

JACET 授業学ジャーナル  
JACET Journal of Developmental Education  
Vol. 2

March 2022

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2号

#### <研究論文>

言語活動と効果的に関連付けた文法指導の新学習指導要領準拠中学校教科書における具現化

高田 智子.....1

英語の句動詞学習へのアプローチー不変化詞が持つ動詞的意味を用いてー

松家 由美子.....18

#### <研究ノート>

教科横断的な小学校英語カリキュラム開発に関する一考察ー概念型3次元モデルによる転移可能な理解の視点から

伊東 弥香.....37

ケーススタディを使った探求型英語授業実践から見る学生の意識変容ー将来英語を使ってどのような自己実現を目指すのかー

デイヴィス 恵美.....58

#### <実践報告>

Conducting Peer Evaluation in the Video Conference System, ZOOM: A Comparison of Two Techniques

MATSUNO Sumie.....78

CLILを導入した授業に対する学習者の意識分析ー英検面接対策授業の事例研究ー

樋口 晶子.....93

段階的な英語ディベート指導実践：高校1年生の変容

甲斐 順.....114

## Table of Contents

JACET Journal of Developmental Education  
Vol. 2

### <Research Paper>

How Grammar Exercises are Effectively Connected with Language Activities in Junior High School English Textbooks

TAKADA Tomoko.....1

An Approach to Acquisition of English Phrasal Verbs: Based on the Verbal Meaning of a Particle

MATSUYA Yumiko.....18

### <Research Note>

Developing Elementary School English Curriculum from a Cross-curricula Perspective: CBCI Model to promote transferable understanding

ITO Mika.....37

Visualising the Process of Developing Career Objectives through Exploratory English Lessons Utilising Case Studies

DAVIS Emi.....58

Conducting Peer Evaluation in the Video Conference System, ZOOM: A Comparison of Two Techniques

MATSUNO Sumie.....78

Analysis of Learners' Perceptions of a CLIL-Enhanced Class – A Case Study in Preparation for the Eiken Interview Test-

HIGUCHI Shoko.....93

Step-by-Step Instruction in English Debating: Changes Observed in First-year Senior High School Students' Attitudes

KAI Jun.....114

言語活動と効果的に関連付けた文法指導の  
新学習指導要領準拠中学校教科書における具現化

**How Grammar Exercises are Effectively Connected with Language Activities  
in Junior High School English Textbooks**

高田 智子 (清泉女子大学)

キーワード：中学校学習指導要領・英語教科書・文法指導・言語活動・言語の働き

**Abstract**

The present paper explores how six junior high school English textbooks authorized by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology reflect the idea that grammar should be instructed by making effective connections with language activities, which is stipulated in the Course of Study for Lower Secondary Schools revised in 2017. The grammar exercises in one unit of these textbooks were analyzed from the perspectives of communicative aims, situations and circumstances, as well as from the levels of communicativeness. The language activities were also analyzed in terms of how the use of target language items is encouraged. The findings show that communicative aims, situations and circumstances are specified or implied in most grammar exercises examined. Most textbooks offer grammar exercises in which learners are allowed to choose the content they convey, thus attempting to make the exercises more communicative. Also, most textbooks indirectly require the use of target language items in language activities by showing output samples which include example sentences containing the target grammar. Thus, the textbooks examined, in general, attempt to teach grammar making connections with language activities. Based on these findings, some pedagogical implications and suggestions are presented.

## はじめに

中学校学習指導要領（平成 29 年告示）外国語（以下、平成 29 年版）は、言語活動を通してコミュニケーションを図る資質・能力を育成することを目標に掲げている。改訂にあたっては、従来の授業において文法・語彙等の知識がどれだけ身に付いたかという点に重点が置かれ、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組が十分に行われていないという認識に基づき、外国語を使って「何ができるようになるか」という観点から CEFR を参考に目標が設定された（文部科学省、2018）。学んでから使うというより使いながら学ぶという姿勢は、言語学習者が同時に言語使用者であるという CEFR の言語学習観に通底する。

言語活動において意思疎通をするには、一定量の言語知識が前提となる。それについて改訂前の中学校学習指導要領（平成 20 年告示）外国語は「文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」（文部科学省、2008, p.45）としていた。平成 29 年版はこの事項を引き継ぎ、さらに詳細に述べている。つまり、知識を活用できる技能に高めるために、言語活動と効果的に関連付けて指導することが改訂前よりもいっそう強調されている（高田、2020；2021）。

本研究の目的は、こうした背景の下で編集された平成 29 年版準拠の中学校英語検定教科書（以下、教科書）において、言語活動と効果的に関連付けた文法指導がどのように具現化されているかを調査することである。研究対象は、教科書の各単元を構成する(1)文法事項について「理解したり練習したりするための指導」（文部科学省、2018, p.85）に使われる学習活動、(2)「実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの言語活動」（同、p.85）の2つである。

文法を言語活動と効果的に関連付けることについて、平成 29 年版の「解説」（文部科学省、2018）は、「文法をその伝える内容や目的、場面、状況といったことと分離せずに、それらと密接に関連させた形で効果的な導入、指導、練習方法を工夫する」（p.93）（下

線筆者) ことであると説明している。コミュニケーションの「目的、場面、状況」は、第二言語習得論においては「使い方 (use)」あるいは「機能 (function)」と呼ばれる概念に近い。Larsen-Freeman (2014) および Larsen-Freeman & Celce-Murcia (2016) は、言語の形式 (form)、意味 (meaning)、使い方 (use) のネットワークが構築されて言語をコミュニケーションのために使えるようになると述べており、これは「文法 (form) をその伝える内容 (meaning) や目的、場面、状況 (use) といったことと分離せず」という学習指導要領の方針に通じるものがある。和泉 (2016) はこの理論的枠組みをフォーカス・オン・フォームに援用し、これら 3 要素のいずれかに偏ることなく、バランスよく取り入れた指導を提唱している。和泉 (2021) が指摘するようにこの考え方は日本の英語教育に浸透してきており (岡田、2012 ; 鳥飼、2012)、中高等学校で扱う文法事項について実践的な提案も行われている (卯城、2014)。

そこで本研究は、「言語活動と効果的に関連付けた文法指導」を操作化する第 1 段階として「ターゲット文法項目 (TG) を使う目的、場面、状況を設定している」と定義する。そして「目的」は学習指導要領の「言語の働き」、「場面」は「言語の使用場面」とし、「状況」については機能文法 (Halliday, 2014) を援用して「どのような話題について (field)、どのような関係性にある人たちが (tenor)、どの伝達様式で (mode) 言語を使っているか」の 3 要素とする。操作化の第 2 段階として、文法指導が「実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの言語活動」と関連付けられているならば、教師のコントロールを多少緩め、部分的にせよ生徒自身が自分のことばで表現する自由度があるだろうと想定し、コミュニカティブな要素 (Harmer, 2001) を考慮すべきであると考えた。これらを合わせ、「言語活動と効果的に関連付けた文法指導」を「ターゲット文法項目 (TG) を使う目的、場面、状況を設定し、コミュニカティブな要素を取り入れた指導」と操作的に定義する。

文法と言語活動を関連付けるということは、文法を扱う練習問題だけではなく、言語活動における文法の扱いについても調べなければならない。教科書は題材内容や言語機

能を考慮しつつも基本的に文法シラバスであり、各単元は言語材料を導入した後、その知識と技能を活用して言語活動を行うように構成されている。到達目標として単元の最後に位置付けられる言語活動において TG を活用するような配慮がされているかどうかも「言語活動と効果的に関連付けた文法指導」には重要であろう。そこで本研究は、各単元の言語活動を行うにあたり、教科書が TG の使用をどのように促しているかも合わせて調査する。言語活動とは「コミュニケーション能力の育成という指導目標の下で意図的・計画的に導入される言語を用いた活動」（小串、2011）と定義される。言語活動で使う語彙や文法は教師が示すのではなく、生徒が既存の知識から必要なものを選んで使うことになっている（国立教育政策研究所、2020）。これは、意味中心の活動はコミュニケーションの目的の達成により活動の成否が決まるのであり、どの言語材料を使うのかを選ぶのは学習者自身であるというタスクの考え方（Ellis, 2003）に通じるものである。しかしタスクには言語の形式的側面に焦点を当てる活動を組み込むシラバスもあり（Nunan, 2004）、中学校という発達段階を考えると、どちらが適切なのか悩ましい問題であろう。そこで、TG の使用を指定しないにしても、それを促進するような支援を教科書は用意しているのかどうか調査しようと考えた。

以上を踏まえ、研究課題を次のように設定する。

中学校学習指導要領（平成 29 年告示）外国語に準拠する英語検定教科書において、

1. 文法を理解したり練習したりするための指導に使う学習活動にはどのような種類があり、ターゲット文法項目（TG）を使う目的、場面、状況をどのように設定しているか。
2. 文法を理解したり練習したりするための指導に使う学習活動に、コミュニケーションの要素は含まれているか。
3. 単元の到達目標として位置付けられた言語活動において、ターゲット文法項目（TG）の使用をどのように促進しようとしているか。

言語知識を活用してコミュニケーションをする力に課題があることは指摘されて久

しい。中学3年生を対象に平成22年に行われた「特定の課題に関する調査（英語：書くこと）」は、言語形式を理解している生徒の割合に比べ、コミュニケーションの中でそれらの文形式を使うことができる生徒の割合が低いことを指摘した（国立教育政策研究所、2012）。それどころか平成31年度全国学力・学習状況調査は、知識の活用以前に知識の定着にも課題があることを明らかにし、「『言語活動』と『理解や定着のための指導』の両者のバランス及び実施順序等を工夫した実践を行うことが大切である」（国立教育政策研究所、2019）と分析する。こうした現状に鑑み、言語材料のひとつである文構造及び文法事項の指導について、平成29年版の留意事項を教科書がどのように具現化しているかを分析することは、教科書を用いて学習指導要領の目標を達成しようとする教育活動に示唆を与えるだろうと考えた。

## 調査方法

### 調査対象

以下6社の教科書の中から関係代名詞を扱う単元を調査対象とした

*BLUE SKY English Course 3* （以下、BS） Unit 5

*Here We Go! ENGLISH COURSE 3* （以下、HWG） Unit 4

*NEW CROWN English Series 3* （以下、NC） Lesson 4

*NEW HORIZON English Course 3* （以下、NH） Unit 5

*ONE WORLD English Course 3* （以下、OW） Lesson 4

*SUNSHINE ENGLISH COURSE 3* （以下、SS） Program 5

扱う学習活動は、「話すこと [やり取り]」「話すこと [発表]」「書くこと」の発表技能である。「聞くこと」についてはリスニングスクリプトを入手しにくい教科書があるという実際的な事情もあるが、学習活動の主な目的は知識の手続き化の促進であることから、意味処理が中心となる受容技能よりも統語処理を必要とする発表技能の学習活動に焦点をあてようと考えた。扱う言語活動は、各出版社が「思考・判断・表現」の観点から評



価すると公表している活動である。評価規準が未公表の場合は、当該教科書の内容解説資料から「思考・判断・表現」の育成を目指した活動であると考えられる活動を対象とした。

## 分析方法

研究課題1について、学習活動を次の6項目から分析した。

1. 練習活動の種類
2. 目的：指示文に示された言語の働き
3. 場面：指示文に示された、または暗示された、言語の使用場面
4. 状況：field（話題）
5. 状況：tenor（コミュニケーションの相手）
6. 状況：mode（技能領域）

研究課題2について、コミュニカティブの度合いを示す6条件（Harmer, 2001）を用いた。これは、教師のコントロールの強さ・弱さ、逆の言い方をすれば学習者の自由度の弱さ・強さを示す尺度である。目標言語を使う活動には、パタンプラクティスのように教師のコントロールが強く答えが1つしかないものから、タスクのように学習者が自由に言語を使うものまで、コミュニカティブの度合いに幅がある。その度合いに応じてこれらの活動を分類する方法も提案されているが（Littlewood, 1981; 高島, 2005）、カテゴリー間に明確な境界線を引くことは難しい。Harmer (2001)は、分類するかわりに non-communicative activities と communicative activities は連続体（communicative continuum, 以下 CC）であると考えた。すなわち6つの条件（(a) desire to communicate, (b) a communicative purpose, (c) content not form, (d) variety of language, (e) no teacher intervention, (f) no materials control）が満たされていればコミュニカティブの度合いが最も高く（communicative）、満たしていなければコミュニカティブではなく（non-communicative）、その間は連続体になっているとするものである。本研究は、学習者の自由度が多少許容されている場合に、6条件に照らして communicative 方向に寄っているかどうかを調べ

た。

研究課題3については、まず「読む」活動について、与えられたテキストにTGが含まれているかどうかを調べた。「聞く」活動は6社のうち1社のみ扱っていたが、スクリプトが入手困難なため、調査対象外とした。「話す[やり取り]」「話す[発表]」「書く」の発表技能では、次の3項目を調査した。

1. 言語活動を行うにあたり、TGの使用を指定しているか。
2. パフォーマンスの目標となるモデル（作品例など）が掲載されているか。
3. モデルが掲載されている場合、その中でTGが使われているか。

### 結果と考察

表1は、学習活動に関する分析結果をまとめたものである。SSを除き、練習活動を複数のパートに配置しており、わずかであるがパートにより7項目のいずれかの結果が異なる教科書もあったため、パート1をサンプルとして選び、その結果をまとめた。NHのみ言語活動を扱うページにも学習活動が含まれていたため、言語材料のパートの学習活動（表1，NH左2列）と、言語活動のパートの学習活動（同、右2列）を分析している。目的、場面、field, tenorの4項目は、学習活動の指示文に明示されていれば○、明示されていないが書きぶりから暗示されていると考えられる場合は△、示されていなければ×とした。CC（コミュニケーションの度合い）については、6条件のうち、いずれかがコミュニケーション寄りになっていれば+と示している。

表1

学習活動の分析結果

教科書	BS		HWG	NC			NH				OW	SS	
活動数	2		1	3			4				2	1	
種類	sub	com	sub	com	sub	com	sub	com	sub	com	sub	sum	Com
目的	○	○	○	○	△	△	○	○	○	○	×	○	△

場面	△	△	○	△	×	×	○	△	○	△	×	△	△
Field	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○
Tenor	△	○	△	△	×	×	○	×	○	△	×	△	△
Mode	SP	SP	SI	SP	SP	SP/W	SP	W	SP	W	SP	W	SP/SI
CC		+	+					+		+		+	+

sub = substitution drill

com = sentence completion

sum = summary

SP = spoken production

SI = spoken interaction

W = writing

まず学習活動の種類は、*OW* の要約を書かせるものを除き substitution drill または sentence completion のいずれかであった。どちらも例文の一部をほかの語句に置き換える形式だが、前者は置き換える語句が与えられているのに対し、後者は生徒自身が考えて文を完成させる。コミュニケーションの目的、つまり言語の働きは、ほとんどの教科書が明示または暗示している。場面については、*HWG* と *NH* が架空の場面を設定している。その他の4社は明確に提示していないが、教室でのペア活動またはグループ活動になっているため、学習指導要領の「言語の使用場面」の分類に従えば「学校での学習や活動」になり、tenor はペア活動の相手となる。field はほとんどの教科書が設定している。以上の結果から、教科書により程度の差はあるが、文法指導をコミュニケーションの目的、場面、状況と関連付けるという方針は生かされていると言える。

*NC* と *OW* に、目的や場面が示されていない学習活動が見られるが、これは *NC* と *OW* が単元全体のバランスとして自由度の高い活動に比重を置いているためと考えられる。たとえば *NC* は言語材料を4ページで扱い、それ以上の6ページを言語活動に充てている。学習活動は短時間で効率よく行って習慣形成を図り、実際に知識を活用する機会は主に言語活動のほうで確保するという方針なのかもしれない。*OW* は、教科書本文の一部を要約し感想を1文以上加えるという、かなり自由度の高い活動を「知識・技能」で評価する対象として設定している。こうして個々の学習活動や言語活動を吟味すると、表1で目的、場面、状況の提示がないからといって文法と言語活動との関連付けへの考

慮が希薄というわけではなく、学習活動と言語活動のバランスにおいてそれぞれの言語教育観が反映された結果であると考えられる。表1は、6社の教科書の全体像を把握するために作成したものであり、そのために捨象されるデータがあることを含みおいて解釈しなければならない。

次に、「目的、場面、状況」がどのように設定されているかについて、学習活動の種類別に検討する。まず substitution drill においては、次の例が示すように「紹介する」「説明する」などの言語の働きが選ばれ、人やものに説明を追加して他の同類のものから差別化するという関係代名詞の機能が示されている。例文の下線部は置き換え箇所を示し、( ) で示した場面と状況は、教科書に明示されていないが文脈から暗示されていると判断したことを示す。

例1：歴史上の人物を説明する (BS)

例文：Yanase Takashi is a picture book writer who created Anpanman.

目的：説明する 場面：(学校での学習) 状況：(教室で発表している)

例2：フィリピンから遊びに来た友達に自分の部屋にあるものを説明する (NH)

例文：This is a picture I found on the internet.

目的：説明する 場面：家庭 状況：遊びに来た友達に持ち物を説明している

substitution drill に「目的、場面、状況」の要素を加えることにより、コンテキストの中での練習が可能になる。しかし本来は形式重視の活動であるから、たとえば今フィリピンから友達が遊びにきているという架空の状況を生徒が想像し、持ち物を説明しているというコミュニケーションの目的を意識し、意味を考えながら英文を言わなければ、機械練習に終始するのではないかという懸念は残る。

これに対し sentence completion は、例文の下線部を自分のことばで置き換えるため、形式と意味の両方に意識を向けることになる。とくに多かったのは、6社のうち4社が採用しているクイズ形式である。以下がその例である。

ペアでクイズを出し合う (BS)

A: Guess what. It's a bird which can't fly. It is found in the Antarctic.

B: Is it a penguin?

職業について、ペアでクイズを出し合う (NC)

A: They're people who paint pictures.      B: They're painters.

教科書に出てくる人やものについてクイズを出し合う (NH)

Do you remember an idea Gandhi taught us?

動物の特徴を表すヒントを考え、クイズを作る (SS)

This is an animal which is the largest on land and has a long trunk. What is it?

現実の言語使用場面との関連性という点では、クイズを出題する場面はやや特殊と思われるが、説明を付加してクイズの答えを絞り込んでいくので、関係代名詞の使い方を理解するのにふさわしい場面設定と言える。また学習者自身を取り上げたいジャンルを選ぶことができるので、伝えたいという意欲が上がる (+desire to communicate) と共に、扱う内容も広がり (+content)、練習量も増える。

以上のように、完全に non-communicative な substitution drill に比べ、sentence completion はわずかながらもミュニカティブの度合いが高めに調整されている。自分が伝えたい内容を表現するのに必要な言語材料も生徒自身が既存知識から選ぶ (+variety of language)。したがって生徒にとってはそれだけ負荷がかかり難易度が上がるので、そのための支援が必要となる。これについては2通りの対応が見られた。ひとつは生徒が使いそうな語句を、同じページまたは巻末に掲載する方法 (たとえば NC, SS)、もうひとつは学習活動を2段構えにして、まず substitution drill で口慣らしをした後、それと同じ構文を類似した話題の中で sentence completion として行う方法 (たとえば BS, NH) である。図1は後者の例である。substitution drill がその後の sentence completion を行う準備段階として位置付けられている。

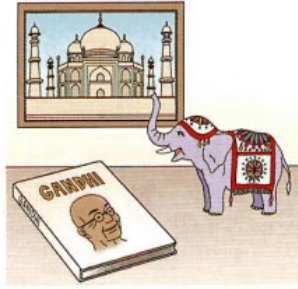
#### 図1



コミュニケーションの度合いを調整した学習活動 (NH より引用)

**Practice** 例 This is a picture I found on the internet.

ジョシュはフィリピンから遊びに来た友達に、自分の部屋にあるものを説明しています。

- ① a picture / my uncle took
- ② a gift / my uncle sent me
- ③ the book / I like the best



  お気に入りのものについて、「これは私がいちばん好きな…です」と説明する文を言い、ノートに書きましょう。

pattern practice の延長として sentence completion で文を作った後、さらに自由に情報を追加させることで variety of language の度合いをもう一段階上げた教科書もあった(図2)。追加する文に TG を使うわけではないが、これによって TG を含む発話を場面や状況によりふさわしいものにすることができる。

図 2

variety of language の度合いを上げた学習活動 (BS より引用)

- ① 例にならって、外国の人に紹介したい日本人について言いましょう。



例 Yanase Takashi is a picture book writer who created Anpanman.

- ② 例にならって、①で言ったことを、情報を加えて書きましょう。



例 Yanase Takashi is a picture book writer who created Anpanman. I like Anpanman very much.

言語活動に関する調査結果

言語活動に関する結果を表2に示す。表2の「活動の名称」は、各教科書が言語活動につけている名称であり、たとえば、Read and Think は読んだ内容について考えたことを話したり書いたりする活動、USE Write は書く活動など、多くの場合この名称に活動


の意図が示されている。「テキスト中の TG」は読む活動に関するもので、テキストに TG を含む文の有無を示している。「TG 指定」「モデル」「モデル中の TG」は発表技能の活動に関するものである。「TG 指定」は指示文における TG 使用の指定、「モデル」はパフォーマンスの目標となる作品例の掲載、「モデル中の TG」は、モデルが掲載されている場合、その中での TG 使用の有無を調べたものである。

表 2 が示すように、読む活動についてはどの教科書のテキストにも必ず TG が使われ、理解できるインプットの中で新出言語材料に触れる機会が提供されている。しかし「読むこと」の目標は必要な情報、概要または要点を把握することであるため（文部科学省、2018）、読んだ後の言語活動は概要を表にまとめたり、概要に関する英語の質問に答えたり、英語の要旨の空所補充問題に答えたりすることが中心になっており、TG に生徒の注意を向ける設問はない。したがって、授業者が指摘しなければテキスト中の TG が意味処理され、統語処理はされずに終わる可能性がある。言語形式への気付きを促すかどうかは、授業者の判断に委ねられていると考えられる。

表 2

言語活動における新出文法事項の扱い

教科書	活動の名称	技能領域*	テキスト中の TG	TG 指示	モデル	モデル中の TG
BS	Read & Think	R/SP	○	×	×	
	Express Yourself	W/SP/SI		○	○	○
HWG	Goal	R/W	○	×	×	
NC	USE Read	R	○			
	USE Write	W		×	○	○
NH	Read and Think	R/W	○			
	Unit Activity	W/P/SI		×	○	○
OW	Task	L/W	NA	×	一部有	○
SS	Retell	R/SP		○	×	×

	Interact	SI/W/P		×	○	○
--	----------	--------	---	---	---	---

L = listening R = reading SI = spoken production SP = spoken production W = writing

発表技能の言語活動については、*BS*を除き、*TG*使用を指定していない。*BS*は、自分の好きな有名人を説明する文章を書くにあたり、「関係代名詞 *who* も使いましょう」と指示している。その他5社は *TG* 使用を期待していないもの (*HWG*) と、生徒が *TG* を自ら選んで使うことを期待しているもの (*NC, NH, OW, SS*) がある。前者の *HWG* では読んだ内容について意見を書くことが目標であり、意見文の構成に焦点をあてた言語活動になっている。後者は、たとえばボランティアの自己 *PR* カードを書く (*NC*)、好きな人物やものについて書く (*SS*) などの言語活動であり、「説明する」「紹介する」という関係代名詞の言語の働きが活用できそうな話題を選んでいる。さらに目標とすべき作品例を示して、その中に関係代名詞を用いた文を含め、プライミング効果を期待しているようである。しかし期待どおりの効果が得られる保証はない。

以上のように、「読むこと」においてはすべての教科書がテキストに *TG* を用いた文を入れ、発表技能の言語活動においては6社中4社の教科書が目標とすべき作品例に *TG* を含め、生徒のアウトプットにおける *TG* の使用を促進しようとしているように見える。しかし、言語活動では活用する言語材料を生徒自身が選ぶことが求められるため、指示文中で *TG* への直接的な言及は避けられる傾向にある。

### 指導への示唆

以上の調査結果を踏まえ、「言語活動と効果的に関連付けた文法指導」を教室で実現する学習活動、言語活動について考察したい。まず学習活動について、教科書では全般的にターゲット文法項目 (*TG*) を使う目的、場面、状況を設定し、言語活動との関連付けを図ろうとする傾向が見られた。*substitution drill* のほか、例文の一部を自分のことばで置き換えて文を完成させる *sentence completion* を加えるなど、わずかながらもコミュニ



カティブの度合いを高める工夫も見られ、「文法は...言語活動と効果的に関連付けて指導する」方針の具現化を試みている。

しかし、その関連付けがどの程度効果的と言えるかは、練習活動の展開方法によるどころも大きいであろう。練習活動を行うにあたって、授業者は設定された場面や状況を英語で説明したり、場面や状況を表すイラストについて生徒と英語でやり取りしたりするなどして、生徒がコンテキストの中で TG の意味や使い方を理解できるよう指導する必要がある。そうしなければ、元来機械的練習である **substitution drill** は従来どおりの練習となり、**sentence completion** も参考として掲載されている語句と置き換えるだけの **substitution drill** になってしまうリスクがある。

一方、教科書が示す文法と言語活動との関連付けを授業者が生かし、その関連性をさらに高めて言語活動へと発展させることも可能である。たとえば図 1 の「お気に入りのものについて『これは私がいちばん好きな...です』という文」を言う練習活動において、これまでに撮った写真数枚、あるいはコレクションしているものをいくつか紹介しましょう。写真を数枚見せながら、**a picture I took on a school trip, a picture I use for wallpaper** などと紹介したり、趣味のコレクションについて短いスピーチをしたりするのである。そうすれば、話す目的がより明確になり (+ **a communicative purpose**)、内容がより重視され (+ **content**)、活用する言語材料が増え (+ **variety of language**)、話したいという意欲も増す (+ **desire to communicate**)。そして、言語活動に関する事項 (文部科学省、2018) にある「関心のある事柄について...口頭で説明する活動」や「簡単なスピーチをする活動」などに発展する。

次に言語活動について、文法事項を導入した後の言語活動では、「読むこと」の活動に使うテキストや発表技能の作品例に TG を用いた文を含めるなどしながらも、生徒のアウトプットに TG の使用を求める指示はしない傾向が見られた。つまり、教科書の言語活動は特定の文法項目に焦点を当てる **focused task** のようでありながら、見かけ上は **unfocused task** になっている。知識及び技能を活用して思考、判断、表現するのが言語活

動であるという前提にたてば、TG の使用も含めて生徒に判断させるのは当然の帰結である。

しかし、「読むこと」の活動に使うテキストや発表技能の作品例に示される TG に生徒が気付くと期待することには慎重さを要するであろう。ひとつの単元は、言語材料の導入、練習と言語活動で構成され、おそらく 10 に満たない授業時数で扱われる。時間的に限られた指導計画の中で、最終的な到達目標である言語活動を行うまでに、指示されなくても TG を活用できる程度に理解が深化するかどうか、現実的になる必要がある。

TG の示し方に関する教科書の方針に授業者がどう対応していくかは、今後教科書を使いながら考えていくべき課題である。学習者が言語の形式・意味・機能の関連に気付くことは目標言語の習得に不可欠なプロセスである。とくに外国語として英語を学習する環境では、ことばの仕組みを意識的にとらえることが外国語学習を助ける(大津、2007; 2012)。必要に応じて、たとえば読んだテキストの中に含まれる TG を探させて文法の意識化を図るなどの指導も考えられるだろう。また、統語的な気付きが起こるためには豊富なインプットに触れる必要があるから、TG を意識的に組み込んだインプットの量を増やすことも重要である。たとえばスピーチ原稿を書くという言語活動を行う場合には、テーマについてクラスでブレインストーミングする中で授業者が繰り返し TG を使うなどして、意味中心の言語活動の中で言語形式にも注意を向けていくこともできる。教科書の練習活動、言語活動を活用し、その背景にある学習指導要領の趣旨を踏まえ、生徒の実態に応じた教室での実践が望まれる。

## 引用文献

和泉伸一 (2016) 『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業』アルク

和泉伸一(2021)「使える文法の指導に向けて 3 要素の重要性と支援のあり方について」

『英語教育』70 (4), 6-7. 大修館

国立教育政策研究所教育課程研究センター (2012) 「特定の課題に関する調査 (英語: 「書

- くこと) 調査結果 (中学校)」 tyousakekka.pdf (nier.go.jp)より 2021 年 9 月検索.  
国立教育政策研究所 (2019) 「平成 31 年度 (令和元年度) 全国学力・学習状況調査報告書」 19meng.pdf (nier.go.jp)より 2021 年 9 月検索.  
国立教育政策研究所 (2020) 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 中学校外国語』 東洋館  
文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説外国語編』 開隆堂  
文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説外国語編』 開隆堂  
小串雅則 (2011) 『英語検定教科書 生徒、教材、そして活用』 三省堂  
岡田伸夫 (2012) 「学習英文法の内容と指導法—語と文法と談話」 大津由紀雄 (編著) 『学習英文法を見直したい』 (pp.106-119) 研究社  
大津由紀雄 (2007) 『英語学習 7 つの誤解』 NHK 出版  
大津由紀雄 (2012) 「学習英文法を考えるヒント」 大津由紀雄 (編著) 『学習英文法を見直したい』 (pp.2-9) 研究社  
高田智子 (2020) 「CEFR に準拠したコースブックにおける語彙・文法の扱い—文法と言語活動を効果的に関連付ける教材作成への示唆」 『明海大学外国語学部論集第 32 集』 21-40.  
高田智子 (2021) 「学習指導要領における文法の位置づけの理論的検討および指導への提案」 『明海大学外国語学部論集第 33 集』 29-48.  
高島秀幸 (2005) 『文法項目別 英語のタスク活動とタスク 34 の実践と評価』 大修館  
鳥飼久美子 (2012) 「国際コミュニケーションと学習英文法」 大津由紀雄 (編著) 『学習英文法を見直したい』 (pp. 38-49) 研究社  
卯城祐司 (2014) 『英語で教える英文法 場面で導入、活動で理解』 研究社  
Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.  
Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (Fourth Edition).  
Oxford: Routledge.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (Third Edition). Essex: Pearson Education.

Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching Grammar. In Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Snow, W. A. (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (Fourth Edition) (pp. 256-270). Boston: National Geographic Learning.

Larsen-Freeman, D. & Celce-Murcia, M. (2016). *The grammar book* (Third Edition). Boston: National Geographic Learning.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

英語の句動詞学習へのアプローチ  
不変化詞が持つ動詞的意味を用いて<sup>1</sup>

**An Approach to Acquisition of English Phrasal Verbs  
Based on the Verbal Meaning of a Particle**

松家 由美子 (静岡大学)

キーワード：句動詞、不変化詞、内在動詞、意味融合

**Abstract**

This study discusses the object deletion focusing on English phrasal verbs and provides the necessary information for teaching phrasal verbs. The types of the object which can be deleted are i) object which is related to the subject, ii) object included in a verb, iii) object included in a particle. Each case is illustrated based on the semantic incorporation, i.e., a particle accompanied by a verb has a verbal meaning called inner verb, and it is semantically incorporated into the main verb. When an object of an inner verb and the object of the main verb are the same, the object can be deleted and two events can be expressed by one compressed clause. The condition for this compression is that the object referent must be predictable, and the two events occur simultaneously. The inner verb is an invisible potential element but has a strong effect on both semantic and syntactic structure because it enables the semantic expansion of the main verb and compression of the sentence. By recognizing the inner verb of a particle, the acquisition of the phrasal verbs will be more accessible than rote memorization which students often tend to practice.

