

博士論文「English as a Foreign Language (EFL) 環境下における英語コミュニケーションの基盤を養成するための一方略 ～逐次通訳アプローチの実践とその考察から～」

## 全文要約

17DF401 飯塚 秀樹

### 【課題設定】

筆者は大学での英語教育に従事する以前、高等学校の英語科教諭を17年間務めた経緯があり、学習指導要領で求められるコミュニケーション重視型の英語教育について、その実践の困難さを直接的に体験してきた。その困難さの主な要因として、我が国の置かれるEFL環境が挙げられるであろう。日常生活の中で英語を使用する機会が極めて限られるこの日本社会の中で、コミュニケーション重視の英語教育はどのようにすれば効果的に展開できるのか。筆者はその問いに対し、音声言語としての英語の基礎的トレーニングは欠かせないと考えている。

リーディング指導に関して言えば、語彙の意味や文法を正確に意識しながら読む「精読」と、大量の文献を読み込むことで読解力を高める「多読」という2つの指導法があり、一般的に、この「精読」と「多読」を組み合わせ、リーディング指導は行われている。これをスピーキングにたとえるならば、語彙の意味や文法を正確に意識し、発音やプロソディーにも注意を払いながら話す「精話」と、大量のoutputをさせることでスピーキング力を高める「多話」という2つの概念も成立し得るであろう。本研究では、昨今「多話」活動に比重が置かれる中、課題設定としてこの「精話」に着目し、先行研究からその指導を具体的に実践する手法を編み出し、その効果を検証した。

### 【方法論】

本博士論文は以下のとおり、全8章から構成される。

- ・第1章 学習指導要領とその実践コンテキスト
- ・第2章 先行研究
- ・第3章 英語コミュニケーション基盤養成のための指導モデル構築
- ・第4章 高等学校における逐次通訳アプローチの実践
- ・第5章 大学における逐次通訳アプローチの実践
- ・第6章 逐次通訳アプローチに基づく授業が外部英語検定試験に与える影響
- ・第7章 教員研修会参加教員からのフィードバックとその考察
- ・第8章 本研究のまとめと今後の展望

これらの章題が示しているように、第1章～第2章は学習指導要領や英語教育関連文献に基づく研究となり、指導要領で求められる英語教育の指針を明らかにし、それを実践する際の問題点、そしてその問題を解決するための方略を先行研究から探った。それらの知見をもとに、第3章では具体的な指導方略となる「逐次通訳アプローチ」を構築し、第4章、第5章で、その実践研究を高校（定時制、商業科）及び大学（看護学部、医学部）で行った。これらの章では、効果測定を定期試験や事前・事後テスト、再生率の変化など学校内や授業内の活動に留めていたが、第6章では本アプローチに基づく「精話」活動が外部試験にどのような影響を及ぼすのかについて考察した。第7章では本アプローチに基づく指導を教員側の視点から考察するために、筆者がこれまでに担当した教員研修会からのフィードバックをAIテキストマイニングを用いて振り返り、本アプローチの汎用性について検証した。最終章となる第8章では、研究全体を振り返ると同時に、本アプローチに基づく授業について今後の展望を示した。

以上の方法論を用いて、EFL環境下における英語コミュニケーションの基盤を養成するための一方略について、その研究活動を展開した。

#### 【先行研究・実験解析の内容】

ここでは先行研究・実験解析の内容について章ごとにまとめる。

#### ・第1章 学習指導要領とその実践コンテキスト

本章では我が国の英語教育の指針となる学習指導要領を読み解き、英語教育の方向性を捉えると同時に、それらを実践する上で、小・中・高等学校の教員が抱える問題点を明らかにした。以降ではそれらの主な内容について、1) 小学校、2) 中学校、3) 高等学校と分けて記述する。

##### 1) 小学校

<学習指導要領の方向性>

- ・コミュニケーションを図る素地・基礎となる資質・能力の育成。
- ・2020年度から3・4年生で「外国語活動」が年35時間の必修となり、5・6年生には「外国語」が正式な教科として年70時間導入される。また「外国語」は書くこと（文字指導）も含めた4技能を扱う。

