

〈原著論文〉

英語によるオーラル・イントロダクションの実践 － 場面・平易・視覚効果に焦点を当てた事例研究 －

The Practice of English Oral Introduction

－ The Case Study Focused on Situations, Easiness and Visualization －

井上 聡^{*1}

要約：「英語による英語の授業」の重要性が叫ばれて久しいが、日本の英語教育において、A1 レベル（英検 3 級～ 5 級）の高校生に対する 4 技能の統合は必ずしも促進されているわけではない。授業を構成する言語活動にはさまざまなものが含まれるが、本研究では、英語学習への興味・関心を喚起するうえで重要とされる「導入」に焦点を当て、場面、平易、視覚効果を組み込んだオーラル・イントロダクションの指導案を作成した。大学初年次生に対する全 15 回の授業の中で毎回 10 分程度実施し、授業アンケートのデータに基づき、3 種の観点（印象、動機づけ、意識）から習熟度別に分析を行ったところ、(1) 上位群と下位群の間に差が認められるものの、全体的に高い満足度が得られるとともに、強いリスニング不安は認められなかった、(2) 上位群の動機づけに肯定的な影響は認められないものの、中位群と下位群については、有能感や内発的動機づけや自律性といった項目が活性化された、(3) 意識の可視化を通して、上位群には発話への準備が、中位群には視覚効果による授業への積極的参加が、下位群には聞き取りへの意識化が認められた、といった情報が得られた。今回の事例研究で用いたサンプル数は少なく、得られた結果の信ぴょう性は低いが、理解可能なレベルに統制されたオーラル・イントロダクションによって英語学習への不安が軽減され、さまざまな動機づけが高められる可能性が示された。

Key Words：オーラル・イントロダクション、場面、平易、視覚効果

1. はじめに

コミュニケーション重視の英語教育が日本に導入されて数十年になる。小学校の科目として外国語活動が加わり、中学校の英語授業の中に言語活動が組み込まれるに伴い、中高生の 60% 程度が英会話を中心とした英語学習に興味・関心を持つようになった（ベネッセ，2014）。一方、A1 レベル（英検 3 級～ 5 級）の高校生

の大半が英語を好きではないと回答していることや、「話す」「書く」といった言語活動が不十分であるといった問題が指摘されている（文部科学省，2015a）。

高等学校指導要領解説において「英語の授業は英語で行うことを基本とする」（文部科学省，2009）と明記されたにもかかわらず、このような状況となったのは、「どのように教えれば英語だけで生徒の内容理解を深め、語彙力や文法力を育てることができるのかよくわからない、あるいは英語だけで教えることに自信を持てな

2017 年 9 月 10 日受理

^{*1} Satoshi INOUE
環太平洋大学

い教師がいても不思議はない」(村野井, 2016, p. 38) と指摘されるように、英語による具体的な指導法が提示されない中で、英語教師が All English による授業に否定的な感情を抱いているためと考えられる。実際、高校の英語授業においてオーラル・イントロダクションによる指導を日常的に行っている教員は少ないとされる(箱守, 2013, p. 211)。

しかしながら、「教師が単に 100% 英語で授業を行うということではなく、生徒が英語でコミュニケーションを行う場面や活動を多く設定し、英語で英語を理解したり、英語で表現したりすることに慣れるような指導」(浅岡, 2013, p. 38) という指摘に示される通り、英語教師の役割は、教師自らが英語を使用し続けることではなく、授業の中で生徒が英語を使用する環境を整えることである。英語の授業は、ウォーミングアップ、復習、導入、説明、練習、展開、まとめなど、さまざまな要素によって構成されるが、新たな学習内容への興味・関心を喚起し、英語使用への雰囲気強化するという点で、導入部は、教師が英語を使用すべき最も重要な授業要素であると言える。高等教育の現場において、英語コミュニケーション能力の育成を進めるうえでも、「英語による導入授業」の実践可能なモデルを提示することは先決的な課題である。

そこで本研究では、短時間で平易に実施できる「英語による導入授業」の構築を目的として、大学初年次生に対して一定期間オーラル・イントロダクションを実施し、その効果について検証を行うこととした。

