

言語学習と教育言語学：2024 年度版

Language Learning and Educational Linguistics 2024

日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編集

早稲田大学情報教育研究所発行

2025 年 3 月 31 日

目次

「チャンク・リーディングシート」を用いた文構造指導ー日本人大学生を対象とした実践ー 石川 佳浩	1
Development of an E-Learning Course to Enhance Doctor-Patient Communication Skills in English Jun Iwata, Rie Sato, John Telloyan, Lynne Murphy, Tetsuya Makiishi, Kotoko Mizuno, Shudong Wang, Veronica Milos Nymberg	12
大学入学共通テストにおけるスピーキングテスト導入の問題点ー受験者の視点からー 黒川 智史	17
イギリスの児童文学を用いた小学校教員養成課程ワークショップ ー認識語彙向上をめざしてー 執行 智子 カレイラ 松崎 順子 吉田 真理子 船田 まなみ	26
Trajectory Equifinality Modeling Analysis of Critical Career Events Leading to Teaching English in English by High School Language Teachers in Japan Mitsuyo Toya	34
高専における授業外英語学習の実施状況と継続のための条件とは？ ー学生への質問紙調査と教員へのインタビュー調査結果よりー 松井 悠香	48

日本英語教育学会会長 (2022/04-)

坪田康

日本英語教育学会編集担当 (2022/04-)

赤塚祐哉

編集委員 (50音順) (2023/04-)

鍋井理沙

原田康也

森下美和

森田彰

査読候補者一覧 (編集担当・編集委員を除く) (50音順) (2025/03 現在)

木村光宏

黒田航

菰田真由美

富田英司

花井渉

三垣雅美

安田明弘

「チャンク・リーディングシート」を用いた文構造指導 — 日本人大学生を対象とした実践 —

石川 佳浩

広島経済大学教養教育部 〒731-0192 広島県広島市安佐南区祇園 5-37-1

E-mail: ys-ishi@hue.ac.jp

あらまし 英語リーディングにおいて、文構造理解やチャンキング能力は重要である。先行研究で文構造理解とチャンキング能力との間には一定の関連性があることが示唆されているが、チャンク・リーディングにより文構造理解が向上するかを調べた研究は不足している。本研究では、日本人大学1年生を対象に「チャンク・リーディングシート」を用いて、チャンクごとの和訳を参考に英文にスラッシュを入れ、主語と動詞に印をつける活動を実施し、文構造指導の効果を検証し、アンケート調査も実施した。分析の結果、チャンク・リーディングは文構造理解と主語・動詞の識別力を向上させることが示唆されたが、英語力の低いクラスでは有意差がなかった。アンケート結果からは、文法・文構造への意識が高まる一方で、作業の有効感が低下する傾向が見られた。

キーワード チャンク・リーディング, 文構造理解, サイトトランスレーション

Instruction on Sentence Structure and Grammar Using “Chunk Reading Sheet” — the Practical Implementation for Japanese University Students —

Yoshihiro ISHIKAWA

Department of Liberal Arts Education, Hiroshima University of Economics 5-37-1 Gion, Asaminami-ward,
Hiroshima city Hiroshima prefecture, 731-0192 Japan

E-mail: ys-ishi@hue.ac.jp

Abstract Understanding syntactic structures and chunking ability are essential in English reading. While previous studies have suggested a certain relationship between syntactic understanding and chunking ability, research on whether chunk reading improves syntactic understanding remains limited. This study investigated the effects of syntactic instruction using "Chunk Reading Sheets" on 105 Japanese first-year university students. Participants engaged in two activities: (1) inserting slashes into English sentences based on corresponding chunk-by-chunk Japanese translations, and (2) marking subjects and verbs within these sentences. The study also included a questionnaire survey. Analysis indicated that chunk reading improved the understanding of syntax and the ability to identify subjects and verbs, although no significant differences were observed in lower proficiency classes. The results of the questionnaire suggested that the activities in this study increased awareness of grammar and syntax. However, they decreased participants' sense of efficacy in performing the activities.

Keywords Chunk Reading, Syntactic Parsing, Sight Translation

1. はじめに

我が国のように英語の外国語 (EFL) 環境にある国では、文脈のある英語のインプットを確保するためにはリーディング学習が重要である。そのリーディング学習には大きく分けて精読と多読の方法があるが、森永 (2011) は、大学での英語授業において、速読・多読が重視されるようになってきたと述べている。実際、近年の我が国では大学の授業だけでなく大学入試共通テストで大量の英文を読むことが要求されるようにな

っていることや大量の英語の処理を要求する TOEIC の流行からも速読・多読重視の傾向が見て取れる。Ali, Asad, Churi & Namaziandost (2022) は、精読と多読の統合的指導に関する研究を多く紹介して、精読には語彙力や読解力の向上、文章構成パターンの学習、分析的で効果的な言語習得ができる一方、リーディング能力を部分的にしか扱わず、大人数クラスで個別に最適な教材を選ぶのが難しいという特徴があり、多読には自然な語順での英文理解、教科書以外の語彙学習、不

安低減、モチベーション向上に効果があり、教室外学習を促し、教材を学習者が選択できるが、カリキュラム編成や評価が難しく、教室環境での導入が難しい、学習の実感が得にくいという特徴があるとしている。それぞれに異なる効果があるため、両方必要であり、統合的指導を導入する具体的な方法の研究が必要であるとしている。我が国の英語教育でも、速読・多読と複雑な文を文法・構造を意識しながら読む精読の両方が必要だろう。実際、多くの英語教育関係者が精読を必要と考えている。例えば精読の重要性を主張する文献として、森永（2011）、荻野（2012）、西山（2020）等がある。専門的で複雑な英語を詳細に理解できるようになるには精読の練習が必要であろう。しかし、その方法や中身については十分に検討されていない。リーディングの指導として、内容理解問題等を出題する方法があるが、Macalister（2011）は、この方法は「読めることの確認」はしていても、「読み方の指導」はしていないと指摘する。「読み方の指導」として、学校現場では「文法訳読法」が採用され（Sakurai, 2015）、受験指導業界では「構文主義」が発展してきた（藤村, 2021）。そのような現場での発展の一方で、訳や文法を考えて読んでいると読解速度や量の確保に問題があるといった文法訳読的精読への批判（Sakurai, 2015）もある。そこで、チャンク・リーディングを用いた精読に注目したい。

英文を理解する処理過程では、英文は句や節といったまとまりのあるチャンクと呼ばれる単位で、語順の構造処理と意味解釈が行われ、理解される（中森, 2009）。また、学習者の文理解を容易にするために、このチャンキングを取り入れたリーディング指導法を「チャンク・リーディング」と呼び、チャンクごとに英文にスラッシュを挿入する指導法を「スラッシュ・リーディング」と呼ぶ。Hijikata（2005）や西田（2020）による先行研究のまとめによると、チャンク・リーディングは、戻り読みを排除して文頭から順番に処理することを促し、リーディング速度の向上を促進するという点では概ね合意がある。一方で、チャンク・リーディングが内容理解を促すかどうかについては、Hijikata（2005）はまだ一般的な合意が形成されていないとし、西田（2020）は内容理解を促進すると述べており、相違がある。さらなる研究が必要であろう。

他方で、チャンク・リーディングは、統語構造への学習者の意識を引くと主張する立場もある（Park, 2018）。もしチャンク・リーディングが文構造の理解に効果があるならば、その手法を取り入れることで、明示的な指導を行わなくても精読の代替となる可能性がある。これにより、読解速度の向上や量の確保が困難であるという文法訳読法の弱点を補いつつ、より効果

的なリーディング指導が実現できると考えられる。しかし、現状ではチャンク・リーディングの文構造理解への効果についての研究は少なく、関係性や有効性が示唆されているもののはっきりとわかっていない。

そこで本研究では両者の関係を明らかにするため、文構造を理解させることを狙い、精読指導の代わりに、日本語訳を参考に、自分で英文にスラッシュを入れてチャンクに分ける活動を取り入れた実践をし、そこから得られたデータを報告することで本実践が学習者のチャンキングや文構造理解に与える効果や読解時の文法への意識の変化についての示唆を得たい。

2. 先行研究

まずチャンク学習が文法規則の記憶、分析に効果があることを明らかにした研究として石塚（2003）があるが、単文の文法規則習得についての研究であるため紹介のみに留める。

明示的な文構造指導とチャンキング能力の関係について調査した研究として興石（2020）を紹介する。興石（2020）は、句や節などを元に、読む文章の内容に意識的に、適切に意味の切れ目に沿って音読する「自覚的な音読」が実現されると音読の効果がより大きくなるとの仮説の下、その効果を明らかにしようとした。高校生の参加者を、文構造の明示的指導を音読活動の前に取り入れた場合と音読活動の後に取り入れた場合の2群に分け、その後生徒の読みが内容を意識した適切なものとなったかについて白文にスラッシュを入れる課題の正答率を比較し（実験Ⅰ）、さらに同一学級の生徒に対し文構造理解前の英語文章と、文構造理解後の英語文章の音読をさせた後、それぞれに対して白文に音読時に区切った所にスラッシュを書かせ、その区切れの変化をみた（実験Ⅱ）。実験Ⅰの結果から、既存の知識をもって意味が十分にとれる文章は文構造の明示的指導がもたらす影響はほとんどなく、より難しい文章では、明示的指導により、正しくスラッシュを入れることができるようになる可能性が高まることが示唆された。実験Ⅱの結果、指導前と指導後の平均点を比較し、有意差を検出した。実験結果を踏まえると、正しい文の区切れを意識した読みが実現できるのは文構造指導後であることと英文構造の明示的指導なしでは適切な区切れで読むことができないことが明らかとなった。明示的な構文指導は正しくチャンキングする能力の育成に効果的であると示された。構文理解とチャンキングには一定の関係があることを示唆している。

Nishida（2013）は、チャンク・リーディングの内容理解への効果と文構造の知識が内容理解やチャンキング力への影響について明らかにすることを目的とした研究を行っている。大学生122人を実験群1、実験群

2, 統制群の3群に分け, 異なった処遇をした。実験群1にはチャンクごとにスラッシュの入ったパッセージを配布し, 宿題でチャンクごとに訳を書かせ, 授業で文構造について明示的説明を加え, 別の英文でチャンキング練習をし, 実験群2には, チャンクごとの和訳はさせるものの, 明示的説明やチャンキング練習はなし, 統制群は, 段落ごとに要約し, 内容理解問題を出題した。その結果, 実験群1と2は統制群と比較して内容理解問題の正答数が伸びた, チャンキングスキルについてはチャンキングのエラー数を比較し, 実験群1, 2の平均エラー数は統制群に比べて減少した。チャンク・リーディングにより, 内容理解とチャンキング能力が改善したと結論付けている。

Kosaka (2023) は, Christiansen & Chater (2016) が提唱した, 心理言語学のモデルである the Chunk-and-Pass Model を実際に指導に応用することを目指し, Chunk Reading Training (CRT) が構文処理能力に与える影響(RQ1)と言語作業記憶(WM)に与える影響(RQ2)を検証することを研究目的として, 日本国内で学ぶ中等教育学校の生徒(CEFR A1-A2)を対象に, Chunk Reading Training を受ける群(実験群)と段落ごとに画面に提示される形式で読解練習をする群(統制群)に分け, それぞれ4週間の指導を行った。指導の効果は pre, post, delayed post の3回実施された Reading Span Test (RST) で測定した。RST では, 文法性判断課題(GJT)と各文の文末語の再生課題(WRT)を行った。その結果, RQ1について, 実験群は pre-test で GJT の正答率は低かったが, WRT の正答率は高かった一方で, 統制群は GJT の正答率は高かったが WRT は低いというトレードオフの関係ができていたが, post-test では実験群のみ GJT の正答率は改善し, CRT に一定の効果が認められた。これは指導の前には英文の処理に大きな認知的負荷がかかり, GJT か WRT のどちらか一方の処理で WM がいっぱいになっていたが, CRT を行うことで効率的に構文を理解でき, 認知的負荷を減らしたからだと分析している。RQ2 については両群共に pre-test より post-test が向上した。この研究では, CRT が構文理解の認知的負荷を減らし, さらにそれにより文構造に意識がむくようになったとしている。

Kim (2007) は, 韓国人大学生を対象に, 手を加えていない原文(OP)を使用した事前テストと, 意味の切れ目ごとにチャンキングしたテキスト(CPP)とチャンクを無視して8単語ごとに区切ったテキスト(APP)を使用した事後テストを実施し, 読解速度と正確性を測定した。その結果, CPPを使用した群はAPPを使用した群に比べて読解速度と正確性の改善が見られた。また, 参加者を, TOEIC スコアにより上級(800~900), 上中級レベル(680~795), 中級レベル(500~675)

に分けて分析したところ, 読解速度と正確性がCPPを使用した上中級レベルから顕著に伸びたことから, 構文解析力の発達には「閾レベル」が存在し, それは上中級レベルであることが示唆された。

3. The Chunk-and-Pass Model

前節で Kosaka (2023) が言及していた, Christiansen & Chater (2016) の the Chunk-and-Pass Model は, 言語処理と習得の説明をするための心理言語学的モデルであり, 人間の記憶容量には限界があるため, 言語使用者は言語インプットをまずはチャンキングして, それをより大きく抽象的な表現に再符号化するというモデルである。言語使用者に入ってきたインプットは, 人間の短期記憶の制限から一度に処理できる量が限られている。この制限内にチャンキングして処理し, 再符号化できなかった場合, 先のインプットは失われてしまい, 回復することはない(the Now-or-Never bottleneck)。効率的に素早く処理するためには, 言語構造のスキーマ的知識にアクセスすることが大事で, 言語学習者は, スキーマ的知識を習得しなければならない。学習者は, 処理を効率化するためには, 継続的な練習を通してインプットを適切にチャンキングする方法を学ぶ必要がある。Kosaka (2023) では, チャンク学習の必要性の理論的支柱になっている。

4. 研究目的

先行研究から, 文構造理解とチャンク・リーディングには一定の関連性はあることが示唆される。しかし, 「チャンク・リーディングをすることで文構造理解を促進できるか」はまだ明らかになっていない。そこで本実践における研究目的は以下のとおりである。

- ① 本実践で使用する「チャンク・リーディングシート」の, 日本人英語学習者の文構造理解促進への効果について示唆を得る。
- ② チャンク処理の指導を通して, 学習者の文法意識に変化が生じたかを明らかにする。

5. 授業実践設定

5.1. 参加者

本実践の参加者は, 必修科目の英語の授業を履修している大学1年生である。研究の趣旨, 授業内で収集するデータの種類, 得たデータは研究発表以外の用途では使用せず, 研究発表の場合も個人が特定できるような形では発表しないということを明記した同意書を配布し, 署名をもらうことで同意をとった。Aクラス37人, Bクラス35人, Cクラス33人の合計105人からデータ提供の同意を得た。各授業実施回で欠席者がいたため, 統計処理の都合上, 全Unitに参加した者の

データのみを分析に使用することとした。その結果、各クラスの人気は、Aクラス19人、Bクラス13人、Cクラス7人となった。

各クラスは大学入学時のプレイスメントテストにより習熟度別に編成されている。本実践の参考に資するため、西田（2020）で実施された方法と同じ方法で各クラスの英語力を測定した。具体的には、2023年度第1回実施の実用英語技能検定（英検[®]）の過去出題問題の読解問題3題（3級5問、準2級4問、2級4問）13問で構成されたリーディングテストを解答時間30分で解いてもらった。英検[®]の過去出題問題については学校その他の教育機関における教育目的の場合には申請手続は不要で授業で使用できる（日本英語検定協会、n.d.）。論文での商標使用についても当該協会に申請し、許可を得た。出題した各級それぞれの英文のリーダビリティをMicrosoft office wordの校閲機能を使用して算出したところ、各級のリーダビリティは、3級はFlesch Reading Ease (FRE) が68.6でFlesch-Kincaid Grade level (FKG) が6.2、準2級はFREが64.8でFKGが6.8、2級はFREが61.9でFKGが9.3であった。各クラスの平均点は、Aクラスが7.25点（準2級レベル）、Bクラスが7.21点（準2級レベル）、Cクラスが4.10点（3級レベル）であった。西田（2020）とは異なり、授業計画の制約により、授業実践期間中の6月に一度しか実施できなかったため、指導の前後で効果を比較することはできない。各クラスの英語力の参考にはなるものの、内容理解への効果については検討できない点に注意が必要である。

5.2. Chunk Reading Sheet

本実践で使用した「チャンク・リーディングシート」は、左側にスラッシュの入っていない教科書本文の英文を、右側に筆者が英文をチャンキングし、チャンクごとに和訳した「サイトトランスレーション」形式の和訳を記入したものである。Nishida（2013）は学習者に宿題でチャンクごとの和訳を課していたが、用意した和訳を対訳として提示し、訳と英文を交互に確認する方式で、意味と英語の本文の両方を読み、意味確認をしながらスラッシュで区切ることができると考えた。この方式であれば、初学者レベルの者も含めたより幅広い学習者に対応できるのではないかと考えた。スラッシュの挿入方法としては梶山（2007）のスラッシュが入る代表的な位置を参考にしたが、主語に関しては名詞の主格を強く意識してほしいという思いから短い主語であっても基本的に一つのチャンクとして区切った。（末尾の添付資料に例として一部を掲載）

5.3. 授業実施

実施期間は2023年4月から7月であり、教科書“World Link Intro”のUnit 1からUnit 5リーディン

グ素材が対象である。それぞれのリーディング素材の難易度を参考に示すため、表1にFREとFKGの値を示す。

表 1

	Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5
FRE	84.6	82.9	67.1	71.8	72.2
FKG	3.9	3.4	5.8	5.0	5.6

FREとFKGの数値から判断すると、本実践で用いた読解素材はすべて英検[®]3級の読解素材より易しいと言える。したがって、学習者にとってそれほど難しい素材ではない。

必修英語の科目は1回の授業が45分であり、週に2回行われる。文法と語彙の学習をする回（2回）とリーディングの学習をする回（2回）に分けて行った。本稿の対象となるリーディング2回分の進行は、まず1回めで意味に集中しながら全体を読ませるために教科書の内容理解問題（T or F等）を解き、答え合わせをする。そして、明示的な文法や文構造説明はせずに「チャンク・リーディングシート」を配布し、①日本語のスラッシュを参考に英文にスラッシュを入れる、②主語を丸で囲み、動詞に下線を引いてマーキングするという作業を精読の代わりに、文構造を把握する活動として行った。より詳細な構造分析をしたほうがよいかとも考えたが、扱う教科書はCEFR A1レベル対応のものであり、複雑な英文は少ないこと、構文解析にあまり多くの時間を取ることができないこと等を総合的に考え、主語と動詞の識別のみに絞った。この①と②の作業は合計で約10分程度時間を取った。授業終了時に作業を完了した「チャンク・リーディングシート」を回収し、データを収集した。2回めの授業では、回収していた「チャンク・リーディングシート」を返却し、語彙、文法について説明をした。さらにスラッシュや主語、動詞の位置について、筆者がスラッシュを入れたものを提示して答え合わせをした。チャンキング能力を測定する方法として、Nishida（2013）では、英文の構造的にチャンキングしてはいけないところにスラッシュが入っていたり、文理解のために区切らなければならないところにスラッシュが入っていない場合、それらをエラーとしてカウントし、平均エラー数が減っていればチャンキング力が向上していると判断している。しかし、平均エラー数は英文の長さによってその解釈や評価が変わるため、長さの異なる英文を扱う本実践ではそのまま採用はできない。そこで、筆者が日本語に入れたスラッシュを参考に、英語にスラッシュを挿入するという形式にすることで正解のチャンク数をはっきりさせ、割合で示すことにより、

英文の長さが違う各 Unit での平均チャンキング成功率を比較できるようにした。主語と（述語）動詞についても客観的な正解があるため、正しくチャンキングできたチャンク数と正しくマーキングできた主語・動詞数を、授業終了後に筆者が数えて記録し、平均正答率を算出して推移を見た。これは研究目的①に対応している。文法の説明は、例えば、「to と動詞の原形で to 不定詞になる」といった説明や名詞的用法、形容詞的用法、副詞的用法の意味について説明する等、テストに出る事項の形式と意味の説明をし、文構造の明示的説明はしなかった。その後、英文の定着活動として、音読活動を個人やペアで実施した。したがって、Unit 1 のときに主語と動詞について説明をしたもののそれ以降授業で参加者が文構造の学習をするのは、「チャンク・リーディングシート」を使用してスラッシュを書く時と主語・動詞に印をつける時、その答え合わせの時のみとなる。

5.4. アンケート

アンケートについては4月の授業開始時と7月の授業終了時の2回実施した。これにより実施期間でどのように意識が変化したか調査する。アンケートの質問

項目を表2にまとめる。

質問1から4までは森永（2011）で使用されていたアンケートを参考にして作成した。5から9はオリジナルである。アンケートは6件法で、英語授業に対するニーズや英文読解時の意識を尋ねた。これらの質問ではプレとポストでの比較を想定していたので質問文を合わせた。これは研究目的②に対応している。

4月にUnit 1実施後にプレアンケートを実施してから7月のUnit 5終了後にポストアンケートを実施するまで期間が空いており、アンケートは回収し、返却していないため、回答時には前回どう答えたかは記憶していないものと思われる。質問7から9は授業を受けての感想を訊いた。7は、通常の明示的構文指導の授業とどちらがよいか、8は、同じように説明を端折って定着活動の時間を作る方法に金谷（2004）のような和訳先渡しがあるが、和訳の形で渡すのと本実践のようにチャンクごとに日本語訳を示したサイトトランスレーションの形で渡すのはどちらのほうがよいか、9は、本実践ではチャンク・リーディングの後に音読活動の時間を毎回20分程度とったが、そのときにチャンク・リーディングシートは使いやすかったかを尋ねる意図で挿入した。

表2 アンケートの質問項目

プレアンケート		ポストアンケート	
1	英文を精読するスキルは重要だと思う。	1	英文を精読するスキルは重要だと思う。
2	精読の授業は大学の英語教育で必要だと思う。	2	精読の授業は大学の英語教育で必要だと思う。
3	授業で行った、主語に○、動詞に下線を引く方法は英文を理解するのに有効な方法だと思う。	3	授業で行った、主語に○、動詞に下線を引く方法は英文を理解するのに有効な方法だと思う。
4	授業で行った、日本語訳を参考にしてスラッシュを入れる方法は英文を理解するのに有効な方法だと思う。	4	授業で行った、日本語訳を参考にしてスラッシュを入れる方法は英文を理解するのに有効な方法だと思う。
5	自分は英文を読むときに文法や文構造について意識していると思う。	5	自分は英文を読むときに文法や文構造について意識していると思う。
6	自分は英文を読むときに単語の意味を意識していると思う。	6	自分は英文を読むときに単語の意味を意識していると思う。
		7	授業では、スラッシュを入れたり、主語動詞を区別する上記のような作業をして答え合わせをするだけでなく、一文一文の文法の解説は必要だと思う。
		8	授業で使用したシートのように文ごとでなく、部分ごとに訳したシートは学習に役立つと思う。
		9	授業で使用したシートは音読に役立つと思う。

6. 実践結果

6.1. 研究目的①の結果

まず、各クラスのチャンキングおよび主語・動詞の判別を Unit 1 から 5 までデータ収集したものを、統計処理と各 Unit 間での比較のために、サイトトランスレーションを参考にスラッシュを挿入する「チャンキング」と、主語を丸で囲み、動詞に下線を引く「主語・動詞マーキング」の平均成功率を、参加者が正しくスラッシュを挿入したチャンク数と、正しくマーキングした主語・動詞数の平均を、それぞれ全チャンク数と全主語・動詞数で割ることで算出した。統計分析の前にコルモゴフ・スミルノフ検定により正規性の検定を行った。その結果、複数の部分で $p < .05$ であり、正規性が棄却された。分析対象となる参加者数も多くないことから、各回の正答率をノンパラメトリック検定であるフリードマン検定を使用し、ボンフェローニの補正を適用して各クラスの伸びを分析した。その結果、

有意水準 $p < .05$ で有意差が認められた。以下に多重比較の結果と共に示す。:

A クラスのチャンキング $\chi^2(4) = 14.09, p = .007$

- Unit 1 と Unit 3 の比較: $r(18) = .28, p = .003$

- Unit 1 と Unit 5 の比較: $r(18) = .34, p = .040$

A クラスの動詞マーキング $\chi^2(4) = 14.45, p = .005$

- Unit 1 と Unit 3 の比較: $r(18) = .73, p = .004$

- Unit 1 と Unit 5 の比較: $r(18) = .62, p = .001$

B クラスのチャンキング $\chi^2(4) = 18.15, p = .001$

- Unit 1 と Unit 3 の比較: $r(12) = .18, p = .046$

- Unit 1 と Unit 4 の比較: $r(12) = -.05, p = .024$

- Unit 1 と Unit 5 の比較: $r(12) = .47, p = .046$

B クラスの主語マーキング $\chi^2(4) = 10.33, p = .035$

- 多重比較の有意差なし

C クラスでは有意差は認められなかった。

統計結果を示すだけでなく、表 3 に平均値と標準偏差をまとめる。

表 3 チャンキング、主語・動詞マーキング平均成功数

		A クラス($n = 19$)		B クラス($n = 13$)		C クラス($n = 7$)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Unit 1	チャンク	83.44	11.57	86.05	9.40	79.46	16.15
	主語	71.42	19.52	66.48	23.83	52.04	24.06
	動詞	67.66	22.74	60.98	33.22	52.04	29.50
Unit 2	チャンク	90.55	9.24	86.36	25.41	89.28	11.69
	主語	79.93	24.12	87.01	17.24	84.82	27.11
	動詞	77.70	25.99	80.99	19.32	73.94	25.90
Unit 3	チャンク	95.45	4.07	95.04	3.78	91.19	7.05
	主語	82.79	21.69	81.06	16.13	62.63	34.01
	動詞	82.65	22.22	80.34	18.10	62.96	33.94
Unit 4	チャンク	92.52	14.84	97.54	2.80	91.71	12.67
	主語	83.33	15.35	85.57	12.18	78.57	23.08
	動詞	81.17	17.50	83.43	10.70	76.92	21.65
Unit 5	チャンク	93.65	7.70	95.23	4.26	83.67	19.80
	主語	80.77	17.69	78.92	14.75	63.97	20.35
	動詞	85.12	13.18	81.60	16.89	67.08	23.33

6.2. チャンク・リーディングと主語・動詞認識の相関分析

「2. 先行研究」の項で述べたように、これまでの研究からチャンク・リーディングと文構造理解との関係について一定の関係性が示唆されているものの、それぞれ研究のコンセプトや、どのように文構造理解を測定しているかに相違がある。例えば、Kosaka (2023) では GJT を使用していることから言語形式に重点を置いている。輿石 (2020) は文構造を明示的に解説してから文にスラッシュを挿入させているため、チャンク