**1. はじめに**

英語学習者にとって、句動詞は習得が最も困難な課題のうちの1つであり、句動詞の

習得には丸暗記をするしかないと感じている学習者が多い。句動詞は教員にとっても指導に悩む課題の1つであるが、句動詞を持つ英文にはいくつかのパターンがあり、そのなかには他動詞が不変化詞を伴うと目的語を省略するものがある。不変化詞の定義であるが、不変化詞とは、副詞、前置詞、接続詞、感嘆詞など、語形変化をせず一定形式で用いられるものであり（荒木、1999）、動詞と統語的・意味的なまとまりをなし、また強制を伴い、しばしば、1つの動詞で言い換えが可能である（安井、1996）ものを指す。不変化詞を伴う句動詞には多様な分類があるが、本研究では、省略される目的語の種類とその起因について論じ、句動詞の習得や学習指導のヒントとなる句動詞の内在的な意味を述べる。

McIntyre(2002)は、不変化詞は主動詞が含意する結果状態よりも意味に大きな作用を与えることがあるとしているが、本研究ではさらに、主に Ishikawa(1999)の論じる *hybrid idiom type*（動詞＋不変化詞の結合で、不変化詞はそれ自体の意味を保つが動詞の目的語の選択は変化するタイプ）を中心に上げ、不変化詞が持つ内在的な動詞を示し、その動詞が主動詞に意味概念上融合し、目的語の起因や選択制限にも影響を与えることを論じる。第2節では、先行研究を挙げ、第3節では句動詞に対する学習者の傾向を述べる。第4節では不変化詞が伴う内在動詞の種類を示し、第5節では省略される目的語の3種類について論じる。第6節では目的語の選択制限が変化し、省略された目的語の代わりに別の名詞句が生じる例を分析する。第7節では本研究の分析の授業での利用方法説明し、第8節では結論として内在動詞を伴う不変化詞は表面上の目的語の選択制限の変化や、表現の圧縮を可能にさせるものであることを論じ、教育現場で句動詞学習指導に役立つ概念を紹介する。本研究では不変化詞のうちの前置詞に焦点をあてて分析する。

## 2. 先行研究

### 2.1 Ishikawa(1999)

「動詞＋不変化詞」構文において、動詞と不変化詞がそれぞれ本来持つ意味の保持の

程度により「動詞＋不変化詞」は以下の3種類に分類される。

**I. simple combination type:** 不変化詞は元の意味を保持し、動詞の選択制限も変化しない。

例) He cut the branches off. (=He cut the branches.)

このタイプでは動詞は本来の意味と選択制限を持ち、不変化詞 **off** も本来の「離れる」や「最終地点または結果状態」を表す。例文では木から枝が離れることを意味している。

**II. pure idiom type:** 不変化詞は本来の意味を失い、動詞の選択制限も変化する。

例) The store keepers took the students in. (=The store keepers took in the students.)

イディオムの **take in** は「取り入れる」「理解する」「引き受ける」などの意味があるが、「だます」を意味することもある。この文は「だます」を意味する例であるが、動詞も不変化詞も本来の意味を持たず、イディオムを成している。

**III. hybrid idiom type:** 不変化詞は本来の意味を保持するが、動詞の選択制限は変化する。

例) I'll look the information up.

上例では、**up** は「完結、時間の終着点」を意味し、本来の意味を保っているが、**up** を伴うと **look** は自動詞でも目的語を取り、動詞の意味や選択制限の特徴が変化する。

このタイプは、語彙本来の意味を保持する **simple idiom type** や、単語から連想される意味を持たず文全体で特殊な意味を表す **pure idiom type** とは異なり、不変化詞が文全体の意味の鍵となっている。不変化詞が持つ動詞的な要素が主動詞の選択制限を変化させて動詞単独の場合とは異なる種類の目的語を生じさせる特徴を持つため、パターンを習得することで、ある程度の意味の推測が可能となるタイプである。

## 2.2 毛利(1992)

英語では、説明などの内容を詳細に述べた後に、その要約として文が圧縮された表現

が用いられる場合がある。必要な情報を十分に含むことが前提であるが、圧縮表現が可能な際の練習として英語の学習参考書には、従属節を持つ構文を単文に書きかえるなどの「書きかえ問題」が見られる。

(例) (a) He caught cold because the window was open.

(b) He caught cold because of an open window.

(a)と(b)は同じ意味内容を持つが、(a)は、従属節として *because* 節を持つ複文であり、(b)は(a)を「形容詞＋名詞」という名詞構文に移行させた単文である。(a)を「展開形」、(b)を「圧縮形」とするが、英語では、(b)のように単文化した圧縮表現が多用される。以下は形容詞構文と名詞構文を使った圧縮表現である。

(例) (c) Royde was *monosyllabic* in his answers. (形容詞構文)

(=He answered in a monosyllabic mood.)

(d) I tell you,...if you marry this man he'll be the death of you. It may be *a broken heart* or it may be *a broken neck*, but... (名詞構文)

(=You may break your heart or break your neck, but...)

(c)ではカッコ内のように前置詞句で表現していた内容を形容詞が効率的に表現し、(d)ではカッコ内の「何が何をする」という節を名詞句のみで表現している。圧縮表現は、詳細な内容を述べたうえで、文の要約を行う場合には、複文や節の繰り返しを用いずに意味を簡潔に表現できる方法である。

### 3. 句動詞の学習法の傾向

「動詞＋不変化詞」の形をとる句動詞の習得はリーディングを始め、多くの学習活動に欠かせない課題の一つであるが、多くの学習者が習得に苦労し、教員にとっても指導法に悩む項目である。2021年度前学期に行った TOEIC L&R Test®500 点未満の大学 1、2 年生 150 人を対象としたアンケート調査で、「句動詞はどのように習得したか」という問いに対し、79 名が「丸暗記」と答え、次に「意味を推測」(46 名)、「諦めていた」(43



名)が主な回答として続いた。学習者にとって句動詞の学習はテスト対策などの短期的な対処であり、長期的な知識の習得を諦めている姿勢がみられた。廣森(2015)は、長期記憶の量を増やすためには、単語の定義を考えたり、その単語の特徴を思い浮かべたり、その単語を見かける場所を想像したりする「深い処理」がより深い理解、深い記憶につながるとしている<sup>2</sup>。従来の機械的な語彙学習ではなく、語彙に対してより深く着目できるようなアプローチを用いることで、成績面での向上だけでなく、学習者の意識も向上する(村木,2019)。本研究では「深い処理」につながる句動詞学習へのアプローチとなる不変化詞の意味を考察する。以下では、不変化詞は動詞的な意味を持つことから、句動詞の意味にはある程度の規則性があることを述べ、教育現場で学習者、指導者双方にとって句動詞習得のヒントにつながる概念を論じる。

#### 4. 不変化詞が持つ動詞的意味

Becker and Arms(1969)で前置詞句は動詞と多くの基本的な特性を共有すると論じられているように、前置詞には動詞に近い意味がある。Binnick(1968)は、前置詞は動詞で換言することが可能としているが、以下のような例が挙げられる。

(1) He was going into the paper shop.

(2) Would you like me to help you across the road?

(3) Following the speech, there will be a few minutes for questions.

(1)では場所の移動を表す go into は動詞 enter を、(2)では、向かいに渡ることを表す across は動詞 cross を使って換言できる。さらに(3)では動詞 following は前置詞 after と目的語が同一となる。Linder(1982)は、1つの不変化詞には複数の意味が考えられるが、異なる複数の意味が存在するのではなく、全体として共通点を持つまとまりのある意味を保っているとしている。本研究では不変化詞が内在的な動詞(内在動詞)を伴うことを論じ、主動詞の選択制限が変化することを考察するが、不変化詞が伴う内在的な動詞の一部の例として以下があり、表1は不変化詞が伴う内在的な動詞の例を示している。Offは動

詞が存在しなくても内在動詞を伴うことで、離れる動作を表す意味が表現されることがあり、より簡潔な表現が好まれる場合には多用される傾向がある。Out は抽象的なレベルでは共通した内在動詞 COME を伴うが具体化されると意味は細分化される。

表 1. 不変化詞が伴う内在的な動詞

不変化詞	意味	例文	内在動詞
off	離れる	Off the shelves with these books! Be off !	LEAVE
out	出す 出てくる 選び出す 度を越える	Out with these garbage! The truth will be out eventually. I picked out a new dress. She cried her heart out. I'm completely worn out.	COME(REMOVE) COME(FIND) COME(CHOOSE) COME(EXCEED) COME(EXCEED)
into	変わる	I burst into tears.	CHANGE
down	降りる	Don't let me down.	DESCEND
up	終わる	Time is up.	END
	上がる	The price is up.	ASCEND
in	入る	You're in.	ENTER

以上は不変化詞が持つ動詞的な意味（内在動詞）の一部であり、大まかな意味をとらえたものである。以下では他の不変化詞にも概念上の動詞が内在することをもとに各構文を観察する。

### 5. 省略される目的語のタイプ

本研究で扱う省略される目的語のタイプには、1) 主語または主語の周辺のもの、2)

目的語の中に含まれるもの、3) 不変化詞に含まれるもの、の3種類がある。以下ではそれぞれのタイプを例文をもとに考察する。(下線は省略された部分を示す)。本研究では省略や圧縮表現を取り上げるが、言語を使う際に、全ての文が簡潔で省略された形が適切なのではなく、書き言葉ならばスペースや、話し言葉ならばその場の状況や時間に応じて全文を述べるのが可能ならば、省略せずに、必要な内容と説明を含んだ適度な長さのある文が必要であることも付け加えておく。

### 5.1 主語または主語の周辺のもの

以下は目的語に主語または主語の周辺のものを持つが、省略されている例である。

(4) We broke up. ('fall apart')

上記の例では、「私たちは別れた」を意味するが、We broke our relationship up. から目的語の our relationship が省略されている。以下も同様の例である。

(5) He climbed down at the meeting. ('give in') 「彼は譲歩した」

(He climbed his position down at the meeting.)

(6) I get up early in the morning. ('rise') 「私は早起きをする」

(I get myself up early in the morning.)

(7) I have to push off. ('leave') 「私は行かなくてはなりません」

(I have to push myself off.)

これらの不変化詞には、4節で示した内在動詞が伴うが、内在動詞は主動詞に意味概念上、融合する。内在動詞の目的語と主動詞の目的語は一致するため、目的語が省略され、2つの節が1つの節に減少される圧縮表現が生じる。例えば、(4) We broke our relationship up. では、省略された our relationship は、主動詞の break と内在動詞 END の両方の目的語である。以下は内在動詞が主動詞に意味融合された時の意味内容と、省略された部分を下線で示す。

(4') We broke(+END) our relationship up.

(5') He climbed(+DESCEND) his position down at the meeting.

(6') I get (+ASCENND) myself up early.

(7') I have to push(+LEAVE) myself off.

(5')では主語 he が持つ「提案」や「立場」、(6')(7')では「自身」を意味する目的語が省略されているが、(4')と同様に、(5')-(7')においても、主動詞と不変化詞が伴う内在動詞が同じ目的語を選択している。

## 5.2 動詞の中に意味が含まれるもの

以下では目的語が動詞に含まれるため、目的語が省略されている。

(8) She signed in. ('to enroll') 「彼女は入会した」

=She signed her name in.

(9) I'll pay in to the association. ('to donate') 「私は寄付します」

=I'll pay some money in to the association.

(10) I don't buy in. ('not to buy stocks') 「私は株を買いません」

=I don't buy stocks in.

(11) Do up your jacket. ('to fasten') 「ジャケットを締めてください」

=Do up the button of your jacket.

(8)では動詞 sign が「名前を記入する」を意味するため、重複する目的語 her name は表面上に生じないが、省略されている「名前」は記載される固有名詞のみを示すのではなく、入会の手続きや参加資格を得るという意味を付加する。(9)でも pay の目的語は「寄付金」を示し、金銭の意味を限定しているが、動詞に「お金を払う」意味が含まれているため、目的語の「お金」が省略されている。(10)の buy in は、投資などが話題となっている場合には、目的語が省略されていても「株」であることが示され、株を買い付けて自分の所有物に含めることを意味する。

これらの意味は、動詞のみで生じることはなく、不変化詞が持つ内在動詞が主動詞に

意味融合することにより生じる。内在動詞の意味融合は以下となる。

(8') She signed (+ENTER) her name in.

(9') I'll pay (+ENTER) the money in to the association.

(10') I don't buy (+ENTER) the stocks in.

(11') Do up (+ASCEND) your jacket.

### 5.3 不変化詞に目的語の意味が含まれるもの

以下の例は目的語が不変化詞に含まれているため、目的語が省略されている。

(12) They knocked together. ('mix up')

(13) I just knocked through. ('remove partitions')

これらの不変化詞は、目的語が複数であることを示したり(=12)、行為の対象が空間であることを示したりする(=13)ことが可能な不変化詞である。

(12') They knocked something together.

(13') I just knocked the rooms through.

(12)は together は「共に、一緒に」という意味により目的語が複数に限られるため、物が混ざることの意味し、話し手にも聞き手にも対象が限定されるため、目的語の省略が認可される。(13)の through は「通り抜ける」という意味から、「空間」や「場所」を示す目的語の省略を可能にする。これらから、together, through が持つ内在動詞はそれぞれ JOIN, PASS であると考えられ、主動詞に意味融合し、目的語が省略されている。

(12'') They knocked (+JOIN) something together.

(13'') I just knocked(+PASS) the rooms through.

(12'')では、together が内在動詞 JOIN をもたらし、主動詞に意味融合する。意味融合により、主動詞 knock のみでは持たなかった「混合させる」という意味が可能となる。(“13)も同様に through が伴う内在動詞 PASS の主動詞への意味融合により、「通り抜ける」という意味が生じる。

以上、第5節をまとめると以下のことが言える。

目的語の省略：主動詞と内在動詞の目的語が一致している場合や、主動詞または不変化詞に目的語が含意されている場合には、目的語の省略が可能となるが、不変化詞が伴う内在動詞が主動詞に融合することにより、1つの動詞で場所と時間が同じである2つの動作を圧縮表現できる。

以下は不変化詞の意味融合により、目的語の選択制限が変化する例である。

## 6. 目的語の選択制限を変化させる前置詞句

前節までは、方向や位置の変化を示す不変化詞に限定して論じたが、以下では不変化詞から前置詞に拡張し、前置詞が伴うと意味の拡張が生じることを述べる。本節ではやや特殊な例もあるが、目的語の選択制限が生じ、意味の拡張が見られる例を挙げる。

### 6.1 自動詞

以下は2つの節が1つの節に圧縮されたため、自動詞であるにも関わらず動詞の後ろにNPが生じる例である。

(14) Frank sneezed the tissue off the table.

(15) The professor talked us into a stupor.

(14)(15)は前置詞句が圧縮の表現を可能にしている、圧縮が生じない場合の意味内容は、以下に示す2節を持つ文となる。

(14') Frank sneezed. + The tissue fell off the table by this sneezing.

(15') The professor talked to us so long. + We got into a stupor by his talking.

これらの前置詞句も前節で見た不変化詞と同様に、移動や変化を示す意味の内在動詞を伴い、主動詞に融合される。(14)(15)の意味内容は以下である。

(14'') Frank sneezed (+LEAVE) the tissue off the table.

(15'') The professor talked (+CHANGE) us into a stupor.

自動詞が NP と前置詞句を取る圧縮表現の形は以下となる。

[自動詞 + (+内在動詞) 主語または主語の身体部位 + 前置詞句]

## 6.2 他動詞

他動詞は通常、目的語を伴うが、本来は意味的に選択しない目的語を持つ例がある。

(16) He rubbed the tiredness out of his eyes. (Hoekstra 1988)

(彼は目の疲れをこすって落とした)

(17) John wiped his fingerprints off the door.

(ジョンはドアの指紋を拭きとった)

(16)は、the tiredness は本来 rub (こする) 対象ではないため、目的語として選択されない。(17)も同様に wipe の対象は通常、ドアやテーブルなど物の表面であり、his fingerprints は目的語に生じないが、前置詞句を伴うことでこれらの名詞句が目的語の位置に生じることを可能にしている。例文では、2つの節が1つに圧縮されているが、圧縮が生じる前の内容は以下である。

(16') He rubbed his eyes. + The tiredness went out of his eyes by rubbing.

(17') John wiped the door. + His fingerprints came off by wiping.

これらの文でも前置詞は内在動詞を伴い、内在動詞が主動詞に融合することにより、本来の目的語（例文では his eyes, the door）は省略され、内在動詞が取る目的語が表面上の目的語として生じる。以下は内在動詞の意味融合である。

(16'') He rubbed (+REMOVE) the tiredness out of his eyes.

(17'') John wiped (+LEAVE) his fingerprints off the door.

これらの例では、表面上の目的語は内在動詞が選択する目的語であるが、主動詞に意味的に関係の深い NP である。(16)の the tiredness は目の中に存在し、こすりたくなるものであり、(17)の his fingerprints は動詞の wipe 「拭く」行為の対象(the door)に付着するものである。目的語は動詞の示す動作と深い関わりがある内容に限られ、動詞は圧縮さ

れる前の2つの節の内容が同時に生じることを示すことが可能な種類である。以下は統語構造と圧縮の条件である。

[動詞 (+内在動詞) + 本来の目的語の省略 + 内在動詞が取る NP+NP を叙述する前置詞句]

圧縮の条件: 1つの動詞で場所と時間が同じである2つの出来事が示される場合。

例として、「飲む」と「空にする」の2つの同時の出来事を示す drink や「こする」と「落とす」を表す rub がある。

### 6.3 end/finish+unselected object+前置詞句

以下では前置詞句が元の項を省略させ、表面上に本来の意味を表す NP を生じさせている。

(18) He ended the war on the staff of the Joint Chiefs of Staff in Washington.

(The Washington Post)

(19) ...such as George Anderson Wells, an Anglican priest, who actually finished the war as the most decorated chaplain in the British Commonwealth.

(The Anglican Church of Canada)

通常、He ended the war. は he は大統領や首相など、国や軍を統治する人が戦争という出来事を終わらせることを意味するが、(18)(19)では、主語名詞句が戦争という出来事を終わらせたのではなく、ある職務を担っている時に戦争が終わったことを示す。主語名詞句が戦争に仕えていたある一部（期間、兵役、役職など）を終えたという意味は(18)(19)の動詞と目的語の表面上の選択制限の関係、つまり end/finish と the war の関係からは捉えられないが、on や as を伴うため、これらの前置詞句が内在動詞 SERVE FOR をもたらし、主動詞に意味融合することにより、the war が「期間」や「兵役」を示すことが可能となり、主語名詞句の戦争の経験や職務の始まりや継続、終了など、アスペクトに関わる意味のみが残り、主語の意図性はなくなる。本来の意味内容は以下となる。

(18') He ended (+SERVED FOR) the war on the staff of the Joint Chiefs of Staff in Washington.



(19') George Anderson Wells finished (+SERVING FOR) the war as the most decorated chaplain in the British Commonwealth.

以下も同様の例である。

(20) He started the war as the chief of staff of von Runstedt's Army Group South in the invasion of Poland in 1939. (Manstein's Romanians in the Crimea)

(21) We started the war as the greatest booksellers in the world and ended as Amazon.com. (Linked in)

(22) ...Joan continued the war on the British troops as she fought them along... (Saints of Faith 2005)

(20)(21)では、主語名詞句 He や We が戦争を始めたのではなく、主要な任務に就いていた時に戦争が始まったことを示し、(22)も主語名詞句 Joan の意思で戦争を続けたのではなく、軍隊の一員として戦争に加わっていたことを示す。前置詞句は、主語がある期間戦争に従事していたことを示す内在動詞 SERVE FOR を伴い、主動詞に意味融合し、それによって表面上の目的語が、戦争全体を指す the war ではなく、経験や職務など戦争の一部を示す the war を意味することが可能となる。以下は意味内容である。

(20') He started (+SERVING FOR) the war as the chief of staff of...

(22') ...Joan continued (+SERVING FOR) the war on the British troops as she fought them along...

これらの目的語と意味内容は以下となる。

[end/finish/start/continue (+SERVING FOR) +戦争の出来事全体の省略+内在動詞の目的語 (部分) +前置詞句]

内在動詞が SERVE FOR となるのは、on や as 以下で示される任務が、the war 「戦争」に従事した職位に限定されることからわかる。

## 7. 授業での句動詞学習へのアプローチ

句動詞学習において、学習者が行いがちな丸暗記の繰り返しでは、記憶は短期間しかとどまらず、やがて諦めの気持ちに陥りやすい。句動詞を丸暗記しか方法がないと考える学習者や教員には、本論で扱った不変化詞の動詞的な意味を考えることで、句動詞の意味をある程度予測することが可能となり、これまでよりも長期的な記憶につなげることになり得る。ここでは、イディオムの3つの「動詞＋不変化詞」構文のうち、**Hybrid idiom type**に限られるが、具体的な練習方法として視覚的に捉えるフォーマットを使用した練習方法を提案したい。

教員はまずターゲットとする不変化詞を挙げ、予習課題または授業での調べ学習として、学習者にできるだけ多くの例文やフレーズを書いてもらう。ここではより強く印象付けるために、ライティング等のブレインストーミングに使用するようなフォーマット(図1)を教員が配布し<sup>3</sup>、学習者にその不変化詞を用いた句動詞の例文やフレーズを図2のように、なるべくたくさん記入してもらう<sup>4</sup>。できれば、そこからイメージされるものを簡単なイラストで描いてもらうと印象に残りやすい。不変化詞は様々な意味を持つものがあり、また4節の表1に表したように不変化詞の動詞的意味には下位分類があるので、網羅することはできないが、教員は授業の際にその大まかなイメージから、ある程度のパターンがあることを示すことができる。例えば **off** の場合には全体として「離れる」というイメージが連想される、などである。さらに圧縮表現に触れる場合には、句動詞と目的語の関係として省略されている語句があることを分解して示す必要がある。前節の(14) **Frank sneezed the tissue off the table.**では(14')の **Frank sneezed. + The tissue fell off the table by this sneezing.**に分解されることなどである。教員が不変化詞が内在的に持つ意味やその作用を説明し、丁寧に文の構造を示すことは、句動詞の成り立ちを考えさせるきっかけとなり、イメージから「深い処理」につながり、学習者の記憶に長期的にとどまりやすくさせる方法の一つとなり得る。

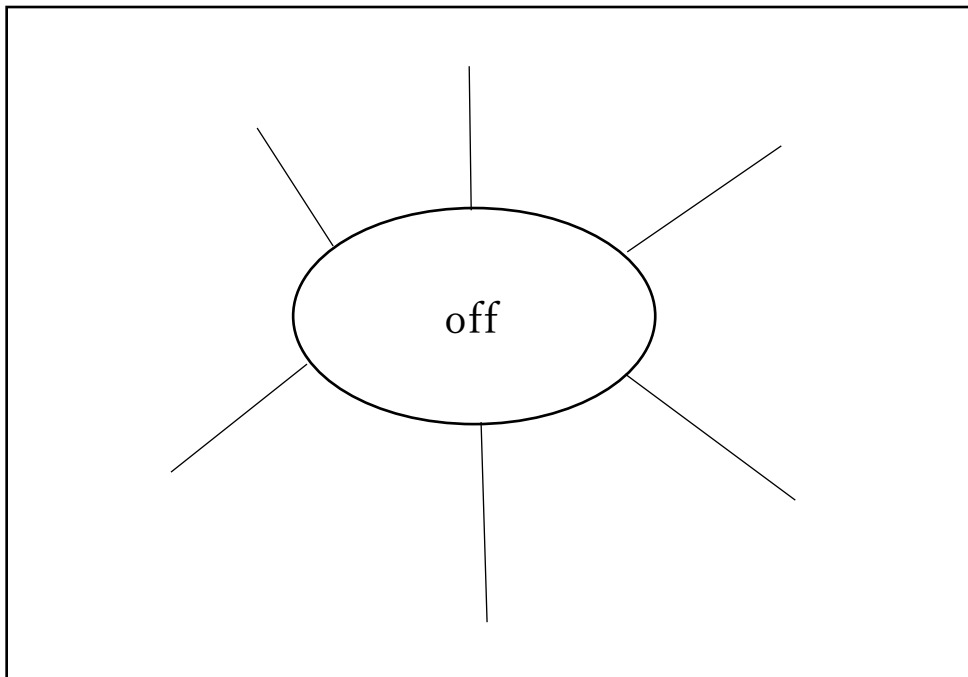
## 8. 結論

英語の句動詞習得において、長期的な記憶を残せる概念を論じた。本研究では、句動詞学習のヒントとして、**Hybrid idiom type**の句動詞に着目し、不変化詞が持つ動詞的な意味と意味融合の概念を論じた。動詞が不変化詞を伴う場合、不変化詞がもたらす内在動詞の目的語と、主動詞の目的語が一致する場合には2つの出来事を1つの節で圧縮表現することが可能となり、目的語の省略が可能となる。この現象の条件として、目的語の予測が可能であることと、2つの出来事が同時に生じていることが不可欠である。不変化詞が伴う内在動詞は、主動詞に意味的に融合され、さらに内在動詞は、主動詞の本来の目的語を省略し、内在動詞が取る名詞句を表面上の目的語として生じさせる。戦争などの出来事のうち、ある職位や任務に従事していたことを意味する前置詞句は、内在動詞 **SERVE FOR** を持ち、主動詞に融合して戦争全体ではなく一部分である職務や任務が終了したという意味を可能にさせる（松家、2007）。この概念を視覚的に捉えることが学習者や教員に句動詞学習のヒントとなり「深い処理」になり得る。本研究での提案は **Hybrid idiom type** に限られるため、限定的であり、また一つの動詞の意味で、不変化詞の持つ意味全てを説明することはできないが、学習者と教員双方がこのようなイメージ化を行い、新たな句動詞を見たときに、諦めずに考えるきっかけとなれば先へつなげる可能性にもなる。

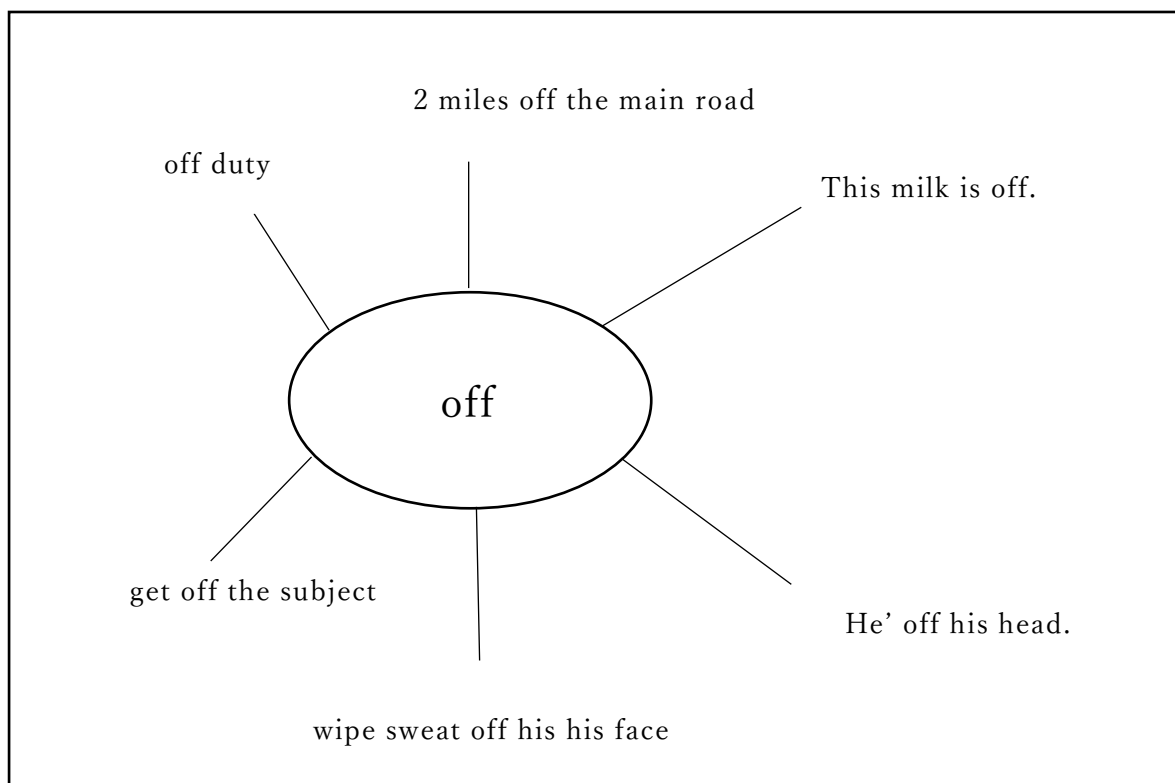
不変化詞が持つ内在動詞は潜在的な存在でありながらも、主動詞の意味の拡張や、主動詞が持つ目的語の選択制限に変化を生じさせ、さらに2つの出来事を1つの節で表す圧縮表現を可能にさせる強い作用を持つ要素であるといえる。英語の句動詞のタイプは多様であるが、意味の生じ方に規則性を持つものがあり、そのパターンを理解しておくことは、持続的な学習効果を目指す学習者にも指導者にも大きな手掛かりとなる。本研究で扱った不変化詞は限定的であるが、より多くの学習者、教員の構文学習の助けとなる包括的な説明を今後の課題としたい。

## 注

- 1.本研究は、東北英文学会（日本英文学会東北支部）大会 Proceedings 第 61 回大会にて発表した内容を加筆修正したものである。
2. 句動詞の学習についてのエピソードでは、「put on は友達のを買いに行ったときに覚えたので今でもぱっと出てきます。」という回答があり、単語の特徴や実際に使用する場面の想像が長期記憶につながる事がわかる。
3. 図 1. 句動詞の視覚化のフォーマット（課題）



#### 4. 図 2. 学習者の記入例



上記は辞書で調べた際に主に出てくる代表的な例であり、その他にも多くの例文が考えられる。直線で示した枝は上記の数に限らず、多いほうが望ましい。

#### 参考文献

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.

松家由美子. (2007). 「英語の目的語の省略と不変化詞の役割」 *Proceedings of the 61st Conference*, 108–115.

村木恭子. (2019). 「英語学習における句動詞定型表現の効果的な学習方法に関する考察」 『名古屋短期大学研究紀要』 第 57 号 pp 139–144.

毛利可信. (1992). 「圧縮形と展開形」 『英語教育』 第 41 号 第 8 巻 pp. 68–69.

嶋田裕司. (1988). 『句動詞』 大修館書店.

Becker, A.L, & D.G. Arms. (1969). Prepositions as Predicates. *CLS*, 5, 1–11.

