

研究論文**国際バカロレアの外国語科目の教育手法とその効果：
英語運用能力の向上と内発的動機づけに焦点をあてて**赤塚 祐哉^A**The Effects of the Approaches to Teaching and Learning of the
Foreign Language Subject of the International Baccalaureate:
Focusing on the Increase of English Competency and Intrinsic Motivation**Yuya AKATSUKA^A

Abstract: The purpose of this study is to investigate the effects of the approaches to teaching and learning (ATL) of Language B, one of the subjects of the Diploma Programme offered by International Baccalaureate®. This study used a bibliographic survey to compare the study of English as a Foreign Language based on the ATL of the Japanese National Curriculum, and the one based on the ATL of Language B. To analyse the effects of the ATL of Language B, Academic Word List (Coxhead, 2007) and rubric was used as quantitative research. Questionnaires titled “Intrinsic Motivation Inventory” created by Choi (2008) were used as qualitative research to measure the participants’ intrinsic motivation. The participants used in the study were Japanese private high school students, and the experimental group was 82 students, the control group was 80 students. The result indicated that the experimental group increased their academic writing skills and intrinsic motivation more than the control group. The effects of the ATL of Language B has actually not been revealed as of writing, however this study succeeded in revealing that the ATL of Language B were effective for increasing English competency, which is required as one of the global competency skills.

Keywords: International Baccalaureate, Diploma Programme, Language B, academic English, intrinsic motivation

1. はじめに

本稿では、グローバル人材育成に資するとされる国際バカロレア機構（International Baccalaureate®、以下 IB と略記）が提供するプログラム^[1]のうち、高等学校段階におけるプログラムであるディプロマプログラム（Diploma Programme、以下 DP と略記）に設置されている外国語科目について、IB が発行する文献の調査、高校生への量的かつ質的な調査からその効果について検証する。IB は、最終試験で所定の成績を収めることにより国際的に認められる大学入学資格が取得可能なプログラムである DP を高等学校段階で提供しており、DP のカリキュラムでは「グループ2 言語習得（外国語）」という教科の中に「言語B」という外国語科目（以下、言語B と略記）を設置している。

文部科学省は高等学校段階から国際社会をリードする人材を育成する教育を充実させるため、2020年までに DP を提供する高等学校を200校に拡

大する目標を掲げている¹⁾。日本国内でも DP 実施校・DP 実施予定校が拡大傾向にあり、また、大学との接続という観点からも教育再生実行会議の第四次提言（2013年10月31日）を受け、国内の大学の入学者選抜において DP の資格や成績が活用されるようになってきている。さらに IB が提供する各プログラムの指導ができる教員の養成と確保についても喫緊の課題となっており²⁾、国内の一部大学でも IB のプログラムに対応できる教員養成コースが設置され始めている。

IB という用語は、先行研究や文部科学省発行の資料では、IB という団体が提供する教育プログラム全般を指すことも多く、IB 教員養成、IB 導入、IB 認定校といった形で使用されることが多い。しかし、本稿では曖昧さの回避のため、本来の用語の意味通り、IB は国際バカロレア機構（International Baccalaureate®）を指す。

文部科学省はグローバル人材育成に向けた教育改革の1つとして、IB が提供するプログラムの活用を掲げている。同時に、グローバル人材育成の

^A 早稲田大学本庄高等学院

ための英語教育改革プランとして、言語活動の高度化（発表、討論、交渉等）や、学校での学習が生涯にわたって自ら外国語を学び、実際のコミュニケーションで使おうとする動機付けに結びつけられるようにし、それを維持するようにすることを挙げている³⁾。言語活動の高度化については、言語Bでも評価活動として口頭発表、議論、エッセイライティングといった活動を行うようカリキュラムがデザインされていることから大いに参考になるであろう。また生涯にわたって学習できるための動機付けについても、Stobie (2007) は DP の全教科・科目は、生涯学習者 (life-long learner) を育てようカリキュラムが組み立てられていると述べている⁴⁾。一方、グローバル人材育成のための英語教育改革の一助として役立つであろう言語Bの教育手法は、その効果について未だ明らかになっていないとは言いがたい。

