

JACET 授業学ジャーナル  
JACET Journal of Developmental Education  
Vol. 3

March 2023

JACET SIG 授業学研究会（関東・中部・関西）

## 目次

### JACET 授業学ジャーナル 第3号

#### < 研究論文 >

The Vocabulary Test and the Students' Attitudes

KIKUCHI Yoko .....1

Student and Teacher Reflections on Using English Central in the Japanese University Classroom

LANDSBERRY Lauren  
KATO Ayami .....19

日本と韓国の小学校検定教科書の語彙分析－児童が目にする語彙の難易度－

馬場 千秋.....37

#### < 実践報告 >

コミュニケーション・ライティング指導の事例研究：英検学習者に及ぼす効果

樋口 晶子.....57

伝説のスピーチを通じての英語スピーチ指導

甲斐 順.....77

オンライン国際協働学習 (COIL) とタスクベースラーニング (TBL) によるビジネスコミュニケーション授業実践報告：ビジネス共通語としての英語 (BELF) を志向して

瀧野 みゆき.....97

高等専門学校の選択科目「課題研究」における教育実践について

福永 堅吾.....117

## Table of Contents

### JACET Journal of Developmental Education Vol. 3

#### <Research Paper>

The Vocabulary Test and the Students' Attitudes  
KIKUCHI Yoko .....1

Student and Teacher Reflections on Using English Central in the Japanese  
University Classroom

LANDSBERRY Lauren  
KATO Ayami .....19

A Lexical Analysis of Elementary School English Textbooks in Japan and  
Korea: Difficulties in Learning Vocabulary Seen by Children

BABA Chiaki.....37

#### <Case Study>

A Case Study of Teaching Writing based on Communicative Approach:  
Effect on the Learners who are Preparing for the “Eiken” Test

HIGUCHI Shoko.....57

Teaching Students How to Give a Speech in English through a Legendary  
Speech

KAI Jun.....77

Teaching Business Communication by Linking Task-based Learning (TBL)  
and Collaborative Online International Learning (COIL): BELF-aware  
Teaching in a Japanese Classroom Setting

TAKINO Miyuki.....97

An Educational Practice in an Elective Subject “Task-based Studies”  
at the Institute of Technology

FUKUNAGA Kengo.....117

# **The Vocabulary Test and Students' Attitudes**

KIKUCHI Yoko (Kyoto University of Foreign Studies)

## **Abstract**

What exactly does the vocabulary test measure? Of course, it is meant to measure the size of the vocabulary retained by the subject. But what is the purpose of vocabulary tests? The aim is not to measure simple memorization skills but, in a larger sense, to measure vocabulary as part of communicative competence. If this is the case, what are the elements of communication? The linguistic aspect of communication simply consists of what Brown (2011, p. 4) calls “general competence”: reading, writing, listening and speaking. Buck (2001, p.31), in discussing listening, emphasizes the point that all of these are mutually related. Vocabulary, of course, is related to all four of these abilities. So, is it the right way to promote language acquisition if we isolate the vocabulary only and attempt to build a learner's vocabulary just because vocabulary is related to all four abilities? In this paper, I will show the results of a chronological study of learners' perceptions of a vocabulary test that was intended to promote vocabulary building. After showing the chronological changes in students' attitudes toward vocabulary tests, which gradually became more negative, this article suggests how vocabulary should be viewed in language learning.

**Key words:** vocabulary tests, changes of average scores, attendance rate, a correlation coefficient, words within an overall scheme of functions

## **Introduction**

In this article, through the examination of my own classroom vocabulary assessment practice, I would like to show how the vocabulary test itself is accepted by learners. Even if a

vocabulary test is shown to be effective for language learning, if learners have a negative attitude toward the test in the first place, the test itself is not appropriate as a language learning tool. After the examination, I wish to suggest some improvements for vocabulary task.

According to Brown (2011, p. 19), Spolsky (1978) and Hinofotis (1981) pointed out that the periods of language testing can be divided as in Table 1. Brown uses the term movements instead of periods because these stages overlap each other and co-exist today. The fourth movement “Communicative” is added by Brown:

**Table 1.**

*Periods of Language Testing.*

<b>Testing Movement</b>	<b>Linguistic Basis</b>
Prescientific	Ability to translate
Psychometric-structuralist	Ability to manipulate grammatical structures
Integrative-sociolinguistic	Ability to use sociolinguistic aspects of language
Communicative	Ability to communicate functions / notions and perform tasks with language

Adapted from Brown (2011, p. 19)

The word test, which was provided by the department for all the English classes of the university of humanities where I teach, can be said to belong to the first, Prescientific Movement. A possible reason for why such an old-fashioned test style is still used in Japan is that English is not widely used in Japan on a daily basis. This indicates that there is not much need to use English as a means of communication, and therefore test forms developed for communicative approaches are not commonly used.

The other reason why this type of vocabulary test, a sort of criterion-referenced test (Brown 2011, p. x) based on the prescientific Translation Method, is still used in Japan is that it satisfies the following conditions to a certain extent. The element of reliability that any test should have is included here. Reliability refers to whether the test results are consistent. If the

score varies greatly depending on the scorer, the reliability of the test is considered to be low. The reliability of this word test is high because it is difficult for different scorers to evaluate it differently. Construct validity refers to whether the test measures the ability (construct) that the test is intended to measure. The format of this word test is simply to see if the learners remember the words they have learned in the textbook, so it is possible to say that this test satisfies construct validity. Authenticity refers to whether the test reflects the challenges that test takers face in real life, and this vocabulary test partially reflects the vocabulary challenges that they encounter when they read English in real life. In terms of practicality, this word test can be administered in about 10 minutes and only the cost of printing is necessary, so it can be used easily anywhere. Because of these advantages, this test method has been used for a long time in Japan.

The point I am trying to make in my analysis of this vocabulary test is that this method is the blandest form of testing, forcing learners to memorize words before the test. Therefore, the expected phenomenon is that learners will gradually lose interest and stop preparing, and thus their performance will gradually decline. This point is strongly expected, but is the learner losing interest in the English class itself or only in the vocabulary test? And what are the factors that make them lose interest in vocabulary tests?

### **Literature Review**

According to Oxford (1990, p. ix) language learning strategies are “actions taken by second and foreign language learners to control and improve their own learning.” After defining language learning strategies in this way, he developed the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) to investigate learning strategies from the perspective of second language acquisition theory. In this inventory he divided the strategies into direct and indirect strategies, the former including memory, cognitive, and compensation strategies, and the latter including metacognitive, affective, and social ones. Brown (2006, p. 134) classified language learning

strategies into four categories: metacognitive strategies, cognitive strategies, socioaffective strategies, and communication strategies.

In Japan, I often hear that junior and senior high school students dislike learning English because they cannot remember words. Therefore, a major issue in learning a foreign language is how to help students acquire vocabulary. The effectiveness of tests in word learning is often pointed out, but what kind of word tests are effective? Nakata et al (2021) state that one effective way to learn vocabulary is the “cumulative strategies” mentioned by Brown (2000) above. However, Nakata et al (2021) went on to state that previous studies have not shown whether cumulative tests also promote memory retention in foreign language learning and in their paper they compared the effects of non-cumulative tests and cumulative tests on English vocabulary learning. One reason why the cumulative test is more effective is stated as follows:

One of the major factors that contributed to the advantage of cumulative tests in this study was perhaps the increased study time.

(Nakata et al, 2021, p. 260)

On the other hand, Sakai (2020) introduced Horino and Ichikawa (1997) as one of the many studies conducted to date on vocabulary learning strategies (VLSs), which found that a systemization strategy (a method of memorizing vocabulary by relating it to previously learned vocabulary) significantly contributed to participants’ academic performance.

However, one question arises here. While vocabulary acquisition is certainly important in foreign language learning, one wonders whether learners would be interested in such a method of learning vocabulary if, for example, cumulative testing were to be effective. In language teaching, we discover through experimentation that a certain method is effective, and we try to use that method in the classroom, but does it really stimulate the learners’ interest in learning the language and does it contribute significantly to learning effectiveness?

Khoii and Sharififar (2013) begin by raising the issue of the opposition to the use of rote memorization in language teaching over the past 30 years. In their conclusion, they compared one of the newer methods, semantic mapping, with rote memorization and found no statistically significant difference. However, this result needs to be reinterpreted because “no statistically significant difference” does not mean “no difference.” The study of Badr and Abu-Ayyash (2019) deserves to be noted as a more effective way to increase vocabulary than rote memorization. They conducted a comparative study of two strategies for student vocabulary retention: semantic mapping and rote memorization. The results showed that the improvement from the use of semantic mapping exceeded that from rote memorization. This implies that it is more natural for individual words to exist in a network rather than individually. This unnaturalness of taking words in isolation in learning and testing may correlate with learners’ dislike of English. As interest arose in this point, I conducted the small experiment I now describe.

## **Method of Research**

### **Theoretical Framework**

The students are divided into three groups (the top, the middle, and the lower group) based on their average scores on a review vocabulary test based on the textbook *New Connection Book 1* (Kadoyama et al., 2017) (CEFR A1–A2 level) used in the English class. The test was given four times in each of the three terms. I have then correlated the attendance rate of the three groups to their test results.

### **Research Design**

This review vocabulary test consists of 10 “Japanese→English” translation questions (L1→L2) and 10 “English→Japanese” translation questions (L2→L1), and is based on the Translation Method. In other words, the basic concept of this vocabulary test is to measure how well the students are able to translate a Japanese word into a memorized English counterpart,



and conversely, how well they are able to translate an English word into Japanese.

What I aim to establish in this paper is what these vocabulary tests show throughout the three terms. As I outlined in the introductory part, my prediction is that the grades will go down, but whether they go up or down, I am going to examine what causes the results, where the problems are, and what improvements should be made in the future. For example, if a student's performance on a vocabulary test gradually increases or decreases over the course of three terms, there could be three possible reasons for this:

- (1) The result comes from the fact that the word test is interesting/uninteresting.
- (2) The students' enthusiasm for studying English has gradually increased/decreased since they entered the college in April.
- (3) A combination of both (1) and (2)

Discussing (3) would provide a better picture of the actual situation. In order to examine (3), I will also discuss the correlation between the students' vocabulary test scores and their attendance rate, which is a reflection of their enthusiasm towards learning English.

This paper treats the L1→L2 and L2→L1 translation tasks as the same. However, Kroll and Stewart (1994) found that L1→L2 (forward translation) and L2→L1 (backward translation) require different translation efforts. In other words, what they found is that L1→L2 and L2→L1 take different amounts of time to translate and are translated differently. So, it comes down to this.

Kroll and Stewart (1994) discussed differences in bilingual translation using English and Dutch, but here I take Japanese and English as examples, as these two languages form the core of this paper. First, consider the case of L1 Japanese *yama* ("mountain") → L2 English *mountain*. In this translation work, instead of a one-to-one replacement of the Japanese word with the English counterpart, you — suppose you are Japanese — have to think of the image of

*mountain* from the Japanese word *yama* (“mountain”) and find the English word *mountain* that matches the image. The Japanese word concept is in between, so this is called conceptually mediated. The L1→L2 translation takes time because you have to think of the image of the mountain, or concept, and then find the English *mountain* that matches it. Next, let’s look at the case of L2 English *mountain* → L1 Japanese *yama* (“mountain”). When you hear the English word *mountain*, at first you can’t picture the image, so you try to replace the word one-to-one without relying on the image. This means that lexical links are strong, and as it is difficult to picture the image concept of *mountain*, the Japanese counterpart *yama* (“mountain”) is searched for, which means that the translation takes less time. Kroll and Stewart (1994) show this in the example of L2 French, where the L1→L2 translation time is long if the L2 level is low, more relying on the L1 concept. Conversely, the higher the L2 level, the shorter the translation time.

As can be inferred from the above discussion, the students would naturally have taken extra time in the L1→L2 translation work in the two directions dealt with in this paper. However, as seen in Spolsky’s (1969) study below, Japanese learners of English are also considered to be inherently highly interested in the English-speaking cultural sphere, so whether they found the L1→L2 translation task more unpleasant than the reverse task is another question. In other words, including parameters such as whether a certain translation task is more or less laborious and whether it is accompanied by a high degree of interest in the culture of the L2 language or not adds another dimension to the discussion of whether or not word memorization is effective in learning English, as discussed in this paper. Halliday (2003) argues that there is a cline between general and specific in the network of meaning, which he calls a scale of delicacy. Such a delicacy of discussion was not raised in this paper, and the students’ performance is seen as a whole picture of the work of both L1→L2 and L2→L1 at some level of abstraction.

## **Subjects**

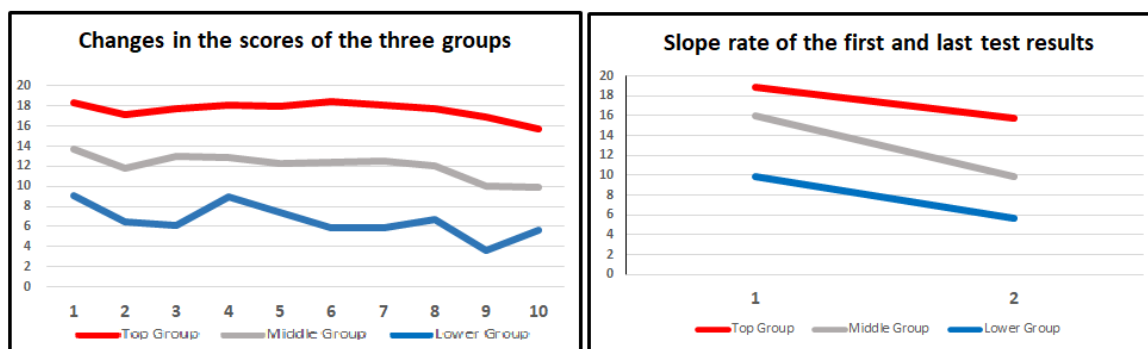
The subjects of this word test analysis were 60 first-year students at a university for the

humanities. They were all between 18 and 19 years old, and 20 male and 40 female students. The words used in the test were from the above textbook of CEFR A1 and A2 level. All of them had studied English for six years in junior and senior high schools.

### Results and Discussion

During the three terms in 2021, the test was administered to 60 students, four times each, for a total of 12 tests. Each test consisted of 10 questions of “Japanese→English” (L1→L2) and 10 questions of “English→Japanese” (L2→L1) translation. The format was the same for all 12 tests and the results are shown in the Figure below. The Figure on the left is for each test, and the Figure on the right shows a straight line connecting the scores of the first and last tests. Below the Figures, I have added a table of changes of average scores:

**Figure 1.** Changes of Average Scores in Each Test (left) and the Scores of the First and Last Tests (right)



**Table 2.**

*Numerical Table of Average Scores in Each Test*

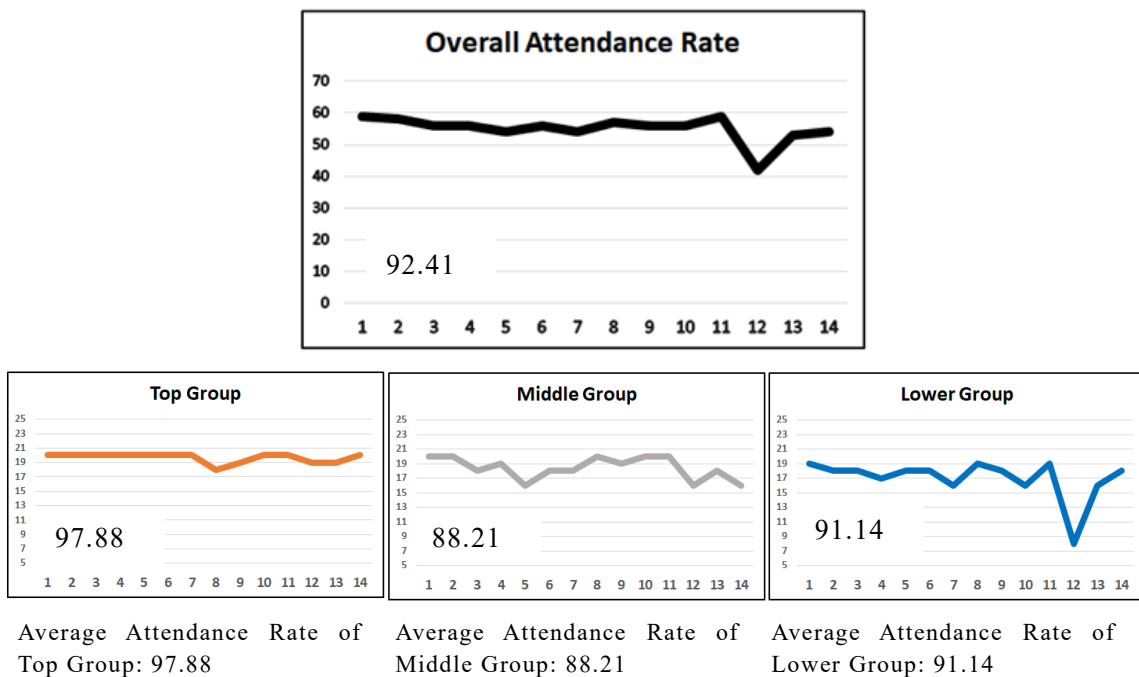
18.85	19.00	18.37	17.16	17.75	18.10	17.95	18.50	18.05	17.75	16.85	15.71	-3.14
16.00	15.20	13.70	11.85	13.05	12.84	12.32	12.35	12.47	12.05	10.00	9.89	-6.91
9.90	9.50	9.11	6.44	6.10	8.95	7.44	5.89	5.89	6.65	3.63	5.61	-4.29

As predicted above, all three groups saw a decline in performance, reasonably showing the test

takers at all levels losing interest in preparing for the vocabulary test over the course of the trimester.

Second, what about their constant commitment to their English classes? The best indicator of their enthusiasm is their class attendance rate. The graphs below the overall attendance rate (92.41) show the attendance rate for each of the three groups:

**Figure 2.** Attendance Rate of Each Group



What we can see from the graphs is that in the Top Group, the attendance rate did not decrease much, and in the other two groups, it decreased slightly. From this, we can say the following:

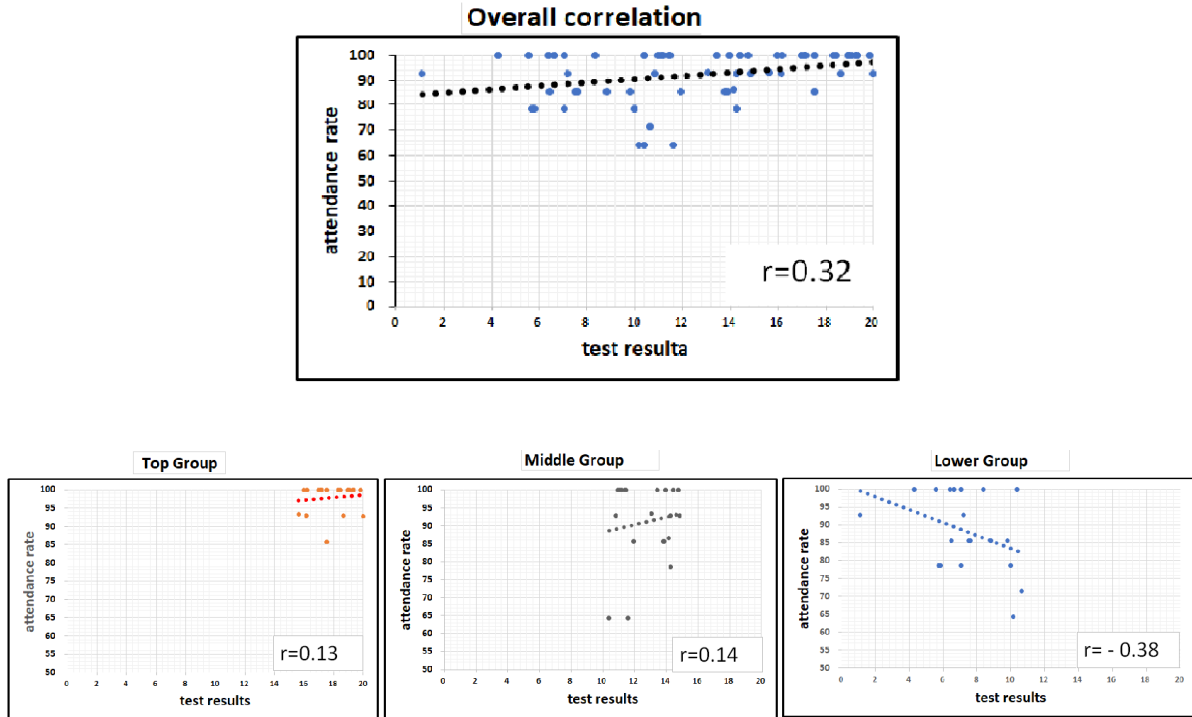
**Top Group:** Attendance in class is good, but performance on the vocabulary test is declining.

**Middle Group:** Slightly lower class attendance and lower vocabulary test scores.

**Lower Group:** Attendance rate is slightly lower, and vocabulary test scores are also lower.

Next, let's see if there is actually a correlation between attendance rate and vocabulary test scores:

**Figure 3.** Correlation Coefficient of Each Group



In the overall correlation, the correlation coefficient was 0.32. The correlation coefficient for the top group was 0.13, that for the middle group 0.14, and that for the bottom group -0.38, showing a negative correlation. The strength of the correlation coefficient ( $r$ ) is determined between “ $-1 \leq r \leq 1$ .” And the strength that comes between these two extremes is seen as follows:

**Table 3.**

*Strength of the Correlation Coefficient*

+1	perfectly positive linear relationship
$0.5 <  r $	large / strong correlation

$0.3 <  r  < 0.5$	medium / moderate correlation
$0.1 <  r  < 0.3$	small / weak correlation
0	no relationship
-1	perfectly negative linear relationship

Adapted from SPSS TUTORIALS: PEARSON CORRELATION,  
Kent State University

When the value of one datum tends to be higher as the value of the other data becomes higher, there is a positive correlation; on the other hand, when the value of one datum tends to be higher as the value of the other data goes down, there is a negative correlation. In the above graph, there is an overall positive correlation between the attendance rate and the test results, and the same is true for the Top Group and the Middle Group. However, for the Lower Group, there is a negative correlation. What does this mean? In the Lower Group, the better the attendance rate, the worse the test results.

It should be noted, however, that the existence of a correlation, whether positive or negative, does not necessarily mean that there is a causal relationship. Correlation only shows the relationship between the values of two kinds of data numerically. In other words, it does not mean that “a change in the data A causes a change in the data B.” For the Lower Group students, it is not the case that “the more they attend classes, the worse their test results become.”

Comparing the Top Group and Middle Group, the correlation is slightly weaker for the former. This is because in the Top Group, almost all of the students attended all of the classes, and almost all of the students scored close to full marks on the tests, although the scores gradually and slightly decreased. This means that even if the vocabulary test was not interesting for the Top Group, they continued to be interested in the class.

In the Middle Group, while the attendance rate and the test results are relatively strongly correlated, the test results are getting worse, which means that, as shown in the Top Group, the

class is still interesting for them, but the students are not enjoying the vocabulary test and its preparation.

In the Lower Group, the more they attended class, the more they disliked the vocabulary tests, the less they prepared for them, and the worse their test results became.

### **Conclusion**

These results above have revealed that students' aversion to word tests correlates well with their gradually declining interest in English lessons. This is supported by the fact that, as the word tests were regularly administered at the beginning of each class, some students began to reveal that they found the word tests distressing. This was, of course, to be expected in my past experience, and as I mentioned in the literature review, the method of building learners' vocabulary by relying on rote memorization techniques has been criticized. So, what is the best way to look at vocabulary in language learning?

In Bernard Spolsky's "Attitudinal aspects of second language learning" (Spolsky, 1969), the author's discussion centers around the effectiveness of the learner's attitude over other factors in learning English, like methods, age, aptitude and others. One of the most important attitudinal factors is learners' attitudes toward the language and its speakers. International freshmen entering American universities want to improve their English skills, which Spolsky says has to do with the learners' positive attitude toward English and the English speakers around them. The English word tests that I have done are Japanese→English (L1→L2) and English→Japanese (L2→L1) translations, where their L1 Japanese stands in the way of the learners who are trying to learn English because they are highly interested in the English language and its culture. If a word test is to be administered, a test method that links words to their English definitions (Brown & Abeywickrama, 2010, p. 2), or a method that requires students to fill in parentheses in English sentences, or a question format that only asks questions in the "English" language in which learners have a high degree of interest, would be a way to

keep learners interested. Putting vocabularies in a broader perspective, as mentioned in the introduction, language is made up of the elements of reading, writing, listening, and speaking, which Brown (2011, p. 4) calls “general abilities.” Therefore, it seems more natural to learn and test vocabulary as they appear in reading, writing, listening, and speaking. As Read (2000) sees it, vocabulary is multi-dimensional not only in the sense of words and their environment, or association and meaning (de Saussure, 1916 / 2011) in the early 20th century, and more recently, associative and collocational meanings (Leech, 1974), but also in the sense of communication. This calls for a broader perspective, as Carter (1987, p. 149) stated, referring to Halliday (1975): “words in relation to other words within an overall scheme of functions which are social, interpersonal and individual in their linguistic realization.”

A word “cold,” for example, should be understood depending on the multi-faceted situation. When someone asks his or her friend in Canada, “How is it there?”, the other person may reply, “It’s cold here.” The meaning of this sentence is the sum total of the discernible lexico-grammatical constituents. This is the semantic meaning of the sentence. In “It is cold here” with a conversational implicature of “Please close the window” or “Please switch on the heater,” to use a very well-known example of the cooperative principle (Grice, 1975), the grammatically connected lexical meanings of this sentence are not enough. We need to understand the secondary, or pragmatic, meaning of the sentence in the immediate context. If someone on the faculty said, “The President and the Vice-president are having a cold war,” then it cannot be understood without referring to the historical setting of the world or understanding the metaphorical extension in the use of “a cold war.” Understanding the use of vocabulary in a large context like this means going beyond what Brown and Abeywickrama (2010, pp. 306–307) calls “larger lexical items” (e.g., a group of words such as *for the most part, that reminds me of X*).

Some, such as Hulstijn (2001), refer to vocabulary learning in order to learn specific words as “intentional learning,” while vocabulary learning in order to develop communicative



competence is referred to as “incidental learning.” This latter type of incidental learning is the kind of learning that results, through communicative activities, in the acquisition of knowledge of a subject, e.g., vocabulary, and the skills to deal with it. However, these two learning methods can only be conceptually divided. In intentional learning, some communicative activities are already carried out at the stage of learning words. For example, when the English word *mountain* is memorized, not only the sound chain of *mountain* remains in the mind, but it is also memorized together with the image of the *mountain*, so it has already been learnt in a context-dependent way. In other words, the word *mountain* is not used in situations where *river* is used. In addition, the word *mountain* is positioned within a network of linguistic symbols that represent the external world of English, and thus has the potential for communicative activity with others who share the word’s network. Therefore, vocabulary learning should not be considered in isolation from communicative activities, but should take a form of vocabulary learning that can be expected to be an active part of communication.

Vocabulary goes beyond the linguistic stages of reading, writing, listening, and speaking, and is acquired in the context of communication. Only when measured in communication can a vocabulary test have a positive effect on students’ attitude toward learning English, creating a very good positive washback.

As for Future work, many different adaptations, tests, and experiments are left for the future due to lack of time. This is because experiments with real data are very time consuming, requiring several days per run. As an issue for the near future, I would consider two directions. One is, as mentioned briefly in the paper, to investigate what kind of difference there is between the L1→L2 directional translation process and the reverse process, since the students’ reactions are different. In this study, the analysis was conducted at a certain level of abstraction at which the two are not separated, but it is possible to see what the results would be if L1→L2 and L2→L1 were analyzed separately. Then it is possible to consider measures on learning according to those differences. In this case, however, it is assumed that a vocabulary test should be

conducted. The other direction is the study of vocabulary in communicative activities. This second direction is not just about vocabulary building, as the purpose of learning a language is to be able to carry out smooth communicative activities. Rather, it will be about the role of vocabulary in facilitating smooth communication.

### References

- Badr, H. M. & Abu-Ayyash, E. A. S. (2019). Semantic mapping or rote memorisation: Which strategy is more effective for students' acquisition and memorization of L2 vocabulary? *Journal of Education and Learning*, 8 (3), 158–174.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Brown, H. D. & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). Pearson Education.
- Brown, J. D. (2011). *Testing in language programs* (new ed.). Jd Brown Publishing.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. Unwin Hyman.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41–58). Academic Press.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning to mean: Explorations in the development of language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2003). *On language and linguistics* (Collected Works of M.A.K. Halliday, volume 3). Continuum.
- Hinofotis, F. B. (1981). Perspectives on language testing: Past, present and future. *Nagoya Gakuin Daigaku Gaikokugo Kyoiku Kiyō*, 4, 51–59.
- Horino, M. & Ichikawa, S. (1997). Kokosei-no eigo gakushu-ni okeru gakushudoki to gakushu horyaku [Learning motives and strategies of high school students in English learning]. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 45(2), 140–147.

- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 349–381). Cambridge University Press.
- Kadoyama, T., Dubinsky, A., Keane, D. E., & Corsini, M. (2017). *New Connection Book 1*. Seibido.
- Khoii, R., & Sharififar, S. (2013). Memorization versus semantic mapping in L2 vocabulary acquisition. *ELT Journal: English Language Teaching Journal*, 67(2), 199–209. For the
- Kroll, J. F. & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149–174.
- Leech, G. N. (1974). *Semantics: The study of meaning*. Penguin.
- Nakata, T., Tada, S., McLean, S., & Kim, Y. A. (2021). Effects of distributed retrieval practice over a semester: Cumulative tests as a way to facilitate second language vocabulary learning. *TESOL Quarterly*, 55 (1), 248–270. doi:10.1002/tesq.596
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House / Harper & Row.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Sakai, N. (2020). What test format can encourage high school students to learn vocabulary?: Focusing on vocabulary learning strategies. *Journal of the Chubu English Language Education Society* (49), 133–140.
- de Saussure, F. (2011). *Course in general linguistics* (W. Baskin, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1916).
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Journal of Applied Linguistics*, 19 (3–4), 271–285.
- Spolsky, B. (1978). Introduction: Linguists and language testers. In B. Spolsky (Ed.) *Approaches*

*to language testing: Advances in language testing series: 2* (pp. v–x). Center for Applied Linguistics.

SPSS TUTORIALS: PEARSON CORRELATION, Kent State University. Retrieved from <https://libguides.library.kent.edu/spss/pearsoncorr>



## **Student and Teacher Reflections on Using English Central in the Japanese University Classroom**

Lauren Landsberry (Ohkagakuen University (Part-time))  
Ayami Kato (Ohkagakuen University)

*Key Words:* Emergency Remote Teaching (ERT), English Central, Student and teacher reflections

### **Abstract**

In April 2020, due to the COVID-19 pandemic, Japanese schools had to close and move to Emergency Remote Teaching (ERT). This paper explores EFL students' experience using English Central's (EC) online platform at a Japanese university during COVID-19, along with their teachers' experiences as administrators of the platform.

The focus of this study was on students from the Early Childhood Education and Care faculty at a private Japanese University, as they made the move to EC during COVID-19. EC is an AI-powered English learning platform specifically designed to help students improve their spoken English. The effectiveness of this method of autonomous learning, and the experiences and thoughts of both students and teachers were investigated through questionnaires administered via Google Forms. The student questionnaire investigated their experience with this form of online study; their attitudes towards studying English and how they changed, their motivations, challenges and whether their needs were met. The teachers' questionnaire examined their attitudes toward the platform, along with their perceptions of EC's effectiveness as a teaching tool. The researchers feel that by understanding our students' challenges and needs during this unusual time, we can better prepare and plan to assist future students, should circumstances dictate the need for ERT again.

