

教室内でのインタラクションの観察
(Observation of the interaction in the English class room)
～中学英語の授業を通して～

菅原 栄子

1 はじめに

外国語を習得するための研究は多々あるが、中学校の英語教育という観点から、教室での授業において、できることは何であろうか。「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーションの能力の基礎を養う」ことが、中学校での外国語科の目標である。そして「実践的コミュニケーション」とは中学校学習指導要領の解説によると「単に外国語の文法規則や語彙などについての知識をもっているというだけではなく、実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用することができる能力¹、としている。つまり「使える」ということである。すべてにおいて言えることかもしれないが、何かができるようになるためにはその「何か」をしなくては上達しないであろう。英語学習においては、英語を聞く力を伸ばすためには「聞く」練習を、書く力を伸ばすためには「書く」練習が必要であり、「使う」ためには「使う」ことをしなければいつまでたっても使えるようにはならないはずである。

英語の授業で、教室の中でできることは何かを、この公式で考えると英語を「使う」ことが「実践的コミュニケーション能力」を伸ばすことになるのではないか。

いくつかの文献研究から、インプット理論、インタラクション理論に興味を持った。そして、教室内で理想的なインプット、インタラクションが存在するのであれば、教室は理想的な言語習得場所になるのではないか、という仮説をもとに、実際の教室ではどのような言葉のやりとりがあるのか、観察してみることにした。

2 文献研究

英語を外国語として習得するために、教室でどのようなことが行われればよいのか、インプット理論、インタラクション理論、教室内でのインタラクションについての文献から考察する。

2. 1 インプット理論

Stephan Krashen (1985) は、学習者が「理解可能なインプット」を受けることにより、自然に第二言語を習得する、というインプット理論を主張している。それは以下のような仮説に基づいている；

- (a) Speaking is a result of acquisition and not its cause. Speech cannot be taught directly but 'emerges' on its own as a result of building competence via comprehensible input.
- (b) If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The language teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order— it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input.

((a)話すことは習得の結果であり、原因ではない。また直接教えられるのではなく、理解可能なインプットによって能力をつけた結果として‘現われる’のである。(b) もしインプットが理解され、十分にあれば、必要な文法は自動的に与えられる。教師は自然の法則に沿った次の構造を故意に教える必要はない。もし生徒が十分な理解可能なインプットを受ければ、適量な文法が自動的に身につくのである。)

この「理解可能なインプット」とは、学習者の中間言語 (inter language:目標言語の発達途上にあらわれる学習者言語) の現在の状態よりも少しだけ発展した文法事項を含むインプットであるとし、‘ $i + 1$ ’と表現している。理解可能なインプットをするために、Krashen はケアテイカースピーチ (caretaker speech)、つまり、話す速度を遅くしたり、発音を明快にする、繰り返しを多くする、文構造を簡単にする、‘simplified’ (簡略化した) インプットが学習者の理解の手助けになる、といっている。

しかしながら、インプット理論において ‘ i ’ と ‘ 1 ’ の具体的な定義は何か、自然に外国語を母語と同じように身につけることができるのか、文法を無意識に理解できるのかなど、いくつかの疑問点もある。

2. 2 インタラクション理論

Michael Long (1983) は、言語習得の起点として「理解可能なインプット」の重要性を強調しながらも、その到達法において ‘meaning negotiation’ (意味のあるやりとり) を主張している点において Krashen の理論と一線を画する。；

...there is a logical problem with the idea that changing the input will aid acquisition. If removal from the input of structures and lexical items the learner does not understand is what is involved in making speech comprehensible, how does the learner ever advance? Where is the input at the 'i+1' that is to appear in the learner's competence at the next stage of development?

(インプットの変化が言語習得の手助けになるという考えには問題点がある。もし、学習者が理解できない文法や語彙が、理解可能な会話にするためにインプットから除去されれば、学習者はどのように進歩していくのか。学習者の能力の発展の次の段階に現れる*i+1*'にあたるインプットとはどの段階なのか。)

Clearly, there must be other ways in which input is made comprehensible than modifying the input itself. One way, as Krashen, Hatch and others have argued, is by use of the linguistic and extra-linguistic context to fill in the gaps, just as NSs have been shown to do when the incoming speech signal is inadequate... Another way, as in caretaker speech, is through orienting even adult-adult NS-NNS conversation to the 'here and now'.... A third, more consistently used method is modifying not the input itself, but the *Interactional structure of conversation* through such devices as self- and other-repetition, confirmation and comprehension checks and clarification requests.

