

大学生を対象とした Project-based Language Learning (PBL) の授業実践：英語ビデオ作成

福 島 知津子

概 要

グループで大学のプロモーションビデオを英語で作成するプロジェクトを設定し、15回のProject-based Language Learning (PBL)の授業を実践した。学習成果物としてのビデオはグループ評価とするが、個人評価には動画作成ジャーナルを設定することで個人評価をすることができた。英語字幕制作と音声入力の作業で気を付けた点についてジャーナルに書かれた英文を分析したところ、25%以上が理解してもらいやすい英文作成を、聞いてもらいやすい音声を心がけて作業に従事したことがわかった。またインタビューの英語字幕作成では、グループメンバーが責任を持って英訳することができていた。

キーワード：PBL・英語ビデオ作成・評価・テキストマイニング

1. はじめに

他教科でPBLといえば、時としてProblem Solving Learningなのか、またはProject-based Learningのいずれを指しているかわからない時がある。PBLという名称は教育現場の上空を頻繁に飛び交っているように見えるが、外国語教育や英語教育学の文脈では、後者のProject-based Language Learning (PBL)

またはPBL)と称され、Project-based Learningの外国語教育版のことを指している。また早い時期にproject workという名称で外国語教育分野にて発展させてきた経緯があるためか、特にこの教授法をそう目新しいとは感じられないところもある。文部科学省の研究開発校や推進事業にProject-based Learning (PBL)を取り入れた実証実験には外国語科の授業で実施された報告書も見受けられる(MEXT, 2017)。道徳や総合的な学習の時間でPBLが実施されることはよく聞かれることだが、後に詳細は述べるが相対的に外国語(英語)科でPBLを実践することはイメージしやすいといえる。

一般的に日本の小、中、高等学校における外国語活動および外国語(英語)科の授業とは、まず教材は文部科学省による副読本(小学3、4年生)や検定教科書(小学5年生~高校3年生)が指導の中心である。加えて学習環境は、複数クラスで開講され、複数の教師で同学年を担当していることが多い。成績評価の大きな割合を占める定期テストの試験範囲を考慮すれば、それぞれのクラスの進度が概ね揃わなければならない。学習者の言語材料、カリキュラムの制限、文部科学省の検定から解放された教材、評価と最後に大学入学試験対策の有無の点から考慮すれば、PBLLを実践する条件が最も揃っている教育機関は大学であろう。今回は筆者が授業担当者となったクラスでPBLLを実践し、その過程で授業者として気づいたこと、参加者によって書かれたジャーナルや自由記述を量的に分析した結果から授業者としては気づききれなかったことも明らかになったので報告したい。

2. 先行研究

初めてのプロジェクト型指導は1918年アメリカのDavid Snedden氏による農業学校での理科科目で実践されたのがその元祖と言われている(Beckett, 1999)。その後Project-based Learningは1918年にJohn Deweyの教え子であるKilpatrickによって出された小冊子The Project Methodによって有名になったとされている(ibid)。

それが第二言語習得研究分野に取り入れられたのが1970年代であると Beckett は紹介している (Beckett, 2006)。Hedge (1993) は外国語教育における PBL を次のように紹介している。

“A project is an extended task which usually integrates language skills work through a number of activities. These activities combine in working towards an agreed goal and may include planning, the gathering of information through reading, listening, interviewing, etc., discussion of the information, problem solving, oral or written reporting, and display.” (Hedge, 1993; 276)

Longman DICTIONARY of Language Teaching & Applied Linguistics (1992) には、project work (1987年出版の Fried-Booth の著書名のように project work と呼んでいた時期がある) は次のように定義されている。

project work: (in teaching) an activity which centres around the completion of a task, and which usually requires an extended amount of independent work either by an individual student or by a group of students. (295)

いずれの説明にも記載された task (タスク) の定義は「外国語教育においては、言語習得を目的として行う課題や作業をタスクと呼ぶ」(白畑・富田・村野井・若林, 2019: 300) と英語教育用語辞典第3版に書かれている。このように外国語教授法には、Task-based Language Teaching (タスク中心教授法) や Content-based Instruction (内容中心教授法) のように、教科内容 (ここでは英語) そのものを教授せずして、「外国語を使って身に付けさせる」というコンセプトが存在している。そのためかプロジェクトを大きめのタスクと考えれば教授法に取り入れる基盤ができていたことも他教科と一線を画すところかもしれない。

