

言語教育エキスポ 2014

日時 3月9日(日)

場所 早稲田大学 11号館 4階会議場

外国語学習に対する適切な動機づけを目指して

主催：JACET 教育問題研究会

共催：神保尚武科研，西山教行科研，境一三科研，

林田理恵科研，大木充科研，相澤一美科研，

清田洋一科研，砂岡和子科研，酒井志延科研，

藤尾美佐科研，中山夏恵科研，安達理恵科研，

高木亜希子科研，松岡里枝子科研，

日本フランス語教育学会，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，

日本ロシア文学会教育委員会，日本イスパニヤ学会，

中国語教育学会，朝鮮語教育研究会，

日本独文学会ドイツ語教育部会，

日本英文学会関東支部英語教育・学習研究会，

外国語教育メディア学会九州・沖縄支部

早稲田大学遠隔教育センター，同グローバルエデュケーションセンター

こっちも見て、あっちも見て、そっちも見て...

日本と米国とイギリスで大学教員の経験がある刈谷剛彦の本（『イギリスの大学・日本の大学』（中公新書ラクレ））に、英国のカレッジの教員のディナーでは、おしゃべりする隣席の人をあるていど頻繁に交代させるシステムがあると紹介されていた。それが新鮮に聞こえた。そのディナーのシステムだけではなく、他の例も紹介してあるが、「研究分野での専門分化がいつそう進む時代だからこそ、専門を超えた共同体を残そうという伝統の力が強く働くのだろう」（p.39）とあった。現在、自分の回りを見ると「自分の専門にしか関心を持たない人が多いようだ」、「明日の授業のことをか関心がない人が多いようだ」という感想を抱く。英語教育の研究分野を見ているともそう感じる人が多い。確かに、最近の英語教育研究も専門的になってきて自分の分野をフォローするのが精いっぱい、他の分野に関心を向けるほど余裕がないのかもしれない。だから、このようなイベントが必要だと感じていた。だから、発表者達はわかりやすく面白く観客を魅惑し、自分の研究分野に興味を持たせてほしい。

もう少し言う。言語教育研究は、全体として、もっと国民に分かりやすく説明するべきなのではないかと思っている。TOEFL 騒動だが、素人が英語教育に口を出すと、「どうしようもない」という声が聞こえる。だけど、多くの国民は英語教育には素人だけど、英語教育で痛めつけられてきたことに関してはプロの被害者といえるかもしれない。彼らの多くは「英語では、話す授業をずっと受けたかったのに、文法や読解が重要だとそればかりやらされてきてつまんなかった。話す授業のために TOEFL が必要なそれでいいではないか」と思っているかもしれない。この意見に我々は耳を貸すべきではないだろうか。また、グローバル化というとすぐ「財界のための教育か」という人がいる。我々が教えている学生は間違いなくよりグローバル化した社会に生きていかざるを得ない。多くの卒業生はビジネスで英語を使うことを期待されている。財界の意見を聞いたっていい。だけど、文学の重要性も聞きたい。異文化理解の話も聞きたい。英語以外の言語の話も聞きたい。そして小学校外国語活動についても聞きたい。こっちも聞き、あっちも聞き、そっちも聞き、総合的に判断し、多くの国民がより納得できるように話そう。そして実践しよう。我々にはその力があるはずだ。そうすれば、拙速な言語教育政策に心を動かされる人は少なくなるだろう。

2014 年 3 月 酒井志延

言語教育エキスポ 2014 プログラム

406 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00- 10:30	シンポジウム 1: 小学校外国語活動-外国語学習の初めに学習者をどのように動機づけるか。	司会:安達理恵(愛知工科大学), シンポジスト: 北野ゆき(守口市立春日小学校), 犬塚章夫(刈谷市立小垣江小学校) 牧野眞貴(近畿大学)	6 - 9
10:40- 12:10	基 調 講 演 Motivating learners through intercultural communicative language teaching (iCLT) 異文化理解による言語学習で学習者を動機づけすること	Jonathan Newton (Victoria University of Wellington, NZ)	10 - 11
13:00- 14:30	シンポジウム 2:英語教員のための省察的ツールの意義 J-POSTL 完成版披露を兼ねて	司会・提案: 久村研(田園調布学園大学), シンポジスト: 金谷憲(元東京学芸大学), 柳瀬陽介(広島大学)	12 - 13
14:45- 16:45	シンポジウム 3: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の結果をもとに, 第 2 外国語の学習者の動機づけと教師の意識について研究を発表し討議する。	司会:林田理恵(大阪大学), 指定討論者: 姫田麻利子(大東文化大学) シンポジスト: 大木充(京都大学), 砂岡和子, 山口高嶺(早稲田大学), 藤原三枝子(甲南大学), 長谷川由起子(九州産業大学), 堀晋也(京都大学)	14 - 17
17:00- 18:30	シンポジウム 8: 小学校英語教育の教科化について考える	司会:高木亜希子(青山学院大学), 指定討論者: 犬塚章夫(刈谷市立小垣江小学校), シンポジスト: 卯城祐司(筑波大学, 全国英語教育学会会長・小学校英語学会会長・関東甲信越英語教育学会会長), 竹内理(関西大学, 外国語教育メディア学会会長), 神保尚武(早稲田大学, 大学英語教育学会会長)	18 - 20

407 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-9:30	Transforming extensive reading (input) into making a speech (output), and boosting their levels of willingness to communicate in English	Rieko Matsuoka (National Nursing College)	22 - 23
9:30-10:00	外国語学習における My Time Line-自律的に継続する外国語学習への支援	清田洋一(明星大学)	24- 25
10:00-10:30	Can-Do 評価と観点別評価の位置付けと関連性に関する一考察	長沼君主(東海大学)	26
10:40-11:10	専門分野と「動機づけ」の関係	平瀬洋子(広島国際学院大学)	28- 29
11:10-11:40	英語リメディアル教育における協働学習, 自己効力感, メタ認知方略の関係性に着目した授業デザインの展望-自己調整学習の観点から	石井研司(立命館大学)	30- 31
13:00-14:30	個人差を活かした英語活動(ワークショップ)	恒安眞佐(宇都宮大学)	32- 33
13:30-14:00	学生同士で学んでいく音読劇(Readers Theatre)	浅野享三(南山大学), 山口高領(早稲田大学)	34- 35
14:00-14:30	習熟度の低い大学生を対象とした英語授業意識調査-動機づけのヒントを求めて-	平野順也(熊本大学), 牧野眞貴(近畿大学)	36- 37
14:45-16:45	シンポジウム 7: 異文化理解教育は学習者をどのように動機づけるか	司会: 中山夏恵(共愛学園前橋国際大学), シンポジスト: 吉浦潤次(大阪府立交野高校), 斎藤理一郎(群馬県立太田フレックス高等学校), 栗原文子(中央大学)	38- 40

時間	演題	演者	頁
9:00- 9:30	第二外国語科目(既習者クラス)における高校・大学 連携に対する意識のアンケート調査について	境一三, 丸田千花子, 吉川龍生, 治山純子(慶應義塾大学)	42 - 43
9:30- 10:00	日英中韓共同プロジェクト4ヵ国語学習教材の開発 —多言語学習の動機づけとマルチ・カルチャー接触 とその対処法	西垣知佳子(千葉大学), 砂岡和子(早稲田大学), 内山将夫(情報通信研究機構), 鈴木純美子(開隆堂出版),	44 - 45
10:00- 10:30	英語教育における異文化コミュニケーション能力 の養成と動機づけ	勝又恵理子(青山学院大学)	46- 47
10:40- 11:10	全国 6 言語アンケート調査結果(第 2 回中間報告) とロシア語教育の方向性	林田理恵(大阪大学), 金子百合子(岩手大学)	48- 49
11:10- 11:40	あなたはなぜ中国語を勉強しているのですか— 2012 全国調査に基づく中国語履修者回答分析	王松(関西学院大学), 古川裕(大阪大学), 砂岡和子(早稲田大学)	50- 51
11:40- 12:10	移民国家ルクセンブルクにおけるドイツ語識字教育 の課題	小川敦(大阪大学)	52- 53
13:00- 13:30	大学生の「言語ポートレート	姫田麻利子(大東文化大学)	54- 55
13:30- 14:00	イタリアヴァッレダオスタ州におけるバイリンガル教 育とその課題	大澤麻里子(東京大学)	56- 57
14:00- 14:30	世界と「つながる」ための動画作成プロジェクト	田原憲和(立命館大学)	58- 59
14:45- 16:45	シンポジウム 6: 実践と研究の架橋となる質的研 究:英語教師による学びと変容	司会・提案: 高木亜希子(青山学院大学), シンポジスト: 河田浩一(愛知県立熱田高等学校), 上條武(立命館大学), 東條弘子(東京大学), 吉岡順子(町田市立町田第一中学校)	60 - 63

409 会議室

時間	演題	演者	頁
14:45- 15:15	日英音素の差異への気づきを促す小学校でのフォニックス指導の試み:指導結果から	黒川敦子(名古屋大学)	64- 65
15:15- 15:45	小学校英語に学級担任が関わることの重要性～児童の動機付けと、学びの構造に着目して～	加藤拓由(神屋小学校)	66- 67
15:45- 16:15	小学校外国語活動における児童の英語に対する動機づけと異文化に関する態度特性に関する実証的調査研究の総括	安達理恵(愛知工科大学)	68 69-
16:15- 16:45	小学校外国語活動における教員の英単語意識調査	相澤一美(東京電機大学), 酒井志延(千葉商科大学)	70- 71

410 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00- 10:30	シンポジウム 4: 文学指導は学習者をどのように動機づけるか。	シンポジスト:柳瀬陽介(広島大学), 和田玲(順天中学・高等学校), 関戸冬彦(立教大学), 中垣恒太郎(大東文化大学), 鈴木章能(甲南女子大学)	72 - 76
10:40- 12:10	シンポジウム 5:批判的ディスコース分析(CDA)の言語教育への応用	シンポジスト: 石上文正(人間環境大学), 相田洋明(大阪府立大学), 高木佐知子(大阪府立大学)	77 - 79
13:00 -13:30	初級英語学習者への音読指導による英語力向上とモチベーション及び学習方略の関係	篠塚勝正(成城大学) 水澤佑美子(慶應義塾大学) 柴田節枝(カリフォルニア州立大学)	80 - 81
13:30- 14:00	英語学習の動機づけを促す提案型ビジネスプレゼンテーション:社会起業家に向けて行うアイデアの発信	塩見佳代子(立命館大学)	82- 83
14:45- 16:45	コンテスト型ワークショップ:大学英語教育をビジネスの実践にどう結びつけるか。第1部:大学生によるビジネス英語プレゼンテーション・コンテスト,第2部:「大学英語教育をビジネスの実践にどう結びつけるか」の討論会	司会・提案:藤尾美佐(東洋大学)	84 - 85

18:45-20:15 懇親会 英語教育界のロックスターと言われる関戸冬彦先生のパフォーマンスが入ります。イタリア料理とハワイアンのお店です。お一人 4000 円です。お申し込みは, shien@cuc.ac.jp です。

小学校外国語活動：外国語学習の初めに学習者を どのように動機づけるか (外国語活動の課題)

安達 理恵^A

アブストラクト：このシンポジウムでは、小学校の先生を中心に、外国語活動において児童をどのような方法で動機づけると良いかについて話し合う。現行の活動についての課題、「英語の外来語」をテーマとした授業の視聴、また小学校英語教育の実践経験豊かなシンポジストから児童の動機づけに関する体験談を交えながら、動機づけについて意見を交換し、さらにフロアーからもご意見を頂くことで、英語の教科化に対する意見も含め議論を展開する。

キーワード：外国語活動，小学校英語，動機づけ，担任教員，英語教科化

1 本シンポジウムの趣旨

2011年に小学校で正式に外国語活動が始まり、調査によっては順調に推移しているようにみえるが、実際はどうであろうか。本シンポジウムでは、小学校で外国語活動を実践している教員や児童英語講師の指導経験をもつ教員が小学生の動機づけを中心に話し合う。シンポジストは、いずれも実践経験を有しているため、現実的な課題を踏まえた議論が展開できよう。

2 現行の活動についての課題

発表者は、これまで児童の動機づけを中心に小学校数校で調査してきた¹⁾。その結果、英語学習増加に対する児童の関心、熟達願望などの動機づけに関する項目はやや低下傾向にあった。同様に対立関係改善や非言語のコミュニケーションなど、「異文化の人とのコミュニケーション態度」も減少した。

また、活動時間が増えるにしたがい、児童は、教師や友達などの周りの環境に影響を受けやすくなることがわかった。よって、児童の英語に対する動機づけを高めるためには、クラス内でお互いに積極的に活動に関わり合える、より良い教室の雰囲気作りが求められる。したがって、活動時間を単に増やすだけでは、動機づけは向上しないと考えられた。

これらの結果からすると、担任教員やALTの影響は大きい。が、現場には次のような課題が見られる。

- ・担任教員の多くは十分な研修を受けておらず、全教科を指導するため準備時間に余裕がない場合が多い
- ・外国語活動は、校内研修を通し、現場で指導方法を習得するという方式が中心で、自助努力で実施
- ・学校によっては英語の得意な一部の先生に集中する、外国人講師や外部講師などに頼る面も見られる
- ・教材を検討する十分な時間もないため、ほとんどの学校がHi friends!を中心に実施。よって“外国語”活動であっても、英語を中心とせざるを得ない。
- ・英語以外の外国語については、あいさつ程度の言葉に触れる程度で文化はほとんど学ぶ機会がなく、また多様な国の人々に対する理解の検証もされていない
- ・多くの研究では学年が上がるにつれ動機づけは減少、特に男子は減少傾向大きい²⁾が、対応策の検討がない

3 教科化についての課題

昨年12月、文部科学省は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を公表した。計画では小学校高学年では英語は教科となり時間数も3時間と増え、また英語力を外部試験で測定、としている。多くの課題があると予測される計画にどう対応するか、シンポジウムではフロアからも意見を伺い議論を展開したい。

引用文献

- 1) 安達理恵(2012). 外国語活動時間増加に伴う小学生の動機づけとコミュニケーション態度——小学校での長期的調査事例研究——. 中部地区英語教育学会紀要第41号, 125-130.

A:愛知工科大学総合教育センター

小学校外国語活動：外国語学習の初めに学習者を どのように動機づけるか (体験からの発見、気づきを大切にしたい外国語活動)

北野 ゆき A

アブストラクト:普段から気づきや発見を大切に、それを言語化することを習慣づけている。言語化することで概念形成ができると考えるからである。自分で思考すること、仲間と話し合うことも大事にしている。言葉への気づき、日本語との違い、文化の違いを子ども自身が発見できるように、身体を使い、言葉を使い、考えることを大事にして、丁寧に指導していくのが小学校外国語活動の時間だと考える。

キーワード: 体験を通した気づき、他教科とのつながり、めあての明確化、概念化、グループダイナミクス

1 はじめに

発表者は、学級担任として外国語活動に取り組んでいる。

授業ビデオは“Hi, friends! 1”の Lesson 6 “What do you want?”の4/4時である。本時の目標は、「外来語とそのもとなる言葉では発音に違いがあることなどの面白さに気づく。(言語や文化についての知識・理解)」と「グループの中で考えを交流し合い、話し合う。(コミュニケーションへの関心・意欲・態度)」である。

外国語活動を通して、違いに気づき、違いを尊重する態度を育てたいと考えている。そのために身体を使って考えること、言語化して概念化させること、仲間と話し合うことを大切にしている。外国語と出会うこの時期に、児童へどのように動機づけを行っているかを述べたい。

2 他教科とのつながり

学級担任がほとんどの教科を教える小学校においては、教科横断型の学習が可能である。特に外国語活動はどの教科とも連動することができる。今回の授業では国語科の「和語・漢語・外来語」という単元とつなげて行った。国語辞典で和語、漢語、外来語にはどのようなものがあるかを調べた後、身の回りにある外来語を集め外来語辞典を作る活動を行った。日本にはさまざまな国から言葉が入ってきていること、その中でも英語の多さに驚きがある中で本時に入っていた。

3 めあての明確化

授業が始まる前に必ず本時のめあてを書いたふりかえりカードを配り、挨拶の後に声を出して読むようにしている。そのことにより児童はこの時間の流れと目標を知り、それに向けて頑張る事ができている。これは、外国語活動だけに限らず、どの教科においてもその時間のめあてを黒板に書くなどして明確化している。

4 体験を通した気づき

体験といっても、楽しいアクティビティやゲームだけではない。口の周りの筋肉の使い方や息の出し方、リズムのとり方など、実際に自分自身の身体を使って日本語との発音の違いを体験し、鍛えることも大切に行っている。4月からしっかり発音指導を行ってきたので、自分の口を通して発音を再現することが可能になってきており、実際に本時でも児童は口を動かして考え、違いに気がついている。

5 概念化とグループダイナミクス

どの教科においても、気づいたことを言語化させるようにしている。まず個人で考える時間を設け記述させた後、話し合いでアウトプットさせて概念化を促す。話し合うことによって自分と異なる意見を受け入れる力を養い、新たな視点を手に入れる。

児童がお互いに協力して高め合うことができるのも、学校教育の大きなメリットの一つである。ふりかえりに「友達のいいところ」を書くところを設けているが、それを読むことによって学習意欲が高まっている。

-小学校5・6年生をどのように動機づけるか (Hi, friends!の実践を通して)

犬塚 章夫^A

アブストラクト: Hi, friends! 1 Lesson 7 What's this? でクイズ大会に興じる5年生。Hi, friends! 2 Lesson 6 What time do you get up? で時差を問題にしてもポカンとする6年生。小学英語導入以前の中学1年生への動機づけで通用したことが、小学校5・6年生に通用しない。きっとそれは小学生の視野、社会（世界）との関わり、他教科の学習内容、発達段階などが関係しているのであろう。実践を通して分かってきたことを紹介したい。
キーワード: 小学校外国語活動、動機づけ、Hi, friends!, やる気

1 はじめに

発表者は、この2年間、担任・ALTとともに小学校5年生と6年生の外国語活動の授業に参加してきた。小学校の週1時間という授業（それも教科ではなく、領域としての授業）は、中学校の英語の授業とはかなり違い、子どもたちも中学生とはまったく違う様子を見せる。授業者として実感したことと児童へのアンケート調査から分かってきたことをまとめた。

2 やる気度アンケート調査

2014年2月に5年生76名、6年生108名に対してアンケート調査を行った。本校は、Hi, friends!をテキストとして各単元ほぼ標準時数で授業を行っているので、各レッスンでやったことを簡単に書き出し、それらの活動を行った時のやる気度を5段階で評価させた。5段階を、やる気度が高い5点から低い1点まで数値化し平均点を算出した。結果は、表1の通りである。

表1 各学年のやる気度ランキング・ベスト3

5年	Lesson 7	4.63	クイズ大会をする
	Lesson 5	4.09	インタビューをする (T シャツや好きな物)
	Lesson 6	4.08	プレゼント交換をする
6年	Lesson 7	3.82	桃太郎英語劇をする
	Lesson 2	3.82	誕生日を聞き合う
	Lesson 4	3.81	道案内をする

またやる気が出たと判断した理由を自由記述式で書かせ、その中からキーワードとなる言葉を抽出してみた。結果は表2の通りである。

表2 やる気のキーワード

順	大分類	小分類
1	楽しい・おもしろい	ゲーム・クイズ大会・劇・観客・インタビュー・覚えた・作る・発表する・プレゼント
2	友達を知る・仲間	好きな物・誕生日・協力
3	できた	言えた・劇・道案内
4	分かった	英語の文

3 小学生はどんなときにやる気を出すのか

表1を見ると、5年生ではクイズ大会が一番の盛り上がりを見せた。子どもたちが描く「へんな絵」、教師も知らないキャラクターなどが意欲を喚起した。6年生では桃太郎英語劇が好評であった。今年は、交流している1年生に英語劇を見せたこともあり、観客を意識して練習したことで意欲が高まった。

その一方、6年生 Lesson 5 Let's go to Italy. では、外国旅行を意識させようと、実際の海外旅行パンフレットを持ち込み、旅行会社での会話に挑戦したが、人気は4位にとどまった。社会の授業で少し外国に触れるものの、教師が考えている程子どもたちは海外旅行には興味を示さなかった。児童にとって親近感がわく活動がやる気につながるのであろう。

A: 愛知県刈谷市立小垣江小学校

小学校外国語活動 外国語学習の初めに学習者をどのように動機づけるか

(国際理解の視点から小学校外国語活動の動機づけを考える)

牧野 眞貴 A

アブストラクト: 発表者が小学校教員外国語活動指導力養成講習を担当する中で、なぜ英語を学ぶのかを子どもたちに明確に伝えていない教員が少なからずいることがわかった。「英語が話せると将来役に立つ」という目標も聞かれたが、自己の利益につながる外国語活動で良いであろうか。シンポジウムでは、純粋で優しい子どもたちが、心から英語を学びたいと思う動機づけについて、筆者の体験をもとに紹介する。

キーワード: 小学校外国語活動、国際理解教育、目標設定、動機づけ

1 はじめに

発表者は、児童英語講師として長く子どもたちに英語を教えてきた。その経験から、外国語教育では、子どもたちはことばだけを学ぶのではなく、様々な活動を通して心も成長させると考える。小学校外国語活動においては、活動が楽しければ子どもは好奇心を膨らませ、今学んでいることを「もっと知りたい」と思うであろう。異文化や外国の人々に触れる機会があれば、自分と異なるものを受け入れるという心が育ち、共通の部分認識すれば、人間はみな同じであるということに気づく。つまり、外国語活動は道徳教育の場にもなりうる。児童期は体だけではなく心も大きく成長し、人格形成にとって重要な時期だと考えられる。従って、小学校外国語活動では、子どもの心に働きかけ、人間として成長するような動機づけを行うことが望ましいのではないかと。

2 外国語を学ぶ目的

これまで筆者が担当した小学校教員対象の小学校外国語活動指導力養成講習では、受講者に「なぜ外国語(英語)を学ぶのかを子どもたちにどのように伝えているのか?」を問うてきた。その回答は、「外国の友達ができる」、「将来役に立つ」、「仕事の選択肢が増える」などが多く挙がり、「(外国語活動を)すると決まっているから」や、「何も言わずに始めている」という回答も少なくはなかった。前者のような目的はよく耳にす

るが、これらは自分の利益につながる動機づけと考えられる。後者のように、活動の目的を全く告げない場合は、子どもは何を目標に外国語を学べばいいのであろうか。單元ごとの目当てだけを達成することが外国語活動の目的ではない。学んだ外国語を使って何をするのかという具体的な目標設定を行えば、子どもはその達成のために積極的に外国語活動に取り組むのではないかと。

3 国際理解の視点からの動機づけ

小学校外国語活動では異文化を理解することが一つの目的とされている。よく取り扱われるものとして、外国の食習慣や行事などがあるが、果たしてこれらは子どもの心を大きく成長させるものであろうか。発表者は、児童英語講師をしていた頃、自身の海外での体験を子どもたちに話した。子どもたちは楽しい話に目を輝かせることもあれば、日本では考えられない悲惨な国の様子を聞いて、涙を流すこともあった(牧野, 2011)¹⁾。現在世界で何が起きているかを子どもたちに教えることは、国際理解教育につながり、幼いころからグローバルな視点を持つことになる。世界で困っている人を助けるために、学んだ外国語を使って役立ちたいと思うことが、外国語活動の動機づけの一つになると考える。

参考文献

- 1) 牧野眞貴: 大学における小学校英語活動指導者養成—事例に基づく理論教育についての一考察—, LET 関西支部研究集録, 2011, 第13号, p.159-170.

Motivating learners through intercultural Communicative language teaching (iCLT)

Dr. Jonathan Newton^A

Abstract: Recent decades have seen growing acceptance of the importance of the ‘intercultural’ in second/foreign language teaching and learning. Intercultural content can be profoundly motivating for language learners, not least because it offers a voyage of discovery towards, and engagement with, the cultural worlds that lie beyond their familiar cultural milieu. In this talk I will present a theoretical rationale and practical suggestions for interculturally-oriented language teaching, focusing on the motivating power of intercultural content in the language classroom. I will describe a set of principles and practical examples to guide teachers towards *intercultural Communicative Language Teaching (iCLT)* (Newton, 2009).

Key words: Intercultural competence, Intercultural language teaching and learning

In this talk, I present a theoretical rationale and practical suggestions for interculturally-oriented language teaching, focusing on the motivating power of intercultural content in the language classroom.

Intercultural teaching recognizes the intertwined nature of language and culture and so treats culture learning as an integral part of all language learning. It focuses on raising students’ awareness of culture and culture-in-language by focusing not only on the target language and culture associated with that language, but also on the learners’ own language(s) and experience as cultural beings. As such, intercultural teaching is firstly a vehicle for developing in language learners a deeper and more reflective understanding of the constructed nature of their own cultural world(s) and identities. Secondly, it is a vehicle for helping learners to develop skills to accommodate the cultural differences they experience in their lives and interactions beyond the classroom and beyond their familiar cultural world(s). The desired outcome of this approach is

learners who can confidently navigate intercultural interactions and relationships, not just because they have achieved a certain level of linguistic or even communicative competence but because they are *interculturally competent* (Byram, 2006).

More than ever, intercultural competence needs to be an explicit goal of languages education, reflecting our rapidly globalizing world in which opportunities for intercultural contact are expanding, as is the use of English as a lingua franca in communication between increasingly diverse, multicultural communities. In response to this need, a large body of scholarship on interculturality has emerged over recent decades offering compelling theoretical and practical reasons for teachers to address the intercultural more strongly and deliberately in their teaching. The goal is to cultivate in learners heightened sensitivity to different ways of being and seeing others, and a profound awareness of how ‘culture’ is constructed *in, around, and through* language and communication (Harumi, 2002).

A: Victoria University of Wellington, New Zealand

To guide language teaching and learning pro-

cesses towards these goals, I have proposed a set of six principles to guide what I have termed *'intercultural communicative language teaching'* or *iCLT* (Newton, 2009, Newton et al., 2010). These principles are as follows:

1. Language instruction needs to integrate language and culture from the beginning
2. Language instruction needs to engage learners in genuine social interaction
3. Language instruction needs to encourage and develop an exploratory and reflective approach to culture and culture-in-language
4. Language instruction needs to foster explicit comparisons and connections between languages and cultures
5. Language instruction needs to acknowledge and respond appropriately to diverse learners and learning contexts
6. Language instruction needs to emphasise intercultural communicative competence rather than native-speaker competence.

In this talk I will discuss each of these principles, explaining the rationale behind them and providing practical examples of how they can be instantiated in classroom practice. The principles emerged from an extensive review of the extant literature and from a series of observations of language classes in action across New Zealand (including Japanese, Chinese, Maori, Korean, Samoan and French language classes) and interviews with teachers and focus groups of students. Although the principles reflect international research and scholarship, it is important to also note that they were developed to guide the teaching of second/foreign languages in the specific context of New Zealand secondary school education. Thus, in this paper I will approach their relevance to other settings and educational sectors critically and with the proviso that they should be viewed *as provisional specifications* 'best tried out by teachers in their own teaching contexts' (Ellis, 2005).

In summary, the widespread international trend towards intercultural-oriented language teaching and learning is an exciting development; intercultural content can be profoundly motivating for language learners, not least because it offers a voyage of discovery towards, and engagement with, the cultural worlds that lie beyond their familiar cultural milieu. For language teachers, it offers a mandate for enhancing the impact of their teaching in the lives of learners and society at large.

References

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Languages for intercultural communication and education. Clevedon: Buffalo: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2005). Instructed second language acquisition: a literature review. Wellington, Ministry of Education.
<http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5163>
- Harumi, I. (2002). A new framework of culture teaching for teaching English as a global language. *RELC Journal*, 33(2), 36-57.
- Newton, J. (2009). A place for intercultural communicative language teaching (iCLT) in New Zealand ESOL classrooms? *TESOLANZ Journal*, 16, 1-12.
- Newton, J., Yates, E., Shearn, S., & Nowitzki, W. (2010). Intercultural communicative language teaching: implications for effective teaching and learning. (pp. 1-90). Report to the Ministry of Education.
<http://www.educationcounts.govt.nz/publications/curriculum/76637/introduction>

英語教師のための省察ツールの意義—J-POSTL 完成版披露を兼ねて

司会・提案者：久村 研^A

提案者：金谷 憲^B，柳瀬陽介^C

■ はじめに

本シンポジウムは、JACET 教育問題研究会が足掛け 5 年をかけて開発した「言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)」完成版を披露し、この文書の普及可能性と今後の英語教師教育改善への影響について、お二人の英語教育のプロを招いて議論を深めることを目的としています。「言語教師のポートフォリオ」は「ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ (EPOSTL)」(Newby et al., 2007. ECML / Council of Europe) の翻案であり、この 2 月に Council of Europe から Copyright を取得しています。EPOSTL はヨーロッパの文脈で開発されたものなので、単なる翻訳では日本の文脈で受容可能とはなりえません。特に、その中核にある Can-do 形式の授業力に関する省察のための 195 の自己評価記述文は文脈化が必要です。従って、2009 年から 2013 年にかけて、全国調査をはじめ数回に及ぶ調査を行いました。その結果、記述文を 180 に特定し、用途別に 3 分冊のポートフォリオを完成させました。

■ J-POSTL の理念と構成

原作の EPOSTL は EU の言語教育政策の理念に裏打ちされています。主な理念としては複言語・複文化主義、行動志向の言語観、生涯学習があります。ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)、ヨーロッパ言語ポートフォリ

オ (ELP)、ヨーロッパ言語教師教育プロファイル (Profile) も共通の理念で開発された文書です。ELP が CEFR に基づく言語学習者のための実践ツールであるのに対し、EPOSTL はこの 3 つの文書を源泉とした、言語教師のための授業力実践ツールです。残念ながら日本にはこうした包括的な言語教育や教師教育の制度や行動規準がありません。この現状で Can-do 形式の英語到達目標の導入や教員評価が行われていますが、J-POSTL は言語教師教育の分野から、言語教育のパラダイム・シフトに向けた具体的な提案として開発されたものです。

■ 自己評価記述文の意義と効用

「言語教師のポートフォリオ」の中核にある自己評価記述文は、授業力の到達目標を示した単なるリストではありません。定期的な授業実践を自己評価するために、個人で利用することもできますが、それだけではこの文書を十分使いこなしているとは言えません。また、記述文を教員の評価のために使うことは理念に反します。自己評価記述文は、利用者同士、利用者と指導者、あるいは、養成課程や教員研修に携わる関係者が、それぞれの目的・場面・状況に応じて、授業力、自己評価力、想像力などを高めあう省察ツールです。以上をまとめると、以下のような効果が期待されます。

- ・ 授業力とそれを支える基礎知識・技術の省察力を高める
- ・ 自らの授業の自己評価力を高める
- ・ 自らの成長を実感する

A: 田園調布学園大学

B: 元東京学芸大学

C: 広島大学

- ・ 同僚や指導者との話し合いを促進する
- ・ アクション・リサーチなどの研究プロジェクトの課題を適切に設定する
- ・ 状況に応じた適切な研修プログラムを立案する, など
- ・

■ J-POSTL の導入によって期待される教育方法の変容

上述したとおり, J-POSTL には行動志向の言語観や生涯学習といった EPOSTL の理念が踏襲されています。J-POSTL を活用するということは, こうした理念を実践することに通じます。つまり, 必然的に教育方法の変化が生じることになります。具体的には, 次のような変化が期待されます。

- ・ 従来型の文法・訳読方式からコミュニケーション型な授業へ
- ・ 教師中心から学習者中心の授業へ
- ・ 練習問題解答型の授業からタスク・ベースの授業へ
- ・ 日本語だけを使用する授業から英語を適切に使用する授業へ
- ・ 試験などによる外的動機づけから自己評価による内的動機づけを図る指導方法へ
- ・ 段階ごとに道筋をつけた Can-do 形式の達成目標を取り入れた指導方法へ, など

■ 今後の課題

「英語が使える日本人育成のための行動計画」(文科省, 2002)において, 5 年間にわたり 6 万人に及ぶ中学校・高校の英語教員に対して悉皆研修が行われました。その際, 文科省ではポートフォリオを作成し, 研修を受講する教員にそれを活用するよう提案しました。しかし, 結果はほとんど活用されませんでした(英語教員研修研究会, 2004)。ポートフォリオは理解されていないことが判明したわけです。状況は現在でもほとんど変わらないであろうと思われます。従って, 「言語教師のポ

ートフォリオ」も, 教職課程の履修生や現職教員に手渡すだけでは普及は困難であることが推測されます。つまり, 文科省をはじめ, 教職に携わる大学教師, 研究者, 教育委員会, 教育機関の管理職などすべての関係者がその意義を理解し, 導入に向けて協力し合うことが必要であると考えられます。つまり, J-POSTL の最大の課題は, その普及にあります。

EPOSTL には, 導入に向けてのストラテジーが書かれたチラシがありますが, シンポジウムでは J-POSTL 用にアレンジして紹介します。招待したお二人には, 上述の内容を踏まえ, 大所・高所から議論を展開下されば幸いです。

参考文献

- 英語教員研修研究会 (2004). 『現職英語教員の教育研修の実態と将来像に関する総合的研究』平成 15 年度科研費基盤研究(B)報告書 (代表: 石田雅近)
- JACET 教育問題研究会 (2010). 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する総合研究』平成 21 年度科研費基盤研究(B)報告書 (代表: 神保尚武)
- (2011). 『英語教師の成長に関わる枠組みの総合研究』平成 22 年度科研費基盤研究(B)報告書 (代表: 神保尚武)
- (2012). 同平成 23 年度報告書
- (2013). 同平成 24 年度報告書
- Newby, D. et al. (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. ECML/Council of Europe
- Newby, D (ed.) (2012). *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. CSP

各言語間の動機づけの特徴と研究のまとめ

大木 充^A

アブストラクト:「自己決定理論に基づく質問紙によるアンケート」を分析した結果、学習者の動機づけが高い言語は、韓国・朝鮮語とロシア語で、低いのはドイツ語と中国語である。動機づけの質を調べるために行った「期待・価値理論に基づく質問紙によるアンケート」を分析した結果、学習者がやさしいと感じている程度は、韓国語が最高で、ドイツ語が最低である。学習者にとっての実用的価値は、中国語が一番高く、ロシア語が一番低い。フランス語とスペイン語はつねにこれらの言語の中間である。

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。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。

2 アンケートの回答者と質問紙について

このアンケート調査は、第1回目を2012年5月から6月にかけて、第2回目を12月から2013年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。

学習者用の質問紙の質問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た。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。

質問3は、「あなたはなぜ〇〇語勉強しているのですか。一番大きな理由から、順に3つ箇条書きしてください」であった。他に、基本的心理的欲求の満足度と自律学習能力を調べるための質問もある。また、動機づけと学習・教育環境の関係を明らかにするために、R. Viau (2009)にもとづいて学生用質問紙のフェイスシートと担当教員用質問紙を作成し、調査に用いた。

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

3 アンケートの分析結果

各言語内および各言語間の多重比較をおこない、次のような結果を得た。

- ・学習者の動機づけが高い言語は、**韓国・朝鮮語**と**ロシア語**で、低いのは**ドイツ語**と**中国語**である。
- ・学習者がやさしいと感じている程度は、**韓国語**が最高で、**ドイツ語**が最低である。
- ・学習者にとっての実用的価値は、**中国語**が一番高く、**ロシア語**が一番低い。
- ・**フランス語**と**スペイン語**はつねにこれらの言語の中間である。

