

主 催

関西英語教育学会 (KELES)

共 催

大学英語教育学会 (JACET) 関西支部

外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部

第 28 回卒論・修論研究発表セミナー 発表論文予稿集

2025 (令和 7) 年 2 月 9 日 (月・祝)

会場：Zoom によるオンライン形式

第 28 回卒論・修論研究発表セミナー
発表論文予稿集

2025 年 2 月 9 日発行

編集・発行 関西英語教育学会
〒603-8555 京都府北区上賀茂本山
京都産業大学 外国語学部
ヨーロッパ言語学科 平野亜也子研究室内
関西英語教育学会事務局
E-mail: kelesoffice@gmail.com

代 表 者 横川 博一

スペシャル・トーク

Zoom

15:05～16:35

「英語教育の意味づけ論 — 『意味順』 を一例として」

講 師 田地野 彰 先生

(名古屋外国語大学 教授・京都大学 名誉教授)

概 要

英語教育とは学習者や私たち教師にとってどのような意味をもつでしょうか。たとえば、英語のクラスは学生・生徒・児童一人ひとりにとってどのような場でしょうか—英語を学ぶ場？それとも、英語を使用する場？あるいは、同級生や教師との意見交換やコミュニケーションを楽しむ場？などなど（場合によっては、休息の場？）。また、教師やその他のステークホルダーにとってはどうでしょうか。こうしたさまざまな関与者の世界観を洗い出し、それらを参考にしながら、新しい意味づけを通してアクションを起こせば創発特性も期待でき、英語教育が抱える諸問題の解決・改善につながるかもしれません。本セミナーでは、英語教育のさらなる内容の充実や発展を期待して、ソフトシステム方法論で用いられる「意味づけ」について議論します。教育文法（学校文法）を例として取り上げ、コミュニケーションの観点から文法を再定義し開発された「意味順」を紹介します。従来の五つや七つの英語の文構造パターンを意味の観点から一つにまとめた「意味順」だからこそ実現できる「あんなことやこんなこと」について、みなさまと一緒に考えたいと思っています。

講 師 略 歴

名古屋外国語大学外国語学部教授。京都大学名誉教授。連合王国ランカスター大学大学院言語学・現代英語研究科博士課程修了。Ph.D.（言語学）。京都大学における最初の教育言語学（英語教育）の研究者として同大学に着任し、全学共通科目としての英語（EGAP）カリキュラム開発に携わる。京都大学国際高等教育院附属国際学術言語教育センター長などを歴任。JACET 賞受賞（実践賞と学術出版賞）。研究分野は、教育文法、授業研究、EAP（学術目的の英語）など。

主要著作

A new approach to English pedagogical grammar: The order of meanings（編著 Routledge）

Researching language teaching and learning: An integration of practice and theory（共編著 Peter Lang）

Team teaching and team learning in the language classroom: Collaboration for innovation in ELT（共編著 Routledge）

A systems approach to language pedagogy（編著 Springer Nature）

Towards a new paradigm for English language teaching: English for specific purposes in Asia and beyond（共編著 Routledge）など。

研究発表

ブレイクアウトルーム Room 1

- ① 12:30–12:55
 - ② 13:00–13:25
 - ③ 13:30–13:55
 - ④ 14:00–14:25
-

ゲームを用いた即興的なやり取りの活動 —結束性に注目した談話分析—

吉田 涼乃 (大阪教育大学)

キーワード：即興性，やり取り，結束性

1. はじめに

現行の学習指導要領では話すことが、話すこと [やり取り] と話すこと [発表] に分けられ、どちらの領域においても即興で伝え合ったり話したりすることが目標に掲げられている。即興性に焦点を当てた三野宮 (2018) の実践では、「問題解決ゲーム SOLVERS」という即興性の育成につながるゲームを開発し、発表とやり取りの形式でそれぞれ実践した。その結果、発表の形式でゲームを行う時よりも、やり取りの形式で行う方がアイデアの統一性や表現の結束性が弱いことが分かった。しかし、他の即興性のある言語活動と比較しているわけではない。そのため、本研究では Small Talk との比較を通して、問題解決ゲーム SOLVERS のやり取り形式における発話の特徴を明らかにすることを目的とした。

2. 先行研究

三野宮 (2018) の実践では即興性という点に主眼を置き、即興的発表型のアクティビティと即興的やり取り型のアクティビティが実施されている。活動の内容としては、「I have just sent a message to a wrong person. What can I do?」のような問題が書かれたカードをランダムで引き、また、それを解決するための道具が書かれたカードを3枚引き、発表型の場合は1人で、やり取り型の場合は2人1組で解決していくというものである。この実践では、参加者の発話をセグメントに分割し、セグメント同士がどのように結びついているかを分析したものである。その結果、即興的発表型のアクティビティよりも即興的やり取り型のアクティビティのほうがアイデアの統一性や表現の結束性が弱いことが分かった。この実践では、セグメント同士の結びつきを見る際に統一性や結束性に焦点を当てながら、コミュニケーション行為の特徴について述べている。

Halliday and Hasan (1976, 安藤ほか訳, 1997) では、結束性とは意味的なものであると述べられている。結束性が生じるのは、文章中のある要素を効果的に解読するために、別の要素の解釈に頼らなければいけない場合であると述べられている。また、結束性は文法的結束性と語彙的結束性の2つに分けることができ、文法的結束性には指示、代用、省略、接続が含まれている。語彙的結束性には再叙とコロケーションが含まれている。しかし、コロケーションという言葉の使用には批判もある。そのため、Halliday and Hasan (1976) に加え、Zubairu (2020) や橋内 (1999) を参考に、本研究では、語彙的結束性は同義語・上位語・一般語・繰り返し・言い換え・反意語・関連語に見られると定義づける。

3. 実験

実験に参加したのは教員養成系大学英語科に所属している6名の学生である。Small Talk は無作為で決めたペアでトピックに対して3分間話し続けるというもので、全ペア3つのトピックについて活動を行った。

問題解決ゲーム SOLVERS (三野宮, 2018) では、問題状況カード24枚と道具カード38枚を自作していたが、本研究では市販のカードゲーム「キャット&チョコレート日常編」(幻冬舎)の困った状況が書かれたイベントカード28枚を問題状況カードとして、アイテムカード36枚を道具カードとして、すべて英訳し、使用した。活動の進め方は三野宮 (2018) と同様に、参加者は裏向きの札山から1回につき問題状況カード1枚と道具カード3枚を引き、そして、カードに書かれた道具アイテムを1~3つ好きなように使って問題を解決する。この活動に Small Talk と同じペアで参加してもらった。ペア

での進め方として、2人で1つの解決策を作ることを目的とし、交互に1文ずつ話していくというものである。三野宮（2018）では“*Yes, and~*”を使うように指示していたが、本研究では参加者がすべて教員養成系大学英語科に所属していること、また、*Small Talk* との比較を行うことを踏まえ、“*Yes, and~*”を使うという指示はせず、参加者に示す具体例も、“*Yes, and~*”だけではなく、*And* や *Then* で発話を始めている例も示した。各ペアには3回ずつゲームに参加してもらった。

参加者の活動を動画で記録し、文字起こしを行い、トランスクリプトを作成した。そして、参加者の発話を1文や一定の意味のまとまりごとに分け、それらを三野宮（2018）と同様に以下の4つのカテゴリーに分類した。「1. トピックや問題に対する発話[Response](以下[R])」「2. 相手の発言を受けて発展させる発話[Yes, and](以下[YA])」「3. 相手の発話をなぞったり言い換えたりするだけの発話[Yes](以下[Y])」「4. 相手の発話、アイデアと結びつきが弱い発話[And](以下[A])」

4. 結果と考察

カテゴリーの分類の結果を表1に示す。平均とは、*Small Talk*・問題解決ゲームを行った総回数（各9回）の平均である。

表1. カテゴリー分類の結果

		まとまりの数	[R]	[YA]	[Y]	[A]
Small Talk	平均	40.4	1.0	19.7	10.9	8.9
	標準偏差	7.8	0.0	4.7	5.6	3.1
	割合	—	2.5%	48.6%	26.9%	22.0%
	[R]なし割合	—	—	49.9%	27.6%	22.6%
問題解決ゲーム	平均	6.3	1.0	2.4	0.2	2.7
	標準偏差	1.4	0.0	1.5	0.7	2.1
	割合	—	15.8%	38.6%	3.5%	42.1%
	[R]なし割合	—	—	46.1%	4.2%	50.3%

[R]の項目は*Small Talk*、問題解決ゲーム問わず、どのペアも1.0だったが、*Small Talk*と問題解決ゲームのまとまりの数が大きく異なることから、[R]の項目の占める割合にかなり差が出ている。そのため、まとまりの数から1.0を引いた数値における[YA]、[Y]、[A]の項目の割合も併せて示している。問題解決ゲームよりも*Small Talk*のほうが[R]を除く全ての項目において、ばらつきが見られた。ペアやトピックによってかなり発話に差が見られたことを表している。*Small Talk*においても、問題解決ゲームにおいても[YA]の項目の割合は大きくは変わらないにもかかわらず、[Y]の項目の割合は*Small Talk*が大きく、また、[A]の項目の割合は問題解決ゲームのほうが大きかったことから、問題解決ゲームのほうが話のまとまりを維持することが難しかったと考えられる。

5. 引用文献

- 三野宮春子（2018）. 「即興的発表型と即興的やり取り型のアクティビティ—問題解決ゲーム SOLVERS の開発とコミュニケーション分析—」 『関西英語教育学会紀要』, 第41号, 21-40.
- 橋内武（1999）『ディスコース談話の織りなす世界』 東京: くろしお出版.
- ハリデイ, M.A.K., & ハサン, R. (1976/1997). 『テキストはどのように構成されるか—言語の結束性—』 (安藤貞雄, 多田保行, 永田龍男, 中川憲, & 高口圭轉訳). ひつじ書房
- Zubairu Malah. (2020). *Lexical Cohesion: A Brief Review on Theoretical Emergence, Development and Practical Application in Discourse Studies*. *International Journal of Linguistics and Communication*, 8(2), 46-61.