により文構造を学習する流れとは逆になっている。そこで当初の研究目的に加えて、チャンキングのスコアと主語・動詞マーキングのスコアの相関分析をした。

相関分析にはノンパラメトリック検定であるケンドールの順位相関係数を使用し、各クラスでの主語、動詞マーキングとスラッシュ挿入の成功率の相関を分析した。その結果、有意水準 $p < .05$ で有意差が認められた。以下に多重比較の結果を示す。:

A クラス

Unit 1 主語マーキングと動詞マーキングの相関

$-\tau = .75, p < .001$

Unit 2 主語マーキングと動詞マーキングの相関

$-\tau = .63, p < .001$

Unit 3 主語マーキングと動詞マーキングの相関

$-\tau = .80, p < .001$

Unit 4 主語マーキングと動詞マーキングの相関

$-\tau = .78, p < .001$

主語マーキングとスラッシュ挿入の相関

$-\tau = .44, p = .013$

動詞マーキングとスラッシュ挿入の相関

$-\tau = .36, p = .043$

Unit 5 主語マーキングと動詞マーキングの相関

$-\tau = .77, p < .001$

B クラス

Unit 1 主語マーキングと動詞マーキングの相関

$-\tau = .82, p < .001$

Unit 2 主語マーキングと動詞マーキングの相関

$-\tau = .53, p = .022$

動詞マーキングとスラッシュ挿入の相関

$-\tau = .66, p = .003$

Unit 3 主語マーキングと動詞マーキングの相関

$-\tau = .87, p < .001$

Unit 4 主語マーキングと動詞マーキングの相関

$-\tau = .68, p = .002$

Unit 5 主語マーキングと動詞マーキングの相関

$-\tau = .82, p < .001$

C クラス

Unit 1 主語マーキングと動詞マーキングの相関

$-\tau = .94, p = .004$

Unit 3 主語マーキングと動詞マーキングの相関

$-\tau = 1.00, p < .001$

Unit 5 主語マーキングと動詞マーキングの相関

$-\tau = .94, p = .001$

この結果から、AクラスとBクラスでは全Unitで、CクラスでもUnit 1, 3, 5で、主語と動詞のマーキングに正の相関があり、主語か動詞のどちらかを認識できれば他方も認識できると理解できる。しかし、スラッシュ挿入の成功率との相関ではAクラスではUnit 4, BクラスではUnit 2で有意な相関があったにすぎなかった。チャンキング練習により主語・動詞の認識力が上がるのであれば、有意な相関が出た以降のUnitでも相関が出て良さそうであるがそのようには出ていないのは、輿石（2020）で明示的な文構造解説をした後にチャンキングをさせると正しくチャンキングできるようになったのと似ているが、元々読めるから主語・動詞を認識でき、正しくチャンキングしてスラッシュも挿入できるということではないかとも考えられる。前節のフリードマン検定の結果や平均成功率の推移と併せて考えるとスラッシュの挿入と主語・動詞を別個にさせたために別個に発達した可能性がある。本実践のように日本語訳を頼りにスラッシュを入れる方式では、チャンクごとの意味を確認しながらスラッシュを挿入できる反面、英語の文構造をよく考えながらスラッシュを入れることはなく、スラッシュを入れる行為と文構造理解がうまくつながらなかった可能性がある。

表 4 プレ・ポストアンケートの平均と標準偏差

	A クラス (n = 24)				B クラス (n = 25)				C クラス (n = 16)			
	プレ		ポスト		プレ		ポスト		プレ		ポスト	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1.	5.16	1.16	5.16	1.12	5.28	0.93	4.96	1.42	5.37	0.80	5.31	0.79
2.	5.20	1.17	4.87	1.11	4.96	1.13	4.80	1.38	5.25	0.93	5.37	0.71
3.	5.37	1.01	4.83	1.23	5.04	1.20	4.80	1.41	5.31	1.13	5.25	0.85
4.	4.83	1.40	4.58	1.24	5.44	0.76	4.84	1.43	5.37	0.95	5.12	0.95
5.	4.04	1.19	4.29	1.08	4.04	1.51	4.36	1.55	4.25	1.48	3.93	1.28
6.	4.33	1.04	4.41	1.10	4.40	1.32	4.56	1.41	4.68	1.13	4.50	1.26
7.	/		4.37	1.14	/		4.36	1.41	/		5.12	0.92
8.	/		4.54	1.11	/		4.84	1.46	/		5.12	0.85
9.	/		4.75	1.05	/		4.72	1.37	/		5.12	0.85

6.3. 研究目的②の結果

次にアンケート結果について見ていこうと思う（アンケートの質問項目については表 2 参照）。アンケートは4月のUnit 1実施時のプレと、7月にUnit 5実施

時のポストの2回実施し、質問項目1から6.までは両者の比較をするために同じ質問をした。統計分析をするためにどちらか一方だけに解答した者を除き、両方解答した者だけで分析した。また正規性の検定を実施

したところ、正規性が否定された部分があったため、1から6までのそれぞれの質問項目についてプレとポストで「ウィルコックソンの符号順位和検定」を実施したところ、有意水準 $p < .05$ で多くの質問項目で有意差は検出できなかったが、Aクラスの質問3.でのみ有意差を検出した ($r(23) = .48, p = .010$)。つまり、実践の前より後では主語と動詞にマーキングする学習方法を有効と考える参加者が有意に減ったことになる。

さらに細かく検討するため、プレ・ポストアンケートの結果を表4にまとめる。このアンケートは6件法で、1が「思わない」であり6が「思う」であるため、3が最も中立に近く、平均が6よりになるほど強くそう思っており、1よりになるほどそうは思っていないということになる。

7. 考察

7.1. 研究目的①の考察

表3を見ると、Unitごとに英文の難易度は上がっている(表1参照)にも関わらず、いずれのクラスでもUnit1よりその後のUnitの方が平均が大きいことから、大まかな傾向として、チャンキングや主語・動詞マーキングの成功率が上がっていると言えるだろう。これは、これまで主語や動詞といった文の要素や文構造に対し自覚的に読んでいなかったが、Unit1で本授業を受け、文構造に意識的に読むことになったことでUnit2では全クラスで平均が上がったのではないだろうか。CクラスではUnit3とUnit5の主語マーキングと動詞マーキングで平均が下がっている。これはUnit3と5は比較的英文難易度が高いためであると考えられる。しかし、なぜUnit3のチャンキングでは、主語マーキングや動詞マーキングと違い、平均が下がらなかったのだろうか。これは、主語・動詞マーキングの課題は「主語」、「動詞」といった文法用語を使用した抽象的思考力を要する活動であったことにあるのではないかと推測する。チャンキングは文の意味のまとまりを捉える手法であり、特に本実践ではチャンク和訳が付随していたこともあって、具体的かつ意味的に理解しやすいものであったため、難易度の高い英文でも成功率が比較的維持されたと考えられる。そうであるならば、英検®3級レベル以下の学習者に文法用語を使用した明示的解説を行うと理解が追い付かなくなる可能性があると言えるだろう。

統計分析の結果、有意差が検出されたのはすべて比較的英語力の高いAクラスとBクラスであった。Cクラスで有意差は検出されなかった。Kim(2007)では読解速度や内容把握力との間に相関があり、それは上中級(Upper-Intermediate)レベルで顕著であったと報告している。Kim(2007)ではそれを構文解析スキルの

「閾レベル」としている。Kim(2007)の上中級レベルはTOEIC680から795であり、本実践のAクラス、Bクラスは英検®準2級レベルであるため、両クラスの習熟度は同じではないものの、明示的指導なしで文構造を理解できる「閾レベル」が存在し、それがAクラス、Bクラス(英検®準2級レベル)とCクラス(英検®3級レベル)の間にあるのではないかと推測する。そうであるならば、本実践のような黙示的指導を習熟度の低い学習者に行うのは効果的ではないと言える。

なぜ、本実践ではKim(2007)での上中級レベルよりも低い習熟度で有意差が検出されたのだろうか。両実践の相違点は母語の訳文がついているかどうかとチャンキングの練習をしているかどうかであると考えられる。本実践のチャンク・リーディングシートがチャンクごとに英文と対応した訳文を付していたのに対し、Kim(2007)では英文に訳はつけていない。Yokono(2016)はチャンクごとに和訳をさせた日本人英語学習者に和訳についての認識を調査するアンケートを実施した。その結果、和訳は不安を軽減し、理解を助けると学習者が認識していると報告している。本実践のチャンク・リーディングシートの和訳が足場がけとして機能し、Kim(2007)よりも低い習熟度で効果が見られたと考え得る。

他に、Kim(2007)はデータ収集のためにチャンクごとにスラッシュを挿入した英文を使用しているが、チャンキングの練習自体は行っていない。L2読解は認知的に非常に負荷のかかる作業である(Park, 2018)。Kosaka(2023)はGJTとWRTの正答率がトレードオフの関係にあることを示し、その原因を認知リソースがどちらかのタスクに傾いたためだと説明している。文をチャンキングすることで、WMに保持しやすくなり、分析が容易になるとされる。Christiansen & Chater(2016)のChunk-and-Pass modelでは、言語インプットを素早くチャンキングし処理しなければ、記憶容量の制限により情報が失われてしまうとしている。チャンキングせずに読むと意味処理の負担が大きくなり、文構造に意識が向かなくなるが、まずチャンキングを行うことで、あるいはサイトトランスレーションで意味が明確になることで、WMを有効に文構造の理解に充てることができると考えられる。本実践で実施したチャンク・リーディングシートによる学習は、チャンク学習により認知的負荷を減らし、文構造に意識を向けさせる効果があったと考えられる。

7.2. 研究目的②の考察

アンケートの各問についてプレとポストの平均値をまとめた表4を見ていくと、質問1から6.まですべて中間である3よりは大きいため、精読スキルは重要で、精読の授業は必要で、授業で行った方法について

も有効であると考えていることがわかる。プレとポストでの増減を見ると、1. については A クラスが変化なし、B クラス (-0.32) と C クラス (-0.06) が低下している。質問 2., 3., 4., については C クラスの 2. 以外はすべて下がっている。つまり、参加者たちは、精読スキルの重要性や精読が大学の英語授業で必要だと以前ほどは考えなくなり、有効性も以前ほどは考えていないということになる。

アンケートの質問項目の 5. では文法・文構造と 6. では語彙に対する意識について尋ねたが、比較的英語力の高い A クラス (5. が +0.25, 6. が +0.08) と B クラス (5. が +0.32, 6. が +0.16) は平均値が上がっているが、英語力の比較的低い C クラス (5. が -0.32, 6. が -0.18) では平均値が下がっている。前掲の FRE と FKG から判断すると教科書で扱った英文は英検[®]3 級より易しいため扱った英文が難しすぎたということはないだろう。また、表 3 によると主語・動詞の識別も全クラスで以前よりできるようになっている。

このような結果が出た理由のヒントはアンケートの記述コメントに表れている。本実践でのスラッシュ挿入や主語・動詞マーキングの長所・短所を記入する記述回答欄を設けたところ次のようなコメントを得た。まず、長所について「主語と動詞を明確にすることで文の理解が深まる」、「文を区切ることで、情報の整理ができ、理解が深まる」、「英文を分解して理解することで、文法や構造を効率的に把握できる」というコメントが多数寄せられた一方で、短所として「全ての文の主語動詞にマークを付けるのは非効率的」、「時間がかかる」、「テスト本番でやると時間がもったいない」、「スラッシュと主語動詞の印を入れると、プリントがごちゃごちゃして見難くなる」、「スラッシュを入れるだけでは単なる作業になる」という意見があった。回を重ねるごとに授業方法に慣れていき、主語動詞の識別には慣れたものの、機械的な作業になってしまう場合があるようである。つまり、ポストアンケートでプレアンケートより有効感が低下した原因は、初めは新しい方法に対する興味や期待感があったものの、回を重ねるごとにその作業がルーチン化し、主語と動詞のマーキングが単なる機械的な作業と化したことで学習の効果を感じにくくなった点やプリントが見にくくなるという視覚的な欠点、時間がかかるという点にあると考えられる。これらの要因が重なり、最終的にはポストアンケートでの評価が低下したと考えられる。森永 (2011) によると、精読授業実施後のアンケート調査では、受講者の 84% が精読力の必要性を認識し、73% が精読授業の必要性を感じていると報告している。森永 (2011) の精読授業のポイントは 7 項目にわたり、本実践よりも精緻な明示的指導をしたものであるが、

多くの参加者が精読の重要性を認識している点では一致している。また、森永 (2011) では「精読の授業の続きを受講したいか」という質問に対して、48% が受講を希望すると回答しているが、記述欄には「細かすぎる」や「時間がかかりすぎる」といった理由が挙げられていたとされる。先述のとおり本実践のアンケートでも同様の意見が寄せられており、時間効率に優れた精読法の開発が求められている。

研究目的②への示唆としては、有意差がほとんどの項目で検出されなかった以上、はっきりとしたことはわからなかった。しかし、アンケートの平均値から判断すると、英語力の高いクラスではより文法・文構造や語彙を意識するようになり、英語力の低いクラスでは意識が下がった。一方で、主語・動詞マーキングをすることにより、A クラスの質問 3 の平均値が有意に下がったため、必要な場合には作業の意図を丁寧に説明し、学習者のレベルより明らかに簡単な文を扱う場合には主語・動詞の判別は省略する等よりメリハリをつけた授業運営が必要だろう。

次にポストアンケートにしか含まれていない、質問 7., 8., 9. についてはすべて「そう思う」よりの回答となっている。つまり参加者は、チャンク・リーディングだけでなく、明示的説明を欲していること、サイトトランスレーション方式の訳に好意的なこと、このシートは音読に役立つと考えていることがわかる。

8. おわりに

本実践では、以下の 2 つの研究目的を設定し議論を進めてきた。

- ① 本実践で使用する「チャンク・リーディングシート」の効果について示唆を得ること。
- ② チャンク処理の指導を通して、学習者の文法意識に変化が生じたかを明らかにすること。

本実践の結果、以下のことが明らかになった。まず、目的①について、本実践でのチャンク・リーディングシートは、傾向として全クラスで、チャンク和訳を参考に英文のチャンキングをする能力や主語・動詞の識別力を高め、文法・構文に対する意識を高める効果があることが示唆された。一方で英検[®]3 級レベル以下のクラスでは有意差は検出されず、黙示的学習が成立する「閾レベル」が存在する可能性も示唆された。

文構造理解とチャンク・リーディングシートや主語・動詞識別との相関については、主語と動詞には有意な相関があったものの、文構造理解とスラッシュ挿入の相関については部分的な結果しか出なかった。

次に、目的②について、アンケートの結果、有意差は A クラスの質問 3 以外で検出されなかったものの、平均値の増減から、本実践の指導前後を比較して指導

後にはより文法・文構造、語彙に注意を払うようになることが示唆された。しかし、本実践の方法は学習者にとって有効感を感じにくいようで、より学習者が効果を感じやすいようにするにはさらなる工夫が必要であると考えられる。

教育的示唆として、本実践で実施したチャンク・リーディングは音読等の定着活動の前に実施する作業として効果的であると思われる。まず、母語を使用するため、英語が苦手な学習者にも取り組みやすいことから、学力差の大きなクラスでの選択肢の一つとなるだろう。次に、本実践の結果からは習熟度が英検®3級以下のクラスでは、黙示的学習は通り難く、明示的指導が必要になるかもしれない。アンケート(質問2., 7.)の結果からもその習熟度の学習者は明示的指導を求めているようである。しかし、研究目的①の考察において述べたように、文法用語を使用した抽象的な明示的指導は通用し難い可能性も示唆されたため、具体的な文脈や事例を活用しながら、意味を重視して指導する必要性があるだろう。

さらに実施の際にはこの学習法の意図を明確に学習者に説明する必要がある。筆者の実践では「必要性がわからない」というコメントが寄せられた。アンケート調査で有効感が下がったのは、本実践での処遇が学習者に無意味と捉えられたためであるとも考え得る。

本実践の動機として、従来の精読指導に代わる時間短縮した精読方法と、予めチャンキングされたスラッシュ・リーディングと学習者が自分でチャンキングすることとの足場がけ的指導を提案したいという意図があった。しかし、実際に授業を実施しデータ収集をする際に種々の制約があった。最後に、本実践研究の限界と今後の展望について述べる。第一に、文構造への理解を深め、自分でチャンキングするまでの足場がけというからには、白文に自分でチャンキングする活動も実施したかった。第二に、実施期間が4月から7月の4か月未満であり、その間のすべての授業をリーディングに使用することができなかつたため、チャンク・リーディングの練習量や期間が足りなかつた可能性がある。第三に、チャンク・リーディングが内容理解を促進するかについては、先行研究では様々な結果が出ており、Hijikata (2005) が述べているときから変わらず、令和6年現在においても見解が一致していない。本実践ではプレテストとポストテストを実施することができず、1回のみしかテストができなかつたが、チャンク・リーディングの内容理解への効果についてさらなる研究が必要であると考えられる。第四に、本実践では、5回実施したチャンク・リーディングの結果の経時的な効果検証を目的としたため、5回すべてのデータをとれた者を対象とした。そのため、分析対象人数

が少なくなつてしまつたため、データの解釈の点では注意が必要である。第五に、本実践では、文構造理解の学習方法、測定手段として、スラッシュ挿入と主語、動詞の識別のみに絞つたが、例えば修飾、被修飾といったような、チャンクとチャンクとの関係を理解できているか確認することも重要であると考えられる。今後の研究では、文構造理解をより詳細に測定すべきであろう。第六に、本実践で使用した教科書は英語でのコミュニケーション能力向上のための教材であり、リーディングや文構造理解に適した教科書とは言えない。本実践では、筆者自身に教材選択の裁量がない中での授業実施となつたため、この教科書を使用するほかなかつたが、今後の研究では、よりリーディング指導に適した教材を使用していきたい。今後の展望としては、これらの本実践での限界をできる限り克服していきたい。

本稿の内容は令和6年9月21日にオンラインで開催された、第202回次世代大学教育研究会で口頭発表した内容に加筆・修正を加えたものである。

[注]

本稿の統計処理には、正規性の検定とフリードマン検定、ウィルコックソンの符号順位と検定では、「EZR (ver. 1.68)」をケンドールの順位相関係数には「JASP (ver. 0.19.1.0)」を使用した。

英検®は、公益財団法人 日本英語検定協会の登録商標です。

このコンテンツは、公益財団法人 日本英語検定協会の承認や推奨、その他の検討を受けたものではありません。

文 献

- Ali, Z., Palpanadan, S. T., Asad, M. M., Churi, P. & Namaziandost, E. (2022). Reading approaches practiced in EFL classrooms: a narrative review and research agenda. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7, 1-25.
- Christiansen, M. H., & Chater, N. (2016). *Creating Language: Integrating Evolution, Acquisition, and Processing*. MIT press.
- Hijikata, Y. (2005). The chunking process and reading comprehension of Japanese EFL learners. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 16, 61-70.
- Kim, S. J. (2007). The Importance of L2 Parsing Skills for L2 Reading Fluency. *ENGLISH TEACHING*, 62(2),

31-46.

Kosaka, T. (2023). The Effects of Chunk Reading Training on the Syntactic Processing Skills and Reading Spans of Japanese Learners of English. *Reading in a Foreign Language*, 35, 270-292.

Macalister, J. (2011). Today's teaching, tomorrow's text: Exploring the teaching of reading. *ELT journal*, 65(2), 161-169.

NISHIDA, H. (2013). The influence of chunking on reading comprehension: Investigating the acquisition of chunking skill. *Journal of Asia TEFL*, 10(4), 163-183.

Park, Y. (2018). Syntactic Enhancement: Bootstrapping for Second Language Reading. *Journal of Cognitive Science*, 18 (4), 473-509.

Sakurai, N. (2015). The influence of translation on reading amount, proficiency, and speed in extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 96-112.

Yokono, N. (2016). The Use of Chunk-Based Reading in English Language Teaching. *Memoirs of Kanazawa Seiryō University Women's Junior College*, 45, 79-99.

石塚博規 (2003)「チャンク学習による言語規則習得の可能性について」『北海道英語教育学会紀要』3, 3-22.

荻野勝 (2012)「大学英語授業における読解能力向上に関する一考察：多読・精読の有効性と課題点をめぐって」『岡山大学教師教育開発センター紀要』2, 43-49.

金谷憲 (2004)『和訳先渡し授業の試み』三省堂。
公益財団法人 日本英語検定協会 (n.d.)「知的財産権の取扱いに関する統一ガイドライン」
<https://www.eiken.or.jp/trademark/> (2025年2月25日閲覧)

興石采佳 (2020)「英文構造の明示的指導と『自覚的な音読』の関連検証」『東京大学大学院教育学研究科紀要』60, 141-149.

中森誉之 (2009)『学びのための英語学習理論：つまずきの克服と指導への提案』ひつじ書房.

西田晴美 (2020)「チャンク・リーディングを実践した初級学習者のチャンキング処理力の変容：質的アプローチによる分析」『英語教育研究』43, 19-36.

西山裕子 (2020)「多読と精読—外国語コミュニケーションのための実践的アプローチ—」『教育学研究論集』15, 80-87.

松山晋 (2007)「スラッシュ・リーディングについて」.
『秋田県立大学総合科学研究彙報』8, 57-62.

藤村達也 (2021)「受験英語」における英文解釈法の歴史的展開：伊藤和夫の「構文主義」を中心に」『京都大学大学院教育学研究科紀要』67, 15-28.

森永弘司 (2011)「精読法授業の開講の必要性：教養課程での必修及び選択の授業での精読法授業の試み」『同志社大学教育開発センター年報』2, 49-62.

使用教材

Stenpleski, S. (2015). *World Link Intro (Third ed.)*. National Geographic (ELT).

公益財団法人 日本英語検定協会 (2023) 英検 2 級 2023 年度第 1 回検定過去問題.

公益財団法人 日本英語検定協会 (2023) 英検準 2 級 2023 年度第 1 回検定過去問題.

公益財団法人 日本英語検定協会 (2023) 英検 3 級 2023 年度第 1 回検定過去問題.

使用統計ソフト

JASP Team (2024). JASP (Version 0.19.1.0) [Computer software]. Retrieved from <https://jasp-stats.org/>

Kanda, Y. (2013). "Investigation of the freely available easy-to-use software 'EZR' for medical statistics". *Bone Marrow Transplantation*. 48. 452-458.

添付資料

リーディング・シート (Unit 1 の第 1 段落のみ)

英語	日本語
Banksy is a street artist and filmmaker from the United Kingdom.	Banksy は/ ストリートアーティストで/ 映画製作者だ/ 英国出身の
No one knows his real name, and there are no pictures of him.	// 知る人はいない/ 彼の本当の名前を/ そして/ 写真はない/ 彼の//
This way he can do his work freely.	この方法で/ 彼はすることができ/ 彼の仕事を/ 自由に//

Development of an E-Learning Course to Enhance Doctor-Patient Communication Skills in English

Jun Iwata¹, Rie Sato¹, John Telloyan¹, Lynne Murphy¹, Tetsuya Makiishi¹, Kotoko Mizuno¹

Shudong Wang², Veronica Milos Nymberg³

¹ School of Medicine Shimane University, 89-1 Enya, Izumo, Shimane, 693-8501

² The Center for Foreign Language Education Shimane University, 1060 Nishikawatsu, Matsue, Shimane, 690-8504

³ Center for Primary Care Research and Department of Clinical Sciences Malmö, Lund University, Jan Waldenströms gata 35, 21428 Malmö, Sweden

E-mail: ¹j_iwata{riesato, telloyan, murphy, makiishi, m190080}@med.shimane-u.ac.jp, ²wangsd@soc.shimane-u.ac.jp, ³veronica.milos_nymberg@med.lu.se

Abstract In Japan, medical students face challenges in utilizing English professionally due to limited exposure to English in an EFL environment. To address this issue, we developed an e-learning course to improve their doctor-patient communication skills. The course integrates 12 dialogue videos from the textbook, "English for Medical Purposes STEP 1," with five sequential tasks: worksheet preparation, video viewing with subtitles, video viewing without subtitles, role-play exercises, and comprehension-check quizzes. The evaluation showed that the students found the videos and quizzes effective, particularly for developing verbal communication skills, although the non-verbal aspects received less emphasis. This paper outlines the course development, presents the survey results, and outlines plans for future improvements and expansion.

Keywords E-learning, Doctor-patient communication, English, Medical students

1. Introduction

The increasing demand for English proficiency among medical professionals in Japan has become apparent due to the effects of globalization and advancements in medicine (Higa, 2023). English proficiency is essential for accessing up-to-date medical information, collaborating with international colleagues, and communicating effectively with patients. For example, international conferences, research collaborations, and interactions with English-speaking patients are becoming increasingly common in the medical field. However, many Japanese medical students face significant challenges in utilizing English professionally due to the lack of daily exposure and practice in an EFL environment. These challenges often lead to a lack of confidence in their communication skills, further inhibiting their ability to engage in interactions in English. Addressing this gap requires effective teaching strategies that not only enhance in-class learning but also promote learner autonomy and motivation for self-study.

At the School of Medicine of Shimane University, we have extensively used ICT tools like Moodle to create

various courses aimed at improving medical English education. These include a medical terminology course (Iwata et al., 2019), case presentations in English, and an Occupational English Test (OET) Medicine study course. These courses are designed to provide a comprehensive foundation in medical English, catering to different skill levels and professional needs. Among these, the "Doctor-Patient Communication Skills in English" course was specifically designed to enhance communication skills required for clinical settings, supplementing traditional classroom teaching. In addition to addressing verbal communication, this course also aims to introduce students to authentic clinical scenarios. By using dialogue-based video materials and interactive tasks, the course provides students with a simulated environment for practicing doctor-patient interactions in English. We hypothesized that this practical approach would help bridge the gap between theoretical knowledge and real-world application, making it a valuable resource for medical students.

2. Course design and development

2.1 Course objective

The "Doctor-Patient Communication Skills in English" course was developed in 2023 with the following two primary objectives:

- (1) To supplement *Basic Medical English 2* lessons for first-year medical students.
- (2) To provide learning tasks for them to improve their doctor-patient communication skills.

The course is based on the textbook *English for Medical Purposes Step 1* (published by MedicalView), which focuses on common symptoms such as anemia, headache, fractures, and abdominal pain. These topics are learned through learning tasks focusing on listening, vocabulary, reading, and speaking skills. By incorporating real-life medical scenarios, the course helps students develop practical skills for clinical conversations in English.

