

国際言語文化

International Language and Culture

第4号

fourth issue

研究論文

- 授業分析シート (CIAS) 試作版の開発と CIAS を使った授業分析事例
 森 篤嗣
 バトラー・後藤裕子
- 日本の中学生の数学の学習動機について..... 高城 直美

研究ノート

- 東南アジアにおける観光振興プロジェクト
 — 外食と食品産業の社会的持続可能性に関する調査報告 — ケビン・ラムズデン
 青木 敬
- わが国の中等教育における教育方法と学習指導の動向に関する一考察
 — 「主体的な学び」をめぐる議論 — 岡村 千恵子
- 『みんなの日本語中級 I』の語彙に特化した e-learning 教材の使用実態
 — 『京都外国語大学 e-learning2018』改修に向けたインタビュー項目 — 井元 麻美

Articles

- The Development and Application of a Classroom Interaction Analysis Sheet:
 A Case Study Atsushi MORI
 Yuko Goto BUTLER
- Middle School Students' Motivation in Learning Mathematics in Japan ... Naomi TAKASHIRO

Research Notes

- The Japan Foundation/ASEAN Heritage Tourism Research Project Year Two Report:
 Investigating evidence of social sustainability in the restaurant and food service industries of
 Asian heritage tourism centers Kevin RAMSDEN
 Kay AOKI
- A Study on the Trend of Educational Method and Instructional Guidance for Secondary
 Education in Japan: Discussion on "Subjective Learning" Chieko OKAMURA
- The actual status of e-learning vocabulary material based on "Minna no Nihongo the
 intermediate Level I" Mami IMOTO

目次

研究論文

授業分析シート (CIAS) 試作版の開発と CIAS を使った授業分析事例・・・・・・・・森 篤嗣
バトラー・後藤裕子・・・・1

日本の中学生の数学の学習動機について・・・・・・・・高城 直美・・・・19

研究ノート

東南アジアにおける観光振興プロジェクト
—外食と食品産業の社会的持続可能性に関する調査報告—・・・・ケビン・ラムズデン
青木 敬・・・・37

わが国の中等教育における教育方法と学習指導の動向に関する一考察—「主体的な学
び」をめぐる議論—・・・・・・・・岡村 千恵子・・・・49

『みんなの日本語中級 I』の語彙に特化した e-learning 教材の使用実態——『京都外国語
大学 e-learning2018』改修に向けたインタビュー項目——・・・・井元 麻美・・・・63

彙報・・・・・・・・73

編集後記・・・・・・・・83

Contents

Articles

The Development and Application of a Classroom Interaction Analysis Sheet:
A Case Study Atsushi MORI
Yuko Goto BUTLER

Middle School Students' Motivation in Learning Mathematics in Japan Naomi TAKASHIRO

Research Notes

The Japan Foundation/ASEAN Heritage Tourism Research Project Year Two Report: Investigating
evidence of social sustainability in the restaurant and food service industries of Asian heritage
tourism centers Kevin RAMSDEN
Kay AOKI

A Study on the Trend of Educational Method and Instructional Guidance for Secondary Education in
Japan: Discussion on "Subjective Learning" Chieko OKAMURA

The actual status of e-learning vocabulary material based on "Minna no Nihongo the intermediate
Level I" Mami IMOTO

Report 2017

Editor's note

授業分析シート(CIAS)試作版の開発と CIAS を使った授業分析事例

The Development and Application of a Classroom Interaction Analysis Sheet: A Case Study

森篤嗣

バトラー後藤裕子

要旨

In this case study, we developed an analytical coding tool (the *Classroom Interaction Analysis Sheet or CIAS*) to examine linguistic forms and the intentions behind utterances made during classroom interactions. We applied this methodology to ten lessons collected at primary schools in Japan. In developing CIAS, we reviewed various existing coding systems for classroom interactions. CIAS has the following three distinct features: (1) it categorizes linguistic forms in greater detail; (2) it applies the same coding scheme to both teachers' and students' utterances; and (3) it includes nonverbal behaviors in addition to verbal behaviors. Our case study indicates that having these three features, and the first one in particular, made it possible for us to systematically examine discrepancies between the linguistic forms of utterances and their intended meanings. Such discrepancies are considered to be a source of difficulty for young students in their comprehension and understanding of academic language.

1. 本研究の目的

本稿では、教室内発話を文字化し、その発話一つ一つの言語形式、発話意図、非言語行動（動作）をコード化するツール（授業分析シート(Classroom Interaction Analysis Sheet, CIAS))の試作版を開発した。この CIAS を用いて、10の授業をケーススタディとして、教室内発話における教師と日本語を母語とする児童のコミュニケーションデータを分析し、試作版の CIAS のコード化が何を明らかにできるのかについて検討した。

2. 本研究の背景

学校教育における教室内発話では、場面依存性の強い高コンテキストのフレームワークにおいてコミュニケーションが繰り返される。例として、今回収集した小学校3年生の国語の授業におけるコミュニケーションデータの一場面を以下に示す。

- (1) 教師：こっちだと思ふ人はグー、こっちだと思ふ人はパー。(教材を指し示しながら)
教師：はい、せーの、はい。
児童：(挙手)
教師：パーが多いね。

(1)のやりとりは、Mehan(1979)が言うところの典型的な IRE 構造を成している。すなわち、授業の進行は、教師が児童に対して説明・発問し (Initiation)、その教師の発問に対して児童がここでは挙手という非言語行動により応答し (Reply)、さらに教師はそれに対して評価を行う

(Evaluation) という基本構造である。

(1)での教師の発問は、文末形式は「グー」「パー」という名詞で終端している。これは言語形式としては叙述文であるが、発話意図は命令・指示である。つまり、「こっちだと思ふ人はグーの形で手を挙げてください。こっちだと思ふ人はパーの形で手を挙げてください」というように補われる。もちろん、言語経験豊富な成人の母語話者にとって、この発話の意図は語用論的には十分に推論可能であるとも言えるが、場面や児童によっては応答のための推論プロセスが負担になるケースもあるだろう。次の「はい、せーの、はい」も同様で、推論プロセスの負荷が高い教師の発問に対して、状況によっては、児童が応答できないこともあるかもしれない。このような場合、教師の発話の形式と意図とのずれがないか調べることにより、なぜ児童が適切な応答が出来なかったかを理解する一つの手がかりになると考えられる。

Heath(1982)やバトラー(2009)も指摘するように、こうした教師の発話における言語形式と発話意図のギャップは、授業中における教室コミュニケーションが独特の特徴を持っていることを示唆している。日本語を母語とする児童であっても、清水・内田(2001)が指摘するような入学間もない小学1年生や、2年生以上でも学期途中からの転校生にとっては、その教室での学習に独特の特徴に「なじめない」と感じることもあるろうし、仮にそれが日本語を母語としない児童であれば、さらにその問題は深刻になりうると予想される。

Cummins(1984)の定義によれば、学習言語とは書きことばなど一般的に文脈への依存度が比較的低く、抽象性の高い言語使用をさすことが多いが、本稿では、教室内で授業中などの学習場面で使われる独特のフレームワークに基づく発話をも学習言語の一種とみなす⁽¹⁾。教室発話における学習言語を捉えるには、発話意図や非言語行動に加え、言語形式をこまかにコード化することが必要である。

3. 先行研究

教室発話の特徴を理解し、児童生徒の学習言語習得支援について考えるには、まず教室コミュニケーションにおいて何が起きているかを正確に把握しなければならない。Cazden(1986)や茂呂(1997)など、授業を「教師の働きかけ—子どもの反応」という因果論的なものととらえる考え方は、教室コミュニケーションの定量的分析を可能にした。例えば、先にも述べたように、Mehan(1979)は授業における言語的コミュニケーションの基本構造に「設問—応答—評価 (IRE 構造)」が内在していると指摘し、教師主導のマクロな談話パターンを明らかにしている。

教室におけるコミュニケーションについてまとめた藤崎(1986)では、Flanders(1970)の影響を受けた教授行動としての談話の分析と、Woolfolk(1985)などエスノグラフィーによるコミュニケーション面での教室ルールの研究の大きく2つの流れにまとめている。前者の流れを受けた研究は、塚田・酒井・岸(1976)、松田伯彦・松田文子(1977,1982)、岸(1981)など、1970年代から80年代に活発におこなわれた後、しばらく停滞していた。しかし、近年になり、前者のような教授行動としての談話の分析も、藤江(2000)や岸・野嶋(2006)、岸・松尾・野嶋(2008)など、改めて注目されつつある。

学校教育において教師の学習言語、すなわち教授行動としての教師談話における特殊な言語使用を明らかにすることは、教育話をデータで証明することにつながり、教師研修などに活かせる。岸・野嶋(2006)では、教師が異なる日に異なる内容で授業をしたとしても、同一教師の

授業データにおける発話カテゴリーの安定性は高く、なおかつ、教師の発話は受け持つ学年によらず、教師個人のスタイルによって分類されることを示唆している。

このように、教師個人のスタイルを明らかにすることの意義は明らかであるが、分析手法としての授業観察システムとなると、飯野(2009)がまとめているように、日本はもとより世界を見渡してもそれほど多く開発されているわけではない。教科全般に汎用的な授業観察システムとしては、先にも述べた Flanders(1970)による FIAS (Flanders Interaction Analysis System) が唯一と言ってよいだろう。FIAS は、分析項目が 10 種類に限定されているということのもとより、既に関業されてから 50 年も歳月が経っており、現代の日本における学校教育にそのまま適用することは難しい。

外国語教育、とりわけ外国としての英語教育である EFL (English as a Foreign Language) では、いくつかの授業観察システムが開発された。一つ目は上記の FIAS を語学授業用に調整した、Moskowitz(1967)による FLint system (the Foreign Language interaction system) である。FLint は当時、隆盛だったオーディオ・リンガルメソッドとの親和性が高い。二つ目は、英語教育だけでなく、日本語教育でも利用されている Frohlich, Spada & Allen(1985)による COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) である。COLT は、オーディオ・リンガルメソッドの後に台頭したコミュニカティブ・アプローチに基づく CLT (Communicative language teaching) に準拠した授業観察システムとして考案された。COLT は授業をリアルタイムに観察するための Part A と、授業後に録音した情報を分析するための Part B を分けるなど、授業観察システムとしては、FLint から格段の進歩が見られるが、外国語教育としてのコミュニカティブ・アプローチのための授業観察システムという限定された目的のもとに開発されたものであり、教科授業における言語使用の分析ツールとしては FLint と同様の課題を抱える。そして、三つ目は COLT と時期を同じくして Fanselow(1977,1987)によって開発された FOCUS (Foci for Observing Communication Used in Settings) である。FOCUS は、教室内コミュニケーションはもとより、日常的なコミュニケーションの分析にも活用できる高い汎用性が特徴である。しかし、その反面、汎用性を追求するがあまりに、コードの抽象度も高くなっており、コーディングには相当な訓練が必要となる点が問題である。

上記のように、外国語教育向けの授業観察システムは、あくまで外国語教育向けのものであり、本稿の目的にはそぐわない。日本国内では、FIAS を参考にした岸・野嶋(2006)、Mehan(1979)を参考にした藤江(2000)や岸・松尾・野嶋(2008)があるが、これらは言語機能を中心にしたカテゴリー分けをおこなっている。教室内発話に特有のコミュニケーション、すなわち学習言語を分析するためには、言語機能や非言語行動だけでなく、言語形式についてもこまかなコード化が求められる。そこで、本稿では、言語形式・発話意図・非言語行動をカバーするツール「授業分析シート(Classroom Interaction Analysis Sheet, CIAS)」の試作版を開発し、ケーススタディとして CIAS 試作版で授業分析をおこなった。

4. CIAS 試作版の仕様とその特徴

本稿では CIAS 試作版を用いて、一つ一つの発話について、言語形式と、発話意図などをコード化して、授業場面における教室内のコミュニケーションの分析をおこなった。

以下に図1として、エクセルシートによって作成した CIAS 試作版の例を示す。

1	A	B	C	D	E	F		G		M		N		O		P		Q		R		X	Y
						発話か動作か	ノート取り	板書	常体	敬体	自由回答	指名回答	叙述文	命令文・指示文	形式	形式	説明	命令・指示					
2	通し番号	時間	発話者	トランスクリプト																			
3	1		T	はい、始まったよ。						1									1				1
4	2		S	はい。															1				
5	3		S	起立。																	1		1
6	4		S	これから3時間目の国語のお勉強を始めます。																			
7	5		E	(はい)																			
8	6		S	気をつけ。																			
9	7		S	礼。																			
10	8		E	(お願いします)																			
11	9		S	着席。																			
12	10		T	はい、じゃあノート取って。																			
13	11		S	(今日の題目をノートの書き取り)	2		1																
14	12		T	はい、...																			
15	13	1'16	T	書いたら鉛筆を置きましょう。																			
16	14		T	はい、じゃあ、ちょっと思い出してみよう。																			
17	15		T	これ何でしょう？(魚の写真)	3																		
18	16		E	ホウボウ。(一音に答える)																			
19	17		T	そうですね。																			
20	18		T	はい。(教材提示)	3																		
21	19		E	ハリセンボン(一音に答える)																			
22	20		S	カレイ。																			
23	21		T	はい次。(教材提示)	3																		
24	22	2'00	E	シマハギ。(一音に答える)。																			

図1 CIAS 試作版の例

トランスクリプトは概ね文単位を1発話として分割し、一番左のA列に「通し番号」を付した⁽²⁾。B列には授業の経過「時間」の把握のため、1分単位でタイムラインを記録している。C列は「発話者」として、「T=教師」、「S=児童」、「E=児童全員」を表す。D列には、発話を文字化した「トランスクリプト」が入力されている。

E列からは、発話に対するコード化項目が並ぶ。「授業分析シート」でコード化した項目は、表1の通りである。

表1 CIAS 試作版におけるコード化項目一覧

上位項目	下位項目
発話か動作か	発話だけ、動作だけ、発話と同時に動作
動作	ノート取り、板書、音読、挙手、教材提示、拍手、人物指示
常体・敬体	常体、敬体
回答形式	自由回答、指名回答
言語形式	叙述文、命令文・指示文、否定文、疑問文、一語文、ノダ文、接続助詞いいさし文
発話意図	説明、命令・指示、発問、確認、肯定・同意・ほめる、否定・戸惑い・非難、繰り返し、自発反応、受動反応

Flanders(1970)によるFIASでは、教師の発言を「間接的影響」と「直接的影響」、児童の発言を応答と自発性に分類した。FIASを参考にした岸・野嶋(2006)では、Mehan(1979)のIRE構造も参考に、教師の発言を「授業関連」と「運営・維持関連」、児童の発言を「応答」と「発言」に再編成している。同じくFIASを基にしたMoskowitz(1967)のFLintでは「間接的影響」と「直接的影響」を保持したのとは対照的である。ただ、FLintでは、ひとまとめという大雑把な分け方ではあるが、「非言語的な要素」が加わっている。Fanselow(1987)によるFOCUSでは、非言語的な要素として、「音声」「視覚」「その他」の3つに分類されている。また、Mehan(1979)を基にした藤江(2000)では、「働きかけ機能」として「指示」「質問」「説明」、応答的機能として「評価」「復唱」「返事」のように教師の発話機能をカテゴリー化している。

CIAS 試作版では、これらの先行研究のカテゴリー分けを参考にしつつも、いくつか新たな仕様を志向して構築した。仕様の特徴と共に、その目標について述べたい。

1つ目は言語形式をこまかにコード化したことである。先行の授業観察システムは、主に発話機能のカテゴリー化に力が注がれ、発話一つ一つの言語形式についてはコード化されていなかった。もちろん、言語形式は発話意図に比べると、明確であるからわざわざコード化するまでもないという考えもある。しかし、教室内の学習場面で使われる発話の場合、発話意図に比して、言語形式が十分ではないということが問題になると考え、言語形式のこまかなコード化を試みた。日本語特有の常体・敬体という分類も言語形式をこまかくカテゴリー化する仕様の一つである。このように、言語形式をこまかくコード化したという点が CIAS 試作版の仕様における最大の特徴である。特定の発話意図がどのような言語形式で実現されているか、もしくは特定の言語形式がどのような発話意図を持って発されたかを定量的に分析することを目標とする。

2つ目は、教師と児童を明示的に分けないという点である。もちろん、岸・野嶋(2006)の「自由応答」「指名応答」に準ずる「回答形式－自由回答／指名回答」などは、教師の発話はコード化されず、児童の発話のみとなるが、多くは教師も児童も両方ともコード化される項目となっている。これにより、通常は教師もしくは児童の発話には表れにくい項目、例えば児童による「発話意図－命令・指示」などもくみ上げることが可能となる。こうした通常は教師もしくは児童の発話には表れにくい項目をくみ上げることが目標とする。

3つ目は、非言語行動を詳細にコード化するようにした点である。もちろん、非言語行動を網羅的にコード化したわけではなく、主に動作に限られ、視線の動きや、実際の移動などは含まれない。しかし、それでも先行の授業観察システムでは、主に発話機能のカテゴリー化に力が注がれ、最も詳細な FOCUS でも「音声」「視覚」「その他」の3分類であった。教室内で生じる非言語行動が、どのような発話と共に表れるのかを見ることを目標とする。

5. CIAS 試作版を使った授業分析事例

CIAS 試作版による授業分析の有効性を検討するために、A 小学校（中国地方の中規模校）、B 小学校（四国地方の小規模校）、C 小学校（関東地方の大規模校）の3つの小学校に協力を得て、延べ10の授業データを得た。日程と学年、教科は以下の通りである⁽³⁾。少ないケース数ながら、学年、教科、教師の教職経験年数、性別などは、できるだけ多岐にわたるように配慮した。

表2 授業データ一覧

	学校	学年	教科	教師の経験年数
授業データ1 (1国17)	A 小学校	1年	国語	17年
授業データ2 (1国36)	A 小学校	1年	国語	36年
授業データ3 (2算2)	A 小学校	2年	算数	2年
授業データ4 (2算22)	B 小学校	2年	算数	22年
授業データ5 (3国2)	A 小学校	3年	国語	2年
授業データ6 (34国22)	B 小学校	3・4年複式	国語	22年
授業データ7 (4算13)	A 小学校	4年	算数	13年
授業データ8 (4算21)	C 小学校	4年	算数	21年
授業データ9 (6社4)	A 小学校	6年	社会	4年
授業データ10 (6社25)	C 小学校	6年	社会	25年

「授業データ 1」といった表記だけでは授業者個人の特徴がわからないため、例えば「3 国 2」は「3 年生国語教師歴 2 年」、「3・4 国 22」は「3・4 年生複式学級国語教師歴 22 年」のように、当該授業の特徴を端的に示した情報を括弧内に示した。これより後に授業データに言及する際には、括弧も含めた「授業データ 1 (1 国 17)」のように表記することとする。

授業データの取得にあたっては、2 台のビデオカメラを用意し、教室前方から児童を撮影し、教室後方から教師を撮影した。このビデオカメラによる音声を文字化し、映像を確認しながら分析をおこなった。また、全ての授業において、筆頭著者が参観し、可能な範囲で教師と児童のやりとりを記録した。この記録も分析の参考としている。また、授業者の熟達度とコミュニケーションデータの関係の参考のため、各教師の世代と教職経験年数を記録した。

コード化にあたっては、筆者のひとりから各項目の定義についてトレーニングを受けた日本語母語話者 2 名に、ビデオを見ながら判定をしてもらった。2 名の判定が別れた場合は、3 人目の判定者として筆者が入り、ビデオを確認して合議の上、判定した⁽⁴⁾。なお、「動作」、「言語形式」、「発話意図」については重複してコーディングすることを認めている。

6. CIAS 試作版による授業分析の結果

本節では、10 の授業における教室内コミュニケーションデータについて CIAS 試作版で分析し、4 節に挙げた CIAS 試作版の仕様の特徴について、それぞれの仕様の目標が達成できているか検討する。

6-1 節では CIAS 試作版で得られた全体的傾向を概観し、6-2 節では言語形式と発話意図の関係、具体的には「疑問文」言語形式を持つ文の発話意図の分布と、「命令・指示」の発話意図における言語形式の分布について分析し、CIAS 試作版の仕様の特徴について検討する。

6-1 全体的傾向について

6-1-1 教師と児童の言語形式の分布

全体的傾向を概観するため、まず、10 の授業データの発話量（非言語行動を除く）と、7 種類の言語形式の分布についてまとめると、表 3 のようになった⁽⁵⁾。なお、一番左の欄の最下段は全体の発話量に占める教師の発話量の割合を示している。

表 3 発話量と言語形式の分布

		発話量	叙述	命令	否定	疑問	一語	ノダ	接続
授業データ 1 (1 国 17)	教師	532	60.3%	16.5%	2.1%	19.2%	9.0%	9.0%	5.1%
	児童	285	78.2%	2.1%	4.6%	9.5%	40.7%	2.5%	6.0%
65.1%	計	817	66.6%	11.5%	2.9%	15.8%	20.1%	6.7%	5.4%
授業データ 2 (1 国 36)	教師	592	69.9%	13.9%	3.7%	10.8%	13.2%	7.3%	6.3%
	児童	477	86.4%	4.0%	3.8%	1.9%	40.5%	0.8%	6.7%
55.4%	計	1,069	77.3%	9.4%	3.7%	6.8%	25.4%	4.4%	6.5%
授業データ 3 (2 算 2)	教師	445	53.5%	21.6%	1.3%	22.5%	18.7%	3.6%	1.3%
	児童	337	82.5%	3.9%	5.3%	6.8%	46.9%	1.2%	0.9%
56.9%	計	782	66.0%	13.9%	3.1%	15.7%	30.8%	2.6%	1.2%
授業データ 4	教師	600	70.0%	8.3%	4.7%	16.8%	11.7%	7.3%	1.5%

(2 算 22)	児童	405	83.0%	2.0%	2.7%	10.9%	51.4%	1.5%	1.5%
59.7%	計	1,005	75.2%	5.8%	3.9%	14.4%	27.7%	5.0%	1.5%
授業データ 5	教師	394	66.8%	14.0%	2.0%	16.5%	16.2%	3.6%	0.8%
(3 国 2)	児童	169	86.4%	3.6%	2.4%	2.4%	48.5%	1.8%	1.8%
70.0%	計	563	72.6%	10.8%	2.1%	12.3%	25.9%	3.0%	1.1%
授業データ 6	教師	648	75.2%	8.2%	2.9%	13.7%	9.4%	5.4%	1.2%
(34 国 22)	児童	528	91.1%	1.5%	1.7%	4.5%	48.1%	0.4%	0.8%
55.1%	計	1,176	82.3%	5.2%	2.4%	9.6%	26.8%	3.1%	1.0%
授業データ 7	教師	362	75.1%	14.4%	3.6%	4.7%	15.5%	3.3%	0.8%
(4 算 13)	児童	208	79.3%	4.3%	5.3%	7.7%	35.6%	1.4%	1.4%
63.5%	計	570	76.7%	10.7%	4.2%	5.8%	22.8%	2.6%	1.1%
授業データ 8	教師	410	70.0%	11.5%	4.1%	11.7%	13.7%	7.6%	1.7%
(4 算 21)	児童	336	84.2%	1.2%	3.3%	6.8%	46.7%	1.2%	2.4%
55.0%	計	746	76.4%	6.8%	3.8%	9.5%	28.6%	4.7%	2.0%
授業データ 9	教師	395	81.5%	8.1%	2.3%	7.6%	10.6%	9.4%	4.3%
(6 社 4)	児童	203	88.7%	3.9%	3.4%	2.5%	43.3%	0.0%	3.9%
66.1%	計	598	83.9%	6.7%	2.7%	5.9%	21.7%	6.2%	4.2%
授業データ 10	教師	519	80.0%	7.7%	4.4%	7.3%	19.8%	7.3%	5.8%
(6 社 25)	児童	531	84.6%	1.1%	4.0%	5.8%	45.2%	2.1%	3.6%
49.4%	計	1,050	82.3%	4.4%	4.2%	6.6%	32.7%	4.7%	4.7%