2. 先行研究

2.1 導入におけるリスニング活動

導入部において中心となる言語活動はリスニングである。最終的な目標はより良いアウトプットに導くことであるが、そのためにはイン

プットされた言語知識が中間言語として内在化されることが不可欠である (Gass, 1997)。第二言語学習理論では、「+1」レベルに統制された「理解可能なインプット」(Krashen & Terrel, 1983) の中で「新たに気づかれたインプット」が意味・形式・機能マッピングを通して内在化され、第二言語習得のインテイクとなる。さらに、認知比較や仮説検証を通して統合・自動化され、アウトプットにつながっていくとされる(廣森, 2015)。

理解可能なインプットの中で新たな表現への「気づき (noticing)」(Schmidt, 1990) を促すうえで有効となる指導法が、H. E. Palmer によって日本にもたらされた「英語による口頭導入」、すなわちオーラル・イントロダクション (Oral Introduction) である。「L2 文法発達の基礎」(Gass, 1997) とみなされる指導法であり、初心者の中級レベルに上げるうえで有効とされるものの (Richards & Rogers, 1986)、初級者の指導に対しては教師の力量に負うところが大きく、タスクの構成や入念な準備、学習者や彼らを取り巻く文脈への配慮が必要であるとされる (Ohta, 2001)。

2.2 リスニング活動とリスニング不安

リスニングはこれまで受動的な活動と捉えられがちであったが、現在では、聞き手が既存の知識 (スキーマ) や文脈・場面などに基づいて情報を処理し意味を作り上げるといふ、能動的なプロセスとして捉えられている (Rost, 1990)。富永 (2015) においては、(1) 目標言語の音と意味を結びつけ、全体の意味を構築すること、(2) 文法や語彙の正しい知識に基づいてボトムアップ処理を行うこと、(3) 文脈や背景知識に基づいてトップダウン処理を行うこと、が重要であるとされる (p. 69)。なお、ボトムアップ処理で使用するスキーマは形式スキーマ、トップダウン処理で使用するスキーマは内容ス

スキーマと呼ばれる。

リスニング指導を実践するうえで留意すべき点は、学習者が抱えるリスニング不安である。高梨(2009)によると、読めば理解できるテキストでも聞いた場合の理解度は65%程度まで下がり、リスニング不安と成績の間に負の相関が存在するとされる。伊東(2013)ではリスニング不安の要素として、(1)学習者要因(習熟度、年齢、性格、適性、性差など)、(2)テキスト(音素、音声変化、プロソディ、内容、構成、文脈)、(3)タスク(量、種類、正確さ、速さなど)が挙げられている(pp. 89-90)。廣森(2015)では、聴く活動が自律学習の促進に与する可能性について述べられているが、実際の指導の際には、学習者要因、スキーマ、量や速度への配慮が必要となる。

2.3 習熟度に応じたオーラル・イントロダクション

ヨーロッパ言語共通参照枠では、学習者が保有すべき言語知識と運用能力に基づいて、6つのレベル(C2 > C1 > B2 > B1 > A2 > A1)が設定されている。ただし、日本人の8割がAレベルに包含されるため、A1レベルをPre-A, A1_1, A_2, A_3の4種に分けるべきとの指摘もある(投野, 2013)。A1レベルが英検3級から5級までに相当すること(文部科学省, 2015b)、および、リスニング不安と成績との負の相関を考えると、A1レベルの学習者はリスニング活動に対してある程度の不安を抱えているものと考えられる。

オーラル・イントロダクションの実践研究例は少ないが、習熟度に配慮したさまざまな指導案が提案されている。その際に最も重視されるのは、使用場面を予め設定し、自然な文脈の中に新たな表現を組み込むことである。内容スキーマの活性化を通して、トップダウン処理を促すためと考えられる。卯城(2014)では、場