### **Introduction**

Online learning has dramatically changed the educational landscape. It has allowed people to study with flexible study times from any location, rather than from a traditional in-classroom on-campus setting. In 2020 the sudden outbreak of COVID-19, the ensuing pandemic, lockdowns, governmental mandates, and the closure of schools and higher education institutions, all had a serious impact on 94% of the world's student

population across most countries (United Nations, 2020). This disruption saw a sudden shift in education as more students were studying online than ever before (Pokhrel & Chhetri, 2021).

In Japan, this form of online, remote study became known as Emergency Remote Learning/Teaching (ERL/T). ERL/T was the last resort for the education sector and, while it allowed students to continue to pursue their education during this unplanned upheaval. It was generally implemented with little planning and in a limited time by teachers with little to no training. It is very different from the well-planned and specialist developed courses available for traditional online study (Hodges et al., 2020).

There have been many studies in which students from around the world have provided feedback on the merits and demerits of studying remotely during the pandemic (see Al Rawashdeh et al., 2021; Moise et al., 2021; Stecula & Wolniak, 2022). Studying remotely, students saved time and money as there was no need for travel to and from school, and most importantly, they were able to study in a safe environment with no fear of infection (Landsberry & Kato, 2021). Negative aspects included the lack of interaction with classmates and instructors (Landsberry & Kato, 2021; Hasan & Khan, 2020), a heavy workload, technology problems, insufficient support and a feeling of isolation (Maqableh & Alia, 2021).

### **How EC Works**

EC is an AI powered English learning platform that contains more than 10,000 videos across a range of subject areas. Some of these include news, commercials, movie previews and speeches. EC can be divided into two parts: e-learning and online English conversation. With e-learning, students can choose to watch various videos that pique their interest and use them to develop their listening skills, learn vocabulary through quizzes, and practice their pronunciation through speaking. Through the online 25-minute English conversation lessons, students can practice in person what they have learnt through the EC videos (English Central, 2017). Even though EC's e-learning is based on watching videos, studying vocabulary and speaking, students do not have to worry if they cannot understand everything, as the videos are equipped with subtitles.

The second part of the EC platform is online English conversation. Students can click on words from the videos that they do not know, and that will provide them with definitions, along with examples of how the

vocabulary is used. As part of the study section, students are required to type the words that they hear, with the aim of increasing their vocabulary. Through speaking, students repeat exactly what they have heard in the videos, with EC recording and analysing their speech, giving them immediate feedback with pointers on how to improve their pronunciation. Students can then take a 25-minute lesson with an English speaker focusing on points the platform has flagged for them to improve.

As EC can be used on any device, including computers, tablets and smartphones, students are able to practice at places and times that suit them (English Central, 2017). The students in this study did not use the online English lesson component with an English speaker during their time solely studying online.

### **The Study and Research Questions**

The purpose of the study was to investigate and gauge how the students felt about their use of EC, covering their attitudes towards English study and how they changed, their motivations, challenges, and whether the platform met their needs. In addition to questioning students, a separate investigation was carried out on the administering teachers' attitudes and experiences with the platform, also investigating the teachers' thoughts and feedback on the students' use of the platform. Three research questions were considered:

RQ1. What were the students' thoughts of EC usage?

RQ2. What were the students' attitudes, motivations, challenges and needs regarding EC?

RQ3. What did the administering teachers' think of their students' EC experience?

### **Methods**

#### *Why English Central was Chosen*

In March 2020, the World Health Organisation declared a pandemic, which led to the Japanese government closing all learning institutions at the start of the Japanese academic year, for the months of April and May. All classes were moved online, and teachers who had no training struggled as they faced an indefinite period of ERT. The publishing company Seibido, which has the rights to the AI learning program EC in Japan,



contacted the university and offered one month's free usage of EC. It was decided that students from the Department of Early Childhood Education and Care and the Department of Global Early Childhood Education would move to EC as an alternative to their normal weekly 90-minute face-to-face English class.

### *Data Collection and Analysis*

Questionnaires were distributed to the students and teachers in their native Japanese using Google Forms.

The data was accumulated on spreadsheets and analysed. Manual frequency counts and percentages have been used in this paper for reporting purposes.

### **The Student Questionnaire**

The student questionnaire consisted of two components. The first contained 46 statements regarding students' attitudes, motivations, challenges and needs, while the second component contained a section that allowed open-ended answers about EC in general (see Appendix 1). The majority of the questionnaire was designed by Associate Professor Eguchi (2017), with a number of statements being added by the researchers. The students were required to choose from Likert-type responses; *I really think so, I think so a little, I don't think so and I don't think so at all*. The Likert-type responses omitted the normal "neutral" third option; resulting in a scale of four, with the aim being to collect a more reliable data set (Edwards & Smith, 2014). The questionnaire was administered in Japanese to minimise misunderstandings by the respondents.

### **The Teacher Questionnaire**

To maximise the reliability of the data, the teacher questionnaire (see Appendix 2) was also administered in Japanese. It was made up of ten questions asking the teachers about their attitudes and thoughts towards their students' use of EC. The questionnaire further investigated the teachers' impression of the effectiveness of EC and collected their feedback regarding their students' use of the platform based on the student questionnaire results (see Appendix 1).

### **The Student Participants**

The participants were 149 childcare majors from two departments at a private university in central Japan. While the Early Childhood Education and Care Department students were only studying within Japan, the Global Early Childhood Education students were required to study abroad in Australia for 11-months, which would see them obtain an Australian childcare licence in addition to their Japanese qualification. As a result, perhaps the latter students were more focused on their English studies. While it would be interesting to examine whether these students' impressions of EC were different, this is outside the scope of this paper.

Overall, only 24 of the respondents reported having taken TOEIC, where the scores ranged from the 200's to the 700's, with most of the students in the 400s. The researchers were unsure as to why so few students reported having taken TOEIC when it was a requirement of their course. Perhaps they could not remember their score and so just said that they had never taken it. Perhaps including an item of "*I don't remember*" in the questionnaire would have solved this problem and avoided this flaw in the questionnaire. Ninety-six of the respondents were Eiken certificate holders (Grade 3, 29 students, Grade Pre 2, 54 students and Grade 2, 13 students).

### **The Teacher Participants**

All of the Japanese nationality English teachers chose to use EC for the mandatory online study period. There were six teachers, one of whom was a researcher who worked on this paper, so in order to avoid biased data, she refrained from participation in the questionnaire. The teachers' questionnaire therefore had five respondents. The respondents held a combination of tenured and part-time positions and had a teaching career of between 16 and 31 years.

## Findings and Discussion of Student Results

### *Attitudes Toward English in General*

Attitudes toward learning a language are inextricably linked to motivation, and if positive attitudes are shown by the learners, we can envision the learner's linguistic achievements having a positive outcome (Teeter, 2017). The overall attitudes of the students toward EC were extremely positive, with the majority responding that they felt their reading, listening, writing and speaking skills were improving. These four pillars of English, also known as the *four skills*, are well documented in the literature (see Burns & Siegel, 2018; Celce-Murcia et al., 2013; Clenton & Booth, 2022). It can be argued that if one wants to master a language, they are each of equal importance. If someone has excellent reading and writing skills but cannot verbally communicate, would we say their English was fluent? Furthermore, if someone has excellent conversational skills but cannot read or write, would we say they are fluent in English? As ESL teachers in Japan, it is our aim to provide our students with a sufficient foundation in all the four skills.

Table 1, shows that most responses were positive toward improvement in the four skills. There were higher responses in the category *I really think so* in their listening and speaking skills. This may be because historically the Japanese education system focuses on the reading and writing of English to pass exams, rather than speaking and listening skills for communication (Gamble et al., 2013; Nuttall, 2019). In a recent study by Yamada and Kato (2023), Japanese high school students reported that although they realised the need to improve their speaking skills, the focus of their English studies was on reading and writing. Given these factors, Japanese university students would be likely to already have quite a high command of reading and writing skills, so the respondents may not have felt these skills improving when compared to their weaker speaking and listening skills. When the students were asked “*Do you like studying English?*” 18.1% responded *I really think so* and 41.6% replied *I think so a little*. However, when asked “*Do you want to improve your English ability?*” almost 100% said that they wanted to improve their English, with 59.1% responding *I really think so* and 38.3% saying *I think so a little*. This perhaps shows that even though not all students enjoy studying English, they do realise it is an important skill to have for their future.

*Attitudes Toward EC*

**Table 1**

*Attitudes to Four Skills Improvement with EC*

<b>Statement</b>	<b>I really think so</b>	<b>I think so a little</b>	<b>I don't think so</b>	<b>I don't think so at all</b>
<b>I feel my skills are improving?</b>				
<b>Reading</b>	4.0% (6)	61.1% (91)	31.5% (47)	3.4% (5)
<b>Listening</b>	12.8% (19)	60.4% (90)	24.8% (37)	2.0% (3)
<b>Writing</b>	1.3% (2)	49.7% (74)	45% (67)	4.0% (6)
<b>Speaking</b>	9.4% (14)	55% (82)	32.2% (48)	3.4% (5)

*Note.* The number of respondents is given in parentheses.

When the students were provided with different statements toward their EC usage most students agreed with the positive responses of either *I really think so* or *I think so a little*. Table 2, looks at those responses in more detail. When given the statement, “*I was able to get into the habit of studying English autonomously,*” 70.5% responded either *I really think so* or *I think so a little*. Furthermore, 83.2% also responded that *I really think so* or *I think so a little* to the statement “*I was able to concentrate and study.*” Ninety-one-point three percent either said *I really think so* or *I think so a little* to the statement “*I thought acquiring study habits was important,*” and 62.4% responded *I really think so* or *I think so a little* to “*Using English Central made me like English.*” Most students “*Enjoyed studying English with English Central,*” with students responding 47.0% *I really think so* and 42.3% *I think so a little*. Students also said, “*I found the repetition useful,*” responding with 45.6% *I really think so* and 42% *I think so a little*. In general, they thought “*E-learning, including English Central was useful for their English ability*” with 30.9% responding *I really think so* and 55.7% *I think so a little*. Fifty-nine percent of respondents either said *I really think so* or *I think so a little* to the statement “*I want to continue using e-learning, including English Central.*” When given the statement “*Using e-learning such as English Central made me feel that studying English was rewarding*” 17.4% responded *I really think so* and 50.3% *I think so a little*.

**Table 2**

*Attitudes Toward Studying with English Central*

<b>Statement</b>	<b>I really think so</b>	<b>I think so a little</b>	<b>I don't think so</b>	<b>I don't think so at all</b>
<b>I was able to get into the habit of studying English autonomously.</b>	18.8% (28)	51.7% (77)	26.2% (39)	3.4% (5)
<b>I was able to concentrate and study.</b>	23.5% (35)	59.7% (89)	14.8% (22)	2.0% (3)
<b>I thought acquiring study habits was important.</b>	32.2% (48)	59.1% (88)	7.4% (11)	1.3% (2)
<b>I liked English after using English Central.</b>	14.1% (21)	48.3% (72)	33.6% (50)	4.0% (6)
<b>I enjoyed studying English with English Central.</b>	47.0% (70)	42.3% (63)	9.4% (14)	1.3% (2)
<b>I found the repetition of English Central useful.</b>	45.6% (68)	42.3% (86)	11.4% (17)	0.7% (1)
<b>E-learning, including English Central is useful to improve my English ability.</b>	30.9% (46)	55.7% (83)	12.8% (19)	0.7% (1)
<b>I want to try a different type of e-learning (not EC).</b>	24.2% (36)	50.3% (75)	21.5% (32)	4.0% (6)
<b>I want to continue using e-learning, including English Central.</b>	17.4% (26)	41.6% (62)	34.2% (51)	6.7% (10)
<b>Using e-learning such as EC made me feel that studying English was rewarding.</b>	17.4% (26)	50.3% (75)	30.9% (48)	1.3% (2)

*Note.* The number of respondents is given in parentheses.

Overall, the responses were overwhelmingly positive toward EC. Student responses showed most students answering *I really think so* and *I think so a little* to all ten statements with the combined percentages for those two responses ranging from 59.0% - 91.3% and the average score being 77.2%. We can therefore conclude that this group of students thought it was beneficial, rewarding, enjoyable and advantageous to use the EC platform for their English study.

When asked the open-ended question about their impressions of using EC, 75.1% of students had only positive comments. Some of the comments were, “I enjoyed learning with EC”, “I felt that I could

improve my listening skills if I continued to use EC every day”, “I thought even those who do not like English could enjoy working on EC because you can choose the content you like” and “It was easy to adjust it to my level and easy to use”. However, 13.9% had trouble with their devices or hardware such as microphones, especially when it came to practicing their speaking skills as their microphone would not pick up their voice or their pronunciation. As one student lamented, “I lost motivation because the microphone wouldn’t pick up my voice correctly” and another “My PC would overheat and freeze after only 5-minutes use with EC”. Most of the negative comments were about being frustrated with hardware rather than disappointed with EC, a fact which was expressed well by one respondent when she said, “There were some difficulties such as the video stopping, but if there were no defects, I thought it would be an easy program to use”. Other comments were neither positive nor negative towards the platform, comments such as “It was difficult”, “It didn’t suit me”, “I kept forgetting to do it” and “I didn’t understand how to use it correctly”.

### *EC Usage*

Although the students were only required to use EC once a week in place of their English class, more than half of the students chose to use it more often. Thirty-one percent of students reported using EC *almost every day*, 6.5% *four times a week* and 18.1% *three times a week*. With most of the students choosing to use EC more often than they were required, we can assume that they enjoyed studying English with EC. Sixty-three-point one percent of students used a PC to study EC while 36.2% and 0.7% chose to use smartphones and tablets respectively. The majority of students chose to study with EC between the hours of 12:00 p.m. and 6:00 p.m. (36.9%) and 6:00 p.m. and 12:00 a.m. (30.9%), with a smaller number studying between 12:00 a.m. and 6:00 a.m. (2.7%) and 6:00 a.m. and 12:00 p.m. (18.1%). Eleven-point four percent also chose to study on days when they did not have school.

### *Student Motivations*

Motivation is a key factor that guarantees a student’s success in learning a foreign language (Ng & Ng, 2015). Maintaining student motivation is a challenge for any teacher, but this was exacerbated by the COVID-19 pandemic, with school closures requiring students to be solely responsible for their own education,

meeting demands of managing their time, attending online classes and completing assignments (Landsberry et al., 2021). Many students felt isolated and had trouble motivating themselves with limited interaction with teachers and classmates (Rasheed et al., 2020). Students can often be motivated by engaging with them through their interests (Aysu, 2020) and integrating technology (Azmi, 2017; Barreto, 2018). With EC covering both of these, students were more motivated to use the platform for their study time online during the school lockdown. EC was successful in motivating students with most responding that they either *really thought so* (31.5%) or *thought so a little* (45.6%) when responding to the statement “*English Central made me feel like I wanted to study English more,*” with those two responses totalling 77.1%. A further 73.8% responded that they *really thought so* (16.8%) or *thought so a little* (57.0%) when responding to “*E-learning, including English Central is useful in getting a higher TOEIC score or acquiring Eiken.*” These results once again showed that, not only did the students enjoy studying with EC, but that they also thought it would be beneficial to their English studies and in gaining qualifications.

### *Student Challenges*

Even though most students reported that they thought studying with EC was enjoyable, rewarding and beneficial, the majority also *really thought so* (26.8%) or *thought so a little* (38.9%) when addressing the statement “*I felt I wanted to practice English with an English speaker and not always e-learning.*” This data demonstrates that over half of the students felt the need to have live interaction with English speakers, and that they were not completely satisfied with study based solely on an online platform such as EC. This supports the findings that students would prefer blended learning rather than just learning online (Coman et al., 2020). Of course, had the students used the online live lesson component of EC, this concern may have been addressed. Educators should keep that in mind if continuing to use EC. A follow up study may well produce more positive results if that part of the EC platform is also used.

### *Student Needs*

When given the statement *Rather than study autonomously from books and textbooks, I'd like to use e-learning* 18.8% responded *I really think so* and 49.0% *I think so a little*. This means that 67.8% of students

were happy to use new methods to study rather than the more traditional approaches. Teachers need to reflect on adapting their teaching methods to incorporate e-learning in their curriculums for use both inside and outside the classroom, something that will benefit and complement the students' in-class learning experience.

### **Findings and Discussion of Teacher Results**

#### *EC as an Effective Tool*

When the teacher respondents were asked “*Do you think EC is an effective tool for learning English?*” 100% said, yes, with 40.0% of teachers reporting that their “*students enjoyed learning English with EC.*” The teachers all reported that they felt satisfied with EC after seeing the student questionnaire results (see Appendix 1).

#### *Teacher Thoughts and Plans for Future Usage*

One teacher remarked that they were surprised that the students all said they wanted to improve their English skills, even though they could not say they liked studying English. Another teacher found it unexpected that almost 90.0% of the students said they enjoyed studying English with EC. Four out of five of the teacher respondents said that they wished to continue using e-learning, including EC, in future courses, and that they wanted to use it in conjunction with face-to-face classes. This supports the feelings of many students that e-learning needed to be supplemented with live interaction with English speakers.

The COVID-19 pandemic forced even reluctant teachers with no interest in technology to incorporate technology into their teaching programs, as a way of enabling their educational institutions to continue teaching via remote learning. Different platforms and applications were adopted to provide an experience as close to face-to-face as possible. This was often an intense learning curve for educators, however as the questionnaire results showed, 80.0% of teachers wanted to continue using this technology, even if only as a supplement to in-class and face-to-face learning.

We are at a critical turning point for modern education, as many scientists have called the current era “the age of pandemics” (Dodds, 2019; Groch, 2022). It will be important to heed the lessons learnt during the COVID-19 pandemic should another pandemic, natural disaster or upheaval to traditional educational systems



occur in the future. The majority of the students surveyed made it clear that they would prefer a form of blended learning, that is a mixture of face-to-face classes and e-learning, in order to enhance their overall learning experience (Coman et al., 2020). Many students indicated that they would prefer to continue with EC as part of their curriculum, even though classes and face-to-face learning have recommenced. Teachers need to take this into account as a way of enhancing the current learning experience, as well as a part of planning for any future disruptions to teaching.

Given the success and positive results of the EC platform amongst the students, the institution decided to continue to use the platform with the Global Early Childhood Education second year students. The e-learning platform is currently used in conjunction with compulsory face-to-face classes and the students are also required to take an online EC lesson with an English speaker once a week. It is hoped that incorporating EC will complement their studies, and better equip them for their study in Australia during their third year.

### **Study Limitations**

As with all questionnaires, the responses for both the student and teacher questionnaires were self-reported. Despite being anonymous, the participants may not have answered truthfully. Therefore, there is the possibility of some distortion to the results. In order to collect more precise data, follow-up interviews could be carried out so that the collected data could be triangulated. Furthermore, this study only examined the responses of females and so it lacked male voices. The study could be duplicated with both male and female respondents to collect a richer data set.

### **Conclusion**

Most of the students in our study found studying with EC a beneficial experience, with many expressing a desire to continue learning with EC, even after the school closure ended. Teachers also wanted the students to continue with EC as they acknowledged it was a constructive addition to their English studies. They also recognised the benefits after seeing the positive questionnaire results and feedback from their students.

For educators, the COVID-19 pandemic pushed us outside our comfort zone and compelled us to learn new skills, adopt new technologies, and adjust to using e-learning. Whilst this was done so that students could continue their studies, and so that educational institutions could remain open, it was an experience with its own set of advantages and challenges. As educators, we need to reflect on this time and consider how we can use what we have learnt to improve our teaching to benefit our students. To plan for that future, it would seem sensible to use e-learning in conjunction with traditional face-to-face classes as the ideal way to enhance our students overall learning experience.

### References

- Al Rawashdeh, A. Z., Mohammed, E. Y., Al Arab, A. R., Alara, M., & Al-Rawashdeh. (2021). Advantages and disadvantages of using e-learning in university education: Analyzing students' perspectives. *The Electronic Journal of e-Learning*, 19(2), 107-117. <http://www.ejel.org/>
- Aysu, S. (2020). The use of technology and its effects on language learning motivation. *Journal of Language Research*, 4(1), 86-100. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlr/issue/54148/809373>
- Azmi, N. (2017). The benefits of Using ICT in the EFL Classroom: From Perceived Utility to Potential Challenges. *Journal of Education and Social Research*, 7 (1), 111-118. <https://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/9732>
- Barreto, A. M. R. (2018). Motivating English language use by using the benefits of technology. *Gist Education and Learning Research Journal*, 16, 117-140. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1184917>
- Burns, A., & Siegel, J. (Eds.). (2018). *International perspectives on teaching the four skills in ELT: Listening, speaking, reading, writing*. Palgrave Macmillan.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Snow, M. A. (Eds.). (2013). *Teaching English as a second or foreign language*. (4<sup>th</sup> ed.). Heinle & Heinle.
- Clenton, J., & Booth, P. (Eds.). (2022). *Vocabulary and the four skills: Pedagogy, practise, and implications for teaching vocabulary*. Routledge.

- Coman, C., Tiru, L. G., Mesesan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the Coronavirus pandemic: Students' perspective. *Sustainability*, 12, 10367. 1-24. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/24/10367/pdf>
- Dodds, W. (2019). Disease Now and Potential Future Pandemics. In *The World's Worst Problems* (pp. 31-44). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-30410-2\\_43.00008-4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-30410-2_43.00008-4)
- Edwards, M., & Smith, B. (2014). The effects of the neutral response option on the extremeness of participant response. *Journal of Undergraduate Scholarship*, 6. <http://blogs.longwood.edu/incite/>
- Eguchi, M. (2017). Towards an effective use of web-based E-learning system (3). *Journal of the Organization for General Education, Saga University* 5, 39-51. [https://saga-repo.nii.ac.jp/?action=repository\\_action\\_common\\_download&item\\_id=21878&item\\_no=1&attribute\\_id=21&file\\_no=1](https://saga-repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=21878&item_no=1&attribute_id=21&file_no=1)
- English Central. [YouTube]. (2017, July 12). *English central gaiyou setsumei* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Xygil-Kpwl&t=22s>
- Gamble, C., Aliponga, J., Koshiyama, Y., Wilkins, M., Yoshida, K., & Ando, S. (2013). University students' beliefs, perceptions, and attitudes towards communicative language teaching. *MEXTESOL Journal*, 37(2), 1-9. <http://mextesol.net/journal/public/files/379d444cdc42395fceb23a42487b2fc6.pdf>
- Groch, S. (2022). We're now in the 'age of pandemics'. Can we stop the next one? <https://www.smh.com.au/national/how-do-we-stop-the-next-pandemic-20220530-p5apkc.html>
- Hasan, N., & Khan, N. H. (2020). Online teaching-learning during COVID-19 pandemic: students' perspective. *The Online Journal of Distance Education and e-learning*, 8(4), 202-213. <https://tojdel.net/journals/tojdel/articles/v08i04/v08i04-03.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning>
- Landsberry, L., Clark, G., & Kato, A. (2021). *The impact of COVID-19 on female Japanese university student emotions and resilience*. Manuscript submitted for publication.

- Landsberry, L., & Kato, A. (2021, November). *Study abroad interrupted: What now?* Paper session presented at the meeting of JALT, Online.
- Maqableh, M., & Alia, M. (2021). Evaluation online learning of undergraduate students under lockdown amidst COVID-19 Pandemic: The online learning experience and students' satisfaction. *Children and Youth Services Review, Volume 128*, 2021, 106160. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106160>
- Moise, D., Diaconu, A., Oancea, M. D., & Gombos, C. C. (2021). Online education during pandemic times: Advantages and disadvantages. *European Journal of Sustainable Development, 10*(4), 63-71. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n4p63>
- Ng, C. F. & Ng, P. K. (2015). *A review of intrinsic and extrinsic motivations of ESL learners*. Proceedings of the International Conference on Culture, Languages and Literature, Kuala Lumpur, Malaysia, 9-10 June 2015.
- Nuttall, L. (2019). Comparative education: Why does Japan continue to struggle with English? *The Reading Matrix: An International Online Journal, 1*. 74-92. <https://readingmatrix.com/files/20-0kfjq08v.pdf>
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future, 8*(1), 133–41. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Rasheed, R. A., Kasmin, A., & Abdulla, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education (144)*, 103701. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Stecula, K., & Wolniak, R. (2022). Advantages and disadvantages of E-Learning innovations during COVID-19 pandemic in higher education in Poland. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 8*, 159. <https://www.mdpi.com/2199-8531/8/3/159>
- Teeter, J. L. (2017). Improving motivation to learn English in Japan with a self-study shadowing application. *Languages 2017, 2*(19). <https://doi.org/10.3390/languages2040019>
- United Nations. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. United Nations. [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)

## Appendix 1

### Student Questionnaire about EC & Results

	I really think so (N)	I think so a little (N)	I don't think so (N)	I don't think so at all (N)
<b>Do you like studying English?</b>	18.1% (27)	41.6% (62)	33.6% (50)	6.7% (10)
<b>Do you want to improve your English ability?</b>	59.1% (88)	38.3% (57)	2.7% (4)	0.0% (0)
<b>Do you want to improve your TOEIC score, or get Eiken certification?</b>	32.2% (48)	32.2% (48)	28.9% (43)	6.7% (10)
<b>I could review English vocabulary.</b>	22.8% (34)	67.8% (101)	8.7% (13)	0.7% (1)
<b>I could practice my pronunciation.</b>	40.3% (60)	41.6% (62)	14.1% (21)	4.0% (6)
<b>I feel my listening skills are improving.</b>	12.8% (19)	60.4% (90)	24.8% (37)	2.0% (3)
<b>I feel my writing skills are improving.</b>	1.3% (2)	49.7% (74)	45.0% (67)	4.0% (6)
<b>I feel my reading skills are improving.</b>	4.0% (6)	61.1% (91)	31.5% (47)	3.4% (5)
<b>I feel my speaking skills are improving.</b>	9.4% (14)	55.0% (82)	32.2% (48)	3.4% (5)
<b>I felt my vocabulary improved.</b>	10.7% (16)	75.2% (112)	13.4% (20)	0.7% (1)
<b>The materials were at my English level.</b>	24.2% (36)	67.1% (100)	8.1% (12)	0.7% (1)
<b>I understood the effective use of the materials.</b>	22.1% (33)	57.7% (86)	19.5% (29)	0.7% (1)
<b>The materials were the same as my goal.</b>	22.1% (33)	59.1% (88)	18.1% (27)	0.7% (1)
<b>I was interested in the material's content.</b>	36.2% (54)	55.7% (83)	6.7% (10)	1.3% (2)
<b>I was able to get into the habit of studying autonomously.</b>	18.8% (28)	51.7% (77)	26.2% (39)	3.4% (5)
<b>I was able to concentrate and study.</b>	23.5% (35)	59.7% (89)	14.8% (22)	2.0% (3)

<b>I thought acquiring study habits was important.</b>	32.2% (48)	59.1% (88)	7.4% (11)	1.3% (2)
<b>I liked English after using EC.</b>	14.1% (21)	48.3% (72)	33.6% (50)	4.0% (6)
<b>Homework was just the right amount.</b>	40.9% (61)	49.7% (74)	8.7% (13)	0.7% (1)
<b>The homework topic was appropriate.</b>	41.6% (62)	49.7% (74)	8.7% (13)	0.0% (0)
<b>The homework (difficulty) level was just right.</b>	38.3% (57)	55% (82)	6.7% (10)	0.0% (0)
<b>I enjoyed studying English with EC.</b>	47.0% (70)	42.3% (63)	9.4% (14)	1.3% (2)
<b>I found the repetition of EC useful/helpful.</b>	45.6% (68)	42.6% (63)	11.4% (17)	0.7% (1)
<b>EC made me feel like I wanted to study English more.</b>	31.5% (47)	45.6% (68)	22.1% (33)	0.7% (1)
<b>E-learning, including EC is useful for my English ability.</b>	30.9% (46)	55.7% (83)	12.8% (19)	0.7% (1)
<b>E-learning, including EC is useful in getting a higher TOEIC score or acquiring Eiken.</b>	16.8% (25)	57.0% (85)	24.2% (36)	2.0% (3)
<b>I want to try a different type of e-learning (not EC).</b>	24.2% (36)	50.3% (75)	21.5% (32)	4.0% (6)
<b>At the moment, I look forward to my General English lesson each week.</b>	30.2% (45)	49.0% (73)	18.8% (28)	2.0% (3)
<b>I'm trying hard in my General English class.</b>	34.9% (52)	56.4% (84)	7.1% (11)	1.3% (2)
<b>Reading English is easy.</b>	6.7% (10)	24.2% (36)	47.0% (70)	22.1% (33)
<b>I think pronouncing English is easy.</b>	4.7% (7)	14.1% (21)	57.0% (85)	24.2% (36)
<b>I want to get a good grade in English (including my current English class).</b>	70.5% (105)	28.9% (43)	0.0% (0)	0.7% (1)
<b>When there's a word I don't know, I look it up in the dictionary.</b>	45.6% (68)	42.3% (63)	10.7% (16)	1.3% (2)
<b>I think studying English is boring.</b>	4.7% (7)	22.1% (33)	51.7% (77)	21.5% (32)
<b>I think my English reading speed is slow.</b>	47.0% (70)	30.9% (46)	20.1% (30)	2.0% (3)
<b>When I read in English, I don't understand most of it.</b>	17.4% (26)	40.3% (60)	38.3% (57)	4.0% (6)
<b>I'm trying to speak English outside of class.</b>	4.7% (7)	13.4% (20)	59.7% (89)	22.1% (33)

<b>I want to read more in English.</b>	18.8% (28)	43.0% (64)	31.5% (47)	6.7% (10)
<b>I want to write more in English.</b>	16.1% (24)	35.6% (53)	40.9% (61)	7.4% (11)
<b>I want to listen more in English.</b>	28.2% (42)	43.6% (65)	22.1% (33)	6.0% (9)
<b>I want to speak more in English.</b>	48.3% (72)	37.6% (56)	9.4% (14)	4.7% (7)
<b>Rather than study autonomously from books and textbooks I'd like to use e-learning.</b>	18.8% (28)	49.0% (73)	26.2% (39)	6.0% (9)
<b>I want to continue using e-learning including EC.</b>	17.4% (26)	41.6% (62)	34.2% (51)	6.7% (10)
<b>I don't know a lot of vocabulary.</b>	28.9% (43)	54.4% (81)	13.4% (20)	3.4% (5)
<b>I felt I wanted to practice English with an English speaker and not always e-learning.</b>	26.8% (40)	38.9% (58)	26.8% (40)	7.4% (11)
<b>Using e-learning such as EC made me feel that studying English was rewarding.</b>	17.4% (26)	50.3% (75)	30.9% (46)	1.3% (2)

*Note.* The number of respondents is given in parentheses.

## Appendix 2

### Teacher Questionnaire Results: Questions about English Central for teachers

In this survey e-learning means any application or platform that uses a computer.