まず、発話量をみてみると、45分の授業一つは少なければ600発話弱、多ければ1,200発話近くもの教師と児童のやりとりによって成立していることがわかる。10の授業で授業データ10(6社25)以外の9つまでは教師の方の発話量が多い。その中でも授業データ5(3国2)は、教師の発話量が全体の70%に達しており、教師の発話率をみる限り、かなり教師主導的な教室内コミュニケーションを伺わせる。

次に7種類の言語形式を見てみよう⁽⁶⁾。表4を見てみると、教師・児童ともに「叙述文」の比率が高いことは当然として、児童の「命令文・指示文」と「ノダ文」が圧倒的に少ないことがわかる。「ノダ文」に関しては、日本語記述文法研究会(2003)など、日本語文法研究では「説明」の用法がメインであることが知られており、それを裏付ける結果であると言える。また、このことは4節において述べた仕様の特徴の2つ目「児童の発話には表れにくい項目をくみ上げる」にあたる。少ないとはいえ、CIAS試作版で児童の「命令文・指示文」と「ノダ文」の出現を確認できたことには一定の意義がある。

教師の全体の発話量に対する「命令・指示文」の比率(7.7%~21.6%)と、「疑問文」の比率(4.7%~22.5%)は、ばらつきが大きい。この点は4節で述べた仕様の特徴の1つ目「言語形式をこまかにコード化した」ことにより得られるデータであるため、6-2節において詳しく分析し、CIAS試作版の仕様特徴の意義の検討へとつなげたい。

6-1-2 常体文と敬体文、自由回答と指名回答の比率

次に「敬体文」と「常体文」、「自由回答」と「指名回答」の比率についてまとめた結果、表4の通りとなった。各欄の左は実数、右は発話量に占める比率である⁽⁷⁾。

表4 常体文と敬体文、自由回答と指名回答の比率

		発話量	常体文		敬体文		自由回答		指名回答	
授業データ 1 (1国17)	教師	532	259	48.7%	273	51.3%	—	—	—	—
	児童	285	113	39.6%	172	60.4%	82	28.8%	127	44.6%
授業データ 2 (1国36)	教師	592	388	65.5%	204	34.5%	—	—	—	—
	児童	477	305	63.9%	172	36.1%	212	44.4%	127	26.6%
授業データ 3 (2算2)	教師	445	229	51.5%	216	48.5%	—	—	—	—
	児童	337	280	83.1%	57	16.9%	163	48.4%	77	22.8%
授業データ 4 (2算22)	教師	600	426	71.0%	174	29.0%	—	—	—	—
	児童	405	312	77.0%	93	23.0%	149	36.8%	72	17.8%
授業データ 5 (3国2)	教師	394	306	77.7%	88	22.3%	—	—	—	—
	児童	169	100	59.2%	69	40.8%	49	29.0%	75	44.4%
授業データ 6 (34国22)	教師	648	409	63.1%	239	36.9%	—	—	—	—
	児童	528	425	80.5%	103	19.5%	234	44.3%	110	20.8%
授業データ 7 (4算13)	教師	362	216	59.7%	146	40.3%	—	—	—	—
	児童	208	158	76.0%	50	24.0%	82	39.4%	41	19.7%
授業データ 8 (4算21)	教師	410	291	71.0%	119	29.0%	—	—	—	—
	児童	336	198	58.9%	138	41.1%	167	49.7%	38	11.3%
授業データ 9 (6社4)	教師	395	287	72.7%	108	27.3%	—	—	—	—
	児童	203	143	70.4%	60	29.6%	84	41.4%	57	28.1%
授業データ 10 (6社25)	教師	519	239	46.1%	280	53.9%	—	—	—	—
	児童	531	392	73.8%	139	26.2%	174	32.8%	116	21.8%

CIAS 試作版で取り上げた「常体」と「敬体」というコード化により、教師が「常体」もしくは「敬体」のどちらかに固定して発話するというわけではなく、その内容や発話対象によって、「常体」と「敬体」を切り替えて使用しているということがわかった。このこと自体は興味深い事象であるが、どちらかというと質的に分析すべきことであると言える。表4のデータからは、教師の世代と「常体文」と「敬体文」の関係性、教師の「常体文」と「敬体文」の使用と児童の使用の関係性は特に見られなかった。

次に、「自由回答」と「指名回答」については、教師によって相当のばらつきがある。授業データ5(3国2)では、「指名回答」が44.4%に上る一方、「自由回答」は29.0%にとどまる。一方で、授業データ8(4算21)では、「指名回答」は11.3%にとどまり、逆に「自由回答」は49.7%にも上る。10のデータのうち、唯一、同一の教師による授業データ4(2算22)と授業データ6(34国22)の自由回答と指名回答の比率が非常に類似していることから、教師の授業スタイル

に左右されると推察される。サンプルが極めて少ないため、あくまでこの限られた授業データにおいて見られた傾向に過ぎないが、岸・野嶋(2006)が「教師の発話は受け持つ学年によらず、教師個人のスタイルによって分類される」という示唆を裏付けると考えられる。CIAS 試作版によって特別に新たな発見ができたわけではないが、サンプル数を増やせば、CIAS 試作版が定量的な分析により、先行研究を裏付けることも可能であることがわかった。

6-1-3 教師の発話意図の分布

今度は教師の発話意図の分布に着目してみた。「自発反応」と「受動反応」は児童にのみ現れる発話意図であるため、ここでは教師の7種類の発話意図の分布について表6にまとめた（上段は実数、下段は教師の発話量に対する比率）。

表5 教師の発話意図の分布

	発話量	説明	命令	発問	確認	肯定	否定	繰返
授業データ1 (1国17)	532	99	178	34	131	87	24	21
		18.6%	33.5%	6.4%	24.6%	16.4%	4.5%	3.9%
授業データ2 (1国36)	592	142	186	26	119	125	56	44
		24.0%	31.4%	4.4%	20.1%	21.1%	9.5%	7.4%
授業データ3 (2算2)	445	82	163	86	77	54	55	24
		18.4%	36.6%	19.3%	17.3%	12.1%	12.4%	5.4%
授業データ4 (2算22)	600	215	97	119	101	119	40	53
		35.8%	16.2%	19.8%	16.8%	19.8%	6.7%	8.8%
授業データ5 (3国2)	394	127	95	69	27	98	8	41
		32.2%	24.1%	17.5%	6.9%	24.9%	2.0%	10.4%
授業データ6 (34国22)	648	227	125	66	83	122	27	77
		35.0%	19.3%	10.2%	12.8%	18.8%	4.2%	11.9%
授業データ7 (4算13)	362	103	119	11	49	50	36	19
		28.5%	32.9%	3.0%	13.5%	13.8%	9.9%	5.2%
授業データ8 (4算21)	410	87	119	19	127	34	36	21
		21.2%	29.0%	4.6%	31.0%	8.3%	8.8%	5.1%
授業データ9 (6社4)	395	129	93	42	52	95	11	51
		32.7%	23.5%	10.6%	13.2%	24.1%	2.8%	12.9%
授業データ10 (6社25)	519	157	138	53	72	83	37	66
		30.3%	26.6%	10.2%	13.9%	16.0%	7.1%	12.7%
全体	4,365	1368	1313	525	838	867	330	417
		31.3%	30.1%	12.0%	19.2%	19.9%	7.6%	9.6%

表5から、教室内発話における教師の発話意図は多岐に渡り、教師が「説明」や「指示」、「発問」などに、どれくらいの比率を割り当てているかがわかる。10の授業データ全体で見ると、「説明」の割合がもっとも高く31.3%、次いで「命令」で30.1%であった。藤江(2000)におい

て分析される「復唱」すなわち CIAS 試作版では「繰り返し」は、9.6%を占め、質的な役割の重要性はもちろんのこと、量的にも少なくない割合を占めることがわかった。

「繰り返し」は教師の発話において「表れにくい項目」というわけではないが、先行の授業観察システムではその出現の割合までは検討されてこなかった。すなわち、CIAS 試作版において、4 節で述べた仕様の特徴の 2 つ目「教師の発話には表れにくい項目をくみ上げる」に準じる成果を挙げることができたと言える。

6-2 言語形式と発話意図のギャップについて

6-2-1 教師の疑問文における発話意図の分布

本節では、言語形式と発話意図のギャップ、すなわち両者が必ずしも一致しないことについて、データの分布と実例から見ていく。まず、表 6 は教師の疑問文の言語形式における発話意図の分布を示したものである⁽⁸⁾。

表 6 教師の疑問文における発話意図の分布

	疑問文	説明	命令	発問	確認	肯定	否定	繰返
授業データ 1 (1 国 17)	102	2	1	27	66	4	3	3
		2.0%	1.0%	26.5%	64.7%	3.9%	2.9%	2.9%
授業データ 2 (1 国 36)	64	6	5	13	34	8	6	2
		9.4%	7.8%	20.3%	53.1%	12.5%	9.4%	3.1%
授業データ 3 (2 算 2)	100	1	0	59	38	1	18	3
		1.0%	0.0%	59.0%	38.0%	1.0%	18.0%	3.0%
授業データ 4 (2 算 22)	101	6	6	68	21	4	5	5
		5.9%	5.9%	67.3%	20.8%	4.0%	5.0%	5.0%
授業データ 5 (3 国 2)	65	12	2	41	10	1	0	5
		18.5%	3.1%	63.1%	15.4%	1.5%	0.0%	7.7%
授業データ 6 (34 国 22)	89	16	6	45	19	3	2	4
		18.0%	6.7%	50.6%	21.3%	3.4%	2.2%	4.5%
授業データ 7 (4 算 13)	17	2	0	3	11	0	1	1
		11.8%	0.0%	17.6%	64.7%	0.0%	5.9%	5.9%
授業データ 8 (4 算 21)	48	7	1	12	25	3	4	1
		14.6%	2.1%	25.0%	52.1%	6.3%	8.3%	2.1%
授業データ 9 (6 社 4)	30	0	3	16	11	0	0	0
		0.0%	10.0%	53.3%	36.7%	0.0%	0.0%	0.0%
授業データ 10 (6 社 25)	38	3	4	17	14	0	0	2
		7.9%	10.5%	44.7%	36.8%	0.0%	0.0%	5.3%

表 6 を見てわかるとおり、教師の「疑問文」という言語形式を持つ発話が、必ずしも「発問」の発話意図を持つわけではない。「発問」以外に多いのは、「確認」や「説明」である。実際のデータから少し例を挙げてみよう。

まずは、「疑問文」という言語形式で、「確認」の発話意図を持つとされた例である（括弧内は当該発話があった授業データを指す）。

- (2) はい、はい、いいですかー。(1 国 17)
- (3) 見えるかな。(1 国 36)
- (4) もうないかな。(34 国 22)
- (5) こんなもんかな。(34 国 22)

(2)のような「いいですか」という発話が多くを占める。教師の「いいですか」という疑問形式に対し、児童が「いいです」や「ダメです」と発話することはあまりない。その意味では、疑問形式を取った、教師の一方向的な「確認」であると言える。

(3)から(5)は「かな」という文末形式で、「確認」ではあるが、特に児童が反応する必要がないという点でも(2)の例と共通している。

では、次は「疑問文」という言語形式で、「説明」の発話意図を持つとされた例である。

- (6) なんで間違っちゃって教えてあげようか。(2 算 22)
- (7) じゃあ整理しようか。(34 国 22)

(6)では「教えてあげようか」と教師が発話した後、児童の反応を待たずに説明が始まる。つまり、説明の前置きとして機能している。(7)も同様で、「整理しようか」と教師が発話した後、説明が続く。つまり、疑問形式を取ってはいるが、説明の頭出しという機能を担っているとみなすことが出来る。児童の反応を要しないという点においては「確認」と共通しているが、呼びかけの性格が強い点が特徴的である。

また、授業データ 3 (2 算 2) では、「否定・戸惑い・非難」も頻度が高い。少し例を挙げてみる。

- (8) 何してるんですか。(2 算 2)
- (9) もうね、なんで勝手にしゃべるんですか。(2 算 2)

(8)も(9)も反語調の非難である。これらの反語調の非難は、ストレートな非難以上に強い調子での非難になりうる。

このように、児童は言語形式の通りではないこれらの発話意図を、場面から解釈しなければならない。Heath(1982)が指摘したように、児童によっては、形としては疑問文だが、発話意図が指示的である発話に慣れていないという問題がある。教師は、自らの言語的対応のあり方に意識的になる必要があるといえるだろう。

4 節で述べた仕様の特徴の 1 つ目「言語形式をこまかにコード化した」ことにより、教室発話における「疑問文」という言語形式の多様性について確認することができた。ここで見てきたように、「疑問文」という言語形式が、どのような発話意図をもって出現するのかを質的に検討することも、もちろん重要ではあるが、その一方で多様性がどのように分布するのかを量的に確認することにも意義はある。その点で、CIAS 試作版の「言語形式をこまかにコード化した」

という仕様は、一定の成果を上げることができたと言ってよいだろう。

6-2-2 教師の「命令・指示」の発話意図における言語形式の分布

表7は、表6と逆の視点で、教師の「命令・指示」の発話意図における言語形式の分布を示したものである。「命令文・指示文」の言語形式の場合は、ほぼ「命令・指示」の発話意図を持つため、逆に「命令・指示」の発話意図がどのような言語形式で実現されているかを調べた⁽⁹⁾。

表7 教師の「命令・指示」の発話意図における言語形式の分布

	命令・指示	叙述	命令	否定	疑問	一語	ノダ	接続
授業データ1 (1国17)	178	82	88	3	1	15	5	5
		46.1%	49.4%	1.7%	0.6%	8.4%	2.8%	2.8%
授業データ2 (1国36)	186	92	82	5	5	16	5	7
		49.5%	44.1%	2.7%	2.7%	8.6%	2.7%	3.8%
授業データ3 (2算2)	163	65	96	1	0	45	0	0
		39.9%	58.9%	0.6%	0.0%	27.6%	0.0%	0.0%
授業データ4 (2算22)	97	41	50	2	6	14	0	0
		42.3%	51.5%	2.1%	6.2%	14.4%	0.0%	0.0%
授業データ5 (3国2)	95	40	54	0	2	18	0	2
		42.1%	56.8%	0.0%	2.1%	18.9%	0.0%	2.1%
授業データ6 (34国22)	125	65	53	1	6	17	1	0
		52.0%	42.4%	0.8%	4.8%	13.6%	0.8%	0.0%
授業データ7 (4算13)	119	62	52	3	0	13	5	2
		52.1%	43.7%	2.5%	0.0%	10.9%	4.2%	1.7%
授業データ8 (4算21)	119	69	47	3	1	14	5	2
		58.0%	39.5%	2.5%	0.8%	11.8%	4.2%	1.7%
授業データ9 (6社4)	93	57	32	1	3	9	1	5
		61.3%	34.4%	1.1%	3.2%	9.7%	1.1%	5.4%
授業データ10 (6社25)	138	92	39	3	4	43	2	3
		66.7%	28.3%	2.2%	2.9%	31.2%	1.4%	2.2%

表7を見てみると、「命令・指示」の発話意図は、「否定文」や「疑問文」、「ノダ文」などの言語形式で表されることも少数ながらも少ないわけではないが、ほとんどが「叙述文」と「命令文・指示文」に振り分けられていると言える。「命令・指示」の発話機能が「命令文・指示文」の言語形式で実現されるのは当たり前であるため、問題は「叙述文」の言語形式で実現される場合である。少し例を見てみよう。

(10) ヤマダさん。(ほぼ全ての授業に出現)

森(2013)でも取り上げられている「命令・指示」の発話機能が「叙述文」の言語形式で実現さ

れる場合である。こうした場合で、もっとも多いのは(10)のような児童を指名する場合である。これは授業場面では非常によくあるパターンであるため、児童が戸惑うことは少ないと思われるが、誰が指名されたかを明確にするため、「人物指示」の動作を伴う方が適切であろう。

「命令・指示」の発話機能が「叙述文」の言語形式を持つ場合の、実質的な例は(11)から(13)のような例である。

(11) はい、お願いします。(1 国 17)

(12) はい、聞いてみますよ。(3 国 2)

(13) 何も自分が書いてなかったことをお友達を書いてたら手を挙げる。(1 国 17)

(11)の「お願いします」、(12)の「聞いてみますよ」は、「ヤマダさん、お願いします」、「ヤマダさんに聞いてみます」のように、指名のときにも多用される。「お願いする」「聞いてみる」という動詞(句)そのものに「命令・指示」を実現する機能を持っている。

(13)の「手を挙げる」は、本来は「手を挙げなさい」や「手を挙げましょう」のように命令形式で実現されるべき表現である。しかし、授業場面ではこうした言い切り文による「命令・指示」は少なくない。

同じく「命令・指示」においては、(14)のように、言い切り文で「頑張るよ」と言ってから、すぐに自己修正して「頑張ってよ」と言い直す表現も多々見られた。

(14) えっとねー、ヤマモト君、頑張るよ。いい？ 頑張ってよ。(1 国 36)

(14)のような場合、教師にモニターが働いているとすれば、「～て」の方を適切な命令表現だと(意識的または無意識的に)認識しているのかもしれない。

2節で示した「こっちだと思う人はグー、こっちだと思う人はパー」も、「命令・指示」の発話意図が、「叙述文」の言語形式で実現されている例である。児童は名詞で終端する言い切りの形から、「命令・指示」の発話意図を読み取らなければならない。

では、教師は教室内発話においてどのようにしてギャップを埋め合わせる工夫をしているのだろうか。次の表8は、「命令・指示」の発話意図が「叙述文」の言語形式で実現されているギャップのある発話と同時に、「教材提示」と「人物指示」の動作をおこなっているかを調べたものである。各欄の左は実数、右はギャップに占める比率である。

表8 教師の命令・指示のギャップと動作

	ギャップ	教材提示		人物指示		合算	
		実数	比率	実数	比率	実数	比率
授業データ1 (1 国 17)	82	9	11.0%	9	11.0%	18	22.0%
授業データ2 (1 国 36)	92	17	18.5%	16	17.4%	33	35.9%
授業データ3 (2 算 2)	65	5	7.7%	8	12.3%	13	20.0%
授業データ4 (2 算 22)	41	7	17.1%	6	14.6%	13	31.7%
授業データ5 (3 国 2)	40	8	20.0%	4	10.0%	12	30.0%
授業データ6 (34 国 22)	65	5	7.7%	27	41.5%	32	49.2%

授業データ 7 (4 算 13)	62	1	1.6%	9	14.5%	10	16.1%
授業データ 8 (4 算 21)	69	14	20.3%	5	7.2%	19	27.5%
授業データ 9 (6 社 4)	57	9	15.8%	6	10.5%	15	26.3%
授業データ 10 (6 社 25)	92	4	4.3%	18	19.6%	22	23.9%

ばらつきはあるが、多くの教師は「命令・指示」の発話意図が「叙述文」の言語形式で実現されているギャップのある発話と同時に、「教材提示」と「人物指示」の動作をおこなっていることがわかる。「教材提示」によるギャップの埋め合わせは、7.7%から 20.3%、「人物指示」によるギャップの埋め合わせは 7.2%から 41.5%であり、二つを合算すると、埋め合わせが少ない教師でも 16.1%、埋め合わせが多い教師では 49.2%となっていた。

サンプル数が少ないため、こうした言語形式と発話意図のギャップの埋め合わせが、ストラテジーのひとつとして有効に働いているかどうかということまではわからない。しかし、CIAS 試作版が分析できることという観点から言えば、4 節で述べた仕様の特徴の 3 目「非言語行動を詳細にコード化した」ことにより、こうした分析が可能であるということは示せたと言える。

7. まとめ

本稿では、言語形式・発話意図・非言語行動をカバーするツール CIAS 試作版を開発し、ケーススタディとして CIAS 試作版で授業分析をおこなった。授業分析については、教科も学年も異なるわずか 10 の授業に過ぎないため、ここで得られた知見を一般化することは難しい。しかし、CIAS 試作版によってどのようなことが分析可能であるかというケーススタディは示すことができた。

CIAS 試作版の開発においては、コード化する項目については先行の授業観察システムを参考にしつつも、新たに 3 つの仕様の特徴を念頭に置いた。それは、「言語形式をこまかにコード化する」、「教師と児童を明示的に分けない」、「非言語行動を詳細にコード化する」という 3 点である。特に 1 つ目の「言語形式をこまかにコード化する」という仕様の特徴に力を入れた。これは本研究で学習言語のひとつとして考える教室での学習場面において使用される発話の実態の分析に力点を置いたからである。

Heath(1982)など英語圏での先行研究では、児童の家庭背景などにより、形式と機能の一致しない教師の発話の理解にとまどう児童がいることが指摘されてきた。ただ、英語圏でも、教師の発話と児童の理解との関係については、その重要性が指摘されながらも、まだまだ研究が十分に進んでいるとは言えない。日本では、学習言語というテーマに関する研究はこれからというところであろう。日本の小学校の場合、一体どの程度、形式と機能の食い違う発話スタイルなどに戸惑う児童がいるのか、どのような時により戸惑いやすいのか、戸惑いを減らすにはどのようにしたらよいのかといった基礎研究が進められる必要がある。また、近年、地域によっては、日本語を母語としない児童 (JSL 児童) も増えているため、教科授業での教師の発話のスタイルと、第二言語としての日本語習得、教科内容理解との関係なども、今後詳しく調査していく必要のある分野であろう。ただし、本稿で調査対象となったのは、日本語を母語とする児童であり、JSL 児童への応用は今後の課題である。

教室での言語活動をより厳密に理解し、教室間の比較をおこなったり、児童の理解との関係を調査したりするためにも、言語活動を組織的に分析する手法を探る必要がある。CIAS 試作

版は、そうしたニーズに答える試みの一つである。今回はケーススタディとして、10の授業分析の一部を紹介したが、用途に応じてさまざまな分析が可能である。さらに、今後非言語的な行動も分析対象に含むことにより、Scarcella(2003)のいうように、学習言語の持つ、認知的・社会文化的な側面にも、調査対象をひろげていくことも可能だと考えられる。

謝辞

本稿を成すにあたって、公益財団法人博報児童教育振興会には、第3回日本語海外研究者招聘事業から第5回児童教育実践についての研究助成事業に至るまで、本稿プロジェクトの発案、企画、実施のそれぞれのプロセスにおいて全面的な支援を受けた。記して感謝申し上げたい。

注

- (1) 学習言語とは、学習場面における特殊な言語使用のこと。学習言語の定義は研究者によって異なるが、例えば Scarcella(2003)では、言語的側面、認知的側面、社会文化・心理的側面の3方向から学習言語を定義している。
- (2) 言うまでもなく音声言語においては、文を定義することは極めて難しい。分析の一番進んでいる英語においても、音声分析の単位としてさまざまなものが使用されており、統一見解がないことは、Foster, Tonkyn & Wigglesworth(2000)などでも指摘されている。日本語においても、事情は同様である。
- (3) 授業データの取得にあたっては、各学校の全面的な協力を得た。記して感謝申し上げたい。
- (4) コード化における評価者間一致率 (Inter-rater reliability) については、今回分析した10の授業のうち、1つ目の分析を終えた段階で結果を照合したところ、60%程度であった。その後、定義を確認し、一致をみなかったケースについて合議を重ねた後に残りの授業の分析をおこなったところ、最終的には評価者間一致率は95%を超えた。
- (5) 児童の発話量には「児童全員」を含む。言語形式は重複してコード化されることもあるため、積算と総数は一致しない。特に「一語文」は、「叙述文かつ一語文」のように、重複してコード化されることが多かった。
- (6) 言語形式に関しては一つの発話が複数のコードが付与されることがあり得る。例えば、「否定文」と「疑問文」は排他的な関係にあり、一つの発話で同時にコード化されることはないが、「一語文」、「ノダ文」、「接続助詞言いさし」については、「叙述文」、「否定文」、「疑問文」などと共起してコード化されることが多いということになる。
- (7) 自由回答と指名回答の和と、児童の発話数が一致しないのは、回答ではない児童の反応（例えば「自発反応」など）はどちらにもカウントされないからである。その意味では、教室内発話の全てが IRE 構造となるわけではないという至極当たり前のことを示唆しているとも言える。
- (8) 先にも述べたとおり、発話意図は重複してコード化される場合があるため、表6でも積算と総数は一致しない。表7も同じ。
- (9) ただし、「命令・指示」の発話意図と同時に、例えば「否定・戸惑い・非難」など重複してコード化される場合もある。特に授業データ3(2算2)では、「否定・戸惑い・非難」に18も重複してコード化されていた。