以上の状況を踏まえ、本研究では、現在の高等学校学習指導要領「外国語」（以下、学習指導要領と略記）に基づいた一般の英語教育と、言語Bの教科ガイド (Subject Guide、以下 SG と略記) に基づいた英語教育を比較分析し、言語Bの教育手法で高校生が発表、討論、交渉等といった高度な言語活動に不可欠なアカデミックな場面で必要とされる言語運用能力である CALP (Cognitive Academic Language Proficiency: 認知・学習言語運用能力) レベルの言語運用能力が身につくかを検証するとともに、学習者の内発的動機づけにつながるのかを分析した。また、言語Bの教育手法の効果を考察するため、本稿では IB が提供する外国語教育の特徴や言語Bの特徴を概説し、学習指導要領と SG を比較分析する。さらに CALP レベルの言語運用能力の習得度合いを分析するとともに学習者の内発的動機づけについて分析する。

2. DP の言語教育

2.1 IB の外国語教育に対する立場

DP のカリキュラムを概説すると、まず DP はコアと呼ばれる3つの必修要件「知の理論」(Theory of knowledge: TOK)、「課題論文」(Extended Essay: EE)、「創造、活動、奉仕」(Creativity, Activity, service: CAS)に加えて6つのグループ(教科)^[2]で構成されている。6つのグループ(教科)中、外国語を学ぶことを目的とする教科は、「グループ2 言語習得(外国語)」である。生徒は「グループ2 言語習得(外国語)」に設置されている複数の外国語科目から1科目を選

択し、標準レベル (standard level: 150時間以上の学習時間) 又は高度レベル (higher level: 240時間以上の学習時間) のどちらかを選択する。従って、高等学校で DP を学ぶ時間のうち概ね1/6の時間を外国語の学習に充てることになる。

なお、IB の外国語教育は、Crystal (2003)⁵⁾らが主張するグローバル言語としての英語 (English as a global language) や、House (2003)⁶⁾らが主張する共通語としての英語 (English as a lingua franca) という考えには基づいていない。複数の言語が社会の中で共存すべきだとする多言語主義 (multilingualism)、あるいは言語の多様性を認め個人が母語以外の他言語 (外国語) を学ぶことが望ましいとする欧州評議会 (言語政策部門) が提唱する複言語主義 (Plurilingualism) に基づいているのが IB の外国語教育の考え方である⁷⁾。言語Bとして設置されている科目はタガログ語やスペイン語等、複数科目が設置されており、外国語科目としての「英語」はあくまでも多数設置されている外国語科目の1つという位置づけである。文部科学省 (2014)⁸⁾がグローバル人材育成にあたり、国家的な施策として国際共通語としての英語の重要性を全面的に押し出している点と、IB の外国語教育に対する立場を比較すると、外国語教育における英語という言語の地位が異なっていることが分かる。

なお、IB では言語Bではどの言語であっても指導内容や取り扱うテーマは統一されており、それが英語であってもフランス語であっても外国語であれば指導方法は同一であるとしているのが特徴である。

2.2 言語Bの概要

言語Bでは3つの「コア」と呼ばれるトピック全てと、5つの「オプション」と呼ばれるトピックのうち2つを指導者が選択し、合計5つのトピックを2年間かけて学ぶ (表1)。

表1 言語Bのコアとオプション (International Baccalaureate (2014a)⁹⁾より作成)

コア	オプション
<ul style="list-style-type: none"> • communication and media • global issues • social relationships 	<ul style="list-style-type: none"> • cultural diversity • customs and traditions • health • leisure • science and technology

なお、高度レベル (higher level) ではコアとオプションで取り扱うトピックに加えて文学作品を2作品取り扱う。それぞれのトピックで取り扱う各題材は教師の裁量となっているが、例えばオプションのトピックである cultural diversity を例にあげると、values and beliefs、how culture is learned、intercultural assimilation、language diversity、the concepts of human beauty 等といった題材をサブトピックとして教師は扱うことが可能である。