1. Do you think EC is an effective tool for learning English?
  2. Do you think your students enjoyed learning English with EC?
  3. Have you used e-learning (e.g. websites like EC, applications such as Flipgrid, Quizlet, Kahoot etc) with your students before? If yes, what did you use?
  4. What do you think are the benefits of using e-learning?
- Student questionnaire results shown here.
5. Did you find any of the results surprising?
  6. Were you happy with the results of English Central?
  7. Do you think it would be beneficial for your students to continue using English Central? Why or why not?
  8. Did you use their English Central participation/results as part of their assessment? How?
  9. Do you plan to continue using E-learning (EC) in your classroom or rather for students to do it autonomously?
  10. What other e-learning platform/s do you want to use in the future?

# 日本と韓国の小学校検定教科書の語彙分析

## －児童が目にする語彙の難易度－

### A Lexical Analysis of Elementary School English Textbooks in Japan and Korea: Difficulties in Learning Vocabulary Seen by Children

馬場 千秋 (帝京科学大学)

キーワード：日本と韓国の検定教科書・語彙・難易度

#### Abstract

This study aims to lexically analyze 17 English textbooks for Japanese elementary school children and 12 English textbooks for Korean elementary school children. Target words of the analysis were highlighted in the textbooks and children saw them when they opened the textbooks. The type and token in each textbook were calculated. Words in the textbooks were also categorized using New JACET8000 and CEFR-J. The results revealed that the type and token of textbooks for third and fourth graders in Japan and in Korea were nearly identical, but the token of textbooks for fifth and sixth graders in Korea was larger than those in Japan. Each type of fifth and sixth graders textbook in Korea had approximately 600 words because children repeatedly learn the same words in each lesson. Thus, the type / token ratios of English textbooks in Korea were smaller than those in Japan. Most words in Japanese and Korean textbooks were categorized in the 1,000 levels of the New JACET 8000 and CEFR-J, whereas widely used words such as names of meals, sports, and school subjects were excluded from the lists.

#### はじめに

2020年度より小学校3,4年生で「外国語活動」が必修として週1時間、年間35時間、



5, 6年生で「外国語」が教科として週2時間、年間70時間開始された。「外国語活動」では、新学習指導要領の移行期間が始まった2018年度より副読本 *Let's Try! 1, 2* を使用している。「外国語」については、7社から検定教科書が出版され、各自治体の教育委員会で採択した教科書を使用している。7社のうち、1社は *Picture Dictionary* を併用している。上記で述べた3, 4年生向けの副読本と検定教科書を用い、小学校段階では、600～700語程度の語彙を学習するが、「外国語活動」においては、音声を重視し、文字は音声の補助として導入し、5, 6年生になってから文字指導を本格的に行うことになる。

一方、韓国では、1997年に小学校で英語教育が必修化された。現在の教育課程で示されている基本的語彙数は3年生で80～120語、4年生で80～120語、5年生で90～130語、6年生で90から130語となっており、4年間で450語以内の履修を奨励している。単一文章の長さは3, 4年生が7語以内、5, 6年生が9語以内とされている（文部科学省, 2018）。使用教科書は、検定教科書を使用しており、現在、3年生から6年生まで、5社から出版されている。指導目標は、音声を中心に意思疎通の基礎となる言語運用能力を育成することと、簡単な内容の文を読んだり、書いたりすることができる能力を養うための文字指導が行われることとなっており、文字指導と音声指導の連携という教科としての性格や位置づけがされている（松宮, 2014）。

日本と韓国は、音声指導を大切にしながら文字指導を行うという点で同じような方針であるが、両国の検定教科書で扱われている語彙、特に小学生が検定教科書を通じて、「目にする」語彙はどのくらいあるのだろうか。現状把握を行うことで、日本の検定教科書の活用法と投げ込み教材としての韓国の検定教科書の可能性の検討、そして、小学校教員養成課程に所属する大学生への英語指導のための資料にすることができると考える。そこで、両国の検定教科書の実態を知るべく、本研究に着手することとした。

## 先行研究

海外の小学校の教科書に着目した研究には、国際理解の観点から単元や学習項目ユニットについて分析を行った伊藤(2012)、学修目標と学年の関係から、タイの国定教科書

を分析した鹿野(2012)、韓国と日本の小学校英語教育の到達度と指導について、CEFR-Jの枠組みを用いて分析した高橋・柳(2014)などがある。中でも、高橋・柳(2014)は、CEFR-Jのレベルごとに指導目標と実際に教科書で扱われている言語活動を具体的に提示すると同時に、両国の英語コミュニケーション能力の差の拡大の可能性について指摘している。また、早瀬(2017)は、日本、韓国、中国の小学校で最も用いられている教科書1種類ずつを選び、4技能の視点から分析を行った。韓国、中国の教科書は、学年が高くなるにつれて、「読むこと」と「書くこと」の割合が増えているが、日本の場合は、5年生よりも6年生で僅かに「読むこと」と「書くこと」の割合が増えただけである。早瀬(2017)で分析対象となったのは *Hi, Friends! 1, 2* であるため、2020年度から使用されている検定教科書を分析対象とした場合、割合は変わると考えられるが、当時の分析結果によれば、「読むこと」と「書くこと」の割合は、日本で14%であるのに対し、韓国、中国は20~30%を占めていた。

教科書における語彙分析に目を向けると、八田(2009)はベトナムの小学校英語教科書(3, 4, 5年生用)と日本の中学校英語検定教科書の語彙を比較している。その結果、ベトナムの小学校の教科書に見られる語彙の60%が日本の中学校検定教科書で使われており、特に3年生用の教科書に出てくる語彙の80%が日本の中学校の教科書3年分で扱われていることが明らかとなった。ベトナムの教科書にありながら、日本の教科書には見られなかった語彙のうち、ベトナムの3, 4年生用の教科書で扱われている語彙は、分析対象となった教科書でたまたま扱われていなかった語彙や、外来語として定着しているものなど、比較的日本人中学生にはなじみのある語彙であった。しかし、ベトナムの5年生で扱われている語彙については、日本の中学校のレベルでは扱われず、高校で扱われるレベルの語彙が多く見られた。

カレイラ(2017)では、韓国の小学校で使用されているe教科書のうち、3年生用1種類と日本の小学校で使用されていた *Hi, Friends! I* 付随のデジタル教材を、テキストマイニングを用いて、単語頻度分析を品詞別に行った。その結果、韓国のe教科書には出現する名詞が圧倒的に多いことが明らかとなった。韓国のe教科書には、家族の呼称、文

具、動物、日常用品が多く使われている一方で、*Hi, Friends! 1*では、食べ物、料理、教科が多く出現している。代名詞については、韓国の e 教科書で *it*, *Hi, Friends! 1*では *I*と *you* の出現率が高い。動詞は韓国の e 教科書で *be, have, think, put, open* など、比較的一般によく使われている動詞が出現する率が高い一方で、*Hi, Friends! 1*では *like* が最も多く出現している。形容詞については、韓国 e 教科書には *happy, nice, good* などの肯定的な語彙と天候を表す語彙が多く見られるが、*Hi, Friends! 1*には *many* および色を表す形容詞が多いという特徴が明らかとなった。

本田・星加・田所(2018)は、2018, 2019 年度の移行期間中に 5, 6 年生の授業で使用していた *We Can!*のデジタル教材、韓国の小学校英語語彙リスト、表現リスト、中国の小学校語彙リスト、過去に日本で使われていた『英語ノート』、*Hi, Friends!*, *Hi, Friends! Plus* の語彙リスト、2016 年版中学校 1 年生英語検定教科書 6 社分の語彙リストを用いて分析を行った。『英語ノート』と *We Can!*を比較すると、*We Can!*のほうが異なり語数が大きいこと、名詞を前置詞などと結びつけたチャンクを重視した指導の可能性があることが分かった。また、*We Can!* は中国の語彙リストの 37.1%, 韓国の語彙リストの 21.3% をカバーしていることが明らかとなった。特徴として挙げられるのは、*We Can!*で扱われている語彙には名詞が多く、海外の語彙リストよりも動詞が少ないことである。

児童の目に触れる語彙と耳にする語彙という観点からは、星野・清水(2019)が外国語活動用の *Let's Try! 1, 2* , 外国語用の *We Can! 1, 2* の児童用教材 4 冊、およびそれぞれの指導書 4 冊の計 8 冊の出現頻度が高い語彙について、カタカナ語がどの程度の割合で現れるのか、日本語で使われているカタカナ語での意味と英語の意味に違いがあるのかを検証した。その結果、目に触れる、つまり「見る語彙」のうち、カタカナ語辞典 2 冊以上に掲載されていた語は 71.3%, 耳にする、つまり「聞く語彙」は 52.8%が掲載されていた。また、小学校で使用される外国語教材に高頻度で出現する語彙の 60%以上はカタカナ語の意味がそのまま当てはまるため、日本語の知識が応用できると言える。

2020 年度から使用されている小学校の検定教科書に着目すると、佐藤(2021)が 7 社から出版されている検定教科書の朱書編を用いて語彙リストを作成している。検定教科書

では、*Let's Try! 1, 2* , *We Can! 1, 2* に比べ、異なり語数、総語数が増加している。受容語彙リストには、主格の人称代名詞、基本的な動詞や冠詞、前置詞が含まれる。また、やり取りが重視されていることもあり、*do* や *what* などの疑問文で使用される語彙も高頻度で出現している。小学生が習得すべき語彙数についても 600 語までを確実な定着を求める語として設定すべきであるとしている。

海外の基本語彙リストとレベル別語彙数を比較したものとしては、清永(2016)があり、新 JACET8000 を用いて韓国と台湾の基本語彙を新 JACET8000 と比較した結果、1,000 語レベル以内に 900 語ほど含まれており、高い共通性が見られた。5,000 語レベルまで見ていくと、それぞれの基本語彙表に占める比率は韓国が 91.4%、台湾が 86.6%にのぼる。さらに、日本の中学・高校コミュニケーション支援語彙リスト 3000 と比較したところ、韓国では 71%、台湾では 75.3%と高い共通性が見られた。

これらの先行研究を踏まえ、本研究では日本の小学校検定教科書、3, 4 年生向け *Let's Try! 1,2* および韓国の検定教科書の語彙の傾向、特に「目にする」語彙に着目し、調査を行うこととした。

### 3. 研究方法

#### 3.1 研究目的

本研究の目的は、(1) 日本の小学校 3, 4 年生向け英語教材 *Let's Try! 1,2*、小学校 5, 6 年生向け検定教科書 7 種類と 1 社から出版されている *Picture Dictionary*、韓国の小学校 3, 4, 5, 6 年生向け検定教科書 3 種類に出現する語彙数（延べ語数と異なり語数）を調査すること、(2)それぞれの教科書に出てくる語彙を新 JACET8000 および CEFR-J を用いてレベル分けを行い、傾向を知ることである。また、日本と韓国の教科書に見られる語彙の傾向から、今後の小学校教員養成と小学校での児童への英語指導にどのように生かすべきかを検討する。

### 3.2 方法

本研究は次の手順で行った。

(1) 日本の小学校 3, 4 年生向け英語教材, 小学校 5, 6 年生向け検定教科書 7 種類, 各 2 学年分, 計 14 冊と 1 社から出版されている *Picture Dictionary*, 韓国の小学校 3, 4, 5, 6 年生向け検定教科書 3 種類, 各 4 学年分, 計 12 冊の教科書本文, 裏表紙等に記載されている語彙, 英文をテキストファイルに入力し, データを作成する。データ作成に使用した教材, 検定教科書は次のとおりである。

日本の小学校 3, 4 年生向け英語教材 *Let's Try! 1,2* (東京書籍)

日本の小学校 5, 6 年生向け検定教科書 (いずれも 2020 年版)

*New Horizon English Course Elementary 5, 6, Picture Dictionary* (東京書籍)

*Junior Sunshine 5, 6* (開隆堂) *Crown Jr. 5, 6* (三省堂)

*JUNIOR TOTAL ENGLISH 1, 2* (学校図書) *Here We Go! 5, 6* (光村図書)

*ONE WORLD Smiles 5, 6* (教育出版) *Blue Sky elementary 5, 6* (啓林館)

韓国の小学校 3, 4, 5, 6 年生向け検定教科書

(3, 4 年生向けは 2017 年度から, 5, 6 年生向けは 2018 年度から使用)

*Elementary School English 3, 4, 5, 6* (YBM, Daekyo, 天才教育の 3 社)

データを作成するにあたり, アルファベット文字や固有名詞については, 佐藤(2021)は, 語彙リスト作成という観点からは削除すべきであると述べている。しかし, 今回, 児童が自ら手にする教材, 教科書において, 「目にする」文字と語彙はどのようなものかを調査し, 日本と韓国での違いについて検討することから, アルファベット文字や固有名詞も削除せず, そのまま入れている。

(2) (1) で作成したデータを, 教科書ごとに AntConc (Laurence Anthony 氏開発の無料コンコーダンサーソフト)を用いて, 異なり語数, 延べ語数を調査し, type / Token ratio を算出する。なお, 語数を調査するにあたり, 児童が「目にする」語彙という観点から分析していくため, レマ化は行わず, 複数形, 過去形なども含めた値を出している。

(3) New Word Level Checker (水本篤氏開発 : <https://nwlc.pythonanywhere.com/>) を用いて,

新 JACET8000 (大学英語教育学会基本語改訂特別委員会(編), 2016) および CEFR-J の語彙リスト (投野 (編), 2013) における各教科書の語彙レベルを調べる。新 JACET8000 は, 日本人英語学習者のための語彙表であるが, 特に大学生英語学習者のための語彙表と考えるべきものであり (望月, 2016), 検定教科書に出てくる語彙は, 小学校教員を目指す大学生が小学校で英語を教えるために知っておく必要があるので, 小学校教員養成の観点から使用する。CEFR-J の語彙リストは, 英語力による分類として使用する。

(4) (2)(3)で得られた結果をもとに, 日本と韓国の検定教科書の傾向を分析する。

#### 4. 結果と考察

##### 4.1 日本と韓国の検定教科書に出現する語彙数

日本と韓国の検定教科書に出現する語彙の異なり語数は表 1, 2, 延べ語数は表 3, 4, Type / Token ratio は表 5, 6 のとおりである。

表 1 3, 4 年生用教科書 (教材) の異なり語数

Type	JAPAN		KOREA		
	F	K-1	K-2	K-3	
<b>3rd grade</b>	207	197	195	194	
<b>4th grade</b>	266	222	225	236	

表 2 5, 6 年生用教科書の異なり語数 (以下, Dic.は Picture Dictionary の略)

Type	JAPAN							KOREA		
	A	B	C	D	E	F	G	K-1	K-2	K-3
<b>5th grade</b>	841	771	891	523	1030	546	949	595	641	550
<b>6th grade</b>	908	828	1094	780	1127	619	720	680	777	709
<b>Dic.</b>							839			

表 3 3, 4 年生用教科書（教材）の延べ語数

<b>Token</b>	<b>JAPAN</b>		<b>KOREA</b>	
<b>Publishers</b>	F	K-1	K-2	K-3
<b>3rd grade</b>	590	2732	1103	1867
<b>4th grade</b>	783	2887	1543	1899

表 4 5, 6 年生用教科書の延べ語数

<b>Token</b>	<b>JAPAN</b>						<b>KOREA</b>			
	A	B	C	D	E	F	G	K-1	K-2	K-3
<b>5th</b>	3514	2713	4387	3201	5193	2562	3548	6880	7336	7113
<b>6th</b>	3872	2629	4698	4065	5466	3322	3486	8012	8933	8308
<b>Dic.</b>	2976									

表 5 3, 4 年生用教科書（教材）の type / token ratio

<b>Type/token</b>	<b>JAPAN</b>		<b>KOREA</b>	
	F	K-1	K-2	K-3
<b>3rd grade</b>	35.08	7.21	17.68	10.39
<b>4th grade</b>	33.97	7.69	14.58	12.43

表 6 5, 6 年生用教科書の type / token ratio

<b>Type/token</b>	<b>JAPAN</b>						<b>KOREA</b>			
<b>5th grade</b>	23.93	28.42	20.31	16.34	19.83	21.31	26.75	8.65	8.74	7.73
<b>6th grade</b>	23.45	31.49	23.29	19.19	20.62	18.63	20.65	8.49	8.70	8.53
<b>Dic.</b>	28.19									

3, 4年生の教科書(教材)の異なり語数は、日本、韓国ともに、3年生が200語前後、4年生が220-260語程度と、比較的近い語数の値を示している。韓国については、語彙を指定している(投野, 2008)こともあり、大きな差は見られない。韓国の教科書の大きな特徴として、同一の単語を複数回使って、言語活動を行うことにあるが、延べ語数に変化が見られるのは、言語活動の種類の数に影響しているものと考えられる。

5, 6年生の教科書は、韓国の教科書は異なり語数、延べ語数ともに、5年生が6500-7000語程度、6年生が8000-9000語程度と、比較的近い値を示している。韓国の教科書の特徴として、5, 6年生になると、読む活動が各レッスンに入っていることである。レッスン内で学んだ語彙が多く用いられているストーリーを読む形で、徐々に語数も増えていく傾向にある。したがって、日本の教科書よりも延べ語数も多くなっており、日本の倍近くの語数となる。一方、日本の5, 6年生の教科書は、異なり語数も延べ語数も出版社によって異なる。比較的語数が少ないのはF社であるが、F社の場合、*Picture Dictionary*を5年生、6年生の2年間にわたり持たせ、教科書と併用して使用しているため、実際には、*Picture Dictionary*の839語を2年間で目にしていくことになる。したがって、他社の語数と大きな違いはない。特筆すべきはE社で、韓国の教科書のように読み物教材を入れていること、複数の歌の歌詞を入れていることから、語数も多くなっている。

日本の教科書と韓国の教科書で大きく異なるのが、アルファベットの扱いである。日本の場合、3, 4年生用の*Let's Try!* 1,2ではアルファベットだけを扱うユニットが1つずつある。5, 6年生においても、アルファベットの表やコンピュータのキーボードの配列でのアルファベット表示などが見られ、出現頻度が高い。一方、韓国の教科書にはアルファベットだけを扱うユニットはなく、日本の教科書のようにアルファベット表が常に記載されているということもない。日本の教科書では5, 6年生ともに10数回アルファベット文字が見受けられる。一方、韓国の教科書は3,4年生では数回出現するが、5年生以降ではアルファベット文字のみがリストなどで大きく扱われることはない。

日本の教科書の type / token ratio は、佐藤(2021)では1%未満の教科書がほとんどで



あったが、今回、日本の5, 6年生の教科書は朱書編ではなく、児童用のものを使用しているため、音声で聴くことができる語彙を含んでいない。「目で見える」語彙のみに限定した結果、割合が佐藤（2021）の結果よりも高くなっている。一方、韓国の教科書の type / Token ratio は10%未満が多い。これは、投野(2008)が述べているように、韓国では同じ語彙を繰り返し学習していくことに起因すると考えられる。

#### 4.2 日本と韓国の検定教科書に出現する語彙のレベル

次に、日本と韓国の検定教科書に出現する語彙のレベルについて見てみたい。表7から10が新JACET8000での各学年の教科書に見られる語彙の異なり語数でのレベルの分類、図1から4が延べ語数から見たレベルの割合である。

表7 新JACET8000 3年生用教科書（教材）の異なり語数

Type	JAPAN	KOREA		
		K-1	K-2	K-3
3rd grade	F	K-1	K-2	K-3
固有名詞・数字	114	39	86	69
-1000	165	137	83	113
1001-2000	29	12	12	11
2001-3000	20	5	11	9
3001-4000	13	2	7	6
4001-5000	4	0	0	0
5001-6000	3	1	1	0
6001-7000	3	0	0	0
7001-8000	0	1	0	0
該当なし	39	18	31	24

表 8 新 JACET8000 4 年生用教科書（教材）の異なり語数

Type	JAPAN	KOREA		
	F	K-1	K-2	K-3
4th grade	F	K-1	K-2	K-3
固有名詞・数字	100	41	48	46
-1000	273	154	146	146
1001-2000	42	17	12	12
2001-3000	20	3	9	5
3001-4000	12	1	6	3
4001-5000	6	0	2	3
5001-6000	5	1	1	1
6001-7000	1	0	1	0
7001-8000	5	0	0	1
該当なし	59	17	17	28

表 9 新 JACET8000 5 年生用教科書の異なり語数

Type	JAPAN								KOREA		
	A	B	C	D	E	F	E Dic.	G	K-1	K-2	K-3
5th grade	A	B	C	D	E	F	E Dic.	G	K-1	K-2	K-3
固有名詞・数字	230	210	237	150	334	166	194	374	149	176	166
-1000	350	349	427	250	404	261	386	340	296	326	282
1001-2000	92	88	103	49	106	43	101	84	52	44	35
2001-3000	44	35	44	22	57	25	50	34	14	11	13
3001-4000	38	35	46	26	44	18	55	34	10	14	10
4001-5000	10	10	9	5	5	6	12	8	4	4	1
5001-6000	6	6	8	0	12	4	6	13	2	0	1

6001-7000	6	8	4	2	8	0	8	8	0	3	1
7001-8000	6	4	5	8	8	4	8	7	2	3	3
該当なし	40	56	68	50	84	47	68	86	40	54	37

表 10 新 JACET8000 6年生用教材の異なり語数

Type	JAPAN							KOREA		
	A	B	C	D	E	F	G	K-1	K-2	K-3
6th grade										
固有名詞・数字	226	137	298	178	317	228	202	213	209	220
-1000	388	403	470	347	437	291	338	366	402	346
1001-2000	104	109	119	76	116	46	67	48	50	51
2001-3000	56	47	60	41	62	26	31	16	23	15
3001-4000	50	47	62	44	53	26	37	8	7	13
4001-5000	13	6	16	11	13	9	6	3	2	5
5001-6000	10	5	7	4	11	3	5	3	1	0
6001-7000	4	9	5	3	11	3	8	3	2	2
7001-8000	9	6	6	12	9	4	7	4	6	3
該当なし	55	45	57	59	99	45	44	51	70	53

図 1 新 JACET8000 3年生用教科書（教材）の延べ語数の割合 (%)

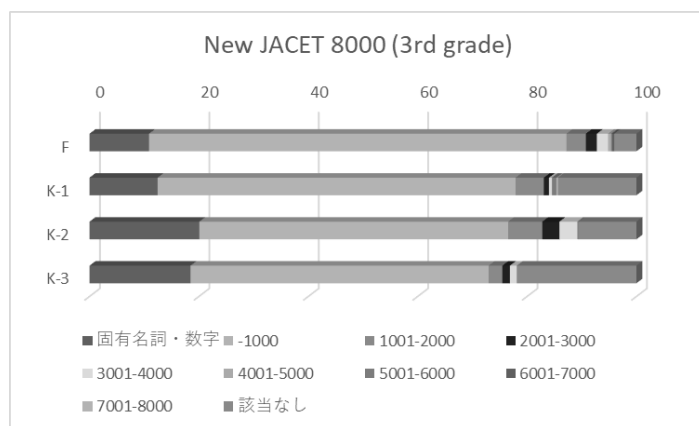


図 2 新 JACET8000 4 年生用教科書（教材）の延べ語数の割合 (%)

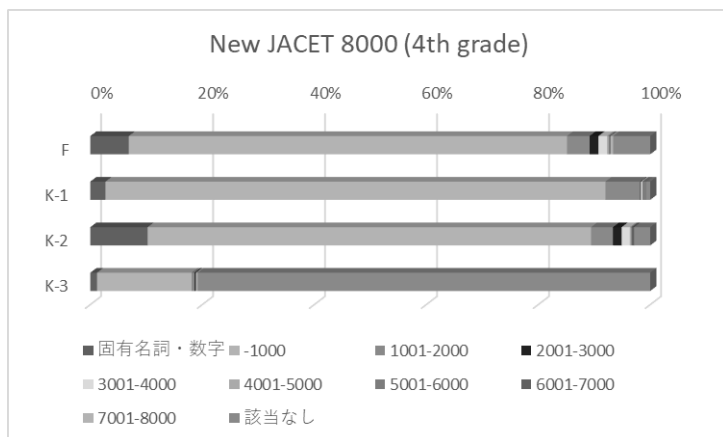


図 3 新 JACET8000 5 年生用教科書の延べ語数の割合 (%)

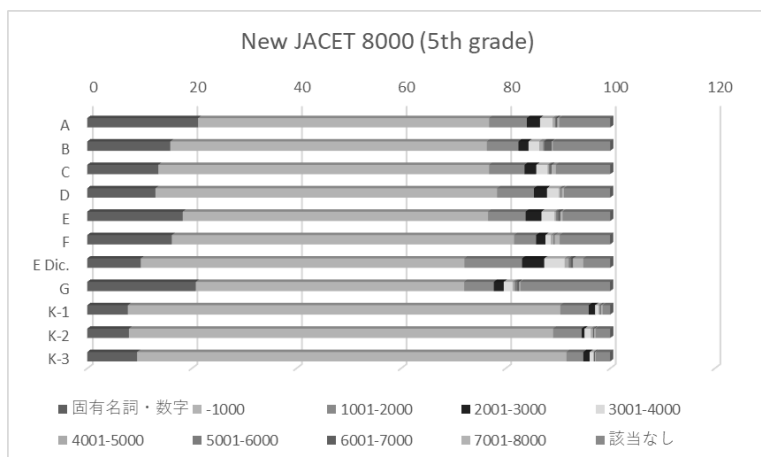
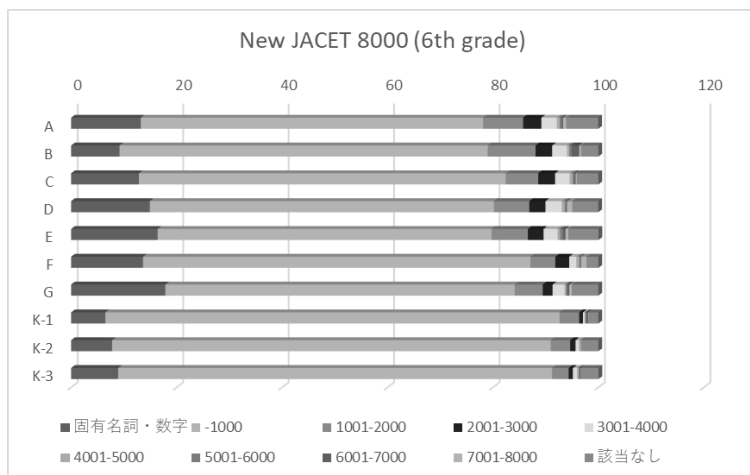


図 4 新 JACET8000 6 年生用教科書の延べ語数の割合 (%)



新 JACET8000 の分類では、日本の教科書の場合、1000 語までのレベルに 65-70%が入っている。したがって、小学校教員養成課程に在籍する大学生にとっては、新 JACET8000 に含まれる語彙のうち、1000 語レベルまでをしっかりと身に付けておくことで、小学校で実際に教える場合も、またそれ以前に教育実習においても、英語を指導するために困らないと言えよう。一方、韓国の教科書は 80%以上が 1000 語までのレベルに収まっており、日本の教科書と語彙レベルはほぼ同じ程度と言える。

新 JACET8000 のリスト外の語彙には、gymnastics などの運動競技、jellyfish や grasshopper などの生き物、melon などの果物、tulip といった花の名前、序数などが挙げられるが、小学校英語では頻出する種類の語彙である。新 JACET8000 作成時には、中学校以上の検定教科書は参照されているが、小学校レベルは対象外となっていたので、今後、小学校の検定教科書が語彙リスト作成の際、含まれれば、傾向も変わるであろう。

次に示すのは、表11から14がCEFR-Jでの各学年の教科書に見られる語彙の異なり語数でのレベルの分類、図5から8が延べ語数から見たレベルの割合である。

表11 CEFR-J 3年生用教科書（教材）の異なり語数

Type	JAPAN	KOREA		
		K-1	K-2	K-3
3 <sup>rd</sup> grade	F	K-1	K-2	K-3
固有名詞・数字	115	60	97	92
A1	200	150	100	124
A2	17	23	15	19
B1	11	6	11	7
B2	12	4	7	5
該当なし	58	29	51	24

表12 CEFR-J 4年生用教科書（教材）の異なり語数

Type	JAPAN	KOREA		
4 <sup>th</sup> grade	F	K-1	K-2	K-3
固有名詞・数字	135	50	59	72
A1	284	163	163	160
A2	62	22	18	20
B1	22	9	11	9
B2	9	2	9	5
該当なし	72	28	37	33

表13 CEFR-J 5年生用教科書の異なり語数

Type	JAPAN								KOREA		
5 <sup>th</sup> grade	A	B	C	D	E	F	E PD.	G	K-1	K-2	K-3
固有名詞・数字	261	241	266	178	386	187	231	401	160	195	184
A1	420	376	478	300	465	262	452	382	328	359	310
A2	98	94	130	62	129	59	125	97	56	73	56
B1	48	45	57	23	64	34	66	43	22	29	22
B2	23	22	25	20	30	18	28	30	12	8	2
該当なし	81	85	123	80	147	58	103	131	66	93	77

表16 CEFR-J 6年生用教科書の異なり語数

Type	JAPAN							KOREA		
6 <sup>th</sup> grade	A	B	C	D	E	F	G	K-1	K-2	K-3
固有名詞・数字	259	161	336	213	373	247	236	233	231	255
A1	471	464	525	404	506	285	357	397	446	373

<b>A2</b>	115	106	149	92	136	62	95	78	84	69
<b>B1</b>	65	65	74	53	72	37	50	26	27	37
<b>B2</b>	35	28	37	30	50	23	22	10	17	12
該当なし	92	83	108	94	162	74	83	90	104	80

図5 CEFR-J 3年生用教科書（教材）の延べ語数割合（％）

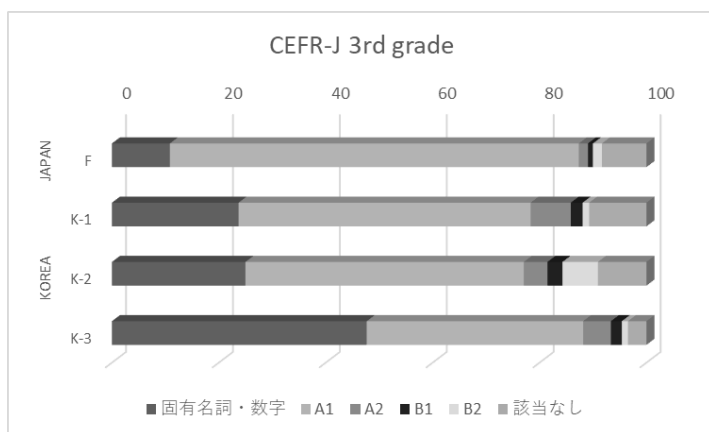


図6 CEFR-J 4年生用教科書（教材）の延べ語数割合（％）

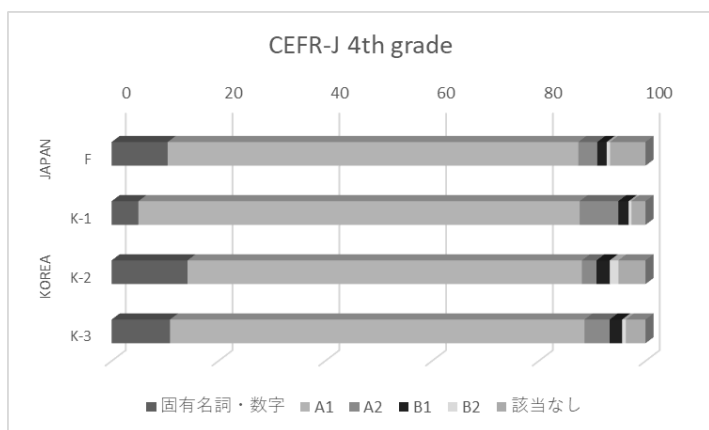


図7 CEFR-J 5年生用教科書の延べ語数割合 (%)