<実践上の問題点>

- ・外国語の免許を所有する小学校教員は5.9%に過ぎない。（文部科学省, 2018a）  
ここでの免許とは、中学校・高等学校教諭一種免許状（外国語）を指す。
- ・指導担当者の約7割が外国語活動の指導に自信がないと回答。（Benesse, 2010）
- ・ALTのJETプログラムからの派遣や直接任用は51.7%に過ぎない。（文部科学省,

2005)

- ・ALT を外部委託する際の問題点（打ち合わせや指示を出すことは偽装請負とみなされる）も明らかにされた。
- ・約 3 割にあたる授業時数を英語が専門でない小学校教員が単独で担当している現状も示された。（文部科学省, 2018a）

## 2) 中学校

<学習指導要領の方向性>

- ・コミュニケーションを図る資質・能力の育成（2021 年度から全面実施）。
- ・授業は英語で行うことを基本とすることが盛り込まれた。

<実践上の問題点>

- ・英検準 1 級以上(CEFR B2 レベル以上)の英語力を持つ中学校英語教員の割合は 36.2%。
- ・約 65%の英語教員がこの CEFR B2 レベルに記される「母語話者と互いに無理なく普通のやり取りができるくらい流暢かつ自然である」というレベルに達していない。
- ・「発話をおおむね英語で行っている」と回答した英語担当教師の割合は 75%以上。  
(文部科学省, 2018b)
- ・指導者が標準からかけ離れた英語で生徒たちに接し、また生徒たちの英語を十分に修正できない状態が続く場合、教室のみでしか意思伝達ができない英語（classroom dialect）を生徒たちが身に付けてしまう危険性が指摘される。（DeKeyser, 2013）
- ・「生徒間の学力差が大きくて授業がしにくい」、「自身の英語力が足りない」（Benesse, 2016）等、コミュニケーション中心の英語教育の中で中学校教員が抱える様々な問題が浮き彫りにされた。

## 3) 高等学校

<学習指導要領の方向性>

- ・コミュニケーションを図る資質・能力の育成（場面に応じてより適切に的確に）。
- ・新学習指導要領は 2022 年度から年次進行で実施される。
- ・Productive skills をさらに強化するための新たな科目「理論・表現 I, II, III」などが設置された。

<実践上の問題点>

- ・英語のみで授業を行うことについて、「日本語で行った方が効果的な場合がある」、「生徒の学力によって難しい場合がある」、「(従来型) 入試に対応できる学力を育成できるか不安である」、「基礎・基本が身につかない気がする」（Benesse, 2016）などの現場からの声に集約されるように、その実践には厳しい現状が見られる。
- ・第 2 期教育振興基本計画（文部科学省, 2013a）により、卒業段階で 50%以上の高校生を CEFR A2~B1 程度（英検準 2 級~2 級程度）の語学力に到達させることが掲げられた。

さらに、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文部科学省, 2013b）においては、その目標レベルは CEFR B1～B2 程度（英検 2 級～準 1 級）へと引き上げられた。しかし、その 5 年後の 2018 年度英語教育実施状況調査（高等学校）（文部科学省, 2018f）を見ると、CEFR A2 レベル相当以上を取得している高校 3 年生の割合は 20.5%、資格検定試験は受験していないが CEFR A2 レベル相当以上の英語力を有すると思われる生徒は 19.7%、その両者を合わせても 40.2%となり、目標とする英語力には到達していない。

- ・ 大学などの高等教育機関への進学率（男子 52.1%、女子 57.3%）（総務省統計局, 2019）を鑑みた場合、上記目標に到達させることは喫緊の課題と言える。

## ・ 第 2 章 先行研究

本章では EFL 環境下におけるコミュニケーション重視の英語教育という課題に対し 1) Levelt's Speech Production Model、2) Kadota's Sound Comprehension Model、3) Prosody、4) Formulaic Language、5) Reproduction、6) Shadowing の 6 項目に関する先行研究を調査し、それぞれの研究から明らかにされたことを考察した。特に 1) 及び 2) のモデル（図 2.6.1.及び図 2.6.2.）を用いることで、何故シャドーイング訓練はスピーキング力を顕著に伸長させないのか、何故既知テキストのシャドーイングはリスニング力を高めないのか等の問題が理論的に明らかにされ、指導法略を構築する上で大きな発見となった。

