

ISSN 2187-4123

实用英語教育学会紀要

SPELT JOURNAL

第 12 号

*The Society of Practical English Language
Teaching*

2023 3

实用英語教育学会

目次

目次

巻頭言	実用英語教育学会 会長	釣 晴彦.....	2
President's Message	President, The Society of Practical English Language Teaching	TSURI, Haruhiko	

[研究論文]

The Sustainable Development Goals as Learning Resources for English Language Education in Japanese Upper-secondary Education	3
---	---

東海大学	杉浦 理恵
Tokai University	SUGIURA, Rie
高知大学	今井 典子
Kochi University	IMAI, Noriko

[研究論文]

検定教科書における「受け身」の出現状況 —中高の接続の観点から—	17
The occurrence of ‘the passive voice’ in authorised textbooks: From the perspective of lower and upper secondary schools	

高知大学	今井 典子
Kochi University	IMAI, Noriko
東海大学	杉浦 理恵
Tokai University	SUGIURA, Rie
高知大学	多良 静也
Kochi University	TARA, Shizuya

[投稿規程]	36
----------------	----

実用英語教育学会の第 1 2 号研究紀要には 2 本が寄稿された。2 本とも研究論文である。

1 本目のテーマは「The Sustainable Development Goals as Learning Resources for English Language Education in Japanese Upper-secondary Education」である。SDGs は、国連が設定した 2016 年から 2030 年までの国際社会の共通目標で、世界が一つになり取り組む 17 の目標と 169 のターゲットで構成されている。1990 年代に MDGs (ミレニアム開発目標) として採択されたものが、より発展的に SDGs として設定された。このテーマで筆者は、高等学校の「英語コミュニケーション I」の検定教科書 24 冊を調査して SDGs に対する視点や傾向を分析した。17 の目標にテキストの内容を当てはめ、どのようなアクティビティが記載されているかを検証した。SDGs の概念は幅広く、焦点化して学ぶには障害があり、教える側の研修も必要であると力説した。確かに科学的なエビデンスを無視して教えることは出来ないし、実証不可能な仮説を述べても科学的な知見がなければ授業の展開は難しくなる。また、CLIL (Content and Language Integrated Learning) の手法も取り入れていくことは効果的な手法であると提唱している。この学会でも、2022 年 2 月の研修会に CLIL の日本での第一人者である笹島茂教授をオンラインに招いて、「CLIL が培う統合の意味と英語教育の可能性」というテーマで研修会を行っている。興味のある方は是非その情報を学会のホームページから検索して下さい。

2 本目の研究論文は、3 人による共同執筆である。テーマは「検定教科書における「受け身」の出現状況—中高の接続の観点から—」である。中学校の検定教科書 6 社の「受け身」の出現頻度を分析して、困難さを引き起す要因、理解の実態を分析した内容である。また、高等学校の「英語コミュニケーション I」の検定教科書 24 冊も同様に考察した。「受け身」を効果的に活用するためには、「形式・意味・使用」の関係を確認させながらの学習はとても意義がある。特に「間接受身」の理解と実態調査は、大学生を被験者にして試行した調査としては貴重なデータである。中・高の教科書での文法説明、指導単元での再出頻度等を分析し、中・高で学習してきたにもかかわらず課題を残す大学生がいた調査データには、大変興味を抱いた。「受け身」を文法説明で終わるのではなく、言語活動の工夫が教育現場では一層必要であることを再認識させられた論文であった。

英語教育学ほど、理論と実践が離れている学問分野はないとも云われ続けているが、今回の研究論文は 2 本とも検定教科書を検証して考察した内容である。中・高における言語を使った認知活動を検証することは、教育現場の先生にも大変貴重な参考になるデータであり、示唆に富む内容にもなる。小学校、中学校、高校、大学と連携をさらに密にして、実用英語教育学会は教育現場に影響を与える研究と実践を一層発展させていく所存である。皆様のご指導、ご支援を今後も宜しく願いたい。

実用英語教育学会会長 釣 晴彦
札幌学院大学人文学部 特別任用教授

The Sustainable Development Goals as Learning Resources for English Language Education in Japanese Upper-secondary Education

Rie SUGIURA
Tokai University

Noriko IMAI
Kochi University

Abstract

This study explores the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs) as educational resources in government-authorised English textbooks for upper-secondary education in Japan. The National Curriculum Standards for upper-secondary education were first implemented during the 2022 academic year for the earliest grades at this level. The standards require students to learn English while addressing topics relevant to their everyday lives as well as to society at large. Accordingly, the SDGs have been used as learning resources within the context of educational, commercial and governmental topics. As learning resources, the SDGs could be useful for students to link their learning to real-world situations. In order to consider the possibilities of the SDGs as English language learning resources, this study examines 24 textbooks for the compulsory subject 'English Communication I', vis-à-vis the SDGs and possible language-learning activities. The results show that 16 out of 24 textbooks explicitly address the SDGs as learning topics. Although well-designed resources and activities are provided in the textbooks, teachers are responsible for how topics are implemented in class settings. Best practices for the realisation of the SDGs show that cross-curricular instruction could be a promising way to educate students as global citizens. Relating the SDGs' resources in the textbooks to other subjects, English teachers should seek cooperation with other teachers.

1. Introduction

The 21st century has seen the rise of global problems such as the increase in environmental pollution, the widening of economic disparity between the rich and poor, as well as military and political conflicts among nations. Realising such problems, the United Nations (UN) adopted the Sustainable Development Goals (SDGs), which established various objectives to make the world a better place for everyone to live in. The SDGs address various global issues such as social and environmental problems. Recently, the SDGs have been widely integrated into slogans by governmental organisations and companies in Japan.

In the educational field, the SDGs have also served as useful resources for students to develop the necessary skills to succeed in a globalised 21st-century society, as well as to understand and solve real-world problems. However, for all students to develop these skills, significant advancement in educational reform is needed worldwide (Griffin et al., 2012). In Japan's National Curriculum Standards (NCSs), the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT, 2018) states that each student is expected to contribute towards the realisation of a sustainable society. When discussing the improvement of the Japanese education system, examining the contents of government-authorized textbooks is essential. The MEXT (2021) states that the use of these textbooks is compulsory at the primary, lower- and upper-secondary education levels to ensure that students have equal opportunities to learn. Thus, authorized textbooks play an important role in the curriculum.

The NCSs for upper-secondary education were first announced in 2018 and began to be implemented gradually in 2022 for the earliest grades at this level. The standards state that topics in English classes in the upper-secondary levels should not only be relevant to students' daily life, but also to society at large, as well as to incidents and problems happening at the national and international levels (MEXT, 2018). In accordance with the NCSs, 24 textbooks were published for the subject 'English Communication I', which is a compulsory subject for upper-secondary (i.e. high school) students¹. Recognising textbooks' important role, this study will examine authorized English textbooks for upper-secondary education, aiming to determine how the SDGs could be incorporated in English classes at this level in Japan.

2. From the Millennium Development Goals to the Sustainable Development Goals

The term SDGs has become ubiquitous across many contexts in Japanese society. The SDGs are often featured in the media, with TV programmes depicting slogans such as ‘Reduce food waste’ and ‘Let’s reduce the use of plastic’ being broadcasted. In addition, the SDGs are also frequently featured in classes in Japanese schools. Kitamura et al. (2019) argue that the Millennium Development Goals (MDGs) and the SDGs are the most important guidelines agreed upon by the international community in the 21st century, as they have had a significant impact on various countries and societies. The MDGs comprised eight development goals to be achieved by 2015, based on the UN’s Millennium Declaration, adopted at the United Nations Millennium Summit held in New York in September 2000 (Ministry of Foreign Affairs of Japan, 2019). The eight goals included eradicating extreme poverty and hunger, achieving universal primary education, promoting gender equality and empowering women, reducing child mortality, improving maternal health, combatting HIV/AIDS, malaria and other diseases, ensuring environmental sustainability, and developing a global partnership for development (United Nations, 2015).

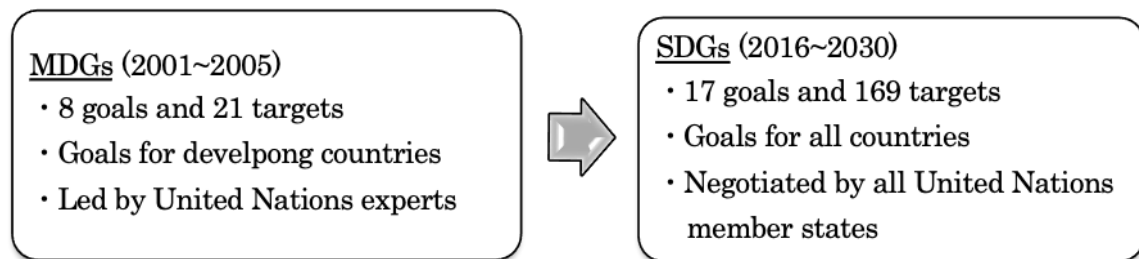
The SDGs comprise various guidelines issued by the UN in 2015, which were projected to be achieved by 2030 (Ministry of Foreign Affairs of Japan, n.d.). The 2030 Agenda for Sustainable Development was adopted by 193 UN member states in the General Assembly, pledging ‘no one will be left behind’ (United Nations, n.d.). This concept is ‘a recurring and overarching objective of the 2030 Agenda and SDGs’ (United Nations Development Programme, 2018, p.8). The objective of achieving equality was inherited from the MDGs.

Fifteen years elapsed between the adoption of the MDGs and the SDGs. Since the social context has continued to change significantly, the two guidelines have commonalities and differences. One commonality between both the guidelines is their framework of thinking, which has four dimensions to realise a sustainable society: human development (education), human survival (health, well-being and hygiene), social growth (economic development), and the survival of society (environment and resources)² (Kitamura et al., 2019).

Nevertheless, there are differences between the two guidelines. According to Kitamura et al. (2019), the MDGs were concerned with

equality within a generation (e.g. improving poor access to resources and services, mostly in developing countries), while the SDGs were concerned with equality between generations (e.g. improving quality of resources and services) and within the generation. Another difference is that while the MDGs were mainly targeted for developing countries, the SDGs are universal and should be addressed by all countries (Ministry of Foreign Affairs of Japan, n.d.). Figure 1 shows a summary of differences between the MDGs and the SDGs.

Figure 1
Overview of the *MDGs and the SDGs*



Note. This figure is based on *SDGs to nihonn no torikumi*, Ministry of Foreign Affairs of Japan (n.d., p.2), originally written in Japanese.