Gras-Velázquez (2020) はスペイン語を外国語として教授する立場から PBLL について以下のような特徴があると述べている。

- 1) being a process and an end product
- 2) encouraging student ownership
- 3) extending over a period of time and not being confined to one class session
- 4) integrating different skills
- 5) committing to both language and content learning
- 6) facilitating both collaborative and individual work
- 7) requiring students to take responsibility for their own learning (through gathering, processing, and reporting information)
- 8) giving students and educators new roles and responsibilities in the learning process
- 9) having an end-product
- 10) concluding with a reflection of both the process and the product

Gras-Velázquez (2020; 1-2)

Gras-Velázquez が示す上記の項目を全て網羅できるプロジェクトを考案するのは難しいかもしれないが、少なくともこれらの項目を意識したうえで、教師はプロジェクトを用意する必要があるだろう。

3. 授業実践

3.1 授業概要

英文学科の専門科目の授業 15 回（週 1 回実施）に Project-based Language Learning (PBL) を導入し、学習者中心の授業展開を実践した。第 1 回目の授業でグルーピングを行い、1 グループに 2、3 名のメンバーで協働作業を 15

回の授業を通して、英語でのビデオ作成完成を目指すという内容である。授業はビデオ作成とともに、第二言語習得研究の理論発表も同じグループで実施する。ここでは、ビデオ作成を中心に報告する。ビデオはグループで作成するが、一人一台所有しているノートパソコンに事前にインストールされている Office 365 のパワーポイントのソフトウェアを使って動画作成するようにと指導した。ICT の技術指導については、まず教師が説明書を作成し、それを授業内で情報共有したうえで、質問は随時受け付ける環境を設定した。参加者は動画や写真の撮影にはスマートフォンを活用し、そのデータをパワーポイントに貼り付けて、さらに高校生に観てもらえるように英語字幕をスライドに付けることを共通の作業手順として指定した。本プロジェクトの最終ゴールには「オープンキャンパスに来学する高校生に本学のアピールができるよう英語で動画作成しよう」を設定した。

3.2 参加者

大学生 20 名を対象とする。3 名グループ 4 組、2 名グループ 4 組、計 8 グループが編成された。グルーピング方法はくじ引きにて決定された。表 1 はグループの人数とビデオテーマを示している。

表 1：各グループのビデオテーマ

グループ	人数	ビデオテーマ
1	3	錦華殿（本学のシンボリック歴史建造物）
2	3	図書館
3	2	交流の床（図書館附属施設）
4	2	K 校舎食堂
5	2	E 校舎食堂
6	2	E 校舎
7	3	F 校舎模擬法廷
8	3	KOMEGLA キャンパス（杉本家）

※グループメンバーはクジにて抽選

※※ビデオテーマは参加者からの希望

表2：プロジェクト実践過程

週	ビデオ作成	プレゼンテーション
1	オリエンテーション（グルーピング）	
2～5	グループでの資料収集や各施設への撮影許可申請	講義 & 各グループによるプレゼン
6～13	撮影 & ビデオ編集	
13～15	各グループによるビデオ紹介	
16	最終版ビデオの提出	
16	最終版ビデオを1本の動画に	
11月	大学オープンキャンパスにてビデオ使用	

3.3 実践時期

授業期間は、2024年4月から7月の15週間である。スケジュールの詳細は表2に示すとおりである。15回の授業実施後には自由記述アンケートをオンライン形態で実施した。プロジェクトの最終ゴールは本学のオープンキャンパスでの放映なので、実施時期は11月となった。

3.4 実践内容

授業は主に以下の2つが主軸となっている。本稿では（内容2）を中心に報告することとする。

（内容1）第二言語習得研究の理論発表

（内容2）英語でのビデオ作成

上記の表2にあるように授業1回目でグループ分け（グルーピング）をしたが、方法はクジ引きでメンバーを決めることとした。できるだけ無作為で構成されたグループメンバーであれば、これまであまり交流をしてこなかったクラスメイトとも作業する機会があり、新たな関係性を構築する機会を臨んでのことである。ただし中には人とのやりとりには配慮を要する参加者も参加している。その場合はクジの結果を許容できるか否かについて、当人と相談のうえで決め