図 2.6.1. Speech Production Model  
(adapted from Levelt, 1989, p. 9)

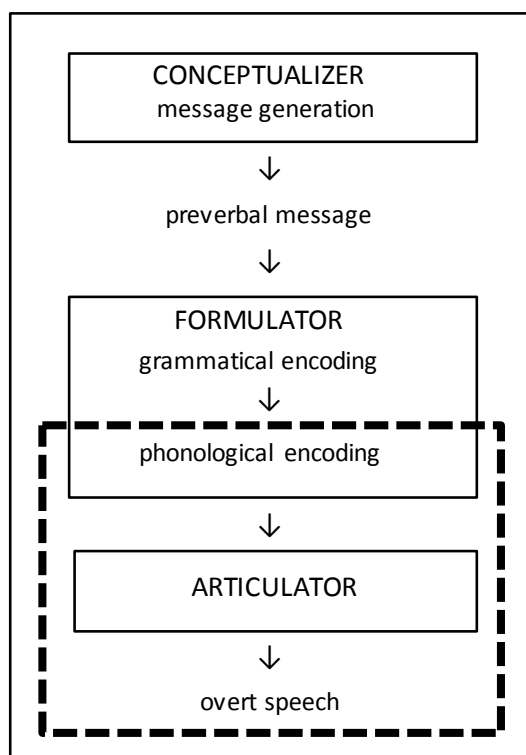
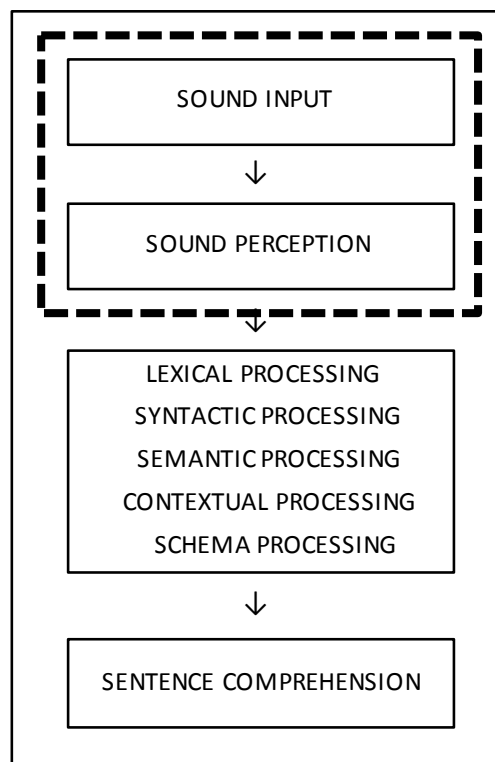


図 2.6.2. Sound Comprehension Model  
(adapted from Kadota, 2007, p. 45)



また、リスニングの効果的指導法は未だ存在しないとする先行研究がある中で、**reproduction** を前提としたリスニング活動や未知テキストのシャドーイングを行うことで、その解決が図られることも示された。

**Formulaic Language** については、私たちが言葉を発する際、統語知識に基づきその場で文を創作するだけでなく、定型化された語やフレーズの連なりを単に記憶から取り出す側面があることもその研究から明らかとなった。このような定型表現の蓄積は **EFL** 環境における外国語学習の効率化を高める上で必須と言えるであろう。

さらに **prosody** に関する研究からは、英語母語話者が英語音声を理解する上でプロソディーに依存する割合が高い点、英語習熟度の低い学生ほどプロソディーへの依存度も低下する点、そして自然なコミュニケーションにおける意味伝達の少くない部分をプロソディーが担っている点なども示され、日本語母語話者が英語など音声体系の異なる言語を学ぶ場合、そのプロソディーの獲得も必須となることが明らかにされた。

これらの先行研究から、**reproduction** と **shadowing** とを組み合わせることで、英語コミュニケーションの基盤が養成される可能性が示された。