(明らかに、インプットそのものを変えることより、理解可能にさせるインプット法があるはずである。ひとつは、Krashen, Hatch 他が主張しているように、言語と言語外の溝を埋める方法、もう一つはケアテイカースピーチ、そして第三に、より一貫して使われる方法はインプットそのものを変えるのではなく、自分自身と相手による繰り返し、確認、理解のチェック、要求を明らかにすることなどのような手段を通した '会話の相互的な構造' なのである。)

そして、この第三の方法 *Interactional structure of conversation*こそが、もっとも重要である、としている。また、聞くことや読むことの理解の教材は *simplified* (簡略化)されたものでなく、*elaborated* (手の込んだ、つまり語彙の言い換えや、説明を詳しくしたもの) したものであるべきだ、とし "authentic" (本物の) な教材の必要性も考え直すべきだ、と述べている。

2.3 教室内でのインタラクション

インタラクション (interaction) とは「言葉を通してメッセージを伝え合う双方向 (two-way) の言語活動」(英語教育用語辞典より) である。

Mehan(1979)は、教室内での主な会話のやりとりは教師と生徒の間で以下の3部分からなる、と示している。;

1. Teacher initiation; (教師の発問、指示)
2. Student response; (生徒の答え、反応)
3. Teacher evaluation (教師の評価)

また、教室内での教師の質問は 'Display question' と 'Referential question' に分類される。Display question とは、本物の質問ではなく、教師が答えを知っているもので、(e.g. "Is this a book?" "Yes, it is") 一方、Referential question とは教師が答えを知らない情報について尋ねるものである。(e.g. "What do you think about animal rights?") David Numan(1995)は、教室内では display question が referential question よりもずっと一般的であるとし、いくつかの調査結果を紹介している。Long and Sato(1983)の教師の質問の型と機能の調査では、学習者が教室内と教室外でされる質問の大きな違いを見出した。(e.g 教師は display question をより多くする。) Brock(1986)の調査では、教師は referential question の数を増やすことができ得し、そうした場合、生徒に明らかにより長く、より複雑な構文の答えを促した、ということを発見した。Numan (1987) 自身も教師による referential question が生徒のより複雑な言語使用になった、という結果を出している。そしてデータに表れた本物のコミュニケーションの性質があるものとは以下のものである、としている。;

content based topic nominations by learners; student-student interactions; an increase in the length and complexity of student turns; the negotiation of meaning by students and teacher, with a concomitant increase in the number of clarification requests and comprehension checks.

(学習者が選んだ内容基盤のトピック、生徒同士のインタラクション、生徒の turns (会話の順番、自分の発話の出番) の長さや複雑さを増やす、生徒と教師の意味のあるやりとりを説明の要求や理解のチェックの数と共に増やす)

一方、display と referential の区別はそれほど重要でない、という見方もある。Numan は Van Lier(1988)の主張を例に挙げている。それは、教師の質問が、学習者の言語をひき出すためのものである時、display と referential の区別は関係ないし、教師がその答えを知っていようがいまいが問題ではない、という elicitation (引き出す、導き出す) の観点からである。

3 リサーチ・クエスチョン

文献研究を経て、以下の2点において実際の授業を観察・考察する。

1) 教師の質問量と生徒の回答量、生徒の質問量

教師は一時限の授業で、どのくらい質問をし、生徒はそれにどのくらいの割合で答えているか。

2) 'Referential question'が多ければ、インタラクションが多く存在するか。

教室内での言葉のやり取りは、教師の一方的(one-way)な説明が多くなりがちである。双方向(two-ways)の意味のある言葉のやり取りが存在するために、'Referential question'は関係あるか。

4 方法

4.1 対象者

ある中学校の1年生、2年生、3年生のクラスを無作為に抽出。出席した人数は以下の通りである。3年生においては、クラスの全出席数ではなく、少人数クラスに分けた1クラス分の人数を記している。

