

ISSN 1349-5135

Dialogue

Vol. 22

TALK

Tanabe Applied Linguistics Kenkyuukai

(田辺英語教育学研究会)

Dialogue 22 卷頭言

言葉の世界は相撲の世界

松坂ヒロシ

われわれ英語教師が抱えるひとつの大きな悩みは、コミュニケーションに対する学習者の気後れの問題です。

母語話者の英語に比べて自分の英語はどうしようもなくお粗末だ。不完全な英語でものを言うより、発言しないで黙っていよう――

こういう姿勢で授業に臨む学習者が多いことに、われわれはしばしばため息をついてきました。この問題に対応するために、少なからぬ教師が、「不完全な英語でいいんだよ。」「間違った英語でもかまわないよ。」と言って学習者を励ましてきました。

ひとりの学習者として、私自身は、この話題に関してふたつの感想を持ちます。ひとつは、今の学習者はいいなあ、という感想です。私は、学校で英語を習っていて、上記のような優しい激励を一度も受けませんでした。

いまひとつの感想は、自分が受けた教育について、恩師が亡くなられた今、習ったことをなるべく多くの皆様にお伝えしなくては、という、一種の義務感です。私を励ましてくれたのは、「言葉の世界は相撲の世界と同じだ。」という言い方（この言い方は恩師のお言葉ではなく、私なりのたとえです）で表現できるような、独特の発想です。

私の大学時代の恩師、中尾清秋先生は、学生が多義的な、つまり複数の意味に取れる文を書くと、それを絶対にお許しになりませんでした。たとえば、‘John hit the boy with a stick.’は、多義的です。棒を持っていたのはジョンだとも取れるし、少年だとも取れるからです。

そんなヘンな英文って、現実にあるのかねえ、とお疑いの方のために、次の例をどうぞ。国内旅行中、列車で聞いた英語のアナウンス。‘... please be ready to get off before the train stops.’「降車のご用意を到着前になさってください。」の意味ですが、「列車走行中に飛び降りて頂きたいので、ご準備を。」とも取れる。まさかそんな突飛な解釈をする

乗客はいませんから、私個人はこの程度の英語に目くじらを立てようとも思いませんが、厳しかった私の恩師ならお許しにならないでしょう。

さて、言葉の世界が相撲の世界に似ているゆえんは、ここからです。私の先生は、母語話者といえども、多義文をうっかり書くことがあるとおっしゃいました。現に、上に挙げた列車内のアナウンスは、おそらく、鉄道会社から英訳を請け負った翻訳会社において、母語話者の校閲を通ったものだと思われれます。多義文だけでなく、その他の種類の問題をはらんだセンテンスを、母語話者は書くことがある、と私は恩師から習いました。そして、非母語話者も、そうした問題を指摘することができるし、直すこともできると習いました。

話は英語に限りません。私は、岩淵悦太郎著の『悪文』（日本評論社）という本が好きですが、この本には日本語母語話者が書く悪文の例があふれています。何語であれ、母語話者は必ずしも完璧ではありません。

こうなると、母語話者の英語こそ最高規範、という英語学習における伝統的考え方が怪しくなります。むしろ、よい英語の世界とは、母語話者がフリーパスで入れる世界ではないと言えますし、逆に、非母語話者も努力すれば足を踏み入れることができる世界であるとも言えます。

相撲の世界では、日本出身の力士も外国出身の力士も対等です。力士の評価に出自は関係ありません。英語の世界、いや、すべての言葉の世界も、実はこのような世界ですし、そのことに気づいた学習者は、気後れをはねのける力を身につけ始めた学習者である、と私は思うのです。

TALK 紀要『Dialogue』 査読協力者

査読協力者 飯 村 英 樹 (群馬県立女子大学)

[五十音順 敬称略 所属は 2024 年 3 月 1 日現在]

目 次

《研究論文》

高等学校英語教科書における発音指導項目の分析

An Analysis of Pronunciation Instruction Items in Japanese High School English Textbooks

杉内 光成 1

《実践報告》

共感カードを用いた帯活動

Routine Activities using Empathy Cards

三村 修 21

2023 年度 研究会報告 31

規 約 51

投稿規定・執筆要項 55

研究論文

高等学校英語教科書における発音指導項目の分析

An Analysis of Pronunciation Instruction Items in Japanese High School English Textbooks

杉内 光成

獨協埼玉中学高等学校

Abstract

This paper investigates the inclusion of pronunciation instruction features in Japanese high school English textbooks for the academic year 2022. While numerous studies have explored pronunciation instructions through methods such as teachers' self-experience, questionnaires, textbook analysis, class observation, and syllabus analysis, none have specifically focused on textbooks aligned with the 2022 Course of Study. The analysis encompassed four English textbook series, scrutinizing phonetically related elements such as phonetic alphabets, pronunciation manners, stress, intonation, connected speech, and identification of thought groups. The findings reveal that each textbook addresses at least one of these categories in diverse ways, with distinct emphases and approaches to pronunciation instruction. Moreover, there is a discernible decrease in both the variety and frequency of pronunciation instructions compared to previous studies, indicating an issue that warrants attention. Consequently, this suggests a need for English education in Japan to consider the integration of pronunciation instruction with other skills and its treatment within the classroom context.

キーワード: 高等学校英語検定教科書, 発音指導, 教科書分析

1. はじめに

本稿の目的は、令和 3 年度検定済の高等学校英語検定教科書における発音を中心とした音声指導項目に焦点を当て、発音記号、発音方法、強勢、イントネーション、音のつながり、ポーズの 6 項目を整理し、それらの提示内容や提示方法を分析し、4 種類の教科書で

どのような工夫を行っているのか、またどのような違いがあるのかを考察し、高等学校で行われている発音指導の実態について考えていくことである。

1.1 日本における発音指導の実態

全世界の英語使用者のうち非英語母語話者が占める割合は 75% を超え、英語学習者が目指すべき目標が「母語話者のような発音に近づけること」から「相手に伝わる発音を習得すること」に移り変わった (Walker, Low, & Setter, 2021)。その影響から、Intelligibility を向上させるために必要となる音声指導項目を指導すべきであるという考えが広まってきている (Munro & Derwing, 2015; Levis, 2018)。

日本の英語教育においても、英語によるコミュニケーション能力の育成を目標として掲げるようになった。令和 4 年度より年次施行の学習指導要領では、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能の習得が求められており、身に付けるべき資質・能力の 1 つに「音声」を挙げている。その具体的な指導事項は (ア) 語や句、文における強勢、(イ) 文におけるイントネーション、そして (ウ) 文における区切りの 3 つとされている (文部科学省編, 2018)。

このように、目的や場面、状況などに応じたコミュニケーション能力育成のために音声の能力を身につけるべきであるとされているが、実際に行われている発音指導には多くの問題点があると指摘されている。有本 (2022) は、教室での発音指導がどのように行われているかについて標準的な手法を紹介し、新出単語の発音練習がクラスで一斉に行われることから正しくできているか個別に判断することができないことや、本文理解後の音読活動において教師が音声面での準備をせずに音読活動を実施していること、さらに発展活動でよく行われるスピーキング活動において音声面への指導があまりおこなわれていないという 3 点を解決すべきだと指摘している。手島 (2011) は、生徒が英語を話すだけで良しとしたい教員の心情だったり、教員が発音指導の方法がわからなかったりなどの理由から、生徒の発音はいまだに相手に伝わらない「カタカナ発音」が主流になってしまっていることをはじめ、中学校・高校で行われている発音指導の問題点を指摘している。東後他 (2009) は、「現実の指導は担当教員の裁量によるところが大きいと、かなり本格的に指導を受ける生徒がいる一方で、ほとんど発音指導を受けずに大学に進学する生徒がいるのも事実だ」(p. 39) と教員の裁量によって、生徒が受けることのできる発音指導に幅があることを指摘している。さらに、田邊 (2018) は、「英語科では 4 技能に関しての AL (アクティブ・ラーニング) への対応は増加しているものの、英語音声指導、とりわけ発音指導分野では、AL をいかに取り入れるかに関しての研究・事例は数少ない」(p. 39) と指導方法に関する問題点について言及しており、主体的・対話的で深い学びを取り入れた発音指導の実現を

目指すべきであると主張している。日本英語教育の発音指導は、まだ改善の余地を多く残している。

1.2 検定教科書分析

では、日本の英語教育界がグローバル社会で求められている「相手に伝わる発音」を習得することに焦点を置いた指導にベクトルを向けていくにはどうすればよいのだろうか。そこで、発音指導の実態を調査・把握することにより、解決策へのヒントが見つかるのではないかと考えた。実態調査の手法としては 1) 経験則をもとにしたもの、2) 教員・学生へのアンケート調査、3) 教科書分析、4) 授業観察・分析（短期・中期・長期）、5) シラバス分析などが挙げられている（田邊・中野, 1999）が、本稿では 3) 教科書分析により、3 種類の教科書について音声指導項目（主に発音に関するもの）を分類し分析した。

上記の 5 つの手法から教科書分析を選んだのは、教科書は公教育において重要な役割を果たしており、さらに教科書分析が学問領域として歴史的に確立しているからだ。Apple and Christian-Smith (1991) は、教科書には合法的な知識と文化が含まれており、知識の伝承に大きな役割を果たしていると主張している。また、王 (2013) は「教科書分析は 1970 年代から学問領域として成立し、様々な視点から分析が行われてきた」(p. 247) と教科書分析が英語教育研究において、主要な研究手法の 1 つであるとしている。

2. 先行研究

発音指導に関する教科書分析は、研究対象としてあまり多く取り上げられている分野ではない（上田・大塚, 2011; 王, 2013）。しかし、先行研究例を見ていくと、日本英語教育の発音指導がたどった軌跡を見ることができる。

2.1 横断的分析

教科書を横断的に分析しているのが上田・大塚 (2011) と柳田 (2017) である。上田・大塚 (2011) は 2006 年度施行の学習指導要領に則った中学校検定教科書各 3 年分を、発音記号、強勢、イントネーション、単語間の音のつながり（連結・脱落・同化）、ポーズ（意味グループごとの区切り）、OI（音声表現）指導という 6 項目の発音指導項目に整理し、それらの提示内容や提示方法を分析している。また、各音声項目の提示分布、カバー率を表にまとめ、提示方法についても言及がされている。分析結果から、教科書では大学の音声学で学ぶ基礎的な項目がかなり提示されていることに言及しつつも、教科書によって音声指導項目における重点の置き方や記号の使用などが大きく異なっているという問題点を挙

げ、音声項目ごとにその詳細や改善策を提案している。

高等学校の英語検定教科書を扱ったのが柳田（2017）である。柳田（2017）は平成 28 年度検定済みの高等学校英語検定教科書において、教科書のどこで発音指導事項が提示されているかに着目し、発音記号、発音方法、強勢、イントネーション、音のつながり、ポーズの 6 項目がどのように扱われているかについて分析した。発音記号に関しては、発音記号の提示は、子音については 8 割以上の教科書においてカバーされていたものの、母音はカバー率に差があったことを指摘している。発音方法の項目では、具体的な発音方法を説明しているのは半数の教科書に留まり、顔や舌のイラストは掲載されていない、学習者目線で考えると、イラスト等の掲載はすべきであると主張している。強勢については、語強勢より文強勢に重きが置かれているとしている。イントネーションは、教科書間での差が大きく見られたことを報告している。音のつながりは、スラーを使って示されることが多いことと、連結、脱落、同化の違いを詳しく解説している教科書が少ないことに言及している。ポーズについてはがスラッシュ (/) を表記していた教科書は半数あるが、そこに解説を加えていることはほとんどなく、どこにスラッシュを入れるべきなのかの詳細かつ理論的な説明をするべきであると主張している。結果として、全ての教科書において発音に関して様々な項目は提示されているが、音声指導項目の提示場所や重点項目には教科書によってかなり違いがあることが明らかにされている。