The SDGs are based on five pillars for sustainable development: people, planet, prosperity, peace and partnerships (Mubtaker, 2020). As Table 1 shows, the 17 SDGs are categorised into the five pillars (The Global Citizen Academy, 2020). Achieving goals 1,2,3,4, and 5 enables humans to realise their potential with dignity and equality in a safe and healthy environment. By achieving goals 7, 8, 9, 10, and 11, a sustainable and prosperous world for all would be realised. Goals 6, 12, 13, 14, and 15 are important for protecting our planet—they are dedicated to the well-being of the planet and that of other species that inhabit the earth (The Global Citizen Academy, 2021). Goal 16 is for peace, and Goal 17 can contribute to strengthening global solidarity. Collaboration between countries as well as individuals is needed to accomplish the SDGs.

Table 1
The 5Ps and the 17 SDGs

5 Pillars	17 Goals
People	G1: No poverty G2: Zero hunger G3: Good health and well-being G4: Quality education G5: Gender equality
Prosperity	G7: Affordable and clean energy G8: Decent work and economic growth G9: Industry, innovation and infrastructure G10: Reduced inequality G11: Sustainable cities and communities
Planet	G6: Clean water and sanitation G12: Responsible production and consumption G13: Climate action G14: Life below water G15: Life on land
Peace	G16: Peace, justice and strong institutions
Partnerships	G17: Partnerships for the goals

Note. This table is based on The Global Citizen Academy (2021).

In considering education vis-à-vis the SDGs, there is a strong connection with Education for Sustainable Development (ESD). ESD is an approach to education where people discover their own problems and work towards solving them, not only through classroom learning but also through participatory and experiential learning, which is exactly the way of learning required in the SDG era (Kitamura et al., 2019). ESD is listed under Target 4.7 within Goal 4 Education. Education is considered the foundation of all SDGs and, in particular, ESD contributes to the achievement of all 17 SDGs by building sustainable societies; further, the promotion of ESD will directly and indirectly lead to the realisation of the SDGs (Japanese National Commission for the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2018). ESD is a key to make progress towards achieving global prosperity.

This paper's next section explores how the SDGs can be incorporated into English language education in Japan. Particularly, the contents of government-authorised English textbooks for upper-secondary education will be discussed vis-à-vis the SDGs.

3. English Textbooks for Japanese Upper-secondary Education

3.1 Function of textbooks

Textbooks are important teaching and learning materials that support formal instruction and form the basis for substantive instructional content and planning. Given that the content of textbooks has a significant impact on learners' learning, they play a pivotal role in English language education. As the content of authorised textbooks is required to be in accordance with the NCSs, the content of language activities and the viewpoints for selecting teaching materials and subject matter are taken into consideration (Ogushi, 2011).

The new NCSs for upper-secondary schools were introduced in the 2022 academic year. With this revision, the subject 'English Communication I' was established. This is based on students' learning in lower-secondary education, with greater emphasis on the five areas (i.e. listening, reading, speaking [exchange], speaking [presentation] and writing) through integrated language activities linking these areas (MEXT, 2018). The subjects 'English Communication II' and 'English Communication III' are offered as electives, same as the subjects 'Logic and Expression I', 'Logic and Expression II', and 'Logic and Expression III', which deal with speech, presentation, debate, and discussion through integrated language activities in order to strengthen students' ability to communicate, focussing on speaking and writing.

Regarding 'English Communication I' implemented in 2022, 24 approved textbooks from 12 companies were published. One of the changes in this revision is the number of words to be taught. This number is around 600–700 words in primary school, 1,600–1,800 words in lower-secondary schools and 1,800–2,500 words in upper-secondary schools, focussing on the vocabulary needed for actual communication, with reference to past achievements and the state of foreign language education in other countries (MEXT, 2018). Thus, a total of 4,000–5,000 words have been learnt by students at the time they graduate from upper-secondary school.

Although textbooks have an important role, the teacher's role is significant in guiding students to sustain their motivation and think deeply, relating their lives to the contents in textbooks. Teachers not only teach grammatical points and vocabulary, but also draw students'

attention to and take interest in various problems and issues in society, through the content in textbooks and supplementary materials.

3.2 The SDGs in textbooks

As stated in the previous section, the revised NCSs for upper-secondary school began to be implemented in 2022. The curriculum states that topics related to social issues should be covered at the upper-secondary level. To realize the NCSs' goals, the SDGs will serve as a valuable resource.

The SDGs are addressed as resources in 16 out of the 24 authorised textbooks for 'English Communication I', which is a compulsory subject. Eight textbooks clearly specify which SDGs are related to each lesson by writing the exact number of the relevant goals³. The remaining eight books do not specify which SDGs are being addressed. Of these eight textbooks, two mention that some lessons are related to the SDGs, but do not specify which goal of the SDGs is themed. Additionally, one textbook presents the SDGs as a topic for an additional activity, asking students to select one of the 17 goals, identify relevant problems and propose solutions. Another textbook contains three sections dedicated specifically to addressing the SDGs, apart from lessons.

Table 2 shows the number of lessons in the eight textbooks that explicitly address specific SDGs. Several goals are addressed in a single lesson. For example, lesson nine in the textbook *Comet* is related to the SDGs 2, 10, and 12. In that case, all of the three SDGs are counted in the total number of lessons in Table 2.

Goals 8, 9, 10, 11, and 12, which are mainly related to economics and industry, are addressed in eight lessons, while goals 6 and 13, which are closely related to nature and the environment, are addressed in two lessons. Apparently, the SDGs related to industry are more frequently addressed. It seems premature to conclude that specific fields are given a greater emphasis than others in the analysed textbooks. However, it is important to know that there could be variations of focussed learning. According to a survey by the UNESCO (2021a), climate change as a content in national curriculum frameworks varies across regions, suggesting that the countries that are most vulnerable to climate change tend to include climate change in their frameworks.

When looking at the example contexts shown in Table 2, it is clear that these contexts are not specifically established for SDGs. In

fact, textbooks that do not explicitly include the term ‘SDGs’ also use similar contexts in lessons. Thus, it is possible for teachers to connect the SDGs with such textbooks even if these do not explicitly mention the SDGs.

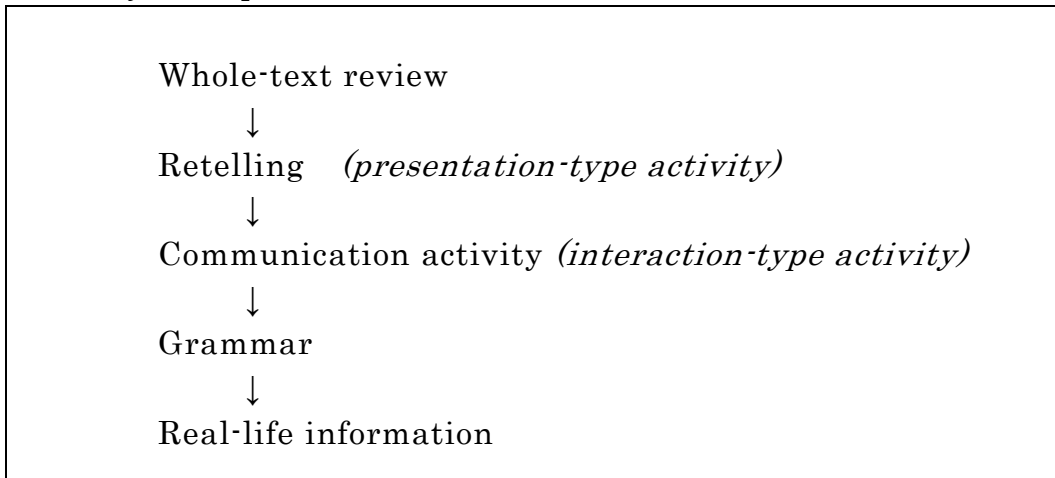
Table 2
The SDGs in Textbooks

SDGs	Number of lessons	Example contexts in textbooks
1. No poverty	4	Fair-trade
2. Zero hunger	4	Food loss
3. Good health and well-being	5	Hospital facility dog handler
4. Quality education	5	e-education
5. Gender equality	3	Diversity
6. Clean water and sanitation	2	Overtourism
7. Affordable and clean energy	4	Upcycle
8. Decent work and economic growth	8	Smart farming
9. Industry, innovation and infrastructure	8	Artificial intelligence
10. Reduced inequalities	8	Power of social networking services
11. Sustainable cities and communities	8	Local mascots
12. Responsible consumption and products	8	Fast fashion
13. Climate action	2	Ecotourism
14. Life below water	7	Microplastics in the ocean
15. Life on land	7	Bio-logging
16. Peace, justice and strong institutions	6	World War II
17. Partnership for the goals	4	Friendship between countries

As for language activities intended to elicit students’ output, there are presentation- and interaction-type activities. Although students are instructed to exchange their ideas, they may need help from teachers when speaking English without preparation. Figures 2 and 3 show sample strategies that textbooks provide to encourage students’ output. Retelling the text they have learnt in a lesson can serve as a good scaffolding for subsequent interactions.

Figure 2

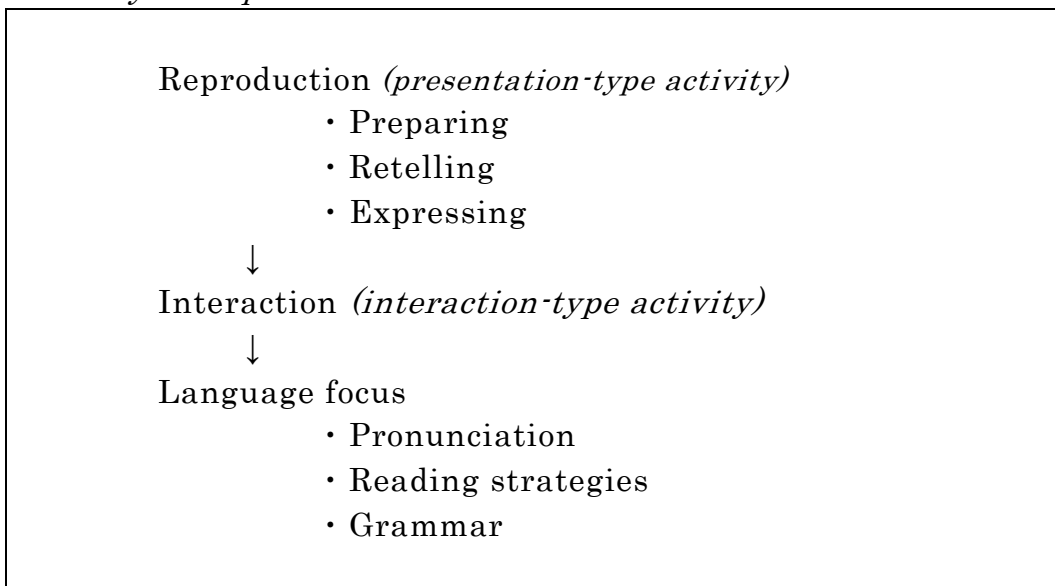
Activity examples 1



Note. The order of activities is based on *Heartening* by Kirihara Shoten.