なお、DP には日本の検定教科書にあたるものがないことから、教師は SG に準拠した教材を使用するか、あるいは独自で教材を作成することがほとんどである。

2.3 言語Bの教育手法

言語Bの教育手法の主な特徴として、International Baccalaureate (2014a)⁹⁾では以下の4点を挙げている。

- ① ブログ、新聞記事、雑誌、パンフレット及びインタビュー等といった、教材用に加工されていないオーセンティックな題材を授業で活用すること
- ② Bloom (1956)¹⁰⁾が提唱し、後に Anderson and Krathwohl (2001)¹¹⁾が改変した、分析する、批評する、創造するといった高次の思考力 (Higher Order Thinking Skills: HOTS) を育成するため、プレゼンテーションやディスカッション、エッセイライティング等を評価活動として取り入れること
- ③ 聞く・読むといった受動型のスキル (receptive skills) や、話す・書くといった発信型のスキル (productive skills) に加え、双方向によるやりとりである双方向型スキル (interactive skill) の3つをバランス良く身につくように授業を構成すること
- ④ 文法を単体で教えることはせず、常にコンテキストの中で指導すること

言語Bの教育手法と学習指導要領の詳細な比較については後述するが、特に①については学習指導要領に基づいた授業では、原則として文部科学省による検定済みの教科用図書 (教科書) を使用することになっており、必ずしもオーセンティックな教材を使用することを前提としていないこと、②については学習指導要領ではプレゼンテーションやディスカッションといった学習活動を行うよ

う記載しているものの、HOTS の育成について言及していないこと、③については学習指導要領では双方向型スキル (interactive skill) に関する記載がないこと、④については学習指導要領ではカバーすべき文法事項が定められている、といった違いがある。

3. 研究の目的

文部科学省の第2期教育振興基本計画ではグローバル人材育成のための手立てとして、中等教育段階での外国語教育を充実させるよう提言している¹²⁾。果たして、言語Bの教育手法は、グローバル人材として活躍できる英語運用能力が身につく指導内容となっているのだろうか。このことについて文献調査を通して検証するとともに、CALP レベルの英語運用能力の向上や自律した学習者を育成するために大切な要素である内発的動機づけが作用しているかを量的、質的に検証する。これらの検証から、グローバル人材育成を目指す一般の高等学校で言語Bの教育手法をどのように効果的に取り入れられるかの示唆を得ることを目的とする。リサーチクエスション (RQ) は次のとおりである。

RQ1: 言語Bの教育手法はグローバル人材として活躍できる CALP レベルの英語運用能力が身につくように構成されているのか

RQ2: 言語Bの教育手法により、内発的動機づけが高まるか

なお、IB が提供する DP の理念は、コアである TOK、EE、CAS 及び他グループの教科との協働的なカリキュラム編成によって実現されるものであり、本研究では言語Bの教育手法の分析を通して DP 全体の教育効果を検証することを目的としない。あくまでも、言語Bの教育手法が高校生の外国語学習者にどのような影響を及ぼすのかを検証するものである。一方、言語Bはコアである TOK とのつながりを意識していることにも特徴があり、TOK の教育手法の外国語学習者への影響度合を完全に排除することは難しい。

なお、本来は外国語の指導法ではない TOK の探究型学習の手法を用いた英語指導により、英語表現能力が向上することも確認している (赤塚、2016)¹³⁾。

4. 研究方法

4.1 授業者

本研究に参加した授業者は高等学校教諭1種免許状「英語」を所持しているものであり、かつ IB が発行する言語 B (English) の教授資格 (certificate) を所持している日本人である。IB の認定を受けた日本国内の高等学校での勤務経験がある。

なお、言語Bの授業が実施できるのは、IB から認定された高等学校のみであり、認定を受けていない高等学校では実施できない。本研究に参加した授業者の所属は IB の認定を受けていない一般の高等学校であることから、あくまでも言語Bの教育手法を参考とし、そのエッセンスを取り入れた授業であることを付け加えておく。

