

言語教育エキスポ 2015

日時 3月15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，酒井志延科研，藤尾美佐科研，中山夏恵科研，

清田洋一科研，安達理恵科研，高木亜希子科研，

姫田麻利子科研，藤原三枝子科研，伊東弥香科研，

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，

外国語教育メディア学会関東支部

言語教育エキスポは

JACET 教育問題研究会が中心となり、毎年度末に、各言語系研究会や科研費研究が結集し、その年度の研究成果や日常的な活動を公開し、幅広く意見を交換することで、次年度の研究につなげようと、2011年に構想されました。残念ながら、その年は大震災により中止になりました。その次の年度からは順調に共催団体を増やしています。特徴は、「発表したい人がいる。場所を提供できる人がいる。資金を提供できる人がいる」という単純な方針で、物事を複雑にしない、余分なことはできるだけ行わないシンプルな運営をモットーとしています。したがって、参加費等は一切徴収しません。それは資金的に余裕があるというより、参加費徴収に係る事務作業は省くというのが正直な気持ちです。とくに、受付業務を簡素にすることで、発表を見たいのに受付を押しつけられる若い研究者をその業務から解放する、入場者を受付で待たせないなどのメリットがあると思っております。会場は現在まで早稲田大学が無料で提供してくださっています。予稿集作成費は、余裕のある科研費が負担してくださってきています。当然、業者展示も受け付けていません。なので、事務局はエキスポに関する資金を所持しません。

発表は、シンポジウムと個人研究発表、ワークショップだけです。ただし、色々なジャンルからの発表を受け付けています。各企画は、担当の学会、研究会または科研費グループが運営することを期待されています。事務局は、発表時間と場所を割り当て、プログラムと予稿集を作成します。

2014年12月 酒井志延

言語教育エキスポ 2015 プログラム

406 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-10:30	基調講演「English language education in Austria: teacher education in the context of the CEFR」	Barbara Mehlmauer-Larcher (ウィーン大学)	1
10:40-12:10	シンポジウム4:「英語教員のための省察的ツールの意義 J-POSTL の普及」	清田洋一(明星大学), 阿野幸一(文教大学) 田口純(筑紫女学園大学) 指定討論者:松沢伸二(新潟大学)	5
13:10-15:10	シンポジウム6:「独仏西露中韓語学習者の動機づけに及ぼす教師と学習環境要因」	堀晋也, 砂岡和子(早稲田大学), 長谷川由起子(九州産業大学), 藤原三枝子(甲南大学), 平井素子(立命館大学), 佐山豪太(東京外国語大学), 宮本友介(大阪大学), 司会:大木充(京都大学)	9
15:30-17:00	シンポジウム9:「小学校英語-教員をどう養成するか-」	本田勝久(千葉大学), 柏木賀津子(大阪教育大学), 松沢伸二(新潟大学), 佐藤臨太郎(奈良教育大学)	15

407 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-9:30	「ルクセンブルクにおける移民のドイツ語識字教育の課題と今後の可能性」	小川敦(大阪大学)	19
9:30-10:00	「ジュネーブにおける EOLE に基づく複言語・複文化教育の効果と課題」	治山純子(慶應義塾大学)	21
10:00-10:30	「包括的言語教育の有効性と課題 - イタリア・ボルツァーノ県オルティセイ市を事例に」	大澤麻里子(東京大学) 境一三(慶應義塾大学)	23
10:40-12:10	シンポジウム7:メディア英語授業実践へのヒント:「英文報道現場の今」と「モバイル端末の普及・CALL システムの進化」	立川智之(共同通信社) 畠山由香子(国際基督教大学) 吉原学(慶應義塾大学)	25
13:10-13:40	ワークショップ「ディクトグロスを用いた学習者主導の授業」	山本成代(創価大学) 臼倉美里(東京学芸大学)	29
13:40-15:10	「ビジネス英語ワークショップ「ビジネス英語を大学でどう教えるか」	藤尾美佐(東洋大学) シンポジスト(ビジネスマン, 大学生)	31
15:30-17:00	シンポジウム 10:「The CEFR in the classroom in Japan - challenges and chances」	Alexander Imig(Chukyo University), Maria Gabriela Schmidt (Tsukuba University)	33

408 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-10:30	シンポジウム1:「教室における実践的英語辞書指導」	山田茂(早稲田大学), 関山健治(中部大学), 磐崎弘貞(筑波大学),	37
10:40-11:10	「母語と英語のメタ言語知識に基づく明示的な英文法教授法への一提案」	永井典子(茨城大学), 綾野誠紀(三重大学), 岡田圭子(獨協大学), 中西貴行(常磐大学)	41
11:10-11:40	「英語の習熟度を弁別するためのオンライン語彙テストシステムの開発(中間報告)」	相澤一美, 磯達夫(東京電機大学), 笹尾洋介(豊橋技科大学)	43
11:40-12:10	「英語ライティング力の短期的発達指標の探求」	広瀬恵子(愛知県立大学)	45
13:10-13:40	「PDCA サイクルの機能化を図るための J-POSTL の有効活用(について)」	藤原真紀(横浜市立中学校)	47
13:40-14:10	「生徒の発信力を高めるために J-POSTL で授業改善を目指す中学教員研修の在り方」	小出文則(横浜市立中学校)	49
14:10-14:40	「英語科教職履修生の「学びの過程」を共有するー教育実習のためのポートフォリオ活用の可能性ー」	伊東弥香(東海大学) 宮崎啓(慶應義塾高等学校) 小田文信(青山学院中等部)	51
14:40-15:10	「質的研究が中学校英語教員にとって意味することは何か」	高木亜希子(青山学院大学) 小堀伸治(日光市立藤原中学校)	53
15:30-17:00	シンポジウム3:「質的研究のあり方を考える: 研究手法の違いに着目して」	高木亜希子, 千田誠二(和光大学), 東條弘子(東京大学大学院), 武田礼子(青山学院大学), 佐藤明可(フェリス学院大学)	55

409 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-10:30	シンポジウム2:「21 世紀の言語教育とメディア活用」	神田明延(首都大学東京), 佐藤健(東京農工大学), 淡路佳昌(帝京科学大学), 下山幸成(東洋学園大学),	59
10:40-11:10	「コミュニケーションなドイツ語授業において, 「ペアワーク」や「グループワーク」は学習者にどのように受け入れられるのか」	藤原三枝子(甲南大学) 森田昌美(滋賀医科大学)	63
11:10-11:40	「音声認識アプリを活用したドイツ語発音練習の実践」	岩居弘樹(大阪大学)	65
11:40-12:10	「文法授業でのプロジェクト型学習実践の試み」	田原憲和(立命館大学)	67
13:10-13:40	「PISA 型リテラシーを育成する英語教育の研究」	河野円(明治大学), 飯田深雪(神奈川県立国際言語文化アカデミア), 清水友子(拓殖大学)	69
13:40-14:10	「成果をもたらす多読指導: 図書館との連携から評価まで」	吉田弘子(大阪経済大学)	71
14:10-14:40	「英語教育における言語学習ポートフォリオの活用」	清田洋一(明星大学), 木内美穂, 栗原弘明(蒲田女子高等学校)	73
14:40-15:10	「英語教師用ポートフォリオ」	村上裕美(関西外国語大学短期大学部)	75
15:30-17:00	シンポジウム5:「中学英語検定教科書から見られる異文化指導の現状と課題」	司会: 久村研(田園学園調布大学), 印田佐知子(立教大学), 醍醐路子(青山学院大学), 栗原文子(中央大学), 中山夏恵(共愛学園前橋国際大学)	77

410 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-9:30	ワークショップ「協働学習で楽しく学び合おう」	津田ひろみ(明治大学)	81
9:30-10:00	ワークショップ「英語が苦手な大学生に英語が楽しいと言わせるアクティビティ」	牧野眞貴(近畿大学)	83
10:00-10:30	ワークショップ「歌声の溢れる英語教室 (Musical で「なりきり」英語学習)」	河内山晶子(明星大学)	85
10:40-11:10	「ワーキングメモリ理論と一息の連続音声継続時間に基づいた Direct Method としてのチャンク音声提示法の提案」	田淵龍二(ミント音声教育研究所)	87
11:10-11:40	「あるループ」ブック評価の問題と改善案」	齊藤公輔(中京大学)	89
11:40-12:10	「学習環境」と「ロシア語学習者の内発的動機づけ」の関係性	佐山豪太(東京外国語大学)	91
13:10-15:10	シンポジウム8:「小学校から大学までの CLIL の実践的応用」	山野有紀(宇都宮大学), 長田恵理(國學院大学), 佐藤臨太郎(奈良教育大学), 司会・提案: 柏木賀津子(大阪教育大学), 森下祐美子(常翔学園高校)	93
	閉室		

411 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-9:30	「英語指導法改善とパフォーマンス評価の実態」	山本万紀子(愛知県立刈谷北高等学校), 小倉美津夫(日本福祉大学)	99
9:30-10:00	「意味順式英語学習法をジグソー法にあてはめてみて」	三沢涉(川口青陵高校)	101
10:00-10:30	「発表活動を通じた多文化理解授業実践報告」	齋藤理一郎(群馬県立太田フレックス高等学校)	103
10:40-11:10	「小学校外国語活動において, 学級担任と児童の英語学習態度には関連性はあるのか」	猪井新一(茨城大学)	105
11:10-11:40	「英語が苦手な学習者の質的・量的原因調査」	安達理恵(愛知工科大学) 牧野眞貴(近畿大学)	107
11:40-12:10	「語源を用いた英単語の指導例」	平瀬洋子(広島国際学院大学)	109
13:10-15:10	閉室		
15:30-16:00	「外国語学習のめやす」コミュニケーション能力指標のための中国語文型リストおよびそのフォーマットと作成手順の体系化」	山崎直樹(関西大学), 植村麻紀子(神田外語大学), 鈴木慶夏(釧路公立大学), 中西千香(愛知県立大学), 西香織(北九州市立大学)	111
16:00-16:30	「GK-FIRES でやってきたこと, そしてこれから」	神谷健一(大阪工業大学)	113
16:30-17:00	「中・韓・独 音楽比較プロジェクト」	西香織, 阪堂千津子(東京外国語大学), 池谷尚美(首都大学東京)	115

17:30-19:30 懇親会 4000円です。お申し込みは, shien@cuc.ac.jp です。

English language education in Austria: teacher education in the context of the CEFR

Barbara Mehlmauer-Larcher^A

Abstract: Austria has based its English language education on the CEFR, aiming at developing learners' ability to communicate on specific proficiency levels. The CEFR forms the common basis of curricula, teaching materials and examinations. Consequently, teacher education programmes aim at providing teachers with specific teaching competences which help learners achieve pre-defined proficiency levels.

Keywords: CEFR, pre-service language teacher learning, EPOSTL

1. The implementation of the CEFR in Austria

More than ten years ago the Austrian education authorities decided to base the country's entire language education on the CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) with English, as the first and by far most popular foreign language, taking the lead in this challenging and complex process. This far reaching decision meant a complete shift in paradigm as Austria had developed a long standing tradition of input-oriented national curricula for all levels of the education system. Furthermore, before the introduction of the CEFR, the Austrian education system completely lacked expertise in and understanding of criteria-referenced assessment procedures and had no nationwide standardized language test formats at any level within the whole education system quite in contrast to other European countries like the UK or France.

To begin with, new language curricula for all levels and types of schools, colleges and universities had to be developed based on the underlying principles of the CEFR of an outcome-based and action-oriented approach to language teaching, learning and

assessment. Based on the reference level descriptors of the CEFR for all five skills (reading, listening, writing, monologic and dialogic speaking) educational standards were defined, describing the required objectives and outcomes at a given level of the learning process. Defining these educational standards has had far reaching consequences for EFL teachers, learners, materials producers and, indeed, the whole language education system because the formulation of CEFR-related educational standards in curricula has led to a much closer interdependence between national curricula documents, language pedagogy and formative as well as summative assessment procedures in Austrian EFL classrooms.

Amongst many other major challenges caused by the shift in paradigm from an input to an outcome and competence-based approach to EFL teaching, the development of standardized national EFL test formats has been one of the most difficult enterprises for the education system and its various institutions in Austria in recent years. First the so-called E8 testing (English: 8th grade of schooling, at the age of 14), a national standardized test for the skills of writing, reading, listening and speaking, was developed and introduced. This is targeted at the CEFR reference levels A2 to B1.

A: Centre for English Language Teaching (CELT),
Department of English, University of Vienna, Austria

The E8 educational standards test is carried out every third year and all EFL students attending the last grade of the lower secondary school level have to take this test, which for the individual student, primarily has a diagnostic function and no impact on his/her grade. In addition to this diagnostic function, the E8 tests provide rich and valuable data for the individual EFL teacher, head teachers and educational authorities on a local, regional and national level. These data shed light on how well learners and teachers, various types of schools and regions within Austria are doing at achieving the pre-set educational standards in the subject of English as a foreign language.

The second standardized national test format which has been introduced recently is the so-called *Neue Matura*, a school-leaving exam which has to be taken by all EFL students in the very last year of their upper secondary education at the age of 18/19. The test format covers the skills of reading, listening and writing for all students targeted at the level reference of B2, with speaking being an optional part. The test takers are graded according to their test results and in this respect this school-leaving exam is of major significance for the students and their teachers.

As already mentioned, the introduction of the CEFR and the development of national standardized EFL test formats based on the CEFR has led to major challenges at all levels of the education system in Austria, ranging from national curriculum design, language test construction and test administration on a national level to EFL materials production. Consequently, huge efforts needed to be undertaken in the fields of in-service and pre-service EFL teacher education in order to guarantee successful change management in a rather traditional sector of Austrian society.

2. Pre-service EFL teacher education at the *CELT*

2.1 The setting

Pre-service language teacher education can be regarded as one of the key areas responsible for successful change management as it is the young student teachers who are likely to be open to new developments and approaches in the fields of language teaching, learning and assessment. Despite this openness to new developments, student teachers enter university with ideas, beliefs and attitudes to EFL teaching influenced and molded by the many years they spent observing their own teachers during their time as EFL learners, a phenomenon which is referred to as an apprenticeship of observation (Lortie 1975). Taking these ideas, beliefs and attitudes as a starting point in pre-service teacher education is in line with the current research focus on language teacher cognition and language teacher learning (Borg 2006).

As for the Austrian setting, EFL education based on the CEFR, with its underlying principle of communicative competence as the main goal of language learning, poses quite some challenges for both the EFL student teachers and all the teacher educators involved in trying to provide an effective and research-based language teacher education programme. It is not only a fairly high level of language proficiency level (C1+) which the non-native student teachers need to develop but it is also the expert knowledge and skills of professional language teachers they need to acquire gradually. This professional expertise should enable novice EFL teachers first to define learning targets based on the CEFR level descriptors and with reference to the relevant curriculum guidelines and, secondly, to select language learning activities and materials (or even develop those activities and materials themselves if necessary) to meet the set targets. Finally, teachers need to be able to choose appropriate

language assessment tasks in order to evaluate the learning process of groups and individuals (Little 2011; Figueras 2012).

2.2. Conceptual frames of teacher learning

Some of the crucial challenges and issues of language teacher education are the extent and the nature of the knowledge base student teachers need to acquire and the range of actual teaching skills they have to develop in order to plan, initiate, foster and evaluate the required learning processes in their classrooms. Hence teacher education programmes ought to be based on sound conceptual frames which aim to translate and transform knowledge acquired in university-based courses into teaching practice (Zeichner 2010). Such concepts of teacher learning provide models for the construction of theoretical knowledge as well as a frame for the so-called situated teacher learning (Lave & Wenger 1991) which takes place during different kinds of teaching practice phases within a pre-service teacher education programme (Mehlmauer-Larcher 2012).

Moon (1999, 2004) provides a cognitive-psychological model of professional learning based on a moderate constructivist view of teacher learning. The cognitive process of reflection plays a central role in this model of professional learning and it constitutes an integral part of process levels of learning. Moon regards reflection as a kind of 'cognitive housekeeping' which is applied mainly at higher and more complex stages of professional learning. Similarly to Moon's model, reflection also has a crucial function in Korthagen's (2010) integrative model of teacher learning, which tries to combine a cognitive and a situated approach to professional learning. The process of reflection is regarded as the key, enabling student teachers to integrate experiences gained in situated learning environments like in practice teaching into processes of abstraction, generalization and theory

formation. Given the fact that for both Moon's and Korthagen's teacher learning models, reflection takes up a central role in language teacher education, designers of teacher education programmes are faced with the challenge of providing opportunities and support for structured reflection in both university-based courses and during phases of teaching practice. Hence the publication of the EPOSTL (The European Portfolio for Student Teachers of Languages: A Reflection Tool for Language Teacher Education) in 2007 provided an opportunity for institutions dealing with pre-service language teacher education to provide the required support for reflection.

2.3. The EPOSTL

According to the authors of the EPOSTL, this instrument aims at supporting student teachers' reflection on their didactic knowledge and skills. As a consequence of structured reflective processes, student teachers using the EPOSTL are enabled to assess their didactic competences and they can easily chart their learning progress and plan further learning steps (Newby 2007). Furthermore, the EPOSTL quite deliberately links up closely with the CEFR and is based on a similar concept of communicative competence and action-orientation.

The CELT (*Centre for English Language Teaching*) at the University of Vienna /Austria was one of the first institutions to implement the EPOSTL in its pre-service language teacher education programme. Two reasons were decisive for this step: Firstly, the EPOSTL as a tool for reflection can be used to support student teachers following a teacher education programme based on the above mentioned models of teacher learning developed by Moon and Korthagen. Secondly, the EPOSTL provides a concise overview of the main didactic knowledge base required by a practising EFL teacher in Austria who needs to help his/her learners to achieve

pre-defined language competence levels (as stated in relevant national curriculum documents based on the CEFR).

Shortly after the implementation of the EPOSTL at the CELT, a research project was started to analyse the potential and limitations of the EPOSTL as a tool for reflection and self-assessment. (During the talk some results of this research project will be presented briefly.) In summary it can be said that the EPOSTL has a strong potential for initiating and supporting reflection leading to high-level teacher learning processes which are essential for EFL student teachers in Austria under the present circumstances.

Some of the huge challenges represented by the introduction of the CEFR have already been met in Austria, however, many others remain to be worked on. Austria still has a long way to go in terms of an effective and sensitive implementation of the CEFR in its language education system. Not surprisingly, there is a well-known proverb frequently quoted in connection with the implementation of the CEFR in Austria: It says that it takes two generations of language teachers before a change becomes really well established in the system.

Borg, S. (2006) *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum.

Council of Europe (2001) *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.

Figueras, N. (2012) The impact of the CEFR. *ELTJ* 66/4, 477-485.

Korthagen, F. (2010) Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behaviour and teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 26, 98-106.

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: CUP.

Little, D. (2011) The Common European Framework of Reference for Languages: a research agenda. *Language Teaching* 44/3, 381-93.

Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.

Mehlmauer-Larcher, B. (2012) The EPOSTL: Promoting teacher learning in the context of field experiences, in: D. Newby (ed.) *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 175-194.

Moon, J.A. (1999) *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. London: Kogan Press.

Moon, J.A. (2004) *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London & New York: Routledge Falmer.

Newby, D. et al. (2007) *The European Portfolio for Student Teachers of Languages: A Reflection Tool for Language Teacher Education*. Graz/Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online at: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx> (25th Febr. 2015).

Newby, D. (2007) The European Portfolio for Student Teachers of Languages. *Babylonia* 3, 23-26.

Zeichner, K.M. (2010) Rethinking the Connection Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 61/1-2, 89-99.

シンポジウム

「英語教員のための省察的ツールの意義 J-POSTL の普及」

清田 洋一^A, 阿野 幸一^B, 田口 純^C

日本の英語教育において、英語教員の資質能力をどのように成長させていくかという観点が欠けていた。現職の研修の状況を反映して、大学の教職課程においても同様に、英語教師の資質能力に関する縦断的なベンチマークの研究は取り組まれてこなかった。そのような現状の改善を目指して、教育問題研究会では、自律的な成長を促進するツールである、『言語教師のポートフォリオ』(*the Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages* 以下、J-POSTL)を開発した。すでに複数の大学の教職課程や、現職の研修において J-POSTL を活用した取り組みが行われてきた。本シンポジウムでは、まず英語教員のための省察的ツールの意義を確認し、さらに、J-POSTL の英語教職課程において実際に取り組んでいる例を紹介し、その教育効果を促進するための活用法を検討する。

キーワード: 教師の成長, J-POSTL, 英語教職課程, 活用法

1. 本シンポジウムのテーマ

日本の英語教育において、英語教員の資質能力をどのように成長させていくかという観点が欠けていた。例えば、現職教員の教科研修についても、資質能力に関する全国的な指針が無い。その結果、初年次研修、5年次研修、10年次研修など悉皆研修が提供されてきたが、多くの公的な研修では、どのような成長過程をたどるべきかというベンチマークなどが提示されることはなく、研修受講対象となった時点での一過的なものであり、個人の英語の教師としての成長を継続的に促進していくものにはなりえていなかった。

現職の研修の状況を反映して、大学の教職課程においても同様に、英語教師の資質能力に関する縦断的なベンチマークの研究は取り組まれてこなかった。

そのような現状の改善を目指して、教育問題研究会では、自律的な成長を促進するツールである、『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL)を開発した。

本稿では、シンポジウムのテーマに沿って、『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL)を英語教職課程に導入し、その教育効果を促進するための活用法の検討を行う。

2. J-POSTL の開発

J-POSTL は、「ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ」(*the European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Newby et al., 2007) (以下、EPOSTL) をその源泉としている。EPOSTL には、ヨーロッパにおいて研究されてきた言語教育のあらゆる知見が含まれている。自律的な成長を促すとされるポートフォリオという形式で、Can-do の形で 195 の自己評価記述文に知見が集約されている。

2008 年から、およそ 5 年間の調査の結果、EPOSTL のほとんどの自己評価記述文は日本の教育環境で受容可能であることが判った。日本とヨーロッパは教育的文脈が異なるとはいえ、言語教育の本質と方向性は大きく異なっていない。

しかし、教育環境の違いなどから、日本語の文言にはなじまない記述文があり、EPOSTL を翻訳するだけではなく、日本の言語教育改善に役立つ内容にな

A: 明星大学 教育学部

B: 文教大学 国際学部

C: 筑紫女学園大学 文学部

るよう文脈化する必要があった。つまり、J-POSTIL は EPOSTIL を単に訳出したものではなく、日本の言語教育環境でも受容できるように翻案化し、邦題は「言語教師のポートフォリオ」、英字略語では原題を模して J-POSTIL と名づけた。また、日本の外国語教育の大半は英語教育なので、対象は英語教職課程の履修生と現職英語教師とした。

EPOSTIL の優れた点は、ポートフォリオという形式や自己評価記述文という形に表れた背景に、それらが作成されるに至った、しっかりした理念を持つことである。J-POSTIL が踏襲する理念として、特に次の2点を強調しておきたい。

- ・ 行動志向の言語観 (Action-oriented view of language)
- ・ 生涯学習 (Life-long learning)

行動志向の言語観では、言語教育は、場面・概念・機能シラバスによる、人同士の交流(インタラクション)を中心としたコミュニカティブな指導法 (Communicative Language Teaching 以下、CLT) が理想的な教授法と考えられている。

一方、生涯学習については次のように考えられる。これまでの日本の学校英語教育では、「(英検や TOEIC などの)能力試験で良い成績をとる」、「入試に合格する」、「仕事で使える」という3種類の英語力が目標とされ、学習者の動機付けとなってきた。しかし、このような目標は、短期または中期的な目標にはなりえても長期的な目標とはなりえず、また外的な動機付けに過ぎない。これらに代わる、英語学習の長期的目標や、内的動機付けとなりうる観点が必要となる。それが、生涯学習という観点で、言い換えると「学び方を身につけること (learning to learn)」で、具体的には、自分の意思で英語の学習を始め、学習の管理ができる自律した学習者になること、そして、英語の学習は役に立ち生涯を豊かなものにするという実用感覚を一生持ち続けるといった長期的な目標を持てるようになることである。

その結果、J-POSTIL は、主に次の5点の目的を持つポートフォリオとして開発された。

- ・ 英語教師に求められる授業力を明示する
- ・ 授業力とそれを支える基礎知識・技術の振り返りを促す
- ・ 同僚や指導者との話し合いと協働を促進する

- ・ 自らの授業の自己評価力を高める
- ・ 成長を記録する手段を提供する

3. J-POSTIL の枠組み

J-POSTIL は主として、EPOSTIL の中核をなす 195 の自己評価記述文 (Self-Assessment Descriptors, 以下 SAD) を翻案化したものである。

【英語教職課程編】は 96 の SAD があり、調査を経て教職履修学生にふさわしいもの、初任教師にふさわしいものに分類した。学生には、授業力には 1 歩先があることを示す意味と、挑戦させる意味で、初任教師の SAD をこの編に含めている。

【現職英語教師編】は 115 の SAD があり、全国調査によって3段階に分けた。分類の基準として、教師の経験年数(育成:2~5 年程度, 中堅:5~10 年程度, 熟練:10 年以上)を基本にしているが、経験年数にとらわれず、授業力のレベルとして示した。熟練教師は初任や育成教師の指導者(メンター)としての力量を備えていることが望ましいと考えられる。また、未設定記述文として 25 の SAD があり、これは段階別に分けることができなかった記述文である。これらは、異文化や自律に関する SAD が主で、調査の結果、現状では経験年数や通常の研修では成長しないことが判明した。従って、初任段階から意識的な研修が必要であるという意味を表している。ただし、初任教師の SAD は2つの編に含まれるが、その理解度を考慮して、未設定の SAD は【英語教職課程編】には含めていない。

4. 活用のポイント

『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTIL) を英語教職課程に導入し、その教育効果を促進するためには、ある種の戦略が必要である。以下、基本的な導入戦略を紹介する。

4.1. 導入への準備

1. J-POSTIL の内容と理念を十分理解する。
2. 英語教職課程の編成、担当の講座・実習指導などと J-POSTIL との関連性を明確にし、【英語教職課程編】か【全編】のどちらかを使うか決める。
3. 英語教職課程の編成、担当の講座・実習指導などに J-POSTIL の内容を組み入れる。

(例:自己評価記述文の7分野のうちどの分野を、あるいは、どの領域を、あるいは、どの記述文を重点的に組み入れるかを定める。)

4. 担当の講座の履修生に J-POSTIL を紹介するための可能な方策を考案する。(例:主な3つのセクション(自分自身について、自己評価記述文、ドシエ)のうち、どのセクションから使い始めるかを定める。)
5. J-POSTIL を使って授業力や省察力を高める方法を科目や実習担当者間で議論し具体的に示す。(例:模擬授業などを録画し、自己評価記述文を利用しながら省察させる。/教育実習の際に、実習校の指導担当者と連携を密にし、J-POSTIL の使い方について共通認識を持つ。)
6. 履修生に対し、J-POSTIL は教師教育の国際的な自己評価ツールであるという認識を高める。(例:序文を利用するのは当然として、本研究会やヨーロッパ現代言語センター(ECML)のホームページ(<http://epostil2.ecml.at>)から必要な資料をダウンロードして活用する。)
7. J-POSTIL の活用方法を、使用目的や対象学生の現状に合わせて研究する。
8. 履修生のフィードバックを収集する。

4.2 勤務校の教職関連科目担当者(同僚)との協働

1. J-POSTIL の活用経験を同僚と共有する。
2. 言語教育に携わるすべての教員の協力を求める。
3. J-POSTIL 活用事例の発表会を開く。
4. J-POSTIL 活用の利点を調査・研究する。
5. J-POSTIL の多様な活用方法について議論する(例:教科教育法、教育実習、授業での課題(宿題)、期末レポート。)

4.3 行動計画

1. J-POSTIL の首尾一貫した活用方法を定着させるために、同僚と協調して実践を試みる(例:授業科目によって利用する自己評価記述文を決める。)
2. J-POSTIL の具体的な活用計画(目的、内容、

時間、など)を同僚と合意する。

3. 実習校の管理職や指導教員と連携する。

4.4 ネットワークの構築

1. 教職課程担当教員、実習校の指導教員、その他教師教育関係者のためのセミナー、ワークショップ、研究会などを開催する。
2. 教職関連の大学間で J-POSTIL の活用や普及方法に関するコンソーシアムを組織する。