教師のフィードバックによる自己評価の認識変化と 学習意欲向上の可能性

梶原 彩羽 (大阪教育大学)

キーワード：フィードバック，自己評価，スピーキング

1. はじめに

グローバル化の進展に伴い、日本でも英語力の重要性が高まっている。特にスピーキング能力の向上が求められているが、日本人のスピーキング能力は未だに高いとは言えない。その背景には、自己評価の精度の低さや教師からの評価の受け止め方に課題があると考えられる。本研究では、自己評価と教師評価の違いを学生自身が認識することで、スピーキングの学習意欲向上につながるかを検証する。

2. 先行研究

(1) 学校におけるスピーキングテストの必要性

学生は見知らぬ人との英語での会話に不安を感じる傾向があるが、学校での練習はその不安を軽減し、自信を持たせる効果がある(Krashen, 1982)。また、定期的なスピーキングテストを通じて、学生は自らの成長を確認し、次につなげるための目標を明確にすることができ、より学習意欲を高めることができる。また、教師も学生の実力を測り、その後の指導方法を考えることができる。

(2) 効果的なフィードバック

教師からのフィードバックは、学生の自己認識を助けるが、不適切な修正指摘は学習意欲を低下させる可能性がある(Ellis, 2013)。また、口頭によるフィードバックは学生の自己効力感や自信の低下、自分自身への怒りや授業中の間違いに対する不安といった心理的な問題を引き起こす恐れがある(Hartono et al., 2022)。一方、学生たちは教師による誤りの訂正を求めていることもわかっている(Katayama, 2007)。

(3) 研究課題

本研究では、

RQ①：学生が自己評価と教師評価の違いを認識することで、学生の意識にどのような変化が表れるのか。

RQ②：褒め言葉と修正を組み合わせたフィードバックが学習意欲にどのように影響するのか。
を明らかにする。

3. 調査方法

本研究では、英語専攻ではない、国立大学の3年生24名を対象に、スピーキングテストを行った。参加者はテスト前後に流暢さ、文法的正確さ、語彙使用の正確さの3点を、それぞれ5段階で自己評価を行った。自己評価と同時に、テスト前後でどのような変化が見られたか、テスト中何に意識していたかのアンケートに回答してもらった。また、教師による評価を加え、フィードバックを提供した後に、どのように感じたかについてのアンケートも実施した。

調査の流れとしては、まず学生がスピーキング時に意識していた点を把握し、それを考慮したフィードバックを行うことで、適切な学習への動機付けを図った。評価の返却時には、口頭でのフィードバックを避け、修正の指摘だけではなく必ず肯定的なコメントも含めることに留意した。これにより、学生は自己評価と実際の自分の能力とのギャップを認識し、学習意欲を高めることが期待された。

4. 結果と考察

(1) 自己評価と教師評価の違い

テスト前は流暢か否かの評価観点で「どちらでもない」と評価した学生が多かったが、テスト後は「全くそうではない」や「あまりそうではない」が増えた。文法・語彙についても同様に、自己評価が低下する傾向が見られた。これは、実際に話すことで自己のスピーキング能力に対する自信を失ったためだと考えられる。一方、評価基準に沿って行われた教師評価は学生の自己評価よりも高い傾向があり、多くの学生は自身の能力を過小評価していたことが分かった。

(2) フィードバックの影響

フィードバック後のアンケートでは、「教師評価の方が高かったことで自信がついた」「改善点が明確になり、モチベーションが向上した」との声が多く見られた。点数だけの評価に比べ、より具体的なコメントを含めたことによる学習意欲の向上を示唆するコメントが多く見られた。

5. 考察

(1) 学生の傾向と特徴

スピーキングテストの前後で自己評価が変わらなかった学生が多く、特に流暢さ、文法の正確さ、語彙使用の正確さの全項目で自己評価を最低評価の「1」とした学生が多かった。これは英語力への自信の欠如を示している。一方、教師評価では「1」をつけられた学生はおらず、多くの学生が自信の能力を過小評価していることが分かった。自己評価が下がった学生は自己評価と現実のギャップを感じ、逆に上がった学生は実際のスピーキングテストを通して自信を高める傾向があった。この結果から、学生が自身のスピーキング能力を正確に把握できるよう、明確な評価と詳細なフィードバックが必要であることが示唆された。

(2) 教師からのフィードバックによる学習意欲の変化

評価シートを用いたフィードバックにより、学生は恥ずかしさを感じることなく、自らの課題を正しく認識し、学習意欲の向上につなげることができた。ほとんどの学生が自己評価よりも高い教師評価を受け、自信を持つようになった。具体的なコメントが、評価の信頼性を高めていることが分かった。特に、肯定的なコメントと改善点、両方を伝えることで、学生の学習意欲が向上し、今後の学習目標を明確にする効果があった。

6. 結論

本研究により、自己評価と教師評価の違いを認識することが、学生のスピーキング能力向上に寄与する可能性があることが分かった。特に、肯定的なフィードバックと建設的な指摘のコメントを組み合わせることで、より効果的な学習支援が可能となる。ただし、個別指導による教師の負担軽減のために、ICT技術の活用も今後の課題として検討すべきである。

7. 参考文献

- Ellis, R. (2013). Corrective feedback in teacher guides and SLA. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 1–18. https://ijltr.urmia.ac.ir/article_20430_038d05fd3419175e95d73017c075ac57.pdf
- Hartono, D., Basthomi, Y., Widiastuti, O., & Prastiyowati, S. (2022). The impacts of teacher's oral corrective feedback to student's psychological domain: A study on EFL speech production. *Cogent Education*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2022.2152619>
- Katayama, A. (2007). Learners' Perceptions Toward Oral Error Correction. In K. Bradford-Watts (Ed.), *JALT2006 Conference Proceedings*. JALT. <https://jalt-publications.org/archive/proceedings/2006/E117.pdf>
- Krashen, S. (1982). Principles and Practice. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

シャドーイングを通じた口頭要約における流暢性向上の可能性

眞下 輝彦 (大阪教育大学)

キーワード：口頭要約, シャドーイング, 流暢性

1. はじめに

外国語教育研究では、日本人の英語学習者を対象として、シャドーイングによる話す能力の様々な改善手法が検討されてきた。一方、シャドーイングと口頭要約を組み合わせた技能統合型の活動による英語力の改善効果に関しては、これまで実証的研究がほとんど行われていない。そこで本研究では、シャドーイングと口頭要約の練習を行った結果、主に非流暢性による語の反復と文法的誤りがどのように変容するのかを分析した。

2. 先行研究

シャドーイングは、英語の聞く・話す能力の向上に効果があると言われている。

玉井 (2002) は日本人の学生を対象に、集中授業で2時間のシャドーイングを6日間行う実験から、後に実施したリスニング力にかろうじてだが有意な変化が見られた。このことから、シャドーイングは学習者の入力音声の同時的かつより正確な復唱技術を向上させ、リスニング能力を決定するのは入力された音声情報を正確に認識して構音化し、一定時間保持しながら処理を行うといったような作動記憶の機能にかかわる能力でもあるとしている。

また、Murphy (2001) は日本人2名と英語を母語とするネイティブスピーカー2名を対象として、シャドーイングと会話形式の口頭要約を組み合わせた技能統合型の実験を行った。日本人の実験参加者の1名はコメントや質問などを積極的に行うことで、やり取りの中のメッセージに対する関心を示した結果、インタラクティブな会話シャドーイングは会話調整を促した。シャドーイングや会話を通じて、要約につながるヒントを得た可能性がある。

3. 方法

実験参加者：国立大学の英語教育コースに所属する日本人大学生1名が実験に参加した。実験参加者はカナダ留学経験が1ヶ月程あり、実験開始時は英検2級程度の英語力を有していた。

教材：News in Levels を教材とした。News in Levels は130～150語程度の英語ニュースをインターネットから視聴できるサイトで、視聴者がレベル1～3の間で各自のレベルに合わせて英語を学ぶことができた。本実験では、全ての教材レベルを共通してレベル3に設定した。

手続き：実験は1ヶ月間行った。1日の練習時間は15分とし、教材を受け取った当日の23:59までは実験参加者の任意のタイミングで実験を行うことができた。

実験参加者は毎日、メールあるいはLINEを通じて教材を受け取った。教材のURLを開いた後に音声を2回聞き、内容理解に努めた。次に、音声を聞きながらシャドーイングを5回行った。シャドーイング終了後は間を置かず、自身のスマートフォンなどを用いて1分以内の要約動画を撮影した。要約動画は、初日、そこから5日ごと、最終日の計8回提出した。

4. 結果と考察

実験参加者 1 名の要約動画計 8 本を用いて分析・評価を行った。図 1 と図 2 に全 8 回の要約動画を分析した結果をまとめた。図 1 に文法的誤りと言葉が詰まったときの語の反復（非流暢性）の数を示した。実験が進むにつれて、非流暢性による語の反復、文法的誤りはともに減少した。図 2 に実験参加者が要約動画中に産出した語数を示した。実験が進むにつれて、実験参加者の発話語数は減少したが、同じ題材を用いた場合（1 と 8）は発話語数が増加した。

図 1. 文法的誤りと非流暢性による語の反復の回数

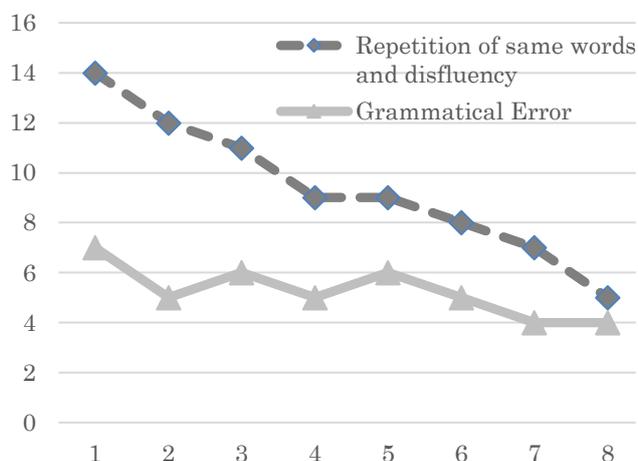


図 2. 発話語数

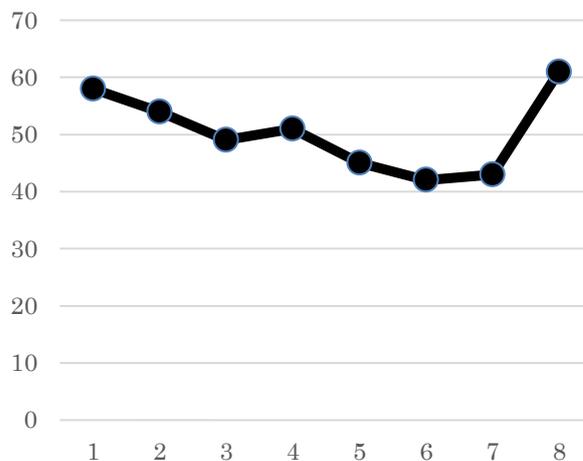


図 1 が示すように、要約における非流暢性による語の反復と文法的誤りが減少した。毎日のシャドーイングによる練習を通じて、話者に内在している一定の言語表現を繰り返し用いることが、構文使用の安定性を高めたものと考えられる。

図 2 が示すように、実験参加者が産出した語数は実験の進行に伴い減少した。これは題材の難易度や実験参加者の英語力といった要因も影響している可能性があるが、要約のパターンが身につく、より簡潔にまとめられるようになったことが一因であると考えられる。この結果は、シャドーイングの効果というよりも、理解した内容を簡潔にまとめる要約練習を繰り返し行ったことによる効果であると推察される。一方、1 と 8 のように同じ教材を用いた際は発話語数が増加したことから、同じ教材を複数回扱うことで、内容を思い出しながらより深く理解し、徐々に要約に含めることができるようになることが見込まれる。

本実験は日本人大学生 1 名を対象として行ったため、シャドーイングと口頭要約の練習の効果を切り離して分析することが困難であった。実験参加者数を増やし、シャドーイングや口頭要約の単独の効果と交互作用を分析できるような実験が必要になるだろう。また、異なる年齢や文化的背景などの観点も踏まえ、より詳細に発話語数や要約内容にどのような影響を与えるか検討することも必要である。