面、話し手、聞き手、機能、言語形式を意識した口頭練習とともに、リハーサル的なコミュニケーション活動の実践が重視される。その他にも、‘visual aids’と‘face to face’の有用性(新里, 2004)、使用場面や学ぶ必要性、写真・動画・絵による理解の促進、シンプルな英文(田中・田中, 2014)、適切な場面、わかりやすい英語、短時間(牛久, 2012, p. 46)、具体的、省力化、平易(箱守, 2013, p. 210)といった条件が提示されている。太田(2012)では、場面、自己表現、使用語彙の選択といった要素が強調されるとともに、板書計画から逆算型で使用語彙を考案することが重要であるとされる。リスニング不安を緩和させ、スキーマを活性化させるうえで、場面・平易・短時間・視覚効果といった要素を組み込んだ指導案を作成することが不可欠となる。

3. 研究の枠組み

3.1 研究の方向性とリサーチ・クエスション

本研究の目的は、場面・平易・短時間・視覚効果といった要素を組み込んだ「英語による導入授業」の効果について検証を行い、実践可能な授業モデルを構築することである。よって、大学初年次生を対象としてオーラル・イントロダクションを一定期間実践し、「オーラル・イントロダクションへの印象(リスニング不安との関係)」(RQ1)、「英語学習への動機づけとの関係」(QR2)、「学習者にもたらされる意識の在り様」(RQ3)の観点に基づいて習熟度別に調査を行い、実践可能な指導法のあり方について考察を行う。

3.2 協力者と授業構成

本研究の協力者は、筆者が平成27年の後期に担当した「実践英文法(応用)」の履修者25人である。全員、教育学部の初年次生で、小学校教員希望者が18人、幼保教員希望者が5人、

企業就職希望者が 2 人である。英検準 2 級取得者が 2 人, 3, 4 級取得者が 15 人, 未受験者が 8 人であった。教員希望者が多いこともあり, 出席意欲はかなり高く, 全 15 回の出席率は 96% であった。第 15 回目 (授業最終回) のアンケート調査の際に, アンケート結果を研究目的で使用する, 個人情報特定されないよう加工すること, データの供与に賛同できない場合はデータから外すことを伝えたところ, 全員から承諾を得ることができた。

4 月に実施したプレースメントテストでは, 英語力に大きなばらつきが見られた ($M=53.65$, $SD=17.00$)。英検準 2 級取得者の最低点 (76 点) と 3, 4 級取得者の最低点 (55 点) をカッティングポイントとして, 3 群 (上位: $n=9$, $M=81.80$, $SD=7.60$, 中位: $n=8$, $M=67.25$, $SD=5.47$, 下位: $n=8$, $M=40.00$, $SD=10.44$) に分けることにした。下位群の標準偏差がやや高くなったが, 下位層固有の問題を測定するため, そのまま比較対象として使用することとした。なお, 90 分の授業構成は下記 (表 1) の通りである。

表 1 授業の構成要素

No.	授業内容	時間	趣旨
1	Review Test	10 min.	復習テスト
2	Introduction	10 min.	英語による導入
3	Interaction	15 min.	英語による交流
4	Explanation	15 min.	文法説明と板書
5	Practice	15 min.	文型の反復練習
6	Translation	20 min	自己表現作文

「オーラル・イントロダクション」では, 場面・平易・短時間・視覚効果の条件を満たすことを目的として, スライドで場面を設定し, 自然な文脈の中で, 重要表現に関する口頭導入を行った。たとえば, 関係副詞では筆者の研究室の画像を見せながら, 下記のように口頭で説明し, 最後に下線部の英文のみ 3 回復唱させた。画

像のみによる説明となるため, できるだけゆっくり丁寧に行った。特に, 復唱の部分では, 関係詞の前後でチャンクに分けて読ませるようにした。

Today I' ll talk about my favorite things. Look at the picture. As you know, this is my study room. This is the room which is near this classroom. This is the room which is on the second floor. This is the room which I like very much. This is the room where I study every day. This is the room where I interview with you. This is the room where I sometimes take a rest. This is the room where I can relax. Understand? Repeat after me. This is the room which I like very much. This is the room where I can relax. Say once again.