2.2 縦断的分析

教科書を出版年ごとに縦断的に分析しているのが上田・大塚（2013）と杉内（2022）である。上田・大塚（2013）は 2012 年度施行の中学校学習指導要領に則った教科書とそれ以前に使用されていた教科書を、教科書内の音声指導材料の取扱いや学習者への指導項目の提示量またその方法の変化を縦断的に分析し、考察した。分析結果から、教科書内で大きな変更が見られたのは発音、イントネーション、スピーチ指導の 3 項目であり、学習指導要領で示されているように、より現実的な場面で使用する力をつけるための指導記述が提示されていた。しかし、音変化、強勢、区切りについては、どの教科書においても特に変更は見られず、これでは教員の裁量次第で活用がされるか否かが変わってしまうので、これらについても多少の修正は必要であることが今後の課題として指摘している。

杉内（2022）は令和 2 年度検定済の中学校英語検定教科書における発音を中心とした音声指導項目に焦点をあて、発音記号、強勢、イントネーション、単語間の音のつながり（連結・脱落・相互同化）、ポーズ（意味グループごとの区切り）、音声表現指導の 6 項目を整理し、それらの提示内容や提示方法を分析し、6 社の教科書はどのような工夫を行っているのか、またどのような違いがあるのかを考察し、中学校で行われている発音指導の実態

についての調査をまとめている。結果として、教科書それぞれに特徴があり、発音指導項目に対する重点の置き方や提示方法・提示頻度には差があることが明らかになった。さらに、教科書は改訂がされるたびに発音指導項目が充実し、その提示方法は豊富になることにも言及しており、発音指導に対する意識の向上の現れであると歓迎している。

2.3 順序分析

教科書の音声事項を順序の視点から分析しているのが加藤（2008）である。加藤（2008）は中学校検定教科書 *NEW HORIZON* における音声指導項目の扱われ方を分野と順序の観点から分析をした。その結果、3年間の発音指導の中で扱われる内容の多くは母音であり、英語学習が始まる1年生では、特に多くの母音に関わる発音を学習していることが分かった。一方、子音は調音点の違いについては丁寧に扱われており、その指導を通して日本語と英語の違いに着目させる狙いがあると考えられる。

また、手島（2011）は中学や高校における発音指導の内容を吟味する必要性を主張しており、その視点の一つとして「扱う事項は、どんな順序で、いつごろ扱うのがよいか」（p. 42）という点を挙げている。

指導内容の順序となると、分節音と超分節音のどちらを優先的に指導すべきかという二項対立の議論になるが、どちらか一方を優先すべきという主張もあれば、双方をバランスよく指導すべきであるという主張もあり、統一見解を得るには至っていないのが現状である（Sugiuchi, 2014; Wang, 2022）。

2.4 リサーチ・クエスション

様々に変化する学習指導要領に合わせて、検定教科書は発音指導項目に触れる量が増えており、扱われる内容は多岐に渡るようになってきている。しかし、令和4年度以降に施行された学習指導要領に則った高等学校の教科書を分析した研究はまだない。

本稿では、以下の3点をリサーチ・クエスションとして教科書の分析を行った。

- 1) 発音記号、発音方法、強勢、イントネーション、音のつながり、ポーズにおいて、4種類の教科書はどのような工夫を行っているのか、またどのような違いがあるのか。
- 2) 令和3年度検定済みの教科書は、柳田（2017）で扱われた教科書からどのような変化があったのか、そしてその変化から現在の高等学校ではどのような発音指導が行われているのか。
- 3) 令和3年度検定済みの教科書は、発音指導項目をどんな順序で提示をしているのか。

3. 方法論

本稿の分析は、筆者が教科書14冊すべてに目を通し、発音指導項目の提示の有無、提示方法、教科書のどのページで扱われているかという提示箇所から推測される重点項目について、分析項目ごとにまとめた。

3.1 分析対象

分析対象としたのは、令和4年度から年次進行で使用されている令和3年度検定済の教科書4種類であり英語コミュニケーションでは *All Aboard!* (AA)、*Power On* (PO)、*ENRICH LEARNING* (EL)、論理・表現では *Vision Quest* の3学年分、合計14冊のことである。『高等学校用教科書目録（令和4年度使用）』（2021）によると、教科書には12社の英語コミュニケーションの教科書と、10社分の論理・表現の教科書がある。さらに高等学校の教科書では、同一科目においても1社で複数の教科書を作成されることがある。本稿では、東京書籍が出版する英語コミュニケーション英語の教科書3種類と啓林館が出版する論理・表現の教科書を分析の対象とした。なお、AA、PO、ELは学年が上がっていくにつれて、AAⅠ、AAⅡ、AAⅢのようになるが、*Vision Quest* は *Vision Quest I Standard* (VQⅠS)、*Vision Quest I Advanced* (VQⅠA)、*Vision Quest II Ace* (VQⅡA)、*Vision Quest II Hope* (VQⅡH)、*Vision Quest III* (VQⅢ) と学年だけでなく難度によって教科書が分かれている。上記の教科書は、英語コミュニケーションと論理・表現それぞれの科目の検定教科書において最も採択数の多い出版社の教科書である（東京都教育委員会編，2021）。よって、高等学校での指導において、最も影響力のある教科書であると推察される。その教科書の内容を分析することが、発音指導の実態を調査するうえで最も有効な手段であると考えた。本稿では、各教科書の英語の音声・発音のしくみの提示を行っている部分や独立したコーナーをチェックした。なお、日本で教育を受けているほぼ全員の英語学習者が学習の過程で触れるものを分析対象にする観点から、教員用マニュアルや付属CD、教科書ガイドは分析対象に含まない。

3.2 分析項目

分析項目は柳田（2017）にならい、発音記号、発音方法、強勢、イントネーション、音のつながり、ポーズの6項目とし、発音指導項目ごと・教科書ごとに比較しながら分析を行った。強勢とは語・句・文における強勢、イントネーションとは文におけるイントネーションであり、orを含む選択疑問文でのイントネーションや平叙文を疑問の意味で用いるイントネーション、そしてwh-疑問文を聞き返して用いるイントネーションも含まれる。音のつながりとは連結、脱落、相互同化の3種類を指し、ポーズとは意味のかたまりを意

識した発音指導のことである。

4. 結果

以下に、発音記号、発音方法、強勢、イントネーション、音のつながり、ポーズの提示分布を表1にまとめた。なお、○は該当の分析項目の表記があることを表し、×は表記がないことを表している。英語コミュニケーションの教科書である AA、PO、EL は3 学年分をまとめた結果を記載している。一方、論理・表現の教科書である VQ は前述しているように学年だけでなく難度によって教科書が分かれているので、本稿では、それぞれの教科書の結果を記載してある。

表1は4種類の教科書がどの発音指導項目を表記しているかをまとめたものである。

表1

発音指導項目の提示分布

	発音記号	発音方法	強勢	イントネーション	音のつながり	ポーズ
AA	×	○	○	×	×	×
PO	○	○	○	○	○	×
EL	○	×	×	×	×	×
VQ I S	×	×	○	×	×	×
VQ I A	×	×	○	×	×	×
VQ II A	×	×	○	×	×	○
VQ II H	×	×	○	×	×	×
VQ III	×	×	○	×	×	×

AA は発音方法と強勢についてのみ扱われており、それ以外の発音指導項目に関して提示を行っている部分や独立したコーナーは見られなかった。一方、PO はポーズ以外の発音指導項目を網羅しており、PO I から PO III までまんべんなく様々な形で発音指導項目にページを割いていた。EL に関しては、EL I で Pronunciation and Phonics Chart というページを設けているが、それ以外の発音指導項目について扱う箇所はなかった。VQ では、VQ I S から VQ III の全ての教科書で、強勢が扱われており、VQ II A でのみポーズに関する言及があった。なお、各発音指導項目の結果については、リサーチ・クエスチョンの 1) と 2)

に対応するために、令和3年度検定済の教科書を分析した結果と柳田（2017）が分析した結果を比較するように示す。

4.1 発音記号

本稿では、柳田（2017）で扱われている母音と子音を分析対象とした。教育表記としての実用性が認められている表記法を用い、各教科書で使用される母音・子音を22の母音（表1）と24の子音（表2）に分類した。この表記法により、本稿において母音は、前舌母音 [i:, i, e, æ]、中舌母音 [ə, ʌ, ɔɹ]、後舌母音 [u:, u, ɔ:, ɑ, ɑ:]、二重母音 [ei, ai, au, ou, ɔi, iəɹ, eəɹ, uəɹ, əəɹ, ɑəɹ] と表記する。なお、三重母音 [eiəɹ, aiəɹ, auəɹ] は分類対象に含んでいない。なお、子音では、[ts]、[dz]、[tr]、[dr] は破擦音と分類すること（松坂, 1986）もあるが、本稿では上記の通り、教育表記としての実用性が認められている表記法にならい、子音連続に分類した。杉内（2022）では子音連結という用語を使っているが、柳田（2017）が子音連続という用語を使用しているため、こちらを採用した。

本稿で分析対象としている令和3年度検定済の高等学校英語教科書の中で発音記号を扱っているのは、POとELのみであった。なおAAとPOは本課内の新出単語に発音記号は併記しているが、ELは巻末に「New Words and Phrases」という形で新出単語がまとめられており、そこに発音記号が併記されているにとどまっている。

表2は母音の、表3は子音の提示分布と提示箇所を表している。なお、柳田（2017）において、各母音、子音でカバーされている教科書数が異なることが報告されているので、本稿では、カバー率100%（全ての教科書で扱われている）は○、カバー率0%（どの教科書でも扱われていない）は×、カバー率が25～75%（何冊かの教科書で扱われている）は△で表す。

表2

母音の提示分布と提示箇所

	PO		EL		柳田（2017）	
	提示分布	提示箇所	提示分布	提示箇所	提示分布	提示箇所
i:	○	別 セ ク シ ヨ ン	○	巻 末	○	巻 頭 ・ 本 課 ・ 巻 末
i	○		○			
e	○		○			
æ	○		○			
ə	○		○			

高等学校英語教科書における発音指導項目の分析

ʌ	○		○		○	
əɹ	×		○		△	
u:	○		○		○	
u	○		○		○	
ɔ:	○		○		△	
ɑ	×		×		○	
ɑ:	○		○		△	
ei	○		○		○	
ai	○		○		○	
au	○		○		○	
ou	○		○		○	
ɔi	○		○		△	
iəɹ	×		○		△	
eəɹ	○		○		△	
uəɹ	○		○		×	
ɔəɹ	×		×		△	
ɑəɹ	×		×		×	

表 3

子音の提示分布と提示箇所

	PO		EL		柳田 (2017)	
	提示分布	提示箇所	提示分布	提示箇所	提示分布	提示箇所
p	○	別 セ ク シ ョ ン	○	巻 末	○	巻 頭 ・ 本 課 内 ・ 巻 末
b	○		○			
t	○		○			
d	○		○			
k	○		○			
g	○		○			
f	○		○			
v	○		○			
θ	○		○			
ð	○		○			

s	○		○		○	
z	○		○		○	
ʃ	○		○		○	
ʒ	○		○		○	
h	○		○		△	
tʃ	○		○		○	
dʒ	○		○		○	
m	○		○		○	
n	○		○		○	
ŋ	○		○		○	
l	○		○		○	
w	○		○		△	
r	○		○		○	
j	○		○		△	
子音連続	○		×		△	