表1. 各クラスの出席人数

	1年生	2年生	3年生
男子	21人	15人	6人
女子	13人	13人	9人
合計	33人	28人	15人

4.2 手順

3学期の初めに学校を訪問し、午前中の授業3時間を参観した。授業観察、ノートへの記録、テープ録音、テープからおこした原稿を用いて、3クラスを、授業形態と教師の生徒への質問の投げかけ方で分類した(表2)。教師の全体の発話数と質問数をテープからおこした原稿をもとに数え、全体の発話における質問数の割合を出した。次に教師の質問が全体にむけてのものか、個人に向けてのものかの割合(表3)、教師の質問に対する生徒の口頭での応答数(表4)、教師の'display question'と'referential question'の割合(表5)を出し、文献研究から得たものと、実際の教室内のインタラクションを比べ、分析した。

4. 3 観察

観察結果は以下の通りである。

〈1時間目〉：2年生の授業

〈単元〉：Unit 6 Multi Plus 4 pp72-73(New Horizon English Course2 東京書籍)

〈授業形態〉：日本人英語教師2人によるティーム・ティーチング。教師一人が主に指導し、もう一人はモデルの提示や机間巡視など、サポート的な役割を果たしていた。

〈質問の仕方・対象〉教師は主に全体への問いかけをし、答える生徒がいない時や、教師の判断で、時々生徒を指名する。指名の順番は特に決めていないようだった。

〈授業の概要〉：

教師がピクチャーカードを生徒に見せながらいくつか質問をする。〈教師と生徒の会話の一部〉のようなやり取りのあと、新しい語句をテープのあとにリピートする。その後リスニング練習を True or False の質問に答えながら行う。教師がもう一度ききたいかどうか尋ねると、誰も答えない。何人かの生徒はお互いに答えを確認しあっていた。その後教師は生徒が正しく答えられたかどうかを挙手によって確認した。次に現在と40年前を表す二枚のピクチャーカードを黒板に貼り、現在の町の様子と過去の様子を英語で表現させる。教師は無作為に何人かの生徒を指名し、指名された生徒はもじもじしながらも発表した。ある生徒が十分に答えられないとき、近くの席の生徒が彼女を手伝った。その後「街の紹介を讀もう」の読み取り。自分たちの町の位置(方角)的なことや、有名なものについて、少し教師と生徒のやり取りがある。教師が、実際自分がもらったグリーンティングカードや手紙を生徒に回して見せながら次時の予告をする。生徒は実際に手に取り英文を見て「えー、わかんない。」などとざわざわしながらも興味深そうに見る。教師は宿題について告げ、授業が終わる。

〈教師と生徒の会話の一部〉

T 「今、郵便局、駅、公園、学校、神社、と出ましたが、これ全部英語で言えるかな? じゃ、How do you say *Eki*, in Japanese じゃなくて in English?」

Ss "station"

T 「Station ね。じゃ How do you say *Yubinkyoku* in English?」

S "Post office"

T 「うん、post office, post office. じゃ、病院はさっき言ってくれたね、うん hospital. 公園は大丈夫だね。じゃ、みんな How do you say *jinja* in English?」

Ss 「神社？」

S 「え、神社？」

T 「わかる？ In English.」

Ss (何かもごもご言う)

T 「じゃお寺はわかる？お寺。お寺もまだわかんない。」

Ss (沈黙)

T 「神社 (黒板に書きながら) じゃ、先生について発音してみましょう。神社のこと英語でこういいます。Shrine.」

Ss: "shrine"

T 「shrine もう一回。」

Ss: "shrine"

T: 「ね、神社のこと shrine っていうの。ちょっと難しいけどね。」

〈2時間目〉: 3年生の授業

〈単元〉: Unit6 Reading for communication pp68-69(New Horizon English Course 3 東京書籍)

〈授業形態〉: 一クラスを二分し、2つの教室で行う‘少人数’指導。クラスの分け方は、機械的に、出席番号による分割

〈質問の仕方・対象〉: 教師は主に座席の順番に生徒を指名。

〈授業の概要〉:

