

語学教育エキスポ 2013

日時 3月17日（日）

場所 早稲田大学 11号館 4階会議場

日本において最適な外国語教育法／学習法の開発を目指して

主催

JACET 教育問題研究会

共催

日本メディア英語学会，日豪NZ教育文化学会

日本ロシア語教育研究会，日本イスパニヤ学会

中国語教育学会，朝鮮語教育研究会

日本フランス語教育学会

日本独文学会ドイツ語教育部会

日本リメディアル教育学会英語部会

神保尚武科研，西山教行科研，林田理恵科研

境一三科研，大崎さつき科研，清田洋一科研

砂岡和子科研，高木亜希子科研，藤尾美佐科研

オールジャパンで...

この2月に高校の先生の前でお話をする機会があり、直前でしめくくりの言葉に悩んでいた時、境一三先生（慶應義塾大学）のフェイス・ブックに、先生の授業を受けた学生の感想が載っていた：

「ヨーロッパや言語にまつわるお話が毎回とても楽しかったです。私は、（中略）外国語を習得するのは英語ですら苦労しているのですが、それは外国語を学ぶ土台がないからだと思いました。今まで外国語を学ぶのは目前にある試験のために、試験の先の目標は外国とは全く関係がありませんでした。そんな状況では、外国語に興味を持てるわけもなく、ただただ語学の勉強が理解に追われ、机上で終わってしまうのは当たり前でした。外国語習得の土台はやはりその外国語が使われている文化に興味がある、接したいと思う気持ちにあると思います」

（経済学部 1 年生ドイツ語履修者の授業の感想）

この感想に非常に感銘を受けた。境先生の下承を得て、高校の先生の前で披露することにした。我々は言語教育のプロなんだから、試験で脅して勉強させるだけでなく、学習者に外国語を勉強したいという気持ちにさせることが重要だし、その方が学習者も進んで勉強するのだということが会場に伝わったと思う。出版社の方で、その話を聞いていた方が、あとで、自分もその学部の出身でしたが、「英語の授業は机上で終わっていたんだ」ということを先生の話をお聞きして理解しましたと話してくださいました。

今、大学の英語教育で TOEIC の授業が蔓延している。この効果を否定するわけではないが、試験に頼りきりでは、大学の外国語教育を担当する教員が指導法を見失っているように思える。何とか英知を絞って、「日本において最適な外国語教育法／学習法の開発を目指す」ことはできないものだろうか。そんな思いで、今回の語学教育エキスポを開催することにした。本当は、「オールジャパンで」とつけたかった。しかし、我々の呼びかけにどれくらい応じてくださるか自信がなかった。結果的には18団体が応じてくださった。来年は、この輪を広げて、「オールジャパンで」と唱えたい。今つながることがクリエイティブになり、新しい価値を生み出すと信じている。

2013 年 3 月 酒井志延

目 次

シンポジウムおよびワークショップ

時間 会場	演題	演者	頁
9:00- 10:30 406	言語教育課程において学ぶ学生または初任者プログラムにいる教師が英語教師として成長するための気づきの手がかかりとなるポートフォリオ(J-POSTL)の使用について	高木亜希子 (青山学院大学) 遠藤雪枝 (清泉女子大学) 藤井彰子 (聖心女子大学)	5
10:40- 12:10 406	生徒が英語力を向上させる時の気づきに資する CAN-DO リストの開発, 利用について	神保尚武 (早稲田大学) 清田洋一 (明星大学) 臼井芳子 (獨協大学) 醍醐路子 (駒込中学校) 天野正明 (群馬県教育委員会)	9
10:40- 12:10 8号館 308	「英語教育における翻訳(TILT: Translation and Interpreting in Language Teaching)の意義と位置づけ—CEFRによる新たな英語力の定義に関連して—」通訳翻訳をコミュニケーションのための言語活動として初めて正当に位置付けた「ヨーロッパ言語共通参照枠」に言及しながら、我が国の大学教育における通訳翻訳教育の今日的意義と位置付けについて議論する。	染谷泰正 (関西大学) 河原清志 (金城学院大学) 山本成代 (創価大学)	27
13:10- 14:40 406	中堅の教員が教員としてのさらなる成長を目指す場合、その成長の気づきに資するポートフォリオ(J-POTL)の使用はどうあるべきか -2012年に実施した全国調査(5600名を超える中高教師の回答)の結果をもとに	酒井志延 (千葉商科大学) 平木裕 (文科省教科調査官) 青山彰 (都立国際高校校長) 跡部智 (慶應義塾普通部) 深澤清治 (広島大学)	13
13:10- 14:40 8号館 308	「異文化間コミュニケーション能力をどのように養成するか—「複言語・複文化アプローチ参照枠」や「異文化間コミュニケーション言語教育」の活用について」	久村研 (田園調布学園大学) 中山夏恵 (共愛学園前橋国際大学) 大崎さつき (創価大学), 栗原文子 (中央大学)	31
15:00- 17:00 406	英語以外の外国語教育について -2012年に実施した全国調査(16000名の回答)の結果の中間報告をもとに-	境一三 (慶應義塾大学) 大木充 (京都大学) 砂岡和子 (早稲田大学) 塚原信行 (京都大学) 長谷川由紀子 (九州産業大学) 林田理恵 (大阪大学) 藤原三枝子 (甲南大学) 姫田麻利子 (大東文化大学)	17
15:00- 17:00 8号館308	ビジネス英語能力育成のためのコンテンツ型ワークショップ	藤尾美佐 (東洋大学) 学生 ビジネスマン	35

個人研究発表 1 (409 会議室)

時間	演題	演者	頁
9:00-9:30	聴覚障害学生の第二外国語受講	松藤みどり (筑波技術大学)	37
9:30-10:00	オーストラリアの外国語教育の考え方とその実践	青木典子 (桜美林大学)	39
10:00-10:30	第三言語習得に対する関心度と英語の習熟度との関係性	出野由紀子 (外務省)	41

個人研究発表 2 (408 会議室)

時間	演題	演者	頁
9:00-9:30	韓国語教育におけるデータベース活用型スライド教材提示ツールと授業での実践利用	金善美 (大手前大学) 神谷健一 (大阪工業大学)	43
9:30-10:00	iPad を活用したドイツ語協調学習の実践報告	岩居弘樹 (大阪大学)	45
10:00-10:30	内容を重視した外国語教育のカリキュラム開発と指導について：第2外国語としてのロシア語教育の場合	林田理恵 (大阪大学) 横井幸子 (大阪大学)	47
10:40-11:10	スペイン語学習のめやす策定の試みー中間報告	大森洋子 (明治学院大学) 落合佐枝 (獨協大学) 西村君代 (上智大学)	49
11:10-11:40	自律的学習者を育成するスペイン語教育の試み グローバル人材育成推進事業への期待と懸念	江澤 照美 (愛知県立大学)	51
11:40-12:10	教育・学習環境のフランス語学習者の動機づけに あたえる影響	堀晋也 (京都大学)	53
13:10-13:40	世界に通じるビジネスパーソンになるための実践トレーニング	立野信行	55
13:40-14:10	英語プレゼンテーションにおける異文化コミュニケーション能力の養成	勝又恵理子 (青山学院大学)	57
14:10-14:40	英語のクラスにおける創造性と発信力を育む教育：将来のキャリアと起業を視野に入れたビジネスプレゼンテーション	塩見 佳代子 (立命館大学)	59
15:00-15:30	教職履修生にとって授業を振り返る意味とは何か	高木亜希子 (青山学院大学)	61
15:30-16:00	目標に準拠した評価と CAN-DO リスト作成 (教育困難校の事例)	宮本順紀 (茨城県立茎崎高校)	63
16:00-16:30	小中高連携を踏まえた教科書ベースの Can-Do リスト作成試案	長沼君主 (東京外国語大学)	65
16:30-17:00	小学校教員の目指すべき英語発音：正確さか 通じやすさか	西尾由里 (岐阜薬科大学) 猪井新一 (茨城大学) 都築雅子 (中京大学)	67

個人研究発表 3 (407 会議室)

時間	演題	演者	頁
9:00- 9:30	異文化コミュニケーション能力を高めるアプローチ：LMS の活用	野澤和典（立命館大学）	69
09:30- 10:00	英日翻訳授業におけるアクション・ラーニングの効果：英語習熟度（TOEIC スコア）の相違が学習効率に与える影響の考察	John McLean （安田女子大学）	87
10:00- 10:30	学習に対する動機付けと自律性アップを主眼とするグローバル人材育成プログラム	小野博（福岡大学） 大津敦史（福岡大学） 林 裕子（福岡大学）	71
10:40- 11:10	CEFR と『外国語学習のめやす』—言語共通参照枠の「何をどのように」活用するか	植村麻紀子（神田外語大学）	73
11:10- 11:40	ICT 活用による効果的、効率的な第二言語習得法の創出と自律的学習者、教師の育成 —教養中国語基礎教育の事例を通じて	湯山トミ子（成蹊大学）	75
11:40- 12:10	日中対峙討論に見るフレキシブル・アイデンティティーの変容	佐藤航平（早稲田大学） 井上智貴（早稲田大学） 田邊稔貴（早稲田大学） 千葉薫（早稲田大学） 中澤一平（早稲田大学） 仲俣将樹（早稲田大学） 西野里沙（早稲田大学） 砂岡和子（早稲田大学）	77
15:00- 15:30	Communicative Reading Instruction: from questions to interaction (コミュニケーションな読解指導法：発問からインタラクションへ)	細川 博文 （福岡女学院大学）	79
15:30- 16:00	統一的基準に基づく入学前英語教育用教材の開発について	永井典子（茨城大学） 綾野誠紀（三重大大学） 岡田圭子（獨協大学） 中西貴行（常磐大学）	81
16:00- 16:30	日本人大人学習者の"英語を共通語とする異文化コミュニケーション力"育成のために(第二言語習得理論を応用した明示的指導過程、また評価法)	堀八重子	83
16:30- 17:00	グロービッシュを用いたリメディアル教育の事例報告	平瀬洋子 （広島国際学院大学）	85

シンポジウム 1

言語教育課程において学ぶ学生または初任者プログラムにいる教師が 英語教師として成長するための気づきの手がかりとなる ポートフォリオ(J-POSTL)の使用について

高木 亜希子^A, 遠藤 雪枝^B, 藤井 彰子^C

アブストラクト: 本シンポジウム(ラウンド・テーブル)の目的は、JACET 教育問題研究会が作成した「言語教育履修生のためのポートフォリオ(J-POSTL)」について理解を深め、その効果的な活用のあり方を議論することである。セッションの前半では、ポートフォリオの概要とポートフォリオの使用のポイントについて説明する。また、2名の活用状況、利点と課題、今後の可能性について発表する。後半では、参加者全員で自由に意見を交換し、ポートフォリオの活用について考察したい。

キーワード: CEFR, ポートフォリオ, 振り返り, 教員養成, 教師の成長

1 J-POSTL の概要

近年、教師教育において振り返りの重要性が認識されてきており、英語教職課程の授業においても、定期的にティーチング・ジャーナルを書いたり、模擬授業などをビデオに撮影し省察を行う実践も報告されている。しかしながら、ポートフォリオを使った実践についてはほとんど報告されておらず、省察を促すツールとしてのポートフォリオの効果や活用方法について考察が必要である。

JACET 教育問題研究会では、CEFR を源泉として開発された「言語教育実習生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ」(EPOSTL)を、2009 年度に、日本の文脈に合うように翻案化し、「言語教育履修生のためのポートフォリオ」(J-POSTL)を作成した。本ポートフォリオは、「自分自身について」、「振り返りのためのチェックリスト」、「個人学習・実践記録票」の3部構成になっており、英語教師の授業力を可視化した7分野(I 教育環境, II 教授法, III 教授資料の入手先, IV 授業計画, V 授業実践, VI 自立学習, VII 評価)100項目の Can-do 記述文が含まれている。対象者は、大学において英語教職課程を履修する学生で、教職課程履修時から教育実習を経て教職に就くまで、大学の授業や教育実習先での実践を継続的に記録するこ

とで、自分の成長に役立てるものである。また、教職課程や実習での学びの際に、現段階でどのレベルまでできれば良いのかを振り返ることで、教職に対する気づきを促し、主体的に成長していくことを支援する。

2010 年度には、J-POSTL の記述文(descriptors)を、実際の教育現場で受容できるように文脈化し、さらなる可視化、透明化を試みた。

具体的には、検定教科書を使った主に英語で行う Communicative Language Teaching の授業において、実習生が使用することを考慮し、それぞれの記述文を実践の上で具体的に理解できるような記述を行った。現在、ポートフォリオは JACET 教育問題研究会のホームページで公開されており、誰でもダウンロードして使用できるようになっている。100項目の記述文の解説がついているものとついてないものの2種類がある。

2 J-POSTL の経年調査

JACET 教育問題研究会では、学生及び指導教員がポートフォリオを有効に利用する具体的方策を探るために、1年間にわたって、J-POSTL を複数の大学で使用してもらい、2011 年度及び2012 年度に2回の経年調査を行った。

調査の結果、ポートフォリオを使用することで、6割以上の学生が英語教師に求められる専門的な能力を理解し、8割以上の学生が自分自身について振り返ることができたと回答した。また、ポートフォリオ受領

A: 青山学院大学教育人間科学部
B: 清泉女子大学言語教育研究所
C: 聖心女子大学文学部

時には効果や意義について懐疑的であったり、負担感や面倒という気持ちを持った学生も、利用後は概ね肯定的な意見を述べていた。しかしながら、ポートフォリオを実際に活用できた学生は 4 割にとどまり、活用できたかどうか明言できない学生も 4 割いた。また、ポートフォリオを指導教員に見てもらう機会や履修者同士で話し合う機会はほとんどなかった。

ポートフォリオを効果的に活用できなかった主な原因は、意義や活用方法が分からなかったためである。したがって今後、指導教員にポートフォリオの意義や活用方法を理解してもらい、配布時に十分な説明を行うことと、既存のカリキュラムの中でポートフォリオを活用する方法を考え、提案する必要がある。

3 J-POSTL の活用のポイント

J-POSTL を活用するにあたり、全ての項目を使用しなければいけないと考え、負担感を感じる学生や指導教員もいるかもしれない。しかしながら、Newby ら(2011)の手引を参考にすれば、柔軟な活用方法が考えられる。本稿では、2012 年 10 月に JACET 教育問題研究会が作成した「J-POSTL よくある質問」に基づき、活用方法のポイントを 3 つ提示する。

一点目として、ポートフォリオは、履修生に、最初から順番に全て記入してもらう必要はない。ポートフォリオは、ある程度一貫性をもって構成されているが、既存のカリキュラムで扱う内容に合わせて、適宜取捨選択して利用することが可能である。また、扱う順番を変えてもよい。例えば、既に教職課程の別の授業において、教職課程や教育実習に対する期待や不安などを記述させていれば、3 部構成のうち、(1) 自分自身については扱わず、(2) 振り返りのための授業力自己評価項目リストと(3) 個人学習・実践記録表のみ使用することができる。

二点目に、振り返りのための授業力自己評価項目リストの 100 項目を柔軟に使用することである。項目が多すぎるという指摘があるが、J-POSTL の元になった EPOSTL には 195 項目あり、日本に文脈化するにあたり、100 項目まで削減した。J-POSTL の説明では、教職履修生への試行調査の目的のため、3 回振り返りを行うことになっているが、実際には全ての Can-do 記述文を、一度に扱う必要はない。また、100 項目全てを扱わなくてもよい。例えば、教職課程の授

業内容に合わせて、リーディングに関する項目をいくつか取り上げ、履修生同士で具体的な場面や活動例を話し合わせたり、模擬授業に関連する項目をいくつか取り上げ、模擬授業後にそれらの項目に基づいて話し合わせることが可能である。

三点目に、振り返りのための授業力自己評価項目リストは発展的な使い方が考えられる。例えば、教育実習前に、履修者が実習で焦点を当てたい項目を 5~10 項目選択し、実習中にそれらの項目に焦点を当てて、授業観察をしたり、授業計画を立てたり、授業の振り返りを行うことができる。項目を指導教諭に示して、項目に基づいて助言をもらったり、話し合ってもよい。

以上、J-POSTL の概要、経年調査、活用のポイントについて述べてきた。次項では、J-POSTL の活用事例を 2 つ紹介する。

4 J-POSTL 活用事例 1

本事例では、私立大学の教職課程における J-POSTL 活用方法についての報告をする。

これまで 2010 年度、2011 年度、2012 年度の英語教職課程の授業において、J-POSTL を活用してきた。履修者が毎年約 70 名いる非常勤先 (M 大学) での活用であったので苦心する点もあったが、J-POSTL をどのように活用したのか、また今後の課題などに関して、以下に記す。

まずは M 大学での教職課程のカリキュラムを述べ、時間的にも空間的にも限られた中での活用方法を紹介したい。

4.1 M 大学における英語教職履修者が履修すべき教科に関わる科目

- ・3 年次：「英語科教育法Ⅰ（前期）」「英語科教育法Ⅱ（後期）」「授業デザイン論（英語）（後期）」
- ・4 年次：特になし

4.2 2010 年度、2011 年度において、J-POSTL を活用した授業とその活用方法

両年度においては、「英語科教育法Ⅰ」、「英語科教育法Ⅱ」の中でのみ活用した。「英語科教育法」の授業では、J-POSTL 活用以前から、(筆者自身が作成した)「模擬授業振り返りシート」なるものを活用してきた。これは、学生に模擬授業をさせ、それをビデオ録画し、

その後クラスメート全員で模擬授業に関する意見交換をした後で、模擬授業者に反省事項や今後の課題などを記入させていたものだった。しかしながら、省察を促すツールである J-POSTL が開発され、従来から活用してきた「模擬授業振り返りシート」と J-POSTL を併用することにした。以下が J-POSTL 活用の手順である。

- 1) 3 年次 J-POSTL 受領直後、あるいは、前期授業初回時に、「自分自身について」の中の「1. 過去の英語学習経験」, 「2. 教職課程に対する期待」, 「3. 教育実習に臨む前の期待と不安」, 「4.1 教師の資質能力」のみを記入させる。
- 2) 3 年次冬休み課題として、再び「4.1 教師の資質能力」を記入させ、以前の意識との差異を確認させる。そして更に、「4.1 教師の資質能力」で列举した項目に関して自分なりの解釈をさせて「4.2 具体的な事例を挙げさせる。」
- 3) 2) に加え、冬休みの課題として、① 日常生活において、自らの考えや行動に対し、振り返ることをしているか？ ② 振り返ることで、自己の成長を感じることはできるか？ という 2 つの設問に対して回答させた。

4.3 2012 年度において、J-POSTL を活用した授業とその活用方法

「英語科教育法Ⅰ」, 「英語科教育法Ⅱ」, 「授業デザイン論（英語）」において活用した。「英語科教育法」の授業では、2010 年度、2011 年度と同様の活用方法を用いた。

「授業デザイン論（英語）」（履修者は、「英語科教育法」履修者とはほぼ同じ。履修学生約 60 名）では、具体的な文法項目や長文読解などをどのように教えたらよいのかをグループで考えさせ発表させている。例えば、オーラルコミュニケーション（以下、OC）の授業運営を考えさせる際に、J-POSTL を以下のように活用した。

- 1) 4 人 1 組になり、「振り返りのためのチェックリスト」100 項目の中で、OC の授業において重要と考えられる項目を選択させ、その選択理由を考えさせる。選択した項目をさらに重要度別に分類させたり、項目内容に関して具体的にどのように指導すべきかを breakdown させる。— 90 分×2

コマ

- 2) グループ発表（15 グループ）とディスカッション — 90 分×2 コマ

4.4 考察と今後の課題

J-POSTL を活用することにより、学生たちが、振り返ることの重要性を認識することができるようになった。詳細な考察は、当日報告する。

J-POSTL 活用の目的は、継続的に教職に関する様々なことを振り返り記録することによって、学生に気づきを促し、自身の成長に役立ててもらうことである。最終的には、教師の助けなくして、学生に自ら振り返る習慣を身に付けさせるのが目的である。そのためには、教員は、継続的に、そして頻度多く J-POSTL を活用することが望ましいだろう。そのような中で、大人数のクラスで非常勤教員が如何に J-POSTL を活用するかということが今後の課題となる。以下に考えられる活用方法を挙げてみたい。

- ・大学が提供する Web システムを活用し、J-POSTL に関するディスカッションなどに利用する。
- ・毎回学生に J-POSTL を持参させ、授業内である特定の項目などに関してディスカッションさせる。
- ・ある特定の項目などに関しディスカッションできるように、事前に課題を出す。

5 J-POSTL 活用事例 2

5.1 はじめに

本事例では私立の女子大学の教職課程における J-POSTL 使用についての報告をする。具体的には、授業力自己評価項目リストに焦点をあて、J-POSTL の項目を用いた自己評価が教職課程履修生の学びにどのように影響したかを検討することを目的とする。まず本事例での J-POSTL の活用状況についてその概要を述べてから、その利点や課題について考察し、今後の可能性についての所見を述べる。

5.2 活用事例の概要

5.2.1 活用方法や時期

ここで報告する事例における J-POSTL 自己評価項目の活用は限定的であり、通年の英語科教育法の授業の終了時に 1 回だけ実施した。また、少人数の教職課程であり、J-POSTL を使用した履修生は 12 名であっ

た。実施方法としては、授業の一環として用いられ、授業の課題として求められた「授業案のポートフォリオ」(授業の課題として作成した数種類の授業案の原案や改訂版、それらについての振り返りをまとめたファイル)の提出時に(つまり、「授業案のポートフォリオ」作成後に)自己評価項目を記入した。

5.2.2 活用項目

J-POSTL に含まれる全ての授業力自己評価項目を使用したのではなく、担当授業の学習内容と関わりのある項目(教育環境について7項目、教授法について23項目、授業計画について19項目、授業実践について13項目の合計62項目)を選抜して用いた。

5.2.3 質問紙

J-POSTL を記入後、履修生は以下の内容を問う質問紙に答えた。(1)「授業案のポートフォリオ」についての振り返りと J-POSTL の項目とで一致する内容はありましたか(項目の番号で答えなさい)。(2)自分の「授業案のポートフォリオ」の中の振り返りには J-POSTL の項目に含まれていない学びはありましたか。(3) J-POSTL を記入することで新しく気づいた学びはありましたか。

5.3 J-POSTL 活用の分析

5.3.1 J-POSTL 授業力自己評価

自己評価の記入値にはばらつきが見られた。最低評価である「できない」を表す「1」を多く記入した履修生も見られた一方で、最高評価である「できる」を表す「5」を多く記入した履修生も見られた。評価の尺度はまちまちであっても、履修生が自分なりに自己評価を行っていることがうかがえた。

5.3.2 質問紙の回答

まず、「授業案ポートフォリオについての振り返りと J-POSTL の項目とで一致する内容はありましたか」という問いに関して、最も多くて29項目、最も少なくても2項目の回答があった。中でも5人以上が一致して同じ項目を回答した例が4項目((30), (35), (69), (83))あった。個人差はあったものの、J-POSTL の内容のうち、自らのポートフォリオ作りのときに既に「学

び」として多くの履修生が認識していた項目は、授業内容と深い関わりのある内容を反映していたことがわかった。

一方、「自分の授業案ポートフォリオの振り返りには J-POSTL の項目に含まれていない学びはありましたか」という問いに対してもたくさんの回答が得られた。具体的には、「生徒気づきや理解を促すための工夫」や「生徒とのコミュニケーション」に関する内容で、履修生の目から見て、J-POSTL の自己評価項目に含まれていない学びがあったとの回答が多数見られた。

また、「J-POSTL を記入することで新しく気づいた学びはありましたか」という問いに対して、多数の回答があげられており、いくつかの共通な傾向もあった。

5.4 考察と今後の展望

ここでは主に質問紙の回答について考察したい。まず、質問紙の最後の問いに対する回答より、J-POSTL を記入することによって、履修生自らの力だけでは気づけない学びに気がつくことができたことがわかり、J-POSTL の有用性が確認できたと言えよう。一方では、履修生が授業で習得した内容のうち、自己評価項目リストに反映されていないと感じた事項が多数あったので、用途に応じて自己評価項目を加える可能性も含めて、この点は検討に値すると言えよう。

また、J-POSTL の重要な目的の一つは履修生の自律した学習を促すことと言えるが、限定的な学習の場しかないこのような事例において、学習の質や幅は授業内容に深く依存しているのがわかった。つまり、自己評価の内容が必然的に授業内容と連動し、授業内容を反映している部分があった。履修生が教職課程の学びをより広く捉えて、J-POSTL と結びつけられるような指導の必要性について考えさせられた。

引用・参考文献

- 1) Newby, D., Fenner, A-B, Jones, B. (2011). *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Strasbourg/Graz: Council of Europe Publishing.

シンポジウム 2

生徒が英語力を向上させる時の気づきに資する CAN-DO リストの開発、利用について

清田 洋一 A

本シンポジウムでは、日本の英語教育における CAN-DO リストの在り方について検討を行う。現在、英語教育の現場において CAN-DO リストが導入され、関係者の注目を集めている。導入の発端は「経済的な理由」である。「我が国経済社会を支える人材の育成」として「グローバル人材の育成」が提言され、その際に必要な能力として、交渉力としての英語力の養成が提言され、その成果を評価するツールとして CAN-DO リストが導入された。しかし、「成果」を求めるあまり、その目的と効果についてきちんとした検証がまだなされていないように思える。CAN-DO リストは本来、学習者が自分の学習を省みるためのツールとなるべきである。

キーワード：グローバル人材、自律学習、communicative language teaching

1 CAN-DO リスト導入の背景

本稿では、シンポジウムのテーマに沿って、日本の英語教育における CAN-DO リストの在り方について検討を行う。現在、文科省による「CAN-DO リスト」作成の検討会議が開かれ、拠点校を中心に導入が進んでいる。将来的には拠点校だけでなく、全国の学校で導入されるようになるだろう。しかし、その過程で作成方法について共通理解がないなど、現場での戸惑いの声も聞かれる。CAN-DO リストの在り方を検討するにあたり、まずその導入の経緯を簡単にまとめてみよう。

発端は「経済的な理由」である。平成 23 年 12 月の閣議において、「日本再生の基本戦略～危機の克服とフロンティアへの挑戦～」が決定される。そして、各分野において当面、重点的に取り組む施策として、「我が国経済社会を支える人材の育成」として「グローバル人材の育成」が提言される。

これを受けて、グローバル人材育成推進会議において「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」²⁾が示された。その提言では、「英語力の向上は、教育界のみならず、すべての分野に共通する喫緊かつ重要な課題」として、具体的に求められる英語力の例が示された。

A: 明星大学 教育学部

・臆せず積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度

・相手の意図や考えを的確に理解し、論理的に説明したり、反論・説得したりできる能力など（下線筆者）

そして、この英語力の向上を、社会全体を挙げて平成 28 年度までに達成することを目指し、5 つの提言がなされた。以下がその提言である。

提言 1：生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する。

提言 2：生徒にグローバル社会における英語の必要性について理解を促し、英語学習のモチベーション向上を図る。

提言 3：ALT、ICT 等の効果的な活用を通じて生徒が英語を使う機会を増やす。

提言 4：英語教員の英語力・指導力の強化や学校・地域における戦略的な英語教育改善を図る。

提言 5：グローバル社会に対応した大学入試となるよう改善を図る。

上記の提言のうち、「提言 1: 生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する。」が CAN-DO リストに関するものとなっている。そして、以下を国の具体的施策として実施するように求めている。

・国や教育委員会、学校は外部検定試験を活用し生徒

に求められる英語力の達成状況を把握・検証。※学習指導要領に基づき達成される生徒の英語力 中学校卒業段階:英検 3 級程度以上 高等学校卒業段階:英検準 2 級～2 級程度以上

・国は、国として学習到達目標を CAN-DO リストの形で設定することに向けて検討。

・学校は、学習到達目標を CAN-DO リストの形で設定・公表し、達成状況を把握。

さらに各学校で上記の CAN-DO リストの導入のために、検討会議が設置された。その名称は「外国語における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標に設定する検討会議」である。検討における基本的な考え方は以下の通りである。

1) 「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標は、学習指導要領を踏まえて設定する

2) 各学校の「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標は、観点別学習状況の評価等、学習指導要領に基づく学習評価との整合性を保持した上で設定する。

3) 各学校の「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標は、主として教員が生徒の指導と評価の改善のために活用することを目的として設定する。

*「生徒に求められる英語力を達成するための学習到達目標を、「CAN-DO リスト」の形式で設定・公表するとともに、その達成状況を把握・公表し指導に生かすこと。なお、「CAN-DO リスト」の内容は、外部検定試験等により把握した生徒の学習状況を踏まえ必要に応じて見直し改善を図ること」

この提言では、CAN-DO リストを導入することによって、平成 28 年度までにすみやかに英語力向上という目標を達成するという「成果」が求められている。しかも、その英語力というのは国際的な経済社会で活躍できる人材の育成にあるようだ。公立の学校教育が、その国の社会的な要請の影響を受けることは当然のことであるが、「成果」を求めるあまり、CAN-DO リストを導入にあたっては、その目的と効果についてきちんとした検証がまだなされていないように思える。その検証なくしては、各学校現場で実際にどのような CAN-DO リストを作成し、どのように指導を行えばよいのか理解できないだろう。現在、CAN-DO リストの導入に際して、現場で混乱があるとすれば、この検証がきちんとされていないことが理由の一つではないだろうか。

2 CAN-DO リストでできること

CAN-DO リストの導入の基本的な目的は、英語の言語使用者を育成することである。そのためには、指導法として communicative language teaching (以下、CLT) が必要となる。つまり、CAN-DO リストをきちんと利用していけば、必然的に CLT を促進することになる。CAN-DO リストの導入により到達目標を可視化することで、考えられるメリットは以下のようものである。

(1) 自律した学習者の育成

CAN-DO リストによって、生徒自身がその目標到達のための学習計画をたてることが容易になる。さらに、リストに沿って、たびたび振り返ることにより、自己評価ができるようになる。最終的には、その目標到達のための学習方法を学び、適宜選択できるようになる。

(2) 学習到達目標の可視化による連携強化

CAN-DO リストによって、学習到達目標を可視化することができる。学校内で、生徒の実情に合った適切な目標を設定することにより、生徒、担当教師、同僚間で「可視化した目標」を共有でき、教員同士で共有した目標を基にした校内研修も可能になる。

(3) 授業改善

CAN-DO リストを活用することによって、生徒参加型、あるいは、生徒中心の授業へと変えることができる可能性がある。CAN-DO リストは「生徒が英語を使って何ができるようになるか。そのために必要な訓練はなにか。」という視点を与えてくれ、教師はその視点から、普段の授業を見直すことができる。つまり、CAN-DO リストは、その利点をよく理解し、うまく活用すれば学校全体の英語学習の改善という大きな成果に結びつく可能性がある。

CAN-DO リストの導入の背景として、国の経済政策の一環としての導入理由を述べた。しかし、根本的には、学校の英語教育が言語学習になりえていないことが CAN-DO リストの導入の契機となっていると考えられる。言い換えれば、中学校や高等学校での英語の指導が、コミュニケーションのための言語教育 (communicative language teaching) ではなく、ま

だ語彙や文法など英語に関する知識の取得に偏っていることが挙げられる。本来、言語学習は生涯学習として、個人の実情と目的に沿って継続的に行われるべきであるが、一般的な現状は定期試験における筆記による評価を基本とした教師中心の授業で、学年の指導方針や進学状況によって生徒個人の学習が決定される状況である。これは日本の英語教育の教育環境の問題であり、言い換えれば、コミュニケーション能力を育てることができない土壌の改善につながる取り組みとも言えるだろう。CAN-DO リストによって、学習者が自分の学習の目標を意識し、そのための方法を継続的に省察し続けることは、つまり、「学び方を学ぶ」ことに他ならない。そして、これは生涯学習へとつながる可能性がある。

3 CAN-DO リストの成立に必要なもの

個別の学校現場において CAN-DO リストを作成するには、学校全体でそのリストを作成する理念を確認しなければならない。

文科省の CAN-DO リストの検討会議における意見に次のようなものがある。「教員全員の共通認識が必要であることが非常に大事であるという話もある。一人で CAN-DO を作成したある教員は、私一人がつくった CAN-DO リストで学校を代表していいのかということに非常に心配しており、何かヒントになるものが欲しいということが非常に強い意向としてある。」³⁾

本来、学校現場の CAN-DO リストが学校全体の到達目標として、作成されるべきであるが、この事例では、教員間で共通理解が得られていない。また、さらに重要なことは、「何かヒントになるものが欲しい」という示唆である。つまり、この CAN-DO リストの作成担当者は、自分の学校の達成目標の基盤となる「何かヒント」を求めている。

英語学習の CAN-DO リストにおける達成すべき項目は行動志向のものとなる。つまり、社会生活において英語を使って何ができるのかという記述文になる。そのためには、今後日本人として必要な英語の言語能力の行動基準の確認が必要となる。上記の事例の場合でも、このような行動基準があれば、それが学校全体で検討するきっかけとなるはずである。本来、このような行動基準は国が示すべき基準であるが、まだ策定されていない。

冒頭で、CAN-DO リストの導入の発端として、「我が国経済社会を支える人材の育成」として「グローバル人材の育成」が提言されたことに触れた。その「グローバル人材の育成」に具体的に求められる英語力の例として、

- ・ 臆せず積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度
- ・ 相手の意図や考えを的確に理解し、論理的に説明したり、反論・説得したりできる能力など（下線筆者）

とあるが、これは英語による「交渉力」と考えられる。しかし、この能力だけで、言語能力養成の支える全体的な学力観は把握できない。では、グローバル人材の育成を考える上で、どのような学力を養成すべきなのだろうか。

先進国の学力観に関して、OECD が実施する国際的な学力調査(Program for International Student Assessment)がよく引用される。そこで示される主要な学力(key competencies)は、3つの主要要素から成り立っている。3つの主要要素とは、「道具を相互作用的に用いる」、「異質な集団で交流する」、「自律的に活動する」で、それぞれが互いにリンクしている(図1)。これから国際社会において必要とされるこの三つの能力は、日本におけるグローバル人材の育成を考える上でも、重要な要素と言えるだろう。この枠組みの核心として、省察力(reflectiveness)がある。この点に関して、久村は(2012,pp.21-22)⁴⁾は、以下の様に説明している。

「この大きな枠組みの核心に reflectiveness という理念があることを見逃してはならない。Reflective thought and action (省察的な思考と行動)と言い換えることもできる。個々人の考えだけでなく、思考、感情、社会的関係を含め、人がどのような方法で自分の経験を構築しているかについて思いを巡らすこと。つまり、メタ認知能力や創造力の活用、批判的な物事の捉え方などを意味することばが reflectiveness である。この用語は、言語教育における学習者自律のための重要なキーワードの1つである。」

CAN-DO リストを導入する最も重要な目的に、「自律した学習者の育成」があることは既に述べた。自律学習には省察力が欠かせない。CAN-DO リストを英語学習における省察的な思考と行動を支えるツールとし

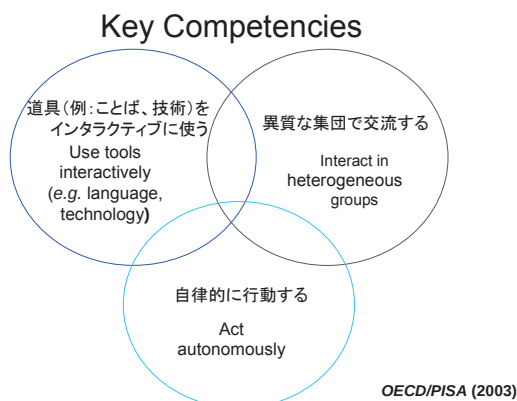


図-1

て捉えることが、その導入に際して重要な共通理解の基盤となるだろう。

また、CAN-DO リストのモデルとして、よく引用されるのが、「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR)である。この参照枠は、言語は使用することを前提として学習するべきであるという行動主義的な言語観に立ち、外国語を使ってできる具体的な項目(Can-do Statements)を中心として、学習者が自律的な学習を生涯にわたり継続することを奨励している。この枠組みは、言語能力をA1～C2の6段階で示し、パフォーマンス・スタンダードとして具体的な項目を提示している。例えば、全体的な尺度では、「基礎段階の言語使用者(A1, A2)」、「自立した言語使用者(B1, B2)」、「熟達した言語使用者(C1, C2)」の三段階に分け、A1の基準として、「具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる」などの記述がある。日本でもCAN-DO リストを作成するには、本来は、このような全体の枠としての、日本のパフォーマンス・スタンダードが必要となる。それは、例えば、中学校と高校の卒業段階でのコミュニケーション能力の規準などとなるだろう。今後のCAN-DO リストの作成、導入にあたっては、中学、高校、大学におけるパフォーマンス・スタンダードの策定の可能性についても検討すべきである。

4 言語ポートフォリオの必要性

CAN-DO リストは、基本的には達成目標のリストにすぎない。重要なことは、そのリストを何のために、どのように使うかにある。例えば、学校で教師が達成目

標のリストを作成し、個々の生徒がその目的を理解することなく導入すれば、どうなるだろう。英語が得意な生徒の場合は、目標をクリアしていくことでさらに学習意欲が高まるかも知れないが、逆に、苦手な生徒にとっては、できない項目を確認するばかりのCANNOT-DO リストになってしまうかもしれない。結果として、教室内の学力格差の拡大により、やる気のない生徒が増える可能性もある。本来は、学習者が自分で設定した目標に対して、どれほどの成果があったかを継続的にチェックするという、「自分との対話」が成立する学習環境が保障されなければならない。

日本におけるCAN-DO リスト導入のモデルとなっているCEFRにはその個人の学習記録のツールとして開発されたポートフォリオがある。これは、欧州評議会が開発した『European Language Portfolio』(以下ELP)という言語ポートフォリオで、CEFRの自律的な学習を生涯にわたり継続する言語学習を支援するために、個人的なツールとしてヨーロッパ各国で実践されている。日本においても、学習支援ツールとしてのポートフォリオは言語学習だけでなく、様々な学習の目標設定とその省察ツールとして活用されている。

自律的な英語学習を支えるには、自分の英語学習の意味を理解する必要がある。CAN-DO リストとして達成目標のリストを提示するだけでなく、自律学習の支援ツールとして、それぞれの学校の実態に沿った言語ポートフォリオの開発も必要となる。

引用文献

- 1) 国家戦略室, 「「日本再生の基本戦略」について」
<http://www.npu.go.jp/policy/pdf/20111226/20111224.pdf>
(2013年1月30日検索)
- 2) 文部科学省初等中等教育局国際教育課外国語教育推進室 (平成23年7月13日)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/houkoku/1308375.htm (2013年1月30日検索)
- 3) 外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定に関する検討会議(第2回) 議事録
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/092/gijiroku/1327212.htm (2013年1月30日検索)
- 3) 久村研(2012).「日本の英語教育と世界」,『英語科教育の基礎と実践』,三修社.