A: 元京都大学

いまどきの仏独中西韓露語の授業現場 (2012 全国 6 言語教員意識調査の分析)

砂岡 和子^A, 山口 高領^B

アブストラクト: 2012 年春,全国の大学・高等学校の第二外国語履修者大規模アンケートと平行して実施した,仏独中西韓露語 6 言語の担当教員,計 750 名の授業に対する回答結果に基づき報告を行う。質問項目は「クラスサイズ」や「語学レベル」など学習環境以外に,「授業内容や目的」「授業方法」「学生の態度」「クラスの雰囲気」など 10 項目に及ぶ。分析の結果,6 言語間に温度差はあるものの,英語以外の外国語教員もコミュニケーションと学生とのインタラクション重視の授業運営を目指す傾向が判明した。発表では教員の意識を通して見る第二外国語の授業現場の姿を,6 言語別に考察する。

キーワード: 教員意識調査, 第二外国語教育,授業形態,学生主体,アウトプット活動

1 6 言語の学習環境

2012 年春,全国の大学・高等学校の第二外国語履修者アンケートと平行して実施した,仏独中西韓露 6 言語の担当教員,計 751 名の授業に対する回答結果に基づき報告を行う。無作為抽出ではないものの,学生回答数 17,000 件と併せ,大規模な全国調査となった。教員から得られた回答数は言語別,昇順に以下となる。中国語 (N=206), 仏語 (N=161), 西語 (N=137), 独語 (N=96), 露語 (N=89), 朝鮮語 (N=62)。教員の所属は非人文系専攻が多く,教養科目として外国語を教える。担当クラスは独語の 95.8%,中国語の 81.1%を筆頭に,西語, 仏語, 朝鮮語ともに初級が 75%以上を占める。中級は上位の露語,朝鮮語,仏語で 2 割留まり,上級は最多の露語で 5.8%とごく少数しかない。クラスサイズは全体では 21-30 名が多数を占め,特に独語, 朝鮮語,西語は 40-50 人以上のクラスが 1 割前後存在し,危機状況を示している。露語は 20 名以下が 8 割以上を占め, 5 名以下のクラスが 2 割近いなど恵まれている。

2 授業形態

どの言語も「簡単な会話」と「文法の基礎」の習得を目指している。「会話中心」は, 仏語 44.7%を筆頭に,中国語 43.2%, 朝鮮語 40.0%と並ぶ。対して西語は「基礎文法マスター」の比重が格段に高く (65.5%), 露語 38.7%, 独語 39.1%も同様の傾向を見せる。西語を除き,「学生参加型授業」の比率が高く, いまどきの外

国語の現場の活気を物語る。結果として,「文章理解」は西語で僅か 8.5%,中国語,朝鮮語,仏語,独語も 10%前後と軒並み低く,最大の露語ですら 2 割以下となる。

「文化理解」に至っては 6 言語とも 1 割を切る。「会話」と「文法」の比重の違いは, クラスサイズや習得難度では説明できない。授業方法や教科書, 履修者の動機づけなどの要因から分析の必要がある。

西語を除くほぼすべての言語で 8 割前後が, 授業中, 学生に Work の機会を与えている。「発音する機会」も 6 言語平均で,「ひんばんに」が 46.1%,「しばしば」38.5%と,発音練習に注力する。対して「当該言語を使って学生が話す機会」は大幅に下がり,「会話練習」には手が回らない現状を反映する。

「クラスの雰囲気」と「授業中の学生の態度」は二極化した。「にぎやか」と回答した教師は 40.9%で,「おとなしい」の 48.2%を下回る。一番「にぎやか」な中国語 (52.9%)を除き,その他 5 言語はむしろ「おとなしい」と感じる教員のほうが多い。「授業中の態度」は, 露語の 60.7%を筆頭に,「積極的」が 51.0%に対し,西語と朝鮮語は半数近くが「受動的」と回答する。「ペアワークの機会」は,「しばしば」が 23.7%,「ひんばんに」が 23.5%,「ときどき」の 19.2%を合わせると, 7 割のクラスが取り入れている。

以上, 2012 全国 6 言語教員意識調査の分析から, 英語以外の外国語教員もコミュニケーションと学生とのインタラクション重視の授業運営を目指していることが読み取れる。今後,教員の授業努力と学生の習得期待のミスマッチの原因を, さらに精査してゆく。

A: 早稲田大学政治経済学術院

B: 早稲田大学社会科学総合学術院

教師の教え方等と学習者の心理的欲求・動機づけの関係

長谷川 由起子^A, 藤原 三枝子^B

アブストラクト: 2012 年度に全国の大学で実施した英語以外の 6 外国語の学習者の動機づけに関する質問紙調査を自己決定理論に基づき分析する。自己決定理論によれば、学習者の基本的心理的欲求の充足度が高まると、動機づけはより自己決定的になる。教師の教え方や態度が、学習者の心理的欲求の充足度を高め、学びによりつよく動機づけられることが望まれる。本研究は、教師の質問紙回答傾向と学習者の心理的欲求の充足度・動機づけとの関係を分析し、日本の大学における英語以外の外国語の学びの実情を明らかにする。

キーワード: 連続体としての動機づけ, 基本的心理的欲求, 学習者の授業参加促進

1 自己決定理論に基づく動機づけ・心理的欲求

本発表は、2012 年 5 月～6 月に、中国語・独語・仏語・韓国語（朝鮮語）・西語・露語の 6 言語の学習者とその担当教師を対象とした調査の中で、教師の教え方や態度と、学習者の動機づけとの関連を、自己決定理論 (SDT) に基づき分析することを目的としている。分析対象としたのは、大学で非専門として当該外国語を学ぶ 6 言語合計で学生 14,712 人と、その授業の担当教師 (698 クラス) である。SDT では、動機づけを「内発」「外発」の二項対立的に捉えるのではなく、自己決定度に基づき、外発的動機づけを「統合的・同一視的・取り入的・外的」各調整の連続体とみなし、内発的および無動機を加えて、タイプを区別している。

本調査でも、表 1 のように、動機づけタイプがシンプレックス・パターンを示し、動機づけを連続体として捉えることが可能であり、また、3 心理的欲求は各動機づけタイプと理論が想定する相関関係を示した。

表 1 動機づけタイプと心理的欲求の相関

n = 14712	内発	同一視	取入れ	外的	無動機
同一視	.809**	—			
取入れ	.622**	.652**	—		
外的	-.481**	-.398**	-.217**	—	
無動機	-.603**	-.541**	-.420**	.625**	—
有能感	.435**	.392*	.328**	-.241**	-.375**
自律性	.409**	.353**	.266**	-.304**	-.443**
関係性	.284**	.270**	.208**	-.151**	-.299**

** $p < .01$

2 教師（授業）要因と学習者の基本的心理的欲求

教師と学習者の回答 (5 : そう思う～1 : そう思わないの 5 件法) を分析した結果、表 2 のように、教師が学習者の会話能力の養成を授業の目的と捉え、また、学習者参加型授業を行っていると考えている場合には、学習者の基本的心理的欲求の充足感も高いが、文法力、とりわけ読解力の養成を目的とした授業、教師説明中心授業では、心理的欲求の充足感が低い傾向を示した。

表 2 教師要因と学習者の心理的欲求・動機づけ

	授業の目的			授業方法	
n = 14712	会話	文法	読解	説明型	参加型
有能感	3.40	3.29	3.15	3.16	3.44
自律性	3.44	3.34	3.28	3.18	3.51
関係性	3.93	3.75	3.61	3.47	4.08

加えて、表 3 が示すように、教師が学生に授業参加の多様な機会を与えている度合と、学生の心理的欲求の充足度に正の相関が確認された。

表 3 授業参加促進と心理的欲求充足の相関

n = 14712	有能感	自律性	関係性
学生の授業参加促進	.179**	.175**	.299**

** $p < .01$

本発表は、授業開始時期の第一回調査を分析したものである。授業終了時期の第二回調査を分析することにより、教師の教え方等と学習者の動機づけとの関連をより明確に解明することができると思われる。

^A 九州産業大学国際文化学部

^B 甲南大学国際言語文化センター

6 言語の学習動機の自由記述文の質的分析

堀 晋也^A

アブストラクト: 2012 年度前期実施の 6 (仏独中西韓露) 言語調査では、尺度を用いた量的調査と平行して学習動機(なぜその言語を勉強するのか)に関する自由記述式の調査も行った。本発表では、質的分析を用いた頻出語彙の共起ネットワーク分析の結果をもとに、各言語における学習動機の傾向を提示する。ここで言語間の共通点、相違点を見出すことによって、量的調査の分析結果を考察する際の材料としたい。

キーワード: 動機づけ, 学習動機

1 目的

今回の 6 言語調査では、尺度を用いた量的調査と平行して学習動機 (なぜその言語を勉強するのか) に関する自由記述式の調査も実施した。本発表では、ソフトを用いた質的分析の結果に基づき各言語における学習動機の傾向を提示する。そこから言語間の共通点、相違点を見出すことで量的調査の分析結果を考察する際の材料を提供することを目的とする。

2 分析方法

2.1 記述データの整理

ソフトによる分析に先立って、まず記述データの整理を行った。主な作業は、表記の統一 (例: 格好いい, カッコイイ, かつこいい→かつこいい), 表現の統一 (例: 役立つ, 役に立つ→役に立つ), 漢字または文法の修正である。

2.2 KH Coder による分析

今回は、質的分析ソフト KH Coder を用いて各言語の記述データを語彙のレベルで分析した。まず頻出語彙の抽出を行い、次に頻出語彙同士の結びつきを示す共起ネットワークの分析を行った。

3 分析結果

3.1 各言語の頻出語彙

当該国、当該言語を除くと、「興味」、「単位」が言語共通で頻出語彙の上位に挙がった。ただし、その序列、あるいは頻度は言語で異なっていた。

例えば「興味」は、中国語以外の言語で 1 番目であったが、中国語では 4 番目 (1, 2 番目は「将来」、「役に立つ」) であり、またその頻度についてはロシア語が他の言語より若干高かった。

3.1 共起ネットワーク

一定数以上 (中国語 70 回～ロシア語 15 回) 出現した語彙を対象にした共起ネットワークでは、まず言語共通で、その言語が使われている国々やその文化に対する興味、旅行、コミュニケーション、将来の有用性、単位取得などが見られた。

一方で、言語によっては話者の多さや英語との類似性 (中国語、スペイン語、フランス語、ドイツ語)、日本語との類似性 (中国語、スペイン語、韓国語)、話せることへの憧れ (スペイン語、フランス語、ドイツ語)、家族の影響 (スペイン語、ドイツ語、韓国語) といった事柄も見られた。

4 まとめ

今回の分析では、言語共通の学習動機が確認されたが、その濃淡あるいは、言語特異の学習動機も同時に確認された。今回は語彙レベルの分析にとどまったが、コード化することでより多くの記述を拾い上げるなど分析方法を工夫することによって、より精緻な分析を行っていくことが課題となる。

A: 京都大学大学院人間・環境学研究科

教科化検討の前に解くべき「連立方程式」

卯城 祐司^A

アブストラクト: 小学校における英語教育の改善は、クラスサイズ、小学校・中高(英語)免許、教員養成、研修、財政措置から文字の扱い方まで様々な要因が絡む「連立方程式」である。ただ単に実施学年の早期化、指導時間増、教科化、専任教員配置等を行っても、過剰な期待を抱かせる割にさほど効果は見込めない。現在行っている外国語活動の成果や課題のしっかりとした検証がなされないまま、中学校英語を一部前倒しすることは、児童の英語力の二極化や英語への抵抗感を増加させる危険性もある。

キーワード: コミュニケーション能力、前倒し、クラスサイズ、担当教員、開始学年

1 教科化イコール「中学校英語の前倒し」？

教科化により「何をどう教えて良いのかわからなかった外国語活動の目的や内容が、より明確になる」との誤解が懸念される。言語材料や技能習得の到達目標が明示されることにより、担当教員自身が受けてきた旧来型の英語の授業となる恐れがある。また、コミュニケーション能力を育む授業には、少人数学級の実現が不可欠である。将来的には 20 人以下を目指し、先ずは 35 人学級を早期に実現すべきである。

2 開始および教科化の学年について

第二言語の国々とは全く異なる我が国のはるかに少ない時間数(英語接触量)を考慮すると、開始時期の低学年化は、取り返しのつかない影響を及ぼす可能性もあり、児童の英語力の二極化及び英語への抵抗感を示す児童の増加を助長する危険性が十分にある。これは世界の英語教育の低年齢化の負の側面として指摘されている。

そのため、当面、次の段階として必要なのは、6 年生の英語教育の教科化・充実化である。とりわけ同学年の動機付けの低下傾向が指摘されており、6 年生の情緒面・認知面に合わせた知的興味を引き出す英語指導の方法、目的感のあるコミュニケーション活動の工夫、指導・評価の工夫による学び甲斐の保証など、授業の質を向上させる施策が急務である。また 6 年生の教科化・時間数増加は、中学校への接続を担保する視点、

またコミュニケーション活動を支える練習・下地作りの不足が指摘されていることから妥当な施策である。

3 提案

①現在検討されている実施学年の早期化、指導時間増、教科化、専任教員配置等は、クラスサイズ等の諸課題を解決した上で初めて導入を検討すること。

②小・中・高・大にわたる英語教育を体系的に整理し、各段階に応じた指導内容、時期、方法を明確にし、その上で小学校の外国語教育改善の提言を行うこと。

③小学校教員免許法を改正し、あわせて、小中高の児童・生徒を理解し、小中高を通して英語を指導できる専科教員を養成すること。

④小学校での英語教育を受け止め、伸ばせるような中学校・高等学校の授業改善を行うこと。

⑤小中高大そして生涯教育を通して、英語を学び使い続けるような学習者を育てるためにも、授業内外において、実際に外国語を用いてコミュニケーションを体験するような機会を充実させること。

⑥異なる文化や考え方に興味を持ち、相手を理解しつつ、言葉や ICT 等を柔軟に用いて、積極的に関わり協働できる資質(グローバルコンピテンシー)の育成を目指すこと。

⑦英語以外の様々な文化や外国語にふれる機会を充実し、異文化コミュニケーションにおける異なりよりも重なりを体感できるような機会を作ること。

⑧特別支援を必要とする児童、外国籍の児童への配慮・補完措置についても検討すること。

A: 筑波大学人文社会系(全国英語教育学会会長・小学校英語教育学会会長・関東甲信越英語教育学会会長)

ウィッシュ・リストからの脱却を目指して (小学校英語教育の教科化を考える)

竹内 理^A

アブストラクト：小学校英語の教科化と、それをめぐる昨今の言説を聞くと、ウィッシュ・リスト的な考え方が支配的なように感じる。足し算の教育は、確かに耳に心地よく聞こえるが、持続可能性の面からみると問題がある。では、何を、どこから、どれだけ引くのか。この議論に必要なのは、世論でもなく、経験や勘でもなく、ましてや精神論や理想論でもない。本シンポジウムでは、この議論のあるべき姿について私見を述べてみたい。

キーワード： 小学校英語の教科化, ウィッシュ・リスト, Evidence-based, 多様性

1. ウィッシュ・リストの教育観

小学校英語の教科化と、これをめぐる昨今の言説を聞くと、希望を次々にリストに上乘せし、それらが実現すると理想の大人が育つと考えるウィッシュ・リストの思想にもとづき議論が行われているように感じざるを得ない。欲しいものを次々に加えていく足し算の教育改革は、確かに耳に心地よく聞こえ、希望に満ちあふれているかのような錯覚を生み出す。しかし、持続可能性の面から考えると、大いに問題がある。またウィッシュ・リストにもとづき教育を行っても、理想の大人が養成されるかどうかは保証の限りではない。加えて、この種の議論をするとき、我々は、ウィッシュ・リストに載せるか否か（ここでは英語の教科化に賛成か反対）を問うという点にのみ焦点を当てて議論をしがちであるが、このやり方にも問題がある。

そこで、本シンポジウムでは、これまでの議論の仕方が本当によかったのか、また、この議論をするときに、どのような指針にもとづき進めるべきなのか、もう一度見つめ直すきっかけを提供してみたい。

2. 議論の指針をめぐって

この種の議論を行うとき、まずは資源が無限にあるという幻想は捨てるべきであろう。その上で、何を、どこから、どれだけ引くのかという議論を進めることになる。教科化にともない「英語の授業を増やすが、何も削らない」ということでは、早晚、破綻を来すことになるのは明らかであろう。これからの時代に対応する教育内容を決めるには、いままでの枠組みや内容をご破算するような展開が必要と考えられる。次に議論に必要なのは、確固たる原則・指針であろう。「これからの時代に英語は必須だ」的な「みんな」論や、「子どもの頃からやれば必ず上達する」的な「必ず」幻想に依拠するのでは、これまでの研究の蓄積は無視されているに等しい。また、「あそこで上手くやれたから、どこでもやれる」的な文脈無視の議論も、公教育全体の多様性を考慮したときに問題がある。こう考えると、議論の根本に、揺らぎの少ない **Evidence-based** の視点を採用することが必須と思われる。さらに、目標の適切な設定と共有化、実行時のロジスティックスへの配慮、世界の多様化と日本の安全保障を見すえた多言語教育化なども、議論の指針になってしかるべきであろう。

A: 関西大学 外国語学部・大学院外国語教育学研究科

小学校英語教育の教科化について考える

神保 尚武^A

アブストラクト:「今回の文科省英語教育政策は「願望の政策」であり、「責任ある政策」とは言えない。性急の感を否めない。「英語教育の早期化よりも質的充実」を先行すべきだ。小生の提案のポイントをあげたい。1) クラス定員を 20 人以下にする。2) 5 年生の外国語活動 1 時間は言語に対する意識を目覚めさせる。3) 6 年生の英語を 2 時間として教科化する。4) 英語専科教員を各小学校に配置する」

キーワード: 早期化よりも質的充実, 英語科専科の教員の配置, 言語に対する意識

文科省は、昨年の暮れに「グローバル化に対応した英語教育実施計画」を発表した。小学校における英語教育の拡充強化として以下の提言をしている。

○小学校中学年：活動型・週 1～2 コマ程度

・コミュニケーション能力の素地を養う

・学級担任を中心に指導

○小学校高学年：教科型・週 3 コマ程度（「モジュール授業」も活用）

・初歩的な英語の運用能力を養う

・英語指導力を備えた学級担任に加えて専科教員の積極的活用

このような性急な提案の根拠は、第 2 言語習得における「早ければ早いほどよい(The earlier, the better.)という神話」に基づいているように思われる。いわゆる臨界（敏感）期説を有力な根拠としての結論かと思われる。臨界（敏感）期というのは、生体的な現象であるため、口の筋肉の動きなどが関わる発音習得に限られる（Scovel, T., 1988）であろう。しかし、native-speaker-like の発音を身に付けることは必要ではなく、外国語なまり(foreign accent)はコミュニケーションの障害にならなければ問題は無いのである。小学校英語に誤った期待をしてはならない。

「進む大規模な教育改革」（日本教育新聞「社説」2013 年 6 月 17 日）では、関し以下の主張がなされている。

- ・ 5・6 年生での実施状況の検証が欠かせない。
- ・ 英語力がどの程度身に付いたのか、
- ・ 教師の指導力や負担感はどうかなど、検証材料を多面的に収集したい。

- ・ 英語教育の本格実施にあたっては、英語教員の配置が避けられない。
- ・ 小学校には英語指導に不安を持ち、信を持っていない教師が多数いるからだ。

JACET 教育問題研究会は「小学校外国語活動指導者意識調査」を昨年度に行った。回答は全国各地から寄せられた。教科化については以下の結果であった。

- 1) 小学校での英語教育の教科化について：賛成 305 名(45.3%), 反対 334 名(51.1%), 無回答 24 名(3.6%), 合計 673 名 (100%)
- 2) 現在の 5 年生からの開始を 3 年生からすることについて：賛成 311 名(46.2%), 反対 336 名(49.9%), 無回答 26 名 (3.9%), 合計 673 名 (100%)

以上の結果からも、文科省の提言に現場の先生方は必ずしも賛成しているとは言えない。むしろ惑わしているのが自由記述にうかがわれる。

小生の判断は、文科省の提言は「願望の政策であり、「責任ある政策」とは言えないということである。有能な教師の充足可能性ひとつをとっても実現可能性は低い。小生は慎重に、「英語教育の早期化よりも質的充実」を先行すべきだと考える。理由は、第 2 言語習得の際には、年齢要因よりも、動機や接触時間の長さの方が重要だというのが最近の研究の大勢(Brown, T. and Larson-Hall, J. 2012) だからである。

最後に小生の提案のポイントをあげたい。

- ・ クラス定員を 20 人以下にする。
- ・ 5 年生の外国語活動は言語に対する意識 (language awareness)を目覚めさせる。
- ・ 6 年生の英語を 2 時間として教科化する。
- ・ 英語専科教員を各小学校に配置する。

予告です！

言語教育エキスポ 2015

主催：JACET 教育問題研究会

2015 年 3 月 15 日（日）

早稲田大学

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

共催団体の締め切りは 11 月末

シンポジウムの締め切りは 11 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

Transforming extensive reading (input) into making a speech (output), and boosting their levels of willingness to communicate in English

Rieko MATSUOKA^A

Abstract: This study examines the ways in which hardworking college students have overcome their excessive consciousness about external evaluation and boosted their levels of willingness to communicate in English. The participants engaging extensive reading reported that they gain self-efficacy and feel more comfortable in speaking, through conducting in-class presentations in English.

Keywords: extensive reading, willingness to communicate, self-efficacy

1 Introduction

In Japan, quite a few college students, who are sufficiently proficient and highly-motivated in learning and speaking English, seem to fail in exhibiting their English competency in real communication situations. In the process of investigating the underlying factors impeding their spontaneous communication by interviewing students and teachers, it was discovered that some social and cultural factors are exerting significant influence on our students' attitudes and behaviours, reducing their levels of willingness to communicate in English, regretfully as pointed out in the previous studies (e.g., Yashima, 2002; Matsuoka, 2009).

On the other hand, the extensive reading approach, endorsed by input-hypothesis (Krashen, 1982), has become prevailing in the English educational sites in Japan. Reading their own selected books seems to fit the stereotypical Japanese learners who prefer to study silently and to enhance their autonomous learning (Matsuoka & Evans, 2010). The author has applied this approach for several years with positive feedback from hardworking students with suggestion of making a speech on the book they read.

Accordingly, this study investigates how the

hardworking students have overcome their excessive consciousness towards external evaluations and raised their levels of willingness to communicate through the experience of making a speech on the book they selected.

2 Methods

2.1 Participants

One hundred three college students majoring in nursing from two first year classes and two second year classes participated in this study. There are 49 females and 4 males in the first year classes and 47 females and 3 males in the second year classes. Average age was 19.85, ranging from 18 to 31. Regarding the English proficiency gauged by Newton e-learning diagnostic tests, the average scores of reading and listening of the 1st years were 67.8 and 68.0 and those of the 2nd years were 75.4 and 76.8 respectfully. The grand average scores were 72.5 for reading and 72.2 for listening. Therefore, based on the developer of these tests, their proficiency levels are upper-intermediate.

2.2 Instrument: Questionnaire

The questionnaire consists of the following items; a) the number of books they read during the term; b) the details of the books; c) five 5-likert scaled items on 1) intrinsic motivation 2) extrinsic motivation 3) self-evaluation on extensive reading 4) self-evaluation on making a speech 5) impression

A: Human Science, National College of Nursing, Japan

of listening to their classmates' speeches, and d) feedback comments on making a speech.

2.3 Procedure

The participants were required to read a book they selected from a small library composing of some two hundred various graded readers (Cambridge, Oxford, Macmillan). They read it using 5 to 10 minutes at the beginning of each class and are expected to continue to read it outside of class using their dead times. Then a few students during each class time made a speech on the book they read. Other students were given a small evaluation sheet where they wrote their feedback comments in addition to the score out of 100 percent.

3 Results

Regarding the number of books they read, the first years read the average of 2.05, the 2nd years 2.40, and the total was 2.24.

For the 5-likert scaled items, 1) intrinsic motivation generated 4.06 for the 1st years, 3.92 for the 2nd years and the total was 3.99. The item 2) extrinsic motivation generated 3.83 for the 1st years, 3.68 for the 2nd years and the total score was 3.76. The item 3) evaluation on extensive reading produced 3.34 for the 1st years, 3.30 for the 2nd years, and the total score was 3.32. The item 4) evaluation on making a speech produced 2.81 for the 1st years, 3.28 for the 2nd years, and the total score was 3.04. The item 5) evaluation on listening to their classmates speeches produced 3.66 for the 1st years, 3.50 for the 2nd years, and the total score was 3.58

Regarding the part of feedback comments on making a speech on the book they read, the most frequently appearing token was 'wish', the intrinsic motivation towards communication in English. There were 13 tokens in the 1st years and 19 in the 2nd years. Another frequent token was 'confidence' which appeared in both 1st years and 2nd years. There are 13 tokens in the 1st years and 11 in the 2nd years. Two tokens in the 1st years and one token in the 2nd years were negative. Those tokens were from advanced hardworking students with

high scores in both reading and listening diagnostic tests. The token of 'happy' also appears in some participants; 8 tokens in the 1st years and 14 tokens in the 2nd years. The last token for requiring attention for this study was 'make efforts', which appeared twice each in both 1st and 2nd years. Except aforementioned three participants who felt less confident and seemed to have less degree of self-efficacy, participants for this study felt more confident in communicating in English and their motivation for gaining better communicative competence increased. Majority of them said they were happy and glad to do so and wanted to make a speech again.

4 Discussion (Concluding remark)

As psychological anthropologists (e.g., Lutz, 1988) explicate the flexible nature of human emotions depending on contexts and Markus and Kitayama (1991) argue on learned cultural factors being instrumental in the formation of self and in the projection of emotions in social situations, we applied linguists may better develop effective pedagogical strategies which might enable hardworking English learners with both a proficiency and motivation to boost up their level of willingness to communicate in English effectively, as partially evidenced in this present study.

References

- Lutz, C. (1988). *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian Atoll and their challenge to Western theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Cultural variation in the self-concept. In J. Strauss & G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary perspectives* (pp. 18-48). New York: Springer.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, Col Libraries Unlimited.
- Matsuoka, R. (2009). *Japanese college students' Willingness to Communicate in English*. Kohn: Lambert Academic Publishing.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.

外国語学習における My Time Line (自律的に継続する外国語学習への支援)

清田 洋一 A

「学習者が学校という枠を越えて、自律的な学習を継続することを支援する言語ポートフォリオの開発」とその実践方法の研究に関する発表である。その主要な要素は3点ある。学習者個人の立場からは、外国語の学習者としての自己イメージの強化、および学習の目標設定と自己評価につながる CAN-DO リスト、そして指導する教師の立場からは、生徒という枠を越えた個人の様々な資質(社会性につながる資質)を意識した指導である」

キーワード: アイデンティティ, 動機づけ, 自律的学習, 言語学習ポートフォリオ

1 はじめに

本来、学校の英語学習もそれぞれの生徒のニーズや適性に還元できるものにすべきであり、そこから学習の継続性も生まれるはずである。しかし、現状は学校教育における英語学習は、定期試験や受験のための一教科という視点から意識されており、自分のニーズに合ったコミュニケーション・ツールとしての言語学習であると意識されていない (Benesse 教育開発センター, 2008)。指導する教員も、学習者の個人的な継続性に対してそれほど注意を払って来なかった。言い換えれば、学習者個人の将来のために、自分に適した学習を追求するという、自律的な学習意識を育成する視点が十分ではなかった。

2. 英語学習のタイムライン

個人の活動や生活の継続性という視点を考えたとき、ソーシャルネットワークの一つである Facebook はそれに関連した興味深い time line というツールを提供している。time line とは「年表」という意味だが、Facebook のタイムラインは、ソーシャルネットワーク上に「自分史」を掲載するということになる。そのタイムラインを見れば、自分の「1カ月前、1年前など、過去のアクティビティにさかのぼれる」わけだ。その「自分史」における大事な「節目」にあたる出来事を掲載して、ソーシャルネットワーキングを形成する仲間と自分自身の記録を共有するわけである。この「タイムライン＝自分史」が学校教育における英語学

習にも必要なのではないだろうか。つまり、自分の英語学習の継続性を支えるツールとしての「英語学習のタイムライン」である。今回の発表では、この個人のニーズを基盤とした英語学習という発想から、学習者が学校という枠を越えて、自律的な学習を継続することを支援する言語学習ポートフォリオの開発について考えてみたい。

3. CAN-DO リストと言語学習ポートフォリオ

ヨーロッパの言語教育の基本的な枠組みであるヨーロッパ言語参照枠(Common European Framework Reference, 以下 CEFR)には、その言語能力の目標を個人という視点で実現するための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(European Language Portfolio, 以下、ELP)がある。ELP は「～ができる」という CAN-DO リストの形式で言語学習の達成目標を示し、学習者が自律的に自分の学習の進捗状況を確認できるように作成されている。CEFR や ELP はヨーロッパにおける人的な交流を促進することを目的として開発され、行動志向の言語観を理念としている。言い換えれば、「使うこと前提とした言語学習」の観点で作成されている。日本でも文科省によって、各中学高等学校で CAN-DO リストの形式で達成目標を作成し、達成度を検証することが求められている。CAN-DO リストの形式で達成目標を作成することは、「言語の働き」という観点から達成目標を可視化し、教師が生徒と共有できるので、従来の文法訳読式の授業を変える可能性がある。しかし、現時点では、CAN-DO リストの作成とそれを活用した指導はまだ

一般化しているとは言えない。その理由の一つが日本ではヨーロッパの言語学習の環境とは異なり、「使うこと前提とした言語学習」の意識が教師にも生徒にも定着していないことにある。その点で、CAN-DO リストのチェック項目のみを作成するだけでは、十分とは言えない。

4. 学習の継続性を支援する枠組み

学校という枠を越えて、生徒個人の英語学習の継続を実現するには、やはり生徒一人一人が自分の適性や関心に合った学習を続けたいと思うこと、つまり動機づけが学習を継続させる原動力となるだろう。日本の中学校や高等学校の英語の授業においては、単語や文法などの言語材料の定着や統語的な能力の獲得が優先され、英語学習の継続を促進する動機づけという観点は一般的ではなかった。しかし、「個人のニーズ」を基盤とした英語学習を考える場合、「学習者自身」という要素から動機づけを考える必要がある。

近年、外国語学習における動機づけ研究において次のキーワードが注目されている。それは、identity と motivation である(Dörnyei, Ushioda, 2009)。これは個人の学習者の identity と外国学習との関係に焦点を当てたもので、本発表のテーマである「学校という枠を越えた個人の英語学習の継続の実現」を検討する上で、この identity と motivation が重要なキーワードにして考察を行う。

4.1 2種類の「自分」

言語学習における「自分」を、生徒自身の観点からと、指導者としての「教師がとらえる生徒自身」の2つの観点から考える。

4.1.1 生徒自身の自己イメージの強化

生徒自身の問題として、外国語の学習者としての自己イメージについて Dörnyei は The L2 Motivational Self System という、外国語学習の動機づけモデルを考察し、そこで「ideal L2 self というイメージが motivation に関して効果的な要素となる」と述べている。そのモデルにおける「自分」とは、可能性としての自分(possible selves)を理想的な状態の自分(ideal selves)とその状態を目指した態度の自分(ought selves)である。さらに自己イメージの強化が動機づけの向上につながるとしている。日本の一般的な学習者にとって、言語使用者としてのイメージを持ちにくい。

そのため、学習者が自分の日々の学習と関連しながら、将来の言語使用者としてのイメージを強化できるように支援する必要がある。

4.1.1 自己表現活動の活性化

Ushioda(2009)は言語学習における生徒と教師の interaction に注目し(Reichards, 2006)、「曖昧なモデル」(abstract model)ではなく、複雑でダイナミックな社会的な真実に根ざした個人のアイデンティティ、歴史性、そして目標と志向が必要であるとし、それには「多様な自己」(transportable identities)を意識した指導が重要となるとしている。さらに、教室における「多様な自己」に根ざした発話が「自分自身として発話する」(speaking as themselves)ことになり、動機づけの向上につながるとしている。この「多様な自己」とは、生徒という枠を越えた個人の様々な資質、言い換えれば、社会性につながる資質を意識した視点といえるだろう。この考え方に基づいた具体的な指導方法として、「学習と実社会に生きる生徒自身との関連」を意識したタスクベースの自己表現活動が考えられる。

5 「2つの自分」をつなぐ言語学習ポートフォリオの開発

日本の学習環境を考慮した言語学習ポートフォリオには、「生徒自身の外国語の学習者としての自己イメージの強化」と「教師の指導方法として、生徒という枠を越えた個人の様々な資質（社会性につながる資質）を意識した指導（タスクベースの自己表現活動など）」という視点が必要となる。本発表では、その学習者自身に焦点当てた視点と CAN-DO リストを連携させた言語学習ポートフォリオを提案する。

引用・参考文献

- 1) Benesse 教育研究開発センター.『第1回中学校英語に関する基本調査報告書【教員調査・生徒調査】』(2008).
- 2) Dörnyei, Z. (2009) The Psychology of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- 3) Dörnyei, Z. and Ushioda, E (2009) Motivation, Language Identity, and the L2 Self. Bristol: Multilingual Matters
- 4) Reichards, K (2006) 'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation. Applied Linguistics 27/1: 51-77 Oxford University Press.

