

ISSN 2186-6198

(オンライン版) ISSN 2186-6201

言語文化教育

JATLaC Journal No. 13

通巻第 13 号

2018

JATLaC 言語文化教育学会

The Japan Association of Teaching Language and Culture

言語文化教育

JATLaC Journal No. 13

通巻第 13 号

(旧誌名：言語文化教育研究)

目 次

投稿論文	3	～	31
喜田 都 (駿河台大学 グローバル教育センター)	3-16		
<u>SL 児童が「在籍クラスの授業に参加できる」ための支援とは</u> <u>-学級担任の視点から 5 年生理科を例に-</u>			
玉城 本生 (公立大学法人 名桜大学 リベラルアーツ機構)	17-31		
<u>第二言語コミュニケーションスキル習得に向けた学習者へのアプローチ</u> <u>- 中学校英語教科書の検証 -</u>			
2018 年度後期大会個人発表記録	32	～	48
萩原 伸一郎 (愛知県立尾西高校 他)	33-36		
<u>「目」を用いた言語表現の分析</u>			
半沢 蛸子 (早稲田大学)	37-40		
<u>第二言語スピーキング能力の発達:モチベーションと学習経験との関係</u>			
玉城 本生 (公立大学法人 名桜大学)	41-44		
<u>前期中等教育における論理的な表現力の育成を目指したアプローチ</u> <u>-ライティングスキル向上に関する学習補助教材の開発を中心に-</u>			
阿部 生也 (成城大学大学院)	45-48		
<u>疑似助動詞 had better の語法について</u>			
(発表順)			
2018 年度活動記録	49	～	50
言語文化教育学会紹介	51	～	54
学会よりお知らせ	55	～	57

JSL 児童が「在籍クラスの授業に参加できる」ための支援とは —学級担任の視点から 5 年生理科を例に—

喜田 都

駿河台大学 グローバル教育センター 非常勤講師

kitamiyako2017@gmail.com

概要

本研究は JSL 児童が「在籍クラスの授業に参加できる」ための支援を探ることを目的に小学 5 年理科の単元を取り上げ JSL 児童の学級担任経験豊富な小学校教諭に非構造化インタビューを行なった。インタビュー内容は KJ 法を援用し分析した。分析結果から基本的にすべての時間・在籍クラスで授業を受けている JSL 児童でも「入り込み¹⁾」の支援が必要で、日本語の表現のみならず考える過程での支援も必要であると考察し、「取り出し²⁾」中心の制度だけではなく「入り込み」の支援の制度や仕組みも必要であると提言した。

1. はじめに

現在日本の公立小学校には日本語での日常会話が難しい児童や、日本語でのコミュニケーションは可能でも在籍クラスの学習活動に取り組むのは困難な児童などがいる。その多くが外国籍であるが日本国籍の児童もいる。このような児童を指す言葉として「JSL 児童」「JSL の子ども」「日本語指導が必要な児童」などがある。本稿では「JSL 児童」を用いる。本稿における JSL 児童とは日本語が母語でない児童のことであり、児童とは小学校 1 年生から 6 年生の学齢児童を指す。また学級担任は小学校においてクラスを担任する教諭を指す。JSL 児童の支援の必要性から国としても対策を講じている。文部科学省は 2001 年から 2003 年にかけて JSL カリキュラムの開発を行なった。また 2014 年には学校教育法施行規則の一部が改正され「特別の教育課程」による日本語指導が施行されている。

筆者が勤務していた公立小学校には中国籍や中国にルーツをもつ JSL 児童が在籍していた。学級担任および国際教室担当教員³⁾として JSL 児童とかわかっていく中で、JSL 児童の支援のあり方について考えるようになった。編入直後から数ヶ月から 1 年程度は「取り出し」による丁寧な日本語指導や教科の補習等が行われる。その後日本語でのコミュニケーションがある程度できるようになるにつれ、ほとんどの時間・在籍クラスで授業を受けるようになる。しかし、在籍クラスで授業を受けていても、多くの JSL 児童は在籍クラスでの学習活動に問題なく取り組んでいるとは言えないのではないかと感じていた。本稿では在籍クラスでの学習活動に問題なく取り組めることを「在籍クラスの授業に参加できる」とこととする。筆者自身、学級担任の立場であるときは在籍クラスの授業において JSL 児童にもっと丁寧な支援が必要だと思いながらも 30 名前後のクラスで日本人児童の中にも支援が必要な児童はおり、JSL 児童に対して十分な支援ができていたとは言えない。また国際教室担当教員の立場であるときは「取り出し」による初期日本語指導が終了した JSL 児童の多くが「在籍クラスの授業に参加できる」にはなっていないだろうと心配しつつも、在籍クラスでの JSL

¹⁾ 学級担任以外の教員等が JSL 児童の在籍クラスに入り JSL 児童のそばについて行う支援のこと。

²⁾ 在籍クラス以外の校内の教室で学級担任以外の教員が行う個別指導のこと。

³⁾ 「取り出し」の指導をする教員のこと。「国際教室担当教員」や「日本語指導担当教員」とも言う。呼称は自治体によって異なる。

児童の様子はあまり把握できていなかった。JSL 児童が「在籍クラスの授業に参加できる」ためにはどのような支援が必要なのだろうか。そして在籍クラスの授業において JSL 児童にはどんな課題があるのだろうか。

2. 「特別の教育課程」による日本語指導

一般的に JSL 児童が小学校に編入してきた場合、サバイバル日本語や基礎日本語と呼ばれる初期日本語指導や JSL 児童の在籍学年の教科学習および下の学年の学習内容の補習等が「取り出し」で行われる。並行して学級担任以外の教員等が JSL 児童の在籍クラスに入り JSL 児童のそばにつく「入り込み」での支援も行われる。日本語でコミュニケーションが取れるようになるにつれ「取り出し」「入り込み」は減っていき、基本的にほとんどの時間、在籍クラスで授業を受けるようになっていく(図 1)。

前章で述べた「特別の教育課程」による日本語指導は、JSL 児童が日本語指導等を受けるために在籍クラスの一部に替えて在籍クラス以外の校内の教室で行う教育である。施行以前も、在籍クラスの授業時間に在籍クラス以外の教室で日本語指導や教科の補習などは行われていた。従来と「特別の教育課程」による日本語指導とで異なる点は、「特別の教育課程」による日本語指導はあくまで教育課程の中で行うという立場から、「取り出し」をする場合の指導目標および指導内容を明確にした指導計画を作成し学習評価を実施するということにあるだろう。

「特別の教育課程」による日本語指導の目的について文部科学省(2014)には「児童生徒が日本語を用いて学校生活を営むとともに、学習に取り組むことができるようにすること」と示されている。さらに「日本語を用いて学校生活を営むことができる」とは「日本の学校生活や社会生活について必要な知識を学び、日本語を使って行動することができる」、「日本語を用いて学習に取り組むことができる」とは「日本語で行われる在籍学級での授業に参加し、周囲の支援や様々な関わりを通して支障なく学習に取り組むことができる」とある。

「特別の教育課程」による日本語指導は、在籍クラスで授業を受け支障なく学習に取り組めること、つまり「在籍クラスの授業に参加できる」ことを目的としながらも「特別の教育課程」によるものであり「取り出し」を中心に考え整備された制度である。そのため在籍クラスでの支援については、現在国としての制度は整備されておらず各自治体、学校、学級担任に任されている状況であると言えるだろう(図 2)。

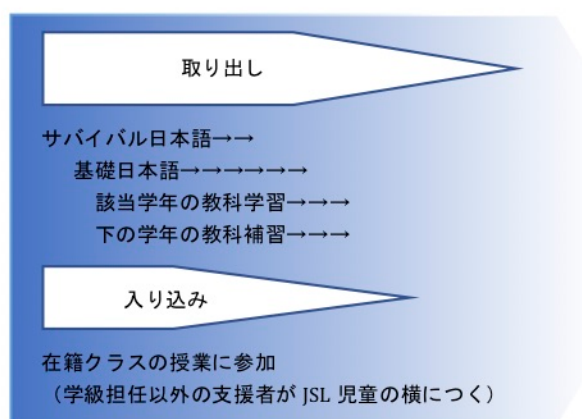


図 1 一般的な支援の形

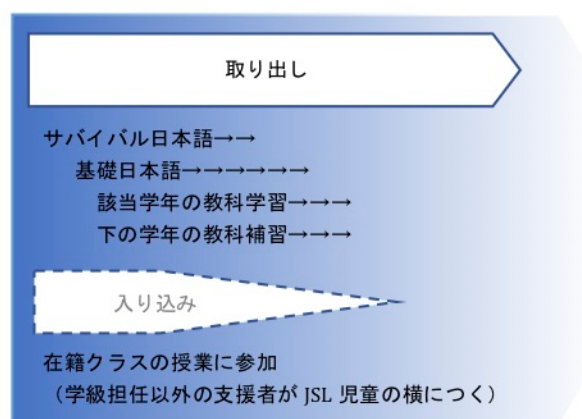


図 2 「特別の教育課程」による日本語指導の目的から推測される支援の形

3. 先行研究

近年「取り出し」の学習内容と在籍クラスの授業との乖離が問題視されている。そのため「取り出し」と在籍クラスの授業を結びつけるための支援についての実践研究も増えている。

元木(2015)は在籍クラスの国語科の学習につなげるための「リライト教材の有効活用という視点」で「取り出し」による授業の実践報告をしている。この実践から浮かび上がった新たな問題として在籍クラスの進度に合わせて進めることには困難があり「取り出し」の役割について議論することが課題だと述べている。小学校は中学校とは異なり教科担任制ではないためどの教科においても授業の進度は各クラスの学習状況によって細かく変わることも理由の一つであろう。現在小学校の時間割は授業日数や授業時数の関係で曜日ごとに固定されているわけではなく、週ごとに大きく変わることも理由の一つであろう。また近田(2007)は外国人集住地域である浜松市の小学校の日本語指導担当教員が、2年生のJSL児童を対象に行なったJSLカリキュラムによる国語科の「取り出し」での授業実践である。全5時間のうち最後の1時間(児童一人ひとりが発表する時間)のみ在籍クラスで授業を受けるという形である。この実践では1単元(全5時間)中、在籍クラスで授業を受ける時間より「取り出し」の時間のほうがはるかに多い。JSLカリキュラムもまた「特別の教育課程」による日本語指導と同様「取り出し」を中心に整備されたものであるだろう。

在籍クラスとのさらなる結びつきを目指した支援の実践研究として、杉浦・矢崎(2014)は在籍クラスと「取り出し」の関係性について、「従来型」の多くが在籍クラスと「取り出し」の連携がとれていないと指摘し、6年生国語科の1単元全体の学習内容について学級担任と日本語指導担当教員が「取り出し」をする時間と「取り出し」での指導内容を検討・決定し実践している。これを「連携型」と呼んでいる。「連携型」は学級担任が「取り出し」の指導内容の決定に深く関わっているという点が「従来型」と大きく異なる。しかし在籍クラスの授業においてJSL児童にどのような支援が行われたかについては明らかにされておらず、杉浦・矢崎(2014)は「担任ができることは何かを考える必要がある」とも述べている。また、神田・矢崎(2016)も「連携型」の実践研究を行い在籍クラスと「取り出し」の連携の有効性について言及している。「連携型」の有効性は確かであろう。しかし「取り出し」での実践が主要部分であり、在籍クラスでの支援についてもさらに踏み込む必要があるのではないだろうか。

一方、在籍クラスの授業に注目した研究で、支援者の視点に立ったものがある。清田(2012)はJSL児童が在籍クラスで授業を受ける際の支えの一つである「入り込み」の支援者(母語支援者)が、在籍クラスでJSL児童に対して「授業内容の理解」「日本語の表記や表現の習得」「学習ストラテジーの獲得を促す」というスキaffォールディングを用いていることを明らかにした。そして「入り込み」による支援は、学級担任と支援者の情報交換や支援者による教材研究も必要であると述べている。また、在籍クラスでのJSL児童の実態に注目した研究として、尾関(2006)は、JSL児童が「在籍学級における学習および自己実現に問題を抱えているという現実」は在籍クラスと「取り出し」という「それぞれの場での『切り離された実践』」になっているためではないかと指摘している。そして在籍クラスは「子どもたちの向き合う大きな現実の一つであり、子どもたちの抱える問題の根源の一つである」と捉え、在籍クラスで授業を受ける際に必要な「ことばの力」を明らかにすることを目的に1年生のJSL児童Kの在籍クラスで参与観察を行なって

いる。その観察から JSL 児童が在籍クラスの授業に「参加できる場面」と「参加できない場面」に分けて考察している。「参加できる場面」とは「教室内で教師によって作られ言葉のやり取りで深まっていくいわゆるメインストリームと呼ばれる文脈に対し、その文脈が子ども自身の『個人の文脈』に結びついたとき」で、「参加できない場面」とは「『個人の文脈』に結びつかなかったとき」であると述べている。「参加できる場面」つまり「『個人の文脈』に結びついたとき」とは、「K の場合においては『自己の体験・経験・興味』というきっかけから教室内の文脈が個人の文脈へと落ちていき、参加がなされている」場面であるという。また、JSL 児童のいない教室（「取り出し」で JSL 児童が抜けているときの在籍クラスの教室）について「教師の作り上げる非常に複雑で高度な文脈に対して、子どもたちは教室の文脈を自分のものとして受け取り、そこに参加していく様子が観察された。そしてこの文脈性の重なりこそが授業参加にとって重要な視点になると考えられる」と述べている。

清田(2012)も尾関(2006)も在籍クラスの授業を研究対象にしているが、「在籍クラスの文脈⁴」を主導的に作り上げるはずの学級担任の姿にはほとんど触れておらず、学級担任が在籍クラスで JSL 児童にどのような支援を行なっているかは見えてこない。JSL 児童の指導支援に関する研究は「取り出し」にせよ在籍クラスでの授業にせよ国語科が取り上げられることが多い。国語科は JSL 児童にとって在籍クラスで授業を受ける際、最も難しい教科であるという共通認識があるためであろう。実際「取り出し」をする時間は国語科が最も多い。国語科に比べるとその他の教科についての在籍クラスでの JSL 児童実態、そして何より在籍クラスで学級担任が行う支援についてはあまり明らかになっていないだろう。

では、実際に JSL 児童が「在籍クラスの授業に参加できる」ために、「在籍クラスの文脈」を主導的に作り上げる学級担任は、JSL 児童の日本語力や学習能力、教室活動への参加をどう捉え、どう支援しようとしているのだろうか。国語科のような取り出しの多い教科だけでなく、在籍クラスで授業を受けることの多い教科では、学級担任はどのような支援をしようとしているのだろうか。またどのような支援が必要だと考えているのだろうか。

4. 研究の概要

4.1 調査概要

JSL 児童の在籍クラスの学級担任経験がある小学校教諭に非構造化インタビューを行なった。本稿では A 教諭と呼ぶ。A 教諭は調査現在小学校教諭 21 年目で、全学年(1 年生～6 年生)の学級担任経験があり、調査現在勤務する小学校で 7 年連続 JSL 児童の在籍クラスの学級担任を務めた。インタビューでは学年・教科・単元を設定して学習指導計画例および教科書を見ながら A 教諭が想定できるまたは実際に体験した在籍クラスの授業における JSL 児童の実態や支援について話してもらった。実際の JSL 児童を思い浮かべながら話してもらったほうが具体的な話しが聞けると考え、A 教諭が実際に担任した JSL 児童 C さん(中国籍、母語は中国語)を想定してもらった。ただし、A 教諭の話しは C さんだけではなく A 教諭が指導にかかわった他の JSL 児童についても及んだ。他の JSL 児童もほとんどが中国籍で、母語は中国語である。C さんは 2 年生で日本の小学校に編入した。A 教諭は C さんが 5 年生時の学級担任であった。5 年生時の C さんは学級担任やクラス

⁴ 尾関(2006)で言うところの「教室内で教師によって作られ言葉のやり取りで深まっていくいわばメインストリームと言われる文脈」のこと。

メイトと日本語でコミュニケーションが取れ、定期的な「取り出し」による指導支援は行なっておらず、基本的にすべての時間、在籍クラスで授業を受けていた。一般的に定期的に「取り出し」を行なっている期間、JSL 児童は比較的丁寧な支援を受けていると言える。校内全体で「『取り出し』が必要＝丁寧な支援が必要」と認識しているからである。その認識は「定期的な『取り出し』が行われない＝『在籍クラスの授業に参加できる』」ではないにしても、「定期的な『取り出し』が行われない＝ある程度『在籍クラスの授業に参加できる』」になっていく。「ある程度」とは、言葉どおり在籍クラスの児童と同じように学習活動に取り組める場合もあれば、同じようにとはいえない場合やほとんど参加できないという場合もあるという状態である。

インタビューは問答形式ではなく、筆者(インタビュアー)があらかじめ6つの話すポイントを提示した上で、設定した単元の授業について1時間ずつA教諭が話しを進めていくという形で行なった。6つのポイントは次のとおりである。

- ①JSL 児童ができること
- ②JSL 児童ができないこと・JSL 児童にとって難しいこと
- ③JSL 児童が授業に参加できる・参加しやすくなるための学級担任からJSL 児童への働きかけ
- ④JSL 児童が授業に参加できる・参加しやすくなるための学級担任からクラスの日本人児童への働きかけ
- ⑤「入り込み」で行うJSL 児童の支援
- ⑥「取り出し」で行うJSL 児童の支援

*①～⑥のJSL 児童とはCさんに限らずA教諭が指導にかかわった他のJSL 児童も含む。

インタビューでは「5年生・理科・振り子の運動」を設定した。5年生は小学校の高学年に当たる。学年が上であればあるほど「在籍クラスの授業に参加できる」が困難になる。低学年に比べて言語をとまなう学習活動が多いからであろう。理科、特に高学年の理科は実験や観察などの学習活動が主であるため「取り出し」が行われず、在籍クラスで授業を受けることが多い教科である。実際にA教諭の勤務する小学校では理科での「取り出し」はほとんど行われていない。設定した単元「振り子の運動」は全6時間で5年生理科最初の単元である。

小学校では文部科学省が定める学習指導要領を踏まえて各小学校で教育課程を編成し、各教科各単元で学習指導計画を作成し授業を行う。そのため各単元の学習指導計画は学校、教諭によって少しずつ異なる。本研究のインタビューでは、学習指導計画例として村山他(2015)の学習指導計画例を用いた。ただしA教諭もこの単元を授業で扱った経験があるため、村山他(2015)の学習指導計画例どおりではなくA教諭が行なった授業の場合はという話も各所に及んだ。

「振り子の運動」の授業の流れについて概要を述べておく。まず、おもりが見えない2つの振り子が振れる様子を見せ、振れ方が異なることに気づかせる。児童はなぜ振れ方が異なるかの予想(振れ幅、おもりの重さ、糸の長さなど)を立て、振り子が1往復する時間が何によって変わるのかを実験によって確かめる。条件制御(調べたい条件だけを変えその他の条件は変えない)のもとで実験を行う。実験結果を記録し、記録した結果を比べて振り子が1往復する時間が何によって変わるのかを考察し、振り子の規則性についてまとめる。

インタビューはすべて録音し文字化した。インタビューではまず単元全体の学習目標や評価規準に鑑みて話してもらった後、1時間ずつ授業の流れに沿って話していったら予定であった。つまり録音は7セクション(1+6時間)になる予定であった。しかしインタビュー途中でA教諭から「学習内容が連続している場合は途中で停めないほうが話しやすい」という申し出があったため、最終的には3セクション(26分33秒)になった。

インタビュー開始時は、CさんというJSL児童を想定してA教諭に話してもらうことにしたため本研究はCさんの事例研究になるかと思われたが、結果としてA教諭が話す内容はCさんだけでなくA教諭が指導に関わったJSL児童についてもかなり及んだ。そのため本研究はA教諭というJSL児童の担任経験が豊富な一学級担任から見たJSL児童(主に中国籍で母語が中国語)の事例分析、研究であると言えるだろう。