4.2 研究参加者

国内の私立高等学校 (共学) に所属する1年生162名が本研究に参加した。言語Bの教育手法を取り入れた授業に参加したグループを実験群 ($n = 82$)、学習指導要領の内容に基づき実施した授業に参加したグループを統制群 ($n = 80$) とした。両者とも授業は英語で行うことを基本としている。参加者の英語力は様々であり、研究開始前の実験群の TOEIC® スコアの平均点は489.23点 ($M = 489.23$)、標準偏差 (SD) = 184.61であり、統制群の平均点は486.32点 ($M = 486.32$)、標準偏差 (SD) = 178.91である。また有意水準 (p 値) は.821である。従って、研究開始前の実験群と統制群の間には英語力の差は見られず、ほぼ同等であると判断される。

4.3 調査材料

4.3.1 IB が発行する資料

文部科学省が発行する学習指導要領¹⁴⁾及び同解説外国語編¹⁵⁾、IB が発行する SG、教師用補助資料 (Teacher Support Material: TSM、以下 TSM とする)¹⁶⁾の4点を用いて文献調査を行い、それぞれの特徴について比較分析を行った。なお SG と TSM は、それぞれ日本の学習指導要領と同解説外国語編に相当する文献である。

4.3.2 ライティング課題

調査用課題として、研究参加者はライティング課題「グループプレゼンテーション振り返りエッセイ」に取り組んだ。参加者は3~4人程度によるグループ別のプレゼンテーションに取り組み、その後、250-300語程度で個別にライティングに取り

組んだ。ライティングの評価は「内容」 (content)、「アカデミック英語」 (academic English)、「構成」 (structure) の3観点で評価指標 (ルーブリック) (表2) を用いて評価をつけ、実験群と統制群のルーブリックの得点差を比較した。加えて、研究参加者のライティング課題に含まれる CALP レベルの語彙について Oxford University Press (2014)¹⁷⁾ の *Oxford Learner's Dictionary of Academic English* の i-writer を用いて、Coxhead (2000) が開発した学術語彙リスト (Academic word list、以下 AWL と略記)¹⁸⁾ に含まれる語彙を抽出し実験群と統制群の比較を行った。

表2 ライティング課題の評価指標 (ルーブリック) (International Baccalaureate (2014a)⁹⁾ を基に筆者が作成)

content	academic English	structure
How well have you produced the required text type?	To what extent have you used academic vocabularies and expressions?	How well have you structured of the essay including introduction, body, and conclusion?
4-5 Essay shows thorough reflection on challenges you faced.	4-5 Essay is written with a high level of academic style.	4-5 Sentences (What you want to say) are clear and accurate.
Essay shows thorough reflection on how your experience could be used in the future.	A range of vocabulary is used accurately, with some errors.	Essay is well-structured with introduction, body, and conclusion.
2-3 Essay shows some reflection on challenges you faced.	2-3 Essay is written with a middle level of academic style.	2-3 Sentences (What you want to say) are sometimes clear.
Essay shows some reflection on how your experience could be used in the future.	A fairly limited range of vocabulary is used, with many errors.	Essay is structured appropriately, but introduction, body, or conclusion is either missing or inadequate.
0-1 Essay shows little reflection on challenges you faced.	0-1 Essay is written in a style inappropriate for academic submission.	0-1 Essay shows little evidence of structure.
Essay shows little reflection on how your experience could be used in the future.	A very limited range of vocabulary is used, with many basic errors.	Sentence (What you want to say) are rarely clear.

4.3.3 内発的動機づけに関するアンケート

内発的動機づけを測るため、Choi (2008) が作成した内発的動機付け尺度 (Intrinsic Motivation Inventory: IMI、以下 IMI とする)¹⁹⁾ (表3) を研究参加者に用いた。アンケートは全21項目で、リッカート尺度を用いて、7段階による自己評価により回答するものである。アンケートはそれぞれ「興味/楽しみ」 (interest/enjoyment)、「選択観」

(perceived Choice)、「価値有用性」(value/usefulness)の3つの下位尺度により構成されており、それぞれの数値について実験群と統制群の差異を分析した。なお、アンケート中「R」のついた項目については点数を逆転させ、それぞれの項目の合計点数で下位尺度の得点を算出した。

