

教職実践研究

第1号 2017年3月

| | | |
|---------------------------|-------|--|
| 『教職実践研究』の創刊にあたって | 富田 信穂 | |
| 教職センターおよび創刊号の内容について | 稲葉 節生 | |

論文

| | | |
|--|-------------------|-----|
| 英語教師養成における英語史の必要性 — 現役英語教師の調査をもとに — | 伊藤 礼子 | 1 |
| 教科書を活用したコミュニケーション型指導 — Read & React の視点から — | 森本 俊 | 15 |
| Fear of Negative Evaluation in Foreign Language Anxiety among Japanese University Students | 桑原 秀則 | 31 |
| アメリカ文学史、英米文学概論における文学史・文化研究・ アメリカ研究を導入した講義 | 君塚 淳一 | 53 |
| 生徒を「深い理解」へと導く英語指導：タスク中心教授法に焦点を当てて | 上野真悠子 | 61 |
| Investigation on Using the Communicative Approach in Preparing Students for the TOEFL iBT Speaking and Writing Tasks in a Japanese University-based Intensive Study Course | McMANUS, Kevin M. | 79 |
| アナログン動作によるトレーニングが開脚跳びの姿勢に及ぼす影響 | 小澤 聡 志賀野光司 | 107 |
| 近現代史の理解を深める地域社会史・学園史の活用 — 「歴史総合」に向けて — | 飯森 明子 | 117 |

実践報告

| | | |
|-------------------------------------|-------|-----|
| 平成28年度常磐大学教員免許状更新講習【選択領域】実施報告 | 紙透 雅子 | 129 |
|-------------------------------------|-------|-----|

『教職実践研究』の創刊にあたって

常磐大学・常磐短期大学

学長 富田 信徳

この度、常磐大学教職センター（以下、「本センター」という。）の紀要である『教職実践研究』が刊行されることとなりましたので、常磐大学および常磐短期大学（以下、「本学」という。）を代表して、一言ご挨拶を申し上げます。

さて、本センターには、「常磐大学教職センターの組織および運営に関する規程」（以下、「規程」という。）に基づき、本学の教職課程の運営および維持ならびに教職実習の円滑な実施に資するために、様々な任務が課せられております。規程に定められているそれぞれの任務は何れも重要なものですが、「教員採用試験受験者の指導および支援」（規程2条1項4号）という任務は、その中心を成すものと言えます。

この重要な任務を適切に果たすためには、「教職課程担当者の資質向上のための取り組み」（同5号）が何よりも重要であることは言うまでもありません。また、この取り組みのための方策には様々なものが考えられますが、最も効率的であり効果的な方策は、「常磐大学教職センター紀要発行細則」1条に示されているように、「教職課程の質の保証・向上のため、教員養成に係る研究の推進および成果の公表」です。

今回このように、本センターの設置とほぼ同時に、本センターの重要な役割を担う紀要である『教職実践研究』が刊行されることは誠に喜ばしいことであり、その成果に期待しているところです。また併せて、紀要の刊行の準備のために多大なご尽力をいただいた稲葉節生センター長をはじめ関係の教職員の皆さんに心より感謝を申し上げます。

結びに、この『教職実践研究』の刊行により、本センターの活動がますます活発なものとなり、本学から多数の優れた教員を社会に送り出すことができることを期待して、ご挨拶と致します。

教職センターおよび創刊号の内容について

常磐大学教職センター

センター長 稲葉 節生

本学の教員養成は、常磐学園短期大学幼児教育学科が1968年に文部省より幼稚園教諭免許状課程の認可を受けて以来、これまでに幅広い学校種（幼稚園・小・中・高等学校・栄養教諭）の教員を茨城県内外に輩出して参りました。

この実績を踏まえて、常磐大学教職センターは、本学の理念に基づきながら、教職課程の質の保証・向上のために、全学的に教職課程を統括する組織として、2016年10月に新設されました。

同センターでは、本学の教職課程を有する学科や学外諸機関と連携しながら、教員を志す学生への円滑な教職指導・教育実習指導および支援を行い、教育現場のニーズに即した、新たな教育課題へ対応できる高い教育実践力のある教員を養成していきたいと考えております。

常磐大学教職センター紀要『教職実践研究』創刊号では、情報化・グローバル化が急速に進展し、将来の予測が困難な時代を迎えている今、どのような教育が求められているのかを考察するべく、本学教職課程科目に関わる研究論文および本年度実施された教員免許状更新講習の実践報告について掲載することといたしました。

今後、本誌の刊行により、教職課程を担当している先生方が高い資質能力をもってご指導にあたっていただくことで、本学の教員養成が実践的指導力の基礎の育成を担うとともに、教員を志す学生をはじめ、学校教育現場の先生方に向けた有益な知識および技術の提供にも貢献できることを所望しております。

教育関係各位のご理解とご支援を賜りますようお願い申し上げます。

論 文

英語教員養成における英語史の必要性
—現役英語教員の調査をもとに—

伊 藤 礼 子*

The Necessity of the History of the English Language for English Teacher
Training: Questionnaire Responses by English Teachers

要旨 (Abstract)

現在の英語教員養成においてはコミュニケーション能力の充実に関心が置かれ、英語史の履修状況が変化している。そこで2016年度英語教員免許更新講習で「英語の不思議を探る」というテーマで講義をした際、現役英語教員の英語史に対する知識や要望を探るためのアンケート調査を行った。その結果から現役英語教員の英語史の知識不足と不安が判明し、英語史の必要性が示唆され、教科に関する科目「英語学」の分野に組み入れることの提言を行った。

キーワード (Keywords)

英語教員養成 英語史

1. はじめに

筆者はかねてより自身の英語史の授業において、「英語の不思議を探る」と副題をつけて、現代英語における名詞の複数形や動詞の不規則形等、日本人英語学習者が持つだろう疑問に英語史で解決できるよう講義してきた。特に教員を目指す学生には児馬 (1996: ii) も述べているように、英語運用力だけではなく英語に対する知識も必要であることを念頭において教えてきた。さらに一般英語のクラスでも雑談的に母音交代で不規則変化動詞の過去形や過去分詞ができていると説明した時、早く教えて貰いたかったと言う学生にも出会ったこともある。

* 常磐大学国際学部 教授

ところが最近の英語教育に対する社会的ニーズの高まりから、コミュニケーション力の充実が叫ばれ、また教育職員免許法改正により、教科科目が削減され、英語史が開講されなくなっている。特に教育学部では顕著であるようである（谷2016・池田2016）。筆者も2015年度教育学部の「英語学概論」を非常勤講師として担当したが、当専修開講科目を確認すると英語史は開講されていなかった。もちろん依頼された「英語学概論」なかで3回ほど英語史の内容を講義し、学生の反応を感じる事ができた。また2016年度英語教員免許更新講習を担当する機会を得て、現役の英語教員に「英語の不思議を探る」のテーマで3時間の講習を行った。その際、受講生の英語史に対する知識や要望を探るためのアンケート調査を行う事ができた。

本稿は英語教員養成における英語史の履修状況を概観し、現役英語教員へのアンケート調査結果の分析を通して、英語教員養成における英語史の必要性と対策について提言を試みる。

2. 英語史の必要性

2.1. 英語の不思議を探る

英語史から英語の疑問に答えようとする試みは、遠藤（1992）、堀田（2011a, 2016b）、Schmitt & Marsden（2006）がある。遠藤（1992）は、軽い読み物として単語の起源や音変化について解説し、堀田（2011）は英語史全体を概観し、現代との関連で疑問に答えている。その後堀田（2016b）は大学生以上の英語学習者を対象に(1)「素朴な疑問」を重視する、(2)英語を「歴史的に」に見る、(3)英語史という学問分野への入り口を提供する、(4)英語史のオリジナルな発想法を示す、と専門への入り口を提供している（堀田 2016: v）。Schmitt & Marsden（2006）も英語史全体を扱い、特に 'Applications to Teaching' という項目を設け、生徒・学生が持つだろう疑問の答えを示している。

児馬（1996: i-iii）は外国語を学ぶ場合、英語史の必要性を「ファンダメンタル英語史」の「はじめに」の部分で以下のように説いている。（下線は筆者による。）

- (1)a. 「文法や発音に対する深い理解」という点に関して、英語の歴史を学ぶことが大いに役立つ
- b. 「現代英語をより深く理解するため」
- c. イエスペルセンの言葉から、言語の教師というものは、その言語の歴史を知ってい

る人とそうでない人とで、言語観というか、言葉に対する見方が大きく変わってくる

筆者も英語史の知識が英語教育には必要と感じ、自身の英語学入門や英語史のシラバスの「学習到達目標」や「学習内容」で以下のように強調してきた。(下線は筆者による。)

(2) 2016年度「英語学入門」シラバス

【学習の到達目標】

「英語」の知識を深め、「英語」を客観的に分析することができ、「英語」という言語を説明できること。また、言語知識とはいかなるものであるかを「英語」の分析を通して説明できること。英語の教員を目指す学生にとっては、英語を「使える」だけでなく、英語について「説明できる」ことも必要とされます。

(3) 2016年度「英語史」シラバス

【学習の到達目標】

「英語」の歴史を理解することにより、現代英語に対する認識を深めることを目的とし、「英語」の不思議や変化を説明できることを目標とします。

【学習内容】

英語史上の変化が、いつ (when)、どのように (how)、なぜ (why) 起こったのかを、音 (発音の変化、発音と綴り字の不一致)、語形 (名詞や動詞の不規則変化形)、文法 (語順の確立、助動詞doの挿入、否定文の変化) 等について考察します。古英語 (Beowulf) や中英語 (The Canterbury Tales)、近代英語を聴いたり、読んだりもします。

言語変化は社会の変化や事件と大いに関わりがありますので、ゲルマン民族の英国移動、ノルマン人の征服、印刷技術の導入等、英国史にも触れます。

また出張講義においても「英語はどこからきたのか—英語にも歴史がある—」のテーマで英語の名詞や動詞の活用変化、助動詞doの挿入の理由等を講義し、概ね好評を得ている。

2.2. 英語史と英語教育

英語史を専門とする教員は筆者も含めそれぞれの授業で英語教員養成に英語史の知識の必要性を感じつつ、授業を行ってきた (池田 2016: 9)。そのようななか、2014年5月に行われた日本英語学会第86回大会シンポジウム「グローバル時代の英語教育—英語史

からの貢献—」で4名のパネリストが研究報告を行い、そのまとめとして他に3人を加えた家入編（2016）が発刊された。英語教育の立場から英語史についての論文4編と英語史からの論文3編が収められ、両者の接点を探る試みがなされている。筆者が行ってきた英語教員養成における英語史の必要性を改めて意識させる契機となった家入編（2016）のいくつかを以下に言及する。

池田（2016）は英語教育の立場から、教員養成課程の問題点として、なぜ英語史が顧みられなくなったのかを提示して、英語史と英語教育の融合のための体系的な取り組みの必要性を説いている。まず英語史が英語教員養成においてどのように位置づけされているかを概観し、日本の英語教員養成における「教科に関する科目」の枠組を表1で示している。履修の方法は各大学に任されているが、各系列から少なくとも一つを履修しなければならない。

表1. 日本の英語教員養成の枠組み：「教科に関する科目」（池田 2016：2）

| 系列 | 分野 | 代表的科目 |
|----|-------------|----------------------------|
| A | 英語学 | 英語学概論、英語音声学、英文法、英語史 |
| B | 英文学 | 英文学概論、米文学概論、英文学史、米文学史 |
| C | 英語コミュニケーション | スピーキング、ライティング、イングリッシュ・スキルズ |
| D | 異文化理解 | 英米文化入門、イギリス文化史、アメリカ文化史 |

現代の英語教育の目標がコミュニケーション能力の育成にシフトした現代では、表1の科目はやや時代遅れとして、「現代的な必要性のある科目」を世界的な応用言語学に基づく分類を表2に挙げている。

表2. 世界の標準的英語教員養成の枠組み：応用言語学（池田 2016：3）

| 内容 | 科目 |
|------|-------------------------|
| 言語分析 | 形態論、統語論、音声学、音韻論、語彙論、意味論 |
| 言語使用 | 社会言語学、語用論、談話 |
| 言語習得 | 第二言語習得 |
| 言語教育 | 英語科教育法 |

問題は表2の応用言語学の分類では英語史の入る余地がなく、どうしても入れるとすると社会言語学になるであろうが、「英語教職課程を担当する教員の多くは応用言語学が専

門なので、英語史の内容も意義も面白さも分からず、かつてA系列（英語学）の華であった英語史を廃止してしまう。かくして、英語史を学ばずして教壇に立つ教師が誕生することになる。」（池田 21016：4）と嘆いている。筆者もまったく同感である。

谷（2016）も冒頭で教員免許状の教科科目の減少から英語（調音）音声学や英語史を学んでいない教員が増えていることに言及し、「英語史はその内容の広範囲さゆえに、現代英語を教授する英語教員に必要とされる英語に関する様々な背景知識を提供できる可能性が高い。」（谷 2016：11）と重要性を述べている。さらにHundt¹⁾を引用して、英語史を通して現代英語（文法）の理解が深まることで、間接的に将来の教育に役立つと主張し、文学部の英語史から脱却した教員養成課程のための英語史の必要性を説いている。つまり、文学部での古英語や中英語の講読ではなく、現代英語との関連を重視した英語史の授業である。それにより歴史に基づいた英語観を形成できるのである。

古田（2016）はさらに、(1)学習スタイルとして意識的な分析を好む学習者が日本の教室には一定数存在する、(2)英語史の知見は、英文法の学習の際に浮かび上がってくる無数の例外に理論的な説明を与えることによって、こうした学習スタイルに適合した学習機会を提供する助けとなり、(3)その結果、学習者の内発的動機づけの向上や明示的知識の定着といった波及効果が生じることが期待される、と主張する（古田 2016：49）。英語教員養成過程に英語史の知見が必要であることは明白であろう。では実際に英語教員はどのように考えているのかを次節のアンケートの結果より考察を試みる。

3. 現役英語教員に対する調査

3.1. 英語教員免許更新講習

2016年度英語教員免許更新講習に以下の要領で非常勤講師として講義を行った。²⁾

(4) テーマ：「英語の不思議を探る」

時 間：3時間（試験を含む）

内 容：1) 現代の英語使用状況

2) 英語史の歴史区分

3) 名詞の複数形の起源

4) 動詞の活用形の起源

5) 語順の確立とdoの挿入

6) 発音と綴り字の不一致と大母音推移

試験内容： 英語学習者がするだろうと思われる質問事項（英語の不思議）を設定し、児童・生徒にその回答する案を作成する。

3.2. アンケート調査

3.2.1. 調査目的

2.2節で述べたように英語教員に英語史の知識が多少とも必要であることは明らかである。では実際英語教員はどの程度英語史の知識を持っているのか、また出身学部での英語史の開講・履修の有無、英語教員に活かされる知識について調査する。

3.2.2. 調査時期・調査対象者

2016年8月に筆者が担当した英語教員免許更新講習受講者30名（30代13名、40代7名、50代8名、無記入2名）に対して、講習後にアンケート調査を実施した。

3.2.3. 調査内容

出身学部での英語史履修の有無と英語史についての知識の有無について調査した。概論としての①「英語史の時代区分」を項目に入れ、また現代英語で生徒・学生が疑問を持つと思われる事項として②～⑦を選んだ。教員免許更新講習の内容についての質問としてd.を加えた。

(5) a. 出身大学での英語史開講・履修の有無

b. 英語学概論で英語史の内容が含まれていたか。

c. 知識の有無

① 英語史の時代区分

② 名詞の複数形esの起源

③ footの複数形feetの起源

④ 規則変化動詞の過去形・過去分詞の起源

⑤ 不規則変化動詞の過去形・過去分詞の起源

⑥ 英語における発音とつづり字の不一致の理由

⑦ do挿入の理由

d. 今回の講習について

- ① 英語史の知識の獲得の有無
- ② 英語教育に活かされる知識について
- ③ 講習時間について
- ④ 感想

3.2.3. 調査結果・考察

受講生30名にアンケート調査を行ったが、1名がほとんどの質問事項に無回答であった。

3.2.3.1. 出身学部と英語史履修の有無

出身学部と英語史履修の有無は表3の通りである。

表3. 出身学部と「英語史」履修の有無

| 出身学部 | 教育学部 | 文学部 | 学芸学部 | 人文学部 | 文理学部 | 外国語学部 | 国際文化学部 | 無記入 | 計 |
|------|------|-----|------|------|------|-------|--------|-----|----|
| 履修 | 2 | 7 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 12 |
| 未履修 | 3 | 7 | 2 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 | 18 |
| 計 | 5 | 14 | 2 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 30 |

受講者の出身学部は「文学部」(14名)が最多で、次に「教育学部」(5名)、「人文学部」(5名)が続いた。英語史の履修については「履修」12名(40%)、「未履修」18名(60%)で未履修の方が多かった。「人文学部」出身受講生が全員「未履修」が特徴的である。

また英語史未履修者で英語学概論のなかで英語史分野履修の有無については、質問の真意が伝わらず、正確な回答が得られなかった。

3.2.3.2. 英語史の知識の有無

英語史についての知識の有無については、次のような結果になった。

表4. 英語史の知識について () 内は%

| | 内容 | 知っていた | 聞いたことはあるが覚えていない | 知らなかった | 無記入 |
|---|----------------------|-----------|-----------------|------------|----------|
| 1 | 英語史の時代区分 | 12 (40%) | 8 (26.7%) | 9 (30%) | 1 (3.3%) |
| 2 | 名詞の複数形esの起源 | 0 (0%) | 17 (56.7%) | 12 (40%) | 1 (3.3%) |
| 3 | footの複数形feetの起源 | 1 (3.3%) | 10 (33.3%) | 18 (60%) | 1 (3.3%) |
| 4 | 規則変化動詞の過去形・過去分詞の起源 | 0 (0%) | 14 (46.7%) | 15 (50%) | 1 (3.3%) |
| 5 | 不規則変化動詞の過去形・過去分詞の起源 | 0 (0%) | 13 (43.3%) | 16 (53.3%) | 1 (3.3%) |
| 6 | 英語における発音とつづり字の不一致の理由 | 8 (26.7%) | 6 (20%) | 15 (50%) | 1 (3.3%) |
| 7 | do挿入の理由 | 1 (3.3%) | 7 (23.3%) | 21 (70%) | 1 (3.3%) |

「1. 英語史の時代区分」については12名(40%)が知っていたが、「2. 名詞の複数形esの起源」「4. 規則動詞の過去形・過去分詞の起源」「5. 不規則動詞の過去形・過去分詞の起源」を知っていた受講生は皆無であった。「1. 英語史の時代区分」は英語史や英語学概論の英語史部分で最初に学習する内容のため、覚えている受講生が多いと考えられる。また生徒・学生が持つだろう「2. 名詞の複数形esの起源」「4. 規則動詞の過去形・過去分詞の起源」「5. 不規則動詞の過去形・過去分詞の起源」については、「英語史」を受講し古英語期の活用変化は学習しても、現代英語との関連性を把握できていないことであるとされる。これには英語史を担当する教員側にも問題がある。単に古英語の名詞や動詞の活用を講義するだけで現代英語との関連に言及していないため、学生は把握できないのである。

次に「知っている」が多かったのは「6. 英語における発音とつづり字の不一致の理由」8名(26.7%)であった。これは「英語史」以外の科目、例えば音声学や日英対照で学習し、知っていたのかもしれない。

「3. footの複数形feetの起源」については「知っている」1名で、他は「聞いたことはあるが覚えていない」か「知らない」であった。

「7. do挿入の理由」も「知っている」は1名で、「知らなかった」が21名でほとんどが知らないということだった。

「2. 名詞の複数形esの起源」については「聞いたことはあるが覚えていない」17名(56.7%)、「知らなかった」12名(40%)、「知っていた」0名で、知識としては受講生全員が持っていなかった。

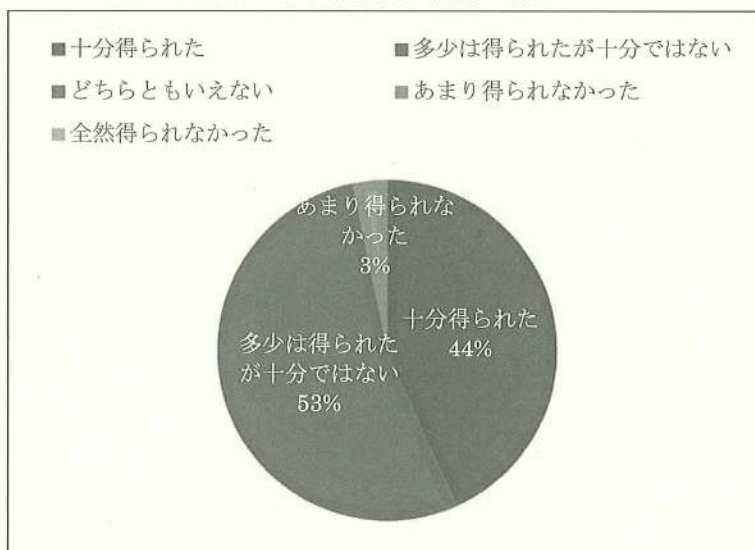
「4. 規則動詞の過去形・過去分詞の起源」と「5. 不規則動詞の過去形・過去分詞の起源」はほぼ同じような回答であった。両方とも「知っていた」は皆無で、「聞いたことはあるが覚えていない」がそれぞれ14名と13名、「知らなかった」は15名と16名であった。

3.2.3.3. 講習について

3.2.3.3.1. 知識の獲得の有無

講習後の英語史知識の獲得の状況は「十分得られた」13名、「多少は得られたが十分ではない」16名、「あまり得られなかった」1名という結果である。

表5. 英語史知識の獲得の有無



53%の受講者が「多少は得られたが十分ではない」と回答していることから、試験を含めた3時間の講習では「十分ではない」のかもしれない。「あまり得られなかった」は他の項目でも無回答の回答者であった。

3.2.3.3.2. 英語教育に活かしたい内容

今後英語教育に活かしたい項目は表6である。

表6. 英語教育に活かしたい知識

| | 内容 | 人数 |
|---|----------------------|----|
| 1 | 英語史の時代区分 | 7 |
| 2 | 名詞の複数形esの起源 | 11 |
| 3 | footの複数形feetの起源 | 9 |
| 4 | 規則変化動詞の過去形・過去分詞の起源 | 18 |
| 5 | 不規則変化動詞の過去形・過去分詞の起源 | 16 |
| 6 | 英語における発音とつづり字の不一致の理由 | 23 |
| 7 | do挿入の理由 | 22 |
| 8 | その他 | 3 |

「英語における発音とつづり字の不一致の理由」23名（76.7%）、「do挿入の理由」22名（73.3%）、「規則動詞の過去形・過去分詞の起源」18名（60%）、「不規則動詞の過去形・過去分詞の起源」16名（53.3%）と活かしたい希望が多く、明らかに生徒・学生が疑問に思う事項である。「その他」では「英語普及の原因」、「英語の語順」、「序数の起源」を挙げた受講生が各1名であった。

「英語史の時代区分」を活かしたいと回答した受講生は7名と少なく、これは現代英語の説明にはあまり関連性がないからであると思われる。

3.2.3.3.3. 感想

自由記述については、30名中24名が回答し、内容について概ね好印象は19名、「現場に活かせない」とする受講生が2名であった。他に授業の進め方についての要望が3名あり、「もう少しゆっくり進めてほしい」等であった。以下好意的なもの(6)~(11)とそうではない(12)~(13)を抜粋する。()は年代、出身学部、英語史履修の有無を記している。

(6) 英語そのものの基礎知識が不十分だなとあらためて感じました。いろいろな観点から単語・文法を教えていくことは、英語に対する興味を生徒にもたせることにつながると思いました。(50代、教育学部、履修)

(7) 子供たちの何気ないQに何回かスルーしていたことも今回の講習でスッキリしました。(30代、国際文化学部、履修)

- (8) 生徒からこれまで多くの質問を受け、適当に回答してきたものがあります。生徒の疑問にこれからは詳細を語れなくとも英語がたどってきた歴史の観点で概要の説明はできそうです。大学時代には興味を持てなかった分野ですが、今日は非常に興味深い話ばかりでした。 (40代、文学部、履修)
- (9) 生徒の何気ない質問に答えるための引き出しが増えました。 (教育学部、履修)
- (10) 英語学習するなかで何故なのか？と疑問に思うことが多々あります。そして、そのほとんどは歴史を学ぶと見えてくるものです。今でも、これからも言語には沢山の人の手が加わっていき変化を起こし続けます。その一つを今日は学習できました。 (30代、文学部、履修)
- (11) 難しい内容ではありましたが、生徒に文法を教えるうえで、根拠となる重要なことであると感じました。 (30代、教育学部、覚えていない)
- (12) 「英語学」の専門的な内容なので、教員免許更新の講義としては、もっと小中高現場の授業に活かせる内容を選択できたほうが個人的には興味を持って参加できる。 (40代、人文学部、開講無)
- (13) 現場ではほとんど活かさないです。試験でも「児童・生徒」に英語の不思議を回答することを求めているのに講義内容のレベルが高すぎます。 (無記入)

(6)から(11)では今後、生徒からの質問に答えることができ授業に活かせる感想があったが、(12)と(13)のようにあまり活かさないとの回答もあった。(12)については授業に直接活かせる内容を求めているようであるが、英語史の知識は谷(2016:12)も「英語史が英語教員(ひいては英語教育)に役立つのは、間接的である」と述べている。(9)の「生徒の何気ない質問に答えるための引き出しが増えました。」と回答しているように、実用的なスキルのみでなく、あくまで「引き出し」を増やすことが余裕のある教員を育成することにつながると考えられる。

4. 英語教員養成への提言

今回の教員免許更新講習受講者の英語史履修の有無については未履修が多く、「人文学部」出身受講生が全員「未履修」であった。

英語史の知識については「1. 英語史の時代区分」を知っている受講者が多く、反対に生徒・学生が一番疑問を感じると思われる「2. 名詞の複数形esの起源」「4. 規則動詞の過去形・過去分詞の起源」「5. 不規則動詞の過去形・過去分詞の起源」についての知識は皆無であった。

講習での知識の獲得は「十分得られた」13名、「多少は得られたが十分ではない」16名、「あまり得られなかった」1名で、試験を含めた3時間の講習では「十分ではない」ことが判明した。

また授業に活かしたい項目は「7. 英語における発音とつづり字の不一致の理由」23名(76.7%)、「8. do挿入の理由」22名(73.3%)、「3. 規則動詞の過去形・過去分詞の起源」18名(60%)、「4. 不規則動詞の過去形・過去分詞の起源」16名(53.3%)であった。「英語史の時代区分」を活かしたいと回答した受講生は7名と少なく、これは現代英語の説明にはあまり関連性がないからであると思われる。

今回の教員免許更新講習はおおむね好評を得られたと感じられるが、多くの講習なかから本講習を選んだ受講生は「英語の不思議」に関心があり評価も高かったのかも知れない。するとその回答にも偏りがある可能性もある。しかし英語を教えている現場で生徒・学生が英語に興味を持ち、質問を投げているにもかかわらず、教員が答えられないのは問題である。そのためには既述したように、文学部の英語史ではなく英語教員養成のための英語史が必要である。教員免許更新講習における3時間では短いことも判明したため、大学の教職課程の中に組み入れられることが必要であると考え。池田(2016)も必要性を感じ、応用言語学に組み入れる案を提案しているが、応用言語学を教えている教員は教育系の教員であることが多く、その教員自身も英語史を履修していない可能性がある。半期15回の授業を必修とすることができれば理想的であるが、英語学系の教員が英語学概論に英語史の分野を組み入れ、最低でも3回の授業(90分×3回)をすることを提案したい。

5. おわりに

英語史の知識が英語教員に必要であることをアンケート調査から実証し、英語教員養成課程に英語史を組み入れることを提案した。今回の調査は依頼された英語教員免許更新講

習で限られた受講生に対して、英語史の知識の有無や英語教育に活かされる知識を調査したのみであり、さらに多くの現役英語教員に対する調査を実施し、英語史の知識の有無や要望を探りたいと考えている。また中高生が抱いている英語に対する疑問点も調査し、その内容を精査して、それらの疑問に回答ができる英語教員を養成できる仕組みを構築することが必要であると考え。

注

- 1) Marianne Hundt. n.d. Commentary to Malgorzata Fabiszak: Applyinh historical linguistics at teacher training colleges in Poland. <<http://www.univie.ac.at/Anglistik/hoer/commentaries.htm#CHundt>>
- 2) 英語教員免許更新講習は認定講習受講者40名と合同で実施した。

参考文献

- Schmitt, Norbet & Richard Marsden. 2006. *Why is English like that?: Historical answers to hard ELT questions*. Michigan: The University of Michigan Press.
- 家入葉子. 2016. 『これからの英語教育—英語史研究との対話—』吹田：大阪洋書
- 池田真. 2016. 「英語史と英語教育の融合—英語史とApplied English Philologyの試み—」『これからの英語教育—英語史研究との対話—』吹田：大阪洋書、1—10.
- 石崎陽一. 2014. 「英語史の知識から「なぜ？」に答える—生徒からの英語質問箱—」『英語教育』2014年9月号、12—13.
- 江藤裕之. 2014. 「英語史の知識を活かした英語教育—『暗記させる』から『理解させ、納得させる』英語授業へ」『英語教育』2014年9月号、10—11.
- 遠藤幸子. 1992. 『英語史で答える英語の不思議』東京：南雲堂フェニックス
- 小田眞幸・高橋貞雄・丹治めぐみ・日臺滋之・鈴木彩子・松本博文・Paul MCBRIDE・Glenn TOH. 2013. 「英語教師を育成するためのカリキュラム研究」『玉川大学文学部紀要』第54号. 55—100.
- 児馬修. 1996. 『ファンダメンタル英語史』東京：ひつじ書房.
- 谷明信. 「わが国での英語史教育の問題と課題—海外と比較して—」『兵庫教育大学研究紀要』第27巻. 87—94.
- 谷明信. 2016. 「英語教員養成課程における英語史」『これからの英語教育—英語史研究

との対話―』吹田：大阪洋書、11－34.

古田直肇. 「第二言語習得研究の示唆する英語史の教育的価値」『これからの英語教育―英語史研究との対話―』吹田：大阪洋書、35－44.

堀田隆一. 2011. 『英語史で解きほぐす英語の誤解―納得して英語を学ぶために―』東京：中央大学出版局.

堀田隆一. 2016a. 「3単現の-sの問題とは何か―英語教育に寄与する英語史的視点―」『これからの英語教育―英語史研究との対話―』吹田：大阪洋書、105－32.

堀田隆一. 2016b. 『英語の「なぜ？」に答える はじめての英語史』東京：研究社

論 文

教科書を活用したコミュニケーション的な指導 —Read & React の視点から—

森 本 俊*

A Read & React approach to using textbooks communicatively

要旨 (Abstract)

本稿では、Read & Reactという視点から、教科書を活用したコミュニケーション的な指導の可能性を議論する。Read & Reactとは、教科書のテキストにContext Setting, Language in Text, Content Construction, Discussion & Presentationという4つの窓を通してアプローチする方法論であり(田中、2012)、これらの活動を総合することにより、実践的な英語コミュニケーション能力の育成に資することが期待される。事例として、高等学校「コミュニケーション英語Ⅱ」における実践を取り上げ、従来の「教科書消化型」の授業をいかに乗り越えることができるかを考察する。

キーワード (Keywords)

高等学校、英語科教育法、教科書、Read & React

1. はじめに

現行の学習指導要領より高等学校における英語の主要科目は「英語」から「コミュニケーション英語」に移行し、平成34年度より実施予定の次期学習指導要領では「英語コミュニケーション」という名称に改められることとなる。科目名の変遷にも見て取れるように、英語教育の主たる目標は、生徒の実践的なコミュニケーション能力の育成を支援することであり、その実現は主に教室での授業を通して図られる。大学では教科書使用の有無や、どの教科書を使用するかは授業担当者の裁量に委ねられている場合が多いのに対し、中学校や高等学校では教科書の使用が前提である(小串、2011)。したがって、英語教員

* 常磐大学人間科学部 助教

にとって、教科書の指導を通していかに生徒のコミュニケーション能力を育成するかが大きな課題となる（卯城、2011）。

一般に教科書は10～12の課から構成されており、各課は複数のパートに分かれている。授業は通例、パート毎に新出語句の確認や文法解説、内容把握、音読、要約などの活動を通して展開されるが、このような指導は、教科書の内容や文構造を理解することを主なねらいとする、いわゆる「教科書消化型」であるという批判も見られる（深澤他、2016）。たしかに、たとえ教科書の内容を理解したとしても、それが生徒のコミュニケーション能力の育成に資することがなければ、意味がない。したがって、これからの教科書指導においては、「コミュニケーション型に教科書を教える」という視点を採り、教科書に対するアプローチの仕方を再考しなければならない。

本稿では、まず教科書とコミュニケーション能力及び「4技能」の関係を整理した上で、Read & Reactという発想に基づいたコミュニケーション型な教科書指導のあり方を提示する。事例として、高等学校2年生を対象とした「コミュニケーション英語Ⅱ」の授業実践を報告し、Read & React型の教科書指導の可能性を考察したい。

2. 教科書とコミュニケーション能力の関係

英語教育の目標は、生徒のコミュニケーション能力（communicative competence）の育成を支援することである。そのため、教員にはコミュニケーション能力を捉える理論的枠組みをもつことが求められる。これまでのコミュニケーション能力論は、Canale and Swain（1981）やBachman（1990）に代表されるように、コミュニケーション能力を言語能力（linguistic competence）や社会言語能力（sociolinguistic competence）、語用論的能力（pragmatic competence）といった下位能力に分類し、それぞれをさらに細かい能力に分類するという、静的で要素還元的なモデルに基づいてきた（田中他、2005）。今や英語能力の指標の世界標準と見なされるCEFR（ヨーロッパ共通参照枠）も、この枠組みに則って策定されている（Council of Europe, 2011）。しかし、このモデルは、それぞれの下位能力同士の関係が必ずしも判然とせず、分類に終始するという問題を孕んでいる。例えば、言語能力は文法能力（grammatical competence）や語彙能力（lexical competence）、意味能力（semantic competence）といった能力から成るものとして定義されるが、語彙能力と意味能力がどのような関係にあるのかを理解することは困難である。このように、コミュニケーション能力を構成する下位能力を記述することに関心が置かれているため、

個々の能力の連関としてのコミュニケーション能力の全体像が見えないのである。

では、コミュニケーション能力は、どのようにモデル化されるべきであろうか。本稿では、コミュニケーション能力を、「どのようなタスク（活動）をどのような英語を使ってこなすことができるか」という視点から記述する立場を採る(田中他,2005)。タスクとは、自己紹介をする、顔を洗う、講義を聴く、ツイッターに投稿するなど、われわれが日々の生活の中で行うあらゆる行為を含むものであり、言語使用を伴うタスク (verbal task) と伴わないタスク (non-verbal task) に大別される。本稿では、英語教育との関係から、前者に焦点を当てることとする。この中から自己紹介というタスクを例にとると、それは聴衆に話者についての情報を提供し、人間関係を構築するきっかけを与えるという目的を遂行するために行われる。このように、タスクは目的志向性 (goal-orientedness) を有している。また、同時に、自己紹介というタスクは、文法や語彙、慣用表現から成る言語リソース (language resources) を用いなければ遂行することができない。具体的には、My name is~,や、I'm from~,といった文や、趣味などを表す語彙、Nice to meet you.といった慣用表現を活用することが求められる。

以上の議論から、コミュニケーション能力は、言語リソースとタスク処理 (task handling) の相互連関として動的に記述することができる。言語リソースを充実化させることによりタスクの処理力が高まり、様々なタスクに取り組むことを通して言語リソースが広がるという、相互補完的な関係がここにはある。したがって、英語教育を実践する上では、「言語リソースの充実化」と「タスク処理能力の向上」という視点をもつことが求められる。そして教科書は両者を実現するために用いられる素材 (マテリアル) として位置づけることができる (図1)。つまり、教科書のテキストを通して様々なタスクを処理できる力を身につけると同時に、その遂行に必要な言語リソースを充実化することが可能になるのである。

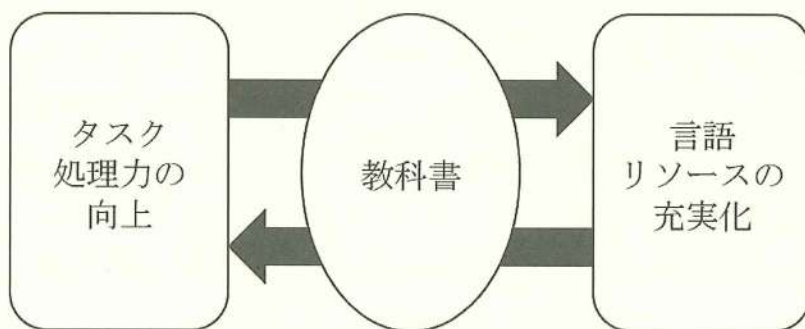


図1. 英語学習における教科書の位置づけ

3. 「4技能」とRead & Reactの視点

前節では、コミュニケーション能力を言語リソースとタスク処理の連関として動的に捉える枠組みを提示し、教科書の位置づけと役割を述べた。本節ではRead & Reactという視点を導入する前提として、いわゆる「4技能」と呼ばれる概念をどのように位置づけるべきかを議論したい。

「4技能」とは、リスニングとリーディングから成る受容スキル (receptive skills) と、スピーキングとライティングから成る産出スキル (productive skills) を包含する概念として定義され、それらを統合した実践的なコミュニケーション能力を育成することが英語教育の目的として広く共有されてきた。しかし、ここでの重要な論点として、「4技能」は技能 (スキル) ではなく、タスクを遂行するための表現モード (mode of expression) であるという点をおさえておかなければならない。

先に挙げた自己紹介というタスクを考えてみよう。一般に自己紹介は、聴衆を前に口頭で行われることが多いが、メール等を通して文章の形で行われることもある。いずれの場合も、「自身についての情報を他者に提供し、人間関係を構築する契機とする」というねらいは共通しているが、前者の場合はスピーキング、後者の場合はライティングという表現モードを通して遂行されるものである。いま一つの例として、「大学で講義を受ける」というタスクを考えてみよう。教授の講義を聴くという点から言えばリスニングが主たる要素であるが、それと同時に、講義資料を読んで内容を理解するというリーディングや、内容をノートや資料に記入するというライティング、講義の内容に対して意見を述べたり質問をするというスピーキングの側面も存在する。このように考えると、「大学で講義を受ける」というタスクはリスニングをはじめとする様々な表現モードが複合的に用いられて遂行される、複合モード型のタスク (multi-modal task) として捉えることができる。