次に, 画像と英文を同時に見せ, 最後のリピートまで同じ活動を繰り返した。英文を見ながらの復唱となるため, 1 回目よりも速く発音するよう指導を行った。本研究においては, ここまでの活動をオーラル・イントロダクションとした。引き続き, 「オーラル・インタラクション」では, 協力者が身近に感じる画像 (この場合, 学内のさまざまな場所) を提示し, 教師との間で関係副詞を用いたやりとりを英語で行った。以下, 板書説明, 練習, 自己表現となるが, 紙幅の関係で説明を割愛する。

3.3 データと分析手法

本研究の目的は, 3 種の観点 (印象, 動機づけ, 意識) からオーラル・イントロダクションの効果測定を行うことである。そのためのデータとして, 第 15 回授業の終了時にアンケート調査を実施した (補足資料)。RQ 1 (印象) では, 導入授業に対する満足度 (5: とても満足している, 4: まずまず満足している, 3: ど

ちらとも言えない、2：あまり満足していない、1：満足していない）をデータとして採用し、習熟度別に代表値（平均値）と散布度（標準偏差）を算出した。3 群のサンプル数が少なく、正規分布から逸脱する可能性が考えられるため、データを順序尺度と捉え、ノンパラメトリック検定である Kruskal Wallis 検定と Steel-Dwass 多重比較を行い、リスニング不安と習熟度の関係について議論を行う。

RQ2（動機づけ）のデータとしては、7 種の動機づけ項目（自律性、有能感、関係性、統合的動機づけ、外発的動機づけ、内発的動機づけ、理想自己）とオーラル・イントロダクションへの満足度を採用した。5 件法における数値を用いて相関分析を行い、習熟度別の傾向の違いについて検討を行う。なお、質問紙の作成に際しては廣森（2006, 2010）を参照した。

RQ3（意識）のデータとしては、満足度調査と同時に求めたコメント（自由筆記形式で書かれた感想）を用いた。それらをテキストデータに変換したのち、KH Coder（樋口, 2014）を用いて形態素解析を行う。さらに対応分析を援用し、アイテム散布図に布置された特徴語に基づいて、意識のありようと習熟度の関係について検討を行う。

4. 結果と考察

4.1 オーラル・イントロダクションへの印象

オーラル・イントロダクションへの満足度について統計量を算出したところ、上位群が $M=4.89$, $SD=0.33$, 中位群が $M=4.50$, $SD=0.76$, 下位群が $M=4.25$, $SD=0.46$ となった。すべてにおいてかなり高い満足度が得られたことになる。上位群に天井効果が見られるのは、本研究で行ったオーラル・イントロダクションが易し過ぎたためと考えられる。

検定の結果、群間 ($X^2=6.23$, $p=.04$), および、上位群と下位群の間に差が認められた ($p=.03$)。

上位群に比べて、下位群の学力のばらつきが大きかったことに起因するものと考えられる。中位群との差は認められなかったが、中位群の満足度ばらつきの大きさを考えると、上位群寄りと下位群寄りに二分されていた可能性が考えられる。

以上、上位群と下位群の間に差が認められたものの、3 群ともに満足度は高水準であった。本研究で行ったオーラル・イントロダクションのレベルが上位群には易しすぎたものの、下位群のリスニング不安を緩和するうえでは効果的であったと解釈することが可能である。

4.2 動機づけとの関係

次にオーラル・イントロダクションの満足度と動機づけ項目の関係について調査を行う。下記の表 2 にはそれぞれの相関係数が示されている。網掛けは無相関検定の結果、5 %水準で有意差の認められたものである。サンプル数は少ないものの、全質問項目のクロンバック係数が 0.75 から 0.83 の間に含まれたため、比較的信頼性の高い統計量であると言える。

表2 オーラル・イントロダクションと動機づけの関係

	全体	上位群	中位群	下位群
有能感	0.53	-0.11	0.71	0.46
関係性	-0.14	0.08	-0.10	0.03
自律性	0.22	0.44	0.45	0.79
統合的動機	0.44	0.36	0.47	0.56
内発的動機	0.39	0.23	0.74	0.60
外発的動機	0.22	-0.22	0.23	0.38
理想自己	0.45	0.41	0.71	0.17