Can-Do 評価と観点別評価の位置付けと 関連性に関する一考察

長沼君主^A

アブストラクト:『各中・高等学校の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のための手引き』が公表され、中高では学年ごと及び卒業時の学習到達目標を Can-Do リストの形で設定し、具体的に年間指導計画と単元計画に反映させることが期待されるようになったが、観点別学習状況評価とはどのように関連させることができるのだろうか。理解・表現以外の関心・意欲・態度や言語・文化の観点の位置付けなども踏まえて議論をする。

キーワード: Can-Do リスト, 観点別評価, 動機づけ, 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）の提言を受けて、2012 年度より『英語力を強化する指導改善の取組』事業が始まり、各都道府県において拠点校が設置され、「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標の設定が推進されるようになった。2012 年 3 月には、『各中・高等学校の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のための手引き』（以下、「手引き」）が公表され、こうした一連の流れは、2013 年 12 月に出された『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』においても受け継がれている。

「手引き」では、学習到達目標として設定された「CAN-DO リスト」は、観点別評価の観点のうち、「外国語表現の能力」と「外国語理解の能力」と結び付けて評価され、「評定」へと反映されるものとして位置付けられている。「CAN-DO リスト」による学習到達目標を、具体的な年間指導計画や単元別計画と関連付け、筆記テストだけに限らない、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価など、多様な評価手段を通して評価することで、目標と評価の一体化を実現することが期待されている。こうした観点別評価の活用は、現状では「表現」と「理解」に留まっており、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」及び「言語や文化についての知識・理解」の評価は別途行うこととなる。

2 観点別評価と Can-Do 評価

文部科学省の施策で推奨されている Can-Do リストは到達目標としての位置付けであり、「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR) のような熟達目標のための透明性の高い「外部指標」とは異なり、特定の言語材料に基づいた「内部指標」としての目の前の生徒の実態を映した Can-Do リストとなる。しかしながら、言語材料を中心とした授業ではなく、行動中心の言語活動を主体とした授業を遂行することで、これまでの授業の技能(リスト)の偏りに気づかせ、短期的になりがちであった単元別目標に一貫性と長期的な見通しを与え、結果として、観点別評価に、内部指標としての透明性がもたらされることにもなる。

観点別評価の「表現」と「理解」は、インプットに基づいたアウトプットを目指した技能統合型の授業展開においては、統合された Can-Do リストの記述であらわれ、むしろ、技能を有機的に組み合わせることで、より複雑で自然な課題遂行へとつながる。同様に「関心・意欲・態度」も、「表現」や「理解」と不可分であり、深い内容への関心に基づいてこそ、深い理解が生まれ、さらに知りたいという態度や、知ったことや考えたことなどを誰かに伝えたいという意欲(willingness to communicate)へと発展していく。

また、そうした思考を促す深い内容理解に基づいた授業展開において、言語と内容が統合され、言語が思考の道具となつてこそ、「言語・文化」への評価が意味を持つものと思われる。今後、観点を融合する具体的なアプローチについてさらに検討していきたい。

A: 東海大学外国語教育センター

メモにお使いください

専門分野と「動機づけ」の関係

平瀬 洋子^A

アブストラクト:専門分野で絵やイラストの描き方を学んでいる学生たちに、「エコに優しい商品開発」をするという課題を与えた。まず最初、5～6名のグループで架空の商品を提案させ、それを商品化させるというもので、その商品をA0サイズの手紙に描かせることが、最大のポイントになる。グループごとにその絵を使って、開発した商品について英語でプレゼンテーションをさせてみると、結構上手く英語を使いこなした。この結果から、英語が苦手なリメディアル教育を必要とする学生でも、自分の専門分野と何らかの関連性があれば、それが「動機づけ」になり、英語に関心を示すことが理解できた。

キーワード: 動機づけ、専門分野、リメディアル教育、環境に優しい商品開発、プレゼンテーション

1 はじめに

最近では、英検1級に合格するスーパー中学生がいる一方で、リメディアル教育を必要とする大学生が多数いることも事実である。これはつい最近のことだが、文科省が「必修でbe動詞を教える大学に改善要求を出した」のも無理はないと思う。このように中学生と大学生が逆転しているような日本の英語教育で、今後、本当にグローバル化に対応できるのか、筆者は常に疑問を抱いている。

現在、筆者はリメディアル教育を必要とする大学生に英語を教えているが、文法を繰り返し教えても定着が困難なため、徐々に実践的な指導に切り替えている。今回、ここで発表させて頂くのもその一例で、自分の得意とする分野と何らかの「関連性」があると、それが「動機づけ」になり英語に関心を示し始めたクラスの授業報告をする。

2 学習指導の目的

本学では、3年生になると、3学部に分かれて各学部で合った内容の授業を実施している。筆者が担当しているのは、情報デザイン学部である。この学部は、前年度までは、出席順に2クラスに分けて授業を実施していたが、各クラスで学生の英語力にかなりの差が生じて、クラスの約半数は、理解に苦しむ状況だった。それで、本年度は学力別に分けて授業を実施することになった。当然、上位層の学生にとっても、積極的に

授業に取り組めるようになった。特に、課題に取り組む場合は、やはり同レベルの学生と一緒にやる方が、仕事の生産性が上がるようだ。

この授業では次のような目的がある。

- ① 専門分野の「情報デザイン」に何らかの関連を持たせる。
- ② すでに大学で2年間、一般教養の英語を学習しているので、その基礎力を基に実践を含めて、応用力をつけさせる。
- ③ この課題が「動機づけ」になり、英語の学習意欲を取り戻させる。

3 授業の進め方

3.1 指導対象

学部と学年：情報デザイン学部・3年

学生のレベル：1学年8クラスのうち、上位4クラスに属している学生

グループの人数：5名～6名

3.2 時間と授業の流れ

時間配分：授業の後半20分～30分

第1回目～第4回目

表1を各学生に配布して、まず個人で環境について考えさせ、次回からグループで具体的に「環境に優しい商品」を提案させる。

商品のイラストを描かせる。

中間発表の準備をさせる。

第5回目

中間報告を日本語でさせ、質疑応答を含めてコ

A: 広島国際学院大学総合教育センター

メントやアドバイスをもらう。

第6回目～第8回目

前回、他の学生からもらったコメントやアドバイスを検討して商品を改良させる。

改良した商品を A0 サイズの用紙に描かせる。

英語の説明文を考えさせる。

第9回目

ムービーカメラを使って、グループごとにリハーサルをして時間を確認させる。

第10回目

商品について本番のプレゼンテーションをさせる。

第11回目

全員で撮影したビデオを見ながら、良かった点や悪かった点を話し合う。

自分達のプレゼンテーションについて、グループでコメントを書く。(ここでは、点数化はしない)

4 結果

授業の流れの第5回目に、中間発表をあえて日本語で商品を説明させるのは、他の学生からの質問やコメントを引き出すためである。学生を引き込むのは、このタイミングが一番で、それはちょうどテレビショッピングのような感じで、グループが設定した価格が高いとクレームをつけ、ついに商品は値下げを余儀なくさせられるほど活気づく瞬間である。ここで失敗すると、後はないと言っても過言ではない。この中間発表で自分達の専門分野、つまり、イラストや絵をより上手く描こうというライバル意識が働き、この瞬間が最も大切で、この雰囲気が後半に良い結果をもたらすことになる。実際のバトルは、ここから始まり、この絵やイラストを他のグループよりも上手く描き、さらにそのイラストに合わせて英語でコメントを付ける作業になると、全員が非常に積極的に辞書を使いながら英文を完成させることができる。

結局、「専門分野」と関連性があると英語が苦手でもその専門分野で負けたくないという意識が働き、英語に関心を示すと考えることができる。

5 今後の展望

リメディアル教育を必要とする学生は、長年繰り返し英語の基礎文法をやったが、身につけていない

ことをよく認識している。グローバル化がますます進む中、もう「英語ができない」という言葉は通用しなくなる、リメディアル教育を必要とする学生もなんとか学習意欲を取り戻し、時流に乗って欲しいと願うが、現実はかなり厳しく高いハードルがいくつもある。現在、大学は企業側からグローバル人材の育成を求められているが、リメディアル教育を必要とする学生に求めるのは非常に困難である。それを可能にするには、実践で英語力を鍛えるしかないのではないかと考えている。特に、運動部の男子学生たちの場合は、やる気になればあの手この手というような感じでコミュニケーションを図り、難関をクリアして達成感を得ることがある。この達成感は、次のステップに進むために彼らにとって最も重要なものではないかと考えている。

表1「環境に優しい商品開発」について

1	現在、あなたはどんな環境問題を心配していますか？
2	その環境を改善するために開発したい商品は、どんなものですか？
3	商品名と価格を設定して下さい。
4	その商品を開発すると、どんな効果があると思いますか？
5	その商品を販売する対象は、個人ですか、企業ですか、それとも国ですか？
6	開発する商品は、どのくらい売れると思いますか？

参考文献

- 1) 水越敏行他:授業研究と教育工学, ミネルラヴァ書房, 2012 年。
- 2) 下山剛編:学習意欲の見方・導き方, 教育出版社, 1985 年。
- 3) ジャン=ポール・ネリエール, ディビッド・ホン, 一般財団法人 グロービッシュ人材開発 (訳):世界のグロービッシュ, 東洋経済信報社, 2011 年。
- 4) 小林敏彦, Shawn M. Clankie, ビジネスパーソンのミーティング・プレゼンテーション英語表現, 語研, 2011 年。
- 5) Clydo Daveport, コミュニケーションを円滑にするほめる英語・励ます英語, 研究社, 2011 年。

英語リメディアル教育における協働学習，自己効力感，メタ認知方略の関係性に着目した授業デザインの展望 (自己調整学習の観点から)

石井 研司^A

アブストラクト: 本発表では，英語を苦手とする大学生を対象に行われたさまざまな授業改善・実践から明らかになった「協働学習」「自己効力感」「メタ認知方略」の関係性を中心にまとめ，さらに自己調整学習 (Self-regulated learning) の観点から授業内容・構造についてのデザインの可能性，学生の自己効力感を促進させながらも学習意欲を駆り立てていく授業 (カリキュラム) モデルを検討し，今後の英語リメディアル教育領域での展開・展望を模索する。

キーワード: 協働学習，自己効力感，メタ認知方略，自己調整学習，英語リメディアル

1 英語リメディアル教育における授業実践

近年これまで以上の注意がリメディアル教育の在り方が問われ，大学生が如何なる能力やスキルを身につけるかという学士力の養成問題も共起している。さまざまな英語の授業実践が日本リメディアル教育学会でも報告されているが，今後さらなるリメディアル教育を必要とする学生が増加し，それに対応した授業デザインや教員の養成も必要である (Bettinger & Long, 2005)。

それらを一瞥すると英語を苦手とする大学生に対して，さまざまなアプローチで状況の改善を試みている報告がなされている。本発表では，特に協働学習・自己効力感・振り返りに注目するが，振り返りは，リフレクションと同義であり学習を効率的に進めるメタ認知方略として捉えることが可能であるため，以降はメタ認知方略という用語で統一する。

最後に自己調整学習の観点から英語リメディアル教育で検討すべき今後の課題に触れて，当該領域の展望を模索する。

1.1 協働学習と英語リメディアル教育

協働学習のコンセプトを授業に取り入れておこなっている実践は，近年増加傾向にあり，多くの波及効果が期待されている (江利川，2012；津田，2013)。

英語を苦手とする日本人大学生を対象にした石井ら (2013)の一連の報告では，協働学習による効果は，授業参加率の向上や英語に対するネガティブ・イメージの改善が首尾一貫して期待できる。さらに石井 (2013)¹⁾，磯田 (2012)²⁾は，仲間意識・所属感や協働で一つの課題に取り組むことで学習を自主的に進めていくことが可能であると考えている。

1.2 自己効力感と英語リメディアル教育

伊藤 (2009)，Zimmerman et al (1992)³⁾の研究から自己効力感が学習意欲に大きな影響を与える要因であることは明らかである。特に英語を苦手とする学習者は，学習経験中に自己効力感を育む機会が十分でない等の理由から英語に対する学習意欲が低下している。

異なるアングルからこの現象を見れば，自己効力感を高めることで学習者の学習姿勢改善や意識変容が可能であることを示唆している。最近のものを取りあげれば，英語の授業で「楽しさ」を繰り返し経験することで，英語を苦手とする大学生の意識変容が改善されている (牧野，2010，2013a, 2013b)³⁾。

1.3 メタ認知方略と英語リメディアル教育

メタ認知方略は自身が使用する学習方略の有効性や適切性，パフォーマンスの評価，計画や修正機能を司る。酒井(2011)⁴⁾は英語力の低い学習者のメタ認知能力の低さを指摘している。Ishii(2011)⁵⁾は，英語を苦手と

A: 立命館大学言語教育センター

する学習者が自己モニタリングの不正確さから選択する学習方略の活用によりネガティブスパイラルに陥っている可能性を示唆している。しかしながら、これまでの研究からメタ認知能力の発達や方略の習得は訓練が可能であることも明らかである。

2 自己調整学習からみる英語リメディアル教育

2.1 3要素の関係性

第一節で述べた3要素はどれも相互作用的关系にある。協働学習によって自己効力感が高められ、自己効力感によって自分自身で学習を進めることが可能になり、学びあいや教えあいなどの他者との交流（協働学習）をとおしてメタ認知能力は発達していく。

リメディアル教育を必要とする学生にはどの要素も必要不可欠である。他者からの援助を受けながら少しずつ自己効力感が高まり、協働していく中でメタ認知能力が磨かれていく。自律的な学習者への道を一人で歩きはじめるのに、3要素の存在・役割は重要である。

しかし、英語リメディアル教育においてこれらを取り入れる際には諸注意が必要である。石井(2013)は、リメディアル教育を必要とする学生が、メタ認知方略の中でも特にプランニング方略の未習得によりモニタリングの正確さを欠いていることを指摘している。

また、平野ら(2013)⁵⁾の共分散構造分析によると楽しさ等を取り入れて学生の英語に対するイメージや授業内容を工夫して学習姿勢が改善されても、学習方略の活用（習得）が十分でなければ学習意欲への影響力は高いとはいえない。

2.2 自己調整する力を考慮した授業デザイン

2.2.1 デザインに注意すべき懸念事項

2.1 項から授業内容を工夫して学生の持つ英語に対する学習態度の改善だけでなく（協働学習等をとおした自己効力感の回復・発達）、課題を効率よく進めながらも学習方略を習得（協働学習等をとおしたメタ認知方略の訓練・向上）していく必要性が明らかである。

一方、課題を達成するためには協働学習を通じておこなうさまざまなコミュニケーションの過程で、Schunk&Zimmerman(1998)にある「自己調整学習の3段階」が遂行される。このサイクルは、自律的に課題を個人で遂行していく能力の向上を表していると解釈できる。つまり、上記の3要素はそれぞれ自己調整

学習の観点からも重要であることがわかる。

2.2.2 授業展開の際に導入すべき課題レベル

Zimmerman&Schunk(2001)の「自己調整する力の発達」の観点から、英語リメディアル教育では、社会からの影響を主体とした授業構造が推奨される。個人で自律的に遂行していけるようになる前に、観察的レベル・模倣的レベルで協働学習による課題を構築する必要がある。

このレベルの課題への取り組みで他者の存在が安心感や負担の軽減の手助けをしながら、同時に自律していける基礎力を養うのである。

3 今後の展望とまとめ

本発表をまとめると、英語リメディアル教育を念頭に置いて授業デザインを考えれば、自律的な学生への道はMaslow(1954)の欲求階層説と酷似している。まずは安全や所属・愛情の欲求を満たすことで自尊心の階層への門が開かれるように、協働学習・自己効力感を考慮しながら社会的影響のある課題レベルから自己からの影響のある課題レベルへとシフトしていくことで、リメディアルからの脱却が可能であると思われる。

協働学習と自己効力感は学習方略の習得も取り入れて授業を展開することで英語力の向上へと繋がるだけでなく、そのシステムの定着がメタ認知方略獲得へ寄与するだろう。

引用・参考文献

- 1) 石井研司：Scaffoldingの連鎖による学びの共同体の形成—教員・学習者・協働学習者による共構成—，新英語教育1月号，2013，三友社，p.19-21.
- 2) Barry J. Zimmerman, Albert Bandura, Manuel Martinez-Ponz: Self motivation for academic attainment(The role of self efficacy beliefs and personal goal setting), *American Educational Research Journal*, 1992, vol 29, 663-676.
- 3) 牧野眞貴：英語苦手な大学生の自己効力感を高める授業づくり，リメディアル教育研究，2013a，第8巻1号，p.172-180.
- 4) 酒井志延：日本の英語学習者の認知方略使用構造について，リメディアル教育研究，2011，第6巻1号，p.55-70.
- 5) 平野順也，鈴木政浩，石井研司，牧野眞貴：英語学習に対する不安軽減要因が学習意欲におよぼす影響についての検証—初期的研究報告として—，日本リメディアル教育学会，第9回全国大会発表予稿集，2013，p.196-197.

個人差を活かした英語活動

恒安 眞佐

アブストラクト:より良い授業を運営するために、学生の個人差、特に学習スタイルと性格を把握し、より多くの活動を取り入れることが1つの要因となる。この発表で(1)個人、(2)ペア、(3)グループを対象とした英語活動を紹介する。人数、年齢、英語能力に臨機応変に対応できる、簡単で且つ個人差に焦点を当てた活動である。そして、学生の反応、実施した教師の反省点と改善点を報告する。

キーワード: 個人差、学習スタイル、性格、学習動機の維持発展

1 学習者の性格と学習スタイル

より良い授業を運営するために、多くの授業者が日々努力を重ねている。授業を構築する上で、学生の個人差を考慮し、授業を実践することは大切である。第二言語習得に関して個人差は、適正、知能、年齢、記憶力、動機、不安、経験、学習ストラテジー等と多様である。個々の学生に目を向けた授業の構築・実践を目標とすると、学習者の性格や学習スタイルを知ることが重要である(Ellis, 2004)。本稿ではこの2点の要因に焦点を当てる。

性格はBig Twoと言われる2つのカテゴリーに分類できる(Ellis, 2008)。「内向的である/外向的である」、「精神的に安定である/不安定である」に一般的に分けられ、第二言語習得にも影響を与える要因となっている。

学習ストラテジーとは、授業内では教育者ではなく、学習者が主体となって自らの第二言語習得のために用いる方法で、学習者が言語を学ぶ際に行う様々な思考活動や行動を意味する(Oxford, 1990)。

性格、学習スタイルに関して今までの研究結果は様々である。各項目に優越を付けることはできず、また何が最適であると断言できない(Ellis, 2008)。重要なのは、この2つの要因を通じて学習者を把握することである。学習者の性格と彼らの負担にならない学習スタイルを熟知し、より有意義な授業を実践するための大切な情報なのである。

2 英語活動

学習者に強制することなく、英語活動に安心して取り組める環境を提供するのは授業者の役割の1つである。学習者全員の性格や学習スタイルを考慮して授業実践することは不可能であるのは言うまでもないが、毎回の授業で様々な活動を取り入れる工夫は可能である。特に、英語に対して不安を感じている学習者には一層の配慮が必要である。

例えば、内向的な学生には個人活動を、外交的な学生にはペア、グループ活動をできるだけ多く取り入れる。以下は活動内容の一例である。

①個人

個々で作業できる活動、パソコンや紙面に書いたりする活動を積極的に取り入れる。詩、クローズテスト、暗唱、書き取り、日記等。

②ペア

答え合わせ、発言する前にもペアでの時間を与え、クラスメート同士のインターアクションを多く取り入れる。ロールプレイ、意見交換等。

③グループ

グループで考えさせるような活動、人前で意見交換や発表する機会を多く提供する。討論、発表等。

個人、ペアとグループに対する具体的な活動手順と内容は発表で詳しく紹介する。

3 学生の反応

簡単なレポート程度の実施であったが、学生の

反応に関しては様々なコメントがもらえた。肯定的な反応として、「学生が主役の授業だった」、「英語を違った形で学ぶことができた」、「(教員が)工夫してくれたので、飽きない授業だった」「クラスの雰囲気よかった」。また否定的な反応は、「一つの活動に説明が長く、時間がかかって面倒だった」、「答えを自分達で考え、回答をなかなか教えてくれなかったのではっきりしない授業だった」、「参加型の授業は疲れる」、「毎回の授業スタイルが違うので、慣れるのに時間がかかる」等であった。

3 振り返り

授業者の立場から振り返ると、学生主体の授業、個人・ペア・グループ活動をバランスよく組み込んだことが良い効果をもたらしたと考える。普段見られない学生の態度・姿勢を発見し、どの学生がどの活動を好み、どの活動を好まないのかを大体把握できるようになった。また、教壇で説明する時間よりも学生が主体となる活動を多く取り入れたため、机間巡視を通して学生と新たな人間関係も築くことができた。これらのことから授業者が一人一人に目を向けやすくなった。

4 反省点

一般的に、つまづいてしまった学生にとって、その教科を教える教員は「嫌な存在」であり、なかなか信頼関係が築けない。「あの先生、しつこい」「朝から先生のテンションにはついていけない。」の声も時々聞こえることもあり、どこまで手をかけていいのかわからない時が頻繁にある。気苦労が無駄になり、こちらまで気を落とすことがある。居眠り・忘れ物等をして叱責する際、また手厳しいコメントをする時には特に文言には気をつけ、伝える機会を見計らうなど、精神的にも疲れる。

学生の反応がなく、授業がしっくり行かなかった際は、どうすべきだったか、次回の授業で彼らとどのように向き合うか、一人きりになれる空き教室に暫くこもり、気分を落ち着かせ取り直している。毎日、その繰り返しの様な気がする。

5 改善点

毎日の授業を頑張ろうと思うことができるのは、学生とも英語ではなく、学生の興味に関することなど個

人的な話をしてみると盛り上がる時があり、笑いも生まれることがあるからだ。英語・成績と関係のない楽しさ—まずは英語の授業よりも各学生の性格と学習スタイルを理解し、彼らを知り、動機を高めることができたかと考える。

学生のコメントから判断する限り、学生が英語の授業に積極的に取り組み、英語学習に多少の意欲を示してくれたのではないかと感じる。一旦動機を高めることができたなら、楽しいだけではなく、学生に力のつく「楽しさ」にも配慮したい。現在、個人差、動機、タスクと学力の相関関係に関心を持っている。今後の展望として、個人差の要因を測定し、動機、タスクと学力の関係を検証したい。

6 まとめ

教師にとって、より多くの時間をかけ、良い指導と教材作成が重要である。中でも、個々に目を向けた授業活動、個人差の要因に焦点を当てた授業は有意義と考える。

個々の学習者にとって適切な活動はどれなのか、活動につまずいた場合その原因がどこにあるのか、どのようなフォローをすれば活動を達成できるのかを考え個人差に焦点を当てながら授業を構築していきたい。

引用・参考文献

- 1) Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition, second edition*. Oxford: Oxford University Press.
- 2) Ellis, R. (2004). *Individual differences in language learning* in C. Elder and A. Davies (eds.): *Handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell.
- 3) Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies*, Newbury House.
- 4) 本田恵子 (2006) 『脳科学を活かした授業をつくる—子どもが生き生きを学ぶために』 みくに出版

学生同士で学んでいく音読劇 (Readers Theatre)

浅野 享三^A, 山口 高領^B

アブストラクト: スコアや級で示される力以外にも英語授業で養成すべき力がある。本発表が提案する音読劇 (Readers Theatre) は、他者との関わりの中で成長を促すための協同的経験を基礎にしている。この授業の特徴として、共に学んでいく実感の向上、そして協同しつつ読解・表現・発信力を向上させる面がある。TOEIC470 未満の大学生を対象に行った 5 回の授業を学習者からのコメント付きで紹介する。その他の音読劇実践例は映像で紹介する。

キーワード: 協同学習, プロジェクト型学習, 音読劇, 読解, 動画利用

1 はじめに

大学英語教育の役割は、言語そのものの習得または熟達度によってのみ論じられるべきものではない。一般に英語力を 1 つの軸として学生の学習方法や教員の指導法が語られる場合が多い。例えばスコアが好ましくない場合、学生は自信を失くし、教員は指導方法の見直しを余儀なくされる。スコア対策だけが大学英語教育の本分であるかのような勢いに遭遇すると、時に困惑する。本実践はスコア対策自体を否定するものではなく、もう 1 つ新たな軸を追加して、大学英語授業の学習成果を論じられないだろうかという試みである。

1.1 新たな軸を求めて

時代とともに大学入学者が変貌し、以前にも増して初年次やリメディアル教育が求められている。さらに、入学後に必要な学習スキルだけでなく、卒業後に備えてキャリア教育が盛り込まれるのも時代の趨勢となった。言い換えると、大学英語授業も初年次・リメディアル教育の対象となる分野である。キャリア教育が社会人教育の一環であるとすれば、言語を扱う科目が社会と人間をつなぐ働きをするのは当然であり、その仕組みを学ばせるのも役割の 1 つであろう。ここに大学英語授業の新たな軸を見出す。学生同士で学んでいく仕組みを提供する授業である。

1.2 学生の現状

酒井 (2011) ¹⁾は成績の低い学習者ほど方略使用が

できないために「義務感により英語の課題に当たる」(p.62) とする。下位層ほど筆記を中心とした学習には適さず、よって英語力を発達させず、難しくて分からなくなり、楽しくない大学英語授業となっていることを示唆する。本発表で報告する学生は、TOEIC470 未満であり、概ねこの部類に該当すると判断する。

2 音読劇 (Readers Theatre)

2.1 音読劇とは何か

Adams (2003) ²⁾は RT を一般的な劇と比較して oral interpretation を基礎とする presentational performance, つまり視覚する劇ではなく想像する劇としている。通常 2~数名による音読による劇である。手にした台本を音読するもので、暗記暗唱は特にしなくてもよい。作品のジャンルは、言語を問わず、書かれたものであれば事実上何でも良い。詩、物語、エッセイ、新聞記事や聖書も複数名で音読できるように適切に台本化すればよい。

2.2 音読劇授業で養成しうるスキル

以下のようなスキルが養成できる。

- ・作品の表面的な意味と作者が伝える言外にあるメッセージを正しく読み取るスキル。
- ・他者が音読する言葉をよく聴き、理解するスキル。
- ・聴衆に伝えるための音声表現に加えて、表情・ジェスチャーなど非言語的な表現をするスキル。
- ・いつまでに音読劇のどの段階までを準備すればよいかを考える学習計画作成スキル。
- ・発表のための準備が進行しない場合は、その原因をつきとめるスキル。

A:南山大学短期大学部

B:早稲田大学社会科学総合学院

・自分の都合や欲望を抑制し、目標に向かってグループで助け合い力を合わせて課題を完遂するスキル。

3 授業実践

3.1 概要

2013 年度後期授業期間中に、英語力が同一と思われる 2 つの英語必修授業 (60 人強の学習者が履修している) において、5 回伝統的な訳読 (ただし音読を重視している) の授業を行った後に、RT を 5 回の授業で実施した。この学習者たちの英語力は入学時に学内の英語力測定の結果から、TOEIC スコア換算で 280 以上 470 未満と推定されている。

3.2 題材

Love You Forever (Munsch & McGraw, 1986)³⁾ という絵本を使用した。Robert Munsch が文章を書き、イラストは Sheila McGraw が描いたものである。<http://www.readability-score.com/> を利用して、この絵本のリーダビリティを計算した結果、Flesch-Kincaid Grade Level で 4.5 と算出された。これは米国での小学校 4 年生と 5 年生レベルの間の文章であることを示す。他の絵本と同様の特徴として、リーダビリティの低さだけでなく、同一表現の繰り返しや歌の挿入が見いだされる。表 1 にテキスト情報の要約を示す。

表 1 テキスト情報

Character Count	2,883
Syllable Count	898
Word Count	764
Sentence Count	48
Characters per Word	3.8
Syllables per Word	1.2
Words per Sentence	15.9

授業として利用したものにもう 1 つ、この絵本を朗読した YouTube の動画が幾つかあり、それらを利用した。これらの中には、Munsch 本人が朗読しているもの (Munsch, 2008)⁴⁾ もある。これらの動画の映像には、朗読者の口元が映されているものもあるが、ほとんどは絵本の内容についての絵や写真が占める。

3.3 2 つの学習観

RT 導入に、協同学習とプロジェクト型学習の双方も意識した。すなわち、協同学習的視点として、競争ではなく、協同であること、及び、プロジェクト型学

習的視点として、義務感から英語を勉強しているのではなく、教員の示す幾つかの選択肢の中から学習者に選ばせることや、今行っている学習活動がその日の授業時間の最後に行われるパフォーマンス発表につながっていることなどを意識させるよう試みた。具体的には、わからない単語などを辞書で調べることを許可したが、前後からおよその意味を想像できるまで読むことも、同じクラスの学習者や教員に尋ねることも推奨した。なお、協同学習的視点は 4 月から強調していた。

3.4 更に具体的な指導法

授業中最後に行われるパフォーマンスのために、その回の発表範囲について、文字や音や画像をどのように利用して、どのように練習したらよいか少し考えさせた後に、教員が学習の方向性を示した。具体的には、意味を把握した上で内容を伝えること、意味を把握し表現の仕方については、文字だけでなく、動画から得られる朗読の語りからも得られるものが大きくあること、様々な朗読があり表現方法は厳密な意味で一つではなく、各自が自分で解釈を考えて朗読してよいことといったことを伝えた。単なる音読ではなく、感情を込めることも発表の条件にしたため、様々な動画のそれぞれの朗読がどのように朗読しているかにも注目させた。区切り記号と、「強く読む」箇所を、各自のテキストに記入させるとよいとの指導もした。こうした指導によって、学習者は自然と繰り返すことによって読解し、朗読をしているように見受けられた。

3.5 コメント

RT 授業の終了直後に授業についてのコメントをもらった。否定的なものも含めて、当日紹介する。

引用・参考文献

- 1) 酒井志延：日本の英語学習者の認知方略使用構造について。『リメディアル教育研究』vol.6, no.1, 2011, p.55-70.
- 2) William, ADAMS: Institute book of readers theatre: A practical guide for school, theatre, & community, Chapel Hill, NC: Professional Press, 2003.
- 3) Robert MUNSCH & Sheila McGRAW: Love You Forever. Firefly Books Ltd. 1986.
- 4) Robert MUNSCH Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=6z-oBkgJ4Ow> (2014/2/19 アクセス)

習熟度の低い大学生を対象とした英語授業意識調査 (動機づけのヒントを求めて)

平野 順也 A, 牧野 眞貴 B

アブストラクト: 英語リメディアル教育は担当教員の裁量に委ねられている場合が多く、学習者がもつ苦手意識や要求、そして目標などが十分に反映されたものではない。昨年、発表者たちは現状を把握するため、担当教員を対象に理想、活動内容、問題などについての調査を行った。本発表では、学習者に焦点をあて、彼らが持つ理想、目標、希望する取り組みなどについて行った質的調査の報告を行う。

キーワード: リメディアル教育、意識調査、アンケート、現状把握、動機づけ

1 はじめに

英語が苦手な学生のつまづきの原因に、教師の指導力不足や、生徒に対する接し方の問題などがあるとされており(新井, 2004: 泉, 2012)^{1,2)}、外国語学習の学習意欲に教師の与える影響が大きいと考えられる。田邊(2003)³⁾は、英語が苦手な学生には、学生の意見を反映させた興味・関心の持てる教材が学習意欲を高めるとし、教材と学習者のニーズとの関連性に(教師は)留意する必要があるとしている。英語が苦手な学生の授業では、教師が学生を理解し、学生のニーズを取り入れたわかる授業を行うことで学生の学習意欲を高めることではできないのではないか。

2 背景

発表者らは、英語リメディアル教育に携わる大学英語教員 25 名を対象に自由記述式のアンケートを実施し、英語習熟度の低い学生に対してどのような授業を行い、その中で何を問題と考えるかといった英語リメディアル教育の現状について調査した(牧野・平野, 2013)⁴⁾。その結果、教師は文法や語彙の指導に力を入れ、スピーキングやライティングといった発信型学習項目の指導を敬遠する傾向が見られた。その理由については、中学校 3 年生程度の基礎力をつけることが重要であるとの声が多く、英語力が低いためスピーキングやライティングの指導は難しいなどの意見も聞かれた。しかしながら、文法や語彙指導を学生たちは本当に望んでいるのであろうか。また、授業の問題点と

しては、学生の英語に対する嫌悪感の強さや、学習姿勢が構築されていないことを挙げているが、学生たちは自分たちの英語に対する嫌悪感を自覚しているのだろうか。教師が学生にとって良いと思う授業と学生の望む授業の食い違いや誤解が、学生の英語学習意欲低下を引き起こしている可能性がある。本研究の目的は、英語習熟度の低い大学生を対象にアンケート調査を行い、先述の英語授業に対する教師の意識と学生の意識を比較・検証することである。

3. 研究の方法

3.1 研究協力者

本研究では、英語習熟度の低い大学生計 47 名に対し、質問紙による意識調査を行った。協力者の所属学部、学科、そして学年が異なるため、TOEIC テストの得点が 315 点以下の学生を対象にした(平均点は 267 点)。この得点は、発表者の 1 人が担当している英語リメディアル授業のクラス分け基準点である。

3.2 質問紙概要

質問項目は以下の 10 項目である。

Q1. 英語が得意・苦手, Q2. 英語が好き・嫌い, Q3. 嫌いになった時期と理由, Q4. 大学英語学習の目標, Q5. 授業で最も指導を受けたい活動と理由, Q6. 授業で指導を受ける回数が最も少なくても良い活動と理由, Q7. 学習意欲・英語力が向上したと感ずることができた例, Q8. 自己の英語授業における問題点, Q9. 英語授業の問題点, Q10. 理想的な英語授業。

3.3 分析

質問 10 項目のうち Q1, Q2 のみが選択質問であり、

A:熊本大学文学部

B:近畿大学法学部

(2010)⁵⁾と貴志(2010)⁶⁾を参考にし、各協力者の回答を同類のもの、そして1文1単位で分類した。意見が複数含まれている場合は文節によって区切り、複数の文で1意見を説明している場合は、対象となる文全てを1単位とした。この手法は牧野・平野(2013)⁴⁾でも使用している。本研究のカテゴリー分類、そして分析は発表者2名でおこなっている。

4. 結果

Q1の学生の苦手意識については、協力者の80%が苦手、10%が得意、そして10%がどちらでもない、答えている。そして、Q2では36.2%が好き、27.6%が嫌い、また36.2%がどちらでもない、を選択している。牧野・平野(2013)⁴⁾の結果とは異なり、教員が思っているほど嫌悪感を持っていないことが理解できる。Q3の嫌いになった時期と理由に関しては、高校3年生が最も多く、中にはそれまで英語学習が好きであったにもかかわらず、勉強を繰り返しても得点が上がらなかった「切羽詰まった状況」を思い出すからという回答もあった。

Q4の大学英語学習の目標については、単位を取るためという理由が少なくはないが、コミュニケーション能力、基礎力、そして検定試験対策といった英語力の向上を求める数が過半数を占めている。英語力を高めるといった目的の数は多いものの、コミュニケーション能力に集中しており、文法力に注目しているものはほとんどない。

Q5の授業で最も指導を受けたい活動と理由については、リスニングやスピーキングといった音声活動を多くの学生が求めており、理由は「コミュニケーションのため」が多い。Q6の授業で指導を受ける回数が最も少なくても良い活動と理由については、意思が伝達できれば十分だと考えている学生が多く、発音、語彙、文法学習といったコミュニケーションと関係ないと考えられている活動は重要視されていない。これを裏付けるように、ここでスピーキングを選択した学生はいない。また、Q5とQ6を比較したさい、就職活動を意識して検定試験対策を求める学生も少なくないものの、そのような授業を必要としない学生もほぼ同数いることがわかった。

Q7の学習意欲・英語力が向上したと感ずることができた例については、学生のために工夫する努力を怠

らない教員の存在が学習意欲を向上させたと回答した協力者が多くみられた。英語力に関する回答からは、授業内容の理解や、既習事項の定着を通して感じる達成感が重要な要因であることがうかがえる。授業活動を通じ学習意欲が改善したと回答した数は、学力向上を感じたとする回答数のおよそ3倍であった。

Q8の自己の英語授業における問題点については、強い嫌悪感や苦手意識だと回答している学生は少なく、英語力の乏しさを問題点と意識している意見が約過半数を占め、最も多かった。

Q9の英語授業の問題点については、約半数の学生は問題がないと回答しているものの、残りの回答を見ると、学習内容、授業の進め方、そして課題に関してなど様々な意見が出されていた。例えば、少数ではあるが、提出した課題が添削されないという実態に対し問題視している回答もみられた。

Q10の理想的な英語授業については、受身の授業は理想的だとは考えられておらず、映画や音楽などを取り入れ、学生が退屈しないような工夫を凝らした授業を求める声が上がっていた。また、回答全てを見ると、学生の考える理想の授業が多様であることが窺えた。

発表では、上記の結果・考察の詳細、そして今後の課題について報告する。

参考文献

- 1) 新井貴和：何が外国語学習者のやる気を失わせるか？—動機減退の原因とそれに対する学習者の反応に関する質的調査—, 東洋学園大学紀要, 第12号, p.39-47.
- 2) 泉恵美子：スローラーナーのつまずきの原因を探る, 英語教育, 2012, 7月号, p.10-12.
- 3) 田邊義隆：無気力な生徒にいかん授業参加を促すか—指導困難校における授業実践を踏まえて—, 近畿大学語学教養部紀要, 2003, 第2巻第3号, p.113-130.
- 4) 牧野眞貴, 平野順也：英語リメディアル教育の現状を探る—教員の意識調査から見えてくること—, 日本リメディアル教育学会第3回関東甲信支部大会予稿集, 2013, p.18-19.
- 5) 松宮奈賀子：小学校教員を目指す学生の「外国語(英語)活動に関する演習科目」履修がもたらす学生の変容, クオリティ・エデュケーション, 2010, 第3号, p.111-134.
- 6) 貴志倫子：小学校家庭科の授業力向上をめざす模擬授業の実践—学生の相互評価からみた授業分析力の検討, 教育実践研究, 2010, 第1号, p.85-90.