Figure 3

Activity examples 2



Note. The order of activities is based on *Blue Marble* by Suken Shuppan.

Teachers should also consider what support can be provided to encourage students to improvise dialogue. Although textbooks provide well-prepared activities, teachers are responsible for what is taught and how.

4.The SDGs in Project-based Activities in English Language Education

Students must acquire 21st-century skills such as problem-solving, creativity, critical thinking, and digital literacy (Griffin et al., 2012), while learning English. In order to address information from various fields, cross-curricular education, which connects the contents of several different subjects in the curriculum, is crucial.

In the field of English language education, Content and Language Integrated Learning (CLIL), which integrates subject learning and language learning systematically (Watanabe et al., 2011), has received considerable attention from teachers in Japan. CLIL acknowledges the 4Cs Framework, which integrates four components: content (subject matter), communication (language learning and using), cognition (learning and thinking process) and culture (developing intercultural understanding and global citizenship) (Coyle et al., 2010, p. 41). Considering the fact that one of the 4Cs is culture, and that this framework highlights the development of global citizenship, using the SDGs in the CLIL approach seems appropriate. Coyle et al. (2020) state that an intercultural class with appropriate authentic materials can foster learners' deeper understanding of differences and similarities with other cultures, and that the pluricultural notion also helps learners discover themselves. This idea can also be applied to English education. When teaching 'smart farming' as a theme in the textbook (see Section 3.2, Table 2), students can compare farming styles in other countries or regions. By doing so, students can notice what they regard as typical farming in Japan is not the same in other places. Such learning will help students broaden their perspectives.

From the cognitive viewpoint, in CLIL, higher-order thinking skills (HOTS, such as analysing, evaluating and creating) and lower-order thinking skills (LOTS, such as remembering, understanding and applying) are often considered (Coyle et al., 2012). Although developing students' HOTS and LOTS in class settings is important, it is sometimes difficult to secure time for activities to develop the former. However, by using the SDGs as a topic, students can analyse data and evaluate current global efforts to achieve the SDGs, as well as propose solutions. For example, when learning 'fair-trade' as a theme in the textbook (see Section 3.2, Table 2), students can research fair-trade organisations, and examine how effectively they support people's lives in terms of profits and skills

acquired. Students can compare several organisations and evaluate the most beneficial way to support developing countries. This way, learning the SDGs can lead to fostering students' HOTS.

Regarding ESD (see Section 2), the UNESCO (2021a) reviewed the national curriculum frameworks of 100 countries, including Japan, vis-à-vis climate change education. According to the report, '53 percent of the national curriculum frameworks analysed in the survey included climate change at least once; however, the depth of inclusion was usually very minimal' (UNESCO, 2021a, p.4). Further, the UNESCO (2021b) also reported that 36% of teachers in the survey indicated that environmental themes are not included in any teacher training. This suggests that ESD has not prevailed among teachers worldwide. However, in Japan, the SDGs are treated as themes in government-authorized English textbooks, as presented in Section 3. Thus, English teachers are urged to teach environmental themes related to the SDGs. Appropriate in-service and pre-service teacher training for English teachers is essential.

On its official website, the MEXT (n.d.) outlines several best practices to realise the SDGs at the primary, lower- and upper-secondary education levels. Many of the practices introduced are in the period for integrated studies, school festival and an extra curriculum lesson. This suggests that English teachers should cooperate with teachers of other subjects and outside experts. Further, these best practices suggest that primary school teachers efficiently cooperate with each other. They also suggest that a primary school prepares a cross-curricular teaching schedule throughout the year and plans when and how to address the topics of environment, human rights, and cultural understanding. Planning a schedule across subjects at the beginning of the academic year can be a good first step.

For English education, best practices in upper-secondary schools are helpful. According to the MEXT (n.d.), the high school has developed cross-curricular with the collaboration of English, social studies, science, health and physical education, and industrial arts teachers. Their practices are helpful for English teachers when relating the content of government-approved textbooks. In one of the practices, after students learn fair-trade in the class, they develop their original coffee, partnering with the local coffee shop, and sell the coffee at school festival (MEXT, n.d.). As shown in Section 3, fair-trade is a theme treated in English textbooks. Although the practice does not

specify if students learn fair-trade in English class, this practice suggests the possibility of relating textbooks and the SDGs.

When living in a globalised and fast-changing society, it is unavoidable for students to cooperate with other people. Incorporating the SDGs in English language education is necessary to encourage students to consider global issues and problems as their own.

5. Conclusion

This paper examined authorised English language textbooks for upper-secondary education in Japan, considering the UN's SDGs as learning resources. The SDGs are explicitly treated as learning resources in 16 out of 24 textbooks for 'English Communication I'. Language activities provided in the textbooks are goal-oriented and project-based. The analysis showed that textbooks incorporate well-organised activities to improve students' English language skills.

When dealing with the SDGs in English class, the CLIL approach can be useful, as discussed in this paper. Cross-curricular teaching is a promising way to lead students to deeper learning concerning the SDGs. However, how to incorporate various resources in a class setting depends on teachers. High-quality and advanced abilities, as well as broad knowledge are essential for teachers to address the SDGs in English language classrooms. The skills and knowledge that English language teachers should have must be taken into consideration in teacher training programs.

In future research, it would be prudent to examine the best practices introduced by the MEXT in a cross-subject context, as discussed in Section 4. To improve the quality of education in Japan, teachers' cooperation across subjects and regions will be necessary.

Notes

1. The titles and publishers of 24 textbooks are as follows. The subject's title (i.e. 'English Communication I') is omitted.

All Aboard! (Tokyo Shoseki), *Power On* (Tokyo Shoseki), *ENRICH LEARNING* (Tokyo Shoseki), *Amity* (Kairyudo), *APPLAUSE* (Kairyudo), *Ambition* (Kairyudo), *CROWN* (Sanseido), *MY WAY* (Sanseido), *VISTA* (Sanseido), *Crossroads* (Taishukan), *PANORAMA* (Taishukan), *ELEMENT* (Keirinkan), *LANDMARK* (Keirinkan), *LANDMARK Fit* (Keirinkan), *Blue Marble* (Suken Shuppan), *BIG DIPPER* (Suken Shuppan), *COMET* (Suken

- Shuppan), *GROVE* (Buneido), *FLEX* (Zoshindo), *CREATIVE* (Daiichi Gakushusha), *Vivid* (Daiichi Gakushusha), *Heartening* (Kirihara Shoten), *New Rays* (Iizuna Shoten), *Cambridge Experience* (Cambridge University Press).
2. The four dimensions of the framework, originally written in Japanese, are translated into English for this paper.
 3. In this paper, the term ‘lesson’ is used to include the meaning of ‘unit’ and ‘chapter’ that some textbooks use.

Acknowledgements

This study was supported by a Grant-in-Aid for Scientific Research (C) (JSPS KAKENHI Grant Number JP 22K00824).

References

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.). (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer.
- Japanese National Commission for UNESCO. (2018). *UNESCO sokuuru de mezasu jizokukanouna kaihatsumotameno kyouiku*. [The SDGs aimed at UNESCO schools’ education for sustainable development].
https://www.mext.go.jp/esd-jpnatcom/about/pdf/pamphlet_01.pdf
- Kitamura, Y., Sato, M., & Sato, M. (2019). *SDGs jidai no kyouiku* [Education in the SDG era]. Gakubunnsha.
- MEXT. (2018). *Kotogakko gakushu shido yoryo (heisei 30nen kokuji) kaisetsu gaikokugo hen eigo hen*. [Commentary on the National Curriculum Standards for upper secondary school (Notified in 2018): Foreign languages and English].
https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf
- MEXT. (2021). *Overview of the ministry of education, culture, sports, science, and technology*.
https://www.mext.go.jp/en/content/20210325-mxt_kouhou02-200000029_1.pdf
- MEXT. (n.d.). *Kyouiku genba ni okeru SDGs no tassei ni shisuru torikumi* [Best practices to achieve the SDGs in educational situations].
https://www.mext.go.jp/unesco/sdgs_koujireisyu_education/index.htm

- Ministry of Foreign Affairs of Japan. (2019). *MDGs*.
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/doukou/mdgs.html>
- Ministry of Foreign Affairs of Japan. (n.d.). *SDGs to nihonn no torikumi* [The SDGs and Japan's effort].
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/SDGs_pamphlet.pdf
- Mubtaker, Y. (2020). *SDGs for everyone*. Independently published.
- Ogushi, M. (2011). *Eigo kentei kyoukahso: Seido, kyouzai, soshite katsuyou* [Authorised English language textbooks: systems, materials, and use]. Sanseido.
- The Global Citizen Academy. (2021). *The 5Ps of Sustainable Development Goals: People, planet, prosperity, partnership, peace*.
<https://www.theglobalcitizenacademy.com/blog/the-5ps-of-sustainable-development-goals-people-planet-prosperity-partnership-peace>
- UNESCO. (2021a). *Getting every school climate-ready: How countries are integrating climate change issues in education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379591?posInSet=1&queryId=34e76ca5-b395-4ddb-a13e-b603a5dd4728>
- UNESCO. (2021b). *Learn for our planet: A global review of how environmental issues are integrated in education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362>
- United Nations. (2015). *Millennium development goal 8: Taking stock of the global partnership for development*.
https://www.un.org/millenniumgoals/pdf/MDG_Gap_2015_E_web.pdf
- United Nations. (n.d.). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
<https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations Development Programme. (2018). *What does it mean to leave no one behind?*
<https://www.undp.org/publications/what-does-it-mean-leave-no-one-behind>

検定教科書における「受け身」の出現状況

— 中高の接続の観点から —

今井典子・杉浦理恵・多良静也
(高知大学)・(東海大学)・(高知大学)

The occurrence of 'the passive voice' in authorised textbooks:
From the perspective of lower and upper secondary schools

Noriko IMAI・Rie SUGIURA・Shizuya TARA
(Kochi University)・(Tokai University)・(Kochi University)

Abstract

Authorised English textbooks for lower and upper secondary schools in Japan have undergone changes with each revision, and the most recently revised *Course of Study* by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan (MEXT) emphasises the importance of communicative competence through linguistic activities. In recent years, with the development of ICT and the Giga School concept, ways of learning inside and outside the classroom have changed considerably. Even with such changes in the learning environment, textbooks still remain important as teaching materials that support English classroom learning. Teachers do not teach the textbook, but *through* the textbook. In this paper, we focus on the passive voice which is considered one of the difficult grammar items for Japanese learners to acquire and discuss the factors that make it difficult. In addition, the difficulty of the acquisition was clarified from the actual situational use. As the input quantity of target grammatical items is the key to retention, the frequency of passive voice in the six authorised textbooks for lower secondary school was analysed and discussed. Furthermore, we propose what is necessary for acquisition from the perspective of the connection with upper secondary school textbooks.

