

ISSN 1349-5135

Dialogue

Vol. 14

TALK

Tanabe Applied Linguistics Kenkyuukai

(田辺英語教育学研究会)

Dialogue 14 卷頭言

不自由変異

松坂ヒロシ

「自由変異」——言語学の授業を受けたことがある人なら、一度は聞いたことがあるはずの用語です。better の真ん中の[t]を破裂音で出してもたたき音で出しても、better は better です。written の終わりの部分の言うときに、歯茎破裂音を使って[t̪ən]と言おうが、鼻腔解放を使おうが、written は written です。音を入れ替えても、単語は変わりません。このような入れ替え可能な複数の音は、「自由変異をなす」と言われます。

最近、必要があって、eighth の発音について辞書を調べました。私が学生のころは、この単語の最後のところは破擦音を使って[tθ]（t の調音位置は歯）と言え、と習いました。この教えに従って、eighth の発音練習をしたものです。しかし、よく注意していると、単なる摩擦音、つまり[t]のない[θ]だけの音も聞くことがあります。

手元の辞書を開いたところ、情報は必ずしも一致していませんでした。Wells の発音辞典は、イギリス英語では[tθ]を、アメリカ英語では[θ]のみを使うとしています。単純明快です。しかし、Oxford 発音辞典は、英音では[tθ]が使われるが、米音には[tθ]も[θ]も両方ある、としています。日本の辞書はどうなっているか。ジーニアスの音声表記では、[θ]に対して((米+))という標示がついていました。「米音では[θ]もある」という意味です。自由変異は、複数の辞書が認めていました。では、昔はどうだったのでしょうか。古い辞書を見てみましょう。1950年代のKenyon and Knott のアメリカ英語の発音辞典には、何と、[tθ]しか出ていません。eighth の自由変異は、存在しなかったか、発音辞典が認定するほどではなかったか、のどちらかだったようです。

こうなると、気になるのは、過渡期の米音のようすです。これを示唆する辞書がありました。1960年代の *Webster's Third New International Dictionary* は、まず[tθ]を掲げたうえで、「多くの人が unacceptable だとみなしている音」として [θ]を挙げています（発音表記はこの通りでは

ありません)。当時、[t]を抜かして *eighth* を言う発音は、ある程度広まっていたものの、あまりいい発音ではないと思われていた、ということになります。

さて、一般論。いま発音辞典の著者として名前を挙げた Wells 先生には *Accents of English* という名著があります。このなかに、自由変異について次のような説明があります。「一見自由変異と思えるものも、実際は、社会的要因またはスタイルの制約を受けていることがある。」つまり、自由変異の仮面をかぶった、「不自由変異」もある、というわけです。Wells のこのことばは、*Webster* にある *eighth* の発音にまさに当てはまります。

こう考えてくると、どうしても、ふたつの疑問が私の頭に浮かびます。

第一に、*eighth* の2種類の発音に特段コメントを付さなかった、最近の辞書の編者たちも、実は、両者の発音が完全には自由変異でない、という気持ちを持っているのではないか、という疑問です。つまり、*Webster* が述べた差は今でも消えていないのではないか、ということです。

第二の疑問は、第一の疑問の裏返しのようなものですが、いったい、純粋な自由変異というものは、辞書が示唆するほど本当に多いのだろうか、という疑問です。ないことはないのでしょう。たとえば、日本語の「さびしい」と、そのなまった形である「さみしい」とは、完全に自由変異の関係にあるように国語辞典には書いてありますし、それは私の語感にも一致します。こういう例は何語にでも何組かはあるに違いありません。しかし、私の疑問は、自由変異であるかのように辞書に提示されている発音で、変異が実は不自由なものも、相当の数にのぼるのではないだろうか、というものです。

私のような、英語の語感に乏しく、辞書などの記述に依存せざるを得ない英語学習者は、つねに、「差異の記述がないからといって、差異がないと即断してはいけない」ということを覚えておく必要があると思います。

TALK 紀要『Dialogue』 査読協力者

査読協力者 石田 雅近 (元 清泉女子大学)
大井 恭子 (清泉女子大学)
岡 秀夫 (目白大学)
神保 尚武 (元 早稲田大学)
中野 美知子 (元 早稲田大学)
中村 洋一 (清泉女学院短期大学)
堀口 六壽 (東京国際大学)
松坂 ヒロシ (早稲田大学)
見上 晃 (拓殖大学)
森田 彰 (早稲田大学)
矢野 安剛 (元 早稲田大学)
若林 茂則 (中央大学)

[五十音順 敬称略 所属は 2016 年 3 月 1 日現在]

目 次

《実践報告》

Englishes に対する大学生の意識の変化— Englishes の音体系の構築に向けた基礎的研究 —

College Students' Recognition of Englishes: For Fundamental Study on Phonology of Englishes

藤上 隆治 1

英語ディベートを取り入れたトピックベース学習による高3入試演習クラスに関する報告

Topic-based instruction with English debate in an English class for Japanese high school seniors

須能 麻衣花 11

《書評》

『日・英語談話スタイルの対照研究—英語コミュニケーション教育への応用（シリーズ言語学と言語教育 35）』

津田早苗・村田泰美・大谷麻美・岩田祐子・重光由加・大塚容子 著（2015）

山口 高領 21

2014 年度 研究会報告 23

規 約 53

投稿規定・執筆要項 55

實踐報告

Englises に対する大学生の意識の変化
— Englises の音体系の構築に向けた基礎的研究 —
College Students' Recognition of Englises:
For Fundamental Study on Phonology of Englises

藤上 隆治
東京国際大学

Abstract

This is a teaching report of my class “Pronunciation of English.” This class consisted of 30 class periods per semester. I taught the features of English pronunciation theoretically and practically for the first half, and then I lectured on Englises for the second half. There were two objectives for this class. One was to have my students understand the features of English pronunciation. The other was to have them recognize that there are a wide variety of Englises in the world and that each English has its own features in terms of pronunciation, expressions, and vocabulary.

This report unveils the results of the survey conducted in my class. As a matter of fact, 92 students out of 134 students (valid responses) said that they were not aware of the existence of Englises.

This report also reveals that 117 students affirmatively answered the question “*Was the lecture on Englises useful for you?*” It shows that the lecture was useful for the students in terms of “pronunciation,” “expressions,” and “vocabulary,” ranked in this order.

The report concludes the importance of showing the students not only American English and British English but also the other Englises, so as to help them think and act from multiple angles as well as respect each one of the Englises.

キーワード: Englises, 大学生, 音声, 発音,

科目名	英語の音声
対象者とクラス人数	大学 2 年生から 4 年生 174 名 (英語専攻あるいは英語専攻 予定の学生が約 75%)
学習の目標	1. 英語の音声特徴が理解できている。 2. 世界ではいろいろな国や地域で英語が話されていて、それぞ れの英語の発音に特徴があることを認識できている。

1. はじめに

本稿は、ある大学において **Englishes** を取り上げた授業（「英語の音声」）の実践報告である。そして、今回は、授業を通じて、**Englishes** の存在に対する履修者の意識の変化に関する報告を試みるものである。

いままでも **Englishes** について若干触れてはいたが、今回は、30 回の授業のうち、およそ半分を **Englishes** の講義に充ててみた。その理由は次の 4 点である。1 点目は、英語がおよそ 110 の国と地域で使われており (Ethnologue 2012)、ビジネスでは欠かせない言語 (*THE DAILY YOMIURI* 2004 年 4 月 13 日、岩田 2007 : 12、松崎 2015 : 216 など) であることから、これからますます **Englishes** の存在が重要になると考えられるからである。

2 点目は音声の土着性を英語学習者に認知させることである。イギリスの容認発音やアメリカの標準的な発音の特徴を教えることは大切なことである。私も授業で教えている。しかし、授業を通じて思うことは、森住 (2008:12) が指摘するように、言語事象の中で文法や文字などに比べると、発音、表現、語彙は相対的に土着性が強いのである。

3 点目は英語学習者の個性の尊重である。たとえば、外国語としての英語の発音には母語の影響があり、それを完全に払拭することはできないし、払拭すると結果的に英語学習者の個性が失われてしまうことにつながると考える。英米の発音を教える一方で、**Englishes** の音声特徴も教えれば、「さまざまな国や地域の英語の多様性・独自性に関心をもち、尊重する精神」(橘 2011:55) を英語学習者に理解させることができるのではないかと考える。

4 点目は音声に対する意識の変化を英語学習者にもたらす可能性である。森住 (2008:9) が指摘するように、英語学習者は自分が教室で教わった発音と異なる英語の発音に遭遇した場合、その発音 (往々にして非母語話者の発音) よりもやはり日本人の発音のほうが上手であるという優越感を、母語話者の英語の発音に対しては自分の発音はまだまだだという劣等感を抱いてしまう場合がある。筆者は **Englishes** の音体系が構築できれば、英語学習者がそのような不遜な優越感や不必要な劣等感を抱かないですむように思うのである。

Englishes に対する大学生の意識の変化

以上、学術的な観点から述べてきたが、筆者の実務経験からも若干触れておきたい。会社勤めをしていた 20 数年間、アメリカ、イギリス、オーストラリア、スイス、シンガポール、韓国の企業と英語で仕事をしてきた。また、フィリピンやメキシコからの移民とともに英語でビジネスに従事した。この実務経験からしても、世の中にはいろいろな英語が存在し、それぞれの英語を尊重するという考え方を英語学習者に教えることは人格形成において必要だと考える。

2. 授業の概要

2.1 授業全体

本授業の全体像は次のとおりである（表 1）。

表 1

授業名	英語の音声
授業形式	主に講義形式
授業実施時期	2015 年度前期（4 月から 7 月）
授業回数	30 回（週 2 回）
授業構成	「英語音声学の基礎」編と「Englishes」編
履修者	大学 2 年生から 4 年生。 （英語専攻あるいは英語専攻予定の履修者が中心）
履修者数	174 名（定期試験を受けた履修者数は 154 名）
必修・選択の区別	選択必修科目
使用テキスト	・「英語音声学の基礎」編：授業担当者作成のプリント ・「Englishes」編：田中春美・田中幸子編『World Englishes —世界の英語への招待—』昭和堂。

2.2 本授業の目的と到達目標

本授業の授業名は「英語の音声」である。英語音声学の授業とも言えるが、もう少し広く捉えて、次の 2 点を本授業の目的とした。1 点目は、日英対照学から見た英語音声学の基礎を教えることである。母語と対照することが外国語教育に必要であることは大切だからである。この点についてはすでに明治時代の文献（八杉 1901:45）で指摘されている。できるだけ日本語の音声特徴と比較しながら、英語の音声特徴を説明すると、日本語の音

声と英語の音声には類似点が多いことがわかってくる。たとえば、"shine"（[社員]に似ている音）や "hour"（[泡]に似ている音）などである。

もう 1 点は主に音声特徴を通じて **Englishes** の存在を教えることである。日英両語の音声に類似点があることに気づくと、何も英語母語話者のような発音を身につけることを発音習得の最終目標に掲げなくても良いことがわかってくるのである。むしろ、英語母語話者のような発音でなくてはならないと学習者が思い込み、かえって発音に恐怖感を覚えるのは本末転倒である。英語母語話者のような発音を身につけたいとの見方がある一方、母語の音声特徴が残っている英語の音声でもコミュニケーションが取れるとの見方も示すことも大切だと思う。両方の見方を学習者に見せることで、学習者は比較対照しながら、**Englishes** の存在について自分の考えをまとめることに繋がると思われる。

以上の目的を踏まえて、本授業の到達目標を次の 2 点とし、本稿では(2)について述べる。

- (1) 英語の音声特徴が理解できている。
- (2) 世界ではいろいろな国や地域で英語が話されていて、それぞれの英語の発音に特徴があることを認識できている。

3. Englishes 編の授業

3.1 Englishes 編の構成

本授業は、半期 30 回で構成されている。第 2 回から 14 回までの 13 回分を英語音声特徴の講義に、第 16 回から 27 回までの 12 回分を **Englishes** の講義にそれぞれ充てた。

Englishes 編では、授業時間の関係上、イギリスの英語、北アメリカの英語、オセアニアの英語、イギリス以外のヨーロッパの英語、アジアの英語を取り上げた。具体的に授業で取り上げた英語をテキストの目次に沿って分類すると、「母語話者の英語」（イギリス英語、アメリカ英語、カナダ英語、オーストラリア英語、ニュージーランド英語）、「公用語／第 2 言語話者の英語」（インド英語、シンガポール英語）、「国際語／共通語としての英語」（ドイツ英語、オランダ英語、ロシア英語、フランス英語、スペイン英語、日本英語、中国英語、韓国英語）になる。

3.2 Englishes 編の授業の進め方

Englishes 編では、大きく次の 3 点を踏まえて講義を進めた。まず、英語が誕生あるいは伝来した歴史や社会的な背景を踏まえ、語彙や表現にも触れながら、**Englishes** の音声特徴を概説した。次に、それぞれの英語の音声を聞かせてみた。時にはディクテーションの実施も試みた。最後に、再度音声を聞かせて、履修者に **Englishes** の音声特徴に対して

理解してもらうことに努めた。

4. Englishes に対する履修者の意識調査

4.1 調査方法

筆者が本授業全体に関するアンケート（資料参照）を作成し、Englishes の講義を終えた日に履修者に配布した。そして、その場で回答してもらい、当日出席した履修者全員から回収した。有効回答数は 134 であった。アンケートは無記名であるが、学年と専攻科目によって回答が違うかもしれないとの考えを踏まえて、学年と専攻だけは記載してもらった（本稿では、紙数の都合上、これらの要素を含んだ分析までは言及しない）。