4.5 公的機関などからの支援

1. 文科省、教育委員会、言語教育関連学会、各学校の校長などに対して、研究会の開催、研究会・学会などの報告書・発表レポート・論集の送付などの手段を用いて広報活動を行う。
2. 全国的なネットワークの組織化への支援を求める。

5. 活用の実践例

5.1 文教大学国際学部での実践例(阿野幸一)

文教大学国際学部では、1学年30名から60名程の学生が英語教職課程を履修し、その内の10名から20名程度が毎年、英語教員として就職している。英語教職課程は、1年次秋学期の「英語科教育法Ⅰ」(学習指導要領や検定教科書などを通じた授業作りの基本)を皮切りに、2年次秋学期の「英語科教育法Ⅱ」(指導技術)、3年次春学期の「英語科教育法Ⅲ」(グループによる指導案作成と模擬授業)と「英語教育研究」(第二言語習得理論)、3年次秋学期に「英語科教育法Ⅳ」(個人での指導案作成と模擬授業)、そして4年次春学期の「教育実習A」(教育実習ガイダンスと実習に向けたリハーサル授業など)、4年次秋学期の「教職実践演習」(場面を設定した指導法確認と模擬授業など)と4年間を通して継続的に指導している。

J-POSTIL【英語教職課程編】は、授業作りの基本と指導技術をひと通り学習した後の3年次4月から卒業までの2年間、各学生に持たせてポートフォリオとして活用している。英語科教育法Ⅲの初回の授業を使って、リスト全体を概観し、1・2年次に学んだことが英語教員として必要な要件のどの位置にあるかを確認すると同時に、重要なポイントを復習している。この直後に、各自が1回目のリストのチェックを行っている。また、3・4年次で行う10回

ほどの模擬授業，学校訪問での授業見学，学習支援ボランティアなどの経験，さらには受検した TOEIC の点数などを「学習・実践記録」に記載するように指示している。その後，4 年次春の教育実習前に 2 回目，そして実習後 3 回目のリストのチェックを行って各自の成長を確認し，教壇に立つにあたっての課題を見つけるように指導している。そして「教職実践演習」の最後に J-POSTL を回収し，評価の一部として学生の 2 年間の記録を使用している。

5.2 筑紫女学園大学での実践例（田口 純）

筑紫女学園大学文学部では英語学科と英語メディア学科で英語中等教職課程が開講されている。『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）は筆者の担当する英語科教育法（両学科 3 年生に前後期共通開講）において平成 24 年度に試行，平成 25 年度から本格的に活用している。JACET 教育問題研究会編『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』（2012，三修社）を主テキストとして授業を行い，それと連動している J-POSTL を用いることにより，理論と実践の両面から自己省察を行わせている。

具体的には，4 月当初の授業で主テキストとの関連性も含めて J-POSTL の説明を行う。次に，「(1) 自分自身について」を用いて，受講生各自のこれまでの振り返りと今後の期待や不安などについて各自に考えさせる。「(2) 授業力自己評価記述文」は理解しにくい事項はそれでもかまわないことを説明し，現状認識をさせる。「(3) 学習・実践記録（ドシエ）」については，自分を「見える化」するために，必要に応じて記録を加えていくことを指導している。(2) や (3) については，前期終了後，後期終了後，教育実習終了後に確認と指導を行っている。

これまでにこのような省察ツールとしてのポートフォリオを使用したことのないため，自己を客観的に認識して，振り返りを行うことに慣れていないのか，(1) を一短文でしか記述できず，項目を埋めていくのに苦勞する学生も見られた。教職課程を履修することは将来教師になることであり，自分自身の省察だけでなく，担任する生徒にも省察を行わせることが必要となる。この重要性を理解させるため，3 年生の英語科教育法の授業開始時から J-POSTL を定期的に活用させることは大変意義のあるもので

ある。本発表では，平成 25 年度履修生（教育実習履修済み）と平成 26 年度履修生（教育実習未履修）の記録をもとに，本学での J-POSTL の活用例をご紹介します，討論への材料になればと思っている。

5.3 明星大学での実践例（清田 洋一）

清田は，明星大学の教職課程の英語科教育法 3 の授業において J-POSTL を活用している。今回のシンポジウムでは，通信制で学ぶ英語科教職履修生の夏期のスクーリングの実践を紹介する。これまで，通学課程の学生に対して自己評価活動の取り組みを行った結果，省察の重要性への気づきが見られた。しかし，学生の大半は漠然とした評価にとどまり，それらを「学び」のレベルまで深めるにはどのような指導をすべきかが，今後の課題として残った。その課題を克服すべく，スクーリングでは J-POSTL 効果的な活用方法目指して，以下の 3 点を柱とした授業に取り組んだ。その 3 点とは，「指導案作成による具体的な授業力の把握」，「J-POSTL による英語科の授業力の共通認識の形成」，「グループ・ディスカッションによる授業力の検討」である。授業中および授業後の自由記述のアンケートの分析により，この取り組みが，どのように受講者の授業力への意識を高めたか検討し，J-POSTL の効果的な活用方法提案する。

引用文献

- 1) JACET 教育問題研究会 (2013). 『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 24 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (代表：早稲田大学 神保尚武) 研究成果報告書
- 2) JACET 教育問題研究会 (2011). 『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 22 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (代表：早稲田大学 神保尚武) 研究成果報告書
- 3) JACET 教育問題研究会 (2014). 『言語教師のポートフォリオ (英語教職課程編)』
- 4) Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (Eds.). (2007). *The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. ECML/Council of Europe.

第二外国語学習の動機づけと自律学習能力に 及ぼす学習環境要因の影響

堀 晋也^A, 砂岡 和子^B, 長谷川 由起子^C

アブストラクト: 一般的に第二外国語学習に対する動機づけは、学習期間が経つにつれて下がると思われる。本発表では、2012 年度に第二外国語 6 言語の学習者および担当教員を対象に実施したアンケート調査の結果に基づいて、学習者の自律学習能力も含め、その推移に対する学習環境要因の影響を探る。教員アンケートから得られた授業内活動に関するデータを使い、量的分析を行った。これらの考察を補完する資料として、学習者アンケートの自由記述項目「望ましい授業」の質的分析について報告を行う。

キーワード: 第二外国語学習、動機づけ、自己決定理論、基本的心理欲求、期待×価値理論、自律学習能力。

1 はじめに

本発表では、動機づけ、自律学習能力の推移に対する学習環境要因の影響を探ることを目的とする。そこで担当教員への授業内活動に関するアンケート結果に基づいて学習者をグループに分け、それぞれで動機づけ、自律学習能力の推移を分析した。ただし、要因別の変化に注目するため、値の高低については議論しない。最後に、量的調査の考察の補完として、学習者アンケートの自由記述項目「望ましい授業」の質的分析を行った。

2 分析

今回の分析では、前期と後期と学生、担当教員ともに一致する 2096 人のうち、当該言語を専攻語としてではなく学ぶ初級学習者 1856 人を分析対象とした。

2.1 前期と後期の全体比較

まず、分析対象全員の各項目尺度の前期と後期の平均値を t 検定にかけ比較した。

表 1 は自己決定理論による 5 つの動機づけカテゴリーの平均値の比較である。内発的動機づけ、同一視的動機づけ、取入れ的動機づけの値には有意差が見られず、外的動機づけと無動機の値は後期のほうが有意に高かった。学習期間が経つにつれ動機づけは下がるという一般に説を裏付ける結果となった。

表 1 自己決定理論 (N=1856)

		平均値	標準偏差	t値
内発的動機づけ	前期	3.39	.83	-.911
	後期	3.41	.83	
同一視的動機づけ	前期	3.51	.81	.563
	後期	3.49	.83	
取入れ的動機づけ	前期	3.41	.80	.756
	後期	3.39	.79	
外的調整	前期	2.97	.99	-3.696
	後期	3.08	.96	
無動機	前期	1.91	.91	-5.582
	後期	2.08	.98	

***p<.001

表 2 は自己決定理論で内発的動機づけを高めるとされる 3 つの基本的心理欲求の充足度の比較である。関係性欲求の充足度のみ、後期のほうが有意に高い。

A 早稲田大学教育・総合科学学術院

B 早稲田大学政治経済学術院

C 九州産業大学国際文化学部

表2 基本的心理欲求の充足度 (N=1856)

		平均値	標準偏差	t値
有能さ	前期	3.44	.68	.042
	後期	3.44	.70	
自律性	前期	3.47	.71	-.928
	後期	3.49	.72	
関係性	前期	3.96	.79	1.986
	後期	3.91	.82	

*p<.05

表3は期待×価値理論による5つのカテゴリーの値の比較である。達成価値、内発価値、実用価値は後期のほうが有意に低い。

表3 期待×価値理論 (N=1856)

		平均値	標準偏差	t値
期待	前期	2.69	.81	-1.192
	後期	2.72	.85	
達成価値	前期	3.77	.91	4.952
	後期	3.62	.86	
内発価値	前期	3.59	1.11	3.344
	後期	3.47	1.08	
実用価値	前期	3.53	1.06	2.957
	後期	3.43	1.03	
コスト	前期	3.53	.82	.415
	後期	3.52	.80	

**p<.01 *p<.05

表4は自律学習能力の4カテゴリーの値の比較である。いずれも後期のほうが有意に高い。

表4 自律学習能力 (N=1856)

		平均値	標準偏差	t値
努力理解	前期	3.02	.80	-8.514
	後期	3.24	.79	
方略理解	前期	3.01	.80	-8.639
	後期	3.23	.75	
自己管理	前期	2.72	.70	-3.845
	後期	2.81	.70	
自己価値	前期	2.43	.81	-8.856
	後期	2.67	.86	

***p<.001

以上により、全般的に動機づけおよび動機づけ要因は前期より後期のほうが低下する傾向にあるが、一方で自律学習能力については、後期に高まることがわかった。

2.2 学習環境要因別の前期から後期への変化

次に、教師回答から得た学習環境要因別に、各項目尺度の前期と後期の平均値をt検定にかけた。なお、紙幅の関係で、有意差の表れた項目についてのみ記述する。

まず、主な授業内容は(1)文法中心か、(2)会話中心か、(3)総合的かという質問に対する担当教師からの回答によりグループ分けされた学生の回答の前期と後期の平均値を比べたところ、一般に動機づけは前期より後期に下がる傾向があるなかで、文法中心より総合的が、さらに会話中心のほうが、下降が緩やかだった。

次に、担当教師に対する、主な授業目的は(1)簡単な会話か、(2)文法の基礎か、(3)読解か、(4)文化理解かという質問への回答による前期後期差の比較では、動機づけについては会話と文法は授業目的と同様の傾向が見られるが、読解は動機づけが下がらず、有能さと自律性への欲求充足度が上昇している。ただし、自律学習能力については会話より文法が、文法より読解のほうが、緩やかに上昇している。

次に授業方法について、(1)教師の解説などが中心か、(2)学生の活動が中心か、(3)半々かという質問に対する教師回答による前期後期の比較では、半々と回答した教師のクラスの動機づけ、および外国語学習への価値が最も下降し、次に学生中心が、そして教師中心が最も緩やかな下降を示している。この結果をどう解釈すべきか、後に自由記述の分析で改めて触れる。

さらに、授業中に①課題に取り組ませる機会、②発音させる機会、③話させる機会、④ペアワークやグループワークなどの活動の機会をどのくらい設けているかという教師への質問に対し、(1)頻繁に、(2)しばしば、(3)時々、(4)たまに、(5)ない、の5択回答で学習者をグループ分けし、前期と後期の尺度平均をt検定にかけ比較した。

課題に取り組ませる機会の頻度については、「頻繁に」のクラスの内発的動機づけと期待が後期に有意に高かった。同時に「頻繁に」「しばしば」

的外的調整と無動機、自律学習の4領域が後期に有意に高いが、課題に負担を感じながらも、乗り越える力が付いていることを窺わせる。

発音の機会については、動機づけと価値の下降傾向は「しばしば」が最も強く、「時々」が最も緩い。発音の機会は多すぎないほうが学習効果が高いということであろうか。「頻繁に」は動機づけと価値の下降傾向とともに期待がわずかに上昇する結果となった。

話す機会については、有能さと自律性への欲求の充足度、期待、自律学習の4側面において「しばしば」が最も肯定的な傾向を示した。調査対象が初級学習者であるため、話す機会を「頻繁に」与えることは過重な負担となり、やや控えめに話す機会を与えるほうが効果的だと言えるのかもしれない。

ペアワークなどの機会については、外的調整、無動機の上昇、3つの価値の下降などの否定的傾向は「しばしば」が最も強く、次に「頻繁に」「時々」と続く。自律学習における肯定的傾向は「頻繁に」「しばしば」「時々」は同じ、期待の値の上昇は「時々」が高く、「頻繁に」がこれに続く。意外なことに否定的傾向、肯定的傾向ともに「たまに」「ない」が小さい。以上の数値は、ペアワークなどの有効性を支持しない結果となり、学生はこれらの活動に負担を感じていることを示すものと考えられる。

2.3 質的分析

自由記述の設問「あなたにとって理想の○○語の授業とはどんな授業ですか」の回答に対し、自律学習能力が向上したup群(1096名)と下がったdown群(669名)に分け、2群の差異を観察した。分析ツールにKH-Coderを使用し、頻出語彙の抽出と原文目視法による質的分析を試みた。以下、量的分析結果の解釈を補足する2群の特徴的な記述を挙げる。同時に、学生の指摘が担当教員や現行の語学教育に投げかける意味を考察してゆく。

- ・「成果」実感したい学習者

多くの学生が思い描く理想の授業は、「ネイティブ」の先生と「簡単な」「会話/コミュニケーション」ができる環境である。この傾向は両群共通で、会話中心のほうが動機づけの下落が緩やかであることと符合しよう。ただし、「文法」「発音」の学習を軽視しているわけではなく、それらに授業時間を費やすより、実践で使える「会話」の授業を切望しているのだ。このような学生の主張の背景には、普段の授業で学習者が成果を感じる(試す)機会や時間が不足していることを認めざるを得まい。発音させる頻度が高すぎないほうが学習効果が高いという結果とも一致する。授業を学習者の実感体験型にシフトしてゆく必要があるだろう。

- ・強い「ネイティブ」信仰

「会話を多く」と主張する学生が望む相手は、圧倒的にネイティブ教員(話者)である。このような学生のネイティブに対する強い信仰(依存)は、非母語話者の教員を困惑させる。ネイティブと自然にコミュニケーションすることが簡単ではないことを教員自身熟知している。話す機会を頻繁に与えることが却って負担となることも左証となる。読解中心や教師の解説中心の授業が、他の授業形態より動機づけの下落が小さいことと、過度なネイティブ依存は軌を一にする現象と考えられないだろうか。

- ・「丁寧に」「じっくりと」教えて欲しい

早く実践に使って見たいと夢見る気持ちは、教師の指導法への不満となって現れる。up群でさえ、教員には丁寧に、じっくりと教えて欲しいと切望している。授業時間そのものが大幅に不足する大学の第二語学教育の現状を考えれば、丁寧に、じっくりと個人指導するゆとりを生み出すのは簡単ではない。ペアワークやグループワークの導入が必ずしも有効とは限らないとの結果は、個々の学生が抱える課題を丁寧に、じっくりと掘り起こした後、それぞれ異なる方法で理解を促進する協調学習の設計が必要であることを示唆していよう。

ドイツ語学習者の動機づけを向上させるための授業環境

(日本で出版されているドイツ語教科書の発展傾向から考える)

藤原 三枝子^A

アブストラクト: 6言語を対象とした調査結果では、ドイツ語学習者は、内発的動機づけや同一視的調整が相対的に低く、外的調整や無動機が高い。また、授業目的や、教師が授業参加の機会を与えようとしているかどうかは、学習者が授業環境をどのように認知するかと関係があることが分かった(長谷川&藤原 2014)。本発表では、ドイツ語教科書の発展傾向を探り、授業を大きく規定する教科書(Neuner 1994)から動機づけを考える。
キーワード: 「義務」としての外国語学習, 動機づけと自律性, 教材と学習方略

1 「義務」としてのドイツ語学習

「外国語学習が義務化している環境では、外発的動機づけが強くなり、学習者を内発的に動機づけることは難しい」(竹内理 2014)。2012年度調査では、学生の大部分(86%)がドイツ語を選択必修科目として履修していた。前・後期の両調査に参加した大学生390人の動機づけは、後期で、外的調整(3.16 : 3.26)や無動機(2.03 : 2.24)が上昇する傾向を示した。前期と後期の動機づけの差と、3心理的欲求の充足感の差を相関分析した結果、とりわけ自律感の向上が、外的調整や無動機の上昇を抑える可能性があることが示された。

表1 SDT前期と後期の値の差の相関

	有能感	自律性	関係性
内発的動機づけ	.320**	.225**	.166**
n	386	386	386
同一視的調整	.237**	.123*	.163**
n	386	386	386
取り入れ的調整	.182**	.207**	.218**
n	387	387	387
外的調整	-.090	-.219**	-.111*
n	387	387	387
無動機	-.268**	-.338**	-.249**
n	386	386	386

2 教科書のコンセプトに対する評価

280名の大学生を対象とした2013年度調査

A: 甲南大学国際言語文化センター

(藤原 2015)で、教科書のコンセプト評価と動機づけおよび3心理的欲求の充足度はかなりの相関関係を示し、加えて、学習が進むにつれて、教科書のコンセプト(7変数)に対する態度がより一貫性を示すようになることが分かった。

表2 教科書評価7変数の信頼度係数

	5月	7月	12月
7変数 α 値	.684	.801	.815

3 ドイツ語教科書の発展傾向

日本のドイツ語教科書の出版傾向は、文法書や文法読本(文法訳読)が減少し、「聞く・話す」力の養成も目指す総合教材が多くなってきている。2014年度に多く採用された教科書では、日独・独日への訳を主な練習問題とする文法書や例文に常に日本語訳を付ける文法読本も多い。自律的学習者の育成に重要な「学習方略」の養成を取り入れた教科書は、まだ少ない。

4 まとめ

今回の調査結果は、動機づけの維持と向上にとって「学び方を学ぶ」ことを目的の一つとする教材と、それを効果的に実現する授業運営・環境が大事である可能性を示している。SDTの基本理念のように、動機づけにとって、どのように学習者の自律性を養成するかが鍵となる。

なぜスペイン語の授業は文法中心か？

平井素子^A，塚原信行^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つの外国語の学習者の動機づけに関する調査の分析結果のうち、スペイン語学習者に対するものに関する報告を目的とする。2回目のアンケート調査における自由記述式の質問「あなたにとって理想のスペイン語の授業とはどんな授業ですか」への回答分析結果を報告する。また教員の意識調査結果を踏まえ、学生と教師の意識の差について討論する。

キーワード：スペイン語学習、スペイン語教育、教員意識調査

1 目的

英語以外の6言語の学習者の動機づけに関する調査と並行して実施した6言語の担当教員への意識調査の回答分析結果(砂岡・山口, 2014)から、「授業内容」を尋ねた質問項目への回答は、他の5言語では「総合」が最も多く5割から4割を占めるが、スペイン語においては「文法」が突出して多く7割弱を占めていることが分かった。

本発表では、2回目のアンケート調査における自由記述式の質問「あなたにとって理想のスペイン語の授業とはどんな授業ですか」への回答分析結果を報告し、学生と教師の意識の差について討論することを目的とする。

2 回答者と分析対象

2回目のアンケート調査では419名の回答を得た。1年生の割合は84.3%。全体の約9割が選択必修科目としてスペイン語を学ぶ回答者である。

分析対象は419名が自由記述回答した合計532文である。

3 分析方法

質的分析ソフト KH Coder を用いて分析する。記述データを整理後、頻出語彙上位150を抽出した上で、10回以上出現した語彙を対象にした共起ネットワーク図を作成する。

4 分析結果

出現回数が280回と最も多い「授業」を除く、頻出語彙上位10語と出現回数は次の通りである。「文法」(120)、「会話」(102)、「スペイン語」(86)、「学ぶ」(51)、「出来る」(48)、「思う」(47)、「文化」(44)、「スペイン」(38)、「コミュニケーション」(35)、「話す」(35)。

共起ネットワーク図から解釈できる理想のスペイン語の授業は以下のように考えられる。

- ・会話(コミュニケーション)中心の授業(話す機会が多い授業)
- ・文法と会話(コミュニケーション)バランスの取れた授業
- ・スペインやスペイン語圏の文化も学べる授業
- ・文法の授業

5 討論

A:立命館大学
B:京都大学

学習環境とロシア語学習者の内発的動機づけの関係性

佐山 豪太^A, 宮本 友介^B

アブストラクト: 本発表では、ロシア語学習者及び担当教員に対するアンケートの分析に基づき、学習環境のどのような要因が心理的欲求に強く作用するのかを考察する。データの分析には自己決定理論を採用した。結果、ロシア語に特徴的なクラス規模の小ささが、学習者の心理的欲求、そしてそれに連動して内発的動機づけに強く影響を与えていることがわかった。くわえて、自己決定理論に立脚し、動機づけと自律学習能力の関係性についても報告する。

キーワード: 自己決定理論, 心理的欲求, 学習環境, 自律学習, ロシア語学習者

1 自己決定理論

2012 年度に独語, 仏語, 西語, 中国語, 韓国語 (朝鮮語), 露語を学ぶ学習者及び担当教員に対してアンケートを実施し, 学習環境が学習者の動機づけにどう作用するのかを調査した。

アンケートの結果得られたデータを自己決定理論 (Self-Determination Theory, 以下 SDT) が提示する枠組みで分析した。SDT では動機づけを高める先行的な要因として, 有能性, 自律性, 関係性といった 3 つの心理的欲求を設けている。これらが満たされている際, 学習者は最も内発的に動機づけされ, より達成感が得られる, とされる。6 言語の心理的欲求と内発的動機づけの平均値は以下の通りである (表 1)。

表 1 6 言語別心理的欲求と内発的動機づけの平均値 (最大値 5/最小値 1)

	有能性	自律性	関係性	内発
露	3.28	3.45	3.75	3.58
独	3.34	3.47	3.99	3.28
仏	3.30	3.42	3.79	3.52
西	3.28	3.33	3.80	3.51
中	3.37	3.31	3.76	3.18
韓	3.44	3.56	3.98	3.55

2 分析・考察

ロシア語のクラスは, 10 以下のクラスが全体の約半数を占め, 20 人以下まで範囲を広げると 8 割がそこに含まれる。6 言語の中でもこれは

特徴的な環境要因である。表 2 から, 人数の少ないクラスにおいて, 有能性, 自律性, 関係性の値は高くなっていることが窺える。

表 2 クラス規模別 露語学習者の心理的欲求・内発的動機づけの平均値

クラス規模	有能	自律	関係	内発
5 人以下	3.57	3.73	3.92	4.00
6~10 人	3.49	3.74	4.03	3.84
11~20 人	3.29	3.46	3.75	3.69
21~30 人	3.14	3.28	3.63	3.44
31~40 人	3.26	3.32	3.76	3.39

3 総括とロシア語教育への示唆

クラス規模が小さいほど, 心理的欲求と内発的動機づけは高まるという対応が見て取れた。ロシア語教育はクラス規模の点で恵まれた環境にあるが, 有能性と関係性の値が 6 言語の中で最も低い (表 1 参照)。クラスが少人数で構成されているにもかかわらず, その利を活かしていない問題が指摘できよう。

クラスが小規模であるという環境は, 大規模クラスでは実施の難しい活動, 教師からの頻繁なフィードバックやインタラクションを可能にする。この点を改善することにより, ロシア語学習者の動機づけの向上が見込めるであろう。

A: 東京外国語大学博士後期課程

B: 大阪大学人間科学研究科

「小学校英語—教員をどう養成するか—」

本田 勝久^A, 柏木 賀津子^B, 松沢 伸二^C, 佐藤 臨太郎^D

アブストラクト: 小学校英語教育の拡充強化(開始年度の早期化と教科化など)のなか, 大きな懸念となっている教員養成について, 以下の観点から議論する。1) 教員養成大学での質の高い確かな教育実践力を形成するための必修科目である教職実践演習のあり方。2) 言語習得から見た教員養成の視点とカリキュラム改善, CLIL 活用の海外教育実習。3) フィンランドの小学校英語担当教員の養成と, 日本の地方国立大学での(小学校英語)教員養成における現状, 問題点。フロアからの積極的な意見も期待したい。

キーワード: 教職実践演習, 専科教員, カリキュラム改正, グローバルネットワークと教員養成

発表1 小学校教員養成のための教職実践演習

本田 勝久 (千葉大学)

1 はじめに

本発表では, 小学校英語を担当する教員の教育実践力を育成するため, 教員養成における教職実践演習の具体的なカリキュラムの位置づけや方法論を提示する。具体的には, 3つのブロックから構成される「教職実践演習」における授業内容を紹介する。

また, 教科及び教職科目との相互補完関係を強化し, 質の高い確かな教育実践力を形成するため, 必修科目である教職実践演習が求める教員としての資質に関する事項に見合う教職能力の育成をめざす枠組みと履修カルテを検証し, 「小学校英語のための教職実践演習」について議論する。

2 小学校外国語活動における教員養成

文部科学省(2009)は教職課程等における外国語活動の取扱いについて, 小学校教諭の教職課程においては, 外国語活動に関する指導法を「教職に関する科目」に準ずる科目として, 「教

科又は教職に関する科目」の中に位置づけた上で, 開設することが望まれると通知した。

2011年度から外国語活動の必修化を踏まえ, 国立の教育学部および教員養成系大学を中心に小学校教員養成課程における英語専修, 英語選修等のコースがいくつか設けられている。例えば, 千葉大学(教育学部)では, 小学校教員養成課程の中に英語選修を設置し, 国際理解教育や異文化理解, 外国語活動の授業(「外国語活動Ⅰ」「外国語活動Ⅱ」など), さらに小学校において将来英語が教科として位置づけられることを踏まえて, 小学校英語の授業(「小学校英語演習」「小学校英語実践」)を開講している。しかしながら, 課程認定を受けている大学のうち中高教員養成課程(外国語科)に小学校英語関係の科目をおいている大学や, 小学校教員養成課程に英語関係の科目を置いている大学などもあるが, 「教科に関する科目」「教職に関する科目」「教科又は教職に関する科目」と区分をされている日本での教員免許取得のための単位数は他国に比べて少ない。

3 小学校英語における教職実践演習

教職実践演習は, これまで身に付けた資質能力が, 教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され, 形成されたかについて最終

A: 千葉大学教育学部
B: 大阪教育大学
C: 新潟大学教育学部
D: 奈良教育大学

的に確認するものであり、いわば全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置づけられるものである。小学校教諭免許状の取得を希望する全学生に必修科目として履修させる「教職実践演習」を、小学校英語を踏まえた教員養成カリキュラムの一環として適切に位置づけることは、今後の小学校英語教科化のための教員養成を考える上で重要になる。

千葉大学では3ブロックから構成される「教職実践演習」における授業内容を構築し「小学校英語教員養成のための教職実践演習」の具体的なカリキュラムの位置づけや方法論を考案した。

第1ブロック：履修履歴などから自己の資質能力の分析を行い課題を設定するための内容

第2ブロック：演習やフィールドワークなどによって自己課題を確認補完するための内容

第3ブロック：個々の課題の補完と発展の成果確認と評価

また、小学校英語の指導に必要な資質能力の自己評価項目の一覧を作成し、履修カルテを補完する小学校英語に特化した履修カルテを策定した。本発表では、千葉大学の昨年度の教職実践演習の取り組みを紹介するとともに、履修カルテと学生の振り返りシートを分析した結果を報告する。

注)本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究(B) 課題番号 23330254) 研究課題「小学校外国語活動実践を組み込んだ教員養成6年制に関する研究」の一部である。

発表2 教員養成「一つの芯」-The great teacher inspires-

柏木賀津子(大阪教育大学)

1 第2言語習得と教員養成「一つの芯」

小学校外国語活動においても大学の教員養成においても学習者が毎日の生活を過ごす「社会的なコンテキスト」において学習仲間と深く関

わり、豊かな英語のインプットを反芻し、英語を使ってみること(事例学習)が言語学習には必要である。一方、小学校教員には、6年間の発達段階に合わせた経験的な学ばせ方と学級の子どもどうしを関わらせていく「英語力」「授業力」「介入」「励まし」が欠かせない(“The great teacher inspires”)。この「芯」を貫くような小学校教員育成をめざして以下2から4の取組を行ってきた経過を報告し、また、小学校外国語活動の教授理論を経験知に変換するマイクロティーチングの在り方にも言及したい。

2 カリキュラム改正

大阪教育大学実践学校教育講座(小学校教員養成)に2008年着任当時の英語関連講義の課題は、1)外国語コミュニケーションを除いては、学生は一度も英語を選択せずとも卒業単位を満たす、2)受講選択が学生に任され、グループ・ペア学習を行うには大人数である、3)教員養成のために系統立てたシラバスがない等であった。そこで、カリキュラム改正を行い、以下のコンセプトを専任と非常勤講師で共有した。

① 小学校英語基礎I&II(4単位):最新のSLA(第2言語習得理論)に基づいて指導者の目を持ちながら生徒として学ぶ(英語力、スピーチ、プレゼンテーション、多読、協同学習、気づき)。

② 小学校英語教育(2単位,教科教育法に該当):小学校児童になったつもりで、①と同じように最新のSLAに基づいて「小学校外国語活動」を体験する(Teacher Talk, 模擬授業, ネイティブとのT・T, 『Hi, Friends!』, ICT活用・絵本, 音と綴り, 異文化理解等)。

③ 小学校英語教育研究または修士課程(2単位):小学校での外国語活動のリサーチ型授業を行い省察する。SLAを帰納的に学び、大人の英語学習と、子どもの学びのどの点がSLAと「一致」、「ずれ」があるのか考え練り直す力を培う(教科化へ: Focus on Formの指導, 音素認識・フォニックス5段階, CLIL模擬授業等)。

以上により、1～3 回生の全員に、最低でも計 6 単位が 2015 年完全実施される。授業は概ね英語で行う。加えて、大人になってからの外国語学習は「言語への気づき」を促し、新たな価値観を生むため第 3 外国語も必修とする。

3 入学時の英語力とグローバルネットワーク

入学時の英語力はすなわち中高で学んできた英語力である。入学時に TOEFL (Level2)、および Versant (電話口頭試験) を用いて全体のスコア分布を把握し、英語に対する苦手意識と期待をアンケートにより把握する。また、講義以外に継続して英語を使う環境を創るため「ランゲージチャットルーム」を開設した。「留学フェア」「英検・TOEFL クラス」等の支援やネイティブ教員・自治体 AET の招聘を行う。

4 CLIL を活用したフィンランド海外教育実習

『特別総合科目 (海外教育実習)』(2 単位) でグローバルコンピテンシー、英語力、授業力をもつ教員を目指し、CLIL 授業創りを行い、英語・物理等の専任教員がサポートする。海外の子どもの思考やコミュニケーションを引き出すため、半年間、院・学部協働でプロジェクトを実施し、最後に 2 週間の教育実習を行う。通常講義に比較すると、教師としての使命感と自己効力感が観察され、英語力は「構文力」に顕著な伸びが見られた (Kashiwagi&Tomecsek, 2015)。

引用文献

Kashiwagi,K.&Tomecsek,J.(2015). How CLIL classes exert a positive influence on teaching style in student centered language learning through overseas teacher training in Sweden and Finland, *Procedia-Social and Behavioral Sciences (Elsevier)*, in press.