4.2 分析方法(KJ方法)

文字化したインタビューデータはKJ法(川喜田2003)を援用し分析した。分析の手順は次の①～⑦のとおりである。表1にインタビューデータの一部について例を示す。

- ①文字化したインタビューデータを適当なまとまりで区切る
- ②区切ったまとまりごとに、「一行見出し」を作成し紙片化する
- ③紙片をすべてテーブルに並べ「親近感を覚える」紙片同士を一ヶ所に集める
- ④小グループがいくつかできる
- ⑤できた小グループを見て「親近感を覚える」小グループはさらに統合する
- ⑥最終的にできた各小グループに表札をつける
- ⑦小グループ間の関係がわかるように「図解化」する

表1 インタビューデータ「適当なまとまり」と「一行見出し」

時間	番号	発言者	発言	番号	一行見出し
1	1	H	1時間目は振り子の観察をさせて、思ったこと、実際にいろいろ揺らしてみたり、うん、やって、まあ、考えたこととか、調べたいことなんかっていうのか、確か、書かせたと思うかな。	6	・実際に揺らしてみたりなどして振り子を観察した後、思ったこと調べたいことなどをノートに書かせる。 ・このようなノートに書くという場面では、口頭で言わせて、それを書かせるようにすることもあった。
1	2	i	やっぱ、書かせますか。		
1	3	H	うん、必ず、あの、ノートに書くっていう。で、Cさんの場合やっぱノートに書くは、厳しかったところがあったので、あの、口で言わせて、思ったことを言わせて、じゃ、そう書いてごらんとか。		
1	4	i	それは机間巡視ですか。	7	・思ったことや調べたいことなどをノートに書くということが難しい場合、グループ内で考えの共有化をする中で、グループの友達に教えてもらったり、ノートを見せてもらったりすることもあった。
1	5	H	そうそうそうそう、その中で。実際にグループで一緒に実験しているわけだから、友達とのやりとりの中でも、出てきてるから、うん、ま、友達に教えてもらったりとか、うん、そういったところも、あるかな。グループの中で、こう、ちょっと、お互いに、共有化したりとか、そういう中で、書けないときは、もう変な話、友達のこうやって盗み見て書くこともあったりしたかなって、思いました。		
1	6	i	じゃあ、そういうとき、同じグループの日本人児童に、なににしてみたいかと言ったりとか？	8	・日本人児童に特にJSL児童を助けてあげてというような具体的な指示は特にしない。 ・JSL児童だけが特別ではなく、日本人児童の中にも支援が必要な児童はいる。
1	7	H	いや、それはね、言わなくて、やっぱり、ほら、特別ではないっていうか、ほかのグループにも、支援必要な子いるから・・・		

「一行見出し」はA教諭の発言内容を極力忠実に表現しようとしたため「一行見出し」というには長くなっている。一行見出しは39枚の紙片となった。手順③～⑤を経て39枚の紙片は12のグループに分けられた。

5. 分析結果

表札をつけた 12 のグループを手順⑦のように図解化した(図 3)。

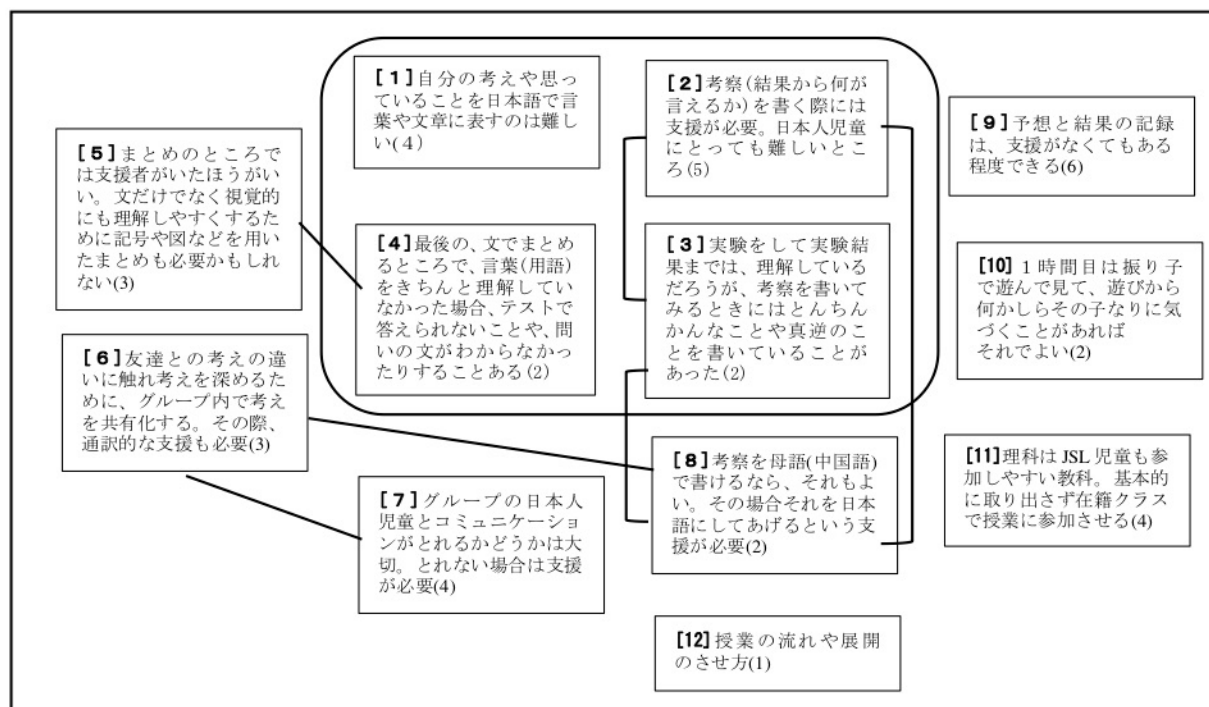


図 3 12 の表札 * () の数字は一行見出しの枚数

表札 1、2、3、4 は JSL 児童にとって難しいことである。表札 1 では実験前の予想や実験後の考察で自分の考えや意見を日本語で表現することの難しさについてである。表札 2 は実験の結果から何が言えるかという考察の段階で支援が必要であり、考察の難しさは JSL 児童特有のものというわけではなく日本人児童にとっても難しいところでもあると言っている。また表札 3 も考察の難しさについてであるが、特に JSL 児童に特有の難しさについてで、実験をして実験結果を記録するところまではスムーズにできていたように見えても、考察を書いてみると間違っていることがあると言っている。表札 2、3 は考察の難しさに言及しているが、これに関連して表札 8 では考察を母語(中国語)で書いてもよいと言っている。表札 4 ではその単元で使用する言葉を、単元最後の時間に学習内容を文でまとめる段階でしっかり理解できていないと、後日テストで言葉がわからないばかりに正しい答えが書けなかったり、問いの文が理解できず答えが書けなかったりということがあると言っている。

そのほか、表札 5 では単元最後の時間の学習内容をまとめる段階では、文だけでなく図や記号を用いて視覚的に理解できるようにする必要もあると言っている。表札 6 では実験でのグループ活動の目的として考えの共有をあげており、そのための通訳による支援も必要だとしている。表札 7 では実験グループのメンバーとのコミュニケーションについて言及している。

ある程度できることとして表札 9 では予想と結果の記録をあげている。表札 10 では 1 時間目、つまり単元最初の時間は何か理解できる云々ではなくとにかく体験を通じた気づきが重要だとしている。表札 11 では理科は基本的に「取り出し」はせず在籍クラスで授業を受ける教科であるとしている。表札 12 は授業の流れおよび展開のさせ方についての A 教諭の見解である。

6. 考察

5章で示したとおり、表札「1、2、3、4」はA教諭がJSL児童にとって難しいと言っている部分である。JSL児童にとって何が難しいのか、難しさの要因は何かについて考えたい。表札「1、2、3、4」について「できる/わかる」「難しい/わからない/できない」という観点で、難しさの内容について整理した(表2)。

表2「できる」と「難しい」

表札		一行見出しの番号	できる わかる	難しい わからない できない	
1	自分の考えや思っていることを日本語で言葉や文章に表すのは難しい	3、6、10、24	考えや思いはある		日本語で表現できない(書けない・言えない)
2	考察(結果から何が言えるか)を書く際には支援が必要。日本人児童にとっても難しいところ	13、23、21、26	実験をし、実験結果を記録できる	結果と考察が混ざってしまうなど、考察できていない	日本語で表現できない(書けない・言えない)
	実験をして実験結果までは、理解しているだろうが、考察を書きみると、とんちんかんなことや真逆のことを書いていたことがあった	4、5		・結果と要因を結びつけて考えるができていない…? ・実験結果から何が言えるかを自分で導き出すことが難しい	日本語で表現したが、内容が間違っている
4	最後の文でのまとめのところで、言葉(用語)をきちんと理解していなかった場合、テストで答えられないことや、問いの文がわからなかったりすることがある	34、35	実験をし、実験結果を記録し、考察、のところまで理解できている	まとめで使われる言葉がわかっていない、言葉と事象が結びついていない	テストで問題文の意味がわからない、答えるために使うべき語彙や表現がわからないので答えられない、間違える。

* 斜体部分はいずれも日本語の表現(書く・言う・テストで答えを書く)について

まず表札1、2、3、4それぞれに含まれる一行見出しを挙げながら主に「難しさ」について考察してから、その他の表札についても考察を加えていく。

1-3⁵

・予想や考察は考えたことをどう言葉(日本語)で表していいのかわからないのではないのか。

1-6

・実際に揺らしてみるなどして振り子を観察したあと、思ったこと調べたいことなどをノート

⁵ 「1-3」の「1」は表札の番号、「3」は一行見出しの番号。その他についても同様とする。

に書かせる。

- ・ノートに書くのは難しかったので、口頭で言わせてから書かせるようにした。

1-10

- ・気づきがあっても言葉に表せないというような場合は、言いたいことや気づきを聞き取って、言葉(日本語)にし、それをノートに書かせるような支援をする。

1-24

- ・評価の観点の「科学的な思考・表現」にあたる「予想」や「考察」は自分の力だけでやるのが難しい。
- ・それは文章で表現するということに問題があるのかもしれない、表現ができないのかもしれない。
- ・思っていることを文章で表現することが難しいのだと思う。

表札1は表2に示したように「できる/わかる」ことは「考えや思いがある」ということで、「難しい」は「日本語で表現する」ことである。つまり予想や考察、気づき、思っていることはあるが、それを表現できないのではないかとA教諭は言っている。理科は目の前の事象や実験が前提としてあるため、学習活動においてJSL児童は当然「考える」「考えを持つ」を行なっている。しかしながら、日本語という壁があるため外に出せない、表現できないと言っている。

2-21

- ・結果の記録からどういうことが言えるか、つまり考察のところはおそらく書けないため支援が必要。
- ・支援の方法は対話。結果は分かるはずなので、結果から考察を導く。「1回目変わってない、2回目変わってない、→1往復する時間は変わらない」というようなやり方で、言葉を繋げていって、言ったことを書かせるようにする。

2-23

- ・JSL児童に限らず、実験の結果と考察が混ざってしまったり、結果だけ(1回目も2回目もタイムは同じでした等)書いて終わってしまったりする児童がいる。
- ・結果から何が言えるのかを導くために、学習課題に立ち返らせるよう声をかけて支援する。

2-26

- ・考察を書くことについての難しさは日本人児童にも言えることで、日本人児童にも支援が必要な子どもがいる。
- ・支援が必要な児童には対話しながら、考察の流れを確認し、文章にさせて行く中で「したがって」「つまり」などの表現の使い方も示して支援していた。

表札2は、考察は日本人児童にとっても難しいところで実験の結果と考察が混ざってしまったり、結果だけを書いて終わってしまったりする児童がいると言っている。そのため「2-21」他のように、考察を書くという段階からではなく対話しながら実験結果から考察(考え)を引き出した上で書かせるという支援が必要であるとしている。これは「考える」過程の段階から「日本語

の表現」までの支援の繋がりが必要性を示しているのではないだろうか。

表札3は表札2と同様に考察の場面である。表札2が考察はJSL児童だけでなく日本人児童にとっても難しいと言っているのに対して、表札3は特にJSL児童だからこそ見られる難しさについてA教諭が言及したことである。それがわかる一行見出しの例を次に示す。

3-4

- ・考察において、結果と要因を結びつけて考える(こうなったから、こう言える)ができていなかったためか、とんちんかんな答えを書いていた、*「どうしてそう答えちゃうの？」*というようなこともあった。

3-5

- ・実験をして結果もきちんと記録できて、理解もしたはずなのに、考察では真逆のことを答えるというようなこともあった。

「3-5」は実験をして実験の結果を記録するところまではできて理解もしていたはずだが、考察として書いたものは正解とは反対の内容が書かれてあったと言っている。つまりA教諭はJSL児童の日本語での表現を見て、考察ができていなかったということがわかったと言っているのである。「3-4」もJSL児童が書いた考察を見たあと、結果と要因を結びつけて考えられていなかったのではないかと言っている。さらに「3-4」からは考察ができていなかったから日本語の表現にも間違いが見られたのか、考察はできていたが日本語の表現において間違い生じたのか、A教諭も判断しかねていることが見て取れる。これらからも、表札2の考察でも述べたように「考える」過程と「日本語の表現」における支援が繋がりあるものでなければならないと言えるのではないか。

表札4では一連の学習内容「予想→実験→実験結果の記録→考察」は理解できているはずだが、単元最後の時間に行う全体でのまとめ、この単元では「『振り子のきまり』について文章化する」で、その際使われる言葉や表現がきちんと理解できていなければ、単元終了後に行われるテストの問題文に出てくる語彙や表現、答えるときに使用すべき言葉や表現がわからないために答えられなかったり、間違ったりしてしまうと言っている。これらに関する一行見出しを次に示す。

4-35

- ・まとめの部分の言葉や文章が理解できていないと実験をしたときには実験の内容・結果・その要因について理解していたのに、テストなどでとんちんかんな答えを書いてしまうことがある。例えば「振れ幅」はどういう意味かわからない、「重さ」と「長さ」どっちがどっちだったけ…など

5-36

- ・まとめの部分は言葉(文章)だけでなく、表や記号、キーワードなど視覚的にわかりやすくまとめる必要があるかもしれない

5-37

- ・まとめの部分、文章にするときには支援者がいたほうがいい

5-38

- ・テストの問いは日本語の文章で書いてあるため問い自体がわからないこともある。
- ・テストのときは一緒について何を聞かれているか確認するなどの支援をしている。

「4-35」のように学習内容を理解しているはずなのにテストで答えられないという状況に鑑みて、A 教諭は表札 5 のような支援が必要だと言っている。「5-36」のように言葉と内容を一致させるために全体でまとめの際に視覚的に示したり、「5-37」のように支援者に JSL 児童についても言葉と内容を一致させたり、また「5-38」のように実際にテストの際には対話によって問いの内容を確認した上で問題に答えさせるという配慮をしていることもわかる。

表札 6 では友達の意見を聞いたり自分の意見を伝えたりすることについて言及している。

6-9

- ・A 小学校の理科では、グループの中で考えや考察したことを共有化する時間を持っており、友達の発言をノートに書くというような時間も取るようにしている。
- ・友達の考えを聞くことによって、自分の考えを深めたり広めたり、他の考え方に気づいたりするためでもあり、自分の考えを持てない児童への支援の方法の 1 つでもある。

6-32

- ・友達の意見と自分の意見が同じとか違うということに触れさせるために、日本語を中国語(母語)にしてあげるといふ支援も必要だと思う。

「6-9」のように、理科では自分の考えを持ち、考えを伝え合うことによって考えを深めたり他の考え方に気づいたりすることが大切にされている。それは実験グループ内やクラス内で考えを共有し友達の意見に触れさせることで、なかなか自分の考えを持てない児童に対する支援方法の 1 つであるとも言っている。そのような中で「6-32」では JSL 児童が予想や考察など自分の考えを持っているのであれば、それを友達に伝えるとき、また反対に友達の意見を聞くときに、JSL 児童のための支援として日本語を母語にするということも必要だと A 教諭は言っている。理科では「日本語で意見を伝えること」ではなく「意見を伝え合うことが」が学習において重要であると言えるだろう。JSL 児童の母語に関連して表札 8 の一行見出しを示す。

8-25

- ・「考察」を中国語で書けている中国籍の児童もいた。それはもともと持っている能力だと思う。
- ・「考察」を中国語で書けるなら、日本語ではなく中国語で書いてもいいと思う。

8-31

- ・思ったこと感じたことを中国語(母語)で書けるなら、それを日本語にしてあげる必要がある。

「8-25」「8-31」では考察を中国語(母語)で書くことについてである。すでに述べたように表札2は「結果で終わってしまっていて考察ができておらず、考察ができないから当然表現もできない」、表札3は「頭の中で考察はできているはずだが日本語で表現ができない」と示しているが、「8-25」および「8-31」は表札3に該当する状況で「日本語の表現」が「中国語での表現」であればできる学習活動になるというわけである。そして「8-31」のように中国語で書いた考察を日本語にするという支援にまで学級担任が言及しているのである。

7. まとめ

本研究の調査からは理科という「取り出し」があまり行われずほとんどの時間In籍クラスで授業を受けている教科においても「In籍クラスの授業に参加できる」ためには、丁寧な支援が必要であることが明らかになった。またCさんのように理科に限らずほとんどの時間In籍クラスで授業を受けているJSL児童についても実際は「In籍クラスの授業に参加できる」ためにはさらなる支援が必要であることがわかった。JSL児童が「In籍クラスの授業に参加」できるためにはどのような支援が必要なのか。

「日本語の表現」はもちろん「考える」過程における支援が必要である。インタビュー調査からは「日本語の表現」の難しさだけでなく「考える」過程における難しさについての言及も多かった。In籍クラスの授業において「日本語の表現」の多くが自分の考えを表現することである。そのため「考える」過程の段階から支援をして「日本語の表現」の支援に繋げていくべきである。「『In籍クラスの文脈』がJSL児童の『個人の文脈』に結びつく」が「In籍クラスの授業に参加できる」と捉えた場合、「考える」過程は「個人の文脈」と密接な繋がりがあるといえるだろう。つまり「考える」過程での支援は「In籍クラスの文脈」を「個人の文脈」に結びつけるために必要な支援だと考える。支援者はIn籍クラスにおいて学級担任が主導的に作り出す「In籍クラスの文脈」を捉えてJSL児童の「個人の文脈」に結びつけるような支援をする必要がある。学級担任だけでなくIn籍クラスの児童らも「In籍クラスの文脈」を作る一員である。児童らは授業で自らの考えを発表し合い学級担任とともに「In籍クラスの文脈」を作り上げていく。このような観点から支援者も「In籍クラスの文脈」上でJSL児童の支援を行う必要があると考える。

「考える」過程では母語を生かした支援があったほうが良いという場面もあった。理科は日本語力がまだ低い段階でも基本的にIn籍クラスの授業に参加する機会が多い。そのためA小学校では母語のできる支援者が「入り込み」で支援をすることもあるという。特に考察など事象について論理的に表現する際に、JSL児童の母語を生かす支援が考えられるという。また自分の考えを伝え友達の考えに触れるというような場面でも母語を活用した支援が考えられるという。日本語力が低いうちは母語、段階的に母語と日本語、最後には日本語だけでというような経過も必要だろう。

このように「In籍クラスの授業に参加できる」ためには「In籍クラスの文脈」とJSL児童の「個人の文脈」を結びつける必要がある。そのためIn籍クラスでの支援は重要である。そして「個人の文脈」は「考える」過程と密接な繋がりがあるため「考える」過程の段階での支援が必要であり、「日本語の表現」の支援は「考える」過程の段階から繋げていくものである。このような支援を行うためにはIn籍クラスでの支援、「入り込み」による支援が不可欠ではないだろう。