中堅の教員がさらなる成長を目指す場合 ポートフォリオの使用はどうあるべきか —2012年に実施した全国調査をもとに—

酒井志延^A

アブストラクト:本研究は 2012 年度に中等教育において英語科教員に対して実施された「授業力のめやす」に関する 41 項目の CAN-DO 記述文の全国調査の結果をもとに、教員が成長することを支援するために、その成長の気づきになるためのツールを開発することを目的とする。特に本研究では、41 項目のどの項目がライフ・ステージのどの段階（5 年未満、6 年・10 年、11 年・20 年、21 年以上）の成長の目安として適切であるか検証する。

キーワード: 言語教師、ライフ・ステージ、成長のめやす、J-POTL、ポートフォリオ

1 研究の背景

JACET 教育問題研究会は、長年、日本の外国語教育の発展に資するための研究を実施してきた。その研究成果は、日本語と英語の報告書を刊行してきた。ウェブサイト <http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/> を参照されたい。また、2010 年には『英語教師の成長』（大修館書店）を刊行した。

現在、取り組んでいる研究の一つは現職教師が成長のために段階別基準を参照するための授業力と英語力の向上を図るための実践ツールを開発し提供することである。その研究開発とその普及の糸口になると考えられるのは EPOSTL 「言語教育実習生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ (EPOSTL)」(Newby 他, 2007) である。EPOSTL とは欧州評議会が 2001 年に出した「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)」とその教育実践ツールとして開発された「ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP)」を主たる源泉として言語教育課程の履修生を含む全ての言語教師に、授業力の到達目標を可視化し実践に資することを目的として、教員養成専門家のチームによって開発されたものである。

EPOSTL は、教育に関する個人履歴と意見、自己評価 Can-do リスト、教職に関する個人業績などの資料集の 3 部が主な構成要素である。自己評価リストは、7 領域 (Context, Methodology, Resources, Lesson Planning, Conducting a Lesson, Independent Learning, Assessment of Learning) に分類され、その下位項目は合計 195 に及ぶ。

学生は定期的に自己評価記述文に答えることによって、教職に必要な知識、将来の教育者としての成長、教師の自律について考えるよう奨励される。EPOSTL は 2012 年現在 13 カ国で翻訳され、利用されている。

EPOSTL の自己評価記述文は、CEFR の 6 段階の最上級熟達レベル C2 (因みに、英検 1 級は C1 レベルとされる) を基準に作成されているため、日本の英語教職課程の実情に合わなかったり、レベルが高すぎたりする項目が数多く含まれている。本研究会では日本版 EPOSTL の開発を目的とし、その妥当性と信頼性を検証するために、開発者の Newby 氏を招いてワークショップを開催したり、英語科教職課程を担当している教員に対して調査紙で調査したり、実際の教職課程の学生や初任者の教員に対しての調査を数年間にわたり実施した。その結果、日本の教職学生が使いやすいように 100 項目に厳選し、J-POSTL と命名し、ポートフォリオとして運用をしている。その研究成果は本研究会のアーカイブスに詳しい。その J-POSTL を使い、教科教育の向上に資するように 2012 年に『英語科教育の基礎と実践』（三修社）を刊行した。

3 年間の試行の結果、J-POSTL は初任者教員の成長のためにも効果的であると認められた。そこで今回 EPOSTL の 195 項目の中で、日本の教職課程の学生の実情に合わない判断して J-POSTL の文脈化の際に使用しなかった項目を使って、現職教員が省察的に成長するための「めやす」の開発を目指して、調査に入ることにした。

A: 千葉商科大学商経学部

2 調査

2011 年度に予備調査を実施した。その対象は、全国の都道府県、政令都市の指導主事と、中高の現職教師。指導主事からは 18 件、現職教員は 34 件を回収した。その結果を現職教員を含む検討会で精選し、「授業力のめやす」に関する 41 項目と「異文化能力の育成や自律を促す取り組みに対する意識」に関する 21 項目を全国調査の調査項目とした。

2012 年 6 月から 7 月にかけて全国の中学校と高等学校に配布し、回答者には、62 項目の記述文が現職英語教員の到達すべき「授業力のめやす」として妥当かどうかについて、5 件法で（5：妥当である、4：ある程度妥当である、3：どちらともいえない、2：あまり妥当ではない、1：妥当ではない）で、1 校に対して、2 通を同封し、経験年数が少ない教員と多い教員に回答していただくようお願いした。

本研究の目的は、教員のライフ・ステージに合わせた「授業力向上のための目安」を提案することである。

3 結果

表 1 校種別回答

校種	名(%)
無回答	28名 (0.5)
中学校教員	3265名 (57.7)
高等学校教員	1791名 (32.7)
中高一貫校教員	387名 (6.8)
小中一貫校教員	34名 (0.6)
支援学校教員	138名 (2.4)
高等専門学校教員	15名 (0.3)
合計	5658名 (100.0)

表 2 年代層別回答者数

回答者別年齢層	人数
育成（5 年未満）	1380 名
若年（6 年・10 年）	1046 名
中堅（11 年・20 年）	1258 名
ベテラン（21 年以上）	1974 名
総計	5658 名

表 3 41 項目の記述文と平均値

記述文	Ave
1.学習指導要領に従って、英語科教育課程や年間指導計画をたてることができる	4.01

2.教育委員会、各学校の教育評価を行う委員会、保護者などの期待と影響を考慮し、その適切性を判断できる	3.57
3.学習者の教育に関する問題や自身の教授法について、自らの実践を振り返り（ながら）、授業改善ができる	4.27
4. 学力差に配慮して、学習者が意欲的に参加できるスピーキング活動を設定することができる	3.86
5. 場面により(電話での応答、交渉、スピーチ等)言語表現が異なることに学習者が気づき、適切な表現を使用できるようなスピーキング活動を設定することができる	3.75
6. 学習者が対話に参加したり、自分から対話を始めたり、適切に応答したりする活動を設定することができる	3.90
7. 対話の際に必要なコミュニケーションストラテジー（理解度の確認の質問、言い換え、簡単な表現、など）を学習者が使えるように支援できる	3.83
8. 文章の種類（手紙、物語、レポート等）によって表現が異なることに学習者が気づき、適切な表現を使用できるようなライティング活動を設定することができる	3.67
9. ライティング活動を促進させる様々な教材（オーセンティックな教材、視覚教材、など）を用いることができる	3.60
10. 学習者が自分自身で書いた文章を検討し、改善することができるように支援できる	3.78
11. ライティング活動をスムーズに行うために、学習者同士の相互評価を用いることができる	3.39
12.リーディングやリスニング活動において学習者が新出単語もしくは難語に対処できるストラテジーを使えるように支援できる	3.72
13. リスニングと他のスキルの懸け橋となる様々なポスト・リスニング活動を設定することができる	3.43
14. 学習者がクリティカルに読むスキル（気づき、解釈、分析、など）を身につけるよう支援できる	3.53
15. 文法事項を様々な方法（教師が例を提示する、学習者自身に文法構造を気づかせる、など）で導入したり学習者に使用せたりすることができる	4.19
16. 新出単語を音声・文字表現の中で使用できるようになるための活動を設定することができる	4.03
17. 立場や場面にふさわしい言語使用能力を学習者が伸ばすことに役立つ活動（ロー	3.93

ルプレイ、場面設定での活動、など)を設定することができる		36. 情報の種類にかかわらず、言外の意味を含む話し言葉を理解する学習者の能力を評価することができる	3.29
18. 学習者の能力や興味に応じて、適切なICTを使った教材を選び、活用できる	3.35	37. 情報の種類にかかわらず、言外の意味を含む書き言葉を理解する学習者の能力を評価することができる	3.29
19. 教科横断的な内容、あるいは他教科の内容を英語で教えることができる	2.90	38. 内容、使用の適切さ、正確さ、流暢さ、さらに会話を円滑に進めるためのストラテジーなどの観点に従って、学習者の会話能力を評価することができる	3.58
20. 個人活動からペア・グループ活動、ペア・グループ活動からクラス全体など、状況に応じて学習の形態をスムーズに変更することができる	4.14	39. 内容、使用の適切さ、正確さ、さらに対応の適切さなどの観点に従って、学習者の書き言葉によるコミュニケーション能力を評価することができる	3.71
21. 既習あるいは未習を問わず、学習者の習熟度やニーズに応じて、言語材料や話題を提供することができる	3.94	40. 異文化に関する学習者の知識や態度を評価することができる	3.51
22. 学習者のニーズや活動の種類などに応じた様々な役割を果たすことができる (例：情報提供者、調整役、指導者、など)	3.70	41. 学習者の誤りに対して、授業の流れやコミュニケーション活動の妨げにならないような対処をすることができる	3.90
23. 英語の教科内容や勉強の方法などを、英語を使って指導することができる	3.35		
24. 教室で使用されている英語の理解が困難な学習者に対して、適切な方法で指導することができる	3.85		
25. 学習者の日本語能力を必要に応じて学習内容に関連づけ、活用できるように支援することができる	3.64		
26. プレゼンテーションソフトを用いて学習者が英語で発表ができるように支援することができる	2.97		
27. 学習効果を高めるような特別活動の必要性を認識し、状況に応じてそれらの活動を設定することができる	3.28		
28. 関係者と協力し国際交流推進の手助けができる	3.34		
29. 学習や学習の伸び具合を評価する方法を、学習者と話し合うことができる	3.57		
30. 個人学習と協働学習に関する学習者の能力をそれぞれ個別に評価することができる	3.50		
31. 評価の経過と結果を自分の授業に活用し、個人およびグループのための学習計画を立てることができる (例えば形成的評価など)	3.58		
32. 妥当性のある評価尺度を使って、学習者の学習成果を評価することができる	3.90		
33. 信頼性があり透明性がある方法で、試験の成績評価ができる	4.12		
34. 学習者が自分の目標を立て、自分の学習活動を評価できるように支援することができる	3.81		
35. 学習者がクラスメイトと互いに評価しあうことができるように手助けすることができる	3.74		

4 考察と提案

1. 肯定度の指標による記述文のグループ化

各年代層が記述文の内容の達成度について、どの程度肯定的に考えているかを測るために、肯定度の指標を作ることにした。その指標は、最大値にどの程度偏っているかの度合いで測ることとし、その計算式には天井効果の計算式である各項目の平均値+標準偏差とした。それで、各項目の肯定度の指標(平均値+標準偏差値)を計算し、その後、すべての項目の肯定度指標の平均値を計算した。41項目の肯定度の指標の平均値は4.58であった。次に、各項目の指標(平均値+標準偏差値)が4.58を超えているかどうか調べた。41項目中15項目で肯定度の指標が、すべての年齢層(育成、若手、中堅、ベテラン)において4.58を上回っていた。この15項目はグループRと命名した。別の6項目は、初任者の肯定度の指標は4.58以下であったが、それ以外の年齢層の肯定度の指標は4.58を超えていた。その6項目はグループSとした。別の5項目は、初任者および若手の肯定度は4.58を下回っていて、中堅は上回っている場合も、下回っているものもあるが、ベテランの肯定度は4.58を上回っていたので、グループTとした。ある15項目は、全ての年齢層の肯定度が4.58を下回っているため、グループZとした。

2. 年代の平均の検定による記述文のグループ化

41 項目において、育成、若手、中堅、ベテラン層の平均値の差が有意であるかどうか確かめるために分散分析を行った。すべての項目において年代層別に有意差が出たので、その後の検定として TukeyHSD を使い個別に検定した。その結果、ほとんどの項目で、育成層（経験 5 年未満）は他の層との比較で有意差をもって低いということが判明した。初任者教育の重要性が改めて浮き彫りにされた。中堅層とベテラン層間では、ほとんど有意差が出なかった。11 年あたりから成長が止まってしまうのか、中堅層とベテラン層の違いを出す項目がないのか。この件については、回答をスケールの段階カテゴリーごとに対比して、その傾向性を探るなど量的・質的に分析の深化が必要である。

分散分析の結果だが、41 項目中 13 項目で、育成と若手には有意差があり、若手と中堅には有意差があるか有意傾向があると判明したので、グループ A とした。別の 23 項目は、育成と若手には有意差があるものの、他の層間では有意差が無いので、グループ B とした。A と B の範疇に入らない 5 項目はグループ X とした。

3. グループを組み合わせ、9 タイプ（型）に分類

表 4 9 タイプ別分類

型	記述文	特徴
AR	3,6,16,17,24	全年齢層が平均値を超え、全年齢層間に有意差および有意傾向が見られる
AS	1,8,22	育成だけが平均値を下回り、全年齢層間に有意差および有意傾向が見られる
AT	2	ベテランだけが平均を上回っている。育成と若手、若手と中堅に有意差があるか有意傾向のもの
AZ	13,23,28,29	全年齢層が平均値を下回っているが、全年齢層間に有意差及び有意傾向がみられる
BR	4,7,10,15,20,21,32,33,34,41	全ての年齢層が平均を超えていて、育成と若手には有意差があるが、あとは有意差がないもの
BS	5,12	育成層だけが平均値以下で、育成と若手には有意差があるが、あとは有意差が無い
BT	9,25,31,39	育成及び若手が平均値以下。ベテランはすべて上回っている。中堅は平均以上の項目と以下の項目混在。育成と若手には有意

		差有り。後は有意差が無い
BZ	11,18,26,27,30,38,40	全ての年齢層が平均値以下。育成と若手には有意差有、あとは有意差が無い
XS	35	育成層だけが平均値以下。ベテランの平均値が中堅の平均値より有意に低い
XZ	14,19,36,37	全年齢層が平均以下で、育成と若手に有意差が無い。14 は育成は中堅に有意に低い。若手は中堅に有意に低い。19 は、平均が一番低いので全体の苦手項目。36 は若手層と中堅層で有意差傾向。37 は、育成層は中堅層及びベテラン層に有意に低い

1) BR と BS の共通点は、若手層、中堅層、ベテラン層の平均が全体の平均を超えていることと、育成層と若手層には有意差があるが、後は有意差がないので、これは育成層の「成長のめやす」とする。

2) BT は育成と若手の平均が全体の平均を下回っている。この 4 項目を若手層の「めやす」とする。

3) AT と AZ, BZ は、中堅までが平均以下なので、中堅層の「成長のめやす」と考えることができる。

4) AR と AS は、育成層の「めやす」としてもいいが、すべての層間に有意差があるので、どの層の「めやす」にもできる。すると、育成層と中堅層はすでに 12 項目と決まっているが、若手層は 4 項目しかない。バランスをとるために、この 8 項目を若手層の「成長のめやす」にすると 12 項目ずつになるので、若手層の「めやす」としたい。

5) XS はベテランの平均値が中堅の平均値より有意差を持って低いが、育成以外の年齢層が平均値を超えているので、育成の「めやす」で良いと考える。

6) XZ は、項目 14 だが、若手層と中堅層に有意差があるので、若手の「めやす」が良い。項目 19 は、平均値が一番低く、全体が得意としていない項目であることがわかる。したがって、中堅の「めやす」が良いと考えられる。項目 36 は、若手と中堅で有意差傾向があるので、若手の「めやす」でいい。項目 37 は、育成と若手間に有意差は無いし、若手と中堅の間に有意差は無いが、育成と中堅及びベテランに有意差があるので、若手の「成長のめやす」とする。上記をまとめた結果は表 3 に示した。育成層は太字で 13 項目、若手層は普通字で 15 項目、中堅層は斜体字で 13 項目である。

英語以外の外国語教育について

(2012 年度に実施した全国調査の中間結果をもとに)

大木 充^A, 境 一三^B, 砂岡 和子^C, 塚原 信行^D,
長谷川 由起子^E, 林田 理恵^F, 藤原 三枝子^G

アブストラクト:本発表の目的は、2012 年度に行ったドイツ語、フランス語、スペイン語、(ロシア語、) 中国語、韓国・朝鮮語の学習者及び担当教員に対するアンケート調査の概要とその結果の一部を報告することである。アンケート調査は、主に学習者の動機づけに関するものであるが、動機づけに影響をあたえていると思われる教育・学習環境を明らかにして、その改善に役立てることを目的にしている。これまで外国語教育が抱えてきた問題を、6 言語の比較によって、新しい観点からの解決が可能になることが期待できる。
キーワード: 動機づけ、教育・学習環境、自己決定理論、期待・価値理論

1 アンケート調査の概要

本発表は、2012年度に行われた6言語の教育・学習に関するアンケート調査の分析結果に基づいている。このアンケート調査は、科研事業「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で利用できる共通言語教育枠の総合研究」(代表: 西山教行)の一環として実施し、学習者の動機づけと学習環境との関係を明らかにし、シラバス、教材を含めた教育・学習環境を改善することを目的としている。分析結果についての発表は合計3回予定している。

- 第1回: 言語による動機づけの特徴1 (分析対象: 質問紙の質問1と質問2)
- 第2回: 言語による動機づけの特徴2 (分析対象: 質問紙の質問3自由記述)
- 第3回: 動機づけと教育・学習環境の関係 (分析対象: 上記の質問に加えて、学生用質問紙のフェイスシートと教員用アンケート)

2 動機づけを中心とする調査

教育・学習環境を改善するために、動機づけを中心にした調査を実施することになったのには理由がある。学習者に十分な動機づけと学習時間があれば、外国語学習・教育の大部分の問題は解決することができる。ところが、日本フランス語フランス文学会と日本フ

ランス語教育学会が共同で実施したアンケート調査の報告書「フランス語実情調査報告書」によると、フランス語教育の抱えている問題として、回答した50%以上の教師が学生の動機づけ(やる気)が低いことをあげている。これはフランス語の例であるが、はたして、このような教師の主観的な判断は、事実を反映しているのだろうか。学生の言語学習に対する意識は実際にはどうなのか。他の言語の学習者には、十分な動機づけがあるのか。

動機づけと学習・教育環境の関係を明快に説明しているのは、R. Viau (2009) である。彼は、動機づけに影響をあたえる外的要因として、「授業要因」、「学習者要因」、「学校要因」、「社会要因」の4つをあげている。今回、学生用アンケートとあわせて、教員用アンケートを実施したのは、外的要因(「社会的要因」を除く)と動機づけの関係を明らかにし、教育・学習環境の改善に役立てるためである。

3 アンケートの回答者

このアンケート調査は、第1回目を5月から6月にかけて、第2回目を12月から1月にかけて、同じ質問紙を用いて、同じ学生、教員を対象にして実施した。アンケートの回答者は、外国語を教養科目として選択している学生(大半は1年生)とその授業の担当教員で、第1回の調査の実際の回答者数等は表1のとおりである。調査対象

の言語は、日本の大学で教養科目として選択できる可能性が高い6言語にした。前述のフランス語関係の学

A: 元京都大学 B: 慶応義塾大学経済学部 C: 早稲田大学政治経済学術院 D: 京都大学高等教育研究開発推進機構 E: 九州産業大学国際文化学部 F: 大阪大学言語文化研究科 G: 甲南大学国際言語文化センター

会の調査報告書によると、イタリア語、アラビア語、ポルトガル語が選択できる可能性は、これらの言語よりかなり低くなる。なお、本稿では、ロシア語の調査結果は報告されていないが、この予稿集の別のところに掲載されている林田理恵氏による報告を参考されたい。

表 1 回答者数

	回答学生数	回答教員数	クラス数	大学数
ドイツ語	2711	75	143	35
フランス語	3024	79	171	39
スペイン語	3480	55	146	27
ロシア語	1114	55	97	30
中国語	4956	119	230	45
韓国・朝鮮語	1778	39	68	26
合計	17063	422	855	202

回答学生数は、多い順に、中国語、スペイン語、フランス語、ドイツ語、韓国・朝鮮語、ロシア語、回答教員数は中国語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、ロシア語、韓国・朝鮮語、クラス数は中国、フランス語、スペイン語、ドイツ語、ロシア語、韓国・朝鮮語、大学数は中国語、フランス語、ドイツ語、ロシア語、スペイン語、韓国・朝鮮語となる。「フランス語実情調査報告書」によると、英語以外に選択履修できる言語は、機関数（短大、高専を含む）の多い順に中国語、フランス語、ドイツ語、韓国・朝鮮語、スペイン語、ロシア語である。

4 質問紙について

今回、分析の対象にする質問紙の質問1は、動機づけ理論のひとつ、自己決定理論に基づいて、質問2は期待・価値理論に基づいて作成されている。質問1は、動機づけの程度を計るために、質問2は動機づけの質を調べるために用いる。評価は、二つの質問とも、「1 あてはまらない」から「5 あてはまる」までの5件法を用いた。

4.1 質問1 動機づけの程度の計測

自己決定理論では、動機づけを「自己決定」（自律性）の程度によってとらえようとする。動機づけは、次のように自己決定度（動機づけ）の高い順に5段階に階

層づけられている：1 内発的動機づけ 外発的動機づけ（2 同一視的調整 3 取り入乐的調整 4 外的調整） 5 非動機づけ。この階層にしたがって、ドイツ語の場合を例にして質問1の項目を分類すると次のようになる。

1 内発的動機づけ「～したい（興味から）」

- (1) ドイツ語が他の外国語よりも面白そうな気がするから。
- (10) ドイツ語に限らず、もともと外国語を勉強するのが好きだから。
- (11) ドイツ、あるいはドイツ語圏の文化に興味があるから。
- (19) 英語以外の言語を勉強するのも面白いから。
- (22) ドイツ語を実際に読んだり、話したりするのは楽しいから。
- (25) ドイツ語を通して新しい発見をするのが楽しみだから。

外発的動機づけ

2 同一視的調整「～でありたい」

- (2) ドイツ語の学習を通じてドイツ語圏の文化や考え方を学びたいから。
- (5) 英語以外の外国語を学ぶことは重要なことだと思うから。
- (6) ドイツ語の学習を通じて英語圏以外の文化や考え方も知ることが大切だと思うから。
- (12) ドイツ語をマスターすることは、自分にとって価値のあることだと思うから。
- (14) 小説や映画などを原語（ドイツ語）で理解したいから。
- (23) ドイツ語圏の人々とはドイツ語でコミュニケーションを図りたいから。

3 取り入乐的調整「～だから～しなければならない」

- (4) 英語しかできないのは恥ずかしいことだと思うから。
- (8) 英語以外の外国語も大学生としては勉強した方がよいと思うから。
- (17) 英語以外の外国語を学習するせっかくの機会を活かさなければもったいない気がするから。
- (18) ドイツ語ができるとなんとなく格好がいいと思うから。
- (20) 英語以外にも外国語ができると知的な感じがするから。

4 外的調整「～をやらされている」

- (3) ドイツ語の検定試験に合格して、資格を持っていると就職のとき有利だから。

- (9) ただ卒業に必要な単位をそろえるため。
- (13) 学部の規定で英語以外も勉強しなければいけないから。
- (16) ドイツ語は将来の自分の仕事（研究）に必要なと思うから。

5 非動機づけ「～をしない」

- (7) ドイツ語を勉強するのは時間のむだであると思う。
- (15) ドイツ語は勉強したくない。
- (21) 特にドイツ語が勉強しなかったわけではなく、なんとなく選択してしまったから。
- (24) なぜドイツ語を勉強しなければいけないのかわからない。はっきりいってどうでもいい。

ただし、統計処理をする際には、項目番号 (3), (4), (9) は除外した。

4.2 質問2 動機づけの質の調査

期待・価値理論では、動機づけを遂行課題に対する「期待」（成功可能性に関する主観的認識）と4つ「価値」（importance, interest, utility, cost）とによってとらえようとする。この動機づけ変数にしたがって、ドイツ語の場合を例にして質問2の項目を分類すると次のようになる。

期待（成功する可能性）

- (2) 他のクラスメイトと比べて、私は英語（ドイツ語）ができるほうだと思う。
- (5) 英語（ドイツ語）の授業で学習したことはマスターしていると思う。
- (6) 英語（ドイツ語）をマスターできると思う。
- (8) 英語（ドイツ語）の期末試験でいい成績をとれると思う。
- (9) 私は私の英語（ドイツ語）学習の目標を達成できると思う。

達成価値（個人的重要性）

- (1) 英語（ドイツ語）の授業でいい成績をとることは、私にとって重要である。
- (10) 英語（ドイツ語）的な物の見方ができるような人になることは私にとって大事である。
- (14) さまざまな場面で英語（ドイツ語）がうまく使えるようになることは私にとって重要なことだ。
- (15) 英語（ドイツ語）をマスターするために努力することは私にとって価値のあることだ。

内発的価値（楽し・興味深い）

- (3) ドイツ語（英語）を学習するのが好きだ。
- (13) 英語（ドイツ語）を学習するのは楽しい。

実用価値（役に立つ）

- (16) 英語（ドイツ語）の授業で学んでいることは、将来、役に立つだろうと思う。
- (17) 英語（ドイツ語）ができるようになることは、将来、私のしたいことをするのに役に立つ。

コスト（つらい、むずかしい、時間のむだ）

- (4) 私にとって英語（ドイツ語）はむずかしい。
- (7) 授業時間外には、他にしたいことがあるので、英語（ドイツ語）を勉強するのはつらい。
- (11) 英語（ドイツ語）の授業で、私がいい成績をとるにはかなり努力しなければならない。
- (12) 英語（ドイツ語）を学習するのは、いろいろな意味で私の重荷になっている。

上の「価値」のなかで、「コスト」は、課題従事に伴う負の側面なので、この値は低いほど、その他の価値と期待の値は高いほど、全体として動機づけは高くなる。

5 言語間の比較

自己決定理論に基づく質問紙を用いて、動機づけの程度を計測した。「内発的動機づけ」と「同一視的調整」に関しては数値が高いほど、「外的調整」と「非動機づけ」は数値が低いほど全体として動機づけが高いといえる。ドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語、中国語、韓国・朝鮮語のなかでは、韓国・朝鮮語学習者の「内発的動機づけ」と「同一視的調整」を合計した数値が一番高く、「外的調整」と「非動機づけ」を合計した数値に関しては一番低い。したがって、自己決定度に基づく動機づけは、韓国・朝鮮語学習者が一番高いといえる。また、期待・価値理論に基づく質問紙を用いて、動機づけの質を調べた。6言語のなかで、「実用価値」は中国語が一番高く、ロシア語が一番低かった。「コスト」が高いのはドイツ語、フランス語で、一番低いのは韓国・朝鮮語であった。詳しくは「6 各言語の動機づけ」を参照されたい。また、本格的な言語間の比較は、来年度以降の語学教育エキスポで行う予定である。（執筆担当：大木 充）

引用文献

- 1) 日本フランス語フランス文学会・日本フランス語教育学会編 「フランス語実情調査報告書」.
- 2) Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Éditions du Renouveau Pédagogique.

6. 各言語の動機づけ

6.1 ドイツ語学習者の学習動機づけ（必修外国語としてのドイツ語から、学びたい外国語としてのドイツ語に向けて）

6.1.1 学生のドイツ語選択理由

1991年の大学設置基準の大綱化以来、ドイツ語学習者数は激減している。昨年11月・12月に、日本独文学会が実施した「ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査」の結果が、間もなくその実態を明らかにしてくれるだろう。以前、ドイツ語は「なぜ・何を・どのよう」学ぶのか、という教育の基本についての議論が十分になされないままに、多くの学生たちによって履修されてきた。学生は何を求めてドイツ語を学習言語として選択しているのか、という学習者の視点を理解する必要性は、今後ますます高まるだろう。

これまでの大規模調査などから、学生たちのドイツ語選択理由として、大きく分けて5つの要因が認められている。その中で、専攻にかかわらず、第一の要因として確認されているのが「異文化と言語への憧れと関心」である。学生たちは、大学入学までの社会化の中で、ドイツなどヨーロッパの文化に対する関心や憧れを強め、そのためにドイツ語を選択している場合が多い。また、芸術系や医療系などでは、専門教育のために「ドイツ語を読む」必要性からも、当該言語を選択していることも分かっている。加えて、学習に際し、「言語知識・読解力」も「文化社会事情」も「対人コミュニケーション」も身につけたいという意欲を示しているが、とりわけ「対人コミュニケーション」に関するスキル習得を希望している。こうした学生たちのドイツ語選択動機や学習内容に対する希望を考慮することが、ドイツ語学習に対する意欲や継続意思などの動機づけを保持するために必要だと思われる。

6.1.2 ドイツ語アンケート結果

今回の調査には、日本国内35大学2711名（人文系541名、社会科学系930名、自然科学系916名、医療看護系273名、芸術系45名、不明6名）に、調査にご協力いただいた。約93%が1年生であった。調査時点で、ドイツ語と並行して英語を履修している学生はほぼ80%（2160名）であったが、英語を含めドイツ語以外の外国語を履修していない学生は18%（485名）に上った。

自己決定理論にしたがった調査の分析では、表1のように、ドイツ語の学習を「面白い」と感じている程度（3.28）も「大事だ」と感じている程度（3.34）も5件法で3を超えている一方、「ドイツ語学習は格好が良

い」など「外からの評価」を気にして学習している程度（3.58）も低くない。やっても意味がないなどの無動機（2.20）は低いものの、卒業単位のためのみなど、いわゆる罰則を意識している程度（3.50）は高めである。

表1 動機づけの各タイプ

N=2684~2708	平均値	標準偏差
内発的動機づけ	3.2808	.83127
同一視的調整	3.3390	.84143
取り入的調整	3.5817	.88049
外的調整	3.4998	1.12709
無動機	2.2025	.93116

表2が示すように、学習環境については、「有能感」が低めの値（3.12）を示す一方、クラスの仲間や教師との「人間関係」の良さ（3.99）を示す結果となった。日本の学習環境に特徴的な傾向と言えよう。

表2 動機づけを促進する学習環境

N=2693~2700	平均値	標準偏差
有能さ	3.1156	.82274
自律性	3.4736	.73722
関係性	3.9878	.81016

期待・価値理論による調査の結果、表3が示すように、英語はドイツ語に比べ、達成価値（マスターしたい）（4.03）も実用的価値（役に立つ）（4.13）も高いが、英・独ともに、学習に成功するだろうという期待が低い（2.82; 2.57）。外国語に対する苦手意識が伺える。

表3 期待・価値理論の英・独比較

	度数	平均値	標準偏差	平均値の差
期待（英）	2504	2.8177	.86337	.2512***
期待（独）		2.5665	.75237	
達成（英）	2504	4.0253	.77615	.4058***
達成（独）		3.6195	.82759	
内発（英）	2516	3.2762	1.17318	-.1612***
内発（独）		3.4374	1.07018	
実用（英）	2515	4.1250	.90706	.7254***
実用（独）		3.3996	.99219	
コスト（英）	2510	3.4760	.79959	-.1932***
コスト（独）		3.6692	.71473	

*** p < .001

（執筆担当：藤原 三枝子）

6.2 フランス語

日本の大部分の大学において、フランス語履修者は減少傾向にある。たとえば、京都大学では、2001年には約3000名の学生のうち576名がフランス語を履修していたが、2011年には380名になった。10年間で約200名減少した。2011年度の6言語の履修者数は、多い順に中国語、ドイツ語、スペイン語、フランス語、朝鮮語、ロシア語であった。

6.2.1 フランス語の動機づけの程度

すでに言及したように、「フランス語実情調査報告書」によると、50%以上の教師が学生の動機づけ（やる気）が低いと感じている。はたして、このような教師の主観的な判断は、事実を反映しているのだろうか。実際に学生のフランス語学習に対する動機づけを知るために、自己決定理論に基づく質問紙を用いて、動機づけの程度を計測した。

表 1 自己決定理論に基づく動機づけの程度

	平均値	標準偏差
内発的動機づけ	3.517	.834
同一視的調整	3.543	.843
取り入れ的調整	3.751	.852
外的調整	2.885	.884
非動機づけ	2.068	.911

N=2989

動機づけの順位づけ（1 要因分散分析）

取り入れ的調整 > ***同一視的調整 > 内発的動機づけ
> ***外的調整 > ***非動機づけ ***p<.001

分析に関しては、「5 言語間の比較」を参照されたい。

6.2.2 フランス語の動機づけの質

フランス語と英語の動機づけの質を比較した。

表 2 期待価値理論に基づく動機づけの質（仏語）

	平均値	標準偏差
期待	2.653	.778
達成価値	3.745	.857
内発的価値	3.633	1.066
実用価値	3.524	1.046
コスト	3.643	.740

N=2883

動機づけの順位づけ（1 要因分散分析）

達成価値 > ***コスト > 内発的価値 > ***実用価値 > ***期待 ***p<.001

表 3 期待価値理論に基づく動機づけの質（英語）

	平均値	標準偏差
期待	2.974	.873
達成価値	4.129	.762
内発的価値	3.590	1.152
実用価値	4.222	.866
コスト	3.375	.811

N=2759

動機づけの順位づけ（1 要因分散分析）

実用価値 > ***達成価値 > ***内発的価値 > ***コスト
> ***期待 ***p<.001

フランス語と英語とでは、実用価値とコストの順位が入れ替わっている。学習者は、フランス語は英語と比べて役に立たないのに、学習するのはたいへんだと感じていることがわかる。

表 4 フランス語と英語の比較（t 検定）

	度数	英語	フランス語	t 値
期待	2770	2.981 .877	2.646 .783	21.851***
達成価値	2776	4.133 .760	3.746 .860	30.496***
内発的価値	2789	3.596 1.153	3.625 1.074	-1.394
実用価値	2797	4.227 .864	3.524 1.044	38.496***
コスト	2779	3.374 .811	3.652 .740	-19.759***

***p<.001 N=2759

英語のほうがフランス語よりも、「期待」、「達成価値」、「実用価値」が有意に高い、それに対して「コスト」に関しては、フランス語のほうが有意に高い。

データ処理に関しては堀 晋也氏にお世話になった。記して感謝します。（執筆担当：大木 充）

6.3 スペイン語学習者の動機づけ（スペイン語位相の変化を視野に）

6.3.1 日本社会におけるスペイン語

スペイン語は、スペインのみならず、ラテンアメリカほぼ全域で使用されている。アメリカ合衆国内でも話者が増加の一途をたどり、全世界での総話者数は4億人を超えると考えられている。ステータスに関しても、20カ国で公用語とされているだけでなく、国連をはじめ、EUや米州機構、南米諸国連合、国際サッカー連盟といった国際機関でも公用語として位置づけられている状況がある。にもかかわらず、日本社会におけるスペイン語の存在感は、他の欧米言語に比べれば薄いと言わざるを得ない状況が長く続いてきた。

近年では大学において第二外国語としてスペイン語を学ぶ学生数は増えてきていると見られるが、もしそうだとすれば、それは何を理由とするものだろうか。すでに述べたような世界的なスペイン語話者数の増加だろうか。それとも、日本社会におけるスペイン語の位相の変化だろうか。

後者について言えば、契機の一つは、間違いなく1990年の入管法改正であろう。これに伴い、ラテンアメリカ諸国の日系人コミュニティ周辺から出稼ぎのために多くの人が来日し、関東地方および中部地方を中心に、ラテン系移民によるコミュニティが多く形成されてきた。総数としては決して多くはない（2011年現在、ラテンアメリカのスペイン語圏出身者外国人登録者数は67,910人）が、集住地域ではスペイン語を見聞きすることが日常的とすら言えるような状況が生まれている。

以上のようなスペイン語位相の変化を視野に入れつつ調査の分析を眺めると、さまざまな可能性が浮かんでくるように思われる。

6.3.2 スペイン語アンケート結果

今回の調査では、日本国内27大学の人文社会、理工農、医薬系（ただし医師養成課程は含まれない）にわたる学部所属する学生から、3480の回答を得ることができた。データ処理に関しては山口高嶺先生（早稲田大学）にお世話になった。記して感謝する。

（執筆担当：塚原 信行）

スペイン語学習者の動機づけの量的側面

表1 自己決定理論

	平均値	標準偏差
内発的動機づけ	3.506	.835
同一視的調整	3.553	.821
取り入れ的調整	3.663	.864
外的調整	2.965	.842
非動機づけ	2.071	.929

N=3423

動機づけの順位づけ（1要因分散分析）
取り入れ的調整> ***同一視的調整 > ***内発的動機づけ
> ***外的調整 > ***非動機づけ ***p<.001

スペイン語学習者の動機づけの質的側面

表2 期待価値理論

	平均値	標準偏差
期待	2.812	.733
達成価値	3.968	.716
内発的価値	3.590	.987
実用価値	3.896	.822
コスト	3.506	.683

N=3159

動機づけの順位づけ（1要因分散分析）
達成価値 > ***実用価値 > ***内発的価値 > **コスト > ***期待 ***p<.001, **p<.01

英語とスペイン語の動機づけの質的側面比較

表3 英語との比較（t検定）

	英語	西語	t 値
期待 N=3199	2.954 .870	2.673 .793	20.075***
達成価値 N=3204	3.995 .665	3.779 .836	17.825***
内発的価値 N=3209	3.553 1.170	3.628 1.081	-3.94***
実用価値 N=3218	4.253 .860	3.531 1.042	42.096***
コスト N=3209	3.389 .800	3.623 .742	-18.391***

***p<.001

6.4 中国語学習者の学習動機づけ（巨大隣国との接触摩擦の中で）

6.4.1 中国語環境と教学への影響

中国は地政学的にも歴史的にも日本と不可離の隣国関係にある。一時的な交流途絶の時期を経て、1990 年以降、華人と華語との接触が急拡大するにつれ、教育機関での中国語履修者も急増した。今回のアンケート調査でも中国語の回答が6言語中最多となった。国土・人口・歴史文化・経済規模で巨大な隣人との接触拡大は同時に絶え間ない摩擦をもたらす。しかし中国語教学に与える影響は、概してプラスの側面が多い。①優位な語学実践環境：メディアや直接交流を通じ、教室内外に豊富な中国文化と中国語資源が存在し、学習意欲を刺激する。②社会的実用価値の増進：交際や仕事のニーズが増殖し、達成目標を明確に設定できる。③漢字圏文化資源共有メリット：欧米語に比べ初期段階の習得難度は小さい。

6.4.2 中国語アンケート結果

1. 回答者特性

今回の調査には、日本国内42大学、3高校計4956名、教員119名、230クラスの協力を仰いだ。ただしアンケート回答者は単純無作為抽出ではなく、四国はゼロ、関西以西が少ないなど地域分布に偏りがあり、「英語＋第二外国語」履修制度を守り、比較的積極的な教員クラスが母数の可能性がある。

所属学部は社会科学系が2656名（53.7%）と過半数を占め、人文科学系1175（23.8%）、自然科学系424（8.6%）、学際系327（6.6%）、医薬看護スポーツ系190（3.8%）、芸術系66（1.3%）、高校92（1.9%）となる。

アンケート回答者は1年生（73%）、2年生（19%）と合わせ9割以上を占め、圧倒多数が卒業必要単位として履修している（92%）。翌年も受講必要で、かつ継続希望者が半数を占める（56.6%）。

大半が大学入学後の初習外国語で（75%）、入学前に中国語を学んだもの（1.4%）や、海外研修経験者は132名（2.7%）と極僅かである。授業回数は週2回が60.8%と多く、続いて一回が20.0%、四回受講者も10%いる。

以上が今回の統計の回答者特性である。

他の外国語と異なる特徴に、中国語履修者には日本語（4835名、97.7%）以外を母語とする学生が存在する（114名2.3%）点を挙げることができる。韓国・朝鮮語38名（0.8%）、中国語23名（0.5%）、タイ語13名（0.3%）を

はじめ、フランス語、英語、ベトナム語、インドネシア語、タガログ語、スペイン語、カンボジア語など十数種の異なる母語の学生が中国語を履修している。この比率は、現在日本に約200万いる在日外国人の割合（2%未満）よりやや高い。

中国語履修者がこれまで接した外国語は英語（82.3%）、中国語（10.0%）、韓国・朝鮮語、フランス語などの外に、アラビア語、ラテン語、ギリシャ語、チェコ語、ヒンディー語など、こちらも多種にわたる。

中国語と並行し英語を履修する学生は77.7%（3779名）であるが、第三の言語を同時履修している学生も韓国・朝鮮語51名（1.0%）、フランス語36名（0.7%）、日本語33名（0.7%）を筆頭に6%余あり。上掲言語をほぼカバーする。自身が複言語話者で、中国語を含め複数の外国語学習に違和感がない集団といえよう。ただ英語も含めどの言語も履修していない学生も全体の16.1%（785人）いる。

2. 中国語学習者動機づけの量的側面

表1のように自己決定理論にしたがった今回の調査の分析では^(注)、「勉強した方がよい[取り入れ的調整=introjected regulation]」（3.6）が一番強く、次いで中国語の学習を「大事と考えている[同一視的調整=identified regulation]」程度（3.4）が上位を占める。やっても意味ないなど[非動機づけ=amotivation]（2.1）が少ないのは喜ばしいが、中国語の学習を「面白い」と感じている程度（[内発的動機づけ=intrinsic motivation]（3.2）は、単位取得目的など外的要因による程度（[外的調整=external regulation]（3.3）同様、順位が低い。

（注）データ整理は酒井志延先生（千葉商科大学）、処理は山口高嶺先生（早稲田大学）にご依頼した。感謝！

【表1】自己決定理論(N=4909)

	平均値	標準偏差
内発的動機づけ	3.175	.890
同一視的調整	3.380	.831
取り入れ的調整	3.557	.850
外的調整	3.273	.874
非動機づけ	2.140	.914

動機づけの順位づけ（1 要因分散分析）

取り入れ的調整>***同一視的調整>***外的調整>***
内発的動機づけ>***非動機づけ

*** $p<.001$, ** $p<.01$

3 中国語学習者の動機づけの質的側面

期待・価値理論から見た分析では表 2 のように、「自分にとっての重要性 [達成価値=attainment value] (4.0) 」や「実用性 [実用価値=utility value] (3.97) 」の平均値が極めて高い。既述のように、現在中国語を習得することは、交際や仕事など社会的ニーズが大きく、達成目標を明確に設定できるためであろう。対して「習得成功への [期待=expectancy] (2.8) は予想外に低く、「学習をつらい、むずかしいなど [コスト=the loss in terms of time and energy] (3.5) 」を重荷に感じる学生が多い。