発表 3. 小学校英語担当教員の養成の課題

松沢 伸二 (新潟大学)

1 フィンランドの小学校英語担当の教員養成

伊東 (2014) はフィンランドの小学校英語を担当する教員の養成の特徴として、教科担当教員の資格を取得すれば自動的に小学校で指導できる、様々なタイプの小学校英語教員が育成されている、小学校英語担当教員の養成に特化した授業科目が設置されていない、の 3 点を指摘している。以上の他に、1 年にわたる長い教育実習での臨場的指導も大きな特色と言える。

2 小学校英語担当の教員養成の現状

新潟大学は人文学部など 9 学部 (入学定員 2,247 人) からなる北陸地方の国立大学である。教育学部 (370 人) は学校教員養成課程 (220 人) と新課程 (芸術環境創造課程など 4 課程 150 人) からなり、英語教育専修 (以後、英語科と呼ぶ) には毎年 20 人弱が入学する。

新潟県内の外国語活動担当者の現状は、①中高の英語の免許を持たない小学校学級担任、②中高の英語の免許を持つ小学校学級担任、③複数学級の外国語活動を専科で担当する小学校教員、④IT を行う日本人英語指導助手 (JTE)、⑤IT を行う外国語指導助手 (ALT) である。

英語科の学生は、小学校教員の免許を取得する小学校主免 (小主) と、中高の教員の免許を取得する中学校主免 (中主) に分かれたカリキュラムを履修する。英語科は 2008 年度より小主の受け入れを開始した。これまで年度順に 5, 1, 8, 4, 5, 4, 3 人の小主が入学している。

英語科の小主は 4 年間で 124 単位以上を履修し、小学校教諭一種免許と中学校教諭二種免許 (英語) を取得して卒業し、上の②、③、④の教員になる。毎年小主のうち半数ほどは、英語科の専門科目をさらに履修して、中高の一種免許 (英語) も取得する。この種の卒業生は小学校の教育現場で高い評価を受けている。

一方、中学校教育実習で教職の厳しさを目の当たりにした英語科の中主の中には、進路を変更して小学校教員を目指す者が出てくる(松沢, 2010)。こうした学生は小主向け専門科目を履修し、小学校教諭の二種や一種の免許を取得して、やはり②, ③, ④の教員になっている。

この他には、学校教育学専修などの英語を専門としない専修の学生で、「副免許」で英語科の授業を履修し、英語科の小主卒業生と同じ資格で外国語活動を教える者も毎年数名いる。最後に上記①の教員は、教育学部の「外国語活動指導法」などの小学校英語関連の選択科目を履修できた教員と履修できなかった教員に分かれる。

3 小学校英語の教員養成の課題と解決の方向

上の体制の課題は、a. 英語科小主の数が少ない、b. 英語科小主の中学校教諭二種免許(英語)取得学生の英語力が十分でない、c. 英語科中主で小学校教諭の免許を取得する学生の英語科専門科目の学習が浅くなる、d. 大学教員の不足により英語科以外の学生が中学校教諭二種免許(英語)の取得や「小学校英語」などの小学校英語関連科目の受講が制限される、などである。

これらのうち喫緊の課題はdである。現在の英語科の教員は5人。専門別に英語教育学2人、英語学2人、米文学1人である。他に学内の別組織所属の英語母語話者教師が、学内兼任の形で英語科の専門科目を担当している。小学校英語を専門とする専任教員を採用して、d(加えてa)を解決する必要がある。bとcは小学校教員養成のハードなカリキュラムが原因である。フィンランドのように、中主の卒業生が自動的に小学校の専科教員になれる方向に整備したい。

引用文献

松沢伸二(2010)「教員養成課程・どこが問題なのか?」『英語教育』Vol. 58. No. 12, pp. 16-19.
伊東治己(2014)『フィンランドの小学校英語教育: 日本での小学校英語教科教化後の姿を見据えて』研究社。

今後の教員養成について

佐藤臨太郎(奈良教育大学)

「英語教育の在り方に関する有識者会議審議(平成26年9月26日)」による「グローバル化に対応した英語教育改革の5つの提言」から、関係個所を紹介したい。

小学校教員の養成・採用に関する課題として、「小学校高学年の英語を教科化するにあたり、より専門性の高い教科指導を行う指導者の養成が必要である」「指導者としての教員の資質能力を向上させる観点から、教職課程を見直す必要がある」と述べられている。

改善の方向としては「小学校高学年の英語を教科化するに当たり、小学校段階で系統的な指導を行うため、児童の発達段階に応じた、英語を「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」及び「書くこと」の4つの技能にわたる総合的なコミュニケーション能力を身に付けるための英語の指導力を高める内容が求められる。そこで、教職課程において英語指導法に関する科目を履修させることについて検討が必要である。その際、学習指導要領の内容を踏まえた指導計画の作成、模擬授業、教材研究、効果的な評価方法などの内容を含むことが必要である」と述べられ、さらに、「具体的には、例えば、小学校における英語指導に必要な、基本的な英語音声学、第二言語習得、実際の場面で使うことができる語彙、表現、文構造、文法の特徴に関する理解と運用、異文化理解、発達段階に応じた適切な指導法、小学校における教室英語など教職課程において実践的な内容を扱う必要がある」とある。また、実践的な指導力を身に付けるためには、「ALT等とのティーム・ティーチングを含む模擬授業、小・中連携に対応した演習や事例研究」などが求められている。

果たして可能であろうか? だとすればどのように? シンポジウムでの議論としたい。

ルクセンブルクにおける移民のドイツ語識字教育の課題と今後の可能性

小川 敦^A

アブストラクト: ルクセンブルクは人口の約 45%が外国籍の移民国家である。19 世紀以来、小学校ではドイツ語で識字が行われているが、ポルトガル人やカーボベルデ人など、ゲルマン語を母語としない子弟の多くが、この教育システムの中で困難に直面している。本発表では、これらの背景と問題点を整理した上で、2014 年 11 月の、特に移民の多い地域の小学校での取り組みに関する現地調査報告を行い、今後の教育システムの展望を考察する。

キーワード: 言語的人権, 移民, 言語教育政策, 多言語社会, ドイツ語

1 はじめに

ドイツ語圏の西端でフランス語圏に接するルクセンブルクは、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ふ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、特にポルトガル人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、ルクセンブルクの歴史的経緯から、なぜドイツ語教育がなされるのかについて、また言語教育システムや政策について概観する。その上で、発表者が調査したドイツ語識字のための特別授業、10 歳以降にルクセンブルク来た児童のためのフランス語授業について報告しながら、現在生じている問題点、それを解決するための施策や子どもの言語的人権を守るための今後の施策の可能性について考察する。

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)), および科学研究補助金若手研究 (B)『ルクセンブルクにおける移民の言語的人権への配慮と言語教育政策 (26870352)』の助成による成果の一部である。

2 ルクセンブルクの多言語教育・識字教育

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、方言-標準語の関係を維持しながら、伝統的にドイツ語は最初に身につける書き言葉、すなわち識字言語として位置づけられている。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、重視されているとは言えず、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、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。

A: 大阪大学大学院言語文化研究科

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

表2 生徒が自宅で話す第一言語

言語	2006/2007年	2009/2010年	2012/2013年
L	52.3%	45.8%	39.8%
P	23.3%	26.9%	28.9%
その他	24.4%	27.3%	31.3%

3 ルクセンブルク語非母語話者の増加

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 55 万人が暮らしており、そのうちの 24.8 万人・45%が外国籍である。ルクセンブルク政府は、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、9 万人・全人口の約 16%を占める。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するために、ルクセンブルク語母語話者とはフランス語で意思疎通を行う。その結果、ルクセンブルクで最も通用する言語はフランス語となっているのが現状である。

3.2 言語的人権と言語教育の問題点

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う、下位のリセ・テクニクに進学することになる。ここには、機会の不平等、階層の固定化を招く恐れがあり、人権を侵害しているのではないかという疑いがある。現在、ルクセンブルク語が第一言語でない生徒は初等教育においてすでに 60%以上となっていることから、喫緊の課題となっていることは明らかである。一方、国家にとってはすべての公用語を学ぶ権利を確保し移民の社会統合を促すためにはこれまで通りのドイツ語の識字が必要ということになる。

4 現場の実践…学校見学から

本発表では、2014年11月に視察を行った、ルクセンブルク市内の小学校2校（Centsおよび Bonnevoie）での特別授業を取り上げる。この授業はルクセンブルクに来たばかりの生徒のためのもの（classe d'accueil）、学習に遅れがある生徒のためのもの（classe d'appui）からなるが、その取り組みや実態、教員へのインタビューなどを紹介し、現場の工夫を見ていきたい。

また、言語能力や他の科目について、CEFRのレベル設定に基づいて生徒を評価するが、その方法や課題についても言及していく。

5 最後に

現在、10歳以降にルクセンブルクに来た生徒についてはフランス語での識字が許されている。しかし、発表者の印象では生徒の環境によっては小学校1年生であってもドイツ語の識字は困難であるケースが多い。人権や社会参加の観点から、最後には識字教育の今後について展望したい。

主な参考文献

- 1) Berg, C. / Weis, C. (2005) Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue. Rapport en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeois, MEN, Luxembourg.
- 2) Les chiffres clés de l'Éducation nationale : statistiques et indicateurs - Année scolaire 2012-2013, MEN, Luxembourg
- 3) Weber, J.-J. (2008) Safetalk Revisited, or: Language and Ideology in Luxembourgish Educational Policy, Language and Education (2008), 22(2), 155-169.

ジュネーブにおける EOLE に基づく複言語・複文化教育の 効果と課題ⁱ

治山 純子 A

アブストラクト:本発表では、2014 年に行った、複言語・複文化能力育成教育を行っている、ジュネーブ郊外の学校を視察した際の授業の様子を、教員へのインタビューを交えて報告する。授業では、EOLE の教材が有効に用いられ、単に複数の言語に触れるだけでなく言語の規則を類推することや、文化・価値観の多様性に気付くことにも重点が置かれて教育がなされていた。このような複言語・複文化能力教育の効果的な実践方法について考察する。また、課題を挙げ、その解決策について検討する。

キーワード: 複言語・複文化主義, EOLE, 言語教育, 言語政策, 複言語能力

1 はじめに

スイス連邦における、人口に占める外国人の割合は 23.8%と高いⁱⁱ。中でも、ジュネーブの外国人の永住者は、194,623 人であり、人口の 40.9%を占めるⁱⁱⁱ。スイスは 4 つの公用語を持ち、フランス語圏であるジュネーブでは、3 割ほどの人が 2 つ以上の言語を主要言語としている^{iv}。

本発表では、日常的に複数の言語が用いられているジュネーブにおける言語教育の現状を、学校視察の様子と専門家や現場の教員へのインタビュー調査の結果と共に、考察する。

2 ジュネーブの教育

2.1 ジュネーブの教育システム

現在のジュネーブの義務教育は、11 年間である。小学校が、4 歳～12 歳の 8 年間で、中学校が、12 歳～15 歳の 3 年間である。

2.2 複言語・複文化教育

ジュネーブでは、ジュネーブ大学が中心となり開発した EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école, 訳: 学校での多言語に開かれた教育) に基づき、複言語・複文化教育が

行われている。授業教材は 2003 年出版された。

インタビュー調査を行った、ジュネーブ大学の Laurent Gajo 教授は、EOLE は、クラス中の多様性を管理し、異なる出自の子どもたちを受け入れやすくすることに重点を置いているという政治的側面を強調した。そして、EOLE では、複数の言語を比較し、言語の規則に気づくという言語的能力と、他の言語や社会を(再)認識し、興味を持ち、受け入れるという社会的能力の育成が重視されていると述べた。

3 École d'Avanchet Salève の視察

3.1 学校の概要と外国籍生徒の受け入れ

視察した小学校、École d'Avanchet Salève は、ジュネーブ郊外にある公立の小学校である。校長の Jean Lebedeff 氏によると、この地区の住民は 5500 人で、40 ほどの言語が話されている。École d'Avanchet Salève には、外国籍の生徒が非常に多く、手厚い受け入れ態勢がしかれている。クラスの 60%、多い場合には 80% が外国籍である。フランス語が話せない生徒が入学した場合、入学した日から 1 年間、1 週間の半分は、受け入れのための授業を、残りの半分は、他の生徒と同じクラスで授業を受ける。

A: 慶應義塾大学外国語教育研究センター

3.2 授業見学①:『赤ずきんちゃん』

ポルトガル語母語話者の教員による、7～8歳のクラスを見学した。教員が前に座り、生徒は半円を作り、教材は皆が見えるように床に置いてあった。アクティビティは、以下の順で行われた:①様々な言語で書かれた『赤ずきんちゃん』の表紙を提示する, ②フランス語以外の言語を示す, ③どの表紙が, どの言語で書かれているのかを答えさせる, ④アルファベットのカードを渡し, どの言語と対応するのかを答えさせる, ⑤各言語で書かれた『赤ずきんちゃん』の1ページ目を提示し, どの言語の表紙と対応するかを答えさせる, ⑥「なぜわかったの?」と生徒たちに尋ね, 理由を説明させる, ⑦『赤ずきんちゃん』の1ページ目を, トルコ出身の生徒がトルコ語で, イタリア出身の生徒がイタリア語で朗読する, ⑧皆で拍手をして終了する。

3.3 授業見学②: 動物名と, 単数形と複数形

近隣の4つの学校が共同で行う取り出し授業を見学した。教員は, フランス語母語話者で, 7人の生徒がいた。以下に, 授業で行われたアクティビティの概要を記す:①“Bonjour à tous les enfants de la terre”という歌を歌う, ②母語で自己紹介をする, ③動物の名前をフランス語で復習する, ④4つの言語で書かれた動物カードの単数形と複数形を一致させる, ⑤同じ言語に属するペアをマークする, ⑥プリントにない単語であっても, 規則さえわかれば単数形から複数形が作れることを示し, 作らせる, ⑦「複数形」「単数形」という文法カテゴリーを板書し, その概念について生徒に考えさせ, 答えさせる, ⑧最初にやったアクティビティの4つの言語の名前を明かす, ⑨これらの言語がどこで話されているのかを世界地図で示す, ⑩生徒の母語で, 動物の単数形と複数形の例を挙げさせる。

3.4 アクティビティの意図と利点, 問題点

これらのアクティビティの意図としては, 各

言語の特徴を分析すること, どのように言語を分類したかの推論過程を言語化させること, 母語を尊重する姿勢を身に着けさせること, 他者の母語に触れ, それが自身の母語同様に大切なものであることに気付かせること, メタ言語能力を養うことといった点が挙げられよう。うまく達成できれば利点が非常に多くある。

教員は生徒からの様々な質問に答えていたが, インドネシア語の複数形はなぜ2つ重なるのかという質問には特に答えなかった。教員がこの言語の専門家ではないため, 根本的な, もしくは込み入った質問が来ればわからないこともある。これは, 今後の課題と言えるだろう。

4 まとめと今後の展望

本視察は, 授業見学に関しても, 専門家や現場の教員へのインタビューに関しても, 非常に得るものが多かった。各地域の文脈を考慮することは必要であるが, EOLEの「言語の多様性や仕組みに自律的に気づき, 言語の分析能力を磨く」という理念や, それを実現させるための方法は, 当然, 日本の複言語・複文化能力育成にも通ずるものである。今後, 研究グループにより, 日本の文脈において, または各々の興味にしたがって, 複数の言語・文化を受け入れ, 親近感を持ち, 文化・価値観の多様性に気付くような教材を作成できれば望ましかろう。また, 3.4節で挙げた問題点への解決策を試み, 教員研修とも適切に結びつけ, 複言語・複文化教育カリキュラムの作成ができれば理想的である。

ⁱ 本研究は, 平成25年度特定研究資金「科研費基盤研究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))による助成を受けており, 本稿はその報告書に基づく。

ⁱⁱ Office fédérale de la statistique OFS (2014) による, 2013年末のデータに基づく。

ⁱⁱⁱ Office Cantonale de la Statistique, Genève (2014) による, 2013年末のデータに基づく。

^{iv} Office Cantonale de la Statistique, Genève (2013) による, 2010年のデータに基づく。

包括的言語教育の有効性と課題

(イタリア・ボルツァーノ県オルティセイ市を事例に)

大澤 麻里子 A, 境 一三 B

アブストラクト: イタリア・ボルツァーノ県オルティセイ市は、オーストリアとの国境に隣接した多言語地域で、イタリア語、ドイツ語、地域少数言語であるラディン語が日常的に用いられる。本発表では、複言語教育の先駆的実践地域である同地域の包括的言語教育を中心に取り上げる。前半では言語教育政策を概観し、後半では、現地での教育関係者へのインタビューや授業の視察から得られた知見を基に、複言語教育の有効性と課題を分析、検証する。

キーワード: 複言語主義, 包括的言語教育, 地域少数言語, 自律的学習

1 調査地域の言語状況

本稿で調査対象とするオルティセイ市は、世界遺産に登録されたドロミテ山脈の麓に位置する風光明媚な町で、主な産業は観光である。地域の少数言語であるラディン語を母語とする人口は約 80% を占める。住民の多くは、イタリア語、ドイツ語、ラディン語を自在に操り、相手や話題に応じて 3 言語のコード・スイッチングを行う。彼らがこのような高い複言語能力を有するのは、ラディン語学校の教育プログラムの特異性に依るところが大きい。ボルツァーノ県にはその歴史的な経緯から、最古参のラディン語系住民の他に、ドイツ語系住民、イタリア語系住民が共存し、それぞれの人口構成比¹は 4.52%、69.64%、25.84% となっている。3 つの言語集団はそれぞれの母語で教育を受ける権利を法的に保証されている。そのためドイツ語系やイタリア語系の学校では母語教育に重点がおかれているが、一方ラディン語地域の学校では、地域言語であるラディン語の保護と育成のみならず、ドイツ語とイタリア語の均衡な習得を教育目標として掲げており、異なるプログラムが提供されている。

通常、大言語と地域の少数言語が同じ地域で使用されている場合、地域言語は支配的な 1 つの大言語に同化・移行していく可能性が高いのだが、ラディン語話者は第二次世界大戦後の早い段階で、ドイツ語とイタリア語という地域の 2 つの優勢言語での教育を等分に学校カリキュラムの中に取り入れ、教科としてのラディン語を必修化した事により、どちらかの大言語への同化を回避し、ラディン語の継承と、ドイツ語、イタリア語の習得を同時に行うことを可能にしている。

しばしば、複言語教育の問題点として、言語の習得にばかり時間が割かれ、十分な学力が身につかないという点が指摘されるが、ラディン語地域に関しては、2012 年に行われた OECD の学習到達度調査²によると、読解、数学、自然科学の分野においていずれも OECD 平均を上回る結果を出している。

2 包括的言語教育

欧州連合では、その拡大・進化に伴い、母語プラス 2 言語の複言語教育や早期言語教育の導入が各国で推奨され、教育政策の優先課題の 1 つとなっているが、実際の欧州市民の複言語能力には地域差が大きい。2003 年よりラディン語地域の幼稚園・初等教育に導入された「包括的

A: 東京大学教養学部

B: 慶應義塾大学経済学部

言語教育」プロジェクトは、欧州評議会の提唱する「言語と文化への多元的アプローチのための参照枠(CARAP)³」の理念を実践的に教育現場に取り入れた好例であり、その特徴は言語を1つ1つ孤立した教科として教えるのではなく複言語を同時にシステマチックに学ぶ点にある。導入当初は母語(ラディン語)から、他の言語(ドイツ語、イタリア語)への橋渡しを容易にするための手法だったのだが、その効果が実証され、現在では、正規の授業や活動として地域の幼稚園、小中学校で取り入れられている。

子どもたちは母語や既知の言語を出発点に複数の言語を観察し、比較、分析を繰り返す事によって、音や語彙や文法の相違に敏感になり、自発的に規則性を発見し、言語を相対化する能力が育成され、他の言語の習得が容易になる。

また、幼稚園の段階から複数の言語を同時に学ぶ事によって、子どもたちは言語間の優劣をつけずに、それぞれの言語が同じ価値を持っていると認識し、母語(ラディン語)に対する誇りや、イタリア語、ドイツ語といった地域の言語、そして、移民の言語を尊重する姿勢が育つ。

3 今後の課題と展望

このように理想的にも思える包括的言語教育ではあるが、教員養成、教員研修、教材開発、研究機関との連携などの支援体制があって初めて成り立つ教育法であり、すぐに他の地域に移植可能な訳ではない。

また、この地域ならではのいくつかの課題もある。一つは教育の継続性である。ラディン語圏には高校が5校しかなく、域外への進学者も多いため、幼稚園、小学校・中学校で行っていた複言語教育を継続することが難しい。

二つ目の課題は、今後の移民増加への対応である。経済的に豊かなこの地域には、近年、職を求める移住者が増えており、今まで同様の独自の複言語教育システムを保持し続けることが可能なか疑問も残る。

オルティセイ小中学校の校長によると、移民の子どもが、幼稚園、小学校で入学した場合には、比較的スムーズに教育システムに順応することが可能だが、中学から入学する場合には授業についていくことが難しいため、近隣のイタリア語系、またはドイツ語系の中学に通学する場合もあるという。

近年ラディン語圏の包括的言語教育への取り組みは、他の地域にも少なからず影響を与えている。ボルツァーノ県内では、前述したように母語習得に重きが置かれているドイツ語系、イタリア語系学校でも、「包括的言語教育」の手法を一部取り入れ、独伊のバイリンガル教育を行う取り組みが数年前から実験的に行われている。また、EU域内の近隣諸国の学校から視察団が頻繁に訪れるようになっている。この小さな町での取り組みを継続的に調査・検証することは、EUの複言語教育の今後の方向性を探る上で重要な手がかりとなるであろう。

¹Astat info n.38/2012

²高等学校・高等専門学校2年生を対象とするPISA(Programme for International Student Assessment)の結果

³http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/regional_languages_en.htm

参考文献

- 1) Roland Verra(2000)“La minoranza ladina” Istituto Pedagogico Ladino”
- 2) Roland Verra(2003)“Plurilinguismo e Scuola Ladina” Intendenza Scolastica Ladin
- 3) ジャコムツツィ、ペーター(2002)「多言語状況におけるテクスチュアリティの政治学—南チロル—生きられた「間文化性」」、『シリーズ言語態6 間文化の言語態』東京大学出版会
- 4) ラウツ、ギュンター・山川和彦訳(2005)「多言語地域における共存」『ことばと社会9号』
- 5) http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/regional_languages_en.htm 欧州評議会

メディア英語授業実践へのヒント：「英文報道現場の今」と「モバイル端末の普及・CALL システムの進化」 (モバイル端末の普及によって生じた英文報道の変化について)

立川 智之^A

アブストラクト:モバイル端末の普及は、英文報道の現場に大きな影響を与えている。オンライン上で読者を獲得するため、単なる情報の伝達ではなく、より商品としての価値が高い記事の執筆が必須となった。本発表では、情報技術の発展に伴い、英文記事の「最初の3パラグラフ」がどのように変化してきたかを、具体例を挙げて説明する。その上で、インターネット上で入手できる英文記事を用いた効果的な英語学習法を提案したい。

キーワード: 英文報道, モバイル端末, インターネット, ニュース価値, 対外発信

1 英文報道現場の今

ITの飛躍的な進歩により、英文報道の現場では、モバイル端末を意識したニュース配信がすでに始まっている。特に通信社は、企業にニュースを売るという「卸売業者」としてのビジネスモデルが崩壊し、テレビ局や新聞社と同じ「小売業者」として、オンライン上の消費者を自ら獲得する努力をしなければならなくなった。

また、モバイル端末が普及したことで、いつでも、どこでも、簡単にニュースを閲覧できるようになり、メディア側には、瞬時に読者の関心を引く記事を書くことが求められている。

2 最初の3パラグラフの変化

特に、「最初の3パラグラフ」の内容は、この20年で大きく変わった。ホームページ上に無料で掲載される可能性が高い冒頭部分は、有料購読者を増やすため、極めて重要な役割を持つようになったからだ。

共同通信が、1996年、2005年、2014年に配信した衆議院議員総選挙の英文記事を分析した結果、リードパラグラフ(第1パラグラフ)やナットグラフ(意義付けパート)の書かれ方が、時代によって違うことが分かった。

最近の英文記事は、昔に比べて、文章としての質が高い。書き出しから読者を引き込むため、記事上段で「ニュースの価値」がしっかりと提示されている。さらに、日本の事情に精通していない海外読者に対し、限られた文字数で情報を伝える必要性から、背景や語句の説明に、表現方法を含め、様々な工夫が凝らされている。

1990年代後半から始まった情報通信技術革新とともに、英文記事の「最初の3パラグラフ」は、相当な進化を遂げた。

3 まとめ

モバイル端末の普及により、読者は、内容のある興味深い記事を、容易に手に入れることができるようになった。記者が、原稿を執筆する際に最も力を注いでいる「最初の3パラグラフ」を学習に活用することで、ボキャブラリーの強化やメディアリテラシーの向上が期待できる。

引用・参考文献

- 1) 河原清志・金井啓子・仲西恭子・南津佳広(編著)(2014)「メディア英語研究への招待」, 金星堂.
- 2) 筑紫哲也・佐野眞一・野中章弘・徳山喜雄(編著)(2005)「職業としてのジャーナリスト」, 岩波書店.