ることとした。さらにビデオテーマについては、「来学者にぜひ紹介したい大学施設」を参加者の発言から引き出して整理したものが表1内のテーマである。その中から自分たちのグループはどのテーマを取材し、ビデオで何を紹介したかについてグループで相談したうえで決めてもらった。

教師は2週目にはグループメンバーがいつ、どのように撮影可能であるかについて各施設と交渉し、同時に撮影許可が得られたグループとの連絡のやりとりが8組続いた。その後各施設に事後の挨拶と確認に訪れた際に撮影や態度などで問題の有無を尋ねた。各グループは施設の撮影を始める前に、ビデオの構成についてグループ内で相談のうえ、まず下書きをすることを教師から指示されており、どのような内容にするか検討するにもまずは資料を集めることが必要となった。例えばグループ1のビデオテーマは「錦華殿」であるが、現在はキャンパスの一部工事の影響で事務局が入っているため館内見学が不可とのことであった。その代わりにこの建物に関する日本語で書かれたパンフレットが事務局より提供され、そこに掲載された内容のおかげでグループメンバーはそれまで知らなかった学校の歴史や建物内に所蔵されている貴重なポストやピアノなどについても知ることができた。他にも数ある情報の中から取捨選択をして来学する高校生にぜひ知ってほしい情報を盛り込んだ内容をビデオに反映することができた。

学習成果物としてのビデオはグループごとに提出するよう指示した。ただし最終的には、便宜上ひとつの動画にまとまっている方がオープンキャンパスでの放映には操作がしやすいことを勧案し、提出された8本のビデオは授業担当者が9月中にひとつの動画に再編集した。ここでは特に学習成果物であれば動画内にグループメンバーの個人名なども含まれているため、事前に提出物は動画ファイル(MP4)だけではなく、音声入力済のパワーポイントのファイルも提出させている。そのために再編集は大変シンプルに行うことが可能である。

3.5 成績評価

3.5.1 グループ評価

本授業の成績評価は以下のような割合に設定されている。英語ビデオ作成にかかわる評価は 2) と 3) と 4) の一部である。その中で 2) は作成したビデオそのものを評価するのでグループ評価と設定した。一方、3) はビデオ作成過程における個々人の貢献を把握するためのジャーナルを英語で書くという個人評価を設定した。評価の比率も同率の 1 : 1 とした。

成績評価：
1) プレゼンテーション (30%)
2) 動画作成ジャーナル (20%)
3) 作成動画内容 (20%)
4) 期末レポート (30%)

表 3：評価の観点 (ビデオ作成)

ア) 内容	イ) 英語	ウ) 音声	エ) 速さ	合計
5	5	5	5	20

- ア) 内容 (contents)：誰が見ても理解やすい内容になっている
 イ) 英語 (English)：英語の文法性、使用語彙に工夫がある
 ウ) 音声 (pronunciation)：アクセントおよびイントネーション
 エ) 速さ (speed)：音声などの速度、スライドの速度

表 3 にある評価の観点の設定には以下のことに留意した。ア) は写真やスライド、アニメーションの工夫があってもそれらは専門科目として英語専攻生の学習 (特に学位授与の方針) に直接的に関与しないため評価の観点には加えない。イ) は英語の文法性や、内容の文脈に適した語彙が使用されているかについて評価する。ウ) は、いわゆる「発音が良い」という観点は含めない。アク

セントおよびイントネーションが正確であるか否か、また一文が長くなれば、ポーズの箇所が正しいかについて評価した。エ) はビデオ内のナレーションについて、高校生が聞いても理解できるスピードとなっているか。スライド(場面)の展開が速すぎないかなどについて評価した。具体的な評価方法は、減点方式とした。つまり初めは全グループが満点の5からスタートし、どうしても大きな誤りがあった場合、1か所につき1点ずつ減点されることとした。

3.5.2 個人評価

上記項目はグループごとの評価になるため、グループメンバーは全員同じ得点となる。それだけでは個々人の頑張りを評価することができないため、個人評価には各人の動画作成ジャーナル(以後ジャーナル)を設定した。ジャーナルには以下の項目が事前に記載されている。

- | | |
|-------------|--------------|
| a) 撮影の事前準備 | b) 撮影後の展開 |
| c) 英語字幕 | d) ナレーション |
| e) 動画内の英語 | f) インタビュー |
| g) 映像編集 | h) タイムマネジメント |
| i) 動画内最重要項目 | j) 動画の見どころ |