異文化理解教育は学習者をどのように動機づけるか

中山 夏恵^A, 吉浦 潤次^B, 齋藤 理一郎^C, 栗原 文子^D

アブストラクト: 外国語教育を通じた学習者の異文化間能力育成への取り組みは、世界的に高まりつつある。日本でも同様に、外国語学習指導要領(2009)の目標では、言語と文化への理解を通じ、異文化間能力を備えた人材育成が期待されている。加えて異文化の指導は、学習者の動機づけにも影響するという側面もある。本発表では、高等学校で実践している英語授業に異文化指導を組み込んだ事例を2つ紹介し、その意義と動機づけに及ぼす影響を考察する。

キーワード: 異文化の題材, 外国籍生徒, 動機づけ, 言語と文化の複元的アプローチ参照枠(FREPA)

発表 1. 発表の背景と目的

中山夏恵 (共愛学園前橋国際大学)

外国語教育を通じた学習者の異文化間能力育成への取り組みは、世界的に高まりつつある。その背景について Byram(2006a, 2006b) は、複言語、複文化環境に住む異なる文化的背景を持つ人同士がお互いに対する寛容性と理解を発達させる言語教育の役割についての意識が高まっていると説明している。事実、言語学習を通じた異文化間能力育成のための政策が多く進展している。たとえば NZ の「異文化間コミュニケーション言語教育(iCLT; Newton and Shearn, 2009)」の6原則や、欧州評議会による「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR; 2001)」、CEFR を文化面から補完する文書とされる「言語と文化の複元的アプローチ参照枠(CARAP-FREPA, 2010)」などがあげられる。日本でも、外国語学習指導要領(2009)の目標では、言語と文化への理解を通じ、異文化間能力を備えた人材育成が期待されている。このように、異文化間能力の涵養という世界的な潮流に加え、異文化指導には、学習者の動機づけにも影響するという意義もある。小池他(2013)では、過去2回にわたり実施した全国調査の結果から「外国の文化に対する興味は生徒をやる気にさせる」と説明している。また、Morgan(1993)は、学習している外国語または、その文化への態度は言語学

習の成功に必須であると説明したうえで、態度と動機づけとの深い相関関係に言及している。

このように、言語教育に異文化理解教育を統合することの意義は、明らかである一方で、なかなか実践につながらないという現状もある。JACET 教育問題研究会が 2012 年に行った中学校・高校の現職英語教員対象の全国調査では、異文化に関する項目は、4 技能や語彙指導と比べ比較的平均値が低く、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うかがわれた。この原因の1つには、異文化を言語と統合して行うための指導モデルの不足などが考えられる。そこで、本シンポジウムでは、実際に英語の授業に異文化指導を組み込んでいる、高等学校における二つの実践例を紹介すると共に、その意義と動機づけに及ぼす影響を考察することとした。

1 つ目の実践は、異文化の生きた題材を用いることで、学習者の異文化への気づきを促そうというものである。異文化の教材を活用するという方法は、全国調査(教問研, 2012)の結果では、比較的平均値が高く、その選定や活用については、現場でも関心のある分野であると考えられる。

2 つ目の実践は、近年急増している多文化の教育環境を活用し、生徒の異文化間能力を高めている。全国調査(JACET 教育問題研究会, 2012)で最も平均値が低かった項目 1(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を教える場合、クラスの多様性の価値を理解し、それを活用すること)の実践例とも捉えられるだろう。継続的に、授業において教室にある多様性を活用することで、学習者が異文化間能力

A: 共愛学園前橋国際大学国際社会学部

B: 大阪府立交野高等学校

C: 群馬県立太田フレックス高等学校

D: 中央大学商学部

に必要な技術(skills; Byram, 1997)を身につけていく過程が興味深い。

最後に、総括として、実践例をふまえ、欧州評議会による「言語と文化の多元的アプローチとその参照枠(FREPA)」を参照しながら、生徒に涵養される異文化間能力の可視化を試みる。

これらの異文化指導において、重要な観点に、継続性を持たせるということがあげられる。Bennett (2003) は、異文化への感性は段階的に発達し、それは言語能力と対応すると主張する。例えば、2つ目の実践例では、授業内で、継続的に、異なる価値観に触れる機会を提供することで、自分と他者の価値観の違いを受容していく過程が見られる。このように、異文化指導は、継続的に計画して取り入れることで、段階的に発達させることができ、最終的には、複文化の視点獲得へとつながると考えるだろう。

発表2.「異文化の題材で生徒のコミュニケーションへの意欲を高めるーマララ・ユフザイの国連スピーチを用いて」

吉浦 潤次 (大阪府立交野高等学校)

1 学校設定科目「リスニング演習」の目的

学校設定科目「リスニング演習」を8年間担当してきた。当初はセンター試験受験者を念頭においていたが近年は英語が好きである、外国語系の大学に進学する、他に選択するものがないなどの理由でこの講座に参加する生徒が多い。本年度は21人の講座であった。リスニングといっても生徒の疲労を考えればセンター試験や英語検定の練習はせいぜい20分から30分が限度である。さらに教育という観点からも様々な教材が必要である。以下は生徒の感性や世界を見る目を養いながら英語の力をつけるということを目的にして、聞く、読む、書く、話す、をひとまとめの授業として取り組んだ例である。

2 マララ・ユスフザイのスピーチを用いた実践

2.1 聞く

マララ・ユスフザイ銃撃事件とその背景についてのニュース映像を見せた後、資料のハンドアウトを渡し背景知識の補強を行った。続いて国連スピーチの映像を英語字幕で見せた。

2.2 読む

4つのグループを作らせ、スピーチの英文を渡して作業の説明をした。スピーチは9つのセクションに分割し、それぞれに内容理解のための質問を設定してあるので、グループではその質問に対する回答を話し合わせた。英文には人名および地名以外の注はつけなかった。

2セクションごとの設問に対する答えを各班から発表させ、逐語訳をしない代わりにスピーチの映像を日本語字幕つきで見せた。

2.3 書く

9セクションすべての設問に答えた後、英作文用のハンドアウトを渡した。その内容は、スピーチの概要を日本語でまとめる、スピーチの中で気に入った英文や言葉を抜き出す、感想を日本語で箇条書きにし、英文の構想とする、英文を書く、というものである。さらに参考資料として全訳を渡す。

英文原稿のチェックをし、清書ののち再びチェックを受けさせてから、暗誦練習に入らせた。

2.4 話す

暗誦練習は音読を重点的に行わせる。記憶に偏った練習では、人に伝えるという本来の目的からそれてしまう恐れがある。伝えたいことをわかってもらうという姿勢で練習することを勧めた。そのため、最終的には発表時に原稿を持ってもよいことにした。

2.5 再び聞く

暗誦発表後、ユスフザイの全スピーチを字幕無しで見せた。この時点で、個人差があるにしてもすべての生徒が流れる英語の意味を捉え、また多くの子どもや女性が教育を受ける権利を奪われている世界の現実を受け止めることができた様子が確認できた。

3 生徒の反応

生徒たちは、16歳のユスフザイの勇気や考え方に感銘を受けると同時に、義務教育を受けられない国や地域が多くあることに一様に驚きを見せた。「私たちが当たり前のように受けてきた義務教育を世界ではこんなにも必要としていることがわかった」、「『教育こそが世界を変える唯一の解決策』という言葉を受けとめ、世界の貧困や無知、人種差別に苦しむ子どもたちが教育を受けられる世界を作るべきだ」などの感想を書いた。

4 まとめ

本実践を通じ、世界の様々な問題を学ぶことで、自分の意見が生まれ、それが表現への欲求を生み、コミュニケーション活動へとつながっていくことがわかった。

発表 3. 「外国籍生徒と共生する教室での異文化交流授業実践」

齋藤 理一郎（群馬県立太田フレックス高等学校）

1 背景

定時制高校といえば、かつては有職者が夜間に学んでいるイメージがあったが、現在は全日制高校への入学が難しい生徒の受け皿的な意味を持つ。実際に中学校までの不登校経験者や前籍高校を中退してきた生徒、発達障害など特別な支援を要する生徒の在籍率が高い。

また近年では、日本語の理解が不十分な外国籍生徒が入学する割合が増えてきている。そのような生徒の存在は、日本人生徒にとっても異文化交流の機会になると捉えることができる。

2 「コミュニケーション英語Ⅰ」の授業

2.1 クラスの状況

外国籍生徒も含めて、高校では必修教科目の「コミュニケーション英語Ⅰ」を全員が受講する。本校では個々の生徒の学習暦を踏まえて「基礎・標準・発展」の少人数習熟度別クラス制をしき、習熟度に応じて教科書も異なる。筆者が担当する発展クラスでは、「Power On Communication EnglishⅠ（東京書籍2013）」を使用している。

クラスには日本語の運用に苦労している外国籍生徒が複数名おり、和訳などで日本語を介することは、彼ら彼女らの英語学習の負担を高めることになる。必然的に教室内の共通言語として「英語」の使用が多くなり、日本人生徒の理解に応じて、補助的に日本語で説明を加えることになる。

2.2 授業での取り組み

授業の流れは、各 Lesson の Part ごとに(1)音読練習、(2)内容に関する Oral Interpretation、(3)英語による Q&A を中心に行なっている。各 Lesson 末には Summary & Presentation に取り組んでいるが、この際に感想や自分の意見も求めるようにしている。

Presentation での使用言語は英語でも日本語でも良いことにしている。英語で取り組む生徒が多いが、感想や意見だけは日本語で述べる生徒もいる。Presentation に取り組むことで、それぞれの生徒の内容理解をさらに深める意味がある。また、自分の意見を述べることで、他者、特に外国籍生徒の生活背景や価値観に触れる機会となり、日本人生徒にとっても学習の良い動機付けとなっている。年間の積み重ねで、日本人生徒も自分の考えを積極的に表現する姿勢が見られるようになった。事例については、シンポジウムの際に報告する。

3 まとめと今後の課題

様々な背景を抱えた日本人生徒と外国籍生徒が共生する英語の授業は、一見、授業がやりにくいという印象があるかもしれないが、お互いの価値観の違いを感じ合える異文化交流の場面とも捉えることができる。特に、英語を母語としない外国籍生徒の英語学習への取り組み姿勢は、日本人生徒への刺激にもなり、また、日本人とは異なる文化・生活背景に触れる機会にもなる。

今後の課題としては、とかく同じ価値観を持っている（持たねばならない）と考えられている日本人同士でも、意見の対立を認め合い、それをどのように解決していくかの経験を授業内に仕込むことが考えられる。そのためにはまず、生徒それぞれが自分の意見を活発に出し合える教室の雰囲気作りもまた、重要になってくる。

発表 4. 「異文化間能力の可視化への可能性を探る」

栗原文子（中央大学）

1 言語と文化の多面的アプローチ（FREPA）

1999年にイタリアのボローニャで採択された『ボローニャ宣言』に基づき、欧州において高等教育の改革が進められる中、ボローニャ宣言骨子の一つである「ヨーロッパにおける学生、教員、職員の自由な移動の促進」は着実に遂行されている。ヨーロッパの学生が他国の高等教育機関へ留学や企業研修ができるように支援するために1987年に開始されたエラスムス計画は、3200名強の参加者から、2012年には270万人を超える学生と33か国4000を超える高等教育機関が参加する

までに大きく成長してきた。今では、欧州の参加国学生全体の約4%が参加するプログラムとなっている。学生の流動化が促進されることにより、教室環境も大きく変化している。異なる言語、文化背景を持った生徒・学生たちが混在するようになり、教師たちもそのことを考慮しながら授業を効果的に行うことが求められているのである。

言語と文化の多元的アプローチ (FREPA: Framework of References of Pluralistic Approaches to Languages and Cultures) はそのような欧州を取り巻く教育環境において開発されたことを念頭におかなくてはならない。ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) やヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP) と同じく、FREPA は欧州評議会が推進する言語教育ツールであり、CEFR の理念的基盤をなす異文化間コミュニケーション能力の育成のための言語学習を目指し、能力、態度、スキルの面から、具体的なコンピテンスが明文化されている。特筆すべきは、それぞれについて、言語と文化の両側面からコンピテンスが明文化されていることである。たとえば、「能力」の項目には、言語に関するセクションの大項目7つと、文化に関するセクションが8つある。3段階に分かれて重要度が示されており、重要度が高い項目には「ある文化に属する人々は社会的行動や社会通念に関して特定のルールや価値観や常識を共有することを理解している」や「ある文化に属する人々たちが共有する社会通念にはタブーが含まれることがある」などがある。また、「文化」の項目として、「異なる他者や多様な文化を肯定的に受け入れることができる」「多様な文化に関わりをもとうとする (be involved or act) 欲求や意思がある」などがあげられる。FREPAではこのように異文化間コミュニケーション能力を可視化することにより、その育成のための教材や教授法を様々な国から集め記録しており、教員はターゲットコンピテンスを選択することによって、教材や教授法に関する情報にアクセスできる。言語学習と異文化理解は切り離せず、相互に習得しながらコミュニケーション能力が育成されるという認識のもと、異文化間能力の可視化とその育成のための具体的なリソース作りが進んでいるのである。本発表では具体的にFREPAの指標を説明し、先に提示された授業例が生徒のどのようなコンピテンス育成を狙ったものとなり得るのか考察する。

2 日本の文脈への適応

ヨーロッパと比較して、日本の文脈においては、学習者が日常的に多言語や多文化の影響を受けているとは言い難い。また、異文化が日本のマスメディアに取り上げられるとき、どちらかと言えば差異を強調したり、歪曲したり、あるいは偏見を助長するような風潮も見受けられ、学習者がその影響を受けている可能性もある。しかし、異文化への肯定的な感情、興味、好奇心、文化と言語使用の深い関連性についての知識は言語習得において不可欠であり、それを支援する教育プログラムや学習ツールは必須である。また、本シンポジウムで発表されたように、教師が教材選択や学習環境において異文化理解を促進する要素を見定め、適切に言語学習と結び付ける工夫は極めて重要である。

ヨーロッパと異なる日本の文脈では、教師が言語活動を設定する際に、意識的に学習者の異文化間能力の涵養を目標の一つと捉えることが重要であろう。学習者の異文化や自文化への気づきを促すための言語活動や、対立する意見や価値観をもった相手とコミュニケーションする場面を設定することにより、異文化要素が大きく影響する意味交渉としての現実のコミュニケーション活動に近い状況をつくることも可能である。本シンポジウムの実践例から、このような真のコミュニケーション活動は教室内でも行うことができ、学習者の英語を介した他者とのコミュニケーションに対する動機をより深めることが可能であることが報告された。しかし、JACET 教育問題研究会の全国調査(2012)では、文化に関する項目の指導について肯定的な回答をした中学校・高等学校の教師の割合が比較的低かった。このことから、日本の英語教育においては、学習者の異文化間能力の育成は、教師の自主性に依ることが多く、教員研修やカリキュラムに体系的に位置づけられていない場合が多いのではないかと推察される。教師が、コミュニケーション能力の一部である異文化間能力の重要性への認識を高めるための方策として教室内での言語活動を異文化間能力育成の観点から考察すること、中長期にわたる海外研修などを通して自らの異文化間能力を育成する経験をもつことなど、有効と思われるいくつかの提案をしたい。

第二外国語科目（既習者クラス）における 高校・大学連携に対する意識のアンケート調査について

境 一三 A, 丸田 千花子 B, 吉川 龍生 C, 治山純子 D

アブストラクト: 本発表では、大学入学以前に第二外国語の学習経験者を対象としたクラス（「既習者クラス」）で行った高大連携に対する意識についての調査結果を報告する。本調査は、慶應義塾の一貫教育における第二外国語教育の一貫性についての現状の把握と、学生の習熟度を正確に把握できる学習環境の整備のために行われた調査の一部であり、今回は学生向けのアンケート結果を報告する。高校の履修開始時と卒業時、また大学入学時の3つの時点における第二外国語学習に対する学生の意識の相違点に注目し、高校・大学連携に関する現状と課題を示す。

キーワード: 第二外国語教育、高大連携、複言語・複文化能力

1 はじめに

本研究は、日本ではまだ本格的に行われていない、英語を含む複数の外国語の一貫教育における複言語・複文化能力養成を対象としている。具体的目標は、語種を横断した横の連携を確保しつつ、中学・高校・大学といった学習段階の縦の接続を十全に機能させて、生徒・学生の複言語・複文化能力を養成するために、人材養成を含む教育システム作り、カリキュラム・教材・教授法の開発を行うことである。本発表では、この研究の一部として、大学入学以前に第二外国語の学習経験者を対象としたクラス（「既習者クラス」）で行った高大連携に対する意識についての調査結果を報告する。本調査は、慶應義塾の一貫教育における第二外国語教育の一貫性についての現状の把握と、学生の習熟度を正確に把握できる学習環境の整備のため、また言語の学習を通じて多様な視点から物事を把握する能力が養えるような教材の開発のために活用する。アンケート対象者は既習者クラスの学生と担当教員、および一貫校教員を対象とした。今回は学生向けのアンケート結果から、高校の履修開始時と卒業時、また大学入学時の3つの時点における第二外国語学習に対する学生の意識の相違点に注目し、高校・大学連携に関する現状と課題を示す。

2 アンケート調査について

2.1 アンケート実施時期、対象者と有効回答数

アンケート実施時期は2012年12月から2013年1月にかけて行われた。アンケート対象者は、日吉・三田両キャンパスに設置されている第二外国語（ドイツ語、フランス語、中国語、スペイン語）の既習者クラスの1年生と2年生の学生647人、既習者クラス科目を担当する教員70人、そして一貫校の専任教員3人の3者である。現在、日吉・三田キャンパスで既習者クラスが設置されている学部は、文学部、経済学部、商学部、法学部（法律学科および政治学科）、理工学部、医学部であり、医学部を除く学部から回答があった。また有効回答数（完全回答数）は学生358人(55%)、大学教員39人(55%)、一貫校教員3人(100%)だった。

2.2 手法

アンケート結果の分析は、平均と標準偏差により、5段階のスケール尺度（5：あてはまる～1：あてはまらない）を用いた。結果を分析にあたり、全学部とすべての語種の数値の合計をとった「大学全体」と各語種（ドイツ語、フランス語、中国語、スペイン語）の上位10項目と下位10項目を抽出し、下記に述べるアンケート質問票の⑤から⑦について大学全体と各語種ごとの結果を示した。また「 $\mu + \sigma$ 」は平均+標準偏差を示し、点数を高くつける人の意識を表わす。数値が5以上のものは天井効果とする。また「 $\mu - \sigma$ 」は平均-標準偏差を示し、点数を低くつける人の意識を表わ

A: 慶應義塾大学経済学部

B: 慶應義塾大学経済学部

C: 慶應義塾大学経済学部

D: 慶應義塾大学外国語教育研究センター

す。数値が1以下の場合フロア効果とする。

2.3 学生向けのアンケート質問票

学生向けのアンケートの質問は全 44 問あり、以下の通りにテーマごとにグループ化できる。

- ① 属性(S1～S11)
- ② 高校・大学の連携(S12)
- ③ クラスの現状(S13～S16)
- ④ 授業に対する要望(S16～S17)
- ⑤ 高校履修開始時の意識に関する質問
 - ⑤-1. 当該外国語の選択理由(S18～S22)
 - ⑤-2. 大学まで同一言語の継続学習の意思(S23)
 - ⑤-3. 習得を重視した能力 (S24～S27, 4 技能)
- ⑥ 高校卒業時の意識に関する質問
 - 卒業時に習得した能力 (S28～S31, 4 技能および文化の説明)
- ⑦ 大学入学時の意識に関する質問
 - ⑦-1. 学習を継続した理由 (S32～36, 4 技能および文化の知識の習得)
 - ⑦-2. 学習を継続した理由・上記以外(S37～S38)
- ⑧ 学習環境改善のための提案(S39～S40)
- ⑨ 気づき(S41～S44)

3 分析結果と考察

高校履修開始時における学生の言語選択理由は、文化への興味や実用性であり、言語習得の容易さという消極的な理由ではない。しかし習得を重視した能力については、全語種の上位 10 項目に具体的な能力が挙がっておらず、一部の語種では「コミュニケーション」

能力の習得を重視していないという回答がある。

高校卒業時に習得した能力は、全語種共通で「読解」、また習得できなかった能力は「会話」だった。一方で言語選択の理由のひとつである「文化への興味」については、卒業時に文化の説明ができる能力は身につけていないという結果がでた。高校時、言語選択の動機づけになっている項目が、卒業時に習得されていない点については、今後、学生への質的調査などを通じてさらに明らかにする必要がある。

大学入学時に高校と同一言語を継続学習している理由については、スペイン語以外では4技能の向上のためとなった。「会話」と「リスニング」の向上が上位2位に入っており、これは高校卒業時に「会話」能力が十分に習得できなかったことと関連があると考えられる。一方、高校卒業時に習得した「読解」の能力を引き続き大学で向上したいという結果がでた。これは学生にとって自信のある能力が学習の動機づけとなりうることを示唆している。今回の結果から、学生は高校と大学の継続学習を意識していることが見られ、第二外国語教育の一貫性の必要性があると考えられる。この結果は、今後、第二外国語の一貫教育を意識したシラバスや教材開発に反映させていきたい。

*本日の発表についてさらに詳細な資料をご希望の方は、丸田千花子 (cmaruta@z8.keio.jp) までご連絡ください。

日英中韓共同プロジェクト4カ国語学習教材の開発

(多言語学習の動機づけとマルチ・カルチャー接触とその対処法)

西垣 知佳子^A, 中條 清美^B, 内山 将夫^C, 鈴木 純美子^D,
Kathryn OGHIGIAN^E, 謝 丹凌^F, 砂岡 和子^G, 甘 瑞瑗^H, 金 孝真^H

アブストラクト:日英中韓の言語教師と出版社が共同して多言語学習教材を作成した。教材は学習者の動機づけに配慮し、生活語彙の習得を目指した。本教材はひとつの学習語に対して、日英中韓の各言語が明示的、暗示的に包含する文化・生活を含めて学ぶことができる。教材開発の過程では、多言語接触による様々な異文化摩擦が生じた。発表では作成した多言語教材と、国際共同編集で生じた多言語・多文化接触に起因する摩擦とその対処法について報告する。

キーワード 多言語学習教材, 異文化間摩擦, 生活基礎語彙, カルタ

1 はじめに

OECD/PISA 2013 は「異なる言語, 文化, 価値を乗り越えて関係を構築するコミュニケーション能力」, 「協調性」, そして「新しい価値を創造する能力」を, グローバル社会を生き抜く子どもに養成することを提唱している。我々は子どもたちが4カ国語で身近な生活基礎語彙を学べる多言語学習教材を作成した。

はじめに, (1) 基礎研究として子ども用の生活基礎語彙を客観的に選定し, 次に, (2) 選定した英語生活基礎語彙の学習教材を開発し, その後, (3) 4カ国語学習教材に発展させた。4カ国語学習教材の作成には, 各言語を教える教師と教材出版社が参加した。編集過程自体が異文化と異言語ギャップを乗り越え, コミュニケーション能力と協調性が求められる作業であった。以下, 教材の内容に即しながら, 教材作成過程の紹介を行う。

2 英語生活基礎語彙の選定

生活語彙は絵辞書に多く含まれることから, 海外・国内の英語絵辞書(30冊)を収集した。次に公開されている子ども話し言葉コーパス(CHILDES, 100万語)とBritish National Corpus(BNC)の大人の話し言葉(1000万語)を比較し, 子どもの話し言葉として特徴度の高い語彙を選定した。さらに, 英語母語話者の子どもがその語を習得する学年を調べ, 全てのデータを統合して5,259語からなる生活語彙リストを作成した。

3 学習教材の開発

選定した生活基礎語彙を習得するための教材としてカルタを活用した。カルタには楽しい, 子どものやる気を引き出す, 絵札を使って母語を介さずに対象物を理解できる, ゲームに参加するために積極的に聞いて理解したことを行動で示す等の効果がある。

作成した教材は「読札」が特徴的でスリーヒントゲーム, *What am I?* ゲーム等で使えるような, 難易度の異なるヒントが20個ずつある。ヒント文を親や教師が読んだり, 付属の音声教材を使って提示すると, 子どもたちは楽しみながら目標言語に触れることができる。さらに, 例えば *potato* に対して *potato chips* のような学習語を含む常用フレーズも学習できるようにした。

提案されたヒント文付きカルタ教材は小・中・高の学校現場で実際に活用され, 効果が確認された(樫村,

A: 千葉大学教育学部

B: 日本大学生産工学部

C: 独立行政法人情報通信研究機構

D: 開隆堂出版株式会社

E: 早稲田大学理工学部非常勤講師

F: 外語教学与研究出版社漢語分社国際漢語出版

G: 早稲田大学政治経済学術院

H: Woosong University SolAsia Management College

2007 ; 矢野, 2009 ; 白木, 2010 ; 小林, 2012 ; 高橋, 2013 ; 西垣他, 2009, 2012, 2014)。英語教材をはじめに紙版を刊行し(西垣・中條・オヒガン, 2009, 2013), 続いて iOS に基づくモバイル教材を公開した。

4 多言語学習教材の開発

東アジアの頻繁な往来を背景に, 英語版教材を日本語, 中国語, 朝鮮語に拡張し, 多言語学習教材とした。作成した教材の一部を図 1 に示した(砂岡・西垣他, 2014 予定より)。



図 1 4 か国語学習教材

見開き 2 ページに, ひとつの学習語に対応するヒント文が 4 言語それぞれに 10 個ずつ載っている。各ヒントは同じ内容を異なる言語で示している。ヒントは左ページに英語と中国語, 右ページに日本語と朝鮮語が載っている。ページの周りにあるイラストは絵札の代わりとして使える。子どもたちはイラストを見て対象物の意味やイメージを確認し, ヒントを聞いて該当する学習語のイラストをタッチして遊ぶことができる。

ページ右下には, 正解(学習語)とその常用フレーズが示されている。例えば, 学習語は apple, 苹果, りんご, 사과, フレーズは apple pie, 苹果派, アップルパイ, 애플 파이と 4 言語で示されている。

5 異文化間摩擦とそれへの対処

多言語教材の作成にあたっては, 日本, 中国, 韓国で言語教育や教材作成に携わる者が討議を重ね, 英語版に日本語, 中国語, 朝鮮語を増補する形で行った。今回は名詞のみを扱ったにもかかわらず, 学習語やヒント文の作成には次々と問題が発生した。一部を以下に挙げるが, いずれも, 問題解決にはそれぞれの言葉と文化に対する省察が不可欠であることを示している。

5.1 文化的差異に起因するもの

sandwich, salad, grapefruit 等

sandwich (三明治), salad (沙拉), grapefruit (西柚)等は, 中国では日常生活の中で馴染みがないことから, 学習語から除外した。

hat, cap / sheep / goat 等

英語と朝鮮語では hat と cap の区別があるが, 日本語と中国語では区別がない。

英語と朝鮮語では sheep と goat に異なる単語をあてて区別する。一方, 日本語は漢字で羊と山羊, 中国語では绵羊と山羊と書き, ヤギとヒツジの区別が緩い。

duck

英語と日本語では duck は animal の範疇に属するが, 中国語では food に属する。朝鮮語は場面により両者に属する。

tiger / lion

「百獣の王」は英・日では lion だが, 中・韓では tiger である。トラの縞模様は英語ではオレンジと黒, 日本では黄色と黒, 中国, 韓国では黄褐色と黒である。

rooster

英語は rooster と hen に異なる単語をあてて区別し, 他の言語では雄鶏のように性別+動物名で表現する。

5.2 言語的差異に起因するもの

lettuce, gloves 等

英語版ではフレーズに a head of lettuce, a pair of gloves 等を明示したが, 他の言語では量詞を付けないほうが自然である。

単数, 複数の区別

当初, 中国版教材のイラストは, さくらんぼやバナナ等, の多くが複数で描かれた。英語では事物の単数, 複数を区別するため, 書き直しを行った。

本教材が自他の言葉と文化に対する気づきを促し, 異質な集団と協調してコミュニケーションできる基礎能力の育成に役立つことを期待する。

主な引用文献

西垣知佳子, 中條清美, キャサリン・オヒガン (2009)『デイリー英単語 あら・かるた』東京: 開隆堂。
砂岡和子, 西垣知佳子他編 (2014 予定)『猜猜“我”是誰? 親子遊戲識物図冊 (漢, 英, 日, 韓対照)』北京: 外国語教学与研究社。

英語教育における異文化コミュニケーション能力の 養成と動機づけ

勝又 恵理子^A

アブストラクト: 近年、日本の小学校・中学校・高校における多様な言語背景をもつ生徒の増加により、教員の異文化コミュニケーション能力の重要性が高まっている。本調査では、教員志望の大学生の英語授業に異文化コミュニケーションを取り入れることで、学生の英語学習に対する影響を調べるためにアンケート調査を実施し計量的分析を行なった。分析の結果、授業が学生の異文化に対する意識に肯定的な影響を与えていることが確認された。
キーワード: 異文化コミュニケーション、異文化理解、授業効果、英語教育、動機づけ

1 Introduction

Currently, many K-12 students in Japan have different backgrounds and schools are becoming multicultural (Nukaga, 2003). It is a problem in Japan when K-12 teachers are not aware of cultural and linguistic differences. It seems that there is not enough preparation and training for current and future teachers in Japan. There are a few seminars offered to teachers so they can improve their teaching methods and communication skills for working with students who come from different backgrounds.

The researcher believes that it is important to include multicultural education instruction for students who will become K-12 teachers. It is necessary to include intercultural communication in English education (Garrido & Alvarez, 2006). This helps students to communicate in the English language. Students also can learn communication style differences between the English and Japanese languages, so they can realize that learning a foreign language and becoming proficient in the foreign language are challenging. Teaching intercultural communication and cultural differences in English courses will encourage students to become aware of themselves and others. The purpose of this research was to find out how to teach effective Intercultural Communication in English courses.

2 Conceptual Framework

Educators tend to believe students in the same ethnic group will behave the same way, and so educators tend to treat them the same way. However, it is important for educators to not to look at students from stereotypical points of view. Each culture shares some common things, but this does not mean that everyone in the culture behaves the same. It is important for educators to be culturally sensitive to each student. Ferdman (1990) suggests that to provide effective literacy education, educators should become aware of their own values and attitudes about diversity issues. It is important for educators to feel comfortable with their own background before helping students. There are many teachers who are not entirely aware of what their values are and how these attitudes affect their interaction with students.

Intercultural communication is a tool which helps people to work effectively and interact with people of different cultures (Lustig & Koester 2005). Such training provides a way to know what to expect and how to interact with people of different cultures with whom you live or work with people of different cultures.

3 Method

3.1 Participants

The researchers conducted this study with 43 Japanese learners of English: there were 32 females

A: 青山学院大学文学部

and 11 males. They ranged in age from 19 to 23. The participants took a mandatory intercultural communication class in the English program which is taught intensively in Japan.

3.2 Procedure

Quantitative research methodology was used to conduct and analyze this research. The survey was administered to the participants in the spring semester of 2012. The research surveys were conducted during the semester. The students were asked various questions concerning the intercultural communication course they were taking. There were four answer choices for each survey question. The responses were coded for statistical purposes with numerical values.

4 Results

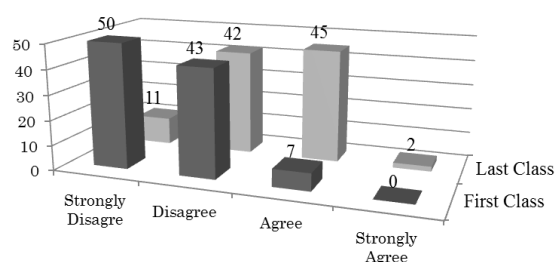


Figure 1 Change in Students' Confidence in Their Ability to Communicate in English

Table 1									
Correlation between Confidence in Cultural Understanding by Last Class and Attending Lectures of Intercultural Communication									
							Lectures of intercultural communication		
Students' confidence in the cultural understanding by the end of the course							.405(**)		
** $p < .01$.									
* $p < .05$.									

5 Interpretation and Discussion

Figure 1 indicates that Japanese EFL university students who had taken one semester of intercultural communication in an English course felt that they gained confidence to communicate in English. It is obvious that students do not have confidence in having communication in English until they take the intercultural communication course. After

they had taken one semester of an intercultural communication course, students reported differences in their confidence in communication in English. Figure 1 presents the change in students' confidence in their ability to communicate in English reported at the time of the last class of their intercultural communication course. "Strongly Disagree" was circled by 50% of students in the first class, but this percentage decreased to 11% by the last class. "Agree" was circled by 7% of students in the first class, and this percentage increased to 45% in the last class.

The survey results showed correlations by the end of the course between students' understanding of intercultural communication and their increased feeling of confidence in English communication. There is correlations between "Students' confidence in their cultural understanding" and "Time spent attending lectures of intercultural communication" ($r = 0.405$).

The survey results showed that information given in class lectures did help students feel significantly more confidence in their cultural understanding by the end of the course. Students realized the importance of intercultural communication skills for all teachers. Many of them commented that after taking an intercultural communication course, they had confidence in having better communication with each of their students once they start teaching, and in understanding the background of each student. They also think they will have better communication with students' parents.

Reference

- 1) Nukaga, M. (2003). Japanese education in an era of internationalization: A case study of an emerging multicultural coexistence model. *International Journal of Japanese Sociology*, 12(1), 79-94.
- 2) Garrido, C., & Alvarez, I. (2006). Language teacher education for intercultural understanding. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 163-179.
- 3) Ferdman, B. M. (1990). Literacy and cultural identity. *Harvard Educational Review*, 60(2), 181-203.