5. 引用文献

Murphey, T. (2001). Exploring conversational shadowing. *Language Teaching Research*, 5(2), 128–

155. <https://doi.org/10.1177/136216880100500203>

玉井健. (2002). 「リスニング力向上におけるシャドーイングの効果について」『通訳研究』第 2 巻, 178–

192. <https://doi.org/10.50837/istk.0213>

評価が日本人学生の不確実性回避へ与える影響: ペアでのスピーキング活動を通じた考察

森友 景太郎 (大阪教育大学)

キーワード: 不確実性回避, 評価, シヤイネス

1. はじめに

日本の英語授業で生徒が積極的に発言しない主な理由の一つとして、Hofstede (1991) が指摘する「不確実性回避」の傾向が挙げられる。教師は生徒にできるだけ多く英語を話す機会を提供し、実践的なコミュニケーション能力を育成したいと考えているが、生徒は自信を持たず、不確実性を避ける傾向が強い。そのため、教室でのスピーキング活動に消極的になりがちである。このような背景から、教師が生徒にスピーキングの機会を増やすことに困難を感じる状況が続いている。不確実性回避についての研究はこれまでいくつか行われてきたものの、依然としてその研究数は限られている。本論文では、これまで十分に検討されてこなかった「不確実性回避」と「評価」の関係性に焦点を当て、その影響について考察する。

2. 先行研究

(1) 不確実性回避

オランダの心理学者 Geert Hofstede (1991) が提唱した「不確実性回避」は、文化が不確実性や曖昧さにどの程度耐えられるかを表す概念で、文化の5つの次元の一つとされる。不確実性回避指標 (UAI) の高い文化では、安定と安心を求めて明確なルールや構造化された環境を重視し、不確実な状況を避ける傾向が強い。日本はこれに該当するとされる。一方で、UAI が低い文化では、新しい状況への耐性が高く、柔軟性や創造性を重視し、リスクを取り新しい挑戦をする意欲が強い。

(2) 日本人英語学習者の特徴

Norman (2012) の研究によれば、日本人学生の多くは英語を話す際に「非常に内気」または「やや内気」と感じている。また、自分を内気だと認識していない学生でさえ、失敗への恐れや他人の否定的な反応を懸念し、発言しにくい状況にある。さらに、Norman (2012) や Claro (2008) は、日本の英語学習者が発言を控える背景として、授業における「儀礼的領域」の影響を挙げている。この儀礼的領域では、社会的なルールや礼儀に基づく行動が求められ、生徒は慎重になりがちだとされる。また、Claro (2008) は、日本の大学生が長年の受動的な教育を通じて、主に聞くこととメモを取ることに慣れており、授業での積極的な参加がほとんど求められない状況にあると指摘している。

(3) 評価の存在

学習者の不確実性回避行動は、教師の評価によって影響を受ける可能性がある。Ulusan (2018) の研究では、B2 レベルの大学生が評価付きエッセイで関係代名詞の使用を避ける傾向が確認された。これは、誤りを避けて点数を維持するための無意識的な戦略が習慣化していることを示している。この結果は、英語授業における誤り訂正や評価システムが、不確実性回避行動を助長する要因となり得ることを示唆している。

3. 実験

本研究では、評価が不確実性回避に与える影響を検討するため、国立大学に通う英語以外を専攻とする22名の学生に協力を依頼し、ペアで行うスピーキング活動を2回実施した。1回目の活動前には「評価を行わない」と説明し、2回目の活動前には「語彙的複雑さ・統語的複雑さ・正確さ」という評価の観点を提示したうえで「評価を行う」と説明した。活動後にはアンケートを実施し、発話内容はすべて録音して音声データを収集した。このデータを用いて、評価の有無が不確実性回避に与える影響を分析した。

4. 結果と考察

「自分自身をシャイだと思うか」という質問と、「英語授業で英語を話す際、自分自身をシャイだと思うか」という質問に対する回答では、どちらも全員(100%)が「とてもシャイ」または「少しシャイ」と答えていた。2回の活動後に実施した、活動中の心理状態についてのアンケートでは、全体的に偏りの少ない回答結果が得られた点は、研究者の予想外であった。このことから、評価の存在によって参加者の不確実性回避の度合いが大きく変化したとは考えにくい。しかし、質問項目によっては評価が不確実性回避に影響を与えた可能性を示唆するものもあった。例えば、「評価されていると意識することで、英語の使用に抵抗感が増した」という項目には、15/22人(68.1%)が「非常にそう思う」または「そう思う」と回答した。

録音した音声データを、語彙的複雑さ・統語的複雑さ・正確さの観点から分析した結果を以下に示す。語彙的複雑さについては、異語数と総語数の割合(Type-token ratio: TTR)を用いて分析を行った(右表)。その結果、評価を行わないと説明した1回目の活動と、英語運用能力の評価を行うと説明した2回目の活動の間で、TTRの数値に有意な差が見られた($p < .001$, $d = 1.02$)。この結果は、ペアで行うスピーキング活動において、評価の有無が語彙的複雑さに大きな影響を与える可能性を示唆している。

統語的複雑さについては、ターゲットセンテンス・グラマーを設定し、その使用頻度を指標とした。例えば、「Which do you want to do?」のような、ハンドアウトに記載されておらず、情報交換活動の中で自然に用いられる表現をカウント対象とした。分析の結果、1回目と2回目の全体的な統語的複雑さには明確な差は見られなかった。しかし、個別のケースでは変化が観察された。例えば、1回目から2回目でカウント対象となる表現の回数が2つ減少した生徒は、「不確実な情報について積極的に質問をした」という質問に「どちらかといえば1回目でそう感じた」と回答し、さらにアンケートの自由記述で「自分とペア以外の誰かに聞かれる、評価されると思うと英語を話すことに消極的になった」と記入していた。このことから、評価の存在が、統語的複雑さに影響を与える要因となり得ることが示唆された。

最後に正確さについて、本研究では発話内容の特性を考慮して、正確さを測定する際に Global error と Local error の概念を採用し、さらに今回 Global error の発生が非常に少なかったため、Local error の数を分析対象とした。発話内の10語あたりの Local error 数を比較した結果、1回目と2回目の間に有意な差は見られなかった。しかし、活動後のアンケートでは、「評価があることで、英語の正確さにより注意を払った」という質問に対し、14/22人(63.6%)が「非常にそう思う」または「そう思う」と回答しており、評価の存在が正確さへの意識を高めた可能性が示された。心理的には不確実性回避への影響が認められる一方、実際の発話データには正確さに変化がほとんど見られなかった。この結果から、不確実性回避が正確さに影響をもたらす以前に、学生たちが自身の文法的誤りに気付き修正するための十分な能力を備えていない可能性が示唆された。すなわち、学生の英語力や自己モニタリング能力が十分でないために、正確さに関する分析結果が影響を受けた可能性が考えられる。

	1st Time			2nd Time		
	Type	Token	TTR	Type	Token	TTR
①	A	49	0.627	53	114	0.466
	B	27	0.629	26	46	0.566
②	A	34	0.630	30	74	0.406
	B	33	0.717	18	31	0.681
③	A	52	0.678	51	101	0.505
	B	30	0.625	14	26	0.638
④	A	50	0.595	44	79	0.567
	B	39	0.760	15	21	0.714
⑤	A	33	0.733	27	69	0.391
	B	46	0.639	31	52	0.596
⑥	A	35	0.714	29	61	0.475
	B	36	0.621	22	43	0.612
⑦	A	35	0.714	35	69	0.507
	B	26	0.708	27	47	0.674
⑧	A	37	0.544	39	92	0.424
	B	39	0.661	23	28	0.821
⑨	A	40	0.741	30	46	0.662
	B	44	0.647	18	36	0.614
⑩	A	33	0.673	33	73	0.462
	B	33	0.600	34	70	0.486

5. 主要引用文献

- Claro, J. (2008). Interaction in the Japanese classroom — moving toward common ground. In K. Bradford Watts, T. Muller, & M. Swanson (Eds.), *JALT2007 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw Hill U.K.
- Josh, N. (2012). Overcoming shyness in the English language classroom. *Shokei Gakuen Kenkyu Kiyo A. Jinbun shakai kagaku-hen* [Shokei Gakuen Research Bulletin A. Humanities/Social Sciences], 6, 1 - 18. https://doi.org/10.24577/sgba.6.0_1

研究発表

ブレイクアウトルーム Room 2

- ① 12:30–12:55
 - ② 13:00–13:25
 - ③ 13:30–13:55
 - ④ 14:00–14:25
-

小学校外国語科における自己調整学習に関する研究 —自己効力感と学習方略の使用に対する分析を通して—

中村 陸人 (滋賀大学)

キーワード：自己調整学習, 自己効力感, 学習方略

1. はじめに

日本の教育現場において、自己調整学習への関心が高まっている。しかし、自己調整学習に関する研究は数多くされてきているものの、日本の小学生を対象とした、英語学習における自己調整学習に関する研究はまだ多くない。岡田(2022)は、研究で得られた知見が教育現場に還元されていることが少ないと指摘している。そこで本研究では、分析を通して得られた結果から、外国語科における指導に還元するために、自己調整学習の下位要素である自己効力感と学習方略の関係を分析した。

2. 先行研究

海外で行われた研究では、自己効力感と学習方略の使用に相関があることが明らかになっており、自己効力感と学習方略の高さが学習場面でのパフォーマンスを予測することがわかっている。また、自己効力感を高める指導の重要性や、学習方略の指導の有効性が示唆されている(Pintrich & De Groot, 1990)。日本の中学生を対象とした研究でも自己効力感と学習方略の間に相関がみられている(伊藤, 1996)。国内外問わず、自己効力感と学習方略の性差についても検討がされているものの、一意な結果が得られておらず、検討の余地がある。

これらの先行研究を踏まえ、日本の小学生においても自己効力感と学習方略に相関がみられるか、小学生においても自己効力感と学習方略の性差がみられるかという研究課題に答えるために、アンケート調査を行い、結果の分析を行った。

3. 質問紙調査

(1)調査対象者 調査対象者は、関西圏の公立小学校の6年生127名(男子73名, 女子54名)であった。

(2)質問紙 自己効力感を測定する尺度(全8項目, 6件法), 自己調整学習方略の使用を測定する尺度(全18項目, 6件法), 性別を尋ねる質問の計27項目を実施した。自己効力感を測定する尺度は, Pintrich and De Groot(1990)から自己効力感に関する項目を日本語訳したものを用いた。学習方略を測定する尺度は, 伊藤(1996)の自己調整学習方略についての因子分析の結果から, 第5因子までの計18項目を採用した。両尺度とも, 調査実施校の教員からの助言を参考に, 児童が容易に回答できるよう平易な文に書き換えた。