### ・第3章 英語コミュニケーション基盤養成のための指導モデル構築

本章では前章の先行研究に基づき、本研究のテーマとなる「逐次通訳アプローチ」を構築した。本アプローチは既存の教室環境を大きく変えることなくコミュニケーションの基盤養成を無理なく遂行できる指導モデルであり、主にプロソディー獲得のためのシャドーイングと、シャドーイングに欠落するアウトプットの意識を補うためのリプロダクションから構成される。また、本アプローチでは **Written Reproduction** や、それに基づくオリジナルパッセージとの比較活動も取り入れることで、**Oral Reproduction** のみでは気付き難い中間言語上の問題も可視化され、学生たちの英語が **classroom dialect** に陥ることがないように配慮した。なお、オリジナルパッセージの再生時に、逐次通訳で用いられるノート形態を踏襲した記号をプロンプトとして用いているため、本アプローチを逐次通訳アプローチと呼ぶことにした。

さらに、本章では、リーディング力が精読と多読という 2 つの認知活動から成ることを鑑み、スピーキング力についても「精話」・「多話」という概念化を行った。前述したとおり、本アプローチではシャドーイングによる正確な英語プロソディーの獲得後、オリジナルパッセージを **conceptualizer**・**grammatical/phonological encoding**・**articulator** に照らし合わせ口頭再生していく。そして、オリジナルパッセージとの比較活動からその正確性を徐々に高めることを目的としている。つまり、本アプローチによる再生活動は「精話」に該当するものと言えるであろう。

昨今におけるコミュニケーション重視の英語教育を振り返ると、この「精話」活動によ

る音声言語の基礎トレーニングや、その基盤獲得が十分でないままに、インタラクションやディベートなどの「多話」を強いられる傾向が見られる。しかし「精話」による言語項目の基盤獲得なしに創造的な言語活動を行うことは現実的とは言えないであろう。

また、この章ではリスニングやライティングについても、「精聴」・「多聴」及び「精書」・「多書」の概念化を行い、**productive skills** や **receptive skills** の観点から「精話」・「精書」、そして「精聴」・「精読」の類似性を説いた。本アプローチに基づく「精話」活動は言語産出の点で「精書」と繋がり、同様に、内容理解だけでなく再生をも意識した本アプローチ上のリスニング活動は「精聴」と言え、それは意味処理・統語処理の点において「精読」と同種のものと同視される。以上のことから、本アプローチは技能統合型の指導モデルと言え、2024年度から開始が予定される4技能型入試対策にも応用可能と言えるであろう。

#### ・第4章 高等学校における逐次通訳アプローチ (The Consecutive Interpreting Approach) の実践

本章では逐次通訳アプローチに基づく実践研究を高等学校（定時制・商業科）で行った。定時制での結果は本博士論文中の当該章 1.4. で示したとおりとなるが、指導担当者として大きく心を動かされたこととして、普段読むこと以外に英語を口にしなかった生徒たちが、自発的に **Oral Reproduction** 活動に取り組んでいた点が挙げられる。ZPD（最近接発達領域）を注意深く見極め、それに即した指導方略・課題を展開することで、当初困難と思われた教室内での言語活動が活性化されたことは、まさに先行研究の恩恵と言えるであろう。

この定時制における萌芽的研究は次の商業高校での研究に発展し、オリジナルパッセージの再生率を検証するに至った。その結果、1年生（実験群 39名）では 93語からなるテキスト本文の筆記再生率が寛容採点上で平均 80.6%に達していることが示された（表 4.2.14.）。