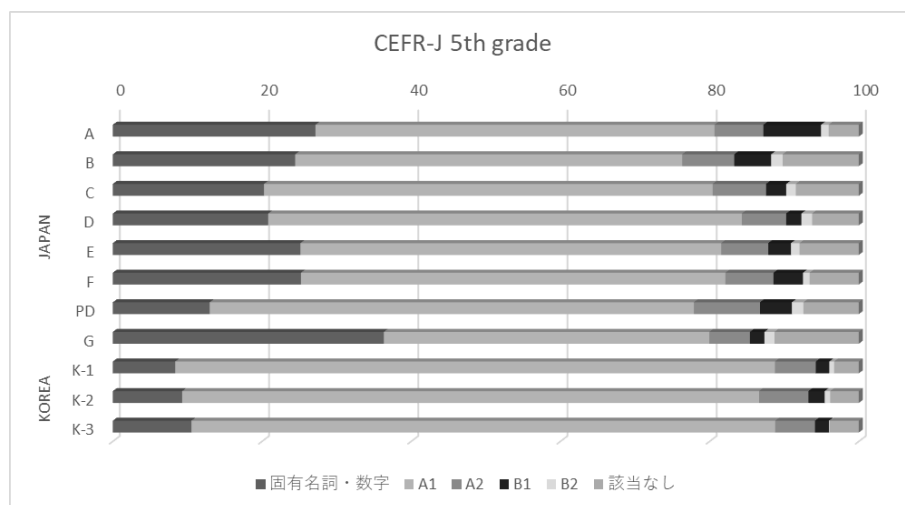
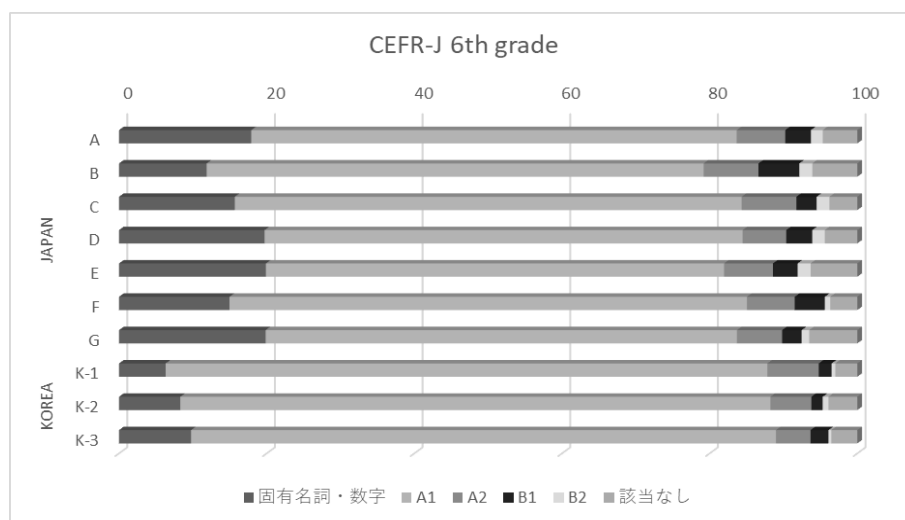


図8 CEFR-J 6年生用教科書（教材）の延べ語数割合 (%)



CEFR-J の分類では、3年生用は *Let's Try!* 1 で A1 の語彙が 76.52%，韓国は 3 社とも 50%前後となっているが、4年生が *Let's Try!* 2 が 76.93%，韓国 3 社も A1 に 82.67%，73.88%，77.65%と比較的近い値を示している。5年生は、日本の教科書の語彙の A1 が 43.63%から 64.9%と若干低めとなるが、韓国の教科書の語彙は 77%以上が A1 レベル、6年生については、日本の教科書の語彙が 62%から 70%とどまるが、韓国の教科書は 80%程度が A1 レベルである。この傾向も韓国の語彙の指定が影響していると考えられる。



CEFR-J のリストにはない語彙には、calligraphy などの科目名、dolphin, rabbit といった生き物、rectangle など図形の名称、crayon などの道具、dodgeball といった小学校ならではのスポーツ、cucumber, tomato, spaghetti などの食べ物の名称がある。先に述べた新 JACET8000 同様に小学校レベルが対象外となっていたため、小学校英語で頻出する種類の語彙が含まれていない傾向にある。

日本、韓国ともに、教科書で扱われている語彙が CEFR-J の A1 レベルであることから、児童にとっては、繰り返し目にすることで、確実にこれらの語彙を受容語彙として身に付け、英語基礎力を養っていくことができると言える。また、小学校教員養成課程に在籍する大学生は、これらの語彙をしっかりと身に付けると同時に、CEFR-J のリストにはない、小学校英語特有の語彙を身に付けることで、指導に活かすことができる。

## 5. 教育への示唆と今後の課題

本研究では、日本の小学校検定教科書、3, 4 年生向け *Let's Try!* 1,2 および韓国の検定教科書の語彙の傾向を、「目に触れる語彙」という観点から調査を行った。その結果、日本、韓国ともに、新 JACET8000 の 1000 語レベルまでと CEFR-J の A1 レベルの語彙が多いが、一方で、リストには小学校英語に特有の語彙が含まれていないこともわかった。

本研究の結果を踏まえ、小学校教員養成課程に在籍する学生に対して指導を行っていくには、「外国語活動」と「外国語」を指導するために必要な語彙リストを学生に提示すると同時に、学習方法を提示することである。小学校教員養成課程に在籍する学生の英語力は必ずしも高いとは言えず、中には英語に苦手意識を持っていることも予想されるので、そのような学生でも容易に語彙学習ができる方法を検討する必要がある。中でも、小学校英語特有の語彙は、中学校以降では出会う機会があまりないため、小学校教員養成課程の学生が現状では知らないものも見受けられる。教壇に立つ前に知っておくべき語彙として、学生に認識させていくことが望まれる。

また、小学校での「外国語活動」と「外国語」の指導においては、今回の研究結果を踏まえ、教科書で扱われている語彙を考慮しながら、他社の教科書の読み物教材や韓国

の教科書の読み物教材を、投げ込み教材として使うことができる。特に韓国の教科書の場合、外国語として英語を学ぶ近隣国の文化に直接触れることができる。今後、他社や韓国の教科書をどのように使うべきかについて、検討することが課題の1つである。

## 注

本論文は2021年10月10日に小学校英語教育学会にて発表した内容にデータを追加し、加筆修正したものである。

## 参考文献

- カレイラ松崎順子 (2017). 「韓国の小学校における英語の e 教科書に関する調査」『（公財）電気通信普及財団 研究調査助成報告書』 No. 32  
<https://www.taf.or.jp/files/items/747/File/008.pdf>
- 大学英語教育学会基本語改訂特別委員会（編）(2016). 『大学英語教育学会基本語リスト 新 JACET 8000』 (pp. 58-69) 桐原書店.
- 早瀬沙織 (2017). 「小学校英語教育における 4 技能の視点からの「教科書」分析—韓国・中国の事例を参考にして—」 *JES Journal*, Vol. 14, pp.195-209.
- 樋口晶彦 (2007). 「韓国の初等学校英語教育—第 7 次教育課程と忠清南道の現状—」『鹿兒島大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』 59, pp. 127-141.
- 本田勝久・星加真実・田所貴大 (2018). 「小学校英語デジタル新教材 We Can! の語彙分析」『日本児童英語教育学会(JASTEC) 研究紀要』 第 37 号, pp. 169-185. 日本児童英語教育学会.
- 星野由子・清水遥 (2019). 「小学校外国語・外国語活動で扱われるカタカナ語 —日本語と英語の語義の比較分析を通して—」 *JES Journal* Vol.19, pp. 117-129. 小学校英語教育学会.
- 伊藤静香 (2012). 「国際理解教育の観点から見た小学校英語教科書の韓国・中国・日本の比較研究」『教科書フォーラム 中研紀要』 第 10 号, pp. 14-25.

- 清永克己 (2016). 「第 5 章 新 JACET8000 の検証」大学英語教育学会基本語改訂特別委員会（編）『大学英語教育学会基本語リスト 新 JACET 8000』（pp. 58-69）桐原書店.
- 松宮新吾 (2014). 「日本・中国・韓国における小学校英語教育の国際比較研究：日本型小学校英語教育の創設へ向けての提言」『関西外国語大学 研究論集』第 100 号, pp. 299-319
- 望月正道(2016). 「第 2 章 大学英語教育学会基本語改訂方針：日本の大学生が身につけるべき英単語の選定」大学英語教育学会基本語改訂特別委員会（編）『大学英語教育学会基本語リスト 新 JACET 8000』（pp. 58-69）桐原書店.
- 文部科学省 (2018). 「韓国における小学校教育の現状と課題」『中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会外国語専門部会（第 9 回）配布資料〔参考資料 4-1〕』  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/attach/\\_icsFiles/afieldfile/2018/01/23/1400650\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/attach/_icsFiles/afieldfile/2018/01/23/1400650_001.pdf)（2021 年 10 月 9 日参照）
- 佐藤剛 (2021). 「小学生のための受容語彙リストの開発—検定教科書から小学生共通の重要語彙を選定する」*JES Journal* Vol. 21, pp.54-69.
- 鹿野緑 (2012). 「学修目標と学年の関係を中心としたアジアの小学校英語教科書研究—タイの国定教科書の事例—」『教科書フォーラム 中研紀要』第 10 号, pp. 26-41.
- 高橋美由紀・柳善和 (2014). 「韓国と日本の小学校英語教育の到達度と指導の比較研究—CEFR-J の枠組みを基にして—」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』Vol. 4, pp.63-70.
- 投野由紀夫(2008)「アジア各国と日本の英語教科書比較」2008 年 5 月 16 日（金）教育再生懇談会会議資料.
- 投野由紀夫(編) (2013). 『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』大修館書店.
- 上西幸治 (2013). 「小学校英語テキスト再検討：中国とタイの英語教科書に学んで」『広島外国語教育』16 号, pp.103-123.

コミュニカティブ・ライティング指導の事例研究：英検学習者に及ぼす効果

**A Case Study of Teaching Writing based on Communicative Approach: Effect  
on the Learners who are Preparing for the “Eiken” Test**

樋口 晶子（四日市大学）

キーワード：コミュニカティブ・ライティング，読み手重視，パラグラフ・ライティング，ノート指導，学習者の意識

**Abstract**

Lack of writing ability among young students has long been a concern in Japan. The problem showed up in the results of the OECD’s 2003 PISA Test, and has not been resolved as of the 2018 PISA test.

When people write an essay in a foreign language, various contributory skills are closely involved, such as critical thinking, command of the four skills in the mother tongue as well as the foreign language, and the ability to collect and organize information. Conversely, teaching paragraph writing can also bring benefits in these contributory skills, including the non-writing ones.

This research aimed to explore the effects of topic-centered communicative approach support lessons on the paragraph writing skills of 6 Japanese students at an English school in Japan. The researcher used a case study method. The students wrote a paragraph in English before and after receiving a course of Communicative lessons. They also answered pre and post questionnaires. After the course of lessons, the word count of the students' paragraphs increased and their self-reported psychological anxiety was reduced. It might be useful to teach very short paragraph writing in this way to beginner English learners as well.

## 1. はじめに

「書く力」とは多くの要素が複雑に関連しあうものである。ここで言う「書く」とは、自分の意見をまとめた文として書くことを指す。そのためには、テーマに関する知識を集め、思考し、自分の意見をまとめる力が必要である。日本の学校教育現場において、母語・外国語にかかわらず、テーマに沿って自分の意見を書くことの重要性は強く認識されているが、まとめた文を書くことに抵抗を示す学習者は多い。たとえば大学の講義におけるレポート課題では、通常、目安となる総語数を指定されるが、多くの学生が「指定された語数が書けるか」を心配する。言い換えれば、まずは必要な語数を書ける自信がつけば書くことに対する自信や関心が高まることが期待される。

英語で作文をする場合には、一定程度以上の英語力(語彙、文法を正確に使う力など)が必要である。そのため、かつての英語教育の現場では、一定の語彙や文法知識がつくまではパラグラフ・ライティングの指導を控えるべきであるという考え方もあった。しかし、コミュニケーション重視の英語教育が浸透するに従い、初級段階における指導にもパラグラフ・ライティングが取り入れられてきている。まとめた文を書くことで、学習者の思考力や情報収集力など複数の能力を伸ばすことが期待できる。

一方で、ライティングでは具体的な指導法や評価が十分に確立していない。教師にとって採点や添削の手間は大変で、具体的な評価が困難である。また高校・大学の入試対策のためには、文法項目の説明やリスニングの練習、長文読解問題や語彙のテストなどに多くの時間を割かなくてはならず、ライティング指導にじっくり時間をかけられない。これらの理由から、パラグラフ・ライティング指導は多くの教師の悩みの種である。

そもそも、英語であれ日本語であれ、書くためにはまず自分の意見(書く内容)をまとめることが先決で、そのためにはテーマに関する知識や思考力が必須である。言い換えれば、パラグラフ・ライティングは、情報収集力や思考力を高めるために役立つと言える。しかし英語でパラグラフを書く場合、初級レベルの学習者は語彙力や正しく文法項目を使うことに意識が向きがちで、「自分は『英語ができないから』書けない」と言う

学習者も多い。英語を正しく書くことはもちろん重要なことであるが、それ以前に、読み手を意識して自分の意見を伝えることの重要性に気づかないと、学習者は「英文ライティングは試験や学校の成績のためのもので、現実のコミュニケーションツールではない」という認識しか持てなくなってしまう。

本稿では、コミュニケーション・アプローチにもとづき、読み手を意識して内容に重点を置いたパラグラフ・ライティング指導が、学習者のパラグラフ・ライティング力と意識におよぼす影響を検証する。

教師は、学習者（書き手）が何を伝えたいかを重視し、言語形式よりも内容に力点を置いたフィードバック（添削指導）をおこなう。さらに、書き手が読み手を意識し、読み手の立場に立つ（読み手が理解できるか、納得できるか、を考える）ことを促す。

第2章では日本の若者の書く力と思考力の現状、第3章では日本の英語ライティング指導の現状、第4章では実用英語技能検定（英検）の概要、第5章では調査の方法、第6章では調査結果と考察を述べる。調査では、英検準2級～準1級の受験対策授業において、英検ライティング問題を題材にパラグラフ・ライティングを指導した。授業では母語（日本語）を介しての情報収集方法やまとめ方のヒント、パラグラフの階層構造を教授した。その後、ノート指導をおこなった。ノート指導の内容は、学習者が書いた英文パラグラフを教師が添削するものである。添削は意味に重点を置き、書かれた内容の論理的整合性や、読み手に伝わる内容になっているかを重視しておこなった。ノート指導の詳細は後述する。これらの指導が、学習者のパラグラフ・ライティング力と学習者の意識におよぼす効果を検証した。

## 2. 日本の若者の書く力と思考力

「書く」という作業は、母語・外国語を問わず、きわめて難しい作業である。Carroll (1968)は“Writing ability comprises an enormous spectrum of skills (書く力は、膨大に幅広いスキルで構成されている：執筆者訳).” (p. 67) と指摘し、山田 (1985) は、書く力は4技能の中で最も難しい技能であると述べている (p. 41)。

山田（1985）は、Steinberg（1982）の研究をもとに、母語・外国語の4技能について依存関係の相関を分析した。その結果、書く技能は、母語においては、「読む」「聞く」の基礎のうえに構築され、特に読む力と正の相関関係があることを指摘した。また外国語においては、書く力は当該外国語を読む技能と母語の書く技能に大きく依存することを述べ、母語の書く技能に最も強い影響を与えるのは思考であるとした（pp. 42-48）。すなわち、日本語母語話者が英語で文を書くという能力には日本語・英語の4技能が相互に関係し、その中心には思考力が位置するという相関関係がある。従って、英語で書く力の向上には思考力を伸ばすことが必要であり、英語で文を書く練習は思考力を高めるために役立つと考えられる。

あらためて言うまでもなく、日本では若者の思考力の不足が長年の課題になっている。きっかけのひとつは、国際学習到達度調査（PISA: Programme for International Student Assessment）の結果であろう。PISAは経済協力機構（OECD）が2000年から義務教育修了段階の15歳児を対象に行うもので、2003年の第2回調査において、日本の「読解力」分野の成績は8位から14位に転落し、学力崩壊の危機と報じられた。最新の2018年調査においても前回2015年調査から有意に低下し、文部科学省・国立教育政策研究所では「読解の自由記述式の問題において、自分の考えを他者に伝わるように根拠を示して説明することに、引き続き、課題がある」という見解を示している（p.1）。PISAで測定する読解力とは「(1) 情報を探し出す、(2) 理解する、(3) 評価し、熟考する」の3つであり、これは「情報を理解して、考えたことを記述する力」、すなわち「思考力」と「書く力」に対する課題を指摘していると言える。

これを重く見た文部科学省は、学習指導要領において継続的に「思考力」「論述力」を強調している。直近の対策例として、高等学校学習指導要領のもとで、2022年度から「論理・表現」という科目が新たに加えられた。これはそれまでの「英語表現」に代わって新設されたもので、「書くこと」を含む英語のアウトプット強化を目標としている。このことは、文部科学省がこれまで以上に高校英語教育で文章構造や発信技術に重きを置いたパラグラフ・ライティングを奨励していることを示す（山本，2020，pp.19-20）。この

ように今後の評価が待たれるとはいえ、思考力・論述力強化対策の効果がまだ十分にあらわれているとは言えないのが日本の学習者の「書く力」の現状である。

### 3. 日本の英語ライティング指導の現状

#### 3.1. 英作文能力の不足

上述した母語における課題は英語教育にも影響を与え、英語指導においても、日本の学習者の英語ライティング力の不足は長年の課題である。文部科学省が高校3年生を対象に実施した「平成29年度英語力調査」では、ライティング分野における無得点者が15.1%あった。ライティング分野での出題は、「与えられたテーマに対して、限られた時間の中で自分の意見や考えを説得力を持って書いて表現する力を測定する問題」(CEFR:A2~B1)と「聞こえてくる情報を、指定された語数で要約する力を測定する問題」(CEFR:B1~B2)の2問である。すなわち、与えられたテーマについて自分の意見をまとめて英文パラグラフを書けない生徒が、7人にひとりはいる実態が明らかになった。さらに同調査では、4技能におけるCEFRのA2レベル以上の割合が「聞くこと(33.6%)」「話すこと(12.9%)」「読むこと(33.5%)」「書くこと(19.7%)」であり、平成27年度の調査と同様に、「書くこと」が課題であることが示された(文部科学省, p.2, p.25)。

#### 3.2. 英語ライティング力が上がらない理由

学習者の英語ライティング力不足は、母語における思考力・論述力の不足や、英語の文法知識や語彙の不足だけに起因するものではない。その要因として、英語でパラグラフを書く機会が少ないこと、書くことに対する学習者の意識の低さ、コミュニケーション・ライティング指導の遅れなどが挙げられる。

第一に、日本の学校教育では、高校までに生徒が英語教育で英文パラグラフを書く機会が少ない(馬場, 2020, p. 1: 三田・霜田, 2022, p. 65)。その理由はいくつか考えられる。まず、初級学習者向けの英文エッセイ評価基準が確立しておらず、採点が手探



りとなるなど、指導者の負担が大きい（三田・霜田，2022，p. 65：江口，2012，p. 81）。また、日本の学習者が英語を学ぶ大きな目的は入試や検定試験で高得点を取得することである。これらの試験は知識の正確さを問う正誤問題が多く、しかも試験規模が大きくなればなるほど、選択肢問題が中心となる。必然的に学習者の関心も知識の正しさや、制限時間内に解答する技術に集中しがちである。また教師も、入試対策のための知識の教授に多くの時間を割かざるを得ず、ライティング指導に十分な時間を取れないという悩みがある。大学入試制度改革の点では、2021年度入学者から実施された大学入学共通テストでは記述式問題の導入が検討された。しかし採点の精度やスケジュールに関する課題が解決せず、2022年度入試でもその導入は見送られている。

次に、学習者自身の書くことに対する意識の低さが挙げられる。たとえば、大学1年生の4技能に対する意識についての複数の調査で、「4番目に伸ばしたい技能」として「書く」を選ぶ学生が最も多いことが報告されている（大谷・ミューリ，2021：松崎，2021）。これらの調査報告から、日本の大学生は書くことを重要視しない傾向を持つことが読み取れる。これは上述した高校・大学の入試で、選択肢問題が多いことにも一因があるであろう。

第三に、コミュニケーション・ライティングの指導が出遅れていることが考えられる。沼田（2006）は、かつての日本の大学・高校入試にコミュニケーション・ライティングが求められていなかったことを指摘した（p. 1）。さらに、コミュニケーション・アプローチが注目された後も、重視されたのはオーラル・コミュニケーションが中心であった。

コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング（Communicative Language Teaching）は、1970年代から英米を中心に広まったコミュニケーション・アプローチ（Communicative Approach）に基づいた考え方である。日本でもさほど遅れることなく注目され、それまでの指導法の中心であったオーラル・メソッド（Oral Method）やオーディオ・リンガル・メソッド（Audio-Lingual Method）における言語形式重視の考え方から、意味を重視し現実のコミュニケーションに近い形の練習方法が取り入れられるようになった。ライティングの分野にも影響を与えており（Communicative Writing），

書くという活動を可能な限り現実生活に近い場面で行われるコミュニケーションの一形態として捉えようとする傾向となって現れている（沖原，1985，p. 30）。自分の意見を読み手に伝えるパラグラフ・ライティングも，そのひとつである。

ただし上述のとおり 1980 年代に文部科学省が打ち出したコミュニケーション重視施策はオーラル・コミュニケーションが中心で，具体的な指導方法や評価方法の困難さと英語教員の経験不足から，コミュニケーションを重視したライティング指導は遅れを取る事となった（柏木，2016，p. 19）。

これらの状況から，学習者の意識の点からも，指導における現状という点からも，日本における効果的なパラグラフ・ライティング指導の確立は，模索を続ける段階である。

#### 4. 英検におけるライティング問題の位置づけ

実用英語技能検定（英検）は，文部科学省の後援のもと公益財団法人英検協会が実施する英語技能検定試験で，第 1 回検定試験(1963 年 8 月)から 60 年近い歴史がある。日本では知名度が高く，指定した級を取得した受験生を入試の際に優遇する高校・大学もあることなどから，その合格は学習者にとって一定のモチベーションとなり得る。現在は 1 級から 5 級まで 7 段階の級が設けられている。その概要を表 1 に示す。

表 1 英検：各級の一次試験内容と問題数

級	1級	準1級	2級	準2級	3級	4級	5級
リーディング (4肢選択)	41	41	38	37	30	35	25
ライティング (4肢選択)	1	1	1	1	1	なし	なし
リスニング (4肢選択)	27	29	30	30	30	30	25
ライティング問題の 目安の語数	200~240	120~150	80~100	50~60	25~35	----	----

（「英検ホームページ」をもとに執筆者が作成）

英検の一次試験は「リーディング」「ライティング」「リスニング」の 3 部門に分かれる（表 1）。問題数は級によって異なり，「ライティング」が課されるのは 3 級以上の試

験である。試験時間は受験級によって異なる。3級以上の各級に共通する点は、1問しか出題されない「ライティング」分野の配点が全体の3分の1を占めることである。また、ライティング問題で0点を取ると他の部門が満点でも合格点に至らない。言い換えれば、ライティング問題で高得点を取れるかどうかは合否のカギである。

以下に、実際に出題された英検ライティング問題と解答例を掲げる。

2022年度第1回英検準2級ライティング問題

- あなたは、外国人の知り合いから以下の **QUESTION** をされました。
- **QUESTION** について、あなたの意見とその理由を2つ英文で書きなさい。
- 語数の目安は50語～60語です。
- 解答は、解答用紙のB面にあるライティング解答欄に書きなさい。なお、解答欄の外に書かれたものは採点されません。
- 解答が **QUESTION** に対応していないと判断された場合は、0点と採点されることがあります。**QUESTION** をよく読んでから答えてください。

**Question**

**Do you think it is a good idea for people to learn how to cook by using internet?**

【解答例】

I think it is a good idea for people to learn how to cook by using the Internet. First, there are many videos on the Internet about cooking. Learning to cook by watching them is easier than by reading cookbooks. Second, they can learn to cook for free. If people take cooking classes, they have to pay for them.

(英検「準2級の過去問・対策」)

英検で出題されるライティング問題は、テーマに沿って受験者の意見を問うもので、典型的な「Cause-Effect or Effect-Cause」(Oshima and Hogue, 2006, pp. 94-110)のスタイルである。具体的には、テーマに対する賛否とその理由2つを英語で書く。3級では受験者個人の生活習慣や趣味に関するテーマが出題される傾向が高いが、準2級以上では経済・環境問題などの社会情勢に対する客観的な説明が求められる。

言い換えれば、英検ライティング問題を練習することにより、「Cause-Effect or Effect-Cause」スタイルという典型的な構造のひとつについて、パラグラフ・ライティング力を高めることが期待できる。また英検に限らず、各種の英語資格試験でライティング問題が出題されることから、英語資格試験の受験を考える学習者にとっては、モチベーションの点からも有効な方法のひとつであると考えられる。

## 5. 調査の概要

上述した状況をふまえ、コミュニケーション・ライティング指導が日本の学習者の英語パラグラフ・ライティング力に与える影響について、調査を実施した。以下に調査の概要を述べる。

### 5.1. 調査の目的

意味を重視したパラグラフ・ライティング指導により、以下について変化がみられるかを調査した。分析の観点の後述する。

- (1) 総語数、T-unit あたりの語数、読み手が理解できない T-unit 数
- (2) 学習者の意識が英語力（総語数、語彙・文法）から「内容（思考力）」に向くか

### 5.2. 調査参加者と英語力レベル

調査参加者（以下「参加者」）は、某英会話スクールで「英検対策授業（英検準 2 級以上）」の受験準備をする男女（中学 2 年生～大学 2 年生）である。参加者の英語レベルは、受講開始直前にそれぞれひとつ下の級に合格していた。内訳は、準 1 級（高 2・女）、2 級（大 1・女）、準 2 級（中 2 男、中 3 男、中 3 女、大 2 男）で各 1 名（合計 6 名）である。

### 5.3. 調査期間

2020 年 4 月～2022 年 3 月の期間中、参加者一人あたり各 8 週間、実施した。

### 5.4. 授業形態

少人数制（1 人～3 人）のクラスで、執筆者自身が授業を担当した。授業時間は、中学生は 1 回 50 分、高校生以上は 1 回 60 分で、学習者一人あたり、各 8 回の授業を実施した。授業の 1 回目は、授業時間全部を使い、パラグラフ構成の説明を行った。2 回目は、15～20 分程度を割いて、SDGs (Sustainable Development Goals : 持続可能な開発目標)

の 17 のゴールと「環境」「経済」「社会」の三つの側面から社会全体を考えることを説明した。3 回目以降は、冒頭の 5～10 分程度をライティング指導に当てた。

授業の 1 回目から毎回、英検ライティング練習問題（1 題）を宿題として課し、ノート指導を行った。ノート指導の手順は、次のとおりである。①参加者は、各自ノートを 2 冊準備する、②参加者は、毎週、1 冊にパラグラフ・ライティング 1 つを書き、教師に提出する、③教師はそれを添削し、翌週、参加者のもう一冊のノートと交換する。

## 5.5. 教材

教師（執筆者）が作成した独自教材を使用した。

## 5.6. 分析の観点

### (1) 総語数

ライティングの fluency（流暢さ）の向上の指標として総語数を用いる研究報告もある（夏莉，2006；沼田，2006）が、fluency という用語をライティングにおいて採用することにはまだ議論の余地があるとする意見もある（及川 他，2008，p. 173）。定義が十分に定まっていないため、本稿では、定義が明確な「総語数」を用いる。パラグラフの総語数が多ければ、より多くの情報を伝えられると考える。

### (2) T-unit あたりの平均語数

T-unit は「文の複雑さを図るために用いる単位(minimal terminable unit)。T-unit は 1 つの主節を含み、主節につながる従属節や語句があれば、それも含んだ言語単位」（白畑 他，2009，p. 323）である。T-unit あたりの平均語数は「統語的成熟度を表す指標」（沖原，1985，p. 40）とされる。「流暢さの度合いを判断する指標」（白畑 他，2009，p. 112）とする意見もあるが、上述の理由により本稿では、fluency の指標としては扱わない。

### (3) 読み手（教師）が理解できない T-unit 数

正確さの検証においては、一般に global error と local error に大別されるエラー数を

考慮に入れることが必要である。本稿で実施したライティング指導は正確さよりも意味を重視し、エラーのひとつひとつには拘泥しないが、読み手が理解できるかどうかは重要である。そこで、「読み手に意味が通じるか否か」という観点から T-unit を意味のかたまりととらえ、教師が読んで意味のわからない T-unit の数をカウントした。

#### (4) 授業前後のアンケート結果

参加者の関心が「内容（思考力）」に向くかについては、授業前後のアンケート結果により分析した。

### 5.7. 指導の方法

#### (1) ノート指導における教師の添削のポイント

- ① 書かれている内容を重視する（意味が読み手に伝わるか、理論的であるか、説明が十分であるか、など）。
- ② 毎回、書いた日付と、総語数を参加者本人が数えて末尾に書く。ただし教師は事前に総語数は気にしなくてもよいことを説明し、添削でも指摘しない。
- ③ 文の意味や理論的整合性について必要に応じてコメントする（「この文はテーマに関係がないです」「この文の前に〇〇の説明が必要」など）。スペルや文法のミスは修正してもよいが、緻密に添削すると時間がかかるので下線を引くだけにする。
- ④ パラグラフ全体（内容）に対する肯定的なコメントをつける（「わかりやすい説明です」「ていねいに調べて書きましたね」など）。
- ⑤ 参加者はノートの左側だけを使い、教師はノートの右側にコメントする。
- ⑥ 参加者は、パラグラフを書く前に「日本語設計図」（後述）を書く。
- ⑦ 試験における時間配分は受験時には極めて重要であるが、まずは、テーマに関する知識をふやし、説得力のある論理的な文を書く力を身につけることを重視する。教師は参加者に、時間をかけてもよいのでよく調べて書くように指導し、時間配分は時機を見て指導すると説明する。所要時間の記入は求めない。参加者が所要時間を書くことで時間が気になり、じっくり書く姿勢が身につかないことを懸念するため

である。

## (2) 授業の進め方

### 1 時間目：

- ① 参加者は「授業前アンケート」に記入し，その場で教師に提出した。
- ② 各クラスの受験級に対応した英検の問題を題材に情報収集方法を指導した。参加者にとって，なじみが少ないと思われる内容を選んだ。教師はタブレットでインターネットを使用し，日本語でテーマについて概要を調べる方法を参加者に見せた。たとえば，“Do you think animal testing should be prohibited?” という例題を見せ，インターネット検索エンジンに「動物実験 メリット デメリット」と入れるなどした。参加者がスマートフォンを持っていれば，自分で実践させた。
- ③ 参加者は，上記②で得た情報をもとにブレインストーミングを行い，出てきた意見を KJ 法（川喜多，2017）を用いて「賛成」「反対」の意見にグルーピングした。参加者はクラス全員で相談して，クラスとして「賛成」「反対」のどちらの立場を取るか決め，強いと思う意見を 2 つ選んだ。
- ④ 上記③でまとめた意見をもとに，教師はパラグラフの階層構造を説明した（図 1）。