3学期初めての授業。教師は冬休みについていくつか英語で質問する。その後、レイチェル・カーソンについて確認し、日にち、天気の確認を英語でする。前時の復習として、教師は生徒を順に指名し、一行ずつ読ませる。読んだ部分について文法的に大事な点や、意味的に重要な点があれば、その生徒に質問して確認し、読めない生徒にはモデルを提示しながら読ませる。次に新しい単語をテープのあとに続いてリピートする。語句の意味を、何人かの生徒が積極的に挙手し、答える。意味の確認後、もう一度テープのあとに続いて読む。次にテープに続いて本文を一文ごとにリピートする。ワークシートで内容の確認をする。その間教師は個別指導をする。ワークシートの答えを、生徒の自発的な挙手と教師の指名によって確認する。(この時点で生徒は2回目の指名に) による順番が巡っている) その後、本文全体をテープのあとに続いて読む。プリントを集めて終了。

〈教師と生徒の会話の一部〉

T "Did you study English during winter vacation?"

S "Yes, I do."

T “Did you?”

S “study? Yes, I did.”

T “How long did you study each day?”

S “day? Ah,,,, an hour.”

T 「one hour? 一時間だけ？」

S 「一日に？」

T 「うん、あ、In English.」

S “I studied English an hour.....”

T “For one hour.”

S “For one hour.”

T 「もう一人ね、T君、How about you?」

S “え? I studied English for one thirty.”

T “T君、もう一個。Where did you go? Did you go on a trip?”

S “No. ”

T “Did you go on a trip? Did?”

S “Did?”

T 「ん。No, I didn't. ね。Do, Didね。しっかりね。はい、きつとみんな一所懸命勉強したと思います。復習もしましたね。」

*下線部は言い換え (recast) 部分

〈3時間目〉: 1年生の授業

〈単元〉: 冬休み明け実力テストの復習

〈授業形態〉: 日本人教師二人によるティーム・ティーチング。主に一人の教師が指導するが、同じ教室内で生徒を半分ずつ受け持ち個人指導の場面を取り入れていた。

〈質問の仕方・対象〉: 出席番号順に生徒を指名しながら、全体への問いかけもある。

〈授業の概要〉: 三学期初めに行われた学力テストの復習を中心に授業を進めていた。教師は出席番号順に生徒を指名し、特に確認したい事項をテストから選び、生徒に質問する。このクラスでは、ある生徒が教師の質問に答えられないと、その他の生徒が自発的に答えていた。教えあう場面も見られた。よく発言する生徒は2名ほどいたが、そのほかに発表とは別に、思ったことを口に出す傾向があり自由にものをいう雰囲気だった。テストの復習後、代名詞の格変化についての練習を教師二人が生徒を半分ずつ受け持ち、指導と確認をした。その後、各列ごと

にいかにすばやく I, my, me, mine などを使えるかを、ゲーム形式で競争した。ゲーム後は冬休みの課題の確認をした。新出語句をテープに続いてリピート、教師のあとに続いて発音、意味の確認はクラス全体に問い、わかる生徒が答える形で確認した。ピクチャーカードを提示し、本文の内容に関わる「アメリカの学校」の様子を見せる。授業風景や昼食時、放課後の活動などがあり、生徒は「いいなあ」、「すげえ。」など、思ったことを言っていた。テープで本文を聞き、教師は出席番号順に生徒を指名し、一文ずつ和訳をさせる。訳の確認をしながら、教師は熟語的な表現や代名詞が何を指しているかを解説する。内容確認を終え、課題を集める。授業終了。

〈教師と生徒の会話の一部〉

T: 「曜日を聞きましょう。覚えてますか？」

S: “What day is today?”

T: 「じゃ、みんなで、せーの。」

Ss: “What day is today?”

T: 「天気は？」

S: “ウィザー、あ、weather.”

T: 「時間を聞こう。」

S: “What time is it now?”

S: “It's 10:55.”

T: 「テスト用紙もってきた？」

S 「なくしたー。」

S 「あるー。」

T: 「ある人出して。」

(略)

T: 「じゃあ、(2) あなたはどのようにして学校に来るのですか？どのようにって言うのは何がはいるかっていうと、冬休みの課題にもはっていました。」

S: “How long”

T: 「そう、How. How っていうのはどのようにとか、程度を聞くものなので、…」

S: 「long はいらないの？」

T: 「long はいりません。How でいいです。「どのように」。じゃあ、答え方。27番の人、“私は歩いて学校に行きます” ってなんていうの」

S: (沈黙)

T: 「歩くってなんだっけ？」

S (他の生徒) “walk!”