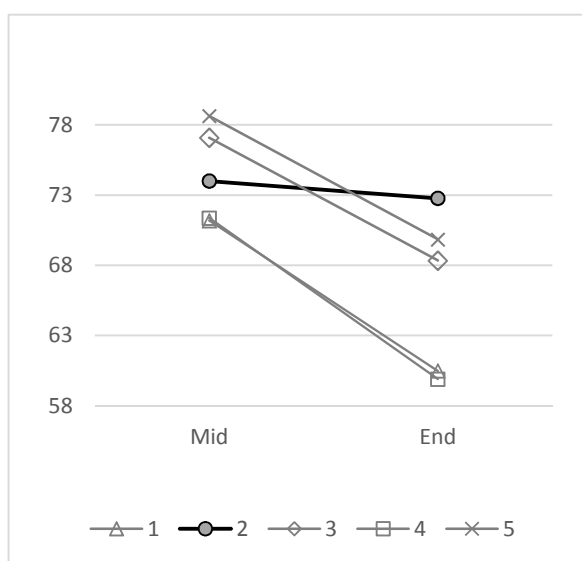
表 4.2.14. **Written Reproduction** における採点方法ごとの記述統計値

学年 (n)	全表出		寛容採点		完全一致	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
1 学年 (39)	84.5	26.8	80.6	26.3	69.7	25.1
3 学年 (36)	61.5	32.6	56.9	32.0	51.4	30.5

寛容採点とは綴り誤りなどを許容する採点法で、その値は **Oral Reproduction** の再生率に近い。つまり、本アプローチにより、1年生 39名は平均的にテキスト本文のほぼ 8割を口頭再生していたことが窺える。3年生（実験群 36名）の場合、オリジナルパッセージの総語数が 204語となり、再生に係る負荷が1年生と比較し倍増しているため再生率の低下が見られた。しかし、寛容採点上の再生率は 56.9%と約 6割に達していた。

また、本アプローチに基づく再生活動は定期試験にも影響を及ぼし、実験群となる 3 年生 1 クラス 36 名の平均得点は、中間テスト上では統制群との差は見られなかったものの、期末テストでは統制群が有意に点数を下げる中、実験群のみがその点数を維持する形となった (図 4.2.2.)。この期末テストの問題分析を行うと、53%が文法を扱う補助教材からの出題であり、このことから本アプローチに基づく指導は文法項目の定着にも寄与することが示された。

図 4.2.2. 習熟度別リスニング事前・事後テスト得点推移



太線 2 が実験群 (飯塚, 2010b, p.54)

### ・第 5 章 大学における逐次通訳アプローチの実践

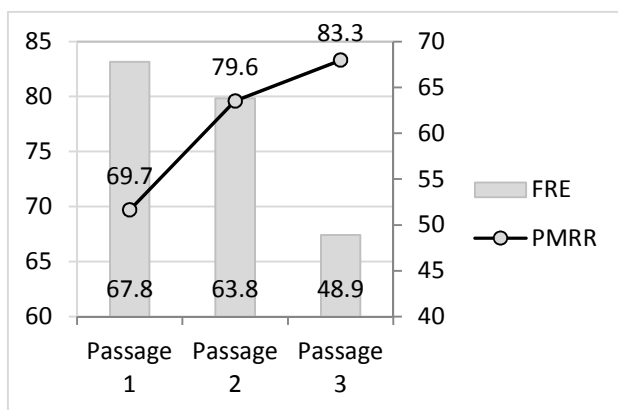
本章では医学部・看護学部<sup>1)</sup>に在籍する学生を対象に、逐次通訳アプローチの改編版に基づく活動を展開した。改編版ではオリジナルパッセージの文字情報は最終段階まで開示されず、学生たちは音声情報のみで **Sound Comprehension** や **Speech Production** に係る各処理を行い、再生活動を実践しなければならない。このような負荷の高い再生活動の中、**accuracy** と **complexity** に着目しつつ再生率の変化を追った。また、前章では CALL や LL 教室における実践であったのに対し、本章では普通教室での活動となった。そのため、本アプローチの汎用性についても検証することとした。その結果、以下の a~c が示された。

- a. 本アプローチにより、普通教室においてもリスニング力の向上が図られた。
- b. 学生による授業評価から、シャドーイングとリプロダクションを中心に授業を展開することで、学生達のやる気を喚起させた状態で本アプローチが運用できる点が示され

た。

- c. 本アプローチの改編版による活動から、語数や複雑さが徐々に増加するパッセージにおいても、その完全一致再生率に向上が見られ（図 5.3.1.）、本アプローチによる「精話」活動が fluency の基盤となる accuracy や complexity の養成を担保することも示された。

