within-subjects Effects					
Accentedness	332.934	2	166.467	51.738	.000*
Accentedness * Language Group	16.498	4	4.125	1.282	0.289
Error(Accentedness)	173.746	54	3.218		

* $p < .05$

Figure 4.1

The distribution of credibility scores given to each accent by three language groups

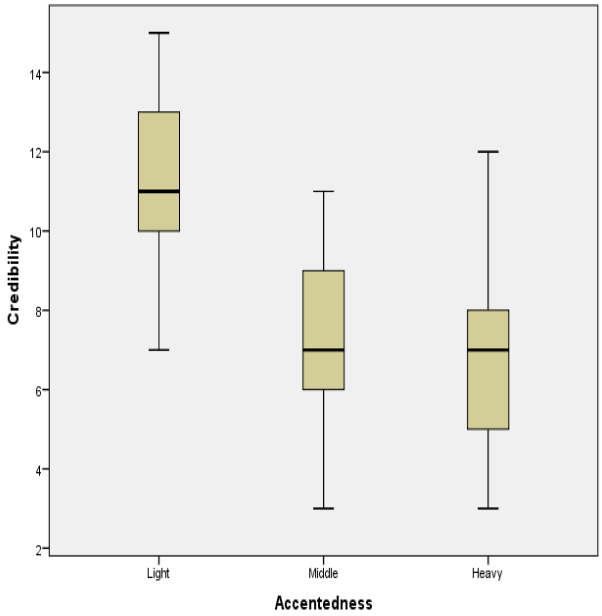


The results indicated that regardless of which language group the participants belong to, they all reacted in the same manner towards the Japanese-accented English, and found the least accented English to be more credible than middle and heavy accents.

A further Post-Hoc Tukey HSD test revealed that significant difference can be found only between light and heavy, and light and middle accents but not between middle and heavy accents ($p < .05$). Although the median of credibility scores of each accent are different, a boxplot shows that the score distribution of middle and heavy accents are quite similar (see Figure 4.2).

Figure 4.2

The distribution of credibility scores according to speakers' level of accentedness.



5. DISCUSSION

5.1 RQ1

The results shown in the previous section suggest a number of possible interpretations. For RQ1: "Does accented English affect the listener attitude towards speakers' credibility?" findings indicate that a speaker's accent affects listeners' perception of credibility. The listeners found the light accent was more credible than middle and heavy accents. This outcome supports previous research that indicated accented speech reduces the credibility of the speaker [3] [4] [24]. The result also agrees with widely demonstrated research in which speakers of standard varieties of English tend to be rated most positively in terms of competence (traits such as intelligence and confidence). Considering that the light accent used in this study was near native English speaker's pronunciation, and a trait of credibility can be considered as a part of competence [4], the result of present study may well be argued that it supports the above previous research.

There could be several possible reasons why the significant differences were only found between credibility scores given to light and heavy, and light and middle accents but not between middle and heavy accents. This may have occurred due to a small number of participants. However, apart from such a technical reason, there may be a case for saying that only a native-like

pronunciation is good enough to raise one's credibility.

Lev-Ari and Keysar's experiment [3] showed the similar result in which participants perceived recorded trivia statements by speakers with mild and heavy accent as less true than those by native speakers, but there was no significant difference between mild and heavy accents. They argue based on their outcome that people perceive information as less truthful when the speaker has an accent, because they tend to misattribute the difficulty of understanding the speech to the truthfulness of the statement. On the basis of the above, it could be argued that both middle and heavy accents in the present study were difficult to understand for the participants, and hence they attributed the difficulty of understanding the presentation to a reduced credibility. If this is a case, only a native-like, or a light accents are free from the possibility of disturbing the "processing fluency" [3: p.3] of the listeners, but both middle and heavy accents were equally perceived as difficult and therefore less credible.

Another possibility is that heaviness of accent might have caused listeners to get a preconceived idea that listening to the speech would be difficult, and led them to give generous scores to the one with heavy accent because of their sympathy towards the speaker who tries hard to speak an unfamiliar language. This might have raised the credibility scores given to heavily accented speech, and pushed them up closer to that of middle accent.

5.2 RQ2

For RQ2: "Does the listeners' language background affect their assessment of the credibility of speakers of accented English?" the results indicate that regardless of which language group the participants belong to, they all reacted in the same manner toward the Japanese-accented English, and found the light-accented English more credible than that with middle and heavy accents.

I raised the possibility that ESL and EFL speakers might be more sympathetic to the accented English than native English speakers and thus, give higher scores for middle and heavy accents than do native speakers. However, it turned out that was not the case. Even though the finding was unlike what I had hypothesised, the result of the present study is consistent with the widely accepted notion in the field of speech perception that standard varieties of English tend to be evaluated as more favourable than non-native varieties of English. This appears to be the case both when the judges are speakers of standard varieties and when the judges speak non-standard varieties of English [29]. In fact, a study conducted by Eisenstein [21] revealed that non-native speakers were able to recognise accents as good as native speakers. He investigated the attitudes of English language learners in New York towards three varieties of US English: General American English, African American English and New York accent (a non-standard variety of English which is spoken in the city areas of New York). The results indicated that even novice adult ESL students were able to identify the accent differences in the utterances.

A research conducted by Munro, Derwing, and Morton [10] and Rossiter [30] also indicated that there were salient similarities in the ways in which native and non-native English speakers responded to utterances from native and non-native speakers. Results of these two studies suggest that non-native English speakers can identify foreign-accented English almost as good as native speakers, and tend to evaluate the accented speech in the same way as do the native speakers. These findings seem to give supportive reasons why there was no significant inter-group difference in the credibility scores in the present study.

Another possible interpretation of the result concerns the current English education in non-native English countries. Whether listeners are EFL or ESL, people tend to have learned English using native speakers' pronunciation as their models since they first encountered English. Consciously or unconsciously, this English education may have led the participants to choose only the native-like pronunciation as more credible. The result may imply that whether ESL or EFL, learners of English tend to look towards standard varieties of native English for "notions of correctness" [31: p.151].

6. CONCLUSIONS, PEDAGOGICAL IMPLICATIONS, and LIMITATIONS

The results of the present study indicate that regardless of the language backgrounds, listeners evaluate the light accented speech as more credible than middle and heavy accents when listening to the English spoken by Japanese learners of English. This finding is consistent with studies in social psychology and global marketing literature that noted presenters speaking in standard varieties of English evoke more favourable judgements of credibility than presenters speaking a nonstandard or foreign-accented English.

The investigation also showed significant differences only between credibility scores given to light and heavy, and light and middle accents but not between middle and heavy accents. This finding is notable because it may suggest that only speakers with native-like and light accents are free from the possibility of reduced credibility. Furthermore, it was also found that this result applies to all the judges from different language backgrounds: 1) native speakers of English, 2) ESL and 3) EFL speakers. Despite their different levels of exposure to the English language, the three groups were unanimous in evaluating only the light accented English as highly credible.

These findings seem to suggest that only a native-like, or light accent can raise the credibility of the speaker and imply that if speakers are to raise their credibility only by pronunciation, they need to attain native-like pronunciation. In fact, several researches have overtly shown that General American English and Received Pronunciation are widely accepted and preferred by purchasers around the world [4] [22] [24] and present a very straight forward recommendation that "Prospective and practicing businesspersons who desire high levels of English-language accent acceptability around the world should develop either a General American English or a Received Pronunciation English accent for business purposes since these two accents are the most preferred accents for conducting business around the world." [1: 10].

However, aiming to improve students' English pronunciation to the level of the native standard seems neither realistic nor appropriate when teaching English at school in Japan. There are limited number of English classes, in which many other aspects of English other than pronunciation have to be taught as well, and thus teachers do not have adequate time to focus on teaching pronunciation at such a high level, not to mention that there are very few teachers who have actually learnt pronunciation instruction to those who learn English as a foreign language.

There is also a concern that teaching only native varieties of English as a goal might give an impression to the students that nonstandard, or foreign-accented English are not correct.

With the above concerns taken into consideration, however, it still seems to be fair to the students 1) to inform them that accents of English may be linked to the credibility that speakers can win from their interlocutors and 2) to teach both segmental and prosodic features of English to raise students' awareness of their own pronunciation. Because the English language is ultimately a tool for communication and students will most likely have to use English once they join the global business community.

There are several limitations to this study. One problem may have resulted from using different speakers for each level of accentedness, rather than using a matched guise technique traditionally employed in the previous language attitude studies. As previously mentioned, the verbal guise technique utilised in this study does not control for paralinguistic differences in the speeches of different speakers. Small number of recorded business presentations also could have compromised the result. Participants could listen to only one speech for each of the three levels of accentedness. The number of recorded utterances was limited as it was felt that listener fatigue might compromise the validity of the data collected if more than three speech recordings of the required length were used. These limitations ought to be overcome in any future work.

References

[1] Scott, J. C., Green, D. J., Blaszczynski, C., & Rosewarne, D. D. (2007). A comparative analysis of the english-language accent preferences of prospective and practicing businesspersons from around the world. *The Delta Pi Epsilon Journal, 49*(3), 6-18.

[2] Scott, J. C., Green, D. J., & Rosewarne, D. (1997). Business and Technology Students' Preferences for English-Language Accents: Implications for Business. *The Delta Pi Epsilon Journal, 39*(3), 155-175.

[3] Lev-Ari, S., & Keysar, B. (2010). Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1-4.

[4] Tsalikis, J., DeShields, O. W. Jr., & LaTour, M. L. (1991). The role of accent on the credibility and effectiveness of the salesperson. *Journal of Personal Selling and Sales Management,9*, No.1 (Winter), 31-41.

[5] Powesland, P.F., & Giles, H. (1975). Persuasiveness and accent-message incompatibility. *Human Relations, 28*, 85-93.

[6] Derwing, T., M., Rossiter, M. J., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2004). Second language fluency: judgements on different tasks. *Language Learning, 54* (4), 655-679.

[7] Crystal, D. (2003). The Cambridge encyclopaedia of language. Cambridge: Cambridge University Press.

[8] Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching, 42* (4), 476-490.

[9] Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning, 41*(1), 73–97.

[10] Munro, M. J., Derwing, T.M., & Mortons, S.L. (2006). The mutual intelligibility of foreign accents. *Studies in Second Language Acquisition, 28*, 111-131.

[11] Foon, A. E. (1986). A social structural approach to speech evaluation. *The Journal of Social Psychology, 126*(4), 521-530.

[12] Delia, J. G. (1975). Regional dialect, message acceptance, and perceptions of the speaker. *Central States Speech Journal, 26*(3), 188-194.

[13] Hovland, Carl I., and Walter Weiss. "The influence of source credibility on communication effectiveness." *Public opinion quarterly* 15.4 (1951): 635-650.

[14] Lambert, W., Hodgson, R., Gardner, R. & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 60*, 44-51.

[15] Anisfeld, M., Bogo, N., & Lambert, W.E. (1962). Evaluational reactions to accented English speech. *Abnormal Social Psychology, 65*, 223-231.

[16] Giles, H. (1971). Patterns of Evaluation in Reactions to RP, South Welsh and Somerset Accented Speech. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 10*, 280–81.

[17] Brown, B. L., H. Giles, & J. N. Thakerar. (1985). Speaker Evaluation as a Function of Speech Rate, Accent and Context. *Language and Communication, 5*, 207–20.

[18] Cooper, R.L. (1975). Language attitudes II. *International Journal of the Sociology of Language, 6*, 5-10.

[19] Berk-Seligson, S. (1984). Subjective Reactions to Phonological Variation in Costa Rican Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research, Vol. 13*, No. 6, 414-442.

[20] Dalton-Puffer, C., G. Kaltenboeck and U. Smit. (1997). Learner attitudes and L2 pronunciation in Austria. *World Englishes, 16*(1), 115-128.

[21] Eisenstein, M. (1982). A study of social variation in adult second language acquisition. *Language Learning, 32*, 367-391.

[22] Birch, D., & McPhail, J. (1997). The impact of accented speech in international television advertisements. *Global Business Languages*, 91–105.

[23] Tsalikis, J., Ortiz-Buonafina, M., & LaTour, M. S.(1992). The role of accent on the credibility and effectiveness of the international business person: the case of Guatemala. *International Marketing Review 9*(4), 57–72.

[24] Lalwani, A. K., Lwin, M., & Li, K. L. (2005). Consumer responses to English accent variations in advertising. *Journal of Global Marketing, Vol. 18* (3/4), 143-165.

[25] Scott, J. C., Green, D. J., & Rosewarne, D. (1997). Business and Technology Students' Preferences for English-Language Accents: Implications for Business. *The Delta Pi Epsilon Journal, 39*(3), 155-175.

[26] Scott, J. C., Green, D. J., Rosewarne, D., & Neal, W. G. (1999). Pacific Rim business students' perceptions of six representative English-language accents. In Book of readings, 1999 Delta Pi Epsilon national conference (pp. 101-109). Little Rock, AR: Delta Pi Epsilon.

[27] Scott, J. C., Green, D. J., & Rosewarne, D. D. (2001). English-language accent preferences from within the British business community: Implications for business educators and trainers. *Journal of Business and Training Education, 10*, 53-69.

[28] Scott, J. C., Rosewarne, D. D., & Green, D. J. (2001). Malaysian business students' perceptions about representative English-language accents. *The Delta Pi Epsilon Journal, 43*(4), 173-184.

[29] Edwards, J. (1982). Language attitudes and implications among English speakers. In Ryan, B., & Giles, H (Eds.), Attitudes Towards Language Variations (pp. 20-33). London: Arnold.

[30] Rossiter, M.J. (2009). Perceptions of L2 fluency by native and non-native speakers of English. *The Canadian Modern Language Review, 65* (3), 395-412.

[31] McKenzie, R. M. (2008). The role of variety recognition in Japanese university students' attitudes towards English speech varieties. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 29*(2), 139-153.

Appendix A.

Hypothetical Sales Presentation

Selling Water Reserve Land

Hi. I am Taka. Do you have time now? Well, let me talk to you for just a few minutes…

I would like to tell you about a really good investment. It's an investment in water rights. Well, it's not just ordinary water, but water full of good minerals, calcium and etcetera, etcetera.

Our company, TOKYO GOODWATER COMPANY owns massive land with water resources in Hokkaido. Hokkaido is located in the northernmost part of Japan, and 70% of its land is covered with forest. The land is full of nature and so does have good-quality of water.

It's not known to many people yet, but actually, many famous athletes, especially baseball players, drink this water. You know Ichiro, right? He drinks it, too!

Well, we are raising money for further development now, so that we can extract more water, and sell it to more people. You can be a shareholder of our company, and be an owner of this wonderful water!

You can start from buying just one share, you know. One share costs you just 1,000 dollars. It's a promising investment! Please think about it!

Appendix B.

Questionnaire

Based on the message you have just heard; give us your opinion of the speaker (salesperson) by circling the appropriate number.

1. If you had enough money, would you buy the product he is selling?

5	4	3	2	1
Yes	Probably Yes	Not sure	Probably No	No

2. Would you recommend this product to your friend?

5	4	3	2	1
Yes	Probably Yes	Not sure	Probably No	No

3. Would you recommend this salesperson to your friend?

5	4	3	2	1
Yes	Probably Yes	Not sure	Probably No	No

4. To what extent do you think this person can be seen as a trustworthy salesperson by his client?

   Trustworthy 5 4 3 2 1 not trustworthy

5. How much credibility do you think there is in this person's talk? How willing are you to believe him?

   Believable 5 4 3 2 1 not believable

6. In evaluating this salesperson, which of the following characteristics of his voice influenced you the most?
   1. Intonation (ups and downs of the voice)
   2. Speed
   3. Accent
   4. Don't know

7. Could you write down any comments on the speech? How was his salestalk? In what way can he improve the way he talks?

Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the English Language Education Society of Japan
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集

中学１年生におけるリーディングからライティングへのプロジェクトの実践報告―振り返りを大切にする授業

執行智子 [1]　カレイラ松崎順子 [2]

[1] 東京未来大学こども心理学部 〒120-0023 東京都足立区千住曙町 34-12
[2] 東京経済大学現代法学部 〒185-8502 東京都国分寺市南町 1-7-34
E-mail: [1]shigyotomoko@gmail.com, [2]carreira@tku.ac.jp

概要　本研究では、英語学習の初心者である中学校１年生英語のライティング活動において，リーディング教材の表現を利用し，プロセス重視のライティングをした後，それをプレゼンテーションし，言葉の気づきや学習に対する振り返りをするというプロジェクトを 2 回することで，生徒の振り返りがどのように変化していくかを明らかにし、さらにそれが新指導要領の指導事項の一つである読み手に正しく伝わるように文と文のつながりに注意して書く力を養うために適切な手立て一つとしての可能性があるどうかを調査することを目的とした．生徒の気づきや学習の仕方に対する振り返りから，プロジェクトを重ねていくことで，生徒は読み手の存在を鮮明に意識していくように変化し，読み手を説得できる主張をするための文章構成についての気づきも深まっていったことが分かった．よって，この活動が読み手に正しく伝わるように文と文のつながりに注意して書く力を養うために適切な手立として可能性があるものと思われる．

Report on the Effectiveness of Projects Utilizing a Step-by-Step Approach of Reading, Research, Writing and Presentations as Seen from the Changing Reflective Habits of Junior High School Students

Tomoko Shigyo [1]　Junko Matsuzaki Carreira[2]

[1] Faculty of Child Psychology, Tokyo Future University　34-12 Senjuakebono-machi, Adachi-ku, Tokyo 120-0023 Japan
[2] Faculty of Contemporary Law, Tokyo Keizai University　1-7-34, Minami-cho, Kokubunji-shi, Tokyo 185-8502 Japan
E-mail: [1]shigyotomoko@gmail.com, [2] carreira@tku.ac.jp

Abstract　The purpose of this study is to report the changes in the reflections of first-grade junior high school students on their awareness of language and strategies of learning over the course of two projects; both of which included a step-by-step series of reading, research, writing and presentations.

Furthermore, the study aimed to determine whether these kinds of programs were appropriate in developing the ability to write essays paying due attention to the construction of paragraphs.　The reflections of the students showed that the projects helped them become aware of the existence of the reader and of the importance of learning paragraph writing, and therefore, projects which include a step-by-step series of reading, research, writing and presentations appear to be effective in developing the ability to write well-constructed essays.

1. はじめに

文部科学省中学校学習指導要領解説外国語編[1]によれば，「教育基本法改正，学校教育法改正が行われ，知・徳・体のバランス（教育基本法第 2 条第 1 号）とともに，基礎的・基本的な知識・技能，思考力・判断力・表現力等及び学習意欲を重視し（学校教育法第 30 条第 2 項），学校教育においてはこれらを調和的にはぐくむことが必要である旨が法律上規定された」（p. 1）．では授業においてどのように指導すればよいのであろう

執行智子，カレイラ松崎順子，
“中学１年生におけるリーディングからライティングへのプロジェクトの実践報告―振り返りを大切にする授業，”
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集, pp. 31-39，日本英語教育学会編集委員会編集，
早稲田大学情報教育研究所発行, 2014 年 3 月 31 日．
This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

か。

2011 年度まで実施されていた中学校指導要領外国語科における「書くこと」の指導事項と，2012 年度から実施されたものは以下のとおりである。

＜2011 年度までの中学校指導要領＞

（ア）文字や符号を識別し，語と語の区切りなどに注意して正しく書くこと．

（イ）聞いたり読んだりしたことについてメモを取ったり、感想や意見などを書いたりすること．

（ウ）自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように書くこと．

（エ）伝言や手紙などで読み手に自分の移行が正しく伝わるように書くこと．

（文部科学省[2]）

＜2012 年度より実施された中学校指導要領＞

（ア）文字や符号を識別し，語と語の区切りなどに注意して正しく書くこと．

（イ）語と語のつながりなどに注意して正しく文を書くこと．

（ウ）聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり，感想，賛否やその理由を書いたりなどすること．

（エ）身近な場面における出来事や体験したことなどについて，自分の考えや気持ちなどを書くこと．

（オ）自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように，文と文のつながりなどに注意して文章を書くこと．

（文部科学省[1]）

2012 年度より実施された指導要領（以下新指導要領）では（イ）が付け加えられ，また 2011 年度までの指導要領（以下旧指導要領）の（ウ）と（エ）を新指導要領の（エ）と（オ）に再編し，さらに（オ）に「文と文のつながり」という文言を加えたことになる．グローバル社会で生き抜くであろう中学生にとって，自分の考えを相手にわかるように論理的に構成するために，（オ）にある能力をはぐくむことは不可欠であると思われる．しかしながら，このような能力を従来通りの知識偏重型，また講義型の英語の授業ではぐくむことはなかなか困難であり，それを現代社会を生きている社会人たちは経験している．現在中学校においては，多様な英語のゲームを取り入れ口頭でのやり取りが盛んに行われており，生徒の興味関心を高まっているようである．しかしながら，新指導要領での改善点のひとつである指導事項（オ）に関して，英語学習の初心者である中学校 1 年においてどのような活動が適切であるのかについては議論の余地があるように思われる．

本研究では，新指導要領にある指導事項（オ）に関して、中学校 1 年生においてどのような英語のライティング活動を行うべきかを検討してみた．

2. 先行研究

2.1. 中学校からの英語のライティング

中学校で行われているライティングについて，金子[3]は，「文法知識の確認のために英作文が用いられることが多く」（p. 21），その結果，「短い英文は書けても，社会的なコンテクストの中で自分の考えを書こうとすると応用が利かない」（p. 22）と述べている．また，井戸[4]では，高校 3 年生の答案から「中学のころから作文に慣れてきた生徒は比較的やさしい英語を使って書こうと」（p. 24）するが，「中学から作文に慣れてこなかった生徒は，大学入試問題の長文で読むような英文を書こうとする傾向」（p. 24）があり，「抽象度の高い語をブロックのように組み合わせて英文を書こうとすることが多い」（p. 24）と述べている．さらにそのような生徒が書いた英文は「日本語の影響が強く，特に書きなれないうちは，読みにくい英語になってしまうことが多い」（p. 24）と加えている．

ではどのような指導が必要なのであろうか．柳瀬[5]では，高校生に英語で表現するとき感じるもどかしさについての調査から，2 種類のもどかしさ（量的もどかしさと質的もどかしさ）を抽出，分析している．前者は英語の語彙・表現の不足によるもので，後者は発想の転換・柔軟な考え方を必要とするものである．これら 2 つのうち後者のもどかしさを乗り越えて自分の言いたいことを英語で表現する際には，「『語順に寛容な言語から，語順に厳格な言語に変える』ことであるということを明確に意識する必要」（p. 53）があると述べている．さらに，根岸[6]では，平成 22 年度に国立教育政策研究所教育課程研究センターが中学校 3 年生を対象に実施した「特定の課題に関する調査（英語：「書くこと」）」の調査から，「自分で文脈を判断し，必要な言語形式を選択して，文を作るようなことは多くの生徒が苦手なようである」（p. 15）と述べ，まとまった文章を書くためには，「指導や評価においても，どのような言語形式を用いるべきかの判断をする練習を意識的に行うこと」（p. 16）の重要性を説いている．つまり，従来のような文法知識の確認のための一文

一文独立した英作文ではなく，自分の考えを伝えるためのある程度まとまった量の英作文を，英語学習の初心者である中学校１年生のころから，何度も取り入れ，慣れる必要があり，さらに，母語とは異なる目標言語の特性である日本語と英語の語順の違いを認識し，自分で言語形式を選んで自分の考えを書く機会を設ける必要があるといえるであろう．

2.2. パラグラフとプロセス重視の指導法

パラグラフは，「書き手が主張したい一つのアイディアについて，その主張がはっきりするように論理的展開によってサポートする」（大井[7], p. 177）構造になっており，「異なる価値観や意見を持つ人々に自分の考えを的確に伝える」（大井[8], p. 14）ためには欠かすことができないものである（田畑・松井[9]；立川[10]；鈴木・大井・竹前[11]；天満[12]）．パラグラフ・ライティングの学習を始めるに当たり，天満は，「主題となるものを，自分でまず徹底的に考えること．つまり，自分は何を言うべきか，それは言うに値することか，それを人にわかるように明確に表現しうるか，を自分で考え抜くこと」（p. 17）が大切であると述べている．さらに，鈴木，大井，竹前は、パラグラフをつないで一つの作品を完成するのには，各プロセス（1．情報を収集し，2．自問する，3．焦点を合わせる，4．構成を考える，5．分析を深める，6．想像力を働かせる，7．再考する，8．評価を下す）があると述べている。これらのプロセスを学習者に意識させ学習を促していくのにプロセス重視の指導法（岡田[13]；佐野[14]）がある．これを用いることで，次第に書き手として自分の考えを読み手に効果的に伝える論理を発展させられるようになるのである。佐竹[15]は，プロセス重視の指導法を用いて中学１年生に自分の学校を紹介する文章を書かせた。各プロセスは以下のとおりである。

①テーマを選ぶ
②選んだテーマについて日本語で書く
③内容を英語で書き教師に提出する
④教師がフィードバックする
⑤フィードバックを参考に第２稿を書く
⑥生徒同士で第２稿を読み合い，感想やアドバイスを日本語で書き，教師から「わかりやすさ」「文章全体にまとまり」などについてアドバイスをもらう
⑦最終稿を書く

その結果教師によるフィードバックの後では，接続詞も代名詞も約２倍の増加となり，文章のまとまりの度合いが高くなったと報告している。

以上のことからプロセス重視の指導法を中学１年生のライティングに用いることで、文と文のつながりを意識し，パラグラフの構造また，パラグラフのつながりが必要であることを学習できると思われる。

2.3. プレゼンテーション

金子[3]では，積極的な発信の指導に重要なことは，「特定の相手と英語で意思疎通をしたいという内発的動機」（p. 22）を持つことと，「誰に、何を、何のために伝えるのかという社会的視点を」（p. 22）持つことであると述べている。そのため，「教科書や例文のコピーでなく，実在する読み手に向けて生徒自身が自分で書いたと自覚できる英文を書くことが重要である」（p. 24）と述べ，自分の伝えたいことを持ち，実在の受信者に向けて書くことの大切さを主張しいている．また，田端・松井[9]は，書くということは，「ただ単に英文を順番に並べたためでは，意味が通りづらい，あるいはその文章のかたまり全体で何を言おうとしているのか判断できないことを、身をもって体験」（p. 113）が大切であることを主張している。

プレゼンテーションは口頭のコミュニケーション技術の１つであり，上杉[16]はプレゼンテーションを完成させるには「論理構成のなかで足りないものは何かを認識し」，「しっかり調べ上げ，考察していく」ことが重要であると述べている。つまり媒体が文字であるか口頭であるかの違いはあるものの，書くという行為とプレゼンテーションをするという行為は非常に似ているように思われる．

以上のことから，プレゼンテーションを授業に取り入れることが，伝えたいことをことばで論理的に構成する力を身につけさせる一つの手段となると言えるのではないだろうか．

亀岡市立南桑中学校[17]では、課題に沿って英文を書き、絵や写真を Information and Communication Technology(ICT)機器を利用しプレゼンテーションする取り組みを学年を通じて行ったところ，生徒の事後アンケートより，生徒が最も苦手と感じている「書く力」について、「伸びたと思う」「まあ思う」と答えた生徒が 64%おり、その他の力と比べ同じように伸びたと思っている生徒がいたと報告している（「話す力」64%「聞く力」63%「読む力」62%）．さらに，学力調査では，この取り組みを経験した生徒たちの成績

は京都府の平均よりも高く，また当校での学校独自の学力調査でも過去3年間のうち点数が最も高かったと報告しており，英語学習にプレゼンテーションを取り入れた学習は大いに効果があることを証明している。

以上のことを留意すると，英語学習の初心者である中学1年生においてライティング活動行う場合，一文一文独立した英作文ではなく，プレゼンテーションを活動の目標にし，パラグラフ構造の学習を念頭に置いたプロセス重視のライティングの指導を行うことが，新指導要領にある指導事項「(オ) 自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように，文と文のつながりなどに注意して文章を書く」(文部科学省[2]，p. 19) 力を養う適切な手立ての一つとして可能性がある思われる.

3. 本研究

3.1. 本研究の目的

本研究の目的は，中学校1年生英語のライティング活動において，課題に沿って調べ学習をし，リーディング教材の表現を利用してライティングをした後，それをプレゼンテーションし，言葉の気づきや学習に対する振り返りをするというプロジェクトを2回行い，生徒の振り返りがどのように変化していくかを明らかにし，さらにそれが新指導要領にある指導事項「(オ) 自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように，文と文のつながりなどに注意して文章を書く」(文部科学省[1]，p. 19) 力を養う適切な手立ての一つとしての可能性があるどうかを調査することである.

3.2. 参加者および学習背景

参加者は,東京都内私立女子中学校 1 年女子 11 名である. そのうちの 3 名は付属の小学校からの内部進学者であり，小学校 1 年生より週 1 時間，中学校に上がるまでに総計 210 時間の外国語 (英語) 活動を経験してきている. 外国語 (英語) 活動は，音声中心だが単語を読む活動も取り入れている. また，外部からの 9 名のうち 8 名は，公立小学校出身であり，小学校 5 年生より週 1 時間英語活動，中学校に上がるまでに総計 70 時間の外国語活動を経験してきている. (移行期であったために 2010 年 (参加生徒が小学校 5 年生時) には「英語活動」を，2011 年 (参加生徒が小学校 6 年生時) からは「外国語活動」を経験してきた) 生徒のアンケートでは，音声中心に外国語 (英語) 活動が行われており，文字の導入はほとんど行われていなかったようであるが，生徒の出身小学校はさまざまであり，それぞれの小学校外国語 (英語) 活動の実態を調査することはできなかった. 外部入学生の内残りの 1 名は，私立小学校出身で，小学校 1 年生より読み書きの学習も含めた英語の授業を受けてきている.

参加者である生徒たちは，中学校において週 6 時間の授業を受けている. その内 1 時間は外部の語学学校から派遣されたイギリス人の外国語指導助手 (ALT) が phonics やチャンツを導入する授業をしている. 他 5 時間は主に Z 会出版の *New Treasure 1* をテキストとして使用しているが，適宜検定教科書 *New Horizon 1* を取り入れている. 本研究のプロジェクトの実施までに総計 102 時間の英語の授業を受けている.

3.3. 方法

本研究ではプロジェクト終了後の生徒の振り返りの変化を明らかにするために，プロジェクト 1 では第 7 時 (最終時) の授業中に，プロジェクト 2 では，第 10 時 (第 1 回プレゼンテーション後) と第 12 時 (最終時) の授業中に振り返りシートの記入をさせた. 記入項目は以下のとおりである.

(1) 調べる時に工夫したことは何か
(2) 英語で書くときに工夫したことは何か
(3) 英語で書いた感想

3.4. 実践内容

各プロジェクトの主題，活用する文法事項，参考にするリーディング教材，実践形式は以下のとおりである.