表3 IMI の下位尺度と質問項目 (Choi, J. (2008) ¹⁹より引用)

<u>interest/enjoyment</u>
I enjoyed doing the activities very much.
The activities do not hold my attention at all. (R)
I thought the activities were quite enjoyable.
I was thinking about how much I enjoyed it.
I think these are boring activities. (R)
The activities were fun to do.
I would describe the activities as very interesting.
<u>perceived choice</u>
I felt like it was not my own choice to do these tasks. (R)
I feel like I had to do these.
I really did not have a choice to do these activities. (R)
I did the activities because I had to. (R)
I believe I had some choice about doing the activities.
I did the activities because I had no choice. (R)
I did the activities because I wanted to.
<u>value/usefulness</u>
I think these are important activities.
I think this is important to do.
I believe the activities could be of some value to me.
I would be willing to do these again.
I think that doing these activities are useful.
I think doing these activities could help me.
I believe doing this activity could be beneficial to me.

4.4 調査手順

調査は2016年4月から12月までの9ヶ月間、1回あたり50分の授業で計47回の授業で実施した。クラスサイズはそれぞれ40名前後のクラスで、実験群は2クラス、対照群は2クラスである。調査材料の1つであるライティング課題は10時間目と40時間目の授業で実施し、内発的動機づけに関するアンケートは47時間目の授業で実施した。

なお、ライティング課題は完成までに3日間の期間を設け、辞書等を用いて自宅での課題として取り組ませた。また、内発的動機づけに関するアンケート調査の回答時間は10分間とし、最後まで漏

れなく答えるよう指示をした。

5. 結果と考察

5.1 学習指導要領と言語の比較

表4は学習指導要領及び同解説と言語Bの SG 及び TSM との対比を行った結果をまとめたものである。4種類の文献調査の結果からは、主に以下の結果が得られた。

表4の項目1及び4から、学習指導要領及び同解説では、言語の使用場面に応じ、どのような言語活動を実施するかを記載しているのに対して、SG 及び TSM では、グローバルな課題を解決する主体的な生徒を育成するために、どのような題材や媒体 (text) を取り上げるべきかについて記載されていることが分かった。また、表4の項目2からは、評価の取り扱いについて、SG 及び TSM ではどのような評価活動をどのような観点で実施したらよいのか、具体的な評価項目と得点ともに記載されており、学習指導要領及び同解説との違いが明らかになった。例えば、SG 及び TSM では評価活動では表4の項目3にある相手とのインタラクションの能力を測る口頭試験等を実施するよう記載されている。

表4の項目5及び6から、SG 及び TSM では異文化に対する理解を重視するための手段として、当該言語が使用されている国や地域の文化の理解を深めることを重視するとともに、HL においては文学作品を取り扱うことでその国や地域の価値観や文化理解を深めることを重視していることが分かった。一方、学習指導要領及び同解説には文学作品の取り扱いについての記載はない。

表4の項目7から、SG 及び TSM には学習指導要領及び同解説とは異なり他教科の知識の活用を要する教科横断的な学習をするよう記載されている。

なお、コア「知識の理論」(TOK)は批判的思考力や論理的思考力を高める授業であるが、言語Bでも TOK で身に付けた内容を応用するよう求められていることが分かる。

5.2 アカデミックな英語運用能力向上

5.2.1 エッセイライティングにおける AWL の使用状況 : RQ1 について

1回目 (10時間目) と2回目 (40時間目) の変化を見るため、実験群と統制群のそれぞれの参加者が1回目と2回目にそれぞれ作成したエッセイライティング課題について、AWL に含まれる語彙の出

表4 学習指導要領に基づく英語教育と言語Bの教育手法の比較 (文部科学省 (2009)¹⁴⁾、文部科学省 (2010)¹⁵⁾、International Baccalaureate (2014a)⁹⁾、International Baccalaureate (2014b)¹⁶⁾より作成)