【表 2】 期待-価値理論 (N=4419)

	平均値	標準偏差
期待	2.768	.735
達成価値	4.000	.718
内発的価値	3.420	.982
実用価値	3.973	.828
コスト	3.525	.662

動機づけの順位づけ（1 要因分散分析）

達成価値>*実用価値>***コスト>***内発的価値>***
期待 *** $p<.001$, * $p<.05$

4 英語と中国語の動機づけの質的比較

これを英語学習と比較すると、表 3 のように、中国語学習者は英語習得に対し、「実用価値」(英 4.2/中 3.8) も、「達成価値」(英 4.1/中 3.9) もより強く抱いている。英語に劣らず中国語の学習を「楽しい」と感じて [内発的価値=intrinsic value] (英 3.4/中 3.4) いるが、習得は決して楽ではなく、「コスト」負担はほぼ変わらない(英 3.5/中 3.6)。従って [期待] も小さい(英 2.8/中 2.7)。[期待] しないのは、日本人外国語学習者に一般的な現象で、今後本 AQ を母語別、既習外国語の有無など属性別に探査すれば、興味ある分析ができるだろう。

【表 3】 英語との比較 (t 検定)

	英語	中国語	英 vs 中	t 値
期待 (N=4517)	2.812 0.88	2.72 0.786	英>中	7.958 ***
達成価値 (N=4514)	4.133 0.738	3.863 0.822	英>中	29.488 ***
内発的価値 (N=4542)	3.395 1.179	3.435 1.085	英<中	-2.372 *
実用価値 (N=4548)	4.15 0.868	3.791 0.961	英>中	31.401 ***
コスト (N=4517)	3.477 0.783	3.574 0.708	英<中	-9.534 ***

*** $p<.001$, ** $p<.01$

5 小結

以上、今回の AQ 調査に基づき、中国語の動機づけについて、英語との比較を通し、その程度と質の特徴を分析した。結果は上記のように、学習者は決して義務的に中国語を履修しているわけではなく [非動機づけ小 (2.1)], 学習は大事 [同一視的調整 (3.37)] で、勉強した方がよい [取り入れ的調整 (3.4)] と考えているが、その価値観は個人的重要性 [達成価値 (4.0)] や [実用価値 (3.97)] に置かれ、[内発的動機づけ (3.2)] や [内発的価値 (3.4)] はより低い位置づけになっている。

一方、中国語習得への [期待 (2.8)] は低く、学習 [コスト (3.5)] を重荷に感じる学生が予想外に多いことが判明した。中国語を身に付ければ就職にも有利、漢字が読めて楽勝と思い履修したが、思ったほど中国語は易しくなく、学習が辛くなって立ち竦んでいる学生像が浮かぶ。

高まる中国語へのニーズ、豊富な教学資源と、漢字文化圏にある環境優位性を、学習「コスト」の軽減、[達成感] や [成功信念] に結びつけるにはどうすべきか、継続して教学改善のヒントを本データから発掘してゆきたい。（執筆担当：砂岡 和子）

6.5 韓国語学習者の学習動機づけ

6.5.1 はじめに

韓国語学習者の様相はこの10年ほどの間に驚異的な変化を見せてきた。戦後長らく日本が朝鮮半島を植民地化したことによる意識が残る中、民族教育と専門家教育を除けば、韓国語学習はほとんど行われなかった。70年前後から韓国語学習に目が向けられるようになるが、反差別や民衆連帯を目指すことが多かった。韓国の民主化が進んだ80年代には韓国語講座を設置する大学や高校が増加し始め、90年代には日韓ともに海外渡航が一般化して人的交流が大幅に増大したことから、旅行や交流などの実用目的でも韓国語が学習されるようになった。

しかし、2002年のサッカーW杯日韓共同開催、2003-4年に「勃発」と表現しても過言ではない「韓流」ブーム（第一次韓流）、そして一時下火になったと言われたものの2009年頃から再び勢いを盛り返したK-POPブーム（第二次韓流）を経るまでは、若者が韓国の何かに憧れて、韓国が好きだから、韓国が面白そうだからといった理由で韓国語を学ぶことは、そうそうあることではなかったのである。

現在、領土や歴史認識を巡るわだかまりも存在する中、韓流インパクトを経た現時点での学習者の動機づけの実相がどのようなものなのか、また、他の外国語との比較においてどうなのか、実に興味深い。

データ処理については斉藤信浩氏（九州大学）の協力を得た。記して感謝する。

6.5.2 韓国語学習者の動機づけの量的側面

表1 自己決定理論に基づく動機づけの程度

	平均値	標準偏差
内発的動機づけ	3.552	.815
同一視的調整	3.664	.843
取り入れ的調整	3.589	.792
外的調整	2.560	.908
非動機づけ	1.923	.892

N=1776

動機づけの順位（1要因分散分析）

同一視的調整>***取り入れ調整=内発的動機づけ>***外的調整>***非動機づけ ***p<.001

同一視的調整（言葉を通じて目標言語圏とつながりたい）が最も高いことが目を引く。内発的動機づけ、取り入れ的調整も比較的高い水準だと言えよう。

6.5.3 韓国語学習者の動機づけの質的側面

表2 期待価値理論に基づく動機づけの質

	平均値	標準偏差
期待	2.747	.804
達成価値	3.780	.781
内発的価値	3.673	1.067
実用価値	3.478	.960
コスト	3.482	.743

N=1717~1721

動機づけの順位（1要因分散分析）

達成価値>***内発的価値>***コスト=実用価値>***期待 ***p<.001

達成価値（個人的にうまくなりたい気持ち）、内発的価値（学習が好き・楽しい）は比較的高いが、コスト（難しい・いやだ）も低くはなく期待（成功の見通し）はあまり持てないと考えているようである。

6.5.4 英語と韓国語の動機づけの質的側面比較

表3 期待価値理論に基づく動機づけの英韓比較

	英語	韓国語	英 vs 韓	t 値
期待	2.686 .856	2.742 .803	英<韓	2.466 *
達成価値	4.055 .757	3.795 .779	英>韓	16.897 ***
内発的価値	3.208 1.244	3.665 1.070	英<韓	14.298 ***
実用価値	4.030 .877	3.502 .954	英>韓	25.105 ***
コスト	3.583 .796	3.493 .736	英>韓	4.732 ***

***p<.001 *p<.05

英語と比較すると、内発的価値（好き・楽しい）は高く、コスト（難しい・いやだ）はやや低く、期待（成功の見通し）はやや高い。6年間苦労した英語とは違った手ごたえを感じていると言えるのかもしれない。

しかし、実用価値（役に立ちそう）は英語の方が確然と高く、達成価値（個人的にうまくなりたい気持ち）も英語のほうが高い。韓国語は楽しいし、うまくなれそうな気がしなくはないが、役には立たなさそうだという認識だと言えよう。（執筆担当：長谷川由起子）

6.6 ロシア語学習者の学習動機づけ（ペレストロイカ - BRICS - 習得困難言語イメージ）

6.6.1 ロシア語学習者の変動

明治期以来、ロシア文学研究等の伝統に支えられ、戦後もロシア語はメジャー言語の一翼を担ったが、最近では学習機関数、学習者数ともに減少の一途をたどっている。ただし、減少傾向は一貫して観察される訳ではなく、1990年前後のソ連崩壊－ペレストロイカ時期には一時的に急激な伸びを見せた。近年も中国と並んでBRICSの中心的存在、日本の経済パートナーとして注目を浴びてはいるが、残念ながらロシア語学習者数の伸びにはつながっていない。ロシア語学習機関数、学習者数の近年の変動には、各教育機関の学習環境等を考慮しなければ 1) 二国間の政治経済関係 2) 対露イメージ 3) 習得困難言語というイメージ 4) 文科省・各大学施策 という 4 つの要因が影響を与えていると考えられる。社会的注目度が 2), 3) のイメージでの歯止めによって、そのまま学習者増に直結しない、そこに文科省や各大学のコスト削減圧力がかかり、課程数、教員数の削減が行われるという構造である。

6.6.2 ロシア語アンケート結果

1 ロシア語学習者の動機づけの量的側面

表 1 自己決定理論

	平均値	標準偏差
内発的動機づけ	3.575	.872
同一視的調整	3.518	.890
取り入れ的調整	3.684	.907
外的調整	2.653	.773
非動機づけ	2.015	.941

(N=1113)

動機づけの順位づけ（1 要因分散分析）

取り入れ的調整>***内発的動機づけ>***同一視的調整>***外的調整>***非動機づけ ***p<.001

2 ロシア語学習者の動機づけの質的側面

表 2 期待価値理論

	平均値	標準偏差
期待	2.586	.893
達成価値	3.572	1.046
内発的価値	3.752	1.179
実用価値	3.238	1.212
コスト	3.527	.901

(N=1114)

動機づけの順位づけ（1 要因分散分析）

内発的価値>***達成価値>コスト>***実用価値>***期待 ***p<.001

3 英語とロシア語の動機づけの質的側面比較

表 3 英語との比較（t 検定）

	英語	露語	英 vs 露	t 値
期待 (N=968)	2.506 1.299	2.586 0.893	英<露	-8.6267 ***
達成価値 (N=966)	3.491 1.557	3.572 1.046	英<露	-14.6478 ***
内発的価値 (N=969)	2.962 1.622	3.752 1.179	英<露	-10.8293 ***
実用価値 (N=967)	3.570 1.667	3.238 1.212	英>露	22.9127 ***
コスト (N=968)	3.008 1.393	3.527 0.901	英<露	-6.3926 ***

***p<.001

表 4 同一視的調整 {2,5,6} vs {12,14,23}

	{2,5,6}	{12,14,23}
全体 (N=1114)	3.753	> ***3.285
2 年生以上 (N=550)	3.727	> ***3.238

***p<.001

今回の調査では、日本国内 30 校（含短大 1 校、高専 1 校、高校 2 校）1114 名（社会科学系 431 名、人文系 343 名、自然科学系 272 名、医療看護系 31 名、その他 33 名、不明 4 名）の回答を得た。

ロシア語アンケート結果では 1) 内発的動機づけ・内発的価値の値が高い 2) 成功可能性（期待）に対し悲観的で実用価値も見出しにくく、コストを強く感じる という 2 つの相反する特徴が見てとれる。これは一面では、課程閉鎖が相次ぐ中で、各機関の現場教員が「初級段階でとりわけ習得に負荷がかかる」というロシア語のイメージを払拭し、受講生減少に何とか歯止めをかけんとして涙ぐましい努力をしている結果と言ってもよいだろう。つまり、教員の工夫で学習者が「楽しい、面白い」と感じられる授業が展開されるのであるが、それは一方で、学習レベル・内容の限定につながり、学習者をロシア語が「マスターできる」とも「将来、役に立つ」とも思い難い状況へといざない、学年が進行するにつれその傾向は顕著になっていく。また、学習価値に対する認識で、「ロシア語はマスターする価値がある」「ロシア語でコミュニケーションを図りたい」等の具体的言語習得への動機に対し、「文化や考え方を学びたい」「英語圏以外の言語、文化も知っておくべき」といった大学生としての一般的スタンスに基づく動機が目立って優勢であるという点も（表 4 参照）、上記の傾向に影響を与えていると言えよう。

データ処理は宮本友介先生（大阪大学大学院人間科学研究科）にお世話になった。記して感謝する。

（執筆担当：林田 理恵）

高等学校における英語以外の外国語教育の実情

(「英語以外の外国語教育の実情調査」結果概要報告)

長谷川 由起子^A

アブストラクト: 高等学校における英語以外の外国語教育は、従来からの指摘に違わず、事実上の学習指導要領の不在の中、非常勤講師に依存しすぎている、授業時間が少ない、研修機会や教師同士のつながりが乏しいなど、いまだに劣悪な環境の中に置かれており、個々の教員の力量に依存して営まれていることが確認された。

キーワード: 高等学校, 外国語教育, 教師の身分, 単位数, 教育観

1 調査実施の経緯

西山科研、神保科研、JACET 教育問題研究会の共同により、全国の中学、高校約 16,000 校を対象に 2012 年 5 月実施された「現職英語教員の授業力に関する意識調査」の調査用紙送付の際、英語以外の外国語教育の実情調査のため、担当教員を対象とする調査用紙を同封し、同年 5・7 月に回収されたものである。

全国の中学、高校における英語以外の外国語教育の実態については、文部科学省が 2 年に 1 回、実施言語と学校数を調査・公表しているほか、各言語の教育研究団体・関係機関等によって調査が行われている¹⁾が、英語を除くすべての外国語教育の実情を全体として俯瞰しつつ教育観などを問うた詳細な調査の例はなく、その意義は大きい。

文部科学省(2008)の「8 英語以外の外国語の開設について」によれば 2009 年 6 月現在の設置校数は中学、高校の合計で 2097 校であり、その後の増減を勘案しても約 2000 件余が本調査の対象と考えられるが、回収された件数²⁾は約 200 件であった。ここには中学、特別支援学校および高等専門学校からの回答も含まれるが、中学、特別支援学校での英語以外の外国語教育は極めて少数で例外的と判断されるため本報告からは除外し、高等専門学校の場合は一般の高等学校に合わせて 3 年間のデータのみを扱うこととする。

このようにして得られた 176 件の回答の結果³⁾について、今回は言語別、学年別などの詳細な分析はせず、全体的な概観を以下に述べる。

2 調査内容

質問項目は、1)基礎データ 9 項目、2)担当言語の授業について 28 項目、3)CEFR および「外国語学習のめやす」について 13 項目の 3 部 50 項目で、46 項目は選択式、3 項目は自由記述である。なお、本調査の集計結果および記述式回答をまとめた資料は http://www.education-langue.com/recerca_zenkoku からダウンロードできる。

3 調査結果

3.1 言語種(以下、言語名は漢字 1 文字の略語を使用)

言語ごとの回答件数⁴⁾は、中 54、韓 29、仏 28、独 16、西 16、葡 6、露 4、日 11、その他 14 であり、文部科学省(2008)の高校に設置されている英語以外の外国語の設置校の多い順番⁵⁾とほぼ一致している。

3.2 地域的特徴

開設校は東京・埼玉・神奈川・大阪・兵庫などの都市部に集中しており-特にフランス語が顕著である-、これを除くと中国語・ドイツ語は全国に分布し、ロシア語は北海道に、韓国語は九州各県に、ポルトガル語は群馬県に、外国語としての日本語は中部地方に偏って分布している。これは言語によって地域的特性、ニーズの偏りが存在することの表れだと言えよう。

3.3 担当者の母語・身分・資格

担当者の母語と身分、教員免許状等の資格所持状況の関係は表 1 のとおりである。

先行する調査でも常に指摘されてきた点だが、生徒

A:九州産業大学国際文化学部

と接する時間が限られ、学校内でも発言力が弱く、他の教師との協力や研修・研鑽の機会の少ない非常勤講師に大きく依存しているという状況は相変わらずである。また、担当言語の教員免許状を所持していない担当者が6割にも上る点も看過できない問題と言えよう。

表1 担当者の母語・身分・資格

母語	身分	A	A+B	B	B+C	C	D
学習者母語**	教諭	3	25	14	3		
	常勤		5*	4	2*		1
	非常勤	16	18	9	1	4	7
	特非常			4	1	1	14
	不明			1			
担当言語***	常勤			1		1	3
	非常勤		2		2	6	18
	特非常	1		1			5
	不明・他						3

記号 A: 担当言語の教員免許 / B: 担当言語以外の教員免許 / C: 臨時免許または特別免許 / D: なし、または他の資格証のみ / *: 再任用の教諭または期限を付さない常勤講師を1人含む / **: 日本語と担当言語のバイリンガルを含む / ***: 母語が日本語でも担当言語でもない場合を含む / 特非常: 特別非常勤講師

3.4 授業について

回答のあった164件のうち1年生から3年間を通して履修できるケースは28件と少数派で、1年生のみが24件、2年生のみが29件、3年生のみが30件、1-2年生が10件で、2-3年生が43件と最も多い。

3年間で取得できる単位数は2単位が65件と最も多く、4単位が37件、3単位・6単位が各8件、5単位が6件、1単位が5件である。7~12単位取得できる場合が合わせて11件、15単位以上の場合も3件あった一方、単位と認められないケースも17件あった。

教育目標としては「基礎文法の理解や使用」を選んだ回答者が最も多く、次いで「文字の読み書き」「決まり文句や身近な単語を使った初歩的コミュニケーション」が多かった。教育方法としては「語や文の音読」が最も多く、次いで「単語や文の筆記」「口頭による活用練習」をよくさせるという結果だった。文法や読み書きが重視され、アウトプットを要求する教室活動が

好まれる傾向にあるようだ。

教育に際しての困難点としては「研修機会の不足」が最も強く、「入試科目ではないことによる動機づけの低さ」「他の教師との連携不在」「教育情報の不足」「指導要領の不在」がこれに続いた。自由記述では、単位数・授業時間数の乏しさや動機づけの低さにより教育効果を上げられないことへのもどかしさを訴える意見が多かったほか、教科の位置づけの不明確さ、制度的な不安定さが指摘された一方、自己裁量で自由にできることへの肯定的評価を述べた意見も見られた。

3.4 CEFR および「外国語学習のめやす」について

CEFR 関連の用語への認知度は全般的に高くはないが、知っていると答えた人の利用度は高い。一方「めやす」の認知度は CEFR より若干高いが、利用度は CEFR より低かった。

4 まとめ

学習指導要領の中で外国語科目として英語と同等に位置づけられ、多文化共生、グローバル化が叫ばれているにも関わらず、高等学校における英語以外の外国語教育は、制度的な位置づけの低さゆえの貧しい環境の中で、個々の教員の力量に依存して細々と営まれている実態が浮かび上がってきた。

- 1) フランス語教育については日本フランス語・フランス文学会が1978年から2011年の間に7回の実情調査を実施、ドイツ語教育については1997年に日本独文学会ドイツ語教育部会が、スペイン語教育については後藤他(2010)が調査した。また国際文化フォーラムが1994年に中国語、1998年に中国語と韓国朝鮮語、2003-4年に韓国朝鮮語の教育実態を調査している。
- 2) 回答は学校ごとではなく担当者ごとであるため、回答者数と学校数とは一致しない。
- 3) 空白回答や明らかに誤った回答は設問ごとに除外する。
- 4) 1人2言語を担当している場合もある。
- 5) 中831、韓420、仏373、独143、西143、露36、葡15など(以上は学校数。日本語は含まれない。)

参考文献

後藤雄介・石井登・浜邦彦・岩村健二郎(2010), 高等学校におけるスペイン語教育の現状と展望, 早稲田教育評論, 24-1, pp.45-62
文部科学省初等中等教育局国際教育課(2008), 平成20年度高等学校等における国際交流等の状況について, 文部科学省 web サイトより

シンポジウム5

英語教育における翻訳 (TILT: Translation and Interpreting in Language Teaching) の意義と位置づけ (CEFR による新たな英語力の定義に関連して)

染谷 泰正^A, 河原 清志^B, 山本 成代^C

アブストラクト: 通訳翻訳をコミュニケーションのための言語活動として初めて正当に位置付けた「ヨーロッパ言語共通参照枠」に言及しながら、我が国の大学教育における通訳翻訳教育の今日的意義と位置づけについて議論する。まず、英語教育において「訳」が忌避されてきた経緯をたどり、その根底にあるモノリンガリズム信仰とこれにともなう L1 排除の功罪について議論する。続いて、いわゆる文法訳読方式における「訳」と「翻訳」の本質的な違いについて論じ、TILT の教育的意義について明らかにする。

キーワード: 通訳翻訳, CEFR, TILT, 文法訳読方式, モノリンガリズム信仰

1 外国語教育における「翻訳」の扱い

外国語を学ぶ過程で、これをいったん学習者の母語 (L1) に変換して理解するという意味での「翻訳」(translation) 行為は、学習のどの段階においてもほぼ必然的に伴うものである。それにもかかわらず、現在の英語教育や応用言語学、およびこれに理論的基盤を与えてきた第二言語習得論の分野では、翻訳は研究対象としても語学教育の方法論としても完全に無視されてきたといえる。

例えば、1998 年に出版された *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics* には、翻訳に関して “Translation in language teaching” という項目がわずかにひとつあるのみで、ここには “Although continuously in use, translation in language teaching has been dismissed by almost all twentieth-century theories and methodologies. [...]” と記されている。第二言語習得論の分野ではこの傾向は一層はっきりしており、定評のある *Handbook of Second Language Acquisition* にはそもそも翻訳に関するエントリ自体がない。周知のとおり、現在の応用言語学やその下位分野である英語教育学は、主として SLA 分野の研究成果をその理論的基盤にしていることから、この分野で翻訳が完全に無視されていることの意味合

いはかなり大きなものがあると言わざるを得ない。

翻訳は、なぜこのように無視されてきたのだろうか。この点について、前述の *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics* では次の 4 点をその主な理由として挙げている (以下、主として英語および英語教育を対象として議論する)。

- 1) 文法訳読法 (Grammar-Translation Method) 授業への批判
- 2) 書き言葉から話し言葉への関心の変化
- 3) 言語習得における「自然主義」神話
- 4) 翻訳に対する誤解

このうち、一般にもっとも大きな理由として考えられているのは 1 であるが、実はこの批判は英文テキストを読んで「訳す」という作業を、単にテキストの語彙や構文上の形式的な理解を確認するための手段＝必要悪＝と見做し、その結果、およそ日本語としての体裁をなさないような奇妙な「訳」(したがって理解のありよう) をそのまま放置してきた、いわゆる「旧態依然とした文法訳読式の授業」(隈部 2002) に向けられた批判であり、文法訳読法¹⁾ という指導方法そのものが批判されているわけではない。テキストを正確に読むためには「文法」の理解が必要であり、理解した内容を母語で的確に再表現する訓練は、ごく表面的な意味から、より深い意味の解釈に至るための「ことばへの意識」や「異文化への意識」あるいは L1 と L2 を

A: 関西大学外国語学部

B: 金城学院大学文学部

C: 創価大学ワールドランゲージセンター

結ぶ「共通基底言語能力」(Cummins,1980)を鍛えあげるための格好の契機であり、いずれもそれ自体としてはごく正当なものである。

一方で、文法の明示的な学習は不必要で、母語は教室から排除すべしという考え方も一部に根強く残っている。これが上記3の立場であり、いわゆる「ナチュラル・メソッド」から、「コミュニケーション・アプローチ」につながる系譜を代表する考え方である。言語習得における「自然主義」の特徴は、子どもの母語習得をモデルとして外国語教育を考えるとところにあるが、それがひいては「英語は英語で」というモノリンガリズム(単一言語主義)とネイティブスピーカ教師絶対主義につながっていく²⁾。しかし、ほとんどの外国語学習者はすでに母語を獲得しており、「子供のように」というメタファーは学習者の実態やその主体性を無視した考え方である。さらに、外国語学習者はその定義上、母語話者にはなれないものであり、母語話者を絶対のモデルとする教育観は、そもそも最初から破たんしていると言わざるをえない。

4つ目に、「翻訳」に対する誤解がある。ここでは翻訳とは何かについて十分に議論する余裕はないが、ひとつと言えることは、一般に「文法訳読式」授業における「訳す」という行為で要求されているものは、対象となる外国語の記号レベルでの解読、およびこれにともなう表層的な記号変換作業(transcoding)であり、本来の「翻訳」(translation [translation proper])とは似て非なるものだということである。現在の英語教育に見られるのは、この2つの区別ができないまま、transcodingに対する批判がtranslationに対する批判にすり替わり、結果的にtranslationが否定されるという図式である³⁾。

以上、英語教育において翻訳が無視されてきた主な理由について概観したが、2を除いていずれも根拠がないか、あるいは間違った目標設定に基づくものあることがわかる。このような状況は、日本ばかりでなく世界的に共通した現象であるが、21世紀に入ってから翻訳を再び見直そうという機運が高まってきている。これがTILT(Translation in Language Teaching)と呼ばれるものである⁴⁾。

2 CEFR による言語能力の再定義

そのひとつの重要なきっかけになったのが、欧州評

議会が制定したCEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠[初版1996年、2001年に大幅改定])である。CEFR(2001)では、コミュニケーションのための言語活動を、従来の「聞く」「話す」「読む」「書く」という伝統的な枠組みに代わって、以下の4つに分類し、その上でこうした言語活動を行うためにはどのような能力が必要なのかについて詳述している。

- 受容能力(reception): 読んだり聞いたりする受動的な能力
- 産出能力(production): 書いたり話したり、プレゼンしたりする能動的な能力
- 相互作用能力(interaction): 人との会話に参加したり交渉したりする力(相手に適切に反応しながらコミュニケーションの場を自ら作っていく力)
- 仲介能力(mediation): (主として異言語・異文化間の)コミュニケーションを仲介する能力(翻訳・通訳、要約、書き換え[言い換え]などの能力)

このうち最初の3つはとくに目新しいものではないが、4つ目の「仲介能力」は従来、外国語能力を構成する要素として考慮されてこなかったものである。欧州評議会がこのような提案をした背景には、欧州という地政学上の特殊性を反映した複言語主義があるが、いずれにせよ、これによって通訳翻訳を含む「仲介活動」(mediation activities)がコミュニケーションのための正当な言語活動として初めて位置づけられ、学習者が修得すべき技能として明確に規定されたことになる。

このことは、かつて外国語教育において暗黙の前提となっていたモノリンガリズムや、これにともなう学習者母語の排斥、あるいはネイティブスピーカ教師絶対主義という言語教育イデオロギーは、少なくとも欧州においてはもはやその存在基盤を完全に失ったということでもある。

3 TILTは何を目指すのか

TILTとは、ひとことで言えば外国語教育における翻訳(および通訳)教育の復権を目指す主張であり、その実現に向けた教育運動である。英国におけるその先駆者がコミュニケーション・アプローチの泰斗であるHenry Widdowsonであり、これを引きついだのがその弟子のGuy Cookである(Cook, 2012)。2008年にはアイルランドで“Translation in Second language Teaching and Learning”と題する国際会議が開催さ

れ、世界各地から多数の研究者・教育者が参加している (Witte, Harden, & Harden, 2009)。

ただし、TILT は、かつての文法訳読式授業の単なる復活を目指しているわけではない。復権させようとしているのは、伝統的な文法訳読式の授業が「本来」持っていた理念、つまり正確な読解能力やメタ言語能力⁵⁾の養成、あるいは外国語との格闘を通じた知的訓練といったよき伝統であり、これを通じて、他者の思考をより深く理解しようとする姿勢を養うと同時に、自からの思考を的確かつ簡潔に表現する能力を養成することである。

外国語を(あるいは外国語を通して物事を)学ぶことの大きな利点のひとつは、日ごろ慣れ親しんだ母語によって無意識のうちにパターン化された思考や世界観を、まったく新しい枠組みから眺める格好の機会を提供してくれることにある。

われわれのこれまでの経験では、外国語を母語を通して再構成し、同時に母語を外国語を鏡として客体化するという通訳翻訳のプロセスを通して、学習者の英語と日本語の運用力は、年間を通じて明らかな成長を示すのが通例である。通訳翻訳の訓練が L2 習得に効果がある理由は、Cummins の「言語相互依存仮説」で説明できる。要するに、英語を日本語に翻訳し、あるいは日本語を英語に翻訳するという作業を通じて、言語の「深い処理」ができるようになり、これによって学習者の基底言語能力が強化されるとともに、L2 の習得が促進されるのである (染谷 2010)。

なお、言うまでもなく、TILT の主張は会話能力を重視するコミュニケーションな外国語教育の否定にはつながらない。教育現場における TILT の推進はコミュニケーション・アプローチと排他的な関係にあるものではなく、両者は、より健全な言語能力の発達に向けて相互補完的な役割を果たすものである。

4 モノリンガリズムでの授業運営の問題点と展望

前述のとおり、「英語は英語で」というモノリンガリズムにおいては、ネイティブスピーカー教師が絶対である。その中で、NNS (ノンネイティブスピーカー) 教師はどのような授業をしていくべきだろうか。NS (ネイティブスピーカー) 教師と同じ土俵に立って授業をする場合、NNS 教師は、母国語を使用しないで授業をするという精神的負担から常に解放されることはな

い。学習者は多くの英語にさらされることが英語力増強の一番の近道だという論理を、これまで疑うこともなく、多くの NNS 教師は直接教授法を行ってきたのではないだろうか。インプット仮説 (Krashen, 1985 他)、アウトプット仮説 (Swain, 1985 他)、相互交渉仮説 (Long, 1983 他) といった様々な第二言語習得理論に基づき、教室内で英語のみを使用することが最適な指導法だと信じられてきた。もちろん、学習者により多くの英語使用を促すことは、彼らの英語コミュニケーション能力ばかりでなく、全般的な英語力を高めるのに貢献することは間違いないだろう。しかし、そういった授業運営の中で、NNS 教師の母語使用が完全に排斥されることは、NNS 教師の利点をも排斥してしまうことになるのではないだろうか。

山森 (2007, p.163) は、金谷 (2004) の説明を引用しながら、英語教師が授業をすべて英語で行えば生徒の英語力が伸びる (直接効果) というよりも、英語を使用する教師の姿勢に生徒の学習意欲が喚起されるなどして (間接効果)、生徒の英語力育成に好影響を及ぼすと述べている。しかし、この「すべて英語で行えば」という箇所には、一筋縄ではいかない NNS 教師が背負うものが含まれている。まず、文法説明や抽象的な語句の説明を英語で行うことの非効率さや、それに伴う労力は、避けては通れない部分だろう。

第二言語習得理論の中で、Nation & Newton (2009) の The Four Strands⁶⁾ という理論は、そういった非効率さや NNS 教師のジレンマをうまく解消してくれるものだと言えよう。この「4 つの要素」のうちの 1 つとなっている Language-focused Learning (言語に焦点を当てた学習活動) では、語句や文法の学習での母語の使用を否定していない。学習方法の 1 つとして翻訳も挙げられている。この理論では、バランスのとれた英語授業運営が提示されており、4 つの要素をうまく織り込みながら NNS 教師ならではの英語授業を展開することができる。バランスのとれた授業を展開していくには、これまでの直接教授法で研究されてきた数多くのタスクなどを取り入れながら、文法説明や語句説明、あるいは英語と日本語の間に横たわる様々な「差異」に学習者の注意を喚起するための指導 (これも広い意味での「仲介活動」である) においては、母語を適切かつ効率よく使うことが必要となってくるであろう。

モノリンガリズムにおいて、母語使用を排除するように仕向けられてきた NNS 教師だが、ある意味、真の意味でバランスのとれた授業展開ができる資質を持っていると言えよう。このことは、従来の訳読式授業に戻るということを意味するのではなく、コミュニケーション・アプローチの良さを継承しながら、母語（およびこれをベースにした認知能力）という学習者の資産をより効果的に活用していくということである。

5 まとめ

従来、翻訳や通訳といった母語を介在させる活動は、目標言語による音声コミュニケーション重視の昨今の外国語教育の中で正面から論じられることが少なかった。しかし、実は通訳翻訳はコミュニケーション行為そのものであり、とりわけ現代社会において重要な「異文化コミュニケーション」にかかわる諸問題をもっとも鮮明かつ多角的に体験できる格好のエクササイズなのである。その意味で、筆者らは国内外における TILT への関心の高まりを大いに歓迎している。今後は、正しい目標設定に基づく標準的な「授業モデル」と、現場のニーズに対応した適切な教材開発が急がれる。

注

- 1) 1 については、実は日本で行われてきた外国語読解の方法論は、阿蘭陀通詞の時代から幕末、明治初頭の英学全盛の時代、およびその後の長い歴史の中で独自に発展してきたものであり、西洋流の Grammar-Translation Method とはかなり異なったものなのであるが（杉本 1990, 平賀 2005）、この点については稿を改めて論ずることにしたい。
- 2) 英語教育におけるモノリンガリズムとネイティブスピーカ教師絶対主義は、英米の語学産業の市場戦略とも密接に結び付いている。個々の学習者の母語に対応した外国語教育は、教師の養成に時間とコストがかかるばかりでなく、テキストの販売規模という点でもビジネス的にはうまみがないのである。
- 3) 翻訳に対する従来の批判的な見方は、「翻訳」と「訳読」という本質的に異なる作業を同一視することから生まれていることが多い。その意味で、TILT に関する議論を進めていくに当たっては、この 2 つを明確に定義しておく必要がある。以下に、筆者らの暫定的な定義分けを示す。
訳読（英文和訳等）＝原文の語句や文構造を「正しく」理解できているかどうかを確認するための手段。原則として訳文の質は問わない（意味が通じていればよしとする）。コミュニケーションという視点はなく、もっぱら自分または教師のために行う作業である。

しばしば、「学校訳」（classroom translation）とか「教育訳」（pedagogical translation）とも呼ばれる。

翻訳＝原文の語句や文構造を的確に理解した上で、これを目標言語を使って第 3 者にわかりやすく伝えることを目的とする（起点テキストの著者と翻訳読者とのコミュニケーションの仲介）。起点テキストの「意味」をより正確に伝えるために、「言語的に埋め込まれた意味」に加え、しばしばこれを越えた「言語外の意味」を回復する必要に迫られる作業である。

- 4) TILT は翻訳のみでなく、口頭翻訳という意味での通訳も含む。したがって本稿の表題にもあるとおり、TILT = Translation and Interpreting in Language Teaching と表記する場合もある。
- 5) ここでいう「メタ言語能力」とは、言語および言語使用について客観的に振り返り、分析する力、という意味である。
- 6) The Four Strands (of a balanced language course) は、(1) Meaning-focused Input (2) Meaning-focused Output (3) Language-focused Learning (4) Fluency Development の 4 つから成り、これらをバランスよく行うことを提唱している。

引用・参考文献

- 1) Cook, G. (2010), *Translation in Language Teaching: An argument for Reassessment*, Oxford University Press.
- 2) Cummins, J. (1980), *The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education*. In *Current Issues in Bilingual Education*. James Alatis (ed.), Georgetown Univ. Roundtable.
- 3) Doughty, C. J. & Long, M. H. (2003), *Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell.
- 4) 平賀優子 (2005) 『『文法・訳読式教授法』の定義再考』日本英語教育史研究第 20 号: 7-26.
- 5) Johnson, K. & Johnson, H. (1998), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, Blackwell.
- 6) 金谷憲 (2004) 「『オールイングリッシュ絶対主義』を検証する」『英語教育』3 月号, 52(13): 8-10.
- 7) 隈部直光 (2002) 『教えるための英文法』リーベル出版
- 8) Nation, P. & Newton, J. (2009), *Teaching ESL/EFL listening and speaking*, Routledge.
- 9) 染谷泰正 (2010) 「大学における翻訳教育の位置づけとその目標」関西大学外国語学部紀要第 3 号: 73-102.
- 10) 杉本つとむ (1990) 『長崎通詞ものがたり: ことばと文化の翻訳者』創拓社
- 11) 山森直人 (2007) 「英語授業において教師が使用する英語の教育的機能」鳴門教育大学研究紀要第 22 巻: 161-174.
- 12) Witte, A., Harden, T. & A. R. Harder (2009), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Peter Lang.