(3)分析方法 自己効力感に関する項目は, 8項目が1つの因子であることを確かめるためにSPSSを用いて確認的因子分析を行った。学習方略に関する項目も, SPSSを用いて因子分析を行った。両尺度とも, 抽出された因子に対して信頼性をみるためにクロンバックの α 係数を算出したとともに, 因子得点を回答者全体と男女別で算出した。その後, 算出された自己効力感と学習方略の因子得点の相関分析を行った。その際, 自己効力感と学習方略の使用について男女差を検討するために, 男女別でも相関係数を算出した。

4. 結果及び考察

(1)尺度の構成

自己効力感尺度に関して, 確認的因子分析の結果, 1つの因子であることが確認された。信頼性をみるためにクロンバックの α 係数を算出したところ.95の高い値を得た。学習方略尺度に関して, 伊藤

(1996)を参考に 5 因子での解釈を試みたが、そのような因子は抽出されなかったため、再度、因子分析(主因子法、ヴァリマックス回転)を行い、「リハーサル・精緻化方略」「努力調整方略」「体制化方略」の 3 因子を抽出した。下位尺度ごとにクロンバックの α 係数を算出したところ、第 1 因子から順に .83, .84, .77 の値を示した。

(2)自己効力感と学習方略の相関

自己効力感尺度と学習方略尺度の相関係数を算出したところ、第 1 因子から順に、.55, .41, .64 の値を得た。また、学習方略全体の尺度との相関係数を算出したところ、.67 の値を得た。なお、いずれの値も 1%水準で有意であった。

(3)性差の検討

先行研究では一貫した傾向がみられない性差についての検討を行うために、尺度ごとに t 検定を行った。その結果、いずれの尺度においても 5%水準を上回り、性差はみられなかった。

自己効力感と学習方略の使用の相関についての性差を検討するために、自己効力感尺度と学習方略の各尺度の男女別での相関係数を算出した(表 1, 表 2)。相関係数を男女で比較すると、男子は自己効力感尺度と学習方略の各尺度との相関係数が .46~.62 でそれぞれが近い値を示しているのに対し、女子は自己効力感尺度と第 3 因子の「体制化方略」との相関係数が .73 という高い値を示し、第 1 因子、第 2 因子との相関係数が男子と比較して低い値を示している。自己効力感尺度と学習方略全体の尺度との相関係数は男女とも近い値を示しているが、男女別での比較をすると自己効力感と学習方略の関係の強さに違いがあることが明らかになった。相関分析の結果から、女子児童は学習内容をグループ化したり、要約したりする方略が自己効力感と強く関係していた。一方、男子児童はどの方略も同じような強さで自己効力感と関係することが明らかになった。

表1

学習方略の各尺度と自己効力感の相関 (男子)

	M	SD	自己効力感
F1	3.95	1.08	.62**
F2	3.34	1.19	.46**
F3	3.99	1.24	.57**
学習方略全体	3.81	0.95	.69**

n=65

** $p < .01$

表2

学習方略の各尺度と自己効力感の相関 (女子)

	M	SD	自己効力感
F1	4.04	1.00	.44**
F2	3.24	1.22	.34**
F3	3.69	1.40	.73**
学習方略全体	3.75	0.90	.64**

n=52

** $p < .01$

5. 教育的示唆

本研究の結果から、教師はまずは体制化方略の使用を促していくことが児童の自己効力感を高めるうえで効果的であるといえる。体制化方略は学習内容をグループ化したり要約したりする方略であるため、外国語科の授業においては、類義語や反義語を指導することや、同じカテゴリーの単語をまとめて指導するなどの支援によって、児童が体制化方略を利用しやすくなり、自己効力感の向上につながる可能性がある。自己効力感は外部から学習者への直接的な働きかけで高めることができないが、学習方略の指導を通して間接的に高めることができ、学習方略の習得→自己効力感の向上→積極的な学習参加→学習方略の習得・使用というよい循環が起こることが予想される。

6. 引用文献

伊藤崇達 (1996). 「学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係」『教育心理学研究』, 第 44 巻 3 号 340-349.

岡田涼 (2022). 「日本における自己調整学習とその関連領域における研究の動向と展望—学校教育に関する研究を中心に—」『教育心理学年報』, 第 61 集, 151-171.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

インタラクティブな英語絵本の読み聞かせにおける問いかけが児童の発話に与える影響

志賀 未遥 (大阪教育大学)

キーワード：英語絵本，読み聞かせ，発話

1. はじめに

英語学習において、インタラクションは不可欠な要素であり、英語絵本の読み聞かせにおいても、子どもとのインタラクションを読み聞かせ中に取り入れるべきであると考えられている。絵本の読み聞かせに関して、教育現場での実践研究が多数なされているが、読み聞かせ中のインタラクションに着目した英語絵本の読み聞かせの研究はあまり行われていない。そこで本研究では、読み手による問いかけを取り入れた英語絵本の読み聞かせ活動中の児童の発話を分析し、読み聞かせに問いかけを取り入れることによって、どのような効果や影響があるのか検証した。

2. 先行研究

絵本の読み聞かせに関して、読み聞かせ中の指導者や児童の発話や行動を分析した研究が多数行われてきた。

中でも、野崎ほか (2019) は、それまで実践場面における根拠が存在しなかった絵本の読み聞かせ時における挿入質問の是非について、実際に園児に対し、事象質問と心情質問の2種類の挿入質問を取り入れた読み聞かせを行い、園児への影響を検証した。「挿入質問なし」、「事象質問あり」、「心情質問あり」、「事象質問・心情質問あり」の4つの条件下で実施された読み聞かせ時の保育士と園児の様子を比較、検討した結果、挿入質問を行った場面では、質問を行わなかった場面に比べて児童の反応が増加し、集中力が向上することが分かった。また、心情質問のみを行った場面では、事象質問のみを行った場面と比較して、児童の質問に対する返答は減少した。減少の理由は、心情質問の明確な正解が決まっていないという側面によるものであると考察されている。結果を踏まえ、絵本の読み聞かせにおいて挿入質問を行うことは、園児の楽しみを必ずしも奪うものではなく、むしろ適切な質問を行うことによって、園児の読み聞かせに対する楽しみを向上させる可能性がある結論付けられている。

萬谷 (2009) は、より有効な読み聞かせに向けて、教師が実際に用いている具体的な相互交渉の内容や傾向及び読み聞かせに用いる言語の違いによって生まれるやり取りの面の質的な差異を明らかにする必要があるとして、絵本の読み聞かせを質的・量的に分析した。3人の小学校教師による小学3,4年生の児童に対する英語絵本の読み聞かせについて、読み聞かせ中の教師と児童の発話を分析した結果、教師は児童の発話を引き出す問いかけや正しい英語表現を印象付ける談話手法、情緒面を重視した働きかけを用いていることが分かった。さらに、児童の発話を褒めることや、読み手の英語による発問が、児童の英語による発話を促進し、英語の発問が日本語の発問に比べて有効であると考察されている。

以上のように、絵本の読み聞かせにおいて、読み手が問いかけを取り入れることで児童の発話が促進されることがこれまでに示されている。しかし、読み聞かせに問いかけを取り入れることによって、児童のどのような種類の発話数が変化するのかについては、明らかにされていない。よって、本研究では、英語絵本の読み聞かせにおいて、児童の発話をより具体的に分類しながら、読み聞かせ時の問いかけの効果や影響を検証した。

3. 実験

実験協力者 実験に参加したのは、小学1年生1名、小学2年生3名、小学4年生5名の計9名であった。

読み聞かせの方法 インタラクティブな仕掛けがある3冊の英語絵本の読み聞かせを実施した。1冊目の絵本（Spot Goes to the Farm）を読み聞かせる際には、読み手が児童に対し日本語で問いかけを行った。2冊目の絵本（Dear Zoo）の読み聞かせにおいては、読み手は問いかけを行わず、絵本文本文のみを読んだ。3冊目の絵本（Dear Santa）を読み聞かせる際には、読み手は児童に対し英語の問いかけを取り入れた。さらに、各絵本を読み終わるごとに、読み聞かせへの興味関心と絵本の内容理解度を測るアンケートを実施した。観察方法としては、読み手側から児童の様子をビデオカメラで撮影し、その動画を基に児童の発話や行動を文字に起こして、種類ごとに児童の発話の回数を測定した。

4. 結果と考察

各条件における読み聞かせ中の児童の合計発話回数を表1に示し、各条件における種類ごとの児童の合計発話回数を表2に示す。

表1

児童の発話回数(合計)	
条件	発話回数 (合計)
日本語の問いかけあり	91
問いかけなし	56
英語の問いかけあり	114

表2

児童の発話回数(種類ごと)				
発話の種類	日本語の	問いかけ	英語の	合計
	問いかけあり	なし	問いかけあり	
中身の予測	32	34	35	101
感情表現	15	11	15	41
社会的	13	1	21	35
英語学習	14	0	19	33
認識	5	6	9	20
模倣・復唱	3	1	6	10
内容理解	3	1	1	5
自己との関連付け	5	0	1	6
誤解	1	0	5	6
絵・デザイン	0	1	1	2
聞き取り不可	0	1	1	2

児童の発話回数は、問いかけの言語の種類を問わず、読み手による問いかけがある場合の方が、問いかけがない場合に比べて多かった。よって、英語絵本の読み聞かせにおいて、読み手が問いかけを行うことにより、児童の発話が促進されると考えられる。

中身を予測する発話と感情表現に関する発話は、どちらも他の種類の発話と比較して多く、問いかけの有無や言語の種類による発話量の変化は見られなかった。これら2種類の発話は、絵本のインタラクティブな仕掛けによって引き出され、読み手の問いかけがなくても自然に発生すると推測される。また、社会的な発話と英語学習に関する発話において、日本語、英語を問わず、問いかけがある場合の方が、問いかけがない場合に比べて、児童の発話回数が非常に多かった。これら2種類の発話を引き出すには、読み手による問いかけが必要不可欠であるといえる。さらに、社会的な発話を促進するには児童の身近な話題についての発問が、英語学習に関する発話を促進するには英語を用いた発問が特に有効であると考えられる。ただし、英語による発問を行う際には、児童の負担を軽減するよう読み手が工夫することが求められる。

5. 引用文献

- 野崎美衣・成田泉・水内豊和.(2019). 「絵本の読み聞かせ時における挿入質問が幼児に及ぼす影響」『とやま発達福祉学年報』, 10, 41-49. doi: 10.15099/00019726
- 萬谷隆一.(2009). 「小学校英語活動での絵本読み聞かせにおける教師の相互交渉スキルに関する事例研究」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』, 60(1), 69-80. doi: 10.32150/00005806

短時間繰り返し学習を取り入れた小学校英語教材の 開発と実践—数字学習に焦点をあてて—

俣野 有咲 (関西学院大学)

キーワード：小学校英語, 短時間学習, 繰り返し学習

1. はじめに

2020年より小学校高学年で英語が必修化されたものの、学校現場では学校行事等により学習時間が確保できないことが多々ある。この問題を解決するために、中央教育審議会による答申では、短時間学習を組み込むなど柔軟な対応が推奨されている。また、言語習得の観点からは、週2時間という限られた授業時間のみで学習項目の理解・定着を図ることは極めて難しいと指摘されている。そこで、本研究では、児童の英語学習において効果的な学習時間を確保するための方法を模索する中で、短時間かつ繰り返し学習が可能な教材の開発に取り組んだ。この教材はフィンランドのワークブックを参考にしており、この教材を用いて小学校の英語授業における学習効果を検証することを目的とした。