では、スピーキングやライティング等を表現モードとして捉えた場合、「スキル」という概念はどのように位置づけられるべきであるか。結論を先に述べると、スキルとは、タスクの機能的な遂行を促進するために援用されるものである。例えば、大学の講義を受けるというタスクを遂行する際、講義内容を重要度に応じてレベル分けし、矢印などの記号を活用しながら情報をまとめるというノートテイキングスキル (note-taking skills) や要約スキル (summarizing skills)、質問をする際に冗長にならず、議論を更に深める契機となるような内容にするといった発問スキルを援用することが求められる。以上の議論を踏まえ、タスクと表現モード、スキルの関係を整理したものが図2である。

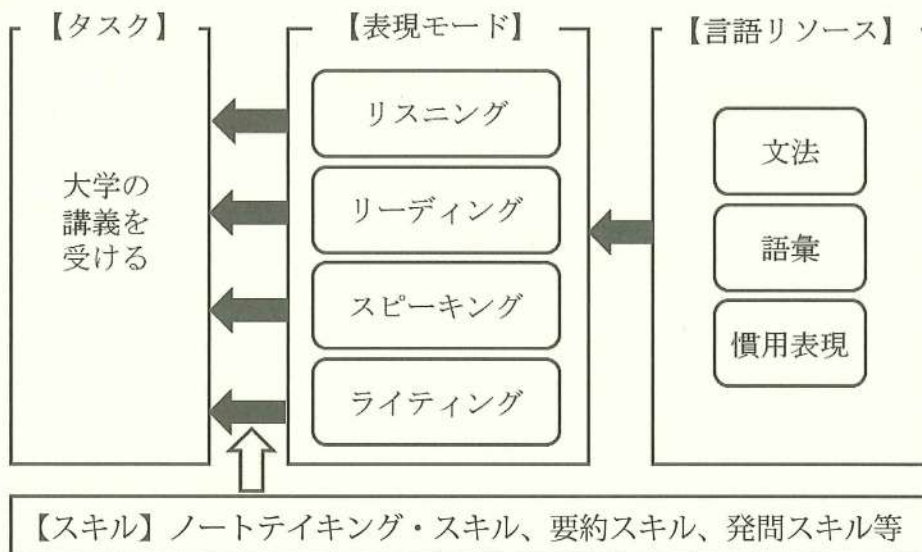


図2. タスクと表現モード、言語リソース、スキルの関係

以上の枠組みに基づき、本稿のテーマである「授業で教科書を通して英語を学習する」というタスクを考えてみよう。このタスクは、教科書の内容を読んで理解する（リーディング）だけではなく、内容を口頭または筆記で再生、要約し（スピーキング、ライティング）、内容について意見交換を行う（スピーキング、リスニング）といった複合的な表現モードを通して遂行される。したがって、教科書指導は単に「読む」(read) という行為のみではなく、読んだ内容に対して様々な表現モードを通してリアクションを行う (react) という観点から実践されなければならない。これまでの教科書指導では、テキストの内容や文構造の理解に主眼が置かれ、Readという行為で完結していたとすることができる（深澤他、2016）。そこで本稿では、コミュニケーション型に教科書を教えるための視座として Read & React という概念を提示したい。

Read & Reactとは、教科書のテキストを読み、内容を把握するというReadの側面に加え、その内容に対して様々な表現モードを通して種々のリアクションをすること (React) を重視した方法論である（田中、2012）。リアクションには、reporting, commenting, summarizingの3つの活動が含まれる。reportingは事実陳述 (fact-statement) 型の活動であり、テキストの内容をそのまま報告するものである。commentingは、意見陳述 (opinion-statement) 型の活動であり、読んだ内容についての個人的な見解を述べる行為である。summarizingはテキストの内容を要約する活動であり、fact-statement的である

と同時に、読み手による情報の取捨選択を伴うという面においてopinion-statement的な行為でもある。これらのリアクションは、一般にスピーキング及びライティングの表現モードを通して行われる。

以上を踏まえ、Read & Reactの授業では、(1) Context Setting, (2) Language in Text, (3) Content Construction, (4) Discussion & Presentationの4つの視点から教科書テキストにアプローチをする。これらの活動を総合することにより、従来の「教科書消化型」指導を乗り越え、コミュニケーション能力の育成に資する授業を展開することが可能となることが期待される。以下、それぞれの活動について見ていきたい。

まず、Context Settingとは、テキストを社会・文化的な文脈の中に位置づける文脈化(contextualization)と、テキストに関する背景知識の活性化し(schema activation)、生徒自身の興味・関心と接続させること(personalization)をねらいとした活動である。具体的な方法論としては以下のような選択肢が挙げられ、テキストのテーマやジャンルに応じて適宜選択することが求められる。

- (1) タイトルから本文内容を連想・予測する。
- (2) テキストのビジュアル情報(写真・イラスト)から本文内容を予測する。
- (3) テーマについてのクイズ(True or Falseや多肢選択)
- (4) 映像・音声・マルチメディア情報の活用
- (5) 自由連想法(連想ネットワーク作成)
- (6) SD法(形容詞対を使ったイメージ調査)
- (7) ウェブ情報を活用した事前リサーチ
- (8) 事前リサーチによる日英対訳用語リストの作成

次に、Language in Textとは、言語リソースを構成する文法や語彙、慣用表現などに焦点を当て、それらがテキストの中でどのように用いられているかを理解する活動である。例えば、テキストの中の時制や前置詞といった項目に注目し、それらがどのような意味・機能をもっているかを考える活動が含まれる。具体例は次節で取り上げるが、ここでのポイントは、文法や語彙を文脈から切り離して提示するのではなく、テキストという文脈の中に位置づけて理解させるという点である。

Content Constructionとは、単にテキストの内容を理解するだけでなく、生徒自身がそ

れを構成する (construct) ことに重点を置いた活動である。具体的には、教員がテキストの内容に対する発問を行い、生徒がそれに答えるという活動や、穴埋め式のワークシートを完成させるといった活動に加え、テキストの内容をイラストなどを使って視覚化する活動 (visualization task) や、上述したreporting, commenting, summarizingをはじめとする種々のリアクション活動に取り組むことが含まれる。

最後のDiscussion & Presentationは、テキストの内容または関連するテーマについてリサーチやディスカッション、プレゼンテーションを行う活動である。これには、大きくProject Type, Act-Out Type, Issue-Oriented Typeの活動が含まれる。Project Typeの活動とは、設定したテーマについて個人またはグループでプロジェクトを遂行し、成果を披露鑑賞し合うものである。Act-Out Typeの活動は、テキストのある場面を抽出し、英語で脚本を作って演じるものであり、特に物語文の場合に効果的な活動である。最後のIssue-Oriented Typeの活動は、イシュー (立場の表明が求められる問題) について各自でオピニオン・ステートメントを作り、グループで議論を行うものであり、社会的なテーマを扱う際に有効である。

Read & Reactにおける以上の4つの柱をまとめたものが、図3である。

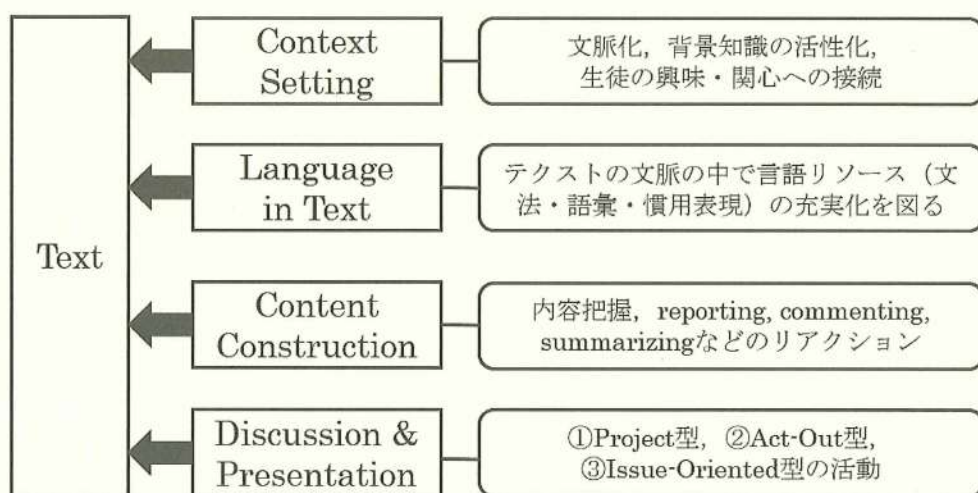


図3. Read & Reactの全体像

4. 高等学校「コミュニケーション英語Ⅱ」の実践事例

本節では、高等学校2年生を対象としたコミュニケーション英語Ⅱの実践事例を通してRead & Reactの考え方に基づいた教科書指導のあり方を素描したい。本実践では、『PRO-

VISION English Communication II』(桐原書店)のLesson 2 Are You Really a Sloth?のPart 3を取り上げた。本パートのテーマは、ナマケモノの知られざる生態であり、本文は以下の通りである。

One afternoon, the sloth starts to come down from the tree. It's moving a little faster than it usually does. Reaching the ground, it makes a shallow hole at the base of the tree with its tail and puts its droppings into it. It covers the hole with dead leaves and then starts to climb back up the tree again. While doing all this, the sloth might be attacked or eaten by one of its many enemies — jaguars, eagles and large snakes. Why does the sloth take such a big risk?

Thanks to recent scientific research, it has become clear that there is a good reason for this behavior. Burying droppings helps to fertilize the sloth's food source, the tree it lives in. In fact, the sloth gives back to the tree about 50 percent of the nutritional value of the leaves it has eaten.

The sloth is only acting instinctively but it is doing something important for the environment. The tree needs the sloth, just as the sloth needs the tree. The sloth and the tree live side by side in the forest.

(桐原書店『PRO-VISION English Communication II』 pp. 21-22より)

まず初めに、Context Settingによる導入を行う。上述したように、Context Settingとはテキストを社会的・文化的文脈の中に位置づけると同時に、生徒のもつ背景知識を活性化させることを通し、リーディングへの動機づけを高めることをねらいとする。活動の選択肢としては様々なものが挙げられるが、本実践ではSD法(セマンティック・ディフェレンシャル法)を用いた活動を行った。SD法は、ある対象についての印象を、「大きい—小さい」や「熱い—冷たい」といった一連の形容詞対を用いて判断する調査法であり、心理学的な実験でしばしば用いられる。予め生徒はナマケモノに対する調査に回答を行い、担当者が平均値を算出して図4のようなグラフにまとめた。結果について生徒たちはペアになり、英語で数分間の意見交換を行った。また、活動により厚みをもたせるために、複数のネイティブ教員にも同様の調査を行い、生徒の結果と併せて提示した。特に「ugly—

cute」や「dumb—intelligent」の対においては、生徒とネイティブ教員の意見が大きく分かれており、生徒の関心を引きつけていた。

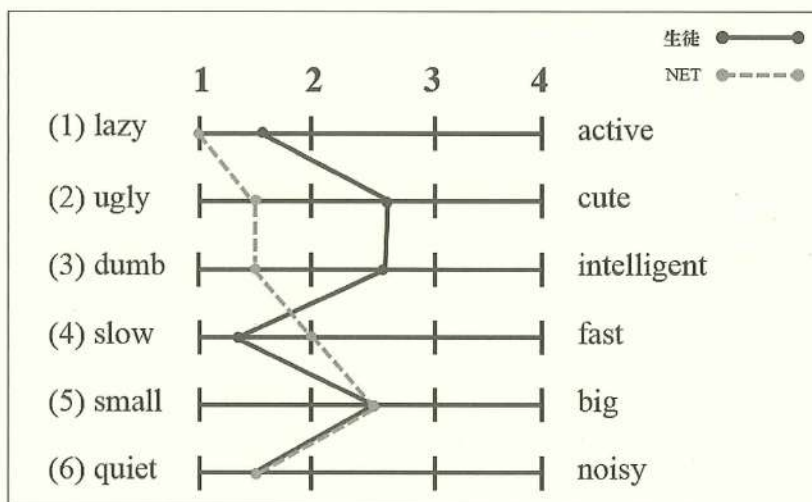


図 4. SD法の実例

次に、Language in Textの活動に移る。上述したように、この活動では言語リソースを構成する文法や語彙、慣用表現の理解をテキストの文脈を通して深めることがねらいとなる。本実践では、動詞の-ing形に着目した文法指導を行った。テキストには、以下のような動詞の-ing形が用いられた文が出てくるが、(1)は進行形、(2)は分詞構文、(3)は動名詞として用いられている。

- (1) It's moving a little faster than it usually does.
- (2) Reaching the ground, it makes a shallow hole at the base of the tree ...
- (3) Burying droppings helps to fertilize the sloth's food source, the tree it lives in.

生徒にこれらの文を提示し、3つの-ing形がそれぞれどのような意味・機能をもっているのかを考えさせる。生徒からの意見を踏まえ、次のような解説を行う。-ing形の核となる意味は、「未完了の連続した状態」である（田中、2013）。(1)の場合は、moveという動作が進行中である様子を-ing形が表しており、助動詞のisと組み合わせさせて「動いている」という連続的な動作に今あるということが示されている。(2)の分詞構文の場合は、be動詞が無い場合時間的には中立であり、動作が連続していることのみが示されている。(3)の

動名詞は、動作を抽象化して「～すること」という名詞概念にしたものである。このように、同一の-ing形がテキストの中でどのように用いられているかを考えることにより、実際の使用場面に即した文法の学習が可能となる。

上記に加え、toに着目させた活動を行うことも可能である。toの核となる意味(コア)は、face to faceという用例に代表されるような「相対」であるが(佐藤・田中、2009)、これを踏まえてテキスト中のtoの用法を考えさせる。

- (1) One afternoon, the sloth starts to come down from the tree.
- (2) It covers the hole with dead leaves and starts to climb back up the tree again.
- (3) Thanks to recent scientific research, it has become clear that ...
- (4) In fact, the sloth gives back to the tree about 50 percent of the nutritional value ...

以上のうち、(4)はナマケモノと木が相対する関係が最も分かりやすい用例である。(3)は比喩的な用法であるが、われわれが恩恵を受けているという状態が、最近の科学研究と向き合っていると考えれば良いだろう。(1)と(2)は共に不定詞の名詞的用法であるが、これもcome downやclimb backという動作と時間的に向き合うということから、「(これから)～すること」として了解することが可能である。

Language in Textの活動後、Content Constructionに入る。ここでは、まず教科書に掲載されている内容理解問題を中心とした口頭による英問英答を行い(例: What is the danger to the sloth when it is on the ground?やHow does the sloth help the tree?)、要点を把握する。その後、空欄補充式のワークシートを完成させ、ペアになって答えを比較させる。クラス全体で答えを確認し、テキストの内容が概ねつかめた段階で、以下の3つのリアクション・タスクに取り組む。

- (1) 要約メモを活用したSummarizing Task
- (2) 論理展開Navigatorを活用したRetelling Task
- (3) テキストの内容を視覚的に表現するVisualization Task

(1)では、生徒に図5のようなワークシートを配布し、それぞれの問いに対して英語で解答するよう指示する。解答終了後、生徒はペアになってお互いの解答を確認し合い、その

後クラス全体で答え合わせ行う。ここまでは要約を行うための下準備の段階である。次に生徒はワークシートのみを見ながら要約を書く作業に取り組む。太字で示された表現は、あくまでも文章の流れをナビゲートするものであり、要約を作成する際に必ずしも用いる必要はない。

| | |
|---------------------------------------|---|
| One afternoon ... | What does the sloth do? → _____ |
| It makes a hole ... | Where does it make a hole? → _____ |
| | What does it put into it? → _____ |
| The sloth takes a big risk ... | What kind of risk does it take? → _____ |
| But it fertilizes ... | What does it fertilize? → _____ |
| | How does it fertilize? → _____ |
| The tree and the sloth ... | |

図5. 要約メモ例

以下は、2名の生徒による要約例である。太字の部分はワークシートに記載されている表現である。両者とも、テキストのポイントをおさえており、要約として完成度の高いものとなっている。最初の生徒がワークシートに記載された出だしの表現をそのまま用いている一方、2番目の生徒は3文目の出だしのunfortunatelyという副詞や、4文目のdo the tree goodという表現、そして5文目のin other wordというディスコース・マーカ―など、自らの言語リソースを積極的に用いてオリジナリティ溢れる要約を作っている。また、最後の文については、教科書本文ではThe sloth and the tree live side by side in the forest. となっているが、それぞれThe tree and the sloth support each other to live.やIn other word, the tree and the sloth have a strong relationship with each other.のように、上手くパラフレーズができている点が特徴的である。

生徒による要約例①

One afternoon sloth comes down the tree and makes a shallow hole near the base of the tree. It puts its droppings into it, and covered with dead leaves. The sloth takes a big risk

that it might be attacked by enemies. But it fertilizes its food source and sloth do this instinctively. The tree and the sloth support each other to live.

生徒による要約例②

One afternoon the sloth climbs down to the ground. It makes a hole and puts its droppings at the base of the tree. Unfortunately, it takes a risk that it might be attacked or eaten by enemies. Its droppings and dead leaves have 50% of the nutritional value and do the tree good. In other word, the tree and the sloth have strong relationship with each other.

要約メモを活用したタスクに続いて、論理展開Navigatorを活用したRetelling Taskに取り組む。論理展開Navigatorとは、以下の図6に示されているように、テキストの情報の流れを示したものであり、生徒はこのNavigatorのみを見ながらテキストの内容を口頭で再生する。まずは個人ベースで練習を行い、次にペアになって発表をし合う。文の出だしを含めて独力で英文を作らなければならないため、認知的な負荷は高いが、要約メモを使ったタスクに取り組んだ後ということもあり、比較的スムーズに再生を行うことができるだろう。生徒の習熟度に応じて、Navigatorの下にキーワードのリストを示すのも有効である。尚、このタスクはスピーキングだけでなく、ライティング・タスクとしても用いることが可能である。

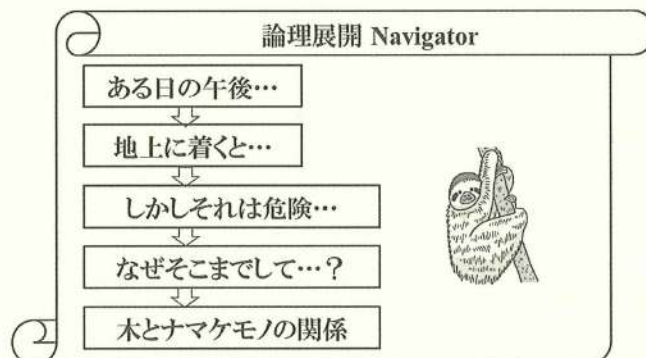


図6. 論理展開Navigator例

論理展開Navigatorを活用したタスクの終了後、まとめとしてVisualization Taskに取り組む。これは、その名の通りテキストの内容をイラスト等を使って視覚的に表現する活動

である。テキストのポイントをどのように配列し、まとめるかについて工夫を行うことで、テキストの内容を自分のものにすることが可能となる。視覚化をする際は、適宜キーワード（英・日）を加えても良い。以下は、3名の生徒による作品例である。

Task 3: テキストの内容を、イラストを使って自由にビジュアル化しよう。適宜必要な用語(英・日)を書き入れよう。



図7. Visualization生徒作品1



図8. Visualization生徒作品2

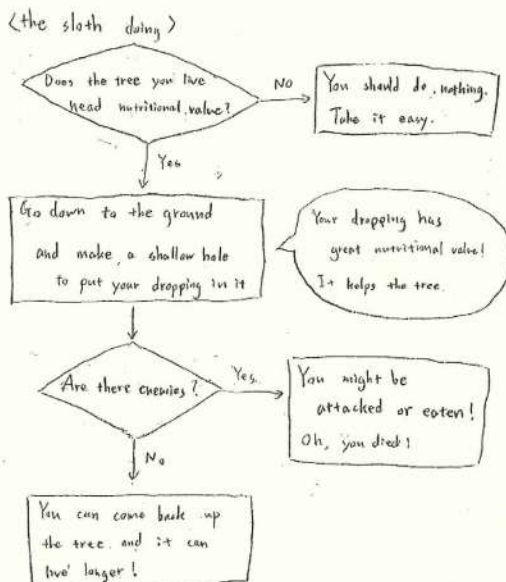


図9. Visualization生徒作品3

作品1は、左から右へ時系列に一連の出来事を示し、キーワードやグラフを活用しながらテキストのポイントを漏れなくまとめている。作品2はイラストを中心に鍵となる情報のみをコンパクトにまとめている。そして、作品3は、他のものと異なりイラスト

ではなくフローチャートを用いて情報の流れを整理している。最初のDoes the tree you live need nutritional value?という問いに対してNoを選択すると、You should do nothing. Take it easy.という項目が出てくるなど、ユーモアに溢れる魅力的な作品になっている。視覚化の作業が終了した段階で、まずは個人単位で作品のみを見ながら内容の再生を行う。そしてペアになり、互いに作品を見せながら発表し合う。この段階ではテキストの内容や表現がかなりの割合で自分のものになっており、生徒たちは楽しみながらもスムーズに表現活動を行うことができる。時間の余裕があれば、数名の生徒を指名し、クラスの前で発表させることも良いだろう。

最後に、テキストの内容または関連テーマに対するDiscussion & Presentationの活動も時間の許す範囲で取り組みたい。以下は、Project Typeの活動例である。

活動例の1として、“○○○ is/are amazing!” シートの作成が挙げられる。ここでは、Sloths are amazing!というタイトルのもと、ナマケモノの生態について「凄い!」と思うことを自由に3点挙げ、相手に口頭で伝える。内容については、教科書本文に加えて資料集やネット上で調べたものを含めても良い。以下は作品例であるが、この活動のポイントは、生徒がそれぞれ異なる視点からポイントを列挙するため、オリジナリティが出ると同時に、聴衆にとっても新たな学びのきっかけともなる点である。

Sloths are amazing!

- ① They fertilize the tree they live in through their droppings!
- ② They only have to eat three large leaves a day!
- ③ They have existed on the earth for more than 300 million years!

いま一つの活動例として、Animal Trivia Projectというプロジェクトに取り組むことも可能である。ここでは、動物の珍しい生態について調査を行い、Animal Triviaとしてクラスに報告することが課題となる。以下はワニを題材とした報告例である。

Crocodiles swallow stones because stones help their digestion and control their buoyancy in the water. The teeth of a crocodile are not designed for chewing, so crocodiles don't chew their food. Instead they swallow their prey. Then crocodiles swallow stones to grind up the food in their stomachs. Some of this food come out of the crocodile's mouth and

used as bait to attract more fish.

5. おわりに

本稿では、コミュニケーション能力を言語リソースとタスク処理の相互連関として捉えるモデルを提示し、教科書は両者を橋渡しする素材（マテリアル）として位置づけられることを議論した。また、いわゆる「4技能」という発想から脱却し、それをタスクを遂行するための「表現モード」として捉える視点を導入した。これらの理論的背景を踏まえ、「コミュニケーション型に教科書を使う」という視点からRead & Reactという概念を提示した。Read & Reactは、教科書を「読むこと」(read)に終始せず、その内容を踏まえて様々な表現モードを駆使したリアクション (react) を実践することにより、総合的にコミュニケーション能力の向上を図ることができるという考え方に基づいた指導法である。本稿では、コミュニケーション英語Ⅱの実践例を通してRead & Reactの考え方及び具体的な指導のあり方を素描した。Context Setting, Language in Text, Content Construction, Discussion & Presentationという一連の活動が有機的に繋がることで、生徒がより主体的にテキストの意味世界にアプローチすることが可能となる。Read & Reactの発想は、高等学校のみならず中学校や大学での指導においても応用することが可能であり、様々な変奏形が考えられるため、今後更なる実践例の蓄積が期待される。

6. 参考文献

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1981). A theoretical framework for communicative competence. In Palmer, A., Groot, P., & Trosper, S. (Eds.), *The construction validation of tests of communicative competence*. Washington, DC: TESOL.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 深澤清治・五井千穂・吉田来依可・久万瑞帆・有馬史織・江婉 (2016) 「高校コミュニケーション英語教科書課末タスクの分析—本文テキストをもとにした技能統合を促す設問に焦点を当てて—」『学校教育実践学研究』第22巻、163—170。

- 小串雅則 (2011). 『英語検定教科書 制度、教材、そして活用』 東京：三省堂.
- 佐藤芳明・田中茂範 (2009). 『レキシカル・グラマーへの招待：新しい教育英文法の可能性』 東京：開拓社.
- 田中茂範 (2012). 「教科書を使って「コミュニケーション英語」をどう実現するか」 ARCLE REVIEW 7, 6-23.
- 田中茂範 (2013). 『表現英文法』 コスモピア.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作 (編著) (2005). 『幼児から大人までの一貫した英語教育のための枠組み：English Curriculum Framework (ECF)』 東京：リベール出版.
- 田中茂範・武田修一他 (2013). 文部科学省検定済教科書 高等学校 外国語科用 『PRO-VISION English Communication II』 東京：桐原書店.
- 卯城祐司 (編著) (2011). 『英語で英語を読む授業』 東京：研究社.

論 文

Fear of Negative Evaluation in Foreign Language Anxiety among Japanese University Students

桑 原 秀 則*

要旨 (Abstract)

これまで多くの外国語不安に関する研究が行われてきているが、その構成概念の1つとして考えられている「他者からの否定的評価懸念」に関しては、あまり注目されてこなかった(Kitano, 2001)。そこで、「他者からの否定的評価懸念」を外国語不安特有の形態、あるいは中核をなす特徴と仮定し、英語を学習する8人の大学生に面接を実施し質的研究を行った。集められた質的データはClark and Wells(1995)の認知モデルの概念に沿って分類・分析された。その結果、因果モデルが明らかになり、学習者の目標言語発話に対する否定的評価懸念の影響、評価懸念の発生原因の調査の足がかりになった。また、他者からの否定的評価懸念は外国語使用不安特有の形態であり、かつ中核をなす特徴の1つであることが証明された。

キーワード (Keywords)

Fear of Negative Evaluation (FNE)(他者からの否定的評価懸念), Foreign Language Anxiety (FLA)(外国語不安), cognitive model(認知モデル), social anxiety(対人不安)

1. Introduction

In my experience as an ELF teacher, some Japanese EFL learners are often reluctant to speak English in class. Is this owing to only shyness? And if so, why are some outgoing learners still unwilling to speak English? These questions primarily motivated me to carry out research into foreign language anxiety (FLA). One noteworthy claim from Motoda

* 常磐大学国際学部 助教

(2005) was as follows: low L2 proficiency and fear of negative evaluation (FNE) provoke FLA although there have been a number of research and studies concerning FLA which have attempted to identify levels and sources of FLA since the 1970s. In spite of this, it seems that FNE has “attracted little attention” (Kitano, 2001, p.550) in FLA studies. The reason for this may be because previous FLA studies have focused on identifying FLA itself rather than looking at FNE which is likely to be a subordinate construct of FLA.

With regards to FNE, Aydin (2008), Idri (2011), Kitano (2001), and Shabani (2011) recently focused on the relationship between FLA and FNE in language learning. These studies confirmed that FLA and FNE were positively correlated with each other and that FNE was one of the possible sources of FLA. However, in their studies, there was no sufficient explanation about how FNE comes out, what kind of effect FNE has on learners' language performance, and what causes FNE. Hence, it would be advisable to investigate the FNE-evoking process, the effect of FNE as well as its cause.

It is difficult to find a point on which to base effective research, and even to focus on FNE in FLA study. This is indeed crucial since FNE studies in the area of FLA are almost neglected. Therefore, this study needs to begin with psychological research where FNE has been more extensively examined. According to these studies (Clark & Wells, 1995; Leary, 1983; Rapee & Heimberg, 1997, Watson & Friend, 1969), FNE is a specific form and a core feature of social anxiety and social phobia. Applying this to the domain of language learning research, it can be hypothesised that FNE is also a specific form and a core feature of FLA in EFL classrooms. There were three purposes to this study: to explore the FLA-evoking process based on FNE, to examine the effects of FNE and to investigate the sources of FNE. It is hoped that learners' FLA will diminish and will thereby increase utterance opportunities by applying the findings of the present study to EFL classroom.

1.1 *Fear of Negative Evaluation in Social Psychology*

Pioneer research in FNE was conducted in social psychology primarily by Watson and Friend (1969, p.449). FNE was defined as “apprehension about others' evaluations, distress over their negative evaluations, avoidance of evaluative situations, and the

expectation that others would evaluate oneself negatively” (p.449). It was concluded that FNE is “the specification of a construct social anxiety” (Watson & Friend, 1969, p.448). Schlenker and Leary (1982) and Leary (1983) developed Watson and Friend’s (1969) study and formed a self-presentation theory of social anxiety. According to this theory, social anxiety was described as psychological apprehension provoked by the anticipated or present personal evaluation from others in imagined or real social situations. Leary claimed that FNE is a core concept of social anxiety.

1.2 Fear of Negative Evaluation in Clinical Psychology

In the area of clinical psychology, Leary’s (1983) self-presentation theory was incorporated into Beck and Emery’s (1985) cognitive theory of depression by Clark and Wells (1995). They presented their own cognitive model which illustrates the causes and process of social phobia (see Figure 1). With a more detailed explanation of the evoking process of social phobia, Tanno (2001) described six stages. An explanation of the social phobia provoking process is as follows. When individuals with social phobia are faced with a feared situation, negative assumptions are activated by one of three self-schemas, and the individuals automatically perceive their performance as social danger. Then, the individuals’ attention is shifted to a “detailed monitoring” (Clark & Wells, 1995, p.70); they feel negative evaluation from others (FNE), and somatic symptoms (e.g. sweating), cognitive symptoms (e.g. mental blanks), and safety behaviours are also activated. The symptoms and safety behaviour reinforce the perception of FNE.

Having reviewed the above anxiety and FNE studies in psychology, we will now move on to look at studies in EFL in this area.

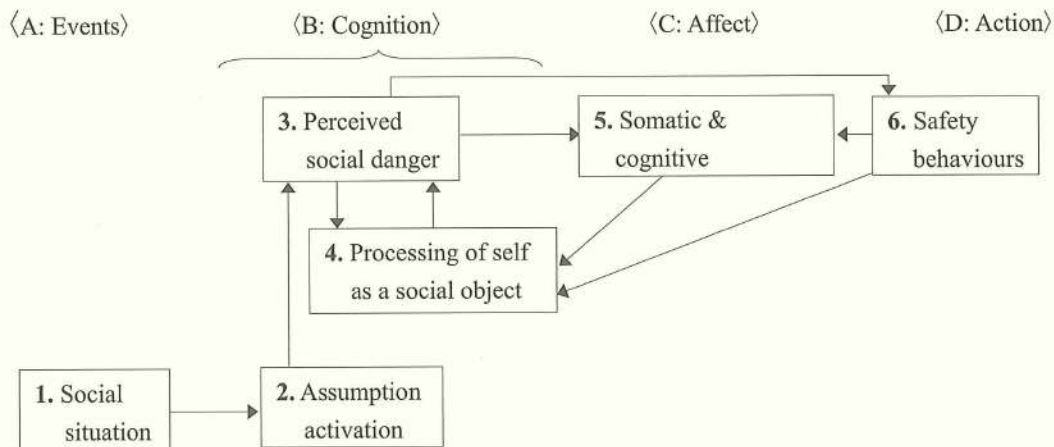


Figure 1. Cognitive model of social phobia devised by Clark and Wells (1995) and adapted by Tanno (2001) which indicates a six-stage social phobia evoking process.

1.3 Studies of Foreign Language Anxiety

As well as developing teaching techniques, methodology, and syllabus design, in the 1970s, educators and researchers started to address the learner's individual differences including affective variables (e.g. motivation) (Kurahachi, 1991). According to Scovel's (1978) review, the 1970s studies had attempted to investigate the relationship between affective factors and language proficiency. However, the results were inconclusive owing to the fact that "a wide range of variables are lumped together under the rubric 'affect'" (Scovel, 1978, p.129). This view prompted researchers to begin to address the relationship between language proficiency and individual affective variables rather than treating affective variables as a whole. With regards to anxiety as one of the affects, Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) proposed to integrate three constructs from social psychology into the concept of FLA, namely: communication apprehension, test anxiety and FNE. They also developed the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). The study revealed that FLA was distinct from other general anxieties and FLA was measurable using situation-specific anxiety scales such as FLCAS.

Horwitz, Horwitz, and Cope's (1986) study was also supported by MacIntyre and Gardner (1991) who explored the relationship between learners' FLA and their language achievement in French using questionnaires based on 23 different types of anxiety scales. Factor analysis revealed that FLA was distinguishable from other types of anxiety,

and therefore FLA should be measured by an anxiety scale specifically designed for the language class environment. All of these studies have contributed greatly to our understanding of FLA, however, as Motoda (2005) insisted, none have yet explored the possibility that FNE could be an FLA-evoking factor.

1.4 *Studies of Fear of Negative Evaluation*

Although Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and Aida (1994) found FNE to be one of the main components of FLA, studies into FLA still placed little emphasis on FNE. The research conducted by Kitano (2001), however, discovered that there was a positive correlation between FLA and FNE. It was also found that the learners' level of FNE varied depending on the level of instruction, the experience of going to the country where the target language is spoken and the perception of lower language ability. Building on Kitano's study, researchers then started to focus on the levels and sources of FNE and three significant pieces of research by Aydin (2008), Shabani (2012) and Idri (2011) were administered in this domain. Each study was conducted in a different context, and utilised questionnaires which were a combination of Leary's (1983) Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNES) and Horwitz, Horwitz, and Cope's (1986) FLCAS. A significant correlation between FLA and FNE in the Turkish EFL context was found by Aydin (2008). Along with his conclusion that FNE is "a strong source" (Aydin, 2008, p.437) of FLA, he also described the major FNE-provoking sources as coming from: "fear of negative judgements by others, leaving an unfavourable impression on others and negative thoughts of others" (Aydin, 2008, p.429). Shabani's (2011) research, which was set in an Iranian context, backed up what Aydin had found and discovered a significant correlation between FLA and FNE. The major sources of FNE were also similar; "Leaving unfavourable impressions on others, negative judgment by others, and fear of doing and saying wrong things" (Shabani, 2012, p.2382). To investigate further, Idri (2011) conducted a study on 108 Algerian university students who were found to be suffering from FNE. The results showed that FNE existed as a part of FLA and that the sources of FNE were: teachers, peers, low language proficiency and low self-confidence.

As for FNE in the Japanese EFL context, Brown (2004) in his conceptual study

confirmed that the two constructs (i.e. FLA and FNE) were related to each other and claimed that FNE from peers can be one of the sources of FLA for Japanese EFL learners. In contrast with previous studies however, Brown (2004, p.16) went on to explain this aspect of FNE in more detail and described a “double bind” situation where learners are caught between the fear of being negatively evaluated due to their lack of language ability and the fear of negative evaluation due to their high ability which can equate to “showing off” .

All the above FNE studies have made important contributions but have only been concerned with the levels and sources of FLA and FNE. Moreover, studies into the FLA-evoking process based on FNE and the effect of FNE on EFL learners’ performance have been mostly neglected.

1.5 The Related Features of Anxiety and FNE in Psychology and Language Learning

1.5.1. Short-term Development of FNE

It seems to be possible to apply the concept of Clark and Wells’ (1995) cognitive model to the FLA-provoking process based on FNE. The stages below offer an example of how a learner’s FLA and FNE can be caused in a single language class:

Stage 1: A learner is faced with a feared situation in the language class.

Stage 2: In the learner’s mind, a self-schema related to feared situations is activated. This leads the learner to evoke negative assumptions where (s)he presumes that (s)he will certainly fail in the activity.

Stage 3: The learner’s anticipated or real failure of the activity is perceived as a social danger.

Stage 4: The learner observes self as a social object and fears negative evaluation (FNE) by others.

Stage 5: Somatic and cognitive symptoms emerge, and these symptoms reinforce FNE.

Stage 6: The learner activates safety behaviour (e.g. talking less) as (s)he does not want classmates to evaluate the performance negatively nor to notice the somatic and cognitive symptoms. If the learner regards the safety behaviour to be ineffective, the level of FNE and the somatic and cognitive symptoms increase.

The stages explained above centre on how FLA and FNE come about in the short-term. A consideration of the long-term developments of FLA and FNE will be mentioned in the discussion section.

1.5.2. *Debilitating Effects of Anxiety in Psychology and Language Learning*

It appears that the debilitating effects of FLA on language performance have similar structures and features as social phobia in Clark and Wells' (1995) cognitive model. This can be seen in Table 1 below which compares the somatic and cognitive symptoms and safety behaviour of Clark and Wells' (1995) cognitive model with those of FLA studies (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Scarcella & Oxford, 1992). The fact that all other categories in FLA studies contain similar features to those of the Clark and Wells' cognitive model (except one achievement behaviour i.e. excessive study) is likely to support the idea that they stem from the same anxiety evoking process.

Table 1. Comparison Between Social Phobia and FLA in Terms of their Symptoms and Behaviour

| | Social phobia | Foreign language anxiety |
|---------------------------|---|---|
| Somatic Symptoms | - Sweating | - Sweating |
| | - Shaking | - Shaking |
| | - Blushing | - Increasing heart beat |
| | - Stomach churning | - Lack of concentration |
| Cognitive Symptoms | - Mental blanks | - Forgetfulness |
| | - Subjective difficulty talking | - Getting frozen in a role play |
| | - Feeling of wanting to cry | - Nervousness |
| Safety Behaviour | - Deep breathing | - Excessive study |
| | - Self-monitoring thoughts | |
| | - Rehearsing sentences in mind | |
| | - Ignoring others | |
| | - Avoiding situation | - Absence |
| | - Avoiding eye contact | - Avoid studying |
| | - Changing the subject | - Being late for class |
| | - Talking less | - Low voluntary participation in class activities |
| | - Distraction | - Not handing in work on time |
| | - Don't talk about self | - Pretending to be apathetic |
| - Crouching down | - Carrying out the task with minimum effort | |

The possible reasons why there seem to be several common features between social phobia and FLA may be because firstly, FNE is a specific form and core feature of social phobia (Clark & Wells, 1995; Rapee & Heimberg, 1997) and secondly, FNE is one of the

fundamental elements of anxiety (Motoda, 2005). Hence, the Clark and Wells's (1995) cognitive model can be applied to the FLA-provoking process based on FNE.