分析結果から、令和 3 年度検定済の教科書の中では、ほとんどの母音がカバーされていた。特に、弱母音の[ə]は目立たない音節に含まれる母音として、PO I にて別セクションにて取り上げられて説明されている。しかし、中舌母音[ər]が PO で、後舌母音[a]が PO と EL で、二重母音[iər]が PO で、二重母音[ɔər, aər]が PO と EL でカバーされていなかった。また、柳田（2017）との比較から、教科書の改訂を経てもほとんどの母音がカバーされていることが分かった。後舌母音[ɔ:, a:]、二重母音[ɔi, eər, uər]は柳田（2017）より扱われるようになっている。一方、後舌母音[a]と二重母音[ɔər]は柳田（2017）より扱われなくなってしまった。中舌母音[ər]と二重母音[iər]は扱われる程度は教科書によって様々であり、二重母音[aər]は全くカバーされていない。提示箇所については、PO では別セクションを設けているが、EL は巻末での提示のみとなった。柳田（2017）では巻頭、本課内、巻末と様々な提示箇所が確認できたが、教科書の改訂を経て、本課内で発音記号が提示されなくなった。

子音においては、令和 3 年度検定済の教科書は子音連結以外の全てをカバーしていた。子音連結は教科書によって扱いが異なった。摩擦音[h]と移行音[w, j] は柳田（2017）より扱われるようになっている。また、柳田（2017）との比較から、母音の場合と同じように、教科書の改訂を経てもほとんどの子音がカバーされていることが分かった。提示箇所については、母音と同様の結果となっている。

ここまで、発音記号を発音指導項目として提示している分野についての結果を見てきたが、教科書による母音・子音の扱いには大きな差はないことがわかった。また、母音よりも子音の方がよりカバーされていた。母音、子音ともに、柳田（2017）より提示分布においては改善が見られたが、提示箇所においては本課内で扱われなくなってしまった。

4.2 発音方法

発音方法については、AAとPOしか扱っていなかった。AAでは、AA I とAA IIの本課内の新出単語にカタカナ表記がついており、POではPO I の巻頭に「発音ガイド」というコーナーで取り扱われている発音記号の発音の仕方について説明があった。なお、POでは母音[i:, i, e, æ, ɑ:, ɔ:, u:, u, ʊ, ə, ʌ]にのみ発音方法の説明があり、二重母音や子音は、発音練習をするための例が3つずつ提示されているにとどまっている。以下が発音方法の説明の例である。

[i:] 日本語の「イ」より唇を横にひっぱって、「イー」のように発音する。

[i] [i:]よりリラックスして「イ」のように出す音です。

(*Power On English Communication I*, p. 12)

また、PO I からPO IIIまで一貫して、本課内の新出単語のいくつかが「発音やアクセントに注意すべき語」を表すマークがついていた。主に、カタカナと強勢を置く位置が異なっていたり（例：pattern）、スペル通りの発音ではない場合（例：calm）に、マークは付けられている。

柳田（2017）では、具体的な発音方法を提示しているのは10冊中5冊にとどまり、提示内容や提示箇所は教科書によって異なっていた。発音記号とカタカナ表記を併記しているものだったり、母音と子音の一部のみに説明が加えられていたり、顔や舌のイラストを使って説明をしていたりと、提示内容や説明方法は様々であった。提示箇所は巻末や本課内の2カ所のみであり、巻頭で扱われているケースはないと報告されている。

本稿で分析した令和3年度検定済の教科書14冊と柳田（2017）が分析した平成28年度検定済みの教科書10冊を比較すると、発音方法に関する記載が少なくなり、提示内容も乏しくなったことが分かる。

4.3 強勢

柳田（2017）にならい、教科書ごとに語強勢と文強勢について分析を行い、強勢については、AA、PO、VQ I S、VQ I A、VQ II A、VQ II H、VQ IIIが扱っていたということがわ

かった。AAはAA I とAA IIの本課内において、新出単語で強勢を置くところが太文字になっていた。VQ I SからVQ IIIでは、Logic Focus Speechというスピーチの練習をするためのページにおいて、スピーチをする際に内容に合わせて強弱をつけ、重要なところは強くゆっくり話すことに言及されているだけであった。POではPO I 別セクション「Sounds Interesting! 2」で音節の説明を導入して語強勢について、「Sounds Interesting! 3」で文末の内容語の説明を導入して文強勢についてカバーしていた。また、PO II 別セクション「Sounds Interesting! 2」で第一強勢と第二強勢について扱っていた。さらに、PO IIIでは別セクション「Sounds Interesting! 1」で強勢の変化について、例を出して説明がなされていた。以下がその例である。

辞書の強勢	⇒	変化した強勢
A: Do we have any plans for this afternoon?		B: Yes. We're going to have afternoon tea.
(aftが第二強勢、noonが第一強勢)		(aft、teaが第一強勢、noonが第二強勢) (Power On English Communication III, p. 17)

柳田（2017）では、語強勢について扱っているのは教科書10冊中3冊であり、文強勢は全ての教科書でカバーしていた。語強勢の表し方は、強勢記号が使われていたり、強く読まれる部分が○で囲まれていたり教科書によって違いがあった。文強勢も同様で、教科書によって違いがあり、大小の黒丸や太字が使われていたり、強く読まれる部分が○で囲まれていた。

以上の結果から、教科書の改訂を経ても、語強勢と文強勢のそれぞれがカバーされているということが分かった。また、POでは語強勢について、音節の概念を説明するところから、強勢の変化まで別セクションを設けて丁寧に説明をしていた。

4.4 イントネーション

令和3年度検定済みの教科書では、POのみがイントネーションについて扱っていた。PO IIの別セクション「Sounds Interesting! 5」において、イントネーションの3つの型である下降、上昇、下降上昇を提示し、下降は断定や完結、上昇は疑問や未完結、そして下降上昇は言い残し、のようにそれぞれの意味を例と矢印（↘、↗）を使って説明している。以下がその例である。

A: Is this the way to ↗ Tokyo? (疑問)

B: I think ↘ so. (断定)

I ↙ think so. (言い残し)

(Power On English Communication II, p. 153)

柳田 (2017) では、イントネーションの扱いに関しては教科書によってかなりばらつきがあることが報告されている。全く扱わない教科書もあれば、肯定・命令文、Yes-No疑問文、疑問詞疑問文、選択疑問文、付加疑問文、列挙、聞き返し、繰り返し、呼びかけというイントネーションの全ての基本的な型をカバーしているものもあった。一方で、提示箇所は本課内であるケースが多く、別セクションを設けている教科書もあったが、巻頭や巻末で扱う教科書はなかった。

以上の結果から、教科書改訂後のイントネーションの扱いは、少なくなったと言える。

4.5 音のつながり

単語間の音のつながりは PO のみでカバーされており、スラー () を使って表されていた。PO I では同じ子音が連続する場合、PO II では子音と母音が連続する場合がそれぞれ別セクション「Sounds Interesting!」で扱われている。また、連結、脱落、同化の分類については、連結と脱落は例とともに説明もされているが、相互同化については触れられていなかった。

柳田 (2017) においては、教科書のほとんどが音のつながりを扱っていることが報告されており、表記記号としてスラー () を使って音のつながりが表示されていた。また、連結、脱落、同化の順で多く提示がなされており、説明の仕方も連結、脱落、同化の違いを丁寧に説明している教科書もあれば、一切の解説をしていない教科書もあるなど扱う程度は様々であった。なお、提示箇所は巻頭、本課内、別セクションであり、巻末で音のつながりをカバーする教科書はなかった。

以上の結果から、音のつながりを扱う教科書は改訂を経て少なくなった。また、連結と脱落については説明と例などが提示されているが、同化に関しては令和 3 年度検定済みの教科書では学ぶ機会がなくなってしまった。

4.6 ポーズ

ポーズは「意味グループごとの区切り」(上田・大塚, 2011) と定義し、分析をおこなった。令和 3 年度検定済みの教科書でポーズについてカバーしているのは、VQ II A のみであった。さらに扱われていると言っても、Logic Focus Speech というスピーチの練習をする

ためのページにおいて、スピーチをする際に気を付ける項目として「意味の切れ目を意識して話す」(p. 50)と書かれているだけであった。

一方、柳田(2017)でも「あまり重点が置いて取り上げられていなかった」(p. 88)とされているように、教科書10冊中5冊でのみスラッシュの記号を使って扱われており、3冊しか解説を載せていなかった。なお、提示箇所は本課内と別セクションである。

以上の結果から、ポーズに関しては、教科書の改訂を経ても、ページを割いて扱われる項目ではないということが分かった。また、提示箇所も別セクションであることが多く、解説も少なかった。

4.7 その他の発音指導事項

ここでは、発音記号、発音方法、強勢、イントネーション、単語間の音のつながり、ポーズという分類には含まれない発音指導項目について扱う。

POは別セクション「Sounds Interesting!」において、音節、リズム、弱形と強形、イギリス英語とアメリカ英語、そして早口言葉と幅広く発音指導項目についてカバーしている。まず、音節についてはPOの発音指導項目を扱う「Sounds Interesting!」という別セクションの最初のテーマとして扱われている。ここでは、音節について説明をし、ストレスとstress、テキストとtextなどカタカナと英語を強勢のある音節に注意しながら読みさせることで、日本語と英語の音節の違いについて体感させるような工夫がある。POIIにおいて、リズムは「目立つ音節のビート」(p. 137)と表現されており、例文を提示しながら大小の●を使って、目立つ音節が規則的に現れることを説明している。弱形と強形は、forやhasを例に挙げて「ふつうは弱形の発音で使われ、文末に来た場合などに強形が使われる」(p. 169)と解説されている。以下にforとhasが弱形と強形で使われている例文を示す。

A: What's it **for** /fɔ:r/? B: It's **for** /fɔ:r/ opening a can.

A: **Has** /hæz/ it started? B: Yes, it **has** /hæz/!

(Power On English Communication II, p. 169)

POIIIでは、イギリス英語とアメリカ英語の違いをつづり字、発音、文法など、様々な点で異なるということに触れ、その中で発音の違いについてtomatoやvitaminなどの発音wo例に説明している。そして、POの発音指導項目を扱う「Sounds Interesting!」という別セクションの最後のテーマとして扱われているのが、早口言葉である。これは発音の上達を目指しており、早口言葉を練習することで、はっきりした発音や滑らかな発音が出来るようになり、より効果的な情報伝達につながることに言及している。

論理・表現の教科書である VQ のシリーズでは、Logic Focus Speech というスピーチの練習をするためのページにおいて、大きな声ではっきりと発音することと、早口にならないことが効果的なスピーチへのアドバイスとして書かれている。

なお、柳田（2017）において、発音記号、発音方法、強勢、イントネーション、音のつながり、ポーズという分類には含まれない発音指導項目についての分析結果はなかった。

4.8 リサーチ・クエスチョン 1 に対して

本稿では、一つ目のリサーチ・クエスチョンとして、発音記号、発音方法、強勢、イントネーション、音のつながり、ポーズにおいて、4 種類の教科書はどのような工夫を行っているのか、またどのような違いがあるのかについて調べた。結果として、教科書によって発音指導項目の扱いに関する差は大きかった。例えば、PO のように本課とは別のセクションを設けて一通りの発音指導項目に触れている教科書もあれば、EL や VQ のように巻末のみで扱ったり、本課内の最低限のスペースを割き、発音以外の事項に重点を置く教科書もあった。しかし、全体的に発音指導項目を扱う教科書は少なく、強勢に関してはほぼ全ての教科書で何かしらの形で触れられていたが、発音記号と発音方法については 2 種類の教科書でしか扱われておらず、イントネーション、音のつながり、ポーズに至っては 1 種類の教科書でしかカバーされていなかった。

4.9 リサーチ・クエスチョン 2 に対して

二つ目のリサーチ・クエスチョンとして、令和3年度検定済みの教科書は、柳田（2017）で扱われた教科書からどのような変化があったのか、そしてその変化から現在の高等学校ではどのような発音指導が行われているのかについて分析をした。その結果、学習指導要領改訂前と比べて、全体的に教科書間で発音指導項目を扱う程度の差が大きくなった。一方、項目別の変化を見ていくと、発音記号は提示分布において改善が見られたが、提示箇所においては本課内で扱われなくなってしまった。また、発音方法、イントネーション、音のつながりに関する記載は少なくなり、提示内容も乏しくなってしまった。一方、教科書の改訂を経ても丁寧に取り扱われているのは、強勢のみであった。しかし、ポーズは教科書改訂があっても変わらず、ほとんどカバーされていなかった。