2. 先行研究

(1) 短時間学習の取り組み

短時間学習は、10～15分程度の短い時間を単位として繰り返し教科指導を行う学習である。文部科学省の調査によると、小学校の短時間学習の取り組みとして多いのは、読書活動（約91%）や計算学習（約84%）・漢字学習（約78%）である。一方で、外国語活動や英語学習はそれぞれ5.9%、2.6%とかなり低い。槇・佐藤・板垣・齋藤・堀田（2018）によると、短時間学習を経験した児童は、経験していない児童に比べて、理解度が高く、テストの得点においても高い傾向が見られたとしている。

(2) 繰り返しのある外国語授業の取り組み

外国語学習においては、繰り返しのある活動が頻繁に行われている。例えば、橋本・松居（2019）は、中学校3年生を対象に繰り返しあり群・なし群の比較を行い、繰り返しあり群の生徒の方が、文法理解の促進や生徒たちの有能感の向上が見られたと報告している。千菊（2018）は、繰り返しのある活動を通して、発音の質を分析した。結果として、形式化段階での語彙の取り出し速度が上がり、複雑さ・流暢さの改善を中心に質の高さが発話に見られた。

(3) 小学校英語における繰り返しのある短時間学習の取り組み

小学校英語における繰り返しのある短時間学習は、多くの場で実践され、その効果も報告されている。主な内容としては、語彙・表現の定着を目指した学習や、活動を中心とした学習が挙げられる。これらの実践から得られた効果としては、語彙や表現の定着が図られたり、児童が英語に慣れ親しみ、英語への関心を持つ姿が報告されている（紙面上引用文献は省略）。

3. フィンランドのワークブックの特徴

フィンランドの英語教育は比較的的成功していると評価されており、その成功要因の一つに教科書が挙げられている。フィンランドでは教科書とワークブックを併用して授業が進められており、文法や語彙、発音に関するプラクティス、本文内容理解のためのプラクティス、歌やチャンツの項目、文法表などが含まれている。フィンランドと日本の教科書を比較すると、フィンランドは語彙プラクティスが豊富であり、学習する語彙数は日本の中学校と比較しても圧倒的に多い。しかし、語彙を丸暗記させるのではなく、ゲーム感覚で楽しく、無理なく取り組めるような工夫がされている。また、フィンランドの教科書には日本の2倍以上のプラクティスが掲載されており、授業中にすべてをこなすのは難しいため、家庭学習教材としても活用されることを前提に作成されている。家庭学習などで児童が1人でも取り組むことができるよう、確実に解ける工夫が見られる(米崎, 2020)。

4. 実践

(1) 調査対象者と手順

奈良市の小学校第6学年の児童86名を対象に、フィンランドのワークブックを参考にして、自身が作成した教材(ワークシート)を用いて、調査を行った。調査に先立ち、事前アンケートを行い、続けて数字に関する学習を45分間の授業として実施した。その後、作成した5回分の数字に関するワークシートに授業外で取り組んでもらい、最後に事後アンケートを実施した。

(2) 分析方法

ワークシートの完成度に基づき、児童を以下の3つのグループに分け、それぞれの数字の定着率とグループ間の定着率の差について調査した。

グループA：ワークシートを5回分全て取り組んだ児童

グループB：ワークシートを3~4回取り組んだ児童

グループC：ワークシートを2回以下取り組んだ児童

数字を①1-10、②11-19、③20・30・40・50・60・70・80・90、④100に分類し、それぞれの定着度を、「話すこと」と「書くこと」の両面から分析した。定着度の測定には事前・事後アンケートを使用し、児童自身に各数字について「言える」「言えない」、または「書ける」「書けない」と自己評価を行ってもらった。アンケートの回答を集計し、これらの結果をもとに、クロス集計表を作成した上で、グループ間で「言える」「言えない」、または、「書ける」「書けない」の割合に有意な差があるかをカイ二乗検定で分析した。

5. 結果と考察

結果は、3グループとも、「言える」「書ける」と自己評価する割合が増加した。この結果により、「言える」(話すこと)と「書ける」(書くこと)の両面で、繰り返しの練習が定着率向上に寄与することが示唆された。また、グループAでは「言える」および「書ける」と答えた児童の割合が他のグループよりも有意に高い結果となり、このことから、数字の定着には、グループAのようにワークシートを十分に活用することが必要であることが明らかになった。言い換えれば、一定の学習量が確保されなければ十分な定着に至らない可能性があると考えられる。

6. 本研究のまとめ

本研究で、日本の小学校英語授業の現状や先行研究を踏まえ、語彙や表現の定着に促進するためには短時間かつ繰り返しの学習が有効であるという仮説のもと、小学校英語教育における短時間学習の教材を開発し、その学習効果を検証した。一定の検証は行えたものの、今回の調査は、数字学習に焦点を当てたに過ぎないため、他の題材での効果の検証も必要である。また、日本にはフィンランドのようなワークブックがなく、定着を促進するためには教員が教材を準備しなければならない。そのため、今後、日本でもフィンランドのような児童が家庭学習などで1人でも楽しく取り組み、学習の定着につながるプラクティスを取り入れたワークブックの開発と普及が望まれる。

引用文献

- 千菊基司 (2018) 「タスクの繰り返しの中心としたスピーキング指導と高校生の英語発話の質の向上」『日本教科教育学会誌』, 第40巻 第4号, 25-37.
- 橋本秀徳・松居貴昭 (2019) 「ペアでのドリル活動の繰り返しの効果と動機づけへの影響」『中部地区英語教育学会紀要』, 48号, 25-32.
- 榎誠司・佐藤和紀・板垣翔大・齋藤玲・堀田龍也 (2018) 「小学校第5学年におけるグラフ解釈に関する短時間学習の効果」『日本教育工学会論文誌』, 41巻, 45-48.
- 米崎里(2020)『フィンランド人はなぜ「学校教育」だけで英語が話せるのか』, 東京:亜紀書房

英語授業における学習のつまずき —小中接続の観点から見る課題と改善—

石蔵 悠妃 (大阪教育大学)

キーワード: 英語授業, つまずき, 小中接続

1. はじめに

2020年からの新学習指導要領では、小学校3・4年生で「外国語活動」として英語の「聞く・話す」を中心に学び、5・6年生では正式科目として「聞く・話す・読む・書く」の4技能を学習する。一方、中学校ではコミュニケーションのレベルが高くなり、多くの生徒が英語に苦手意識を持ちはじめたりつまずきはじめてりする傾向がある。この問題を解消するため、小中接続をスムーズにし、小学校・中学校での学習内容を調整する必要がある。本研究では、中学生へのアンケートを通じて、小学校・中学校での活動内容や希望を検証し、小学校での効果的な英語活動を提案し、中学生の英語授業におけるつまずきを軽減することを目指す。

2. 先行研究

中学生がまずどのような部分で英語が苦手と感じているかに対し、長谷川 (2023) によると中学生が英語で最も困難に感じるのは「テストで点が取れない」ことであり、その原因は「文法がわからない」「英単語が覚えられない」ことであると述べている。そして丹藤ほか (2024) は、中学英語教員の評価基準が曖昧であり、特にスピーキングとライティングの公平な評価に課題があると述べている。さらに小学生に関して、松宮ほか (2021) は小学6年生が「聞く」「書く」でつまずきやすいことを指摘し、音韻意識や文字化能力に課題があると述べている。そして英語が苦手な生徒、苦手でない生徒は英語学習の期間ではなく、長谷川 (2023) は、幼少期の英語学習経験と中学校での理解度に直接的な相関はなく、活動内容の質が重要であると示唆している。

小中の英語教育の目標の違いに対し、板垣・鈴木 (2015) は、小学校では暗示的知識の習得を目指し、中学校では明示的知識を自動化することを目標としていると述べる。このギャップが中学生の苦手意識につながるため、小中接続が重要である。また、白畑 (2018) は、明示的学習と暗示的学習の2種類があるとし、小学校では暗示的学習が中心であるが、効果は対象項目や学習者の特性によると述べている。これらの研究は、小中接続の改善や効果的な英語指導法の必要性を示している。

3. 方法

本研究では、2024年12月に兵庫県神戸市の公立中学校7校に通う中学2年生20名を対象にアンケート調査を実施し、小学校と中学校の英語教育活動の違いやつまずきの要因について分析した。対象者は、成績が中位から上位であり、週2回の塾学習や週3,4時間以上の家庭学習を行っている生徒であった。調査では、小学校および中学校での4技能（聞く・話す・読む・書く）に関する活動の有無や具体的な内容、その活動の難易度や実用性の認識、小学校と中学校の英語授業の違い、さらに小学校時代に必要だったと考える活動内容について尋ねた。収集したデータを基に、小学校と中学校で行われた英語活動の内容を比較し、それぞれの活動に対する実用性の認識割合を算出するとともに、小中接続の課題や改善点を考察した。

4. 結果

小学校の英語活動には以下の特徴が見られる。相手のことを尋ね合う活動は、授業冒頭の帯活動や、本時で習った内容を使ったペア活動が多かった。文を書く活動では、黒板の文を写したり、一部を自分の情報に置き換えたりする形式が一般的であった。リスニング活動ではCDを使わず、視覚情報を交えたりALTの発話を聞き取ったりする形式が取られ、リスニングテストも行われていた。読

みの活動では、先生やALTの後に生徒が繰り返す形式が多く、発表やスピーキング活動も一部で実施されていた。

中学校の活動は以下の特徴がある。相手について尋ね合う活動は、5W1Hを使った質問や、週末の予定や好きなことを話題にしたペア活動が中心で、ビンゴやミニゲームなど工夫が見られた。文を書く活動は、文法の定着確認問題や習った文法を使った英作文が主で、教師が作成したプリントを使用した。リスニング活動は、教科書付属の音源を使用し、音源に関連する内容についてペアで話し合う活動もあった。読む活動は、教科書の本文をペアで音読したり、スラッシュリーディングやシャドーイングといった方法を使って音読したりしていた。

小学校と中学校の活動の共通点は、相手に尋ね合うペア活動が行われている点である。相違点として、小学校は固定された文や視覚情報を使った活動が多いのに対し、中学校は文法や表現の幅を広げた内容、自主性を重視した活動が増えていることが挙げられる。また、リスニングは小学校ではALTの発言や視覚的要素を取り入れるのに対し、中学校では教科書音源を活用する。読む活動では、小学校は先生の後に続く形式が多く、中学校ではペアでの自主的な音読や多様な方法が取り入れられている。

小学校と中学校で各活動に実用性を感じる割合は以下の通りである。相手に尋ね合う活動は、小学校 68.6%、中学校 89.5%、文を書く活動は、小学校 77.8%、中学校 88.9%、リスニング活動は、小学校 80%、中学校 84.2%、読む活動は、小学校 75%、中学校 78.9%であった。