2. Research Questions

The object of this study was to explore learners' FNE in FLA in terms of speaking English in EFL class. The study set out to address the following three research questions.

RQ1: What kind of FLA-evoking process exists among Japanese EFL learners?

RQ2: What kind of effect does FNE have on Japanese EFL learners' language performance?

RQ3: What are the sources of FNE among Japanese FFL learners?

3. Method

3.1 Participants

Interviews were conducted among eight 1st and 2nd-year university students (five males and three females). All were native Japanese speakers and learning English as a foreign language. Their English proficiency levels ranged from beginner to intermediate. All interviews were carried out with informed consent. Pseudo names have been used throughout this research to protect interviewees' identities.

3.2 Instruments

To collect qualitative data concerning the students' FLA and FNE, it was decided that the research questions would be best examined through semi-structured interviews carried out in Japanese (See Appendix for the interview guide translated into English). The interview questions were constructed based on Clark and Wells' (1995) study of social phobia.

3.3 Procedure

Prior to the main study, pilot interviews were conducted with two female university students (one intermediate and one lower intermediate). Having completed the pilot interviews, the wording of some of the questions was modified to improve the effectiveness of the interview. Following this, the main interviews which lasted

approximately 40 minutes were recorded with the interviewees' permission. These recorded interviews were transcribed for analysis and later translated into English. The translated interview responses were compared to the six stages of Clark and Wells' (1995) cognitive model and compiled into six tables, as shown below.

4. Results

In stage 1 (social situation), the interviewees mentioned a variety of situations which made them feel anxious when speaking English in EFL classes (see Table 2). A common concern facing the interviewees was the number of listeners and language proficiency of the interlocutors. Other concerns including topic and task type appeared to affect mainly students of higher ability.

Table 2. Interview Responses Concerning Stage 1 "Social Situation"

| Interviewees | Interviewees' responses |
|--------------|---|
| Shin | Speaking English to someone who I don't know well. Making a speech in English in front of classmates. |
| Ken | Answering questions in English asked orally by the teacher in front of classmates. Making a speech in English in front of classmates. |
| Hana | Speaking English to someone who I don't know well. Making a speech in English in front of classmates. |
| Naomi | Making a speech in English in front of classmates. Speaking English to someone, even my friends. |
| Satoshi | Answering a teacher's question in English in front of classmates. |
| Asuka | Being asked unexpected questions by a teacher in English in front of classmates. |
| Akira | Being in the presence of, or speaking English to someone who can speak more fluently than me. Talking about a difficult topic (e.g. a controversial news item) in English. |
| Yoshiki | Speaking English to someone who I don't know well. Speaking English to someone who can speak English very well. |

The interview responses which apply to stage 2 (assumption activation) can be divided into three types depending on the interviewees' self-schemas (see Table 3), as Clark and Wells (1995) suggested: "excessively high standard for social performance," "conditional beliefs concerning social evaluation" and "unconditional beliefs about the self" (pp.75-76). The first self-schema applies to students who have exceedingly high standard for their language performance as well as general performance. This schema leads them to have negative assumptions concerning the level of spoken English they feel they must achieve

in class. The second self-schema refers to the interviewees whose negative assumptions arise when they predict they will encounter a language problem while speaking English in class. Although the negative assumptions regarding this schema did not show much variety in this research, it was noticeable that the interviewees were attentive to their language performance as well as the reactions of the interlocutors/listeners. The final self-schema is held by those interviewees with unconditional negative beliefs about their language performance. The learners who possess these assumptions tend unquestioningly to evaluate their own language abilities in a negative ways, for example, "I cannot speak English anyway (Shin)."

Table 3. Interview Responses Concerning Stage 2 "Assumption Activation"

| Self-schemas | Interviewees' negative assumptions |
|--|---|
| Excessively high standard for social performance | I must make a full sentence not just use single words. (Shin) |
| | I must not show my weak points. (Ken) |
| | I must not be evaluated negatively. (Ken) |
| | I mustn't show my lack of English ability. (Hana) |
| | I must use full sentences because others don't understand me when I use single words. (Satoshi) |
| | I don't like it when other students do better in class than me. (Akira) |
| Conditional beliefs concerning social evaluation | I must convey the correct meanings through a full sentence not just by single words. (Yoshiki) |
| | If I don't understand what the teacher says to me in English, I feel ashamed. (Satoshi) |
| | If the teacher rejects my answer in front of my classmates, it really de-motivates me. (Asuka) |
| Unconditional beliefs about the self | If I can't speak English well, they will evaluate me badly. (Akira) |
| | I am not good at speaking to someone even in Japanese. (Shin) |
| | I cannot speak English anyway. (Shin) |
| | I am bad at English. (Hana) |
| | I am bad at English. (Naomi) |
| | I don't like to speak in public even in Japanese. (Naomi) |
| | The teacher is the boss, so I should not be talkative. (Satoshi) |
| | I am not good at talking in front of people. (Yoshiki) |

The third stage is concerned with the interviewees' perceived social danger. The interview responses which fit into this stage are likely to be comprised of low social danger (LSD) and high social danger (HSD) (see Table 4), although this tendency did not appear in Clark and Wells' (1995) cognitive model. LSD (e.g. I was stuck for English) is often followed by HSD (e.g. Things have gone wrong).

Table 4. Interview Responses Concerning Stage 3 “Perceived Social Danger”

| Interviewees | Interviewees' responses |
|--------------|--|
| Shin | English sentences didn't come out of my mouth (only words). (LSD) |
| | I feel things have gone wrong. (HSD) |
| Ken | I was stuck for English words. (LSD) |
| | I feel things have gone wrong. (HSD) |
| Hana | I wasn't able to convert Japanese into proper English words. (LSD) |
| | I need to cover it up. (HSD) |
| Naomi | I was stuck for English words. (LSD) |
| | I'm saying the wrong thing. (HSD) |
| Satoshi | I wasn't able to speak English fluently. (LSD) |
| | I feel pressure to complete the tasks in my poor English. (HSD) |
| Asuka | English didn't come out of my mouth. (LSD) |
| | I don't know what to say about a teacher's question. (HSD) |
| Akira | English doesn't come out of my mouth. (LSD) |
| | I feel embarrassed when others notice my mistakes. (HSD) |
| Yoshiki | English didn't come out of my mouth in front of everyone. (LSD) |
| | I need to say something quickly. (HSD) |

Note. LSD: low social danger, HSD: high social danger

The interview responses which fall into stage 4 are provided in Table 5 below, namely, “processing of self as a social object.” In this stage, similar to Clark and Wells (1995) who claimed that sufferers carry out “detailed monitoring” (p.70) of themselves, in this study, interviewees' attention was also centred on the negative evaluation from others concerning their language performance. Most of the interviewees mentioned that, at first they felt other students' eyes on them and then they began to fear negative evaluation from others.

Table 5. Interview Responses Concerning Stage 4 “Processing of Self as a Social Object”

| Interviewees | Interviewees' Responses |
|--------------|--|
| Shin | I feel the eyes of others on me. They don't understand my poor English. |
| Ken | I feel the eyes of others on me. They think that I am slow. They think that I forgot what to say. |
| Hana | I feel their eyes on me. They think that I should hurry up and say something in English. |
| Naomi | I feel their eyes on me. They think that I am giving wrong answers. They know my feet are shaking and my face is red. |
| Satoshi | The teacher is the boss of the class and is looking at me. They don't understand my poor English. |
| Asuka | The teacher may evaluate me negatively. The teacher may reject my answers. |
| Akira | I feel other students staring at me. They will notice my mistakes like third person singular “s”, and bad pronunciation. |
| Yoshiki | I feel the eyes of the audience on me. They will think I am not cool if I try hard to speak English. They may not understand my English. |

Table 6 lists the interview responses which describe the somatic and cognitive symptoms that interviewees reported having when they speak English in their EFL classes. The symptoms show similar features to those seen in stage 5 of Clark and Wells' (1995) cognitive model.

According to Clark and Wells (1995), sufferers also use the symptoms to help in deciding whether they are being evaluated by others. For example, a sufferer blushed when she was faced with the situation she feared. This led her to feel that others were

Table 6. Interview Responses Concerning Stage 5 “Somatic and Cognitive Symptoms”

| Interviewees | Interviewees' responses |
|--------------|--|
| Shin | Feel uneasy. My heart is beating. |
| Ken | Feel uneasy. Sweat. My face becomes red. Mind becomes a bit blank. My heart beats faster. |
| Hana | Feel uneasy. Panic. My face becomes red. Feel my hands sweat. |
| Naomi | My mind becomes blank. My face is red, after that it gets even redder. They know my feet are shaking and my face is red. |
| Satoshi | My face becomes hot and red. |
| Asuka | Feel uneasy. Mind becomes a bit blank. |
| Akira | Feeling my finger tips grow cold. My hands sweat. Mind becomes blank. |
| Yoshiki | I feel uneasy. |

laughing at her and therefore negatively evaluating her. In this research, however, there seemed to be little evidence of this; only one interviewee mentioned that she felt that others were aware of her somatic symptoms (see Naomi’s comment below).

Table 7. Interview Responses Concerning Stage 6 “Safety Behaviour”

| | | |
|--|-------------|---|
| Safety behaviour | Achievement | Say some English words hastily. |
| | | Try hard to remember the script. |
| | | Look at the slides naturally to remember what I wanted to say. |
| | | Guess possible questions I might be asked and rehearse answers. |
| | | Ignore the audience. |
| | | Use gestures. |
| | | Use a dictionary. |
| | | Speak English carefully. |
| | | Reduce what I say to observe others. |
| | | Look at the power point slides, but not the audience. |
| Reduction | Reduction | Stay silent. |
| | | Become quiet, smile and wait for help from the teacher. |
| | | Try as much as possible not to speak English. |
| | | Try to avoid situations where I need to speak English. |
| | | Use Japanese in pair work. |
| | | Answer the question with minimum effort. |
| I stay still until the teacher helps me out. | | |

Stage 6 is concerned with safety behaviour which is activated to reduce both the level of stage 4’s “FNE” and stage 5’s “somatic and cognitive symptoms”. Safety behaviour in this research is divided into two categories: achievement safety behaviour and reduction safety behaviour (see Table 7). Achievement behaviour seems to be beneficial when trying to avoid both FNE and somatic and cognitive symptoms, whereas reduction behaviour does not appear to be effective in these regards.

Analysis of the above six stages has shown that the interview responses can be interpreted to follow the basic pattern of Clark and Wells’ (1995) cognitive model. The incidences which do not adhere to the pattern however include the fact that there seems to be two types of social dangers (LSD and HSD) in stage 3, and there is also likely to be a weak relationship between stage 4 and 5.

5. Discussion

In this section, I would like to focus on the connection between the six stages and

to explore the FLA-provoking process based on FNE. Following this, there will be a discussion concerning the effect of FNE on the interviewees' language performance and the sources of FNE.

5.1 *The Foreign Language Anxiety provoking process based on Fear of Negative Evaluation*

The analysis revealed that the interview responses followed the basic pattern of Clark and Wells' (1995) cognitive model. Figure 2 below illustrates this by using the actual responses from one interviewee (Ken) to describe the FLA-provoking process adapted from Clark and Wells' (1995) cognitive model.

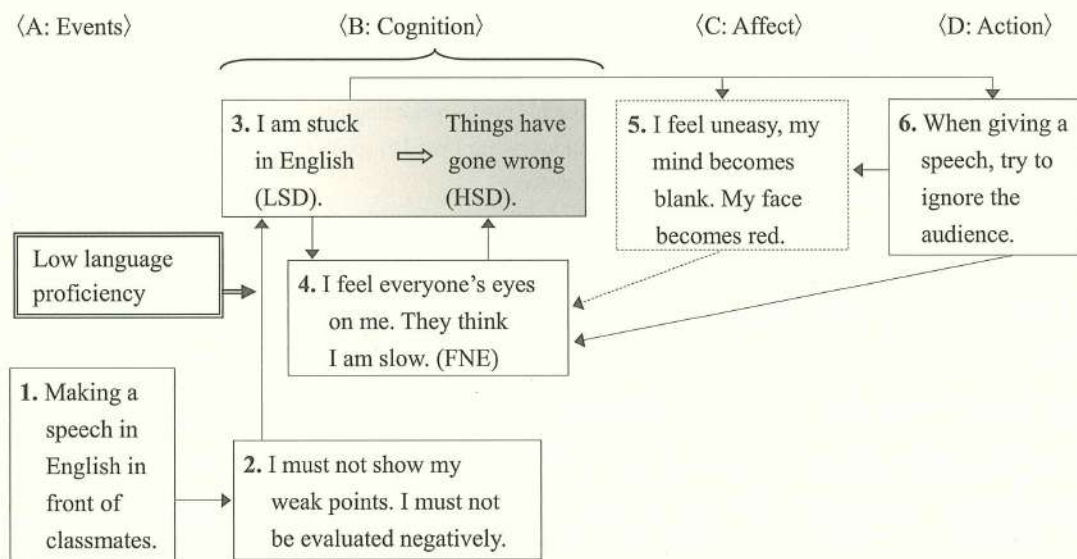


Figure 2. A six-stage FLA model adapted from Clark and Wells (1995) and Tanno (2001) illustrating the FLA-provoking process through actual interviewee responses.

Stage 1: Ken was required to make a speech in English in front of classmates (a feared situation he feared).

Stage 2: After being faced with the feared situation, the self-schema known as “excessively high standard for social performance” is activated. This self-schema leads Ken to evoke negative assumptions associated with the situation, specifically he must not show his weak points or be evaluated negatively.

Stage 3: LSD emerges through the negative assumptions that learners make concerning their language performance in feared situations. Another possible source of LSD could be low language proficiency, which can provoke FLA (Motoda 2005). A typical feared situation may involve the learner being required to take part in a speaking activity which is not appropriate for his/her proficiency level. Therefore, it is possible that the negative assumptions combine with low language proficiency, and together they evoke LSD. In Ken's case, he tries to speak English in spite of his negative assumptions, but he becomes stuck for words and this provokes LSD. LSD activates stage 4 (FNE), stage 5 (somatic and cognitive symptoms) and stage 6 (safety behaviour). Following the influence of stage 4, the process returns to stage 3 and Ken feels HSD; he feels that "things have gone wrong" . In other words, the level of social danger increases via stage 4 (FNE): LSD to HSD. This aggravation of social danger was not described in Clark and Wells' (1995) study of social phobia.

Stage 4: LSD from stage 3 acts as a trigger to shift the individuals' attention to a "detailed monitoring" (Clark & Wells, 1995, p.70) of themselves and indeed, Ken does feel "everyone's eyes on him" . This is followed by FNE in the form of Ken worrying that others will think he is slow. Possible reasons why this "attentional shift" (Ibid., 1995, p.70) happens may be due to interrelated factors from the learner's past experiences, personality, self-schema and assumptions concerning his/her performance in stage 2 (Sensui & Mochizuki, 2012). In the long-term, persistent negative evaluation from others may aggravate FNE and interfere with learning language.

Stage 5: LSD from stage 3 evokes somatic and cognitive symptoms in stage 5. In Ken's case, this shows itself as "Feel uneasy. Sweat. My face becomes red. Mind becomes a bit blank. My heart beats faster." According to Clark and Wells (1995), these symptoms also link back to stage 4 and are used as information to infer others' reactions and reinforce the perception of FNE. However, this research found only one interviewee's comment (Naomi: "They know my feet are shaking and my face is red.") which can associate stage 4 with stage 5 (this

weak link is represented by a dotted arrow from stage 5 box in Figure 2). A possible reason for this may be owing to the fact that, in a feared situation in an EFL class, the interviewees' focus of attention was not on these symptoms but rather on their language performance.

Stage 6: Safety behaviour is activated to diminish FNE (stage 4) and the symptoms (stage 5), for example, use gestures, stay silent, and so on. If the safety behaviour is effective enough, FNE and the symptoms are lessened (achievement safety behaviour), yet ineffective safety behaviour can exacerbate them (reduction safety behaviour). Ken reported that he used the following safety behaviours: "stay silent, look at the slides naturally to remember what I wanted to say, and try hard to remember the script." All except "stay silent," are regarded as achievement behaviour and have a high possibility of reducing the level of Ken's FNE and the above mentioned symptoms.

5.2 The Effect of FNE on Learners' Language Performance

In stage 3, the learners' language production is debilitated by two possibilities: stage 2 (negative assumptions) and stage 4 (FNE). Continuing with Ken as an example, it can be seen that stage 2's negative assumptions combined with his possible low language proficiency has a debilitating effect on his language performance in the form of "I am stuck for English." (LSD). Since the FNE he experiences in stage 4 ("I feel everyone's eyes on me, and they think I am slow") increases social danger so that it passes from LSD to HSD ("Things have gone wrong") in stage 3, we can say FNE has an indirect negative effect on the interviewees' language performance.

5.3 Sources of Fear of Negative Evaluation among FFL Learners

According to the results of this study, it appears that FNE is mainly caused by LSD in stage 3. This LSD seems to be derived from the combination of negative assumptions stemming from one of the three schemas and possibly also from low language proficiency. Furthermore, the schema and negative assumptions may stem from a

negative belief about learning language, personality, and negative experience (Sensui & Mochizuki, 2012). Other possible sources may include: interlocutor/listeners, class activity/task type, conversation topic, reduction coping strategies, cultural factors, and so on.

5.4 *Limitations of the Present Study*

This qualitative study represents a first step in generating an FLA model based on FNE, yet follow-up empirical studies should be conducted to re-examine and confirm the findings from this study. Specifically, the extent to which the six stages of FLA are related to each other, the detailed effects of FNE on learners' language production, and the sources of FNE need to be more thoroughly investigated. In addition, research must explore how language proficiency affects FLA in this model, and to elaborate further, research concerning the long-term development of FLA and FNE is also essential.

6. *Conclusion*

Following a close examination of the interview responses, it was found that there were common features between the FLA model and Clark and Wells' (1995) cognitive model. This sheds light on the first research question by suggesting that the FLA-evoking process among Japanese EFL learners is likely to follow the basic structure of Clark and Wells' (1995) cognitive model. However, as the focus of the present investigation was on language production, not social activities, there were also differences between the FLA model and Clark and Wells' (1995) cognitive model. A primary difference can be seen in stage 3 of the FLA model which includes two types of social danger (LSD and HSD). This and other differences such as the weak connection between stage 4 "processing of self as a social object" and stage 5 "somatic and cognitive symptoms" are not seen in Clark and Wells' (1995) cognitive model. Research question 2 can be answered by looking at the stage 4 responses (FNE) which evoke HSD in stage 3. This connection indicates that FNE indirectly debilitates the interviewees' language performance. Concerning research question 3, we can see that FNE tends to be provoked by LSD in stage 3. Given all the findings above, it is possible to say that FNE is a specific form and core feature of FLA in

EFL classrooms, and practically speaking, this means that some anxious learners tend to possess FNE. To avoid FNE, these learners appear to apply safety behaviours which make them reluctant to speak English.

It is important for EFL teachers to have a greater understanding of how FLA and FNE are provoked in EFL classrooms, so that they can construct a low-anxiety classroom environment and provide anxiety reduction treatment to anxious learners. There have already been many suggestions of approaches and techniques to deal with FLA (Young, 1991). In the area of clinical psychology, Tanno (2001) suggested cognitive therapy techniques to reduce social phobia and therefore it is worth considering that these techniques may also be useful for FLA and FNE reduction in EFL classrooms. However, there is a need for further research and adaptation of these techniques before being implemented practically.

References

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Aydin, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL Learners. *Asian EFL Journal, Teaching Articles*, 30(1), 421-444.
- Beck, A., & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobia: Cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Brown, R. A. (2004). Learning consequences of fear of negative evaluation and modesty for Japanese EFL students. *The Language Teacher*, 28(1), 15-17.
- Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 69-93). New York: Guilford Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Idri, N. (2011). Sources of FNE among first year LDM students of Abderrahmane Mira

University. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 1932-1941.

- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Kurahachi, J. (1991). Gaikokugo gakushu ni okeru jouiyouin no tsuiten no kousatsu [A Study of Affective Factors in a Foreign Language Learning]. *Studies in Sociology, Psychology and Education*, 33, 17-25
- Leary, M. R. (1983). *Understanding social anxiety: social, personality, and clinical perspectives*. California: Sage Publications.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxiety and to processing in native and second language. *Language Learning*, 41(4), 513-534.
- Motoda, S. (2005). *Dainigengofuan no riron to jittai* [The theory and practice in second language anxiety]. Hiroshima: Keisuisha.
- Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741-756.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning : A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28 (1), 129-142
- Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: a conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, 92(3), 461-669.
- Shabani, M. B. (2012). Levels and sources of language anxiety and fear of negative evaluation among Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2378-2383.
- Sensui, N., & Mochizuki, S. (2012). Shakoufuan ni okeru jikoninshikikenkyu no doukou to tenbou: jikoimeji to jidentekikiokubaiasu ni chakumokushite [The trend and prospect of self-awareness research in social anxiety: Focusing on self-image and self-memory bias]. *Tsukuba University Psychology Study*, 44, 101-111.
- Tanno, Y. (2001). *Ebidensurinshoushinrigaku* [Evidence based clinical psychology]. Tokyo: Nihonhyoronsha.

- Young, D.J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457.

Appendix A

Interview guide (English version)

Date : Name :
Gender : Age :
Grade :
University, Faculty, Department :

Section A

- Informed consent.
- Have you ever studied English abroad?
- Have you ever taken any English proficiency test, like the TOEIC?

Section B

- Do you have opportunities to speak English both inside and outside of your lessons?
- How do you feel when you speak English in EFL classes?
- What situations gave you that feeling?
- Why did you feel like that?
- In the above situation, did you experience any physical or mental symptoms such as sweating or feeling uneasy?
- What were the reasons you became like that?
- Did you feel worse when you realised that you were in such a condition?
- What were the reasons why you became like that?
- What kind of strategies did you use to cope with the situation?

Section C

- When you speak English, do you feel you must be ... or you must do ...?
- If you cannot speak well, what do you feel other students think about you?
- What do think about your English speaking ability and the way you behave in your EFL classes?

Section D

- Have you ever had a bad experience when learning English? If so, what was it?
- What kind of factors interfere with your language production?
- Do you have any comments or questions?

論 文

アメリカ文学史、英米文学概論における文学史・
文化研究・アメリカ研究を導入した講義

君 塚 淳 一*

Cultural Studies and American Studies in
Lectures on American Literary History

キーワード (Keywords)

アメリカ文学史、アメリカ研究、アクティブ・ラーニング、グローバリズム、
コミュニケーション、異文化教育

はじめに

こんにち、教育の流れは、「世界はグローバリズムの時代」に向かっているため、英語に限らず「コミュニケーション」は益々もって必要であり、また一方通行的な「講義形式」でなくて積極的に議論しながら学ぶ「アクティブ・ラーニング」も授業形態として必要とされている。この流れからして表面的には「文学」や「文化」の講義などは少々、メインストリームからは外れてきた感がないとは言えない。なぜならこれまでは文学史や文学概論は講義が基本と言う「一方通行の形態」に加え、更に文学自体が本来、普遍的な作品が良いとされ、作品内容が読者それぞれの体験に沿わせて各人の琴線に触れることで、感動し、カタルシスを感じることでその作品の芸術性の高さが評価されるため、文学自体、至極、個人的なものでもあるからだ。よって文学は十人いれば十人の解釈で感じ取ってもらうことが求められる。そして「アクティブ・ラーニング」は実践的（課題解決能力養成・協働的な学び）であることが大いに要求されるから（小林 11-17）、講義そして文学と言う点では分が悪い。

では文化はどうか。文化もそれぞれの地域が「固有」に持つもので、特徴としては維持していこうという努力がなければ、消えていってしまうもの。その土地に生まれ育った人

* 常磐大学非常勤講師／茨城大学教育学部 教授

に代々継承されて自ずと染みついでいくもので、その地域限定であるゆえ価値があるとい
ってよい。これも人から人と「実践的」ではあり体験もできるが、長い時間、熟成されて
出来上がるもので、本来、言葉で説明できないものもある。だがその一方、「グローバル化」
の方は理想として、経済的な「格一化や標準化」を目指し、世の中を均していくことで格
差を無くし平等になるという動きだ。これまた対「アクティブ・ラーニング」と同様、従
来の「文学」や「文化」とは、また別の意味で対極にあるとも言える。

さてこのような「国際的な流れ」の中でも、文学はこの時代を取り込んで人間を描き出
版されている。特に「時代を取り込む伝統」をやむなくその手法として来たアメリカ文学
においては当然だ。そんなアメリカ文学史を、アメリカ研究を踏まえて「教育改革」が進
む中でどう学ぶか、学ばせられるか。文学はそもそも人間学であり、文学の歴史からア
プローチする場合には、当然、作品出版当時の時代背景が重要なキーワードになる。アク
ティブ・ラーニング、グローバリズム、コミュニケーション、異文化教育とどう関わらわ
せるか、内容とその方法を課題として考えたい。

Ⅰ. アメリカ文学史（英米文学概論）とアメリカ研究の関係

アメリカ文学史（英米文学概論）と聞くと「文学の歴史」、つまり作家の名前と生没、
その作品名と出版年という年表の暗記という作業が思いつくかもしれない。だが文学理論
や批評理論も時代と共に変遷を繰り返し、現在は研究形態も時代と共に多様化している。
1950年代くらいからのその流れを大雑把にみると、新批評、脱構築、新歴史主義、構造主義、
フェミニズム批評、精神分析批評、多文化主義（文化多元主義）、ポストコロニアリズム、
カルチャル・スタディーズ、エコクリティシズムなどなど、めまぐるしく登場している。
批評理論は文学研究者による研究に限るが、特にアメリカ研究と深く関係する歴史主義や
多文化主義そしてカルチャル・スタディーズなどからの視点は、新たな教育の流れに入れ
られるだろう。

しかしながら、学部教育で特に2年、3年に設置されている（ときには1年）これらの
科目で、専門すぎる内容は受講者の理解を超えるものになる。また英米文学系や国際関係
などの専門科目だけでなく、英語教職科目の教科専門科目として位置づけられ、英語教員
としてのこの科目の重要性を、内容から検討する必要もある。

(1) 歴史からのアメリカ文学史 (アメリカ研究1)

長い歴史や伝統のある国の文学に比べアメリカの文学が各時代を取り込んで書かれていることには理由がある。それがひいては「歴史からのアメリカ文学史」は必要であることにも繋がる。本来アメリカへ植民した人たちは、当然、ヨーロッパでの人生をリセットする目的で渡った者が多い。この植民地時代から独立戦争を経て独立直後のアメリカ文学とえば、「アメリカ文学」として認知されるまでに至らない。なぜなら文学にはその土地の伝統や神話がうまくパロディ化して使われてこそ「OO文学」という形になれる。そこでアメリカ文学はアメリカの歴史や伝統また神話などないから、なかなか「アメリカらしさ」が出せず「アメリカ文学」としての存在が認められなかった。

ほかにも当時のヨーロッパ文学嗜好の読者人口の多さや、アメリカでは著作権問題なしに出版可能で、大衆が文学より実務優先が文学開花を遅らせていた。最後の点は「実践」という点で現代日本教育に繋がる。ともかく「アメリカらしい」と認知される文学がアメリカに誕生するのは、18世紀末、ヨーロッパで流行っていたゴシック小説(ゴシック・ロマンス)をアメリカ風に置き換えたアメリカ初めての職業作家としての小説家チャールズ・ブロックデン・ブラウン(Charles Brockden Brown, 1771-1810)がようやく登場してからだ。そんなアメリカだから、その後のアメリカ文学の内容にも各時代が大いに影響することになる。それはつまり「伝統や神話などに頼らず」に(頼れないのだが)、その各時代の現象を取り込んで作品を紡ぎ出すまさにアメリカ的な文学手法である。

このようにアメリカ文学(特に文学史)を認識するには、アメリカの歴史、それは宗教や政治、経済、民族など多角面(昔の言い方では学際的)から眺める必要があり、逆にそうしなければ理解できないところが多々ある。それがまさに「アメリカ研究」の視点からの教育と学習の態度ということになる。

(2) 人からのアメリカ文学史 (アメリカ研究2)

文学は当然のことだが、「人間が主体」である。だから既述したように最後は「読者にどう響くか」が問題で、作家が書き終え読者の手に届いたら、もう作品はそこからは一人歩きし、時代さえ越えて解釈は様々になる。だから時代により読み方も変化し、当然、評価も変わることになる。よって「学問的」な分野から文学を講じる場合、既述した歴史からのアプローチに加え、出版当時の時代と向き合った作家の執筆意図と読者の読み方、またこんにち的な解釈がそこに必要とされる。各作品の詳細なる「読み」は演習で行うとし

ても、文学史の流れの中では、特にアメリカ文学史においてはそれぞれの「時代」に生きた「人」との関係から、いかにその作品が誕生したのかが語られる必要がある。

例えば、19世紀前半の「アメリカ・ロマン主義」の根幹を成した「超絶主義」を提唱したラルフ・ワルド・エマソン (Ralph Waldo Emerson, 1803-1882) とその弟子ヘンリー・デイヴィッド・ソロー (Henry David Thoreau, 1817-1862)。またエマソンの慕いコンコードに集まった文人たちに代表されるこのアメリカン・ルネッサンスとも称されるアメリカ文学的にも多くの作家が生まれた「ロマン主義」の時代は、19世紀の物質主義、奴隷制反対運動、環境問題、先住民への迫害反対、戦争などアメリカが直面した問題から「人」を解放させる時代が生んだものだった。エマソンやソローが当時、逃亡奴隷を援助する地下組織「地下鉄道」に秘密裏に深く関わり、コンコードにその本部があったことも現在は明らかである (松本 114-160)。ソローの書いた『ウォルデン 森の生活』 (*Walden: or Life in the Woods*, 1854) は環境問題を扱った作品として1960年代にヒッピーたちのバイブルになり、その環境破壊が益々深刻化したこんにちでは繰り返し読まれ、「市民の抵抗」 ("Civil Disobedience", 1849) はガンジーやキング牧師の愛読書であったことは周知のことで、この著作も現代でも名著として影響力を持ち続けている。このように言うまでもなく、作品誕生の背景には当然、生きていた人の時代の要求があり、そこに「人からのアメリカ文学史」という視点が重要となる。

II. アメリカ文化教育と文学史

それでは具体的に既にI章で述べた「歴史と人」を踏まえた上で、「アメリカ文化教育と文学史」としてアメリカ文学史をどう教えて行くか。日本の大学でよく使用されているアメリカ文学史関連のテキストを確認すると、やはり「歴史」である以上、クロノロジカルに並べて行かざるを得ないのは明らかだ。主たるものは「時代とそこに登場した作家群の文学名称」で分類して章立てしているものだ。だがアメリカ史の場合、既述したように年代で分けるよりも各時代の現象が、作家群の傾向を呼び起こすため、事件や現象がその分類の基礎となる。その中で巽孝之『アメリカ文学史のキーワード』(2000) は一般書ではあるが、第1章コロニアリズム、第2章ピューリタニズム、第3章リパブリカニズム、第4章ロマンティシズム、第5章ダーウイニズム、第6章コスモポリタニズム、第7章ポスト・アメリカニズムとアメリカ文学史をクロノロジカルにカバーしながらも異なるまとめ方をしている点は評価できる。

(1) ピークとしての時代設定と社会的事項

時代としての分類では定番だが、やはり以下のものが適当だろう。19世紀はアメリカが構築される中で、年代としての分類ができないのに対し、20世紀においては10年がひとつの区切りになるのは、現象的にも歴史学的にも、周期として分類されるためである。

植民地時代、19世紀前半産業主義と反奴隷制度、19世紀半ば南北対立
南北戦争前、南北戦争後（南部再建時代）、産業主義、
19世紀末（世紀末）移民増大、20世紀初頭、1920年代、
1930年代（大恐慌）、第二次世界大戦、戦後から1950年代（冷戦と物質主義）、
1960年代（対抗文化、ヴェトナム戦争）、1970年代から現代

上記に対応させて、アメリカ文学において、「時代とそこに登場した作家群の文学名称」で分類するのは主に以下が挙げられる。

「ニッカー・ポッカー派」「ロマン主義（アメリカン・ルネッサンス）」
「地方主義」「リアリズム」「自然主義」「マックレイカーズ」「シカゴルネッサンス」
「ロストジェネレーション」「プロレタリア」「サザン・ルネッサンス」「ビートジェネレーション」から時代を省いて「ミニマリズム」などそしてそれ以降となる。

(2) 現代的なキーワードとして

現代的なキーワードとして、「グローバリズム」「コミュニケーション」「異文化教育」の視点から文学史を学ぶ上で、アメリカにおける「多民族社会」「家族」「環境問題」が挙げられるだろう。アメリカ文学史においていわゆる「見直し」がされ、白人男性主流の文学史から「白人以外または少数民族作家」、「女性作家」が取り上げられ、テーマも広がりを見せる。それには1960年代の対抗文化や公民権運動、ウーマンリブ（フェミニズム）運動の影響が大きい。

この影響はひいては「家族の新たな形（1970年代以降の離婚率の増加）」が進み、「多文化主義」また「環境問題」への意識（文学批評ではエコクリティシズム）も1960年代から大いに展開した問題だ。この点で現代のアメリカ文学のテーマも1960年代を經由して、既に見たように、18世紀のロマン主義のエマソンやソロー、そしてハーマン・メル

ビル (Herman Melville, 1819-1891) の『白鯨』 (*Moby-Dick; or, the Whale*, 1851) などにも遡れるのである。

また「多民族社会」からは、多くのエスニック作家が独自の視点で小説を発表していることは周知のことである。アフリカ系アメリカ文学、ユダヤ系アメリカ文学、アジア系アメリカ文学、アメリカ先住民文学、メキシコ系アメリカ文学など多くある。これらの文学は彼らが置かれてきたアメリカにおける民族の歴史を語っているから、文学の枠に留まらず、マルチカルチャルなアメリカをそして多民族としての世界を学ぶ機会ともなる。

フェミニズムまたジェンダーの視点でその主張 (女性の権利) を込めて書かれた文学、また「家族」をテーマに郊外や都会を舞台に描く文学も多くあるが、1980年代に特徴的であったのは1970年代に始まる家族の崩壊をテーマにした「ミニマリズム」の作家群であった (君塚 132-134)。

Ⅲ. 文化教育とコミュニケーション

これまで見たようにアメリカ文学史を学ぶことは、作家の名前やその生没、また作品名などを暗記することに終始するものではない。広い意味でのアメリカ文化、アメリカ自体を学ぶことつまりアメリカ研究と同等であるが、文化教育の重要性は、広い意味でのコミュニケーションがスムーズに進む上での知識、またその内容としてのツールでもある。

(1) 文化教育としてのアメリカ文学史—アクティブ・ラーニングの可能性

歴史的な事件、社会的な現象、人、政治、経済などから文学史を時代を通して扱う以上、それは当然、文化教育となる。どうしても講義形式で教員からの一方通行になりがちな文学史の講義を文化教育としてアクティブ・ラーニングの可能性はあり得るのか。文学史は時代のスパンが長いゆえに歴史的事項や社会現象について調べる項目や量は多くある。また文学史を講ずる目的の中には、当然、その中から作品を読んでもらう課題も含まれる。そのため読書リストの全て、あるいは選択して読むという課題、あるいは扱った作家の作品をどれでも自由に読むという課題も考えられる。レポートや1名ずつのプレゼンテーション、またグループに分けて発表をし合うことも容易にその方法として考えられる。

(2) コミュニケーションとしてのアメリカ文学史—アクティブ・ラーニングの可能性

上記で読書課題の点に触れたが、アクティブ・ラーニングの可能性を考えるならば、読

書課題の内容についてグループで説明し合う、内容を絞りディスカッションを行なう、更に文化的歴史的背景も合わせてこれらを行なうことなども、容易に考えられる可能性だろう。この場合、既に触れた「現代的なキーワード」として挙げた作家のテーマ、その中でも例えば「家族の形の変容」などは時代の状況、作品内容を踏まえて議論になりやすいものである。

しかしながら、これらを可能にするには十分な資料の提示と図書館におけるその資料の品ぞろえという準備、印刷された専門家の著書や、ネット参照でも専門家の学会雑誌論文や大学紀要論文など信頼できる内容を参考にするようにという指示も必要となる。ある程度少人数で授業ができる演習に比べ、講義が中心となる文学史においては、以上の点がより徹底されることが望まれる。

おわりに

数年前までは「グローバル化」の動きに産業の侵攻的余地の可能性は確かにあった。だが、また時代は変わりつつある。「競争よりもみんな仲良く」だから、助け合い、突出するのは否定されれば、競争社会で勝ち抜く「ソーシャル・ダーウィニズム」（アメリカが現代の産業主義の根本を作り上げた19世紀後半にさかんに言われた表現である「適者生存・優勝劣敗」）の伝統重視の国は苛立ちが隠せない。2017年1月現在、ヨーロッパでのイギリスのEU離脱、また一方で「強い反グローバル化」と「移民対策」「メキシコ国境の壁」などアメリカ第一主義を掲げたトランプ大統領が就任した。彼は反知性主義の極みとも言われるが、「競争」に基づく資本主義を掲げ、金銭的成功という「アメリカン・ドリーム」を旗印としてきたアメリカがここで復活したという意見もある。特にアメリカにおいては「アメリカ第一主義」（1920年代の標語は「100%アメリカ人」であった）とは、20世紀に関しては、「物質主義の時代」と共に第一次・第二次世界大戦の次の10年（1920年代と1950年代）にも現れたものだった。アメリカ史に現状を照射すると流れはよくわかる。

「アメリカ文学史、英米文学概論における文学史・文化研究・アメリカ研究を導入した講義」というテーマで本稿は論じてきたが、英語教育の中ではこれまで、語学教育がまさに「語学」のみに集中しすぎて、その内容や話す相手に関心が示されずにいたことは明らかだ。それは内容を十分に語るに語学力が付いていかないという課題もあることはその一方で事実でもある。だが「英語で」は確かに理想だが、インプットは母語でもいっように

構わないので、まず同時に行なっていく必要がある

参考文献

Beahm, George. *Unauthorized Trump Talk*. Avon: Adamsmedia, 2016.