5 結果

観察した3クラスは学年や単元はもちろん、授業形態が異なり、教師による生徒への質問の投げかけ方も異なる。(e.g.クラス全体に問いかける、順番に指名する、など) 教師と生徒のインタラクションを考察するにあたり、以下のように分類する。

表2. 教師の質問の対象の違いとその他の特徴

分類	教師が質問をする対象の違い	授業形態
I	教師が生徒全体に問いかける割合が高いクラス。	日本人英語教師同士のチーム・ティーチング(TT)
II	タイプIとタイプIIの間	日本人英語教師同士のTT
III	教師が個人に問いかける割合が高いクラス	少人数指導

5.1 教師の質問量と生徒の回答量

教師は、授業の中で、どのくらいの量の質問をしたかを、教師の全発話に対する質問量の割合を見ると、3人の教師とも発話の約2割を生徒への質問をしていた。そのほかの発話の内容は、指示、説明、モデル、評価などである。

教師の質問回数と、教師—クラス全体(T-Ss)への問いかけか、教師—生徒(T-S)への質問か、の割合を表3にまとめる。

表3. 教師の質問数とT-Ss, T-Sの割合

	I	II	III
教師の質問数	41回	39回	29回
T-Ss	36回(88%)	26回(66%)	5回(15%)
T-S	5回(12%)	13回(34%)	27回(85%)

()内の割合は、教師の全質問に対するT-Ss, T-Sの割合を表す。少数第1位以下は四捨五入。

次に、教師の質問に対する生徒の反応についての結果は「口頭で答える」「沈黙」「ひそひそ相談をする」「うなづく」「挙手」などがあつた。「口頭で答える」に焦点をあて、まとめたものが表4である。タイプIIのクラスでは、教師の質問数を生徒の口頭での回答数の上回っている。これは、教師の質問1回に対し、2人の活発な生徒がそれぞれ何回か答えているためである。

表4. 教師の質問に対する生徒の口頭での応答数

	I	II	III
生徒の口頭での応答数	23回	47回	28回
教師の質問数に対して口頭で答える割合	56%	120%	96%

少数第1位以下は四捨五入

5. 2 教室内の'Display question' と'Referential question'

教師の質問を'Display question' と'Referential question'に分類したものが表5である。

表5. 教師の'Display question' と'Referential question'の割合

	I	II	III
Display question の回数	37回	33回	22回
Referential question の回数	4回	6回	7回
Referential question の Display question に対する割合	11%	18%	32%

少数第1位以下は四捨五入

6 分析

リサーチ・クエスチョン(1)においては表3と表4に示している通りである。ここで注目したいことは、タイプIに比べ、タイプII、IIIの教師の質問に対する生徒の口頭での応答数が多いことである。タイプIでは挙手によって生徒の答えを確認する質問(True or False question)が5問入っている。それを除くと生徒の口頭での応答は63%になるが、タイプII、IIIほどには応答数が高くない。つまり、クラス全体に質問を投げかけるよりも、個人的に質問をするほうが生徒は確実に答えるような結果になっている。

しかしながら、個人的に質問を投げかければ、生徒一人ひとりが、教師とのインタラクションが確実に図れるかという点、一概にそうとはいえない場合もある。タイプIIでは2名の積極的な生徒により、教師の質問より、生徒の応答数が上回る結果になっているが、個人的に質問を受けた生徒が答えず、他の生徒が答えてしまうような場面があった。数字の上では明らかにタイプIIの応答数が多いが個々人の応答数が多い、とはこの場合はいえない。

個々人の応答数が多いのは、少人数指導での授業であるタイプIIIである。出席人数15人に対し、口頭での応答は28回あり、このクラスでは生徒は少なく

とも全員1回は発言や発表の機会があり、観察、記録から2～3回以上機会のある生徒もいた。

一方、全体に問いかけることで、生徒の自発的な態度や姿勢、教師が意図しない反応なども期待できることもある。タイプIでは教師の問いかけの答えがわからないとき、生徒同士で聞きあう生徒—生徒(S—S)のインタラクションが発生し、このことは生徒の自発的な態度と見て取れる。タイプIIIでは、ワークシートの答え合わせのときに教師は全体に対して答えが‘わかった人’に挙手をさせて、その中から指名していた。これは生徒が授業へ積極的に参加している様子と受け取ることができる。タイプIIでは〈教師と生徒の会話の一部〉にあるように、Howと答えるべきところをHow longと答え、「longはいらないの?」と生徒が質問する場面があったが、全体に質問を投げかけ、誰でも答える機会を与えられることにより、このようなやり取りが生まれた、と考えられる。