全国 6 言語アンケート調査結果（第 2 回中間報告）と ロシア語教育の方向性

林田 理恵^A, 金子 百合子^B

アブストラクト: 本発表¹⁾では、2012 年度に実施された全国 6 言語アンケート調査結果²⁾について第 2 回目の中間報告を行う。今回は特に (1) 質問 1・2 について学部系統別分析で観察される傾向性、(2) 質問 3、英語以外の言語を学ぶ必要性・学習理由に対する自由記述回答の質的分析結果³⁾について明らかにし、合わせて、2 月に行った高校ロシア語課程の実態調査結果にもふれる³⁾。

キーワード: 学部系統別比較, 内容重視型授業, 興味, 高大連携

1 ロシア語アンケート調査・学部系統別比較結果

昨年 3 月の第 1 回中間報告⁴⁾では、質問 1・2 (自己決定理論, 期待価値理論に基づいた学習者の動機づけ特徴調査) の回答結果について、(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 つの相反する特徴を明らかにした。今回はまず、同じ質問 1・2 の回答結果を学部系統別に比較し、その結果について分析を試みる。学部系統別回答者数の内訳は人文科学系 291 名、外国語学系 52 名、社会科学系 284 名、教育学系 53 名、自然科学系 309 名、芸術系 11 名、医療看護系 36 名である。

1.1 学部系統別アンケート調査結果（質問 1・2）

学部系統別比較（表 1）では、外国語・芸術など、語学学習が学習者の専門領域に直結しているところで「内発的動機づけ」、「同一視的調整」の数値が目立って高く、高い動機づけを示す。一方、自然科学・医療看護系では極端にこれらの数値が低く、逆に非動機づけの

数値が 7 分類の中では 1, 2 位を占める。

英語との比較データでは、人文、外国語、教育、芸術系グループと社会科学、自然科学、医療看護系グループでくっきりと反転した構図が観察された。全体的傾向として「内発的価値」、「コスト」についてロシア語の方が高い値を示すが、それ以外の項目について、人文、外国語、教育、芸術系グループでは、いずれも英語よりもロシア語の方が(多くは有意に)数値が高く、社会科学、自然科学、医療看護系グループではまったく正反対の関係を示した。

1.2 学部系統別比較にみるロシア語教育の方向性

外国語・芸術系での高い動機づけ、自然科学・医療看護系での低い値という以上の結果は、学習者の専門領域と語学学習内容とのリンクの重要性を浮き彫りにしている。今後、「外国語能力」一般ではなく、学習者の専門領域に必要なリテラシーに学習内容を絞り込み、学習目標・習得可能性を学習者に明示的なものにするために、専門教育担当教員との協同の可能性を最大限さ

表 1 学部系統別量的・質的側面比較 (5 件法 平均値)

	内発的	同一視	取り入れ	外的	非動機	期待	達成	内発的	実用	コスト
人文	3.821	3.742	3.858	2.747	1.735	2.626	3.670	3.952	3.433	3.473
外国語	4.160	3.997	3.962	2.942	<u>1.500</u>	2.812	3.904	4.327	3.817	<u>3.361</u>
社会	3.604	3.572	3.713	2.482	2.129	2.525	3.538	3.650	3.125	3.555
教育学	3.670	3.708	3.873	2.462	1.811	2.713	3.642	3.849	3.302	3.368
自然	<u>3.251</u>	<u>3.222</u>	3.506	2.447	2.182	2.556	3.426	<u>3.573</u>	3.073	3.578
芸術	4.061	3.955	3.659	3.545	<u>1.432</u>	2.382	3.386	3.955	3.682	<u>2.909</u>
医・看	<u>2.912</u>	<u>2.769</u>	3.028	1.681	2.799	2.378	3.056	<u>3.306</u>	2.472	3.722

ぐり、学習者の興味・知的レベルにあった内容重視型学習活動へとロシア語学習を変えていく必要がある⁵⁾。

2 ロシア語を学習する理由（質問3・4）

2.1 分析方法

分析ツールと手順は以下の通りである。まず、MAXqda を用いて回答内の頻出語を手掛かりに学習理由を12カテゴリーに分類、コード化した（表2）。次に、SPSS を用いて学習理由と対象機関の相関について量的に比較分析を行った（2.2）。最後に、各カテゴリー内の具体的な回答を質的側面から検討した（2.3）。

表2 ロシア語の学習理由

コード	カテゴリー	
0	無回答（空白、／、なし、欠損値）	
1	興味	興味：一般（楽しい、面白い、好き）
2		興味：文化（文学、音楽、スポーツ、宗教）
3		興味：ロシア語（文字、音、難しい、珍しい）
4		興味：国（政治、地域環境、世界情勢、地歴）
5	言語習得目標（ロシア語を使って〇〇したい）	
6	自己価値（自分にとって大切、視野を広げる）	
7	学習環境（クラス雰囲気、少人数、先生の魅力）	
8	周囲の影響・自分の体験（紹介、既習）	
9	自分の将来（有利、必要、資格、役立つ）	
10	履修要件（単位、必修、卒業、進級）	
11	無動機（消去法、なんとなく、成り行き）	
12	その他（カテゴリーに分類できないもの、運命）	

2.2 回答の量的側面の特徴

理由づけ順位と関係なく、全ての理由を総合すると、大学生のロシア語学習理由は興味＞言語習得目標＞履修要件の順に並ぶ。この傾向は芸術系、外国語学系、教育学系、社会科学系、人文科学系で見られるが、医療看護系、自然科学系では言語習得目標よりも履修要件が上位にくる。最大の理由だけを集計すると、医療看護系、自然科学系に加えて人文科学系、社会科学系でも、そして全体でも履修要件が第二位になる。このことから興味・言語習得目標・履修要件の三つがロシア語学習の主な理由であり、その中で興味の割合が最も高いこと、そして言語習得目標よりも履修要件がより強い理由であることがわかる。

興味を対象別に見ると、どの学部でもロシア語への

興味が最上位を占めるが、その後に（1）文化が続く人文科学系、芸術系、（2）国が続く社会科学系、教育学系、外国語学系、（3）一般的関心が続く医療看護系、自然科学系に分かれる。概して、動機づけが高いカテゴリーの上位群（芸術系、教育学系、外国語学系）と、動機づけの低いカテゴリーの上位群（自然科学系、医療看護系）で二極化が見られる。

2.3 回答の質的側面の特徴

まず、「面白そう」といった感覚的な興味、ロシアに対する一般的関心や将来への漠然とした期待感などの抽象的な回答、スポーツ、音楽、メディアの流行を反映する回答が多い。

次に、学習者の専門分野と関連する具体的な回答が一定数見られる。社会科学系ではロシア経済、社会情勢、日露関係、自然科学系では宇宙や物理、人文科学系、外国語学系ではロシア史、ロシア文学といったキーワードが挙がる。

第三に、学習者の地域環境（新潟、北海道）やロシア語の「希少価値」など、とりわけロシア語に特徴的と考えられる学習理由がある。後者はマイナー言語、少人数クラス、将来的に有利といった回答に現れる。

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。

注)

- 1) 本発表は平成25年度科研費「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使える共通言語教育枠の総合研究」（基盤研究（A））、「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」（基盤研究（B））の助成を受け実施するものである。
- 2) 大木充他2013.「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）」（共著）『語学教育エキスポ2013－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－』語学教育エキスポ2013 予稿集 を参照のこと。
- 3) 高校ロシア語課程の実態調査結果について、予稿集内では紙面の都合上省略している。
- 4) 林田理恵2013. 同上予稿集, 「6.6 ロシア語学習者の学習動機づけ」、林田理恵他2013. 「全国6言語アンケート調査結果（中間報告）とロシア語学習者の傾向」日本ロシア文学会第63回大会, 於：東京大学 を参照のこと。
- 5) ロシア語教育・内容重視型学習活動への方向性については横井幸子・林田理恵2013. 「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の場合－」『ロシア語教育研究』第4号, 日本ロシア語教育研究会 を参照のこと。

あなたはなぜ中国語を勉強しているのですか —2012 全国調査に基づく中国語履修者回答分析—

王松^A, 古川裕^B, 砂岡和子^C

アブストラクト：2012 年に続き全国アンケート調査データに統計処理を施し、5 千名近い中国語履修者の有効回答を基に報告する。本発表では特に、学習動機づけに関する選択式設問を補完する目的で設けた「自由記述」回答について考察する。分析の結果、中国語学習者の最大の履修動機は「実用志向」、次に「語学的関心」が続き、「中国文化や中国の歴史」への興味は低いことが判明した。発表では加えて、学習自律度の高群校と低群校の特徴要因を挙げ、個性に応じた「やる気」を引き出すための教育方法について討論する。

キーワード：動機づけ、中国語学習

1. はじめに

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：西山敏行)の一環として 2012 年に実施した教育・学習に関する全国アンケート調査に基づいている。2013 年の分析結果から、中国語学習者は義務的に中国語を履修しているわけではなく、学習は大事で、勉強した方がよいと認識しており、学習動機は個人的な目的を重視する傾向が見られた。一方、中国語習得達成への期待が低く、学習を重荷に感じる学生が多いことがわかっている(砂岡, 2013)。

今回の発表はこの全国アンケート調査分析の結果を継承し、新しく中国語学習者の動機づけの量的側面と質的側面について分析を行った。今回は、基本的心理的欲求、自律学習能力及び教育・学習環境に関する側面も考察する。また、質問紙の自由記述「中国語学習理由」についての分析を試みる。

2. 調査協力者

今回の調査には、日本国内 46 大学 (4980 名)、3 高校 (102 名)、計 5082 名学生の回答を得た。調査は 2012 年に実施した。

3. 質問紙について

今回のアンケートは、動機づけに関する自己決定理論(動機づけと基本的心理欲求)、期待価値理論に基づいた質問項目、自律学習能力の質問項目から構成されている。また、中国語教育・学習環境に関する質問紙、及び中国語学習理由の自由記述を含む。

4. 結果と考察

(1) 自己決定理論に基づく動機づけ、期待価値理論に基づく動機づけに関する分析結果は、2013 年度の結果と同じ傾向が示された。

(2) 基本的心理的欲求の充足度

「関係性への欲求」が一番高く、次いで「有能さへの欲求」と「自律性への欲求」で、平均値はすべて 3 以上と高い。

(3) 自律学習能力のレベル

「目標設定」の平均値が一番高く、次いで「学習すべき内容の明確化」と「学習方法・教材の明確化」が続き、「学習のコントロール・自己管理」と「評価」は平均値が低い。

(4) 学習環境

中国語教育・学習環境に関する質問項目について分析した。質問の内容は：学年、母語、これまで学んだ外国語、現在履修している外国語、中国語学習歴、必修、および卒業単位か否か、週の受講回数、次年度の受講義務、および受講予定の有無、海外語

A: 関西学院大学国際学部

B: 大阪大学大学院言語文化研究科

C: 早稲田大学政治経済学術院

学研修制度の有無など、アンケートの質問事項への回答項目について分析した。

(5) 動機づけ（自己決定理論）と基本的心理的欲求との関係、動機づけ（期待価値理論）と基本的心理的欲求との関係、動機づけ（自己決定理論）と自律学習能力との関係、動機づけ（期待価値理論）と自律学習能力との関係、基本的心理的欲求と自律学習能力との関係に関しては、それぞれ相関係数を算出した結果、一部の下位尺度の間に正の相関と負の相関がみられた。

(6) 中国語と英語との比較

中国語と英語の学習動機づけの強さについて比較をするため、期待価値理論に基づき、中国語と英語の平均値（SD）を算出し、*t*検定を行った。その結果、すべての下位尺度について、中国語と英語の間に有意な差がみられた。すなわち、英語の学習動機のほうが中国語より「期待」、「達成価値」、「実用価値」及び「コスト」が有意に高いのに対し、「内発的価値」は中国語が逆に高かった。

(7) 「大学で英語以外の外国語を学習する必要性」については、「必要と思う」が 80.6%と圧倒多数を占め、「必要ないと思う」は 16.3%に過ぎない。

(8) 中国語を学習する理由

設問「あなたはなぜ中国語を勉強しているのですか。一番大きな理由から、順に 3 つ箇条書きして下さい。」への自由記述式回答を 6 つのカテゴリーに分け、分析を試みた（表 1）。

表 1 中国語を勉強している理由

	理由1	%	理由2	%	理由3	%
中国(文化、歴史など)に興味がある	285	5.6	502	9.9	518	10.2
中国語に興味ある、今必要と思う	1108	21.8	1347	26.5	1218	24.0
中国/中国語に興味ある、交流、留学	76	1.5	36	0.7	75	1.5
中国の発展、中国の変化など	521	10.3	437	8.6	288	5.7
就職、将来役に立つ	1500	29.5	1198	23.6	692	13.6
その他	1346	26.5	873	17.2	1052	20.7
欠損値、答えていない	246	4.8	689	13.6	1239	24.4
合計	5082	100.0	5082	100.0	5082	100.0

中国語学習動機の最大の理由は「実用志向」（将来役立つ）で、次が「語学的関心」である。「中国文化や中国の歴史」への興味より、「中国語、漢字」に興味があり、または「中国語で喋りたい」、「今の時代は中国語が必要」という理由で中国語を選択する学生が圧倒的に多い。

(9) 動機づけと中国語を学習する理由との関係

中国語を学習する理由の違いによって動機づけにどのような差が生じ得るのか検証するため、学習理由の 6 つのカテゴリーを独立変数として、動機づけ（自己決定理論）と動機づけ（期待価値理論）、それぞれについて 1 要因分散分析を行った。すべての下位尺度において、学習理由のカテゴリーの間に有意な差がみられた。

すなわち、中国・中国語・中国留学に興味がある学生は「実用志向」、「中国の発展に注目」の学生より「内発的動機」、「同一視的調整」が高く、対して「外的調整」、「非動機づけ」が低い。中国・中国語に興味がある学生は「実用志向」、「中国の発展に注目」の学生より「中国語学習への期待」、「実用価値」が高く、「コスト意識」が低い。

5. 中国語の自律学習能力に及ぼす心理的欲求要因：高群校と低群校の学習の比較

中国語学習者のデータから、自己決定得点の高低により高群校 3 校（375 人）、低群校 4 校（868 人）を抽出し、比較分析を行った結果、全ての尺度において得点差がみられた。高群校と低群校を比較した結果、以下の特徴が明らかになった。

(1) 学習要因では、高群校生には「中国語の学習は大事」「面白い」など内的要因が強いのに対し、低群校生は「単位取得」や「勉強しておいたほうがよい」など外的要因が優先される。(2)高群校生は自身の達成目標の設定を最重視するのに対し、低群校生は学習内容を最重視する。(3)両群とも関係性への欲求の得点が高く、教師やクラスメートとの関係を大事に考えている。

また、各尺度の相関を求めた結果、中国語学習者においても、心理的欲求が強いほど学習者の内発的動機が高く、内発的動機づけは自律学習能力にプラスの影響を与えることが示唆された。

教師が学習者の学習動機のレベルを知り、学生個人の特性に応じた「やる気」を引き出すためどのような支援が可能か、考察する必要がある。

引用・参考文献

大木充・境一三・砂岡和子・塚原信行・長谷川由紀子・林田理恵・藤原三枝子 (2013) 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)、語学教育エキスポ 2013.

移民国家ルクセンブルクにおけるドイツ語識字教育の課題

小川 敦^A

アブストラクト: ドイツ語、フランス語、ゲルマン語である土着のルクセンブルク語が用いられるルクセンブルクでは、ルクセンブルク語が母語であることを前提に、ドイツ語を識字の言語として習得し、その上でフランス語の習得が行われる。現在、人口の40%以上がポルトガル人に代表される外国籍であり、彼らの子弟の多くがドイツ語の習得に問題を抱えている。本発表では、現在の言語教育政策の現状と問題点を見た上で、ルクセンブルク政府の施策を検証する。

キーワード: 複言語主義, 移民, 言語教育政策, 多言語社会, ドイツ語教育

1 はじめに

ヨーロッパの小国ルクセンブルクは、ドイツ語、フランス語、さらに1984年以後はドイツ語の方言から生まれたルクセンブルク語を公用語としている多言語社会である。

ルクセンブルクでは、母語がルクセンブルク語であることを前提にドイツ語によって識字を行い、そのうえでフランス語を身につけるという言語教育を長年行ってきた。しかし、この言語教育政策は、移民の急増という現実を前に現在岐路に立たされている。本発表では、ルクセンブルクの言語教育システム・政策を紹介し、その問題点や解決のための取り組みを検証する。

本研究は、科学研究補助金基盤研究(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(H12103)』(研究代表者境一三(慶應義塾大学))の助成による成果の一部である。

2 ルクセンブルクの言語教育と複言語主義

2.1 ルクセンブルクの言語教育

ルクセンブルクは元来ドイツ語圏であるが、歴史的な経緯からフランス語が最も公的で威信性を持った言語として用いられてきた。一方でルクセンブルク語が母語であることを前提としながら、ドイツ語は最初に身につける書き言葉であり、広くジャーナリズムに用いられ、また初等教育全般に用いられる。ルクセンブルク語は国民意識の象徴とされているが、これまで

もっぱら話し言葉として用いられてきた。

このようなことを背景に、初等教育ではまずドイツ語が教えられる。2年生の後半からフランス語教育が始まる。なお、数学等、フランス語以外の授業言語は基本的にドイツ語である。ルクセンブルク語は初等教育においては週に1時間扱われるのみであり、読み書きを身につけることは要求されない。

表1 初等教育の言語科目の時間数

言語科目	1年	2年前半	2年後半	3年~6年
D	8	9	8	5
F	-	-	3	7
L	1	1	1	1

2.2 複言語主義

欧州では母語+2言語の運用能力のある市民を育成することを長期的な目標としており、ほとんどのEU加盟国において学校教育で第一外国語、第二外国語の学習が開始される。しかし、母語+2言語を実際に用いることができる人はまだまれである。一方、ユーロバロメーターによれば、ルクセンブルクでは84%が母語+2言語を用いているという結果が出るなど、言語の高い運用能力が現実であることがわかる。ルクセンブルク語が母語(第一言語)であることを前提に、最も容易に習得できるドイツ語、その後にフランス語を習得するという複言語主義的モデルを構築しているためである。ここには、ドイツ語、フランス語のどちらも操ることのできる言語能力を持つ者こそがルクセンブルク人であるという言語イデオロギーが根底にある。

A: 大阪大学大学院言語文化研究科

3 外国人人口増加に見る問題

3.1 外国人住民増加と社会構造の変化

現在、ルクセンブルク国内には約 53 万人以上が暮らしており、そのうちの 23 万人・44%が外国籍である。ルクセンブルク政府は、経済成長の維持のために、積極的な移民政策を続けている。外国人の中でも特に多いのはポルトガル人であり、8 万 8 千人・全人口の 16%を占める。ルクセンブルクがこれまで理想として掲げてきた、同質な単一民族的な社会ではなくなっていることは明白である。それは言語についても言える。ポルトガル人を中心とする移民の多くはロマンス語を母語とし、ドイツ語やルクセンブルク語よりも習得が容易なフランス語で意思疎通を行う。その結果、社会におけるフランス語使用は増大している。

3.2 言語教育の問題点

ルクセンブルク社会において、ポルトガル人をはじめとする外国人人口は全く無視できない存在となっており、これはドイツ語による識字という、これまでの言語教育政策に疑問を投げかけるものとなりつつある。

ドイツ語によって識字教育を行う言語教育制度は、ルクセンブルク語が母語であることを前提としているため、ロマンス語系の言語を母語とする生徒にとってはルクセンブルクの教育システムは負担が大きい。ドイツ語学習で困難をおぼえるロマンス語系の生徒が初等教育で躓き、結果としてフランス語教育の比重が高くなる上位のリセではなく、ドイツ語で授業を行リセ・テクニクに進学することになるのである。

2011 年の統計局の調査によれば、ポルトガル人は全国平均と比べて学歴が低く、言語教育が原因の一つであると考えられる。また、2011/2012 年度の幼稚園児でルクセンブルク語を母語とするのは 38%であるという報告もあり、これまでの言語教育が矛盾に満ちたものとして認識されるようになっている。

4 行われている施策

4.1 ルクセンブルク語による就学前教育の義務化

1993 年以降、小学校入学前の 2 年間の就学前教育が義務化されており、そこではルクセンブルク語が共通の言語として用いられる。これは、ルクセンブルク語を児童間での共通言語とし、その後のドイツ語教育にスムーズに入っていけるようにするという意図で行

われている。

4.2 ポートフォリオの使用

2012 年より就学前教育と初等教育は一体として扱われ、一貫してケアする体制を整えつつある。また、CEFR に準拠したポートフォリオが生徒一人一人のために用いられている。これは言語（ルクセンブルク語・ドイツ語・フランス語）だけでなく、理数科目等他の教科まで網羅したものであり、全国の学校で使われている。

4.3 複文化教育

複文化、複言語への目覚めと意識化を積極的に行っている。授業ではクラスの外国人生徒の背景に配慮し、様々な言語や文化的・民族的ルーツを持った人々に対する平等意識や相対的な視野を育てる努力が行われている。

5 まとめ

ルクセンブルク政府も教育現場も施策を行っているが、ドイツ語が社会参加への障壁となっていることの根本的な解決にはなっていない。政府は、これまでの同質なルクセンブルク人社会を前提とする外国人の社会統合政策をとり続けている。解決策として、フランス語による識字のコースを作り、ドイツ語かフランス語を選択する権利を与えるべきであるとする意見や (two-track system)、就学前教育で身につけたルクセンブルク語を、授業の補助言語としてさらに活用すべきではないかという意見はある。今後どのような施策・政策をとるのかに注目したい。

参考文献

- 1) Berg, Ch./Weis, Ch. (2005) Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue. Rapport en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises, MEN, Luxembourg.
- 2) Eurobarometer (2012) Special Eurobarometer 386. Europeans and their Languages.
- 3) Allegrezza, S. et al. (2005) Les salariés frontaliers dans l'économie luxembourgeoise, STATEC, Luxembourg.
- 4) Weber, J.-J. (2008) Safetalk Revisited, or: Language and Ideology in Luxembourgish Educational Policy, Language and Education (2008), 22(2), 155-169.

大学生の「言語ポートレート」

姫田 麻利子^A

アブストラクト: 「言語ポートレート」とは、いろいろな言語と自分の関係を表す自画像のことで、ヨーロッパで移民の子どもを対象に提案された活動である。日本の大学の教室でも言語選択理由等の調査はよく行なわれているが、「言語ポートレート」は複数言語の相対化、また社会的価値観から独立した価値観の意識化にとくに有効で、外国語イメージ調査に新しい観点をもたらす。大学生の「言語ポートレート」を紹介し、導入の利点について議論したい。

キーワード: 複言語、言語ポートレート、ポートフォリオ、イメージ

1 言語ポートレートとは

1.1 否定された価値の回復のために

Krumm(2008)の紹介する「言語ポートレート」は、例えば次のようなものだ。

Joyce (11才, ナイジェリア生まれ): ドイツ語は手にあります。ドイツ語では一番自分のことを一番うまく言える。ヨルバ語は体。体のことは聞こえないし、ヨルバ語はよくわからないから。英語は頭。時々、ことばを覚えるために集中しないといけないから。フランス語は脚にある。覚えたいのに、なかなかちゃんと覚えられない。先に行くには、脚が必要でしょ。(p.110)

入学時の公的書類に記された第一、第二言語の区別と、子ども自身の認識が異なる場合があり、周囲の価値観への適応目的で否定した言語資本が、子どもの内部でどのように生きているのかを知るために始められた取り組みである。体の形の図を配り、フェルトペンを使って、いろいろな言語との関係を表す自分の姿を描いてもらう。髪、服や靴を加えてもいい。描いた後、子ども達は自分の自画像について説明する。

1.2 言語文化レパトリーの主観的価値と戦略的運用

言語文化アイデンティティの多様性は、同じ価値観を持つ市民の育成を約束した伝統的学校教育にとって受け入れにくいものだった。しかし、グローバル化し

た今日、母語話者基準から見れば断片的な言語リソース、文化リソースの寄せ集めレパトリーから、相手しだい、状況しだい、アイデンティティ戦略上の利となるものを選び出し、時に組み合わせ、行動することは、実はありふれた経験である。Coste, Moore, Zarate (1997, 2009)によれば、それこそ複言語主義において再定義されるところのコミュニケーション能力である。自分の言語文化レパトリーについて、一般的価値と、個人固有の価値があつて、それはいつも同じでないことを認めた上で、自分のレパトリーの価値変動を先読みし、そこから所与の状況、相手において利のある戦略的な選択ができる力である。レパトリーの主観的価値のふりかえりは、複数言語文化資本の有効な運用に不可欠で、ヨーロッパの移民の子どもに限らず、重要な活動である。「言語ポートレート」では、描画と説明の二段階構成により、ふりかえりが促される。

1.3 言語イメージアンケートに代わるものとして

言語文化レパトリーに関する主観的意識化のための方法論には、学習日記やインタビューもあるが、「言語ポートレート」は、教室に取り入れやすい活動である。日本の大学でも、外国語のイメージ調査はよく行なわれる。言語ごとに、学習理由や既習項目の自己評価、将来の活用場面等の次元で収集され、学生個々による言語文化資本のふりかえりというよりは、ニーズ分析等に活用されている。「言語ポートレート」導入の利点は、固有の言語文化アイデンティティを奨励することだけでなく、複数言語の相対化により、従来の単一言語イメージ調査では固定化しがちだった回答に、新しい観点がもたらされること、外国語教育分野の言

A: 大東文化大学外国語学部

語間に新たな連携テーマを発掘できることにもあるだろう。

2 分析

試験的に収集した大学生の言語ポートレートを紹介し、様式の工夫に向けた議論のきっかけとしたい。

Krummの例を紹介した後に体の形の図を配り、「あなたといろいろな言語の関係を表現してください。髪や服、靴などを描きたしてもOKです」という指示で得られたポートレートである。

2.1 学習による関係構築

体の部分の意味づけに関しては、Krumm の子ども達と同じく、第一言語は心臓に近い部分に大きく配置されたものが主だった。もっともよく勉強している言語は頭に置かれるか、特に話す、聞く勉強を口と耳への配置で表したものもあった。足、脚は能力の発展、将来的な活用、右手は使いこなせること、獲得すること、左手は比較的弱い力、潜在的能力という意味づけが多かった。

単一言語イメージ調査では、文化領域が想起された回答が得られる（フランス語ならファッション、料理等）が、ポートレート上では、彼らの言語との関係は専ら学習によるもので、親近感や実際の使用状況はほとんど現れなかった。学習の楽しさ、義務感、能力過小評価、勉強意欲である。将来の活用も表現されていたが、具体性はなく、職業的か私的領域かも想定されない。言語がすでに自分の資本であるという意識は薄く、部分的能力の機能を活かす「社会的行為者」のアイデンティティより、運用のためにもっと勉強しなければならないという「学習者」アイデンティティの方が強い。新しく始めた言語への関心が高まる一方で、英語の義務感でそれを抑圧しているという証言も複数あった。

2.2 描写、夢、複層性

描画の後に記された感想は、描いている時の逡巡を伝えているが、その逡巡は、ソビエゼク(1995)によるセルフポートレート写真の三分類、描写、歪曲、擬装を想起させた。自画像は他の芸術ジャンルにもあらわれる主題だが、写真史のそれがとくに興味深いのは、カメラは嘘をつかない、自己表現というよりは客観的

描写であるというコンセンサスから出発していることである。19世紀末、高級な室内装飾を背景に着飾った肖像写真が、経済的地位の誇示のために機能したのは、それを演出のないありのままだと見る約束があったからだ。やがてその信用度は下がり、虚像を作り出す歪曲の多様なアイデアが生まれる。夢や内心の動揺を表すパフォーマンスになる。その擬装の先で、社会的期待どおりの自分と、それに居心地の悪さを感じる自分、自分の中の複層性が発見される。これは写真史上の変遷であり、また共時的に見てほとんどのセルフポートレートが三分類のどれかにあてはまるという(p.25)。

学生のポートレートも大よそ三分類でき、また感想記述によれば、その三段階を経た学生もいる。初めは現実の姿を探して描こうとする。次に、なりたい姿を表現していいと思いつく。そのうち、周囲の価値観への適応義務感と独自の価値観の葛藤に気づく。

言語文化レパトリーの主観的価値を意識化する方法の中では、言語ポートレートは自分を描くことが直接的に目的になっているから、自己の中の複層性に気づきやすい。

3 様式の工夫

彼らを学習者に留まらず、レパトリーの戦略的な運用をうながすような様式の工夫ができないか、今後は移動経験のある大学生、またはヨーロッパの学生との比較を行ないながら、考察を進めたいと考える。

引用・参考文献

- 1) ソビエゼク(1995).「セルフポートレートの中のもうひとりの私」『カメラアイー写真家たちのセルフポートレート』淡交社, pp.20-32.
- 2) 姫田(2012).「複言語・複文化経験とアイデンティティ」『語学教育研究論叢』(大東文化大学語学教育研究所) 第29号, pp.243-264.
- 3) Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997, 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle (Plurilingual and pluricultural Competence)*, Conseil de l'Europe ; 姫田麻利子訳 (2011).「複言語複文化能力とは何か」『大東文化大学紀要人文科学編』第49号, pp.250-268.
- 4) Krumm, H.-J. « "Language Portraits" by Multilingual Children », in Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C., *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, pp.101-114.

「イタリアヴァッレダオスタ州における バイリンガル教育とその課題」

大澤 麻里子^A

アブストラクト: フランスと国境を接するイタリアのヴァッレダオスタ州は、イタリア語と地域公用語であるフランス語、そして歴史的少数言語であるフランコ・プロヴァンス語が日常的に用いられる多言語地域である。本発表では、同地域のフランス語・イタリア語のバイリンガル教育政策を概観し、統計資料や現地でのインタビューで得た知見を基に学習者の動機付け、制度、社会の変化など様々な角度からその課題を分析、検証する。

キーワード: 複言語主義、言語教育政策、アイデンティティ、バイリンガル教育、母語

1 ヴァッレダオスタにとってのフランス語とは？

ヴァッレダオスタ州とはスイスとフランスと国境を接するイタリアの特別自治州である。歴史的には 10 世紀から 19 世紀までサヴォイ家によって支配され、人々は日常的にフランコ・プロヴァンス語、そしてエリート層はフランス語を用いていた。1861 年にイタリアに併合されると、イタリア語が公用語となったが、この時点ではフランス語やフランコ・プロヴァンス語の使用は認められていた。ファシズム期に入ると、教育現場でのフランス語の使用が禁止され、イタリア語にとって代わられた。また、ファシズム政権が推し進めたイタリア語化政策により、1921 年から 1944 年の間に 37500 人もの国内移民がこの地に移住し、一方で 26000 人もの人々がフランスやスイスに居を移し¹、フランス語・イタリア語・フランコプロヴァンス語の話者人口比が激変した。戦後、ヴァッレダオスタ州は特別自治州となり、1948 年に特別自治法が制定されると、フランス語は地域公用語となった。また学校教育においてもイタリア語とフランス語は平等の地位を獲得し、ヴァッレダオスタ州法²で「週あたりの授業時間数はイタリア語・フランス語共に等しくなるものとする」と明文化された。

現在では、フランス語は行政用語であり、教育言語ではあるものの、イタリア語は生活言語として圧倒的に優位であり、Rapport regional (2007:27)によると、フランス語の母語話者数は全体の 1%と大変少なく、フランス語は主に学校教育によって維持されている言語であるといえる。Puolato (2006:192) が 1995 年に中学 3 年生を対象に行った調査によると 75.3%の生徒がフランス語を使用する場合は学校であると答え、66.7%がフランス語を使用する相手は教員であると答えている。このように母語話者がほとんどいないフランス語を教育媒介言語として取り入れ、イタリア語と同時間数のバイリンガル教育を行っている背景には、フランス語がこの地域の自治の象徴であり、他のイタリアの州との差別化を図るのに一番相応しいという政治的な思惑がある。

2 フランス語教育を巡る意識の変化と社会の変化

以上に述べた歴史的な経緯から、第二次世界大戦後、フランス語が教育現場に再び咲いた当初は、フランス語での教育は、ようやく取り戻した権利であり、ヴァッレダオスタの自治の象徴という政治的・イデオロギー的意味合いが強かったが、現在ではバイリンガル教育を受ける学生側にそのような意識はほとんどない。多くの生徒たちはフランス語を「役立つ」言語だとは考えてはいるものの、その理由として挙げたのは

A: 東京大学教養学部

「フランスやスイスとの距離的な近さ」、「旅行で役に立つ」、「仕事につくため」であり、地域の歴史やフランスとの文化的なつながり、地域の自治の象徴として捉える回答はなかった。(Puolato 2006:280) この事が教育を受ける側と教育政策を施行する側の大きなギャップとなっている。

バイリンガル教育に対しては不満の声も少なくなく、Rapport regional (2007)によると、教育言語としてのフランス語に反対する若年層は 26.68%もいる。特に教科内容が難しくなる中学では、学業不振に陥る子供も多く、バイリンガル教育を重荷に感じている生徒たちも少なくない³。またその一方でフランス語は十分なので、英語など他の言語にもっと時間を割いて欲しいという要望もある (Puolato 2006:280)。

OECD の学習到達度調査⁴によると、読解力に関してはイタリア語とフランス語で約1年半分の差が生じており、十分な時間や費用をかけている割には望ましい結果がでていないという批判もある。また経済的に恵まれている同地域には、国内外からの移民の流入が顕著であり、現在、学齢期の子どもの約一割が外国籍であるため、バイリンガル教育を維持しつつ、ニューカマーを排除しない施策を検討することは喫緊の課題となっている。

3 バイリンガル教育を支える制度と今後の展開

このように社会構造の変化と生徒の意識の変化という大きな課題を抱えてはいるものの、バイリンガル教育を支える様々な制度が整備され、十分に機能していることも事実である。まずは国レベルの少数言語保護法⁵、ヴァッレダオスタ州の州法という法的後ろ盾があることにより、比較的潤沢な予算をバイリンガル教育に注ぐことができるという利点がある。また、教員の雇用に関しては、地元出身で複言語能力に長け、地域に精通した優秀な人材を確保できる強みがある。また、教員養成や教員研修は地元の大学が担っており、さらにスイス・フランスの大学や研究機関との学術連携を行い、教授法や教材開発などを共同で行っている点も特筆すべき点であろう。教科書はフランスやイタリアで出版されたものも使用しているが、特定の科目に関しては生徒のフランス語力や地域事情を考慮したオリジナルのフランス語の教科書を作成している。さらに重要な点はバイリンガル教育を評価する制度が確

立しており、毎年学生を対象に学力調査を実施し、その結果を評価分析している。

自治の象徴や歴史的・文化的なつながりのある地域言語としてフランス語を学ばせることは、地域の人口動態の変容や、フランス語に対する意識の変化を鑑みると、実情とのずれが生じてきているため、欧州の複言語教育の一環としてフランス語を学ばせるという方向への転換を迫られている。その一例が、様々な言語を等しく尊重し、多言語に開かれた態度を育成する「言語への目覚め」活動で、国内外の移民の増加やフランコ・プロヴァンス語、英語などの導入に伴いその重要性が増してきている⁶。また、現在は実験的に導入されているに過ぎないが、言語の自立的学習と継続性をサポートする言語ポートフォリオの導入も検討されている。

¹ http://www.uvparis.org/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=82

² Statuto della Regione Valle d'Aosta Legge n. 4 del 28.2.1948

³ San Roch 小中学校 Sampietro 校長談

⁴ 経済協力開発機構 (OECD) が行う学習到達度調査。ヴァッレダオスタでは、1993 生まれの生徒 (2010 年時には 17 歳) を対象に、フランス語とイタリア語の到達度を比較するために行われた。

⁵ " Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche " Legge 15 Dicembre 1999, n. 482