4.10 リサーチ・クエスチョン 3 に対して

三つ目のリサーチ・クエスチョンとして、令和 3 年度検定済みの教科書は、発音指導項目をどんな順序で提示をしているのかについて分析をした。本稿で分析をした教科書のうち、PO のみが発音指導事項をほぼ網羅していたので、PO における発音指導項目の提示順

序を以下に示す。

表 4

発音指導項目の提示順序

<i>Power On I</i>	<i>Power On II</i>	<i>Power On III</i>
p.12 発音ガイド（発音記号の発音の仕方を説明）	p.23 目立たない音節（弱母音）	p.17 強勢の変化
p.40 声の抑揚	p.51 目立つ音節（第一強勢と第二強勢）	p.51 イギリス英語とアメリカ英語
p.41 音節（音のまとまり）	p.105 音のつながり（子音と母音が連続する場合）	p.64 早口言葉
p.55 語の強勢（目立つ音節）	p.137 リズム（目立つ音節のビート）	
p.103 文の強勢（文末の内容語）	p.153 イントネーション（その型と意味）	
p.117 音のつながり（同じ子音が連続する場合）	p.169 弱形と強形	

3 学年分の教科書において、最初に提示されているのは母音と子音の発音記号とその発音方法である。そのあとに、イントネーション、音節、語と文の強勢、音変化の基本事項が扱われている。2 学年の教科書では、1 学年の教科書と同じように、音節、音変化、イントネーションについて触れられているが、その内容はより高度なものとなっている。また、リズムや弱形と強形も教科書の後半で扱われている。3 学年の教科書では、強勢の位置が変化することを取り上げ、それ以外ではイギリス英語とアメリカ英語の違いや早口言葉など、発音に関しての興味を広げるための事項が扱われていた。

5. 考察

以上、発音指導項目 6 項目について分析をすると、結果として、教科書間の発音指導項目における重点の置き方や提示方法に大きな違いがあった。柳田（2017）と同様に、改訂後は教科書によって発音指導項目の扱いに関する差は大きかった。そして、全体的に発音指導項目を扱う教科書は少なくなっていた。また、発音指導項目に関しては、全体的に教科書間で発音指導項目を扱う程度の差が大きくなった。強勢は、教科書が改訂される前も後も、ほとんどの教科書で何かしらの形で触れられおり、発音記号に関しても扱われ方に

高等学校英語教科書における発音指導項目の分析

ついて大きな変化は見られなかった。一方、発音方法、イントネーション、音のつながりについてはあまり扱われなくなってしまい、ポーズについては改訂前後ともにあまり扱われていなかった。

全体的に発音指導項目を扱う教科書が少ないという状況については、言語活動量の増加による指導項目の取捨選択が要因の一つだと考えられる。『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 外国語編』（文部科学省編, 2018）では、外国語科の改訂の趣旨を説明し、その要点を以下のように説明している。

統合的な言語活動を通して「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」、「書くこと」の五つの領域（以下「五つの領域」という。）を総合的に扱うことを一層重視する科目と、話すことと書くことによる発信能力の育成を強化する科目をそれぞれ新設し、外国語でコミュニケーションを図る資質・能力を育成するための言語活動を充実させることとした。

(pp. 6-7)

教科書にはページ数という制限があるため、統合的な言語活動を充実させるということは、必然的に他の事項を削減する必要が生じる。そのような状況になり、発音項目が削減の対象になったと推測される。

強勢以外の項目が教科書であまりカバーされていないことについては、学習指導要領で求められていることとは反対の結果となっている。学習指導要領では、(ア) 語や句、文における強勢、(イ) 文におけるイントネーション、そして (ウ) 文における区切りの3項目を具体的な発音指導項目としている（文部科学省編, 2018）。本来であれば、強勢、イントネーション、ポーズに重点が置かれるべきであるが、提示頻度や提示箇所の観点から、この中でしっかり取り扱われているのは強勢のみである。これは、手島（2011）が述べているように、強勢という発音項目が「正しく認識していなければ、自分の発した英語が相手に理解されにくくなるし、それに留まらず、相手の発した英語を間違っ聞き取る可能性がある」（p. 35）からで、相手とのコミュニケーションにおいて大切な習得項目だからであると推測される（Walker, Low, & Setter, 2021）。さらに、学習者への分かりやすさという側面も寄与していると考えられる。王（2013）では、「英語の教科書の内容を学習者の観点から考察する必要性」（p. 251）について指摘しているが、これは本課内の本文だけでなく教科書に記載されている全ての事項について当てはまる内容であり、発音指導項目も例外ではない。強勢には規則性があるので学習者にとって理解しやすい。一方、イントネーションやポーズにおいて規則性はあるが、文法的知識や文脈判断というプラスアルファの能

力が必要となり、他の発音指導項目と比べると分かりやすさに欠けるのではないかと推測される。

杉内 (2022) が「できるだけ具体的な記述があることが生徒の発音能力向上に寄与する」(p. 29) と述べているように、発音方法についての説明があるだけで、学習者である生徒にとっては勉強の大きな助けになる。教える立場の教員が発音方法について丁寧に説明が出来れば、発音方法に関する記述が教科書になくてもよい。しかし、「自らの英語の発音について指導を受けたことがなく、英語音声学に関する基本的な知識もない者が、英語教員になれる」(p. 42) と 手島 (2011) は英語教員養成の現状を嘆いているように、現実的には発音指導を授業内で十分に行うことは難しい状況である。

また、分節音と超分節音というカテゴリで提示順序を考察すると、発音指導項目は分節音の基本事項、超分節音の基本事項、超分節音の発展事項という順序で提示されている。これは分節音や強勢は初学者にとって学びやすく、超分節音であるイントネーションはコンテキストとの関係を考慮する必要があるので、一定の英語力を備えた段階での指導が適切であるという Sugiuchi (2014) の考察と一致している。よって、本稿で分析した発音指導項目は学習者にとって学びやすく並べられていると考えられるが、指導順序に関して先行研究例が少ないことから、今後の更なる調査が必要である (手島, 2011)。

6. 結論と今後の課題

本稿では、令和 3 年度検定済みの教科書における発音を中心とした音声指導項目に焦点をあて、発音記号、発音方法、強勢、イントネーション、音のつながり、ポーズの 6 項目を整理し、提示の有無、提示方法、教科書のどのページで扱われているかという提示箇所から推測される重点項目について、分析項目ごとにまとめた。結果として、教科書それぞれに特徴があり、発音指導項目に対する重点の置き方や提示方法・提示頻度には差があることがわかり、この点に関しては先行研究として挙げた杉内 (2022) と同じ結果であった。しかし、改訂前の教科書と比べると、明らかに発音指導項目が減っていた。これは危惧されるべき状況である。以下に、教科書において改善していく必要があると考えられる課題を 2 つ提示する。

一つ目は言語活動の中で発音指導を組み入れていくことである。スピーキング活動やリスニング活動を行う際に、音声と意味をつなぎ合わせるプロセスを指導手順に盛り込んでいきたい (土屋, 2004)。また、発音指導は単独で行うよりも他技能と結びつけるべきであると言われている (Munro & Derwing, 2015; Levis, 2018)。現在の教科書では、別セクションや巻末で扱われることがほとんどであり、改善が必要である。二つ目は指導言をより

充実させたい。生徒が一人でも発音を練習できるようなヒントが教科書に記載されていれば、生徒にとっての発音に対するハードルを下げることができ、発音に意識を向けることに繋がると期待できる（杉内, 2022; 王, 2013）。また、発音に対する知識がないことから指導に自信のない教員がいるという状況を踏まえると、生徒が自分自身で発音を学ぶことができる工夫が必要である（有本, 2022; 手島, 2011）

発展した教育に関わる高等学校の教科書は、日本全国の高校生の英語学習を下支えする大切な学習教材であり、インプット教材である。グローバル社会で活躍が期待される高校生の学習環境を、教科書という側面からより良質なものにしていきたい。

参考文献

- Apple, M. W., & Cristian-Smith, L. K. (Eds). (1991). *The Politics of the Textbooks*.
Routledge.
- Levis, M. J. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge University Press.
- Munro, J. M., & Derwing, M. T. (2015). Intelligibility in research and practice: teaching priorities. *The handbook of English pronunciation*, 377–396.
- Sugiuchi, M. (2014). *The effect of segment- and suprasegmental-focused teaching on perceived comprehensibility* [Unpublished master's thesis]. Graduate School of Education, Waseda University.
- Walker, R., Low, E., & Setter, J. (2021). *English pronunciation for a global world* [PDF].
Oxford University Press. www.oup.com/elt/expert
- Wang, X. (2022). Segmental versus Suprasegmental: Which One is More Important to Teach?. *RELC Journal*, 53(1), 194–202.
- 有本純 (2022) 「英語発音指導の課題と解決策」『関西国際大学研究紀要』, 23, 1-13.
- 上田洋子・大塚朝美 (2011) 「発音と音声のしくみに焦点をあてた中学校英語教科書分析—インプットの基礎を考察する—」『大阪女学院大学紀要』, 7, 15–32.
- 上田洋子・大塚朝美 (2013) 「中学校英語検定教科書における音声指導項目の分析—新旧学習指導要領での扱いの変化について—」『大阪女学院大学紀要』, 10, 1–15.
- 加藤みち子 (2008) 「中学英語教科書に見る音声指導の扱われ方」『岩手大学英語教育論集』, 10, 49–65.
- 啓林館編 (2021) 『Vision Quest English Logic and Expression I Advanced』 .
- 啓林館編 (2021) 『Vision Quest English Logic and Expression I Standard』 .
- 啓林館編 (2022) 『Vision Quest English Logic and Expression II Ace』 .

- 啓林館編 (2022) 『Vision Quest English Logic and Expression II Hope』 .
- 啓林館編 (2023) 『Vision Quest English Logic and Expression III』 .
- 杉内光成 (2022) 「発音指導に焦点を当てた中学校英語教科書分析」『Dialogue』, 20, 15-34.
- 田邊祐司 (2018) 「英語科における「主体的・対話的で深い学び」：音声指導を中心に」『専修大学外国語論集』, 68, 39-52.
- 田邊祐司・中野香 (1999) A constructive examination of English pronunciation work: The case of college pron-related textbooks. 『山陽論叢』, 6, 65-86.
- 土屋澄男 (2004) 『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』 研究社.
- 手島良 (2011) 「日本の中学校・高等学校における英語の音声指導について—発音指導の現状と課題—」『音声研究』, 17(1), 31-43.
- 東京書籍編 (2021) 『All Aboard! English Communication I』 .
- 東京書籍編 (2022) 『All Aboard! English Communication II』 .
- 東京書籍編 (2023) 『All Aboard! English Communication III』 .
- 東京書籍編 (2021) 『ENRICH LEARNING ENGLISH COMMUNICATION I』 .
- 東京書籍編 (2022) 『ENRICH LEARNING ENGLISH COMMUNICATION II』 .
- 東京書籍編 (2023) 『ENRICH LEARNING ENGLISH COMMUNICATION III』 .
- 東京書籍編 (2021) 『Power On English Communication I』 .
- 東京書籍編 (2022) 『Power On English Communication II』 .
- 東京書籍編 (2023) 『Power On English Communication III』 .
- 東京都教育委員会編 (2021) 『令和4年度使用 都立高等学校及び都立中等教育学校(後期課程)用教科書 教科別採択結果(教科書別学校数)』 [PDF].
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/press/press_release/2021/files/release20210826_01/reference.pdf
- 東後勝明・御園和夫・松坂ヒロシ・高本裕迅・阿野幸一 (2009) 『英語発音指導マニュアル』 北星堂書店.
- 文部科学省編 (2018) 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 外国語編』 .
- 文部科学省編 (2021) 『高等学校用教科書目録(令和4年度使用)』 [PDF].
https://www.mext.go.jp/content/20210604_mxt_kyokasyo02-000014470_4.pdf
- 松坂ヒロシ (1986) 『英語音声学入門』 研究社.
- 柳田綾 (2017) 「効果的な音声指導項目の提示とは—高等学校英語教科書分析から—」『桜花学園大学学芸学部研究紀要』, 9, 72-92.
- 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.

