

LET 関西支部研究集録

Volume 16

2017

明示的文法指導, 明示的フィードバックが効果的な文法項目とそうでない文法項目 —項目別に教え方を変えてみよう—

白畑知彦
静岡大学

Abstract

This is a record of a talk that I gave at the Spring Conference of LET Kansai Chapter held at Kobe Gakuin University on May 21st, 2016. I claim that explicit instruction is effective for some linguistic items but not for others. That is, explicit instruction is effective for the items which are governed by the rules with simple internal construction, mainly convey lexical meaning, have similar concepts and/or structures to those in L1, and have not been taught well. On the other hand, it is not effective for the items which are governed by the rules with complex internal construction, mainly convey grammatical function, do not have similar concepts and/or structures to L1, and are governed by the rules which are already well-known to the learners. Based on these assumptions, I have proposed several grammar teaching methods which I believe to be effective for Japanese learners of English.

1. はじめに

本講演では、まず、「明示的文法指導の有効性について」そして「明示的フィードバックが効果的な文法項目とそうでない文法項目では何がどう違うのか」について私見を述べさせていただきます。そして、これらの議論を基に、英語指導への示唆として、文法項目別に、その教え方を変えてみることや、文法難易度別の小、中、高、大の連携の可能性、学習者の気づきを重視する指導法などを提案し、それらの具体例もいくつか示したいと思います。¹

私の提案の理論的根拠には、私が教師として主に大学生に英語を教えてきた経験と、研究者として、小、中、高、大学生を対象に、長年にわたり調査してきた実証的研究データからの示唆があげられます。また、本講演での主張の多くは、白畑（2015）で展開する私の考えに基づいております。では、本日の提案の前提として、まず、以下の内容を確認しておくことから始めたいと思います。

2. 日本という環境での英語教育であること

やはり、「日本の学校教育の中での英語学習だ」ということを念頭に置いて、どのように教えるべきかを教師は考えるべきだと思います。日本の英語学習状況を「特殊」だとは思いませんが、他とは異なる様々な条件があることは確かです。そのような学習条件を無視して教授法を考えるのは得策ではないと思います。

まず、日本の英語教育では、教師を含め、基本的に全員が同じ言語、つまり日本語、が分かるということです。これは、学習が有利に働く条件だと思います。アメリカやイギリスで

の語学学校、または、卑近な例では、日本での留学生などのための日本語学校ではありえない条件です。共通に理解できる言語がある学習条件と、そういった言語が存在しない学習条件では、必然的に教え方を変えざるを得ないでしょう。日本のような学習条件では、学習者は母語で質問ができます。教師は母語で説明することができます。これは、微妙なニュアンスを伝える際にはとても役立ちます。特に初級者は、教師に自分の学習の疑問点を英語で質問するなんてことは、なかなかできないでしょう。その際に、母語で説明してあげることは学習者に安心感を与えます。教師は英語と日本語を上手に使い分けて、学習者の習熟度に合わせ、臨機応変に対応することが望ましいのではないのでしょうか。

さらに、日本の学校現場での平均的な英語の授業では、教師はたいいていの場合一人ですが、生徒は1クラスに30人ほどいます。一人で大勢の生徒に対処していかなければなりません。公立中学校では、前の学習指導要領時代よりも英語の授業時間数が増えましたが、しかしながら依然として、外国語が自然に習得できるほどには多いとは言えません。さらに、残念ながら、学校外で英語を使用する機会も少ないわけです。そして、教科書を使用し、文法項目を(語彙もそうですが)、そこに載せられている順番に沿って習っていかなければなりません。このような学習環境下にいる学習者たちに、「幼児が母語を覚えるように、皆さんも自然に、無意識に、英語を習得していきましょう」と鼓舞するのは無理な話です。すなわち、これまでに一度も習ったことのない文法事項に接したとき、教員(または、CD等)からの口頭英語インプットのみで、クラスの全員が、その意味や文法規則を正しく推測し、最終的にその文法項目が身につけられるようになることは、筆者にはほぼ不可能であると感じます。

世界規模での第二言語習得という大きな括りでは、暗示的に、無意識に学習が起こり、偶発的学習や、当該言語を聞くだけで習得が進んで行くケースはもちろんあるでしょう。しかし、それは日本のような教室での学習環境の場合では、とても起こりにくいケースであると思います。後でも詳しく触れますが、私は目標言語を使用した「気づきを促す」オーラル・イントロダクションや、口頭練習を否定していません。むしろ逆で、教室では生徒同士の口頭でのタスク活動をできるだけ多くおこなうべきだと思っています。しかし、それだけでは不十分な気がします。年齢層(認知レベル)や習熟度に合わせて、上手に、しっかりと規則を明示的に教えてあげ、整理させてあげることも有効だと思います。

3. 明示的に指導することの効果

私たちは年齢が高くなると、一般的に論理的思考能力や分析的思考能力が高くなっていきます。つまり、小学校1年生よりも中学校3年生の方が論理的に物事について考えることができるようになっていきます。このような論理的に考えられる能力を、インプット量、アウトプット量の絶対的不足を補う上で、英語学習の時にも上手く利用すべきなのではないのでしょうか。なにも、母語を獲得する幼児のように学習しなければならない必要はないのです。子どもではない人たちは、子どもではない人たちの特性を生かした学び方をするのが良いと思います。それには、「意識的に規則を教えてあげる」ことが役立つのだと私は思っています。

つまり、明示的指導法と呼ばれている方法です。特に、日本人のように「ちゃんと知りたいと思う文化」に育つ人々には、この指導法は合っていると思います。

ただし、学習者の意識を直接、文法規則に向けさせる明示的指導が、必ずしも完璧な方法でないことも教師は把握しておかなければなりません。この方法ばかりを採用しても、絶対に限界があるはずで、というよりも、どの指導法であっても、全ての学習者に効果的で完璧なものなどないのかもしれないかもしれません。究極的には、学習者の英語能力が全体的に上がれば、必然的に誤りも少なくなっていくのです。こういうところが、言語習得の現象面でとても面白いところです。だから、習得困難な項目は長い目で見守ってあげるのが重要なことなのです。

後からもう少し詳しく解説しますが、ある特定の文法項目に焦点を当てる形式で、教師から明示的に指導を受けると、その直後では、たいていの文法項目で学習者の理解度は向上します。このような現象は、短期間での記憶の鮮明さなどを考慮に入れば、ある意味、当たり前とも言えます。「正答率が上がる」という事実だけを考慮に入れば、明示的指導はその指導直後にはどの項目にも効果があると言えます。

それでは、長期的にも効果があるのでしょうか。もちろん、長期的にも効果が持続してくれた方が良いでしょう。ここで、教師が念頭に置くべき点は、効果が比較的長期間持続する項目と、そうでない項目があることを知ることです。つまり、私の研究成果をベースに述べれば、明示的指導の効果は、どの文法項目にも一律に持続可能ではないようなのです。明示的に教えても長期的（私の今日の話では、便宜上「2か月以上」という意味で使用することにします）にはさほど効果がなく、習得（ここではやはり便宜上「80%以上、当該項目が正確に使用されるようになった場合」という意味で使用することにします）に非常に時間のかかる項目があります。そのような項目の指導には、教師側の認識と忍耐力、そして温かい眼差しが必要であることを強調しておきます。

よって、一度教えた後からでも、時間を空けて明示的指導を繰り返したり（したがって、1か月間連続して同じ項目（例えば、三単現-s）を繰り返し指導する必要はありません）、誤り訂正をおこなったりして、学習者に繰り返し「気づき」を促すことは有効な方法であると思います。決して一度で覚えられるなどと思わないことすし、教え方が悪いのだなどとも思わないことです（が、悪い場合もあるかもしれませんが・・・）。

重要なことなので、何度も繰り返しますが、教えたらその場ですぐに学習者が覚えてくれるわけではないのです。そのような芸当ができる生徒は、30人いるクラスの中で、おそらく5人ぐらいです。その5人は誰が教えても、どんな方法を使用しても、きっと英語ができる子たちです。そのような子たちには、さらに能力を伸ばす方法を考えてあげなければなりません、とりあえず、私たちは、残りの25人のことを中心に考える必要があります。

4. 英文法の学習と英単語の学習について

文法と単語の学習についてお話をします。この2つを学習することは、日本の英語教育の

最終目的でないことは今さら言うまでもないことです。しかしながら、人間言語はすべて語彙を持ち、その語彙をそれぞれの文法規則に当てはめて使用し、その規則に従うから私たちは適切にコミュニケーションを図ることができるのです。よって、ことばを使用するためには両者の知識が不可欠です。しかし、文法を知識として知っていても、それを使用できる段階にまで持って行かなければ、宝の持ち腐れです。語彙も同様で、ただ単にたくさん単語を知っているという段階で終わるのではなく、実際に使える語彙を増やすことが大事です。

文法と語彙は悪の権現のように英語教育批判の槍玉にあがります。「英語嫌いを作る」要因の急先鋒に上がるのは、常に英文法学習と語彙学習です。日本の英語教育の目的は、英語によるコミュニケーション能力を養うことであって、英語の文法的知識を提供することではなく、英語を使えるようにすることが目標だという主張です。このような主張は尤もです。しかし、それは、これまでの文法・語彙の教え方に問題があっただけであり、繰り返しますが、英文法・英単語の学習なくしては英語（というよりも、言語）の習得は不可能です。生徒に英語でコミュニケーションを取れるようにしてあげたいのであれば、文法を学習しなければなりません。もちろん、「使えるように」ですが。

現時点（2016年度）では、小学校の英語学習（「外国語（英語）活動」）では、「ブローケンでも良いから、一生懸命にコミュニケーションを取ろうとする態度の育成」を重視すればよいわけです。しかし、中、高、大、社会人と、英語学習者の年齢が上がるにつれて、たくさんの英語を発話できるようになることに加えて、それらを正確に発話できるようになることも求められてきます。しかも、年齢が上がれば上がるほど、話の内容そのものも質的に高いものが求められるようになります。それは、英語学習者が大人であるからです。小学生が他者から「英語ができるね」と言われる場合と、大人が他者から「英語ができるね」と言われる基準に、実は質的に雲泥の差があることを、私たちはもう一度認識しておかなければならないでしょう。小学生は、bananaの発音が良いと褒められますが、そのようなことで大人は滅多に褒められません。

5. 白畑の考える明示的指導の役割モデル

図1は、明示的指導の役割をモデル化した Kondo and Shirahata (2015, p. 99)を改訂したものです（ただし、2016年5月21日の講演でのパワーポイントの資料では、この改訂版は使用されていません）。私は、明示的指導は、学習者の気づき (noticing) を促すのに最も直接的に関わって来るのではないかと考えています。さらに、規則（文法規則のみならず、音韻規則など、言語に関わる他の様々な規則も同様です）に気づいた (notice) 学習者は、次に、その規則を分析的に理解 (comprehend)、または認識する (recognize) ができるようになると考えます。そして、ここまでの過程に影響を与えるのが、明示的指導であると考えています。

頭の中で、文法の理屈が分かるようになった（つまり、理解した）ならば、次はそれを実際の文脈の中で適切に使用できるよう、練習しなければなりません。有意味文脈を使用した練習が、これまでの日本の英語教育には足りなかった点です。ただし、「学習者が当該項

目を全員が全て完璧に覚えてから練習活動に入る」という考えは、少なくとも私が信じる外国語学習理論を全く無視した間違った考え方であることに注意して下さい。そのような考えに基づけば、練習は永遠にできなくなってしまいます。言語習得は、母語であれ、外国語であれ、次節でも説明しますが、習得過程、発達段階というものが存在します。しかし、それは、必ずしも教科書の順番を反映したものではありません。

教科書での文法配列は、「コミュニケーション活動のしやすい順番」や「経験的に早く教えた方が教えやすいと思われる文法項目を先」に、そして、「規則が複雑で、難しそうに見える項目を後」にするよう配列されています。例えば、過去完了形の導入は現在完了形の後に出て来ます。同様に、一般動詞の現在形を学習した後で過去形を学習しますね。この逆は決してありません。このような順番が「常識的」だからです。そして、筆者もこのような順番で文法が配列されていて良いと思います。ただし、現在完了形を習得する方が過去完了形を習得するよりも「本当に容易」であるかどうかは分かりません。違うかもしれません。

実際の学習者の習得順序（または、難易度順序）は、教科書の配列と必ずしも一致しているとは言えず、一見簡単そうに見えても、実は習得が難しい項目もあります。中学1年生の教科書に出てきていて、一般に使用される頻度も高いため、基本的な項目であると考えられるものの中に、習得が容易であるとは限らないものも多く潜んでいます。例えば、冠詞や名詞複数形の習得はなかなか難しいというか、完全に習得するのは不可能であると言っても差し支えないかもしれません。

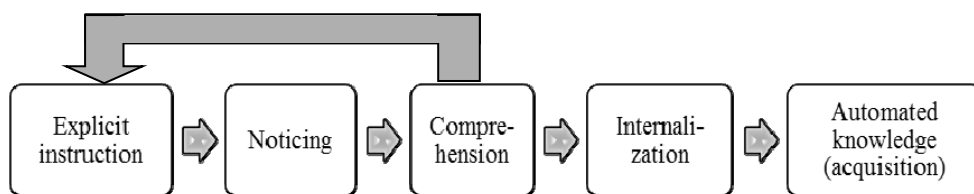


図1. 明示的指導の役割モデル（改良版）

以上のことから、今教えている文法項目を、クラスの30人全員が完全に知識として身につけた時点で、ようやく練習に入るような指導法は絶対にすべきではないことがお分かりいただけたかと思います。オーラル・イントロダクションで学習者の「気づき」を促し、その後、簡潔な明示的説明が終了したら（その説明は決して詳しくなくても良いし、文法用語を振り回すこともしないで良いのです）、すぐに練習に入るべきです。第1回目のこの時点で長々と説明しても効果は薄いと思います。ペアワークやグループワークでの練習を通して、当該文法項目についてさらに理解を深めたり、新たな気づきに出会ったりする可能性が十分にあります。

ともかく、どのような文法にしる、絶対に一度では覚えられない（私の経験から、覚えられないことを保証します）ので、くどくどと一度に時間をかけて説明するよりも、練習をし

ながら、次第に適切に使用できるように、質を高めていくことが必要です。そして、次の時間に、前時の復習をしながら、暫くしてから再び明示的指導を繰り返すのが良いのです。この点においても、復習が大事なのです。大事なのは予習ではなく、復習することです。教師は常に生徒が授業の復習ができる宿題を出すべきです。予習は（普通の生徒には）要りません。図1に示すように、「explicit instruction ⇒ noticing ⇒ comprehension」を繰り返し行うべきです。そうこうするうちに、意識的に覚えた知識が、次第に自動化 (internalization) できるようになっていきます。それは、「明示的に覚えた知識」が「暗示的知識」に変化するのではないと思います。明示的知識が自動化された知識としても使用できるようになるだけで、明示的に覚えた知識がなくなるわけではありません。別になくならなくても、ずっと持っていた方がいいのではないのでしょうか？何ら困りません。

私は、この世に生を受けて以来、日本語を暗示的に獲得しましたが、日本語に関し、明示的知識を、たぶん一般の方よりも大量に持っていると思います。例えば、「は」と「が」の相違について、言語学的に、明示的に説明することができます。それは、大人になってから日本語について意識的に学んだからです。日本語について明示的知識を大量に持っている私ですが、無意識に日本語を使用することができます。だから、両者は併存可能なのです。「明示的知識は暗示的知識に変わらない」と主張する研究者もいますが、このような考え方は私には理解できません。

6. 文法項目の中には、習得の難易がはっきりしているものがある

母語獲得、外国語学習、第二言語習得、どのような習得の形態かを問わず、言語習得には習得の難易がはっきりしている項目が存在することを説明します。おそらく文法の全てではないのですが、少なくとも、いくつかの項目には、習得の難易というものが存在することが、これまでの多くの研究結果からはっきりと分かってきました。そして、この習得の事実は、不思議に思われる方もいらっしゃるかもしれませんが、教室で英語を学習する学習者にも当てはまるのです。使用する教科書、教師、教え方、様々に異なる要素があるにもかかわらず、習得という大きな流れ（例えば、中学校3年間とか、高校卒業までの6年間といった期間）の中で調査をしてみると、北海道でも熊本県でも、どの都道府県で英語を学習しようとも、学習者の困難度がとても似ていることが判明しているのです。そして、先ほども述べたように、そのような項目は、教科書に出現した順番とは一致していないのです。こういうところが、ことばは生き物だなあと感じるところです。ことばの学習は、学校教育の中で教える他の教科（例えば、数学や社会科など）とは根本的に異なるのかもしれない。

7. 明示的指導を薦めるからといって

私はこの講演の中で、「明示的に教えることは効率が良い」と主張していますが、だからといって、授業の冒頭で、教師がいきなり黒板に、「be + ing」とか「have + 過去分詞」とか書いて、文法説明することを推奨してはなりません。そういう教え方は、絶対に

良くありません。もしやっている方がいらしたら、即刻やめるべきでしょう。生徒がみな言語学者になるなら別ですが、ほとんどの生徒はそうはならないでしょう。やはり、英語使用者として、生徒の身近なモデルとなるためにも、教師はできるだけ英語を使用すべきです。

文法用語や文法構造の一部をいきなり板書するのではなく、授業の冒頭では **oral introduction** 的な要素を加味しながら、有意味文脈の中で、まずは教師が実際に今日勉強することになる文法項目を使用し、それはどのような内容を伝えるときに使用する用法であるのかに気づかせる（推測させる）活動を絶対におこなうべきです。このような「気づき」を促す活動は、教師側からの一方通行的な教授法から脱却できますし、最近流行りつつあるアクティブ・ラーニング的にも、学習者の規則発見の喜びにも繋がり、彼らの知的関心も高められるのではないかと思います。教師がまず口頭で使用し、デモンストレーションした後で、明示的説明をおこない、ある程度理解が深まったところで有意味練習に移っていくのが良いのではないのでしょうか。これを繰り返すことが重要となります。

8. 文法用語で煙に巻くのではなく、その文法項目の持つ、本質的な機能の理解を促したい

この件に関して、「to 不定詞」を例に説明します。to 不定詞には、名詞的用法、形容詞的用法、副詞的用法があるのはご承知のとおりです。しかし、このような用語を生徒の前に提出するのは、もう少し学習が進んでからが良いと思います。もし「不定詞」という用語を使おうとするのならば、不定詞ということばの意味を、まず説明してあげるべきでしょう。また、常識的な線からも、不定詞ということばがあるなら「定詞」もあるはずですね。そうすると、「定詞」と「不定詞」の違いも分かりやすく説明すべきなのではないでしょうか。そのような説明が上手にできた上で、to 不定詞という用語を使用するのであれば、生徒達ももっと言語に関心を持つかもしれません。

さて、私ならば、to 不定詞の説明を、次のような感じでやるかもしれません。

教師：I want. (pause) I want. (pause) I want. 先生、今何て言った？

生徒：「（私は）欲しい」って言いました。

教師：そうだね。「（私は）欲しい」って言ったよね。でも、なんとなく変だね、この日本語。何か、ちょっと足りない気がしない？先生は何を欲しいんだろう？ってやっぱり気になるよね。

英語でも同じで、先生が、I want. で止めてしまって、それ以上言わなかったら、やっぱり、「先生は何を欲しいんだろう？」ってことになるよね。

生徒：はい、なります。

教師：じゃあ、次に先生が、I went to Niigata. って言ったら、先生は新潟へ行ったんだ、ってことは分かるけど、「何しに行ったんだろう？」って思わない？

生徒：はい、思います。

教師：さらに、先生が、I have something. って言ったら、「先生は何を持っているんだろう？」って、やっぱり、思いますよね？

生徒：はい、思います。

教師：日本語でもそうですね。もし「僕は欲しい」「僕は新潟へ行った」「僕は何か持っている」で会話を終わらせてしまったら、「もう少しきちんと言ってよ」って思いますよね。

生徒：そうですね。

教師：先生も逆に、君たちが I want, I went to Niigata, I have something だけ先生に言ってきたら、やっぱり、もう少し先のことまで聞きたくなります。

そういう時の、もう少し情報を与えるときの言い方を、先ほど (oral introduction で) 先生は使いました。では、もう一度言いますね。Listen to me carefully.

This morning, I overslept. I woke up at seven thirty. Wow, it's too late! I didn't eat breakfast.

So, I'm very hungry now. I want to eat a cheeseburger.

I was born in Niigata City. I am from Niigata. My parents still live in Niigata / there.

So, last weekend, I went to Niigata to meet my parents.

They were very happy because they wanted to talk to me.

9. 異種校間の連携を目指す発達段階別の教え方を考えたい

「小中連携」「中高連携」「高大連携」または、「小中高の連携」という謳い文句が昨今ではよく耳にします。しかしながら、静岡県のある地域で実践された、小中連携のプロジェクトに10年間ほど携わってきた私の経験から言いますと、こういった異種校間の連携を成功裏に導くには、想像以上の困難を伴うものです。まずは、「何をすると連携となるのか？」という根本的な問題があります。さらに、それぞれの学校レベルの文化は、想像以上にかき離れていることがあげられます。例えば、もちろん私の経験した範囲に限定されますが、小学校という教育組織の文化と、同じ義務教育でありながら、中学校という教育組織の文化とはかなり異なる気がします。両校での教員の教育に対する考え方も随分と異なる気がします。さらに、中学校、高等学校の間では、小中校間以上の隔たりがあると感じてしまいます。

夏休みなどの長期期間中に、教育委員会などからの指示のもと、年に1～2回、先生同士で話し合いの場を設けたりすることは、比較的容易にできるでしょう。その程度の集まりでも「連携」と見なすのであれば、やれないことはないので、特に異論はありません。しかし、それぐらいだと実質的な改革には、あまり影響を与えないのかもしれない。

10. 文法項目の難易度による接続を考える

異種校間の連携は、これも私の体験からですが、都道府県、各自治体により、かなり温度差があると思います。積極的に進めているところと、そうでない地域の差が大きいのと思います。一部の都道府県で既に実践されているように、付属する中学校と高等学校で、教員も両レベルを教える（例えば、中1と高1）体制を取ることができるようならば、「連携」があるでしょう。しかし、選択的に高等学校を選ぶ日本の現行制度では、このような中高連携の学校が大勢を占めるようになるには、かなり時間がかかる気がします。

完全なる連携は無理であると言うつもりはありませんが、小中高大の連携を、「文法項目の深さによる連携」という、少し別の角度から捉えてみることを、ここでは提案してみよう

と思います。再び、to 不定詞の指導を例に、簡単ではありますが、私の提案を説明してみたいと思います。ある1つの文法項目、例えば、to 不定詞は、その下位用法により学習困難度に差があることが半明しています。それを習得の簡単なものから難しいものへと並べることで、学習者や教師が、自分は今、どのレベルまで到達しているのか、客観的に分かるような、そういった学習到達指標です。このような考え方は、ヨーロッパのCEFRを基にした、日本の「CAN-DO リスト」などと、目指す方向性は一緒です。ただし、CAN-DO リストは、文法の指標ではありませんから、私の提案しようとするものよりも、文言の抽象度が高いかもしれません。以下で説明する内容は、現時点ではまだ完全なものではなく、試行錯誤を繰り返しているところです。内容をさらに精査し、他の項目も含めたものになった暁には、もう少し完全な形で皆さんの前にお見せできると思います。

11. 文法難易段階別指導—不定詞を例にとって

不定詞に関し、現時点では以下のような段階別指導、文法習得の難易度座標を考えています。

Stage 1: 小学校段階（または、最初級段階）：

指導内容: to 不定詞の「名詞的用法」のみ導入。もちろん、文法用語の使用はない。しかも、want to, like to のみ。実際に使用される文脈を使用して、I want to, I like to ... を使用し、その使い方を示す。そして、生徒に問いかける：「先生、どんなことを今言ったと思う？」

指導の説明：「～したい」「～になりたい」と言いたい時は、I want to ... /aiwanta/ って言うんだよ。

英文例: It's noon. I'm hungry. I want to eat lunch.

I'm thirsty. I want to drink orange juice.

I want to sleep/swim/run, etc. (自動詞)

I want to eat ramen/watch TV/play soccer, etc. (他動詞)

I want to be a singer. I want to be a baseball player. (want to be ...)

Stage 2: 中学校段階

指導内容：

(a) to 不定詞では、それよりも前に発話されている部分（英文内容）を、より詳しく説明してくれる働きがあることを、学習者に気づきを与えながら指導する（前述）。

(b) 「名詞的用法」「形容詞的用法」「副詞的用法」の実際の英文の導入と、有意味文脈での練習

To keep a good health is important. My dream is to be a world champion. John started to do some exercise.

I have a lot of housework to do.

Tom gets up early to jog for thirty minutes.

(c) 前置詞 to との違いを説明する

I went to Okinawa to meet my uncle. I look forward to seeing you soon.

Stage 3 : 中学校～高校段階

指導内容 :

(a) It is 形容詞 for 人 to do ...!における, 仮主語 it はなぜ英語にあるのか, 日本語との比較を入れて説明

It's easy for me to speak Chinese.

(b) It is 形容詞 for/of 人 to do ... の相違

It's dangerous for Rika to go to New York alone.

It's kind of Rika to help John.

Stage 4 : 高校段階～大学段階

指導内容 :

(a) 結果を表す to 不定詞

Tom came back home from his long vacation to find that his wife Nancy had gone somewhere.

(b) 不定詞を含む慣用表現のまとめ

in order to/ so as to/ too ... to/ enough to/ so ... as to/ 疑問詞+to/ come to/ get to/ fail to/be to/

(c) 独立不定詞

to tell you the truth/ to be frank with you/ to be precise/ to begin with/ needless to say/ strange to say, etc.

(d) 完了不定詞

John seems to have missed the bus.

(e) 不定詞の受動態

Ken's dream began to be fulfilled.

Stage 5 : 高校段階～大学段階

指導内容 :

(a) to 不定詞の隠れた主語について気づかせる。

John promised Mary to get up early every morning.

John told Mary to get up early every morning.

(b) to 不定詞節は「文」と同じであることに気づかせる。

It is natural [that everybody wears a tuxedo at the party].

It is necessary [for everybody to wear a tuxedo at the party].

(c)不定詞節には4つの型があることに気づかせる。

(i) It is necessary for Ken to attend the meeting.

(ii) Ken wanted Lisa to leave.

(iii) Ken saw Kumi cross the street.

(iv) Ken promised to come.

(d) John tried not to make any mistakes. と John did not try to make any mistakes. の相違に気づかせる

12. 気づきを意識させた接続一代名詞や項の学習を例にとって

次に、学習者の気づきを通して、英語の代名詞や項構造の学習方法を考えてみたいと思います。日本語の人称代名詞、特に三人称は長い間未発達のままです。現代日本語でも、「彼」「彼女」が代名詞として使用される頻度は非常に低いのです。また、日本語の代名詞（項）は省略が可能ですが、英語は基本的に省略を許しません。このような基本的な相違に気づかせる指導も、メタ言語的能力や知識を育てる上でも大事なのではないのでしょうか。

Stage 1: 日英語の人称代名詞への気づき

小学校段階において、英語の代名詞 (I, you, he, she, they, etc.) を授業で導入する際に、日本語を引き合いに出し、日本語では、代名詞を「声に出して言わない」「省略する」場合がとても多いことに気づかせる。同時に、教師は、日本の小学生は、日本語で「彼」「彼女」ということばを使わないこと（そして、たいていの大人もまた使用しないこと）を再認識させる。

日本語母語話者は、英語を学習する段になると、教師から急に「私」「あなた」「彼」「彼女」「彼ら」などを使わせられることになります。以下に示すような問い掛けから、「代名詞そのものについて」や「日英語の代名詞の相違について」気づかせることができるのではないのでしょうか。こういった文法構造の日英語比較は、英語でライティングをする際にも大いに役立ってくると思います。明示的指導により、気づきを促し、英文理解、言語理解に持って行くということです。

教師の問い掛け例1：

教師：みなさんは他の人と話す時、自分のことを何と呼びますか？「わたし」「僕」「おれ」？

教師：誰か他の人と話をする時、その相手のことを何と呼びますか？「あなた」って言う？

教師：そこにいない友だちの話が出てきたとき、その友達を何て呼ぶ？「彼」「彼女」？

教師の問い掛け 2 :

教師 : I am thirteen years old. って, 日本語では何と言うかな?

男子生徒 : 「私は 13 歳です」です。

教師 : そうだね, そのとおり。でも, 君は男の子だけど, 自分のこと, 「わたし」って言うの?

男子生徒 : いいえ, 言いません。「ぼく」とか「おれ」って言います。

教師 : そうだよな, きっと。だから, 英語の I は男性でも女性でも同じように使うけど, もし日本語に訳すなら, 必ずしも「わたし」にはならないよね。

次に, 本当に, 「he = 彼」「she = 彼女」なのかについて気づきを促せる指導を考えてみましょう。例えば, 以下の会話を口頭で発話した後, 板書してみるのはいかがでしょうか。

Stage 2 : 「彼」「彼女」と he, she の相違への気づき

Husband : I met a man called Ted Williams this morning.

(または, Husband : This morning, I met a man. His name is Ted Williams.)

Wife : Who is he?

教師の問い掛け 1 : この, 奥さんの言った英語を日本語訳して, ノートに書いてごらん。書いたら周りの人の答えと比べてみよう。

(考えさせ, 議論させる時間を与える)

教師の問い掛け 2 : どうですか, Who is he? は, 直訳すると, 「彼は誰ですか?」になるけど, この場合, それってちょっと変だよな。日本語ではそうは言わないよね。皆さんの答えは, きっと「その人は誰(ですか)?」とか「その男の人は誰(ですか)?」ぐらいになったんじゃないかなあ。
このような時には, he は「彼」って訳せないんだね。
そうすると, 日本語の「彼」とか「彼女」とか, 一体何なんだろうねえ?

さらに, Stage 3 として, 中学校高学年から高校生に対して, 次のような内容に気づかせることも重要かもしれません。

(1) 項の省略(主語の省略, 目的語の省略)と名詞の繰り返しについて

- a. 下のような例を出し, 英語は省略してはいけないが, 日本語はどうかについて気づかせる。

Taro said that he ate breakfast at seven.