4.2 結果

本稿では Englishes の認知度と Englishes の講義の役立ち度に絞って、結果を述べてみたいと思う。

4.2.1 Englishes の認知度

「この授業では、Englishes とはくさまざまな英語の種類である」と説明しました。この Englishes をあなたは知っていましたか？1つ選んで回答してください。」との質問を通じて履修者の Englishes に対する認知度を測ってみた（図 1）。

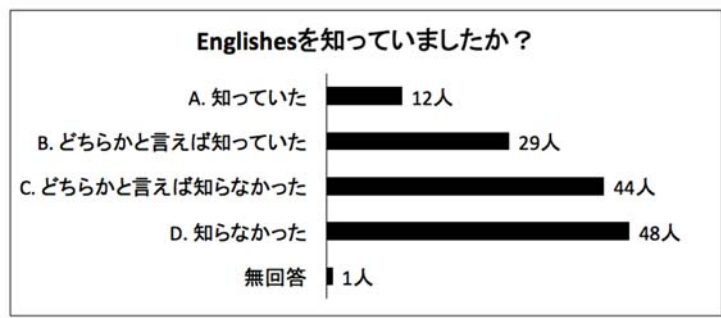


図 1

Englishes の存在について、「知らなかった」と「どちらかと言えば知らなかった」を合わせると、92名の回答者が Englishes の存在を知らなかった。これは有効回答者数（134名）のおよそ 69%にあたる。

4.2.2 Englishes の役立ち度

「この授業で Englishes を取りあげましたが、あなたの役に立ちましたか？1 つ選んで回答してください。」との質問を通じて Englishes の講義が履修者に役に立ったのかどうかを測ってみた (図 2)。「役に立った」と「どちらかと言えば役に立った」を合わせると、役に立ったと感じている履修者が 117 名 (全体のおよそ 88%) いることがわかった。

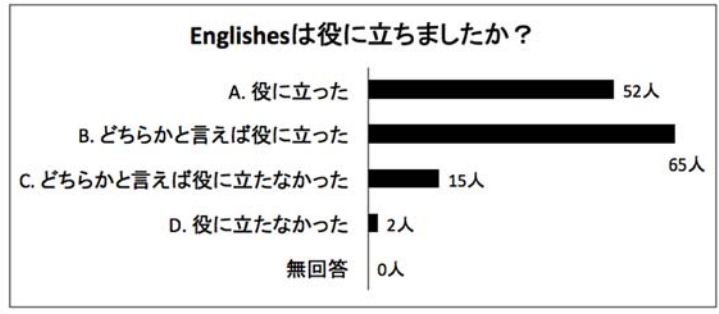


図 2

合わせて、役に立った項目も聞いてみた (複数回答可) (図 3)。役に立った項目を答えてもらった回答数を多い順に並べると、「発音」「表現」「語彙」「文法」「無回答」「その他」である。この順番だったのは、本授業が音声を扱う授業だったことが関係していると思われる。しかし、「発音」「表現」「語彙」については、土着性が強いことはすでに「はじめに」で述べたとおりである。この「土着性が強い」点に履修者が理解を示したことが本質問の回答に影響しているのではないかと考えられる。

さらに、役に立った項目を複数回答した履修者にその中から 1 つだけ役に立った項目を挙げてもらった (図 4)。回答者数は 66 で、そのうち「発音」と回答した履修者数は 36 と多かった。これは授業が音声を扱う授業であるため、音声に対する履修者の関心が高いからだと推測できる。

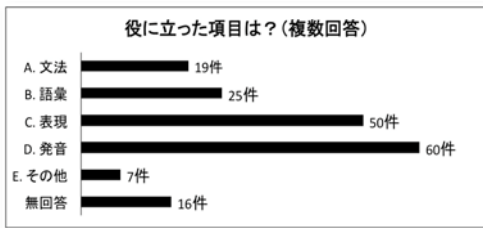


図 3

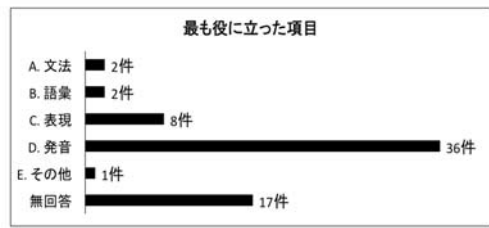


図 4

5. 考察

Englishes の存在を知らないと回答した履修者が 92 名いた理由の 1 つとして考えられるのは、アメリカ英語など特定の英語にしか触れてこなかったからかもしれない。神谷 (2008:53) は日本ではアメリカ英語やイギリス英語が多くの学校で学ばれている現状を指摘しているが、今回のアンケートに書いてあったコメントの中にも、この状況が垣間見える。もちろん、これが理由であると断定するには、さらにデータが必要である。しかし、興味深いコメントなので、その一例を以下に挙げてみる。

- 「アメリカ英語を話すのが本物の英語じゃないと学びました」
- 「アメリカ英語が正しい英語だと思い込んでいたので、視野を広げることができてよかった」
- 「アメリカ英語の発音しか知らなかったので、刺激的な授業であった」
- 「世界にはさまざまな英語があり、決してアメリカ英語が全てではないということを知った」
- 「英語には本当に様々なものがあって、一概にアメリカ英語が全てとは言えないのだということ学んだ」
- 「アメリカ英語を勉強するだけではなく、世界で使われる様々な英語を知ることが大切だと思うことができた」
- 「今まで発音のかわついいアメリカ英語を手本にしてきたが、その前に様々な国の英語の存在と特徴とノンネイティブスピーカーの方が多いことを知る必要性を感じた」

橘 (2011:67-68) が「英語教育において、ことばへの気づきや関心を深めるために比較言語・比較文化的な視点を取り入れることが必要不可欠だと考えている」と説いているように、ことばへの気づきには比較・対照が必要である。「役立った」と回答した履修者の中で、発音に対する回答が多かったことにすでに触れたが、履修者のコメントを読むと、さまざまな英語を比較対照することで、履修者自身の発音に対する考えが見て取れる。

- 「英語を今まで狭い視野で見ている。私たちと同じノンネイティブスピーカーはたくさんいて、まだまだ世界で見ると日本英語も頑張らないといけないと思った」
- 「日本語のような英語の発音は個人的にダサイと思っていて、私は高校生の時にアメリカに留学して、アメリカ人っぽく話せるようになって帰国したけれど、その考え方がはかないものだった。この授業で日本語のような英語も良いじゃないかと思えた」
- 「今までは日本語英語をダサイと思ったり、ネイティブに近づくことが全てだと思っていたけれど、この授業を通して、考え方が 180 度変わったと思う。様々な英語受け入れる姿勢を大

切にして、劣等感を持たずに、自分の目指す英語を習得できればよいと思った。本当に大切なことやためになることをたくさん学んだ」

- 「英語話者にはその人たちの母国語の特色があったりするため、アメリカ英語とイギリス英語のみ聞き取ることよりも、幅広い英語を聞き取れることの方が重要だと思った」
- 「様々な英語の発音の仕方を学ぶことは、これからの私たちに必要であり、興味深かった」
- 「言語の数だけ英語の発音が違うことを知り、これから生きていく上で知らないより知っている方が絶対有利だと思う」
- 「日本人は特に英語が苦手で変な発音なんだと思っていたけれど、日本人だけではなく、その国独特の英語があると言うことをこの授業で初めて知った」

以上述べたことを踏まえると、本授業の到達目標 (2) を完全に達成できたと言うには早計である。今後も引き続き、授業実践を積み重ね、研究を深めていかななくてはならない。しかし、今回に限って言えば、Englishes の存在を知らなかった履修者がおよそ 69% いたことは、本授業で Englishes を取り上げた意味があったと思われる。

6. おわりに

Englishes の音体系を構築するための基礎的研究を始めるにあたって、今回、英語の音声扱う授業で Englishes を 12 回講義し、Englishes に対する履修者の意識の変化を述べてきた。そして、Englishes の存在を知らない履修者の方 (92 名。およそ 69%) が多かったことがわかった。また、Englishes が役立ったと回答した履修者が 117 名 (およそ 88%) いたこともわかった。さらに、役立った項目として、土着性が強い「発音」「表現」「語彙」を履修者は挙げていた。この「土着性の強さ」に履修者が一定の理解を示したからだと考えられる。

今後の課題は、2 つある。1 つは、英語母語話者にも非母語話者にも通じる英語の音声特徴を日本語母語話者が「身につける (productive) 英語の音声特徴」と「聞いて理解する (receptive) 英語の音声特徴」の 2 つに大別し、音声面から Englishes をさらに研究することである。

もう 1 つは、いわゆる Inner Circle (「母語話者の英語」)、Outer Circle (「公用語／第 2 言語話者の英語」)、Expanding Circle (「国際語／共通語としての英語」) の英語を授業でできるだけ均等に扱うことである。今回は時間の都合上 Outer Circle の英語を取り上げる機会が少なかったためである。

最後に、筆者は英米の発音など英語母語話者の発音を否定する考えは全くない。授業で

これらの英語の音声特徴も教えている。ただ、そればかり教えるのでは、履修者の考え方のバランスが崩れてしまう。それも含めて、Englishes の存在を認知し、それぞれの英語を尊重する精神を持った大学生をできるだけ多く育てたいと思う。

参考文献

岩田京子 (2007) 「企業内英語教育の現代的諸相」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』 39, 11-18 .

神谷雅仁 (2008) 「日本人は誰の英語を学ぶべきか—World Englishes という視点からの英語教育—」『上智短期大学紀要』 28, 41-71 .

橋広司 (2011) 「日本の英語教育が抱えるべき EIAL の言語観・英語観—中学 1 年生の実態をふまえた 6 つの留意点—」『国際教育研究所紀要』 18, 55-71 .

松崎正年 (2015) 『傍流革命』 東洋経済新報社 .

森住衛 (2008) 「日本人が使う EIAL—立脚点・内実の方向性・教科書の扱い—」『アジア英語研究』 10, 7-23 .

八杉貞利 (1901) 『外国語教授法』 寶永館 .

"Attention workers: Executives say English essential to your careers" *THE DAILY YOMIURI* 2004 年 4 月 13 日 .

Ethnologue <http://www.ethnologue.com/> 2012 年 2 月 18 日現在 .

資料

アンケート

注：このアンケートは、成績には全く関係ありません。みなさんの意見を聞いて、今後の授業運営や授業内容などを検討する際に参考にします。率直な意見を聞かせてください。お願いします。

- ・ 学年：_____
- ・ 専攻（専攻がまだない場合には専攻予定を書いてください）：_____

1. この授業では、Englishes とは「さまざまな英語の種類である」と説明しました。この Englishes をあなたは知っていましたか？1 つ選んで回答してください。
A. 知っていた
B. どちらかと言えば知っていた
C. どちらかと言えば知らなかった
D. 知らなかった
2. この授業で Englishes を取りあげましたが、あなたの役に立ちましたか？ 1 つ選んで回答してください。

- A. 役に立った
B. どちらかと言えば役に立った
C. どちらかと言えば役に立たなかった
D. 役に立たなかった
3. 2で「役に立った」「どちらかと言えば役に立った」と回答した方にお聞きます。役に立ったのはどれですか？（複数回答可）
A. 文法 B. 語彙 C. 表現 D. 発音 E. その他 _____
4. 3で複数回答した方にお聞きます。その中で最も役に立ったのは何ですか？ 1つ選んで回答してください。
A. 文法 B. 語彙 C. 表現 D. 発音 E. その他 _____
5. この授業で取りあげた英語圏の **Englishes** の中で興味を持った英語はどれですか？（複数回答可）
A. イギリス英語 B. スコットランド英語 C. アメリカ英語
D. カナダ英語 E. ニュージーランド英語 F. オーストラリア英語
（できたら結構ですので、何か例も書いてください。「こんな点に興味を持った」「こんな経験をした」など）

6. この授業では、かつての植民地における **Englishes** の中で次の2つを取りあげました。興味を持った英語はどちらですか？（複数回答可）
A. インド英語 B. シンガポール英語
（できたら結構ですので、何か例も書いてください。「こんな点に興味を持った」「こんな経験をした」など）

7. この授業で取りあげた外国語としての **Englishes** の中で興味を持った英語はどれですか？（複数回答可）
A. ドイツ英語 B. フランス英語 C. スイス英語 D. スペイン英語
E. オランダ英語 F. ロシア英語 G. 韓国英語 H. 中国英語
I. 日本英語
（できたら結構ですので、何か例も書いてください。「こんな点に興味を持った」「こんな経験をした」など）

8. 自由記述
Englishes の解説を聴いて、**Englishes** に賛成・反対だったり、気づいたり、驚いたり、満足したり、自分自身の役に立ったり、自分自身の意識が変わったなど、何でも自由に書いてください。
ご協力、ありがとうございました。

英語ディベートを取り入れたトピックベース学習による 高3入試演習クラスに関する報告

Topic-based instruction with English debate in an English class for Japanese high school seniors

須能 麻衣花

早稲田大学大学院 教育学研究科

Abstract

This paper describes an English class for Japanese high school seniors that I taught in 2015, in which students learn English, especially focusing on reading, to prepare for university entrance examinations. In the class, I made use of topic-based instruction, which allows the students to improve their English skills while studying particular topics they are interested in. In addition to it, I introduced English debate into the class so that the students could develop not only English reading comprehension but also communicative ability and could work actively. In every class, the students read English text concerning a specific topic, and then debated on it. This paper reports details about procedure of the class and some examples of the topics and points of arguments which we dealt with, and also summarizes some advantages which this method has.