2.2 Video integration

A key feature of the course is the integration of 12 dialogue video clips from the textbook. These videos were shot and edited by the development team based on the textbook's scripts and show authentic doctor-patient interactions (Figure 1).



Figure 1. Shooting a doctor-patient communication

Each video clip focuses on a specific clinical scenario, demonstrating not only useful English expressions for doctor-patient communication but also interpersonal skills, such as posture, eye contact, tone of voice, and gestures, which are essential in medical practice with patients. The edited video clips were integrated into Moodle, a popular learning management system, providing a cohesive learning experience for medical students. Each video clip includes subtitles, allowing students to focus first on linguistic details before moving on to role-plays and comprehension-check tasks.

2.3 Structured Learning tasks

The course adopts a structured approach with the following five sequential learning tasks:

- (1) Worksheet Preparation: Students download a worksheet designed to guide their learning process and provide a framework for notetaking and comprehension (Figure 2).

Worksheet for Unit 06: Chest Pain

D: Good morning, Mr./Ms. XXX. I'm Dr. YYYY. (1)今日はどうされましたか？
P: I've been having terrible pains in my chest, doctor.
D: (2)いつ始まりましたか？
P: About a week ago.
D: And (3)これまで何回発作がありましたか？
P: Oh, six or seven, I'd say.
D: I see. Can you remember what you were doing when the first one came on?
P: Yes, I was just walking to work.
D: So, do the attacks always come on when you're doing some kind of physical activity, or is there anything else that brings them on?
P: Well, exercise—any kind—definitely brings them on. But I've also had attacks when I've been eating or emptying my bowels.
D: I see. (4)痛みがどこのか、正確に教えていただけますか、when it comes on?
P: Well, here? the whole left side of my chest is painful.
D: (5)痛みについて説明してもらえますか？
P: Hmm, I suppose I'd say it's a dull kind of pain.
D: Right, and (6)痛みが他の場所に広がりますか？
P: Yes, it spreads to my jaw, and I sometimes feel it in my left shoulder and arm.
D: OK. (7)その痛みは10段階尺度でどれくらいですか？
P: Well, I guess I'd have to give it 7 or 8.
D: Pretty bad, then. (8)何か他の症状に気づきましたか？
P: Yes, the pain sometimes makes me feel sick and a bit dizzy.
D: (9)発作がどれくらい続きますか？
P: Not long. Just a few minutes.
D: (10)これまでこのような問題がありましたか？
P: No, doctor. This is the first time I've ever had chest pain like this.

Figure 2. A sample worksheet

- (2) Video Viewing with Subtitles: Students watch the videos with subtitles to focus on pronunciation and comprehension of key phrases (Figure 3).

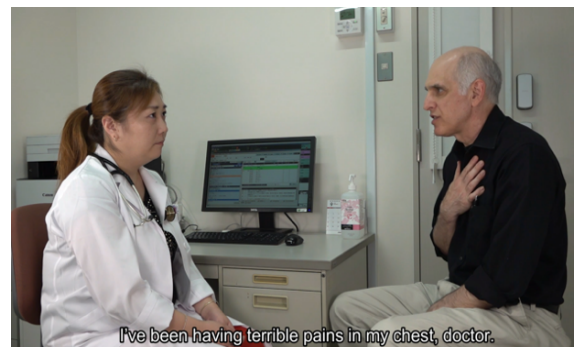


Figure 3. Watching a video on Moodle

- (3) Video Viewing without Subtitles: Students re-watch the videos without subtitles to enhance their understanding of doctor-patient interactions without subtitles and improve their listening skills.
- (4) Role-Play Exercises: Students practice playing the role of the doctor in English, using the role-play video on Moodle. (Figure 4)



Figure 4. A role-play video on Moodle

(5) Quizzes: Students complete quizzes, including fill-in-the-blank and multiple-choice questions, designed to align with the OET Medicine test format. These tasks are expected to assess their comprehension and reinforce their learning (Figure 5).

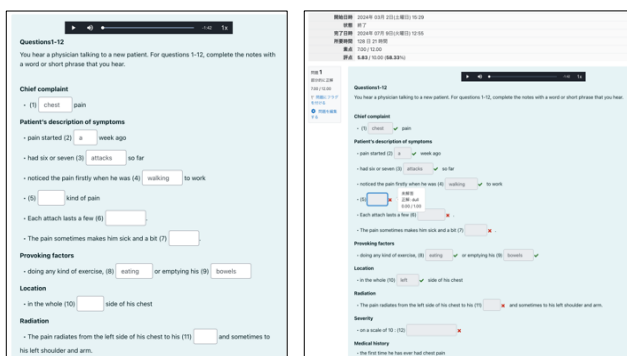


Figure 5. A Quiz and its assessment feedback on Moodle

3. Evaluation and Results

3.1. Survey Design

To evaluate the effectiveness of the course, a survey was conducted among first-year medical students who took this course. The survey, administered via Moodle, included questions about the perceived benefits of the videos and quizzes, as well as specific aspects of verbal and non-verbal communication skills. Students were encouraged to provide detailed feedback, highlighting areas they found most useful and those requiring improvement.

- Data: n=100 (1st-year medical students, 2023)
- RR=98.0% (100/102)
- Data collection method: Moodle questionnaire module
- Date of data collection: February 3, 2024

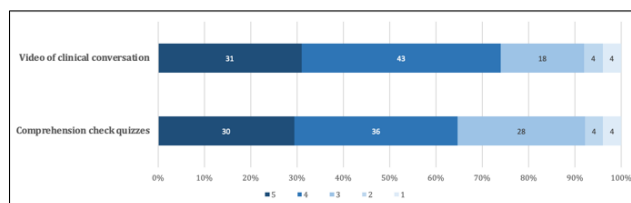
3.2. Results

The survey results highlighted the following:

(1) Effectiveness of Videos and Quizzes:

Figure 6 shows the result of the question, “To what extent were the videos and quizzes helpful?” on a Likert scale of 1 to 5, with 1 not useful at all and 5 very useful. The results show that most students (74%, 74/100) found the videos beneficial, while 66% found the quizzes useful.

Figure 6. The usefulness of videos and quizzes



(2) Challenges in Non-Verbal Communication:

Figure 7 illustrates the results of the question, “What kind of effects do you think watching the video had?”

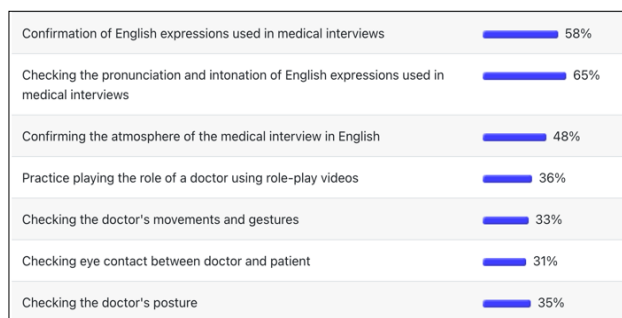


Figure 7. The effects of videos

While the videos were considered useful for learning English expressions and pronunciation for doctor-patient communication in English, non-verbal communication skills, such as gestures, eye contact, and posture were not as highly valued, with about one-third (31-35%) of the students finding these aspects effective.

(3) Student Motivation and Engagement:

The results of the question asking students if they were motivated by the variety of learning tasks in the course reveal that most students (89%, 89/100) reported increased motivation, suggesting the course's effect in fostering learner autonomy. In the open-ended comments regarding course usage, many positive remarks were received, such as "I enjoyed learning through this course" and "Learning through this Moodle course increased my motivation."

4. Discussion

The survey findings highlight the importance of incorporating realistic and engaging content into medical English courses. The videos and quizzes used in the Moodle course effectively addressed verbal communication skills but revealed a gap in non-verbal communication skill training. Non-verbal cues, such as body language and facial expressions, play a crucial role in medical practice, particularly for building rapport with patients. To address this, future modifications of the course will include additional content focusing on these aspects.

Another area for improvement is the incorporation of culturally diverse scenarios. As Dogra (2018) pointed out, it is essential to prepare students for interactions with patients from various cultural backgrounds as healthcare becomes increasingly globalized. By expanding the range of scenarios and dialogues, the course can better equip students for real-world clinical settings.

5. Future Directions

To enhance the course further, we plan to:

(1) Develop new video content:

We are designing scenarios for videos that emphasize non-verbal communication skills and cultural diversity. As part of this effort, we have begun investigating doctor-patient communication training at Lund University Faculty of Medicine in Sweden. Sweden is a highly diverse society with a 24.6% foreign-born population, and its healthcare system is designed to accommodate this diversity (Eurostat, 2024). Medical interview scenarios between doctors and foreign patients, along with best practices in medical interview instruction, will serve as key references for our content development.

(2) Introduce digital badges:

We will introduce digital badges as a motivational tool to recognize and reward students' achievements throughout the course. Digital badges are virtual credentials that signify accomplishments, skills, or competencies in a specific area. They are typically issued electronically and can be shared on professional platforms or digital portfolios. As Iwata et al. (2019) suggest, these badges will serve as milestones, marking the successful completion of specific modules or tasks, such as mastering a clinical scenario or completing comprehension-check quizzes. Badges will not only provide visible validation but also encourage a sense of accomplishment and progression. Additionally, these badges can be displayed in students' digital portfolios or resumes, highlighting their proficiency

in medical English to future employers or academic institutions. By incorporating this gamification element, we aim to boost student engagement and foster a more dynamic learning experience (Figure 8).



Figure 8. A digital badge shown on Moodle course

(3) Apply AI-powered medical interview simulations:

We aim to explore the integration of AI-driven tools to provide students with interactive and adaptive medical interview simulations. AI systems can simulate diverse patient profiles while offering tailored responses based on students' input during practice sessions. These simulations will help students refine their communication strategies in real-time, gaining experience with varied patient scenarios, including complex or culturally sensitive cases. AI can also provide instant feedback on language accuracy, tone, and empathy, further enhancing the learning process.

(4) Investigate long-term impact:

We plan to conduct longitudinal studies to assess the long-term effects of the course on students' communication skills during clinical practice.

These initiatives aim to create a comprehensive learning experience covering both verbal and non-verbal aspects of doctor-patient communication.

6. Conclusions

The "Doctor-Patient Communication Skills in English" course demonstrates the potential of e-learning to enhance medical students' communication skills in a structured and interactive manner. By integrating realistic video scenarios, structured tasks, and interactive quizzes, the course effectively helps Japanese medical students overcome challenges in an EFL environment. Moreover, the course provides a valuable resource for developing essential skills needed in clinical practice, including listening comprehension, verbal expression, and confidence in English communication.

While the course has shown significant benefits, its limitations also offer insights for further improvement. Addressing non-verbal communication skills and incorporating culturally diverse patient scenarios will

ensure the course meets the demands of globalized healthcare settings. Furthermore, the integration of digital badges and the development of new content tailored to evolving clinical scenarios and AI applications will enhance learner engagement and motivation.

In the long term, this course has the potential to serve as a model for medical English education in Japan, bridging the gap between theoretical learning and practical application. By promoting both linguistic and interpersonal skills, the course equips medical students with the necessary tools for success in diverse professional contexts. As we continue to refine and expand the course, we hope it will contribute to the development of globally competent healthcare professionals who can effectively navigate the challenges of multilingual and multicultural clinical environments.

7. Acknowledgments

This study was supported by a KAKEN Grant C (18K00784) 2021-2023 from the Japan Society for the Promotion of Science.

8. References

- Dogra, N. & Carter - Pokras, O. (2018). Diversity in Medical Education. *Understanding Medical Education: Evidence, Theory, and Practice*, 3rd edition, 513-529.
- Eurostat. (2024, February 6). Foreign-born people and their descendants - main characteristics. European Commission. Retrieved February 6, 2025, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign-born_people_and_their_descendants_-_main_characteristics.
- Higa, M., Davies, W., Fraser, S. (2023). Investigating the English Language Needs of Hospital Medical Team. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 26, 17-30.
- Iwata, J., Telloyan, J., Murphy, L., Wang, S. & Clayton, J. (2017). Using Digital Badges as an Indicator and a Motivator. *Proceedings of ICEduTech 2017 International Conference on Educational Technologies*, 171-174.
- Iwata, J., Wang, S., Clayton, J. (2019). Students' perceptions about the use of digital badges in an online English terminology course: A three-year study. *CALL and complexity*, 199-205.
- The Japan Society for Medical English Education (ed.) (2016). *English for Medical Purposes STEP 1*, Medicalview.

大学入学共通テストにおけるスピーキングテスト導入の問題点 —受験者の視点から—

黒川 智史¹

¹名古屋大学 言語教育センター 〒464-8601 愛知県名古屋市千種区不老町

E-mail: ¹skurokawa0521ut@gmail.com

あらまし 本研究は、大学受験を経験した大学1年生63名に参加してもらい、受験したことのある英語民間試験の種類、久世(2018)の不安対になる項目として、スピーキング能力の自己評価(6件法)を質問した。そして、英語民間試験を受けたいかを、「はい」、「いいえ」の極性疑問文で提示した。最後にその理由を自由記述形式で質問した。調査の結果、英語民間試験のスピーキングテストを大学入学共通テストで受けたくないとした「導入反対群」が66%いることが示され、「導入賛成群」は34%であった。そして、「導入賛成群」と「導入反対群」の間に「英語民間試験の受験数」、「スピーキング能力の自己評価」に差があるのかをt検定で求めた結果、「英語民間試験の受験数」($t(61) = -2.62, p < .01$)、「スピーキング能力の自己評価」($t(61) = -2.72, p < .05$)には有意な差があることが示され、効果量(d)もそれぞれ中程度であった。

キーワード 英語民間試験導入, スピーキングテスト, Test-taker, 大学入学共通テスト, 高校の英語教育

The Problem of Introducing Speaking Test at Universities' Entrance Exam —The Quantitative Analysis on the Test-taker's Point of View—

Satoshi KUROKAWA¹

¹ Language Education Center, Nagoya University 1, Furo-cho, Chikusa-ku, Nagoya, 464-8603, JAPAN

E-mail: ¹skurokawa0521ut@gmail.com,

Abstract The Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) was planning to introduce a speaking test as part of the Common Test for admission to Japanese universities. Many researchers have written about discussions at the Cabinet level and within MEXT; however, few have analyzed the perspectives of test-takers or conducted quantitative research on them, except for Kuze (2018). Therefore, this paper examined the differences between participants who were willing to take speaking tests as part of the university entrance examination and those who were not. 63 first-year students who had taken the university entrance exam participated in this research. The results showed that 20 participants supported taking speaking tests, while 43 opposed them and rated their speaking ability significantly higher ($t(61) = -2.72, p < .05$) than the opponents. Free responses from opponents of the test suggested concerns about the fairness of the speaking tests and the additional burden of preparing for entrance exams.

Keywords Commercial Test, Speaking Test, Test-taker, Entrance Exam, High School English Education in Japan

1. はじめに

英語の4技能を測るために、英語民間試験のスコアを大学入学共通テスト(以下、共通テスト)で活用する、「大学入試英語成績提供システム」の導入(以下、英語民間試験導入)が2014年ごろから本格的に検討されてきたが、2021年7月に断念された。その間、英語民間試験導入の問題は、主に共通テストでスピーキングテ

ストが実施されることを中心に、さまざまな議論が行われてきた(阿部, 2017; 関口・斉田, 2018; 宮本, 2018; 南風原, 2018; 羽藤, 2019; 鳥飼, 2021)。英語民間試験導入が断念された原因として、官邸主導の英語教育政策の問題(鳥飼, 2021)や、文部科学省が示したガイドラインおよび制度設計上の問題(南風原, 2018)、国立大学協会や大学、高校側からの制度への批判が相次いだこと

黒川智史, “大学入学共通テストにおけるスピーキングテスト導入の問題点—受験者の視点から—”,
言語学習と教育言語学 2024 年度版, pp. 17-25,

日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2025年3月31日。

Copyright © 2024-25 by Kurokawa S. All rights reserved.

(宮本, 2018;羽藤, 2019)などが挙げられる。

一方で東京都立高校の入学試験の一環として「ESAT-J (English Speaking Achievement Test for Junior high school students)」を都内の中学3年生を対象として導入されている。大学個別入試においては、東京外国語大学がブリティッシュ・カウンシルと協力して、「英語スピーキング試験(BCT-S)」を作成し、2022年度一般選抜前期日程試験から全学部での導入している。このように、一部の入試においてスピーキングテストが導入されており、今後共通テストの枠組みで英語4技能を測定する試みが再度検討される可能性がある。

しかしながら、最も影響を受けるはずの受験者側の視点から英語民間試験をどのように考えているかあまり調査されていない。したがって本研究では、実際に受験を経験した大学1年生を対象に調査し、共通テストにおけるスピーキングテスト導入問題をより多面的に考察できることにつながるだろう。

2. 先行研究

2.1. 英語民間試験導入経緯

鳥飼(2021)は、現在に至るまで繰り返されている英語教育の「抜本的改革」の下地は、臨時教育審議会であると指摘している(p.164)。同答申では「大学入試において、TOEFLなどの検定試験の結果の利用も考慮する」ことが必要であるとされていた。そして、臨時教育審議会第二次答申では、「各学校段階における英語教育の目的の明確化、学習者の多様な能力・進路に適応した教育内容や方法の見直しを行う」と提案されていた。江利川(2018)は、「目的の明確化」については、「到達目標」を指していると解釈し、後の各種英語民間試験のスコアの明示化につながっていると述べている。事実、『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画(2003)』では、「日本人全体として、英検、TOEFL、TOEIC等客観的指標に基づいて世界平均水準の英語力を目指すことが重要である(p.1)」といった民間試験のスコアについて言及されている。

英語民間試験導入について大きな動きがあったのは、第二次安倍内閣発足からである。2013年4月8日に安倍内閣が閣議決定したことにより発足した教育再生実行本部より、「成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言(2013)」が公表され、「1.英語教育の抜本的改革(p.3)」には、従来の入試の見直し、高校卒業段階でTOEFL iBT45点(英検2級)以上の英語力を全員が達成することが記された。その後、2013年6月14日に「第2期教育基本振興計画」が閣議決定され、同計画には「大学入試においても、高等学校段階で育成される英語力を適切に評価するため、TOEFL等外部検定試験の一層の活用を目指す」ことが記され

ている(2013 p.58)。2014年12月22日付の中央教育審議会の答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等教育、大学教育、大学入学選抜の一体的改革について」にて、「特に英語については、4技能を総合的に評価できる問題の出題(例えば記述式問題など)や民間の資格・検定試験の活用により、「読む」「聞く」だけでなく、「書く」「話す」も含めた英語の能力をバランス良く評価する(p.15)」と記されていた。その後1年間の議論を経て、「高大接続システム改革会議」の最終報告書(2016)では、センター試験に代えて「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」を導入することが記されており、後の共通テストの導入が検討された。その後、「第2回の高大接続改革会議の進捗状況について」A案とB案が提示された。A案は、平成32(2020)年度以降、共通テストの英語試験を実施せずに、認定試験、つまり英語民間試験のスコアを活用する方針を指しており、B案は、大幅な制度変更を考慮し、平成35(2023)年度までは共通テストと英語民間試験のスコアを活用することのいずれか、もしくは双方を選択利用することが記されていた。

2016年6月14日付の国大協による『「高大接続改革の進捗状況について」に対する意見』などの意見が出た。しかしながら、国大協の意見について、直接文部科学省が声明を出さなかったものの、2017年7月13日に公表した「大学入学共通テスト実施方針」において、B案が採択されたことが判明した。このB案は、2023年度の共通テストまでの移行期間として共通テストと英語民間試験が併用される、という案であるため、2024年度入試からどのような制度で実施されるかについて議論されてきた。

しかし、英語民間試験導入には様々な問題点が高校、大学の関係者に指摘され、2019年8月30日以降、英語民間試験導入中止のデモが行われたこともあった。その後も10月24日に萩生田文部科学大臣が、受験生の機会平等を軽視するような発言、いわゆる「身の丈発言」があり、高校教師や受験生およびその保護者から批判されていた。

2019年11月1日に萩生田大臣が英語民間試験導入を見送ることを発表する。そして、2021年7月には「大学入試のあり方に関する検討会議」の審議を経て、「技術の飛躍的進展や社会の理解がない限り困難であると言わざるを得ない(p.26)」という提言(2021)が出たため、英語民間試験導入が断念されることが正式に発表された。

2.2. 英語民間試験導入についての議論

宮本(2018)は高等学校の教員の立場から4技能を大学入試で評価するという全体の方向性については否定できないと述べている。また小泉(2019)は、スピーキン

グテスト導入による学校教育への正の波及効果があると述べている。それゆえ、前述の BCT-S や ESAT-J のように、現在入試としてスピーキングテストが導入されている例もある。

その一方で、国立大学協会(2017)は、学習指導要領との実際の整合性可能性に難色を示している。また、実施場所の確保、セキュリティや信頼性等を担保すること、受験料の負担軽減方策や障害のある受験者のための環境整備策などを高大接続会議に対して促していた(国立大学協会, 2017)。しかし、文部科学省の審議では受験地や受験料の問題が、会議においてほとんど議論されていなかったことが批判されている(南風原, 2018)。羽藤(2019)は、英語民間試験活用に対して、「構造的欠陥」があると指摘しており、例えば、受験場所、受験値の問題に加えて、通常は英語民間試験団体がその採点ノウハウを外部に公表していないため、なぜその点数が付けられたのかブラックボックス化してしまうことなどを挙げている。関口・斉田(2018)のように、英語民間団体に委託することが、国が運営する試験として無責任であり、国が責任を持ってテストを運営すべきであるという批判もあった。日本学術会議(2020)では、英語民間試験を採用するのではなく、これまでセンター試験を実施してきた実績がある大学入試センターが責任を持って出題を可能にする体制を整えるべきであると主張している。

日本学術会議(2020)では、英語民間試験導入は、高校・大学の教育現場の声が反映されていなかったことを指摘しており、国公立の高校・大学の代表団体が、各高校、大学で実際に教えている現場の意見を十分にヒアリングし、会議で反映させるべきであると述べており、方針決定後にパブリックコメントを募るのではなく、より早い段階から検討過程を公表し、フィードバックを得て、当事者の意見を反映させた検討体制を整えることが必要であると提言している。実際に「大学入試のあり方に関する検討会議 提言(2021)」では、英語民間試験導入反対の研究者も協議に参加し、パブリックコメントも検討会議の途中で募集し、会議に反映させている。

このように教育現場やステークホルダーの意見が議論に反映されなかった結果、英語民間試験導入は断念されたことが示されている。事実、「大学入試のあり方に関する検討会議 提言(2021)」では、「2.これまでの教訓を踏まえた大学入学者選抜の改善に係る意思決定のあり方(p.4)」について、(1)議論の透明性、データやエビデンスの重視、多様な意思聴取、(2)実現可能性の確認、工程の柔軟な見直し、(3)高等学校教育から大学教育までの全体を視野に入れた検討の必要性が述べられている。

とりわけ(3)高等学校教育から大学教育までの全体を視野に入れた検討については、まだあまり定量的な調査が実施されていない。例えば、久世(2018)では、都内高校の教師、生徒、保護者を対象とした調査を行っており、「授業が民間試験対策中心になる」、「受験料も高く公平性が保てない」ことについては、高校教師が危惧している一方で、生徒やその保護者はあまり問題視しておらず、調査当初は制度も定まっておらず受験生として実感がなかったことが示されている。久世(2018)の都内 A 高校 1 年生の生徒の反応(N=247)では、英語民家試験導入についての不安について質問していた。その結果、「不安はない(12名、4.9%)」、「あまり不安はない(22名、8.9%)」、「どちらともいえない(81名、32.6%)」、「不安である(83名、33.6%)」、「かなり不安である(46名、18.6%)」であった。そのうち、英語民間試験導入に「不安である」「かなり不安である」と答えた 129 名の生徒は、「部活動や学校行事と両立できるか」に 54 名、「合否判定での公平性が保てるのか」に 20 名が回答していた(久世, 2018)。

久世(2018)のデータは、本来英語民間試験が導入された場合、第 1 期目に該当する学年であった、都内の高校 1 年生を対象にしていた。その時点では、まだ大学受験に関してあまり理解していない参加者であったと考察される。そのため、大学受験を経験した大学生を対象に調査することで、久世(2018)の結果を補うことができると考えられる。したがって、本稿では一部の大学生を対象にスピーキングテストを共通テストの枠組みで受けたいかを質問紙調査を実施し、スピーキングテスト導入問題をより多面的に考察する。

3. 実験

3.1. 参加者

63 名が本実験に参加した。実際の受験期の生徒を対象とした実験は困難であること、受験を経験してから年月が経ちすぎると振り返るのも困難であることから、今回の参加者は全て都内の中堅レベルの私立大学の 1 年生であった。質問紙は、履修の都合上ランダムに分けられた 3 つの英語クラスで配布され、第 1 回目の授業の最後に配布し、これらの回答は、授業評価とは一切関係ないことを口頭および書面の両方で伝えた。

3.2. 質問紙と質問内容

質問紙は、Google Form を用いて収集した。久世の研究では、高校 1 年生を対象にしていたため、英語民間試験導入で有利になる受験者の特性と考えられる、英語民間試験の受験経験や、高校時代に培った自身のスピーキング能力にどの程度自信があるのかに答えることは難しかった。さらに、久世(2018)が述べている「入試に対する不安」ではなく、より具体的に英語民間試

験、とりわけスピーキングテストを受けたいかを直接答えてもらうことにする。それによって、なぜそのように考えているのかを自由記述で記入してもらうことが有効になると考えられる。選択式ではなく、自由記述にすることで、受験を経験した学生の意見が少ないため、今後の質問紙調査の基礎になるためである。

そこで本研究は、以下の質問を参加者に回答してもらった。受験生としてスピーキングテストを受けたいかについては、具体的な場面を想定してもらうために、「今後、大学共通テストでは英語民間試験(英検、IELTS、TOEFL など)のスコアが活用される可能性があります。英語民間試験活用の目的の1つとして大学入試においてスピーキング能力を評価することがあります。もしあなたが受験生なら、大学共通テストでスピーキングテストを受けたいですか?」とし、その質問に対する自由記述は「上記であなたがその選択肢を選んだ理由を詳しく教えてください」とした。そして、英語民間試験の受験経験や、受験したことがある英語民間試験の種類(複数回答可能)を質問した。そして久世(2018)の不安に対する項目として、スピーキング能力の自己評価を「あなたのスピーキング能力の自己評価をおしえてください」文言で「全く自信が持てない」を1とし、「とても自信がある」を6として6件法で質問した。

4. 結果

まず、スピーキングの自己評価は、平均 1.63、標準偏差 0.82 であった。自己評価が「そう思う」、「とてもそう思う」を記入した参加者はいなかった(表 1)。

表 1 スピーキング自己評価(名)