- Binnick, R. (1968). On the Nature of the Lexical Item. *CLS*, 4, 1–13.
- Hoekstra, T. (1988). Small Clauses Results. *Lingua*, 74, 101–139.
- Huddleston, R, & G.K. pullum. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press.
- Ishikawa, K. (1999). English Verb-Particle Constructions and a V<sup>0</sup>-Internal Structure. *English Linguistics*, 16, 329–352.
- Levin, B. & Rappaport Havav, M. (1995). *Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Semantics Interface* (Monograph no. 26). MIT Press.
- Linder, S. (1982). What Goes Up Doesn't Necessarily Come Down: The Ins and Outs of Opposites. *CLS*, 18, 305–323.
- McIntyre, A. (2002). *Verb-Particle Explorations* (N. Dehé & R. Jackendoff, Ed.). Mouton de Gruyter.
- Quirk, R., Greenbaum, S., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman.
- Rudzka-Ostyn, B. (2003). *Word Power: Phrasal Verbs and Compounds*. Mouton de Gruyter.
- The Economist*, April 1<sup>st</sup>, 2006. Obituary. p.71. The Economist Newspaper Limited.

#### 例文の出典

- FELDGRAU*. MANSTEIN'S ROMANIANS IN THE CRIMEA. (n.d.). Retrieved June 10, 2021 from <https://www.feldgrau.com/ww2-romanians-in-crimea/>
- Linked In*. (n.d.). Disruption and Desperation Are Closer Than You Think. Retrieved July 1, 2021 from <https://www.linkedin.com/pulse/disruption-desperation-closer-than-you-think-whitney-johnson>
- Our History*. (n.d.). The Anglican Church of Canada. Retrieved July 19, 2021 from <https://www.anglican.ca/amo/ourhistory/>

*Saints of the Faith*. (2005, December 27). Saint Joan of Arc-Martyr. Retrieved August 10, 2021 from <http://faithofthefatherssaints.blogspot.com/2005/12/saint-joan-of-arc-martyr.html>

*Stanley J. "Moose" Donovan, 91*. (n.d.). The Washington Post. Retrieved August 10, 2021 from <https://www.washingtonpost.com/archive/local/2001/10/28/stanley-j-moose-donovan-91/33fe5d40-dfa5-4121-98d7-f761fc6fe350/>

## 辞書

『英語学用語辞典』初版. 1999

『コンサイス英文法辞典』第1刷. 1996

# 教科横断的な小学校英語カリキュラム開発に関する一考察

## －概念型 3 次元モデルによる転移可能な理解の視点から

### **Developing Elementary School English Curriculum from a Cross-curricula**

### **Perspective: the CBCI Model to promote transferable understanding**

伊東弥香（東海大学）

キーワード：小学校英語、教科横断的なカリキュラム、概念型 3 次元モデル、転移可能な理解

#### **Abstract**

The purpose of the study is to develop a cross-curricular elementary school English curriculum using Erickson & Lanning's (2014) "Concept-Based Curriculum and Instructions (CBCI)" framework to promote transferable understanding. With the new Course of Study from 2020, a foreign language (English in principle) has become an academic subject for the 5th and 6th grades of elementary school in Japan. It can be said that the long-standing debate about the introduction of early English education has entered the second stage. As the CBCI's 3D model guides children from mere skill practice to "transferable understanding" and supports the growth of "thinking" teachers, it is closely linked to the basic principles of the new course of study which is characterized with the keywords of "Inquiry-based learning" and "cross-curricular curriculum." To explore new directions for elementary school English curriculum development, the current paper tries to find out consistency between the CBCI framework and the new course of study while looking at relevance to the International Baccalaureate (IB) and the Sustainable Development Goals (SDGs).



## 1. はじめに

2020年度からの新しい『学習指導要領』に伴い、小学校第5・6学年を対象に外国語（原則的に英語）が教科となった。日本における早期英語教育導入の長きにわたる議論は教科化が現実となったことにより、導入の是非の域を出て第2段階に入ったと言える。本研究の目的は、「概念型カリキュラムと指導（Concept-Based Curriculum and Instructions; CBCI）」（Erickson & Lanning 2014）の枠組みを用いて、初等教職課程における教科横断的な小学校英語カリキュラム開発のための論点を整理することである。CBCIの3次元モデルは、単なるスキルの実践から「転移可能な理解（transferable understanding）」へと児童を導き、「思考する」教師の成長を支援するが、新学習指導要領の基本的理念と密接にかかわっている。また、設計上、国際バカロレア（International Baccalaureate; IB）は3次元カリキュラムと指導であることから（エリクソン・ラニング・フレンチ 2020）、本研究に有用な知見を与えると考えられる。

## 2. 問題の所在と研究目的

### 2.1 英語教育の目的・目標と早期化

日本政府は、我が国が目指すべき未来の姿「ソサエティ5.0」を提唱し（内閣府 2018）、「2020年度教育改革」を進めてきた。同時に新しい『学習指導要領』の趣旨に沿った「学び」の実現と高大接続の推進に向けて、学校、児童・生徒、教員には様々な変化が期待されている。学習指導要領の改訂キーワードは「探求的な学習（Inquiry-based learning）」と「教科横断的なカリキュラム（Cross-curricular curriculum）」である。小学校高学年で英語が教科になったことにより、中学校と高等学校の英語の授業にも大きな変化が求められている。「コミュニケーション能力」育成の方針が一層強く押し進められ、英語4技能（読む、聞く、話す、書く）を適切に評価するため、高大接続を目指した「大学入学者選抜改革」も計画された（文部科学省 2019a:1）。

戦後日本における英語教育の早期化の政策的正当性を検証した平本（2019a、 2019b、

2020) は、早期英語教育の現代的な起源を 1986 年 4 月 23 日の臨時教育審議会(臨教審) 第二次答申の「英語教育開始時期の検討」提案としている。平本は当該案に至るまでの経緯を調査分析し、早期化は 1960 年代から複数の異なる立場のアクター群から要求され、それを受け入れる土壌が 1970 年代後半には整っていたとする。その 1 つとして、国際社会への日本の復帰、とくに 1960~1970 年代にかけて国際化への対応という「国家・国民の課題意識」があり、1970 年代後半に「OECD や財界などの『外圧』が英語学習開始時期の早期化を後押しするようになった」(平本 2019a: 126)。

このような外圧は、2000 年代になると「グローバル化」「グローバリズム」への対応という形で、政府の政策および教育政策の方向性となった。その一例が「21 世紀日本の構想」懇談会の最終報告(2000 年 1 月 18 日)である。本報告書に続き、『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』『英語が使える日本人』の育成のための行動計画(文部科学省 2002; 2003) では、英語によるコミュニケーション能力を身に付けることが、子ども達の将来と日本の発展のための重要課題とされた。この流れの中で、2002 年 4 月、小学校第 3 学年を対象に行われた「総合的な学習の時間」の中で国際理解教育の一環(文部省 1998)としての外国語活動の導入、2011 年 4 月、第 5・6 学年を対象とした必修化(文部科学省 2008)によって早期化が進められたが、教科化を決定づけたのは、東京オリンピック・東京パラリンピック招致を起爆剤とした「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(文部科学省 2013)であろう(伊東 2021a)。

2020 年度の学習指導要領実施により、小・中・高の一貫性英語教育がスタートした形となったが、日本の外国語・英語教育によるグローバル化対策に異議を唱えたのはヨーロッパの言語教育政策を牽引してきたバイラムである。バイラム(2015)によれば、経済上の目的のみに結びつけられた日本の外国語の教育と学習は「孤立主義(isolationism)」を乗り越えるような国際的な視点を日本国民に授けることにはならない。外国語を学ぶということは、目標言語の 4 技能だけでなく、当たり前のこととされていることに疑問を投げかける客観的・批判的な思考力を身に付けることである。佐藤(2009)も、グロ

ーバル化の名のもとに「言語道具的イデオロギー」に支配されている日本の外国語・英語教育に批判的である。本稿では、国際化とグローバル化の相違は論じないが、英語教育の目的・目標を再考する必要性・重要性を問いたい。

## 2.2 教員に求められる資質・能力

カリキュラムと指導を考えることは、教員に求められる資質・能力を考えることである。しかし、日本では、「大学における教員養成」、「開放制」、そして「免許状主義」のもと、教員の資質・能力をどうとらえて、それをどの程度まで身につけさせるかという解釈や理解、それに基づく教育実践は、それぞれの課程認可大学に任されてきた。「専門性基準 (professional standards)」がないままに単位の積み上げによる免許状付与を前提として、多くの大学・学部は授業科目を開設しているのが実情である。佐藤 (2015) は、専門性基準に基づくカリキュラム編成と国家試験による資格授与の重要性・必要性を主張する。英語科教員養成について言えば、2020年度から初等英語科教員養成が始まり、教職課程認可大学に課せられる責任はさらに重くなった。加えて、2022年度からの小学校「教科担任制」への対応も各大学には求められる。英語教員の「英語力」の目標値については「教員養成コア・カリキュラム (英語)」(東京学芸大学 2017) でCEFR国際スケールが示されたが、残念ながら英語教員の資質・能力や専門性基準は明文化されなかった (伊東 2019a: 5)。一貫性英語教育を推し進めるためには、教育内容とともに、教員養成・研修という教師教育グランドデザイン構築が不可欠である。次章から、小学校英語カリキュラム開発のための重要な視点として、学習指導要領、CBCI、IB、SDGsを概観する。

## 3. 学習指導要領

### 3.1 学習指導要領の改訂

小・中・高の『学習指導要領』の改訂は、大学入学共通テスト (以下、共通テスト)

導入とともに、2020 年度教育改革の柱であった。小学校（2017／平成 29 年改訂、2020 年度全面実施）、中学校（2017／平成 29 年改訂、2021 年度全面実施）、高等学校（2018／平成 30 年改訂、2022 年度年次進行で実施）のスケジュールで進められた。新しい学習指導要領は「資質・能力の育成」と「社会に開かれた教育課程の実現」を目指し、「教科内容を通じた資質・能力育成」（内容中心、コンテンツ・ベース）から、「教科内容を学ぶための資質・能力育成のための学力観と学習論の一体化」（資質・能力中心、コンピテンシー・ベース）への転換を特徴とする（伊東 2020 ; 2021b）。改訂の背景には、AI やソサエティ 5.0 に象徴される未来社会への対応や、2015 年の国連サミットで採択された「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals: SDGs）」が示す地球規模の課題への対応がある。新学習指導要領では、「持続可能な社会の担い手を育む教育（Education for Sustainable Development: ESD）」への志向が明記されたが（文部科学省 2017a; 2019b）、日本の学校教育の中では「ESD（方法）」を推進し、学習者のジブンゴト（自分事）化によって、直接的、間接的に「SDGs（目標）」達成への貢献が期待される（伊東 2019b: 22）。

新学習指導要領における資質・能力の 3 つの柱は、「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」である。汎用性のある資質・能力ベースの学習指導要領のもと、「何を学ぶか」だけではなく、学んだことを通して「何ができるようになるか」が重視される。また、改訂キーワードの 1 つ「カリキュラム・マネジメント」で示されるように、各教科等で学んだことを実際の社会で役立てることができるように、教科横断的な視点に立って、学校教育目標の実現のために教育内容の配列の最適化が求められる。

### 3.2 小学校英語に関する批判

小学校の外国語科においても、資質・能力の 3 つの柱に関わる外国語特有の資質・能力の育成が期待されている。しかし、学習指導要領における目標からは、目標言語の 4

技能習得の域を出ていないことが読み取れる（伊東 2021b: 65）。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す（文部科学省 2017b: 67）。

(1) 外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気付き、これらの知識を理解するとともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする。

(2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり話したりするとともに、音声で十分に慣れ親しんだ外国語の語彙や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う。

(3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。（文部科学省 2017b: 69-72）。

南（2020）は学習指導要領が求める言語能力の育成について、教科全体、外国語科、国語科における「言語」の改訂ポイントの視点から、「道具としてのことば」だけでなく、「対象としてのことば」を国際理解教育に組み入れた言語教育の重要性を主張し、

(1) 複言語・複文化主義に基づいた「言語文化」教育、(2) 異文化コミュニケーションを目的とした教育、の実現を提案している。

### 3.3 2020年度教育改革のつまずき

新学習指導要領の趣旨に沿った「学び」の実現と高大接続の推進に向けて、2020年度教育改革は進められた。高等学校の外国語・英語科においては、4技能評価（聞く・読む・話す・書く）による共通テスト導入を前提として、教員は学力・学習の階層性（知っている、できる、わかる、使える）に応じた指導・評価の方法を考え、「使える」レベルの思考力を発揮する機会の保障に取り組むことが求められた。しかし、2019年11月1日、文部科学省は共通テストの枠組みにおける英語民間試験活用のための「成績提供システム」を2024年度に先送りするという事態・混乱を招くことになった。英語民間試験の導入については、試験の多様性、受験機会の公正性・公平性、英語入試改革のあり方（日本学術会議 2020）など、多くの問題・課題が指摘されたが、2020年度教育改革のつまずきの一因は、外国語と英語を同義として扱い、コミュニケーションを単なることばのやりとりととらえて、英語の4技能の習得・評価に終始していることであり、ひいては、日本の外国語・英語教育の目的と目標のあり方そのものを問うている（伊東 2021b: 64）。

## 4. CBCI

### 4.1 3次元モデルと転移可能な理解

概念とは、物事の性質に対する共通の認識、あるいは物事の特徴のことである。概念は、個々の事実から共通な性質を取り出して作られる意味内容、多くの人と共有できる客観的なもので、言葉によって指し示される（イヌとはこういうものだ、秩序とはこういうものだ、一次関数とはこういうものだ）。概念は、一般性、抽象性、複雑性の様々なレベルにおいて創発し（エリクソン・ラニング・フレンチ 2020:42）、理解に広がりをもたらす「マクロ概念（macroconcept）」と、特定の教科における深い知識を反映する「ミクロ概念（microconcept）」がある（Marshall & French 2018: 13、エリクソン・ラニング・フレンチ 2020: 58）（表 1）。

表1 ミクロ概念とマクロ概念 (Marshall & French 2018; 15 Table 1.1)

Type of Concept	Definition	Examples
Microconcept	Disciplinary concepts that are specific and add depth to an inquiry	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aggregate Demand (Economics)</li> <li>● Symbiosis (Biology)</li> <li>● Realism (Visual Arts)</li> <li>● Linear Function (Mathematics)</li> <li>● Allegory (English)</li> </ul>
Macroconcept	Disciplinary or interdisciplinary concepts that are broad and add breadth to an inquiry	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pattern</li> <li>● Function</li> <li>● Interaction</li> <li>● Operation (Mathematics)</li> <li>● Writing Process (English)</li> </ul>

概念型カリキュラムと指導 (CBCI) では、「教師は、生徒に事実として知ってほしいこと、概念的に理解してほしいこと、スキルとプロセスを使ってできるようになって欲しいことを明確にする」(エリクソン・ラニング・フレンチ 2020: 8)。CBCIの「3次元モデル (3D Model)」は、「知る (事実)」「理解する (概念)」「できるようになる (スキル)」で設計される。これは、知識とスキルに焦点をあてた「2次元モデル (2D Model)」とは明らかに異なる。3次元モデルでは、低次の事実 (fact) とスキル (skill) を概念 (concept) につなげることによって情報が脳のより深いレベルで処理されるため、生徒は事実に関する知識をより長い期間保存でき、概念的関係を様々な文脈で応用することができる。教師は、教科の重要かつ「転移可能な理解 (transferable understanding)」をカリキュラムの中心に構成することによって、理解 (考え) を実証する関連事実やスキルの選別をする。転移可能理解とは、事実内容に裏づけされた、時を超越した考えである。また、教師は生徒自らが認知的能力を働かせて理解を構築でき

るように、具体例から抽象的な一般化に向かうための「帰納的アプローチ (inductive approach)」を用いる。第3次元の概念的理解まで学習者を導き、転移可能な理解を促す「思考」が教師には求められるのである。

#### 4.2 知識の構造とプロセスの構造の間の相互作用

質の高いカリキュラム設計のために「知識の構造 (Structure of Knowledge)」と「プロセスの構造 (Structure of Process)」を視覚化したものが図1である (エリクソン・ラニング・フレンチ 2020:38、オリジナル出典 Erickson & Lanning 2014)。「知識の構造」では、どの教科においても、教師の教える「事実」や「トピック」、事実やトピックから引き出された「概念」、それから引き出される「一般化 (generalization) と原理 (principle)」が複数の概念の関係を明文化し、転移する理解となる。同様に、「プロセスの構造」も低次の認知レベルから概念的理解のレベルへの思考の階層を表し、最下層であるスキル、ストラテジー、プロセスは生徒が学習内容に取り組み、探求するのに役立つツールである。これらを活用することで概念が引き出され、「すること」からなぜするのかを理解することへと移行する (エリクソン・ラニング・フレンチ 2020:48)。「知識重視 (knowledge-based)」の教科と「プロセス重視の教科 (process-based)」教科という違いはあっても (表2)、全ての教科は2つの構造に従う。

国語、外国語、美術、舞台芸術、音楽のようなプロセス重視の教科では、たんに「実践する」というスキルから、実践の背後になる「なぜ」や「どのように」についての理解を伴うスキルへの移行が期待できる。生徒の脳内に概念的構造が構築されることにより、理解の転移が可能になる (エリクソン・ラニング・フレンチ 2020:236)。



図1 知識の構造（左）とプロセスの構造（右）（エリクソン・ラニング・フレンチ  
2020:3 図2. 1より抜粋、一部改変）

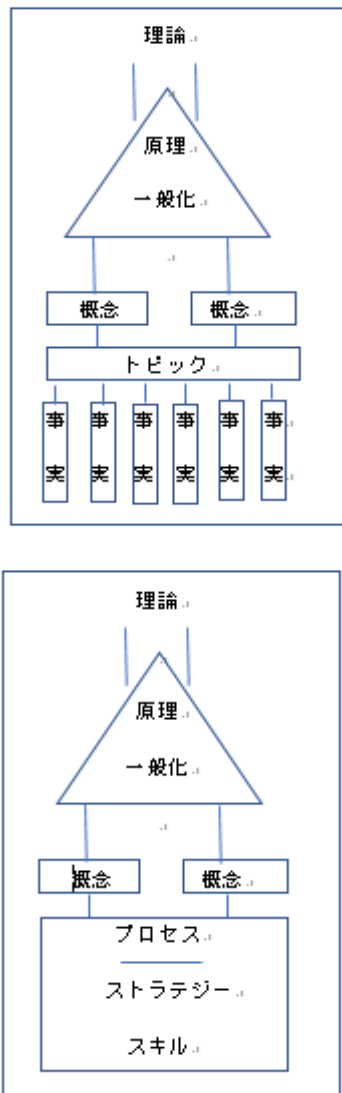


表2 Knowledge-based and Process-based Disciplines (Marshall & French 2018: 22 図1.7  
より抜粋)

Knowledge-Based Disciplines	Process-Based Disciplines
Social Studies (Geography, History)	English Language Arts
Sciences (including Computer Science)	Foreign Languages
Mathematics	Visual Arts
Engineering	Performing Arts (Music、 Drama、 Dance)
Physical Education (Health)	Design and Technology
	Physical Education (Strategies and Tactics

### 4.3 概念型探求 (Concept-Based Inquiry)

上述の通り、「探求的な学習」と「教科横断的なカリキュラム」は、今回の学習指導要領の改訂キーワードである。コミュニケーションを単たることばのやりとりとしてとらえることなく、4技能習得の枠を越えた、日本の英語教育の目的・目標に新たな方向性をもたらすことが期待される。

「探求的な学習」とは、自ら課題を設定し、情報収集を行い、整理・分析を通して思考し、判断やまとめを表現するという一連の学習活動のことである (伊東 2021c:5)。CBCIでは、生徒の理解 (一般化) に向けて帰納的アプローチを用いて探求的な学習を進める。教師は、授業内で学習した様々な実例の間につながりを見出し、生徒が共通の概念的理解を導くことができるよう「足場かけ (scaffolding)」を行うが、その種類と程度に応じて、「構造化された探求 (structured inquiry)」と「導かれた探求 (open inquiry)」を使い分ける。

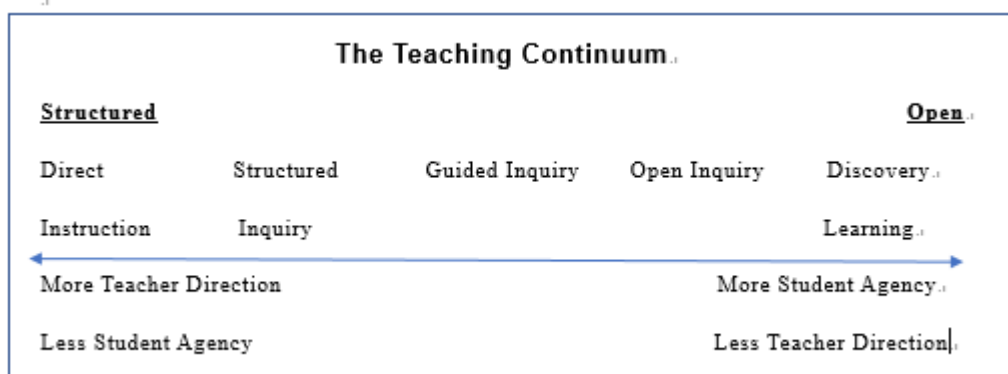
この2つに加えて、Marshall & French (2018: 9) は「半構造化された探求 (semi-structured inquiry)」である「誘導による探求 (guided inquiry)」を両者の間に据えた

「授業の連続性 (The Teaching Continuum)」を示している (図 2)。これら 3 者の違いは教師の支援・指示の量であり、探求を通して、生徒の好奇心、課題解決、仮説立案、解決策を促進する。同時に、指揮者 (teacher as conductor)、戦略的ファシリテーター (teacher as strategic facilitator)、メンター (teacher as mentor) としての教師の役割の違いを示している。

CBCI の理論に基づき、「概念型探求 (Concept-Based Inquiry)」による転移可能な理解のためのストラテジーを説く Marshall & French (2018: 28-29) は、教師の足場かけの重要性と探求の 7 つの段階・循環を提示している (Engage、Focus、Investigate、Organize、Generalize、Transfer、Reflect)。概念型探求は、「概念型学習 (Concept-Based Learning)」と「探求的な学習」という異なる指導アプローチの融合である。

Concept-Based Inquiry represents a form of inquiry learning that supports students in articulating transferable conceptual understandings and developing the inquiry skills and strategies present in other inquiry models. (Marshall & French 2018: 8)

図 2 授業の連続性によるアプローチ (Marshall & French 2018: 8 Figure 1.2 より抜粋、一部改変)



#### 4.4 国際バカロレア (IB)

IB は「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成を目的」(国際バカロレア機構 2017:1) とする。資質・能力育成型の国際的教育プログラムである IB は探求・概念学習として知られる。CBCI とは異なる用語を使用するが、IB も設計上、3次元のカリキュラムと指導である(表3)。

IB プログラムには、PYP (Primary Years Programme ; 3-12 歳)、MYP (Middle Years Programme; 11-16 歳)、DP (Diploma Programme : 16-19 歳)、IBCP (Career-related Programme; 16-19 歳) がある。遠藤(2020)は、新学習指導要領に沿った国語の授業開発に寄与するために、国語科の領域における IB ディプロマプログラム(DP)と新学習指導要領との整合性を検証した。その結果、比較に使用した単元案において新学習指導要領の資質・能力の3本柱(「知識・技能」「思考力、判断力、表現力」「学びに向かう力、人間性、生きる力」)が繰り返し見られ、目標から学習のプロセスまでほぼ全てが新学習指導要領の目標と内容に一致し、そして、探求と概念を中心とした IB の「指導の方法」が「主体的・対話的で深い学び」の実践例を提示していると報告している。

日本での IB 推進に関する提言は様々あるが、グローバル人材に求められる素質や能力を育む上で、IB 教育が有効であるとして、経済界は日本政府にその普及に向けた目標達成(2018年までに認定200校)を進言し(日本経済団体連合会 2016:12)、直近では、改めて「成長戦略2021」(2021/令和3年6月閣議決定)において IB 認定校等を2022年度までに200校以上にすることが目標とされている。2021(令和3)年6月時点で、IB 認定校数96校(PYP 実施50校、MYP 実施26校、DP 実施校59校、重複あり)、そのうち、学校教育法第1条で規定されている学校(いわゆる一条校)は53校である(文部科学省・IB 教育推進コンソーシアム 2021.9.12 引用)。

IB 教育推進の一方で、IB 専門の教員養成・研修など、日本での展開には問題・課題も多い。しかし、CBCI と IB のような概念型カリキュラムの理論や実践を理解し、学

習指導要領との整合性をどのように日本の文脈に活かすかという視座に立つことはカリキュラムや授業デザインの立案にとって重要である。

表 3 概念型と IB 用語の相互関係 (エリクソン・ラニング・フレンチ 2020:157 より抜粋、一部改変)

概念型	IB
1. マクロ概念	1. 重要概念
2. ミクロ概念 (一般的に教科特有)	2. 関連概念
3. 概念レンズ (学習単元に焦点を合わせ、概念の転移を強化し、相互的思考を働かせるために使用される 1 つないし 2 つのマクロ概念)	3. 重要概念 (学習単元に焦点を合わせ、異なる状況への概念の転移を強化するために使用される)
4. 一般化または原理	4. 中心的アイディア、探求テーマ
5. 思考をうながす問い	5. 教師の問い
6. 相乗的思考	IB にこの用語はないが、IB のデザインは相乗的思考に影響を与える効果がある
7. 2 次元 vs. 3 次元のカリキュラムと指導	IB ではこの用語は使用されないが、設計上、3 次元のカリキュラムと指導である

#### 4. SDGs

SDGs は 2016 年から 2030 年までの国際目標であり、その基本理念は「地球上の誰 1 人として取り残さない (leave no one behind)」である。SDGs の 17 の目標は互いに深く関わり、「経済、環境、社会」の 3 つの側面から、あるいは人間、豊かさ、地球、平和、パートナーシップ (People、Prosperity、Planet、Peace、Partnership) という「5 つの P」というキーワードからとらえることもできる。SDGs を通して、世界が直面する問題・課題を考えて自分自身のあり方を見つめ直すことは、すなわち、学習者が当たり前のこと

とされていることに疑問を投げかける客観的・批判的な思考力を身に付けて、自ら行動を起こすことにつながる。

日本の英語授業において、SDGs との出会い方を工夫することで、4 技能習得というスキルの域を出て、従来から問題視されてきた「宣言的知識 (declarative knowledge)」 「記述的知識 (descriptive knowledge)」 の答え合わせにとどまらない授業が可能となる (伊東 2018: 20)。「英語を」学ぶのではなく、「英語で」SDGs を学ぶ授業は、教科横断的・学際的な学びが日常的に行われる小学校での実践が最もふさわしいと筆者は考える (伊東 2018; 2021a; 2021b)。CBCI に基づき、社会と英語、理科と英語、算数と英語というような、学際的授業の中で探求的な学習・活動を行う小学校英語カリキュラムを立案する際に、SDGs が各教科をつなぐ役割を担うことができる。

2020 年 4 月からの教科導入によって、小学校の英語教育は英語を教えることを専門としていない小学校教員に委ねられることになった。小学校の教科科目と児童のことを最も理解している小学校教員が英語の学び手・使い手としてロールモデル (role model) とファシリテーター (facilitator) になって、探究的な学習によって児童の概念理解を深めることが小学校英語の意義・意味である。義務教育の段階で英語という外国語を学ぶことは、他者や、文化・異文化への理解を深め、国際社会の中における自己の生活や生き方を客観的に見つめることができる人材を育成するための礎になる。

渡邊 (2014) は「日本のカリキュラムが特別活動と総合的な学習の時間という教科外の曖昧な領域を持つことによって変化し続ける社会のニーズに対応しつつ、教科教育を中心とする教育体系の保持が可能になった」(渡邊 2014: 183) と述べているが、教科横断的・総合的な課題学習を行うための「総合的な学習の時間」と SDGs は親和性が高い。実際のところ、高等学校では、新学習指導要領のもと、2022 (令和 4) 年度より「総合的な探求の時間」が年次進行で導入予定であり、今後さらに SDGs の活用が期待されている。そのような現況もふまえ、一貫性英語教育の視点からも、SDGs を取り入れた小学校英語カリキュラム開発は学習者の学びを深める可能性がある。

## 5. おわりに

本研究の目的は、CBCI の 3 次元モデルの枠組みを用いて、初等教職課程における教科横断的な小学校英語カリキュラム開発のための論点を整理することであった。問題の所在として、日本における英語教育の目的・目標と早期化、および教員に求められる能力・資質について述べ、小学校英語カリキュラム開発のための重要な視点として、学習指導要領、CBCI、IB、SDGs を概観した。

日本において 2020 年度は戦後最大と言われた教育改革の年であり、その 2 本柱は小・中・高の『学習指導要領』改訂と高大接続を目指した「共通テスト」導入であった。その柱の 1 本が折れた今、新学習指導要領の理論的根拠を明らかにして、英語教育の目的・目標と小学校英語のあるべき姿を再考する必要がある。

日本の新学習指導要領の 3 つの柱からなる資質・能力の育成のために、「何を学ぶか」だけではなく、学んだことを通して「何ができるようになるか」が重視されることになった。これは CBCI における KUDs (Know-事実、Understand- 概念、Do-スキル) アプローチとも共通しているようだが、概念 (何を理解すべきなのか) を目標に据え、探求をベースにした帰納的指導法が CBCI では用いられる。ここに従来の 2 次元モデルと CBCI3 次元モデルの強調すべき違いがある。

CBCI の概念型カリキュラムでは、学習者が脳内処理における低次思考から高次思考の知的相乗作用によって深く考えることができるように指導単元が綿密に設計される。単元を設計するための 11 のステップは次の通りである。また、「単元チェックリスト」を使い、これらのステップをきちんと確認することも求めている (エリクソン・ラニング・フレンチ 2020: 64-72; 228-231)。例えば、ステップ 1 の単元名に対して、「単元名は読んでいる人に学習トピックがわかる、はっきりしたものになっていますか。」という確認項目を用いて振り返り、必要に応じて修正・改善を加える。

1. 単元名を決める (焦点もしくは文脈)
2. 概念レンズを決める。

3. 単元の領域を決める
4. トピックと概念を単元の領域の下に書く
5. その学習の単元から生徒に導き出してほしい一般化を文にする（生徒が概念的に理解しなければならないこと）
6. 思考をうながす問いをつくる
7. 必須内容を決める（生徒が必ず知るべきこと）
8. 主要スキルを決める（生徒が必ずできるようになるべきこと）
9. 単元末評価課題および採点ガイドを作成する
10. 期待される学習経験を設計する
11. 単元の概要を書く

単元については、学際的なもの、教科専門的なものになりうる。これが、教科横断的な小学校英語カリキュラム開発に必要な新たな視点である。最後に、以下3点を本研究の今度の課題としたい。

- ① CBCI の概念型カリキュラム（学際的、教科専門的）の設計と指導の実践例を調査する。
- ② 「2020 年度教育改革」と『学習指導要領』の理論的根拠を明らかにし、概念型カリキュラムとの整合性を検証する。
- ③ SDGs に関して、文部科学省検定済・小学校教科書（2020 年度版）での使用状況と SDGs を使った教科横断的・学際的な単元計画を検討する。

## 引用文献

マイケル・バイラム（著）・細川英雄（監修）・山田悦子・古村由美子（訳）（2015）. 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民形成をめざして』、東京：大修館書店. [原著 Byram、 M. (2008). From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship – Essays and Reflections、 Clevedon: Multilingual Matters.]



H.リン, エリクソン・ロイス, A. ラニング・レイチェル, フレンチ (著)、遠藤みゆき・ベ  
アード真理子 (訳) (2020). 『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践  
—不確実な時代を生き抜く力—』. [原著 Erickson, H.L., Lanning, L.A., & French, R.  
(2017). *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom* (2<sup>nd</sup> ed),  
Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.]