A: 共同通信社国際局海外部

メディア英語授業実践へのヒント：「英文報道現場の今」と「モバイル端末の普及・CALL システムの進化」

畠山 由香子^A

アブストラクト: インターネットの利用が高機能モバイル端末中心にシフトしつつある中、ニュースメディア側も記事の書き方や発信手段を変化させてきた。これに呼応し、大学英語授業にて、メディア英語の導入を3段階にて試みた。第1段階ではツイッターを利用させ、第2段階では記事の見出しに注目させ、第3段階では記事冒頭の3段落を利用した活動や課題を課した。特にツイッターを利用した活動には、学生から肯定的反応が見られた。
キーワード: メディア英語, ツイッター, ICT

1 モバイル端末とニュースメディア

日本でのインターネットの普及率は10代から50代まででは90%を超える(総務省)。スマートフォンやタブレット端末の普及と回線環境の改善により、使用頻度の最も高い端末の調査では、モバイル端末(55.7%)がPC(42.4%)を上回った(総務省)。ニュースメディア側もモバイル端末利用層を意識し、英文記事の書き方やニュース発信の手段にも変化がみられる。

2 メディア英語導入の実践

2014年度、2年生のReading後期の授業では、教科書に加え、英語ニュースを多読的課題とした。対象は都内女子大学にて経済学・国際関係学・社会学を専攻する、英語力上位クラスの学生27名である。前項に挙げた変化を念頭に、3段階に分け、メディア英語を導入した。

第1段階では、英文ニュースに慣れ親しむ目的から、ツイッターアカウントを3つフォローさせた。印象深いツイート3つを「Tweets of the Week」として記し、感想を書くことを宿題とし、授業冒頭に3-4人1グループで内容をシェアさせることを4週間連続で行った。

第2段階では、headlineの英文の特徴に注目させた。授業では、Web版記事の見出し

を例にした説明の後、学生が小グループ毎に見出し分析を行った。その上でニュース記事のheadline分析を宿題とした(2週間)。

第3段階では、英文記事の最初の3段落に着目させた。逆ピラミッド構造、leadの役割、最初の3段落の重要性について説明した後、所謂5W1Hが最初の3段落に網羅されているか、授業で検証した。宿題は、1) 最初の3段落を読み5W1Hをまとめ(或いは記事を要約し)、2) 感想を書くこととし(2週間)、提出日には授業冒頭にグループ内で内容をシェアさせた。

学年末の学生アンケート結果からは、メディア英語関連の課題について概ね支持が得られ、特にツイッター関連の課題には好意的意見が多く寄せられた。

3 まとめ

メディア英語導入ツールとしてのツイッターの有用性は概ね認められたが、課題もある。学生の負担を勘案した段階的導入やメディアリテラシー向上に資する活動も検討していきたい。

引用・参考文献

- 1) 総務省(2014)「平成26年度版 情報通信白書」.
- 2) ホーマン由佳・吉田国子・畠山由香子・吉原学・立川智之(2014)「英語教育のIT化についての考察 ～モバイル端末を利用した授業」(メディア英語学会第4回年次大会口頭発表).

A: 国際基督教大学教養学部

メディア英語授業実践へのヒント：「英文報道現場の今」と「モバイル端末の普及・CALL システムの進化」

吉原 学^A

アブストラクト:2013年に公開された『成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言』の中で、グローバル人材育成のための3本の矢が掲げられている。その中の一つに『国家戦略としてのICT教育』がある。その実現のために、1. 2010年代中に1人1台のタブレットPC（情報端末）を整備。2. 全教師が、児童生徒の発達段階に応じたICT活用指導力を身に付ける。3. 世界最高水準のICT教育コンテンツ・システムの創造、情報リテラシーの育成、情報モラル教育の実現がある（自由民主党の教育再生実行本部、2013）。英語教育におけるICTは必須であると言える。

キーワード: ICT, CALL システム, メンター, ICT メディア, エクササイズ論

1 ICTとCALLシステムの導入と教師の役割

現在、iPadを始めとするタブレット端末、コンピュータ、CALLシステムを連動させ運用することによって、クラスでの言語活動や練習問題に多様性を持たせることができる。さらに、ICTとCALLシステムを活用した学びの場では、協働作業を効率よく行うことができ、学習者間で責任を共有し相互支援をしながら、一つの課題に取り組むことも可能になる。また、この技術を活用することによって、教師が自由に動ける時間が増え、適時学生とコミュニケーションを取り、個別支援をするメンターとしての役割を果たすことが可能になる。

2 ICTメディアの利用とエクササイズ論

『中高生のICT利用実態調査2014』によれば、高校一年生のスマートフォン所有率はほぼ9割になる（ベネッセ教育総合研究所、2014）。わからないところがあれば、LINEなどで友だちに質問する、辞書を使うなどが主な使用方法で、練習問題をやるなどの本格的な学習にはあまり活用されていない。その主な理由として教材の問題が挙げられるだろう。現実、紙の教材をそ

のままデジタル化したものが多い。紙の教科書をデジタル化したものではなく、最初からデジタル化した教科書を発刊するかどうかが焦点となってくる（吉田晴世、2014）。スマートフォンやタブレット端末で行われるエクササイズが、学習者にとって authentic, meaningful, interesting & fun, easy to use をクリアした学習法、エクササイズの開発が鍵となる。

3 まとめ

道具としてのメディアであるコンピュータ、スマートフォン、タブレット端末そしてCALLシステムは日々進化している一方で、それらを活用できる教授法・学習方法及びデジタル教材の開発が遅れている。さらに、新しい学習環境下での教師の在り方や役割についてもまだ確立していないと言える。ICT教育の確立のための課題は明確になっている。

引用・参考文献

- 1) 自由民主党の教育再生実行本部（2013）「成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言」.
- 2) ベネッセ教育総合研究所（2014）「中高生のICT利用実態調査2014」.
- 3) 吉田晴世（編著）（2014）「最新ICTを活用した私の外国語授業」, 丸善プラネット.

A: 慶應義塾大学商学部

メモにお使いください

ディクトグロスを用いた学習者主導の授業 ワークショップ

山本 成代^A, 臼倉 美里^B

アブストラクト:ディクトグロスとは, Wajnryb (1990) が提唱した, ディクテーションの技術を応用した言語教授法の一つで, 四技能を統合的に学習することができる活動である。フォーカス・オン・フォーム指導を实践でき, グループでの復元作業により協同学習の利点も生じる。教材の工夫や授業への組み込み方で, 学習者主導型授業のツールとして活用することができる。本発表ではレベルに合わせた実際の授業への活用法等も紹介する。

キーワード: ディクトグロス, フォーカス・オン・フォーム, 協同学習, 気づき

1 はじめに

今回のワークショップでは, 学習者主導型の授業を实践するにあたって, 主にアウトプット活動を促すディクトグロス(dictogloss) というタスクを紹介する。コミュニケーション能力を育成するためにも, 四技能を統合した言語活動が授業内で必要であるが, 実際にどのようなツールを使ってそれを实践すべきか, 頭を悩ませている教師も多いのではないだろうか。「話すこと」に重きを置くコミュニケーションタスクは取り入れやすいが, 文法にまで学習者の目を向けさせるコミュニケーションタスクは, 実際の授業ではなかなか取り組みづらいのが実情であろう。ディクトグロスは, そういった面からも, 学習者主導型授業を实践するための効果的なツールとなるといえる。インプット・インタラクション・アウトプットをふんだんに取り入れられるディクトグロスの運用方法を実際に示しながら, その理論的根拠と共に解説していく。

2 ディクトグロス(dictogloss) とは

ディクトグロス(dictogloss) は, Wajnryb(1990)¹⁾が提唱した, 伝統的なディク

テーションの技術を応用した言語教授法の一つである。短くて内容の濃いテキストを, 教師が普通のスピードで読み上げ, 学習者はメモを取りながら聞く。そのメモを基に, ペアまたはグループで協力してテキストを復元していく活動である。表面的には従来のディクテーションのようであるが, そのプロセスでは学習者に多くのことを要求することになる。聞き取ったメモをもとに意味の通った文章を復元するために, 学習者は文法力・語彙力・記憶力など様々な力を動員することになる。しかも, グループで英文を復元する過程で, 文の言語形式や意味内容に関して必然的に話し合うようになる。

3 ディクトグロスの有効性

ディクトグロスは活用の仕方次第で, 言語習得理論の観点から多くの有効性が生じると考えられる。文章復元の段階で学習者が行うことに目を向けてみると, ①協同対話②協同学習③フォーカス・オン・フォームの3点が挙げられる。

3.1 協同対話

ペアまたはグループでの文章復元の際に, 学習者間に英文構造や意味内容に関して多くの発話が生じる。この学習者間の問題解決の発話を, Swain(2005)²⁾はアウトプット仮説の中で「協同対話」(collaborative dialogue) と呼んでいる。

A: 創価大学ワールドランゲージセンター

B: 東京学芸大学教育学部

学習者はこの協同対話を通して、自分が復元しようとしている英文の文法に注意するようになり、自分が理解していない文法形式は何かに気付くことになる。

3.2 協同学習

タスク（課題）を使って、外国語習得を促進しようとする学習法（タスク中心教授法）において、中心となるのは学習者間のインタラクションである。ディクトグロスの文章復元段階では、学習者はペアまたはグループで協力して英文を復元していくわけであるから、学習者間に多くのインタラクションがおこる。学習者は問題解決のために意味交渉を行い、文章復元という共通のゴールを目指して協力していくことになる。しかもサポートしあって文章復元を行っていくうちに、ひとりでは考えつかなかった回答に達する場合もある。また、グループでのディスカッションは、クラス全体に自分の意見をさらさなくてもいいため、リラックスして発言できると言えよう。

3.3 フォーカス・オン・フォーム

フォーカス・オン・フォーム (Focus on Form) は Long(1991)³⁾が提唱した指導原理・学習原理であるが、学習者が意味中心の活動をしている際に、学習者の注意を特定の言語形式に向けさせる指導である。ディクトグロスでは、学習者が話し合いながら文章復元をしている際に、自分の理解していない言語形式に気付いたところで、その文法形式を明示的に教えることができる。

4 ディクトグロスの手順

今回のワークショップでは、基本的に下記のような手順を踏んで、参加者は実際にディクトグロスを体験する。

1) 準備段階

- 4人から6人のグループに分かれる
- これから読まれる英文のトピックについてのウォームアップ

- 実際に英文を見ながら、意味の確認（単語の意味の確認）

- シンクロ・リーディング、シャドーイングの練習

2) ディクテーション

- 講師が普通のスピードで英文を2回読み、参加者はそのメモを取る。

3) 英文復元

- 個人で取ったメモを基に、グループで英文を復元する。協同対話を行いながら英文復元を行う。グループでの完成品を作り上げる。

4) 分析・確認

- 黒板に各グループの英文を書き、センテンスごとにそれらの英文をクラス全体でチェックしていく。この段階で文法や語彙の点からディスカッションが生じるようにする。

- 元の英文と照らし合わせて、修正する。

- ディクトグロスの感想をディクトグロスシートに記入する

ディクトグロスを実際に体験した後に、参加者からの質疑応答・意見交換などを行う予定である。また、学習者のレベルに応じて実施手順のどの段階に時間をかけるべきか、教材の工夫の仕方など、これまでの研究を基に活用方法などの紹介も行う。

参考文献

- 1) Ruth WAJNRYB: Grammar dictation. Oxford, Oxford University Press, 1990.
- 2) Merrill SWAIN: The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), Sociocultural theory and second language learning. Oxford, Oxford University Press, 2000, p.97-114.
- 3) Michael LONG: Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, C. Kramsch, & R. Ginsberg (Eds.), Foreign language research in crosscultural perspective. Amsterdam, John Benjamins, 1991, p.39-52.

ビジネス英語を大学でどう教えるか（討論会）

藤尾 美佐^A

アブストラクト：本シンポジウムは、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、過去2年間の英語ビジネスプレゼンテーションコンテストのまとめとして、「大学生は大学でどういう英語を学びたいのか」「大学でビジネス英語を教える課題と可能性は何か」などについて、ビジネスパーソン・大学生・英語教員のディスカッションを行う（第2部）。この導入部として、第1部では、過去2年間の英語ビジネスプレゼンテーションコンテストの評価表を基に、ビジネスパーソンと教員の評価観点の違いについて報告する。（言語は、日本語・英語、両方使用予定）
キーワード：英語ビジネスプレゼンテーション、評価の違い、ESP、教育の連携

1 はじめに

本シンポジウムは、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」の最終年度のまとめとして、過去2年間の英語ビジネスプレゼンテーション大会を振り返り、大学生・ビジネスパーソン・大学教員のシンポジストを招き、大学でビジネス英語を教える課題と可能性について討論する。

まず第1部では、過去2年間に行ったプレゼンテーション（以下プレゼン）大会の評価表より分析した、ビジネスパーソンと大学教員のプレゼンの評価観点の違いと、アンケート調査を基に作成された英語ビジネスプレゼンテーションのための Can-Do List の作成について報告する。第2部では、学生が大学に求める英語教育とは何か、大学でどのようにビジネス英語を教えるのか、そして大学とビジネスとのギャップをどのように埋め、連携させていくかについての討論を行う。

2 本シンポジウムの背景

語学教育エキスポ2013、言語教育エキスポ2014の過去2年のエキスポの中で、大学生による英語ビジネスプレゼンテーションコンテストを実施した。特に2014年は実際の企業に協賛いただき、実際の商品を海外市場で売り出すことを課題として学生にプレゼンしてもらい、それを教員・ビジネスパーソン・フロアで質疑応答・評価し、その場で優勝チームを決定するというコンテスト型ワークショップを実施した。これには大きく3つの目的があった。

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提供するという目的である。実際の企業の商品をプレゼ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、ビジネスの視点からのアイデアの面白さなど、プレゼンの内容そのものを深めていくことを目標とした。

第2点目は、ビジネスパーソンと大学教員の評価観点の違いを分析し、ビジネス現場のニーズと大学英語教育のギャップを明らかにすることである。

第3点目は、英語教員とビジネスパーソ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。

このような目的に基づき、プレゼンコンテストを実施、評価表を分析した結果、ビジネスパーソンと大学教員の間に明確な評価観点の違いがあることが明らかになった。

3 シンポジウムの内容

本シンポジウムは以下の2部から構成されている。

第1部：大学教員とビジネスパーソンの評価観点の違いに関する報告（藤尾）

第2部：英語教員・ビジネスパーソン・学生による討論会

3.1 第1部：評価観点の違いに関する報告

ビジネスで実際に必要となる英語能力と大学でのビジネス英語の教育については、その乖離を指摘する先

A: 東洋大学経営学部

行研究もある。たとえば、Williams (1988) は、実際の会議でのビジネス英語とテキストで紹介されている会議英語を比較し、テキストではfalse startやoverlapなどが全く使用されておらず、編集された英語となっていることを指摘している。また、Seshadri & Theye (2000)では、大学生が書いたビジネスレターをビジネスパーソンと大学教員に評価してもらい、ビジネスパーソンが内容重視であるのに対し、大学教員はpunctuationなどテクニカルな部分を指摘しがちであることを報告している。

昨年の言語教育エキスポ 2014 の評価表の自由記述部分の分析からも、大学教員・ビジネスパーソンの評価に明らかな傾向の違いが認められた。まず、自由記述の内容をカテゴリごとに整理したところ、以下の5つのカテゴリに整理された。

- 1) 内容 (ビジネスとしてのアイデア)
- 2) 事前準備・プレゼンの構成
- 3) 英語面
- 4) パフォーマンス面
- 5) その他

全体的な傾向としては、大学教員のコメントが、2)のプレゼンの構成と3)の英語面のカテゴリに多く見られたのに対し、ビジネスパーソンのコメントは4)のパフォーマンス面中心だったことである。実際のコメント内容にも明確な違いが見られた。たとえば、1)については、大学教員のコメントが製品の特徴と顧客層についてのコメントに限られているのに対し、ビジネスパーソンはコストや流通など多岐にわたっていたこと、また5)についてもビジネスパーソンは、プレゼンがうまくいかなかった際の危機管理など、実践的なアドバイスが多かった。

詳細な内容については、当日報告する。

また、この評価表を基にして後日アンケートを行い、最終的にCan-Doリストを作成した。このリストについても当日報告する。

3.2 第2部：英語教員・ビジネスパーソン・学生による討論会

第1部の報告は、プレゼン大会に出席した学生のアンケート結果も含んでいる。

このアンケートでは「今回のプレゼンで一番良かったと思うこと」「一番難しかったと思うこと」「ビジネスパーソンのコメントの中で印象に残ったこと」「大学の先生、フロアからのコメントの中で印象に残ったこと」などを自由記述で述べてもらう形とし、「授業内とは全く違った緊張感があったこと」「大学教員とビジネスパーソンの双方からコメントをもらえた重要性」が多くの回答者に共通していたコメントであった。具体的なコメントについても第1部で紹介するが、第2部では、これらをさらに掘り下げるため、まず以下の2点についての発表を行う。

- 1) 過去にこの大会に出場した学生2チーム (東京大学、東洋大学) による、「実際のプレゼン大会で学んだこと」「大学の英語教育に臨むこと」についての発表。
- 2) 外資系企業で働くビジネスパーソン・英語教育に携わる教員による「大学とビジネス現場とのギャップをどう埋めていくか」「大学でビジネス英語をどう教えるか」についての発表。

発表後は、シンポジスト同士のディスカッションはもちろん、フロアも巻き込んで「大学でどうビジネスを教えればいいのか」熱い討論をする予定である。是非、積極的に討論に参加いただきたい。

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.

The CEFR in the classroom in Japan

- Challenges and chances

Alexander Imig^A, Maria Gabriela Schmidt^B

アブストラクト: Ten years after its translation into Japanese by Yoshijima, the CEFR has been widely discussed in Japan, as seen in the creation of the CEFR-J, and the JF "Marugoto" textbook series for Japanese as a foreign language. Despite this intensive research, the CEFR is still not widely used in classrooms. Many teachers are reluctant to do so, as they don't have sufficient information or training. Support materials should facilitate the use of the CEFR in classrooms. The forum will address these teaching related questions from various angles: textbook, *can do* statements, language portfolios etc.

キーワード: CEFR, *can do* statements, classroom instruction, textbooks, portfolio

1 The CEFR

The CEFR itself is a well done compendium on foreign language teaching, reflecting the state of the art knowledge on foreign language teaching by the date it was published in 2001, nothing more, but nothing less. In the US a similar compendium, the ACTFL, was published almost the same time. The CEFR was compiled as a framework to make language teaching and its outcomes between several languages comparable. The grid to evaluate oneself - the *can do* statements - seems not really reliable. Ten years have passed since the Japanese translation by Prof. Yoshijima. This symposium presents results from two kaken-projects which are analyzing the relations between curriculum development (based on the CEFR) and the actual implementations in Japanese classrooms. It will reflect the developments in Japan, discuss the relevance for the curriculum and the classroom, show how to use the CEFR to

make the teaching process more efficient, transparent and autonomous and give an outlook on teaching material .

2 The development of the CEFR in Japan

The development was influenced by a) Japanese as a foreign language, b) the Japanese translation, c) the implementations in university curriculum, and d) the CEFR-j.

2.1 Japanese as a foreign language

The CEFR was brought to Japan by the European Association of Japanese language teachers. Prof. Majima stated that the most appealing of the CEFR is its transparency. The adaption and research had its first peak with the homepage of the JF standard in September 2010. Now, the development of the "Marugoto" textbooks makes a steady progress, integrating all four skills for learners with different background.

2.2 The Japanese translation

Prof. Yoshijima & Prof. Ooshima prepared the Japanese translation using the English version. This was a major step forward to a

A: Chukyo University (Nagoya); JALT – FLP SIG

B: Tsukuba University; JALT – FLP SIG

broader reception of the CEFR in Japan. Since then various research projects started.

2.3 The CEFR and the curriculum

The following years some universities used or studied the CEFR to revise their curriculum, for example Osaka University of Foreign Languages, Keio University, Ibaraki University, Tokai University. But it was not very easy to synchronize the existing curriculum with the CEFR. A major problem was the underspecification of the descriptors on the one hand, on the other hand the teachers needed training to be able to use the CEFR according to the CEFR curriculum. Some teachers felt uncomfortable. In recent years more universities decided to make use of the CEFR for their English curriculum.

2.4 The CEFR-j

The CEFR-j was a research project to evaluate the CEFR and study its potentials for the ELT in Japan. One of the major concerns was that the CEFR is designed top down. Therefore Prof. Tono and Prof. Negishi did integrate data analysis. The result was that 80% of Japanese students would be in the A1 and A2 level. It was necessary to add 6 more levels starting with a pre-A1 up to B2. The CEFR-j made public its final results in March 2012 in print and online, accelerating its possible use for curriculum and textbooks.

3 CEFR, curriculum and classroom

Despite the fact that the CEFR is an useful tool for creating a consistent curriculum, the CEFR isn't widely used in classrooms. Even in Europe, the actual implementation of the CEFR (and related tools, like the ELP, etc.)

will have to be carefully evaluated.

Just writing the CEFR related levels on the cover of a textbook doesn't prove that the textbook or the actual teaching – learning in the classroom are following the original conception of the CEFR. This includes the evaluation (language testing) related to the descriptors for each level which should be reflective and include autonomous learning. Only a few case studies exist.

To support developers of a new CEFR based curriculum, the kaken project focused on the implementation of the CEFR in language education institutions, with a focus on generating ideas of current practice that can be adapted and implemented by others.

This project builds on the “Can do statements in language education in Japan and beyond” edited volume published in 2010. This volume provided an overview of CEFR-informed developments in Japan and beyond. Such developments have continued to arise (e.g. the CEFR-J project). The organizers feel it is important beyond providing descriptions of practices. The aim is to create critically constructive assessments of practices. As a result, pedagogical developments in the future can be implemented in a coordinated way.

4 CEFR, classroom and text books

As the classroom is at the very center of the teaching/learning process where the curriculum meets the textbook and the learners have to be involved, it is very important to reassure that all requirements are according to the levels and the concept of the CEFR. Here, the word “transparency” becomes its proper meaning. What is the goal of this

lesson, for each learner? Is the goal related to the curriculum? Does the textbook provide the needed linguistic structures, expressions and situations to do achieve the goal? Are some adjustments to the teaching material required? How does the learner can verify the goal setting?, His/her achievements?, etc. The process has to be flexible as the process does not have only one direction, but is floating.

The result of the kaken project related to the new EAP textbook written by Naganuma, Nagai and O'Dwyer reflects this aspect. It starts at B1 and ends at B1, saying it starts at A2+ and gives the opportunity to reach B1+. Each skill has to be considered separately. The four skills have to interact and support each other, to be really fully able to communicate successfully.

5 Key questions

The evaluation is guided by key questions, reflecting the current center of the project. We want to generate constructive feedback, helping to improve their practices.

5.1 Evaluating the curriculum

In regard to curricula, some key questions include: 1) What type of implementation has been adopted? - What specific practices have been implemented and seen to be effective?

2) How are all stakeholders involved? - Can the people engaging in CEFR-based teaching and learning develop a sense of ownership?

3) Has the CEFR promoted a system for in-house evaluation of curricula and learning targets? - Do curricula and courses include transparent and concrete learning objectives, with accepted can do statements at the center? - Is it possible to compare the results

of instruction in different classes?

5.2 Evaluating the classroom

For classroom instruction, key questions specific to this area include:

1) Do can do checklists serve as the key reference point for processes of reflective teaching/learning in which self-assessment plays a central role? How?

2) What are the interpretations, of teachers, students and other stakeholders, of the philosophy and ideas of the CEFR?

3) Are the CEFR-based materials (textbooks, teaching content etc.) action-oriented, and easily applicable by both teachers and students?

4) Can all readily see the benefits of the CEFR-based approach for their own teaching/learning?

5) Is autonomous learning beyond the specified materials (e.g. textbooks) supported and encouraged? If so, how?

5.3 Evaluating the teaching materials

Key questions for evaluating teaching material have yet to be done.

6 Outlook

Top down or bottom up, starting with the curriculum or with the practice in the classroom, the CEFR helps to find a way to integrate teaching and learning. But you will not find a ready to use prescription. That is the advantage and disadvantage. You will be able to make an order made alignment, fitting many needs related to communicative outcome in foreign language teaching/learning. The benefits will pay off, transparency for the center.

引用・参考文献

- Byram, Michael & Parmenter, Lynne (2012): *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*. Bristol, Multilingual Matters.
- CEFR-J - CEFR-based framework for ELT in Japan <http://www.cefr-j.org/>
- Critical Conference on the implementations of the CEFR. May 2014. FLP SIG
- Figueras, Neus (2012), "The impact of the CEFR", in: *ELT Journal* Volume 66/4 (Special Issue: October)
- Fisher, Johann et al. (2011), Guidelines for task-based university language testing, European Center for Modern Languages / Council of Europe Publishing, Graz
- Imig, A. (2013). Development of EAP Textbooks based on the CEFR and Learner/Teachers Autonomy Support tools. *Framework and Language Portfolio SIG Newsletter*, 9, 2-3.
- Japan Foundation "JF Standard for Japanese language education", online
- Little, David (2005), The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgments in the assessment process, in: *Language Testing* 22
- Merkelbach, Chris (ed.) (2014): *The CEFR in an East Asian Context*. National Taiwan University Press, Taipei.
- Naganuma/ Nagai/ O'Dwyer (2015) *Connections to thinking in English: The CEFR-informed EAP textbook series (B1 (A2+) to B1+)*. Asahi publisher.
- Nakano, M., Tsutsui, E., & Kondo, Y. (2010). Bridging a gap between L2 research and classroom practice (1): English as a Lingua Franca (ELF) in Asia and some assessment based on CEFR. *Proceedings of INTERSPEECH 2010 Satellite Workshop on Second Language Studies*. pdf, online.
- North, B. (2008). The relevance of the CEFR to teacher training. *Babylonia*, 2, 55-57.
- O'Dwyer, F., & Nagai, N. (2011). The actual and potential impacts of the CEFR on language education in Japan. *Synergies Europe*, 6, 141-152.
- Sakai, Kazumi (2013): „Was hat der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen dem Fremdsprachenunterricht gebracht? – Über den Einfluss und die Anwendung des GeR in Japan.“ In M. Eisenmann et al. *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*. Duisburg, 205-222.
- Sakai, Shien (2014): "Towards Implementing the Principles of the CEFR for Languages within the Japanese Education System" in: *The CEFR in an East Asian context*. Ed. C. Merkelbach. Taipei, NTU
- Schmidt, Maria Gabriela, N. Naganuma, F.O'Dwyer, A. Imig, K. Sakai (edd., 2010). *Can do statements in language education in Japan and beyond - Applications of the CEFR* : Tokyo: Asahi-Press.
- Tono, Y. & Negishi, M. (2012). The CEFR-J: adapting the CEFR for English teaching in Japan. *Framework Language & Portfolio SIG Newsletter*, 8,5-12.
- Yoshijima, Shigeru / Oohashi, Rie et. al. (2004): *gaikokugokyouiku (2): gaikokugo no gakushuu, kyouju, hyouka no tame no yooroppa kyoutsuu sansyou waku* (外国語教育〈2〉外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠).

辞書検索プロセスと学習英英辞典

(Teaching the Use of EFL dictionaries for Comprehension
with Consideration to their Consultation Process)

山田 茂^A

アブストラクト: It is important for English teachers to train students in the use of EFL dictionaries. Since the dictionary consultation is a complex process, the training should be structured to avoid overtaxing the students and focus on a single look-up phrase or a manageable sequence of phrases. Special emphasis should be placed on [1] activity problem, [6] extracting relevant data, and [7] integrating information (among Hartmann's seven-step consultation process [2001]).