参考文献

- 飯野厚(2009).語学授業観察法の概観：FLint, COLT, FOCUS に焦点をあてて 清泉女学院短期大学研究紀要, 27, 13-29
- 岸俊彦(1981).教授学習過程の研究—教師・児童間の発言関連の類型 教育心理学研究, 29, 1-9
- 岸俊行・松尾聖一郎・野嶋栄一郎(2008).一斉授業における教師-児童間の相互交渉の契機となりうる教師の「働きかけ」発話の検討：小学校2年の国語の授業における教室談話の分析 日本教育工学会論文誌, 32(1), 57-66
- 岸俊行・野嶋栄一郎(2006).小学校国語科授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析 教育心理学研究, 54(3), 322-333
- 清水由紀・内田伸子(2001).子どもは教育のディスコースにどのように適応するか：小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より 教育心理学研究, 49(3), 314-325
- 塚田紘一・酒井清・岸俊彦(1976).授業分析の方法に関する一試案Ⅰ～Ⅲ 日本教育心理学会総会発表論文集, 18, 536-541
- 日本語記述文法研究会(編)(2003).現代日本語文法4くろしお出版
- バトラー後藤裕子(2009).日本語学習児童・生徒と学習言語 日本語学, 28(10), 48-59
- バトラー後藤裕子(2011).学習言語とは何か：教科学習に必要な言語能力 三省堂
- 藤江康彦(2000).一斉授業における教師の「復唱」の機能：小学5年の社会科授業における教室談話の分析 日本教育工学雑誌, 23(4), 201-212
- 藤崎春代(1986).教室におけるコミュニケーション教育心理学研究, 34(4), 359-368
- 松田伯彦・松田文子(1982).教師の経験差による教授行動の差異 日本教育心理学会総会発表論文集, 24, 720-721
- 松田伯彦・松田文子・金納善明・上杉賢士・小川麻有美・石井和生・宮野祥雄(1977).わかる授業の教育心理学的研究1～5 日本教育心理学会総会発表論文集, 19, 586-595
- 森篤嗣(2013).言い切り文による命令と禁止—小学校授業場面における学習言語の文法的側面 日本語文法, 13(2), 155-163
- 茂呂雄二(1997).教室の声のエスノグラフィー：授業の談話分析の課題 日本語学, 16(3), 4-12
- Cazden, C.B. (1986). Classroom discourse. In M. Witrock (ed.) *Handbook of research on teaching (3rd ed.)*. 432-463. New York: Macmillan.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego, CA: College-Hill.
- Fanselow, J. F. (1977). Beyond *Rashomon*: Conceptualizing and observing the teaching act. *TESOL Quarterly*, 11(1), 18-40.
- Fanselow, J. F. (1987). *Braking Rules: Generating and exploring alternatives in language teaching*. White Plains; New York: Longman.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley.
- Foster, P., A., Tonkyn & G., Wigglesworth (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21, 354-375.
- Frohlich, M., N., Spada, & P., Allen. (1985). Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. *TESOL Quarterly*, 19(1), 28-58.
- Heath, S.B. (1982). Questioning at home and at school: A comparative study. In G. Spindler (ed.) *Doing*

- the ethnography of schooling: Educational Anthropology in Action*. 102-131. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Moskowitz, G. (1967). The FLint system: an observational tool for the foreign language classroom. In A. Simon and E.G. Boyar. *Mirrors for Behavior: an Anthology of Classroom Observation Instruments*. Section 15, 1-15. Center for the Study Teaching at Temple University. Philadelphia.
- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual Framework*. Linguistic Minority Research Institute Newsletter. University of California, Santa Barbara.
- Woolfolk, A.E. (1985). Research perspective on communication in classroom. *Theory into Practice*, 24, 3-7

Middle School Students' Motivation in Learning Mathematics in Japan

日本の中学生の数学の学習動機について

高城直美

要旨

本稿では、日本の中学2年生の数学の学習の動機について Ryan と Deci(2000) の self-determination theory (自己決定理論)を本稿の枠組みとして、内的動機、外的動機に焦点を当てて、2011年の国際数学理科教育動向調査 (TIMSS)の日本の中学2年生 4414名の数学に関するデータを利用して研究した。因子分析の結果、1つの内的動機と2つの外的動機が見られ、これをそれぞれ学習の楽しみ、教師の影響、有益的な価値と名付けた。これにより、生徒は数学の学習が楽しく、将来の目標に向けて数学が必要であると感じていることがわかった。また教員の教授法が、生徒が数学を学習する際にポジティブな影響を与えていることもわかった。また本研究の考察の結果は、枠組みとした理論とは一部異なるものであった。最後に、数学の教育実践における今後の課題について言及した。

【キーワード】 motivation, learning mathematics, middle schools, Japan, TIMSS.

1. Introduction

The importance of motivation in learning mathematics and the research in the area has received much attention in previous studies (e.g. Middleton & Spanias, 1999; Tahar, Ismail, Zamani, & Adnan, 2010; Zhang, Barkatsas, Law, Leu, Seah, & Wong, 2016; Zhu & Leung, 2010). Motivation is defined as how an individual is inspired to engage in a certain activity (Ryan & Deci, 2000). Motivation is important in learning math. Previous research stated that motivation is considered one of the important issues in mathematics education (Walker & Guzdial, 1999). Researchers need to increase their understanding of what students' motivation is and how it is regulated in order to comprehend their behaviors in math classrooms (Hannula, 2006).

Regarding motivational theories, as Zhu and Leung (2010) pointed out, there is no single theory or model that can explain different aspects of ones' motivation. Due to the complex nature of motivation, many motivational theories have been developed since the 1930s to elaborate different aspects of motivation (Zhu & Leung, 2010). Although researchers may not agree with the classifications of motivational aspects, they seem to have agreed on the two classifications of motivational types, which are intrinsic and extrinsic motivation (Zhu & Leung, 2010). Intrinsic motivation and extrinsic motivation were consistently found in extant studies (e.g. Hayamizu, 1997; Tahar et al., 2010; Teoh, et al., 2009; Zhu & Leung, 2010); however, previous studies inconsistently found different types of extrinsic motivation. For example, researchers have identified different types of extrinsic orientations. Examples of extrinsic

motivation ranged from external pressure, self-ego, teacher influence, and the importance of math for present as well as future usage (e.g. Hayamizu, 1997; Tahar et al., 2010; Teoh, Koo, & Singh, 2009; Zhu & Leung, 2010; Yilmaz, et al., 2010). Among extrinsic motivations, the active form of extrinsic motivation is instrumental value or usefulness (e.g. Hayamizu, 1997; Tahar et al., 2010; Teoh et al., 2009; Zhu & Leung, 2010; Yilmaz, et al., 2010). An example of instrumental value was the importance of math in everyday life (Tahar et al., 2010). This suggests that students perceived math as an important subject to study because it was useful in daily life. Although this type of motivation is categorized as extrinsic, it also has some degree of intrinsic motivation.

Due to the inconsistent results for the types of extrinsic motivation in the literature, types of extrinsic motivation should be investigated further in addition to intrinsic motivation with nationwide data. The author in the present study used self-determination theory or SDT (e.g. Deci & Ryan, 2000) as a theoretical framework. SDT is representative of the self and is influential within motivational research (Zhu & Leung, 2010). The classifications of intrinsic and extrinsic motivation in the theory would be useful for understanding middle school students' motivation in learning math in Japan.

The purposes of the current study were to examine middle school students' motivational factors (i.e. intrinsic and extrinsic motivation) in learning math in Japan by applying SDT and identifying students' motivational factors.

2. Literature Review

2-1 Self-Determination Theory

Self-determination theory (SDT) assumes that an individual's propensity is to be curious and be interested in one's environment, learning, and development of one's knowledge. The theory states that when individuals have three basic psychological needs (competence, autonomy, and relatedness), they tend to internalize their motivation to learn and engage in their own studies (Niemiec & Ryan, 2009). Intrinsic and extrinsic motivation orientations are found within STD (e.g., Ryan & Deci, 2000). Individuals with intrinsic motivation simply enjoy doing a certain thing. Intrinsically motivated individuals often deeply engaged and persist in an activity for a long time (Wigfield & Cambria, 2010). Individuals with intrinsic motivation perform activities at their own will without any external reasons (Ryan & Deci, 2000). There is no doubt that intrinsic motivation is an important and desirable factor in education, however, it is not the only factor to be considered (Lepper & Henderlong, 2000). Extrinsic motivation is also frequently used in education. For example, individuals with extrinsic motivation do something because they perceive instrumental value, such as receiving a good grade (Ryan & Deci, 2000).

Extrinsic motivation involves different degrees of autonomy or self-determination and external control (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Deci and his colleague (e.g., Ryan & Deci, 2000) claimed that there are four types of extrinsic motivation: external regulation, introjection, identification, and integration.

The first type and the least autonomous form of extrinsic motivation is external regulation. This form of motivation is well known as the classic definition of extrinsic motivation. Individuals are motivated to perform an activity by external rewards and punishments (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2006). For example, students attend classes regularly in order to avoid their instructors' warning. The second type of extrinsic motivation is introjection. Individuals perform a task to enhance or maintain their self-esteem and to avoid shame and guilt based on internal pressure (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2006). Some students are willing to answer an instructor's questions in class to show off their knowledge. The third type of extrinsic motivation, which is more autonomous than introjection, is identification and it is somewhat intrinsic. Persons have identified and accepted important values in a task and recognize the activity has instrumental value (Deci et al., 1991; Ryan & Deci 2000; Vansteenkiste et al., 2006). For example, students may take statistic classes due to an interest in learning the subject and the usefulness of knowledge for interpreting data. The last and most autonomous form of extrinsic motivation is integration. Persons have integrated an activity fully into their self and the activity is congruent with their values and needs. Even though this type of extrinsic motivation shares many intrinsic qualities, individuals are still externally motivated due to goals associated with groups (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2006). An example would be that students enjoy doing volunteer work with peers, who share the same goals. The last two types of extrinsic motivation have both external control and different degrees of autonomy. SDT does not categorize intrinsic versus extrinsic motivation as seen in earlier views of motivation but rather advocates the co-existence of intrinsic and extrinsic motivation.

3. Method

3-1 Participants, Materials, and Procedure

The author in the current study used the Japan TIMSS 2011 raw data in order to conduct a series of statistical analyses. The raw data was downloaded from TIMSS 2011 international database website. The data included randomly selected subjects of 4,414 eighth graders (2,231 males; 2,183 females) in 146 national, other public, and private middle schools. The usage of the TIMSS data is ideal since the sample size is adequate to conduct factor analysis and to investigate the theoretical framework. The

TIMSS 2011 Japan data sets had 1.3% missing values and the missing values were excluded from the analysis. The final number of the participants was 4,357 eighth graders.

National Institute for Educational Policy Research or NIER (2011) used two-stage stratified probability sampling techniques for selecting schools and individuals for assessing students' educational progress in TIMSS. They randomly selected a variety of schools from different regions of the country in the first stage and then randomly selected a few classes from these selected schools in the second stage. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) set 500 points as the mean math score with a standard deviation of 100 in the previous TIMSS scores. The TIMSS measured two domains of math abilities, which were cognitive domain (knowing, applying, and reasoning) and content domain (number, algebra, geometry, data, and chance) (NIER, 2011).

Students took Japanese translations of 80 test questions in math in 90 minutes. Each student had five plausible values in math due to the fact that students took different math tests from 14 different booklets. The IEA estimated participants' test scores to compare with their academic performance across countries (NIER, 2011). The questions consisted of multiple choices and fill-in-the-blanks. Participants filled in questionnaires about their demographic information, family background, school climate, and teacher effectiveness (NIER, 2011). Some of the student questionnaire responses were utilized for the purpose of this study.

3-2 Variables

Since TIMSS was not specifically designed to measure motivational factors related to math, the author initially examined all the motivational types of question items from students' preferences, confidence, value, and engagement in learning math. A total of 25 items were initially selected from the TIMSS data. These were students' preferences (5 items), confidence (9 items), value (6 items), and engagement (5 items). These were initially selected because they seemed to relate to motivation.

Then the author reduced the data into 11 questions as follows: 5 items for intrinsic motivation: engagement items 4 and 5, preferences items 1, 4, and 5. The author also selected 6 items for extrinsic motivation: value items 1, 2, 3, 4, 5, and 6. Examples of the questions were "I enjoy learning mathematics" (intrinsic motivation) and "I need math to get into a university" (extrinsic motivation). Students were asked how much they would agree with statements about math learning on a four-item Likert Scale from agree a lot (1) to disagree a lot (4). The author in this study chose the above items because they seemed to fit the definitions of SDT. For example, the intrinsic items were chosen based on the motivational definition that persons with intrinsic motivation perform activities at their own will

without any external reasons (Ryan & Deci, 2000). The author chose the above extrinsic items based on the motivational definition that persons with extrinsic motivation perform something for external rewards (Ryan & Deci, 2000). Even though the author in this study selected the above items for the purposes of her study, these two dimensions are inseparable according to SDT. All the variables were re-coded in an ascending order from to disagree a lot (1) to agree a lot (4). The author used 11 motivational items (5 items for intrinsic and 6 items for extrinsic) for a series of factor analyses.

3-3 Data Analysis

The author in this study performed exploratory factor analysis because motivation is an underlying construct and TIMSS' motivation-related items were not made specifically based on intrinsic and extrinsic motivation theory. The purpose of factor analysis is to reproduce groups of correlations in the original data set by clustering subgroups of the observed motivational variables with a minimum number of factors (Heck, 1998). The author used principle axis factoring first because the primary purpose in the analysis was to extract a minimum number of factors that are necessary to reproduce the correlation matrix (Heck, 1998). The author conducted oblique rotation with maximum likelihood (ML) estimation next. ML estimation has several benefits and it is the recently preferred method for conducting factor analyses (Heck, 1998). Oblique rotation was chosen because it simplifies interpretation when factors are intercorrelated (Heck, 1998). The author assumed intrinsic and some types of extrinsic motivational factors (i.e. identified and integration regulation) to be correlated because some extrinsic types also had intrinsic motivation. Cronbach's alphas were also calculated to assess the internal consistency of each factor.

3-4 Proposed Model

Figure 1 Proposed Model of Japanese Students' Motivation

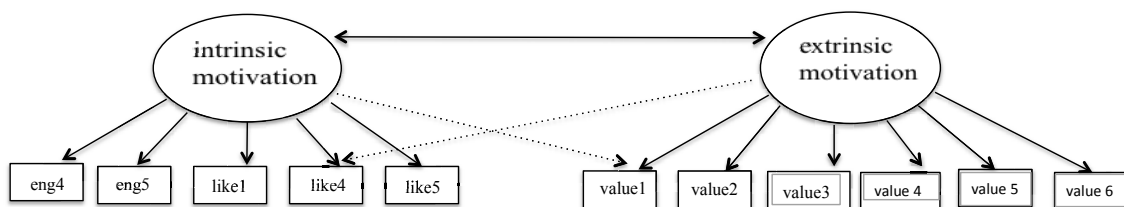


Figure 1 presents a proposed factor model of students' motivation in learning math in Japan. According to SDT (e.g., Ryan & Deci, 2000), the proposed model in the current study assumed to have two factors: intrinsic and extrinsic motivation. Variables engagement 4-5 and preferences 1, 4, and 5 were assumed to load on the intrinsic factor, whereas values 1-6 were assumed to load on the extrinsic factor. Double

arrows pointing between factors indicate intercorrelation. Single arrows indicate the variables were loaded on each factor. Dotted lines indicated that the variables assumed to be loaded on the other motivational factor. The author assumed intrinsic and some types of extrinsic motivational factors to be correlated to each other due to their intrinsic nature.

4. Results

4-1 Preliminary Results

Table 1 Descriptive Statistics for the Motivational Items

	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
I think math will help in daily life	2.13	.84	.43	-.34
I need math to learn other school stuff	2.26	.78	.33	-.2
I need math to get into university	2.07	.9	.51	-.5
I need math to get the job I want	2.24	.9	.21	-.77
I would like a job that involves using math	3.14	.8	-.75	.17
It is important to do well in math	1.75	.8	1.00	.71
I'm interested in what teacher says	2.57	.88	-.05	-.72
Teacher gives me interesting things to do	2.98	.77	-.43	-.13
I enjoy learning math	2.56	.92	-.05	-.81
I learn interesting things in math	2.71	.83	-.23	-.49
I like math	2.72	.96	-.27	-.86

*Note SD stands for standard deviation

As the readers can see, two questionnaire responses were particularly higher than the others. The higher means were about students' interests in getting a job using math (mean = 3.14) and teachers' positive influence (mean = 2.98). On the other hand, the lower means were about the importance of doing well in math (mean = 1.75).

4-2 Primary Results

Table 2 Total Variance

Factor	Total Variance Explained by Factors					
	Initial Eigenvalues			Extract Sums of Squared Loadings		
Total	% of Variance	Cumulative Variance%	Total	% of Variance	Cumulative Variance%	
1	3.59	44.91	44.91	3.21	40.15	40.15
2	1.53	19.16	64.01	1.20	14.93	55.08
3	1.00	12.47	76.54	0.73	9.14	64.23

After principle axis factoring analyses, the author eliminated a total of 3 items from the remaining 11 items because they did not meet minimum criteria of a factor loading of 0.4. The deleted items were value 1 (I think math will help in daily life.), value 2 (I need math to learn other school stuff.), and value 5 (I would like a job involving math). For the final stage, the author conducted principle axis factoring

of the remaining 8 items in the final model. All the final questions are listed in the Appendix. The author initially ran a two-factor model; however, a three-factor model (i.e. one intrinsic and two extrinsic motivational factors) emerged as seen in Table 2. Table 2 presents the total variance explained by three motivational factors. Eigenvalues greater than one were selected. The three-factor solution accounted for 64% of the total variance. As shown in Table 2, three factors captured 40%, 15%, and 9% of the variance respectively.

Table 3 Factor Loadings with the Motivation-Related Scales

Scale	Enjoyment &Preference	Instrumental Value	Teacher Influence
I need math to get into university	-.06	.87	-.05
I need math to get into the job I want	-.03	.78	-.01
It's important to do well in math	.12	.44	.08
I'm interested in what teacher says	.02	.01	.83
Teacher gives me interesting things to do	-.01	.00	.79
I enjoy learning math	.90	-.02	-.01
I learn interesting things in math	.68	.03	.16
I like math	.94	.01	-.08

Note. Factor loadings > .40 are in boldface.

Table 3 shows the factor loadings from the final model. The first factor represented students' enjoyment and pleasure in learning math. The author named factor 1 enjoyment and preferences. In the enjoyment and preferences factor, the three items related to students' enjoyment in studying math and they were strongly loaded (from .68 to .94). Factor 2 indicated that instrumental value or usefulness, which means how a certain task fits into one's future plans (Wigfield & Cambria, 2010) as well as present plans. Factor 2 was named instrumental value. In the instrumental value factor, the three items were loaded moderately to strongly (from .44 to .87). Factor 3 was named teachers' influence. Factor 3 suggested that students were interested in math teachers' instructions. In the teachers' influence factor, the two items were loaded strongly (.79 and .83).

The result of goodness-of-fit was significant (.006), meaning that the final model was not adequate. However, a chi-square test was sensitive to sample size (Heck, 1998), the author kept the final model as the optimal model. Further, the reproduction correlations in Table 5 also indicate the appropriateness of the final model.

Table 4 Factor Correlation Matrix

Factor	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Factor 1	1.0	.36	.56
Factor 2	.36	1.0	.33
Factor 3	.56	.33	1.0

Table 4 displays the results of factor correlation matrix. The factor correlation matrix showed that all factors overlapped each another. That is, factors 1 (enjoyment and preferences) and 3 (teacher influence) were overlapped at 32% of variance; likewise, factors 1 and 2 (instrumental value) overlapped at 13%, and factor 2 and 3 at 11%. As expected, all the factors were intercorrelated; hence, they were not completely distinct. The results indicated that all factors were not independent to each other, but they shared each other's motivational characteristics. As for Cronbach's alpha, all factors showed high internal consistencies as follows: .89 for enjoyment and preferences, .74 for instrumental value, and .79 for teacher influence.

Table 5 Reproduced Correlation Matrix

		Eng Value 3	Eng 4	Eng 5	Value 4	Value 6	Like 1	Like 4	Like 5
Repro Cor	Value 3	.703a	.65	.41	.18	.16	.2	.21	.21
	Eng 4	.65	.596a	.38	.21	.18	.22	.23	.23
	Eng 5	.41	.38	.280a	.25	.22	.28	.28	.28
	Value 4	.18	.21	.25	.710a	.66	.43	.48	.39
	Value 6	.16	.18	.22	.66	.611a	.38	.43	.34
	Like 1	.2	.22	.28	.43	.38	.801a	.7	.8
	Like 4	.21	.23	.28	.48	.43	.7	.627a	.69
	Like 5	.21	.23	.28	.39	.34	.8	.69	.809a
Residualb	Value 3	.	.	.	.	.	.	-.01	.
	Eng 4	.	.	.	-.01	.	.	.01	.
	Eng 5	.	.	.	.01	-.01	.	.01	.
	Value 4	.	-.01	.01	.	.	.	-.01	.
	Value 6	.	.	-.01	.	.	-.01	.01	.
	Like 1	.	.	.	.	-.01	.	.	.
	Like 4	-.01	.01	.01	-.01	.01	.	.	.
	Like 5	.	.	.	.	.	.	.	.

Note. a Reproduced communalities

b Residuals are computed between observed and reproduced correlations.

There are 0 (.0%) nonredundant residuals with absolute values greater than 0.05.

Table 5 shows the reproduced correlation matrix. The final factor model re-produced the original correlation matrix very well; Residuals were very small and no single residual was above 0.05. This

evidence also suggests that the final three-factor model was necessary to adequately reproduce the correlations among the motivational variables (Heck, 1998).

4-3 Final Model

Figure 2. Final Model of Japanese Students' Motivation.

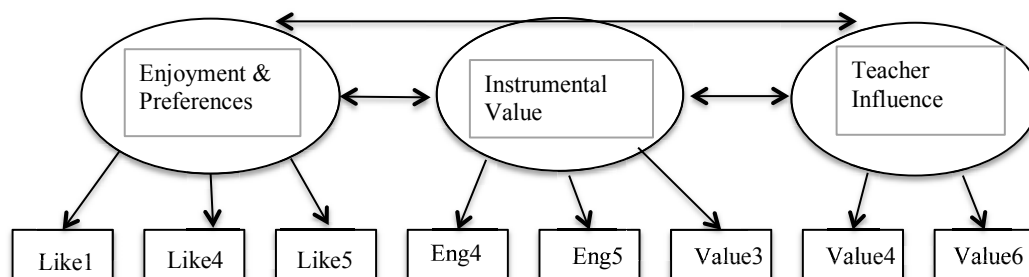


Figure 2 displays the final factor model of students' motivation in learning math in Japan. Three motivational factors were found: one intrinsic motivation and two types of extrinsic motivation. Students' preferences 1, 4, and 5 were loaded on intrinsic motivation. An example of an intrinsic item was the enjoyment of learning math. Engagement 4 and 5 were loaded on the first extrinsic motivation. An example of the first extrinsic item was the need for math to get into a university. Value 3, 4, and 6 were loaded on the last extrinsic motivational factor. An example of the item was students' interests in what the teacher said in class. The final model suggests that one intrinsic and two extrinsic motivational factors were intercorrelated to one another as seen in the double-sided arrows. Single-sided arrows indicate that motivational variables were loaded on each motivational factor.