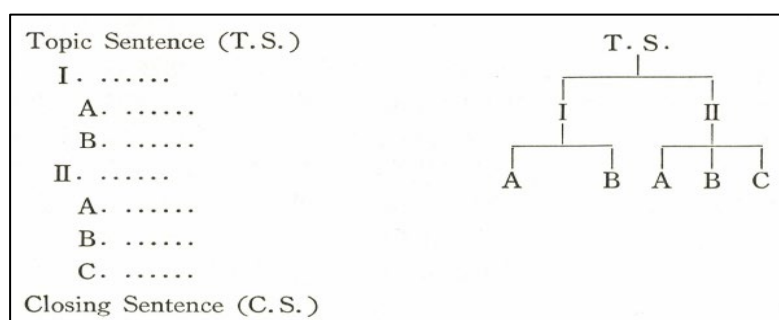


図 1 パラグラフの構成図 [築取，1980:11]

T. S. ……………「主題文」(Topic sentence)。パラグラフの中の中心的概念を陳述した文。  
I, II ……………「統括的結論」(generalizations)。一般陳述文。  
A, B, C ……「統括的結論」を「支持する文」(supporting sentences または details)

- ⑤ 上記④のパラグラフ構造をふまえ，「日本語設計図」の書き方を説明した（図 2）。





本人が日本語設計図を見直し、言いたかったことを確認することで、意味の伝わらない英語の文を書いていたことに気づくことができる。また教師も、参加者が言いたかった正しい英語の文を教授することができる。

## 2 時間目：SDGs(持続可能な開発目標：Sustainable Development Goals) )の説明

自分の主張を支える理由を考えるときのヒントとして、SDGs の 17 のゴールについて説明した。授業時間の 15～20 分程度をあてた。

国連で採択された国際目標である SDGs では、持続可能なよりよい世界を「経済」「社会」「環境」の三つの側面において達成することをめざして、17 のゴール・169 のターゲットを掲げている。特に 17 のゴールについては、シンプルなことばやロゴを使い、中高生にもわかりやすく説明されている。英検で出題される問題は、最近の社会における事象について賛否を問う内容が多く、「経済」「社会」「環境」をキーワードとしてテーマを考えることは大きなヒントになる。そのため、SDGs を通じて現代社会で重要だとされている概念を説明し、この三つの側面から英検ライティング問題を考えてみることを学生に促した。これは、英検ライティング以外にも、母語・外国語にかかわらず思考を助けることに役立つ。

## 3～8 時間目：

授業内でのライティング指導は多くても 5～10 分にとどめ、内容に関してクラス全員に共通する事項を説明したり、内容面で特に良かった作文を全員に紹介した。

8 時間目の授業終了後に、教師は「授業後アンケート」を配布し、参加者は翌週の授業時に提出した。

## 6. 結果と考察

### 6.1. 総語数・T-unit あたりの平均語数・読み手（教師）が理解できない T-unit の数

第 1 週目と第 8 週目の学生のパラグラフ・ライティングを比較した（表 3～5）。

表 3 総語数の比較

調査参加者	学年	性別	受験級	受験級の 最低語数	第1週目		第8週目		8週間の 増減
					語数	最低語数 との差	語数	最低語数 との差	
参加者1	中3	女	準2級	50	35	-15	56	6	21
参加者2	高2	女	準1級	120	94	-26	141	21	47
参加者3	大2	男	準2級	50	30	-20	60	10	30
参加者4	大2	女	2級	80	54	-26	82	2	28
参加者5	中2	男	準2級	50	41	-9	69	19	28
参加者6	中3	男	準2級	50	25	-25	51	1	26
平均									30

表 4 T-unit あたりの平均語数の比較

調査参加者	学年	性別	受験級	第1週目	第8週目	8週間の 増減
				平均語数	平均語数	
参加者1	中3	女	準2級	8.8	9.3	0.5
参加者2	高2	女	準1級	10.4	11.8	1.4
参加者3	大2	男	準2級	6	6	0
参加者4	大2	女	2級	7.7	10.3	2.6
参加者5	中2	男	準2級	10.3	11.5	1.2
参加者6	中3	男	準2級	6.3	8.5	2.2
平均						1.3

表 5 読み手（教師）が理解できない T-unit 数

調査参加者	学年	性別	受験級	第1週目	第8週目	8週間の 増減
				理解不可 能数	理解不可 能数	
参加者1	中3	女	準2級	0	0	0
参加者2	高2	女	準1級	1	0	-1
参加者3	大2	男	準2級	1	1	0
参加者4	大2	女	2級	0	1	1
参加者5	中2	男	準2級	0	0	0
参加者6	中3	男	準2級	2	0	-2
平均						-0.3

総語数については、1週目は参加者全員が受験級の最低語数に満たなかったが、8週目には全員が最低語数を超え、平均で30語ふえた(表3)。中には受験級の語数の上限を

超えた参加者もあった。パラグラフ展開を理解し、内容の充実に焦点を当てることは総語数の増加に効果があったことがわかった。

一方、T-unitあたりの平均語数の増減は平均で1.3であった(表4)。ほぼ全員の数値がやや上がっているが、書かれた文の複雑さの詳細についてはさらに調査が必要である。

教師が読んで意味を理解できなかったT-unitの数の平均は-0.3で、ほとんど変化がなかった(表5)。さらに調査が必要だが、T-unitあたりの平均語数の結果(表4)と合わせて、参加者の書く文の複雑さがあまり変わっていないことが考えられる。

英検受験という条件において学習者に統語的熟達度の高い文を書くように促すタイミングは難しい。彼らの目的は「得点を取ること」だからである。そのため、「幼稚でいから確実に正確に書ける単純な文を書いて、減点を防ぐ」と指導する例もある。しかし、それでは学習者のライティング力も思考力も上がらない。学習者が母語で考える内容は一定以上複雑で、それを書くためには一定以上の統語的熟達度は必要である。まずは、受験準備期間として十分な時間を確保し、合格をゴールとするのではなく、「英語の力をつけた結果として、合格がある」という指導の実現が望ましいと考える。

## 6.2. 参加者の意識

次に、参加者のアンケート結果とその考察を示す。

選択肢は、「1. 規定の文字数が書けない(文字が足りない)」「2. 規定の時間内に書けない(時間が足りない)」「3. 書きたいことばの英語がわからない(単語)」「4. 書きたい内容の英語の書き方がわからない(文法)」「5. 問題の意味がわからない」「6. 書くことが思いつかない」「7. どうやって話を進めたらいいのか、わからない」「8. その他」の7つである。すべての設問において「その他」に記入した学生はなかった。

授業前アンケートで「一番心配だったこと」として得られた回答は、「文字数(5名)」、「時間(1名)」であった。同じ設問に対して授業後アンケートでは、「書くことが思いつかない(5名)」、「英単語(1名)」という回答が得られた。

授業前に最も回答の多かった「1. 規定の文字数が書けない」ことは、授業後はほぼ解

消した。授業後に全員が規定の文字数に達していることから、これは当然の結果であると言える。一方で、授業後に「6. 書くことが思いつかない」が大きくふえた。文字数に関する心的ストレスが解消したことにより、参加者の関心が「文字数」という形式に関連の深い課題から、「書くこと」という内容に関連する課題に向いたと考えられる。

次に、授業前後の各選択肢の心配の度合いについて、図3に示す。選択肢は、上述の設問「一番心配だったこと」と同じである。

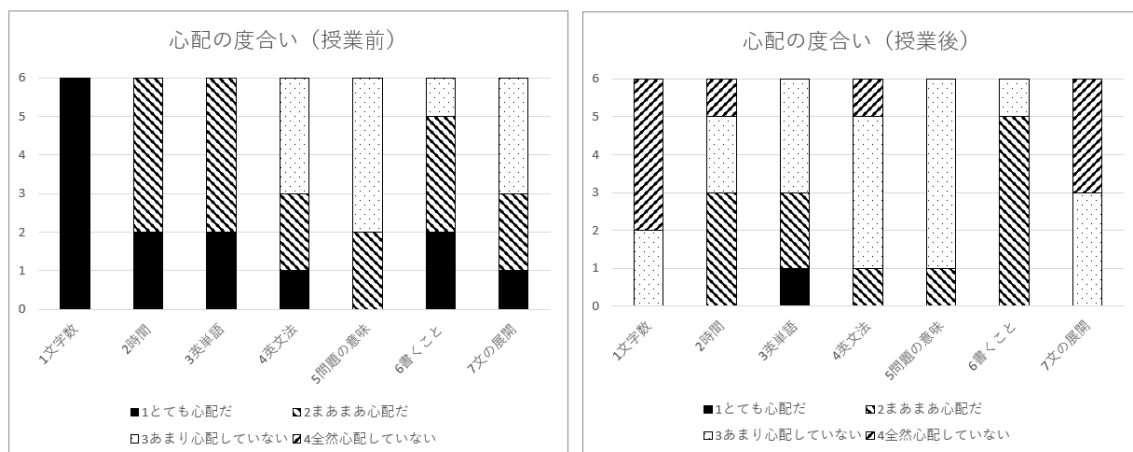


図3 授業前後の心配の度合い

上述した「1 文字数」以外の項目においても、全体的に「1 とても心配だ」の回答数が減った。授業後において、すべての項目について「2 まあまあ心配だ」の回答はあったが、「3 あまり心配していない」も目立つ。また、授業前には「4 全然心配していない」の回答はなかったが、授業後には、「1 文字数(4人)」「2 時間(1人)」「3 英文法(1人)」「7 文の展開(3人)」の4項目で見られる。特に「7 文の展開」では、全員が「4 全然心配していない」「3 あまり心配してしない」のどちらかを回答し、パラグラフ構造を習得したことの成果がうかがえる。全体として書くことに対する心的ストレスが減ったと考えてよいであろう。パラグラフ・ライティング指導においては、文の複雑さなど統語的熟達度や、文法項目など言語形式にかかわる指摘などは、心的ストレスがある程度減った段階で強化してもよいのではないかと考える。

## 7. まとめ

英検ライティング試験を題材に、その試験対策授業において、パラグラフ・ライティング指導を言語形式よりも内容に重点を置くノート指導を中心におこなった。その結果、調査に参加した中高大学生 6 名の総語数は向上し、パラグラフを書くことに対する心的ストレスは減少した。また授業後に、学習者の関心が「書くことが思いつかない」という課題に向かう傾向が見られた。一方、T-unit あたりの平均語数はあまり変わらず、統語的に複雑な文を書くようになったとは言えない。学習者が複雑な文を書くための指導としては、総語数についての心配がある程度解消した段階で関係代名詞などの使用を促すことが考えられるが、各学習者の英語レベルを考慮して指導することが重要である。

本研究に関する課題としては、対象学習者数が少なく、今後、より多数の学習者に対する検証が必要である。また、英検ライティング試験を題材にすることは、英検にインセンティブを感じる学習者には特に効果が期待できるが、そうでない学習者には関心が持ちにくい。たとえば、大学の一般教養クラスなどで実施する場合、学習者がモチベーションを持ってないことが考えられる。学習者が関心を持てるテーマを選定するなど、学習環境に応じたモチベーション維持の方法についてさらに検証する必要がある。

## 参考文献

- 馬場千秋(2020). 「特集② 英語を不得意な学習者対象のライティング指導の第一歩」. 『ELEC 通信』(2020.10.10). 一般財団法人英語教育研究会 ELEC. <[https://www.elec.or.jp/teacher/communication/index\\_2.html](https://www.elec.or.jp/teacher/communication/index_2.html)> (2022年9月17日アクセス).
- 江口真理子(2012). 「内容分析の手法を用いたライティング・ループリック具体化の試み」. 『島根県立大学総合政策学会総合政策論叢』, 24, 73-84, 島根県立大学.
- 柏木哲也(2016). 「ライティング指導の方法と評価」. 『北九州市立大学基盤教育センタ

- 一紀要』第 27 号, 19-34, 北九州市立大学基盤教育センター.
- 川喜多二郎(2017). 『発想法 改版—創造性開発のために』. 中公新書.
- 松崎久美子(2021). 「大学生初年次の英語に関する意識調査」. 『名古屋芸術大学研究紀要』第 42 卷, 319-327, 名古屋芸術大学.
- 三田薫・霜田敦子(2022). 「学生の英文ライティング力向上の分析 その 2: 文法・構造・論理の重点的指導によるライティングの習熟度別変化」, 『Jissen English communication』, 第 51 卷, 14-46, 実践女子大学.
- 夏苺佐宜(2006). Planning Time Effect on Writing Task, 『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究』, 1, 65-70, 昭和女子大学.
- 沼田弘二(2006). 「中学校における自由英作文指導の効果: ライティングスキルと学習者意識に与える影響」, 『岩手大学以後教育論集』第 8 号, 1-19, 岩手大学.
- 及川賢, 三富美由紀, 新井智久, 圓井あゆ, 横須賀功(2008). 「英作文を通して見た中学生の英語の発達」. 『埼玉大学紀要 教育学部』. 57(2). 171-181. 埼玉大学.
- 沖原勝昭(1985). 「第 1 章 ライティングの原理」. 『英語のライティング』. 垣田直巳 (監修)・沖原勝昭 (編集). 大修館書店.
- 大谷杏・ミューリ真貴子(2021). 「大学生の英語授業と英語学習に関する意識調査」. 『福知山公立大学研究紀要』5(1), 75-87, 福知山公立大学.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則(2009). 『改訂版 英語教育用語辞典』. 大修館書店.
- 山田純 (1985). 「第 2 章 ライティングの能力・学力 I. 書く能力の位置づけ」. 『英語のライティング』. 垣田直巳 (監修)・沖原勝昭 (編集). 大修館書店.
- 山本昭夫 (2020). 「「論理・表現」で新しいことと継承されること」. 『CHART NETWORK』. 第 93 号, 18-20. 数研出版.
- 築取和弘(1980). 「Paragraph Writing とパラグラフ校正能力」. 『紀要』. 第 8 号, 11-18, 九州英語教育学会.
- Carroll, John B. (1968). “Development of Native Language Skills Beyond the early

Years”, Volume 1968, Issue 1, i-98, ETS Research Report Series. <  
<https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1968.tb00388.x>> (2022年9月17日アクセス).

Oshima, Alice. and Hogue, Ann (2006). *Writing Academic English*, fourth edition,  
(The Longman Academic Writing Series), Pearson Longman.

Steinberg, Danny D. (1982). *Psycholinguistics: Language, Mind and World*, Longman.

公益財団法人日本英語検定協会 「英検 試験内容・過去問」

<<https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/>> (2022年9月15日アクセス)

文部科学省 「平成29年度 英語力調査結果（高校3年生）の概要」

<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470\\_03\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf)> (2022年9月15日アクセス)

文部科学省・国立教育政策研究所 「OECD 生徒の学習到達度調査 2018年調査  
(PISA2018)のポイント」<[https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01\\_point.pdf](https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf)> (2022年9月15日アクセス)

## 伝説のスピーチを通じての英語スピーチ指導

# Teaching Students How to Give a Speech in English through a Legendary Speech

甲斐 順 (神奈川県立松陽高等学校)

キーワード：英語スピーチ、高校生、スティーブ・ジョブズ、自由記述、テキストマイニング

### Abstract

Giving a speech in our second language is more daunting than giving one in our first language. The purpose of this study is to investigate how senior high school students feel through learning Steve Jobs' legendary commencement speech at Stanford University, watching his speech on the Internet and giving an English speech about a person they are interested in or respect. The study analyzes the reflective comments students made and the response to a questionnaire they answered. The results show that students found that the text they used was different from the speech Steve Jobs had delivered at the commencement ceremony and learned how to make an effective speech after watching how he spoke. The results also suggest that students felt satisfied after giving a speech and that learners found how important to communicate their idea was or how great Steve Jobs' speech was.

### 1. はじめに

人前でスピーチをするというのは勇気のいることである。母語で行うだけでも勇気があるが、第二外国語でスピーチを行うというのはさらにハードルが高くなる。本研究では、教科書で扱われている伝説のスピーチを用いて指導を行うことで、第二言語学習者



がスピーチに対してどう実感するかを明らかにすることを目的に実践を行った。

## 2. スピーチ

文部科学省 (2019) は、平成 30 年告示の高等学校学習指導要領の中で、スピーチとは、「あるテーマについて自分の考えや主張をまとまりのある形で述べる活動のことである」(p. 90)と定義し、さらに「単に暗記した文章を復唱させるような活動のみならず、スピーチの内容を生徒自身が考え整理して、聞き手に効果的に伝えることができるように指導することが必要である」(p. 90)と述べている。

スピーチ活動を授業で実践する時、学習者の観点から、(1)英語の音声に慣れ親しむ、(2)自己表現の喜びを味わう、(3)授業への積極的な参加、(4)教室の雰囲気作り、(5)口頭発表力を向上させることができる、(6)4 技能全般にわたる言語活動ができる、(7)論理的思考法を身につけることができる、(8)既習事項を総復習できる、(9)視野が広がる、といった 9 つの意義があるという(財団法人語学教育研究所, 1988)。

佐野 (2019) は、(1)スピーチ活動は実生活の中でのコミュニケーションを教室で疑似体験する学習活動の 1 つととらえ、英語が日常的に使われていない環境にある日本人英語学習者にとって、英語を使う場としての教室の果たす役割が大きいこと、(2)スピーチ活動を通じて、生徒は明示的知識を頻繁に使用しなければならず、その結果、言語知識の処理速度が増し、明示的な知識をかなりの程度使えるようになるだけでなく、暗示的知識を増やし、総合的な英語力を伸ばし、結果として外国語(英語)の習得が促進されること、(3)スピーチ活動を通じて自らの英語力の伸長を自覚し、その自覚が自信につながり、さらに英語を学ぼうとする動機につながることを挙げている。端的にまとめると、スピーチ活動は、学習指導要領で明記されている「知識・技能」の習得、「思考力・判断力・表現力等」の育成、「学びに向かう力・人間性等」の涵養が図られることになる。

スピーチというと教室内で生徒が黒板の前に立って、他のすべての生徒に向かってスピーチする形態を思い浮かべるかもしれない。土屋他 (2019) は「留学生に自分の町を紹介する」というコミュニケーションの場面を設定し「自分の町について 3 分間英語で

話す」ことを目標にする授業を行う上で、一斉授業、個別学習、ペアワーク、グループワークといった教授・学習形態を紹介している。一斉授業では、場面の設定、スピーチをするという目標の提示、個々の活動の説明などに適しており、個別学習では、スピーチの内容を個別に考えるのに適しているという。ペアワークでは個別学習で考えた後に意見交換すると、互いに考えを深めることができ、スピーチ原稿を書いた後お互いにフィードバックすることで原稿の質を高めることができるという。グループワークの場合、スピーチ原稿作成前の段階でアイデアを出し合うことで、対話的で協同的な学びになり、グループ内で発表し、一番良いスピーチを決定することもできるという。

中学校や高校の英語教科書では、有名なスピーチが扱われている。例えば、キング牧師の“I Have A Dream”スピーチ、セヴァン・スズキさんの国連地球環境サミットでのスピーチ、ノーベル平和賞を授賞したマララ・ユスフザイさんの国連でのスピーチ、スタンフォード大学卒業式におけるスティーブ・ジョブズ氏のスピーチなどである。福田(2017)はマララ・ユスフザイさんのスピーチの一部を英語通信で紹介し、中学生1人の感想を紹介している。上野・幡山(2013)は、キング牧師やオバマ大統領のスピーチを取り上げ、言語的な要素と非言語的な要素(表情、アイコンタクト、身体表現、空間の使い方など)が合間って聴衆とのコミュニケーションが生まれ、共感を生む素晴らしいスピーチになっていると指摘し、スピーチ場面を見せて考えさせたり、スピーチの背景を調べさせたりすることで、教科書を楽しく学ぶ教材として利用できると述べている。

### 3. 研究の目的

伝説のスピーチを通じて、スピーチ指導を行うことで、生徒がどう実感するかに着目する。生徒の実感を明らかにすることで、伝説のスピーチを使用する意義、スピーチ活動を通じて英語力や自信などの心理面について知見・示唆を得るために、生徒の自由記述及びアンケートをもとに調査し考察することを目的とした。

### 4. 実践

#### 4.1 対象者

神奈川県内の公立高校の日本人高校2年生で、筆者が指導する「コミュニケーション英語Ⅱ」(3単位)の3クラス118人を調査対象者とした。英検の取得状況は2級が5人、準2級が30人、3級が55人、英検未取得者が28人であった。なお、調査対象者となる生徒からは、本研究への協力への了承を得ている。

#### 4.2 実践内容

「コミュニケーション英語Ⅱ」の使用教科書は、『Revised ELEMENT English CommunicationⅡ』(啓林館)で、年度当初、同じ科目を指導する他の2人の教員と協議の上、第2課 Stay Hungry, Stay Foolish から授業を開始した。この課の本文は、スタンフォード大学の卒業式でスティーブ・ジョブズ(以下、ジョブズ)が行ったスピーチが扱われている。英文を通じて、彼の生き方やスピーチを学ぶことができ、自作のスピーチを行わせることで、「知識・技能」の習得、「思考力・判断力・表現力等」の育成、「学びに向かう力・人間性等」の涵養まで図ることができると考えて実践を行った。

第2課の導入部分でジョブズについて生徒が知っているか確認し、その後教科書本文に掲載されているスピーチを読み、実際のスピーチを視聴し、まとめとして生徒各自が紹介したい人物についてスピーチを行うという手順を踏んだ。ウォーミングアップのため、ペアで発表を聞き合い、感想やアドバイスを伝え合い、その後クラス全体の前で発表するのが理想だが、時間の確保が難しい場合、少数からなるグループ発表にすると回数確保できる(矢田, 2022)ため、ペアでの練習をはさみ、最終目標をグループ内でスピーチ活動を実施することにした。

学校行事等の関係でクラスにより多少異なるが、表1のような指導手順で行った。1時間あたりの授業は55分である。授業日によっては小テストやリスニング用副教材を用いての指導、帯活動等を行っているが、表1には含まれていない。

表1. スピーチまでの指導内容

時数	指導内容
1	導入（スティーブ・ジョブズ及び大学ランク） リスニング・部分書き取り
2	教科書本文 Part 1 オーラル・イントロダクション、新出単語発音練習、プリント（スラッシュリーディングの和訳一部補充形式）
3	教科書本文 Part 1 プリント（内容理解）、口頭で意見・感想、本文の音読（コーラス、バズ、個人指名読み、ペアでのオーバーラッピング）
4	教科書本文 Part 2 オーラル・イントロダクション、新出単語発音練習、プリント（スラッシュリーディングの和訳一部補充形式）
5	教科書本文 Part 2 プリント（内容理解）、口頭で意見・感想、本文の音読（コーラス、バズ、個人指名読み、ペアでのオーバーラッピング、リピーティング）
6	教科書本文 Part 3 オーラル・イントロダクション、新出単語発音練習、プリント（スラッシュリーディングの和訳一部補充形式）
7	教科書本文 Part 3 プリント（内容理解）、口頭で意見・感想、本文の音読（コーラス、バズ、個人指名読み、ペアでのオーバーラッピング、リピーティング）
8	教科書本文 Part 4 オーラル・イントロダクション、新出単語発音練習、プリント（スラッシュリーディングの和訳一部補充形式）
9	教科書本文 Part 4 プリント（内容理解）、口頭で意見・感想、本文の音読（コーラス、バズ、個人指名読み、ペアでのオーバーラッピング、リピーティング、シャドーイング）
10	スティーブ・ジョブズのスピーチ視聴、視聴しての感想を書かせる
11	感想でよく書けているものを読み上げて紹介
12	スピーチ活動の説明、スピーチ原稿の作成
13	スピーチの準備、ペア内で練習、グループ内でスピーチ発表、振り返り

1 時間目の授業は次のような手順で実施した。まず、ジョブズの青年時代の写真を黒

板に貼り、“Do you know who this is? Who do you think this is? Guess who he is.”とってから、隣同士の生徒で話し合わせ、推測させた。その後、ジョブズの壮年時代の写真を黒板に貼り、リンゴの絵を描くなどして、生徒からジョブズを引き出した。次に、教科書の本文導入前のリスニング部分を CD で流して、質問に答えさせた。その後プリントを配付し、部分書き取りを実施し、最後に大学ランキングを配付し、スタンフォード大学、東京大学や京都大学などの世界順位を考えさせ、答え合わせを行って終了した。この活動を取り入れたのは、大学を中退したジョブズが世界でトップクラスの大学の卒業式でスピーチを行う意義を考えさせるためである。

2 時間目の授業は教科書本文（ジョブズの卒業式の祝辞及びスピーチの第 1 話、connecting the dots）に入る前に、オーラル・イントロダクションを行い、新出単語の発音練習、教科書本文のリスニング、和訳を一部空所にしたスラッシュリーディングに個人に取り組みせ、ペアで確認後、全体で途中まで確認して終了した。

3 時間目の授業は、教師の範読後、前回のスラッシュリーディングの残りの日本語訳を確認し、生徒に内容について話し合わせ、全体で感想・意見を共有した。次に、プリントの内容確認問題に個人で取り組みせ、ペアで確認後、全体で答え合わせを行った。そして教師の範読、コーラスリーディング、バズリーディング、生徒個人指名の音読、ペアでのオーバーラッピングを行った。

4 時間目と 5 時間目で教科書本文の Part 2、6 時間目と 7 時間目で Part 3、8 時間目と 9 時間目で Part 4 を扱った。指導手順は Part 1 と同じだが、音読の部分で、ペアでのリピーティング、シャドーイングを段階的に取り入れていった。

10 時間目にインターネット上で公開されているジョブズの伝説のスピーチを日本語字幕付きで視聴させ、終了後感想を書かせ、用紙を回収した。11 時間目には感想でよく書けている数名分を口頭で紹介した。

12 時間目は、スピーチ原稿作成までの手順と作成原稿がセットになっている用紙を配付し、スピーチ発表までの手順について説明した。まず、興味がある、または尊敬する人を思い浮かべさせ、級友にどんなメッセージを伝えるかを考えさせた。その上で、導

入、本論、結論の流れに沿って、200 語から 300 語でスピーチを作成するように指示した。その際、クラス全体の前ではなく、グループ内でスピーチ発表することを説明し、携帯電話を使用して紹介したい人物について調べても良いことにし、時間内にスピーチ原稿の作成が終わらない場合は、次回までに作成しておくように指示した。

13 時間目が、スピーチ発表となった。まず「実際に発表してみよう!」(付録 1)を配付し、発表時に「Step1: Tips for giving a good speech、(① Make eye contact、② Speak in a loud voice、③ Speak slowly)」、「Step2: まずはペアで上記のことを意識しながら練習しよう!」を説明し、準備時間として 15 分とった。この間、生徒は原稿を推敲したり、発音練習したりしていた。その後座席が隣り合った生徒同士にペアを組ませて、ペア内で発表練習を行った。1 度練習することで自信がつくだけでなく、相手からフィードバックをもらったり、自己調整したりできた。少し時間を設けた後、発表を行ったペアが同じグループにならないように座席移動させて 4 人 1 組を基本とするグループを編成し、発表順を決めさせ、一斉にスピーチを開始した。発表者が発表を終えるたびに配付していた用紙にコメントを書かせた(Step 3)。グループ内の全員の発表が終わった段階で、振り返りをさせた(Step 4)。各クラスともグループ内の発表は 1 度で終了し、授業終了前に「実際に発表してみよう!」及びスピーチ原稿を回収した。スピーチ原稿の中には、ジェスチャーや強調する箇所を記しているものがあった(付録 2)。

### 4.3 データ収集と分析方法

生徒のスティーブ・ジョブズのスピーチを視聴しての自由記述、「実際に発表してみよう!」(付録 1)のスピーチを終えての自由記述、レッスン全体を通じての自由記述をそれぞれエクセルシートに入力し、CSV 形式で保存した後、KH Coder Ver. 3 (樋口, 2021)を用いて抽出語の頻度分析及び共起ネットワークの作成を行った。なお、「実際に発表してみよう!」(付録 1)の「Step1 の 3 つのポイントを押さえてスピーチできましたか? (できた・だいたいできた・できなかった)」についても人数の集計を行った。

## 5. 結果

### 5.1 ジョブズのスピーチを視聴しての感想

ジョブズのスピーチを視聴した生徒の自由記述から、表 2 のような語数の概要を得た。

表 2. スピーチ視聴後の自由記述から抽出された語数の概要

総抽出語数（使用語数）	異なり語数（使用語数）	文の総数	回答人数
5,045 (1,881)	698 (531)	209	113

回答人数が 113 であったのは、欠席者がいたためである。次に出現回数の最も多かった 48 の単語(頻度 6 以上)を示した「抽出語リスト」を作成すると、図 1 のような結果となった。

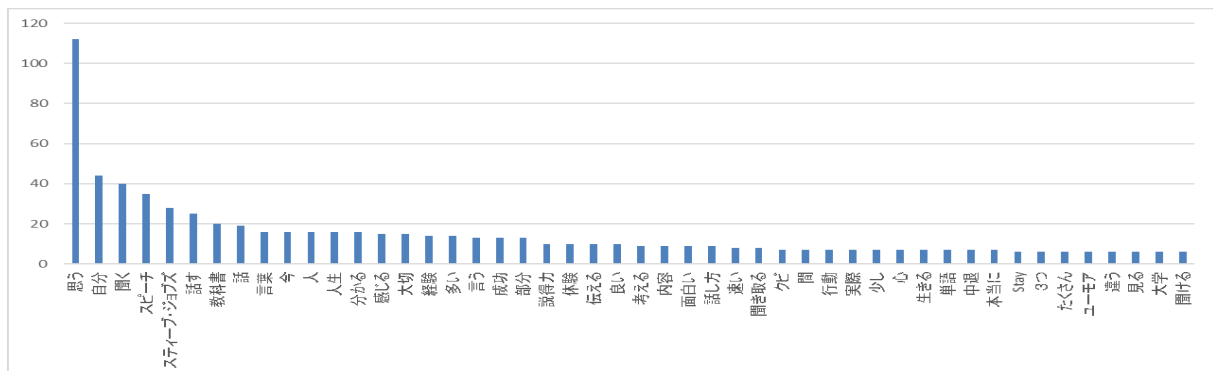


図 1. スピーチ視聴後の自由記述内に出現した上位 48 語(縦軸は出現総回数を示す)

「思う」が 112 回、「自分」が 44 回、「聞く」が 40 回、「スピーチ」が 35 回、「スティーブ・ジョブズ」が 28 回、「話す」が 25 回、「教科書」が 20 回であった。語と語の強いつながりを示す「共起ネットワーク」を調べたところ、図 2 のようになった。