	プロジェクト 1	プロジェクト 2
主題	伝記を書こう	今と昔物語 (私たちの周辺)
活用する文法事項	動詞の過去形	There is/are～now There was/were ～ then
参考にするリーディング教材	Alex's Lemonade (*New Treasure 1* p. 126-127)	Mansfield ― Yesterday and Today (*New Treasure 1* p. 162-163)
実践形式	個人活動	グループ活動
実践時期	2012 年 11 月	2013 年 1 月

プロジェクト 1「伝記を書こう」では，リーディング教材で学習した伝記を参考にし，自分の関心のある人物について調べ，動詞の過去形，およびその教材で学習した時を表す副詞 (句) (in 1980,

on August 1st, 2004, at the age of 3 など)を利用し，英語でその人物に関する過去の事実（伝記）を記述した．また“She/He was great because ~”の表現を用いて，その人物に対しての自分の思いを書き発表することを目標とした．担当英語教員は第 1 時「テキストを読む」では通常通り内容及び文法事項，さらに新出単語を確認しながら授業を進めた。第 2~3 時には机間巡視しながら生徒の質問に答えた．その後第 4 時「モデルを提示し読む」では教員が作成した作品を提示し、第 5~6 時「原稿を書く」で机間巡視しながら生徒の質問（語句や文法事項）に答えた．

また，プロジェクト 2「今と昔物語」では，リーディング教材で学習したアメリカの Mansfield の今と昔を比較する物語を参考にし，自分の学校あるいはその周辺の地域の一つの事柄の今と昔について調べ，その教材で学習した「there is ～構文」の現在時制・過去時制と副詞“now”と“then”を効果的に用いて，調べた事柄の現在と過去を比較描写し，英語でその今と昔の違い及び変わらないことを書き発表することを目標とした．担当教員はプロジェクト 1 同様に第 1~2 時では内容・文法事項，新出単語の確認をしながら授業をし，work sheet 2 作成の補助をした．第 3 時に教員が作成した作品をモデルとして提示し，第 6～8 時に机間巡視しながら生徒の質問（語句や文法事項）に答えた。第 9，11 時では文法項目について校正のための助言をし，さらに，第 10 時において聞き手の一人として感想を述べ，第 12 時ではすべての生徒の感想のまとめを行い，さらにパラグラフ構造についてまとめた。（パラグラフという言葉は言及しなかった）

各プロジェクトの実践過程は，以下のとおりである．

	プロジェクト 1	プロジェクト 2
第 1 時	教科書のテキストを読む	テキストを読み，worksheet 2 を作る
第 2 時	目標を示し，テーマの選択（図書館）をする	
第 3 時	資料収集し worksheet 1 を作成する	目標を示し, model を提示し，読む（見る）
第 4 時	モデルを提示し，読む（見る）	テーマの選択（図書館）
第 5 時	原稿を書く	テーマの決定　および資料収集（図書館）
第 6 時	原稿を書き，PC で精書する	worksheet 3 の作成，原稿を書く
第 7 時	リハーサル，発表，講評，振り返りシート記入	
第 8 時		
第 9 時	原稿の校正，リハーサル	
第 10 時	第 1 回発表，講評，振り返りシート記入，原稿の校正	
第 11 時	原稿の校正，リハーサル	
第 12 時	第 2 回発表，講評，原稿の清書(個人)，振り返りシート記入	

3.5. 結果

3.5.1 振り返りシート（自由記述）

各プロジェクトの振り返りシートの自由記述は以下のとおりである．（生徒の記述のままである．また括弧は筆者が補足した.）

（1）調べる時に工夫したことは何か

プロジェクト 1

・「本を何度も読み返したこと」
・「資料に書いてあったことをすべて書かずに一部だけ書いたこと」
・「オードリーのすごいところはどこか」
・「ディズニーは有名なことがたくさんあったので，それらをうまいようにまとめたこと」
・「自分がすごいなと思ったことを書きだして，その中から選んだ」

プロジェクト 2

・「細かい部分までちゃんと見た」
・「『世田谷区』という大きなくくりから喜多見にある文化遺産を探すこと」
・「インタビューは何が大切なことか考えた」
・「喜多見という本は分厚くいろんなことが書いてあるので一番大切なものだけを取り出すこと」

プロジェクト 1 とプロジェクト 2 を比較するとプロジェクト 2 の方が工夫した点についての表現が詳細になっている生徒が 4 名いた。例えば，プロジェクト 1 では，「一部だけ書いた」「すごいところ」「うまいように」「すごいなと思ったこと」など「すごい」「うまい」など様々な意味で使われやすい表現を用いて書かれているものが，プロジェクト 2 では，「細かい部分」「世田谷区」「文化遺産」「何が，大切なことか考えた」「喜多見という本」など工夫した点がより詳細な表現で表されている。

（2）英語で書くときに工夫したことは何か

プロジェクト 1

・「自分のわかる単語をたくさん使ったこと」
・「スペルはしっかり辞書で確認した」
・「英語に変える時にごちゃごちゃにならないようにした」

プロジェクト 2

・「読む側の人にわかりやすく書くこと」
・「文の並べ方」
・「文のつなぎ目に気を付けた」
・「自分がちゃんと伝えたいことを完璧な英語にすること」

（清書後）

・「スペルを間違えないようにした」
・「ピリオドなどがついているか確認した」
・「英文の語順に気を付けた」

プロジクト 1 では書き手として工夫した点について「自分のわかる」など主観的な言い回しや,「ごちゃごちゃに」など口語的な表現が目立つ一方，プロジェクト 2 では，「読む側の人にわかりやすく」など読み手の存在について言及したり，文の内部構造ではなく文章における「文の並べ方」「文のつなぎ目」などについて言及している生徒が 4 名いた．さらに第 12 時終了後（清書後）では,「ピリオド」など符号を意識したり,「語順」など日本語と英語の違いについて述べている生徒が 3 名いた．

（3）英語で書いた感想

プロジェクト 1

・「(自分で書いたものが）すらすら読めるようになった」
・「難しかったけど，辞書を使って，一つ一つの単語を調べたりするのが，面白かったです」
・「この日本語はこういう英語であらわされるんだと思ったりもしました」
・「皆の前で発表した時はとても緊張しました」

プロジェクト 2

・「日本語はあまり『私が』『これが』等言わないから，つい『I』とか『This』を忘れてしまうことがあるので，それを気を付けました」
・「とても難しかったが，英語で書くことによって，自分の知っている単語が増え，わからない単語の読み方もわかりました」
・「どのようにしたらしっかり文をつなげるかを考えた」
・「しっかり意味が分かる文章にした」
・「少し英語を覚えることができた」

（清書後）

・「すごくやったかいがありました」
・「いっぱい英語を書いたから，難しいスペルや，わからなかったスペルがあったけど，書いていくうちにわかるようになったし，書けるようにもなった」
・「自分の学校についてよくわかりました」

プロジェクト 1 では,「すらすら」のような擬音語や「この日本語」「こういう英語」など一見一般化したように見えるが何を指しているのかわからない表現がある一方，プロジェクト 2 では,「日本語はあまり『私が』『これが』等言わないから，つい『I』とか『This』を忘れてしまうことがあるので，それを気を付けました」や「どのようにしたらしっかり文をつなげるか」「しっかり意味が分かる文章にした」など具体的な例を挙げながら文構造や文章構成に言及しているものが 2 名いた．また,「知っている単語が増え，単語の読み方が分かった」「英語を覚えたし，スペルがわかるようになった」など書くことが自分の単語力に影響を及ぼしたこと記述していた生徒が 2 名いた．プロジェクト 2 では，第 12 時で行った発表後，感想を各生徒が述べ共有した．生徒の感想は以下のとおりである．

・「文を自分たちで考え出すことが難しかった」
・「図表を用いたのがよかった」
・「発表がハキハキしていた」
・「声が大きくてよかった」
・「内容にあった絵があった」
・「さまざまな内容を調べていた(ほかの班)」
・「文の構成は，1．言いたいこと，2．例，3．まとめ(言いたいこと)」

感想はさまざまであり，プレゼンテーション後に行ったこともあってプレゼンテーションに関することも多く含まれていたが，複数の文からなる文章構成について「1．言いたいこと，2．例，3．まとめ(言いたいこと)」など聞き手に分かりやすい論理構成にすることの重要性を述べている生徒もいた．音声付多読を行った後の読後カードの「面白かったこと，興味の持てたこと」の欄には，本の内容についての記述がほとんどであったが、プロジェクト 2 の書く作業がはじまってからは，

・「たくさん知らない言葉がでてきた」
・「知らない単語がたくさん出てきた」
・「過去形」
・「今まで気づかなかったけど（多読の活動で使用していた本の中に）一つ一つの単語（動詞）が過去形になっていることに気が付くことができた」

・「わからなかった単語がわかるようになった」等内容以外の未知の単語についてや動詞の時制（過去形）について改めて認識したことを記述する生徒がいた．

3.6. 考察

本研究では，中学校１年生英語にリーディング教材の表現を利用してプロセスライティングとプレゼンテーションを行い，言葉の気づきや学習に対し生徒の振り返りがどのように変化していくかを明らかにし，さらにそれが新指導要領にある指導事項「(オ) 自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように，文と文のつながりなどに注意して文章を書く」(文部科学省[1], p. 19) 力を養う適切な手立ての一つとしての可能性があるかどうかを調査することを目的にした．プロジェクト１と２の生徒の振り返りから、質問（1）「調べる時に工夫したこと何か」では，プロジェクト２の方がプロジェクト１よりも，固有名詞や使用した本の名前や調べた具体的な事柄などを用いたり，調べ方について言及したりしてより詳細な記述になっていた。これは，プロジェクト１に比べ，プロジェクト２での方が生徒たちが主題についてよく考え，何を主張すべきかを吟味したからであると思われる．つまり，プロジェクト１で行ったプロセス重視のライティングを踏まえて，プロジェクト２では生徒たちはパラグラフ・ライティングの学習に必要な主題の吟味と主張することを客観的に観察すること（天満[12]）を，書き始める前の段階である調べ学習においてしたのではないかと思われる．

質問（2)「英語で書くときに工夫したこと」では，プロジェクト１では，書き手中心であったり稚拙で主観的な表現を用いていたが，プロジェクト２では，「ピリオド」「語順」など文の内部におけるミクロな注意点から，「文の並べ方」「文のつなぎ目」など，文章におけるマクロな工夫について言及していたり，「読む側の人」など読み手の存在を意識して記述されているものもあった．前者では，プロジェクト１の振り返りでは何も書かなかったあまりレベルの高くない生徒４名がこの点を言及していた．また、後者は比較的レベルの高い生徒が言及していた．どちらにおいても，プロジェクトの中でプレゼンテーションを重ねて経験していくことで，プレゼンテーションは発表者が主張するという一方的な行為なのではなく，聞き手が存在し，発表者の主張はその聞き手に何らかの影響を及ぼすという社会的行為であるということを生徒たちが認識してきたからであり，そのことを通して，書く行為もまた読み手が存在し，書き手の主張はその読み手に何らかの影響を及ぼすという社会的行為であることに結び付けることができたからだと思われる．以上のことより，プロジェクトを重ねていくと，生徒たちは「(ア) 文字や符号を識別し，語と語の区切りなどに注意して正しく書」いたり，「読み手に正しく伝わるように，文と文のつながりなどに注意して」（文部科学省[1]，p. 19）書かねばならないことを自覚するようになっていったと言えるのではないだろうか．

さらに質問（3)「英語で書いた感想」では，プロジェクト１では擬音語や指しているものかわからない指示語を用いた記述から，プロジェクト２では，文構造に関する「日本語はあまり『私が』『これが』等言わないから、つい『I』とか『This』を忘れてしまうことがあるので、それを気を付けました」や文章構成に関する「どのようにしたらしっかり文をつなげるかを考えた」や「しっかり意味が分かる文章にした」などへと変化していった。これも、質問（2）同様、プレゼンテーションを何度も行うことにより伝える相手，目的，内容を認識するという社会的視点を持たなければならない（金子[3]）ということを自覚してきたことが，書くことにも応用されたからだと思われる．さらに，書く活動が語の習得を促進したことを表す記述もあった。これは、自分の主張を相手にうまく伝えるためには，発表者である自分が文脈にあった単語精選しそれをしっかり理解していなければならないことを，プレゼンテーションを繰り返し経験することで自覚し，それが語彙を増やすことになったためと思われる．

また，プロジェクト２で行った２回目のプレゼンテーション後の生徒の口頭での感想の共有において，文章の構成について触れているものがあった．これはパラグラフ構造に当てはまるものである．プレゼンテーションを目標にしたプロジェクトを繰り返し行ったことによって，プレゼンテーションを完成するためには調べたことを並べるのみでは，主張したいことを伝えることはできない（上杉[16]）ということを認識したため，パラグラフ学習の指導を受ける前においても，パラグラフの構造の必要性の自発的な理解を促したと思われる．

さらに，本研究と平行に行ってきた音声付多読の振りシートにおいてプロジェクト２の期間中に単語やその形式についての振り返りあった．音声

付多読では，音声と絵を補助にストーリーがわかるので，プロジェクトを行うまではあまり意識を向けなかった語の形式に，複数のプロジェクトにおいての書き手になるという体験を通して注意を向けることができるようなったからではないかと思われる．

以上のようにプロジェクトを1回目2回目と重ねていくことで，振り返りにも思いつたことを漠然に書き並べることから，より詳細な事柄について記述している生徒が 3 分の 1 ほどいた．また、プロジェクト2において読み手の存在を意識した記述をした生徒が3分の2ほどいたことがわかる．また，プレゼンテーションを行うことで，聞き手によりわかりやすいように一つの文を組み立て，さらに複数の文を相手に分かるように組み立てていくことの大切さを知ったと述べている生徒が 3 分の 1 ほどおり，書くことにも読み手が存在し，その読み手に向かって論理的に書かねばならないと理解してきたようである．さらに，単語一つ一つをじっくり観察し，自分の中に取り込んでいる生徒が 4 分の 1 ほどいたことが分かった．

これらのことから中学校1年生の英語にリーディング教材の表現を利用してプロセスを重視したライティングをし，プレゼンテーションを行った後，言葉の気づきや学習に対する振り返りをするというプロジェクトを重ねていくことで，英語学習の初心者である中学校 1 年生においても，読み手を説得するためにパラグラフの構造に沿って内容を構成し表現しようとする態度を養うことが可能であるように思われる．つまり，このようなプロジェクトの繰り返しが新指導要領にある指導事項「(オ) 自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように，文と文のつながりなどに注意して文章を書く」(文部科学省[1], p. 19) 力を養う適切な手立ての一つとして可能性があるということになる．

本研究は，対象校が一週間に 6 時間の英語の授業を行っており，70 時間程度公立の中学校 1 年生より多く英語の授業があるという恵まれた環境であったために行うことができたものである。このような授業時数が多いという環境を生かし，上記のプロジェクトを組むことで，知らないことを知る喜びを十分味わい，それを他者と分かち合いたいと思う気持ちを持つことによって，書くという作業は書き手である自分の思いを一方的に主張するのではなく，読み手に分かるように，読み手が納得する様に伝えるというコミュニケーションの手立てであるということを実感できたのではないだろうか。しかしながら，このような潤沢な時数を確保するのが難しい場合には，より効率的な手立てを使わなければならないだろう。

4. まとめ

本研究では，中学校1年生英語にリーディング教材の表現を利用してプロセスライティングとプレゼンテーションを行い，言葉の気づきや学習に対し生徒の振り返りを繰り返しをした結果，生徒は読み手の存在を鮮明に意識していくように変化していった．さらに、読み手を説得できる主張をするための文章構成についての気づきも深まっていったと言えよう．よって，英語学習の初心者である中学1年生のライティングにおいて文法事項を確認するための和文英訳型の英作文ではなく，プレゼンテーションを活動の目標にし，パラグラフ構造の学習を念頭に置いたプロセス重視の指導を行うことが，新指導要領にある指導事項「(オ) 自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように，文と文のつながりなどに注意して文章を書く」(文部科学省[1], p. 19) 力を養う適切な手立ての一つとしての可能性があると思われる．

しかしながら，本研究では，生徒の振り返りに焦点を当てて考察をしたが，作品においてはライティングを行う際の実践形式がプロジェクト 1 では個人活動，プロジェクト 2 ではグループ活動と異なるために，生徒一人ひとりにどのような変化があったかを比較検討することができなかった．今後どのように生徒一人一人の作品に影響するかを課題とし，調査を行っていく予定である．

文　献

[1] 文部科学省，“文部科学省新中学校指導要領解説外国語編”，文部科学省, 2008.

[2] 文部科学省，文部科学省中学校指導要領(平成 10 年 12 月)，第 2 章各教科第 9 節外国語，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320086.htm

[3] 金子朝子，“「伝えたい」意欲を高める指導，” 英語教育 June, 2012, pp. 21-24, 2012.

[4] 井戸聖宏，“中学・高校を通じてのライティング指導，” 英語教育, June, 2010, pp. 24-27, 2010.

[5] 柳瀬和明，“「日本語から考える英語表現」の技術―「言いたいこと」を明確に伝えるための 5 つの処方箋”，国宝社, 2005.

[6] 根岸雅史，“まとまりのある文章を書くため

の下位技能――その現状と課題,” 英語教育, June, 2012, pp. 13-16, 2012.
[7] 大井恭子, “思考力育成の試み――中学生の英語ライティング指導を通して,” 千葉大学教育学部研究紀要, 第 56 巻. pp. 175-184, 2008.
[8] 大井恭子, “学習者を育てるライティング―パラグラフ・ライティングとクリティカル・シンキング,” 英語教育, June, 2010, pp. 14-17, 2010.
[9] 田畑光義・松井孝志,パラグラフ・ライティング指導入門――中高での効果的なライティング指導のため”, 大井恭子(編), 大修館書店, 2008
[10] 立川研一, “中学生のパラグラフ・ライティングにおける事前プランニングとしてのマインｄマップの有効性”, Step Bulletin Vol. 23, pp. 94-109, 2011.
[11] 鈴木健, 大井恭子, 竹前文夫(編), クリティカル・シンキングと教育―――日本の教育を再構築する, 世界思想社, 2006.
[12] 天満美智子, 新しい英作文作成法, 岩波書店, 1998.
[13] 岡田実, “豊かな表現力を高めるタスク活動の指導とその評価の工夫” http://sakura1.higo.ed.jp/edu-c/kokuryu/h18pdf/0705.pdf
[14] 佐野正之, 初めてのアクション・リサーチ―英語の授業を改善するために, 大修館書店, 2005.
[15] 佐竹弘司, “中学生のためのライティング指導の在り方について―中学校 1 年生における実践を通して,” 東北英語教育学会研究紀要第 31 号, pp. 29-40, 2011.
[16] 上杉 兼司, “中学生のプレゼンテーション能力開発―伝える難しさと喜びを知り, 抽象化の能力を養成する,” 学習情報研究, 2007.9. pp.24-25, 2007.
[17] 亀岡市立南桑中学校, “中学校英語科で逆向き設計論を効果的に実践するためのパフォーマンス評価の取組―プレゼンテーション能力を高めるための ICT 利用,” http://www.pef.or.jp/db/pdf/2011/2011_38.pdf.

Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the English Language Education Society of Japan
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集

六ヶ国八大学間連携による *mixxt* を利用した国際プロジェクトの成果について ―日本人大学生の英語力の伸長と参加度・性格・IT 利用経験との関係から―

鈴木 千鶴子 [1]　石田 憲一 [1]　吉原 将太 [1]

[1] 長崎純心大学人文学部 〒852-8558 長崎県長崎市三ツ山町 235 番地
E-mail: [1]{suzuki | ishida | shota}@n-junshin.ac.jp

概要　本研究は，教員養成課程大学生のグローバル化に不可欠な国際プロジェクト遂行能力育成を目的とした世界の大学・学生参加による共同プロジェクトの実践に基づくものである．本報告では，2012年度のプロジェクトの実績に基づき，日本人参加大学生13人の英語力の伸長を軸に，その言語内的・外的（関連）要因を特定するため項目間の相関を検討した．方法として，事前・事後の英語コミュニケーション能力判定試験，YG性格検査，IT利用経験アンケート，ならびにプロジェクトでの発言・発信回数，の４種類の評価を実施し，結果を比較分析した．その結果，以下の点が観察された．（１）４か月間の参加では英語力の伸びはみられないが，語彙力の伸長は相対的に顕著であった．（２）英語力の伸長と性格パターンとの明確な関係は現れなかったが，比較的強い個性の持ち主またはグループ内で日本人メンバーが一人であった場合は伸びが観察された．（３）IT利用経験との関係は，むしろ普段あまり利用しない学生が伸びる傾向がうかがえた．（４）発信回数は，（２）のグループ内の日本人メンバーの数との関係により多くなった結果，伸びたと推測された．

キーワード　海外大学間連携；　国際プロジェクト遂行力；　英語コミュニケーション能力；　SNS；　教員養成

Effects of an international IPC project through *mixxt*, collaborating with eight universities from six countries －Focusing on the Japanese students' English communication development with relation to their frequency of participation, personality characteristics, and experience of IT use－

Chizuko SUZUKI [1]　Kenichi ISHIDA [1] and Shota YOSHIHARA [1]

[1] Faculty of Humanities, Nagasaki Junshin Catholic University　235 Mitsuyama-cho, Nagasaki-shi, Nagasaki-ken 852-8558 Japan
E-mail: [1]{suzuki | ishida | shota}@n-junshin.ac.jp

Abstract　This paper reports on an international project called IPC (International Project Competence),

鈴木 千鶴子, 石田 憲一, 吉原 将太,
"六ヶ国八大学間連携による mixxt を利用した国際プロジェクトの成果について―日本人大学生の英語力の伸長と参加度・性格・IT 利用経験との関係から―,"
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集, pp. 41-47, 日本英語教育学会編集委員会編集,早稲田大学情報教育研究所発行,2014 年 3 月 31 日.
This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

which has three main learning objectives for teacher-training students: project competence, the Internet competence, and professional expertise in pedagogies and education. This report evaluated the 2012 IPC project, focusing on examining (1) to what extent and in which field, the 13 Japanese student participants' English proficiency was improved, and (2) how other factor(s) contributed to the English proficiency development, by using the following measures: i) pre-and-post English proficiency tests; ii) YG personality inventory; iii) a questionnaire of IT experience; and iv) the number of messages posted by each participant. The following results were obtained: (1) Any clear improvement of all subject students could not be observed in the average scores, probably due to the shortness of the three months period, except the field of vocabulary; (2) Though no definite relationship of the English proficiency development with personality pattern was not found, the students by working more actively alone within a group could apparently show development; (3) In the current limited conditions, the students who had less experience of using IT tended to attain certain development in the English proficiency; and (4) The students who worked harder within a group, eventually posted more messages and most of them showed the English proficiency development to some extent.

.

Keywords World-wide inter-university joint project; International project competence; English communication proficiency; SNS; Globalizing teacher-training course

1. はじめに

本報告は，科研費助成研究課題「国際協働作業力に係わる大学生の英語力の内外要因とその発達過程に関する実証的研究」(基盤Ｃ) (2012～2014 年度)の一部として初年度に実施した研究の成果に基づくものである．

本研究課題は，外国語教育を統合的人間形成を目途とするポスト・インダストリアル時代に求められる教育の一環として位置づけることを前提とする．本研究の目的は，そのような前提に基づき，大学生においても競争させずに国際競争力を育て人生につながるコンピテンス・ベースの教育を図る試みとして IPC (International Project Competence)，つまり“国際プロジェクトを遂行する能力”を実践的に培う国際的事業，を実施しその成果を精査することである.具体的には，毎年一定期間(3～4 ヶ月)，世界数ヶ国数大学から数十名の学生がインターネット上に設置されたプラットフォームに参集し，英語でコミュニケーションを取りながら，協働的に数題のプロジェクトに取り組む活動を実践している．

本プロジェクトで展開される活動，いわゆる協働学習はその論理基盤を，古くはヴィゴツキーの社会構成主義[1][2], 本邦においては佐藤学の学びの共同体理論[3]に置くことができる．また，具体的な実践先行例として，早稲田大学の CCDL(Cross Cultural Distance Learning)[4]を筆頭に，本研究者らによる JOA(Junshin Online Academia)における韓国ならびに台湾との Joint Projects[5][6]などを挙げることができる。

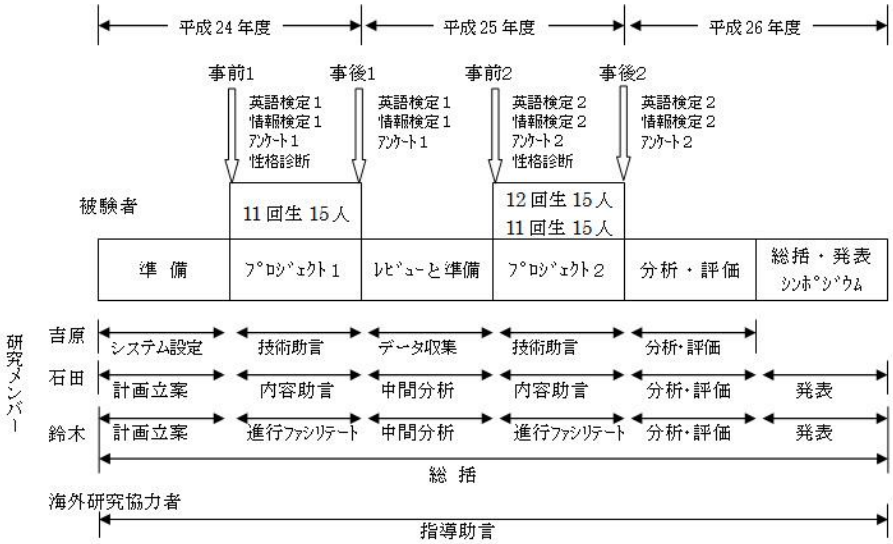


図１ 研究体制と時期別研究課題

1.1 研究課題の全体構想

この研究課題では，とりわけ「テーマを教員養成に関わる共通課題に特化し，それらの課題を国籍混成グループによる協働的プロジェクトを遂行することによって解決を図る」という新規の教育方法が，主に将来教員を志望する学生に，英語力の伸長を含めどのような学習効果を齎すのか，を実証的に検証することを目的としている．また，プロジェクト遂行の成否に，英語コミュニケーション力のどの構成要因が，どの程度関与するのかを明らかにする．同時に，プロジェクト期間(４ヶ月間)の事前事後の英語コミュニケーション力の伸長度に対する情報ネットワークリテラシー，リーダーシップ力,等の言語外要因の関わりを特定する．

次いで,プロジェクト遂行に係わる一連のタスク(トピックの提案，リサーチクエスチョンの討議，調査項目の決定，調査結果の報告等)よりなる主体的参加型・知識構築型の協調学習過程において，英語で交わされる発言・対話データをコーパス言語学ならびにネットワーク構造発展の視点から形成的評価の手法を用いて分析し，日本人大学生の国際協働作業力の特徴と発達過程を，国際比較により相対的に明示する．

最終的に，国際協働作業力育成の指針を示すことを目指す．

本研究課題を遂行するための研究体制を，研究期間・段階ごとに図示すると図１の通りである．

1.2 プロジェクトの概要

本 IPC 国際プロジェクトの概要[7]を要点ごとに記す．

(1) 主宰：ドイツ共和国アイヒシュテット・カトリック大学哲学教育学部初等教育学科長教授クラウディア・シュールタイス教授．

(2) 経緯：2004 年より教員養成課程の大学生を対象に毎年少なくとも１期 10 週間実施．本研究対象の長崎純心大学の参加は,2010 年度５名，2011 年度 15 名，2012 年度 19 名と，漸増．

(3) 特徴：

① インターネット，特に *mixxt* [註1]を使用し，プロジェクト遂行力を育成．

② 諸外国，特にヨーロッパ・北米・アジア(日本)の大学が参加．

③ 英語のための英語ではなく，「教員養成」の目的のために英語を使う，ESP 分野の実践教育．

④ 社会構成主義の立場から学習と教授法を捉える．

1.3 2012 年度の実績

本報告で取り上げる IPC 国際プロジェクト 2012 の実績概要は以下の通りであった．

(1) 参加者(表１参照)

・６ヶ国８大学，学生・教員　合計 121 人

・日本：長崎純心大学
　学生(１年生～４年生：最多２年生) 19 人，
　教員３人

・期間：後期(10 月～１月)４か月間

・テーマ：「子供の視線・感じ方・思いを知る
　～学校，　教師，科目，勉強，学級，
　お休み，などについて～」

・トピックス：９種類(グループ別)

1. How do students perceive their teachers?
2. How do children with special needs experience school?
3. How did students experience the transition from kindergarten to elementary school?
4. How do children experience homework?
5. How do children experience class rules?
6. Students' perception of media, computer games and gadgets
7. How do children experience their free time and hobbies?
8. How do children experience teaching strategies?
9. What do children think about the future?