Thoreau, Henry David. *Walden*. Boston: Beacon press, 2004.

Petrulionis, Sandra Harbert. *To Set This World Right: the Antislavery Movement in Thoreau's Concord*. Ithaca: Cornell UP, 2006.

大橋健三郎、齋藤光、大橋吉之輔編 東京：『総説アメリカ文学史』研究社、1976.

小林昭文他『アクティブ・ラーニング実践』東京：産業能率大学出版、2016.

君塚淳一、名越萌美「ポップスと時代背景を使用した英語教材の試み：The Beatlesを例として」茨城大学教育学部英語教育異文化研究会編 『異文化研究』創刊号、2017.

君塚淳一「1980年代とミニマリズム」日本マラマッド協会編『アメリカ短編読み直す』東京：北星堂書店、1996.

巽孝之『アメリカ文学史のキーワード』東京：講談社、2000.

田中博之『アクティブ・ラーニング実践の手引き』東京：教育開発研究所、2016.

ハイ、ピーター・B.『概説アメリカの文学』東京：桐原書店、1995.

松本昇、高橋勤、君塚淳一『ジョン・ブラウンの屍を越えて—南北戦争とその時代』東京：金星堂、2015.

MESAシンポジウム特集「自伝、日記、体験記—記憶された体験を「現在」に接続する」『多他民族研究』多民族研究学会、第9号、2016.

横沢四郎他『概説アメリカ文学史』東京：金星堂、1998.

論 文

生徒を「深い理解」へと導く英語指導： タスク中心教授法に焦点を当てて

上野 真悠子*

Fostering Students' Deep Comprehension in Teaching English:
Focusing on Task-Based Language Teaching

要旨 (Abstract)

次期学習指導要領改訂を受けて、今後の英語授業においては、アクティブラーニングや自己表現、技能統合型の活動などの発信力が求められるアウトプット活動が増えていくことが予想される。しかしながら効果的なアウトプットは、インプットした情報の意味を表面的に理解するだけでなく、自分というフィルターを通して情報を解釈し、知識として内在化するような「深い理解」があって初めて達成されるものである。本稿は、深い理解を導く方法の一つとしてタスク中心の教授法に焦点を当て、学習者の習熟度や授業文脈に応じてどのようにタスクを活用していくべきか、その可能性を模索した。

キーワード (Keywords)

中学・高等学校、英語科教育法、タスク、教師の発問、授業づくり

1. 序論

1.1 今後の英語教育の目指すところ

グローバル化が進む今、英語教育のあり方は、従来のような教師が教壇に立って一方的に話し、生徒はそれをじっと聞いているといった講義スタイルから、生徒が能動的に英語を話し、教師や生徒同士で相互に対話を行うといったコミュニケーションスタイルへと転換しつつある。

文部科学省の告示する学習指導要領が約十年ぶりに改訂され、小学校では平成32年か

* 常磐大学人間科学部 助教

ら、中学・高等学校ではそれぞれ平成33年、34年から実施されることが決まっている（文部科学省, 2016）。この改訂における大きな変化としては、これまで小学5、6年生で行っていた「話す」「聞く」を中心に教科以外の教育活動として学習する「外国語活動」を、前倒して週1時間（年間35コマ）行い、小学5、6年生は「話す」「聞く」に加えて「読む」「書く」も含めた「外国語」と正式な教科として週2時間（年間70コマ）行う案が挙げられる。これにより、小学校のうちから外国語を学ぶ授業時間が増え、外国の言語や文化に対する理解を深め、コミュニケーション能力の素地と基礎を養うことがねらいである。

中学校については、扱う語彙数が増えたり（1200語 → 1600～1800語）、インタラクティブな言語活動を増やすといった基本方針の変化はあるものの、今回の改訂で小学校ほど劇的な変化があるわけではない。しかし、小・中・高とつづく一貫した英語指導を考える上で、すでに小学校で教科として英語を学び、習熟度や外国語に対する意識もそれぞれに異なる生徒を受け止め、しっかりと外国語の基礎的な力を身につけて、高校へと繋げるための重要な時期であることに変わりはない。生徒の特性や習熟度に応じて、柔軟に指導目標やカリキュラムを組み立てていくことが求められる。

また、高等学校の外国語科では、「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」の4技能を総合的に扱う科目群として「英語コミュニケーションⅠ・Ⅱ・Ⅲ」を設定し、Ⅰを共通必修科目とするとともに、外国語による発信力を高める科目群として「論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」を設定する。つまり、複数の技能を統合させた言語活動が中心になると同時に、スピーチ、ディベート、ディスカッション、プレゼンテーションなどの発信力を伸ばす指導が行われるようになる予定だ。このような発信力の重視は、今回の学習指導要領改訂におけるキーワードの一つが「アクティブラーニング」であることとも関連していると考えられる。アクティブラーニングとは外国語の科目に限らず、近年の教育分野において頻繁に聞かれる言葉であり、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義される（溝上, 2014）。つまり、「何を学ぶか」だけでなく、「どのように学ぶか」という点に着目し、生徒が実社会や実生活の中で、自らが課題を発見し、主体的・協働的に探求し、英語で考えや気持ちを互いに伝え合うことを目的とした学習を指す。アクティブラーニングと先に述べた発信力の重視の方針を英語の授業に当てはめるならば、教科書で扱った問題に対する解決策を生徒各自がリサーチをし、得られた情報をグループで伝え合い、グループとし

での意見をまとめて発表するといった活動が考えられる。

このようなアクティブラーニングの要素を取り込み、今後の英語教育が目指すところは、技能統合型の言語活動（聞いたり読んだりした内容に基づいて、話したり書いたりする）を中心に据え、様々な日常的あるいは社会的なトピックについて学習者が能動的に考え、理解し、発信しあうこと（議論・交渉・発表など）ができるだけのコミュニケーション能力を育てるといった文言に集約されるだろう。これらの能力は、これまでは大学レベル以上のアカデミックあるいはビジネスの分野において求められる実践的なスキルという印象があったが、より早い高校生の段階からそういった力を磨くことで、学校教育を終えてからも、主体的に課題に取り組み、グローバルしていく社会において活躍できる人を育てたいというねらいがあるものと考えられる。

1.2 「深い理解」とは

では、前節で述べたような目標を達成するためには授業において、具体的にどのような指導が必要なのだろうか。ついディスカッションやスピーチなどの高度なアウトプットを増やすことにはばかり目が行きがちだが、第二言語習得 (SLA) 研究の分野では、言語習得のプロセスにおいて、①大量のインプット → ②少量で頻繁のアウトプット → ③自分の英語のギャップを認識する（どこが言えないのかが分かる、相手のフィードバックを受けて誤りに気づく） → ④ 再びインプット、という順番で学習を行うと最も効果が高いことが示されている (Gass & Alvarez-Torres, 2005)。このようにアウトプットによって自分の英語のギャップに気づくことは、その前後のインプットの理解を促進する効果があるため、時間が十分に取れるのであれば、アウトプットを行うにこしたことはない。しかし当たり前のことではあるが、アウトプットはすでに自分の頭の中に入っている知識で何かを発信することであり、新しいことはインプットを介さなければ学習されない。つまり、言語習得はインプットとアウトプットの両方を行う必要があるのはもちろんとして、その大前提として、適切な質と十分な量のインプットが不可欠である (van Patten, 2004)。多くのインプットを行いながら、扱う題材 (トピック) について自分が知っていることを書き出したり、教師の発問に答えるなどの小さなアウトプットを頻繁に積み重ねていくことが、その後のディスカッションやスピーチといった実践的なアウトプット活動につなげていくために重要である。また白井 (2012) は、実際にはアウトプットをしなくても、「アウトプットの必要性」を高めるだけでも有効であると述べている。例えば、教師が英語で何かを話している時に、学生が30人いたとして、

その全員に質問をすることはできないが、全員が自分にあたる可能性を考えて、少なくとも頭の中で答えをいう（リハーサルする）状況を作れば、学習者にとってはそのインプットがより活性化したものになる。

インプットされた情報を理解し、アウトプットできる形で学習者の中に取り込まれることをインテイクとも呼ぶが（van Patten, 2004）、先行研究の知見を踏まえると、言語習得につながるだけの意味あるアウトプットをするためには、インテイクの段階において、生徒がインプットされる学習内容について「深い理解」をすることが重要であると考えられる。ここで言う「深い理解」とは、単なるテキスト情報や音声情報の意味を表面的に理解するだけでなく、自分というフィルターを通して情報を解釈し、知識として内在化することである。具体的には、テキストの根底にあるテーマを理解する、発話者の意図を把握する、背景知識をうまく活用する、会話や文章の展開を予測する、登場人物の感情を理解する、批判的思考を行う、場面に応じて適切なコミュニケーションストラテジーを選択するといったレベルの理解のことを指す。さらに学習分野別に捉えるならば、例えば語彙については、どれだけ多くの語を知っているかを示す語彙知識の「広さ」に対して、一つの語についてどれだけ知っているかを示す語彙知識の「深さ」という概念がある。語の深いレベルの理解とは、単にその語の綴りや意味を知っているだけでなく、共起語や連語関係を知っていたり、文法上の機能、使用上の制約を理解しており、産出に使用することができることを指す（Nation, 2001）。またリーディングの分野では、読んだテキスト情報そのものの理解である「文章の理解（learning of text）」と、そこで得た情報を他の情報の理解に利用したり、アウトプットへつなげることが可能なレベルの理解である「文章からの学習（learning from text）」とを分ける考え方がある（Kintsch, 1986）。このように、すべての学習において理解には段階性があり、受容的知識だけでなく産出的知識も持っていることや、インプットされた情報に対して、書かれていない情報を背景知識と結び付けて推論すること、自分の意見と照らし合わせて批判的思考を行ったりすることは、深いレベルの理解に達していなければ難しい。

2. 「深い理解」へ導くためのタスク活動

生徒を深い理解へと導く方法の一つとして、本稿では授業実践における「タスク」に焦点を当て、具体的な指導例も交えながらタスク活用の可能性を検討したい。従来型のエクササイズとタスクの違いは、前者が英語に関する知識を与える（give）ものであるのに対し、後者は活動を通じて気づき（notice）を促すことが重視されている点にある。さらに

タスクに関しては、近年、実践的なコミュニケーション能力を伸ばす効果的な指導法として、Task-based Language Teaching (TBLT) が注目されている。TBLTの特徴は、学習者に達成すべきタスク（課題）を与え、その課題達成のための道具として英語を使わせる点にある。Ellis (2009) は、タスクであることを満たす基準として次の4つを挙げている。

- (1) The primary focus should be on ‘meaning.’
- (2) There should be some kind of ‘gap.’
- (3) Learners should largely have to rely on their own resources in order to complete the activity.
- (4) There is a clearly defined outcome other than the use of language.

この基準の中で最も重要なのは、(1) の項目であり、言語形式に捉われず、タスクの達成を通じて相手へ「意味」を伝達することに焦点が置かれている。例えば、絵を使って内容を相手に英語で説明するタスクでは、必ずしもそのレッスンで扱う文法項目を使わなくてもよい。タスクを設定する際には、身近なあるいは生徒が興味を持てるトピックによる場面設定を行い、そのタスクを通じてどのような成果を達成することを目的としているのかを明確にしておく必要がある。

2.1 教科書を使ったタスク中心の授業

本節では、教科書を使ったタスク中心の授業について取り上げる。従来の英語教育で行われてきた一文一文を和訳したり、文法項目の説明に多くの時間を費やすスタイルの授業に代わり、タスクを通じて何度も繰り返し英文に触れることで内容理解を深める方法が一般的になりつつある。タスクとは、生徒が行う全ての活動のことであり、質問に答えたり、内容理解問題を解いたり、読んだ文章について感想を書いたりすることは、全てタスクに含まれる。一方的に教師がテキストの内容や文法項目について説明するのではなく、生徒が手や口や体を動かすうちに自然な流れでテキストのテーマを理解したり、自分の表現の誤りに気づいたり、他の生徒の意見を聞いたりすることが目的となる。タスクを設定する際には、その活動を行う目的や配置する箇所に配慮するのはもちろんのこと、扱う題材について知りたい、使ってみたいという積極的な気持ちを引き出し、終えたときに生徒自身が達成感を感じるタスクであることが大切である。

ここでは、リーディングを中心に他の技能（リスニング、スピーキング、ライティング）の

要素も統合したタスクの例を紹介する。表1は、授業実践に関する複数の書籍や報告書、筆者自身の教育実践などを参考に、読解前・読解中・読解後の3つのそれぞれの段階において、どのような目的を持ち、具体的にどのようなタスクを行うのかをまとめたものである。

表1. リーディング中心の授業におけるタスク例

| 授業展開 | 目的 | タスク例 |
|---------------|--|--|
| Pre-reading | スキーマの活性化 (題材に関する既存の背景知識を活性化させる／予備知識を与える／読みたいという気持ちにさせる) | <ul style="list-style-type: none"> ・先行オーガナイザー (写真、絵、アナログーなど)を用いた活動 ・内容についてのオーラルイントロダクション ・タイトルから内容を予測する ・キーワードについて自分が知っていることを書き出す |
| While-reading | 概要や要点の理解 (あらすじやメインアイデア、因果関係、時系列などを把握する) | <ul style="list-style-type: none"> ・新出語の意味を文脈から推測する ・グラフィックオーガナイザーを用いて情報の関係性を視覚的に整理する ・テキスト情報が正確に理解できているか確認する発問 (物語文:5W1Hを確認する質問 / 説明文:接続詞や文修飾の副詞に着目し文脈の流れを確認する) ・内容理解問題 (T / F Question, Facts Finding Question) ・要約 (空所補充型、アウトライン型) |
| | テキストを超えた理解 (書かれた情報以外の登場人物の感情や書き手のメッセージ、テーマに関する理解を深める) | <ul style="list-style-type: none"> ・推論発問によって深い理解を引き出す (物語文、エッセイ:書き手の意図やメッセージを問う / 説明文:クリティカル (批評的)な意見を問う質問) ・内容をサポートするような別の客観的情報 (数値やグラフ)、反対の立場からの意見などを提示し、多角的な視点からのテーマを理解する |
| Post-reading | 表現活動 小さいアウトプット (テキスト情報を元にした表現) | <ul style="list-style-type: none"> ・音読 (repeating, buzz reading, shadowing, sight translation) ・読んだ内容の再話 (Retelling) ・Information gap task |
| | 大きいアウトプット (教材と自己を結びつける ; personal involvementな内容の表現) | <ul style="list-style-type: none"> ・感動した箇所や印象深い箇所についてペアやグループで話し合う ・テキストの内容に関する自分の意見とその理由を書いて発表したり、ディベートを行う ・教材で取り上げた問題への解決策についてディスカッションを行い、一定の結論を得る ・会話形式のテキストの一部を自分の情報に替えてペアでRole Playを行う |

Note. 下線箇所は2.2節(タスクベースの授業展開例)にて、二重線の箇所は2.3節(教師の発問)にて詳しく説明する。

2. 2教科書を使ったタスクベースの授業展開例

実際に教科書の文章を用いて、表1. に挙げたタスクの一部の内容について具体的に説明する。下記のテキストは、「都市化によって引き起こされた環境の変化 (e.g., 塩害) がエジプトのスフィンクスを含む古代遺跡を破壊している」という問題を扱ったものである。

Egypt is the country where the Great Sphinx sits. A surprising thing is happening there. The Sphinx is now breaking apart. "If nothing is done, the head will fall off within a hundred years," says a researcher. The Great Sphinx of Giza is 73.5 meters long, 6 meters wide, and 20 meters high. Researchers say the Sphinx was made around 2,500 B.C. by cutting into a hill made of limestone. Now, there are big cracks in its body, with pieces of rock falling off the surface. Its neck is about one meter thinner than it used to be. Although many people have been trying to save it, the damage is occurring much faster now. What on earth is causing the damage to the Sphinx?

—*Vivid Communication I* (第一学習社),
Lesson 8, "The Sphinx in Danger" より

(1) Pre-reading Tasks

- キーワードである「スフィンクス」について知っていること (e.g., 場所、時代、何のために作られたか) について書く。生徒にトピックについていきなり聞いたり、読ませたりする前に、既存の知識を整理するための時間を作ることで背景知識を活性化させる。
'Please write something you know about the Sphinx. You can write them in Japanese. Please write them in English if you can. I'll help you.'
- タイトルから本文の内容を予測する：イディオムの意味を確認すると同時に、スフィンクスに何が起きているのかを予測する。
'The Sphinx in danger' → 'What does *in danger* mean?'
→ 'What do you think is happening to the Sphinx?'
- 写真の提示とOral Introduction による導入：スフィンクスに関する説明の中に質問も混ぜ、生徒とインタラクションをしながら具体的なイメージを共有する。
'Now I am going to show you a picture. Look at this. It is called the Sphinx, a monster appears in Egyptian mythology. What is Egyptian mythology? It is a collection of old

stories of gods and goddesses made by ancient people. The largest and most famous sphinx is the Great Sphinx of Giza in Egypt. It is located in front of the Pyramids. As you can see, the Sphinx is a mixture of animals. Look at this part. This is the part of...what animal? Yes, a lion. Now look at its head. It is the head of ... what? Yes, a human being. The Sphinx is a monster with the body of lion and the head of a human being.'



(2) While-reading Tasks

- グラフィックオーガナイザー（因果ダイアグラム）を使い、情報を視覚的に理解する。下記のような、テキスト情報の因果関係を明示した図は「因果ダイアグラム」というグラフィックオーガナイザーの一つであり、特に説明文の理解において有効である (McCrudden, Schraw, Lehman & Poliquin, 2007)。

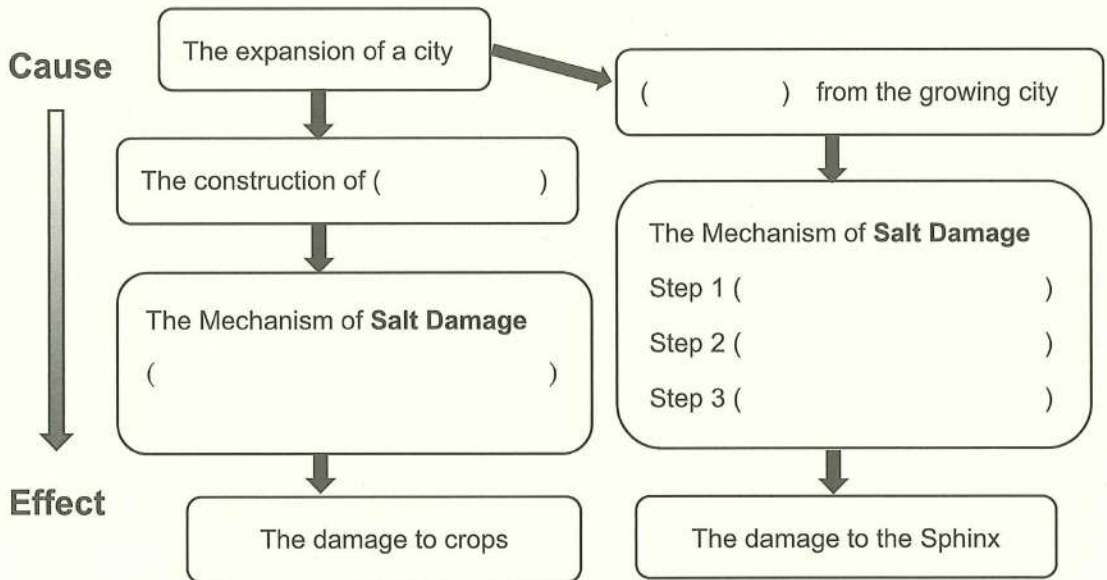


図1. 因果ダイアグラムを使ったテキスト理解の例

生徒たちはダイアグラムを完成させながら、「エジプトの都市拡大」という原因によって、「メカニズムの異なる塩害」が起き、「農作物とスフィンクスの両方が被害を受ける」という結果に至る流れを、視覚的に理解することができる。

(3) Post-reading Tasks

● 空所補充型の要約 (Summary) 作成：

要約は、文章内容をきちんと理解し、自分の中で要点を整理する上でとても効果的なタスクである。良い要約を作成するためには、重要な情報の選択 (selection) や複数の項目を上位語に置き換える一般化 (generalization)、一連の出来事を一つの命題に置き換える構成 (construction) といったマクロルールを使う必要がある (Kintsch & van Dijk, 1978)。しかしながら、リーディング・ライティング両方の力が必要になる上、このようなマクロルールを上手く使うことは、母語であっても難しい活動である。そのため、生徒のレベルに合わせ、空所補充型にするなどの工夫をすることで段階的に取り入れていくことが望ましい。

Many of the () () in the Middle East including the Great Sphinx of Giza are now () (). Although many people have been trying to save it, the damage is occurring much () now. Researchers tell us that () is one of the causes of the damage. The root of the problem is the construction of a () () to bring water to its people along with the () (). The salt in the () () mixes with the (), and then () again on the surface of the Sphinx and makes () (). Also, salt makes it difficult for people to () (). The dam stopped the (), so the salt has stayed and damaged () there. The Sphinx in danger gives us the important fact: Because of human-caused () (), our lives are in danger, too.

上記のような語句を補充するタイプの要約タスクは、英語の苦手な生徒にとっても負担が少なく取り組みやすい。文補充型や、トピックセンテンスを自分で書くように変更することで、タスクの難易度を上げることもできる。モデルとなる要約を作成する際には、生徒にマクロルールを使わせるための工夫をし、ただの空所補充問題にならないように気をつけることが必要である。この例の冒頭では、教科書の本文中で *the Temple of Karnak in Egypt and Mohenjo-Daro in Pakistan* と具体例が出されている箇所を *the ancient ruins in the Middle East* と上位語に置き換えることで、生徒から構成 (construction) のルールを引き出せるようにしている。

● 再話 (retelling) タスク：

英文を読んで理解した内容を人に語ることを再話 (retelling) と呼ぶ。リーディングと

スピーキングを統合したタスクであるため、要約と同じく一から行うことは、初学者にとって難易度が高い。そこで、より段階性を持たせた活動として、卯城（2011）では、次のような要約文とインフォメーションギャップの要素を組み合わせた再話タスクを紹介している。

| Handout A | Handout B |
|---|---|
| <p>Fill in the blanks and retell the story!</p> <p>Many of the () () in the Middle East including the Great Sphinx of Giza are now () (). Although many people have been trying to save it, the damage is occurring much () now. Researchers tell us that () is one of the causes of the damage The root of the problem is the construction of a () () to bring water to its people along with the () ().</p> | <p>Check your partner's retelling!</p> <p>Many of the <input type="checkbox"/> <u>ancient ruins</u> in the Middle East including the Great Sphinx of Giza are now <input type="checkbox"/> <u>breaking apart</u>. Although many people have been trying to save it, the damage is occurring much <input type="checkbox"/> <u>faster</u> now. Researchers tell us that <input type="checkbox"/> <u>salt</u> is one of the causes of the damage The root of the problem is the construction of a <input type="checkbox"/> <u>big</u> dam to bring water to its people along with the <input type="checkbox"/> <u>city expansion</u>.</p> |
| <p>Check your partner's retelling!</p> <p>The salt in the <input type="checkbox"/> <u>Sphinx's limestone</u> mixes with the <input type="checkbox"/> <u>water</u>, and then <input type="checkbox"/> <u>crystallizes</u> again on the surface of the Sphinx and makes <input type="checkbox"/> <u>cracks bigger</u>. Also, salt makes it difficult for people to <input type="checkbox"/> <u>produce crops</u>. The dam stopped the <input type="checkbox"/> <u>floods</u>, so the salt has stayed and damaged <input type="checkbox"/> <u>crops</u> there. The Sphinx in danger gives us the important fact: Because of human-caused <input type="checkbox"/> <u>environmental changes</u>, our lives are in danger, too.</p> | <p>Fill in the blanks and retell the story!</p> <p>The salt in the () () mixes with the (), and then () again on the surface of the Sphinx and makes () (). Also, salt makes it difficult for people to () (). The dam stopped the (), so the salt has stayed and damaged () there. The Sphinx in danger gives us the important fact: Because of human-caused () (), our lives are in danger, too.</p> |

手順としては、まず要約を元に上記のような2種類のハンドアウトを用意する。これは、要約を前後半に分け、Handout Aは前半で空所補充しながら再話を行い、後半でペアとなった相手の再話を確認し、チェックマーク (☑) を記入する構成になっており、Handout Bはその逆の構成になっている。生徒はペアになり、教科書を見ない状態で交互に再話を行い、確認し合う。それぞれが異なる情報を持っているインフォメーションギャップの状

態を作り出すのは、タスクにゲーム性を持たせると同時に、自分の知っている話を知らない人に話すという再話本来の活動に近づけることが目的である。また、要約と同じく、生徒のレベルに応じて、空所の大きさを単語・文・文章レベルと変化させることで難易度を調整することができる。

2.3 教師の発問

タスクを通じた学習をサポートする上で、教師がどのような問いかけをするかは重要な要因である。教師の投げかける発問によって、タスクの深まり方もぐっと変わってくることがある。そのため、教師はただ漫然と問うのではなく、発問のタイプと効果について十分に理解した上で発問を考える必要がある。発問タイプの分類については、研究者によって様々だが、田中・島田・紺渡（2011）は次のような3タイプに分類している。

- (1) 事実発問 (fact-finding questions) : テキストで明確に述べられている明示的情報を問う発問
- (2) 推論発問 (inferential questions) : テキスト情報と背景知識を結びつけることで理解される暗示的情報を問う発問
- (3) 評価発問 (evaluative questions) : テキストに書かれた内容に対する読み手の考えや態度を問う発問

これらの発問の内容について、2.2節で取り上げた“The Sphinx in Danger”のテキストを例に説明すると、*How old is the Sphinx?* や *What is happening to the Sphinx?* といった発問は、テキストに明示的に書かれている情報を元に答えることができるため、「事実発問」であると言える。このタイプの発問は授業の中で最も頻繁に用いられる。

一方、*What is the similar thing to the Sphinx we have in Japan?* や *What do they guard?* といった発問は、テキストを超えた情報を問う「推論発問」にあたる。生徒はテキスト情報と自らの背景知識とを結び付けて、*The koma-inu guard the gates of Japanese shinto shrines.* や *The shisā in Okinawa guard the gates of houses.* などと答えることが想定される。また、文章によってはメインアイデアが明示的に書かれていないものもあり、その場合には読み手が情報を統合して、何が最も重要な情報なのかを推論によって導く必要がある。例えば、*What is the root of the problem to the destruction of the Sphinx?* という

発問が与えられた場合、スフィンクスの破壊の原因について、教科書本文中では多くの情報が描写されているが、結局のところ何が根本的な原因なのかということは、生徒が因果構造をきちんと理解していなければ答えることができない。

さらに、テキスト読解後に *What is your opinion about the fact that the historical ruins of people in the past are in danger because of human-caused environmental changes?* という発問をした場合、生徒はテキスト情報に基づいて内容について、自分なりの評価や感想などの反応をすることが求められる。このような personal involvement な発問は「評価発問」に含まれる。

上記の3タイプの発問の中で、深い理解を促すために特に重要なのは、(2)と(3)のタイプの発問であると考えられる。こういったテキスト情報と生徒自身の考えを結びつける発問は、インプットされた言語材料を理解し、自己表現というアウトプットへ橋渡しする役割を担う。また、クリティカル(批評的)な視点を育てることの重要性は、学習指導要領においても繰り返し述べられており、授業の中で積極的に *What do you think about ~? / What is your opinion ~? / If you were~, what would you think about...?* などの問いかけをしていくことによって、生徒が物事を多角的に考えるための訓練になると考えられる。

2.4 教科書以外のマテリアルを使用するタスク活動

ここまでは、教科書のテキスト理解を目的としたタスク活動を紹介してきた。本節では、教科書以外のマテリアルを使ったタスクについて取り上げる。ここで取り上げるタスクに共通するのは、ある特定の situation (場面) を設定して、生徒が言語活動を行うことで課題を達成するものになっている点である。

● Problem-solving Tasks

ここでは、問題解決型の2種類のタスクを紹介する。いずれのタスクも特定の場面における自分なりの解決法を見つけ、意見を共有し、それを発表することが目的になっている。

[Problem-solving Scenarios]

教師は次のような英文を生徒に配り、ペアやグループで意見交換を行った上で、何らかの解決法を見つけるように指示する。内容は、特定の場面で起こる問題について、もし自分だったらどのように対処するかを問うものである。活動の前に (a) 日本語は使わない、(b) 全員が発言する、などのルールを確認しておくことが必要である。

- | |
|--|
| 1. You are alone at a restaurant one night. After you finish the meal, you discover that you had left your wallet at home. You also discover that your cell phone is dead. You cannot remember any of your friends' numbers. The restaurant tells you that you must pay or they will call the police. If you couldn't ask a friend to bring you money, how would you solve this problem? |
| 2. You make plans to go out with your girlfriend on Friday night to celebrate her birthday. On Friday afternoon, you suddenly remember that your best friend also has a birthday party on the same night. What would you do to solve this little problem? |
| 3. Your brother allowed you to use his car for a few hours. While you were using the car, you accidentally hit a stop sign and you damaged the front of the car. You know your brother loves the car very much and you are afraid of telling him about the damage. What can you do to fix this situation? |
| 4. Your best friend is perfect except for the fact that she always has bad breath. You don't want to hurt her feelings by telling her that her breath stinks but you know that she needs to find out somehow. How can you solve this problem? |
| 5. You are getting worried as your brother seems to be spending too much time on his smartphone. He claims to be checking e-mail, but you know he mindlessly scroll through Facebook and Twitter. He needs to relax after a busy day and it helps him clear his head. What would you do to solve this problem? |

このタスクでは、相手に言いにくいことを伝えなければいけない場面設定がなされているため、円満なコミュニケーションに必要なポライトネスの表現 (e.g., *It's hard for me to say this but.../ I'm so sorry to disappoint you but...*) を学ぶことができる。また事前に学習済みであれば、仮定法 (e.g., *If I were in this situation, I would...*) や法助動詞 (e.g., *should/ might/ mustn't etc.*)、ディスカッションの表現 (e.g., *I think/ suppose/ believe... , because.../ In my opinion, .../ I agree/ disagree with you.*) などを会話の中で使う練習にもなる。習熟度レベルの高いクラスであれば、問題への対処法に関する意見が一通り出たところで、登場人物になりきって実際にロールプレイを行い、相手にどのように伝わるのかを体験してみるといった活動に発展させることも可能である。

[Island Adventure]

次のような指示文を配布して、グループでディスカッションを行う。内容は、遭難して

無人島に漂着しようとしている人になりきり、どの道具を持っていくか、その理由も含めて考えて書くというものである。

The situation : Your boat is sinking! There is a desert island nearby. You can swim there, but you can only take a small bag with you. Choose four items to help you survive on the island. Then write about your choice of items and your reasons for choosing them.



図2. Problem solving task (Island Adventure) で使用するマテリアル



このタスクは、スピーキングとライティングの要素が含まれているだけでなく、クリティカル・シンキングや問題解決のスキルを使いながら、どのようにしてこの状況に対処するか考える必要にあるものになっている。また、ゲーム性の高いタスクであるため、生徒が楽しみながら取り組むことができるタスクである。

● Project-based Task

ここでは、生徒たちが協働的に課題に取り組むことを目的としたプロジェクト型タスクの例を1つ紹介する。

[Making Your Original Commercial]

自分が気に入っている商品やサービス、自分が考えた架空の観光スポットなどについてオリジナルのCMを作成する。

| Story Board | Script |
|---|--|
| <p>1.</p>  | <p><u>Introduction</u></p> <p>“Introducing (商品名、サービス、場所など)...” “Have you ever...?” などの表現で始めると視聴者の注意を引くことができる。</p> <hr/> <hr/> <hr/> |
| <p>2.</p>  | <p><u>Body</u></p> <p>良い点や魅力的な具体例を挙げる。</p> <hr/> <hr/> <hr/> |
| <p>3.</p> | <p><u>Conclusion</u></p> <p>“Check out our website for more information.” “Try out (商品名、サービス、場所など)” などの言葉で締めくくる。</p> <hr/> <hr/> <hr/> |

生徒はグループ単位で、次のようなワークシートを用いて、ストーリーボードや原稿を書く。最終的にはPPTなどを用いて画像を映しながら、作成したCMを発表する。CMは、見ている人へ印象的で分かりやすいメッセージを伝える必要があるため、生徒たちはそのことを念頭に置きながらタスクを行うとより効果的である。生徒同士が協同的にタスクに参加し、プレゼンテーションを行い、フィードバックを与え合うことで達成感を味わうプロセスが大切である。

3. 結論

本稿では、生徒を深い理解に導く英語指導の方法として、授業実践におけるタスクの役割に焦点を当て、具体的な指導例を挙げながら、その可能性について模索してきた。従来の第二言語習得 (SLA) 研究において定義されるタスクの在り方は、コミュニケーション場面における言語使用が重視され、authentic language (母語話者が使う生の英語) が使われるべきであるという考え方が根底にあった。しかしながら、こういった定義をそのまま日本の教育現場に適用するのは難しいことも多々ある。また、学習の途中でauthenticな英語を用いることが、どれだけ言語習得に寄与するかは明らかではなく、逆にタスクを用いた授業実践の幅を狭めてしまうという批判もある (Widdowson, 2003)。より重要なことは、学習者の習熟度や用いる教材に応じて、柔軟にタスクの内容を変化させて活用することであると考えられる。

そこで本稿では、インプットされた情報を理解し、アウトプットできる形で学習者の中に取り込まれることを「深い理解」と定義し、段階的に理解を深めることができるようなタスクを複数取り上げた。例えば、2.2節で紹介した語彙補充型の要約や再話のタスクは、生徒が読んだテキスト内容を言い換えながら、書いたり話したりする技能統合型タスクである。これらは生徒の習熟度に応じて、文補充型に変更したり、メインアイデアを考える形にするなど段階性を持ったタスクに変化させることが可能である。また2.4節では、ある特定のsituationを設定し、生徒の言語使用への必然性を高めることでディスカッションやプレゼンテーションへと繋げる方法として、問題解決型やプロジェクト型のタスクを紹介した。2.3節ではタスクにおける教師の発問について取り上げ、明示的な情報を問う事実発問だけでなく、テキストの内容を超えた情報を問う推論発問や、学習した内容に対する生徒自身の反応を問う評価発問の重要性について述べた。しかしながら、この項目については概要を説明するに留まり、十分な議論をするには至らなかった。また本稿ではタスクの特徴を述べるに留まったため、これらのタスク活動を実践した場合の効果や生徒の反応などについて、今後さらに実証的な研究も行いながら、考察を深めていく必要がある。

学習指導要領の改訂を受けて、小学校から英語が教科として学ばれるようになり、アクティブラーニングや自己表現活動の機会の増加によって、実践的なコミュニケーション能力を養成していくことが目標に掲げられている。多様な情報を深く理解し、それについてクリティカルに考え、自分の意見を相手に伝えられるような人材を育てていくために、「意

味重視」「学習者主導」を基本とするタスクは、今後の英語指導を考える上で非常に重要なキーワードになっていくことは間違いない。そのため、小・中・高連携を視野に入れたタスク活動の枠組みや、タスク活動の評価に関する考察を今後の課題としたい。

参考文献

- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-246.
- ESL EFL Lessons and Activities-Critical Thinking and Problem Solving, 'Island Adventure' Worksheet. Retrieved from <https://www.teach-this.com/resources/teaching/critical-thinking>.
- Gass, S. & Alvarez Torres, M. J. (2005). Attention when? *An investigation of the ordering effect of input and interaction*. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 1-31.
- McCrudden, M. T., Schraw, G., Lehman, S., & Poliquin, A. (2007). The effect of causal diagrams on text learning. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 367-388.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. (1986). Learning from text. *Cognition and Instruction*, 3, 87-108.
- Van Patten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research and commentary*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 卯城祐司（編著）（2011）.『英語で英語を読む授業』.東京：研究社.
- 白井恭弘（2012）.『英語教師のための第二言語習得論入門』.東京：大修館書店.
- 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸（編著）（2011）.『推論発問を取り入れた英語リーディング指導：深い読みを促す英語授業』.東京：三省堂.
- 築道和明（編著）（2012）. Vivid English Communication I [文部科学省検定済教科書]. 広島：第一学習社.
- 溝上慎一（2014）.『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』.東京：東信堂.
- 文部科学省（2016）.「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめのポイント」.

Retrieved from 文部科学省ホームページ,

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_3.pdf

論 文

Investigation on Using the Communicative Approach in Preparing Students for the TOEFL iBT Speaking and Writing Tasks in a Japanese University-based Intensive Study Course

Kevin M. McManus *

Abstract

This study on participants of a university-based intensive study course for the Test of English as a Foreign Language Internet-based Test (TOEFL iBT) investigates what benefits, if any, result from incorporating the Communicative Language Teaching Approach in the course's traditionally skills-based curriculum. To this end, the study examined and compared data collected from a single iteration of the bi-annual two-week study course in February 2014. Data sources included exit questionnaires on student attitudes toward their TOEFL study and pre-and post-test scores for the two productive sections of the TOEFL iBT: the speaking and writing tasks. Results of the study indicated that students who participated in optional communicative class sessions displayed higher levels of confidence in their ability to answer TOEFL speaking and writing tasks. Results also indicated that participants of the optional communicative courses tended to show greater improvement on their post-test scores, particularly for the opinion-centered independent tasks. This study concludes by recommending the addition of communication-based class sessions to the main course curriculum with the provision that additional studies are necessary due to the limited sample participant sample size of the current study (n=9).