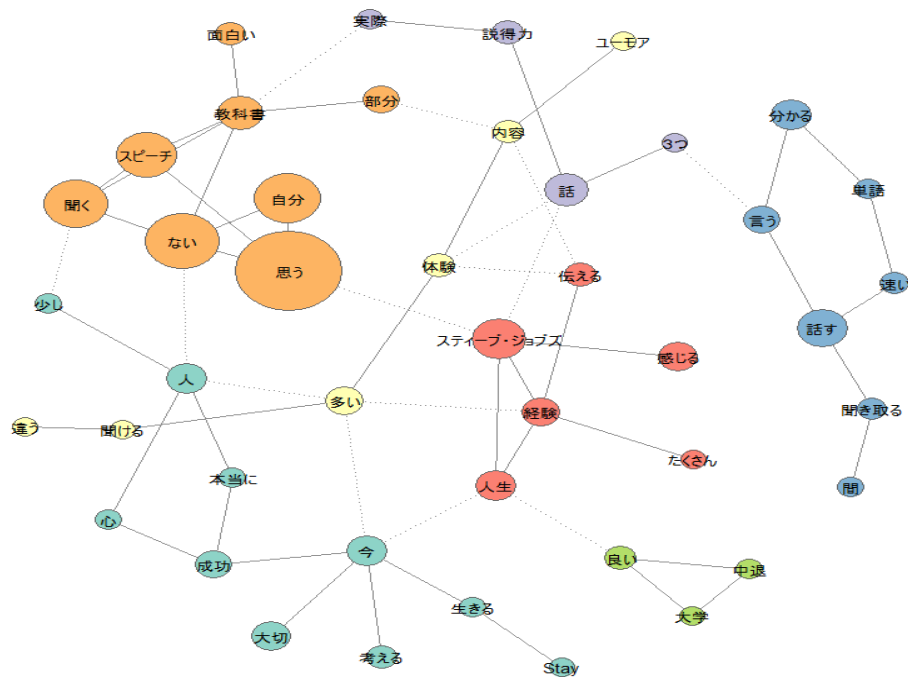


図 2. スピーチ視聴後の自由記述出現率の高い語同士の共起ネットワーク

図 2 の左上で、「思う」と「自分」、「ない」、「スピーチ」の結びつきが強い。「教科書」と「ない」、「部分」、「面白い」が結びついており、教科書では扱っていないスピーチの部分が面白かったことが推測される。具体例として生徒の記述を紹介したい。

教科書では読めない部分をスピーチで聞くことができて面白いなと思いました。  
時々話すのが速くなったりしたり、すべて聞き取ることができず難しいなと思いました。(生徒 A)

中央付近に「スティーブ・ジョブズ」と「人生」、「経験」、「伝える」が結びついており、ジョブズの人生や経験を伝える姿勢を感じ取ったことが推測される。具体例として生徒の記述を紹介したい。

彼自身の人生の波乱万丈さが伝わってきました。その中でもアップルをクビになった話が一番印象に残っています。普通ならクビになったという事実は本人にとって



嫌はずなのにスティーブ・ジョブズはとらえ方を変えていて、アップルをクビになったからこそ、今につながっているといったような考え方をしていました。このように人生のざせつを経験として受け止めているのがすごいと思いました。(生徒 B)

右上では「分かる」、「単語」、「速い」、「話す」、「聞き取る」、「間」が結びついており、分かる単語で話す速さと間があり聞き取ることに関する表現があったことが推測される。次の生徒の感想には「単語」はないがそれ以外の語が見られる。

外国で話しているから話す速さが速いと思っていたけど、自分でも聞き取れたからとてもゆっくり話していると思った。間などの話し方の工夫がとてもよく分かった。  
(生徒 C)

下の方で「今」、「生きる」、「大切」が結びついており、今生きることの大切さを感じ取ったことが推測される。具体的に生徒の記述を紹介したい。

スティーブ・ジョブズ氏の生きる上で大切なことを教えてくれたように感じました。今の人生に絶望していても、この先変わろうと努力すれば、人生が良いものになるというようなことを自身の体験談から話していたので、説得力があり、印象に残りました。また、今は必要のないことでも将来のために様々な知識を身に付けることは大事だと思いました。(生徒 D)

## 5.2 スピーチの振り返り

次に生徒がスピーチを終えた直後どのように感じていたのか見ていきたい。「実際に発表してみよう!」(付録 1)の「Step1 の 3 つのポイントを押さえてスピーチできましたか? (できた・だいたいできた・できなかった)」について、回答数 107 人のうち、「できた」が 11 人、「だいたいできた」が 79 人、「できなかった」が 17 人であった。回答数

が 107 人なのは、欠席及び記入漏れと思われる未回答がいたためである。生徒の中ではある程度「できた」という思いが多いことがわかる。

次に生徒自身のスピーチの振り返りについて見てみたい。生徒の振り返り自由記述から表 3 のような語数の概要を得た。

表 3. 生徒自身のスピーチの振り返り自由記述から抽出された語数の概要

総抽出語数（使用語数）	異なり語数（使用語数）	文の総数	回答人数
4,524 (1,853)	504 (378)	229	110

回答人数が 110 であったのは、欠席者及び未回答者がいたためである。次に出現回数の最も多かった 52 の単語(頻度 6 以上)を示した「抽出語リスト」を作成すると、図 3 のような結果となった。

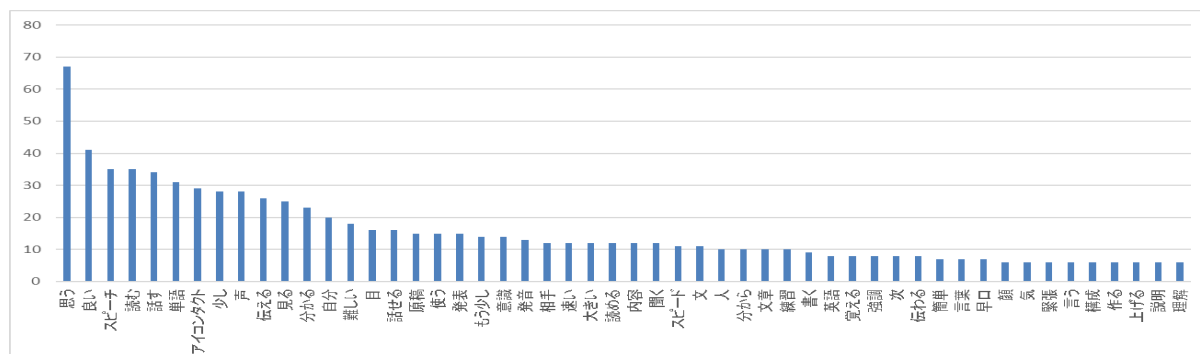


図 3. 生徒自身のスピーチの振り返り自由記述内に出現した上位 52 語

(縦軸は出現総回数を示す)

「思う」67 回、「良い」41 回、「スピーチ」35 回、「読む」35 回、「話す」34 回、「単語」31 回、「アイコンタクト」29 回、「少し」28 回、「声」28 回、「伝える」26 回、「見る」25 回、「分かる」23 回、「自分」20 回であった。語と語の強いつながりを示す「共起ネットワーク」を調べたところ、図 4 のようになった。

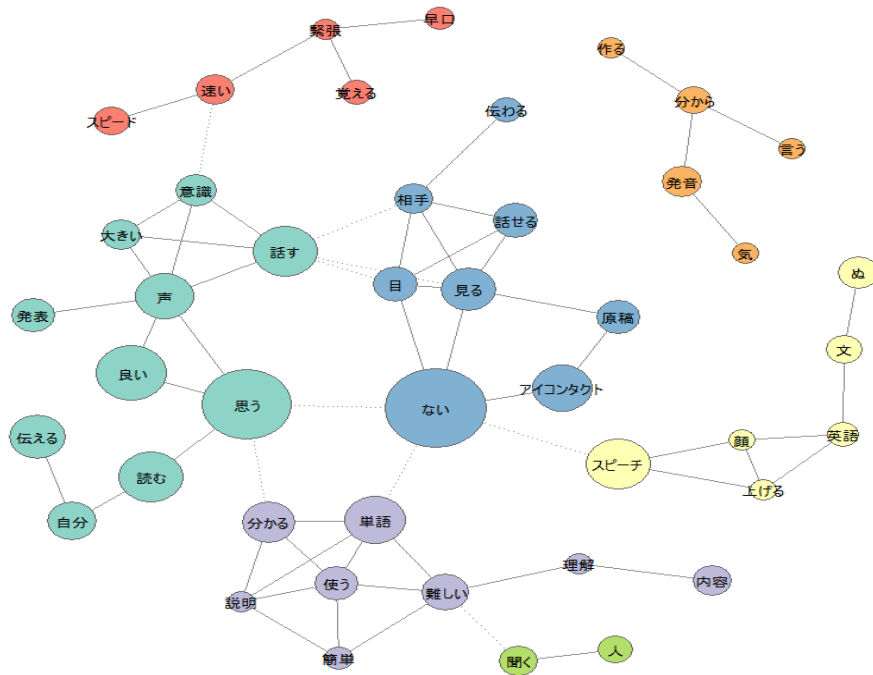


図 4. 生徒自身のスピーチの振り返り自由記述出現率の高い語同士の共起ネットワーク

中央左に「大きい」、「意識」、「声」、「話す」、「良い」が結びついており、意識して大きい声で話すと良い、のような記述が推測できる。具体例を紹介したい。

原稿用紙をずっと見ながら話さないという意識を持って、目を合わせながら話しました。1グループ目で MVP をもらえて嬉しかったです。反省点は、もう少し大きな声で発表すれば良かったと思ったのと、ゆっくり話すことをもっと意識しなきゃいけないことです。(生徒 E)

中央下付近で「単語」を中心に「難しい」、「使う」、「分かる」、「ない」が結びついており、難しい単語や分からない単語を使う、といった表現を用いていることが推測できる。以下に、具体例を紹介したい。

少しだけ難しい単語を使いすぎて相手に伝わっているのかが分からなかった  
ので、今後は難しい単語を使いすぎず、相手に分かりやすいスピーチを作りたいと

思った。(生徒 F)

中央付近で「ない」を中心に「アイコンタクト」、「目」、「見る」、「思う」がそれぞれ結びついており、アイコンタクトをしない、目を見ないなどの表現を使っていることが推測できる。「アイコンタクト」と「原稿」と「見る」が結びついており、原稿を見ることがアイコンタクトをとることに関する表現が推測できる。具体的に生徒のコメントを紹介したい。

大きな声で話すこととゆっくり話すことは意識できたが、実際に発表する練習をやっていなかったのでアイコンタクトはできなかった。もし、次の機会があれば読む練習をしてあまり原稿を見ず、聞き手の方を見て話せるようにしたいと思う。(生徒 G)

### 5.3 レッスンを通じての感想

レッスンを通じて感じたこと、考えたことについて見てみたい。生徒の自由記述から表 4 のような語数の概要を得た。

表 4. レッスンを通じての自由記述から抽出された語数の概要

総抽出語数 (使用語数)	異なり語数 (使用語数)	文の総数	回答人数
3,634 (1,484)	482 (353)	159	103

回答人数が 103 であったのは、欠席者及び未回答者がいたためである。次に出現回数の最も多かった 53 の単語(頻度 4 以上)を示した「抽出語リスト」を作成すると、図 5 のような結果となった。



中央左下の方で「スピーチ」と「伝える」、「思う」、「自分」、「スティーブ・ジョブズ」「人」が結びつき、「分かる」と「人」が結びついている。人に分かるように自分のスピーチを伝えるといったような記述が推測される。また「改めて」と「スティーブ・ジョブズ」が結びついていることから、改めてジョブズのスピーチを通じて何らかの認識をしたことが推測できる。次の記述には「分かる」は記されていないが、ジョブズのすごさを学んだことがうかがえる。

人前に立って、自分が真に伝えたいことをどうやって伝えるかを考えながら、スピーチに取り組みました。スティーブ・ジョブズさんは改めて、すごい人なんだと思いました。(生徒 H)

中央付近に「英語」、「日本語」、「文」と「難しい」が結びついており、日本語を英語に直して文を作るのは難しいなどの記述が推測できる。「難しい」は「スピーチ」ともつながっており、スピーチの難しさも実感していることが推測できる。両方を含むコメントを紹介したい。

スピーチを作るのは本当に難しいなと思った。日本語を作れたとしてもそれを英語に訳すのがとても難しく、単語が分からなかったり、簡単な文にするのが難しかったりしたけれど、とても良い機会になった。(生徒 I)

中央下あたりに「相手」と「伝わる」、「印象」、「残る」が結びついており、相手に伝わる、印象に残る、といったような記述が推測できる。具体的に生徒の振り返りを示したい。

ただでさえスピーチをするのは難しいのにそれを英語でやるのは、さらに大変でし

た。身ぶり、手ぶりをすると相手に伝わりやすいなと思いました。このレッスンでは Stay Hungry, Stay Foolish が印象に残っています。(生徒 J)

## 6. 考察

本研究では、伝説のスピーチを通じて、スピーチ指導を行うことで、生徒がどう実感するかに着目し、伝説のスピーチを使用する意義、スピーチ活動を通じて英語力や自信などの心理面について知見・示唆を得るために、生徒の自由記述及びアンケートをもとに調査を行った。ジョブズのスピーチを視聴した後の自由記述では、語と語の結びつきを示す共起ネットワークから、教科書では扱っていないスピーチの部分が面白かったことが推測される。大学入学前の生い立ちなどは教科書では扱われておらず、興味深かったようである。また、同じ共起ネットワークから、ジョブズの人生や経験を伝える姿勢を感じ取ったことが推測される。また、同共起ネットワークから、分かる単語で話す速さと間があり聞き取ることにに関するコメントがあったことが推測されたが、実際に「文と文の間の使い方がすごいと思った」、「間の取り方がうまくて、リスニングが得意とは言えない自分でも聞き取りやすかった」といった記述も見られた。また、今を生きることの大切さをジョブズのスピーチから感じ取ったことが推測された。

次に生徒が実際にスピーチを行い、その直後どう感じていたか見てみると、生徒の中ではある程度「できた」という回答が多かった。ただし、選択肢が「できた」、「だいたいできた」の2つに対して、「できなかった」が1つなので、「あまりよくできなかった」のように否定的な選択肢をもう1つ設けて、バランスを取る必要があっただろう。

スピーチ発表後の自由記述では、語と語の結びつきを示す共起ネットワークから、意識して大きい声で話すと良い、のような記述が推測できた。発表において相手を意識して大きい声でスピーチを心掛けていたことがうかがえる。また同共起ネットワークから難しい単語や分からない単語を使う、といった表現を用いていることが推測できたが、実際に「少しだけ難しい単語を使いすぎて」、「難しい単語、習っていない単語もいくつか使ってしまった」のような記述があった。難しい単語を使わずに、聞き手が理解

できる単語を用いてスピーチできるかが課題と言えるだろう。アイコンタクトと結びついた語が多かったが、日本人は欧米人と違い、相手の目を見て話すことはあまりないので、スピーチをする際、原稿から顔を上げてできるだけ聴衆と目を合わせるように努めるといった助言が必要かもしれない。

レッスンを通じて感じたことに対する自由記述については、人に分かるようにスピーチを伝えるといったような記述が推測された。実際のところ、「人に言いたいことを伝えることを伝えようとするのは難しいこと」、「人に伝えるには強調したりすることが大事」などの記述が見られた。相手に伝わるようなスピーチをするにはどうするかということを学んだことがわかる。また「改めて」と「スティーブ・ジョブズ」が結びついていたが、「スティーブ・ジョブズのスピーチのすごさを改めて感じました」といった記述が散見された。伝説のスピーチを読み、視聴し、実際に自分でスピーチを行うことで、ジョブズについて改めて再認識したことがうかがえる。

## 7. おわりに

本実践では、教科書本文でジョブズのスピーチを学習し、音読練習、ジョブズの実際のスピーチを視聴し、まとめとしてスピーチ原稿を作成させ、ペアでの練習後、グループ内で発表させた。教科書の英文は実際のスピーチに手が加えられ、短いものであったが、視聴前に学習していたため実際のスピーチをよりよく理解できただけでなく、教科書で扱われていない部分も生徒は興味深く視聴できたようである。

スピーチでは、肉親を取り上げた例(母親 7 人、父親 3 人、姉 2 人、兄 2 人、妹 1 人)が多く、杉原千畝 3 人、ウォルト・ディズニー 3 人、アインシュタイン 2 人、エジソン 2 人、ヘレン・ケラー 2 人、坂本龍馬 2 人、スポーツ選手(錦織圭 2 人、桃田賢人 2 人、クリスティアーノ・ロナウド 2 人など)、ユーチューバー、韓国の俳優・歌手、実業家、漫画家・作家、内外の政治家、歴史上よく知られている人物、範馬勇次郎といった漫画作品に登場する架空の人物を取り上げるなど、多岐にわたっていた。

生徒は発表にあたり、紹介したい人を自分で選び、インターネット等を駆使して、自



力で英語原稿を作成していた。グループ発表では原稿に目を落とす生徒もいたが回数を重ねることで克服できるものと思われる。本実践ではグループ発表は時間の制約で1度しか行えなかったが、グループの構成員を変えて行うことで、より自信を持って発表できるものと思われる。それがさらにクラス全員の前で自信を持って発表することにもつながるものと予想される。

## 謝辞

本稿の完成にあたり、貴重なご意見をくださった 2 名の匿名査読者に、この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

## 引用文献

- 上野経子・幡山秀明. (2013). 英語教育と文学的教材 [18]—ML キング牧師の “I Have A Dream” とオバマ大統領演説に見る英語スピーチの指導の在り方—. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 36, 121-126.
- 佐野富士子. (2019). 第 13 章 Speech. 佐野富士子・小田寛人. (編著). 授業力アップのための英語教師必携自己啓発マニュアル(pp. 136-151). 開拓社.
- 土屋澄男・秋山朝康・大城賢・千葉克裕・望月正道. (2019). 最新英語科教育法入門. 研究社.
- 樋口耕一. (2021). KH Coder Ver. 3.00. Retrieved from <https://kncoder.net/dl3.html>
- 福田恵. (2017). 対話を通して書く力を高める英語授業の工夫—スピーチの指導を核として—. 四国英語教育学会紀要, 37, 31-40.
- 文部科学省. (2019). 高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 外国語編 英語編. 開隆堂出版.
- 矢田理世. (2022). 「論理・表現 I」トピック導入からスピーチ発表までの授業プラン. 英語教育, 71(8), 28-29.
- 財団法人語学教育研究所. (編著). (1988). 英語指導技術再検討. 大修館書店.

付録 1

実際にスピーチしてみよう！

Class (     ) No(     ) Name(     )

**Step1: Tips for giving a good speech**

- ① **Make eye contact**
- ② **Speak in a loud voice**
- ③ **Speak slowly**

**Step2: まずはペアで上記のことを意識しながら練習しよう！**

**Step3: 実際に発表してみよう！**

- 1 グループ目 (MVP に     を！)

発表者の名前			
紹介する人			
発表者が伝えたかったこと			
一言コメント			

- 2 グループ目 (MVP に     を！)

発表者の名前			
紹介する人			
発表者が伝えたかったこと			
一言コメント			

**Step4: 振り返り**

1) step1 の3つのポイントを押さえてスピーチできましたか？ ( できた ・ だいたいできた ・ できなかった )

2) 自分のスピーチを終えての感想は？ (よかった点と反省点を具体的に)

3) 友達のスピーチで良かったところは？

名前 (                     ) さん

良かったところ (具体的に)

4) Lesson 2 では Steve Jobs のスピーチを読み、スピーチを使用し、本日は実際に英語でスピーチをしました。このレッスン全体を通じて、あなたはどのようなことを感じた

## 付録 2

ジェスチャーや強調箇所を記した生徒のスピーチ原稿

Hello, everyone. I'm ■■■. I want to tell you about Never Give Up. By the way, do you know Ikee Rikako? I think a lot of people know her. So this time, I want to tell you two points because I would like to introduce her. That's it.

The first point is that it is ranked high in various competitions. She started swimming when she was three years old. She practiced hard, so she participated in the Japanese Championship at the age of thirteen. Moreover, she participated in the Rio de Janeiro Olympics at the age of sixteen and won fifth place. Besides, she won a gold medal at the 2018 Pan Pacific Swimming Championships. Therefore she has won other prizes.

The second point is that she has overcome difficulties. When she practiced in Australia, she got sick during practice. So she returned to Japan and went to the hospital. She was diagnosed with leukemia. Leukemia is Hakketsubyo in Japanese. She was suffered from it, but she realized that she loved swimming. So she has overcome leukemia.