項目	学習指導要領/学習指導要領解説	教科ガイド (Subject Guide) /TSM
1 全般的な特徴	どのような言語活動を行わせるかに焦点が当てられている。	どのような題材及びトピックを教師が取り上げたらよいかに焦点が当てられている。
2 評価	記載なし	言語運用能力をどのような評価活動で、どのような評価基準 (criteria) を用いて評価するのが記載されている。
3 4技能 (聞く、話す、読む、書く) の扱い	4技能を取り扱うこととしている。	4技能に加え、相手とのインタラクション (双方向型スキル: interactive skill) も重視している。
4 取り扱う題材	日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史、伝統文化や自然科学といった分野を扱うよう記載されている。	3つのコアトピックと2つのオプションの計5つのトピックを取り扱うよう記載されている。また様々な媒体 (text) を取り扱い、とりわけグローバルな緒課題とも関連する学習活動を行うよう記載されている。サブトピックの例も豊富である。
5 異文化理解の取り扱い	日本の生活や文化についての理解も深めることも大切としている。	居住地域の文化に触れつつ、言語が使用されている国や地域の文化 (target culture) の理解を重視するよう記載されている。
6 文学作品の取り扱い	記載なし	HL では文学作品2作品扱うよう記載されている。ただし、SL では文学作品は扱わない。
7 他教科・科目とのつながり	記載なし	教科横断的な学習をするよう記載されている。とりわけ、コア「知識の理論」(TOK)のエッセンスを取り入れながら指導するよう記載されている。

現数をそれぞれ算出した。英語力がもともと高い参加者と英語力が低い参加者の変化の度合いが異なることも予想されたため、研究開始前に実施した TOIEC® の中央値により、上位層 (英語力が高い参加者) と下位層 (英語力が低い参加者) に分けてt検定を行い分析した。その結果、1回目では実験群 (上位層及び下位層) と統制群 (上位層及び下位層) には有意差がみられなかったが ($p > .05$) (表5)、2回目では実験群と統制群の間の上位層及び下位層どちらにおいても有意差がみられた (表6)。

なお、1回目と2回目の平均値 (M) の差を比較すると、実験群の上位層の2回目では AWL に含まれる語彙が1回目と比較して+14.93、下位層では+10.58となっており、統制群の上位層の+4.7、下位層の+2.49よりも語彙数が増えていることが確認できる。また、実験群及び統制群それぞれの共通事項として、両群とも上位層のほうが下位層と比較して AWL に含まれる語彙の増加度合が多いことが確認できる。

これらの結果から、言語Bの教育手法により、学習者の CALP レベル語彙が増加することを確認した。

5.2.2 エッセイライティングのルーブリックの得点変化: RQ1 について

エッセイライティングでは表2に示す評価指標 (ルーブリック) を用いて評価を実施した。なお、評価にあたっては授業者が第一次評価を行

表5 AWL 使用状況の比較結果 (1回目)

		エッセイライティングの実施時期		
		1回目		
		M	SD	p
実験群 ($n = 22$)	上位層	4.23	3.95	.081
	統制群 ($n = 18$)	4.63	4.71	
実験群 ($n = 60$)	下位層	2.67	3.58	.072
	統制群 ($n = 62$)	2.72	3.21	

表6 AWL 使用状況の比較結果 (2回目)

		エッセイライティングの実施時期		
		2回目		
		M	SD	p
実験群 ($n = 22$)	上位層	19.16	4.26	< .000
	統制群 ($n = 18$)	9.33	4.85	
実験群 ($n = 60$)	下位層	13.25	3.98	< .001
	統制群 ($n = 62$)	5.21	2.97	

い、第二次評価として IB が提供するプログラムを実施する学校での勤務経験が長い英語を母語とする教師が評価を行い ($r = .73$)、最終的に両者が話し合った上で得点の調整を行うことで評価の妥当性をもたせた。

言語Bに限らず、IB が提供するプログラムではルーブリックは学習者に事前に示され、学習者が到達目標を把握した上で学習活動に参加するケースが多いことから、本研究の参加者にも事前にルーブリックを提示した。