はじめに

学習者が第二言語（英語）を習得することは容易なことではない。特に日本人英語学習者にとって、第一言語である日本語と学習対象となる英語とは言語的に大きく異なっているため習得が困難とされているからである (Note 1)。第二言語習得における認知プロセスでは、インプットからアウトプットまで5段階で説明できる。つまり、気づきや注意を向けられたインプット (apperceived input) が、理解レベルと構造的な分析ができるレベル (comprehended input) を経て学習者内部に取り込まれ (intake)、そして長期記憶へと統合され (integration)、最後にアウトプット (output) となる (Gass, 1997)。本論では、認知プロセスの最初の段階であるインプットに焦点をあてる。

多くの学習者は、英語学習を公教育である学校の授業から開始する。その際に、文法、表現や語彙、そして異文化に触れる大切な情報を提供する役割を果たすものが教科書である。近年では ICT の発達、そして義務教育を受ける児童・生徒のために、1人1台の学習者用 PC と高速ネットワーク環境などを整備するギガスクール構想 (文部科学省, 2020) などによって、授業内外での学び方も随分変化してきている。そのような学習環境の変化があっても、教科書は授業を支える教材であるという働きに加え、指導内容であり、指導計画の基礎となっているのである。

本論では、日本人学習者にとって習得が困難であると考えられる文法事項の中から特に「受け身」を取り上げ、困難さを引き起こす要因、理解の実態を明らかにする。そして、中学校で使用されている検定教科書6社の「受け身」の出現頻度を分析し考察する。加えて、高等学校の教科書との接続の視点からも習得のために必要なことを提案したい (Note 2)。

1. インプット教材としての教科書

教科書は教科指導を支える重要な教材であり、取り扱う内容が学習者の知識の多くを形成することを踏まえると、英語教育の中で果たす役割は大きいと考えられる。検定教科書の内容は「学習指導要領準拠」であることが求められるため、学習指導要領が示す教科の「目標」、「内容」の項における言語活動の内容、「指導計画の作成と内容の取扱い」に示されている教材・題材の選択の視点などが考慮されている (小串, 2011)。現在、中学校で使用されている検定教科書は6社から出版されており、「学習指導要領準拠」ではあるが、目標文法事項が導入される指導時期、単元の場面や状況、登場人物、文章の長さや使用語彙の違いなど、多くの部分で各教科書の特徴が見られる。2017年の中学校学習指導要領と、2018年の高等学校学習指導要領の改訂に伴い、指導する語数や指導文法事項など教科書にも変化がもたらされている。たとえば語彙に関しては、前回の中学校学

習指導要領での1,200語程度から、今回の改定では1,600～1,800語程度と指導語彙数が増えている（文部科学省，2017）。また，高等学校では，上限とする趣旨ではないとされているものの，改訂前の1,800語程度（文部科学省，2009）から，現行では指導語彙数が1,800～2,500語程度と増えている（文部科学省，2018）。現行の教科書では，以前よりも豊富な語彙が扱われているため，文法事項を導入する際により具体的な場面の提供や，発信力のための語彙知識の指導が可能になると期待できる。

教科書は学習指導要領を十分意識して，体系的に作成されることが求められることになる。しかし小串（2011）は，より良い教科書を作成したいと思う執筆者の思いが，教科書に依存した学習指導につながるというパラドックスを生んでしまうことを指摘している。授業では，教科書に従って指導しつつ，「教科書を教える」のではなく「教科書で教える」ことを踏まえ，オーセンティックな教材を活用し，現実世界とのつながりを図る工夫が必要である。

教科書を分析する中で，各単元で設定されている目標文法事項は，その単元の本文で，頻繁に登場する。たとえば，*New Horizon 3*では，「受け身」は中学2年生のUnit 7で初出となる。この単元の最初の導入ページでは，ユネスコ総会の写真と共に，総語数52語で構成された6文の英文が掲載されている。その内半分の3文（“Some of them are selected as World Heritage sites.”，“They are not selected for their own countries.”，“The selection standards were decided at the UNESCO General Conference in 1972.”）が受け身の文である（4章参照）。これは，教えたい言語項目を頻繁に登場させるように工夫された「インプット洪水」（input flood）（Note 3）と言われる手法である。中学校検定教科書6社すべてにおいて，頻度にこそ違いは見られるものの，目標文法事項を導入する単元では，「インプット洪水」が用いられている。この手法に関して，Nassaji and Fotos（2011）は，インプットの頻度が言語習得に与える影響として，目標とする言語形式の顕著性を高めるための重要な要因として挙げている。このことは，インプットの中から特定の項目に気づき，注意が向けられ，初めて認知プロセスが始まるからであると言える。

2. 文法事項の再出頻度の観点から

新出文法事項が単元で導入されて以降，その文法事項が教科書の中でどの程度の頻度で再出しているのかを分析することは意義があると考えられる。脳内メカニズムの観点から大石（2006）は，「言語刺激が与えられた際，学習者が理解しようとして意識的に注意を向ければ，血流量が増え脳内活性化度は上がる」（p.108）と説明し，言語への意識が脳を活性化することを述べている。また，ブラウン 他（2016）は，学んだことを持続するためには「統合」の時間が必要であるとし，「少し忘れてから思い出そうと努力

することで、統合が促され、記憶がさらに強化される」(p.56)、と長期記憶への維持の観点から繰り返しの効果を説明している。また、参考となるのが、語彙習得における頻度の研究である。門田・池村(2006)は、語彙を定着させるためには、その語彙に繰り返し触れることが必要であると述べている。また、教科書など日頃の学習で触れることの多い高頻度の単語の方が、触れることのない低頻度の単語と比べ、認知や理解は早いことも報告している。同様に、望月 他(2003)も、「語彙知識が少ない学習者ほど、出会う回数が多いとその語を習得できない」(p.97)、と出会う頻度の重要性を主張している。また、投野(1997)は教材と語彙学習に関するこれまでの先行研究をまとめ、繰り返しの重要性を説いている。Nation(2001)によると、学習者は新しい単語の意味を繰り返し何度も意識することで記憶されるとのことである。

以上のことより考察できることは、一度目や耳にした内容も、その後出会わなければ忘れ去られてしまうということである。言語習得のためには、インプットのみならず言語活動(アウトプット)とのバランスを考慮して指導していくことが大切であることは言うまでもないが、文法を習得するためには、目標文法事項への頻度が定着の鍵になることが考えられる。

3. 受け身の使用の困難さ

本章では、日本語と英語の「受け身」の相違点を比較し、困難さを引き起こす要因を考察する。さらに、大学生の英語の「受け身」の理解状況を調査し、その結果を踏まえて今後の指導を検討する。

3.1 日本語の間接受身の影響

英語の受け身は日本語の受け身とは異なる特徴がある (Note 4)。鈴木・白畑(2012)によれば、「日本語には、英語には見られない特別な受動態がある。たとえば、『雨に降られた』や『父に死なれた』などは、これらの文に対応する能動態の文が存在しない。このような受動態は間接受身(indirect passive)とよばれ、(中略)受動態の直接受身(direct passive)とは区別される」(p.55)と説明している。また間接受身の英文は、主格が何らかの被害・迷惑を被る場合が多いため、「迷惑の受け身」とも呼ばれている(山下, 1997)。このことに関して、Celce-Murcia and Larsen-Freeman(1999)は、「ジョンが雨に降られた」を例に挙げ、以下のように説明している。

The literal translation of this sentence, *John was fallen by rain*, is interpreted to mean that John was adversely affected by rain. Although “neutral” passives are possible in Japanese, adversative passives are common enough that Japanese students may puzzle over when to use the

passive voice in English. (p.343)

「人」が主語となり「雨が降られた」という正しい日本文を英語にそのまま訳してしまうと、“*John was fallen by rain.” という非文になってしまう。日本語ではこのタイプの文はよく使用されているため、英語で受け身を用いて表現する際には日本語に影響され間違ってしまうことがあり得るのである (3.3 参照)。実際、「私は間違いを直された」、「彼女は飼い犬にケーキを食べられた」、「彼は席をとられた」などの日本文は正しいが、これら日本語の文をそのまま英語にした、“*I was corrected my mistake.”, “*She was eaten her cake by her dog.”, “*He was taken his seat.”などは非文となる (例文はミルトン, 2002 より引用)。

3.2 受け身の使用の困難さ—Use の視点

Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999) は、ESL/EFL の学習者にとって最大の長期的な課題となるのは、形式よりも英語の受け身をいつ使うかを学ぶことであると主張している。同様に、ミルトン (2002) は、日本人が受け身の使用に関して戸惑う要因として2つ挙げており、1つは形式 (どのように作るのか)、もう1つは使用 (使い方が適切であるかどうか) であり、特に後者の方が深刻な問題であることを指摘している。ある文法事項がどのように使用されるのかに関して、Larsen-Freeman (2003) は、「形式」、「意味」、「使用」の3つを用いて図1のパイチャートを示し、この3つの関係を “being able to grammar structures does not only mean using the forms accurately; it means using them meaningfully (semantics) and appropriately (pragmatics) as well” (p.36) と説明している。つまり、ある文法事項を使えるようになるためには、文法の形式を正確に使えるということだけではなく、意味的にも (意味論)、また場面や状況に応じて適切にも (語用論) 使えるようになる必要がある (Larsen-Freeman, 2003)。

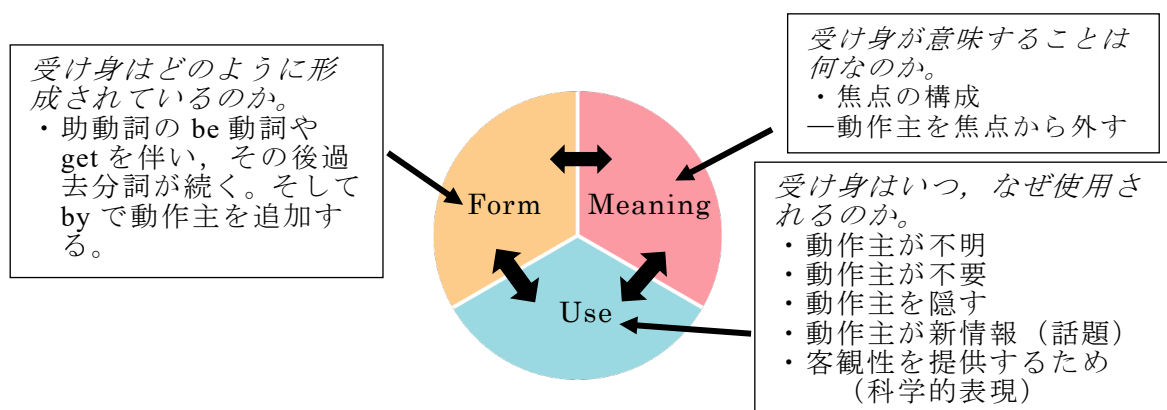


図1 英語の受け身における「形式・意味・使用」の関係
(Larsen-Freeman, 2003, p.46 を参考)

また前述したように、受け身の文に関して、最も困難な課題は、Use の視点であり、状況に応じて適切に使用することである。具体例として、次の(a) と (b) を挙げて説明している (Larsen-Freeman, 2003, p.46)。

Some of the Olympic athletes from the smaller countries, such as Korea and Romania, were truly remarkable. In fact,

(a) the Romanians won three gold medals in gymnastics.