實踐報告

共感カードを用いた帯活動

Routine Activities using Empathy Cards

三村 修

新潟県厚生連佐渡看護専門学校非常勤講師

Abstract

This report showcases communication activities employing Empathy Cards along with reflections on these exercises. Empathy Cards comprise 'Feelings Cards' and 'Needs Cards,' which feature words representing emotions and needs. The teacher fosters a secure environment, allowing students to transform foreign words into authentic expressions. This application integrates Marshal Rosenberg's Nonviolent Communication into English learning, fostering proactive, interactive, and authentic learning.

キーワード： Nonviolent Communication, reflective listening, Empathy Cards, empathy, proactive interactive and authentic learning

科目名	英語
対象者とクラス人数	専門学校1年生 20名
学習の目標	看護に関する専門英語を学び、英語での患者とのコミュニケーション能力を養う。

1. はじめに

1.1 実践の目的

筆者はこれまで、複数の学校で非常勤講師を勤めてきたが、2014年から看護学校での英語の授業を引き受けている。看護学校で求められたのは教養としての英語⁽¹⁾。教養として

の英語とは何か。教養のある人が使う英語が教養のある英語であると教室で語っていた恩師、田辺洋二の言葉⁽¹⁾を筆者は記憶している。

では教養とは何か。徐京植（2005）が指摘するように、そこには、他者の視点を借りて自己を洞察することや、他者のありようを尊重することが含まれる⁽²⁾。他者を他者としてありのままに理解することをプレディミカこ（2021）は、コグニティブ・エンパシーとして紹介している⁽³⁾。教養の中にはコグニティブ・エンパシーが含まれるであろう。エンパシーの訳語として本稿ではとりあえず「共感」という言葉をあてておく。

看護の世界では、「寄り添う看護」ということが言われている。寄り添うことの中には、「他者のありようを尊重する」ことや「他者を他者としてありのままに理解する」ことが含まれるだろう。「寄り添う看護」とは共感的看護ともいえる。看護学校における教養としての英語は、「寄り添う看護」あるいは、共感的なコミュニケーションに役立つ英語であると考えられる。

カール・ロジャーズ（Carl Ransom Rogers）を継承するマーシャル・ローゼンバーグ（Marshall Bertram Rosenberg）は非暴力コミュニケーション（Nonviolent Communication 以下、NVC と略記）として共感的なコミュニケーションを体系づけた⁽⁴⁾。

本稿の目的は共感的コミュニケーションの基本構文と、伝え返しの練習を通して、主体的・対話的で深い学び（proactive, interactive and authentic learning）を模索してきた実践と、そのふり返りの報告である。

1.2 NVC とは

NVC は、自然な分かち合いが可能なつながりの質を創ることを目的としており、コミュニケーションの4つの構成要素に関心を向ける（表1）。NVC では、仮説として feelings の原因は needs にあると考える⁽⁵⁾。

表1

NVCプロセス

1	観察 Observations
2	感情 Feelings
3	必要 Needs
4	依頼 Requests

表1の1~4のプロセスを文章として表現すると、次のようになる。これがNVCの基本構文と呼ばれる⁽⁶⁾。

1. When I (see / hear / remember / ...) ... ,
2. I feel ...
3. ... because ... is important to me. (... because I need)
4. Would you be willing to ...?

本稿は、1~3までのプロセスについて取り扱う。NVCによる共感的コミュニケーションの練習では伝え返しによる傾聴 *reflective listening* が用いられる⁽⁷⁾。本稿で紹介するのは、この基本構文に *reflective listening* を組み入れる会話練習である。

2. 共感カードを用いたコミュニケーション活動の事例

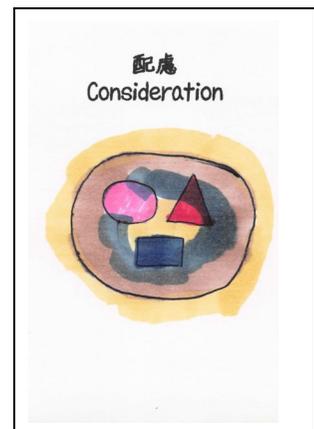
2.1 準備

feelings と needs の単語を記した cards を合わせて Empathy Cards と呼ぶ。元型はアメリカの CNVC (The Center for Nonviolent Communication) 認定トレーナー、ジーン・モリソン (Jean Morrison) とクリスティーン・キング (Christine King) 両氏によって開発された⁽⁸⁾。

学期の初めに needs カードを手作りする。名刺サイズの一枚のカードに一つの need が書かれたものを約 60 枚用意し、学生に配布する。一人が 2、3 枚を受け取る。学生たちは、そこに書かれた抽象名詞を読み、自分の内面に沸き起こるささやかな感覚を味わう (savor)。そして感じるままに、そのカードに抽象画を描く⁽⁹⁾。例えば図1のようなカードができる。それらのカードを回収し、スキャンし、人数分印刷する。

feeling を表現する言葉とその表情を組み合わせたカードは、既存のものが複数存在している。筆者は、Feeling Cards については、32 枚の既存の絵を用い⁽¹⁰⁾、両面印刷にしている。表には表情の絵だけ、裏面には、同じ絵と、その表情を表現する英単語とその和訳が書かれている。

図1
Needs Cards の一例



needs や feelings を表現する単語はローゼンバーグ著『NVC 人と人との関係にいのちを吹き込む法 新版』にある。Feeling Cards と Needs Cards を合わせた Empathy Cards を一人が一セットずつ持つ。

2.2 英作文と伝え返し

- 英作文→添削→みんなの前で Pair Work

学生には、“I remember I…”に続けて、自分が行動したことについて書いてもらう。このとき、自動詞の過去形を一つ書くだけで表現できることも少なくない（付録:人が主語になる自動詞）。そして、そのことを想起している今の自分の feeling と need を、カードを見ながら探し、基本構文を用いて文章化する。教師が添削し、返却する。その後二人一組で、みんなの前で会話をする。最初に speaker、listener を決める。残りの全員が observers になる。speaker と listener は、会話の途中で交代する。この活動に際して、教師は次の①～③について、学生に注意を促す。教師の助言は最小限にとどめる。場合によっては手本を示す。

- ① speaker は大きな声で
- ② listener は reflective listening をする。聞き取れないときは、聞き取れた範囲で伝え返す。あるいは“Pardon?” “Sorry?” と尋ねる。
- ③ observer は、“What’s going well?” の意識で観察する。

- 作文例

A: Taro

I remember I played video games.

I feel happy because fun is important to me.

B: Hanako

I remember I played with fireworks on the beach.

I feel happy because peace is important to me.

- 会話例①

A: What’s up, Hanako?

B: I remember that I played with fireworks on the beach.

A: You remember that you played with fireworks on the beach.

B: I feel happy because peace is important to me.

A: You feel happy because peace is important to you.

B: Yes, and you, Taro?

A: I remember that I played video games.

B: You remember that you played video games.

A: I feel happy because fun is important to me.

B: You feel happy because fun is important to you.

A: Yes, thank you for hearing me.

B: You are welcome. Have a good day!

A: You too, Taro.

2.3 ペア練習

授業の始まりに、二人一組になって、カードの中から、今の自分の気持ちを選んで会話する方法もある（会話例②）。慣れてくれば、needs を添えてみる（会話例③）。さらに慣れてくれば、出来事を添えてみる（会話例④）。お互いの生き生きとした存在を感じながら、英語で対話する感覚を体験できる。以下の会話例では、A が listener、B が speaker として会話を始めるが、B の and you, ___? (___の部分は相手の名前を入れる) をきっかけに listener と speaker が交代する。

- 会話例②

A: How are you, Rei?

B: I feel tired.

A: You feel tired.

B: Yes, and you, Miu? (Change)

:

- 会話例③

A: How are you, Rei?

B: I feel tired because I need rest.

A: You feel tired because you need rest.

B: Yes, and you, Miu? (Change)

:

• 会話例④

A: What's up, Rei?

B: I remember I danced.

A: You remember you danced.

B: ... and I feel excited,

A: ... and you feel excited,

:

:

(Change)

2.4 クラス・ディスカッション

speaker の返答を、全員が *reflective listening* するという選択肢もある。場合によっては *feelings* や *needs* を表現する単語の発音を教師がサポートする。

• 会話例⑤

A: How are you, Rei?

B: I feel happy.

All: You feel happy.

• 会話例⑥

A: What do you need, Miu?

B: I need learning.

All: You need learning.

• 会話例⑦

A: What is important to you, Rei?

B: Growth is important to me.

All: Growth is important to you.

3. 考察

3.1 安心・安全な環境を整える

feelings と needs を表現するとき、自分自身の弱さ (vulnerability) を含めての自己開示になる場合もある。またこの練習では、クラスの中の関係性に直接介入することになる。内実のある言葉でコミュニケーションをする練習は、その言葉によって、誰かが傷つく危険がともなう。

もし、内実のある言葉によるコミュニケーションを目指すのであれば、言葉の危険性について注意を促す、自己表現は差支えのない範囲で行うよう、またお互いのプライバシーは尊重するよう事前に指示するなどして、学習者の心理的安全を確保することが、教師の重要な役割となるだろう。

この練習に参加したくない、話したくない、伝え返しをしたくない、という学生がいる場合がある。学生の率直な自己表現を尊重することが、安心・安全な場を作っていく。その一方で、教室全体の参加意欲の低下を防ぐために、“Let me skip this time.”と発言してもらうのも一つの方法である。「飛ばして欲しい」と発言することによって、この学生も自己表現のコミュニケーション活動に参加することになる。

3.2 主体的・対話的で深い学び

自分自身の feelings や needs を自覚するところから、態度や行動を決定するとき、人は主体的 (proactive) である。そして、その自覚を促すのは“How are you?” から始まる対話 (interaction) だ。

率直に自己表現することには日本語であっても抵抗がともないやすいが、あまり実感の伴わない外国語だからこそ自己表現しやすい、ということがあるかもしれない。この練習によって、自分自身の実感と外国語が結びつき始める。自分自身の実感、つまり feelings や needs と、態度や行動と結びついた言葉は、自分自身の存在や命と結びついた言葉であり、それはたとえ外国語であっても、自分にとって、本物の真実な言葉なのだ。

学生たちからの授業の feedback の中に、普段会話することのない同級生と会話することができた、というものがあつた。

Empathy Cards を用いて、自己と他者の feelings や needs に関心を向けて対話することが、単なる練習を超えて、自己への洞察を深め、生き生きとした他者と出会う機会を提供したのである。これは深い学び (authentic learning) と言えるのではないか。

注

1. 「英語がどのように変化をしていったとしても、教養のある人々が使う英語は、いつでも世に受け入れられる標準型としての価値を持つであろう」田辺洋二 (2003) 『これからの学校英語』早稲田大学出版部, 140.