上記の項目で各参加者がビデオ作成の中で従事した作業について、具体的にどのような作業をしたかその内容を従事した際に随時記入するよう指示した。ジャーナルには項目が事前に記載されているので、ビデオ作成に必要な主な作業項目が参加者にわかるようになっている。

参加者によっては担当していない役割もある。それらは個人のジャーナルにその旨を記載するよう指示している。ジャーナル内に記載された内容及び英文の量と質に個人差が大きくあった。データにたくさん内容を記載しよう、これを英語の勉強にしようという意識が前面に出ているジャーナルとその反対のものがあった。この点からも成績評価は Gras-Velázquez (2020) が述べている

ように、グループ評価と個人評価の両方を必ず用意する必要がある。作業従事に意欲が高いメンバーとそうでないメンバーとの間には差異があり、それを的確に把握できる課題を教師は設定しておく必要がある。グループ評価だけでは真の意味で不公平が生じてしまうことがあることを忘れてはいけない。

4. テキストの分析

4.1 動画作成ジャーナルの分析

今回の参加者のジャーナルの項目、特に英語学習に関する項目 c)/e) 及び d) に記載された内容を分類したものが次の表4である。初めに KH Coder 3 (樋口, 2014; Higuchi, 2017) にて文書をクラスター分析した。その結果 10 クラスターとなった。その 10 クラスターからさらに類似したクラスター同士を併合し、最終的に全 7 クラスターとした結果が次の表4である。「英文字幕について」へのコメントで最も多かった「5: 英文を平易なものに、又はわかりやすくした」が全体の 26.9% となった。

次に「ナレーションについて」へのコメントで最も多かったものは「5: 聞き取りやすいように話した」であった。これは全体の 25.0% を占め、コメント内

表4: 個人ジャーナルシートのコメント分類

英文字幕について		ナレーションについて			
	n	%	n	%	
1: 単語が難しかった・ 単語を調べた	4	15.4	1: 音声・アクセントを確認 しながら録音した	4	16.7
2: 文法性に自信がない	2	7.7	2: 事前に練習した	4	16.7
3: 自分の英語力に気づかさ れた	2	7.7	3: 自分の英語力に気づかさ れた	1	4.2
4: 翻訳全体が難しかった	3	11.5	4: 発音に自信がない	2	8.3
5: 英文を平易なものに、 又はわかりやすくした	7	26.9	5: 聞き取りやすいように話 した	6	25.0
6: 要点を絞った	2	7.7	6: 担当に関する内容	3	12.5
7: その他	6	23.1	7: その他	4	16.7
合計	26	100		24	100

容として最多であった。言い換えれば、参加者が今回の動画作成で最も気を付けた点のふたつは、先の表3にある評価の観点(イ)、ウ)、エ)に直接的に関連している。このことから評価の観点を指導前に提示すること、つまり指導と評価の一体化の有用性が表れている。評価の観点を提示したことで指導に活かされただけでなく、その成果物自体(ここではビデオ作品)の質が向上したことを考慮すると、「三方良し」になったといえる。

4.2 自由記述分析

4.2.1 分析方法

15回の授業後に「ビデオ作成に気を付けた点、また気づいた点を自由に書いて下さい」という問いに対してWebで収集したデータをエクセルファイルに移行し、KH Coder 3を用いて計量分析を行った。分析前に語句の処理をし、その後に同ソフトで抽出語について詳細に分析することとした。

4.2.2 テキスト内のキーワード

次の図1は、参加者が書いた自由記述の全テキストの抽出語のそれぞれの関係性を視覚的にKH Coder 3が示した図である。これらを各自が自由記述として書いたテキストを質的にも確認しながら分析した内容は次のとおりである。

本授業実践における英語での振り返りについて、9種にKH Coder 3が分類した抽出語の主なものは以下のとおりである。

- (1) 「動画」「学ぶ」「作成」「方法」「音声」「録音」「パワーポイント」
- (2) 「見る」「字幕」「考える」「自分」「思う」「大事」
- (3) 「インタビュー」「映像」「作る」「先生」「取る」「作業」
- (4) 「理解」「内容」