か。「特別の教育課程」による日本語指導のような「取り出し」を中心にした制度だけでなく、「入り込み」をより充実させられる制度や仕組みを整えていく必要があるのではないだろうか(図1、2、4)。

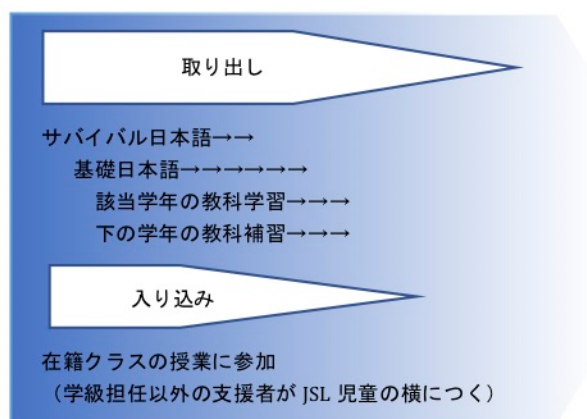


図1 一般的な支援の形

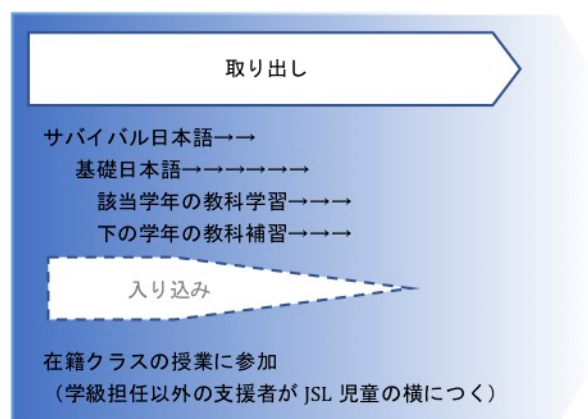


図2 「特別の教育課程」による日本語指導の目的から推測される支援の形

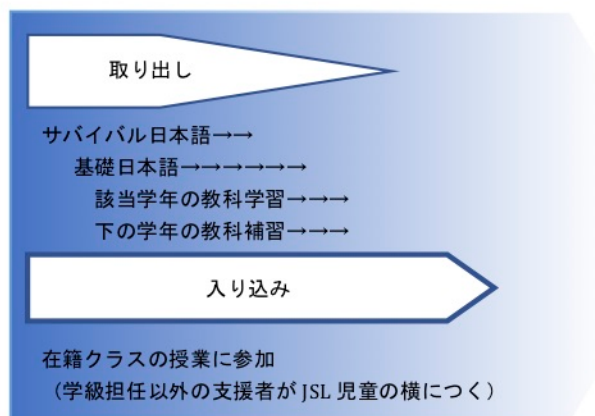


図4 本稿の考えるJSL児童に必要な支援の形

「入り込み」支援の必要性について言及してきたが「取り出し」の必要性や有効性を否定しているわけではない。特に編入直後から数ヶ月から1年程度は「取り出し」の支援は不可欠である。しかし筆者の小学校勤務経験から、Cさんのようなほとんどの時間、在籍クラスで授業を受けているJSL児童については、いつ（どの教科の何時間目）「取り出し」するかを決めるのは非常に難しいことであった。学級担任が望む在籍クラスの授業計画に沿った時間に「取り出し」を行いたい場合に必ずしも「取り出し」ができるわけではなかった。国際教室担当教員が「取り出し」で指導するJSL児童は一人ではないためJSL児童一人ひとりの在籍クラスの時間割や授業の進度に合わせて「取り出し」の時間割を組むのは非常に難しかった。そのため学級担任が望む時間に「取り出し」ができないことも多かった。このような現状からも「在籍クラスの授業に参加できる」ためには、まず在籍クラスにおいて学級担任と支援者が協力して指導支援を行い、在籍クラスでの支援で不十分な場合は授業時間外の「取り出し」でフォローすべきなのではないだろうか（授業時間外の支援は「取り出し」と表現するのは適当ではないかもしれない）。「日本語の表現」面の補填はもちろん自分の考えを整理したり深めたりするための予習の段階と、在籍クラス

での学びを定着させるための復習の段階での支援を授業時間外にできれば「在籍クラスの授業に参加できる」にさらに近づけるのではないだろうか。しかし小学校において授業時間外の指導支援は非常に難しい。小学校では安全の観点から保護者の付き添いなしに登校時間を早めたり下校時間を遅らせたりすることはできないこともその理由の一つである。今後は学校での放課後学習の保障、地域や家庭での学習支援の仕組みや制度を充実させることも必要となってくるのではないだろうか。

参考文献

- 尾関史（2006）「JSL 児童生徒が授業に参加するために必要な「ことばの力」とは何かー子ども自身が持つ文脈への注目の必要性ー」『早稲田大学日本語教育実践教育』5、 pp55-64.
- 川喜田二郎（2003）『発想法ー創造性開発のために』中央公論新社.
- 神田明治・矢崎満夫（2016）「外国人児童の学力向上をめざしたくつながる・つなげる>支援：在籍学級と支援教室との連携により子どもの学習ニーズに応える」『静岡大学教育実践総合センター紀要』25、 pp297-306.
- 清田淳子（2012）「在籍級への入り込み支援における母語支援者のスキヤフオールディング」『母語・継承後・バイリンガル教育(MHB)研究』8、 pp16-36.
- 霜田光一他著（2017）『みんなと学ぶ 小学校理科 5 年』学校図書株式会社.
- 杉浦綾子・矢崎満夫（2014）「在籍クラスと支援クラスとの連携をもとにした授業づくりー日本語指導が必要な児童に対する教科学習支援ー」『静岡大学教育実践総合センター紀要』22、 pp171-180.
- 近田由紀子（2007）「学校現場からの実践報告：大瀬小学校における JSL カリキュラムの実践ーJSL カリキュラム 2 年生国語「あったらいいな こんなものー」『国際研究集会「移動する子どもたち」の言語教育ーESL と JSL の教育実践から』、年少者言語教育国際研究集会実行員会編、pp246-254.
- 村山哲哉・日置光久（2015）『新版 小学校理科 板書で見る全単元・全時間の授業のすべて 5 年』東洋出版社.
- 元木佳江（2015）「取り出し授業から在籍学級へつなげるための JSL 児童に対する日本語指導ーライト教材作成の手法を用いた国語科学習の試みー」『語文と教育』第 29 巻、鳴門教育大学国語教育学会、pp15-32.
- 文部科学省（2014）「「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）、Q&A、
「特別の教育課程」による日本語指導の位置付け」『25 文科初第 928 号』
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341926.htm> 2018 年 5 月 25 日アクセス.
- 文部科学省（2015）『小学校学習指導要領解説 理科編』大日本図書.
- 文部科学省（2017）「「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 28 年度）」の結果について」『25 文科初第 928 号』
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afield-file/2017/06/21/1386753.pdf> 2018 年 5 月 25 日アクセス.

第二言語コミュニケーションスキル習得に向けた学習者へのアプローチ — 中学校英語教科書の検証 —

玉城 本生

公立大学法人 名城大学 リベラルアーツ機構

tamaki@meio-u.ac.jp

概要

本稿は、文部科学省検定中学校英語教科書¹で設定されているコミュニケーション場面²が、英語を母語とするものに焦点をあてて構成されていることを明らかにする。教科書で設定されているコミュニケーション場面数、言語背景が異なる登場人物、その組み合わせを検証した。その結果、教科書におけるコミュニケーション場面は英語を母語とするものを中心に構成されていることが明らかになった。学習者の第二言語習得を促すためには、教科書の内容状況を把握した上で、創造的に活用することが求められる。

1 はじめに

1.1 研究背景と目的

今日、世界ではグローバル化が急速に進み、文化面のみならず経済面でも国同士の往来や交流が盛栄を増し、且つその関係が複雑化してきている。そのような社会情勢を背景に、わが国においても外国人観光客の来日が年々増加傾向にある。さらに、急速に少子高齢化が進み、労働力を確保するため外国人労働者の受け入れに柔軟に対応する姿勢が増してきた。最近では外国人労働者数の増加に伴い、どの企業規模においても雇用者数は増えているため、様々な業種や企業の職場で我々が目にする外国人が増えている（若松、2018）。さらに日本政府は、今後 20 万人規模で外国人労働者の増加を目標に様々な政策を打ち出しているため、これからはますます我々の身近で働く外国人は増えていくだろうと予想される（若松、2018）。日本人が日常生活の中で在日外国人や外国人観光客に対峙する場面は日常の風景であり、今後更にその数は増え、同時にコミュニケーションを図る機会も増えていくことは容易に想像できる。そのコミュニケーションを求められる場面で対峙する在日外国人や外国人観光客は世界中から来日しているため、日本語も含め、互いの母国語を介してのコミュニケーションを図ることは難しい。そのような状況に対応するために、国際共通語としての認識が高まっている英語の運用が必要になってくる。その基礎的な英語運用能力の習得を目指すべく、これまで以上に学校教育における外国語教育が重要な役割を担ってくる。まさに喫緊の課題として英語の運用能力の習得が求められている。

事実、2020 年度より全面施行される学習指導要領より小学校 3, 4 生から外国語活動が必修化される。それに伴いこれまで外国語活動と位置づけられていた小学校 5, 6 年生の外国語活動が教科化される。また翌年の 2021 年度より中学校学習指導要領も改訂され、小学校で得た外国語に関する知識や技能を更に伸長させるべく、現行の学習内容よりも多くの学習量や求められる外国語運用能力は高まっていく。我が国の外国語教育における目標は、外国語を通じて言語や文化に対

¹ 平成 28～31 年度使用の文部科学省準拠中学校英語教科書

² 複数名の登場人物で構成されている場面を抽出

する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、コミュニケーション能力を育成することである（文部科学省、2008）。コミュニケーション能力の育成が重要な目標とされている。さらに、次期学習指導要領（文部科学省、2017）では、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養うこと、つまり学校での学びを自らの力に変え能動的に運用していく能力を習得することが求められているのである。

日本の学校教育は、文部科学省の学習指導要領に準拠した教科書を主たる教材として成り立っている。学習指導要領は教科指導の目標や内容を大網的に示し、教育課程の編成および指導計画の作成はその目標・内容が具現化された検定教科書に沿って作成されている（小串、2011）。そのような学習指導上の性格を考慮すると、学校教育における教科書の位置づけは非常に重要である。

本稿は、日本の外国語教育が掲げる目標を達成すべく中学校で行なわれる外国語授業でコミュニケーション能力を育成するためにどのような手立てが必要か、授業を創造する上で主たる教材である教科書のコミュニケーション設定場面の検証を通して模索していく。そして教科書中のコミュニケーション場面を抽出し、登場人物の構成がどのように設定されているか検証を試みた。その検証を通してコミュニケーション場面設定が英語を母語あるいは第一言語として使用している者を中心に構成されていることを明らかにすることを目的としている。さらにその結果を踏まえ、今後の日本の学校における外国語教育での学習動機づけと教科書を関連付けた研究に示唆を与えることを目指している。

1.2 国際共通語としての英語

グローバル化の進展とともに英語使用が広がりを見せているのは紛れもない事実であり、その結果として今や英語母語話者よりも英語を第二言語あるいは外国語として使用する人の数が上回っている。特に英語使用の顕著な拡散がみられるのは、英語を外国語として使用する国々においてである（Jenkins, 2009）。既述のように、我が国においても外国人労働力の受け入れや海外からの観光客の急増、国際的な企業間交流の盛行等により、コミュニケーション媒体として英語を使用する対象はもはや英語を母語あるいは第一言語とする人たちよりも、日本人同様に英語を外国語として使用する他言語話者同士のコミュニケーションの手段（共通語）として必要とされるようになってきた（Jenkins, 2009）。

2. 先行研究

2.1 World Englishes

グローバル化の進展と共に、英語圏のみならず世界では国や文化の違いにより様々な英語が話されている。そのさまざまな英語をそれぞれ英語の変種（varieties）として尊重する考え方が「世界の諸英語（World Englishes）」である。世界の英語を3つのサークルに分類したモデルがThree circles of World Englishes model（Kachru, 1985）である。KachruのWorld Englishesのモデルによると、米国やイギリスのように英語を第一言語として使用する国をthe Inner circle（内側の円）、フィリピンやインド等の米国やイギリスの英語母語国によって植民地化された歴史に影響を受け、英語を第二言語あるいは公用語として使用する国をthe Outer circle（外側の円）と呼ぶ。そして日本や中国等の英語を外国語として使用する国をthe Expanding circle（拡大する円）と呼び、英語使用者を3つのグループに分けた（図1）。特に英語使用の顕著な拡散がみられるのは、英語を外国語として使用する国々である（Jenkins, 2009）。かつて英語話者は5百万から7百万人だと言われていたが、今や世界では15億から20億の英語話者がいるとさ

れている (Clayton & Drummond, 2018)。

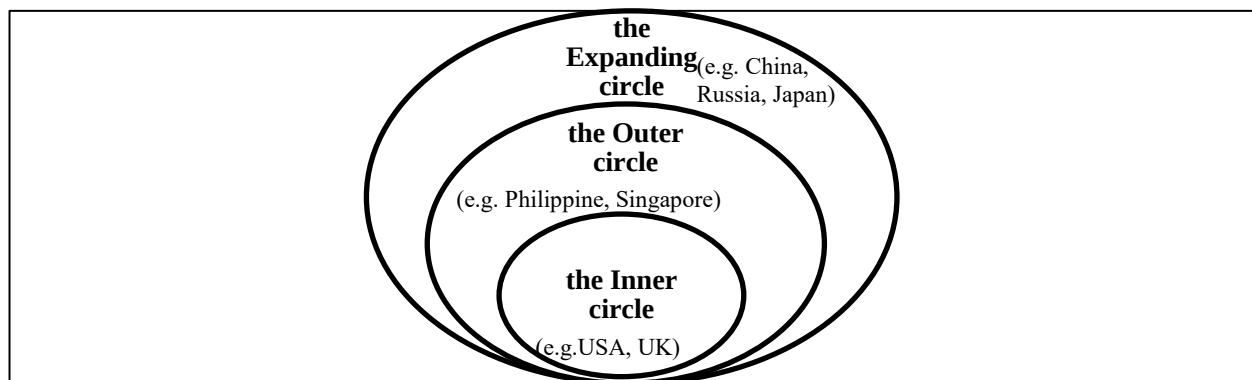


図 1: Three circles of World Englishes model (Kachru, 1985)

2.2 外国語学習動機づけとコミュニケーション

今日、外国語学習動機づけ研究において権威であるとされている概念は Dörnyei (2009) が提唱する Ideal L2 Self (第二言語を使う理想の自己) という概念である。この概念に基づくと、英語習得を目指す上で、「理想とする自己 (Ideal L2 Self)」が「英語が使える自己」だとすれば、その動機とは、現在と理想の自己との間にある相違を埋めようとする行為・欲求であると説明することができる。

これまで外国語学習において影響を与えてきたとされる「統合的動機 (Gardner, 1972)」の概念によると、外国語学習動機付けにおいて目標言語文化や話者に対する肯定的な態度やその価値観を自らに統合しようとする態度が重要な要因とされてきた。しかし、現代のグローバル化が進む世界において、その目標とする英語の言語文化や話者を特定することは困難である (玉城, 2017)。Lamb (2004) は、多くの外国語文化圏の英語学習者は、特定の英語文化圏に統合したいという欲求は失いつつも、「国際言語」としての英語を身につけたいとする動機が高まっていると指摘する。さらに、Yashima (2002) は、英語学習者は特定の言語集団ではなく、その言語を使って「国際社会」と関わりたいとする動機を有するとしている。つまり、英語を使用する理想の自己 (Ideal L2 Self) が国際社会の中でどのように他者とコミュニケーションを図るかということをイメージすることが、英語学習の動機づけに大きな影響を与えるとされている (Yashima, 2009)。

2.3 中学校学習指導要領

2.3.1 学習指導要領におけるコミュニケーション能力の育成

現行の中学校学習指導要領 (2008) によると、外国語教育における目標は、コミュニケーション能力の基礎を養うことである。つまり、外国語を通じて実際にコミュニケーションを図ることを目的としている。さらに、中学校で 2021 年度全面実施される次期学習指導要領 (2017) では、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度の育成と謳われている。これは、授業において積極的に外国語を使ってコミュニケーションを図ろうとする態度のみならず、学校教育外においても、生涯にわたって継続して外国語習得に取り組もうとする態度を養うことを目標としている (文部科学省, 2017)。

2.3.2 学習指導要領における「発音」の取扱い

現行及び次期学習指導要領では、現代の標準的な発音を指導するものとされている。標準的な発音とは、英語は世界中で広く日常的なコミュニケーションの手段として使用され、その使われ

方も様々であり、発音や用法などの多様性に富んだ言語であることを鑑み、特定の地域やグループの人々の発音に偏ったり、口語的すぎたりしない発音のことである。(文部科学省、2008, 2017)。発音の指導においては、特に日本語との音声の違いに気づかせることが大事であるとされている。

2. 4. 検定英語教科書

2. 4. 1 検定英語教科書とコミュニケーション能力

文部科学省により検定を受けた教科書を主たる教材として、学校の授業で使用することが義務付けられている³。学習指導要領は教科指導の目標や内容を大網的に示し、教育課程の編成および指導計画の作成はその目標・内容が具現化された検定教科書に沿って作成されていることを鑑み、教科書編集者によって示された指導計画に沿って、学校での教育課程が編成されているのが実態である(小串, 2011)。それ故に、教科書の役割は「学習指導に用いられる主たる教材」以上に重要であると言える(玉城、2017)。コミュニケーション能力は、その言語を実際に使用する経験(言語活動)によって育成されるものであるため、教科書においては、生徒が実際に英語を使用しその経験を得る教材が不可欠で、重要な要素として扱われなければならない(小串, 2011)。

2. 4. 2 検定教科書と外国語学習動機づけ

すべての教科書では日本人男女の登場人物がいる。学習者がそれぞれの教科書で学習を進める上で、その日本人登場人物を自らに照らし合わせ英語を使用する場面をイメージしながら学習を進めていくよう設定されている。本研究では、コミュニケーション設定場面を通して、その登場人物がどのような言語環境背景を持つ人とコミュニケーションを図っているのかを調査していく。そして、その英語話者設定が有効に外国語学習動機づけと結び付けられているかを検証していく。

2. 4. 3 検定中学校教科書改訂スケジュール

原則 10 年毎に学習指導要領が改訂されている(図 2)。2020 年度より小学校から段階的に次期学習指導要領が全面実施されていく。中学校においては翌年の 2021 年度より次期学習指導要領が全面実施されその改訂に付随して教科書も改訂される予定である。教科書に関しては原則 4 年毎の改訂であるが、現行の教科書が 2016 年度より 2020 年度まで使用されることになり、通常よりも一年長く活用されることになる。

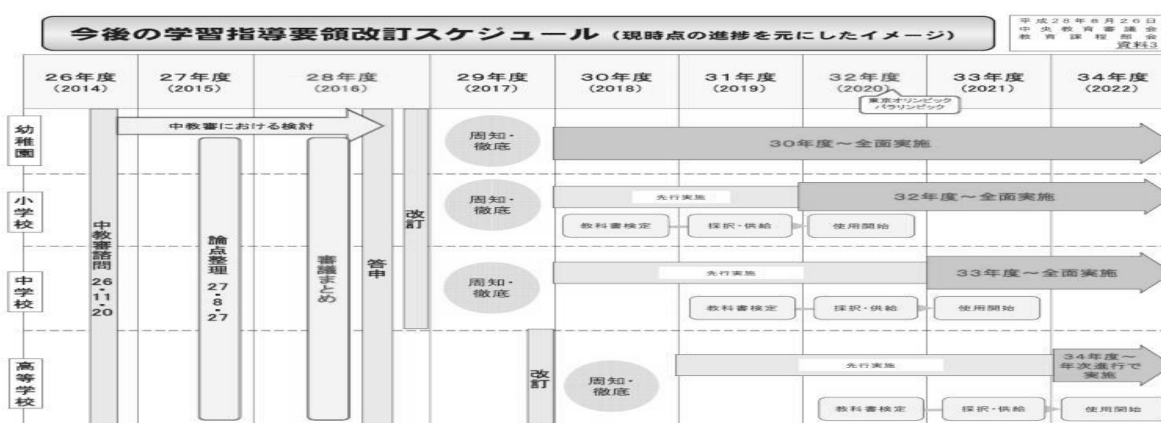


図 2：学習指導要領改訂スケジュールとそれに伴う教科書改訂予定の一覧(文部科学省、2016)