キーワード: トピックベース (topic-based instruction), コミュニカティブアプローチ (Communicative language teaching), 英語ディベート, 英文読解, 動機づけ, 大学入試対策

科目名	入試演習英語 (理系)
対象者とクラス人数	高校3年生 18名
学習の目標	各々の志望大学の入試に備えて、難度の高い英文に多く触れ、理系の背景知識を身に着けつつ英語の語彙・文法を強化しながら、大学入試レベルの英文読解力・論理的思考力を培う。

1. はじめに

本稿では、2015年度に報告者が非常勤講師を務めた私立高校の3年生（理系大学進学希望者）を対象とした入試演習のクラスにおいて、トピックベースの授業を行い、そこに生徒による英語ディベートを取り入れることによって、受験対策の授業とアクティブでコミュニケーション的な授業の両立を目指した試みについて紹介する。

まず本題に入る前に、このような授業が実現した前提として以下の5点を述べたい。

1. 理系大学志望者が選択科目として受講する小規模クラス(18名)であったこと。
2. 授業を受講するためには成績の条件が設けられており、英語の成績が比較的上位の生徒が集まっていたということ。
3. 45分×2コマの連続の授業であったということ。
4. 指定された教材やシラバスなどは一切なく、授業の全てが報告者である私に任されていたということ。
5. 入試演習クラスなので、入試（英語学習）に対するモチベーションが少なからず生徒全員にあったということ。

勿論、上記の前提がなかったとしても、今回報告するトピックベースでの授業や英語ディベートは幅広く活用出来ると考えているが、今回の授業実践は以上のような恵まれた環境があって成り立っていた側面が否めないため、前提として考慮に入れる必要がある。

また、当授業は4月から12月まで前期・後期を通して行われたが、時期に応じて授業内容は変化しており、本稿ではその中でも特に有効的であった5月後半～9月におけるトピックベースの授業について述べたい。大まかな一年間の流れとしては以下の通りである。

表 1. 本授業の一年間の流れ

時期	授業内容	目的
4月～5月前半	・英文精読(毎週1トピック) ・英文で扱った単語について 毎週の単語テスト	時間をかけて英文精読をし、授業で扱っていくレベルの英文に慣れる。自分の考えを持ちながら読解する練習をする。
5月後半～9月 ※本稿主要部分	・英文読解(毎週1トピック) ・↑に基づく英語ディベート ・毎週の単語テスト ・補助問題(読解・記述)	トピックについて深く理解し自分の考えを持ち、その考えを短時間でまとめて英語で表現する。また、読解とディベートを通して論理的思考力を伸ばす。

10月～12月	・志望校の過去問題対策 （受講者全員の志望校の過去問題を毎週1～2校ペースで対策）	実際の入試問題形式や難度に慣れる。 9月までの授業で培った読解ストラテジー・論理的思考・自分の考えの表現の仕方などを応用していく。
---------	--	--

2. トピックベースでの授業

2.1 トピックベースとは

トピックベース（topic-based instruction または theme-based instruction）の特徴や提唱されている長所を簡潔にまとめると、以下の通りである。（Luoviksdottir, H. J., 2011）

<特徴>

1. 学習に使う教材や授業での活動は、特定のトピックやテーマに基づいている。
2. 主な学習目標は、学習者が学習言語で特定のトピックについて学ぶことによって、言語能力を習得することである。
3. 単に言語形式を教えるのではなく、トピックの分野・内容を重視して教える。

<長所>

1. 学習する言語にも焦点は合わせるが、重視されるのは授業の内容であり、そのことによって生徒の様々な興味・関心に答えることが出来る。
2. 実践的で意味を重視した教え方であるため、効果的な言語学習を促す。
3. 意味・内容に重きを置いた学習をすることで、学習者の内発的動機付けを高める。
4. 学習言語の自動化に重きを置くため、過度な言語形式・文法の学習よりも学習者のコミュニケーション能力を伸ばすのに役立つ。
5. 現実社会の問題を授業で取り扱うことが可能であり、学習者はオーセンティックな問題に基づいて言語能力を伸ばすことが出来る。
6. コミュニケーションを通して学ぶことによって4技能を統合することが出来る。

勿論上記の全てが達成できるかどうかは条件によるが、私は今回の授業において主に以下の5点を目指しており、これらの目標は上記のトピックベースの特徴・長所によってカバーされるところが大きいと考えたため、今回の実践に至った。

- (1) 英文読解をベースに置きつつ生徒主体の授業にすること。
- (2) 様々な理系分野の背景知識や専門用語を含む英文に多く触れること。
- (3) 生徒のモチベーションを上げること。

- (4) 国立二次試験のような考えの表現が問われる入試にも対応できる力を伸ばすこと。
 (5) 生徒の理系分野に対する（英語での）見解や論理的思考を促すこと。

2.2 テキスト

トピックベースの授業をするためには、特定のトピックに基づき英語を学べる教材を選ぶことが重要である。今回の授業においては、大学入試レベルの難度の英文で、且つ様々なトピックを取り扱う必要があったため、中澤（2006）による『話題別英単語 リンガメタリカ（改訂版）』を主要教材として採用した。この参考書では、難関大入試の英文（和訳付き）を通して様々なトピックに触れ、重要な背景知識や単語についても学ぶことが出来る。それぞれの英文は大きく11の分野に分かれており、その中でより細かく計116のトピックを取り扱っている。各トピックについて英文が載せられているだけでなく、日本語と英語によって背景知識の解説が細くなされているため、学習者は単に和訳を学ぶのではなく、各トピックそのものについて専門用語等を含めて学ぶことが出来る。今回の授業では主に理系トピックを取り扱ったが、他分野においても入試頻出トピックに関しては取り扱った。実際に授業で取り扱ったものとして以下のようなトピックが挙げられる。

グローバル化の功罪、アダム・スミスの理論、学校・職場でのいじめ、少年犯罪、地球温暖化、廃棄物ゼロシステム、人口知能、クローニング、安楽死・尊厳死、遺伝子工学の人間への応用、遺伝子組み換え食品、脳死、末期医療、言語の習得、神経科学、脳科学、心理学、インターネット、女性解放運動、死刑、哲学 他

これらに関して、基本的には週に1つというペースでそのトピックについて論じている英文を読解し、解説を通して背景知識に関しても学び、その後トピックに基づいてディベートを行うという流れで授業を行っていた。

3. 英語ディベート

トピックベースは、学習言語の形や文法事項よりもトピックの内容に重きを置いた教授法であって、その中でどのような活動をするか特別な決まりがあるわけではない。そのうえで今回は、生徒全員が参加でき、トピックに関する深い理解と見解を促し、コミュニケーションで、且つ論理的思考力が伸ばせる活動として、アクティブ・ラーニングなどでも使われている英語ディベートを採用した。

3.1 英語ディベートのルールと流れ

今回のディベートでは、全員が確実に参加すること・限られた時間内に1試合が終わる

英語ディベートを取り入れたトピックベース学習による高3入試演習クラスに関する報告

よう簡易化することの二点を重視し、独自のルールを以下の通り設けた。

1. 三人一組で行い、一人が肯定派、一人が否定派、一人がジャッジを務める。
2. それぞれの役割は毎週交替していく。(例：生徒 A 肯定・生徒 B 否定・生徒 C ジャッジ ⇒ 翌週は生徒 A ジャッジ・生徒 B 肯定・生徒 C 否定)
3. 毎回の論題は教師が提示し、全グループ同じ論題の下で試合をする。

ディベートに至るまで・ディベート中の大まかな流れは以下の通りである。ただし、毎回タイムテーブルは厳密には定めず、随時クラスの様子を見て調整していた。なお、ディベート内で生徒が主張・発表する際の言語は全て英語である。

表2. ディベートの流れ

時間	肯定派生徒の動き	否定派生徒の動き	ジャッジ生徒の動き
20～40分	英文読解・トピック理解		
1,2分	論題理解・各ディベートグループ(三人一組)に分かれる		
5～10分 (随時調整)	肯定派の主張文(主張・根拠・結論)を考え、原稿・メモを作る	否定派の主張文(主張・根拠・結論)を考え、原稿・メモを作る	トピックで重要な論点を考え、両派に聞くべき質問を予め用意する
3分	主張	主張を聞きメモを取る	主張を聞きメモを取る
3分	主張を聞きメモを取る	主張	主張を聞きメモを取る
5分	ジャッジの質問に回答	ジャッジの質問に回答	時間内で肯定派・否定派それぞれに質問をする
5～8分 (随時調整)	あれば否定派に反論・質問をする／否定派からの反論・質問に答える	あれば肯定派に反論・質問をする／肯定派からの反論・質問に答える	やり取りを聞きメモを取る／途中で疑問が浮かんだら随時尋ねる
2,3分	待機	待機	勝者と根拠を決める
5～10分 (随時調整)	試合結果を聞き必要に応じてメモを取る	試合結果を聞き必要に応じてメモを取る	一人ずつ、各班の勝者とその根拠となった論点を全員の前で発表する

以上のように、一般的なディベートとは異なる簡易型ディベートにすることによって、授業内の限られた時間でも1試合を終えることが出来た。ただし上の時間配分はあくまで生徒が余裕を持って行える時間の目安であるため、より短時間の場合でも準備時間や質問

タイムを調整すれば試合を行うことは可能だと思われる。また、実際のディベートの試合ではグループ対グループで試合をし、ジャッジは学生以外が務めることが多いが、このディベートは三人一組で行うという点が最大の特徴である。メリットとして、一人ひとりに重要な役割を与えることで全員が確実に参加するようになることが挙げられる。実際に、グループワークでは消極的で発言をしない生徒でも、今回のディベートでは十分に発言していた。また、もう一つの特徴として、後半の反論タイムを厳密に役割で区切らず、両派及びジャッジが必要に応じて質問・反論・応答できる自由な時間として設けてあることが挙げられる。つまり、この時間は一対一のディベートというよりも三人全員でのディスカッションとなっており、生徒の参加が最も活発な時間であった。このディスカッションでは、それまでのディベートによって議論の土台が出来ているため、話し合うべき論点が各班で明確になっていたように思われる。最終的には三人全員が自由に発言し、各班の中で一番熱い論点について本人たちが本当に気になった点を話す貴重な時間であったため、この時間を設けたことは生徒のコミュニケーション促進において有効であったと考えられる。

3.2 英語ディベートの論題

次に、それぞれのトピックについて、実際に生徒がディベートをした論題をいくつか紹介したい。これらの論題は毎回教師である私が決めていたが、論題を決める際には、読解する英文内でも論点として提示されており、かつ賛否が分かれやすいものを選んでいった。トピックとそれに基づく論題の例は以下の通りである。

表3. 実際にディベートで使用したトピック例と論題例

トピック例	論題例
地球温暖化	“We should give priority to a solution to global warming over development of the civilization.”
安楽死	“The Japanese government should legalize euthanasia.”
脳死	“The Japanese government should define ‘brain death’ as ‘death’ to increase the number of organ donations.”
クローニング	“We should clone humans that have superior genes to others.”
死刑	“The Japanese government should abolish the death penalty.”

上記のように論題は難しく、生徒が日常生活では考えたことのない内容がほとんどであったが、事前にそのトピックに関して英文を通して学んでいるため、議論をするのに必要

な表現などは英文から借りることができる。はじめに英文読解をして、背景知識や用語を学んでからディベートに移るといった順序が重要であると言える。また、議論が停滞した際には、教師が補足の背景知識を伝えるなどして議論を活性化させていた。例えば、上の「脳死」に関して、大半の生徒が論題に賛成意見しか思いつかず、否定派が困窮していた際に（英文の内容が臓器移植の少なさを指摘する内容であったため）、私が “In fact, brain-dead people’s nails grow like yours.” や “Many parents whose children are brain-dead believe that their children are alive.” のような情報を加えると、生徒たちは脳死という問題に関してより生々しく思い描くことができ、議論が活性化した。その他にも生徒からトピックに関する質問が多々くるため、当然のことながら、教師もトピック・論題に関して知識を持って臨まなければならないと言える。

3.3 英語ディベートの議論内容

では実際に生徒がどのような論点について議論をしていたのか、参考までに具体例をいくつか紹介したい。なお、ディベート中は基本的に教師は介入しないが、常に机間巡視をして生徒の議論内容を把握し、必要に応じて議論のヒントとなる情報を与えていた。また、最後にジャッジによる各班の論点発表があるため、生徒も他の生徒がどのような議論をしたのか共有することができていた。

表4. 生徒による論点の例

トピック：安楽死 (Euthanasia)	
論題：“The Japanese government should legalize euthanasia.”	
肯定派 (Affirmative)	否定派 (Negative)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quality of life is more important than life itself. ➤ Euthanasia can help the patients who are suffering from pain. ➤ We should have choice of our own death. ➤ Euthanasia is better than suicide. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Life is important. ➤ It is difficult to judge whether euthanasia is murder or not. ➤ If my family or friends should desire euthanasia, I would be sad very much. ➤ We should try to treat the patients.