太郎は朝ご飯を 7 時に食べたと言った。

- b. 英語では、2度目に出てきた時は、代名詞に変える場合が多いことに気づかせ、日本語ではそのような場合、どのようにするのか考えさせる。そして、英語で書いたり話したりする時は、固有名詞を繰り返すのではなく、代名詞をできるだけ使ってみよう、という明示的指導をおこなう。

このようなメタ言語的知識を育てる活動は、毎回の授業で行う必要はないのかもしれませんが。しかし、ことばについての意識を高める上でもやはり重要なことでありますから、折に触れて、短時間で構いませんから挿入して行くと、授業のアクセントにもなって良いのではないかと思います。

13. 小学校から中学校にかけての音声の相違に気づかせる活動

英語能力の伸長に関して言えば、次回の学習指導要領の改訂で始まる小学校での英語教育でやれることは限られています。というのも、英語の時間が週に「1時間+アルファ」しか確保できそうもないからです。これで「2時間分」だということですが、45分の授業を15分ずつ3回に分けて行うモジュール活動でできることは、1時間で行ったことの復習をする時間になるのかなあと勝手に考えます。新しい言語材料をこの15分間のモジュールに入れるよりは、復習に当てる方が効果的ではないかと私は考えます。

さて、小学校で教える英語教育とは何か、言語学と外国語習得についての基礎知識を、小学校の教師は早急に学習していく必要がありますが、国語や社会、理科などを教えられるのと同じように、教育のプロとして、英語も教えられるようにならなければなりません。特に、日本語と英語の音声の相違について、理論と自身の学習を早急におこなうべきでしょう。ここでは、小学校の先生方が音声学の知識をある程度持っているという前提の下で、以下の話を進めます。

小学校5、6年生の英語では、読むことや書くことの活動も加わるかもしれませんが、単語のスペリングの学習には走り過ぎないで、やはり、音声を重視した活動を中心におこなうことを切に願います。その際、身近な「英語」として、外来語を利用し、日本語と英語の分節音素、超分節音素、音節構造の相違を小学生に気づかせる活動ができるのならば、それは大変良いことだと思います。

英語は「強弱アクセント」で、日本語は「高低アクセント」になります。英語のイントネーションは文全体を通して表されますが、これは日本語のイントネーションとは違います。日本語母語話者は、日本語のイントネーションをそのまま使用し、抑揚の少ない、平板型のイントネーションになりがちです。日本語の音節は、CV型ですが、英語の音節の基本はCVCです。

以上のことを念頭に、banana, orange, pineappleなどの単語のアクセントだけでなく、文の抑揚も「極端に強調して」発音するのが良からうかと思います。特に、Yes/No疑問文の文末の上昇なども誇張して行うようにすべきだと思います。小学校で学習しておくべきことは、英

語のイントネーションへの気づきと学習です。個別音素の発音の仕方は、中学校や高等学校に任せればよいのではないのでしょうか。しかし、現実的には、中学、高校で発音を意識して教える教員が非常に少ないためか、大学1年生の発音は非常に悪いものとなっています。少なくとも、私が日ごろ接する大学生の発音は、お世辞にも良いとは言えないレベルです。このような意味でも、小、中、高、大における「発音学習の連携」が急務です。

14. 再び「明示的指導」について

さて、話は再び明示的指導についてです。明示的に指導すると、その直後、たいていの項目の理解度が向上した事実から、明示的指導は効果があると、今日私はお話ししてきました。白畑 (2015) にも載せましたが、調査した10数個の文法項目は、指導する前に行ったプレテスト時よりも、指導した直後に実施した「直後ポストテスト」での方が、全ての調査項目において学習者の理解度が向上しました。ただし、その効果が比較的長期間、つまり2か月以上持続する項目と、持続しない項目があることも同時に判明したこともすでにお伝えしたとおりです。

この両者の違いを細かく分析すると、効果の持続しない項目の特徴の1つとして、それらが「文法的な機能を伝えることを主とする項目」、いわゆる、「機能範疇」に属しているものや、「文法形態素」と呼ばれる項目に属するものであることが次第に分かってきました。一方で、比較的長期間、効果が持続する項目に共通する特徴の1つは、「語彙的な意味の伝達を主とする項目」であることも分かってきました。このことを裏づける証拠として、明示的指導に基づく誤り訂正によって文法形態素の難易度順序を変えることはできなかったことがあげられます。

また、明示的指導や誤り訂正の効果の低い項目の別の要因に、「母語からの影響」があります。特に、「母語に類似した概念がない項目」は、形式的難しさ（つまり、文法の形です）と言うよりも、その概念自体の理解に時間がかかり、そのために習得が遅延してしまうのではないかと考えられます。そのような項目を指導する際には、文法形式の指導に重点を置くのではなく、その概念を理解するために時間をかけることが重要となります。例えば、仮定法です。If I had carried a smart phone, I wouldn't have gotten lost in New York. といった文で、下線部の形式のみが強調されがちですが、もちろん、それを覚えるのも大事でしょうが、それよりももっと基本的に重要なことは、「仮定法ではどのような意味を表すことができるのか」をまずしっかりと理解してもらうことだと思います。大学生で、上記の形式は間違えなくなっているにもかかわらず、仮定法の意味用法が理解できない学習者が大勢います。

誤り訂正の効果に影響を与えると考えられる3つ目の要因に、「その文法項目の内部規則の複雑さ」があげられます。ある単一の文法項目であっても、その下位用法の複雑さの度合いにより、内部で習得に困難度の差が生じるのです。典型例は、上述のように、冠詞 (a, the) や名詞複数形です。これら2つの内部規則はとても複雑です。一方で、規則の概念的な難しさを学習する必要はなく、その形式のみを学習することが中心となる項目には、使用するア

ウトプットを増やすための有意味反復練習が有効と言えるのではないのでしょうか。典型例は、中学校で学習する範囲内での比較表現 (as ... as, -er than, the -est, more ... than, the most) です。

ここでは、wh 疑問文の習得を例に、同一文法項目でも、内部的規則には困難度に差があることを説明していきましょう。wh 疑問文の習得については、様々に異なる視点からこれまでに多くの研究がなされてきました。私と私のゼミ生の小川修平君は、wh 疑問文を、その種類や統語構造別に 14 種類に分類し、どの構造が理解しにくい、またはしやすいかを、高校 1 年生 (入学した 4 月) 38 人を対象に、文法性判断テストを利用して調査しました。ここでは、まずその結果の概略を、5 種類の wh 疑問文別に表 1 として載せます。表 1 からも分かるように、同じ「wh 疑問文」という枠組みの中でも理解度にかなり差があることが分かります。最も容易に正しく判断できた Where 疑問文と、最も困難であった What 疑問文の間には、正答率に 20%以上の差がありました。

表 1. 中学 3 年間修了時での Wh 疑問文の理解度

Wh 疑問文	正解率 (%)
Where?	94.1%
When?	90.1%
Why?	83.1%
Who?	79.9%
What?	70.7%

表 1 より、What 疑問文 (70.7%) と Who 疑問文 (79.9%) の理解度が低いことが分かりました。しかし、この 2 つの構造であれば、どのような内部構造を取っても等しく難しいのでしょうか。

そこで、さらに、もう少し詳しく、Wh 疑問文の構造を 14 種類に下位区分して調べてみました。すると、次のようなことが判明してきました。表 2 を見てください。ここには最も正答率の悪かったワースト 3 を載せました。13 位と 14 位の 2 つの構造が特に悪いことが一目見て分かると思います。12 位の構造でさえも 73.7% であったのに、Who 主語疑問文では 47.4%、What 主語疑問文ではさらに悪く、27.0% の正答率しかありませんでした。中学校での教科書での出現回数とは直接関係ないのかもしれませんが、この点についてはもう少し慎重に調査しなければなりません。

表 2. 14 種類の中で最も正答率の悪かった 3 つの Wh 疑問文の構造

順位	統語構造	正解率 (%)	TE での回数
12	Why _i + be + S + t _i (e.g.: Why were you late for school?)	73.7%	2
13	Who _i + t _i + V + + O (e.g.: Who made this cake?)	47.4%	4
14	What _i + t _i + V + O (e.g.: What made you so happy?)	27.0%	3

註：TE: 実験対象者となった高校 1 年生が中学時代に使用していた Total English.

この2つの構造が本当に難しいのか、もう一度しっかりと確認するために、さらに、調査を続行しました (Shirahata, Suda, Kondo, Yokota, Ogawa M., & Ogawa S., 2016)。その結果, (2) に示すように, どうやら「主語が無生物であるときの主語疑問文 *what* (Type 1)」が最も理解困難な *wh* 疑問文であり, 次は「主語が生物であるときの主語疑問文 *who* (Type 3)」であることが判明し, これはかなり信憑性があるのではないかと考えています。

(2) 類似した構造でも内部構造の違いにより習得に差がでる例

Type 1: *What* made you so sad? (inanimate subject)

Type 2: *What* did you see in the box? (inanimate object)

Type 3: *Who* eats this big cake? (animate subject)

Type 4: *Who* did you meet this weekend? (animate object)

[T2: 無生物・目的語] → [T4: 生物・目的語] → [T3: 生物・主語] → [T1: 無生物・主語]
(易→難)

さて, このような習得の事実を英語教育の現場に応用するとすれば, 次のような内容が考えられるでしょう。つまり, 「簡単な構造はあっさりと教え, 困難な構造には時間をかけて繰り返し教える」。そして, そういう習得の事実を教師は知っているべきでしょう。「なぜできないのか」と悩む前に, 日本語母語話者にとって, 当該文法がそもそも難しい項目なのかもしれません。何が簡単で, 何が難しいのか, そのような事柄を調査し, 報告して行くのも第二言語習得研究者の役割だと思います。

15. 学習者の英語の習熟度と認知能力との関係

ある1つの文法項目を使用する際には, 必ず他のいくつかの文法項目が深くかかわり, それらと関連づけて理解していくことになります。どういうことかということ, 現在完了形を教えるにも, そこで使用される統語構造 (SVO 等) や, 時制, 動詞過去分詞の形態などを知っていることが前提となります。したがって, 習熟度の高い学習者の方に, 文法説明はより効果的なのだと思います。ですから, 初級学習者である, 小学生から中学校1年生ぐらいまでには, あまり細かく文法規則を説明するのではなく, フレーズ (*I want to ...*, *Do you like ...?*) を, そのまま固まりとして覚えさせるといった方法が有効だと思います。しかも, 初級レベルではそれほど難しい概念を持つ文法規則が導入されるわけではないので, 文脈を重視し, フレーズ化して口頭練習を行っても良いと思います。実際に使用する場面に即して, 沢山練習していく方法が良いという結論に達します。

さらに, 教室環境で英語を習う学習者にとって, 明示的指導の効果や誤り訂正の効果は, その学習者の認知能力, 分析的思考能力と関係が深い気がします。つまり, 教師の説明をど

の程度理解できるかどうかということと関係があるのです。白畑 (2015) にも載せましたが、明示的文法指導, 誤り訂正が効果を発揮する学習者側の条件は次のようなものだと思います。

(3) 明示的指導, 誤り訂正がより有効である学習者の条件

- a. 教師の説明することばの意味が理解できること
- b. 当該文法項目の規則が理解できる段階にまで英語の習熟度が到達していること

したがって、明示的指導, 誤り訂正は、分析能力の高くなっていく、小学生よりも中学生、中学生よりも高校生、そして大学生により有効だと思います。

16. 明示的指導は完璧な方法ではない

しかし、明示的に教えられた瞬間から、規則をすべて理解し、すべて正しく使用できるようになるわけでは決してありません。明示的指導を行ったとしても、当該文法項目がどの被験者も完全に習得できるようにはならないと思います。それは、私のおこなったすべての実験で、直後ポストテストの結果であってさえも、被験者の平均正答率がどの項目においても100%に到達しなかったことから明らかです。過信はだめです。

17. 明示的指導の効果についてのまとめと仮説

白畑 (2015) にも載っていますが、ここで、もう一度、明示的指導が効果的な項目と、さほど効果的ではない項目のまとめをします。

(4) 明示的指導が効果的な項目の特徴のまとめ

- a. 規則の内部用法が単純な項目
- b. 語彙的意味の伝達が主となる項目
- c. 日本語 (母語) に同じか、類似した概念・構造が存在する項目
- d. 今までに十分に教えられてこなかった項目

(5) 明示的指導の効果が低い項目のまとめ

- a. 規則の内部用法が複雑な項目
- b. 文法的機能の伝達が主となる項目
- c. 日本語 (母語) に同じか、類似した概念・構造が存在しない項目
- d. その規則について既に十分な知識を持っている項目

以上の考察を踏まえ、項目の特徴別に教え方、教師の考え方を変えていくべきだという主張が導き出されます。つまり、「あっさり教えてタスク活動の時間を長く取る項目」「比較的時間をかけて、概念から教える項目」「一見容易に見えても、誤りを続けており、温かい

目で見守る項目」「本当に難しく、学習者が誤っても教師は気にしない項目」など、臨機応変に、色々と分けて対処すべきなのです。

18. 否定証拠を利用したい

明示的に指導する際の1つの工夫として、ただ教えるのではなく、「このようには言わない」「言うてはいけない」という証拠（否定証拠）をもっと活用することを提言します。教科書や参考書には、「このように言う」という例文が載せられています。このような情報のことを、正しい構造を見せるため、「肯定証拠」といったりします。教科書は、その性質上、肯定証拠が中心となるのですが、「日本人がよく間違ってしまう言い方」をもう少し例示しても良いのではないのでしょうか。また、「日本人が間違う英語表現集」といった参考書も出版されています。このような出版物は大変参考になります。今後は、実際の例文や、なぜそのような誤りをしてしまうのか、そして、その対処法について詳しく、分かりやすく書かれた出版物が現れることを期待したいと思います。

ここでは、日本人英語学習者が特によく犯すと筆者が感じる動詞に関する誤りをいくつか列挙し、なぜそのような誤りをするのか、簡潔に解説を施します。このような英文に対して、「このように言うのは誤りである」そして、「なぜ誤りなのか」を、教師が明示的に指導することは有意義であると思います。

- (6) a. *The sun was appeared from behind the clouds. 「太陽が雲間から現れた」
- b. *Tom happened a car accident. 「トムは交通事故を起こした」
- c. *The train is stopping at the station. 「電車が駅に止まっている」

(6a) の英文は、The sun appeared from behind the clouds. というように、能動形で表現すべきところを、受身形にしてしまう誤りの例で、残念ながら頻繁にお目にかかります。この誤りにはいくつかの要因が絡んでいると思います。1つは、「れる」という日本語の表現です。上の例の「現れる」は受身形ではないのですが、「たたかれる」「こわされる」という受身形と同様に、「れる」という音形（形態素）が含まれています。そのために、「現れる=be appeared」と思うのかもしれませんが。もう1つ別の要因として、モノが主語の位置に来ると、そのモノ自体が意思を持って行動するはずはないから受動態になる、というように感じるのかもしれませんが。つまり、「主語に来るものは生き物」という意識が強いのかもしれません。同様に、This can opened easily. も、This can was opened easily. もどちらも文法的な文なのですが（open は自動詞用法と他動詞用法の両方があります）、前者の文は誤りだと思う大学生が少なからずいます。

(6b) は、自動詞と他動詞の混同から来る誤りです。Happen は自動詞用法しかありませんから、Tom を主語にしたいのであれば、Tom caused a car accident. といったように、動詞を代えなければいけません。(6c) は、「止まる」のような、日本語の達成動詞 (achievement verb) に

「ている」がくっ付き、「止まっている」という形になると、それは「持っている」「住んでいる」といった状態動詞と同じような意味合いに変化します。しかし、*The train is stopping.* という意味は、「止まる」という状態に向かって進んで行く、達成動詞のままなのです。要するに、「電車は今、徐々にスピードを落とし、止まろうとしている」ことを表し、「電車が止まっている」とは意味が異なるのです。このような意味的变化についても、私の理論からすれば、「明示的に教えれば誤りが少なくなる」と思います。意味についての誤りですので、明示的指導により否定証拠を与えることが有効に機能する項目であると思います。

19. 最後に

以上、明示的文法指導の有効性について、私見を述べさせていただきました。簡単にまとめれば、明示的文法指導は有効ではあるが、全ての文法項目に等しく有効ではなく、効果的に働く文法項目とそうはいかない文法項目があることを論じました。さらに、明示的文法指導は認知レベルや目標言語の習熟度が高い学習者により有効であることも指摘しました。明示的文法指導は、学習者の気づきを高めるためには有効な方法であって、気づくことから言語理解が始まることも説明しました。また、異種校間での連携を強めるためには、「習得難易度に基づく発達段階指標」を構築することも必要ではないかと提案しました。この指標は未完成であり、できるだけ早めに作成し、皆さんにお見せできればと考えています。

註1.

本稿は、2016年5月21日(土)、筆者が外国語教育メディア学会(LET)関西支部2016年度春季研究大会からご招待を賜り、神戸学院大学ポートアイランドキャンパスB号館にて、本稿と同名のタイトルでお話をさせていただいた内容を基にしております。加えて、時間の制約のため、当日お話しできなかった内容を加えさせていただいております。今回、LET関西支部のご厚意により、ここに掲載させていただくことができました。深く感謝いたします。

したがって、論の進め方等、「論文」の書き方が一般的なものとは異なる体裁になっていることをご了承ください。また、講演当日(正確には、準備段階からですが)は、同学会の皆様から大変なおもてなしを賜りました。この場を借りて御礼申し上げます。本稿の内容について、もしご質問等がおありでしたら、shirahata-kyt@cy.tnc.ne.jpまでご連絡頂ければ幸いです。

参考文献

Kondo, T. & Shirahata, T. (2015). The effect of explicit instruction on transitive and intransitive verb structures in L2 English classrooms. *ARELE (Annual Review of English Language Education)*, 26, 93–108.

Shirahata, T., Suda, K., Kondo, T., Yokota, H., Ogawa, M., & Ogawa, S. (2016). *The interaction of*

animacy with the wh-extraction by Japanese learners of English. Talk at PacSLRF2016. Sep. 10 at Chuo University.

白畑知彦 (2015). 『英語指導における効果的な誤り訂正—第二言語習得研究の見地から』 東京：大修館書店

Student Responses to Literary Text and Timed Reading Activities

RICHINGS, Vicky Ann
Kwansei Gakuin University

概要

本研究は、高等学校の英語授業における文学テキストの読みに着目し、文学テキストの読みのオルタナティブなアプローチとその効果について検討するものである。ここ数年、外国語教育における文学教材が研究対象として盛んに取り上げられ、欧米と同様、日本の EFL 環境においても、教材としての文学が注目されているといえる。しかし、高校生を対象とした研究は比較的少ないことが先行研究からも明らかである。本研究はその点を踏まえ、文学の読みが英語運用能力の習得に役立つという立場から、2年のプロジェクトを通して高等学校の英語授業における文学教材の役割について考察を深めるものである。本稿では、研究プロジェクトの1年目のアプローチ内容と調査結果を提示する。プロジェクトの目的は、英語授業における学習リソースとしての文学教材の扱いに対する高校生の認識を考察することであり、高校生に文学テキストに触れる機会を拡充することである。プロジェクトの1年目を経て、英語授業に文学教材を導入した結果、生徒が文学テキストの読みに関心を持ち、文学教材が生徒のリーディング能力を伸ばす可能性を有していることがわかったが、導入したアプローチを英語授業で活用するに当たっては、様々な改善点が求められる。

1. Introduction

There has been much controversy over the use of literature or literary texts in the L2 classroom and how English language learners can benefit from them (Edmondson, 1997; Hall, 2005; Paran, 2008; Sonmez, 2007). It has been stated that literature is useful for improving not only students' linguistic but also their cultural and personal development (Carter & Long, 1991; Lazar, 1993; McKay, 2001). Scholars in the field maintain that literature can raise the language awareness of English language learners and can be a motivating resource for language learning and teaching (Hall, 2005; Van, 2009; Widdowson, 1983). In addition, a wide range of classroom activities has been introduced exploring the possibilities of literature as a learning tool in the foreign language classroom (Hall, 2005; Teranishi, Saito, & Wales, 2015). Hall (2015) states that research into second language reading and the reading of literature has flourished in recent years; especially research into creative writing (Hanauer, 2010, 2012, 2014; Iida, 2012), new technologies (Cameron & McKay, 2010; Lima, 2014), and translation to second language education (Cook, 2010; Witte, Harden, & Ramos de Oliveira Harden, 2009) is developing quickly.

Japan is no exception. Numerous empirical studies into the development of foreign language reading and the potential use of literature in the Japanese English as a Foreign Language (EFL) context have been reported. However, most of this research is at the university level (Beglar & Hunt, 2014; Teranishi et al., 2015; Waring & Takaki, 2003). Research focusing on the usage of literature in secondary settings is still scarce (Ono, 2011). According to Ono (2011), literature or literary texts are rarely used during English instruction at high schools, even though many Japanese government-authorized high school textbooks for English learning introduce literary texts. Moreover, students, regardless of the year they are in, encounter such texts when taking a nationally recognized English test, such

as the Global Test of English Communication (GTEC for Students)¹(Benesse Corporation, 2014). The literary texts in most schoolbooks are usually printed as optional material. For example, the government-authorized textbook (Keirinkan, 2012) used in the target learners' reading class (English Communication I) in 2013 contained 12 reading texts. While 10 out of 12 texts were expository and highly grammar-structured texts, highlighting new grammar points and vocabulary in each text, only two texts used a literary style. In addition, these two literary texts were listed as optional texts. However, only the expository texts were used in that year's reading class. The target learners (second year students) were not given the opportunity to experience these texts in English class in their first year, and this is also the case for the other years (second and third year). In other words, students rarely get to read anything other than expository texts.

2. Literature Review

As previously mentioned, there is abundant research into the use of literature in the Japanese EFL context, and many studies include surveys investigating student attitudes towards the use of literature and introduced methods. It must be stressed, however, that most of this research concentrates on university settings (Collins, 2014; Teranishi et al., 2015; Yonezawa, Kurihara, & Durand, 2013). Studies investigating student attitudes towards the use of literature at the secondary level are limited. Stein (2014) reports on doing time-lining (mapping the story events onto a timeline) activities in class and student feedback. Although this study discusses feedback of the introduced method, it does not involve student attitudes towards the use of literature. Takase (2007) reports on the implementation of a one-year extensive reading program for second-year high school students. The survey consists of statements focusing on reading in general and reading motivation but does not ask students for opinions about literature as a learning material. Likewise, Iwahori's (2008) study into the effectiveness of extensive reading (ER) on reading rates of second-year high school students does not include inquiry into the participants' perception of the used materials or instruction method. Overall, a great number of experimental and quasi-experimental studies with high school students examining the effectiveness of reading programs or the development of foreign language reading (Imamura, 2012; Iwahori, 2008; Takase, 2007) have been published, yet these studies do not approach student attitudes towards the use of literature in their English class.

To address this lack of empirical research, a two-year classroom study project (2014-2015) was designed with the aim of making literature as a learning material more accessible to high school students and explore their perceptions towards literature in English class. This paper reports on the investigation and findings from an analysis of student questionnaire responses and reading activities that were collected after one year of instruction. The study for the first year (2014) of the project investigated the following research questions:

1. How do Japanese high school students feel about the use of literature in the English class?
2. What are Japanese high school students' perceptions of the instruction method used?
3. Does reading literature and doing activities with literary texts have any influence on their English proficiency?

3. Method

3.1. Participants

Pre- and post-questionnaires were administered to 41 Japanese second-year high school students (16 to 17 years old, all boys) from a large private high school in Japan, in addition to literary reading activities throughout the year. Students in this school are required to select a set of elective courses from a school provided list. The English course where the study was conducted is one of these courses. It is a team-taught class that is offered to second- and

third-year low-intermediate to intermediate level students. The target students' GTEC scores for 2013 were between 309 and 613, which equals A1-A2 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) scale.

3.2. Data Analysis and Data Collection Procedure

The class met twice a week and lasted 45 minutes, with 15 to 20 classes per term in 2014. It was delivered over three terms. All students were given a pre-questionnaire in the first class at the beginning of the school year. This questionnaire consisted of five questions with a 5-point Likert-type scale (e.g., “Strongly agree (1)” [SA] to “Strongly disagree (5)” [SD]) that were used to elicit information about student attitudes towards the use of literature as a learning material. In the last class of the third term, they were given a post-questionnaire consisting of eight questions with a 5-point Likert-type scale and one open-ended question to see whether their attitudes had changed over the year and also to assess the introduced method. The pre- and post-questionnaire were designed to answer research questions 1 and 2. To analyze the questionnaire results, paired t-tests were used to test for differences in students' responses to questionnaire items. Table 1 shows the content of the pre- (Pre-Q) and post-questionnaire (Post-Q). Items 2, 3, 4, and 5 are similar for both Pre-Q and Post-Q. Item 1 was changed for the Post-Q. Items 6, 7, and 8 were added to the Post-Q to obtain students' opinions about the introduced method.

Table 1
Pre- and Post-questionnaire Questions

	Pre-questionnaire	Post-questionnaire
1	I would like to learn more about how to read literature.	I would like to continue reading literature in the English class.
2	I enjoy reading in English.	I enjoy reading in English.
3	I enjoy reading literature in English.	I enjoy reading literature in English.
4	I think that reading literary texts can help improve my reading skills.	I think that reading literary texts can help improve my reading skills.
5	I think that reading literary texts can help improve my English skills in general.	I think that reading literary texts can help improve my English skills in general.
6		I enjoyed doing timed reading.
7		I think my reading speed has improved through timed reading.
8		I think my reading comprehension skills have improved through timed reading.

To answer research question 3, students' scores for the reading activities were analyzed. To test for differences in students' reading, a repeated measures ANOVA test was used. The reading activities administered in class for the first year of the project included short literary texts and were timed (timed reading activities). This method was introduced for two reasons. First, to prevent the lessons from becoming 'literature' saturated and to accustom the students to reading literature. Second, to improve students' reading speed, comprehension, and enjoyment of literary texts. As Nuttall (1996) states, “speed, enjoyment, and comprehension are closely linked with one another” (p. 127). Also, time limitations may promote concentration, enhancing reading comprehension (Walczyk, Kelly, Meche, & Braud, 1999). The students had no previous experience in timed reading.

It is widely known that Japanese high school students read comparatively slowly and without a communicative purpose, and this is said to be the result of a generalized intensive reading approach in EFL teaching within Japan (Tanaka & Stapleton, 2007). Through the timed reading activities, it was also hoped that evidence would be obtained to show how to improve students' reading speed and comprehension skills without relying solely on an intensive reading approach or extensive reading (ER) program. Intensive reading is the reading of rather short and complex texts for detailed understanding, whereas extensive reading involves the reading of large amounts of longer and more accessible texts. ER is also usually practiced outside the classroom. In recent years, the ER approach has been supported as a means of improving not only students' reading level but also their general foreign language proficiency (Day & Bamford, 1998; Krashen, 2004). Although the ER approach is a solid way of introducing literature, it was only partially adopted for this project. Meaning, it was not the main part of the program and included only four graded readers² for this year: one graded reader per term and one as summer homework. The students were asked to read graded readers as homework to make sure they had a reasonable amount of contact with literary texts throughout the year. Graded readers were used instead of authentic texts to ensure a maximum meaning-focused input. Graded readers are often undervalued by applied linguistics and native-speaker teachers for being not-authentic, but as Hill (1997) states, the authenticity of graded readers is not relevant. Graded readers are said to provide "an authentic reading experience for learners, which will help prepare them for reading unsimplified texts" (Claridge, 2005, p.157). For this project, Level 1³ was chosen as a starting point for the graded readers. The texts were also selected with the intention of arousing students' curiosity and fostering their interest in the reading of literary texts.

In summary, the study design for the first year of the project was to expose the students to literary texts at a regular interval and see if the reading experience had any effect on their perceptions of literature usage or scores on the reading activities. Quantitative data were collected through questionnaires and student work products.

3.3. Teaching Materials

At the start of the study, the first 20 minutes of each class were dedicated to listening activities, the next 10 minutes to a reading activity with a literary text (timed reading activity), and the last 15 minutes to evaluation and discussion of the read text. The activity sheet that contained the literary text was prepared by the instructor. Each reading activity consisted of an approximately 200-word literary text the students had to read in 2 minutes (100 words per minute). Existing research has proved that L2 students read at a rate of 100 wpm (Chang, 2012). The other 8 minutes were for answering questions: four per text that asked the students to recall facts, read for implicit meaning, confirm story events, and understand words in context. As mentioned above, the principal aim of the timed reading questions was to enable the students to access basic elements of a literary text such as context, events, and characters, not to develop high order critical reading skills. After the 10-minute reading activity, students evaluated the work of their peers, returned that work to their peer, and finally wrote the score that they had earned on their individual evaluation sheet. One timed reading activity consisted of one short text and four questions for a total of 10 points. There were five activities per term, hence the students could get a maximum of 50 points per term. The last minutes of the class were utilized for discussion, focusing on explaining the story and giving feedback about the four questions. During this process, the use of the *yakudoku* method, which is a translational intensive reading method (Saito, 2012) frequently used in reading classes in Japan was avoided. The instructor gave additional information when students had questions about grammar, vocabulary, or sentence structure. Also, to avoid an overload of literature, only five texts (five timed reading activities) per term were provided, thus not every class had a timed reading activity. In this study a total of

15 texts (1 text per week) were introduced and 15 timed reading activities were completed. The texts were carefully chosen from *Timed Readings Plus in Literature* (Jamestown Education, 2008): For Term 1 and Term 2 *Book 1* was used, for Term 3 *Book 2*. The texts were all at the same level: Pre 2-level of the Eiken Test⁴.

4. Results

4.1. Student Perceptions of Reading

At the beginning of the year, students were asked if they would like to learn more about how to read literature in English class in school. As Figure 1 shows, nine students (21.95%) strongly agreed and 22 students (53.66%) agreed that they would like to learn more about reading literary texts in English. This indicates that more than three quarters of the class was interested in using literature as a reading material in their English class.