5. Discussion

The author in the current study examined the selected motivation-related items from the TIMSS Japan data by using a series of exploratory factor analyses. The author found three factors (i.e. one intrinsic and two types of extrinsic factors) were related to one another in the present study. These three factors were teachers' influence (extrinsic), instrumental values (extrinsic), and enjoyment/preferences (intrinsic). These factors were all intertwined and not distinctively independent. More detailed discussions follow hereafter. Each subsection was created due to the results of Table 4.

5-1 Intrinsic Motivation

5-1-1 Enjoyment and Preferences

Intrinsic motivation is not the only form of motivation but is also essential, prevalent, and volitional

(Ryan & Deci, 2000). Students' enjoyment and preferences are well documented in the literature and the results of this study are in line with others (Hayamizu, 1997; Tahar et al., 2010; Teoh et al., 2009; Zhu & Leung, 2010). The results in the current study indicate that students tend to learn math because they like it rather than because math is beneficial. The results of descriptive statistics also matched the percentage of preferences of math at 65.9%, and enjoyment of studying math at 47.6%.

5-2 Extrinsic Motivation

The two extrinsic motivational factors found in the current study were more autonomous and somewhat intrinsic. This suggests that middle school students had extrinsic reasons but relatively higher self-determination to study math. Students with these types of extrinsic motivation have valued and internalized their external reasons. As a consequence, both instrumental value (e.g. I need math to get into university.) and teacher influence (e.g. A teacher gives me interesting things to do.) seemed to stimulate students in learning math. Ryan and Deci (2000) argued that understanding different types of extrinsic motivation and their roles are important for educators since they cannot always incorporate intrinsic motivation in the classroom. Ryan and Deci (2000) indicated that understanding and promoting useful and active types of extrinsic motivation becomes useful strategy for successful teaching. The results in the current study are also in line with other studies' (Hayamizu, 1997; Tahar et al., 2010; Teoh et al., 2009; Yilmaz et al., 2010; Zhu & Leung, 2010).

5-2-1 Instrumental Value

The result in the present study shows that Japanese students possessed instrumental values, such as the importance of math for present values as well as future values. Deci et al. (1999) stated that this type of motivation was still extrinsic motivation because students perform certain activities due to the usefulness of improving math skills and achieving future goals rather than due to the interests. Many students must have studied math hard because they recognized that it was important to do well in math in order to get into universities and get their desirable jobs. The finding of the current study matches others' studies (Hayamizu, 1987; Tahar et al., 2010, Zhu & Leung, 2010). For example, Hayamizu (1987) found that Japanese middle school students scored higher means in identified regulation than less autonomous motivation.

5-2-2 Teacher Influence

Teacher influence positively affected students' motivation in learning math in the current study. More

specifically, the finding showed that students were interested in math teacher's instructions. What teachers said or did in math class seemed to have affected how students felt about studying math. The result in the present study is consistent with others' (Gilbert, Musu-Gillette, Woolley, Karabenick, Strutchens, & Martin, 2014; Yilmaz et al., 2010; Yu & Singh, 2016). Yilmaz et al. (2010) reported in their qualitative study that middle school students liked math when teaching instruction was good, whereas they disliked math when instruction was uninteresting. Yu and Singh (2016) also indicated that teachers' instructional practices had a positive influence on students' interests in math. Gilbert et al. (2010) also supported their results by reporting that teacher support directly influenced instrumental value.

5-3 Intrinsic and Extrinsic Motivation

Intrinsic and extrinsic motivational factors were related in the current study. The results in the present study revealed that the three motivational factors (i.e. enjoyment/ preferences, teacher influence, and instrumental value) were intertwined and overlapped. That is, these motivational factors had each other's characteristics. To be more specific, they were: a) enjoyment/preferences and teacher influence, b) enjoyment/preferences and instrumental values, and c) instrumental values and teacher influence. Detailed discussion of each result follows in the next section. Zhu and Leung (2010) stated that intrinsic and extrinsic motivation were influenced by many other factors and their interactions were a complex matter. In the current study both intrinsic and extrinsic motivational factors correlated moderately to relatively strongly and also both motivational constructs were overlapped. These findings can be explained in that intrinsic and extrinsic dimensions were coexistent rather than being polar opposites (Lepper & Henderlong, 2000; Lepper, & Iyengar, Henderlong, 2005). The results in the current study also revealed that extrinsic motivation has various types and some types could have different relationship with intrinsic motivation (Zhu & Leung, 2010).

5-3-1 Enjoyment/Preferences and Teacher Influence

Student enjoyment/preferences in learning math (intrinsic) and teacher influence (extrinsic) coexisted in this study. It was clear that math teacher positively influenced Japanese students' preferences toward math. This result was consistent with others' (Yilmaz et al., 2010). The current study's findings can be interpreted in a few different ways. First, the findings can be explained by the basic psychological need of relatedness in SDT. Niemiec and Ryan (2009) suggested that when individuals feel relatedness, autonomy, and competency, they tend to internalize their motivation to learn and engage in their own

studies. That is, when Japanese students are related to what math teachers say or do in the classroom, they may be motivated to learn and engage in math intrinsically to some degree. Researchers suggested that teachers must teach students relevant math knowledge to facilitate students' development of intrinsic motivation. Students must understand that instructions are applicable and useful to other fields as well (Middleton & Spanias, 1999). Second, the finding in the current study may be interpreted from the perspective of the traditional educational system in Japan. In East Asia, the influence of Confucius values greatly affects the way teachers conduct classes. Examinations are a proper way to motivate students to learn and the pressure from extrinsic motivation is considered acceptable and healthy. Such extrinsic motivation gives incentives for students to learn (Leung, 2001). This suggests that Japanese students might have perceived teachers' extrinsic influence as stimulating their learning in math. Third, teachers' evaluations by their students may have forced teachers to teach more student-centered classes. As a consequence, Japanese students might have developed their preferences in math. As Leung (2001) wrote, when students enjoy learning, they can learn more effectively. Therefore teachers' instructions would naturally increase students' intrinsic motivation.

5-3-2 Enjoyment/Preferences and Instrumental Value

Japanese students reported both enjoyment/preferences (intrinsic) and instrumental value (extrinsic). Students' perception of utility value, such as the importance of math for future opportunities (i.e. going to college and job opportunities) and the present needs (i.e. the daily usages and the utility to learn other school subjects) influenced their preferences in math and vice versa. The result in the present study is in line with other studies' (Hayamizu, 1997; Tahar et al., 2010; Teoh et al., 2009; Yilmaz et al., 2010; Zhu & Leung, 2010). Since students sometimes have multiple reasons to study math, the result in the present study seem to be reasonable. The result in the current study may be interpreted that students' perception of importance of math tended to increase study hours and effort. These factors would increase students' understanding in the subject and that leads to pleasure in learning math.

5-3-3 Instrumental Value and Teacher Influence

Japanese students reported two extrinsic motivational factors (teacher influence and instrumental value) in learning math. This indicates that math teachers' pedagogical instructions were related to Japanese students' importance of math for future needs as well as present needs. A possible interpretation may be that teachers' emphasis of the importance and usefulness of math may lead students to think about how math could be useful for their immediate needs and future opportunities. This

finding in the current study is consistent with other studies' (e.g. Hayamizu, 1997; Tahar et al., 2010; Teoh et al., 2009; Yilmaz et al., 2010; Zhu & Leung, 2010). It is noteworthy to mention that two motivational factors in the present study are similar to identified regulation in extrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000). As explained previously, identified regulation means that individuals have identified and accepted important values and recognized the activity as having utility values (Deci et al., 1991; Ryan & Deci 2000; Vansteenkiste et al., 2006). This means that students' two extrinsic related motivational factors were rather positive and more constructive than less autonomous and less self-determined extrinsic motivation.

5-4 Theoretical Implications

The author in the current study found one intrinsic and two extrinsic motivations, which were different from the SDT studies. The results in the current study are somewhat inconsistent with SDT (Ryan & Deci, 2000). In the SDT theory, there is one intrinsic and one extrinsic motivational factor. In the theory, there are four external regulations under external motivation. The current study revealed that there are two types of extrinsic motivations with some intrinsic motivation, which suggests an identified regulation in the theory. Identification regulation is the third type of extrinsic motivation, which is more autonomous (Ryan & Deci, 2000). That is, Japanese students identified teacher influence and instrumental value as two different types of extrinsic motivation instead of one extrinsic motivation unlike in SDT. This suggests that students recognized the importance of teacher influence and instrumental value for learning math respectively. Even though the results showed that the influence of intrinsic motivation was larger than extrinsic motivation, the effect of extrinsic motivation cannot be ignored.

5-5 Implications for Mathematics Instructions in the Classroom

The findings in the current study suggest several implications for teachers in order to intrinsically and extrinsically motivate students to learn math. Lepper and Henderlong (2000) suggested that teachers could provide students choices with meaningful contextualization of instruction in order to increase student intrinsic motivation. When teachers are unable to incorporate intrinsic motivation into the math classroom, they can also use positive forms of extrinsic motivation, such as teacher's influence and instrumental value as found in the current study. Some extrinsic rewards, such as grades and teacher approval are not likely to undermine intrinsic motivation depending on the types of rewards, administrative styles, and contingencies (Lepper & Henderlong, 2000). Lepper and Henderlong (2000)

cautioned the usage of promoting excessive extrinsic motivation is to reduce students' autonomy in the classroom. Math teachers can incorporate some types of extrinsic motivation carefully to encourage and stimulate students' math learning. There is no doubt that promoting students' intrinsic motivation is very important, however, both intrinsic and extrinsic motivation would be beneficial for students. Since Japanese students study math for different reasons and purposes, it is essential for teachers to incorporate different activities to facilitate fulfillment of such needs. This may especially be the case for students who are not enthusiastic about learning math. Some may not like or enjoy studying math, but they tend to do well in math. The results for TIMSS 2011 showed that Japanese students placed 4th among 42 countries. This suggests that even though some students may not have a passion for studying math, they still tend to make an effort to achieve good grades.

5-6 Limitation

A limitation of the current study was that the author was unable to fully examine all aspects of extrinsic motivation due to the limitations of available questionnaire items in the TIMSS data. Since the question items in the TIMSS data were not specifically made to assess different aspects of extrinsic motivation in SDT, the findings may not have fully supported the aspects of SDT. For example, the results in the current study could not assess any external, introjection, and integration regulation within extrinsic motivation.

5-7 Conclusion

The current study extended the findings of previous studies by identifying types of motivation and shed some light on middle school students' motivation in learning mathematics by using Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000) with the large dataset in Japan. The findings revealed that students identified with more intrinsic motivation than extrinsic motivation for studying math. Students were likely to enjoy studying math. They also perceived extrinsic values that math is necessary for present and future utilities. Teachers' extrinsic influence also played a role for Japanese students' motivation in learning math.

Despite the limitations, the current study contributed to knowledge about middle school students' motivations in learning math in Japan. Understanding Japanese middle school students' motivations in learning math is important for teachers, researchers, schools, and parents, in order to motivate students intrinsically and extrinsically.

Acknowledgments

The author initially wrote this research paper when she was a graduate student in Educational Psychology. She would like to express her gratitude to the anonymous reviewers for their comments on an earlier manuscript. She is also grateful for her husband, Clifford H. Clarke for editing her manuscript and for their beloved cockatiel Pata-Pata for his emotional support.

Reference

- Deci, E. L., Koestner, R., and Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71*(1), 1-27.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. J., and Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist 26*(3 and 4).325-346. DOI: 10.1207/s15326985ep2603and4_6
- Gilbert, M. C., Musu-Gillette, L. E., Woolley, M. E., Karabenick, S. A., Strutchens, M. E., and Martin, W. G. (2014). Student perceptions of the classroom environments: Relations to motivation and achievement in mathematics. *Learning Environments Research 17*, 287-304.
- Hannula, M. S. (2006). Motivation in mathematics: Goals reflected in emotions. *Educational Studies in Mathematics 63*, 165-178.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research, 39*, 98-108.
- Heck, R. (1998). *Factor analysis: Exploratory and confirmatory approaches* in G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern Methods for Business Research*. New York: Lawrence Erlbaum.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2011). *TIMSS 2011 User Guide for the International Database Supplement 3: Variables Derived from Student, Teacher and School Questionnaires*. Boston, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Lapointe, J. M., Legault, F., and Batiste, S. J. (2005). Teacher interpersonal behavior and adolescents' motivation in mathematics: A comparison of learning disabled, average, and talented students. *International Journal of Educational Research 43*, 39-54.
- Leary, M. R. (2008). *Introduction to behavioral research methods* (5th ed). MA: Pearson Education, Inc.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., and Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology (97)*2, 184-196.

- Lepper, M. R., and Henderlong, J. (2000). Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone and J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257–307). San Diego, CA: Academic Press.
- Leung, F. K. S. (2001). In search of an East Asian Identity in Mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 47, 35-51.
- Middleton, J. A., and Spanias, P. A. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations, and criticism of the research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 65-88.
- National Institute for Educational Policy Research (2011). Retrieved from <http://www.nier.go.jp/timss/2011/>
- National Institute for Educational Policy Research. (2009). Syudokudo betsu shoninzū shidō ni tsuite: sono 1 [The findings on differential academic teaching methods: part one]. *Heisei 19, 20 nendo zenkoku gakuryoku gakusyu jyokyo chōsa tsuika bunseki hokokusho [Analysis report on nationwide survey on academic ability 2007and 2008]*. Tokyo: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.
- Niemiec, C. P., and Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory
- Ryan, M. R., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Tahar, N. F., Ismail, Z., Zamani, N. D., and Adnan, N. (2010). Students’ attitude toward mathematics: The use of factor analysis in determining the criteria. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 8, 476-481.
- Teoh, S. H., Koo, A. C., and Singh, P. (2009). Extracting factors for students’ motivation in studying mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* (41)6, 711-724.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., and Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Walker, R. T., and Guzdial, M. (1999). Collaborative music to motivate mathematics learning. Retrieved from <http://guzdial.cc.gatech.edu/cscl99/CSCLjukebox.pdf>
- Wigfield, A., and Cambria, J. (2010). Students’ achievement values, goal orientations, and interest:

- Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review* 30, 1-35.
- Yilmaz, Ç., Altun, S. A., and Olkun, S. (2010). Factors affecting students' attitude towards Math: ABC theory and its reflection on practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4502-4506.
- Yu, R., and Singh, K. (2016): Teacher support, instructional practices, student motivation, and mathematics achievement in high school, *The Journal of Educational Research*, 1-14. DOI:10.1080/00220671.2016.1204260
- Zhang, Q., Barkatsas, T., Law, H., Leu, Y., Seah, W., and Wong, N. (2016). What primary students in the Chinese mainland, Hong Kong and Taiwan value in mathematics learning: A comparative analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education* 14, 907-924. DOI: 10.1007/s10763-014-9615-0
- Zhu, Y., and Leung, F. K. S. (2010). Motivation and achievement: Is there an East Asian model? *International Journal of Science and Mathematics Education* 9, 1189-1212

Appendix

List of Motivational related Questions selected from the TIMSS 2011

The final eight question responses regarding learning mathematics were on a four-point Likert scale, such as, agree a lot (1), agree a little (2), disagree a little (3), and disagree a lot (4).

1. I need mathematics to get into a university of my choice.
2. I would like a job that involves using mathematics.
3. It is important to do well in mathematics.
4. I'm interested in what teacher says.
5. My teacher gives me interesting things to do.
6. I enjoy learning mathematics.
7. I learn many interesting things in mathematics.
8. I like mathematics.

The Japan Foundation/ASEAN Heritage Tourism Research Project

Year Two Report:

Investigating evidence of social sustainability in the restaurant and food service industries of Asian heritage tourism centers

東南アジアにおける観光振興プロジェクト

—外食と食品産業の社会的持続可能性に関する調査報告—

Kevin Ramsden

Kay Aoki

For a business to be truly sustainable, it must sustain not only the necessary environmental resources, but also social resources—including employees, customers (the community), and its reputation (Figge, F. & Hahn, T., 2008)

要旨

本研究は、研究プロジェクト「アジアに於ける多文化交流を観光振興により実現する為の縦断的・横断的研究」における成果の一部を報告するものである。また、東南アジア三カ国——タイ王国（チェンマイ市）、ベトナム社会主義共和国（ハノイ市）、ラオス人民民主共和国（ルアンパバーン市）——における食文化の比較を通じて社会的持続可能性について考察を加えるものである。

具体的な方法として、三カ国における屋台と飲食店を中心に観察し、とりわけ飲食店の従業員を対象にインフォーマル・インタビューを行った。

チェンマイでは、現地の人びとによる飲食店営業が観察できたが、その一方で首都バンコクから大勢の人びとが事業展開を目的として移住してきていることが分かった。さらに、中国人観光客の増加に伴い、飲食店を経営するタイの人びとは、中国人観光客を目標とした中華料理およびタイ料理を融合させた新しい調理法を生み出している。

ルアンパバーンもまた、現地住民による飲食店の運営が多く、ルアンパバーンの「真正な」料理を継承していく人びとがいる一方、フランス人による経営が増え始めたこともあり、調理の方法に変化がみられた。それは、チェンマイ同様、異国の伝統的な料理との融合による新しい様式であった。

ハノイは、以前から観光客を考慮した事業展開が促進しており、均衡を保つために観光客と現地住民の双方をターゲットにしているように考えられる。しかし、上記二カ国とは異なり、現地の伝統料理と異国料理を融合するという様式に発展していない。

このように、チェンマイ、ルアンパバーンの伝統料理が外国の食文化と混淆することで、食文化が変容し始めている状況にあることを確認した。これらの背後には、観光促進、すなわち観光客にとって親しみやすい料理を提供するという経済的戦略があるように思われる。したがって、調査地三カ国における観光業の経済的発展と、その社会的持続可能性の均衡を保つためには、「真正な」料理と観光客にとって受け入れやすい料理の融合が、今後のマネジメントをしていくうえで極めて重要である。

【キーワード】 Social sustainability / ASEAN / Food cultures / Heritage tourism / Fusion foods

1. Introduction

The United Nations World Tourism Organization defines sustainable tourism as, “tourism that meets the needs of present tourists and host regions while protecting and enhancing opportunity for the future ... the objective of sustainable tourism is to retain the economic and social advantages of tourism development while reducing or mitigating any undesirable impacts on the natural, historic, cultural or social environment” (UNWTO, 2005).

This fits very well with the goals of many UNESCO World Heritage cities and towns in developing countries in the Asia region, as they struggle to manage the increasing numbers of tourists to their destinations with, quite often, not fully developed infrastructures and facilities. Providing a good range of accommodation options, high levels of service, and efficient transportation links is difficult, but essential to development, and as heritage destinations they must also be aware of retaining authenticity in what they have to offer, such as local customs, architecture and food. Likewise, maintaining a strong degree of local ownership in both the property and business sense, as well as control of employment opportunities for local people, regulation of business practices, and support for local producers and organizations, is necessary for all aspects of real socially sustainable development.

In this report, we will firstly introduce the rationale behind the selection of the theme of ‘food’ for an expanded year two of the Heritage Tourism Research Project (HTRP), generously supported by the Japan Foundation, and secondly outline the aims, the structure and the methodology to be applied, in the pursuit of a more focused and defined set of research objectives for the student led fieldwork of the project. Finally, we will offer the results and observations on research carried out by the authors in the three heritage cities we visited as part of the project in early August, Chiang Mai, Hanoi and Luang Prabang, with regard to the level of local participation in food heritage tourism in each location. Food heritage tourism is seen as a way to both maintain and develop an interest and the traditional food and culinary specialties of a particular country or region.

2. HTRP Year Two

Moving into its second year of operations, it was agreed the HTRP needed to move from the more general tourism theme it had taken in its first year to a narrower field of research, and with the unanimous agreement of all partners in the project during a meeting at the symposium in March 2017, it was decided that the focus would be on Food and Food Culture for Year Two. To this end, a new version of the general survey to be conducted by the multi-national groups was created, as well as questionnaires and interview questions. Two new partners were also added for Year Two, one from Luang Prabang, Laos, and another from Jogjakarta, Indonesia, bringing the number of participating partner universities to six. However, for budgetary reasons, it was necessary to reduce the number of participating students and faculty, so only three students and one faculty member from each institution would be allowed to travel to each destination.

The project would also be divided into four possible parts: Part One, teams travel to Chiang Mai, Hanoi, and Luang Prabang; Part Two, teams travel to Penang (the Jogjakarta visit was omitted later for budgetary reasons); Part Three, Teams travel to Kyoto. Following completion of Parts One to Three, a decision would be made on Part Four, a proposed symposium to be held in Kyoto in March 2018. In addition, a three-point approach to the second year's fieldwork was discussed and agreed upon:

(1) Students from each of the partner universities would once again form multi-national groups to conduct at least some of the research, with the students from each host city acting as guide/translators for their group. Due to the general nature of the questions in the student survey, it was envisaged that the student groups could well carry out this task without teacher support. Preferably, some time would then be given over for the group members to discuss and evaluate the results of the survey directly following said fieldwork, and these sessions could very well be with teacher support/supervision.

(2) In order, for Professors/Research Assistants to conduct more in depth interviews and data gathering opportunities concerning Food Tourism/Sustainable Tourism issues, it would be desirable that meetings or interviews with local experts be arranged. This would be very beneficial to the more in-depth type of research, and also toward the production of academic papers or reports for publication.

(3) The members from each individual partner institution would be free to conduct research into a particular area or theme relevant to their own interests or specialization.

The forming of the multi-national groups was, once again, a key component of the project from the point of view of KUFS. The numerous opportunities it affords students to engage in meaningful, cross-cultural and intercultural communication is invaluable, and leads to stronger bonds with students from other countries and cultures, and forges lasting multicultural understanding. Therefore, around 50% of fieldwork time was given over to this activity. The survey results would also yield responses from around 450 interviewees across all locations, if conducted fully and properly. Each of the six-member groups would ask two of the questions from the survey only, with the questions asked rotated around the groups in each new city visited. Each group is tasked with asking the two questions of 30 local people of different gender, age and occupation, to get a varied response range. This is the simple survey sheet used (below).

2-1 General Food and Eating Habits Survey Questions

Survey teams: Multi-national student groups

Interviewees: local adult residents, including students, traders, hotel workers, etc.

Mark the answer sheet with interviewee's:

1. Where do you or your family buy most of your food or fresh produce? Market? Supermarket? Farmer? Etc.
2. Who does most of the cooking or food preparation in your household?

3. What kind of food or particular meal, do you or your family eat most regularly at home?
4. How often do you or your family eat a meal outside of the home, where do you eat and how much do you usually spend per person?
5. What local food do you consider to be the most traditional?
6. Which special occasion, in your opinion, (weddings, birthdays, special holidays, etc.) has the best traditional food? What is the food/dish eaten at this time?

In addition to this general survey, each group of three students from each participating institution was required to conduct field research on a sub-theme of their own choosing. While one group chose “Street Food” as its sub-theme, and another, “Rice”, the Kyoto team chose a comparative study of the food choices made by locals and tourists/visitors. They conducted short interviews with people involved in all areas of the food service industry in each of the locations visited, with the support of a local partner student. Below is the short survey to be used:

2-2 HTRP Research Questions for KUFS Students Chiang Mai, Hanoi, Luang Prabang, Penang and Kyoto

Interviewees: waiters, restaurant owners or staff, stall holders, street food sellers

10 interviews to be conducted in each city with the help of a host city student

Questions

1. Do local people eat the same food as the visitors/tourists?
2. What food is most popular among tourists? What food is most popular among local people?
3. Who usually spends the most, locals or tourists?

The results of these student surveys will be gathered and assessed once all three of the field research components of the project have been completed in November 2017, and hopefully presented on by students from all participating institutions during the proposed symposium period in Kyoto in March 2018.

3. Research on Social Sustainability in Food Tourism

3-1 Methodology

The basic methods we undertook were interviews and participant observation during fieldwork in three heritage centers in the summer of 2017: Chiang Mai (August 2-4), Hanoi (August 6-8) and Luang Prabang (August 10-11). Informal interviews and formal interviews were largely employed, however, due to the relatively short period over which the research project was conducted, we chose simple questions to help us gauge the authenticity of food served in local restaurants of different sizes and class, and the extent of local ownership. Through this, we hoped to gain some idea of the social changes brought about through the development of tourism.