勿論、第一回目から上のような論点が出せていたわけではなく、英文読解の度にそのトピックについて背景や用語をより詳しく学んだり、世間でなされている議論を含む様々な情報を聞いたりしながら、トピックについて自分の考えを持ち表現する練習をしていくこ

とによって、徐々に議論の力も上達していったのである。

4. おわりに

ここまで英語ディベートを取り入れたトピックベースの授業実践について報告してきたが、先に述べたように、今回はこのような授業をする環境が整っていたという前提があり、同様の授業を実践できる場合は限られてしまうかもしれない。また、教材や授業の流れ、ディベートのルール等は、何かを参考にしたのではなく私が生徒の様子を見ながら作り上げていったものであるため、多くの改善点があるものと思われる。しかし、今回の実践を通して感じた利点もあり、今後もそれらを伸ばしながら授業を改善していきたいと考えているため、最後にその利点についてまとめたい。

1. 生徒が主体となって学ぶことができる点

ディベートにおいては生徒全員が参加し、コミュニケーションを取りながら進められていた。また、生徒の興味に応じて教師が情報を伝えたり、生徒が興味のある分野・トピックを題材にしたりするなど授業の中心が生徒であった。更に、英文読解パートにおいても、後のディベートに繋がるため生徒はとても集中して取り組み、自ら進んで単語勉強などもしていた。

2. 生徒の動機付けに役立つ点

上記のように扱うトピックは生徒が興味のある分野が多く、特に理系分野の場合はより身近な問題として取り組むことが出来たため、英語が嫌いだと言っていた生徒も内容そのものに興味を持って読解やディベートに積極的に参加していた。また、分かり切った内容ではなく少し難しいことを議論することによって退屈を防ぎ、モチベーションの向上・維持に繋がっていたように思う。更に、ディベート中に「言いたいことが伝わらず本当に悔しい」という思いをした生徒も少なくないようで、この「悔しさの経験」というものが非常に大きな力を持っていると感じた。ディベートの後は、休み時間にも関わらず生徒同士が引き続きトピック・英文について議論をしていたり、辞書をひいて表現を自習していたりと自律的な学習が目立った。

3. 受験対策と両立できる点

前述したように、この授業はあくまで入試演習であり、後期にはディベートではなく実際に志望校の過去問題を解いたのだが、前期から既にくつも難度の高い英文を読解し、それらを通して様々な知識や単語も得ていたため、入試問題を解く段階には大きな困難なく移行できていた。また、自分の考えを述べる記述問題にはディ

べートでの経験を活かすなど、生徒はそれまでの授業で学んだことを応用できていたように思える。実際に、毎回の定期試験においても読解問題と記述問題を出題していたが、初見の問題においても平均点は確かに上がっていた。勿論それはこの授業だけの成果ではないだろうが、重要なことは、コミュニケーション活動をメインに置いたとしても、その難度を上げたり英文読解と組み合わせたり、あるいは活動を通して動機付けや自律的な学習を促したりすれば、決して受験英語の勉強の邪魔にはならないということである。私は受験英語も、コミュニケーションな英語も、どちらも大切だと思っているし、実際に日本の中学生や高校生にとってどちらも大切であるということは現時点では間違いないと思われる。どちらかを選ぶのではなく、どちらも両立して、そして志望校に合格してほしい。そのためにはコミュニケーションで、日本の受験にも対応する英語力を伸ばし、且つ生徒のモチベーションを高めるような授業が求められる。そこにおいて、今回は「トピックベース」・「英語ディベート」という二つの方法が有効であったということをここに報告し、今後も改良を重ねていきたい。

参考文献

Luoviksdottir, H. J. (2011). Topic-based instruction in the EFL classroom: topic-based lesson ideas for teaching students at the lower secondary level. Retrieved from <http://skemman.is/en/item/view/1946/9571;jsessionid=B8D2BBE879AF93E37C0D49861E7E7CB5>

中澤幸夫 (2006) 『話題別英単語 リンガメタリカ (改訂版)』Z会出版

書評

『日・英語談話スタイルの対照研究—英語コミュニケーション教育への応用（シリーズ言語学と言語教育 35）』

津田早苗・村田泰美・大谷麻美・岩田祐子・重光由加・大塚容子 著 (2015)

ひつじ書房 316 ページ

山口 高領

早稲田大学

本書は、日本人に対する英語教育、特に英語での話し言葉によるコミュニケーション力向上への貢献を視野に入れ、母語や文化の違いによって、英語母語話者や日本語母語話者がどのような話し方をしているのかを明らかにしようといった問題意識を持っている研究者らによる著作である。本書の分析対象は、大きく捉えるならば、社会言語学、中でも語用論と思われる。ディスコースを分析し、そこから分析・考察を深めていくからである。しかし、本研究の研究対象は、これまでの日英対照についての語用論研究と異なるようだ。というのも、従来のような研究では、情報を伝えることや、感謝や謝罪を述べるといった発話行為を分析対象とすることが比較的多かったのに対して、母語話者がその習得過程で無意識に身につけた、「話し方に対する決まり事」を明らかにすることを目的としているからである。

本書は、そうした目的を達成するために、日本語母語話者間の日本語会話、英語母語話者間の英語会話、母語の異なる者同士の日本語会話や英語会話を分析対象とする。分析対象の会話データは、大学卒業以上の学歴を持つ男性で、日本語母語話者、アメリカ人英語母語話者、イギリス人英語母語話者、オーストラリア人英語母語話者から得られている。

分析の枠組みとして利用するのは、Gumperz (1982)の相互行為的社会言語学である。彼は、コミュニケーションの中で行われる相互行為の解釈はコンテクストに依存し、その解釈の鍵となるものを contextualization cue (コンテクスト化の合図) としている。これらの合図は、先に述べた、「話し方に対する決まり事」と密接に関係しており、そうした合図には、自己開示、あいづち、応答要求表現、他者修復、話題展開スタイル、ターンと発話量の分布といったものが含まれる。これら6つの合図は、第4章から第9章までのそれぞれの章にて、各著者が会話を分析する際の視点となっている。談話分析の手法に興味がある方にとっても参考になる章と思われる。第10章では、それまでの分析結果を大きくまとめ

て、英語会話と日本語会話の構造と特徴が示されている。第 11 章では、語用指標を英語教育に応用することについての論考が示される。これら最後の 2 章は、英語教育に携わっている方が、口頭での英語のやりとりについて、どのような指導をしたらよいのかを考えるヒントになると思われる。

紙幅の関係で、第 4 章の一部を紹介する。この章では、母語の違いによって「自己開示」がどのように違うのかを明らかにしている。まず、自己開示とは、ある人がその人の個人的な情報や考えなどを他者に知らせる行為であるという定義が行われる。その後、日本語母語話者と英語母語話者の間に見られる自己開示の違いが述べられる。日本語母語話者、アメリカ英語母語話者、イギリス英語母語話者、オーストラリア英語母語話者といった 4 集団が同一集団で母語を使った会話データを分析した結果、英語母語話者は、英語にて（マイナスの情報提示も含めた）自己開示を深く行うが、日本語母語話者は、日本語にて、名前や肩書などについては自己開示をするものの、英語の場合と比べて詳しい自己開示はしない（したとしてもマイナスの自己開示はしない）ことが多いことや、自己開示した人に対して掘り下げた質問をする英語会話に対して、自己開示情報に対して質問もコメントもなくただ頷く日本語会話といった対比があることなどが判明した。その後、こうした分析結果を踏まえて、自己開示の持つ機能とは何か、英語教育への示唆といった、考察やまとめが続く。

英語教育において、単語・文法・発音といった言語そのものの指導が多くの場合で必要であり続けるだろうが、これからますます英語でのインタラクションが求められるのであれば、本書で扱われている発話スタイルまでを時には考えさせる授業が必要なのではないかと感じた。異文化理解がますます求められる中、発話スタイルは一種の文化であり、本書で扱われた発話スタイルの差異の分析は、スタイルの異なる者同士に起こりうる、まさに英語によるコミュニケーション上の課題と受け止めることができるからである。なお、本書は、著者一同が受けた科学研究費助成事業（基盤研究(C)22520595「国際語としての英語の語用指標解明と英語教育への応用—英語会話ができる日本人の育成」）の成果をまとめたものである。

参考文献

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

研究会報告

「英語教育が変わる『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL) とは何か」

講演者： 神保 尚武 氏 [早稲田大学]
講演者： 久村 研 氏 [田園調布学園大学]
司会者： 山口 高領 氏 [早稲田大学]
日 時： 2014 年 4 月 19 日(土) 17:15~19:15
会 場： 早稲田大学 22 号館 6 階 617 教室

【概 要】

21 世紀に入り、「英語が使える日本人の育成」の戦略構想(2002)が発表され、行動計画(2003)によって中等学校の英語教師に対する悉皆研修が実施されて、本格的にコミュニケーション型な英語授業への移行が叫ばれてから 10 年余りが経過しています。しかし、英語が使える日本人は育成されているだろうか。先生は変わったか。英語授業は変わったか。これらの命題に対する検証なしに、小学校 5・6 年に英語活動が導入(2013)され、さらに、6 年後(2020)には英語活動が小学校 3 年に降ろされ、5 年生から必修科目にすることが検討されています。一方、中学・高校では Can-do 形式での到達目標を明示することが求められています(2012-13)。英語学習を早く導入すれば効果が上がるか。小学校教師に英語授業を任せて大丈夫なのか。Can-do で授業は変わるのか。はたして、先生方は Can-do の意味を理解しているのか、等々。疑問や課題が山積みです。

この現状を打開するには、英語教育の新しい枠組みが必要です。新しい制度設計が必要です。しかし、上述の通り、トップダウンでの変革は不可能であるように思えます。ガラパゴス化した英語教育(小池編、2013)から脱却するには、ボトムアップによる変革以外にはありえないように思われます。それにはまず、先生が変わることです。ガラパゴス化の原因は、学校の期末試験や英検・TOEIC でいい成績をとる。入試に合格する。仕事で使える、などといった、いわば短・中期的目標設定で教育を行っていることにあります。これらはまた、外的な動機づけにほかなりません。先生方が、長期的目標設定に繋がる内的動機づけの重要性に気づき、教育の方向性を変える、つまり、授業方法を

根本的に変えることから、ボトムアップは始まります。このための教育実践ツールが『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）です。

本ワークショップでは、J-POSTL 開発の背景、理念、目的、構造・構成、などを解説し、実際にどのように活用するかを参加者と共に議論します。そこで、参加する方にお願ひですが、すでに J-POSTL は JACET 教育問題研究会のホームページにアップされているので前もって読んでおいていただきたいと思います。アドレスは以下の通りです。

JACET 教育問題研究会：<http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/>

【司会者後記】

最初の1時間ほどは、講演のスタイルをとり、英語教育の最近の動向を俯瞰したのち、課題解決への方向が示された。その方向とは、「安易な」英語教育早期化などの制度設計を急ぐことではなく、教育の効果が最も現れる英語教員の授業力・指導力の向上を図るための装置（ツール）の開発と普及である。教員養成課程における質保証に関するカリキュラムや指導方法の改善などへの要請、現職英語教員の授業力・指導力の向上を図るための研修・免許・評価制度の導入などが矢継ぎ早に実施に移されている。しかし、それらの政策や制度を展開させるための具体的な装置はこれまで提案されてこなかった。この講演は、養成課程における学修や教育実習、現職教師の授業実践や研修において、他と協働しながら主体的に取り組み、自律した省察的实践家への成長が期待されるポートフォリオの導入を提案するものであった。

このポートフォリオは、『言語教師のポートフォリオ』（Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages (J-POSTL)）（JACET 教育問題研究会, 2014）である。このポートフォリオは、ヨーロッパ評議会(Council of Europe)の主導で開発された、言語教師の省察ツール：European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)（Newby 他、2007）を原作として、その理念と構成を踏襲し、日本の教育環境に翻案化したものである。

EPOSTL にも J-POSTL にも共通する理念は、主として行動志向の言語観（Action-oriented view of language）と生涯学習（Life-long learning）である。前者は CLT、後者は教師の自律を目指し、それを具体的に表現したものがポートフォリオの核

心をなす can-do 形式の自己評価記述文である。

こうした理念を基に、J-POSTL の主な目的として、次の 5 点が示された。

- ・ 英語教師に求められる授業力を明示する
- ・ 授業力とそれを支える基礎知識・技術の省察を促す
- ・ 同僚や指導者との話し合いと協働を促進する
- ・ 自らの授業の自己評価力を高める
- ・ 成長を記録する手段を提供する

残りの 1 時間では、言葉を教えるといった立場の参加者が多かったということもあり、ワークショップの形態をとり、5 つのグループに分かれて、それぞれのグループにて、J-POSTL の個々の記述文を構成する 1 セクションを、教育環境・教授法・授業計画・自立学習・評価といった 5 つのセクションから重ならないよう選び、そこに含まれる記述文の表す意味を考えた。その後、グループで話し合われた要点が参加者全員で共有された。この共有化の際に、「例えば、この記述文中に示されている活動とは、このような活動でしょうか」といった意見が出されたのが、印象的だった。記述文の表す具体的な意味を考えていく過程そのものに、教育理念と実践とが融合されていく様子を感じたからである。

References

Newby, D., et al. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages - A reflection tool for language teacher education*. ECML, Council of Europe. Retrieved from <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx>

JACET 教育問題研究会, (2014). 『言語教師のポートフォリオ』 Retrieved from <http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/JPOSTL.htm>

「日本の学校英語教育における長期的な英語ライティング能力育成：技能統合型ライティング・タスクを用いたライティング指導と評価」

講演者： 澤木 泰代 氏 [早稲田大学教育・総合科学学術院 教授]