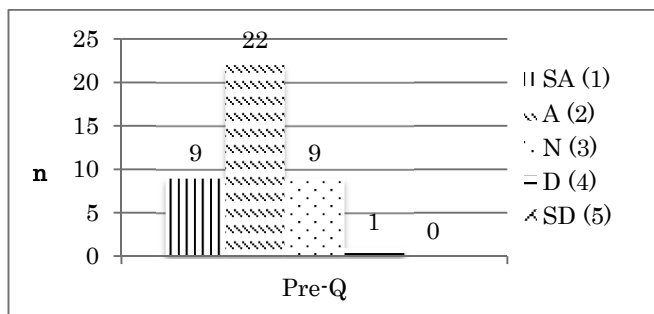


Figure 1. Student responses to instruction in reading literature. (Pre-Q item 1, *I would like to learn more about how to read literature.*)

At the beginning of the study, student responses to *I enjoy reading in English* indicated that many of them might value this new activity (Figure 2). In the Post-Q, an additional 11 students (26.82%) said they enjoyed reading in English (Figure 2). This increase in student enjoyment of reading in English is significant as measured by a paired t-test (two-tailed) ($t(40) = 3.56, p < .001$). Similarly, student enjoyment of reading literature in English improved significantly following the introduction of timed reading activities ($t(40) = 5.32, p < .001$), with 16 more students (39.03%) selecting “Strongly Agree” and “Agree” (Figure 3).

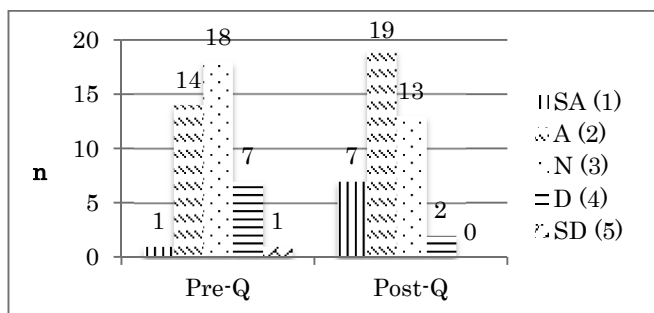


Figure 2. Changes in student perceptions of their English reading enjoyment. (Pre-Q and Post-Q item 2, *I enjoy reading in English.*)

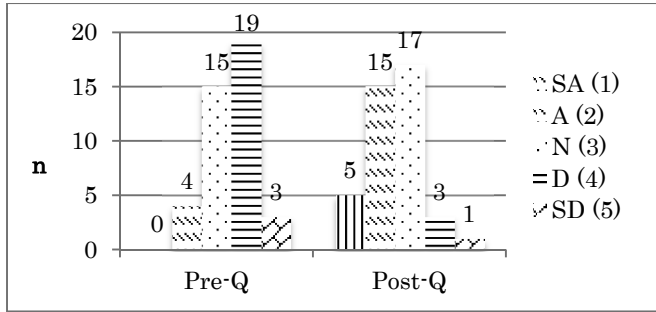


Figure 3. Changes in student perceptions of their English literature reading enjoyment. (Pre-Q and Post-Q item 3, *I enjoy reading literature in English.*)

Next, all students thought that reading literary texts helped improve their reading skills at the beginning of the study (Figure 4). This number dropped to 92.68% by the end of the year with the remaining three students (7.32%) indicating that they were no longer sure that reading literary texts supported the development of their reading skills. This change in student perception was significant ($t(40) = 2.87, p = .007$).

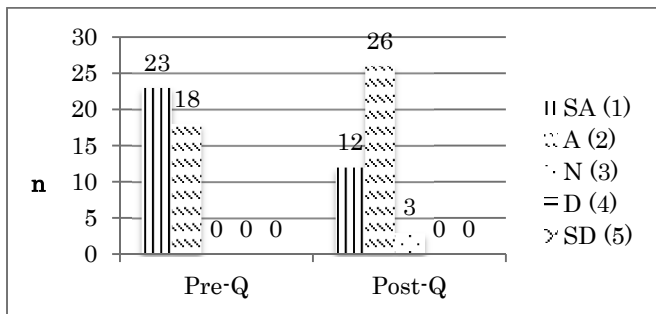


Figure 4. Changes in student perceptions of their English reading skills. (Pre-Q and Post-Q item 4, *I think that reading literary texts can help improve my reading skills.*)

Finally, Figure 5 shows that student agreement with *I think that reading literary texts can help improve my English skills in general* did not change significantly ($t(40) = 1.03, p = .309$) from the beginning to the end of the year. Before doing the timed-reading activities, 33 students (80.49%) thought that reading literature could help improve their English skills in general and 36 students (87.81%) thought so at the end of the year. When the students were asked for their opinions about the usage of literary text in the Post-Q, some students stated,

“Reading a lot of literature helped me improve my English skills.”

“I’m stronger at reading now.”

“I think my English skills have improved.”

These opinions reflect the positive effect that the introduced method had on students’ perceptions of literature as a learning material.

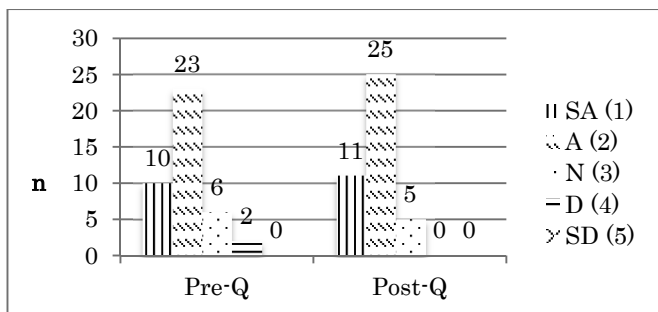


Figure 5. Changes in student perceptions of their English skills in general. (Pre-Q and Post-Q item 5, *I think that reading literary texts can help improve my English skills in general.*)

When students were asked if they would like to continue reading literature in their English class in the Post-Q, five students (12.20%) strongly agreed, 17 students (41.46%) agreed, and another 17 students (41.46%) expressed uncertainty by selecting the neutral option (Figure 6). The students' interest in learning about reading English literature before the study began seems similar to their interest in continuing to read English literature after having done 11 months of this activity in class. Although the number of agreeing students is only 53.66% in the Post-Q, it should be noted that these activities did not create strong negative student sentiment towards reading literary texts in English class.

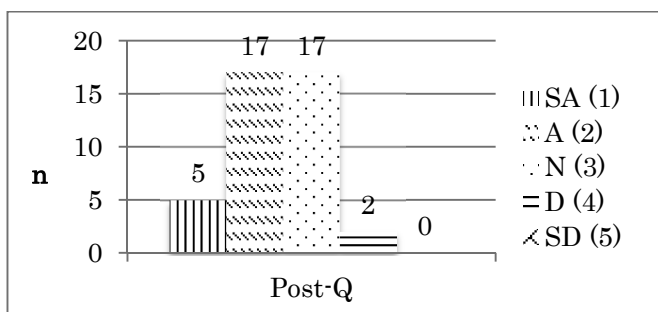


Figure 6. Student responses to continuation of literature reading. (Post-Q item 1, *I would like to continue reading literature in the English class.*)

4.2. Timed Reading Activity

Throughout the year timed reading activities were completed to evaluate this new method of instruction that uses literary texts in a Japanese high school setting. Data analysis of the timed reading activities involved quantitative investigation of 1) students' average score across activities—one activity counted for 10 points—within a term for the entire class (Table 2), 2) students' average total score per term—there were five activities per term for a total of 50 points—by sub-group (Table 3), and 3) reading speed. Table 2 illustrates the consistency in typical student scores on these activities from term to term ($F(2, 123) = 1.25, p = .29$, partial $\eta^2 = 0.02$). For students' average score across activities within a term for the entire class, there was no measurable difference in comprehension level (e.g., increase in the percentage of correct answers in the reading questions). This lack of measurable difference, using a repeated measures ANOVA, may be due to inconsistent student performance that varied greatly from term to term. For example, student 4 scored his highest score (82%) for a timed reading activity in Term 1, 58% in Term 2, and 52% in Term 3, whereas student 40

scored 58% in the first term, 70% in the second term, and 80% in the third term. However, the lowest score that students earned for a timed reading activity in each term appears to have increased from the first to final term (Table 2), while the highest score achieved remained fairly stable.

Table 2
Student average scores across activities in each term

	Mean	SD	Max.	Min.
1st Term	67.22	1.22	84.00	36.00
2nd Term	65.17	1.07	86.00	40.00
3rd Term	63.22	1.11	84.00	44.00

Given the above noted variability in student performance and the apparent improvement in students' minimum scores from term to term, the class was divided into 3 groups based on the students' first term scores. The thresholds that were used to divide the students into groups were determined by calculating students' score for the 33.3 and 66.6 percentile. Using these thresholds, students were divided into 3 groups that were as close possible to the same size. Group 3 is the group with the highest scores and group 1 is the group with the lowest scores (Table 3). Group 1's scores from 53.0% in the first term to 61.16% in the second term did not approach significance ($p = .082$), however, there was an apparent improvement. The performance of the lowest group stabilized in the third term (60.16%). Similarly, there were no measurable differences in Group 2's scores from term to term ($p = .097$). However, Group 3's scores decreased significantly and later plateaued. These two group behaviors and the similarity in student scores during the second and third term indicate a regression towards the mean effect and may explain why significant changes in student scores were not observed for the class as a whole.

Table 3
Group average score per term

	Term 1		Term 2		Term 3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Group 3**	77.86	1.59	67.42	5.33	66.00	4.59
Group 2	68.66	1.11	66.26	3.31	63.06	4.88
Group 1	53.00	4.08	61.16	5.02	60.16	4.94

** $p < 0.001$

After one year of doing timed reading activities, the students were asked for their opinions about the employed method in the Post-Q. As Figure 7 illustrates, 31 students (75.61%) agreed positively to doing timed reading activities (item 6, enjoyment). No one responded negatively. For item 7 (speed), 20 students (48.78%) thought their reading speed had improved through timed reading and five students (12.20%) did not think so. For item 8 (comprehension), *I think my reading comprehension skills have improved through timed reading*, received high affirmative responses with 30 students (73.17%) agreeing and one student (2.44%) disagreeing. In spite of their belief that doing timed reading activities helped them, some students reported that they did not like doing timed reading. They provided the following reasons to explain why they disliked the timed reading activities:

“I didn’t really understand the texts in the timed reading activities.”

“The texts in the timed reading activities were a little difficult for me.”

“I would have liked a little more in-depth reading of the literary texts rather than just brief

explanations about content and grammar.”

The latter opinion could imply how students are used to a more intensive reading method and how students expect teachers to apply an intensive reading approach in the reading class.

Still, most of the students (75.61%) approved of the timed reading activities. Some positive opinions were:

“I really enjoyed timed reading.”

“I think my reading comprehension skills have improved.”

“I’m stronger at reading now.”

“I think the texts were appropriately difficult.”

The latter opinion “I think the texts were appropriately difficult” and the opinion “I didn’t really understand the texts in the timed reading activities” mentioned above highlight the variability in student abilities in this class.

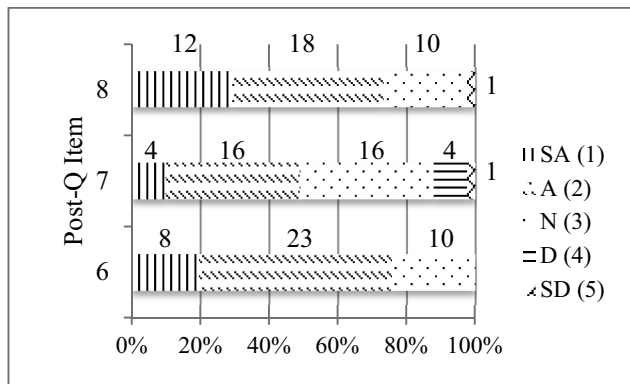


Figure 7. Student responses to questionnaire items about their timed reading activities (item 6 – enjoyment, item 7 – speed, and item 8 – comprehension).

To measure reading speed, the students were asked to write for each timed reading activity ‘yes’ if they were able to finish reading the text in the given 2 minutes, or ‘no’ if they were not. Table 4 shows the data for measures of central tendency (median) and variability (standard deviation and quartiles): there were students in each term who failed to complete the readings in two minutes (Min.) and the majority of students completed 2 of the readings across all three terms (Mdn.). Students’ ability to complete the readings in time went from 3 to 4 readings per term for those who were in the upper quartile (Quartile 2). However, the ANOVA test shows there was no significant improvement in reading speed observed after one year of doing timed reading activities ($F(2,120) = 0.50, p = .607$, partial $\eta^2 = 0.008$) (Table 4).

Table 4

Number of readings (out of 5) completed in two minutes by term (N = 41)

	Term 1	Term 2	Term 3
Min.	0	0	0
Quartile 1	1	0	1
Mdn.	2	2	2
Quartile 2	3	4	4
Max.	5	5	5

5. Discussion

After viewing the results of the Pre-Q and Post-Q, it can be said that many of the

students enjoy reading English and English literary texts more than they did before the study. The data show that student perceptions of their English reading skills and English skills in general did not improve significantly between the beginning and end of the first year of the project even though most students thought that reading literature in English can help improve their reading skills, and English skills in general. A minority of students shared the view that reading literary texts did not really help improve their reading skills after this short period of practice and the small reduction observed in students' perceptions of reading skills could imply that their perceptions of their reading abilities may have become more accurate as the result of the design of the reading activity.

Although the quantitative analysis showed no increase in reading comprehension following the introduction of timed reading, students' opinions about the introduced method were positive overall. The majority of the students responded affirmatively to doing timed reading activities and most of the students acknowledged that their reading comprehension had improved through timed reading. However, students expressed conflicting opinions that included "I think the texts were appropriately difficult" and "I didn't really understand the texts in the timed reading activities." This conflict emphasizes the variability in student abilities in this class and the fact that students may need to be at a particular level to benefit from and/or enjoy these types of activities. Correspondingly, notwithstanding the fact that many students perceived improvement, this was only partly discernible in the data for the class and group average scores per term. The data show increased consistency in the scores for the middle group and the group with the highest scores. It also shows increased variance for the lowest group, suggesting that some of them may have improved while others did not. However, there were no significant changes in student scores for the class as a whole. The reading materials may have been partially responsible for this lack of observable change in student scores. Although the texts in the textbooks were categorized as Pre 2-level of the Eiken Test, many students reported that they had perceived the texts to be more difficult towards the end of the year. In other words, the readings or the assessment tasks (possibly both) slightly increased in difficulty as we progressed through the course. Another factor that may have contributed to this result is regression towards the mean, where students may have over or under performed on their first activity and subsequent activities move them towards the middle of the group. What emerges from this study is a concern for how to keep more able students motivated and less able students confident in challenging more difficult texts in a class with mixed levels of students.

Most students also thought that their reading speed had improved through timed reading. As previously mentioned, the reading activities (10 minutes) were timed to prevent the lessons from becoming 'literature' saturated and to accustom the students to reading literature. The reading of the texts (2 minutes) was also timed to improve students' reading speed and comprehension of literary texts. It was hoped this would have a positive effect on their reading performance in English tests in general. However, similar to the quantitative results for reading comprehension, there were no measurable changes in reading speed. Previous studies on developing reading fluency and comprehension report that after integration of timed reading activities student reading speed had improved to some degree, but either reading comprehension was not assessed, had improved only marginally, or had declined (Chang, 2010; Chung & Nation, 2006; Cushing-Weigle & Jensen, 1996). As Chang (2012) mentions, one of the reasons for this result could be that students had not reached the optimal reading speed level that could promote comprehension. Also, the students may have needed more activities per term for differences to be observed. In addition, it may have been better to select simpler texts at the beginning until the students were familiar with the activity and then progress to more difficult texts. That is, start with a text that is at the ability level of the lowest students, then progress to texts that are at the class's average ability level.

Finally, although only half of the class reported they would like to continue reading

literature in their English class at the end of the year, the students' interest in learning to read English literature before the study began seems similar to their interest in continuing to read English literature after having done the reading activities for almost one year. Possible factors contributing to this relatively stable perception could be 1) the introduced method (i.e. timed reading activities), 2) text level, 3) insufficient input, and/or 4) the fact that the use of literary texts is not always convincing to students. This result clearly implies the need for careful selection of materials and a more thoroughly prepared teaching approach.

Overall, most students responded positively towards reading literary texts and the introduced reading method. In order for the introduced method to produce better results, a more detailed and accurate procedure is crucial. Perhaps the most encouraging results were found in the follow-up comments some students wrote in the Post-Q, such as "Reading literature was a new challenge for me and I enjoyed it", "I enjoyed reading different literary texts" and "Reading a lot of literary texts helped me improve my English skills."

6. Conclusion

Firstly, in answer to research question 1, most students enjoy reading English literary texts and enjoy it more than they did before. They also think that reading literature in English can help improve their English skills in general but mostly their reading skills. More than half of the class would like to continue reading literature in their English class and think they can benefit from it. For research question 2, the general impression gained from this study is that some students did not really find the introduced method satisfying. However, most students did acknowledge that their English reading skills had improved in the end, which is an encouraging result. It must be mentioned though that the students were not asked if they thought their skills would have improved more using other materials, or whether they thought it is in fact the best use of the limited time they have available for learning. Finally, in answer to research question 3, there was little positive effect in the reading scores with students' minimum scores appearing to improve. This indicates a need for this new instructional activity to be refined and further evaluated. Although this study provides some evidence suggesting that a timed reading approach using literary texts can complement existing instructional methodologies, it should be noted that a careful selection of speed reading prompts as well as a careful prepared approach is required if the goal is to expose high school students to literary texts and see if the reading experience had any effect on their perceptions of literature usage and reading comprehension.

At the end of this year's program, it can be concluded that students were able to familiarize themselves with literature constructively. As the survey results show, approximately 40 % more students selected "Strongly Agree" and "Agree" to enjoyment of reading literature in English in the Post-Q, and opinions such as "We were able to experience something we cannot experience in other English classes" emphasizes students' positive response to the program. In order to explore the language learning benefits of implementing literature in the English class more deeply and to make literature as a learning material more accessible to high school students, further research is required. Hopefully, the second year of study will provide us with more answers.

Notes

¹ A paper-based certification test of English skills that has three parts: Reading, Listening and Writing, for group examinations in combined junior high/high schools and high schools.

² Oxford Bookworms Library <https://elt.oup.com/?cc=jp&selLanguage=ja> and Penguin Readers <http://www.pearson.co.jp/catalog/pearsons-graded-readers.php?lang=ja>.

According to Nation (2009), although the levels in different grader readers' series are not identical with each other in the number of levels, or the amount of vocabulary at each level,

this difference is not considered a serious problem.

³ Level 1 of the graded readers corresponds to level A1 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

⁴The Eiken Test is a test in English Proficiency and Japan's most widely recognized English language assessment (Eiken Foundation of Japan, 2014). Pre 2-level of the Eiken Test corresponds to level A2 of the CEFR.

Acknowledgements

Many thanks to Carrie Demmans Epp, Postdoctoral Research Associate, University of Pittsburgh for assistance with methodology and for comments that greatly improved the content of the paper.

References

- Beglar, D. & Hunt, A. (2014). Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a Foreign Language, Vol. 26*, No. 1, 29-48.
- Benesse Corporation (2014). Retrieved from <http://www.benesse.co.jp/gtec/english/about/>
- Cameron, L. & McKay, P. (2010). *Bringing Creative Teaching into the Young Learner Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, R. & Long, M.N. (1991). *Teaching Literature*. Harlow, Essex: Longman.
- Chang, C.S. (2010). The effect of a timed reading activity on EFL learners: Speed, comprehension, and perceptions. *Reading in a Foreign Language, 22*(2), 43-62.
- Chang, C.S. (2012). Improving reading rate activities for EFL students: Timed reading and repeated oral reading. *Reading in a Foreign Language, 24*(1), 56-83.
- Chung, M. & Nation, I. S. P. (2006). The effect of a speed reading course. *English Teaching, 61*, 181-204.
- Claridge, G. (2005). Simplification in graded readers: Measuring the authenticity of graded texts. *Reading in a Foreign Language, Vol. 17*, No. 2, 144-158.
- Collins, W. (2014). Cross-cultural poetry projects in a Japanese university EFL setting. *The Journal of Literature in Language Teaching, Vol. 3*, No. 2, 34-51.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cushing-Weigle, S. & Jensen, L. (1996). Reading rate improvement in university ESL classes. *CATESOL Journal, 9*, 55-71.
- Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmondson, W. (1997). The role of literature in foreign language learning and teaching: Some valid assumptions and invalid arguments. *AILA Review, 12*, 42-55.
- Eiken Foundation of Japan (2014). Retrieved from <http://www.eiken.or.jp/eiken/en/>
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hall, G. (2015). Recent developments in uses of literature in language teaching. In Teranishi et al, *Literature and Language Learning in the EFL Classroom* (pp. 13-26), Palgrave Macmillan.
- Hanauer, D. (2010). *Poetry as Research. Exploring Second Language Poetry Writing*. Amsterdam: Benjamins.
- Hanauer, D. (2012). 'Meaningful Literacy: Writing Poetry in the Language Classroom', *Language Teaching, 45*(1), 105-115.
- Hanauer, D. (2014). 'Appreciating the Beauty of Second Language Poetry Writing' in D. Disney (ed.) *Exploring Second Language Creative Writing*, 11-22. Amsterdam: John Benjamins.
- Hill, D. R. (1997). Graded readers. *ELT Journal, 51*, 1, 57-59.
- Iida, A. (2012). The value of poetry writing: Cross-genre literacy development in a second language. *Scientific Study of Literature, 2*, 60-82.

- Imamura, K. (2012). How extensive reading, reading span, and reading speed are interrelated. *Extensive Reading World Congress Proceedings, 1*, 124-127.
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language, Vol. 20*, No. 1, 70-91.
- Jamestown Education (2008). *Timed Readings Plus in Literature*. McGraw-Hill.
- Keirinkan (2012). *LANDMARK English Communication 1*.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lima, C. (2015). New Technologies in SLTE: A virtual teacher development experience in Tocantins, Brazil. In M. Beaumont & T. Wright (eds), *Experiences of Second Language Teacher Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- McKay, S. (2001). Literature as content for ESL/EFL. In M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 319-332). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Nation, I.S.P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York, NY: Routledge.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford, UK: Heinemann.
- Ono, A. (2011). 高等学校用英語教科書における文学—教材本文と発問のあり方を中心に [Literature in English Textbooks for Upper Secondary School: An Analysis of Texts and Questions]. *英語英文学研究*, 55, 45-58.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41(4), 465-496.
- Saito, Y. (2012). Translation in English Language Teaching in Japan. *KJEE, vol.3*, 27-36.
- Sonmez, S. (2007). An overview of the studies on the use of authentic texts in language classrooms. *Third International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research, 2007. "Coming Together": The Shrinking Global Village*.
- Stein, K. (2014). Close and careful but not cautious: Using the writer's workshop method in the reading classroom. *The Journal of Literature in Language Teaching*, 3(1), 34-41.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language, 19(1)*, 1-18.
- Tanaka, H. & Stapleton, P. (2007). Increasing reading input in Japanese high school EFL classrooms: An empirical study exploring the efficacy of extensive reading. *The Reading Matrix, Vol. 7*, No. 1, 115-131.
- Teranishi, M., Saito, Y., & Wales, K. (2015). *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*, Palgrave Macmillan.
- Van, T.T.M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 3, 2-9.
- Walczyk, J., Kelly, K., Meche, S. & Braud, H. (1999). Time limitations enhance reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 156-165.
- Waring, R. & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language, Vol. 15*, No. 1, 130-163.
- Widdowson, H.G. (1983). "Talking Shop." *ELT Journal*, 37(1), 30-35.
- Witte, A., Harden, T. and Ramos de Oliveira Harden, A. (eds) (2009). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: Peter Lang.
- Yonezawa, M., Kurihara, Y., & Durand, J. (2013). Exploring extensive listening with graded-reader CDs. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT 2012 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.

Re-examining Wikis: A Multifunctional Language Education Tool

CARLEY, Harry

Matsuyama University, Saibi Senior High School

概要

Wiki を教具として何年も教室で使ったとしても、その使い方の可能性は、無限といっても過言ではない。Wiki の融通性は、様々な教育環境の中で多様な学習を展開にさせることができる。学級の人数や学習課題等にかかわらず、学生の求めるもの、指導者の指導内容や方法などそれらすべてに対応することができる。これは、小・中・高・大学のどのレベルにおいても同様である。これが Wiki の教具としての利点である。また、図やグラフ、写真、ページのリンク、アンケート、表計算、ビデオのダウンロードなど、いろいろなことができ、英語はもちろん様々な言語での利用が可能である。学生は学内・学外で自分のパソコンやスマホ、タブレット等でも 24 時間つながることができる。ブログ作り、文化についての学習、旅行についてのリサーチ、TOEIC のための学習、プレゼンテーション作り、個々または、協同のライティングなど様々な学習に利用することができる。セキュリティーにより、学生の個人情報は守られ、不審なメールや有害な情報からも守られている。

1. Introduction

Wikis are a well established and proven language educational technology tool for today's classrooms. In simple terms, a wiki is similar to numerous homepages but in actuality it is only one page that with a few simple clicks can be expanded into many pages. In the same instance instructors are able to have several course wikis for numerous students all under the guise of a main Wiki. This online tool has been called "an effective tool for educators" (Robinson, 2006). Wikis are easy to set up and use and as no technical skills are required to use them, participants can focus on the information exchange and collaborative tasks, rather than on the technology itself (Leslie, 2010). While concentrating on language learning at the tertiary level, wikis have also been used in many type of course formats. Studies have shown that the use of online tools, such as blogs and wikis, enhances students' engagement, deepens their learning experiences, and improves their overall academic achievement (Hemmi, Bayne, & Land, 2009). Wikis represent a powerful tool for project planning and documentation (Barajas & Frossard, 2012). Wikis which are classified as an ICT (Internet Computer Technology) tool is a reliable asset to enhance learning and boost motivation to all levels of students. Further to this, the inclusion of popular information and communication technologies in assessment items tends to heighten student interest in the topics being presented and engage them more readily in the tasks they are being set for learning purposes (Duffy & Bruns, 2006). Wikis can also instil a sense of ownership (Glassman & Kang, 2011), which can be beneficial if a decentralised wiki is used where each user has their own page.

This paper is meant as a guide to help initiate those who may be new to wikis as well as offer additional innovative functions for those already acquainted with its basic operations. Class projects utilized through wikispaces.com will be explained along with the various wiki functions that can be employed for lecturer and learner. Wikis' many uses have in turn actually expanded their versatility by creating even more alternative functions toward the attainment of language learning through the use of applied science. The popularity of wikis

has begun to capture the attention of researchers and teachers in second/foreign language teaching, especially in second language writing (Li, 2012). Wikis can be used as a source of information and knowledge, as well as a tool for collaborative authoring (Parker & Chao, 2007). Because of their simple features, wikis can be appropriate for students and teachers at all levels (Deters, Cuthrell, & Stapleton, 2010). With students increasingly integrating internet technology and social media into their daily lives, educational institutions are taking steps to integrate technologies across disciplines. (Lai & Ng, 2011). The utmost extent as to how wikis may be applied in instructional fields to learners in all disciplinary fields has yet to be reached. Inspiration and creativity is continuing to drive the use of wikis and other internet tools to new bounds inside and outside of the traditional classroom environment.

Chief among benefits for learners are wikis ability to actively engage in the students own personal learning process. Regardless of the task or project, learners are required to seek out information that will contribute to their educational awareness. In the Japanese context many first year university students may not be familiar with this type of format. Many of the students are used to a system where they were guided along narrow paths during their senior high school courses. Independent learning is not the norm at almost all Japanese school levels prior to university.

When students formulate projects or identify interesting problems, when they make choices and accept responsibility, when they search out information and reach conclusions, when they actively choose, order, organize, touch, plan, investigate, question, and make decisions to reach objectives, they connect academic content to the context of life's situations, and in this way they discover meaning (Gomes & Sousa, 2013, p. 627).

Whether it is individually or in collaborative form the measure of involvement may become substantially higher through the use of wikis regardless of topic matter. Wikis provides options for educators not found in other software that is currently available, options that can open new opportunities for lecturers and learners alike in a variety of study environments (Carley, 2011). All the while being utilized in a paperless environment that is attuned to today's latest instructional techniques. Outside of the traditional classroom setting students are able to access wikis via school computers or their own SMART phone devices in any type of environment with internet capabilities.

2. Wikis

2.1. Registration

The process of creating and joining a wiki is a relatively simple matter. In most instances the instructor can construct a wiki and invite students to join instantaneously. This course of action allows for a smooth flow of learners gaining access to one singular wiki compared to having each learner construct their own. Since wikis are password protected the difficulty in having numerous passwords for a conglomeration of wikis is without need for explanation. First joining a wiki the user will be asked to fill-in some rudimentary information for registration which will then activate the account. This information might include name, school, course title, and a box to check agreeing that the wiki is 'for educational purposes only'. Supplementary logins will only require the use of the username and password. There are no fees to pay regardless of the number of students or wikis generated. There are options for universities as a whole to join and to cover a whole campus if so desired. In those instances some payment is required but as a single instructor for a variety of classes no monetary fund's need be submitted. If by chance a username or password problem should arise they are both easy to reconfirm or change. Furthermore, if any questions or difficulties do arise concerning the wiki pages themselves a simple e-mail to

wikispaces.com will most often generate a response in less than 24 hours. The main office is located in the San Francisco area so the time difference between the user's locale and the pacific coast time zone of the United States needs to be taken into consideration if speed is of the essence as for those who may be making a presentation on a certain date and time for example.

2.2. Security

Of course a major concern in the cyber world is that of security; access to and review of any material that is posted. Learners should already be aware of not posting personal information but just in case a quick review at the beginning of a course can always be beneficial. Security and spam attacks should not be a concern in any online activity. Wikispaces.com therefore offers various options as to this regard. At the time of initial registry many sites offer various levels and degrees of security for administrators to select. With regards to wikispaces.com there are three options which are:

- Public: Anyone can view and edit page,
- Protected: Anyone can view pages, but only members can edit,
- Private: Only members can view and edit pages.

Naturally the third option being the most sound and secure would be the recommended mode for a majority of instructors. Likewise, the first choice would be not advisable in any type of instructional scenario as it would be completely open to anyone connected to the worldwide internet.