表１　学生参加者の国別・大学別・性別内訳

Country	University*	Female	Male	Total
Germany	CUE	12		12
Germany	VHB	1	1	2
Spain	LIG	12	3	15
Bulgaria	Sofia	7	4	11
Japan	NJCU	19		19
USA	CSUF	23	5	28
USA	UNCC	2		2
Poland	AMUP	8	1	9
不明**	不明**	6	2	8
Total		91	16	107

教員＝14 名；合計　121 名

＊大学名(表の上より順に)
CUE:　アイヒシュテット・カトリック大学
　(ドイツ連邦共和国)
VHB: バイエルン州オンライン大学
　(ドイツ連邦共和国)
LIG:　グラナダ大学連盟聖イマキュラーダ校
　(スペイン)
Sofia:　ソフィア大学(ブルガリア共和国)

註1　ドイツの The mixxt GmbH により開発・運営される Web.2.0 を用いた SNS. 本 IPC プロジェクト専用のプラットフォームは Michael Kratky により協働作業を効率よく実現できるようにカスタマイズされ，Wiki や Blogs, File Box, Forums, Group Sites などの機能を備える．

NJCU: 長崎純心大学
Nagasaki Junshin Catholic University(日本)
CSUF: カルフォルニア州立大学フラトン校
(アメリカ合衆国)
UNCC: ノースキャロライナ州立大学
シャーロッテ校 (アメリカ合衆国)
AMUP: アダム・ミツキェヴィチ大学
(ポーランド共和国)
＊＊EU 諸国間のエラスムス計画による留学中の学生自身の所属表記が不明となったと推測される

2 本研究報告

本研究では，上記の 2012 年度の実践に基づき，前掲の研究課題の全体構想（1.1 参照）の中で以下の点に特化して探究する．

2.1 目的

(1) 日本人参加大学生の英語力は何がどの程度変化するか．
(2) その伸長に関わる要因は次のうち何が最も影響するか．
① 性格
② ＩＴ利用経験
③ プロジェクト参加度
④ その他

2.2 方法

上述の目的(1) (2) ①②③④，それぞれに対応させ，実施した評価項目は以下の通りである．

(1) 英語コミュニケーション能力判定テスト (Computerized Assessment System for English Communication: CASEC) を用いた．本テストは教育測定研究所が開発・運営を行うもので応答理論に基づいており，英語の実力：Proficiency を測定するのに適していることから採用した．
・事前テスト：2012 年 10 月 4 日実施．
事後テスト：2013 年 2 月 16 日実施．
・①語彙，②表現，③聞き取り(大意把握)，④聞き取り(具体情報)について⑤合計得点とともに，それぞれの項目における英語力の伸長度を診た．

(2)
①YG 性格検査．
・ 各種利用可能な性格検査を検討した結果，最も目的に適い，信頼性に定評があり，かつ容易に実施できることから採用した．
・ 120 項目よりなる．
・ 15 の性格パターンに類型化できる．
・ 実施時期は，プロジェクト開始時期の前．
②IT 利用経験アンケート．
・ 著者らが作成．
・ ７項目について，項目により程度の場合は４段階選択式，種類等を上げる場合は記述式．
・ 実施時期は，プロジェクト終了後．
③ プロジェクトでの発言・発信回数．
・ プロジェクト参加中の各学生の発言を，全体の Forum Site ならびにそれぞれのグループ内の Group Forum における発信(投稿)数でカウント．
④ 上掲①～③を用いたクロス・オーバー分析省察

3 結果

3.1 英語コミュニケーション力の伸長

英語コミュニケーション能力判定テストにおいて事前・事後でともに有効なデータが得られた被験者は 13 名であった．

その 13 名の英語能力伸長度について，項目別にテスト得点の事前事後の差でみると表２のとおりであった．

表２ 英語力事前事後テスト項目別伸長度

学生 No.	Sec1 差 Voc.	Sec2 差 Expression	Sec3 差 List.	Sec4 差 Dict.	Total
1	12	-21	-29	-2	**-40**
2	-4	-2	3	-21	**-24**
3	19	9	31	-23	**36**
4	18	-5	-2	-9	**2**
5	-1	-11	29	-40	**-23**
6	-53	33	-14	6	**-28**
7	27	-26	22	12	**35**
8	8	19	-9	-29	**-11**
9	26	-37	3	-14	**-22**
10	-13	24	-16	24	**19**
11	-1	-14	-20	11	**-24**
12	-1	16	-69	-2	**-56**
13	-7	-25	6	-29	**-55**
平均	2.3	-3.1	-5	-8.9	**-14.6**
Control	0.9	-5.5	2.3	-4	**-6.3**

以上のデータから，以下の結果が得られた．

1）このプロジェクト参加の期間(４か月弱)内においては，特に英語のコミュニケーション力に伸びは観察されない．
2）ただし，コントロールグループとして援用した１年生 36 名の同じ CASEC テスト(事前５月，事後９か月後の 2013 年１月実施)の結果と比べてみると，リスニングが関わる項目以外では，相対的に勝った成果が得られていると解釈される．特に語彙における伸長は顕著であると観察される．

3.2 英語力伸長に関わる要因

1）YG 性格検査結果に基づく性格パターンとの関係

について，英語力の中で特に伸長が認められた語彙，ならびに合計得点を，13 名について比較した結果は表３のとおりであった．

表３ 英語力の伸長と性格パターンの対照表

学生 No.	Sec1 差 Voc.	Total 差	YG 性格パターン
1	12	-40	AB
2	-4	-24	B'
3	19	36	A''
4	18	2	D'
5	-1	-23	AC
6	-53	-28	A'
7	27	35	A''
8	8	-11	A''
9	26	-22	A''
10	-13	19	C'
11	-1	-24	B'
12	-1	-56	A'
13	-7	-55	A''

以上のデータから，語彙で伸長の見られた学生 No. 1, 3, 4, 7, 8, 9 また合計得点で伸長の見られた学生 No. 10 を加えても，それら 7 名の性格パターンは AB, A'', D', A'', A'', A'', C'と 4 パターンに亘り，重なりのある A'' の性格は被験者の間で最も多いパターンでありかつ A''で伸長が見られなかった者もおり，性格パターンとの関係で一般化される事実は観察されなかった．

２）IT 利用経験についてのアンケート結果は，表４のとおりであった．

表４ IT 利用経験アンケート結果

学生 No.	IT 利用経験						
	パソコン利用	目的	Emal 利用	SNS 利用	種類	タイピング	ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄ PC/Smrt
1	a	WP, Net, Email	b	a	Facebook	b	a
2	a	WP, Net, Email, PPT, Exl	a	a	Facebook, Tw.mixi	b	a
3	a	Net, WP, etc.	c	a	Facebook	b	a
4	a	Net, Freesoft	a	a	Facebook, Tw, Skype	b	a
5	b	Net, WP	b	b	Facebook	b	a
6	a	WP, Net, Mail	a	b	Facebook, Tw.	a	a
7	a	Net, Exl, WP, PPT	b	a	Facebook, Tw.	b	a
8	a	Net, WP, Email	a	a		b	a
9	a	Email, Net, Job Hunting	a	a	Facebook, Tw.	b	a
10	b	WP, Net	c	d		b	a
11	a	Net, WP, Music, DVD	b	b	Facebook	b	a
12	a	Net, WP, Email, Games	b	a	Facebook	b	a
13	a	Email, WP, Net	b	b	Facebook	b	a

以上のデータから学生間にほとんど違いが認められず，ほとんどの学生がパソコン自体を始め E-メールおよび SNS をよく利用している状況であった．ただし，あまり利用しない少数派(表上網掛けマーク)４名について，表３の語彙と合計得点の伸長と合わせて，関係を比較すると，うち３名(学生 No. 3, 8, 10)が伸長を示した学生であった．

３）プロジェクトでの発言回数については，log より発信数をカウントし，表５において postings(投稿)回数として記録した．

表５ 英語力の伸長と発信(投稿)数およびグループ内の日本人学生数の対照表

学生 No.	Sec1 差 Voc.	Total 差	postings	Group 日本人数
1	12	-40	4	G5 (2)
2	-4	-24	2	G9 (3)
3	19	36	2	G8 (3)
4	18	2	7	G7 (1)
5	-1	-23	16	G8 (3)
6	-53	-28	2	G4 (3)
7	27	35	1	G4 (3)
8	8	-11	8	G6 (1)
9	26	-22	9	G1 (1)
10	-13	19	4	G3 (1)
11	-1	-24	2	G9 (3)
12	-1	-56	0	G4 (3)
13	-7	-55	5	G8 (3)
average	2.3	-14.6	4.8	

以上のデータから，語彙または合計点で伸長がみられた(網掛けマーク部分)学生７名で，発信数が平均値の 4.8 より多い(postings 欄斜線マーク)ものは３名で半数以下となり，特に相関があるとは考えにくい．一方，その発信数の多い５名については，グループ内で日本人学生が一人であったもの４名のうち３名が該当しており，残りの１名(学生 No. 10) についても発信数は４で少なくない．また，同じく発信数が４の学生(No. 1)は，グループ内人数は２名であったが，語彙において

伸長が観測された．

４）その他の結果として，上記３）で観測された，グループ内における日本人学生が一人である場合に語彙力または合計点が伸びる傾向に関連して，とくに投稿数が多くかつ英語力に伸長傾向が見られた学生たち（学生 No. 4, 8, 9, 10）について，性格パターンとの関係を対照比較してみると表６の結果が得られた．

表６　グループ内一人日本人の性格パターン，およびグループ内メンバー間の性格パターンによる活躍度

Group	Discussion forum for all groups	Group Forum posts	Total	YG test	St. No.
Group 1	1	8	9	A''	9
Group 2	0	0	0	B'	
Group 3	0	0	0	A''	
	0	4	4	C'	10
Group 4	0	1	1	A''	7
	0	2	2	A'	6
	0	0	0	A'	12
Group 5	0	0	0		
	0	10	10	AB	
	2	2	4	AB	1
Group 6	6	2	8	A''	8
Group 7	2	5	7	D'	4
	0	0	0	A''	
Group 8	2	14	16	AC	5
	0	2	2	A''	3
	1	4	5	A''	13
Group 9	0	2	2	B'	11
	1	1	2	B'	2
	1	1	2		

以上のデータから，投稿数が多く英語力が伸びた学生（表上マーク欄）は，グループ内で日本人が一人である場合（学生 No. 9, 8），もしくは本学生集団内では少数派のユニークな性格パターンである C'や D'（学生 No. 10, 4）であった．また，後者の場合はそのグループ内の他のメンバーは本集団では最も多い A''パターンであった．因みに A パターンは，大分類項目の「情緒安定性・社会適応性・主動性を含めた向性」のすべてにおいて，‘平均’と表現される中央寄り型である．

4 考察

前節の結果より，全般的に参加学生グループの英語コミュニケーション力については，伸びは観察されなかった.その主な理由として,次の３点が考えられる．①テーマとトピックが教育学に関する専門的な内容であるため，発言する前に日本語で調べるなど慎重を期す必要があることから,英語での発信数が制限された．②実質参加期間が３ヶ月余と限られていた．③参加学生のうち３分の２は，英語力事前テストが１ヶ月間の海外実習（米国）から帰国の直後であったため，事前テスト結果の方に過大な効果が出ていた．

しかしながら，英語力変化の中で語彙力についてはコントロールグループと対照しても，相対的に伸びが見られた．さらに，それらの伸長度合いを学生の個人別諸特性と対照比較検討した結果，以下の５点が明らかとなった．

(1)語彙ならびに全般の伸長について，個人の性格パターンとの関連は明確には特定されなかったが,グループ内で日本人一人として活動した学生は伸びたことが観測された．また，個性の強い学生が独りで活発に発信し,その結果ある程度の英語力の伸長を果たしたことが推測された．

(2)従って，語彙力の伸長に必要な要因として次の２つが認められよう．①広範囲で多様な英語に多量に触れる Extensive Reading することにより②一人で集中的に責任をもってタスクをこなす Intensive Learning が実現できることにより英語の実力：Proficiency がついた[8]可能性が示唆された．かつ，両学習に介在する認知プロセスである Negotiation of/for Meaning の機会が必須である[9][10]ことが推論される．

(3)発言・発信回数は，グループ内で日本人一人として活動した学生が多い傾向があり，それが上記(1)の結果に反映されたと判断される．

(4)性格パターンと英語力伸長との直接の関係はみられなかったが，同一グループ内で性格パターンが異なるメンバー間では，個性的なメンバーが一人残り活動したケースが複数みられた．

(5)IT 利用経験においては,学生間に差がみられなかったため，英語力の伸長との関係は確定しがたかったが，本データにおいては IT を普段あまり利用しない少数の学生が英語力伸長の傾向が観察された．

以上，３大陸にまたがる六か国八大学からの 100 名を超す学生・教員による共同事業という企画そのものが新しく挑戦的であったことを土台に，いくつかの興味深い新奇な観察結果を得ることができた.なかでも，上記の(1)～(5)より，「日本人大学生における英語コミュニケーション力の伸長には自立した活動体験が必要である」との仮説が導出された．しかしながら，多種類の要因が複層的に関わっている可能性が高いことから，本仮説の検証には，先ず今回のプロジェクトの実践に基づく結果について再現性の有無が引き続き確認されなければならないと考える．

5 研究課題の今後の計画

したがって前節の考察を踏まえ,以下を本研究の今後の具体的課題とする．

(1)　2012 年度のプロジェクト活動について，さらに以下の分析を行う．

①　データ分析２種：

i) サイトにおける自己紹介データをコーパス言語学の観点から.

ii) フォーラム上の対話データをネットワーク構造発展の観点から，知識構築を目的とする協調学習の過程を分析・支援する目的で開発されたソフトウエア KBDeX [11]を用いて，ディスコースを分析.

② Project Surveys 分析２種：

i) 全体評価アンケート(12 問 48 項目)
プロジェクト主宰の Dr. K. Schultheis が作成し，参加学生が世界各地より回答できるように IPC のウェブサイトに，プロジェクト後に掲載.

ii) 異文化理解アンケート(40 問)
プロジェクトメンバーの Dr. L. Ausband（ノースキャロライナ州立大学シャーロッテ校）の選定により，教員養成におけるグローバル化を測定・促進する目的で Dr. H. Marx により開発され，NAFSA: Association of International Educators が提供する自己分析用の My Cultural Awareness Profile（略称：MyCAP）[12]を，同じく参加学生が世界各地より回答できるように IPC のサイトに，プロジェクト後に掲載.

(2) 2013 年度実施予定のプロジェクトを基に，以下のことを重点的に研究する.

① 本研究結果から推論された事柄を新参加学生において再現性を検証.

② 継続参加学生の次段階の伸長を探索.

③ 形成的評価についても，再現性の検証と，継続学生の次段階の国際協働作業力の発展性を探る.

謝辞

本研究は JSPS 科研費 24520685 の助成を受けたものです．本プロジェクトの主導者 Dr. Klaudia Schultheis (Catholic University of Eichstaett-Ingolstadt)，ならびにプロジェクト参加大学の全ての教員と学生の皆さんに，併せて感謝申し上げます.

文　献

[1] レフ・セミョノヴィチ ヴィゴツキー（著），柴田義松（訳）『新訳版・思考と言語』新読書社，2001 年.

[2] 佐伯胖（監修），コンピュータ利用教育協議会（編）『学びとコンピュータハンドブック』東京電機大学出版局，2008 年.

[3] 佐藤学『学校の挑戦―学びの共同体を創る』 小学館，2006 年.

[4] Nakano, M., Murao, R., Yokota, M., Sumi, A. K., Ito, S., & McDermott, D., “Developing transferable skills and social intelligence through theme-based cross cultural distance learning,” 大学英語教育学会 ICT 特別委員会（編），『2007 年度 ICT 授業実践報告書：Information Communication Technology Practice & Research 2007』JACET-ICT 特別委員会事務局，2008 年，pp. 191-199.

[5] Suzuki, C., Jung, K., Watanabe, Y., Yoshihara, S., and Chang, K., “Working on global issues jointly with students overseas via ICT: A summing-up report of five-year class activities,” 大学英語教育学会 ICT 特別委員会（編），『2007 年度 ICT 授業実践報告書：Information Communication Technology Practice & Research 2007』JACET-ICT 特別委員会事務局，2008 年，pp. 181-190.

[6] Watanabe, Y., Suzuki, C., Yoshihara, S., & Chen, Y., “A joint discussion class mediated by a mailing-list between Japan and Taiwan,” LET Kyushu-Okinawa BULLETIN No.5, 2005, pp. 35-44.

[7] Ausband, L. T., & Schultheis, K., “Utilizing Web 2.0 to provide an international experience for pre-service elementary education teachers: The IPC Project,” The Computers in the Schools, 27: 3, 2010, pp. 266-287.

[8] Nation, P. “The language learning benefits of extensive reading,” The Language Teacher Online, 21.5. at http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/benefits.html, 1997.

[9] Long, M. "The role of the linguistic environment in second language acquisition," In Ritchie, William; Bhatia, Tej. Handbook of Second Language Acquisition. San Diego: Academic Press. 1996, pp. 413–468.

[10] Varonis, E. and Gass, S. “Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. Applied Linguistics, 6, 1, 1985, pp. 71–90.

[11] Oshima, J., Oshima, R. & Matsuzawa, Y. “Knowledge Building Discourse Explorer: a social network analysis application for knowledge building discourse,” Educational Technology Research and Development, 60: 5, 2012, pp.903-921.

[12] Howe, W. “My Cultural Awareness Profile (myCAP),” on the site: Bill Howe on Multicultural Education, at http://billhowe.org/MCE/my-cultural-awareness-profile-mycap/, 2011.

Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the English Language Education Society of Japan
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集

コンピューター・メディア・コミュニケーションを用いた大学英語コースデザインとその有用性

ティム　マーチャンド[1]　阿久津　純恵[2]

[1]桜美林大学　基盤教育院　〒194-0294 東京都町田市常盤町 3758
[2]桜美林大学　基盤教育院　〒194-0294 東京都町田市常盤町 3758
E-mail: [1]marchand@obirin.ac.jp [2]smakutsu@obirin.ac.jp

概要　本稿は、時事ニュースと Computer-mediated Communication(CMC)を用いた大学英語クラスの実践報告である。時事ニュースのリーディングとブログ形式によるライティングタスクを組み合わせた英語コースの有用性を、コーパスおよび学生フィードバックを使用した分析によって考察することを目的としている。ウェブ上の時事英語ニュースという生教材を用いる有効性、ブログという意見交換形式により学生の英語ライティングに対する心理的負担を軽減する可能性、さらに、コーパス分析を用いて Common Error としてフィードバックを与える教育的効果について実践報告し、CMC を用いた大学英語コースデザインの有用性について、主に学生への動機づけという観点から、その有用性と課題を論じる。

Computer-Mediated Communication as a Motivational Learning Tool for University English Courses

Tim Marchand [1]　Sumie Akutsu [2]

[1] J. F. Oberlin University　3758 Tokiwa-machi, Machida-shi, Tokyo 194-0294 Japan
[2] J. F. Oberlin University　3758 Tokiwa-machi, Machida-shi, Tokyo 194-0294 Japan
E-mail: [1] marchand@obirin.ac.jp [2] smakutsu@obirin.ac.jp

Abstract This paper describes an innovative curricular cycle that uses a website of news-based materials in a course for Japanese university students. Students are asked to read a current news story each week and, after a classroom session, write their reactions to the story on the class blog. A corpus analysis is conducted on the online comments, and the results are compared to a reference corpus of online native speaker discussions. The paper will discuss the findings of this analysis in terms of L1 interference, and outline how these results are used to produce educational materials sensitive to the needs of the students in the next cycle of classes. The paper argues that this method of course delivery has a positive influence on learner motivation in three ways: the recent news stories provide interesting, authentic materials for the students to study; the online mode of delivery allows students to build their confidence in expressing themselves in English away from the pressures of the classroom; and finally, by highlighting errors that are common to the group rather than individuals, students feel less anxious about their own mistakes in writing and possibly in speaking. The paper concludes that this type of web-based course is effective as a collaborative learning tool for university students to engage with the materials effectively and enhance their learning experience.

ティム・マーチャンド　阿久津　純恵, "コンピューター・メディア・コミュニケーションを用いた大学英語コースデザインとその有用性,"
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集, pp. 49-55, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2014 年 3 月 31 日.
This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

1. はじめに

近年、インターネット、スマートフォンなどの発達、普及によって、ソーシャルネットワーキングサービス(以下 SNS)が、コミュニケーションの重要なツールとして認知されるようになった。本稿では、このようなコンピューターを媒体としたコミュニケーションを、英語教育に活かす有用性について論じる。現代におけるマルチメディア環境の中で、時事英語ニュースと Computer-Mediated Communication（以下 CMC）を使用して英語のコミュニケーション能力を養成する授業実践について報告し、主に学生の動機付けという観点から、CMC と学習者コーパス分析を用いた大学英語コースデザインの有効性を考察する。

2. 英語教育と CMC

語学教育におけるデジタルメディア活用については、これまでに多くの報告がなされているが(Arena & Jefferson, 2008; Carney, 2007; Johnson, 2004; Chuo & Kung, 2002)、Alm (2006)は、学生がすでに母語で行っているブログや SNS の機能に注目し、これらを語学教育に取り入れる有用性を論じている。CMC 等のデジタルメディアを有効利用することによって、学生が「自分たち自身の言葉」でコミュニケーションをはかり（Erbaggio et al., 2010）、外国語学習の効果がさらに高められることが大きく期待されている。

3. CMC を用いた大学英語コースデザインとその実践

本報告は、東京にある２つの大学で実践された英語コースに関するものである。時事英語という科目の枠組みの中で、時事ニュースという生教材と CMC というコミュニケーションツールを使用してシラバスがデザインされている。英語専攻ではない学生の動機付けとニーズに配慮し、さらに大学の英語クラスとしての妥当性も鑑みた上で、クラスウェブサイトを軸とした英語クラスが構築されている。

3.1. 日本の大学英語教育と授業シラバス

日本の大学英語教育においては、１年間ないし２年間にわたり、英語が必修科目として設定されている(Butler & Iino, 2005)。大学全体として統一英語カリキュラムを提供する大学がある一方で、大部分の大学は、学部ごとに独自のカリキュラムを持ち、さらに授業シラバスについては、個々の教員にその内容が委ねられている(Marchand, 2011)。

本稿は、商学部と法学部の学生を対象とした英語クラスの実践報告であるが、シラバス作成段階においては、英語学習へのニーズとモティベーションという２つの点において大きな懸念があった。特に、クラス内での意見の発信や交換という点における問題は広く報告されており(Anderson, 1993; Williams, 1994; Doyon, 2000; Marchand, 2012)、この問題点を克服するために時事ニュースと CMC を用い、Willis & Willis (2007)の提唱するタスクサイクルをもとにしたシラバスデザインが採用された。(表１)

表 1 タスクサイクル

Focus on meaning	Warm up	• Introduce vocabulary • Prime schemata • Add communicative element
Focus on language	News article	• Current news topic • Highlight vocabulary
Focus on form	Comprehension check	• Questions focus on comprehension and on particular grammar/ lexical patterns
Report	Student opinions	• Students write their reaction to the news topic
Review	Vocabulary quiz	• Quiz on topic words and common words • Reinforce grammatical/ lexical patterns

3.2. 生教材としての時事ニュース

教材は、前週あるいは前々週におこったニュースの中から、一つの時事ニュースが選択され、作成される。毎週、異なるジャンルからのニュースが教材として提示されるが、コンテキストの中で語彙やフレーズの学習をすることができるよう、オリジナルのニュース記事が、加筆、修正され、さらにターゲットとなる語彙に注が付与されている。生教材を用いる際に注意すべき点に、語彙や内容理解における難易度設定が挙げられる(Bacon & Finneman, 1990)。この点については、学習者の語彙レベルに配慮して記事に加筆修正を加えるだけでなく、前述したタスクサイクルを採用して、学習者を段階的にニューストピックへと導き、さらにウェブ上に教材を提示して、学生が授業の前後に自由にアクセスして自主学習できるようにすることで(Erbaggio et al., 2010)、生教材への不安を軽減する工夫を施した。

3.3. CMC を用いた意見交換

語彙の学習とニュース記事の理解に続いて、学習者には自分の意見を考えるタスクが与えられる。前述したタスクサイクルの一つであるこのリポートについては、ウェブサイト上にディスカッションフォーラムを形成し、学生がブログ形式で自分の意見を書きいれることで、各自が意見を書き込むだけでなく、学生間で意見の交換ができるようになっている。匿名で行われるこの CMC を用いたディスカッションが、ニュースの理解を促進するだけでなく、個々の学生の英語発信力を養成し(Camean & Haefner, 2002)、さらに学生同士のコミュニケーションを促していく役割を担っている。

3.4. CMC を用いた学習者コーパス作成と教材開発への応用

CMC を用いて、学生同士が意見交換をすることで、教員はファシリテーターとなるだけでなく(McGrath, 1998)、さらに CMC コーパスを作成することで、フィードバックの与え方を工夫したり、教材開発に活かしたりすることができるようになる。以下に、その一例を報告する。

3.4.1 CMC を用いた学習者コーパス作成と分析ツール

CMC を使用したライティングの利点の一つは、学生のコメントがすでにデジタル化されているため、比較的容易に学習者コーパスを作成できる点にある。さらに、時事ニュース使用の利点として、実際のウェブニュースサイトには、同等の機能を持つフォーラムが多くみられる点にある。そこで、レファレンスコーパスとして、BBC ウェブサイト上のフォーラム *Have Your Say* から、ネイティブスピーカーコーパスを作成し、比較対象とした。

これらの学習者コーパスとネイティブスピーカーコーパスを、無料で公開されているコンコーダンスソフトウェア AntConc を用いて比較した。この際に、コーパスのサイズに大きな隔たりがあるため、ネイティブコーパスから、学習者コーパスと同等サイズのサブコーパスを作成し、分析に用いた。（表２）

表２　コーパスサイズ比較

	Learner corpus	Native sub-corpus	Native corpus
Number of comments	2,023	1,740	23,201
Number of tokens	110,646	109,340	1,529,295

3.4.2. コーパスを用いた学習者英語分析

学習者コーパスとネイティブスピーカーコーパスを比較することにより、日本人学生の英語の特徴やコモンエラーを分析し、さらにその結果をクラス全体の傾向として提示することで、学習者の英語の誤りに対する心理負担を軽減しながら、フィードバックを与えることができる。

まず、コンコーダンスで、学習者コーパスとネイティブスピーカーコーパスを比較することで、学習者英語に特徴的な高頻度語彙を抽出するキーワードリストを作成した。コンコーダンスソフトウェアで作成することができるこのキーワードリストは、対数尤度比指数を用いた Keyness という特徴語指数の高低で示される。Keyness の高い語彙は、コーパスにおいて過剰使用される傾向がある特徴的な語彙であることが分かる。時事英語ニュース記事についてのコメントということで、記事に使用されている固有名詞が多くみられるため、上位語 30 語を、学習者英語の特徴とコモンエラーという観点で分析していくと、I、think、because、agree が、学習者英語で特徴的な使い方をされていることが分かった。（表３）

表３　キーワードリスト

Keyword Ranking	Learner corpus against Native sub-corpus	Keyness
1	I	6213
2	think	1202
14	Because	302
23	because	207
24	agree	197

3.4.3. コーパスを用いた学習者英語分析

学習者コーパスにおいて、上位 2 語 “I think” については、フレーズの多用だけでなく、文末にカンマを伴って使用する “,I think” の使用も確認された。（表４）

表４　I think の使用頻度比較

Raw Frequencies	Learner corpus	Native sub-corpus
I	4,539	1,833
I think	1,367	142
,I think.	36	1

特に、アカデミックライティングではないライティングの指導において、誤用ではない”I think”の多用につ

いては注意が必要であるが、クラス内フィードバックとして、多用される傾向として指摘し、同等表現として使用可能な “It seems to me that”、“In my opinion”、“I feel/believe that”等の表現を導入することが考えられる。さらに、“I think”の文末使用に関しては、L１の影響も考えられる点を指摘し、“I think that”の使用を促す指導も有効である。

さらに、Because の使用については、以下のような結果が得られた。

表５　because の使用頻度比較

Raw Frequencies	Learner corpus	Native sub-corpus
because	728	151
Because	217	8
Because,	22	1

学習者コーパスでは、文頭に“Because”を置く構文が好まれて使用されているだけでなく、70％以上の文が fragment 文であり、主節を伴っていないことが明らかとなった。“Because”で導入された従属節のみで、主節を伴っていないこの文章のスタイルの傾向は、“because”を「なぜならば」という意味の副詞と誤用していることに一因があると考えられる。このことは、カンマを伴って副詞として使用していると思われる“Because,”の誤用が多く見つかったことからも推測される。これらの誤用例から、英語ライティングにおいては、“because”の正確な文法的用法の再導入が必要であることが分かった。

3.4.4. コーパスを用いた学習者英語分析と教材開発

学習者英語の誤用分析を用いて、教材を作成し、コースデザインのサイクルに活用する試みも行った。特に、使用頻度の高かった動詞の中で、agree の誤用に注目し、コンコーダンスラインを分析した。

表６　学習者の agree/disagree 使用

Use of agree/disagree	Percentage (%)
Correct	23
Preposition error	43
Determiner error	33
Other error	10

使用頻度が高いにもかかわらず、約 20％の使用例を除いては、前置詞や冠詞のエラーがみられ、非常に誤用の多い表現であることがわかった。特に、agree や disagree を他動詞として誤用し、必要な前置詞が抜け落ちている例が大変顕著にみられた。

表７　学習者の agree 誤用例

Preposition error	However, I think bullfighting is a cruel sports too. So, I understand their thoughts and I **agree** them.
Determiner error	I **agree** with Germany policy. Nuclear plants have a bad influence for people. Japan also need same policy.
Other error	I cannot **agree** that abandoning nuclear power and supply energy by the alternative power generation. Because the energy used under the present situation considerably depends on nuclear power.

この誤用を正すために、クラス内でコモンエラーとして指摘するとともに、補助教材を作成し（Appendix 1)、agree/disagree の指導を行ったところ、指導後のコメントにおけるエラーの割合は１％にまで下がった。

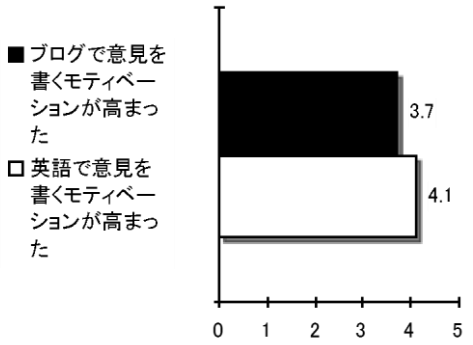
このように、学習者英語の傾向やエラーを、学習の発達段階における一つの特徴やコモンエラーとして提示することで、学習者の心理的負担を軽減するだけでなく、教員にとっても、学習者英語の分析に基づいて的確な指導を行う教材開発が可能になる点において、コーパスを用いたフィードバックは非常に有効であると考えられる。

4. 学生フィードバックから考察する CMC の有用性

一年間のコース終了時に、グーグルドキュメントを使用した日本語によるコースアンケートを実施し、2 大学 2 クラスで、合計 62 名の学生の回答が得られた。学習者の英語力や英語学習歴、英語学習に対するモティベーションなどに関する質問と、本コースに関する質問事項を、5 段階評価と自由回答とによって調査し、主にモティベーションという観点で分析を行った。

4.1. CMC の教育的効果

アンケートの結果、CMC を用いたブログ形式の意見記述に関して、ほとんどの学生が、英語で意見を述べるモティベーションの上昇につながったと、肯定的にとらえているという結果が明らかになった(図 1 参照)。授業を履修した学生のほとんどにとって、CMC を用いた英語クラスは初めての経験であり、ログインの仕方や英文の入力等に戸惑っていた学生がいたことや、意見の表明や交換が苦手だと報告されている日本人学生の特徴を考え合わせると、CMC は学生の動機付けに非常に有効であったと考えられる。



そう思わない　〈========〉　そう思う

図１　ブログ形式の意見記述に関する
モティベーションの上昇について

4.2. 学生フィードバックからの示唆

個々の学生の自由回答欄には、様々な教育的効果を示唆するコメントがみられた。

時事英語ニュースを教材とすることに関しては、時事ニュースに対する興味関心が高まった点と、時事ニュースに使用される生の英語や実用的語彙の学習ができた点において、授業を好意的に受け止めているコメントが多くみられた。

- 英語を学習する際の教材としてニュースを使用するのは、非常に良いことだと思いました。世界のニュースを授業で学ぶことで、英語だけでなく海外の国、人、文化などさまざまなことを学べたと思います。
- 時事ニュースを取り入れた授業によって、「生きた英語」に触れる機会ができた点は非常に良かったと思う。受験英語では決してお目にかかれないような単語を覚えることができて成長したと思う。
- 記事が時事ニュースだったので、興味を持って読むことができた。外国の新聞に載るような記事を英語で読めたので、中学や高校でやってきた英単語よりも実用性が高い単語を勉強できてよかったと思う。もっと語彙力を増やして、英語の記事でも簡単に読めるようになりたいと思う。

また、CMC を用いたライティングについては、匿名のブログ形式における意見の交換という点において、自由な意見の表明だけでなく、より注意して英語を書く動機付けになっていることが分かる、以下のようなコメントがみられた。

- ニュースとブログを使用したライティングの授業では、他の生徒には匿名で公表されるため、他の生徒からはだれがどのような意見を持っているかは分からないため、気軽に本心を書くことができ、モティベーションの維持に貢献していると思う。また、匿名ではありながらも、自分のコメントが先生だけでなく、他の生徒にみられるため、ある程度は文法等を意識して、きちんとした意見や文章を書こうと思うので、英語力の向上及び維持に貢献していると思う。
- 授業で扱ったニュースに対する自分の意見をサイトで書いたりするのは、モティベーションが常に高くたもたれてよかったと思います。さらに、友達の意見も見ることができるので、自分とどこが違うのかを比較することができ、もっと頑張ろうと思える。逆に、みんなに見られるためわかりやすい意見を述べようとして、英語力も上がると思う。

さらに、授業の時事ニュース教材がウェブ上にアップされ、各自が自分のペースで授業の前後に予習や復習ができ、またブログへのコメントは自分の学習のスケジュールに合わせて行うことができる点で、学生の英語学習の習慣を形成する点でも効果があった。

- 大学に入って受験期よりも英語を読む機会が減ったので、毎週英語の記事を読んで感想を書くという習慣がつくという点で意義があった。
- 毎週ニュースにコメントをするということで、時事ニュースに興味を持つと同時に英語を日ごろから読み書きするようになった。とてもありがたい。
- ブログを利用することにより、パソコンの操作に慣れ、インターネットでニュースを見る機会が増えました。また月曜日の授業の準備をする必要があり、いつもは英語など読まない週末に英語を読む習慣がつき、勉強をしない日が減った。
- 英語でニュースを読んだり、自分の意見を述べたりすることはこのような授業で機会がないとなかなかやらないのですごく勉強になりました。ニュースに出てくる単語は普段会話で使わないような難しい単語も多く、ひとつずつ調べて読んでいくと新しい単語も勉強できてよかったです。この授業のおかげで海外のニュースに興味を持ち、毎週ニュースを調べてくる宿題のときに海外のニュースを英語で見るようになりました。また、テレビでも積極的にBCCやCNNのニュースを聞いて、聞き取れなかったところは画面に出る字幕を見て学びました。今までとは少し違った新しい面から英語を勉強でき、とても自分のためになった1年だったと思います。

学生のコメントからは、英語でニュースを読むことも、英語で意見を書くことも、どちらも難しいタスクであったということが示唆されている。しかし、大部分の

学生のコメントから、インターネットを使用した生の時事ニュース英語学習は、その難しさと新鮮さゆえ、大学英語教育という場においては、学生の動機付けに役立ったことが分かった。

5. まとめと課題

CMC を使用した大学英語コースデザインの有用性については、タスクを用いた学習者中心のコミュニカティブなコースとして評価されると考える。CMC 上での学生同士のコミュニケーションは、意見の発信や交換という点において効果的であり、英語学習に対する動機付けにおいても相乗効果があった。CMC コーパスを用いた、より実践的な言語学習材料の開発が今後の大きな課題である。また、学習者のアンケート自由記述の中にもみられた意見・要望であるが、各学生の文法的誤りに対するフィードバックの与え方やコメントの評価基準の設定なども検討が必要な課題である。さらに、紙と鉛筆を使用した授業形式を好む学生や、匿名であっても自分の意見が他の学生に読まれることに躊躇がある学生もみられた点をふまえ、SNS や CMC が学習者の日常生活において実際どの程度普及しているのか、またネット上での意見の発信や交換にどのような問題を感じているのか調査し、各学生のコミュニケーション力向上につながるよう注意深く英語コースをデザインし、指導していくことが必要だと考える。

文　献

[1] Alm, A. (2006). CALL for autonomy, competence and relatedness: Motivating language learning environments in Web 2.0. *The JALT CALL Journal 2*(3) 29-38.