次にリサーチ・クエスチョン(2)については「Referential questionが多ければ、インタラクションが多く存在する」という結論に達するには、数値的データからは何とも言いがたい。タイプIIIでは referential question の割合が多く、生徒の応答数も高いが、前述から個人的に指名しているから応答数が高いとも言える。しかしながら、観察・記録の結果からは referential question が、会話の発展に関係する場面がみられた。Display question の場合は Mehan が指摘するように、発問—応答—評価のサイクルで言葉のやり取りが終わってしまいがちである。また、生徒は質問の答えがわからない場合に沈黙する傾向があり、その先は教師の説明になったり、わかる生徒の応答になる。Referential question の場合は、タイプIIIの〈教師と生徒の会話の一部〉に見られるように、T—S—T—Sのような会話の流れをつくることができ、そして、その中で言い直し(recast)や確認が見られ、referential question がインタラクションにもたらす効果があるといえる。

7. おわりに

本稿は、教室内でのインタラクションが、言語習得にどのような効果があるのかを、これから実際に行っていくための予備研究のまとめである。中学校での英語教育では、‘実践的なコミュニケーション能力の育成’を図ることが目標である。相手との意思疎通を、英語を使って行うために、インタラクションは必要であり、取り入れていくべきものであると思う。今回の授業の観察においては、主に、教師—生徒間のインタラクションに焦点をあてた。実際、やりとりの大部分は教師—生徒間のものであったが、生徒—生徒のインタラクションも教室内ではあっ

た。観察のなかでは、生徒同士によって自然に発生したものであるが、教師が意図的に生徒同士のインタラクションを図ることも十分可能である。生徒同士のインタラクションが目標言語（英語）で行うことができれば、教室は、更に、理想的な言語習得場所になりうると推測される。

また、教師が生徒に与えるインプットにおいては、目標言語（英語）を使用するのが望ましい、と考えられるが、ネイティブではない日本人英語教師が、すべて英語でインプットを与えることが、必ずしも生徒の外国語としての英語習得において貢献する、とは限らない。観察した授業の中で、3人の教師は母語（日本語）の使用が目標言語（英語）よりも多かった。その中で、教師が英語で質問、または英語で答えるように指示をすると、生徒は英語で答えている。このことから、教師の授業の計画次第で生徒の目標言語使用は高めることが可能であると思われる。限られた時間内での英語の授業を通して、どのように、より効果的なインプットを与えたらよいのかは、今後の課題である。

尚、今回授業を参観させていただいた中学校と先生方、助言、指導していただいた山崎先生には大変感謝いたしております。

8. 参考文献

David Numan(1992) *Research Methods in Language Learning* Cambridge University Press

David Numan(1995) *Language Teaching Methodology: a text book for teachers* Phoenix ELT, London

Jack C. Richards and Richard Schmidt (2002) *Longman Dictionary of LANGUAGE TEACHING AND APPLIED LINGUISTICS* Pearson Education Limited, Edinburgh

Judith L. Green and Judith O. Harker (1998) *MULTIPLE PERSPECTIVE ANALYSIS OF CLASSROOM DISCOURSE Volume XXVIII in the series ADVANCES IN DISCOURSE PROCESSES* Ablex Publishing Corporation Norwood, New Jersey

Michael H. Long (1983) *Native speaker/non-native speaker conversation in the second-language classroom* TESOL'82.

Rod Ellis(1997) *Second Language Acquisition* Oxford University Press

Stephen Krashen(1985) *The input Hypothesis:Issues and Implications* Longman

白畑知彦・富田祐一・村井野仁・若林茂則著（1999）『英語教育用語辞典』
大修館書店 東京

文部省（1999）『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説 一外国語
編一』 東京書籍 東京

（岩手大学大学院教育学研究科教科教育専攻英語教育専修）