表7は1回目のエッセイライティングにおける実験群と統制群のルーブリックの得点比較を上位層と下位層に分けて示したものである。その結果、実験群と統制群の間に有意差はみられなかった ($p > .05$)。

一方、2回目では実験群と統制群の間で、上位層

及び下位層のどちらにおいても構造 (structure) を除く項目で有意がみられた (表8)。構造 (structure) において有意差がみられなかった原因として、言語Bの教育手法であっても学習指導要領の内容に基づいた指導であっても、導入・本論・まとめといったパラグラフライティングの基本構造の理解を深める指導方法に差がなかったからであると考えられる。

なお、表6で示した2回目の実験群の上位層及び下位層におけるAWLの使用状況と、表8で示したアカデミック英語 (academic English) の得点の相関関係を分析したところ、上位層で $r = .71$ 、下位層で $r = .79$ と強い相関関係があると解釈できることが分かった。

表7 エッセイライティング1回目の実験群と統制群の得点比較の結果

		エッセイライティングの実施時期								
		1回目								
		内容 (content)			アカデミック英語 (academic English)			構造 (structure)		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
実験群 (n = 22)	上位層	3.02	1.17	.781	2.23	0.95	.492	3.35	0.87	.857
統制群 (n = 18)		3.05	1.23		2.14	0.75		3.38	0.99	
実験群 (n = 60)	下位層	2.88	1.31	.692	1.88	0.83	.592	2.95	1.01	.521
統制群 (n = 62)		2.97	1.33		1.94	0.73		2.86	0.81	

表8 エッセイライティング2回目の実験群と統制群の得点比較の結果

		エッセイライティングの実施時期								
		2回目								
		内容 (content)			アカデミック英語 (academic English)			構造 (structure)		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
実験群 (n = 22)	上位層	4.43	0.74	< .000	4.24	0.85	< .001	3.97	0.91	.858
統制群 (n = 18)		3.56	0.97		3.13	0.79		3.95	0.98	
実験群 (n = 60)	下位層	4.03	0.88	< .000	3.99	0.99	< .000	3.52	1.14	.744
統制群 (n = 62)		3.11	0.81		2.86	0.91		3.48	0.91	

表9 学習指導要領に基づく英語授業と言語Bの教育手法による内発的動機づけ

項目		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>a</i>	<i>p</i>
interest/enjoyment (興味/楽しみ)	実験群	4.37	1.52	0.87	< .000
	統制群	3.53	1.54	0.85	
差		0.84	0.02		
perceived Choice (選択観)	実験群	4.55	1.60	0.86	< .001
	統制群	3.01	1.58	0.89	
差		1.54	0.02		
value/usefulness (価値有用性)	実験群	5.14	1.53	0.97	< .000
	統制群	4.41	1.54	0.96	
差		0.73	0.01		

5.3 学習者の内発的動機づけ：RQ2 について

表9は、実験群と統制群の平均と標準偏差を示している。信頼性係数 (*a*) は全ての項目で0.8以上であったことから信頼性は十分であると判断される。実験群と統制群の間の差をみるため、検定を実施したところ、全ての項目で有意差がみられた。興味、楽しさの項目では実験群と統制群を比較すると、実験群のほうが0.84高く、授業内の学習活動を肯定的に捉えていることが明らかになった。選択観の項目は他項目と比較しても大きな差異が見られ、自ら進んで能動的に学習活動に参加していることが明らかになった。価値・有用性の項目では実験群と統制群を比較すると、実験群のほうが0.73高く、授業内の学習活動が学習者にとって役に立つと実感していることが明らかになった。このことから、言語Bの教育手法は学習者の内発的動機づけを高めていることを確認できた。

なお、本研究では両者の研究前のプレデータが取れなかったため、言語Bの教育手法だけが内発的動機づけに良い影響を与えたのかどうか、その他の条件を完全に排除することはできない。今後は、その他の条件の影響も分析したい。