[2] Anderson, F. (1993). The enigma of the college classroom: Nails that don't stick up. In P. Wadden (Ed.), *A handbook for teaching English at Japanese colleges and universities* (pp. 101-110). New York: Oxford.

[3] Anthony, L. (2011). AntConc (Version 3.2.2) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/

[4] Arena, C., & Jefferson, C. (2008). Blogging in the language classroom: It doesn't "simply happen". *TESL-EJ 11*(4). http://tesl-ej.org/ej44/a3.html

[5] Bacon, S. M. & Finneman, M. (1990). A study of the attitudes, motives and strategies of university foreign-language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal, 74*, 459-73.

[6] Blake R.J. (2008) Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning. Washington DC: Georgetown University Press.

[7] Brown. D. (2006). *Principles of language learning and teaching.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

[8] Butler, Y. G. & Iino, M. (2005). Current Japanese reforms in English language education: The 2003 Action Plan. *Language Policy 4*(1), 25-45.

[9] Carmean, C. & Haefner, J. (2002). Mind over matter: Transforming course management systems into effective learning environments. *EDUCAUSE Review, 37*(6), 27-37.

[10] Carney, N. (2007). Language study through blog exchanges. In Wireless Ready Symposium: Podcasting Education and Mobile Assisted Language Learning, NUCB Graduate School, Nagoya, Japan. http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney. pdf

[11] Chun, D. (2008) Forward. In Blake, R.J. (2008). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning.* Washington DC: Georgetown University Press.

[12] Chuo, T, & Kung, S. (2002). Students' perceptions of English learning through ESL/EFL websites. *TESL-EJ 6*(1). http://tesl-ej.org/ej21/a2.html

[13] Doyon, P. (2000). Shyness in the Japanese EFL class. *The Language Teacher, 24*(1), 10-11.

[14] Erbaggio, P., Gopalakrishnan, S., Hobbs, S., & Liu, H. (2010). Enhancing student engagement through online authentic materials. *International Association for Language Learning Technology 42(*2). http://www.iallt.org/iallt_journal/enhancing_student_ engagement_through online_materials

[15] Graves, K. (2000). Designing language courses: A guide for teachers. Boston: Heinle and Heinle.

[16] Johnson, A. (2004). Creating a writing course utilizing class and student blogs. *The Internet TESL Journal 10*(8). http://iteslj.org/Techniques/Johnson-Blogs/

[17] Marchand, T. (2011). Product placement in a process syllabus: Designing a university course in Current Affairs English. In A. Stewart (Ed.), *JALT2010 Conference Proceedings.* Tokyo: JALT.

[18] Marchand, T. (2012). Reticence in the classroom: examples, causes, and suggestions for improvement. *Obirin Today* 12, 159-180.

[19] Martínez, A. (2003). A study of the relationship between Spanish undergraduates' motivational factors and foreign language achievement. *Revista de Lenguas para Fines Especificos*, 9-10, 117-138.

[20] McGrath, B. (1998). Partners in learning: Twelve ways technology changes the teacher-student relationship. *T.H.E. Journal, 25*(9), 58-61.

[21] Rogers, C. & Medley, F. (1988). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals, 21*, 467-78.

[22] Williams, C. (1994). Situational behavior and the EFL classroom in Japan. *The Language Teacher, 18* (5), 10-11.

[23] Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching.* Oxford: Oxford University Press.

[24] Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In Willis, D. and Willis, J. (Eds.) *Challenge and change in language teaching* (52-62). Oxford: Macmillan Education.

Appendix 1

Using agree or disagree

	Pattern	Notes
1	I **agree.**	Short, simple, conversational
2	I **agree** with *someone*.	Use "with" when you share the same opinion
3	**I agree** with the / this / 's *something*.	Be specific – use the/this / 's AND idea / comment / suggestion / policy etc.
4	I **agree** with the / this / 's *something* that [S] [V] [O]	Connect the clause with "that"
5	I **agree** with *someone* when he/she says that [S] [V] [O]	Detail which part you agree with

Building sentences with agree or disagree.

	Obama: "Gay people have the right to get married".
1	I agree.
2	I agree with Obama.
3	I agree with Obama's idea.
4	I agree with the idea that gay people have the right to get married.
5	I agree with Obama when he says that gay people have the right to get married.

	Cathy: "Plastic surgery is an unnecessary medical procedure".
1	
2	
3	
4	
5	

	Yuta: "I think North Korea is not as dangerous as we think".
1	
2	
3	
4	
5	

	Saori: "Japan should close down all nuclear power stations permanently".
1	
2	
3	
4	
5	

日本語の会話ジョークにおけるリスナーシップ[1]

難波 彩子
岡山大学言語教育センター
〒700-8530 岡山市北区津島中 2-1-1
E-mail: anamba@okayama-u.ac.jp

あらまし 一般的に日本人は公共の場であまりジョークを交えた発言や会話をすることが少ないと言われることが多い．しかしながら，親しい間柄での会話などでジョークのやりとりを積極的に行うことが報告されており（Takekuro, 2006; Oshima, 2013），実際に日本人がジョークのやりとりを行わない訳ではない．一方で，会話ジョーク（Boxer and Cortés-Conde, 1997）が実際の自然会話の中でどのように起こり，会話の共同構築に向けた聞き手の貢献,「リスナーシップ」と関わり，そして会話参加者同士の関係を深めていくことにつながるのかについて，より詳細な調査を行う必要がある．こうした背景にもとづいて，本稿では親しい間柄の会話として家族会話に焦点を置きながら，家族会話における会話ジョークでのリスナーシップの役割を検討し，会話ジョークとリスナーシップの関係性，そしてそれらと家族関係とのつながりに結びつくような機能について考察する．最後に，分析結果を踏まえながら，会話ジョークに関わる英語教育への示唆を行う．

キーワード 会話ジョーク，リスナーシップ，日本語インタラクション，家族関係，笑い

Listenership in Japanese conversational jokes

Ayako NAMBA
Language Education Center, Okayama University
2-1-1, Tsushima Naka, Kita-ku, Okayama City, 700-8530 Japan
E-mail: anamba@okayama-u.ac.jp

Abstract There have been enigmatic views about whether Japanese people really exchange jokes in their interaction, as it is said that they rarely use them in public situations. However, they do exchange jokes in in-group relationships as a previous study on discourse analysis revealed (Takekuro, 2006). On the other hand, there is still room to examine more details on exactly how ‘conversational jokes’ (Boxer and Cortés-Conde, 1997) occur in Japanese real interaction, relate to listenership, and lead to corroborate in-group relationships. This paper aims to explore the role of listenership in conversational jokes by focusing on interactions between in-group members such as family members. I will examine a relationship between conversational jokes and listenership, and the communicative functions to build family relationships. I will lastly touch upon some implications on how the findings could be applied to English-language education.

Keyword conversational jokes, listenership, Japanese interaction, family relationship, laughter

[1] 本研究は，2012年度より科学研究費補助金研究活動スタート支援: 課題番号 24820029 『通文化的語用論におけるリスナーシップの研究』の助成を受けている.

難波 彩子，“日本語の会話ジョークにおけるリスナーシップ，”
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集, pp. 57-62, 日本英語教育学会編集委員会編集，早稲田大学情報教育研究所発行, 2014 年 3 月 31 日.
This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

1. はじめに

日本人は公共の場でジョークのやりとりを行うことが英語話者に比べて少ないと指摘される. それでは, 日本人はジョークやユーモアを交えたやりとりを行うことは本当に少ないのだろうか. そしてユーモアに対する理解はあまりみられないのだろうか. このような疑問に対して, 特に談話分析に関する先行研究では(Takekuro, 2006; Oshima, 2013), 日本人が親しい間柄では積極的にジョークやユーモアを交えたやりとりを行うことを報告している. 一方で, 日本語の自然会話を扱った会話ジョークに関する実証的な分析と, さらに会話参加者同士の関係性, 特に会話の共同構築に向けた聞き手の貢献,「リスナーシップ」に焦点を当てた研究はまだあまりなされていない. 本稿では, このような背景から, 親しい間柄の会話に着目し, 収集した 9 家族の会話データのうち, 3 家族の会話を分析対象として, 会話ジョークとリスナーシップの関係性, そしてそれらと家族関係とのつながりに結びつくような機能について考察する. 最後に, 分析結果を踏まえながら, 会話ジョークに関わる英語教育への示唆を行う.

2. リスナーシップ

近年の談話研究では，スピーチ・アクトなど話し手主体の研究から徐々に会話における聞き手行動の詳細に関する研究も着目されるようになってきた（Goffman, 1981; Gardner, 2001; Tannen, 1989）. Tannen (1989: 100)が「聞き手による話し手の話を聞いたり，その相手を理解する活動は，受動的ではなく能動的でるため対話的な行為である.」と述べているように，聞き手がどのように実際に会話の中で大きな役割を果たしているのかについて，特に積極的な聞き手の反応が見られるような言語的な特徴（例えば，相づちや繰り返しなど)に注目した研究などがなされている(Tannen, 1989). Goffman (1981)によると，聞き手は，(1) 立ち聞きする人，(2) 是認されているが話し手からは注意を向けられない人，(3) 是認もされ，注意も向けられている人の 3 種類から成り立つという．本研究では食事中での家族の会話を検討するため，食事に参加している家族メンバーは是認もされ，注意も向けられていると考えられる．従って本研究で対象とする聞き手は 3 番目のタイプになる．これらの視点にもとづいて，本稿ではリスナーシップを,「会話の相互産出の中で見出される,話し手により承認され,注意を向けられた,言葉を発してはいないが，会話に参加している者の貢献」（Namba, 2011）と定義する.

3. 笑い

聞き手の応答形式は, 言葉を伴うもの（verbal feature）と伴わないもの（non-verbal feature）など様々な形式によってなされる．会話における聞き手の応答形式としては，“Mm hm” など，話し手が話題を展開していくのを受け身的に受け止め，その相手に発話を続けることを促すようなサイン (continuer)，“Mm,” “Yeah,” など，話し手の発言を了承するサイン（acknowledgement）をはじめとする言葉を伴う応答形式やうなずきなどの非言語形式によるものも含まれる.

さらに，この言語と非言語は 3 種類に細分化することが可能である．Laver and Hutchenson (1972) では，言葉を伴うもの（verbal）と伴わないもの（non-verbal）と，有声（vocal）と無声（non-vocal）によるものの区別を取り入れながら，有声で言葉を伴うもの（vocal/verbal feature），無声で言葉を伴わないもの（non-vocal/non-verbal feature)，有声で言葉を伴わないもの（vocal/non-verbal feature)，の 3 種類の特性を提示している．例えば，有声で言葉を伴うものには，上記で触れたような，話し手に話題を継続するように促すサイン（continuer）や話し手の発言を了承するサイン（acknowledgement）が含まれる．また，無声で言葉を伴わないもの（non-vocal/non-verbal feature）には，うなずきやスマイル，ジェスチャーなどが該当する．本稿で扱う笑いは，有声ではあるが言葉は伴わないもの（vocal/non-verbal feature）として捉えられる.

次に，インタラクションにおけるリスナーシップと笑いの関連性を見いだすために，会話の中で笑いはどのように構造化されているのかを話し手と聞き手との間のやりとりを通して詳細にみることが可能である．その基本構造として，Jefferson（1979）は，話し手の笑いにもとづいて，他の会話参加者による笑いが生じるシークエンス（会話の流れ）に注目し，特に話し手によるこのような行為を誘い（invitation）と名付けている．ただし，この誘いは，笑いを伴う場合と伴わない場合の両方がある（Glenn, 2003）. 笑いを伴わない場合，話し手の発話内に可笑しさ（laughable）が含まれ，その要素に対して聞き手が笑う場合がある．このような場合も聞き手の笑いにつながる誘いとして考えられる．従って可笑しさと笑いの両方，またはどちらかによって話し手の誘いは行われることになる(Glenn, 2003: 54). 可笑しさはあらかじめ会話の中で必然的に見られるものではなく，むしろ笑いを通して会話参加者のやりとりの中で交渉され，創造されていく特質があると言える．一方，このような話し手の誘いに対して，聞き手が笑って応じる場合は，聞き手の受諾（acceptance）として捉えられる（Jefferson, 1979）. 聞き手の受諾笑いが成立するには，聞き手の笑いは直前

の話し手のターンにあまり遅れず起こることが主な条件となり，話し手のターンの後にしばらくポーズが生じるような時は，聞き手の応答は遅れたものと捉えられ，双方のやりとりに何らかのコミュニケーション上の問題が起きているというシグナルになる．さらに，聞き手は常に話し手の誘いに対して受諾笑いとして応じるわけではなく，笑いでは応じないような断り（declination）が見られることもある．この断りが成立するためには，話し手の直前のターンからポーズなどを伴って遅れたり，聞き手の言いよどみが見られたりすることによって，会話の流れにギャップが起こることが目安となる．

4. 会話ジョーク

日本人のコミュニケーションについて触れられる場合，日本人はユーモアのセンスがないと頻繁に指摘される．それでは日本人はユーモアのある会話やジョークを交わしたりすることはないのだろうか．このような問いに対して，日本語を扱った談話分析の先行研究では（Takekuro, 2006; Oshima, 2013），日本人と欧米人におけるユーモアやジョークの捉え方の違いに注目をしながら明らかにしている．

Takekuro (2006)では，日英語のドラマでみられる「会話ジョーク」[2]を収集し，英語では家族や友人など親しい間柄だけではなく，疎遠な関係同士でも会話ジョークのやりとりが行われるのに対して，日本語では主に親しい間柄で交わされることが報告されている．この日本語インタラクションにおける親疎関係については，家族や友人関係など比較的親しい間柄は「ウチ」，会社の同僚や近所の人，仕事上でつきあいのある人などは「ソト」，その他あまり接触のない人は「ヨソ」と認識される（三宅，1994; Lebra, 1976; Yamada, 1997）．自己と他人に対する意識はこれらの区別に従いながら日本人のコミュニケーションは行われるが，英語コミュニケーションではこうした区別は曖昧に捉えられる（三宅，1994; Takekuro, 2006）．こうした日英語のコミュニケーションの違いは，会話ジョークにも関連し，日本語インタラクションでは，ジョークは疎遠の間柄，いわゆる「ソト」の関係ではあまり用いられないが，家族など「ウチ」の間柄では用いられることが指摘されている（Takekuro, 2006）．さらに，Oshima (2013)では，日本人による「面白い話」をウェブ上で募るプロジェクトを実施し，上記の点について同様に述べている．

これらの先行研究を踏まえると，日本語の会話ジョークに関わる談話分析は徐々に進められてきているものの，実際の自然会話を扱った上での会話ジョークの詳細を取り入れた研究はまだほとんどなされていない．

また，「会話ジョーク」（conversational joke）は，主に英語による分析にもとづいている．Boxer and Cortés-Conde (1997)では，英語の会話ジョークについて，ジョーク，自虐，からかい，の 3 種類を会話ジョークに含めている.[3] 一方，日本語の会話ジョークの種類は，まだ詳細に明らかにされていない．

本稿では上記の先行研究の研究成果を踏まえながら，さらに親しい間柄の自然会話に着目し，日本語の会話ジョークの詳細と，リスナーシップの役割との関係性を探る．

5. データ

上記で述べたとおり，親しい間柄の自然会話に焦点を置くために，本研究では日本人の 3 家族の日常会話 180 分をオーディオレコーダーで収録したものをデータとして用いる．データの詳細として，3 家族共，岡山県に在住で，家族構成は，父，母，子供 1~3 人である．両親の年齢層は 30~40 代で，子供の年齢層は 1~12 歳の男女が含まれている．会話は，朝食，昼食，夕食いずれかによる家族の食卓の会話を,3 日から 5 日間，各家族の母親にオーディオレコーダーで録音するよう依頼した．

6. 分析

上記の会話データから，3 種類の会話ジョークが用いられている箇所（ジョーク・からかい・自虐）を取り出し，その中で聞き手行動がどのように機能しているのかを検討する．

6.1 ジョーク

会話ジョークの 1 種類目にあたるジョークについて検討する． 次の会話例では，父親が子供 K に対して，K の好きなカルピスを野菜にかけるドレッシングにしてはどうかというジョークを投げかけている．

(1)
1 母「あぁ，そうじゃ，野菜がある，野菜食べてない．野菜食べて」
2 K「ん～…」
3 母「何が良い？かけるの」
4 父「カルピス？」[4]
5 K「ふふっふふふ」
6 母「カルピスは，いけん」
7 K「ふふふ」
8 父「ふっふっふっふ」
9 K「ごま」
10 父「ごまカルピス？ふふふ」
11 K「ごまごまカルピス……ゴマだれ…」
12 父「ん？ゴマどれ？」
13 K「ゴマだれ…んふふふふ, ゴマドレッシング」

[2] 会話ジョークとは，「愉快な笑いを引き起こすために会話参加者がユーモラスで皮肉的，そしてウィットに富んだものを即興的に創造する，衝動的な言語行動」（Takekuro, 2006: 86）と定義される．

[3] その他，英語会話におけるジョークの研究については，Norrick (1993), Chafe (2007) を参照されたい．

[4] 灰色のハイライトは笑いが起こった箇所を示している．

K に野菜を食べるように促すために，母親がその野菜にかけるドレッシングを K に聞いている（3 行目）．K が答える前に，父親が K の好きなカルピスを笑いながらジョークで投げかけ（4 行目），K もカルピスが好きなため笑いながら父親に応じている（5 行目）．さらに父親は，「ごまドレッシング」を「ごまカルピス」に変えて投げかけ（10 行目），K も繰り返しながら笑いで応じている（11 行目）．子供の好きなものを知った上での父親のジョークに対して，聞き手の子供も笑いで応じやすく，2 人の共同的な会話が構築されている．さらに，これらのジョークのやりとりから子供は野菜を自主的に食べるようなスムーズな流れも生じていることが分かる．

次の例では，父親が息子 K にご飯を食べるよう奨励している場面で，息子に向かって肯定的なジョークを何度も繰り返すことで，聞き手の息子からの笑いを引き出しながら，息子の食事を進めている．

(2)
1 父「お父さんにも一口アーンさせてーや」
2 K「嫌」
3 父「お父さんコウタ好きなんじゃけんな」
4 K「んふふ…」
5 父「もう，お願い．お願い．だってこーちゃんが次おっきいアーンする顔見てぇもん．ほら，アーンして」
6 K「んふふ…んふふふ…」
7 父「んーもう…」
8 K「ふふふふ，ふふふふ」
9 父「服の上零れるで」
10 K「ふふふ」
11 父「もうお父さんにアーンさして」
12 母「ほら，あーんして，こーちゃん」
13 K「ふふふ」

父親は K に対する肯定的な愛情を表現することで K の口を開けさせようとし（1 行目），K は父親に笑いで応じはじめる（4 行目）．さらに K の口を開けさせるために，父親は少し大げさに「アーンして」（口を大きく開ける）と繰り返しながら，K の大きな口の「アーン」が見たいと肯定的なジョークを盛り込んで K を奨励している（5 行目）．これに対して K は笑いながら応じ（6〜10 行目），更なる父親の「アーン」と母親の繰り返しに笑いで応じながら（13 行目），会話の共同構築が行われている．積極的で肯定的な父親のジョークを用いた働きかけを通して，聞き手の息子が笑いながら徐々に応じていく様子が分かり，円滑に目の前の子供の食事を進めることにつながっている．

6.2 からかい

ジョークに加えて，からかいも会話ジョークに含まれる．次の会話例では，息子 S が母親にサラダを食べるよう勧められているところで，父親は S をからかい始める．

(3)
1 母「サラダも食べてよ，サラダ」
2 S「なんで」
3 父「これこれこれこれこれこれ」
4 S「これこれこれ…これこれこれ」
5 母「何？それマネ？」
6 S「んふふふ…」
7 父「ふふふふ」
8 母「今日は久しぶりに母さん料理したなぁ」
9 父「うん」

母親からサラダを食べることを促され（1 行目），あまり乗る気ではない S に対して（2 行目），父親は「これこれ」と何度も繰り返して S をからかい，サラダを食べるよう促す（3 行目）．聞き手の S も父親のからかいをそのまま繰り返して真似しながら同調している（4 行目）．こうしたやりとりを通して，最終的にはお互いに笑いを共有しながら会話の共同構築を行っていることが分かる（6〜7 行目）．息子は父親とのからかいに繰り返しや笑いで同乗する様子から，あまり気が乗らない食べ物を目の前にしながら肯定的な反応を示しているように考えられる．

6.3 自虐

会話ジョークの 3 種類目として自虐がある．次の会話例では，両親と娘 B が先日開かれた運動会について話をしている場面で，母親が来年の運動会で，親子でリレーに呼ばれたらぜひ出たいという意気込みを述べ，自虐的なジョークを交えながら会話をしている場面である．

(4)
1 母「よし，（不明瞭）そうするわ．……で，二人とも呼ばれんかったら笑えるよな，はははっ」
2 B「ははははっはは」
3 父「ふふふふふふ」
4 B「勝手な思い込みで，ひっ」
5 母「はくなや」
6 B「ふふふっふふ」
7 母「勝手に親が思い込みで言う，一年後の話をしよるけど」
8 父「お母さんいえば，それぐらいの意気込みでな」

母親は来年の運動会で娘と自分がリレーに呼ばれたら2 人とも参加する意気込みを述べるが，当然リレーに呼ばれると想定していたにも関わらず呼ばれなかった場合についても，自虐的に想定しながら笑っている（1 行目）．この母親の自虐的なジョークに対して，聞き手の父親と娘が笑いながら応じている（2〜6 行目）．さらに，母親は 1 年後についての意気込みを「思い込み」として自虐的に捉えながら笑っている（7 行目）．この例から，母親の自虐的なジョークに対して，聞き手である家族メンバーもその自虐に肯定的に捉えて笑いながら応じ，会話の共同構築を行っていることが分かる．

6.4 積極的なリスナーシップ

上記で検討してきた会話例は，すべて話し手である両親側が主体的に会話ジョークを取り入れて子供やパートナーに働きかけ，それに対して聞き手側も積極的に笑いで応じている例を見てきた．次の会話例では，上記の例とは異なり，聞き手側から主体的に話し手の発言の中に笑いながらジョークを見いだし，会話の共同構築がなされた例を検討する．娘の C が理科の問題を家族に投げかけ（1 行目），家族が回答する（3〜4 行目）．家族の回答に対する C の発言に（5 行目），聞き手である母が主体的にジョークとして見いだし，積極的なリスナーシップを示している（6 行目）．

（5）

1 C「石灰水アンモニア水アルコールがあります．石灰水アンモニア水アルコールがあります．その中で個体が溶けているものはなんでしょう」
2 C「石灰水…」
3 父「石灰水じゃ」
4 母「石灰水」
5 C「正解！次」
6 母「ははっ今ギャグねろた？」
7 C「へ，なんで？」
----
14 C「正解って言った．ははははっ，母さん．うちが笑ってほしい時に笑わずにさ，うちがとんでもないとこで気付かんかった時に笑うから面白いわ」
15 B「なにそれーっ？！」

母親は C が「正解」(5 行目)を「石灰」と掛け合わせてギャグとして捉え（6 行目），笑って応じる．C はそのような思惑はなかったのだが，母親が主体的に可笑しさを見いだしたことに笑いながらさらに応じている（14 行目）．この例から，聞き手である母親が主体的に話し手である娘の発言に可笑しさを見いだし，笑いながら会話の共同構築を創造していく様子が分かる．リスナーシップが高く示されることで，話し手との関係もこのようなやりとりを通して肯定的に進められると考えられる．

7. 英語教育への示唆

前述の通り，一般的に日本人は公共の場ではあまりジョークを言うことが少ないと頻繁に言われることを述べてきた．同様に，大学の英語の授業などでは，日本人教師と学習者の双方がジョークを交えたやりとりを行うことは実際あまり頻繁にみられることではない．しかしながら，本稿で検討したような，家族などの比較的親しいウチの関係では，会話ジョークが食卓の会話の中で主体的に用いられ，家族間の円滑な会話の共同構築に役割を果たしていることが分かる．つまり，日本人は私的な会話のやり取りの状況（ウチ）と，大学の授業等，公共の場でのやりとりの状況（ソト）を区別して捉えているが，このような区別の意識が，英語の授業内でもジョークのやりとりが比較的みられないことを説明する可能性があり，この詳細については今後の課題としたい．

大学の授業で教員と学生間でジョークのやりとりが必要であるかどうかについては，授業の形態や専門によって意見は分かれるかもしれない．しかしながら，少なくとも英語の授業内では，ジョークのやりとりがあることは有益であると筆者は考える．授業中にジョークを扱うには，上記で議論を重ねてきたような，会話中に会話参加者間で即興的に創造される会話ジョークと英語教員が授業の題材として扱うジョークの二つの可能性がある．筆者は両者とも英語の講義については有益であると考える．前者の会話ジョークでは，教員が日本人の場合と英語母国語話者の場合ではジョークの頻度は異なり，英語母国語話者の方が多いと予想されるが，どちらの場合においても教師と学生間で会話ジョークのやりとりがあることで，学生が抱く英語学習に対する苦手意識や緊張が軽減され，リラックスして肯定的に英語学習に臨むことが可能であるためである.[5] 特に近年日本の大学における英語授業では，教員の講義を聞きながら英語に関する知識や教養を身につけていくことだけではなく，英語による実践的な対話力を養うことにつながるような授業作りが求められている．教員と学生による会話ジョークのやりとりがあることは，学生が気負うことなく対話を重ねるこ

[5] 授業中に会話ジョークのやりとりがあることと，学習の持つ英語学習に対する苦手意識や緊張の緩和についての関係性については，今後詳細な調査が必要とされる．

との楽しさも実感し，対話を重ねていくことに対する積極的な姿勢も身につけることに結びついていくと考えられる．

後者の授業の題材としてのジョークを扱うことも，筆者は大学の英語授業において有益であると考える．英語を話す文化ではジョークに親しみ，理解を示すことが円滑な人間関係作りに不可欠であると言われる．国際社会で日本人が生き抜き，活躍していくためにはジョークに対する理解や柔軟な対応も重要となるだろう．また，ジョークはそれぞれの文化的な要素も大きく関わるため，授業の題材としてジョークを扱うことで英語文化におけるジョークの多様性についても学生は理解を深めることが期待される．そのような取り組みを重ねることで，即興的に創造される会話ジョークにも，同時に柔軟に対応していくことにつながる可能性がある．

8. おわりに

本稿では，家族会話でみられる 3 種類の会話ジョークを扱いながら，会話ジョークとリスナーシップの関係を検討してきた．会話例として，話し手が積極的に聞き手に働きかけ，その働きかけに聞き手も主体的に笑いながら応じて会話の共同構築を行う例と，聞き手の方が主体的に話し手の発言の中にジョークを見いだし，笑いながら話し手と会話の共同構築を行う例を示した．話し手の会話ジョークに対して聞き手が積極的に関わることを笑いで示すことで，家族の食卓での会話を円滑に運ばせることに役割を果たしていると同時に，間接的に子供に食事を進めることを肯定的に働きかけることが可能となり，こうした働きかけに聞き手側の子供も主体的に応じることで，会話と食を楽しむ様子が垣間みられる．最後に，英語教育への示唆として，英語授業における日本人学習者の会話ジョークに対する捉え方や会話ジョークを授業で扱う重要性について触れた．本稿は収集したデータの一部から取り上げた分析にもとづくため，今後さらに会話ジョークとリスナーシップの関係性の詳細をより深く探る必要性がある．

文献

[1] Takekuro, Makiko, Conversational jokes in Japanese and English. In Jessica Miller Davis (ed.), *Understanding humor in Japan*, Wayne State University Press, Detroit, Michigan, 85-98, 2006.

[2] Oshima, Kimie, An examination for style of Japanese humor: Japan's funniest story project 2010-2011. *Intercultural Communication Studies* 22 (2), 91-109, 2013.

[3] Goffman, Erving, *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1981.

[4] Gardner, Rod, *When listeners talk*, John Benjamins, Amsterdam, 2001.

[5]Tannen, Deborah, *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

[6] Namba, Ayako, *Listenership in Japanese interaction: The contributions of laughter*, Doctoral dissertation, The University of Edinburgh, 2011.

[7] Laver, John and Sandy Hutchenson, Introduction, In John Laver and Sandy Hutchenson (eds.), *Communication in face to face interaction*, Penguin Books, Middlesex, 11-17, 1972.

[8] Jefferson, Gail, A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination, In George Psathas (ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethdology*, Irvington, New York, 66-79, 1979.

[9] Glenn, Phillip, *Laughter in interaction*. Cambridge University Press, Cambridge, 2003.

[10] 三宅和子，「日本人の言語行動パターン：ウチ・ソト・ヨソ意識」，筑波大学留学生センター日本語教育論集 9，29-39, 1994.

[11] Lebra, Takie, 1976, *Japanese patterns of behavior*, University of Hawaii Press, Honolulu, 1976.

[12] Yamada, Haru, *Different games, different rules*, Oxford University Press, Oxford, 1997.

[13] Boxer, Diana and Florence Cortés-Conde, From bonding to biting: Conversational joking and identity display, *Journal of Pragmatics* 27: 275-294, 1997.

[14] Norrick, Neal, *Conversational joking: Humor in everyday talk*, Indiana University Press, Bloomington, 1993.

[15] Chafe, Wallace, *The importance of nor being earnest*, John Benjamins, Amsterdam, 2007.