シンポジウム6

異文化間コミュニケーション能力をどのように養成するか (「複言語・複文化アプローチ参照枠」や 「異文化間コミュニケーション言語教育」の活用について)

久村 研^A, 大崎 さつき^B, 栗原 文子^C, 中山 夏恵^D

アブストラクト: グローバル化の進む現在, 異文化理解を深め, 共通の文化的経験を共有しない人々とも関係を構築する能力(「異文化間能力(intercultural competence)」Byram, 1997)の育成は, 今まで以上に教員に求められる。本シンポジウムでは, 生徒の異文化間能力を養成する上で求められる英語教員の授業力について, 様々な視点から考えてみたい。また, その過程で, 生徒に育成すべき異文化間能力の構成要素や実践可能な指導法についても検討したい。
キーワード: 異文化間能力, 異文化授業力, 英語検定教科書, CARAP-FREPA, EPOSTL, iCLT

発表1: 研究の背景と目的

久村 研 (田園調布学園大学)

英語教員の中で, 自信を持って異文化を教えることができる教員がどのくらいいるであろうか。Byram(2012)は「現職の教員が, 自分は文化を教える資格がないと思う, と言うのは驚くにはあたらない。…(中略)…特に, 英語を外国語として教えている教師にこのことは当てはまる。彼らの大多数は英語国に行ったことがないからだ」と述べている。この言葉を証明するかのような結果が, 現職の英語教員を対象とした昨年の全国調査で明らかになった。

まず, 英語国とは限らないが, 回答者 5,658 件のうち海外経験を持つのは全体の 53.6%であった。このうち, 「研修」という形態で3か月未満という回答が 32%, 3か月以上が 16%, 学部留学は 23%, 大学院が 4.6%である。勤続年数 10 年以上が回答者の 56~7%という比率を合わせ考慮すると, 日本の英語教員の大多数とは言わないまでも, 半分近くが海外を経験していない, と否定的な角度で判断をせざるを得ないであろう。

この判断を裏付けると考えられる結果もある。予備調査等では英語教師の能力として妥当だろうと思われた「関係者と協力し国際交流推進の手助けができる」

という記述文に対し, 肯定的な回答をしたのは 46.7%であった。この記述文の回答は海外経験の有無ばかりでなく, 特に学校種(特に中・高)と地域で差が大きい。この結果, 国際交流=英語教員という想定は一般的ではないことが判明した。また, 「外国人留学生, 移民の子弟, 帰国生など文化背景や学習経験の異なる学習者によって構成されたクラスで教える場合, クラスの多様性の価値を理解し, それを活用すること」ができるかどうかの項目でも, 肯定的な回答は偶然にも上記と同じ 46.7%であり, 海外経験の有無によって差が出ることも判明した。しかし, その差はそれほど大きいものではない(平均値で 0.3)ので, 両者とも, 海外経験があるからと言って必ずしも「できる」とは限らないと考えられる。

上記 2 つの記述文はそれぞれ「特別活動」「教師の役割」の領域に属するものである。それに対し, 文化に関する授業力についての回答結果を紹介しよう。報告書の p.35 に結果が出ているが, 授業力に関する項目は 2~6 である。項目 2 を除いて肯定的な範囲が 50%を超えているので, 半数以上の教員がこれらの授業ができると考えていることが分かる。これらの数値が多いか少ないかの判断は別として, 記述文の内容から推察すると, ほとんどが教材に関連している。日本では教材は圧倒的に教科書である。つまり, 教科書は異文化の学習ができるように編集されているのではないかと,

A: 田園調布学園大学子ども未来学部

B: 創価大学文学部

C: 中央大学商学部

D: 共愛学園前橋国際大学国際社会学部

と推測される。

戦後、中学校のロングセラー教科書は *Jack and Betty* であった。アメリカの中流家庭を舞台にした教科書だが、この教科書を使って、アメリカに行ったことがない教師が、アメリカの生活、文化、社会を教え、アメリカへの興味、関心、憧れを生徒に抱かせたものである。この流れの善し悪しを論じるのは本論の目的ではない。課題は、ことほど左様に、日本では英語検定教科書が異文化間教育に影響を与えるので、現在使用されている教科書を分析し、今回の調査結果を検証していく作業が肝要であるということである。

大谷(2007)は、「プロの英語教師とは、異言語・異文化理解のプロ、すなわち他者理解のプロ」であると言い切る。外国語教育において異文化を教えるべきかどうかについての議論があるが、Byram は、ニュージーランドで提唱されている「異文化間コミュニケーション言語教育(iCLT: Intercultural communicative language teaching)」(Newton and Shearn, 2009)の6つの原則を引き合いに出して、言語教育と異文化教育の合体を推奨している。その原則の第1項は「学習の初めからことばと文化を統合する」となっている。

ヨーロッパにあつては、CEFR に欠けている異文化関連の文書である「ことばと文化の複元的アプローチ参照枠」(CARAP-FREPA, 2010)が策定されている。また、最近まで「複言語・複文化主義」という用語が一般的であったが、現在では「複言語・異文化間能力」という文言が使われるようになり、さらに、「異文化間対話」(intercultural dialogue)が EU の政策として機能し始めている。

このように、言語と文化の教育にまつわる状況は急速な進展を遂げている。本シンポジウムでは、以上の観点を抑えつつ、英語教師に求められる異文化授業力に関する課題とその能力開発への方向性を示すことができれば幸いである。

発表2. 「日本の異文化指導において英語教員に求められる授業力のあり方を考えるー英語検定教科書分析からー」

大崎 さつき (創価大学)

1. 研究の背景

英語教師は、4 技能と文法・語彙の指導に比べ、異文化理解を促す授業に対する認識が低いことが判明している (JACET 教育問題研究会, 2012)。その一因には、そのような授業で、何をどのように指導すべきかという具体的な指導目標やその方法についての環境が整っていない背景が推察される。近年進展するコミュニケーション重視の教育政策 (例: 指導要領改訂, グローバル人材育成戦略, 英語力向上のための5つの提言と具体的施策(2012)) では、異文化理解を促す上での英語科目の重要性を謳う一方、内容は英語の言語能力の向上に関する記述が中心で、異文化理解を通じ、生徒に育成すべき能力やその方法に関する記述は限定的である。例えば、指導要領 (中学, 2008) では、異文化理解に関する記述は「教材選定の観点」に限定されているため、指導の計画・実施は、各教員の裁量に一任される。結果、生徒の異文化間能力伸張の機会、担当教員次第という不平等が生じる可能性がある。グローバル化の進む現在、異文化間能力(Byram, 1997)の育成は、今まで以上に教員に求められる。

2. 研究の目的

このような現状の中、日本において異文化間コミュニケーション教育に影響を与えるものとして一番に挙げられるのは英語検定教科書である。本発表では、現在使用されている中高の検定教科書を分析し、日本の文脈に合った英語教員の異文化授業力を考える際の一つの材料としたい。

3. 英語検定教科書分析結果

分析については、Byram(1997)が定義した異文化間能力の4つの構成要素である「態度」「知識」「技能」「批判的文化認識」の観点を参考にどのような異文化間能力について扱われているかを調査した。調査対象としたのは中学校と高校の教科書 (各2社) である。特徴としては、中高問わず、「知識」に関する異文化間能力が主に扱われていた点である。たとえば、New Horizon English Course 1 (東京書籍) の Unit 9 では、サ

ンフランシスコにおける多文化共存について取り上げられており、他文化の特徴について知識として身につけることが求められている。また、Crown English series I (三省堂) の Lesson 4 では、ハワイの歴史と言語をトピックとして本課が展開しており、その中で日本のアイヌについても言及しているなど、他文化を知ることから自文化の中にある異文化について理解することが求められている。「技能」に関する能力については、主に交流する相手と自分の交流を適切に行うための対人交流技能や交流を円滑に行うための言語的技能(村野井他, 2012) について扱われている。これらは、たとえば、「No と答えた時には一言つけ加えるように心がけましょう」などのような「一言メモ」として扱われているもの(New Horizon English Course 1)や、「疑問詞のない疑問文の読み方」について「音読ナビゲーション」(Prominence 1, 東京書籍) など本課外で扱われているものが多かった。

一方、「態度」や「批判的文化認識」にあてはまりそのような題材や活動はほとんどなく、他文化についてあるいは自文化についての知識を与えるにとどまっていた。つまり、異文化を理解する際に自分の視点や考え方について内省的に考える態度やステレオタイプの存在を認識したうえで、できる限りそれらを持たずに異文化を理解し、異文化を持つ人々と交流しようとする態度(村野井他, 2012) などを身につけることを目的とした題材や活動は高校の教科書で少し確認できた以外はほとんどみられなかった。言い換えれば、これらの異文化間能力については、教師にその認識や能力が身についていない限り、生徒たちに指導することは難しいということである。また、今回、上記の Byram の定義を参考に教科書を分析したが、各構成要素のどの能力にあてはまるのかなど判断が難しいものもあった。

4. 今後の課題

以上のことを踏まえて、日本の文脈に合った英語教員の異文化授業力を考えた場合、国際レベルでの異文化間能力の育成には Byram(1997)のモデルや発表4で紹介する iCLT や CARAP-FREPA などが参考になると考えられるが、これらをそのまま日本の学校教育で利用するには、難しい面もある。日本の学校教育現場でも使えるように、項目を検討し、細分化していく必要があるだろう。

発表3. 「日本の異文化指導において英語教員に求められる授業力のあり方を考える—学習者の社会的交流と異文化間コミュニケーションタスクの事例から—」

栗原 文子 (中央大学)

Byram(1997)は第二言語学習者の目標は母語話者能力(native speaker competence)ではなく、異文化コミュニケーション能力(intercultural communicative competence)を備えた異文化話者(intercultural speaker)として成長することであると提唱している。異文化話者は、自分とは異なる他者の価値観や思考様式を認識し、受け入れ、違いを乗り越えながら、他者と関係を築くことができる能力を有する。すなわち、単に異文化について知っているだけではなく、異文化と自文化との仲介(mediate)者として、他者と建設的にコミュニケーションを構築することが必要なのである。しかし、実際にどのように異文化話者を育成することができるのであろうか。J-POTL 調査から、教材を通して教師が異文化や異なる価値観について情報を与えたり、気づかせたりすることは比較的良好に実践されているようであるが、学習者に社会文化的行動の規範についての類似性や相違性に気づかせたり(項目2)、自分のステレオタイプの文化観、価値観に気づかせること(項目4)については実践の難しさが示唆された。本発表では、学習者が自文化と異文化との仲介者として成長することを目的とした具体的取り組みを紹介する。この取り組みは、iCLT の第2の原則「本物の社会的交流」の事例ともなる。まず、日本人学習者と台湾人学習者とのE-ペンパルプロジェクトでは、日本人学生がペンパルとのさまざまな類似点、相違点に気づきながら、コミュニケーションを発展させた過程について報告する。文化的要素に気づく能力に長けている学生と長けていない学生は明らかにメール交換の本数や、長さなど多くの点で違いがあった。次に、異文化コミュニケーションの事例を含んだ4コママンガや英文ストーリーをペアでディスカッションする取り組みについて報告する。この活動において、学習者は普段意識していない自文化について自己認識を深め、またそれを他者に伝えることの困難さを学んだ。文化と言語の切り離せない結びつきや、文化的背景(cultural backgrounds/ contexts)の違いにより、言語上同じ表現であっても異なる意味が生じる場合があることに、

学習者が主体的に気づくことができるよう、教師は工夫すべきであろう。また、日本の文脈において、異文化間コミュニケーション能力育成のための教授法や、事例などのリソースを体系的に研究・蓄積する必要があるだろう。

発表4. 「日本の異文化指導において英語教員に求められる授業力のあり方を考えるーニュージーランドの『異文化間コミュニケーション言語教育』の6原則を中心にー」

中山 夏恵 (共愛学園前橋国際大学)

1. 研究の背景

日本では、英語教員の異文化授業力として、どのような能力が求められるか。一つの手がかりとして、CEFRを源泉として開発された「言語教育実習生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ」(EPOSTL)の中核を成す授業力記述文リストの中の「文化」に関する記述文が挙げられる。Byram(2012)は、異文化の指導は、言語指導と同様、体系立てて行なうことが重要であり、EPOSTLが、体系的な異文化指導のモデルとともに活用されれば、有効なツールになることを示唆している。

このEPOSTLの授業力記述文は、JACET教育問題研究会によって、日本の文脈に合わせて「言語履修生のためのポートフォリオ(J-POSTL)」(教問研, 2010)と、「現職教員のためのポートフォリオ(J-POTL)」(教問研, 2012)に翻案化されている。現状では、これらの授業力記述文が、日本における英語教員の授業力を考える際、一つの基準になりうると考える。

しかし、これらの授業力記述文(J-POSTL, J-POTL)には、EPOSTLと共通する課題がある。また、J-POTL調査の結果から(JACET教育問題研究会, 2012)、異文化に関する授業力記述文は、その他の記述文と比較すると、平均値が高いとは言えず、多くの教員が異文化を扱う授業の実践に課題を感じている現状が伺われる。これらの問題点を克服するためには、教員にとって分かりやすくなるように、さらに記述文の内容を砕く必要があるだろう。

その手法としては、教育目的で開発された異文化間能力モデルと対照させることが考えられる。Byram(2012)は、教育目的のために開発された異文化間能力モデルは、異文化の指導を体系的に行なう手助けになると説明している。

本発表では、Byram(1997)の「異文化間能力モデル」を反映し、授業実践を念頭に開発された2種の文書(「異文化間コミュニケーション言語教育」の6原則(iCLT)と「言語と文化の複元的アプローチ参照枠(CARAP-FREPA)」)を概観する。J-POSTLとJ-POTL記述文に内包される課題を少しでも解決し、日本の文脈に合わせて充実させていくためにも、これらの文書を概観することから、示唆を探りたい。

2. 先行研究

2.1 異文化間コミュニケーション言語教育の6原則

この6原則(表1)は、教員が言語教育において生徒の異文化間コミュニケーション能力を育むためにニュージーランドの教育省の委託を受け Victoria University of Wellington の複数の研究者が開発したものである。Byramのモデルに基づき、カリキュラム開発のために作成された原則であり、Byram自身も、EPOSTLの検証に際し、この原則を活用している。日本の文脈に合った英語教員の異文化授業力を考える際にも、参照できると考える。

表1. 6つの原則(Newton and Shearn, 2009)

原則1「学習の初めからことばと文化を統合する」
原則2「学習者に本物の社会的交流を体験させる」
原則3「文化と言語の中の文化に対し、探索的で省察的な取り組みを奨励し、それを発展させる」
原則4「複数の言語と文化間の明示的な比較と関わりを育む」
原則5「多様な学習者と学習の文脈を認識し、それに対し適切に対応する」
原則6「ネイティブ話者の能力よりも異文化間能力を強調する」

2.2 「言語と文化の複元的アプローチ参照枠」

同様にByram(1997)を反映した枠組みには、上述の「言語と文化の複元的アプローチ参照枠」がある。これは、複元的アプローチを行なうことで発達できる全体的な能力をまとめた表と、各能力の活性化に役立つ記述文のリストから成る。記述文リストは、「知識」「技能」「態度」の3種から成り、授業実践を通じ、生徒に伸長すべき能力、また、教員が備えるべき授業力を考える際にも、役立つと考えられる。

ビジネス英語能力育成のためのコンテスト型ワークショップ

藤尾 美佐^A

アブストラクト: 本ワークショップは、科研基盤研究(c)「ビジネス英語能力の明確化—大学生のための Can-Do List 作成」の一環で、1) 実践ベースでのビジネス英語能力の育成、2) 学生によるビジネスプレゼンテーションの機会の提供、3) ビジネスプレゼンテーションの評価と Can-Do List の作成を目的とするものである。第1部は、英語ビジネスプレゼンテーションの指導例、第2部は、学生によるプレゼンテーションのコンテスト、第3部は、結果発表とビジネスマンによる講評を予定している。

キーワード: 英語ビジネスプレゼンテーション、ESP、Resource Group、評価

1 はじめに

本ワークショップは、科研基盤研究(c)「ビジネス英語能力の明確化—大学生のための Can-Do List 作成」の一環で、初年度の今年、ビジネスプレゼンテーションに焦点を当て、その指導法、必要とされる具体的な能力やスキル、評価、ひいては Can-Do List 作成を目的としている。

ビジネス英語のような特定の分野で使用される英語は ESP (English for Specific Purposes) として、近年特に注目を浴びており、日本でも実証研究が進んでいる (e.g., 小池他 2010, Fujio 2008)。

ESP のニーズは多様な方面から分析される必要がある、Brown (1995) は、target group (対象となる学習者)、audience (ニーズに関わるすべての関係者)、needs analysts (ニーズ分析に関わる研究者など)、resource group (情報提供者である現場のビジネスマンなど) の4つのカテゴリーに分けている。

本ワークショップでは特に resource group のビジネスマンの視野を導入し、audience である大学教員とニーズや評価の上でどのような違いがあるのかも研究の一環としている。

2 ワークショップの目的

このワークショップには、大きく 3 つの目的がある。

まず第1点目は、ビジネス英語能力の育成にはさまざまなアプローチがあるが、その1つとして、プレゼンテーションのような、実践ベースの指導を提案することである。そのため、第1部では指導例を紹介する。

第2点目は、学生に、英語ビジネスプレゼンテーションの機会を広く提供しようというものである。今回の試みは、文字通りトライアルであり、参加チームの数も限られてはいるが、第2部では、著者のコンタクトできる範囲内で選ばれた、上位 3 チームが出場し、実際にビジネスプレゼンテーションを披露する。

第3点目は、ビジネスプレゼンテーション能力の Can-Do List 作成を目標とするため、評価項目を明らかにすることである。ビジネスマンと大学教員には、英語の評価内容に落差があることも報告されており (Williams 1988)、今回は、プレゼンテーションの評価に、大学教員だけでなく、ビジネスマンにも入ってもらい、その違いを検証することである。さらに、当日の観客からも評価に参加してもらい、プレゼンテーションの臨場感を高める予定である。

3 ワークショップの内容

上記の目的に基づき、ワークショップは以下の3部から構成されている。

A: 東洋大学経営学部

第1部：英語ビジネスプレゼンテーションの指導例
 第2部：学生によるプレゼンテーション・コンテスト
 第3部：結果発表とビジネスマンによる講評

3.1 第1部：指導例

第1部では、著者がビジネスプレゼンテーションの授業を担当する3大学での経験を基に、使用教材やビデオ、実際の授業の進め方について、実際の映像などを用いて、指導例を紹介する。以下は、授業計画の一例である。

表1 授業計画例

第1週	Self-introduction, What is a good presentation?
第2週	Structure, Paragraph writing
第3週	Introduction techniques
第4週	Register
第5週	Delivery (voice inflection)
第6週	Non-verbal communication
第7週	Visual effects (graphs)
第8~12週	Group presentation 準備と実施
第13・14週	How to incorporate Eastern values
第15週	Wrap-up

3.2 第2部：学生によるプレゼンテーション

第2部では、予選を勝ち抜いた、青学、東洋、東大の上位3チームが以下の内容について、15分間のグループ・プレゼンテーション（各チーム3名）、5分間の質疑・応答を行う。

今回のテーマは、*Market Leader*の中にある、プレゼンテーション・コンテストのケース・スタディーを基にした、以下のようなものである。

Task:

You are the marketing staff of your company. On behalf of your company, you are asked to present in a competition. The main aim of this competition is to promote unique and innovative products that can be used in daily life (such as stationery, kitchen goods, mobile technology) and to award a

prize to the company that presents the most interesting product idea supported by the most feasible marketing strategies. The company that wins the prize will receive some subsidy towards the product launch.

Guidelines for Presenters

- 1 Introduce your team and outline the structure of your presentation.
- 2 Describe the product design, features and consumer benefits.
- 3 Describe the target market of the product.
- 4 Present your marketing strategies. The following is a list of examples:
 - Pricing
 - Place (distribution or what sales outlets will be used)
 - Promotion (including sampling, TV commercials, leaflets, etc.)
 - Packaging

当日は評価シートを配布し、参加者にも評価に入ってもらふ予定である。

3.3 評価と講評

第2部で行われたプレゼンテーションの評価結果を集計し、ビジネスマンの評価者3名および大学教員の代表者1名より、それぞれ講評をいただき、ワークショップを総括する。

今回の評価結果は、後日詳細に分析し、研究の一部としてまとめる予定である。

引用・参考文献

- 小池生夫、寺内一、高田智子、松井順子 (2010) 『企業が求める英語力』 東京：朝日出版社
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Fujio, M. (2008). Positive and negative effects of English communication in foreign-affiliated companies operating in Japan. *Journal of International Business Communication Association*, 67, 61-72.
- Williams, M. (1988). Language taught for meetings and language used in meetings: Is there anything in common? *Applied Linguistics*, 9(1), 45-58.

聴覚障害学生の第二外国語受講 (筑波技術大学における例から)

松藤 みどり A

アブストラクト: 障害のある学生の在籍数は急増しており、各大学では修学支援体制の整備が急務となっている。聴覚に障害のある学生にとって語学は最も困難な科目の一つであり、指導者側にも戸惑いがみられる。聴覚障害学生の第二外国語としてドイツ語、フランス語、アメリカ手話(ASL)を選択科目としている筑波技術大学において、学生たちが語学をどのように受講しているかを報告することは、聴覚障害学生を受け入れる一般大学の参考になると考える。

キーワード: 第二外国語, 聴覚障害, 手話, アメリカ手話

1 背景

障害のある学生の在籍数は急増しており、各大学では修学支援体制の整備が急務となっている。聴覚に障害のある学生にとって語学は最も受講困難な科目の一つである。また平成 3 年の「大学設置基準の大綱化」は多くの大学で第二外国語の履修から学生を遠ざけるという現象を生み出している。

しかしながら平成 17 年に設立された国立大学法人・筑波技術大学は、聴覚障害学生が属する産業技術学部において第二外国語 2 単位を「選択必修」とした。24 年度からは第二外国語は「選択」科目になったが、ほとんどの学生が第二学年で選択している。各年度 4 月における受講登録者数を表 1 に示す。

言語学習に何らかのハンディがある聴覚障害学生が、どのように第二外国語を選択し、受講しているかを報告することは意義があると考ええる。

表 1. 第二外国語受講登録者数

年度	ASL	独語	仏語	備考
19	25	14	11	選択必修
20	36	15	15	同上
21	31	11	15	同上
22	27	16	11	同上
23	36	13	15	同上
24	22	12	14	選択

A: 筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター

2 目的

筑波技術大学において第二外国語として開設したアメリカ手話 (2 クラス)、ドイツ語 (1 クラス)、フランス語 (1 クラス) の選択に関するアンケート調査の結果をもとに、聴覚障害学生の第二外国語学習の選択の動機や満足度について考察する。

3 方法

- ・対象：平成 24 年度第二外国語二学期履修生 47 人
- ・方法：質問紙による。
- ・実施時期：平成 25 年 2 月
- ・質問項目：
 1. あなたが選択した外国語 ()
 2. 選択の決め手になったこと (複数回答可)
 - a. 言語そのものを勉強したいと思ったから
 - b. その言語が使われている国の文化に興味があったから
 - c. 将来役に立ちそうだったから
 - d. 友達や家族で勉強している、または勉強した人がいたから
 - e. 実際に使う機会があると思ったから
 - f. 易しそうだったから
 - g. その他 ()
 3. 選択した言語についてどのように感じていますか
 - a. 選択してよかった
 - b. 別の言語を選択すればよかった (理由:)
 - c. もう一つ学習したい
 - d. 第二外国語は必要ない
 4. ドイツ語、フランス語、アメリカ手話の他に開設して欲しい外国語がありますか。

- a.ある(例:)
b.ない

5.その他: 第二外国語の選択についてコメントがあれば自由に書いて下さい。()

4 結果

4.1 選択の決め手になったこと

アメリカ手話、ドイツ語、フランス語に分けて結果を図1. にグラフで示す。

4.2 選択して良かったと答えた数は、アメリカ手話 15 人 (68%), ドイツ語 5 人 (42%), フランス語 13 人 (100%) であった。

4.3 別の言語を選択すれば良かったと答えたのはアメリカ手話選択者 2 人、ドイツ語選択者 4 人であった。

4.4 もう一つ学習したいと答えたのはアメリカ手話選択者に 3 人いたが、他の言語ではいなかった。

4.5 第二外国語は必要ないと答えたのはアメリカ

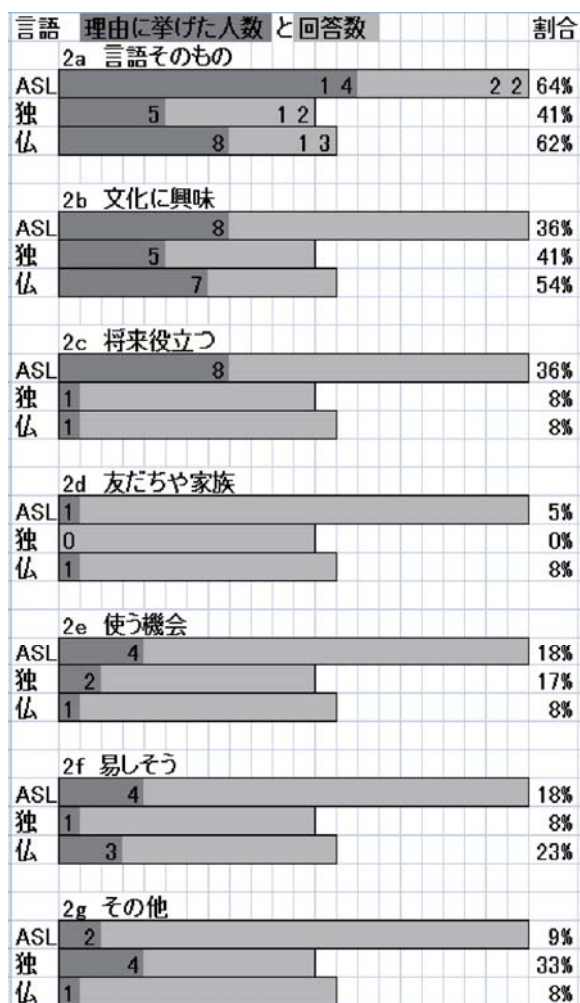


図1. 選択の決め手になったこと

者 2 人、ドイツ語選択者 2 人であり、フランス語選択者にはいなかった。

4.6 他に開設して欲しい科目として挙げられたのはのべ 25 件あり、中国語 7、韓国語 6、スペイン語 5、国際手話 3、日本手話 1、ラテン語 1、イタリア語 1 であった。

4.7 コメントを記入したのはそれぞれの言語で 2 人、計 6 人であった。

5 考察

聴覚障害者は手話を好む傾向があり、アメリカ手話の選択希望者はたいいていの年度でドイツ語とフランス語の希望者合計を上回っている。しかしながらドイツ語とフランス語の希望者は 1 クラスの定員の 15 人を上回ることがあった。選択の決め手になった事項には手話と音声言語の間に顕著な違いが見られた。

5.1 音声言語と文化への志向

ドイツ語とフランス語は「文化に興味」を持って選択した割合が多い。指導者はいずれも非常勤で手話をほとんど使用せず、発言はパソコン入力による文字でスクリーンに提示される。フランス語希望者が定員を上回ったため、ドイツ語に回された学生がおり、ドイツ語の「別の言語を選択すれば良かった」の数に反映されている。

5.2 アメリカ手話のニーズ

アメリカ手話は常勤および非常勤の聾者によって手話で指導されている。「将来役立ちそう」「実際に使う機会がある」と、実用面を思って選択した学生が多い。アメリカだけでなくアジア地区でも通用する言語なので、今後も選択する学生は一定数いるものと思われる。国際手話の開設希望はアメリカ手話受講者 2 人とフランス語受講者 1 人からあった。

5.3 アジアの言語に対する志向

大学における第二外国語の人気は、時代と共に変遷している。今後は希望の多かった中国語や韓国語など設置も視野に入れるべきであろう。

6 まとめ

聴覚障害学生は手話だけでなく音声言語にも興味を持ち、条件が整えば満足して学べることがわかった。字幕による情報保障は有効であり、この方法は他の外国語の学習や、聞こえる学生と一緒に学ぶ場面においても応用できる。学生の希望や需要に合った、手話を含む他の外国語科目設置の必要性も示唆された。

オーストラリアの外国語教育の考え方とその実践 タスクと評価 (Speaking & Writing)

青木 典子^A

アブストラクト: 275ヶ国(2011年)の移民が暮らし、社会を形成しているオーストラリアにおける外国語を学ぶ意味とは？ 多民族国家のオーストラリアでは、teaching と learning は、言語の運用を目指したものとなっている。“knowing and using” “creating and responding” に沿ったプログラムの作成、授業の進め方 “criteria” による評価までの実践を学習プロセスに沿って紹介する。

キーワード: 外国語教育、タスクと評価、学習の進め方、クライテリア、オーストラリア

1 オーストラリアの外国語教育の社会的背景

2011年オーストラリア国勢調査の“Does the person speak a language other than English (LOTE) at home?”という問いにオーストラリア総人口21,507,730人の18.2%にあたる人達が“Yes”と答えた。その言語は、マンダリン、イタリア語、アラビア語をはじめ、424言語と多種であったが、“Yes”と答えた人達のうち27.6%がオーストラリア生まれであった。オーストラリアは、移民政策 (Migration Act 1958) により海外からの移住者の割合が大きく、様々な国籍、人種、性別、宗教、出身種族の人々が暮らしており、多文化に触れる環境が日常生活の中に多種ある。クィーンズランド州の教育省では、日本語、ドイツ語、フランス語、中国語のマンダリン、イタリア語、インドネシア語の6言語を学校教育における外国語 (LOTE) としている。外国語学習は、これまで選択科目として幼稚園から行っている学校、あるいは取り入れていない学校もあったが、2012年より、6、7、8年生 (小学校の高学年から中学1年) の必須教科となり、言語 (英語とLOTE) と文化の intercultural、相互関係をもった学習として位置づけられた。

1.1 多文化社会における外国語教育の特徴と意味

クィーンズランド州の教育省は、preparation for learning language に ①人は、自身の文化を通して物事を考え見ている。
②人は、自分の方法で自身の文化を伝え、他文化にも対応している。③私たちは、言語と文化を一つのものとして世界を見、理解していると記している。多様な

生徒の学習には、個々の思考と個々の学習プロセスが重視される。教師は、多様な生徒の learning のために、ファシリテーター (サポート的) としての役割も持っている。④文化は、進化し変化しているものである、としている。この点を、学習プログラムに反映していくことは、更に多様化し、変化し続ける多民族国家のオーストラリアにおいては、重要な点であり、異文化 (衣・食・流行・芸能・言語など) の経験を通して、他人の意見、考え方を尊重し、理解しコミュニケーション力を養う学習は、多民族社会の中で成長し、生きていく生徒の社会教育の側面も担っているのである。

2 Teaching (実践)

2.1 Speaking & Writing の学習目標

クィーンズランド州では、4 skills (読む、聞く、話す、書く力) を受動的なコミュニケーションと生産的なコミュニケーションに分類している。listening と reading は、knowing & understanding、reasoning & responding という理解に関する受動的なコミュニケーションであり、speaking と writing は、knowing & using、creating & responding という、伝達に関わる生産的なコミュニケーション skill として捉え、教師は、学習プログラムを組み立てていく。speaking と writing の学習は、生徒自身のクリエイティブな学習作業の長い過程と完成させたものを表現する活動を通して、実践的な言語の運用、文化理解を目指している。

2.2 学習の進め方と criteria

教科書の設定がないオーストラリアでは、現場教師

A: 桜美林大学大学院研究科

が、州のシラバスを参考に1学期に1つのテーマを決定し、それに必要な語彙、文法、表現などを選び、学習内容、学習方法等をプログラムとして組み立てていく。教師は、学期ごと、学習プログラム、タスク（課題、テスト）、**criteria**（グレード別評価観点と基準を示したもの）の作成を行う。これらは、教師の業務のための書類というだけではなく、学習内容、学習活動、タイムスケジュール、タスクの詳細、習得目標、採点指針、生徒の学習セルフチェックシートやタスクの採点表として生徒と共に使っていくものでもある。生徒と教師が学習予定、タスクの詳細、評価基準の情報を共有し、教える側と学ぶ側が共にゴールに向かって進む同志のような印象である。統率された語学指導というよりは、生徒の学習のために教師は、資料、材料を数多く提供し、生徒は、各自で必要なものを探し、集めまとめていく。語彙や表現の理解や記憶は、学習の入口でしかなく、生徒の自由な発想で作品の制作やプレゼンテーションの組み立てを行うことで、必要となる語彙、表現、文法が必然的に出てくる。それらは、生徒によって多種多様で、こうした作業の過程の中から言語の運用が広がり、言語が生きたものとなってくる。タスクの評価は、出来栄ばかりでなく、学習者の挑戦、言語運用の試みの具合を成長の過程と捉え、評価される。**criteria**は、テストの採点・評価表としての役割だけでなく、学習ステップの表として学習過程で利用できるため、生徒の自立学習の助けともなり、各自で学習状況を確認しながら、学習の道筋を知る手立てともなり、語学の学び方を理解する助けとして活用できるものなのである。

2.3 タイムマネジメント

“keep busy”という言葉をオーストラリアの教育現場ではよく用いる。どのレベルの生徒でも授業中は最大限に活動させるよう教師はクラス運営を行うということである。生徒にとっては、何週間もかけて作りあげていく **speaking** や **writing** の学習活動においては、期限までにタスクを完成させるための生徒なりのスケジュール管理と完成図を思い描く必要があり、学習作業の量、質、スピードを生徒は、自由裁量でマネジメントしていく。タイムマネジメントは、**learning (not study)** が学習のスタイルであるオーストラリアの学校では、学習態度の一つとして重視されている。オーストラリアの **LOTE** 教育は、多民族社会と共にあり、実生活に近いパフォーマンスによるタスクは、欠かすことができない。教師は、複数のタスクを同時進行させることで、クラス運営とパフォーマンステスト（評価に複数の授業時間を使う）をマネジメントすることができているのである。

引用・参考文献

- 1) Australia Bureau of Statistics Household form
- 2) SBS Census Explore
- 3) Australian Bureau of Statistics 2012 Cultural Diversity in Australia
- 4) <http://education.qld.gov.au/curriculum/area/lote/icis.html>
- 5) Languages (2008) Advice for teachers Assessment design principles and practice July 2010

CRITERION	A	B	C	D
•range of language use - vocabulary structure - coherence	• conveys meaning clearly • uses a wide range of studied vocabulary and structures • expresses connected thoughts and ideas flexibly	• usually conveys meaning clearly • attempts range of studied vocabulary and structures • connects thoughts and ideas effectively	• conveys meaning using familiar studied vocabulary and structures • makes an apparent attempt to link some ideas	• conveys some meaning using familiar studied vocabulary and simple structures • uses some simple linking words, but the meaning is fragmented.
• appropriateness of language use - grammatical accuracy	• communicates clearly but some errors may occur	• generally communicates clearly but errors may occur in more complex language or attempts at originality	• where a variety of structures is attempted, errors frequent but essential meaning conveyed • where limited range of simple structures is used, displays reasonable accuracy	• demonstrates sufficient accuracy to enable some details to be understood.
•features of oral production - fluency - pronunciation rhythm - stress NB esp katakana words	• pronunciation intonation,rhythm and stress are always acceptable to a sympathetic background speaker.	• pronunciation, intonation, rhythm and stress generally acceptable to sympathetic background speaker.	• pronunciation, intonation, rhythm and stress generally intelligible to sympathetic background speaker.	• aspects of pronunciation, intonation, rhythm and stress may be intelligible to a sympathetic background speaker.

図1 speaking タスクの criteria

個人研究発表

第三言語習得に対する関心度と英語の習熟度との関係性 —2012年に実施した大学調査をもとに—

出野由紀子^A

アブストラクト:本研究は2012年度に大学において英語を専門としない学生に対して実施された「第二外国語」(第三言語)に関するアンケート調査の結果をもとに、学生が英語を習得することを支援するために、そのモチベーションを高めるためのツールとしての第二外国語学習を推進することを目的とする。特に本研究では、英語以外の言語への関心が英語の習熟とどのように関わっているかを、英語への関心度とTOEICのスコアとの関連性で検証する。

キーワード: 第二外国語教育、モチベーション、TOEIC、習熟度、アジア言語

1 研究の背景

2006年に大学進学率が男女ともに50%を超えてからというもの、大学そのものの学生に対応する態度も変化せざるをえないようになってきている(2009年は59.6%)¹。教員が指示したものを機械的に暗記し、単純反復するようになる傾向にある学生に対し、内的に触発できるものがあるのではないかと考えるようになってきた。英語は確かに役にたつものであり、就職にも優位になるものである。私自身も、社会人として、また現在の職務を遂行する上で英語に頼るところも多い。しかし、現代の大学生に対して英語のメリットは伝達することができても、英語を習得することの楽しさを教えることは困難なのではないだろうか。もとより英語関連の学部を自分で選択して入学してくる学生は別として、英語はただの「必修科目」としての地位を守りつつあるのが現状であろう。このような学生に対し、英語以外の新たな言語を体験させることで、もう一度英語に接する意識を高めることができるのではないだろうか。

2 調査

この調査の目的は、日本の大学生が英語以外の外国語にどのような興味を示し、またそれが英語の習得とどのように関係しているのかを考察することである。調査対象は大学二年生と三年生のTOEICのスコアが300点～400点—250人、400点～500点—250人。(英

語関連の学部以外)。スコア別の学生を更にアンケートで「英語を好き」、「英語を嫌い」の2グループにわけ、英語以外で学んでみたい言語とその理由の調査アンケートを行った。

3 TOEICのスコアと英語への関心度

表1 英語の好き嫌い

	好き	嫌い
300-399	108	142
400-499	198	52

(2012年度リメディアルクラスの学生対象)²

このようにTOEICのスコアが低迷しているため、英語に対して苦手意識を持っていたとしても、英語そのものは「好き」という回答を得ている。400を超えると8割が「好き」と答えている。しかし実際に耳にするのは「なんで英語の授業があるの?」、「英語は訳がわからない」、などネガティブな発言である。つまり「好き」だけれど、「よくわからない」のであって、工夫によっては、飛躍的に英語の実力が向上する可能性も秘めているのではないのではないか。

4 英語の好き嫌いとアジア言語への関心度

更に上記の対象者に、「第二外国語を学ぶとしたら何語に関心があるか」の調査を行った。

「好き」と答えた108人中56人が中国語を、「嫌い」と答えた142人中63人が韓国語を選んでいる。400以上の学生になると中国語への関心度が更に高まる傾向にあった。このように、学生のアジア言語への関心

A: 外務省アジア大洋局北東アジア課専門員

¹総務省統計局・政策統括官(統計基準担当)・統計研修所「日本の統計2010 第22章教育 22-17 進学率と就職率」

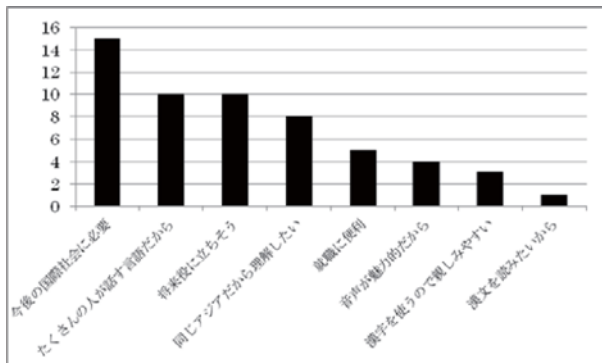
<http://www.stat.go.jp/data/nihon/22.htm> 引用: 2013年2月21日

² 2012年度東洋大学総合情報学部3、4年選択必修「リメディアル」200人、「ESP」200人、大東文化大学環境創造学部2年必修科目「異文化交流英語」100人、合計500人を対象に行った。

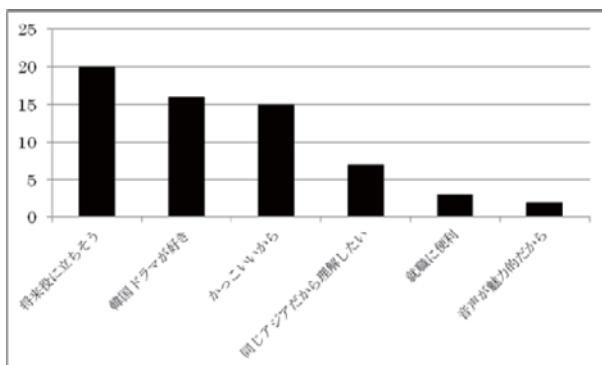
度は二位、三位であるフランス語・スペイン語と比較するとかなり高いと言える。また、その学習理由も、西洋語に対する学習理由が文化的なものであるのに対し、アジア語（中国語・韓国語）は、それぞれの国の関係性や将来への展望などから興味を示す傾向にあった。

TOEIC300-399

1) 英語を好きと答えた学生の中で中国語を選んだ56人の「中国語を学びたい理由」

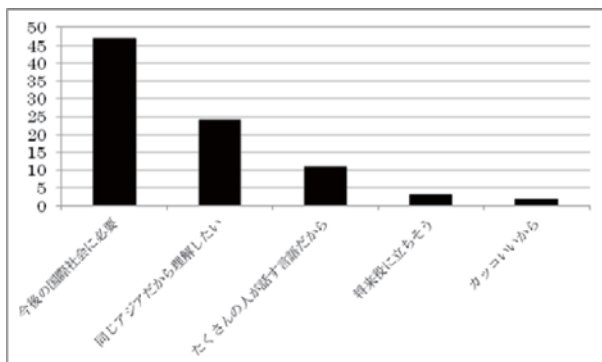


2) 英語を嫌いと答えた学生の中で韓国語を選んだ63人の「韓国語を学びたい理由」

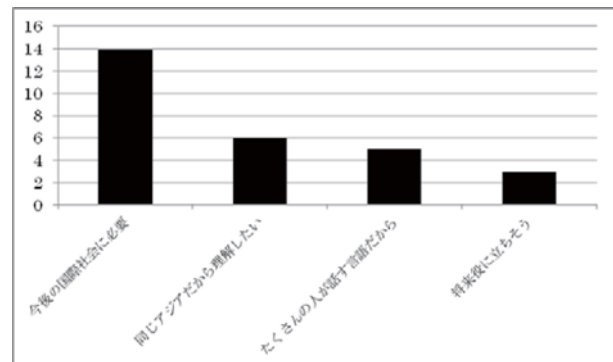


TOEIC400-499

1) 英語を好きと答えた学生の中で中国語を選んだ87人の「中国語を学びたい理由」



2) 英語を嫌いと答えた学生の中で韓国語を選んだ28人の「韓国語を学びたい理由」



5 考察と提案

アジア言語を学ぶことで得られるもの

アジア言語の認識が究極の目的ではなくて、英語学習へのサポートになる、あるいはなあってほしいと考えている。これに基づいて、第二外国語学習の希望的目的、つまり「中国語・韓国語を習得することが、英語の語学力向上させるための一助となること」を想定している。ここでアジア言語を中国語・韓国語にしぼったのは、日本で暮らしている学生にとってそれが、身近で実体験が可能であるからである。駅のアナウンス、案内板、また観光用のパンフレット等々、現在では英語・中国・韓国語の重複表記となっているものが多い。デパートのアナウンスでも中国語を耳にすることが多いであろう。そもそも言語は使わなければ身に付かない。もし、それを使い一定の満足が得られれば、外国語習得にむけるモチベーションが引き出され、高められるのではないだろうか。そのモチベーションを利用し、英語の学習に役立てたいとの希望的予測をもって

6 引用・参考文献

- 1) Dörnyei, Z.: *Motivational Strategies in the Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001
- 2) Hughes, A.: *Testing for Language Teachers (2nd edition)*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003
- 3) Educational Testing Service. About the TOEIC test – ETS Global TOEIC.
<http://www.ea.toEIC.eu/toEIC/ea/about-the-toEIC-test/>
 (2013年2月3日参照)

韓国語教育におけるデータベース活用型 スライド教材提示ツールと授業での実践利用

金 善美^A, 神谷 健一^B

アブストラクト: 本発表では初習外国語としての韓国語教育において、ハングルおよび動詞変化形の学習に利用できる2種類のデータベース活用型スライド教材提示ツールを紹介する。これらのツールは学習者および教室内の状況に応じた柔軟な表示レイアウト変更が可能であり、PowerPointのようなスライド作成ソフトよりも多目的な利用が可能で、データの再利用も容易である。本発表で紹介する教材提示ツールはインターネット上で無料公開する。

キーワード: 韓国語教育, FileMaker, スライド提示ツール, 授業支援, 教育工学

1 研究の背景

本研究は主に大学で英語・ロシア語・ドイツ語・スペイン語・フランス語・イタリア語・韓国語を担当する計11名の教員が関わる共同研究プロジェクトに含まれる研究課題の一つであり、平成24年～26年科学研究費補助金基盤研究(C)『データベースソフトを活用した初習外国語授業における教材提示の円滑化と授業の活性化』(課題番号24520675)の助成を受けている。

近年、普通教室へのプロジェクタ設置が進み、PowerPointスライド教材の授業利用や、こうした教材が教員間で共有される機会も増えている。一例に小・中学校の教員を対象としPowerPointスライドによる「フラッシュ型教材」を無料ダウンロードできる会員制サイト「eTeachers」(<http://eteachers.jp>)があるが、登録会員数は2万人を超え、英語教材として登録されているスライドは1500種類にもなる。