全くそう思わない	34
そう思わない	21
あまりそう思わない	5
少しそう思う	3
そう思う	0
とてもそう思う	0
平均	1.63
標準偏差	0.82

1名の参加者が英語民間試験の受験したことがある種類ごと示したのが表 2 である。平均 1.65、標準偏差 0.9 であった。参加者が受験したことがある英語民間試験を示したのが表 3 である。最も多かったのが、実用英語技能検定(英検)(58)であり、次点で GTEC(22)であっ

た。

表 2 参加者が受験したことがある英語民間試験の種類

5 個以上	1
4 個以上	2
3 個以上	4
2 個以上	23
1 個以上	32
0 回	1
平均	1.65
標準偏差	0.9

表 3 参加者が受験したことがある英語民間試験(複数回答可)

検定試験の名前	数
実用英語技能検定(英検)	58
IELTS	0
TOEFL iBT	5
TOEIC Listening & Reading	0
TOEIC Speaking & Writing	8
ケンブリッジ英検	1
GTEC	22
TEAP	2
TEAP CBT	0
合計	96
一名当たりの受験数	1.52

共通テストの枠組みでスピーキングテストを受けたいと答えた参加者(導入賛成群)が、20名(34%)であった。一方で、受けたくないと答えた参加者(導入反対群)が43名(66%)であった(表 4)。

表 4 共通テストの枠組みでスピーキングテストを受けたいか

	人数	割合
受けたい(導入賛成群)	20	34%
受けたくない(導入反対群)	43	66%
合計	63	100%

次に「導入賛成群」、「導入反対群」にそれぞれその理由を自由記述で記入してもらった。「導入賛成群」の主な記述は、「大学共通テストでスコアが使われるなら受けたと思ったから(Y9)」、「受験に有利になるから(Y11)」など「受験が有利になるため」という記述や、「スピーキングとリスニングだけは自信があるため(Y2)」など「スピーキングに自信があり、実力を測りたい」という記述が最も多かった(6名)あった。他にも「自分のスピーキング力を高めたいから(Y6)」、「その対策をするようになれば必然的にスピーキング力が上がるから(Y19)」など「受験にあるとスピーキング能力が上がるため」という記述もあった。また、「数学や社会よりも実用的だし、それで評価されるのは正しいことだと思うから(Y7)」など「将来の実用性」について記述している(表5)。

表5 「導入賛成群」の主な記述概要

内容	割合	記述データ
受験が有利になるため	15%	Y9, Y11, Y14,
スピーキングに自信があり、実力を測りたい	30%	Y1, Y2, Y10, Y15, Y16, Y20
受験にあるとスピーキング能力が上がるため	10%	Y6, Y19
将来の実用性	25%	Y3, Y7, Y8, Y12, Y18

一方で、表6の「導入反対群」では、「スピーキングが苦手だから(N5)」を筆頭に「スピーキングが苦手、自信がない」という記述が最も多かった。「独学での勉強が難しいと思うから(N4)」「大学受験はどれだけ自分が頑張ることができるか測るものだと考えているから(N10)」など「大学受験の科目としてふさわしくない」という記述もあった。また、「ネイティブに有利になりすぎるのではないかと思う(N9)」、「監督者によって点数評価に差が出そうだから(N23)」、「採点の人それぞれで正確な答えがないから(N30)」など「採点の妥当性・信頼性・公平性」に関する記述もあった。そして、「英語がもともと苦手なのにスピーキングも追加されたら自分的にきつい(N3)」、「勉強しなければならないことが増えるから(N12)」、「英語がまず苦手なのに、スピーキングまで増えたら対応しきれない(N13)」「speaking以外でいっぱいなのでこれ以上負担を増やしたくないため(N40)」など「学習量の増大に対する懸念」

が記述された。

表6 「導入反対群」の主な記述概要

	割合	記述
スピーキングが苦手、自信がない	58%	N2, N5, N6, N7, N8, N11, N14, N15, N16, N17, N18, N19, N20, N24, N27, N28, N31, N32, N33, N35, N38, N39, N41, N42, N43
大学受験の科目としてふさわしくない	5%	N4, N10
採点の妥当性・信頼性・公平性	7%	N9, N23, N30
学習量の増大に対する懸念	25%	N3, N11, N12, N13, N21, N25, N26, N34, N36, N37, N40

そして、「導入賛成群」と「導入反対群」の「英語民間試験の受験数」、「スピーキング能力の自己評価」、「受験期のスピーキング授業の頻度」の平均と標準偏差は、表7にある通りである。いずれも「導入賛成群」の平均が、「導入反対群」の平均を上回っていることが確認できた。

表7 「導入賛成群」と「導入反対群」の平均および標準偏差

	導入賛成群		導入反対群	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
英語民間試験の受験数	2.05	1.19	1.46	0.66
スピーキング能力の自己評価	2	0.97	1.46	0.7

最後に平均と標準偏差をもとに、「導入賛成群」と「導入反対群」の間には、「英語民間試験の受験数」、「スピーキング能力の自己評価」、「受験期のスピーキング授業の頻度」に差があるのかをt検定で検証した(表8)。t検定の結果、「導入賛成群」と「導入反対群」の「英語民間試験の受験数」($t(61) = -2.62, p < .01$)、および「スピーキングテストの自己評価」($t(61) = -2.72, p < .05$)に有意な差があることが示された。

なお、効果量(d)はそれぞれ、0.62、0.67であり、中程度であった。

表8 「導入賛成群」と「導入反対群」間の差の検定

	t 値	P 値	信頼区 間	効果 量(<i>d</i>)	効果量の 判定
英語民間 試験の受 験数	-2.62	0.01	$p < .05$	0.62	効果量中
スピーキ ングの自 己評価	-2.72	0.008	$P < .05$	0.67	効果量中

5. 議論

調査の結果、本研究では、英語民間試験のスピーキングテストを共通テストで受けたくないと感じた「導入反対群」が66%いることが示され、「導入賛成群」は34%であった。

そして、「導入賛成群」と「導入反対群」の間に「英語民間試験の受験数」、「スピーキング能力の自己評価」、「受験期スピーキング授業の頻度」に差があるのかをt検定で求めた結果、「英語民間試験の受験数」($t(61) = -2.62, p < .01$)、「スピーキング能力の自己評価」($t(61) = -2.72, p < .05$)には有意な差があることが示され、効果量(*d*)もそれぞれ中程度であった。

このことから、様々な種類の英語民間試験を受験し、スピーキングの自己評価が高い学生が、よりスピーキングテストを導入に賛成と考えていることが示唆されている。その理由は自由記述式で、「導入賛成群」には、「受験が有利になるため」、「スピーキングに自信があり、実力を測りたい」、「受験にあるとスピーキング能力が上がるため」、「将来の実用性」という記述があった。これらは、スピーキングテスト導入による正の波及効果を期待していると考察される。

また、「導入反対群」は、「スピーキングが苦手、自信がない」、「大学受験の科目としてふさわしくない」、「採点の妥当性・信頼性・公平性」、「学習量の増大に対する懸念」という記述が確認された。久世(2018)が実施した質問紙でも同様に、英語民間試験導入に不安を示した129名の生徒は、「部活動や学校行事と両立できるか」に54名、「合否判定での公平性が保てるのか」に20名が回答していた。このことから、共通テストの枠組みでスピーキングテストを導入していくには、本研究で示された「学習量の増大に対する不安」を取り除く必要性が示された。

したがって、「大学入試のあり方に関する検討会議提言(2021)」の(2)実現可能性の確認、工程の柔軟な見直しとして考えるならば、例えば、トータルの学習量を大きく変えないためにも、実際にスピーキングテ

ストを導入するには、リーディングやリスニングの問題数や配点を抑えて、ある程度スピーキングの配点を多くする必要も示唆されている。

他にも、現行学習指導要領では英語で「話すこと(発表・やりとり)」が重視されているにもかかわらず、「スピーキングが苦手、自信がない」という記述が多かった(26名)。このことから、スピーキング活動だけでなく、スピーキングテストに慣れてない可能性が示唆されている。そのため、スピーキングテストの実施数も高校教育で重視していかななくてはならないだろう。したがって、どのようなやり方でスピーキングテストの実施数を増やしていくか今後検討すべきである。

また、今回の参加者は対面式のスピーキングテストである実用英語技能検定(58名)が圧倒的に多かった。共通テストの性質上、50万人程度が受験することが見込まれるため、スピーキングテストを対面で実施することは困難である。現状、受験者に同時に受験させることができる、ESAT-Jのようなタブレットを用いたスピーキングテストの実施方法が、共通テストの枠組みで実施するには実現可能な方法であると考えられる。そのため、実用英語技能検定に慣れている学習者が多いということは、タブレット形式には不慣れな可能性がある。したがって、今後スピーキングテストを共通テストの枠組みに取り入れる際には、実際に受験者がどのような試験を受けているのかを確認した上で、タブレットを用いた方法を検討すべきであろう。

そして「大学受験の科目としてふさわしくない」という記述については、大学受験が基本的に独学で伸ばせる能力を測定するものである、という参加者の受験観を示している。この点については、スピーキングテスト導入により、地方では国立大学協会(2017)が指摘したように、受験場所が確保できず、より広がるのではないかという懸念が示されたことはあったが、このような受験観はこれまでの英語民間試験導入問題の議論にほとんど上がってこなかった観点であった。

このように、学生が共通テストにおけるスピーキングテスト導入に賛成か反対かを判断する要因には、ただ単なる個人の受験の有利不利だけで導入の是非を考えているのではなく、スピーキングテスト導入の正の波及効果を期待している意見や、受験としての公平性に対する懸念が示されていることが確認された。スピーキングテスト導入の正の波及効果については、小泉(2019)が述べており、受験の公平性に対する懸念は、国立大学協会(2017)や羽藤(2019)が述べている。つまり、これまで英語民間試験導入に対する議論でも度々論じられている主張と、受験生という立場を経験した学生の主張は大きくかけ離れていないことが示された。また、前述の通り、受験観についてなど新たな視点が示

されている。したがって、今後共通テストにおけるスピーキングテスト導入について検討する際には、「大学入試のあり方に関する検討会議 提言 (2021)」の(3)高等学校教育から大学教育までの全体を視野に入れた検討として考えるならば、従来の高校、大学の教育関係者や保護者だけでなく、大学受験を経験した大学生の意見もテスト作成上重要なものとして取り入れるべきであると示唆された。

6. 今後の課題

本稿では一部の大学生を対象にスピーキングテストを共通テストの枠組みで受けたいかを質問紙調査を実施し、スピーキングテスト導入問題をより多面的に考察した。今後の課題としては、1 個人の中に、受験者として評価を受ける立場と、社会におけるスピーキングテストのあり方についての立場は一致しないこともあるため、今後そのギャップを埋める議論も必要になるだろう。例えば、個人の立場と社会の側面を分けて意見を聞く必要があるだろう。1 つの大学のみでデータを集めている点が挙げられる。大学ごとに傾向が異なる可能性もあるため、再度データを集める時には、より広範囲でのデータ収集が求められる。また、今回の参加者の中にも、推薦入試の学生が含まれて否可能性も否定できない。参加者の受験方式を確認すれば、より一層深い考察が可能になることであろう。さらに、英語検定試験でどの程度スピーキング能力を有しているのかを比較することも、今後の定量的調査では重要になるだろう。

このように本研究にはさまざまな課題があったものの、本研究が示した、受験生側の視点は、今後共通テストにおけるスピーキングテスト導入を検討する上で重要なステークホルダーである。したがって、今後の研究においても調査すべきであるだろう。

参 考 文 献

阿部公彦 (2017) 「史上最悪の英語政策：ウソだらけの『4 技能』看板」 ひつじ書房

関口友子・斉田智里 (2018) 「センター試験英語はそれほど悪いテストか?—『論証に基づく妥当性検証』の試み—」 『関東甲信越英語教育学会第 42 回栃木研究大会予稿集』 21-21.

宮本久也 (2018) 「これからの大学入学者選抜に望むこと」 東京大学高大接続研究開発センター「大学入学者選抜における英語試験のあり方をめぐって」 『東京大学高大接続研究開発センター』 from <http://www.ct.u-tokyo.ac.jp/wp-content/uploads/2021/1/koudai-sympo2018-report.pdf>

南風原朝和 (2018) 「英語入試改革の現状と共通テスト

のゆくえ」 南風原朝和 (編) 『検定・迷走する英語入試・スピーキング導入と民間委託』 岩波文庫

羽藤由美 (2019) 「2020 年度英語入試改革の構造的欠陥」 『指導と評価』 11, 9-12.

鳥飼玖美子 (2021) 「英語教育政策に見る歴史の忘却と歪曲—大学入試改革を事例として—」 『英語教育の歴史に学び・現在を問い・未来を拓く：江利川春雄教授退職記念論集』 161-188.

江利川春雄 (2018) 「日本の外国語教育政策史」 ひつじ書房

文部科学省 (2003) 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」 『文部科学省 web ページ』 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/3/004/siryu/04031601/005.pdf

教育再生実行本部 (2013) 「成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言」 『自由民主党 web ページ』 from https://www.jimin.jp/policy/policy_topics/pdf/pdf112_1.pdf

文部科学省 (2013) 「第 2 期教育基本振興計画」 『文部科学省 web ページ』 from https://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf

中央教育審議会 (2014) 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等教育、大学教育、大学入学選抜の一体的改革について」 『文部科学省 web ページ』 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf

文部科学省 (2016 年 3 月 31 日) 「高大接続システム改革会議『最終報告』」 『文部科学省 web ページ』 from https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf

文部科学省 (2021) 「大学入試のあり方に関する検討会議 提言」 『文部科学省 web ページ』 from https://www.mext.go.jp/content/20210707-mxt_daigakuc02-00016687_13.pdf

国立大学協会 (2017) 「2020 年度以降の国立大学の入学者選抜制度—国立大学協会の基本方針—」 『国立大学協会 web ページ』 from <http://img.p-kit.com/admission/shinnyuushi/1556670062093167200.pdf>

小泉利恵 (2019) 「英語 4 技能テストの選び方と使い方-妥当性の観点から-」 アルク出版

日本学術会議 (2020) 「大学入試における英語試験のあり方についての提言」 『日本学術会議 web ページ』 from <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t292-6.pdf>

久世恭子 (2018) 「大学入学共通テストにおける英語試

Appendix.1 自由記述

Y=導入賛成と主張した参加者	N=導入反対と主張した参加者
Y1 自分の実力を測れるから	N5 スピーキングが苦手だから。
Y2 スピーキングとリスニングだけは自信があるため	N6 緊張して言葉が出てこなさそうだから
Y3 受けれるものは受けたほうがいいと思うから	N7 スピーキングは得意でないから
Y4 将来スピーキング能力が必要のなるので早いうちに学習したい	N8 スピーキングが苦手と感じているから。
Y5 今までやらなかったことにチャレンジしてみたいから	N9 ネイティブに有利になりすぎるのではないかと思う。
Y6 自分のスピーキング力を高めたいから	N10 大学受験はどれだけ自分が頑張ることができるか測るものだと考えているから。
Y7 数学や社会よりも実用的だし、それで評価されるのは正しいことだと思うから。	N11 まだ自分にスピーキングの実力があると思えないため、自信がないため。
Y8 自分のスキルにつながるから。	N12 勉強しなければならぬことが増えるから。
Y9 大学共通テストでスコアが使われるなら受けたらと思ったから。	N13 英語がまず苦手なのに、スピーキングまで増えたら対応しきれない
Y10 英語の能力を上達させたいから。	N14 スピーキングが苦手だから。
Y11 受験に有利になるから	N15 英語ができないから
Y12 可能性を広げたいから	N16 苦手だから
Y13 正直どちらでも良い	N17 自分自身が苦手だから。
Y14 点数が追加されるなら受けたほうがいいと思うから。	N18 スピーキングに自信がなく、合格が厳しくなりそうだから
Y15 実力をあげたい	N19 苦手で、点数が下がるから。
Y16 多少スピーキングの方が自信があるから	N20 英語を話すのが得意ではないから。
Y17 受けておきたい	N21 大学受験はすでに多くの勉強することがあり、スピーキングまでやるのはキャパオーバーだと思うから。
Y18 間違いなく将来役に立つことなので、早め早めに身につけておきたいから。	N22 難しいから。
Y19 その対策をするようになれば必然的にスピーキング力が上がるから。	N23 監督者によって点数評価に差が出そうだから。
Y20 評価されるのであれば自分の能力を知っておきたいと思うから	N24 苦手だから
N1 難しそうだから。(実際に留学などをしたほうが力になる。)	N25 高校で学ぶことが増えるから
N2 点数がとれなさそうなので	N26 その他の方式とは違い、特別な対策が必要だから
N3 英語がもともと苦手なのにスピーキングも追加されたら自分的にきつい	N27 苦手だから
N4 独学での勉強が難しいと思うから。	N28 苦手だから
	N29 滑舌が悪いから
	N30 採点の人それぞれで正確な答えがないから
	N31 スピーキングが苦手だから。
	N32 自信がないから
	N33 自身がない
	N34 勉強量が増えるから

- N35 自信がないから
 - N36 スピーキング以外で手いっぱいだから
 - N37 スピーキング能力に力を注いで他の技能がさがってしまうから
 - N38 話すことが苦手だから
 - N39 スピーキング能力に自信がないから
 - N40 speaking 以外でいっぱいいっぱいなのでこれ以上負担を増やしたくないため。
 - N41 一番苦手とする分野だから。
 - N42 苦手だから
 - N43 スピーキング能力に自信がないため
-

イギリスの児童文学を用いた小学校教員養成課程ワークショップ ー認識語彙向上をめざしてー

執行 智子¹ カレイラ 松崎 順子² 吉田 真理子³ 船田 まなみ⁴

¹ 白梅学園大学 子ども学部 〒187-0032 東京都小平市小川町 1 丁目 830

² 東京経済大学 全学共通教育センター 〒185-0021 東京都国分寺市南町 1 丁目 7-34

³ 津田塾大学 学芸学部 〒187-0025 東京都小平市津田町 2 丁目 1 番 1 号

⁴ 白百合女子大学 文学部 〒182-0001 東京都調布市緑ヶ丘 1 丁目 25 番地

E-mail: ¹shigy@shiraume.ac.jp, ²carreira@tku.ac.jp, ³yoshida@tsuda.ac.jp,
⁴mfunata@shirayuri.ac.jp

あらまし 本研究では、小学校教員養成課程の「外国語」科目においてイギリスの児童文学であるルイス・キャロルの『子ども部屋のアリス』を題材とした読解活動とドラマワークショップを行ない、事前事後に行った認識語彙 can-do test の結果において、30 項目中、7 項目が有意に高かったことが明らかになった。また、認識語彙 can-do test で有意差のあった項目の 71.4% が読解活動において受講生が記載した語彙項目に含まれていたことが分かった。

キーワード 小学校教員養成課程, 読解活動, ドラマワークショップ, 付随的語彙学習

A Literary Workshop at the Elementary Teacher Training Program: Using Children's Literature to Develop Learners' Vocabulary Recognition

Tomoko Shigyo¹ Junko Carreira Matsuzaki² Mariko Yoshida³ and Manami Funata⁴

¹ Faculty of Child, Shiraume Gakuen University 1-830 Ogawa-cho, Kodaira-shi, Tokyo, 187-0032 Japan

² Center for General Education, Tokyo Keizai University 1-7-34, Minami-cho, Kokubunji-shi, Tokyo, 185-0021 Japan

³ College of Liberal Arts, Tsuda University 2-1-1, Tsuda-machi, Kodaira-shi, Tokyo, 187-0025 Japan

⁴ Faculty of Liberal Arts, Shirayuri University 1-25 Miedorigaoka, Chofu-shi, Tokyo, 182-0001 Japan

E-mail: ¹shigy@shiraume.ac.jp, ²carreira@tku.ac.jp, ³yoshida@tsuda.ac.jp,
⁴mfunata@shirayuri.ac.jp

Abstract In the “Foreign Language” course of an elementary school teacher training program, a reading comprehension activity and drama workshop based on Lewis Carroll's *The Nursery “Alice”*, adapted by the author from *Alice's Adventures in Wonderland* for younger readers, were conducted. The results of the post-recognition vocabulary can-do test had 7 out of 30 items which were significantly higher than that of the pre-recognition vocabulary can-do test. In addition, 71.4% of the vocabulary items which were significantly higher in the post-recognition vocabulary can-do test were those listed by the students in the reading comprehension activity.

Keywords Elementary teacher training Program, Reading activity, Incidental vocabulary learning, vocabulary recognition

1. はじめに

現在、小学校で行われている「外国語」「外国語活動」を教室で実施する上で、児童が興味・関心を持って積極的にやりとりするために（文部科

学省, 2017a) 児童の実態を理解している小学校担任教員が関わることを求められている。特に、児童のコミュニケーション能力育成や外国語学習のための十分な input の確保（大槻, 2020 ; 櫻井,

2018)や、内容と言語を統合する学習である CLIL 実施のためには、教室での担任教員の英語力は不可欠である(執行・カレイラ, 2021)。

文部科学省は「中央研修」「中核教員研修」「校内研修」と教員研修をシステム化し、すべての教員が「外国語」「外国語活動」を担当するための英語力や英語指導力を養成する機会を充実させつつある(文部科学省, 2017b)。しかしながら、小学校教員のアンケートからは、依然として自らの英語力不足が授業を行う上で不安材料であることが明らかになっている(松宮, 2010; 大槻, 2020; イーオン, 2021)。

羽澄(2018)や高橋(2022)は、小学校教員養成課程の教材として児童文学(絵本, 子供向けの歌や詩等)を用いることが、英語の発音、リズム、強弱のつけ方等についての知識や実践力(羽澄, 2018)や、「豊かな文脈を生かすための指導力」(高橋, 2022, p. 6)の育成を可能にすると述べている。また、吉井(2013)は、児童文学を用いた読解活動やドラマ活動などの言語活動は、語彙を自然に身につけていく付随的語彙学習を引き起こすと報告している。これらのことから、小学校教員養成課程において児童文学を教材にした言語活動は、小学校外国語の授業を執り行う上で欠かすことのできない英語特有の音声や文脈に沿った語彙の学習を促進できるのではないだろうか。

本研究では、小学校教員養成課程において、イギリスの児童文学を用いた学習者の自主性および自律性を尊重した読解活動とドラマワークショップが参加者の語彙力の向上に影響を与えるかどうか調査することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 教員養成における児童文学

2017年度より実施されている「小学校教員養成課程外国語(英語)コア・カリキュラム」(東京学芸大学, 2017)では、「学習、指導、評価に関する基本的な知識や指導技術を身に付ける」ための「外国語の指導法」と、「授業実践に必要な実践的な英語運用力と英語に関する背景的な知識を身に付ける」ための「外国語に関する専門的事項」の2つの科目を設置している。特に、後者には以下の学習項目が含まれている。

(1) 授業実践に必要な英語力

- ① 聞くこと
- ② 話すこと [やり取り・発表]
- ③ 読むこと

④ 書くこと

(2) 英語に関する背景的な知識

- ① 英語に関する基本的な知識(音声, 語彙, 文構造, 文法, 正書法等)
- ② 第二言語習得に関する基本的な知識
- ③ 児童文学(絵本, 子供向けの歌や詩等)
- ④ 異文化理解

羽澄(2018)は、(2)③にある「児童文学(絵本, 子供向けの歌や詩等)」を「言語習得のために利用されることが期待されている」(p. 165)項目であり、具体的には「英語の音声やリズム、韻などを児童が体感するための教材になりうる絵本や歌や詩」(ibid.)を指していると述べている。それを実行する、つまり、読み聞かせや歌を歌ったりするために、小学校教員は「基礎知識として、児童文学には幅広く触れること」(p. 166)や、「英語の発音、リズム、強弱のつけ方等についての知識や実践力を身につけ」(p. 165)ることが必要であると述べている。

高橋(2022)は、「『言語活動』を積極的に行うことを推奨する現在の小学校英語教育において、児童文学は大きな役割を果たすことが期待できる」(p. 3)とし、物語教材を小学校の外国語(英語)教育へ導入することを奨励している。また、そのために小学校教員養成課程では、将来教員となる受講生が「幅広い地域で語り継がれてきた子ども向けの物語」(p. 6)に興味関心を高めるように児童文学を扱っていくべきであり、さらに、「教室という限られた空間の中」(ibid.)で、「物語にある豊かな文脈」(ibid.)を活用して言語活動を実施・指導できる力を育成していくべきであると述べている。

2.2 小学校教員養成課程の授業における児童文学の実践—Alice

羽澄(2018)は、ルイス・キャロル著の *Alice's Adventures in Wonderland* (『不思議の国のアリス』1865) について「言葉遊びやマザーグースなど伝承文学のパロディ、世相への皮肉を多く含む作品は、語彙や表現、内容の難易度が高く直接小学校の授業に取り入れるには相当な工夫が必要になり、生の教材としては不向きかもしれないが、英語表現の豊かさにあふれている」(p. 167)と紹介し、「英語を教える者として知っておくとよい著名なイギリス児童文学の一つ」(ibid.)としてあげている。

小学校教員養成課程で児童文学を扱った実践研究として、吉田・執行・カレイラ・船田(2023)

が挙げられる。小学校教員養成課程の「初等英語」の授業において *Alice's Adventures in Wonderland* をルイス・キャロル自身が「乳幼児向け」（吉田・佐藤・執行, 2021）に書き直した *The Nursery "Alice"* を題材とした英語のドラマワークショップを取り入れた試みである。

5 回の「外国語」の授業において実施したドラマワークショップに参加した小学校教員養成課程に在籍している大学3年生たちが記述した振り返りの分析から、「ワークショップ開始時には、英語に対する苦手意識から抵抗感のあった学生たちにとっても、グループワークの中で対話的な姿勢を育み、協働的に『作り上げる』プロセスを楽しみ、緊張しながらも助け合って英語での発表に臨み、『自分たちでもできるという成功体験』となり、結果としてワークショップ活動への満足感と達成感につながった」（吉田他, 2023, p. 118）と報告されている。

2.3 児童文学と語彙力向上

外国語学習において語彙力を向上させることは、外国語学習にとって、4 技能を形成したり (Widaningsih, 2009)、ことばを理解したり (Nation, 1990)、言語能力の使用を養うことを促進したり (Nation, 1990)、世の中を理解するために複雑な思考方法を発展させたり (Stahl & Nagy, 2006)、うまくやり取りができたり (Muzdalifah, 2018) し、読解能力にも影響を及ぼす (Sedita, 2005) とされ、外国語学習の成功の鍵とも言われている。