小・中英語教育の接続と連携の試み
―小・中学校で活用できる共通教材の試作と試用―

西垣 知佳子[1]　山下 美峰[2]　高橋 直美[3]　田村 敦[4]

[1]千葉大学教育学部 〒263-8522 千葉県千葉市稲毛区弥生町 1-33
[2]浦安市立浦安中学校 〒279-0003 千葉県浦安市海楽 2-36-1
[3]大網白里市立大網中学校 〒299-3242 千葉県大網白里市金谷郷 275
[4]浦安市立舞浜小学校 〒279-0031 千葉県浦安市舞浜 2-1-1
E-mail: [1]gaki@faculty.chiba-u.jp, [2]yamashita.miho@city.urayasu.lg.jp
[3]naomita@pearl.ocn.ne.jp, [4]tamura.atsushi@city.urayasu.lg.jp

概要　新学習指導要領のもと，必履修の領域として「外国語活動」が導入され，以前にもまして英語教育の小中連携が強く望まれるようになった。本研究では「聞く」活動に重きを置きながら，小学生から中学生まで学年や英語力のレベルに合わせて継続して活用できる教材を目指して小・中英語共通教材を作成した。教材は「浦安ふるさとカルタ」「都道府県カルタ」と名付けた。小学 5，6 年生と中学 1 年生に試用実践を行い共通教材の利用をとおして小・中の接続が可能かどうかを検証した。プリ・ポストテストと質問紙調査を使って試用効果を検証したところ，技能と態度の両面において効果が確認された。試用実践の結果，開発した教材が異なる学年で利用できること，共通教材を利用して小中連携が可能であることが示唆された。今回の成果を踏まえて，本教材をさらに充実させたいと考える。

Links and Connections in English Education between Elementary School and Junior High School Using Common Material

Chikako Nishigaki [1]　Mihou Yamashiata [2]

Naomi Takahashi [3]　and　Tamura Atushi[4]

[1] Faculty of Education, Chiba University　1-33 Yayoi-cho, Inage-ku, Chiba-shi, Chiba 263-8522 Japan
[2] Urayasu Junior High School　2-36-1 Kairaku, Urayasu-shi, Chiba 279-0003 Japan
[3] Oami Junior High School　275 Kanayago, Oamishirasato, Chiba 299-3242 Japan
[4] Maihama Elementary School　2-1-1 Maiham, Urayasu-shi, Chiba 279-0031 Japan

With the start of “Foreign Language Activities” at elementary school, links and connections in English education between elementary school and junior high school are strongly needed. In this study, we adapted ‘karuta,’ a traditional Japanese card game, for English classes, and developed English learning material by using it. The developed materials are called *Hometown Karuta* and *Prefectural Karuta*. They can be used in classes repeatedly in a variety of different

西垣 知佳子，山下 美峰，高橋 直美，田村 敦，“小・中英語教育の接続と連携の試み―小・中学校で活用できる共通教材の試作と試用―，”
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集，pp. 63-69，日本英語教育学会編集委員会編集，早稲田大学情報教育研究所発行，2014 年 3 月 31 日．
This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

ways from elementary school to junior high school to improve students' English listening ability. The developed 'karuta' materials were used for 5th and 6th graders of elementary school, and 7th graders of junior high school.As a result of this instruction, the improvements between the pre- and post-tests were statistically significant. The results of questionnaires also revealed that students had enjoyed the 'karuta' activities. Thus, we concluded that the developed 'karuta' materials could be applied in English classes to connect the English instruction between elementary school and junior high school

.

1. はじめに

2008 年告示の現行の学習指導要領では，全児童が必ず履修しなければならない必履修の領域として，小学校に初めて「外国語活動」が導入された。それに対して文部科学省教科調査官の直山（2013）[1]は「小学校における新学習指導要領の全面実施から 3 年目の今，外国語活動における大きな課題の一つは，やはり「小中連携」です」（p.14）と述べている。また直山（2011）[2] は，一般に小中連携には情報交換，交流，カリキュラムの連携などの形があるが，カリキュラムの連携を具体化するひとつの方法に，小中共通教材の活用があると述べている。

一方，「ベネッセ第 2 回小学校英語に関する基本調査」（ベネッセ教育総合研究所，2010）[3] によると，小学校英語で「とくに課題だと感じていることはなんですか」という質問に対して，教務主任（2,374 名）が 3 つまで選択して回答した結果では，「教材の開発や準備のための時間（59.0%）」が第 1 位であり，小学校英語では，教材の整備が問題となっている実情がうかがえる。このことから小中共通で使える教材があれば，教育現場の課題への対応策にもなるであろうと考えられる。

以上の状況を踏まえ，本研究は，1) 小学校と中学校の英語授業で活用できる共通教材を作成する， 2) 作成した教材を実際に使って小中学校で試用実践を行う， 3) 実践の効果を検証し，作成教材が小中の接続・連携に活用できるかどうかを検証することを目的として行われた。

2. 教材作成

2.1 教材作成の留意点

次の観点を満たすことを目指して作成した。

1) 「聞く」ことを重視する。
2) 「話す」「読む」「書く」活動へと発展させられる教材とする。
3) 学習者の英語に対する 情意フィルター（affective filter）を下げるような，楽しく学べる教材とする。
4) 学習者の知的関心に沿うような教材とする。

教材作成は What と How の観点から考える必要がある。上記の留意点を実現するために，What と How の観点から実際にどのような工夫を施して教材を作成したか，その手順について以下で報告する。

2.2 How:どうやって教えるか

言語習得はリスニングから始まることから，言語習得の最初のステップでは音声インプットは不可欠である（Dunkel, 1986; 樋口，2010 ; Krashen & Terrell, 1983）[4] [5] [6]。そのため外国語活動には，音声中心で進められる指導方法と教材開発が必要であると言われる（岡・金森，2012）[7]。そこで，How には，「聞く」ことを重視しながら楽しく活動できる「カルタ」の方法を採用した。カルタの「絵札」と「読札」を組み合わせて利用すると，「話す」「読む」「書く」活動へと発展させることができるので（西垣・中條・オヒガン，2013）[8]，中学校ではカルタを 4 技能の統合的な指導に活用できる。さらにカルタは，その他の様々な理由からも教育現場での利用価値は高い。以下にカルタの利点を 4 つの観点からまとめる。

(1) 言語習得の観点

◎遊びをとおして自然に英語と触れる。
◎ゲームに参加するために積極的に聞いて理解しようとする。
◎理解したことを札を取る等の行動で示す。
◎絵札があるので，日本語を介さずに学習語の

意味を理解できる。

(2) 心理的な観点

◎楽しい活動である。

◎話すことが強要されないので英語を話したがらない生徒も安心して参加できる。

◎ルールが単純である。

(3) 教育的な観点

◎正しく理解できたかどうかその場で即座に確認できる。

◎絵札と読札を併せて活用すると，4 技能を統合的に育成することができる。

◎絵札と読札を使うと多様な遊び方があり，学習方法を変えて，繰り返し活用できる。

(4) 実用性の観点

◎軽くて持ち運びが便利である。

◎保管しやすい。

◎使い方が容易である。

2.3 What：何を教えるか

バトラー（2005）[9]は，外国語活動の英語教授法を考える上で「学習者の認知発達レベルと英語レベルのギャップ」に考慮する必要があると指摘している。すなわち児童の英語力に合わせると，教材は買い物ゲーム，自分の好きな T シャツづくり等，内容が幼稚になりがちである。そこで，児童の認知レベルに沿った教材づくりを目指し，What には教科横断的な内容を扱うこととした。その結果，ひとつ目の教材として，児童が住む千葉県浦安市が推進する「ふるさと教育」と関連させて，「浦安ふるさとカルタ」を作成した。作成の際には，浦安市の児童が小学 3，4 年生で学ぶ副読本等を参考にした。そして二つ目の教材には，小学 5，6 年生の社会科の教科書等を参考にして「都道府県カルタ」を作成した。これらの教材をとおして児童が身近な語彙を身につけ，自己表現力を高めることに役立てたいと考えた。

2.4 絵札と読札

「浦安ふるさとカルタ」と「都道府県カルタ」には絵札と読札がある。「浦安ふるさとカルタ」の読札には，スリーヒントゲームで使えるヒント文を，英文の難易度を変えて 10 個～20 個作成した。例えば，海に接する浦安市は，以前は漁師町であった。そのため「アサリ飯」が名物であるので，学習語のひとつとした。「アサリ飯」にたいして，”I’m a food.” “I’m hot.” “I’m delicious.” という簡単なヒントから，”You add soy sauce a bit when you cook me.” という難しいヒントまで作成して日本語訳とともに読札に載せた（図 1）。

「都道府県カルタ」では絵札に各都道府県の観光地，特産物，お土産，楽しめる場所に関する 4 枚の写真を載せた。読札にはその写真を説明するヒント文 4 つと，その県の際立った特徴に言及したヒント 1 つの計 5 つのヒント文を入れた（図 2）。

rice with clams アサリ飯	
1	I'm a food. 私は食べ物です。
2	I'm delicious. 私はおいしいです。
3	I'm famous in Urayasu. 私は有名です。
4	I'm hot. 私は熱いです。
5	I'm cooked. 私は調理されています。
6	I'm rice. 私はごはんです。
7	I have clams. 私にはアサリがあります。
8	I'm a special food of Urayasu. 私は浦安名物の食べ物です。
9	You can eat me at *Sutenpare*. あなたは私を「すてんぱれ」で食べることができます。
10	Fukagawa meshi is my friend. 深川飯は私の友達です。
11	You add soy sauce a bit when you cook me. 私を料理するとき少し醤油を加えます。
12	You can eat me at the Urayasu Folk Museum. あなたは私を浦安郷土博物館で食べることができます。

図 1 「浦安ふるさとカルタ」の例

17 Okinawa
1. You can visit Shurijo castle.
2. We grow many pineapples.
3. You can buy Shisa goods.
4. We have a famous aquarium.
5. We have many US military bases.

図 2 「都道府県カルタ」の例

「浦安ふるさとカルタ」と「都道府県カルタ」で扱う英語は，小・中学生の語彙知識を超えたレベルになるが，社会科で得た背景知識によって理解が助けられるため，教材の難易度を下げることができる。また他教科の学習内容を英語をとおして学び直したり，知識を深めたりすることができる。「浦安ふるさとカルタ」と「都道府県カルタ」の両者を併せて使用することで，「ふるさと」から「日本」へと思考を広げて英語を学ぶという使い方もできる。

2.5 カルタを使った指導

小・中学校をとおしたカルタの継続的利用に関する構想を図 3 に示した。本教材では，5 年間をとおして音声指導を大切にすると同時に，小学校

ではアクティビティをとおして学習語に触れて（導入），聞いてわかって（理解），言えるようにする（定着）。さらに絵札に掲載した綴りを利用して，文字への関心を高め，文字指導への移行を目指す（接続）。

中学校の入門期では，絵札のアルファベットを読んだり書いたりして音と文字の関係に気づかせる。その後は文法項目の導入や英語構文の定着に利用する。例えば“go to..”の定着では“I go to the folk museum.” “I go to Tokyo Disneyland.”のように絵札を使って表現のドリル練習を行う。上級学年では絵札を見て，不定詞や関係代名詞等のターゲット構文の練習を行う。また，口頭，あるいは書いて自由にヒント文を作ったり，絵札を見て picture description をしたりする（産出）。読札を生徒が読んでカルタをすれば読む活動となる。このように絵札と読札を用いると，4 技能を使う多様な活動を行えるので繰り返し利用ができる。

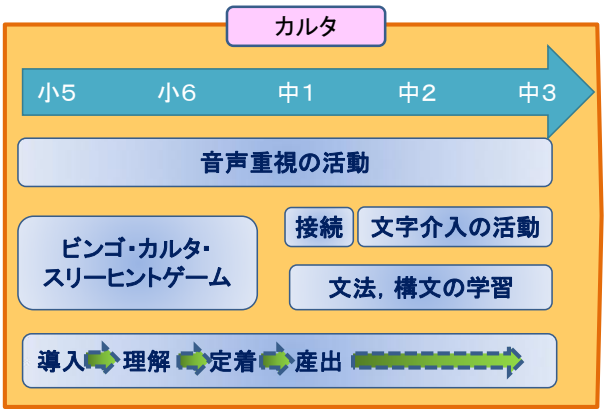


図 3　カルタ使った小中連携

3. 作成した教材の試用実践と結果

本節では，図 3 の構想のもとに作成したカルタを使って試用実践を行った結果について報告する。「浦安ふるさとカルタ」は，小学校と中学校で試用し，異なる学年の学習者が同一の教材を使って学習した。「都道府県カルタ」では小学生のときに「都道府県カルタ」を学習した中学 1 年生が，中学校で再び「都道府県カルタ」を使って学習した。

3.1 実践 1：「浦安ふるさとカルタ」の小学校での活用

3.1.1 実践の方法

(1) 学習者：千葉県浦安市Ａ小学校 5 年生（31 名）
千葉県浦安市Ｂ小学校 6 年生（36 名）

(2) 指導者：学級担任が授業を主導し，ALT が補助した

(3) 学習語：toasted seaweed（焼き海苔），three-shrine joint festival（三社祭り），fish market（魚市場），sports park（運動公園），Tokyo Disneyland（東京ディズニーランド）等の 18 語を指導した。一人に 1 セットの絵札（18 枚）を配布して活動した。

(4) 活　動：授業の冒頭の約 15 分を使って 5 回授業を行った。1 回の授業では，ビンゴ，カルタ，スリーヒントゲーム，カードリレー等，異なる 2～3 種類の活動を行った。

(5) 評　価：
①事前・事後テスト
（事前・事後で同一テストを使用）
a. リスニングテスト（20 題）
b. 綴りの認識テスト（10 題）
②質問紙調査
a. リッカート尺度（5 件法）
b. 自由筆記

リスニングテスト（20 題）には問 1 と問 2 があり，それぞれに小問が 10 題ずつあった。問 1 では”The ***folk museum*** is a good place to learn about Urayasu.” のように，学習語が含まれる英文が流れてくるので，選択肢の中から学習語に対応する日本語を選んだ。問 2 では，3 つの英文ヒントを聞いて，ヒントが示すものを選択肢から選んだ。

綴りの認識テストでは，”shrine”と聞いて，その綴りを選択肢から選んだ。絵札には綴りを掲載したが，授業では文字の学習をしたり，綴りに注意を向けさせる指示はいっさい与えなかった。綴りを絵札に載せて，自然と綴りに触れる環境を創り出すことで，綴りの認識力が高まるかどうかを検証した。

なお，全ての音声は，授業者とは異なるネイティブスピーカーに依頼して CD に録音して使用した。

<u>リスニングテスト問 1</u>

英語を聞いて，英語の中にでてくるものに○をつけましょう。（10 題）

例　You can see <u>houseboats</u> on the Edo River.

あさり飯　鉄鋼団地　英語　魚市場 屋形船　郷土博物館　焼きノリ　ピアノ 揚げ煎餅　焼きハマグリ　三社祭り サンドイッチ　運動公園	わからない

リスニングテスト問 2

3 つのヒントを聞いて，それが示すものに○をつけてください。(10 題)

例 I' m famous. Children like me. I have a big castle.

鉄鋼団地　あさり飯　魚市場　ピアノ 東京ディズニーランド　屋形船　スイカ 焼きノリ　揚げ煎餅　運動公園 郷土博物館　焼きハマグリ　三社祭り	わからない

綴りの認識テスト

英語を聞いて，その単語に○をつけてください。（10 題）

例　shrine

market　rice　dance　tideland house　steel　boat　orange shrine　seaweed　festival museum　clam　cracker　station	わからない

3.1.2　結果と考察

リスニングテストの結果を表 1 に示した。5 年生で 42.8 点，6 年生で 46.0 点の得点上昇があり，いずれも有意な上昇で，効果量は大（水本・竹内，2010）[10]であった（t(30)=15.00, *p*=.00, ⊿=3.06, t(35)=14.32, *p*=.00, ⊿=4.34）。リスニングテストに向上が見られたことから，「浦安ふるさとカルタ」は，外国語活動のリスニング指導に有効に利用できることが確認できた。

表 1　リスニングテストの結果（単位%）

学年	項目	事前	事後	上昇	*p*
A 小 5 年	*M*	23.2	66.0	42.8	.00
(31 名)	(*SD*)	(14.0)	(17.8)		
B 小 6 年	*M*	21.8	67.8	46.0	.00
(36 名)	(*SD*)	(10.6)	(21.4)		

綴りの認識テスト（表 2）では 5 年生で 18.2 点，6 年生で 16.4 点の得点上昇が見られ，統計的に有意な差であった（t(30)=5.50, *p*= .00, ⊿=.53 , t(35)=5.02, *p*=.00, ⊿=1.17）。小 5 の効果量は中程度，小 6 の効果量は大であった。授業中に教師が児童の意識を文字に向けさせることはなかったが，絵札に書かれた文字を自発的に読んでいる児童が多いこと，綴りを目にすることで学習語を文字で確認し，その認識力が伸びたことがその理由と考えられる。活動の中で自然と文字を目にする環境があると，その後の文字学習の準備となることが期待できる。また，6 年生が 5 年生よりも効果量が大きかったことは，6 年生のほうが 5 年生よりも文字学習に対するレディネスが高いことを示唆しているとも考えられる。この点は，引き続き調査を行いたい。

表 2　綴りの認識のテスト結果（単位%）

学年	項目	事前	事後	上昇	*p*
A 小 5 年	*M*	50.9	69.1	18.2	.00
(31 名)	(*SD*)	(34.7)	(35.1)		
B 小 6 年	*M*	55.8	72.2	16.4	.00
(36 名)	(*SD*)	(14.0)	(17.8)		

3.2　実践２：「浦安ふるさとカルタ」の中学校での活用

3.2.1　実践の方法

(1) 学習者：千葉県浦安市C 中学校 1 年生（2 クラス　67 名）

(2) 指導者：英語教師と ALT　（英語教師が中心となって活動し ALT は補助的に支援した）

(3) 学習語：小学校と同じ 18 語

(4) 活　動：授業の冒頭の約 15 分を使って 5 回授業を行った。ビンゴ，カルタ，スリーヒントゲーム等の小学校と同じ活動を行って，アルファベットと単語の読み・書きの指導をした。

(5) 評　価：

①事前・事後テスト：アルファベットの綴り（事前・事後で同一テストを使用）

問 1（23 題）英語を聞いて文字を書き，次に来る文字を推測して（　）に書きましょう。

例 音声　G, H, I, J, K, L (　　)

解答用紙　__ __ __ __ __ __ (　　)

問 2（5 題）名前を聞いて書き取りましょう。

例 McDonald, Write capital M , c, capital D, o, n, a, l, and d.

②質問紙調査　小学校と同じ質問紙を使った。

3.2.2　結果と考察

表 3　アルファベットのテスト結果（単位%）

学習者	項目	事前	事後	上昇	*p*
C 中 1 年	*M*	69.5	80.6	11.1	.00
ア組(33 名)	(*SD*)	(26.0)	(21.9)		
C 中 1 年	*M*	61.3	77.2	15.9	.00
イ組(34 名)	(*SD*)	(24.5)	(22.3)		

テストの結果を表 3 に示した。ア組は 11.1 点，イ組は 15.9 点の得点上昇があり，統計的に有意な差で，効果量は中程度であった（t(32)=4.28, *p*=.00, ⊿= .43 : t(33)=6.70, *p*=.00, ⊿=.48）。このことから「浦安ふるさとカルタ」が中学 1 年生の入門期のアルファベットの指導に有効に活用できることが確認できた。

3.3　実践３：「都道府県カルタ」を使った指導

3.3.1　実践の方法

(1) 学習者：千葉県大網白里市Ｄ中学校１年生（2 クラス　52 名）

この学習者は，小学校 6 年生のときに都道府県カルタを使って学習した生徒で，中学校 1 年生になって再び同じカルタで学習した。

(2) 指導者：英語教師と ALT（英語教師が中心となって活動を行い，ALT は補助的に支援した）

(3) 活　動：1 学期に 9 回，2 学期に 10 回，授業の最初あるいは最後の約 10～15 分を使って指導した。

①1 学期　音と文字の関係の指導

②2 学期　英語で文を書く指導。
自分たちでヒント文を作ってスリーヒントゲームを行った

(4) 評　価：

①　事前・事後テスト（同一テストを使用）

1 学期 Q1（10 題）英語を聞いて単語の綴りを完成させてください。 例 “Book!” →___ook

2 学期 Q1（6 題）英文を読んで意味を書いてください。 例 We grow many strawberries.

Q2（6 題）都道府県を紹介する英文を 3 文ずつ書いてください。

②質問紙調査

a. リッカート尺度（4 件法）

b. 自由筆記

3.3.2　結果と考察

1 学期の指導と 2 学期の指導に分けてそれぞれテストの結果を表 4，表 5 に示した。表 4 を見るとウ組で 22.0 点，エ組で 23.4 点の上昇があり，いずれも統計的に有意な上昇で，効果量は大であった（t(25)=7.58, p=.00, ⊿=1.14；t(25)=7.51, p= .00, ⊿=1.06）。

表 4　音と文字の関係のテスト結果（単位%）

学習者	項目	事前	事後	上昇	p
D 中 1 年 ウ組(26 名)	M	32.9	54.9	22.0	.00
	(SD)	(19.4)	(23.1)		
D 中 1 年 エ組(26 名)	M	37.1	60.5	23.4	.00
	(SD)	(22.1)	(26.2)		

表 5 では，ウ組で 34.4 点，エ組で 38.8 点の上昇があり，統計的に有意な上昇で，効果量は大であった（t(27)=7.43, p=.00, ⊿=1.32；t(23)=7.03, p= .00, ⊿=1.65）。このことから「都道府県カルタ」は，中学 1 年生の入門期の指導や文を書く指導に効果があり，小中連携に利用できることが確認できた。

表 5　文の理解と作文のテスト結果（単位%）

学習者	項目	事前	事後	上昇	p
D 中 1 年 ウ組(28 名)	M	33.0	67.4	34.4	.00
	(SD)	(26.1)	(32.5)		
D 中 1 年 エ組(24 名)	M	20.1	58.9	38.8	.00
	(SD)	(23.5)	(28.2)		

3.4 質問紙を使った調査

各実践では質問紙調査を併せて行った。調査結果を「浦安ふるさとカルタ」と「都道府県カルタ」に分けて示した。

3.4.1　浦安ふるさとカルタ

表 6 と表 7 から，ふるさとを扱った内容，カルタを使った学習方法が好意的に受け入れられていたことがわかる。作成したカルタが異なる学年で繰り返し学習に利用できる可能性が示唆されたと考える。

表 6　浦安ふるさとカルタ質問紙調査の結果：カルタについて（5 件法）

質　問	5 年	6 年	中 1
見た目がきれいだった	4.0	4.2	4.5
文字は見やすかった	4.4	4.5	4.4
写真があって単語の意味が理解できた	4.5	4.5	4.6
写真があって単語が覚えやすかった	4.3	4.6	4.1
カルタの大きさはちょうど良かった	4.1	4.4	4.3

表 7　浦安ふるさとカルタ質問紙調査の結果：内容について（5 件法）

質　問	5 年	6 年	中 1
浦安のことを英語で勉強できてよかった	4.1	4.3	4.3
浦安カルタに親しみが持てた	3.7	4.1	3.9
浦安カルタを使った勉強は面白かった	4.4	4.6	4.1
ゲーム形式で楽しく英語を学習できた	4.5	4.7	4.6

3.4.2　都道府県カルタ

「都道府県カルタ」で学んだ学習者は小学校6年生のときに同じ教材を使って外国語活動を経験している。表8から中学校1年生で再び馴染みのある教材で学習したことに対して，安心したと感じていることがわかる。このことから共通教材の利用で，安心感が得られていたと考える。カルタを共通教材として継続的に使えることが確認できた。

表8　1学期のカルタに関する調査（4件法）

質　　問	中1
馴染みのあるカルタを使って安心した	3.1
絵札のウラに綴りがあってやる気が出た	3.3
小学校よりも文字が読めるようになった	3.4
もっと英語を読めるようになりたい	3.4

表9　2学期のカルタに関する調査（4件法）

質　　問	中1
都道府県カルタで楽しく学べた	3.4
読札はヒントを作るときに役だった	3.6
スリーヒントクイズは面白かった	3.4
もっとカルタを使って勉強したい	3.4

4. まとめと展望

小中の英語教育で共通教材として活用することを目指してカルタ教材を作成し，小中学校で試用実践を行った。異なる学年で，異なる方法でカルタ教材を使って指導した結果，リスニング，アルファベット，文字と音の結びつき，文を書く等の指導に，カルタ教材を活用できることが確認できた。また，共通教材をとおして，小学校と中学校の英語学習を接続することが可能であることも示唆された。なお，本稿では報告していないが，筆者らは同一のカルタ教材を使って中学2，3年生，高校生を指導した試用実践も行っており，ひとつの教材を小学校から高校まで繰り返し使うことの可能性についても調査している。

さらに「浦安ふるさとカルタ」は地域に根差した教材であることから，地域の研修会等で教材と活動例を紹介したり，新しい利用の方法を参加者が考察したりしている。参加した教員からは「市外から来たのでカルタを使って地域のことがわかっていい」「授業で使ってみたい」等の反応を得ている。

今後は，「浦安ふるさとカルタ」については，扱う学習語彙やヒント文を増やし，ふるさとに関する知識をさらに深められるような教材にしたい。「都道府県カルタ」については，絵札の情報について検討をして精選したり，拡大したりしたい。また，読札のヒント文は，初級用と上級用に分けて作成する等して，さらに教師が使い易い教材にしたい。加えて，両教材の普及を目指して実践を拡大し，広く紹介していきたい。

引用文献

[1] 直山木綿子,「スムーズな連携を築くための小中連携のあり方」『STEP』, 2013 12月号・2014 1月号，pp.14-15, 2013.

[2] 直山木綿子，「外国語教育における小中連携」『小中連携 Q＆Aと実践』, 萬谷隆一，直山木綿子，卯城祐司，石塚博則，中村香恵子，中村典生（編著），pp.6-7，開隆堂, 2011.

[3] ベネッセ教育総合研究所,「第2回 小学校英語に関する基本調査（教員調査）」, 2010. http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syo_eigo/2010/index.html

[4] Dunkel, P. , Developing Listening Fluency in L2: Theoretical Principles and Pedagogical Considerations, *The Modern Language Journal*. *70*(ii). pp. 99-106, 1986.

[5] 樋口忠彦（代表),『小学校英語教育の展開―よりよい英語活動への提言』, 研究社, 2010.

[6] Krushen, S. & Terrell, T. D, *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*, Oxford: Pergamon Press, 1983.

[7] 岡秀夫，金森強（編著）,『小学校外国語活動の進め方―「ことばの教育」として―』, 成美堂, 2012.

[8] 西垣知佳子，中條清美，キャサリン・オヒガン.『生活語彙が楽しく身につく！小・中学生の英語カルタ＆アクティビティ30』, 明治図書, 2013.

[9] バトラー後藤裕子,『日本の小学校英語を考える　アジアの視点からの検証と証言』, 三省堂, 2005.

[10] 水本 篤，竹内理，「効果量と検定力分析入門―統計的検定を正しく使うために―」『より良い外国語教育研究のための方法』, 外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部 メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集，pp.47‐73, 2010.

カリキュラム構成が教員の‘活用する力’の認識に及ぼす影響
―「高校国語」と「国際バカロレア DP Language A」の比較から―

御手洗　明佳 [1]

[1] 早稲田大学教育学研究科 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1
E-mail: [1] sayaka-mitarai@akane. waseda. jp

概要　本稿の目的は，高校国語と国際バカロレア（IB）DP Language A のカリキュラムに「思考力・判断力・表現力等」（以下，‘活用する力’とする.）がどのように組み込まれているか比較し，そのカリキュラム構成が教員の認識に影響を及ぼしていることを明らかにすることにある．分析の結果，両カリキュラムの特色は，高校国語では特に「読むこと」がカリキュラムの中で比重を占めており，IB-DP Language A では「話すこと・聞くこと」，特に「書くこと」に比重が置かれたカリキュラム構成になっていた．また，‘活用する力’に焦点を当てると，高校国語では‘活用する力’を教科の「観点別評価」項目である「話すこと・聞くこと，書くこと，読むこと」の根底に含まれる構成要素として位置づけており，教員たちは生徒の学習過程から‘活用する力’を発見することが期待されていた．それに対し，IB-DP Language A では，‘活用する力’を形成するための「行動」要因を明確化しており，教員たちはルーブリック評価基準をもとに生徒らから‘活用する力’形成に関連ある行動（認知過程を含む）を質疑応答によって引き出そうとしていた. さらに両教員へのヒヤリング調査から, 高校国語教員たちにとって‘活用する力’は多角的多面的に幅の広い概念として認識されているのに対し，IB-DP Language A 教員たちにとって‘活用する力’は，各教科，各項目，各試験問題のどの行動に規定されるのか共通した認識が共有されていた．以上の結果から，能力要素の規定要因の明確化は‘活用する力’形成において教員の認識に影響を及ぼしているといえる.

Effects of curriculum has on the perception of teachers
－Comparing IB-DP and language subject in Japan－

Sayaka Mitarai [1]

[1] Waseda University 1-6-1 Nishiwaseda,　shinjyuku-ku,　Tokyo 169-8050 Japan
E-mail: [1] sayaka-mitarai@akane. waseda. jp

Abstract This paper reveals that the curriculum of "IB-DP language" and "language subject in Japan" compared to how 'new skills' or is built in,　and the curriculum is affecting the perception of teachers.　This paper set the three problems.　First,　the characteristics of both the curriculum something.　Second,　the 'new skills',　how it is constructing the curriculum.　Third,　how does it whether they affect the recognition of teachers.　Result of the investigation,　the first,　in the case of a "national language of Japan",　"reading skills" is important in the curriculum,　and "the power hear power and speaking" and "IB-DP language A",　a feature of both the curriculum,　especially it had become the curriculum is important in "thing to write".　The conclusion,　clarification of the elements of the new skill has had an impact on the recognition of teachers.