2. 「人間は徳と知を求めるとされてきたけれども、実はみずから進んで野蛮化・機械化する存在なのだということなのです。しかしそれを放置していることはできない。そのために必要な教養とは、自分のいる場所を世界のなかで広くとらえる、歴史のなかでとらえることができる、内側と外側から見ることができる、つまり他者の目から見るることができる、ということです。」徐京植 (2005) ,166.
3. 「これだけ多くの定義が存在する中で、わたしが関心を持っているのは、あくまでオックスフォード・ラーナーズ・ディクショナリーズが定義するところのエンパシーであり、いま使われているカテゴリー分けの中でいえば、コグニティブ・エンパシーと呼ばれるものである。／つまり、自分を誰かや誰かの状況に投射して理解するのではなく、他者を他者としてそのまま知ろうとすること。自分とは違うもの、自分は受け入れられない性質のものでも、他者として存在を認め、その人のことを想像してみる。他者の臭くて汚い靴でも、感情的にならず、理性的に履いてみる。」プレディみかこ (2021) .
4. 「何がどう影響して人への思いやりが失われてしまうのだろうかと研究しているうちに、言葉が非常に重要な役割を負っているということ、そしてわたしたちの言葉の使い方がとても重要であることに気づき、わたしははっとした。それ以来、どのようにコミュニケーションをとれば、つまりどのように話をしたり聞いたりすれば、自分たちに本来そなわっている力——人を思いやろうとする気持ちを引き出せるのか、心の底から与えることができるのか、自分自身とそして相手と理解し合えるのかをさぐった。そうしてある方法にたどりついた。それを、『非暴力コミュニケーション』(Non-violent Communication) とわたしは呼ぶ」 マーシャル・B・ローゼンバーグ (2012) ,19.
5. 「人の言動は、自分の感情を『刺激』することはあっても『原因』になることはない。NVCの実践はその自覚を強める。人の言動をどう受けとめるのかを『選択』した結果や、そのとき必要としていることや期待していることが感情を引き起こすととらえるからだ」同書,97-98.
6. Rosenberg, Marshall. B. (2015). *Nonviolent Communication: A Language of Life -3rd edition*. PuddleDancer Press, 231.
7. 伝え返しによる傾聴とは、自分が理解したことを、相手に伝えながら、相手の言葉を聴く聞き方である。北川智子は、伝え返しを英語学習の方法として取り入れた体験を述べている。「相手の文章をリピートすることで、コミュニケーションが格段に面倒でなくなる。相手が言ったことを主語だけ変えて繰り返すと、どこでミスアンダースタンディング (誤解) が生じているか、自分の理解度が相手に伝わるからだ」北川智子 (2013) 『世界基準で夢をかなえる私の勉強法』幻冬舎,35.
8. 共感カードは各種、各国で作成され販売されている。以下のサイトでも購入可能。
NVC Japan 「共感トランプ (第二版)」 from NVC Japan Web site
http://nvc-japan.net/material/empathy_cards/
9. 「丸三角四角を使って描いてください」と指示をし、説明的、具象的な絵にならないよう促す。

10. 筆者は Feelings Cards については、大阪府人権教育研究協議会の教材、「いま、どんなきもち？」を転用している。

参考文献

Rosenberg, Marshall. B. (2015). *Nonviolent Communication: A Language of Life -3rd edition*. PuddleDancer Press.

NVC Japan 『共感トランプ (第二版)』

http://nvc-japan.net/material/empathy_cards/

大阪人権教育研究協議会 『いま、どんなきもち?』

<http://daijinkyō.in.cocacn.jp/kyozai/page.htm>

徐京植 (2005) 「現代の教養とは何か」『教養の再生のために』影書房。

田辺洋二 (2003) 『これからの学校英語』早稲田大学出版部。

プレディみかこ (2021) 『他者の靴を履く アナーキック・エンパシーのすすめ』文藝春秋。

マーシャル・B・ローゼンバーグ (2012), 安納献監訳, 小川敏子訳『NVC 人と人との関係にいのちを吹き込む法 新版』日本経済新聞社。

付録 人が主語になる自動詞

(ChatGPT を用いて筆者が作成。2023 年)

	現在	意味	三人称単数	過去	過去分詞	現在分詞
1	read	読む	reads	read	read	reading
2	nod	うなずく	nods	nodded	nodded	nodding
3	dance	踊る	dances	danced	danced	dancing
4	bike	自転車に乗る	bikes	biked	biked	biking
5	hike	ハイキングする	hikes	hiked	hiked	hiking
6	joke	冗談を言う	jokes	joked	joked	joking
7	smile	微笑む	smiles	smiled	smiled	smiling
8	whistle	口笛を吹く	whistles	whistled	whistled	whistling
9	write	書く	writes	wrote	written	writing
10	argue	議論する	argues	argued	argued	arguing
11	sneeze	くしゃみをする	sneezes	sneezed	sneezed	sneezing
12	sing	歌う	sings	sang	sung	singing
13	jog	ジョギングする	jogs	jogged	jogged	jogging
14	stretch	ストレッチする	stretches	stretched	stretched	stretching

15	sigh	ため息をつく	sighs	sighed	sighed	sighing
16	laugh	笑う	laughs	laughed	laughed	laughing
17	cough	咳をする	coughs	coughed	coughed	coughing
18	fish	釣りをする	fishes	fished	fished	fishing
19	talk	話す	talks	talked	talked	talking
20	walk	歩く	walks	walked	walked	walking
21	blink	まばたきする	blinks	blinked	blinked	blinking
22	wink	ウインクする	winks	winked	winked	winking
23	swim	泳ぐ	swims	swam	swum	swimming
24	listen	聞く	listens	listened	listened	listening
25	grin	にやりと笑う	grins	grinned	grinned	grinning
26	run	走る	runs	ran	run	running
27	yawn	あくびをする	yawns	yawned	yawned	yawning
28	frown	顔をしかめる	frowns	frowned	frowned	frowning
29	clap	手をたたく	claps	clapped	clapped	clapping
30	nap	昼寝する	naps	napped	napped	napping
31	sleep	眠る	sleeps	slept	slept	sleeping
32	skip	スキップする	skips	skipped	skipped	skipping
33	hop	跳ぶ	hops	hopped	hopped	hopping
34	shop	買い物する	shops	shopped	shopped	shopping
35	cheer	応援する	cheers	cheered	cheered	cheering
36	shiver	震える	shivers	shivered	shivered	shivering
37	sweat	汗をかく	sweats	sweated/sweat	sweated/sweat	sweating
38	chat	おしゃべりする	chats	chatted	chatted	chatting
39	play	遊ぶ	plays	played	played	playing
40	cry	泣く	cries	cried	cried	crying

研究会報告

文学作品を教材として何を学ぶのか？

講演者： 倉林 秀男 氏 [杏林大学]
司会者： 久保 岳夫 氏 [開成学園]
日 時： 2023 年 4 月 15 日(土) 17 : 15～19 : 00
会 場： オンライン ZOOM 開催

【概 要】

当り前のことかもしれませんが、私たち英語を教える者は普段から「面白い」と思ったり「難しい」と感じたりしながら英語に触れていくことが何よりも大切なことだと考えています。本発表では、英語はこうやって教えなければならない、教師たるものかくあるべし、多読・精読が重要だという方向には進まず、英語に向き合うことの楽しさや苦しさ(わからないことだらけ)をみなさまと共有させていただきたいと思っています。

そこで、文学作品を言語学的な観点から捉え、英語文体論の知見から「言えること」と「言えないこと」を時間のある限り示しながら、英語(というよりも言語)の奥深さと脱出不可能な迷宮に入り込んでいきます。迷宮の闇を照らし出す一筋の明かりを求めて苦悩しながらも、愉しんでいる一学習者として考えたことをお示しいたします。

【司会者後記】

講演者の倉林氏は近年文学作品を扱った授業を実践されており、専門分野である言語学、文体論の観点から、文学作品を用いた授業実践で得られる知見が紹介された。

まず最初に、講演者は、近年、日英の公共サインで示される言語形式の違いに注目し研究しており、ことばを「どのように伝え」「どのように受け止めるか」という表出と受容の問題に注目しているということが紹介された。

次に、講演者が授業で実践されている *retold* 版から導入してのちに原文と比較させる読解の授業内容が紹介された。Oscar Wilde の *The Happy Prince* (邦題『幸福の王子』) の本文を例に、*retold* 版と原文の英文を提示・比較しながら、原文で効果的に用いられている情報構造を、特に「場所句倒置 (*locative inversion*)」を例が提示された。原文では *retold* 版では用いられていない場所句倒置構造がなぜ用いられているのか、ということを学生に

注意深く考えさせることで、原文で著者が描こうとしている景色をより深く理解させることができるのではないか、ということが述べられた。

また、「文法がわかると作品をより深く理解できる」という主張がなされ、同作品の原文で使われている現在形、現在進行形、**be going to** という文法構造が取り上げられた。テンスやアスペクトに関する構造においても、なぜその構造が用いられているのかをしっかりと考えさせることで、原文で描かれている映像をより克明に想像することができるのではないかということが述べられた。

今回の講演は、講演者自身が行われている「ことばはどのように伝えられ、どのように受け止められるのか」という一貫したテーマが随所に垣間見える内容であった。テキストを正確により深く理解するためには、規範文法としてまとめられている文法書を参照したり英和辞典を丁寧に引いて学習させることが重要であることを改めて考えさせられる内容であった。言語形式の細部に注目して指導を継続していくことは、教場での時間を考えると難しいことも多いが、ひとつひとつの表現をより深く説明していくことで「最後まで読めた」という成功体験を学生に与えることにつながるのではないか、という話も大変参考になるものであった。

【文責：久保岳夫】

リテリングを用いた授業内スピーキングテスト

発表者： 杉内 光成 氏 [獨協埼玉中学高等学校]
司会者： 望月 眞帆 氏 [早稲田大学本庄高等学院]
日 時： 2023 年 5 月 20 日(土) 17:15~19:00
会 場： オンライン ZOOM 開催

【概 要】

本発表では、授業内に行ったリテリング形式のスピーキングテストの作成過程と実施方法、テスト結果などを報告します。これまで、様々な先行研究において、学習者のスピーキング能力を評価するためのテストが重要であると言われてきましたが、教室という環境においては、リテリングという手法が最も有効な手立てではないかとされています(卯城 2019, 佐々木 2020)。しかし、授業で教師が教えた内容をもとにしたリテリングスタイルのスピーキングテストに焦点を置いた先行研究はあまり散見されません。また、教育的な側面から見ると、リテリングスタイルのスピーキングテストでは、生徒は日々の授業へ積極的になり、さらに教員も教授法を振り返るようになるということが期待されています。

発表の前半部分は実践の報告を、後半部分は報告を踏まえてのディスカッションを予定しています。皆様からの多くの意見をいただければ幸いです。なお、本発表は Dialogue Vol.21 に掲載されている実践報告を改訂したものとなります。

【司会者後記】

杉内さんのパワフルで濃いご発表に触発され、意見交換の時間も含めて熱量の高い例会となった

杉内さんが述べられるように、スピーキングテストの重要性、リテリング活動の奥深い価値、スピーキングテストの複数の判定者で共有できるループリックの工夫については先行研究が多い。一方現場では、全クラス「統一問題」のスピーキングテストを定期試験のように実施したい。試験実施の時期をそろえ、公平性を担保したスピーキングテストを1クラス1コマで行うにはどうしたらいいか、といった具体的な試験デザインのハードルの高さに直面せざるを得ない。高校2年生を担当される杉内さんと4名の先生方はそれらを統

合した上、日々の授業での生徒の取り組みの成果が反映できる試験の実践に取り組みました。結果からは、スピーキング試験のクラスごとの評点の傾向が筆記テストの評点の傾向とほぼ一致したこと、生徒が授業内のひとつひとつの活動の重要性を再認識する貴重な機会になったことが報告された。このテストが「理解したことを適切に伝える」力の判定に加え、形成的評価の機会にもなり、杉内さんと先生方のチームの意図を反映できた素晴らしい実践となった。詳細はぜひ **Dialogue Vol.21** の実践報告をご覧ください。

今回の参加者の関心が特に高まったのは、1クラス1コマでテストを行う工夫の報告と生徒さんのパフォーマンス例の紹介だった。1クラス30人強の生徒を前後半の2グループに分け、さらに各グループでペアを組ませ、廊下にペアごとに並んで話者と動画撮影者となる。適切な記録動画が撮れるように、パネルの持ち方や話者と撮影者の距離などを丁寧に指示しておく。例会の参加者にも、「これなら自分でもできるかもしれない」と思わせてくれた。