遠藤みゆき (2020). 「国際バカロレア (IB) ディプロマプログラム (DP) 「言語 A: 言  
語と文学」と新学習指導要領高等学校国語科が目指す資質・能力の整合性の検討 :  
『赤い繭』(安部公房)の単元案をもとに」、『教職教育研究センター紀要』、第 25 号、  
関西学院大学、pp. 65-82。

平本哲嗣 (2019a). 「日本における早期英語教育の展開に関する歴史的考察—1960 ~  
1970 年代における動向—」、『安田女子大学紀要』、(47)、安田女子大学、pp.119-128.

平本哲嗣 (2019b). 「日本における早期英語教育の導入に関する政治的言説の分析 : 1970  
年代~臨教審第二次答申までの動向」、『広島大学大学院教育学研究科紀要』、広島大学、  
(68)、pp.101-110.

平本哲嗣 (2020). 「日本における英語教育の早期化に関する歴史的考察—政策過程に関  
与するアクター群の言説分析—」、広島大学大学院教育学研究科、博士学位論文.

伊東弥香 (2018). 「英語のリテラシー教育に関する一考察—学校教育で育成すべき資  
質・能力の視点から—」、『東海大学教育開発研究センター研究資料集』、No.2、東海  
大学、pp.1-11.

伊東弥香 (2019a). 「英語科教職課程履修生の学びと教員養成コア・カリキュラム (英  
語) -非教員養成系・私立大学の場合—」、『教育研究』、第 63 号、青山学院大学、pp.1-  
21.

伊東弥香 (2019b). 「SDGs をジブンゴト化する— CLIL の枠組みで考える英語教育—」、  
『東海大学教育開発研究センター研究紀要』、第 3 号、東海大学、pp.15-25.

伊東弥香 (2020). 「2020 年度教育改革の動向—「高大接続改革と英語科教育養成のゆく

- えー」、『東海大学課程資格教育センター論集』、第 18 号、東海大学、pp.89-101.
- 伊東弥香 (2021a) 「英語授業デザイン構築における異文化理解の再考ー第三次社会化と外国語の役割の視点からー」、『異文化交流』、第 21 号、東海大学、pp.51-66.
- 伊東弥香 (2021b) 「つまずいた教育改革の先に見える大学の教員養成ー初等・中等英語科と SDGs の視点からー」、『東海大学課程資格教育センター論集』、第 19 号、東海大学、pp.61-76.
- 伊東弥香 (2021c) 「学習者の『資質・能力を活用する』英語授業デザインの構築ー教科横断的カリキュラムとライティング指導の視点からー」、『東海大学教育開発研究センター研究紀要』、第 5 号、東海大学、pp.1-19.
- 国際バカロレア機構 (2017) . 「国際バカロレア (IB) とは？」 (What is an IB education の日本語版)  
<https://www.ibo.org/contentassets/76d2b6d4731f44ff800d0d06d371a892/what-is-an-ib-education-2017-ja.pdf> (2021 年 9 月 29 日引用)
- 南美佐江 (2020) . 「学習指導要領の改訂と国際理解教育ー言語」の側面からー」、日本国際理解教育学会 (編著) 『国際理解教育』、第26号、 pp.53-60、 東京：明石書店.
- 文部省 (1998) . 『小学校学習指導要領 (平成 10 年 12 月公示』、東京：文部省.
- 文部科学省 (2002) . 「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm) (2021 年 9 月 19 日引用)
- 文部科学省 (2003) . 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画 (平成 15 年 3 月 31 日」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf)(2021 年 9 月 19 日引用)
- 文部科学省 (2008) . 「平成 20、21 年改訂 学習指導要領改訂等」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/syokaisetsu/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syokaisetsu/index.htm) (2021 年 9 月

28 日引用)

文部科学省 (2013) . 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/12/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/___icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf) (2021 年 9 月 19 日引用)

文部科学省 (2017a) 「日本ユネスコ国内委員会－教委 135-1-2 平成 29 年 3 月 31 日公示  
新学習指導要領等における持続可能な社会づくりに関連する主な記載 (抜粋)」

<http://www.mext.go.jp/unesco/002/006/002/001/shiryo/attach/1388906.htm> (2021 年 9 月 29 日引用)

文部科学省 (2017b) . 「小学校学習指導要領 (平成29年公示) 解説 外国語活動・外国語編」

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_011.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf) (2021年9月28日引用)

文部科学省 (2019a) . 「高大接続改革」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/koudai/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/index.htm) (2021 年 9 月 19 日引用)

文部科学省 (2019b) . 「ESDで育みたい力」、『今日よりいいアースへの学びESD持続可能な開発のための教育』

<http://www.esd-jpnatcom.mext.go.jp/about/index.html> (2021 年 9 月 29 日引用)

文部科学省 IB 教育コンソーシアム

<https://ibconsortium.mext.go.jp/ib-japan/>

内閣府 (2018) . 「Society 5.0」

[https://www8.cao.go.jp/cstp/society5\\_0/society5\\_0.pdf](https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/society5_0.pdf) (2021 年 9 月 19 日引用)

日本学術会議 (2020) . 『大学入試における英語試験のあり方についての提言』 (令和2年 (2020年) 8月18日) , 日本学術会議 (言語・文学委員会 文化の邂逅と言語分科会)

<http://www.scj.go.jp/ja/scj/index.html> (2020年9月2日引用)

日本経済団体連合会 (2016) . 『「今後の教育改革に関する基本的考え方」－第3期教育

振興基本計画の策定に向けてー』(2016年4月19日)

[http://www.keidanren.or.jp/policy/2016/030\\_honbun.pdf](http://www.keidanren.or.jp/policy/2016/030_honbun.pdf) (2021年9月28日引用)

佐藤学 (2009) . 「言語リテラシー教育の政策とイデオロギー」、大津由紀雄 (編著) 『危機に立つ日本の英語教育』、東京：慶應義塾大学出版会、pp.240-277.

佐藤学 (2015) . 『専門家として教師を育てるー教師教育改革のグランドデザイン』、東京：岩波書店.

東京学芸大学 (2017) 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成28年度報告書(平成29年3月20日)』

[http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/28file/report28\\_all.pdf](http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/28file/report28_all.pdf) (2021年9月21日引用)

渡邊雅子 (2014) . 「国際バカロレアにみるグローバル時代の教育内容と社会化」、『教育学研究』81(2)、日本教育学会、pp. 176-186.

Erickson, H.L., & Lanning, L.A. (2014). *Transitioning to Concept-Based Curriculum and Instruction: How to bring content and process together.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Marshall, C. & French, R. (2018). *Concept-Based Inquiry in Action: Strategies to Promote Transferable Understanding.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

# ケーススタディを使った探求型英語授業実践からみる学生の意識変容

－ 将来英語を使ってどのような自己実現を目指すのか －

## Visualising the process of developing career objectives through exploratory English lessons utilising case studies

デイヴィス 恵美（大阪成蹊大学）

キーワード：ケーススタディ，探求的授業実践，リフレクション，M-GTA，意識変容

### Abstract

This paper attempts to clarify the process of how providing case studies as lesson components affects the formation of participants' career awareness in an English class, which aims to incorporate more specialised knowledge of the Faculty of Management. The study was practiced with the concept of exploratory practice in mind. Exploratory practice focuses on understanding what is happening within classroom for both teachers and learners in order to achieve their individual quality of life. As a process of summarising the outcome of this study, the method of M-GTA was employed to visualise what kind of learning was materialised through participating in the class practice.

The reflective writings submitted by the learners after each lesson were examined. The results showed that the case studies developed as inputs enabled students to experience the real world as well as to recognise their limitations in terms of both business knowledge and English language skills, which promoted them to think about future themselves.

### はじめに

本稿は、筆者の所属する4年制大学経営学部に3年次から附置するコミュニケーション

ン科目群の1つである、English for Business Communication Iにおいて、探求的授業実践の概念を念頭にケーススタディをインプットとしてデザインし、実践した内容について報告するものである。本授業に参加することにより、参加者自身が将来英語を使ってどのような仕事に就きたいのか、また、仕事において英語を使用している自分の姿を具体的にどのように想像するようになったのかといった意識形成に焦点を当て、本授業実践が意識変容プロセスに与えた影響の解明を試みた。最終的に目指したことは、本授業デザインの効果を理論として構築することであり、その分析において、M-GTAによる学生リフレクション記録の分析を行なった。

## 1. 先行研究

### 1.1 探求的授業実践

教師による実践研究として、探求的授業実践 (Exploratory Practice: EP) が 2000 年以降注目を集めている。EP はアクションリサーチ (AR) やリフレクティブプラクティス (RP) に類似するアプローチと考えられているが、その内容は大きく異なる。AR も RP もその基本的なスタンスは教師の自己成長のためのアプローチであり、「解決したい問題」が存在している (佐野, 2005; 高木, 2017; 吉田ら, 2009)。一方で、EP は出発点として「明確な問題」を同定することを必要としない。EP は教師も学習者も一緒になって実践に取り組み、絶えず問い (puzzling) を持ち続けることにより、問題の解決を求めるのではなく、問題を理解することを最優先とする。そのような実践により、教室における生活の質 (Quality of Life) を追求し、教師も学習者も成長することを目指すものである (Hanks, 2017: p. 3)。柳瀬 (2008, p. 78) は、EP で求められる「理解」の本質をハイテガー哲学に照らして考察し、教師と学習者が自らの可能性を実現する試みであると提示した。英語学習は、もともと道具的对象としての英語を life の中に埋め込まれたものとして認識し、関わりを持つことで意義を作り出していく行為であり、そのような学習者の行為の中で教師も関わりを持ち、寄り添うべき存在であると述べている。EP による実践では、教師

も学習者も含めて「私たち」となり、協働的な探求活動を行う中で悩み、話し合い、試行錯誤することでその意義を見つけ出すことができるとし、EPこそが英語教育における実践研究としてまず推奨されなければならないと提起した。

本研究では、英語授業実践の中において学習者それぞれが経験することが、どのように将来の自分についてのビジョンを明確化していくのかについて明らかにしたいという目的を持つが、そこに一つの決まった答えがあるわけではない。また、教師自身も自らの経験を人生の一先輩として学習者と共有することで活用し、教育に役立てる方法について模索する機会を持ち得ると考え、本研究においてEPのアプローチを援用する。

## 1.2 リフレクション（振り返り記録）

本研究の分析対象は、毎授業後に学生が提出したリフレクションの記述である。安永ら（2016）は、振り返りが Processing（改善手続き）と Reflection（省察）の両側面の役割を果たすと述べている。すなわち、振り返りを分析対象とすることで、学生がキャリア意識を形成していくプロセスを明らかにする目的に照らし合わせ、授業デザインが適切であったのか（手段）を評価すると同時に、学生自身の学びに対する気づき（効果）の抽出が可能であると考えた。さらに、アレン玉井（2020）は学習の過程において、学習者が学習状況を把握し、次の学習を組み立てていくのに役立つ自己評価は、学習者が自らの欠点や長所などを理解し、設定した学習目標をどのように達成するのか考え、自分の行動、思考、感情を統制・調整する自己調整学習に役立つとしている。本実践においては、学生にとってまだ完全に固まっていない、あるいは全く見えていない将来のキャリア像を形成する上で、求める学びは何か主体的に探求し、それを追求する学習サイクルを組み込む事が必要だと考えた。そこで、学習経験を蓄積し、キャリア像の構築を援助するために、学習後の自己評価的なリフレクションを導入した。

しかし、過去においても毎授業後のリフレクションを取り入れたことはあったものの、学生が何に着目した振り返りをすべきかについて、明確な枠組みが提供できておらず、

その結果として、教員と学生の表面上のコミュニケーションツールとなりがちという問題があった。この反省を踏まえ、振り返りが学生自らの学びに寄与することを意図し、ルーブリック（資料）を事前に示し、主体的な学びにつながるような省察の基準として参照するように指導した。このルーブリックは、リサーチ力、思考力、説得力、英語表現力（文法力／語彙力）、発表技術、協働性についてこの授業内ではどのような取り組みが期待されているのかを明示している。学生は、まずそれぞれの課題においてどのようなスキルを発展すべきだったのかについて、ルーブリックと自分自身の取り組みを照らし合わせて省察し、それによって得た気づきや反省点を詳細に記述した。この過程において、振り返りの意義は個々人の学びの整理であることを強調した。また、各授業冒頭において、顕著な気づきがあった振り返りについて共有し、お互いがどのように学びを深めているかについて確認することで、段々と深い思考に向かう文化が醸成され、振り返りの意義を定着させていくことができた。

### 1.3 M-GTA

本研究においては、上記の振り返り記述を対象とし、質的分析の手法である M-GTA (Modified-Grounded Theory Approach; 木下, 2020) を使った。筆者が実践研究を行う中で常に反省することは、結果の有効性を一般化できるかという検討が行えていなかったことである。つまり、個別の授業における検討に終始し、英語教育全般に明確かつ積極的に貢献できていなかった。この点については、遠藤・益川 (2015, p. 222) も、教育工学の視点から同様のことを授業研究の課題の一つとしてあげており、その解決策として学習プロセス可視化が今後重要であると述べている。可視化を通して多様な利害関係者に教室での実践を伝えることが容易になり、その結果、実践に対する改善もしやすくなる。また他の文脈においても同様の実践が行いやすくなる。このような理由から、本研究でも授業実践の結果を可視化する必要性があると考え、EP に基づく授業デザインから導き出される結果を理論としてまとめ、新しい文脈においても応用可能な形で示すことを目



指した。

ただし M-GTA を使って導く理論とは、自然科学観に基づくものとは異なる。M-GTA は、「理論とは、一定程度体系化された知であり、他者との共有により成立するものである」と定義し、その要件として抽象化、一般化可能性、(説明と予測に対する)有用性がある。木下 (2020, p. 17) はこれを特に「社会的相互作用に関する人間行動の説明モデル」と述べ、その上でこの考え方は研究の方法論に必然的に影響していることを説明している。すなわち M-GTA は、社会構成主義の立場をとり、人が認識していることの他に何かを実在しているのではなく、現実相互のコミュニケーションによって構築されていると考える。従って、その意味の交換を解釈することが研究方法であり、結果となる理論はその意味交換のプロセスを説明するものである。M-GTA における分析方法は以下の手順を踏む。

1. 分析テーマと分析焦点者を設定する
2. 分析ワークシートを活用した概念生成
3. 概念比較からのカテゴリー生成
4. 結果図とストーリーラインの作成

手順 1 にある分析テーマとは、対象とするデータを分析することにより明らかにしたい問いであり、M-GTA においては普遍的な人間行動ではなく、設定したテーマについて限定的に関与する人間の行動を説明・予測することに有効な理論が生成される。また、分析焦点者とは、誰の視点からそのデータを解釈していくのか、という分析上のレファレンスポイントである。M-GTA では、この分析焦点者とは別に「研究する人間」という視点ももち、研究者がなぜ、誰についての何を明らかにしようとしているのかという問いの形で分析プロセスに関与することを可能にしている。

M-GTA では、データに密着した分析を行うことが求められる。手順 2 の分析ワークシート (図 1) とは、M-GTA における分析の最小単位である「概念」の生成を支援するツールである。まず一人目のデータに密着して分析をする中で、分析焦点者の視点から分

析テーマと照らし合わせて、何らかの意味を持った記述を抽出する。それを一つの具体例として、かつ他の場合をも説明できそうな概念を考える。同じように、別の記述に着目し、二つ目の概念を作り、三つ、四つと新たに概念生成をしながら、すでにできている概念についてはヴァリエーション（具体例）をチェックしていく。また、ただ同じ例をみるのではなく、反対例もないかみていく。どこに着眼していくかは理論的メモとして自分の考えを記録しておく。概念ごとにワークシートにまとめていく。このような過程で分析結果がまとまっていき、新たに重要な概念が生成されず、また追加的にデータ収集して確認すべき問題点がなくなったときをもって概念が飽和化したと判断する（木下, 2007）。

以上の手続きを経て全てのデータを分析し終わったら、作成した概念を比較・統廃合を行ったり、さらに追加の概念についてデータに立ち戻って分析を行ったりしながらカテゴリー化を行う。最後に、カテゴリー間の関係性や位置付を整理し、相互作用を矢印などで示しながらプロセス全体を明らかにする（図2）。

ワークシート1

分析テーマ：  
分析焦点者：

概念名 1	
定義	
バリエーション (具体例)	<p>~~~~~</p> <p>~~~~~</p> <p>~~~~~</p> <p>(Aさん, p. 13, L5)</p> <p>誰のどのデータかわかるよう逐語録の情報も明記しておく (協力者の番号やページ、行番号など)</p> <p>~~~~~</p> <p>~~~~~</p> <p>~~~~~</p> <p style="text-align: center;">適宜データから抜き出し追加記入していく</p>
理論的メモ	<p>~~~~~</p> <p>~~~~~</p> <p>~~~~~</p>

図1 分析ワークシート（木下, 2020; p. 114 を参照し筆者作成）

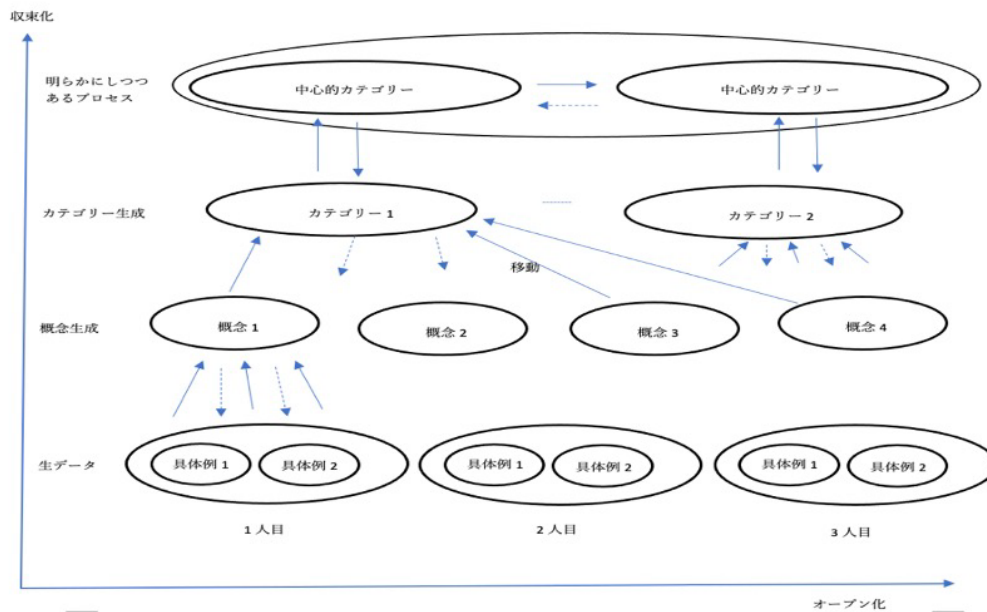


図2 分析プロセスの全体像（木下, 2020; p. 243 を参照し筆者作成）

## 2. 研究課題

以上の先行研究を踏まえ、本研究を通して確認したい課題を以下の4点に整理する。

1. 本研究の英語授業実践の方法として、EP 的視点に立った協働的活動を中心において学習者も教師もその構成メンバーとして一体となり、学ぶことの意義を模索する中で、どのような授業内文化が生み出されるのかを確認すること。
2. また、本授業を通して学習者が経験することが、どのように将来の自分についてのビジョンを明確化していくのかについて明らかにし、ケーススタディを授業デザインの中に組み込むことの有用性を検証する。
3. ルーブリックによりポイントを明確化したリフレクション活動を取り入れることで、学習者が将来のキャリア像を形成する上で、求める学びは何か主体的に探求し、それを追求する学習サイクルを構築するためのツールとなり得ていたかについて明らかにする。
5. 本授業実践から得られた成果を可視化するために M-GTA による分析を取り入れることで、本授業デザインから導き出される結果を理論としてまとめ、新しい文脈に

においても応用可能な形で示すことを目指す。

### 3. 実践内容

#### 3.1 授業概要とデザインの工夫

本授業は2020年前期に実施され、経営学部国際観光ビジネス学科の3年生21名（男子4名、女子17名）が参加した。新型コロナウイルス拡大の影響を受け、前半の3ヶ月間はオンラインによる実践を余儀なくされ、当初計画していた多くの内容を修正・変更して対応しなければならなくなった。この授業は、3年生以上が履修する専門展開科目で、週2回（90分、15週）の授業である。英語を主体とするコミュニケーション科目だが、より専門科目と連携した内容を実践し、キャリア形成の一旦を担うことを目的としている。シラバスに明記した授業目標は、①ビジネスコミュニケーションの基礎を学び、②協働学習を通じてコミュニケーションの様々なシナリオを想定し、協力して問題解決に取り組み、③協働学習の中で多様性を理解し、気配り、共感して受容する素養を育み、社会生活を営むにたる親和力を培うことである。これらの目標達成のため、本授業は学生の主体性と協働を促進するProject-Based-Learning（PBL）を学習活動の基盤にした。PBLとは、「実世界に関する解決すべき複雑な問題や問い、仮説をプロジェクトとして解決・検証していく学習」のことである（溝上・成田,2016）。しかし、実社会経験の乏しい大学生にとって、いきなり具体的なビジネスシーンを設定して取り組ませることはハードルが高く、ましてや英語との関連性を盛り込むとなるとテキスト例からのインプットだけでは難しいと考えた。具体的な状況がイメージできない場合、心理的関連性が築けず、その結果学習に対する動機付けが起こりにくいことがわかっている（デイヴィス,2020）。この点を考慮し、本授業ではインプットをケーススタディとして提示することで、同様の社会的状況について想像を発展させやすくする工夫をした。実際には、週2回の授業構成を活用し、前半の授業は一般的な英語ビジネスコミュニケーションのテキストを使用し、基本的な表現をダイアログ形式の場面学習を通して確認し

た。相対的に英語運用能力は高くない学生も多く、基本形のインプットの重要性は参加者の心理的バリアを下げるためにも役立っていたことが後の分析の際に確認された。週の後半の授業では、担当教員がイギリスの多国籍企業における営業実務経験を活かし、テキストに提示されているビジネスシーンをできるだけ具体的に肉付けし、ケーススタディの形に発展させて課題を設定した。このケーススタディを提示する際に、異文化コミュニケーションにおける諸問題やビジネスマナーなど、リサーチ上の視点を提供し、その後に行う PBL 活動に取り組みやすくした。

### 3.2 具体的な授業内容

実際にどのような授業を実施したのかについて、その具体例を示す。

テキストは National Geographic から出版されている Successful Office English (Kudo, 2018) を使用した。本テキストのユニット 3 (Making an inquiry) における目標は、商品やその値段について尋ねること、またそれに対する応答をすることである。この目標に対して、一般的にはメールでのやりとりが普通であるため、メール文書作成という形の課題とした。

前述した通り、本科目は週 2 回の授業で、1 回目はインプットと位置づけた。新型コロナウイルスの影響から、対面授業ではなくオンライン上での授業展開となったこともあり、まずパワーポイント (PPT) に資料を提示して説明を追加した動画を作り、授業開始時間に Google Classroom 上にアップした。指示としてはこのインプット学習は基本的には個人ベースだが、授業時間と同時進行で行うようにし、必要に応じてクラスメートと Meet 上でディスカッションができるブレイクアウトルームを設定した。また、教員は Meet で待機して質問を受け付けた。この回のインプット教材は、製品の見積も

Hello, this is Emi Davis, calling from Osaka Seikei Corporation. Thank you for the welcome party you kindly hosted for me last week. I enjoyed it. At the party, I mentioned that we planned to open a new branch in Tokyo next year. I checked the catalogue you sent me. I can see your company sells many excellent office equipment. Our new office will have to accommodate around 50 people. Is it possible for you to quote for 5 Printer AX100, 30 Tablet Mini, and ten Tough Cabinet? I look forward to hearing from you. Thanks for now.

り金額を問うモデル会話であったが、自主的なインプット学習の後取り組ませる課題は、このモデル会話を発展させたケーススタディを作成した。この回では、図3に示すリスニング内容を留守番電話のメッセージという想定でPPTの最後に吹き込み提示した。ここで言及のあるウェルカムパーティーは前回の課題のストーリーを関連させたものだが、このように毎回の課題を繋げていくとリアル感が増していたことがリフレクションにも記述されていた。この課題で示したケーススタディは、筆者が実際に仕事上経験した内容をもとにオリジナルで作成し、PPTの音声にはその状況を説明する話を挿入した。また、課題に関連するビジネス上の必要知識もインプットとして追加した。例えば、本課題ではビジネスメールの書き方として、文書の宛名と結語の呼応などである。

### 図3 課題の提示（リスニングとして）

このユニットでの学習は非常に興味深い結果となった。上記の課題に対して学生が提出した課題の一例を図4に示す。この例は、テキストにあるサンプルに沿って丁寧に作成できているように見えるが、クラスのほとんどの学生が同じ間違いをしていた。すなわち、見積もりとオーダーの区別がついていないという問題点である。週2回目の授業は対面で行い、それぞれの課題をピアレビューすることから始めたが、お互いの課題閲覧からも、この問題の存在には到達できなかった。その結果、1時間を費やして問題点をシェアし、勘違いや今後改善すべき点などを話し合い、再度見積もり課題に対して自分なりに改善したものを提出するように求めた。

---

Sent: 5/26  
From: Kanji Manufacturing Company  
To: [davis@g.osaka-seikei.ac.jp](mailto:davis@g.osaka-seikei.ac.jp)  
Subject: Information about your inquiry

---

Dear Ms. Davis,

Hello. Thank you for the voice mail. I was really enjoyed the welcome party too.

We have received an order of 5 Printer AX 100, 30 Tablet Mini and 10 tough cabinet.  
We believe the price is 3,450,000 yen includes the cost of sales tax, handling and delivery.  
We will send it to you with a receipt and invoice at a later date.

Please pay within 2 weeks after receiving the invoice.

I'm sorry to have hurried you. I will put a coupon that can be used from the next time along with the invoice.

Sincerely,

  
Sales Department Manager  
Kanji Manufacturing Company

図 4 学生の課題の一例

同じタスクの繰り返しでは発展性がないため、別のケーススタディを今度はリーディング素材として作成した。課題は、旅行会社のセールスマネジャーとして図 5 に示す要求に対し、見積もりを作成することである。

この課題に対して提出された学生の再提出課題を図 6 に示す。2 回目の授業で行った問題点の共有や、見積もりは積極的なビジネス獲得のチャンスであることなど、教員が持つビジネス知識の共有を行なった。この課題では、「寝ずに色々調べて次から次にアイデアが浮かんできた」「航空券にいくらかかる、これだけ予算が余るからこれも入れたらどうだろう」など、学生がリアルにビジネス取引として考えることを促したことがリフレクションから観察できた。このように、実社会であり得る状況を設定し、それに取り組むことで間違いを発見することは学生にとって非常に有意義であった。また、誤解を共有し、協働して理解の修正に取り組み改善できたことは、学生にとって大きな自信につながったことがリフレクションを通して確認された。

To Whom It May Concern:

Hello. I ask you to quote a company vacation for 150 staff, who worked very hard to develop an essential vaccine for the recent emergency.

The ideal destination would be somewhere relaxing, preferably a resort beach.

It has to be full-board, and the budget is 400,000 (o.n.o.) per person.

The duration of the vacation is one week, and I plan to allow them to leave in 3 groups from 1st June.

Please make sure to schedule for one group at a time, and everyone is back to work by the end of the month.

I look forward to hearing from you.

Yours faithfully,

Sara Johnson

Executive Officer

Corona Pharmaceuticals Ltd.

図5 やり直し課題

Sent: May 28, 15:30 p.m.  
To: s.johnson@coronapharmaceuticals.co.uk  
From: [redacted]  
Subject: Information and quote about your inquiry

Dear Mrs. Johnson,

Thank you very much for your inquiry. Per your request, I've attached the catalog of Hawaii, one of the resort beaches. The catalog contains information about hotels and tours. Please see below for the quote.

Country	Hawaii, America	Number of people	150
group1	June 1st to 7th	group2	June 8th to 14th
group3	June 15th to 21th		

Description	Price per person(yen)	1 group (50 people)
Hotel	60,000	3,000,000
Airline ticket(round trip)	100,000	5,000,000
Full-board	150,000	7,500,000
Optional tour (3day)	60,000	3,000,000
ESTA	1,500	75,000
Insurance	5,000	250,000
		Taxes(yen) 500,000
		Commission(yen) 500
Total	376,500	19,325,500

In the case of 150 people, it will be approximately 6,000,000 yen. The hotel is beside the sea and has one room for two people. I will prepare the place for the meals. You can freely choose the type of meal. Since it's a company vacation, the commission is discounted. [The price is competitive.]

More details will be announced as soon as the company vacation details are decided. Please refer to our website for some information. Should you have any questions or requests, please feel free to contact me.

Lastly, I am very grateful for the development of an important vaccine for us. I hope you will relax on this trip.

Thank you again and I look forward to a good reply.