Keywords

TOEFL iBT, Communicative Language Teaching (CLT), language learner attitudes,

* Tokiwa University College of Applied International Studies (常磐大学国際学部 助教)

language learner motivation, intensive language study course

要旨

本研究は、大学で行われている「Test of English as a Foreign Language (TOEFL iBT)」試験の集中講座の参加者を対象者とした。伝統的な言語技能の取得に基づいたカリキュラムに、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング<CLT> (主にスピーキングなどコミュニケーション)の授業方法を加えた場合、どのような利益が得られるかを目的とし、調査した。調査の方法として、2014年度2月に行った2週間集中講座を中心にデータ収集を行った。データの収集法は、集中講座の終了後に集めたTOEFLの受験勉強についての考え方を調べるアンケート、及び講座の直前と直後の模擬試験でのスピーキングとライティングの点数である。アンケートの結果として、自由参加の形で行った<CLT>の授業にも参加した対象者が、TOEFLのスピーキングとライティングの問題を適切に答えることにより自信を持っていた。また、<CLT>の授業に参加した対象者は、参加しなかった対象者に比べ、直後の模擬試験で (特に、自ら意見を述べるが必要な課題で) 言語技能をより向上させることができた。本研究の結論として、まず、対象者が少なかったため (9名)、本研究を続けていくことを条件とし、対象となっている集中講座の基本カリキュラムに、コミュニケーションに基づいた授業を加えることを推奨する。

キーワード

TOEFL iBT、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (CLT)、言語学習者態度、言語学習者モチベーション、集中学習講座

1. Introduction

1.1 Topic and aims of this study

This case study aims to examine the benefits of incorporating the Communicative Language Teaching Approach (CLT) in a Japanese university-based intensive study course for the Internet-based version of the Test of English as a Foreign Language (TOEFL iBT). Specifically, this study aims to examine how several hours of optional “fluency building class sessions,” which primarily focus on communicative language tasks loosely related to the TOEFL, compliment a more traditional skills-based intensive test

preparation curriculum.

The topic of this case study was selected for the practical reason of assessing and improving the curriculum of Tokiwa University's bi-annually held two-week intensive "TOEFL iBT Preparation Course," the course from which all data for this study was collected. This study compares a group of students who attended optional CLT-based sessions (hereby referred to as "fluency building sessions") during the course with other peers who did not attend the sessions. This comparison is an attempt to clarify student attitudes regarding their performances on the exam and their overall academic English abilities following participation in the course, as well as their motivation for continued study of the TOEFL. While this study does include a simple quantitative analysis of testing scores garnered from the course for the interest of discussion, the sample size ($n=9$) is not remotely large enough to make any generalizations outside of the specific context in which the data was collected.

1.2 The TOEFL iBT exam

The TOEFL iBT, first introduced by Educational Testing Service (ETS) in 2005, is the latest iteration of the TOEFL, which has become one of the most widely recognized exams for testing non-native English speakers' academic English ability since its introduction in the 1960s. The TOEFL is designed for and primarily used by North American secondary and tertiary educational institutions, but also is recognized by many institutions in England, Australia, and other English-speaking countries. As an Internet-based test, the entire exam must be taken on a computer with an Internet connection. Benefits of this new format over prior iterations of the TOEFL include that scoring is done relatively quickly (in 10 days), offering test-takers the advantage of being able to take the exam multiple times over a relatively short length of time (Campbell & Silver, 2011).

The current exam structure was developed in response to criticism that previous versions of the exam sometimes resulted in negative washback for both teachers and students, and did not authentically test the real-world academic language skills of being able to synthesize input from multiple sources and summarize that information comprehensively (Wall & Horak, 2011). In response to these criticisms, ETS updated the

latest TOEFL exam to be more reflective of communicative competence in an academic setting by including a speaking section and several “integrated task” questions in both the speaking and writing exam sections requiring the testtaker to comprehend and appropriately summarize academic material from both written and audio input (ETS, 2011).

The TOEFL iBT contains four sections—reading, listening, speaking, and writing—each with a distinct time limit. Each of the four sections are scored on a 0-30 scale for a total maximum possible score of 120. The reading and listening sections of the exam consist of approximately 30-40 multiple choice items each, while the speaking and writing sections of the exam require testtakers to produce language in the form of an audio recording or typed essay. The tasks for the speaking and writing sections of the exam are divided into four main categories:

- *Independent Speaking (2 questions)*: The independent speaking questions ask testtakers opinion-based questions about a variety of topics. Testtakers are given only 15 seconds to prepare their responses and must speak in reply for 45 seconds. Questions and replies are conducted entirely through the computer testing interface through use of headsets with microphones and do not involve a human examiner.
- *Integrated Speaking (4 questions)*: The integrated speaking questions ask testtakers to (a) listen to a conversation between two speakers about a university campus-related situation and summarize one of the speakers’ opinions; and (b) listen to an academic lecture and briefly summarize its contents. For two of these questions, testtakers are also given related textual information, which they must integrate into their replies. Preparation time for integrated questions ranges from 20-30 seconds, and replies must be given for 60 seconds.
- *Integrated Writing (1 question)*: The integrated writing question is similar to the academic lecture-type questions of the integrated speaking task. Testtakers must first read a short academic text and listen to a lecture about the same topic. Then, they must accurately summarize in writing the speaker’s lecture while pointing out the relation between the content of the lecture and the reading text. Testtakers are given 20 minutes to complete this question.

- Independent Writing (1 question): The independent writing question is similar in content to the questions asked in the independent speaking task. The testtaker is given 30 minutes to write a fully developed essay about their opinion on the question.

1.3 Japanese test-takers and the TOEFL iBT

Japanese test-takers, who struggled even under previous versions of the TOEFL exam, have continued to have difficulty with the TOEFL iBT (Honna, 1995). According to testing data published by ETS in 2015, among 30 Asian countries, Japan ranks 26th for its overall score (71), and ranks *last* for *both* speaking and writing* section scores, with mean scores of 17 and 18, respectively (ETS, 2015). In comparison, testtakers in Japan's top economic competitor countries, China and Korea, scored 78 and 80, respectively. (*Japan is tied for *last* among Asian countries with four other countries on the writing section of the exam.)

There are several factors thought to be contributing to why Japanese test-takers seem to be struggling so much with the TOEFL iBT. For one, Japan's education system focuses heavily on preparation for entrance exams, which tend to test discrete point items and often do not include any component for testing the ability to integrate input or use oral communication skills (Poole, 2013; Hongo, 2013). Although communicative English language teaching has become more common in Japanese primary and secondary schools, influenced by changes in Ministry of Education guidelines, Japanese English language teachers have still been found to focus on grammatical explanation and discrete skills over communicative methods (Kikuchi 2006; Murphey 2011). Despite the newer Ministry guidelines, many Japanese teachers may hesitate to use CLT in the classroom due to lack of confidence and experience, and perception of relatively little Ministry influence on classroom practice (Nishino, 2011).

Given this situation, it is not difficult to see why many Japanese students who first decide to prepare for the TOEFL exam only after entering university may find the level of communicative competency required by the exam as a shock. Attesting to this, several Japanese studies have reported both a decline in interest in study abroad in recent years and in confidence in taking the TOEFL exam (Cabinet Office, 2012; MEXT 2013; NIEPR

2010; Sangyo-noritsu University, 2013).

In consideration of the TOEFL iBT structure, which is complimented by communicative practices and instruction, and its contrast with the Japanese learners' experiences of traditional test preparation that favors discrete item and skill instruction, the challenge for universities is to create a curriculum that eases Japanese students into TOEFL study while simultaneously preparing them for the communicative aspects of the exam. It is the aim of the current study, therefore, to investigate this dynamic in order to find a balance of traditional and communicative instruction methods that maximize efficacy and minimize negative washback.

2. The Current Study

2.1 Research Questions

The following questions were addressed in this study:

- i) *Do students who participate in optional communication-centered sessions of an intensive TOEFL iBT study course show greater post-test score improvements on the speaking and writing sections of the TOEFL iBT than students who do not attend the sessions?*
- ii) *Does incorporation of communicative tasks into the speaking and writing sections of an intensive TOEFL iBT study course improve overall student attitudes about their ability to successfully perform on those sections of the exam and about the exam itself?*

2.2 Participants

Data for this study was collected from eight university student participants and one high school student participant of an intensive study course for the TOEFL iBT hosted by Tokiwa University in February 2014. All participants were native speakers of Japanese. Selection criteria for this study was full attendance on every day of the intensive study course. Four of the nine participants also attended all optional daily communication-centered speaking and writing sessions "fluency building sessions."

Selected participants were enrolled in one of three different academic institutions at the time of participation in the course: Tokiwa University, Tokiwa University High School, and Ibaraki University.

2.3 Course Description

The TOEFL iBT study course central to this study has been held bi-annually at Tokiwa University since 2010. The course is organized and managed by the Tokiwa University International Exchange and Language Learning Center in coordination with the Tokiwa University Center for Community Relations. While it is open to participation from university, junior college, and high school students from other institutions, course participants concurrently enrolled at Tokiwa University have historically made up approximately 70% or more of the total course participants.

Although the course structure has undergone several iterations since its conception, the 2014 course from which the current study data was collected was held over approximately 40 hours over a two-week period between February 17 and February 24, 2014. Not including two sessions for orientation (separately held for Week 1 and Week 2) and a 4-hour full-length practice exam on the final day, the course consisted of twenty-five 60-minute lessons on each of the four main TOEFL iBT exam sections: Reading, Listening, Speaking, and Writing. The optional “fluency building” sessions at the center of this study were held for an additional 60 minutes a day for nine of the ten course days. While the course structure allowed for participants to only join for one half of the course (i.e. first week or second week), all participants of this study attended the course for the full two weeks as described. (See Appendix A for the full course schedule.)

Every course session was held in one of Tokiwa University’s fully-equipped CALL laboratories, allowing participants to have access to a computer for recording and typing. Every session of the course was taught entirely in English by three native-speaking English instructors employed by Tokiwa University. While the course text, *Direct to TOEFL iBT* (Lougheed, L. 2011), was also entirely in English, simple supplementary material—particularly vocabulary lists for certain textbook exercises—was prepared in Japanese by the instructors.

Of note, participation in the study course costed students enrolled in any of Tokiwa University's associated educational institutions a mere 1,000 yen to cover course material fees. The cost of participation for non-Tokiwa students, on the other hand, ranged from 10,000 to 24,000 yen depending on the status of the participant (student or non-student) and the length in which participants attended the course (one week or two weeks).

2.4 Procedure

2.4.1. *Diagnostic Pre-test (Speaking)*

All course participants completed diagnostic "pre-test" questions from the course text for each of the four exam sections during the first class period of each section. Speaking pre-test data for each of the six questions (two "independent tasks" and four "integrated tasks") on the TOEFL iBT speaking section were recorded in class using the pre-installed Sound Recorder software on Microsoft Windows 7. Speaking question replies for both the pre-and post-test were evaluated in accordance with the TOEFL iBT Speaking Rubric as published by ETS (see Appendix B for reference).

2.4.2 *Diagnostic Pre-test (Writing)*

Similarly with the speaking task, the pre-test for each of the two writing questions were assigned on the first day of each respective course sessions. (The independent and integrated questions were approached in different class sessions during the course.) However, due to the limited time available in class, both writing question responses were assigned as homework with the strict instruction that participants were to only give themselves the same time allotted on the actual TOEFL iBT exam (20 minutes for the integrated question, 30 minutes for the independent question). Collected written responses, which were typed in Microsoft Word, were evaluated in accordance with the TOEFL iBT Writing Task Rubric as published by ETS (see Appendix C for reference).

2.4.3. *Core Instruction*

Fourteen hours of the TOEFL iBT study course were dedicated evenly to the speaking and writing sections of the exam (i.e. seven hours for each section). Four hours of each

section were spent on instruction for the independent-type questions and three for the integrated-type questions. Combined, these were the “core instruction” (hereby referred to as such) hours in which all participants of this study attended in full.

Core instruction for the speaking section began with an overview of the test section that included explanation of the basic question structure and the scoring rubric. Instruction then focused one-by-one on each of the six exam questions, teaching participants fundamental reply structures and practical useful rhetorical devices (e.g. compare/contrast) and phrases for answering the questions. Additionally, participants were taught key strategies for parsing and combining information in order to answer the integrated-type questions. For every session, instruction was followed by in-class practice. Although there was some variance from session to session, the basic method of practice was that participants were given a determined amount of time to first consider and prepare their answers, then to practice their answers by either sharing them with classmates in small groups or recording them on the computer. In the case that answers were shared with classmates, time was given for feedback to the speaker. During such group practice sessions, the instructor circled the classroom and gave individual feedback as necessary. Because of the timed-nature of the TOEFL iBT speaking tasks, the time given for participants to prepare their in-class practice answers was gradually shortened from several minutes to the actual test time of 15-30 seconds, depending on the question type.

Similarly with the course speaking sessions, core instruction for the writing section began with an overview of the test section that included explanation of the scoring rubric and the structural difference between the two questions on the exam. Instruction then focused on teaching and review of the fundamentals of five-paragraph essay writing, including timed brainstorming, developing an introduction paragraph with thesis statement in response to the writing task question, and organizing body paragraphs in support of the given thesis statement. Class time was given to participants to practice outlining their essay replies, including construction of a thesis statement and basic development of supporting topic sentences for each of the body paragraphs. Full essay responses were then assigned as homework to be collected during the following class

session. Collected essays were scored in accordance to the ETS rubric and returned to participants with individualized written and oral feedback.

2.4.4. *Optional Instruction (“Fluency Building” Communicative Tasks)*

Nine total hours of optional instruction were available to all course participants at no extra monetary cost. These sessions, which were all organized around communicative tasks, focused on improving participants’ spoken and written fluency levels. Six of the nine sessions were dedicated to speaking fluency, while the remaining three sessions focused on writing fluency. Each of the sessions was only attended by a fraction of the overall course participants.

Each of the six speaking fluency-building sessions was centered around a communicative language task in which participants had held discussions in small groups to complete the task. Following completion of the task, participants were then directed to consider and answer authentic TOEFL iBT speaking questions on a related topic to that of the communicative task.

For example, during one session, participants were divided into groups of two or three and were given ten small index cards (dubbed “lie cards”), each containing a different brief situation describing a lie someone had told and the reason for telling the lie. After briefly reviewing the concept of a “white lie” and related vocabulary as a class, the groups were asked to discuss each lie card and were given the two-part task to (a) divide the cards into two piles (“acceptable lie” and “unacceptable lie”), and (b) rank the cards in each pile from “most acceptable” to “least acceptable.” While participants were discussing the task, the instructor moved between groups to help facilitate discussion and answer questions if necessary. Following completion of the task, each group briefly presented their “lie card” list to the class and explained some of the decisions the group had made regarding whether a particular lie was acceptable or not. Finally, after the presentations participants were given a TOEFL iBT independent speaking question prompt related to the “lie card” task: *“Some people think that telling a lie is unacceptable under any circumstances. Others think that it is sometimes okay to tell a lie. Which opinion do you agree with and why?”* Participants were given time to plan their responses and share

them with their group members. The time given to prepare the simulated TOEFL iBT questions was initially two minutes, but was gradually shortened each session down to 15 seconds, as on the actual TOEFL iBT exam.

Each of the three writing fluency-building sessions were conducted similarly with speaking sessions, although written responses were assigned as homework instead of in class, and a portion of each session was dedicated to reviewing concepts taught during the core instruction writing sessions.

2.4.5. Post-test

Participants were given a full-length simulated TOEFL iBT exam on the final day using online practice test material included with the course textbook. Of note, the actual TOEFL iBT only gives testtakers a ten-minute break in between the first and second half of the exam, but participants of the study course were given a full hour for lunch in between exam sections. (Both the speaking and writing session were tested after this break.)

As with the pre-test, responses to all six post-test speaking questions were recorded using the pre-installed Sound Recorder software on Microsoft Windows 7 and were evaluated in accordance with the TOEFL iBT Speaking Rubric as published by ETS. Post-test writing question responses were typed and saved in Microsoft Word and were evaluated in accordance with the TOEFL iBT Writing Rubric as published by ETS.

2.4.6. Questionnaire

Participants were given a three-page questionnaire in Japanese immediately following the post-test. The questionnaire included items that asked about participants' self-evaluation regarding their test performance skill improvement, as well as items that asked them to rate their speaking and writing confidence and motivation. Additional items regarding the course administration and execution were also recorded, but their results have not been included in the present study. Each question was accompanied by an open-ended prompt for "additional comments." (See Appendix E for select questionnaire items relevant to this study.)

3. Analysis and Discussion

3.1 Speaking Task Evaluation

Speaking task replies for both the pre-and post-test were evaluated in accordance with the TOEFL iBT Speaking Rubric by ETS (Appendix B). Although the ETS rubric only indicates scores with the integers 0-4, pre- and post-test scores for each question were assigned in increments of 0.25 to allow for greater accuracy over ETS's integer scoring model.

After each question was individually scored, the approximate score for the entire exam section was determined by dividing the mean score for all six questions by the maximum evaluation rubric score (4) and then multiplying by the maximum possible score for the speaking test section (30). A full report of all pre-test and post-test scores for the speaking questions are indicated in Appendix D. Participant numbers (P1-P9) were assigned according to total adjusted scores for the speaking section pre-test (lowest to highest). Participants who attended the optional fluency building sessions are indicated with an asterisk (*). The number (P1-P9) assigned to each participant remains consistent throughout the remainder of this analysis.

When calculated for difference in total adjusted section score and sorted accordingly from lowest to highest change in score, the data shows that all four participants who attended the optional fluency building sessions made equal or greater improvements to their total adjusted score (see Table 1-1). Collectively, the mean section score improvement for participants who attended the optional sessions was +3.75 (s=0.5), while the mean section score improvement for those who did not attend was +2.2 (s=0.45), indicating that optional session participants, on average, improved 1.55 points more than core session-only participants (see Table 1-2).

Table 1-1. Difference between post-test and pre-test speaking scores, sorted from lowest to highest total adjusted score

| Part. No | Q1 Diff | Q2 Diff | Q3 Diff | Q4 Diff | Q5 Diff | Q6 Diff | Total Section Score Diff |
|----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------------------------|
| P1 | 0.75 | 0.25 | 0.25 | 0.25 | 0 | 0 | 2 |
| P4 | 0.5 | 0.5 | 0 | 0 | 0.5 | 0.25 | 2 |
| P6 | 0.5 | 0.25 | 0.25 | 0.25 | 0 | 0.25 | 2 |
| P7 | 0.25 | 0.5 | 0.5 | 0.25 | 0 | -0.25 | 2 |
| P3 | 0.5 | 0.5 | 0.25 | 0.25 | 0.5 | 0 | 3 |
| P9(*) | 0.75 | 0.5 | 0.25 | 0.25 | 0.25 | 0.5 | 3 |
| P2(*) | 0.75 | 0.75 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.25 | 4 |
| P5(*) | 0.75 | 1 | 0.5 | 0.25 | 0.5 | 0.75 | 4 |
| P8(*) | 0.5 | 0.75 | 0.25 | 0.5 | 0.75 | 0.5 | 4 |

Table 1-2. Comparison of overall speaking score improvement between pre- and post-tests

| | mean | s |
|-----------------------------------|------|------|
| Core sessions only | 2.20 | 0.45 |
| Core sessions + optional sessions | 3.75 | 0.50 |

Comparison of individual question scores also indicate that participants who attended the optional sessions improved more on both question types than those who did not. Tables 2-1 and 3-1 show the differences in raw scores for each question of both the independent and integrated speaking tasks. Tables 2-2 and 3-2 show the combined mean for both participant types, respectively.

Table 2-1. Difference in score by question for the independent speaking questions, sorted from lowest to highest

| Part. No | Q1 Diff |
|----------|---------|
| P7 | 0.25 |
| P4 | 0.5 |
| P6 | 0.5 |
| P3 | 0.5 |
| P8(*) | 0.5 |
| P1 | 0.75 |
| P9(*) | 0.75 |
| P2(*) | 0.75 |
| P5(*) | 0.75 |

| Part. No | Q2 Diff |
|----------|---------|
| P6 | 0.25 |
| P1 | 0.25 |
| P7 | 0.5 |
| P4 | 0.5 |
| P3 | 0.5 |
| P9(*) | 0.5 |
| P8(*) | 0.75 |
| P2(*) | 0.75 |
| P5(*) | 1 |

Table 2-2. Comparison of mean score improvement for independent speaking questions by participation type

| | Q1 | | Q2 | |
|-----------------------------------|-------------|----------|-------------|----------|
| | <i>mean</i> | <i>s</i> | <i>mean</i> | <i>s</i> |
| Core sessions only | 0.50 | 0.18 | 0.40 | 0.14 |
| Core sessions + optional sessions | 0.69 | 0.13 | 0.75 | 0.20 |

Table 3-1. Difference in score by question for the integrated speaking questions, sorted from lowest to highest.

| Part. No | Q3 Diff |
|----------|---------|
| P4 | 0 |
| P6 | 0.25 |
| P1 | 0.25 |
| P3 | 0.25 |
| P9(*) | 0.25 |
| P8(*) | 0.25 |
| P7 | 0.5 |
| P2(*) | 0.5 |
| P5(*) | 0.5 |

| Part. No | Q4 Diff |
|----------|---------|
| P4 | 0 |
| P6 | 0.25 |
| P1 | 0.25 |
| P3 | 0.25 |
| P9(*) | 0.25 |
| P7 | 0.25 |
| P5(*) | 0.25 |
| P8(*) | 0.5 |
| P2(*) | 0.5 |

| Part. No | Q5 Diff |
|----------|---------|
| P6 | 0 |
| P1 | 0 |
| P7 | 0 |
| P9(*) | 0.25 |
| P4 | 0.5 |
| P3 | 0.5 |
| P5(*) | 0.5 |
| P2(*) | 0.5 |
| P8(*) | 0.75 |

| Part. No | Q6 Diff |
|----------|---------|
| P7 | -0.25 |
| P1 | 0 |
| P3 | 0 |
| P6 | 0.25 |
| P4 | 0.25 |
| P2(*) | 0.25 |
| P9(*) | 0.5 |
| P8(*) | 0.5 |
| P5(*) | 0.75 |

Table 3-2. Comparison of mean score improvement for the integrated speaking questions by participation type

| | Q3 | | Q4 | | Q5 | | Q6 | |
|-----------------------------------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|
| | <i>mean</i> | <i>s</i> | <i>mean</i> | <i>s</i> | <i>mean</i> | <i>s</i> | <i>mean</i> | <i>s</i> |
| Core sessions only | 0.25 | 0.18 | 0.20 | 0.11 | 0.20 | 0.27 | 0.05 | 0.21 |
| Core sessions + optional sessions | 0.38 | 0.14 | 0.38 | 0.14 | 0.50 | 0.20 | 0.50 | 0.20 |

Comparison of individual question scores indicates that participants who attended

the optional fluency building sessions made the same or greater improvements to their individual questions scores for each of the six question types. The average combined improvement for independent questions was +0.72 ($s=0.16$) for optional session participants and +0.45 ($s=0.16$) for core-only participants, respectively. Likewise, optional session participants improved their integrated question score an average of +0.44 ($s=0.17$), while core-session only participants improved their integrated score an average of +0.18 ($s=0.20$).

It is unsurprising that both participant types experienced greater relative gains on their independent question scores, given that the independent question format more closely resembles the opinion-focused content of the optional fluency sessions than the integrated questions, which require participants to summarize content from written and audio sources.

3.2 Writing Task Evaluation

Similarly with analysis of the speaking task, the writing task replies for both the pre- and post-test were evaluated in accordance with the TOEFL iBT Writing Rubric by ETS (Appendix C). As with the speaking task, the ETS rubric assigns scores for the written questions with integers (0-5). For the purposes of the current study, pre- and post-test scores for each question were assigned in increments of 0.25 to allow for greater accuracy over ETS's integer scoring model.

The total score for the writing exam section is determined in the same way as the speaking section: the mean score for both essay questions is divided by the maximum evaluation rubric score (5) and then multiplied by the maximum score for the test section (30). A full report of all pre-test and post-test scores for the writing questions are indicated in Appendix D. Participants (P1-P9) are the same as indicated in the speaking question analysis. Those who attended the optional fluency building sessions are again indicated with an asterisk (*).

When calculated for difference in total adjusted section score and sorted accordingly from lowest to highest change in score (Tables 4-1 and 4-2), the data does not show as clear a contrast between the participants who attended the optional fluency building

sessions and those who did not as was seen in the speaking question results. Collectively, comparison of overall mean score improvement for participants who attended the optional sessions was in fact higher (+3.75 (s=0.96) to +3.0 (s=0.71)), but upon closer look, two of the four optional session participants (P8 and P9) showed no greater improvement over several of the participants who attended core sessions only.

Table 4-1. Difference between post-test and pre-test writing scores, sorted from lowest to highest total adjusted score

| Part. No. | Q1 Diff | Q2 Diff | Total Section Score Diff |
|-----------|---------|---------|--------------------------|
| P6 | 0.25 | 0.25 | 2 |
| P1 | 0.25 | 0.75 | 3 |
| P3 | 0.25 | 0.5 | 3 |
| P7 | 0.5 | 0.5 | 3 |
| P8(*) | 0.5 | 0.75 | 3 |
| P9(*) | 0.25 | 0.75 | 3 |
| P4 | 0.75 | 0.75 | 4 |
| P2(*) | 0.25 | 1 | 4 |
| P5(*) | 0.5 | 1 | 5 |

Table 4-2. Comparison of overall writing score improvement between pre- and post-tests

| | mean | s |
|-----------------------------------|------|------|
| Core sessions only | 3.00 | 0.71 |
| Core sessions + optional sessions | 3.75 | 0.96 |

Arrangement of the data to compare participant performance separately for both writing question types (Tables 5-1 and 5-2) indicates that participants who attended the optional sessions were not any more likely to improve their score on the integrated section than those who did not (+0.38 (s=0.14) to +0.40 (s=0.22), respectively). On the independent question, however, participants who attended the optional sessions saw a noticeably greater improvement (+0.88 (s=0.14) to +0.55 (s=0.21)).

Table 5-1. Difference in score by question for both integrated and independent writing tasks, sorted from lowest to highest

| Part. No. | Q1 Diff | Part. No. | Q2 Diff |
|-----------|---------|-----------|---------|
| P6 | 0.25 | P6 | 0.25 |
| P1 | 0.25 | P3 | 0.5 |
| P3 | 0.25 | P7 | 0.5 |
| P9(*) | 0.25 | P1 | 0.75 |
| P2(*) | 0.25 | P9(*) | 0.75 |
| P7 | 0.5 | P8(*) | 0.75 |
| P8(*) | 0.5 | P4 | 0.75 |
| P5(*) | 0.5 | P2(*) | 1 |
| P4 | 0.75 | P5(*) | 1 |

Table 5-2. Mean score improvement for both questions of the writing task by participation type

| | Q1 (Integrated) | | Q2 (Independent) | |
|----------------------------------|--------------------|------|---------------------|------|
| | Mean | s | Mean | s |
| Core sessions only | 0.40 | 0.22 | 0.55 | 0.21 |
| Core session + optional sessions | 0.38 | 0.14 | 0.88 | 0.14 |

As with the results of the speaking question analysis, it is unsurprising that optional

session participants mostly showed improvement on the independent writing question-type, which structurally is very similar to the independent speaking questions.

3.3 Questionnaire

All course participants were given a three-page questionnaire immediately following completion of the post-test. Because the questionnaire also contained several items related to general course administration and evaluation, only eleven items were selected for analysis for this study (Table 6). All items were arranged on a standard 5-point scale in which 1= the lowest (negative) response, 3= neutral, and 5= the highest (positive) response. Scaling definitions changed depending on the item and were clearly indicated as such on the questionnaire. Even though this study indicates all questionnaire items in English, the actual questionnaire was distributed to participants in Japanese that had been checked by a native Japanese speaker.

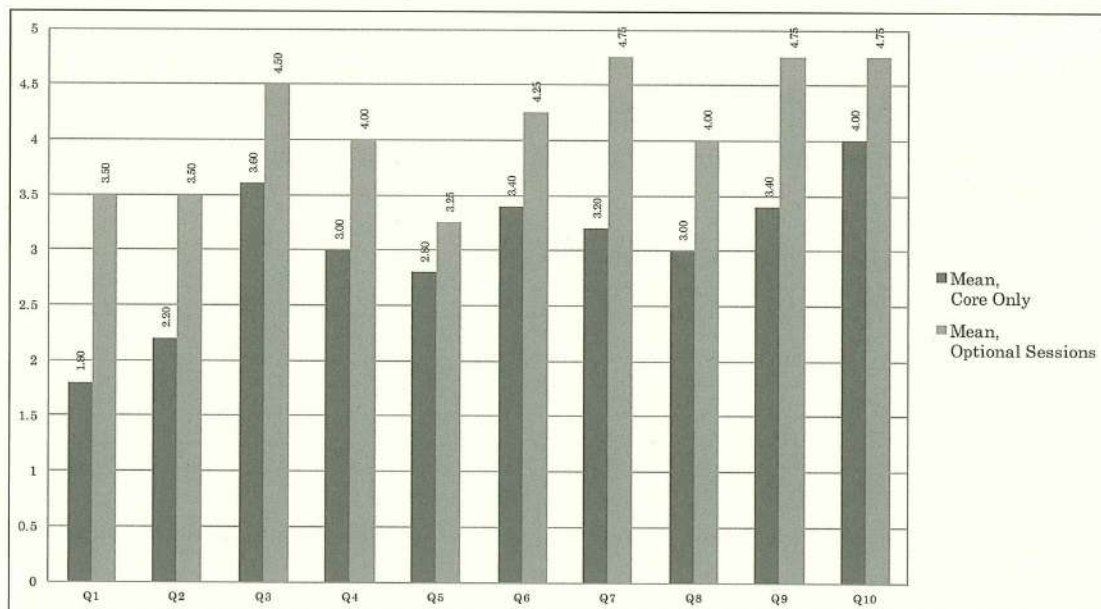
Table 6. Questionnaire items selected for analysis

| No | Questions (All marked on 1-5 scale; details as indicated) |
|-----|--|
| | <i>Qs 1-2 (1= very poorly, 3= neither poorly nor well, 5=very well)</i> |
| Q1 | How do you feel you performed on the speaking post-test? |
| Q2 | How do you feel you performed on the writing post-test? |
| | <i>Qs 3-6 (1= strongly disagree 3=no change, 5= strongly Agree)</i> |
| Q3 | Do you feel your ability to effectively answer the independent speaking task has improved after taking this course? |
| Q4 | Do you feel your ability to effectively answer the integrated speaking task has improved after taking this course? |
| Q5 | Do you feel your ability to effectively answer the integrated writing task has improved after taking this course? |
| Q6 | Do you feel your ability to effectively answer the independent writing task has improved after taking this course? |
| | <i>Qs 7-8 (1= less confident 3=no change, 5= more confident)</i> |
| Q7 | Do you feel more or less confident in your overall English speaking ability after taking this course? |
| Q8 | Do you feel more or less confident in your overall English writing ability after taking this course? |
| | <i>Q9 (1= less motivated, 3= no change, 5= more motivated)</i> |
| Q9 | Do you feel more or less motivated to continue your study for the TOEFL iBT exam after taking this course? |
| | <i>Qs 10-11 (1= has not helped at all 3= no opinion either way, 5= has greatly helped)</i> |
| Q10 | Do you feel that participation in this course has helped you toward your goal of study abroad (only for students who plan to study abroad) |
| Q11 | Do you feel that participation in the fluency building sessions helped your ability to do well on the TOEFL iBT exam? (only for students who attended the fluency building sessions) |

Replies for each item were recorded and grouped separately into two categories based on whether the respondent had attended the optional fluency sessions. The combined mean was then calculated for each question of both groups. A comparison of the two groups' responses can be seen in Figure 1. The eleventh item (Q11) was not included in the comparison figure as it was only applicable to participants of the optional sessions.

A full record of relevant questionnaire responses and calculations for the selected items can be found in Appendix E.

Figure 1. Comparison of mean score for combined select questionnaire responses



Notably, as a group the participants who attended the optional sessions responded with higher marks for every questionnaire item. The most pronounced differences between the two groups were found for items Q1 (difference of 1.7 points) and Q7 (difference of 1.55 points), both questions about participant confidence in their own speaking ability/performance. This is unsurprising, as it seems to naturally follow that optional course participants, who experienced 7-9 hours of English conversation over the two-weeks of the study course, would feel more confident in their speaking ability than those participants who did not join the sessions.

Conversely, the least pronounced difference was found for item Q5 (difference of 0.45 points), a question about whether participants felt they had improved their ability to answer the integrated writing question following completion of the course. This is also unsurprising. It seems likely that the opinion-based communicative nature of the optional sessions did not instill participants with much confidence to answer the heavily academic and summary-based nature of the integrated writing question.

Also of note from this figure is that there seems to have been a general trend for participants that attended the optional sessions to respond to items either neutrally (>3) or positively (>4). Indeed, individual participant scores (Table 7) also seem to confirm this: only four responses of the entire set were considered “negative” (<3), three of those responses being related to confidence in the participants’ ability to answer integrated-type questions (Q4 and Q5), further supporting that the optional sessions may not have been as effective in instilling participants with confidence for answering the integrated question types.

Table 7. Responses grouped for optional session participants

| Part. No. | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| P2(*) | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| P5(*) | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| P8(*) | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| P9(*) | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| <i>Mean</i> | 3.50 | 3.50 | 4.50 | 4.00 | 3.25 | 4.25 | 4.75 | 4.00 | 4.75 | 4.75 | 5.00 |
| <i>s</i> | 0.58 | 1.00 | 0.58 | 1.41 | 1.50 | 0.96 | 0.50 | 0.82 | 0.50 | 0.50 | 0.00 |

Participants that only attended the core sessions (Table 8) gave a wider range of responses from negative to positive. As a group, these participants responded negatively (<3) to three of the ten items (Q1, Q2, and Q5). The responses to Q1 and Q2 were particularly negative, indicating that the core-session only participants were more likely to suffer doubt about their testing performance on the speaking and writing tasks immediately following the exam.

Analysis of individual responses for this group show heavy variance between the five respondents. Neither participants P1 and P3, for example, marked any responses positively (>3), while participants P6 and P7 only marked one response negatively (<3) between them. Of note, participants P1 and P3 were the only participants in the study who had signed up for the intensive study course without the intent to eventually take the actual TOEFL iBT exam; both participants had no intention of studying abroad and had joined the course for the purpose of “general English improvement.” (This was indicated on the participants’ original application paperwork for the course.) Participant P1 in particular struggled throughout the course sessions and even indicated interest in dropping out of the course during the first week to the course administrator. (The participant decided to stay following encouragement by her instructors.)

Table 8. Responses grouped for core-session only participants

| Part. No. | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| P1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | n/a | n/a |
| P3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | n/a | n/a |
| P4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | n/a |
| P6 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | n/a |
| P7 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | n/a |
| Mean | 1.80 | 2.20 | 3.60 | 3.00 | 2.80 | 3.40 | 3.20 | 3.00 | 3.40 | 4.00 | n/a |
| s | 0.84 | 0.84 | 0.55 | 0.71 | 1.10 | 0.89 | 0.84 | 1.00 | 1.34 | 0.00 | n/a |

Of additional note, item Q11, which inquired about whether participants felt that attending the communicative fluency building sessions benefited them directly in their TOEFL studies, was responded to with overwhelming positivity. All respondents gave it the highest possible response (5). Two of the four participants even singled out the optional sessions as the part of the course they were most satisfied with on the open-ended comments section of the questionnaire.

Finally, and perhaps most importantly, it needs to be noted that the correlation between optional course participation and higher questionnaire responses does not necessarily imply causation. It is possible that some or all the participants who decided to give up their time to attend the optional sessions were relatively more confident and motivated than their peers prior to starting the course. A future study should attempt to account for this possibility with an additional survey of participant attitudes at the beginning of the study course.

4. Conclusion

4.1 Addressing the research questions

First, with regards to the first research question, “Do students who participate in optional communication-centered sessions of an intensive TOEFL iBT study course show greater post-test score improvements on the speaking and writing sections of the TOEFL iBT than students who do not attend the sessions?”, the pre- and post-test data does seem to indicate that the participants who attended the optional communicative sessions did in fact make larger gains on both the speaking and writing sections of the exam. Specifically, the data indicates that optional session participants made the greatest comparative improvements on their post-test scores for the independent questions (particularly the

speaking questions). Despite the small sample size, it is likely that these improvements can be at least partially attributed to the communicative class sessions, whose tasks emphasized the requirements for the exam's independent questions: clearly stating an opinion followed by thorough and organized support for the opinion.

While optional session participants also did comparatively better on the integrated speaking questions, the difference was not as pronounced as with the independent questions. Furthermore, there was no noticeable advantage for optional session participants on the integrated writing question. While the communicative fluency emphasized in the optional sessions is important to the integrated writing tasks, participants may have struggled to comprehend and integrate the text and audio input for these questions (a skill not practiced in the optional sessions.)

With regards to the second research question, "*Does incorporation of communicative tasks into the speaking and writing sections of an intensive TOEFL iBT study course improve student overall attitudes about their ability to successfully perform on those sections of the exam and about the exam itself?*", the questionnaire data shows that the optional communicative session participants tended to indicate higher levels of confidence for all categories: confidence in performance immediately following the test (Q1 and Q2), confidence in improvement of ability to effectively answer speaking and writing test questions (Q3 through Q6), and confidence in their overall speaking and writing ability (Q7 and Q8). With some inconsistency, response differences between the two participant groups were relatively more pronounced for speaking skill-related items than writing skill-items, and independent type-related item more than integrated type-related items.

Questionnaire responses also indicated that participants who joined the communicative sessions were more motivated to continue their TOEFL studies after the course (Q9). However, this data point may be obscured by the fact that two of the five core-session only participants indicated lowered motivation while the remaining three core-session only participants all indicated increased motivation. The two who indicated lower motivation were not interested in studying abroad and therefore were not planning to take the actual TOEFL iBT at any point in the future, providing a likely explanation for their responses.

Finally, all communicative session participants responded that participation in the sessions “greatly helped” their ability to do well on the TOEFL iBT exam.

4.2 Pedagogical Implications for Future Courses

While the small sample size for this case study makes it difficult to generalize any of the findings beyond the immediate context of the Tokiwa TOEFL iBT intensive study course, the trends indicated by both post-test score comparisons and exit questionnaires suggest that regular inclusion of communicative task-based sessions into the core curriculum of the course would be beneficial to future participants. Additional studies are needed accordingly to judge the efficacy of the changes to the curriculum and ensure best practices in the classroom. Future studies should seek to expand sample size and include a pre-course participant questionnaire to more accurately assess changes in student attitude through participation in the course.