小学校外国語教育においても語彙力を向上させることは、それ以後の外国語学習を促進させるためにおいても肝要である。

語彙向上の方法として、「語彙のリストを作り意図的に学習していく方法」（吉井, 2013, p. 40）である「意図的語彙学習」と「内容理解を主な目的に読んだり聴いたりするうちに、出てきた単語を自然に覚えていく方法」（*ibid.*）である「付随的語彙学習」がある。後者では読解活動を通しての付随的語彙学習などが挙げられるが、中でも、辞書を用いて読解活動を行った方が辞書を用いずに読解活動を行うよりより多くの単語を学習できることが報告されている (Lupescu & Day, 1993; 吉井, 2006)。

羽澄 (2018) や高橋 (2022) が述べている児童文学（絵本）の読み聞かせを行い、児童が物語の場面から語彙を獲得する方法は「付随的語彙学習」と言えるであろう。実際、Cameron (2001) によ

れば、児童文学には、物語の中の文学的な文章や詩ではことばの繰り返しが多く含まれているので、学習者が次にくることばを予測でき、積極的に聞こうとしたり、一定の決まった物語の展開や絵から面白いリズムのことばやオノマトペなどのあまり聞きなれないことばを理解することで、学習者の語彙を豊かにすることができる」と述べている。

金山 (2020) は小学校教員養成課程の「初等英語」の受講生を対象にした小学生に対する最適な英語語彙指導方法についての調査を行った。受講生自身は中学生・高校生の時に使用していた語彙学習方法は、「暗記」「繰り返し」「書いて覚える」「単語」「赤シート」などのキーワードから意図的語彙学習を行なってきたという実態が明らかになっているものの、「児童には暗記を推奨する方法が適切ではないと考えている学生が一定数いる」（p. 50）としている。その中には、「実際に発音させることが重要である」、「言語活動の中で学ぶべきである」、「歌の中で教えると良い」、「視覚教材を用いて英単語を導入すると良い」などの回答があり、語彙が使用される文脈や理解、リズムの習得が児童の外国語学習には重要であること受講生が理解していることが伺われる。

語彙の付随的学習を教室での言語活動として実現するためにはどのような方法があるだろうか。一つの言語活動として、児童文学を活用したドラマ活動が挙げられる。吉田他 (2023) では、クリエイティブ・ドラマに参加することは「7. 語彙力をつけ発話と表現力のよい訓練となる」（p. 118）と紹介している。Anaam (2020) は、15~16歳の学生を対象とし、英語（外国語）の語彙を訳読式で学習する従来のやり方のグループとドラマ活動を取り入れたグループに分けて行った。ドラマ活動には、ロールプレイ、パントマイム、即興劇などを取り入れた。その結果、事前に実施した語彙テストの点数には、どちらのグループにも有意な差は見られなかったが、事後の語彙テストではドラマ活動を取り入れたグループが従来のやり方のグループより有意に点数が高かったことから、ドラマ活動は英語（外国語）の語彙を発達させる有効な方法であると報告している。これは、ドラマ活動では思考や感情を育成し言語を文脈に結びつけることで意味に重点を置き (Anaam, 2020)、学習者の既習の知識と新たな思考を結びつけたりしながら新出の語彙を学習することができる (Susanto, 2017) からである。

以上のことから、小学校外国教育において、児童文学を通して児童に英語の言語的基礎知識である音韻構造や統語構造、語彙などを身につけさせたり（羽澄, 2018）、児童文学にある「豊かな文脈を生か」（高橋, 2022, p. 6）した言語活動を教室で実践するために、小学校教員養成課程においても児童文学を導入し、受講生が児童文学を読んだり、言語活動としてのドラマ活動を体験することが肝要であると思われる。また、小学校外国語指導のために必要な語彙力が向上すると思われる。

3. リサーチ・クエスチョン

小学校英語教育において欠かすことのできない小学校の担任教員の英語の語彙力向上のために小学校教員養成課程「外国語」において「英語を教える者として知っておくとよい著名なイギリス児童文学の一つ」（羽澄, 2018, p. 167）である『アリス』を用いた自主的読解活動とドラマワークショップを行い、参加者が意味を理解できる語彙である認識語彙(Laufer & Paribakht, 1998)にどのように影響するかを検証するために、以下のリサーチ・クエスチョンをおく。

1. 参加者の認識語彙はドラマワークショップの後で増加するであろうか。
2. ドラマワークショップ開始前に題材の読解活動で参加者が記入した vocabulary notes にはどのようなことを記載し、それは認識語彙 can-do test とどのように関係しているであろうか。

4. 本研究の目的

小学校教員養成課程「外国語」において小学校の担任教員の英語の語彙力向上のために児童文学を用いた自主的読解活動とドラマワークショップが参加者の認識語彙にどのように影響するかを調査することを目的とする。

5. 参加者

参加者は東京にある大学の小学校教員養成課程に在籍している 3 年生、10 名である。参加者は、コア・カリキュラムに指定されている「外国語」を受講している。

「外国語」の授業では、テキストに『小学校英語に児童文学を一絵本・ナーサリーライム・ストーリーテリングの世界に遊ぶ』（吉田・佐藤・執行, 2021）を使用し、2.1 で言及した「(1) 授業実践に必要な英語力」および「(2) 英語に関する背景的な知

識」の学習項目を学んでいく。以下、「外国語」のシラバス内容（表 1）とテキストの内容項目である（表 2）。

表 1 「外国語」シラバス内容

第 1 回	オリエンテーション、コミュニケーション能力とグローバル化
第 2 回	小学校英語教育の変遷と母語および第 2 言語習得
第 3 回	母語習得と SLA の発達：子どもとことば
第 4 回	英語の歴史と特徴：絵本にある英語
第 5 回	異文化理解：絵本を楽しむ
第 6 回	英語の語彙、文法と構造：絵本とことばの学習
第 7 回	絵本の読み聞かせ
第 8 回	英語の音声：ナーサリーライムの紹介
第 9 回	英語の音声の特徴とナーサリーライム、英語の音声の指導：ナーサリーライムの活用
第 10 回	英語の児童文学：ストーリーテリングが育むもの
第 11 回	『アリス』を読む（vocabulary notes を作成する）
第 12 回	活動を体験しながらの英語のやり取り：『アリス』を使ったパフォーマンス準備
第 13 回	『アリス』を使ったパフォーマンスリハーサル
第 14 回	『アリス』を使ったパフォーマンス発表
第 15 回	パフォーマンスの振り返り まとめ

表 2 テキスト内容項目

第 1 章	[鼎談] なぜいま小学校英語に児童文学なのか
第 2 章	絵本 ～絵とことばが紡ぎ出す物語～
コラム 1	絵本の散歩道
第 3 章	大人も子どもも楽しめるナーサリーライム
第 4 章	ストーリーテリングから生まれた文学作品 ～『アリス』を事例として～
コラム 2	ストーリーテリングの歴史

ドラマワークショップは、「外国語」の第 11 回目から第 15 回目までの 5 回の授業で行われた。ドラマワークショップの目的を「英語で読んだ文学作品を、ことば（外国語）とこころ、からだを通して表現し伝え合う」とし、題材を *The Nursery "Alice"* とした。ドラマワークショップで扱った章と手順は以下の通りである。

- 扱った章
 - I. THE WHITE RABBIT
 - II. HOW ALICE GREW TALL
 - III. THE POOL OF TEARS
 - IX. THE CHESHIRE-CAT
 - X. THE MAD TEA-PARTY
 - XI. THE QUEEN'S GARDEN
 - XIII. WHO STOLE THE TARTS?
 - XIV. THE SHOWER OF CARDS

A2: 中学 2 年～高校 1 年程度
 B1: 高校 2 年～大学受験レベル
 B2: 大学受験～大学教養レベル

- 手順
 1. 『アリス』を読む
 グループに分かれ *The Nursery "Alice"* (以下、『アリス』とする) を読み、自分の担当箇所のわかりにくい語彙を抽出し、調べ、クラスで共有しているエクセルシート (google drive) に記入する
 2. 『アリス』を使ったパフォーマンスの準備をする
 パフォーマンスとして取り上げる箇所を選出し、フォーカスすることや表現の方法について話し合い準備する。また、背景、小道具、声のトーン、ジェスチャー、間などについても話し合い、準備する。
 3. 『アリス』を使ったパフォーマンスのリハーサルを行う
 4. 『アリス』を使ったパフォーマンスの発表をする
 5. パフォーマンスを振り返る

6. 方法

● 認識語彙 can-do test

ドラマワークショップの事前 (第 11 回目授業の初め) と事後 (第 15 回目授業の終了時) に認識語彙 can-do test を実施し量的に分析する。

認識語彙 can-do test は 3 件法 (1: 見たことがない、2: 見たことはある、3: 意味を知っている) で行う。また、認識語彙 can-do test に使用する語彙は各章から平均 6 語程度抽出している。以下認識語彙 can-do test に使用した語彙と語彙レベル、出現章数、出現回数である (表 3)。語彙レベルは、CEFR-J は 2008-2011 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (A)) 課題番号 20242011『小、中、高、大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証』 (研究代表者: 投野由紀夫) の一環で構築された CEFR-J Wordlist 語彙表を基にした。それぞれのレベルは以下の通りである。

A1: 小学校～中学 1 年程度

表 3 認識語彙 can-do test 語彙

	CEFR-J	出現章数	出現回数
1 accident	A2	1	1
2 afraid	A1	1	1
3 card	A1	2	4
4 ceiling	B2	1	1
5 comfortable	A2	2	2
6 curious	B1	6	9
7 fan	A1	1	4
8 frighten	A2	4	5
9 guess	B1	4	5
10 guilty	B1	2	4
11 hall	A1	2	7
12 hole	A1	2	3
13 hurry	A1	4	6
14 jury	B2	2	6
15 lesson	A1	2	5
16 lock	A2	1	7
17 mad	A2	2	5
18 pillow	B1	1	2
19 plate	A2	1	4
20 prisoner	B1	1	2
21 punish	B1	3	5
22 rose	A1	1	6
23 rude	A1	1	1
24 straw	B1	1	3
25 tart	NA	2	9
26 taste	B1	1	1
27 temper	B1	1	3
28 underground	B2	1	1
29 witness	B1	1	4
30 wrist	B1	1	2

● vocabulary notes

「第 11 回『アリス』を読む」において学生がわかりにくい語彙を抽出し、辞書を使用し分かったことを記入するために作成した vocabulary notes において抽出語彙を分析し、認識語彙 can-do test との関係性を調査する。

7. 結果

7.1 認識語彙 can-do test

認識語彙調査をするためにドラマワークショップの事前 (第 11 回目授業の初め) と事後 (第 15 回目授業の終了時) に認識語彙 can-do test を実施した結果、事後テストにおいて有意に高かった項目 ($p < .05$) は以下の 7 項目であった。これ

らの7項目のうち、A1レベルは0項目、A2レベルは1項目、B1レベルは4項目、B2レベルが1項目であった。(表4)

表4 有意差のあった項目と語彙レベル

有意差のあった項目	語彙レベル
ceiling ($p. = 0.004$)	B2
curious ($p. = 0.003$)	B1
mad ($p. = 0.081$)	A2
prisoner ($p. = 0.096$)	B1
punish ($p. = 0.024$)	B1
tart ($p. = 0.001$)	NA
wrist ($p. = 0.015$)	B1

また、認識語彙 can-do test にある語彙のそれぞれのレベルにおける有意差のある語彙の占める割合は以下のとおりであった(表5)。

表5 有意差のある語彙が、認識語彙 can-do test のそれぞれのレベルの語数に占める割合

語彙レベル	認識語彙 can-do test にある項目数	有意差のある項目数	有意差のある項目が占める割合
A1	9	0	0%
A2	6	1	17%
B1	11	4	36%
B2	2	1	50%
NA	1	1	100%

7.2 学生の作成した vocabulary notes

「第11回アリスを読む」において学生が作成した vocabulary notes を分析した結果、vocabulary notes に記入されていた抽出項目の総数は131であった。抽出された項目において、A1、A2、B1、B2それぞれの語彙レベルの占める割合は

- A1レベル 41.07%
- A2レベル 18.75%
- B1レベル 12.05%
- B2レベル 5.80%
- NA 18.75%
- PropNoun_Num 3.57%

であり、また、記載されているそれぞれの項目は、1語のもの62(47%)、2語以上のもの69(53%)であった。

さらに、重複して記載されている項目は、10項目で、重複が同じ章、異なる章であるかは以下の通りであった(表6)。

表6 vocabulary notes に記載のあった重複項目

項目	重複回数	同じ章	異なる章
all along	2		✓
curious	3	✓	✓
dormouse	2		✓
frightened	2		✓
Knave	2		✓
perhaps	3		✓
reach	3	✓	✓
settle	2		✓
squeez	2	✓	
trial	2		✓

また、vocabulary notes に記載された項目のうち can-do test にある項目は以下の13項目であった。ただし、認識語彙 can-do test にある項目を含んでいる2語以上からなる項目も含む(表7)。

表7 vocabulary notes に記載された項目のうち 認識語彙 can-do test にある項目

項目	記載回数
ceiling	1
curious	3
frighten	1
frightened	3
jury-box	1
punish	1
punished	1
straws	1
tarts	1
temper	2
uncomfortable	1
witness	1
wrists	1

さらに、vocabulary notes に出現した項目のうち 認識語彙 can-do test で有意差があった項目は5項目であった(表8)。

表8 vocabulary notes に出現した項目のうち can-do test で有意差があった項目

項目	記載回数
ceiling	1
curious	3
punished	1
tarts	1
wrists	1

8. 考察

8.1 参加者の認識語彙

リサーチ・クエスション1「参加者の認識語彙

はドラマワークショップの後で増加するであろうか」を調査するために、ドラマワークショップの事前と事後に認識語彙 *can-do test* を実施した結果、事後テストにおいて有意に高かった項目 ($p < .05$) は 30 項目中 7 項目 (23%) であり、特に B1、B2 レベルの語彙に有意差が高い項目が多かった (B1 レベル 36%、B2 レベル 50%)。このことから、ドラマワークショップにおいて多いとはいえないが、中級者レベルである B1、B2 に含まれる認識語彙が増加することがわかった。これは、普段あまり使用しない言語を文脈に結びつけることで意味に重点を置くドラマ活動 (Anaam, 2020) の中で、学習者は既習の知識と新たな思考を結びつけたりしながら新出の語彙を学習することができる (Susanto, 2017) からであると考えられる。

上記 7 項目のうち 1 項目 (*ceiling*) 以外は *The Nursery "Alice"* の中で複数回出現していた。*curious* と *tart* の 2 項目は最多である 9 回、*mad* と *punish* は 5 回、*prisoner* と *wrist* は 2 回である。さらに、*curious*、*mad*、*punish*、*tart* においては、複数章において出現し、*punish*、*tart*、*wrist* では、原文中には接尾辞が付与され、*can-do test* で出題された形式とは異なる形式で複数回出現していた (*punish*: *punish* 1 回、*punishment* 2 回、*punished* 2 回、*tart*: *tart* 0 回、*tarts* 9 回、*wrist*: *wrist* 0 回、*wrists* 2 回)。これは、同じ物語でも異なる章 (異なる文脈) において何度も同じ繰り返し出合ったり (Cameron, 2001)、接尾辞が付与された異なる形式でも意味に重点を置いているドラマ活動 (Anaam, 2020) であるから語幹の意味を推測・認識できたのだと考えられる。

8.2 参加者の作成した *vocabulary notes*

リサーチ・クエスション 2「ドラマワークショップ開始前に題材の読解活動で参加者が記入した *vocabulary notes* にはどのようなことを記載し、それは認識語彙 *can-do test* とどのように関係しているであろうか」を調査するために、参加者が作成した *vocabulary notes* を分析した結果、抽出項目数は合計 131 項目、そのうち 1 語のみの記載は 62 項目 (47%)、2 語以上は 69 項目 (53%) であった。これは、学生は、テキストを読みながら、自らが意味を調べた語のみを記載したばかりではなく、テキストの文脈に合わせて語の意味を調べ、その語だけではなくその語を含む句を文脈に合わせた適切な意味で記載しているからである。また、*vocabulary notes* に記載されている語

彙レベルにおいては A1 レベルと A2 レベルを合わせると過半数を占めていたこと、さらに認識語彙 *can-do test* の有意差のある項目のうち B1 レベルが多かったことを考え合わせると、*vocabulary notes* には既知の A1、A2 レベルの語でも、テキストの中で文脈に沿わせるとよく意味の通らない語が存在しており、それをテキストの文脈に合わせるために意味を調べた結果を *vocabulary notes* に記載したのではないかと推測できる。これは、読解活動の中で起こる付随的語彙学習 (Lupescu & Day, 1993; 吉井, 2006) であり、文脈を活かした学習 (高橋, 2022) だったと言えるのではないだろうか。

参加者が抽出した項目のうち、認識語彙 *can-do test* に出現したものは 13 項目、そのうち重複記載されていたものは、*curious* (3 回)、*frightened* (3 回)、*temper* (2 回) であった。また、*can-do test* で有意差があった項目は、5 項目、*ceiling*、*curious*、*punish (punished)*、*tart (tarts)*、*wrist (wrists)* で、語彙認識 *can-do test* の有意差のあった項目の 71.4% を占めていた。このことから、*vocabulary notes* に記載することが事後の語彙認識 *can-do test* になんらかの影響を及ぼしている可能性があると考えられる。

9. まとめ

本研究では小学校教員養成課程において、イギリスの児童文学を用いた学習者の自主性および自律性を尊重した読解活動とドラマワークショップが参加者英語力、特に語彙力の向上に与える影響について調査した結果、自主的読解活動とドラマワークショップの付随的語彙活動は認識語彙を幾分増加させたことが明らかになった。参加者はイギリスの児童文学を原文で読みドラマの活動をするプロセスで、文脈に合った語彙の意味をしっかりと認識し獲得したといえよう。しかしながら、読解活動とドラマワークショップが認識語彙 *can-do test* にどのように影響しているかを明らかにすることができなかった。リサーチデザインを見直し、今後の課題としていきたい。

文 献

イーオン (2021) 「全国現役小学校教員を対象に『小学校の英語教育に関する教員意識調査 2021 夏』を実施コロナ禍で導入 2 年目に入った、小学校での英語教育の実態を調査」参照 <https://prtmes.jp/main/html/rd/p/00000003.0.000062811.html> (2021 年 9 月 2 日)

- Anaam, F. M. S. (2020). Effect of drama on enhancing vocabulary learning in English for secondary school students in Yemen. *ENSEMBLE* 2(1), 26-35.
<https://doi.org/10.37948/ensemble-2020-0201-a004>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- 羽澄直子 (2018) 「小学校外国語活動・外国語科指導の背景知識としての英米児童文学」名古屋女子大学紀要人文・社会編』64(人・社), 163-168.
- 金山幸平 (2020) 「小学生に対する最適な英語語彙指導方法について — 日本人大学生の自由記述課題から —」『北海道教育大学紀要(人文科学・社会科学編)』70(2), 43-51.
- Laufer, B., & Paribakht, T. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: effects of language learning context. *Language Learning* 48, 365-391.
- Lupescu, S., & Day, R. (1993). Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language Learning*, 43 (2), 263-287.
- 松宮奈賀子 (2010) 「小学校教員を目指す学生の『外国語(英語)活動に関する演習科目』履修がもたらす学生の変容」*Journal of Quality Education*, 3, 111-134.
- 文部科学省 (2017a) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語活動・外国語編』開隆館出版
- 文部科学省 (2017b) 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック 研修指導者編』参照 https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gai_kokugo/1387503.htm (2024年4月21日)
- Muzdalifah, I. (2018). Rising English Vocabulary Mastery: Crosswords Puzzle Games for Computer Science Students., *IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science* 175, 1-5, doi:10.1088/1755-1315/175/1/012075.
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House.
- 大槻友紀 (2020) 「小学校英語教育を担う教員の意識調査と支援の方向性」『国際日本学研究論集』(12), 65-78.
- 櫻井千佳子 (2018) 「小学校教員養成課程における英語運用能力の育成に関する一考察」武蔵野教育學論集』(4), 91-107.
- 執行智子・カレイラ松崎順子 (2021) 「小学校における数学 CLIL に必要な言語使用 — 中学校教員の専門を生かすために —」『言語学習と教育言語学:2021 年度版』21-28.
- Sedita, J. (2005). Effective Vocabulary Instruction. Published in *Insights on Learning Disabilities*, 2(1) 33-45.
- Stahl, S. A. & Nagy, W. E. (2006) *Teaching Word Meanings*. Erlbaum Associates.
- Susanto, A. (2017). The teaching of vocabulary: A perspective. *Jurnal KATA: Penelitian tentang Ilmu Bahasa dan Sastra*, 1 (2), 182-191.
- 高橋和子 (2022) 「小学校検定教科書における児童文学— 教員養成への示唆 —」『明星大学研究紀要-教育学部』(12), 1-15.
- 東京学芸大学 (2017). 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成28年度報告書』Retrieved April 21, 2023, from https://www2.u-gakugei.ac.jp/~estudy/report/report28_all.pdf
- 吉井誠 (2006) 「付随的語彙学習における単語学習と単語検索頻度語彙サイズとの関係について」『熊本県立大学文学部紀要』(1), 143-156.
- 吉井誠 (2013) 「語彙学習における付随的学習と意図的学習の融合」『文彩』9, 40-38
- 吉田真理子・執行智子・カレイラ松崎順子・船田まなみ (2023) 「英語の児童文学を用いた小学校教員養成プログラムの開発— 『アリス』を題材として —」*JES Journal* 23, 116-131.
- 吉田真理子・佐藤桂子・執行智子 (2021) 『小学校英語に児童文学を一絵本・ナーサリーライム・ストーリーテリングの世界に遊ぶ』春風社.
- Widaningsih, R. (2009). Increasing vocabulary mastery using crossword puzzle technique in inclusion program [Unpublished research paper for the Bachelor Degree of Education]. *English Department, School of Teacher Training and Education, Muhammadiyah University of Surakarta* <http://eprints.ums.ac.id/3932/1/A320050034.pdf>

Trajectory Equifinality Modeling Analysis of Critical Career Events Leading to Teaching English in English by High School Language Teachers in Japan

Mitsuyo TOYA

Faculty of Global and Regional Studies, University of the Ryukyus

1 Senbaru, Nakagami-gun, Okinawa, 903-0213 Japan

E-mail: mitsuyo108@gmail.com

Abstract This research aimed to identify critical variables for Japanese teachers of English to decide whether to use English as a medium of instruction (EMI) in senior high schools. Their use of English in class is far from the English-only policy established in the Course of Study (CS), irrespective of their high proficiency. Interviews of ten alumni teachers before the pandemic about their teaching English in English (TEE) journeys were mapped using the trajectory equifinality approach, highlighting the landmark events and the social/personal factors that either enhanced or suppressed the passages toward TEE. The impact of role model teachers, overseas experience before and after becoming tenured, and in-service training opportunities are discussed in trajectory equifinality modeling analyses. The additional influence of CS and school transfer is also addressed. The findings indicated that teachers' experience envisioning themselves teaching the target students successfully in English was critical in implementing TEE. The study suggests future directions for effective first language use in class and more support for novice teachers toward EMI.

Keywords EMI, Trajectory equifinality approach (TEM), High school, Teacher education, Teaching English in English (TEE)

日本の高校英語教師が英語を英語で教えるに至る 決定的なキャリアイベントの複線径路等至性モデリング分析

東矢 光代

琉球大学国際地域創造学部 〒903-0213 沖縄県中頭郡千原 1

E-mail: mitsuyo108@gmail.com

あらまし この研究は、英語を授業の媒介言語とするかを、日本の高校英語教師がどのように決定するか、その要因を特定することを目的とした。教師の高い英語力にもかかわらず、現場の授業での英語使用は、学習指導要領 (CS) による「英語による授業 (EMI)」の方針には程遠い。調査では 10 人の卒業生教師に行ったパンデミック前のインタビュー結果を基に、英語で英語を教える (TEE) までの道のりを複線径路等至性モデリングでマッピングし、英語による授業を促進または抑制する社会的・個人的要因について分析した。結果として、模範となる教師、正規採用前後の海外経験、現職研修の機会の影響が浮き彫りとなったほか、CS や学校の転勤などの影響も認められた。さらに、自らが教える生徒に対して、英語による授業を成功させている自分を想像できるような経験の有無が、教師の TEE 実施を左右することが示唆された。今後の課題として、授業での効果的な母語使用と、新任教師への EMI に向けたサポートの強化の必要性が挙げられる。

キーワード EMI, 複線径路等至性アプローチ (TEM), 高校, 教師教育, 英語による授業 (TEE)

1. Introduction

Using the target language (TL) is vital for successful second language acquisition (SLA). Despite many theories

and approaches that explain the SLA process, it is generally accepted that more input, output, and interaction in the TL potentially lead to higher proficiency

Mitsuyo Toya, "Trajectory Equifinality Modeling Analysis of Critical Career Events Leading to Teaching English in English by High School Language Teachers in Japan", 言語学習と教育言語学 2024 年度版, pp. 34-47, 日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2025 年 3 月 31 日.

Copyright © 2024-25 by Toya, M. All rights reserved.

(Lightbown & Spada, 2021). Therefore, in a foreign language environment where TL exposure is often limited to instructional settings, the choice of language for the medium of instruction (MoI) is critical (Toh, 2016). Although more instruction time alone may not guarantee successful language acquisition, it is associated with good TL proficiency.

This has resulted in efforts to increase second language (L2) exposure. Immersion programs, in which all or most of the school subjects are taught in the TL, maximize chances of acquiring L2. With the globalization context at the tertiary level, English medium instruction (EMI) is widely recognized and practiced worldwide (Lasagabaster, 2022; Ruegg & Williams, 2018). Japan is no exception, intending to achieve higher English competency as a byproduct. EMI has been implemented primarily at the university level (Aizawa & Rose, 2020), with some efforts in Super English Language High School projects (Nishino & Watanabe, 2008) and in the Course of Study (CS), which started in 2020.

However, the gap between tertiary EMI programs and regular high school curricula is significant (Aizawa & Rose, 2020). In Japan, English is regarded merely as a school subject at the high school level. Teachers tend to use more Japanese than English to explain grammar, which is far from “English for Communication”—the goal of the CS established by the Japan Ministry of Education, Sports, and Technology (MEXT), as clarified by Nakamura (2017), Negishi (2015), Nishino (2011), and Nishino and Watanabe (2008). What is striking is that Japanese high school teachers generally possess an English proficiency sufficient to conduct their classes in English, yet refrain from using more English in class (Kamegai, et al., 2023; MEXT, 2018, 2020, 2024). Even in the current implementation of the revised CS in senior high schools, teachers need time to adjust their teaching to the updated policies (Hiruta, 2023; Negishi, 2015; Tokito, et al., 2024; Tsukui, 2024).