2.3. Naming Pages

At the time of registration, applicants are also asked to name their pages, with the pages ending in *...wikispaces.com*. It is important to keep in mind there is no limit to the numbers of wikis an administrator/instructor can initiate. The usual procedure would be then to assign wikis names relevant to the course in which they are being used. Also differentiating between quarters or semesters is always helpful. A typical name such as '*AdvWritIIFall2017*' could signify advanced writing, the number 2 course for autumn of the year 2017. Any name is allowable just as long as the instructor and students can easily access and identify it when need be. Additional pages can be added or deleted at anytime by the administrator. It is important to note that only the administrator who is the individual who originally signed up for a wikis account is able to delete pages. There is no need to be concerned that students might erase pages accidentally or intentionally since they do not have authorization.

An effective page to have is one for instructional notes, homework, or references for the students. Again it can be titled anything, but a wiki page entitled '*Teacher's Page*' with useful resources and information for students can prove most valuable for all course participants. A slight drawback to this though is when on occasion students save their own wiki page on to the teacher page. If a student mentions that their wiki page has simply disappeared and can't be found this is the most common reason. This most often occurs when a student has run out of time and students and instructors are in a hurry to proceed to their next class. It is easily rectified by simple copying the page and then re-posting it again on the old wiki from which it came. Also if need be a new page can be made and the contents may be pasted there. To totally alleviate this problem of course would be to instill proper time management of each class so there is thusly not a haste fully made effort to save the wiki page, shut down the computer and hurry off to the next class.

2.4. Features

There are numerous components that can be activated to enhance and enliven any sort of wiki. The rudimentary functions of course include the ability to type in various fonts, change the color of the letters, and size; all items one would normally find in typical word processing software such as Microsoft Word for example. What sets wikis apart from ordinary composition programs is what can be added and embedded within the typed remarks. Editing is very simple and straight forward.

To edit a page on a Wiki site, all a user needs to do is to click on the Edit button that appears on that page, modify the text that is then displayed in an editable field, click on a Save button (Désilts & Paquet, 2005, p. 3).

For an instructor that is new to wikis it is advisable to just starting clicking and checking what these individual buttons can do and how they can augment lessons. Tasks such as changing fonts, letter size, and color of the letters are pretty straight forward, comprehensive and can be completed with ease. Other functions are a bit more complex but not impossible to learn and guide students through. Each tab offers endless opportunities to expand and elaborate on topic and tasks that is not possible through traditional educational means.



Figure 1. This figure shows the task bar at the top of each wiki.

Under the title ‘Widget’ and then upon clicking it, an extensive array of features is opened. Enhancements available but not inclusive are ‘video’, ‘calendar’, ‘spreadsheet’, ‘polls’ ‘map’ and many others. With slight copy and paste along with the simple instructions for each task a student author can embed video, images or other components to enliven and personalize any presentation, paper or assignment. These add-ons to typed pages can allow instructors to acquaint learners with supportive materials to compliment any style of curriculum. Naturally not every instructor will use all the widgets for every individual class but just knowing that various options are available can add so much inspiration and creativity to teaching that is just not possible in non-internet technology embellished language laboratories. This can all be accomplished in a paperless format, an environmentally sound, and contemporary approach to pedagogy in the 21st century.

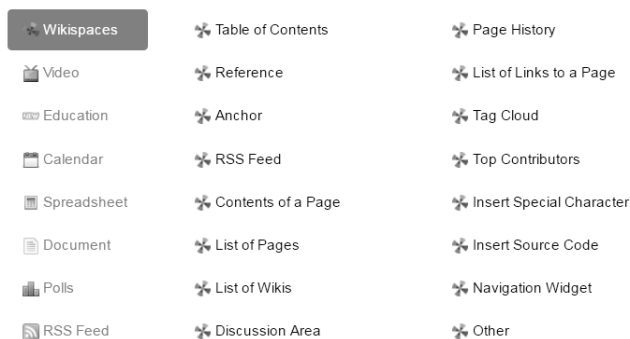


Figure 2. This shows a partial list of options available under the ‘widget’ tab.

Accessing these seeming minor options can offer lecturers and learners significant methods of acquiring and transmitting important course information. The video feature allows for any type of videos to be uploaded and shared. These videos can include those from Yahoo for example or personal videos that students or the instructor has constructed. An instructor may utilize video within a wiki page to convey personal course information, share additional material or to expand on current topics.

Additional features such as the calendar for semester scheduling and important dates can be utilized to post daily or weekly homework announcements regarding course objectives or tasks. All participants can easily stay informed. Thus students who have been unable to physically attend due to health issues or other reasons can quickly get caught up or make proper plans accordingly. The course syllabi may be posted for quick reference by all concerned parties. Also instructions for assignments, supplementary worksheets, and assignment models can be easily attached through use of the various features. Links to additional source material regardless of format can also be affixed with ease. In summary, the numerous small features can add extensive benefits for the lecturer as well as the learners by allowing various course information and resources to be integrated onto one particular wiki page for a single class or extended to numerous wiki pages for a variety of learning levels or courses.

Wikis are not only practical for information dispersion. More importantly their key function as invaluable instructional tools has been their greatest advantage over similar teaching tools. The interactive features of a wiki, in conjunction with a layered approach like the one advocated by Weintraub (2000), can carefully scaffold student participation in various segments of a lesson or project in ways that progressively deepen their critical engagement with a piece of text or a particular cultural concept (Montgomery, 2014). Quizzes or pre-tests, can be easily constructed and dispersed electronically through the polling feature. At a later time the instructor may review the results and consider adjustments or tailoring in the learning material for the students.

3. Lesson Types

3.1 Multi-facet Nature

The popularity for using Wikis comes from its capacity to allow for multiple styles of instruction with varying types of format. As a tool for individual students there are numerous methods of how wikis can operate; procedures such as blogging, storytelling, research projects that are used singly or as ground work for a future presentation. Bergin (2002) suggests a variety of uses for wikis including student homepages, anonymous feedback, student-created FAQ, ideas related to the course, infrastructure hints, and discussions. All of these course projects can not only add a feeling of individualism but also ownership to a students learning process. In some instances depending on course structure and student motivation, autonomous learning scenarios may be constructed. One of the primary roles teachers can play in enabling and encouraging learner autonomy in a face-to face or online context, is to provide students with guidance on recommended online tools and services (Godwin-Jones, 2011). Wikis, an established instrument for interactive instruction fit this description.

3.2 Writing

One of the most favorable ways to utilize a wiki is in writing courses from the simplest beginners to graduate thesis. All these levels can be efficiently conducted through the use of wiki pages. Writing courses comprised of wikis have the added benefit of utilizing images or videos where desired. An example of this in a basic writing course might be the downloading of various images and having the learners comprise a single sentence for the picture. In this way they can understand the importance and connection to a topic sentence in comprising

paragraphs. From this exercise students might then be asked to construct three more sentences in support of the first, thusly comprising a paragraph all under the guise of a single image.

Another example for those struggling with the TOEIC or TOEIC Bridge tests is to have students comprise their own tests. Again similar to the aforementioned task with topic sentence writing; in this case questions are to be formed. In this manner low-level students can learn to distinguish between the basic question words (who, what, where, when, why, & how) and proceed from there. If time allows groups of students can work on various components of the tests and then exchange them with their fellow classmates to be proof read or even exchanged to be taken as a practice test.



1. Here is a fish. What is the fish doing?

- a. It is eating.
- b. It is shopping.
- c. It is driving a car.
- d. It is swimming.

Figure 3. This shows an example of a student generated question for a TOEIC Bridge test.

3.3 Individuality

For individual learners the use of a wiki can add ownership to their self learning process that traditional methods are unable to. The enhancement of on-line materials such as YouTube videos to add to a presentation or task is not comparable to any other format.

YouTube offers fast and fun access to language and culture-based videos and instruction from all over the globe. It provides an outlet for student and teacher-created videos, and most importantly, YouTube videos provide students with an opportunity to engage meaningfully in the target language (Terantino, 2011, p. 2).

Utilizing YouTube videos in an informative manner is also beneficial for illustrating a concept, presenting an alternative viewpoint, stimulating a learning activity, and motivating the students (Berk, 2009). In addition to features of images, maps, and other add-ons for simple writing assignments with beginning language learners can become much more personalized that simply typing a few sentences to meet the instructor's requirements. Videos may be embedded to emphasis a variety of courses objectives such as cultural awareness, travel, UNESCO world heritage sites or others.



This is South Africa Folk music. It is very lively and colorful.

Figure 4. This is a screenshot of a video embedded on a wiki page for a cultural course.

Autonomous learning is also a possibility with more advanced language learners. Students who are given tasks or assignments over long periods of time such as a semester may work at their own pace. Wikis are accessible at any time and any where there is an internet connection. This self paced approach can enable the instructor to move into a facilitator type role. The teacher can act more as a guide than a leader as learners discover new language on their own. The increased level of motivation due to curiosity and novelty, enhanced percentage of participation and consequent language learning can be clearly perceived (Rathna, 2014).

Wikis are also an excellent tool to utilize in a writing course whether the student numbers are small or extremely large. To alleviate the necessity of students bringing notebooks and the instructor in turn having to carry around large numbers of notebooks a wiki can be initiated. Online access also permits instant feedback and eliminates sufficient lag time between entries and comments or corrections.

As the Wikispaces Classroom allows the teacher to assess the learners in the formative stages and give relevant feedback to the individuals, it helps “decrease the anxiety generated by concentration on linguistic accuracy and increase students’ comfort zone and feeling of success by stressing communicative fluency” (Dörnyei, 2001).

The new generation of tech-savvy students also wants to have greater control over their own learning and the inclusion of technologies in ways that could meet their needs and preferences (Singh & Harun, 2013).

In a more recent addition to their wide array of add-ons wikispaces.com has also furnished a drop down comment box. This is a highly advantageous tool when it comes to writing or blogging. This extremely useful tool for both students and instructors allows for remarks to be made and instill further discussion amongst users, person to person or amongst larger groups. Group members can provide comments or suggestions in the discussion forum associated with each page, or alternatively, they may prefer to set up separate pages for each section of the project, and then collaboratively work together to author each page (Montgomery, 2014).

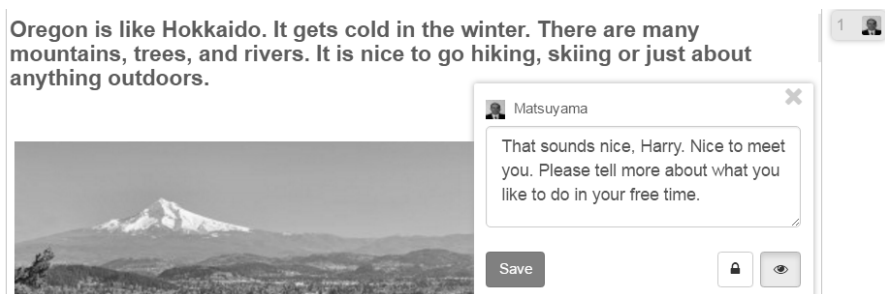


Figure 5. This figure shows a comment box that has been opened with remarks given.

Once 'edit' mode is initialized and the text highlighted any number of comments can be made back and forth between learner and instructor or student to student. When the 'save' is clicked the box will close. A small figure will appear in the top right hand corner signifying the number of comments made. Again this is a practical tool for writing or collaborative tasks where information and comments can be mutually shared and exchanged. Peer review processes can be established within small groups or the class as whole to engage all learners in constructing and reviewing assigned work.

3.4 Collaborative

Many instructors are most enthusiastic to discuss wikis and their ability to construct a team of learners. Collaborative writing via wikis clearly has great potential to recast traditional writing tasks in terms of co-construction, both within and across diverse cohorts of learners (Thompson, & Absalom, 2011). Similar to group projects that used to be conducted while students were sitting around a table two students can be simultaneously constructing and editing a wiki page. Wikis are collaborative environments by design, and can serve a variety of purposes for collaborative online projects (Engstom & Jewett, 2005).

Wikis allows for a freer and active flow of information. The establishment of online stories by multiple members or in pairs can easily be accomplished. Along with the initial storytelling, peer feedback as earlier mentioned, can be promoted to further dialogue and learning opportunities for all participants. Interested learners are active learners, with wikis this allows for interaction on a continuous basis if desired. It is especially important to provide EFL students with collaborative learning environments outside the classroom, as there are fewer opportunities to practice the target language in social contexts in an EFL setting (Aydin & Yildiz, 2014). Therefore, collaborative writing is a powerful method of writing that encourages cooperation, critical thinking, peer learning and active participation towards an end product (Hernandez, Hoeksema, Kelm, Jefferies, Lawrence, Lee & Miller, 2010). The integration of the Web 2.0 technology, namely, *Wikispaces* as the peer editing platform is seen to support the online collaborative learning by allowing students to create, change and publish dynamic content at anytime (Singh & Harun, 2013). With the increasing development of new technologies, online collaborative writing will become a common activity in a variety of L2 contexts (Li & Kim, 2016). The expanding nature of social networking sites (SNS) such as Facebook, Twitter, and others reinforces the usage of active online tools such as Wikis in the learning environment as a common everyday mode of conversing.

3.5 Presentations

The use of wikis can actually enable numerous learning processes at the same time.

There is no better example than that of presentations. Before entering university, most Japanese students are not given the chance to experience standing in front of their peers to give an oral presentation (Brooks & Wilson, 2014). With the use of presentations especially in communicative type courses students are required to express ideas and facts that they are currently acquiring language skills for. Presentations enable three key elements that may assist students long after they have completed the current learning module.

First of these is computer skills, an essential skill in today's learning and future work environment. Generally speaking it's more valuable to any organization to have an entire workforce who has basic computer skills than it is for them to have one genius computer whizz who can do it all (Crowfoot, 2012). The development and familiarization of digital skills today are essential for employment tomorrow. Global connectivity, smart machines, and new media are just some of the drivers reshaping how we think about work, what constitutes work, and the skills we will need to be productive contributors in the future (Davies, Fidler & Gorbis, 2011). Students interacting with wikis can refine familiar computer functions while at the same time acquire new skills that they may not have had a chance to encounter before. This especially true of Japanese university freshman students, Many senior high schools have yet to fully understand the necessity of computer literacy for their students. Presentations have also been shown to improve students' abilities in ways that can be beneficial for their future employment (Živković, 2014).

The second significant element that can assist students all through their university years and beyond is that of research skills. Again, many high school students in Japan moving on to college and university level courses are sorely lacking in this crucial endeavor. How to acquire new information, evaluate it for relevance and further share this information among peers are highly attributable skills to hone in any language. This is especially true of those in foreign language learning environments. Computers today allow for the simple process of cutting and pasting information one place to another with the utmost simplicity. It is important to realize what important information is and how it can play a key role in any given presentation.

Finally there is the presentation itself. This is a totally different skill to master than simply cramming for a vocabulary examination or other type of written test.

If the activity is properly scaffolded, students will be able to work independently to produce an effective presentation. This can lead to higher levels of motivation for the students involved, as they are able to see the results of their hard work when they are successful in the presentation that they give. One of the joys of teaching a presentation class is seeing students gain confidence, self-esteem, and autonomy while they are working independently, or as a small group, to produce and give an effective presentation (Brooks & Wilson, 2014, p 205).

Presentation skills similar to other language skills are accumulated over time through practice and refinement. One of the issues facing Japanese university students today is that very few students are given the opportunity to use spoken English in the classroom before entering university, and even less have the opportunity to talk about academic topics in English (Apple, 2011). In language learning this may be the highest attainment possible in becoming linguistically proficient. To be able to present an idea or topic and then possibly defending your key points is the true mark of an excellent orator.

Wikis offer an elaborate choice of ways to support the typed text of a presentation. Visual aids are an important part of oral presentations because they provide support for both the speakers and listeners during the presentation, which can help to reduce stress and make the presentation more successful (Lambert, 2008). These visual aids supplied through wikis

can come in many forms and offer important and relative reinforcement to what is being said.

4. Conclusions

The intent of this paper was to explain the versatility of wikis in today's technologically enhanced learning environment. The educational uses of wikis are numerous (Parker & Chou, 2007). There are many ways that learners and lecturers can become more actively involved in their own information attainment. The possibilities are ever expanding along with the development of supplementary teaching tools that also augment innovative learner methods. The asynchronous online collaboration function offers language teachers new opportunities to combine all the essential parts of writing instruction such as grammatical accuracy, appropriate use of grammatical forms in different contexts, audience awareness, and multiple drafting and revising (Lund, 2008). This type of learning can be particularly effective due to the immediate feedback that is offered to the user, and indirectly the teacher, a highly significant attribute of 'visible learning' (Hattie, 2009). Of particular interest for the assessment of individual participation and group processes is the function that tracks activity and stores previous versions (Witney and Smallbone, 2011).

The advent and expansion of the Internet has brought about many changes in the educational environment that faculty at all levels of administration have yet to fully comprehend. The nature of that information, the tools we use to "write" it, the surfaces on which we inscribe it, the ways in which we disseminate it and the manner in which it influences us are also being transformed (Montgomery, 2014). Integration between the classroom, faculty, and institutional levels in a higher education setting is crucial to a school's success in the contemporary information era (Langer & Knefelkamp, 2008).

Today's learners expect instructional techniques that are in tune with them and not the teaching tools that were utilized in the schooling of their teachers or parents. Educational institutions at the primary, secondary, and post-secondary levels, are largely the products of technology infrastructure and social circumstances of the past (Davies, Fidler, & Gorbis, 2011). In contrast to traditional learning processes, which were based on habit, learning with the use of internet technology can be based on discovery and critical thinking (Glassman & Kang, 2011). The comprehensive effects that the Internet is having on the human race as a whole is still being debated. What is known is that the Internet is not going away for all its acceptable and unacceptable accomplishments. Wikis allow for expansion of knowledge for students in a safe and secure manner. With the addition of such online tools such as YouTube to enhance writing tasks and projects, learners can tailor their planned undertakings toward their own interests. Additionally video enhancement is extremely beneficial for those in LCTL (Less Commonly Taught Languages) since wikis can be produced in most any language as long as the necessary fonts are installed. The days of pen-pals and waiting for mailed letters to arrive have passed. Today two classes in different countries studying the same foreign language can blog or correspond on a single wiki; adding their own cultural impressions. At the same time instructors can tailor their courses to the need of the learners.

Nowadays many employees are looking for candidates who have the ability to give formal presentations, and the skills that students learn when they are presenting in English are transferable to their L1 (Pittenger, 2004). Gone are the days of pencil and paper, today's educational environment involves computers and creativity. Wikis is an online education tool that can fulfill a variety of learner needs and lecturer aims and goals. Exploring existing wikis can help beginners to develop a clear image of how they might wish to organize the content and structure of their wikis in ways that will best meet the needs of their students (Montgomery, 2014). Because of these new opportunities, many language teachers see great potential in computer technology in teaching (Leslie, 2010). The advent of social networking and other forms of internet communication is driving for more instructional

practices in education that are on-line and in tune with today's global community. Wikis, with its many features and versatility for usage is a tool to access the World Wide Web and bring it safely into the classroom.

References

- Apple, M. (2011). The Big Five personality traits and foreign language speaking confidence among Japanese EFL students. Retrieved from Proquest Dissertations and Theses database.
- Aydin, Z., & Yildiz, S. (2014). Using wikis to promote collaborative EFL writing. *Language Learning & Technology* 18(1), 160–180. Retrieved from: <http://ilt.msu.edu/issues/february2014/aydinyildiz.pdf>
- Barajas, M., Frossard, F. (2012). Using Wikis in Education: Guidelines for Teachers and Trainers. Universitat de Barcelona. Retrieved from http://www.wikinomics-project.eu/wpcontent/uploads/2013/04/WikiSkills_Guidelines_for_Teachers_and_Trainers_EN.pdf
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21. Retrieved from http://www.sicet.org/journals/ijttl/issue0901/1_Berk.pdf
- Bergin, J. (2002). Teaching on the wiki web. Proceedings of the 7th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, ITICSE'02, Aarhus, Denmark: June 24–26, 195. Retrieved from: <https://www.cs.kent.ac.uk/national/EPCOS/acm-eg.pdf>
- Brooks, G. & Wilson, J. (2014). Using Oral Presentations to Improve Students' English Language Skills. *Kwansei Gakuin University Humanity Review*, 19, 199–212.
- Carley, H.F. (2011). Wikis and Widgets, Ways to Tech up your Teaching. In: Reinelt, R. (ed.) (2011) *Foreign Language Learning and Teaching Places: Schools, Universities and Others*. Rudolf Reinelt Research Laboratory EU Matsuyama, Japan. Pp. 113 – 130.
- Crowfoot, S. (2012). The Importance of Computer Skills. ICEI Technology. March 23rd, 2012. Retrieved from: <http://www.iceni.com/blog/the-importance-of-computer-skills>
- Davies, A. Fidler, D. & Gorbis, M. (2011). Future Work Skills 2020. Institute for the Future.
- Désilets, A. & Paquet, S. (2005). Wiki as a Tool for Web-based Collaborative Story Telling in Primary School: a Case Study. In P. Kommers & G. Richards (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2005*, 770–777.
- Deters, F. Cuthrell, K. & Stapleton, J. (2010). Why Wikis? Student Perceptions of Using Wikis in Online Coursework. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. 6, 122–134. Retrieved from http://jolt.merlot.org/vol6no1/deters_0310.pdf
- Dörnyei, Z. (2001). “Motivational Strategies in the Language Classroom”, Cambridge University Press, (71-78)
- Duffy, P. D., & Bruns, A. (2006, September). *The use of blogs, wikis and RSS in Education: A conversation of possibilities*. Paper presented at the Online Learning and Teaching Conference, Brisbane, Australia. Retrieved from: <http://eprints.qut.edu.au/5398/>

- Engstrom, M.E. & Jewett, D. (2005). Collaborative Learning the Wiki way. *TechTrends*; Nov/Dec 2005; 49, 6; Career and Technical Education, pg 12. Retrieved from: <http://educ116eff11.pbworks.com/w/file/etch/44828198/engstromwiki.pdf>
- Glassman, M., & Kang, M. J. (2011). The logic of wikis: The possibilities of the web 2.0 classroom. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 6, 93–112.
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging Technologies, Autonomous Language Learning. *Language Learning & Technology*, 15, 4–11. Retrieved from <http://educ116eff11.pbworks.com/w/file/etch/44828198/engstromwiki.pdf>
- Gomes, R. & Sousa, L. (2013). Teaching and Learning through Wikis in Higher Education. *International Journal of Information and Education Technology*, 3, 627–633. Retrieved from <http://www.ijet.org/papers/350-T309.pdf>
- Hattie (2009) Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge publishers.
- Hemmi, A., S., Bayne, S., & Land, R.(2009). The appropriation and repurposing of social technologies in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 19–30.
- Hernandez, N., Hoeksema, A., Kelm, H., Jefferies, J., Lawrence, K., Lee, S., Miller, P. (2010). Collaborative writing in the classroom: A method to practice quality work.
- Lai, Y.C. & Ng, E.M.W. (2011). Using wikis to develop student teachers' learning, teaching, and assessment capabilities. *Internet and Higher Education*, 14, 15–26. Retrieved from: http://compus.uom.gr/INF188/document/Arthra_gia_ergasies/Using-wikis-to-develop-student-teachers-learning,-teaching,-and-assessment-capabilities-.pdf
- Langer, A., Knepfelkamp, L. L. (2008) College Students' Technology Arc: A Model for Understanding Progress. *Theory into Practice*, 47(3), 186–196.
- Leslie, C. (2010). Technology in Language Learning: Wikis and Webquests. *e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 1, 52–65.
- Li, M. & Kim, D. (2016). One wiki, two groups: Dynamic interactions across ESL collaborative writing tasks. *Journal of Second Language Writing*. March, 2016. Retrieved from: <http://fulltext.study/preview/pdf/363937.pdf>
- Li, M. (2012). Use of Wikis in second/Foreign Language Classes: A Literature Review. *Computer – Assisted Language Learning – Electronic Journal*. 13(1), February 2012. Pp 17-35. Retrieved from http://callej.org/journal/13-1/Li_2012.pdf
- Lund, A. (2008). Wikis: A collective approach to language production. *ReCall*, 20, 35–54.
- Montgomery, C. (2014). Wikis in the World Language Classroom: Transforming Teaching, Learning, & Teacher Preparation with Technology. Retrieved from: <http://cmwikipaper.wikispaces.com>
- Parker, K.R. & Chao, J.T. (2007). Wiki as a Teaching Tool. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, pp 57-72. Volume 3, 2007. Retrieved from <http://www.ijklo.org/Volume3/IJKLOv3p057-072Parker284.pdf>
- Pittenger, K. K. S. (2004). Using real-world standards to enhance students' presentation skills. *Business Communication Quarterly*, 67(3), 327–336.
- Rathna, P. (2014). Optimising the Use of Discussions for Language Learning Using Wikispaces Classroom. Proceedings of the International Conference on Trends and Innovations in Language Teaching – TILT 2014. Retrieved from:

https://www.researchgate.net/publication/284829343_Optimising_the_Use_of_Discussions_for_Language_Learning_Using_Wikispaces_Classroom

- Robinson, M. (2006). Wikis in education: Social construction as learning. *The Community College Enterprise*, pp 107-109.
- Singh, A. K. J. S., & Harun, R.N.S.B.R. (2013). Peer Editing Process through Wikispaces in Correcting L2 Students' Writing. *The Asian Journal of English Language & Pedagogy*. ISSN 1823 6820 Vol. 1, (2013) 119-147. Retrieved from: http://www.academia.edu/25525068/Peer_Editing_Process_through_Wikispaces_in_Correcting_L2_Students_Writing
- Terantino, J. M. (2011). Emerging Technologies YouTube for Foreign Languages: You have to see this Video. *Language Learning & Technology*. February 2011, Volume 15, Number 1. Retrieved from: <http://llt.msu.edu/issues/february2011/emerging.pdf>
- Thompson, C. & Absalom, M. (2011). Working with Wikis: Collaboration, Authorship and Assessment in Higher Education. In S. Barton et al. (Eds.), *Proceedings of Global Learn Asia Pacific 2011*. Pp. 375-384.
- Weintraub, S. (2000). "What's this new crap? What's wrong with the old crap? Changing history teaching in Oakland, California. In P.N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History* (pp. 178-193). New York: New York University.
- Witney, D., & Smallbone, T. (2011). Wiki work: Can using wikis enhance student collaboration for group assignment tasks? *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 101-110.
- Živković, S. (2014). The importance of oral presentations for university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 15(19), pp 468–475

「授業は英語で行う」の取り組みについての調査

佐々木緑

大和大学

齋藤由紀

大阪国際大学

Abstract

The new MEXT guidelines on English education (New Course of Study – Foreign Language & English (2009)), states that English classes at senior high schools should be conducted basically in English. Many researchers and teachers have made vigorous arguments on the benefits and problems of this policy from various points of view. The new guidelines were implemented in 2013 and the first student group who took English classes after this change completed their three-year English education at the senior high school in March 2016. This paper reports how high school English teachers dealt with this change; the preparation they made, the effects they have observed, and the problems they have faced are reported based on results of a survey to senior high school English teachers. Results of a survey to the students who have completed their three-year English education at the senior high school under the new guidelines are also included in the discussion of this paper.