全体の関連する語の関係性(1)については、自由記述アンケートの質問(動画作成に気を付けた点、また気づいた点を自由に書いて下さい)の語と同じ語

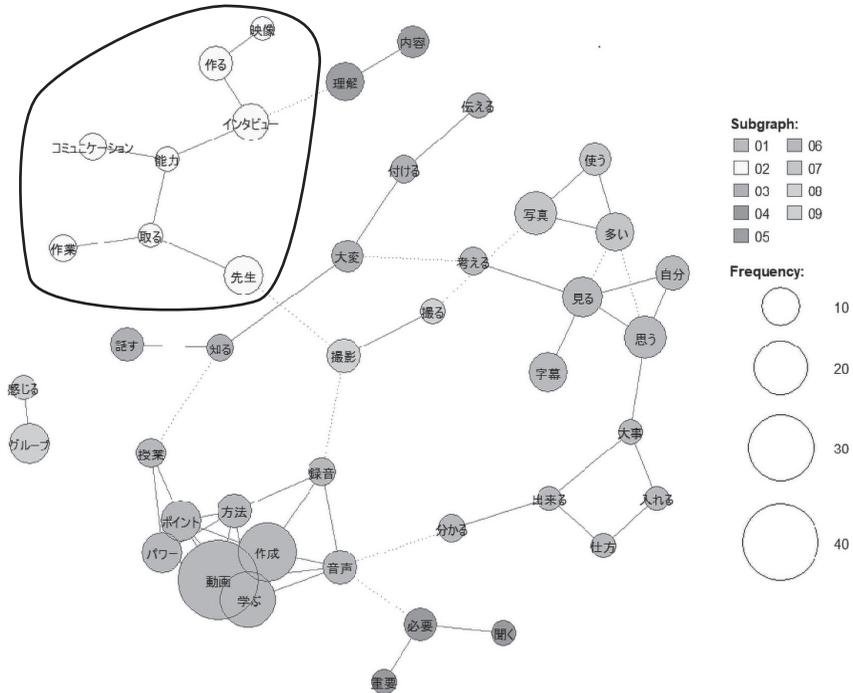


図1：抽出語の共起ネットワーク

が多く出現し、それが「わかる」、「必要」、「撮影」、「知る」と関連していることがわかる。音声については、「視聴する人にわかってもらう」とことと「英単語の音声はわからない」との両方のコメントに関連性が示された。特に「視聴する人にわかってもらう」は、やりとりの相手にとって理解可能なアウトプット (comprehensible output) (Swain, 1995) を目指したものとなったといえる。また、「授業」と「知る」との関連性が示されているが、この記述は複数名が「オンデマンド授業の動画作成の大変さを知った」とのコメントであった。

筆者が枠線で囲った (3) について、「コミュニケーション」という単語が繰り返されて使用されている。それが意味するところは2種類あり、グループメンバー同士の授業外での打ち合わせに「コミュニケーション」をとった場合がひとつである。K校舎食堂グループとF校舎模擬法廷グループはインタビュー

協力者を得ている。そのため法学部の「先生」のアポイントを「取る」などでも「コミュニケーション」をとる重要性について記載されている。これらのインタビュー内容を理解してもらえるように英語で繰り返し考えた、という記載がジャーナルに見られた。自分たちのメッセージだけでなく、ビデオに協力くださった外部の人の話を英訳する際には、責任を感じながら英訳作業したことも記載されていた (responsibility という単語が複数回出現する)。これは英語の音声の人を理解してもらえるように気を付けたことが関連 (1) に見てとれたが、英訳作業においても「理解可能なアウトプット」を意識できていたといえる。

4.2.2 対応分析表

図 2 は抽出語の関係性を KH Coder 3 が視覚的に示したものである。この対応分析表からわかることは「出現パターンに取り立てて特徴のない語が、原点 (0, 0) 付近にプロットされる」(樋口, 2014; 42) ように表示されている。つまり、原点から遠い語は印象に残った語、樋口先生が講演で話された「刺さる語」である。次の 4 つの特徴ある語をそれぞれ元の文章に戻って再確認したところ以下特徴があることがわかった。

特徴 (1) 「作業」と「必要」について。参加者の多くは、プロジェクトの過程の作業をさらに細分化した後にそれらの作業完了時期の期日を設定する必要があった。授業外での活動が多かったことが示されている。