³学校教育法 第 34 条 小学校においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない。学校教育法 第 49 条第三十条第二項、第三十一条、第三十四条、第三十五条及び第三十七条から第四十四条までの規定は、中学校に準用する。義務教育諸学校教科用図書検定基準 第 2 条この法律において「教科書」とは、小学校等において、教育課程の構成に応じて組織排列された教科の主たる教材として、教授の用に供せられる児童又は生徒用図書であって、文部科学大臣の検定を経たもの又は文部科学省が著作の名義を有するものをいう。

3 調査方法

3.1 調査対象

対象の教科書は 2016(平成 28)年度～2020(平成 32)年度まで 5 年間使用するものとして出版された文部科学省準拠中学校英語教科書 6 社の 1～3 年生用の合計 18 冊である。それぞれの教科書の名称と出版社は以下の通りである。Sunshine (開隆堂)、New Horizon (東京書籍)、Total English (学校図書)、New Crown (三省堂)、Columbus 21 (光村図書)、One World (教育出版)である。

3.2 データの抽出方法

それぞれの教科書からコミュニケーション (会話やことばのやりとり) が設定されている場面 (Lesson, Unit, Program)を抽出し表 1 に示した (表 1)。すべての教科書 (18 冊) から抽出された会話場面の総数で 130 場面であった。

表 1: 中学校英語教科 (6 社) とそれぞれ抽出したコミュニケーション設定場面数

教科書名 (出版社)	冊数	コミュニケーション場面数
Sunshine (開隆堂)	1 年, 2 年, 3 年用 3 冊	20 場面
New Horizon (東京書籍)	1 年, 2 年, 3 年用 3 冊	25 場面
Total English (学校図書)	1 年, 2 年, 3 年用 3 冊	19 場面
New Crown (三省堂)	1 年, 2 年, 3 年用 3 冊	22 場面
Columbus 21 (光村図書)	1 年, 2 年, 3 年用 3 冊	23 場面
One World (教育出版)	1 年, 2 年, 3 年用 3 冊	21 場面
合計 18 冊		130 場面

3.3 データの分類・分析方法

Kachru (1985) の Three circle of World Englishes モデルを使用して教科書で設定されているコミュニケーション場面の各登場人物を分類した。図 3 で示してあるように、英語を母語あるいは第一言語とする the Inner circle の国の出身者を①、英語を第二言語あるいは公用語として使用する the Outer circle の国の出身者を②、日本人以外の英語を外国語として使用する the Expanding circle の国の出身者を③とした。そして、それぞれの場면을次の項目別に割合を算出し検証を試みた。(1) コミュニケーション場面が設定されている単元数、(2) コミュニケーション場面が設定されている単元中の登場人物の割合 (①the Inner circle, ②the Outer circle, ③expanding circle) (3) コミュニケーション場面が設定されている単元の中で日本人とそれ以外の登場人物を含む場面の数と割合 (日本人と①the Inner circle, ②the Outer circle, ③the Expanding circle)。それぞれの教科書毎に算出した割合を調査結果として表 2-表 7 に示し、教科書全体 (6 社、18 冊) から抽出されたコミュニケーション全場面 (130 場面) における割合を表 8 に示した。

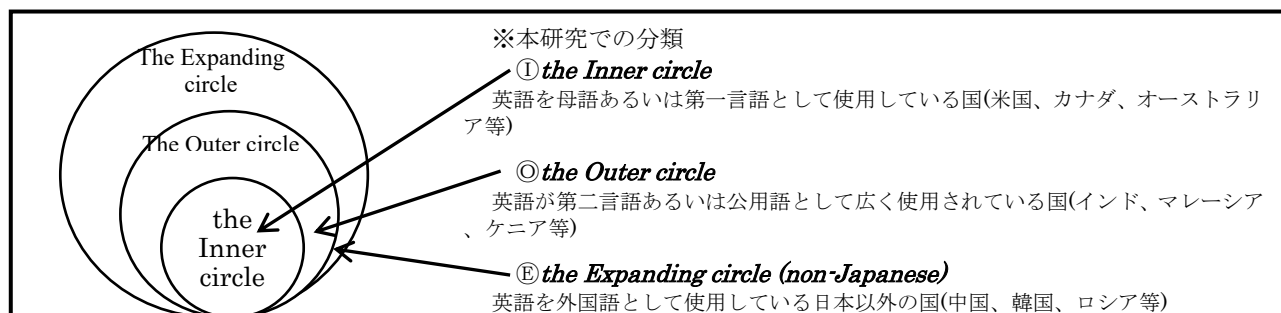


図 3: Three circles of World Englishes model (Kachru, 1985) をもとに作成した本研究の分類(玉城, 2017)

4. 調査結果

4.1 各教科書における調査結果と分析

4.1.1 Sunshine(開隆堂)のコミュニケーション設定場面構成

Sunshine(以下 SN と示す)からは1年から3年までの合計 32 単元中 20 のコミュニケーション設定場面を抽出し検証した(表 2)。主な登場人物は the Inner circle 所属の国出身者①のアメリカ人、カナダ人、イギリス人、オーストラリア人、the Outer circle 所属の国出身者②インド人、そして日本人であった。SN では日本人以外の the Expanding circle に所属する国出身者③は設定されていなかった。コミュニケーションが設定されている 20 場面は、全て日本人と①か、日本人と②のみの組み合わせで、日本人の会話相手として①②③が一つの場面に混在することは皆無であった。さらに、95% (19/20 場面) の場面が日本人と①のみのコミュニケーション場面の設定であった。SN では③の設定がなかったため、日本人を含む Expanding circle に属する国出身者同士のコミュニケーション場面の設定は確認できなかった。

表 2: Sunshine の全学年・学年別教科書中のコミュニケーション場面における登場人物の出現率と日本人との組み合わせ率

分類	(1) 単元数	(2)登場人物の割合			(3)日本人と他登場人物の割合		
		①	②	③	①	②	③
1 年	8 / 11	7 (87.5%)	1 (12.5%)	0 (0%)	7 (87.5%)	1 (12.5%)	0 (0%)
2 年	7 / 12	7 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
3 年	5 / 9	5 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
合計	20 / 32	19 (95.0%)	1 (5.0%)	0 (0%)	19 (95.0%)	1 (5.0%)	0 (0%)

4.1.2 New Horizon (東京書籍)のコミュニケーション設定場面構成

New Horizon (以下 NH と示す)からは1年から3年までの合計 27 単元中 25 のコミュニケーション設定場面を抽出し検証した(表 3)。主な登場人物は the Inner circle 所属の国出身者①のアメリカ人、カナダ人、the Outer circle 所属の国出身者②のインド人、the Expanding circle 所属の国出身者③のブラジル人、そして日本人であった。コミュニケーションが設定されている 25 場面中 24 場面で日本人が登場し、日本人が登場しない場面は、①②の組み合わせであった。日本人と①のみの組み合わせは全体の 52% (13/25 場面)、日本人と②のみの組み合わせは全体の 16% (4/25 場面)、日本人と③のみの組み合わせは全体の 12% (3/25 場面)であった。日本人の会話相手として①②③が一つの場面に混在する場面は全体の 20% (5/25 場面)であった。

表 3: New Horizon の全学年・学年別教科書中のコミュニケーション場面における登場人物の出現率と日本人との組み合わせ率

分類	(1) 単元数	(2)登場人物の割合			(3)日本人と他登場人物の割合		
		①	②	③	①	②	③
1 年	11 / 12	9 (81.8%)	3 (27.2%)	1 (9.0%)	7 (63.6%)	1 (9.0%)	1 (9.0%)
2 年	8 / 8	6 (75.0%)	5 (62.5%)	0 (0%)	3 (27.2%)	2 (25.0%)	0 (0%)
3 年	6 / 7	4 (66.6%)	1 (16.7%)	1 (16.7%)	3 (50.0%)	0 (0%)	2 (33.3%)
合計	25 / 27	19 (76.0%)	9 (36.0%)	2 (8.0%)	13 (52.0%)	3 (12.0%)	3 (12.0%)

4.1.3 Total English（学校図書）のコミュニケーション設定場面構成

Total English（以下 TE と示す）（学校図書）からは1年から3年までの合計24単元中19のコミュニケーション設定場面を抽出し検証した（表4）。主な登場人物は the Inner circle 所属の国出身者①のアメリカ人、カナダ人、the Outer circle 所属の国出身者②のインド人、そして日本人であった。the Expanding circle 所属の国出身者③のドイツ人が2年生の一つの単元のみで登場する。コミュニケーションが設定されている19場面すべてに日本人が登場し、その対話相手は殆どの場合①、②、③のいずれかのみである（73.7%：14/19 場面）。日本人の対話相手として、5場面（26.3%）で①、②が混在する。日本人と①のみの組み合わせは全体の63.1%（12/19 場面）、日本人と②のみの組み合わせは全体の5.2%（1/19 場面）、日本人と③のみの組み合わせは全体の5.2%（1/19 場面）であった。

表4: Total English の全学年・学年別教科書中のコミュニケーション場面における登場人物の出現率と日本人との組み合わせ率

分類	(1) 単元数	(2)登場人物の割合			(3)日本人と他登場人物の割合		
		①	②	③	①	②	③
1年	9 / 9	9 (100%)	2 (22.2%)	0 (0%)	7 (77.8%)	0 (0%)	0 (0%)
2年	7 / 8	5 (62.5%)	2 (25.0%)	1 (12.5%)	4 (57.1%)	1 (14.3%)	1 (14.3%)
3年	3 / 7	3 (42.9%)	2 (28.6%)	0 (0%)	1 (33.3%)	0 (0%)	0 (0%)
合計	19 / 24	17 (89.5%)	8 (42.1%)	1 (5.2%)	12 (63.1%)	1 (5.2%)	1 (5.2%)

4.1.4 New Crown（三省堂）のコミュニケーション設定場面構成

New Crown(以下 NC と示す)からは1年から3年までの合計24単元中22のコミュニケーション設定場面を抽出し検証した（表5）。主な登場人物は the Inner circle 所属の国出身者①のアメリカ人、オーストラリア人、イギリス人、the Outer circle 所属の国出身者②のインド人、the Expanding circle 所属の国出身者③の中国人、そして日本人であった。③のフランス人が3年生の一つの単元のみで登場する。コミュニケーションが設定されている22場面すべてに日本人が登場し、その会話相手として36.4%（8/22 場面）の場面で①、②、③が混在し、63.6%（14/22 場面）の場面で①、②、③のいずれかのみであった。91.7%（22/24 場面）で①が確認できた。29.1%（7/22 場面）で③が確認できた。日本人と①のみの組み合わせは全体の85.7%（12/14 場面）、日本人と②のみの組み合わせは全体の7.1%（1/14 場面）、日本人と③のみの組み合わせは全体の7.1%（1/14 場面）であった。

表5: New Crown の全学年・学年別教科書中のコミュニケーション場面における登場人物の出現率と日本人との組み合わせ率

分類	(1) 単元数	(2)登場人物の割合			(3)日本人と他登場人物の割合		
		①	②	③	①	②	③
1年	9 / 9	9 (100%)	1 (11.1%)	4 (44.4%)	5 (55.6%)	0 (0%)	0 (0%)
2年	8 / 8	7 (87.5%)	1 (12.5%)	2 (25.0%)	5 (62.5%)	1 (12.5%)	0 (0%)
3年	5 / 7	4 (80.0%)	0 (0%)	1 (20.0%)	4 (80.0%)	0 (0%)	1 (20.0%)
合計	22 / 24	20 (90.9%)	2 (9.0%)	7 (31.8%)	14 (63.6%)	1 (4.5%)	1 (4.5%)

4.1.5 Columbus 21（光村図書）のコミュニケーション設定場面構成

Columbus 21（以下 C21 と示す）からは 1 年から 3 年までの合計 27 単元中 23 のコミュニケーション設定場面を抽出し検証した（表 6）。主な登場人物は the Inner circle 所属の国出身者①のアメリカ人、オーストラリア人、the Expanding circle 所属の国出身者⑤の韓国人、そして日本人であった。C21 の全てのコミュニケーション設定場面において the Outer circle 所属の国出身者②の設定は確認できなかった。⑤のカンボジア人が 3 年生の一つの単元のみで登場する。コミュニケーションが設定されている 23 場面中すべてで①のアメリカ人が登場し、日本人は 23 場面中 21 場面で登場し確認できなかった場面が 2 つあった。過半数の場面（60.8%：14/23 場面）で日本人を含む①、②、⑤が混在し、30.4%（7/23 場面）が日本人と①、②、⑤のいずれかのみの設定で、8.6%（2/23 場面）は日本人を含まない①のみの設定であった。日本人と①のみの組み合わせは全体の 26.0%（6/23 場面）、日本人と⑤のみの組み合わせは 4.3%（1/23 場面）確認できた。日本人と②のみの組み合わせは皆無であった。

表 6: Columbus 21 の全学年・学年別教科書中のコミュニケーション場面における登場人物の出現率と日本人との組み合わせ率

分類	(1) 単元数	(2)登場人物の割合			(3)日本人と他登場人物の割合		
		①	②	⑤	①	②	⑤
1 年	10 / 11	10 (100%)	0 (0%)	7 (70.0%)	1 (10.0%)	0 (0%)	0 (0%)
2 年	8 / 9	8 (100%)	0 (0%)	5 (62.5%)	3 (37.5%)	0 (0%)	0 (0%)
3 年	5 / 7	5 (100%)	0 (0%)	3 (60.0%)	2 (40.0%)	0 (0%)	1 (20.0%)
合計	23 / 27	23 (100%)	0 (0%)	15 (65.2%)	6 (26.0%)	0 (0%)	1 (4.3%)

4.1.6 One World（教育出版）のコミュニケーション設定場面構成

One World(以下 OW と示す)からは 1 年から 3 年までの合計 23 単元中 21 のコミュニケーション設定場面を抽出し検証した（表 7）。主な登場人物は the Inner circle 所属の国出身者①のアメリカ人、オーストラリア人、the Outer circle 所属の国出身者②のシンガポール人、そして日本人であった。the Expanding circle 所属の国出身者⑤設定はなく、一人も登場しない。①のイギリス人が 3 年生の一つの単元のみで登場する。コミュニケーションが設定されている 21 場面すべてに日本人が登場する。47.6%（10/21 場面）で日本人と①のみの場面設定で、52.4%（11/21 場面）で日本人、①、②が混在している。

表 7: One World の全学年・学年別教科書中のコミュニケーション場面における登場人物の出現率と日本人との組み合わせ率

分類	(1) 単元数	(2)登場人物の割合			(3)日本人と他登場人物の割合		
		①	②	⑤	①	②	⑤
1 年	9 / 9	9 (100%)	3 (33.3%)	0 (0%)	6 (66.7%)	0 (0%)	0 (0%)
2 年	8 / 8	8 (100%)	6 (75.0%)	0 (0%)	2 (25.0%)	0 (0%)	0 (0%)
3 年	4 / 6	4 (100%)	2 (50.0%)	0 (0%)	2 (50.0%)	0 (0%)	0 (0%)
合計	21 / 23	21 (100%)	11 (52.4%)	0 (0%)	10 (47.6%)	0 (0%)	0 (0%)

4.2 全教科書（6社）における調査結果

4.2.1 コミュニケーション場面における登場人物の設定出身国別の割合

登場人物を国別に見てみると（表8）、the Inner circle 所属の国出身者①の設定は4カ国の人物である。その中で唯一アメリカ人（60.0%：78/130 場面）が6社すべての教科書に登場している。続いてオーストラリア人（20.8%：27/130 場面、イギリス人（6.9%：9/130 場面）の5社、カナダ人（19.2%：25/130 場面）の3社となっている。ただし、イギリス人は3社の教科書において1単元のみでの登場なので頻出する主な登場人物には数えていない。実際、2社の教科書でしか2つ以上の単元で登場していない。the Outer circle 所属の国出身者②の設定は2カ国からの人物である。インド人（13.8%：18/130 場面）が4社、シンガポール人（8.5%：11/130 場面）が1社の教科書で登場している。C21におけるコミュニケーション場面では②の設定は確認できなかった。Expanding circle 所属の国出身者③は6カ国の登場人物が確認できた。韓国人（10.8%：14/130 場面）、中国人（4.6%：6/130 場面）、カンボジア人（0.7%：1/130 場面）、ブラジル人（2.3%：3/130 場面）、フランス人（0.7%：1/130 場面）、ドイツ人（0.7%：1/130 場面）である。中でもカンボジア人、フランス人、ドイツ人は、1つの教科書の1単元のみでの登場で、主な登場人物には数えていない。また6社中2社の教科書（SNとOW）では③の設定は確認できなかった。

表8：全教科書及び教科書別のコミュニケーション場面における国別登場人物一覧とその割合

国別 教科書	Inner circle				Outer circle		Expanding circle					
	アメリカ	イギリス	オーストラリア	カナダ	インド	シンガポール	韓国	中国	カンボジア	ブラジル	フランス	ドイツ
SN 20場面	65% (13/20)	5% (1/20)	10% (2/20)	25% (5/20)	5% (1/20)	0% (0/20)	0% (0/20)	0% (0/20)	0% (0/20)	0% (0/20)	0% (0/20)	0% (0/20)
NH 25場面	36% (9/25)	4% (1/25)	8% (2/25)	36% (9/25)	36% (9/25)	0% (0/25)	0% (0/25)	0% (0/25)	0% (0/25)	12% (3/25)	0% (0/25)	0% (0/25)
TE 19場面	42.1% (8/19)	10.5% (2/19)	0% (0/19)	57.9% (11/19)	31.6% (6/19)	0% (0/19)	0% (0/19)	0% (0/19)	0% (0/19)	0% (0/19)	0% (0/19)	5.3% (1/19)
NC 22場面	40.9% (9/22)	18.2% (4/22)	45.5% (10/22)	0% (0/22)	9.1% (2/22)	0% (0/22)	0% (0/22)	27.3% (6/22)	0% (0/22)	0% (0/22)	4.5% (1/22)	0% (0/22)
C21 23場面	100% (23/23)	0% (0/23)	8.7% (2/23)	0% (0/23)	0% (0/23)	0% (0/23)	60.9% (14/23)	0% (0/23)	4.3% (1/23)	0% (0/23)	0% (0/23)	0% (0/23)
OW 21場面	76.2% (16/21)	4.8% (1/21)	52.4% (11/21)	0% (0/21)	0% (0/21)	52.4% (11/21)	0% (0/22)	0% (0/22)	0% (0/22)	0% (0/22)	0% (0/22)	0% (0/22)
合計	60% (78/130)	6.9% (9/130)	20.8% (27/130)	19.2% (25/130)	13.8% (18/130)	8.5% (11/130)	10.8% (14/130)	4.6% (6/130)	0.7% (1/130)	2.3% (3/130)	0.7% (1/130)	0.7% (1/130)

4.2.2 教科書全体（6社）におけるコミュニケーション設定場面構成

中学校英語教科書1年用から3年用までの全18冊において、合計157単元中130のコミュニケーション設定場面を抽出し検証した（表9）。the Inner circle 所属の国出身者①の登場人物（91.5%：119/130 場面）は、アメリカ人、オーストラリア人、カナダ人、イギリス人であった。the Outer circle 所属の国出身者②（23.8%：31/130 場面）の登場人物はインド人、シンガポール人であった。the Expanding circle 所属の国出身者③（20.0%：26/130 場面）は、韓国人、中国人、カンボジア人、ブラジル人、フランス人、ドイツ人が登場した。中でもカンボジア人、フランス人、ドイツ人は、1つの教科書の1単元のみでの登場で、複数単元に登場する主な登場人物