1. はじめに

2000年に、経団連から「グローバル化時代の人材育成について」という意見書が出されて以来「英語でのコミュニケーション能力」の強化をめざした改革が加速した。その改革の一つとして、新学習指導要領（2009）では、高等学校の英語の授業は「英語で行うことを基本とする」ことが唱えられた。その是非、解釈、実施方法等について、英語教育関係者の間で様々な観点から議論がなされ（寺島，2009；中井，2010；亘理，2011 他）、現在も続いている。「授業は英語で行う」ことについて賛否が分かれる中、この新学習指導要領は2013年度より施行され、継続的にその実施状況の検証が行われている（文部科学省，2014b；文部科学省，2015；ベネッセ教育総合研究所，2016）。2015年度末には、新学習指導要領施行の年に高等学校に入学した学習者が3年間の英語教育を終えた。これまでのイデオロギー中心の議論に、実証的な研究データが加わり、「授業は英語で行う」ことの効果と課題が議論されていくこととなるだろう。

2. 研究目的

新学習指導要領施行後、文部科学省の調査を中心に授業での英語の使用率や授業

活動についての報告（文部科学省, 2014b; 文部科学省, 2015; ベネッセ教育総合研究所, 2016）はあるものの、高等学校の英語教員が「授業は英語で行う」（以後、同義で「英語で教える」を用いる）という方針をどのように受け止め、その実施にあたりどのような準備を行い、どのように取り組んでいるのかということについての報告は、筆者らが知る限りではない。本稿は、以下の事項について調査し、その調査結果を基に、「英語で教える」をより効果的に進めるための提案を行うことを目的としている。

- ① 高等学校の英語教員は「英語で教える」ことをどのように受け止めているのか
- ② 「英語で教える」ことに実際に取り組んでみて教員はその成果と課題についてどのように感じているのか
- ③ 「英語で教える」はどの程度、またどのような形で実施されているのか
- ④ 「英語で教える」ために教員はどのような準備を行ったのか

3. 調査手法

3.1 高等学校の英語教員に対する調査

新学習指導要領が施行されてから約1年後（回答期間 2014年2月～7月）に、西日本の高等学校2000校にアンケート調査を依頼し、英語教員774名からの回答を得た。「英語で教える」ための準備、取り組みなどについての選択式、および自由記述式を含んだアンケート調査（付録1）であった。

3.2 大学生に対するアンケート調査

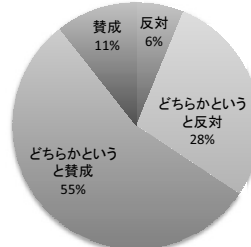
2016年4月から5月の間に、英・米語学や英・米文学を専攻としていない大学1, 2年生を対象（2大学）に質問紙（付録2）でのアンケート調査を行った。新入生のほとんどは、高等学校で、新学習指導要領での英語教育を受けている。アンケートの回答者268名のうち、2013年度以前に高等学校での英語教育を受けたものは138名、2013年度以降に高等学校での英語教育を受けたものが130名であった。

4. 調査結果と考察

4.1 「授業を英語で行うことを基本とする」方針に対する教員の意識

図1に示す通り、英語教員へのアンケート調査では、「英語で授業を行う」の方針に、「賛成」と回答した人は11%、および「どちらかという賛成」と回答した人は55%と、全体の約3分の2が肯定的な回答であった。この回答に基づいて、回答者を4つのグループに分け（英語で教える方針に「反対」、「どちらかという反対」、「どちらかという賛成」、「賛成」）、それぞれの立場での意見の違いを比較することとした。

図1:「授業を英語で行うことを基本とする」方針について (教員アンケート)



(以後、「賛成」グループ、「どちらかという賛成」グループ、「どちらかという反対」、「反対」グループと呼ぶ)

まず、「英語で授業を行うことの利点および問題点は何だと思うか」という質問(選択肢形式)に対しての回答結果を、表1(利点)、表2(問題点)に示す。表中の%表記は、各グループでどのぐらいの割合の教員がその項目を選択したかを表している。

表1:「英語で授業を行う」ことの利点(選択式回答)

「英語で授業を行う」に対する賛否	「英語で授業」の利点												
	学習効果が上がる		学習意欲が高まる		リスニング力が上がる		英語で話す抵抗がなくなる		テストの成績が上がる		コミュニケーション能力が身に付きやすい		
反対	47人	1	2.1%	0	0.0%	15	31.9%	21	44.7%	0	0.0%	11	23.4%
どちらかという反対	211人	9	4.3%	11	5.2%	98	46.4%	150	71.1%	2	0.9%	109	51.7%
どちらかという賛成	414人	50	12.1%	68	16.4%	209	50.5%	328	79.2%	2	0.5%	266	64.3%
賛成	80人	25	31.3%	29	36.3%	44	55.0%	57	71.3%	8	10.0%	62	77.5%
無回答	22人	1	4.5%	1	4.5%	6	27.3%	14	63.6%	0	0.0%	10	45.5%

表2:「英語で授業を行う」ことの問題点(選択式回答)

「英語で授業を行う」に対する賛否	「英語で授業」の問題点												
	学習効果が下がる		学習意欲が下がる		授業が理解できない		英語で話す抵抗が大きくなる		テストの成績が下がる		難しすぎてあきらめる生徒が増える		
反対	47人	24	51.1%	17	36.2%	34	72.3%	5	10.6%	7	14.9%	38	80.9%
どちらかという反対	211人	71	33.6%	53	25.1%	169	80.1%	12	5.7%	23	10.9%	144	68.2%
どちらかという賛成	414人	47	11.4%	73	17.6%	287	69.3%	19	4.6%	37	8.9%	278	67.1%
賛成	80人	3	3.8%	9	11.3%	30	37.5%	5	6.3%	4	5.0%	37	46.3%
無回答	22人	3	13.6%	4	18.2%	13	59.1%	2	9.1%	0	0.0%	11	50.0%

「利点」について、すべてのグループが共通して、「英語で話すことへの抵抗がなくなる」、「リスニング力が上がる」を選んでいる。英語で教えることに反対である

教員でも、「リスニング力が上がる」を31.9%、「英語で話す抵抗がなくなる」を44.7%、「コミュニケーション力が身に付きやすい」を23.4%が、英語で教えることの利点として認めている。英語で教えることに反対である教員は、これらの効果はある程度認めているものの、学習効果や意欲などその他の理由から、この方針に反対していることがうかがえる。

「賛成」グループでは、「学習効果が上がる(31.3%)」、「学習意欲が高まる(36.3%)」を選んだ教員が多かった。この「学習効果」、「学習意欲」については、「反対」グループはむしろ問題点として捉えている項目(表2)である。そもそも、この2点について肯定的に捉えていれば、英語で教えることに賛成であるのは当然であることを考えると、30数パーセントという数値はあまり高くないといえるのかもしれない。

すべてのグループで問題点として挙げられているのは、「授業を理解できない」と「難しすぎて諦める生徒が増える」であった。「賛成」グループの「授業が理解できない(37.5%)」、「難しすぎてあきらめる生徒が増える(46.3%)」は、他のグループと比較すると数値は低いものの、一定数の教員が問題点として認識しているようである。しかしながら「賛成」グループでは、他のグループとは異なり、そのことが「学習効果の低下(3.8%)」という問題とは、直接結びついていないようである。表1の利点についても「賛成」グループの約3分の1が「学習効果が上がる」、「学習意欲が高まる」と回答していることと合わせて考えてみると、「賛成」グループの教員には、英語で教えることで、授業が理解できず、あきらめる学習者がでるリスクを理解した上で、学習意欲と学習効果を下げない授業をするために、何らかの方策をとっている人が多いのではないかと思われる。

4.2 授業を英語で行った教員が感じた効果と課題

表1, 2に示したのは、英語で教えることの利点と問題点についての客観的な意見を問うた質問への回答であったが、実際に自分が授業を英語で行ってみて感じられた効果、および直面している課題についても記述式で回答を求めた。それらの記述式の回答を数量データとして分析するために、共通して見られる項目を抽出し、その項目に言及している回答を分類した^注。その結果を表3(効果)、表4(課題)に示す。この自由記述方式での質問項目には、効果に関しては全回答者(774名)の内の345名(43.7%)、課題については455名(57.7%)からの回答が得られた。表中の数値は、各項目について記述式で回答した人の内の何パーセントが言及していたかを示している。

表3:「英語で教えることでみられた効果」(記述回答)

「英語で授業を行う」に対する賛否	回答者数(人)		学習者の関心・意欲が向上した。話すことへの抵抗の緩和した。	学習者の英語力が向上した。	教員の意識、やる気の向上につながった。	授業運営が効果的になった	効果があるか不明である/まだ効果を実感できていない。
	回答者数(人)	回答率					
反対	16	34.0%	25.0%	12.5%	0.0%	12.5%	31.3%
どちらかという反対	66	31.0%	68.2%	7.6%	3.0%	1.5%	13.6%
どちらかという賛成	202	49.0%	76.7%	20.3%	5.9%	2.0%	4.5%
賛成	54	68.0%	81.5%	29.6%	3.7%	1.9%	3.7%
無回答	7	32.0%	57.1%	42.9%	0.0%	0.0%	0.0%
全体	345	43.7%	73.0%	19.4%	4.6%	2.3%	7.2%

表4:「英語で教えることで直面している課題」(記述回答)

「英語で授業を行う」に対する賛否	回答者数(人)		学習者の英語力、理解力に関する問題	学習者の意欲に関する問題	学習内容の定着、学習効果に関する問題	授業運営に関する問題(学習者間の差、進捗、授業方、評価方法)	教材選択、授業準備時間に関する問題	大学入試対策がでなくなる	文法/和訳・英訳を英語で指導することの問題	教員の英語力、教授力の問題、教員研修の機会、教員感の必要性	日本語と英語の併用が必要
	回答者数(人)	回答率									
反対	25	53.2%	40.0%	24.0%	16.0%	12.0%	4.0%	8.0%	8.0%	8.0%	0.0%
どちらかという反対	109	51.7%	33.0%	16.5%	4.6%	21.1%	3.7%	10.1%	11.0%	17.4%	6.4%
どちらかという賛成	251	60.6%	29.9%	23.1%	8.8%	26.7%	4.0%	5.6%	13.1%	13.9%	6.4%
賛成	57	71.3%	15.8%	10.5%	12.3%	26.3%	10.5%	10.5%	10.5%	26.3%	7.0%
無回答	13	59.1%	61.5%	23.1%	7.7%	15.4%	0.0%	0.0%	15.4%	0.0%	7.7%
全体	455	57.7%	30.3%	20.0%	8.6%	24.2%	4.6%	7.3%	12.1%	15.6%	6.2%

4.2.1 効果

表3(効果)が示すように、学習意欲の低下を問題視している「反対」グループでも、実際に英語で教えた結果、学習者の「授業への関心、学習意欲の向上、話すことへの抵抗の緩和」に関する効果がみられたと回答している。「反対」25.0%、「どちらかという反対」68.2%)。「この効果は授業内だけにとどまらず、授業外でも教員に英語で話しかけたり、学習者同士が英語で話そうとする態度が見られたりした」という記述もあった。このような授業外への効果の波及は、特にEFL環境での英語学習には大変有効である。

「英語力(主にリスニング力についての記述が多かった)」についても効果がみられたとの回答が多く、「反対」グループでも12.5%が学習者の英語力の向上を感じており、25%が関心・意欲の向上、話すことへの抵抗の緩和を効果として挙げている。この結果は、表2(「英語で授業を行うことの問題点」についての選択式回答)で「反対」グループの51.1%、「どちらかという反対」グループの33.6%が「学習効果が下がる」と回答している結果と矛盾するように思える。表2のデータには表3の記述式の質問には回答していない教員(実際には「英語で教える」に取り組んでいない教員が多いと考えられる)も含まれていることが、この原因であると考えられる。この点を考慮すると、表3のデータは、英語で教えることには「反対」であるが、実際に教えてみると効果を感じられた教員が一定数いたと解釈することができる。

その他、「教員の意識、やる気の向上につながった」、「授業運営が効果的にできるようになった」という回答も一定数みられた。数は多くないものの「反対」、「どちらかという反対」グループにもこの効果を挙げた人がいた。英語で教えることには反対であるが、実際に英語で授業をしてみることで、教員がその効果を実感する機会になったようである。また、英語で授業をするという取り組みを通し、「教員自身が授業を楽しめるようになった」、「自分でもできるという自信につながった」、「自らの教育力をもっと磨きたいという意識が高まった」という回答もいくつかみられ、キャリアディベロップメントにつながる効果を感じている教員もいたことがうかがえる。しかしながら、英語で授業をすることについて「効果があるか不明／まだ実感できていない」と回答した人も「反対」、「どちらかという反対」グループに多くみられたばかりでなく、「どちらかという賛成」、「賛成」グループにも若干数みられた。

4.2.2 課題

表4（課題）をみてみると、実際に英語での授業を行った教員が課題として直面していることで一番多いのは、「学習者の英語力、理解力」に関する課題であった。英語で教えるという取り組みに「賛成」であるグループでもこの課題を挙げる人もあり（15.8%）、「どちらかという賛成」グループ（29.9%）では「どちらかという反対」グループ（33.0%）、「反対」グループ（40.0%）に近い割合の回答がみられた。また「学習意欲」、「学習内容の定着／学習効果」についての課題も、英語で教えることへの賛否に関係なく、各グループで一定数みられた。回答の多くは、基礎力が全くついていない学習者や、これまでの英語学習で英語嫌いになってしまっている学習者に英語で教えることは大変難しい課題であるという内容であった。表3でみられるような、英語で教えることで学習意欲や学習効果が上がるという効果は、主に一定の基礎力のある学習者や比較的学習意欲が高い学習者層にみられたものであり、基礎力のない学習者や学習意欲の低い学習者への対応は大きな課題であるようだ。

授業運営に関わる問題も、すべてのグループで多く見られた（全回答者の24.2%）。具体的な内容としては、「英語で行うと、日本語で行うよりも時間がかかり、進度が遅れる」、「学習者の理解力に合わせた授業になってしまい、今まで日本語で行っていた、より高度な内容を理解させるような課題には取り組めない」、「評価方法が分からない」、「生徒の理解度に差があり、授業が進めにくい」、「授業の効率が悪くなるので、限られた授業時間内で教えられる内容が少なくなる」などであった。評価方法については、CAN-DOリストなどの評価規準を作成する方法も提唱されている（文部科学省、2013）ものの、まだ十分に浸透しているとはいえない状況である（文部科学省、2015）。

「教材準備、授業準備に時間がかかる」ことも課題の1つとして挙げられている。「賛成」グループの教員は他のグループの教員よりもこれを課題として挙げている割合が高い。英語での理解力が低い学習者に英語で授業を行うためには、理解させるための教材の準備や活動の組み立てなどが必要となり、授業の準備に時間がかかる。OECD 国際教員指導環境調査（2014）では、日本の中学校教員は週約 54 時間の業務に携わっており、その内授業に当てている時間は 18 時間、授業準備等には 9 時間で、多くの時間を事務やその他の生徒指導に費やしている状況であることが報告されている。この調査は中学校教員について行われたものであるが、高等学校でも同様の状況であることが想像できる。このように多忙を極める教員にとっては、「英語で教える」ために、授業前の準備にこれまで以上に時間がかかってしまうことは大きな負担として感じられるであろう。教員が授業準備に十分な時間を掛けられるように就業環境を改善することが必要であるが、使いやすい教材や活動集の開発、「英語で教える」ことに取組んだ教員が作成した教材や効果的なアイデアを共有できるようなシステムを構築することも、効果的な支援策の1つである。

「大学入試対策ができなくなる」、「文法／和訳・英訳を英語で指導することは難しい」という指摘も各グループで一定数見られた。この問題は、学校での英語教育が何を目指すべきなのかという議論（江利川他，2014）と深く関係する。「英語でのコミュニケーション力の養成」が強く打ち出されていく中（文部科学省，2014a），教育現場ではこの変化にどのように対応し、かつ、「大学入学試験問題」にも対応できる英語力を身につけさせるにはどのように指導していくべきかという点で困惑している教員が多いようである。大学入試も少しずつ変わってきてはいるものの、依然として文法問題や翻訳問題が中心の大学もあり、「入試対策が始まる時期には、せっかく取り組んできた「英語での授業」を諦めなければならない」という声もある。「英語でのコミュニケーション能力」の養成を第一目標とするのであれば、小中高高等学校の英語教育のつながりだけを考えるのではなく、大学とも連携し、大学入試制度の改革に取り組むことが必須である。

自分自身の英語力や、授業力の向上を課題として挙げ、研修の機会の充実を求める教員も多数いた。「賛成」グループでは、26.3%の教員がこの内容の記述回答をしており、8.0%であった「反対」グループと比べるとその差は大きい。「英語で教える」実践を通して、その効果と課題を理解した教員が、研修等の機会を通して自分の英語力や授業力を向上させることで、直面した課題に向き合い、「英語で教える」ことに取り組むためのより効果的な方法を模索しようとする態度が反映されているといえるのではないかと。

全体の回答者の 6.2%は日本語との英語の併用の有効性に言及しており、「教員の英語使用を問題とするのではなく、学習者の英語使用を増やすべき」という意見も複数あった。「英語だけで授業を行うということにこだわらず、生徒の理解度や授業

内容・活動に応じて日本語と英語を併用すべきである」、「文法事項等の説明まで英語で行うと学習者は理解できない」という内容の記述は、「賛成」、「反対」のどのグループにもほぼ同じ割合でみられた。この点に関しては、「新学習指導要領解説外国語編・英語編」でも、常に英語だけで教えることが求められているわけではない。学習者の言語使用の機会を増やすことが目的であることも明記されており、文法事項の説明まで英語で行うことは求められていない。しかしながら、本調査では文法事項の説明を英語で行うことの問題点を指摘する回答が多かった。このことから考えると、「英語で教える」ことが重要視されすぎており、英語で教えること自体が目的になってしまっているのではないかと思われる。授業をコミュニケーションの場とするために、教員がどのような場面で使用言語を切り替えるのが効果的であるかについて考えていかなければ、本来の目的が見失われることになってしまう。

表5は、教員がどのような場面で、日本語を使用するかについての調査結果である。当然「賛成」グループの日本語使用率は他のグループに比べて低い。文法事項の説明に関しては、「賛成」グループでも高い割合で日本語を使用している。「賛成」グループは、「生徒が理解していないと思った時」や「語彙の意味の確認をする時」にも、他の場面よりも多く日本語を使っているが、日本語の使用をこれらの場面に限定している教員が多いようである。これに対して「反対」グループでは学習者の理解度を上げることを重視するためか、すべての場面において日本語使用率が高い。英語を英語で理解することが難しい学習者に対して、「英語で教える」ために「より簡単な表現を使って説明する」、「視覚補助教材を用いる」などの工夫をして時間をかけて理解させることよりも、より学習者への負担が少ない日本語で説明することに頼っているのではないかと考えられる。授業時間は限られていることを考えると仕方がないことなのかもしれないが、「賛成」グループが日本語の使用を少なくするために取り組んでいると思われる工夫やアイデアを学ぶ機会があれば、もう少し英語使用率を上げることができないのではないだろうか。

表5: 英語で行う授業で教員が日本語を使用する場面

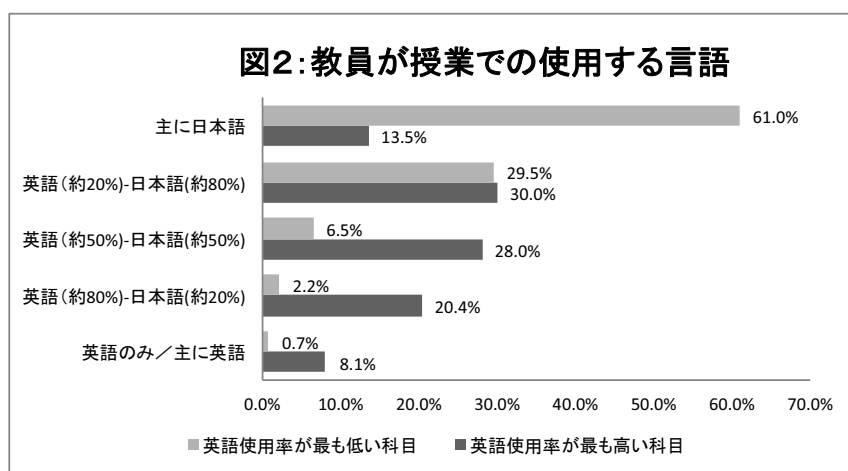
「英語で授業を行う」に対する賛否	文法を説明する時	内容の理解度を確認する時	生徒の質問に回答する時	授業活動、作業内容を説明する時	生徒が理解していないと思った時	語彙の意味を確認する時
反対	95.7%	46.8%	63.8%	46.8%	85.1%	59.6%
どちらかという反対	91.9%	38.4%	33.6%	23.2%	78.7%	44.5%
どちらかという賛成	89.9%	23.9%	25.1%	17.4%	69.1%	39.9%
賛成	76.3%	16.3%	20.0%	25.0%	45.0%	37.5%
無回答	90.9%	27.3%	36.4%	18.2%	77.3%	45.5%
全体	89.4%	28.6%	29.6%	21.6%	70.4%	42.2%

4.3 授業での英語使用率と授業活動

「英語で授業を行う」ことがどの程度実践されているかを見るために、教員が授

業で使用する言語の割合について調査した。担当した科目の中で、英語の使用率が最も高かった科目と、最も低かった科目について、それぞれの授業で、教員が日本語と英語をどの程度の割合で使用したかを尋ねた。図2にその結果を示す。

最も英語使用率が高い科目でも、授業の80%以上を英語で授業を行っているとは回答した教員は28.5%であった。多くの教員が授業の50%以上を日本語で行っている状況である。最も使用率が低い科目では、授業の50%以上を英語で行っている教員は9.4%にとどまっており、「基本的に授業は英語で行う」とは程遠い状況である。調査方法が異なるため直接的な比較はできないが、本調査結果は、文部科学省(2015)の調査とほぼ同様の傾向を示している。



新学習指導要領には、「英語で授業をする」ことの目的として「授業を実際のコミュニケーションの場とする」ことが掲げられている。この新学習指導要領の下で行われた授業で学習者がどのような授業を受けたのかについて調べるために、新学習指導要領が施行された2013年度に高等学校に入学した学習者(アンケート回答時は大学1年生)へのアンケート調査で、高等学校での英語の授業で学習者が英語を使用した割合について回答してもらった。その調査結果を図3に示す。英語の使用率が高い科目では、57.5%が授業活動の半分以上を英語で行ったと答えたが、主に日本語での授業活動であったと回答した人も19.7%いた。

図3:学習者が授業活動で使用する言語

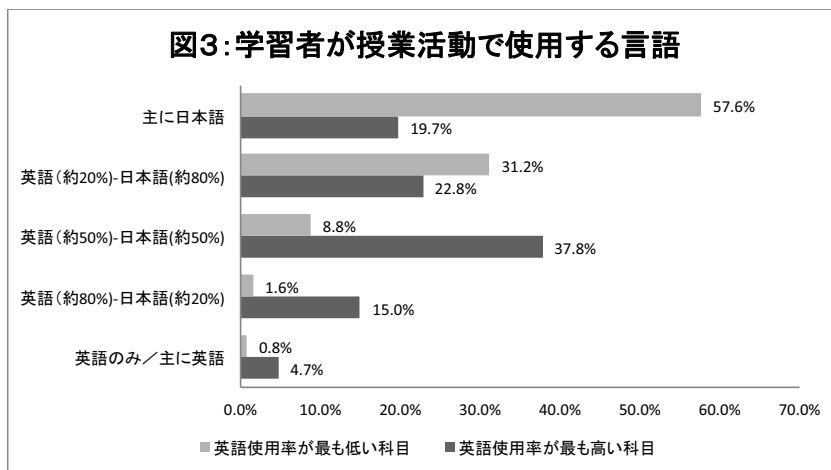


図2の教員へのアンケート調査結果と同様に、英語使用率が最も低い科目と最も高い科目の間での差は大きい。教員が科目の目的に応じて授業活動を変えており、英語の科目の中でも、英語を多く使うものと主に日本語を使用して授業活動を行うものに分けているようである。もちろん授業内容や授業法は学校によって異なるのであろうが、本アンケート調査では、英語の使用率が高い科目としては「コミュニケーション英語」が多く挙げられており、英語使用率が低い科目としては、「英語表現」と「英文法」の2科目が最も多かった。新学習指導要領で、英語で授業をすることの目的として掲げられている「授業を実際のコミュニケーションの場とする」ことについては、「コミュニケーション英語」ではある程度実践されているようであるが、日本語での授業活動が中心の科目もあるようだ。

次に、学習者が高等学校の授業でどのような授業活動を経験したかについてのアンケート調査結果を表6に示す。ここでは、2013年度の学習指導要領施行前と施行後での変化をみるために、2013年度以前に高等学校に入学した学習者のデータを下側に表示している。

表6の結果からは、「音読」、「プレゼンテーション、ディベート等」、「話す／聞く」、「会話」のような音声・発話指導や、「書く」ことを含めた英語で発信する授業活動が少ないことが分かる。新学習指導要領施行前も後も同じ傾向がみられる。本調査結果では、新学習指導要領施行後の授業を受けた学習者のほうが、このような発信型の授業活動が若干増えているようであるが、依然として、「翻訳」、「文法学習」、「長文読解」、「大学入試対策」が授業活動の大半を占めている状況がうかがえる。

表6: 高等学校の英語の授業で行われた授業活動(学生アンケート)

	英文和訳	文法解説	問題集	音読	プレゼン・ディベート等	話す／聞く	会話	自由英作文	単語集(暗記)	和文英訳	長文読解問題	大学入試問題
2013年度以降の英語教育を受けた学生												
全くあてはまらない	1.5%	0.7%	2.2%	2.9%	41.6%	13.1%	21.9%	24.1%	2.9%	6.6%	2.9%	8.1%
あてはまらない	7.3%	0.7%	12.4%	12.4%	35.8%	39.4%	42.3%	47.4%	5.1%	17.6%	2.2%	14.0%
あてはまる	32.8%	32.1%	40.9%	35.0%	15.3%	32.8%	27.7%	19.0%	31.6%	43.4%	31.6%	33.1%
よくあてはまる	58.4%	66.4%	44.5%	49.6%	7.3%	14.6%	8.0%	9.5%	60.3%	32.4%	63.2%	44.9%
2013年度以前の英語教育を受けた学生												
全くあてはまらない	0.8%	0.0%	3.9%	5.4%	49.6%	23.3%	25.6%	32.6%	7.8%	4.7%	3.1%	21.3%
あてはまらない	3.1%	2.3%	9.4%	14.7%	28.7%	37.2%	41.9%	34.9%	15.6%	8.5%	10.1%	24.3%
あてはまる	42.6%	44.2%	41.4%	40.3%	14.7%	29.5%	25.6%	24.8%	44.5%	42.6%	48.8%	27.9%
よくあてはまる	53.5%	53.5%	45.3%	39.5%	7.0%	10.1%	7.0%	7.8%	32.0%	44.2%	38.0%	21.3%

*30%以上の回答があった箇所に網掛をしている。

このような英語教育を受けてきた学習者が、基本的な英語コミュニケーション能力がついていると思っているか(自己評価)、またどのような英語学習が必要だと思っているかについて調査した。結果をそれぞれ、表7(英語力の自己評価)、表8(必要と思う英語学習)に示す。これらの質問に対する回答についても、新学習指導要領施行前に高等学校で授業を受けた学習者のそれと比較するために、下側に新学習指導要領が施行された2013年度以前に高等学校で英語の授業を受けた学習者の回答結果を表示している。

表7: 身近なトピックについての英語力についての自己評価(学生アンケート)

	読んで理解できる	聞いて理解できる	自分の思いを話して伝えることができる	自分の思いを書いて伝えることができる
2013年度以降の英語教育を受けた学生				
全くあてはまらない	4.4%	9.6%	9.6%	17.2%
あてはまらない	20.0%	51.9%	62.2%	51.5%
あてはまる	68.1%	34.1%	26.7%	29.1%
よくあてはまる	7.4%	4.4%	1.5%	2.2%
2013年度以前の英語教育を受けた学生				
全くあてはまらない	4.7%	7.0%	15.5%	17.8%
あてはまらない	32.6%	41.1%	49.6%	41.9%
あてはまる	56.6%	46.5%	31.8%	37.2%
よくあてはまる	6.2%	5.4%	3.1%	3.1%

表7が示すように、「読んで理解する」ことには自信があるが、「聞き取り」や「自分から発信する」ことについては自信がないという点において、2つのグループの回答の傾向にはあまり大きな違いはみられなかった。比較に当たっては、新学習指導要領施行前のグループはすでに大学等で英語学習をしているため、回答にはその影響があることを留意しなければならない。しかしながら、このことを考慮したとしても、これまでに受けてきた英語の授業で「聞く」、「話す」、「書く」の演習が不足していたことが、このような自己評価の一因になっていると考えることができる。

表8: もっと学習が必要だと思う英語学習内容(学生アンケート)

	話す練習	聞き取る練習	読む練習	書く練習	文法学習	語彙学習
2013年度以降の英語教育を受けた学生						
全くあてはまらない	3.7%	1.5%	0.0%	2.2%	6.6%	7.3%
あてはまらない	13.2%	9.5%	20.4%	26.3%	25.5%	20.4%
あてはまる	55.9%	64.2%	65.7%	56.9%	54.7%	56.9%
よくあてはまる	27.2%	24.8%	13.9%	14.6%	13.1%	15.3%
2013年度以前の英語教育を受けた学生						
全くあてはまらない	0.8%	0.8%	0.8%	0.8%	2.4%	1.6%
あてはまらない	10.2%	7.9%	16.5%	10.2%	18.1%	16.7%
あてはまる	53.5%	55.1%	55.9%	61.4%	55.1%	57.1%
よくあてはまる	35.4%	36.2%	26.8%	27.6%	24.4%	24.6%

表8が示す学習者が必要だと思う英語学習内容についても、いずれのグループも、すべての項目について半数以上が「あてはまる」を選んでおり、2つの学習者グループの間には顕著な違いはみられなかった。新学習指導要領施行後に高等学校の英語教育を受けた学習者の方が「読む練習」、「書く練習」、「文法学習」、「語彙学習」の必要性について、「あてはまらない」を若干ではあるがより多く選んでいた。このグループの学習者は大学入試を終えたばかりで、試験に向けてこれらの学習に中心的に取り組んでいたことが影響している可能性も考えられる。本調査の回答者は、自信が持てない「話す」、「聞く」、「書く」能力だけでなく、すべての項目について学ばなければならないと考えており、自分の英語力が不十分であると感じているようである。

4.4 学習指導要領の変更に伴い教員が行った「英語で教える」ための事前準備と必要であると考えている支援・取り組み

2009年に現行の新学習指導要領が発表されてから2013年度に施行されるまでの間に、「英語で教える」ための準備として教員がどのような取り組みを行ったか、また「英語で教える」を効果的に行うためにどのような支援が必要だと思うかについての選択式で調査した回答結果を、それぞれ、表9(事前準備)、表10(効果的な支援・取り組み)に示す。

表9(事前準備)をみると、すべてのグループで「授業法の見直し」にほぼ半数以上の教員が取り組んでおり、「教材の見直し」や「校外のセミナーへの参加」にも多くの教員が取り組んだことが分かる。「賛成」グループは表9のすべての項目で高い数値を示しており、表10でもすべての取り組みについて、効果的であると回答している人の割合が高い。「賛成」という肯定的な意識が、積極的な事前準備につながっているようだ。自らの課題を見つけそれを解決するために積極的に研修を重ね、他の教員との意見交換も意欲的に行っているようである。これに対して「反対」グループは「授業法の見直し」以外の取り組み率は低く、効果的な取り組みについ

て学んだり、他の教員との意見交換をしたりということも少ない。

表9:「英語で教える」ための事前準備(教員アンケート)

「英語で授業を行う」に対する賛否	校外セミナー	教材見直し	授業法見直し	効果的な取り組みの学校の視察	教材開発	同じ学校の教員との意見交換	他校の教員との意見交換	以前から英語で教えていたので特別な準備は必要なし
反対	25.5%	25.5%	48.9%	4.3%	19.1%	14.9%	8.5%	0.0%
どちらかというと反対	34.1%	24.2%	57.8%	14.7%	11.8%	23.7%	15.6%	0.9%
どちらかというと賛成	43.2%	27.8%	67.6%	18.8%	20.0%	26.6%	20.8%	5.3%
賛成	66.7%	40.0%	60.0%	20.0%	26.7%	46.7%	26.7%	13.3%

表10:「英語で教える」をより効果的に進めるための支援・取り組み

「英語で授業を行う」に対する賛否	活動集や教材	教員の長期海外研修	大学院での研修	効果的な取り組み学校の視察	他校の先生と勉強会	同じ学校の先生との勉強会	新しい教授法
反対	42.6%	44.7%	12.8%	29.8%	12.8%	8.5%	40.4%
どちらかというと反対	42.2%	40.3%	15.2%	41.7%	15.2%	14.7%	48.3%
どちらかというと賛成	48.3%	48.6%	18.4%	44.7%	25.6%	19.6%	52.2%
賛成	46.7%	60.0%	40.0%	60.0%	53.3%	33.3%	66.7%