全体的に、オーラル・イントロダクションによる肯定的な影響が読み取れる。「やればできる」という有能感 ($r=.53$), 言語や文化への興味・関心を示す統合的動機 ($r=.44$), 将来の英語使用のイメージを示す理想自己 ($r=.45$) に対して中程度の相関が認められた。言語学習はアウ

トブット活動によって動機づけられるとする仮説もあるが (Swain, 1985, Long, 1996), 短時間の聞き取り活動によって、これだけの効果もたらされるのは大変興味深い。

上位群について、満足度と動機づけの間に特別な関係性は見られなかったのは、本研究で採用したオーラル・イントロダクションのタスクやテキストが平易過ぎたためであろう。中位群については、有能感 ($r = .71$) と理想自己 ($r = .71$) の相関係数がさらに高くなったことに加え、内発的動機づけとの高い相関関係が認められた ($r = .74$)。上位群に比べて習熟度が下がるため、言語・文化・職業への関心よりも、授業形式や指導内容への関心が優先されるものと考えられる。「習熟度が高いほど将来の英語使用のイメージが明確になる」(文部科学省, 2015a) という観点をふまえると、本研究で採用したオーラル・イントロダクションは中位群の学習者に適していたものと推測される。一方、下位群では自律性との相関が高くなった ($r = .79$)。また、有意差は認められないが、統合的動機づけや内発的動機づけの係数が比較的高くなっていることも、聞き取りへの主体的な参加が促されたためと考えられる。

以上、オーラル・イントロダクションを通して、習熟度別にさまざまな動機づけが活性化される傾向が示された。従来、リスニング活動は外からの音声の流れを受け取るだけの受動的な活動と捉えられていたが、レベルの統制次第では、聞き手の不安を緩和するだけでなく、英語学習や英語使用への動機づけを高める可能性が示唆されたことになる。

4.3 意識の違い

最後に、オーラル・イントロダクションへの意識について習熟度別に検討を行う。コメントの形態素の使用頻度を第 1 アイテムに、習熟度を第 2 アイテムに設定して対応分析を行っ

た結果、下記の散布図 (図 1) が出力された。なお、3 種の楕円はそれぞれの習熟度の特徴を明示するために筆者が独自で加えたものである。

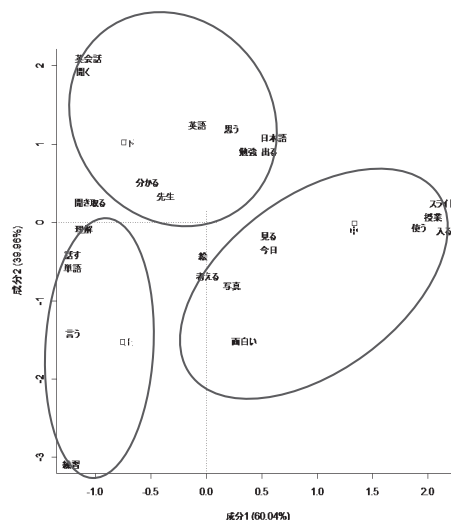


図 1 アイテム散布図

上位群については、「言う」「話す」「練習」という形態素が含まれていることから、聞く活動であるにもかかわらず、学習者が使用場面を想起しながら、使用機会に備えている傾向が読み取れる。中位群についても「使う」という形態素が見られるが、「今日」「授業」「勉強」といった形態素が含まれているため、指導単元や重要表現に注意が向けられ、英語学習への意識化が促進されているように思われる。さらに、「スライド」「見る」といった形態素からは、他群に比べて視覚による効果が強く反映されていることがわかる。一方、下位群については、「聞く」「分かる」「聞き取る」といった形態素が含まれるため、学習者が受容活動に終始している様子が読み取れる。

以上、オーラル・イントロダクションを通して、上・中位群において、使用場面への意識化が促されるという可能性が示された。習熟度が高くなるほど受容語彙 (聞いて理解できる語彙)

が豊富になるため (Laufer, 1998), オーラル・イントロダクションが理解可能なレベルに統制されるほど, 聞く活動と使う活動の関連づけが促進されるものと考えられる。