司会者： 浅利 庸子 氏 [早稲田大学大学院教育学研究科博士課程]

日時： 2014年5月10日(土) 17:15～19:15

会場： 早稲田大学 14号館 6階 610教室

【概要】

日本の英語教育において、英語で自分の考えを話し、あるいは書いて表現したり論理的に説明したりする「発信型」の英語力の重要性が指摘されるようになって久しい。その反面、小・中・高校、また大学をも含めた学校での英語教育で最終的に目指すべき英語力の定義や、その目標達成に必要となる具体的施策については、今後さらに議論を深める必要がある。本セッションでは、英語での学位取得や研究・ビジネス活動への従事など、高度な英語力が必要とされる場面に十分対応できる英語力の育成を長期的に目指すライティング指導・評価のあり方を考える。まずセッション前半では、学校での英語教育の最終到達目標の目安の一つとして、国内外で留学生選抜や団体・企業等で人事等に広く活用されている様々な大規模英語外部テストでのライティング能力の定義を、学習指導要領や、日本の英語教育における英語到達度指標として近年開発されたCEFR-J等と比較しながらまとめる。また本セッション後半では、近年特にアカデミック・ライティングにおける重要性が認識されるようになり、大規模テストでもテスト・タスクとしての使用が広がっている、英語で資料を読み(あるいは聴き)、その内容を英語で要約する技能統合型ライティング・タスク(integrated writing task)に焦点を当てる。そのようなタスクを十分にこなすために必要な英語力の多面性を、近年の研究の動向を紹介しながら解説し、integrated writing taskをベースとした、長期的・段階的な指導・評価の方向性を提案する。

Second language speaking proficiency: Reviews, results and implications of empirical studies

講演者： 齐藤 一弥 氏 [早稲田大学]
司会者： 森田 彰 氏 [早稲田大学]
日 時： 2014年6月21日(土) 17:15~19:15
会 場： 早稲田大学 14号館 6階 610教室

【概 要】

As English increasingly becomes the primary vehicle of international communication, particularly among non-native speakers, developing adequate second language (L2) oral proficiency takes on a role of great importance, especially for learners who wish to use the language to achieve career- and academic-related goals. The first component of the lecture provides a state of the art review on L2 speaking research focusing on (a) “ideal” learning goals that many foreign language learners, such as Japanese learners of English, typically have (i.e., speaking an L2 like a native speaker); and (b) “realistic” learning goals that researchers actually suggest, drawing on empirical evidence (i.e., using the L2 as a successful non-native speaker). Subsequently, I would like to introduce three L2 speech projects that I have been involved with.

1. Evaluating the pedagogical potential and limitations of EFL education in Japan

My research team at Waseda University has aimed to establish benchmarks for adult Japanese learners of different levels of L2 oral ability. In particular, our project focuses on examining (a) the extent to which Japanese learners can improve their speaking skills after six years of EFL education in Japan at secondary schools (e.g., approximately 900 hours in total); and (b) how their performance differs not only from native speakers of English (i.e., an ideal goal), but also from experienced Japanese learners in Canada who use English on a daily basis for professional

purposes (i.e., a realistic goal).

2. Measuring important linguistic correlates of L2 oral proficiency

My research team at Concordia University (Canada) and University of Bristol (England) has aimed to identify which aspects of language (pronunciation, fluency, vocabulary and grammar) are relatively important for improving L2 oral proficiency. In conjunction with spontaneous speech samples from 120 Japanese learners of English in Canada, we have analyzed how phonological (segmentals, word stress, intonation), temporal (speech rate), lexical (appropriateness, density, variation, abstractness, frequency, sense relations), and grammatical (accuracy, complexity) variables interact to influence native speakers' impressionistic judgements of beginner, intermediate and advanced-level L2 speaking proficiencies.

3. Teaching second language speaking

I have examined how integrating form-focused instruction into meaning-oriented classrooms can impact the development of L2 speech perception and production skills by conducting several classroom intervention studies with more than 100 ESL and EFL students in Canada and Japan. The project has shed light on when, how, and to what degree a combination of contextualized input- and output-based activities can lead L2 learners to enhance the rate and ultimate attainment of L2 speech acquisition.

【後記】

前半で扱ったテーマは、英語非母語話者のアクセント(*accentedness*)と、そうした人たちの喋る理解のしやすさ(*comprehensibility*)の関係であった。印象的と感じた1点目は、相手にアクセントがあると理解しづらいという素朴な意見が世にあるが、今回の発表ではそれを定量的に否定し、アクセントと理解のしやすさが比較的独立関係にあることである。この知見は早くも ETS の発話評価にて取り入れられているとのことである。

もう1つは、言語学などの素養もなく、外国人とも接したことがないようなカナダ在住の英語母語話者に評価者になってもらい、日本人の喋った英語を、アクセントと理解のしやすさで判断してもらったところ、アクセントは数秒で判断できることが多く、理

解のしやすさは時間と労力のかかる作業だとのことである。人は見た目ですぐ判断されるといふが、アクセントも数秒でばれてしまうといったことであろうか。

前半の話で最も印象的だったのは、88人のカナダに移民した成人日本人の中で、家庭でも仕事でも英語を使うと考えている人に、数枚の個別の写真を見せて、それぞれ5秒のみ考える時間を与えて、その後英語で描写してもらおうというタスクを行った後、その発話音声を、先に述べたようなカナダの英語母語話者に、アクセントと理解のしやすさを判断してもらおうという実験であった。その一方、日本人の大学1年生の中でまったく海外経験のない日本人に対しても同様なタスクを行った後、同様のアクセントと理解のしやすさを判断してもらった。この時点で、日本人の到達可能な英語使用音声への評価と、日本人大学新生の英語使用音声への評価が集まったことになる。さらに、同時に行ったアンケート結果を統計的に絞り込んで8要因と仮定して、どの要因が、そうした理解のしやすさと関係が強いかを検証したところ、高校時代の塾を含めた英語の学習時間という要因が一番大きく、2番めに大きい要因が、大学新生になってから日本人以外の学生との交流時間という要因であったという。

後半では、前半でも出てきた、日本人の英語発話音声のアクセントと理解のしやすさそれぞれに対して、言語的な大きな4要素（発音のよさ・発話の流暢さ・語彙・文法）がどの程度対応するのかを検証する研究が述べられた。理解のしやすさには、語彙の正しさ・文法の正確さが大きく相関し、一方、アクセントには、文法・語彙には相関がなく、発音のセグメントが大きく関連するという結果が紹介された。また、得られたモデルとサンプルを用い、英語で喋って伝える能力が高い（comprehensibilityの高い）点で、初級者・中級者・上級者を分けたところ、次のようなスケッチができるとのことであった。初級者には、流暢さ不足・不適切な語彙・プロソディに改善の余地あり・個別セグメントにも問題・文法の弱さといった特徴があり、これが中級者になると、流暢さの上昇・適切な語彙ができてくる・プロソディ改善・個別セグメントはまだ・文法もまだ改善の余地ありといった特徴があり、上級者になると、プロソディがさらに改善・個別セグメントも改善・文法も改善といった特徴があったとのこと。

発話の理解しやすさといった実際の英語教育でもこれからますます重要視される分野の国際的研究の最前線を走っている斉藤先生の講義をきいて、全員が大きな刺激を受けたはずと強く感じた。

（山口高領 記）

「第二言語学習者による文法形態素の解釈の非一貫性： 日英語のアスペクトとテンスの習得についての実験的研究」

発表者： 山崎 妙 氏 [跡見学園女子大学]

司会者： 山口 高領 氏 [早稲田大学]

日 時： 2014年7月26日(土) 17:15~19:15

会 場： 早稲田大学 14号館 6階 610教室

【概 要】

本発表では、生成文法理論に基づいて、日本語母語話者の英語と英語母語話者の日本語を対象に、アスペクトとテンスの解釈を調査した研究を報告します。

第二言語習得研究の分野では、学習者が発達させる目標言語の知識がどのようなものなのかについて議論がされてきました。第二言語習得過程に普遍文法が機能するという前提に立つ研究者の間で、母語話者と同様に抽象的な言語知識を習得できるという主張と、できないという主張があります。形式素性（例えば、名詞の複数形に付与されていると考えられる[+plural]や動詞の過去形に付与されていると考えられる[+past]）の習得に目を向けると、前者の主張では目標言語のいかなる素性も習得が可能になります。しかし、学習者の文法形態素の使用には一貫性が見られない、つまり使用したり使用しなかったり、間違っただけのものを使ったりすることが多く報告されています。この立場をとる研究者たちは、その原因を、学習者が目標言語で形式素性と適切な形態素を結びつけられないからだと考えており、それができないのは学習者の情報処理能力が欠如しているからだとしています。一方、後者の主張をする研究者は、第二言語学習者は特定の形式素性しか習得できないと考えています。そのため、習得できなかった素性と結びつく文法形態素を産出することはできないと説明します。

本研究はこの議論に貢献することを目的としています。この議論は主に産出データを元に進められてきたのですが、本研究ではよりパフォーマンス要因の関与が減少すると考えられる解釈のデータに注目しました。まず、アスペクトに関してですが、英語の単

純現在・過去形と be+ing 形、日本語のル/タ形とーテイ(ル/タ)形の意味を正しく解釈できるかを調べるため、容認性判断テストを行いました。その結果、目標言語の素性の習得は必ずしも不可能ではないけれども、母語で選択されない素性は習得が非常に困難であることが明らかになりました。また、習得の初期に母語の影響によって間違っ結びつけられた素性と形態素の結びつきを変更するのはとても困難であるため、上級レベルの学習者の知識にも、正しい結びつきと間違っ結びつきが共存するという結果が示されました。これらの結果を情報処理能力の欠如という観点のみから説明することはできませんでした。次にテンスについてですが、英語と日本語の従属節の過去形・非過去形を正しく解釈できるか調べるために、容認性判断テストを行いました。その結果、母語で使われる形式素性の習得は容易に行われること、目標言語の規則を新しく習得するよりも、関連する母語の規則を知識から捨て去るのに困難が伴うことが示されました。以上の結果から、第二言語学習者は、目標言語で正しいとされる素性と形態素の結びつきを「常に」選択することができないために、一貫性のない解釈が行われるのだという結論に達しました。これは、前述の議論のうち特定の素性が習得できないという主張とも、非一貫性の原因は情報処理能力の欠如だとする主張とも一致しない、新たな提案につながるものになります。

【司会者後記】

発表の中心は、発表者の行った実験研究の一部であり、生成文法理論の中でも主にアスペクト諸理論の関わるいくつかの言語表現を、学習者が、与えられたコンテキストの中で妥当かどうか(5件法)を解釈するというテストを行い、その量的データの平均を、先の理論に基づく予測と比べることによって、第二言語習得についての諸仮説の妥当性を判断する研究であった。

生成文法などの言語理論を言語習得研究に適用することによって可能になるのは、今回の研究にもあったように、例えば英語と日本語の特定の文法項目を共通の枠組みで記述し、日本語母語話者の英語使用と、英語母語話者の日本語使用においてその文法項目の習得過程で起こることを同じレベルで比較することにより、第二言語習得に関する理論の妥当性を検証できるという点である。

今回の研究を踏まえての発表者による提案は、従来から唱えられている素朴な二分法の対立ではなく、それを克服するものであった。すなわち、母語にない機能範疇や形式

素性の習得は困難であると唱える欠損形式表示説(**Impaired Functional Representation view**)は、上級者になれば習得(今回の研究では適切さを正しく解釈できるという意味であるが)されている事実から矛盾するし、もう 1 つの説、機能範疇や形式素性の習得は可能であると主張する完全形式表示説(**Full Functional Representation view**)に対しては、上級者によっても習得されない部分がある理由を説明する妥当な方法が見つからないため不十分だという考察がなされた。

結論として、L2 学習者の初期段階では母語の影響を受け正しくない素性を使う傾向が強いが、発達後期に至っては、正しい素性と正しくない素性が混在するといった仮説が提案された。

今後は、生成文法理論だけでなく、言語使用実態の分布も踏まえた視点(**Usage-based view**)からも研究されるとのことである。母語と目標言語の共通点と相違点は、習得に関連する要因であろうが、言語使用実態、簡単に言えば、ある言語表現の頻度も習得に影響を与えるのだろう。

発表者から、アスペクト理論の基本書の中で日本語で書かれているものを紹介してもらった。『アスペクト』(Comrie 著、山田小枝訳)むぎ書房である。

「コロケーションの研究成果を教育現場へ応用するには」

発表者： 小屋 多恵子 氏 [法政大学]
司会者： 大石 文雄 氏 [法政大学非常勤講師]
日 時： 2014 年 9 月 27 日(土) 17:15～19:15
会 場： 早稲田大学 14 号館 6 階 610 教室

【概 要】

日本でも 2000 年代初めよりコロケーションがコミュニケーション能力向上に重要な要素であることが広く周知され、様々な角度から研究が行われています。しかしながら、現在その研究成果が教育現場にうまく活かされているとはいえない状況です。今回の TALK では、日本におけるコロケーションの基礎研究を概観し、その結果を反映させたコロケーションの効果的な指導法や教材の可能性をみなさんと一緒に考えていきたいと思えます。

【司会者後記】

今回の小屋氏の発表は、「コロケーションの研究成果を教育現場へ応用するには」ということで、1. コロケーションとはどのようなものか、2. なぜコロケーションが重要なものか、3. コロケーション指導は現在どのように行われているか、4. コロケーションにはどのような指導・教材がよいかの 4 点について発表・質疑応答・討論という形で進められた。