The informal interview questions are as below:

1. Where are you from?
2. How long have you been here (Chiang Mai / Hanoi / Luang Prabang)?
3. Why did you come?
4. How long have you worked in the restaurant / food service business?
5. Who owns this restaurant?
6. Are they from Chiang Mai / Hanoi / Luang Prabang? If not, where are they from?
7. How long has this restaurant / business been here?
8. Is the food made here modified and made for tourists, or is very local and authentic?

We informally interviewed six people in Chiang Mai, nine in Hanoi, four in Luang Prabang (total 19 people in three centers).

Unfortunately, we were only able to conduct two formal full-length interviews among the three countries visited, and these were held with officials at the Luang Prabang Provincial Information, Cultural and Tourism Department, and the Luang Prabang Tourism Association. We also had an informal interview with Mr. Thomas Henseler, the General Manager of a five-star resort in Luang Prabang called La Residence Phou Lao, and several of his staff.

3-2 Results and Discussion

Below is a tabular version of the interview data we collected in Chiang Mai, Hanoi and Luang Prabang:

Table 1: Interview data in Chiang Mai

Chiang Mai	
Q1) Where are you from?	Chiang Mai (3) / Bangkok (2) / Suburb of Chiang Mai (1)
Q2) How long have you been here (Chiang Mai / Hanoi / Luang Prabang)?	0 year – 15 years 16 years – 32 years three years: (1) eighteen years / twenty years / thirty years: (3)
Q3) Why did you come?	-To support his family -To search for work -To continue the family business
Q4) How long have you worked in the restaurant / food service business?	0 year – 15 years two 16 years – 32 years years / three years / eighteen years: (1) four years / six years: (4)

Q5) Who owns this restaurant?	Local person (3) / Grandfather from Bangkok (1) / Big company (1) / Family from Chiang Mai (1)	
Q6) Are they from Chiang Mai / Hanoi / Luang Prabang? If not, where are they from?	Chiang Mai (4) / Bangkok (2)	
Q7) How long has this restaurant / business been here?	0 year – 15 years three years / ten years: (2)	16 years – 32 years twenty-five years / forty years / fifty years: (3)
Q8) Is the food made here modified and made for tourists, or is very local and authentic?	<ul style="list-style-type: none"> -Modified for Chinese tourists (50% for tourists) -Some modified for Chinese -Thai and Chinese fusion. However, there are more local people -Modify for Chinese tourists (50% for tourists) -Local people -For Japanese tourists (80% for tourists) 	

The number of people who move to Chiang Mai from other cities, such as Bangkok, or the countryside, is increasing. These people are looking for places other than Bangkok where a tourism-based business can be developed and Chiang Mai seems the right city for them. Consequently, the number of tourists in Chiang Mai is growing remarkably, especially among the Chinese tourist market. Thus, the aim in terms of cuisine offered, seems to be moving towards a loose fusion of Chinese food and Thai food. Moreover, though many owners at present are locals (people from Chiang Mai), because the development of the tourism industry is still in progress, it is not clear what condition Chiang Mai's food services could be in ten years. Perhaps, there will be a lot more Chinese people moving in to run restaurants, or becoming stakeholders in the tourism business overall.

Table 2: Interview data in Hanoi

Hanoi	
Q1) Where are you from?	Hanoi (8)
Q2) How long have you been here (Chiang Mai / Hanoi / Luang Prabang)?	

Q3)	Why did you come?	-				
Q4)	How long have you worked in the restaurant / food service business?	<table border="1"> <thead> <tr> <th>0 year – 15 years</th> <th>16 years – 32 years</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>one month / three months / six months / one year / three years / six years / eight years / ten years: (8)</td> <td>twenty years: (1)</td> </tr> </tbody> </table>	0 year – 15 years	16 years – 32 years	one month / three months / six months / one year / three years / six years / eight years / ten years: (8)	twenty years: (1)
0 year – 15 years	16 years – 32 years					
one month / three months / six months / one year / three years / six years / eight years / ten years: (8)	twenty years: (1)					
Q5)	Who owns this restaurant?	Local person (8) / French (1)				
Q6)	Are they from Chiang Mai / Hanoi / Luang Prabang? If not, where are they from?	Hanoi (8) / Suburb of Hanoi (1)				
Q7)	How long has this restaurant / business been here?	<table border="1"> <thead> <tr> <th>0 year – 15 years</th> <th>16 years – 32 years</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>fifteen years / six years / five years / three years (2) / two years / one year: (7)</td> <td>twenty-five years / twenty years: (2)</td> </tr> </tbody> </table>	0 year – 15 years	16 years – 32 years	fifteen years / six years / five years / three years (2) / two years / one year: (7)	twenty-five years / twenty years: (2)
0 year – 15 years	16 years – 32 years					
fifteen years / six years / five years / three years (2) / two years / one year: (7)	twenty-five years / twenty years: (2)					
Q8)	Is the food made here modified and made for tourists, or is very local and authentic?	-For local people and tourists (serve authentic food) -For Tourists (Fusion cuisine of foreign taste and local taste)				

In the case of Hanoi, much of the food on offer is still authentic and cooked by locals. Yet, it is important to understand what exactly constitutes authentic dishes, and what is perceived as “traditional” among the local people. The same question could be posed in regard to local people. Who can be considered to be “local”? Should the term be applied to people who were born in Hanoi only, or could it be applied to people who have moved to Hanoi and resided for more than ten years, for example? It is not easy to respond to these questions, but it is important to mention here that Hanoi was the only capital city among the three centers we undertook fieldwork in. That is to say, a capital city like Hanoi is very busy and diverse, just like many others around the world, and has developed more quickly over a short period. This makes it harder to determine the effects of the changing social situation on levels of authenticity and traditional practices, and so on.

Another complex idea that could very well be discussed in further research is about the mixed culture born during the country’s colonial history. In Hanoi’s case, there is French baguette (sandwich) and Vietnamese noodles, pho. The two dishes are ubiquitous in Hanoi and both seem to be considered equally as a typical dish. Finally, even though Hanoi is the second city of Vietnam in size and economy after Ho Chi Minh, many restaurants owned by locals have been run for less than fifteen years. Moreover, despite

the target market being both locals and tourists, mostly ‘authentic food’ is prepared and offered with little given over to modification to suit the visitors’ tastes and palate.

Table 3: Interview data in Luang Prabang

Luang Prabang										
Q1) Where are you from?	Luang Prabang (3) / France (1)									
Q2) How long have you been here (Chiang Mai / Hanoi / Luang Prabang)?	Eight months									
Q3) Why did you come?	To work in Laos									
Q4) How long have you worked in the restaurant / food service business?	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0 year – 15 years</td> <td style="text-align: center;">ten years</td> <td style="text-align: center;">16 years – 32 years</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">years /</td> <td style="text-align: center;">eight years /</td> <td style="text-align: center;">eighteen years: (1)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">three years: (3)</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0 year – 15 years	ten years	16 years – 32 years	years /	eight years /	eighteen years: (1)	three years: (3)		
0 year – 15 years	ten years	16 years – 32 years								
years /	eight years /	eighteen years: (1)								
three years: (3)										
Q5) Who owns this restaurant?	Local person (3) / French (1)									
Q6) Are they from Chiang Mai / Hanoi / Luang Prabang? If not, where are they from?	Luang Prabang (2) / Country side (1) / Vientiane (1)									
Q7) How long has this restaurant / business been here?	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0 year – 15 years</td> <td style="text-align: center;">16 years – 32 years</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">ten years / three years: (2)</td> <td style="text-align: center;">twenty years / sixteen years: (2)</td> </tr> </table>	0 year – 15 years	16 years – 32 years	ten years / three years: (2)	twenty years / sixteen years: (2)					
0 year – 15 years	16 years – 32 years									
ten years / three years: (2)	twenty years / sixteen years: (2)									
Q8) Is the food made here modified and made for tourists, or is very local and authentic?	<ul style="list-style-type: none"> -For tourists (fusion cuisine of local and western) -For locals (serve authentic food but is changing) -For locals but tourists are increasing (most of customers are tourists) -For locals (authentic local food) 									

Luang Prabang is a small town compared to the other two cities (Chiang Mai and Hanoi) and clearly still feels the need to develop further in terms of size. In contrast to the other two locations, however, the roads and public areas appear very clean and ordered and we got the impression the infrastructure in Luang Prabang has been well developed and every effort is being made to maintain and improve on this. Upon visiting one of the major hotels in Luang Prabang, *La Residence Phou Vao*, we were given a greater

insight into this when interviewing Mr. Thomas Henseler (General Manager) and several local people on his staff. We were told that this luxury hotel, a member of the prestigious Belmond Group, has initiated an innovative community engagement program among its staff that sees them help clean the town once per month in order to support the local community. The workers have also help set up temples schools for more than 1000 local monks, which is a very important initiative in such a deeply spiritual, Buddhist country. Employees are also offered free English language instruction, are trained to serve safe food, and can be involved in any number of motivational schemes and activities. For example, there are monthly birthday parties for staff members, family days, free health checks, Employee of the Month awards, as well as long service bonuses. Obviously, these practices offer a good example of social sustainable employment practices in action, and could easily form the basis of a general community wide system to promote good local social sustainability.

On another day, we managed to procure interviews with two local tourism professionals, and were able to ask them one or two general questions to get a broader picture of the situation regarding sustainable practices in the service industries in the area, particularly concerning accommodation and food services. According to our first interviewee Mr. Vongdavone Vongxayarath, Director of Promotion and Marketing Division, at the Luang Prabang Tourism Department, and regarding a key research question of ownership and employment, 70% of restaurant owners are from Laos and the remaining 30% are foreigners, French and Chinese in particular. In terms of involvement in the restaurant and food industry, he went on to explain that a large number of local people are employed in some capacity, with many using the experience to find permanent work or careers in the business. In fact, there are many family run businesses that train and recruit locals, including, of course, family members, and there is government policy that states that a certain percentage of local people must be employed by local businesses (no exact figures were given though). Employment does remain seasonal however, with many students employed in the high season (October – March), who will then return to their villages in the low season (April – September).

Our second research question was centered on the issue of authenticity in the service of food in the local industry, and whether or not general menus, and in particular, the local dishes have been modified to suit the tastes of particular tourist groups. Mr. Vongxayarath explained that this rather depended on the size and ownership of the restaurant in question, but local ingredients and recipes were offered in most establishments. Small restaurants tend to offer food made from all locally sourced produce, whereas larger restaurants and foreign owned and operated restaurants often used imported meats and seafood, as well as ingredients unavailable in Laos like certain cheeses, meats, etc. However, local farming cooperatives do grow a great deal of organic produce to supply local and foreign restaurants alike. In terms of the actual authenticity of the dishes themselves, local recipes have been changed and modified to help tourists to some extent, but lately government policies have changed to protect and preserve local

traditional recipes. In addition, due to time limitations, some truly authentic dishes are not always easy to produce. Some dishes do require a rather extensive and longer cooking method, and this does not fit with the turn around time demanded by restaurants and customers. Our interviewee did conclude by saying, however, that requests continue to be made to local and state governments to enact measures to protect and preserve local food culture.

In 2016, 180,000 Laotian tourists visited Luang Prabang, and more than double that number of foreign tourists came to the city, at around 400,000. China, Thailand, Vietnam and Cambodia are now providing the most visitors, taking over from the Europeans and Americans who made up the bulk of customers in the past. Our second interviewee, Mr. Kongchakky Phanthasombath, President of the Luang Prabang Hotel, Restaurant and Tourism Association confirmed this and went on to say that he believed that visitor levels are nearing capacity during the high seasons (October to April) in Luang Prabang, stretching the limits of availability in the number of rooms on offer (accommodation) and covers (seating) in restaurants. His association has 31 businesses as paid up members, with 50 affiliates, of which 80% are local and 20% foreign (membership is not compulsory). Support for members does bring extra benefits though, including discount rates and regulations to maintain standards. He told us that there are currently about 300 guesthouses in Luang Prabang (all Lao owned) and 70 hotels of different sizes. Many employ tour guides, or can put visitors in contact with them, and all these guides are Laotians. He reiterated that the high season was somewhat dependent on the services of the students who were on school holidays, but made a point of saying that overall standards of service needed to be improved in order to maintain levels of tourist satisfaction in all areas.

3. Conclusion

This report gives us a preliminary insight into the actuality and reality of food cultures in three heritage centers in South East Asia: Chiang Mai, Hanoi and Luang Prabang.

Comparing food cultures between the three places, we came to understand certain crucial facts about experiences in the food service industry in each, and the transformation of recipes in response to changing trends in the customer base in each place.

In Chiang Mai, beside the continued local participation in the food business, many people from Bangkok are now attempting to find work there, too. Also, due to the influx of a great number of Chinese tourists, business owners are making a conscious decision to change their traditional local recipes into a fusion style of Chinese and Thai, to accommodate the particular tastes and wants of the visitors. In the case of Hanoi, it seems that they have started to create restaurants for tourists over the past few years, and that could be one of the reasons why businesses in Hanoi have set their sights on both the local and tourist trade. However, the food in Hanoi does not seem to have developed into a type of fusion model yet, and wholesale changing of a lot of the more traditional recipes has not occurred, as seen in Chiang Mai.

Finally, the town that is most obviously in the process of development, Luang Prabang, seems to be

especially aware of how to promote and develop their social sustainable tourism. The roads in this small heritage center are clean and the residents seem to care about their town, and are very welcoming of tourists. Although most of the restaurant owners are trying to retain the authentic or 'traditional' food of Luang Prabang, the French, who have started their own food service businesses, showed us that they have a certain vision for transforming the local recipes just like in Chiang Mai, by mixing the local food with other traditional foods and foreign elements.

Interestingly then, Chiang Mai appears to be promoting its food service industry to match the demographic of its tourism market and is doing so to accommodate the great impact the swelling numbers of Chinese tourists is having on the local economy. It is obvious that this situation may very well happen in Luang Prabang, too, however, the fusion of foods seems to be an important aspect in striking a balance between economic development and the sustainable development of tourism and local food cultures with limited impact or damage to authenticity.

Basically then, it is essential that further research to understand what local people perceive as their 'traditional food' should be conducted for a necessary and deep comprehension of this theme of social sustainability and food cultures. Likewise, tourists image of, or even experience of eating, food from heritage centers means that they may come to demand greater authenticity in the food they are provided when visiting the "real" home of the cuisine. Today, we are living in a globalized and internationalized world: a period of true global tourism. Therefore, extensive research on this theme will prove to be indispensable for the future responsible sustainable development of this growing area.

References

- Figge, Frank and Tobias Hahn. (2008) Limits of shareholder value to achieving global sustainability. In Wankel, Charles and James Arthur Finch Stoner (eds.), *Innovative approaches to global sustainability*. pp. 63-81. New York: Macmillan.
- UNWTO (2005) *Making Tourism More Sustainable - A Guide for Policy Makers*, UNEP and UNWTO, p.11-12.

わが国の中等教育における教育方法と学習指導の動向に関する一考察
—「主体的な学び」をめぐる議論—

A Study on the Trend of Educational Method and Instructional Guidance for
Secondary Education in Japan:
Discussion on “Subjective Learning”

岡村 千恵子

要旨

The term "Active Learning" has been used extensively at school sites from the primary education to higher education in Japan nowadays. With the keyword "active, interactive and deep learning" in the new Course of Study, it will be aimed to improve class practice at elementary and secondary schools from the viewpoint of "Active Learning". By this trend, in what direction are the educational activities of primary and secondary schools going today?

In this paper, the author focuses on various problems of secondary education and clarifies the "subjective learning" required at the site of today's secondary education through considering the trends of today's educational method and instructional guidance.

At that time, by understanding that mutual educational activities of teachers and students "Teaching - Learning" are the definite stones and guidelines for learning in schools, it is important to reconsider subjective learning under a broader perspective including not only students but also teachers.

【キーワード】 中等教育、教育方法、学習指導、主体的な学び、アクティブ・ラーニング、
授業改善、教師の主体性、学び続ける教師、カリキュラム・マネジメント

1. はじめに

今日、初等教育から高等教育に至るまで教育現場ではアクティブ・ラーニングという用語が盛んに用いられている。新学習指導要領¹でも「主体的・対話的で深い学び」をキーワードに「アクティブ・ラーニング」²の視点から初等中等教育の学校現場における授業改善の充実が目指されることになった。こうした動きと相まって、今日、初等中等学校の教育活動はどのような方向へ動き出しているのだろうか。例えば、第6回学習指導基本調査（ベネッセ教育総合研究所、2016年）によれば、教師が心がけている授業時間の使い方として、中学・高校では近年「生徒が考えたり話し合ったりする時間」を意識する教師が増えている一方で、「教師からの解説の時間」については減少している。こうしたデータを参照したとき、今日、中学・高校の学校現場では学習者中心の学びが重点化されていることを確認すると同時に、教師が教える活動は縮小・後退する兆しを発見できる。

しかしながら、わが国の中等教育は従来、中学校にしても高校にしても教科分立型の授業形態で教師による講義中心の一斉授業を行うのが一般的なあり方として普及してきた。わが国の中等教育のこのような特徴は、子どもを1点刻みの成績で選別し振り分けるものとして、その厳格過ぎるあり方が時に批判の対象にもなってきた。その批判を克服する“切り札”として登場するのが、学習者中心主義、すなわち、学習者主体の教育方法である。それは、子どもの関心・意欲を認め、個々の子どものニーズに対応する、作業や活動など実践的な学びに重きを置く、人間重視の教育方法といえる。では、今日、目指されているアクティブ・ラーニングとは、どのような教育のあり方を目指すものなのだろうか。教育現場では、アクティブ・ラーニング、すなわち「活動的な学び」という日本語訳の意味からか、あるいは「主体的・対話的で深い学び」という予め設定された先行イメージのためか、「アクティブ・ラーニング＝学習者中心主義の教育方法」という漠然とした認識が広まっているようである。しかしながら、アクティブ・ラーニングが目指すものは、実際にはそれだけではない。

本稿では、中等教育が抱える諸問題に目を向けつつ、今日的な教育方法・学習指導の動向を考察することを通して、今日の中教育の現場で求められる「主体的な学び」について明らかにする。その際、「教えるー学ぶ」という、教師と生徒の相互的な教育活動こそ学校での学びの定石・指針と捉えることによって、学習者のみならず教師を含みこむより広い視野のもとで「主体的な学び」について再考する。

2. 「中等教育」の現状

「中等教育」とは、一般に「初等教育と高等教育（大学教育）の間にある正規の学校教育」を意味する。（安彦 1997:15）よって、わが国の場合、中学校・高等学校相当の学校教育が中等教育にあたる。さらに、国の教育政策を担う文部科学省において今日、中等教育とは「初等中等教育」という幅広い枠組みの中で捉えられている。これは中等教育が紛れもなく、初等教育から繋がるものであり、その接続関係は決して無視できないものとして考えられているからであろう。すなわち、「高等学校段階までの初等中等教育は、人間として、また、家族の一員、社会の一員として、更には国民として共通に身につけるべき基礎・基本を習得した上で、生徒が各自の興味・関心、能力・適性、進路等に応じて選択した分野の基礎的能力を習得し、その後の学習や職業・社会生活の基盤を形成することを役割としている。」³こうした考え方は、人間の成長過程や発達段階と、教育の結びつきをいかに適合させていくかという課題を含んでおり、学校現場での日々の教育実践を開発していく上で大いに示唆的である。こうした

前提を踏まえた上で「中等教育」という枠組みだけを取り出して、その現状を鑑みると、今日、学校現場は教育実践上さまざまな課題を抱えており、その改善策が模索されている。また、それは教育方法の問題にとどまらず、学校形態の如何にまで発展している。例えば、中学校と高等学校の接続・移行関係を円滑にすることで、子どもの発達段階や個々の教育的ニーズに応えようとする中高一貫教育⁴の取り組みなどはそれにあたる。中高一貫教育の実践は、従来、私立の中学校・高等学校併設校や国立大学附属中学校・高等学校において取り組まれてきたが（若井 2016:795-796）、近年、公立の中高一貫校が出現していることは注目すべきである。（小林 2013）こうした動きは、より広い層の子どもたちに選択肢を与え、より早い段階に子どもたち自身が自らの適性に気づいたり考えたりする機会を促進することになったと同時に、中等教育が単に決まりきった方法で行われる画一的なものではなく、もっと柔軟性のあるもの、“可変態”として捉えられるようになったことを意味する。近年のこうしたハード面への改革の着手は、現実のこどものあらゆる教育的ニーズに応えようとする試みであることに間違いはないが、別の見方をすると、間接的には現場の教師に対する“変化の要請”という側面も併せ持つ。個々の子どものニーズを読み取り、それに見合った教育を提供する、開発することのできる教師や教師団が期待されているのである。表1は、今日の中等教育機関に該当する学校種と学校数の内訳を示したものである。表1に示すとおり、今日、中等教育の学校実施形態は実に多様である。中等教育の学校現場で求められる教育実践が多様化している表れでもある。

表1 わが国の中等教育の学校種と学校数

中学校	10,404校	(国立 73 公立 9,555 私立 776)	併設型 464 連携型 205
高等学校	4,925校	(国立 15 公立 3,589 私立 1,321)	併設型 465 連携型 87
中等教育学校	52校	(公立 4 公立 31 私立 17)	
義務教育学校	22校	(公立のみ 22)	
ただし、義務教育学校とは第1学年～第9学年までの学校。 このうち、第7学年～第9学年が中等教育にあたる。			
平成28年度 文部科学省「学校基本調査」参照			

3. 「中等教育」に関する先行研究の概観と本研究の位置づけ

中等教育を二つの時期「前期」と「後期」に分けて考えた場合、わが国では中学校を「前期中等教育」、高等学校を「後期中等教育」と呼ぶ。（安彦 1997:15-17）両者は同じ「中等教育」という枠組みにありながら、中学校は義務教育、高等学校は義務教育ではないという制度的に根本的な違いをもっている。こうした根本的違いから、必然的にこの二つの教育段階は個々に目指される教育目的や教育目標は異なっている。

わが国のこれまでの教育学研究において中等教育に関する研究がもっとも手薄であり、殊、その教育課程に関しては本格的な研究をした著書や論文はきわめて少ないことがすでに指摘されている。(安彦 1997:11, 矢野 2000:ix) そうした中で中等教育に関する先行研究を一覧してみると、「前期中等教育」研究と「後期中等教育」研究、すなわち「中学校」研究と「高等学校」研究という二つの対象がそこには内在していることがわかる。中等教育という枠組みの中にあるこれら二つの研究はいずれも、①制度的研究、②歴史的研究、③教育課程研究に大別され、この3本柱が先行研究の中心を成している。本論文の研究テーマは、学校現場における学習指導や教育方法に関するものであるから、③の教育課程研究と密接な関係がある。ただし、学習指導や教育方法に重点を置きつつも、中等教育とは従来から何が目指され今日何を目指そうとしているのかという問題そのものが教育課程研究にとって重要であることから、本論文では、その歴史的根拠や制度的変遷についても若干の紙幅を費やした。

前期中等教育（中学校）の教育課程・カリキュラム研究を専門分野とする安彦忠彦は、第二次世界大戦後のわが国の中学校教育の変遷を振り返りつつ、高校進学率の上昇とともに中学校の教育課程で当初目指されてきた教育目標が徐々に変化していく様相を明らかにしている。(安彦 1997:11, 289-299) 例えば、高校進学率がまだ 50%前後だった昭和 30 (1955) 年頃には、中学卒業後、実社会で職業について働く者が半数居たという状況の中で、中学校の教育目標は「自立」や「職業」ということが重要であった。しかし、昭和 40 (1965) 年には高校進学率は 70%前後になり入試競争が激しくなっていく。そうした状況下では中学校教育は「自立」への完成教育から高校への入試「準備」教育へと徐々に変質していくことになる。(安彦 1997:295) 翻って、およそ 30 年後、これと同様の現象が「後期中等教育」にも起こっている。高等学校教育への進学率の高まりは、高等教育機関、つまり大学への進学率の増大へと向かう。後期中等教育（高等学校教育）の教育課程・カリキュラムを専門分野とする矢野裕俊によれば、「高等学校卒業者のうち、大学などへの進学者数が就職者数を上回るのは平成 5 (1993) 年のことであり、それまでは高等学校卒業者については就職率が進学率より高かった」ことに触れ、平成 4 (1992) 年までは高等学校は完成教育としての側面の方がまだ主要だったと述べられている。(矢野 2000:166) このように中学校教育も高等学校教育も、そこで求められる教育内容や教育目標は社会・経済の情勢、雇用情勢、国民の実情など時代の要請により次第に異なっていくことがわかる。こうした時代を経て、今日「大学全入時代」と呼ばれる、高等学校卒業者の約半数（大学等進学率 54.7%：文部科学省、平成 29 年度学校基本調査による数値）が大学へ進学す