1. 先行研究の検討と課題設定

本稿は，「高校国語」と「国際バカロレア・ディプロマプログラム Language A(以下 IB-DP Language A とする.)」のカリキュラムに「思考力・判断力・表現力等」（以下，‘活用する力’とする.）がどのように組み込まれているか比較し，そのカリキュラム構成が教員の認識に影響を及ぼしていることを明らかにした．ここで用いる‘活用する力’とは，新学習指導要領によってその重要性が明確となった「自ら考え, 判断し，表現する力（思考力・判断力・表現力等）」を指すこととする．この‘活用する力’への関心は，日本では本田（2005）の『ポスト近代型能力』に端を発し，松下（2010）によってより明確に提起された〈活用する力〉概念の一端を成す能力概念である．本稿でこの‘活用する力’に注目する理由として「1990 年代以降，初等・中等教育と高等教育の違いを問わず，また，国の違い

御手洗　明佳, カリキュラム構成が教員の‘活用する力’の認識に及ぼす影響―「高校国語」と「国際バカロレア DP Language A」の比較から―,"
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集, pp. 71-79, 日本英語教育学会編集委員会編集，早稲田大学情報教育研究所発行, 2014 年 3 月 31 日.
This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

を問わず夥しい数の能力概念が提唱されている」(松下 2010）と指摘されているように，国境を越えた共通の教育目標が広がる中，実際の教育現場でその影響は同様なものとして受入れられているのかという疑問に端を発している．本稿が対象としている「高校国語」や IB-DP Language A にも同様の教育目標がみられる．たとえば，本稿で‘活用する力’とする「思考力，判断力，表現力」も平成 23 年から順次実施されている新学習指導要領において従来の「知識や技能」と並んでその習得が目指される教育目標である．さらに，先進国および日本だけではなく「グローバル・スタンダード」の大学入学資格・教育プログラムである国際バカロレアでも同様の傾向が見られ[i]，知識基盤社会の到来やグローバル化の進展に伴い各国が ‘活用する力’への注目を示している．

このように注目される‘活用する力’であるが，先行研究を管見する限り，日本の動向と他国（イギリス・アメリカ・ドイツ・オーストラリア・フィンランド等）のそれとは異なった進展を示している．まず，日本においては ‘活用する力’すなわち「ポスト近代型学力」とは何であるのか，その存在自体の解明する立場(本田 2005，岩木 2004， 松下 2010，)，と ポスト近代型学力モデルを検討する立場（佐伯 1982，梶田 1944，岩川 2005），さらに‘活用する力’必要性を前提として能力を身につけるためにはどのような実践が有効かという実践型の立場（北島 2011，藤井 2012，溝田 2013，力久 2013， 寺嶋他 2013 他[ii]）がある．このように日本の場合‘活用する力’自体の再検討とモデルの提示，または各単元・教科・学校という単一のアクターからの言及が目立つ．

一方，他国に目を投じると‘活用する力’の解明や実践報告について日本同様，多くの研究がなされている点は共通している（Spencer & Spencer 1993，Sennett 2006， Bauman 2005， Winter et al 1981）．しかし，異なっている点として他国が‘活用する力’という教育目標を皮切りに実行する「教育のスタンダード化」（R. W. Tyler1973， 久田 2007， 石井 2009）のためのカリキュラム改革は日本の教育基本法改正および新学習指導要領の改革とは主旨を異にしている．樋口（2009）によれば，教育のスタンダード化とは教育内容の国家的な統一化という「インプット」志向から，それぞれの段階における 到達目標を規定し，その達成すなわち教育の成果をテストによって評価するという「アウトプット」志向への転換を示している．つまり，能力形成という単体への視点というよりもカリキュラム全体を根底から改革するムーブメントの頂点に教育目標として‘活用する力’が位置づけられているといえるのである．こうした先行研究を踏まえ本稿が試みるのは，矢野（2012）の視点である．矢野は，‘活用する力’に関して注目している訳ではないが，IB スクールと日本で IB ディプロマを導入している IB スクールの比較をとおして時間的余裕がなくなることを指摘している．矢野のカリキュラム分析の視点を踏まえることによって各科目における‘活用する力’形成ではなく，カリキュラム全体を通した‘活用する力’形成について比較・検討することが本稿のねらいである．このような問題意識のもと，以下の 3 点を課題として設定する．第一に，両カリキュラムの特色は何か，第二に‘活用する力’はどのようにカリキュラムに組み込まれていたか，第三に，それは教員の認識にどのように影響を及ぼしているのか，を設定とした．

2. 分析概要

本稿は，高等学校国語教員と IB-DP Language A 教員へのインタビュー分析と授業見学によって得たデータをもとに分析する．分析に使用した資料は，国語では，「高等学校学習指導要領解説〔国語編〕」や各学校で使用されていた教科書，およびノートや授業中配布されたプリントである．IB-DP Language A では，IB-DP「Language A: Literature guide」および日本語ワークショップで使用された資料，授業中に配布されたプリントである．IB スクールへの訪問は，2008 年～2013 年に日本 4 校･英国 1 校･フランス 1 校の計 6 校に訪問，授業参観および教員へのヒヤリングをおこなった．また，後期中等教育国語教員への授業見学およびヒヤリングは，2013 年 6，7 月に関東圏域の私立・都立学校によって実施した（訪問校 5 校，ヒヤリング 10 名）．

3. 分析結果

3．1 両カリキュラムの特色

3．1．1 「読むこと」重視の国語科目

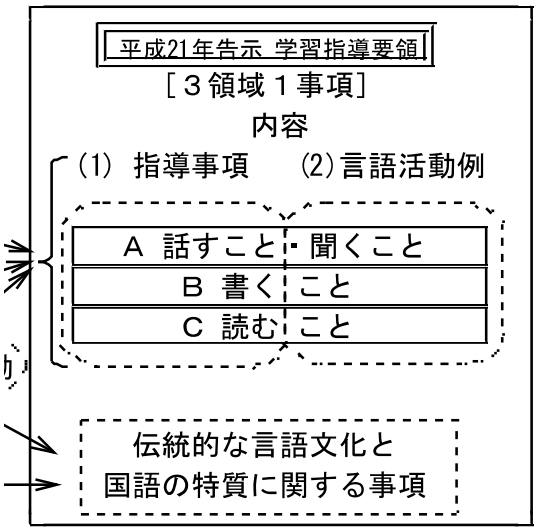
分析の結果，高校国語では教育内容の中で「読むこと」に比重があり，IB-DP Language Aでは「書くこと」に比重が置かれているという違いが明らかになった．ヒヤリング分析から，高校国語教員のT教諭は「国語」という科目について「何を書いているか」を「読む」のが「国語である」と語っている．（下線部は筆者による加筆）

質問者：*生徒から定期テストの点を上げたいと聞かれたら何てアドバイスしますか？*

T教諭：*生徒からですか．教科書を音読しましょうと言っています．教科書の文章を．音読をしてスラスラ読めたとか，何が書いているかっていうのを読むのが国語だから，ただ，ノートを見返して「あぁ，そうだったな」って思うのではなくて，教科書を読んで，そのときの気持ちとか，一番重要なまとめ*

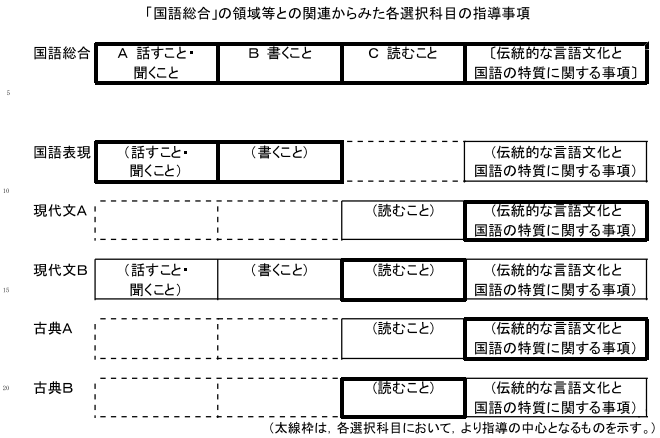
*の文章はここだ，とか，いうのを理解*できるようになると読めたってことだから，あとは，漢字は落とさないってことですかね．

T教諭によれば，「音読をしてスラスラ読めた」とか「何が書いているかを読む」ことが「国語」であると述べている．また，教科書の文章から「そのときの気持ち」や「一番重要なまとめ」の部分を探し出すことがわかれば，「読めた」ということを証明しているのだと説明してくれた．つまり，国語とは，「読解力」であるといえる．このT教諭の発言は，一人の教員の意見であるが，国語という教科を端的に言い当てている．それは，国語という教科の構成が「読むこと」に比重がおかれた構造をもっているからである．高等学校学習指導要領解説〔国語編〕によれば，「国語」という科目は，必履修科目となる「国語総合」と選択科目である「国語表現」，「現代文AB」，「古典AB」によって構成されている．この必履修科目と選択科目の関係は，「国語総合」が教科の目標を全面的に受けているのに対して，「国語表現」，「現代文AB」，「古典AB」は，教科の目標の「それぞれの部分」を重点的に扱う科目という位置づけにある．学習指導要領がいう「それぞれの部分」とは，内容構成要素のことであり，「A．話すこと・聞くこと」，「B．書くこと」，「C．読むこと」，さらに〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕という3領域1事項を指している．（図表○）



図表1．　3領域1事項の図
高等学校学習指導要領解説〔国語編〕第一章総説（P. 5）より

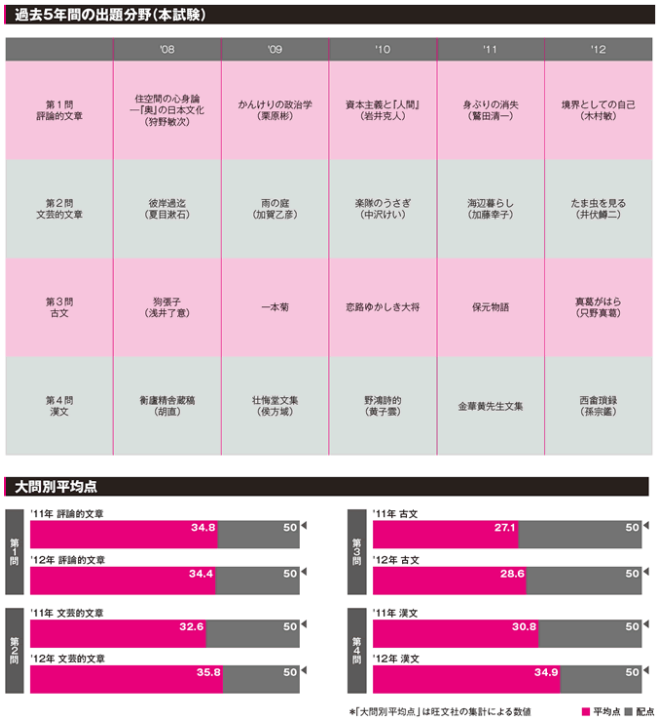
例えば，「国語総合」では，3領域1事項のすべてが踏まえられているのに対し，「国語表現」では，「A．話すこと・聞くこと」，「B．書くこと」と〔伝統的な言語 文化と国語の特質に関する事項〕とを中心として，その内容を発展させた科目」であり，「現代文A」では，「「C．読むこと」の近代以降の文章の分野と〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕とを中心として，その内容を発展させた科目」となっている．他の科目が3領域1事項についてどれを重視しているか図式化したものが図表2である．



図表 2．「国語総合」の領域等との関連からみた各選択科目の指導事項
高等学校学習指導要領解説〔国語編〕第一章総説（p. 12）より

図表 2 から，「国語表現」では，「話すこと・聞くこと」と「書くこと」，「現代文 B」では，「話すこと・聞くこと」，「書くこと」，「読むこと」，「古典 AB」では「読むこと」を「国語総合」の 3 領域の発展した科目として位置づけている．また，〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕では強弱はあれども全ての科目の中で扱われる構成となっている．この図表を見ると，3 領域の中で「読むこと」への発展を促す科目が多い構成になっていることがわかる．この図表をみる限り，「話すこと・聞くこと」と「書くこと」の能力を伸ばしたいとした場合「国語表現」や「現代文 B」を選択すれば問題ないように思うが，ここには注意すべき事項が 2 点ある．まず，1 点目に「現代文」と「古典」に付されている「A 科目」，「B 科目」の分類である．学習指導要領によれば「「A」「B」は，科目の性格の違いを示している．「A 科目」は，言語文化の理解を中心的なねらいとし，「B 科目」は読む能力を育成することを中心的なねらいとしている」（p. 13）とある．つまり「現代文 A」と「古典 A」では，「言語文化の理解」を「現代文 B」と「古典 B」では「読む能力の育成」に重点を当てていることになる．よって，

図表にある「現代文 B」では「話すこと・聞くこと」と「書くこと」の能力を育成すると記載しつつもその比重は「読む能力に焦点を当てているといえるのである. 2 点目に大学入試問題との関連である. 図表 3 は,『大学受験パスナビで, 勉強法を知る』の HP に記載されていた大学入試センター試験〔国語〕の問題を過去 5 年分, 分析をおこなったものである.



図表 3.　センター試験（国語）の出題傾向
『大学受験パスナビで, 勉強法を知る』
http://passnavi. evidus. com/advice_subject/201212/04
（2013 年 7 月 10 日閲覧）

この図表 3 によれば, 過去 5 年間, 問題の構成は「第 1 問　評論的文章」,「第 2 問　文芸的文章」,「第 3 問 古文」,「第 4 問　漢文」と一貫していることがわかる. また, 解答方式もマークシート記入方式の解答方法であるため, 「話すこと・聞くこと」, 「書くこと」は問われず, 現代文と古典（古文・漢文）の読解問題（読むこと）のみ問われることになっている. このように, 大学入試センター試験の問題で高得点を獲得するためには「現代文 AB」と「古典 AB」の習得が必須となることがわかる. よって, 全国の大学受験を念頭におく進学校にとって, 選択科目の「国語表現」を選択することは極めてリスクを負う選択であり 3 年間で「国語総合」, 「現代文 AB」, 「古典 AB」を受講する学校が多いといえる. [iii]また, 「書くこと」に関して教員は以下のような認識も確認された. 以下は国語を担当する K 教諭に今後どのような授業設計をしていきたいか質問した時の返答である.

K 教諭：*螺旋型に, かつ, 色んな事にバランスよくやれるカリキュラムになってないから. 学習指導要領とか見ると. 教科書通りやると, 作文なんて全然できないです.*

質問者：なぜ？

K 教諭：*えっと, 書かせることが圧倒的に少ない. 例えば, 作文の単元は 4 つあるとするでしょ？4 つをそれぞれ 4 時間ずつくらいやるの. 全部で 16 時間くらいやっているのだけど, 書いている作文は 4 つという訳. だから慣れない. それはなんか違うと思う.*

K 教諭は, 3 年間を通じて発展的な授業設計を希望しており, 現在の状況を「教科書通りやると, 作文なんて全然できない」と話してくれた, 作文とは「書くこと」であり, 年間に 16 時間, 作品数は 4 つだと説明してくれた. その時間数と本数の少なさを生徒が「書くこと」に「慣れない」要因と考えていた. ここからも「高校国語」のカリキュラム構成が「読むこと」に比重があり, 「書くこと」「話すこと・聞くこと」の成果を確認しにくくなっていることがわかる.

3. 1. 2 バランスを重視した IB-DP Language A

つぎに「IB-DP Language A」についてみていく. 「IB-DP Language A」について, パリ国際学校 IB 日本語学科教師・IB-DP Language A 部門試験官である石村によれば, 「Language A の授業は日本の国語とはかなり違うもの」（石村 2013:313）と指摘している. さらに教科の特徴を「生徒自らが学び, 言語の根本である, 読んで理解し分析し, 自己の考えを口頭および筆記でわかりやすく表現するという点で徹底している. そしてそこに「文学」という軸があることが重要だ.」（石村　2013:313）と述べている. 「文学」を軸とし「自己の考え口頭および筆記でわかりやすく表現する」ことを「徹底している」科目である「IB-DP Language A」の実践は以下の内容になっている.

・コメンタリー演習（隔週）
・エッセイ演習（隔週）
・口頭試験演習（毎週）
・漢字テスト（毎週）
・長文読解問題演習（毎週）
・Extended Essay（8000 字）

これは, 石村が ISP(International School of Paris)で実

践している授業内容であり 1 校のケースであるが，IB ガイドに従う必要がある IB では多様性はあれども，そう大きく異なっていないことを前提に授業内容について確認していく．上記にある，コメンタリー演習（口頭試問演習）・エッセイ演習（小論文演習），Extended Essay（課題論文）は「書くこと」と「話すこと・聞くこと」，長文読解問題演習は「読むこと」に分類されるだろう．なぜこのような授業実践をおこなうのか，カリキュラム構成の分析から行う．

まず，基礎知識として IB ディプロマプログラムは大学入学資格取得のための 2 年間のプログラムであり，6 科目（Language A，言語 B，個人と社会，数学とコンピューター科学，実験科学，芸術）とその中心に TOK，課題論文，CAS が各教科を通じて実施される構成をとる．（図表 4）

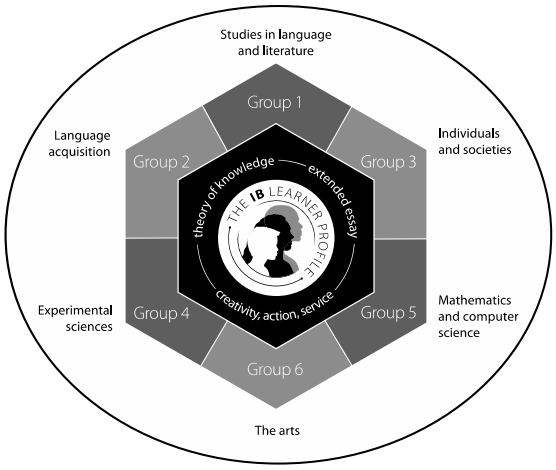
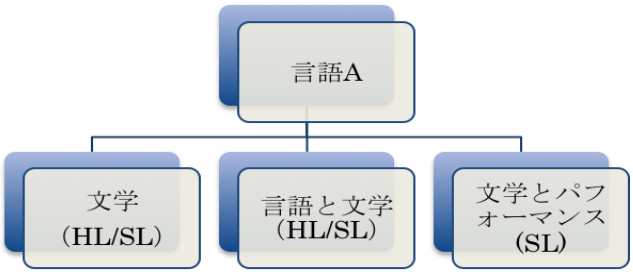


Figure 1
Diploma Programme model

図表 4.　国際バカロレア DP モデル
（Language A: literature guide 2013.　p. 10 より）

その教育プログラムの中のグループ 1 として各生徒の母語によって実施されるのが「Language A（Language A）」科目である．「Language A」は「文学（HL/SL）」，「言語と文学（HL/SL）」，「文学とパフォーマンス（SL）」によって構成されており（図表 5），いずれかを選択してそれぞれ IB 機構から要求される要件を満たすことが求められる．3 科目の構成からわかるように「Language A」は「文学」の授業という側面を強く持つ．



図表 5.　Language A の選択科目
（Language A: literature guide 2013 より筆者作成）

本稿では特に「文学」科目に焦点を当てることとする．石村教諭の実践は如何に生まれるのか，まず図表 6 にまとめた「Language A 文学」の評価内訳をみていく．

外部評価			(4 時間)	70 %
	Paper1	コメンタリー（解説文）	(2 時間)	20%
	Paper2	エッセイ（小論文）	(2 時間)	25%
	研究課題 （世界文学の論文）	(1) 討論に関する考察 (2)エッセイ	600-800 字 2400-3000 字	25%
内部評価				30%
	オーラルコメンタリーと議論	(IOC)	20 分	15%
	オーラルプレゼンテーション	(IOP)	10-15 分	15%

Language A: literature guide 2013.（p.25）より筆者作成

図表 6.　「Language A 文学」の評価内訳
Language A: literature guide 2013.（p. 25）より筆者作成

「IB-DP Language A 文学」は，IB 機構に提出が義務づけられている外部評価（70%）と各 IB スクール内で行われる内部評価（30%）によって構成されている．外部評価である，Paper1 と Paper2，さらに研究課題（Written assignment）で構成されている．Paper1，Paper2 では，DP 最終試験でこれまでの授業で実践した総まとめとして 2 時間ずつをかけて解説文とエッセイを記述することになる．また，研究課題では，授業で扱った課題について，「討論に関する考察（reflective statement）」とエッセイをそれぞれまとめることが課されている．一方，内部評価ではオーラルコメンタリーと議論（20 分），オーラルプレゼンテーション（10-15 分）の実施が評価に反映することになっている．以上から，「IB-DP Language A 文学」の評価内容は国語の 3 領域と比較するならば，「書くこと」70%，「話すこと・聞くこと」30%の構成になっていることがわかる．このことから，「IB-DP Language A 文学」の最終ゴールがエッセイ，コメンタリー，研究論文を「書ける」こと，または口頭試験（オーラル）で相手の質問を「聞き」，「話せる」ことであるから，授業は，「書くこと」，「話

すこと・聞くこと」重視しているといえる．また,「読むこと」に関わる読解力は，課題に出された文章に対して「文章が書ける」というこが，その文章を「読めている」という証明になっており，生徒が提出した結果から生徒の思考の過程を評価しているといえる．

「IB-DP Language A 文学」がこのような評価構成をとっている理由として「当科目で獲得すべきスキル」を明確に規定していることが要因として掲げられる．「IB-DP Language A 文学」ガイドによれば，獲得すべきスキルとして「言語スキル」,「批判的アプローチ」,「文学のしきたり（約束事）」,「視聴覚スキル」の 4 点である．これらのスキルが獲得させたか，評価するためには実際に活用しているところを示すことが必要となる．ここで，IB のスキル獲得の様子を表している例として，IB 卒業生のコメントを引用する．

Q：ISD（IB スクール名）で高校生活を送ったことであなたは変わったと思いますか？変わったと思う場合，どのような点で変わりましたか？（大学選択・専攻，人生観，価値観など）

A：*私が ISD で学んだもっとも大きなこと，それは「自分で考える練習」をしたことであり,「自分で判断する練習」をしたことであり,「自分の決断を下す練習」をしたことです．記憶力重視の択一式の学力では，器用になるばかりで真に「考える」力はつかなかったでしょうから，もし ISD 時代がなければ，私も「枠組み」の中の人生を送っていたと思います．*（航空会社勤務）

（吉田 2013:20 より．下線部は筆者による.）

以上のコメントは, IB スクールで高校生活をおくった卒業生に自身の変化を質問したときの解答の 1 例である．現在航空会社に勤務する A さん（仮名）は, IB スクールで学んだこととして「自分で考える練習」,「自分で判断する練習」,「自分の決断を下す練習」と述べている．IB では,「自分で考える能力」,「自分で判断する能力」,「自分で決断する能力」は「練習によって」身につくものであり，そのために各科目で獲得すべき「スキル」をガイドで明確化しているといえる．

以上から，高校国語のカリキュラム構成では,「読むこと」の能力に比重が置かれ，IB-DP Language A のカリキュラム構成では「書くこと」の能力に多くの比重が置かれていることが明らかになった．

3．2 各カリキュラム内での‘活用する力’の位置づけ

次に,「思考力・判断力・表現力等」の‘活用する力’を各カリキュラムがどのように位置づけているかに注目する．分析の結果,「高校国語」では「学習の評価」の観点として‘活用する力’を導入していた．文部科学省は,新学習指導要領の学習評価について「評価規準の作成のための参考資料（国立教育政策研究所のホームページ：以下，評価規準作成資料）」を HP 上に提示している．この評価規準作成資料には，学習評価の基本的な考え方，評価規準に盛り込むべき事項，評価に関する事例の 3 部構成となっている. ここでは，以下の流れで評価の進め方を示している. まず,「1．単元又は題材の目標を設定する」，つぎに「2．評価規準を設定する」,「3．評価規準を〈指導と評価の計画〉に位置づける」,「4．評価結果のうち〈記録に残す場面〉を明確にする」, ここで授業をおこない最後に「5．観点ごとに総括する」としている．この「観点」として,「関心・意欲・態度」,「思考・判断・表現」,「技能」,「理解・知識」がある．また，各教科の評価においても「観点」が設定されており，国語の場合,「知識と理解」,「話す・聞く力」,「書く力」,「読む力」,「関心・意欲・態度」である．また,「話す・聞く力，書く力，読む力」には「思考力・判断力・表現力等」が含まれておりそれを教員が判断することが求められている．

さらに注意事項に‘活用する力’についての説明文がある．以下引用．

> *今回,「思考・判断・表現」の観点については，各教科の内容等に即して思考・判断したことを，その内容を表現する活動と一体的に評価するものとして設定しています．そのため，児童生徒の作品など思考・判断の結果としての「表現」を通じて評価することが多くなりますが，ここでいう「表現」とは，基礎的・基本的な知識・技能を活用する学習活動等において思考・判断したことと，その内容を表現する活動とを一体的に評価することを示しています．このため，適切に思考・判断しているが，結果的に作品化などにおいて表現できない場合などにおいても，学習活動の過程において児童生徒の状況を適切に評価することが重要であることを示しているものです．例えば，図画工作における作品製作に当たって，発想や構想が作品の実現につながらなかった場合でも，発想や構想の能力について，その過程を含めて評価することが大切です．*

一方の IB-DP Language A では，科目のねらいの一つに「オーラルとライティングコミュニケーションの両方で生徒の表現力を発展させる」と明確に示されている．この「表現力」のように‘活用する力’は極めて広い意味を持っている能力といえる．その文脈や役割

によって簡単にその意味を変化させる能力である．その性質のためか，IB-DP ガイドでは，こうした生徒にとって必要な，特に試験問題で扱われる用語を明確にしていた．例えば，「解析（Analyse）とは，本質的な要素や構造を引き出すために分解すること(Break down in order to bring out the essential elements or structure)」，「コメント（Comment）とは，判断をくだすことであり，意見表明，または，推定の結果を示すことである（Give a judgment based on a given statement or result of a calculation）」と記されている．

3．3‘活用する力’と教員の認識

では，このようなカリキュラムの差異は‘活用する力’形成にどのように影響してくるのだろうか．本節では，課題 2「‘活用する力’形成への影響を検討する」に移りたい．ここでは，高校国語教員と IB-DPLanguage A 教員へのヒヤリング調査から，‘活用する力’に対してどのように認識しているかについて明らかにしていくこととする．また，本稿では‘活用する力’のために設置された「言語活動」および，その‘活用する力’の構成要素の一つである「表現力」に注目する．

まず，高校国語教員たちに「近年，学校現場で必要性が叫ばれる「言語活動」および‘活用する力’の一部である〔表現力〕とはどのような能力だと思うか」と問うたところ様々な意見がでてきた.（下線部はすべて筆者による.）

これ（表現力）は，ひとことでこれですね，「インターコミュニケーション」.言語によっても文化によっても異なる言語をしゃべる他者や異なる文化をもつ人たちに自分の言葉を説明，自分の考えをその人の言葉であれ自分の言葉で説明できたり表現できたりすることができること，というのが大事だと思っている.（基本的な現代文の授業では）目の前の人にコミュニケーションできる，向こう（レベルが上がる表現ゼミの授業）では，目の前に“いない”人にもコミュニケーションできるようになること，そういう能力だと思う.【K 教員：国語】

K 教諭によれば，表現力とは，「インターコミュニケーション」であるという．文化や言語が異なる他者に「自分の言葉で説明できたり表現でき」ることが重要であり，国語の現代文の授業では「目の前の人にコミュニケーションできる」こと，ゼミ形式を取る「表現」の授業では「目の前に“いない”人にもコミュニケーションできるようになる」ことを目指しており，それこそ「表現力」だと認識していた．

また，言語活動および「表現力」は「各教科」で実施するものであると認識している面も多く聞かれた．例えば，H 教諭の語りである．

「言語活動」は結局他の人にわかりやすく説明できることだと思う．言語活動は各教科でやりましょうってことだから理科の授業のレポートをみんなで読み合ってやろうっていうのもあるし，数学でいうと，今までは先生に教えられるだけだったのが，教えられたことをレポートにしようだとか自分たちで話し合って，答えだそうとか，他の人と関わることでいいアウトプットを目指しましょうという方向性だと思う.

だからたぶん，関わり合いがあって，アウトプットする場所があるといい言語活動だと思う.【H 教諭：国語】

H 教諭は，「言語活動」を「他の人にわかりやすく説明できること」と認識しながらも，「言語活動は各教科でやりましょう」と述べており，言語活動に必要なのは「他の人」との「関わり合い」と「アウトプットする場所」があることを言語活動の条件として説明してくれた．

一方の IB-DP Language A の教員たちが「表現力」についてどのように認識しているのだろうか．

質問：表現力，言語活動とはどのような能力でしょうか．

I 教員：*口頭，筆記等において，他者の表現を理解して，自己の考えを他者に理解させる能力.*【IB】

I 教諭は，表現力，言語活動は，「口頭，筆記等」によって「他者の表現を理解して，自己の考えを他者に理解させる能力」としている．つまり，「IB-DP Language A」の試験（口頭試験・筆記試験）については「他者の表現を理解して，自己の考えを他者に理解させる能力」であると意味限定して能力を説明した．次の H 教諭も「言語活動」「表現力」の意味の多義性を理解していた．

H 教諭：*「言語活動」，いわゆる，コミュニケーション活動で，受信，発信することと考える．海外では「違っていること」が基本なので，そのため言語能力が必要とされる.日本国内でも同じではないかと思う.*

「表現力」に関しては，言語を使わない表現も可だが，言葉で自己表現することはその人の人生を楽しく

するものと思う.【IB】

H 教諭によれば,「言語活動」を「コミュニケーション活動」と言い換え,「違っていること」を前提としてが「受信・発信すること」と考えている．また,「表現力」については,「言語を使わない表現も可」と表現を言語の使用の有無を分類したうえで,「言葉で自己表現することはその人の人生を楽しくするもの」と表現は人生に関わるものとして語ってくれた．この「表現力」と生徒の人生への関わりに対する言及は他の教諭から聞くことになった．

質問者：*担当科目と生徒の将来は関わってくると思いますか．また，そう考えるのはなぜですか.*

I 教諭：非常に大きく関わる．殆どの生徒が日本語が第一言語であるため，この言語の伸びが他の教科に大きく影響する．また，将来において，表現力はどのような生活をしようと人生における重要な要素である.

I 教諭によれば，Language A が母語に相当する言語であることから，母語（日本語）の獲得が他の教科に非常に影響を及ぼすということと，さらには，そこで獲得する「表現力」は「どのような生活」をしようとも生徒の「人生における重要な要素」であると認識していた．

以上から，国語国語教諭と IB-DP Language A 教諭の「言語活動」「表現力」の認識を比較したところ，認識が重なる部分と異なる部分が明らかとなった．すなわち，認識が重なった部分とは，両者とも「表現力」を「他者との相互関係」を円滑にするための「コミュニケーション」のため能力と認識していた点である．また，異なった点としては，国語教員が「言語活動」および「表現力」を各教科で育む能力であると認識しているのに対して,「IB-DP Language A」教員は，自身の科目のさらに「口頭試験・筆記試験」によってその能力が培われると明確にしていた点である．さらに，そこで涵養される能力は，生徒の人生に影響を及ぼすということも認識していた．国語教員への同様に「自身の担当科目が生徒の将来に影響を及ぼすと思うか」という質問をしたところ,「関わる」,「関わってほしいと思う」,「特に関わらない」と多様な意見が出た．なぜ，このような違いが出たのだろうか，少し本論の主題から逸れてしまうが興味深い例を示しておきたい．国語教員へのヒヤリング中，T 教諭が話してくれた内容である．

（表現力とは何か）高校生は気づくかもしれないけど，中学生ぐらいだとわからないかも．生徒は読解力はわかるのです，生徒は．このテストで何か測られているのかな？それは読解力だよねっていうとそうだよねっていうんです．問題を解けるってことは，読めてるということだと．読めるって概念についてはわかるんですけど.【T 教諭：国語】

国語教員 T の発言からは，生徒は‘読解力’という概念について「テストで何が測られている」かによって能力概念を認識しているのではないかと予想している．もし，T 教諭のいうように我々の認識がテストなどの測定によって規定されているとするならば,‘活用する力’も何かしらの明確な測定が必要なのではないかと考えられる．

4. 結論と今後の課題

本稿は，高校国語と国際バカロレア（IB）DP Language A のカリキュラムに「思考力・判断力・表現力等」（以下,‘活用する力’とする.）がどのように組み込まれているか比較し，そのカリキュラム構成が教員の認識に影響を及ぼしていることを明らかにした．課題として，第一に，両カリキュラムの特色は何か，第二に‘活用する力’はどのようにカリキュラムに組み込まれていたか，第三に，それは教員の認識にどのように影響を及ぼしているのか，を設定とした．調査の結果，両カリキュラムの特色は，高校国語では特に「読むこと」がカリキュラムの中で比重を占めており，IB-DP Language A では「話すこと・聞くこと」，特に「書くこと」に比重が置かれたカリキュラム構成になっていた．また，‘活用する力’に焦点を当てると，高校国語では‘活用する力’を教科の「観点別評価」項目である「話すこと・聞くこと，書くこと，読むこと」の根底に含まれる構成要素として位置づけており，教員たちは生徒の学習過程から‘活用する力’を発見することが期待されていた．それに対し，IB-DP Language A では,‘活用する力’を形成するための行動要因を明確化しており，教員たちはルーブリック評価基準をもとに生徒からそれらの行動（認知過程を含む）を引き出すための質疑応答が期待されていた．さらに両教員へのヒヤリング調査から，高校国語教員たちにとって‘活用する力’は多角的多面的に幅の広い概念として認識されているのに対し，IB-DP Language A 教員たちにとって‘活用する力’は，各教科，各項目，各試験問題のどの行動に規定されるのか共通した認識が共有されていた．以上の結果から，能力要素の規定要因の明確化は‘活用する力’形成において教員の認識に影響を及ぼしているといえる．

本研究は，世界中に散らばる IB スクール教員への接近が難しく調査対象者のサンプル数が多いとはいえ

ず今後さらに精緻化する必要があるという問題を抱えているものの‘活用する力’概念の受け止め方が日本の学習指導要領および先行研究と IB 関係者の受け止め方の違いを提示している点で今後の‘活用する力’概念研究の射程を広げるという意味で意義があるといえる．今後の課題としては，ヒアリングサンプル数の増加とカリキュラム全体の系統方法の違いを明確に示すことが求められるだろう．

文　献

[1] Bauman, Z. 2005. Work, consumerism and the new poor. (2nd). Open University Press. バウマン, Z. 2008. 『新しい貧困ー労働，消費主義，ニュープア』（伊藤茂訳）青土社．

[2] 溝田貴章 2013 「思考力・判断力・表現力を高める授業の一考察：3 年数学科図形領域「いろいろな長さを作図しよう」の授業分析」『佐賀大学教育実践研究』第 29 号，pp. 267-276.