⁶ San Roch 小中学校 Sampietro 校長談

引用・参考文献

- 1) 長谷川秀樹 (2002) 「アオスタ溪谷 (イタリア) の自治と言語」嶋津格編『新しい地域文化の形成』千葉大学大学院プロジェクト報告集 第 85 集 17-23
- 2) Assessorat à l'éducation et à la Culture Département Surintendance aux études (1994) Valle d'Aosta un ventaglio di risorse, Bureau Europeo per le Lingue Meno Diffuse
- 3) Puolato, Daniela (2006) Francese-italiano, italiano-patois: il bilinguismo in Valle d'Aosta fra realtà e ideologia, Peter Lang, 192
- 4) Région Autonome Vallée d'Aoste (2007) Profil de la politique linguistique éducative Vallée d'Aoste Rapport régional, Assessorat à l'éducation et de la Culture Département Surintendance aux études
- 5) Zannotto, A (1993) Storia della Valle d'Aosta, Musumeci Editore

世界と「つながる」ための動画作成プロジェクト

田原 憲和^A

アブストラクト：本発表では、ドイツ語の授業の一環として取り組んだ動画作成プロジェクトについて報告する。この授業では、プロジェクトの目標とループリックによる評価方法をあらかじめ提示した。本プロジェクトが学習者の学習姿勢にどのような影響を及ぼしたのかを考察するとともに、初学者が外国語を通じて世界と「つながる」ことの意義についても考えていく。

キーワード：ドイツ語教育、プロジェクト授業、ループリック、自律学習、「つながる」

1 プロジェクトの前提

本研究は、ドイツ語教員を中心とした5人の共同研究の一環であり、平成26～28年度科学研究補助金基盤研究(C)『ドイツ語教育におけるツール活用型プロジェクト授業モデル開発と戦略的評価方法の構築』(課題番号25370667)の助成を受けている。

このプロジェクトは、立命館大学法学部1年生(1クラス、31名)の2013年度後期のドイツ語授業で行ったものである。当該クラスの週3回のドイツ語授業のうちの2回を発表者が担当している。当該クラスでは前期にも動画作成を行っており、そのために必要な一定のスキルは身につけている。なお、撮影にはiPad miniを、編集にはiMovieを使用した。

2 プロジェクト実施概要

本プロジェクトは「立命館大学の魅力を伝える動画をドイツ語で作成し、YouTubeで世界に発信してみよう!」という目標を掲げ、2013年11月に実行した。7回の授業のうち、90分全てをプロジェクトに充てたのは1回のみである。残りの6回はそれぞれ10～30分程度の時間をプロジェクトに割り当てた。2～6名から成るグループワークを基本とし、動画作成のみならず日本語訳を付した台本および単語リストの作成と提出を課した。動画作成に当たっては、評価を伴う授業の一環であるということを認識した上で、第三者に見てもらうことを意識するように周知した。それはすなわち各グループの責任において動画を作成するという

ことであり、教員からのサポートは最小限に留めた。また、「見てもらう」ということは、第一には当該クラスの他のグループに、第二にはYouTubeにアクセスした人に見られるということである。特に、同じレベルの学習者が理解できない構文や表現の使用を控え、自分が知っている単語や表現、構文を中心に用いることを徹底した。

3 プロジェクトの目的

本プロジェクトでは、動画を作成するという作業目標を設定するとともに、動画を作成することで世界と「つながる」ということも中心的な目標に据えた。初学者が当該外国語で他者と「つながる」ことは確かに困難を伴うが、ドイツ語学習を通じて他者を発見し、自己を発見し、自他の理解を深めることができる。これは国際文化フォーラムが提唱する『外国語学習のめやす』が掲げている目標の1つであり、本プロジェクトはこれを実践に移すための実験的な試みでもある。

動画の具体的なテーマ設定については各グループが行ったが、その際、自分の通う大学を客観的に見つめ直すという作業を要する。そして第三者が立命館大学のこういった部分に興味を抱くであろうか、魅力を感じるであろうかということを考えることが非常に重要になってくる。このように「他者を意識する」ということが、このプロジェクトの根幹にある重要なポイントである。

4 準備と進行

プロジェクト授業を開始するにあたり、授業の段階

A: 立命館大学法学部

的な目標を提示し、本プロジェクトにおいて教員が期待するものは何かをあらかじめ提示した。また、具体的にはどのような点が評価されるのかを明示したルーブリックも配布し、具体的な作業に入る前に内容を確認した。

前期に行った動画作成プロジェクトの際、完全分業制にするグループも散見された。そのため、今回は緩やかな分業制を推奨した。すなわち、自分が得意な分野だけではなく、不得手な分野についてもお互いに協力し、補助的な作業であっても積極的に行うように指示をした。その結果、前期に行った活動よりも協働作業の場面が多く見られた。

5 アンケート

成果物を提出後、このプロジェクトを振り返るアンケートを行った。その結果から見てきたのは、本プロジェクトを通じ、学習者は発音・会話練習および作文練習というアウトプットに関わる学習に非常に有益だったと感じている一方で、文法学習や語彙学習についても一定程度の成果を認めている。また、多くの学習者のドイツ語学習に対するモチベーションを向上させたことも分かった。

6 プロジェクトの振り返り

本プロジェクトによる一定の成果は見られたものの、まだ残された課題もある。

6.1 失敗した点

6.1.1 失敗その1

最大の失敗点は、最終的に YouTube で公開するという目標を十分に達成できなかった点である。当初は一般公開を行う予定であったものの、各グループが動画を作成していく過程において、一般の学生や教職員も登場するということが判明した。また、動画に音楽を使用するグループもあったために、肖像権や著作権の問題をクリアするためのハードルが高くなった。この点については公開するに際しての留意点をあらかじめ提示しておく必要があった。

6.1.2 失敗その2

実際に作成された動画は、発音や文法事項など不正確な部分も多く残ったままであった。あらゆる点につ

いて評価対象としたため、作品に対して教員は手を加えないという方針であったが、公開するという前提であれば（視聴者にとってより分かりやすいものとするために）ある程度のヒントを与えるという方法もあった。「公開」と「評価」の適正なバランスを改めて考える必要がある。

6.1.3 失敗その3

評価ポイントの理解が十分浸透していなかったという点にも課題が残る。ほぼ1ヶ月に渡るプロジェクトであったため、途中から評価についての意識が希薄になったグループもあったように思われる。途中でルーブリックを再確認したり、あるいは学習者自身がルーブリックを作成したりすることも1つの方法だったであろう。

6.2 前回からの改善点

6.2.1 改善点その1

2013年6月に行った動画作成では「動画作成」そのものが目標となってしまう、ストーリー先行で肝心の会話部分や作文がおろそかになってしまっているグループもあった。今回は具体的な目標を設定したためにより深く内容を考えさせることができた。

6.2.2 改善点その2

単語リストおよび台本を提出させることで、1つのグループの活動が他のグループの学習にもつながった。

6.3 成功した点

6.3.1 成功点その1

多くの学習者がドイツ語の継続学習を選択した点が最大の成功点である。法学部全体（5クラス）での副専攻ドイツ語コミュニケーションコースの選択者は、2006年度から2013年度までは平均で6.0人であったが、2014年度は当該クラス（1クラス）から10人がこれを選択した。ドイツ語学習に対する意欲と関心を高めることができたものと思われる。

参考文献

- 1) 『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 編, 2013年。ISBN: 978-4-9901005-1-3

実践と研究の架橋となる質的研究： 英語教師による学びと変容

高木 亜希子^A，河田 浩一^B，上條 武^C，東條 弘子^D，吉岡 順子^E

アブストラクト：本シンポジウムの目的は、英語教育における実践を深めるために、様々な視点で質的研究を活用できることを提案し、参加者自身にそれぞれの文脈で実践と質的研究の関わりの可能性について考察していただくことである。各シンポジストが異なった立ち位置に基づき、これまでどのような視点で質的研究を通した実践の探求を行い、どのような学びや変容があったかを報告する。

キーワード：質的研究，教師教育，教師の成長と変容，省察

1 発表1 「Exploratory Practice を通した動機づけ：質的調査を通して「教室生活の質」を高める探求的实践」

本発表では、夜間定時制高校で英語を教える発表者が、英語が苦手な生徒が多い教育現場で苦悩する過程で、質的研究及び Exploratory Practice (Allwright, 2003) に出会い、それに基づく実践を行うことにより、どのように発表者及び教育現場が変容していったかを報告する。

1.1 実践の方法

本実践は、Exploratory Practice (Allwright, 2003) に基づき、「教室生活の質」を高めることを最優先の課題とし、以下の2つの活動を軸として行っている。

- (1) 質的な調査を活用して、教室で何が行われているかについての理解を深める。
- (2) 質的な調査の結果に基づき、出来る限り学習者に寄り添った授業活動を行う。

ここでいう質的な調査とは、授業に対する学習者の思いを尋ねるリアクション・ペーパー（以下 RP）、英語学習全般に関する学習者の意識を問う質問紙調査、授業中の観察、授業内外における学習者との対話などである。

1.2 実践に至る経緯

1.2.1 発表者の経歴と実践現場の様子

発表者は愛知県内の公立高等学校の英語教師である。これまで、全日制高校・普通科2校で14年、夜間定時制高校・普通科2校で15年の教職経験を持つ。

定時制高校では、学習者の多くが中学校時代に長期欠席を経験しており、英語学力は概して低く、中にはアルファベットがきちんと書けない者もいる。また、学習障害と推測される者や、家庭環境・生活習慣に問題を抱えている者も多く、学校外でのストレスを教室に持ち込むことが常態化している。教室内での私語も多く、英語をどのように教えるかということ以前に、まずは落ち着いた学習環境を保つことに苦労する状況である。

1.2.2 Exploratory Practice との出会い

そのような状況の中、落ち着いた授業環境を整えるため、発表者は、「英語学習者の動機づけ」に関心を抱き、授業改善に向けた試みに取り組むようになる。そして、様々な試行錯誤の後に Allwright (2003) が提唱する Exploratory Practice に出会う。Exploratory Practice では、指導の効率性よりも、教室生活の質 (quality of life in the language classroom) が優先され、教室で行われていることに対する理解を深めることが、教師・生徒の両者にとって大切であると考えられている。

1.2.3 RP の導入

発表者は、2009年4月に2校目の定時制高校に転勤した。前任校で10年間教えた経験から、ある程度の自信を持って転勤したのだが、新しく赴任した高校では、特に

A: 青山学院大学
B: 愛知県立熱田高等学校
C: 立命館大学
D: 東京大学大学院生
E: 町田市立町田第一中学校

上級生との良好な関係が築けず授業がうまくいかない日々が続いた。このような状況を改善し、授業を生徒にとっても教師にとっても楽しいものにしたいという願いから、授業で起こっていることを理解するために、授業に RP を導入することにした。RP とは、一辺が 10cm 程度の紙片であり、そこに、「今日の授業でわからなかったこと・わかりにくかったこと・もっと知りたいこと」などを書いて提出してもらうこととした。RP 導入当初は、原則全ての授業において、原則無記名で記入を求めた。RP に書かれた質問や要望に対しては、次の授業の冒頭時に、主に口頭による説明・返答などのフィードバックを行った。これが、本実践の始まりである。

1.3 Exploratory Practice を通して得られたもの

Exploratory Practice を行うことによって、授業という現象の一部に取り込まれている授業者としての自身の存在を、別の視点から見つめ直す視座が与えられ、より冷静に教室内の出来事に対応出来るようになった。また、「教室生活の質の向上」を最優先に授業に臨むことにより、しっかりと生徒たちの姿を見る姿勢や余裕が得られてきた。さらに、質的な調査から捉えられた学習者の実態や、英語をわかるようになりたいという気持ちを実感することによって、学習者の現状をより肯定的に受け止めることが出来るようになり、学習者により良く寄り添うことができるようになった。こうした過程を通して、授業における「教室生活の質」も、発表者自身の生活の質も確実に向上している。

2 発表 2 「読解ストラテジー評価に学習ログを採用した実践研究：Research Portfolio に基づく研究の立ち位置の考察」

本発表では、大学英語教員が読解ストラテジー評価で学習ログを使った実践研究を報告する。発表者は、Research portfolio から Mixed methods への必要性を感じ、この研究を探索的な試みとして行った。

2.1 研究の背景

EAP (English for Academic Purposes) に不可欠な読解ストラテジーは、Pre-reading, While-reading, and Post-reading という段階 (O'Malley and Chamot, 1990) で構成されている。今までの読解ストラテジーの研究から、熟達した学習者はメタ認知読解ストラテ

ジーを使う頻度が多いが、初級学習者は単語のみきわめに頼ることが多いことが示唆されている。これらの研究は、think-aloud やインタビューを研究手法として、ストラテジーをコーディング分析している。さらに読解ストラテジーの授業成果研究では、コース前後でテスト、質問紙、それらの統計評価が実施され、コース後に think-aloud や interviews を質的に行う Mixed methods デザイン (Salataci and Akyel, 2002) が使われるようになった。Experimental research が多いが、Classroom evaluation という形式もみられる。授業成果研究で Auerbach and Paxton (1997) は質的研究から学習ログを使用した。ここでは Mixed methods の手法は採用されていなかった。

2008 年 4 月より、発表者は立命館大学で EAP ベースのリーディング授業にかかわってきた。2012 年から 2013 年にかけて、今後は Mixed methods による研究を teacher research および academic research として行っていくことがよいと考えるようになった。そして、学習ログを加えることについて予備的な研究を行った。本紙では、2012 年の研究からログの事例を分析する。

2.2 研究の参加者と方法

参加者は、立命館大学経営学部国際経営学科 2 回生英語リーディングクラスである。2012 年 4 月から 7 月末まで行われた。学習ログの分析デザインは Auerbach and Paxton (1997) によるもので、読解ストラテジーの (1) 定義、(2) その使用プロセス、そして (3) 成果、結果の記述という項目を分析の枠組みとした。学習ログは、Week5, Week10, Week15 に作成され、教員が記述に直接影響がないよう自由記述形式にした。

2.3 事例と考察

ここでは 1 名による Week5, Week10, Week15 記述のログ事例を掲載する。段階的な学習が書かれている。
Week 5 The learning from week 1 to week 5 is how to read the reading passages of TOEFL, how to **sum up and analyze**, and key vocabulary of the stock market and import/export in the textbook. As a process of academic passage, firstly, there is a **thesis statement** in the beginning so it is important to carefully read **the introduction**. Secondly, we read rapidly with a focus on **topic sentences of body paragraphs**. (Student 1,

Learning Log Week 5)

Week 10 At first, I read 'Features and formation of caves.' I learned how to **read and write a summary** of the **expository text**. Next, I read the text of Unit 9 'Barco' and I learned the terms of **an annual report** and then I understood the terms' meaning. Next, I read **an editorial**. The editorial is about the Japanese economic recovery. I learned how to read the editorial. I also picked up the terms for setting up a business and company performance. (Student 1, Learning Log Week 10)

Week 15 I learned how to read an **academic text, editorial, and news report**. Basically I divided the text into **introduction and body paragraphs** and then I started to read and I became aware of the **passage's theme, topic sentences, key words and conjunctions**. Finally, I made **an outline**. I feel it is now easy to understand the text. I made **a summary of the text**. (Student 1, Learning Log Week 15)

考察コメント 学生は Week5 で読解ストラテジーでもパラグラフ分析に言及している。Week10 はテキストタイプの記述がある。Week15 はテキストタイプが書かれ、ストラテジーのプロセスをパラグラフ分析、thesis statement, topic sentences, key words, 接続語, アウトライン, 要約作成まで含めて述べている。

2.4 結論

学習ログはMixed methodsに加えることができる。質問紙による回答や think-aloud から事前、事後に得たデータについて、学習ログを加えることによりプロセスという視点からさらに確認ができる。学習ログを「質的研究手法」と考えることが可能となる。

3 発表3 「教師の発問と意識変容過程の検討：中学校英語科における教室談話分析」

本発表では、中学校英語科文法指導とコミュニケーション活動実践における、教歴 26 年の研究協力者教師による 3 年半の発問と意識の変容過程を明らかにする。

3.1 問題と目的

外国語学習を含む広義の SLA 研究では、教師と研

究者間での共同研究が要請され (Ellis, 2010), 教師や学習者の声 (Nunan, 1996) を反映させた参加者主体型の研究が必要とされている。また、国内公教育における授業内容と教室談話の関係をふまえ、英語教授・学習過程を学術的・実証的 [empirical] に明らかにすることも求められている (山岸・高橋・鈴木, 2010)。本発表は東條 (審査中) に基づき、異なる学習内容が扱われる際の教室談話の傾向と様相を捉え、3 年半の教師による発問と意識の変容過程を検討する。

3.2 方法

2007 年 6 月～2011 年 12 月に、協力者教師による中学 2・3 年生対象の授業を観察し (114 日間 226 校時)、フィールド・ノーツと音声記録から談話録を作成して、教師の授業コメントと共に量的・質的に分析・検討した。教師は文法中心の指導 [focus on formS] と併行して、教科書の題材に基づく oral introduction [O. I.] を実施し、CLIL/CBI の一環にある内容重視のコミュニケーション活動との均衡を図っていた。本発表では、教室談話の様相をふまえ、対話的な教室談話の特徴である、生徒の応答を予測せずに教師が発する真正な [authentic] 発問 (Nystrand et al., 2001) と、応答が予測されるテスト発問の機能を比較・検討した上で、授業コメントにおける教師の意識変容過程と共に考察する。

3.3 結果と考察

(1) 前任校 O. I. における発話傾向

表 1 (08 年度 3 校時分)	教師	全生徒 14 名
①頻度 (総ターン数 861 回)	396 回 46%	465 回 54%
②言語占有率 (英語/母語)	71%/29%	21%/79%

(2) 前任校と現任校における発話傾向

表 2	教師発話	生徒発話	発話総計
前任校	639 回 47%	726 回 53%	③1365 回
現任校	442 回 60%	290 回 40%	④732 回

(3) 時期別教師の発話数と言語占有率

表 3	発話数 (母語/英語)
前任校	(1)08 年 7 月 Ainu 204 回 (29%/71%)
	(2)08 年 12 月 India 112 回 (37%/63%)
校	(3)09 年 11 月 関係代名詞 323 回 (89%/11%)
	計 639 回 (62%/38%)
現任校	(4)10 年 7 月 Sumatra 117 回 (75%/25%)
	(5)10 年 12 月 India 114 回 (45%/55%)
校	(6)11 年 5 月 受動態 211 回 (98%/2%)
	計 442 回 (82%/18%)

(4) 時期別教師の発問比率

表 4		テスト発問	準真正発問	真正発問	他発問
前任校	(1)	92%	0%	0%	8%
	(2)	84%	0%	5%	11%
	(3)	67%	1%	1%	31%
	計	76%	1%	1%	22%
現任校	(4)	41%	38%	14%	7%
	(5)	96%	2%	0%	2%
	(6)	27%	22%	17%	34%
	計	42%	24%	13%	21%

(5) 教師の授業コメントにおける内容カテゴリー比率

表 5	①回想的事实	②即時的感情	③自戒的省察	④批判的意識	⑤挑戦的志向	⑥理念的諦	⑦実践的見解	⑧権量的直感
0809	15%	21%	8%	4%	10%	10%	28%	4%
1011	61%	7%	15%	0%	0%	1%	15%	1%

表 1①は、前任校コミュニケーション活動における全生徒の発話総数が教師の発話総数より多く、②は教師による発話の 7 割が英語でも、なお生徒による発話の 8 割が母語に拠ることを示す。また、前任校の発話総数は現任校の概ね 2 倍であり（表 2③④）、文法指導時の教師による母語の使用比率は相対的に高く（表 3）、時間経過に伴い（準）真正な発問の頻度が、増加傾向にある（表 4）。教師の授業コメントにおいては、事実を回想する自戒的省察が増加している（表 5①③）。

(6) 表 6 09 年（事例 1）と 11 年（事例 2）文法指導

(事例 1) 2009 年 11 月 13 日, 3 年 A 組, 関係代名詞, 04m40s-07m00s T: (This is the hottest summer we have had in twenty years.) What does this sentence mean? (大城・野坂くんが挙手) 大城くん? 大城 やった これ私が 20 年間生きてきた中で一番暑い夏です 3 ターン略 松田: had って何? T: うん, we have had って, どんな形? (2 ターン略) 川口: 現在完了. T: うん, そうだ 現在完了の経験的用法だね 松田: 何それ? (1) T: 何それって... 質問されるのすごい困るんだけど... 現在完了が何って訳されると, すごい困るんだけど... (2) (22 ターン略) (The woman you met last night is a doctor. の和訳が尋ねられ, 野坂くんが挙手) 野坂くん? 野坂: その女性ね, 昨晚あなたが会った医者です. (3) T: え, 違うよ. (4) (1 ターン略) そういう順番にサンドイッチ型って訳すんだっけ? 野坂: そう. (5) T: えー? 先生, そう教えませんでしたよ. (6) (以下略)

(事例 2) 2011 年 4 月 15 日, 3 年 C 組, 受動態, 20m48s-21m40s T: Gian hit Nobita って言った時, この hit なんですけど, これって何かい? (4 ターン略) 佐々木: 現在 (7) T: 現在 佐々木: 過去 T: 過去... どちら? (4 ターン略) これ, 実は見分けがつくんですね (2 ターン略) これは現在の文, 過去の文, どちらですか? 白井さんはどう思う? 白井: 現在 (8) T: 現在 黒川さんはどう思う? (2 ターン略) 黒川: 過去 T: さあ, どうして二人とも? 白井さん, どうしてこれ現在って思うの? (9) 白井: え, なんか原形だから. T: 原形な感じがするからね, なるほど. (10) 黒川さんはどうして過去だと思うの? (11) 黒川: え, どれ? (以下略) (凡例: T=教師, 下線部=考察対象の発話, 生徒名は全て仮名)
--

表 6（事例 2）の教室談話では、予測しなかった生徒の誤答 (7)(8)を教師が受容し、即興的な判断の下に真正な発問 (9)(11)を発して、生徒の認識への接近を図っていた (10)。教師はこの間の自身による「学びと変容」を、「反復期」と「再考期」に二分し省察している。

引用・参考文献

- Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7(2), 113-141.
- Auerbach, E.R. and Paxton, D. (1997). It's not the English thing: Bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31(2), 237-255.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching*, 43(2), 182-201.
- Nunan, D. (1996). Hidden voices: Insiders' perspectives on classroom interaction. In K. Bailey, & D. Nunan, (Eds.), *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (pp.41-56). Cambridge University Press.
- Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. (2001). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *CELA Research Report*. National Research Center on English Learning and Achievement, University at Albany, State University of NY.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Salataci, R., & Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language* 14(1), 1-17.
- 東條弘子. (審査中). 中学校英語科における教室談話研究：文法指導とコミュニケーション活動の検討. 東京大学大学院博士学位論文
- 山岸信義・高橋貞雄・鈴木政浩. (2010). 英語授業デザイン：学習空間づくりの教授法と実践. 大修館書店.

日英音素の差異への気づきを促す小学校での フォニックス指導の試み (指導結果からの考察)

黒川 敦子^A

アブストラクト: 書記素と音素の関係が複雑な英語学習には、音と文字とを関係づける指導が必要である。本研究では公立小学校6年生を対象に、日本語と英語の音の差異への気づきを促すフォニックス指導の効果を調査した。外国語活動の10分程度を利用して、7回の指導を実施した。指導の前後のテスト結果に有意差が認められた。フォニックス指導は、小学校高学年児童にアルファベットや音素の認識力を高める効果が確認された。項目別の調査から、項目別の習得の難易度が示唆された。

キーワード: 小学校, phonological awareness, 言語差, フォニックス, 下位群の上昇

1 はじめに

英語入門期のつまずきに綴りと音との食い違いがあげられる^{3), 8)}。文字と音との関係の認知は音読やライティング、読みの理解にも影響を与える⁴⁾。近年英語圏で、Phonological Awarenessと、その後の読み能力との関係が注目されている²⁾。書記素と音素の関係が複雑な英語は⁵⁾、母語話者でも音と文字との関係づけの指導がされる²⁾。英語圏でのフォニックスは読み指導であるが、日本では音声教育効果も期待されている⁷⁾。日本語と英語の音韻体系のちがいに重点を置いたフォニックス指導は、「外国語を通じて、言語について体験的に理解を深める」という小学校での外国語活動の3つの目的の第一番目の観点からも意義は深い。

2 重点を置く指導内容の抽出

学習者は、母語にない学習言語の音を母語の近い音に歪めて聴取、生成しようとする。学習者の母語により重点を置くべき分節音素がある。Tompson (1987)¹⁰⁾, Avey and Ehrlich (1992)¹¹⁾, 松井 (2011)⁶⁾をもとに日本人英語学習者が弁別を苦手とする分節音素を抽出し、それらの分節音素をフォニックス指導で扱う文字で述べる。ただし、二つの読みが存在するものや英語音に存在しない音について述べる時はIPAの発音記号を併記もしくは発音記号での記載をした。

日本語を母語とする英語学習者の特徴として子音音では、lとr, th /θ/とsまたはsh, th /ð/とzまたはj, g /dʒ/、

vとb, sとsh, zとj, g /dʒ/の6項目の混同がみられる。また/u:/の前のhを/ʊ/で、/ɔ:/の前のfをhで、/i:/の前のtをchで実現する4項目の特定母音の前での子音の置換が見られる。母音音では緊張と弛緩の母音の混同や、二重母音の長音での代用、日本語で同じ範疇化をする音の混同a /æ/とu /ʌ/, /ɜ:/と/ɑ:/などがみられる。母音の体系は日本語と英語で大きく違い、また地方や話者による揺れもあり聴取が困難である¹⁾。今回の指導は、入門期の学習者にとって、松香(1981)⁷⁾の短母音、アルファベット読み(長母音)の概念がシンプルで分かりやすく、5つの文字に対応した10の読みを導入した。

3 本実践

3.1 目的

言語差に注目を促すフォニックス指導はインプット量の少ない小学校高学年段階において効果を示すかを検証する。

3.2 参加児童と児童の実態

中部地区の公立小学校に通う6年生102名を参加児童とし、分析には欠損値のない93名のデータを使用した。

3.3 実施時期

2012年12月～2013年2月。全9回実施した(初回と最終回は事前・事後テストのみ行った)。

^A: 名古屋大学国際言語文化研究科博士前期課程

3.4 方法

外国語活動の時間に、10 分間～15 分間程度のフォニックスの帯活動を行った。指導前後に行ったテストの比較からその成果を検証した。

3.5 指導内容

全ての回でリズムに乗ってアルファベットの音が覚えられるように小川(2001)⁹⁾の CD を利用して、フォニックスジングルを導入した。導入した文字と音素に平等に時間を使い、完全な習得を目指すのではなく、文字と音のつながりを導入する中で、特に第 2 章でまとめた日英の音素の差に児童の注目を促す指導を心掛けた。

第一時間目にはアルファベットの名前と小文字の復習、p, b, k, g, t, d の 6 音の導入を、第二時間目には短母音の導入と既習の子音と短母音を用いて 3 文字の単語を読む練習を行った。第三時間目には、未導入の子音 15 音を、第四時間目には soft c /s/ と soft g /dʒ/ の導入を行った。第五時間目には、マジック e を導入し、短母音と長母音の最小対の聞き分け練習をした。第六時間目には、二文字子音 (ch, sh, ph, wh, th, ck, ng) の導入をし、最終回は長母音と短母音の復習として絵カードを 40 枚作成し、ペアで読む練習をした。

3.6 事前・事後テストの結果

指導の前後に、アルファベットネームと形が定着しているか、音素の違いが聞き分けられるか、フォニックスルールが適用できるかの 3 種類のテストをした。欠損値のない 93 名の結果を Wilcoxon の符号付順位検定で分析した。その結果、すべての項目において事前・事後のテストに有意な差が認められた。また、項目ごとに指導前後のテスト変化をマクネマー検定で分析したところ、アルファベットネームと形の定着、音素の聞き分けの中でも語尾子音の聞き取りが有意な差がみられる項目が多い一方で、語中母音の聞き分けはすべての項目において有意差がみられなかった。

また、アルファベット、音素、フォニックス規則の中で上位群と下位群の差を生み出す項目と差のない項目を項目弁別力で見ると、子音の音素は事後テストでほぼすべての項目で弁別力が弱くなり、アルファベットも事前テストと比較して事後テストで弁別力を大きく弱めた項目が多くみられた。

4 分析とまとめ

フォニックス指導は、小学校高学年段階において十分に効果を示す指導である。指導前後のアルファベット・音韻・フォニックス規則の 3 種類のテストの中で、アルファベットと子音の音素が、小学校高学年児童が十分に習得を進める項目であった。その一方で語中の母音の聞き取りはほとんど伸びを見せておらず、母語との範疇化の異なる母音聴取には、今回の実践の時間や方法等は充分でなく、再考の必要がある。

今回の研究は学校現場での実践のため、時間や条件の制約や限られたデータしか取得できなかった。今後は学校現場にこだわらず、多くの音素項目についての児童の認知段階を検証し、高学年の発達段階にあったフォニックス指導の方法や項目を整理していきたい。

引用・参考文献

- 1) Avey, P. and Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford, Oxford University Press
- 2) Ehri, L. C., Nune, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 3, 250-287.
- 3) 江本清弘 (1980) 「遠山氏が残した入門期英語教育 (上) 英語をこわがらない子どもをつくるために」『教育の森』2 月号. 116-123, 毎日新聞社
- 4) 門田修平 (2002) 『英語の書きことばと話し言葉は何かに関係しているか』くろしお出版
- 5) Katz, L. and Frost, R. (1992) 'The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis' In Frost, R. and Katz, L. (Eds.) *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. 67-87. Amsterdam, Elsevier Science Publishers
- 6) 松井千枝 (2011) 『英語音声学 (改訂版) : 日本語との比較による』朝日出版社
- 7) 松香洋子 (1981) 『英語, 好きですか: アメリカの子どもたちはこうして ABC を覚えます』読売新聞社
- 8) 野呂忠司 (2007) 「第 3 章第 4 節. 小中連携と文字指導」『小学校英語と中学校英語を結ぶ: 英語教育における小中連携』高陵社書店
- 9) 小川隆夫 (2011) 『高学年のための小学校英語「先生、英語やろうよ! 2」』mpi
- 10) Tompson I. (1987). 'Japanese speakers' In Swan, M. and Smith B. (Eds.) *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*. 212-223. Cambridge, CAMBRIDGE handbooks for language teachers.

小学校英語に学級担任が関わることの重要性

(児童の動機付けと、学びの構造に着目して)

加藤 拓由^A

アブストラクト：文部科学省は 2013 年 12 月に「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表した。小学校高学年から英語を教科として、週に 3 時間程度教えること。指導者としては、学級担任の他、専科教員を積極的に活用するとしている。小学校教育において英語教育が行われるとするならば、英語教育に担任が関わることの意義は何なのか？学級担任は児童の英語学習の動機付けに、どのように関わっているのか。児童の実際の学習の様子や、アンケート結果の分析などから考察する。

キーワード：教科化、専科教員、発達段階、人間関係づくり、全人教育

1 はじめに

文部科学省が発表した、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」によると、小学校中学年では、週に 1～2 コマ程度、学級担任を中心に「活動型」の指導を、高学年では週に 3 コマ程度、学級担任に加えて専科教員を積極的に活用し、「教科型」の指導を目指すものとしている。どちらの場合も小学校では学級担任が英語指導の中心になることが明示されている。

必ずしも英語指導の専門家ではない小学校の学級担任が、小学校英語教育において重視されるのはなぜだろうか？

2 指導者の現状と課題

公益財団法人、日本英語検定協会が 2012 年 12 月に実施した全国調査によると、小学校高学年では、8 割以上の学校で、学級担任(HRT)が外国語活動を担当していると回答している。しかし、同じく高学年で ALT が担当していると回答した学校も 7 割を超えている。これは、多くの自治体で ALT と学級担任が TT で指導を行っていることを示していると思われる。(図 1)

外国語活動の指導にあたっては、「学級担任を中心に、外国語の堪能な地域人材や ALT を積極的に活用すること」と記されているように、小学校の学級担任が担当することのできない、英語の発音指導や異文化理解の窓口として JET や ALT などを活用することは重要である。

しかし、筆者が 2011 年に春日井市内の小学校高学年を対象に行ったアンケート調査によると、ALT の話す英語が理解できず、外国語活動に苦手意識を感じている児童の姿が浮かび上がってくる。

ALT の雇用契約の問題などから、本来 T2 であるはずの ALT に指導の大部分を任せてしまい、学級担任が児童の理解度をしっかり確認しないまま、授業が行われているのが起因しているのではないかとと思われる。

また、先述した、日本英語検定協会のアンケートによれば、指導者である学級担任も、自身の英語力に対する不安だけでなく、指導方法や教材の問題、ALT との打ち合わせが十分にできないことなどを、現在の外国語活動の課題としてあげていることがわかる。

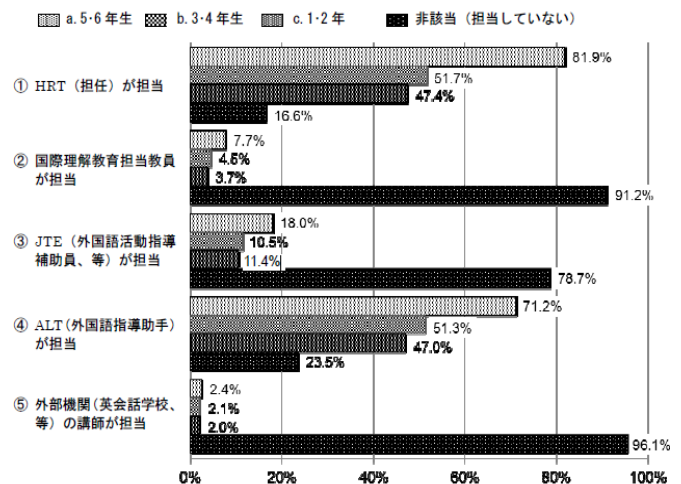


図1 外国語活動及び英語活動の担当者について

A: 愛知県春日井市立神屋小学校教諭

3 専科か、担任か？

国の英語教育改革案によれば、高学年は学級担任の他に専科教員を積極的に活用するとしている。専科教員がどのような人材を指すのかは、明確にはなっていないが、専科教員の導入に対しては、現場の教師も、児童も、必ずしも肯定しているわけではないことが筆者の行ったアンケート結果などからも伺える。

専科教員が小学校英語の指導を行う際のメリットとしては、発音や文法事項など、自信を持って教えることができることや、Only English による授業の進行、ALT との授業の打ち合わせが英語でできることなどがあげられる。

一方、担任教師が小学校英語の指導を行うことで、英語学習における児童一人一人の学習特性や興味・関心をつぶさに見取り、発達段階に対応した、きめ細やかな指導が可能になる。また、他教科で学んだ学習内容を、英語教育と関連づけたり、英語で学んだ内容を他教科の学びに結びつけたりして、教科横断的で複眼的な指導を行うことができる。

4 人間関係作りと外国語（英語）活動

外国語活動の実践発表には、英語の力がついたという報告だけでなく、クラスの雰囲気が良くなった、男女の仲が良くなった、特別支援の必要な児童も集中して活動に参加するようになったという報告が多く見られる。コミュニケーション能力の素地を作る、小学校外国語（英語）活動には、人間関係作りや、特別支援教育的な要素が多く含まれているからである。

その一つが、構成的グループエンカウンター（SGE）のエクササイズの手法である。仲間とふれあい、伝え合い、助け合うアクティビティーを行った後に、友達と振り返り（話し合い）活動やシェアリング（意見発表）を行う。この一連の手続きこそ、まさに小学校外国語活動でよく行われる方法でもある。