(b) three gold medals in gymnastics were won by Romanians.

形式的には (a) も (b) も両方とも正しいが、文脈から適切な解答は (a) となる。これは最初に「韓国やルーマニアなど、小国から参加したオリンピック選手の中には、本当に素晴らしい選手がいた」があり、それを受けて、既にルーマニアからの選手については言及されているため、続く文では the Romanians を主語として用いることが自然となる。受け身の文である(b)の文が適切であるためには、“Many medals were awarded to athletes from smaller countries. In fact, three gold medals in gymnastics were won by Romanians.” とする必要があると説明されている。このように、受け身と能動態では伝えたい情報の焦点が異なり、文脈の中で話題になっているのは何であるのかによって適切に使用することが求められることになる。つまり、受け身を正確、かつ適切に使用するためには、「形式・意味・使用」の3つの関係を十分理解することが重要である。

英語の情報構造では、聞き手あるいは読み手が既に知っていると判断される「旧情報」から、まだ知らないと判断される「新情報」へと、順番に提示することが自然である (安藤・澤田, 2001)。また、ハリデー (2001) は、新情報と旧情報の意味に関して「話し手によって提示される情報が、聴き手にとって回復できる (旧情報) ものか回復できないもの (新情報) かということである。回復できるものとして扱われているのは、それが以前に言及されたものだからである」(p.468) と説明している。高橋 (2011) は、能動態と受け身の文は異なる表現構造であるとともに、伝えたい情報の焦点 (information focus) が違うことを指摘し、英語の基本構造である“Topic + Predicate” について以下のように説明している。

「話題 (topic)」には、話し手と聞き手、聞き手と読み手の間で共通理解された「既知の情報 (given information)」が来て、「述部 (predicate)」では、その話題に聞き手や読み手に伝えたい「新情報 (new information)」が付け加えられます。英語の文構造では、相手に伝えたい大切な情報は文末に置かれるのが普通です。これを「文末焦点 (end-focus) と呼びます (p.95)。

単体の英文だけで受け身を理解し、適切に使用することは困難であり、具体的な文脈や状況の情報が提供されなくてはならないのである。

以上のように、受け身が日本人学習者にとって困難であると考えられる原因は、3.1 で説明したように、英語にはない日本語の「間接受身」の存在の影響がある。そのため使用場面や状況に応じて、適切に能動態と受け身を使い分けることが求められるのである。

3.3 「間接受身」の理解の実態—大学2年生を対象にして

間接受身とは「私は友達に日記を見られた」のように、主語（私）が誰か（友達）によって間接的に何かをされる（日記を見られる）ことを表す日本語独特の表現である。これに対して、直接受身とは「私は先生から叱られた」のように主語（私）が誰か（先生）によって直接的になにかをされる（叱られる）ことを表している。また、日本語には「私は明日は行かない」（自動詞による能動的可能表現）や「先生が言われた」（尊敬表現）など「（ら）れる」という形態素が受け身以外を表していることもあり、日本人英語学習者はこれらの意味を考えて、適切な形式を使って英語に変換することが難しいと指摘されている（山川, 1994）。

本節では、高校までの英文法学習を一通り終えた大学2年生56人を対象として、彼らが受け身についてどの程度理解できるかを見ていきたい。なお現在の彼らの英語力について英語力テストを課して測定はしていない。その代わりに、英検の最上位の保有級数について質問をした。英検非保有者30人、4級4人、3級11人、準2級8人、2級0人、準1級3人、1級0人であった。合わせて、英語の自信度についても尋ねた。「苦手」36人、「どちらかという苦手」12人、「どちらでもない」6人、「どちらかという得意」2人、「得意」0人であった。保有級数や自信度から推測するに英検3級から準2級レベルが多くを占める集団だと考えられる。

学部学生が卒業所要単位として履修しなければならない初等教育に関する授業の冒頭を利用して、以下の6つの日本語を提示して、Moodle上で和文英訳をさせた。授業の冒頭、担当教員より、英作文に関する15分程度の調査を行うこと（前週の授業で告知済み）、授業の成績とは一切関係がないこと、全体傾向を把握するための分析であり、個人情報が見られることはないこと、そして、調査のテーマ及び解答については調査終了後に説明すること、以上の4点を伝え、質問がないことを確認してから調査を開始した。

和文英訳の問題として以下の6つを用意した。

- (1) あの家は彼によって建てられました。（直接受身）
- (2) 私たちの先生は黒板にご自身の名前を書かれました。（尊敬表現）
- (3) 私は自分の時計を壊されました。（間接受身）
- (4) 私は彼に歌を歌わされました。（使役受身）
- (5) 私は手紙を母に読まれました。（間接受身）
- (6) 昨日雨に降られました。（間接受身）

なお (2) ~ (6) は山川 (1994) で使用された問題の抜粋である。また、問題の最後に、英語が得意か否かを「1. 苦手である」、「2. どちらかというと苦手である」、「3. どちらでもない」、「4. どちらかというto得意である」、「5. 得意である」の 5 件法で尋ねた。

採点については、焦点となっている受け身や能動態の部分が正解であれば、それ以外の部分でスペルミスがあっても正解とした。たとえば、**Our teacher wrote his/her name on the blackbord.** (blackboard のスペルミス) は正解とした。

以下、問題ごとに正答数、誤答の種類とその件数を報告する。

(1) の「あの家は彼によって建てられました」(直接受身) において **The house was built by him.** と構文が理解できていたものは 41 件 (73.2%) であった。最も基本と言えるこの直接受身であっても 4 分の 1 の学生は正しい形で書くことができていなかった。誤答として、**be** 動詞+原形 (**The house was build by him.**) や **be** 動詞なしの過去形 (過去分詞) (**The house built by him.**) のように受け身の形になっていないものが 15 件あった。

(2) の「私たちの先生は黒板にご自身の名前を書かれました」(尊敬表現) は 25 件 (44.6%) が **Our teacher wrote his/her name on the blackboard.** と適切な形での解答であった。日本語表現の「書かれた(られる)」を受け身と勘違いして **Our teacher was written....** と解答したものが 24 件と最も多く、次に **Our teacher written....** と **be** 動詞がないものが 4 件、**Our teacher was writing....** と過去進行形になっているものが 3 件あった。

(3) の「私は自分の時計を壊されました」(間接受身) の正解は 15 件 (26.8%) で、(1) や (2) と比較すると正答率が急に低くなった。誤答の多くは「壊された」を通常の受け身と捉え、**I was broken....** と解答したものが 24 件、**I was breaking....** と進行形を使ったものが 5 件、**I have broken....** や **My watch has broken....** と現在完了を使用したものが 3 件であった。正解は **My watch was broken.**, **I had my watch broken.** または **Someone broke my watch.** である。なおこの問題以降、解答が途中までのものや解答が書かれていないものが増えていった(両者を含めて「未解答」とする)。この問題の未解答数は 12 件であった。

(4) の「私は彼に歌を歌わされました」(使役受身) については、正解が 3 件 (5.4%) と極端に少なくなった。正解は **He made me sing a song.** や **I was made to sing a song by him.** であるが、誤答の多くは **I was sung....** と使役動詞を使用せず、**be** 動詞+過去分詞の通常の受け身の形を使ったもので 32 件見られた。その他の誤答としては、**I was singing....** と進行形を使用したものが 5 件、**He sang me song.** が 1 件であった。また、**He made me to sing a song/songs.** が 2 件あった。使役動詞の **made** を使うことは理解できているようであるが、正確な形の理解 (不定詞が不要であることの理解) まで至っていなかった。この問題の未解答数は 8 件であった。

(5) 「私は手紙を母に読まれました」(間接受身) の正答数は 6 件 (10.7%)

であった。正解は *My letter was read by my mother.* や *I had my letter read by my mother.* または *My mother read my letter.* であるが、誤答のうち 26 件が *I was read my letter....* のように I を主語にして受け身を作っていた。その他の誤答として *I was reading....* と進行形にした解答が 7 件、*My mother read me the letter.* のように主語の選択は正しいが意味が変わっているものが 2 件あった。この問題の未解答数は 10 件であった。

(6) の「昨日雨に降られました」(間接受身) の正答数は 0 件であった。正解は *I was caught in the rain yesterday.* あるいは *It rained yesterday.* となるが、最も多かった誤答の例は *I was rained....* が 20 件、次に *It was rained....* が 8 件であった。また *I had been rainy....*, *The rain was falling....*, *It was rainy....* といった解答が 10 件あった。この問題の未解答数は 18 件であった。

また、英語が得意か否かについての自信度と和文英訳テストの得点には有意な相関は認められなかった ($r = 0.13, p = 0.35$)。以上のことから、サンプルサイズは決して大きくはないが、高校までに英文法を一通り学習した大学 2 年生の受け身の理解に関して、「られる」という日本語の表現に引きずられ、主語と動詞の意味的關係を考慮せずに安易に *be + 過去分詞* を使うなど、受け身の形そのものが十分に定着できていないことが明らかとなった。

4. 中学校及び高等学校での教科書の扱い

本章では、中学校検定で使用されている教科書 6 社におけるインプットの頻度の観点から分析する。また、必修とされている高等学校の「英語コミュニケーション I」で使用されている 24 冊の教科書を用い、中・高の連携の観点から考察する。

4.1 Use の視点を踏まえた中学校の教科書の文法説明

前章で確認したように、Use の視点を考慮した文法説明が重要である。本節では、教科書においてどのように示されているのかを見ていく。受け身を指導する時期は教科書によって異なり、6 社の内 5 社は中学 2 年生で学び始めることになる。なお、小学校第 5 学年及び第 6 学年での指導内容(知識及び技能)には受け身は含まれていない。出版社 6 社による検定教科書それぞれを分析すると、特徴があることが分かった。次の表 1 は、Use の視点から、どのような説明がされているのかをまとめたものである。