For these points, I respect her. I think even if it's difficult. I'll try for what I love. Not only swimming but also other sports or your hobbies. I wish that for you. Never give up. Thank you for listening.

~~~~~強調~~~~~      =====ジェスチャー=====

オンライン国際協働学習 (COIL) とタスクベースラーニング (TBL) による  
ビジネスコミュニケーション授業実践報告 :

ビジネス共通語としての英語 (BELF) を志向して

**Teaching Business Communication by Linking Task-based Learning (TBL)**

**and Collaborative Online International Learning (COIL):**

**BELF-aware Teaching in a Japanese Classroom Setting**

瀧野 みゆき (横浜市立大学)

キーワード : ELF (English as a Lingua Franca), TBL (Task-based Learning)、COIL (Collaborative Online International Learning)、ビジネス英語、BELF (English as a business Lingua Franca)

**Abstract**

This paper discusses experimental Collaborative Online International Learning (COIL) in a master-level business English class at a Japanese university. Research into English as a Business Lingua Franca (BELF) has shown that business communication is goal-oriented, and learners need to acquire skills to use English through their experiences of communicating in English to achieve their business goals. As one of the valuable frameworks for (B)ELF-aware teaching, researchers shed light on Task-based Learning (TBL) (Kordia, 2020). Implementing BELF-oriented TBL in Japanese universities is challenging since students often perform tasks among all L1 Japanese speakers. However, forced by the pandemic, technology has revolutionised the English learning environment in classrooms, and we can now instantly connect classrooms in distant geographical areas. Taking advantage of the situation, I started exploring COIL (Appiahkubi & Annan, 2020), communicating through the Internet with classroom to perform business

tasks in English jointly in English. The contents of the task were original and purposefully designed for the course. This paper reports the outline of the project, learning from the experiment, and implications for further application of COIL and TBL for realising effective ELF-aware classrooms.

## 1. はじめに

学生が社会に出て職業上の目的で効果的に英語を使う力を身に着けることを意識した英語教育を大学で行う必要性が議論され、実践的コミュニケーション力を高める英語授業の在り方が模索されている(Weinmann et al., 2021)。一方で、日本の大学における英語教育では、教室内で日本語話者だけで英語のコミュニケーションを学ぶことが多いという点で、実践的コミュニケーション力を養う環境を作り出すことは容易ではない。筆者も、英語のディスカッション、プレゼンテーション、少人数のグループでの英語での協働作業等を大学で取り入れているが、日本語話者だけの教室で英語でコミュニケーションをする点で、学生が臨場感を感じにくいという課題を感じてきた。

本論はコロナ禍で大学の授業がオンライン化した時期をとらえ、海外の大学と日本の大学で協力し、2か国の大学院生がともに英語のコミュニケーションを実践的に学ぶ授業を実践した経緯、成果と考察、および示唆を論ずるものである。本実践報告は、探求的実験的な授業として、少人数の大学院の英語授業でドイツの大学と共同でビジネス英語を学ぶ機会を設けたものであり、実践したタスクの記録、学生たちからの省察やパートナー大学の教員の振り返りを分析して、その効果を考察する。

あわせて、社会にでて役立つ英語教育の枠組みにとして、共通語としての英語(English as a Lingua Franca-ELF)の研究成果とタスクベースラーニング(Task-based Learning-TBL)および国際協働学習(Collaborative Online International Learning-COIL)を融合した英語教育を高等教育で実践することを提案する。

## 2. 先行研究

## 2.1 ELF と「ELF を意識した英語教育」

大学における英語教育で、学生が将来参画する実社会の使用に備える英語力を伸ばすことを目的とすると、「国際共通語としての英語」の考え方を志向することを筆者は重要と考えている。それは、グローバル社会で英語が多様な人々をつなぐ言語となっている状況を反映し、多様な文化、国籍、言語背景を持つ人々と、効果的に英語を使えるようになることが、社会にでていく学生に必須と考えるからである。例えば、2050年までの世界のミドルマーケットの割合は、アジア、特に中国やインド、東南アジアの国々の経済力が伸長し、欧米の割合は大きく縮小、日本も世界の市場に占める割合が小さくなることが予想されている (Guillén, 2020 : 76)。つまり、10~20年後に日本の人々が様々な立場や職業で「共通語としての英語」を使って海外の人とコミュニケーションする際には、英語のネイティブスピーカーにもまして、ノンネイティブスピーカーが相手となる機会が増えると考えられるのである。

英語が国際語として広く使われるようになった背景は、歴史的に「英語を話すイギリス人やアメリカ人」が世界の政治、軍事、経済、文化において強大な力をもっていたため、植民地をはじめとした世界の人々がそれらの活動の一面に参加するために英語をできるだけネイティブスピーカにあわせて使おうとしてきた (Crystal, 2012) ことにあり、世界の英語教育も長くネイティブ英語の規範を目標として英語を習得することを理想としてきた。よって、現在にいたっても、たとえば英語のスピーキング力の習得目標は、ネイティブスピーカの規範と同じように「流暢で正確で複雑な英語で話す」ことと考えられがちである (Ellis, 2003 : 113)。しかし、ネイティブのように英語を使えるようになることは英語を外国語として学ぶ者にとって非常に高い目標であり、ほとんどのノンネイティブスピーカーが目標に達することなく、かえって、「英語が思うように使えない」と不安感をもつ状況を作ってしまった (Aichhorn & Puck, 2017; Neeley, 2012b)。一方、ここ20年で、英語を学ぶ際に、ネイティブと同じ英語を目指すのではなく、国際語としての英語の視点から英語を見直す重要性を主張しているのが「共通語としての英語」、English as a Lingua Franca (以下 ELF と略称) 研究である (Jenkins et

al., 2011)。これは、世界で英語を外国語・追加言語として使う人数が、母語として使う人の数を大きく上回り、ノンネイティブ同士が英語で話す機会が多くなった世界の現状に対応するものである。多様な言語・文化的背景をもった人が、国際的な課題について意見を交換し、解決方法を考え、同意を形成するための世界共通のコミュニケーションの「道具としての英語」の役割が重要になっているのである。

ELF 研究の発展とともに、ELF の概念を取り入れた英語を授業でどのように教えるかの研究がすすみ、「ELF を意識した英語教育」(ELF-aware Teaching) という考えが支持されてきている (Dewey, 2012; Sifakis & Bayyurt, 2016)。ELF を意識した英語教育では、従来の英語教育を土台にしつつ、ネイティブ規範の志向を薄め、ELF 的要素を積極的に取り入れる (Sifakis & Bayyurt, 2017; Sifakis et al., 2020)。ELF 的要素とは、英語学習者が意識して自らのコミュニケーション力を伸ばすように支援することであり (Seidlhofer & Widdowson, 2018 : 29)、そのために学習者が自分の英語力を必要に応じて駆使するための「メタ言語知識」を学ぶことが強調されている (Kordia, 2020)。中でも、対話の相手の言語力・文化等を知り、相手にあわせるアコモデーション戦略 (Dewey, 2011; Jenkins, 2021) や、参加者たちのもつ多言語の資源を有効に活用する Translanguaging (Jenkins, 2018; Wei, 2018) を学習者が意識して学ぶことを提唱している。ELF を意識した英語教授はいまだ探索的な段階にあり方法が確立しているとはいいがたいが、Kohn は、学習者が自分で英語を使いながらその言語経験を振り返って言語に対する考え方や態度を自己分析し、どのように英語を使えばいいかを学ぶことを提案している (2018)。既存の教科書等にある英語の表現を写し覚えるのではなく、間違いながらも自分の言語能力を駆使してコミュニケーションをする経験を積み重ね、その経験から、自分が英語をどのように使うといいかを自律的に学び取っていくことである。さらに、教室において学習者が英語を使う経験を積み重ねるための教授法として、ELF 指向と親和性が高いのがタスクベースラーニング、Task Based Learning (TBL) である (Kohn, 2018; Kordia, 2020; Seidlhofer & Widdowson, 2018) との研究成果が支持されてきている。

## 2.2 Task Based Learning

TBL はコミュニケーションな言語教授法の中から派生し (Ellis, 2017; Ellis & Shintani, 2013)、学習者がタスクを遂行するために言語を使う経験を通して言語を習得する方法である。従来の教室における英語教育が、英語の構造や語彙など、英語の知識に焦点をおいたのに対し、TBL はタスク遂行のためのコミュニケーションから学ぶことに英語教授の焦点を変えた (Ellis, 2017 : 109)。Ellis たちは TBL を教室内で行うフレームワークを具体的に提唱している (Ellis & Shintani, 2013:135-36)。TBL では言語を使うタスクを遂行するだけでなく、タスクの前の「事前学習活動」と、タスク後の「事後学習活動」をあわせた 3 段階での実施を重要としている。また TBL のタスクには以下の 4 条件がある。1) タスクの第一の焦点は「意味」にあり、言語のフォームではないこと；2) タスクにおいてある種の「ギャップ」があり、学習者はそのギャップを埋めるために情報を伝える必要があること；3) 学習者は自分のもつ言語的資源を活用・駆使してそのタスクを行うこと；そして 4) タスクにおいて言語を使うことに加えて「明確に定義された結果目標」があることである (Ellis & Shintani, 2013:135-36)。

## 2.3 ELF と TBL

TBL のフレームワークと ELF を意識した英語教育を比較すると、英語をコミュニケーションの道具とし、学習すべき知識体系と考えない点 (Ellis and Shintani 2013: 136)で親和性が高い。また TBL はタスクを遂行するにあたり、学習者が実情に即した言語の使い方をすること (authentic use of language) を重視しているが (Ellis and Shintani 2013: 136)、ELF 指向が、現実の状況と相手にあわせて英語使うことを学習者に奨励している点でも、親和性が高い。Ellis はタスクの状況設定と相手とのやりとりの authenticity を教室のタスクに実現するのが難しいことも指摘している (Ellis, 2017 : 305)。ELF を意識した英語教育でも、状況や相手によって変化し、かつ話者たちの母語の影響も受ける「多様で流動的で変化に富む」ELF の “authentic use” (Cogo & Dewey., 2012; Jenkins et al., 2011) をタスクに反映させるのが難しいことを指摘している (Kordia, 2020)。筆者は従来から、大学の授業で英語を教える際に ELF 指向をもって



TBL 教授法を取り入れ、英語プレゼンテーション、ディスカッション、ミーティングを教えてきた。しかし、現実味のある設定のタスクを設計し実施しようとしても、日本の教室で authentic な英語コミュニケーションを実現することを難しく感じてきた。全履修生が日本語を一番使いやすい言語とし、授業外では互いに日本語で話すのに、授業では英語だけを使うよう指導することが、不自然で人工的であると感じざるを得ないことがたびたびあったからである。

## 2.4 COIL

一方、近年、高等教育を中心に新しい取り組みとして模索が進んでいるのが、オンライン国際協働学習、Collaborative Online International Learning (COIL)(Appiah-kubi & Annan, 2020; De Castro et al., 2019)である。COIL は 10 年以上前から世界で行われ、日本でも高等教育に COIL を導入することが奨励されてきた(文部科学省, 2018)。さらに、コロナ禍で世界中の教育が突然オンライン化し、学生の多くがオンラインに簡単にアクセスできるようになったことをきっかけに、オンラインを使った国際協働学習が非常に容易になった。

海外の異文化、異言語の環境にある教室と、オンライン会議のテクノロジーを通して、日本の教室をつなぐことで、上述した authentic な英語コミュニケーションの TBL を実践できるのではないかと、学生にとって豊かな学習経験を提供できる英語教育実践になるのではないかと筆者は考えた。ちょうど日本の様々な教育機関でも、コロナ禍をきっかけにオンラインによる国際協働学習の試みが広がり、異文化コミュニケーション、サービ斯拉ーニング、英語学習、医学まで幅広い分野で実践報告されてきた(Learning, 2020; 山下美樹, 2021; 東本裕子 et al., 2022; 池田佳子, 2020; 田中直樹, 2022)が、まだ実験的な実践の段階にある。これは、大学の授業がオンライン化し、平常の授業の延長のようにオンラインで海外大学の教室とつなげること自体は、技術的に簡単になっても、個々の授業目的や実践にふさわしい協働学習の中身を作ることが、煩雑で難しいからであろう。COIL がより広がるには、多様な実践の成果、課題、示唆を交換し、相互の経験から学びあうことが重要と考える。筆者も、新たに COIL の授業を計画するにあ

たり、パートナー探し、英語タスクのデザイン、学生へのサポートなど、未知の状況であり、先行事例に学ぶことが多かった。

### 3. 実践授業の背景

本稿で論ずる実践は、日本の大学におけるビジネス専攻の修士レベルの授業であり、英語科目ではあるもののビジネスコミュニケーションに焦点を絞って英語のコミュニケーション力を伸ばすことを目的とする。この授業では、実社会のビジネス場面で実践的に役立つコミュニケーション力をつけるという視点から、ELF から派生した、ビジネス共通語としての英語 (BELF : English as a Business Lingua Franca) (Kankaanranta & Planken, 2010) を授業計画の枠組みとして取り入れている。実質的に英語が国際ビジネスのスタンダードとなっているという考え方も増え (Neeley, 2012a; Neeley & Dumas, 2016)、ネイティブがいないビジネス現場でも英語が使われることが多い状況にあわせて学生の英語力を伸ばす必要があると考えるからである。ビジネスにおける共通語としての英語の教授法は、英語の **Specific Purposes** におけるビジネス分野での英語教授法と、**Management** の分野における経営、組織、人材と関連づけた言語の役割の研究成果を、一般的な共通語としての英語の教授法と融合する学際的な性格をもつ。English for **Specific Purposes** の分野からは、英語によるビジネスミーティングやネゴシエーションの研究成果を参照している。一方、**Management** の分野からは、組織内の上下関係やビジネス上の力関係がコミュニケーションに影響を与えること、その不平等な関係の課題、仕事を進めるためのチームワークや信頼の醸成の重要性などの研究成果を融合している。さらに、ビジネスコミュニケーションでは、ビジネス上の目的を遂げるために英語を使うのであり、英語の「フォーム＝形式」より「ファンクション＝効能」が圧倒的に重要となる。言い換えれば、学生がそれぞれのビジネスにおけるゴールを達成するための効果的なツールとして英語を使う **authentic** な状況を作るようなタスクが目標となる。

この大学院のコースは、3 時間の授業を 9 週・9 回わたってオンラインで行う選択科目である。筆者は 2021 年度の冬学期 (2022 年 1 月—3 月) と 2022 年度の春学期 (2022

年4月－6月)の2回にわたって COIL を導入した実践授業を行ったが、本論では2022年春学期の実践について論じる。ちなみに、2021年度の冬学期には、9週間のコースで、香港、ドイツ、アメリカの3か国の3つの違う大学と COIL を導入した実験的授業を行った。しかし、9週間で3回の協働プロジェクトを実施することは時間的に無理があり、海外の学生と協働したタスクからの学びを十分に活用できなかった。そのため、2022年度春学期にはその中で最も実践的と評価したドイツの大学との協働に絞り、時間の余裕をもって COIL による学びの効果を十分に深めるように計画した。

2022年度春学期のビジネスコミュニケーションコースは、履修者が5人と少数であったが、全員が学習意欲が高く、かつ自律的に学ぶ態度が旺盛で、ドイツの学生との協働学習という新しい実践にも積極的に興味を示した。履修学生は、全員が数年以上実社会で仕事をした経験があり、年齢は20歳代から40歳代と幅広かった。仕事で英語を使っていた経験のある学生が3人、残りの2人も英語で自律的にコミュニケーションができるレベルの英語力があつた。よって、ビジネスに即した実践的な英語のコミュニケーションを行う下地があり、英語を使い慣れているドイツの大学院生とも柔軟にコミュニケーションができるものと考えた。

本実践のパートナーは、ドイツ・ミュンヘンの大学のビジネス専攻の大学院選択科目の履修生である。このコースは異文化コミュニケーションをテーマとし、履修生は約20人、20歳代の学生が多く、日本側の学生に比べ年齢が若く、ビジネス経験も少な目であった。ドイツ側の大学のビジネス修士のコースは英語で教える科目が多いため、ドイツの学生たちは日常的に英語による授業を受け慣れており、英語を使う経験も、英語への慣れも日本の学生より高いことが予想された。なお、この授業の指導教員は日本ビジネスと異文化コミュニケーションを専門的に研究しており、2021年秋のオンライン国際学会で知り合い、協働の授業を行う提案をした結果、協働授業の実施に至ったものである。

#### 4. 実践授業の内容

ドイツの指導教員と協働授業のタスクを計画、実施するにあたり、両者のコースの履

修生の数が違い、日独に 8 時間の時差があるうえに、授業曜日も違うことから、授業内で全員参加の協働学習は難しく、協働タスクを授業外の課外活動とすることをまず合意した。よって、学生たちが授業外の課題として自律的にオンライン会議を行うことになった。また、履修生の数が違うため、日本側の授業では全員参加、ドイツでは希望者が参加することとした。

タスクの内容は、出来るだけビジネスの実際に即して、**authentic** な状況で英語の交渉ができる方法を模索した。最終的に、ドイツの会社が日本市場に参入することに興味をもち、日本の会社にパートナーシップの可能性を打診するための初めてのミーティングをオンラインで行う設定とした。学生は、日独それぞれ、実際に存在する会社で働いていると想定し、学生たちは指定された会社や、その市場、ビジネス環境を自律的に調べ、ミーティングに必要な準備を行うものとした。本論では、実在する日本の会社を A 社、ドイツの会社を B 社とよぶ。

このタスクでは、1) 英語コミュニケーションスキル、2) ビジネススキル、3) 異文化コミュニケーションスキル、および 4) デジタルコミュニケーションスキル、の 4 つのスキルを複合的に学ぶ機会と位置付けた。1) の英語コミュニケーションは、タスクのミーティングを準備、実施するすべてのコミュニケーションを英語で行うスキルを指す。英語のメール交換による事前準備交渉、ドイツの学生と初めて会った状況での自己紹介、日独両社の紹介プレゼンテーション、その内容に対する質疑応答、パートナー提携の可能性を探る交渉を全て英語で行うために、学生は自分の英語力を駆使することが必要であった。2) のビジネススキルでは市場参入のビジネス戦略を考え効果的に交渉を進める必要があった。3) の異文化コミュニケーションスキルは、日本とドイツの国の文化の違いに加え、ドイツの B 社は数年で大成功をおさめた IT 系の会社で柔軟でフラットな企業文化をもつのに対し、日本の A 社は歴史がある大きな組織で比較的保守的な企業文化をもつため、学生は複層的な文化の違いに対応する必要があった。4) デジタルスキルとしては、すでに学生はオンライン会議を使って日常的に授業をうけていて基本的なデジタルスキルは習得していると考えたが、オンライン会議をビジネス目

的で効果的に行うスキルを再発見する機会と期待した。

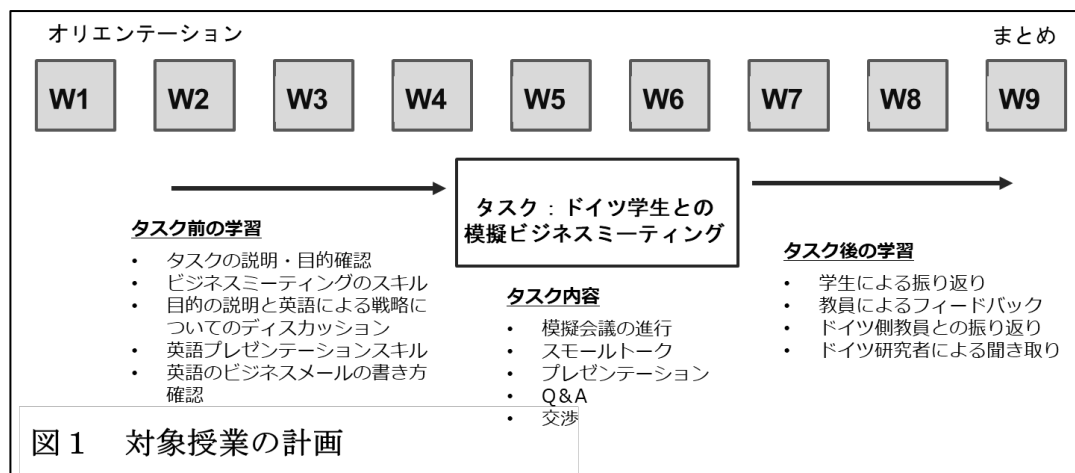
タスクの実施にあたっては、ドイツの会社Bが日本市場に参入する目的で、日本の会社Aにメールでミーティングをもつことを提案することから始め、日本側がその提案を受け入れ、双方に都合のいい時間を設定して、オンライン会議を実施、パートナーシップの可能性をさぐる交渉をした。ミーティングは一時間以内で行い、冒頭にそれぞれの会社を相手に紹介する会社紹介の英語プレゼンテーションを行うという条件だけを定め、その他の進め方は学生の自主的計画に任せた。また、参加学生すべてが積極的に発言できる機会を担保するため、学生を2つのグループにわけて（CチームとDチームとよぶ）日独それぞれが2-5人のチームを作り、チームとして相手と交渉するものとした。なお、日独双方に留学生がいたため、日本人・ドイツ人学生ではなく、日本側・ドイツ側学生とよぶ（表1）。

**表1 チームの構成**

|      | 日本側 A社代表 | ドイツ側 B社代表 |
|------|----------|-----------|
| チームC | 3人       | 3人        |
| チームD | 2人       | 5人        |

授業全体の計画としては、TBLのフレームワークに沿って、日独の各コースそれぞれにおいて、タスクの事前・事後の学びを行う時間を設け、事前学習で必要なスキルや課題を整理し、タスク後は学生同士のディスカッション形式の振り返りと、日独両方の教員を交えた教員からのフィードバックを行った。日本側の具体的な事前の学習としては、ビジネスメールによる事前調整の英語表現やビジネスメールの書き方、英語プレゼンテーションの内容や構成と英語表現、英語交渉の表現やスキルの確認、および、日独双方の会社のビジネス環境についての英語でのディスカッションを行った。（図1を参照）。平行して日本側のC・Dチームそれぞれが事前準備としてミーティングの戦略を決め、自分たちの役職を想定し、プレゼンを準備するなど、タスクを英語で行う準備・練習をした。

日独教員は、両国の学生が未知のパートナーと確実にコミュニケーションをできるようにサポートすることを心掛け、特に事前のメールでのオンライン会議の設定ができるまではメールの内容を確認した他、学生の準備について聞き取り、必要に応じてアドバイスをした。



C・Dチームとも、第5-6週の間週末を使って1時間のオンライン会議を行い、その様子を録画して提出した。日独の教員はこの録画を見た上で、1) 学生同士の振り返りディスカッションを行い(第7週)、その翌週に2) ドイツ側教員を交えた、学びを振り返る英語でのディスカッションを行った(第8週)。また、ドイツ側からの依頼により、ドイツの研究者(授業教員とは別)が日本人学生にインタビューを行い、学生の協働タスクへの評価を聞き取った(第9週)。

本論では、タスクである英語での日独学生のオンライン会議の録画(2チーム分)、日本人学生による振り返り(学生の希望により日本語で行った)の録画、ドイツ側教員を交えた英語ディスカッションの録画、ドイツ側研究者から日本人学生への聞き取りの英語インタビューの録画、計5件の録画をテキスト化して分析した結果をもとに、評価を考察する。テキスト化されたデータは、すべて日本語と英語の両方に翻訳し、翻訳はAIによる荒訳のあとに筆者が修正加筆した。またテキストの分析は、MAXQUDAを使い、Thematic Analysisの手法(Braun & Clarke, 2006; Guest et al., 2011)に基づいておこなった。具体的手順としては、日本語と英語の音声データを聞きながら、それぞれオリ

ジナル言語のテキストデータに文字起こしをしたあと、そのテキストを読み込みながら、一回目のコード作業として重要と考えられるキーワードを抽出し、約 100 件のキーワードを作った。この時点で、すべてのデータとコードを英語に翻訳してドイツ側教員と共有し、オンライン会議で分析について議論した。その後、2 回目の分析を行い、キーワードと該当部分を読み比べて、関連するキーワードをグループ分けして要点を比較・考察し、重要な論点にまとめた。この分析の過程では、上記の 4 スキル（英語・ビジネス・異文化・デジタル）全てを網羅したが、本論では主に日本側学生の英語スキルに関する論点を考察する。なお、他のスキルの学びの成果については、別稿でドイツの教員と協働で論じる。

## 5. 実践の結果と考察

C・D チームとも最初に自己紹介を行ったあと、会議提案側であるドイツ B 社の会社紹介の英語プレゼンテーション、その後日本 A 社の会社紹介の英語プレゼンテーションを行うという開始時の進行は事前に指示した通りであった。この自己紹介にあって、C チームはそれぞれの会社の役割に則って行い（私は A 社企画担当です）、D チームは学生としての自己紹介を行った（私は日本の大学院生です）。その後は、C チームは、会社紹介のプレゼンテーションを短く切り上げ、その後事前に課題と認識していた、契約期間と価格、商習慣の違い、今後の進め方を協議した。一方、D チームは独日の会社紹介の英語プレゼンテーションと、その内容についての質疑応答にほぼすべての時間を使い、事後はメールで協議しようとして簡単に合意してミーティングを終了した。両チームの進行は表 2 に要約する。

表 2 各チームのタスクの進行

| 時間   | 0 - 10             | 10-20                   | 20-30                  | 30-40          | 40-50             | 50-60               | 時間外         |
|------|--------------------|-------------------------|------------------------|----------------|-------------------|---------------------|-------------|
| チームC | 開始の挨拶・仕事上の役割での自己紹介 | ドイツB社・会社紹介プレゼンテーションとQ&A | 日本A社・会社紹介プレゼンテーションとQ&A | 契約期間と価格についての交渉 | 日独商習慣の違いについての意見交換 | 今後の進め方について協議・終わりの挨拶 | 30分間の自由意見交換 |
| チームD | 開始の挨拶・学生としての自己紹介   | ドイツB社の会社紹介プレゼンテーション     | ドイツB社について質疑応答          | 日本A社の会社紹介      | 日本A社についての質疑応答     | 終わりの挨拶              |             |

事後の授業において、総合的な印象として学生が指摘したのは、予想していた以上に思い通りに英語でミーティングを行うことが難しかったという感想であり、その対処方法も学生といっしょに考察した。

**リスニングと修復：**ドイツの学生の話す英語は、聞きなれないドイツ語のアクセントがあり、多くがやや早めのスピードで話していたため、英語が聞きづらかったという感覚を日本側の学生は共有していた。相手が「英語がうまくてどんどん話してしまうので」、自分が意見を話すのが難しかったとも感じていた。特に日本側の学生のうち2人は、率直な感想として相手の話す英語の3割から5割が充分理解できなかったと報告した。彼らは、初めて会ったドイツ側学生に、ゆっくり話してほしい、言い直してほしいと頼むことが難しく、最後までかなりの部分を理解しきれないままに終わった。ただし、ドイツ側のプレゼンはスライドを使っており、比較的単純な質疑応答が多かったため、聞き取れない部分があってもほぼ相手の意図は理解できたと感じていた。母語ではない英語のコミュニケーションで聞き取りができないことはよくあり、わからないことはそのままにしておくことも実用的な対応として報告されている(Björkman, 2011)。しかし、ビジネスコミュニケーションにおいては微細な情報を聞き逃すことでも実務的問題がおきるリスクがある。実践的な英語ビジネスコミュニケーションスキルとしては、相手との意思疎通の欠損した部分を聞きなおすスキルを学ぶことは不可欠であり（詳しくは Tsuchiya & Handford, 2014 を参照）、学生とはコミュニケーションの修復をするスキルの重要性を考察した。

**スモールトークと関係性の構築：**日本側学生の振り返りセッションで活発な話題になったのが、ミーティングの最初に雑談をしたいと考えていたが、できなかったという課題であった。チーム C・D とも簡単な自己紹介をした後は、全く雑談をしないまますぐに会社を紹介するプレゼンに移った。C チームは、1 時間のオンライン会議を一旦終了をした後、両学生の合意で録画を止めて、自由な意見交換を行った（録画がないため、この部分は学生からの伝聞による）が、そこではドイツ側学生も雑談をしようと思っていたがきっかけがつかめなかったと説明があったそうである。日独の学生双方とも、ビ



ビジネスの話しをする前に相手を知り、友好的かつ効果的に議事を進めるために冒頭に簡単な雑談をする必要性を理解していたが、オンライン会議ではきっかけがつかめなかった。Holmsによると、スモールトークは、職場でプロフェッショナルと個人のアイデンティティを統合するための社会的・実用的戦略として不可欠である(Holmes & Riddiford, 2010)。スモールトークの規範は文化によって異なり(Holmes, 2012)、英語を母国語としない話者にとって、英語圏の職場でのスモールトークは難しい (Cui, 2015; Holmes, 2000)。さらに、日本側学生は、対面のミーティングであれば天気やその場までの交通、手土産など雑談のきっかけをつかみやすいが、オンライン会議では共通のテーマを見つけられなかったと述べた。ビジネスコミュニケーションでは雑談の重要性は見過ごされがちであるが、事前に雑談の話題を考えておく必要性が学生たちの振り返りで指摘された。

**非言語コミュニケーションの欠如とアコモデーション：**オンライン会議はPC上の限られた映像情報しかないため、対面の英語コミュニケーションであれば可能な相手の表情の読み取り、アイコンタクトや目線による合図、その他非言語的なコミュニケーションの情報の制限が大きい。相手の映像が小さい画面の奥にならんでいるだけで「雰囲気を感じられない」ため、相手の感じていること、考えていることをつかみにくく、「相手の人柄を感じにくかった」と学生は説明した。また、5－6人が画面に並ぶなか、誰が話すべきか、自分がいつ発話すればいいかの判断が非常に難しかったという指摘も多くの参加者から上がった。

雑談ができなかったことに加え、相手の感情が読み取れなかったため、「早口で複雑な英語を長々と話す」ドイツ側学生が、やや自信過剰なうえに「冷たい感じ」で、自分たちの意見をあまり熱心にきかずに結論を急ぎすぎている、という感触が強かったと日本側の振り返りセッションで報告があった。ELFの研究によると、相手の英語力、文化、言語背景を読み取り、相手に合わせるアコモデーション戦略が効果的なコミュニケーション成立に重要である(Dewey, 2011; Jenkins, 2021)。しかし、この2チームによる模擬ビジネス会議では、相手に距離感を感じるコメントはあっても、相手に合わせるア

コモデーションを意図したコメントは一切なかった。互いの文化や英語の使い方について、「自分と相手が違う」ことを強く意識し、相手が自分のやり方を理解していない状況をややフラストレーションをもって指摘したが、自分が相手のやり方に歩み寄ろう、あるいはその違いについて話し会えばよかった等のコメントはなかった。もちろん、対面でのビジネスミーティングでも、仕事上の会話と雑談には大きな違いがあり、仕事では力関係や交渉の戦略上、相手に簡単に歩み寄れない。しかし、英語のコミュニケーションにおける話すスピード、単語の難易度の選択など比較的容易な点でも、双方とも相手に歩み寄ろうという考えが生まれなかったのは、オンラインでのコミュニケーションの制約の影響が強いことが推察される。非言語コミュニケーションが非常に限定的で、実感がない相手と英語でコミュニケーションするオンライン会議で、相手との違いを認知するだけでなく、どうアコモデートするかは、今後オンラインコミュニケーションを前提とした英語の授業では意識的に指導する必要があるだろう。ただし、前述のように授業のタスクとしてのオンライン会議が終了したあとの雑談では、ドイツ側の学生は話しやすく、同じビジネス専攻の大学院生として話して楽しい相手と感じたという。アコモデーションはカジュアルにコミュニケーションを楽しむ際には比較的自然に行えるが、ビジネスのようなフォーマルな英語のコミュニケーションでアコモデーションをするには、意識した努力が必要なのかもしれない。

以上、日本人学生のコメントから課題を中心に考察したが、日独双方の学生が協働タスクを振りかえってまず最初に、楽しかった、学びになった、本当のビジネスミーティングのような緊迫感があったと評価した。COILによるTBLを通して、異国の学生と協働で英語を使ってタスクを行うことが、学生にとって深く豊かな学びの機会となったことは日独全学生に異論がなかった。

## 6. 実践からの示唆

今回論じた授業実践は、少人数の修士レベルの授業で、自律的学習が可能であり、かつ授業目的がビジネスコミュニケーションに特化したものである点で、学部レベルのより大人数の英語授業にはやや応用が難しいという印象を与えるかもしれないが、今回の

実践からより一般的な示唆を提案することができると思う。

まず、ELFを意識した英語教育とTBLとCOILの3つのコンセプトを融合した授業は、学生にとって実践的でauthenticな英語を使い、その経験を振り返るには効果的であることが明らかになった。また、国際的な協働学習の英語学習で、英語の母語話者ではなく英語を学習するノンネイティブの学生と協働する経験でも多くを学ぶことが確認できた。

次に、COILを計画するにあたり、時差、授業時間の違い等の物理的な課題があって協働タスクの実施が難しいという印象が強いと思われるが、授業外の時間に柔軟に行う課外課題と設定し、学生が自律的にオンライン会議を1時間程度行うという枠組みの中で計画すれば、より実現性は高いことが示された。ただし、今回は一回かぎりのタスクであったが、振り返りの中から課題を解決するアイデアが学生から出てきており、タスクを複数回設定して学生の解決策を試す機会を作れば、さらに学習効果が高かったと考えた。

タスクの内容については、それぞれの授業の目的や学生のニーズ、興味にそって作る必要があり、協働パートナーの教員と両方のクラスの目的にあったタスクを考えることが、このようなCOILを導入する授業ではもっとも難しい課題であるかもしれない。すでにそれぞれの授業でTBLを導入し、タスクによる英語授業の蓄積があれば、そのタスクを国際協働で行う可能性を検討することが、計画の最初の段階かもしれない。

また、COILは英語で海外の人と話す経験が少ない学生にとってはとりわけ不安要因が強く、またオンライン会議で英語で話す様子を録画をすることにも学生は心理的抵抗があるかもしれない。学生がタスクに対して動機付けされることが重要であり、タスクの前に学生のその意義を丁寧に説明し、タスクの目的や達成目標を明確にして、事前学習を通して期待感を醸成するなど、学生の参加意欲を盛り上げることが重要と考えられる。

最後に、タスク前の学習はもちろん、タスクの終了後の振り返りや、相手との期待感のずれを話し合う両者協働のディスカッションの機会を作ることが、学生の学びを深め

るために非常に重要である。タスク終了直後には「楽しかった」「勉強になった」など比較的抽象的な感想が多かった学生が、振り返りセッションの中で、自分たちの期待とずれの原因を議論分析し、今後の課題を理解できたことは非常に貴重であった。国際協働による TBL では双方の授業内で十分な事前・事後学習の時間を取る必要性を強く認識した。

#### 注

本研究は JSPS 科研 1919KI3218 の成果の一部である。

本研究は JACET 大学英語教育学会 2022 年国際大会の口頭発表を加筆修正した。

#### 参考文献

Learning, C. (2020). 対話を促す協働学習：英語で学ぶアクティブラーニングに関する一考察. *関西大学高等教育研究*, 11, 21-29.

池田佳子. (2020). ICT を活用し海外の学生と行う国際連携型の 協働学習 「 COIL 」 の教育効果と課題. *JUCE Journal*, 2, 20-25.

田中直樹. (2022). 次世代の学び・国際協働オンライン学習 (COIL) . *信州医誌*, 70(3), 195-197.

東本裕子, 長嶋倫子, & 検校裕朗. (2022). Flat Stanley Project を活用した COIL 型 異文化協働学習と国際交流の可能性. *横浜商大論集*, 55(2), 51-68.

文部科学省. (2018). 平成 30 年度大学の世界展開力強化事業～COIL 型教育を活用した米国等との大学間交流形成支援.

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1405090.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1405090.htm)

山下美樹. (2021). オンライン国際連携学習 (COIL) の実践と考察：海外パートナー校の大学院生による学習支援. *麗澤大学紀要*, 104(3), 105-111.

Aichhorn, N., & Puck, J. (2017). “I just don’t feel comfortable speaking English”: Foreign language anxiety as a catalyst for spoken-language barriers in MNCs. *International Business Review*, 26(4), 749-763.

- Appiah-kubi, P., & Annan, E. (2020). A Review of a Collaborative Online International Learning. *Engineering Management and Systems Faculty Publications 2*.
- Björkman, B. (2011). Pragmatic strategies in English as an academic lingua franca: Ways of achieving communicative effectiveness? *Journal of Pragmatics*, 43(4), 950–964.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cogo, A., & Dewey., M. (2012). *Analysing English as a lingua franca: A corpus-driven investigation*. Bloomsbury Publishing.
- Crystal, D. (2012). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Cui, X. (2015). Small talk: A missing skill in the Chinese communicative repertoire. *Australian Review of Applied Linguistics*, 38(1), 3–23.
- De Castro, A. B., Dyba, N., Cortez, E. D., & Pe Benito, G. G. (2019). Collaborative Online International Learning to Prepare Students for Multicultural Work Environments. *Nurse Educator*, 44(4), E1–E5.
- Dewey, M. (2011). Accommodative ELF talk and teacher knowledge. In A. Archibald, A. Cogo, & J. Jenkins (Eds.), *Latest trends in ELF research* (pp. 205–227). Cambridge Scholars Publishing.
- Dewey, M. (2012). Towards a post-normative approach: learning the pedagogy of ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(1), 141–170.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2017). Task-based language teaching. In *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. Routledge.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *I am exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied Thematic Analysis*. Sage Publications.

- Guillén, M. F. (2020). *2030: How Today's Biggest Trends Will Collide and Reshape the Future of Everything*. St. Martin's Press.
- Holmes, J. (2000). Talking English from 9 to 5: Challenges for ESL learners at work. *International Journal of Applied Linguistics* (United Kingdom), 10(1), 125–140.
- Holmes, J. (2012). Politeness in Intercultural Discourse and Communication. In C. B. Paulston, S. F. Kiesling, & E. S. Rangel (Eds.), *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication* (pp. 205–228). Wiley-Blackwell.
- Holmes, J., & Riddiford, N. (2010). Professional and personal identity at work: achieving a synthesis through intercultural workplace talk. *Journal of Intercultural Communication*, 22.
- Jenkins, J. (2018). Not English but English-within-Multilingualism. In S. Coffey & U. Wingate (Eds.), *New Directions for Research in Foreign Language Education* (Issue November, pp. 63–78). Routledge.
- Jenkins, J. (2021). Accommodation in ELF: Where from? Where now? Where next? In I. Walkinshaw (Ed.), *The Pragmatics of ELF* (Issue June). De Gruyter Mouton.
- Jenkins, J., Cogo, A., & Dewey, M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44(03), 281–315.
- Kankaanranta, A., & Planken, B. (2010). BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals. *Journal of Business Communication*, 47(4), 380–405.
- Kohn, K. (2018). Towards the reconciliation of ELF and EFL: Theoretical issues and pedagogical challenges. In N. C. Sifakis & N. Tsantila (Eds.), *English as a lingua franca for EFL contexts* (pp. 32–48). Multilingual Matters.