[3] 本田由紀 2005『多元化する「能力」と日本社会――ハイパー･メリトクラシー化のなかで』NTT 出版．

[4] 松下佳代編 2010『“活用する力”は教育を変えるか―学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房．

[5] 力久茂昭 2013「科学的な思考力・表現力を高める授業づくりについて：第 2 学年「化学変化と原子・分子」の授業分析を通して」『佐賀大学教育実践研究』第 29 巻，pp. 317-322.

[6] 寺嶋浩介，丸山俊幸，中川一史 2013「小学校学習指導要領に基づく思考力・表現力育成のための目標リストの開発」『教育実践総合センター紀要』第 12 巻，pp. 53-59.

[7] 北島茂樹 2011「思考力・判断力・表現力を育む教材とその指導 ：円分割問題とパスカルの三角形を題材に(<特集>高校新学習指導要領の実施へ向けて)」『日本数学教育学会』93.（11）pp. 47-50.

[8] 原田 信之編著 2007『確かな学力と豊かな学力-各国教育改革 の実態と学力モデル-』ミネルヴァ書房．

[9] 藤井斉亮 2012「思考力・表現力を育む問題解決型授業(講義内容要旨，I 講習会，第 94 回全国算数・数学教育研究(福岡)大会報告)」『日本数学教育学会誌』94（12）p. 15.

[10] 矢野裕俊 2012「国際バカロレアとの比較をとおしてみた高等学校教育課程の現状と問題点」『武庫川女子大学大学院教育学研究論集』第 7 号，p. 27-34.

[11] 石村清則 2013「連載　国際バカロレアの現在⑥国際学校での導入例：ISP」『文部科学通信』No. 313.

[12] 吉田孝 2013『文部科学教育通信』No. 314, p20.

[13] *International Baccalaureate Organization, 2011, Diploma Programme Language A1 For first examinations in 2013.*

[14] Sennett. R. 2006 The culture of new capitalism. Yale University Press. セネット，R. 2007 『不安な経済／漂流する個人』（森田典正訳）大月書店．

[15] Spencer, L. M. & Spencer, S. M. 1993. Competence at work: Models for a superior performance. John Wiley & Sons. 『コンピテンシー・マネジメントの展開―導入・構築・展開―』（梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳）生産性出版．

[16] 久田敏彦 2007「ドイツにおける学力問題と教育改革」 大桃敏行・井ノ口淳三・植田健男・上杉孝實編『教 育改革の国際比較』 ミネルヴァ書房，pp36-37

[17] 文部科学省 2010『高等学校学習指導要領解説 国語編』教育出版．

[18] *R W. Tyler, 1973 “The Father of Behavioral Objectives Criticizes Them: An Interview with Ralph Tyler”, Phin Delta Kappan.*

---

[i] 文部科学省によれば，「国際バカロレアの趣旨のカリキュラムは,思考力・判断力・表現力等の育成をはじめ学習指導要領が目指す「生きる力」の育成や,日本再生戦略（平成 24 年 7 月 31 日閣議決定）が掲げる課題発見・解決能力や論理的思考力,コミュニケーション能力等重要能力・スキルの確実な修得に資するもの」と記載している．

（国際バカロレアの趣旨を踏まえた教育の推進：文部科学省）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoiku_kenkyu/ （閲覧日 2013 年 5 月 31 日）

[ii] 論文検索サイト「CiNii」で「思考力・表現力」のキーワードを入れると 500 件以上ヒットした．

[iii] 中高大一貫校では,積極的に「国語表現」の授業を受講しているケースがみられた．

大学における TOEFL iBT 対策授業についての実践報告
－スピーキング・セクションを意識して－

森下 美和

神戸学院大学経営学部 〒651-2180 神戸市西区伊川谷町有瀬 518
E-mail: morisita@ba.kobegakuin.ac.jp

概要 本稿では，派遣交換留学を希望する大学生が，留学に必要なスコアを取得するとともに，モチベーションを高めることができるような TOEFL iBT 対策授業について報告する。授業では，英語の 4 技能（リーディング，リスニング，スピーキング，ライティング）すべてを取り挙げ，とりわけスピーキングを意識した。スピーキング・セクションについては，ピアレヴューや教師の講評を挟んで同じ練習問題を 2 回行ったところ，1 回目と比較して 2 回目の発話総語数が有意に増加していた。授業後の TOEFL iBT のスコアは平均 10 点程度伸びており，アンケートにも肯定的な回答が見られた。本実践の結果から，TOEFL iBT に基づく授業は，派遣交換留学を希望する学生のみならず，あらゆる学生が 4 技能をバランス良く伸ばすことに役立つ可能性が示唆された。

A TOEFL iBT Prep Course Implementation
－With the Speaking Section in Mind－

Miwa MORISHITA

Faculty of Business Administration, Kobe Gakuin University 518 Arise, Ikawadani-cho, Nishi-ku, Kobe 651-2180 Japan

Abstract This paper reports on an educational approach in a summer intensive course to improve TOEFL iBT scores of university students who wish to go on an exchange program, as well as help to motivate them. The course dealt with all four skills of English (i.e., reading, listening, speaking, and writing), with relative emphasis on speaking. The results of a task (Type 1) in the speaking section revealed that students produced significantly more words in the second recording than the first one with the help of peer review as well as the teacher's comments. TOEFL iBT scores *per se* also increased after the course by approximately 10 points on average. This improvement in performance, together with the positive responses from the questionnaire, shows that the course's aims seem to have been achieved. In summary, classes based on TOEFL iBT are useful not only for prospective exchange students but for any students who wish to improve the four skills of English in a balanced way.

1. はじめに

英語圏の大学・大学院へ留学するには，一定の TOEFL iBT スコアが必要である。TOEFL 試験は当初 PBT（paper-based testing；ペーパー版）であったが，日本では，2000 年に CBT（computer-based testing；コンピュータ版），2006 年に iBT（Internet-based testing；インターネット版）が導入された。CBT ではライティングが導入され，iBT ではスピーキングを含む英語の 4 技能すべてを測定するようになったため，一般に英語の産出が苦手とされる日本人にとってはさらにハードルが高くなったと言われている。2012 年の TOEFL iBT の日本人の平均スコア（70 点）は，世界平均（80 点）のみならず，他のアジア諸国（中国 77 点，韓国 84 点など）と比較しても，極めて低い（各セクション 30 点；計 120 点満点）[4]。

このような状況下で，英語の習熟度が比較的高い学生であっても留学を希望する大学・大学院の入学基準スコアに到達できない者が少なくない。実際，ハーバード大学で学ぶ日本人留学生の数は，2000 年度から 2010 年度の 10 年間で 151 名から 101 名に減少しているが，一方で，中国人は 227 名から 463 名に，韓国人は 183 名から 314 名にそれぞれ増加している [2]。

森下美和, "大学における TOEFL iBT 対策授業についての実践報告－スピーキング・セクションを意識して－,"
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集, pp. 81-87, 日本英語教育学会編集委員会編集,
早稲田大学情報教育研究所発行, 2014 年 3 月 31 日.
This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

そこで，学生が早期に必要なスコアを取得するための支援策として，夏期休暇を利用した TOEFL iBT 対策授業を実施した [1]。授業の主な目的は，英語圏の大学・大学院への派遣交換留学を希望する学生が，必要なスコアを取得するために，TOEFL iBT 用の自主学習の方法について学び，他の学生からの刺激を受けることによりモチベーションを高めることであった。また，少人数であることを活かし，通常の授業では取り上げにくいアウトプット・セクション，とりわけスピーキングを意識した授業を行った。

表 1 に，TOEFL iBT の概要を示す。

表1. TOEFL iBTの概要

セクション	問題・設問数	時間
Reading	3〜5文 （各文につき，12〜14の設問）	1問20分 （計60〜100分）
Listening	1）会話問題：2〜3問 （各会話につき5つの設問） 2）講義問題：4〜6問 （各講義につき6つの設問） ※会話問題1問と講義問題2問で 1セット（計2〜3セット）	1セット30分 （計60〜90分）
Speaking	1）独立問題：2問 2）統合問題：4問	20分
Writing	1）統合問題：1問（150〜225語） 2）独立問題：1問（300語）	20分 30分

一般に英語の産出が苦手とされる日本人の場合でも，各セクションの平均スコアに大きな開きはないが，その理由としては，スピーキングおよびライティング・セクションの大半は，リーディングやリスニングを含む統合問題 (integrated tasks) であり，4 技能が相互に関連付けられているということが考えられる。したがって，TOEFL iBT のスコアを伸ばすためには，4 技能をバランスよく伸ばすことが不可欠である。

次に，スピーキング・セクションの概要を示す（表 2）。

表2. スピーキング・セクションの概要

問題の種類	モード	問題内容	準備時間	解答時間
独立問題	Speaking	Type 1) 自分の経験や好みについて答える Type 2) 自分の経験や好みについて，二者択一で答える	15秒	45秒
統合問題	Reading / Listening / Speaking	Type 3) 大学生活：トピックに関連する内容のリーディングとリスニング（会話）の後，話者の意見をまとめる Type 4) 講義：トピックに関連する内容のリーディングとリスニング（講義）の後，要点をまとめる	30秒	60秒
	Listening / Speaking	Type 5) 大学生活：問題と2つの解決策についての会話を聞き，自分の意見を述べる Type 6) 講義：講義を聞き，要点をまとめる	20秒	60秒

ある人がどの程度言語を上手く話すかについての我々の印象には，多くの要因が影響するため，スピーキング力の測定は難しい [5]。実際，スピーキングテストは，一般にインタヴュー形式であることが多く（英検，IELTS など），主観的になりがちである。一方，TOEFL iBT のスピーキング・セクションでは，受検者のすべての発話はコンピュータ（インターネット）上で録音され，テスト終了後に 3〜6 名の有資格評価者によって，以下の各項目について 0~4 のスコアがつけられる [3]。

・話し方 (Delivery)：流暢且つ明瞭であり，発音，速度，イントネーションなどが自然であるか。

・言語使用 (Language Use)：文法の基礎力があり，複雑な構文も使用しているか。また，適切な語彙を使用しているか。

・話の展開 (Topic Development)：話に一貫性があるか。論理の流れが分かりやすいか。

これらの項目を，1 度きりのインタヴュー・テストで，多くの場合は 1 名の面接官によって，その場で適切に評価することは難しいであろうと想像できる。TOEFL iBT の場合は，テスト終了後に複数の評価者が録音音声をチェックすることから，より信頼性の高い評価が期待できる。

英語学習における最終目標は，英語力そのものの向上ではあるが，「留学」という明確な目的がある TOEFL iBT の場合，必要なスコアの獲得のための方略についても身に付けておかなければならない。そのた

め，スピーキング・セクションに関しては，以下のようなアドバイスを与えた。

・ポーズやフィラーを避け，スピードを重視する。
・問題文のフレーズを利用し，発話潜時（発話開始までの時間）をできるだけ短くする。例えば，Choose a person from your childhood. State why that person was significant to you.という問題であれば，解答は，The person who was significant to me from my childhood is…というフレーズで始める。
・言いたいことを無理に言おうとすると日本語からの翻訳になってしまうので，英語のままで言いやすいことを選ぶ。
・難しいトピックやどちらでも良いという意見は，まとめづらいので避ける。
・頻出トピックについて原稿を書き，L1 英語話者に校正と録音をしてもらった上で，何度も練習すると，自然に内容を暗記することができ，適切な発音やスピードも身に付く。
・どんな問題の解答にも利用できそうな自分の意見や具体例（経験）などをまとめておく。
・とっさに浮かばなかった表現や単語は，あとで必ず調べて次の機会には使えるようにしておく。
・慣用表現の知識を増やす。

また，制限時間の終了と同時に録音を止めてしまうと，ほとんど何も話せずに終わってしまう学生が少なくないため，最初のうちは時間を気にせず話し切る練習をさせた。制限時間内に話し終わらないのは，ほとんどの場合，情報量が多いからではなく発話速度が遅いことが原因であるが，何度も同じ内容について話すうちに制限時間内で簡潔にまとめられるようになる。

2. 実践方法

2.1. 参加者

英語圏の大学・大学院への派遣交換留学を希望する英語専攻の大学生・大学院生 12 名（2 クラス）が参加した [1]。授業は，少人数制とするため，同じ内容を 2 回に分けて行った。各クラスの定員は 10 名であったが，他の集中講義や短期海外研修に参加する学生が多く，最終的には前半 5 名，後半 7 名のクラスとなった。補習であるため，特に評価はしないが，各学生が事前に TOEFL iBT の形式を把握しておくことと，大学側がスコアの伸びで授業の効果を確認することを目的に，受講前後に各自 TOEFL iBT を受験してスコアを報告することを義務付けた。ただし，時間と費用がかかる点を考慮し，受講前については，TOEFL iBT を受験する代わりに TOEFL iBT Complete Practice Test （TOEFL iBT と同形式のオンライン練習問題）のスコアを報告することも認めた。

2.2. 教材

リーディング／リスニング用には，「新 TOEFL テスト形式で学ぶ教養英語：リスニング＆リーディング演習」（松柏社），スピーキング／ライティング用には，Kaplan TOEFL iBT with CD-ROM 2008-2009 をそれぞれ使用した。また，必要に応じてプリント教材を配布した。

2.3. 授業内容

4 日間で合計 24 時間（6 時間／日）の集中講義を，異なる学生を対象に同じ内容で 2 回実施した。授業を通して，TOEFL iBT に関する基礎知識と攻略法を身に付けることを目的とし，各セクション（リーディング，リスニング，スピーキング，ライティング）について，自主学習への動機付けやアドバイスを行った。

以下の進行表に基づいて，授業を行った（表 3）。

表3. 授業進行表

回	時限	授業タイトル	授業内容
1日目	1	Orientation	TOEFL® iBTの概要説明等
	2	Listening (1)	ガイダンス＆練習問題
	3	Reading (1)	〃
	4	Writing (1)	ガイダンス＆課題提出
2日目	1	Listening (2)	練習問題
	2	Reading (2)	〃
	3	Speaking (1)	ガイダンス
	4	Speaking (2)	練習問題
3日目	1	Listening (3)	練習問題
	2	Reading (3)	〃
	3	Speaking (3)	〃
	4	Speaking (4)	〃
4日目	1	Listening (4)	〃
	2	Reading (4)	〃
	3	Writing (2)	課題講評
	4	Wrap Up	質疑応答＆アンケート等

1 日 4 コマで全 16 コマ（オリエンテーションとラップ・アップの各 1 コマを含む）とし，ライティングには 2 コマ，その他のセクションには各 4 コマを割り当てた。以下に，各セクションの授業内容について概要を説明する。

リーディング

テキストから抜粋した問題を，制限時間（約 20 分間）を設けて一斉に読ませた後，段落毎に要約と設問の解答をさせた。背景知識が必要な問題については，ウィキペディアなどの情報を資料として配布した。

リスニング

テキストから抜粋した問題を，全体を通して 1 回聞かせた後,数段落毎に区切りながら 2 回目を聞かせた。2 回目では，段落毎に要約と設問の解答をさせた。難易度の高い問題については，空欄を設けたワークシートを配布し，キーワードを聞き取りながら概要を掴む練習をさせた。

スピーキング

CALL システム (CaLabo EX) を利用し，全 6 タイプのタスクにつき 1 問ずつ出題した（表 2)。ムービーテレコ（図 1）で，各問題の解答（音声）を一斉に録音後，音声ファイルを回収し，各学生の解答をクラス全体で聞きながら講評した。録音と講評は 1 問につき 1~2 回行った。また，各タイプの問題ごとに簡単なメモ用のフォーマット (Appendix) を配布し，必要があれば使用するように指示した。

録音・回収・再生等については，以下のような手順で行った。

＜教師側の操作＞

1) CaLabo Ex の日本語バージョンを起動させ，メインタブからムービーテレコを選択する（学生の画面にも，学生用のムービーテレコが立ち上がる)。

2) Teaching タブを Self Learning タブに，MIC ボタンを PC ボタンに，それぞれ切り替える。

3) 問題の音声をヘッドセットから流すため，CALL システムの操作パネルのスピーカーボタンを OFF にし，メインタブの「聞かせる」ボタンを選択する。

4) 音声をヘッドセットから流し，終了したら録音開始の合図をする。

5) 全員が録音終了したことを確認後，各自デスクトップ上に保存するように指示する。

6) アプリタブの「ファイル提出」ボタンを選択し，「生徒に提出を許可する」ボタンをクリックする。

7) 「提出フォルダ」に全員分の音声ファイルが入っていることを確認後，1 人 1 人の音声を再生し，クラス全員でチェックする。

＜学生側の操作＞

1) ヘッドセットで問題の音声を聞く。

2) 録音開始の合図で，ムービーテレコの画面下の右端にある録音ボタン（赤丸）をクリックし，録音を開始する。

3) 解答が終わったら，停止ボタン（■）をクリックし，録音を停止する。

4) 再生ボタン（右向き三角）をクリックし，自分の録音音声を確認する。

5) 正しく録音できていれば，画面左下の右端にある保存ボタン（フロッピーの図）をクリックし，ファイル名を入れてデスクトップ上に保存する。

6) 保存した音声ファイルを，ドラック・アンド・ドロップで提出ボックスに入れ，提出ボタンをクリックする。

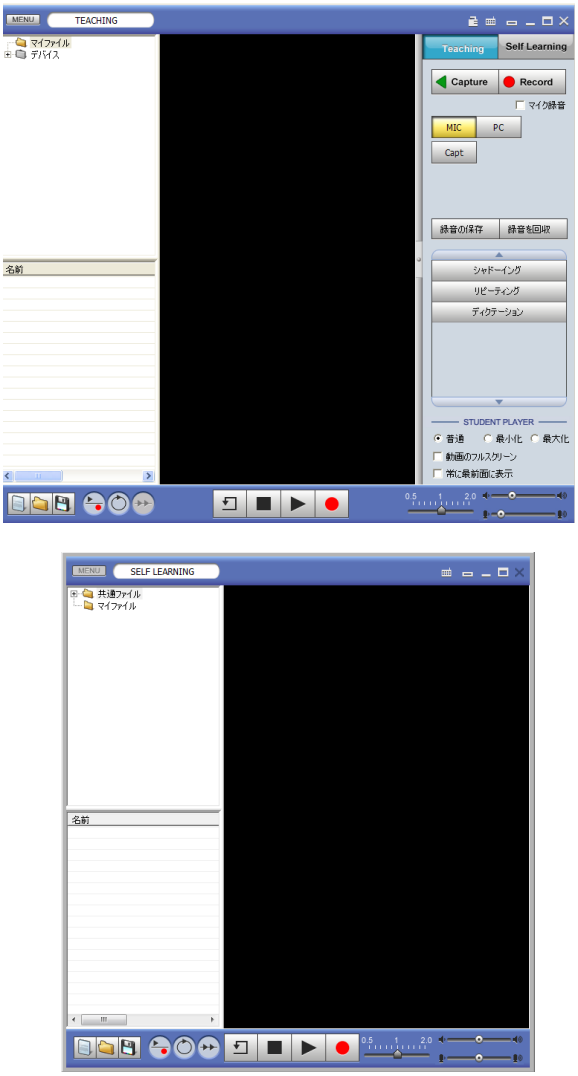


図 1. ムービーテレコのイメージ
（上：教師の画面，下：学生の画面）

ライティング

ライティングには，スピーキング同様，統合問題と独立問題があるが（表 1)，本授業では，時間の都合により，通常のライティングの授業ではあまり扱うことがないと思われる統合問題のみを扱った。統合問題では，リーディング（約 3 分間)，リスニング（約 2 分間）の後，それらの情報に関する設問について，PC 上で作文を書く（約 20 分間)。

初日の授業で，制限時間（約 20 分間）を設け，PC 上で作文（1 問；150～225 語程度）を書かせた。最終日の授業で,添削した全員分の作文のコピーを配布し，各作文について講評した後，再度同じテーマでその場で書かせた作文を中間モニターに映し，1 回目の作文と比較しながら再度講評した。

このように，スピーキングとライティングについては，教師による講評だけでなく，ピアレヴューの要素も入れた。氏名は出さないようにしたものの，少人数制で個人が特定されやすかったため，本人が望まない場合には公開しないなどの配慮も行った。しかしながら,たとえ思ったような解答ができなかった場合でも，ピアレヴューに抵抗を持たないことが，上達への一歩であるとも言えるだろう。

3. 結果と考察

3.1. 授業におけるスピーキングの伸び

スピーキングの観点から授業の効果を調べるため，学生の解答（音声）を録音・分析した。本稿では，以下の Type 1 の問題についての調査結果を報告する。

Choose a person from your childhood. State why that person was significant to you. Give details and examples to support your choice. (Kaplan TOEFL iBT with CD-ROM 2008-2009, p.297)

1 回目と講評後の 2 回目の解答(有効データ 11 名分)につき，Range32 (Nation, 2004) を用いて，発話総語数 (token) および異なり語数 (type) を比較した（表 4)。

表4. スピーキングテストの平均産出語数 (n=11)

	1回目	2回目
発話総語数 (token)	44.2	82.9
標準偏差	20.6	23.7
最大値	73	119
最小値	8	47
異なり語数 (type)	27.5	50.5
標準偏差	10.5	11.8
最大値	42	68
最小値	6	33

t 検定（両側）の結果，平均発話総語数は 44.2 語から 82.9 語に ($t(10) = 7.30$, $p < .001$) ，平均異なり語数は 27.5 語から 50.5 語に ($t(10) = 8.28$, $p < .001$)，いずれも 1 回目と 2 回目の間で有意な伸びが見られた。ピアレヴューを通して，1 回目の自分の解答に対するフィードバックおよびクラスメイトの解答を参考にしたことにより，2 回目の産出語数が大幅に増えたと考えられる。

3.2. TOEFL iBT スコア

実際の TOEFL iBT と異なり，TOEFL iBT Complete Practice Test の場合，何度も受けることが可能で，好きなときに中断して休憩できるなど，かなり自由度が高い。そのため，実際のテストとそのまま比較することはできない。そこで，受講前後ともに TOEFL iBT を受験した学生（6 名）のスコアのみを比較したところ，全員のスコアが向上しており，全体で平均 10.2 点の伸びが見られた（表 5)。

表5. 事前・事後テストの平均スコアと伸び (n=6)

セクション	事前テスト	事後テスト	伸び
リーディング	17.0	20.5	3.5
リスニング	15.2	18.2	3.0
スピーキング	16.0	18.0	2.0
ライティング	17.2	18.8	1.6
合計	65.3	75.5	10.2

また，どのセクションにもまんべんなく伸びが見られることから，本授業は 4 技能をバランス良く伸ばすことに効果的であったと言えるだろう。

3.3. アンケート

最終日にアンケートを行い，各セクションの授業内容について，7 件法（1=非常に良くなかった，4=どちらとも言えない，7=非常に良かった）で満足度を評価してもらったところ，すべてのセクションにおいて，ネガティヴな感想 (1~3) は皆無であった（表 6)。満足度の平均は，スピーキング (6.7) が最も高く，リーディング (6.2)，リスニング (6.1)，ライティング(5.8) と続いた。

表6. 各セクションの授業内容に対する満足度 (n=12)

	1	2	3	4	5	6	7	平均
リーディング	0	0	0	0	2	6	4	6.2
リスニング	0	0	0	0	2	7	3	6.1
スピーキング	0	0	0	0	0	4	8	6.7
ライティング	0	0	0	1	3	5	3	5.8

注：1＝非常に良くなかった，4＝どちらとも言えない，7＝非常に良かった。

また，各セクションについての感想（良かった点と改善点）を自由に記述してもらった。リーディングとリスニングの良かった点としては，「段落毎に要約してみることで自分の理解度を確認できた」，「さまざまな問題を解くことで背景知識が身に付いた」など，TOEFL iBT に特化した内容に満足していると思われる

感想が目立った。改善点としては，どちらも「実際の問題より少し易しかった」，リーディングでは「PC 上で読むのとは少し違う感じがした」，リスニングでは「スピーキングのようにヘッドセットで音声を聞きたかった」という感想があり，リーディングおよびリスニング・セクションについても，できるだけ本番に近い形での授業を望んでいることが分かった。

スピーキングとライティングの良かった点としては，「自分の解答を客観的に分析できた」，「他の学生の解答が参考になった」，「コメントやアドバイスの後に同じ問題をやり直せたことで自信がついた」などの感想があり，ピアレヴューに対する満足度が高かったと言えるだろう。スピーキングでは，「本番さながらにヘッドセットが使えた点が良かった」という声が多く，「自分の声を録音して客観的に聞くことで，発音，スピード，内容を見直す良い機会になった。それを評価してもらう機会は貴重だった」などのような肯定的な意見がほとんどであった。改善点としては，多くの学生が「(リーディングやリスニングに比べて) 問題数が少なかった」ことを指摘している。スピーキングおよびライティング・セクションの統合問題にも含まれていることから，リーディングとリスニングには，結果的にアウトプット・セクションと同じかそれ以上の時間を取った。そのため，アウトプット指導を重点的に行ってほしいと希望する学生にとっては，少し物足りない面があったかもしれない。しかしながら，全体としては，リーディングとリスニングについても，TOEFL iBT の特徴を踏まえた授業内容は役に立ったようであった。

4. まとめと今後の課題

授業内で行ったスピーキングおける産出語数の伸び，TOEFL iBT スコアの伸び，およびアンケート結果から，本授業の目的は概ね達成できたと考えられる。

スピーキング・セクションの Task 1 の 1 回目と 2 回目では，発話総語数と異なり語数に有意な伸びが見られたが，2 回連続で解答したことによる繰り返しの効果か，あるいは教師による講評やピアレヴュー（今回はクラスメイトの解答をチェックするのみで，クラスメイトによってチェックされることはなかったが）の効果によるものかは分からない。また，今回は，1 回目と 2 回目の産出語数の違いのみを見たが，発話内容についてもさらに詳しく調べる必要がある。ただし，少なくとも同じ問題を使って何度も練習すること，可能であればピアレヴューを行うことなどは効果的であるだろうと予測できる。一般に，市販のテキスト等には模範解答しか載っていないことが多いため，本授業で行ったような方法でクラスメイトの解答をチェックすることは，大いに参考になるだろう。

また，受講前後の TOEFL iBT スコアを比較した結果，どのセクションもまんべんなく伸びていたが，リーディングとリスニングのときにはアウトプット，スピーキングとライティングのときにはインプットも意識して授業を行ったことが，4 技能をバランス良く伸ばすことに効果的であったと考えられる。

単位取得を目的としない集中講義（補習）は，少人数制の TOEFL iBT 対策向きであるとも言えるが，「正規授業として行ってほしい」という声も多く上がった。大学では CALL 教室の設備を活かし，実際の試験に近い環境で授業を行うことが可能であるため，TOEFL iBT 対策は，通常の授業での指導にもふさわしいのではないかと思われる。大学で資格試験対策授業を行うことに対しては批判もあるが，留学というはっきりとした目的がある点で，TOEFL iBT は他の資格試験とは大きく異なる。また，必ずしも TOEFL iBT 対策というタイトルの授業でなくても，常に 4 技能の指導を心がけることは，結果的に，留学希望者を含め，あらゆる学生が 4 技能をバランス良く伸ばすことに役立つと思われる。

一般的に低いとされる日本人の英語力の底上げは重要であるが，中・長期的な留学を希望する習熟度が比較的高い学生の英語力をさらに引き上げることによって，国際競争力を高めることも忘れてはならないだろう。特に，そのような学生の場合，言語理解に比べて言語産出が苦手である傾向が見られるため，スピーキングやライティングの能力を伸ばすためには，本授業で行ったようなアウトプット練習を意識的に行う必要があるだろう。

注

1 授業内で得られたデータを研究目的に使用することについては，すべての学生の承諾を得ている。

文　献

[1] 森下美和. (2012).「派遣交換留学に必要なスコア取得のための TOEFL iBT 対策授業」『高等教育における英語授業の研究：学習者の自律性を高めるリメディアル教育』(JACET 第 2 次授業学研究特別委員会編)

[2] 読売新聞. (2010 年 3 月 10 日).「ハーバード大学学長，日本人留学生の奮起促す」

[3] Educational Testing Service. (2008). TOEFL iBT tips: How to prepare for the TOEFL iBT. Retrieved from http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/TOEFL_Tips.pdf

[4] Educational Testing Service. (2013). Test and score data summary for TOEFL iBT tests and TOEFL PBT tests. Retrieved from http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf

[5] Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix：スピーキング用フォーマット例

独立問題 (Type 1)

Type 1: Independent Speaking

1) Your opinion / Your choice about the topic

2) Reasons & Example(s)
1.

2.

3.

統合問題 (Type 3)

Type 3: Integrated Speaking

1) Issue (Plan)

2) His / Her opinion

3) Reasons
1.

2.

3.

日本語を第一言語とする英語学習者の比較的自発的な発話におけるフィラーに見られるいくつかの特徴

横森 大輔 [1]　遠藤 智子 [2]　河村 まゆみ [3]　鈴木 正紀 [4]　原田 康也 [5]

[1] 名古屋大学大学院国際言語文化研究科 〒464-8601 愛知県名古屋市千種区不老町
[2] 筑波大学人文社会系 〒305-8577 茨城県つくば市天王台 1 丁目 1-1
[3] 言語アノテータ
[4] Pearson Knowledge Technologies　4040 Campbell Ave., Suite 200 Menlo Park, CA 94025
[5] 早稲田大学法学学術院 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-16
E-mail: [1] yokomori.d@gmail.com, [2] endotomoko@gmail.com, [3] kawamuras@pat.hi-ho.ne.jp, [4] masanori.suzuki@pearson.com, [5] harada@waseda.jp

概要　英語学習者のスピーキング能力を評価する上で、一つの鍵となるのがフィラーをはじめとする非流暢性現象である。本研究では、日本人学習者の英語発話におけるフィラーの特徴を把握するため、どのような形態のフィラーがより高頻度で用いられているか、文中のどの位置で用いられる傾向があるか、そのような傾向が英語母語話者とどう異なるか、という点についてこれまで収集したデータの一部を分析した結果を報告する。

Fillers in relatively spontaneous utterances by Japanese EFL Learners

Daisuke YOKOMORI[1]　Tomoko ENDO[2]　Mayumi KAWAMURA[3]　Masanori SUZUKI[4] and Yasunari HARADA[5]

[1] Graduate School of Languages and Cultures, Nagoya University　Furo, Chikusa, Nagoya 464-8601
[2] Faculty of Humanities and Social Sciences, Tsukuba University　1-1-1 Tennodai, Tsukuba, Ibaraki, 305-8571
[3] Language Annotator
[4] Pearson Knowledge Technologies　4040 Campbell Ave., Suite 200 Menlo Park, CA 94025
[5] Faculty of Law, Waseda University　1-6-1 Nishi-Waseda, Shinjuku-ku, Tokyo, 169-8050
E-mail: [1] yokomori.d@gmail.com, [2] endotomoko@gmail.com, [3] kawamuras@pat.hi-ho.ne.jp, [4] masanori.suzuki@pearson.com, [5] harada@waseda.jp

Abstract　This study investigates how learners of English use fillers during their response to questions. Spoken responses from 8 Japanese EFL freshman students were collected and analyzed in both a quantitative and qualitative manner. The result suggests that, although the ways in which fillers are used by learners are different from fillers in L1 English speech and those in L1 Japanese speech, they are employed by learners in some systematic ways reflecting learners' discourse strategies.