しかしPowerPointで作成した外国語授業向け教材は初習外国語の初歩の段階で毎年繰り返し利用されるようなものを除き、再利用可能性が不十分であると感じられることが多い。eTeachersのスライド教材の多くは3～5個程度の英単語と意味が収録されたスライドで構成されるものだが、仮に複数のファイルから授業で利用したい単語だけを拾いだして連結するといった編集作業には多くの時間と労力を必要とする。

このような問題を解決するためには、PowerPoint

のようなスライド作成ソフトではなく、主にビジネス用途で利用されるデータベースソフトを利用すると好都合である。データベースソフトではデータとレイアウトが別々に管理され、抽出したデータのみを表示するといった用途にも長けているため、これをスライド教材と同様のレイアウトで提示できるようにすれば、一度入力した教材データの再利用可能性は格段に高まる。また、レイアウトを変えることができるという特徴は、入力したレコード(1件ずつのデータをこのように呼称する)のうち、必要なフィールド(縦方向の入力列をこのように呼称する)の一部分だけを選んで表示することに応用できるため、スライドの部分的な表示・非表示を柔軟に切り替えることができる。

本発表では韓国語教育を対象とし、ハングルおよび動詞変化形の学習に利用できる2種類のスライド教材提示ツールを紹介する。このツールおよびサンプルデータは<http://www.oit.ac.jp/ip/~kamiya/kor/>より無料でダウンロードでき、Windows XP以降またはMac OS X 10.4以降の環境で利用することができる。

2 ハングル学習用ツール

図1はこのツールの起動画面である。ここでは提示語の抽出、提示順の指定、検索による絞り込み、抽出リストと全件表示の切り替えなどができる。提示する語は別途用意されたExcelファイルに入力し、ツールに取り込んで利用する。また、左端の「提示」をクリックすると、その語を開始位置としてスライド形式で

A: 大手前大学現代社会学部

B: 大阪工業大学知的財産学部

表示される。また、オプション画面を閉じた場合は、スライド表示を起動した際のデフォルト表示項目を設定できる画面に切り替わる。



図1 ハングル学習用ツールの起動画面

図2はスライド表示画面の例である。ここでは韓国語の単語、ハングル1文字ごとの読み、単語全体の読み、日本語訳が表示されている。画面上部には様々なボタンがあるが、これらをクリックすることで単語、発音、訳語を隠すことができる。授業時の用途としては、例えば1回目は全ての学習語を読み・訳語つきで提示しながら音読、2回目は単語と訳語だけで表示して音読、3回目は訳語だけを提示…といった柔軟な提示が可能であり、提示中でもいつでも別の表示形式に切り替えることができる。このように自由な表示切り替えをPowerPointで実現するには、予め表示パターンを全て個別スライドで準備しておく必要があるが、運用面も含め、ほとんど実現不可能であると言えよう。



図2 ハングル学習用ツールのスライド表示画面

本ツールは2012年度の授業でも繰り返し利用しており、発表者が担当したクラスの学生からも好意的な意見が多数寄せられている。また、教科書のみで学習した場合よりも集中できるという意見も多かった。

3 動詞変化形学習用ツール

図3は初習段階で扱われる動詞のさまざまな変化形が表示されているが、画面右側のボタンで個々の枠の表示・非表示を切り替えることができる。提示する動詞のリストはハングル学習用ツールと同様、別途用意されたExcelファイルに入力し、ツールに取り込む。



図3 動詞変化形学習用ツールのスライド表示画面

本ツールはまだ試作段階のものであり、韓国語授業での実践利用はほとんど行っていない。しかし本研究プロジェクトで同時に進めているロシア語・ドイツ語・スペイン語・フランス語・イタリア語の授業において同様のツールが実践利用されている。具体的な事例や詳細については参考文献を参照されたい。

4 今後の展望

このような多機能なスライド提示ツールを使うことにより、従来の授業スタイルよりも効果が上がったか、また、どのような使い方が有効であるか等について、今後分析や記述を進めて行きたい。

参考文献

- 1) 神谷健一・三浦由香利・高木美菜子・田原憲和・池谷尚美・柿原武史・川口陽子・黒田恵梨子・堂浦律子・井上昭彦・金善美(2012)「データベースソフトウェアの活用ー外国語授業における教材提示の円滑化と授業の活性化に向けてー」『第37回教育システム情報学会全国大会 講演論文集』, <http://www.jsise.org/taikai/2012/program/contents/pdf/E4-3.pdf>
- 2) 高木美菜子・三浦由香利・神谷健一 (2011)「データベースソフトウェアを利用した教材作成支援ツールの開発とロシア語教育における多面的利用の可能性」『ロシア語教育研究』第2号, ISSN 2185-2979, pp.25-36, 日本ロシア語教育研究会, <http://rokyoken.web.fc2.com/shiryo/kaishi2011.pdf>

iPad を活用したドイツ語協調学習の実践報告

岩居弘樹^A

アブストラクト: iPad を活用したドイツ語協調学習の実践報告を行う。この授業ではドイツ語初学者が、グループでシナリオを作りビデオ撮影をしながらドイツ語を学ぶ。音声認識アプリで発音を確かめ、撮影したビデオを YouTube にアップロードし自分のドイツ語に字幕をつけ、誤りをチェックするといった ICT ツールの活用を行っている。実際の授業の様子や製作したビデオ、学生の感想を交えながら、第二外国語を学ぶ意味と意義を考えたい。

キーワード: 協調学習、ビデオ撮影、音声認識、自己評価、iPad

1 はじめに

筆者は 1990 年代初め頃から学生のドイツ語学習の成果をビデオ撮影するという取り組みをしている。2004 年からはビデオカメラと授業支援システム (Moodle) を利用したドイツ語協調学習を研究実践し、2008 年からはモバイル端末の活用を試みている。現在はビデオ撮影と並んで iPad の音声合成アプリで発音を聴き、学生自身が音声認識アプリで自分の発音を確認するという学習方法も試みている。2012 年度末現在、iPad 28 台、iPad mini 10 台を授業で使用しているが、筆者が大阪大学で担当するクラスのサイズは 45 名から 55 名のため、一人一台の環境は実現できていない。

2 ドイツ語授業での iPad 活用方法の一例

2.1 ビデオ撮影

1 年生のドイツ語初級クラスでは、3~4 人グループに 1 台 iPad を配布し、ドイツ語の寸劇を撮影して相互評価するという試みを行なっている。学生は 1 分から 2 分程度のシナリオを作成しグループごとに工夫しながら撮影する (写真 1)。できあがったビデオは iPad から直接 YouTube にアップロードし、YouTube のアノテーション機能を利用してビデオに字幕 (フキダシ) をつける (写真 2)。



写真 1



写真 2

iPad でのビデオ撮影は、撮影した作品をその場で確認し編集できるため、グループ学習に最適である。デジタルビデオカメラを使用していた時は、カメラと

PC の接続や撮影した動画ファイルの取り込み、編集やビデオファイルの出力など多くの時間をドイツ語学習以外の作業に割いていたが、現在ではこれらの作業がかなり短時間でできるようになった。

2.2 発音確認

音声認識アプリはビデオ撮影を準備する段階で活用している。この授業ではビデオ撮影用のシナリオを各グループで作成するので、練習するドイツ語は必ずしも全員同じではない。そのためドイツ語音声はオンライン音声合成サービス SitePal¹や iPad にインストールしている音声合成アプリ Speak it を使って確認し、その音声をモデルに練習しながら音声認識アプリ Dragon Dictation で自分の発音を試すという流れで行った。

Dragon Dictation を始めとした音声認識サービスはすでに実用段階に入っており、ネイティブスピーカーの音声であればかなり正確にテキスト化される。しかし外国語学習者がこれを利用した場合にはなかなか正しく認識されない。L と R の区別のような日本人が苦手とされる発音以外でもいくつか認識されにくいパ

A: 大阪大学全学教育推進機構教授

ターンがみうけられる。学習者が「正しいと思い込んでいる発音」をむやみに繰り返してもほとんど認識されないが、認識結果を見て教師が発音矯正のポイントをアドバイスし、学習者がそれに従って修正すると正しく認識されるようになるというケースも多数確認している。

3 学生の感想

iPad を活用したこの授業に対して、学生は次のような感想を寄せている。

- 「iPad を取り入れた Dragon 先生² による発音トレーニングなどは何度も反復して練習でき、変化も観察しやすいので個人的に気に入った勉強方法だった。自主学习に利用できる良い教材がネット上にたくさんある事を実感でき、活用していきたいと感じた。」
- 「授業ではこれでもかというくらい発音練習をしたのでまだたくさんの独文が頭の中に残っています。」
- 「機械おんちの僕でも何とかビデオ撮影などのりきれたのでよかったです。自分のドイツ語の発音がどうなのかをドラゴン先生で試せて楽しかったです。あっという間に前期が終わった感じがします。」
- 「発音が難しく発音できないもどかしさを感じていた。しかし、その分ドラゴン先生などで発音が認識されたときの喜びはとても大きかったように思える。」
- 「この講義を受け始めた頃はこの講義で本当に力がつくのか不安でしたが、フレーズをある程度覚えていくともう一つのドイツ語文法のほうで出てきた文章を周りの人よりかなり理解することができたので実際に力がついているのを実感することができました。」
- 「Site Pal で聞き取って、Dragon 先生にチェックしてもらって繰り返しては発音の向上が確認しやすく、勉強がやりやすいですが、短期記憶で音声を再現しているだけ感が否めないの、原稿を印刷して寝る前に繰り返し眺めて定着するよう心がけています。」
- 「Dragon で何度も発音の練習をしているといつの間にかドイツ語の発音が上達していたのにも気づいた。外国語は喋れば喋るほど身につくものだ実感した。」
- 「丸覚えに近いセリフだったが何回も話したり、別講義で文法も並列して習っていく内に徐々に知識が繋がっていった面白く感じた♪」
- 「グループワークでのビデオ撮影は、ドイツ語という観点だけでなく、コミュニケーション力やリーダーシ

ップのとり方など、少し大げさかもしれませんが、そういうことも学びました。」

- 「ビデオ撮影で覚えたセリフはなかなか忘れられませんが(笑)」

学生たちの感想からは、学習成果・ヤル気・充実感・満足感が読み取れる。ドイツ語学習を楽しみ「達成感」を得ていることがわかる。

4 おわりに

このスタイルの授業を始めてから、外国語学習に対する学生の意欲と集中度は目に見えて増加し、授業内でも授業外でも自発的に学習に取り組む時間が大幅に増えている。ビデオ撮影というタスクにより短いサイクルで達成感を得ることができるため、次の課題にも意欲的に取り組むことができるという好循環を産んでいる。

中等教育での英語学習はどうしても「大学受験」という制約があり、試験をクリアするための学習になりがちである。しかし、大学での第二外国語は、受験という制約なしで学習できる初めての外国語である。それに関わらずまるで受験対策ように教科書をこなし、文法・訳読中心の授業が行われることが多いのではないだろうか？もちろん文法の授業を否定するつもりはない。学生の感想にもあるように、文法的に理解できたことも大きな喜びになる。だが、文法理解が学習の動機付けとして働くのは当該言語の学習がある程度進んでからであろう。受験という外的な動機付けが働かない第二外国語学習は、そのアプローチの仕方を考えなおす必要があるのではないだろうか。

年間 30 回程度の授業では外国語をマスターすることはできないが、外国語学習を楽しみ、外国語を学ぶためのスキルを身につけることはできる。筆者はそこにひとつの意義と可能性を感じている。

¹ <http://www.sitepal.com/ttswidgetdemo/>

² 学生たちは Dragon Dictation をこのように呼んでいる。

参考文献

- 岩居弘樹 (2011) iPad を活用したドイツ語アクティブラーニング『大阪大学大学教育実践センター紀要』8, 1-8
岩居弘樹 (2013) 音声認識アプリを活用したドイツ語発音練習の試み—ICT 支援外国語アクティブラーニングの実践報告—『大阪大学高等教育』1, (印刷中)

内容を重視した外国語教育のカリキュラム開発と指導について：第二外国語としてのロシア語教育の場合

林田 理恵^A, 横井 幸子^B,

アブストラクト:本発表では、欧米で成功例が報告されている、Content & Language Integrated Learning (CLIL)や Content-based Instruction (CBI)といった、内容を重視したカリキュラム／指導アプローチの日本の第二外国語教育への文脈化について検討する。特に、初級段階から受講者の専門に沿った内容をロシア語の授業で扱う方法について、発表者の実践報告を交えながら考察する。

キーワード: CLIL, CBI, 第二外国語教育, ロシア語教育

1 はじめに

2012年に大阪大学共通教育「ロシア語／初・中級」クラスで実施されたアンケートの結果から、本学のロシア語学習者には、「学部の規程だから」という外部強制的動機が強くはたらいっており、英語以外の外国語やその国の文化への漠然とした興味は示すものの、ロシア語そのものに対する具体的、実地的な習得への欲求は低く、全体として消極的動機が先行する傾向が見られた。また、学習態度についても、受動的学習にとどまっている場合が多いことが明らかになった(林田 2013)。

このような現状を踏まえて、林田(2013)では、自らの専門領域で活用できる技能としてロシア語習得を目指すことが、本来の第二外国語教育のあり方ではないかと提言した。すなわち、文法や日常会話の習得を中心とした学習内容から、学習者の専門領域を扱う内容先行型の学習活動へシフトすることで、学習者自身の興味や関心、達成感といった内発的動機を促していこうという主張である。また最近、Content-based Instruction (CBI) や Content and Language Integrated Learning (CLIL) といった、内容を重視したカリキュラム・指導アプローチが開発され、ごく初級の段階からある程度内容のあるテーマに沿った授業展開ができることが報告されている(e.g., Barnes-Karol & Broner, 2010)。本発表では、2012年度に「ロシア語中級」クラスで実施した内容先行型授業とその有用性について、学習者の授業における取り組みと、ロシア

語の産出に注目して質的に検討する。研究課題を以下のように設定した：1. 授業中、学習者はどのように活動や課題に取り組んでいるか？ 2. 学習者は授業や宿題で、どのようなロシア語を産出しているか？

2 研究方法

2.1 ロシア語中級クラス

2012年11月から2013年1月まで10回にわたって、林田が法学部、経済学部2年生30名のロシア語中級クラスで、「現代社会における家族問題—核家族化、少子化、独居老人、孤独死、熟年離婚、女性の役割」をテーマに、クラス全体で関連表現を習得し、最終プロジェクトとして、グループでテーマを選んで調査し、ロシア語で発表するという流れで授業を進めた。授業開始時の学生のロシア語習得度は、CEFR A1 レベル以下であった。

2.2 データ収集と分析

本研究のために以下のデータを収集した：a) 授業観察(約3時間分の授業を録音、文字化)、b) 最終発表のビデオ(計180分)、c) 関連語彙／表現リストを含めたプリントの教材、d) グループ発表のために学生が作成した原稿やスライド、発表の要旨。以上のデータを、Miles & Huberman (1994) にしたがってコード化し、分析した。加えて、研究課題1を検討するにあたり、談話分析の手法を用いて(e.g., Bucholtz & Hall, 2008)、授業中のやりとりを詳細に分析した。また、研究課題2については学習者の産出したロシア語に注目し、教官が与えた語彙／表現リストやリーディングテキストと比較、分析した。

A: 大阪大学言語文化研究科言語社会専攻

B: 大阪大学言語文化研究科言語社会専攻

3 分析と考察

3.1 研究課題1: 専門領域とロシア語学習が交差する

授業中、学習者の専門領域とロシア語学習が交差する瞬間がよく認められた。以下の例は、4人の学生がグループで、最終発表のテーマについて話し合っている場面である。

以下の例は、専門領域に近い内容とロシア語学習が交差する例である。ここでは、発表内容をロシア語でどう表現するのか考慮しながら話し合いが進んでいる。

S1: GDP とか入れたらいいんじゃない？

S3: ああ、GDP でいいやん

S2: 数 どうやって言うん？

S1: GDP, でも、絶対データあるやん

S2: や、データあるけど、数, どうやって言うん？

ここでは、S1 が GDP を分析に含めることを提案すると、S3 は同調するが、S2 は2度にわたって数をロシア語で言えるかどうか問いながら、ロシア語で発表しなければならないことを指摘する。続いて、GDP の訳語へと話題が移る。

S1: ほんまや、GDP もさ、GDP でいいん？

S3: ジーディーピー

S1: ははは

S3: Г, ГДП

S1: ははは、笑われんで、こんなん言うてたら。

まず、S1 が GDP の訳語についてグループに質問を投げかける。S3 がいろいろな憶測を披露すると、S1 が S3 の冗談を笑いで受け止める。最終的にこのグループは、日本、中国、ロシアにおける GDP と国民の幸福度を示す GNH について、ロシア語で準備し、発表した。

3.2 研究課題2: 学習者の産出したロシア語

グループ発表では、スライドを用いて各自ロシア語で発表した。スライド、発表原稿など、学習者が作成したロシア語テキストを教官が作成した関連語彙／表現リストと比較すると、授業で習得した語彙や表現を使いながらも、辞書や多言語対応しているウィキペディアの活用と教官の添削指導を経て、各自、自分自身のロシア語テキストを構築している。以下は、ある学生によるスライド1枚分の発表のテキストである（教師が導入した表現を下線で示す）：

Посмотрите, пожалуйста, этот график. Этот график показывает изменение браков в

России.

В России в 1980 году

количество браков составило 10.6. В 2000 году

количество браков составило 7.1. В России их

доля уменьшилась, потому что произошел

распад Советского Союза.

（このグラフをご覧ください。このグラフはロシアの結婚の変化を示しています。ロシアの結婚件数は1980年は10.6でした。2000年には結婚件数は7.1でした。ロシアで婚姻率が減少したのは、ソビエト連邦の崩壊が起こったからです。）

発表では、上記のように、テキストの殆どを授業で習得した表現で組み立てる学習者も多かったが、それでも4桁の数字が伴う年号や個々の小数点を伴う数詞を個々に準備し、練習して発表に臨んでいた。また、自分なりに分析した内容を授業で習得した語彙リストだけでは当然足りなくなってくるので、そのような場合は大部分を自身で作文し、教師が添削指導をした。

4 おわりに

本発表では、2012年度に大阪大学のロシア語中級クラスで実施した内容先行型授業について報告した。教室でのやりとりを分析した結果、学習者が自身の専門領域に近い内容をロシア語学習とリンクさせている様子が明らかになった。また、学習者自身の産出したロシア語のテキストから、授業で習得したことを自分の発表に生かし、さらに自分自身の考えや意見を表明するために必要な表現の習得を自ら露作文し、添削指導を受けている様子から、自律学習への兆しも垣間みることができた。

引用文献

- 1) Barnes-Karol, G., & Broner, M., A. (2010). Using images as springboards to teach cultural perspectives in light of the ideals of the MLA report. *Modern Language Journal* 43(3), 422–445.
- 2) Bucholtz, M., & Hall, K. (2008). All of the above: New coalitions in sociocultural linguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 401–431.
- 3) 林田理恵 (2013). 共通教育「ロシア語／初・中級」2012年度アンケート集計結果と教育目標策定に向けての展望（大阪大学）. 科学研究費補助金（2011-2015年度）研究成果報告書『大学間、高等学校-大学間ロシア語教育ネットワークの確立』.
- 4) Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

「スペイン語学習のめやす」策定の試み—中間報告—

大森 洋子^A, 落合 佐枝^B, 西村 君代^C

アブストラクト: 学校教育における外国語学習は、教員主導による知識の受け渡しから、学習者を主体とするコミュニケーション能力と学習能力の育成に軸が変わってきている。学習者が的確に自分の力を評価し、さらに伸びていくためには共通の客観的なめやすが必要であるが、日本ではその試みが始まったばかりである。そこで本発表ではスペイン語教育の統一基準策定に向けて、その枠組みを検討し、「学習のめやす」案を提示するとともに今後の課題を検討する。

キーワード: CEFR, カリキュラム, 自律学習

1 はじめに

「スペイン語教育における学習のめやす策定の試み」は、スペイン語教育研究会(GIDE)が2007年に開始したプロジェクトであり、学習到達度を明示化することによって日本のスペイン語教育の改善を目指そうとするものである。本発表では、日本の外国語教育改革の背景を概観した上で、現在までに作成された「スペイン語学習のめやす」を紹介し、今後の課題を検討する。

1.1 めやす策定の意味

外国語教育のパラダイムが言語知識の受け渡しからコミュニケーション手段としての言語使用にとらえられるようになると、カリキュラム自体も言語使用を意識して作成する必要が生じる。その際には、学習者の関心、学習条件などを考慮に入れたコミュニケーション能力育成のためのあらたな学習到達度指標の策定が今後の外国語教育において重要な意味を持つ。

1.2 めやすの役割

教員の立場からみると、カリキュラムやシラバス記述、授業案の作成、教材の作成、評価のための指標作り、さらには教員養成、教員研修に大きな役割を持ちうると言える。

一方、学習者にとっては、学習到達度を自己評価する際や様々な学習機関で学習を継続していく際に大きな意味を持つだろう。

2 日本における学習到達度指標策定の試み

欧州評議会が2001年に出版した「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)」は、複言語、複文化能力をもつ人間を育てるための言語教育という観点から、言語を使って何ができるかを明示したレベル別の能力到達指標を提案した。これを受けて、日本の英語教育においても新しい英語能力到達指標が提案されている。

一方、国際文化フォーラムのプロジェクト「外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国語教育」では「他者の発見、自己の発見、つながりの実現」を教育理念として掲げ、中国語、韓国語を例に、学習到達目標、活用例を示している。本節では、それらに見られる教育理念、内容、提示方法を概観し、学習のめやす策定において何が重要であるかを考察する。

2.1 CEFR-J

日本の英語教育界ではヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の応用を目的としたプロジェクトを実施し、CEFR-Jという日本の英語教育の実態にあわせた新しい能力記述文、到達度枠組みに基づく能力到達指標を提示した。CEFRの記述が6レベルであるのに対し、日本の英語学習者の大半のレベルであるA、Bレベルについて、Pre-A1の設定、A1、A2については3段階、B1、B2については2段階に細分化し、学習者の学習の到達度を細かく測れるよう工夫されている。

さらに、能力記述文の整備だけでなく、それぞれのレベルの学習者の指導例(文法、語彙、コミュニケーションの側面から)が研究され提示されている。(参照:新しい英語能力到達度指標 CEFR-J 公開シンポジウム, 投野由起夫 科研プロジェクト 2012)

A: 明治学院大学教養教育センター

B: 獨協大学国際教養学部

C: 上智大学外国語学部

2.2 外国語学習のめやす 2012

「外国語学習のめやす 2012」の作成は高等学校の中国語、韓国語教育の充実を目的に始められたもので、最初に、教育理念、教育目標、学習目標を提示し、学習目標では、3 領域×3 能力+3 連携というキーコンセプトをもとに、15 の話題分野について 4 レベルの能力記述文を掲げ、それに基づく単元例等を紹介し、目標達成のためにはどのような授業づくりが可能かを例示している。(参照：外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言，国際文化フォーラム 2013)

このめやすの特筆すべき点は、学習到達指標を示すのにとどまらず、その前提となる理念や目標を明示化し、さらに、目標を達成するための具体的な事例を多く掲載、その実現を目指して様々な教師研修が行われている点にある。

3 スペイン語学習のめやす—中間報告—

3.1 スペイン語の学習のめやす紹介

スペイン語教育研究会が 2007 年よりスタートさせた「学習のめやす」プロジェクトは、大学でスペイン語を第 2 外国語として学ぶ学習者の教育を想定し、12 の話題分野（1. 自分、家族、友達を紹介する 2. 日常生活 3. 都市と交通 4. 旅行 5. 買い物 6. 食べ物、飲み物 7. 社会生活 8. 余暇、自由時間 9. 心と体 10. 天候と気候 11. 家 12. 日本とスペイン語を話す国々）を選定した。それぞれの話題分野ごとにコミュニケーション目標（例えば、テーマ 8：「趣味や好みを話したり、相手に尋ねたりすることができる」など）を設定、その目標を達成するために必要な機能（テーマ 8：「情報を求める」、「好みを表す」など）を列挙した。さらに学習すべき文法、語彙、および社会文化項目（テーマ 8：スペイン語圏で盛んなスポーツ、有名な映画、誘いを断る方法など）と代表的な例文を提示している。

この「スペイン語の学習のめやす」は、まだまだ記述が不完全であり、今後は特に文法項目、語彙項目欄の記述の方法が妥当であるかを検証し、社会文化項目欄を充実させていく。また学習者にとって重要なコミュニケーションストラテジー、学習ストラテジー等の記述、日本人学習者に特化した学習困難点等の指摘なども加えていく。学習のめやすは授業で活用されることが重要であり、そのためにはめやすに基づく学習ア

クティビティ、学習計画例の提示、中、上級レベルについての記述も必要である。

3.2 「スペイン語の学習のめやす」評価と課題

3.2.1 教育理念

「スペイン語学習のめやす」プロジェクトでは、スペイン語学習がスペイン語の運用能力の養成を目的とするのか、それだけではなく外国語学習能力の養成、異文化理解能力の向上なども照準にいたれた教育を目的とするのかどうかあまり議論されないまま作業が進められてきた。特に、日本でなぜ、何のためにスペイン語を教えるのか、などについては共通理解がなされているとは言えない。

従って、今後の作業を続ける際には、何のためにスペイン語教育が日本で必要なのか、どのような学習者を対象とするのかなどを作業者全員が共通理解し、明文化する必要がある。

3.2.2 提示方法と今後の活用に向けて

学習のめやすの役割を考えると、授業で多くの教員に活用してもらうことに意味がある。そのためには、第 1 に、コミュニケーション目標、機能、文法、語彙、社会文化項目の提示の仕方を工夫する必要がある。言語運用能力は文法と語彙の知識も含んだ上での概念である。文法と語彙をコミュニケーション目標達成のための材料ととらえ、言語知識と運用能力をバランスよく習得するための授業を展開する助けとなるよりよい提示法を考えなくてはならない。

第 2 に、具体的な単元案、授業実践例を示し、活用しやすいような工夫が必要である。これらの実践例を用いて教員同士の研修を行うことで、めやすの意味、役割の理解につながるだろう。

第 3 に、その有効性の検証も課題である。学習者が学習目標を達成したかどうかをはかる指針の一つはテストの実施である。従って、今後は評価に関する研究を行い、適切なテストの作成および実施を可能にする必要がある。

以上の課題を克服して形を整えた上で、様々な機会に広く学習のめやすの意味と役割を伝え、その内容をスペイン語教育に携わる人々が共有できるように活動が続けていきたい。

自律的学習者を育成するスペイン語教育の試み ー「グローバル人材育成推進事業」への期待と懸念ー

江澤 照美^A

アブストラクト: 本発表では、「グローバル人材」の育成が求められる現在の日本の高等教育機関におけるスペイン語教育について、特に自律的学習者育成に焦点を当て、現状や課題、および発表者自身の取り組みを紹介する。さらに、発表者の所属先が「平成 24 年度グローバル人材育成推進事業」採択校となり、来年度からの本格始動のためにいくつかのプロジェクトが具体化する中で、語学教育担当者の一人として同事業に期待する点や懸念する点を指摘する。

キーワード: スペイン語、自律学習、多読、グローバル人材

1 日本のスペイン語教育の現状と課題

発表者は学生時代に外国語学部でスペイン語を専攻し、現在の所属先でもスペイン語の専攻教育を担当している。一般に専攻語学教育を受ける学生には相応の言語運用能力が期待され、実際に国内外で活躍する卒業生もいる。しかし、学生の多くは卒業後、場合によっては留学後に、語学力を維持できずに習得した言語知識の大半を失ってしまうという現実がある。

また、日本のスペイン語専攻語学教育においては、上級レベルに到達するための授業時間数が相当不足し、カリキュラムの時間配分も適切でない、など長年問題視されながら改善が進まない課題があり、その解決策のひとつとして近年の中教審まとめ¹⁾でクローズアップされた「学生の主体的な学び」「学修時間の増加」の実現が急務となっている。

このような問題を解決するにはスペイン語教育者相互の情報交換が必要不可欠である。しかし、これまでスペイン語教育従事者の大半を占める大学教員は、専門分野を同じくする者どうしの交流こそあれ、スペイン語教育や教授法についてオープンに意見交換する場を持つ機会が少なく、スペイン語教育は学問分野として必ずしも確立されていなかった。したがって、最近普及しつつあると言われている高大連携の取り組みについても、スペイン語教育界では連携を云々する以前の状態であり、お互いを知るための交流の場や機会を見つけるのも容易なことではない。

今世紀に入り、教授法研究を自主的におこなう有志の勉強会が誕生した。その活動の主たる対象は、日本のスペイン語学習者としては多数派である第二外国語としてのスペイン語履修者向け教育であるが、第二外国語としてスペイン語を学ぶ学習者の問題は、スペイン語専攻学生が抱える問題と共通点が多い。

2 発表者の取り組み

先に指摘したスペイン語教育界の課題はいずれも教育者が個人で容易に解決できるものではないが、発表者によるささやかな取り組みとして、学外でのコミュニケーション支援活動を視野に入れた特定領域スペイン語教育とスペイン語多読活動を紹介する。

前者は所属先の同僚との共同研究活動であり、中南米出身の在住外国人が多い愛知県においてニーズが高まっている医療分野のポルトガル語・スペイン語講座を大学として社会人対象に開講している。同分野の専門家との連携は必須で、勉強する時間が限られている医療従事者や卒業後の長いブランクを経て語学の勉強を再開した卒業生に学習を継続してもらうための自律学習支援方法を今なお模索中である。

後者は発表者の個人活動で、スペイン語で多読活動を経験できる高等教育機関はまだ稀である。活動の立ち上げについては江澤(2011)²⁾を参照されたい。課外活動として実施することにより、学生を自律学習に向かわせる難しさを実感した。来年度はポートフォリオを多読活動に活用することを検討している。

以上の取り組みは、学生が卒業後も勉強を継続する

A: 愛知県立大学外国語学部

ための動機づけを与えるものである。そして、スペイン語教育界でまだ不足しがちな教員間の連携も今後の課題と考えている。

3 「グローバル人材育成推進事業」(特色型) 採択

3.1 愛知県立大学外国語学部の場合³⁾

「グローバル人材」の定義は興味深いテーマであるが、本発表では愛知県立大学の事業計画書が提示する定義に言及するにとどめ、他大学の定義には深入りしない。

愛知県立大学は「平成 24 年度グローバル人材育成推進事業」(以後、「グローバル事業」と略記)の採択が決まり、初年度の活動としてキックオフセミナー開催や外国語学部学生対象の TOEIC 団体受験を実施した。また、実施 2 年目に当たる 2013 年度からの本格的な始動に向けて、新規臨時教職員の採用、電子ポートフォリオの導入、多言語自主学習支援センターの開室、学生の留学促進活動、海外協定大学増加のための予備調査など複数のプランが同時進行中である。

なお、愛知県立大学の「グローバル事業」のプロジェクトは、外国語学部学生の専攻語と第二外国語として選択する言語との両方の言語運用能力向上を目標としている。達成目標は各々異なるが、すべての学生が少なくとも 2 つの外国語において一定レベル以上の語学力を身につけるといえる点は共通している。

3.2 「グローバル事業」への期待と懸念

「グローバル事業」への期待については 3.1. で述べた活動の実施と関連づけて述べる。一般的に外国語学部では在学中に留学する学生が多く、昨今懸念される「若者の内向き志向」はあまり問題にされないが、先に指摘したように、学生が留学後も語学力を維持するための教育体制が不十分であった。そのため、今回の事業計画には留学後のプログラムの充実が盛り込まれている。愛知県立大学の事業計画書から、外国語学部で養成しうる「グローバル人材」について考察する。

「グローバル事業」実施にあたってまず懸念するのは、その計画遂行が国の財政事情に影響を受けることや挑戦的な達成目標の実現が果たして可能なかという点である。達成目標の数値化は教育担当者にとって今後の活動の動機付けとなるだろう。しかし、愛知県立大学の事業が推進する「単位認定を伴う海外協定校への留学」の促進が生み出す成果については楽観できない。

近年の学生の学力低下は著しく、特にスペイン語のような大学入学後に大半の学生が勉強を始める言語の場合、外国の大学で正規の学生と共に学べるぐらいの運用能力を留学前に獲得する学生は稀である。

「グローバル事業」の予算投入によって愛知県立大学の学習環境等ハード面の整備は確実に実現されるはずである。他方、ソフト面、すなわちハード面の活用を促す体制づくりが現時点では組織の末端に位置する現場教員にまで十分に伝わってこない。大多数の学生が留学経験とそれをフォローする大学での勉学によって将来「グローバル人材」となるためには、在学中に自律学習の習慣を身につける必要がある。しかし、学生に自発的な学びを促すのは容易なことではなく、指導する教員側に創意工夫が求められるにもかかわらず、今後外国語学部で学生を指導し、「グローバル人材」を育成する教員のあるべき姿についての指針は現在のところ明示的ではない。大学や学部総動員で取り組む大型プロジェクトでは教員にも学ぶ機会を与えてもらいたいのだが、教員の学びは学生の学びほどには想定されていないようである。

以上のような懸念や疑問はあるが、「グローバル事業」が現代の日本の外国語教育、特に英語以外の言語の専攻教育に与える影響は注目に値する。語学力を維持続けられる学生は卒業後もコミュニケーション支援活動などにより社会に貢献する人材となり得るからである。「グローバル事業」への参画により、発表者自身のスペイン語教育への取り組みの質も向上することを願っている。

引用・参考文献・参考アドレス

- 1) 文部科学省中央教育審議会「大学教育部会の審議のまとめについて(素案)」大学教育部会第 11 回配付資料
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1318247.htm
- 2) 江澤 照美(2011)「外国語読解能力向上のための読書教育 ―スペイン語多読活動の試み―」『ことばの世界』3 号、愛知県立大学高等言語教育研究所年報、45-58.
- 3) 「愛知県立大学 平成 24 年度 グローバル人材育成推進事業 構想調書【特色型】」、独立行政法人日本学術振興会、グローバル人材育成推進事業審査結果及び採択事業概要
http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/data/shinsa/h24/gjin_zai_chousho_b14.pdf

教育・学習環境のフランス語学習者の 動機づけに与える影響

堀 晋也^A

アブストラクト: 外国語学習における動機づけの重要性は一般的に認められているが、そこには学習者を取り巻く様々な教育環境と学習環境（所属学部、選択・必修といった科目の扱い、授業の目的・内容など）が直接的あるいは間接的に影響していると考えられる。本発表では 2012 年 6 月に全国の大学のフランス語学習者を対象に実施したアンケート調査の結果に基づいて、どのファクターが動機づけと深く関係しているのかについて明らかにする。

キーワード: 動機づけ、自己決定理論、教育・学習環境

1 教育・学習環境と学習者の動機づけの関係

教育・学習環境と学習者の動機づけの関係を明確に指摘したのは、動機づけ理論のひとつである「期待-価値理論」に影響を受けた Rolland Viau である。彼が扱っているのは外国語に限定されない教育一般についてであるが、彼の示す動機づけモデルは、クラス、学習者、学校・教育機関、社会それぞれに関する要因が動機づけを左右する認知に影響を与えるというものである。本研究では、社会に関する要因を除く 3 つの要因について扱う。また Viau の動機づけモデルは、前述の通り期待-価値理論に依拠するものであるが、この理論は動機づけの質的側面を問題としている。本研究では、量的側面（動機づけの程度）を問題とするため、別の動機づけ理論である自己決定理論に基づいて測定した結果を分析の対象とする。

2 自己決定理論

自己決定理論は、当該の活動に対する主体性の認知度である「自己決定度」を尺度として動機づけをとらえており、自己決定度の高い順に、内発的動機づけ、（外発的動機づけの）同一視的調整、取り入的調整、外的調整、非動機づけという 5 つの段階に階層づけられている。動機づけの自己決定度を左右する要素としてこの理論では、有能さに対する欲求、自律性に対す

る欲求、関係性に対する欲求という 3 つの基本的心理欲求が示されている。

3 アンケート調査の概要

本研究は、科研事業「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で利用できる共通言語教育枠の総合研究」（代表：西山教行）の一環として 2012 年度前期に行われた 6 言語（フランス語、ドイツ語、スペイン語、ロシア語、中国語、韓国・朝鮮語）の教育・学習に関するアンケート調査の分析結果に基づいている。アンケートの回答者は、外国語を教養科目として選択している学生とその授業の担当教員で、フランス語では、39 大学、167 クラス、教員 79 名、学生 2999 名が参加した。

4 質問紙

今回の 6 言語のアンケート調査では、動機づけに関しては、自己決定理論に基づいた質問項目（動機づけと基本的心理欲求）の他に当該言語と英語学習に関する期待-価値理論に基づいた質問項目も含まれている。ただし前述の通り、本研究では動機づけの量的側面を問題とするため、自己決定理論に基づいて測定した結果を分析の対象とする。

A: 京都大学大学院人間・環境学研究科

4.1 動機づけに関する質問紙

動機づけに関しては、Kim Noels らが作成した *Language Learning Orientations Scale* に基づいて 25 個の質問項目を作成している。回答形式は 5 段階の Likert 形式 (1: あてはまらない～5: あてはまる) となっている。以下に示すのはその一部である。

内発的動機づけ

- ・フランス語が他の外国語よりも面白そうな気がするから。
- ・フランス、あるいはフランス語圏の文化に興味があるから。

外発的動機づけ

同一視的調整

- ・フランス語の学習を通じてフランス語圏の文化や考え方を学びたいから。
- ・英語以外の外国語を学ぶことは重要なことだと思うから。

取り入れ的調整

- ・英語以外の外国語も大学生としては勉強した方がよいと思うから。
- ・英語以外の外国語を学習するせつかくの機会を活かさなければもったいない気がするから。

外的調整

- ・ただ卒業に必要な単位をそろえるため。
- ・学部の規定で英語以外も勉強しなければいけないから。

非動機づけ

- ・フランス語を勉強するのは時間のむだであると思う。
- ・フランス語は勉強したくない。

4.2 教育・学習環境に関する質問紙

教育・学習環境に関する質問項目は学生用と教員用とに分かれている。本研究では、Viau の動機づけモデルで示された動機づけの認知を左右する要因のうち、クラス、学習者、学校・教育機関に関する要因を対象としているが、それぞれの要因に関する項目の一部を紹介する。

クラスに関する要因 (教員用質問紙)

- ・クラスのレベル
- ・クラスの目的、授業方法
- ・課題、発音、グループワークの頻度
- ・クラスの雰囲気

学習者に関する要因 (学生用質問紙)

- ・学習歴
- ・卒業に必要なか否か
- ・来年度の受講の意志

学校・教育機関に関する要因 (学生用質問紙)

- ・授業の位置づけ (選択必修／自由選択)
- ・1 週間の授業回数
- ・来年度の受講の義務

5 分析方法

教育・学習環境に関する質問ごとにグループ分けを行い、自己決定理論で示されたそれぞれの動機づけ、調整段階についてグループ間の比較を行う (t 検定、分散分析)。その結果を基に、教育・学習環境に関するどのファクターが動機づけと深く関係しているのかを明らかにする。

引用・参考文献

- 1) Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- 2) Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, 4, 227-268.
- 3) Noels, K. A., Clément, R., Pelletier, L. G., and Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- 4) Viau, R. (2009) *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.