SGE では、仲間と振り返りやシェアリングを行わせる過程で、児童の自己開示を促進し、自己肯定感を高めさせ、他者理解も促進させることができると考えられている。

これらの SGE の活動は、小学校の学級活動や道徳などでも、クラスの人間関係作りのトレーニングとしても頻繁に活用されており、児童や学級の実態を最もよく理解している学級担任だからこそ SGE 的な要素

を併せ持った外国語活動を効果的に進めることができると考えられる。

もう一つ、小学校外国語活動には特別支援教育的な要素がある。平山諭によれば、心の安らぎや安心感もたらす脳内伝達物質のセロトニンは、「セロトニン5」と呼ばれる以下のような行為によって児童の脳内から盛んに分泌されるようになるのだという。

①見つめる、②ほほえむ、③話しかける、④ほめる
⑤触れる（セロトニン5）

担任教師や仲間から受ける「セロトニン5」の効果によって、どんな児童も楽しく、安定した気持ちで外国語活動に参加できているのではないかと。特に、特別な支援が必要とされる児童に対しては、小学校外国語活動の授業が有効に機能し、学級担任が安定したクラス経営をするために有効に機能していると考えられる。

5 まとめ

小学校外国語（英語）活動は「ことばの教育・コミュニケーション教育」という要素が強い。それは、小学校教育が児童の全人的発達を保証する全人教育を目指しているからである。このような視点から考えると、児童の学びの特色や、人間関係、学級の様子を、一番理解し、常に児童と一緒に生活をしている学級担任が指導に関わることが非常に重要であると言える。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2014)『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』(2014.2.23 10:35 am)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf
- 2) 文部科学省 (2009)『小学校外国語活動ガイドブック』旺文社
- 3) 日本英語検定協会 (2013)『小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査《国公立小学校対象》』(2014.2.23. 10:40 am)
http://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/syou_2012_12.pdf
- 4) 春日井市英語研究会 (2011)『小学校の外国語活動に関するアンケート調査《中学1年生対象》』
- 5) 國分康孝監修 (1999)『エンカウンターで学級が変わる ショートエクササイズ集』図書文化
- 6) 平山諭 (2011)『満足能にしてあげれば誰もが育つ』ほおづき書籍
- 7) 岡秀夫、金森強 (2009)『小学校英語教育の進め方 ―「ことばの教育」として―』成美堂

小学校外国語活動における児童の英語に対する動機づけと異文化に関する態度特性に関する実証的調査研究の総括

安達 理恵^A

アブストラクト: 本発表では、外国語活動における児童の動機づけと異文化の人に対するコミュニケーション態度について、これまでの小学校数校で調査した研究結果、すなわち、外国語活動時間増加に伴う動機づけとコミュニケーション態度の変化、および、動機づけやコミュニケーション態度の要因分析を総括する。また、特に男女差の結果、すなわち、動機づけとコミュニケーション態度のいずれも、男子より女子の方が高いという結果とその要因の考察を加えて発表する。

キーワード: 外国語活動、動機づけ、コミュニケーション態度、性差

1 動機づけやコミュニケーション態度の変化

2011年より年間35時間の小学校外国語活動が正式に始まったが、多くの小学校はそれ以前に準備期間として、外国語活動や英語教育を少しずつ実施し時間数を増加していた。発表者は、小学校数校で、外国語活動時間の増加時期に、児童の動機づけや情意的要因はどう変化したかを中心に調査を行ってきた¹⁾³⁾。学習時間増加に伴い情意要因の変化についての結果では、児童の関心、熟達願望などの動機づけに関する項目は変わらないか、低下傾向にあった。また対立関係改善や非言語のコミュニケーションなど異文化の相手とのコミュニケーション態度を調査したところ、やはり低下傾向にあり(図1)、外国語活動時間が増すほど、英語学習に対する動機づけや異文化の人に対する積極性を高めるのは難しくなると考えられた。

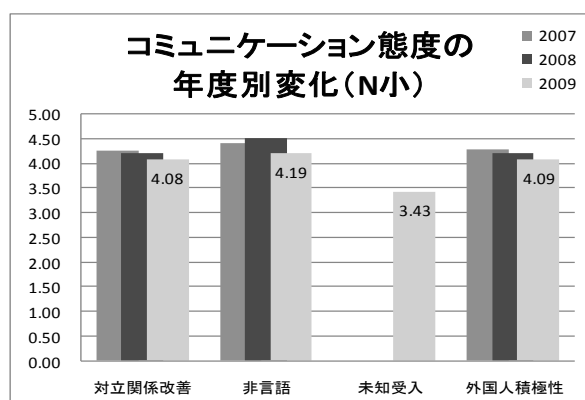


図1 コミュニケーション態度の変化

2 動機づけなどの情意要因に対する影響要因

また、動機づけやコミュニケーション態度に影響を与える要因についても分析を行った¹⁾³⁾。その結果、活動時間の増加の前後で比較し共通して影響が大きかったのは、動機づけは、「学習意識」(英語に対する自信、英語学習に対する努力信念などの概念で構成)と学習者の「身近な人々」の励ましであり、「身近な人々」の影響は次第に強くなっていた。また、コミュニケーション態度も「学習意識」に影響を受け、3年間調査した学校では3年目に「身近な人々」の影響も受けていた。このことは、活動時間が増えると、児童は、教師や友達などの学習環境に影響をより受けやすくなることを示している。よって、児童の英語に対する動機づけを高めるためには、肯定的な学習態度を目指し、お互いに積極的に活動に関わり合える、より良い教室の雰囲気作りが求められる。

3 性差について

さらに男子と女子の違いに焦点を合わせて調べたところ^{3),4)}、女子の方が、動機づけとコミュニケーション態度ともに高い傾向があった(図2)。また他の日本の児童の動機づけに関する研究でも女子の方が高いという結果が示されている^{5),6)}。女子に比べて男子、また中学年に比べ高学年は、動機づけの持続が難しくなることから、高学年男子でも動機づけやコミュニケーション態度を維持できる活動の検討が必要と考えられる。では、なぜ女子の方が動機づけやコミュニケーション態度を高いのであろうか。

	Gender		Grade		Main effect		Interaction
	Boy	Girl	5th	6th	Gender	Grade	
Communicative attitudes							
Compromise	3.89	4.33	4.16	4.03	8.01 *	0.97	0.79
SD	1.31	1.05	1.15	1.27			
Non-verbal	4.03	4.43	4.33	4.10	5.18	1.70	1.41
SD	1.51	1.24	1.32	1.47			
Acceptance of unfamiliarity	3.36	3.47	3.47	3.35	0.35	0.43	0.09
SD	1.49	1.38	1.44	1.44			
Friendly attitude	3.83	4.39	4.33	3.85	9.88 **	7.17 *	0.00
SD	1.46	1.36	1.35	1.50			
* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$							

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

図2 男女と学年の差

4 性差の要因

本研究での「コミュニケーション態度」は言語に限らない、コミュニケーションに対する意欲を含めた幅広い概念である。日本人が外国語でコミュニケーションする際、相手はまず外国人となるため、異文化の人に対する意識や非言語でのコミュニケーション態度も一層重要になると考えられる。

ところで、女性は共感的なコミュニケーションや相手の表情を読み取るのが優れているとされている。また女性は、左右の脳を繋ぐ脳梁の太さが、男性よりも太く、自分の感情をうまく表現できやすく、また言語処理の際、女性はより右脳を使う⁸⁾とされている。

従来、右脳は、感覚や感情を司り、左脳は言語を司ると言われているが、最近の脳科学の研究において、右脳も言語に関する役割をある程度担っていることが明らかにされつつある。例えば、首都大学東京の萩原らの研究では、音声言語処理には左右両半球が関与し、特に語彙獲得の初期には右半球が重要な役割を担っている可能性が示された⁹⁾。また東京大学大学院の酒井らの研究によると、言語の文法は脳の広い範囲の神経ネットワークで処理されていると認められた¹⁰⁾。外国語学習時において、女子では感覚を司る右脳も含めより広い範囲が活性化するので、動機づけにつながりやすく、また対人コミュニケーションの際にも、表情の読み取りや五感、つまり右脳を使ってコミュニケーションを取るため優位になるのではないだろうか。

引用文献

- 1) 安達理恵 (2012a) 外国語活動時間増加に伴う小学生の動機づけとコミュニケーション態度:一小学校での長期的調査事例研究 中部地区英語教育学会 41号 125-130.
- 2) Adachi, R. (2012b). A motivational model in Japanese elementary students' foreign language activities. *Language Education and Technology*, 49, 47-64.
- 3) Adachi, R. (2013). Pupils' changes in communicative attitudes toward English activities - A case study at a Japanese elementary school. *ARELE*, 24, 221-233.
- 4) Adachi, R. (2011). The difference of sex and age on motivation and sociocultural attitudes among Japanese young EFL students. The 9th Asia TEFL International conference, Seoul, Korea. July 28th.
- 5) Carreira, M.J. (2006). Developmental trends and gender differences in affective variables influencing English as a foreign language learning among Japanese elementary school pupils, *JASTEC Journal*, 25, 57-74.
- 6) Nishida, R. (2013). Empirical studies of affective variables and motivational changes among Japanese elementary school EFL learners. Kinseido: Tokyo.
- 7) 白畑知彦 (2004) 『英語習得の「常識」「非常識」』大修館
- 8) 酒井邦嘉 (2002) 『言語の脳科学—脳はどのようにことばを生み出すか』中央公論新社
- 9) 科学技術振興機構 (2011) 小学生の脳の英語処理は音声から「言語」へ
<http://www.jst.go.jp/pr/announce/20110223/>
- 10) 科学技術振興機構 (2014) 言語の文法処理を支える3つの神経回路を発見
<http://www.jst.go.jp/pr/announce/20140211/index.html>

小学校外国語活動における教員の英単語意識調査

相澤 一美^A, 酒井 志延^B

アブストラクト: 文科省は、指導要領改訂スケジュールを発表し、2015 年から先行実施、2016 年から教科書検定を実施すると発表した。しかし、教材作成のための資料は不十分であり、特に語彙の選定についての指針はない。本研究では全国調査実施した。その結果、指導は 4 段階に分けることができた。第 1 段階目では、単語レベルを抑揚などで yes, no で答えさせている指導。第 2 段階目で、肯定文や疑問文、否定文などを使っての指導。第 3 段階目では、why-because の指導も行われていることが推察できた。

キーワード: 教科化、小学校英単語、全国調査、文字指導、語彙指導意識

1 本研究の目的と手順

本研究は、小学校の外国語活動を担当している教員に対して意識調査することにより、日本の小学校の教室に、より実態に合った教材作成のための英語語彙の選定が可能になり、その結果に基づいて、より指導しやすい指導方法を示すことができるのではないかと考えた。調査する英単語は、小学生用として出版されている英語辞書 4 冊の中から 3 冊以上で掲載されている 829 語を選んだ。そして、外国語活動に従事されている先生がその単語について指導することが適切と判断されるかどうかの意識を調査することにした。

全国の小学校の約 1 割強にあたる 2800 校をランダムで抽出した。2013 年 9 月に、予備調査として 800 校に対して、各小学校の校長先生宛に調査紙を送り、外国語活動に従事されている先生に調査紙を渡し回答していただくことを依頼した。その結果を基に修正した調査紙で 11 月に 2000 校に対して調査を実施した。本稿では、2 つの調査結果を合わせて報告する。

2 統計基礎量

2.1 回収数

予備調査 217 通、本調査 673 通 合計 890 通

2.2 回答者の勤務校の設立形態:

公立 873 校(98.1%), 国立 5 校(0.6%), 私立 9 校(1.0%), 無回答 3 校 計 890 校

2.3 回答者の小学校外国語活動の指導年数。必修化される以前からの経験年数で:

1 年未満 151 名(17.0%), 2 年目 107 名(12.0%),

3 年目 106 名(11.9%), 4 年以上 511 名(57.4%), 無回答 15 名 計 890 名

2.4 回答者が指導している学校での身分(職制):

学級担任 750 名(84.3%), 専科教員 49 名(5.5%), 日本人英語指導者 21 名(2.3%), ALT12 名(1.3%), その他 52 名(5.8%), 無回答 6 名(0.7%), 合計 890 名

2.5 回答者が指導している外国語活動の位置づけ:

教科(必修)290 名(32.6%), 領域(必修)421 名(47.3%), 総合学習(任意)62 名(7.0%), 教科(特区)40 名(4.5%), その他 36 名(4.0%), 無回答 41 名(4.6%), 合計 890 名

3 文字指導調査結果

3.1 外国語活動についての調査

3.1.1 外国語の文字指導についての指導の実践:

している 306 名(34.4%), していない 575 名(64.6%)
無回答その他 10 名(1.0%), 計 890 名

以降は、前項で「している」と回答した人に訊ねた。

3.1.2 文字を読めるようにする指導:

実践している 206 名(23.1%)

3.1.3 簡単な単語を読めるようにする指導:

実践している 264 名(29.7%)

3.1.4 文字や小文字を書けるようにする指導:

実践している 246 名(27.6%)

3.1.5 綴りの簡単な単語を書けるようにする指導:

実践している 33 名(3.7%)

以上の結果を外国語活動の位置づけ別に実践している割合を百分率(%)で表した。(表 1)

A:東京電機大学工学部

B:千葉商科大学商経学部

表1 外国語活動について

	教科 必修	領域 必修	総合 任意	教科 特区	その他	全体
3.1.1	38.2	34.7	30.6	35.0	27.8	34.4
3.1.2	27.4	22.2	16.1	32.5	13.9	23.1
3.1.3	35.4	28.7	22.6	30.0	22.2	29.7
3.1.4	31.6	27.5	21.0	32.5	19.4	27.6
3.1.5	6.3	1.9	1.6	10.0	0.0	3.7

4. 単語調査結果

4.1 単語のグループ化

回答者が指導していると回答した語を百分率別に分け、829語を実践率の高い順から高位実施群（上から25%）、中高位実施群（上から25%-50%）、中低位実施群（下から25%-50%）、低位実施群（下から25%）とし、各群の単語を品詞別に百分率を計算した(表2)。

各群に含まれる単語や品詞は、高位実施群から低位実施群に下がるに従って、実施率が下がるから、指導がしにくくなるとみなすことができる。そう考えると、高位群→低位群に含まれる単語の品詞の割合の変化は、ある程度、指導の状況の変化を表していると考えられる。

そこで、単語の高位実施群を使う段階を「指導の1段階目」、中高位実施群を使う段階を「指導の2段階目」、中低位実施群を使う段階を「指導の3段階目」、

低位実施群を使う段階を「指導の4段階目」と定義する。このことは、習得が難しいと言われている前置詞の指導が、3段階目と4段階目で実施されていることから裏付けられる。

4.2 単語の使用頻度から類推できる各段階での指導

絵などを見せることで指導がしやすい名詞の割合は、1段階目で多く、段階が上がるにしたがってその割合は減っている。この結果は、指導の1段階目では名詞や形容詞を中心とした活動が行われていると推察できる。したがって、第1段階目では、文法的な肯定文や疑問文などを使った文章での指導ではなく、単語レベルを抑揚などでyes, no(ともに第1段階の単語)で答えさせている指導が行われていると推測できる。

また、冠詞の使用頻度は1段階目にはなく、aが2段階目で、anとtheが3段階目である。この結果は、1段階目では文単位の指導が少なく、第2段階目以降に行われていると解釈できる。この解釈は、疑問代名詞の頻度からも裏付けられる。疑問代名詞のwhat, when, who, howの実施率が、50%を超えているので、2段階目で、肯定文や疑問文、否定文(notの実施率は65.2%)を使って指導していると推測できる。

注目すべきは、whyである。実施率はwhyで61.0%、becauseで36.0%であった。遅くとも3段階目では、why-becauseの指導が行われていると推察できる。

表2 群別品詞頻出度

	上位群		中上位群		中下位群		下位群	
品詞	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
名詞	114	72.2	173	63.4	135	49.1	38	31.2
形容詞	16	10.1	34	12.5	47	17.1	26	21.3
動詞	11	7.0	40	14.7	47	17.1	23	18.9
副詞	2	1.3	8	2.9	15	5.5	10	8.2
数詞	10	6.3	4	1.5	1	0.4	0	0.0
代名詞	2	1.3	6	2.2	10	3.6	7	5.7
前置詞	0	0.0	0	0.0	12	4.4	12	9.8
冠詞	0	0.0	1	0.4	2	0.7	0	0.0
助動詞	1	0.6	0	0.0	1	0.4	5	4.1
接続詞	1	0.6	0	0.0	3	1.1	0	0.0
間投詞	1	0.6	1	0.4	1	0.4	0	0.0
疑問詞	0	0.0	6	2.2	1	0.4	1	0.8
	158		273		275		122	

文学的な「声」の力で「からだ」と内界を取り戻す —からだ・こころ・あたまと 外界・内界をつなぐことば—¹⁾

柳瀬 陽介 ^A

ことばは、人間の「からだ」(非意識・無意識)、「こころ」(中核意識)、「あたま」(拡張意識)の間をつなぎ、さらに人間を外界にも内界にもつなぐ媒体である。だが、資本主義的発想が支配的な現代社会では、「からだ」と内的世界は抑圧されがちである。言語教育は、からだにも内界にもことばの通路を拓く必要がある。広義の文学的教材(歌)を実際の「声」で学習者の「からだ」にも直接訴えかける授業を本発表は提案する。

キーワード: 身体論、意識論、歌の使用、マルクス、ユング、ダマシオ、エンデ

1 近代社会とは

近代社会を根底的に規定しているのはやはり資本主義的生活様式であろうが、そこでは「質」が軽視され万事が「量」で測られようとする(マルクス)。加えて西洋合理主義(「客観主義」)は、人間の「割り切れない」(irrational)部分を切り捨て、可視的・可触的で数量化可能な外界ばかりに人間の目を向けさせる。結果、人間の内界(異なる現実の想像・過去想起・未来空想など)は社会に抑圧される(ユング)。学校もますますグローバル資本主義体制への対応のための準備機関とみなされている。不登校・無気力や、いじめあるいは親による虐待なども近代社会の歪みの忠実な反映なのかもしれない。

2 英語教育の課題

そういった現状を踏まえ、ことばの教育としての英語教育は何をするべきか。まずはことばの本質を再認識しておきたい。ダマシオの神経科学的意識論の枠組(非意識・中核意識・拡張意識)を、日常語に翻訳するなら「からだ」・「こころ」・「あたま」と表現できるだろう。ことばは、「からだ」の内から生まれた情動(emotion)が感じられ「こころ」となったところに、コミュニケーションを通じて他者から与えられるものである。「あたま」は、そのことばを整理はするものの、ことばの根源は「からだ」であり「こころ」である。人間のことばは、「からだ」・「こころ」・「あたま」をつなぎ、それらの中を自由に行き来することにより十全な働きを示す。

またことばは、エンデの『はてしない物語』が端的

に示すように、外界と内界の間の往復を可能にする媒体でもある。エンデにしたがうなら、人間は内界への旅を失った時に活力を失い、外界への帰還を怠った時に生存の可能性を大きく損なう。

だが現代の英語教育は、非意識(無意識)的な「からだ」を抑圧し、身体を単に意識で操作・制御しなければならない対象としてしか捉えない。また「実用英語」の名の下に、外界に関する英語ならおよそ浅薄な内容でも称揚し、内界に関する英語(文学はその典型である)ならどんなに深い内容でも軽視しようとする。英語教育は現代社会の歪みを反映し、「からだ」と内界を抑圧し、英語ということばを「あたま」と外界だけの記号としてしまっている。結果、「こころ」は引き裂かれ、統合的存在としての人間が本来備えているやる気が損なわれてしまう。英語教育は「からだ」と内界を取り戻さなければならない。

3 英語の歌の可能性

本発表では、学習者の「からだ」に直接的に訴えかけ、内界への旅を誘う文学的な内容をもった歌(Nick Cave and the Bad Seeds *Wonderful Life*)を使った実践の可能性について提案する。こういった歌は、現代社会の歪みを取りわけ鋭敏に感じている学習者にとってのよい教材となるかもしれない。

註

1) 本発表は科研(課題番号 24520622)の一部である。

参考文献

- M.エンデ (1982) 『はてしない物語』 岩波書店
A.ダマシオ (2013) 『自己が心にやってくる』 早川書房
K.マルクス (2011) 『資本論 第1巻1』 日経 BP 社
C.G.ユング (1987) 『タイプ論』 みすず書房

高校英語における文学実践

（“ことばと出合う” 高校生のための英詩入門講義）

和田 玲 A

感動のある学びほど生徒のモチベーションを高めるものはない。教室における感動の引き出し方には様々なやり方があるが、言葉の学びを通じて生徒の心を主体的な学びへと掻き立てる一番の原動力は「知的好奇心」にある。文学教材を用いた実践にはその可能性がある。そこで、高3生のクラスで大学入試問題の解説から英詩を鑑賞する授業を試みた。教室のムードや生徒たちの反応などにも触れながら、一連の指導手順をご紹介します。

キーワード： 高校、英詩入門、大学入試、知的好奇心、主体的学び、アクティブな授業

1 言葉の教育はこれでいいのか？（問題意識）

私は高校で英語を教えている。近年、高校英語の現場では英語運用能力の向上がしきりに求められている。それに伴い、高校英語の教室は急速にトレーニング重視の授業スタイルが目立つようになり、音読・暗唱・暗写といった機械的なトレーニングが重視されている。また、そこから得られた表現を用いて単元の目的となる表現活動をこなすことができれば、何とか今どきの授業は出来ていると思われがちである。しかし、生徒はそうした授業のあり方に心からのめり込み、これに喜びを感じているのだろうか。ここから自立的学習者は本当に生まれるのだろうか。言葉を学ぶとは、単に「覚えて使う」の機械的な繰り返しであってよいのだろうか。学習者の「モチベーション向上」という点においては疑問を感じない訳にはいかない。また「教育」（生徒の自己拡大）という点においても同様である。

2 知的好奇心を引き出す教材と指導手順（提案）

モチベーションの観点からも教育の観点からも有意義な授業をしたいという願いは全ての教師に共通する。一方、生徒の中には、教師から知的好奇心を触発され、発見的な学びへと誘われることを期待している者も少なくない。だが、同時に高校生は現金な存在でもある。従って、なるべく彼らのニーズから逸脱しないやり方で我々が目指すゴールへと手引きする方法を考えなくてはならない。そこで、私はよく高三生には「大学入試問題から世界を拓く」という手法をとる。まずは知的な疑問を見出すことのできる入試問題を導入教材と

して提示する。そうした良問は意外なほど多くある。そそれらをうまく活用して、生徒の知的好奇心を掻き立てつつ、新たな発見へと導いていくのである。文学との出合いは、彼らにとって発見的学びの一つとなる。

3 高校生のための英詩入門（実践例）

多くの生徒が非常に積極的に取り組んでくれた「英詩の入門講義」の指導手順を簡単に紹介する。

- ①カミングスの詩を引用した大学入試問題（読解）
- ②カミングスの詩を読み解く（ディスカッション）
- ③詩の入門講義（松尾芭蕉と三好達治を使って）
- ④英詩朗読コンテスト（ブレイクを使って）
- ⑤英詩読解にチャレンジ（現代詩を使って）
- ⑥英詩作りにチャレンジ（5行詩の発表）
- ⑦大阪大学の読解問題にチャレンジ（詩論）

4 まとめ

生徒は授業中、絶えず【①疑問をもち、②興味を持ち、③推論し、④議論し、⑤発見し、⑥チャレンジし、⑦達成する】を繰り返すことで、終始アクティブに取り組んだ。授業後、他の詩も紹介してほしいという者や自分の好きな詩を紹介してくれる者もいた。言葉と出合うことを通じて、世界を拓いた瞬間とも言えよう。

引用・参考文献

- 奥井潔（1979）「ウィリアム・ブレイク：『恋の秘密』について」
白山英米文学 No.4 東洋大学文学部紀要第32集
和田玲（2010）『論理を読み解く英語リーディング』アルク、pp.272-282

学習者を夢中にさせる教材と活動例

(文学教材を用いた総合的リーディング授業実践報告)

関戸 冬彦 A

リーディングの授業をより活性化させるためにはどのような方法や要因があるだろうか？教え方、教材、教員自身の個性や魅力、もちろんこれらのどれかひとつと限定できるものではない。しかし、学習者自らが読みたいと思い、かつ読んでいるうちに自分自身のことをも考えることのできる読み物であれば、それは対象言語を学習するといった枠を飛び越え、人生を考えるヒントにもなる。そうした教材を実際の活動例と共にご紹介したい。

キーワード: 文学, リーディング, 学習者, 教材, 活動例

1 リーディング授業をめぐる

大学のリーディング授業では通例90分を15回ないし30回行う。オーソドックスなやり方としては大学生向け教科書を選定し、それらを1授業に1ユニットのペースで行い、訳や練習問題などを行い、学期末にテストを行う、で完結するというものであろう。中には多読的要素を取り入れ、リーディングマラソンのような活動と併用している場合もあるかもしれない。いずれにしても、自分が担当している学習者たちがそのリーディング教材に対してどのような思いを抱いているのか、またどれほど積極的に読もうとしているか、学習者の内側から学習を眺めることは、教育に欠かせない重要なポイントである。

2 具体的教材の紹介、提案

そうした際、どのような教材であれば学習者に積極的な読みを促し、同時に英語に対する感覚を養わせ、ひいては読んでいる最中、あるいは読んだ後に何かがしらの反応を心の中に呼び起こせるか、ということを考える必要がある。その一例として、本発表ではアメリカの作家、J.D.サリンジャーが書いた *The Catcher in the Rye* を用いた授業を紹介する。この小説は主人公の少年、ホールデン・コールフィールドの心の葛藤、子どもと大人との狭間で揺れ動く感情を追うといった内容だけに留まらず、ジョン・レノン殺害の犯人の愛読書であったことなど含め、学習者に多方面からの興味と関心を引き起こす要素を孕んでいる。

また、授業で扱うことで最終的には英語の本を最後まで読めたという達成感をも与えることになる。

3 実際の活動例

とはいえ、そこまで至らしめるにはただ読めと本を与えるだけ、もしくは教室にて一文一文あてて訳させるだけ、というやり方では難しい。学習者が途中で挫折しないように、いやむしろ積極的に読むようにするためには活動の上での工夫が不可欠である。本発表では上級者向けの場合と中級者向けの2つの異なるペダゴギーを提案する。具体的な活動内容としては、英語による要約作成、各チャプターに対する質問の作成、またペアワークによる答え合わせ、チェックなど、英語の本を読むだけでなく、読んだ後に言語を駆使する活動を多く取り入れることを基本にしている。つまり、あくまで英語学習の授業であって文学作品を解説するための授業ではないという点を留意しておきたい。なお、この授業は、動機づけ、情緒的発達ならびに英語力向上に有益であることが、学期末に行ったアンケート等から確認できる。

4 まとめ

文学は人生における日常の身近な問題を題材としている。その身近さゆえに学習者は共感し、やる気を高め、英語力向上へと繋がっていくのである。

引用・参考文献

Salinger, J.D. (1951) *The Catcher in the Rye*. New York: Little, Brown.

ペーパーバック・リーディングの導入

―「ティーン向け小説」を素材にした教育実践とその可能性について

中垣 恒太郎 A

ティーン向け小説を素材にしたペーパーバック・リーディングの導入により、物語を読み、物語を／について語る楽しみを通して、いかにして多様なスキルを学習者に伝達することが可能であるのだろうか。自立英語学習法としての役割・意義についても意識しつつ、具体的な素材、手法を交えた授業実践の一例を提起することにより、ペーパーバック・リーディングの可能性（と現状の課題）を展望してみたい。

キーワード: ティーン小説、コンテクストを読む力、類推する力、物語る力、検索する力

1 物語を読み、物語を／について語る楽しみ

現在、大学の授業では Graded Readers と称する、多読用の英語教材の導入が活発になされており、すでに一定の成果を挙げている。こうした Graded Readers による多読英語教育の成果を踏まえながら、本報告ではペーパーバックにより、物語を読む楽しさをいかに伝達できるかを具体的に展望してみたい。従来から英語に関心の高い学習者にとって、字幕なしで英語圏の映画を楽しんで鑑賞したい、ペーパーバックにより洋書を楽しんで読めるようになりたい、という願望・目標はよく示され、実際に実践されている。

しかしながら、Graded Readers により、多読の経験を相当程度、積んできた者であっても、英語圏における一般向けの物語を実際に読みこなすまでには、大きなギャップに戸惑うであることが現状であろう。大学での英語教育の目標は現在、きわめて多様であるが、その一つとしていずれ学校での英語学習から自立して、英語に触れる「自立英語学習法」の道筋を示す役割がある。その中で Graded Readers から一步進んだ、ペーパーバックによる物語を読む楽しさをいかにして伝達していくことができるかどうかを考えてみたい。本報告では広義の「文学」として「青春小説」を素材とすることを提案する。あるいは、「Graded Readers」から古典的な「文学」作品へと接続する間の段階と捉えてもいいだろう。加えて、アメリカにおいては、「YA（ヤングアダルト）小説／ティーン小説」はティーンネイジャーの文化の中で大きな役割をはたしてきており、十代の学校生活を異文化比較の観点から考察していくことも主要な眼目の一つとなる。

2 そもそも物語を素材とすることの有効性とは？

これまでににおいても、英語教育に文学の素材を導入することの意義について改めて指摘されてきているように、英語を学習していく上で、物語を読み、物語について語り、さらに自身が物語る上で、ストーリーテリングの手法を通して、物語から多くを学ぶことができる。また、物語がいつ、どのような状況で語られているのかを常に意識することによって、「コンテクストを読む力」を養うことも重要であり、様々に「類推・推測する力」を身に付けていくことも期待される。現在はインターネットによる検索エンジンが発達しているが、「検索するスキル」は意外なほどまでに伴っていないのが現状ではないか。物語を楽しむ上で、有効な固有名詞を検索する勘所をつかむことも、ペーパーバック・リーディングの主要な観点となるだろう。

中でも「YA 小説」は大学での学習者にとって身近な素材であり、物語を読み、物語について語り、さらに自らの物語を語る有効な素材となるのではないか。主教材・副教材としての、ワークシートの導入などを含めた実践例 (Ann Brashares, *The Sisterhood of the Traveling Pants*, 2001) などを挙げ、フロアの方々をも交えた情報交換を期待したい。「ティーン・フィルム」と称される映画翻案作品との連動も有効であろう。

参考文献

- 佐藤まりあ『読みながら英語力がつくやさしい洋書ガイド』(コスモピア、2013)。
水野邦太郎監修『大学生になったら洋書を読もうー楽しみながら英語力アップ!』(アルク、2010)。
渡辺由佳里『ジャンル別 洋書ベスト 500』(コスモピア、2013)。
『英語教育』「特集・英語教育に文学を」(2004 年 10 月増刊号)。

英語圏文学の使い方

(「生きる喜び」を感じる英語授業)¹⁾

鈴木 章能^A

生きる喜びのない学校生活は学びのモチベーションに悪影響を及ぼす。日本の生徒学生は他国に比べて学校生活における社会的排除の主観的認識が高い。学びのモチベーションを高めるには社会的排除の主観的認識を軽減する授業が求められる。一案として愛や思いやりを含め、多様な人間模様が描かれた「文学的」英文を読み、社会的排除の主観的認識を軽減する頂上タスクを設け、充実した他者との関係を生きる授業が考えられる。

キーワード: 英語圏文学, 全人的教育, 頂上タスク, 共感的理解, 脱構築

1 生きる喜びのない学校生活

ユニセフが調査した「先進国における子どもの幸せ」によると、日本が他国と大きく異なる点の一つがある。それは学校の中で存在価値がないといった社会的排除の主観的認識が他国に比べて圧倒的に高い点である。次点の国の約3倍もある。学校は生徒学生にとって生活の大半を過ごす場であるため、彼らの多くは生きる喜びを感じられない人生を送っていることになる。これでは授業も面白くなくなる。学びのモチベーション向上には社会的排除の主観的認識をまず軽減せねばならない。教室の中で他者との関係を生き(言語の役割)、互いに共感理解し、個々が自分の存在価値を認識し、生きる喜びを感じられるような授業が必要である。

2 生きる喜びを見出せる教材とタスク

上記の授業の実現には、情緒に訴え、生きる喜びが見出せる人間模様が描かれた、繰り返し読むに足る名文名著を教材にするのが有効であろう。但し、英文を読むことが自己目的化し、読解力を数値化するための事実発問が繰り返されるだけでは読む喜びや読解力自体が低下する。本来、テキストは脱構築で構成されており、その意味で言語は「文学的」なのだから。事実発問と評価・推論発問をバランスよく混ぜ、教室での交流はもちろん、英文を読むこと自体が他者との関係に生きること、また他者との関係に生きることが社会的排除の主観的認識の軽減となる工夫が必要である。

3 文字通りの「文学」作品を用いた実践例

例えば、Oヘンリーの「賢者の贈り物」を用い、そこに書かれた人間の素晴らしい点を事実発問にし、そ

れを基に、教室内の他者の長所を見つけさせ、英語で褒めあうという頂上タスクを設ける。実際、この授業を行うか否かで学習者の学びに大きな差が出た。行ったクラスでは学習者同士の絆や発表への意欲が強まり、予習率は100%になり、「授業に出ることが楽しい」という回答も全員から得た。その後、サマーセットモームの「政略結婚」を用いると、学習者たちは「幸せとは期待しないこと」というテーマについて、褒めあった経験を礎に活発な議論をした。また、別の文学作品で人間の愚かさを事実発問にし、推論発問として、愚かな行いをする人を主観的に峻別する代わりに、他者の内的な論理や情緒に沿って考えるというロジャーズ的な共感的理解を行わせると、素直な自己批判も出た。

4 まとめ—生きる喜び・生き直しを起点に

様々な人間の本音や理想、生き方が書かれた「文学的」英文を読み、他者との関係を生きる頂上タスクを工夫することで社会的排除の主観的認識は軽減され、英語学習のモチベーションが向上すると考えられる。

註

1) 本研究はJSPS科研費 23531265, 25370672の助成を受けたものである。

引用・参考文献

Damasio, A. R. (2005) *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. NY: Penguin.
De Man, P. (1982) *Allegories of reading*. NH: Yale UP.
生き方が見える高校英語授業改革プロジェクト (<http://www.ecrproject.com>). 2013.11.18 アクセス.
桑村テレサ (近刊) 「生き方が見えてくる英語授業—ジャック・ラカンの理論から考える—」『片平』49.
UNICEF イノチェンティ研究所 (2010) 『Report Card 7』研究報告書 先進国における子どもの幸せ—生活と福祉の総合的評価— 国立教育政策研究所・国際研究・協力部。

批判的ディスコース分析（CDA）の言語教育への応用

（映画『男はつらいよ』の寅さんの口上の“深み”に向かって）

石上 文正^A

アブストラクト:言葉やテキストは、その表面の下に“深い”意味が潜んでいるが、語学の授業では、その表面的な理解で終わってしまう場合が多いと思われる。言葉を学ぶ目的の一つは、言葉の不思議さやその“深さ”を知ることにあると考えている。本発表では映画『男はつらいよ』の寅さんの有名な口上を批判的ディスコース分析し、その“深い”意味に迫ろうというものである。言葉の“深さ”とそのための分析手法を知るとは、学習の動機付けの一助になると考えられる。

キーワード: フェアクラブ、批判的ディスコース分析、ディスコースの秩序、社会と言葉

1 分析対象・手法

1.1 分析対象

寅さんの有名な口上:「わたくし、生まれも育ちも葛飾柴又です。帝釈天で産湯を使い、姓は車、名は寅次郎、人呼んでフーテンの寅と発します。」

1.2 手法（用いる理論）

下記の表1および表2は、フェアクラブ(2012)に基づき作成し、この基礎理論を用いて分析する。

表1 社会と言葉の関係

社会	言葉
社会構造	> 言語
社会的実践	> ディスコースの秩序
社会的出来事	> テキスト

表2 ディスコースの秩序の要素

	ディスコースの秩序	社会的実践の要素	テキストの意味のタイプ
ディスコースの秩序	ジャンル	行為の仕方	行為
	ディスコース群	表象の仕方	表象
	スタイル	存在の仕方	アイデンティフィケーション

2 分析

2.1 ディスコースの秩序の分析

2.1.1 ジャンル

分析対象の口上は自己紹介ジャンルで、その行為の仕方は<仁義を切る仕方>で、<流れ者>アイデンティフィケーションの意味と深く関わっている。

2.1.2 ディスコース群

「葛飾柴又」は<東京（中心）だが、その周縁部であるため両義的社会空間>である。そのため、旅の出発地であり、帰るべき故郷でもある。「帝釈天」は仏教寺院で<伝統・信仰、やさしさ>を意味し、<流れ者>アイデンティフィケーションの意味と矛盾する。さらに「フーテン」は<社会体制からの離脱>を表象し、<流れ者>アイデンティフィケーションの意味と適合している。しかし同表象は、<（当時の）現代性>をも表象し、<伝統性>とは矛盾する。

2.1.3 スタイル

「わたくし」（侠客は、「手前」と言う）によって<一般的社会人>として、アイデンティフィケーションを行っており、ジャンルと矛盾する。上記のように、寅さんのアイデンティティは、ディスコースの秩序において矛盾している。

3 結論

寅さんのディスコースの秩序と彼の社会的位置づけが一致している。

引用・参考文献

- 1) フェアクラブ, N. 2012 (日本メディア英語学会メディア英語談話分析研究分科会訳), 『ディスコースを分析する——社会研究のためのテキスト分析』くろしお出版.