The current study is part of a larger project aiming to identify the critical experience of Japanese teachers in teaching English in English (TEE) across elementary, junior high, and high schools (Toya, 2021c) using the trajectory equifinality approach (TEA; Valsiner & Sato,

2006). The systematic qualitative approach enables us to examine the dynamic complexity of related events and factors (Aoyama & Yamamoto, 2020). This study explores how EMI* can be achieved at the high school level by examining 10 trajectories of English teachers in-service.

2. Literature Review

2.1. English teaching in the Japanese school system

The growing concept of located second language teacher education (Nguyen & Dang, 2020) addresses the importance of teacher learning in a localized context. In response to criticism of its ineffectiveness (Asaoka, 2019; Steele & Zhang, 2016), a new CS in the national English education curriculum aimed at higher competency levels was issued in March 2018 (MEXT, 2018) and implemented across the different school levels from April 2020 to April 2022. The starting age was lowered to Grade 3 from Grade 5, coursebooks and the formal evaluation were introduced for Grades 5 and 6, and English was designated as a basic MoI in junior high schools (Grades 7–9). However, a national survey on English education in December 2019 (MEXT, 2020) around the time when the interviews of this study were conducted reported that only 12.6% of teachers used English in more than 75% of their classrooms. The latest survey results in December 2023 show that English teachers spoke English for more than half of the class time in approximately 40% of high schools (MEXT, 2024).

Although Nishino and Watanabe (2008) pointed out the teachers’ insufficient proficiency, particularly in speaking, linguistic competency seems to matter less today for high school teachers whose Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) B2 attainment is 72% as of 2019 (MEXT, 2020). The most current figure in 2023 is 80.7%. However, the discrepancies between the ideal communicative language teaching (CLT) prescribed in CS and actual classroom practice seem apparent. Teachers who used English in more than 75% of their classrooms remained at only 8.6% even in 2023 (MEXT, 2024). Sakui’s (2004) longitudinal study of junior and senior high school teachers revealed their teaching style was mostly teacher-fronted with a grammar explanation. CLT practice was generally limited to team teaching with a native-speaking assistant language teacher (ALT). In her investigation of high school English teachers’ beliefs toward CLT, Nishino (2011) showed that most respondents accepted the core ideas of CLT

positively; however, under a large-class situation and pressure from entrance exams, teachers' beliefs about CLT's effectiveness did not energize classroom implementation. Furthermore, Tsukui (2024) observed much confusion among high school teachers about the key concepts introduced in the new CS. Negishi (2015) pointed out a clear tendency: the more English teachers spoke, the more productive, expressive activities were conducted in the classroom.

2.2. English teacher learning in the Japanese context

The Japanese teaching license for junior and senior high schools is obtained by completing predetermined credits in the university's teaching license curriculum (Asaoka, 2019). For the university preservice curriculum of secondary school English, four categories are required: English linguistics, literature, communication skills, and cross-cultural understanding, in addition to general education coursework, including school systems, management, educational psychology, and counseling. Two to three English teaching methodology courses are also required, while the current junior high school curriculum has increased the requirement from six to eight credits. Teaching practicums for 2 and 3 weeks are compulsory for senior and junior high school licenses, respectively.

In-service teachers must be trained to develop competencies to teach English communicatively with more use of English in the classroom (Nishino, 2011; Sakui, 2004). EMI is becoming more common in Japanese universities (Aizawa & Rose, 2019, 2020; Hino, 2017), while high school English teachers are still reluctant to conduct TEE in their classes (MEXT, 2020, 2024). The effects of teacher learning on teaching ability (Ishida et al., 2011; Nakamura, 2017, Tokito et al., 2024) at universities are somewhat limited (Fujishiro & Okunishi, 2020; Hiruta, 2023), as teacher growth occurs mainly on the job (Clarke & Hollingworth, 2002; Lasagabaster, 2022).

The new teachers must be on the first-year training scheme and under the supervision of a mentor-teacher once employed as a tenured teacher (Asaoka, 2019), just like other Western teacher training programs (Ponce, 2018). In addition to another compulsory in-service training in the 10th year, the local education board may conduct training in the 2nd, 5th, 15th, and 20th years (Ishida et al., 2011). The local education board organizes small seminars and workshops (Nishino, 2011), and teachers are expected to share their knowledge when they return to

their schools.

However, teachers' quality improvement has become an issue (Steele & Zhang, 2016). With its emphasis on nurturing communicative competence, especially English productive skills, the new CS (MEXT, 2018) expects teachers to use more English in class and evaluate students' speaking and writing skills (Hiruta, 2023; Tsukui, 2024). The reform influenced the university preservice training curriculum nationwide, as a review by MEXT was required as part of the reaccreditation process (Asaoka, 2019), confirming compliance with the national core curriculum based on the model suggested by the research findings by a team of Tokyo Gakugei University (Tokyo Gakugei University, 2017). This has influenced teacher trainers like Hiruta (2023) to comply with the new CS more carefully.

3. Purpose of the Study and Research Question

Studies on teacher identity have investigated language teachers' professional development for over two decades (De Costa & Norton, 2017). Jiang and Zhang (2021) observed that curriculum reform influenced teachers' ontological and epistemological beliefs, leading to learning effects. Preservice and in-service learning opportunities for professional growth may not guarantee professional growth (Ishida et al., 2011) unless teacher agencies (White, 2018) motivate teachers to implement what they learned on those occasions. While the TEE policy of CS at the high school level was stated in 2008, its influence seemed insignificant at the time of Nishino (2011), and the implementation rate was still low with the CEFR B2 proficiency of teachers considered (MEXT, 2020, 2024). This may indicate the limited impact of teacher learning opportunities on EMI. The American Council for Teaching of Foreign Languages (ACTFL) enforced the maximal use of TL in class to be at least 90% (ACTFL, 2010); however, LeLoup et al. (2013) found that actual implementation was not easy for either preservice and in-service teachers. Notably, the tendency to avoid high TL use was more apparent among in-service teachers than preservice teachers.

In light of the above, Japanese English teachers challenged by the CS ideology of the exclusive use of English must find a way to implement EMI as part of their professional growth.

Therefore, the current study examines how in-service English teachers can reach the stage of conducting TEE in the context of Japanese high schools. Most EMI studies in

Japan have been conducted at the tertiary level (Aizawa & Rose, 2019, 2020; Hino, 2020). EMI has not been extensively investigated in teacher identity research, especially in Japanese secondary schools. This study intends to fill these gaps by analyzing the history of in-service high school teachers using the TEA (Valsiner & Sato, 2006). Initial analyses of a few teachers revealed the effects of mentor-teacher interaction during first-year training and school transfers (Toya, 2020a), overseas experience and in-service training (Toya, 2020b), and the unique Okinawan environment (Toya, 2021, 2024). This study presents more solid findings with the trajectory equifinality modeling (TEM) analysis of 10 English teachers, addressing the following research question: What events/factors in high school English teachers' careers are critical in implementing EMI?

4. Method

4.1. Participants

All participating teachers had received an English teaching license from the university where the researcher was involved in the National Licensing curriculum. The researcher knew all of them from when they were university students. The eldest teacher had been a major in the Faculty of Education, and the rest graduated from the English department, where the teaching license was optional and required extra credits. These teachers were invited to participate based on the following inclusion criteria: (a) with more than 10 years of teaching experience, they were tenured in local high schools, (b) the researcher knew them during their time at the university so that in-depth interviews would be possible, and (c) the researcher was familiar with the details of the courses offered when the participating teachers received their preservice training. Conditions (b) and (c) were crucial as they entailed the researcher's credible

Table 1
Participating Teachers' Profiles and OPP Summary

Participant	University Enrolment	Overseas experience	OPP (Obligatory passage points)	Notes
A	1994 (Education)	Univ (Canada, 2 months), traveling, in-service (US, chaperon)	OPP1: Univ (Canada, 2 months) OPP2: In-service (US, chaperon)	
B	1998 transfer to a junior	MA (US, pre-service)	1 st tenured HS (Ss w/ learning difficulties)	TEE unachieved
C	1998	Univ (US, 1 year)	OPP1: Univ (US, 1 year) OPP2: TEE w/peers	
D	1998	HS (US, 1 year), Univ (US, 1 year), In-service (Australia, 6 months)	OPP1: British council workshop OPP2: Active learning workshop	
E	1998	In-service (Australia, 6 months)	OPP1: Teaching in difficult schools OPP2: In-service (Australia, 6 months)	
F	1999	Univ (US, 1 year)	OPP1: Teaching practicum OPP2: 1 st year tenured teaching (Both related a mentor-teacher)	
G	2000	N/A	Meeting with the mentor in tenured 1 st year	
H	2001	Univ (US, 1 year)	Use of iPads for TEE	
I	2001	Univ (US, 1 year)	Action research in the 1 st tenured year	TEE rather unconvincing
J	2002	MA (US, pre-service)	Meeting with the mentor in tenured 1 st year	

Note: Univ = University, US = United States, MA = Master of Arts, HS = High school, Ss = Students

interpretation of the interview data by the researcher. The details of the participants are listed in Table 1, in the order of their university enrolment and interview timing.

4.2. Data collection

The researcher conducted individual interviews at her office on campus, the participants' workplace, or in a coffee shop close to the participants' school. The data were collected in 2019, before the COVID-19 pandemic. The interview session began with a brief explanation of the study and the signing of a consent form. The researcher then led the interviews based on predetermined questions for about 1–2 hours. The question items were designed before the interview, enabling the researcher to draw a TEM chart from the point of university enrollment until now; however, the researcher avoided asking individual questions and instead attempted to maintain a friendly conversation with her former students. Any related events mentioned by the interviewees were further clarified through detailed questions. The face-to-face interviews were audio-recorded and transcribed. All interviewees consented to the publication of the interview data, with anonymity maintained.

4.3. Analyses

The researcher mapped each interviewee's career trajectory using the analytical framework of the TEA (Valsiner & Sato, 2006). Although Kitade (2015) and Zhang et al. (2019) analyzed their teacher data using the TEA, using the TEA in teaching English to speakers of other languages (TESOL) is relatively new (Aoyama & Yamamoto, 2020). The TEA is considered relevant for the current study as the data are complex and dynamic (i.e., in the complexity dynamic systems theory; Hiver & Al-Hoorie, 2020). The approach comprises three main components: a map called the TEM chart, historically structured inviting (HSI), and the three-layer model of genesis (TLMG). The participants were called for an interview based on the HSI concept and the 1/4/9 principle (Yasuda et al., 2015). This recommends data collected from nine (plus minus two) participants to generate the principles. As the current research aimed to clarify the patterns toward EMI, TEMs were created to identify similarities and differences among 10 teachers.

The TEM includes an arrow indicating "irreversible time" and events/actions (i.e., points) aligned chronologically. On the right side of the chart, the achieved stage is described as the "equifinality point" (EP), with alternative stages that the interviewed teachers otherwise reached. The trajectory also offers the

"bifurcation point" (BP), at which alternative decisions made by the interviewees would have led to a different path. These are indicated by dotted lines. Based on the trajectories, the "obligatory passage point" (OPP) is identified for each participant, which determines the critical event/action that led to the EP. OPPs are highlighted in gray and double-bold lines. The factors that influence the passage to the EP positively (*social guidance*: SG) or negatively (*social direction*: SD), and are added to the chart with upward and downward arrows. The results section summarizes each participating teacher's story with the TEM, followed by the standard and varied aspects based on the 10 teachers' trajectories.

5. Results

5.1. Individual teacher's trajectory-based story

The following are each participant's stories, based on their TEM chart. The TEMs for Participants G and J were printed with their analyses in a previous study (Toya, 2020a), although their stories have been rewritten in this section. Initial analyses of Participants A, C, D, and E were orally presented in previous studies (Toya 2020b, 2021), and their data were analyzed again to summarize the pattern across the 10 teachers. Additionally, the author analyzed Participants B, C, D, E, H, and I, focusing on their overseas study experiences in 2023. Only previously unpublished TEM (Participant F) is featured in this paper.

Participant A

One of the eldest alumni teachers, Participant A, was the only participant originally from outside Okinawa and who studied at the Faculty of Education. After enrollment, he was astonished at his Okinawan peers' high communicative ability, which inspired him to study hard. He pursued a 2-month ESL program in Canada (OPP1), which was the foundation for his teaching career.

He had not planned to teach after graduation but accepted a 20-day English teaching opportunity at a local high school. This led to further teaching at another school for 2 months. He enjoyed interacting with teenagers, which made him decide to be a tenured teacher. He claimed that he did not initially choose to teach everything in English. Primarily working in academically challenging schools, he spoke English for roughly half his class time. He could see his students enjoying his class and was very happy and satisfied until one student commented, "Your class is enjoyable but that's it." He then began his journey to develop a better teaching style. His study of Master of

Arts (MA) in Educational Psychology while working at the third school improved his knowledge and skills. He significantly increased his use of English after attending a 3-week TESL program (OPP2) when escorting a group of students in his fourth school to Montana in the U.S. Observing his students in English-only classes in the U.S. led him to visualize himself conducting EMI back in his classroom in Japan.

Participant B

Although Participant B liked learning English, her teacher was brutal in her treatment of weak students like her. Thus, she chose her future career as “a teacher who could understand and support weak students to learn English better.” Because her high school performance was not high enough to be accepted at the researcher’s university, she took the college entrance exam outside Okinawa as a backup. She qualified for both schools and chose the one not in Okinawa to see the world outside. However, she was transferred to the university where the researcher worked, hoping to obtain an English teaching license by completing her third and fourth years.

Subsequently, she took a nontenured full-time teaching position in a highly proficient school. Although she passed the teaching exam that year, she decided to study further in the MA program. Her first teaching experience after returning from the U.S. was challenging, owing to the students’ low proficiency and lack of motivation. She considered resigning in the second year but decided to persist in the third year because she felt she was “needed by the students who were struggling in learning and living.”

Surprisingly, Participant B had almost given up TEE at the time of this interview, as she was perceived as an energetic and lively student at the university and very proficient in the MA program. She was confident and naturally intended to conduct EMI when she returned to Okinawa for teaching. However, the first tenured school made her spend most of her time and energy not on teaching but on behavior/attitude instructions. When she found her value as a teacher who could take the side of the weak students (OPP), the idea of an English-only classroom appeared unrealistic. Therefore, her interview revealed that her use of English was limited to greetings and some warm-up activities at the beginning of the class (EFP). Occasionally speaking in English during team teaching with an ALT created a positive impression among students. However, she had strong doubts about the

current TEE policy, saying that her students often demonstrated weak first language (L1) ability. Although she felt the pressure of TEE every time she attended professional seminars and workshops, she was unconvinced that it applied to her students, as she believed that extensive use of English would further demotivate weak students. Therefore, she resorted to teaching for exams using Japanese, which would provide clearer outcomes in the short run.

Participant C

Participants C, D, and E were university classmates. The TEMs and initial analyses are presented in a previous study (Toya, 2020b). Participant C’s TEM illustrates that she faced several negative external factors compared to Participant D, who graduated in the same year; for example, she was more tense during the university teaching practicum and was unable to carry out EMI effectively. She said that her 9 months of study abroad experience in the U.S. made her realize that the Japanese tended to be too vulnerable and self-conscious to speak up or express their opinions. This fueled her determination to conduct EMI (OPP1).

However, her strategies for TEE seemed weak. The first three schools, as well as those she worked at as a nontenured teacher, were academically challenging, and she gave up on EMI. She tended to add a Japanese translation after her English sentences in class because she hoped to interact more with the students. The turning point was the fourth school, where the students had higher levels of proficiency and motivation. The English teachers in this school shared the idea of implementing EMI as a team, and Participant D also became a colleague. During the British Council (BC) workshop with Participant D, she learned how to use visual aids and where and how to use L2 instruction effectively. This led to collaborative work with Participant D, who served as her second OPP (OPP 2). However, her actual implementation of TEE was limited. She was unable to continue EMI with the knowledge from the BC workshop as she took her first maternity leave during her fourth high school tenure and then transferred to the fifth school, where she observed that students’ proficiency was insufficient for EMI. While feeling the external pressures of the CS policy and the MEXT Survey, she seemed to lack practical strategies to pursue TEE implementation.

Participant D

Participant D was a top student granted a one-year student exchange program at the University of Hawaii. During the interview, her good command of English appeared to result from a year in Massachusetts as a high school student. She referred to her junior high school English teacher, whose pronunciation was strongly affected by Japanese, and said she felt the need to improve her pronunciation. Despite efforts to conduct her teaching practicum in English, she found making EMI materials too time-consuming. She also preferred to study language structures as a learner, making it difficult for her to give up on grammar instruction and use L1 in class.

However, when she was transferred to the third tenured school, the English teachers had a more positive attitude toward TEE (cf. Participant C). The students' proficiency was also good; therefore, she started using more English. She was keen to update her skills by attending in-service workshops and seminars, such as a 6-month TESL program in Australia. The most influential events in her TEM seem to be BC workshops (OPP1) and workshops by a well-known high school teacher who had been practicing active learning (OPP2). She was still in the third school, where she implemented what she developed in such training programs, and luckily, the subsequent school environment allowed her to continue TEE.

Participant E

Unlike her university classmates, Participants C and D, Participant E did not have the opportunity to study overseas as an undergraduate student. Her preservice training was identical to her two peers, but she took a long time to become tenured. Thus, she worked as a nontenured teacher in seven elementary and junior high schools before the first-year training (OPP1). Although TEE was promoted in university methodology courses, the concept of student-centeredness was not included in the 2001 curriculum. She quickly picked up such important ideas through her day-to-day teaching experience and provided maximum opportunities for students to speak in English to one another.

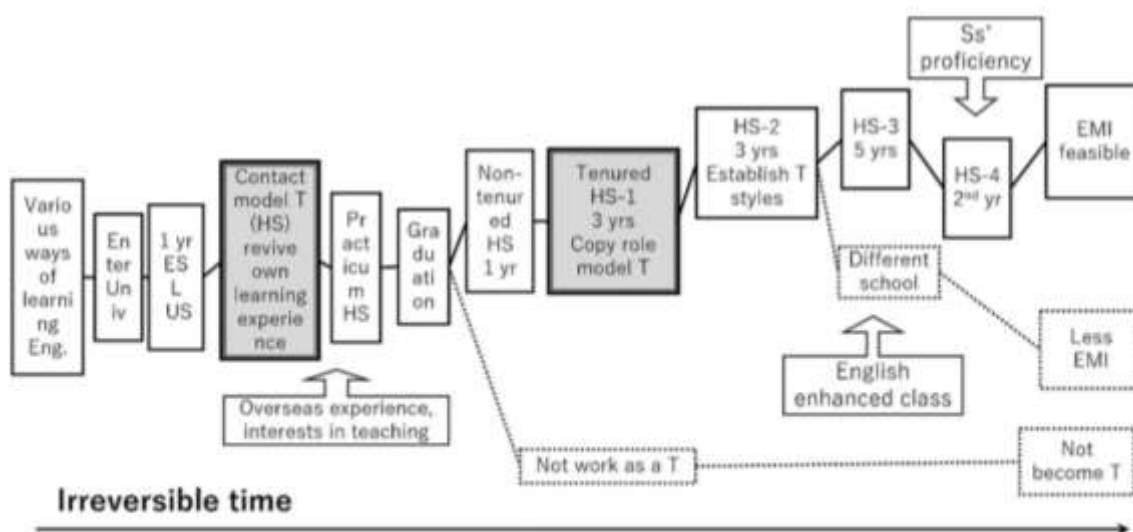
Participant E's TEM shows that her motivation to use as much English as possible in class never wavered, even with her transfer to a more academically challenging school. She admitted that she never felt a drastic turning point in her teaching history; she kept adjusting her teaching style to accommodate more EMI. Even in academically challenging schools where many English teachers tended to regard their students' abilities as too

low to understand grammatical concepts, Participant E tried to reduce grammar instruction using L1 and maximized L2 use. She witnessed her students still communicating in English despite their limited proficiency and minimal understanding of grammar. Therefore, school transfers had little effect on her TEE. Moreover, she improved and adjusted her teaching methods by attending in-service training programs. Among the events she went through, the Australian TESL program for 6 months seemed quite influential in "labeling" what she was doing in class in terms of SLA and TESL theories. This accredited her teaching style and gave her confidence in conducting EMI.

Participant F

Participant F showcased her TEE ability in an open-class demonstration in 2018 when she team-taught with a Canadian ALT, which the author witnessed in person. Her trajectory in Figure 1 shows that she loved English and had various learning experiences via sound, which helped her cope with the native-speaker classes at the university. She had no initial intention to become a teacher; however, the experience of helping pupils learn Japanese during her one-year overseas stay to "live a life surrounded by English" changed her career goals.

She was unique in that her high school English teacher influenced her tremendously. She recalled her learning experience in his class: "I liked that teacher very much because it [the class] was organized. I felt secure in class. The handout we received in class was easy to understand, and we could follow his instructions without confusion." Before her teaching practicum, she contacted the mentor-teacher, who offered her many of his teaching materials. She even observed the mentor-teacher's class before the practicum and used what she believed to be the best teaching style during the practicum (OPP1). When she began her career as a tenured teacher, she continued to refine the same teaching style she developed during the teaching practicum, which was again based on her HS mentor-teacher (OPP2). To date, she has utilized carefully designed handouts, almost exclusively written in English, which allows both the teacher and students to follow step-by-step instructions without getting lost even with EMI. The amount of English instruction could be modified depending on the students' proficiency and responses to the same material. This enabled Participant F to keep TEE by default and insert Japanese whenever she found it more effective. She still retains the knowledge of the



Notes: Eng. = English, univ = university, yr = year, ESL = English as a second language, US = United States, T = teacher, HS = high school, yrs = years, T styles = teaching styles, Ss = students, EMI = English as medium of instruction

Figure 1
Participant F's TEM Chart

advantages of EMI classes gained in her university teaching methodology courses.

The analyses determined that her attitude of pursuing TEE originated in having a mentor-teacher who taught her securely, which led her to develop her teaching style accordingly. One important note from her interview was that she did not separate English for communication from English during the university entrance examination. She believed that teaching communicative English would include English for examination. Therefore, regardless of the entrance exams, she wanted students to feel that listening to and speaking English would be fun.

Participant G

The TEMs of Participants G and J were analyzed in the previous study (Toya, 2020a), and both appeared to show a common OPP of meeting a mentor who had been conducting TEE. Participant G recalled learning the advantages of TEE in the university methodology course; however, her teaching practicum showed a clear gap between theory and practice. Her experience as a nontenured teacher after graduation confirmed this gap, making her consider TEE unrealistic. However, during her first-year in-service training, the mentor-teacher was determined to conduct EMI. Participant G still recalls that he spoke English even outside the class to his students and that he also conducted the meeting with her in English. He

became living proof of TEE being appropriate for Participant G, whose default became TEE since then (OPP). Therefore, she tried to use as much English as possible even with school transfers. However, she may have been less affected by the transfers because the schools she had worked in generally held academically competent students with few behavior/attitude problems.

Participant H

Participants H and I were male teachers from the same local HS and entered the university hoping to obtain an English teaching license; however, their overseas experience before university differed. Participant H experienced a short-stay program in Oregon in the ninth grade and an exchange program in Massachusetts in the eleventh grade. The programs fueled his motivation to learn English. He was also engaged in the ESL program for approximately 1 year in New Orleans after his fifth semester at the university. With this background, the 2-week teaching practicum at the high school he graduated from gave the impression that he had a bright future teaching career.

However, after graduation, the 3-month nontenured teaching position was difficult, as he was assigned to an academically challenging school. As he was depressed with the time spent dealing with students' behavior/attitude problems, he discontinued working at a

nontenured level. He started his tenured year at the same school he graduated from and did his teaching practicum, which helped him regain his passion for teaching. He experimented with new materials, such as graphic organizers and mapping, for his start-up project during the first year of training. He had little intention of conducting TEE because it was not reinforced in the teaching methodology courses at the university during his time, and not many teachers around him used English to teach. When transferred to the next school, he became involved with school projects where iPads were introduced to connect classrooms. At the time of the interview, he was in the third school and had just finished half a year of off-the-job research on teaching English with ICT (OPP). Primarily using an iPad, Participant H found a way to increase the teacher's use of English in class because the visualized materials, such as photos and pictures, required little or no L1 explanation. He also designed his class with routines, which led to more use of English in class without sacrificing the students' understanding.

Participant I

Participant I, a university classmate of Participant H, also intended to become a teacher after graduation. Although his learning experience was very traditional with the grammar–translation method in L1, his motivation for his future career originated in his enjoyable experience of mingling with international students in 12th grade. He took a year off from the university and studied overseas, including a few months in the TESL program. During his time, TEE was not explicitly promoted in the university preservice curriculum; however, Participant I chose EMI as his action research topic for his mandatory first-year training (OPP2). He found that his students in the 10th grade could learn communicatively only in English and was amazed that the English-only policy was accepted more positively than he had expected. However, he decided not to continue it in his second and third years because he perceived a gap between TEE and teaching for university entrance examinations. As students' grades progressed toward the exam year, he became very uncomfortable with EMI and shifted his teaching style, providing more L1 explanations. He was unconvinced that TEE communicative competence would be directly related to his ability to pass the entrance exam. This persistent gap seems to have been influenced by his own learning experience in traditional instruction (OPP1). He also indicated that TEE would have a negative effect when

working as a “team.” “Most teachers want to provide the best teaching possible, but somebody must take on more administrative work in school than others. This means that a person cannot spend much time on teaching preparation and ends up with less innovative classroom instruction.” Additional teaching experience at junior high schools and the overseas ESL and TESL programs must have equipped Participant I to adapt various methods and task activities that would make TEE possible. However, he knew the limitations of introducing the TESL approach in the Japanese context.

Participant J

When Participant J was asked about her teaching licensing curriculum and practicum, she recalled her lack of confidence in English communication and a bitter memory of being rebuked by her mentor-teacher during the teaching practicum. Therefore, she studied English overseas after graduation and worked in a company rather than starting a teaching career immediately. She then enrolled in an MA TESOL program in the U.S., where she learned the concept of “autonomous learner.” With such empowerment, she was ready for the TE, but her nontenured experience in an academically challenging school after returning was discouraging. What helped her was the first-year preservice training where she was supervised by a mentor-teacher who was an influential role model for conducting TEE (OPP), just like Participant G. Participant J lacked concrete measures for EMI and could acquire practical skills from her mentor. This experience convinced her that EMI would be possible in a Japanese high school context.

5.2. Common influential events and factors

None of the 10 English teachers' TEM charts were identical. Although they were trained in the preservice program at the same university, events such as first-year training and school transfers were common for all. The results showed various passages toward TEE among the teachers in the Japanese high school setting. Their OPPs sometimes overlapped, but no sole event/factor was found to be critical to all TEMs.