キーワード: 学習英英辞典, 辞書検索プロセス, 辞書指導, 受信のための辞書使用

1 はじめに

学習英英辞典には検索を容易にする様々な工夫, 配慮がなされている。しかし, そもそも辞書検索は複雑な知的プロセスであり, 英英辞典を使い, 学習者がいきなり検索の全過程を遂行することは難しい。そこで辞書指導が必要になる。受信のための学習英英辞典の使い方の指導においては, 検索プロセスを段階に分け, 段階ごとに無理なく実践的な訓練を施すことが効果的である。本論では, Hartmann (2001: 89-91)に基づき, 検索プロセスを7段階に分け, 日本人学習者にとって特に重要と思われる辞書使用の側面について扱う。

2 辞書検索プロセス

Hartmann (同上) は, 辞書検索プロセスを以下の7段階に分けて考えている:

- ①問題の認識
- ②問題となる語の特定
- ③辞書の選択
- ④見出し語の選択
- ⑤語義の選択
- ⑥有用な情報の抽出
- ⑦情報の活用

このモデルは, 紙媒体の辞書の使用を念頭に, 検索のエッセンスを抽象化したものである。受信・発信の双方向に適用される。電子辞書の検索を考える場合は, 修正が必要な箇所がある。

3 指導上のポイント

最初(「①問題の認識」と最後(「⑥有用な情報の抽出」から「⑦情報の活用」)が重要である。⑥から⑦を確実にを行うためには, まずは英語で与えられた情報を的確に解釈することが肝心である。特に定義の解釈は入念な指導が必要である。学習英英辞典の定義は, 定義語彙(2000~3000語の基本語), 文定義の導入で平易になってきているが, 用例に比べ抽象的で, 多くの情報を盛り込む配慮から, 複雑な構造を取る場合がある。また, 定義には何通りかの「意味パターン」が含まれている場合があるので, 定義を意味パターンに分析し, 用例との対応関係を見極め, 「⑦情報の活用」に応用できる力も必要である。

4 おわりに

学習英英辞典は70年以上の歴史を持ち, 編集方法, 情報の質, その提示法において目覚ましい進歩を遂げてきた。電子辞書の普及に伴い, より身近になったこの有用なリソースを使わない手はない。その有効活用をサポートするために様々なマテリアルが存在するが, 英語教員による教室でのきめ細かな指南に勝るものはない。

引用文献:

Hartmann, R. R. K. 2001. *Teaching and Researching Lexicography*. Harlow: Pearson Education.

A: 早稲田大学商学部教授

スマートデバイスの時代に求められる辞書指導

(Teaching the Use of English Dictionaries in the "Smartphone Era")

関山 健治^A

アブストラクト: The advent of diverse types of electronic dictionaries, including hand-held, on-line, and downloadable ones, has affected the learners' attitude toward using English dictionaries. Since each type of the electronic dictionaries has its own user interface, students are sometimes confused to be proficient in using them. Developing a curriculum which can be adapted for various kinds of the electronic dictionaries as well as the paper dictionaries are required.

キーワード: 辞書指導, 冊子辞書, 電子辞書専用機, アプリ辞書, スマートデバイス

1 はじめに

電子辞書専用機の教育現場への普及, スマートフォンやタブレット端末向けの辞書アプリの台頭など, この 10 年ほどの間で辞書を取りまく環境はめまぐるしく変化してきた。それとともに, 冊子辞書を前提とした従来型の辞書指導の見直しが求められている。本発表では, 関山(2005a)で提案した冊子辞書と電子辞書専用機の双方のメディアを融合した「ハイブリッド式辞書指導」をもとに, スマートデバイスの辞書アプリ等も視野に入れながら, 複数辞書メディアの特性を活かした辞書指導について考察する。

2 辞書メディアによる検索・閲覧プロセスの相違

辞書情報の検索, 閲覧インターフェイスにおいて, 近年の電子辞書専用機が冊子辞書と異なる点として, 次の 3 点が挙げられる。

- (1) 複数の検索方法が実装されている: 成句検索, 用例検索など。
- (2) 情報が階層化されて表示される: 用例, 成句の別画面表示など。
- (3) 辞書種を意識しなくても検索することができる: 複数辞書見出し語 [用例, 成句] 検索。

これらの違いにより, 辞書利用者が必要として

A: 中部大学語学センター准教授

ている情報にアクセスできなかつたり, 電子辞書独自の機能が宝の持ち腐れになっていることなどが指摘されてきた(関山(2005b))。また, 近年普及してきたスマートフォン, タブレット端末向けの辞書アプリでは, 電子辞書専用機と冊子辞書を融合した操作系を採用しているものが多いため, とくに電子辞書専用機から移行した者は戸惑いを感じることも多い。

3 辞書指導への示唆

従来行われてきた情報の読み取り方が中心の冊子辞書指導や, 電子辞書独自の機能の使い方を中心とした電子辞書指導をもとに, 多様な辞書メディアに対応した辞書指導カリキュラムの構築が急務となっている。冊子辞書と電子辞書の使い分け, スマートデバイス向け辞書アプリ相互の連携といった点を中心に, 多様な辞書メディアの特性を活かした辞書指導が求められる。

引用文献

関山健治(2005a)「辞書をどう教えるか—電子辞書時代の辞書指導の方向性—」『ことばと人間』第 5 号 (「言語と人間」研究会) (pp. 21-31)

関山健治(2005b)「電子辞書の利用者行動に関する実証研究—利用者は電子辞書を本当に使いこなしているのか?—」『外国語教育メディア学会中部支部紀要』第 16 号 (pp. 11-22)

英和辞典を活用した語彙指導

(Teaching of English-Japanese Dictionary Search Skills with Errors)

磐崎 弘貞 A

アブストラクト: Familiarizing students with dictionary search skills is one of the items to teach as mentioned in the new Course of Study for English, although such teaching is often difficult with more time spent on communicative tasks in English. This study puts learners' lexical processing into perspective through errors found in sentence translation tasks, and shows some specific teaching tips in terms of high-frequency sense/word bias and context specificity.

キーワード: 辞書指導, 高頻度語義バイアス, 高頻度単語バイアス, 収束性, 修正

1 はじめに

新学習指導要領の英語科目においても、辞書検索は指導項目の1つに挙げられている。しかしながら、コミュニケーション活動の陰に隠れて、その指導は十分になされていないのが現状である。本発表では、興味深い誤解によるエラーを提示しながら、その語彙処理プロセスを見ると共に、その教育的示唆を概観したい。

2 誤解によるエラーとその分類

英文の語彙的誤解については、種々の原因が考えられるが、その主たるものは以下である。

(1) 高頻度語義バイアス

Watanabe (2014)は各語彙の第1語義(辞書で最初の語義)は高頻度であり、semantic dominance があるとし、本発表では、そうした第1語義のみによって文全体を解釈しようとする傾向を高頻度語義バイアスと呼ぶ。

例. This till is closed. (誤訳: そこまで閉まっている) [till this との混同があり、主語などの文構造についても解釈されていない]

(2) 高頻度単語バイアス

これは、綴りが似ていたり、発音が全く同じか似ている単語が存在する場合、高頻度の単語に置き換えて意味解釈の処理してしまう傾向である。

例. I saw someone loom out of darkness.

(誤訳: 誰かが暗い部屋から出るのを見た)

[loom ←→ room の混同に加えて、前置詞句の統語的解釈にも誤読がある]

このように、多くの学習者は、高頻度語義/単語の意味を抽出し、それを日本語で結合していることが観察される。

3 辞書検索指導の必要性

こうしたことから、本発表では、辞書検索指導には以下が必要であると提唱する。

(1) 意味的破綻への気付きと解釈の修正

(2) 基本的品詞(名詞・動詞・それ以外)と文構造指導

(3) 2語以上を検索する例文・成句検索(特に電子辞書使用の場合)

(4) 意味推測に有益な情報を含む、収束した文脈/例文の提示、またはそうした文脈への気付き (cf. Hasegaga, 2015)

引用文献

Hasegawa, Y. (2015) The role of context-based mental imagery in intentional vocabulary learning among Japanese EFL learners. Unpublished doctoral dissertation, University of Tsukuba.

Watanabe, Y. (2014). Lexical ambiguity resolution in Japanese EFL reading: Effects of contextual constraint and reading proficiency. Unpublished MA thesis, University of Tsukuba.

予告です！

言語教育エキスポ 2016

主催：JACET 教育問題研究会

2016年3月6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

母語と英語のメタ言語知識に基づく 明示的な英文法教授法への一提案

永井 典子^A, 綾野 誠紀^B, 岡田 圭子^C, 中西 貴行^D

アブストラクト: 本発表では, 英語の文理解・産出において, 各動詞の固有の語彙特性および言語固有の言語特性が関与するという言語理論研究の知見に基づき, 他動詞文の正確な理解・産出を促すような明示的な文法教授法を提案する。具体的には, 英語動詞の特性に関するメタ知識の涵養および目的語の具現に関する日英間の違いへの気付きを促すタスクと, メタ言語知識の運用への転換を促す為に, 第二言語習得研究の成果に基づくタスクを提案する。

キーワード: メタ言語知識, CEFR, 基準特性, 他動詞文, 明示的教授法

1 研究目的・背景

他動詞を含む文の産出において, 日本人大学生の中級レベルの英語学習者による誤用が多数見られる¹⁾。その中でも, 単文構造の他動詞文は, CEFR の A2 レベルの基準特性(Criterial Feature)と見なされている²⁾。日本人英語学習者が中級レベル(CEFR の B レベル)に到達しても, CEFR の A2 レベルの構造を誤用することには, 日本語母語話者に固有の問題が潜んでいる可能性がある。以上の背景に基づき, 本研究では, 次のことを目指す。

まずは, 上述の誤用の原因を探り, 日本人学習者が習得すべき英語のメタ言語知識を明示的に提示する。なお, 明示化すべきメタ言語知識について検討する際に, 言語研究の中でも, 諸言語の対象研究が体系的に行われることにより, 言語の普遍的かつ固有の特性が明らかにされている 1980 年代以降の生成文法理論研究において得られた知見を参考に³⁾。

次に, これらの知識の習得を助け, 運用の転換へと導く明示的教授法を, 第二言語習得研究

の成果を基に提案する⁴⁾。

2 他動詞文の誤用タイプとその原因

他動詞を含む文の誤用には, 主に 2 つのタイプがある⁵⁾。1 つ目は, (1) の talk の補部である前置詞句の前置詞が欠落する誤り, 2 つ目は(2) の目的語が脱落する誤りである。

(1) We can talk ___ many things with my friends.

(2) If it is nice, I will buy ___.

これら 2 つのタイプの誤りは, 関係する言語知識の不足に因ると考えられる。1 つ目のタイプの誤用には, 英語動詞の項構造情報に関する知識が関わっている。項構造情報とは, 動詞等が, 必須の文・句要素として要求するものの数や, その形態などに関する情報である。2 つ目のタイプの誤用は, 日本語と英語の動詞の項の具現に関する知識が関与している。日本語では, 動詞の項は, 必ずしも顕示的な要素として現れなくてもよいが, 英語では, 必ず顕在化しなければならない。例えば, 英語動詞 put は, 主語, 目的語, 目的語の位置を表す前置詞句を項として要求し, それらは, すべて(3a)が示すように文中に出現しなければならない。項が明示されなければ, (3b)から(3d)のように, 非文

A: 茨城大学人文学部

B: 三重大学教養教育機構

C: 獨協大学経済学部

D: 常磐大学人間科学部

法的な文になる。一方、日本語の場合は、動詞の項は、(4b)から(4d)が示すように顕在化しなくてもよい。

(3) a. John put his bag on the desk.

b. *John put his bag.

c. *John put on the desk.

d. * John put.

(4) a. ジョンが鞆を机の上に置いた。

b. ジョンが鞆を置いた

c. ジョンが机の上に置いた。

d. ジョンが置いた。

3 明示的教授方法

他動詞を含む文を正確に理解し産出するためには、(i)動詞の項構造情報及び(ii)動詞の項の具現に関する知識を習得させ、正確な運用へと導く必要がある。そこで、語彙特性及び項の具現性に関する明示的教授法を提案する。語彙特性に関する明示的教授内容は、(i)項構造情報の提示、(ii)文法性判断、(iii)条件付きライティングの課題からなる。まずは、未・既習の動詞の学習の際に、それぞれの動詞の項構造情報を提示する。次に、項構造情報を正確に理解し記憶しているのかを確認するために、(5)に示す様な文法性判断課題を課す。

(5) a. [] John bought lots of books from his friends.

b. [] John put books.

c. [] John gave flowers his friend.

最後に、学習した動詞を使用した条件付きライティング課題を行わせる。

動詞の項の発現に関する明示的教授内容には、

(i) 母語の当該知識の意識高揚タスク、(ii)母語と英語の相違点への気づきを促すタスク、(iii)2種類のライティング課題、(iv)訂正フィードバックからなる。

まず、日本語には、非顕在的な動詞の項が有ることに気付かせるようなタスクを課す。例えば、(6a)の日本語を読ませ、次に(6b)の質問に

解答させることで、日本語では、動詞の項は文中に顕在化していないものの、その非顕示的な要素を認識し、解釈していることに気付かせる。

(6) a. 太郎は本を受け取って、鞆に入れた。

b. 太郎は鞆に何を入れましたか。

次に、動詞の項の具現に関する日本語と英語の違いに気付かせるために、以下のような日英比較対照タスクを課す。

(7) a. 太郎は本を受け取って、かばんに __ 入れた。

b. Taro received a book from his friend and put it into the bag.

以上のように、両言語の動詞の項の具現に関するメタ言語知識を意識化させた後、絵に描写されている事象を英語で記述させ、さらに、短いエッセイ課題を課すことにより、動詞の項構造情報及び項の出現に関する知識を正確に運用することを、学習者に促す。最後に、学習者同士、自由ライティング課題についてピアレビューを行う。具体的には、自由ライティング課題の動詞の項が、正しく具現されているのかをお互いに確認・検討することにより、動詞の項構造情報や項の具現に関する知識の定着を図る。

※本研究は科学研究費助成金基盤研究(C)(2537016)の助成を受けたものである。

引用・参考文献

- 1)Noriko NAGAI, Seiki AYANO, Keiko OKADA, Takayuki NAKANISHI. 2014. What should be explicit in explicit grammar instruction? Paper presented at the 13th International CercleS Conference. University of Fribourg.
- 2)John HAWKINS &Luna FILIPOVIĆ. 2012. *Criterial features in L2 English: Specifying the reference levels of the Common European Framework*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 3)Noam CHOMSKY. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- 4)Rod ELLIS. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

英語の習熟度を弁別するためのオンライン語彙テストシス

テムの開発（中間報告）

相澤一美 A, 磯達夫 B, 笹尾洋介 C

アブストラクト: 大学教養の英語の授業では、習熟度別にクラスを編成するケースが増えている。クラス分け試験では、TOEIC などの商用テストが用いられる。しかし、試験が有償で採点に時間もかかり、学生も受験準備ができていない場合が多い。そこで本研究は、語彙知識と英語習熟度の相関が高いことに着目し、英語の基礎的なコミュニケーション能力を高い精度で予測できるオンラインの語彙テストを開発することにした。

キーワード: 習熟度, 弁別テスト, オンラインテスト, 多肢選択

1 研究の背景

大学入学後、英語の習熟度テストを学生に実施し、レベル別にクラス編成を行って授業展開するケースが増えている。しかし、入学直後から授業開始までに時間の制約があり、大量の答案を短時間に採点しなければならないため、業者の提供する有料の placement test を利用する大学が増えている。

そこで本研究は、ヨーロッパ各国から語学研修のために渡英してくる学生を能力別にクラス分けするために Meara が開発した Eurocentres Vocabulary Test (1990)を参考にして、英語の習熟度別にクラス編成するためのオンライン語彙テストを開発する。

目標とするのは、20 分以内で、コンピュータ上で受験できる語彙テストである。コミュニケーション能力は、多様な考え方があがるが、本研究では便宜上、TOEIC の得点と仮定する。開発にあたり、英語のコミュニケーション能力をより高い精度で予測できる試験を構築する。

テストの開発

2.1 YES/NO Test

YES / NO Test の目的は、少数の問題項目を用いて、学習者の大まかな語彙レベルを診断し、後続するテストにその情報を引き渡すことである。これにより後続のテストにおける問題項目を学習者の語彙レベル前後の語に絞り込むことが狙いである。この目的のため、JACET8000 の各レベルから 8 語の「ヒトの性格や状態を表す形容詞」(extravagant, messy, shabby, shrewd, stubborn, sturdy, tolerant など)を抽出し、さらに、8 語の疑似語(debin, nogable, strocastic, fenile, dacular, mon-sitive, ascrice, decontanical)を加え、合計 72 語のテストを作成した。Yes/No Test (Meara, 1992; Meara & Jones, 1988)との違いの 1 つは、本テストには回答の際に 4 段階の自信度申告があることである。

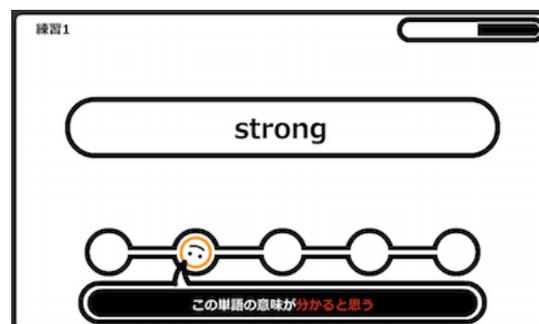


図 1 Yes/No Test

A: 東京電機大学工学部

B: 東京電機大学工学部

C: 豊橋技術科学大学総合学術院

2.2 TOEIC 頻出語彙テスト

本テストは、語彙知識が英語習熟度を構成する道具主義の仮説 (Nation, 1993) に基づき、TOEIC に頻出する単語知識が、TOEIC の得点に直接反映されることを前提とした。語彙知識の中でも、英語の習熟度により大きな影響を与えるのは、語彙サイズの大きさである。そこで本テストでは、ETS が発行する公式単語集 (2013) に見出し語として掲載された 1242 語を目標語選定のための材料とした。問題形式は、目標語を与えて、4 つの日本語の中から、目標語の意味と合うものを選択する形式を採用した。従来の Vocabulary Levels Test の問題形式を踏襲しなかったのは、各問題項目を独立させることによって、項目応答理論による分析を可能にするためである。

目標語の選択は、リスト化した TOEIC の頻出単に品詞および意味を付加し、名詞 40 語、動詞・形容詞 20 語ずつを無作為に抽出した。この割合は、材料とした TOEIC の公式単語集の品詞の割合に基づいて決定した。

今後のテスト開発のために、平行テストとなるようにして、TOEIC 語彙頻出テストを 2 セット (V1 & V2) の問題を準備した。



図 2 TOEIC 頻出語彙テスト

結果

本調査の協力者として、3 大学からのべ 758 人が参加した。各テストにおける参加者は、それぞれ次の通りである。試験の実施時期は、2014 年 11 月から 2015 年 1 月の期間に、各大学でそれぞれ実施している。

TOEIC 頻出語彙テスト V1: 301 人

TOEIC 頻出語彙テスト V2: 334 人

Yes/No Test: 123 人

現在、調査協力者の TOEIC の得点データを入力し、3 つの語彙テストの結果と併せて分析中である。分析結果は、当日発表する。

引用・参考文献

- Educational Testing Service (2013). 『TOEICテスト 公式問題で学ぶボキャブラリー』国際ビジネスコミュニケーション協会
- Meara, P. (1990). *Eurocentres Vocabulary Size Test 10KA*. Zurich: Euyrocentres.
- Meara, P. (1992). *EFL Vocabulary Tests*. University of Wales Swansea, Centre for Applied Language Studies.
- Meara, P., & Jones, G. (1988). Vocabulary size as a placement indicator. In P. Grunwell, *Applied linguistics in society* (pp. 80–87). London: GILT.
- Nation, I.S.P. (1993). Vocabulary size, growth, and use. In R. Schreuder, & B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 115-134.

謝辞 本研究は、科学研究費挑戦的萌芽研究（課題番号26580114）の助成を受けている。

英語ライティング力の短期的発達指標の探求

広瀬 恵子^A

アブストラクト: 本研究は、英作文指導前・後に大学生が書いた英作文を分析して、短期的な英作文発達指標を探求するものである。言語的流暢性及び統語的・語彙的複雑性を測るとされる 10 種類の測定方法（語数、異語数、1 T unit あたりの語数、1 節あたりの語数等）を用いて比較し、指導後作文のどのような点に変化がみられるのか明らかにする。学生の先行英語ライティング経験の違いにより結果がどのように異なるのかも調べる。

キーワード: 英語ライティング、流暢性、複雑性、発達指標、

1 本研究の背景

英語で書く経験を重ねることにより、第二言語 (L2) 学習者のライティング力はどのような変化をとげるのか。日本人大学生を対象とした過去の研究によれば、半期の授業で英語のパラグラフに関する指導を受け毎週パラグラフ単位の英文を書く経験を積んだ学生が書いた英文は、指導前と比べて(総語数で測定した)量が増加し、全体的評価点においても伸びがみられた (Hirose, 2012)。口頭及び書面のピアフィードバック活動を行う指導を受けることにより、学生は英文を書くことに対して動機づけられ、有能感が増すことも示唆された。日本人大学生の 3 半期間のライティング発達を調べた Casanave (1994) は、最初の半期の伸びが顕著であったことを明らかにしている。以上の結果を踏まえ、短期間 (半期) のライティングの変化を調べることにした。

L2 学習者の言語発達は、産出言語が複雑性、正確性、流暢性 (CAF) の点から分析されている (Wolfe-Quintero 他 1998)。過去の CAF 研究を概観した Norris & Ortega (2009) は、CAF は相互に関連しあい変化するものであり、統語的複雑性の測定は多元的に行う必要があるとしている。実際の言語発達の研究においては、特定の測定方法が何の指標であ

るのかについて不一致がみられるものがある。例えば、作文の「1 T unit あたりの語数」に関して、Wolfe-Quintero 他 (1998) が流暢性を表す発達指標であるとしているのに対し、Ortega (2003) は統語的複雑性の指標だとしている。したがって、発達指標を調べる研究では、多様な測定方法を用いて L2 作文を分析し、例えば「1 T unit あたりの語数」は他のどの指標の結果と関連しているのか、指標相互の関係を明らかにする必要がある。

2 本研究の目的

本研究は、学生が書いた英文が短期的にどのように変化するのか明らかにすることを目的とする。具体的には、規則的にパラグラフ単位の英文を書くことを含む作文指導を半期受けた英語ライティング背景の異なる二群の大学生が 4 カ月の間隔をおいて書いた英作文を 10 種類の測定方法を用いて比較する。(本研究では、正確性は測定しなかった。)

本研究の研究課題は以下の通りである。

- ① 指導前・後に書かれた英作文に違いがみられるか? どのような点で違いがみられるか?
- ② 英語ライティング先行経験の違いにより、①の結果に違いがあるのか?
- ③ 10 の方法による測定結果は、互いにどのように関係しているのか?

A: 愛知県立大学外国語学部

3 本研究の方法

3.1 参加者

大学生 Group A (22 名) 及び Group B (29 名) の計 51 名であり, 前者は大学で英作文指導を受けた経験がなかったのに対し, 後者は受けた経験があった。

3.2 データ

全参加者が英作文指導前・後に同条件 (30 分, 辞書なし) で書いた英作文 (argumentative) で, 指導前・後で異なるトピックを用いた。

3.3 データ分析

以下の 10 種類の測定方法を用いた。

- ① 語数 (tokens)
- ② 節数
- ③ T-unit 数
- ④ 1 文あたりの T-unit 数
- ⑤ 1 T-unit あたりの語数
- ⑥ 1 T-unit あたりの節数
- ⑦ 1 節あたりの語数
- ⑧ 1 T-unit あたりの S-nodes 数
- ⑨ 異語数 (types)
- ⑩ 語彙ギロー値 (types/ $\sqrt{\text{tokens}}$)

3.4 分析方法

上記の測定方法で算出・分析した結果を, Group A 及び Group B でそれぞれ群内比較を行った。さらに, 同結果の群間比較を行った。さらに, 10 尺度間の関係を明らかにするために, 各測定値の結果の相関係数を調べ, 探索的因子分析を行った。

4 結果

4.1 指導前・後の英作文比較

群内比較を行ったところ, 群より異なる結果となった。大学で英作文指導を受けた経験のなかった Group A は, 10 種類の内 6 つ (語数, 節数, T-unit 数, 1 文あたりの T-unit 数, 異語数, 語彙ギロー値) で, 指導前・後の英作文に有意差がみられた。全て

指導後英作文において上昇がみられた。他方, Group B は, 10 尺度全てにおいて有意差はみられなかった。

4.2 二群間の英作文比較

指導前・後それぞれの英作文の二群間比較を行った結果, 指導前作文では, 二群間に, 5 尺度 (語数, 節数, T-unit 数, 異語数, 語彙ギロー値) において有意差がみられ, Group B の作文の値の方が高かった。一方, 指導後作文を比較した結果, 4 尺度 (語数, 1 文あたりの T-unit 数, 1 節あたりの語数, 異語数) に有意差がみられた。1 文あたりの T-unit 数を除き, Group B の方が高かった。

4.3 各測定値間の関係

本研究で用いた 10 尺度の測定値の相関係数と因子分析の結果は発表当日に示す。

注

1) 本研究は, 科研費 23520685 の助成を受けたものである。

引用・参考文献

- Casanave, C. (1994). Language development in students' journals, *Journal of Second Language Writing*, 3, 179-201.
- Hirose, K. (2012). Written feedback and oral interaction: How bimodal peer feedback affects Japanese EFL students. *The Journal of Asia TEFL*, 9, 3, 1-26.
- Norris, J. & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30, 555-578.
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measure and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24, 492-518.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy and complexity*. Honolulu, HI: University of Hawai'i at Manoa.