表 1 Use の視点からみた中学校教科書の文法説明

教科書	文法説明
New Horizon 2 (Grammar for Communication)	<p>～視点を変えて情報を伝えよう～</p> <p>①Look at this picture. ②It was taken in Yakushima.</p> <p>最初に①で this picture を話題の中心にしているので、②で it=this picture を主語にすると文の流れが自然になります。</p> <p>この場合、動詞は<be 動詞+過去分詞>の形となり、「…される」という意味を表します。このような文の形を受け身といいます。(p.116)</p>
Sunshine 2 (英語のしくみ)	<p>ふつうの文と受け身の文</p> <p>My mother made this cake.</p> <p>話題の中心は「私の母」で「する側」</p> <p>This cake was made by my mother.</p> <p>話題の中心は「このケーキ」で「される側」(p.77)</p>
New Crown 3 (文法のまとめ)	<p>(イラストの吹き出しの形で説明：イラストは割愛)</p> <p>A: I like <u>these pictures</u>.</p> <p>B: Me, too. <u>They</u> were painted by <u>Picasso</u>. <u>He</u> painted them when he was young.</p> <p>英語の文の中では、新しい情報が後ろに来て、「知っている情報→新しい情報」という順番になるよ。</p> <p>いくつかの文をつないで言うときは、知っている情報を前に置いて、後ろに新しい情報をつけ足していくんだね。(p.30)</p>
Here We Go! 2 (Active Grammar)	<p>受け身の文 (何かをされていると説明する言い方)</p> <p>(場面と意味、文の形、比べてみよう、で構成されている。比べてみようでは能動態と受け身の文が提示されている。)</p> <p>話の中心が何かによって、ふさわしい言い方があるんだね。(p.116)</p>

(補足) 省略した箇所については、イタリックで説明している。

4.2 中学校の教科書での扱い (頻度)

本節では、中学校検定教科書 6 社での受け身全体の使用頻度に関して見ていく。教科書で初めて登場してから 3 年生までの総数で最も多かったのは、*New Horizon* の 61 回、後は、*One World* の 59 回、*Sunshine* の 51 回、*Blue Sky* の 40 回、*Here We Go!* の 33 回、*New Crown* (3 年生のみ) の 27 回であった (表 2, 図 2 参照)。また、英文の多くは、導入単元で用いられていることも分かる。

表 2 教科書別受け身の取り扱い

教科書	初出学年	初出単元	初出単元での使用回数	各学年合計	全合計	by 受け身の割合
New Horizon	2年	Unit 7 (全 7 units)	16	18	61	28%(5/18)
	3年			43		9%(4/43)
Sunshine	2年	Program 6 (全 8 programs)	16	24	51	38%(9/24)
	3年			27		15%(4/27)
New Crown	3年	Lesson 2 (全 7 lessons)	13	27	27	11%(3/27)
One World	2年	Lesson 7 (全 9 lessons)	15	31	59	13%(4/31)
	3年			28		18%(5/28)
Here We Go!	2年	Unit 8 (全 8 units)	4	10	33	40%(4/10)
	3年			23		9%(2/23)
Blue Sky	2年	Unit 8(全 8 units)	11	11	40	9%(1/11)
	3年			29		17%(5/29)

※ Let's Read も含めているが、練習問題や Further Reading は除外している。

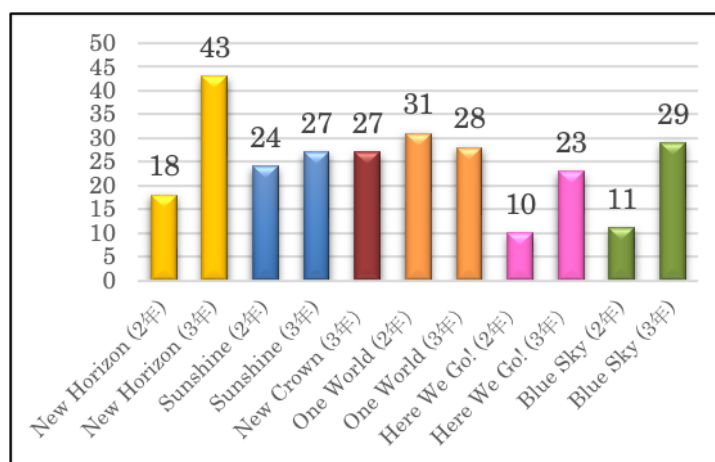


図 2 教科書出現回数 (受け身)

次に教科書で使用されている英文の内、文末に **by** によって動作主が示されている英文に関して考察する。教科書の分析結果であるが、表 2 からわかるように、受け身の文の中で、**long passive** の割合は、9%~40%という結果であった。これは、受け身が使用されている場面や文脈による違いであると言える。ミルトン (2002) は、**by** を用いない受け身 (**short passive**) は **by** によって動作主を明確に示す受け身 (**long passive**) よりも頻繁に使用されており、「**by** ...つき受動態における **by** の重要な働きの一つは新しい情報を提供することにある」(p.19) と説明している。つまり、**by** で表される語句は重要な情報であると言える。また、濱田 (2021) は、**by** が使用されるのは受け身全体の使用頻度の約 20%であると、また Larsen-Freeman

(2003) は、わずか 15%であると述べている。受け身を使用する理由として、濱田 (2021) は、動作主から焦点を外したときの表現形式であり、誰がしたのかという動作主を表現しないことで、出来事を一般的に提示することができる」と説明している。

6社の「受け身」が目標文法事項となっている単元における「インプット洪水」の観点から、使用頻度状況を詳細にまとめた結果が次の表3と図3である。

表3 指導単元での再出頻度

教科書	学年	受け身導入の単元	語数・ 単文数	受け身 文の数	割合 (受け身文数/総文数)
New Horizon	2	Unit 7			16 / 52 (31%)
		Scene 1	59 語・6 文	3	3 / 6 (50%)
		Scene 2 (会話)	67 語・11 文	3	3 / 11 (27%)
		Read & Think ①	122 語・19 文	4	4 / 19 (21%)
		Read & Think ②	121 語・16 文	6	6 / 16 (38%)
Sunshine	2	Program 6			16 / 40 (40%)
		Scenes(マンガ・会話)	72 語・12 文	7	7 / 12(58%)
		Think 1 (会話)	55 語・9 文	2	2 / 9 (22%)
		Think 2 (会話)	72 語・12 文	4	4 / 12 (33%)
		Think 3	79 語・7 文	3	3 / 7 (43%)
New Crown	3	Lesson 2			13 / 41 (32%)
		Get Part 1	47 語・6 文	2	2 / 6 (33%)
		Get Part 2 (会話)	49 語・8 文	2	2 / 8 (25%)
		Use Read (2 ページ)	215 語・27 文	9	9 / 27 (33%)
One World	2	Lesson 7			16 / 43 (37%)
		Part 1 (会話)	74 語・13 文	3	3 / 13 (23%)
		Part 2 (会話)	83 語・13 文	6	6 / 13 (46%)
		Part 3 (2 ページ)	121 語・17 文	6	7 / 17 (41%)
Here We Go!	2	Unit 8			4 / 31 (13%)
		Part 1 (会話)	84 語・13 文	2	2 / 13 (15%)
		Part 2 (会話)	別の文法事項	0	
		Part 3 (会話)	別の文法事項	0	
		Goal (Reading)	117 語・18 文	2	2 / 18 (11%)
Blue Sky	2	Unit 8			11 / 32 (34%)
		Part 1	49 語・6 文	2	2 / 6 (33%)
		Part 2	45 語・7 文	3	3 / 7 (43%)
		Part 3	44 語・6 文	2	2 / 6 (33%)
		Read & Think (2 ページ 会話)	188 語・13 文	4	4 / 13(31%)

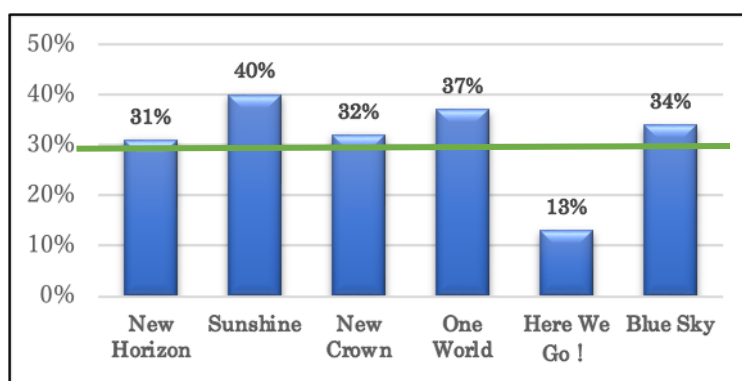


図3 全体の英文数の内「受け身」の占める割合

表 3, 図 3 から考察できることは, 多くの教科書の導入単元で受け身の使用割合が 3 割を超えていることより, 「インプット洪水」の手法が用いられている点である。使用場面を意識した具体的な場面や状況の中で, 受け身の英文に複数触れることで, 「形式・意味・使用」の理解が促進されることが期待できる。ただし, 導入する単元で比較的多くの受け身の英文に触れる機会があっても, その後, 継続的に触れる割合は少なくなっていることも明らかである (表 2 参照)。そのため, 教師は復習などで, 受け身に触れる機会の提供を講ずる必要がある。

4.3 高等学校の教科書における受け身の扱い

前節では, 中学校における受け身の扱いについて提示し, 繰り返し当該文法事項に触れる機会の重要性を述べてきた。高等学校の学習指導要領解説 (文部科学省, 2018) では, 「中学校において指導された文法事項については必要に応じて繰り返し扱いながら, 高等学校で新たに示されている文法事項についても言語活動を通して定着を図る」(p.37) とあり, 中学校での既習事項を繰り返すことの必要性が示されている。もちろん繰り返すと言っても, 中学校と同様の方法で指導するのではなく, 既習事項であることを踏まえながら, 高等学校の指導をしていく必要があると考えられる。

本節では「英語 コミュニケーション I」で使用されている, 検定教科書全 24 冊 (12 社) での受け身の取り扱いについて述べていく。中学校で指導すべき文法事項として, 学習指導要領は「受け身」と表記しているが, 高等学校の学習指導要領では文法事項の明記がないため, 高等学校の教科書によっては, 「受動態」という表記をしているものもある。表 4 は, 各教科書の受け身 (受動態) の扱いに関する特徴をまとめたものである。各単元 (Lesson あるいは Unit) の目標文法事項の 1 つとして「受け身」を挙げている教科書は 22 冊であり, 助動詞を用いた受け身 (助動詞 + be 動詞 + 過去分詞) を扱っている教科書は, 22 冊中 8 冊である。助動詞を用いた受け身については, 「高等学校では, 必要に応じて, 助動詞の過去形, 助動詞を含む受け身, 助動詞と完了形を用いた過去に関する推測の表現なども扱う」(文部科学省, 2018, pp.38-39) という記載があり, 柔軟な対応が可能である。

表 4 「英語コミュニケーション I」教科書別受け身 (受動態) の取り扱いの特徴

受け身 (受動態) の扱いの特徴	冊数 (24 冊中)
受け身 (受動態) を目標文法事項として扱っている	22
「助動詞 + be 動詞 + 過去分詞」を扱っている	8
「使用 (Use)」を意識した説明が明記されている	7

中学校との連携という視点から、高等学校で用いる英文はより難易度が高いことが望ましいと考えられる。ただ、高等学校の教科書の種類は 24 冊と多く、各教科書が扱う英文の語句、リーダビリティ（英文の読み易さ）も多様である。語句や構造の点から、中学校では扱われなかった下記のような英文が本文で扱われていることもあり、中学校から高等学校へと英語力の伸長を意識している教科書もある。たとえば、以下の英文は、一文の中に関係詞 *that* と *who*、過去完了、助動詞を用いた受け身の表現が用いられており、文構造が複雑である。

Its value lies in its simple but powerful expressions that cannot be expected from artists who have had traditional art education.