5. おわりに

本研究では, 英語による導入授業の構築を目的として, 教員志望の大学初年次生を対象としてオーラル・イントロダクションを実践し, その効果の測定を行った。得られた情報は次の通りである。RQ 1 (印象) では, 上位群と下位群の間に差が見られたものの, 満足度自体は全体的に高く, リスニング不安が誘発される傾向は認められなかった。RQ 2 (動機づけとの関係) では, 全体的に肯定的な影響が認められると同時に, 中位群の有能感, 内発的動機づけ, 理想自己, および, 下位群の自律性に対して高い影響力が示された。RQ 3 (意識の違い) では, 習熟度の上昇に伴って, 発話場面との関連づけが促進される傾向が示された。中位群には視覚効果の影響が認められ, 下位群には聞き取りそのものへの意識化が示された。

現在日本の英語教育では A1 レベルの学習者への動機づけが課題となっているが, 今回の事例研究を通して, 場面・平易・短時間・視覚効果を前提としたオーラル・イントロダクションが, 当該レベルの学習者の意欲を高める可能性が示された。上位群や下位群に対してはさらなる改善が必要となるが, 「知識体系・背景知識を利用しながら文脈・場面に基づいて情報を処理し, 意味・理解を構築する」(伊東, 2013, p. 85) というリスニング本来の複雑な性質を考えると, オーラル・イントロダクションで使用されるタスクやテキストは「理解可能なレベル」というよりも, 「簡単すぎる」レベルに統制することが重要である。英語使用に不慣れな教員にとっては, 視覚効果を有効活用することで, さらに実践可能で有用な指導法となるであろう。

ただし, 本研究の結果を高校英語のモデルとして適用するのは尚早である。サンプル数, 他の指導法の影響, 学習者要因, 偶然誤差(授業最終回のアンケートゆえの高揚感)といった制約に加え, 動機づけの問題がある。協力者が教員志望者で占められていたこと, および, 指導単元が「初出」ではなく「学び直し」であったことによって, 同程度の習熟度の高校生に比べて, 参加意欲や英語学習への関心が高められたものと考えられる。今後, データサイズを拡充するとともに, 指導単元・時期・時間, 会話速度, 視覚効果といった条件を統制し, 時系列の変化を追いつつ, 学習者の発達段階に配慮した指導法を考案することが重要である。

引用・参考文献

- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. D., & Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Alemany Press.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19, 255-271.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. Richie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Murphy, J. M. (1991). Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening, and pronunciation. *TESOL Quarterly*, 25, 51-72.
- Ohta, A. S. (2001). *Second Language Acquisition in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Richards, J. C., & Rogers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. New York: Cambridge University

- Press.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. London: Longman.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden Eds.) , *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley: Newbury House.
- Williams, J. (1999). Learner-generated attention to form. *Language Learning*, 49, 583-625.
- 浅岡千利世 (2013) 「英語科教育課程」. JACET 教育問題研究会 (編) 『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』 26-36. 東京: 三修社.
- ベネッセ (2014) 『速報版 中高生の英語学習に関する実態調査 2014』. 東京: ベネッセ・ホールディングス.
- 箱守知己 (2013) 「オーラル・イントロダクション」. 金谷憲 (編) 『英語授業ハンドブックー高校編』 204-211. 東京: 大修館書店.
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析: 内容分析の継承と発展を目指して』. 京都: ナカニシヤ出版.
- 廣森友人 (2015) 『英語学習のメカニズム: 第二言語習得研究に基づく効果的な勉強法』. 東京: 大修館書店.
- 廣森友人 (2010) 「動機づけ研究の観点から見た効果的な英語指導法」 小嶋英夫・尾関直子・廣森友人 (編) 『成長する英語学習者: 学習者要因と自律学習』 47-74. 東京: 大修館書店.
- 廣森友人 (2006) 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』. 東京: 多賀出版.
- 伊東弥香 (2013) 「リスニング指導」. JACET 教育問題研究会 (編) 『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』 85-98. 東京: 大修館書店.
- 文部科学省 (2015a) 『生徒の英語力向上推進プラン』, 2017 年 1 月 18 日 検 索, Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/08/04/1360076_8.pdf.
- 文部科学省 (2015b) 『各種試験団体のデータによる CEFR との比較』, 2017 年 1 月 18 日 検 索, Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2015/11/04/1363335_2.pdf.
- 文 部 科 学 省 (2009) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』, 2017 年 1 月 18 日 検 索, Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/mic-r_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf.
- 村野井仁 (2016) 「英語を用いた読解活動と文法習得: 英語で英語を教えるということ」 *KELES Journal* 第一号, 38-43.
- 新里眞男 (2004) 「毎時間の授業の柱となる活動」. 語学教育研究所 (編) 『英語指導技術再検討』 1-36. 東京: 大修館書店.
- 太田洋 (2012) 『英語の授業が変わる 50 のポイント』. 東京: 光村図書.
- 田中武夫・田中知聡 (2014) 『英語教師のための文法指導デザイン』. 東京: 大修館書店.
- 高梨芳郎 (2009) 『データで読む英語教育の常識』 東京: 研究社.
- 富永裕子 (2015) 「4 技能の活動」 岡秀夫 (編) 『グローバル時代の英語教育: 新しい英語科教育法』 68-84. 東京: 成美堂.
- 投野由紀夫 (編) (2013) 『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』. 東京: 大修館書店.
- 牛久裕介 (2012) 「文法導入を中心とした授業」 金谷憲 (編) 『英語授業ハンドブック: 中学校編』 42-62. 東京: 大修館書店.
- 卯城祐司 (2014) 『英語で教える英文法: 場面で導入, 活動で理解』. 東京: 研究社.