図 5.3.1. パッセージ 1-3 の完全一致再生率



FRE : Flesch Reading Ease、PMRR : Perfect Match Reproduction Rates

上記 a 及び b の結果から、本アプローチの汎用性を高めるための視点が得られ、生徒・学生たちの習熟度が異なる教育現場においても本アプローチを効果的に機能させる方略が示された。

また、本研究からは「多話」活動を継続しても、その過程で文法力と語彙力の蓄積が図られなければスピーキング力が伸張しない例があることも明らかにされた（根岸・加藤・森下・鹿島田, 2017）。しかし上記 c の結果により、本アプローチによる「精話」活動を指導要領で謳われる言語活動（「多話」活動）に組み入れることで、そのような問題も回避されることが示唆された。

本章では医療系大学（医学部・看護学部）の実践研究を記したが、2018年現在、国内大学全学科数の中で医療・保健学や看護学に関する学科数は、それぞれ4番目、7番目に多い。従って、本研究からの知見が大学英語教育に与える影響は少ないとは言えないであろう。

#### ・第6章 逐次通訳アプローチに基づく授業が外部英語検定試験に与える影響

本章では逐次アプローチに基づく「精話」活動が外部試験にどのような影響を及ぼすのかについて考察した。第1章で指摘したとおり、コミュニケーション重視の英語教育が従来型の入学試験などに対応し得るのかと懸念する教員は多い。前章でも触れたとおり、指



導要領で求められる「多話」活動を継続してもスピーキング力が伸長しない例も散見され、その理由として文法力と語彙力が未定着、あるいは不足している点が示された。これはコミュニケーション活動を主とする英語教育の流れが強まる中、今後さらに注視すべき点と言えるであろう。つまり、「多話」活動の中で文法力と語彙力も同時に養成されなければ、既知の語や統語表現を繰り返すだけの活動となり、表現力は拡張されない。また、文法・語彙力を高めなければ従来型の入学試験にも対応できない。では、音声中心の指導ではあるが、「多話」活動とは異なる本アプローチによる「精話」活動を継続的に実践した場合、従来型の外部試験に対しどのような結果をもたらすのか。

その検証のために、当該研究では G 県南西部にある商業高校との共同研究に着手し、約 5 ヶ月間の「精話」活動が外部試験となる全商英検 1 級にどのような効果を与えるのかについて調査した。その結果、研究開始 4 ヶ月後の本試験（9 月）において、協力者 30 名（2 学年）のうち 13 名が全商英検 1 級の合格を果たした。その後続く 12 月の本試験においても 7 名が合格し、本研究協力者 30 名からは 2 学年終了時まで合計 20 名の合格者が輩出された。

当該高校からの資料\*によれば、これまでも全商英検 1 級対策として既出問題の指導や語彙テストなどを継続的に行ってきたが、過去 4 年間における 2 学年の全商英検 1 級平均合格者数は 9 月期で 3.75 人（SD=3.3）、12 月期で 3.25 人（SD=2.6）となっている。従って、今回の合格状況は過去 4 年間の平均と比較し、9 月期ではおおよそ 3.5 倍増、12 月期では約 2.2 倍増となった。