(*Ambition* Lesson 5 Part 1 下線部筆者)

文法事項の高等学校教科書での扱い方には、大きく 2 つのタイプがある。まず、各単元で分かれている Part あるいは Section ごとに目標文法事項及びその説明が記載されるとともに、本文中に当該文法事項が使用されているタイプである。この場合、本文中に Grammar を表す G、あるいは Target を表す T の印が記載されている。このタイプは、22 冊中 9 冊が該当する。この提示方法は、中学校の教科書の提示方法と同様であり、生徒には馴染みがあると思われる。

もう 1 つは、各単元に複数の目標文法事項が挙げられ、各 Lesson の最後あるいは巻末に目標文法事項がまとめて提示されているタイプである。高等学校の学習指導要領では、言語材料の扱いについて、「実際に英語を用いた言語活動を通して、(中略) 五つの領域別の目標を達成するのにふさわしいものについて理解するとともに、言語材料と言語活動とを効果的に関連付け、実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けることができるよう指導する」(文部科学省, 2018, p.28) と記載されている。目標文法事項をまとめて提示することで、文法シラバスではなく、実際のコミュニケーションの中で文法がどのように使用されているか、という視点からの授業を展開しやすいと考えられる。

ある文法事項に触れる頻度の視点から言えば、当該 Lesson で目標としていない文法事項についても、本文中で使用されていることに注意を向けることも有効である。たとえば、教科書 *Panorama* では、Lesson 2 の Part 2 で受け身が目標文法事項として扱われているが、Lesson 5 や Lesson 6 の本文で受け身が使用されている箇所にも、“G2-2” という記載をし、Lesson 2 で学習した文法事項であることを示している。目標文法事項として扱う単元でのみ指導するのではなく、他の単元の本文でも印を記載することで、文法がコンテキストの中でどのように使用されているか、より頻繁に気づくきっかけとなる。これは、インプットに含まれる特定の言語形式に、下線を施したり、色づけしたりするなどして目立たせ、学習者の意識や注意

を向ける指導技術である「インプットエンハンスメント」(input enhancement) (白畑 他, 2019)とも関連づけることができる。他の Lesson で学習した文法事項も, “G2-2” などの記載があることで, 生徒は再度当該文法事項に注意を向ける機会となる。もちろん, 本文以外の記載を多用しすぎることは, 英文読解の妨げになることもあるため, バランスを考慮することは必要である。

前節の中学校の教科書分析の中で, 「形式・意味・使用」の理解を促す指導の必要性を述べた。高等学校の教科書における受け身の文法説明で, 動作を受ける側が「話題の中心になっている」場合や「焦点を当てられている」場合に受け身を使うといった, 「使用」を意識した説明を明記しているものは, 22 冊中 7 冊であった (表 4 参照)。各教科書による「使用」を意識した文法説明の抜粋を, 表 5 にまとめている。

表 5 Use の視点からみた高等学校教科書
(英語コミュニケーション I) における文法説明

教科書	文法説明
Landmark	能動態と受動態の違いに注意 能動態 Tom broke the window. → 「トム」が話題の中心 受動態 The window was broken (by Tom). → 「窓ガラス」が話題の中心 (p.184)
Landmark Fit	My favorite song is "Sakura." It was written by Moriyama Naotaro. ～される[された] というように, 動作を受ける側の人・物を話題にしたいときは, <be 動詞+動詞の過去分詞> を用いましょう。動作を行う側の人・物 (ここでは『サクラ』を書いた人) を示す必要があるときは, <by～> を後に続けましょう。(p.183)
Heartening	さまざまな受動態 (be 動詞+過去分詞) 行為者ではなく, 行為を受ける側を中心に述べている。(p.58)
Element	A is [was] done by B (Passive sentences) : Something happens to the subject rather than the subject doing something. 受動態 Q. Describe each picture with the given words from the viewpoint of the circled object. (イラストは割愛) A little boy was playing baseball with his friends and _____(broke, a window) The house had very beautiful windows, but _____ when he was playing baseball (broke, a boy) (p.22) 話題になっている人[物]が主語になるように, 能動態/受動態が選択される。(p.132)

All Aboard	<p>話題にしているものに焦点をあてて、「○○は・・・される」というとき、受け身を使います。(イラストは割愛)</p> <p>Picasso painted this picture.</p> <p>This picture was painted by Picasso.</p> <p>絵に焦点をあてている。(p.86)</p>
Crossroads	<p>USE 行為をする側よりも、受ける側に焦点を当てて述べる時に使う。</p> <p>a. The woman was told to prepare many things.</p> <p>b. The door was locked when I tried to open it. (p.22)</p>
Panorama	<p>行為を受ける側が話題の中心の時に用いる</p> <p>"Is this seat taken?" "No. Go ahead."</p> <p>行為者が不明な時、明示する必要がない時に用いる。(p.31)</p>

(補足) 省略した箇所については、イタリックで説明している。

紙面の限られた教科書において、言語の形式と意味に加えて、どのような場面で「使用」するかを明記することは難しいかもしれない。教科書の明記がないことを念頭に、高等学校の授業では中学校との連携を踏まえ、授業では「使用」を意識した文法指導を教員が実施していくことが重要である。

おわりに

中学校や高等学校で使用されている検定教科書は、改訂ごとに変化を遂げている。発音の学習に音声機能を活かせるなどの利点が多いこともあり、2024年度からは、小学第5学年～中学第3学年の英語の教科書がデジタル化され本格導入する方針が決定され、当分の間は紙の教科書と併用される予定である(毎日新聞、2022年8月25日記事より)。今後、GIGAスクール構想に教科書のデジタル化も加わり、授業の進め方などに大きな変化がもたらされることは避けられないと考えられる。限られた授業時間に「教科書で」教えることを踏まえ、より言語習得を促進する方法を検討していく必要があることは言うまでもない。

本論では、日本人学習者にとって習得が困難とされる「受け身」を取り上げ、困難さの要因を明らかにするとともに、使用の実態を、そして中学校検定教科書6社での頻度の観点から分析した。割合に差異はあるものの、導入単位では「インプット洪水」の手法が用いられていたことを明らかにした。一方で、導入単位で学習した受け身に、その後継続的に触れる機会は十分でないことも分かった。各単元で、Useの視点を考慮し新しい文法事項を指導しなくてはならないことより、教科書だけを用いた継続的な指導には限界が生じるものと考えられる。そのため、中長期的な指導計画において、授業最初のwarm-upの活動でsmall talkを活用したり、あるいは、

復習として読み物教材などを用いることが必要である。もちろん、中学校で学習した受け身も含めた文法事項は、高等学校で再度学習する機会が提供されている。しかしながら、中・高で学習してきたにもかかわらず、受け身の理解に課題を残す大学生が多くいることもデータより明らかになった。このことより、日本語にあって英語にはない間接受身に関しては、指導の際に日本語との違いを踏まえた明示的説明を提供することが必要である。重要性を述べた Use の視点からの指導、つまり、具体的な場面や状況設定の重要性を踏まえ、英文を提示する必要がある。その際には、学習者にとって馴染みのある具体的な場面を考慮し、「受け身」と「能動態」の使用法の違いに着目させ理解を促すことが肝要である。加えて、学習した言語知識を実際に運用できるようにつなげていくためには、「受け身」の使い方を体得させる言語活動の工夫が求められることになる。

(Note 1)

日本人学習者にとって英語学習を困難なものにしているその理由の1つとして、日本語と英語の「言語間の距離 (language distance)」がある (廣森, 2015)。

(Note 2)

使用する中学校検定教科書は、*Blue Sky 2 & 3* (啓林館)、*Here We Go! 2 & 3* (光村図書)、*New Crown 3* (三省堂)、*New Horizon English 2 & 3* (東京書籍)、*One World 2 & 3* (教育出版)、*Sunshine 2 & 3* (開隆堂) である。高等学校検定教科書は、「英語コミュニケーション I」のための *All Aboard!* (東京書籍)、*Power On* (東京書籍)、*ENRICH LEARNING* (東京書籍)、*Amity* (開隆堂)、*APPLAUSE* (開隆堂)、*Ambition* (開隆堂)、*CROWN* (三省堂)、*MY WAY* (三省堂)、*VISTA* (三省堂)、*Crossroads* (大修館)、*PANORAMA* (大修館)、*ELEMENT* (啓林館)、*LANDMARK* (啓林館)、*LANDMARK Fit* (啓林館)、*Blue Marble* (数研出版)、*BIG DIPPER* (数研出版)、*COMET* (数研出版)、*GROVE* (文英堂)、*FLEX* (増進堂)、*CREATIVE* (第一学習社)、*Vivid* (第一学習社)、*Heartening* (桐原書店)、*New Rays* (いわずな書店)、*Cambridge Experience* (Cambridge University Press) である。

(Note 3)

この手法では学習者は、インプット (口頭または筆記) の中で、特定の目標形式を用いた多くの例を提供されることになる (Nassaji and Fotos 2011, p.42)。

(Note 4)

英語の受け身の場合は、会話や小説における使用頻度は能動態よりもかなり低く、ジャーナリズムや学術論文の文章で用いられる傾向があるとされる (ミルトン, 2002)。これは、行為者を示さないことにより主観性を排除し、客観的な印象を出すことができるからである。