る時代に突入した。このような局面を迎えた今、中学校の役割、高等学校の役割はそれぞれ一体何なのだろうかという問題に突き当たる。

義務教育としての中学校、義務教育ではない高等学校、そして、先述のような中学校教育、高等学校教育に割り当てられてきた時代ごとの要請の変化—このような中等教育がもつ特有の複雑性について、社会学的視点から中等教育を研究する志水宏吉は、初等教育と高等教育との関係性から次のように言い表している。「中等教育は、「完成教育」と「準備教育」という二つの異なるベクトルをもつ教育内容・カリキュラムを用意する必要がある。この両者は、「職業教育」と「普通教育」と呼びかえることもできる。すなわち、「職業生活に直接役立つ知識・技能を伝授する」役割と、「大学進学に必要な教養教育を行う」役割の二つを担うことが期待されている」。そして「この二つのベクトルは「平等主義」と「能力主義」という教育の二つのイデオロギーと絶妙にクロスする。すなわち、主に初等教育の側からは、中等教育をより平等なものにせよという要請が、逆に高等教育の側からは、より能力主義的なものにせよという要請がかけられる。中等教育機関は、いつもその板挟み状態に苦しまなければならない。」(志水 2010:122-123)と中等教育が置かれる複雑な立場が示されている。このような中等教育の基本的性格こそ今日生起しつつあるさまざまな教育問題の根源になっているように思われる。

以上、「中等教育」がもつ問題点を明らかにするために、その先行研究を概観した。そこから、いくつかの疑問が立ち上がる。一つ目に、今日の中等教育はどのような局面を迎え、何を目的として何を目標にしているのか。そして二つ目に、より正確に言うならば、今日の中学校教育、今日の高等学校教育では、それぞれどのような要請から、どのような教育課程・カリキュラムが目指されているのか。また今後目指していく必要があるのか。そして三つ目に、学校現場では授業や学習指導場面でそれをどのように具現化しているのか。こうした一連の問いは、本稿における問題の設定の出発点である。

4. 今日の中学卒業者の高等学校への進学状況と高等学校教育の多様化

平成 28 (2016) 年度学校基本調査によれば、今日のわが国の中学校卒業者の高校進学率は、2016 年 3 月、98.7(通信制を除く: 96.6)%という数字が出ている⁵。ほぼ全員に近い大多数が中学卒業後、高校へ進学している。この 98%台の数字が、いつ頃からか調べてみると、平成 23 (2011) 年から平成 28 (2016) 年の間、毎年続いている。それより以前のデータを見ると、平成 18 (2006) 年 3 月時点で 97.7(通信制を除く: 96.5)%

であり、およそ 30 年前の平成元(1989)年の進学率で 94.7%(政府統計)、平成 2(1990)年には 95.1%(同)である⁶。このように高等学校は義務教育ではないにもかかわらず、今日わが国では中学校卒業者のほぼ全員に近い大多数が義務教育であるかのごとく高等学校に進学している状況にある。とはいえ、実際には高等学校は義務制ではない。学ぶか学ばないかは本人の自由である。希望者には学ぶ機会を用意するとともに希望しない者には強制しないという開放制である点は高等学校教育の根本原理である。高等学校はこの開放制原理を前提にしているにもかかわらず、今日その進学率は 9 割強に達している。この量的拡大を見る限り、高等学校は大衆化の段階を乗り越えて、ユニバーサル段階がすっかり定着したといえる。(矢野 2000:166-167)それに伴い、中退者の増大や学校生活の不適応などを起こす生徒の増加も問題となっている。ユニバーサル段階にはそうした生徒への配慮を伴った、それにふさわしい教育の内実と学校のあり方が求められる。(矢野 2000:167)

さて、次に今日の高等学校教育の特色の一つとして学科の多様性を挙げることができる。文部科学省公表資料「高等学校教育の現状」⁷によると、今日の高等学校教育では、次のような学科が存在していることが報告されている。昭和 45(1970)年以来、今日においても学校数の点で圧倒的大多数を占めているのは、普通科(3,928校)である。次いで学校数の多い順に、商業科(697校)、その他の専門学科(587校)、工業科(586校)、総合科(338校)農業科(332校)、家庭科(319校)、看護科(97校)、水産科(44校)と続いている。(以上、括弧内学校数は 2010 年の数値データ)この中で、第 3 位に位置する「その他の専門学科」587 校にはさまざまな学科が含まれている。例を挙げると、理数、体育、音楽、美術、外国語、国際関係等の学科である。これらの専門学科は、昭和 50(1975)年に 222 校、昭和 55(1980)年に 234 校、昭和 60(1985)年に 261 校と横ばいにしか増えなかったのが、平成 2(1990)年に 363 校、平成 22(2010)年には 587 校であり、平成に入って以降に急速に増加している。また平成 6(1994)年度より「総合学科」が制度化され、その数は全体の 1 割未満にとどまってはいるが年々増え続けている。このように今日の高等学校教育は、従来からの普通科・職業科に加え、その一端に、新たに専門学科や総合学科を推進しながらますます多様化の方向へ進んでいる。

本稿 2. で示した中等教育における学校種の多様化は、それにとまなう入試の多様化をもたらし、先述の高等学校における学科の多様化は、中学校から高等学校へ進学する際により幅広い選択肢の中から進路選択をする機会を子どもたちにもたらした。しかし、そうした現状の中で、すべての子どもに一定レベルの均質の教育課程や教育

水準が提供されなくなっているともいえる。国公立のそれぞれの設置者による、小学校から中学校（あるいは中高一貫校）への進学、中学校から高等学校への進学、という多様な入試・進学体制を背景として子どもたちの間で学力競争や学力の序列づけはいつそう強まっている。一部の者の中で発生している学力競争や学校選択の低年齢化の対局のところでは、学習動機すらつかめずに学習習慣をつけることなく学習を先送りする子どもたちが一定数存在している。また、厳しい学力試験・入試の対局のところでは、（面接・実技による簡便な方法での）無選抜による高校入学などもあり、学校現場では生徒の学習意欲⁸をどう引き出すかが課題となる中で、今日、学習に向かう者と学習から遠ざかる者とを産み出している現状がある。特に中学校教育を終え高等学校教育に参入する頃には、子どもたちの学力別の序列づけが社会の中で顕著となり、いわゆる、学力格差を明示する振り分けが細かく進む。中学校の教室の中で潜在化していた学力格差がここでいっきに表面化する。次に示す、表 2「生徒に身につけている力」は、そのことを顕著に示すデータである。表に示すとおり、高校入学時の学力水準別に公立普通科高校を 4 段階、A～D グループに分けてデータ処理されている。

表 2 生徒に身につけている力（入学時学力水準別* [公立普通科]）
「身につけている（ほぼ全員）」＋「まあ身につけている（半数以上）」の割合
ベネッセ教育総合研究所(2016b)より

	A グループ 評定平均 5.0, 4.5	B グループ 評定平均 4.0, 3.5	C グループ 評定平均 3.0	D グループ 評定平均 2.5, 2.0 1.5, 1.0
各教科の基礎的・基本的な知識・技能	88.5 %	78.8 %	57.9 %	40.9 %
自分の考えを文章にまとめて表現する力	55.3 %	35.3 %	19.6 %	12.9 %
自分の考えをわかりやすく話す力	51.6 %	29.7 %	20.0 %	12.4 %
文章や資料の情報を的確に読み取る力	70.7 %	45.6 %	22.6 %	15.2 %
ものごとを論理的に考える力	64.7 %	36.0 %	17.2 %	10.5 %
根拠にもとづいて判断する力	64.4 %	41.7 %	21.8 %	12.5 %
新しい発想やアイデアを生み出す力	27.8 %	19.9 %	15.9 %	15.2 %
人と協力しながら、ものごとを進める力	73.0 %	66.5 %	56.3 %	42.1 %
自ら学び続ける力	66.0 %	41.4 %	22.7 %	15.6 %

*入学時学力の水準は「貴校に入学した平均的な生徒の中学校時代の成績（評定平均）」に対する校長回答による

5. 今日の中学校・高等学校現場における教育方法と学習指導の実態

ここで、冒頭に言及したベネッセ教育総合研究所による第 6 回「学習指導基本調査」を詳しく参照する。この調査は、2016 年 8 月～9 月に全国の公立の小・中学校、公立・私立の高等学校（全学科）の校長及び教員に対して質問紙調査された結果に基づいた数値データである。調査テーマは、「小学校・中学校・高校における学習指導の実態と教員の意識」であり、学校現場の教師が日々どのような思いや心掛けで教育実践に携

わっているかを知る手がかりになる。この調査は、一連の調査として1997年以来、すでに6回（第1回～第6回）の調査が行われてきた。日本全国の学校を対象としており、無作為の抽出調査であり母集団の規模も比較的大きく信頼性が高い。本稿では新学習指導要領の改訂をめぐる中等教育現場の学習指導の動向を視野に置いていることから、特に最新の動向として2010年から2016年の変化や推移に注目する。

図1は、「教員の指導観」を経年比較したものである。これによると、中学校・高校教員とも「強制的な学習（訓練重視）」よりも「自主的な学習（自主性・可能性支援）」を重視する傾向が強まっていることがわかる。「自主的な学習」を重視する傾向は、中学校では65.2%から73.1%に、高校では60.2%から74.3%に増加している。（2010年から2016年の変化）また、「学問的に重要なことがらを押さえること」よりも「生徒が楽しく学べる授業にすること」を重視する傾向が、中学・高校とも2010年から2016年の比較で強まっていることも同調査では明らかにされている。

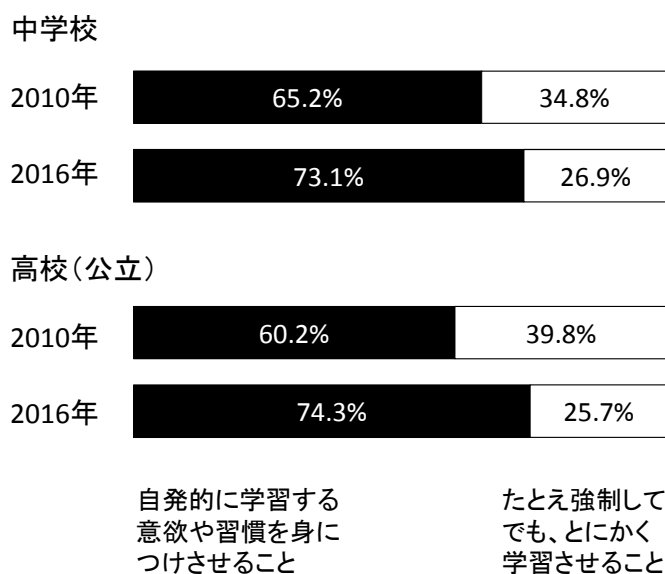


図1 教員の指導観：自主性・可能性支援か訓練重視か
ベネッセ教育総合研究所(2016b)より

5-1 教師が心がけている授業方法

次に示す図2は、(教員が)「心がけている授業方法」に関して2010年と2016年の2点を抜粋して比較したグラフである。ここでは、中等教育が小学校から繋がるものであることを視野において、中学校・高校だけでなく、小学校のデータも若干参照してみる。まず、小学校・中学校・高等学校とも共通の傾向として、授業の中での「(a)計算や漢字などの反復的な練習」が極端に減少していることは注目すべきである。2010

年から 2016 年の変化を見ると、特に小学校での急激な落ち込み（51.5→36.8）は著しい。そして、中学校では 29.0→23.2、高校では 18.0→14.1 という減少の推移となっている。他方、「(b)グループ活動を取り入れた授業」は 2010 年から 2016 年の比較で大きく上昇傾向にある。中学では 37.1→47.5 へと 8.6 ポイントの上昇である。高校では急増して 8.6→24.4 へと 15.8 ポイントの上昇、ほぼ 3 倍に推移している。さらに、これらの動きに連動する形で「(c)教師主導の講義形式での授業」に関しては中学・高校とも減少している。詳しく数値を見てみると、中学で 9.6→6.6、高校で 32.5→24.5 と減少に推移しており、特に高校での 8.0 ポイントの落ち込みは著しい。

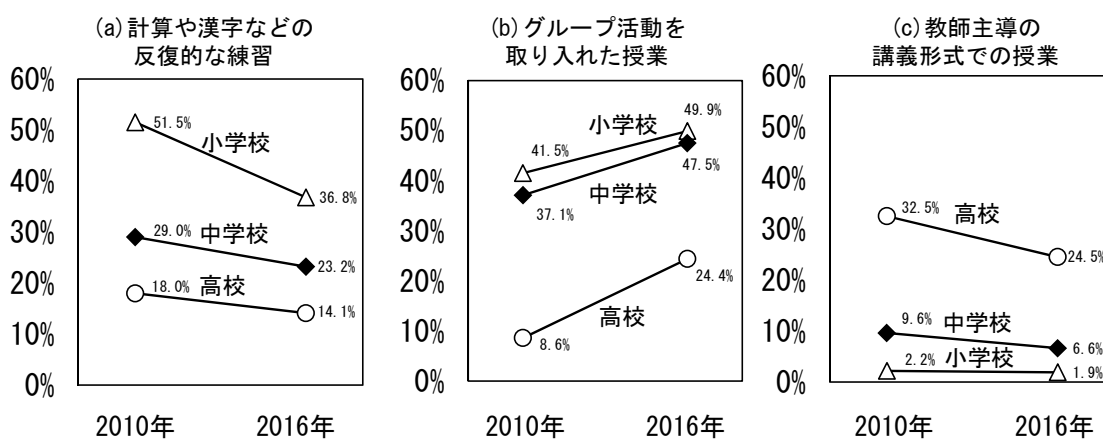


図2 心がけている授業方法（経年比較）
ベネッセ教育総合研究所(2016a)より抜粋

グラフは割愛するが、これに関連して「心がけている授業方法」では中学・高校に共通する傾向として「教科横断的な授業や合科的な授業」が極端に少ないことが同調査結果で示されている。中学で「グループ活動を取り入れた授業」が 47.5%、「生徒同士の話し合いを取り入れた授業」が 47.0%であるのに対して、「教科横断的や合科的な授業」はわずか 5.3%である。高校では教師の「自作プリントを使った授業」が 39.6%、「教材を工夫した授業（具体物を使うなど）」31.9%が目立っているのに対し、「教科横断的・合科的な授業」は 5.9%という値にとどまっている。すなわち、グループ活動を取り入れる、具体物を使うなど中学・高校とも、教員は学習者主体の活動、「楽しい授業」の創造に力を入れて工夫を凝らしている様子は窺えるものの、大部分は教科分立型の授業の中でそれらは行われている。また、(教員が)「心がけている時間の使い方」では「机間指導や生徒に個別に対応する時間」(中学：36.9→31.9、高校：26.2→25.6)や「練習や演習の時間」(中学：44.3→39.7、高校：38.3→34.0)は減少し

ており、生徒に個別に施されるきめ細かな指導は中学・高校とも手薄になってきている。こうした結果から中学・高校では今日においてもなお教科分立型の体制で授業を行う傾向が強い反面、グループ学習などが強化されており、学習の個別化や訓練重視傾向の学習課題への取り組みは以前よりも手薄になっていることがわかる。よって、複数教科間の連携や横断化、個別指導の充実、練習・演習などの繰り返し反復学習の強化などが、今後の現場レベルでの授業実践改善の課題となるであろう。

5-2 生徒に身につけている学力

以上のような学校現場での学習指導の結果、後期中等教育に至る頃には、前掲の表2のような学校間学力格差が顕在化する。表2では、どの項目いずれの力に関しても最も高い学力を有するAグループの高校の生徒たちが、圧倒的に知識や技能を習得・達成しており、最も不安的で低い学力を有するとされるDグループの高校の生徒は、どの項目いずれの力においても習得・達成がうまく果たせていないことがわかる。第6回学習指導基本調査のいくつかのデータの相関や推移から、子どもの主体性や自主性を重視することは、今日、「楽しい授業」を創造すること、グループ活動を強化することとして学校現場では解釈される傾向にあることがわかった。その結果、生徒自身が活動することに重点が置かれるあまり、教師が教える活動から手を引くことに繋がっていることも同時に窺えた。

6. アクティブ・ラーニング「主体的な学び」の多義的意味合い—むすびに代えて

本稿では今日の中学校教育が目指すものは何なのか、高等学校教育が目指すものは何なのかという問題を提起すると同時に、その学校現場における教育方法や学習指導の実態を把握し、「主体的な学び」がそこでどのように具現化されているかを確認した。調査結果数値やグラフで見た一連の学校現場の動向や教師の意識は、「アクティブ・ラーニング」が、新しい教育課程の審議・創造過程において前面に示されてきたことと無関係ではないように思われる。

さて、「アクティブ・ラーニング」を日本語訳するとすれば、「能動的学習」「主体的な学び」などと充てることができる。しかし、今回の学習指導要領改訂の過程において、そうしたわかりやすい日本語訳ではなく、敢えてカタカナ表記の「アクティブ・ラーニング」(溝上・安永・関田・水野 2016) が用いられている点はとりわけ注目すべきである。例えば「能動的学習」や「主体的な学び」と表現すれば、きわめて限定的な意味で使われることになる反面、「アクティブ・ラーニング」とカタカナで表現し

た場合にはそこに多義的な意味を付与することができる。いずれにしても“よりよい教育実践を創造していく”という観点に立った時、その多義性の追究には深い意味があるだろう。

近年、国内はもとより国際的にも＜新しい能力＞概念が氾濫している。(松下 2011:39) そうした現状は学校現場を混乱させると同時に、子どもたちの学びをどう導くべきなのか答えを出させず、迷路に迷い込ませ苦慮させる結果になっているに違いない。この＜新しい能力＞概念は 1990 年代以降、とりわけ 2000 年代に入ってから、さまざまな能力が教育の議論の俎上にのせられるようになった。例えば、「生きる力」(文部科学省)、「リテラシー」(OECD)、「キー・コンピテンシー」(OECD)、「人間力」(内閣府)、「就職基礎能力」(厚生労働省)、「社会人基礎力」(経済産業省)、「学士力」(文部科学省)、「エンプロイヤビリティ(雇用されうる能力)」(日本経営者団体連盟)などである。これら＜新しい能力＞の特徴は、必ずしも認知的な能力だけでなく、対人関係的な能力や人格特性・態度などを含む人間の全体的な能力に及んでいる。(松下 2011:39) また、それらは幼い子どもや発達の真只中にある少年期の子どもに期待する能力ばかりでなく、青年期の若者、ひいては成人した大人に求める能力と思われるものも含まれている。こうした＜新しい能力＞を身につけた一人前の大人となって将来、社会の形成者となっていくために初等中等教育においてはどのような学びが必要かと考えたとき、確かに「アクティブ・ラーニング」の概念は、時を得て学習指導要領に導入されることとなったと考えることもできる。ただ、ここで重要なことは、アクティブ・ラーニングの解釈とその用い方である。それは、決して学習者のためだけの学習論ではないということだ。教師にとってもアクティブ・ラーニングは自らの研鑽のための礎となる概念を多分に有している。なぜならば、「教える」専門家として教師こそ、その技術の向上・改善は必須であり、教育を取り巻く“幅広い専門知識”が豊富でなければならないからだ。教師自身も能動的に学ぶ姿勢を身につけることが求められているのである。

基礎的な力を身につけていない生徒に、本人(たち)のやりたいように任せて活動させるだけでは、彼らに期待される必要な学びが達成されることはありえない。「教えずに考えさせる授業」ではなく「教えて考えさせる授業」(市川 2010:202-209, 小玉 2013:73)こそ、今、求められる学習指導のあり方といえる。アクティブ・ラーニングの概念は、この「教えて考えさせる」という発想によく似ている。それは、一つひとつシャツのボタンをかけていくように、丁寧な学習サイクルを踏む。反復学習や個別学習、子ども一人ひとりの思考過程を捨象することなく学習過程を創造する。そうし

た学習指導習慣の醸成こそ重要である。(Edwards, Susan 2016:4) そうした学習指導過程には、常に教師と子どもの「教えー学び」の原像が一對になって現れる。

中学校・高等学校の場合、一人ひとりの教師は、自分の教える「教科」という枠を超えたところで「教育の専門家」として、学習者の学習・認知プロセスを理解する、評価の方法、授業の方法・技法を幾重にも身につける、あるいは、子どもの学習内容と社会との繋がりを「教科」の枠を超えて日々考察する、といった応用力を磨くことが求められている。それは、教師自身が主体的に学ぶこと、学び続けることを意味する。自らの授業や日々の実践に甘んじることなく、自らの授業のあり方を点検し反省的思考を繰り返すこと、常にさまざまな問題意識を持ち教育活動に当たることを意味する。また、それは教師自身が論理的思考力を磨き実践に生かすことでもある。

教師の最も重要な仕事は、教育の方法・内容を熟知した上でさまざまな取捨選択を行ないながら教える活動・行為であり、つまり「カリキュラム・マネジメント力」である。そういう意味で、アクティブ・ラーニングとは学習者の主体的活動だけに主眼を置いた概念ではないことがわかる。つまり、それは、教師の専門家としての「教える」活動、教師の自省や内省に支えられた「教師自身の主体的活動」にも大いに力点が置かれている。このことが学校現場に広く浸透することが急務である。それには校内研修・校外研修の充実はもとより、職場の同僚性などを通じて自発的・積極的な意識改革が進み、教師の学ぶ体制と学ぶ意欲が促進されることが不可欠となる。今後、中等教育の現場で広くアクティブ・ラーニングを標榜する実践がなされる中で、教師と生徒の「教えるー学ぶ」の関係がより質の高いものになっていくことが期待される。

以上、本稿では「主体的な学び」について議論するにあたって、中等教育という枠組みの中に、中学校教育と高等学校教育という二つの教育段階があることを確認した上で論述してきた。そして、これら二つの決定的な相違点は、義務教育であるか、ないかという点であることについても言及した。この点を踏まえると、中学校の教師と高等学校の教師がそれぞれの現場で直面する課題は、(同じ枠組みの中に属するという点で、一部、共通の部分があるにせよ、) 現実には全くの同一ではないことも推測される。本稿では、中学校と高等学校の接続・移行関係に着目しつつ、高等学校の状況により力点を置いて中等教育について論述したので、中学校教育特有の現状や課題については十分に詳述しきれなかった。その部分については今後より深い考察をし、別の機会に報告することを筆者の後日の課題としたい。

注

¹ 現行の学習指導要領に代わって用いられることになる次期学習指導要領（新学習指導要領）が2017年3月に改訂・公示された。今回、改訂・公示されたのは、小学校、中学校の学習指導要領である。高等学校については2018年には改訂される見通しである。目下、新学習指導要領の実施に向けて2017年度中を目途にその周知・徹底が図られている。中学校については2021年度から新課程が全面実施される見通しである。高等学校についてはさらにその後の2022年度より年次進行で実施される予定である。（文部科学省 HP,「改訂のスケジュール」参照,2017年10月18日現在。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384662.htm

² アクティブ・ラーニングという用語は、「アクティブラーニング」と表記する者、「アクティブ・ラーニング」と表記する者、論者によってさまざまである。先述の学習指導要領の一連の議論・改訂の過程において文部科学省は「アクティブ・ラーニング」という表記法を用いている。本稿ではこれに倣って「アクティブ・ラーニング」という表記法を使用する。

³ 文部科学省 HP,「初等中等教育の役割」参照, 2018年1月30日現在。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309726.htm

⁴ 中高一貫教育が初めて制度化されたのは、1998年の「学校教育法等改正法」であり、1999年4月から実施されている。歴史的に見ると、中高一貫教育の構想はその時々提起されてきた。主なものを挙げると、「中高一貫校」（中教審答申1971）、「六年制中等学校」（臨教審答申1985）、「地域総合中等教育学校」（日教組・第二次教育制度検討委員会1983）であるが、いずれも実現には至らなかった。（若井 2016:795-796）しかし、この制度化によって、現在の中学校と高等学校に並列させる形で、中高一貫校を設置すること、中高一貫校の設置は地方自治体などの設置者の判断に委ねられること、公立校でも設置できるようになった。この法改正が契機となり、今日までの間に公立の中高一貫校が設置される例が多数見受けられるようになった。現在、制度上、認められている中高一貫校の実施形態は、次の三通りである。（1）中等教育学校（2）併設型の中学校・高等学校（3）連携型の中学校・高等学校、である。

⁵ 文部科学省、『平成28年度学校基本調査—調査結果概要—』、文部科学省、18頁。

⁶ <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001015843>（政府統計総合窓口）

⁷ http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afldfile/2011/09/27/1299178_01.pdf（文部科学省公表資料「高等学校の現状」、6頁、参照。）

⁸ 中央審議会初等中等教育分科会・学校段階間の連携・接続等に関する作業部会『中高一貫教育制度に関する主な意見などの整理』（2011年）では、子どもたちの学習意欲に関する問題が議論されている。

参考文献

- 安彦忠彦（1997）『中学校カリキュラムの独自性と構成原理－前期中等教育課程の比較研究』明治図書.
- 市川伸一「「教えて考えさせる授業」は何をめざすのか」（東京大学教育学部附属中等教育学校編著（2010）『学び合いで育つ未来への学力－中高一貫教育のチャレンジ』明石書店．所収）
- Edwards, Susan (2016) *Active Learning: in the Middle Grades Classroom*, cf. Figure1, Association for Middle Level Education.
- 小玉重夫（2013）『学力幻想』、筑摩書房.
- 小林公夫『公立中高一貫校』（2013）筑摩書房.
- 志水宏吉（2010）『学校にできること－一人称の教育社会学』角川学芸出版.
- ベネッセ教育総合研究所（2016a）『第6回学習指導基本調査 DATA BOOK—学校・教員を対象に－小学校・中学校版』ベネッセ教育総合研究所.
- ベネッセ教育総合研究所（2016b）『第6回学習指導基本調査 DATA BOOK—学校・教員を対象に－高校版』ベネッセ教育総合研究所.
- 松下佳代（2011）「＜新しい能力＞による教育の変容－DeSeCo キー・コンピテンシーとPISA リテラシーの検討」『日本労働研究雑誌』No.614. 労働政策研究・研修機構.
- 溝上慎一監修、安永悟・関田一彦・水野正朗編（2016）『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂.
- 矢野裕俊（2000）『自律的学習の探求－高等学校教育の出発と回帰－』晃洋書房.
- 若井彌一 監修（2016）『必携 2017 年度版 教職六法』 協同出版.