には数えていない。C21 では①のみのコミュニケーション場面が2つ確認できた。一つは3人のアメリカ人の場面、もう一つはアメリカ人とオーストラリア人の組み合わせであった。またNHでも日本人を含まない場面が一つ確認できた。その場面はカナダ人とインド人の①と◎組み合わせであった。

表 9:全教科書中のコミュニケーション場面における登場人物の割合

分類 教科書	(1) 単元数	(2)登場人物の割合			(3)日本人と他登場人物の割合		
		①	◎	㊦	①	◎	㊦
SN	20 / 32	19 (95.0%)	1 (5.0%)	0 (0%)	19 (95.0%)	1 (5.0%)	0 (0%)
NH	25 / 27	19 (76.0%)	9 (36.0%)	3 (8.0%)	18 (72.0%)	8 (32.0%)	2 (8.0%)
TE	19 / 24	17 (89.5%)	8 (42.1%)	1 (5.2%)	12 (63.1%)	1 (5.2%)	1 (5.2%)
NC	22 / 24	20 (90.9%)	2 (9.0%)	7 (31.8%)	14 (63.6%)	1 (4.5%)	1 (4.5%)
C21	23 / 27	23 (100%)	0 (0%)	15 (65.2%)	6 (26.0%)	0 (0%)	1 (4.3%)
OW	21 / 23	21 (100%)	11 (52.4%)	0 (0%)	10 (47.6%)	0 (0%)	0 (0%)
合計	130 / 157	119 (91.5%)	31 (23.8%)	26 (20.0%)	79 (60.8%)	11 (8.5%)	5 (3.8%)

4.2.3 コミュニケーション場面における日本人とその相手となる外国人の構成

全ての教科書で男女日本人の登場人物がおり、ほぼ全てのコミュニケーション場面で登場する(97.7% : 127/130 場面)。3つのみ日本人を含まない場面を確認した。日本人と①のみの組み合わせは全体の60.8% (79/130 場面)で、コミュニケーション場面全体の6割以上を占める。日本人と◎のみの組み合わせは全体の8.5% (11/130 場面)、日本人と㊦のみの組み合わせは全体の3.8% (5/130 場面)であった。

4.3 調査結果のまとめ

すべてのコミュニケーション設定場面の91.5% (119/130 場面)で the Inner circle 所属の国出身者①が含まれていることを踏まえて、本稿で明らかにしようとした「教科書中のコミュニケーション設定場面が英語を母語あるいは第一言語として使用している者を中心に構成されている」ことを検証すると、そのような構成になっていることが明確であるということが示された。さらに、これらの教科書を使用して英語を学習するものにとって、その言語を介して、the Outer circle 所属の国出身者◎ (23.8% : 31/130 場面) や the Expanding circle 所属の国出身者㊦ (20.0% : 26/130 場面) とのコミュニケーションでも使用できる言語であるというイメージを持てるような構成になっているとは言い難い。特に、日本と同様に英語を外国語として使用したり学んだりしている㊦とのコミュニケーション場面の設定は3.8% (5/119 場面)しか確認できなかった。教科書によっては㊦の設定は皆無であり、教科書では英語を外国語として使用するもの同士のコミュニケーションをイメージすることは容易ではない。

5 結論と示唆

今回の調査結果をまとめると次のとおりである。

一つは、中学校英語教科書中のコミュニケーション場面は英語を母語とする者及び英語を第一言語として使用する者を中心に構成されている。調査結果が示すように、全コミュニケーション

設定場面の 91.5% (119/130 場面) に英語を母語あるいは第一言語として使用する者が登場し、さらに 60.8% (79/130 場面) の場面が日本人と英語を母語あるいは第一言語として使用する者のみで構成されている。これは英語という言葉は英語母語話者とのコミュニケーションに使用する言語であるというイメージを強くしている。言い換えれば、英語を第二言語あるいは公用語として使用する国や、日本と同様に英語を外国語として使用したり学んだりする国出身者とのコミュニケーションで使用する言語としても活用できると認識するのは容易ではない。

二つ目は、教科書中のコミュニケーション場面に登場する人物設定は、世界にはさまざまな英語の変種があり、それぞれを一つの言語としてその存在を尊重しようとする World Englishes (Kachru, 1985) の考えが反映されていない。学習指導要領 (文部科学省、2008) では、外国語を通じて言語自体やその背景にある文化に対する理解を深めることが重要であると謳われている。次期学習指導要領 (文部科学省、2017) でも、英語の学習を通して、自国も含め世界の人々やその背景にある文化に対する関心を高め、理解を深めようとする態度の育成が必要であるとされている。更に、現代世界において様々な国や地域で使われている英語の広まりを考えたとき、日常的に英語を使用する人とは異なる英語に触れる機会をもつことは、生徒にとって重要である (文部科学省、2017)、とも記されている。教科書中に登場する英語を第二言語あるいは公用語として使用する国としてインドとシンガポール出身者の設定が確認できた。しかしこの二カ国のみの設定でマレーシア、フィリピン、ナイジェリアなどの存在はなく、英語を第二言語あるいは公用語として使用する国々に対する理解を深めようとする際には、その観点は限定的である。それぞれの国で使用する英語の特徴的な表現等が全く触れられていない。しかも教科書中では、そのような国出身者は全コミュニケーション場面の 23.8% (31/119 場面) にしか登場せず、日本人とのコミュニケーション場面設定も 8.5% (11/119 場面) しか確認できなかった。英語を母語あるいは第一言語として使用する者と比較すると、教科書中では明らかにその存在は薄いと言わざるを得ない。

三つ目に、英語を母語あるいは第一言語として使用する者としての編成が、アメリカ人を中心に行なわれている。教科書ではアメリカ、オーストラリア、カナダ、イギリスの 4 カ国の人物が設定されている。その中で唯一アメリカ人のみが 6 社すべての教科書に登場している。続いてオーストラリア人、イギリス人の 5 社、カナダ人の 3 社である。教科書中では 91.5% (119/130 場面) の場面で the Inner circle 所属の国出身者が登場するが、その内訳を確認するとアメリカ人 65.5% (78/119 場面)、オーストラリア人 22.7% (27/119 場面)、カナダ人 21.0% (25/119 場面)、イギリス人 7.6% (9/119 場面) の割合で登場する。明らかにアメリカ人の登場率が高く、過半数を超えている。先に記述した World Englishes の観点も踏まえ、言語使用に対するイメージが偏る可能性が懸念される。音声指導に関して、現行学習指導要領 (文部科学省、2008) でも次期学習指導要領 (文部科学省、2017) でも、「現代の標準的な発音」を指導するとしているが、その定義は、「特定の地域やグループの人々の発音に偏ったり、口語的過ぎたりしない、いわゆる標準的な発音」とされている。しかし実際の教科書中のコミュニケーション場面における登場人物設定の観点によると、アメリカ人の使用する英語を中心に「現代の標準的な英語」として編集されているとみなされる現状がある。

四つ目に、教科書中のコミュニケーション場面における登場人物は限られた国や地域の出身者である。教科書中で登場した英語を母語あるいは第一言語として使用する国の出身者は、アメリカ人、オーストラリア人、カナダ人、イギリス人がいる。他の言語グループに比べると多岐に渡

る感が認められるが、それ以外にもニュージーランドや南アフリカ共和国が容易に思い浮かべることができる。英語を第二言語あるいは公用語とする国出身者に関しては、6 社ある教科書の中でインド人とシンガポール人のみであった。香港人やフィリピン人なども考えられるし、ガーナやケニア等のアフリカの国も列挙することができる。教科書によっては、英語を第二言語あるいは公用語とする国出身者の設定が皆無のものもある。日本と同様に、英語を外国語として使用する国出身者は、韓国人、中国人、カンボジア人、ブラジル人、フランス人、ドイツ人である。全コミュニケーションの中では6 か国からの出身者が登場する設定が確認できるが、調査結果で既述したようにカンボジア人、フランス人、ドイツ人はそれぞれ一つの教科書の1 単元のみでの登場である。また6 社中2 社で英語を外国語として使用する国出身者を設定しておらず、設定している4 社中2 社の教科書でも1 つの国出身者しか確認できない。更に全コミュニケーション場面で設定されている英語を外国語として使用する国出身者を地域で分類するとアジア2 カ国、ヨーロッパ2 カ国、南米1 カ国のみである。アフリカや中東国出身者が、コミュニケーション場面で登場することはいずれの教科書においても確認できなかった。世界には190 余の国や地域があり、日本と同様に英語を外国語として学んでいる国の存在は一部地域に限られたものではない。国際共通語としての英語習得の重要性が高まっており、事実、英語を外国語として話す人口は急激に拡大している (Saraceni, 2015)

最後に、英語学習者が習得をめざして外国語学習意欲をたかめるための Ideal L2 Self (理想の自己) の概念が反映されているとは言えない。外国語として使用する国同士のコミュニケーション場面がわずか3.8% (5/130 場面) しか設定されていない。現在の我が国の現状、世界の情勢を考慮したとき、異文化出身者同士のコミュニケーションの手段として多用されるのは英語である。まさに、Kachru の Three circle model of World Englishes における the Expanding circle に分類される日本と同様に英語を外国語として使用する国出身者同士のコミュニケーションの機会が急増しているのが現実である。学習指導要領が掲げるより実践的で実用的な言語運用能力の習得を目指す上で、教科書を主たる教材として行われる学校での授業で、現実社会につながるイメージを提供することは重要である。もはや英語はその言語を母語あるいは第一言語として使用する者とのコミュニケーションに使用される以上に、むしろ英語を外国語として使用する者同士のコミュニケーションでの必要性が高まっている。またそのような機会が急激に増えている。その具体的なイメージを提供する上で、教科書が担う役割は重要である。

既述のように、今日の生活の中で英語使用場面とは必ずしも英語圏の人たちとのコミュニケーション場面だとは限らない。日本においては、周辺アジア諸国から訪日する外国人労働者や急増する世界各国からの観光客など、日本と同様に英語を外国語として使用する国の人々とのコミュニケーションの場面が多く存在する。

日本の外国語教育が目標とする積極的なコミュニケーションを図ろうとする意思や主体的にその言語を運用する能力の伸長を目指すには、それに対する動機づけは重要な役割を担う。英語学習において、英語を使う将来の理想の自己 (Ideal L2 Self) を具体的にイメージさせることは効果的であるとされている (Yashima, 2009)。そのイメージを引き出すために、英語学習を進める教室環境において教科書を効果的に活用することが求められている (玉城、2017)。学習者の実社会での英語活用場面をイメージさせるために、世界情勢や我が国のある立場など活きた情報を取り入れコミュニケーションの場面設定に工夫を加える必要がある。例えば、学習者に将来外国人労働者とともに働く場面をイメージさせたり、日常生活の中で外国人観光客と対峙する場면을

考えさせたり、可能であれば地域資源を活かして身近に有る国際社会を体験的に学ぶ機会を設けることも有効な手立てとなり得る。

今後さらに、学校教育において学習者に対して教科書を活用した実践的なコミュニケーションスキル習得、向上に向けた有効な機会を提供できるような教科書研究が求められる。またコミュニケーション場面を通して、英語を使用している世界の人々やその背景にある文化に対する関心を高め、その多様性に着目させ、さらに理解を深めようとする態度を養っていくことも国際社会を理解するために重要である。今後そのような分野での研究と、実社会で運用できる能力の習得を促すような教科書編集とその効果的な活用が求められる。

参考文献

英語文献

- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principales An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Pretice Hall.
- Clatton, D. & Drummond, R. (2018). *Language Diversity and World Englishes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in The Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivation Self System. In Z. Dornyei & E. Ushioda(Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp.9-42) . Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating Learners, Motivating Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The Psychology of The Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning - The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English?* London: The British Council.
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes A resource book for students*. New York: Routledge.
- Jenkins, J. (2009). Exploring Attitudes towards English as a Lingua France in the East Asian Context. In K. Murata & J. Jenkins. (Eds.), *Global Englishes in Asian Contexts Current and Future Debates* (pp.40-56). New York: Palgrave Macmilan.
- Kachru, B. B. (Ed). (1982). *The Other Tongue English across Cultures*. Illinois: University of Illinois Press.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *An International Journal of Education Technology and Applied Linguistics*. 32. 3-19.
- Saraceni, M. (2015). *World Englishes: A Critical Analysis*. London: Bloomsbury.
- Trudgill, P. & Hannah, J. (2017) *International English*. New York: Routledge.
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*. 86. 54-66.
- Yashima, T. (2009) . International posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL context. In Z. Dornyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, LanguageIdentity and the L2 Self* (pp.144-163) . Bristol: Multilingual Matters.

(国内文献)

- 青木昭六・田中正道（編）（1985）『伝達重視の英語教育』東京：大修館書店。
- 本名信行（2013）『国際言語としての英語—文化を越えた伝え合い—』京：富山房インターナショナル。
- 印田佐知子（2010）「英語教育における異文化コミュニケーション能力の育成—中学校英語教科書の内容分析—」『目白大学人文学研究』6, 163-180.
- JACET 教育問題研究会（編）（2005）『新英語科教育の基礎と実践—授業力のさらなる向上を目指して』東京：三修社。
- 小島英夫・尾関直子・廣森友人（2010）『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』東京：大修館書店。
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 外国語学習編』東京：東洋館出版社。
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領』東京：東洋館出版社。
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』東京：開隆堂。
- 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領』京都：東山書房。
- 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領』京都：東山書房。
- 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説 外国語編』東京：開隆堂。
- 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領解説 外国語編』東京：開隆堂。
- 文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領 外国語編 英語編』東京：開隆堂。
- 文部科学省 中央教育審議会教育課程部会 資料(2016)「今後の学習指導要領改訂スケジュール」
- 西日本新聞社編（2017）「新 移民時代—外国人労働者と共に生きる社会へ」東京：明石書店
- 大津由紀雄・江利川春雄・斉藤兆史・鳥飼玖美子（2013）『英語教育、迫り来る破綻』東京：ひつじ書房。
- 大津由紀雄・江利川春雄・斉藤兆史・鳥飼玖美子（2014）『学校英語教育は何のため？』東京：ひつじ書房。
- 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。
- 玉城本生（2017）「World Englishes の視点から検証するコミュニケーションにおける理想の自己像—中学校英語教科書の検証を通して」 沖縄英語教育学会紀要（15）, pp83-108
- 鳥飼玖美子（2011）『国際共通語としての英語』東京：講談社。
- 卯城祐司・アレン玉井光江・バトラー後藤裕子（2013）『リテラシーを育てる英語教育の創造』東京：学文社。
- 若松絵里（2018）「中小企業のための外国人雇用マニュアル」東京：ベストブック
- 王林鋒（2013）「英語教育における教科書研究の展望と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』53, 247-253.
- 八島智子（2004）『外国語コミュニケーションの情意と動機』大阪：関西大学出版部。

《後期大会個人発表報告》

0.はじめに

人間にはいくつかの身体部位が存在するが、その中でも外界の事象を認識する上で重要な「目」が用いられたメタファー表現が数多く存在する。瀬戸 (1995)、松本 (2000)、李 (2002) など身体部位表現を扱った先行研究においては「目」の「機能」および「形状」を基盤にした分析が行われている。「台風目 (the eye of a typhoon)」、「網目」、「結び目」、「目盛り」といった具象物においては図式化することで概念転移を簡単に説明することができる。ところが、日本語には「目下」や「目抜き通り」あるいは「金には糸目をつけぬ」など慣用表現が存在し、中には抽象的な事象を示すものもあり「機能」・「形状」の観点だけでは説明が付きにくい場合がある。そこで本稿では、2018年11月17日に早稲田大学早稲田キャンパスで開催された言語文化教育学会第18回大会における個人発表の際に理事の先生方から頂いた意見に基づいて、鍋島 (2011) や山梨 (2009) 等の日本語のメタファーの先行研究および Lakoff & Johnson (1980, 1999) で提唱されている方向付けのメタファーを基盤にして、瀬戸 (1995)、松本 (2000)、李 (2002) など分析の基盤とされている「機能」や「形状」だけでは説明が付きにくいと考えられる「目」を用いた日本語の慣用表現を我々の認識体系を基盤に分析し、このような表現が生み出されるメカニズムを検討する。

1. 先行研究による「目」の扱い

1.1. 「目」の概念転移

身体部位表現を扱った先行研究として瀬戸 (1995)、松本 (2000)、李 (2002) などが例に挙げられる。「テーブルの足」においては、「足」が胴体を支える「機能」および「位置」的に下であることに基づいた概念転移とされている。「入口」に関しては、「口」は飲食物が通る部分であることから、人や物が通り抜ける場所を「口」に見立てて「機能」「形状」に基づく概念転移とされている。このように、先行研究において身体部位は一般的に「機能」・「形状」・「位置」を基盤にして概念転移が説明されている。用例や説明に多少の違いはあるものの、本題の「目」が用いられて表現はそれぞれの先行研究において「機能」と「形状」の2つの観点を基盤にして転移現象が述べられている。

(1) 「目が届く」「目を奪われる」「目を配る」 → 「機能」に基づく転移

(2) 「台風目」「切れ目」「結び目」 → 「形状」に基づく転移

(1)の「機能」に基づく転移に関しては、我々の視覚行為に基づく外界事象の認識および思慮の観点で説明が付く。

(2)の「形状」に基づく転移は「目」の丸い形が基盤になる。寺村(1987)においては、「慣用句」として「目」が用いられた表現が扱われている。

(3) 「視線」：目をやる、目をそらす、目をくぐる、目を盗む、目があう

(4) 「感覚器官『目』」：目を回す、目をむく

(5) 「境遇」：目にあう、目をみる、

(6) その他：目にかなう (評価するものとしての「目」)、目をかける (より下位の者に対して好意を向けるものとしての「目」)

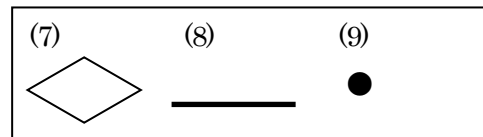
—寺村(編) (1987: 125)

(3)-(6)の分類は身体部位としての「目」を認知意味論の観点から説明したものとは多少異なるが、視覚行為を通じた認識・経験を基盤にしたものであり「機能」に基づくものであると言える。

1.2. 「目」の形状の下位区分

「目」の形状の類似性に基づく用例を細分化して説明した先行研究に李 (2002)がある。「開いた状態時の人間の目の形状」、「閉じた状態時の人間の目の形状」、「眼球の小さくて丸い点の形状」の3つに焦点を当てた分析がなされている。

- (7)「網の目」「針の目」「目詰まり」 → 「開いた状態 (丸い形)」
(8)「折り目」「境目」「目盛り」 → 「閉じた状態 (線状)」
(9)「結び目」「さいころの目」 → 「点状」



(7)-(9)の他に段階性をもつ事象、つまり「何度目」や「多め・少なめ」のように序数や程度を表す際に用いられる「目」についても「目盛り」と同様に数値化して区切りを付ける線を「閉じた状態の目の形状」に見立てられるとされている。

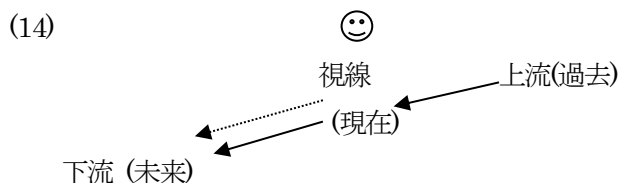
2. 「目」を用いた慣用表現

2.1. 「目下」について

「目」が用いられた慣用表現として以下の(10)、(11)のような「目下」¹⁾という表現が挙げられる。視界が及ぶ物理的な下方向の場所は(13)のように「眼下」という表現によって示されるのが通常である。「目下」は文字通り足下のような下方向について言及する際にはあまり用いられず、Time Is Space メタファーとして時を表す際に使用される。