Yours sincerely,  
[redacted]  
Sales Manager  
Seikei Travel Agent  
catalog\_hawaii.pdf  
Website: <https://seikei-t.a.jp>

図6 再提出された学生課題（一例）

## 4. 分析

### 4.1 分析データ

一般的に M-GTA は半構造化インタビューによるデータの収集を行うが、本研究では対象となる母集団が限定されていること、対象とする期間も前期 15 週間と空間的な限



定性があることに加え、リフレクションフォーマットとルーブリックによる省察の視点が共有されていることが半構造化の条件を満たしていると判断し、得られたデータは通常のインタビューデータを書き起こしたデータに相当するとした。

本研究は授業の一環として収集するリフレクションデータを分析対象とするため、利益相反の観点から研究者の所属する大学における倫理審査を受け承認された。データの使用に関しては研究趣旨を事前に授業参加者へ説明し、同意書に署名が得られたものだけを分析対象とした。授業参加者 21 名中 1 名を除いて全員が同意書へ署名をした。

## 4.2 具体的な分析プロセス

分析の取り掛かりとして、まず本研究における分析テーマを「ビジネスコミュニケーションというテーマでケーススタディを多用した授業設計が学生の『将来英語を使って働く自分』を明確化するプロセスの分析」と設定した。また、分析焦点者は「英語を将来のキャリアで使いたいと思っている大学 3 年生」とし、研究する人間は実践者である「本授業を担当する教員」とした。分析テーマを明らかにする上で、英語の側面とキャリアの側面の両方が重要であると考え、「英語学習における問題点の発見」「職場での具体的な英語使用場面の認識」「行動へ向かうモチベーションを得ている場面」の 3 点に着目し、データを確認した。

実際の分析開始にあたって、まず最も記述量の多かった学生のリフレクションシートを時間の経過軸に沿って確認していった。留意点として、記述が多い学生の具体例は、特にその学生に偏った事例ではないか、記述量の違う学生のリフレクションの中にも、十分にその概念をサポートするだけの事例があるかを確認し、概念として成立するかの検討を繰り返した。分析は作成した概念の統廃合を 3 回繰り返し、最終的に 13 個の概念としてまとまった。表 1 に概念名とその定義について、それらの関係性を示した概念図は図 7 に整理して示す。

表1 作成した概念の一覧

概念名	定義
実社会の擬似体験	タスクを通して色々なビジネス場面を想像したり、擬似体験したりする中で将来の働く自分に関連づけて考えられた事例
現在の自分の知識の限界	課題から見えた自分に不足している知識などに気づいた瞬間・事例
社会人としての気づき	課題を通して社会人になった時に使えるアイデアがえられた事例
異文化理解の促進	課題を通して異文化理解につながった事例
英語力の限界	課題を通して感じた自分の現在の英語力に足りない部分の事例
ビジネスにおける英語使用に対する意識	課題を通して実際のビジネス現場で使われる英語表現の理解につながった事例
英語学習の意義	課題に取り組むことにより認識できた英語学習の重要性の事例
共同学習からの学び	課題に取り組む中で理解できた共同学習の意義の事例
新しい学習者視点の発見	課題によって自分の学習への取り組みに変化や気づきを与えた事例
得られた知識	課題をすることを通して得た新しい知識の事例
授業や課題からえたモチベーション	これからの自分の成長に意欲を掻き立てた授業内容の事例
授業の枠組みの中での自分の成長	課題を通して自分が成長できていると感じた事例
将来の自分	課題を通して将来の自分について考えるようになった

	事例
--	----

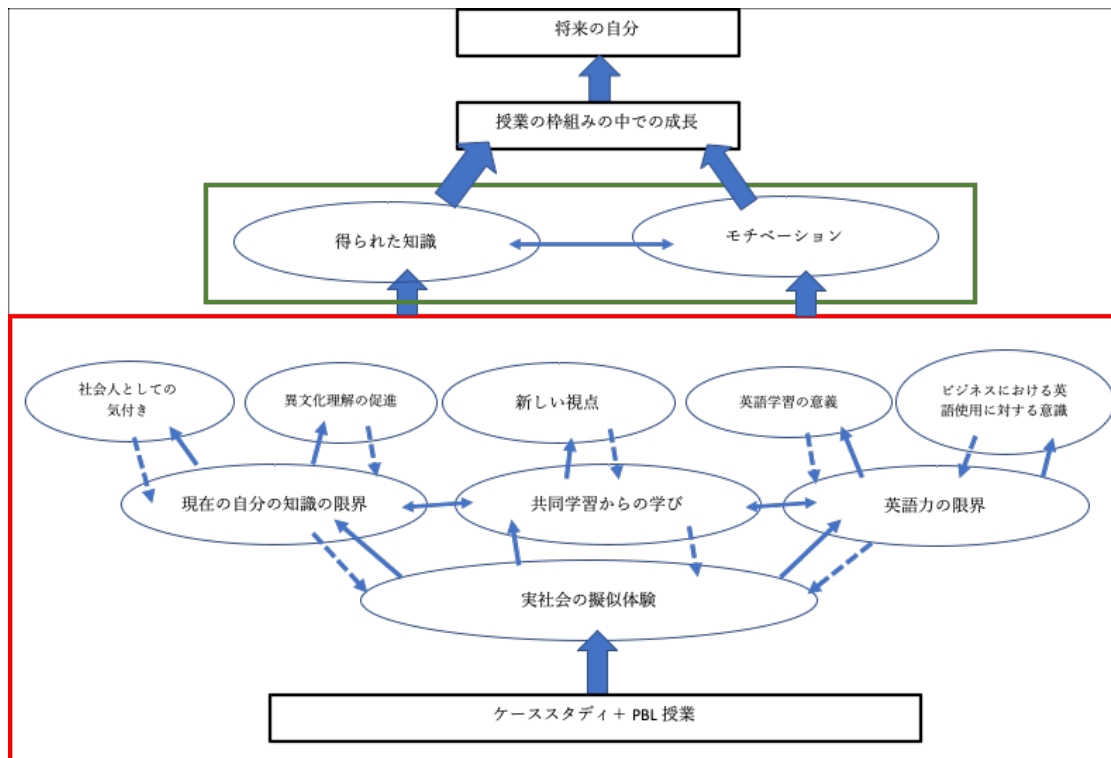


図 7 本実験から得られた概念図

## 5. 結果と考察

本研究の研究課題に照らして結果を考察する。まず、課題 1 である EP 的視点に立った共同的活動からどのような授業文化が生まれたのかについてである。学期の初めには、ビジネス英語と聞いて「難しい」「わからない」と言ったコメントが多かった。しかし、PBL に取り組むごとに、課題が難しいと感じつつも学生は真剣に取り組み、徐々にこのクラス特有の文化が生まれた。一方で、一部が突然のオンライン授業となったことは、学習者個々の主体的な学びをある意味強制したともいえる。そのような要素もまた、この授業実践の効果を増幅させた一因であったと考える。すなわち、学習者自身が学ぶことを見つけ、情報を求め、形にしていくことを支援する形で課題が存在し、有機的に意味のある学習環境を創出できたと言える。このことは「共同学習からの学び」として認

識され、さまざまな気づきに関わる概念が関連して抽出されたことから支持されたと言える。また、社会構成主義の立場からも、人との関わりこそが行為の意味を形作っていくということの根拠となり、また、EPの重視する教室の中での Quality of Life を高める方法であったと言える。

課題2としてあげたケーススタディの有用性については、学生が「実社会の擬似体験」をする機会を提供したことが明らかになった。その体験の中で、英語に関する知識不足と、実社会における一般的な知識不足の両面で学生は自身の位置付けを確認したことがわかった。英語力の方では、ビジネスにおいてどのような英語表現が求められるのかについてもっと学習を深めなければならないという気づきに加え、なぜ英語を学習するのかといった自分への再確認を促していたことが見えてきた。一般的な知識についても、今学生である自分の意識の甘さや、国境を越えた相手への配慮の仕方や対処方法などについて意識が向いたことがわかった。また、ケーススタディは教員にとっても、自身の経験を工夫して授業に組み込むことで、意味のある学習環境を作り出すことが可能であることを確認でき達成感を得ることができた。

次に、課題3としてループリックを示したリフレクションのツールとしての価値についてである。本授業におけるリフレクションによる継続的な振り返りは、学生が「得られた知識」と「モチベーション」を獲得している気づきを引き出していた。さらにこれらの概念は、「授業の枠組みの中での成長」として総括的に認識されたことについて多くの記述を導いた。すなわち、本授業で取り入れたリフレクションは、授業の目的である社会生活を営むにたる親和力を培い、社会人としての「将来の自分」を意識するきっかけを作り、またそれを確認するための有効なツールとして機能したと言える。

最後に課題4としてあげた本授業デザインの理論としてのまとめは、M-GTAの手法を援用して概念図として提示できたことにより達成できた。

## 6. 終わりに

最後に、本研究におけるリミテーションを述べる。本研究における問題意識は、経験の乏しい領域において学びを促進するために、ケーススタディを授業デザインの中に組み込むことの有用性と、そのような授業デザインは教室内で起こる社会的相互作用を活性化し、どのような意識変容を導くのかについて、M-GTA の分析手法を使って検証し理論化することであった。この点において、本稿の分析から、ケーススタディをインプットとして授業デザインに組み込むことは、経験不足を補う効果を持ち、擬似的経験の機会を学生に提供した。また、そのような体験を継続的に省察する機会を持つことで、ビジネス知識と英語力の両面において学生が自身の限界を認識することを促したことも明らかになった。しかし、学習の開始時点から経過的に記録されたリフレクション記述を対象としたことで、本授業に参加することによる意識変容のプロセスを M-GTA の手法を用いて理論化できたと保証することには一定の限界があるかもしれない。すなわち、大学3年生というある意味特殊な人生の立ち位置にある参加者が、教室外での社会生活においてもキャリアを意識する機会が存在しなかったはずはないからである。このように考えると、参加者のキャリアに対する意識変容の全てがこの授業実践が寄与するものとするのはむしろ不自然であるが、得られた結果は参加者を全人的学習者として捉えた時に、一定の意義を見出すものであると言える。

最後に、本稿の分析を経て、ケーススタディとして教員の持つ経験を活用することの有用性が確認できた。今後は対象とする実践範囲をさらに拡大し、本稿の実践者以外の教員が持つ経験を使った実践例も含めて理論の検証のサイクルを循環させ、さらなる精緻化を行っていく必要がある。本研究の結果として得られた理論が、今後広く英語教育に携わる様々な教員が自己経験を積極的に授業デザインに活用する動機付けとなることを期待する。

## 注

本研究は、京都大学高等教育研究開発推進センター主催大学教育研究フォーラム第27回（2021年度）で発表した内容を加筆修正したものである。

## 参考文献

- アレン玉井光江. (2020). 児童を対象とした自己評価について. 泉恵美子, 幡井理恵, & 田縁眞弓. (2020). 小学校英語 Can-Do 及びパフォーマンス評価実践における児童の変容. *小学校英語教育学会誌*, 20(01), 36-51.
- 遠藤育男, & 益川弘如. (2015). デザイン研究を用いたエビデンスに基づく授業研究の実践と提案. *日本教育工学会論文誌*, 39(3), 221-233.
- 木下康仁. (2007). 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法. *富山大学看護学会誌*, 6(2), 1-10.
- 木下康仁. (2020). *定本 M-GTA :実践の理論化をめざす質的研究方法論*. 東京: 医学書院.
- 佐野正之. (編) (2005). *はじめてのアクション・リサーチ - 英語の授業を改善するために*. 東京: 大修館書店.
- 高木亜希子. (2017). 教師による実践研究: 教師の成長のために. *言語教師教育*, 4(1), 88-103.
- デイヴィス恵美. (2020). 大学初年次英語教育における理想 L2 自己の形成と学習の動機付けに関する考察. *大阪成蹊大学紀要*, 8, 71-79.
- 溝上慎一, & 成田秀夫. (編) (2016). *アクティブラーニングとしての PBL と探求的な学習*. 東京: 東信堂.
- 安永悟, 関田一彦, & 水野正朗. (編) (2016). *アクティブラーニングの技法・授業デザイン*. 東京: 東信堂.
- 柳瀬陽介. (2008). Exploratory Practice の特質と「理解」概念に関する理論的考察 - ア

- クシヨン・リサーチを超えて ― . 中部地区英語教育学会研究会紀要. 38, 71-80.
- 吉田達弘, 玉井健, 横溝紳一郎, 今井裕之, & 柳瀬陽介. (編) (2009). *リフレクティブな英語教育をめざして ― 教師の語りが拓く授業研究*. 東京: ひつじ書房.
- Hanks, J. (2017). *Exploratory Practice in Language Teaching: Puzzling About Principles and Practices (Research and Practice in Applied Linguistics)*. London: Macmillan.
- Tae Kudo. (2018). *Successful Office English*. Tokyo; National Geographic Learning.

資料 本実践で使用した省察援助のためのルーブリック

Performance Evaluation (Davis Rubric)							
	5	4	3	2	1	0	
求められる力	5	4	3	2	1	0	
1 リサーチ力	レファレンス資料の選択が論点に照らし合わせて的確であり、先行研究等も過不足なく参照できている。出典の詳細がまれなく正しく記載できている。	レファレンス資料の選択が論点に照らし、適切で、出典の詳細がまれなく正しく記載できている。	レファレンス資料の選択が論点に照らし、適切で、出典の詳細がまれなく正しく記載できている。	レファレンス資料を示そうとしているが、内容の妥当性があまり高くない。引用・参照方法が間違っている。	レファレンス資料を参照していることが見えるが、引用・参照方法が間違っている。	レファレンス資料を用いていない。	
2 思考力	内容に即して、これまでの知識等や文献を踏まえて的確、かつ独自の視点や考えを提示している。また、その考えを参考文献の視点や考えと対比して、その妥当性を論じている。	内容に即して、これまでの知識等や文献を踏まえて、自分の視点や考えを提示している。	内容に即して自分の視点や考えを示している。	内容に即して自分の視点や考えを示しているが、明確になっていない。	内容に即して自分の視点や考えを示しているが、自分の視点や考えが、明確になっていない。	自分の視点や考えを提示していない。	
3 読解力	問題意識が明確に説明され、結論に至るまでの過程が整理されていおり、論理的に展開されている。また、必要となる意見やデータを提示し、前後関係の記述が正確で、それによって論理的に書かれている。	問題意識が適切に説明され、結論に至るまでの過程が整理されている。論理的に展開されている。また、必要となる意見やデータを提示し、前後関係の記述が正確で、それによって論理的に書かれている。	問題意識が適切に説明され、結論に至るまでの過程が整理されている。論理的に展開されている。また、必要となる意見やデータを提示し、前後関係の記述が正確で、それによって論理的に書かれている。	問題意識が適切に説明され、結論に至るまでの過程が整理されている。論理的に展開されている。また、必要となる意見やデータを提示し、前後関係の記述が正確で、それによって論理的に書かれている。	問題意識が適切に説明され、結論に至るまでの過程が整理されている。論理的に展開されている。また、必要となる意見やデータを提示し、前後関係の記述が正確で、それによって論理的に書かれている。	問題意識が適切に説明され、結論に至るまでの過程が整理されている。論理的に展開されている。また、必要となる意見やデータを提示し、前後関係の記述が正確で、それによって論理的に書かれている。	結論に至るまでの過程が整理されていない。
4 英語表現力	段落が適切に作られ、おぼろげでない文、句読点の適切な使用など、読みやすさや正確さなど、適切な表現が用いられている。平易に読み進めることができる。	段落が適切に作られ、おぼろげでない文、句読点の適切な使用など、読みやすさや正確さなど、適切な表現が用いられている。平易に読み進めることができる。	段落が適切に作られ、おぼろげでない文、句読点の適切な使用など、読みやすさや正確さなど、適切な表現が用いられている。平易に読み進めることができる。	段落が適切に作られ、おぼろげでない文、句読点の適切な使用など、読みやすさや正確さなど、適切な表現が用いられている。平易に読み進めることができる。	段落が適切に作られ、おぼろげでない文、句読点の適切な使用など、読みやすさや正確さなど、適切な表現が用いられている。平易に読み進めることができる。	段落の構成や語彙、文法の統一など、改善点が多く、書き直しが必要である。	文章の読解が整えられておらず、読み進めることができない。
5 英語表現力	構成が丁寧で正確であり、同じ言葉の繰り返しや多用がなく、語彙・脱字・脱字や送り仮名の間違いなどがほとんど見られない。	構成が丁寧で正確であり、同じ言葉の繰り返しや多用がなく、語彙・脱字・脱字や送り仮名の間違いなどがほとんど見られない。	構成が丁寧で正確であり、同じ言葉の繰り返しや多用がなく、語彙・脱字・脱字や送り仮名の間違いなどがほとんど見られない。	構成が丁寧で正確であり、同じ言葉の繰り返しや多用がなく、語彙・脱字・脱字や送り仮名の間違いなどがほとんど見られない。	構成が丁寧で正確であり、同じ言葉の繰り返しや多用がなく、語彙・脱字・脱字や送り仮名の間違いなどがほとんど見られない。	文章の読解が整えられておらず、読み進めることができない。	
6 発表技術	スライドなどの資料は文字や図表がわかりやすく、要点も整理されている。適切な量とスピードで聞き取りやすく、通訳や通訳者による誤りや不正確さがない。また、ユーモアや交感力も効果的である。発表時間・時間配分ともに適切で、時間を有効に活用している。	スライドなどの資料は文字や図表がわかりやすく、要点も整理されている。適切な量とスピードで聞き取りやすく、通訳や通訳者による誤りや不正確さがない。また、ユーモアや交感力も効果的である。発表時間・時間配分ともに適切で、時間を有効に活用している。	スライドなどの資料は文字や図表がわかりやすく、要点も整理されている。適切な量とスピードで聞き取りやすく、通訳や通訳者による誤りや不正確さがない。また、ユーモアや交感力も効果的である。発表時間・時間配分ともに適切で、時間を有効に活用している。	スライドなどの資料は文字や図表がわかりやすく、要点も整理されている。適切な量とスピードで聞き取りやすく、通訳や通訳者による誤りや不正確さがない。また、ユーモアや交感力も効果的である。発表時間・時間配分ともに適切で、時間を有効に活用している。	スライドなどの資料は文字や図表がわかりやすく、要点も整理されている。適切な量とスピードで聞き取りやすく、通訳や通訳者による誤りや不正確さがない。また、ユーモアや交感力も効果的である。発表時間・時間配分ともに適切で、時間を有効に活用している。	スライドなどの資料は文字や図表がわかりやすく、要点も整理されている。適切な量とスピードで聞き取りやすく、通訳や通訳者による誤りや不正確さがない。また、ユーモアや交感力も効果的である。発表時間・時間配分ともに適切で、時間を有効に活用している。	スライドなどの資料は文字や図表がわかりやすく、要点も整理されている。適切な量とスピードで聞き取りやすく、通訳や通訳者による誤りや不正確さがない。また、ユーモアや交感力も効果的である。発表時間・時間配分ともに適切で、時間を有効に活用している。
7 協働性	自分の役割を果たし、主体をまもっている。	自分の役割を果たし、主体をまもっている。	自分の役割を果たし、主体をまもっている。	自分の役割を果たし、主体をまもっている。	自分の役割を果たし、主体をまもっている。	自分の役割を果たし、主体をまもっている。	自分の役割を果たし、主体をまもっている。



# **Conducting Peer Evaluation in the Video Conference System, Zoom, in Japan: What do Students Write and do They Listen to Peer Presentations Eagerly?**

Sumie Matsuno (Aichi Sangyo University College)

*Key words:* Zoom, peer evaluation, presentation, university,

## **Abstract**

Under the conditions of coronavirus spreading, many Japanese universities should offer distance education, using various types of distance educational methods. One way of achieving this is to use the video conference system, Zoom. Although Zoom brought teachers new teaching possibilities, many have been struggling to find some effective ways to use it. It is difficult for teachers to ensure that students are listening and thinking about their peers' presentations eagerly as the same in the face-to-face classroom. In this study, two techniques were conducted. The first technique (T1) involved students writing comments on each presentation while listening. The second technique (T2) involved the students evaluating what was good and what the presenters needed to improve on their presentations. After T2, they wrote down which technique they thought encouraged them to listen to peers' presentations more eagerly, which they preferred, and why they preferred it. The results indicated that, they tried to listen to their peers' presentations in both techniques; however, T1 was easier and helped them understand peers' presentations better, while T2 was helpful to improve their own presentations and supplement teacher evaluations. Overall, to make students listen to peers' presentations eagerly, under Zoom, teachers should utilize both techniques.

## **Introduction**

Under the conditions of coronavirus spreading, many Japanese universities should offer distance education, using various types of distance educational methods. One way of achieving this is to use the video conference system, Zoom. This system is relatively new for educational settings, so there are few research studies into how peer evaluation is conducted in the Zoom setting. When students give presentations, it is important for teachers to ensure that students are listening and thinking about their peers' presentations eagerly. Therefore, two techniques were conducted in this study. The first technique (T1) involved students writing comments on each presentation while listening. The second technique (T2) involved the students evaluating what was good points and what the presenters needed to improve (referred to below as bad points) on their presentations. After T2, they wrote down which technique they thought encouraged them to listen to peers' presentations more eagerly, which they preferred, and why they preferred it. In the discussion section, the author, as a teacher, will also give her impressions on each technique.

## **Literature Review**

Peer evaluation is often considered to be a good pedagogical method for teaching languages in various ways, such as improving evaluators' own performances (Bowman-Perrott, Mahadevan, & Etchells, 2016; Cheng & Warren, 2005; Colby, 2011; Jingjing & Fengying, 2015; Iraj, Enayat, & Momeni, 2016), enhancing one's motivation and interest in learning English (Shih, 2013), encouraging students to take responsibility for their own learning (Afitska, 2014), engaging in an ongoing learning process (Ahmad & Majid, 2015), enhancing personal and collaborative learning, and promoting learner reflection and agency (Casallas & Samir, 2016).

On the other hand, concerning the rise of distance education via Zoom this is quite new in the Japanese educational setting and the area of peer evaluation in Zoom has not yet been

researched. In the presentation class, it is important that students listen to their peers' presentations. It is easier to ensure that this listening occurs in a physical classroom as opposed to an online classroom space. Therefore, in this study, two techniques of peer evaluation are compared under Zoom conditions in order to ascertain whether they can form strong pedagogical methods for teaching languages in Japan.

### **Participants**

This study was conducted in an English presentation class where the students learned how to give a presentation in English. Twenty-two university students (20 boys and two girls) majoring in engineering participated in this study. They were sophomores. Their English level was approximately 450 to 530 on Test of English as a Foreign Language (TOEFL) scores.

### **Procedure**

Using the video conference system Zoom, the students gave three presentations. In the first presentation, they made either an informative speech or a demonstration speech. In the second presentation, they made a presentation comparing two countries. In the third presentation, they gave a presentation comparing two products. The textbook "Speaking of speech" published by Macmillan (2009) was used in this class. This textbook is about how to make a presentation in English. The first, second, and third presentations were conducted after Unit 3, 5, and 8 were finished respectively. The students had two weeks between the first and second presentations and three weeks between the second and third presentations. The first presentation was about 3 minutes long. Both the second and third presentations were between 4 and 5 minutes long. Before each presentation, the assessment criteria, which included looking at the web camera, visuals, voice, organization, and content, were explained.

During the presentations, the students were asked to assess peers' presentations. Two

techniques of peer evaluation were attempted. Using the first technique (T1), the students were asked to give several comments on each presentation. During their peers' presentations, they wrote their comments on the paper. After the class was over, as their assignment, they wrote their comments on the computer screen or sent the teacher a file of the comments. In the second technique (T2), the students were asked to write good and bad points on their presentations. As their assignment, they wrote their comments on the computer screen or sent the teacher a file of the comments. In the first and second presentations, T1 was utilized, and in the third presentation, T2 was utilized. At the end of the semester, the following questions were asked: which technique they thought encouraged them to listen to peers' presentations more eagerly and which they preferred (if they liked neither technique, they were asked to write this). They also wrote their comments and reasons. Most of the students' comments were Japanese. This paper shows their original Japanese comments and English translations in some sections to clarify their intentions. After being analyzed, all the comments were sorted and sent to each presenter. Although T1 was utilized in both the first and second presentations, only the data from the second presentation were analyzed and compared with those from the third presentation.

### **Analysis**

Each student gave several comments on each of the peer presentations. When he/she gave comments about content, one point was added for "content." Even though comments about content included a few sentences, when one student commented, those sentences were counted as one. When one student gave comments both on content and visuals, one point for "content" and one point for "visuals" were added. For example, one student wrote:

抑揚があったので重要なポイントが分かってよかった。今年お酒が飲めるようになったので、お酒の比較に興味を惹かれました。(Because you have good voice inflection, I can

understand key points. I started drinking alcohol this year, so I am interested in sake products.)

In the above case, one point for voice and one for content were added.

### **Research questions**

The research questions are as follows.

Research question 1: What types of comments did participants give when they were asked to write several comments?

Research question 2: What types of comments did participants give when they were asked to write good and bad points?

Research question 3: In which technique did they listen to their peers' presentations more eagerly, which did they prefer to do, and why (when they listened to / liked neither of them, they were encouraged to write this)?

### **Results**

***Results 1: (T1) What types of comments did participants give when they were asked to write several comments?***

In the first technique (T1), 349 comments were observed. The categories of the comments are as follows:

Table 1

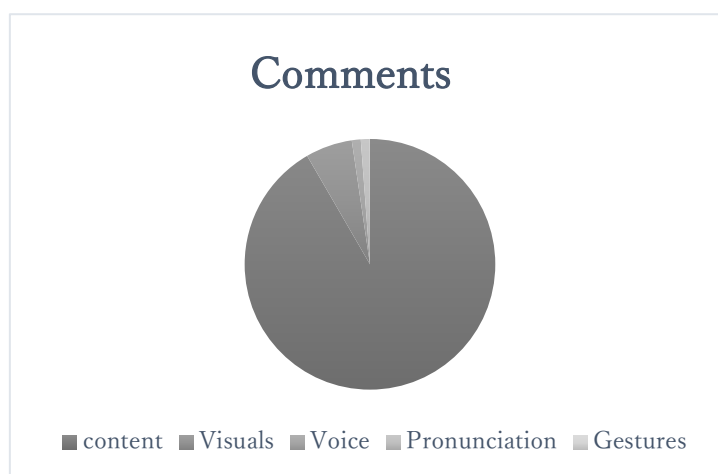
*The Categories of the Comments in T1*

Categories	Percentage (the actual number)
Content	91.40% (319)

Visuals	6.02%(21)
Voice (Volume or Inflection)	1.1 % (4)
Pronunciation	1.1% (4)
Gestures	0.02% (1)

Figure 1

*The Categories of the Comments in T1*



Content means the content of the presentation, visuals means how they created their power point screens, and voice means the matters related to voice such as voice inflection and voice volume. Pronunciation means how they pronounced the words, and gestures mean whether they have enough gestures to show in the presentation. As you can see in the above, almost all the comments were related to content. In addition, only five categories, namely content, visuals, voice, pronunciation, and gestures, were detected in the 349 comments. No other comments were observed in T1. Surprisingly, almost all of the comments highlighted good points. Just two comments out of the 349 were related to some bad points. in T1. These are the two comments:

内容が難しかった！(Your content is difficult!)

パワーポイントの文字をもう少し大きくした方がいいと思います。(The letters in the PowerPoints should be bigger.)

As the first might not be the presenter's bad point, only one comment was actually related to the bad point.

***Result 2: (T2) What types of comments did participants give when they were asked to write good and bad points?***

The followings are the categories of the second technique (T2), where the students were asked to write good and bad points on their peers' presentations.

Table 2

*The Categories of the Comments in T2*

Categories	Good points	Bad points	Total
Visuals	38.1% (205)	40% (147)	352
Content	22.3% (120)	6% (22)	142
Gestures	13.2% (71)	14.1% (52)	123
Voice (inflection & volume)	12.8% (69)	22% (81)	150
Organization	4.8% (26)	1.6% (6)	32
Eye contact	4% (22)	9% (33)	55
Pronunciation	17(3.1%)	1.1% (4)	21
Fluency	8(1.5%)	6.2% (23)	31
Total	538	368	906

In T2, in addition to the five categories of content, visuals, voice, pronunciation, and gestures, the students wrote comments about eye contact, fluency, and organization. As you can see in the Figure 2 and 3, a large proportion of the comments were related to visuals. However, regarding content, multiple good points were mentioned but the number of bad points was limited. Out of 142 comments about content, 120 were positive comments and only 22 were negative comments.

Figure 2:

*The Categories of the Good Points in T2*

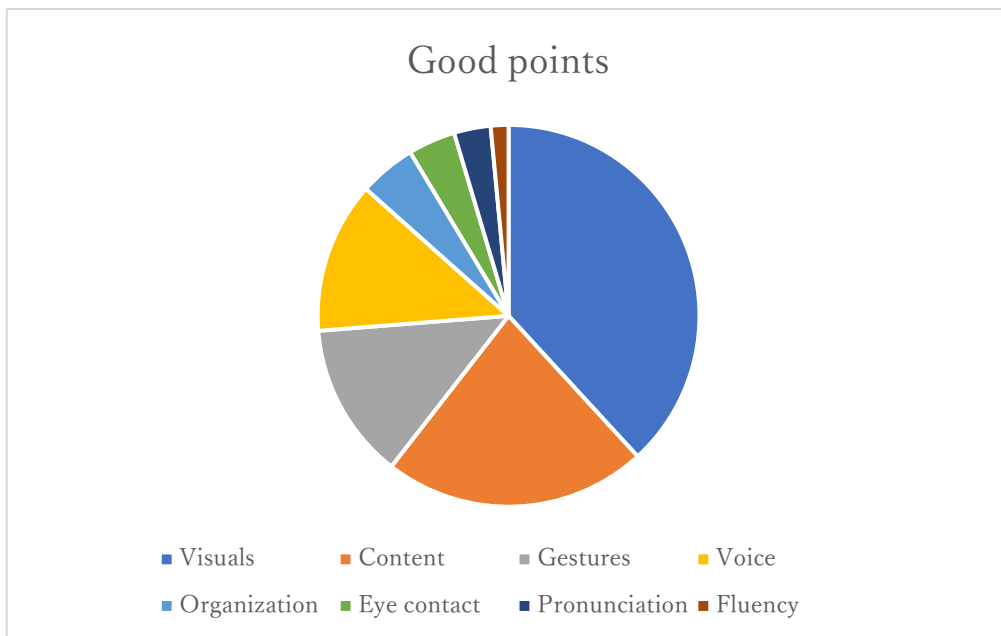
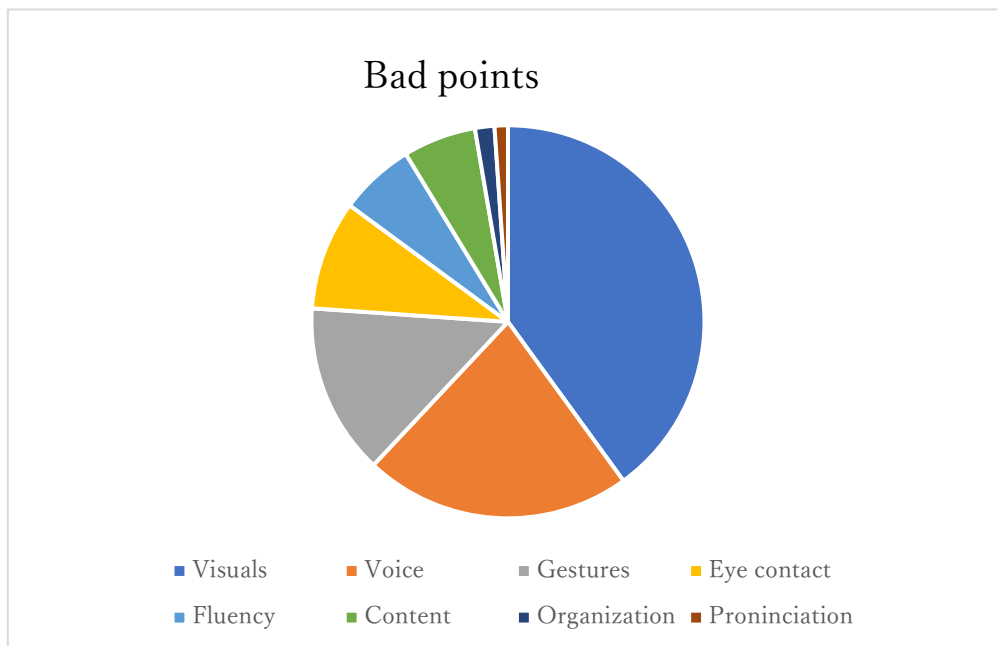




Figure 3

*The Categories of the Bad Points in T2*



In T2, several comments that were not included into the above were observed:

Positive comments

- にこにこしていてよかった。 I liked that you were smiling.
- 簡潔な発表でした。 Your presentation was concise.
- 接続語をうまく使っていた。 You used conjunctions properly.

Negative comments

- ときどき日本語を使うのはやめたほうがいいです。 Sometimes you used Japanese, which was not good.
- 制限時間を守った方がいい。 Your presentation was too long.
- “You know”を何度も使っていた。 You said “you know” a lot.
- 眠そうでした。 You looked sleepy.

- 発表が長すぎる。Your presentation is long.
- カメラの位置がよくなかった。You web camera's position was not good. (Two students wrote this comment).
- もっと単語を使った方がいい。You need to use more words.
- もっと練習した方がいいです。You need to practice more. (Four people wrote this comment.)
- 体が揺れていた。You moved your body. (Two students wrote this comment.)
- 単語が難しすぎた Your vocabulary was too difficult.
- 自信を持って発表しましょう。Be confident.
- 単調な発表だった。Your presentation was monotonous.