1. はじめに

英語学習者のスピーキング能力を評価する上で、一つの鍵となるのがフィラーをはじめとする非流暢性現象である。本研究では、日本人学習者の英語発話におけるフィラーの特徴を把握するため、どのアイテムがより高頻度で用いられているか、文中のどの位置で用いられる傾向があるか、そのような傾向が英語母語話者とどう異なるか、という点についてこれまで収集したデータの一部を分析した結果

横森大輔, 遠藤智子, 河村まゆみ, 鈴木正紀, 原田康也,
"日本語を第一言語とする英語学習者の比較的自発的な発話におけるフィラーに見られるいくつかの特徴,"
日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集, pp. 89-96, 日本英語教育学会編集委員会編集,
早稲田大学情報教育研究所発行, 2014 年 3 月 31 日.
This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

を報告し、そのような傾向が日本語の談話的特徴から影響を受けている可能性を論ずる。まず、本節においてその背景について述べる。

1.1. L2 スピーキングにおける習熟度と流暢性

英語を学ぶ学習者の多くにとって、学習のゴールの一つとして設定されるのが「流暢な（fluent）話し手になること」である。Lennon (1990) によれば、外国語学習における流暢さ（fluency）とは、広義にはその言語における（スピーキングの）能力全般（overall (speaking) proficiency）を、狭義には、円滑かつ容易に言葉が口から出せること（smoothness and ease of oral linguistic delivery）を、それぞれ意味する。

後者の意味でのスピーキングの流暢性を評価する方法としては、話速（speech rate）や発話潜時（latency）といった指標を用いるやり方がある一方で、個々の言語行動の質的特徴として、発話におけるポーズ・繰り返し・修復・母音延伸・フィラーといった現象に着目する観点も存在する（Koizumi, 2005）。これらのポーズ・繰り返し・修復・母音延伸・フィラーといった諸現象は発話から（狭義の）流暢性を損なう源としてみなされ、「非流暢性現象（dysfluency phenomena）」と呼ばれている（cf. Biber et al., 1999:1053）。これら諸現象のいずれも、英語学習者の流暢性について検討する上で鍵になるものである（Watanabe & Rose, 2012）。

例えば、以下は、我々が収集した学習者発話の一つである[1]。

“I thi:nk that I spent お:, (0.4) お, one year:, お, one- one hour ぁ (0.7) during ぅ:, (1.0) during ぅ this semester ぁ. (0.3) tch! .hh う::ん? (4.5) I thi:nk, う::ん, there is many good things: .hh (0.5) about ATR CALL. ”

この発話に見られるように、学習者の発話にはポーズ・繰り返し（“one- one hour ぁ”）・修復（“one year:, お, one- one hour ぁ”）・母音延伸（“spent お:”）・フィラー（“う::ん”）といった非流暢性現象が頻繁に観察される。この中で、本研究では、特にフィラーに焦点をあて、学習者発話におけるいわゆる非流暢性の理解を深めるための手がかりを得たい。

1.2. フィラーからみた L2 スピーキング

フィラーという概念でとらえられる範囲は、研究者によって、あるいは研究文脈によって多様である。本研究ではさしあたり、「発話の隙間を埋めるのに用いられる音声要素で、それ自体は発話の意味内容・メッセージ内容に関わらないもの」と定義しておこう。フィラーの典型としては、英語における“uh”や“um”、あるいは日本語における「あのー」「えーっと」といったアイテムの使用が考えられる。一般に、発話が書き言葉に編集されるとき（例：新聞記事、TV の字幕）、フィラーは省略される傾向がある[2]。

例えば英語では、“uh”や“uhm”のような原初的な音声から、“you know”や“like”のようないわゆる談話標識、そして“whatchamacallit”のような一つの節（“what you may call it”）が全体としてフィラー化しているものまで、多岐に渡るものがフィラーとして取り上げられている（Fox, 2010）。このように、フィラーというカテゴリーは、形態統語的あるいは意味論的には極めて多様であり、上記のように談話機能の点から規定されるものとして捉えるのが妥当だろう。

フィラーの使用については、これまで心理言語学やコーパス言語学の分野を中心に、英語（Maclay & Osgood, 1959; Biber et al., 1999; Clark & Fox-Tree, 2002）や日本語（山根, 2003; 中島, 2009; Watanabe, 2009）といった各言語に関して多くの知見が蓄積されてきている。

第 2 言語習得（SLA）の研究領域では、非母語話者によるスピーキングの特徴の一つとしてフィラーの用いられ方への注目が集められている（Griffiths, 1991; Kormos, 1999; Watanabe & Rose, 2012）。一般に、外国語スピーキングの学習・教育はできるだけ言い淀まずに話せるようになることを目標としており、フィラーなどの「非流暢性現象」は、学習者の習熟度の低さと結び付けられて理解されることが多い（Lennon, 1990; Foster, 2012）。これは、学習対象の言語における語彙や構

[1] ここでは、発話の諸特徴をできるだけ詳細に表現するため、いくつかの特殊記号が用いられている。ここで用いられている記法については以下の通り。(0.4) などの数値は、ポーズの継続長（秒）を表している。日本語の表記は、語末に母音が挿入されているケースや日本語による音声が起きている箇所を示している。thi:nk などに見られるコロン（:）は音の引き伸ばしを表している。ダッシュ（-）は言いかけられた音が中断された箇所を示している。.hh のようにピリオドと h が並んでいるのは、吸気音を示している。tch!とあるのは、舌や唇の鳴る音を示している。

[2] インタビューや会議などの録音資料の文字起こしの業者などでは、フィラーの類は「ケバ」と呼ばれ、同じ録音資料に対する作業でも「ケバ取り」や「ケバ付きの文字起こし」といった形で発注のタイプが区別されている。

文の知識が不十分であることによって、オンラインでの発話産出に伴う認知的負荷が極めて高くなり、その結果として発話が途切れ途切れになりやすいという捉え方によるものである。

それに対して、フィラーと習熟度の関係性に疑問を投げかけたり、むしろフィラーの使用が習熟度の高さを示すものとして位置づける議論も存在する。例えば Kang (2010) は、米国内の大学でティーチングアシスタントを務める留学生 11 名（母語の内訳は、中国語（北京官話）が 3 名、日本語とアラビア語がそれぞれ 2 名、韓国語・ロシア語・ヒンディー語・ネパール語がそれぞれ 1 名）による発話データを対象に、発話にみられる様々な音声的特徴が「内容のわかりやすさ (comprehensibility)」および「発音のなまり度 (accentedness) 」に関する母語話者からの印象評定に与える影響を調査する中で、「フィラーの回数」はどちらにも有意な影響を与えておらず、「フィラーの平均長」は「わかりやすさ」にわずかな影響がみられるのみであることを報告している。また、Temple (1992) は、フランス語の母語話者と学習者の発話を比較し、母語話者の方が「言葉に詰まった際に、ただ沈黙するのでは無くフィラーで隙間を埋める」行動をよく取る傾向がある（すなわち、学習者はフィラーを使わずにただ沈黙してしまう傾向がある）と論じている。Rieger (2003) は、英語を母語とするドイツ語学習者 10 名の発話を分析し、習熟度の高い学習者ほどフィラーを頻繁に使用することを示している。Rose (2008) は、フィラーの使用をコミュニケーション能力 (communicative competence) の一部として位置づけ、英語学習者に対してフィラーを指導することの積極的意義を説いている。

ところで、既に述べたようにフィラーをはじめとする非流暢性現象は、学習者に特有のものではない。Biber et al. (1999:1048) は、フィラー等の非流暢性現象が生起しても特に言語産出への問題として知覚されないようなものを平常的非流暢性 (normal dysfluency) と呼んでいる。したがって、単にフィラーが起きているかどうか、あるいは、どれだけの量のフィラーが起きているか、といった観点だけでは、学習者のスピーキングにおける流暢性の実態を理解する上で十分とは言えず、適切なアイテムを適切な位置で使えるか、という課題として捉え直す観点も求められる。

本研究では、日本人学習者の英語発話におけるフィラーの特徴を把握するため、どのアイテムがより高頻度で用いられているか、文中のどの位置で用いられる傾向があるか、そのような傾向が英語母語話者とどう異なるか、という点についてこれまで収集したデータの一部を分析した結果を報告する。また、最後にそのような傾向が生じた原因について考察を行う。

2. データと方法

2.1. データの概要

本研究では、日本国内の大学の 1 年生で、同じ必修英語授業を受講している 8 人の英語発話データを対象に分析を行った。この 8 人のそれぞれに関して、データ収録の環境に一定の多様性をもたせるため、2 つの異なる状況における英語発話が収録された。

1 つは、「応答練習」と呼ばれる英語授業内のグループワークにおいて、読み上げられた質問に対してその場で応答した発話である。もう 1 つは、電話を利用したスピーキングテストである Versant English Test (Pearson, 2007) の中の “Open Questions”セクションにおいて、テストシステムから読み上げられた質問に対してその場で応答した発話である。いずれの状況においても、発話者の個人的な経験や意見を一定の長さの英文で応答することが求められている。また、いずれの状況についても、同じ時期（2008 年 1 月中旬）に収録が行われた[3]。

データの母体となった受講生の英語習熟度としては、ヨーロッパ共通参照枠 (CEFR) で A1 から B1 に分布している。サンプルとして選んだ 8 人は、できるだけ習熟度に偏りの無いように作為抽出を行って選ばれた。Versant English Test において、総合点がクラス平均 37.4 点に対してサンプル 8 名は平均 37.2 点 であり、また流暢さの項目ではクラス平均 33.8 点に対してサンプル 8 名の平均は 34.4 点 であった。

2.2. コーディング

選出したサンプルに対して、言語分析ソフト ELAN（http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/）を利用して詳細な書き起こしを行った。ELAN を利用することで、ポーズ区間や発話区間の長さを 0.1 秒単位の精度で計測することが可能になっている。書き起こしは、まず第三著者（河村）が行ったものに

[3] なお、これらは本研究の第五著者（原田）を中心として展開している、大規模な学習者発話データ収集プロジェクト (Harada et al., 2008) の一部を構成するものである。このプロジェクトでは 2006 年以来、毎セメスターでテラバイト単位のデータを収集し、その一部が書き起こしされている。

対して、第一著者（横森）および第二著者（遠藤）が分担してチェックおよび詳細化を行った。

「応答練習」データに関しては、8 人の話者につきそれぞれ 2 つの応答（1 応答の時間は約 45 秒間）を分析したところ、151 のフィラーを得た。「Versant」データに関しては、8 人の話者につきそれぞれ 3 つの応答（1 応答の時間は 20 秒間）を分析したところ、68 のフィラーを得た。

これらの合計 219 事例のフィラーについて、その形態的特徴および生起位置の特徴についてコーディングを行った。

まず、形態的特徴に基づいて、次のように分類した。

(a) 母音型（例：英語の“uh”や“um”、日本語の「あー」や「うーん」など）
(b) 英語語句型（例：“I mean”など）
(c) 日本語語句型（例：「あのー」など）
(d) その他

このうち母音型については、(i) 継続時間（秒）と (ii) フィラー末尾における鼻音（ /n/ ないし /m/ ）の有無をコードした。また、発話の流れの中でのフィラーの生起様態として (iii) 独立型か前接型かをコードした。独立型とは、フィラーが前後をポーズで囲まれており、前後の発話から相対的に独立しているものである。前接型とは、フィラーの直後にポーズを挟まずに発話が行われているものである。それぞれの例を以下に記す。

・「独立型」の例：
“I enjoyed ... ***uh*** **... this** class...”
・「前接型」の例：
“I enjoyed ... ***uh*** **this** class...”

なお、母音型フィラーに関しては、その母音の音声学的特徴の違いから、＜母音の種類＞や＜英語的な母音か日本語的な母音か＞といった区別をコードすることも試みられたが、判定に一貫性を持たせることや中間的な事例の扱いが容易ではなかったため、当座の分析からは射程外とした。

次に、各フィラーに対して、その生起位置の特徴として「リペア前」「文／節の境界」「文／節の内部」という 3 つの値を付与した。それぞれの例を以下に記す。

・「リペア前」の例：
“**I can't ... *uh* ... I didn't** read one hundred pages”
・「文／節の境界」の例：
“**... *uh* ...** I read one hundred pages”
・「文／節の内部」の例：
“I read **... *uh* ...** one hundred pages”

「リペア前」とは、自分が言った語句の言い換えなどのリペア（修復）（Schegloff et al., 1977)の直前の位置である。「文／節の境界」には、応答を構成する文と文の間や、接続詞と後続する節の境界などが含まれている。そして、「文／節の内部」には、他動詞と目的語の間や前置詞と名詞句の間などが含まれる。

3. 結果と考察

3.1. フィラーの形態的特徴の傾向

フィラーの形態的特徴に関しては、219 のうち 190 と、母音型が圧倒的多数を占めていた。これに対して、英語語句型は、僅か 3 例（“I mean”, “oh”, “yeah”）が観察されたのみであった。

これは、英語母語話者による英語発話におけるフィラーに関して、母音型フィラー（“uh”, “um”）と同程度 “I mean” “you know” “well” などの語句型フィラーが用いられている（Biber et al. 1999）という分布と大いに異なるものである。

表 1　フィラータイプごとの頻度

母音型	190 (86.8%)
英語語句型	3 (1.3%)
日本語語句型	23 (10.5%)
その他	3 (1.3%)
合計	219

表 2　L1 英語におけるフィラーの分布
(Biber et al., 1999: 1096)

	米語会話	英語会話
well	ca. 6000	ca. 5500
you know	ca. 4500	ca. 2000
I mean	ca. 2000	ca. 1500
uh/er	ca. 6500	ca. 4000
um/erm	ca. 3000	ca. 3000

（100 万語あたりの生起）

また、日本語語句型は、23 例が観察されたが、そのうちの約半数である 12 例が「なんだろう」およびそのバリエーション（「なんだっけ」等）であ

った[4]。

表 3　日本語語句型フィラーの内訳

「なんだろう」とそのバリエーション	12
「うん」とそのバリエーション	4
「わかんない」	2
えっと	2
指示詞型フィラー（「あの」）	1
その他（語句の断片）	2

これは、日本語母語話者による日本語発話におけるフィラーに関して、指示詞由来のフィラー（「あのー」「そのー」）や、その他の語彙的フィラー（「えっと」「なんか」「まあ」）の頻度が高いという分布と大いに異なるものである。

表 4　L1 日本語におけるフィラーの分布
（中島, 2009: 7）

フィラータイプ	生起数（6000 発話中）
指示詞型	617 (37.9%)
母音型	330 (20.2%)
「で」型	151 (9.3%)
「まあ」	122 (7.5%)
「なんか」	116 (7.2%)
「えっと」	83 (5.0%)
「うん」型	44 (2.6%)

以上の事実から、学習者にとって “I mean” のような英語語句型フィラーが利用可能ではないこと、それと同時にできる限り日本語の使用を差し控えようとする規範意識が存在することが示唆される。

3.2. 母音型フィラーの分布パターン

学習者が用いるフィラーについて、その形態的特徴と生起位置にどのような相関関係が見出せるだろうか。ここでは、特に頻度の高い母音型フィラーの内訳として、形式と位置の相関について検討し、学習者のストラテジーについて考察する。

まず、母音型フィラーのうち、「リペア前」の継続時間の平均値は、それ以外の場合よりも約半分の長さであった。

[4] ここで日本語語句型フィラーとして認定した事例の一部は、日本語へのコードスイッチングが起きていると捉えるならば、フィラーとみなすことが適切ではない可能性もある。本研究では、「当該の文脈においてしかるべき語句の類を産出せず、別の音声でその隙間を埋めている」という点でひとまずフィラーの事例として分析を行ったが、この点には検討の余地があるだろう。

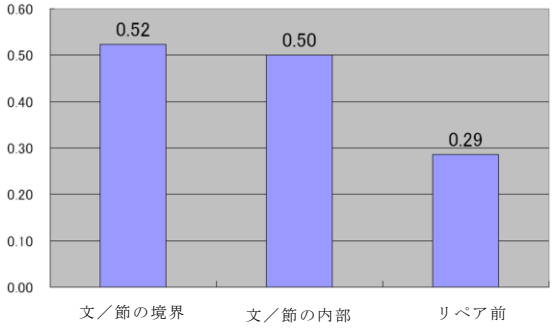


図 1　生起位置ごとのフィラー継続時間

これは、「リペア前」のように急いで語句を訂正しなければならない時と、「文／節の境界」や「文／節の内部」のように発話内容を考えるのに時間をかけなければならない時で、求められているタスクに応じて学習者がフィラーの長さを調整していることを示唆するものである。

また、母音型フィラーの末尾が鼻音で終わるかどうかという点については、「文／節の境界」においては鼻音で終わる場合が多かったのに対し、「文／節の内部」および「リペア前」においては鼻音で終わる場合が少なかった。

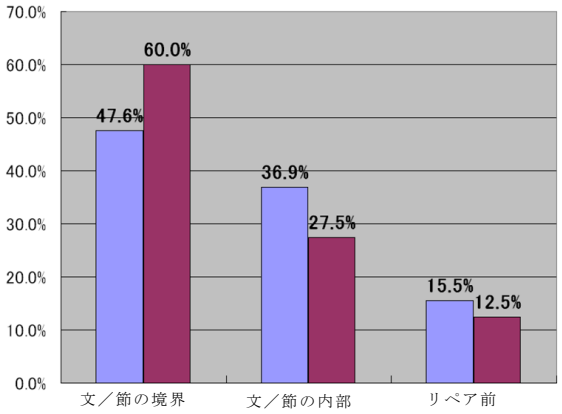


図 2　生起位置ごとの末尾での鼻音の有無
（いずれも左側が鼻音なし、右側が鼻音あり）

これは、より大きな切れ目においては、鼻音で終わるフィラー（例：「うーん」）によって、その隙間を埋めようとする傾向があることを示唆している。

そして、直後の発話との関係性の観点から、独立型フィラーと前接型フィラーを比較すると、前者の方が後者よりも継続時間が長いことが示された。

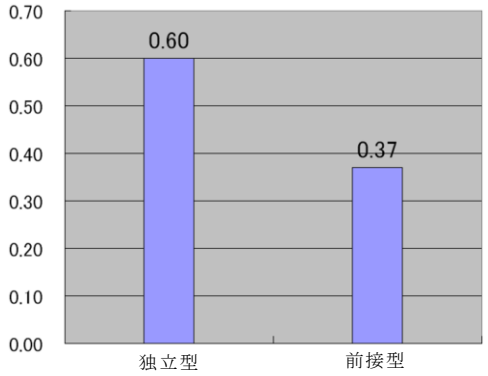


図 3　独立型／前接型の継続時間

さらに、独立型フィラーと前接型フィラーを生起位置による出現頻度を比較してみると、前者は後者よりも、統語的に大きな境界に生起しやすいことがわかる。

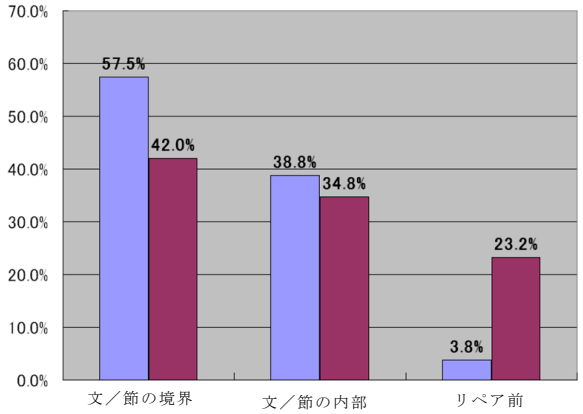


図 4　生起位置ごとの独立型 vs 前接型
（いずれも左側が独立型、右側が前接型）

3.3. 議論：位置と形態の相関をめぐって

ここまでに検討してきた「文／節の境界」「文／節の内部」「リペア前」というフィラーの生起位置の違いは、それぞれにおいて話し手が直面している“課題”の違いに対応しているものと考えられる（cf. Schegloff et al., 1977）。

質問に応答している話し手にとって、「文／節の境界」、すなわち、一つの文や節を産出してから次の文や節を産出する間の位置は、ひとまとまりのアイディアの伝達を終えて次に何を言うかを考えなくてはならないという課題に話し手が直面している局面である。このような位置において、持続時間が長く、末尾を鼻音で終結させ、また、前後にポーズを伴ってフィラーを産出することは、自分が発話そのものの進行を中断し、次に言う内容を検討しているということを、聞き手にディスプレイするストラテジーとしての意味を持つと言える。

また、「リペア前」、すなわち、発話の途中で自覚した問題に対して修正（リペア）を施す直前の位置は、その文や節の全体構造を保ちながら、問題の要素を修復してから元の発話産出の軌道に復帰しなければいけないという課題に話し手が直面している局面である。このような位置において、短く、鼻音では終わらないようなフィラーを、直後の要素と連続して産出することは、話し手が「今この瞬間に」問題に気付き、問題の修復と発話の起動への復帰をできるだけ急いで行おうとしているということを聞き手にディスプレイするストラテジーとしての意味を持つと言える。

そして、「文／節の内部」、すなわち、一つの文や節の産出を開始してから終結させるまでの途中の位置というものは、あるアイディアの伝達を開始しているものの、特定の表現の産出に困難があるなどの理由で発話が途中で止まってしまっている瞬間である。このような位置において話し手が直面している“課題”は、「文／節の境界」の場合と「リペア前」の場合のちょうど中間的な性格になるだろう。すなわち、産出途中の発話について自分が検討していることを示しつつ、その文や節の全体構造は見失わせないようにしなければならない。このような位置において生起するフィラーが、「文／節の境界」の場合と「リペア前」の場合のちょうど中間的な性格を有しているということは、話し手のストラテジーとして考えれば理にかなったものであると考えられる。

4. まとめと考察

本分析から得られた知見および考察は次の通りである。まず、今回のサンプルとなった学生のフィラーには、英語語句型や日本語語句型はほとんど含まれず、母音型が圧倒的である。このうち、英語語句型フィラーの頻度の低さについては、学習者にとってフィラーとして利用できる英語表現が知識として定着していない（あるいは知識として知っていても運用において自動化に至っていない）ものと考えられる。また、日本語語句型の頻度の低さについては、学習者たちが授業課題という文脈における「可能な限り英語で話すべきである」という規範に志向し、そのような規範を再強化している営みとして理解することができ、英語学習活動という観点からは肯定的に評価することができるだろう。

英語語句型や日本語語句型のフィラーと比べ、母音型のフィラーは、Levelt（1989:483）も示唆して

いるように、言語中立的な音声としての性質を有している。したがって、「可能な限り英語で話すべき」という規範と「沈黙は避けられるべき」という規範が存在する時に、英語の発話がスムーズに行われない場合の次善の策として頻出するのは理にかなっていると言える。

以上の点において、学習者によるフィラーの使い方は、彼らの目標の一つとして考えられる英語母語話者によるフィラーの使い方とも、彼らが母語である日本語で話す際のフィラーの使い方とも異なる、一種の学習者言語としての特徴を帯びていると言えるだろう。

次に、同じ母音型であっても、その継続時間の長さや末尾が鼻音で終わるかどうかといった微細な形態的特徴によって、生起する文中の位置の傾向に違いがあることが示唆された。すなわち、「文／節の境界」では前後の語句からの自律性の高いフィラーが用いられる傾向があり、「リペア前」では前後の語句からの自律性が低いフィラーが用いられる傾向がある。そして、「文／節の内部」では、両者の中間的な特徴を持ったフィラーが用いられている。これは、それぞれの文中の位置において話者が直面する課題の違いが反映した結果として捉えられる。この点は、学習者たちが必ずしも英語の習熟度が高くなくとも、フィラーをシステマティックに使い分けていることが示唆される。

データ分析の結果、英語学習者によるフィラーの使用は、英語母語話者のそれとも日本語のそれとも異なる、固有のパターンを示していることがわかった。それと同時に、限られた言語知識の中で、文脈上適切なフィラーの使用が志向されているという知見を得ることもできた。

5. 今後の課題

今後は、データ分析におけるコーディングの粒度をより高める必要があるように思われる。第一に、既に述べたように、母音型フィラーに関しては、その母音の音声学的特徴の違いから、母音の種類や英語的な母音か日本語的な母音かといった区別をコードすることも試みられたが、判定に一貫性を持たせることや中間的な事例の扱いが容易ではなかったため、当座の分析の対象とはしなかった。そのため、学習者が「英語的なフィラー」をどの程度用いており、また「日本語的なフィラー」をどの程度用いているか、といった点を考察する上では本研究には限界がある。今後は、判定の一貫性や中間的事例の扱いを検討の上、この区別を分析に含めることが望まれる。

第二に、本稿でリペアと呼んだものには、 文の「再開始」（“restart”）と呼ぶべきタイプ（e.g., *I can't … um, I can't read…*）と、「語句の置き換え」（“replacement”）と呼ぶべきタイプ（e.g., *I can't … um, I don't read…*）が含まれており、これらは話し手が直面する課題という点で性質が異なっている可能性がある（Schegloff, 2013）。

第三に、本稿で「文／節の境界」としてコードした文中の位置の中でも、文と文の間の位置（例：[Sentence] … *uh…* [Sentence]）と、接続詞とそれに導かれる文の間の位置（例：*But, … uh…* [Sentence]）では、フィラーによって行うことの性質が大きく異なるだろう。このような違いに着目し、さらなる分析を加えることで、英語学習者のフィラー使用実態についての理解がより一層深まることが期待される。

なお、そもそも英語発話におけるフィラーと日本語発話におけるフィラーは、性質が大きくことなる可能性がある。Iwasaki（1993）によれば、日本語の自然発話は英語の自然発話に比べて、統語的なユニットが複数の音声的チャンク（イントネーションユニット）に分割されて漸次的に産出される傾向が強い。また、Clancy et al.（1996）は、日本語会話は英語会話に比べて、一つの文中に多数の聞き手反応発話（例：相槌）が差し挟まれる頻度が著しく高いことを報告している。母語話者の自然談話データに基づくこれらの日英対照研究は、日本語母語話者にとっての発話構築がそもそも断片的かつ漸次的なものであることを示唆している。日本人英語学習者のフィラーについて検討する際にも、日本語と英語の間でのフィラーの性質の違いを考慮する必要がある。

最後に、本研究の持つ英語教育実践への含意を述べよう。まず、学習者の目標言語（本研究の場合は英語）におけるフィラーの習得が容易ではないことを裏付ける結果と捉えることができる。単に繰り返しスピーキングを行わせるだけでなく、フィラーを始めとする「平常的非流暢性」を含んだ自然発話のインプットが必要だろう。その際、本研究で得られた知見をメタ知識として学生たちに導入することで、より効率的にインプットを行うことができる可能性があるだろう。

文　献

[1] D. Biber, , S. Johansson, G. Leech, S. Conrad & E. Finegan, *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London, Longman, 1999.

[2] G. Brown, *Listening to spoken English*. Essex,

Longman, 1977.

[3] P. M. Clancy, R. Suzuki, H. Tao, & S. A. Thompson. “The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin,” *Journal of Pragmatics* vol.26, no.1, pp. 355-387, 1996.

[4] H. Clark & J. Fox Tree, “Using *uh* and *um* in Spontaneous Speaking,” *Cognition*, Vol. 84, pp. 73-111, 2002.

[5] P. Foster, “Fluency,” *Encyclopaedia of Applied Linguistics.* Wiley-Blackwell, 2012.

[6] B. Fox, "Introduction" In N. Amiridze, B. H. Davis & M. Maclagan (eds.), *Fillers, Pauses and Placeholders*, Amsterdam/New York, John Benjamins, pp. 1-9, 2010.

[7] R. Griffiths, “Pausological research in an L2 context: a rationale, and review of selected studies,” *Applied Linguistics*, Vol. 12, No. 4, pp. 345-364, 1991.

[8]Y. Harada, K. Maebo, M. Kawamura, M. Suzuki, Y. Suzuki, N. Kusumoto, & J. Maeno, “Toward Construction of a Corpus of English Learners’ Utterances Annotated with Speaker Proficiency Profiles: Data Collection and Sample Annotation,” In T. Tokunaga and A. Ortega (Eds.), *LKP 2008, Lecture Notes in Artificial Intelligence (LNAI) 4938,* pp. 171-178. Berlin Heidelberg, Springer-Verlag, 2008.

[9] S. Iwasaki, “The structure of intonation unit in Japanese” In S. Choi (ed.) *Japanese/Korean Linguistics vol.3*. Stanford: CSLI 39-53, 1993.

[10] O. Kang, "Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness," *System*, Vol. 38, No. 2, pp. 301-315, 2010.

[11] R. Koizumi, *Relationships between productive vocabulary knowledge and speaking performance of Japanese learners of English at the novice level.* Unpublished Ph.D. dissertation, University of Tsukuba, 2005.

[12] J. Kormos, “Monitoring and self-repair in L2,” *Language Learning*, Vol. 49, No. 2, pp. 303-342, 1999.

[13] P. Lennon, “Investigating fluency in EFL: A quantitative approach.” *Language Learning*, Vol. 3, pp. 387–417, 1990.

[14] W. M. Levelt, *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MIT Press, 1989.

[15] H. Maclay& C. E. Osgood, “Hesitation phenomena in spontaneous English speech,” *Word*, Vol. 15, pp. 19-44, 1959.

[16] 中島悦子, 「自然談話に現れるフィラーー自然談話録音資料に基づいてー」, 『国士舘大学アジア・日本研究センター紀要』, Vol. 04, pp. 1-23, 2009.

[17] Pearson, *Versant English Test – Test Description and Validation Summary*, Palo Alto, 2007.

[18] C. L. Rieger, “Disfluencies and hesitation strategies in oral L2 tests,” In R. Eklund (ed.), *Proceedings of Disfluency in Spontaneous Speech Workshop (Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics 90)*, pp. 41-44, 2003.

[19] R. Rose, "Filled Pauses in Language Teaching: Why and How," In *Bulletin of Gunma Prefectural Women's University*, Vol. 29, pp. 47-64, 2008.

[20] 定延利之・田窪行則, 「談話における心的操作モニター機構: 心的操作標識「ええと」と「あの（一)」」, 『言語研究』, Vol. 108, pp. 74-93, 1995.

[21] E. A. Schegloff, "Ten operations in self-initiated, same-turn repair," In (eds.) M. Hayashi, G. Raymond & J. Sidnell, *Conversational Repair and Human Understanding*, Cambridge University Press, pp. 41-70, 2013.

[22] E. A. Schegloff, H. Sacks & G. Jefferson, “The preference for self-correction in the organization of repair in conversation,” *Language*, Vol. 53, No. 2, pp. 361-382, 1977.

[23] L. Temple, “Disfluencies in learner speech,” *Australian Review of Applied Linguistics*, Vol. 15, pp. 29-44, 1992.

[24] 山根智恵, 『日本語談話におけるフィラー』, 東京: くろしお出版, 2003.

[25] M. Watanabe, *Features and Roles of Filled Pauses in Speech Communication: A corpus-based study of spontaneous speech*, 東京: ひつじ書房, 2009.

[26] M. Watanabe & R. Ralph, "Pausology and Hesitation Phenomena in Second Language Acquisition." In *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, New York/London: Routledge, pp. 480-483, 2012.

Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the
English Language Education Society of Japan

This compilation is edited by the editorial committee of the English Language Education Society of Japan and published by the Institute for Digital Enhancement of
Cognitive Development, Waseda University.

ISBN 978-4-905166-06-1

タイトル：日本英語教育学会第 43 回年次研究集会論文集
編集者：日本英語教育学会編集委員会 発行者：早稲田大学情報教育研究所
発行者住所：東京都新宿区西早稲田 1-6-1 郵便番号 169-8050
発行日：2014 年 3 月 31 日 ISBN 978-4-905166-06-1