謝辞

本研究は、令和 4 (2022)年度科学研究費助成事業 (基盤研究(C)) (22K006840) の助成を受けたものである。

引用文献

- Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course* (second edition), HEINLE CENGAGE Learning.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Lawrence Erlbaum Association.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Thomson and Heinle.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classroom: Integrating form-focused instruction in communicative context*. Routledge.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- 安藤貞夫・澤田治美 (編) (2001) 『英語学入門』, 開拓社.
- 大石晴美 (2006) 『脳内科学からの第二言語習得論—英語学習と教授法開発』, 昭和堂.
- 小串雅則 (2011) 『英語検定教科書—制度, 教材, そして活用』, 三省堂.
- 門田修平・池村代一郎 (編著) (2006) 『英語語彙指導ハンドブック』, 大修館書店.
- 白畑智彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2019) 『英語教育用語辞典 第3版』, 大修館書店.
- 鈴木孝明・白畑知彦 (2012) 『ことばの習得—母語習得と第二言語習得』, くろしお出版.
- 高橋一幸 (2011) 『成長する英語教師—プロの教師の「初伝」から「奥伝」まで』, 大修館書店.
- 投野由紀夫 (編著) (1997) 『英語語彙習得論—ボキャブラリー学習を科学する』, 河原社.
- 濱田英人 (2021) 『英文法の正体—ネイティブの感覚でとらえる』, 青灯社.
- ハリデー, M. A. K. (2001) (山口登・笈壽雄 訳) 『機能文法概説—ハリデー理論の誘い—』, くろしお出版.
- 廣森友人 (2015) 『英語学習のメカニズム—第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』, 大修館書店.
- ピーター・ブラウン, ヘンリー・ローディガー, マーク・マクダニエル(2016) (依田卓巳訳) 『使える脳の鍛え方—成功する学習の科学』, NTT 出版.
- 毎日新聞 (2022年8月25日) 「デジタル教科書, 英語で導入 小学5年～中学3年, 24年度から」,
(<https://mainichi.jp/articles/20220825/k00/00m/040/370000c>)

- ミルトン, T.D. (2002) (青木義巳 訳) 『ここがおかしい日本人の英文法 II』, 研究社.
- 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.
- 文部科学省 (2009) 「高等学校学習指導要領 (平成 21 年告示) 解説 外国語編英語編」, (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/fieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf)
- 文部科学省 (2017) 「中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編」, (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/fieldfile/2019/03/18/1387018_010.pdf)
- 文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 外国語編英語編」, (https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf)
- 文部科学省 (2020) 「GIGA スクール構想の実現へ」, (https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf)
- 山川健一 (1994) 「日本人英語学習者の受動文における誤りについての一考察 (II)」 中国地区英語教育学会研究紀要 No.24 (pp.35-44)
- 山下好孝 (1997) 「「受け身」教授法の問題点」, 北海道大学留学生センター紀要 第 1 号 (pp.1-17), (https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/45547/1/BISC001_002.pdf)

SPELT JOURNAL 投稿規定

1. 執筆者は投稿の申し込み時点で全員が会員であることとする。
2. 投稿論文は、未発表のものに限る。ただし、口頭発表したものでも、その旨を明記してあれば、審査の対象とする。
3. 投稿分野は、学術的な実験・調査および理論的考察等をまとめた「研究論文」と、教育実践にもとづく知見を考察する「実践論文」との2部に分ける。
4. 原稿は、原則としてMSワードを用い、A4縦長の用紙に以下の書式で作成すること。規定に大きく反しているものは受理しない(ニューズレターへの投稿を依頼する場合がある)。
 - (ア) 上下左右に3cmずつ余白を設ける。
 - (イ) 横書きで、文字の大きさは、和文・英文とも12ポイントで作成する。
 - (ウ) 和文の場合37字40行でフォントは明朝体、英文の場合74字40行で、フォントはCenturyを使用する。日本語に英数字が混じる場合、全て半角を使用する。
 - (エ) 最初の頁に、3行空けて論文タイトル(16ポイント、ボールドは不要)、1行空けて氏名、改行して括弧書きで所属(共著の場合は改行せずにまとめて可)、さらに1行空けてAbstractと書き、次の行から200語程度の英文Abstractを一つの段落にまとめて置く。論文タイトル、氏名と所属、Abstractの語句はセンタリングを施すこと。Abstractの後、1行空けて本文に入る。
 - (オ) 英文タイトルは、語頭を大文字、他は小文字で表記する。英文著者名は Hanako HOKKAI の要領で表記すること。
 - (カ) 各章・節のタイトルには番号をふる。章タイトルはセンタリングし、前後1行ずつ空ける。節タイトルは左寄せ
 - (キ) し、前後で行を空けない。番号は、ローマ数字ではなく、アラビア数字を用いる。章タイトルの前に付す番号の直後にはピリオドをふる(例: 3. 調査の方法)。また、章と節を示す番号の間には、ハイフンの代わりにピリオドを用いる。例: 2.1.3
 - (ク) ページ番号は不要。ただし、査読用に印刷したものには、用紙右上に鉛筆で記入する。
 - (ケ) Abstract、本文、注、文献リスト、図、表等の資料すべてを含め、研究論文、実践論文とも10枚以上20枚以内とする。
 - (コ) 図、表には一連の番号をつける。脚注はつけず、全ての注は本文と文献リストの間にまとめておく。また、表の前後は一行ずつ空ける。
 - (サ) 英文原稿、英文Abstractは、必ずネイティブチェックを受けたものを提出する。
 - (シ) 文献リストは、本文中に言及あるもののみを「引用文献」(日本語論文)あるいはReferences(英語論文)と左寄せして掲げた後に続けて書く。配列は、英語文献を先に著者名のアルファベット順に並べ、次に日本語文献を「あいうえお順」で続ける。論文中の引用の方法や引用文献の書式、図や表の作成方法については、American Psychological Association発行の*APA Publication Manual*(7th Ed.)を参考にすること。参考までに、文献リストの書式例を以下に掲げる。

- ①日本語文献の発行年のあとのピリオドは不要。
- ②紀要等の号数を表示する際、「第～号」のようにする必要はなく、数字だけでよい。
- ③インターネット上の資料を挙げる場合には、[URL]のみでよく、閲覧日又は取得日を記載する必要はない。

Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-341.

伊田勝憲 (2002) 「学習動機づけの統合的理解に向けて」. 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』, 49, 65-76.

池田 央 (1989) 「階層クラスター分析」. 池田央(編)『統計ガイドブック』(pp.199-200) 東京：新曜社.

文部科学省(2017) 「全国学力・学習状況調査における中学校の英語の実施に関する最終報告 基礎資料 (平成 28 年度英語力調査結果 (中学 3 年生) の速報)」
文部科学省ホームページ (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/03/30/1383783_1.pdf)

(シ) 本文中の引用先の明示については、日本語の場合は (池田、2018) のように表記し、英文の場合は(Chamot, 2018)とする。

5. 論文本体の構成は以下を基本とする。これ以外の構成の論文投稿を妨げるものではないが、その構成が妥当か否かの判断は査読者の判断に委ねられる。

(ア) 研究論文： 調査・実験等によるデータ収集を伴う論文

- ① 「はじめに」または「序論」として、研究の目的及び意義を述べる。
- ② 「研究の背景」や「先行研究のまとめ」等として、当該分野におけるこれまでの関連する研究を概観し、研究課題の新規性・独創性を述べる。(①と②は1つの章にまとめてもよい。)
- ③ 「調査の方法」や「研究の方法」等として、研究課題・仮説 (②の最後に述べるか、独立した章を設けてもよい)、調査参加者・実験被験者、データ収集に用いた試験・質問紙等の道具、調査・実験の手続き、教育介入の内容と手順、分析の方法等を述べる。
- ④ 「結果と考察」や「結果と分析」等として、得られたデータのまとめ、その解釈、先行研究で得られた知見との比較等を述べる。「結果」と「考察/分析」の2章に分けてもよい。
- ⑤ 「おわりに」、「むすび」、「結論」等として、新しい知見の概要、教育への示唆、結果解釈上の留意点、今後の研究課題を述べる。

(イ) 研究論文： 理論的考察を行う研究論文 (ア) の論文構成のうち、③と④の代わりに、内容に応じて適宜章のタイトルを設け、新しい概念や研究の方向・方法の提示、複数の理論・方法の比較、入手可能な知見による妥当性の考察、当該研究分野に与える影響の説明等を議論する論文。

(ウ) 実践論文： 教育実践にもとづく知見を考察する論文

- ① 「はじめに」または「序論」として、取組みの動機・目的、普遍的問題として

の一般化の可能性等を述べる。

- ② 「問題の所在」や「解決すべき問題点」等として、取り組んだ教育実践上の問題点を、深刻さ、解決すべき理由、原因の考察等を述べる。ただし、①と②は1つの章にまとめてもよい。
 - ③ 「実践の内容」や「取り組み」等として、授業計画、教材、教授の手順、評価方法等を具体的に示しながら、実践の内容を説明する。
 - ④ 「効果」や「結果と解釈」等として、観察、評価資料、質問紙・面接・授業評価等の学習者からのフィードバック、第三者の評価等をもとに問題点がどのように、どの程度解決したか、新たな問題は生じなかったか、考えられる理由は何かなどについて説明する。
 - ⑤ 「おわりに」、「むすび」、「結論」等として、報告した教育実践の概要と今後の取り組みの展望を述べる。
6. 原稿を以上の要領で作成し、MSワードのファイル形式で保存したものを下記電子メールアドレスまで、11月30日必着で送付すること。(MSワードが使用できない場合は、電子メールにて個別に相談に応ずる。)
- speltjournal@spelt.main.jp
竹内典彦(SPELT JOURNAL 編集委員長) 北海道情報大学経営情報学部先端経営学科
電話(代表)：011-385-4411
- (ア) 投稿予定者は、9月30日必着で、メールによる投稿申込をしなければならない。
メールの件名には「*SPELT JOURNAL* 第〇〇号投稿申込」と書き、メール本文には、執筆者(共同執筆者名も含む)、所属、連絡先住所と、「研究論文」・「実践論文」の別、及び200~300字の概要、及び日本語論文または英語論文の別を明記すること。
- (イ) 完成原稿を提出する際は、メールの件名には「*SPELT JOURNAL* 原稿」と書き、メール本文には、執筆者、所属、連絡先住所と、「研究論文」か「実践論文」かの別を明記すること。氏名・所属を伏せた原稿を下記編集委員長が作成し、査読者に送付する。
7. 原稿の採否は、査読後決定する。原稿が採用され、掲載される場合には、請求に応じて掲載費(1編5,000円)を支払うこと。
 8. 審査後、修正を指示した上で採用する場合、指定された期日まで(通常1週間後)に原稿を再提出すること。応募段階で届け出た執筆者を採用通知後に変更することは認めないので注意すること。
 9. 抜刷りは、第2号以降の電子ジャーナル化に伴い、現在発行していない。

(2020年9月4日改訂)

学会誌委員

竹内 典彦

三浦 寛子

査読協力者

石川 希美

釣 晴彦

三浦 寛子

山崎 秀樹

『実用英語教育学会紀要』 *SPELT JOURNAL*

ISSN 2187-4123

2023年3月31日 発行

編集者 実用英語教育学会学会誌事務局
発行者 実用英語教育学会
事務局 〒065-8567
札幌市東区北16条東9丁目1番1号
札幌大谷大学社会学部地域社会学科
石川希美 研究室
電話: 011-742-1651 (代) 内線 1969
FAX: 011-742-1654
E-mail: info@spelt.main.jp
URL: <http://spelt.main.jp>