As you can see, writing good and bad points on their peers' presentations made the students write a wider variety of comments. The number of comments increased to 906 in T2 in comparison with 349 in T1.

***Result 3: (After T2) In which did they listen to their peers' presentations more eagerly, and which did they prefer to do (when they listened to / liked neither of them, they were encouraged to write this)?***

These two questions were answered by 19 students. In fact, 22 students were in this class, but three students forgot to write their opinions on these questions. The results of the questions are shown below.

Table 3

*Comments about the Two Techniques*

	Writing some comments	Writing good and bad points	Both	Neither
Listening eagerly	11 students	6 students	2 students	0 student
Preference	17 students	2 students	0 students	0 student

From the above, it can be stated that, when compared, the students listen more eagerly to their peers' presentations when writing some comments; however, some students commented that both types of techniques actually encouraged them to listen to their peers' presentations even online. On the other hand, they preferred to write several comments instead of evaluating good and bad points on their presentations.

The following are some of the quotes from students' comments.

- コメントのほうが書きやすく、より熱心に発表を聞くことができます。スピーチの構成を考えるのであればよい点と改善点を書く方がいいです。I listened better when writing comments. When considering the organization of the speech, it is better to write good and bad points.
- 家で発表を聞いているとぼーとするので、コメントを書いたりするのはいいと思う。When I listen to the presentations at home, I sometimes lose my concentration, so writing something keeps me focused
- どちらの方が発表を熱心に聞くかについては、どちらの形式でもあまり変わらなかったと思います。しかし、発表者の中には、個人的にはあまり改善点が見られないように見えた人もいて、改善点がなかなか思いつかなかったときがあったのでコメントの方が書きやすかったです。To listen to a peer's presentations with interest, the two

techniques are not different. However, in my opinion, finding bad points is sometimes difficult, but it is easier to just comment in general.

- よい点と悪い点を探そうとするとこまかいところにばかり目を向けてしまって、内容を聞き逃してしまうことがあったので、全体を聞いた後にコメントが書ける方が聞きやすく、コメントも書きやすいです。When I write good and bad points, I often miss content. It is easier for me when I can concentrate on listening to the presentation content first. After that, I can write some comments.
- よい点と改善点について考えながら発表を聞くことで自分では気づかなかったような発表のやり方に気づくことができたり、自分の発表と比較することで自分自身の改善点も見えてくるので有益だと言えます。Writing good and bad points makes me recognize some different presentation styles. It helps me to understand how to improve my presentation.
- よい点と改善点を書くことで書く量が増えると思う。I write more when I write good and bad points.
- クラスメートの発表と自分の発表を比較することができる。I can compare peers' presentations with my presentation.
- 発表を聞くことを楽しみながらコメントが書けるので、コメントを書く方がいいです。While enjoying listening to the presentations, I can write some comments, which is better.
- よい点と改善点を書くと時間がなくてスピーチに集中できない。When I write good and bad comments, I cannot concentrate on peers' presentations.
- かなり練習してきた人だと、改善点がみつからないので、書けないです。When they practiced a lot, I often cannot find bad points, so it is difficult to write about.
- よい点と改善点を見つけるために、必死に発表を聞く必要がありました。When I try to find good and bad points, I need to focus when I listen to the presentation.

- 改善点を見つけるのは難しく、明確な改善点が見つからない。改善点を見つけようとすると、内容を理解できなくなります。コメントを書く方がいいです。When I try to find bad points, I cannot understand the content. Just writing comments is better.
- 常に改善点を見つけるために画面を凝視しているので、少し目がつかれます。Trying to find bad points makes my eyes tired because I stare at the screen all the time.
- 発表者が言ったことを、コメントを書くことで思い出すことができます。I could remember what they said by writing comments.

From the above comments, we can see that they did not like writing good and bad points because they often could not find bad points. Moreover, when they tried to find them, they sometimes missed listening to important points in their peers' presentations.

### **Discussion and Conclusion**

Concerning the first and second research questions, the results showed two noteworthy points. First, the comments in T2 had a wider variety of comments compared with those in T1; most of the comments in T1 were related to content. One reason for this could be that in T1, students could write any comments; they just needed to listen to their peers' presentations and write about their contents. On the other hand, in T2, they had to write what the presenters needed to improve on their presentations, too; they had to focus on many points in order to look for them. The second worthy point was that in T1, almost all the comments were good points. Moreover, even in T2, most of the comments were good points. This may be related to Japanese culture; people try to cooperate with others or try to avoid conflict (Nara Institute of Science and Technology). Instead of finding bad points, the participants tried to find good points.

Regarding the third research question, many students answered that writing comments was better and easier and made them concentrate on their peers' presentations as they only listened

to the content eagerly. On the other hand, some students answered that writing about what was good and what the presenters needed to improve on their presentations was better because it helped them to improve their own presentations.

As a teacher, making students write about good and bad points helped me evaluate students' presentations more objectively because it allowed me to recognize their good and bad points that I had not noticed. That is, it will play a significant role in supplementing teacher evaluations.

In this research, how effective peers' comments were to revise their own presentations was not researched. However, in T1, as almost all the comments were related to the good points of the presentations, it is assumed that they could not identify how they could improve their own presentations from their peers' evaluations. On the other hand, as students received a wide variety of comments in T2, these comments seemed more helpful for them in terms of improving the quality of their presentations.

Since students felt that T1 was easier and helped them understand peers' presentations better, it is recommended that, once they get used to evaluating peers' presentations, they should experience T2. Overall, to make students listen eagerly to peers' presentations online, teachers should use both techniques.

### References

- Afitska, O. (2014). Use of formative assessment, self and peer-assessment in the classrooms: some insights from recent language testing and assessment research. *i-Manager's Journal on English Language Teaching*, 4(1), 29-39.
- Ahmad, Y., & Majid, M. (2015). Portfolio assessment, peer assessment and writing skill improvement. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(12), 2504-2511.
- Bowman-Perrott, L., Mahadevan, L., & Etchells, M. (2016). Assessing the academic, social,

- and language production outcomes of English language learners engaged in peer tutoring: A systematic review. *Education and Treatment of Children*, 39(3), 359-388.
- Casallas, U.D.F. & Samir, F.P.C. (2016). Argumentation skills: a peer assessment approach to discussion in the EFL classroom. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 111-123.
- Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22(1), 93-121.
- Colby, D.C. (2011). *Using "Assessment for Learning" practices with pre-university level ESL students: A mixed methods study of teacher and student performance and beliefs*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Harrington, D., & LeBeau, C. (2009). *Speaking of speech*. London: Macmillan Languagehouse.
- Iraji, H.R., Enayat, M.J., & Momeni, M. (2016). The effects of self- and peer-assessment on Iranian EFL learners' argumentative writing performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 716-722.
- Jingjing, X., & Fengying, M. (2015). A study into students' views on guided peer feedback in group work. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 38(2), 188-203.
- Nara Institute of Science and Technology. (2016). About Japanese and Japanese culture "Nihonjin/ Nihonjin toha". Reattributed from <http://www.naist.jp/ciss/coming/culture.html>
- Shin, R. (2013). Effect of using Facebook to assist English for business communication course instruction. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 52-59.

CLIL を導入した授業に対する学習者の意識分析  
—英検面接対策授業の事例研究—

**Analysis of Learners' Perceptions of a CLIL-Enhanced Class**  
**-A Case Study in Preparation for the Eiken Interview Test-**

樋口 晶子（四日市大学）

キーワード：Monolingual CLIL、comprehensibility、学習者の不安、英検、面接試験

**Abstract**

CLIL (Content and Language Integrated Learning) refers to a teaching approach in which subjects are taught through a foreign language. In the case of Japanese students, it is often difficult to teach subjects only in English because many students lack the English ability or have other barriers to success. In this paper, the concept of CLIL will be described briefly, and then a case study will be introduced using CLIL in class preparing for the Eiken interview test with fifteen Japanese students between junior high and college. The purpose of this research is to explore what factors make students feel easy or uneasy when they learn in a monolingual CLIL class. In this study, students who were vaguely anxious before taking the monolingual course were found to be more positive after taking the course if they could comprehend the contents of the classes. Furthermore, the students felt that teaching strategies such as teacher talk are helpful for understanding the classes.



## はじめに

CLIL (Content and Language Integrated Learning) とは、教える内容の学習と外国語の学習を組み合わせた学習または学習指導の総称で、「CLIL (クリル)」、「内容言語統合型学習」などと呼ばれる。笹島 (2021) によれば、何かのテーマや教科科目 (数学 (算数)、理科、社会、音楽、体育、家庭など) を学ぶ学習形態を CLIL と呼ぶ傾向があり、その主な特徴は、学習内容 (content) の理解に重きを置き、学習者の思考や学習スキル (cognition) に焦点を当て、学習者のコミュニケーション能力 (communication) の育成や、学習者の文化 (culture) あるいは相互文化 (Interculture) の意識を高める点にある。日本人学習者に対する効果も報告されており、Higuchi & Bray (2021, p.10) は、CLIL を導入した英検 3 級面接試験対策授業が、合格に必要なスピーキング能力及びリスニング能力の獲得に役立ったという研究結果を報告している。

筆者は、小学生から大学生の日本人生徒に対する英語指導の体験の中で、英語を「試験科目」としてとらえ、実際のコミュニケーションに使用することを想定していない生徒を多く見てきた。社会に出る前の生徒が英語を日常的に使用する場がほとんどない現在の日本社会では、無理もないことである。CLIL を導入した授業を通じて、このような学習者が英語を実践的に使う意識を持つことを期待しているが、このような授業形態は日本では認知されつつあるものの、まだ一般的ではない。その理由として、特に **Monolingual** で授業を行う場合、生徒の英語力の不足や心理的不安が挙げられる。また、前述のとおり、日本社会では **Monolingual** に対する必然性を感じにくいことも理由のひとつであろう。そこで本研究では、CLIL に準拠した英検面接対策の **Monolingual** 授業を行い、受講した生徒に対するヒアリング調査の結果から、生徒の授業前後の意識の変化を明らかにするとともに、生徒の不安を軽減する指導方策について考察する。

なお、英検面接を対象とした理由のひとつは、試験中はすべてのやりとりが英語で行われるため、生徒が **Monolingual** の必然性を納得して学習できると考えたことである。さらに、評価項目のひとつであるアティテュード (態度) には「積極的にコミュニケー

ションを図ろうとする意欲や態度」への判定が含まれ、自然な会話を通じた実践的なコミュニケーション能力の重要性を生徒が理解しやすいことも理由として挙げられる。

### 1. CLIL (Content and Language Integrated Learning)の概要

CLIL とは「内容と語学の組み合わせ」という発想に基づき、1995年に欧州評議会が提唱した「母語+2ヵ国語」を原則とする「ヨーロッパ市民」の育成をめざして、西欧諸国に急速に広まった学習形態である（池田，2011，p.4）。

CLILの基本的な考え方は、「4つのC」(Coyle et al. 2010, pp. 48-85)に基づいて質の高い教育を実現するというものである。4つのCとは、「Content (内容)」、「Communication (言語)」、「Cognition (思考)」、「Culture (文化)」を指す。この4つの要素を互いに連関させて指導全体を形づくることにより教育の質が高まり、目標言語の知識やスキルの習得と共に、コミュニケーション・ツールとしての言語使用も促進される。

「4つのC」のうち、「言語 (Communication)」は本稿の内容に関連が深いので、少し詳しく述べる。Coyle et al. (2010, pp.35-38) は、「3つの言語」という考え方を示している。それは、(1) language of learning (学習の言語)、(2) language for learning (学習するための言語)、(3) language through learning (学習を通しての言語)の3つである。「学習の言語」は、取り上げるテーマやトピックの理解に直結する言語材料や技能のこと、「学習のための言語」は、英語で何かを学ぶ際に必要な表現や学習スキルを指す。「学習を通しての言語」は、この2つを結びつける仕組みのことで、学んだ言語材料や学習スキルを組み合わせることで何度もリサイクルさせ、言語習得を加速させる（池田，2011，pp.6-7）。

今回の授業においては、各級の合格に必要な語彙や文法項目が「学習の言語」に当たる。教師が英語だけで授業を行えば、生徒は授業の内容に関する知識だけでなく、学習スキル(ノートの取り方やペアワークの進め方など)も英語で説明を受けることになる。生徒は、それまでに学んだ英語の言語知識と、授業で新たに学んだ学習スキルを組み合わせ、教師の説明を理解したり教材から情報を収集したり、他の生徒と英語で意見交

換したりする。これにより「3つの言語」の習得が促進される。

CLIL の基本原理は、単に英語を使って授業を進めることで偶発的に英語力の向上を期待するものではなく、「4つのC」を連関させ、意図的に目標、内容、指導法、教材を選択し、設計する。ただし、「4つのC」に沿っていれば、教育現場の実情に合わせたバリエーションが認められており、このような柔軟性 (flexibility) も、CLIL の特徴のひとつである。たとえば、授業の全部に英語を使う“Monolingual CLIL”でなく、授業の一部に英語を使用する“Bilingual CLIL”でもよい。日本人学習者に対する Bilingual CLIL の効果を認めた先行研究として、Higuchi & Bray (2020) は、英語の長編小説を読み 19 世紀イギリスの風習について学ぶという内容の授業を行い、日本語と英語の両方を使用した 1 回だけの授業 (Bilingual & Partial CLIL) であっても、生徒は当時の風習を学び、新しい英語の語彙を習得することができたという研究結果を報告している (pp. 27-29)。

Bilingual CLIL の効果が認められるとはいえ、Monolingual CLIL を行うことができれば、生徒は前述の「3つの言語」を使用する頻度がふえ、より多くのインプットとアウトプットが期待できる。しかし、日本の教室型授業の中で、教師が英語の Monolingual CLIL を選択できる余地はあまりない。その理由として、生徒の英語力の不足や、生徒の心理的抵抗が挙げられる。実際は授業を理解できるだけの語学力がある生徒でも、漠然とした不安から受講を敬遠することは十分に考えられる。不安の具体的内容に生徒本人が気づくことにより、クリアすべき条件を自覚することができれば、その条件を満たした授業を受講しようとするモチベーションが高められる。その結果、教師は英語だけで進める授業を実施するという選択肢を持つことができる。

## 2. 本研究の目的

本研究では、英語だけで進める授業に対して漠然とした不安を抱く生徒が、理解可能な Monolingual CLIL の授業を受けることによって、受講に際して意識すべき点は理解可能であること (comprehensibility) だと気づき、受講する気持ちが高まるのではないかと

いう仮説に立って考察を行う。

生徒ひとりについて4回の Monolingual CLIL による英検面接試験対策授業を行い、受講した生徒に対するヒアリング調査を実施する。授業前後の調査結果を比較し、受講前後の生徒の不安の内容に対する意識の変化を明らかにする。さらに、授業内容を理解できるかどうかに関する生徒の不安を軽減する指導方策を考察する。

ここで、英検面接試験の流れについて簡単に述べる。英検は難度が高い順に1級から5級まで7レベルが準備され、3級以上から面接試験が課せられる。1級以外はコンピュータで行う面接試験も設定されているが、今回の調査協力者は全員、人間の面接官による面接試験の受験予定者であるため、コンピュータ面接については本稿では触れない。面接試験は、音読、イラストの説明、趣味など受験者の意見を問う設問があり、各設問とアティテュード（態度）の合計で得点が決まる。採点対象ではない試験前後の簡単な挨拶の会話なども含め、面接室への入室から退室までの指示や質問はすべて英語で行われる。面接試験の詳細は、英検ホームページを参照されたい。

### 3. 調査の概要

#### 3.1. 調査の時期と授業形態

調査の時期は、2020年5月から2021年7月である。この期間内に4回の英検面接試験が実施され（2020年6月、10月、2021年1月、6月）、それぞれの実施回ごとに、その回の受験予定者を対象に授業を行った。生徒はそれぞれ、受験月前月から当月にかけて、1時間の授業を1週間に1回、ひとり4回受講した。授業は1名～4名までの少人数クラスで行い、指導は筆者自身が行った。

#### 3.2. 調査協力者

本研究の調査期間内に実施された4回の英検面接試験の、いずれかを受験予定であった生徒に協力を依頼した。三重県内の2校の英会話スクールで学ぶ、中学1年から大学

2年までの男女15名の協力を得た。内訳は、スクールAから12名、スクールBから3名である。学年、性別、予定受験級の内訳は、表1に示す。

調査開始前に、生徒およびその保護者に、面接対策授業を英語だけで進めることについて説明し、了承を得た。さらに、本人または保護者の希望により、途中でいつでも日本語による授業に変更できることを伝えたが、協力者15名のうち、途中で変更した生徒はいなかった。また、調査結果公表の際に本人を特定できる情報は一切公表しないことなどを調査開始前に伝えた。

(表1) 調査協力者の学年別内訳

(人)

	学年	中1	中2	中3	高2	大2	総計
性別	男	2	4	1	1	0	8
	女	2	2	1	1	1	7
予定受験級	3級	4	4				8
	準2級		2	2			4
	2級					1	1
	準1級				2		2
	総計	4	6	2	2	1	15

### 3.3. 授業内容

#### (1) Content

授業では、英検面接試験の設問に解答するために必要な語彙や文法項目の確認や、実践的な会話に必要なフレーズや態度の説明を行った。英検面接試験はパターンが決まっているが、採点に関係のない会話部分も含めてすべてが面接官とのコミュニケーションであることを強調した。たとえば、自分の意見を聞かれる設問では、自分の本当の意見ではなくても文法的に正しい英文が言えればよいという試験対策法もあるが、実践的コミュニケーションのトレーニングとしては、たとえ時間をかけても自分の意見を伝え、相手との意思疎通を試みることを望ましいことを説明した。これは、本当でないことを答えるという非現実的なコミュニケーションを生徒に回避させたいという意図もある。

## (2) Communication

授業中の教材（筆者が作成）や指導・指示をすべて英語だけで行う。このことにより、模擬面接の練習を通して、英語で本番の面接官とのやりとりができるようにすることをめざす。また、教師（筆者）だけでなくクラスメートからもアドバイスをを行い、クラスメート同士のやりとりができるようにする。感じよく伝える対人スキルも学ぶ。

## (3) Cognition

英検面接試験で、受験者は趣味や週末の過ごし方、社会問題などに対する意見を求められる。聞かれた内容に対して、自分の意見を論理的に述べる必要がある。設問内容をよく考えて自分の意見を整理し、相手に伝わるようにまとめる。

## (4) Culture

英検面接試験では、試験室に入室してから退室するまで、すべて英語だけでコミュニケーションが行われる。生徒は、英語でしかコミュニケーションの取れない環境に属していると言える。生徒自身がその状況を理解し、英語でコミュニケーションせざるを得ないと自覚しているため、その対策授業が英語だけで行われることについて、低学年の生徒でも納得しやすい。

## (5) 教材

### ①面接の流れを説明したプリント（日本語）

最初の授業の1週間前に、生徒に渡した。その際、プリントは授業中に使用せず、生徒が見ることも禁じる旨を伝えた。このことにより授業は完全な Monolingual CLIL とは言えなくなるが、授業開始後の生徒の動揺を防ぐために必要な措置であると考えた。

### ②コミュニケーションで重要なポイントや役に立つ表現（英語）（筆者作成）

アイコンタクトや笑顔の必要性、考える時間がほしいときの表現（“Let me see.” など）声の大きさなど、面接の際に知っておきたい事項をまとめたプリントを作成した。

### ③『英検二次試験対策完全予想問題』（旺文社）

受験級に合わせて模擬面接を行うために使用した。問題集にある日本語の解説部分は

使用せず、面接時に使用されるイラスト部分のみをコピーして使用した（英語のみ）。

#### (6) 授業計画

第1回	◆ 教師（筆者）が面接の流れと設問内容を説明し、コミュニケーションを図ろうとする意志を見せることについて説明する。 ・ 面接官との会話を定型パターンとしてとらえるのではなく、自分の意志や感情を明確に伝えることによって、積極的にコミュニケーションを図ろうとする意志を見せることの重要性を知る。
第2回	◆ クラスメイト同士がペアになり、模擬面接を行う。 ・ 生徒が面接官の役割を担当することで、コミュニケーションを図るためにふさわしい態度がわかりやすくなる。互いにアドバイスをする。 ・ 自分が苦手な質問を各自が挙げ、自分に不足しているスキルを考える。
第3回	◆ 教師（筆者）と生徒が模擬面接を行い、それを他の生徒が見る。 ・ 客観的な立場で面接官役と受験者役の会話を見ることにより、自然で感じのよいコミュニケーションについて考え、互いにアドバイスをする。
第4回	◆ クラスメイト同士がペアになり、模擬面接を行う。 ・ 試験前の総まとめとして、声の大きさ、姿勢、言いたいことが伝わっているかなど、それまでに学んだことをお互いに確認しあう。

#### (7) 授業の進め方

前述のとおり、最初の授業の1週間前に面接の流れを日本語で説明したプリントを生徒に渡した。4回の授業は、すべて筆者が担当した。授業は、練習問題を用いて本番の面接試験の進行に沿って行い、生徒は交代で受験者と面接官の役割を務めた。一回の模擬面接が終わるごとに、教師だけではなく生徒同士でも注意点を指摘しあうよう促した。授業中の発言はすべて英語で行われ、生徒が日本語で発言したときは、教師（筆者）はそれを制止し、英語で発言するよう促した。生徒が質問したいことを英語で言えないことを懸念して、毎回の授業終了後に日本語で質問の有無を確認したが、今回の調査では生徒はなんとか授業中に英語で質問内容を伝えることができていた。

教師が授業中に特に意識した方策は、(1) 言語以外の情報、(2) 日本語教材の使用（授業中は使わない）、(3) ティーチャー・トーク（teacher talk）、(4) 反応的フォーカス・オン・フォーム（reactive focus on form）の4点である。

「(1) 言語以外の情報」は、教師のジェスチャーや表情などがこれに当たる。たとえば、生徒の姿勢や表情について指導するときに、教師が生徒の背中に手を添えて姿勢を正したり、教師自身が笑顔の表情をつくり、それを指でさし示すことによって笑顔が重要であることを伝えたりした。

「(2) 日本語教材の使用」は、前述した面接の流れを日本語で説明したプリントのみである。事前にプリントを渡し、生徒が授業に入る前に面接の流れを知っておくことができるようにした。ただし授業中は、このプリントの使用を一切禁じた。

「(3) ティーチャー・トーク」として、生徒が理解困難だと感じたときに、ゆっくり話したり、別のことばで言い換えたりした。また、“Do you have any questions?” など、理解しているかどうかを確認する発言を適宜行った。

「(4) 反応的フォーカス・オン・フォーム」は、一種の誤りに対する処置で、教師が学習者の誤りに「明確化要求 (clarification request)」としてのフィードバックを返し、学習者に誤りを気付かせようとするものである (白畑ほか、2010、p.129)。たとえば、生徒に言語形式上の問題があったときに、教師が “What?” (明確化要求) と言って意味の明確化を求めたり、生徒が “\* I like swim.” と言ったときに、“Do you like to swim?” と to 不定詞の欠落に気づかせたりするフィードバックを行った。

なお、面接では文字による指示がないため、当初は授業中の板書を行わないつもりでいたが、実際には、生徒がどうしても聞き取れない単語などをやむを得ず板書した。板書の際も日本語は使用しなかった。

## 4. 調査手順と調査内容

### 4.1 調査手順

第1回の授業の開始前に、生徒に対して、日本語による口頭でのヒアリング調査を行った (授業前調査)。聴取は筆者自身が担当した。質問内容は後述する。その後、1週間に1時間の授業を、4回実施した。4回の授業終了後、口頭によるヒアリング調査を行った (授業後調査)。授業後調査は、生徒が所属するスクールの筆者以外の教師やスクールマネージャーが日本語で行った。これは、授業担当者 (筆者) がヒアリングを行うことで、生徒が授業に対して否定的な意見を言いづらくなることを回避するためである。

授業前・授業後とも、ヒアリング調査は5分~10分で、ひとりずつ行った。録音につ



いて生徒の承諾を得られなかったので、ヒアリング実施者がメモを取って記録した。メモはなるべく、生徒が発言したとおりに記録した。すべての生徒に同じ状況で聴取するために、ヒアリング実施者は書かれた質問を生徒に見せながら読み上げ、生徒の質問に対しては同じ表現で回答するように努めた。また、生徒の正直な気持ちを引き出すために、ヒアリング実施者は生徒をリラックスさせるような口調やことばづかいなどに留意した。そのため、生徒の回答があいまいでも、追及せずにそのままにしたものがある。

#### 4.2 授業前調査

授業前調査における質問は、次の3つである。質問方法は、ヒアリング実施者である筆者が、書かれた質問を生徒に見せながら読み上げた。ヒアリングはすべて日本語による口頭で行い、1回目の授業の直前、またはその1週間前に、生徒ひとりずつに対して5～10分間で行った。

##### ● 授業前調査の質問内容

- Q1 英語だけの授業を受けてもよいと思った理由はなんですか？
- Q2 面接試験を受けるに当たり、自分の強みだと思うことはありますか？  
ある場合、それは何ですか？
- Q3 面接試験を受けるに当たり、自分の弱みだと思うことはありますか？  
ある場合、それは何ですか？

質問 Q1 の目的は、英語だけで進められる授業に対して、生徒がどのような印象を持っているかを知り、不安の内容を探るためのものである。また、Q2、Q3 は、授業後に生徒自身が感じた効果と比較するために質問した。

#### 4.3 授業後調査

授業後調査における質問は、次の4つである。ヒアリングは、最終授業の直後に、筆者以外の教師またはスクールマネージャーが、授業前調査と同様の手順で行った。Q4 は生徒の授業に対する印象、Q5 は生徒自身が有効だと感じた指導方策を明らかにするために質問した。Q6 は、Q2、Q3 の回答と比較するために尋ねた。

●授業後調査の質問内容

Q4 英語だけの授業で困ったり、途中でやめたいと思ったことはありますか？  
その理由は何ですか？

Q5 先生がやったことで、特に役に立ったことはどんなことですか？

①先生のジェスチャー ②日本語の教材 ③わからないとき、先生がゆっくりし  
ゃべったこと ④わからないとき、先生が別のことばで言いかえたこと ⑤あ  
なたがわかっているかどうかを、先生が確認したこと ⑥あなたがまちがえた  
とき、先生がその箇所で質問などをしたこと ⑦その他

Q6 今回、授業が英語だけだったために、自分の強みが伸びたとか、弱みが減った  
と感じることはありますか？それはどんなことですか？

Q7 英語だけで進める授業を、また受けてみたいと思いますか？  
それはなぜですか？

## 5. 調査結果と分析

### 5.1 授業前調査の結果

授業前調査における生徒の回答の内容を、質問ごとに筆者がグルーピングした。複数回答を認めたため合計値は15名にならないことがあり、そのため、本稿で示す生徒数は延べ数となるものがある。各設問の後の数字は各生徒に割り振った生徒番号で、回答内容の詳細は、Appendixに掲載する。

〈Q1の集計〉英語だけの授業を受けてもよいと思った理由はなんですか？

Q1(1)「いつでも日本語の授業に戻れる」5名 [生徒4, 7, 9, 10, 12]

Q1(2)「経験がある／わかるだろう／問題がないと思った」4名 [生徒1, 6, 11, 14]

Q1(3)「親・クラスメートの影響」3名 [生徒2, 5, 9]

Q1(4)「後で役に立つ／効果が高い」3名 [生徒3, 13, 15]

Q1(5)「深く考えていない」2名 [生徒8, 11]

最も多かった理由は「Q1(1) いつでも日本語の授業に戻れる (5名)」であった。英語だけの授業に不安があり、その不安の原因が漠然としていることが読み取れる。「Q1(2) 経験がある／わかるだろう／問題がないと思った (4名)」は、英語だけの授業を理解で

きるある程度の自信が生徒にあったと考えられる。「Q1(3) 親・クラスメートの影響 (3名)」からは親・友人の影響により後押しされることが、「Q1(4) 後で役に立つ／効果が高い (3名)」からは具体的な効果を期待する生徒がいることがわかった。

内容が理解できるかどうか (comprehensibility) に明確に触れた生徒は2名だけであった (生徒 1, 14)。不安の原因を具体的に把握していない生徒も多いと思われるが、日本語の授業に戻れる選択肢があれば、全体としてそれほど否定的な姿勢ではない。

〈Q2 の集計〉面接試験を受けるに当たり、自分の強みだと思えることはありますか？ある場合、それは何ですか？

Q2(1) 「別にない」 8名	[生徒 2,4, 5,6, 9, 10,13,15]
Q2(2) 「英語が好き」 2名	[生徒 3,11]
Q2(3) 「英検面接試験受験経験がある」 2名	[生徒 7,12]
Q2(4) 「英語を習っている」 1名	[生徒 1]
Q2(5) 「英語を日常で使用している」 1名	[生徒 14]
Q2(6) 「話す・聞くことが得意」 1名	[生徒 8]

15名中8名が「Q2(1) 別にない」と答えた。筆者の経験からも、自分の強みをアピールしない日本人生徒は珍しくない。また、松田・新井 (2007, p. 543) など日本人大学生の就職活動時の課題を扱った複数の先行研究で、自己アピールの不安が報告されている。強みを答えた生徒も「Q2(2) 英語が好き／Q2(3) 面接試験受験経験がある (ともに2名)」など、語学力の高さより周辺状況に関するものが目立ち、「読む・書く・話す・聞く」の4技能や対人コミュニケーション力を挙げる傾向は低い。

〈Q3 の集計〉面接試験を受けるに当たり、自分の弱みだと思えることはありますか？ある場合、それは何ですか？

Q3(1)「何を言えばいいのかわからない」5名	[生徒 3, 5, 6, 9, 10]
Q3(2)「言いたいことを英語で言えない」3名	[生徒 1, 3, 10]
Q3(3)「意思表示／話すこと／コミュニケーションが苦手」3名	[生徒 4, 7, 15]
Q3(4)「緊張・不安」3名	[生徒 11, 12, 13]
Q3(5)「聞き取れない」1名	[生徒 2]
Q3(6)「試験がいや」1名	[生徒 8]
Q3(7)「特にない」1名	[生徒 14]

Q2の質問（強み）と対照的に、15名中14名が何らかの弱みを挙げた。「Q3(1)何を言えばいいのかわからない（5名）」、「Q3(3)意思表示／話すこと／コミュニケーションが苦手（3名）」を合わせた8名が、対人コミュニケーションに苦手意識を示した。一方、「Q3(2)言いたいことを英語で言えない（3名）」、「Q3(5)聞き取れない（1名）」は語学力に由来し、「Q3(4)緊張・不安（3名）」、「Q3(6)試験がいや（1名）」は精神的不安要素である。これらをまとめると、コミュニケーション力に関する回答が最も多く（8名）、次いで言語技能、精神的不安が同数（各4名）であった。

## 5.2 授業後調査の結果

次に、授業後調査の結果における各質問の集計と分析を示す。集計方法は授業前調査と同様である。

〈Q4の集計〉英語だけの授業で困ったり、途中でやめたいと思ったことはありますか？  
その理由は何ですか？

Q4(1)「ない」11名	[生徒 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 15]
Q4(2)「最初は少しいやだった」2名	[生徒 2, 9]
Q4(3)「質問するときに困った」2名	[生徒 7, 11]