1 の「コロケーションとはどのようなものか」については、"the tendency of a lexical item to co-occur with one or more other words" (Backlund, 1973 他) 及び「コロケーションとは、語と語の間における、語彙、意味、文法等に関する習慣的な共起関係を言う」(堀, 2009) という Definition を引用し、語彙的コロケーション及び文法的コロケーションについて例を示された。また、コロケーションと呼べる語と語のつながりは、objective

and subjective criteria が拠り所となるものの、研究者の間では「何をもってコロケーションとするかについては曖昧な点もある」と述べられた。参加者からもいわゆる「連語／成句／熟語」あるいは「選択制限」とコロケーションとどのような差異があるのかという発言もあった。

2の「なぜコロケーションが重要なのか」については「学習者に本当に必要なコロケーションを選択して提示すること。それがコミュニケーション能力、つまり流暢で適切な言語を使用する能力にプラスになる。」という考えを提示された。またコロケーションの使用実態にも触れられ、母語話者のコロケーション知識に関するデータから、コロケーションの重要性について言及した。また「既知語と新出語からなる2語のコロケーションが新出語を覚えるための有効な提示方法である」という発表もあった。

3の「コロケーション指導は現在どのように行われているか」については「学習指導要領」「教科書」の分析によって指導の現状について話があり、参加者からも授業における指導法について意見が出された。

4の「コロケーションにはどのような指導・教材がよいか」に関しては「コロケーションを使った単語間のネットワーク構築」について『英語語彙指導の実践アイディア集—活動例からテスト作成まで』（相澤一美・望月正道編著 大修館書店, 2010）記載の具体的な指導例についての話があり、参加者からは「音声でコロケーションを覚える手立て」「コーパスの中での連語関係の指導」「日本人が間違いやすいものから、コロケーションを考えていく」等の具体例が示された。

司会の不手際で、参加者全員からお話を伺うことができなかったが、コロケーションという視点で学習指導をしていくことの重要性がわかる発表であった。

The Role of Rhetoric in Political Campaigns

講演者： Prof. Thomas A. Hollihan 氏 [南カリフォルニア大学]

司会者： 松坂 ヒロシ 氏 [早稲田大学]

日 時： 2014年10月11日(土) 17:15～19:15

会 場： 早稲田大学 15号館 03教室

【概 要】

2012年10月にTALKでお話し下さったトーマス・ホリハン先生の来日に合わせ、またご講演頂けることとなりました。前回は批判的思考とディベート教育というテーマでお話し下さいましたが、今回は、同じ議論学の分野でも、政治コミュニケーションをテーマとしてご講演下さいます。先生は、ことし、*The Dispute over the Diaoyu / Senkaku Islands: How media narratives shape public opinion and challenge the global order* (Palgrave Macmillan)という本の編者となられ、Introduction と Conclusion を執筆されただけでなく、ご自身でもこのトピックについて1章を担当していらっしゃいます。レトリックがどのように人々の意見の形成に関与し、ひいては政治を動かすか、興味深いお話が伺えるものと思います。

この講演は、英語学習者、英語教育者にとっても非常に有益であると思われます。日本の英語学習者、英語教師は、英語力を形成する能力として、単語力、文法力、発音などを思い浮かべますが、レトリックを扱う能力はあまり顧みられません。この機会に、ぜひ講演をお聞きになり、この分野の奥深さに触れて頂きたいと存じます。

トーマス・ホリハン先生は、南カリフォルニア大学(USC)アネンバーグ・コミュニケーション学部教授を務めておられます。ご専門分野は、ディベート教育、政治コミュニケーション、レトリック批評です。また、*Quarterly Journal of Speech, Argumentation & Advocacy*などの学術誌にこれまで数多くの論文が掲載されています。これまで、ウエイン州立大学、ネブラスカ大学、USC等で、ディベート・コーチを務めており、元全米ディベート学会(AFA)会長でもあります。これまで数回の来日経験のある親日家でもあり、過去に日米交歓ディベートツアーのコーチも務めております。さらに、数多くの政治家や経営者のコンサルタントを務めており、選挙キャンペーンに関するテレビ出演も多い

実践的コミュニケーションの権威でもあります。

【司会者後記】

政治的な意図をもったコミュニケーションのレトリックにおいては、どのようなシンボルが使われるか、どのようなストーリー（事実の記述）が構築されるか、どのようなフレーム（枠組み）のなかで事実や主張が提示されるか、といったことが重要になる。情報の受け手はこうした要素に影響を受け、また、それだからこそ、情報の送り手はこうした要素を考慮しながら伝達を行う。そもそも人間が事実を認識する際、事実は自分の価値観に立脚して形づくられ、それを反映した言葉が選択される。たとえば、貧困を話題にする話し手が *lazy* という語を使うか *unfortunate* という語を使うかによって、貧困がどう性格づけられるかが決まる。

人間の判断は感情と合理的判断との両方に左右されるが、両者は一緒に発達したと考えられる。たとえば、恐怖や心配の感情と危険を察知する合理的能力との組み合わせがその例である。人間の決定に影響を与えるために潜在意識に働きかける手法が使われることがある。官僚を批判する宣伝のなかに *bureaucrats* という語と *rats* という語の両方が提示された事例があった。

時間の経過を含有する概念が「ストーリー」であるが、人々は、ストーリーに依拠してものごとを論ずるものである。メディアによるストーリーの扱いには影響力がある。テレビ、新聞、ニューズマガジンなどの間に、影響の及ぼし方における微妙な差がある。世界には、競合するストーリーがたくさんある。ウクライナ問題について、日中関係について、日米関係について、それぞれ、複数の当事者が作る複数のストーリーが存在する。一方、力のない人々についてのストーリーはあまり語られないことがない。

現在、情報の氾濫、若者の政治離れ、政治についての深い理解の欠如、政治の多極化、といった問題が存在している。これらにどう対応するかが今後の課題である。

以上がホリハン先生のご講演の概要であるが、われわれ英語教育や応用言語学を学ぶ者にとっては、言葉というものが、時として、われわれ自身やコミュニケーションの相手の思考を誘導したり縛ったりするものである、ということを生先生からご指摘頂いたこ

とが有益であったと思う。われわれは、外国語を使ったり教えたりする際、知的意味さえ伝われば事足れり、という態度に陥らぬよう常に自らを戒める必要があるだろう。

修士論文中間発表会

発表者： 根子 雄一郎 氏 [早稲田大学大学院教育学研究科修士課程 1 年]

発表者： 重政 真有子 氏 [早稲田大学大学院教育学研究科修士課程 2 年]

発表者： 紀伊 雄太 氏 [早稲田大学大学院教育学研究科修士課程 2 年]

司会者： 小林 潤子 氏 [神奈川県立横浜南陵高等学校]

日 時： 2014 年 11 月 22 日(土) 17:15～19:15

会 場： 早稲田大学 14 号館 6 階 610 教室

【研究発表 1】

【発表者】 根子 雄一郎 氏 [早稲田大学大学院教育学研究科修士課程 1 年]

【発表題目】 Listening training for Japanese learner of English

【概 要】

本研究では、日本人高校生のリスニング能力向上に、トップダウン型の指導とボトムアップ型の指導のどちらが有効であるかを検証しました。

近年、伝統的なボトムアップ型のリスニングの指導に代わり、リスニングストラテジーを利用したトップダウン型のリスニングの指導が大きな注目を集めています。しかしその効果については研究者の中でも意見が分かれています。特にリスニング能力の低い学習者に対しての指導には依然として不明瞭な部分が残っています。

そこで、日本の高校 1 年生 80 人を対象として、トップダウン型リスニングの指導を受けさせるクラスと、ボトムアップ型リスニングの指導を受けさせるクラスを設け、その効果を検証しました。

リスニングの能力の判定には英検準二級の問題を使用し、事前事後テストでその結果を比べたところ、ボトムアップ型のクラスの成績は有意には変化せず、トップダウン型のクラスのみ事前事後で有意に成績を伸ばしていました。また、ボトムアップ型のクラ

スではクラス全体の平均点は上昇していたものの、半数以上の生徒が成績を落とす、もしくは成績が変わっていないということがわかりました。

このことから、トップダウン型のリスニングの指導を明示的に行うことは効果があると言える一方で、ボトムアップ型のリスニングの指導は学習者にとって負の効果がある可能性があることがわかりました。この結果の原因を探るとともに、それを踏まえた上で、2つの指導法の日本の教育現場への活かし方を提案します。

【研究発表2】

【発表者】重政 真有子 氏 [早稲田大学大学院教育学研究科修士課程2年]

【発表題目】The Effect of Shadowing on Acquiring English Rhythm

【概要】

This study examined the effect of shadowing training in the classroom to acquire English rhythm, compared with repetition practice. These do seem similar, but Kadota (2012) pointed out that there is a big difference between these two activities. Compared with repeating training, learners need to pay attention to the given sounds while they are shadowing, since there are no pauses. Therefore, the automaticity of sound perception would be promoted. If this is true, using shadowing training in English classes may be an efficient and practical way to help Japanese students acquire accurate English pronunciation.

Some studies, such as Bovee and Stewart (2009) showed that shadowing is an effective way to acquire native-like English pronunciation. However, since the trainings in most studies were not done in classroom settings, it is not apparent whether shadowing is effective when introduced into school classes.

The subjects in the main study were 74 Japanese high school students. In the treatment sessions, the students were divided into two groups: a shadowing group and a repeating group. Before and after the treatment sessions, they read aloud three sentences while being recorded. Praat was used to analyze the recordings and to see if there were any changes in their rhythm. The result showed that there was not effect of shadowing on acquiring English rhythm.

【研究発表3】

【発表者】紀伊 雄太 氏 [早稲田大学大学院教育学研究科修士課程2年]

【発表題目】The effect of Graphic Organizers on L2 reading Comprehension

【概要】

This study, conducted with a two-group pretest-posttest design, examined the efficacy of the use of graphic organizers representing cohesion for text comprehension in the EFL context. The effectiveness of GOs was measured by (a) their effects on subjects' overall reading proficiency, (b) subjects' comprehension of the text and (c) subjects' understanding of cohesion. Subjects in this study were two groups of students in the 11th grade at a Japanese high school. One of them, the GO group, was made to read a text in English and complete a GO while reading. The group was also given explanation of cohesion and other aspects of the text. The other group, the translation group, read the same text and studied it through the grammar-translation method, receiving explanation of the same aspects of the text from the teacher. The results obtained from a Reading Proficiency Test, a comprehension check test, and a questionnaire suggested that the use of GOs facilitated the comprehension of a given text and had the tendency to aid understanding of cohesion. At the same time, the use of GOs had no positive impact on overall reading proficiency.

【司会者後記】

根子氏の *Listening training for Japanese learner of English* には、listening 力を up することについては、ボトムアップかトップダウンどちらも大切で、「特にボトムアップの聞き方をしている学習者に対しては全体の内容を考えさせ、明示的な指導によって listening 力を付けさせることができるのではないか、また listening 力の上中下で分析すると違った分析ができるのではないか」というアドバイスがあった。

重政氏の *The effect of shadowing on Acquiring Rhythm* には、shadowing も、repeating も、どちらも大切な指導法ではある。しかし、「shadowing を何のために行うかを考える必要がある。また、音読や shadowing では音の違いをしっかりとできたことにはならないので、リズムのことも含めて音の違いを明示的に指導する必要があるのでは

ないか」という指摘がされた。Praat のソフトの使い方の説明を聞くことができた。

The effect of Graphic Organizer on L2 reading comprehension に関しては、「Graphic Organizer が文構造を理解させること」なのかという質問がされた。これに関しては紀伊氏から「和訳なしに英文を理解させようとするもので、Graphic Organizer を使って理解させることで認知的負担を減らしている」との回答であった。最終的には自分で Graphic Organizer のような形を作れるようにすべきで、段階的に指導して行くのがいいのではないかという議論をした。

根子氏は、修士論文の次のステップである本研究にむけて、重政氏と紀伊氏は、この会が修士論文の最終的なまとめの一助となったことと思われる。当日は発表者と司会以外は松坂ヒロシ氏と鈴木久実氏の参加で、ゼミの発表会とあまり変わらない雰囲気で開催することとなった。11月の修士論文発表会にもっと多くの方が参加頂いて、多くの参考になるご意見などを頂ければと思う。

「聴覚特別支援教育における英語学習に関する研究調査」

発表者： 鈴木 薫 氏 [名古屋学芸大学短期大学部]
司会者： 望月 真帆 氏 [早稲田大学本庄高等学院]
日時： 2014年12月20日(土) 17:15~19:15
会場： 早稲田大学 14号館 6階 610教室

【概要】

特別支援学校では、人工内耳の普及や補聴器の技術向上によって、ある程度の聴力をもつ難聴レベルの生徒が増加する傾向にあります。聴力や障がいの状況が多様であるため、英語教育においては依然として多くの困難が生じています。聴覚障がいの生徒が在籍する教育現場で起きている問題点を探り、改善策を見出すことを目的とした研究調査を、10年以上に亘り実施しておりますので、様々な研究活動について報告したいと思います。

研究調査は、実態調査と実験調査の二種類に分けて実施しています。実態調査では、授業見学、現場教員からの聴き取り調査、質問紙調査などを通して現状を把握し、問題点を明らかにすることを試みてきました。実験調査では、特別支援学校の現場において教育システムを構築して実験授業を行い、音声分析などによる検証を行っています。さらに、聴覚障がい者にとって重要なコミュニケーション手段である手話も同時に取材し、比較研究を行っています。これらの調査は、国内だけではなく、海外でも実施しています。

今回の報告では、本研究活動の全体的な枠組みについて紹介した後、これまで実施してきた調査の中からいくつかを取り上げて、データの解析法や検証結果を提示すると同時に、今後の研究計画について説明します。

K L A との第 1 3 回合同セッション

日 時 : 2015 年 1 月 25 日(日) 14:00~17:00

会 場 : 早稲田大学 3 号館 4 階 405 教室

講演者 : 片山 晶子 氏 (KLA) [東京大学 教養学部グローバルコミュニケーション研究センター 特任講師]

発表者 : 杉内 光成 氏 (TALK) [獨協埼玉中学高等学校]

発表者 : 佐藤 洋一 氏 (KLA) [東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻博士課程]

司会者 : 佐藤 之美 氏 (TALK) [東京都立駒場高等学校]

【講 演】

【講演者】片山 晶子 氏

【講演題目】A mixed-method study of English users in Japan: A Progress report

【概 要】

This presentation reports on an ongoing mixed-method study about English users in Japan. The study aims to investigate the realities of the use and users of English in Japan in order to acquire essential knowledge for English education policymaking. The presentation also touches on some theoretical and practical issues regarding mixed method studies in applied linguistics.