PDCA サイクルの機能化を図るための J-POSTL の有効活用

藤原 真紀^A

アブストラクト：横浜版学習指導要領に基づく学習評価の取組では、学習指導と学習評価のPDCAサイクルの機能化を図るために、授業改善が推進されている。大学での研修では、J-POSTLを通して、これまでの自身の英語の授業を振り返り、より良い授業とは何かについて考えてきた。中学校現場において、このJ-POSTLをどのように組み込んでいけば有効に活用することができるか。授業実践の流れに基づき、その具体的な使用例を提案する。

キーワード：横浜版学習指導要領、PDCA サイクル、J-POSTL、授業改善、英語教育

1 はじめに

2014年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」では、初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるため、小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通した英語教育全体の抜本的充実を図ることが提唱されている。

また、横浜では、2009年から4年間にかけて、シリーズで横浜版学習指導要領が作成され、授業を変えること・授業をつなげること・授業を高めることを授業改善のキーワードとしてその必要性が明言されている。これを受けて、小学校や中学校の現場では、日々の授業をどのように改善していかなければならないのだろうか。発表者は、中学校の教員であることから、主に中学校に焦点をあてて考えた。

2 横浜版学習指導要領の概要

横浜版学習指導要領とは、国の示す目標に基づき、小学校6年間、中学校3年間の計9年間での英語教育を通して、子どもを育む視点として横浜教育ビジョンに示された「3つの基本（知・徳・体）」と「2つの横浜らしさ（公・開）」

で表す「横浜の子どもの姿」を実現するために作成された指導要領のことである。『横浜版学習指導要領』『指導資料』『評価の手引き』『授業改善ガイド 単元づくり編』『授業改善ガイド 教材研究・授業実践編～指導と評価の一体化を目指して～』の全5冊で構成されている。特に、指導資料では、「しっかり教え、しっかり引き出す」指導が重要視され、小中9年間、見通しを持った授業を行っていくことの必要性が強調されている。また、評価の手引きでは、指導と評価の一体化を図り、授業改善を行うことで授業の質を向上させることが求められている。

3 小中学校現場の現状と課題

横浜の小中学校では、このような理念に基づいて、様々な研修を行い、校内でも日々の授業づくりにおいて、試行錯誤を重ねてきた。

しかし、なかなか教員同士で共通理解を図ることができない現状がある。授業を振り返ったり改善したりするための観点や項目が、現場ですぐに使えるほど具体的になっていない。また、現場の裁量に任せられている部分が多いことが原因で、適切な授業改善ができていないのかということについて、不安や疑問を抱く教員も多い。

このことから、現場での授業改善をより適切に、スムーズに行っていくための具体的な方策が必要であることがわかる。

A: 横浜市立中学校教員(平成26年度横浜市立大学派遣)

4 J-POSTL を活かした授業改善

横浜版学習指導要領 評価の手引きでは、授業改善を推進するために、PDCA サイクルの機能化を図ることが必要とされている。

そこで、発表者が、大学での研修で出会い、使用してきた J-POSTL を、このサイクルの P (Plan 授業計画・評価計画), D (Do 授業実践), C (Check 学習評価の実践・学習指導の分析), A (Action 指導と評価の内容及び方法の工夫・改善) のすべての部分で活用することで、3で述べたような不安や疑問が少しでも改善できないかと考えた。

たとえば、中学校では、平均して週に1度のペースで教科会が行われている。授業内容を相談したり、生徒の実態と今後の課題等について話し合ったりするミニ会議のようなものである。その場面で、毎回 J-POSTL から1つのテーマ(1つの項目でもよい)を選び、それについて意見を交換し、そのテーマに関して、日々の授業でどのような言語活動が考えられるかを話し合い、実際に試してみるという方法がある。

また、校内の授業研究で利用することもできる。指導者が J-POSTL から焦点をあてたい項目を選び、授業を計画(Plan)する。指導者は、その計画に基づき、授業を実施(Do)し、参観者は、その項目について考えを巡らせながら授業を見学する。その後の研究協議の場面では、指導者と参観者で生徒の様子や授業の感想、気づいたことなどについて意見を交換し、指導者が選択した1つの項目について、様々な視点から、行われた授業を振り返る(Check)ことで、その後の効果的な授業改善(Action)につなげられると考える。

さらに、現在、各中学校で作成されている、CAN-DO リストを見直すきっかけにも活用できるのではないだろうか。生徒の実態に合わせて、教員が手探りで作成した CAN-DO リストであるが、実際に機能しているのかを確認するすべがなかなか見つからないのが現状である。そこで、一つの方法として、J-POSTL の各項目をもとに、自分たちの作成したリストを見直し、必要に応じて修正することが可能であると

考える。

経験年数が様々な教員同士が共通理解を図り、英語科というチームとして成長していくためには、それぞれの価値観や行ってきた授業にこだわりすぎず、新しい意見や自分とは違う視点からの考え方に触れることで、目の前にいる生徒にとってより良い授業とは何かについて、常に多角的に考える姿勢を持つことが必要である。J-POSTL の継続的な利用は、生涯に渡って省察の機会を与えてくれるものになり、各テーマや項目は、指導者の引き出しをさらに増やすためのツールとして効果を発揮するにちがいない。

5 まとめ

中学校現場はとにかく忙しい。その中で、時間を捻出して教材研究や授業づくり、教科会等を行うのであるから、その時間を意味のある有意義なものにしなければならない。授業とは「教師が何をどう教えたか」が重要なのではなく、「生徒が何をどのように学んだか」が大切である。何のために(どのような力をつけさせるために)、どのような活動(思考や体験)を仕掛けていくかということについて、常にゴールを明確にしながらか授業内容を工夫していくためのツールとして、J-POSTL は現場に浸透する可能性を十分に秘めていると言える。

主な引用・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)
- 2)横浜市教育委員会事務局(2009)『横浜版学習指導要領 YICA・外国語科編』ぎょうせい
- 3)横浜市教育委員会事務局(2010)『横浜版学習指導要領指導資料 YICA・外国語科編』ぎょうせい
- 4)横浜市教育委員会事務局(2011)『横浜版学習指導要領 評価の手引き』ぎょうせい
- 5)横浜市教育委員会事務局(2012)『授業改善ガイド 単元づくり編』ぎょうせい
- 6)横浜市教育委員会事務局(2013)『授業改善ガイド 教材研究・授業実践編 ～指導と評価の一体化を目指して～』ぎょうせい
- 7)JACET 教育問題研究会『言語教師のポートフォリオ【英語教師教育全編】』

生徒の発信力を高めるために (J-POSTL で授業改善を目指す中学教員研修の在り方)

小出 文則^A

アブストラクト: 生徒に発信力をつけさせる授業を展開するために、教員に求められる力にはどのようなものが必要か。大学での研修を通して、J-POSTL を用い、これまでの自分の授業を振り返る活動を行ってきた。過去に実施した自分の授業を J-POSTL の自己評価記述文をもとに分析し、より効果的な授業展開をするために必要な教員の力を明らかにするとともに、学校現場でも継続的に J-POSTL を用いた省察が行われるような環境づくりについて提案する。

キーワード: 発信力, J-POSTL, 中学校教員, 授業改善, 研修

1 はじめに

発表者は、大学で研修を受けている中学校教員である。大学における業務を通して英語によるコミュニケーション能力を高め、グローバル社会において実践的な英語教育の実現に向けて貢献できる教諭を育成することを目的として派遣されている。1年間の大学での研修内容の一つとして、J-POSTL を用い、これまでの授業実践や英語科教員としてどのような力があるのか、ということ振り返る活動を行った。今回、J-POSTL をどのように利用してきたのか、そして今後、中学校現場に戻り、多くの同僚たちと共有していくにはどのように活用すべきか、について報告および提案を行う。

2 J-POSTL をどのように利用してきたか

2.1 記録と話し合い

使用例に従い、これまでの授業の振り返りや自己評価記述文への記入を行い、個人の振り返りをした。毎週1回、研修担当の大学の先生、発表者と同じく研修を受けている中学校教員との3人で、自己評価記述文についてそれぞれの考えを共有したり、理解が難しい記述に関しては、大学の先生から背景知識を教わったりしながら、これまでの授業の振り返りを行った。

2.2 振り返り資料としての教員の英語力測定

J-POSTL は一度手にとったら、キャリア全体を通じて使い続けることとある。中学校の英語科教員では外部試験を受けたことがある者の割合が特に少ないようであるが、発表者も中学校現場に勤務している間は、土曜日にも部活動の練習や大会等が予定されており、数か月前から申し込まなければならない各種英語能力測定試験は予定を組みづらく、敬遠してきた。横浜市大の研修では、研修の始めの段階で、英語による模擬授業および英語によるスピーキングテストを録画した。さらに年に2回、IELTSを受験し、教員自身の聞く、話す、読む、書く、の4技能を外部試験により測定し、J-POSTL の実践記録欄に記録した。一度受けると次の目標に向けて努力しようという気持ちになる。

3 J-POSTL の利用で何が変わったか

3.1 英語による授業への意識

中学校英語科教員としての14年間を振り返ると、スタートからの10年以上は授業のほとんどが日本語を用いた授業であった。現行の学習指導要領が実施されるのに合わせて、授業改善を試み、教員も英語を用い、生徒にもできるだけ英語を使わせるような授業を意識し始めた。しかし、心の中では、やらなければならないからやってみようという思いがあった。このよう

A: 横浜市立中学校教員(平成26年度横浜市立大学派遣)

な気づきも J-POSTL を用いて振り返ってきた効果ではないかと考える。

さらに、J-POSTL への理解を深めるために、関連の文献等に目を通すことで、J-POSTL が英語で授業を展開することを前提に作られていることを知った。その結果、少なくとも、やれと言われるからやるという意識ではなく、英語で授業をできればそれは自然な流れだろうという前向きな捉えへと自分の考え方が変わっていった。ただ、この理解は現場で授業を続けながらでは深めることは難しいのではないかと感じる。発表者自身も、大学での研修の一環として、英語で行われる英語の授業を受講し、英語で授業を受けることに抵抗がなくなったということも理解を深める要因となっていることは確かである。

3.2 授業づくりへの視点

昨年 2 月に、「生徒の発信力を高めるための言語活動の充実」というテーマで研究授業を行った。授業案を検討するに当たり、学習指導要領および解説を読んだ。結果的に 3 行日記、グループでの会話活動、スピーチ発表などを授業に取り入れることができた。

昨年 4 月から J-POSTL を用いた振り返り活動を始めたが、自己評価記述文 I 教育環境 A 教育課程 1 の記述は「学習指導要領に記述された内容を理解できる」である。これに対する自身の振り返りは、「教員採用試験のときは当時の指導要領の目標を必死で暗記したが、それ以降は市の教育課程外国語科部会の一員として活動したり、研究授業を実施したりするときになって初めて現行の指導要領を理解しようと試みた程度である」というのが正直なところだ。

J-POSTL を「新しいもの」として捉えようと、現場の中学校教員には受け入れがたいものがあるように感じるが、例えば、学習指導要領に何が記されているかを理解することは、当然と言えば当然のことである。しかし、発表者個人の振り返りからも分かる通り、個人の指導スタ

イルが確立してくると、そこから抜け出るのは容易ではない。今回、横浜市立大学の指導教員、同僚の市立中学校教員と J-POSTL を用いて、話し合いをしたことで、同じ自己評価記述文に関しても捉え方に相違があることが分かった。その相違を受け入れることで、授業づくりへの新たな視点を得ることができた。自分自身の振り返りで終わらず、助言者や同僚と共有することで、自分の振り返り自体も深めることができるということを体験した。

4 中学校での活用について

4.1 授業公開での活用

今回の研修のまとめとして、3 月に授業公開を予定している。指導案等に自己評価記述文を掲載し、授業後の研究討議において、実施した授業と記述文をもとに振り返りを行う。

4.2 校内での活用

J-POSTL は生徒の「何ができるか」を達成させるために教員が「何をできるか」を明らかにできるツールであるが、今回の大学での研修のように使う機会と時間、そして適切な指導・助言者が与えられなければ、その良さは伝わりにくいだろう。実習生や初任者とともに使い始め、相互に授業参観を行った後に、その他の教員も交えて振り返り活動を行うのが受け入れやすいのではないかと考える。

4.3 市中英研との連携

横浜市立中学校教育研究会英語科部会では、年に 3 回程度の研究授業を公開している。いずれは、J-POSTL を活用した授業改善をテーマに授業を実践していければと考えている。

参考文献

JACET 教育問題研究会（2012）『新しい時代の英語科教育の基礎と実践—成長する英語教師を目指して—』三修社
大学英語教育学会（2011）大学英語教育学会英語教育学大系第 7 巻『英語教師の成長 求められる専門性』大修館書店

英語科教職履修生の「学びの過程」を共有する

(教育実習のためのポートフォリオ活用の可能性)

伊東 弥香^A, 宮崎 啓^B, 小田 文信^C

アブストラクト:日本には諸外国のような教員養成スタンダードがなく、教育現場において「教職の専門性」に関する共通理解があるとは言い難い現状にある。本発表では、非教員養成系・私立大学における英語科教員養成の実情と課題を報告し、教員養成に関わる当事者間の「共通理解ツール」としてのポートフォリオ機能の可能性を探る。また教職課程履修者の「学びの過程」を共有する手段として J-POSTL を使用した試みから得られる示唆を述べる。

キーワード: 英語科教職履修生, 専門性, 教育実習, ポートフォリオ, 共通理解

1 はじめに

2006年7月11日、中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において、大学の教職課程において「教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせる」等が示されたが(文科省2006)、大学教員養成に関わる当事者達の間には「教員として最小限必要な資質能力」や「教職の専門性」に関する共通理解があるとは言い難い。本発表では、この状況を問題視し、非教員養成系・私立大学での教員養成の実情や、課題解決の糸口としてポートフォリオ使用の可能性を見ていく。

2 英語科教員養成の現状と課題

2.1 日本の免許制度と教職の専門性

初等中等教育を行う学校の教員の免許状は「教職員免許法」(1949年公布)によって定められている。戦後の教員改革の二大原則「大学における教員養成」と「開放制」のもと、教職課程の認可大学や文部科学大臣が指定する教員養成機関などで所定教育を受けた者に対して、都道府県の教育委員会が授与する。認可大学は質

の高い教育活動を行う重責を担っている一方で、教員の資質能力・専門性に関する規準・基準や、教員免許状取得のための必須要件、ひいては教員採用試験合格の判定・評価は明文化されていない。英語教員の資質能力・専門性については、『英語ができる日本人』育成のための戦略構想(文部科学省, 2002)において「英語教員が備えておくべき英語力の目標値」として、「英検準1級, TOEFL550, TOEIC730」が示されたのが国による初の指針と考えられる。

2.2 英語科教員養成に関する共通理解

2014年4月1日現在の教員免許状を取得できる大学は、中学校教諭・高等学校教諭の一種免許状(英語)で全国306(国公立89, 私立217)校、その定員総数は72,656名である(文科省2015a)。普通教員免許状(外国語)の授与件数については、2012年度が中学校8,367, 高等学校8,435であった(文科省2015b)。日本の教員免許制度のもと、教員養成に関わる当事者達(学生, 大学教員, 実習校の担当教員, 教育委員会など)の間で、「教職の専門性」に関して共通理解がないままに、これらの認可校で授業や教育実習が行われ、これだけの数の免許状が授与されていることに問題はないだろうか。

3 英語科教職履修生の「学び」の共有と可視

A: 東海大学外国語教育センター

B: 慶應義塾高等学校

C: 青山学院中等部

化

3.1 共通理解ツールとして

日本とは対照的に、教員養成と教師教育の基準設定は英・米や欧州評議会などによって積極的に進められている。例えば、「言語教育実習生用ヨーロッパ・ポートフォリオ (EPOSTL)」は成長のための自己省察ツールとして教員志望者によって用いられるが、ポートフォリオは教職履修生の「学び」の過程を可視化し、当事者間の「共通理解ツール」としても活用できる。

3.2 J-POSTL を例として

本発表では、EPOSTL を日本の文脈に適用した J-POSTL (JACET 教育問題研究会 2014) を例として、当事者間の共通理解促進のためのポートフォリオ機能の可能性について報告する。

3.1.1 非教員養成系・私立大学の事例

教員採用数の減少に伴い、ゼロ免課程設置等、教員養成大学（地域の教員養成を目的とした教員養成系教育学部のみ単科大学）の状況も変化しているが、私立については、4校を除き、非教員養成系大学が教職科目を開講している（文科省 2012）。発表者らの所属機関の私立大学3校も非教員養成系である。

3.1.2 実習校の担当教員の理解

私立 A 中学校は一貫制教育校（幼～大）であるが、実習生受け入れの状況は時代とともに変化しているが、他大学に進学した卒業生も受け入れることがある。2014年度は私立 T 大学生を担当したが、実習生が何を学んできたかの事前情報がなく、実習中・後ともに大学側との関係性が希薄であったことが問題であった。

3.1.3 大学の担当教員の理解

私立 T 大学では3年次開講「英語科教育法 1」「英語科教育法 2」は4年次「教育実習 1」「教育実習 2」の履修要件である。2014年度の英語科教育法両科目において、3年生受講者（計17名）を対象に J-POSTL を春学期と秋学期に配付・回収し、計2回のデータ集計・分析を行っ

た。J-POSTL は学習者の①個人履歴、②自己評価、③学習・実践記録の資料の三部構成になっているが、①の「自分自身について」等、大学の「英語科教育法」担当教員が実習校の担当教員と共有すべき情報と思われる項目の結果に焦点をあてて考察する。

4 おわりに

教員の指導力不足が指摘される中、日本では指導力向上は採用した教育委員会や学校での研修に頼るところが大きい。しかし、教職の専門性のスタートは教員養成課程にあるという視点から、当事者間の理解は不可欠であろう。

引用・参考文献

JACET 教育問題研究会 (2014) 「言語教師のポートフォリオ」, 東京: JACET 教育問題研究会.
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/JPOSTL.htm> (2015年2月23日引用)

文部科学省 (2002) . 「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想—英語力・国語力増進プラン」, 東京: 文部科学省.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm (2015年2月18日引用)

文部科学省・中央教育審議会 (2006) . 「今後の教員養成・免許制度の在り方について (平成18年7月11日)」, 東京: 文部科学省

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (2015年2月25日引用)

文部科学省 (2015a) 「教員免許状を取得可能な大学等」, 東京・文部科学省.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daijaku/ (2015年2月18日引用)

文部科学省 (2015b) 「教員免許状に関する調査」, 東京: 文部科学省.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1342202.htm (2015年2月18日引用)

質的研究が中学校英語教員にとって意味することは何か

高木 亜希子 A, 小堀 伸治 B

アブストラクト: 本発表では, 修士課程で質的研究に関心をもち, 質的研究で修士論文を執筆した現職の中学校教員にとって, 質的研究が意味することについて考察する。大学院入学以前の教員経験や質的研究に関心を持った経緯などについての3時間20分の語りを, **Thinking At the Edge (TAE)** を用いて質的に分析し, その結果を振り返った。本事例を通して, 研究を超え, 教員生活に意味をもたらした質的研究の醍醐味を伝えたい。

キーワード: 質的研究, 教師の学び, 現職教員, インタビュー, TAE

1 研究の背景

教師の力量について, 従来の考え方では, 「知識」, 「技術」, 「人間性」とする3つの要素が中心であった。しかしながら, これら3つの要素は複合的で, 多面的な教師の力量の1面しか捉えておらず, 近年, 教師の力量の再定義が行われている(佐久間, 2007)。これに伴い, 教師と子供の関係を文脈依存的かつ相互作用的なものと捉え, 教師も学習し学習する主体とする「省察的实践家」や「研究的実践者」という新しい専門職像が提起されてきた(辻野, 2012)。

日本の英語教育においては, 実証主義が主流であり, 一般化や普遍性を目指した「科学の知」を重視している。教師が生徒達との相互行為の中で得てきた, 状況の中に埋め込まれた「実践の知」は, これまで英語教育で確立されてきた理論とは必ずしも直接結びつかない。「省察的实践家」という視点で, 教師の専門職像を捉えた場合, 現職教師が大学院で学ぶ際に, これまで培ってきた「実践の知」を生かして, 学ぶことは重要である。そこで, 本研究では, ある現職の中学校教員が, どのような経緯で質的研究に関心をもち, 質的研究での学びが何を意味するかについて考察する。

2 研究目的

本研究の目的は, 質的研究が中学校英語教員にとって意味することを探ることであった。また, 参加者自身の意義として, 経験を語ることで, 大学院における学びの意味を振り返ることを意図した。

3 研究方法

3.1 参加者

参加者(小堀)は, 公立中学校英語教員として22年間の教歴(面接時)がある。現職教員として, 大学院派遣制度により, A国立大学の大学院の修士課程で, 2年間の研修を行った。学内外で質的研究について学び, 多読指導をテーマに質的研究を行い, 修士論文を執筆した。

3.2 データ収集方法

データ収集法として, 半構造化面接を行った。大学院入学以前までの経緯, 質的研究に関心を持った経緯, 質的研究を学び始めてからこれまでの経緯など7つの質問項目を準備したが, 面接の最後に参加者の提案により1項目を加えた。面接内容は, ICレコーダーで録音した。面接時間は3時間20分であった。

面接時期は, 大学院修了時の2013年3月であった。

3.3 分析方法

A: 青山学院大学教育人間科学部

B: 日光市立藤原中学校

分析手法として、アメリカの哲学者・臨床心理学者である Gendlin ら（Gendlin & Hendricks, 2004）が開発した理論構築法 Thinking at the Edge (TAE) を用いた。分析にあたり、質的研究法への応用を行った得丸（2010）によって開発されたシートを用いた。

3.4 分析過程

分析過程は、大きく3部に分けられる。Part 1「フェルトセンスから語る」（ステップ1～5）では、データ全体から明確に言語化できないが漠然と身体的に感じられる感覚（フェルトセンス）を言語化した。Part 2「実例からパターンを引き出す」（ステップ6～8）では、データから多様な側面を選び出し、パターンとして言い表すとともに、各パターンを相互に交差させ、データから新たに浮かび上がってくる知見を書きとめた。Part 3「理論を形成する」（ステップ10～12）では、フェルトセンスに照らし合わせて、用語を選出し、概念を形成していった。

4 結果と考察

Part 1の分析後、フェルトセンスとして集約された一文は「心を開いて分かり合ったり、分かり合えなかつたりする中で、自分を認め、教育の本質を見据えていく」である。Part 2では、実例から10パターン(表1)が抽出された。

表1：実例から抽出された10パターン

P1 日々の教師生活に疲れきってしまう
P2 分かってくれる人の存在になんとか持ちこたえる
P3 信頼関係ができてはじめて、心が開かれていく
P4 納得できないことは受け入れられない
P5 人の弱さに配慮できれば生徒が理解できる
P6 生徒と向き合ってきたことには自信がある
P7 関心をひかれたことには自ら積極的に関わっていく
P8 理論は現場で役立つべきである
P9 質的研究で得た視点が現象の整理に役立つ
P10 大学院で学んだことを広く還元する

Part 3の分析の結果、以下のようなことが浮かび上がってきた。これまでの教員経験において、参加者は大事にしている「軸」を確立している。その軸とは、生徒一人ひとりと向き合い生徒指導を行って行く上で、教師として、大切にしているものである。これまで、生徒と真剣に向き合ってきたことには自信がある。その軸は、「納得感」を得て生徒、同僚、新しい考えなどと「つながる」ために不可欠なものであり、立体的に関係性が「広がる」ための中心となるものである。異なる価値観を持つ人々に出会ったときに、自分が大切にしている「軸」と照らし合わせ、違和感を得たり、ひっかかっていたりした場合は、権威に屈したり、無理やり自分を納得させるようなことはしない。大切にしていることに「納得感」を得ることで、自分以外の人達や新しい考え方と心や頭が「つながる」。大学院で学ぶ中で、量的研究に疑問を持ったが、質的研究に出会うことで、理論は実践に役立つことを確認し、質的研究における事象の見方が教育現場の現象の整理に役立つことに気づいた。今後、現場に戻った時に、大学院の研修で学んだことを個人のみの実践や自己満足に陥ることなく、社会に還元したいという気持ちを持っている。

なお、考察については、分析結果に基づき小堀が振り返って考えたことを当日発表する。

引用・参考文献

- 1) 佐久間亜紀 (2007). 教師の学びとその支援—これからの教員研修—『転換期の教師』油布佐和子（編著）放送大学教育振興会 pp.207-223.
- 2) 辻野けんま (2012). 新たな教職専門性の確立と教師教育の創造『「考える教師」—省察、創造、実践する教師—』山崎準二、榎原貞広 榎原宏、辻野けんま（著）学文社 pp.138-152
- 3) 得丸智子 (2010). 『ステップ式質的研究法 TAE の理論と応用』海鳴社

質的研究のあり方を考える:研究手法の違いに着目して

高木 亜希子^A, 千田 誠二^B, 佐藤 明可^C,
東條 弘子^D, 武田 礼子^E

アブストラクト: :本シンポジウムでは, 質的研究で頻繁に採用される 4 つの研究手法の違いに着目して, 質的研究のあり方を考える。具体的には, ライフストーリー分析, ナラティブ分析, 談話分析, 会話分析を取り上げ, それぞれの手法の特徴, 強み, 先行研究を概観し, 各発表者が自身の研究でどのように手法を選択したかについて述べる。4 つの研究手法を比較することで, 参加者の皆さんには, 研究課題に適する手法の選択に関し理解を深めていただきたい。

キーワード: 質的研究, ライフストーリー分析, ナラティブ分析, 談話分析, 会話分析

1 ライフストーリー分析

1.1 ライフストーリー分析とは

「インタビューをとおしてライフストーリーの構築に参加し, それによって語り手や社会現象を理解・解釈する共同作業に従事する」(桜井, 2005, p.7) 分析方法である。

特徴として, 語り手と研究者双方が互いの主体性を大事にしつつインタビューが行われる。語りの中で経験の意味づけ(捉え直し)を両者が協力して行っていく「相互交渉的な過程」を分析対象としている点が特徴である (e.g. ホルスタイン・グブリアム, 2004; 斎藤他, 2014; やまだ, 2007)。

先行研究で示されている分析方法のあり方では, インタビュー中では, まず語り手に枠に捉われずに自由に語ってもらうよう働きかけ(生成質問), 途中には, 研究者が語りの流れを大切にしながら, 内容の深化, 具体化, 経験のまとめ, 等を促す質問を与える。その過程を通して共同で意味づけ作業を試みる。トランスクリプト

A: 青山学院大学教育人間科学部
B: 和光大学表現学部
C: フェリス女学院大学文学部
D: 東京大学大学院
E: 青山学院大学国際政治経済学部

トについては, 研究者の発話内容も分析対象とする。それが語りの「コア概念(複数の経験の根底に存在する個人の文脈, 価値観等)」や「意味づけの仕方」にどう関わったかを分析する。

1.2 データ収集と分析方法

実施時期: 2015年1月下旬

研究対象者: 英語基礎クラス履修大学生 12名

研究方法: 一人60分のインタビューの実施

第1回インタビュー: 12名

第2回インタビュー: 1名(本発表で中心に取り上げる)

インタビューデータ: Sは学生, Tは発表者

S: 最初は不安で…。英語っていう時点で…。

けど, 受けてみれば悪くないなと思いはじめたんです。言葉という意味で, コミュニケーションという意味で, 捉えていくことによって, 授業にも楽しむことができたし…。

T: 意外と簡単にはできないと思うんですがね。

S: 中高時代はとりあえずノートに書いていたんですけど, ああ, こういう授業もあるんだと思って, …

T: 「受けてみれば」という言葉が面白いですね。

S: もしかしたら, そのものに対して不安を持

ちすぎているのかもしれないですね。

T: あー。なるほど。自分で作っちゃってるみたいな。(似た話して) 最初, なんだったの?

S: 兄との話ですね。

この学生は, 1 回目のインタビューの冒頭で, 中高時代あまり話さなかった兄との一泊旅行について, 「行ってみたら楽しかった」という内容を語った。後半には, コミュニカティブな大学の英語授業について, 「受けてみれば悪くない」と述べ, 「似た話しが…」という研究者の働きかけに対して, 兄との話しを結びつけている。本発表では, このような共同作業による意味づけの事例を先行研究の分析枠 (桜井, 2005 など) を紹介しながら, 説明する。

2 ナラティブ分析

本発表では, 留学による Second Language Identity (Block, 2007) の創出の調査において, 筆者が, どのようなナラティブ分析方法を用いたのかを報告する。

2.1 データ収集

参加者は, 筆者が英語指導を 1 年次に担当した現役大学生 4 人 (女 3 人, 男 1 人) で, 留学先はアメリカ, イギリス, オーストラリア, カナダの英語圏である。約一年間の留学前, 中, 後の 3 回の対面インタビューとソーシャルネットワークへの書き込みをデータとして用いた。

2.2 インタビューの手順と内容

インタビューの手順と内容は以下の表 1 に示す。Richards (2003) の「インタビューは何を目指しているのかを決め, 大きな質問を明らかにしておくこと」(p.69) に従い, 半構造化インタビューを実施した。また, インタビューは, より深く, 詳細なデータを引き出すために学生の母語である日本語で行った。

表 1 インタビュー手順と内容

時期	留学前	留学中 (留学開始から5ヶ月後)	留学後
場所	大学の研究室	スカイプ	大学の研究室
時間	約一時間	約一時間	約一時間
内容	英語の学習経験, 留学に対する期待, 家庭環境などの個人情報の提供	留学中の体験やその感想	留学経験の振り返り

2.3 ナラティブ分析のプロセス

ナラティブ分析には多くの方法がある (e.g. Riessman, 2008 ; Lieblich, 1998)。本研究では, Riessman が「最もシンプル」と評する主題分析 (Thematic Analysis) を採用した。主題分析では, 通常物語が「どのように」「誰に」「なぜ」話されたのかというよりも, 「何が」話されたかに着目する (Riessman, 2008, p.54)。

本研究では, 以下の手続きを経た。1. データを Second Language Identity の創出に影響を及ぼすとされている linguistic development と personal development の 2 つの主題に大別し, それぞれの主題に応じて学生のナラティブをコード化した。なお, この 2 つの主題は研究課題に組み込んだ。2. 更に, 各主題にサブ主題を設定した。例えば, linguistic development の主題の基に, sociopragmatic skills をサブ主題とし, データの収集, 分析, 解釈を行った。この 3 つの過程は直線的にはなく, これらの間を往還しながら, 反復的 (iterative) に行った。従って, 分析の際中に追加的なデータの収集を行ったり, データの書き起こしを見直ししながらサブ主題を変えていき, その度新たな解釈をするといったように, データ分析は流動的 (emergent) に行った。また, 研究結果は, データを主観的 (interpretive) に解釈したものを基本とした。なお, 上記 3 つの手法は Dörnyei (2007) の分析結果をまとめて文書にするための枠組みであり, それに従って本研究をまとめた。

3 談話分析

筆者は一人の英語教師による中学校授業実践を5年間観察し(114日合計226校時,平均週1日),教室談話を量的・質的に分析して,教師と学習者による発話の特徴を検討した(東條,2014)。本発表では,教室談話研究(Cazden,2001;秋田,2006)の系譜をふまえ,筆者が用いた分析方法のあり方と,今後の課題について述べる。

3.1 教室談話研究の系譜

教室談話とは,『教室』という教育実践の場で現実に使用されている文脈化された話しことばによる相互作用」と定義される。初期には,量的分析(Flanders,1970)がなされたが,談話構造の特徴(Mehan,1979)が明らかにされて以来,問題関心に沿った多様なアプローチが採用されるようになった。秋田(2006)は,「子どもたちにとっての授業における経験の質」の検討が可能になると述べ,教室談話の再考が,生徒の学びの機会保障につながると論ずる。

3.2 教室談話の分析方法

筆者は(1)または(2),及び双方の手続きを経て談話録を分析した。またより多角的な考察を志向して補完的なデータを入手し(表2),談話録解釈時に参照し,適宜分析した(表3)。

表2 補完的なデータ

データの種類
①教師への非構造化インタビューの回答
②教師・生徒への紙面アンケート調査の回答
③教師・生徒の授業コメント

- (1) 量的分析: ターン回数に基づく (a) 生徒・教師の発話数, (b) 英語/母語占有率を算出し, (c) 発話頻度の多い生徒と増加傾向を辿った生徒の発話における言語占有率を抽出した。
- (2) 質的分析: (d) 発話の結果的な影響や機能に基づき, 談話録をオープン・コーディング[OC]

の手法により下位項目に分類し,その後帰納的に複数の上位項目に集約した;(e) 社会文化理論[Sociocultural Theory]に依拠し,複数の説明概念を採用して,談話録を解釈した(表3)。

表3 考察対象と分析方法

考察対象	分析方法・説明概念
①教師の発問	量 質 「真正な問い」
②教師の授業コメント	量 質 OC
③生徒の発話・「つぶやき」	量 質 OC, 「声」, 「多声性」
④生徒間の対話	質 「発達の最近接領域 [ZPD]」

3.3 教室談話研究における今後の課題

実証的で運用可能性の高い知見の導出が可能である傍ら,以下の課題を有する。(1) 授業観察と談話データの作成段階における困難;(2) 論文作成と投稿段階における困難。

4 会話分析

本発表では,大学1年生のスピーキングの授業において,会話分析を使った研究を報告する。5人の学生の小グループディスカッションの発話を会話分析することで,英語教育に与える示唆を検討する。

4.1 会話分析とは

日常生活には,電話をかける,授業を受ける,買い物をするなど,多くの相互行為があり,各場面において会話がある。話し方にはルールや構造があり,それを理解し秩序に沿って,会話をする。会話分析とは社会学において,言語に焦点を当てている調査法であり,会話並びに相互行為のすべての行動を理解する方法である。

会話分析の手順として,データである録音・録画内容を書き起こす。次に会話分析の特徴である記号を入れる。また,分析するデータを選択する際,会話の連鎖から発話時の行為を明確にすることで,発話のタイミングや順番取り,話者の役割・関係性を理解することもできる。

4.2 英語教育における会話分析

2000年頃より英語教育において会話分析を用いた研究が盛んになってきた(Seedhouse, 2005)。はじめは教師と学習者の間の相互行為が主な研究対象だったが、現在では研究対象が学習者間の発話にも広がり、英語教育への応用方法も多岐にわたる。本発表では、大学1年生のディスカッションにおける内容確認(confirmation)を分析する。

4.3 事例と考察

データは大学生5人が外国人を都内で案内する際、利用する乗り物を決める場面である。

- (10) S2 subway. trains maybe
- (11) because (.) ɔ:kay
- (12) ALL hhh hhh hhh
- (13) S2 °jesuchaa hain nakunai?°
- (14) S1 °nani?°
- (15) S4 °man'in densha°
- (16) S1 °e?°
- (17) S4 °man'in densha°
- (18) S1 ah yeah.
- (19) S2 but (.) °so many people°.