また、杉内さんご自身は詳述は控えられていたが、5人の先生方のコラボレーションの見事さも感じる事ができた。ご発表では完成された試験デザインに見えるが、杉内さんと先生方の試行錯誤や幾度もの意見交換を経て創られたテストだと思われる。日々の授業の工夫を続け、学習者の努力を評価し向上を促す試験の実践に拍手を贈りたい。

【文責：望月眞帆】

第 1 章 : The Adolescent Language Learner : Setting the Scene ; Teaching Languages to Adolescent Learners

司会者： 山口 高領 氏 [秀明大学]

日 時： 2023 年 6 月 24 日(土) 17 : 15 ~ 19 : 00

会 場： オンライン ZOOM 開催

【概 要】

TALK TIME を行うにあたり、せっかくなので、教育・研究書と連動するとよいと考えていました。今回、比較的新しく、TALK に来てくださる会員の興味を包括していて、しかも無料で読めるものを選びました。

TALK TIME の前半では、第 1 章の内容や、わかりづらかったことを参加者の中で解決を図り、後半では、多くの方が教員でありますから、自らの解決法や対策などをお互いに紹介し合うことができると考えています。

Erlam, R., Philp, J., & Feick, D. (2021). *Teaching Languages to Adolescent Learners: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

doi:10.1017/9781108869812

<https://www.cambridge.org/core/books/teaching-languages-to-adolescent-learners/2FE B18731CA4356C04A21D9F58584F71>

【司会者後記】

当日は、少人数ながらも活発な意見交換がなされました。後記として、この第 1 章の内容をまとめます。

思春期の学習者の学びがうまくいくための大きな要因は、挑戦し甲斐のある環境づくりです。挑戦し甲斐には、学習者と他の仲間、学習者と教師に肯定的な関係が含まれます。肯定的な関係には、教師や仲間からの適切な協働的サポートがあり、課題をクリアするという肯定的な経験が必要です。また、教師はサポートを提供するだけでなく、学習者に大きな期待を寄せ、学習者の興味に合った課題を提供し、学習者の意欲を高める必要があります。

こうした主張は、教育心理学に裏付けられていると第1章は述べています。私自身が英語教員であると同時に、教員養成に携わった範囲での実感ですが、いずれの主張も納得のいくものでした。時間の関係で今回の TALK では第1章のみが扱われましたが、第2章以降を TALK 会員みなさまと意見交換する機会があればと願っています。

【文責：山口高領】

小学校英語教育の実践と、小学校・中学校での国際交流活動 について

発表者： 中村 優香 氏 [玉川学園]

日 時： 2023年7月29日(土) 17:15~19:00

会 場： 早稲田大学早稲田キャンパス 3号館 803教室

【概 要】

中学・高校での英語教育に長年携わってきましたが、小学校で英語を教え始めて今年で3年目となります。検定教科書 NEW HORIZON Elementary を使った実践報告をさせていただきます。また、勤務校での海外提携校との国際交流活動についても報告させていただきます。コロナ禍でのオンラインによる交流、またコロナ禍を経て今年度から約4年振りに再開した海外との交流活動の現状についてお話しさせて頂くと共に、今後の課題についても考えていきたいと思っております。

【参加者後記】

今回は、TALK 史上初のハイフレックス方式での TALK でした。対面では発表者を含む4名の他、Zoom では4名の方が参加されました。ご発表は、玉川学園で中等教育の経験をお持ちの、中村先生からの今取り組んでいる小学校教育と、海外との連携を通じた学びについてでありました。まとまった時間をとって独自性のある大きな取り組みについて伺える機会はなかなかないものだという松坂先生からのお言葉どおりの発表でした。TALK 会員のご勤務校での海外交流の取り組みについて、他の TALK 会員の方の実践例も聞いてみたくなりました。回線のトラブルがありましたが、次回に早稲田大学を会場にした場合には、活かしたいと考えています。

【文責：山口高領】

TALK 夏合宿

司会者： 肥田 和樹 氏 [早稲田大学]

日 時： 2023 年 8 月 23 日(水) 10:05~15:30

会 場： ハイブリッド開催（早稲田大学 7 号館 311 教室及び Zoom）

【タイムスケジュール】

10:05—12:15 研究発表・授業実践報告

根子 雄一郎：「論理」と「表現」の両立を目指す授業実践

高校 2 年生対象の論理表現Ⅱの授業実践報告をする。この科目では、論理展開を工夫して自らの意見を発信することが目標の一つとなっているが、そのためには論理展開の方法を学ぶと共に、それを表出するための英語表現を習得する必要がある。この二つの側面を両立するための実践について、主にシラバス開発と授業中の取り組みの観点から発表をする。また実践から見えてきた新たな課題について共有し、その解決方法について議論をしたい。

三村 修：共感カードを用いた帯活動

共感カード(Empathy Cards)は Feeling を書いたカードと Need を書いたカードですが、共感カードを用いたコミュニケーション活動の事例と、実践を通して与えられた気づきを報告します。教師は安心・安全の場を整え、学習者は英語という借り物の言葉を本物の言葉へと転換していきます。それはマーシャル・ローゼンバーグによって体系化された非暴力コミュニケーション (NVC) の応用ですが、「対話的で深い学び」へと通じています。

望月眞帆：高校必修科目「論理・表現Ⅱ」の授業実践と中間リフレクション

勤務校での「論理・表現Ⅱ」(2 単位配当)の 1 学期の授業実践を振り返り、今後の課題として現在捉えていることをご報告します。教員は 3 人で 2 年生 8 クラス (各 40 名強) を分担し、授業計画の骨子は学年共通として定期的に打ち合わせをしながら進めています。発表では 1) 教材の取捨選択 2) パフォーマンス「試験」の組み込み方法 3) 2 種類の「試験」から見る生徒の状況 4) 課題: Treatment の不足にどう対応するかについてお話

しします。

12:30—13:30 昼食

14:00—15:30 生成 AI 活用の hands on 企画

【司会者後記】

午前中のセッションでは、授業実践報告が行われました。根子雄一朗先生の「論理」と「表現」の両立を目指す授業実践についての発表は、高校 2 年生対象の論理表現Ⅱの授業実践を通じて、論理展開と英語表現の両方を伸ばす方法について示唆に富んだものでした。そして、三村修先生の共感カードを用いた帯活動についてのプレゼンテーションは、非暴力コミュニケーション（NVC）の応用として、対話的な学びを促進する素晴らしいアイデアでした。最後に、望月眞帆先生の高校必修科目「論理・表現Ⅱ」の授業実践報告では、実際の教育現場での課題とその解決策について、貴重な情報を共有していただきました。

午後のセッションでは、急遽、久保岳夫先生に生成 AI に関する解説を行なっていただき、様々な分野で生成 AI が活用されていることを学びました。その後、生成 AI の活用に関する hands on 企画が行われ、参加者は自身の PC を活用して実際に ChatGPT を高校・大学の授業でどのように活用できるか、について意見交換を行いました。今後ますます重要性を増す技術であり、参加者たちにとって貴重なスキルを身につける機会でした。

授業実践報告を行なってくださいました 3 名の先生方、対面・zoom にてご参加くださいました皆様、また日頃より TALK をお支えくださっている皆様へ心より感謝申し上げます。

【文責：肥田和樹】

英語教育における自動採点

講演者： 近藤 悠介 氏 [早稲田大学]

日 時： 2023 年 9 月 30 日(土) 17 : 15 ~ 19 : 00

会 場： ハイブリッド開催 (早稲田大学 3 号館 802 教室及び Zoom)

【概 要】

昨今の技術の発展に伴い、外国語学習支援という観点で多くの自然言語処理の研究が行われています。発音訓練のプログラム、作文に対する自動フィードバックシステム、文法的誤り検知などがその例です。その中で今回は自動採点についてお話ししたいと思います。発表では、まず、自動採点の基本的な考え方を示し、私が、最近関わった自動採点に関する研究を紹介します。次に、自動採点の研究から発展した研究として、学習者の発話や作文の特徴を捉えるために発話や作文から抽出する言語的特徴量について検討した研究を紹介します。自動採点の研究は工学分野の研究になっており、英語教育関連分野の研究者が関わる機会はありません。最後に、自動採点研究に対して英語教育の実践者、研究者がどう関わっていくべきか皆さんと議論したいと思います。

最新イギリス事情

講演者： 湯舟 英一 氏 [東洋大学]

日 時： 2023 年 11 月 25 日(土) 17 : 15～19 : 00

会 場： ハイブリッド開催（早稲田大学 3 号館 802 教室及び Zoom）

【概 要】

発表者が、アフターCOVID、新国王誕生、Brexit、Ukraine War、物価高など、様々な社会的転換にあったイギリスに勤務校の交換研究員として1年間滞在することになり、税金、医療、車、学校、不動産、近所付き合いなど、生活インフラを一から構築することになった経験から、今の、素のイギリス人・イギリス社会、言語、食文化、ポップカルチャー、日常生活、音楽事情、移民事情、など、あくまでも発表者の視点からざっくばらんにお話しできれば幸いです。話題の具体例としては：イギリスの小学校でもやっぱりフォニックス、今回気付いたイギリス人の発音の特徴（同化、語尾の無声破裂音、挨拶のイントネーション）、超ネット社会と昔のままが同居する国、高級車から降りてくるイギリス人って、都市の半分以上は移民だった、イギリス人が大好きな COSTA コーヒー、Coronation Day、Let's agree to disagree、やっぱりすごかった日本の百均、Sweet Caroline、イギリス人が好きなクリスマスソング、など。イギリスに馴染みのある会員も多いと思いますので、気さくに意見交換ができれば幸いです。

【参加者後記】

約 10 章から成る『最新イギリス事情』というタイトルの、とても素敵な本を読んでもらったような体感の残る 120 分だった。芳醇な時間を提供してくださった湯舟さんに、まずはお礼を申し上げたい。

湯舟さんはご一家で Coventry に滞在されたということで、今回のお話は学齢期のお子さんのいる家族が1年間生活するという貴重な経験の中でのエピソードがたくさん盛り込まれた。それらは温かさに満ちた story-telling で次々に紹介されたが、興味ある事象は見逃すことがない湯舟さんの目と耳の存在を参加者は感じ取っていたように思う。どのエピソードも印象深い話ばかりだが、特に生活感に満ちたものを3つご紹介する。

●小学校でのフォニックスについて

公立小学校1年生対象に実施される Phonics Screening Check の紹介があった。事前指導を経てから、40の単語を児童が先生の前で読み上げ、得点が8割以上で「合格」。そこに達しなかった児童は「経過観察対象」となるとのことだ。興味深かったのは40の単語のうち半数が fake words という点で、チェックシートには ‘zoo’ ‘sight’ ‘cloud’ ‘whip’ といった real words の列と ‘murbs’ ‘tay’ ‘sloam’ ‘zued’ といった fake words の列が載っている。それぞれの Fake word はモンスターのイラスト付きで、架空の語でありながら楽しんで発音できる配慮がなされていた。

●Coventry で耳にする挨拶 “Are you okay?” “Are you alright?”について

計4音節から成るこの表現は、意味がイントネーションで言い分けられているとの紹介があった。文字のみでお伝えするのは難しいが、各音節のピッチの高さと変化を「低」「中」「上昇」「下降」で表現してみる。

Are you o kay ?
低 低 低 上昇 (イメージ: _ _ _ /) ← 「大丈夫？」という意味の場合

Are you o kay ?
低 上昇 中 下降 (イメージ: _ / _ \) ← “Hi. How are you?” という意味の場合

●お子さんの英語音声習得について

湯舟さんは「番外編」と称して、上のお子さんが現地の小学校に通い始めて半年後の「英語使用」の動画を披露された。画面には映らない位置で何かしたらしい下のお子さんに向かって、上のお子さんが “What are you doing? Take your notes, go wash your hand! So stinky!” (「非難」→「命令」→「非難」)と、迫力ある言葉を放つシーンだ。湯舟さんからは、担任の先生の口調や仕草を真似て言っているらしいとの説明があったが、お子さんの発音の自然さは例会参加者の関心を強く引いた。特に最初の文は、