「賛成」および「どちらかというと賛成」という教員の中には、「以前から英語で教えていたので特に特別な準備は必要なかった」と回答している人も見受けられる。一方、「反対」グループにはそのような人はいない。今回のアンケート調査では、「英語で教える」ことを事前に経験していることと「賛成」、「反対」の立場の相関を検証できるような質問項目を立てていなかったため統計的な分析はできないが、これまでに「英語で教える」を経験している教員は、課題はあるがその効果を理解しており、それが英語で教えることへの「賛成」につながっているのに対して、経験していない教員は、教授法やその効果が分からないため、「反対」しているのではないかということを示唆する結果である。もしこの仮説が正しければ、教員研修の機会を増やしていくことで、「反対」意見を少なくし、より効果的に英語で教えられる方法を模索しようとする教員が増えるはずである。

表9で「賛成」グループが他のグループと顕著に異なるのは、「同じ学校の教員との意見交換」をすることである。表10でも「賛成」グループは他のグループよりも「校内での勉強会」の効果を高く評価している。学校という組織の中で教育効果を上げるためには、一緒に教育プログラムを作り上げていく同僚の教員と意見交換をしながら協力していくことが、単独の教員だけで取り組むよりも効果的である。しかし、多忙を極める教育現場では、定期的に意見交換をしながら協力する体制を組んでいく時間をとることは簡単ではないのかもしれない。

図6は、同じ学校の英語教員と授業改善のために意見交換をする頻度についての

回答である。全体の約4分の1の教員が、週に数回以上、他の英語教員との意見交換を行っているが、年に1度程度という教員も17%もいた。この意見交換の頻度を「英語で教える」ことへの賛否でクロス集計（表11）すると、「賛成」グループは他のグループよりも頻繁に教員間での意見交換を行っていることがわかる。「賛成」グループでは29.7%が週に1-2回以上、60.7%が月に1-2回以上の意見交換を行っているのに対して、「反対」グループは週に1-2回以上意見交換をしている教員は14.9%で、月に1-2回以上まで含めても、36.2%に過ぎず、「賛成」グループとの差は大きい。このことは、他の教員と協力する態勢作りが、「英語で教える」ことを肯定的に捉え、より効果的に実施しようとする姿勢を生むことにつながる可能性を示唆している。筆者らがこれまでに行った「英語で教える」ことに効果的に取り組んでいる学校の視察や担当教員からの聞き取り調査でも、教員間で直面している課題に対する解決策を一緒に考え、取り組み、効果的な取り組みや学習効果を共有することで、最初は懐疑的であった教員も前向きに取り組めるようになったというような事例がいくつもあった。

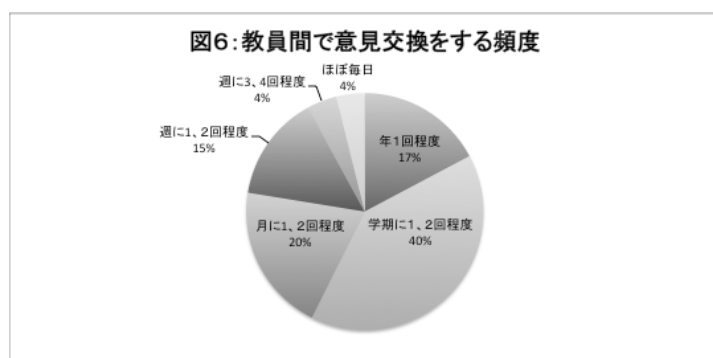


表11: 同じ学校の英語教員と授業改善のための意見交換をする頻度

		「英語で授業を行う」に対する賛否			
		反対	どちらかという と反対	どちらかとい うと賛成	賛成
同僚との 意見交換の 機会	年1回程度	21.3%	16.0%	19.6%	9.9%
	学期に1、2 回程度	42.6%	47.4%	37.6%	29.6%
	月に1、2回 程度	21.3%	18.0%	18.8%	31.0%
	週に1、2回 程度	8.5%	13.9%	15.4%	12.7%
	週に3、4回 程度	2.1%	3.1%	4.2%	8.5%
	ほぼ毎日	4.3%	1.5%	4.4%	8.5%

4.5 「授業は英語で行う」取り組みを効果的に進めるための提案

本研究の分析結果をまとめると、新学習指導要領の「授業をコミュニケーションの場とするために基本的に授業は英語で行う」という取り組みを効果的に進めるために、以下の提案をすることができる。

① 「英語で教える」に取り組みずに「反対」という教員を減らす。

本研究でも多くの教員が「英語で教える」ことに取り組んでいない実態が明らかになったが、実際に英語で教えてみると、「反対」グループからも、「学習成果や学習意欲の向上がみられた」と回答があった。最初から「無理」や「反対」と決めつけて取り組まないのではなく、実施してみることで見えてくる効果もあるようだ。英語で教えることに「賛成」である教員であっても、「英語で教える」取り組みの中で様々な課題に直面している。しかしながら、英語で教えることの利点や効果を理解している「賛成」グループの教員には、その課題に積極的に向き合おうとする姿勢がうかがえた。「反対」であっても、取り組んだ上で「課題」をみつけ、改善していこうとする姿勢が大切である。英語教員がもっと積極的に新しい教授法等を学ぶための研修に参加できるような環境作りや使いやすい教材の開発等を進めていくことで、教員の意識改革を期待することができる。そうすることによって、より多くの教員が「英語で教える」ことに取り組み、その効果も感じられるようになるのではないか。

② 「教員が英語を使う」ことではなく「学習者が英語を使う」授業を目指す。

全てを英語で教えるということにこだわらず、必要に応じて効果的に日本語を使用することで、「賛成」グループを含め多くの教員が感じている「授業効率の低下」を避けることができるのではないか。本アンケート調査では文法説明を英語で行っている教員もいることが分かった。しかし、「英語で教える」ことをコミュニケーション能力の養成の目的で行うのであれば、これまで文法訳読式の授業で行っていたことを単に言語を変えて行うのではなく、教授法自体を変えなければならない。「日本語で行えばすぐにできることに時間がかかってしまう」という意見も多数あったが、英語で全てを行う必要はないということを再確認することが大切である。授業活動の目的に応じて使用言語を切り替えながら、授業を実際のコミュニケーションの場として学習者が英語を使用できる授業活動を組み立てることを目指すべきではないか。

③ 教員間の連携を強化する

本アンケート調査によると、同じ学校の教員同士が密に意見交換を行っていることが、「英語で教える」ことに対する肯定的な姿勢につながっているようで

ある。これまでに筆者らが行った「英語で教える」改革に積極的に取り組んでいる事例の聞き取り調査でも、教員連携の重要性やその効果に関するものが多かった。「最初は自分一人で行ったが、その効果や手法について他の教員に話したところ、協力して実施できるようになった」や「学校の強化プロジェクトとして実施することが決まったことで、教員同士の話し合いや勉強会の機会が増え、自然と協力体制ができるようになり、その結果教育効果が上がった」、「教育委員会から英語授業改革のリーダーとして学校に派遣されたが、新しい教授法を伝えることよりも、教員間の連携を図ることが難しく苦労した。協力できる関係づくりができてからは、比較的スムーズに進んだ」などがその例である。「英語で教える」ことには、様々な課題があり、本調査でも「賛成」グループの教員も多くの課題を挙げていた。それらの課題にどのように取り組むかについて、他の教員と意見交換することで、対処法が見つかることもある。そして、この意見交換が、同じ学校の教員だけでなく、外部の勉強会やセミナー等での他校の教員との意見交換へと広がっていけば、さらに効果的であると考えられる。

④ 大学入試問題の改変を含めた高大の連携

大学入学試験対策がコミュニケーション主体の授業に反対する理由としてよく挙げられる。本研究の調査でも同様の指摘がみられた。大学入試への対策は、保護者や学習者からの強い要望であることも多い。大学入学試験が従来の文法や訳読問題が中心である限りにおいては、高等学校では入試に対応できるような授業が求められ、コミュニケーション活動を中心とする「英語で教える」ことへの転換は困難になる。近年、大学入学試験も少しずつ変わってきているが、学習指導要領に従って、小中高等学校で養成する能力を、どのように大学入試につなげるかについての議論を深め、高等学校の学習指導要領で目指すコミュニケーション能力を測るような大学入試制度を検討していく必要がある。

5. おわりに

本研究は、「授業は英語で行う」を基本とする新学習指導要領の施行に伴い、高等学校の教員が行った事前準備、授業取り組み、教員が感じている教育効果、直面している課題について実証的なデータを提供し、「英語で教える」ことをより効果的に行うための提案をすることを目的とした研究であった。「英語コミュニケーション能力の養成」を目指して、今後も様々な改革が実施されていくであろうが、効果的な改革を進めるためにも現状の把握は必須である。教育現場で実際の授業を担当する教員の声聞き、必要な支援を提供していかなければ、教員に過剰な負荷がかかり、改革は進まなくなってしまう。「英語で教える」ことの効果と課題を分析し、

「英語で教える」にこだわりすぎず、「学習者が英語を使えるようになる」ためのより効果的な英語教育を考えていく必要があるのではないだろうか。

謝辞

アンケート調査に協力頂いた方々に感謝の意を表する。

本研究の一部は、科学研究費助成事業（基盤(C) 課題番号 24520720）の助成を受けている。

注

5名以上の回答者が共通して挙げているキーワード（「やる気」，「学習意欲」など同義として解釈できるものは1つのキーワードとしてまとめた）を抽出し，自由記述の中でそのキーワードに言及しているものの数を集計した。

参考文献

江利川春雄他 (2014).『学校英語教育は何のため?』ひつじ書房.

OECD 国際教員指導環境調査 (2014).『教員環境の国際比較－OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013 年調査結果報告書』国立教育政策所編 明石書店.

中井弘一 (2010).「高等学校における『英語の授業は英語で行う』についての一考察」大阪女学院大学紀要 7 号, 33–52.

寺島隆吉 (2009).『英語教育が亡びるとき:「英語で授業」のイデオロギー』明石書店.

亘理陽一 (2011).「外国語としての英語の教育における使用言語のバランスに関する批判的考察：授業を「英語で行うことを基本とする」のは学習者にとって有益か」北海道教育学会『教育学の研究と実践』第 6 号, 33–42.

文部科学省 (2008).「高等学校学習指導要領」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf

(閲覧日:2016 年 9 月 10 日)

文部科学省 (2010).「高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf

(閲覧日:2016 年 9 月 10 日)

文部科学省 (2013).「各中／高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き」

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf

(閲覧日:2016 年 9 月 10 日)

文部科学省 (2014a). 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm

(閲覧日:2016年9月10日)

文部科学省 (2014b). 「平成 26 年度 英語教育改善のための英語力調査事業報告」

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm

(閲覧日:2016年9月10日)

文部科学省 (2015). 「平成 26 年度公立高等学校・中等教育学校（後期課程）における英語教育実施状況調査」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/04/06/1369254_6_2.pdf

(閲覧日:2016年9月10日)

ベネッセ教育総合研究所 (2016). 「中高の英語教育に関する実態調査 2015」

<http://berd.benesse.jp/global/research/detail.php?id=4776>

(閲覧日:2016年12月30日)

付録1 教員へのアンケート用紙（質問項目のみ抜粋）

1. 母語（複数回答可） 日本語 / 英語 / その他（ご記入ください： ）

2. 日本での英語教育従事期間 約（ ）年

3. 「授業を英語で行うことを基本とする」という方針についてどう思われますか。（単一回答）

- 反対である。 どちらかという反対である。
 どちらかという賛成である。 賛成である。

4. 「授業を英語で行う」ことの利点は何だと思えますか。（複数回答可）

- 学習効果上がる。 学習意欲が高まる。
 リスニング力が上がる。 英語で話すことへの抵抗が少なくなる。
 テストの成績が上がる。 英語でのコミュニケーション力が身につく。
 その他（下の余白にご記入下さい。）

5. 「授業を英語で行う」ことの問題点は何だと思えますか。（複数回答可）

- 学習効果が下がる。 学習意欲が下がる。
 授業内容や活動が理解できない。 英語で話すことへの抵抗が大きくなる。
 テストの成績が下がる。 難しすぎて、学習をあきらめる生徒が増える。
 その他（下の余白にご記入下さい。）

6. 学習指導要領の変更に伴い、「英語で授業を行う」ためにどのような準備をされましたか。（複数回答可）

- 校外のセミナー、研修会等への参加 教材の見直し（出版物等）
 授業方法の見直し 効果的な取り組みをしている学校の視察
 教材の開発（ご自身、または同僚の先生方と共同で開発された教材）
 同じ勤務校の英語の先生方との勉強会、意見交換会
 他校の英語の先生方との勉強会、意見交換会
 以前から英語で教えていたので、特別な準備は必要なかった。
 その他（下の余白にご記入下さい。）

7. 先生がご担当の英語授業での、先生の英語および日本語の使用率をお教えてください。
（先生が英語を使用される割合で、生徒の使用率ではありません。）（単一回答）

最も英語使用率の高い科目（科目名： ） 最も英語使用率の低い科目（科目名： ）

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 英語のみ/主に英語 | <input type="checkbox"/> 英語のみ/主に英語 |
| <input type="checkbox"/> 英語(約 80%)-日本語(約 20%) | <input type="checkbox"/> 英語(約 80%)-日本語(約 20%) |
| <input type="checkbox"/> 英語(約 50%)-日本語(約 50%) | <input type="checkbox"/> 英語(約 50%)-日本語(約 50%) |
| <input type="checkbox"/> 英語(約 30%)-日本語(約 70%) | <input type="checkbox"/> 英語(約 30%)-日本語(約 70%) |
| <input type="checkbox"/> 主に日本語 | <input type="checkbox"/> 主に日本語 |

8. 「英語で授業を行う」をより効果的に行うために、学校や教育委員会等からどのようなサポートがあればよいと思われますか。（複数回答可）

- 活動集や教材の配布
- 国内の大学院等での研修の機会
- 他校の英語の先生方との勉強会、意見交換会の機会
- 同じ勤務校の英語の先生方との連携の強化するための機会
- 新しい教授法を学べるセミナー、研修会等への参加の機会
- その他（下の余白にご記入下さい。）
- 教員の長期海外研修の機会
- 効果的な取り組みをしている学校を視察する機会

9. 先生が、授業で日本語が使われる、または、日本語を使った方が効果的だと思われるのは、どのような場面でしょうか。（複数回答可）

- 文法事項を説明するとき
- 生徒からの質問に答えるとき
- 生徒が理解していないと思ったとき
- 語彙の意味を確認するとき
- その他（下の余白にご記入下さい。）
- 内容の理解度を確認するとき
- 授業活動、作業内容を説明するとき

10. 御校では、英語の先生方が、授業改善のために意見交換等をされる機会はどれくらいありますか。

年1回程度 / 学期に1、2回 / 月に1、2回 / 週に1、2回 / 週に3、4回 / ほぼ毎日

11. 「英語で教える」ために、効果的だった取り組みをお教えてください。（自由記述）

12. 「英語で教える」ことで、どのような効果がありましたか（自由記述）

13. 「英語で教える」ことで、直面されている課題があれば、お教えてください。（自由記述）

付録2 学生へのアンケート用紙（関連する質問項目のみ抜粋）

3. 高校での英語授業はどのようなものでしたか。あてはまるところに○をつけてください。

	1 全くあては まらない	2 あてはま らない	3 あてはま る	4 よくあて はまる
(1) 教科書の本文を日本語に訳す	1	2	3	4
(2) 先生が文法の説明をする	1	2	3	4
(3) 問題を解いてきて答え合わせ や解説をする	1	2	3	4
(4) 音読、シャドーイングをする	1	2	3	4
(5) プレゼンテーション、ディス カッション、寸劇などをする	1	2	3	4
(6) 英語を話したり聞いたりする アクティビティが多い（中心）	1	2	3	4
(7) 英語で会話する	1	2	3	4
(8) 自分の考えや調べたことを 英語で書く（自由作文）	1	2	3	4
(9) 与えられた日本語を英語に訳す （和文英訳）	1	2	3	4
(9) 英語の単語集を覚える	1	2	3	4
(10) 長文の読み、内容理解 問題を解く	1	2	3	4
(11) センター試験の過去問題をする など試験対策をする	1	2	3	4

4. 高校での英語の授業では英語で行われていましたか。授業中先生がもっとも英語が使っていたと思う授業と、使っていなかったと思う授業について、授業での「先生の英語使用率」を「教えてください。英語使用の割合はあなたがどう感じていたかという主観で構いませんので、もっとも当てはまるものを選んでください。

最も英語使用率の高い科目

(授業名：)
*記入例) コミュニケーション英語

最も英語使用率の低い科目

(授業名：)
*記入例) 英語表現

- 英語のみ/主に英語
- 英語(約 80%)・日本語(約 20%)
- 英語(約 50%)・日本語(約 50%)
- 英語(約 30%)・日本語(約 70%)
- 主に日本語

- 英語のみ/主に英語
- 英語(約 80%)・日本語(約 20%)
- 英語(約 50%)・日本語(約 50%)
- 英語(約 30%)・日本語(約 70%)
- 主に日本語

5. 高校の英語の授業で**生徒の皆さんが英語を使う活動は**、授業の中でどのくらいありましたか。もっとも英語を使う活動が多かったと思う授業と、もっとも少なかったと思う授業に**授業での「生徒（自分）の英語使用率」**ついて教えてください。英語使用の割合はあなたがどう感じていたかという主観で構いませんので、もっとも当てはまるものを選んでください。

(回答は次ページへ)

最も英語使用率の高い科目

(授業名：)

*記入例) コミュニケーション英語

- 英語のみ/主に英語
- 英語(約 80%)・日本語(約 20%)
- 英語(約 50%)・日本語(約 50%)
- 英語(約 30%)・日本語(約 70%)
- 主に日本語

最も英語使用率の低い科目

(授業名：)

*記入例) 英語表現

- 英語のみ/主に英語
- 英語(約 80%)・日本語(約 20%)
- 英語(約 50%)・日本語(約 50%)
- 英語(約 30%)・日本語(約 70%)
- 主に日本語

6. 英語で授業をしている(しようとしている)先生が、授業で日本語を使うのはどんな場面でしたか。覚えている限りでいいので、当てはまるものを選んでください。(複数回答可)

- 文法事項を説明するとき
- 内容の理解度を確認するとき
- 生徒からの質問に答えるとき
- 授業活動、作業内容を説明するとき
- 生徒が理解していないと思ったとき
- 語彙の意味を確認するとき
- その他(下の余白にご記入下さい。)

.....

.....

.....

ここからは、現在のあなたの英語力、英語学習の状況、英語教育に対する意見をお聞きします。

7. 身近でよく知っているトピックについての会話での、あなたの英語で読む、聞く、話す、書く能力について、自己評価で構いませんので、教えてください。

	1	2	3	4
	全くあてはまらない	あてはまらない	あてはまる	よくあてはまる

- | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| (1) 読んで理解することができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (2) 聞いて理解することができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (3) 自分の思い考えを話して伝えることができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (4) 自分の思い考えを文章で書いて伝えることができる | 1 | 2 | 3 | 4 |

9. あなたの英語学習状況、英語教育に対する気持ちを教えてください。

	全くそうで はない	そうでは ない	そうで ある	とてもそう である
(1) 授業外でも自分で英語学習を している	1	2	3	4
(2) 授業以外でも英語を使う機会がある	1	2	3	4
(3) 授業ではもっと、 <u>英語で話す</u> 練習をするべきだ	1	2	3	4
(4) 授業ではもっと、 <u>英語を聞き取る</u> 練習をするべきだ	1	2	3	4
(5) 授業ではもっと、 <u>英語を読む</u> 練習をするべきだ	1	2	3	4
(6) 授業ではもっと、 <u>英語で書く</u> 練習をするべきだ	1	2	3	4
(7) 授業ではもっと、 <u>文法学習</u> をするべきだ	1	2	3	4
(8) 授業ではもっと、 <u>語彙学習</u> をするべきだ	1	2	3	4

リメディアル学生のニーズに基づく英語授業の検討とその実践

牧野眞貴
近畿大学

Abstract

This study examined an English class based on the needs of university students with low English proficiency to improve students' self-efficacy toward English learning. It procured suggestions from the representations of ideal English teachers previously surveyed by the author. The participants were 36 second-year Japanese university students who were placed in the lowest level English class based on their TOEIC scores. All of them were highly anxious about learning English and showed negative attitudes toward English. The author had taught the students English for one year and was aware of how they wished to be taught. The results indicated a significant improvement in the students' self-efficacy toward English learning, and the students showed a positive attitude in class. In addition, the author had opportunities to reflect on the teaching method and attitude toward the students.

1. はじめに

リメディアル教育とは、大学授業の受講者として想定しているレベルに達していない学生に対して、補習的に学力の向上を図ることを目的とした教育であり(辻野, 2009)、近年は多くの大学で実施されている。その中で英語に特化したものが英語リメディアル教育であり、補習授業として行う大学もあれば、英語習熟度別クラス編成の最下位クラスをリメディアルと位置付けることもある。英語リメディアル授業では学生の英語力の低さだけではなく、学生の英語学習に対する否定的な感情や意欲的ではない授業態度などの点においても指導が難しいと考えられる(牧野ら, 2015)。清田(2010)は、英語学習において不成功体験を繰り返した学生は、英語の授業という脅威から自己を防衛し、自尊心を回復するためにあえて授業に積極的に参加しないような態度をとるとしている。それゆえ、教師が習熟度の差を考慮せず、自身の従来の指導法を英語リメディアル授業にあてはめようとする、授業がうまくいかないと感じることがあるだろう。齋藤(2014)は、教えることは教師自身が変わることとし、教師が変わらなければ生徒が変わることに期待できないとしている。したがって、教師が学生に自身の授業スタイルに合わせることを求めても、授業がうまく行かないのは言うまでもない。酒井(2011)は、英語習熟度の低い学生の授業において、教師は自分の思い込みで学習者に必要なものを決めるのではなく、彼らは何を欲し、そしてどうすれば英語の学習に取り組むことができるのか自分の前の学習者の意識を調査して授業を始めるべきであるとしている。したがって、教師は一つの指導法を全ての授業にあてはめるのではなく、学生の特徴を見極め、学生の声に耳を貸し、さらに自身の指導についても省察して、授業を行うべきであろう。学生の英語に対する意識を変えるには、リメディアル学生が求める授業がど

のようであるかを教師が理解し、授業をデザインしていくことが必要だと考えられる。猪井（2002）は、学習者の抱く望ましい教師像を調査することは、英語学習における学習者のニーズをより理解することになり、授業改善の観点から有意義だとしている。むしろ、学生のニーズに教師が100%合わせる必要はないが、学習者理解の点においても学習者の抱く望ましい教師像を知ることはより良い授業作りに有益であるといえよう。

2. リメディアル学生の考える望ましい英語教師像

英語リメディアル教育における教師研究について十分な研究結果は報告されていない（牧野，2015）。金谷（1995）は英語教師について、英語教育の実態を決定する大きな要素としている。英語が苦手な学生に効果的だと考えられる指導法やカリキュラムが開発されても、教師の指導力が乏しければ、学生の学習意欲や英語力を高めることが難しいのは言うまでもない。どのような教師が英語リメディアル学生をやる気にすることができるのであろうか。指導法やカリキュラムだけではなく、英語リメディアル教育における教師研究も焦眉の急となっている。

研究者や教師の視点から考える望ましい英語教師像の研究はあるものの、学習者の視点からとらえた望ましい英語教師像についての研究は少ない。学習者の望む英語教師像を調べることは、これまでの英語授業に対して学生からフィードバックを受けることになると考えられるため（牧野，2015）、学習者のニーズをより理解することだけではなく、教師の自己省察の一助にもなるであろう。もし、授業がうまくいかないと教師が考えているのであれば、学習者が望ましいと考える英語教師像と自身を照らし合わせ、その差より自己改革や授業改善のためのヒントが得られるかもしれない。そこで牧野（2015）は、英語リメディアル学生の考える理想の英語教師像を調査した。その結果、学生は教師に、1) 学生の理解を促すために丁寧な授業をする、2) 学生の自己効力感が高まる学習量、難易度、進度を見極めることができる、3) 英語学習が楽しくなる工夫のある授業をする、4) 常に学生を意識して一人一人に目を向けながら授業をする、5) 包容力がある、6) 快活である、といった特性を持ちあわせていることを求めている。また、牧野（2015）では、これらの特性から英語リメディアル学生にとって望ましい授業とはどのようなものかを検討した。以下の(1)～(5)は、牧野（2015）で提案された英語リメディアル学生にとって望ましいと考えられる授業をまとめて記述したものである。

- (1) 授業内容の理解に重点を置いた丁寧な授業：急いで教科書を進めるのではなく、常に学生の理解度を把握し、学生に合った指導法で根気強く教える。
- (2) 学生が取り組めると実感する難易度やペースを見極める授業：授業の難易度やペースを学生に合わせ、与える課題や宿題の量を学生の取り組める程度にし、英語学習に自信を芽生えさせる。
- (3) 工夫を凝らした楽しい授業：単調になりがちな授業に、楽しくなるような取り組みを

入れ、学生の英語学習に対する興味を高める。

(4) 快活な教師の授業：教師が元気を出し、自ら授業を活気づける。

(5) 学生の心理面に配慮した授業：教師の包容力の点から、学生の習熟度の低さや間違いを受け止め、「間違っても大丈夫である」ということを学生に伝える。

本研究では、上記の取り組みを行うことで、英語リメディアル学生の英語学習に対する自信や学習意欲が向上するかを検証する。

3. 研究の目的

英語リメディアル教育においては、英語指導に加えて学生の英語に対する意識改革も教師の仕事となっている(牧野, 2015)。学生の英語に対する意識を変えるためには、学生の英語苦手意識を軽減し、「英語が理解できる」という自信を何らかの方法で学生の中に芽生えさせることが必要であろう。つまり、英語学習に対する自己効力感を高めることであるが、ここでいう自己効力感とは、与えられた課題や行動をうまく遂行できるかという自信のことで(松沼, 2006)、竹内(2012)は自己効力感を「私は～ができるような気がする」といった目標達成に関する能力の自己評価のこととしている。自己効力感が高いほど学業成績がよい傾向にあるとされている(中山・松沼, 2013)。牧野(2013a)では、英語リメディアル授業で学生の英語に対する自己効力感が高まると、英語力も向上することが確認され、自己効力感の高まりが英語力の向上に寄与することが示唆されている。自己効力感を高めるために効果的な手段について、竹内(2012)は成功体験を与えることを挙げている。したがって、英語リメディアル授業で「英語が理解できた」という成功体験を学生に与えることができれば、英語学習に対する自己効力感が高まり、英語力も高まると考えられる。そのためには、教師は英語リメディアル学生の求める英語授業がどのようなものであるかを理解し、それを考慮した指導を行うことで授業理解を深め、学生の英語に対する意識改革を図ることが有効ではないだろうか。それには2で示された英語リメディアル学生にとって望ましいと考えられる授業案(1)～(5)が役立つと思われる。

そこで本研究では、リメディアル学生に英語学習に対する自信が芽生えるよう、牧野(2015)を参考に学生のニーズに基づく英語指導法を検討し、それを実践した。そしてその取り組みにより、学生の英語学習に対する自己効力感を向上させることを本研究の目的とした。

4. 手続

4.1. 研究対象者

本研究は、私立大学の英語習熟度別クラス編成最下位クラスに在籍する2年生2クラス36名¹⁾を対象とする。学生は英語リメディアル教育対象となっており、大学1年時に受験したTOEICの平均点は、202.78点であった。授業第1回目に自己紹介カードを書かせたが、そこで問うた自己の英語力への回答²⁾では、全員が英語学習に対して苦手意識を持っていること

がわかった。

4.2. 研究対象授業

研究対象となった授業(90分)は、筆者が週に1度、年間30回担当した。教科書は『Power-Up English 〈Basic〉(南雲堂)』を使用し、文法、リスニング、リーディングを指導した。対象授業の到達目標は、学部英語科で定めたものを学生の英語レベルにあわせて修正し、「基本的な文法を理解し、身近なことに関する会話や文章を聞いて、必要な情報を聞き取り、話の要旨を把握することができる。平易な英文を読み、要点を正確に理解することができる」と筆者が設定した。まず授業の概要についての理解を図るため、文法、リスニング、リーディングにおけるそれぞれの指導例を以下に示す。

(1) 文法

その日のターゲットになる文法の解説を、教科書に合わせて作成したプリントの例文を使用して行う。後述するアクティビティで文法や構文の理解を図った後、教科書の文法練習問題を解かせる。その際、まず個人で問題に取り組み、わからないところはグループで相談し、答えを出す。その後グループで全ての答えを確認し合い、筆者が各グループの解答分担箇所を指示し(グループ1は問題1, 2を解答する, というように)、答えと訳をグループの代表者(リーダー)が黒板に書きに来る。最後に筆者が正解を言い、解説を行う。

(2) リスニング

教科書の exercise 2 を一例にすると、この問題は質問文を聞き、その答えを教科書に書いてある4つの選択肢から選ぶようになっている。まず、一度英語を聞いて解答を選ぶ。しかし、一度で英語を聞き取れることはリメディアル学生には難しい。そこで、2~3語を抜いてその部分を空欄にした質問文¹⁾を見せながら再度英語を聞かせる。この場合、学生は英語を3回程聞き、抜けている単語を聞きとって空欄を埋める。聞き取れない語があれば、グループで相談する。リスニングも文法と同様に、解答はグループごとに筆者が担当を指示し、グループの代表者が黒板に空欄の語を書きに来る。答え合わせが終わると質問文が理解できるので、再度英語を聞いて解答の選択肢から正解を選ぶ。

(3) リーディング

文法と同様に、学生に内容を理解させるため、初めはプリントを中心に進める。全文を一気に読ませようとする、読む前からあきらめてしまう学生が出る可能性があるため、段落ごとに内容理解を少しずつ進める。プリントには本文にある英語リメディアル学生にとって難易度が高いと思われる単語や表現を筆者がリストアップしておき、各段落の英文を読ませる前にそれらの意味を調べさせる。その後、段落ごとに英文を読ませる。プリントには読み取りのヒントとなる質問を日本語で書いておき、学生はそれを意識しながら本文を読む。読