生徒が感じる小学校と中学校の英語授業の違いは、小学校では英語に親しむゲームが中心だったのに対し、中学校では単語テストや文法学習など、英語の定着度を確認する学習が増え、内容が難しくなった点である。小学校であればよかったと思う活動としては、簡単な文法学習や文法を使う練習、さらにALTとの交流を増やす活動が挙げられている。

5. 考察

小学校ではリスニング、中学校では尋ね合う活動が最も実用性が高いと評価された。聞く・話す活動が重視される理由は、ALTとの会話など実際の場面に近い活動が役立つと感じられるためである。一方、読む活動は日常生活での使用頻度の低さや、活動自体の重要性が実感されにくいことから実用性が低いと評価された。

英語につまずいている生徒は、小学校での活動を「おこなっていない」と回答する傾向があるが、彼らにとって印象に残るような活動が少なかったことや、学習に適切に取り組むことができなかった可能性などが考えられる。このような生徒は中学校での活動を難しく感じやすい。

生徒は小学校で文法を学ぶ活動があれば英語が得意・好きになっていたと感じている。現行の「英語に慣れ親しむ」方針では暗示的知識の習得が重視されているが、明示的知識の習得を目標にすることも必要ではないかと考えられる。

6. 主要引用文献

板垣信哉・鈴木渉 (2015). 「小学校外国語活動と中学校外国語教育の接続—言語知識と記憶理論の観点から—」 『小学校英語教育学会誌』, 第 15 巻, 第 1 号, 68-82.

https://doi.org/10.20597/jesjournal.15.01_68

丹藤慧也・丹藤永也 (2024). 「新学習指導要領実施後の中学校英語の課題—パフォーマンステストと小学校英語教科化後の生徒に関するアンケート調査から—」 『東北英語教育学会研究紀要』, 第 44 号, 87-100. https://doi.org/10.57539/telesjournal.44.0_87

長谷川修治 (2023). 「中学 1 年生の意識調査から見た小学校英語のあり方：5・6 年生に焦点を当てて」 『植草学園大学研究紀要』 第 15 巻, 21-32. https://doi.org/10.24683/uekusad.15.0_21

松宮奈賀子・大谷みどり・中山晃・川合紀宗 (2021). 「小学校外国語科における 6 年生児童のつまづきの実態—学級担任及び専科教員を対象とした調査結果の分析—」 『小学校英語教育学会誌』, 第 21 巻, 第 1 号, 95-110. https://doi.org/10.20597/jesjournal.21.01_95

研究発表

ブレイクアウトルーム Room 3

- ① 12:30–12:55
 - ② 13:00–13:25
 - ③ 13:30–13:55
 - ④ 14:00–14:25
 - ⑤ 14:30–15:00
-

他動詞と自動詞の意味的差異

-よりよい学校文法に向けた言語学的アプローチ-

加藤 翔太 (京都外国語大学 Kyoto University of Foreign Studies)

キーワード：学校文法, 動能構文, 移動動詞, 意味構造, 実際の表現

1. はじめに

学校文法では以下 (1), (2) で示すように, 自動詞と他動詞が形式的な基準に基づいて厳密に区別されている。

(1) 動詞には2種類ある。動詞の後に目的語 (O) がこない動詞を自動詞, 目的語 (O) がくる動詞を他動詞という。 (啓林館 *Vision Quest*, 37)

(2) He returned to his hometown. (自動詞)

He returned the book to the library. (他動詞) (同上)

しかしながら, 自動詞と他動詞の意味的な違いについて言及している教科書や文法書は管見の限り存在しない。よって本研究では, 自動詞と他動詞の意味的な違いにも焦点を当て, 自動詞と他動詞の統語的かつ意味的な振る舞いにおける相違点を分析するとともに, それらを一般化し, 特に高等学校の文法指導での応用可能性を示す。

2. 自動詞と他動詞の両方の振る舞いをする動詞が生む意味的な違い

英語の一般動詞の多くは, 自動詞としても他動詞としても用いられる。例えば *prepare* という動詞において, 直接目的語をとる場合と前置詞を介して目的語をとる場合がある。

(3) a. He **prepared** the exam.

b. He **prepared for** the exam.¹ (高見 2018: 189)

(3a) は「彼は試験問題を作った」ことを意味し, (3b) は「彼は試験勉強をした」ことを意味する。試験というものはその試験問題がないと実施できず, 勉強はしてもしなくても試験を受けることはできる。know と know of など, 他の動詞においてもこのような違いがあり, それに関して高見 (2018: 190) は, 同じ動詞が同じ名詞句とともに, 他動詞構文の「動詞+目的語」にも, 自動詞構文の「動詞+前置詞+目的語」にも現れ得る場合, 動詞に隣接する目的語のほうが, 動詞と離れた前置詞の目的語より, 動詞の表す行為の影響をより強く受けていると解釈されると一般化している。このような用例は, 高等学校の英語教科書でも見受けられるものの, それらの違いについては何も述べられていない。よって, 高校生はその動詞を辞書で引いて, 自動詞としても他動詞としても使われることを知っても, 意味の違いや使い分けの基準については曖昧なままになってしまう可能性がある。

3. 動能構文

自動詞と他動詞の意味の違いが生じる英語構文の 1 つに, 動能構文というものがある。

(4) a. Margaret cut the bread.

b. Margaret cut at the bread. (Levin 1993: 41)

(4b) のような, 本来他動詞として用いられる動詞が, 前置詞を伴って自動詞のように用いられる文を動

¹ 太字は著者によるものである。

能構文と呼ぶ。(4a) はマーガレットのパンを切るという行為が完遂しており, (4b) は完全に切れていなくても良い。動能構文が, 行為の完遂を必ずしも含意しない点で, 前章で述べたこととの類似性が見られる。

4. 移動動詞と, 意味構造と実際の表現の比較

また移動動詞に着目すると, leave や depart, escape のように, 後ろに from といった前置詞を伴ったり, 直接目的語を伴って用いられたりするものが存在する。一方で arrive や come のように自動詞として用いられるものや, approach や enter のように他動詞として用いられるものも存在する。影山 (2011) は移動動詞の自他や意味の分析をする上で, (5) のような意味構造と実際の表現を比較している。

(5) a. 意味構造: GO INTO the house

b. 実際の表現: enter the house (影山 2011:137)

enter という動詞は, 実際の表現では他動詞であるが, 意味構造では自動詞的であり, 前置詞 into が意味の一部として enter の中に含まれている。つまり GO と INTO が結びついて一語になったと考えることで, 残された名詞 (the house) は直接目的語のように考えることができる。

これを reach など他の移動動詞だけでなく, discuss や resemble のような, 日本語にするとヲ格を取らない他動詞にも応用すると, なぜこのような動詞が自動詞ではなく他動詞で用いられるかを説明することができると思う。

(6) a. 意味構造: TALK ABOUT the problem

b. 実際の表現: discuss the problem

5. まとめ・結論

自動詞としても他動詞としても用いられる動詞における, 前置詞の有無による意味の違いについて, 2,3 章に基づいて以下のように特徴づけることができる。

(7) a. 他動詞 (直接目的語) : 目的語に強い影響・動詞に焦点

b. 自動詞 (前置詞付き目的語) : 目的語に弱い影響・前置詞に焦点

また, 自動詞のような他動詞は, 実際の表現と意味構造を比較することで自他の区別が容易になり, その結果「discuss は他動詞だから前置詞はいらない」といった丸暗記をしなくて済むようになると考える。また, 普段の語彙学習から, その語のもつ意味について着目する習慣をつけることや, 英英辞典の利用指導に活かすこともできるだろう。今後の研究課題としては, 実際の現場でこれらの理論を取り入れた文法指導を行い, その省察を行うことや, send for や call for といった, 発展的な動詞の語法指導にも応用可能な理論構築が挙げられる。これらの知見が, 冒頭で指摘した学校文法の問題点を改善するのに貢献しうると結論づける。

6. 引用文献

Levin, B. (1993). *English Verb Classes and Alternations: A preliminary Investigation*. Chicago, IL: University of Chicago Press. p.41.

影山太郎 (2011). 「直接目的語と前置詞付き目的語」. 『日英対照 名詞の意味と構文』. 大修館書店. p.137.

野村恵造 (2017). *Vision Quest*. 2nd Edition. 啓林館. p.37.

高見健一 (2018). 「他動詞表現と自動詞表現の意味の違い」. 『英語学を英語授業に活かす』. 池内正幸, 窪蘭晴夫, 小菅和也 (編). 開拓社. pp.189-190.

日本人大学生の物語読解 ：時空間と因果関係の理解を促す発問に着目して

田中 友貴（京都教育大学）

キーワード：物語読解，時空間，情動的反応

1. はじめに

現在のリーディング指導では文章等から「書き手の意図を把握すること」の指導が求められている。これを踏まえて、単語や文ごとに理解する局所的な読みだけではなく、段落ごとや文章全体を通して書き手が伝えたいことを理解する大局的な読みを検討するに至った。本研究では、特に物語読解に焦点を当て、物語の大意の読み取りに着目した実験を実施し、考察した。

2. 先行研究

(1) 心的表象と状況モデル

テキストの読解とは、テキストに即した首尾一貫性のある心的表象を構築することである。その心的表象については3つの段階がありテキスト理解が深い順に、状況モデル、命題的テキストベース、表層的記憶と呼ばれている (Kintsch, 1998)。Zwaan & Radvansky (1998)によると、状況モデルは時間・空間・因果関係・主人公や登場人物・意図性や動機の5局面に分類される。テキスト読解中に、読み手が各局面について理解しつつ、互いの内容を関係づけることで心的表象が構築される。また、物語文を読むときには、テキストによる物語描写を想像するだけでなく、個人差はあるが読み手の内に何らかの感情的な変化が伴うことは自明である。本研究では、物語読解について状況モデルと情動的反応に着目した実験を行った。

(2) 物語読解における状況モデルと情動面の先行研究

物語読解における状況モデル構築について、Magliano, Zwaan, & Graesser (1999)が、物語内の出来事の因果関係を時間・空間の局面を結び付けながら理解する必要があると主張した。物語文の特性として、テキスト内容の記述は文字として書かれている順序で進んでいくが、物語における時系列はその順序と一致しない。例えば、場面転換によって物語内の時間が飛躍することがあれば、回想の場面によって時系列の前後が逆転する場合がある。空間面も同様に、テキストによる記述は順々に進んでいくなか、物語の場面が突然転換され、ある空間から別の空間へ飛び移ることなどが物語の世界では起こりうる。さらに、物語の出来事と時空間は密接に関連する。物語で何らかの出来事が生じる際、それが起こる時間と場所が存在するのは当然である。故に、物語の時空間は非直線的で把握は容易ではないが、物語の時空間の局面を各々出来事の内容、さらには出来事の因果関係と結び付けて理解することが、物語読解には必要であるといえる。この内容を反映させた発問を取り入れた実験を行った。