5.2.1 Mentor or role-model teacher

In the first year of their tenured career, the teachers were assigned to experienced mentor teachers as in-service training supervisors. The mentors of Participants G and J, who had already used English mostly in their classes, became good EMI role models (Toya, 2020a). Strongly influenced by her high school English

teacher, Participant F also had a clear image of an “ideal” teacher. She continued to develop her teaching style around this model teacher, which enabled her to reach TEE practice at a fairly early stage of her career. This indicates the importance of having a good role model, just as the successful student teachers in Asaoka’s (2019) study learned student-centered pedagogy from their supervisor teachers. Teachers who are strong role models provide practical TEE skills in the real HS classroom and must have given no excuse to participating teachers not to employ EMI in their classes. Such experience must have shown them positive reactions to EMI (i.e., students’ acceptance, speaking in English, and proficiency growth).

This leads us to wonder whether the vision of an ideal, possible teacher self could function as an imaginary role model teacher. Similarly, having a self-image of successfully conducting EMI with one’s own students would enhance the motivation to put the theory into practice when the teacher can clearly visualize it as possible. This is the case for Participant A in his experience of observing his students in the ESL classroom in the U.S. During the interview, he did not refer to any mentor or role model teachers; however, the TEM analysis revealed that Participant A could envision himself teaching his class exclusively in English in Japan. He confirmed that his students could learn English in English and visualized how he could contribute to fulfilling this goal when he returned. Altogether, good role-model teachers in their EMI classes and the vision of a successful TEE self can lead to TEE. Notably, the memories of the practicum, including the supervisors’ impact, seem to have been lost after a long period for most interviewees, and their attention was not necessarily on using English in class during the relatively short practicum.

5.2.2 Overseas study and/or training experience

Although overseas experience is not required in the teaching licensing curriculum (Asaoka, 2019), most of the interviewed teachers had extensive overseas experience, such as ESL and TESL programs and studying for an MA in American universities. Comparing the timing of their overseas experience, that is, either BEFORE or AFTER they started teaching as tenured teachers, the impact of the BEFORE condition on achieving EMI appears to be less than expected. A notable comparison is seen between Participants B and G, who both studied an MA in TESL in the U.S. They both returned to Okinawa full of expectations of putting what they had learned into practice; however, they were both shocked by the fact that

the students’ proficiency levels were below accepting TEE. While their trajectories were parallel in this respect, the events after that point illustrated a clear contrast. Compared to Participant G, who met a mentor-teacher and found a way to pursue TEE, Participant B failed to regain motivation for EMI and resorted to instruction mainly in Japanese. In general, overseas programs are effective in increasing teachers’ self-efficacy (Jochum et al., 2017), broadening cultural understanding and knowledge (Covert, 2014), and TL proficiency, especially in speaking (Roskvist, 2017). The participants in this study also engaged in communicative language activities from their overseas experience to a different degree, which is in line with Zhao and Mantero (2018), who found that teachers were excited to experience new approaches and methodologies during the study abroad program, which were reflected in their subsequent classroom teaching.

In terms of the effect on EMI, in-service training AFTER they became tenured was found to be more effective than in the cases of Participants A, D, and E. We have seen how such a program helped Participant A envision himself conducting EMI. We can also examine the impact of the same program because of the different trajectories. In attending the Australian ESL program, the effects on EMI were more significant for Participant E, whose approach was already communicative. Participant E used this opportunity to improve her speaking skills and strengthen her teaching style by gaining theoretical knowledge. In contrast, Participant D, with more extensive overseas experience and a structure-oriented learning style, needed more events that convinced her that EMI was possible in the Japanese high school context. This indicates that teachers’ personality and readiness must be considered in program evaluation, as Zhao and Mantero (2018) reported that the use of TL in class did not necessarily increase among teachers after overseas training programs.

5.2.3 In-service training programs inside Japan

Of all available professional development programs, the effects of first-year training were most apparent when TEE model teachers supervised the interviewees. This means that the initial training project focusing on EMI could guide the new teacher to start with good use of TL in class as Participants G, J, and I’s case indicated. However, Participant I took a unique path of distancing himself from TEE, coming to believe that EMI was not the best approach for his students. In any case, TEE practice can be set during novice teachers’ first year if appropriate role

models guide them.

Participants C, D, and E joined the same in-service training program conducted by the BC. Similar to the effects of the 6-month Australian TESL program between Participants D and E, the BC workshop also showed different weights in the trajectories of the three teachers. The BC workshop had a more significant impact on Participant D's teaching style than the Australian program, more so than the other two peers. She also found another in-service seminar about class implementation of active learning more effective. This indicates that the training program will be effective toward TEE if the content allows the attendants to visualize themselves applying the gained knowledge with the students they taught and/or are teaching. This analysis further explains the negative attitudes of Participant B, who was doubtful about the effectiveness of EMI. Her students ranked lowest academically among the schools of the interviewed teachers; therefore, she could not visualize her students' learning in the EMI context, no matter how hard in-service programs promoted English use in class. In contrast, Participant E took such opportunities more positively, even with the teaching experience at the challenging schools. Based on her strong belief in CLT at the early stage of her career, she easily developed a self-image of implementing ideas introduced in the training programs.

5.2.4 Social factors: Course of study and school transfer

The interviewees mostly admitted that pressure from the CS worked as an enhancing factor toward EMI. The MEXT annual survey, in which teachers must report on their classroom use of English, reminds them that they should be teaching in English. In-service training opportunities are designed to reinforce TEE policies in the CS; however, the current analyses revealed that effective training must lead the attendants to visualize themselves teaching their own students in English with the students accepting it. This visualization effect can be high with teachers' readiness in their career path stages; however, to maximize the impact, the training contents must be carefully designed and evaluated to determine whether they resemble the attendants' teaching environment.

The visualization effect would depend significantly on the teachers' classrooms. In this respect, the factor of school transfer was either guided (positive) or directed (negative) TEE practice. The path toward TEE was enhanced when the school environment supported TEE, as in Participant C's case. Meanwhile, the interviewees

tended not to always speak in English as they found that the students could not cope with the situation (Cf. Leloup et al., 2013). The exceptions were Participants E and I. As noted, Participant E was determined to teach for communication. At the same time, Participant I decided not to conduct EMI even with his students' positive reaction due to his concern for the entrance examination (cf. Nishino, 2011).

6. Discussion and Conclusion

6.1. Summary

This research study sought to address how Japanese senior high school teachers of English accept and practice TEE. The literature suggests that language teachers' professional development must be investigated in a localized context. The TEMs showed the complex interaction of landmark events and social factors after graduation, while the participants grew as competent teachers. The analyses revealed that the effects of university preservice training mostly disappeared after many years, confirming that teachers' knowledge became outdated. The initial in-service training worked toward EMI only when the assigned mentor-teachers demonstrated practical teaching techniques that benefited the students. The overseas experience was also effective, as it provided TL proficiency development and communicative teaching models (Jochum et al., 2017; Zhao & Mantero, 2018); however, the teachers must be provided with a bridge to TEE implementation. It should also be noted that using TL as a medium of instruction is only one aspect of what happens in the classroom (Zhao & Mantero, 2018); therefore, attention may be necessary to understand its usefulness in SLA.

In sum, the findings indicate that how teachers visualize themselves teaching exclusively in English while believing that it is beneficial for their students is the critical experience toward the practice of TEE in the Japanese high school context. Aizawa and Rose (2020) argued that university EMI is ineffective when Japanese students lack English learning experience at the high school level. Role model teachers and in-service training are great opportunities for high school EMI promotion; therefore, they should be mindful of concrete goals (i.e., TEE). It is inevitable that teachers will be transferred and must deal with different levels of proficiency. However, the opportunities that help TEE visualization must be matched with the context in which trained and motivated teachers can implement their vision to increase TEE

practice among high school English teachers.

6.2. Future directions for research

The data for this study were collected in 2019, before the COVID-19 pandemic. The academic year 2021 was the first year of CS implementation at junior high schools, while teachers were faced with additional challenges with school calendar adjustments, online teaching, and maintaining distance among students owing to the pandemic. The new CS implementation started for 10th graders from April 2022, meaning the interviewees may have different attitudes toward TEE now. Although a confirmatory interview with Participant A in November 2022 indicated that his beliefs and behaviors toward TEE remained unchanged, collecting new data and performing comparisons is desirable because the new CS will be completely implemented for 12th graders in March 2025.

To understand language teacher development, many studies have investigated teacher identity, including transdisciplinary work by the Douglas Fir Group (De Costa & Norton, 2017). Additionally, a new theoretical framework using complex dynamic systems theory (CDST; Larsen-Freeman, 2012) is emerging (Jiang & Zhang, 2021). However, the current study used an alternative approach with TEM analyses and attempted to explore and identify the underlying variables focusing on achieving TEE. This also enabled the researcher to analyze the data considering CDST (Aoyama & Yamamoto, 2020); however, intercepting the results with existing teacher identity research was extremely challenging. Therefore, situating the current study in existing teacher development research is necessary.

6.3. Future directions for teacher learning toward EMI

Even with the difficulty in generating a new theoretical framework, the current study's findings will lead to some critical and practical suggestions. Chinese English teachers with study abroad experience prefer non-native speaker teachers, as they share the same culture as the students and communicate to build a rapport in the common L1 (Wang & Hui, 2014). According to Zhao and Mantero (2018), participants regarded themselves as more competent, as they became less concerned with linguistic native-speaker norms (see also Prabjandee, & Nilpirom, 2022). Although the current research sets EMI as a desirable state of equifinality, research on L1 use requires more attention. Code-switching is a common phenomenon in bilingual teachers' classrooms, and the literature found when, how, and why teachers use the L1

common to the students (Alshehri et al., 2017; Zainil & Arsyad, 2021). Rather than restricting the classroom to using only the TL as a rule, adding a TL that gradually alters L1 may be more desirable in an English as a foreign language context, such as Japan. In addition, the effective use of L1 in class should be introduced in teacher training, both for preservice and in-service teachers.

This also leads us to focus on following up with student teachers after graduation. Farrell (2012) reported that it was common practice for novice teachers to have little support from their university teacher trainers once they started working, leaving them with the shock between preparatory content and the reality of schools. The case of the interviewed teachers in this study was no exception, as the researcher met them for the first time after graduation. This indicates the separation between university academia and real education setting. At the same time, however, it indicates that university teacher trainers do not intend to impose a set teaching style on the experienced in-service teachers. However, the TEMs in this study showed not only agentive professional development but also tremendous struggles after graduation. As teachers required a long time to apply preservice content knowledge to their own classrooms (Farrell, 2012), training by university teacher trainers could be organized to guide novice teachers to conduct classrooms more effectively.

Notes

*I used terms such as TEE, EMI, and English only interchangeably.

References

- ACTFL. (2010). Position Statement on the Use of the Target Language in the Classroom. Retrieved December 7, 2024, from <https://www.actfl.org/news/use-of-the-target-language-in-the-classroom>
- Aizawa, I., & Rose, H. (2020). High school to university transitional challenges in English medium instruction in Japan. *System, 95*, 102390.
- Aoyama, T., & Yamamoto, T. (2020). Equifinality approach to exploring the learning trajectories of language learners and teachers. In R. Sampson & R. Pinner (Eds.), *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology*. Multilingual Matters.
- Asaoka, C. (2019). *Early professional development in EFL teaching: Perspectives and experiences from Japan*. Multilingual Matters.
- Clarke, D., & Hollingworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*, 947–967.
- Covert, H. H. (2014). Stories of personal agency: Undergraduate students' perceptions of developing intercultural competence during a semester abroad in

- Chile. *Journal of Studies in International Education*, 18, 162–179.
- De Costa, P. I., & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *The Modern Language Journal*, 101, 3–4.
- Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, 46, 435–449.
- Fujishiro, T., & Okunishi, Y. (2020). Eigo-kyoin yosei katei-gakusei no eigo-gakushu mokuteki-to kyoju-naiyou ni kansuru ninchi [Pre-service student-teachers' cognitions on the purpose of learning and teaching English]. *Kyoiku jissen kenkyu, Okayama University of Science*, 4, 85-91.
- Hino, N. (2017). The significance of EMI for the learning of EIL in higher education: Four cases from Japan. In B. Fenton-Smith, P. Humphreys, & I. Walkinshaw (Eds.), *English medium instruction in higher education in Asia-Pacific. Multilingual education* (pp. 115-131). Springer.
- Hiruta, I. (2023). *Kuni-ni yoru eigo-kyouiku kaikaku -kara jugyo-kaizen wo kangaeru: Gakushu shido-yoryo ga motomeru jugyo-no arikata towa* [A study of teaching moderation via the national English education reform: What is the ideal classroom requested by the Course of Study?]. *Otemon Gakuin University Annual Report on Teacher Licensing Curriculum*, 31, 1-18.
- Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2020). *Research methods for complexity theory in applied linguistics. Multilingual Matters*.
- Ishida, M., Jimbo, H., Hisamura, K., & Sakai, S. (Eds.) (2011). *Developing professional competencies of English language teachers: From preservice training to lifelong learning*. Taishukan.
- Jiang, A. L., & Zhang, L. J. (2021). Teacher learning as identity change: The case of EFL teachers in the context of curriculum reform. *TESOL Journal*, 55, 271–284.
- Jochum, C. J., Rawlings, J. R., & Tejada, A. M. (2017). The effects of study abroad on Spanish teachers' self-efficacy: A multiple case study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 29, 28–45.
- Kamegai, M., Kodama, Y., & Kanamori, K. (2023). Current status and remaining challenges of English language education in Gifu prefectural high schools: From the results of surveys of implementation status of English education policy. *Asahi University General Education Journal*, 48, 29-40.
- Kitade, K. (2015). Second language teacher development through CALL practice: The emergence of teachers' agency. *CALICO Journal*, 32, 396–425.
- Larsen-Freeman, D. (2012). Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics? *Language Teaching*, 45(2), 202–214.
- Lasagabaster, D. (2022). Teacher preparedness for English-medium instruction. *Journal of English-Medium Instruction*, 1(1), 48-64.
- LeLoup, J., Warford, M. K., & Ponterio, R. (2013). Overcoming resistance to 90% target language use: Rationale, challenges, and suggestions. *NECTFL Review*, 72, 45–60.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th edition). Oxford University Press.
- MEXT. (2018). *Course of Study: High school [foreign languages]* (original in Japanese). Retrieved February 20, 2025, from https://www.mext.go.jp/content/20220513-mxt_kyoiku01-000008761_2.pdf
- MEXT. (2020). *English education survey results for FY 2019: An overview* (original in Japanese). Retrieved February 20, 2025, from https://www.mext.go.jp/content/20220513-mxt_kyoiku01-000008761_2.pdf
- MEXT. (2024). *English education survey results for FY 2023: An overview* (original in Japanese). Retrieved February 19, 2025, from https://www.mext.go.jp/content/20240527-mxt_kyoiku01-000035833_1.pdf
- Nakamura, K. (2017). *Kouritsu gakko-ni okeru "Eigo-ni yoru jugyo" ni-taisuru eigo-kyoushi no ishiki chosa* [Investigation of the English teachers' awareness on Teaching English in English at public high schools]. *Sophia University Junior College Division Faculty Journal*, 38, 31-36.
- Negishi, M. (2015). Findings from the survey on the English studies of Japanese lower and upper secondary school students 2014 (1): How are the teaching and learning of English affected by the rate of teachers' use of English in the classroom? *ARCLE REVIEW*, 10, 6-17.
- Nguyen, C. D., & Dang, T. C. T. (2020). Second language teacher education in response to local needs: Preservice teachers of English learning to teach diverse learners in communities. *TESOL Quarterly*, 54, 404–435.
- Nishino, T. (2011). Japanese high school teachers' beliefs and practices regarding communicative language teaching. *JALT Journal*, 33, 131–155.
- Nishino, T., & Watanabe, M. (2008). Communication-oriented policies versus classroom realities in Japan. *TESOL Quarterly*, 42, 133–138.
- Prabjandee, D., & Nilpirom, P. (2022). Pedagogy in English-medium instruction (EMI): Some recommendations for EMI teachers. *rEFLectiOns*, 29(2), 421–434.
- Ponce, A. R. C. (2018). Supervised but not mentored: A survey of experiences of ESL beginning teachers in secondary schools in Central Mindanao. *TESOL International Journal*, 13, 137–155.
- Ruegg, R., & Williams, C. (2018). Introduction. In R. Ruegg, & C. Williams (Eds.), *Teaching English for academic purposes (EAP) in Japan: Studies from an English-medium university* (pp.1–14). Springer Nature Singapore.
- Roskvist, A., Harvey, C., Corder, D., & Stacy, K. (2017). Language teachers and their perceptions of the impact of "short-term" study abroad experiences on their teaching practice. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 14, 5–20.
- Sakui, K. (2004). Wearing two pairs of shoes: Language teaching in Japan. *ELT Journal*, 58, 155–163.
- Steele, D., & Zhang, R. (2016). Enhancement of teacher training: Key to the improvement of English education in Japan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 16–25.
- Toh, G. (2016). *English as the medium of instruction in Japanese higher education: Presumption, mirage or bluff?* Palgrave Macmillan.
- Tokito, J., Fujii, Y., Tearashima, K., & Taizan, Y. (2024). *Kouritsu kotougakko eigoka-ni okeru kyouin kenshu-seika no katsuyo/fukyu no yousou-to shakai-bunkateki youin ni kansuru bunseki* [An analysis regarding sociocultural factors based on the illustration of in-service teacher training results in prefectural high school English education]. *Japan Journal of Educational Technology*, 48(1), 123-139.
- Tokyo Gakugei University. (2017). *Eigo kyouin-no Eigoryoku, Shidouryoku Kyouka-no tameno Chousa-kenkyu Jigyou: Symposium houkokusho* [Symposium Report on English and Teaching

- Competence of English Teachers]. Retrieved December 7, 2024 from http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/wp-content/uploads/2016/02/symposium_report_all_c.pdf
- Toya, M. (2020a). Identifying variables in English as medium of instruction: A trajectory equifinality modeling analysis of two English teachers in Japan. *The Southeast Asian Conference of Education 2020: Official Conference Proceedings*, 315-323.
- Toya, M. (2020b). No identical path to Japanese high school teachers' teaching English in English: What the TEM analyses tell us. *Osaka Conference of Education 2020*. [Conference presentation] Pre-recorded virtual presentation.
- Toya, M. (2020c). Exploring the process of teacher development toward teaching English by using the trajectory equifinality modeling approach: Elementary, middle and high school comparison. *Impact*, 2020, 9(3), 35-37.
- Toya, M. (2021) Teaching English in English: A trajectory equifinality modelling analyses of three English teachers in Okinawa, Japan. *55th RELC International Conference* [Online Conference presentation]
- Toya, M. (2023) Role of study abroad in the path to teaching English in English among Japanese teachers. *The Southeast Asian Conference of Education 2023: Official Conference Proceedings*, 599-610.
- Toya, M. (2024) Distinguished path to teaching English in English: Teacher agency in a retired teacher's professional development [Original in Japanese] *Scriptimus*, 32, 39-60.
- Tsukui, T. (2024). Fostering students' abilities to think, make judgements, and express themselves through English Communication I unit design. *Kyouiku Jissen Kenkyu, Gunma University*, 41, 153-168.
- Valsiner, J., & Sato, T. (2006). Historically structured sampling (HSS): How can psychology's methodology become tuned in to the reality of the historical nature of cultural psychology? In J. Straub, C. Kölbl, D. Weidemann, & B. Zielke (Eds.), *Pursuit of meaning. Theoretical and methodological advances in cultural and cross-cultural psychology*. Columbia University Press.
- Wang, D., & Hui, M. (2014). Effects of study abroad on EFL teachers' self-perceptions. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 37, 513-523.
- White, C. J. (2018). Language teacher agency. In S. Mercer, & A. Kostoulas (Eds.), *Language teacher psychology* (pp. 196-210). Multilingual Matters.
- Yasuda, Y., Nameda, A., Fukuda, M., & Sato, K. (2015). *TEA theory – Let's study trajectory equifinality approach*. Shinyo-Sha.
- Zainil, Y., & Arsyad, S. (2021). Teachers' perception of their code-switching practices in English as a foreign language classes: The results of stimulated recall interview and conversation analysis. *SAGE Open*, 11.
- Zhang, X., Kubota, K., Kubota, M., & Li, K. (2019). Developmental trajectory patterns of Chinese teachers employing new teaching strategies with thinking tools. *International Journal for Educational Media and Technology*, 13, 104-114.
- Zhao, Y., & Mantero, M. (2018). The influence of study-abroad experiences on Chinese college EFL teacher's identity. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 3, 53-77.

Acknowledgments

This research was supported by Grants in Aid for Scientific Research from the Japan Society for the Promotion of Science under project No. 18K00744. The author would like to acknowledge the Editage team for their editorial efforts on the original manuscript and the Enago editing service for proofreading the final version.

高専における授業外英語学習の実施状況と継続のための条件とは？ －学生への質問紙調査と教員へのインタビュー調査結果より－

松井悠香

大阪公立大学工業高等専門学校一般科目系（英語） 〒572-8572 大阪府寝屋川市幸町 26-12

E-mail: y_matsui@omu.ac.jp

あらまし 工業高等専門学校は、技術者育成を目指した5年一貫教育を提供する高等教育機関であり、各校独自のカリキュラムを実施している。筆者が勤務する高専では、英語授業の時間数が進級とともに減少する傾向にある。しかし、日本人英語学習者がCEFR B2 レベル（英検準1級相当）を取得するには約2,800時間の学習が必要とされ、学習者主導の自己学習の重要性が認識されている。これらを背景に、本研究では「授業外英語学習を継続するための条件」を教員と学習者両者から調査し、量的・質的に分析した。Benson (2011) の3つの分類に加え、Chik (2014, 2020) の5要素を授業外英語学習の理論的枠組みとして再構成し、1年生と3年生の164名を対象に質問紙調査を実施、また2名の教員に対して半構造化インタビューを行った。調査結果から、継続的に授業外英語学習に取り組む学生の特徴や、取り組む際の困難に対する教員の対応策が明らかになった。

キーワード 授業外英語学習、質問紙調査、インタビュー調査、高専

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症の影響を受け日本を含む世界中の教育界は大きな影響を受けてきた。英語教育も例外でなく、新たなまなびの姿を模索することを余儀なくされている。無論その大きな波は工業高等専門学校（以下、高専）にも押し寄せている。

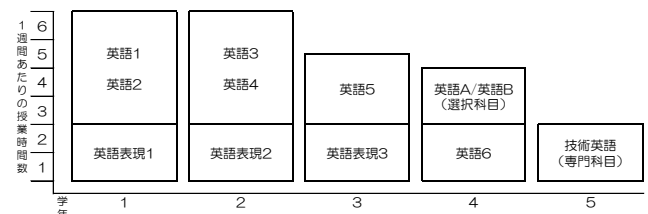
高専とは技術者育成を目的とした5年一貫教育の高等教育機関であり、文部科学省（2024）によると、高専は全国に国公立合わせて58校ある。高等学校と同様、中学校卒業者を入学の対象としている。入学後は5年間、一般科目と専門科目をバランスよく学ぶカリキュラムにより、技術者に必要な豊かな教養と体系的な専門知識を育成することを目標としている。ただし、高等学校とは異なり、学習指導要領に則った授業ではなく、各高専が独自に編成したカリキュラムにもとづく授業を展開している。学んだことを応用する力を身につけるため、高専では理論だけでなく実験や実習にも力を入れ、さらに卒業研究を通して、創造性豊かな技術者の育成を目指している。卒業時には準学士の学位が授与される。

2. 研究の背景

2.1. 本校における英語の授業展開

本校における英語の授業では、1年次生から4年次生までは英文読解を含めた一般科目である「英語1～6」と文法、作文、会話表現をカバーする「英語表現1～3」を学ぶ（松井, 2023）。さらに4年次生には外国語選択科目の「英語A・英語B」が提供され、5年次生には専門科目の「技術英語」が加わる。1年次生と2

年次生は週に6時間、3年次生は週に4時間、4年次生は2時間の一般科目に加え、2時間の選択科目を履修し、5年次生は週に2時間の専門科目を履修する。このように、高専5年間を通して英語の授業が提供される。学年ごとに1週間あたりの授業時間数は図1に示す通りである。



Note. 1時間（1コマ）= 45分とする。

図1 本校における学年ごとの週間授業時間数（松井, 2023）

3年次生以上になると英語の授業時間数は減少する。5年次生で受講する技術英語は外国語科目ではなく専門科目に分類される。技術者育成を目的とした高専の特色上、学年が上がるにつれ英語に関する授業時間数は減少する。

2.2. 授業外英語学習の必要性

日本人英語学習者が大学卒業後も独学で英語学習を続けた場合、CEFR レベル B2（英検準1級）の実践的な英語スキルを習得するには、約2,800時間の学習時間が必要であり、CEFR レベル C1（英検1級）に到達するには、合計で少なくとも約5,000時間の学習が必要と推定されている（坂田 & 福田, 2018）。さらに、

アメリカ国務省の標準的な授業に基づく教師主導型学習と自己主導型学習を比較した研究では、学習に必要な時間がまちまちである (Brydges, Carnahan, Rose, & Dubrowski, 2010; Schroeter & Higgins, 2015; Soper, 2017; Ulrich & Pray, 1965) が、いずれも、学習者主導型学習の必要性和重要性の認識では一致している。教師主導型学習により短期的には効果的であるものの、自己主導型学習は学習内容が長期的に定着できる可能性が高い (Pedersen et al., 2018)。

2.3. 本稿における授業外英語学習

Benson による授業外言語学習の分類 (2011) は、以下の 3 つのカテゴリーからなる。(1) 自己学習 (Self-Instruction) 例えば文法スキルを高めるために、学習者が文法書を自主的に学習すること。(2) 自然主義的言語学習 (Naturalistic Language Learning): 例えば、学習者は英語を話すクラスメートや同僚とディスカッションをするなど、ターゲット言語グループとのコミュニケーションや相互作用を通して、無意識のうちに言語スキルを習得する。(3) 自発的な自然言語学習 (Self-Directed Naturalistic Language Learning): 例えば、学習者が定期的に英字新聞を読むことで、語彙力を高めたり、自分の好きな映画を観る (Informal Learning)。

本研究では、これら 3 つのタイプを日本の英語学習者に適用し、再構成することにより、理論的枠組みを構築した (図 2)。

その際、Informal Learning には Chik (2020) による Benson (2011) および Chik (2014, 2018) の 5 要素 (Location, Formality, Pedagogy, Locus of control, and Trajectory) から構成されるフレームワークが包含される。