- (10)目下検討中
(11)目下のところ復旧の見通しが立たない
(12)??目下に広がる雄大な景色
(13)眼下に広がる雄大な景色

「目下」は(10)と(11)の例からわかるように、発話時の出来事及び発話時を基準にして未来に向かってある事象がしばらく継続することを表す際に用いられ、通常では過去の出来事に言及する場合には用いられない。Lakoff & Johnson (1980, 1999)で提唱されている Present (Future) is Down メタファーに該当するが、視界が及ぶ物理的な上下方向の場所の概念が時を示す際に転用されるメカニズムを検討する必要があると考えられる。時の経過と上下の方向性の変化を伴う物理的経験の基盤として考えられるものとして川の流れるがある。上流と下流は出来事の順序における先と後に対応し、時の概念においては過去と現在 (未来) に対応するといえる。発話時における事象が今後も継続することは、川が下流に向けて流れ行くことと概念的に並行し、流れていく先つまり下方向に目を向ける観点で捉えられると考えられる。図式化すると以下ようになる。



2.2. 「目抜き」について

対象物が際立っていることを示すのに「目抜き」という表現が用いられることがある。通常以下の(9)のように慣用表現として使用される。

- (15)目抜き通り

(15)は人通りが多く繁華街にある道を指す。街中に複数ある中で特に人目を引く中心的な道を表すものの、「台風の目」のように眼球の丸い形が投影されたものとは明らかに形状が異なり、中心的な「機能」を担うことや丸い

「形状」を基盤にただけでは説明が困難である。また、「手抜き工事」や「朝食抜き」のように本来存在するはずの対象物が存在しないことを示す用例とも異なる。街中に大通りをつくる際には区画整理により地上の障害物を取り除いて線状に延びた道路にすることが想定される。「目抜き」は文字通り目が存在しないことを示すのではなく、地上の障害物が存在しなくなり結果としてできあがった線状に貫かれた道路が「閉じた状態（線状）の目」に見立てられると考えられる。要するに、慣用表現の「目抜き通り」には際立って人目を引くという「機能」に加え、閉じられた状態の目の「形状（線状）」の要素が加わっていると考えられる。

2.3. 「糸目」について

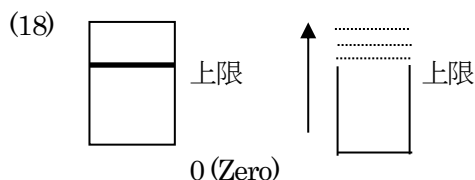
本来糸に付けてあがり具体を調節する糸を示す「糸目」²⁾という表現が次の(16)のように慣用的に使用され、否定文の形で支出金額の上限をもうけないことが示される。李(2002)では糸の細長い形状を閉じた状態の目の形状（線状）に見立てて(17)のように説明されている。

(16) 金には糸目を付けぬ

(17) 「金に糸目を付けない」とは「お金にその使用を制限する糸を付けない」ということであり、「糸目の付いたお金」といえば「細い糸を付けた使用制限のあるお金」ということになる。・・・糸に細い糸を付けて、その動きをコントロールするという物理的事象を抽象的事象に転移させたのが「お金の動きをコントロールする/コントロールしない」こと、つまり「金に糸目を付ける/付けない」である。

—李 (2002: 118 ff.)

この説明は文字通り紙幣や硬貨に糸を付けるという解釈に過ぎず、支出金額の上限をもうけないことを経済のようにお金の流れ、つまり動的に捉えるのは不自然であると考えられる。この場合、糸の細長い形状と閉じられた状態の目の形状とを結びつけるというよりもむしろ支出金額や予算を上方向に延びた線状に捉えて上限つまり区切りを付ける部分が「閉じた状態の目」に見立てられると考えられる。図式化すると(18)のようになる。



3. まとめ

「目」は外界の事象を認識する上で特に重要な身体部位であるため、様々なメタファー表現が存在する。「機能」及び「形状（丸い形・線状・点状）」を基盤にして説明できる表現もあれば、方向付けの要素が加わり外界の事象に対する捉え方を検討しなければ説明できない慣用表現も存在する。日本語の「目」に相当する英語の「eye」を用いたメタファー表現及びその他の身体部位を用いた表現は今後の研究課題とする。

【注】

1) 『広辞苑』では「目下」は「①目の前。眼下。②現在、ただいま。」のように定義される。①の用法を基盤にしてメタファー用法として拡張したのが②と考えるのが自然であるが、「目下」は実際には②の意味で用いられるのが通常であり、原義の①は希薄化していると考えられる。

2) 国立言語研究所の NINJAL-LWA for BCCWJ(NLB)を用いて「糸目」を検索すると、「金に糸目をつけない/ず」のように否定辞の「ない」あるいは打消しの助動詞の「ず」が用いられた否定文の形で用いられている例のみ検出する。15 件中 1 件のみ「値段に糸目をつけない」という例が存在するが、支出金額の上限を設けないことを表すことに変わらない。「金」や「値段」以外の用法が見られないことから、「糸目」に関しては更なるメタフ

ァー用法への拡張性が低く慣用表現として定着していると言える。

【謝辞】

言語文化教育学会第 18 回大会での口頭発表の際に会長の矢野安剛先生、理事の中井基博先生、生井健一先生など数多くの先生方に貴重な御助言を頂きましたことに御礼申し上げます。また、大会参加にあたって事務局の深田嘉昭先生をはじめ多くの先生方にお世話になったことに御礼申し上げます。なお、本稿の不備、誤りは全て筆者の責任である。

〈主要参考文献〉

- Lakoff, G. & M. Johnson. (1980) *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press. Chicago.
- Lakoff, G. & M. Johnson (1999) *Philosophy in the Flesh: The Embodiment Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books. New York.
- Langacker, R. (1991) *Foundation of Cognitive Grammar: Descriptive Application*. Stanford University Press. California.
- Talmy, L. (2000) *Toward a Cognitive Semantics* vols.1-2. MIT Press. Cambridge
- 瀬戸賢一 (1995) 『メタファー思考』講談社. 東京.
- 寺村秀夫(編) (1987) 『ケーススタディ 日本文法』桜楓社. 東京.
- 鍋島弘治朗(2011) 『日本語のメタファー』くろしお出版. 東京.
- 松本曜(2000) 「日本語における身体部位詞から物体部位詞への比喩的拡張—その性質と製薬」坂原茂 (編) 『認知言語学の発展』ひつじ書房. 東京.
- 安井泉 (2010) 『ことばから文化へ—文化がことばの中で息を潜めている—』開拓社. 東京.
- 山梨正明 (2009) 『認知構文論』大修館書店. 東京.
- 李潤玉(2002) 「人間の「目」の意味転移を司る投射メカニズム」上野義和(編) (2002) 『認知意味論の諸相 身体性と空間の認識』松伯社. 東京.

[コーパス]

国立言語研究所 NINJAL-LWP for BCCWJ (NLB) <http://nlb.ninjal.ac.jp/headword/N.22958/>

1. はじめに

第二言語（L2）習得研究において、モチベーションが L2 発達に重要な役割を果たす考えは一致した見解である（e.g., Cohen & Dörnyei, 2002）。最近の研究では、モチベーションと L2 発達は直接的な関係ではなく、その間には 学習を行う意欲と実際の学習量が介在していることが示され、その関係について研究が進んでいる。本研究では、日本人大学生を対象に、学習者の英語学習に対するモチベーションと学習量、そして L2 発達の関係について検証を行った。

1.1. 先行研究

モチベーションは L2 習得研究において最も注目される分野の一つであり、様々な言語学習環境に合わせた理論が構築されている。Dörnyei (2005)は教室環境で L2 を学んでいる学習者のモチベーションに注目し、L2 Motivational Self System を確立した。この理論では学習者の将来の自己像（「理想的な自己」と「義務的な自己」）が、現在の学習者の行動（e.g., どれくらいの頻度で、どのような方法で学ぶか）と、その後の L2 発達（e.g., どの程度能力が向上するか）に影響を与えている。理想的な自己とは学習者が望む「そうありたい自分の姿」であり、より理想的な自己に近づくために英語学習を行っている状態である。一方義務的な自己とは「そうあらなければならない自分の姿」であり、他者の期待に応じ、また悪い結果を招かないための自己防止として英語学習を行っている状態である。Dörnyei (2009)は、こうした理想的な自己と義務的な自己とが、学習者の意欲と実際の学習量を決定し、最終的に L2 発達の違いへとつながるとしている。

多くのモチベーション研究は、モチベーションと学習意欲との関係、もしくはモチベーションと L2 発達との関係を対象に研究が行われてきた。Lamb (2009)はインドネシアの高校生を対象に 2 年間の縦断研究を行い、理想的な自己を持つ学習者はより L2 学習に対して積極的な態度を持ち、また練習に対して好意的な印象を持っていることを観察した。Baker-Smemoe and Haslam (2013)は中国人英語学習者のモチベーションとスピーキング能力との間に有意な相関があることを示している。同様の結果はスペイン人学習者のモチベーションと発音学習でも見られている（Nagle, 2018）。

一方で、モチベーション、学習意欲や実際の学習量、そして L2 発達の 3 つの要因を包括的に取り扱われることは少ない。Moskovsky et al. (2016) は、学習意欲と実際の学習量には乖離があることに注目して、モチベーション→学習量→L2 発達の 3 つのつながりを検証する必要があると指摘している。

本発表では、L2 発達の指標として発話流暢性の変化に注目する。発話流暢性とは「最適で、よどみのない、滑らかな発話」を指し、スピーキング能力を表す重要な概念である（Segalowitz, 2010）。この概念を表す指標はいくつも存在するが、本発表では従来研究で最もよく検証されている、ポーズの割合、発話速度、修正の割合に注目する。すなわち、本発表は日本人大学生を対象に、1)彼らの理想的な自己と義務的な自己というモチベーションが 1 年間の英語学習時間と関連するか、また 2)英語学習時間と 3 つの発話流暢性指標の変化が関連するかを調査し、この 3 つの要因の関連性を明らかにする。

2. 方法

参加者は入学時点（T1）、1 学期終了時点（T2）、2 学期終了時点（T3）の 3 回の実験に参加した。本発表では、主に T1 と T3 のデータに焦点を当て、T2 のデータは学習時間の測定の際に補助的に使用する。

2.1. 参加者

T1 時点での参加者は合計 56 名で、教育学部、商学部、文学部に所属している学部 1 年生であった（年齢：18 歳から 20 歳）。その後 6 名が途中から参加しなくなったため、計 3 回の実験に全てに参

加した 50 名（女性 32 名、男性 18 名）が今回の分析対象者となっている。T1 時点で行われた背景調査によると、参加者は小学校 5 年、もしくは中学 1 年生から英語教育を受け始めており、また 2 ヶ月以上海外に滞在した経験はなかった。大学内英語能力テスト（WeTEC）によると、参加者の平均点は 708 点であり（標準偏差 56 点）、これは TOEIC で換算すると 610 点以上 730 点未満にあたる。そのため彼らの実験開始時点での英語力は準上級程度であると考えられる。

2.2. 手続き

実験は大学内に設置された実験室で 1 人ひとり個別に行われた。参加者は「最近あった最も困難だった、挑戦的だった出来事について描写してください」というトピックについて英語で発話を行った。トピックの親密度や難易度を一定にするために、参加者は 2 回のテストで同じトピックについて英語で話をした。ただし、トピックでは「最近」という指定が行われているため、同じ内容を繰り返し話した参加者はいなかった。録音は TASCAM DR-100MKII 録音機と Shure WH20 マイクを用い、サンプリング周波数 44100Hz、量子化ビット数 16bit で行った。

2.3. 流暢性の測定

採取した 100 サンプル（50 人×2 回）を対象に、まず音声分析ソフト praat のアノテーション機能を用いてポーズ区間と発話区間に分類し、その後発話区間の書き起こしを行った。こうして得られたデータをもとに、流暢性の指標である発話速度、ポーズの割合、修正の割合の 3 つを以下のように測定した。発話速度は、書き起こしをもとに発話語数を測定し、それを全体の発話時間で割って算出した。ポーズの割合は発話に見られるポーズの回数を全体の発話時間で割って算出した。最後に修正の割合は書き起こしのデータから言い直しや言い換えの回数を算出し、それを全体の発話時間で割ったものである。

2.4. 学習時間の測定

学習者の学習時間は質問紙をもとに測定を行った。学期末に行われた実験（T2 と T3）で、参加者はその学期中に履修した英語授業の数と、学期中に行った授業以外の英語学習時間について回答を行った。この回答をもとに、授業内での英語学習時間と授業外での英語学習時間の算出を行った。

2.5. モチベーション質問紙

T1 時点において、参加者の英語学習に対するモチベーションを全体で 40 項目から構成される質問紙を用いて調査を行った。質問紙は日本人英語学習者のモチベーションを調査した Taguchi (2009) をもとにしており、L2 motivational Self System を理論的背景に多様なモチベーションの側面（例：道具的モチベーション、統合的モチベーション、家庭の影響）が含まれている。参加者は書かれている内容（例：「英語の勉強に時間を惜しまない」）にどの程度賛成するかについて 6 段階（1＝「全くそう思わない」、6＝「非常にそう思う」）で評価を行った。本発表ではこの中から理想的な自己と義務的な自己に関連する 8 項目を選択して分析を行った。モチベーションと勉強時間に対する分析の前に、選択項目の妥当性を検証する因子分析を行い（累計因子寄与率 61.69 %）、この 8 つの質問項目が参加した学習者の理想的な自己と義務的な自己とを適切に測定していることを確認した（表 1）。

表 1：モチベーションに関する 2 次元主成分分析の結果

	第 1 成分 (理想的な自己)	第 2 成分 (義務的な自己)
I. 理想的な自己		
● 外国に住み、英語を話している自分を想像できる	.816	-.174
● 自分が外国人と英語で話をしている状況が想像できる	.910	.002
● 英語が話せるようになっている自分を想像できる	.876	-.183

● 将来の仕事について考えるときは、 <u>いつも英語を使っている自分を想像する</u>	.767	-.026
II. 義務的な自己		
● <u>親しい友人が英語の勉強が大事だと思っているので、英語の勉強をする</u>	.126	.602
● <u>英語を勉強しないと親が残念に思うので、英語を勉強しなければならない</u>	.043	.743
● <u>私が英語を勉強することを周りの人々が期待している</u> ので、英語の勉強は必要だ	.283	.698
● <u>英語の勉強をして教養のある人間にならないと、親は強く思っている</u>	-.011	.716

3. 結果

3.1. モチベーションと学習時間の関係

まずモチベーションと学習時間の関係性を相関分析によって検証を行った。その結果、理想的な自己が授業内学習時間、また授業外学習時間と有意に相関する一方、義務的な自己と学習時間との間には有意な相関は見られなかった（表2）。また理想的な自己と学習時間の関係における r 係数を比較すると、理想的な自己は授業外学習時間とより強く相関していることを確認した。つまりこの結果は、T1 時点で理想的な自己の評価が高い学習者は、1 年間を通じて授業外でより長い時間を英語学習に費やすということを示している。

表2：モチベーションと学習時間の相関係数

	授業内学習時間	授業外学習時間
理想的な自己	.399**	.449**
義務的な自己	.005	.034

注：*は $p < .05$ を、**は $p < .001$ を示す。

3.2. 学習時間と流暢性発達の関係

最後に英語学習時間と流暢性の発達について検証を行った。Saito & Hanzawa (2016)によると、大学1年生の英語力は入学時点で大きな個人差があることが示されている。そのため、T3 時点のスコアをそのまま使用するのではなく、1 年間の伸び率（T3 時点でのスコアから T1 時点でのスコアを引いたもの）を分析に使用した。学習時間と伸び率を相関分析で検証したところ、授業外学習時間が修正の割合と有意に相関していた。ただしここで注意したいのは傾きの方向性である。ここで示される授業外学習時間と修正の割合は正の相関であり、これは授業外学習時間が増えるに従って、言い直しの頻度が増えるということを示している。すなわち、1 年間を通じてより長い時間授業外で英語学習に費やした学習者はより言い直しが増えるということを意味している。

表3：学習時間と流暢性発達の相関係数

	発話速度	ポーズの割合	修正の割合
授業時間	.115	-.207	.113
授業外学習時間	-.069	.205	.32*

注：*は $p < .05$ を、**は $p < .001$ を示す。

4. 考察・まとめ

モチベーションと L2 発達の関係は L2 習得研究の中で最も注目される課題の1つである。しかし、

これまでモチベーションと学習意欲の関係に焦点が当たっており、モチベーションと実際の学習量、そして L2 発達の関係についてはほとんど明らかにされていない。本発表では、大学学部 1 年生を対象に調査を行い、学習開始時点でのモチベーション→1 年間の学習時間→流暢性の変化に一連の関係があることを示した。

まずモチベーションと学習時間の関係においては、理想的な自己が学習時間、特に授業外の学習時間と強く相関していることが分かった。これは、英語使用に関して、自分が将来なりたい理想像をより明確にイメージしている学習者はより積極的に英語学習を行うという Dörnyei (2005) の考え方と一致している。一方で義務的な自己と学習時間との相関は見られず、本研究に参加した学習者にとって周りからの期待は学習者の学習時間には影響していないことが示された。

次に、学習時間と学習結果である流暢性の変化を検証したところ、授業外学習時間と修正の割合との間に有意な正の相関が見られた。これは、授業外で英語学習により長い時間を費やした学習者は修正の観点で流暢性が下がることを示しており、一見予想に反した結果である。しかし、この修正頻度の上昇は学習者のモニタリング機能の向上を示すと解釈することができる。モニタリングとは発話生成を行う際に発動する、発話が適切であるかを監視し、問題があった場合には言語処理のやり直しを促す機能であり、修正とはモニタリングの機能が発話の中で観察可能な形で現れたものである (Levelt, 1989)。Kormos (1999)は、モニタリング機能によって間違いに気がつき、言い直しを行ってより適切な発話に修正し、間違いを減らしていくプロセスこそが L2 スピーキング能力の発達を促すと指摘している (同様の議論は Sato & Lyster, 2012 でも見られる)。つまり、授業外でより長い時間英語学習を行った学習者はモニタリングの機能が上がったために、自身の発話における間違いにより多く気づくようになったと考えられる。さらにもしこの考え方に従えば、授業外でより長い時間英語学習を行った学習者は修正以外の観点で向上が見られると予想される。しかし、本発表ではそうした発達は見られなかった。この原因は調査期間の短さや、検証した指標の影響が考えられるため、今後の研究ではより多くの観点 (例: 理解容易度、発音、イントネーション、文法や語彙の複雑性や正確性) から検証を行うことや、より長い期間での調査が必要だと考えている。

参考文献

- Baker-Smemoe, W., & Haslam, N. (2013). The effect of language learning aptitude, strategy use and learning context on L2 pronunciation learning. *Applied Linguistics*, 34, 435-456.
- Cohen, A. D., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 170-190). London: Edward Arnold.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kormos, J. (1999). Monitoring and self-repair in L2. *Language Learning*, 49(2), 303-342.
- Lamb, M. (2009). Situating the L2 self: Two Indonesian school learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 229-247). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Moskovsky, C., Assulaimani, T., Racheva, S., & Harkins, J. (2016). The L2 motivational self system and L2 achievement: A study of Saudi EFL learners. *The Modern Language Journal*, 100(3), 641-654.
- Nagle, C. (2018). Motivation, comprehensibility, and accentedness in L2 Spanish: Investigating motivation as a time-varying predictor of pronunciation development. *The Modern Language Journal*, 102(1), 199-217.
- Saito, K., & Hanzawa, K. (2016). Developing second language oral ability in foreign language classrooms: The role of the length and focus of instruction and individual differences. *Applied Psycholinguistics*, 37, 813-840.
- Sato, M., & Lyster, R. (2012). Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(04), 591-626.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. NY: Routledge.