ここでは14行目と16行目に日本語で内容確認をしているが、英語での内容確認であるWhat do you mean?を指導する機会ともなる。その一方で、日本語に切り替えても会話が続けるのはSwain & Lapkin (2002)が提唱し、会話しながら学ぶ languaging の現れとも解釈できる。

会話分析のデータを通して指導内容を見直すだけでなく、学習者の発話を伸ばす指導に繋げるなど、英語教育に与える示唆は多い。

引用・参考文献

- 1) 秋田喜代美.(2006).『授業研究と談話分析』.放送大学教育振興会.
- 2) Block, D. (2007). *Second language identities*. London: Continuum.
- 3) Cazden, C., B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann.
- 4) Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- 5) Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley.
- 6) ジェイムズ・ホルスタイン, ジェイバー・グブリアム, 山田富秋 (訳). (2004).『アクティヴ・インタビュー』せりか書房
- 7) Lieblick, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T.(1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 8) Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Harvard University Press.
- 9) Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- 10) Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human science*. Los Angeles: Sage.
- 11) 斎藤清二・山田富秋・本山方子. (2014).『インタビューという実践』質的心理学フォーラム選書1 新曜社
- 12) 桜井厚・小林多寿子編著. (2005).『ライフストーリー・インタビュー 質的研究入門』せりか書房
- 13) Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165-187.
- 14) Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 27, 285-304.
- 15) 東條弘子. (2014). 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 東京大学大学院教育学研究科博士學位論文
- 16) やまだようこ編. (2007).『質的心理学の方法 一語りをきく一』新曜社

21 世紀の言語教育とメディア活用

(Language Education and Technology in the 21st Century)

神田 明延^A

アブストラクト: Language education in Japan with a long history of media use is now entering a new phase in the technology-oriented society. The active learning for globalization, individualization, and cooperation on the basis of ITC, could be efficient and motivating with automation and interlocking systems.

キーワード: CALL, active learning, 学習者中心

1 BYOD と教育現場

言語教育におけるメディアの利用は、他の教育分野に比して、歴史が長い。LL 教室を利用しだした 1960 年代以後、AV 機器、CALL の変遷とともに、授業での活用が常に検討されてきた。そのような言語教育とテクノロジーの親和性が高い分野において、今のモバイル機器が誰もが持ち、CALL や PC 教室ならずとも、あらゆる教室が PC 教室と実は化している。教育現場は図らずとも BYOD (Bring Your Own Device) の環境に曝されている。このことは一方で根強かったメディア利用の懐疑論者にとっても、看過できない状況と言える。たとえ利用を拒んだ授業であっても、学習者側はデジタル・ネイティブであり、メディア利用について指導していくことが避けられない現状ではないだろうか。

2 学習者中心主義の授業

2.1 情報の遍在性

このように学生が必要情報をメディアから自由に引き出せる時代では、教師は教育における一方的に情報を伝授する立場にない。そこで、メディア情報の整理・活用による指導が、求められよう。

2.2 学習の実質化・可視化

他方で文部科学省からは単位の実質化が叫ばれ、学習が個人の中でどのようにされているか可視化でき、個々に適切な指導が求められている。特に言語教育では、個別の反復学習が求められるが、これにはポートフォリオ、学習記録、そして Big Data の活用で自動化・連動化が進めば、効率的・多角的にそうした個別対応にも利用できるのではないだろうか。

2.3 Active Learning

教育の国際化に伴い求められる情報の活用力には、情報リタラシーを基礎に、学習には創造性、協働、問題解決などの諸スキルが必要とされる。それには学習者が能動的に学習に取り組むことが求められる。特に言語教育の場合は、個別学習と連動して協働学習による産出活動が求められ、学習項目も膨大である。昨今の反転授業などにおける説明動画もその一端であるが、メディアを利用して諸スキルを効率的に、いつでもどこでも、やる気があれば、学習を進められる可能性がある。

メディアをただ利用するだけでなく、能動的学習を引き起こす動機付けと、学習の個別化と協働の連動が今後の 21 世紀の言語教育を支えると思われる。それを効率的に、無理なく連動させていくメディアが欠かせないであろう。

A: 首都大学東京 都市教養学部人文社会学系 准教授

モバイルを利用した外国語教育：日常生活が学習空間に変わる

(Mobile-Assisted Language Learning: Changing life-worlds into interactive learning environment)

佐藤 健^A

アブストラクト: The aim of this study is to examine the advantage of mobile-based language learning that the daily interaction with mobile devices can be applied to language learning environments. The activity with LINE shows the participants' active involvement in the online community, leading to the improvement of their English language competence.

キーワード: mobile-assisted language learning (MALL), 実践コミュニティ, 生活世界

1 モバイル機器を用いた外国語教育

モバイル機器を用いた外国語教育 (MALL) の特徴を考える時、従来のマルチメディア機器を用いた教育のそれとは異なることを先ず理解する必要がある。マルチメディア機器は、ある学習項目を効果的に表示することで利用者の知識理解を促進させることができる一方、モバイル機器は学習者がすでに所有する機器と、それを用いて行っている社会活動をそのまま「学習」に利用することが出来ることこそ大きな利点である。具体的に言えば、自分の生活世界に存在する事象 (e.g. 写真を撮る) を他の人たちと共有 (e.g. SNS にアップする) しながら、他の人とコミュニケーションを取る (e.g. コメント欄でやり取りする) という活動がそのまま外国語教育の活動となりうるということである。

1.1 モバイル機器を利用する意義

モバイル機器を利用する意義は、従来の「知識習得型教育」が、実践コミュニティ内に参加し、他の参加者と協働する「コミュニティ参加型教育」へと移行する一助となること、そして学習者が知識の受動的「受け手」からコミュニティへの「参加者」として能動的に関わる機会を与えることである。

2 MALL の実践

2.1 LINE を用いた協働活動

前述した MALL のメリットを実証的に検証すべく、LINE を用いた英語コミュニケーション活動を実施した。現在日本で最も利用されるネットコミュニケーション用アプリケーションであり、この活動に参加した7名の大学生はすでにLINE を用いて個人あるいはグループでのコミュニケーション活動を行っているため、この一連の流れをそのまま用い1ヶ月の間、英語で他のメンバーとネット上でやり取りをしてもらった。この1ヶ月間の活動の前後に TOEIC テストと30分の英語エッセイの執筆を行って、その差を観察した。

2.2 結果と課題

検証の結果、特に何の知識を与えていないにも関わらず、大半の学習者の TOEIC スコアは上昇し、エッセイでの英文はより長く、洗練されたものになった。特により積極的に共同活動に参加した学生ほど効果は高いものとなっていた。アンケート結果によると、参加者はこの協働活動に積極的な気持ちで参加し、楽しみながら協働活動を実施することができていた。しかし今回は英語学習動機の高い、少人数での活動であったため、今後のさらなる検証が求められる。

A: 東京農工大学 工学研究院 准教授

メディアを使う？使われる？：ICTとの賢い共存

淡路 佳昌^A

アブストラクト: In face of attempts to introduce the use of new technology in language education, there have always been more than a few words of caution regarding these innovations. Some pointed out inappropriate uses or approaches to the new technology that lacked balance. Reviewing the reasons from different perspectives, this session will address what is necessary for more prudent and effective uses of these new technologies as well as focusing on when their non-use is a wiser choice.

キーワード: 技術革新、機器、ICT、授業力、メディア、慎重論

1 押し寄せる革新の波

科学技術の進歩に伴い、教育現場にはこれまで大小さまざまな革新の波が押し寄せてきた。

教育現場や教師たちの中には、それらの波にもまれながらも、賢い判断で革新の成果を地に足がついた形で取り入れることもあれば、単なる空騒ぎに終わり、そのむなしさを忘れる頃にまた次の波にもまれていくという場合もある。

2 賢い導入や共存を阻むもの

過去の雑誌記事や広告を振り返ると、大げさな売り文句や過度の期待を煽る紹介なども散見される一方で、慎重な利用を呼びかける賢者の言葉も存在した。しかし、それらの警告があまり顧みられてこなかったのは、なぜだろうか？

2.1 作る側・売る側の意図

教育現場に投入される革新は、作る側が牽引することが多い。教育的な意図とは異なるところで、技術的な進歩を活用すると実現可能になることが提案され、商品化される。もちろん、それを売る側にとって、学術的で客観的な判断より、売り文句が優先されることはやむを得ない。正しい判断を下すには、ユーザ側がそういう認識を持つておくことが必要だろう。

2.2 導入・紹介する側の意図

技術革新の導入は、一部の先駆者によってきっかけが作られ、広まっていく。何かを紹介される際にはどうしてもひいき目になってしまい、欠点が強調されることは少ない。

このような波はやがて他の研究者や教育関係者を巻き込んで、大きなうねりとなる。そうになると、良識を持って欠点に関する注意を喚起し、配慮を呼びかけてもかき消されてしまう。

2.3 使う（使わされる）側の立場

うねりに飲まれた教師たちは、自ら培ってきた授業力に自信をなくし、波に乗り遅れないようにと焦る。そして、新たな機器や手法が、自分の授業にとって必要かどうか、教えようとしていることに効果的かどうか、冷静に判断できなくなってしまう。逆に、波に乗っている教師の場合は、ある機器や方法論があらゆる教師や場面で活用できるものと勘違いすることも多い。

3 メディアを賢く使いこなす教師として

便利で高機能なツールも、使うべきタイミングや用途、使い手の習熟度や志向、使われるコンテキストなどの要因を含めて判断しなければ使いこなすことはできないし、むしろ教師が振り回されてしまう。賢く使いこなす（あるいは敢えて使わない判断をする）には、使う側の高い授業力とツールについての見識が求められる。

A: 帝京科学大学 総合教育センター 准教授

言語教育における学習者・教師・メディアの役割

(Roles of teachers, learners and ICT in language education)

下山 幸成^A

アブストラクト: This presentation proposes the roles of teachers, learners and information and communication technologies (ICT), and introduces a recent practice with flipped learning and collaborative learning in my class. In addition, ARCS Model and PDCA Cycle, which are effective to enhance student's motivation to learn and use their target language and support their learning, are mentioned.

キーワード: ARCS モデル、PDCA サイクル、反転授業、協働学習

1 教師の役割

学習者の目標言語に対する思い入れは様々である。必修科目だから仕方なく授業にいる者もいれば、目標言語の力をつけたいと切望しているものもいる。動機が異なる学習者を1つの場に集めて授業を行うには、すべての学習者の動機づけを高める方策が必要である。発表者が方策の1つとして実践しているのは、ARCSモデルの活用である。学習者の疑問や不安を取り除きながら、学習者に興味を持たせ (Attention), やる気・やりがいを感じさせ (Relevance), 自信をつけさせ (Confidence), 満足感を与えること (Satisfaction) が教師の役割であろう。

2 学習者の役割

言語の習得には、学習者が机で学習する時間だけでなく (自主) トレーニングする時間も必要である。限られた授業時間だけでその必要な時間を確保するのは難しいため、授業外の時間も有効に使うことが求められる。また、何ができて (わかって) 何ができない (わからない) のかを自己分析できることも求められる。そのためには、学習者自身が計画を立て (Plan), 実行し (Do), 評価し (Check), 改善する (Action) という PDCA サイクルを継続的に実践しながら学習に取り組むことが有効である。

3 メディア (ICT) の役割

最新技術を追い求め、その技術を使えば誰でも「よい授業」ができるという者がいる。最新技術に拒否反応を示し、そんなものがなくても「よい授業」ができるという者もいる。この両者は偏りすぎている。メディア (ICT) は、学習やトレーニングをするときに当たり前のように使えるものは使い、無理があると思うものは使わないという取捨選択の対象である。メディア (ICT) 自体には機能こそあれ役割はない。役割を与えるのは監督でもある教師であり、教師には機能を見極める知識と役割を持たせるタイミングを判断して扱う実践力が求められる。

4 実践の紹介

以上述べた内容を元にした実践の一例を紹介する。リスニングとスピーキングの技能を高めることを目標とした授業で、e ラーニング教材を使用している。発音や文法の学習・トレーニングができるような副教材もウェブ上に置き、スマートフォンで閲覧・視聴できる。ウェブ教材は授業時間内と授業時間外に行うように割り当てる。授業は反転授業の形態をとっている。授業時間内は、ウェブ教材の一部を個別学習、ウェブ教材の内容を使った会話文作成という協働学習とその録音提出、練習の仕上げは教師と1対1のインタビューテストを行う。発表では詳細とアンケート結果を合わせて報告する。

A: 東洋学園大学 グローバル・コミュニケーション学部 准教授

コミュニケーションなドイツ語授業において「ペアワーク」 や「グループワーク」は学習者にどのよう に受け入れられるのか

藤原 三枝子著者 A, 森田 昌美 B

アブストラクト: 外国語教育の目的を、学習者が目標言語を使用するための能力を養成することと考えるとき、学習者と教師間、学習者間のインターアクションを活性化するためにペアワークやグループワークを効果的に使用することが重要となる。本発表では、ペアワークからグループワークへ、逆にグループワークからペアワークへ作業形態を変えた場合、学習者にどのように受け入れられるかを、量的・質的に調査した結果を報告する。

キーワード: ペアワーク, グループワーク, 作業形態の変更と学習者の認知

1 はじめに：授業目的と作業形態

言語活動の機会が多い教材を使い、学習者のドイツ語の運用能力養成を目的とする授業では、ペアワークやグループワークを柔軟にとり入れることが学習の成果につながるとされる。しかし、これまで、これらの作業形態が、学習者にどのように感じられ、認知されるかについての研究は、ドイツ語教育研究においては、まだ非常に少ない。本稿は、コミュニケーション能力の養成を目的とした授業において、通常の作業形態としているペアワークからグループワークへ、逆にグループワークからペアワークへ変えた場合、学習者がそれをどのように受けとめるかを、情意面・認知面から探ることを目的とした実践的な授業研究である。

2 調査の概要と結果

2.1 ペアワークからグループワークへ：藤原

2.1.1 調査方法

本調査では、ペアワークを主な作業形態としているクラスにおいて、2種類のグループワークを行った。通常の4~5名でのグループワーク（GA）を行ったのち、Wirbelgruppe

（WGA）で作業を行った。WGAとは、GAで得た結果を、グループの構成員一人ひとりが、今度はグループを代表して新しいグループで発表する作業方法である（Funk et al. 2014: 73）。第二外国語としてドイツ語（DaZFS）を学ぶ1年生38名、専門教育の枠組みでドイツ語（DiGS）を学ぶ3年生31名の合計69名が作業形態の変更を体験した。女性は44名、男性は25名であった。授業の後、学習者は質問紙（選択式および自由記述）に回答した。

2.1.2 分析結果

表1 通常のGA

	積極的に参加できた	積極的に参加できなかった	その他	合計
n	52	16	1	69
%	75.4%	23.2%	1.4%	100%

表2 グループを代表してのWGA

	積極的に参加できた	積極的に参加できなかった	その他	合計
女 n	27	13	2	42
性 %	64.3%	31.0%	4.8%	100%
男 n	24	1	0	25
性 %	96.0%	4.0%	0%	100%

女性も男性も、DaZFSでもDiGSでも、ペアワーク（PA）より、グループワーク（GA/WGA）の方に積極的に参加できたと感じる学生が多かった（表1）。ただし、性別による違いがとり

A: 甲南大学国際言語文化センター

B: 滋賀医科大学医療化学講座

わけ WGA で大きい結果となった (表 2)。また、好みに関しても GA/WGA は男性がより好み、PA は女性が好む傾向が示された (表 3)。

表 3 作業形態の好み : PA / GA・WGA

	PA	GA/WGA	その他	合計
女 n	25	17	0	42
性 %	59.5%	40.5%	0%	100%
男 n	7	17	1	25
性 %	28.0%	68.0%	4.0%	100%

(表2, 3では女性2名が無回答であった。)

自由記述の内容分析の結果、よりPAを好む場合は、不安の少ない環境での学習を好むという情意的な理由が強い一方、GA/WGAを好む理由は、多様な人との協働作業のメリットという、学習の質向上につながる認知的な理由が強い傾向を示した。

2.2 グループワークからペアワークへ : 森田

2.2.1 調査方法

本調査では、複数の方法でグループをアトラランダムに分けて行う GA を主な作業形態としているクラスにおいて、学習者自身がパートナーを選んで学ぶ PA を行った。調査の対象としたのは、第二外国語としてドイツ語を学ぶ1年生2クラス39名、専門教育でドイツ語を学ぶ2年生2クラス33名で、合計72名が作業形態の変更を体験した。そのうち女性は43名、男性は29名である。授業の後、学習者は質問紙(選択式および自由記述)に回答した。

2.2.2 分析結果

第二外国語としてドイツ語を学ぶ、二つの大学の1年生クラス(K1とK2)で作業転換を実施した後の調査では表4のような結果が出た。この2クラスでは、PAとGAの両方を好むという学生が共に半数以上いたが、個々の「作業形態の好み」では、K1はPA>GA、K2はPA<GAという異なる結果が得られた。自由記述を分析すると、女子学生のためのK1では、PAをより好む理由として、気の合った相手と学ぶ楽しさ

等、情意的な理由が多く挙げられるのに対して、GAでは人間関係の難しさを伴う等、消極的な面を挙げる認知的な理由が記されていた。

一方、男子学生が65%を占めるK2の自由記述では、PAの楽しさといった情意的な理由を挙げる学生はごく僅かで、むしろGAの持つ多様性と効率性といった利点を挙げる声が大半で、認知的な理由が非常に強い傾向を示した。

次に、同じ大学のドイツ語学科2年生2クラス、K3とK4の調査結果は表5の通りである。2クラス間の学力差は比較的大きいが、両クラスともPAとGAの両方を好むという学生が半数以上を占め、個々の「作業形態の好み」でも、ほぼ3分の1の学生がPAを好むという類似した結果が出た。自由記述でも、両クラスとも情意的な理由より、PAとGAの利点と問題点について、認知的な意見を述べる学生が多かった。

表 4 作業形態の好み : PA / GA / PA + GA

		PA	GA	PA + GA	合計
K1	n	3	2	8	13
	%	23%	15%	62%	100%
K2	n	1	11	14	26
	%	4%	42%	54%	100%

表 5 作業形態の好み : PA / GA / PA + GA

		PA	GA	PA + GA	合計
K3	n	4	2	8	14
	%	29%	14%	57%	100%
K4	n	6	3	10	19
	%	31%	16%	53%	100%

3 まとめ

以上、通常の作業形態を変えることで、学習者が感じ、認知するファクターを探った。教師は机間巡視等を行い、学習者の活動を観察しつつ、課題に合った作業形態を選択していきたい。

*本稿は、Goethe-Institut Tokyo で開催されたワークショップ(2014年12月14日)において、口頭発表した内容に基づいている。

引用文献

Funk, H. et al. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion (Deutsch Lehren Lernen 4)*, München, Germany: Klett-Langenscheidt.

音声認識アプリを活用したドイツ語発音練習の実践

岩居 弘樹^A

音声認識アプリを活用したドイツ語発音練習の実践報告を行う。授業では、ドイツ語初学者がミニドラマを作成しビデオ撮影するという能動的学習を展開しているが、授業前半30分間、音声認識アプリを使ってドイツ語が正しく認識されるよう、繰り返し練習する。ここでは学習者の音声認識結果を分析し、日本人ドイツ語学習者の発音の特徴、およびこのような発音練習の効果について報告し、声をだす練習を行う重要性について考えたい。

キーワード：音声認識，発音練習，ドイツ語，アクティブラーニング，iPad

1 授業実践の概要

本授業は、大阪大学の工学部・基礎工学部の1年生が受講する初級クラス（「地域言語文化演習（ドイツ語）」）2クラスで実施した。受講生は前期96名、後期93名（内再履修者 前期11名、後期7名）で、再履修者を除き履修前にドイツ語を学んだ学生はいない。受講者は、「地域言語文化演習（ドイツ語）」と並行して「初級ドイツ語」で文法を学習する。両クラス間で内容に関する連携は取られていない。

学生は、トレーニングの成果をグループでビデオ撮影することを目標に発音練習や対話練習、シナリオ作成を行う。発音練習は、iPadをひとり1台配布し、合成音声アプリや音声認識アプリを使いながら授業前半の30分ほどで行う。

2 音声認識アプリについて

音声認識は、マイクから入力された音声の解析（音響モデル）に加えて、膨大なデータから導き出された語の出現確率とその前後に出現する語の頻度（言語モデル）を手がかりに「音声」を「文字」に変換するシステムである。ネイティブスピーカーの明瞭な発音であれば高い確率で正しく認識されるが、発音が不明瞭な場合や

不自然なスピードで発音した場合、周囲に騒音がある場合などには誤認識が起りやすい。このような特性から、学習者が発したドイツ語が音声認識システムで正しく認識されテキスト化された場合、その発音は「通じる」発音であると考えられるが、正しく認識されない場合でも、その発音が「正しくない」「通じない」ということを意味しているわけではないという点には注意したい。

音声認識結果は、iOSアプリDragon Dictationを利用し、同アプリのメール送信機能を使い、発音練習記録収集用のメールアドレス宛に送信するという方法で回収した。

3 分析方法と結果

3.1 発音練習回数

発音トレーニングの際、学生には、認識結果が表示されるごとに改行するように指示しており、改行数から当該学生が実際に声に出して練習した回数を推定できる。

練習回数は、記録を始めた5月13日の段階では平均77回、後期開始後の10月14日には平均88回になっている。7月15日には185回練習した学生がいた。

提示した課題は1語から14語までさまざまなバリエーションがある。収集したサンプル

A: 大阪大学全学教育推進機構

ルから語数を調べると、平均して 300 語から 500 語程度になった。

3.2 文の認識率と認識パターンの特徴

課題文それぞれについて1度でも正しく認識させることができた学生の割合を認識率と呼ぶことにする。分母は各回の出席者数で計算した。のべ117個の課題文の認識率をみると、ほとんどの学生が正しく発音できる文とそうでない文が明らかになり、詳細に分析すると、以下のような特徴があることがわかった。

3.2.1 u の問題

際立った特徴が見られるのは、um、Zug、Fußball など、円唇音 [u] を含む語である。um を含む文では、例えば "Ich stehe um zehn nach halb sieben auf." の認識率は 13%、"Um wie viel Uhr gehst du zur Uni?" の認識率は 25% と相対的に低い。円唇音以外にも両唇音 [m]、唇歯音 [ɱ] など難しい発音も含まれているが、um が全く認識されないケースが特に目立つ。

"Woher kommt der Zug?" のような Zug を含む文は認識率 10% から 26% で、Zug が "zurück" と認識された学生は全体の 62% にのぼった。

3.2.2 f の問題

Fußball を含む文は "Fußball" が欠落したり "Es war" や "Bis bald" と認識されたりするケースが目立ち、唇歯音 [ɱ] と円唇音 [u] がつながった場合の難しさが現れている。

先にあげた "Ich stehe um zehn nach halb sieben auf." は、um 以外にも文末の auf の誤認識が多く、"auch" や "aus" となるケースが散見された。一方、"Die U-Bahnstation ist auf der rechten Seite." のように auf が文中にあるケースでは誤認識は比較的少ない。

3.2.3 母音の混入

"Weißt du, was Michael macht?"、"Ich glaube, er macht eine Reise nach Japan." の macht が "hat" "macht hat" "mach hat" "Mann hat" "man hat" と認識される学生が多

い。実際に彼らの発音を聞くと、macht の mach の後ろに母音が混ざっていた。nach が "nachher" になったり、Nachmittag が "nachher Mittag" になるというケースも母音の混入にあるとかんがえられる。

3.2.4 u-Umlaut について

まだ u-Umlaut の発音について説明をしていない段階で課題に "Mein Name ist Thomas Müller." を入れたが、66% という高い認識率になった。"Mein Name ist Thomas" までの認識率が 93% であることから、問題点が Müller にあることがわかる。Müller の誤認識パターンを調べると、"mir" となるケースが 40%、"Miller" が 29%、"Mira" が 16%、"Miura" が 7% という結果であった。誤認識の大多数で ü となるべきところが i と認識されており、さらに Mullah や Mona という誤認識がないことから、学生は ü を i に近い音で発音していると想像できる。

4 まとめ

今回の実践では、記録をチェックしながら机間巡視することで、一人ひとりの発音をきかなくてもある程度発音上の問題を把握し指導することができた。また授業支援システムなどで学生から発音についての質問が来た場合も、その学生の練習記録をみながらアドバイスをすることもできた。なにより学生にとって、自分の発音に対する即時フィードバックを得られ、「できた」という達成感をもてことが発音練習へのモチベーションを高めているという感触を得ている。

参考文献

- 岩居弘樹「話して演じて振り返る—iPad が支えるドイツ語アクティブラーニングの一例—」、『最新 ICT を活用した私の外国語授業』吉田晴世・野澤和典編著、丸善プラネット、pp.142 — 154、2014年3月。
- 岩居弘樹「音声認識アプリを活用したドイツ語発音トレーニング」、大阪大学高等教育研究 03、2015年3月発行予定。

文法授業でのプロジェクト型学習実践の試み

田原 憲和^A

アブストラクト:本発表では、週に1コマで主としてドイツ語文法を学ぶクラスにおいて取り組んだ、文法授業とプロジェクト型授業の融合の試みについて報告する。文法項目の学習ノルマが課せられている授業において、限られた時間で行ったプロジェクトの導入方法を紹介するとともに、アンケート調査によって明らかになった問題点についても検証する。