み終わった後、質問の答えを学生に問い、筆者がそれぞれについて解説し本文の理解を深める。この場合、個人に発問するのではなく、クラス全員に対して発問し、答えはグループで考える。全ての段落の英文を読み終われば、教科書の内容理解問題をまず個人で解き、次にグループで答えの確認を行う。グループの中で解答の不一致がある場合は、意見交換をおこなって正解を考える。リーディングも解答はグループごとに筆者が担当を指示し、グループの代表者が問題文と選んだ解答の英文を読み、それらを訳す。その後筆者が正解を言い、解説を行う。

なお、(1)～(3)の指導例において、代表者が解答するとあるが、これは筆者と代表者の一対一の関係を示すものではない。代表者は解答するという行為を行うだけであり、解答に対する筆者のフィードバックは常にグループ全員に向けて与える。

4.3. 学生のニーズに基づく英語授業の実践

本研究では、牧野(2015)で提案された英語リメディアル学生にとって望ましいと思われる授業案を参考に学生のニーズに基づく英語授業を検討し、それを実践した。2の(1)～(5)を参考にした取り組みを以下に示す。

(1)「授業内容の理解に重点を置いた丁寧な授業」を参考にした取り組み

①グループワークを取り入れ、各グループを4名程度とし、互いに教えあえる環境を作った。一人で考えてわからない場合はあきらめてしまったり、やる気をなくしてしまったりするかもしれないが、仲間と一緒に答えを考えることで、理解が深まったり、新たな知識を得ることもある。また、友達に聞くことができるため、わからないことをそのままにせず、英語を理解しようという前向きな授業態度が育成されることに期待できる(牧野, 2016)。まず一人で考える、次にグループで解答を確認し合う、その後意見の一致が見られない場合はグループの中で正解を話し合う、という手順で学生が学習内容を理解するように配慮した。グループの意見交換では全員が意見を言うことをルールとし、全員がグループ活動に積極的にかかわるようリーダーは毎回交代した。話し合いの間筆者は各グループを回り、消極的に見える学生がいる場合は、意見を引き出してグループワークに参加するきっかけを作った。また、各グループを回ることで、いつでも質問を受けられるようにした。

②学生に教科書の内容を理解させるため、筆者が教科書に合わせたプリントを作成した。文法とリーディングはプリントで学習内容を予習し、その後教科書の問題を解いた。リスニングについては、4.2で記したように、リスニングの途中でプリントを使用した。文法指導の一例を挙げると、その日の文法学習が比較級の場合、“Jack is taller than Tom.”といった例文で解説すると、JackもTomもどのような人物かイメージできず背の高さの違いがわかりにくい。そこで、アニメの「サザエさん」の登場人物を頭に思い浮かべさせたあと、“Katsuo is taller than

Tara.”を例にして説明すれば、タラちゃんよりカツオの方が背が高いことが頭の中に浮かぶ。その後、ペアでサザエさんの登場人物を使って比較級の文章を作らせ、習った文法の理解を深める。このように、学生が英語学習を身近に感じ、何を学んでいるか頭にイメージできるように配慮したプリントを使用して、英語学習を進めた。

(2) 「学生が取り組めると実感する難易度やペースを見極める授業」を参考にした取り組み
①学生がじっくり学んで英語を理解するよう、学生のペースに配慮しながら授業を進めた。したがって、1つのユニットを2回の授業で終わらせることもあった。授業中は学習内容が学生の英語レベルにあっているかどうかを確認するため、問題について難易度を尋ねたり、時には「今の問題はどの程度難しかったか、あるいは易しかったかを話し合ってみよう」として5分程度時間を取りグループで話し合わせ、その内容を報告させることも行った。難易度が自分達に合っているという場合は「余裕です」と答えたり、難易度が高い場合は、「○○(単語)を辞書で引いても、意味がたくさん書いてあるから、どれなのかわからなかった」や、「自分の知らない単語は聞き取れないから、何度聞いても無理です」などと具体的に答えることがあった。もし、「自分たちの英語力以上の問題だったからヒントが欲しかった」や「もっと問題を解く時間が欲しい」との声が上がると、それについて筆者が理解した旨を伝えて学生の不安を取り除くようにした。逆に「もう少し難しいのでも大丈夫」などの意見が出ると、まずは前向きであることを褒め、次に取り組む問題はヒントを少なくした。さらに、半期に2回提出した課題のプリントに「つぶやき欄」を設け、授業についての感想や希望などを自由に書かせ、学生が授業をどのようにとらえているかを把握するとともに、それぞれのコメントに返信を書いた。例えば、「先生の説明が早口になる時があるので、聞き取れないことがある」のコメントに、「ゆっくり話すように心がけますね。もし、また早口になっていたら、こっそり手を挙げて知らせて下さい」と返信するような具合である。

②授業中は常に教室を回り、わからなくて困っている様子を見かければアドバイスを与えるとともに、疲れていたり、学習意欲が低下しているように見える場合は学生を励ました。また、クラス全体の様子を観察し、学生の表情や態度を見て集中力が切れていそうなときは、授業途中に気分転換するような取り組みを入れたり(後述する英語クイズなど)、元気があつたり余裕のある表情をしている場合は、通常より学習量を増やすなど、臨機応変に対応した。小テストは、合格点を取った場合は褒める意味で学生に人気のキャラクターのスタンプを押し、連続して小テストの点数が伸び悩んでいる学生には、授業終了後に点数が上がらない原因を聞いて、学習方法などのアドバイスを与えた。

(3) 「工夫を凝らした楽しい授業」、「快活な教師の授業」を参考にした取り組み
①筆者は授業で笑顔を見せることを心掛け、大きな声で話し、テンポよく授業を進めるなどして明るいクラスの雰囲気作りに努めた。

②授業を楽しくするために、毎回必ずゲームを取り入れ、楽しく英語が学べるよう配慮した。その一例として、牧野（2010, 2013b）で提案したタイマーゲームを紹介する。まず、一通りの文法解説が終わった後、学生を4～5人のグループに分け、円になって立たせる。ペンをバトンとし、文法解説に使用した例文を発話すると隣の学生にペンを回していく。次の学生も同じように発話してペンを回し、ペスが回ってくれば例文を発話する。教師はタイマーを30～40秒にセットし、アラームがなった時点でペンを持っていた学生が1ポイント得る。これを、例文を替えて数回行い、ポイント数が最も高い学生がチャンピオンとなり、「授業後半はあたらぬい」や、あるいは「次の問題を解答する」というように、ゲーム前にチャンピオンになったら何をするかを決めておくと、より楽しく学生が授業に参加する。このゲームでは、ペスが回ってくれば何度も同じ文を発話するので、短時間で例文を暗記することができ、ゲーム毎に文を変えることにより、ターゲットの英語構文の理解を深めることができる。

③授業では七夕、ハロウィーン、クリスマスなどの行事ごとに、それに関する語彙を学習し、ビンゴゲームをしたり、学んだ語彙を使用して英作文をする、それにまつわる異文化の話をし、など学生が興味を持って授業に参加する機会を設けた。さらに、教科書の内容をより深く理解させるために、学習内容に関連した豆知識的なことを話して、ユーモアのある授業を心がけた。

(4) 「学生の心理面に配慮した授業」を参考にした取り組み

①第1回目の授業開始時に、学生の英語力が低いことを筆者が受けとめていることを伝え、1年間一緒に頑張ろうと学生を励ました。

②学生が同じ問題でつまずいても、それを責めずに根気よく指導した。学生の解答が間違っている場合、「そのように解答する人が多いですね。でも、正解は・・・」というように、すぐに間違いを指摘せず、少し前置きを入れてから訂正を行うこともあった。また、「きれいに書いてくれているから消すのはもったいないけど、正解を書かないといけぬいので消しますね」と、褒めるところがあればまず褒めてから訂正を行うこともあった。

③授業中に当てられて答えがわからない場合は一度座らせて、解説をおこなって問題を理解した後で再度同じ学生に正解を答えさせて、できたことを褒めるようにした。

以上のような取り組みを中心にした英語授業を通年（90分授業、前期15回、後期15回）実施した。

5. 分析

本研究では、学生の英語学習に対する自己効力感の変化を分析した。英語学習に対する自己効力感は授業第1回目(4月)と第30回目(1月)に、牧野(2013a)を参考に、松沼(2006)の英語自己効力感尺度を使用し測定した。松沼(2006)の英語自己効力感尺度は、Pintrich & De Groot(1990)の自己効力感尺度を複数名の英語教師で和訳し、英語の自己効力感を測定するように作成されたものである。それを表1に示す。尺度は8項目からなり、本研究での評定は5件法(5:非常にそう思う>1:まったくそう思わない)とした。自己効力感は、牧野(2013a, 2016)を参考にスケールを得点化し、その合計点を分析した。

表1 英語学習に対する自己効力感尺度

1	私は英語が得意だと思う
2	私は英語授業で教えられたことを理解することができると思う
3	私は英語で良い成績をとることができると思う
4	私は英語の授業で与えられた課題に適切に答えることができると思う
5	私の英語の学力はすぐれていると思う
6	私は英語の学習内容についてたくさんを知っていると思う
7	私は英語の学習内容を習得できると思う
8	私は英語の勉強方法を知っていると思う

6. 結果

4月と1月に測定した自己効力感スコアの記述統計量を表2に示す。これらの自己効力感スコアに有意差があるかを確認するため、ノンパラメトリック検定のWilcoxon符号付順位検定で比較分析を行った。なお、Wilcoxon符号付順位検定を行ったのは、データが正規分布していないためである。分析の結果、 $Z=-3.489$, $p < .01$ となり、1月に測定した自己効力感スコアが有意に高いことが確認できた。

表2 自己効力感スコア記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
4月	36	8	26	18.06	4.13
1月	36	13	36	22.78	6.07

7. 考察

英語リメディアル学生にとって望ましいと考えられる授業案を参考に指導法を検討し実践したことにより、学生の英語学習に対する自己効力感が向上することが示唆された。本章で

は英語学習に対する自己効力感の変化の要因を考察する。

まず、グループワークが功を奏したと考えられる。一斉授業であれば、わからなくても授業が進んでいくが、グループワークにすることで、わからない場合は仲間に教えてもらったか、一緒に考えたりすることができる。それゆえ、自分の気付かないことや、知らなかったことを新しい情報として得ることができたと判断できる。

プリントの活用も学習効果を高めたのではないか。文法は学生が身近に感じたり、何を学んでいるかを頭にイメージできる例文を使用しているため、苦手な英語学習がそれほど苦痛ではなくなったことが推測できる。リスニングやリーディングはプリントで教科書の問題を解く準備ができ、学習内容を理解してから問題に取り組んだため正解率が高くなり、英語学習に対する自信が芽生えたことも考えられる。

学生の様子を見ながら学生のペースで授業を進めたこと、それに加え難易度が学生の英語力にあっているかを確認したことで、学生の英語授業に対する不安が軽減されたのではないか。物静かで普段は自分の意見をなかなか言わない学生も課題のつばやき欄には「みんなが聞き取れない単語は、最初のアルファベットを教えて聞き取りやすくしてほしい」など、自由に意見を書いていた。それを読むことで、筆者はクラス全員の意見を聞くことができ、どの程度の難易度や学習量なら無理なく学べるのか、どの程度のスピードであれば学生は授業に集中できるのか、などを見極めることができた。それにより、学生は無理なく授業に取り組めたのであろう。

毎回の授業でゲームなどのアクティビティを利用して学習内容の定着を図ったが、ゲームに参加することで学生は無意識に単語や構文を覚えていったと考えられる。というのも、ゲームはグループ、あるいはクラス全体で行うので、自分の番が回ってくれば否応なしに英語を話さなければいけない。ゲームを通して授業に参加することで、少しずつ学習内容が定着したのであろう。また、楽しく学ぶことで学習意欲が高まったことも推測できる。行事ごとの英語学習で異文化に興味を持ったり、日本の行事を英語でどのように言うのかなど、自分の興味のあることをテーマに英語学習を行ったことで、学習内容の理解が深まったと考えられる。また、これまでの英語授業では学ぶ機会が少なかった異文化などを知ることで、新しい知識を身につけたと思われる。

難しい問題を解いた後クラス全体の集中力が切れそうなきには、英語クイズを出題した。一例であるが、「バニラアイスクリームは英語らしく発音するとどうなるでしょうか?」と問うことで、結果的に英語と日本語の発音の違いを教えることができ、学生に新しい情報を与えることができた。また、筆者が英語を学び出した頃、「バニラ」がうまく発音できず外国でバニラアイスクリームが注文できなかったエピソードを聞かせると、学生は興味深く話に聞き入った。このようなクイズでリフレッシュしたので、集中力が維持できたかもしれない。

授業の初めから筆者は学生の英語力を受けとめることを伝え、英語ができないことで恥ずかしい思いをさせないように配慮した。授業では、間違いを指摘する前に「そのように解答する人が多いですね」などワンクッション置くこともあったが、それにより自分だけが間

違うのではないと、学生に安心感を持たせたかもしれない。さらに、褒めてから正解をいう訂正方法は、学生にとって自尊心が傷つきにくいようで、たとえ不正解であっても褒められると笑顔を見せることがあった。その様子を見て、間違ったことよりも褒められたということの方が学生の心に残っているように思われた。また、この手順で間違いを直すことで、学生は抵抗感なくその後の正解の解説に耳を傾けたようであった。したがって、間違いを恐れる気持ちが軽減され、英語学習に取り組むことができたのではないか。

以上を総合的に考察すると、英語に対して苦手意識を持っていた学生が、さまざまな取り組みにより授業に集中するようになり、英語理解度の向上を実感したと考えられる。英語学習に対する意識の変化を自覚すること、そして、あきらめることなく前向きに学習を積み重ねることで、英語学習に対する自信が芽生え、自己効力感が向上したと判断できる。

8. 今後の課題

本研究の結果、学生の英語学習に対する自己効力感が向上することが示唆された。しかしながら、今後さらに検討が必要な課題もある。まず、学生の英語力が向上するかについては検証できていない。学生の1年次11月に実施されたTOEICスコア（平均202.78点）と2年次11月に実施されたTOEICスコア（平均245.00点）を比較すると、2年次のTOEICスコアに有意な伸び⁴⁴⁾が見られた。しかし、この結果は、本研究期間とのずれがあるため、正確なデータとすることはできない。したがって、学生の英語力の変化を測定することを今後の課題とする。

また、今回の取り組みでは各クラスが20人以下の小人数であったことが良い結果につながったと考えられる。英語リメディアル授業であっても50人サイズのクラスがあり、その場合本研究で行われたような丁寧な指導ができない可能性がある。大人数クラスの指導法についても検討が必要である。

9. おわりに

学生のニーズに基づく英語授業を検討し実践することで、学生の英語学習に対する意識が変化することが示唆された。これは、数値のみで確認されるのではなく、授業観察によって学生の表情や学習態度の変化でも確認できた。4月頃は、授業で不安そうな表情を見せ、グループで解答する場合であっても、「どうせ間違うから」と黒板に正答を書きに来るのを嫌がる学生が少なくなかった。また、グループでの意見交換にも「何を話しあっているかわからない」と参加したがる学生もおり、英語学習意欲の低さが感じられた。しかし、授業が進むうちに不安な表情が和らぎ、「この授業は気楽に受けることができる」や、「英語学習が嫌じゃなくなった」との声が上がるようになった。授業終盤では、自ら手を挙げて解答する学生も出るようになり、学生の内面的な変化が見られた。また授業開始当初は人見知りグループワークに消極的であった学生も、仲間と笑顔で話し合うようになり、授業を通して仲間づくりが出来たように見受けられた。

本研究では、授業で学生に声掛けをし、問題の難易度や授業のスピードなどについて学生の声に耳を貸した。それが、学生の授業に対するフィードバックと考え、筆者は自己の授業を振り返った。それにより自身では学生のために良いと思っていることと、学生の望んでいることにはギャップがあることを実感し^[1]、改めて教師の自己省察の重要性を認識した。高橋（2012）は、教師が教師として成長するために振り返りが必要だとし、自分自身の成長のために授業を省察し、改善しようとアクションを起こす自律性が教師としての成長に欠かせないとしている。それならば、筆者は授業の中で学生を成長させるとともに、自身も英語教師として成長していたと言えよう。

今回の取り組みは36名を対象としたものであるため、結果を一般化することはできない。しかし、今後の英語リメディアル授業の研究には有益な結果になると思われる。より良い英語リメディアル教育実施のため、今後も授業法の研究に従事していきたい。

注

[1] Aクラス17名、Bクラス19名

[2] 英語が1.得意、2.どちらかという得意、3.得意でも苦手でもどちらでもない、4.どちらかと言うと苦手、5.苦手、の選択肢から自分に当てはまるものを選んだ。

[3] (1) で述べた筆者が教科書に合わせて作成したプリントに記載されている。

[4] ノンパラメトリック検定のWilcoxon符号付順位検定で比較分析を行った結果、 $Z=-3.688$ 、 $p < .01$ となった。

[5] リスニングで単語が聞き取れないと苦手意識が強まると考え、正解を早めに言うようにしたが、実際には学生はヒントを求め、自分で聞き取りたいと思っていた、など。

参考文献

Pintrich, R., and De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 306-314.

猪井新一 (2002). 「学習者にとっての望ましい英語教師像」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』53(1), 39-46.

JACET リスニング研究会 (2004). 『Power-Up English 〈Basic〉』南雲堂.

金谷憲 (1995). 『英語教師論英語教師の能力・役割を科学する』河原社.

清田洋一 (2010). 「リメディアル教育における自尊感情と英語学習動機」『リメディアル教育研究』5(1), 37-43.

牧野眞貴 (2010). 「英語苦手意識を克服させる授業デザイン（スポーツ学生を対象として）」『近畿大学英語研究会紀要』6, 125-138.

牧野眞貴 (2013a). 「英語が苦手な大学生の自己効力感を高める授業づくり」『リメディアル教育研究』8(1), 172-180.

- 牧野眞貴 (2013b). 「英語リメディアル教育対象クラスにおける授業改善の試み (スポーツ推薦入学生クラスの事例報告)」『近畿大学法学』6(2・3), 351-367.
- 牧野眞貴 (2015). 「英語リメディアル教育を必要とする大学生が考える理想の英語教師」『リメディアル教育研究』9(1), 62-70.
- 牧野眞貴・平野順也 (2015). 「英語リメディアル教育を必要とする大学生を対象とした英語学習意識調査」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要外国語編』6(2), 39-55.
- 牧野眞貴 (2016). 「英語リメディアル授業におけるスピーキング指導と自己効力感の関係についての一考察」『英語教育研究』39, 1-15.
- 松沼光泰 (2006). 「英語自己効力感 (ESE) 尺度の作成」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』14(1), 89-97.
- 中山誠一・松沼光泰 (2013). 「再帰属訓練法は英語学習に対する自己効力感を向上させるか」『城西大学語学教育センター研究年報』7, 23-32.
- 齋藤栄二 (2014). 「授業で成長する教師」『全国英語教育学会第40回研究大会特別誌編集委員会(編): 英語教育学の今 (理論と実践の統合)』277-280.
- 酒井志延 (2011). 「日本の英語学習者の認知方略使用構造について」『リメディアル教育研究』6(1), 55-70.
- 高橋一幸 (2012). 「授業改善はじめの第一歩 (自分の授業を reflection しよう)」『英語教育』61(7), 10-12.
- 竹内理 (2012). 「自己調整学習の観点から」『英語教育』61(4), 39-41.
- 辻野孝 (2009). 「リメディアル教育における e-ラーニングの可能性」『京都光華女子大学短期大学部研究紀要』47, 163-174.

付録1 プリントの学習項目の一例 (南雲堂 Power-Up English Basic Unit3)

1.文法 (過去形, 過去進行形)

- ① Momotarou liked Kibidango when he was a child.
- ② When Sazae came home, Tama was eating fish.

メモ

例題を参考にグループで英作してみましょう。

--

2.Listening 【Exercise 2】

英語を聞き取って () *に書きましょう。 * () 内の語は正解

1. Did Tom (visit) China in (1985) ?
2. (Where) did Nancy go in (2010) ?
3. (When) is your (birthday) ?
4. When did you (get) your (driver's) license?

3. Reading "EDGAR ALLAN POE"

① 単語の意味を調べましょう。

poet	enter	collection	win a prize
editor	mystery	among	drank
lost	probably	alcoholic	die
remember	skillful	content	passage

② 次の質問について考えながら、本文を読みましょう。

【第一段落】

1. Edgar は 1827 年に何をしましたか？
2. Edgar はなぜ有名になりましたか？
3. Edgar は編集者になったと同時に何をしましたか？

【第二段落】

4. Edgar の問題点はどのようなことですか？
5. Edgar はなぜ職を失ったのですか？
6. 人々は Edgar のことを何と呼んでいますか？

児童・教員による ALT 効果の検証 —JET プログラム活用の成果と課題—

山本玲子

京都外国語大学・短期大学

川野 智

宇治市教育委員会

Abstract

This paper reports the achievements and problems of utilization of the Japan Exchange & Teaching Programme. Uji City has adopted ten Assistant Language Teachers (ALTs) through this program, and allotted one ALT to each school block. Questionnaire has given to the 5th and 6th grade students, junior high school teachers, elementary school teachers, and ALTs. The result of the questionnaire has revealed that the system promoted coordination of junior high school and elementary school of each block, and that JET Program can be utilized in various scenes in education more and more.

1. はじめに

JET (Japan Exchanged Teaching : 語学指導等を行う外国青年招致事業) プログラムは、外国語教育の充実を図るとともに地域レベルでの国際交流を推進することを目的とし、総務省、外務省、文部科学省の協力のもと地方公共団体を事業主体として 1987 年に立ち上げられた (文部科学省, 2003)。この事業の参加者は語学指導に従事する外国語指導助手 (Assistant Language Teachers : ALT) と呼ばれ、主に全国の中学校・高等学校において日本人外国語教員と協力してティーム・ティーチングを行うほか、クラブ活動や教員との交流などの活動を行うとされている。ALT の他にも国際交流員 (CIR : Coordinator for International Relations), スポーツ国際交流員 (SEA : Sports Exchange Advisor) も招致している。小学校外国語活動の開始を受け、JET プログラムは中学校・高等学校のみならず小学校でも活用され始めている。文部科学省は 2002 年度より 3 年間の契約満了者で特に勤務実績・日本語能力等が優秀な者について、「小学校専属 ALT」として再契約 (4 年目参加) を認めることを決定した (文部科学省, 2003)。しかし中学校・高等学校でも ALT の活用が課題となっている中、英語を専門としない小学校教員が多数である小学校現場で、JET プログラムの機能について考察していく必要がある。本稿は、友好都市の交流人事による ALT から、JET プログラムにより招致された ALT (JET-ALT) に切り替え、小・中学校での ALT 活用のシステム構築に取り組んできた宇治市での取り組みを報告するとともに、その取り組みの成果を検証することを試みた実践報告である。

2. 先行研究

JETプログラムが開始した1987年に総数で1000名未満であったJETプログラム招致者は、2015年時点で4786名となっている（図1）。

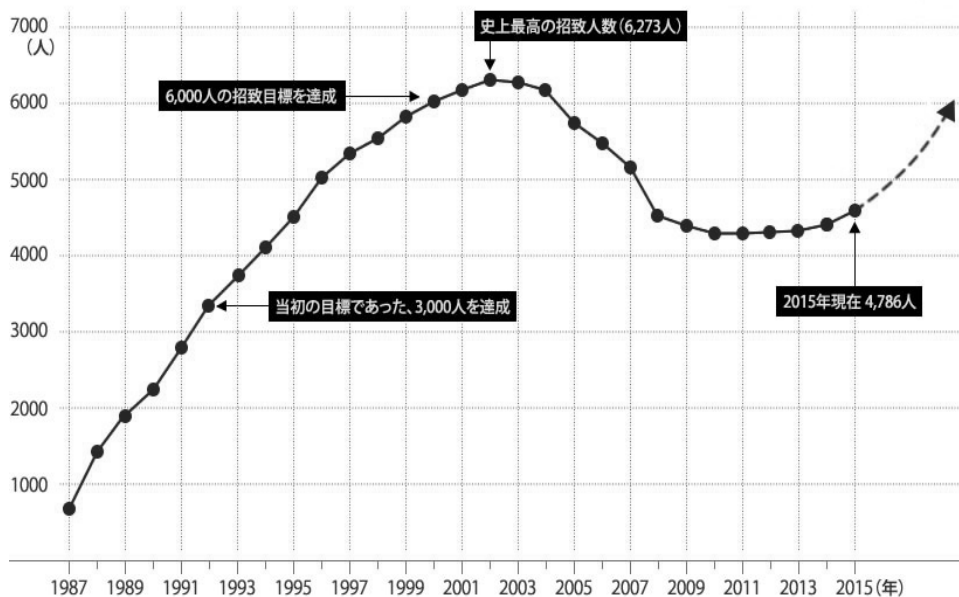


図1 招致者の推移（The Japan Exchange and Teaching Programme, 2016）

1987年以降、招致されたJET-ALTの総計は2015年度までに62,517名にのぼる（文部科学省、2016）。ALTとして民間英会話学校の講師を外注する自治体もあったが、その弊害（指導方針をALTが決定する、授業時間外勤務が認められない、等）が指摘されるようになり、2008年、厚生労働省の意を受けた文部科学省がALTの請負契約を違法とする通達を出した（文部科学省、2008）。言い換えれば、JETプログラムこそが学校現場の実態に即したシステムであることが公認されたのである。文部科学省（2010）は、高校で活用しているALTのうち、JET-ALTが81.3%、JET以外のALTが18.7%と報告している。このように、学校現場では確実にJETプログラムが浸透してきた。JETプログラムは地方公共団体を事業主体として、文部科学省、総務省、外務省の協力のもとに推進しており、教育政策、外交政策がダイレクトに反映されるという指摘もある（Maeda, 2013）。Maeda（2013）は、JETプログラムは日本の児童・生徒、教員、地方自治体職員といった個人的なレベルでも得るものが大きいと論じている。来日を希望する英語圏の若者が潤うだけのシステムであるという指摘は妥当ではなく、海外から様々な背景を持った若者が日本全国の学校現場に来るという事実だけでも、ALT

と日本人が互いにメリットを享受していることになる (McConnell, 2000)。McConnell (2000) は特に日本人教師 (JTE : Japanese Teachers of English) への正の影響を強調している。ALT と授業を行うことで確実に英語力が向上し授業の幅が広がるからである。

「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 (概要) ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」(英語教育の在り方に対する有識者会議 平成 26 年) (文部科学省, 2014a) では、グローバル化社会を意識した抜本的な提言がなされ日本の英語教育が新たな局面を迎えたことが確認された。その中でも ALT の活用方針が強調されている。今後、JET プログラムや JET-ALT の活用がますます促進されてくることは確実である。しかし、JET プログラムの成果と課題を教育現場で検証した報告はほとんどない。

3. JET プログラム活用の経緯

3.1. 宇治市の体制

川野 (2015) は、宇治市における ALT の変遷を以下のように報告している。本市は 1991 年に ALT の配置を開始し、友好都市であるカナダ、ブリティッシュコロンビア州のカムループス市から、市の選考を受けた青年一人ずつを受け入れてきた。契約に当たっては JET プログラムの任用マニュアル等を参考に、本市での活用形態についても JET プログラムに準じたものとした。その後、JET プログラムを活用しながら ALT の雇用人数を順次増加させ 10 名とした。2014 年には友好都市からの派遣を停止し、10 名全員を JET-ALT とした。その理由は、友好都市からの招致 ALT と違い、JET-ALT は研修を受けているため基本的知識を得ている、日本語で一定の会話ができるという 2 点において優れているという実感があったためである。

人口約 18 万人の宇治市の規模を考慮すると 10 名の ALT 配置は多いと感じられるかもしれない。これは、小中一貫教育の観点から、市内 10 中学校区で小中とも同じ ALT を一人ずつ配置することで、各小中ブロックの英語教育における小中連携の促進を目指したためである。

(ただし、2015 年度から研究指定校となった小中一貫校の宇治黄檗学園には JET プログラムによらない ALT 2 名を追加配属したため、他の小中ブロックとは異なっている。)

図 2 は、宇治市の英語教育研究の組織図である (中学校ごとに校区を定めているため、中学校名にはすべて「〇〇中学校区」のように「区」という文字がついている)。

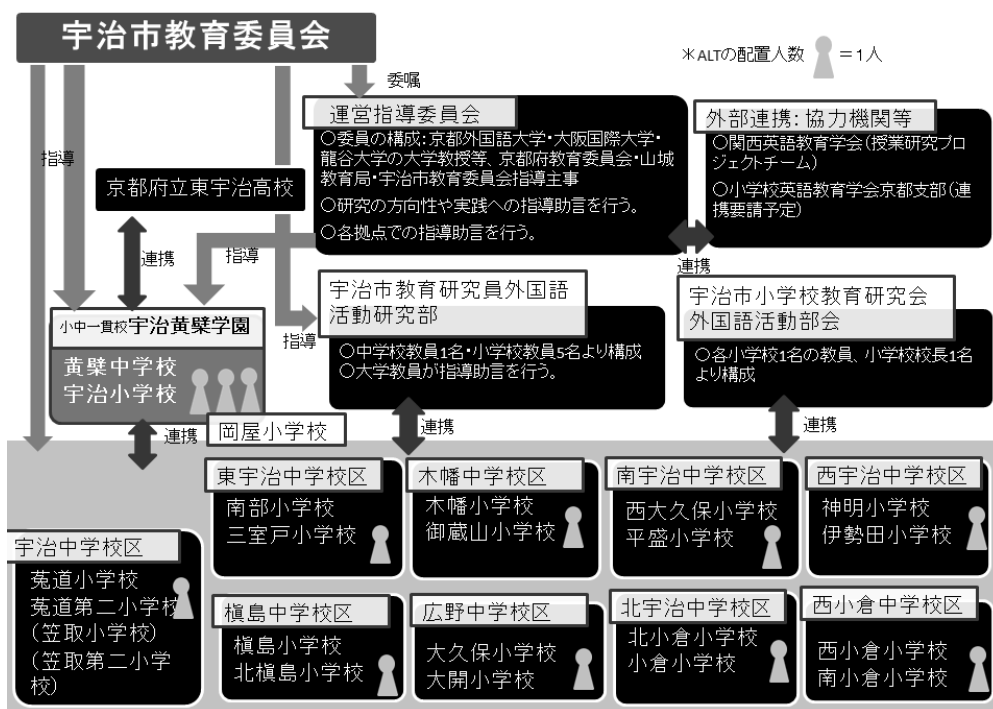


図2 宇治市の英語教育研究組織図

従って、本稿では宇治市の英語教育研究を概観し質問紙調査結果を示していく。

3.2. ALT 受け入れの成果と課題

宇治市教育委員会の ALT 担当者が中心となり、ALT を受け入れた小中学校から報告される課題に対し、その都度対策を考えてきた。まず、ALT が授業以外の時間に何をすればよいのかを、ALT だけでなく受け入れ校側でも戸惑うケースが見受けられるので、校内での担当業務をリストアップし、ALT をより活用できる教育場面を明確化した。表1はその例である。