前期中等教育における論理的な表現力の育成を目指したアプローチ ーライティングスキル向上に関する学習補助教材の開発を中心にー

キーワード：論理的表現、次期学習指導要領、思考/判断/表現、中学校英語教科書

公立大学法人 名桜大学

リベラルアーツ機構 助教 玉城本生

【目的】本研究は次期中学校学習指導要領が掲げる目標のひとつである「情報を整理しながら考えを形成し、これらを論理的に表現する」を達成するために、学習者の初級アカデミックライティングスキル育成及び習得を支援する補助教材の開発を目的としている。特に、6社ある文部科学省準拠中学校英語教科書（平成28年度～32年度使用）で「New Horizon（東京書籍）」のライティングアクティビティーで活用できる教材開発に特化している。

本研究は2020年度より小学校より段階的に全面施行される学習指導要領の中で中学校次期学習指導要領に着目した。次期学習指導要領の実施により、小学校より外国語教科が取り入れられ、その学習を前提に中学校での外国語教育が行なわれることとなり、現行の目標をより具現化したものが設定されている。「思考力・判断力・表現力等の育成」はその柱の一つである。特にライティングにおいては論理的に表現する力の育成が挙げられている。

アカデミック英語（EAP）や第二言語習得の分野からも示唆を得ながら外国語学習初期段階において論理的に表現するとは何か、アカデミックな力をどのように育成するかという点に焦点を当て、教科書を活用した論理的な表現を育成するための手立てを見出すことを目的としている。

【調査方法】現在文科省より検定を受けている中学校英語教科書は6社ある。それぞれ1年生用から3年生用まで3冊ずつ出版されており、合計18冊の教科書を調査対象とした。

最初に、「New Horizon（東京書籍）：沖縄県国頭地区中学校で使用されている英語教科書」（以下NHと示す）のライティングアクティビティーの次の項目を調査した。①ライティングアクティビティーの数②ライティングの内容③それぞれのアクティビティーで目標とする文章の数④目標とする1文に含まれる単語数⑤目標とする例文（パラグラフ）とそれぞれのシチュエーションで頻用される表現事例紹介の有無⑥文章構成への手立て（トピックセンテンスや序論・本論・結論構成）が示されているか。

次に、他5社の教科書も同様に調査し、NHとの相違点を明確にした。

【調査結果】文部科学省準拠中学校英語教科書6社（18冊）の上記の①～⑥の調査項目における結果を次に記す。

教科書	① 数	② 内容	③ 文の数	④ 一文の単語数	⑤ 表現集の有無	⑥ 構成の手立て
New Horizon （東京書籍）	9 場面	・ 日本文化紹介 ・ 修学旅行 ・ 中学校生活 ・ 将来の夢 ・ 町紹介 ・ 好きなこと・もの ・ 自己紹介	3 年：5 文 2 年：4 文 1 年：3 文	3 年：4 ～ 1 5 字 2 年：4 ～ 1 3 字 1 年：3 ～ 7 字	○ 例文提示 アリ ● 接続表現 集なし	○ 文章構成の手立てアリ ● アイデアマッピングの手立てなし

		・ 一日の生活 ・ 思い出の行事				
Sunshine (開隆堂)	14 場面	・ あの人にインタビュー ・ お祝い/お礼メール ・ 日本文化紹介 ・ HP で学校紹介 ・ 卒業に向けて ・ 連休の思い出 ・ スキットづくり ・ インタビュー記事 ・ スピーチをしよう ・ 賛成/反対を言おう ・ CM をつくろう ・ 自分のことを話そう ・ 人を紹介しよう ・ 情報を引き出そう	3 年 : 9 文 2 年 : 6 文 1 年 : 4 文	3 年 : 3 ~ 1 7 字 2 年 : 5 ~ 1 3 字 1 年 : 3 ~ 9 字	○ 例文提示 アリ ○ 接続表現 集アリ	○ 文章構成の手立てアリ ○ アイデアマッピングの手立てアリ
New Crown (三省堂)	17 場面	・ インタビュー ・ 自己紹介 ・ 物語の要約文 ・ 人物紹介 ・ 日本文化紹介 ・ ディスカッション ・ アンケートに答えよう ・ 有名人を紹介しよう ・ 好きな国について ・ 自己紹介 (2 年) ・ 自分の夢 ・ メールを書こう ・ 自分の街を紹介しよう ・ 自己紹介 (1 年) ・ 友達にインタビュー ・ 学校生活について ・ 大切なもの紹介	3 年 : 8 文 2 年 : 7 文 1 年 : 5 文	3 年 : 7 ~ 1 3 字 2 年 : 3 ~ 1 2 字 1 年 : 3 ~ 1 0 字	○ 例文提示 アリ ○ 頻用表現 集アリ ○ 接続表現 集アリ	○ 文章構成の手立てアリ ○ アイデアマッピングの手立てアリ
Columbus 21 (光村図書)	9 場面	・ 新聞をつくろう ・ ディスカッション ・ 卒業文集 ・ 旅行の予定 ・ 職場体験の報告 ・ 町紹介 ・ 自己紹介 ・ 大切なもの紹介 ・ インタビュー記事	3 年 : 5 文 2 年 : 4 文 1 年 : 4 文	3 年 : 4 ~ 1 4 字 2 年 : 4 ~ 1 3 字 1 年 : 3 ~ 7 字	○ 例文提示 アリ ● 接続表現 集なし	○ 文章構成の手立てアリ ○ アイデアマッピングの手立てアリ
One World (教育出版)	13 場面	Project ・ 町のガイドブック ・ 卒業スピーチ ・ 英語新聞 ・ 夢を語ろう ・ アンケート調査 ・ 自己紹介 ・ 友達紹介 ・ 好きな漫画やアニメ Writing Tips ・ 読み手に分かりやすい文章 ・ 自分の考えを具体的に ・ 考えを整理する ・ ルールに従って書く	3 年 : 7 文 2 年 : 9 文 1 年 : 7 文	3 年 : 5 ~ 1 7 字 2 年 : 4 ~ 1 5 字 1 年 : 3 ~ 8 字	○ 例文提示 アリ ○ 接続表現 集アリ ○ 頻出単語 集アリ	○ プレーンストーリーミング、アイデアマッピングの手立てあり ● 文章構成の手立てなし

Total English (学校図書)	14 場面	・ 日本文化紹介 ・ インタビュー ・ 尊敬する人 ・ 自分の意見 ・ 日記を書こう ・ 旅行の計画 ・ 将来の夢 ・ 私の宝物 ・ 観光パンフレット ・ 自分のこと ・ 友達紹介 ・ 写真を説明 ・ 手紙を書こう ・ Show & Tell	3 年：7 文 2 年：5 文 1 年：4 文	3 年：5 ～ 1 2 字 2 年：3 ～ 1 2 字 1 年：3 ～ 1 0 字	○ 例文提示 アリ ○ 頻用表現 集アリ ● 接続表現 集なし	○ 文章構成の手立てアリ ○ アイデアマッピングの手立てアリ
-------------------------	-------	--	-------------------------------	--	--	-----------------------------------

他 5 社の教科書より NH では扱っていない内容の中からライティングスキルアップに活用できるアクティビティーや文章及び頻出する表現の事例集などを収集し、それに倣い NH のライティングアクティビティーの内容に合わせた形で独自の補助教材を作成した。更に、ライティング課題に第二言語習得意欲向上の視点を取り入れた工夫を加え、社会の中で生きて働く知識・技能の育成を促すアクティビティーを設けた。

【考察】学習者は開発した学習補助教材を活用することで、自らの考えや情報を段階的に構築し、適語を用いて文同士を接続することができる。さらに、ライティングアクティビティーに取り組む早い段階から、全体の構成を意識させ論理的な表現を導くことができる（アクティビティーにおける手立ての手順を下に記す：下記参照）。

ライティングアクティビティーの手立ての流れ

1. 課題にそって身近なもの・ことと関連付ける

現実には起こりうる場合を想定（世界の現状、日本・沖縄・地域の状況を鑑みて）実際の経験を題材に選択。イメージが具体的であるほど良い。

2. トピックを決める（自身が主体的に取り組むことができる題材を生徒自ら選択）

3. ブレーンストーミングでアイデアを可視化（生徒の習熟度に応じて）

4. マッピングで可視化したアイデアを関連ごとにグループ分けし考えを整理する

5. トピックセンテンス（主文）を決める（一番読者（聴衆）に伝えたいこと）

書き出す前に伝えたい相手は誰なのか、何のためのライティングかを明確にする。

6. 伝えたい、表現したい事項・事例をきめる（2～3項目 習熟度による）

7. 構成を考える（序論―展開―結論）

それぞれの項目でどんな内容を伝えるのか。事例を活用しながら選択させる

序論：読み手の興味をひく 主題を述べる

展開：事例を紹介したりより具体的な説明を加える。

結論：重要な事や主題を改めて記述する。考えをまとめる。

8. 項目ごとに実際に書いてみる（日本語→英語）

※日本語表現と英語表現の違いに気づかせる（文構造の理解）

9. 文と文のつながりに留意しながら段落（まとまった文章）を書く

※文の接続に活用するフレーズやディスコースマーカー集の提示

※発達段階に応じて文の数及び 1 文に含まれる単語の数を増減

10. 発表に向けた練習(伝え合う、他者とのやり取りから学ぶ:アクティブラーニング)

11. クラスでの発表 質疑への応答 発表後のお礼もあわせて指導

"Thank you for listening." "Do you have any questions?"

12. 振り返り(自己点検、他者からのフィードバック)→次の機会(発表に向かう)

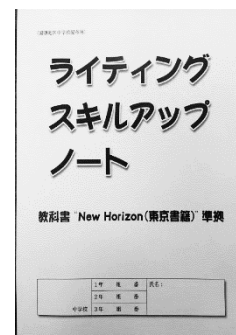
第二言語習得意欲向上を図る知見から、より現実的で具体的な課題設定を行う。外国語学習初期段階におけるアプローチは、その後の学習継続・習得意欲にも影響があることを鑑み、その段階における効果的な支援は重要である。外国語学習初期段階から効果的にアカデミックな表現を学習することは、論理的な思考力・表現力を養うことのみならず、高等教育で習得をめざすより高度なアカデミック英語における英語運用能力全般の向上へとつながっていくと考えられる。

論理的表現＝構成(序論・展開・結論)＋文間のスムーズな接続(意味を含む)(＋アカデミックな語)

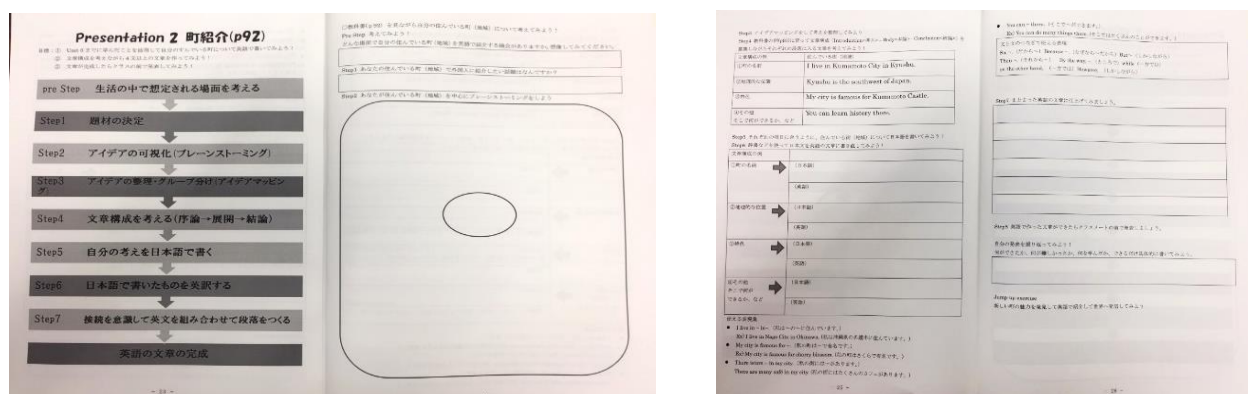
論理的な表現とは、適切な文の組み合わせとスムーズな接続によって成り立っている。その文構成に入る前段階において、可視化した情報や考えを整理しながら形成することで論理的な構成作りへとつながる。このような論理的な文章作成や表現の流れを中学校 1 年生から段階的に発展させ、中学校英語教育終了時には論理的表現を駆使してまとめた文章を書く技能を習得できると考える。

本研究を通して開発した学習補助教材

沖縄県国頭地区中学校で使用されている教科書(New Horizon:以下NHと示す)の内容(1～3年)に準拠した学習補助教材。NH以外の5社の教科書よりライティングスキルアップに活用できるアクティビティーや文章及び頻出する表現の事例集などを収集し、それに倣いNHのライティングアクティビティーの内容に合わせた形で独自の補助教材を作成した。加えて、ライティング課題設定に第二言語習得意欲向上の視点を取り入れた独自の工夫を加え、社会の中で生きて働く知識・技能の育成を促すアクティビティーを設けた。



それぞれのアクティビティーの最初で文書作成までの行程を示し、完成までのイメージを掴ませる。設問を追うごとに一つずつ文章が完成していくように工夫した。例文を掲載して、それに倣いながら学習者の独自の文章を作成していく。日本語と英語を対比させながらそれぞれの言語構成(文構造)の違いを理解するよう促す。最終的には英文のみを一つのまとまり(パラグラフ)としてまとめ完成させる(発表に繋げる)。



疑似助動詞 **had better** の語法について

成城大学大学院 文学研究科 英文学専攻 阿部生也

1. はじめに

私の研究は **had better** の語法をコーパス検索とインフォーマント調査を使用して明らかにすることである。**had better** は品詞の分類上、助動詞に分類されている。その特徴としては二語から成る **had better** をばらばらに捉えているのではなく、二語で一つの助動詞としてみなしている点である。その例として、他の法助動詞の **should** や **must** と同じように **had better** の直後に動詞の原形不定詞をとる点や、否定辞の **not** が多くの場合、**had better** の直後に置かれることが挙げられる。これは他の法助動詞と呼ばれている **should** や **must**、**may** などと同じ特徴と言えるだろう。しかしながら、**had better** に関する研究は法助動詞ほど盛んではなく、まだまだその語法に曖昧な点が多い。例えば、先ほど挙げたように否定文を作る際には、**had better** の直後に **not** を置くものの他に **had** と **better** 間に **not** を置いた否定の仕方がある。また、他の助動詞は疑問文を作る際に、主語との倒置を行うが、**had better** の場合は **had** のみが倒置されて疑問文が作られる。したがって、**had better** の使い方を明らかにしていくことが必要である。

2. **had better** の語法

had better の否定文には多くの場合、例 (1) のように **had better** の直後に **not** を置くものが挙げられる。

(1) a. You'd better not wake me up when you come in. (Swan 2016: 79)

b. You had better not miss the last bus. (Thomson and Martinet 1986: 123)

しかしながら、先ほども述べたように **had** と **better** の間に **not** を置いた例 (2) を挙げている文献もある。

(2) a. You hadn't better go. (Palmer 1974: 164)

b. You hadn't better begin. (Jespersen 1954: 183)

Jespersen (1954: 183) はこの例の説明で口語体では否定辞は **had** の方に牽引されると述べている。この二つの否定文の意味に関して、さらに興味深い例を挙げているのが Quirk et al.(1985) の例である。

(3) a. Had we better not go? [Would it be advisable if we didn't go?]

b. Hadn't we better go? [I think we had better go; don't you agree?]

(Quirk et al. 1985: 141)

彼らは例 (3) を用いて、意味が異なるという説明をしている。前者は行かないことを、後者は行くことを示している。この文は否定文であると同時に疑問文であるために純粋に否定文とみなすことはできないが、**not** の位置で意味に変化が生じている点で平叙文でもその違いが出てくるのではないかと想定できそうである。しかし、その一方で Jacobsson (1980: 50) は“..., there is no corresponding difference in meaning between *You had better not wait* and *You hadn't better wait*”と述べており、否定辞の位置によって違いはないとしていた。

had better と完了形が共起することが可能であると多くの文献で述べられている。その一つが例 (4) である。

(4) You'd better have finished by tomorrow. (Eastwood 1994: 145)

ここで問題になるのはその意味についてである。had better は仮定法のような意味になるので、基本的に現在から未来に関することに言及する。したがって、過去に言及してしまう had better はこの本質的な意味と矛盾する可能性がある。過去に言及できないことを示している例が以下のものである。

(5) a. *I had better have stayed at home.

b. We'd better have finished this work by the time the boss comes back.

(Mitchell 2003: 134)

しかしながら、had better と完了形が共起すると二つの解釈が可能であるとする文献もある。それが、安藤 (2008) の挙げる例 (6)-(8) である。

(6) When you worked for George, you had better have done your homework.

(ジョージのために仕事をしたときは、君は仕事を済ませておいたほうがよかったのさ)

(Google) 安藤 (2008: 372)より引用

(7) You had better never have been born. (おまえなんか、生まれなかったほうがよかったのさ)

(Doyle, *Memories of Sherlock Holmes*) 安藤 (2008: 372)より引用

(8) You'd better not have changed your mind when I call tomorrow.

(あす電話するときに、心変わりしてないほうがいいよ)

(Leech 1987) 安藤 (2008: 372)より引用

例 (6) と (7) は過去の出来事に言及していて、例 (8) は未来の出来事に言及している例である。つまり、had better と完了形の共起した文は過去の出来事に言及できる可能性があるのかもしれない。

次に習慣の副詞と had better が共起している例である。had better は本質的な意味で特定の出来事に言及するために always や usually などの習慣や頻度を示す副詞と共起すると非文になってしまうと複数の文献で確認できた。

(9) a. *You had better always look carefully at your map afterwards so you can see what's what's around that area. (Collins 2009: 79)

b. *People had better always think before they speak. (Chalker 1990: 67)

c. *One had usually better take a taxi to be sure of getting to the airport on time.

(Mitchell 2003: 141)

Collins (2009: 79) のコメントを参照してみると“Had better...appears incapable of being used with the general present that is common with *should*”と述べており、had better は一般的なことに言及できない

としている。

3. 先行研究

柏野 (2002) は *had better* のもう一つの否定形 *hadn't better* の容認性をインフォーマント調査で確認した。その時に使用した例文が *You hadn't better stay here tonight.* という例文であった。その結果として容認する人が 10 人、容認しない人が 50 人、不自然だと感じる人が 18 人になった。つまり、ほとんどの人が *hadn't better* という否定形を容認していないか不自然だと感じていることがわかる。柏野は他にも無生物主語について言及して、*had better* が無生物の主語をとったときに今まで語法書などで記述されなかった意味である祈願の意味になるとしている。以下がその例である。

(10) a. It had better not rain tomorrow or we can't go to the beach.

b. I spent all day working on the TV. It had better work now. (柏野 2002: 166)

柏野は *had better* が話し手のコントロールできない範囲で使用されると祈願の意味にしかかなりえないと説明している。しかしながら、無生物主語をとったからといって必ずしも祈願の意味になるというわけではなく例 (11) や (12) のように文脈によって皮肉や脅迫の意味が出ることもあるようだ。

(11) Joe: I can explain why I am late.