#### \*全商英検 1 級合格者数の推移

	H23 入学生	H24 入学生	H25 入学生	H26 入学生	H27 入学生
1 年次	2	0	0	0	1
2 年次	2	8	9	9	20

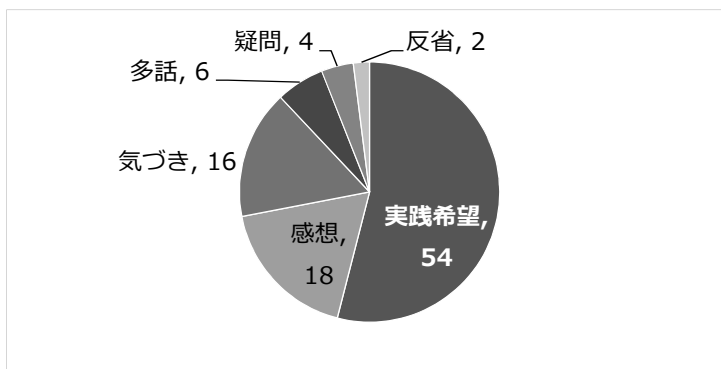
また、その後の追調査から、研究翌年度には新たな 1 級受験者も加わり、さらに 13 名の合格者が当該学年から輩出されたことが報告された。よって、本アプローチによる介入後、当該学年からは累計 33 名の合格者を輩出したことになり、当該校における過去の合格者数と比較しても特筆すべき結果となった。

全商英検 1 級と一般的な大学入学試験の難易度は異なるものの、この結果はコミュニケーション重視の授業が従来型の入試に対応できるのかとする指導者の懸念を一部払拭するものと言える。つまり、指導要領で謳われる「多話」活動だけでなく、そこに本アプローチに基づく「精話」活動も組み入れることで、語彙力・文法力も養われ、従来型の入試に対応できるだけでなく、入試改革以降の 4 技能入試にも対応可能ではないかという視点ももたらされた。

## ・第7章 教員研修会参加者からのフィードバックとその考察

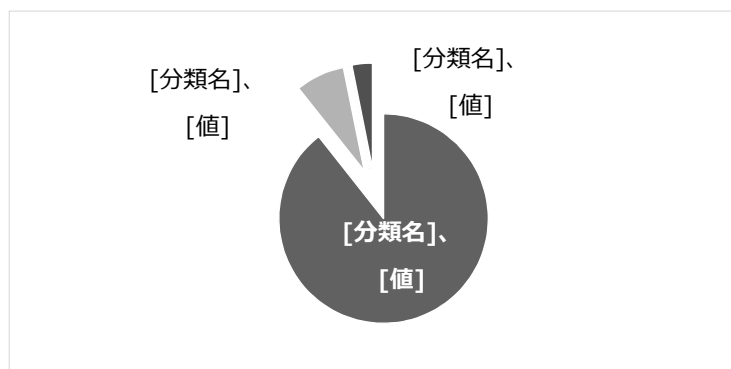
本章では、筆者がこれまでに全9回担当したELEC英語教育研修会からのフィードバックを振り返り、本アプローチを教員側の視点から考察した。筆者による本研修会の累計受講者数は181人に及び、受講者出身県も全国28都道府県にわたる。また、本研修会は1日の講座を2名の講師が担当する形を取っており、筆者の講座内容に興味がある教員だけを集めた研修であるとは必ずしも言えない。従って、フィードバック中の自由記載全112コメントを分析することで、本アプローチを教員側の視点から客観的に捉え、全国的な指導現場における課題等も抽出されることが見込まれた。そこでAIテキストマイニングで全コメントを解析し、全体の傾向を捉えたところ、本アプローチを受講者所属校で実践したいとする傾向が明らかにされ、その割合は6つのフィードバック分類項目(図7.5)中、一番高い値を示した。

図7.5. フィードバックコメント項目ごとの割合 (%)



本来、指導要領で謳われるコミュニケーション重視の英語教育が主流であるとするならば、本アプローチに基づく「精話」活動よりも「多話」活動のほうが関心は高いはずである。しかし、これらのフィードバックを見る限り「多話」活動を示唆するコメントは全体の6%程度に過ぎず、このことから、受講者の抱える生徒たちの多くが今でも「多話」に至るまでの基礎的な部分で苦戦している様子が示された。また受講者の約9割が本アプローチに基づく研修会に満足できたと回答(図7.3)している点からも、生徒たちの実像が改められて浮き彫りにされ、同時に本アプローチの方法論・効果についてもある程度支持されたことが窺える。

図 7.3. 受講者の満足度調査 (%)



### ・第8章 本研究のまとめと今後の展望

本章では本研究全体を振り返るとともに、今後の展望として、「精話」・「多話」間の接続を円滑にするための **paraphrasing** 活動や縦断的研究の計画について言及した。また、英語が **lingua franca** として急速に拡大している中、多言語主義、文化の多様性を敬いつつ本アプローチに基づく英語教育を行うとする筆者自身の英語教育観についても言及した。