Q4(4)「疲れていたとき」1名

[生徒 14]

「Q4(1) ない」と答えた生徒が15名中11名であったことから、最初にとまどったり、質問するときに困ったりする例はあったが、その不安や抵抗感は、途中でやめたくなくなるほど長く続くものではなかったと思われる。

〈Q5の集計〉先生がやったことで、特に役に立ったことはどんなことですか？

①先生のジェスチャー ②日本語の教材 ③わからないとき、先生がゆっくりしゃべったこと ④わからないとき、先生が別のことばで言いかえたこと ⑤あなたがわかっているかどうかを、先生が確認したこと ⑥あなたがまちがえたとき、先生がその箇所で質問などをしたこと ⑦その他

Q5(1)「ジェスチャー」7名

[生徒 1, 2, 3, 4, 10, 11, 12]

Q5(2)「日本語の教材」5名

[生徒 1, 2, 4, 9, 10]

Q5(3)「ゆっくりしゃべる」12名

[生徒 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15]

Q5(4)「言い換え」5名

[生徒 4, 5, 6, 13, 15]

Q5(5)「わかっているか確認」1名

[生徒 4]

Q5(6)「誤りに対するフィードバック」8名

[生徒 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 15]

Q5(7)「英検面接の経験」4名

[生徒 7, 8, 11, 12]

Q5(8)「板書」4名

[生徒 1, 3, 6, 10]

Q5(9)「クラスメートによるピア・レビュー」1名

[生徒 3]

Q5(10)「特に困らなかった」1名

[生徒 14]

Q5では「Q5(3) ゆっくりしゃべる(12名)」が最も多く、「Q5(6) 誤りに対するフィードバック(8名)」、「Q5(1) ジェスチャー(7名)」、「Q5(2) 日本語の教材/Q5(4) 言い換え(各5名)」、「Q5(7) 英検面接の経験/Q5(8) 板書(各4名)」が続く。

これらの方策は、生徒自身が理解できたと感じることに効果があり、生徒のストレスを軽減することが期待できると考えられる。一方、教師が生徒に対してわかっているか確認したことを挙げた生徒は1名しかない。今回の調査では、わかったかどうかの口頭確認は、生徒のストレス減少や安心感の増大に対する効果はほとんどなかったと言える。

〈Q6の集計〉今回、授業が英語だけだったために、自分の強みが伸びたとか、弱みが減ったと感じることはありますか？

- |                       |                                |
|-----------------------|--------------------------------|
| Q6(1)「リスニングに関する効果」8名  | [生徒 2, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 13] |
| Q6(2)「スピーキングに関する効果」3名 | [生徒 3, 7, 8]                   |
| Q6(3)「英語での雑談が楽しかった」2名 | [生徒 12, 15]                    |
| Q6(4)「特にない」2名         | [生徒 1, 14]                     |

「Q6(4) 特にない (2名)」を除き、15名のうち13名がプラスの効果を感じており、自分の英語技能やコミュニケーション能力の向上を自覚できたとと言える。特に、リスニング力の向上を挙げた生徒が多い(8名)。また「Q6(3) 英語での雑談が楽しかった (2名)」と答えた生徒は、単に言語知識を学ぶだけでなく、コミュニケーション手段としての英語使用を実感できたことが推測される。これは第二言語習得の本来の意義につながるものであり、学習者にとっては重要な感覚である。

一方、「Q6(4) 特にない (2名)」という答えた生徒は、ふたりとも年齢に比して英語レベルが高い。授業で使用した英語が簡単すぎて、かえって満足感や達成感が損なわれたのかもしれない。

〈Q7の集計〉英語だけで進める授業を、また受けてみたいと思いますか？それはなぜですか？

- |                       |                      |
|-----------------------|----------------------|
| Q7(1)「条件つきなら受けてもよい」5名 | [生徒 4, 8, 9, 10, 14] |
|-----------------------|----------------------|

内訳	① 「たまに受けるなら」 1名	[生徒 4]
	② 「わかる英語、簡単な内容」 3名	[生徒 8, 9, 14]
	③ 「途中で日本語に変えてよいなら」 1名	[生徒 10]

Q7(2) 「面接対策なら受けてもよい」 3名 [生徒 2, 3, 7]

Q7(3) 「受けてもよい」 2名 [生徒 1,15]

Q7(4) 「文法・受験勉強の場合は受けたくない」 4名 [生徒 2, 11, 12, 13]

Q7(5) 「日本語の方がよい」 1名 [生徒 5]

Q7(4) 「どちらでもよい」 1名 [生徒 6]

「Q7(1) 条件つきなら受けてもよい (5名)」、「Q7(2) 面接対策なら受けてもよい (3名)」、「Q7(3) 受けてもよい (2名)」の合計が10名で、再度の受講に前向きな回答が全体の2/3を占めた。授業前調査より具体的な回答がふえ、多くの生徒が授業内容を理解できるかどうかに着目していることがわかる。特に、漠然とした不安を示す「途中で日本語に変えてよいなら」は、授業前は5名であったが、授業後は1名に減った。

「Q7(4) 文法・受験勉強の場合は受けたくない (4名)」は否定的回答であるが、面接授業を英語だけで進めることについては否定せず、文法などの内容が理解できないことを不安に感じている。文法や受験勉強などの授業は言語知識の習得を主眼に置く傾向が高く、日本語による説明でも難しいと感じる生徒が多い。すなわち、受講に消極的な理由としても、内容理解が重視されていることが読み取れる。

Q7では、10名が授業の内容理解について触れた (Q7(1)②3名、(2)3名、(4)4名)。具体的に内容理解という要素に着目したことで調査前の漠然とした不安が薄れ、その点が克服されれば受講するという気持ちが高まったと考えられる。

### 5.3 準1級受験者の調査結果

最後に、英語レベルが高い生徒 (準1級受験者) の回答を取り出した (表2、3)。対

象者が2名しかいないため、あくまでも参考データであるが、一定の傾向が読み取れた。

(表2) 準1級受験者の回答(授業前調査): Q1

Pre-teaching oral survey

Q1 英語だけの授業を受けてもよいと思った理由は何ですか？

●全体で最も多かった理由 いつでも日本語の授業に戻れるから(5名)

生徒8	男	高2	準1	2020-3	深く考えなかった。別に問題がないと思った。
-----	---	----	----	--------	-----------------------

生徒14	女	高2	準1	2021-1	英語でもわかるだろうと思ったから。
------	---	----	----	--------	-------------------

Q2 面接試験を受けるに当たり、自分の強みだと思うことはありますか？ある場合、それは何ですか？

●全体で最も多かった理由 別がない(8名)

生徒8	男	高2	準1	2020-3	読む・書くに比べると、話す・聞くことのほうが得意。
-----	---	----	----	--------	---------------------------

生徒14	女	高2	準1	2021-1	学校で英語で話すクラスメートがいる。
------	---	----	----	--------	--------------------

Q3 面接試験を受けるに当たり、自分の弱みだと思うことはありますか？ある場合、それは何ですか？

●全体で最も多かった理由 何を言えばいいのかわからない(5名)

生徒8	男	高2	準1	2020-3	試験がいや。
-----	---	----	----	--------	--------

生徒14	女	高2	準1	2021-1	特がない。筆記試験が通れば面接はなんとかなるような気がする。
------	---	----	----	--------	--------------------------------

授業前調査(表2)で、準1級受験者は英語だけで行う授業に対する不安を示していない(Q1)。生徒14は自身が授業を理解できるかどうかに着目し、生徒8もその英語力の高さから、同様に考えた可能性がある。Q2、Q3からは、具体的に自分の強みをことばで表現できることや、弱みとして自身の英語力を挙げない点で共通することがわかる。



(表 3) 準 1 級受験者の回答 (授業後調査)

Post-teaching oral survey

Q4 英語だけの授業で困ったり、途中でやめたいと思ったことはありますか？その理由は何ですか？

●全体で最も多かった理由 ない (11名)

生徒8	男	高2	準1	2020-3	ないと思う。
生徒14	女	高2	準1	2021-1	別にない。自分が疲れていた時は日本語で話してほしいと思った。

Q5 授業の内容を理解するために、特に役に立ったことはどんなことですか？

- ①先生のジェスチャー ②日本語の教材 ③わからないとき、先生がゆっくりしゃべったこと  
 ④わからないとき、先生が別のことばで言いかえたこと ⑤あなたがわかっているかどうかを、先生が確認したこと  
 ⑥あなたがまちがえたとき、先生がその箇所で質問などをしたこと ⑦その他

●全体で最も多かった理由 ③ゆっくりしゃべる (12名)

生徒8	男	高2	準1	2020-3	⑥ 自分が、面接試験の流れを知っていたこと。
生徒14	女	高2	準1	2021-1	特に困らなかったので、よくわからない。

Q6 今回、授業が英語だけだったために、自分の強みが伸びたとか、弱みが減ったと感じることはありますか？

それはどんなことですか？

●全体で最も多かった理由 リスニングに関する利点 (13名)

生徒8	男	高2	準1	2020-3	前より、話しやすくなった。
生徒14	女	高2	準1	2021-1	特にない。このくらいの内容なら、全部英語でもなんとかなる。

Q7 英語だけで進める授業を、また受けてみたいと思いますか？それはなぜですか？

●全体で最も多かった理由 条件付きなら受けてもよい (5名)

生徒8	男	高2	準1	2020-3	わかる英語で説明してくれるならいいと思う。
生徒14	女	高2	準1	2021-1	簡単な内容なら英語だけでもいい。

授業後調査(表 3)では、2人とも「授業を途中でやめたいと思わなかった」と回答し、不安がなく受講できていたことが推測できる(Q4)。また、授業に役立った方策として他の生徒の多くが「(教師が) ゆっくり話す」を挙げたが、準 1 級受験者の 2 人はこれを挙げていない(Q5)。教師が話すスピードに拘泥していない理由は、その説明内容が理解できたからであろう。一方、能力向上については 2 人に共通点が見られず(Q6)、英語だけで進める授業をまた受けたいかどうかについては、理解できるかどうかを判断基準にしていることがわかる(Q7)。

今回の調査で、英語レベルが高い生徒 2 名については、共通して授業前後とも内容が理解できるかどうかを重視する傾向が読み取れた。また、英語だけで進める授業に不安が少なく、教師の話すスピードにもこだわらない。また、自分自身をことばで表現する能力が高く、自身の英語力を否定的にとらえないことも共通していた。

## 6. 結論

本稿では、CLIL の考え方を導入した英語 Monolingual の授業を受けた生徒の、授業前後のヒアリング調査結果を分析した。

授業前調査では、日本語の授業に変更できるという理由から受講を決めた生徒が多く、漠然とした不安を持っていたと考えられるが、授業後は内容が理解できれば受講するという生徒が増えた。英語だけで進める授業を受けたことにより、漠然とした不安が薄れ理解できるかどうかを重要であることを意識するようになったと言える。また、その条件を満たす内容であれば、受講に対するモチベーションが高まったことが読み取れる。

また授業前はスピーキングを中心としたコミュニケーション力に苦手意識が強い生徒が多く、授業後はリスニング力の向上を感じた生徒が多かった。少数であるが、雑談を通じてコミュニケーションのための英語使用を楽しんだ生徒もあった。自分の弱みを改善したわけではなくても、このように生徒自身がプラスの効果を感じたことは、受講に対する前向きな姿勢を促進したと考えられる。

指導方策としては、ゆっくり話すことと、反応的フォーカス・オン・フォームが役立ったとする回答が多かった。また、日本語の授業に変更できるという選択肢を与えることも、受講前の生徒の不安を軽減することに有効であると考えられる。

なお、参考データとして、英語力の高い生徒は、授業を英語だけで進めることに対する不安が少なく、授業前後共に内容理解を重視する傾向が見られた。また自分自身についてことばで表現する能力が高く、自身の英語力を否定的にとらえない点が共通していた。さらに、理解を助ける方策として、教師がゆっくり話すことをあまり必要と感じていないことも示された。

本稿では授業前後調査の全体集計と分析を中心としたが、今後、授業前後で各生徒がどのように変化したかについても考察を行いたい。

## 参考文献・参考 URL

- 白畑知彦、若林茂則、村野井仁 (2010). 『詳説 第二言語習得研究－理論から研究法まで－』. 研究社
- 池田真 (2011). 「CLIL の基本原理」. 渡部良典、池田真、和泉伸一『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第1巻 原理と方法』, 1-13. 上智大学出版
- 笹島茂 (2021). 日本 CLIL 教育学会 HP CLIL とは. <https://www.j-clil.com/clil> (参照 2021.12.27)
- 松田侑子、新井邦二郎 (2007). 大学生における就職不安が就職活動に与える影響. 『日本教育心理学会総会発表論文集』, 49, 543.
- Coyle, D. P. Hood & D. Marsh (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press.
- Higuchi, S. & Bray, E. (2020). An exploratory case study using CLIL with Japanese students using Conan Doyle's "The Hound of the Baskervilles". *The Journal of Yokkaichi University*, 33.1, 17-31.
- Higuchi, S. & Bray, E. (2021). Developing English Communication Skills through CLIL: A Case Study Using CLIL in Preparation for the Third Grade Eiken Interview Test. *The Journal of Yokkaichi University*, 33.2, 1-14.
- 英検 (公益財団法人日本英語検定協会). <https://www.eiken.or.jp/eiken/> (参照 2022. 1.4)
- 旺文社編. 英検二次試験対策完全予想問題シリーズ (準1級、2級、準2級、3級). 旺文社

## Appendix

### ヒアリング結果

### 回答は順に(生徒番号・性別・学年・受験級・受験年月・コメント)

#### Pre-teaching oral survey

Q1 英語だけの授業を受けてもよいと思った理由はなんですか？

(生徒1・男・中1・3・2020-1・前に同じ教師の英語授業を受けて、わかりやすかったから。)(生徒2・男・中1・3・2020-3・親がそうしなさいと言ったから。)(生徒3・男・中2・3・2020-2・面接は全部英語だから。)(生徒4・男・中2・3・2020-2・いつでも日本語による授業に戻っていいと言われたから。)(生徒5・男・中2・3・2020-2・クラスメートが英語で受けたと言ったから。)(生徒6・男・中2・3・2020-2・英語だけの授業を受けたことがあったから。)(生徒7・男・中3・準2・2020-3・いつでも日本語による授業に戻っていいと言われたから。)(生徒8・男・高2・準1・2020-3・深く考えなかった。別に問題がないと思った。)(生徒9・女・中1・3・2020-2・いつでも日本語による授業に戻っていいと言われたし、クラスメートも受けるから。)(生徒10・女・中1・3・2020-2・いつでも日本語による授業に戻っていいと言われたから。)(生徒11・女・中2・準2・2020-3・深く考えなかった。別に問題がないと思った。)(生徒12・女・中2・準2・2020-3・やってみようかなと思った。日本語に戻っていいと言われたから。)(生徒13・女・中3・準2・2020-1・高校入学試験でも、リスニングがあるから。)(生徒14・女・高2・準1・2021-1・英語でもわかるだろうと思ったから。)(生徒15・女・大2・2・2021-1・英語だけのほうが効果が高いと思ったから。)

Q2 面接試験を受けるに当たり、自分の強みだと思うことはありますか？ある場合、それは何ですか？

(生徒1・男・中1・3・2020-1・小さいときからスクールで英語を習っている。)(生徒2・男・中1・3・2020-3・別にない。)(生徒3・男・中2・3・2020-2・英語が好き。)(生徒4・男・中2・3・2020-2・別にない。)(生徒5・男・中2・3・2020-2・別にない。)(生徒6・男・中2・3・2020-2・別にない。)(生徒7・男・中3・準2・2020-3・英検3級で面接を受けたことがある。)(生徒8・男・高2・準1・2020-3・読む・書くに比べると、話す・聞くことのほうが得意。)(生徒9・女・中1・3・2020-2・別にない。)(生徒10・女・中1・3・2020-2・別にない。)(生徒11・女・中2・準2・2020-3・英語が好き。)(生徒12・女・中2・準2・2020-3・英検3級で面接を受けたことがある。)(生徒13・女・中3・準2・2020-1・別にない。)(生徒14・女・高2・準1・2021-1・学校で英語で話すクラスメートがいる。)(生徒15・女・大2・2・2021-1・別にない。)

Q3 面接試験を受けるに当たり、自分の弱みだと思うことはありますか？ある場合、それは何ですか？

(生徒1・男・中1・3・2020-1・言いたいことが英語で言えない。)(生徒2・男・中1・3・2020-3・聞き取れない。)(生徒3・男・中2・3・2020-2・言いたいことが英語で言えない。何を答えたらいいかわからない。)(生徒4・男・中2・3・2020-2・自分の意見を言うのが苦手。)(生徒5・男・中2・3・2020-2・何を言えればいいかわからない。)(生徒6・男・中2・3・2020-2・聞かれたことに対して、特に意見がない。)(生徒7・男・中3・準2・2020-3・話すのが苦手。)(生徒8・男・高2・準1・2020-3・試験がいや。)(生徒9・女・中1・3・2020-2・質問に対する答えが浮かばない。)(生徒10・女・中1・3・2020-2・質問に対する答えが浮かばない。浮かんでも、英語で言えない。)(生徒11・女・中2・準2・2020-3・緊張する。)(生徒12・女・中2・準2・2020-3・不安。緊張する。)(生徒13・女・中3・準2・2020-1・当日、面接官の言うことが聞き取れなかったらどうしようと思う。)(生徒14・女・高2・準1・2021-1・特にない。筆記試験が通れば面接はなんとかなるような気がする。)(生徒15・女・大2・2・2021-1・ふだんから人とのコミュニケーションが苦手。)

#### Post-teaching oral survey

Q4 英語だけの授業で困ったり、途中でやめたいと思ったことはありますか？その理由は何ですか？

(生徒1・男・中1・3・2020-1・ない。)(生徒2・男・中1・3・2020-3・最初はちょっといやだったけど、クラスメートが続けたから。)(生徒3・男・中2・3・2020-2・ないと思う。)(生徒4・男・中2・3・2020-2・ない。)(生徒5・男・中2・3・2020-2・ない。)(生徒6・男・中2・3・2020-2・ない。)(生徒7・男・中3・準2・2020-3・先生に英語で質問するときは、困ったなと思ったけど、なんとかあった。)(生徒8・男・高2・準1・2020-3・ないと思う。)(生徒9・女・中1・3・2020-2・最初の1回はちょっととどまったけど、2回目からは特に困らなかつた。)(生徒10・女・中1・3・2020-2・ないと思う。)(生徒11・女・中2・準2・2020-3・質問したいことがあるとき、英語で言うのは難しかったけど、やめたいほどではなかつた。)(生徒12・女・中2・準2・2020-3・ないと思う。)(生徒13・女・中3・準2・2020-1・ないと思う。)(生徒14・女・高2・準1・2021-1・別にない。自分が疲れていた時は日本語で話してほしいと思った。)(生徒15・女・大2・2・2021-1・別にない。)

Q5 先生がやったことで、特に役に立ったことはどんなことですか？

①先生のジェスチャー ②日本語の教材 ③わからないとき、先生がゆっくりしゃべったこと  
④わからないとき、先生が別のことばで言いかえたこと ⑤あなたがわかっているかどうかを、先生が確認したこと  
⑥あなたがまちがえたとき、先生がその箇所でも質問などをしたこと ⑦その他  
(生徒1・男・中1・3・2020-1・①②③⑥ 教材が英語だったら無理。黒板に書いてくれたからわかった。)(生徒2・男・中1・3・2020-3・①②③⑥ 教材が英語だったら無理。)(生徒3・男・中2・3・2020-2・①③、クラスの●●さんが教えてくれた。先生が黒板に書いてくれた。)(生徒4・男・中2・3・2020-2・①②③④⑤⑥)(生徒5・男・中2・3・2020-2・④⑥)(生徒6・男・中2・3・2020-2・③④⑥ 書いてくれたからわかった。)(生徒7・男・中3・準2・2020-3・③⑥ 前に面接を受けているので言いたい流れはわかる。)(生徒8・男・高2・準1・2020-3・⑥ 自分が、面接試験の流れを知っていたこと。)(生徒9・女・中1・3・2020-2・②③)(生徒10・女・中1・3・2020-2・①②③ 黒板に書いてくれたこと。)(生徒11・女・中2・準2・2020-3・①③、自分が英検面接を受けたことがあったこと。)(生徒12・女・中2・準2・2020-3・①③、面接を受けたことがあった。)(生徒13・女・中3・準2・2020-1・③④)(生徒14・女・高2・準1・2021-1・特に困らなかつたので、よくわからない。)(生徒15・女・大2・2・2021-1・③④⑥)

Q6 今回、授業が英語だけだったために、自分の強みが伸びたとか、弱みが減ったと感じることはありますか？

(生徒1・男・中1・3・2020-1・特にない。日本語とあんまり変わらないと思う。)(生徒2・男・中1・3・2020-3・最初より、聞き取れるようになった。)(生徒3・男・中2・3・2020-2・英語を話すように努力した。)(生徒4・男・中2・3・2020-2・聞きやすくなった。)(生徒5・男・中2・3・2020-2・何を言っているかわかるようになった。)(生徒6・男・中2・3・2020-2・思ったよりわかりやすかった。)(生徒7・男・中3・準2・2020-3・がんばって、英語を使って質問した。)(生徒8・男・高2・準1・2020-3・前より、話しやすくなった。)(生徒9・女・中1・3・2020-2・聞きやすくなった。発音と文字が違うとわかった。)(生徒10・女・中1・3・2020-2・難しかった。書いてくれたからわかった。)(生徒11・女・中2・準2・2020-3・意外とわかったので嬉しかった。)(生徒12・女・中2・準2・2020-3・最初の雑談が特に楽しかった。わかると嬉しかった。)(生徒13・女・中3・準2・2020-1・リスニングのCDが聞きやすくなったような気がする。)(生徒14・女・高2・準1・2021-1・特にない。このくらいの内容なら、全部英語でもなんとかなる。)(生徒15・女・大2・2・2021-1・雑談とか英語でできて、楽しかった。)

Q7 英語だけで進める授業を、また受けてみたいと思いますか？それはなぜですか？

(生徒1・男・中1・3・2020-1・思う。なんとなくかっこいい。)(生徒2・男・中1・3・2020-3・面接の授業なら受けてもいい。文法とかはいや。難しくわからなそう。)(生徒3・男・中2・3・2020-2・面接ならいいけど、それ以外の授業は無理。英語だけではわからないと思う。)(生徒4・男・中2・3・2020-2・たまに受けるのは楽しい。「やってる感」がある。)(生徒5・男・中2・3・2020-2・もういい。日本語でいい。)(生徒6・男・中2・3・2020-2・わからない。どちらでもいい。)(生徒7・男・中3・準2・2020-3・面接ならいいと思う。英語でも言いたいから。)(生徒8・男・高2・準1・2020-3・わかる英語で説明してくれるならいいと思う。)(生徒9・女・中1・3・2020-2・簡単な内容なら、受けていい。)(生徒10・女・中1・3・2020-2・だめだったら途中で日本語に変えていいなら、やりたい。)(生徒11・女・中2・準2・2020-3・文法とかは無理。ちゃんと理解できないと思う。)(生徒12・女・中2・準2・2020-3・受験勉強のときは、英語だけだと不安。)(生徒13・女・中3・準2・2020-1・受験勉強のときに英語だけの説明だとわからない。)(生徒14・女・高2・準1・2021-1・簡単な内容なら英語だけでもいい。)(生徒15・女・大2・2・2021-1・良いと思う。)

## 段階的な英語ディベート指導実践：高校 1 年生の変容

### Step-by-Step Instruction in English Debating: Changes Observed in First-year Senior High School Students' Attitudes

甲斐 順（神奈川県立柏陽高等学校）

キーワード：英語ディベート，授業実践，自由記述コメント，アンケート

#### Abstract

Several recent studies reported English debating activities carried out in Japanese senior high school classrooms. These studies found that students improved their abilities and formed a more favorable impression of debating through participating in classroom debates. The purpose of the present study is to examine senior high school students' changes in attitude as they received step-by-step instruction in English debating through the course of the year. This study focuses on keywords drawn from students' written comments after each debate, as well as their responses to a questionnaire. The results suggest that students' negative feelings about debating gradually diminished over time and that many students felt that they had improved their speaking and listening skills through taking part in debating activities.

#### 1. はじめに

文部科学省（2016）は、全国の高等学校及び中等教育学校後期課程 3 年生約 8.1 万人（国公立約 500 校）及び教員 2,941 人を対象に、生徒の英語力や学習状況について調査を実施した。生徒への「第 2 学年での英語の授業では、英語でディベートやディスカッションをしていたと思いますか」の質問に、「そう思う」は 30.0%、「どちらかといえば、

そう思う」は 25.0%で、合計 55.0%が肯定的に回答した。「ディベートやディスカッションを行っていますか」との教員への質問に、「よくしている」は 20.0%、「どちらかといえば、している」は 21.7%で、合計 41.7%であった。

ベネッセ教育総合研究所（2016）は、全国の中学校・高校の校長 1,152 人、英語教員 3,935 人を対象に英語指導に関する実態調査を行った。「よく行う」と「ときどき行う」を合わせた割合で、ディスカッションは中学校が 5.4%、高校が 9.1%、ディベートは中学校が 3.9%、高校が 5.3%で、ディベートはディスカッションほど行われておらず、全活動中、中学校、高校ともに最も低い割合で行われていない実態も示された。

2 つの調査結果を単純に比較できないが、ベネッセ教育総合研究所の結果は、現場での指導経験に鑑みると指導実態をよく示しているように思われる。

ここでディスカッションとディベートについて整理しておきたい。ディスカッションは、「互いに情報を交換したり、意見を出し合ったり、話題に関する理解を深め、互いの意見や主張の優れている点や改善すべき点を伝え合ったりする活動」（文部科学省，2019，p. 88）であるのに対して、ディベートは、ある論題に対して「賛成又は反対の立場を明確にして、自分の立場の意見や考えにより妥当性や優位性があることを述べる活動」（文部科学省，2019，p. 88）である。ディスカッションは情報や意見を伝え合う活動であるが、ディベートは論題への賛成か反対の立場で、自分たちの主張がいかに優れているかを述べ合う活動といえるだろう。ディベートは物事を多面的に捉える力、論理的思考力、コミュニケーション力等を鍛えることができるゲーム（須田，2017）、英語ディベートを通じて、豊かな表現力及び論理的思考力を育成することができる（三仙，2019）、生徒に賛否両方の立場を経験させることも可能で、当該の話題について多様な観点から考察する力を育成することにもつながる（文部科学省，2019）ことから、本研究ではディベートを通じて学習者がどのように変容し、どのような英語力を育成することができるかに焦点を当てて実践を行った。

## 2. 先行研究

近年、高校生を対象とした英語ディベートの実践が報告されている。有嶋（2010）は、39人の1学級を対象に、9時間の準備後、3時間のディベート対戦時間を設け実施した。9時間中3時間は、Assistant Language Teacher（ALT）と授業を行い、ALTは英語のチェックを行った。実践の結果、ディベート活動後、英語によるスピーキング力と批判的思考力が伸長し、発話の流暢さと複雑さに相関があった。また、ディベートが楽しかった、自分の英語力が伸びたと述べている生徒が多かったことも明らかにされた。

問田（2013）は、高校生17人の1年次から2年次までの2年間に焦点を当て、生徒の気持ちの変容、英語力の伸びからディベートの有効性を検証した。週1時間の学校設定科目で、1年次は第1段階として多読（1学期）、第2段階にブックレポート発表会、暗唱コンテスト（2学期）、第3段階はディベートの基礎学習、日本語の模擬ディベート（3学期）を経て、2年次の4月から6月は第4段階として、公開授業に向けてディベート合宿も行いながらディベートの練習を行った。公開授業直後の生徒アンケートでは、ディベートの取組に肯定的な回答を行った。第5段階ではパラメンタリーディベートなどを行い、GTECの得点から総合的に力がついたことが記されている。ただし、授業に参加していた生徒たちが最終的にディベートについてどういう印象を持っていたのかは語られていない。

須田（2017）は、一般社団法人パラメンタリーディベート人財育成協会（PDA）が行っている即興型英語ディベートの実践報告を行っている。須田の勤務する高校では、2年次の外国人講師とのティーム・ティーチングの授業でディベートを行っており、2016年度にはPDAから送られた論題や大会等で取り上げられた論題に基づき、年間を通じてディベートを10回実施した。年度途中に行ったアンケートの結果、「知識教養・論理的思考・英語の語彙力」について約50%、「英語を聞く力」について約60%、「英語で発表する力」について約70%の生徒がディベートの効果を実感していた。一方で、文法力や大学入試突破に向けての効果に関しては肯定感が低かった。

高畑・清水（2017）は、高校1年生を対象とした英語ディベート実践を報告している。2週間に1回行われるALTとのティーム・ティーチングの授業で実践が展開された。ディベート指導は平均6時間で、1時間目は理由付けの方法、2時間目は反論の方法、3時間目は紙上ディベート、4時間目は立論スピーチの作成、5時間目は反論スピーチの作成、6時間目にディベート試合を行った。60人の生徒に、ディベート実施前後で自由記述式のアンケート調査を実施し、58の記述があった。回答のキーワードを拾い抽象化してカウントし、授業前後でそれぞれ7つのカテゴリーに分類することができた。授業を始める前は「不安、緊張、自信がない」が28件で最も多く、次に「難しそう」が27件、「面倒、やりたくない、嫌」が18件と否定的なコメントが続いていたが、ディベート実施後、「興味あり、面白い、充実感」が28件で1位となり、「英語学習に対する意欲向上」が27件、「英語力、コミュニケーション力のなさに対する気づき」が18件と続き、肯定的な印象のコメントが増えていた。

市川（2018）は、高校3年生及び高等専門学校2年生を対象にペアによる立論と反論だけからなるミニディベートを実践した。高校生43人に対するアンケートの結果から、ペアワークによってコミュニケーションが促進されること、視野が広がること、意見の表現方法を学ぶといった効果が見られることがわかった。年間を通じてミニディベートを行っていたが、フォーマル形式のディベートは行っていない。

先行研究では、ディベートを通じて、生徒がディベートを面白いと感じるなど、ディベートを肯定的に捉えていることがわかる。須田（2017）は、年間を通じたディベート実践、問田（2013）は多読や発表活動を前段階として取り入れ、段階的に2年かけたディベート実践であるが、生徒の最終的なディベートに対する印象は示されていない。有嶋（2010）や高畑・清水（2017）は、特定の時期の実践で1年間かけた実践ではない。ただし、高畑・清水（2017）はディベートの授業前後にアンケートを実施し、生徒の変容を示している点で参考になる。市川（2018）はミニディベートを1年間実践したとみられるが、年間に何回実施したか不明であり、フォーマルな形式のディベートは行って



いない。

### 3. 研究課題

先行研究では、ディベートの形態を段階的に増やししながら、年間を通じて行っている授業実践は見られない。そこで本研究では、次の研究課題を設定し実践を行った。

- (1) 年間を通して、ディベートを段階的に授業に取り入れていくことで、学習者はどのように変容するか。特に学習意欲や表現力といった面ではどうか。
- (2) ディベートを通じて、学習者はどのような英語力を伸ばすことができたと感じるか。