- Kordia, S. (2020). ELF awareness in the task-based classroom: A way forward. *ELT Journal*, 74(4), 398–407.
- Neeley, T. B. (2012a). Global business speaks English: Why You Need a Language Strategy

- Now. *Harvard Business Review*, 90(May), 116–124.
- Neeley, T. B. (2012b). Language Matters: Status Loss and Achieved Status Distinctions in Global Organizations. *Organization Science*, 24(October 2015), 476–497.
- Neeley, T. B., & Dumas, T. L. (2016). Unearned Status Gain: Evidence from a Global Language Mandate. *Academy of Management Journal*, 59(1), 14–43.
- Seidlhofer, B., & Widdowson, H. G. (2018). ‘ELF for EFL: a change of subject?’ In N. C. Sifakis & N. Tsantila (Eds.), *English as a Lingua Franca for EFL Contexts* (pp. 17–31). Multilingual Matters.
- Sifakis, N., & Bayyurt, Y. (2016). ELF-Aware teacher education and transformative learning. Comments on Éva Illés. *Journal of English as a Lingua Franca*, 5(1), 147–153.
- Sifakis, N., & Bayyurt, Y. (2017). ELF-aware teaching, learning and teacher development. In J. Jenkins, Will Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge Handbook of English as a lingua franca* (pp. 456–467).
- Sifakis, N. C., Tsantila, N., Masina, A., & Vourdanou, K. (2020). Designing ELF-aware lessons in high-stakes exam contexts. *ELT Journal*, 74(4), 463–472.
- Tsuchiya, K., & Handford, M. (2014). A corpus-driven analysis of repair in a professional ELF meeting: Not ‘letting it pass.’ *Journal of Pragmatics*, 64, 117–131.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
- Weinmann, M., Kanaizumi, R., & Arber, R. (2021). English language education reform in pre-2020 Olympic Japan: Educator perspectives on pedagogical change. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(271), 107–131.

**高等専門学校を選択科目「課題研究」における教育実践について**  
**An Educational Practice in an Elective Subject “Task-based Studies”**  
**at the Institute of Technology**

福永 堅吾（東京都立産業技術高等専門学校）

キーワード：学習方法、学習ストラテジー、TOEIC、課題研究、高専教育

**Abstract**

This paper reports on an educational practice in an elective subject which aims to develop students' spontaneous, continuous studying ability as well as their self-studying, researching ability. In this subject, one student made an excellent study, which had the intention of doing research on questions in the text completion in TOEIC L&R Test, Part 6. Referring to Tanaka (2017), the student explored what kind of skills the examinees will need in order to answer questions in Part 6. The results show that 54 questions (34%) of all the 160 questions in Part 6 require grammatical skills, and 45 questions (83%) of them can be answered with the grammatical skills that are taught in junior high school. From those results, the student concluded that examinees need not only the grammatical skills of junior high school, but also vocabularies as well as grammar that are taught in high school. Through the series of the student's studying processes, the instructor reflects on the method of this subject, and considers how to have students set meaningful learning.

**1. はじめに**

筆者が勤務する高等専門学校<sup>1</sup>においては、1年生は大学のいわゆる教養課程と同様に専門コースには所属せず、国語、数学、英語などの教養科目と、プログラミングや電気工学など基礎的な専門科目を学習する。2年生以上は希望する専門コースにわかれ、



やはり教養科目と専門科目を学習するが、学年が上がるほどに専門科目が増える。英語は教養科目のなかでは唯一、最終学年の5年生まで必修科目として設定されている。

本稿では、4年生で開講される教養科目のうち、選択科目として設定されている「課題研究」での2021年度の筆者の取り組みについて報告する。次節において述べるように、当該科目は3教科の担当教員が掲げるテーマのなかから受講生が関心に沿って選び、受講生が主体的に調査・研究を進める能力を養成することを目的とする。対象となる4年生は大学1年にあたり、専門コースでのゼミもこの学年からスタートするため、これから研究のいろはを学んでいく学生たちとともに進める、調査・研究の入門的な科目として位置づけられている。今回、この科目を担当して行った教育実践について報告し、そこから見える当該科目のもつ教育的な意義と課題について考察したい。

## 2. 授業の概要

まず、「課題研究」の授業概要等を表1に示す。

表1：2021年度「課題研究」の授業概要

|      |                                                                                                                                                                             |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 科目名  | 課題研究(選択科目)                                                                                                                                                                  |
| 受講者  | 高専4年生16名(うち筆者が担当したのは6名)                                                                                                                                                     |
| 授業概要 | 担当教員の専門性に関連した課題について学習・調査・研究等を行い、成果の報告を行う。課題の設定、調査、研究等を通じて、学生が自主的・継続的に学習する能力を育むことを目的とする。成績評価は取組状況、最終報告会での口頭発表および提出されたレポートにより、各担当教員が100点法で総合的に評価し、60点以上を得られた学生が単位を取得することができる。 |

当該科目は例年、3教科の教員3名が担当し、受講希望者は興味関心のある内容を選び、受講が決定される<sup>2)</sup>。2021年度は化学、数学、英語の教員が担当し、筆者は「英語

の学習方法の調査・研究」というテーマの大枠を設け、関心を示した6名の学生を受けもつことになった。かれら6名には、筆者の設けたテーマに関連した、学生各自が関心のあるテーマを具体的に決めさせることにした。

他の選択科目とは異なり、「課題研究」は時間割のなかにコマが設定されていない。そのため学生は、「コンタクトタイム」と呼ばれる90分の指導を15回にわたって受け、他の通常の授業と同等の時間を満たすことが、単位取得の要件となる。毎回のコンタクトタイムにおいて、学生のテーマに沿った先行研究の調査や文献講読を進め、最終報告会に向けてレポートおよびスライド資料の作成を指導する。教員によっては、コンタクトタイムを含めた課題研究の時間を放課後の空いている時間割のコマに固定する方法を取ることもある。しかし筆者の場合、受けもつ学生の所属する専門コースが分散して学生の時間割が揃わなかったため、毎週固定した時間ではなく、学生と筆者との都合のあう時間に、その都度コンタクトタイムを設けることにした。学生によっては1度のコンタクトタイムが2時間から3時間に及ぶこともあり、そうした場合はトータルの時間がコンタクトタイム15回分に相当すれば、回数にはこだわらない。

4月のオリエンテーションにて、関心の近い学生がいればグループでの共同作業にしてもよいとしたが、学生の関心が分散したり、所属コースによって集まることのできる時間帯が学生間でまばらであったりするなどの理由から、全員が個別で作業を進めることになった。以下の表2は、授業開始の4月から最終報告会の1月までの当該科目の流れを概略的に示したもの、表3は、1月に実施した最終報告会のプログラムのうち、英語の学生6名の題目を抜粋したものである。

表2：「課題研究」の1年の流れ(概略)

|        |                                               |
|--------|-----------------------------------------------|
| 4月     | オリエンテーション、各学生のテーマ設定                           |
| 5月     | コンタクトタイムでのテーマ相談、テーマ決定                         |
| 6月～10月 | 学生各自の調査・研究、コンタクトタイムでの進捗状況の確認、教員との文献購読、先行研究の確認 |

|         |                           |
|---------|---------------------------|
| 11月～12月 | 最終報告会に向けたスライド資料の作成、レポート作成 |
| 1月      | 最終報告会(口頭発表)、レポート提出        |

表3：2021年度 第4学年「課題研究」最終報告会プログラム(抜粋)

|      |                                      |
|------|--------------------------------------|
| 学生 A | TOEIC L&R TEST Part 6 の問題分析          |
| 学生 B | 外国語を直接学習する場合と母語で体系的に学習する場合の比較        |
| 学生 C | TOEIC スコアを上げるための効果的な学習方法の検討          |
| 学生 D | 第二言語を習得する上でのスピーキング能力における課題について       |
| 学生 E | 第二言語の認知フレームワークと長文読解における2つの読解アプローチの考察 |
| 学生 F | ライティングのスキルアップのための方法                  |

次節からは、上記6名の学生のなかで最も良い評価を得た学生Aの取り組みをピックアップし、当該科目における教育実践について報告したい。

### 3. 実践内容

学生Aの実践について報告する前に、報告内容に関連する TOEIC Listening & Reading TEST(以下、TOEIC)への本校の取り組み状況について、簡単に述べておきたい。本校では、3年生および4年生の全学生が学内実施の TOEIC IP テストを受験する<sup>3</sup>ため、必修の英語授業では TOEIC 対策用の大学テキストを使用している。また4年生を対象とする選択科目として TOEIC 対策用の英語クラスが開講されており、さらには国際化事業を担う部署も学内イベントのひとつとして外部講師による TOEIC 対策クラスを設けている。また、学習成果を客観的に確認したいという目的であったり、卒業後に専攻科に進学あるいは4年制大学に編入学するさいに TOEIC スコアの提出が求められたりするため、本校で実施する IP テストのみならず、公開テストも積極的に受験する学生が多い。就職活動にさいしても、エントリーシートや面接での資格取得という面でアピールできる材料を得たいという学生も多数いる。

### 3.1 学生 A のテーマ設定<sup>4</sup>

機械工学を専攻する学生 A は、高専生としては TOEIC スコアが比較的高い学生である。かれが 3 年生当時、2020 年 12 月に本校にて実施した IP テストで 355 点、4 年生の 2021 年 12 月の同じく IP テストでは 470 点と、いずれも全国の高専生の平均スコア<sup>5</sup>よりも上回っている。また 2021 年のかれのスコアは前年のそれよりも大きく伸びているところからも、学習意欲の高さが垣間見られる。筆者はかれが 1 年生のときに授業担当を務めた経験があり、当時からかれの英語の成績は良好だった。「課題研究」を受講した当時も、TOEIC 演習を目的とした他の選択科目も履修しており、英語学習に対して常日頃から意欲的な態度を見せている。

学生 A は、TOEIC をスコアアップさせる学習方法<sup>6</sup>をテーマとしたい、ということについては早い段階で決めていたが、具体的に何をするか決めるのにかなり時間を要した。ひとまず、第二言語習得理論の概説<sup>7</sup>を学びつつ、TOEIC スコアをアップするための学習方法についての先行研究を調べさせた。長らくの逡巡を経て、かれは田中(2017)を参考にして『公式 TOEIC® Listening & Reading 問題集』(以下、『公式問題集』)の Part 6 の問題を分析するというテーマを設定するに至った。Part 6 に出題される問題にはどのような傾向があり、その傾向に対してどのような学習が効果的かを検討するというテーマである。先に述べたような TOEIC に対する本校の学生の需要を考えれば、学生 A の取り組みをとおして得られる結果は、学生 A 自身のスコアアップに役立つばかりでなく、多くの学生にとっても大変ニーズがあるものと予想できた。

田中(2017)は、TOEIC の問題を解くうえで、中学英文法(「中学校学習指導要領」に記載された文法項目をさす)の知識がどれくらい重要な役割を果たすかを検証すべく、『公式問題集』の Part 5(文法・語彙にかんする問題)を分析した結果、96.3%が中学英文法の知識で解答できることが判明したと報告している(p.17)。

今回、学生 A は田中(2017)が対象としなかった Part 6 に出題される文法問題を分析し、Part 5 と同様に中学英文法の知識でどれだけ解答できるかを検証した。

### 3.2 Part 6 の問題分析

学生 A はまず『公式問題集』第 1 巻から第 5 巻までのすべての Part 6 の問題(160 問)を解いた。さすがに全問正解というわけにはいかず、まちがった問題を中心に復習しつつ、筆者とともに全問を「文法にかんする問題」、「語彙にかんする問題」、「文脈に適する英文を選ぶ問題」の 3 種類に分類した。これら 3 種類の分類について、『公式問題集』から 1 題、以下に例示する。

There is no better time to visit beautiful Nova Scotia, and Nova Scotia Tours can help! With over 25 years in business, we know how to plan ---131.--- tailored to our clients specifications. You and your family can enjoy everything from our Gaelic fiddle music and Ukrainian heritage festivals to the fresh, salty air and delicious seafood. For adventure seekers, there are many activities ---132.--- you busy. ---133.---. Or, ---134.--- you prefer, relax and dine at any of our world-class restaurants. But don't wait. Call us today at 902-555-0166!

131 (A) garments (B) deliveries (C) conferences (D) vacations

132 (A) to keep (B) keep (C) having kept (D) would keep

133 (A) Book now to reserve your hotel.

(B) Speak with our representatives Monday through Friday.

(C) Try whale watching, kayaking, or cycling.

(D) Choose from over hundreds of locations.

134 (A) if (B) moreover (C) despite (D) both

(Educational Testing Service, 2016, p.45)

問題 131 は選択肢がすべて名詞の複数形であることから文法的に解答を絞ることはできない。したがって個々の語の意味から判断して、文脈にふさわしい語(句)を選ぶ「語彙にかんする問題」である(正解は(D))。問題 132 は、4 つの選択肢がすべて“keep”をもとに

して(A) to 不定詞、(B) 原形、(C) 完了形かつ分詞句、(D) 助動詞+原形というヴァリエーションになっており、これは文法的に適するものを選ぶ「文法にかんする問題」である(正解は(A))。問題 133 は「文脈に適する英文を選ぶ問題」である(正解は(C))。問題 134 は、選択肢が(A)接続詞、(B)副詞、(C)前置詞、(D)形容詞ないし副詞と、異なる品詞のなかから英文中に文法的にあてはまるものを選ぶ「文法にかんする問題」である(正解は(A))。こうした具合に 1 問 1 問検証していった結果が表 4 である。

表 4 : 『公式問題集』 Part 6 の問題種類と問題数

| 種類 | Book 1 | Book 2 | Book 3 | Book 4 | Book 5 | 計   | 割合(%) |
|----|--------|--------|--------|--------|--------|-----|-------|
| 文法 | 16     | 11     | 9      | 10     | 8      | 54  | 34    |
| 語彙 | 8      | 13     | 15     | 14     | 16     | 66  | 41    |
| 文脈 | 8      | 8      | 8      | 8      | 8      | 40  | 25    |
| 計  | 32     | 32     | 32     | 32     | 32     | 160 |       |

調査対象とした『公式問題集』 Part 6 の 160 問中、34%の 54 問が文法問題として出題されていた。さらにこの 54 問のなかで、後述する「中学までの英文法で解答可能な問題」の占める問題数についてもあわせて考えれば、Part 6 にも平易な問題は少なくはない。しかし、「語彙にかんする問題」が 41%の 66 問であることと比較すると、決して多数を占めているわけではないことは明白である。なお、「文脈に適する英文を選ぶ問題」は、1 セットの問題に 1 問ずつしか出題されないため 25%の 40 問と少なかった。

続いて学生 A は、表 4 の「文法にかんする問題」54 問を、さらに「中学までの英文法で解答可能な問題」と「高専入学後に学習する英文法で解答可能な問題」とに 2 分した。これら 2 種類に相当するのは以下のような問題である(必要な部分のみ提示する)。

(...) Its award-winning chefs offer a classic dining experience ---132.--- by our regional heritage. (...)

132 (A) influenced (B) influential (C) influencing (D) influence

(Educational Testing Service, 2017a, p.45)

問題 132 は、“by” 以下が空欄の直前の名詞を受動的な意味を帯びて修飾しているため、受動態の形となる(A)が正解である。ただし、受動態の問題は「中学までの英文法で解答可能な問題」に分類されはするが、選択肢や問題文に使用されている語彙の難易度を考慮しなければ「中学までの英文法で解答可能」といえるものである<sup>8</sup>。「高専入学後に学習する英文法で解答可能な問題」は、例えばつぎのものである。

The Durham Fitness and Health Expo (DFHE) is an international event that brings the fitness and health industries together for three days in one place, ---139.--- the perfect opportunity for these industries to showcase their products and services. (...)

139 (A) provided (B) provides (C) will provide (D) providing

(Educational Testing Service, 2017b, p.47)

問題 139 の正解は(D) providing。これは分詞構文を完成させるもので、高専入学後に学習する文法知識が必要となる問題である。

筆者もサポートしながら、表 4 の「文法にかんする問題」54 間について、学生 A が上述の 2 種類に分類した結果、「中学までの英文法で解答可能な問題」は 45 問(83%)、「高専入学後に学習する英文法で解答可能な問題」は 9 問(17%)であった。表 5 は「中学までの英文法で解答可能な問題」の 45 問を、さらに文法項目ごとに細分化した結果である。

表 5 : TOEIC Part 6 の文法問題のうち中学英文法で解答可能な問題数<sup>9</sup>

| 文法事項  | Book 1 | Book 2 | Book 3 | Book 4 | Book 5 | 計  | 割合(%) |
|-------|--------|--------|--------|--------|--------|----|-------|
| 動詞    | 3      | 1      | 4      | 3      | 2      | 13 | 29    |
| 名詞    | 0      | 2      | 0      | 1      | 0      | 3  | 7     |
| 副詞    | 2      | 1      | 0      | 0      | 1      | 4  | 9     |
| 形容詞   | 1      | 1      | 1      | 2      | 1      | 6  | 13    |
| 前置詞   | 0      | 1      | 0      | 0      | 1      | 2  | 4     |
| 接続詞   | 3      | 0      | 0      | 0      | 0      | 3  | 7     |
| 代名詞   | 2      | 1      | 1      | 1      | 0      | 5  | 11    |
| 受動態   | 1      | 0      | 0      | 0      | 0      | 1  | 2     |
| 比較    | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0  | 0     |
| 時制    | 0      | 2      | 0      | 0      | 0      | 2  | 4     |
| 不定詞   | 1      | 1      | 0      | 0      | 0      | 2  | 4     |
| 分詞    | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0  | 0     |
| 関係代名詞 | 1      | 0      | 1      | 1      | 0      | 3  | 7     |
| 動名詞   | 0      | 0      | 0      | 0      | 1      | 1  | 2     |
| 計     | 14     | 10     | 7      | 8      | 6      | 45 |       |

この表 5 を作成する作業が学生 A には困難で、最も時間を要した。というのも、学生 A が解答できる問題であっても、それがどのような文法にかんする問題なのかを意識して解いているとは限らず、まして中学で習った文法なのか、はたまた高専入学以降に習ったのかということは、なおさら意識することがなく、文法書や、筆者が貸与した中学の検定教科書を逐一参照しながら行った作業であった。なお、筆者は筆者で独自に分類しておき、学生 A の分類と筆者のそれとを突き合わせつつ、表 5 を完成させた。



### 3.3 分析結果をふまえた学生 A による考察

3.2 において述べた結果から学生 A は、中学英文法で解ける問題が Part 6 全体のなかでは少ないという結果が予想外で、むしろ残念な結果が出てしまったという様子を見せていた。しかし、ここでかれに確認させたのは、そもそもこの調査は、中学英文法の知識でどれほど解けるのかを割り出すことではなく、調査の結果からどのような学習方法が効果的なのかを考えることであり、結果からいかに有益な結論を導き出すかが重要、という点であった。全体に占める割合は少ないとはいえ、文法問題が約 3 割あり、そのうちの約 8 割は中学英文法で解けるとということが判明したのは確かな成果であり、最終報告会の口頭発表では、せつかくの成果がマイナスに受け取られないように、うまく主張できるようにしよう、と助言した。

こうしたやりとりを経て、学生 A はつぎのような考察をレポートのなかで述べた。

TOEIC Part 6 の問題は、中学英文法の知識で解答できる問題量は、Part 5 に比べると少ない。言い換えると、Part 6 で必要となる英語力は、多くは語彙力であり、基礎的な文法を問われる問題は、ほぼ正解をめざすべきである。文脈に適する問題を解答するためには、読解力ももちろん必要だが、これはむしろ Part 7 に求められると思われる。したがって、Part 6 のスコアをアップさせるための学習としては、中学で学習する基礎的な英文法は当然のこと、それ以上に、高校(高専)入学以降に学習する英文法と語彙力の増強が必須であると言える<sup>10</sup>。

この記述には、学生 A は自分なりに考えた TOEIC Part 6 の学習方法がしっかりと提示されている。もちろん、ここに示された内容は当然といえば当然ではあるが、評価すべきはその内容ではなく、かれのとった方略にあると考える。つまり、かれは当初、田中(2017)が導いたのと同様の結論を提示できると期待して調査を進めていたけれども、そうではない着地点にたどり着いてしまったときに、その着地点で妥当な考察として、英文法の強化は TOEIC の対策には不可欠であるとしたうえで、それに加えて語彙力の増

強の必要性を述べるに至ったのである<sup>11)</sup>。

この考察を自分なりに得た成果として、来たる最終報告会で説得力あるプレゼンテーションができるように、スライド資料の作成に着手させた。すでにレポートは完成していたため、スライド資料にはレポートをもとにして作成することができ、比較的スムーズに進んだ。

### 3.4 最終報告会

最終報告会では、1人6分(発表4分+質疑応答2分)の口頭発表が行われた。質疑応答では、担当以外の教員からの質問を中心として、学生からも多くの質問が投げかけられていた。3名の担当教員のうち、教歴がもっとも長く、自身の学会発表の経験も豊富な教員は、スライド資料の効果的な見せ方、適切な文字の大きさ、スライド1枚における適切な情報量などについて多くの助言を行っており、いずれ5年生で卒研発表を行う受講生たちには、たいへん有益なアドバイスであったように思われる。

さて、学生Aの発表は、聴講した他の受講生からも興味深く受けとめられ、調査で明らかになった種類の問題からTOEICが構成されているということは、これまで意識したことがなく、今後の勉強の参考になる、といった意見・感想が寄せられていた。しかし、筆者としてはかれのプレゼンテーションには少々残念なところもあった。すでに述べたように、学生Aにとっては、今回の調査の結果は予測に反したものであり、どうしてもその印象がかれのなかで拭い去ることができなかつた様子で、「このような結果しか得られなかつた」というネガティブな評価を自分自身で下したととれる締めくくり方をしてしまったのである。この点にかんして上述の教員からは、筆者が事前に助言したのと同様、自分で行った調査が無意味だったというような結論ではなく、どこに意義が見出せるのかという観点でうまくプレゼンしなければ、君の1年間の取り組みが台無しになってしまう、と指摘されていた。

とはいえ、プレゼンに対する評価は概ね良好で、スライド資料やレポートにまとめられた内容からも、学生Aの1年間かけて行った取り組みは、十分評価に値するというの

が、筆者を含めた担当教員 3 名の一致した見解となった。

#### 4. 課題

前節までの学生 A の取り組みをふり返るに、今回の「課題研究」では、学生 A というひとりの英語学習者が、みずからの英語学習のためのストラテジーを考察し、自分なりの解を導き出したというところに教育的な意義があったと考える。つまり、ひとりの学習者がより自律した学習者として成長するための道標を、みずから打ち立てる過程を見てとれるところに意義があった。自身のテーマ設定にはじまり、調査を進めるのに必要な情報収集、『公式問題集』の問題分析、そこから得られた結果をもとに行った考察、そしてレポート作成と最終プレゼンテーションと、各段階でつまづくところがありながらも、最終的にかれなりに考える学習方法を提示するまでのプロセスを辿ることができたのである。現に学生 A は、3.1 に述べたように、「課題研究」を受講した 2021 年度に受験した TOEIC IP テストでは、前年よりも 100 点以上スコアアップを達成しており、かれの日常の英語学習の取り組みはもちろん、この「課題研究」をとおして得られたストラテジーも、スコアアップに少なからず貢献しているのではないかと考えている。

では、このように自律した学習者を育成するためには、当該科目を担当する指導者としてはどのような工夫が必要となるのか、1 年間の実践を反省しつつ、ここで整理してみたい。

##### 4.1 選択肢を与えて、選ばせる

今回、学生に個々のテーマを設定させるにさいして、英語の学習方法にかんするものであれば何でもよい、とのみ提示するやり方をとったが、自由度が高いという点では、興味関心のある学生には文字通りのびのびと調査・研究に取り組むことができるというメリットがあった。その反面、テーマが広く焦点をなかなかしぼり切れずに、散漫な口頭発表やレポートになってしまう学生がいたり、テーマを設定するのに半年ほど要した学生もいたりというデメリットもあった。学生が自分の関心に沿うテーマを自分で設定

できるほうが、かれらの主体性に期待できるという側面を考えていたが、今回はどちらかといえば、デメリットとなる側面が、学生に大きく影響を与えてしまったようだった。

学生 A にかんして言うと、TOEIC をスコアアップさせる学習方法をテーマとしたいというところから、具体的に何をするか決めるのにかなり時間を要した。また、先行研究を探するという点でも、そもそも探し方がわからない、どれが読むに値する文献なのかがわからない、といった問題もあり、この点は他の学生も同様であった。

ドルニエイ(2005)は、学習者の自律性を促進するための指導者の方略として、学習者の学習過程において、できる限り多くの側面で、教材、課題、学習の進め方などについてみずから選択させることの有用性を報告している。そのさい、学習者が誤った選択をしたり、学習者の能力を超えてしまう選択を行ったりするような事態を避けるために、初歩の段階では選択肢を一覧表で与えて選択させる。そうすることで、学習者の能力の範疇にある学習を進めさせることができ、みずからの学習を管理していることを感じさせることができると述べている(pp.123-124)。

このドルニエイの言に照らしてみると、学生 A が TOEIC というテーマをひとつ決めた段階で、さらなる詳細なテーマについては指導者から複数の可能性を提示するという方法がふさわしかったということになる。先行研究の調査についてもやはり同様に、「課題研究」という科目の対象学生が、調査・研究にかんして初歩的な段階にあること、また本校の学生が英語教育の研究分野には何ら通ずるところがないということを経験すれば、指導者が各学生の選択したテーマに即した文献をあるていど用意する必要があったと反省する。学習者の身の丈にあった環境を指導者が整え、その環境のなかから学習者がみずから選択したという実感をもたせることが、その選択に責任をもってより意欲的な取り組みを促すことになったと考えられる(当然ながら、こうしたことは学生 A 以外の学生にも同様にあてはまる)。

## 4.2 協働学習を取り入れる

本稿で取り上げた「課題研究」のような課題解決型学習においては、共同で調査・研

究に取り組ませることが多い。関谷(2019)は、第二言語習得研究においてアクティブ・ラーニングの一形態である TBL(チーム基盤型学習)を導入した指導効果の報告を行っており、ESL や第二言語習得、英語教育の分野で導入される例は少なく、今後ますます実践と研究とが期待されていることを述べている(pp.44-45)。本校の「課題研究」も、英語教育分野にかんするテーマを掲げて実践するさいにアクティブ・ラーニングを導入することができれば、当該分野の実践例のひとつとして研究促進に寄与する科目となる可能性が十分にある。

そもそも決まった時間帯に学生全員が集まる環境をつくるのが困難であった点が、今回、協働学習を導入する妨げとなってしまった。これは「課題研究」を時間割のなかに組み込むなどして、学生が授業時間中に一堂に会することができるように整えられるはずで、今後、教務関係の部署にもはたらきかけていきたいと考える。同時に、教育カリキュラム上での当該科目のあり方を含めた見直しを行うことで、より発展的な教育実践に取り組むことのできる科目として運営ができるよう、学内での議論を促したい。

## 5. おわりに

筆者には初めての「課題研究」の担当であったが、テーマ設定から調査・研究の進め方まで、ほとんど学生の自主性に任せて進めてきたことで、学生にはほんらい不要な負担をかけた面があったと反省する。途中、時間を要した学生もいたとはいえ、能力の高い受講者に恵まれて、なんとか最終的なプレゼンテーション、レポート作成まで、ほとんどの学生が独力でたどりつくことができた。指導者として得るところも多く、とりわけ、この科目を通じて学生が英語学習者として自律する力を育成する可能性をもっていることに、筆者自身が学ばされた点が大きかった。無論、この筆者自身の得た学びは、ふだんの必修の英語科目にも存分に应用することが可能であり、そういう意味でもあらゆる方面への発展的な要素を孕んだ授業科目のひとつである。必修の英語科目とは異なり、指導者の意向を反映させやすく、たいへん自由度が高いというメリットを存分に活かし、有意義な学習機会を学生に提供できるよう、授業運営や適切なテーマなどについて

でのさまざまな可能性を、今後十分に検討しておく必要がある。英語に限らず、あらゆる学習において自律した学習者として、学生がみずから学習戦略を確立する一助となる科目として発展させていくことを目指していきたい。

## 注

- <sup>1</sup> 以下、高等専門学校全般をさす場合は「高専」、勤務先をさす場合は「本校」と記す。
- <sup>2</sup> 受講者の選抜にさいしては必修科目の成績を参考にする(筆者の場合は、3年生の「英語Ⅲ」)。なお、大学では、学期開始から2～3週間にかけて設けられる履修登録期間において選択科目を含めた受講科目が決定されることが多いが、本校では選択科目の履修登録も前年度中に行われる。当該科目の場合は4年生で開講されるため、受講者が3年生のうちに決定された。
- <sup>3</sup> 本校では、12月に「英語検定」として3・4年生の学生を対象にTOEIC IPテストを実施し、必須受験としている(他学年の学生も希望すれば受験できる)。他に、6月と3月に全校の希望者を対象としたIPテストを実施している。国際化事業においても、英語学習の成果を測るために、夏季休暇中に行う海外派遣プログラムの前後にIPテストを実施している。筆者が本校に着任した2015年度までは、1・2年生はGTEC(ベネッセコーポレーション)、3年生はTOEIC Bridge、4年生はTOEICと、ほぼ全学年にわたって英語検定試験を必須受験として実施していたが、2016年度から現行の実施形態をとっている。
- <sup>4</sup> 学生Aはテーマを決めた当初、Part 6の問題分析とあわせて、注6に述べるような巷間にあふれた「学習方法」のうち、とりわけビジネス系雑誌に掲載された記事を批判的に検証することも計画して、対象を収集していたが、これには十分な時間が確保できず、最終的に発表するには至らなかった。したがって、本稿で報告する内容だけでは、コンタクトタイム15回分に相当するような調査・研究が行われていないように思われるが、この間、最終的な形にはできなかったものの、着手していた調査・研究もあり、十分な時間を費やしていたということを、補足しておきたい。

- 5 一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会が公開しているデータによると、2020 年度に TOEIC IP テストを受験した全国の高専 3 年生の平均スコアは、Total で 347 点(一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会, 2021, p.9)、2021 年度の高専 4 年生の平均スコアは Total 375 点であった(一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会, 2022, p.9)。
- 6 TOEIC の学習方法にかんして、書店には取得したいスコア別の対策本が多く並び、ビジネス系の雑誌等にも特集が組まれることが多々あり、年間を通じて相当数の関連書籍が発刊されている。インターネット上にも、Web サイトの記事にはおすすめの対策本を紹介したり、学習方法や体験談を紹介するものが散見されたりする。YouTube には TOEIC に限らず日常会話や英語の習得方法など、アドバイスを講じる動画も非常に増えている。しかし、これらの情報には、学術的な知見を参照したものではなく、あくまで個人的な体験にもかかわらず一般的な「学習方法」として読者や視聴者に紹介するものも少なくはない。あるいは、さも学術的な内容であるかを見せて、その実、参照元の知見の解釈が誤っていたり、都合よく恣意的な解釈をした情報を発信したりするものもある。指導者ないし教員は、日々さまざまな情報を消費・受容しやすい環境にある学習者にたいして、学術的な知見にもとづいた方法で学習できる工夫を常日頃から用意する必要があると言えるだろう(こうした観点からの英語学習にかんする考察は、別稿を設けたいと考えている)。
- 7 第二言語習得理論の概説については、廣森(2015)の第 2 章「第二言語習得のプロセス」(pp.14-31)を参照した。
- 8 田中(2017)も、「単語は難しいかもしれないが」と留保しつつも、「公式問題集の〔Part 5 のうち一筆者補足〕95%以上の問題が中学校レベルの文法で解ける問題」であることから「中学英文法をマスターすることの重要性を再認識」すべきであり、「語彙力強化の必要性も明らかになった」と結論づけている(p.20)。
- 9 表 5 の作成にさいして田中(2017)の表 1 を参考にした。
- 10 学生 A の提出したレポートより引用した。一部、筆者が文言を補足した箇所がある。

11 注 8 に示したように、学生 A の考察は田中(2017)が指摘している点でもある。これが卒業研究であれば、さらなる考察を促すべきところではあるが、「課題研究」は調査・研究の入門的な科目として位置づけられているため、これ以上の考察は学生には求めなかった。担当教員によっては、さらに考察に磨きをかけるよう指導する場合もあるが、筆者としては、このさき専門科目等を学ぶなかで、考察のしかたも含めて、調査・研究の方法が先鋭されてゆけばよいと考えた。

### 参考文献

- 国際ビジネスコミュニケーション協会 (2021). 「TOEIC®Program DATA & ANALYSIS 2021 2020 年度受験者数と平均スコア」国際ビジネスコミュニケーション協会.
- . (2022). 「TOEIC®Program DATA & ANALYSIS 2022 2021 年度受験者数と平均スコア」国際ビジネスコミュニケーション協会.
- 関谷弘毅 (2019). 「チーム基盤型学習(TBL)が知識獲得と概念理解に与える影響—英語学の授業実践から—」『中国地区英語教育学会研究紀要』49, 43-53. [https://doi.org/10.18983/casele.49.0\\_43](https://doi.org/10.18983/casele.49.0_43)
- ゾルタン・ドルニエイ, 米山朝二・関昭典(訳) (2005). 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』大修館書店.
- 田中誠 (2017). 「TOEIC テストから考える中学英文法の重要性と指導内容」『長崎国際大学論叢』17, 13-21. <http://id.nii.ac.jp/1171/00001119/>
- 廣森友人 (2015). 『英語学習のメカニズム—第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』大修館書店.
- Educational Testing Service. (2016). 『公式 TOEIC® Listening & Reading 問題集 1』国際ビジネスコミュニケーション協会.
- . (2017a). 『公式 TOEIC® Listening & Reading 問題集 2』国際ビジネスコミュニケーション協会.
- . (2017b). 『公式 TOEIC® Listening & Reading 問題集 3』国際ビジネスコミュニケーション協会.



ション協会.

——. (2018). 『公式 TOEIC® Listening & Reading 問題集 4』 国際ビジネスコミュニケーション協会.

——. (2019). 『公式 TOEIC® Listening & Reading 問題集 5』 国際ビジネスコミュニケーション協会.

## 査読委員（アルファベット順・2023年3月現在）

|       |                |
|-------|----------------|
| 馬場 千秋 | （帝京科学大学教授）     |
| 林 千代  | （元国立音楽大学教授）    |
| 飯田 毅  | （同志社女子大学教授）    |
| 板垣 信哉 | （尚絅学院大学特任教授）   |
| 木村 友保 | （名古屋外国語大学名誉教授） |
| 工藤 泰三 | （名古屋学院大学准教授）   |
| 森 明智  | （愛知工科大学准教授）    |
| 佐藤 雄大 | （名古屋外国語大学教授）   |

## 編集後記

JACET 授業学ジャーナル 第3号が完成いたしました。今回、研究論文3本、研究ノート2本、実践報告6本、計11本の応募がありました。厳正なる審査の結果、研究論文3本、実践報告4本、計7本が採択されました。なお、掲載については、研究論文、実践報告の順とし、それぞれの種別内においては、投稿順としております。

関東、中部、関西の3支部の授業学研究会が開催する授業学研究大会も2020年度よりオンライン開催としておりますが、毎回、多くの先生方にご参加いただいております。ご発表された内容をジャーナルに是非、ご寄稿くださることを願っております。

(C.B.)

JACET 授業学ジャーナル 第3号

2023年3月31日 発行 （出版地：東京都足立区千住桜木）

編集兼発行：一般社団法人大学英語教育学会 授業学研究会（関東・中部・関西）

代表：佐藤 雄大（名古屋外国語大学）

編集委員長：馬場 千秋（帝京科学大学）