Jane: This had better be good. (柏野 *ibid.*)

(12) There'd better not be any more trouble here, or we'll arrest you. (柏野 2002: 167)

4. 結果

これまでの語法書や先行研究の問題をインフォーマント調査で確認した。現在はその途中経過であるためにはっきりとした結論を導くことができないがその途中経過を報告しておく。現在 *had better* を含む文を英語母語話者にその容認性を質問して 9 件の回答を得ている。まず初めに柏野の調査を再調査した。*You hadn't better stay here tonight.* という例文を使用して容認性を確認したところ容認する人が 1 人、容認しない人が 8 人となった。この結果はある程度、柏野の結果と一致する。次に *You'd better not wake me up when you come in.* と *You hadn't better wake me up when you come in.* の意味が異なるかどうかを尋ねたところ、同じと答える人が 3 人、異なると答える人が 6 人となった。しかしながら、異なると答える人は *hadn't better* の容認性が問題になるとコメントしてくれた。つまり、意味が異なるというよりは *hadn't better* 自体が問題なのである。一方で Quirk et al. (1985) の示した例文の意味が異なるかどうか尋ねたところ同じと答える人が 2 人、異なると答える人が 7 人であった。この問いには先ほどの平叙文と違って、容認性の問題ではなく、Quirk et al. の示したように意味が異なるとコメントしてくれた。

次に *had better* と完了形が共起している文の容認性を確認した。*You had better have done your homework.* の文を使用して調査したところ容認する人が 7 人、容認しない人が 2 人であった。その意味を尋ねたところ、未来の意味で脅迫的に使用していることがわかった。このことは Mitchell の説明に一致している。

最後に *had better* と習慣の副詞との共起可能性を調査した。使用した例文は *People had better always*

think before they speak. と One had usually better take a taxi to be sure of getting to the airport on time. である。前者の文を容認する人は2人で、容認しない人は7人であった。後者の文は容認する人が3人、容認しない人が6人である。

5. 結語

現在コーパス調査とインフォーマント調査を実行している。今後の展望としては、コーパスで had better と主語の関係を調査し、インフォーマント調査では例に出したように、なるべく多くの英語母語話者が提供してくれた情報を集めていくことである。had better は他の助動詞 can, will, may などの助動詞に比べると、統語的な面や意味的な面で、まだまだ研究不足であると思われる。私は本研究で had better の語法をより深く理解し、語法の技術精度を高めていきたい。

参考文献

- Chalker, S. 1990. *English Grammar Word by Word*. Hong Kong: Nelson.
- Collins, P. 2009. *Modals and Quasi-modals in English*. New York and Amsterdam: Rodopi.
- Declerck, R. 1991. *A Comprehensive Descriptive Grammar of English*. Tokyo: Kaitakusha.
- Eastwood, J. 1994. *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Huddleston, R. and G. K. Pullum. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. New York: Cambridge University Press.
- Jacobsson, B. 1980. "On the Syntax and Semantics of the Modal Auxiliaries *Had better*." *Studia Neophilologica* 52, 45-53.
- Jespersen, O. 1954. *A Modern English Grammar on Historical Principles. III, IV, V*. London: Allen and Unwin.
- Leech, G. N. 1994. *Meaning and the English Verb*. Second Edition. Tokyo: Hituzi Syobo.
- Mitchell, K. 2003. "Had better and might as well: On the margins of modality?" In Facchinetti, R., M. Krug and F. Palmer (eds.). *Modality in Contemporary English*, 129-149. (Topics in English Linguistics 44.) Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Palmer, F. R. 1974. *The English Verb*. Second Edition. New York: Longman.
- Perkins, M. R. 1983. *Modal Expressions in English*. London: Frances Pinter.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, G. and J. Svartvik. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Swan, M. 2016. *Practical English Usage*. Fourth Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Thomson, A. J. and A. V. Martinet. 1986. *A Practical English Grammar*. Fourth Edition. New York: Oxford University Press.
- van der Auwera, J., D. Noël and A. Linden. V. 2013. "Had better, 'd better and better: Diachronic and transatlantic variation". In Marín-Arrese, J. I., M. Carretero J. A. Hita and J. van der Auwera (eds.). *English Modality: Core, Periphery and Evidentiality*, 119-154. (Topics in English Linguistics 81.) Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

安藤貞雄. 2008. 『現代英文法講義』東京：開拓社.

柏野健次. 2002. 『英語助動詞の語法』東京：研究社.

言語文化教育学会 2018 年度活動記録

・学会紙発行

2018 年 3 月 30 日 学会誌「言語文化教育(JATLaC Journal)」通巻第 12 号発行

・JATLaC 言語文化教育学会 2018 年度前期大会

日時 : 2018 年 7 月 14 日 (土) 10 時 ~ 18 時

会場 : 早稲田大学 早稲田キャンパス 16 号館 6 階 606 教室

参加費 : 一般 1,000 円 (当日受付にて)

/ 会員・予稿集を必要としない学生:無料 (受付で学生証提示)

基調講演 : 10:30-12:00

松本 辰雄 氏 (元 東邦大学付属東邦中学校・高等学校教員)

「外国人児童生徒への日本語指導 ―問題点と解決策― 」

シンポジウム : 13:30-17:30

「内なる国際化の一例 ―外国人児童・生徒の問題― 」

パネリスト :

川村 よし子 氏 (東京国際大学)

千木良 康志 氏 (台東区立黒門小学校)

福谷 正子 氏 (ノースカロライナ大学)

安田 真理 氏 (新宿区立戸塚第一小学校)

ディスカッサント :

岡崎 成虎 氏 (東京国際大学 学生)

コーディネータ :

生井 健一 氏 (早稲田大学・当学会理事)

・JATLaC 言語文化教育学会 2018年度後期大会

日時 : 2018年 11月17日 (土) 10時 ~ 17時

会場 : 早稲田大学 早稲田キャンパス 11号館 8階 819教室

参加費 : 一般 1,000 円 (当日受付にて)

/ 会員・予稿集を必要としない学生:無料 (受付で学生証をご提示ください)

個人発表 : 10:00-12:30

萩原 伸一郎 (愛知県立杏和高等学校・尾西高等学校・津島高等学校 (定))

「目」を用いた言語表現の分析

半沢 蛭子 (早稲田大学)

第二言語スピーキング能力の発達:モチベーションと学習経験との関

玉城 本生 (名桜大学)

前期中等教育における論理的な表現力の育成を目指したアプローチ

ー ライティングスキル向上に関する学習補助教材の開発を中心に ー

阿部 生也 (成城大学大学院)

疑似法助動詞had betterの語法について

基 調 講 演 : 13:30-15:45 (講演1時間+討論1時間)

吉村 雅仁 氏 (奈良教育大学)

言語と文化への多元的アプローチによる外国語教育実践

概要

近年、外国につながる児童生徒数の増加に伴い教育現場の多言語化・多文化化が進行する一方で、日本の外国語教育においては英語運用能力向上をほぼ唯一の目標とする傾向が強まりつつある。言語や文化の多様性に関する教育と英語能力向上。相反するようなこの二つの課題に我々はどのように取り組めば良いのであろうか。

この問いに対する答えの一つと考えられるのが「言語と文化への多元的アプローチ」である。この方法論は、いくつかの言語や文化を同時に含む教育活動を指し、ヨーロッパ共通参照枠で推奨される複言語・複文化能力を発達させると言われている。本報告では、日本の外国語教育の文脈における多元的アプローチの教材、授業実践、期待される効果などを具体例に基づきながら紹介する。

言語文化教育学会設立趣意書

大学における言語教育は、言語学や文学などの専門家の手に委ねられている場合が多い。言語教育そのものを直接の専門とはしない人々が教育の効果をあげるために工夫を重ね、努力してきた。その経験を言語教育の専門家も交えて分かち合い、相互啓発の場を設けた。同時に、今後言語教育に携わる者への研修を兼ねることで、教員養成改革へ一石を投じることも目的とし、言語文化教育学会（以下、本学会）を設立する。

言語教育は分析的であると同時に総合的な性格をもつ。したがって、学問分野がより専門化し、細分化と深化による分岐が進む時代に、本学会は言語教育という共通の基盤に立ち、教える言語の差異を超えて、異なる分野の専門家に討論と相互啓発の場を提供する。

本学会は、学際的であるだけでなく、「職際的」な性格をもつ開かれた学会を志向する。したがって、言語教育に携わっている人の他に、学習者や社会人も含め、言語教育に関心のあるすべての人に参加を呼びかける。

本学会は、講演会や討論会を開催することによって、専門や立場を異にする参加者が自由に言語教育の諸相を論じ、言語教育への認識を深めることを主な活動とする。内容としては、言語教育における言語と文化の関係を中心に、言語と心理、言語と社会、言語とコミュニケーション、言語と情報などを論じる。

本学会の前身である「早稲田大学言語教育研究会」は1996年より、言語の違いを越えた言語教育者間の知識の共有を目的として、国内外の研究者による講演会を企画・運営してきた。同研究会はその理念を引き継ぐ本学会の設立とともに、発展的に解消する。

《学会理事》

一森 俊明	(東京大学・元日本航空：フランス語・言語学)
浮田 三郎	(広島大学名誉教授：ギリシャ語・言語学)
岡田 浩平	(早稲田大学名誉教授：ドイツ語・ドイツ文学)
川口 義一	(早稲田大学名誉教授：日本語・言語教育)
河住 有希子	(日本工業大学：日本語・言語教育)
佐藤 巨呂呂	(大学書林国際語学センター)
志野 文乃	(早稲田大学大学院生：英語・英語教育)
Snowden, Paul	(杏林大学：英語・比較言語学)
徳永 美暁	(元昭和女子大学教授：日本語・言語学)
中井 基博	(東京国際大学：英語・英語教育)
中野 美知子	(早稲田大学名誉教授：英語・英語教育)
生井 健一	(早稲田大学：英語・言語学)
深田 嘉昭	(元武蔵野大学他：日本語・言語教育) 事務局
福田 育弘	(早稲田大学：フランス語・フランス文学)
藤村 泰司	(元国際大学教授：日本語・日本語学)
Berendt, Erich	(清泉女子大学名誉教授：英語・社会言語学)
村上 公一	(早稲田大学：中国語・中国語教育学)
村田 久美子	(早稲田大学：英語・異文化コミュニケーション)
本橋 幸康	(埼玉大学：国語・国語教育)
矢野 安剛	(早稲田大学名誉教授：英語・応用言語学)

〈50 音順〉

言語文化教育学会
(The Japan Association of Teaching Language and Culture)
会則

第1条：(名称)

本会の名称は言語文化教育学会(JATLaC: The Japan Association of Teaching Language and Culture)とする。以下、本会と記す。

第2条：(目的)

本会は、わが国における言語文化教育の発展と向上に資するための調査・研究を目的とする。

第3条：(事業)

本会は、前条の目的を達成するために、次の事業を行う。

1. 大会、その他研究集会の開催
2. ニュースレターおよび学会誌の発行、ホームページの運営
3. その他本会の目的を達成するための事業

第4条：(会員)

本会の会員は年齢、職業、身分、性別の一切を問わず、第2条の目的に関心をもつ者で構成され、正会員、学生会員、賛助会員からなる。

1. 正会員
2. 学生会員
3. 賛助会員

第5条：(会費・会計)

会員は会費を納入するものとする。会費の額は理事会が提案し、会員総会において審議、決定する。

会計年度は毎年4月1日から翌年3月31日までとする。

予算案および収支決算書は、会計監査担当の理事が監査し、総会で承認を得る。

第6条：(役員)

本会に会長1名、理事を若干名置く。

1. 理事は会員より選出されるものとする。任期は3年とし、再任を妨げない。
2. 会長は理事の互選により選出され、会務を統括し、本会を代表する。
3. 本学会は名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会が認めたときに理事会の議決を経て選出される。

第7条：(総会・理事会)

本会に総会、理事会を置く。

総会は、正会員、学生会員をもって組織し、原則として年1回、会長が招集する。総会は、本会の議決機関として本会の事業および運営に関する重要事項を審議決定する。また、理事会は必要に応じて臨時総会を開催することができる。

理事会は、会長および理事をもって組織し、第3条に定める事業ならびに収支予算および収支決算に責任を負い、執行の任に当たる。

第8条：(事務局)

本会は、事務局を早稲田大学内に置く。

第9条：(改正)

会則は、総会出席者の3分の2以上の同意を得て改正することができる。

付則：この会則は、2001 年 10 月 27 日の本会第 1 回大会の総会において制定し、その日より発効する。

言語文化教育学会のご案内

当学会は 2001 年 10 月 27 日の会員総会において、正式に発足いたしました。

本学会の特徴として、第 1 は、日本語であれ、英語であれ、フランス語であれ、中国語であれ、教え、学ぶ言語文化の種類を問わず、言語教育・学習に携わる者、あるいは関心をもつ者が集まって相互に啓蒙しあい、意識を高め、言語教育の改善に向けて発言していくという「横断性」。第 2 は、文学、言語学、社会学など様々な分野の専門家がそれぞれの立場から意見を出しあい、議論し、学びあう「学際性」。第 3 は、学生とか、主婦とか、退職者とかの身分や教員とか企業人とか自由業者などの職種を問わない集団が様々な、異なる立場から言語教育を語りあう「職際性」。最後に、人種・民族や障害の有無を越えて、手話や点字や自閉症者のコミュニケーション補助言語など、障害者のコミュニケーション補助なども含めた言語教育を語っていく「異際性」が挙げられます。

本学会は、言語文化教育に関心をもつ人々が異なる立場から異なる意見をもちより、自由に議論し、言語文化教育に対する意識を高めあい、啓発しあい、後進の指導にあたることを目指しております。

言語文化教育にご興味をお持ちの多くのかたのご参加をお待ちしております。

言語文化教育学会 会長 矢野 安剛

言語文化教育学会入会案内

本学会は言語教育に携わっている方だけでなく、社会人や学習者など、言語教育に関心を持つすべての人に参加を呼びかけております。したがって、本学会には、本学会の趣旨に賛同なさる方でしたら、どなたでも入会いただけます。

入会を御希望の方は、入会申込書、会員登録用紙に必要事項を御記入のうえご提出ください。なお、本学会の連絡は、原則として電子メールでいたしますので、メールアドレスの御記入をお忘れなく。また、会費は、原則として学会の口座へ振り込んでいただきます（申し訳ありませんが、手数料は個人負担とさせていただきます）。

〔会費〕 正会員 ：5000 円
 学生会員：3000 円
 賛助会員：20000 円
《学会預金口座》：三菱東京 UFJ 銀行 江戸川橋支店
 普通預金 1017574 言語文化教育学会

提出先住所（郵送の場合）：〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1
早稲田大学教育総合学術院 福田育弘研究室内 言語文化教育学会事務局

提出先（スキャナー取り込みファイル添付の場合） jatlac@gol.com

- ・ 入会関係書類発送、送金の際には、事務局宛、メールで必ずご連絡ください。
- ・ 入会は入会申込用紙、会員登録用紙の提出、および会費の納入をもって完了するものといたします。折り返し事務局より手続き完了のご連絡をいたします。
- ・ 振り込みの明細書をもって、領収書とさせていただきますが、学会発行の領収書が必要な方は事務局までお申し出ください。
- ・ 学生会員の入会申込、更新にあたっては、学生証のコピーなど学生であることが確認できる書類を提出していただきます。学籍を確認できない場合は、正会員扱いとなりますので、ご了承ください。

問い合わせ先：言語文化教育学会事務局（jatlac@gol.com）

〔学会より〕

- ・ 学会誌のオンライン版がご覧いただけます。

学会誌のオンライン版を、学会ホームページに掲載いたします。ご参照ください。

《オンライン版》ISSN 2186-6201

(URL: <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/index.htm>)

- ・ 2019 年大会は、以下の要領で開催いたします。

➤ 前期大会

- ◇ 日時：2019 年 7 月 6 日土曜日午後 1 時～6 時
- ◇ 場所：早稲田大学早稲田キャンパス（詳細は決定次第、HP に掲載します）
- ◇ 内容：「論理的コミュニケーション能力の育成」について、中等教育の実践者を中心にシンポジウムを行います。

➤ 後期大会

- ◇ 日時：2019 年 11 月 9 日土曜日午前 10 時～午後 16 時
 - 午前：個人発表
 - 午後：基調講演&質疑応答
講師：松坂ヒロシ氏
- ◇ 場所：早稲田大学早稲田キャンパス（詳細は決定次第、HP に掲載します）

- ・ 2019 年 6 月より以下の要領で 2019 年度後期大会個人発表の受付をいたします。

・

- ◇ 本年度より、発表者の方に予稿集印刷に対する協力金をお支払いいただくことになりました。発表者には昼食をご用意いたします。ご了承ください。

言語文化教育学会大会個人発表 申し込み要領

- ・ 発表者は本学会会員、もしくは会員の推薦を受けたものとする。発表者を推薦する学会員は、その発表者にかわり、学会へ発表の申し込みを行い、発表当日は紹介者として、その発表の司会進行を行う。
- ・ 発表内容は、言語文化教育に関するもので、未発表の内容に限る。
- ・ 発表、資料、発表概要とも、使用言語は日本語とする。
- ・ 発表の時間は、質疑応答も含め一人 30 分程度とする。
- ・ 発表者は、協力金として一般:5000 円、学生 2000 円を支払うこととする。学会は、発表者と理事の交流のため、昼食を用意する。
- ・ 発表を希望するものは、8 月末までに 1000 字程度の発表概要と共に、事務局宛に発表を申し込むこと。発表概要は、メールの添付書類で送付するものとする。提出ファイルの形式は、ワード、テキスト、pdf ファイルのいずれかとする。
- ・ 理事会は発表の内容を審査し、9 月下旬までに事務局より採否を通知する
- ・ 審査に通り、発表が決定した者は、10 月下旬（期日は後日確定の上ご連絡します）までに、予稿集原稿を事務局宛添付ファイルで送ること

- ・ 口頭発表を行った者は、学会誌および学会誌オンライン版向けに発表を報告する文章（A4、4枚程度）を、翌年1月末までに提出しなければならない。
- ・ 予稿集、発表報告の体裁は、以下の通りとする。
 - 体裁：全角 40 字 40 行、MS 明朝 11 ポイント、英文の場合、Times、12 ポイント（英語以外の外国語の例文等を掲載する場合は、この限りではないが、ポイントが 11 ポイントとする）上下 25 ミリ、左右 20 ミリずつの余白を取ること。＊ページ番号は入れないこと。
 - 白黒に限る（カラーの原稿でも、白黒で印刷いたします。）
 - 原則として、マイクロソフトワードの doc もしくは docx ファイルと、pdf.ファイルの両方で提出

・ 学会誌第 14 号論文募集

以下の要領で、学会誌の論文を公募致します。多数の方のご応募をお待ち致しております。

- ◇ 論文を応募する者は、言語文化教育学会の会員であること。
- ◇ 論文の内容は、言語教育に関するものであること。
- ◇ 未発表のものに限る。
- ◇ 論文執筆の為の使用言語は、原則として日本語もしくは英語とする。
- ◇ 論文の体裁は以下のように統一すること。

(学会ホームページからテンプレートをダウンロードして作成すること)

- 長さ：参考文献を含めて 15 枚以下
- 体裁：全角 40 字 40 行、MS 明朝 11 ポイント、英文の場合、Times、12 ポイント（英語以外の外国語の例文等を掲載する場合は、この限りではないが、ポイントは 11 ポイントとする）上下 25 ミリ、左右 20 ミリずつの余白を取ること。＊ページ番号は入れないこと。
- 白黒に限る
- 原則として、マイクロソフトワードの doc もしくは docx ファイルと、pdf.ファイルの両方で提出

- ◇ 締め切り：2019 年 10 月末
- ◇ 学会は、提出された論文に関して審査し、2019 年 12 月中に応募者に採否を連絡する。

- ・当学会に対するご意見、ご要望等は、学会事務局宛 E-mail でお知らせください。
- ・学会企画に関するお問い合わせも、事務局まで、E-mail にてお願いいたします。

言語文化教育学会事務局

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学教育総合学術院 福田育弘研究室内

E-mail : jatlac@gol.com

ホームページ : <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/>

言語文化教育 通巻第 13 号

ISSN 2186-6198

《オンライン版》ISSN 2186-6201

(URL: <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/index.htm>)

JATLaC Journal No. 13

2019 年 3 月 30 日発行

発行者：言語文化教育学会 代表者：矢野安剛

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学教育総合学術院 福田育弘研究室内

E-mail: jatlac@gol.com

HP: <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/>