5. Cited Studies and References

- Cabinet Office (2012). Summary and Conclusion of Discussions on Promoting the Development of Global Human Resources. Retrieved on January 18, 2017 from <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>
- Campbell, A. & Silver, R. (2011). TOEFL iBT training in the CALL classroom. *The JALT CALL Journal*, Vol. 7 No. 2, 218.
- Educational Testing Service (2015). Test and Score Data Summary for TOEFL iBT Tests, *January 2015—December 2015*, 14. Retrieved on January 21, 2017 from https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf
- Educational Testing Service (2012). *The Official Guide to the TOEFL Test*, Fourth Edition. McGraw-Hill Education.
- Educational Testing Service (2011). TOEFL iBT Research, *Series 1 Volume 6*, 4-5. Retrieved on January 13, 2017 from https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_ibt_insight_s1v6.pdf.
- Hongo, J. (2013, March 23). Abe wants TOEFL to be key exam. *The Japan Times*. Retrieved on January 20, 2017 from:

http://www.japantimes.co.jp/news/2013/03/25/national/abe-wants-toefl-to-be-key-exam/#.VpOA_VR97IX

- Honna, N. (1995). English in Japanese Society: Language within language. In J.C. Maher & K. Yashiro (Eds.), *Multilingual Japan*, 45-62. Philadelphia: Multilingual Matters, Ltd.
- Kikuchi, K. (2006). Revisiting English Entrance Examinations at Japanese Universities after a Decade. *JALT Journal Volume 28: Issue 1 May 2006*.
- Lougheed, L. (2011). *Direct to TOEFL iBT Student Book*, Macmillan Publishing.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2013). The State of International Exchange in High Schools. from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/houkoku/1308375.htm
- Murphey, T. (2011) from an interview with eltnews.com. Retrieved on January 20 from http://www.eltnews.com/features/interviews/2011/04/interview_with_tim_murphey_1-2.html
- National Institute of Educational Policy Research (NIEPR) (2010). Survey of Specific Issues: 'Writing' in English' Junior High School Results, from http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_eigo_2/tyousakekka.pdf
- Nishino, T. (2011). Japanese High School Teachers' Beliefs and Practices Regarding Communicative Language Teaching. *JALT Journal Issue 33.2; November 2011*.
- Poole, G. (2003). Assessing Japan's Institutional Entrance Requirements. *Asian EFL Journal Volume 5. Issue 1 Article 4*, 2-3.
- Sangyo-noritsu University (2013). Survey of Awareness of Globalization of newly-hired company employees. Tokyo: Sangyo-noritsu University from <http://www.sanno.ac.jp/research/pdf/global2013.pdf>
- Wall, D. & Horak, T. (2011). The Impact of Changes in the TOEFL Examination on Teaching in a Sample of Countries in Europe: Phase 3, the Role of the Coursebook; Phase 4, Describing Change. Educational Testing Service *TOEFL iBT Research Report iBT-17*, 3-10.

Investigation on Using the Communicative Approach in Preparing Students for the
TOEFL iBT Speaking and Writing Tasks in a Japanese University-based Intensive Study Course

Appendix A. February 2014 TOEFL iBT Preparation Course Schedule

Part 1/Week 1

| | Monday 2/17 | Tuesday 2/18 | Wednesday 2/19 | Thursday 2/20 | Friday 2/21 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1st (60 min) 9:00 – 10:00 | Week 1 Intro General Strategies | Listening (+Pre-test) | Listening | Reading | Listening |
| 2nd (60 min) 10:10 – 11:10 | Reading (+Pre-test) | Listening | Reading | Listening | Reading |
| 3rd (60 min) 11:20 – 12:20 | Reading | Reading | Independent Writing | Independent Speaking | Independent Writing |
| Lunch 12:20-13:30 | | | | | |
| 4th (60 min) 13:30 – 14:30 | Fluency Building Speaking (Optional) | Fluency Building Speaking (Optional) | Fluency Building Speaking (Optional) | Fluency Building Speaking (Optional) | Fluency Building Speaking (Optional) |
| Open Lab (150 min) 14:30 ~ 17:00 | Open Lab | Open Lab | Open Lab | Open Lab | Open Lab |

Part 2/Week 2

| | Monday 2/24 | Tuesday 2/25 | Wednesday 2/26 | Thursday 2/27 | Friday 2/28 |
|--|--|---|--|--|---|
| 1st (60 min) 9:00 – 10:00 | Week 2 Intro | Independent Writing | Integrated Writing | Integrated Writing | Post-test |
| 2nd (60 min) 10:10 – 11:10 | Independent Speaking | Independent Writing | Integrated Speaking | Integrated Writing | |
| 3rd (60 min) 11:20 – 12:20 | Independent Speaking | Independent Speaking | Integrated Speaking | Integrated Speaking | Lunch |
| Lunch 12:20-13:30 | | | | | Post-test |
| 4th (60 min) 13:30 – 14:30 | Fluency Building Writing (Optional) | Fluency Building Speaking (Optional) | Fluency Building Writing (Optional) | Fluency Building Writing (Optional) | |
| Open Lab (150 min) 14:30 ~ 17:00 | Open Lab | Open Lab | Open Lab | Open Lab | Questionnaire/ Certificate Ceremony |

Appendix B. Electronic Testing Services (ETS) Rubrics for the TOEFL iBT Speaking Tasks
Independent Speaking Rubric (for Questions 1 and 2)

| Score | Description | Delivery | Language Use | Topic Development |
|-------|---|--|--|--|
| 4 | The response fulfills the demands of the task, with at most minor lapses in completeness. It is highly intelligible and exhibits sustained, coherent discourse. A response at this level is characterized by all of the following: | Generally well-paced flow (fluid expression). Speech is clear. It may include minor lapses, or minor difficulties with pronunciation or intonation patterns, which do not affect overall intelligibility. | The response demonstrates effective use of grammar and vocabulary. It exhibits a fairly high degree of automaticity with good control of basic and complex structures (as appropriate). Some minor (or systematic) errors are noticeable but do not obscure meaning. | Response is sustained and efficient to the task. It is generally well developed and coherent; relationships between ideas are clear (or clear progression of ideas). |
| 3 | The response addresses the task appropriately but may fall short of being fully developed. It is generally intelligible and coherent, with some fluidity of expression, though it exhibits some noticeable lapses in the expression of ideas. A response at this level is characterized by at least two of the following: | Speech is generally clear, with some fluidity of expression, though minor difficulties with pronunciation, intonation, or pacing are noticeable and may require listener effort at times (though overall intelligibility is not significantly affected). | The response demonstrates fairly automatic and effective use of grammar and vocabulary, and fairly coherent expression of relevant ideas. Response may exhibit some imprecise or inaccurate use of vocabulary or grammatical structures or be somewhat limited in the range of structures used. This may affect overall fluency, but it does not seriously interfere with the communication of the message. | Response is mostly coherent and sustained and conveys relevant ideas/information. Overall development is somewhat limited, usually lacks elaboration or specificity. Relationships between ideas may at times not be immediately clear. |
| 2 | The response addresses the task, but development of the topic is limited. It contains intelligible speech, although problems with delivery and/or overall coherence occur; meaning may be obscured in places. A response at this level is characterized by at least two of the following: | Speech is basically intelligible, though listener effort is needed because of unclear articulation, awkward intonation, or choppy rhythm/pace; meaning may be obscured in places. | The response demonstrates limited range and control of grammar and vocabulary. These limitations often prevent full expression of ideas. For the most part, only basic sentence structures are used successfully and spoken with fluidity. Structures and vocabulary may express mainly simple (short) and/or general propositions, with simple or unclear connections made among them (serial listing, conjunction, juxtaposition). | The response is connected to the task, though the number of ideas presented or the development of ideas is limited. Mostly basic ideas are expressed with limited elaboration (details and support). At times relevant substance may be vaguely expressed or repetitious. Connections of ideas may be unclear. |
| 1 | The response is very limited in content and/or coherence or is only minimally connected to the task, or speech is largely unintelligible. A response at this level is characterized by at least two of the following: | Consistent pronunciation, stress and intonation difficulties cause considerable listener effort; delivery is choppy, fragmented, or telegraphic; frequent pauses and hesitations. | Range and control of grammar and vocabulary severely limit or prevent expression of ideas and connections among ideas. Some low-level responses may rely heavily on practiced or formulaic expressions. | Limited relevant content is expressed. The response generally lacks substance beyond expression of very basic ideas. Speaker may be unable to sustain speech to complete the task and may rely heavily on repetition of the prompt. |
| 0 | Speaker makes no attempt to respond OR response is unrelated to the topic. | | | |

Integrated Speaking Rubric (for Questions 3 through 6)

| Score | Description | Delivery | Language Use | Topic Development |
|-------|---|---|--|---|
| 4 | The response fulfills the demands of the task, with at most minor lapses in completeness. It is highly intelligible and exhibits sustained, coherent discourse. A response at this level is characterized by all of the following: | Speech is generally clear, fluid, and sustained. It may include minor lapses or minor difficulties with pronunciation or intonation. Pace may vary at times as the speaker attempts to recall information. Overall intelligibility remains high. | The response demonstrates good control of basic and complex grammatical structures that allow for coherent, efficient (automatic) expression of relevant ideas. Contains generally effective word choice. (Though some minor (or systematic) errors or imprecise use may be noticeable, they do not require listener effort (or obscure meaning). | The response presents a clear progression of ideas and conveys the relevant information required by the task. It includes appropriate detail, though it may have minor errors or minor omissions. |
| 3 | The response addresses the task appropriately, but may fall short of being fully developed. It is generally intelligible and coherent, with some fluidity of expression, though it exhibits some noticeable lapses in the expression of ideas. A response at this level is characterized by at least two of the following: | Speech is generally clear, with some fluidity of expression, but it exhibits minor difficulties with pronunciation, intonation, or pacing and may require some listener effort at times. Overall intelligibility remains good, however. | The response demonstrates fairly automatic and effective use of grammar and vocabulary, and fairly coherent expression of relevant ideas. Response may exhibit some imprecise or inaccurate use of vocabulary or grammatical structures or be somewhat limited in the range of structures used. Such limitations do not seriously interfere with the communication of the message. | The response is sustained and conveys relevant information required by the task. However, it exhibits some incompleteness, inaccuracy, lack of specificity with respect to content, or chopiness in the progression of ideas. |
| 2 | The response is connected to the task, though it may be missing some relevant information or contain inaccuracies. It contains some intelligible speech, but at times problems with intelligibility and/or overall coherence may obscure meaning. A response at this level is characterized by at least two of the following: | Speech is clear at times, though it exhibits problems with pronunciation, intonation, or pacing and so may require significant listener effort. Speech may not be sustained at a consistent level throughout. Problems with intelligibility may obscure meaning in places (but not throughout). | The response is limited in the range and control of vocabulary and grammar demonstrated (some complex structures may be used, but typically contain errors). This results in limited or vague expression of relevant ideas and imprecise or inaccurate connections. Automaticity of expression may only be evident at the phrasal level. | The response conveys some relevant information but is clearly incomplete or inaccurate. It is incomplete if it omits key ideas, makes vague reference to key ideas, or demonstrates limited development of important information. An inaccurate response demonstrates misunderstanding of key ideas from the stimulus. Typically, ideas expressed may not be well connected or cohesive so that familiarity with the stimulus is necessary to follow what is being discussed. |
| 1 | The response is very limited in content or coherence or is only minimally connected to the task. Speech may be largely unintelligible. A response at this level is characterized by at least two of the following: | Consistent pronunciation and intonation problems cause considerable listener effort and frequently obscure meaning. Delivery is choppy, fragmented, or telegraphic. Speech contains frequent pauses and hesitations. | Range and control of grammar and vocabulary severely limit (or prevent) expression of ideas and connections among ideas. Some very low-level responses may rely on isolated words or short utterances to communicate ideas. | The response fails to provide much relevant content. Ideas that are expressed are often inaccurate, limited to vague utterances, or repetitions (including repetition of prompt). |
| 0 | Speaker makes no attempt to respond OR response is unrelated to the topic. | | | |

Investigation on Using the Communicative Approach in Preparing Students for the TOEFL iBT Speaking and Writing Tasks in a Japanese University-based Intensive Study Course

Appendix C. Electronic Testing Services (ETS) Rubrics for the TOEFL iBT Writing Tasks

Integrated Writing Rubric (for Question 1)

| Score | Task Description |
|-------|--|
| 5 | A response at this level successfully selects the important information from the lecture and coherently and accurately presents this information in relation to the relevant information presented in the reading. The response is well organized, and occasional language errors that are present do not result in inaccurate or imprecise presentation of content or connections. |
| 4 | A response at this level is generally good in selecting the important information from the lecture and in coherently and accurately presenting this information in relation to the relevant information in the reading, but it may have minor omission, inaccuracy, vagueness, or imprecision of some content from the lecture or in connection to points made in the reading. A response is also scored at this level if it has more frequent or noticeable minor language errors, as long as such usage and grammatical structures do not result in anything more than an occasional lapse of clarity or in the connection of ideas. |
| 3 | A response at this level contains some important information from the lecture and conveys some relevant connection to the reading, but it is marked by one or more of the following: <ul style="list-style-type: none"> • Although the overall response is definitely oriented to the task, it conveys only vague, global, unclear, or somewhat imprecise connection of the points made in the lecture to points made in the reading. • The response may omit one major key point made in the lecture. • Some key points made in the lecture or the reading, or connections between the two, may be incomplete, inaccurate, or imprecise. • Errors of usage and/or grammar may be more frequent or may result in noticeably vague expressions or obscured meanings in conveying ideas and connections. |
| 2 | A response at this level contains some relevant information from the lecture, but is marked by significant language difficulties or by significant omission or inaccuracy of important ideas from the lecture or in the connections between the lecture and the reading; a response at this level is marked by one or more of the following: <ul style="list-style-type: none"> • The response significantly misrepresents or completely omits the overall connection between the lecture and the reading. • The response significantly omits or significantly misrepresents important points made in the lecture. • The response contains language errors or expressions that largely obscure connections or meaning at key junctures, or that would likely obscure understanding of key ideas for a reader not already familiar with the reading and the lecture. |
| 1 | A response at this level is marked by one or more of the following: <ul style="list-style-type: none"> • The response provides little or no meaningful or relevant coherent content from the lecture. • The language level of the response is so low that it is difficult to derive meaning. |
| 0 | A response at this level merely copies sentences from the reading, rejects the topic or is otherwise not connected to the topic, is written in a foreign language, consists of keystroke characters, or is blank. |

Independent Writing Rubric (for Question 2)

| Score | Task Description |
|-------|--|
| 5 | An essay at this level largely accomplishes all of the following: <ul style="list-style-type: none"> • effectively addresses the topic and task • is well organized and well developed, using clearly appropriate explanations, exemplifications, and/or details • displays unity, progression, and coherence • displays consistent facility in the use of language, demonstrating syntactic variety, appropriate word choice, and idiomaticity, though it may have minor lexical or grammatical errors |
| 4 | An essay at this level largely accomplishes all of the following: <ul style="list-style-type: none"> • addresses the topic and task well, though some points may not be fully elaborated • is generally well organized and well developed, using appropriate and sufficient explanations, exemplifications, and/or details • displays unity, progression, and coherence, though it may contain occasional redundancy, digression, or unclear connections • displays facility in the use of language, demonstrating syntactic variety and range of vocabulary, though it will probably have occasional noticeable minor errors in structure, word form, or use of idiomatic language that do not interfere with meaning |
| 3 | An essay at this level is marked by one or more of the following: <ul style="list-style-type: none"> • addresses the topic and task using somewhat developed explanations, exemplifications, and/or details • displays unity, progression, and coherence, though connection of ideas may be occasionally obscured • may demonstrate inconsistent facility in sentence formation and word choice that may result in lack of clarity and occasionally obscure meaning • may display accurate but limited range of syntactic structures and vocabulary |
| 2 | An essay at this level may reveal one or more of the following weaknesses: <ul style="list-style-type: none"> • limited development in response to the topic and task • inadequate organization or connection of ideas • inappropriate or insufficient exemplifications, explanations, or details to support or illustrate generalizations in response to the task • a noticeably inappropriate choice of words or word forms • an accumulation of errors in sentence structure and/or usage |
| 1 | An essay at this level is seriously flawed by one or more of the following weaknesses: <ul style="list-style-type: none"> • serious disorganization or underdevelopment • little or no detail, or irrelevant specifics, or questionable responsiveness to the task • serious and frequent errors in sentence structure or usage |
| 0 | An essay at this level merely copies words from the topic, rejects the topic, or is otherwise not connected to the topic, is written in a foreign language, consists of keystroke characters, or is blank. |

Appendix D. Pre- and Post-test Score Data for Speaking and Writing Tasks by Question

i. Pre-test Score for Speaking Questions

| Part. No. | Q1 (Indep.) | Q2 (Indep.) | Q3 (Integ.) | Q4 (Integ.) | Q5 (Integ.) | Q6 (Integ.) | Mean Score | Raw Section Score | Adjusted Section Score |
|-----------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------|-------------------------|------------------------------|
| P1 | 1.5 | 1.75 | 1 | 0.5 | 1.25 | 1 | 1.167 | 8.750 | 9 |
| P2(*) | 1.75 | 1.5 | 1.25 | 0.75 | 1 | 1.25 | 1.250 | 9.375 | 9 |
| P3 | 1.75 | 1.5 | 1.25 | 1 | 1.25 | 1.5 | 1.375 | 10.313 | 10 |
| P4 | 2 | 2 | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 1.25 | 1.625 | 12.188 | 12 |
| P5(*) | 2.25 | 1.75 | 1.5 | 1.25 | 1.5 | 1 | 1.542 | 11.563 | 12 |
| P6 | 2.25 | 2.5 | 2.25 | 1.75 | 2.25 | 2 | 2.167 | 16.250 | 16 |
| P7 | 2.5 | 2.25 | 2 | 1.75 | 2.25 | 2 | 2.125 | 15.938 | 16 |
| P8(*) | 2.75 | 2.5 | 2.25 | 1.75 | 2 | 2 | 2.208 | 16.563 | 17 |
| P9(*) | 2.5 | 2.75 | 2.5 | 2 | 2.5 | 2.25 | 2.417 | 18.125 | 18 |

ii. Post-test Scores for Speaking Questions

| Part. No. | Q1 (Indep.) | Q2 (Indep.) | Q3 (Integ.) | Q4 (Integ.) | Q5 (Integ.) | Q6 (Integ.) | Mean Score | Raw Section Score | Adjusted Section Score |
|-----------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------|-------------------------|------------------------------|
| P1 | 2.25 | 2 | 1.25 | 0.75 | 1.25 | 1 | 1.417 | 10.625 | 11 |
| P2(*) | 2.5 | 2.25 | 1.75 | 1.25 | 1.5 | 1.5 | 1.792 | 13.438 | 13 |
| P3 | 2.25 | 2 | 1.5 | 1.25 | 1.75 | 1.5 | 1.708 | 12.813 | 13 |
| P4 | 2.5 | 2.5 | 1.5 | 1.5 | 2 | 1.5 | 1.917 | 14.375 | 14 |
| P5(*) | 3 | 2.75 | 2 | 1.5 | 2 | 1.75 | 2.167 | 16.250 | 16 |
| P6 | 2.75 | 2.75 | 2.5 | 2 | 2.25 | 2.25 | 2.417 | 18.125 | 18 |
| P7 | 2.75 | 2.75 | 2.5 | 2 | 2.25 | 1.75 | 2.333 | 17.500 | 18 |
| P8(*) | 3.25 | 3.25 | 2.5 | 2.25 | 2.75 | 2.5 | 2.750 | 20.625 | 21 |
| P9(*) | 3.25 | 3.25 | 2.75 | 2.25 | 2.75 | 2.75 | 2.833 | 21.250 | 21 |

iii. Pre-test Scores for Writing Questions

| Part. No. | Q1 (Integ.) | Q2 (Indep.) | Mean Score | Raw Section Score | Adjusted Section Score |
|-----------|----------------|----------------|------------|----------------------|---------------------------|
| P1 | 1.25 | 1.75 | 1.5 | 9 | 9 |
| P4 | 1.25 | 2 | 1.625 | 9.75 | 10 |
| P3 | 1.5 | 2.25 | 1.875 | 11.25 | 11 |
| P2(*) | 1.75 | 2.25 | 2 | 12 | 12 |
| P5(*) | 1.75 | 2.25 | 2 | 12 | 12 |
| P6 | 2 | 2.75 | 2.375 | 14.25 | 14 |
| P7 | 2 | 2.5 | 2.25 | 13.5 | 14 |
| P8(*) | 2.75 | 2.75 | 2.75 | 16.5 | 17 |
| P9(*) | 3 | 3 | 3 | 18 | 18 |

iv. Post-test Scores for Writing Questions

| Part. No. | Q1 (Integ.) | Q2 (Indep.) | Mean Score | Raw Section Score | Adjusted Section Score |
|-----------|----------------|----------------|------------|----------------------|---------------------------|
| P1 | 1.5 | 2.5 | 2 | 12 | 12 |
| P3 | 1.75 | 2.75 | 2.25 | 13.5 | 14 |
| P4 | 2 | 2.75 | 2.375 | 14.25 | 14 |
| P6 | 2.25 | 3 | 2.625 | 15.75 | 16 |
| P2(*) | 2 | 3.25 | 2.625 | 15.75 | 16 |
| P7 | 2.5 | 3 | 2.75 | 16.5 | 17 |
| P5(*) | 2.25 | 3.25 | 2.75 | 16.5 | 17 |
| P8(*) | 3.25 | 3.5 | 3.375 | 20.25 | 20 |
| P9(*) | 3.25 | 3.75 | 3.5 | 21 | 21 |

(*) Indicates participation in optional communicative "fluency building sessions"

Investigation on Using the Communicative Approach in Preparing Students for the TOEFL iBT Speaking and Writing Tasks in a Japanese University-based Intensive Study Course

Appendix E. Questionnaire Items and Responses

i. Selected Questionnaire Items

| No | Questions (All marked on 1-5 scale; details as indicated) |
|-----|--|
| | <i>Qs 1-2 (1= very poorly, 3= neither poorly nor well, 5=very well)</i> |
| Q1 | How do you feel you performed on the speaking post-test? |
| Q2 | How do you feel you performed on the writing post-test? |
| | <i>Qs 3-6 (1= strongly disagree 3=no change, 5= strongly Agree)</i> |
| Q3 | Do you feel your ability to effectively answer the independent speaking task has improved after taking this course? |
| Q4 | Do you feel your ability to effectively answer the integrated speaking task has improved after taking this course? |
| Q5 | Do you feel your ability to effectively answer the integrated writing task has improved after taking this course? |
| Q6 | Do you feel your ability to effectively answer the independent writing task has improved after taking this course? |
| | <i>Qs 7-8 (1= less confident 3=no change, 5= more confident)</i> |
| Q7 | Do you feel more or less confident in your overall English speaking ability after taking this course? |
| Q8 | Do you feel more or less confident in your overall English writing ability after taking this course? |
| | <i>Q9 (1= less motivated, 3 = no change, 5= more motivated)</i> |
| Q9 | Do you feel more or less motivated to continue your study for the TOEFL iBT exam after taking this course? |
| | <i>Qs 10-11 (1= has not helped at all 3= no opinion either way, 5 = has greatly helped)</i> |
| Q10 | Do you feel that participation in this course has helped you toward your goal of study abroad (only for students who plan to study abroad) |
| Q11 | Do you feel that participation in the fluency building sessions helped your ability to do well on the TOEFL iBT exam? (only for students who attended the fluency building sessions) |

ii. Combined Responses

| Part. No. | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| P1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | n/a | n/a |
| P2(*) | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| P3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | n/a | n/a |
| P4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | n/a |
| P5(*) | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| P6 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | n/a |
| P7 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | n/a |
| P8(*) | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| P9(*) | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Mean | 2.56 | 2.78 | 4.00 | 3.44 | 3.00 | 3.78 | 3.89 | 3.44 | 4.00 | 4.43 | 5.00 |
| s | 1.13 | 1.09 | 0.71 | 1.13 | 1.22 | 0.97 | 1.05 | 1.01 | 1.22 | 0.53 | 0.00 |

iii. Responses Grouped for Core-Session only Participants

| Part. No. | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| P1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | n/a | n/a |
| P3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | n/a | n/a |
| P4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | n/a |
| P6 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | n/a |
| P7 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | n/a |
| Mean | 1.80 | 2.20 | 3.60 | 3.00 | 2.80 | 3.40 | 3.20 | 3.00 | 3.40 | 4.00 | n/a |
| s | 0.84 | 0.84 | 0.55 | 0.71 | 1.10 | 0.89 | 0.84 | 1.00 | 1.34 | 0.00 | n/a |

iv. Responses Grouped for Optional Session Participants

| Part. No. | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| P2(*) | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| P5(*) | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| P8(*) | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| P9(*) | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Mean | 3.50 | 3.50 | 4.50 | 4.00 | 3.25 | 4.25 | 4.75 | 4.00 | 4.75 | 4.75 | 5.00 |
| s | 0.58 | 1.00 | 0.58 | 1.41 | 1.50 | 0.96 | 0.50 | 0.82 | 0.50 | 0.50 | 0.00 |

論 文

アナログン動作によるトレーニングが開脚跳びの姿勢に及ぼす影響

小 澤 聡¹ 志賀野 光 司²

An Effect of "ANALOGN Training" on the Posture of the Astride Vault

要旨 (Abstract)

開脚跳びができない女子大学生を対象に、開脚跳びの成功に有効となりえるアナログンのトレーニングとして「うさぎ跳び」および「跳び出し」が開脚跳びにどのような影響を及ぼすのか2次元動作解析などを用いて検討した。

アナログンのトレーニング後に開脚跳びができるようになったのは8名中1名であったものの、開脚跳びの姿勢・動作の変化に影響を及ぼすことが示唆された。これらの影響は、動作自体の上達が見られたうさぎ跳びアナログンの効果であることが推察された。

キーワード (Keywords)

体育科教育法、器械運動、跳び箱運動、小学校、動作分析

I. 研究の背景および目的

小学校学習指導要領における体育の目標である「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」を踏まえ、目標達成のために教師は日々授業を行っている。そのせいか、スポーツ庁の報告書によれば、体育授業の好き、やや好きの割合は9年間で90%を割ることなく推移している(スポーツ庁 2017)。しかし、体育嫌いとくに鉄棒、跳び箱、マット運動など器械運動に対する苦手意識は高く、高村によれば跳び箱が嫌いという児童は27%いたことが報告されている(高村 2000)。

このような環境において、教員のスキルとして児童に運動することの楽しさ、おもしろさを感じさせながら、運動能力を向上させる効果的な指導を行うことが大切である。跳び

1 常磐大学人間科学部 准教授

2 常磐大学人間科学部 学部生

箱の開脚跳びを効果的な指導法に関する検討には、高橋（1989、1994）や向山（1982）などで散見され、開脚跳びに必要な基礎技能作りの中で、うさぎ跳びやタイヤ飛びなどといった下位教材を明記している（高橋 1994）。下位教材のような基礎的運動感覚を身に着けるための運動は、「運動のアナログン」と呼ばれている。これは、「まだやったことのない運動を表象したり、投企するために、運動経過を臨場感をもって思い浮かべる材料として用いられる類似の運動例」（三木 1994）のことである。細越（2001）らは、開脚跳びの成否と「アナログンになりうる練習課題（以下、アナログン）」について重回帰分析を用いて検討し、その関係性が有意であることを示した。しかし、この結果は練習課題が開脚跳びの習得に有効か否かの実証には至っていない。つまり、開脚跳びができないものにアナログンを課した後の開脚跳びの成否、あるいはその姿勢の変化を検討することが必要である。

そこで、本研究では開脚跳びができない女子大学生を対象とし、アナログンのトレーニングが、開脚跳び姿勢に及ぼす影響について2次元動作解析を用いて検証することを目的とした。

II. 方法

1. 対象および実験期日

跳び箱の開脚跳びができない女子大学生8名を対象とし、2016年9月23日および30日に実験を実施した。

2. 開脚跳び試技

対象は、表1に示した開脚跳びの実施条件にしたがって、指導やトレーニングをしない条件で2回の開脚跳びを行った。つぎに、指導を交えながらアナログンのトレーニング（後述）を実施した後、2回の開脚跳びを行った。トレーニング前および後の開脚跳びについて、表1の評価基準にしたがってAからCの評価をした。それぞれ2回の開脚跳びのうち評価の高いものを結果に用いた。

表 1. 開脚跳びの実施条件および判定基準

| 開脚跳び | |
|---|--|
| 実施条件 | 評価基準 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 跳び箱は縦方向に5段と4段を用意し、助走距離は指定しない。 ・ 跳び箱の高さは被験者の腰の高さ（上前腸骨棘から＋10cm）とし、跳べなくても1回目と2回目で跳び箱の高さは変えずに行う。 | <p>A：跳ぶことができる</p> <p>B：跳び箱に手以外が触れてしまう又は、着地後に着地点よりも後退してしまう</p> <p>C：台上に乗ってしまう</p> |

3. アナログンのトレーニング

中島ら(1979)によると、跳び箱運動は、1. 助走 - 2. 踏み込み - 3. 踏み切り - 4. 第一飛躍局面 - 5. 着手 - 6. 第二飛躍局面 - 7. 着地の7つの局面から成り立っているとされ、向山(1982)は、その7つの局面の中でも、跳び箱を跳ぶことができない児童は、5. 着手局面において「腕を支点とした体重移動」ができていないと報告している。これらのことから、アナログンのトレーニング方法として「開脚跳びと類似の運動経過」であり、「手を支点として体重を移動させる感覚」「体を投げだす感覚」を高められると思われる以下の2つを設定した。1)「跳び箱にまたがった状態からの腕支持による跳び出し（以下、跳び出し）」、2「両足踏切で前方向にジャンプし、手一足の順序で着地するうさぎ跳び（以下、うさぎ跳び）」である。

対象に2種類のアナログンのトレーニング方法と達成目標（表2）を提示し、トレーニングをそれぞれ10から20回程度行わせた。アナログン動作自体の上達度について評価したが、2日目の実験を行った5名の対象者のみとなった。

表2. アナログゴンのトレーニング方法および達成目標

| 跳び出し | |
|---|--|
| 実施条件 | 評価基準 |
| <ul style="list-style-type: none"> 跳び箱中央より離地側の台上に座り、腕を伸ばして跳び箱の角に指先をあわせた状態から、腕で体重を支持しながら前方へ移動し着地する | A (1点): 腕を支点として前に体が移動できる B (2点): 跳び出す際に跳び箱に手以外が触れる C (3点): 体重移動により跳び出すことができる |
| うさぎ跳び | |
| トレーニング方法 | 達成目標 |
| <ul style="list-style-type: none"> 足→手→足の運動順次性(両足で踏切り前方へ跳び出し→両手で着地し→着手位置に足を着地)を意識する。 着地位置は身長分の距離に着手・着地出来るようにする。 できるだけ宙に浮くこと。 | A: 足一手一足の順次性ができている B: 手をついた位置に足を持ってこられる C: 両手両足が宙に浮くことができる ※上記条件を1つ1点とし、3点満点で評価 |

4. 動作解析

開脚跳び、およびアナログゴントレーニングの際には、運動動作をビデオカメラ(Panasonic社製DMC-TZ40)を三脚に固定し、毎秒120フレーム数で記録した。

開脚跳び実施の際には、跳び箱の離地側の角、対象者の左側の尺骨頭・肘頭・肩峰・腸骨棘の4点にマーカーを貼付(図1)し、記録動画をヒューテック社製ICpro-2DdAを用いて二次元動作解析を行った。

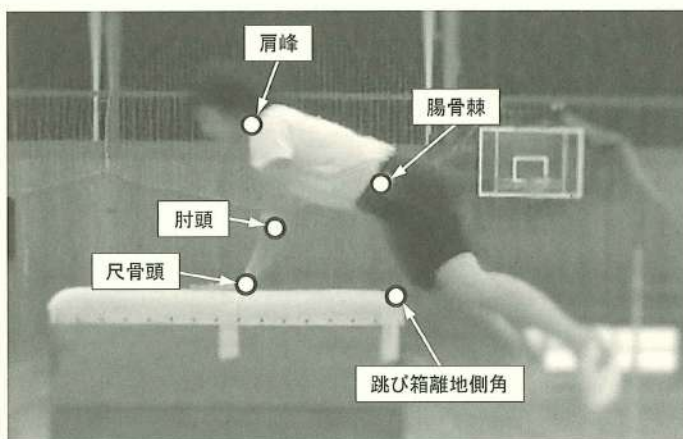


図1. マーカー貼付位置

5. 測定項目

測定項目は以下の3つとした。

1) 上肢角度 (図2)

着手時における尺骨頭と肩峰を結ぶ直線と離地側の水平線のなす角度とし、肩峰が水平面より高い位置にある場合を正とした。

2) 体幹角度 (図3)

着手時における肩峰と腸骨棘を結ぶ直線と着地側の水平線のなす角度とし、肩峰が水平面より高い位置にある場合を正とした。

3) 着手距離 (図4)

着手時における離地側の端に貼ったテープから尺骨頭までを結ぶ直線の距離とした。

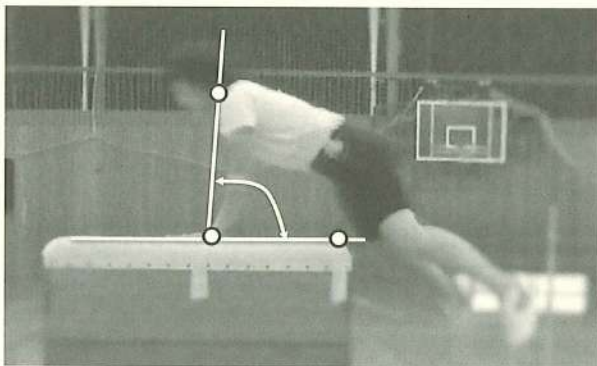


図2. 上肢角度

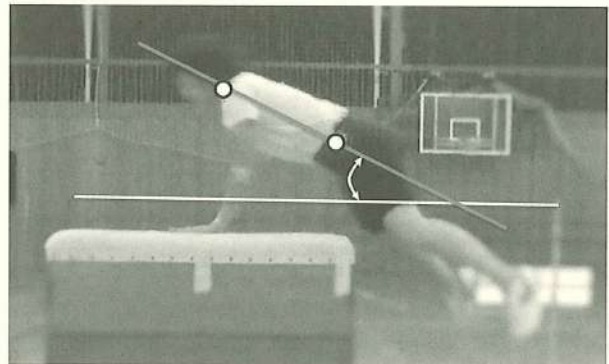


図3. 体幹角度

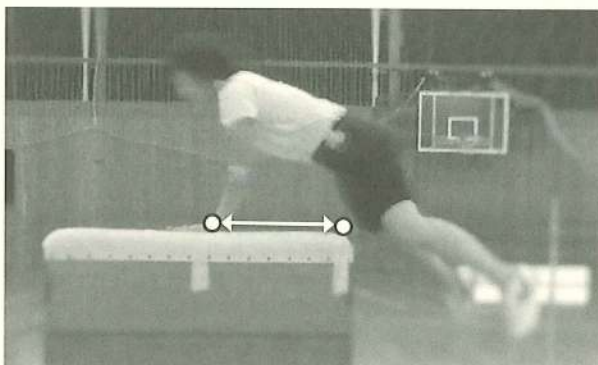


図4. 着手距離

6. 統計解析

アナログンのトレーニング前後の開脚跳び動作の各測定項目比較は、IBM社製 SPSS Statistics Ver.20.0を用いて統計解析を行った。なお、統計解析の手法は対応のあるt検定（有意水準5%）とした。

Ⅲ. 結果

アナログンのトレーニング前後における開脚跳び試技は、8名中1名のみが開脚跳びを跳べるようになったが、他の7名は跳べるようにならなかった。

また、アナログンのトレーニング前後でアナログン動作自体の上達度を表3、4に示した。うさぎ跳びにおいては、5名中3名に上達が見られたが、跳び出しにおいては動作の上達が認められたものは5名中1名のみであった。

表3. 「うさぎ跳び」トレーニングの上達度

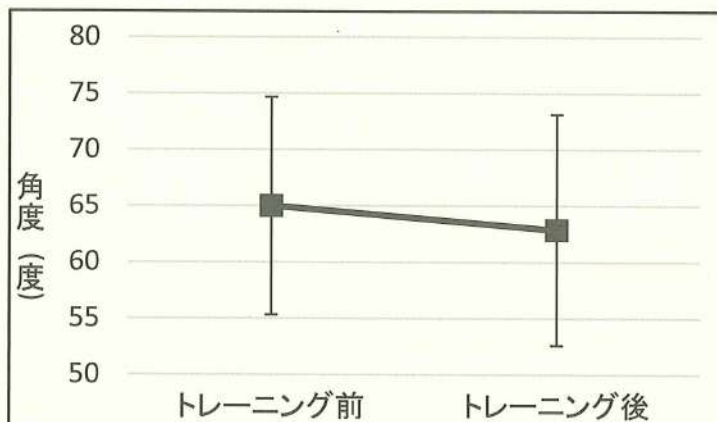
| | うさぎ跳び | |
|------|---------|---------|
| | トレーニング前 | トレーニング後 |
| sub1 | C | B |
| sub2 | C | B |
| sub3 | C | B |
| sub4 | B | B |
| sub5 | B | B |

表4. 「跳び出し」トレーニングの上達度

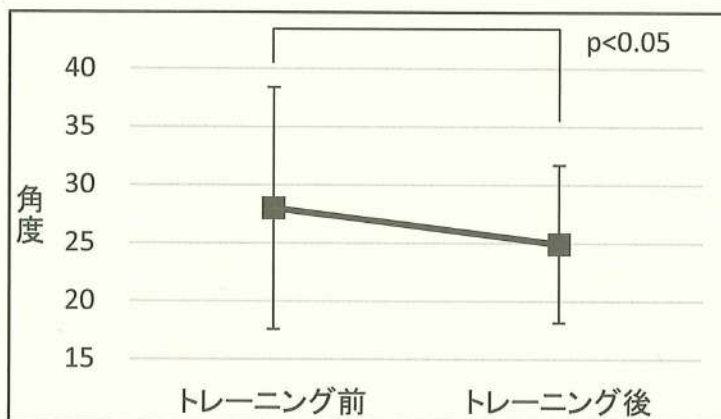
| | 跳びだし | |
|------|---------|---------|
| | トレーニング前 | トレーニング後 |
| sub1 | C | B |
| sub2 | C | C |
| sub3 | B | B |
| sub4 | A | A |
| sub5 | A | A |