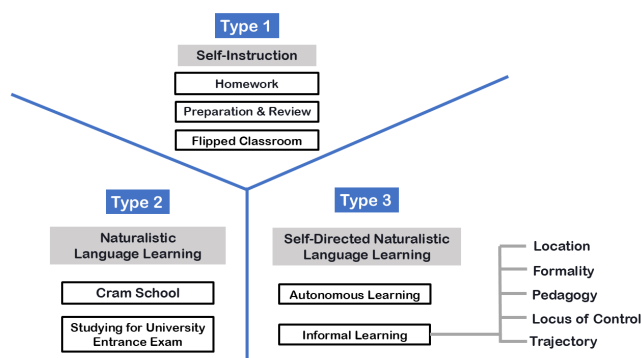


図 2 授業外英語学習の定義 (Based on Benson, 2011; Chik, 2014, 2018, 2020)

図 2 に示すように、授業外英語学習には 3 つのタイプ、授業に直接関連する授業外英語学習 (Type 1)、授業に直接関係なく受験や資格試験のための学習 (Type 2)、そして自己主導的な学習としての授業外英語学習

(Type 3) がある。Type 1 は Benson の分類における Self-Instruction に対応し、Type 2 は Naturalistic Language Learning に、Type 3 は Self-Directed Naturalistic Language Learning に当てはまる。さらに、3 つの Type はそれぞれ関連しており、例えば、宿題の内容 (Type 1) に関連する動画を視聴 (Type 3) したり、塾で学んだ内容 (Type 2) をインターネット上の新聞で読む (Type 3) ことがある。本研究では授業外学習を Type 1、Type 2、Type 3 すべてを含む教室外の英語学習と定義する (Working Definition)。すなわち、授業外英語学習を教室の外で行われるあらゆる種類の学習と定義し、宿題 (Self-Instruction) や塾に通うこと (Naturalistic Language Learning)、または Informal Learning や Autonomous Learning として、学習者が自分の好きな英語での活動に取り組むことを指す。

ただし、正確な意味では、Benson による (2) の定義は Type 2 と完全には一致しない。英語が外国語として学ばれ使用される日本では、Benson が述べたように、目標言語グループとのコミュニケーションや相互作用を通じて無意識的な学習を促進する状況を見つけることは困難である。したがって、本研究では、大学入試やそのための塾を Type 2 に組み込んだ。

2.4. 研究課題

本研究では、高専における英語学習の実状と授業外英語学習の分類と定義を踏まえ、以下の研究課題 (Research Questions) を設定した。

RQ 高専生が授業外英語学習を継続するために必要な条件とは何か。

3. 方法

3.1. 学生対象の質問紙調査

3.1.1. 質問紙の開発

授業外英語学習における学生の経験、効果、困難を明らかにすることを目的とし、質問紙を開発した。調査に先立ち、別のインタビュー調査に参加していた 8 名 (1 年次生 4 名, 3 年次生 4 名) に対して 2022 年 7 月 11 日～21 日にパイロット・スタディとして質問紙調査を実施し、信頼性および妥当性向上に注視しながら (Mackey & Gass, 2015) 改良を加えた。質問紙の内容と回答形式を表 1 に示す。

表 1 質問紙における質問内容と回答形式

No.	質問	回答形式
1	現在、授業外英語学習に毎日取り組んでいる	6段階リッカート尺度
1-1	現在授業外英語学習で取り組んでいるものすべてを選んでください	多重回答＋自由記述
2	授業外英語学習を継続するための方法が私にはある	6段階リッカート尺度
2-1	授業外英語学習を継続するための方法に当てはまるものをすべて選んでください	多重回答＋自由記述
3	授業外英語学習に取り組むことには効果がある	6段階リッカート尺度
3-1	授業外英語学習の効果に当てはまるものをすべて選んでください	多重回答＋自由記述
4	授業外英語学習に取り組むことは授業の理解とは関係ない	6段階リッカート尺度
5	授業外で英語学習に取り組むのには困難さがある	6段階リッカート尺度
5-1	授業外英語学習が困難である理由に当てはまるものをすべて選んでください	多重回答＋自由記述
6	授業外英語学習に取り組むことは私にとって有益である	6段階リッカート尺度
6-1	授業外英語学習が有益である理由に当てはまるものをすべて選んでください	多重回答＋自由記述
7	その他授業外英語学習に関して自由に感想などをお書きください	自由記述

質問紙では、参加者の授業外英語学習の取り組み状況(経験)を尋ねた上で、授業外英語学習の方法(learner strategies)と授業外英語学習に対する信念(belief)を効果、有益さ、困難さ、授業との関連性という観点から問うた。6段階のリッカート尺度を用いた質問に続き、より詳細な取り組み状況や信念を明らかにするために複数回答形式の質問を設置した。なお、質問 No. 1-1、2-1、3-1、5-1、6-1の多重回答選択肢を表2に示す。

表 2 多重回答の選択肢一覧

No.	回答形式
1-1	宿題 / 小テストの勉強 / 予習復習 / 音読 / 資格ための勉強(英検, TOEICなど) / 動画(映画を含む) / 英語でゲームの視聴 / 英語でゲームチャット / 英語でゲームをする / 英会話 / 洋書や英文を読む / 洋楽 / その他(自由記述)
2-1	期限の設定 / 学習計画をつくること / 自分に合った教材の選択 / 一緒に頑張る友達 / 他人からのサポート / 学習するための空間 / 英語に関連した趣味を作る / 自分に合う学習スタイルを知ること / その他(自由記述)
3-1	授業を受けるのが楽しくなった / 授業を理解しやすくなった / 授業で質問できるようになった / テストの点が上がった / 英語能力が上がったと思う / 英語にもっと興味が湧いた / 英語に自信がついた / 自分自身に自信がついた / その他(自由記述)
5-1	理数系科目(専門科目)があるので、授業外に英語学習に取り組む時間がない 部活で忙しいので、授業外英語学習に取り組む時間がない アルバイトで忙しいので、授業外英語学習に取り組む時間がない 授業中に全て理解できているので、授業外英語学習は必要ない 私には将来英語は必要ないので、授業外英語学習に取り組む必要がない スマホやゲームに忙しいので、授業外英語学習に取り組む気がしない その他(自由記述)
6-1	単位取得が容易になると思う / 専門科目を深めることができる / 将来の選択肢がひろがる / 世界中の人々とコミュニケーションを取れる可能性が高くなる / 理数系が専門だから英語を学ぶことでより専門性が高まる / その他(自由記述)

多重回答の選択肢を作成にあたっては、これまでの授業外英語学習に関する授業内アンケートの実施結果を踏まえた。さらに、選択肢によっては筆者が高専生と関わることで感じた事柄や教授経験、学生の様子から判断し追加したものもある。

3.1.2. 研究参加者と手順

本研究には1年次生および3年次生、計164名(男性143名、女性21名)が参加した。参加者には事前に筆者より研究の趣旨を説明し、同意を得た。質問紙の

実施期間は2022年9月20日から10月3日である。参加者はGoogle Formsを用いて回答した。質問紙調査後、結果をSPSS Ver. 29で分析した。分析に際しては授業外学習に肯定的な内容とするため、内容が逆転項目となっているNo. 4の得点を反転する操作をおこなった(回答1→6へ、以下、同様に2→5, 3→4, 4→3, 5→2, 6→1へ転換)。なお、質問7の自由記述には特筆すべき内容はなかった。

3.2. 教員対象のインタビュー調査

3.2.1. 参加者

本研究への参加者である2名の教員の教歴は以下の通りである。なお、両参加者には仮名(pseudonym)を使用している。

加藤先生は教員歴14年目、30代後半の英語教員である。勤務経験のある校種は公立中学校、私立中高一貫校、高等学校、大学と多岐にわたっている。現在の勤務校(高専)で教鞭をとって2年目である。2021年度の担当科目は1年生のリーディング(英語I)と5年生の英語演習Bである。

田中先生は教員歴7年目の30代前半の英語教員である。中高一貫校の中学校での勤務経験がある。現在の勤務校(高専)で教鞭をとって6年目である。2021年度の担当科目は2年生のリーディング(英語II)と4年生の英語演習Aである。加藤先生と田中先生はいずれも該当学生を担当する主たる教員であるため本研究への参加を依頼した。

3.2.2. 手続き

「教員から見た授業外英語学習のビリーフとはなにかを探る」を目的にインタビュー・ガイド作成した(表3)。経験・可能性・信念を構成概念に2021年11月25日に加藤先生に、同年11月30日に田中先生に半構造化インタビューを実施した。

表3 半構造化インタビューの構成概念と内容

構成概念	インタビュー内容
経験	授業外学習で課題を出されたことはありますか？ 具体的にどんな課題を出されましたか？ うまくいった事例についてお話いただけますか？
可能性	授業外学習は可能だと思いますか？ 学生が授業外学習を続けるために必要なことはなんでしょうか？
信念	授業外学習についてどう思っておられますか？

3.2.3. 分析のプロセス

録音した音声データをアプリ(Notta)でトランスクリプトを作成した。そのトランスクリプトより、必要

箇所を抜粋し、キーワードを抽出した。

4. 結果と考察

4.1. 学生対象の質問紙調査結果

4.1.1. 質問紙の信頼性

リッカートスケール形式の質問紙項目(6項目)の信頼性を検討した結果、Cronbach's $\alpha = .597$ であった。この数値は高いとはいえないもののCronbach's α は質問紙項目が増加するに従って数値が高くなる傾向にあり、6項目においては不十分とは言えない数値である(Field, 2018)。

4.1.2. 記述統計の結果

次に記述統計の結果を表4に示す。

表4 記述統計の結果

	Min.	Max.	M	SD
1 取組状況	1	6	3.21	1.47
2 継続方法	1	6	3.20	1.53
3 取組効果	2	6	4.98	0.98
4 授業理解	1	6	4.42	1.41
5 困難さ	1	6	4.05	1.43
6 有益さ	1	6	5.00	1.02

Note. $N = 164$

全体として授業外学習に取り組むことについて有益である(Q6, $M = 5.00$)と考えている参加者は多いが、実際毎日取り組んでいる参加者は多いとは言えない(Q1, $M = 3.21$)。また授業外で英語学習に取り組むことに困難さを感じている参加者が比較的多い(Q5, $M = 4.05$)ことが特徴である。

4.1.3. ピアソンの積率相関係数

次にピアソンの積率相関係数を算出する。まず、そのためにデータの正規性をコルモゴロフ・スミルノフ検定(K-S test: Kolmogorov-Smirnov Test)によって確認した。その結果、Q1に関しては、 $D(164) = 0.149, p < 0.001$ 、Q2に関しては、 $D(164) = 0.179, p < 0.001$ 、Q3に関しては、 $D(164) = 0.217, p < 0.001$ 、Q4に関しては、 $D(164) = 0.251, p < 0.001$ 、Q5に関しては、 $D(164) = 0.184, p < 0.001$ 、Q6に関しては、 $D(164) = 0.234, p < 0.001$ であり、いずれにおいても正規分布を確認できなかった。

しかし、Q-Q plotを確認したところ(図3)正規分布としてピアソンの積率相関係数を算出することに大きな問題はない(Field, 2018)ことがわかる。

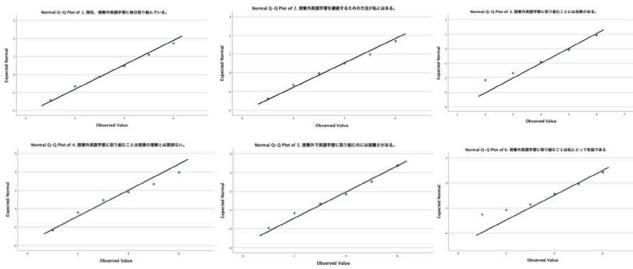


図 3 質問 1～6 に関する Q-Q plot

次に質問紙 6 項目に関してピアソンの積率相関係数の算出結果を表 5 に示す。

表 5 質問紙 6 項目に関するピアソンの積率相関係数算出結果

	1	2	3	4	5	6
1 取組状況	—					
2 継続方法	.66**	—				
3 取組効果	.15	.21**	—			
4 授業理解	-.11	-.08	.13	—		
5 困難さ	.36**	.35**	.11	.20*	—	
6 有益さ	.23**	.18*	.51**	.04	.12	—

Note. N = 164

表 5 が示す通り、授業外学習への毎日の取り組み (Q1) と授業外学習継続の方法 (Q2) には強い相関が観測された ($r = .66, p < .001$)。また授業外学習の効果と (Q3) と授業外学習を自己に対して有益とする認識 (Q6) にも強い相関が観測された ($r = .51, p < .001$)。さらに、授業外英語学習の困難さの度合い (Q5) と授業外学習への毎日の取り組み (Q1: $r = .36, p < .001$) および授業外学習継続の方法 (Q2: $r = .35, p < .001$) に中程度の相関があることが明らかになった。

学生対象質問紙調査結果より、授業外英語学習に毎日取り組む学生には学習継続の方法があり、学習効果と自己への有益さを感じ、取り組みに困難さを感じていない。逆に、毎日取り組んでいない学生には正反対の傾向がある。

では授業外英語学習への取り組み自体に困難さを感じているまたは、学習に毎日取り組んでいない学生はどうすればいいのだろうか？

4.2. 教員対象のインタビュー調査結果

4.2.1. 授業外英語学習に取り組んでいない学生への解決策

授業外英語学習に困難を感じ、日常的に取り組めない学生に対する解決策を見出す糸口として、教員対象インタビュー調査から必要箇所を抜粋し、検討する。

4.2.1.1. 外発的学習動機

学習動機をキーワードに抜粋 1 を抽出した。

抜粋 1 (田中先生)

3 分の 1 の学生は非常に外発性の高い動機が絶対ある・・・その進学があるので、なのでそういう学生は授業外で自らやるのでこちらから与えてやれば、それをポジティブかネガティブにかはわかんないけれども、多分やると思います。一方で、卒業すれば就職できるという環境があることも確かなので、それで英語以上に興味があることがある学生は、授業外学習は多分やらないと思いますから、ある意味ゴールから逆算された、どれだけ外的な要因があるかっていうのが特にこの高専という環境においては大事だと思います。

高専においては外的要因とゴールからの逆算を軸に学生の外的な学習動機を活用し、個々の興味や目標に合わせた柔軟なアプローチが重要であると考えられる。

4.2.1.2. ゴール設定

ゴール設定をキーワードに抜粋 2 を抽出した。

抜粋 2 (田中先生)

4 年生とかであれば、夏休み前とかに勉強の方法で悩んだことありませんか？みたいなアンケートをとって、それでそれに対してその場で答えていくっていうのをやったりしていると割と何していいかわかんないっていうのはあって、何かしたいっていうのはあるけど、何をしたらいいかわかんないってなるから、例えばオンライン英会話をすすめたりとか、それもレベルによって TOEIC 400 目指すんやったらこの教材をやりなさいよとか TOEIC 600 やったらこれにきなさいよっていう感じで。

学生の学習への取り組み方に対して具体的な支援が重要であること、また、個々のレベルやニーズに応じたゴール設定の提案が自主的な英語学習意欲を高めることにつながる可能性がある。

4.2.1.3. 教員からのサポート

抜粋 3 より教員のサポートというキーワードを抽出した。

抜粋 3 (田中先生)

完全な自主学習ができる 10 代って多分少なくて、こっちからオプションをできるだけいっぱい細かく与えて、どれが当てはまるかっていうことを選んでやったらあとは勝手にやっています。それを定額で聞き放題のうちに学校で質問するっていうのが。やっぱり外で、今から ECC とか行ったらまああの額になるのを考えると、定額で聞き放題のうちに自分

で学習するフォームを身につける。そこに行くために2年生であればそのさっきの3段階に分けていて、質問しやすいようにDiscordをつけてあってっていう形で最終的には勝手に勉強してもらってというのをすごい仕組み感じにして、それでも効くのは全体の2%ぐらいになると思う。

授業外英語学習の促進には、教師主導型学習と自己主導型学習の両方が重要な役割を果たす。教師主導型学習では、教員が学生に柔軟で多様な学習選択肢を提供し、効果的な学習環境を整えることが不可欠である。このようなサポートにより、学生の英語学習への関心が高まり、モチベーションを向上させることが期待される。しかしながら、支援の効果は限られており、最終的には学生自身の意欲と取り組みに依存するという点が抜粋からも強調される。そのため、教員は学生個人に合わせた対応策を検討し、自己主導型学習を促進するための指導を行うことが求められる。

4.2.1.4. 自律性

自律性をキーワードに抜粋4を抽出した。

抜粋4 (加藤先生)

授業外にね、やるのが英語って一言で言っても、何でもいいと思うんですよ。ただ、自分で目標を立ててそれに向かって、何か取り組んでみようかっていう、その後、その取り組みが、個人的には授業であれやいなさい、これやいなさいって言って自動的に与えられるものよりすごく意味のあることだと思ってるので。

学生の自律的な目標設定とその達成に向けた取り組みの重要性が強調されている。教員は学生に対して自由度の高い学習環境を提供し、学生自らの興味や目標に基づいた学びを促進する必要がある。

4.2.1.5. 授業との連携効果

授業との連携効果をキーワードに抜粋5を抽出した。

抜粋5 (加藤先生)

早め早めに先取りで(プリント教材を)渡してったら興味のある学生というか、英語それなりに得意の学生がどんどん先々やっていって、授業でクラスで、こっちの発問ですよ。何か問いかけたときに上手に引っ張ってくれるなっていう印象はありますね。

早めに教材を提供し、自主的な学びを促すことで授業に連携効果が得られる。ここで重要なのは、教師主導型学習と自己主導型学習のバランスである。教師主導型学習では、教員が適切な教材や指導を通じて学生

に学習の道筋を示すことが重要であり、この基盤があることで学生はより前向きに学習を進めることができる。特に、学生が自己主導型学習の要素を取り入れ、自ら学びを深めることで、授業外活動から授業への良き波及効果が得られることが示唆されている。このように、両者の相互作用が学生の学びを一層豊かにする。

4.3. 考察

学生対象質問紙調査から、授業外英語学習に毎日取り組む学生は、英語学習を継続するための様々な方法(Learning Strategies)を持っている。また、このような学習活動が効果的であり、自己の成長に有益であることも認識している(図4)。

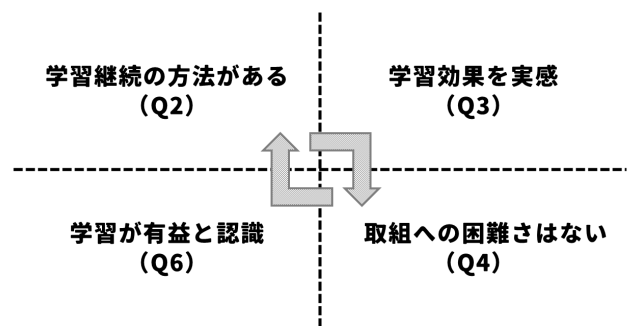


図4 授業外英語学習継続のサイクル

これは学生が自主的に英語学習に取り組むためのポジティブなサイクル(Virtuous Circle)を生んでいることを示している。学習方法の確立、効果の実感、有益性の認識、そして取り組みやすい環境が相まって、学生は授業外英語学習を継続できると考える。

一方、授業外英語学習に困難を感じ、日常的に取り組めない学生に対する解決策は教員インタビュー調査結果から示唆される(図5)。

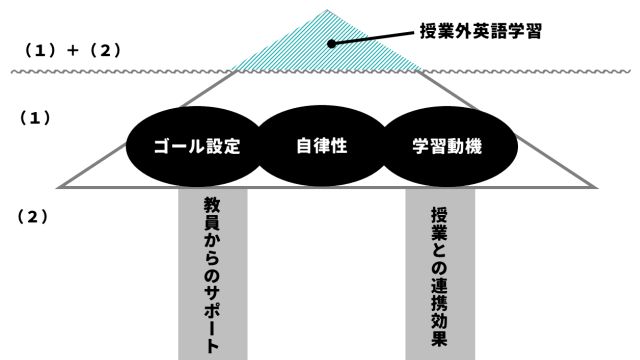


図5 授業外英語学習に困難を感じる学生への解決策

効果的な授業外英語学習を実現するためには、図5に

示すように、学習者が目標設定、自律性、動機づけを実現できるよう教員が支援する必要がある。授業内学習と授業外学習の連携を高めることが不可欠である。

5. RQ への回答

RQ(授業外英語学習を継続するために必要な条件は何か)への回答は以下の通りである。

1. 学習者は、英語学習の目的を持ち、継続するための様々な方法を持つ、また、このような学習経験が効果的であり、自身の成長に有益であることの認識が必要である。
2. 教員は、学習における学生のモチベーションと自主性の重要性を理解し、学習者をサポートする必要がある。
3. 教員は教室内外における連携効果を促進するための効果的な指導をすることが必要である。

授業内活動は、学習指導要領、教科書、定期試験、さらには学校内部の議論によって明確に管理されるため、顕在化しやすい傾向がある。一方で、授業外学習においては、文部科学省や学校の管理者からの直接的な影響が及びにくく、教員にとっては相対的に自由な環境であると見なされる。しかし、授業外活動においても教員の影響力を無視することはできず、その重要性を認識する必要がある。

教育における「学びに向かう力」(文部科学省, 2018)は、学習者が自律的に学びを進めるための基盤と考えられ、この資質を育成するためには教員の適切な支援が不可欠である。今回の調査結果は、教員と学習者の相互作用が学びに対して重大な影響を及ぼすことを示唆している。すなわち、学習者に全てを委ねることは現実的ではなく、教員が学習者を支援する役割を果たさなければならないことが明らかである。

このような相互作用を踏まえると、学習者が質の高い授業外の英語学習を実現するためには、教員と学習者、さらに学習者同士の継続的な議論が不可欠である。具体的には、教員同士や教員と学習者が授業外英語学習に関するアクティビティや教育的ビジョンを共有し、協力する取り組みが求められる。この連携が、学習者の自律的な学びを促進し、より効果的な学習環境の構築に寄与するであろう。したがって、授業内外の学習活動を統合するための新たな指導方針や実践が模索されるべきであると考えられる。

6. 研究の限界と示唆

本研究の結果から授業外英語学習実現の条件は明らかになったが、授業外英語学習に取り組む学習者の実際の姿には言及することができなかった。さらに、

本研究は一部の高専生および教員を対象にしたため結果は限定的なものであり、一般化に際しては慎重な考慮が求められる。

今後は、本研究の結果を踏まえ、学生はどのような授業外学習を進めていこうとするのか、またその学習時間をどう増やすことができるかなど、高専生を対象とした長期的・縦断的な質的研究と質問紙を用いた量的な研究が必要となる。教員・学生双方の視点から授業と授業外学習の関係を考察し、高専のような英語を専門としない教育機関においても効果的に作用する英語学習モデルを構築することを今後の研究課題とした。

謝辞

質問紙およびインタビュー調査の参加者に感謝申し上げます。

文 献

- Benson, P. (2011). *Teaching and researching: autonomy in language learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>
- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Language learning and teaching beyond the classroom: Theoretical and practical perspectives* (pp. 7–16). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230306790>
- Brydges, R., Carnahan, H., Rose, D., & Dubrowski, A. (2010). Comparing self-guided learning and educator-guided learning formats for simulation-based clinical training. *Journal of Advanced Nursing*, 66(8), 1832–1844. [10.1111/j.1365-2648.2010.05338.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05338.x)
- Chik, A. (2014). Digital gaming and language learning: Autonomy and community. *Language Learning & Technology*, 18(2), 85–100. <http://dx.doi.org/10.1257/44371>
- Chik, A. (2018). Learner autonomy and digital practices. In A. Chik, R. Smith, & N. Aoki (Eds.), *Autonomy in language learning and teaching: New research agenda* (pp. 73–92). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52998-5_5
- Chik, A. (2020). Motivation and informal language learning. In M. Dressman & R. W. Sadler (Eds.), *The handbook of informal language learning* (pp. 15–27). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch1>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS*

- statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Lightbown, P. Spada. N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). *Second language research*. Routledge.
- Nunan, D. & Richards. J. C. (2015). *Language learning beyond the classroom*. Routledge.
- Pedersen, T. H., Kasper, N., Roman, H., Egloff, M., Marx, D., Abegglen, S., & Greif, R. (2018). Self-learning basic life support: A randomised controlled trial on learning conditions. *Resuscitation*, 126, 147–153. 10.1016/j.resuscitation.2018.02.031
- Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*, 20(2), 143–154. <http://dx.doi.org/10125/44466>
- Schroeter, C., & Higgins, L. M. (2015). The impact of guided vs. self-directed instruction on students' information literacy skills. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 23(1), 1–10.
- Soper, T. (2017). Knowledge into learning: Comparing lecture, e-learning and self-study take-home packet instructional methodologies with nurses. *Nursing Open*, 4(2), 76–83. <https://doi.org/10.1002/nop2.73>
- Thorne, S. L., Black, R. W., & Sykes, J. M. (2009). Second language use, socialization, and learning in internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, 93, 802–821. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00974.x>
- Ulrich, R. E., & Pray, S. L. (1965). Comparison of directed self-Study vs lecture in teaching general psychology. *Psychological Reports*, 16(1), 278–278.
- 松井悠香 (2023). 「Google Forms を組み込んだ英文読解の授業研究—定期試験の誤答分析を通して—」 『同志社女子大学英語英文学会 Asphodel 第 58 号』 52–73.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2006). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ：理論を生み出すまで』 新曜社
- 文部科学省 (2018). 「育成すべき資質・能力の三つの柱」 https://www.mext.go.jp/content/1421692_7.pdf.
- 文部科学省 (2024). 「高等専門学校（高専）について」 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kousen/index.htm
- 坂田浩, 福田ステーブ (2018). 「日本人の英語学習時間について—これまでの学習時間とこれから求

められる学習時間—」『徳島大学国際センター紀要・年報』 11–27.

https://repo.lib.tokushima-u.ac.jp/files/public/11/113723/20190917142023761378/baric_2018_11.pdf

Language Learning and Educational Linguistics 2024

This volume is compiled by the joint editorial committee of the English Language Education Society of Japan and Japanese Association for Educational Linguistics and is published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

ISBN 978-4-905166-14-7

Copyright © 2024 by the English Language Education Society of Japan, Japanese Association for Educational Linguistics and the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

All rights reserved.

This compilation and contributed papers are protected by the Japanese copyright laws and international conventions. Except as permitted under pertinent laws and conventions, no part of this publication may be duplicated, reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, without prior permissions of the copyright holders and the publisher.

Copyright of each contributed paper is reserved by its author(s).

言語学習と教育言語学：2024 年度版

編集者：日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会

発行者：早稲田大学情報教育研究所

発行者住所：東京都新宿区西早稲田 1-6-1 郵便番号 169-8050

発行日：2025年 3 月 31日

ISBN 978-4-905166-14-7