A: 人間環境大学人間環境学部

批判的ディスコース分析（CDA）の言語教育への応用

（日英の royal baby 誕生報道の分析）

相田 洋明^A

アブストラクト： ノーマン・フェアクラフが『ディスコースを分析する』などで唱導する批判的ディスコース分析の手法を用いたテキスト分析が、言語教育における外国語テキスト読解の動機づけと実践にどのように寄与しうるかを示す。テキストとそのテキストを「読む」行為をつねに社会的な文脈のなかでとらえることがポイントである。分析対象テキストとして、*New York Times* 紙がイギリスの王室と日本の皇室の royal baby 誕生を報じた記事を用いる。

キーワード： フェアクラフ、批判的ディスコース分析、伝達（引用）の仕方、インフォーマル化、社会的行為者の表象

1 分析対象・手法

1.1 分析対象

New York Times 紙の William 王子第1子誕生記事 (7/23/2013)、および、愛子様誕生記事 (12/2/2001)。

1.2 分析視点

『ディスコースを分析する』におけるフェアクラフの分析視点を援用する。

1.2.1 具体的な発言の伝達（引用）の仕方

記事における具体的な発言の伝達（引用）の仕方を直接伝達（直接話法）と 間接伝達（間接話法）に分けて分析する。

1.2.2 インフォーマル化

公的立場のみならず聖性を要求される王室／皇室のインフォーマル化の傾向を分析する。

1.2.3 社会的行為者の表象（「名で呼ばれる (named) / 分類される (classified)」)

両方の記事において名づけが注目されていることを分析する。

1.2.4 その他の視点

ナラティブやジェンダーの視点から分析する。

2 分析

2.1 具体的な発言の伝達（引用）の仕方

王子・王子妃の言葉の直接伝達を多く含むイギリス王室の記事の場合、まるで王室の広報テキストが報道記事テキストのなかに存在してしまっているようであ

る。直接伝達と間接伝達を用い、多様な声が存在する日本の皇室の記事の方が開かれた記事である。

2.2 インフォーマル化

イギリス王室の記事では、王子と王子妃のインフォーマルさに注目している。日本の皇室の記事にはインフォーマルさへの言及はない。

2.3 社会的行為者の表象

両方の記事において、名づけは伝統と結びつき、変化と対照されている。

2.4 その他の視点

個人（王族・皇室）と大衆の対照、出産の明るさと不吉さ・暗さの対照など対比のナラティブが用いられている。また、ジェンダーの視点が日本の皇室の記事には多くあるがイギリスの王室の記事にはない。

3 結論

『ディスコースを分析する』におけるフェアクラフの分析視点を援用することで *New York Times* 紙のイギリス王室に関する記事と日本の皇室に関する記事の差異が明らかになった。さらに、テキストを社会的出来事としてとらえることで、この差異を日英関係および日英関係と結びつけて解釈することができる。

引用・参考文献

- 1) フェアクラフ, N. 2012 (日本メディア英語学会メディア英語談話分析研究分科会訳), 『ディスコースを分析する——社会研究のためのテキスト分析』くろしお出版.

A: 大阪府立大学人間社会学部

批判的ディスコース分析（CDA）の言語教育への応用 （ウェブページの企業紹介の分析）

高木 佐知子^A

アブストラクト：言語使用と社会の構造との関連を研究する批判的ディスコース分析の観点を用いたメディア英語のテキスト解釈の手法を、英文読解の授業でどのように応用することができるかについて論じる。ウェブページの企業紹介のテキストを対象とし、ノーマン・フェアクラフの方法論を用いて、語彙・文の構造・前提・表象などを社会のコンテキストと結びつけて分析し、どのようなメッセージが明示的・暗示的に伝えられているのかを明らかにする。

キーワード：フェアクラフ、批判的ディスコース分析、語彙、前提、表象

1 分析対象・手法

1.1 分析対象

日本たばこ産業(JT)の企業紹介の英語ウェブページに含まれている国内たばこ事業に関するテキストを分析する。

1.2 分析手法

フェアクラフ(2012)の CDA の手法を援用し、以下の要因に基づいて、テキストに見られる表象を明らかにしていく。

1.2.1 語彙・文の構造

テキストで選択されている語彙や文の構造が社会的コンテキストにおいて世の中を表象するその仕方について考える。その際、社会的行為者に関しても、どのような語彙で表されるか、文のどのような要素になっているかという点において分析を行う。

1.2.2 前提

フェアクラフの提示する、「存在の前提」（存在しているものに関する前提）②「命題の前提」（事実であること、事実でありうること、あるいは事実であろうことに関する前提）③「価値の前提」（優良なもの、あるいは好ましいものに関する前提）を分析し、表象を明らかにする。

2 分析

2.1 語彙・文の構造の分析

製品や機械・システムについての肯定的な語彙の使用により、たばこ製品が高品質で、技術やノウハウが

潤沢にあるという表象が見られ、企業に関する肯定的な評価が強く主張されていることが分かった。また、たばこに関するネガティブではない語彙の使用により、企業の研究開発している商品は健康に有害なものではなく心地よいものであるという意味づけがなされている例もあることも分かった。

社会的行為者としての喫煙者は、smokers 以外の語彙で表されたり、非喫煙者は喫煙者とともに、サービスを提供される対象となっていることが明らかになった。

2.2 前提の分析

肯定的な語彙の使用による製品についての価値の前提や、業績が順調であるという命題の前提が見られ、企業の競争力の高さが主張されていた。また、喫煙マナーに関する企業の運動の評価の前提や、喫煙者によるポイ捨てなどの行為の存在の前提が明らかになり、企業自身の取り組みの主張とともに、顧客への配慮が見られた。

3 結論

企業の製品や製造・販売の技術、顧客および顧客以外の人々への配慮、そして社会貢献についての表象が明らかになった。

引用・参考文献

- 1) フェアクラフ, N. 2012 (日本メディア英語学会メディア英語談話分析研究分科会訳), 『ディスコースを分析する——社会研究のためのテキスト分析』くろしお出版.

初級英語学習者の音読指導の効果と学習方法及びモチベーションの関係

篠塚 勝正^A, 水澤 祐美子^B, 柴田 節枝^C

アブストラクト: 音読訓練が英語力向上にどのような効果があるかを調査した。大学生の初級英語学習者を音読群と非音読群に分け（前期、後期で両群を逆にした）、音読指導の効果を TOEIC Bridge®の pre-test と post-test のスコア差で測定した。結果として、音読群においては Listening, Reading 共に post-test のスコアが有意に高くなるなど、音読訓練の成果が認められた。同時に、被験者の学生に対し、学習方法とモチベーションのアンケートを行ったところ、感情や気分をコントロールするという学習方法の項目と Reading の伸び率との間に相関関係が見られた。モチベーションと各テストの成績には相関関係があったが、モチベーションと英語力の伸び率との間には相関関係は見られなかった。音読訓練により、英語学習のモチベーションが上がったというアンケート結果が多く見られた。

キーワード: 初級英語学習者, 音読訓練, TOEIC Bridge®, 学習方法, モチベーション

1 はじめに

中学校学習指導要領解説^①や、高等学校学習指導要領解説^②で、音読の導入が記載されているが、大学における授業では、余り音読訓練は行われていない。そこで、本研究では、音読訓練を取り入れた授業が、非英語専攻で初級英語レベルの大学生に果たして奏功するか否かを明らかにするため、TOEIC Bridge のスコアを用い、以下の方法で調査を行った。

2 調査方法

被験者は、首都圏にある大学の、英語を専攻としない1, 2 年生である。英語力が「初級」と判断された合計 163 名の学生を対象とした。2013 年度前期は、音読群(104 名)と非音読群(59 名)の2群に分けた。2013 年度後期は、前期と同じ被験者を対象としたが、倫理上の理由も考慮し、各群の被験者を入れ替えた。音読群(94 名)と非音読群(76 名)の合計は 170 名となった。音読群は、授業の一部に音読訓練を加え、その効果を調べた。

効果測定としては、3 ヶ月に及ぶ音読訓練の前後で、両群に、TOEIC Bridge を pre-test と post-test として課

した。TOEIC Bridge は、Listening, Reading のサブテストからなる。Pre-test では、両群にスコアの有意な差はなかった。

音読群では、音読を行わない通常の授業を行う前に、word 数が平均 65 のマテリアルを用い音読指導を行った。マテリアルは Japan Times ST の news 記事を使用し、readability を約 grade10 程度に変更することで、難易度を修正した。約 20 分から 30 分程度、教員が、その news 記事の簡単な文法説明と slash reading を行い、予め内容理解を促した。その後、被験者には、合計 5 回の音読を行わせた。うち、3 回目と 5 回目は立って音読を行う指示をした。その後、学習事項の定着を図るため、cloze test と音読筆写を行った。一方、非音読群では、音読訓練を課さない通常の授業を行った。

学習方法の調査には Oxford^③ の Strategy Inventory for Language Learning (SILL)を、モチベーションの調査には Gardner & Lambert^④ の Motivation Inventory をそれぞれ採用した。どちらも 5 段階評価の Likert scale である。日本人学習者に合わせて修正し、日本語訳にしたものを使用した。

本調査の research hypothesis は次の4点である。1) 音読訓練は英語力向上に貢献する。2) 音読訓練の効果は、学生の学習方法と関係がある。3) 音読訓練の効果は、

A: 日本メディア英語学会会員・成城大学文芸学部・神奈川大学外国語学部他非常勤講師

B: 慶応義塾大学理工学部・神奈川大学外国語学部他非常勤講師

C: カリフォルニア州立大学フラトン外国語・文学部教授

学生モチベーションと関係がある。4) 音読訓練は、英語学習モチベーションの向上に貢献する。

3 結果と考察

3.1 音読訓練の効果

音読群、非音読群において、前期、後期とも、pre-test よりも post-test のほうが点数が高かったが、両群の間に統計上の有意差はなかった。しかし、関連二群の t-検定では、音読群のみに pre-test と post-test の間に有意な差が見られた。これらの結果から、通常の授業でも学習者の英語力は向上するが、音読訓練を施したほうが、より英語力が向上したと言える。

3.2 音読訓練の効果と学習方法

Post-test から pre-test の点数を引いた英語力の伸びと、学習方法のそれぞれの因子との関係を回帰分析を用いて調べた。学習方法の因子は 1) remembering more effectively, 2) using all mental processes, 3) compensating for missing knowledge, 4) organizing and evaluating one's learning, 5) managing one's emotions, 6) learning with others の 6 つである。このうち、5) の因子と、Reading との間に有意な相関関係が見られた。

3.3 音読訓練の効果とモチベーション

因子分析の結果、モチベーションを 1) 国際性志向、2) キャリア志向、3) コミュニケーション、4) 必修科目、5) 利益享受志向、6) 期待協調志向、7) 文化理解 の 7 つの因子に分類した。Pre-test では因子によって異なっているが、post-test では、因子 4 以外は全て Reading との間に正の相関関係が見られ、因子 4 とは負の相関関係であった。これらの結果は、モチベーションが高い学生ほど英語の成績が良いということを示している。また、アンケートの結果、多くの学生が、3 ヶ月の音読訓練により英語学習モチベーションが上がったと答えていた。実際、他大学で同じ訓練を一度行った後の調査では、110 名中、93%の学習者が音読訓練を今後の英語授業に取り入れてほしいという結果をえた。

4 結論

音読群の TOEIC Bridge の post-test の Reading が特に向上した理由と考えられる音読作業は、視覚文字入力と口頭出力を同時に行うが、音読の対極である黙読は、有声化した口頭出力はない。つまり、Working Memory の phonological loop の構音速度が向上し、速読につながることで、Reading 力が改善したと考えら

れる⁶⁾。また、予め slash reading によって意味理解後に音読することにより、返り読みせず、英語の語順で意味処理する習慣が身につく、読みの自動化と速さに奏功した結果、音読群における reading 力の向上に貢献したと考えられる。そして、何よりも、アンケートが示すように、音読の大切さ、楽しさを認識したことにより英語力の向上に結びついたと言えよう。

3 ヶ月の音読訓練により、初級学習者の TOEIC Bridge のスコアが Listening, Reading とともに高くなった。今回の調査では、音読が主たる訓練であるが、slash reading, cloze test, 音読筆写という活動も含まれており、学習者は訓練活動への集中が必須となり、音読訓練の内容が学習者の多様な学習スタイルに対応していることが、英語力向上に効果に貢献したと考えられる。さらに、一連の音読訓練が学習者の英語学習モチベーションを高めることも、英語力向上の一要因になったと思われる。したがって、音読訓練のみでは、初級レベルの非英語専攻の学生は、飽き、継続できなかったであろうが、上述のような多種の訓練、特に音読筆写訓練に、学生が積極的であったことから、slash reading+音読+cloze test+音読筆写という一連の組み合わせの訓練は、初級者のみならず、他レベルの授業にも積極的に取り入れてよいと推測できる。本調査では、音読訓練を主とした一連の組み合わせによるものであったが、各々の訓練がどの程度英語力向上に貢献するか、また、同様の訓練が、中・上級者の英語力向上に貢献するかが今後の課題となる。

参考文献

- 1) 文部科学省. (2008). 『中学校学習指導要領解説外国語編』 http://www.mext.go/component/a_menu/education/micro/icsFiles/afiedfile/2011/01/05/1234912_010_1.pdf (2014 年 2 月 18 日閲覧)
- 2) 文部科学省. (2009). 『高等学校学習指導要領解説外国語編英語編』 http://isyoichi.up.seesaa.net/image/Overall_objective_and_Subjects_328.Japanese29.pdf (2014 年 2 月 18 日閲覧)
- 3) Oxford, R. (1995). *Language learning strategies*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- 4) Gardner, R.C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- 5) Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

英語学習の動機づけを促す提案型ビジネスプレゼンテーション (社会起業家に向けて行うアイデアの発信)

塩見 佳代子^A

アブストラクト: 英語のクラスで教室と社会をつなぐ取り組みとして、アメリカの社会起業家に向けて、日本での流通販路の可能性を調べて発表するタスクを導入した。学生は社会起業家からのお礼のメールを受け取り、自分たちのアイデアが少しでも相手に役に立つことを知り、英語学習の動機を高めると同時に英語をツールとして各自のアイデアを発信することの大切さを学んだ。本発表では、英語学習の動機づけを促す提案型プレゼンテーションを紹介する。

キーワード: タスク学習、英語学習動機づけ、提案型ビジネスプレゼンテーション

1 はじめに

本学部の英語教育では、一般教養科目としての英語と専門分野へのブリッジとしての英語科目を提供している。今回は、教室で学んだことをもとに、各自のアイデアを具体的に相手に提案して発信する機会を設け、教室と社会をつなぐ取り組みの一環として、アメリカの社会起業家からの要請を組み入れたタスクを2回生のビジネス英語クラスで導入した。

2 授業実践の背景

2013年1月から4月にかけて、Unreasonable at Seaというプロジェクトが実施された。これは、コロラドをベースにするUnreasonable InstituteとSemester at SeaそしてStanford's d. schoolが共同で行なったグローバル規模の社会起業家を養成するプログラムである。全世界から選ばれた有益で革新的なアイデアを持つ起業家が11チーム選ばれ、20名のメンターとSemester at Seaで学ぶ600名の学部生、そしてパートナー企業のメンバーが、船で100日かけて地球を一周しながら13カ国に立寄り、さまざまな社会問題を解決する方法を共有すると同時に、現地でのビジネスの可能性を探るというものである。

社会起業家は各訪問都市で1分間のプレゼンテーションを行い、現地の人と一緒にワークショップを通して、開発したプログラムや製品をどのように世界に普及していくかを考える。今回は、その中でも太陽光を

使って料理ができるSolar Cooker「SolSource」を開発したOne Earth Designsの代表とワークショップで話をする機会があり、日本での流通販路に関してアドバイスあるいは提案をして欲しいと要請があった。

3 方法

提案型プレゼンテーション

①ビジネス英語のクラスのテキストでは、ビジネス設立に関しての章やビジネスの海外展開への留意点などを学ぶ章があるが、その章の英文読解問題を行ない、ビジネスにおける課題とビジネス用語を学ぶ。

②One Earth Designsの代表のスピーチをビデオで見、この社会起業家がどのようにして太陽光を用いた料理器具を開発することになったか、そのアイデアと背景にある環境問題に関して学ぶ。

③各自で日本における流通販路あるいは代理店になる可能性があると思われる企業や使用するに適した機関などを考え、それぞれのアイデアを出し合う。

④各自のアイデアを分野別に整理し、グループでSolSource製品の日本における販売を可能にする流通販路あるいは代理店の可能性をまとめ、プレゼンテーションのリハーサルを行なう。

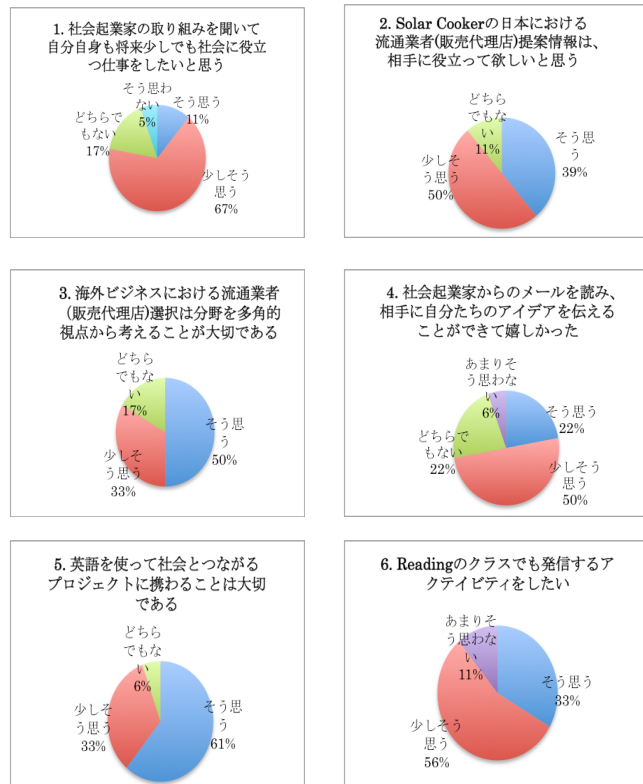
⑤One Earth Designs社への提案として、代表者に向けてビジネスプレゼンテーションをクラスで行なう。

⑥プレゼンテーションで提案された内容をリストしてOne Earth Designsの代表者へ送る。

⑦ One Earth Designsの代表からお礼のメールを受け取る。

4 結果

4-1 アンケート結果 (n=18)



4-2

1. 流通業者を提案する時の視点

客からの視点

顧客の視点から

消費者、経営者 (の視点)

カスタマーの立場

ニーズを見てそこから考えた

最も適切でありそうな所

たくさんの人が見えるような所

立地条件

認知度

日本で流行させるための販売店

コストカットを目指した (広告費、管理費など)

2. 発表で難しかった点

内容

良さを伝えること

その利点が他の業者とどう違うかを説明すること

伝え方

自分たちの考えをしっかりと伝えること

いかに正確に伝えるか

説得するように工夫しなければならなかったこと

簡潔に伝えること

英語

英語での表現、言い方

紙を見ずに話すこと

セリフを覚えていても忘れてしまう点
言いたいことがスムーズに英語で言えないこと
イントネーション

棒読みしようにした

大きい声で (発表するようにした)

3. 発表で気をつけた(工夫した)こと

内容

わかりやすさ

できるだけ詳しく説明すること

表現の仕方

大切なところは言い換えて繰り返す

(大切なところは) 強調 (して言う)

非言語コミュニケーション

表情

堂々としてすること

相手の方をしっかりと見た。

自信を持つことで相手も安心して聞いてくれる

グループワーク

少しでもグループに貢献すること。

5 まとめ

クラスと社会を結びつける授業実践として、アメリカをベースとする社会起業家への提案型プレゼンテーションを行った。具体的には、社会起業家が開発した製品を日本で販売する際に交渉が可能と思われる流通業者 (代理店) の情報をまとめて送ったが、学生は、社会起業家からのお礼のメールを見て、少しでも自分たちが提供した情報が相手に役立つことを知り喜んだ。

英検の設定する Can-Do リストでは、「社会性の高い話題について説明したり自分の意見を述べることができる (準1級)」, 「社会性の高い幅広い話題についてやりとりをすることができる (1級)」とあるが、大学の英語のクラスにおいては、学生が世界からの情報を受信するだけではなく、社会性のあるテーマについて自らのアイデアを発信していくことが大切になる。

各自の意見や提案が、情報を必要とする相手に役に立つことを知ると、学生はある程度の自信を持つことができる同時に、英語学習へのさらなる動機付けに繋がっていくことができると考えられる。

また、このようなタスク体験をもとに、将来、グローバルな社会問題に取り組む社会起業家の精神を持ち、自らが考えたさまざまな問題解決方法を世界の仲間と一緒に共有し、英語で発信していく学生が育っていくことを期待したい。

大学英語教育をビジネスの実践にどう結び付けるか (コンテスト型ワークショップ&討論会)

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、昨年に引き続き、1) 学生に、実践ベースでのビジネスプレゼンテーションの機会を提供するとともに、2) ビジネスプレゼンテーションの評価の明確化、3) 大学の英語教育とビジネスでの実践英語の連携について考察を深めることを目的とするものである。第1部は、学生による英語ビジネスプレゼンテーションのコンテスト、第2部は、結果発表とビジネスマンによる講評、第3部は、英語教員とビジネスマンによる討論会を行う。

キーワード: 英語ビジネスプレゼンテーション, 評価, ESP, 教育の連携

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、昨年に引き続き、ビジネスプレゼンテーションに焦点を当て、その評価、ひいては Can-Do List の作成と、大学の英語教育とビジネスの実践英語の連携について考察を深めることを目的としている。

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、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。今回は、実際の企業の商品をプレゼンテーションの課題とすることにより、単なる英語力だけでなく、内容の一貫性や説得力など、プレゼンテーションの内容そのものを深めていくことを目標とした。予選を通過した上位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2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いるが(e.g., Williams 1988, Seshadri & Theye 2000), 昨年のプレゼンテーション大会でも、ビジネスマンの方がより内容重視の評価を行い、また評価の平均点も概して

高いという傾向が得られた。

今回も、プレゼンテーションの評価には、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。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。

第3点目は、英語教員とビジネスマンによる討論を通じて、大学英語とビジネス英語を連結する具体的なアイデアを掘り起こし、集約させることである。

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。

第1部: 学生によるプレゼンテーション・コンテスト

第2部: 結果発表とビジネスマンによる講評

第3部: 英語教員とビジネスマンによる討論会

3.1 第1部: 学生によるプレゼンテーション

第1部では、予選を勝ち抜いた、東大、法政大、創価大の上位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3~4名)、5分間の質疑・応答を行う。

今回は、有限会社 大橋量器の協力を得て、実際の商品についてのプレゼンテーションを行ってもらったとした。

A: 東洋大学経営学部

大橋量器の主要商品である、日本の伝統工芸「ます」
ないしは「ます技術応用商品」(木製の加湿器やジョッキなど)の北米市場での売り出し方について、

- 1) 基本的戦略
- 2) 販路
- 3) セールスプロモーション

などについてのプレゼンテーションを行うことがテーマである。

聴衆は海外(アメリカ)の代理店という設定で、既存の商品だけでなく、海外市場向けに、サイズ、用途など変更する案、ないしは新製品の発案などを盛り込んでも構わない。おもしろいアイデアの場合は、商品化される可能性もありうるという、実践色の強いテーマにした。

これは、プレゼンテーションにおける内容の充実、アイデアの重要性と実現可能性、論旨の流れや説得力ということについて、これまで以上に考えてもらうためである。

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おう予定である。

3.2 評価と講評

第1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および大学教員の代表者より、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。

3.3 討論会

第3部では、第2部で評価に参加いただいた教員およびビジネスマンによる討論会を行う。

ビジネスマンは、ビジネスの場で求められる英語能力や、大学英語に期待することを中心に、教員サイドからは、大学英語教育の問題点や今後の課題を中心にコメントをいただき、フロアも巻き込んで熱い討論会とする予定である。

引用・参考文献

- Seshadri, S. & Theye, L. (2000). Professionals and professors: Substance or Style? *Business Communication Quarterly*, 63(3), 9-23.
- Williams, M. (1988). Language taught for meetings and language used in meetings: Is there anything in common? *Applied Linguistics*, 9(1), 45-58.



国際研究集会 2014

「異文化間教育をめぐって：言語と文化の教育学と教授法」

日程：2014 年 4 月 5 日（土）・6 日（日）

於：京都大学大学院 人間・環境学研究科棟 総合館共南 11 講義室

「異文化間（異文化間教育）」の概念は、それが用いられるところによって、大きく違っている。たとえば、ヨーロッパと北米におけるこの概念には、かなりの隔たりがある。この国際研究集会では、われわれが「異文化」あるいは「異文化間教育」について論じる際に問題となるその相違点、共通点について議論する。議論の対象には、理論的、教育学的なものから、教授法や教育実践も含まれる。

日本でこれまで発展させてきた異文化間教育は「アメリカの異文化間教育」であることに着目する必要がある。しかし、それ以外の欧州、カナダ、アフリカ、アジアなどのモデルもまた有益でありうる可能性がある。この国際研究集会を通じて、「異文化間」の概念について、単なる実用的な観点にとどまらず、ユマニズムの観点からも、関心を高めてもらいたい。

以上の目的から、本国際研究集会では、次のようなオープンかつ複元的なアプローチによる議論を行う。

- (1) 領域横断的（心理言語学や社会言語学、民俗学、教育科学など、複合的な対象を扱う上で必要な関連領域）
- (2) 言語横断的（英語、フランス語、アフリカの諸言語、日本語、中国語、韓国語など）
- (3) 言語の社会政策的（国家規模、地域（＝アジア太平洋）規模、グローバル規模）

問題とするテーマ：

- ・議論の対象となる領域や国において、異文化間教育はどのような状況にあるのか。
- ・教育においてどのような文化が参照されているのか。
- ・言語教育の中で、多言語主義はどのような位置にあるのか。
- ・どのような実践に対して、どのような教員養成・教員研修が行われているのか。
- ・現在進行中の変化に教授法を対応させるにはどのような考え方が現実的なのか。

この国際研究集会では、以上述べたように、言語と文化の教育をめぐる諸概念を議論して、われわれ自身の視野を広げるとともに、異文化間教育の価値について考えることにする。

プログラム

※ 本研究集会では、全体講演、シンポジウムの発表はフランス語と日本語の同時通訳付き。ワークショップは、日本語あるいは英語、フランス語による。

2014 年 4 月 5 日（土）

9：30-10：00 受付

10：00 開会式 挨拶 挨拶 シャルランリ＝プロソオー（在京都フランス総領事）
問題提起 西山教行（京都大学）

10：15-11：00 講演1 ピエール・マルティネス（パリ第8大学，フランス，言語教育学）「言語教育における異文化間教育の課題」

司会 平井素子（立命館大学，スペイン語教育）、
指定討論者 平高史也（慶應義塾大学，ドイツ語教育）

11：00-12：00 ワークショップ（3 教室平行実施）

・細川英雄（早稲田大学，日本語教育）

「ことばの境界、文化の境界－言語教育の立場から」（使用言語：日本語）

・Francesca BALLADON (University of KwaZulu-Natal, Afrique du Sud, didactique du français) « L'interculturel comme passerelle entre deux cultures d'enseignement en conflit : le cas du français dans le supérieur en Afrique du Sud »（使用言語：フランス語）

・Anthony LIDDICOAT (University of South Australia) « Linguistics and the integration of language and culture in language education »（使用言語：英語）

12：00-13：00 昼食

13：00-13：45 講演2 鳥飼玖美子（立教大学，英語教育）

「日本政府のグローバル人材育成政策にみる＜異文化理解＞とその不在」

司会 清田洋一（明星大学，英語教育）
指定討論者 ジュヌヴィエーヴ・ザラト

13：45-14：30 講演3 アントニー・リディコート（南オーストラリア大学，オーストラリア，応用言語学）

「言語学習におけるメタプラグラマティックな認識と異文化間的媒介」

司会 平畑奈美（滋賀大学，日本語教育）
指定討論者 長野 督（北海道大学，フランス語教育）

14 : 30-15 : 00 休憩

15 : 00-17 : 30 シンポジウム「異文化間教育：目的と方法」

・大木充（京都大学，フランス語教育）

「異文化間教育の目的をめぐって」

・ジュヌヴィエーヴ・ザラト（国立東洋語学校，フランス）

・マイケル・ケリー（サウサンプトン大学，イギリス，言語政策）

「言語政策と異文化間教育」

・G. BOUYANNEMEKH（モンゴル国立大学，フランス語教育）

「モンゴルにおけるフランス語教育の歴史」

司会 境 一三（慶應義塾大学，ドイツ語教育）

18 : 00 懇親会

2014 年 4 月 6 日（日）

9 : 30-10 : 00 受付

10 : 00 前日の総括 ジャン＝フランソワ・グラジアニ（大阪大学，言語政策）

10 : 15-11 : 00 講演 4 松田武（京都外国語大学教授、歴史学）

「ソフトパワーの光と翳－アメリカの日本知識人観を中心に」

司会 金子百合子（岩手大学，ロシア語教育）

指定討論者 マイケル・ケリー

11 : 00-12 : 00 ワークショップ（3 教室平行実施）

・Michael KELLY (University of Southampton, Royaume-Uni, politiques linguistiques)

« Intercultural competence and teacher training : the European challenge » 使用言語：英語）

・松岡洋子（岩手大学，日本語教育）

「多文化社会の中に見える異文化・見えない異文化を探る」（使用言語：日本語）

・岩坂泰子（奈良教育大学，英語教育）「英語を相対化する～「小学校外国語活動」のための多言語教材から考える」（使用言語：日本語）

12 : 00-13 : 00 昼食

13 : 00-13 : 45 講演 5 ジュヌヴィエーヴ・ザラト（国立東洋語学校）

「(タイトル未定)」

司会 姫田麻利子（大東文化大学，フランス語教育）

指定討論者 酒井志延（千葉商科大学，英語教育）

13:45-14:30 講演6 堀茂樹（慶應義塾大学、フランス文学）

「翻訳という異文化間経験をめぐって」

司会 倉舘健一（慶應義塾大学、フランス語教育）

指定討論者 ジュヌヴィエーヴ・ザラト

14:30-15:00 休憩

15:00-17:30 シンポジウム「異文化間教育の実践」

・中山夏恵（共愛学園前橋国際大学、英語教育）& 栗原文子（中央大学、英語教育）

「異文化理解を促す英語授業の現状と可能性」

・徳井厚子（信州大学、日本語教育/コミュニケーション）

「Critical Language Awareness の実践」

・マリー＝フランソワーズ・パンジェ（大阪府立大学、フランス語教育）

「行って、帰って、それについて話す、あるいはフランス滞在を再構築するときの実際の異文化間性に関する問題」

・ハン・ミンジョ（梨花女子大学、フランス語教育、韓国）

「映画による異文化間教育：B1 と B2 レベルの学生のための教育」

・アルタングル・ボラ（モンゴル国立大学、フランス語教育、モンゴル）

「モンゴルの学習者にとってのフランス語教育をめぐって」

司会 久村研（田園調布学園大学、英語教育）

総括と展望 マイケル・ケリー（サウサンプトン大学）

【主催】

・科研費基盤研究(A)23242030「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」グループ（代表・西山教行）

・科研費基盤研究(B)25284103「異文化間能力養成のための教材と評価基準の開発およびその有効性の検証」グループ（代表・大木充）

【後援】

在日フランス大使館/アンスティチュ・フランセ日本、京都大学大学院人間・環境学研究科、国際交流基金

【参加申込み】

参加申込みは、次のサイトからお願いします。懇親会の申込み締切は4月2日です。

<http://www.education-langue.com/eventos/colloque2014>

言語教育エキスポ 2014

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）、西山教行科研（京都大学）基盤研究（A）、
境一三科研（慶應義塾大学）基盤研究（A）、林田理恵科研（大阪大学）基盤研究（B）、
大木充（京都大学）基盤研究（B）、相澤一美科研（東京電機大学）基盤研究（B）、
清田洋一科研（明星大学）基盤研究（C）、砂岡和子科研（早稲田大学）基盤研究（C）、
酒井志延科研（千葉商科大学）基盤研究（C）、藤尾美佐科研（東洋大学）基盤研究（C）、
中山夏恵科研（共愛学園前橋国際大学）基盤研究（C）、安達理恵科研（愛知工科大学）基盤研究（C）、
高木亜希子科研（青山学院大学）若手研究（B）、松岡里枝子科研（国立看護大学校）基盤研究（C）

日本フランス語教育学会：代表 古石篤子（慶應義塾大学）

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)：代表 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）

日本ロシア文学会教育委員会：委員長 黒岩幸子（岩手県立大学）

日本イスパニヤ学会：代表 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 長谷川由起子（九州産業大学）

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）

日本英文学会関東支部英語教育・学習研究会：会長 斎藤兆史（東京大学）

外国語教育メディア学会 九州・沖縄支部：支部長 島谷 浩（熊本大学）

早稲田大学遠隔教育センター

早稲田大学グローバルエデュケーションセンター

言語エキスポ 2014 予稿集

平成 26 年 3 月 9 日発行

発行者:言語エキスポ 2014

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。