### 4. 実践

#### 4.1 対象者

神奈川県内の公立高校の日本人高校1年生で、筆者が指導する「コミュニケーション英語I」(3単位)の3クラス120人を調査対象者とした。英検の取得状況は2級が13人、準2級が65人、3級が27人、4級が2人、英検未取得者が13人であった。ヨーロッパ言語共通参照枠のA1～B1レベルで、半数以上がA2レベルに達していると推定される。120人のうち、1年間で4回実施したディベート全てに出席し、ディベート実施後にリポート用紙に日本語でコメントを書いて提出した75人を研究課題(1)に対する調査対象者とした。残りの45人のうち、全てのディベートに出席したが、コメント用紙を提出しなかった者が9人、4回中いずれの回に欠席した者が22人、2回欠席した者が12人、休学者が1人、中途退学者が1人であった。この45人を研究課題(1)の対象から除外した。研究課題(2)については、学年末試験後の授業で実施した無記名による授業アンケートに回答した115人を調査対象者(欠席者3人、休学者が1人、中途退学者が1人)とした。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 I」の使用教科書は、『NEW EDITION UNICORN English Communication 1』（以下、*Unicorn*）（文英堂）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、教科書の内容と関連する話題を論題として、段階的にディベートを実施することにした。第1回目のディベートは、論題に対する肯定側の討論者1人、否定側の討論者1人、ジャッジ2人の4人からなる形式で始めた。そして、年度途中に同じ形式で2回目のディベートを実施した。3回目は肯定側・否定側・ジャッジ各2人の合計6人からなるディベートへ進み、最終段階として肯定側・否定側各3人、ジャッジ2人の合計8人からなるPDA方式の即興型英語ディベートへ移行した。第4回をPDA方式としたのは、年度末にPDA方式の即興型英語ディベート大会を学年全体で実施することが決定していたこと、及び同じ科目を指導する1人の教員がPDA方式のディベート研修を体験済みであったためである。

ディベートの授業では、論題を提示した後、個人で考え、表現する時間、級友と一緒に考えたり意見を述べ合ったりする時間をできるだけ設けるようにし、学習者の思考力・判断力・表現力等を育むことを目指した。

第1回目のディベートは、*Unicorn* の Lesson 1 I Am a Photojournalist で、写真報道家の林典子氏の写真報道の取組について生徒が学習した後、次の手順で実施した。ディベートの授業は2時間構成である。1時間目にディベートの流れを記載したプリントを配付し、その際ディベートは論題について、賛成または反対の立場で意見を述べ、相手を説得する技術であることを述べた。そして今回のディベートの授業では、1時間目に提示された論題についてまず個人でブレインストーミングを行い、その後、級友と話し合うことを伝えた。そして2時間目には、4人構成のグループ（肯定側1人、否定側1人、ジャッジ2人）で「肯定→否定→肯定→否定→判定」という流れで試合を行うこと、「否定→肯定→否定」の際に、直前の人が出した意見への反論を“*She / He said* (相手の意見や具体例)、 *but it is not true, because ...*”と述べた上で、自分の主張を述べることなどを

説明した。説明後、論題“Noriko Hayashi should stop taking pictures of unhappy women”を提示し、この論題を実現することによる利点及び欠点を個人で考えるブレインストーミングの時間（約 10 分）を与え、用紙に書き出させた。その後、近くに座っている学習者同士で話し合いの時間（約 10 分）を設けた。そして再度個人で論題が実現することによる利点及び欠点を考える時間（約 20 分）を設定し、日本語または英語でまとめさせて授業は終了した。2 時間目は、1 時間目に話し合った学習者が一緒にならないようにするために、教室内の列を入れ替え、4 人 1 組のグループを編成した。ただし、欠席者がいる場合は、3 人 1 組でジャッジを 1 人とした。肯定側、否定側、ジャッジの役割はグループ内で自由に決めさせた。肯定側、否定側の学習者には、「主張」＋「理由」＋「具体例」＋「主張」となるように英文を組み立てさせ、ジャッジにはディベートの流れを確認させるとともに、肯定側、否定側の主張のどちらがより説得力があるかを基に判定を下すことを伝えた。なお、ジャッジには、前時のブレインストーミングを基に、肯定側・否定側双方の立場から英文で書いておくように指示した。ディベートは、全てのグループ同時に開始し、「肯定→否定→肯定→否定→判定」の順で実施した。この後、ジャッジ 2 人は相談し、グループ内の勝者を決定した。全グループの勝敗が決まった後、全体で各グループの勝敗を報告させ、ジャッジに日本語で勝敗を決めた理由を述べさせた。最後に、肯定・否定を務めた学習者には主張した意見を、ジャッジには両方の意見、または論題に対する自分の考えをリライト用紙に英語で書かせるとともに、ディベートの感想と役割を日本語で書かせ、授業終了時または後日提出させた。表 1 は、第 1 回ディベートの指導手順をまとめたものである。

表 1. 第 1 回ディベートの指導手順

時数	授業内容
1	①プリント配付、ディベートの説明。 ②論題提示、利点・欠点を個人で思考（ブレインストーミング）。

	<p>③座席が近い学習者同士で話し合い。</p> <p>④再度、個人で考え、まとめ。</p>
2	<p>①教室内の列を入れ替え、4人1組のグループ編成及び役割決め。</p> <p>②各自が主張を英文にし、ディベート実践。</p> <p>③勝敗決定後、教室全体で各グループの結果報告、勝敗決定の理由説明。</p> <p>④リライト用紙に意見を英語で、ディベートの感想、役割を日本語で作成、授業内または後日提出。</p>

第2回のディベートは、*Unicorn* の Lesson 4 Forests for the Future で、アフリカのマダガスカルにおける生態系が森林開発により危機にさらされ、森林再生に地元の人と日本の NGO が取り組んでいることについて生徒が学習した後、次の手順で実施した。授業は第1回のディベートと同じ2時間構成である。1時間目にディベートの流れを記載したプリントを配付し、今回のディベートも前回と同様4人構成のグループ（肯定側1人、否定側1人、ジャッジ2人）で「肯定→否定→肯定→否定→判定」という流れで試合を行うこと等を説明した。東南アジアの国のタイで、海岸に打ち上げられた鯨の胃の中から大量のプラスチック袋が見つかった話題を小テストで取り上げたこともあり、また Lesson 4 が環境問題を考える題材でもあることから、論題を“Plastic bags should be abolished at Japanese supermarkets and convenience stores”とし提示した。この論題を実現することによる利点及び欠点を個人で考えるブレインストーミングの時間（約10分）を与え、用紙に書き出させた。この後、前回とは異なり、英語で書く時間を設けた（約20分）。そして、4人1組のグループを編成し、役割を決めさせるところで授業が終了した（約5分）。役割については、できるだけ前回とは違う役割を担うように、またグループ内に欠席者がいる場合は、事前にジャッジに割り当てておき次回ジャッジとなることを伝えておくようにより指示した。2時間目は4人1組のグループと隣接する別の4人1組のグループから、一方のグループに肯定側の討論者2人とジャッジ2人を、もう一

方のグループに否定側の討論者 2 人とジャッジ 2 人に分け、それぞれのグループの中で主張を述べさせ、ジャッジにどちらの意見がより説得力があるか判断させた。その際、ジャッジも 1 人ずつ移動させた。この過程を設けたのは、同じ肯定側討論者 2 人、否定側討論者 2 人でもそれぞれ発想や着眼点が異なっており、各自が主張を改めて見直す機会になると同時に、ジャッジがどちらの主張がより優れているか判断する練習になると考え行った。判定後、移動した討論者とジャッジは最初のグループに戻り、肯定側、否定側それぞれが英文（主張）を修正した。肯定側、否定側が修正している間、ジャッジには、肯定側・否定側双方の立場から英文を書いておくように指示した。ディベートは、全てのグループ同時に開始した。これ以降は、第 1 回の流れと同様である。表 2 は、第 2 回ディベートの指導手順をまとめたものである。

表 2. 第 2 回ディベートの指導手順

時数	授業内容
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>①プリント配付、ディベートの説明。</li> <li>②論題提示、利点・欠点を個人で思考（ブレインストーミング）。</li> <li>③個人で英語に表現。</li> <li>④4 人 1 組のグループ編成及び役割決め。</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>①隣接するグループ 2 つの一方に肯定側 2 人とジャッジ 2 人を、もう一方に否定側 2 人とジャッジ 2 人を集め、それぞれの主張の優劣の判断。</li> <li>②移動した生徒は最初のグループに戻り、ディベート実践。</li> <li>③勝敗決定後、教室全体で各グループの結果報告、勝敗決定の理由説明。</li> <li>④リライト用紙に意見を英語で、ディベートの感想、役割を日本語で作成、授業内または後日提出。</li> </ul>

第 3 回のディベートは、*Unicorn* の Lesson 6 *El Sistema: The Miracle of Music* で、南

米ベネズエラの貧しい子どもたちが無償で楽器を提供し、音楽を教える「エル・システム」について生徒が学習した後、次の手順で実施した。授業は今回も2時間構成である。1時間目にディベートの流れを記載したプリントを配付し、第4回に行うPDA方式の即興型英語ディベートにつなげるため、肯定側の人数、否定側の人数を1人ずつ増やし、前者を **Government**、後者を **Opposition** と呼び、ジャッジ2人の合計6人でディベートを行うこと、ディベートの流れなどについて説明した。そして6人1組のグループを編成させ、役割を決めさせた(約5分)。肯定側、否定側、ジャッジの役割はグループ内で自由に決めさせた。なお、グループ内に欠席者がいる場合は、事前にジャッジに割り当てておき次回ジャッジとなることを伝えておくように指示した。論題は Lesson 6 の学習内容を踏まえ、“The Japanese government should found music schools where children are offered musical instruments for free” とし提示し、各グループの **Government** 2人、**Opposition** 2人、ジャッジ2人同士に論題についての利点・欠点を考え、話し合わせて(約20分)、授業は終了した。2時間目は、**Government**、**Opposition** に英文や主張する内容を確認・整理する時間を設け、ジャッジには肯定側・否定側双方の立場から英文を書いておくように指示した。6人1組のグループと隣接する別の6人1組の2つのグループ内で、**Government** の討論者2人とジャッジ1人をそれぞれ移動させ、ディベートを全てのグループ一斉に開始した。ディベートは、「**Government** 1人目 → **Opposition** 1人目 → **Government** 2人目 → **Opposition** 2人目 → 判定」という順序で実施した。この後、ジャッジ2人は相談し、グループ内の勝者を決定した。全グループの勝敗が決まった後、全体で各グループの勝敗を報告させ、ジャッジに日本語で勝敗を決めた理由を述べさせた。最後に、肯定・否定を務めた学習者には主張した意見を、ジャッジには両方の意見、または論題に対する考えをリライト用紙に英語で書かせるとともに、ディベートの感想と役割を日本語で書かせ、授業終了時または後日提出させた。表3は、第3回ディベートの指導手順をまとめたものである。

表 3. 第 3 回ディベートの指導手順

時数	授業内容
1	<p>①プリント配付、ディベートの説明。</p> <p>②6人1組のグループ編成及び役割決め。</p> <p>③論題に対して、各グループの Government 2 人、Opposition 2 人、ジャッジ 2 人同士で利点・欠点について思考。</p>
2	<p>①グループの役割ごとに主張する内容を確認・整理。</p> <p>②隣接する 2 つのグループ内で Government 2 人とジャッジ 1 人をそれぞれ移動させ、ディベート実践。</p> <p>③勝敗決定後、教室全体で各グループの結果報告、勝敗決定の理由説明。</p> <p>④リライト用紙に意見を英語で、ディベートの感想と役割を日本語で作成、授業内または後日提出。</p>

第 4 回のディベートは、*Unicorn* の Lesson 7 Why Are You Sleepy? で、睡眠の効能などを学習した後、次の手順で実施した。授業はこれまで同様 2 時間構成である。1 時間目に PDA 方式の即興型英語ディベートの流れを記載したプリントを配付し、即興型英語ディベート及びイギリスの議会について説明した。その際、今回は論題が示されてから即興で主張を考え、英語で表現しなければいけないことを強調した。そして、8 人 1 組のグループを編成させ、役割を決めさせた（約 5 分）。役割はグループ内で自由に決めさせた。PDA 方式の即興型英語ディベートが作成しているモデル論題 “High school students should not be allowed to use smartphones at school” とモデル・スクリプトが書かれたプリントを配付し、グループ内で、実際の手順（Prime Minister → Leader of the Opposition → Member of the Government → Member of the Opposition → Opposition Reply → Government Reply → 判定）に沿って、役割ごとに英文を音読させ（約 10 分）、内容について議論させ（約 10 分）、授業は終了した。2 時間目の授業の冒頭で、Lesson 7 の学習

内容を踏まえ、睡眠に関連する論題として、“Hakuyo High School should introduce a mid-day nap before the afternoon classes begin” を提示した。そして各 8 人のグループの中から Government 3 人とジャッジ 1 人を別室に移動させ、教室内に Opposition 3 人とジャッジ 1 人だけが全てのグループ残るようにし、各教室で 15 分間論題に対しての利点・欠点を考えさせ、英文で書き表すように指示した。15 分後、別室に移動した全てのグループの Government 3 人とジャッジ 1 人が教室に戻り、全員がそろったところで、ディベートを一斉に開始した。ディベートは「Prime Minister → Leader of the Opposition → Member of the Government → Member of the Opposition → Opposition Reply → Government Reply → 判定」の順序で実施した。この後、ジャッジ 2 人は相談し、グループ内の勝者を決定した。勝敗が決定した後、グループごとに勝敗を報告させた。グループの人数が増えたことで時間がかかったため、勝敗を決めた理由については全体で共有することはできなかった。リライト用紙は宿題とし、主張を英語で、ディベートの感想と役割を日本語で書いて提出するように指示した。表 4 は、第 4 回ディベートの指導手順をまとめたものである。

表 4. 第 4 回ディベートの指導手順

時数	授業内容
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>①プリント配付、即興型英語ディベート及びイギリス議会の説明。</li> <li>②8 人 1 組のグループ編成及び役割決め。</li> <li>③モデル・スクリプトを役割ごとに音読し、グループ内で流れを確認。</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>①論題発表。</li> <li>②各グループ内の Government 3 人とジャッジ 1 人を全員別室に移動させ、それぞれの教室で 15 分間作戦会議。</li> <li>③移動した生徒が教室に戻り、ディベート実践。</li> <li>④教室全体で各グループの結果報告、リライト用紙（英語で主張、日本語でデ</li> </ul>



ィベートの感想と役割) は宿題。
------------------

#### 4.3 データ収集と分析方法

研究課題(1) 「年間を通して、ディベートを段階的に授業に取り入れていくことで、学習者はどのように変容するか。特に学習意欲や表現力といった面ではどうか。」に対するデータは、各回のリライト用紙に学習者が自由に記述したコメントからとり、コメントから読み取れる内容をキーワードに抽象化してカウントした。自由記述コメントをエクセルに入力し、記述内容に即したキーワードをカテゴリーに分類した。キーワードは各調査対象者につき3つまでとしたが、記述量の少ない調査対象者からは1つを収集し、分析を行った。

研究課題(2) 「ディベートを通じて、学習者はどのような英語力を伸ばすことができたと感じるか。」については、学年末試験後に授業アンケートを行い、質問項目の一つに「授業で行っていたディベートを通じて、自分の英語力の中で伸ばすことができたと感じるものは何ですか。(複数回答可)」を設け、「話す力」、「聞く力」、「読む力」、「書く力」、「文法力」、「語彙(単語)力」、「発表する力」、「わからない」、「その他(具体的に )」の9つの選択肢から選ばせ、その回答結果を分析した。

### 5. 結果と考察

#### 5.1 段階的なディベートを通じての学習者の変容

3クラス120人のうち、4度実施したディベート全てに出席し、リライト用紙に日本語でコメントを書いて提出したのは75人であった。各回のリライト用紙に学習者が自由に記述したコメントから読み取れる内容をキーワードに抽象化してカウントした。表5はその主な結果の推移を示したもので、数値は件数を示す<sup>1)</sup>。

表 5. 自由記述コメントのキーワードを拾い抽象化して、カウントした各回の推移

カテゴリー	第 1 回	第 2 回	第 3 回	第 4 回
意見や反論を伝えることの難しさ	16	11	9	3
いろいろな見方がある	12	9	4	0
英語への理解を深めることができた	16	9	13	8
面白かった	6	8	6	12
ジャッジとしての判断の難しさ	12	14	5	4
スラスラと意見を言えなかった	4	1	1	0
語彙力に課題	9	6	7	10
次回への抱負	16	22	11	11
日本語を英語に置き換えることの難しさ	18	4	2	1
反論するのに課題	0	2	15	7
ディベートへの理解を深めることができた	12	16	5	5
充実したディベートになった	0	2	8	4
リスニング力に課題	4	3	3	1
しっかり意見を述べることができた	1	7	13	9
反論を述べることができた	0	0	6	3

表 5 から、ディベートの回数を重ねるにつれて、「意見や反論を伝えることの難しさ」「スラスラと意見を言えなかった」「日本語を英語に置き換えることの難しさを実感」「リスニング力に課題」が徐々に減っている。つまり回を追うごとに否定的な回答が減ってきていると言えるだろう。一方で、「しっかり意見を述べることができた」が、第 4 回では減っているものの第 1 回と比べると着実に増えている。また「反論を述べることができた」は第 1 回、第 2 回では見られなかったが、第 3 回以降見られるようになっていく。これに呼応するように「反論するのに課題」も第 3 回から急増している。相手の

意見を聞いて理解し、意見や反論することが徐々にできるようになると感じる生徒がいる一方で、英語で反論することに課題を感じている生徒がいることがわかる。「面白かった」も毎回コメントの中で見られ、特に第4回はその件数が一番多かった。即興性や討論者が増えたことで面白さが増したのではないかと思われる。「次回への抱負」が各回で二桁以上いることから、ディベート活動に対する学習意欲も感じられる。「語彙力に課題」はほぼ一貫してコメントされており、語彙力の必要性を感じていたことがわかる。表5には示していないが、第4回では「即興で難しかった」が26人もキーワードとして挙げていた。過去3回とは異なり、第4回のディベートは即興型のディベートで、その場出された論題に対して、短時間で準備する必要があったため、生徒たちは「難しかった」と感じたようである。

学習意欲という観点で自由記述を見ると、ディベート活動に対する否定的なコメントは特に見られなかった。ここで、2人の生徒の自由記述を紹介する。表6は、毎回しっかりコメントを書いていた生徒Aの各回の役割と自由記述の推移を示す。

表6. 生徒Aの自由記述の推移

第1回 肯定側	日本語を英語に書き換えることの難しさを改めて感じた。しかし、難しい反面、今まで知らなかった表現を知ることができたので、知識を深められた。ディベートでは、最初の理由は、間や速度を意識し、話せた。相手の意見は思っていたより聞き取れて、よかった。しかし、相手の反論の理由を言うのに時間がかかってしまったから、もっとスムーズに、スラスラと言えるようになりたいと思った。初めてで緊張していたが、楽しくできた。
第2回 否定側	最初に反対の人と話したことで、自分には無かった考えを知ることができて、自分の意見の参考になった。本番では、相手の意見を聴くのが難しく、リスニング能力を向上させたいと思った。また、スラスラ英語を言えず、つまってしまうことがあった。もっと、英語を読めるよう、日頃から英文

	を読み、慣れていきたい。周りの人がみんな英語をスラスラ言えて、良い刺激を受けられた。
第3回 否定側 1番目	今回は、はっきりと、意見を述べられたと思う。例えなどを言って、説得力が増すようにした。ただ、反論を言うのが、スラスラ言えず、考えるのに時間が少しかかってしまった。次は、反論をすぐに言えるように、様々なことについての反論を、日々の中で考えてみたい。少しずつ、英語を話したり、聞いたりすることに慣れてきたから、もっと英語ができるように、勉強したい。
第4回 肯定側 2番目	理由を考えたり、英語にしたりするのは、意外とスラスラできたけど、相手の反論を考えるのが大変で、あまり言えなかった。即興だと、いつもよりも英語がためされている感じで、もっと英語を学びたいと思えた。少ない時間で意見を伝えることの難しさを感じられた。

この生徒の特徴は「スラスラ」という言葉が毎回出現していることである。この生徒は、ディベートにおいて英語で意見をスラスラ言えることが意識されていたことが読み取れる。他者から刺激を受けて英語の技能の向上や知識や思考を高めたいという意思も伝わってくる。第4回のコメントで「即興だと、いつもよりも英語がためされている感じで、もっと英語を学びたいと思えた」にこの生徒の強い意欲が集約されているように感じられる。4回で1度もジャッジを経験していないので、ジャッジを経験することでさらに違ったコメントを書いていたのではないかと推察される。

次の生徒 B は、授業で観察している限り、少し手を抜く傾向が見られる生徒である。表7は、生徒 B の各回の役割と自由記述の推移を示す。

表 7. 生徒 B の自由記述の推移

第 1 回 否定側	否定意見は思いつかなくてアドリブでやったので大変だった。でもどちら側の意見ももっともなので、どっちがいいとか一概には言えないと思った。
第 2 回 ジャッジ	はじめてのジャッジでききとってりかいしてひかくという同時進行がむずかしかったけど、できた。UCLA が役にたったと思う。たのしかったです。
第 3 回 肯定側	勝ち目がなくてびっくりぽん。今の日本がそんなのつくったら社会問題。借金なくせ、経済立て直せ、がんばれ日本。ディベートは良かった。
第 4 回 否定側 2 番目	即興だから難しかった。相手の意見をきいて反論の文を 3 分で作るのが特に。

生徒 B のコメントは短く、ひょうきんな面も見られる。第 2 回のコメントでは、学校が企画した UCLA 海外研修に参加したことが触れられ、役に立ったことが窺える。

## 5.2 ディベートを通じて学習者が実感した英語力の伸長

学年末試験後の授業で実施した無記人による授業アンケートの 1 項目に、「授業で行っていたディベートを通じて、自分の英語力の中で伸ばすことができたと感じるものは何ですか。(複数回答可)」という設問に対して、115 人から回答を得ることができた。図 1 は、生徒がディベートを通じて伸ばすことができた力を表したものである。

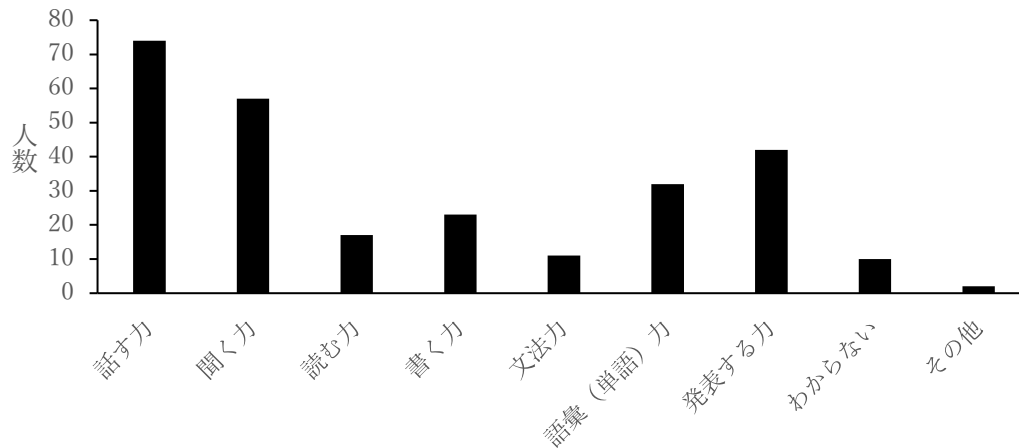


図 1. 生徒がディベートを通じて伸ばすことができた力

「話す力」が 74 人、「聞く力」が 57 人、「読む力」が 17 人、「書く力」が 23 人、「文法力」が 11 人、「語彙（単語）力」が 32 人、「発表する力」が 42 人、「わからない」が 10 人、「その他」が 2 人で、「その他」の内訳は、「ディベートで争う力、反論する力、即興力」が 1 人、「コミュニケーション力」が 1 人であった。ディベートを通じて、学習者は「話す力」及び「聞く力」が特に伸びたと感じており、「発表する力」もこれらに次いで多く、「語彙力」はその次に多かった。「読む力」及び「書く力」は「話す力」及び「聞く力」ほど人数が多くなかったことから、学習者はディベート活動を通じて口頭による技能が伸長したと感じていることがわかる。逆に、「読む力」及び「書く力」を伸ばすことに課題があるともいえる。「読む力」及び「書く力」を伸ばすために、例えば、ディベートの論題に関係する英文資料を読ませたり、賛成・反対の立場から英語で書かせたりする等の指導面での工夫が必要だろう。「文法力」の伸長については、11 人しか挙げておらず、須田（2017）の調査でも肯定感が低かった。形式に焦点を置いた指導の中で、「文法力」を培うと肯定感が増すと思われるが、ディベート活動の中でどのように「文法力」をつけていくかについては今後の課題である。なお、各回でディベートの論題が異なることから、テーマによってアンケート結果に影響があった可能性もある。ディベートのテーマごとに、アンケートをとることで新たな発見があるかもしれない。

## 6. まとめ

本実践研究において、2つの研究課題を設定した。研究課題(1)「年間を通して、ディベートを段階的に授業に取り入れていくことで、学習者はどのように変容するか。特に学習意欲や表現力といった面ではどうか。」については、自由記述のコメントから読み取れる内容をキーワードに抽象化してカウントすることで得ることができた。その結果、「意見や反論を伝えることの難しさ」、「スラスラと意見を言えなかった」、「日本語を英語に置き換えることの難しさを実感」、「リスニング力に課題」がディベートの回数を重ねるにつれて減り、否定的な回答が減る傾向が見られた。段階的にディベートを重ねることで、相手の意見を聞いて理解し、意見や反論を述べることができるようになった生徒がいる一方で、反論に課題を抱えている生徒もいることも明らかになった。また、第4回のディベートに見られるように、即興で行うことに課題があることが判明した。表現力といった面で見ると、ある程度準備しているディベートでは、段階を経るにつれて意見や反論を述べられるようになってきているが、それでも反論するのに課題を抱えていると感じる生徒の存在や即興性に課題が見られるということがわかった。日頃の授業の中で、相手の意見に反論したり、即興で意見を伝える練習を取り入れることで、ディベートを行う際に反論できるようになったり、即興で意見を述べられるようになる可能性がある。今後の指導の中で取り組んでみたい。

学習意欲という面では、ディベート活動に対する否定的なコメントは見られず、「面白かった」や「次回への抱負」のコメントが毎回見られた。ただし自由記述のコメントから読み取っただけなので、リッカート尺度などを用いて具体的に尋ねた方が学習者のディベートに対する意欲がより明確になると思われる。今後の検討課題としたい。

研究課題(2)「ディベートを通じて、学習者はどのような英語力を伸ばすことができたと感じるか。」については、「話す力」、「聞く力」、「発表する力」、「語彙力」、「書く力」、「読む力」、「文法力」の順番で伸ばしたと学習者は感じており、特に口頭による技能がディベートを通じて伸ばしたと感じていることがわかる。「読む力」、「書く力」、「文法力」

をディベート活動の中でどのように培っていくかが今後の課題である。

生徒の中には、第1回から第3回までのディベートの2時間目までに、事前に英文を作成し、ディベートに臨む者もいれば、インターネットでグラフを入手して準備をしている者など、意欲的に取り組む者が見られた。しかし、全ての学習者について、得手不得手をどう克服していたかまでは今回の実践では解明できていない。学習者がディベート克服に向けて取り組む姿勢にも焦点を置けるような方法を模索していく必要があるだろう。

2022年度から、高等学校では「論理・表現」科目が実施され、ディベートも行われることになっている。谷口（2019）は、次のように述べている。

ディベートでは、与えられた論題について、生徒たちが主体的に調べ、自分たちの主張を思考し、論理的に表現する。そして、お互いの人間性を尊重しつつ対話（議論）し、それぞれの主張の説得力を判断する。ディベートを通して、生徒たちは積極的な学びに取り組む。学習指導要領がディベートを取り入れさせる理由もそこにある。（谷口，2019，p. 170）

ベネッセ教育総合研究所（2016）の調査では、ディベートは最も行われていない活動であった。しかし、ディベートは思考力・判断力・表現力等を培うだけでなく、お互いを尊重し合うことを通じて、人間性も磨かれる活動となりえる。高校だけでなく、他の校種でもディベート活動が広く行われることを期待したい。

本研究の限界点として、キーワードの抽象化については筆者一人で作業を行っており、複数での検証が必要であることは否めない。この点については、テキストマイニングによる分析により、公平で客観的に分析を行うことが可能になる（平井，2018）ので、今後の研究課題としたい。今回の指導では4回しかディベートを行えなかったため、さらに回数を増やして実施した場合や形態を変えてディベートを実施した場合に、学習者の



変容がさらに精緻化できる可能性がある。今後のディベート指導に反映できるように努めていきたい。

### 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。

### 注

1. 第1回の総数は138件、第2回の総数は131件、第3回の総数は128件、第4回の総数は120件であった。キーワードのカテゴリーは、第1回が21個、第2回が19個、第3回が23個、第4回が24個であった。

### 引用文献

- 有嶋宏一 (2010). 「高校生の英語ディベート活動は英語スピーキング力と批判的思考力を伸ばすのか」『STEP BULLETIN』22, 115-127.
- 市川裕理 (2018). 「“即興で話す” 力につなげるディベート実践」『中部地区英語教育学会紀要』47, 149-156.
- 三仙真也 (2019). 「授業で英語ディベート, やってみませんか?: Can-Do Statements をベースに準備型・即興型をバランスよく」『英語教育』68 (1), 18-20.
- 須田智之 (2017). 「即興型英語ディベートによる英語授業実践報告: 本校 65 期生・66 期生の授業実践を振り返って」『筑波大学附属駒場論集』56, 143-155.
- 高畑伸子・清水真澄 (2017). 「高校 1 年生を対象とした初めての英語ディベート指導実践」『中部地区英語教育学会紀要』46, 193-200.
- 谷口茂兼 (2019). 「第 16 章 ディベート」佐野富士子・小田寛人編『英語教師力アップ シリーズ⑤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. 170-178)

開拓社.

問田雅美 (2013). 「ツールとしてのディベートによる英語力育成」『中国地区英語教育学会研究紀要』 43, 51-60.

平井明代 (編) (2018). 『教育・心理・言語系研究のためのデータ分析－研究の幅を広げる統計手法－』 東京図書株式会社.

ベネッセ教育総合研究所 (2016). 「『中高の英語指導に関する実態調査 2015』ダイジェスト版」 Retrieved from [https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/Eigo\\_Shido\\_all.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/Eigo_Shido_all.pdf)

文部科学省 (2016). 「平成 27 年度英語教育改善のための英語力調査事業 (高等学校) 報告書」 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/12/16/1375533\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/12/16/1375533_1.pdf)

文部科学省 (2019). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』. 開隆堂出版.

## 査読委員（アルファベット順・2022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）
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）
村上 裕美	（関西外国語大学短期大学部准教授）
小張 敬之	（青山学院大学名誉教授）
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2号が完成いたしました。今回、JACET 会員に広く原稿を応募したところ、研究論文2本、研究ノート2本、実践報告5本、計9本の応募がありました。厳正なる審査の結果、研究論文2本、研究ノート2本、実践報告3本、計7本が採択されました。

COVID-19の感染が始まってから2年が過ぎようとしています。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オンラインで開催し、多くの先生方にご参加いただいています。ジャーナルにも是非多くの先生方に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2号

2022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）