表1 ALT を活用する教育場面

1	給食、掃除、休憩時間の子どもとの触れ合い	5	運動会での英語のアナウンス
2	クラブ参加	6	校門でのあいさつ運動
3	スピーチコンテストの指導	7	国際理解教育の指導等
4	英検の面接指導	8	英語での校内放送指導

研修を受けてきているとはいえ、JET-ALT は国籍や背景、資質が多様であるため、日本語での会話力・日本の文化や習慣への理解が不足し、新しい環境に適応できないケースがある。さらに ALT の多くは社会人経験がない（大学を卒業後すぐに来日した）ため、社会人として

の自覚の欠如が感じられるケースもある。これらの課題に対する対策として、(1) 市の教職員による研修や指導を行う、(2) ALT をまとめるリーダーALT を任命する、という手立てを考えた。

(1)を実施するに当たっては、以下のような活用形態をシステム化した。まずALTの離着任がある8月のプログラムを重視し、離任するALTから着任するALTへの引継ぎや着任するALTへの研修を充実させた(Appendix参照)。授業開始後は、月曜日から金曜日までを各学校での勤務とし、原則として毎週水曜日の午後は、市教育委員会で開催される担当指導主事等によるミーティングやワークショップに参加することとした。ミーティングでは、担当指導主事からの連絡、ALTによる各校の様子等についての報告が中心となり、他に日常生活の相談なども受けている。ワークショップでは、各ALTが授業で工夫した点や教材について、交流や研究会を行っている。

(2)については、1年以上の経験を積みうまく児童生徒や教員に馴染み、日本語も堪能なALT1名をリーダーに任命した。リーダーALTは、不安や問題を抱えるALTや着任したばかりのALTに対し適切な助言やフォローを献身的に行ってくれ、9名のALTから信頼されている様子が観察できた。さらにリーダーALTに、小中学校教員を対象とした市主催の教員研修会の講師を依頼した。研修会にはALTも全員参加とし、リーダーALTと日本人教員のモデル授業(Team Teaching)を参観させたことで、授業技術そのものの研修・共有をすることもできた。正式にリーダーという肩書きをつけたことで、リーダーALT自身の自覚が高まり、それまで見られたような遠慮がなくなり、積極的にALTチームをまとめるための働きかけをしてくれるようになったことは予想以上の成果であった。

(1)(2)の取り組みを通し、10名のALT間の人間関係が構築され、互いの配属学校の情報交流が促進されたため、学校間のALT活用状況に差があることが徐々に明らかになった。それは、本研究の調査をするきっかけともなった。

4. 調査方法

4.1. 目的

宇治市教育研究員・外国語活動研究員(小学校教員5名、中学校教員1名)と市指導主事1名が中心となり、大学教員1名の助言を受けながら小学校におけるALT活用の実態について調査を実施することとした。本調査の目的は、以下のとおりである。

- (1) 児童を対象とした質問紙調査において、ALT配置の成果・課題を明らかにする
- (2) 教師を対象とした質問紙調査において、ALT配置の成果・課題を明らかにする
- (3) ALTを対象とした自由記述調査において、ALT配置の成果・課題を明らかにする

また、宇治市が特色ある取り組みとして行った、各小中ブロックに1名のALTが配置されたことによる効果についても検証することを念頭に質問を作成した。

4.2. 調査対象者

児童対象の調査の対象者は、公立小学校5・6年生児童計563名（うち当日出席者450名）である。以下の5つの小学校に協力を依頼した。

宇治市立A小学校6年（70名）

宇治市立B小学校6年（112名）

宇治市立C小学校6年（102名）

宇治市立D小学校6年（85名）・5年（96名）

宇治市立E小学校6年（98名）

教員対象の調査参加者は、市主催の小学校外国語研修講座に参加した教員24名（小学校18名、中学校6名）である。内訳は、調査対象となった5つの小学校及びその学区の中学校教員が1名ずつは含まれており、それ以外の小中学校の教員も含まれる。この研修講座は小学校については最低1名以上出席のこととなっており、外国語活動を担当している教員を中心に出席している。中学校教員については、小学校で外国語活動を担当している教員が出席することとなっている。ALTの調査参加者は、10名全員である。

児童、小中学校教員、ALTそれぞれに対し異なる調査用紙を用意し実施した。児童に対しては、各小学校の担任がホームルーム教室で質問紙を配布しその場で回収した。教員に対しては、市主催の小学校外国語研修講座終了後、質問紙を配布しその場で回収した。ALTに対しては、水曜日の午後、市教育委員会のミーティングに集合した時に自由記述用紙を配布しその場で回収した。集計はすべて研究員で行い、その後調査結果を公表した。

4.3. 結果

4.3.1 児童対象の調査

児童対象の質問紙の項目は8項目あるが、ここではALTと小中連携にかかわる5つの質問（すべてに「その回答を選んだ理由は何ですか」という質問が続く）の集計結果を記載する。

- ① 学校の外国語活動は好きですか。また、その理由は何ですか。
- ② 外国語を学ぶことは役に立つと思いますか。
- ③ 小学校で勉強したことが中学校の英語の授業で役に立つと思いますか。
- ④ 中学校の英語の授業は楽しみですか。
- ⑤ 「A」先生は、中学校でも英語を教えてください。同じ中学校に行く「B」小学校も「A」先生に教えてもらっています。それについて当てはまるものをいくつか選んでください（筆者注：「」内は小学校によって変わる箇所である。「A」にはALTの名前、「B」には同じ校区の別の小学校の名前が入る）。

まず、設問①「学校の外国語活動は好きですか」の回答をパーセントで表示した（図3）。「とても好き」「少しは好き」の計79.0%は全国平均62.9%（Benesse, 2011）を上回る結果となった。好きな理由として多かったのは、「ALTと話せるのが楽しい」「しゃべれるようにな

った」であり、好きでない理由として多かったのは、「しゃべれない」「難しい」であった。このように、ALT と直接話す機会があることが好きな理由にもそうでない理由にもなっており、「ALT と話せるようになりたい」という同じ思いが根底にあることがうかがえる。

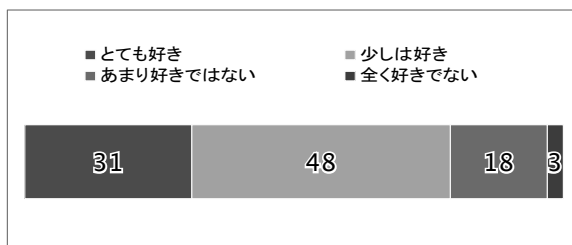


図3 設問①「学校の外国語活動は好きですか」に対する回答

次に設問②「外国語を学ぶことは役に立つと思いますか」の結果は図4のとおりである。外国語が役に立つ理由として、「違う国の人と話せるから」が上位に入っており、ALT との交流の影響がうかがえる。

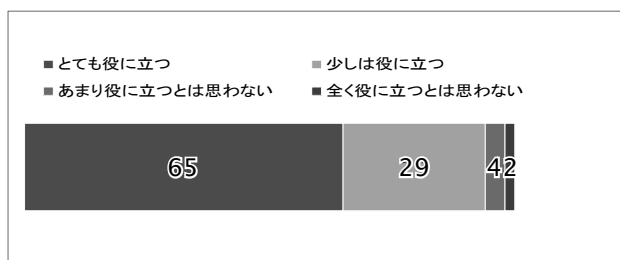


図4 設問②「外国語を学ぶことは役に立つと思いますか」に対する回答

次に設問③「小学校で勉強したことが中学校の英語の授業で役に立つと思いますか」の結果は図5のとおりである。中学校で役に立つ理由として、「ALT の先生に習うから」「英語の校内放送がすごくわかるから」「あいさつができるようになったから」「話せるようになったから」という理由が上がっている。これらは ALT との交流、また ALT に校内放送を任せる等の教員側の工夫の影響であると考えられる。

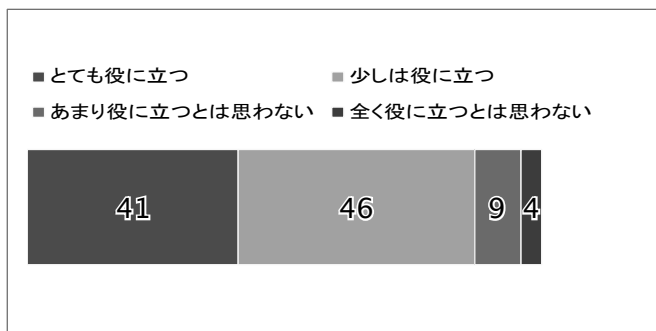


図5 設問③「小学校で勉強したことが中学校の英語の授業で役に立つと思いますか」に対する回答

設問④「中学校の英語の授業は楽しみですか」の結果は6のとおりである。「とても楽しみ」「少しは楽しみ」の合計が62.9%であり、約3分の2の児童が楽しみにしているとの結果であった。

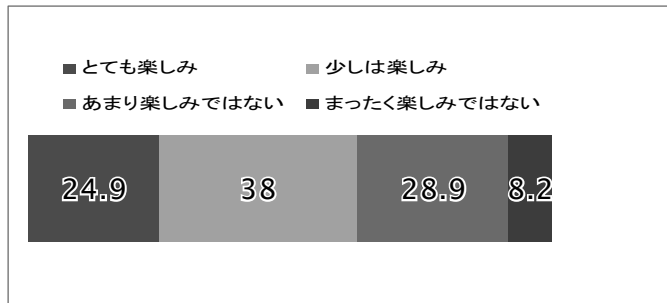


図6 設問④「中学校の英語の授業は楽しみですか」に対する回答

その理由にもかかわらずなのが最後の設問⑤「A先生は、中学校でも英語を教えてください。同じ中学校に行くB小学校もA先生に教えてもらっています。それについて当てはまるものをいくつでもいいので選びなさい」である。結果は図7のようになり、効果があったとしてア・イ・ウ・エ・オのいずれか、あるいは複数回答として選択した児童数が、カ（特にいいことはない）を選択した児童数を圧倒していた。小中一貫で同一のALTが担当していることで、中学校英語に対する不安が軽減される効果はあったと考えられる。

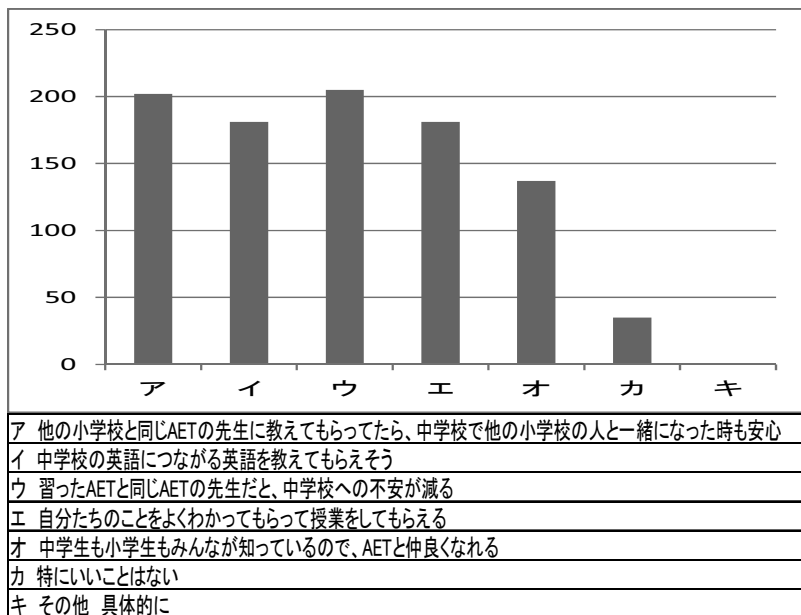


図7 設問⑤「A先生は、中学校でも英語を教えてください。同じ中学校に行くB小学校もA先生に教えてもらっています。それについて当てはまるものをいくつでもいいので選びなさい」に対する回答数 (N=450)

4.3.2 小中学校教員対象の調査

小中学校教員に対しては、「校区の中学校と同じ ALT が半年間固定されたことについて、当てはまるものを選んでください（複数回答可）」という設問を用意した。まず、中学校教員に対する選択肢（アからコの 10 項目）と調査結果を示したものが図 8 である。

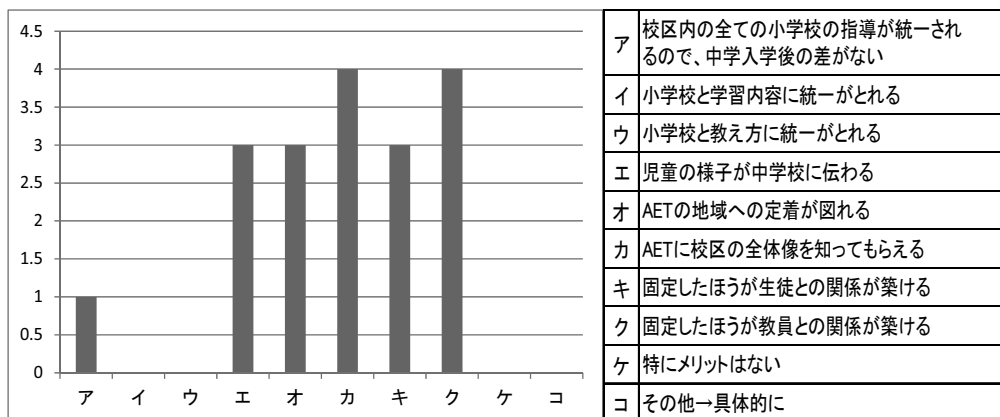


図 8 小中学校区における ALT 固定に関する調査結果（中学校、N=6）

図 8 から明らかなように、ケ「特にメリットはない」を選択した教員は皆無であった。

次に、小学校教員に対する選択肢（アからコの 10 項目）と調査結果を示したものが図 9 である。

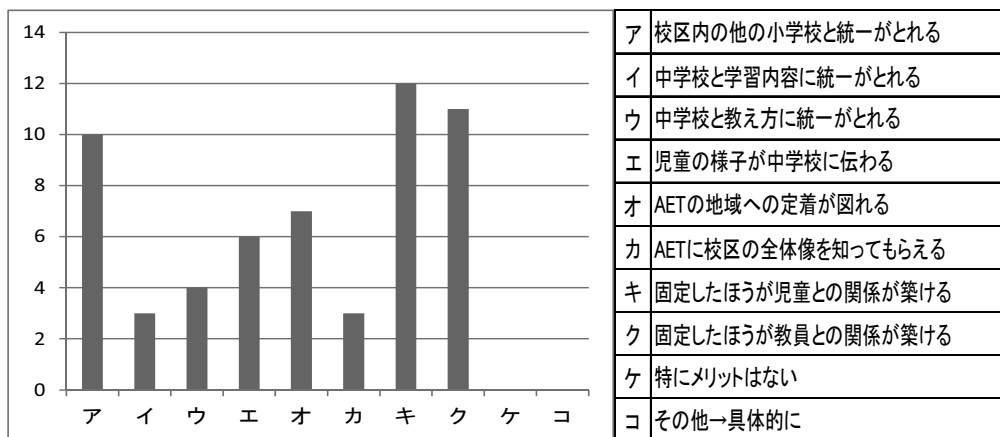


図 9 小中 ALT 固定についての調査結果（小学校、N=18）

小学校教員対象の調査結果でも、中学校教員同様、ケ「特にメリットはない」を選択した教員は皆無であった。また小学校教員の自由記述からは、表 2 のような不安の声もあった。

表2 ALT配置に関する自由記述（小学校教員）

<ul style="list-style-type: none"> ・ALTがいないと不安。 ・自分自身が英語が得意でないため、授業の中で日本語を使ってしまうことが多い。 ・今来ているALTの先生は日本語で話がほぼできるのだが、自分も英語がほとんどできないため、ある程度日本語が通じるALTでない、授業も進めにくい。
--

これらの結果は、後述する教員研修の企画に生かされた。

4.3.3 ALT対象の調査

ALT対象の調査は記述式であったため数値的なデータはない。しかし、JET-ALTを対象に実施した全市一斉調査という点で意義が大きいと考えるため、紹介する（表3）。

表3 ALT対象の調査結果（N=10）

設問	自由記述
小学校外国語活動の授業を改善するためには？	<ul style="list-style-type: none"> ・簡単な書き方を導入する ・もっと授業を多くする ・担任とALTがもっと相互に関わり合うべき ・担任ももっとアイデアを出してほしい ・「難しすぎる」と言わず挑戦させることも大切 ・簡単な英語を話すように担任の先生を勇気づける ・フォニックスを教える ・より積極的なカリキュラム ・ALTがもっと子どもと実際の会話をする
中学校英語の授業を改善するためには？	<ul style="list-style-type: none"> ・もっと実用的な内容に ・強制的や繰り返しや暗記をするのではなく自発的に本来の会話で英語を使う ・英語はいつも厳しいルールがあるわけではない ・フォニックスを教える ・スピーキングにより重点を置く
小学校外国語活動は、中学校英語の準備になっていると思いますか？	<ul style="list-style-type: none"> ・はい（3名） ・書く事が足りない ・語彙と文法も教えるべき ・文字を教えるべき ・あまり実践的な練習をし過ぎることはよくない ・小学生ですですら簡単な文章を読めるのは偶然ではない ・小学校でもっと教えることができる ・小中の違いが大きすぎる ・わからない（1名）
1つの地域に6か月（～1年間）派遣されることの効果は？	<ul style="list-style-type: none"> ・小中のへだたりがなくなる ・他の学校の様子を教師に伝えることができる ・その地域への親しみを感じる ・特定の子どもと関係が形成できる ・特定の教師と関係が形成できる

（下線部筆者）

5. 考察

児童の調査結果からは、学校で親しんだALTが中学校でも教えてくれることが安心感へつながることが明らかになった。教員の調査結果からは、校区内の他の小学校と指導内容の統一が図れること、小中を固定することで児童とALTの人間関係が構築できることが明らかになった。成果として、各小中ブロックに同じALTを配属することで、校区の小学校同士、また小中の連携が図れ、児童・教員の不安解消につながるという結論を得られた。一方、小学校の学習成果を中学に効果的に接続できているかという点については改善の余地があることが課題といえる。

また調査を実施したことによる予想外の成果があったことは特筆に値する。結果を全教員に公表したことで他校種や他校のALT活用を知ることができた、学ぶところがあった、連携や指導の統一が調査後促進されたという報告があった。例えば、「3.2 ALT受け入れの成果と課題」で、各校での担当業務を明確化したと述べ、その例を「掃除」「クラブ」など8点挙げた。ALTへの調査では、それらのうち実際に担当している業務はどれかを問う設問も設定したが、小学校間や小中間で実態が異なるという事実を共有することができた。校区の小学校同士で、他校でのALT活用の様子が明らかになり、実態を共有できたことは大きな成果であった。（「一般教員と同じ業務で活用していいと知らなかった」という声もあった）。特に中学校では、日本人教員と同化してあらゆる業務に就き、さらに児童と休み時間も戯れる小学校での様子が刺激になったという声も聞かれた。中学校ではALTにかかわるのは英語が堪能な英語科教員だけとなりがちだが、小学校では全教職員がALTにかかわる雰囲気があることも影響していたと考えられる。

調査結果はすでに、新たな取り組みにつながっている。調査結果からは、小学校教員が感じている不安要因（英会話力、英語の発音など）が明らかになった。そこで不安を軽減させることを目的に、ALTと共同で以下の2つの教員研修会を立案し、実施した。

- ① リーダーALTが講師をつとめる教員研修講座（発音・フォニックスに重点化）
- ② ALT全員が講師をつとめる教員研修講座（英会話・英語タスクに重点化）

研修の参加者は市内の小学校教員・中学校英語科教員で小学校英語を担当している教員である。①の講座は宇治市の一般市民向け公開講座でも実施し、小学生の子どもを持つ保護者から好評であった。②では、参加教員を、小中学校教員が混在する形で10個の少人数グループに分けた。10名のALTが各グループに1人ずつ入り、授業で使えるタスクを紹介すると共に、実践的な英会話トレーニングを行った。積極的に企画立案・実施にかかわったためALTの意欲も高く、研修後のアンケートでは参加教員の満足度が100%という結果となった。全市が一体となって英語教育を推進するために、ALTを様々な場面で活用することの意味を改めて実感させる結果となった。

6. おわりに

ALT はあくまでアシスタントであり、個々の授業計画は別として、学校や市町村教育委員会が ALT の意見を収集する機会は稀である。筆者自身も小中学校教員時代、ALT から「この立場ではやりがいがない」という不満を聞いた経験は一度や二度ではない。ALT の意欲の低さが指摘されることがあるが、主体性を持ちにくい立場が逆に ALT の意欲を削いでいる可能性もあるのではないだろうか。本研究における ALT 対象の調査結果（表 3）からは、日本の英語教育の現状や課題を理解した上での、示唆に富む指摘が多く得られた。全市の取り組みとして ALT の資質向上をめざした結果、ALT が自覚と責任を持って小中学校の連携を意識するようになったからこそ、このような調査結果を得られたと考える。小学校英語の教科化を視野に、今後小中学校の英語教育は大きく転換を迫られている。実際に小中学校の双方で教壇に立つネイティブスピーカーの意見は、今後、より反映されるべきである。

本稿で報告した実践は、ALT コーディネーター役を市の指導主事がつとめ、校長会や小中学校教員ときめ細かく連携を取ったからこそ実現した。総務省による宇治市の JET-ALT コーディネーターの視察を経た 2016 年 1 月、文部科学省は JET プログラムに係る新規地方財政措置を組むことを発表した（文部科学省、2016）。これは各市町村が JET-ALT 活用を目的とするコーディネーター任用を行うための特別交付税措置である。先駆けとなった立場としては、他の自治体の参考となる実践報告を公表する必要性があると考えたことが、本稿執筆のきっかけとなった。まず、各都道府県の各市町村に、ALT コーディネーターの存在が意義あるものであるという認識を持ってもらい、さらにコーディネーターを新規任用するための特別交付税措置の存在を周知することが第一歩である。その上で、コーディネーターが実際にどのような仕事を担当し ALT を効果的に活用するかについては、本稿で報告した実践例が参考になるはずである。宇治市の組織図や ALT のためのレクチャー日程表といった具体的な資料を掲載したのはそのためである。本稿の実践例を各自治体の現状に応じた方法で活用し発展させていくことが可能である。

ALT は、英語教育に力を入れるアジア諸国でもその需要が高まる一方であり、ALT 予備軍であるネイティブスピーカーの若者の総数が限られている以上、ALT の質低下や現場の混乱は避けられない。これまでのような、現場の教員任せの ALT 活用では通用しない時代が来る、という発想が必要であろう。また、文部科学省は小学校での英語教科化を目前にした 2019 年度までに、JET プログラム ALT を 6,400 人以上配置することを目指すとしている（文部科学省、2014b）。小学校における JET プログラムの活用についての実践的研究の必要性が増す中、本研究はその先鞭をつけることができたと考える。

謝辞

本研究は、宇治市教育委員会教育研究員外国語教育研究部員、宇治市内の小中学校教員および小学校児童の皆さん、JET プログラムより宇治市に派遣された ALT に協力をいただきまし

た。

参考文献

- The Japan Exchange and Teaching Programme. (2016). 「招致人数の推移」
<http://jetprogramme.org/ja/history/> 2016.12.7 検索.
- McConnell, D. (2000). *Importing diversity: Inside Japan's JET program*. University of California Press, Ltd. London, England.
- Maeda, H. (2013). A contextual analysis of the Japan exchange and teaching program (JET): Factors that influence the establishment of the JET program. *Mejiro University Jinbungakubu Kiyo*, 9, 221-228.
- 川野智 (2015) . 「宇治市で活躍する英語指導助手」『自治体国際化フォーラム』309, 14-15.
- Benesse 教育研究開発センター (2011) 「小中学校の英語教育に関する調査」速報版
<http://benesse.jp/berd/>
- 文部科学省 (2003) 「JET プログラム招致者の推移」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siry0/04042301/013.htm 2016.2.25 検索.
- 文部科学省 (2003) . 『「語学指導等を行う外国青年招致事業」の概要』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siry0/04042301/013.htm 2016.2.25 検索.
- 文部科学省 (2008) . 「外国語指導助手の請負契約による活用について」
- 文部科学省 (2010) . 「平成 22 年度公立高等学校における教育課程の 編成・実施状況調査 (B 票) の結果について」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2011/01/25/1301650_2_1.pdf 2016.2.25 検索.
- 文部科学省 (2014a) . 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 (概要) ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言 (英語教育の在り方に対する有識者会議平成 26 年)」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm 2016.2.25 検索.
- 文部科学省 (2014b) . 「外国語教育の充実, 地域における国際交流の推進及び諸外国との相互理解の増進のための JET プログラムによる外国語指導助手の活用促進について」
www.nga.gr.jp/ikkrwebBrowse/material/.../15%20141107%20sanko.pdf 2016.2.25 検索.
- 文部科学省 (2016) . 「JET プログラムにかかる平成 28 年度における新規地方財政処置について」www.soumu.go.jp/main_content/000399314.pdf 2016.2.25 検索.

Appendix 新任 ALT 及び継続 ALT に対するレクチャー日程 (例)

(宇治市では、ALT のことを AET と呼んでいる。)

No.	担当者名	講義内容	日	曜日	実施予定日時						場所	
					9:00～	10:00～	11:00～	13:30～	14:30～	15:30～		
1A	指導主事	服装、勤怠体系他	8月6日	木	登録	○						602
2B	指導主事	生活全般について	8月6日	木	登録		○					
3C	指導主事	我が国における学校教育の制度及び英語・授業のポイント (どのような教科体系が53C制とは、特に我が国教育の観点とは、授業の流れと授業の「こと」)	8月21日	金				○				602
4D	指導主事	本市の小・中一貫教育について	8月21日	金					○			
5E	指導主事	本市の小・中学校及び小学生の様子・学力の現態 (学校の様子、児童の様子)～この点どこに注意すればよい。	8月25日	火		○						602
6F	指導主事	本市の中学校及び中学生の様子 (学校の様子、生徒の様子)～この点どこに注意すればよい。	8月25日	火			○					
7G	指導主事	宇治市役所のしくみ(我が国の行政のしくみについて)	8月25日	火				○				
8H	指導主事	特別支援教育について(指導上の具体的配慮事項等)	8月25日	火					○			ハコボ
9I	指導主事	宇治学について	8月26日	水	○							602
10J	指導主事	芸術系教科の様子	8月26日	水		○						
11K	指導主事	我が国の理科教育について	8月26日	水			○					
12L	指導主事	本市の幼稚園教育について(特に小さい子への配慮事項など)	8月26日	水				○				
13M	指導主事	日本の学力要領と本市の学力要領 (どのような学力なのか、指導において配慮すべきこと)	8月26日	水					○			ハコボ

新任 AET 及び継続 AET に対するレクチャー
(ご指導頂く時間は、約1時間程度と考えています。もし、さらに必要な場合は、事前にご連絡ください)
2015/7/31

編集後記

2017年春、外国語教育メディア学会関西支部研究集録第16号を無事に発刊することができました。厳しい審査を経て、今回は論文が1編、研究ノートが4編という結果になりました。論文では、高等学校の英語授業に文学テキストを導入した検証、研究ノートではALTの効果検証、リメディアル教育、英語で行う授業の調査、Wikiの再検証など実践的なテーマが多く、会員の皆様の日々の教育・研究に役立つものと思われます。著者の方々には年末年始のお忙しい時期に再投稿をお願いしてお手数をおかけいたしました。また査読を快く引き受けてくださった先生方にも感謝いたします。お陰様で読み応えのある一冊に仕上がりました。

また今号特筆すべきなのは2016年の関西支部春季研究大会でご講演いただいた白畑知彦先生のご好意で、ご講演の内容の論文を寄稿していただいたことです。当日のご講演は実践に基づく示唆に富んだ内容で、先生の軽妙な語り口もあり、フロアは大変盛り上がりしました。ご参加いただけなかった会員の方々にもこの依頼論文を読んでもいただくと当日の熱意が伝わるかもしれません。

最後に今号の発刊に当たっては、前編集長の今井由美子先生、関西支部事務局の山西博之先生、編集委員の先生方に多大なご協力をいただきました。心より感謝申し上げます。

関西支部研究集録編集長
伊庭 緑

査読者 (14名)

池田 真生子 (関西大学)	伊庭 緑 (甲南大学)
今井 由美子 (同志社女子大学)	小山 敏子 (大阪大谷大学)
佐々木 顕彦 (武庫川女子大学・短期大学部)	氏木 道人 (関西学院大学)
杉森 直樹 (立命館大学)	竹蓋 順子 (大阪大学)
西田 理恵子 (大阪大学)	水本 篤 (関西大学)
溝畑 保之 (大阪府立鳳高等学校)	山西 博之 (関西大学)
吉田 信介 (関西大学)	

編集委員 (6名)

伊庭 緑 (甲南大学)	今井 由美子 (同志社女子大学)
竹内 理 (関西大学)	竹蓋 順子 (大阪大学)
西田 理恵子 (大阪大学)	吉田 信介 (関西大学)

事務局 (1名)

山西 博之 (関西大学)

ISSN 0915-9428

LET 関西支部研究集録 第 16 号

LET Kansai Chapter Collected Papers

発行 2017年3月31日
編集・発行 外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部
代表者 杉森直樹
印刷所 日本オフセット (株)
発行所 外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部事務局
Kansai Chapter,
Japan Association for Language Education and Technology
〒564-8680 大阪府吹田市山手町3丁目3番35号
関西大学 外国語学部 山西博之研究室
E-mail: kansailet@gmail.com