物語読解の過程と情動面の関連については、Tan (1994)による先行研究が存在する。読み手は物語という架空の世界に内在するわけではないが、読み進める中で物語の世界を疑似的に体験して、その過程で情動的な反応が自ずと促される。Tan (1994)は、状況モデル構築の一環としてテキスト内の情動的な意味構造を理解して、感情面の変化が起こると主張した。これを受けて、本研究では実験参加者の情動的反応と物語読解の関係に着目する。

3. 実験

(1) 実験参加者

英語の教員免許取得を目指す国立大学生 28 名

(2) 実験素材

本研究の実験では、リーディング素材として物語文「ジェーンのクリスマスプレゼント」を用いた。

ジェーンという一人の貧しい女性がいる、住んでいる村で洪水が起こる。彼女は洪水で家を失った家族を自宅に招き入れて助けた。家族持ちで貧しい中、人助けをした理由を尋ねられた場面で、スコットという昔の女性の話に切り替わる。スコットも貧しく子どもたちを養っていた。あるクリスマスの日、彼女はクリスマスプレゼントとして孤児を家庭に招き入れて育てた。その孤児は幼いジェーンであったと物語の最後に明かされる。この物語の構造は、現在のジェーンの描写から、ジェーンの過去の回想が続く。物語全体の大意は、昔ジェーンは孤児時代に助けられたから、現在においては困っている家族を助けたという恩返しである。この大意を掴むには、時空間の局面の変遷を正確に理解しつつ、過去と現在に跨る出来事の因果関係を読解する必要がある。

(3) 実験手順

- ① 読解力テストを実施して、実験参加者を上位群 10 名、中位群 9 名、下位群 9 名に分類した。テスト問題に用いられた英文の各種リーダビリティは Flesch Reading Ease が 65.0、Flesch-Kincaid Grade Level が 8.9、Gunning Fog Index が 11.7 である。
- ② 全実験参加者は「ジェーンのクリスマスプレゼント」を読む。下位群 9 名に対して「なぜジェーンは洪水で家を失った家族を助けたのか。彼女の過去もふまえて簡潔に回答しなさい。」という発問を与えて日本語で回答させた。この問いは、物語の時空間の局面を意識させつつ、因果関係の読解を促すねらいのもとで設計された。
- ③ 「ジェーンのクリスマスプレゼント」が書かれた用紙を回収した後、全実験参加者に(1)物語文の内容を思い出して要約を書きなさい。(2)物語文にタイトルをつけなさい。(3)物語文の感想を書きなさい。の3つの問いを与え、日本語で回答させた。

4. 結果と考察

(1) 読解面について

物語の各々の出来事（局所的読解）・物語の大意（大局的読解）をそれぞれ読解できているのかを、問(1)(2)(3)への回答の記述から分析した。上位群は7人が、発問による補助を受けた下位群は6人が大局的読解に成功したと判断された。実験手順②で与えた発問への回答では、下位群の実験参加者の多くから時空間の局面に着目しつつ、ジェーンの今と過去との因果関係を理解したことを示す記述がみられた。また、上位群の内3名は、物語の各々の出来事を正確に理解しているが、物語の大意は掴めていなかった。読解力が高いと分類され、局所的な読解を達成している者であっても、大局的な読解に失敗する学習者の存在が示唆された。時空間の局面に着目させつつ物語全体に対する因果関係の理解を促す支援が、様々な読解力の学習者に対しても、読解の向上に寄与する可能性が示唆された。

(2) 情動面について

問(1)(2)(3)の回答から、情動面の記述を分析した。問(2)の回答では、感情的な要素と物語の大意を表す言葉の結束したタイトルが多い傾向にある。特徴的な回答としては「思いやりの連鎖」があげられる。問(3)も同様に、物語の大意に対しての情動的反応が多く記述されていた。例えば「スコットの寛容さがジェーンにも継承され、ほっとした」は特徴的な記述の一つである。感情的な言葉に物語内容の記述が伴っていたことから、読み手の情動的反応を引き出すには、深い読解すなわち状況モデルが構築されるように指導する必要性が示された。

5. 引用文献

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Magliano, J. P., Zwaan, R. A., & Graesser, A. (1999). The role of situational continuity in narrative understanding. In Oostendorp, H. V., & Goldman, S. R. (Eds.), *The construction of mental representations during reading*, 219-245. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tan, E. S. (1994). Story processing as an emotion episode. In Oostendorp, H. V., & Zwaan, R. A. (Eds.), *Naturalistic text comprehension*, 165-188. Norwood, NJ.: Ablex Publishing Corporation.
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation model in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.

英語学習の開始時期が大学生の英語学習の 動機づけに与える影響

河合 衣央 (大阪教育大学)

キーワード：早期英語教育，動機づけ，学習開始時期

1. はじめに

グローバル化が進む中で、英語の習得は社会的・職業的成功において重要性を増している。日本では早期英語教育が進み、小学校入学前から英語を学ぶ子どもが増えている。一方で、英語学習開始時期がその後の学習動機や学習状況にどのような影響を与えるのかについては十分に解明されていない。英語学習の動機づけには「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」「統合的動機づけ」「道具的動機づけ」の4つの分類があり、学習開始時期や初期学習体験がこれらに与える影響が考えられる。本研究では、学習開始時期による大学生期の英語学習動機や学習状況の違いを比較し、その影響を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

先行研究では、英語学習の開始時期が学習者の動機づけや学習状況に与える影響が多く取り上げられている。加藤・山田 (2022) は、小学校入学前に英語を学び始めた学生は大学生になっても自主学習の頻度が高いことを示している。一方で、中学校以降に学び始めた学生は、学校外での英語学習時間が短い傾向がある。また、幼少期に学び始めた学生はスピーキングやリスニング能力を重視する傾向があり、学習の楽しさを動機とすることが多い。中学校以降の学習者は試験対策や文法の学習を重視し、動機が外発的な要因に依存しやすい。さらに、学習開始時期がキャリア志向や国際的な活動への関心に与える影響も議論されており、早期学習がポジティブな態度や継続意欲の向上に寄与する可能性が指摘されている。また、4つの動機づけに関して様々な研究がなされてきた。大北 (2020) によると、小学校低学年で英語学習を始めた学習者は課題の達成感や学習そのものの楽しさを動機づけとして感じており、内発的動機づけが長期的な学習に与える影響が大きいと考えられている。また、小学校高学年で英語学習を始めた学習者において統合的動機づけは影響を大きく与えていると考えられている。Daif-Allah&Aljumahj (2020) によると中学校以降に英語を学び始めた学習者は試験対策や就職活動を目的とした外発的動機づけや道具的動機づけが主となり、学習成果において違いが生じる可能性が示唆されている。

3. 実験

調査対象は国公立・私立大学に在籍する91名の日本人大学生で、男性39名、女性52名であった。英語学習開始時期に基づき、「小学校入学前」「小学校1～3年生」「小学校4～6年生」の3つのグループに分類した。質問紙調査を実施し、以下の項目についてデータを収集した。

- ・学習頻度（「ほぼ毎日」「週に3～4回」「週に1～2回」「していない」）
- ・将来の学習意欲（「英語を今後も学びたいか」）
- ・学習したい内容（「リーディング」「リスニング」「ライティング」「スピーキング」）
- ・動機づけタイプ（内発的、外発的、統合的、道具的）

データ分析には分散分析（ANOVA）を用いて、グループ間の違いを検証した。

4. 結果と考察

学習頻度の違い

いずれのグループでも英語の自主学習を「していない」という回答が最も多かった。3つのグルー

プの中で小学校1～3年生で学び始めたグループは、自主学習を「ほぼ毎日」行う割合が最も高かった。この結果から他のグループと比較して高頻度の学習習慣を形成しやすい可能性がある。一方、小学校入学前で学び始めたグループでは、自主学習を「していない」割合が最も高かった。学習開始時期が早いほど、継続的な学習習慣を形成する可能性が高いというわけではないことがいえる。

学習意欲の違い

全グループでポジティブな学習意欲があり、3つのグループ間での大きな差は見られなかった。わずかではあったが小学校入学前に学習を始めた学習者が最もポジティブな回答が多かった。また、小学校入学前、小学校1～3年生で学び始めたグループでは今後英語学習をしたいかという質問に「全く思わない」と回答した人がいなかった。

学習したい内容の違い

3つのグループ全てにおいて「スピーキング」という回答が1番多かった。小学校入学前に学習を始めたグループで「リーディング」と回答した割合は約5%であるのに対し、小学校1～3年生のグループと小学校4～6年生のグループでは10%を超えていた。小学校入学後に学習を始めたグループの方がリーディングが必要である資格試験（英検やTOEIC等）を視野に入れている可能性が示唆される。

動機づけタイプの違い

4つの動機づけに関して内発的動機づけ、統合的動機づけにおいて小学校入学前と入学後で有意な差が見られると予想した。しかし、3つのグループすべての質問項目において有意な差は見られなかった。しかし、効果量を比べると内発的動機づけにおいてわずかに学習開始時期が内発的動機づけに影響を与えている可能性が示唆される。その他3つの動機づけ（外発的、統合的、道具的）についてはいずれも学習開始時期に影響されているとはいえない結果であった。

5. 総合考察

英語学習開始時期が動機づけや学習習慣に与える影響は一定の傾向を示したものの、統計的に有意な差はなかった。この背景には個人個人のバックグラウンドや現在の学習環境が加味されていなかったため、このようにはっきりとした結果が出なかったのではないかと考えられる。今後、学習者が英語学習を開始してから大学生までの動機づけの移り変わりに関するデータを多角的に分析すること、実験のサンプル数を増やすことで、さらに研究を深めることができる。

6. 引用文献

Daif-Allah, A. S., & Aljumah, F. H. (2020). Perceptions of Saudi EFL students on Facebook use for developing writing skills. *Heliyon*, 6.

Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 9-70). University of Hawaii Press.

加藤あや美・山田敦子. (2022). 「大学生の英語学習実態調査：動機付けとスキル学習へのアプローチ」 『桜花学園大学保育学部研究紀要』, 25, 67-86.

自閉症スペクトラム障害を持つ人に対する適切な関わり方と教師や保護者のあり方

The Curious Incident of the Dog in the Night-Time における主人公 Christopher に対するそれぞれの登場人物の関わり方から考える

吉野 奎史 (関西学院大学)

キーワード: イギリス文学, 特別支援, 自閉症スペクトラム障害 (ASD)

1. はじめに

近年, 我が国において自閉症スペクトラム障害 (以下 ASD) への関心が高まっているが, Saito et al. (2020) によれば, これまで考えられていた有病率よりも実際の有病率の方が高いということがわかった. つまり, 我々が想像しているよりも, 実際に ASD を持つ人と関わる機会が多いかもしれないということである.

そこで本研究では, *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time* における主人公 Christopher の特性を作品から読み取り, それぞれの登場人物の Christopher に対する関わり方から, ASD の特性を持つ人と関わりを持つ教員や保護者のあり方を考えたい. はじめに, Christopher が ASD である可能性を検証する. そしてその検証結果を基に, それぞれの登場人物の関わり方から, その差異を見出す. 次に, ASD である人と関わる教員や保護者のあり方を考え, これらをまとめる.