#### 【結論・考察】

前述したとおり、本アプローチはシャドーイングとリプロダクションから成る指導法で、オリジナルパッセージを音声面、統語面を含め、ノートから忠実に口頭再現することが求められる。本研究ではそれを「精話」と呼び、その効果を高等学校・大学で検証した。顕著な効果としては、

- ・ 39名の生徒がテキスト本文の約8割を平均的に口頭再生していた点（第4章）
- ・ 語数や複雑さが徐々に増加するパッセージにおいても、その完全一致再生率に向上が見

られ、本アプローチによる「精話」活動が **fluency** の基盤となる **accuracy** や **complexity** の養成を担保することが示された点（第5章）

- ・ 外部試験の結果から、「多話」活動だけでなく、そこに本アプローチに基づく「精話」活動を組み入れることで、コミュニケーション重視の授業であっても従来型の入試に対応できる可能性が示された点（第6章）

などが挙げられる。しかし、本アプローチに基づく「精話」という再生活動も、どこかの時点で自発的な発話へと移行されなければ、真のスピーキング力にはつながらない。この「精話」活動の問題点は再生ということに集約され、そこには「多話」という独自の言葉を生み出すための創造性が欠けてしまう。しかし本研究で論じてきたように、ある程度の

「精話」による言語項目の蓄積がなければ学生はそもそも「多話」活動を十分に始められない。そこで、本アプローチにより蓄積された精話力に創造性を加え、独自の言葉で言い換える **paraphrasing** を導入することで、「精話」・「多話」間の接続はより円滑に遂行できると思われる。従って、今後の展望としては、自発的な発話への橋渡しとして本アプローチに **paraphrasing** 活動を加えた方略について考えたい。さらにもう1つの展望として、中学校の早い段階で本アプローチに基づく「精話」活動を展開し、1～3年生で使用される教科書本文すべてを **Oral Reproduction** させ、結果としてどのような効果が導き出されるのかについても縦断的研究から明らかにしたい。

現在、日本語を含む世界言語の置かれる状況は英語が国際語と化したことにより大きく変化しつつある。そのような中、筆者は一語学教師として、英語という言葉が持つ独自の響きや統語体系、そしてその背後にある文化・民族性を大切にしつつ、授業を展開したいと考えている。日本国内のみで通じる英語を指導してはいけない。それがシャドーイングによるプロソディー獲得やリプロダクションによる型の体得を本アプローチに取り入れた理由の1つでもある。**Inner Circle** における英語という言葉を尊重し、その響きや輝きを味わうことは、国際語としての英語獲得のみならず、多言語主義や文化の多様性を敬うことになり、それは結果として我が国の母語である日本語を守ることに繋がるであろう。

本アプローチにより、一人でも多くの学生がそのような英語の輝きを体得できればと願っている。

#### 【謝辞】

本学位論文執筆にあたり、貴重な示唆や様々な参考文献を長期にわたりご提示頂いた名古屋学院大学 柳 善和 先生に心から感謝申し上げます。本論文の根幹となる概念は、先生にご教授頂いたものにより支えられています。また、**Speech Production Model** 及び **Sound Comprehension Model** について、図の使用をご快諾頂いた **Willem Levelt** 先生、門田修平先生にも感謝の念が絶えません。そして、貴重な研究データ群の引用を許可して頂いた村尾玲美先生、前田昌寛先生、大縄道子先生、池邊裕司先生、鈴木久実先生にも感謝の意を表します。これらの図やデータ、そしてそこからの示唆がなければ、本研究概念の説明は成立し得ないと感じています。

さらに、(公益財団法人)ぐんま赤尾奨学財団をはじめ、日本学術振興会科学研究費助成事業にも感謝申し上げます。これらの研究費により大変貴重な研究を遂行することができました。また、**ELEC** 英語教育研修会の皆様にも深く感謝致します。

最後に、本論文作成のために最大限の時間を確保してくれた、私の妻、二人の娘にも感謝したい。ありがとうございました。