グローバルビジネスを生き抜くための実践トレーニング

ービジネス現場からの提言ー

立野信行 A

アブストラクト: コミュニケーションスキルが、ビジネスに必須な力と言われ続け数十年になる。それにもかかわらず、現在の学校教育で十分にトレーニングがされているとはいえない。海外駐在 26 年の実体験を通して、プレゼンテーションスキルの効果に早くから着目し、様々なビジネス現場、意思決定の場で、このスキルを積極活用することで仕事を円滑に進めてきた。学校教育で、プレゼンテーションの起案、推敲、説明、説得までの思考フローを基礎構築させるべく実効性あるトレーニングを推奨したい。

キーワード: 思考法, 語感, Problem Identification, Recommendation, Implementation

1 課題と展望

グローバル時代を生き抜くためには、従来レベルの思考力、判断力、表現力、行動力ではとても太刀打ちできない。現状の課題を整理し将来を展望すると、第一に、学校教育で思考力と言語という基礎学力を身につけさせ、判断力と表現力を高めることが喫緊の課題である。第二に、企業は基礎学力の向上と合わせて、判断力と実行力を育成する仕組みを整備することが必須となる。第三に、個人はグローバル共生社会の構成員として思考・行動様式を変革し、組織文化を再構築する役割を果たすことが求められる。

2 「なにが問題なのか？」～ビジネス現場からの回想

この 40 年間ビジネスの世界で学んだことは、端的に言えば、「判断力」、「言葉」を持つということの大切さである。判断力を磨くためには、自分の言葉が必要となる。日本人のコミュニケーションスタイルについて、「発言が少ない」、「議論がかみ合わない」、「抽象的で、個別具体的でない」等々、欧米からは否定的な厳しい評価を受ける。さらに日本的経営・組織について、特に日本型意思決定プロセスの弱点として、「意思決定者が誰なのか分からない?」、「なぜ決裁に何日もかかるのか?」、「「Bottom-Up」, “Unanimous Consent” は組織内で有効に機能しているのか?」という疑問がしばしば投げかけられる。欧米人は一様に、

A: 国際ビジネスコミュニケーター

「意思決定者全員が一堂に会して協議すれば良い」という解決の具体策まで教示してくれる。日本特有の意思決定方式である回覧決裁型の稟議制は、稟議書の起案→ 審議→ 決裁という厳格な手順を踏む。企業では権限委譲を進めたりして、意思決定方式を部分的に手直しする兆しをみせているものの、根本は旧態依然で変わっていない。日本型の意思決定方式を変えることは必要であるが、まずは日本人のコミュニケーションスタイルを根源的に見直し、グローバルスタンダードに適合・準拠することが先決である。そのためには、グローバルに通じるコミュニケーション力と表現力を身につけることが最重要となる。

3 「どうしたらよいのか？」

プレゼンテーションスキルの真髄とは？

プレゼンは、日本人の思考力、表現力、語学力の弱点を補完する最強のコミュニケーションツールといえる。ビジネスプレゼンは原案に沿って論理展開が進められ、稟議書の起案・承認・決裁と同等の効力が認められる。稟議書、起案書は、書き言葉で書かれた文書であるが、プレゼンは、書き言葉に加えて、話し言葉で多数の視聴者に説明される。意思決定者を目の前にして承認・決裁に導く “Open, Fair, Clear” な意思決定方式と言える。まずは自分自身を意思決定者に見立て、自己流ケーススタディを創作してみる。そのケーススタディを素材にして、そこから課題を把握し、課題を分析し、意思決定を行うという基本構想を描く。その展開を念

頭に、プレゼンの起案に取り組むのが最良の近道である。ケーススタディ（事例研究）とプレゼン（発表）は密接不可分な関係にある(図 1)。ケーススタディは定量・定性分析から取り掛かり、問題解決案の作成、プレゼンスキルの習得、プレゼン原稿の見直し、プレゼンリハーサル、本番という手順で進める。ケーススタディの内容に鑑み、Problem Identification（＝問題確認）、Recommendation（＝提言）、Implementation（＝実践）という思考フローを念頭にプレゼン原稿の積み上げを図る。この思考フローはほぼグローバルに共有されており、広く遍く受け入れられるマインドセットといえる。ビジネス ケーススタディの一般的な命題は、「マネジメントとして意思決定するためのプロポーザルを作成せよ」というものである。「ヒト、モノ、カネ、情報」の経営資源を駆使して意思決定を行う。複数の選択肢からセレクトした以上、終始一貫どうしてそのオプションなのかを相手に納得させないといけない。絶対に軸がぶれてはいけない。ビジネス ケーススタディに正解はない。ビジネスの世界では、なにを？ どうすれば？ 目標を達成できるか？ という設問に対して、個別具体的な状況と数値を検討した上で企業の収益性、安全性、成長性の向上に取り組み、最終的に総合的なマネジメント力が求められる。学校教育のあり方について、「唯一の正解」を求めるスポット教育から「複数の選択肢」へ導くプロセス教育へと変革のうねりに期待を寄せたい。

4 「なにをすればよいのか？」

実践・論理思考トレーニングを！

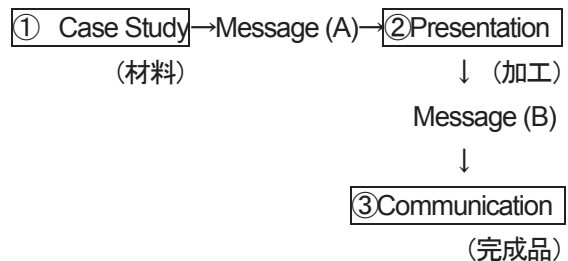
ケーススタディを素材にして、プレゼンスキルを駆使し、「起案 ⇒ 推敲 ⇒ 説明 ⇒ 説得」までの思考の流れに沿ってプレゼンが進められ、その帰結として双方向コミュニケーションが成立する(図 1)。プレゼンのエッセンスは「読み手はなにを求め、なにを問題としているのか？」であり、プレゼンは相手のために行うもので、読み手・聞き手が理解できなければ何の役にも立たない。読み手の視点に立ってトレーニング手法にもあらゆる工夫を凝らす必要がある。

一方、語学的側面から見れば、ビジネス現場を想定して語感に敏感なセンスを養うことが必要である。「言葉は生き物、なま物」を実感・体感させる。営業計画、収益計画、予算策定等のプレゼンには、この語感セン

スが必要不可欠となる。語感の鋭いプレゼンターのプレゼンには誰もが引き込まれる。たとえば、為替相場、金利水準等の変動リスクをどう見積もるのか？ という問いに対し、「・・・の可能性」に言及する場面に遭遇する。その場合 プレゼンターに対して、どのような解釈基準でその語彙を選択したのかを相互に納得できるまで集中的に議論するよう努めている。日頃から経済記事、文学作品の様々な文章の活字に接して語感をフルに体得して、読みこなし、使いこなし、活用自在の言葉をひとつでも多く実社会に持ち込んでほしい。今後、教育とビジネスのコラボで課題に取り組んで行きたい(図 2)。

図 1

[Simplified Model] Rapport among
Case Study, Presentation, and Communication



Message (A): Build your own logic model, using analytical skills, in a process-based approach to the issues of “Problem Identification, Recommendation and Implementation”.

Message (B): Develop your assertions, enhancing presentation skills, along with the development of your observations about “Problem Identification, Recommendation, and Implementation”.

Copyright © 2013 Nobuyuki Tateno, All Rights Reserved

図 2

—究極の実践課題として—

判断力 ～ 「思考教育」 → 論理的思考法 →

思考力の積み上げ / **実社会で通用**

言葉 ～ 「語学教育」 → 語感センス →

語感・表現法の体得 / **実社会で活用**

英語プレゼンテーションにおける異文化 コミュニケーション能力の養成

Eriko KATSUMATA ^A

アブストラクト: 近年、英語プレゼンテーション能力の関心が高まっているが、人前で話すことを苦手と感じる日本の大学生は多い。本調査では、英語プレゼンテーションの授業に異文化コミュニケーションを取り入れることで学生のプレゼンテーションに対する自信に与える影響と、その要因を探るため、学生へのアンケート調査を実施し、計量的分析を行った。分析の結果、受講する前と後では、スピーチに対する自信が上昇していることが確認された。

キーワード: パブリック・スピーキング、非言語コミュニケーション、言語コミュニケーション、異文化理解、授業効果

1 Introduction

Taking a public speaking course has been mandatory at some universities in Japan. Public speaking is considered one of the important skills for Japanese university students. However, they do not want to talk in front of people because they say they do not have enough confidence.

Japanese students start to learn English in the 7th grade, so they have taken at least 6 years of English by the time they enter a university. However, many Japanese students do not learn public speaking in Japanese or in English. It is hard to give a speech in their mother tongue, and it is even harder to give a speech in a foreign language. Japanese students have to learn English and the skills of public speaking at the same time in this public speaking course; therefore, it is very challenging for them. Moreover, they do not have many chances to speak in front of people in English, so they have a difficult time speaking in front of peers. This study seeks to examine how learning nonverbal and verbal communication skills in the English language affects the confidence level of Japanese students giving a speech in English in front of people.

2 Conceptual Framework

Public speaking can be very stressful to many people. Samovar and McDaniel (2007) point out that even many Americans feel public speaking can be very stressful. It is understandable for EFL learners to have a high level of anxiety when they must give a speech in English in front of people.

Messages are sent nonverbally and verbally. Nonverbal communication conveys the majority of a spoken message; however, students do not learn nonverbal communication of a foreign language at school. Especially when Japanese students are not fluent in English; they tend to use their gestures to explain. Therefore, nonverbal communication is very important for Japanese students. Many experts state that nonverbal communication differs by cultures, and the ways it is expressed and interpreted are also different (Jandt, 2004; Lustig & Koester, 2006). If Japanese students want to give an effective speech in English, they have to learn the nonverbal communication style common to speakers of this language.

3 Method

3.1 Participants

The researcher conducted this study with 43 Japanese learners of English: 29 were females and

A: 青山学院大学文学部

14 were males. The participants took a mandatory speech class in the English program which is taught intensively in Japan. They ranged in age from 19 to 23. Approximately 88% of them were 19 and 20 years old.

2.2 Procedure

Quantitative research methodology was used to conduct and analyze this research. Two surveys were administered to the participants in the spring semester of 2012. The students were asked 21 various questions concerning their public speaking experiences during the first day of the course. On the last day of the course, students were asked 42 various questions concerning the public speaking course they had just taken. Questions were asked about students' experiences of speeches, preparation of speeches, confidence in giving speeches, and changes in their nonverbal and verbal communication skills. There were four answer choices for each survey question. The responses were coded for statistical purposes with numerical values.

3 Results

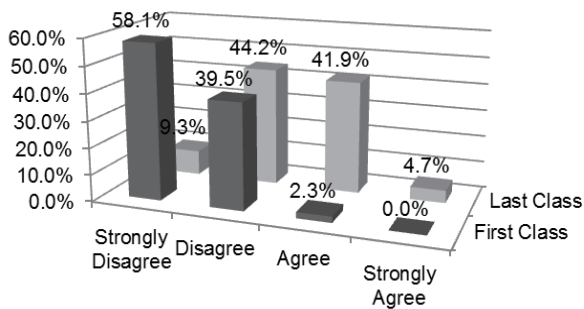


Figure 1 Change in Students' Confidence in Their Ability to Give a Speech in English

Table 1						
Correlation of Confidence at Last Class and Learning English Nonverbal and Verbal Communication						
		Nonverbal communication of English			Learned English language	
Confidence at last class		.420(**)			.304(*)	
** $p < .01$.						
* $p < .05$.						

4 Interpretation and Discussion

Figure 1 presents the change in students' reported confidence level in speechmaking at the first class and their confidence level reported at the time of the last class of their Public Speaking in English course. The question was do you have confidence giving a speech in English. "Strongly Disagree" was circled by 58.1% of students in the first class, but this percentage decreased to 9.3% by the last class. "Agree" was circled by 2.3% of students in the first class, and this percentage increased to 41.9% in the last class.

Table 1 presents students' answers to questions, regarding whether nonverbal and verbal communication affected students' confidence level by the time of the last class. The questions asking about nonverbal and verbal communication were "Nonverbal communication skills in English have changed after taking one semester of this course," and "Learned verbal communication of English." There are correlations between students' confidence in their ability to give a speech in English and learning English nonverbal and verbal communication, as follows: "Nonverbal Communication" ($r=0.420$) and "Learned English Language" ($r=0.304$) were significantly correlated.

Japanese EFL university students were less nervous about making a speech after learning English language nonverbal and verbal communication skills, and they were more confident in their English speaking ability overall by the end of this course.

References

- 1) Samovar L. A., & McDaniel, E. R. (2007). Public speaking in a multicultural society. Los Angeles, CA: Roxbury.
- 2) Jandt, F. E. (2004). An introduction to intercultural communication. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 3) Lustig, M. W., & Koester, J. (2006). Intercultural Competence. San Francisco, CA: Pearson.

英語のクラスにおける創造性と発信力を育む教育 (将来のキャリアと起業を視野に入れたビジネスプレゼンテーション)

塩見 佳代子^A

アブストラクト: 本発表では、英語の読解クラスで将来のキャリアも視野にいれながら、学生が創造性と発信力を養うタスクに取り組んだ模様を実践報告する。学生はテキストで会社のネーミングの種類と意味や由来を学んだ後、自分の会社を設立するという課題のもと、会社の業種と名前、ロゴマークを考えクラスで発表を行った。学生の考案した会社名の特徴分析と、起業したい会社について英語でビジネスプレゼンテーションを行う様子を紹介する。

キーワード: 英文読解、創造的思考、発信力、キャリア、ビジネスプレゼンテーション

1 授業実践の背景

大学における英語のリーディング授業では、本にある英文を読み、その内容理解を確かめると同時に語彙の習得を行う場合が多い。このような練習は読解力を培う上では重要であるが、情報受信が中心になりがちである。しかし、実際に英語を使用して仕事をする場合には、情報を収集して読むだけでなく、批判的な思考で分析した上で、その内容に関して英語で自分の意見を述べるのが大切になる。(塩見編著 2007)

樋口氏(1995)は学習者に「個性や創造性を引き出す活動」を中等の英語教育に取り入れることが大切であると述べているが、それは高等教育にも当てはまることである。特に経営学部においては、将来の学生のキャリア選択や起業も視野にいれた専門教育と英語教育をある程度連携させることが大切になる。そのため今回は、アントレプレナーシップ教育などの専門分野の内容を考慮に入れたタスクを英語の授業に導入した。

2 方法

一般教養の英語のテキストで扱われているビジネス関連の文章読解では、最初にトピックに基づいて会社(ブランド)名の重要さと特徴を分析した。その後、学生は起業することを想定し、自ら設立する会社の名前とロゴを作成し、業務内容と会社の特徴を考えた。そして、学生はペアやグループでリハーサルをした後、各自ビジネスプレゼンテーションを行った。

A: 立命館大学経営学部

読解からプレゼンテーションまでのプロセス

- ① **Reading** のテキストから情報を得る
 - ・内容を理解する
 - ・語彙を増やす
 - ・内容(会社名)に関して他の例を考える
- ② **Critical thinking** (批判的思考力)
テキストの情報では、SONY の名前は「意味がない」と書かれているが、それが本当であるか調べる
- ③ **Creative thinking** (創造的思考力)
 - ・クリエイティブな発想で起業構想を練る
 - ・起業したい会社の名前とロゴを考える
- ④ **Business Presentation**
 - ・起業したい会社の名前と事業概要を英語で伝える

3 結果

3.1 学生の起業したい会社の名前の特徴

表1 学生の起業したい会社の名前例 (n=40)

1語 (15件)		
Poppa	tOmOy	Mic
Square	Comproute	Relaxa
ivy	abracadabra	Sany
Hanasonic	Decomo	Iziccacy
Meici	Nagisa	essential
2語 (16件)		
Can now	nuts shop	Delicious Shop
Mizuki-Land	Jochan's cafe	Box Hill
Oh! Sushi!	Maruway Golf	M.T.
We Can	World Stimulus	U'll be...
You-Key	Pet-roll	FINE SAFE
beans factory		
3語 (9件)		
WTC	Y.L.S.	CTW
The Smooth Straw	Kazuma's beauty salon	
G.G. Burger	K.E. bank	
N.N. researching	S S Hideway	

表2 学生の起業したい会社の名前と業種 (n=40)

- 1) 名前から何をしている会社か分かるもの (7)
- 2) 名前から何をしている会社か想像できるもの (8)
- 3) 名前からは何をしている会社か分からないもの (25)

表3 会社名の特徴

①Straightforward: 由来が分かる名前 ・設立者の名前: Nagisa ・場所の名前: Box Hill ・商品・食べ物・名前: Oh! Sushi!
②Initial: 名前や語のイニシャル&略語 名前のイニシャル ・Y.L.S = Yoshio Language School ・M.T = Matsunaga Trip ・N.N. reseraching, K.E. bank 語のイニシャル ・G.G. Burger = Great & Gorgeous Burger ・S S Hideaway = Special Secret Hideaway (music café) 略語 ・CTW = Connect The World ・WTC = World Trade Corporation (computer gadgets)
③造語-他の会社をヒントにした名前 ・Sany (<-Sony + Sunny) ・Hanasonic (<-inspired by Panasonic) ・Decomo <-docomo>+Deco (favorite soccer player)
④語の合成語 ・Poppa (<-hop+pop(pa,pi,pu,pe,po) ・Comproute (<-compete+ route) ・Iziccacy (<easy+〜しい (形容詞) 他の語をヒントにした名前 ・Relaxa (<-Relaxation) 2語の組み合わせ (面白いスペリング) ・Pet-roll (Pet + Petrol/Gas Station)
⑤自分の名前(日本語)と英語の組み合わせ ・Mic (<-Misaki + Chocolate) ・Maruway Golf (<-Maruyama+way + Golf) ・You-key (<-Youki + Key) ・ivy (<- Ibuki + ivy) 自分の名前と英語訳の組み合わせ ・tOmOy (<-Tomoyo) café -friend, together, wise 自分名前の外国語 (中国語) 名をつけたもの ・Meici (Chinese name) <Travel Agency>

3.2 英語リーディングのクラスに関して アンケート結果 (n=40)

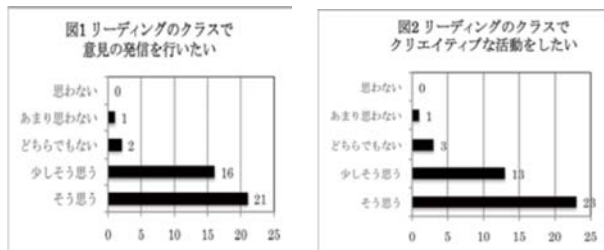


表4 会社名とロゴ作成および発表に関して

会社名とロゴ作成で難しかった点/工夫した点

- ・興味を引くような名前にする点
 - ・カッコよく印象の強いロゴを描く点
 - ・創造力を使い他の会社とかぶらないようにする点
- 他の学生の会社名とロゴを見て
- ・発想力がみんなすごかった
 - ・イメージネーションが豊で個性がでていた
 - ・それぞれの会社名に意味があり感心した
 - ・名前とロゴの両方が大事だとわかった
 - ・ロゴでは絵と文字のバランスとインパクトが大事
- 自分でプレゼンをして
- ・人に説明するには、自分の中でできあがっていないとだめだと感じた
 - ・どのように熱意を持って相手を説得するかが大切
 - ・自分で書いたものを英語で説明するのは難しかったが、将来のキャリアを考える機会になり、ためになった
 - ・プレゼン能力が少しついた
- *より明確に夢を発表することができた
- 他の学生のプレゼンを聞いて
- ・皆、頭がやわらかいと思った
 - ・いろんな考えや面白いアイデアがたくさんあった
- *将来についてみんなよく考えているのだと知った
- *将来起業できる人がいると思った

4 まとめ

図1 & 2のアンケート結果から、大学生自身が英語の授業でクリエイティブな活動や、英語で意見を述べたいと望んでいることが分かるように、英語のリーディングクラスでも、受信した情報を読解するだけでなく、批判的思考や創造的思考を引き出し、英語の発信能力を育成していくことが大切である。

今回は経営学部を学生を対象に英語の読解クラスで起業を想定したビジネスプレゼンテーションを行ったが、これは他学部の学生にも応用できるものである。学生の英語力に合わせて、ペアやグループあるいは個人の発表と、タスク導入方法に工夫を凝らすと活用しやすい。学生は創造力豊に各自が起業したい会社やNPO等を考え、名前やロゴを作って概要を発表をすることにより、英語のクラスにおいても、起業を含めた将来のキャリアを考える機会を持つことができる。

参考文献

- 1) 塩見佳代子(編著)(2007)『英語 de ハローワーク 2 専門分野で活躍する人の英語コミュニケーション術』文理閣
- 2) 樋口忠彦 (編著) (1995)『個性・創造性を引き出す 英語授業-英語授業変革のために』研究社出版
- 3) Rogers B. (2005) World Class Readings 3: A Reading Skills Text. McGraw-Hill, N.Y.

教職履修生にとって授業を振り返る意味とは何か

高木 亜希子^A

アブストラクト: 振り返りを核にした英語科の教職科目の実践報告である。振り返りを促す手段として、1年間を通して、言語教育履修者のためのポートフォリオを使用するとともに、授業中に履修生同士での話し合いの機会を設け、授業後に電子掲示板に振り返りのコメントを投稿してもらった。本発表では、掲示板での振り返りに焦点を当て、教職履修生にとって毎週授業を振り返ることは、どのような意味があり、成長にどのように寄与したか報告する。

キーワード: 教員養成、振り返り、教師の成長、電子掲示板、TAE

1 はじめに

近年、教師教育における振り返り（省察）の重要性は認識されており、英語教育の分野でも省察に関する研究が広まっている。その研究の多くは現職教員を対象にしたもので、教員養成においてはまだ十分な研究がなされているとはいえない。

振り返りの概念は、Dewey (1933) の「反省的思考 (reflective thinking)」にその源を見出すことができる。また、教師教育で広く用いられている2つの概念は、Schön (1983) の「行為の中での省察 (reflection in action)」と「行為についての考察 (reflection on action)」である。しかしながら、彼らは実践に基づいた省察に重きを置きすぎているとの批判もあり、理論について省察をすることの重要性も指摘されている (Fenner, 2012)。また、専門性の向上のために、「行為のための省察 (reflection for action)」も意味があり、経験の少ない教師には、計画を述べたり、結果を予測したり、将来の実践について省察したりする機会を与える必要がある。(Urzúa and Vásquez, 2008)。

2 実践の背景と概要

2.1 実践の背景

筆者は、現在勤務する大学に異動する前に、3年間、国立大学の教員養成課程において、省察を核とした教育実践を行ってきた。そこでは、英語科教育法などの授業において、履修者に授業の振り返りとして、毎週省察ジャーナルを提出してもらい、ひとりひとりにコメントを返したり、小グループで模擬授業の振り返り

とディスカッションを行うなど、きめ細やかな指導を行うことができた。しかしながら、現在担当している私立大学の教職課程の授業では、受講者の人数が多く、指導に工夫が必要である。大人数であっても、知識伝達型ではなく、省察を核とした教員養成を行いたいと考え、3年間の実践を行ってきた。

2.2 実践の概要

本研究の対象となるのは、2012年4月から2013年1月まで開講された「英語科教育法特論」の授業である。受講者数は、83名（男子26名、女子57名）で、3年生76名、4年生7名であった。また、専攻の内訳は教育学科46名、英米文学科36名、仏文学科1名であった。

授業は前期14週、後期14週の計28週で、英語授業実践における理論的な考察だけでなく、具体的な学習活動の事例を理解し、有機的な授業設計ができることを目指した。

省察を促すために、3つの要素が授業に取り入れられた。1つ目が、授業中のディスカッションである。受講者の席は指定され（2週に1度席替え）、できるだけ多くのクラスメイトと過去の学習経験や英語教育の理論についてディスカッションをすることで、多角的な視点を学び、個々の省察が促された。

2つ目として、言語教育履修生のためのポートフォリオ (J-POSTL) を使用した。学期初めと終わりに記入してもらい、ワードファイルで提出してもらった。また、授業の最後10分程度で、チェックリストの中から授業のテーマに合った項目をいくつか取り上げ、ディスカッションをさせた。

A: 青山学院大学教育人間科学部

3 つ目として、毎週授業後に授業の振り返りを電子掲示板に投稿することが求められた。電子掲示板は大学が管理する授業支援用のポータル内に設置され、投稿された振り返りは、受講者のみが閲覧できるようになっていた。したがって、受講生同士が振り返りを読み合う機会となった。また、授業の始めに授業者は口頭で振り返りに対するコメントを述べた。

3 研究目的

本研究の目的は、以下の2点である。

- 1) 英語科の教職課程履修生は、掲示板に授業の振り返りとして何を記述したのか。
- 2) 掲示板に書く行為は、教師としての成長のためにどのような意味をもつのか。

4 研究方法

4.1 分析対象

教職課程履修生が、毎週投稿した掲示板の振り返りのうち、前期7月6日の授業後、9回目に投稿された記述58名分（男子19名、女子39名）を分析対象とした。リーディング指導について扱った4回の授業の初回であり、主に、スキーマ理論、リーディング技能の養成、3段階のリーディング指導について扱った。

4.2 分析方法

アメリカの哲学者・臨床心理学者である Gendlin ら (Gendlin & Hendricks, 2004) が開発した理論構築法 Thinking at the Edge (TAE) を分析手法として用いた。TAE は近年質的研究法への応用が行われ、TAE を用いた研究が少しずつ増えている(e.g., 白田, 2009; 鈴木・得丸, 2008)。

TAE は、「うまく言葉にできてないけれども重要だと感じられる身体感覚を、言語シンボルと相互作用させながら精緻化し、新しい意味を言語表現を生み出していく系統だった方法(得丸, 2010, p.5)」である。分析者はフェルトセンスを用いて、14のステップを踏んで暗黙知を言語化し、構造化していく。

4.3 分析過程

分析過程は、大きく分けて「フェルトセンスから語る」(ステップ1～5)、「実例からパターンを引き出す」(ステップ6～8)、「理論を形成する」(ステップ10～

14)の3部で構成されている。分析にあたり、掲示板に書かれた記述を印刷し、何度も読みこんだ。明確に言語化できないが漠然と身体的に感じられる感覚を言語化し、ステップ1～5の手順を踏んで得られたマイセンテンスは、「自分がなれそうな教師像の具体例をイメージする」であった。次に、ステップ6～9において、データから多様な側面を選び出し、パターンとして言い表すとともに、各パターンを相互に交差させ、データから新たに浮かび上がってくる知見を書きとめた。その後、ステップ10～14において、分析者が保持しているフェルトセンスで用語を選出し、概念を形成していった。

5 結果と考察

結果と考察については、当日発表する。

引用・参考文献

- 1) Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- 2) Fenner, A-B. (2012). The EPOSTL as a tool for reflection. In D. Newby (Ed.), *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* (pp.29-50). Newcastle upon Tyre: Cambridge Scholars Publishing.
- 3) Gendlin, E. & Hendricks, M. (2004). Thinking at the edge steps. *The Folio*, 12-24.
- 4) Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- 5) 白田千晶 (2009). 国際結婚によって来日した言語少数派の母親は第二言語環境でどのような世界を創り上げているか—TAE を用いた質的研究の可能性—『言語文化と日本語教育第』38, 78-80.
- 6) 鈴木(清水)寿子・得丸さと子(智子) (2008). 作文添削活動の実践研究における添削者の学び—TAE 分析を用いた内省的分析『言語文化と日本語教育』36, 11-20.
- 7) 得丸智子 (2010). 『ステップ式質的研究法 TAE の理論と応用』海鳴社
- 8) Urzúa, A. and Vásquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1935-1946.

目標に準拠した評価と CAN-DO リスト作成 (教育困難校の事例)

宮本 順紀^A

アブストラクト: 平成25年4月に高等学校新学習指導要領に基づく指導が始まる。「授業は英語で行う」ということが話題となっているが、その他、言語活動の充実、目標に準拠した評価(観点別評価)の導入と CAN-DO リスト作成が担当教員の課題となっている。それらが一体のものであるという認識を基盤とした、教育困難校での CAN-DO リスト作成事例を紹介する。

キーワード: 学習指導要領、目標に準拠した評価、CAN-DO リスト、CEFR-J、観点別評価

1 CAN-DO リスト作成の背景

平成25年4月から新しい高等学校学習指導要領に基づく指導が外国語科でも始まる。外国語科(英語)ではコミュニケーション能力育成を目標としている点に変更はないが、大きく科目編成が変更された。各高等学校においては、教育課程の編成と教科書の選定が終了し、各教育委員会に届け出を済ませ、目前の授業開始に向けて準備が進められているところである。

今回の学習指導要領の特色の一つに、すべての教科において、「言語活動の充実」が求められていることがある。文部科学省は『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～』を平成24年6月に発表し、言語を知的活動の基盤、コミュニケーションや感性・情緒の基盤と位置づけ、すべての教科での言語活動の充実の方法等について具体例を示している。また、国立教育政策研究所は平成24年3月に『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(高等学校 外国語)』(以下『参考資料』)を発表しているが、この参考資料は外国語科のみならず、すべての教科用のものが発表されており、小・中学校のみならず高等学校においても、目標に準拠した評価を推進しようとしていることの現れである。CAN-DO リスト作成はこの一連の流れの中にあって、外国語科のみに求められているものである。

高等学校の教室で指導を担当する教員には、学習指

導要領の変更とともに、一度に改革の大波が押し寄せてきた感がある。しかし、これらは「実践的コミュニケーション能力」という言葉まで用いて、コミュニケーション能力育成重視の政策を推進しようとしてきたのに、目に見える成果が表れていない高等学校英語教育に突きつけられた最後通告に見える一方、何らかの成果を出す大きなチャンスにも思える。高等学校の英語指導を、英語に関する知識の教授から、英語運用能力の習得の場へと大きく変化させるになるきっかけになるものとしてとらえ、言語活動の充実、目標に準拠した評価、CAN-DO リスト作成を一体のものと認識したい。

2 教育困難校とはどういうところか

朝比奈(2012)は教育困難校での指導経験に基づき、教育困難校の実態をまとめている。現在、教育困難校で英語を担当する筆者は、その内容が概ね実態を映していると考ええる。ただし、発達障害等についてはあまり詳しく言及されていない。教育困難校に通学する生徒には、保護者の指導力の欠如や家庭の経済的な問題、生活環境の問題など様々な要素が影響していると考えられるが、発達障害、場合によっては知的障害が、教育を困難にしている大きな要素になっていると筆者は感じている。発達障害はさらなる反社会的、非社会的行動につながる、いわゆる2次障害を生み出しており、その対応は教員を精神的、肉体的に疲弊させる大きな原因になっていると思われる。

A: 茨城県立茎崎高等学校

一般的な高校生であればできて当然と思われることが「できない」、「できない」理由がわからないという状況で、指導に手間と時間がかかっている。裏返せば、何が「できる」ようになればよいのかという目標をわかりやすくまとめ、生徒や保護者に提示し、教師・保護者・生徒の共通理解のもとで、その実現に向けて指導することが必要である。脳の機能障害が伴っている可能性もある中、どれだけ「できる」ようになるかは見通せないが、活路を見いだすためにも CAN-DO リスト作成は教育困難校では是非取り組みたい。

3 CAN-DO リスト作成の試み

本校は本年度入学生から三部制単位制定時制普通科に改編となった。全日制普通科高校では3年間を見通した外国語科の指導計画を立て、全生徒一律の到達目標に基づく CAN-DO リストを作成することが考えられる。しかし、本校は単位制であるため、科目履修選択状況により、各生徒の達成しうるレベルは変動し、一律の到達レベルを想定することはできない。そこで、科目単位で CAN-DO リストを作成して活用することになる。今回は必修科目である「コミュニケーション英語Ⅰ」の CAN-DO リスト作成に取り組んだ。

本校の場合、定期考査だけで生徒を評価することは困難である。授業へ参加意欲が高くても得点にならない生徒がいる一方で、そういう生徒が得点をとれるような問題を作成すると、参加意欲が低く、時として授業を妨害するような生徒が容易に得点を取るようになる。目標に準拠した評価により観点別評価を実施することで、上記の問題点を解消する必要がある。

そこで、CAN-DO リスト作成にあたっては、『参考資料』をもとに、「コミュニケーションへの意欲・態度」、「外国語表現の能力」、「外国語理解の能力」、「言語や文化に関する知識・理解」の4観点の枠組を用いることとした。能力に関わる観点については、できれば英語学習を生涯にわたって続けて欲しいという願いから、CEFRに準拠した CEFR-J(ver. 1.1)を利用することとした。具体的目標を生徒に自覚させ、年に何度かこのリストにより自分の学習を振り返らせることにより、少しでも英語力の向上を図りたいと考えた。

CAN-DO リスト導入に合わせて、授業は言語活動を充実させた、action-oriented なものにしないといけないことになる。本校の生徒は説明を聞いて理解する

のは苦手としており、実際に何かをやり、それができたという実感を与えることが大切であることは経験的に感じているところである。言語活動の充実を図り、指導と評価を一体化した教育を推進することで、何らかの成果がでることを期待したい。

4 CAN-DO リスト作成から見えてきた課題と疑問

CEFR-J の利用に関しては開発を進めてきた東京外国語大学投野由紀夫教授に使用許可をいただいた。英語学習の全体像を描けない本校生には何が「基本的」なのか理解できないので、授業で学習したことや教科書等書かれているものがベースになるように表現を一部変更した。投野教授から指摘いただいたが、このことにより、CEFR-J とのレベルの相互関係は一致しない可能性が高まった。そもそも高等学校で使用する教科書内容、あるいは授業で行うタスクに必要な語彙や文構造等は CEFR-J ではどのレベルに相当するのか、今後の研究が必要である。

目標に準拠した評価は高等学校卒業生の質の保証につながるものであるとされるが、教育困難校での英語教育はどういう質の保証ができるのか、あるいは求められるのか、このことが作成しながら何度も頭をよぎった。いったい、「コミュニケーション英語Ⅰ」単位修得者は CEFR-J のスケールではどのレベルにあたるのか、あるいはあたるべきなのか、教育困難校の生徒は努力すればそれを達成できるのか。できないレベルであるとするそれは何を意味するのか。

いずれにせよ、CAN-DO リスト、目標に準拠した評価による観点別評価、言語活動の充実を一体のものととらえ、同僚とともに新年度をスタートしたい。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2009) .『高等学校学習指導要領』.文部科学省
- 2) 文部科学省 (2012) .『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～』.文部科学省
- 3) 国立教育政策研究所 (2012) .『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料 (高等学校外国語)』. 教育出版
- 4) 朝比奈 なを (2011) .『見捨てられた高校生たち—知られざる「教育困難校」の現実』.学事出版
- 5) CEFR-J Web サイト <http://www.cefr-j.org>

小中高連携を踏まえた教科書ベースの Can-Do リスト作成試案

長沼君主^A

アブストラクト: Can-Do リストの形での到達目標の設定に関する研究拠点校が各県に作られ、新学習指導要領に基づいた教科書改訂が進められる中、中学、高校のそれぞれの教科書をもとにした教科書ベースの Can-Do リストのあり方を考える。また、小学校の英語活動の教科書も見ながら、Can-Do リストに基づいた学習と評価のアプローチによる小中高連携の可能性を探る。学習者の自律性と自己効力を高める活動の設計の仕方を具体的な Can-Do リストの作例を通して考えたい。

キーワード: Can-Do リスト, 自律学習, 自己効力, 小中高連携

1 研究背景

『国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策』（外国語能力の向上に関する検討会, 2011 年 6 月 30 日）では、提言として、中高において「生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する」ことが掲げられ、学習到達目標を Can-Do リストの形で具体的に設定し、到達度を把握することが推奨されている。また、「英語で何ができるか」を記述した Can-Do リストの設定は、小中高で一貫性のある学習到達目標を作成することに資するものとなることもされている。

こうした提言を受けて、2012 年度から各都道府県において、教育委員会主導のもと中高に拠点校が形成された。文部科学省においても「外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定に関する検討会議」が設置され、Can-Do リスト作成と活用のための手引きが作成されている。

2013 年度からの新指導要領下において、高校では英語の授業を英語で教えることが原則とされているが、Can-Do リストの導入を通して、教科書を教えるのではなく、教科書を何をどのように教え、英語を使って「何ができるようになっていくのか」が問われることとなる。また、各単元における観点別評価が、より長期的な言語発達を示した到達目標としての Can-Do リストにつながっていくような形で記述される必要性もでてくるだろう。

2 教科書ベースの Can-Do リスト開発

学習到達目標としての Can-Do リスト開発にあたっては、「ヨーロッパ言語共通参照枠」（CEFR）などの参照すべき「外部指標」としての言語発達段階を記述した Can-Do リストとシラバスに基づいた「内部指標」としての目の前の学習者のニーズや能力に合わせた Can-Do リストを区別する必要がある（長沼, 2008）。

また、教科書の活動内容から離れた題材に基づいたスキルベースの Can-Do リストは、モジュール的な取り扱いを行うことで、教科書に基づいた学習を補完する上では有用であるものの（長沼, 2009）、教科書の活動そのものからできるようになることを Can-Do リストとして記述していく必要があるだろう。その上で、毎回の授業が「できる感」を感じる場となり、自律学習の促進へとつながっていくことが期待される。

本発表では中高の教科書の活動を①本文の各パートの Q&A 活動、②本文全体の内容理解活動、③本文と関連したテーマのコミュニケーション活動の視点から分析し、具体的な Can-Do リスト開発のための提案を行う。また、小中学校の教科書の特徴に配慮した小中高連携に向けた Can-Do リストの構築を目指す。

参考文献

- 1) 長沼君主 (2008) 「Can-do 尺度はいかに英語教育を変革するか—Can-do 研究の方向性」『ARCLE REVIEW』No.2 (pp.50-77)
- 2) 長沼君主 (2009) 「Can-Do 評価—学習タスクに基づくモジュール型シラバス構築の試み」『東京外国語大学論集』第 79 号 (pp.87-106)

A: 東京外国語大学世界言語社会教育センター

個人研究発表

英日翻訳授業におけるアクション・ラーニングの効果：英語 習熟度（TOEIC スコア）の相違が学習効率に与える影響の考察

John McLean（安田女子大学）

本発表の目的は、大学の英日児童文学の翻訳の授業（15 週間）におけるムードル（e-learning の中核である学習管理システム）を用いたアクション・ラーニング（チームで複雑な問題解決を行わせ、経験を通じて専門的知識を身に付けさせるという教授法）の効果の考察を発表し、翻訳教授法に新風を吹き込むことにある。また、その考察においては英語習熟度の相違が学習効率に与える影響に焦点を当てた

（予稿集の原稿が締め切りまでに届きませんでしたので、アブストラクトのみを掲載します）

国際研究集会 2013 年

真のグローバル人材育成を目指して—その理念と実践—

日程：2013 年4月13 日（土）午前10：00、14日（日）午前10：00

場所：京都大学人間・環境学研究科地下講義室

会費：1000 円（資料、フランス語同時通訳イヤホン代）

懇親会：3500 円（予定）

研究集会と懇親会の参加申し込みは 4 月 7 日までに次のサイトからお願いします。

<http://www.education-langue.com>

語学教育エキスポ 2014

主催：JACET 教育問題研究会

2014 年 3 月 9 日（日）

早稲田大学予定

共催団体を募集します：共催団体の会員は発表資格が与えられます

シンポジウムやワークショップの締め切りは 10 月末

個人研究発表申し込みの締め切りは 12 月末

問い合わせなどは：shien@cuc.ac.jp

小学校教員の目指すべき英語発音： 「正確さ」か「通じやすさ」か

西尾由里^A、猪井新一^B、都築雅子^C

アブストラクト: 2011 年より、外国語活動が必修となり、主に担任教員によるコミュニケーションを中心とした英語活動が行なわれている。ベネッセ等のアンケートでは、約 6 割の教員が、英語活動に自信がないと答えており、教員自身の英語力の向上を望んでいる。そこで、本研究では、これから小・中学校教員を目指す国立大学教育学部 2 年生 26 名を対象に、単語や文章を発音させ、どのような発音が「正確さ」や、「通じやすさ」に関与しているのかを検証し、小学校教員の目指すべき英語発音について提案する。

キーワード: 小学校英語、教員養成、英語発音、正確さ、通じやすさ

1 はじめに

2011 年より、外国語活動が必修となり、主に担任教員が中心となって英語活動を行なっている。ベネッセ (2010) の約 4,700 名の小学校教員を対象に行った調査の結果では、「英語を指導する自信について」の問いには、約 60% が「あまりない」「全くない」と答えている。さらに、猪井 (分担者) の小学校教員 168 名へのアンケート調査によると、半数以上が「外国語活動に負担感」を感じ、その理由として 8 割が「英語発音」ができないこと挙げ、さらに「発音訓練を行ってほしい」という強い要望があった。これらの結果から、現職教員の発音訓練は急務である。

発音には二つの側面が考えられる。一つは、英語学習者にとって、仮に NS (英語母語話者) の発音を目指すことを目標とした場合、どの音声特徴が発音できて、どれができないか、いわゆる「正確さ」ということである。たとえば、西尾 (2000) では、/f/, /v/, /ð/, /θ/ のような摩擦音唇歯音・歯音で、日本語とは異なる調音場所で発音される音素が習得困難であることが報告されている。発音を教える教員は、NS と比べ、自分自身の発音にどのような違いがあり、習得困難かを知っておく必要がある。