2. 作品と登場人物の概要

作品とその登場人物の概要は本稿で紹介する (敬称についてはイギリス英語で書かれた本作品に合わせてピリオド無しで記載する).

(1) 作品概要

本作品は, ASD を持っていると思われる主人公の 15 歳の少年 Christopher が, 近所に住む Mrs Shears の飼っている Wellington という犬が何者かによって殺されたということに対して, 犯人捜しをするということを描いている. 作品は Christopher が一人称で語るという形で話が進めらる.

(2) 主な登場人物

Christopher John Francis Boone—主人公の 15 歳の少年. ASD であるとみられ, パニックになると大声をあげる. そうなった際は, 指を広げて両親などの近い存在の人と手を合わせることによって落ち着く. 数学に興味を持っており, 特に素数が好きである. 時刻や日付, 何か出来事が起こった日の詳細を鮮明に記憶している (サヴァン症候群).

Judy—Christopher の母親である. Ed (下記参照) は Christopher に対して「2 年前に心臓病で死んだ」と説明しているが, 実際は不倫関係にある Roger (下記参照) と共に, 現在は Ed と Christopher とは別の場所(ロンドン)で暮らしている. Ed と別居中に Christopher に送った手紙には, 単語の綴りミスが散見されることから, やや不注意な人物であると考えられる.

Ed—Christopher の父親でボイラー技士である. 犬殺し事件に関して, Christopher に詮索をやめるようにと強く言っている.

Siobhan—Christopher に対して特別支援教育を行っていると思われる教員. Christopher の特性をよく理解しており, 臨機応変に対応を取っている. 犬殺し事件に関して, 授業内で Christopher による物語の執筆を支援している.

Mrs Shears—Boone 親子の隣人である. 殺された犬, Wellington を飼っていた.

Mr Shears (Roger)—Christopher の母親が死亡したとされる「2 年前」まで, Mrs Shears (下記参照)

と同居していたが、今は別居中である。後に、Judyの不倫相手と判明する。

Mrs Alexander—Boone 親子の隣人で、Mrs Shears の隣に住んでいる。Christopher に Judy と Roger の不倫の事実について教える。

3. ASD を持つ人の特性

本研究では傳田 (2017) の研究を基に、Christopher について考察する。傳田は ASD の特性として、以下のようなものを挙げている。(一部抜粋)

- ①興味の限局と常同的・反復的行動
 - ②他者の感情を察して適切に反応することが苦手である
 - ③言葉を意思を伝える道具として用いることができない
 - ④他者に一方的に話す
 - ⑤ユーモアを理解したり、皮肉や暗示された意味のような言葉の文字以外の側面を理解したりすることが困難である
 - ⑥読んだものを全て記憶したり、日付を計算したりする驚異的な能力 (サヴァン症候群) を持つ
- これら6つの観点で Christopher の行動を読み解き、ASD である可能性を検証する。

4. 作品から見える ASD を持つ人への特別支援のあり方

本研究では、それぞれの登場人物の Christopher への対応を検証した結果、教師 Siobhan の支援が最も有効であると結論づける。それは彼女が特別支援教育の専門的知識を有していること、Christopher 以外の生徒とも関わりを持つことで、特別支援の経験が豊富であることが主な理由である。

しかしながら、教師だけが ASD の子どもに寄り添った対応を取っていればよいということではない。保護者や地域住民の関わり方もまた重要である。というのも、ASD の子どもが見せる姿は、学校と家庭で異なる場合がある (柳澤 2016) からだ。言い換えれば、学校と家庭では教師と保護者が子どもに対して気付くことができる点が異なるということである。作品中の例で言えば、Christopher が食べ物の色に固執しているということは、家庭での気付きが重要だ。また同時に、Mrs Alexander のような地域住民が ASD の子どもに対して理解を示すことも不可欠であり、学校・家庭・地域の三本柱で子どもを育てていくことが重要であると考えられる。

5. 引用文献

傳田健三 (2017) 「自閉スペクトラム症 (ASD) の特性理解」『心身医学』第 57 巻 第 1 号, 19-26.

柳澤亜希子編著 (2016) 『自閉症のある幼児の保護者 (家族) 支援ガイドブック—保護者 (家族) と教師との連携をめざして—』。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所。

Haddon, Mark. 2004. *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*. Vintage.

Saito Manabu, Hirota Tomoya, Sakamoto Yui, Adachi Masaki, Takahashi Michio, Osato-Kaneda Ayako, Shin Kim, Young, Leventhal, Bennett, Shui, Amy, Kato Sumi, and Nakamura Kazuhiko. 2020. Prevalence and cumulative incidence of autism spectrum disorders and the patterns of co-occurring neurodevelopmental disorders in a total population sample of 5-year-old children. *Molecular Autism* 11, Article number 35, 1-9.

LOTE 学習動機は英語学習動機につながるのか マルチリンガル理想自己

伊藤 妃奈乃 (広島修道大学大学院)

キーワード：LOTE, L2 セルフシステム理論, マルチリンガル理想自己

1. はじめに

英語以外の言語 (languages other than English : 以下、LOTE) の学習動機づけ研究は、多くの第二言語 (L2) 学習動機づけ研究の目標言語が英語であったことから、英語学習との関係性の観点において研究がなされてきた。先行研究では、特に英語学習と LOTE 学習との間に競合を起さずに、英語に加えて、LOTE 学習も促進されるのかという点に焦点を当てた研究がされている。もともと高い英語学習動機づけを持っている学習者が、英語に加えて、LOTE 学習動機づけを高めるためには、複数の L2 を使用したいという自己像である「マルチリンガル理想自己」(ideal multilingual self: Henry, 2017) の果たす役割が大きいことが明らかになっている (Fukui & Yashima, 2021; Takahashi, 2023)。しかし、本研究では、英語学習動機づけは減退している一方で、LOTE 学習を積極的に行っている学習者を対象にインタビューを行うことで、英語学習動機づけと LOTE 学習動機づけの関係性を研究した。

2. 理論的背景

(1) L2 セルフシステム理論

2000 年代に入り、グローバル化による社会の変化に伴い、それまで L2 学習動機研究の主流な理論的枠組みとして用いられてきた社会教育モデル (Gardner & Lambert, 1959) の中心的概念である「統合性」(integrativeness) では L2 学習動機づけを説明できなくなったことにより、社会教育モデルに代わり、新たに L2 セルフシステム理論 (L2 Motivation Self System: Dörnyei, 2009) が生まれた。L2 セルフシステム理論には 3 つの主な柱があり、「L2 理想自己」(ideal L2 self)、「L2 義務自己」(ought-to L2 self)、「L2 学習経験」(L2 learning experience) である。

(2) LOTE 研究

LOTE 研究が進むにつれて、L2 セルフシステム理論から拡張し、複数の言語を習得したいと考える気持ちを反映した自己像であるマルチリンガル理想自己 (Henry, 2017) という概念が注目されるようになった。多くの LOTE 研究では、マルチリンガル理想自己が発達すれば、英語学習と LOTE 学習の間で競合を起さずに、LOTE 学習動機づけも高められることが明らかになっている。例えば、縦断的事例研究である Takahashi (2023) では、もともと積極的な英語学習を行っている LOTE 学習者は、マルチリンガル理想自己を発達させ、その他にも内発的動機づけなどの複数の要因によって、英語だけではなく、複数の LOTE 学習においても継続的な高い言語学習動機づけがみられたことが明らかになっている。

3. 研究課題

本研究では、もともと英語学習動機づけが減退してしまっている一方で、高い韓国語学習動機づけを持つ大学生 2 名と社会人 3 名を対象にインタビューを行い、LOTE 学習経験を通して、マルチリンガル理想自己を発達させることができるのか、そしてマルチリンガル理想自己を通して、英語学習動機づけを高めることができるのかを明らかにする。

4. 方法

(1) 参加者

- ・韓国語学習を継続している日本の大学に通う学生 2 名、和希、佑斗 (いずれも仮名)
- ・大学生の際に韓国語の授業を上級クラスまで履修し、大学卒業後も学習を継続している社会人 3 名、咲奈、花菜、奈子 (いずれも仮名)

(2) データ収集・分析

参加者の英語学習・韓国語学習に関する、半構造化インタビューを行った。所要時間は30分から1時間程度であった。参加者の同意を得た上で、インタビューの録音を行った。データの分析としては、Takahashi (2023) の方法に基づき、録音の書き起こしを行い、テーマ分析を行った。これまでのL2学習動機づけ研究及び、LOTE学習動機づけ研究において明らかになったL2理想自己やマルチリンガル理想自己などに基づいて、コード付けを行った。

5. 結果

2名の参加者は、韓国語学習経験を通して、言語学習そのものの楽しさを感じることができた経験や世界共通語としての英語の役割を実感したことなどの要因によって、マルチリンガル理想自己を発達させていた。2名とも、韓国語学習を通して、もともと動機減退してしまっていた英語学習に対しても、日常的に自主的な英語学習を行うほどまでに英語学習動機づけの向上が見られた。

しかし、マルチリンガル理想自己を発達させているものの、英語学習動機づけは高められなかった参加者がいた。花菜は韓国語に加えて、中国語学習も熱心に行っており、韓国語能力検定の最上級である6級と漢語水平考試 (HSK) 5級を取得するほど、複数のLOTE学習を継続し積極的に行っており、マルチリンガル理想自己が芽生え始めているようであった。しかし、マルチリンガル理想自己が発達していても、英語学習動機づけは高めることができなかった要因として、熱心に指導してくれた高校の英語の先生の期待に応えられなかったという花菜の描いていた理想の将来の自己像を実現できなかったという自分への失望感を感じたという過去の経験が根深く残り、英語学習動機づけの向上を妨げていることが分かった。

さらに、全ての参加者に共通する点として、高校までの英語教育やグローバル社会に関する社会的言説によって、英語学習に対して義務的・強制的という感覚を強く持っており、その感覚が英語学習動機づけにネガティブな影響を与えていることが明らかになった。

6. 終わりに

本研究の参加者2名は、LOTE学習経験を通して、言語学習そのものを楽しみ、内発的動機づけを高めたことで、マルチリンガル理想自己を発達させていた。LOTE学習経験から、もともと減退していった英語学習動機づけの向上につながる道筋もあり得る。同時に、学校での英語教育が学習者に与えてしまっている英語に対するネガティブな印象や、グローバル化に伴う様々な社会的言説によって、英語に対する義務感・強制感という感情が英語学習動機づけ向上の妨げになっている場合もある。したがって、学校教育では義務感・強制感といった感覚を与えないような教師の工夫や、内発的動機づけにつながる言語学習そのものを楽しむことができるような英語教育の工夫が求められることを示唆している。

7. 引用文献

- Dömyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dömyei & E. Ushioda (Eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp.9-42). Bristol: Multilingual matters.
- Fukui, H. & Yashima, T. (2021). Exploring evolving motivation to learn two languages simultaneously in a study-abroad context. *The Modern Language Journal*, 105 (1), 267-293.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Henry, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *The Modern Language Journal*, 101(3), 548-565.
- Takahashi, C. (2023). *Motivation to learn multiple language in Japan: A longitudinal perspective*. Bristol: Multilingual matters.