What are you do ing ?
中 中 中 低 中 (イメージ: _ _ _ _ _)

と、「非難」（「質問」ではない）を伝えるイギリス英語のイントネーションが見事に使われていた。

質疑応答も活発で、終了予定時刻がなければあと1時間は続いたであろうという雰囲気だった。平易で親しみやすい語り口のお話でありながら、どのテーマにも奥深いものを感じた得難い時間だった。

【文責：望月真帆】

L2 リスニング指導の理論と実践

講演者： 柳川 浩三 氏 [法政大学]

日 時： 2023 年 12 月 16 日(土) 17 : 15～19 : 00

会 場： ハイブリッド開催 (早稲田大学 3 号館 802 教室及び Zoom)

【概 要】

本発表では、L2 英語のリスニング理論を概観し、最新の実証的データを参加者と共有することで、我々が英語リスニングを今よりも理論的・効果的に指導できるようになることを目指したい。それによって、生徒や学生の声—「リスニングの勉強の仕方がわからない」「英語を聞き取れるようになりたい」「リスニングテストでいい点数を取りたい」—に少しでも応えることができばうれしい。リスニング (指導) についてはわからないことが多い。私自身も文法やリーディングほどにリスニングは自信をもって教えられない。それは、次のような基本的な問いに解を得られていないことと無関係ではないであろう。何を教えたならリスニングを教えたことになるのか、教えなければならないことの優先順位はあるのか、そうした教え方で学習者の英語リスニング力はどの程度伸びるのか、あるいは伸びないのか、定型化したリスニングテストでは指導の効果よりもテスト慣れ効果の方が大きいのではないか。本発表では、こうした問いに関して理論と evidence に沿いつつ参加者と経験を共有し、考えを深めていければと思う。

参考文献

Saito, K., Uchihara, T., Takizawa, K., & Yui Suzukida (2023). Individual differences in L2 listening proficiency revisited: Roles of form, meaning, and use aspects of phonological vocabulary knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*. Published online: 12 October 2023.

<https://doi.org/10.1017/S027226312300044X>

Yanagawa, K. (2023). The role of bottom-up strategy instruction and proficiency

level in L2 listening test performance: an intervention study. *Language Awareness*.
published online: 04 January 2023.

<https://doi.org/10.1080/09658416.2022.2161557>

【参加者後記】

ご本発表は、まさに「理論と実践」が融合したものでありました。

ご発表の柳川先生ご自身の最新の研究成果を共有してくださいました。2010年代からは、リスニングできることとは何か、その構成要素の強さは何かといった点でも研究が行われているというお話からは、この分野の研究の進展を感じました。また、Saito, Uchihara, Takizawa & Suzukida (2023)に示されたリスニング力の構成要件にも言及されました。これによると、リスニング能力の説明変数は、音としての語彙知識(チャンクを含む):78%、メタ認知:21%、受信力(ワーキングメモリー、音素識別能力):1%の結果と理解しました。

次回の2024年1月開催予定のTALKでは、これらの理論・示唆から実践を振り返ることになりました。参加者のみなさまの実践がどのように適用できるかできないかについて、TALKできれば幸いです。

【文責：山口高領】

L2 リスニング指導の理論と実践についての意見交換

司会者： 山口 高領 氏 [秀明大学]

日 時： 2024 年 1 月 20 日(土) 17 : 15～19 : 00

会 場： ハイブリッド開催 (早稲田大学 3 号館 802 教室及び Zoom)

【概 要】

第 7 回研究会 柳川浩三氏 (法政大学) 「L2 リスニング指導の理論と実践」の続編となります。第 7 回研究会の「参加者後記」での山口高領氏 (秀明大学) の呼びかけを TALK TIME の導入とします。参加者のみなさまから、ご自身が行っているリスニング指導法を共有できましたら幸いです。

【司会者後記】

今回は、久保さま、湯舟さま、柳川さまの順に、リスニングの指導の哲学から具体的な指導に至るまで説明がなされ、率直な意見交換がなされました。どなたにも共通するのは、教員が一斉に音声を聞かせるといった伝統的な授業形式ではなく、個々の学習者のペースでリスニング活動をさせている点でした。以下の点が特に印象に残りました。

久保さま：知的欲求の高い高校生や大学生に対してディクテーションやプレゼンテーションの指導

湯舟さま：アプリや英語の歌を使い、自習までも助けるようなチャンク単位の習得を助ける指導

柳川さま：高校生や大学生の多くがリスニングができるようになりたいと目指している大学入学共通テストや TOEIC を念頭におき、ストラテジー指導も伴った個別指導

私は、ここ 10 年ほど英語以外の外国語をアプリを使って学んでいます。日常会話レベルを目指して現在はフランス語を楽しんでいます。そうした外国語学習者からの立場から見ても、今回の 3 名の指導法は徹底的なボトムアップスキルの自動化を助ける素晴らしい指導

でありました。今回はリスニング指導での意見交換でしたが、今後、スピーキング指導やライティング指導についても、率直な意見交換ができればと感じました。

以下は、3名の方から言及のあった web サイトです。

TEDEd: <https://ed.ted.com/>

Nipponenglish Online Academy: https://nipponenglish.com/nipponenglish_song_list/

BBC Hard Talk: <https://www.bbcworldnews-japan.com/programs/programs-329/>

【文責：山口高領】

早稲田大学におけるジェンダー教育 — 英米文学・文化研究の知見から —

講演者： 佐久間 由梨 氏 [早稲田大学]

司会者： 中村 優香 氏 [玉川学園中学部]

日 時： 2024 年 3 月 9 日(土) 17:15~19:00

会 場： ハイブリッド開催 (早稲田大学 3 号館 808 教室及び Zoom)

【概 要】

2010 年代以降、アメリカでは制度的人種差別へと抗議を行う BLM 運動、セクシャルハラスメントへと抗議する MeToo 運動、コロナウイルス以降の時代においてアジア系への差別や偏見が顕著となったことを契機に発展した Stop Asian Hate 運動などが生じている。アメリカ文学・文化研究は、こうした時代を背景に文学・文化作品を分析することで、多様性や多文化主義が理想とされる一方で、人種、民族、ジェンダー、セクシュアリティ、年齢、障害、宗教などにより人々が分断され、差別、不寛容、排除、暴力が生じるメカニズムを明らかにしようとする学問分野である。

発表では、こうした英米文学・文化研究の知見を、いかに日本の大学におけるジェンダー教育と結びつけることができるかについて考える。一つの事例として、早稲田大学の学生有志が作成した「性的同意ハンドブック」の取り組みを紹介する。本ハンドブックは、大学キャンパスから性暴力をなくすために作成され、学生チームは早稲田大学ジェンダー研究所の教員と協力の上、ハンドブックを利用したワークショップをこれまで 50 以上の早稲田大学の授業で実践してきた。大学の講義で人種、ジェンダー、セクシュアリティに起因する差別について学び、その知見を大学キャンパスにおけるアクティビズムへと結びつけた学生たちの活動から、教員として私が感じたことについても共有したい。

【司会者後記】

前半は、佐久間先生の研究分野である「アメリカ文学・文化研究、ジャズ研究」についてご紹介がありました。アメリカは「多様性・異文化理解・多文化共生」という肯定的な

言葉で語られることも多いですが、一方で「差別・不寛容・排除」といったネガティブな概念も常に孕んでいる国であるというご説明がありました。特に、「ジャズはなぜ男性ばかりなのか」というテーマでは、家父長制の問題・音楽業界における典型的な性別役割分業について論じられました。この視点から見ると多くの改善が必要なジャズの世界ですが、ジャズドラマーのテリ・リン・キャリントンのように、「家父長制のないジャズ」に向けて、ジェンダーの問題に取り組まれている方もいらっしゃいます。

後半では、佐久間先生ご自身が、人種やジェンダーをテーマとした研究（理論）を、教育にどのように結びつけてこられたか、これまでの実践について報告がありました。留学生を含む、早稲田大学学生有志の方々で作成された「性的同意ハンドブック」についてご紹介がありました。これまで誰もが「当たり前」と捉えていた数々の「大学生文化」は「同意なき文化」を含むものであったという視点に立ち、性暴力の根を断ち切るため、また学内のジェンダー平等や多様性の理解を深めるための、大きな一歩となるハンドブックでした。このようなハンドブックは他の大学でも作成されつつあるそうです。でまた、ワークショップ Let's order a "Consent" pizza! の授業例についてもご紹介がありました。この活動は、誰もが対等な立場で、「同意」のもと発言したり決定・行動できるようになることが大きな目的で、これまで多くの出張授業を行なってこられたそうです。その結果、性的同意への理解度 5D への理解度が飛躍的に高まったというデータがありました。

最後の質疑応答では、ジェンダーの視点からの英語表記の問題、教育現場におけるジェンダーの問題、日本社会における差別、高校の英語教材におけるジェンダーの視点など、非常に多岐に渡る質問や活発な議論が行われました。最後の佐久間先生のご発言「ジェンダーは皆の問題であり、決して男性を非難する学問ではない」が特に心に残りました。「ジェンダー」は誰もが自分らしく幸福に生きられる社会を作る足がかりとなる学問であると感じました。早稲田大学でのこの先進的な取り組みが更に広がり、多くの人々にとって少しでも生きやすい社会になって欲しいと思います。そのためにもこのテーマから目を逸らさず、問題意識を持って毎日過ごしていきたいと思いました。

ご講演を行なってくださった佐久間先生、対面・Zoom にてご参加くださいました皆さま、また日頃より TALK をお支えくださっている皆さまへ心より感謝申し上げます。

【文責：中村優香】

規 約

TALK 規約

[2015.4.18 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： ・一般会員（本研究会員及び趣旨に賛同する者）
・名誉会員（顧問経験後の退職者。名誉会員は会費不要）
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

【顧 問】 本研究会の協力者

以下の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

【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

【年次大会】年次大会(夏合宿)の企画および運営

【紀要編集委員会】各研究会の後記および研究会誌の原稿依頼・校正・編集

【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、2023年5月～2024年4月「組織」の担当者(TALK運営委員)が2023年4月15日の総会で以下の通りに承認されました。(敬称略 ○は責任者)

【会長】 松坂 ヒロシ

【顧問】 折井 麻美子 澤木 泰代 中野 美知子 原田 哲男
森田 彰 矢野 安剛

【幹事】 ○山口 高領

【事務局】 ○安田 明弘 鈴木 久実

【会計】 ○北野 功祐

【庶務広報】 ○須能 麻衣花

【研究企画】 ○望月 真帆 浅利 庸子 小林 潤子 久保 岳夫
残間 紀美子 中村 優香 山口 高領 湯舟 英一

【年次大会】 ○肥田 和樹 澤田 翔

【紀要編集委員会】 ○杉内 光成 久保 岳夫 柳川 浩三 山口 高領

【ネットワーク】 ○久保 岳夫

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」の採否は、研究会の定める査読委員が専門に応じて審査した後、TALK 紀要編集委員会が決定する。「実践報告」の採否は、TALK 紀要編集委員会
が決定する。「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12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、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7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® を使い、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」フォントを使い、題目・大見出し・小見出しには太字を用いる。日本文原稿の場合、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、日本語原稿の場合には各段落前に全角 1 文字分空ける。日本語原稿の句読点は「、」「。」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、日本語原稿の場合は、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 22 号

発行年月日 2024 年 3 月 31 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
早稲田大学商学部 浅利庸子研究室内
編 集 委 員 杉内光成 久保岳夫 柳川浩三
山口高領

事 務 局 e-mail : office@talk-waseda.net

ホームページ <http://www.talk-waseda.net/>

ISSN 1349-5135