特徴 (2) 「インタビュー」ができたグループとそうでないグループが存在した。対象となる人へインタビューの依頼、日程調整、インタビューを実施できたのは 2 グループであった。各施設の紹介文よりもインタビューで回答くださった人の発言を的確な英語に訳することへの文章が複数確認された。これにより人にインタビューすることで学ぶことが多かったということが確認できた。

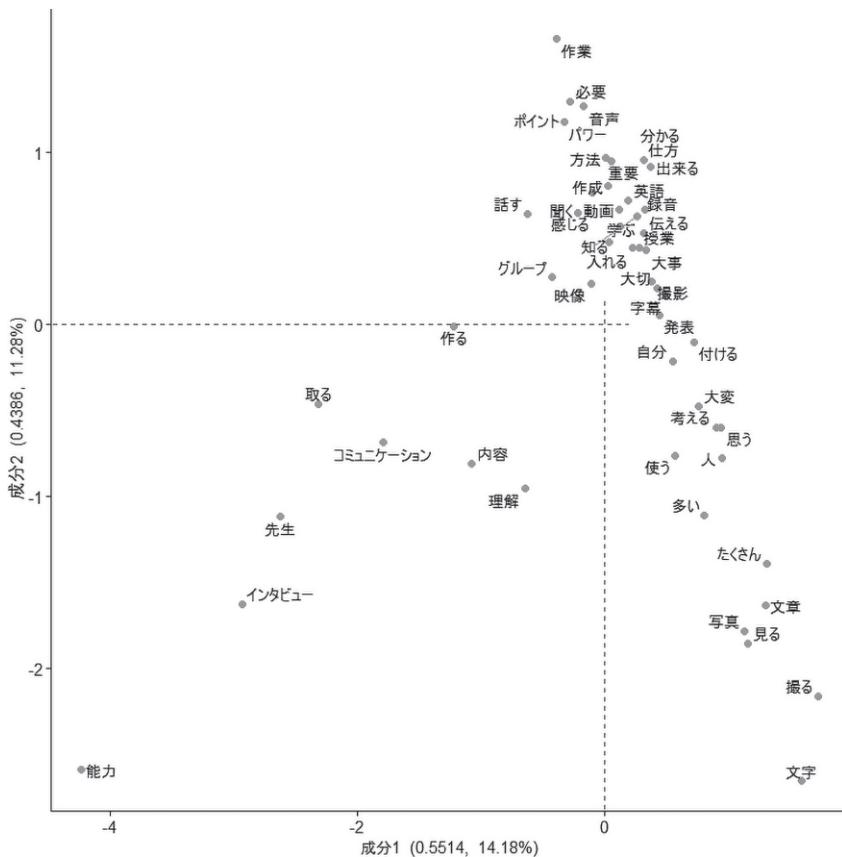


図 2：抽出語の対応分析表

特徴 (3) 「能力」第二言語習得研究の理論で学んだコミュニケーション能力 (communicative competence) を動画撮影や編集過程で活かすことができたという内容であった。

特徴 (4) 「文字」をパワーポイントのスライド内でどのように生かすことができるかについては、特にこのビデオを見てくれるであろう高校生に向けていかに効果的に見せることができるかについて検討した内容が複数見られた。

5. おわりに

5.1 考察

調べ学習をしてそれらを英語に訳すだけではなく、担当となった施設に関わる人へのインタビューなどで直接話を聞き、それを的確な英語に翻訳することへの印象が大きかったことが明らかとなった。資料などから得られた情報を英語で紹介するだけではなく、インタビューを受けた人の意図まで英語で表現しなければいけないという責任感が程よい心的負荷となり、参加者の印象に残った学びとなった。これは授業者として、その過程で気づくことはできず、テキストマイニングで分析したおかげで気づけたことだった。

日本における学校での外国語教育において PBL を授業実践するには、先にも述べたような条件（検定教科書で指導する義務がない、複数開講クラスではないこと等）が揃わなければカリキュラム上そうそう許されるものではない。現段階での学習者が扱える言語材料、そのプロジェクト従事への根拠 (reasons)、また対象言語使用の必然性 (necessity) の条件が揃った今回の授業実践は最終的には無事にゴールできたといえる。プロジェクトの最終ゴールである「オープンキャンパスで来学者向けに動画で本学のアピールをする」ことも一定の結果を得たと考えれば、本プロジェクトは完了したといえる。ただし、以下の課題が残った。