『みんなの日本語中級 I』の語彙に特化した e-learning 教材の使用実態
——『京都外国語大学 e-learning2018』改修に向けたインタビュー項目——
The actual status of e-learning vocabulary material based on “Minna no Nihongo the
intermediate Level I”

井元麻美

要旨

At the Japanese Studies Center for International Students at Kyoto University of Foreign Studies, Level 6 class use the “Kyoto University of Foreign Studies e-learning” method. Students need to learn new vocabulary until they become able to use this vocabulary correctly. However, after completion of the course, students stop studying vocabulary.

Based on this, I have confirmed using statistics of students’ usage. These statistics show that students have used the system at least once per section. They however, did not use it repeatedly. There are three additional factors to consider: 1) considerations of repeated usage, 2) the students' learning environment, 3) the students’ learning while using this method, will be valid questions to use during interviews.

【キーワード】日本語教育, 語彙, e-learning, みんなの日本語中級

1. はじめに

京都外国語大学留学生別科では、レベル6クラスの学習者の補助的役割を担うため、2015年度から『京都外国語大学 e-learning』（以下、『京外大 e-learning』）が運用されている。『京外大 e-learning』は学習者が使用している『みんなの日本語中級 I』（以下、『みんな中級』）に準拠した語彙学習教材である。『京外大 e-learning』は、2014年6月から11月にかけて京都外国語大学国際言語平和研究所所管の学内共同研究（研究課題「中級日本語学習者のための語彙学習アプリの開発とその学習効果」:代表 中西久実子）で中西久実子・北川幸子が作成したものである。その後、2017年度の『京都外国語大学 e-learning2017』（以下、『京外大 e-learning2017』）を運用するまでに学習者のログインデータの分析とインタビューをもとに改修が行われた。

筆者は、『京都外国語大 e-learning2018』（以下、『京外大 e-learning2018』）の改修に関わっており、使用上の問題とコンテンツ向上に必要な内容を探るため、学習者のログイン情報の分析に加え、学習者へ半構造化インタビューを行う。インタビュー調査を行うにあたり学習者のログインデータから得られる使用実態は質問項目を考える上で、必要不可欠な情報であると考え。

本稿では、先行研究と2017年度春学期のレベル6の学習者のログインデータから、学習者の利用上の問題と『京外大 e-learning』の構成に対する問題を考察し、真相を探るため、インタビュー調査の質問を考案することを目的とする。

本稿の構成は次のとおりである。まず、2. で語彙の定着、英語教育での e-learning、日本語教育での e-learning の先行研究を示し、『京外大 e-learning』に不足している点を提示する。そして、3. では『京外大 e-learning2017』までの改修内容を挙げ、4. では『京外大 e-learning2017』のログインデータを分析し、5. ではインタビューに必要な質問を明らかにする。最後に、6. で本稿のまとめと今後の課題を示す。

2. 先行研究

2-1 語彙の定着

第二言語の語彙習得において、多くの研究者が日々研究に取り組んでいる。望月・相澤・投野（2003）では、内容理解のためにテキストを読むとき、繰り返し学習を行うことにより語彙が定着することに着目し、「繰り返しには効果があり、約6回以上テキストの中で使われていれば、自然に学習できる可能性がある（同：96）」と述べている。すなわち、教科書を1冊使用し学ぶ際、1つの語彙が6回以上繰り返し提示されていれば、自然に語彙が定着するというのである。しかし、実際、全ての語彙を6回以上繰り返すことは難しく、教師が工夫をし、繰り返す機会を設けなければならないと思われる。また、谷口他（1994）は、日本語初級学習者と日本語中級学習者の語彙習得に関する研究を行った。「語彙の学習は記憶との関連が深い（同：79）」と述べ、初級日本語学習者と中級日本語学習者の語彙のネットワーク形成を比較した。その結果、谷口他（1994）は、初級日本語学習者はエピソードに関連した語彙を関連付けて覚えていくのに対し、中級日本語学習者は概念で語彙を関連付けていきネットワークを形成し記憶しているということを明らかにした。また、研究結果から、「授業で意識的に語彙を扱い、既習語彙を学習者自身がまとめ直すような活動を導入することが大切だと考える（同：90）」と述べているが、具体的な提案などは管見の限りない。

2-2 英語教育の e-learning

英語教育では、語彙定着のための e-learning 教材が数多く開発されている。姜（2008）は、「1冊の教科書や読み物に6回以上同じ語彙が出てこなければ学習効果がないこと（望月・相澤・投野（2003）」や「語彙を学習した後に起こる忘却の進行結果（上岡（1982）」などを踏まえ、英語の語彙 e-learning 教材開発を行い、語彙学習と語彙指導の実践報告と共に、語彙指導のあり方を提言した。姜（2008）は、語彙学習の工夫として、各セクションの復習を促すため、4種類の画像を設定し、復習させる動機づけに繋げた。また、画像は上岡（1982）の忘却の進行結果と運用期間をもとに、学習を6回行えるよう設定した。しかし、実際に設定した6回の間隔は学生の状況とは合わず各学生に合わせて変化させた。姜（2008）は、e-learning 教材のシステムを操作することが可能であった。そのため、学生に合わせて設定を変更することができ、学生の語彙学習に効果があるという結果を得ることができた。

筆者は、学生のため、『京外大 e-learning』の改修において与えられている権限は全てではない。例えば、著作権による語彙の表現や英語訳の制限、問題の評定や出題期限の設定、セクションの順番の設定変更をさせることができない。そのため、各学習者に合わせた設定は困難なため、次の段階の課題とし、筆者が現時点で与えられている権限の中でできることをし改修を行う。また、限りある中で改修を行うことは今後、同様の状況下で e-learning の改修を行う人々の参考にもなると考える。

2-3 日本語教育の e-learning

近年、日本語教育でも多くの e-learning 教材が開発され、利用されている。特に、国際交流基金の開発している e-learning が利用されている。2007年7月に看護や介護を職業とする人のための『日本語でケアナビ⁽¹⁾』の公開を皮切りに、現在は『JF にほんご e ラーニング みなと⁽²⁾』があり、世界中どこからでも日本語学習に参加することができる。そして、スマートフォンアプ

リとして『HIRAGANA/KATAKANA Memory Hint⁽³⁾』なども利用者を伸ばしている。これらは、全世界の幅広い学習者を対象にしている。その他の機関でも、池田（2010）では、授業時間の足りない学習者の授業時間外学習環境を提供するため、初級学習者のための語彙、文法教材を開発している。そして、池田（2010）は、「教師があらかじめeラーニング教材の締め切りを学習者に与え、その状況を成績評価に反映させるという方法をとったこと、学習者のeラーニング教材を利用した授業間外の学習時間を増やすことが明らかになった。」という効果と「しかし、同時に、そういう方法をとっても、まだ依然としてeラーニング教材を積極的に利用しない学習者がいることもわかった。」と課題を述べている。

このように、多種多様なe-learning教材が開発されているが、『みんな日中級』の語彙に準拠したe-learning教材の開発がない。また、学習者の利用頻度の問題がある。3章、4章で説明するが、『京外大e-learning』は利用回数が少ないことや語彙の定着に対しての対策はない。そのため、筆者は、『京外大e-learning2018』の改修に、繰り返し学習と語彙の概念形成を補助できる内容を加えたいと検討している。

3. 『京外大e-learning2017』までの改修

『京外大e-learning』はMoodleを利用している。Moodleは「効果的で柔軟性があり魅力的なオンライン学習体験の提供を可能とする、無償のラーニングマネジメントシステムです。(William (2009:13))」と説明されている。Moodleには、多くの活動(機能)があるが、『京外大e-learning』では、様々な活動がある中での小テスト機能を利用している。『京外大e-learning』は、『みんな日中級』全12課までの語彙から構成されている。そして、各課で大きく12セクションに分け、各課で学習する語彙をAからDの4セクションに分けている。これら4セクションは、教科書のどの部分かを示すため「A文法・練習(話す・聞く)」、「B文法・練習(読む・書く)」、「C話す・聞く」、「D読む・書く」と名称が設定されている。

また、各AからDセクションの内容は導入、読み方、意味選択の3パターンで構成されている。まず、導入では、新出語彙、ふりがな、英訳が記載されており、1枚のカードのように表示される。そして、読み方では、新出単語の漢字の読み方を空欄に記入して解答する。最後に、意味選択は、新出語彙の英訳が3つ表示され、正解を選択する。

『京外大e-learning』の問題点は、導入、読み方、意味選択の全てが1セクション全てに含まれ構成されていることである。そのため、導入はせず読み方と意味選択のパートのみ利用することができない。また、学習者が解答の間違いに途中で気づき、戻りたくとも「戻る」ボタンが存在せず、訂正したいページへ戻ることができない。全問正解を望む場合、もう一度最初からやり直し、最後まで完璧に解答しなければならなかった。この問題点は、早川（2015）が学習者へのインタビュー調査を行った結果で明らかになっている。インタビュー調査の結果で、『繰り返しの導入はいらない』という意見だ。しかし人によっては、繰り返し導入で単語を確認したいという人もいるため『導入から』『問題から』のように選択できたら更に良いという意見もあった(早川(2015:5))と述べられている。この結果を受け『京都外国語大学e-learning2016』(以下、『京外大e-learning2016』)と『京外大e-learning2017』は更に、セクションの細分化を行った。AからDの各セクションをレッスンという活動の「覚える」と、小テストという活動の「練習する」に分け、各課を8つのセクションで構成するように改修され、2017年度まで学習者に利用されている。

このように初期の『京外大 e-learning』から利用しやすいように構成に関して改善されている。しかし、2015 年度にインタビューと改修が行われた後、大きな改修は行われていない。そして、セクションの設定は改修されているが、内容の見直しや修正などは行われていない。そのため、本研究の一部として、内容の見直しと構成の設定の確認が必要であろう。また、現在の学習者が利用する上で、欠点と利点に変化している可能性があるため、調査が必要であると考え。

4. 『京都外国語大学 e-learning2017』のデータ分析

4-1 対象者

対象者は京都外国語大学留学生別科のレベル6のクラスの春学期の学習者である。クラスには、19名の学習者（以下、AさんからSさん）がおり、国籍はアメリカ、イギリス、イタリア、オランダ、スペイン、台湾、ベトナム、ベルギー、メキシコとなっている。

学習者は、レベル6の初回授業にて担当教員から、『京外大 e-learning』の使用方法的説明を受けている。その際、2つのことについて学習者は説明を受けている。1つはセクション内、全問正解と語彙定着のため、何度も『京外大 e-learning』を使用するようにと指示された。もう1つは、『京外大 e-learning』を宿題として使用するようにと説明を受けている。そのため、学習者にとっては「『京外大 e-learning』を宿題として、全て解答できるまでしなければならない。」と理解した学習者が多いだろう。

4-2 ログインデータ

4-2-1 学習者の『京都外国語大学 e-learning2017』の利用

学習者が2017年度春学期に、『京外大 e-learning2017』に利用を開始する際、問題があり、使用開始直後は『京外大 e-learning2016』を使用するように学習者へ指示をした。そして、問題解決以降も、『京外大 e-learning2017』を利用しない学習者もあり、『京外大 e-learning2017』と『京外大 e-learning2016』のデータを分析した。

4-2-2 データ内容

本稿ではレッスンという活動の「覚える」と小テストという活動の「練習する」のうち、「練習する」のデータを分析する前に、データのもととなる各セクションの「練習する」の問題数について説明する。『みんな中級』は課により語彙の数が異なり、『京外大 e-learning』に使用されている数もセクションによって大きく異なっている。『京外大 e-learning』の問題数は12課までで1,044問である。この1,044問の問題数を各課のセクションごとに表1に示す。

表1 各課のセクション「練習する」の問題数

	1課	2課	3課	4課	5課	6課	7課	8課	9課	10課	11課	12課
セクションA	5	33	29	8	9	2	8	25	32	6	19	16
セクションB	28	13	13	25	16	21	24	6	25	16	28	24
セクションC	43	5	14	14	30	43	23	21	17	18	15	5
セクションD	53	36	23	14	46	10	11	10	55	46	36	25

表1でもわかるように最も少ない問題数は6課のセクションAの2問であり、10問以下のセ

クションも少なくはない。また、最も多い問題数は9課のセクションDの55問、他に50問、40問近くある課も少なくない。これらの問題数を念頭におき、本研究のインタビュー調査に向け、10課までの「練習する」の正答数、利用時間、利用回数を分析する。データを分析することにより、授業初回で教師から指示された通りに利用していたかどうかが明らかになる。また、望月・相澤・投野（2003）の語彙定着のために6回以上または6回に近い回数利用している学習者がいるかを分析することができる。そして、池田（2010）も述べていたように『京外大 e-learning』でも学習者が積極的に利用していたか否かを明らかにする。なお、情報を整理するにあたり注意点がある。各セクションの利用時間が記録されているが、学習者が途中で利用を中断した場合や時間をあけて解答しているデータが存在する。そのため、1時間30分以内に利用を終了しているデータのものに限った。利用時間の最長を1時間30分と設定した根拠は、セクションの中で問題数が最も多い9課のセクションDの55問の問題数をもとに算出した。よく考え解答する。または、タイピングが遅い学習者もいると考えられるため1問を1分半前後で解答する可能性があると考え、1時間30分を基準とした。

また、授業は11課まで行われたが、本稿では10課までの情報で分析を行った。学習者は学期終了直後に帰国してしまう可能性があり、授業最終日までにインタビューを終える必要があった。そのため、授業ですでに終了しており、尚且つデータの変更が少ない10課までのデータ分析を行い、質問を準備しなければならなかった。

4-3 「練習する」のログインデータの分析

表2はAからSのログインデータ、10課までの「練習する」の正答数合計、利用時間合計、利用回数合計を表したものである。

表2 「練習する」の各ログインデータ

学習者	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
正答数 合計	826.9	791.3	417.6	0	200	773.6	871.5	780.5	866	853
利用時間 合計	8:02:44	2:22:03	1:13:43	0:00:0	0:46:05	6:16:15	2:20:01	3:23:37	8:38:54	3:05:08
利用回数 合計	65	33	20	0	12	50	37	42	122	40
学習者	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	
正答数 合計	574.2	472.3	0	847	818	0	544	135	862.3	
利用時間 合計	5:40:09	1:52:29	0:00:0	6:11:17	2:56:14	0:00:0	1:55:30	0:32:25	2:33:11	
利用回数 合計	33	26	0	52	43	0	26	7	37	

ほとんどの学習者が「練習する」を使用している。10課まで876問あり、半分以上の正答数で終了している学習者が多いことがわかる。また、反対に正答数が0のD、M、Pもいる。表2

からは正答数が0の学習者は利用時間も0になっているため「練習する」を利用していないことになっている。この結果から、ほとんどの学習者は各セクションを1度は「練習する」を利用し、初回授業で指示されたことを遵守しているようだ。一方、正答数が0の学生は利用していたが、何らかの理由があり、「練習する」を利用していない。または、利用していたが、利用時間が残っていない、正答しなかったかなど様々なことが推測される。そのため、インタビューで確認する必要があるだろう。

そして、利用時間と利用回数のデータでは、利用回数に比例して、利用時間も増加している傾向にある。特に、着目したい学習者はAとIである。この2名は8時間以上「練習する」を利用している。一方、B、G、J、O、Sは、利用時間は4時間以下だが、AとIと同等の正答数が多い。以上のことからAとIとB、G、J、O、Sの学習者の違いは利用時間となる。1セクションを最低1度利用している場合、10課で40セクションあるため、40回となることを念頭に置いておく。そのため、ほとんどの学習者は40回前後の回数を利用していることから、ほとんどのセクションを1度は利用していることが利用回数からも明らかになった。そして、AとIを比較するとAは65回、Iは123回利用している。両者は他の学習者よりも回数が多い。そして、利用時間はAとIの間は30分程度の差であることから、Aは1セクションを時間をかけて行い、Iは時間をあまり費やしていないが、1セクションの利用回数が多いことが考えられる。表3はA、I、B、G、J、O、Sの各セクションの利用回数のデータの一部である。

表3 A、I、B、G、J、O、Sの各セクションの利用回数

	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D
A	2	5	4	3	2	1	1	1	2	1	2	2
I	4	7	2	4	3	3	4	3	5	4	3	2
B	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
J	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
O	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1
S	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

表3の横軸は1課から3課までの各セクション名とセクションでの利用回数である。縦軸は学習者である。横軸のセクション名は例えば「1A」は「1課のセクションA」である。AもIも各セクションを1回以上利用していることが多い。特に1Bは1Aの問題数5問の5倍以上多く、問題数が28問あったため、AとIは全て答えられるようになるまで何度も行った可能性が高い。また、短時間で正解数が多い学習者の中ではOのみが時々2回利用している。これらのことからAとIとOは少なからず1回以上利用しており、B、G、J、Sは約1回利用していることも明らかになった。これらから、各学習者は『京外大 e-learning2017』を語彙学習の中のどの段階で利用しているのかを聞く必要があると考える。また、各セクションで利用回数が異なるため各セクションの利用回数の理由も聞く必要がある。

以上のことから、学習者が利用したデータから使用実態の一部を明らかにし、6点が明らかになった。

- (1) ほとんどの学習者は各セクションを1回は利用し、正答数も高い。
- (2) 3名の学習者は、何らかの理由がある。または、正答できなかったためか「練習する」の正答数、利用時間数、利用回数が0であった。
- (3) 利用時間の比較から、多くの学習者は4時間以下が多いのに対し、AとIは他の学習者の最低でも2倍程度の時間、利用していた。
- (4) 利用回数も、ほとんどの学習者が各セクションを1回前後利用しているのに対し、AとIは1セクションを最低でも平均2回以上利用している。
- (5) 利用回数等の差はあるが、望月・相澤・投野（2003）の繰り返し学習に必要な6回以上利用している学習者はいなかった。
- (6) 池田（2010）が述べた課題である e-learning 教材への積極的利用は池田（2010）と同様積極的に利用しているようには、ログインデータからはあまり見えず宿題の義務として利用しているようだ。

学習者には予習、復習など何度も『京外大 e-learning』を利用してもらいたいが、実際は宿題として義務的に利用していることが推測される。その理由として『京外大 e-learning』が利用しづらいなどの理由からあまり利用回数が伸びないということが考えられる。そして、機能面やネット環境などの理由から利用していない可能性もあるのではないだろうか。

しかし、これらはログインデータからは明らかにならないため、インタビューで明らかにする必要がある。そして、『京外大 e-learning』の利用の問題と構成に対する課題を改善するためにも、学習者にインタビューをし、真相を探る必要がある。5章では(1)から(6)の結果を参考に『京外大 e-learning2018』の改修のインタビューに必要な質問を提案する。

5. インタビューの質問項目

5-1 『京都外国語大学 e-learning』におけるインタビュー調査

『京外大 e-learning』は2015年度に阿部（2015）と早川（2015）が学習者にインタビューを行っている。阿部（2015）と早川（2015）は京都外国語大学日本語教員養成推進室の未公開レポートである。しかし、本研究で資料として存在するものはこの2点のみであり、2015年度の『京外大 e-learning』と比較するために、質問項目の一部を本研究対象の学習者へも利用する。表4は阿部（2015）と早川（2015）が設定した質問である。

表4 阿部（2015）と早川（2015）の質問項目

	阿部（2015）	早川（2015）
1	e-learning は使いやすいか。	e-learning は使いやすいですか。
2	どのように利用しているか。	e-learning で困っていることがありますか。
3	教科書などは使用しているか。	e-learning に増やしてほしい機能はありますか。
4	e-learning の良い点はどこか。	e-learning へ何か提案がありますか。
5	自国でも似たような学習システムはあるか。	自分の出身国には e-learning のようなシステムがありますか。
6	改善してほしいところはあるか。	その他、生徒の特長ごとの質問
7	どうやって勉強をしているのか。	

	(本質問は、e-learning を使用していない学習者には、質問2のかわりにしている。)	
--	---	--

表4の共通の質問項目は1, 5である。また、『京外大 e-learning』の利点と欠点を学習者に質問している。その他に、改善点や要望としてどのような機能が必要かを聞いている点も共通している。これらの質問項目の中で『京外大 e-learning2018』にも、まず共通している質問項目の1を含め、阿部(2015)からは、1, 2, 4, 6, 7を引き続き使用し、早川(2015)からは、阿部(2015)と重複がない2, 3, 6を採用する。

5-2 『京都外国語大学 e-learning』に新たに加える質問項目

4章のデータ分析と先行研究から、阿部(2015)と早川(2015)には含まれていない新たな質問として、(7)から(12)を考案する。

- (7) なぜ各セクションを1回のみ、または、何度も利用するのか。
- (8) いつ e-learning を利用するか。(例：予習、ことばのテストの前など)
- (9) この e-learning はことばのテストの役に立ったか。また、どのようなところが役に立ったか。
- (10) ことばを覚えるとき、あなたは何をするか。(例：書いて覚える、読んで覚えるなど)
- (11) あなたがことばを覚えるときの順番があるか。
- (12) どの機器を利用し学習をしているのか。(パソコン、スマートフォン、タブレットなど)