アナログンのトレーニング前後の開脚跳び運動における上肢角度、体幹角度、着手距離それぞれの平均値を比較した結果をグラフ1、2、3に示した。グラフ1に示した上肢角度は、アナログンのトレーニング前後で有意な変化は認められなかった。グラフ2に示した体幹角度は、アナログンのトレーニング後に平均角度は有意に減少した。グラフ3に示した着手距離では、アナログントレーニング後に平均10.2cm着手距離が大きくなり、有意な差が認められた。

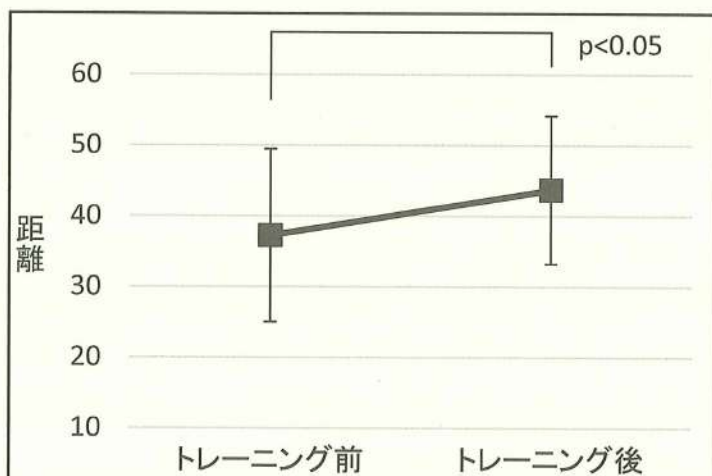
アナログン動作によるトレーニングが開脚跳びの姿勢に及ぼす影響



グラフ1. 上肢角度



グラフ2. 体幹角度



グラフ3. 前後の跳び箱右角から手首までの距離

IV. 考察

本研究では、開脚跳びができない女子大学生8名を対象にアナロゴンのトレーニングが開脚跳びの成否、および姿勢に及ぼす影響について検討した。

アナロゴンのトレーニングによって開脚跳びができるようになったものは1名であり、今回実施したアナロゴンのトレーニングが開脚跳び成功に有効という示唆を得ることができなかった。

しかし、アナロゴンのトレーニング後における開脚跳び試技では、一定の姿勢変化が見られた。トレーニング後の体幹角度が前と比較して有意に低値を示したことは、体幹角度がより水平に近づき、結果として腰部の位置が高くなったことを意味している。さらに、トレーニング後の着手距離は前と比較して有意に高値であり、トレーニング後に跳び箱のより着地側に手をついていることを示唆した。

これらの変化は、花井ら(2014)が開脚跳びができるポイントとして挙げている「肩よりも腰が高い状態か、腰が肩の高さ付近に位置する瞬間が跳び箱運動中に起こること」、あるいは跳び箱台上の「着地側に着手できること」と類似の姿勢を示すものであった。つまり、本研究で用いたアナロゴンのトレーニングは、開脚跳びができる姿勢に近づける効果を有している可能性を示唆した。

上肢角度についてはトレーニング前後で有意な差は認められなかった。先行研究(花井ら2014)では開脚跳びができる群の上肢角度は約75度、できない群は約60度であることを示しつつ、開脚跳びができるポイントとして「着手時に腕がより立った状態」となることで、体を前に押し出すための重心移動を容易にする可能性があることを指摘している。本研究におけるトレーニング前および後の上肢角度はそれぞれ62.3度、59.4度であり、先行研究の開脚跳びができない群とほぼ同程度であった。つまり、今回のアナロゴンのトレーニングでは、着手時の上肢の角度を変化せしめる効果がなかったことを示唆するものであった。

アナロゴンの動作自体の上達度は、うさぎ跳びでは5名中3名に上達が見られたことから、本研究における開脚跳びの姿勢変化には、うさぎ跳びが影響を及ぼした可能性が考えられる。うさぎ跳びはマットの上で行われたため、身体を投げだした後に肩と腰の垂直方向の位置関係が逆転する。つまり、着手時に自然と肩よりも腰の位置が高くなるという開脚跳びに見られる動作がごく自然に発生する。

さらに、うさぎ跳びは「恐怖心」を克服する効果をもたらしたのかもしれない。実験中

のヒアリングでは対象の半数以上が、跳び箱が苦手なものに共通する恐怖心を感じていた。しかし、本研究の被験者安全なマット上で繰り返したうさぎ跳びが、前方へ思い切り跳べることに結びつき着手地点の改善につながった可能性も否定できない。その一方で、うさぎ跳びは初心者が平面で実施することは国難であり、かつ危険を有することを久保田（1976）や長野（1977）らが指摘しているところでもある。本研究の対象が大学生であることから動作の危険性を冷静に判断しながらトレーニングできた可能性もあり、子どもへの指導については慎重な検討が必要と思われる。

もう1種類のアナログンのトレーニング「跳び出し」について、観察した5名中1名のみにしか動作自体の上達がみられなかった。向山（1985）は、跳び箱運動7つの局面の中でも、跳び箱を跳ぶことができない児童は「着手局面」における「腕を支点とした体重移動」ができていないと指摘している。この体重移動の不出来について細越ら（2001）は、『腰を上挙して肩を前方に出しながら、障害物をまたぎ越すことができない』と解説している。さらに、本研究において動画を観察したところ、肩の前方移動が不十分なため跳び出しがうまくいかなかった印象が強かった。つまり、跳び出しアナログン自体が上達しなかった結果、着手後の腕による体重支持と体重移動技能獲得に至らず開脚跳びの成功に繋がらなかったと考えられるかもしれない。跳び出しアナログン自体が上達しなかった原因としては、トレーニング時間やトレーニング指導の方法などを見直す必要がある。

本研究において、うさぎ跳びおよび跳び出しアナログントレーニングを行わせた結果、開脚跳びが跳べない女子学生の8名中1名が開脚跳びをとべるようになったものの、明らかな効果ではなかった。しかし、これらの2種類のトレーニングが開脚跳びの姿勢の変化に影響を及ぼすことが示唆された。そして、今回はうさぎ跳びアナログンの動作自体の上達が見られた一方で、跳び出し動作が上達しなかったことから、2つのアナログンの動作自体を上達させることが開脚跳び成功に繋がる可能性も考えられた。今後、跳び出しアナログンを上達させるため、トレーニング時間やトレーニングの指導方法などを見直し、再度検討することが課題としてあげられよう。

V. まとめ

開脚跳びの成功に有効となりえるアナログンのトレーニングとして、うさぎ跳びおよび跳び出しを開脚跳びができない女子大学生に実施させ、開脚跳びにどのような影響を及ぼすのか2次元動作解析などを用いて検討した成果を以下に示す。

- 1) うさぎ跳びによるアナログゴンのトレーニングは、着手距離と体幹角度に影響を与え、開脚跳びの成功姿勢に近づけたと考えられる。
- 2) 跳び出しによるアナログゴンのトレーニングによる効果を確認するには至らず、今後の課題と考えられる。

参考文献

- ・ スポーツ庁 (2017)：平成28年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査報告書 第1章
- ・ 高村文武 (2000)：器械運動（領域）における指導の課題 -児童生徒の学習意欲及び学習環境の実態調査- 平成10年度山梨県総合教育センター保健体育研究室研究紀要 67-81
- ・ 高橋健夫 (1989)：新しい体育の授業研究 大修館書店
- ・ 高橋健夫 (1994)：体育の授業を作る 大修館書店 p76-81
- ・ 向山洋一 (1982)：跳び箱は誰でも跳ばせられる 明治図書 P12-17
- ・ 向山洋一 (1982)：体育における「基礎」「基本」教材を洗い流す 体育科教30 42-43
- ・ 三木四郎 (1995)：学校体育授業辞典 大修館書店
- ・ 細越淳二、中村剛、米村耕平、高橋健夫 (2001)：開脚跳びの習得に有効なアナログゴンになりうる練習課題についての検討：スポーツ教育学研究 21巻2号 81-92
- ・ 花井裕梨、前野信久：跳び箱運動の動作分析 (2014)：健康医療科学研究 第4号 49-58
- ・ 久保田正躬 (1976)：とび箱の技術指導に関する研究. 日本体育学会第27回大会号 489
- ・ 長野淳次郎 (1977)：とび箱の技術指導に関する研究-きりかえしの初歩指導について(2)-. 日本体育学会第28回大会号 562

引用

- ・ 細越淳二、中村剛、米村耕平、高橋健夫 (2001)：開脚跳びの習得に有効なアナログゴンになりうる練習課題についての検討：スポーツ教育学研究 21巻2号 p89右段 L6-9、細越

論 文

近現代史の理解を深める地域社会史・学園史の活用

— 「歴史総合」 にむけて —

飯 森 明 子*

Application of Classes on the History of Local Society and
Education to Cultivate Understanding of Modern History:
A Case Study on the Newly Introduced Subject "General History"

キーワード (Keywords)

高等学校、歴史総合、近現代史、学園史、地域社会史

I. はじめに

2016 (平成28) 年5月日本学術会議史学委員会高校歴史教育に関する分科会は「『歴史総合』に期待されるもの」を報告、提言した。(以下、「提言」とする。) この「歴史総合」科は、従来の「日本史」と「世界史」の壁を乗り越え、近現代史を理解することを目標とし、2022年度から高等学校において、これまでの「世界史」に代わり、必修化されることが決まった。この科目を担当する教員養成や現任研修は緊喫の課題である。

上記の「提言」によれば

「『歴史総合』科目は、近現代世界が明確な形をとって出現する時期 (19世紀) と近現代世界が展開する時期 (20世紀以降) を中心に、東アジアをはじめ欧米も含む世界各地と多種多様な結びつきを形成し、相互に影響を与えあいながら日本の歴史が存在したことに十分に留意した内容にすることが重要になる。それは、細かな知識の習得ではなく、より能動的な学習活動を進め、生涯にわたり歴史を学び続けようとする意欲や諸能力育成を目指すものでなければならない。」(「提言」、12頁。)

そのためには「高校生一人ひとりに『歴史を学ぶ意味』を感得させる」ことが求められ、「高校生たちの生活課題と結びつけた授業」(「提言」、10頁。) を構想できるような授業モデルが早急に求められているのである。

しかし、従来の大学での教員養成、長年の学習指導要領による「日本史」と「世界史」

* 常磐大学国際学部 非常勤講師

の縦割り、あるいは大学における日本史、東洋史、西洋史の専攻、その区分による現任研修では、「歴史総合」で求められる近現代史の「総合的」理解到達までに教育現場ではあまりに課題が多いと思われる。先駆的な例として、加藤陽子『それでも、日本人は「戦争」を選んだ』（朝日出版社、2009年）は、著名な進学校での近現代日本史授業を元にした著作で、高い評価を得ている。しかしこれをモデルに大多数の高校で授業展開するには、実情から困難と考える現場教員は多いのではないだろうか。

また地方史の出版物や地域別に高校教員等による日本史資料集などがある。が、近世まで非常に充実しているのに比べ、近現代の日本史と世界史とに関わるように地方史・地域史の歴史事項や事件を位置づけ、授業に活用できる資料は限定的であろう。

さて、筆者は近現代日本と国際関係との歴史（日本外交史、東アジア史、国際交流史）の研究を続け、大学において関連科目「地域研究（アジア）」などを担当してきた。また縁あって、勤務校の学園創設100周年を機に、学園史の編纂室編纂委員として学園史執筆を担当した。その際、幕末以来の地域社会史と地域社会の特徴を紐解きつつ、創設者を輩出した社会経済的背景と、学園に対する地域社会からのニーズとのかかわりを考察し、近現代、地域社会のなかに学園史を位置づけるべく執筆を心がけた。さらに同時並行して、系列の中堅高校において高校1年「世界史B」必修科目の授業を担当し、近現代の東アジア地域に関する単元において、学園史執筆時に使用した参考資料を用いた授業も数時実践した。

筆者は、歴史学の学会、教育実践学会における報告・討論をおこない、これらを通じて、「学園史」「地域社会史」が、近現代歴史の総合的理解のための授業教材に足りうると確認することができた。今後数年のうちに具体的に急速に「歴史総合」教授法についての研究が進むであろうが、本稿は、筆者の経験と教育実践から、新しい高校「歴史総合」科目に活用可能な資料としての「地域社会史」・「学園史」の可能性について論じたものである。

II. 背景

勤務する学園では20世紀初めに母体となる組織が設立されて以来、地域社会の女子中等教育を担ってきた。1980年代までに女子短大、共学4年制大学を持つ学園となったが、現在も大学生のほぼ9割が県内出身者であり、かつ、ほぼ9割が県内に就職する。もともと旧制女子中等教育が母体のため100年近い同窓会名簿からも、県外居住者はおおむね1割以内程度にとどまり、共学になり男子大学同窓生を含めても、この傾向は変わらない。換言すれば、地歴教育などの専門家養成が目標ではないが、地域に定着し生涯の大半を県

内で生活していると推測され、地域社会の発展に直接貢献する中堅層といってよい。

大学での担当授業「地域社会論」「地域研究」等では、例年、センター入試や各大学入試での社会科受験者は非常に少ないため、担当講義の初回に効果的な授業をおこなうべく、高校における地歴科の履修・学習について出身校を問わずにおおまかなアンケートをとっている。が、「世界史」「日本史」とともに、近現代単元はどこまで授業を受けたか、の問いに対する“記憶”とその理解は、決して満足できる状況にはない。

このほかにも筆者はほとんどすべての科目の授業において長年、学生・生徒に授業の後、頻繁にコメントカードに自由論述（400字～800字程度）を記入させ、それを添削、返却するという「アクティブ・ラーニング」を展開してきた。本論はこれらの論述から動機を得たが、まずは本論の前提を整理しておきたい。

まず、歴史科目の勉強というのは、年表と人名を記憶することと受け止めている学生が多くみられる。従って大学入試がなければ、定期試験がなければ、歴史を学ぶ意味が一人一人の生徒や学生にとってどれだけの意味があるのか、わからない、あるいはそのようなことを教えてもらった記憶もないし、考えたこともない、という授業初回のコメントはかなり以前から寄せられていた。

これらは日本の教育現場で、どのように歴史を指導してきたかということを示している。すなわち歴史事項を記憶させることが目的となっていないか、どれだけ多くの生徒や学生の関心に寄り添った授業をしているか、ということになるだろう。

では、中堅層の生徒の関心を得るために必要なこととは何か。それは上記「提言」にもあるように「高校生たちの“生活課題”と結びつけた授業」によって、学習動機を与えることが求められていると言えるだろう。換言すれば、どれだけ生徒や学生の「生活課題」に直結して歴史を教示できるか、ということになる。

もう一つは、政治制度史中心の現在の授業は、日本の長い歴史科教育の教授法を受け継いでおり、1950年代から70年代、多くの子供達が「大きくなったら、総理大臣になるんだ」と夢を語った冷戦を知る世代までは、権力政治に関心を持たせることはできたのかもしれない。しかし、現代の若者の政治離れはむしろ、自分に縁のない別世界にはできるだけ関わらない、関わりたくないという、彼らのニヒルなまでの世界観の反映であろう。すなわち、エリート政治家の権力政治から説明するのではなく、どれだけ一般庶民の生活と歴史が関わるのか、社会経済、地域経済の実態を提示できなければ、生徒・学生の関心を呼ぶことは難しい。従って、政治が「どれだけ自分にとって縁がある」か、実感を持って理解

できれば、政治や歴史に対する関心は大きく変化する可能性がある。言葉を換えれば、「生活」実感に根ざした歴史が歴史総合の出発点となるのではないだろうか。

とするなら教員は、どのような歴史資料を用いて授業を展開するのか、従来使用されてきた資料に加えて、活発にさまざまな資料の活用を考えていく必要がある。以下、成果がみられた筆者の高校や大学の授業実践から一部を紹介したい。

Ⅲ. 既存資料の活用

a. 近代石碑の活用、県史・市町村史の活用

ある学生が日本近代史に関する授業で、「自分の住む地域には、お城も、有名な人も出ていないから、「日本史」とは関係ないし、歴史への関心も、地域へのプライドも持てない」という内容をコメントカードに書いてきたことがある。あるいは、「明治維新以来、日本全体、全く均質に同じ早さで、経済も文化も教育も発展していたと思っていた」という主旨のコメントが書かれたこともあった。これらは、近世までの畿内、幕末後の東京や横浜など大都市に比べ、いかにその他の地域や地方史の事件が日本史教科書に記載されることが少ないかを反映している。

しかし、いうまでもなく幕末、明治維新は日本全体の社会システムを変え、国家目標を大きく変え、その流れは全国の庶民生活にも影響を与えたが、それは単純に均質な発展ではないことは明らかである。だが、教科書は、政府の動向でおわる。地方史で何か別の資料を利用する方法はないものだろうか。

幸いにも、近代の地域の記念碑、名望家の碑文、史跡などは、地方都市、農漁村地域にも多く残っている。ここでは文学はさておき、近代以降のこれらの活用はできないだろうか。その活用の可能性を示唆したのはある学生のコメントであった。「自分の家のそばにある“石碑”は何だろうと思っていたし、なぜ作られたのか、よくわからなかった。」他にも、あるいは通学路にある、あるいは子供のときいつも遊んでいたグラウンドに石碑はあるという記述もあった。

その一つは、戦前の天皇行幸碑であった。戦前の行幸啓碑は全国に多く残されているが、たとえば陸軍の野外演習観閲がある。行幸はいつだったのかを調べるだけで明治以降の日本の強兵策やさまざまな政策を伝える契機にすることができる。

水利灌漑施設、地域名望家の興業にまつわる碑文は農村でも数多く残っている。「農業も農業以外の産業も、昔から今までずっと同じものを作って売っていると思っていた。教科

書に出てくるような景気の変動も、農業には関係ないと思っていたし、商品作物の栽培も流行や浮き沈みはないと思っていた」という内容のコメントが寄せられこともある。確かに近代の農業生産力や換金作物の作付けや、あるいは運輸・流通の変化について教科書に記載は少なく、ほとんど取り上げる時間的な余裕はないかもしれない。

このような石碑を授業につなげるためには、まず県史・市町村史を参照することになる。現在では、県史はもとより、市町村史は大半の自治体で一応の完成をみており、とくに当該期やテーマの表やグラフを授業の導入や紹介例として使用するの、中等教育では困難ではない。また、石碑それ自体を詳しく伝え顕彰することがここでは目的ではなく、生徒の学習の動機や関心の契機となるように示すことが重要である。

b. 地域社会に関する新聞記事、写真集・ビデオの活用

明治以降、とくに大正や昭和ともなれば、全国各府県で地方新聞も発展しており、昨今ではこれらのデジタルデータを図書館などで閲覧することは、ずいぶん簡便になった。戦前の状況を確認する資料として、地方新聞の報道から、当時の地域社会の姿を見ることができる。

できるだけ、学生生徒の年齢に近い内容の地方新聞記事や当該地域社会が話題になっている記事を利用したい。不鮮明でも写真があればなお良い。しかし入手しやすい大衆向新聞（『東京朝日新聞』など）は、昭和期には都市化がかなり進行した大都市の情報が多く、地方都市や農漁村社会の実情と状況が異なることがある。誤解を生む可能性はぬぐえず、授業で提示する際には十分留意する必要がある。

近年古い映像資料も多くDVDなどで視聴可能になってきた。しかしながら、戦前の理解が進まない段階で映像資料を使用すると、現代との相違点に表層的な関心が向きがちで、本質的な歴史問題の理解を促すためにはむしろ教員の授業が重要である。

その中ではたとえば、戦前の10代の人々はこんな生活をしていたよ、という話題は授業で導入や単元の最初に関心を獲得するのに非常に有効である。

たとえば、何をどれだけ人々は食べていたか、という家庭経済から話を始め、地域社会の経済へつなげる。その際、実際に地域の物産を教室へ持参するのは非常に効果的である。特に商品経済の発展の理解は、現代の地域経済に直結することも多い。食糧や生活必需品の供給と産出地域、獲得方法とそれらの流通はどうなるのか。食糧問題と日本の近代戦争への道をつなげることは困難ではない。その単純な経済的連鎖がひとたび理解できれば、

ここから中央政府の財政と権力の関係、さらに幕末・明治以降の国際関係へと拡大させることは10代の生徒の理解力で充分可能である。

地域によっては、戦前、植民地からの人の移動、あるいは海外への移民の歴史がある。もし十分な収穫がなければ、あるいは改善されなければ、どのような人生を送ることになるのか、対処方法を一般「庶民」の視点から、当時を想像させてみる。なぜ農業生産力が低いのか、気候変動や天災、戦争が原因ということもある。あるいは日本以外から食糧を獲得できないか、日本を出て職を探す、ではそのために何をするか、という連鎖があれば、日本の近隣地域へ進出することは比較的容易に理解できる授業は可能だろう。

これらはまさに、「歴史総合」の「提言」が目指すように「東アジアをはじめ欧米も含む世界各地と多種多様な結びつきを形成し、相互に影響を与えあいながら日本の歴史が存在」していた証である。さらにこれらが現代日本の国際関係にさまざま影響を残していることを理解させ、考えさせることは困難ではない。戦後も南米への移民送出が多い地域、あるいは現代では外国人労働者を農工業で多数受け入れている地域もある。個々の地域事情と住民感情にも充分配慮しなければならないが、授業で活用することは可能である。

IV. 近代日本の戦争と国際関係理解の資料として

a. 歴史としての戦争理解の課題

最も関心を持たねばならないのは第二次世界大戦・太平洋戦争であろう。が、現実には高校では十分に授業時間を得られなかったケースは多い。これは多くの地歴科教員にも共通する経験であり、近現代を中心とする「歴史総合」が求められる理由はここにある。

ところで、従来、米国機の空襲による「被害者」としての地域社会を児童生徒に調べさせ、戦争経験の理解を深める授業は多くおこなわれてきた。しかし、広島・長崎を含め、地方都市でさえ、戦争を国際政治として理解させるのは決して容易ではない。ましてや、空襲の「被害者」であるのと同時に、東アジアへ進出し戦争した「加害者」としての側面を高校生として理解させなければ、隣国を理解し、将来の友好関係維持を託すには難しくなることはいうまでもない。これもまた「歴史総合」のめざすところである。

ある学生がコメントカードに「太平洋戦争の被害は、沖縄と大都市のみで、自分のいた農村地域は戦争に関係がなかったと思っていた」と記入したことがある。農漁村地域でどのようにすれば近代戦争を生活実感から関心を持ってもらい、理解を得ることができるだろうか。

近年、一般書で日本全国の戦史跡が多く紹介されている。しかし私がここで紹介し活用したいのは、戦争にまつわる地域の碑文、忠霊塔である。多くは第二次世界大戦、あるいはそれ以前の戦争にまつわるものもあるが、地域の若者が出征した事実を地方農村漁村であっても確認できる。しかし取り上げ方を誤れば、軍事・軍備礼賛にもつながりかねない両刃の剣でもある。だからといって、看過できない事実でもある。当然、問題は山積しており、靖国問題は、国内外の政治問題となり、近隣諸国とのさらなる外交課題となる。この点で、東京において靖国神社を論ずるよりは、各県の護国神社を地方で具体的に紹介する方が、ここでいう「歴史総合」の授業につなげる可能性は高い。それを利用できないだろうか。

護国神社境内には、当該県出身者の隊がどこへいつ派遣されたかを知ることができる石碑がある。自分の家族や親戚、集落の知人の「家族」は当時どうであったのか、彼らが、どこで戦っていたか、その地域の元々の住民はどんな生活をしていたのか、まずは思いを巡らせなければ、「加害者としての日本」と「被害者としての日本」の「二重性」を同時に考えることはできないからである。教材になり得る石碑として、地域の忠霊塔も同様に活用できる。授業で宗教儀式をする必要はないし、天皇制に急いで踏み込む必要はない。石碑を通してひとりひとりの生徒の「感性」に教員は寄り添う姿勢があれば、「歴史総合」の最初の目的は十分に到達できるであろう。

石碑の情報から、また上記で述べたように各県史、市町村史を活用しつつ、身近な地域の護国神社や連隊の跡地（多くは戦後、大学や学校、公の施設）の石碑、忠霊碑から地域の人々がどこへまとまって送られたのかを確認させる。そして、その地域と現代の日本の関係はいかなるものか、という関心が作られれば「歴史総合」はスタートできる。

もとより生徒・学生の理性と良心による考察を求め、あくまでも戦時政策を冷静に理解させることに徹し、イデオロギーにつながるような展開は排除しなければならない。

b. 学園史の活用 ―「先輩はどんな学生時代を送ったの？」

「歴史総合」が求める近隣諸国、とくに中国、韓国、東南アジアとの関係を理解させるには、戦前日本の大陸進出や植民地経営の実情を理解させねばならない。なぜ日本が進出するに至ったかの背景を、総力戦体制、すなわち女性、教育現場、地域社会の「期待」と「巻き込まれ」の実態も伝える必要がある。そこで活用できる可能性があるのが生徒に身近な「学園史」である。

戦前の旧制中等教育校（旧制高校、および旧制中学、高等女学校など）から戦後、新制高校、さらに大学設置へと発展した学園は、途中で学園名や経営を変えたとしても、現在、全国に多数存在する。

さらに、昨今の学園史ブームや文科省の指導に限らず、学園のアイデンティティ作りのために、すでに学園「x x年史」を編んでいる学校は非常に多い。たとえ消滅しても、近隣にかつて存在した学校学園史も活用の対象に含めて考えたい。

ところで、ここでいう「学園史」とは、学祖や教員の礼賛を目的とする伝記や、学事年表の羅列ではない。それぞれの時期時代と地域に対して広い視野から客観的評価と学術的な検証に耐えうるものを指す。

このような「学園史」は、近年、とくに大学においては、自己点検・評価の対象の一環として全国多数の国公立私立大学で、各校の歴史学や教育学の研究者らにより作成されている。全国大学史資料協議会などの組織により、従来の教育行政史、学校組織変遷、創立者の顕彰の枠を超えて、実証的な資料収集と分析から、より客観的な大学史研究が進み、大学の枠を超えて学園史資料のアーカイブ化と、学術研究の連携や授業への活用も始まっている。ただしその先進的で大多数の学園は元男子校が中心で、旧制女子中等教育校では一部にとどまっているのが実情である。しかし、筆者はエリート養成を目的としない地域中堅の「学園史」や女子校の方が、より「歴史総合」の資料に向いているのではないかと考えている。

以前、ある女子学生からこのようなコメントがあった。「女性は戦争に行っていない、戦場で戦っていないから、戦争の時期の生活に何も変化はないと思っていた」。農村、女性、一見戦争と関係ないと考えている生徒の多い、史学専攻ではない学生達、という実態で、どのようにこの時代を伝えるか、多くの教員が思案し授業を工夫している。

筆者の勤務校は、旧制女子中等教育に始まるため、男子校のような出征した者も戦場に直接赴き、戦死した者はもちろんいない。学徒動員や少年兵の「先輩」も存在しない。しかし、女子学生にも男性の家族はいる。父、兄、伯叔父、地域の知人男性などなどを考えさせた。その時には、上記の石碑、忠霊塔などを活用した。それでも十分ではない。

同じ頃、筆者は高校での太平洋戦争の授業で、人々はどのように暮らしていたか、「先輩はどんな学生時代を送ったの？」という話題で授業をおこなったことがある。このとき生徒たちは教科書の文とともに、自分が学ぶ学校の「先輩」の声を知ることになった。

まず地方紙に現れた女子学生勤労働員や教練授業の記事を利用した。なぜ、女生徒が勤

労働員されたか、男性の招集とそれに伴う労働力の不足から導く。それは工場だけではない、近隣の農家での農作業も含む。なぜ労働力が不足するか、18歳以上の大半の女性は一般的にすでに結婚し、出産育児と家業に忙しい主婦になっている実態を語ったうえで、1944年から45年にかけての新聞記事をいくつか紹介した。

もう一つ、利用したのが、学園史編纂のために収集していた当時の生徒の作文集や卒業生による勤労働員や空襲体験の回顧文集であった。文章につたなさは残るとはいえ、勤労働員に関する記述は、「総力戦」状況を理解できる、まさに「生きた戦争体験」を実感できる資料となる。

出征兵士を送った村で高等女学校生徒たちが農作業の勤労奉仕をした「高女汗の奉仕 銃後家庭の勤労奉仕」という新聞記事、「学園史」から工場・出征兵士の農家へ農作業勤労奉仕をしたという作文と、軍需工場へ勤労働員された回顧文を提示した。また女学生の耐寒訓練で整列行進する記事は、真冬に体力をつける訓練で近郊の地名が入っていたことから、通過点の地名、ゴールの神社は生徒達も認識でき、20キロ以上の徒歩行程の距離感はずぐに理解できた。

このように新聞記事の具体的な学校名、授業や活動の内容を当時の言葉と写真で紹介すると、教科書や副読本・資料集とは異なり、自分たちの「先輩」はこのような学生生活を送っていた、という親近感を伴って理解できたのである。

ある高校1年女子の新聞記事へのコメントは「授業ではなく敵と戦うための道具を必死に作ったり、逃げたりするためには体力がいるため、寒い中、運動シャツ一枚で（護国）神社（近く）までの距離を往復駆け足をするという、今にも辛そうな背景があったからです。女子学生は弱いと思ったり、昔の女の人は何もしてないと思ったけれど、実際は、いろいろな困難や恐怖、「死」を乗り越えて生きていた」と述べた。

同じクラスの授業で高校1年男子は「とっても関心がわいたのは自分の高校の戦前の頃の話です。普通、戦争とかで戦うのは男なのに、女が戦争のための体力をつけていて、真冬の中でシャツ一枚でランニングしたり、24キロを5時間で走るなど、今では考えられないことをして、今戦争が起きたらどうなんだろう」と思ったとコメントした。

さらに、女性の場合、縁談により外地に居住する男性との結婚後、外地で居住する可能性も高い。そのような実例が作文で示されていることもあった。あるいは近隣に、植民地統治下の地域から炭鉱などで労働していることもある。これらの地域と国際社会がつながる人の移動の具体例も、現在では実証的な資料、研究は非常に多い。旧植民地域との関係

史へ、生徒の関心を持たせることは決して困難ではない。

生活といえば、日常の衣食住のテーマも戦争の時代へと授業を発展させることは可能である。たとえば、「学園史」から制服の変遷イラストを提示した。創立時は袴の和装、昭和に入りセーラー服・スカートとなるが、戦時中の女学生の制服がブラウスと“もんぺ”になる。ある1年女子は「制服の変遷をみるとその時の社会や経済によって変わっていったのだなと思った」とコメントした。学園史では服装の年代別調査をした記事を掲載したが、別の同じクラス的女子は「大正には洋服がたくさん入ってきて半分半分の衣生活なんだろうと思っていたので、衣服の変化は女性よりも男性の方が多かったのに驚き」、同じクラスの男子は「和装から洋装に変わったとはいうものの、高齢の人はその変化になじめなかったのか。どの時代でもすんなり変化を受け入れられるのは若者なのかなと思った」と書いた。

また、戦争の食糧事情と栄養という観点も総力戦の時代理解に活用した。学園近郊に満州移民のための訓練所が作られており、その入所案内書類に掲載されていた訓練所でのメニューを大学授業で提示した。ある1年女子は「昔だから全部和食なのかなと思っていたが、洋食もぱらぱらと含まれていて驚いた」こと、ある男子は「訓練所募集要項に白いご飯や肉まんが食べられることがあることに驚いた。そうまでしないと白いご飯が充分に食べられなかったとは思わなかった」と記した。3年女子は「男性は軍服や制服影響から女性よりも早く洋装へ変化していたことが分かった。衣類や健康について『戦争』が関係していることは納得できた」こと、2年男子も「その時代背景や文化の変化に一番密接しているのは服装だと思う。服装に注目して歴史を見てみると面白そう」と述べ、1年女子は「社会的な影響も衣食住にととてもよく表れる」とコメントしている。

衣生活の変化だけでも、その原材料供給はどこか、縫製はどこで誰が働いてつくられているか、に目を向けさせれば、戦後の日本経済発展と、現代の貿易、労働力移動まで、「歴史総合」の授業に活用可能な資料の展望は開けるのである。

少なくとも戦前史料の日本語表記は現在の教育漢字や表記と異なり、教員がフォローする必要はある。戦争の時期に限らず、「学園史」全体を通じて、地域社会との連関と、教育行政との関係、近代日本の歴史全体のなかで、地域の人々が生きてきた像を結ぶこと、その有機的な連関を教員が戦争以外の事項でもいかに授業で生活感をもって提示できるか、が問われている。困難なのは、教員の側にどれだけ、これらの資料を活用し、どれだけ客観的にかつ生徒の理解関心に沿いつつ、「歴史総合」の目標に近づくことができるか、教壇に立つ側に課題が多いのかもしれない。

V. ローカルをグローバルに考える教材としての「地域社会史」・「学園史」

高校生であっても、社会科教員を目指さない学生であっても、どのように近現代の歴史の理解を進めるか、今後の日本、国際社会においても重要な問題であることは間違いない。そのための課題として、上記で述べたことも含め、以下簡単に挙げておきたい。

第一に、授業導入において、学生たちの曾祖父母、祖父母の生きた時代にほぼ当たっていること、すなわち先代の身近な家族を思うこと、と同時に学園の立地する地域の話であることを強調する必要がある。そして、「今ここに」自分が存在し、この学園で学ぶ意味も考えようと問いかけることが、主体的な考察のために必要である。

そのために活用が出来るのが、「地方史」「地域社会」に関する出版物や映像資料だけでなく、さらに石碑も活用できることを提示した。地理感覚が生活と密接であるため、実感を持って理解できるかが重要である。

この点で、生徒たちにとって最も身近な社会集団である「先輩」が登場する「学園史」は、地域社会の自分たちの生活に近いという共感と「関心」を得やすく、近現代史の政治経済理解に活用できる可能性がある。

女子教育であっても、ジェンダー倫理ではなく、経済や戦争というテーマで「学園史」を活用すると、むしろ戦場ではないから、男女ともに理解しやすいようだ。歴史のなかの自己と地域社会との関係を客観的に捉える契機を得ることができるだろう。

第二に、「学園史」もまた、自校のみの資料による組織変遷や、高度経済期に太平洋戦争を乗り切った関係者礼賛を超えて、できるだけ周辺資料からも客観的実証的に位置づけたい。現在ではインターネットや統計資料から資料収集は比較的容易になってきている。

地域社会史を動機に身近な歴史からグローバルな視点を養うことは決して難しくはない。たとえ授業中のほんの数分であっても、十分生徒の関心を「地域社会史」と「学園史」資料から引き出し、次の段階で政治制度や経済システムの授業へ進めることは可能である。ひとたびこのような生活とつなげる認識サイクルができれば、政治史を従来のような授業であっても、容易に近現代を理解出来る。今後、学習指導要領により単元内容が具体的に示されるであろうが、教授法の発想転換と、地域社会史や女性史、社会経済の視点が考慮されるよう望みたい。

さらに加えるならば、年号や人名の年表を記憶するという可視化された得点でのみ評価するのではなく、自己の考えを自由にかつ論理的に文章化する経験を、地歴科でも増やすことが重要であろう。

時間をかけて学生の意識や能力に寄り添い、主体的に歴史を考える指導をいかに進めるか、新教科「歴史総合」を教員養成にあたる大学教員も、現場の高校教員もどれだけグローバルに、かつローカルに語れる材料を持てるか、とくに近隣諸国を含む国際関係と地域社会との関係について、いっそう考えねばならないのである。

*プライバシーを考慮し、最低限の語句を記載したことをお断りしておきたい。

参考文献

- ・豊田雅幸「立教大学における自校史教育の成果と課題」『大学教育研究フォーラム 特集自校教育 ―今後の課題と展望』(第14号、2009年)。
- ・鈴木秀幸「自校史教育の歴史と現状・課題」『大学史資料センター報告』(第31集、2010年)。
- ・鈴木秀幸『大学史および大学史活動の研究』(日本経済評論社、2010年)。
- ・小宮山道夫「大学生の自校史教育受講に対する期待と需要に関する考察」『広島大学文書館紀要』(第13巻、2011年)。
- ・長野ひろ子、姫岡とし子編著『歴史教育とジェンダー 教科書からサブカルチャーまで』(青弓社、2011年)。
- ・土田陽子『公立高等女学校にみるジェンダー秩序と階層構造 学校・生徒・メディアのダイナミズム』(ミネルヴァ書房、2014年)。
- ・常磐大学開学100周年記念史編纂室『常磐百年』(常磐大学、2012年)。

本稿に関する筆者学会報告

- 1) 「学園史の授業から深める近代史の理解と地域社会との関わり ―戦前地方都市における私立女子中等教育を通じて」(2014年11月30日、教育実践学会大会)。
- 2) 「戦前茨城県央地域の私立女子中等教育と地域社会 ―水戸常磐女学校・常磐高等女学校関係資料から」(2015年7月18日)(東アジア近代史学会例会、共通テーマ:戦前東アジアの女子中等教育の国際比較)。
- 3) 「学園史の多様な視点と教育実践の課題 ―戦前地方都市に始まる私立女子中等教育のあゆみから ―」(2015年11月29日、教育実践学会大会)。

実践報告

平成28年度常磐大学教員免許状更新講習

【選択領域】実施報告

紙透雅子*

A Report from Optional Program of Tokiwa University Update Course
for Teacher's Certificate in 2016

本学において、平成21年度より7年間続けられてきた教員免許状更新講習では、必修領域のみの開講に留まっていたが、かねてより地域的な要望の大きかった選択領域の開講に、平成28年度に初めて踏み切った。この試みについて、コースコーディネーターとして実施報告をすると共に、次年度以降の検討課題を示すことにする。

1. 日程

開催期日は、平成28年11月23日(水・祝)・26日(土)・27日(日)の計3日間であった。この時期には例年、必修領域が2日間に亘り開講されていたが、講師の約半数を排出する幼児教育保育学科が12月に学科主催の年度行事を実施する都合を勘案し、選択領域を必修領域及び選択必修領域¹⁾に先立って開講する配置となった。

2. 受講者

受講者は合計71名で、このうち男性は3名のみであった。校種別にみると、5名を除く66名が、幼稚園教諭の免許状の更新を目的としており、その約6割が保育園に勤務するという特徴があった(p130,表1参照)。また、本学短期大学の卒業生は、全体の約7割を占めていたことが把握されている。