二つ目の側面は、習得が困難で、NS のように発音出来ないすべての音声特徴がコミュニケーションの阻害につながるか、すなわち「通じやすさ」に影響する

のかということである。英語の音声・語彙・文法のうち、コミュニケーションを阻害する最も重要な要因となるものを中心特性 (Lingua Franca Core) と呼び、それを確立しようとする試みがされている (Jenkins, 2000; 2002)。日本人大学生対象に中心特性を明らかにしようとする研究はいくつか見られる (Kashiwagi, et al., 2006; Suenobu, et al., 1992; Nishio & Tsuzuki, 2008; Tsuzuki & Nakamura, 2009)。Tsuzuki & Nakamura (2009) によると、英語の /l・r/ の子音が日本語の [r] に、英語の /o:/ が [oo] に置換されたり、不正確にストレス付与されたりなどが、コミュニケーションの大きな障害になっていることが報告されている。したがって、ミスコミュニケーションを招きやすい音声特徴を改善すれば、「通じやすい」発音になると考えられる。小学校での英語教育はコミュニケーションを重視していることから、「通じやすい」発音をめざすという視点は大切である。

そこで、本研究では、これから小・中学校教員を目指す教育学部生を対象に、単語やセンテンスを発音させ、どのような発音が「正確さ」と「通じにくさ」に関与しているのかを検証し、小学校教員の目指すべき英語発音について提案する。

2. 実験

2. 1 実験参加者

国立大学教育学部 2 年生 26 名 (平均年齢 19.4 歳、男性 6 名、女性 20 名) で授業時間 30 分を使用し、音声収録を行なった。録音時間を短縮するため、3 名ひとグループになり、約 10 分間、収録用英語リストを

A: 岐阜薬科大学薬学部
B: 茨城大学教育学部
C: 中京大学国際教養学部

各自で十分に練習したのち、1つの IC レコーダーを使い各人が読み上げた音声を収録した。

2. 2 実験材料

実験材料として、音声収録用英語リストは、先行研究から習得困難であるといわれる音素（西尾, 2000）や通じにくさに関係する音素（Tsuzuki & Nakamura, 2007）を選定した（l, r, θ, ð, v, f, p, ʌ, æ, ʊ, ターゲット音素と呼ぶ）。それらのターゲット音素を含む単語を Wells (2011) の Standard Lexical Sets（標準的な音素の単語集）から選択し、センテンスは、Nishio & Tsuzuki (2008) から選定した。音声収録用英語リストは 10 単語, 5 センテンスで構成されている。long, right, thin, their, van, food, pull hut, firm, coat. (a) Requests for vacations of more than three days should be submitted to the manager two weeks before the vacation begins. (b) You can use electronic wallets to make very small online or offline payments for things like soap or flowers. などである。

2. 3 分析方法

発音の「正確さ」に関しては、音響分析を行ない、音素・ストレス・イントネーションを評価する。「通じやすさ」に関しては、音声を聞き、「通じやすさ」を 5 段階のリカート法で表し(5: Perfectly understandable; very easy to understand. I could get the message easily.—1: Not at all understandable; I could not get a word.), 英語母語話者 2 名により評定させる。ここでは、正確に発音出来ているかではなく、内容がどの程度わかるかということである。

3 結果と考察

3.1 発音の正確さ

発音の「正確さ」に関しては、単語でもセンテンスでも、日本語にない音声は、過剰般化などが起ることが推測される。例えば、先行研究でも指摘されていたように /l・r/ が・日本語の [ɾ] に置換されたり、/r/ が [h] になるということである。また日本語は CV のモーラ言語であることからストレス言語である英語のストレスの実現が不十分である(西尾, 2011)と推測されるが、これらの現象を音響分析から明らかにする。

3.2 発音の通じやすさ

単語に関しては、「正確さ」と「通じやすさ」は相関があり、誤発音された場合は、「通じにくい」、すなわ

ち単語理解に大きく関わると推測される。一方、センテンスの場合は、単語と異なり、仮に誤発音があったとしても、それが文の内容を決定する内容語かどうか等により、「通じやすさ」に影響すると推測される。

4 まとめ

本発表では、学生のどのような音声特徴が、「正確さ」と「通じやすさ」に影響を与えるかを明らかにすることになる。それにより、今後の学生の英語教育、さらには、現職教員への研修などにおいて、英語音声学習項目を選択するための基礎データとなることを期待する。

謝辞：本研究は科研（平成 23 年～25 年、基盤 C、代表：西尾由里、「習得困難度と中心特性に焦点化した小学校教員用英語発音向上マルチメディア教材開発」）の助成を受けております。ここに感謝いたします。

引用文献

- 1) ベネッセ教育研究開発センター. (2010). 『第 2 回 小学校英語に関する基本調査（教員調査）』
- 2) Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. New York: Oxford University Press.
- 3) Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, 23(1), 83-103.
- 4) Kashiwagi, A., Snyder, M., & Craig, J. (2006). Suprasegmentals vs. segmentals: NNS phonological errors leading to actual miscommunication. *JACET Bulletin*, 43, 43-57.
- 5) 西尾由里. (2000). 「年齢要因および学習経験が音素の発音に及ぼす影響について—公立小学校を対象として—」『児童英語教育学会紀要』, 19, 1-15.
- 6) 西尾由里. (2011). 『児童の英語音声知覚メカニズム L2 学習過程において』 東京: ひつじ書房.
- 7) Nishio, Y., & Tsuzuki, M. (2008). Acoustic analysis of phonological features of Japanese EFL speakers - from the perspective of intelligibility. *The 14th Conference of the International Association for World Englishes*, 159.
- 8) Tsuzuki, M., & Nakamura, S. (2009). Intelligibility assessment of Japanese accents: A phonological study of science major students' speech. In T. Hoffmann, & S. Lucia (Eds.), *World Englishes: Problems - Properties - Prospects* (pp. 239-261). Amsterdam: John Benjamins.
- 9) Suenobu, M., Kanzaki, K., & Yamane, S. (1992). An experimental study of intelligibility of Japanese English. *IIRAL*, 30, 2, 146-156.
- 10) Wells, J. C. (2011). *Summer course in English phonetics, UCL, London, 1-12 August 2011*, 105-118.

ごとの Chat Room を提供した。それ以降は、第 1 週から第 15 週まで、1.1.2 に示すように各週のトピックのもとで、PPT を使って講義をした後、各トピックに関連した 3~37 分のビデオを視聴させ、その感想と意見交換をするために Forum や Chat 討議をさせた。

1.1.2 2012 年度

講義トピック自体は 2012 年度も基本的に大きな変更はなく、次の通りである。

第 1 講：コースウェアの紹介と登録、事前アンケート、非言語クイズ、ビデオ視聴と討議①；第 2 講：身体のメッセージ、身体イメージ認識テスト、ビデオ視聴と討議②；第 3 講：動作学、ジェスチャー・クイズ、オンライン討議③；第 4 講：動作学、世界のジェスチャー、ビデオ視聴と討議④；第 5 講：顔の表情、感情表出認識テスト、ビデオ視聴とチャット討議⑤；第 6 講：顔、アイコンタクト、視線、ビジュアル効果、ビデオ視聴と討議⑥；第 7 講：周辺言語、ビデオ視聴と討議⑦、ミニレポート提出；第 8 講：音・騒音、沈黙の世界、ビデオ視聴と討議⑧；第 9 講：擬音語、擬声語、オノマトペ・テスト、接触、ビデオ視聴と討議⑨；第 10 講：空間、距離、ビデオ視聴と討議⑩；第 11 講：時間；第 12 講：色彩、色彩認識テスト、におい、チャット討議⑪；第 13 講：シンボル、ビジュアル・シンボル・テスト、人工物(アーチファクト)；第 14 講：プロジェクト・プレゼンテーションとピアツーピアでの評価；第 15 講：まとめ、異文化コミュニケーション、事後アンケート

2 実践結果の成果

2.1 事後アンケートの結果

2012 年度の履修生は 9 名であったが、事後アンケートが最終週の最終討議の直後であったため、7 名(77.78%)しか回答していないが、そのまとめを以下に簡潔に報告する。

本クラスの役立ち度は、「とても良かった(57%)」、「良かった(47%)」で、各週取り上げたトピックへの満足度は、「とても満足した(29%)」、「満足した(71%)」であった。

講義スタイル、資料の提示の仕方、授業参加スタイルは、「とても良かった(71%)」、「良かった(29%)」で、宿題や授業中のタスク量は、「少し多く感じた(14%)」、「ちょうど良かった(86%)」であった。

フォーラム討議やチャットのスタイルは、「とても良かった(29%)」、「良かった(71%)」で、オンラインタス

クへの参加度は、「極めて十分な共有をした(14%)」、「少し十分な共有をした(71%)」、「十分かどうか分からない(14%)」であった。また、オンラインタスクを通じての学びでは、「とても多くを学べた(29%)」「多くを学べた(57%)」「どちらとも言えないが学べた(14%)」で、グループ・プロジェクトの意義については、「極めて意義ある活動であった(29%)」「少し意義ある活動であった(71%)」で、それらへの参加・貢献度は、「とても積極的に参加し貢献した(29%)」「まあまあ積極的に参加し貢献した(57%)」「参加したが、貢献したかどうか分からない(14%)」、そして、プレゼンテーションの準備と実施は、「とてもうまくいった(14%)」「少しうまくいった(86%)」という結果であったので、履修者たちからの総合的な評価は肯定的であった。

3 結語

従来型の講義スタイルではなく、講義、ビデオ視聴と討議、PDF 及び PPT 資料、個人研究のミニレポート、グループ・プロジェクト・プレゼンテーションとピアツーピアでの評価という Blended Learning の実践的な授業スタイルを提供したことで、これまでにない学習ができ、履修者にとって満足度の高いものとなった。今後もコンテンツを新鮮な者と入れ替えたりして、改善し、同様の CMS 活用のスタイルで授業実践をしていく予定である。

注

- 1) 使用してきた Moodle のバージョンは年度ごとに異なり、2012 年度は 2.2 であったが、執筆時点での最新バージョンは 2.4 である。
- 2) 著者がウェブサイトの維持管理者であり、科目聴講生などには特別に許可を与えてアクセスできるようにしている。

参考文献

- 1) 野澤和典(2006). Moodle を利用したコンテンツ・ベースの授業実践と情報コミュニケーション"『立命館言語文化研究』18(1),立命館大学国際言語文化研究所, 157-168.
- 2) 野澤和典(2007). Moodle を使った多地点間 e-learning 環境の構築と授業実践：非言語コミュニケーション教育を中心に"立命館大学高等教育開発・支援センター『立命館高等教育研究』7, 107-122.
- 3) 野澤和典(2008). Moodle による教材開発・管理"コンピュータ利用教育協議会外国語教育研究部会編『外国語教育と ICT』東京電機大学出版局,100-118.
- 4) K. Nozawa (2011). To Moodle or not to Moodle: Can it be an ideal e-Learning environment?"『政策科学』18(3),立命館大学政策科学部,289-312.

学習に対する動機付けと自律性アップを主眼とする グローバル人材育成プログラム

小野 博 A, 林 裕子 A, 大津 敦史 A, (福岡大学)

アブストラクト: 福岡大学では、分厚い中間層の学生 (TOEIC350~450) をグローバル人材に育成するための英語プログラムを平成 25 年度から共通教育の範囲で始めることとし、それに先駆けて、24 年 11 月から 7 週間のトライアル学習を実施した。対面授業 (コミュニケーション能力育成・グローバル対応力育成ワークショップや Interactive English 等の英語学習) と e-learning による英語学習に参加した「対面組」38 人と e-learning のみを学習する「短期ネット学習者」42 名の学習状況・成果等について、比較分析した。その結果、対面授業と e-learning の組み合わせによって英語力 (TOEIC で平均 111 点、300 点前後が 4 人) の向上と、英語学習に対する自律性アップの学生の育成が可能であることを確認したので報告する。

キーワード: グローバル人材の育成, 短期集中英語学習

1. グローバル人材について

筆者が考えるグローバル人材とは、単に英語力が高いだけの学生ではなく、①好奇心が強く、志を持ち、手が届く夢がある、②生活力が高く前向きな学生である、③日本語力・基礎学力及び社会的知識・国際的感覚等を身につけている、④高いコミュニケーション能力とグローバル対応力を備えている、その上、⑤「仕事に使える英語力」を身につけた学生であると考えている。

そこで、筆者はトライアルの実施に当たりその到達目標を、①まず、英語への苦手意識を持つ学生を「英語が好きな学生」に変え、自から英語学習を楽しむ学生に育てる。②コミュニケーション能力育成ワークショップを実施し、恥ずかしさの払拭と過去の自信のなさへの踏切りをつけさせる。③留学生を配した英語を話さなければならない環境を用意した上でグローバル対応力育成ワークショップによって、英語での会話が自然に進むような学生に育てる。さらに、④英語で話す内容を増やすため、毎日、新聞を配布し、内容について議論することにより、考える習慣を身につけることが重要であることに気づくような意識改革を行うこととした。

2. GAP トライアルの学生募集と選考結果

筆者は月曜日から金曜日までの授業終了後、毎日 3 時間の集中英語学習を計画した。習を計画した。しかし、5 時限に e-learning、6 時限目は対面授業と多様な学習プログラムの実施を計画したところ、仲間の教員から「そんな時

間に学習したい学生はいないよ」と言われ不安になった。そこで、イラストレーターにポスターの制作を依頼し、学生の集まりやすい食堂等の壁面に掲示して参加を促した。その結果、説明会には 200 人以上の学生が集まり、TOEIC の e テストには 180 人の受験申し込があった。選考は TOEIC 350~450 点の学生を優先すること、週末も含めた対面授業の 80%以上に出席し、与えられた e-learning の課題を学習すれば、13 年 3 月に大学が一部補助し Oxford 大学へ短期英語研修に派遣するとした。「対面組」38 名 (TOEIC 356~525)、対面学習には出席しないが e-learning のみの学習を希望した「短期ネット学習者」42 名 (TOEIC 317~725) が学習を始めた。

3. コミュニケーション能力の育成について

最近の若者は知らない人との会話の機会も減少し、コミュニケーション能力が低下していると言われていいる。しかし、筆者は彼らが単にコミュニケーションすることの実際の面白さを知らないだけで、学生に自信を持たせ、機会を与えれば自然に会話が進み、コミュニケーション能力も高まると考えている。そこで、この 2,3 年間、研究を続けている「役者を指導者とするコミュニケーション能力育成ワークショップ」をトライアルプログラムの早期に実施した。学習内容は、顔面ストレッチ、発声練習、大声で笑う、ゲーム (ジップザップ、びゅーンドボン)、パントマイム、宿題の殺陣シーンの体験、その場で相方を指定し次の日までに

A: 福岡大学

皆が笑う漫才を創作するなど、役者の養成機関のプログラムの一部を実施した。午前か午後の約2.5時間のプログラムを2日間実施すると、どの学生も役者の面接評価とコミュニケーション能力評価テストによってコミュニケーション能力が大幅に改善されていることが分かった。また、入学前・リメディアル教育に際し、教員や仲間と良好なコミュニケーションが取れる学生が納得して学習すると、学習成果に結びつくことはすでに述べたが、今回の英語学習でも学習意欲の維持や英語力の向上の成果が実証された。

4. グローバル対応力の育成について

外国や外国人、外国語に広く興味を持たせ、英語力に少々自信がなくても笑顔で留学生と対話したくなる気持ちを持つ学生を育てたいと考えた。また、英語圏以外からの留学生と第2言語としての英語で共にコミュニケーションをとることで、各人の発音の異なる英語を認め合う体験をさせたいと考えた。さらに、受講学生と年齢的に近い留学生が自分の国や社会貢献について自分の考えをぶつけ合い、新しい価値感について考えるきっかけを作らせたいと考えた。そこで、グローバル対応力を高めるため、英語が堪能な留学生を受講学生6～7人に1人配し、共同作業やグループディスカッションによって課題に取り組ませ、学生に話す機会を与えた。覚悟を決めた学生から話し始め、しばらくすると、多くの学生の顔から留学生に対する違和感・恐怖感がすっかり消え、むしろ「新たな発見」への紅潮感が見られ、さすが学生同士だなと感じられるような盛り上がりになった。

5. 英語学習について

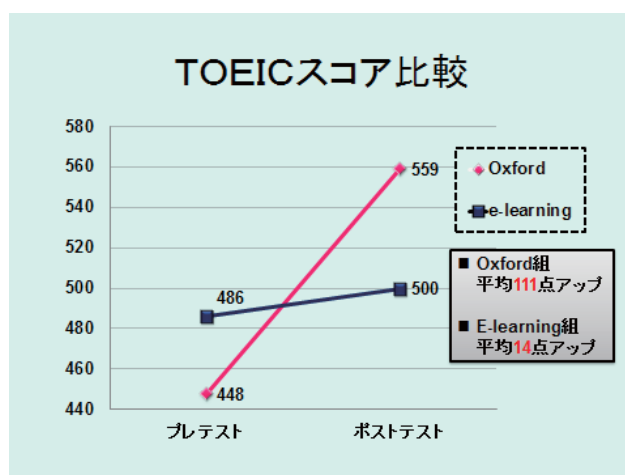
英語教育に際し、e-learning 教材として、①TOEIC 対応の問題数が多く、間違えた問題が繰り返し学習可能な Newton 社の教材と、②興味をそそる多彩な映像を用いた speaking 教材である English Central の2つの教材を用意し、両者の併用学習により英語力のアップと英語学習のモチベーションの維持に努めた。

まず、月～木の5時限に e-learning 学習を実施した。6 時限には Interactive English、TOEIC 講座、ドラマメソッド(コミュニケーション能力育成講座)、グローバル対応力講座を実施し、Interactive English では英語によるプレゼンテーションのためのグループ学

習・グループディスカッションや、プレゼンテーションの準備学習を行った。また、英語に慣れるため、ロスから来日中の教育ジャーナリストによる「英語による授業」も試みた。

6. 結果

学習時間・期間と学生の学習意欲の高揚と持続について7週間の集中学習の成果として、①1日3時間の学習により、「英語による授業」に慣れた(対面組)(英語の前にやることのある学生も)②学部・学科・学年(2～4年生)が異なる学生との共同作業でお互いに刺激しあい、モチベーションの高揚・持続ができた(対面組)③学生は1人では学習が進まなかった(短期ネット学習者)④7週間の英語集中学習で、対面組38人のTOEICの上昇は平均111点(300点前後が4人)短期ネット学習者の学習後のTOEIC対応テスト受験者は20人(全体は41人)で、上昇は平均14点であった。



7. 今後の展開

13年2月現在、試験期間が終了したので、3月の派遣の直前まで事前学習を続け、帰国の翌日、全員がTOEIC IPの受験することにした。今回のプログラムのような短期の派遣研修の場合、特に事前学習が重要であることを学んだので、今後も事前学習を充実させたい。

参考文献

- 1) 小野博他：学習型コミュニケーション能力の測定と育成方策(学習型コミュニケーション能力を高める授業の導入を目指して)、リメディアル教育研究, 2012, 7巻1号, p. 96-103.
- 2) 工藤俊郎：大学生に有用なコミュニケーション能力の測定研究(質問紙調査分析から得た尺度の有効性の検討) リメディアル教育研究, 2013, 8巻1号, (印刷中)

CEFR と『外国語学習のめやす』

(言語共通参照枠の「何」を「どのように」活用するか)

植村 麻紀子^A,

アブストラクト: CEFR の複言語・複文化主義, 行動中心主義は, 『外国語学習のめやす 2012—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』(公益財団法人国際文化フォーラム編) の教育理念・目標から具体的な単元案にいたるまでにどのように反映されているか, また『めやす』のキーコンセプト (3×3+3) やコミュニケーション能力指標 (can-do statements) が, 授業設計にどのように活用されているかを報告する。

キーワード: CEFR, 複言語・複文化主義, 行動中心主義, 『外国語学習のめやす 2012—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』

1 研究の背景

「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で
使用できる共通言語教育枠の総合研究」の Web サイト¹⁾上で公開されている「英語以外の外国語教育の実情調査結果」(2012年11月)によると, CEFR と『外国語学習のめやす』²⁾(以下『めやす』と略す)の認知度はそれぞれ 46.3%, 58.8%, 活用率は CEFR 41.5%, 『めやす』73.8%と開きがある。

回答者の約3分の1を占めている中国語担当教員についてみると, CEFR の認知度は 33%, 「複言語・複文化主義」や「行動主義的言語教育観」という言葉を「聞いたことがない」との回答が約 50%であるのに対し, 『めやす』の認知度は 82.6%, 何らかの形で活用している人が 87%と高い数値を示している。

筆者は試行版から『めやす』作成に携わってきた。『めやす』は作成にあたって CEFR も参照しており, 複言語・複文化主義, 行動中心主義といった CEFR の理念を反映している。しかし上記の調査結果から, そのことが広く認識されていないことがうかがえる。

そこで, 本発表では, 『めやす』の認知度・活用度が高い要因を考察した上で, CEFR の複言語・複文化主義, 行動中心主義といった理念が『めやす』にどのように反映されているかをみる。

また, 『めやす』のキーコンセプト (3 領域×3 能力+3 連繋) やコミュニケーション能力指標 (can-do

statements) が, 授業設計にどのように活用されているかを報告する。

2 CEFR と『めやす』

2.1 『めやす』の認知度・活用度の高さの要因

『めやす』は CEFR 同様, 言語共通参照枠であり, 現場の教員がそれぞれの教育環境や学習者のニーズ, レディネスにそって授業をデザインするためのものであるが, CEFR が学校教育から成人教育までの使用を想定したヨーロッパの市民社会における参照枠であるのに対し, 『めやす』は学校教育での使用を想定し, 「人間形成とグローバル社会を生きぬく力の育成」を目標に掲げている。また, カリキュラムのバックワードデザインからルーブリックによる評価の方法までを具体的に提案している点が CEFR と異なる。セマティック・ユニットやプロジェクト型学習, 語彙・文法表現を習得するための 5+5 アプローチなども具体例とともに提示している。発表後わずか1年(試行版から数えると6年)の『めやす』が冒頭に述べたような高い活用率(73.8%)を示しているのは, 以下のような要因によると考える。

- ① めやすの教育理念「他者の発見・自己の発見・つながりの実現」や教育目標「人間形成とグローバル社会を生きぬく力の育成」, キーコンセプト (3 領域×3 能力+3 連繋) への共感。
- ② 話題分野別・レベル別のコミュニケーション能力指標 (can-do statements) の提示。

A: 神田外語大学外国語学部

- ③ 話題分野ごとの単元案，言語領域の「表現例」「語彙例」，文化領域の「事象例」「扱い方のポイント」などを例示した「実践サポートめやす Web」。

(<http://www.tjf.or.jp/meyasu/support/index.html>)

- ④ 教員研修やワークショップの開催。

- ⑤ 「実践サポートめやす Web」上での情報共有。

特に，②コミュニケーション能力指標があることで，学習言語を使って何ができるようになることを目指すのが明確になり，目標からのバックワードデザインがしやすい。また，話題分野別指標のため，言語と文化を一体化して教えやすい。教室の外での実際の言語活動や他教科との連繫を考え，レアリアを使用したオーセンティックな学びが推奨されている。

また、『めやす』は，全国の中国語・韓国語実施校等，言語教育関係者に 5000 部が無料頒布されたことも認知度・活用度アップにつながっていると思われる。(2013 年 1 月市販版も刊行された。)

2.2 CEFR の複言語・複文化主義，行動中心主義という理念は、『めやす』にどのように反映されているか

CEFR の複言語・複文化主義，行動中心主義は、『めやす』の教育理念や教育目標，キーコンセプト（3 領域×3 能力+3 連繫），コミュニケーション能力指標（can-do statements）に次のように反映されている。

2.2.1 『めやす』の教育理念

教育理念「他者の発見・自己の発見・つながりの実現」の「他者」とは，人としての他者および他の言語，文化，社会を指す。学習言語の母語話者とだけでなく，クラスメイトとの対話や学習言語以外の言語を母語とする人との出会いも，さまざまな気づき・発見をもたらすものとして重視されている。

2.2.2 『めやす』の教育目標

CEFR の提唱する複言語主義は，「複数の言語を学習することによって，それらが相互に作用し，学習者のアイデンティティー形成に関わる。言語と文化の異質性を経験することでその人格全体を豊かにし，アイデンティティー感覚が好ましい方向に発展することを手助けする」ことを目指している。一方，『めやす』も外国語教育を人間教育の一環として捉え，「人間形成とグローバル社会を生きぬく力の育成」を教育目標として掲げている。

CEFR の「日本語版重版に当たって」で訳者の大橋

が指摘しているように，日常生活を基本的に日本語だけでこなしていける日本のような社会でこそ，異なる言語や文化的背景をもつ人々との共生のために，複言語・複文化主義の考えを学び，言語や文化の多様性を尊重する心を育てる必要があると考える。

2.2.3 『めやす』のキーコンセプトとコミュニケーション能力指標（can-do statements）

『めやす』のキーコンセプト「3 領域×3 能力+3 連繫」やコミュニケーション能力指標（can-do statements）には，CEFR の行動中心主義や生涯にわたって自律した学習を続け，言語学習を通じてさまざまな能力や技術を発達させるという考えが具現化されている。また，CEFR の複言語主義は，各個人が使用できる言語にそれぞれ差が生じることを認めているが，『めやす』のコミュニケーション能力指標では，一つの言語においても「見て／読んで理解できること」と「口頭でやりとりできること」と「書いて伝えられること」とを別のレベルに配したりしている。

これまで，外国語習得の最終目標は，学習言語の母語話者のようにその言語を使いこなせることと考えられてきたが，CEFR や『めやす』では，自分が用いることのできる言語を駆使して課題を解決する能力が重視されている。また，その際，言語に限らず様々なストラテジーを使うことも推奨されている。

3 『めやす』のキーコンセプトやコミュニケーション能力指標が，授業設計にどのように活用されているか

実際の報告の際に具体的な単元案を提示して説明する。

4 おわりに

「CEFR は規範ではなく，言語教育にかかわる人に『対話』と『内省』を促すツール」（JF 日本語教育スタンダード試行版）とあるが，『めやす』や CEFR のような言語共通参照枠の果たす役割は大きい。

注

1) <http://www.education-langue.com/home>

2) 『外国語学習のめやす 2012—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』（公益財団法人国際文化フォーラム編，2012 年 3 月）。2006～ 07 年におこなった文部科学省委嘱事業の成果報告書『高等学校の中国語と韓国朝鮮語：学習のめやす（試行版）』をもとに作成された。

ICT 活用による効果的、効率的な第二言語習得法の創出と自律的学習者、教師の育成 (教養中国語基礎教育の事例を通じて)

湯山 トミ子 A

アブストラクト: 日常使用機会の乏しい第二言語習得において、視覚情報の活用と携帯端末を含む e-Learning 活用による習得度の向上は、知識伝達に依拠した従来の語学教育の在り方を大きく変化させている。また学習者の学習動態を基に次の学習、指導を策定できる学習履歴の活用は、自律的学習能力をもつ学習主体と学習者の習得状況に積極的に“学べる”教師の育成も促す。本発表では ICT を活用した中国語基礎教育(“遊”教育)と自律的学習能力の育成、“学べる”教師像等について報告する。

キーワード: 中国語, e-Learning, 第二言語習得, 誤答分析, 自律的学習能力

1 はじめに

筆者は、2000 年より中国語教育コンテンツの開発を始め、2006 年より文部科学省現代 GP 事業の財政支援を受けて大学教養課程における教育改革を目指す教育プラン&システム“遊”⁽¹⁾を構想し、開発、運用を進めている。本発表は、短期間に、効果的、効率的に基礎力の習得を図る“遊”教育プラン&システムの主要な特徴により、ICT を活用した中国語基礎教育、自律的学習能力の育成、“学べる”教師像等について報告する。

2 ICT の活用による補助機能と効果

2.1 中国語基礎教育と視覚情報

単音節孤立語、声調言語、表意文字(漢字)を用いる中国語の学習、教育、特に音声学習において視覚情報の活用効果は非常に大きい。声調言語は、音節の持つ高低変化により最終的な意味の弁別を行うが、非声調言語を母語とする話者にとって、声調感覚を習得するための学習負荷は大きい。特に平板で起伏の乏しい日本語母語話者が一音節内で高低起伏の大きな中国語の声調感覚を習得する場合、模範音声と学習者自身の発音を瞬時に比較し、音声上の相違点を認知し、自己矯正できる力を養成する補助効果は大きい(図1)。さらに表意文字である漢字は、本字のほかに音声を表記する文字情報(ローマ字+声調符号=ピンイン)を必要とするため、一つの単語を記憶するにも多数の文

情報(漢字・ピンイン・意味)を記憶しなければならない。これもパソコン画面の表示非表示の選択により効果的、効率的に補助できる。

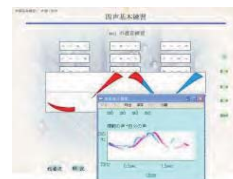


図1 声調波形表示機能と声調感覚の養成

模範音声聞きながらカラー遷移矢印により視覚を刺激し、高低・強弱変化をイメージ化しながら模範音声について学習者が発音し、声調波形表示機能(高低、強弱、緩急)を用いて、模範音声との相違を瞬時に比較する(声調符号自動音声化練習)。“遊”教材の音声はすべて声調波形表示機能を利用できる。

2.2 学習情報の蓄積と分析

2.2.1 演習問題と学習履歴(学習情報)

基礎教育基幹教材(発音と語法の基礎、授業完全同期型)と各種教材(講読・会話・語彙)はWEB上で学習し、演習問題(解説・ヒント付)により個人の習得度に即した学習活動を行える。基礎基幹教材演習問題は、教材の進展(週1課)に即して編成され(図2)、

演習問題	演習問題文	目的語(目的語)	二重目的語
1. 目的語	目的語	目的語	目的語
2. 目的語	目的語	目的語	目的語
3. 目的語	目的語	目的語	目的語
4. 目的語	目的語	目的語	目的語
5. 目的語	目的語	目的語	目的語
6. 目的語	目的語	目的語	目的語
7. 目的語	目的語	目的語	目的語
8. 目的語	目的語	目的語	目的語
9. 目的語	目的語	目的語	目的語
10. 目的語	目的語	目的語	目的語
11. 目的語	目的語	目的語	目的語
12. 目的語	目的語	目的語	目的語
13. 目的語	目的語	目的語	目的語
14. 目的語	目的語	目的語	目的語
15. 目的語	目的語	目的語	目的語
16. 目的語	目的語	目的語	目的語
17. 目的語	目的語	目的語	目的語
18. 目的語	目的語	目的語	目的語
19. 目的語	目的語	目的語	目的語
20. 目的語	目的語	目的語	目的語

図2 演習問題

演習問題	演習問題文	目的語(目的語)	二重目的語
1. 目的語	目的語	目的語	目的語
2. 目的語	目的語	目的語	目的語
3. 目的語	目的語	目的語	目的語
4. 目的語	目的語	目的語	目的語
5. 目的語	目的語	目的語	目的語
6. 目的語	目的語	目的語	目的語
7. 目的語	目的語	目的語	目的語
8. 目的語	目的語	目的語	目的語
9. 目的語	目的語	目的語	目的語
10. 目的語	目的語	目的語	目的語
11. 目的語	目的語	目的語	目的語
12. 目的語	目的語	目的語	目的語
13. 目的語	目的語	目的語	目的語
14. 目的語	目的語	目的語	目的語
15. 目的語	目的語	目的語	目的語
16. 目的語	目的語	目的語	目的語
17. 目的語	目的語	目的語	目的語
18. 目的語	目的語	目的語	目的語
19. 目的語	目的語	目的語	目的語
20. 目的語	目的語	目的語	目的語

図3 学習履歴

個人の誤答頻度、内容により問題提示し、構文ごとのきめ細かな正解率の履歴(図3)により、学習者、教

A: 成蹊大学法学部

員は、学習効果、習得度、達成度を確認し、それぞれの学習、教育の指導指標を得ることができる。

2.2.2 到達度テストと誤答分析

解説、ヒント付の演習問題の学習効果は高いが、正解を見て回答できるため、自力での回答力は確認しにくい。そのため定期的に WEB アchievement テスト“到達度テスト”（15～20 分、出題 50 問、年 4 回）を行い、その量的質的分析（偏差値、正解率、自動誤答分析等）により、学習者は定期試験に向けての具体的準備、教員は最終指導の指針を構築できる（表 1）。

表 1 到達度テストに対する誤答分析（2011）

問題例	受験者数	不正解数	誤答箇所	誤答数	誤答箇所	誤答数
1 我 跟 小 华 一 起 去 大 学。	154	95	5 第 1 句 2 第 1 句	61		
2 我 在 食 堂 吃 早 饭。	154	102	4 第 1 句 2 第 1 句	47		
3 前 天 比 教 高 一 点 儿。	154	122	5 第 1 句 6 第 1 句	42		
4 她 跑 进 教 室 早 来。	154	131	6 第 1 句 2 第 1 句	53		
5 这 家 饭 店 什 么 菜 都 有。	154	140	7 第 1 句 4 第 1 句	55	3 第 1 句 2 第 1 句	40

1、2（前置詞句をもつ動詞文）、4（方向補語を伴う動詞文）、5（強調表現をもつ所有構文）という異なる文型に主語の後に動詞を置くという誤答が生じている。修飾構造を伴う表現の位置が理解されにくい点は、経験知により認識されていたが、「主語の後に動詞」を置くという固定観念が根強いこと、定番の教授法「前から修飾」よりも「主語の後に動詞を置くとは限らない」ことを強調する必要性が再認識された。

3 ICT 活用による運用効果—授業外学習の補助

3.1 モバイル端末での運用——学習者の飛翔

“游”教育プラン&システムは、教育課程（授業準備、授業、定期試験準備）に即して、授業内と授業外の関係学習に使用できる（WEB 無料公開）。授業では、CALL 機能を活用するブレンデッド型で使用し（対面授業と e-Learning の関係と融合）、学習者の“気づき”を重視した運用を基盤とし、授業外では携帯端末（アンドロイド系スマートフォンではすべて、iPad ではフラッシュ制作による基幹教材を除く）で、教材、演習問題、履歴を使用できるため、インターネットを利用していつでも自己の学習情報を蓄積し、達成度、習得度の向上を図り、学習意欲を喚起し、次の学習を推進できる自律的、主体的な学習能力を育成できる。一般に初修外国語学習は、授業外での使用機会に乏しいがインターネットに馴染んだ学習者は、実践機会を求めてチャットによるネイティブ話者との交流、留学、スピーチコンテストへの参加、検定試験受験等、意欲的に多様な学習活動を展開し、自律的学習能力を発揮している。

3.2 完成体の教授者から“学べる”教師の育成へ

教養語学教育では、コミュニケーション言語の習得要

求が高まっているが、実際には基本文法の習得のための知識伝達型教育が根強く行われている。教員の経験知、言語観に依拠した教授法により構築される知識伝達型教育では、本来行動主体であるはずの学習者自身の習得のメカニズムへの配慮が欠落しやすく、往々にして、教師は未熟な学習者を指導する完成された自己完結型の教授者になりがちである。しかし、技能の習得を基礎とする語学教育では、習得度の個人差、相違は大きく、教育は常に多様かつ動的である。それだけに教員の経験知の枠組みに制御されず、学習者自身の学習情報に基づき、効率的、効果的な指導法を的確に生み出せる習熟した教育コーディネイターとしての教師の役割が重要かつ不可欠となる。言うなれば、教育の現場に学び、常に自己の教育観を刷新し、教育者として自律的に成長できる学習能力の高い教師が求められている。

4 ICT を活用した中国語基礎教育の効果と課題

限られた時間数の中で、ICT の活用により、学習者と教師、個人と集合、学内と学外の関係を実現し、質の高い自律型学習活動を支援できる。しかし、それは学習者の学習状況、習得度に応じる創造的な教育観の転換、教師と学習者の相互啓発的な双方向性教育の土台の上に生出される。学習者だけでなく“学べる”主体としての教員育成はまさに現在の重要な課題である。

5 おわりに

ICT 時代の到来は人類における火の使用に匹敵する文明の進化、文化革命とさえいわれる。ICT は、デジタル世代の学習者、教師には、日常の生活ツールであるが、教育活用に抵抗をもつ教員層も少なくない。グローバル化の進む現代社会が求めるコミュニケーション力の育成に対して ICT がもたらす補助効果、言語習得における意義を繰り返し提起し続ける必要がある。

注 1）平成 18 年度採択「進化する教養教育と国際化新人材の育成：基礎力活用による中国語コミュニケーション能力育成展開プラン“游”」URL：http://gp-you.seikei.ac.jp 報告書、パンフレット、関係論文は同上 URL 参照

参考文献

1) 注 1) に同じ

日中対峙討論に見るフレキシブル・アイデンティティの変容

佐藤 航平^A, 井上 智貴^B, 田邊 稔貴^C, 千葉 薫^D,
中澤 一平^E, 仲俣 将樹^F, 西野 里沙^G, 砂岡 和子^H

アブストラクト: 外国語教育において文化を集団で括るステレオタイプな異文化理解教育はもはや支持されない。しかし複言語・複文化主義を目指す教育は外部要因により参加者を“想像の共同体”へ追い戻すことがある。本発表は日中両国の学生が対峙したテレビ討論番組を例に、メディアという場の先約条件に加え、文脈呼応的、状況埋込型のアイデンティティ意識の高揚過程を、アンケート調査を中心に記述を試みる。併せてフレキシブル・アイデンティティの涵養について提言を行う。

キーワード: テレビ討論, メディア, 想像の共同体, アイデンティティ, 複言語主義

1 研究の背景と目的

筆者は15年来、アジアの4大学間を結んで異文化交流授業を行っている。中国の北京大学、台湾の淡江大学、慶應義塾大学、そして早稲田大学を遠隔ビデオ会議システムで接続し、テーマを決めて討論を行う[図1]。どの接続地点にも留学経験者や海外からの留学生が在籍するようになり、4大学それぞれが多文化・多言語の集団である。討論用語は中国語と日本語を隔週交互に使用する。言語資源を動員し互助通訳することで、母語話者との討論に支障はない。会議は学生たちが自主的に運営する。テーマは恋愛、留学、料理、音楽など身近な話題が好まれ、個性溢れる議論になる¹。

平素、国境や民族を意識することなく交流していた学生同士だが、テレビ討論出演では場の要請に応じ、それぞれの民族同一性に即した振る舞いをするようになる。番組終了後、討論参加者全員と、中国留学生が多い早稲田大学の講義クラスを対象に、本番組へのアンケート調査を実施し、前者11名、後者14名、計25名の有効回答を回収した(中国語)。以下これによって討論参加者の意識と異文化理解行動について観察する。

2 民族同一性の孵化装置

- A: 早稲田大学政治経済学部
B: 早稲田大学社会科学部
C: 早稲田大学法学部
D: 早稲田大学文化構想学部
E: 早稲田大学政治経済学部
F: 早稲田大学教育学部
G: 早稲田大学政治経済学部
H: 早稲田大学政治経済学部

¹ アジア学生ネットワーク討論テーマリスト
<http://www.f.waseda.jp/ksunaoka/>

日中学生討論「東京⇄北京 学生たちの対話 どうなる! 日本と中国」は2012年暮れに3時間余収録し、50分弱に編集され、翌年1月13日にNHKBS1で放映された。領土問題をめぐり両国の政治対立が頂点に達した時期、NHK側が企画した番組である。北京大5名、早大6名と司会・教員・ゲストが加わり9名となった[図2]。2名を除き、両校とも遠隔授業の履修者である。



図1 平素の遠隔ビデオ会議

(時計回りに北京大・早稲田・慶応・台湾淡江)



図2 NHK 番組出演 (左, 北京大・右, 早稲田)

NHK側の要請で、北京側は中国人、早稲田側は日本人に限定した。東京と北京それぞれ撮影チームが入り、授業時とは異なり日⇄中同時通訳を介し討論を行なった。討論は脚本に沿い、「反日デモ」、「中国のメンツ」、「今

² <http://pid.nhk.or.jp/pid04/ProgramIntro/Show.do?pkkey=106-20130113-11-26291>

後の日中関係」,「中国脅威論」,「嫌中と嫌日」などをテーマに進行した.特に北京大生にとって敏感な話題だけに誤解を招かないよう言葉遣いに注意したという(CNSH3)³.国別対面着席,遠い視線距離,母語での発言など,参加者の“想像の共同体”が孵化する装置がセットされた.