まず、(7)と(8)は望月・相澤・投野(2003)の繰り返し学習に必要な6回以上の学習が各セクションの利用回数からは見られなかった。そして、宿題としての義務なのか、何等かの事情があるのか、なぜ何度も利用するのか、その理由と原因を問うために(7)を考えた。そして、池田(2010)の e-learning への積極性について学習者がどう考えているかを確認するために加え、学習者が宿題として利用していると推測しているが、学習者がいつ『京外大 e-learning』を使用するかを明らかにするため(8)を設定した。

また、『京外大 e-learning』は語彙に特化した教材であるため、授業の中で最も関連のある語彙テストに『京外大 e-learning』を利用できる可能性が高いが、学習者の利用回数が少なく利用価値がログインデータから明らかにならないため、(9)の質問を考えた。そして、(10)と(11)は、利用回数が少ないため、学習者の学習方法に合っていない可能性がある。そのため、学習者がどのような順番で語彙を学習しているのか、また、e-learning を利用しない学習者がどのような順番で学習しているのかを明らかにし、今後の『京外大 e-learning』改修の手がかりにするために考えた。最後に、学習者のネット環境を知るため、そして、今日スマートフォンやタブレットなど様々な機器が発展しており、学習環境を整えるため、学習者はどの機器を利用しているのかを質問として問いたいと考えている。

6. まとめと今後の課題

本稿では『京外大 e-learning2018』の改修に必要なインタビューを行うため、望月・相澤・投野(2003)の繰り返し学習や池田(2010)の学習者の e-learning への積極性、そして学習者のロ

グインデータをもとに『京外大 e-learning2017』の学習者へのインタビュー項目を示した。

1) 繰り返しからの視点から、「なぜ『京外大 e-learning』を1度または何度も利用するのか」などを問い、2) 学習環境からは「どの機器を利用し学習をしているのか」、3) 学習方法と利用方法を考えるために「ことばを覚えるときの順番があるか。」などの6つの質問を新たに追加することを明らかにした。

今後は、春学期のレベル6の学習者へのインタビュー結果から、筆者に与えられている『京外大 e-learning』の編集権限を利用し改修できることを考えることと共に、より多くの意見を取り入れるため秋学期のレベル6の学習者へもインタビューを行いたい。

謝辞

『京都外国語大学 e-learning2018』の改修に向け、また、データ収集にあたりご協力いただきました京都外国語大学の先生方、職員の方々に感謝申し上げます。

注

- (1) 「日本語でケアナビ」 <<http://nihongodecarenavi.jp/>> (最終アクセス日 2017年12月4日)
- (2) 「JF にほんご e ラーニング みなと」 <<http://www.jfkc.jp/ja/material/jf-nihongo-minato.html>> (最終アクセス日 2017年12月4日)
- (3) 「HIRAGANA/KATAKANA Memory Hint」 <<http://www.jfkc.jp/ja/material/memoryhint.html>> (最終アクセス日 2017年12月4日)

参考文献

- 阿部春香 (2015) 「授業外学習のかたち～e-learning を活用したオンライン学習を進めていくにあたって～」 京都外国語大学 日本語教員養成推進室 未公開レポート.
- 池田伸子 (2010) 「ブレンディッドラーニング環境における e ラーニングシステム利用の効果に関する研究：立教大学初級日本語コースを事例として」『ことば・文化・コミュニケーション：異文化コミュニケーション学部紀要』2, pp. 1-12, 立教大学.
<<http://ci.nii.ac.jp/els/contents110007590273.pdf?id=ART0009408911>>
(最終アクセス日 2017年12月2日).
- 上岡光雄 (1982) 「英単語は学習された後、どのようにわすれられてゆくか」『英語教育』31, 8, pp. 42-47, 東京:大修館書店.
- 姜英徹 (2008) 「e-Learning 語彙学習システムの開発と語彙指導についての論理的考察」『外国語教育メディア学会機関誌』45, pp. 73-94, 外国語教育メディア学会.
- 谷口すみ子・赤堀侃司・任都栗新・杉村和枝 (1994) 「日本語学習者の語彙習得—語彙のネットワークの形成過程—」『日本語教育』84, pp. 78-91, 日本語教育学会.
- 早川美乃梨 (2015) 「『日本語』 e-learning 教材の学習効果の実態—中級レベルの留学生を対象に—」 京都外国語大学 日本語教員養成推進室 未公開レポート.

望月正道・相澤一美・投野由紀夫（2003）『英語語彙の指導マニュアル』大修館書店.

H. ライス IV・ウィリアム（2009）『Moodle による e ラーニングシステムの構築と運用』
福原彰浩（訳）・喜多敏博（監訳），技術評論社.

国際言語文化第4号彙報

2017年度国際言語文化学会 第5回大会 報告

2017年6月24日土曜日に、国際言語文化学会第5回大会が京都外国語大学1号館7階小ホールにて開催されました。開会挨拶では松田武会長が、本学会が第5回大会を迎えるまでのいきさつを述べられました。会長は、教育が日頃の地道な研究に支えられていることをふまえて、それぞれの分野でご活躍されている先生方のコミュニケーションの場、そして「若い研究者を育てる場」としてこの学会がスタートしたことに言及されておりました。

基調講演では、岐阜大学教授の山田敏弘氏が「これからの学校教育に必要な日本語文法を考える」と題して、国語科は本当に「学力」を測れる教育を行っているだろうか、そして国語科では何を教えるべきかという疑問を、それぞれの文法の説明を通してお話しくさしました。

午前と午後に分かれて行われた研究発表では、9組11名の方々が日本語文法や日本語教育などについてご発表されました。今回も多くの方々にお越し頂き、深い議論が行われていました。また大会終了後は11号館2階のラウンジにて盛大に懇談会が行われました。

【基調講演】

講師：山田 敏弘氏 (Toshihiro YAMADA)

(岐阜大学 教育学部国語教育講座教授)

『これからの学校教育に必要な日本語文法を考える』

Thinking about Japanese Grammar

which is necessary for education from now on

学力三要素に対応する入試改革が求められる昨今。国語科は本当に「学力」を測れる教育をおこなっているだろうか。今後何十年かで既存の職業の大半がなくなると言われる状況下で、国語科では、何を教えるべきか。文法を中心に考えていく。

【パネル発表】

言語教育とアセスメント

坂口昌子（京都外国語大学日本語学科准教授）

森 篤嗣（京都外国語大学日本語学科教授）

井上志音（灘高等学校教諭 京都外国語大学非常勤講師）

小林 正（京都外国語大学大学院生 元四条畷学園教諭）

パネル発表では、まず、坂口から研究と発表の趣旨説明を行った。本発表は、発表者らが関わっている挑戦的萌芽研究「高大連携におけるコミュニケーション教育の研究」（平成27年～29年度、研究代表者：坂口昌子、課題番号：15K12902）の成果の一部を発表したものである。パネル発表全体としては、次の3つの観点からそれぞれが述べた。

- ①コミュニケーション力の必要性が問われる中で、どのような力が国語教育の中で必要とされているのか 坂口昌子 「趣旨説明 コミュニケーションと国語教育」
- ②評価について 森篤嗣 「教育における評価と測定」
井上志音 「国際的な視野を育む国語教育—国際バカロレア「知の理論」を中心に—
- ③国語教育現場はどのようなものか 小林正 「「羅生門」を授業する！」

【研究発表者、及び発表要旨】

近藤優美子（京都外国語大学国際言語平和研究所 嘱託研究員）

岩出雪乃（Inter-Cultural Language School）

「ほぼほぼ」の意味用法

本発表では、近年副詞「ほぼ」と同じように使われていると見られる「ほぼほぼ」に、独自の意味用法があるのかについて考察した。分析に使用したデータは次の通りである。「ほぼ」は現代日本語書き言葉均衡コーパス内の Yahoo 知恵袋（2005年）の全用例 616例、「ほぼほぼ」は Yahoo 知恵袋 2005年から 2017年 5月から抽出した 600例である。「ほぼほぼ」は名詞としての用法をもつ点で「ほぼ」とは異なるが、表す意味用法には「ほぼ」と明確な差は見られない。ただし、「ほぼ」とは次の 2点で使用傾向に異なりが存在する。第 1 は被修飾成分の差異である。「ほぼ」は名詞に、「ほぼほぼ」は語ではなく命題に偏る傾向がある。第 2 には用法の差異である。「ほぼ」は仁田（2002）のいう事態成立の完全度・近似度を表す用法に、「ほぼほぼ」は事態成立の蓋然性を表す用法に偏る傾向がある。

仁田義雄（2002）『副詞的表現の諸相』くろしお出版

岡村 千恵子（京都外国語大学 非常勤講師）

わが国の中等教育における教育方法ならびに学習指導の動向に関する一考察
—「主体的な学び」をめぐる議論—

本発表では、わが国の中学校・高等学校現場における教育方法ならびに学習指導の動向に関する最近の統計調査データ（民間教育研究機関による）に着目し、教師の「教える」活動と生徒の「学ぶ」活動の動態について考察した。それによると、グループ活動を取り入れた授業や話し合い活動の時間は増加している一方で、個々の生徒が個別に取り組む計算や漢字などの反復的な練習を行う授業や、教師が授業中に解説する時間は減少していることが確認できた。今日「学習者主体」という考え方への関心が高まっており、それが授業実践に表れた結果だと見ることができる。しかし、教師が「教える」活動から手を引くことが、生徒の主体的な学習へ結びつくという論理は短絡的である。「学習者主体」とは何か、「主体的な学習」とはどのような学びか、今一度、問い直しが必要である。同時に、教師の「教える」活動・行為の見直しとその意味についての議論が求められている。

中川 良雄（京都外国語大学日本語学科教授）

岡本 俊裕（京都外国語大学中国語学科教授）

倉田 誠（京都外国語大学英米語学科教授）

ネイティブ／ノンネイティブ教員に何を求めるか
—英米語学科と中国語学科の学生が求める外国語授業—

近年の外国語教育においては、従来型の文法訳読法から学習者のコミュニケーション能力の育成に重きを置いた教授スタイルへと移行しつつある。それと同時にネイティブ教員を積極的に活用し、学習者主体の教室活動を展開していこうとしている。

京都外国語大学では、従前よりネイティブ教員が積極的に活用され、学習者のコミュニケーション能力の育成が目指されてきた。しかし今求められているのは、ネイティブ／ノンネイティブ教員の連携・協働による優れた外国語授業の創出であると言える。

本発表では、英米語学科と中国語学科の学生が、ネイティブ／ノンネイティブ教員にそれぞれ何を求めるか、アンケート調査を実施した結果を一連の共同研究（本年より科研費研究）の第一弾として報告した。

本研究の成果は、外国語大学で目指されるべき外国語教育の理想像を追及する。

研究会活動報告

2017年度 京都外国語大学 日本語・日本語教育研究会

日本語・日本語教育研究会 カルチュラル・スタディーズ研究会 第3回合同研究会

2017年6月5日（金曜日）

於 京都外国語大学

影浦亮平（京都外国語大学 講師）

「コミュニティエンゲージメントの考察」

辰巳 遼（京都外国語大学 立命館大学 非常勤講師）

「メディア文化と感情」

辻 周吾（流通科学大学 講師）

「日本企業における中国人社員への日本語教育について」

楊 蕾（京都外国語短期大学 講師）

「コーパスを利用した複合動詞『取り～』の意味分析」

国際言語文化学会 日本語・日本語教育研究会 第10回研究会

2017年8月18日（金曜日）

於 グランフロント大阪

村上友章（流通科学大学 経済学部 経済学科 准教授）

「防衛官僚が見た戦後日本一史料紹介『加藤陽三日記』」

小柴裕子（龍谷大学 経済学部 非常勤講師）

「在日中国人家庭における文化継承について」

国際言語文化学会 日本語・日本語教育研究会 第11回研究会

2017年10月22日（日曜日）

於 グランフロント大阪

郭 婧琪（株式会社 SCREEN グラフィックソリューションズ）

「日本企業における中国人従業員のエンゲージメント解析」

于 溪（近畿大学大学院 博士後期課程）

「日本におけるイノベーション概念定義に関する一考察」

楠奥繁則（名古屋産業大学 現代ビジネス学部 准教授）・藤原なつみ（立命館大学 総合科学技術研究機構 客員研究員）・吉川直樹（立命館大学 理工学部 環境システム工学科 講師）

「6次産業化からみたわが国の農家の担い手育成研究—セルフ・エフィカシー理論からのアプローチ—」

国際言語文化学会 日本語・日本語教育研究会 第12回研究会

2017年12月29日（金曜日）

於 グランフロント大阪

岩崎真梨子（八戸工業大学 基礎教育研究センター 講師）

「青森県南部地域を中心とした方言集に関する研究 ―若者の方言の使用実態との比較―」

小松麻美（蔚山大学 日本語日本学科 専任講師）

「絵本を教材として使う（1）：語彙・文法・表現の検討」

京都外国語大学 国際言語文化学会 日本語・日本語教育研究会 カルチュラル・スタディーズ研究会 第4回合同研究会

2018年2月28日（水曜日）

於 京都外国語大学

牛島 万（京都外国語大学 外国語学部 スペイン語学科 准教授）

「米領グアムにおけるスペイン言語文化遺産とその記憶の再構築化―現地調査に基づく中間報告として―」

岸野早希（流通科学大学 商学部 経営学科 講師）

「日本企業におけるワーク・ライフ・バランス推進要因の検証」

文脈に基づく教育文法研究会（寺村会）

読書会形式における勉強会を、計8回開催

4/29（土）、6/17（土）、7/8（土）、8/5（土）、9/2（土）、10/7（土）、2/17（土）、3/17（土）

発表形式における勉強会を、計2回開催

11/18（土）、12/2（土）

2017年度 京都外国語大学 カルチュラル・スタディーズ研究会(KGCS)

日本語・日本語教育研究会 カルチュラル・スタディーズ研究会 第3回合同研究会

日時：2017年6月5日（金）

場所：京都外国語大学

報告1：影浦亮平（京都外国語大学 講師）

「コミュニティエンゲージメントの考察」

報告2：辰巳 遼（京都外国語大学 立命館大学 非常勤講師）

「メディア文化と感情」

報告3：辻 周吾（流通科学大学 講師）

「日本企業における中国人社員への日本語教育について」

報告4：楊 蕾（京都外国語短期大学 講師）
「コーパスを利用した複合動詞『取り〜』の意味分析」

カルチュラル・スタディーズ研究会講演会

日時：2017年7月15日(土) 14:00～16:30
場所：京都外国語大学 742 教室
講演者：國友万裕先生(京都大学、同志社大学、龍谷大学、京都女子大学、京都外国語大学非常勤講師)
映画で学ぶ男子学「それでもボクはマッチョになりたい!？」

カルチュラル・スタディーズ研究会講演会

日時：2017年10月6日(金) 17:30分～19:00
場所：京都外国語大学 R941
講演者：古畑 正富氏
(筑波大学歴史人類学会会員・京都外国語大学ラテンアメリカ研究所客員研究員)
旅人の精神史の時空間認識に関する事例研究
—シューベルト『冬の旅』(1827)の作品分析を中心に—

第6回カルチュラル・スタディーズ研究会『グローバリゼーションと言語文化』

日時：2017年12月15日(金) 17:00～18:30
場所：京都外国語大学 R941
勉強会：グローバリゼーションと言語文化
報告1：王紅（京都外国語大学 博士前期課程 言語文化コース）
「固有名詞の異文化圏移植の一考察 —企業名・ブランド名をめぐって—」
報告2：辰巳 遼（京都外国語大学、立命館大学、福知山公立大学非常勤講師）
「感情と文化—感情文化学にむけて、グローバリゼーションにおける心理を読み解く」

日本語・日本語教育研究会 カルチュラル・スタディーズ研究会 第4回合同研究会

日時：2018年2月28日(水) 18:30～19:30
場所：グランフロント大阪
報告1：牛島 万（京都外国語大学 外国語学部 スペイン語学科 准教授）
「米領グアムにおけるスペイン言語文化遺産とその記憶の再構築化
—現地調査に基づく中間報告として—」
報告2：岸野早希（流通科学大学 商学部 経営学科 講師）
「日本企業におけるワーク・ライフ・バランス推進要因の検証」

『国際言語文化』原稿執筆要綱

国際言語文化学会では、年1回（3月）に学会誌『国際言語文化』を刊行します。

1. 執筆資格：

- 1) 投稿の資格には制限はないが、投稿する時点で会員でなければならない。
- 2) 複数名で投稿する際は、少なくとも筆頭執筆者が会員でなければならない。

2. 原稿の種類：

1) 原稿の種類は以下のとおり（研究論文と研究ノート）で、編集委員会が認めたものとする。

研究論文：言語・文化の研究および関連領域について、先行研究に加えるべき新規性・独創性のある研究成果が、具体的なデータを用いて明確に述べられており、論証性のあるもの。研究課題が明確に設定されており、データの分析を通して課題への解答が示されていることが必要です。研究論文では、新規性・独創性、論証性を特に重視して査読が行われます。関連する先行研究の内容が十分に把握され、かつ、その研究領域での当該研究の位置づけが明確かどうか求められます。

研究ノート：新しい事実の発見、萌芽的研究課題の提起、少数事例の提示など、将来の研究の基礎として、または中間報告として、優れた研究につながる可能性のある内容が明確に記述されているもの。実践報告や調査報告も研究ノートに含まれます。実践報告とは、研究の実践の内容が具体的、かつ明示的に述べられているもので、実践の内容を広く公開し、共有することの意義が明確に述べられていることが必要です。調査報告とは、言語データ、史的資料、教育の現状分析や関連する意識調査の結果など、資料的価値が認められる報告が明確に記述されているものです。

2) すべての論文は「投稿論文」として扱い、複数の査読者による査読を行う。当号で査読に当たった者の一覧は公開するが、個々の論文における査読者の氏名は執筆者に公開しない。

3) 論文は未発表のものに限る。他誌に同時に投稿していることがわかった場合は不採用とする。ただし、未公刊の修士論文、博士論文の一部、科研費などの報告書に掲載されたものは投稿できる。

4) 翌年3月発行の学会誌に掲載されるものの締め切りは毎年11月末日とする。

5) 投稿を希望する者は、年1回行われる大会において口頭発表し、その後修正を加えたものを投稿することが望ましい。

3. 原稿の分量等：

- 1)原稿の枚数：論文は 38 字×32 行を 1 ページとして以下の分量を目安とする。
論文：約 12000 字（A4 で 10 頁程度、400 字詰め原稿用紙約 30 枚程度）、
上限はA4 で 15 頁とする。
研究ノート：約 8000 字（A4 で 7 頁程度、400 字詰め原稿用紙 20 枚程度）、
上限はA4 で 10 頁とする。
翻訳：約 12000 字（A4 で 10 頁程度、400 字詰め原稿用紙約 30 枚程度）、
上限はA4 で 10 頁とする。
書評：約 2000～2800 字（A4 で 1～2 頁程度、400 字詰め原稿用紙約 5～7 枚程度）、
上限はA4 で 2 頁とする。

2)欧文原稿については、論文は 5,000 語程度、研究ノートは 3,000 語程度とする。

3)図表などは上記の枚数に含まれるものとする。

4)原稿は、本学会ホームページからダウンロードした編集委員指定のテンプレートを用いて作成すること。表記等の校正作業については編集委員会に一任となる。

5)MS WORD 使用の場合は、38 字×32 行を 1 ページとして、上記の長さに相当する枚数とし、WORD データ、及び PDF データの両方をメールの添付ファイルにして送信 (islc-gakkai@kufs.ac.jp) する（締切日（日本時間）の午後 11:59 まで受け付け）。もしくは郵送にて事務局まで送付(下記参照)。締切日を過ぎた原稿は受け付けない。

注意 1) 不採用の場合にコメントを希望するか否かも明記してください。

注意 2) 日本語および外国語のネイティブ・チェックは著者の責任で必ず行ってください。

注意 3) 原稿は完全原稿を提出すること。

4. 要旨などについて：論文の初めに要旨をつけること。用いる言語は執筆言語以外の言語で執筆者が選択するものとする。要旨の分量は日本語・中国語の場合は 800 字、その他の欧米語の場合は 1600 字までとする。また、タイトルは、目次ページに記載する際使用言語に関わらず欧文和文両方を必要とする。

5. 校正：執筆者校正は原則として 2 回までとする。以後の文章の訂正、加筆は認めない。

6. 原稿の採否：編集委員会による査読によって締切日から約 1 か月で決定される。

7. 原稿の掲載：当該号の投稿論文数、その他の事情により次号に繰り越す場合がある。

その場合編集委員会は投稿者に連絡し、協議するものとする。

8. その他：必要な事項については、編集委員会の議を経て決定する。

9. 著作権について

掲載原稿の著作権は、執筆者に帰属する。ただし、編集委員会は、掲載原稿を電子化し、インターネット公開・配布するための権利を有するものとする。

10. 編集委員会事務局（原稿の送付先）：

〒615-8558 京都市右京区西院笠目町6 京都外国語大学国際言語平和研究所
『国際言語文化』編集委員会 e-mail: islc-gakkai@kufs.ac.jp

以上

編集長

中西久実子（京都外国語大学外国語学部日本語学科）

査読委員

梶川裕司（京都外国語大学外国語学部英米語学科教授）

近藤優美子（京都外国語大学国際言語平和研究所嘱託研究員）

坂口昌子（京都外国語大学外国語学部日本語学科准教授）

ロマン・ジョルダン（京都外国語大学外国語学部フランス語学科講師）

杉本義美（京都外国語大学外国語学部英米語学科教授）

原一樹先生（京都外国語大学外国語学部英米語学科准教授）

福原啓郎（京都外国語大学外国語学部英米語学科教授）

村上正行（京都外国語大学外国語学部英米語学科教授）

村山弘太郎（京都外国語大学外国語学部日本語学科講師）

事務局

由井紀久子（京都外国語大学国際言語平和研究所所長）

村井正美（京都外国語大学国際言語平和研究所職員）

辰巳遼（京都外国語大学非常勤講師）

2018 編集後記

2017 年は数年に一度と言われるほどの寒波がしばしば日本を襲い、関東・北陸では大雪に悩まされることの多い冬でした。しかし、立春も過ぎた今、京都はようやく春らしい光に包まれています。

さて、本号には合計 7 編のお申し込みをいただき、ありがとうございました。審査の結果、最終的に合計 5 編、そして 2017 年度の大会関係記事などを収録いたしました。

本号のご査読にご協力いただいた先生がたには、本誌の質の向上のため丁寧に編集作業をおこなっていただけましたことに心より感謝申し上げます。言語と文化の各研究領域の奥深さを再認識できる内容となりました。

本誌は言語と文化をテーマにした萌芽的研究、先端的な研究の学術論文を掲載し、会員の研究業績とすることを目的としていますが、同時に会員どうしをつなぐコミュニケーションの手段でもあります。今後は研究に携わる会員の皆様の活発なご参加・ご投稿をお待ち申し上げております。

最後になりましたが、本学会の母体である学校法人京都外国語大学理事長・総長、本学会の名誉会員森田嘉一先生にさまざまな側面からご高配賜りましたことをここに厚くお礼申し上げます。

また、本学会会長松田武先生（京都外国語大学学長）、事務局代表由井紀久子先生（京都外国語大学国際言語平和研究所所長）はじめ、常任委員の皆様にもお力添えいただき、刊行の運びとなりました。ありがとうございました。いつも細やかに、そして柔軟に対応していただいている事務局、および国際言語平和研究所のスタッフの皆様にもこの場をお借りしてお礼申し上げます。

『国際言語文化』編集委員長 中西 久実子

国際言語文化学会『国際言語文化』第4号

平成30年3月15日 印刷

平成30年3月15日 発行

編集 国際言語文化学会
発行所 国際言語文化学会事務局
〒615-8558 京都市右京区西院笠目町6
印刷 株式会社 田中プリント



**International Society of
Language & Culture**