The present mixed-method study started with a secondary analysis of a large social study database, JGSS 2002-2010, to grasp the social characteristics of English users in Japan. Based on the profiles provided by the statistical analysis, six participants for the narrative part of the study were selected. The three male and three female English users were interviewed two to three times each about their language learning and education as well as general life histories.

The data are currently being analyzed based on Bourdieu's concept of capital. This notion of capital highlights the learners' own assessment of the investability of second language learning (e.g., Peirce, 1995). In the discourse of globalization, English is identified as the international language of economic opportunities, and education policies, particularly in expanding-circle nations, reinforce that discourse. However, the statistical and narrative data in the present study so far indicate that, in Japan, English proficiency becomes capital only for a small minority and under conditions which involve complex accumulation and trading of other forms of capital, including areas of residence and educational background. The data indicate that the neoliberal discourse of English as capital seems to be disconnected from the lived realities of the Japanese.

【司会者後記】

片山氏は日本人英語使用者の *mixed-method* の研究について英語で発表された。前半では研究の進行状況が報告された。この研究では *Is English proficiency capital for the Japanese?* というリサーチクエスションのもと、「外国語に時間や労力をどれだけ学習者がつぎ込む価値を見出しているか」という Bourdieu の *capital* という概念に基づいて質的量的の両方から研究が行われた。量的な研究では 20 代から 70 代（以上）の日本人男女に「仕事上」「友人同士や家族内」「趣味」などでどのくらい英語を使用しているかアンケートを取り、その傾向を分析された (Terasawa & Katayama, 2013)。結果は日本人の英語使用者は約 10%、20-30 代の高学歴女性が最も多かったが、仕事上ではなく趣味や友人同士など個人的な目的であることがわかった。質的研究では 40 代の英語熟達度の高い専業主婦（3 人）と仕事を持つ男性（3 人）に数回に渡ってインタビューを行った。女性はいずれも帰国子女か留学経験者で、子供をきっかけに英語能力は仕事で稼ぐためのものではなく旅行や趣味などでお金を使うためのもの、仕事に戻りたいが条件が合わないと感じていたという。

後半では、後半は *mixed-method research*(MMR)の応用言語学における研究という内容であった。「2 種類（またはそれ以上）の異なったデータソースを使用することを正当化できること(Brown, 2014)」、「複合的なデータセットは単に列挙されるのではなく、相乗効果が現れるはずである(Jang, et. Al., 2014)」などから MMR の実用性が述べられた。応用言語学ではテストング、プログラム/カリキュラム評価、モチベーション研究などへの応用が考えられる。

司会者後記ではパワーポイントをもとに実際に発表された内容をまとめたが、性差に

よる違いが浮き彫りにされていて、根深い社会問題であることを改めて感じた。当日は質疑応答も全て英語で行われ、活発な意見が交換された。

【研究発表 1】

【発表者】 杉内 光成 氏

【発表題目】 The effect of segment- and suprasegmental-focused teaching on perceived comprehensibility

【概 要】

This study was designed to see what effects segment- and suprasegmental-focused teaching methods have on the comprehensibility of learners' English as perceived by their interlocutors.

These teaching methods were conducted in two classes of first-year high school students. Each class consisted of 40 students. One of the two classes was taught in a segment-focused way, and the other was taught in a suprasegmental-focused way. Phonological features dealt with were ones suggested in Amalgam of NS English (Cruttenden, 2008). The students received instruction on each phonetic item at every one of the 50-minute sessions of the class during the period of about two months. Before and after the treatment, students recorded their own English pronunciation by reading aloud a diagnostic test. These data were evaluated in terms of perceived comprehensibility on a scale of 1 to 5 by three native speakers of English.

The results show that both programs of instruction seem to be efficient for Japanese high school students for enhancing their perceived comprehensibility. Also, if we can take the score of effect size in the independent *t*-test into consideration, segment-focused teaching can be said to be more efficient for Japanese high school students for elevating their perceived comprehensibility.

Although conclusive evidence has not been obtained, there are several possibilities. First, specific methods of pronunciation teaching in the classroom can raise perceived comprehensibility. Second, more specifically, segment phonemes affect the

comprehensibility of the students' English more than suprasegmental features, at least at early stages of their pronunciation training.

【司会者後記】

今回 TALK 側からの発表は杉内氏による英語の音声指導に関する研究発表であった。/h/ /f/などの音素に焦点をあてる指導と、英文のストレスパターンやイントネーションに焦点をあてる指導のうち、どちらがその学習者の話す英語を聞く側からより理解してもらえるようになるかという比較研究である。この研究結果により、音声指導にあまり時間の割けない授業の中でも効果的に音声指導を行う提言ができるだろう。

対象は海外経験のない日本人高校1年生2クラスで、10週間に渡って実験授業の報告がなされた。segment-focused teaching では主に特定の音素(/s/ vs. /z/)を含んだミニマルペアの文を使い明示的な説明と練習、suprasegmental-focused teaching では文の中のイントネーションを矢印などで視覚的に示した上でターゲット項目を考えさせた上での練習であった。pre-test / post-test では被験者の録音された音声データを3名のアメリカ人が5点満点で審査をして、その結果を複数の *t*-test で検証した。結果として2者間にはっきりとした有意差は見られなかったものの、英語の聞きやすさからすると音素に焦点をあてた練習の方が効果的であった可能性が高いと杉内氏は考えている。音素指導の方がわかりやすく間違いを直しやすいことから post-test で点数を上げたのではないか分析している。

この研究を通じて、日本の英語教育に segment の指導も suprasegmental の指導も授業にもっと取り入れることを提唱して発表を終えた。杉内氏のプレゼンテーションはわかりやすく、授業での教え方も想像できるととても良い雰囲気であった。

【研究発表2】

【発表者】佐藤 洋一 氏

【発表題目】“I agree with you mostly, but…” : Consensus and disagreement by Japanese within English-speaking workplace discourse

【概要】

This study investigates how harmony-oriented mind-set of Japanese, or WA (和, harmony), develops miscommunication among Japanese English speakers, particularly when a consensus is achieved and when disagreement is euphemistically

expressed. This study focuses its analytical attention on the context where English is used as a lingua franca in business discourse. The author employs an ethnographic approach to discourse analysis based on the data retrieved through stimulated conversation. Drawing on the result of data analysis, this study consequently suggests some pedagogical implications of how Japanese business communication issue in relation to face-threatening act (FTA) should be addressed in future corporate in-house training program conducted in global companies.

【司会者後記】

最後の発表は数年間この合同研究会を共に企画してきた佐藤氏による発表である。英語による発表で会場内を飛び回りフロアと対話をしながら、プレゼンテーションの楽しさを教えてくれた。ここでは佐藤氏自らが後記として日本語で発表内容を提供してくれたので、佐藤氏に敬意を表しそのまま掲載する。

本研究は、日本人ビジネスパーソンが英語を媒介としたミーティングを行うディスコースに焦点を置き、集団的意思決定を行う際、どのような英語使用が発生するのか（その一端）を明らかにすることを目的とする。日本人の英語使用について、これまで様々な分野で研究がなされてきている。今後、社内英語公用語化政策が実施されている企業内等で、日本人社員同士で英語を使って会議等を行っているビジネス現場に着目し、どのような英語使用のプラグマティックスが観察されるかを国際コミュニケーション研究の研究課題として取り上げていく必要が認められる。

現在、日本企業において、外国籍の社員がいる場合だけにとどまらず、日本人社員同士でも英語で会議等を行っているビジネスシーンは増えつつある。そこでは、英語母語話者を基準とした言語使用能力は求められず、むしろ業務を遂行することが自然と第一優先となる。このような英語使用のあり方は **Business English as a Lingua Franca (BELF)** と呼ばれる。BELF 使用の成功基準は非常に複雑ではあるが、本研究では、“[T]he most important issue in business is not language ability, but the experience and ability to dynamically manoeuvre within the communities of practice which business people inhabit” (Handford, 2010, p. 145) という主張に基づき、集団的意思決定を形成することを、成功と定義付けた上で、分析を試みる。また、日本人同士がビジネスコミュニケーションを行う際、純粋な業務の遂行以外（本稿では、集団的意思決定と同義）にも、グループ内での集団的意識を重んじ、所属集団内での「和 (In-group harmony)」の形成に価値をおくことは、日本人のマインドセットである。このため、ミーティング内でも自然と対話者同士での対面を脅かす行為 (face-threatening act, 以下 FTA) をできる

だけさける傾向がある。以上の点を、分析の観点に据えて、談話分析を試みる。

筆者は、企業トレーナーとして、海外 OJT 赴任前研修を Crescendo 社（仮名）にて長期的に実施してきている。カリキュラムの一環として、日本人の話す英語のプラグマティックな特徴に目を向け、異文化コミュニケーションに関する意識を高めるトレーニングを実施した。具体的には、五人の参加者にタスクを与え、集団的意思決定を行うロールプレイを行ってもらい、この様子をビデオ録画した。本稿で取り上げるディスコース・データはその時得られたビデオデータを、参加者の許可を得た上で、書き起こしたものである。本研究では、「明確化リクエスト」、「婉曲的な不同意」、「沈黙を用いたコンセンサス形成」という3つのパターンに焦点を当てた。

分析の結果、明確化リクエストの受け手は、立場や場の権力関係によって、あたかも不同意を示されているように感じてしまうこともあることが報告された。また、この誤解によって、コミュニケーションに必要以上の不安が生じる可能性がある。更には、このようなコミュニケーション（主に言語能力に関する）不安は、事情を知らないものにはビジネススキルや経験値に対する不安の表象と映る場合もある。不同意やコンセンサス形成については、立場の弱いものや、権力関係で下に位置してしまうものがコミュニケーション資源として活用できるようなプラグマティック・パターンが観察された一方、これらの言語行動は日本人の話す英語になじみの無い話者にとっては、意味をなさない可能性が高いことも示唆された。

今後の企業研修の方向性として、これまでのような総合的な英語力の伸張と平行して、問題や誤解を引き起こしがちな日本人英語のプラグマティック・パターンの明示的な教授と、それに対するアウトカム・ベースでの対処をカリキュラムとして組み込んでいく必要があるだろう。また、これらの知見をコミュニケーション方略の教授の際、どう具体的な言語表現に落とし込んでいくかも鋭意検討していく必要がある。

Language teacher learning: the challenge of bridging the gap between theory and practice

講演者 : Barbara Mehlmauer-Larcher 氏
[Centre for English Language Teaching (CELT), Department of English, University of Vienna, Austria]
司会者 : 山口 高領 氏 [早稲田大学]
日 時 : 2015 年 3 月 13 日(土) 17:00~19:30
会 場 : 早稲田大学 11 号館 6 階 606 教室

【概 要】

All language teaching practice is based on some kind of theories of language, language teaching and language learning. Pre-service teachers' theories might be very subjective theories, based on ideas, assumptions and common sense derived from some limited teaching experience or years of observation carried out as language learners themselves at secondary and tertiary level.

Teacher educators who regard future language teachers as professionals aim to help student teachers of languages develop validated theoretical knowledge and integrate this academic knowledge into their subjective theories of language teaching and learning. Consequently, in pre-service teacher education, teacher educators have to meet the challenge of initiating learning processes which have an impact on student teachers' cognition and their theoretical concepts of language teaching and learning as well as on their actual teaching behaviour.

To start with I will provide a conceptual framework of teacher education with a focus on closing the gap between theory and practice in language teacher education programmes, followed by concrete examples of how this can be put into practice at the level of course design and concrete activities in teacher education courses. As a

document which assists this kind of language teacher education, the use of the EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages) will be demonstrated as a tool for supporting student teachers at the various stages of their learning processes, both on a theoretical and a practical level.

※Barbara Mehlmauer-Larcher 先生ご紹介のページ

http://www.univie.ac.at/Anglistik/ang_new/staff/staff_ped_teach.html

【後記】

At the beginning of the presentation, Prof Barbara Mehlmauer-Larcher asked the audience if we could trust a trainee dentist to fix our tooth. We expect knowledgeable professionals to take care of us when we go to the dentist, the hospital, or the police. When parents send their children to school, they also expect professional teachers to be there. EPOSTL can help student teachers become professional teachers. The presentation focused on what the EPOSTL is, how the EPOSTL can be used, and why the EPOSTL should be used. EPOSTL is a document intended for students going through pre-service teacher education to (1) acquire theoretical knowledge and practical skills necessary to teach a language, (2) help assess their own instructional decisions, and (3) monitor and reflect on their progress.