3 文脈呼応と状況埋込型アイデンティティ

討論開始後,司会者は社会的な話題を引き出そうと,「中国/日本/北京大学/早稲田大学の皆さん」など,常に複数属性形で呼びかける.こうして討論番組という文脈に連鎖し自分が果たすべき役割の同一化が行われる[Discourse identity](Charles Antaki1998).学生側も,「私達/僕達」「我们(私たち)/你们(あなたたち)/他们(あのひとたち)」など複数代名詞で呼応する.参加者は一年近く交流した仲間であり,通常はそれぞれ名前を呼び合っていた.呼びかたの属性変更は,発話の質に影響を与え,民族的アイデンティティを高める要因とある.

事実,参加者中,7名が自分の民族や国家を「意識し」(CSLH3,CSL02,CNS02),「否」(CNS03)と答えたのは3名で,多くが民族同一性に惹かれたことがわかる.ナショナリズムはユートピア的な価値を伴い,“国民”という言葉には自己犠牲を伴う愛情を喚起する(ベネディクト・アンダーソン1983).厳しい討論内容であったにも拘らず,参加者全員が「達成感」を持ち,「難しい話題を語り合い」(CSLH1),「本音が聞けて」(CSLH1),「相互認識の違い」の理解が深まった(CNS09,CSL01)と感じている.収録後の個別インタビューでも「楽しかった」と興奮気味に語る学生が多数を占めた.

一方,一貫して一人称「僕」で発言するのは俳優のS氏である.アンケート調査で一番印象に残った発言者に半分以上の学生がS氏を挙げる(CNS08,CSL02).特に中国人学生は一人称で語るS氏の“忠告”を真摯に受け止めた.

³ アンケート調査の回答者属性を以下のように分類した.最後の数字は人数.

Chinese Native Speaker at home (CNSH), Chinese Native Speaker in Overseas (CNSO), Learning Chinese as a second or Foreign Language in Overseas (CSL0), Learning Chinese as a second or Foreign Language at home (JSLH)

討論者が国や民族を意識するのは,例えば次のような場面である.北京大生が初めて日本人から「中国脅威論」や「過去の日本の謝罪歴」を聞いたとき,中国人として自分の認識不足を感じる.同様に早稲田学生は,北京大生が「中国にとっての日米同盟の脅威」「廉価な中国製品への感謝の気持ち」「日本人の歴史意識の欠如」について語ったとき意識している.社会的配置や制度と結びついて顕在化する自己民族同一性は[Situated Identity]といわれる.

4 フレキシブル・アイデンティティの涵養

以上,メディア型テレビ討論による制約条件に加え,通常とは異なるアイデンティティを抱くことにより,交流意識がどう変化するのか記述を試みた.

トランスナショナルな時代にあつて,民族意識やナショナリズムの高揚は一般に抑制すべき対象とされる.今回の討論は,与えられたテーマの要求もあり,双方が積極的に民族意識に説明を加えた.片方の開示が他方の意識を顕在化する作用が働き,結果としてより上部構造の理解を促す結果となった.

15年間,脱ステレオタイプな異文化教育を目標に環境構築にあたってきたが,今回の経験によって,むしろ主体的に自他の民族アイデンティティを開示し⁴,対話を行うことが相互理解を深めることを知った.異文化理解を文化領域だけに閉じ込めず,平素から政治経済分野を含めた議論に参加し,他分野との交流を推し進めることが求められる.

そのためには交流参加者が強靱で柔らかなアイデンティティを涵養することが必要であろう.アイデンティティそのものは本質的な属性ではなく,環境や状況によりダイナミックに変容する.その中で,フレキシブル・アイデンティティの保持とは,文化などが接触しあう境界において,脱中心的で柔らかく,かつ超然とした自己同一性を保つことである(近藤聡2008).

引用・参考文献

- 1) ベネディクト・アンダーソン(1987),想像の共同体:ナショナリズムの起源と流行,白石さや,白石隆訳,リブレポート
- 2) 近藤聡(2008),カナダにおけるメディアリテラシーの発祥,浜本純逸先生退任記念論文集,溪水社
- 3) Charles Antaki & Sue Widdicombe(1998), Identities in talk.,Thousand Oaks

⁴ [Transportable Identity]に同じ(Charles Antaki1998).

コミュニケーション型な読解指導法 発問からインタラクションへ

細川博文^A

アブストラクト:学習指導要領でコミュニケーション能力の育成が求められ、高等学校においては英語で授業を行うことが期待されている。本研究の目的は読解指導を基本としながら発問からインタラクションへ繋げる方策の構築を目指すことにある。インタラクティブな授業を実施するためには、発問内容・語り・フィードバック・ジェスチャーを伴う感情移入など複数の要素の統合が必要であることを教室談話の質的分析を通して検証する。

キーワード: 読解指導, 発問, インタラクション, 語り

1 研究の背景

本発表は筆者が関わった私立中学・高等学校の約 3 年にわたる授業研究を基に、教師と生徒の教室談話に焦点を当て、コミュニケーション型な読解指導法、特にインタラクティブな授業の特徴について研究の途中経過を報告する。

学習指導要領が 10 年ぶりに改定され、中学校では 2012 年度に全面施行された。高等学校でも 2013 年度入学生から順次施行される。中高 6 カ年の教育を通して求められる力は、「言語や文化に対する理解」および「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」である。特に、中学校では 4 技能を統合した能力、高等学校では情報の正確な理解と伝達に焦点を当て教育を行う。換言すれば、あやふやな理解ではなく、しっかり理解し、正しい英語で表現する力が求められていると言える。こうした目的を実現するために、中学校では授業時数が年間 35 時間増加し、高等学校ではより統合型の「コミュニケーション英語」科目が編成された。

これ以外にもできるだけ授業で英語を使ってコミュニケーション力を育成することが求められているが、長年の文法訳読式授業から抜けられない現場の事情がある。中学校では指導法に変化の兆しが見られるが、高等学校においては大半が未だに文法訳読式授業である。1970 年代からコミュニケーション型な授業が推進されてきたが、掛け声だけで現場に浸透していない。原因の 1 つは、インタラクションを起こす授業に関する具体的な事例研究が弱い点にある。

本研究は、中高の現場での授業研究 (lesson study)

を通してインタラクティブな授業が持つ特徴を質的に分析したものである。

2 授業研究

筆者は過去 10 年にわたり私立の中学・高等学校の研究事業に関わってきた。研究校は SELHi の指定を 2 回受け、その後文科省の「英語教育改善のための調査研究事業」の指定を受けた。事業終了後は、現在に至るまで 3 年間授業研究を行っている。

研究校は女子の中規模校(中学 3 クラス、高校 4 クラス)で、生徒の能力も特に高いわけではない。英語科目の時間数は公立学校に比べると若干多いが、イメージ的な教育は行っていない。

指導法についてもそれぞれの教師が異なる価値観を持ち、共通意識を持っていないのが長年の課題であった。したがって、教え方は学年・教師によってかなりばらつきがあった。

文科省の研究事業が終了した 3 年前から、原点に戻る意味で授業研究が始まった。1 年に 1 回全ての教員が校内で公開授業を行う。公開授業は全ての英語教員が参観し、ビデオに録画する。また、担当教員は指導案を書き、他の教員が評価シートを使って指導案及び授業を評価する。さらに、放課後に振り返りセッションを開きその日のうちに授業を分析する。

筆者はこれまで全ての公開授業(27 回)を参観し、振り返りセッションに出席した。最初の 1 年は授業の指導法や組み立てにばらつきがあり、振り返りセッションでも表面的な情報交換しか行われず成果が上がらなかった。しかし、1 年が経過したあたりから、それぞれの教師が授業を工夫するようになり、振り返りセッションでは突っ込んだ

A: 福岡女学院大学人文学部英語学科

意見が交換されるようになった。また、その頃から教員集団に共通意識が芽生え始めるのを感じた。

授業でも発問に変化が現れた。教師達は英語を使った授業の中で発問することの難しさを感じていたが、年を追うごとに発問が細かく生徒の背景知識を意識したものへと変わってきた。また、それまであまり行われていなかったペアワークの回数が増えてきた。つまり説明中心の授業からことばを使う授業へと変化した。研究授業は現在も進行中であるが、まだまだ課題は多く教師によって指導力に差がある。しかし、授業研究を通して授業中の教室談話の重要性をそれぞれの教師が意識するようになったのは大きな成果である。

3 インタクションを可能にする要素

上記の授業研究を通して、インタクションが起こる授業には少なくとも次のような特徴があることが分かった。

①発問が具体的で細かい：

読解指導ではパラグラフのほぼ全ての文について事実確認や推測を促す質問が与えられている。テキストの表面的な意味の確認ではなく、既有知識を使って行間を読ませる質問も多い。こうした質問を繰り返すことで、日本語に訳さなくても生徒は英語を理解できるようになる。つまり、「和訳」＝「理解」ではないことを教師が認識し、発問を通して理解を促している。

②指示が具体的：

授業中の生徒への指示が具体的である。例えば、ペアワークなどをさせる場合、教師が何を求めているのか、どのようにペアワークを行えばよいのか、ハンドアウトを使うのか使わないのかなど具体的に指示をすることで、生徒が不安を抱かず取り組めるように配慮している。

③Focus-on-Form が巧みに入る：

英語を使った授業では教師と生徒、生徒と生徒のコミュニケーションの機会が増える。当然英語の間違いも多くなる。その時、教師は自然に会話の中で間違いを指摘して文法に注意を促している。間違いの指摘及び修正は多様であり、理解中心の授業の流れを損なわない自然な形で文法練習が行われている。

④ジェスチャーを伴う談話：

英語がジェスチャーを伴って生徒に伝えられている。特に中学では誰が・誰にといった指示や動詞の意味を補足するジェスチャーが多く見られ、生徒の理解を助けている。ジェスチャーはインタラクティブな授業ほど多く、その重要性については今後さらに研究の必要がある。

⑤クラス全体を包み込む「語り」

教師の発話が決して教師対個人に終わらず、クラス全体を包み込む「語り」になっている。この点は特に重要で、インタクションが起こりにくい授業では教室談話が局所的なものになっていることが多い。このような談話は、いくら多く交わされてもクラスを包み込むものになり得ない。インタラクティブな授業では、教師が全員に語りかけ、1人の生徒から出た意見や質問を他の生徒やクラス全体に戻す作業を行っている。

ここで言う「語り」には、昔から代々語り伝えられてきた口承文学に通じるものがある。これは人間が昔から大切にしてきた力であり、今でも潜在的に持っている力であるとする。語りは一方的に行われるものでなく、相互交渉的な性格を持った言語行為と言える。つまり、語り手は語る材料(テキスト)と語りの対象(生徒)をしっかり理解して、相手に分かりやすく伝える役割を担っている。また関連する事柄についてさらに語りあい、その中で理解を深めていこうと努力する。インタラクティブな教師は、こうした語り手としての素質を備えている。

3 まとめ

以上の特徴をまとめると、インタラクティブな授業を行う教師は、生徒の理解度(言語知識および背景の一般知識)に対する認知が的確で、クラス全体に表情豊かに「語り」ができる能力を持っていると言える。換言すれば、文法訳読式授業は教師からこうした「語り」の技能を取り上げ、授業を「説明」的なモノローグに変えてしまったと言えるだろう。

コミュニケーション型指導法が欧米で研究され、それが日本に伝わったとき、多くの日本人教師は異質な指導法と感じたのではないだろうか。また、英語を使って英語を教えることに違和感を持った教師もいたであろう。しかし、インタクションを「語り」という概念に置き換えると、より身近なものとして指導法を捉え直すことができるかもしれない。

「語り」という概念は説明しにくく、真の意味が伝わらないこともある。しかし、あえてこのことばを使うのは、教室談話が「個・個」を基本とする通常のダイアログとは異なる性格を持っているからである。教師の「語り」によって、クラスの生徒全員がインタクションに参加する「場」が構築され、それが習得の「足場」となっている。「語り」の研究は外国語の指導法を大きく変える可能性を秘めていると考える。

統一的基準に基づく入学前英語教育用教材の開発について

永井典子 A, 綾野誠紀 B, 岡田圭子 C, 中西貴行 D

アブストラクト: 本発表では、自律学習を支援するための入学前英語教育用教材の在り方について検討する。また、科学研究費に基づく共同研究により開発した教材の一部を紹介する。本教材には、2 つの特徴がある。先ずは、大学教育に相応しい教材内容とする為に、CEFR の B1 レベルの読解タスクを、A2 レベルの学習者に適した形の教材にしたことが挙げられる。次に、自律的学習を支援する為に、学習の振り返り、目標の設定、学習計画の策定を行うポートフォリオを開発し、教材に組み込んだ。

キーワード: 入学前教育, CEFR, ELP, 自律的学習, 英語読解

1 研究目的・背景

大学入学者選抜競争の緩和による入学者の英語能力の低下や選抜の多様化により、同一高等教育機関においても学生の英語能力の格差が広がり、大学入学前教育の必要性が高まっている。入学前教育は、大学入学時に必要な英語能力を具体的に提示し、その能力に到達していない学生を対象として実施するのが理想的である。しかし、実際には入学時に必要な英語能力が提示されず、担当教員の独自の判断でなされている場合も少なからずあるようである。

そこで本研究では、(i) 入学前英語教育の到達目標に基づく高等教育機関としての英語教育に相応しい入学前教育のあり方について検討し、(ii) 教材の具体案を提示することを目的とする。

2 教材が依拠する統一基準と教育内容

入学前英語教育教材が依拠する基準として、CEFR¹⁾を採用した。(i) 汎用性の高い国際的な基準であること、(ii) 言語活動別の *can do* リストが提供されていること、(iii) 個別教育機関のニーズに合った言語教育へ文脈化するための詳細な指針及び CEFR に基づく言語教育を支援するツールが数多く提供されていることが、CEFR の採用理由として挙げられる。

本教材は、情報を得るための読解能力養成に焦点を絞った。膨大な情報から必要な情報を効率的に読み取る能力は、発信能力育成への礎ともいえる能力であり、高等教育を始めるに当たり、不可欠な能力だと判断したからである。また、入学前教育が直面する教育環境の制約にも考慮した結果である。つまり、どのような教育環境においても学習者が無理なく学習できるという点からも読解能力の育成に焦点をあてた教材とした。

到達目標については、CEFR の情報収集・議論 (Reading for information and argument) のための読解能力記述文に基づき作成した。目標とする熟達段階レベルは、本教育の対象学習者の英語能力から判断すると A2 レベルが最も相応しいように思われる。しかし、A2 レベルでは、平易な広告、パンフレット、メニューなどから必要な情報を読み取る状況依存のスキミング能力の育成に焦点が当てられているが、高等教育の導入教育としては、この教育内容は必ずしも適切とは言えない。そこで、本教材では、以下の B1 レベルの能力記述文に依拠し到達目標を設定した。

情報収集・議論の為の読解に関する記述：B1 レベル

・Can recognize significant points in straightforward newspaper articles on familiar subjects.

・Can recognize the line of argument in the treatment of the issue presented, though not necessarily in detail.

・Can identify the main conclusions in clearly

A: 茨城大学人文学部
B: 三重大学人文学部
C: 獨協大学経済学部
D: 常磐大学人間科学部

signaled argumentative texts.

ただし、本教育の対象学習者の多くが A2 レベル以下であると予測されるため、読解テキストの語彙は English Profile を、文構造については Waystage²⁾を参照し、さらに文の長さや複雑さなどは、CEFR に依拠した A2 レベルのテキストを調査し、A2 レベルの言語特徴にとどめた³⁾。さらに、読解教材では、テキストタイプにより、情報の提示方法が異なるため、CEF-ESTIM に基づき、narrative, descriptive, expository, argumentative の4種類のテキストタイプを用い、主情報とその他の情報を取捨選択できる読解能力の育成がはかれるようにした。

3 自律的学習を支援する方法

入学前教育において、学習者は、自律的に学習することが前提となっており、その学習を支援するツールを提供する必要がある。そこで、本研究では、自律的学習を支援するために、これまでの学習の振り返り学習計画を立案し、学習目標に対する達成度を自己評価し、次の学習へ発展させるサイクルを意識することを可能にするポートフォリオを読解教材と一体化させた。ポートフォリオの構成物は、高等教育用に作成された2種類の ELP、つまり、European Language Portfolio for University Students と ELP Higher Education を参考にし、日本の大学における入学前英語教育にふさわしい内容や形態に修正した。ポートフォリオは、(i) 学習経験の振り返り、(ii) CEFR に基づく具体的な学習目標の設定、(iii) 学習計画の策定、(iv) 学習記録、(v) 学びの振り返りを含む。

(i) の学習経験の振り返りでは、様々な学習体験をリストアップすることで、これまでの学習を可視化し、過去の英語学習を振り返ることを目標としている。(ii) の学習目標は、CEFR の言語運用能力記述に基づいて作成した。しかし、CEFR の言語運用能力記述は、汎用性の高い抽象的表現であるために、学習者が適切に自己評価できないとの報告がある⁴⁾。例えば、学習者が、自己の読解能力を判定する場合、記事の話題や語彙及び文法項目によって、その判断は大きく分かれる可能性がある。そこで、本教材では、B1 レベルの情報収集・議論のための読解に関する能力記述をテキストタイプ別に作成し、更に、実際のテキストに則した

具体的なチェックリストを提供した。過去の学習体験、および、現在の読解能力の自己評価、及び提供される教材の量等を勘案し、(iii) で学習者自ら具体的な学習計画を策定する。この計画に従い、実際の学習を (iv) により、モニターし、記録する。さらに、(v) の振り返りでは、学習教材に基づく、具体的なチェックリストを用い「できたこと」、「まだできないこと」を明確にし、次の学習計画策定の改善へと導く。このように読解教材とポートフォリオを一体化し、日々の学習を重ねていくこと、自律的学習にも資すると考える。

4 試験的使用結果と今後の課題

本教材を、大学1年生28名を対象に試験的に使用し、ポートフォリオが適切に使用されたかどうか調査した。その結果、過去の英語学習や文化的体験を振り返り、英語学習の取り組みを考えるきっかけになったかという問いに対し、17名(60%)が「そう思う」と回答し、「自分が今までに取得した資格などから、自分の英語力を考えた」などの好意的評価が得られた。自己評価に関しては、21名の学生(75%)が、「適切にできた」と回答しており、具体的な評価チェック項目が機能していると考えられる。今後は、実際の入学前教育の学習者を対象として本教材を試験的に使用し、読解テキストの難易度などをチェックし、改善を加え、一般に公開することを目指す。

※本研究は科学研究費助成金基盤研究(C) (22520613) の助成を受けたものである。

引用・参考文献

- 1) Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge University Press, 2001.
- 2) J.A. van EK and John L.M. TRIM: Waystage 1990, Cambridge University Press, 1991.
- 3) Noriko NAGAI, Seiki AYANO, Keiko OKADA and Toshiyuki NAKANISHI: Adaptation of the CEFR to Remedial English Education in Japan. Language Learning in Higher Education, 2012, vol. 1, pp. 35-57.
- 4) Yoko SATO: Using *Can Do* Statements to Promote Reflective Learning. In M. G. SCHMIDT et al. (eds.), *Can Do* Statements in Language Education in Japan and beyond: Application of the CEFR, Asahi Press, 2010, pp. 184-199.

日本人大人学習者の「英語を共通語とする」異文化コミュニケーション力を育むハイブリッド教育法 (第二言語習得理論を応用した明示的指導過程、また評価法)

堀 八重子^A

Abstract: The pragmatic-focused pedagogical model introduced has some effects for adult Japanese learners of English as a lingua franca not only in developing pragmatic ability in one native variety of English, but also in helping the learners grow as “intercultural speakers” who are able to appreciate the diversity of languages and cultures and look for a mutual “third place” in peoples’ values and attitudes in cross-cultural communications and to express themselves from respective “third place” perspectives. **Keywords:** pragmatics, current cross-cultural communication studies, adaptation of interpreters’ training methods in second language acquisition

1 研究の背景

グローバル化が変遷し続ける中、特に批判的教育論以降(critical social/language pedagogies, 1990s~)言語教育の目的が再考されつつある。従来の目的は、主に母国語とする人々(NSs)の文化・社会的規範に基づく外国語・第二言語の習得であった。しかし、自国の言語・文化と異言語・異文化を比較、省察し、異文化コミュニケーションにおいて不可欠である“第三の場所(a third place)”を探究し続ける姿勢を育み、そしてその“第三の場所”から自分を表現できる「intercultural speaker」を目的に含むべきであるとする議論がある。また、この目的に即し、理論的裏づけのある教育法の確立、そのための調査の必要性が高まっている。この必要性に答えるべく、様々な背景の人々と「英語を共通語として」人間関係を築き社会に参加していく日本人大人学習者が、「intercultural speaker」として成長することを長期的目標とする教育法を提案する。授業をひとつの異文化コミュニケーションの場ととらえ、学習者、そして指導者が社会の一員、“大人”として既に蓄積してきた知識、経験を最大限に生かすことができるように配慮した。

2 ‘ハイブリッド’ 教育法

2.1 理論的裏づけ

理論的正当性をもたせるため、NSs 語用的能力の習得 (Speech acts を中心とする) を目的に、第二言語習得分野で実証された理論 (言語心理的理論 /psycholinguistic theories、社会文化的理論 /sociocultural theories 両方において) を応用し発展してきた明示的指導・評価過程(explicit instructional/assessment procedures) (e.g. 石原、2009) を基盤とした。そして、批判的教育論以降 Cultural Studies の分野で議論、調査されている(e.g. Liddicoat et al., 2003) “第三の立場” の探究に要する“インターアクションによる二つの機会”、「活発に発話を試す(active experimentation)」と「自・他を観察、省みる(reflective observation)」を指導過程に組み入れ、さらに進化させた(Hori, 2012)。

2.2 特徴

いわば‘ハイブリッド’といえるこの教育法の指導過程は、学習者の(あ) NSs 語用的表現、また異文化コミュニケーションで役立つあいづち、確認、明確化等の表現(ここでは“Basic English”とする)を蓄積する

A: 横浜美術大学 (非常勤講師)、通訳・翻訳

ことを助け、(い) 日本語・文化と英語(Englishes)・文化的背景を比較、省察して各々の“第三の場所”を育む姿勢の確立を促し、(う) その“第三の場所”から英語で自己表現する(ここでは“3rd English”とする)力を向上させていくように構築されている。評価においても(あ〜う)について多角的に評価する。図1にこの循環型指導過程を簡潔に示した(ステージ1〜6)。

- (→) ステージ1: 体験型意識上げ
- + ステージ2: 社会文化的背景の説明
- ステージ3: 認識の変化を確認・共有
- (→) (ステージ1へ)
- ステージ4: “Basic English”の“消化”・蓄積
- ステージ5: “Basic English”を利用、応用して“3rd English”の実践
- ステージ6: “3rd English”の自他評価、認識の変化を確認・共有 (→) ステージ1へ・・・

図1: ハイブリッド教育法 循環型指導過程

前述「活発に発話を試す」の機会として、図1ステージ1に、逐次通訳訓練法を一般学習者用に応用したスクリプトによるロールプレイ(日→英、英→日)を活用した。日本語で発話することで、語用的理解を助けるだけでなく、日本語・文化と英語表現(Englishes)・文化・社会的背景の比較、省察の機会、英語を共通語とする異文化コミュニケーションを体験する機会を提供する。日本人指導者に準備しやすいという利点もある。「自・他を観察、省みる」には、“第三の場所”を探するために体験を振り返り「英語」に対する認識の変化を書きとめ、共有し合う機会をステージ3、6に設けた。“Basic English”の“消化”・蓄積(ステージ4)では、指導者は必要な情報を伝える役目を担い、学習者は“消化”において得意とする、また慣れている方法を選択することができる。“3rd English”の実践(ステージ5)では、「英語で言えること」ではなく、「“第三の場所”から自分の言いたいこと」を表現するために、まず日本語でダイアログを創りそれを学んだ“Basic English”を利用、応用して英訳する。全体を通して、三つの種類のインターアクションを指導過程に融合させた。それらは、学習者同士(ステージ1, 5)、情報提供者としての指導者と学習者(ステージ2, 4)、指導者を含む授業参加者全員(ステージ3, 6)である。

3 効果と課題

第一回質的アクションリサーチ(Hori, 2012)結果は、すべての学習者にそれぞれの“第三の場所”の発露を促し、自分の「intercultural speaker」像をイメージさせる効果があることを示した。さらに、指導者を含む授業参加者が「intercultural speaker」として成長する相乗効果があることも確認でき、指導過程に組み入れた“インターアクションによる二つの機会”が機能することを示唆した。いくつかの第二言語習得理論がこの教育法にも応用されうることも示された。しかし、“3rd English”においては、学習者が既にもつ能力と“Basic English”の消化度が影響するため個人差が見られた。注目すべきは、学習者が“3rd English”を実践することで、“Basic English”に関することに加えて、文法、単語・慣用句、発音など各々の弱点を痛感し、短期目標を立てるに至ったことである。よって、“3rd English”能力を向上させていくには、それぞれの短期目標達成の手助けをしつつ、指導過程に“Basic English”を確実に“消化”させていく工夫が必要であることがわかった。第二、三回アクションリサーチでは、指導過程に既存の教科書を一部活用して学習者の“Basic English”等の“消化”を充実させる形をとった。現在調査結果を検証中である。本教育法が、様々な言語を指導する方々に参照、また応用されると幸いである。

参考文献

- 1) Hori, S. Y. (2012). A small-scale exploration of introducing a pragmatic-focused pedagogical model for some adult Japanese learners of English as a common language, *Asian EFL Journal*, 2012, 8, (1). <http://asian-efl-journal.com/theses/>.
- 2) Ishihara, N. (2009). Teacher-based assessment for foreign language pragmatics. *TESOL QUARTERLY*, Vol. 43, No. 3, September 2009.
- 3) Liddicoat et al. (2003). Australian Government, Department of Education, Science and Training; Report on intercultural language learning. Research Centre for Languages and Cultures Education at the University of South Australia and the School of Languages and Linguistics at Griffith University.

グロービッシュを用いたリメディアル教育の事例報告 (英語に対する苦手意識の克服に向けて)

平瀬 洋子 A

アブストラクト: 完全なグロービッシュではないが、単語は中学の学習範囲で、文は能動態にするというような簡単な条件を基に、英語の苦手な学生に「自己紹介と夢」についてプレゼンテーションをさせた。この目的は、英語の習得に何度も失敗してきた学生に、発音や文法の正確さ等を気にさせずに「発信力」をつけさせ、「自信を持たせる」ことです。最終的には、英語の「楽しさ」を感じさせて、学習意欲を取り戻させることが狙いです。**キーワード:** グロービッシュ、リメディアル教育、苦手意識、プレゼンテーション、自己紹介、夢

1 はじめに

近年、ますますグローバル化が進む一方で、私立大学では、18歳人口の減少で経営が厳しくなるにつれて、様々な入試方法によって多くの学生を確保している。その大半の学生は、英語に苦手意識を持っている。教師として、彼らに基礎から英語を指導する義務があるが、従来通りの「文法中心」の授業を行うのには、あまりにも時間がかかり過ぎる。また、その効果は、彼らの英語に対する関心のなさから全く期待できない。それで、完全な「グロービッシュ」ではないが、それに近いルールを基に、自己紹介と夢をタイトルにして、プレゼンテーションをさせてみた。「グロービッシュ」は、フランス人のジャン＝ポール・ネリエール氏が提唱したもので、「国際社会においては、非ネイティブ・スピーカーが全体の約7割を占めている」という発想がこの原点にある。つまり、皆がネイティブ・スピーカーと同じように話す必要はなく、ビジネスや海外旅行において、お互いに必要なことを伝えることが出来れば、それで十分だという考え方である。“Global”と“English”を併せた造語の“Globish”「グロービッシュ」は、「非ネイティブ・スピーカの為のコミュニケーションツール」になることを目指している。

2 学習指導の目的

1. グロービッシュを使って、英語に対するアレルギーを改善する。

2. 英語の発信力をつけさせて、自信を持たせること。
3. 新しい言語を学ぶような新鮮な感覚を持たせ、語学学習に対するモチベーションを高める。
4. 国際感覚を養い、異文化に対する関心を持たせる。
5. 英文を書いたり、英語を話すことで主体的に間違いに気づかせ、正しい英語を身につけさせる。

3. 授業の進め方

1. タイトル:「自己紹介と夢」

- 1) 自己紹介と夢について英文を書かせる
- 2) グループ一緒に原稿を見て、大きな声で読む練習をさせる。
- 3) まず、英文が読んで1分程度になるように原稿に加筆させる。
- 4) 再度、読む練習をグループでさせる。次週、何か紹介する写真や本などを持参させるように指示。
- 5) 原稿なしで練習させる。ここで、持参した写真や本を紹介させる。
- 6) 再度、原稿なしの練習、その後、各グループでデジカメを使ってプレゼンのリハーサルを撮影。
- 7) 撮影した映像で、各自の発音や文法を確認。
- 8) 本番では、全員の前でプレゼンする様子を撮影。
- 9) 次週、学生と一緒に全員のプレゼンを見て、気づいたことを学生に発表させる。
- 10) 教師は、あまり細かい文法ミスは指摘せず、共通の間違いなどを指摘するだけにする。

A: 広島国際学院大学情報デザイン学部)

11) 学生の良かった点だけを褒める。

4. 結果

前期の授業では、文法中心だったが、後期の授業では、学生が主体的に学習できるようにプレゼンテーションという形で、原稿を作成させたことは、be 動詞と一般動詞の使い方を定着させるのにとっても効果があった。その成果は、前期と後期に表1の同じテストを実施して、その得点から確認することができた。また、授業の内容については、表2のアンケートで多くの学生が実践的なことが後期に経験できてよかったとコメントを書いている。これまで英語に対して苦手意識を持っていた学生が、自分のことを英語で発表できたことによって、多少自信が持てたのではないかと推測している。この経験を通して、今後、彼らが異文化交流に関心を持ち、英語に対する学習意欲を高めてくれることを期待している。

5. 今後の展望

今後もこのグロービッシュをリメディアル教育に活用したいと考えている。その理由は、文法の内容が仮定法を除けば、ほぼ中学1～3年の範囲をカバーしているので、授業で扱うのには最適で、学生にも新鮮さを感じさせることができるからである。今回は、英語に対する苦手意識の克服にグロービッシュを用いたが、これからビジネス業界に入る就職前の学生にも、是非グロービッシュを学んで頂き、「従来の英語」プラス「グロービッシュ」の形で、TPO に応じて使い分けのできるビジネスマンが、これからは理想的だと思う。

引用・参考文献

- 1) ジャン＝ポール・ネリエール、ディビッド・ホン、一般財団法人 グローバル人材開発 (訳)：世界のグロービッシュ、東洋経済新報社、2011 年。
- 2) 一般財団法人 グローバル人材開発：1500 語で通じる非ネイティブ英語 グロービッシュ入門、中経出版、2011 年。
- 3) 手島直樹：グロービッシュ勉強法、日本実業出版社、2011 年。
- 4) 関口雄一：驚異のグロービッシュ英語術、高橋書店、2012 年。
- 5) 竹下光彦：グロービッシュ入門、サンマーク出版、2011 年。
- 6) 野村りり子：英語プレゼンの技術、中経出版、2009 年。

付録

表1 テスト

1. 次の () に現在形の be 動詞を入れて、各文を日本語に直しなさい。
(1) Ken and Bob () students.
(2) You () not a teacher.
(3) He () having lunch now.
(4) () she from Tokyo?
(5) We () studying English now.
(6) I () going to be a doctor.
2. 次の動詞のいずれかを適切な形にして、現在、過去、未来の文を完成させなさい。
(同じ単語の使用は、1 回)
[go, run, know, take, buy, visit, live]
(1) He _____ some CDs yesterday.
(2) He _____ to the station to take the first train tomorrow.
(3) My girlfriend _____ India last summer.
(4) She _____ to France next year.
(5) We _____ each other seven years ago.

表2. アンケート

	質 問 項 目
1	前期の授業と比較して、後期の授業は、どうでしたか？
2	文法の授業は、あなたにとってどのように感じますか？
3	「自己紹介や夢」についてプレゼンをしましたが、あなたにとって如何でしたか？
4	英語を話すことに対して、今回のプレゼンをやって、少しは自信ができましたか？
5	英文を作成しましたが、これまでより少しは書けるようになりましたか？
6	一般動詞と be 動詞の区別は、どの程度理解できていると思いますか。100%が完璧だとすると、あなたはどのくらいでしょうか？
7	ただ発表する場合と、ムービーカメラで撮影する場合に違いを感じますか？
	8～10 は、省略。

英日翻訳授業におけるアクション・ラーニングの効果 —英語習熟度（TOEIC スコア）の相違が学習効率に与える影響の考察—

John McLEAN^A

アブストラクト: 本発表の目的は、大学の英日児童文学の翻訳の授業（15 週間）におけるムードル（e-learning の中核である学習管理システム）を用いたアクション・ラーニング（チームで複雑な問題解決を行わせ、経験を通じて専門的知識を身に付けさせるという教授法）の効果の考察を発表し、翻訳教授法に新風を吹き込むことにある。また、その考察においては英語習熟度の相違が学習効率に与える影響に焦点を当てた。

キーワード: real translation, action learning, Moodle, TOEIC

1 Introduction

The exploratory study presented in this paper aims to address the following research questions:

Does a Japanese student's level of English language proficiency (measured using TOEIC) influence her:

- Level of participation in an introductory course in literary-oriented translation that uses an action learning approach with Moodle to manage out-of-class learning? and/or
- Ability to develop key elements of translator competence?

Within this construct, *translator competence* is understood to mean the skills and knowledge required to be able to join the professional community of translators (Kiraly, 2000). Furthermore, based on my experience of working as professional translator in various translation teams, I have interpreted key elements of *translator competence* as the ability to:

1. Understand the source text;
2. Complete the transfer process from English into Japanese, taking into account the needs and expectations of the target audience;

A: 安田女子大学

3. Identify, understand, and edit other translators' mistranslations and missions;
4. Provide polite constructive verbal/written criticism of someone else's translation;
5. Reflect on and improve a translation based on constructive verbal/written criticism from others; and
6. Justify decisions made during the translation process both verbally and in writing.

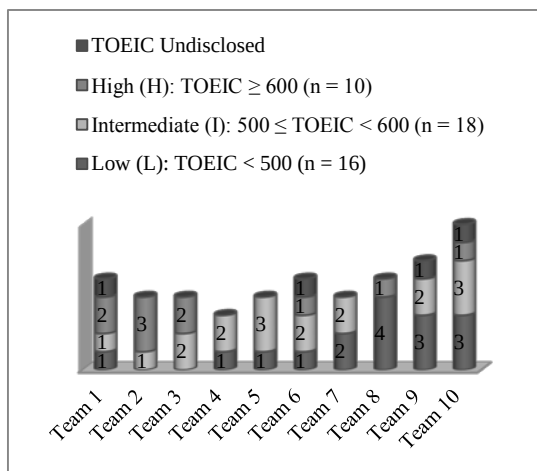
2 Methods of Inquiry

Data was collected between April and July 2012 on a 15-week introductory course in English-to-Japanese literary-oriented translation for English majors at Yasuda Women's University in Hiroshima. 48 third-year students took part in the study, 44 of whom agreed to disclose their TOEIC scores. Participants were randomly assigned to one of ten action learning teams (Figure 1). Throughout the course, teams collaborated to write six different polished translations in two-lesson cycles (Figure 2) designed to satisfy the following criteria set out by Marquardt & Waddill's (2004) for action learning:

1. Teams comprising 4-8 members

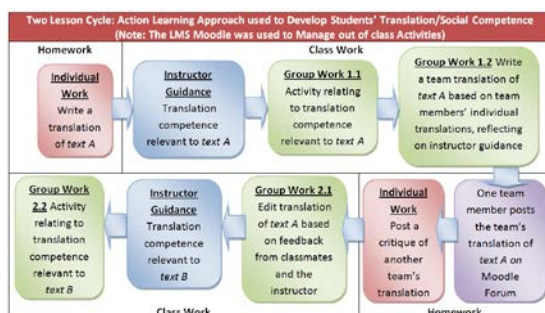
2. A task which is of importance to the team
3. Process emphasizing: questions and reflection
4. Each member has power to take action
5. All members are committed to individual and team learning
6. An action learning coach (teacher) ensures that sufficient time and energy are devoted to improving the skill level of the team

Figure 1: Action Learning Team Composition



Note: The number of participants in each team varied due to late registration and withdrawals.

Figure 2: Two Lesson Action-Learning Cycle



A mixed methods approach (thematic analysis & correlation analysis) was applied to the following:

1. Team translations prior to reflection on feedback
2. Individual critiques
3. An action learning questionnaire
4. Two individual timed translation tasks

3 Summary of Findings

Participants' level of English language proficiency had no observable impact on:

- Their ability to complete individual/team tasks;
- Their participation in team discussions; and
- Their team's ability to accurately interpret the source text

However, it should also be noted that when completing written critiques of other teams' translations:

- The accuracy of critiques correlated with participants' English language proficiency; and
- The focus of critiques correlated with participants' level of English language proficiency—given a choice, participants with TOEIC<500 commented on the suitability of a translation for its target audience more frequently than on its accuracy, whereas participants with TOEIC≥500 commented on its accuracy more frequently than its suitability for its target audience.

Lastly, analysis of individual translations indicated a moderate to low correlation between participants' level of English language proficiency and their ability to write a translation that meets the linguistic needs and expectations of the target audience.

References

- Kiraly, D. (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Marquardt, M. & Waddill, D. (2004). The power of learning in action learning: A conceptual analysis of how the five schools of adult learning theories are incorporated within the practice of action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 1(2), 185-202. doi: 10.1080/1476733042000264146

語学教育エキスポ 2013

主催：JACET 教育問題研究会

共催

神保尚武科研（早稲田大学）基盤研究（B）研究課題：「英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究」

西山教行科研（京都大学）基盤研究（A）研究課題：「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で利用できる共通言語教育枠の総合研究」

林田理恵科研（大阪大学）基盤研究（B）研究課題「大学間、高等学校－大学間ロシア語教育ネットワークの確立」

境一三科研（慶應義塾大学）基盤研究（A）「外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究」

大崎さつき科研（創価大学）基盤研究（C）研究課題：「メタ認知促進のための学習支援法の開発と実践的活用に関する統合的研究」

清田洋一科研（明星大学）基盤研究（C）研究課題：「コミュニケーション・ランゲージ・ティーチングの日本への文脈化の研究」

砂岡和子科研（早稲田大学）基盤研究（C）研究課題：「東アジア複言語コミュニケーション・データベースの構築」

高木亜希子科研（青山学院大学）若手研究（B）研究課題：「英語科教員養成における電子ティーチング・ポートフォリオの活用」

藤尾美佐科研（東洋大学）基盤研究（C）研究課題：「ビジネス英語能力の明確化---大学生のための Can-Do List 作成」

日本メディア英語学会：代表 染谷泰正（関西大学）

日豪NZ教育文化学会（JANTA）：会長 久村研（田園調布学園大学）

日本ロシア語教育研究会：代表 柳町裕子（新潟県立大学）

日本イスパニヤ学会：会長／代表理事 野谷文昭（東京大学）

中国語教育学会：代表 佐藤富士雄（中央大学）

朝鮮語教育研究会：世話人代表 長谷川由紀子（九州産業大学）

日本フランス語教育学会：会長 古石篤子（慶應義塾大学）

日本独文学会ドイツ語教育部会：部会長 境一三（慶應義塾大学）

日本リメディアル教育学会英語部会：部会長 酒井志延（千葉商科大学）

語学エキスポ 2013 予稿集

平成 25 年 3 月 17 日発行

発行者:語学エキスポ 2013

清田洋一科研 (明星大学)

編集者 酒井志延 (千葉商科大学)

〒272-8512 千葉県市川市国府台 1 - 3 - 1

千葉商科大学商経学部 気付

電話 047-373-9711

印刷所 有限会社 桐文社

〒142-0053 東京都品川区中延 6-2-22 エボンビル 1 階

電話 03-3781-4010

本書の一部あるいは全部を引用または複写複製する場合には、
本書より引用したことをお断り下さい。