課題 (1) グループメンバー同士によるインターアクション時の英語の質と量の双方が不足していると思われる点

課題 (2) 参加者が苦手なスキルを必要とする活動を回避 (avoidance) した可能性がある点

課題 (1) については、日本人学習者同士での教室内でやりとりをする際の言語を英語に指定してもその実施には限界がある。必然性 (necessity) が不足

してしまうためである。教室内では教師の手前英語でなんとか相談したとしても、PBLは学習者同士の教室外での活動の割合が大変大きい。教室外での作業やライン、メールでのやりとりを教師が制御することは大変難しい。

課題(2)について、各グループにはそれぞれ撮影、構成者、台本作成、パワーポイント作成、音声入力、編集などの複数の担当がある。2、3名でそれらを分担するのだが、全員が英語台本作成にかかわることを今回は指定しなかったため、英語が得意なメンバーが台本作成に携わった可能性も否めない。英語が不得意なメンバーも積極的に英訳作業に関わることの有意性などを事前指導で参加者に納得してもらうことが不可欠であることがわかった。

最後に今回のPBL授業実践で気づいた点は、教師は実に事前準備と事後に多くのことに気を配る必要があることを体験的に学ぶことができた。教科教育の指導と内容に及ばないためか、または文化の違いか、先行研究にはこれまでそう多く指摘されてこなかった部分だが「教室を飛び越える学び」には、授業担当者以外の外部の協力が不可欠である。これらを見捨てPBLは成立しない。今回のビデオ作成テーマとなった校舎の施設にもすべて事前に撮影許可を得ている。事後には撮影時に何か問題が無かったかなどの確認も怠ることはできない。教室外で学習者が学ぶ機会を継続して得られるように工夫や努力をすることも教師の重要な役割のひとつであることがわかった。

5.2 本授業実践の限界点

各グループの授業外でのやりとりは日本語であった。それを目標言語に指定するのに適した理由が今回の授業実践には見当たらなかった。単に強制してもそれは無理な圧力であって、日本人の学生同士が放課後や週末にわざわざ英語で意思疎通する必要(necessity)が生じない。できるだけ対象言語での意味交渉(negotiation of meaning)の質と量を増やすことを考慮すれば、グループ同士のやり取りに英語の時間帯を設ける、英語でのやりとりを録画して評価の一部に加味するなどの授業改善が必要である。

今回の授業実践での限界点はもうひとつある。このPBLの授業を通して、

個人の英語力がどのように変化したかを把握することはできなかった。本授業の参加者は英語の授業を他にも多く履修中であり、この PBL だけでの指導の成果を各自の英語力で把握することはできなかった。PBL は(Gras-Velázquez, 2020)にも述べられているように、学習者の意識の変化や英語学習の圧力からの解放されることは有名である。ただし、英語力の変化を把握することは課題でもあった。実践してよく理解できるのは、英語力の変化の把握を目指すのであれば、かなり制御した実験環境下でなければ、まずカリキュラム下での PBL の効果測定は困難といえる。できれば PBL の授業内で課した動画作成ジャーナル内の英文の変化を把握するなどの工夫をし、各学習者の質的な英語力の変化を今後も追跡していく必要があると考える。それについては稿を改めたい。

参考文献

- Beckett, H. G. (1999). *Project-based instruction in a Canadian secondary school's EFL classes: Goals and evaluations*. Unpublished doctoral dissertation. University of British Columbia.
- Beckett, H. G. & Miller, C. P. (2006). *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future (Research in Second Language Learning)*. Information Age Publishing.
- Fried-Booth, D. L. (1987). *Project Work*. Oxford University Press.
- Gras-Velázquez Adrián (2020). *Project-based learning in second language acquisition: Building communities of practice in higher education*. Routledge.
- Hedge, T. (1993). Project work. *English Language Teaching Journal*, 47(3), 276-277.
- Higuchi, K. (2017). *KH Coder 3 Reference Manual*. Retrieved from file:///C:/KHCoderOfficialPackage/khcoder_manual_en.pdf.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle & Practice in Applied Linguistics: Stud-*

ies in Honor of H. G. Widdowson. (pp. 125-144). Oxford University Press.

樋口耕一（2014年）『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－』ナカニシ出版.

MEXT.（2017年）『総合的な教師力向上のための調査研究事業実施報告書』
Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/03/1395661_01.pdf

白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則（2019年）『英語教育用語辞典第3版』大修館書店.