補足資料（動機づけアンケート）

1. オーラル・イントロダクションの満足度	(5・4・3・2・1)
2. オーラル・イントロダクションへの感想	
<hr/>	
3. 英語の授業で勉強することはすべて教師が決めている。	(5・4・3・2・1)
4. 英語の授業の課題内容には選択の自由が与えられている。	(5・4・3・2・1)
5. 教師は英語の授業の進め方を相談してくれる。	(5・4・3・2・1)
6. 英語の授業でどんなことをしたいか、述べる機会がある。	(5・4・3・2・1)
7. 英語の授業での自分の頑張りに満足している。	(5・4・3・2・1)
8. 英語の授業では良い成績が取れると思う。	(5・4・3・2・1)
9. 英語ができないと思うことがよくある。	(5・4・3・2・1)
10. 英語の勉強はやれば出来ると感じている。	(5・4・3・2・1)
11. 英語の授業を一緒に受けている友達とは仲が良いと思う。	(5・4・3・2・1)
12. 英語の授業では友だちと協力して勉強できていると思う。	(5・4・3・2・1)
13. 英語の授業では友だち同士で学び合う雰囲気があると思う。	(5・4・3・2・1)
14. 授業でのグループ活動では協力的に取り組んでいると思う。	(5・4・3・2・1)
15. 英語圏の人々のようになりたい。	(5・4・3・2・1)
16. 英語圏の人々や文化に共感を覚える。	(5・4・3・2・1)
17. 多くの英語話者と友達になりたい。	(5・4・3・2・1)
18. 英語を勉強するのは楽しい。	(5・4・3・2・1)
19. 英語を勉強して、新しい発見があると嬉しい。	(5・4・3・2・1)
20. 英語圏の人々や彼らの生活様式について知るの楽しい。	(5・4・3・2・1)
21. 英語で会話ができると何となく格好いい。	(5・4・3・2・1)
22. 現代社会では英語は勉強しなければならない。	(5・4・3・2・1)
23. TOEIC や TOEFL などの試験で良い点数を取りたい。	(5・4・3・2・1)
24. 将来英語を使って仕事をしている自分を想像する。	(5・4・3・2・1)
25. 外国人の友達と英語で話している状況を思い浮かべる。	(5・4・3・2・1)
26. 将来のやりたいことのためには英語を話せる必要がある。	(5・4・3・2・1)

3 ～ 6：自律性， 7 ～ 10：有能感， 11 ～ 14：関係性， 15 ～ 17：統合的動機づけ， 18 ～ 20：内発的動機づけ， 21 ～ 23：外発的動機づけ， 24 ～ 26：第二言語を使う理想的な自己（理想自己）