During the presentation, Prof Barbara Mehlmauer-Larcher gave us a worksheet which gave us an idea of how the EPOSTL can be used. We picked a descriptor that read, “I can evaluate and select tasks which help learners to use new vocabulary in oral and written context”. We had to come up with classroom exercises that would meet the goal and at the same time be able to explain why it would work theoretically. After completing the exercise it made me think of my instructional decisions and how appropriate they are for my students. At the end of her presentation, I realized that one of the keys to conducting a successful class might be to always ask myself, “Will this methodology work theoretically and pedagogically?” And this certainly is not as easy as it sounds for every class. Although the EPOSTL is exclusively designed for student teachers, I believe it is useful for all foreign language teachers in developing their teaching skills and professionalism.

(浅利庸子 記)

「ラーニング・アナリティクスによる英文読解実験について」

講演者： 中野 美知子 氏 [早稲田大学]
司会者： 松坂 ヒロシ 氏 [早稲田大学]
日 時： 2015 年 3 月 28 日(土) 17:15~19:15
会 場： 早稲田大学 3 号館 4 階 405 教室

【概 要】

今までに早稲田大学で展開してきた英語教育について話す機会があったので、TALK では、最近行ったラーニング・アナリティクスによる英文読解実験について報告します。

リーディング過程は直接観測できるものではないが、学習ログを取得することで、読解における行動及び時間の観測は可能となる。内容理解評価として、3 択式内容確認問題 6 問への回答と書き込み 11 問のデータを用いた。事前と事後アンケートに回答させ、読解に影響を及ぼす事項を調査した。読ませた材料は、*Japan and the World* で、1000 語の時事英語文である。読解は Readiness (時事英語を読む心構え) 興味の種類、知識の程度により、読解速度と読みの深さに影響が出ると言われている。事前アンケートではこの点を質問すると同時に、英語運用テスト(英検、TOEIC、TOEFL、WeTEC などの点数を質問した。事後アンケートは 30 個の読解ストラテジーのどれを読解中に使用したかを質問した。読解ストラテジーは従来 3 種 (Global, Cognitive and Supportive Strategies) が提案されており、トップダウン処理 (長期記憶にある知識をうまく使う) とボトムアップ処理 (単語、句、文への順次理解) の効果的な使用を聞くものであった。Moodle 上で全ての事前事後アンケートに答え、かつ、難解な単語には英英辞書を 12 項目にクリック操作で参照できるようにした。1 画面に 1 パラグラフを提示し、音声でも内容を聞けるようにした。音声の速度は、0.7 倍速、1 倍速、1.5 倍速、2 倍速で 使い分けるようにした。

【司会者後記】

英語学習者がリーディングを行う場合、そのプロセスを学習ログ取得により把握することができるだろうか。これが本講演のテーマである。昨年10月ころ始まった、まさにフレッシュな研究プロジェクトの報告である。

ログは、読み始めてからの時間の経過をたどり、それぞれの時点で学習者がどこを読んでいるか、読んでいる箇所をどのくらい理解しているか、といった情報を蓄積する。読む言語材料はコンピュータ上に表示される。今回の研究においては、表示の単位は1段落であった。言語材料としてはジャパントイムズの社説が使われ、話題は *tourism* であった。言語材料には英英辞書の定義や音声が付されており、学習者は自分の必要に応じてこうした支援を得ることができる。本研究では、事前事後のアンケート、テストも行い、学習者の興味、知識の程度、知識のタイプ（大意把握および特定の情報の把握）、ストラテジー使用の実態も調べた。ログ取得を通して、学習者ごとの読み方、読みの速さ、理解度についての特徴がある程度分かり、興味深いデータが得られた。

質疑応答の時間には、読まずに音声に頼る学習者がいるのではないか、学習者による類推力の差が表れるのではないか、時間制限の有無により学習者の読み方に差が出るのではないか、といった話題が聴衆より出て、活発な議論が行われた。

今回の講演は中野先生のご定年に当たって行われたもので、会の最後に先生への花束贈呈があり、先生のこれまでの学会への貢献に対して学会からの謝意が表明された。

規 約

TALK 規約

[2006.10.1 改訂]

1. 名称： TALK (Tanabe Applied Linguistics Kenkyuukai)
(田辺英語教育学研究会)
2. 目的： ・英語教育及び関連分野の理論と実践
・日本の英語教育の改善・進歩発展・方法の開発
3. 理念： (a) 自己の研究発表を通し，その研究内容を再確認する研究活動をする
(b) 自己の研究に対する各会員の専門分野からの意見を聞き，討論を重ねることによって新しい知見を得る研究活動をする
(c) 各自の専門分野での知見や新情報を会員相互に伝える活動をする
(d) さまざまな研究分野の会員が自分の持てるものを生かして研究を重ね，併せて会員の知識を増やし見識を深める一助とする研究活動をする
4. 会員： 本研究会員及び趣旨に賛同する者
5. 会費： 年会費：3,000 円
会計年度は4月1日から翌年の3月31日までとする
6. 組織： 各部署の担当者には1名の責任者を置く。任期は1年。再任は妨げないが，持ち回りが望ましい

【会 長】 本研究会の代表者

【幹 事】 発表者や司会者の依頼を含む，研究会の行事・運営に関わる調整，および会全体のまとめ役

【事 務 局】 会に関わる諸行事の連絡・出欠確認，名簿作成・更新を含む事務一般

【会 計】 予算決算の報告，一般会計，諸行事の会計

【庶 務】 諸行事の会場確保，会当日の鍵や機材の管理 等

【研 究 企 画】 月例会（研究発表・読書会 等）・合宿等の企画案作成および運営

【Dialogue 担当】 研究会紀要『Dialogue』の原稿依頼，原稿収集，校正・編集，印刷所への入稿，会員への配布 等

【ネットワーク】 ホームページ・メーリングリストの管理・運営

7. 活動内容：
- ・原則として月1回研究会を開く
 - ・発表者は発表要旨を、司会者は司会者後記を執筆する
 - ・各活動内容を月刊報告としてホームページ上で公開する
 - ・定期的に研究会誌『Dialogue』を発行する。『Dialogue』には、「年度活動報告」、および投稿規定（別に定める）に従って「研究論文」「実践報告」「書評」を載せることとする
 - ・研究書の出版、教材の開発
8. その他の活動：
- ・夏期休暇中の研究会は合宿の形をとることとする
 - ・年1回4月に総会を開く
 - ・本研究会の目的に沿った外部の行事にも、必要があればTALKとして参加する

以上

■上記規約に基づき、2014年4月～2015年3月の「組織」担当者が以下の通り決まりました。（○は責任者 敬称略）

【会 長】	松坂ヒロシ			
【幹 事】	佐藤 之美			
【事 務 局】	鈴木 久実			
【会 計】	紀伊 雄太			
【庶 務】	重政 真有子	安田 明弘		
【研究企画】	○浅利 庸子	望月 真帆	小林 潤子	
	山口 高嶺	澤田 翔	小屋 多恵子	
	湯舟 英一	杉内 光成	残間 紀美子	
【Dialogue担当】	○杉内 光成, 山口 高嶺,			
【ネットワーク】	下山 幸成			

投稿規定・執筆要項

『Dialogue』 投稿規定・執筆要項

■ 投稿規定

1. 発行回数：年1回、発行する。
2. 投稿資格：TALKの会員。（共著の場合には全員が会員であること）
3. 内容：「研究論文」「実践報告」「書評」「年度活動報告」等を掲載する。
4. 分野：英語教育学、応用言語学、およびこれらに応用できる分野。
5. 使用言語：日本語または英語。
6. 論文の著作権：本会に帰属する。
7. 査読・選考：
「研究論文」「実践報告」の採否は、紀要編集委員会が審査のうえ決定する。
「研究論文」に関しては、研究会の定める査読委員に専門に応じて査読を依頼することがある。「研究論文」「実践報告」「書評」の採用原稿についても、分量の圧縮や一部書き直しを求めることがある。
8. 抜き刷り：希望者には有料で行う。
9. 期日：当該年度の5月末日（必着）までに投稿する。（投稿数が少ない場合は締切日を延長する場合がある。その際は会員メーリングリストで通知する。）
10. 原稿の制限：原稿は未刊行のものに限る。

■ 執筆要項

1. 原則：
この執筆要項はAPA (Publication Manual of the American Psychological Association) 第5版を基準にして、TALKが作成したものである。ここに記述がない事項についてはAPA第5版に従う。ただし「研究論文」以外は、編集委員会が認めれば、その分量や性質上、必ずしもこれに準じなくともよいものとする。
2. 構成内容：
 - 1) 「研究論文」

論文題目、著者名、所属、要約、キーワード、本文、(注)、参考文献、(付録)の順とする。()内は随意。

2) 「実践報告」

題目、著者名、所属、要約、キーワード、実践現場情報、本文、(注)、(参考文献)、(付録)の順とする。()内は随意。

3) 「書評」

紹介する書名・論文名、書・論文の編者・著者名、出版年、出版社名、著者名、所属、本文、(注)、(参考文献)、(付録)の順とする。()内は随意。

3. 分量：

「研究論文」は、20枚以内、「実践報告」は2枚から10枚程度、「書評」は1枚から4枚程度とする。この分量には、上記「2. 構成内容」をすべて含むものとする。

4. 書式：

※研究論文・実践報告・書評とも、TALKのホームページ (<http://talk-waseda.net/dialogue/>)にあるテンプレートを用いること。

以下、テンプレートの設定内容を記述する。

- (a) Microsoft Word®を用い、B5版(縦)の横書きで作成のこと。
- (b) 余白は、天地25ミリ、左右20ミリに設定する。
- (c) 1ページの行数は、33行に設定する。(文字数は設定しないこと。)
- (d) 英文原稿の場合、「Century」フォントを用い、題目・大見出し・小見出しには太字を用いる。日本語原稿の場合、題目・大見出し・小見出しには「MS Pゴシック」、その他は「MS明朝」と「Century(括弧と数字の場合)」を用いる。
- (e) 題目は、3行目から中央寄せで書き、14ポイントを用いる。「書評」の場合は、紹介する書名・論文名を題目として書く。研究論文・実践報告を日本語で書く場合は、題目の英文表記もつけること。
- (f) 著者名・所属は11ポイントを用い、題目の下に1行空けて中央寄せで書く。それぞれ各1行ずつ用いること。複数の著者がいる場合は、第1著者・第1著者の所属・第2著者・第2著者の所属…の順に記載する。また、「書評」の場合は、紹介する書名・論文名、書・論文の編者・著者名、出版年、出版社名と記載したのち1行空けて書き始める。
- (g) 要約は9ポイントを用い、所属の下に1行空けて200 words以内で書く。本文の言語を問わず英文とし、研究論文・実践報告の場合は必須とする。
- (h) キーワードは9ポイントを用い、要約の下に1行空け、5つ以内で記載する。英語表記・日本語表記を併記する場合には、1キーワードと数える。
- (i) 実践報告の実践現場情報は9ポイントを用い、「科目名」「対象者とクラス人

数」「学習の目標」を記載する。

- (j) 本文の大見出しは 12 ポイントを用い、上下に 1 行空ける。算用数字で番号をつけてから大見出しを記載すること。(e.g. 1. -----)
- (k) 本文の小見出しは 10.5 ポイントを用いる。上に 1 行空けるが、下は 1 行空けずに書き始めること。(e.g. 1.1 ----- / 1.1.1 -----)
- (l) 本文は 10 ポイントを用いる。英文原稿の場合は各段落前に半角 3 文字分空け、日本文原稿の場合には各段落前に全角 1 文字分空ける。日本文原稿の句読点は「,」「。」を用いる。文中でイタリック体にすべき箇所はイタリック体にしておくこと。
- (m) 注 (Notes) は 9 ポイントを用い、脚注ではなく、すべて本文の末尾にまとめて記載する。
- (n) 参考文献 (References) は、10 ポイントを用い、本文・注などで言及したもののみ記載する。英文原稿の場合は、著者名のアルファベット順に一括して記載し、日本文原稿の場合は、英語文献をアルファベット順に記載した後、日本語文献を五十音順に記載する。
- (o) 外国の人名、書名などを日本語で表記する場合、原則として初出の箇所で原名を示す。
- (p) 図・表は本文中に貼り付けること。「表 1」(Table 1)、「図 1」(Figure 1) のように、算用数字で通し番号を記入する。表のタイトルは表の上に、図のタイトルは図の下に記入する。

5. 送付方法：

投稿締切日までに、Microsoft Word® で作成したファイルと、それを PDF に変換したファイルを、メールで送信する。

注：最新の執筆要項は必ず TALK のホームページ（<http://talk-waseda.net/dialogue/>）で確認すること。

TALK 紀要『Dialogue』第 14 号

発行年月日 2016 年 3 月 25 日
編集・発行 TALK (田辺英語教育学研究会)
代 表 者 松坂ヒロシ
印 刷 所 株式会社リーブルテック
発 行 所 TALK 紀要編集委員会本部
〒169-8050
東京都新宿区西早稲田 1-6-1
早稲田大学教育学部 松坂ヒロシ研究室内

事 務 局 e-mail : office@talk-waseda.net

ホームページ <http://www.talk-waseda.net/>

ISSN 1349-5135