* 常磐短期大学幼児教育保育学科 教授

表1. 平成28年度常磐大学教員免許状更新講習 受講者内訳

| | 校種 | 受講領域 | | | | 合計 (内数) | 合計 | 備考 |
|----|------|------|----|--------|----|------------|-----|----------|
| | | 必修 | 選択 | 勤務先 | | | | |
| 1 | 幼稚園 | 74 | 66 | 幼稚園 | 9 | 54 | 86 | |
| | | | | 認定こども園 | 17 | | | |
| | | | | 保育園 | 40 | | | |
| 2 | 小学校 | 4 | 3 | - | - | 2 | 5 | |
| 3 | 中学校 | 3 | 1 | - | - | 1 | 3 | |
| 4 | 高等学校 | 4 | 0 | - | - | 0 | 4 | |
| 5 | 特別支援 | 2 | 0 | - | - | 0 | 2 | |
| 6 | 社会教育 | 2 | 0 | - | - | 0 | 2 | 児童館指導員 |
| 7 | その他 | 1 | 1 | - | - | 1 | 1 | 施設・幼稚園兼務 |
| 合計 | | 90 | 71 | - | - | 58 | 103 | |

(教職センター提供データより作成)

3. 講師

本講習を担当した講師は、以下の15名である（五十音順）。

石崎友規助教、大高皇助教、岡部玲子教授、粕谷亘正准教授、吉江森男教授、依田泉教授、渡邊洋子准教授（以上7名 常磐大学人間科学部教育学科）、紙透雅子教授、木村由希准教授、酒巻洋一准教授、鈴木範之准教授、福田洋子教授、船城梓准教授、室谷直子准教授、森慎太郎助教（以上8名 常磐短期大学幼児教育保育学科）

4. 運営組織

本講習の主催は、本来ならば平成28年10月1日付で発足した教職センターが担当するものであったが、事務組織の移行期であることから、9月末まで本講習の準備を行っていた教職課程委員会（現・教職センター委員会）の講習担当ワーキンググループが、そのまま継続して運営にあたることとなった。講習全体の実質的な運営責任者は吉江森男教授、コースコーディネーターには大武茂樹教授（人間科学部教育学科、必修及び選択必修領域担当）と報告者（選択領域担当）が充てられた他、石崎友規助教の運営委員としての尽力

があった。

一方、本講習の主管組織として、広報業務や参加申込の受付業務、講習会場の手配などにあたったのは、主催の旧・教職課程委員会の担当事務組織、すなわち学生支援センターであった。また、文部科学省への申請業務は、学事センターによって行われた。

しかし、前述のとおり、講習開催まで2ヶ月を切った時点で教職センターが立ち上げとなった関係上、講習に向けた必要書類の準備、講習会場の準備、講習当日の事務対応などの業務は、主として教職センター所属の事務職員3名に引き継がれ、担当された。講習当日の3日間の職員とコースコーディネーターの担当部署の配置は、表2。(p.132参照)に示すとおりであった。

5. 講習プログラム

講習日程と各科目のテーマを表3。(p.132-133参照)に示したが、科目の選択は、本講習のコース名称として掲げた「子どものためのより良い教育実践を目指して」というテーマに沿うことが第一とされた。教科に根ざした講習としては、社会、理科、国語、図工、体育、音楽を掲げ、その他に受講者の大半を占めた幼稚園教諭免許状所持者に向けた根幹的な教育として、幼稚園教育や子育て支援における問題提起が行われ、さらに教育現場できめ細かな対応が求められる障害児の理解と対応に関する講義が加えられた。各科目への時間配分は2時間ずつとし、時間的なゆとりをもって講習が進められるよう配慮がなされた。さらに、講義形式のみの科目が1日に集中することのないように、プログラムが組まれた。

配布資料は、担当講師の責任において各科目100部宛準備されたが、それらは、講義の際に用いたスライドのコピーであったり、講義内容を補完するものであったり、演習の教材として用いられたりしていた。興味ある方は、教職センターにて保管されているものを閲覧されたい。

表2. 常磐大学教員免許状更新講習【選択領域】における職員配置

| 期日 | 11月23日(水) | | | | | 11月26日(土) | | | | | 11月27日(日) | | | | |
|----|-----------|-------------|----|---------------|-------|--------------|------------|-----|---------|-------|-----------|-------|---------|----|-----|
| | 開始前 | 1・2校時 | 昼 | 3・4校時 | 5・6校時 | 開始前 | 1・2校時 | 昼 | 3・4校時 | 5・6校時 | 開始前 | 1・2校時 | 3校時 | 昼 | 4校時 |
| 職員 | 西野 | 7:00~PK2 | | F | | | K1 F | F | | | K1 F | F | | | |
| | 松本 | 7:30~ K1 | K2 | B2 (B201) | B2 | B2 (B201) | B2片付 →F | | | | K2 | | F K2 | K2 | |
| | 萩谷 | 7:30~ K1 | K2 | B2 (J203) | K2 | B2 (J203) | K2 | | F K2 | K2 | | | | | |
| | 紙透 | 案内 | | B201/ J203 | プラザ | F | K2 | 体育館 | F | K2 | K2 | | F | K2 | |
| | 中島 | | | | | | 保 健 室 | | | | | | | | |

略号： F フラウンジ B 2 B206教室
 K 1 K棟1階入口 B201 B201教室
 K 2 K203教室 J203 J203教室

表3. 平成28年度 常磐大学教員免許状更新講習(選択領域)時間割

コース名称：子どものためのより良い教育実践を目指して

第1日：平成28年11月23日(水)

コースコーディネーター：紙透雅子

| | 時間 | 場所 | 班 | 担当者 | 内容 | 備考 |
|-----|-------------|------|----|--------------|-------------------|----|
| | 8:00~8:30 | K205 | — | 事務局 | 受付、出欠確認 | |
| | 8:35~8:45 | K205 | — | CC,事務局 | ガイダンス・事務連絡 | |
| 1校時 | 9:00~10:00 | J203 | A班 | 鈴木範之 | 子どもの音楽遊び 教材研究(音楽) | 演習 |
| | | B201 | B班 | 酒巻洋一 | 子どもの造形遊び 教材研究(図工) | |
| 2校時 | 10:10~11:10 | J203 | A班 | 岡部玲子 | 子どもの音楽遊び 教材研究(音楽) | |
| | | B201 | B班 | 酒巻洋一 | 子どもの造形遊び 教材研究(図工) | |
| | 11:10~12:10 | | — | — | 昼休み | |
| 3校時 | 12:10~13:10 | J203 | B班 | 鈴木範之 | 子どもの音楽遊び 教材研究(音楽) | 演習 |
| | | B201 | A班 | 酒巻洋一 | 子どもの造形遊び 教材研究(図工) | |
| 4校時 | 13:20~14:20 | J203 | B班 | 岡部玲子 | 子どもの音楽遊び 教材研究(音楽) | |
| | | B201 | A班 | 酒巻洋一 | 子どもの造形遊び 教材研究(図工) | |
| 5校時 | 14:40~15:40 | K205 | — | 福田洋子 粕谷亘正 | 幼稚園教育の現状と展望 | 講義 |
| 6校時 | 15:50~16:50 | | | | | |
| | 16:50~17:10 | K205 | — | CC,事務局 | 事務連絡 | |

(p.133に続く)

第2日：平成28年11月26日（土）

コースコーディネーター：紙透雅子

| | 時間 | 場所 | 班 | 担当者 | 内容 | 備考 |
|------------------|-------------|------|----|--------------|-------------------|-------|
| | 8:30～8:45 | K205 | — | 事務局 | 受付、出欠確認 | |
| | 8:45～8:55 | K205 | — | CC、事務局 | 事務連絡 | |
| 1校時 及び 2校時 | 9:00～9:25 | 体育館 | — | 森慎太郎 | 子どもの運動指導 教材研究（体育） | 講義 |
| | 9:40～10:20 | | A班 | 紙透雅子 | | 演習 |
| | | | B班 | 森慎太郎 | | |
| | 10:30～11:10 | | A班 | 森慎太郎 | | |
| B班 | | 紙透雅子 | | | | |
| | 11:10～12:10 | | — | — | 昼休み | |
| 3校時 | 12:10～13:10 | K205 | — | 室谷直子 | 障害のある子どもの支援 | 講義 |
| 4校時 | 13:20～14:20 | | — | | | |
| 5校時 | 14:40～15:40 | K205 | — | 石崎友規 吉江森男 | 科学遊び 教材研究（理科） | 講義・演習 |
| 6校時 | 15:50～16:50 | | — | | | |
| | 16:50～17:10 | K205 | — | CC、事務局 | 事務連絡 | |

第3日：平成28年11月27日（日）

コースコーディネーター：紙透雅子

| | 時間 | 場所 | 班 | 担当者 | 内容 | 備考 |
|-----|-------------|------|---|--------------|------------------------|----|
| | 8:30～8:45 | K205 | — | 事務局 | 受付、出欠確認 | |
| | 8:45～8:55 | K205 | — | CC、事務局 | 事務連絡 | |
| 1校時 | 9:00～10:00 | K205 | — | 渡邊洋子 舩城 梓 | 写真俳句にチャレンジしよう 教材研究(国語) | 演習 |
| 2校時 | 10:10～11:10 | | | | | |
| 3校時 | 11:20～12:20 | K205 | — | 大高 皇 依田 泉 | 野外の活動 教材研究（社会） | 演習 |
| | 12:20～13:20 | | — | | 昼休み | |
| 4校時 | 13:20～14:20 | 大学周辺 | — | 大高 皇 依田 泉 | 野外の活動 教材研究（社会） | 演習 |
| 5校時 | 14:30～15:30 | K205 | — | 木村由希 | 子育て支援 保護者対応 | 講義 |
| 6校時 | 15:40～16:40 | | | | | |
| | 16:40～17:00 | K205 | — | CC、事務局 | 事務連絡 | |

6. 本講習に関する講師及びコースコーディネーターの見解

本講習の担当講師のほとんどは、自由記述の感想の提出を求めるなどの任意の方法によって、受講者からのフィードバックを収集していた。また、講習終了後にはコースコーデ

イナーターによって、担当講師全員に対する意見聴取が行われ、講習内容及び方法、講習プログラム全体の構成、講習の運営方法とサポート体制について、12名の講師より回答が得られた。その内容を一部紹介しながら、報告者の見解を以下に示す。

6-1. 講習内容及び方法

本講習の内容は、大きく3つの方向性に分類することができたように思う。一つは最新情報の提供に重点を置くものであり、主として講義によって受講者への伝達を図るものであった。二つ目は、既に周知され把握されていると思われる事柄について、視点を変えたり強調したりすることにより、受講者の再認識を促すものであり、三つ目は、受講者に教育・保育の新たな手法や内容を提供するものであった。この第二・第三の方向性を有する講習は、演習や実技を取り入れながら展開されていた。各科目がどのような方向性をもって展開されるかの決定は、本年度は各講師に一任されたが、選択領域全体のテーマを本年度よりも限定するような場合には、プログラム全体における各科目の位置付けも、事前に討議し、決定していくことが求められるであろう。

講習方法の観点から指摘しておかねばならないのは、受講者の特異性を認識することの重要性である。講師諸氏が日常担当しているような、ほぼ単一年齢層の、おしなべて社会経験の浅い学生を対象とした授業とは異なり、本講習では幼稚園教諭から中学校教諭まで、さらに30代から50代までの幅広い年齢層の受講者が対象であった。このため、各科目の焦点や水準をどこにおくか、どのような手法を用いて講習を進めるべきかには、程度の差こそあれ、講師諸氏が熟考を要したことではないかと思われる。

例えば、講義内容に関するグループディスカッションを行う場合、テーマ設定の仕方や発表方法、議論のまとめ方には、バックグラウンドの異なる受講者の混在を意識した工夫が必要と感じられた。特に、保育園に勤務する受講者が全体の半数以上を占めていたことや、幼稚園から認定こども園への切り替えが進む現状を鑑みれば、純粋に幼稚園教育の観点から問題や課題を投げかけても、受講者が実際に置かれた立場の違いによって、認識や解釈に差の表れることは当然である。あらかじめ対応の仕方が検討されてしかるべき事柄の一例と言えよう。

加えて、ビデオなどの教材の使用目的の明確な提示、実技を伴う演習における受講者の体力や技術的な水準の考慮、資料の提示方法などについても、学生を対象とした授業とは異なる点を含め、より一層の考慮が必要と感じられた。

6-2. 講習プログラム全体の構成

前掲 5. で述べられたとおり、本講習のプログラムは、各日に講義と演習が偏りなく配置されるよう設定されていたが、一日の日程の中の科目の順番や講習テーマのバランスなどについては、講習の目的と照らし合わせ、かつ、必修及び選択必修領域のプログラムも睨みながら、さらに検討していく余地がある。

また、設定されたコース名称に沿って科目が編成されたとは言え、本講習を担当可能な本学教員の専門領域より、内容的にできる限り偏りなく集めたというのが実態であった。このような、いわゆる総花的なプログラムを展開するのも一法ではあるが、講習テーマをより具体的に設定し、それに沿った科目を絞ることによって、より深い学びの場を提供するといった手法も実現可能と思われる。明記して提案しておきたい。

6-3. 運営・サポート体制

講師諸氏からの意見からみて、旧・教職課程委員会、講師諸氏、コースコーディネーター、担当事務職員の連携の元で、本講習は概ね円滑な運営ができたと判断される。そのような良好な運営が実現したのは、一つには、選択領域の開講が本学の教学会議において承認された平成28年4月以降、旧・教職課程委員会ワーキンググループで数回の会合を持ち、継続的に打ち合わせが行われたことにある。その中で、本学初の試みである選択領域が、過去7年間に蓄積された必修領域の運営経験に学びながら、講習全体が統一感を以って運営できたことには、大きな意味があった。

このワーキンググループにおいて決定された事柄は、コースコーディネーターを通して担当講師各位へ適宜通知されたが、これによって平成28年8月初旬までには、講習に対する明確な意識付けと準備態勢が概ね整えられたことも、成功の要因であったと言えよう。受講申込の受付が終了し、受講者数がほぼ確定した10月以降も、多忙な業務を厭わない担当事務職員の協力の元に、この連絡態勢が保持されたことも、円滑な運営に貢献したことは言うまでもない。

さらに講習期間中には、講習担当当日の出校時の報告が講師各位に求められたが、このような協力があって初めて、講師間の連携体制が作られたと認識する。例えば、天候に左右される屋外での活動を含む科目が、内容に大きな変更なく実施可能となったのには、同日の前後の開講科目の講習時間を微調整することに対し、関係する講師諸氏の協力が得られたたからに他ならない。

課題を挙げるとすれば、事前にコースコーディネータを通して、各科目の講習内容がより詳細に把握されることにより、さらに各科目の準備を万全なものとするのであろう。次年度以降の工夫を期待したい。

7. 受講者による本講習の評価

7-1. 文部科学省指定様式 (p.137、表4.参照) による満足度調査の集計結果

本講習最終日に実施された満足度調査においては、3項目に亘る4段階評価で、1名を除く全員より、最高ランクの4または次点の3の評価を得た (p.138、表5.参照)。選択領域は本学では本年度初の試みにつき、直接的な比較を可能とする過去のデータは存在しないが、この領域の受講者の8割を含む90名に対して行われた、平成28年度常磐大学教員免許状更新講習の必修及び選択必修の2領域における同形式の調査結果 (表5. 参照) と比較しても、遜色ない水準の評価であった。

7-2. 受講者から寄せられた所感

最終日に任意で提出された自由記述の所感 (教職センター保管中) によれば、「楽しい講習」であったことが、ほぼ全員より報告されている。特に演習形式の講習には、取り組みやすさがあったものと思われる。受講者の約7割が本学短期大学の卒業生ということも、好評価を得やすい要因であったと推察される。

但し、講習内容の不明瞭な点、配布資料の提示方法、最新とは言えない提示データや教材の使用、講習時間や日程の設定などについては、明確な指摘と批判があった。担当する講師の認識と奮起を促したい点である。また、暖房や洗面所など、十分な整備のなされていない施設・設備への改善要求も見受けられた。こちらは法人側に伝達し、実現可能なところから支援を求めているかねばならない。

表 4. 文部科学省指定様式「免許状更新講習受講者評価書」

様式第 8 号

免許状更新講習受講者評価書

| | | | |
|-----|----------------------|------|----------------------------|
| 開設者 | 常磐大学 | 受講期間 | 平成 28 年 1 月 23 日、26 日、27 日 |
| 講習名 | 子どものためのより良い教育実践を目指して | | |

本評価は今後の免許状更新講習の改善と更新講習に関する情報提供のために行われるものであり、あなたの履修認定に係る評価には一切影響を与えません。

◎あなたの所属する学校種・職名・担当教科等について記入してください。

| | | | | | |
|-----|--|----|--|-------|--|
| 学校種 | | 職名 | | 担当教科等 | |
|-----|--|----|--|-------|--|

◎以下のⅠ・Ⅱ・Ⅲの項目のあなたの評価について、評価基準の 4～1 の該当する番号に○印をつけてください。評価の基準は以下のとおりとします。

- | |
|--------------------------------------|
| 4：よい（十分満足した・十分成果を得られた） |
| 3：だいたいよい（満足した・成果を得られた） |
| 2：あまり十分でない（あまり満足しなかった・あまり成果を得られなかった） |
| 1：不十分（満足しなかった・成果を得られなかった） |

- | |
|--|
| 1. 学校現場が直面する諸状況や教員の課題意識を反映して行われていた。 |
| 2. 講習のねらいや到達目標が明確であり、講習内容はそれらに即したものであった。 |
| 3. 受講生の学習意欲がわくような工夫をしていた。 |
| 4. 適切な要約やポイントの指摘等がなされ、説明が分かりやすかった。 |
| 5. 配付資料等使用した教材は適切であった。 |

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ⅰ. 本講習の内容・方法についての（上記の 1～5 の視点を踏まえた）総合的な評価 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|

- | |
|--|
| 6. 教職生活を振り返るとともに、教職への意欲の再喚起、新たな気持ちでの取り組みへの契機となった。 |
| 7. 教育を巡る様々な状況、幅広い視野、全国的な動向等を修得することができた。 |
| 8. 各教育活動に係る学問分野の最新の研究動向、これまでの研修等では得られなかった理論・考え方・指導法や技術等を学ぶことができ、今後の教職生活の中での活用や自らの研修での継続した学習が見込まれる。 |
| 9. 受講前よりも講習内容への興味が深まり、教員としての知識技能の厚みや多様さを増す一助となった。 |

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Ⅱ. 本講習を受講したあなたの最新の知識・技能の修得の成果についての（上記の 6～9 の視点を踏まえた）総合的な評価 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|---|---|---|---|

- | | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| Ⅲ. 本講習の運営面（受講者数、会場、連絡等）についての評価 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--------------------------------|---|---|---|---|

表5. 平成28年度常磐大学教員免許状更新講習受講者による評価 集計結果 (回答数)

| 領域 | 評価項目 | 評点 | | | | 合計 |
|------|------|-----------------|-----------------|---------------|---------------|----|
| | | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| 選択 | I | 49 | 21 | 0 | 1 | 71 |
| | II | 48 | 22 | 0 | 1 | 71 |
| | III | 58 | 12 | 0 | 1 | 71 |
| | 全体平均 | 51.7 (72.8%) | 18.3 (25.8%) | 0.0 (0.0%) | 1.0 (1.4%) | 71 |
| 必修 | I | 46 | 40 | 4 | 0 | 90 |
| | II | 52 | 37 | 1 | 0 | 90 |
| | III | 67 | 21 | 2 | 0 | 90 |
| | 全体平均 | 55 (61.1%) | 32.7 (36.3%) | 2.3 (2.6%) | 0.0 (0.0%) | 90 |
| 選択必修 | I | 34 | 49 | 7 | 0 | 90 |
| | II | 45 | 42 | 3 | 0 | 90 |
| | III | 67 | 23 | 0 | 0 | 90 |
| | 全体平均 | 48.7 (54.1%) | 38.0 (42.2%) | 3.3 (3.7%) | 0.0 (0.0%) | 90 |

(教職センター提供データより作成)

8. 次年度以降の開催に向けた課題

これまでの報告とも一部重複するが、より効果的な講習の実現を目指すために必要と思われる事柄を以下にまとめた。教職センター及び法人組織による明確な認識のもと、次年度以降の計画立案の際の参考としていただきたい。

8-1. 運営組織の明確化と学内の連携強化

前掲4. に詳述されたとおり、新しい学内事務組織の年度途中の立ち上げにより、本年度は変則的な運営を余儀なくされた。加えて、本事業において最も経験豊富な事務職員の年度途中での異動もあり、本年度の担当事務職員には、少なからず戸惑いと不安があったように思われる。特に、学内の協力体制をどの範囲まで広げられるのかについては、少なからず遠慮があったように見受けられた。本講習に重複して同日に学内で開催された行事や学会などが、講習当日まで把握できず、運営責任者間による事前の打ち合わせもなされ

ていなかったことなどは、学内の協力体制や管轄部署間の連携が希薄であることの表れではないか。

次年度以降は名実ともに教職センターが主管となるものと理解するが、今年度の教訓を生かし、明確な理解に基づく学内の全体的な協力体制の元で運営されることが望まれる。

8-2. 運営担当者の増員と待遇改善

わずか3名の職員のみで、必修及び選択必修領域を含めた5日間、休日返上で運営を担当する状況は、適切であるとは言い難い。主管となる教職センター所属の職員のみならず、全学より担当職員の委嘱がなされ、運営組織を編成する体制作りが必要と痛感する次第である。

特に、業務が多岐にわたる講習前日及び初日には、担当者の増員が不可欠である。本年度は駐車場の案内係として、学生アルバイト1名の雇用が認められたが、コースコーディネーター及び一部の講師にまで依存された学内の案内にも、同様の対策がとれるのではないか。さらに、本年度は1日のみに留まったが、体調不良者や負傷者の発生に備えた看護師の配置は、全日程にあると心強い。

小さなことではあるが、本年度初めて実現した、講習当日の出勤者への昼食の支給は、時間的な制約を強いられる勤務を支援する有難い措置であった。このような労務管理上の手当てが、講習全体の運営の質を引き上げる一助となっていることは明らかであり、次年度以降の継続を期待したい。

8-3. コースコーディネーターの委嘱と任務の明確化

本講習3日間を通して報告者は、講習全体を見渡しながら、講師各位と担当事務職員あるいは受講者との橋渡しをすることを第一の任務と心得、コースコーディネーター役を務めたが、この役目は講習の円滑な運営に欠かせないものであるとの意を強くした。本年度コースコーディネーターが行ったような事柄は、事務職員に任せてもよいのではないかとの意見が、講習終了後、一部の講師より聞かれたが、多数の事務職員を本講習会に配置することが困難な現状では、その穴埋め役として、事務的な業務も含め担当する教員をおかざるを得ないであろう。

本年度はその上に、純粋なコーディネーターの任務からは些か逸脱することは承知の上で、講習プログラムや運営を全体的に評価することも、敢えて試みた。これは、講習の運営上、不可欠な業務であり、どのようなポジションの方が担当すべきであるかについては、

教職センターにおいて是非検討をお願いしたい。

何れにしても次年度以降もコースコーディネーター、あるいはコースコンダクターとして適任者が任命され、円滑な運営に貢献していただくことを期待する次第である。

8-4. 会場及び設備などの工夫と改善

主会場とされたK棟2階の3つの教室は、いずれもコンパクトで清潔感があり、71名の受講者の無理ない収容が可能であった。Fラウンジ(本部)との連携がとりやすいのは、最大の強みと感じられた。本年度は講習内容に応じ、初日のみB棟及びJ棟を使用した。K棟との2重の管理が必要とされるため、担当者の増員が実現不可能であれば、検討を要する課題である。ただし、教室の選定は講習内容と密に関係する案件であり、担当講師との協議が不可欠である。

ところで、受講者より寄せられた意見の中に多く見られたのは、洗面所と暖房に関する指摘である。具体的には、K棟及びM棟に洋式トイレの設置が望まれるのであるが、既に平成29年度以降の工事認可を申請中とのことであり、次年度の講習には改善が期待される。さらに、祝祭日の連続した開講となるため、業者への洗面所や教室の清掃業務の委託が困難な点も、付記しておきたい。本年度は、担当職員による簡単な整備や清掃を行うことで、難を逃れた。

暖房については、温度感覚に個人差はあるものの、教室の温度管理に対し、よりきめ細かな配慮があってしかるべきであろう。唯一暖房設備のない施設である体育館における講習では、やはり寒さを指摘する声が聞かれた。幸いにも、現在建設中の新・体育館では、この問題が解消される予定である。

検討を急ぐべき案件は、本講習の運営に際し、本学ホームページを活用することである。

一つには、本年度まで電話により行われてきた受講申込の受付業務を、ウェブ上の対応に切り替えることである。しかし、電話による丁寧な対応が受講者に好評であるという実情もあるので、十分な検討を要するであろう。

もう一つは、天災や事故による交通機関の停止や遅延により、講習日程の変更を迫られるような事態に備え、本学ホームページ上で受講者及び講師に向けた緊急の案内ができるように、運営体制を整えることである。安全かつ円滑な講習運営のため、関係者による早期の検討をお願いしたい。

8-5. 受講者の負担軽減と利益に資する工夫

平成27年12月の中央教育審議会の答申によれば、「我が国の教員は研修へのニーズは高いものの、日常業務の多忙化などにより必要な研修のための時間を十分に確保することが困難な状況であることがうかがえる」と指摘されている。2) 本講習の71名の受講者の居住地が県内全域に及ぶ実態 (p.142,表6,参照) を見ても、朝9時から夕方5時までの講習に遠隔地より連日通う負担は計り知れない。文部科学省により定められた18時間の講習を、どの時期に何日間で実施するのかという日程の策定に際しては、本来であれば、このような受講者の状況をも念頭に置かねばならないことが認識された。

とは言え、授業や行事などとの兼ね合いから、大きな方向修正は難しいのが実情である。受講申込手続きにおける受講者の負担軽減とも併せて、できる限り居住地近隣の講習会場での受講を可能にする措置などが、文部科学省や自治体のレベルで実施されるのを待たねばならないであろう。本学において検討可能な対策としては、講習内容を吟味し、受講者の研修目的に沿ったプログラムを準備することが柱となる。特に、免許状取得時に修得された知識や情報の更新という、免許状更新講習の第一義的な目的が十分に認識され、講習内容に反映されなければならないであろう。教育公務員特例法に基づく10年経験者研修³⁾や、文部科学省以外の組織体の主催による講習との住み分けという観点も、意識されなければならない。

翻って、講習の運営方法の細部にも、受講者の負担軽減につながる工夫を施すことが可能である。一例を挙げれば、講習に対する受講者の意見聴取がある。本年度はほぼ全ての科目に於いて、講習終了時に感想などの記述・提出が求められていた上、最終日には運営組織からも別途、同様の要請があり、さらに文部科学省指定の調査が行われたが、これは受講者にとって、少なからず重荷となっているように見受けられた。このような負担の軽減を図りながらも、講習担当者及び運営組織が受講者からのフィードバックを確実に把握できるようにするための方法は、検討する価値があるであろう。各科目の内容に関する意見聴取は、講習1日につき1枚、聴取すべき事項を明確に示した所定の用紙を配布し、当日の講習終了時にまとめて提出を求めるなど、実現可能な措置はいろいろと考えられる。講師の見解と運営担当者の業務負担との両面を睨みながら、検討すべき課題の一つである。

表6. 平成28年度常磐大学教員免許状更新講習【選択領域】受講者の居住地分布

| 県名 | ブロック名 | 市町村名 | 人数 | 小計 | 計 |
|-----|-------|---------|----|----|----|
| 茨城県 | 県北 | ひたちなか市 | 8 | 22 | 67 |
| | | 常陸大宮市 | 5 | | |
| | | 北茨城市 | 3 | | |
| | | 高萩市 | 2 | | |
| | | 日立市 | 2 | | |
| | | 那珂市 | 1 | | |
| | | 東海村 | 1 | | |
| | 県央 | 水戸市 | 5 | 18 | |
| | | 小美玉市 | 4 | | |
| | | 城里町 | 4 | | |
| | | 笠間市 | 3 | | |
| | | 茨城町 | 1 | | |
| | | 大洗町 | 1 | | |
| | 県南 | 石岡市 | 3 | 8 | |
| | | 稲敷市 | 2 | | |
| | | 土浦市 | 1 | | |
| | | かすみがうら市 | 1 | | |
| | | 阿見町 | 1 | | |
| | 県西 | 筑西市 | 5 | 9 | |
| 桜川市 | | 3 | | | |
| 坂東市 | | 1 | | | |
| 鹿行 | 行方市 | 4 | 10 | | |
| | 神栖市 | 3 | | | |
| | 銚田市 | 2 | | | |
| | 潮来市 | 1 | | | |
| 福島県 | — | いわき市 | 2 | 2 | 4 |
| 千葉県 | — | 我孫子市 | 1 | 2 | |
| | — | 銚子市 | 1 | | |
| 合 計 | | | | 71 | 71 |

(教職センター提供データより作成)

9. 謝辞

本年度の選択領域の開講は、人間科学部教育学科と短期大学幼児教育保育学科とが合同で社会貢献を目指した初の取り組みであり、記念すべき第1歩であった。その実現に向けて寄せられた関係各位のご理解とご協力をここに記し、感謝したい。特に、旧・教職課程委員会ワーキンググループ長の吉江教授には、選択領域の開講を目指した平成27年度の幼児教育保育学科からの提案を、当初より受け入れ導いていただいた。謹んで御礼申し上げる次第である。この貴重な経験を礎として、両学科が協力体制の元、社会に開かれた組織として存在し続けねばならないとの意を強くしている。

注 及び 引用・参考文献

- 1) 教育職員免許法施工規則等の一部改正に伴い、免許状更新講習においては従来の必修領域が改変され、平成28年度より新たに、必修領域6時間以上及び選択必修領域6時間以上を、選択領域18時間以上と併せて受講することが定められた。
- 2) 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」、平成27年12月21日、p.13
- 3) 前掲2)、Pp. 24-26

常磐大学教職センター紀要発行細則

制 定 2016年12月9日 教職センター委員会

(目的)

第1条 常磐大学教職センター（以下「センター」という。）は、教職課程の質の保証・向上のため、教員養成に係る研究の推進および成果の公表ならびにセンターの活動を報告することを目的として常磐大学教職センター紀要「教職実践研究」（以下「紀要」という。）を発行する。

(編集委員会)

第2条 紀要の編集業務を行う機関として、教職センター委員会のもとに紀要編集委員会（以下「委員会」という。）をおく。

- ② 委員会は、教職センター委員会において選出された委員3名によって構成する。
- ③ 委員長は、委員の互選とする。
- ④ 委員の任期は4月1日から3月31日までの1年とし、再任を妨げない。
- ⑤ 委員会は、編集業務に協力を得るために、編集補助者を委嘱することができる。

(任務)

第3条 委員会は、原則として毎年度1回紀要を発行する。

(寄稿資格)

第4条 紀要への寄稿資格者は、次に掲げる者とする。なお、共著の場合は、原則として筆頭執筆者が寄稿資格を有するものとする。

- 1 常磐大学および常磐短期大学において教員養成に係る研究指導または教職課程の授業を担当する教員
- 2 センターに所属する職員
- 3 委員会が特に認めた者

(編集内容)

第5条 委員会は、次に掲げる論稿等を募集し、編集する。

- 1 論文 学校教育および教職教育に関する研究・調査に関わる、理論的または実証的な未発表の研究成果をいう。
- 2 実践報告 学校教育および教職教育に関する実践記録・事例紹介などに関するものをいう。

- 3 年次報告 常磐大学および常磐短期大学における教職教育での取組み等を年次ごとにまとめたものをいう。
 - 4 その他 委員会が寄稿を認めたものをいう。
- ② 前項に規定する論稿等は、原則として未発表のものとする。

(審査)

- 第6条 委員会は、委員会に提出された論稿等が紀要の目的として相応しい内容と形式を備えたものであり、かつ、未発表のものであることを確認しなければならない。
- ② 委員会は、寄稿者に対して必要に応じて加筆、訂正、削除または掲載見送り等を求めることがある。

(倫理規定の遵守)

- 第7条 寄稿者は、「学校法人常磐大学における研究者行動規範(2007年10月31日)」(以下「規範」という。)を遵守しなければならない。なお、第4条第1項第2号および第3号に規定する者については、規範を準用するものとする。

(著作権および出版権等利用の許諾)

- 第8条 紀要に掲載されたすべての論稿等の著作物は、著作権者に帰属する。
- ② 紀要の編集著作権は、センターに帰属する。
- ③ 著作権者は、センターに対し、当該論稿等に関する出版権の利用につき、許諾するものとする。
- ④ センターは、当該論稿等を電子化し、常磐大学ホームページ等において公開するので、著作者はその旨をあらかじめ許諾するものとする。

(事務)

- 第9条 紀要の発行事務はセンターが行う。

(雑則)

- 第10条 この細則に定めるもののほか、紀要に関して必要な事項は、教職センター委員会の議を経て、センター長が定める。

附 則

- 1 この細則の改廃は、教職センター委員会構成員の過半数の賛成を必要とする。
- 2 この細則は、2016年12月9日から施行する。

常磐大学教職センター紀要「教職実践研究」寄稿要領

制 定 2016年12月15日 教職センター委員会

(趣旨)

第1条 常磐大学教職センター紀要発行細則(2016年12月9日。以下「細則」という。)に基づき発行する紀要の寄稿については、この要領の定めるところによる。

(原稿提出要領)

第2条 寄稿者は、細則および次の各項に従って寄稿希望書ならびに原稿を教職センター紀要編集委員会(以下「委員会」という。)に提出しなければならない。

- ② 委員会に提出する原稿は、細則第5条に定める論稿等の種別に当てはまるものでなければならない。
- ③ 第一著者として委員会に寄稿できる原稿本数は、原則として一号につき1本とする。ただし、第二著者または共著者として寄稿する場合は一号につき最大2本までとする。
- ④ 原稿は、原則としてMicrosoft Wordで作成し、記録媒体および横書き40字30行でA4版用紙に印刷したものを提出する。
- ⑤ 原稿の長さは、図表等を含め、以下のとおりとする。そのほかのものについては、委員会で決定する。
 - 1 論文 日本語：2万字(400字詰め原稿用紙換算50枚)程度、英語：8,000語程度
 - 2 実践報告 日本語：1万2,000字(同30枚)程度、英語：4,800語程度
 - 3 年次報告 日本語：4,000字(同10枚)程度、英語：1,600語程度
- ⑥ 提出原稿は、著者がコピーをとり、オリジナルを委員会に提出し、コピーは著者が保管する。

(原稿執筆要領)

第3条 寄稿者は、原稿執筆に当たっては、次の各号に従わなければならない。

- 1 原稿の1枚目には、原稿の種別、題目、著者名および欧文の題目、ローマ字表記の著者名を書くこと。
- 2 論稿等には、200字程度の和文の要旨および5つ程度のキーワードを付すこと。
[例] キーワード：中学校(対象となる学校種等)、社会科・地歴科指導法(科目名、講習名等)、地理教育、地誌学習、アメリカ合衆国
- 3 日本語以外で執筆された部分については、著者の責任においてネイティブチェックを行う。
- 4 数字は、原則として算用数字を使用する。

- 5 人名、数字、用語、注および(参考)文献の表記等は、著者の所属する学会などの慣行に従う。
- 6 図および表は、一つにつきA4版用紙1枚に描き、本文には描き入れない。なお、本文には、必ずその挿入箇所を指定すること。
- 7 図表の番号は、図1.、表1.、とする。そのタイトルは、図の場合は図の下に、表の場合は表の上に記載すること。
- 8 図表の補足説明、出典などは、それらの下に書くこと。
- 9 図と写真については、そのまま印刷可能な鮮明なものにすること。カラーの図表や写真の掲載はできるが、追加費用については著者の負担とする。

(発行報告)

- 第4条 著者（共著の場合は筆頭著者）は、寄稿した紀要の発行報告に代えて、論稿等が掲載された当該紀要1冊と抜刷30部を教職センターにおいて受取ることができる。
- ② 著者は、前項に規定する数量を超える複製を希望する場合、その実費を負担しなければならない。
 - ③ カラー印刷等の特殊な印刷を必要とした場合、著者校正により経費増しとなった場合、委員会が必要と判断して図の版下を作成し直した場合は、委員会はそれらの経費を著者に請求することができる。

附 則

- 1 この要領の改廃は、教職センター委員会構成員の過半数の賛成を必要とする。
- 2 この要領は、2016年12月15日から施行する。

編集委員

森 弘 一 小 澤 聡
元 木 理 寿

常磐大学 教職センター 紀要

教職実践研究 第1号

2017年3月20日 発行

編集兼発行人 常磐大学 教職センター
代表者 稲葉節生

〒310-8585 水戸市見和1丁目430-1

電話 029-232-2511(代)

Journal of Applied Research in Educational Practice

No.1 March 2017

Articles

- The Necessity of the History of the English Language for English Teacher Training:
Questionnaire Responses by English Teachers Reiko ITO 1
- A Read & React Approach to Using Textbooks Communicatively ... Shun MORIMOTO 15
- Fear of Negative Evaluation in Foreign Language Anxiety among Japanese University
Students Hidenori KUWABARA 31
- Cultural Studies and American Studies in Lectures on American Literary History
..... Junichi KIMIZUKA 53
- Fostering Students' Deep Comprehension in Teaching English: Focusing on Task-Based
Language Teaching Mayuko UENO 61
- Investigation on Using the Communicative Approach in Preparing Students for the TOEFL
iBT Speaking and Writing Tasks in a Japanese University-based Intensive Study Course
..... Kevin M.MCMANUS 79
- An Effect of "ANALOGN Training" on the Posture of the Astride Vault
..... Akira KOZAWA, Koji SHIGANO 107
- Application of Classes on the History of Local Society and Education to Cultivate
Understanding of Modern History: A Case Study on the Newly Introduced
Subject "General History" Akiko IIMORI 117

Practice Reports

- A Report from Optional Program of Tokiwa University Update Course for Teacher's
Certificate in 2016 Masako KAMISUKI 129