6. おわりに

本研究は、言語Bの教育手法がグローバル人材育成のための英語教育改革の要である言語活動の高度化への貢献度と学習者の内発的動機づけに与える効果を検証した。研究で明らかになったことは、英文の文章構造を理解し、構造に従って英文を書くスキルには言語Bの教育手法を受けたグループとそうではないグループとの間に差は見られなかったものの、言語Bの教育手法を受けたものはCALP レベルの言語能力が伸張していくこと、さらには学習者の内発的動機づけにも良い影響を与

えていることである。

従って、言語Bの教育手法を実施することにより、グローバル人材として求められる英語運用能力と動機づけが身につくものと考えられる。今後の課題としては、インタビュー調査等を用いながら、授業内の一つ一つの言語活動のうち、どの言語活動が英語運用能力の伸長に資する材料になっているかを明らかにすることなどが挙げられる。

謝辞

本稿は早稲田大学特定課題研究助成費（課題番号2016S-158）による研究成果の一部である。

注

- [1] 3～12歳を対象とした「初等教育プログラム」(Primary Years Programme: PYP)、11～16歳を対象とした「中等教育プログラム」(Middle Years Programme: MYP)、16～19歳で主に大学進学を目指す高校生を対象とした「ディプロマプログラム」(Diploma Programme: DP)、16～19歳で主に職業教育諸学校（専門学校等）を目指す高校生を対象とした「キャリア関連プログラム」(Career-related Programme: CP)の4つである。
- [2] 6つのグループ（教科）とは、グループ1「言語と文学（母国語）」、グループ2「言語習得（外国語）」、グループ3「個人と社会」、グループ4「理科」、グループ5「数学」、グループ6「芸術」である。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省.(2015). まち・ひと・しごと創生総合戦略 (2015改訂版). 参照 <https://www.>

- kantei.go.jp/jp/singi/sousei/info/pdf/h27-12-24-siryou2.pdf (2017年2月1日閲覧)
- 2) 文部科学省. (2014). 5. 我が国における取組等. 参照 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/1352960.htm (2017年2月1日閲覧)
 - 3) 文部科学省.(2014). 今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～. 参照 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm (2017年2月5日閲覧)
 - 4) Stobie, D. (2007). Hayden, M., Levy, J., & Thompson, J. (eds). Coherence and consistency in international curricula: A study of the International Baccalaureate Diploma and Middle Years Programmes. *The SAGE Handbook of Research in International Education*. London: SAGE, 140–15.
 - 5) Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (Second edition). Cambridge: Cambridge University Press
 - 6) House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 556-578.
 - 7) Castro, P., Lundgren, U.,& Woodin, J. (2013). *Conceptualizing and assessing International Mindedness (IM): An exploratory study*. International Baccalaureate. Cardiff, UK.
 - 8) 文部科学省.(2014). 今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～. 参照 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm (2017年2月5日閲覧)
 - 9) International Baccalarureate. (2014a). *Language B Subject guide*. Cardiff, UK: International Baccalaureate Organization (UK) Ltd
 - 10) Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, H., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals handbook I: Cognitive domain*. NY: David McKay.
 - 11) Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. NY: Addison Wesley Longman.
 - 12) 文部科学省. (2013). 第2期教育振興基本計画 (本文). 参照 http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf (2017年2月4日参照)
 - 13) 赤塚祐哉. (2016). 説得型プレゼンテーション能力の向上-国際バカロレアの探究型学習を取り入れる-. *EIKEN BULLETIN*, 28 : 68-84
 - 14) 文部科学省. (2009). 高等学校学習指導要領. 参照 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf (2017年2月4日参照)
 - 15) 文部科学省. (2010). 高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編. 東京: 開隆堂出版
 - 16) International Baccalaureate. (2014b). *English B teacher support material*. 参照 https://ibpublishing.ibo.org/live-exist/rest/app/pub.xql?doc=d_2_ablan_tsm_1105_3_e (2017年2月4日参照)
 - 17) Oxford University Press. (2014). *Oxford Learner's Dictionary of Academic English*. UK.: Author
 - 18) Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2): 213-238.
 - 19) Choi, J. (2008). *Intrinsic Motivation Inventory*. Unpublished inventory.

受付日2017年2月7日、受理日2017年3月20日