キーワード: ドイツ語教育, プロジェクト型授業, ルーブリック, 文法学習

1 はじめに

本発表は、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。本研究課題は評価方法を含む包括的なプロジェクト型授業のモデル形成を目標に掲げているが、本発表はとりわけプロジェクト型授業の導入方法に焦点を当てた実践研究である。

2 本実践の背景

本実践は、2014年度に立命館大学法学部1年生のドイツ語クラス(36名)で行ったものである。立命館大学法学部では全5クラスで同一シラバスに基づいた授業を展開しており、使用する教科書や到達度検証テストの内容も同一である。

当該クラスではドイツ語の授業が週に2コマあり、報告者が担当したのは主として文法を学習する授業である。上述のような理由から、当

該クラスでは Semester ごとに学習項目のノルマが課せられており、授業における各担当教員の「自由度」は低い。そのためいずれのクラスの授業も単調なものになってしまうという傾向があった。そのようなクラスの1つにおいて報告者はプロジェクト型授業の導入を試みた。

3 本実践の概要

当該授業では、学習した項目についてグループで一定の作業を行うというワークをたびたび出した。また、学習した文法事項を使用し、あるテーマに沿った動画を作成するという作業も行った。

3.1 文法ワーク

ある文法項目の学習に引き続いて行った文法ワークでは、各グループに iPad mini を1台ずつ配布し、あらかじめインストールしたアプリケーションを用いた。ここでの作業はその過程に学習効果を期待するものであり、作業そのものあるいは提出された成果物については評価の対象とはしなかった。提出された作品についてはクラス内で共有し、相互評価も行った。なお、図1は名詞の性についての、図2は名詞の複数形についてのワークの成果物の例である。

A: 立命館大学法学部

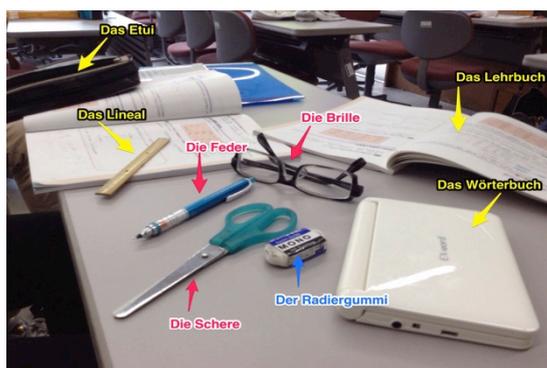


図1 名詞の性についてのワークの成果物



図2 名詞の複数形についてのワークの成果物

3.2 動画作成

本実践で最も多くの時間を割いたのがドイツ語での動画作成である。動画作成に先立ち、評価方法を示したルーブリック表を配布およびスケジュール表を配布した。スケジュール表には各回の授業でどれだけの時間を割いてどのような作業を行うかということ細かく記し、作業の指針となるように配慮した。また、動画作成にあたっては、学習済みの文法事項を積極的に使用し、自分が説明できないような文法表現を使わないこと、視聴者であるクラスの他の学生が理解できるよう、発音やドイツ語の表現などにも留意することの2点を繰り返し周知した。それに加え、法学部生としての学びに繋がることを期待し、肖像権や著作権に関する注意点も説明した。

4 アンケート結果

動画作成のワーク終了後、このワークについて14項目にわたるアンケートを実施した。その結果、動画作成は文法学習や語彙学習、発音練習や会話練習に役立ったという前向きな回答が多く寄せられた。一方で、グループワークに馴染めない学生も一定程度存在することも事実である。アンケート結果からは、報告者が認識していた以上にそのような回答が多く見られた。全体的には、動画作成のワークで最も良かった点を問う項目で協働学習や人間関係についての言及が最も多く見られたことからわかるように、積極的なグループワークへの参加が好影響を及ぼしているといえる。それでも、それに乗り切れない一部の学生への適切な対応は必須であり、今後の課題でもある。

また、このワークで最も辛かったことを問う項目では、欠席者がいた時の対応についての言及が多く見られた。比較的長期間にわたるワークでは、欠席者および欠席者を抱えるグループへのフォローをどうするかという点も解消すべき問題の1つである。

5 まとめ

本実践の対象は主として文法を学習するクラスであった。プロジェクト型授業を導入することで減少する座学の時間をどのようにカバーするかということも隠された課題の1つであった。結果として、共通の到達度検証テストで他のクラスと同程度以上の平均点を収めることができた。この要因は複合的なものであると考えられるが、学習者の学ぶ意欲を刺激することができたことも重要な要因の1つとして挙げられるであろう。

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

PISA 型リテラシーを育成する英語教育の研究

(高校英語検定教科書分析から)

河野 円^A, 飯田 深雪^B, 清水 友子^C

アブストラクト: 日本の教育では、読解力と言えれば与えられた文の内容を正確に理解することに留まるが、PISA の読解力では、さらに内容の因果関係を理解し、テキストの情報を自分の価値概念と結びつけることを意味する(2013, OECD)。本発表では 3 年間の科研費助成研究の第一段階として、高校の **Communication English I** の検定教科書 2 シリーズを認知負荷の面から分析し、現状を把握することにより、そこから見えてくる課題や提言を考察する。

キーワード: 教科書分析, 読解力, 高校英語, アンダーソンのタキソノミー

1 はじめに

OECD は、2015 年度に実施予定の調査にむけて読解力の要素として、1. retrieving information, 2. forming a broad understanding, 3. developing an interpretation, 4. reflecting on and evaluating the content of a text, 5. reflecting on and evaluating the form of a text の5つがあることを公表した(2013)。このことから、読むという活動が、高度な認知活動を含むプロセスと認識されていることがわかる。PISA は母語で行われるアセスメントではあるが、日本の英語教育にて論理的な表現力や思考力を伸ばすことが喫緊の課題である現在、重要な指針を示していると言えよう。

JACET バイリンガリズム研究会では、上記のような、いわば PISA 型リテラシーの育成を目指した英語教育を提言していくための第一段階として、まずは日本の高校における現状を把握することを試みた。具体的には、日本の高校の検定教科書を発問とタスクの認知負荷の観点から分析した。

A: 明治大学総合数理学部
B: 神奈川県立国際言語文化アカデミア
C: 拓殖大学外国語学部

2 教科書分析

高校の **English Communication I** の検定教科書の 2 シリーズについて、本文の読解に係る発問とタスクをアンダーソンの、認知レベルを測るタキソノミー (2001)を用いて分析を行った。その分類は、1-remember, 2-understand, 3-apply, 4-analyze, 5-evaluate, 6-create の6つのレベルである。分析にあたってはパイロット研究を行い、その後複数の研究者で分析と集計を行った。

2.1 シリーズAの発問とタスク

シリーズAの各章は、①導入(本文の内容の予想)、②本文についての質問、③本文のまとめ(コンプリヘンション)の3部分からなっている。発問はすべて英語で、その認知度をアンダーソンのタキソノミーに照らし合わせると、発問数 199 のうち、54.3%がレベル1(remember)の本文の内容から答えをスキャンする活動であった。レベル2(understand)が35.2%で、3つのセクションすべてにバランスよく入っている。次に多いのがレベル6(create)の5.5%で、本文についての質問において見られた。

A に特徴的なのは、タキソノミーのレベル 1

の活動—PISA で言えば、情報の取り出しを求める設問—に続いて入る、難度の高いレベル 6 の質問で、その内容は、本文の内容から飛躍していることが多いように思われた。実際の授業では認知レベル 1 と 6 の間にその間のギャップを埋める手立てが必要かもしれない。

一方、③本文のまとめ部分では、ストーリーとして本文を論理的にまとめたサマリーを使った活動があり、章が進むごとに徐々に難度が高くなり、最後の章では、本文のサマリーを全文英語で書くという活動へと発展している。このような、内容を統合する活動が、生徒の内容に対する興味も増すとともに、問題点を発見するなどを通して自分の意見を言う活動の助けになるだろう。

2.2 シリーズBの発問とタスク

シリーズBにある177の発問は全て英語で、認知レベルとしてはレベル1(remember)が80.7%と圧倒的に多く、他に2(understand)が14.6%とほぼ残り全てを占める。各章の構成はパターン化されていて①導入：写真と1問ないし2問の設問、②背景説明となる多くの写真や図 ③本文：リスニング設問 ④まとめ：本文の各パラグラフの要約とそのタイトルを作る空所補充問題、内容理解のためのT/F問題となっている。レベル2の発問やタスクは多くはないものの章の全体に渡り見られた。

この教科書の主な特徴は2点あり、まず本文に沿った読解問題がリスニング活動として用意されている点が挙げられる。この問題の殆どはfact-findingでレベル1だが、最後の問いのみレベル5(evaluate)になるものもあり、学生がすぐには答えるのが難しくなっている。

2点目の特徴として、写真が多いことが挙げられる。導入として設問付きの写真があり、その次に2ページに渡り、写真や図が記載されており、この資料を基に深みのある授業展開ができる可能性を秘めている。効果的に授業を進め

るには、認知的な段階ごとに組み立てられた設問を準備するなどの工夫が必要と思われる。

3 まとめ

本研究で分析を行った2つのシリーズでは、まず発問やタスクの指示は全て英語でなされていた。これは新課程の「英語の授業は英語で」という方針を反映したものであろう。

どちらのシリーズも1つの章の構成が導入、本文、読解問題、まとめという流れになっており、それぞれに含まれる発問とタスクの認知レベルに共通点がみられた。例えば導入部はレベル2を中心とした発問が多く、本文についての設問はレベル1が、まとめの部分はレベル2が多数を占めている。このことから、実際の授業で高次の思考を伴う言語活動を行うためには、特に本文の部分で教科書の発問に加えて深い思考を促す発問やタスクを他に準備し生徒に提示する必要があると思われる。

今後は更に分析対象のシリーズの範囲を広げ、具体的にどのような発問やタスクを補えばPISA型リテラシーが促進されるのかを考察し提言していきたい。

引用文献

- 1) Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition*, New York : Longman.
- 2) OECD. (2013). *PISA 2015 Draft Reading Literacy Framework*. Retrieved from <http://www.oecd.org>.

謝辞

本研究は科研費基盤(C)26370636の助成を受けたものです。分析にあたり、平井清子氏、鈴木広子氏、臼井芳子氏、蒲原順子氏、中西千春氏、奥平文子氏にご協力いただきました。

成果をもたらす多読指導：図書館との連携から評価まで

吉田 弘子^A

アブストラクト：本発表では、ある私立大学での多読を取り入れた英語教育について報告する。非英語専攻の一年生 100 名は一年間で、中学・高校の 6 年間で学んだ教科書分量の 2 倍の英文（約 85000 語）を読了した。その結果クローズテストである EPER テストの平均スコアは多読前と比較して有意に上昇し、リーディング力の伸びを示した。また、図書館の多読本の準備や授業内多読の進め方、多読の評価方法についても紹介する。

キーワード：多読、EPER テスト、授業内多読指導、リーディング

1 背景

大学入学試験の多様化やゆとり教育などの影響により、十分な英語力を持たずに大学に入学する学生が増加している。しかし、一方で就職活動時には一定レベル以上の英語力が求められることが多い。これらの状況で非英語専攻の学生の英語力を向上させるためにはどのような指導が有効であるかを模索し、試行錯誤の上にとりついたのが、多読を取り入れた授業である。発表では、多読を授業の一部に取り入れた一年生の必修英語クラスについて報告する。対象者は経済学部 1 年生 100 名で、英語力はヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の basic user levels (A1 and A2) であった。

2 多読指導

多読指導においては、「辞書なしでも十分に理解できるやさしい英語の本を楽しく、速く読むこと」(Extensive Reading Foundation, 2011) をいかにクラスで実現させるかが最も大切である。対象クラスの多読指導は、これまでの多読指導経験 (吉田, 2012) とともに、多読指導三大ポイント (高瀬, 2010) (1. 授業内多読, 2. 易しい本からスタート, 3. 最小の読後課題) に則って授業を展開した。

A: 大阪経済大学経済学部

授業内多読は、授業時間を利用して多読を実施することである。授業内多読の利点は、学生の最低限の読書時間を確保できる点にある。また、授業内多読中に指導者が学生の読書状況を観察し、多読が適切に行われるようにアドバイスを行うことができる。(授業内多読についての具体的な方策については Yoshida (2014) を参照のこと)。経済学部では指定テキストを用いた授業が求められるため、週 1 回 90 分授業のうち毎回 15 分程度の授業内多読を実施した。

多読の初期には学生のリーディング力よりもはるかに易しい本を大量に読み、英文を頭の中で訳さずにそのまま情報としてとらえる習慣をつけることが成功の鍵であるため、学生には 1 冊につき総語数が 30 語程度の子供用の絵本から読み始め、易しい本を 100 冊程度読んだ後に難易度を少しずつ上げるように指導した。大学では、学生の多読を推進するために図書館に所蔵する約 6500 冊 (2015 年 3 月現在) の多読本にすべて総語数と YL (日本人学習者向けに設定された多読本用の統一した難易度の基準) を明記したシールを添付しており、多読本は専用コーナーに YL 順に配架されている。

学生には、一冊ごとの読書記録を所定のリーディング・ログ (日付, タイトル名, 語数, 難易度 (YL), 所要時間, コメント等) に一行程

度で簡単に記入させた。リーディング・ログの語数と読了所要時間は、学生のリーディングレベルの目安とし、分速 100~140 語程度で読めるようになれば難易度を上げて次のレベルを読むように指導した。

3 目標と成果

15 分の授業内多読だけでは、英語力向上につながる十分な読書量は確保できない。授業外も積極的に多読を行わせるために、多読は成績の一部としてシラバスに明記し、毎学期及び定期的な目標語数及び冊数を設定した。表 1 は春学期に設定した語数及び冊数目標例を示す。

表 1 語数及び冊数目標例[春学期]

セメスター		目標語数	参考レベル
春学期 (目標 150 冊 かつ 40000 語)	提出 1	100 冊かつ 10000 語	YL0.5 程度 まで
	提出 2	150 冊かつ 25000 語	YL0.7 程度 まで
	全レポート 提出	150 冊かつ 40000 語	YL0.9 程度 まで

学期目標のみだけではなく、小目標を設定したのは、締切直前の駆け込み多読を避け、多読のペースメーカーとするためである。

表 2 は学生の読了語数と冊数を示す。学生は約 8 か月で平均 168 冊、約 85000 語を読破した。最大では 350000 語以上読んだ学生もいた。中学・高校 6 年間で使用する英語教科書の語数は 30000-50000 語程度であるが(高瀬, 2010)、学生たちはこれをはるかに凌ぐ英文を読んだことになる。

さらに、Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER) Placement/Progress テスト(以下、EPER テスト)を多読前後で学生のリーディング力にどのような変化があったかを調

表 2 読了語数及び冊数

	最小	最大	平均	標準偏差
読了冊数	29	503	168.22	105.33
読了語数	12840	357317	85149.38	56171.94

べるために授業初回と授業最終回(約 10 か月後)に実施した。図 1 は EPER テストの平均値の変化を示したものである。多読後の平均値は有意な伸びを示した。

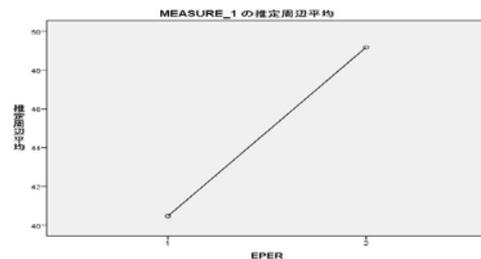


図 1 多読前後の EPER テスト結果

4 まとめ

多読を用いた英語指導は広まりつつあるが、「成功する多読指導と失敗する多読指導があることも事実」(古川, 2010)である。英語力向上に結び付けるには対象学生に応じた細やかな指導を実施することが大切であり、図書館と連携や適切な評価の導入も不可欠である。これらについての詳細は発表時に述べる。

引用文献

- Extensive Reading Foundation. (2011). *多読指導ガイド (Vol. 2014)*. The Extensive Reading Foundation.
- Yoshida, H. (2014). An approach to extensive reading: Active involvement during sustained silent reading. *The Language Teacher*, 38(6), 19-22.
- 高瀬敦子. (2010). *英語多読・多聴マニュアル*. 東京: 大修館書店.
- 古川昭夫. (2010). 編集委員長就任にあたって. *日本多読学会紀要*, 4, 1.
- 吉田弘子. (2012). データで見る英語多読学習. *大阪経大論集*, 61, 99-109.

英語教育における言語学習ポートフォリオの活用

- My Learning Mate の開発 -

清田 洋一^A, 木内 美穂^B, 栗原弘明^C

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, MY LEARNING MATE の開発とその実践方法に関する発表である。その一番の目的は, 学習者の英語学習への意識を変え, その結果, 意欲を向上させることにある。具体的には, 自分の英語学習へのニーズと学習目標を確認し, 取り組んだ結果を自己評価することによって, 自分に適した学習サイクルの確立を目指す。今回は, ポートフォリオを活用した高等学校での実践を中心に発表を行う。

キーワード: 言語学習ポートフォリオ, 動機づけ, 自律的学習, 協働学習, CAN-DO リスト

1 はじめに

学校の英語学習の実態は残念なことに, 生徒にとって定期試験や受験のための一教科と捉えられ, 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。

現在, 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。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。CAN-DO リスト自体は, 基本的には達成目標のリストにすぎない。重要なことは, 生徒が CAN-DO リストを活用して, 自分のニーズに合った学習を確立することにある。日本における CAN-DO リスト導入のモデルとなっているヨーロッパ言語共通参照枠には, その個人の学習記録のツールとして開発されたポートフォリオがある。これは欧州評議会が開発した *European Language Portfolio* という言語学習ポートフォリオで, *CEFR* の自律的な言語学習を支援する個人用ツールとして実践されている。このような個人ツールを使用して, 自分の言語学習を記録し, 生涯学習的な観点から, その学習内容を自分自身で振り返ることができる。つまり自律的な学習者になる支援ができる。

2. MY LEARNING MATE の開発

日本では, 学習者ばかりでなく, 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と言える。その理由は, 教師自身が, 自分の生徒たちがそれぞれのニーズに向き合う支援する方法を把握していなかったことにある。

このような状況をふまえて, 日本においても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活用が有効であると考え, 高校生用のポートフォリオ, *MY LEARNING MATE* (以下, *MLM*) の開発に取り組んだ。*MLM* の一番の目的は, 学習者の英語学習への意識を変え, その結果, 意欲を向上させることにある。タスクや表現活動を中心にした学習と, その後の自己評価活動を通じて, 自分に適した学習サイクルの確立を目指すことにある。言語の技能の習得を目指して授業を構成するので, *Communicative Language Teaching* (以下, *CLT*) を基本としたものとなる。

MLM の構成の大枠は以下の通りである。

- 自分の興味や卒業後の進路から自分の英語学習へのニーズを考える項目
- CAN-DO リストによる自己評価の項目

「自分の興味や卒業後の進路から自分の英語学習へのニーズを考える項目に関しては, 「自分の木」というページで, 「パティシエになるために留学したい」といった, 将来実現したい目標を木の枝の中に記入し, さらに, それを実現するための日々の努力を「料理に関する英語表現を学ぶ」といった内容で根の部分に記入する取り組みを行う。

A: 明星大学教育学部

B: 蒲田女子高等学校

C: 蒲田女子高等学校

CAN-DO リストは一般的に、特定の教材に連動していないが、*MLM*は教科書ベースで、学習者が単元毎に目標とされた言語の働きをどれだけ習得したか評価できるように設定されている（『英語教育』平成 25 年 1 月号、大修館書店、参照）。最終的には、短期目標として各単元の学習に取り得組むことで、長期目標である年間の目標として実際の英語力の伸張につながることに気づかせることを目指している。

3. 蒲田女子高等学校の取り組み：ポートフォリオを使用した授業について

*MLM*は、CAN-DO リストによって各単元や年間の達成度を自己評価したり、コメント欄に学んだことや自分の意見を書くことにより、自分の学習の振り返りができるよう構成されている。CAN-DO リストは言語の働きに関してどれだけ習得できたかを自己評価する内容になっている。そのため、普通の授業においても、実践的なコミュニケーション活動に取り組む必要がある。実際の指導手順としては、各レッスンの最初の授業で目標を確認し、レッスン終了後に記入するようにしている。しかし、自己評価は思ったよりも難しく、それぞれの達成目標に対して授業中にどのような活動をしたのかが明確でなければ生徒たちは評価をすることができなかった。そこで、ペアやグループでの活動を積極的に取り入れることにした。例えば、「教科書の手紙の内容を正確に読み取り、読んで相手に伝えることができる」を自分で評価するには、実際にペアなどで音読し相手に伝わったかどうか確かめる必要がある。そこで、ペアでの音読の際には「評価シート」を使って互いの音読を評価しアドバイスすることにした。また、「自分の好きな絵や写真について簡単なスピーチを行うことができる」については、発表態度やクラスメートにわかりやすく伝えるにはどのようにしたら良いかを工夫し、実際にグループで好きな絵の紹介をした。これも他のグループの発表を評価しコメントやアドバイスをするという課題を与え、それぞれのグループに評価結果を返した。*MLM* の導入をきっかけにして、他人からの評価によって自信を持ったり、アドバイスを受けることで課題を発見できるようになったのは、協働学習としての大きな意義であると考えている。

4. 蒲田女子高等学校の取り組み：パフォーマンス・テストについて

生徒が「言語の働きをどれだけ習得することができたか」を自己評価すると同時に、教師も文法項目や単語の知識中心のテストだけでなく、言語の技能の評価も行う必要がある。例えば、1 学期の例では、パフォーマンス・テストはペアで行った。テスト会場は別室を用意し、録画したものを担当者全員で評価した。また、生徒たちが自分たち自身も評価基準を理解できるようにするため、実際のテストの形式で上級生が会話している様子をサンプルビデオとして作成した。それを各クラスに見せ、評価をさせた。その際、教師はコメントせず、生徒間で意見を出し合い、テストのときに使用する評価シートに記入した。

テスト内容は、授業で学習した疑問文やその答え方が定着しているかを確認するものにした。疑問文の書いてあるカードを 5 枚机の上に裏返して置いておき、ペアの一人がその中の 1 枚をめくり、書いてある疑問文から 1 分間会話を続けるという方法で行った。会話が続かなくなったら残りのカードを何枚でもめくることができるが、なかなか会話が続かず悔しそうな表情を浮かべたり、ジェスチャーを入れるなどの工夫をする生徒もいた。

2 学期は環境問題に関する題材に関連して、地球温暖化を止めるために自分ができることについて意見を言うものだった。

4. 生徒と教員の変化

生徒の変化としては、それまでの授業で行ってきた活動でのクラスメートからの評価や自分で *MLM* に書き込んだ自己評価を参考に自らの課題を見つけて取り組む様子が伺える。「次のパフォーマンス・テストではもっと滑らかに自分の意見を言いたい」などの欲求が、日々の授業をより活気のあるものにするというサイクルができ始めていると感じている。また、*MLM* にある達成目標は生徒にとっての目標であると同時に教員の指標となり、より良い授業を行うために担当者間で意見を交換しながら授業展開の方法を改善するために大きく役立っている。以前の打ち合わせは定期テストの範囲や出題の方針などを統一することが中心だったが、今は各レッスンの目標を共有するために会話が増え、各学期、各学年の目標に到達するために何が必要なかを話し合える環境ができあがりつつある。

英語教師用ポートフォリオ

(教師のビリーフと学習者のビリーフの融合を目指して)

村上 裕美¹

アブストラクト: 英語教師の英語力および資質を自発的に向上する機会提供を目的として開発した英語教師用ポートフォリオを紹介する。このポートフォリオには学習者に実施した英語教師への希望を調査し、授業や教師に対する期待を言語化している。学習者の期待を認識しつつ、教師が自身の教育に取り入れることで両者の授業への満足度を招くと考える。英語教師用ポートフォリオが教師の自発的英語力と資質の向上にどのように機能するかを考察する。

キーワード: 大学英語教師、ポートフォリオ、授業力向上

1 研究の目的

大学教師の授業改善に向けての研修の機会は年々各大学や学部においてFD活動として取り組まれるようになりつつある。しかし、その機会がどれほど各教師の授業改善や授業向上に機能しているかを可視化することは困難である。例えば、授業参観により新しい指導法を得たとしても、その指導法がどのように担当する科目のコース目標や、全体の授業デザインの位置付けのもと行う意図や意義があるのかを考えないでは、新しい授業法の実施に自己満足するだけに終わる可能性もある。またたとえ教師が個人的に変化を感じたととしても、学習者がどのように感じているかを可視化することが難しいのが現状である。各大学において教師の授業改善に反映することを目的とし学習者に授業評価アンケートを実施しているが、個々の教師がアンケート結果をどのように受け止め改善に努めているかを客観視することは難しい。教師に授業評価アンケート受けてどのように対処したか報告を求める大学もあるが、教師の報告の言葉と授業

内活動にギャップが生じる場合も考えられる。それは教師が授業評価に現れた学習者の声を理解できないか、どのように対処してよいかわからないことが要因と考えられる。

教師がアンケート結果から学習者の期待を正確に読み取ることができて初めて授業改善が可能となると考える。学習者の声を聞き、理解するには、日常的に学習者の声を聞き受け止める習慣が定着してこそ実現すると思われる。そのためには、教師が自発的に自身の授業を内省し、同時に学習者の取り組みや意欲、さらに授業内活動を観察し敏感に把握し対応する習慣を持つ環境作りが必要である。強制的にならず、FD活動に消極的な教員も徐々に内省と改善の機会を持つ環境作りは、多様化する学習者に対応しなければならない大学教師には急務である。本研究では、授業改善やFD研究に対する理解を高め、抵抗感を減じる環境作りの機会提供を目指し、書き込み式の大学英語教師用ポートフォリオを開発した。

2 先行研究

書き込み式教員用ポートフォリオの出版されたものは『大学教員のためのFD手帳:MH

A: 関西外国語大学短期学部

式ポートフォリオ 教員用』(村上, 2013)と『成長のための省察ツール 言語教師のポートフォリオ』(JACET 教育問題研究会編, 2014)がある。前者は大学教員全体を対象としたものであり、後者は言語教師を対象として編纂されている。また、後者のポートフォリオは、原作がヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオという特徴があり、英語教職課程片と現職英語教師編が収められている。本研究で開発した英語教師用ポートフォリオは、先に開発した『大学教員のためのFD手帳』の要素と英語教育に特化した要素を収めている。本発表では、時間の都合から英語教育に特化した部分のみ紹介するが表1に英語教師用ポートフォリオ全体の構成を目次で紹介する。

表1 英語教師用ポートフォリオ目次

1. ご使用くださる先生方へ
2. 教育理念, 教育目標, 教育観, 言語観 確認シート
3. 教師の資質自己診断と改善達成確認シート および授業力自己診断と改善達成確認シート
4. 英語力自己診断と改善達成確認シート シートおよび英語指導力自己診断と改善達成 確認シート
5. 授業管理シート
6. 推薦図書およびインターネットコンテ ンツ記録シート
7. 研究活動ならびに業績記録シート

3 英語教師用ポートフォリオ

本研究では、個々の教師の英語力が優れており、研究業績も優れているにもかかわらずその能力が授業で発揮できない教師もいることに注目している。教師が「学び習得した英語能力」と「教える力・授業力」が等しくないことに問題があると捉えている。また、授業力が備わっていても、教師の英語力に問題がある場合も含

めて教師である限り常に英語力の向上を図る必要があるため、授業力と英語力を内省し向上させる機会を「英語力診断シート」および「指導力診断シート」、さらに「改善達成確認シート」において自己評価するデザインとなっている。表1に示した「4. 英語力自己診断と改善達成確認シートシートおよび英語指導力自己診断と改善達成確認シート」は学習者に実施したアンケートから学習者が英語技能別授業において教員に期待する指導について抽出し診断項目を設定している。教師が掲げる教育の信念や言語観等、と学習者が授業や教師に求める指導を可能な限り近づける媒体となることを目指しポートフォリオを開発している。この点が、先行研究の中で紹介した『言語教師のポートフォリオ』(2014)と大きく異なる点と言える。また、せっかくの教師の気づきをどこまで改善に繋げることが可能になったか可視化できるように、改善達成確認シートを can-do リスト形式にデザインしており、改善の成果が確認できる。教師の理念と学習者の期待の融合を実現する内省と工夫のための英語教師用ポートフォリオが授業内活動や指導内容にどのように機能するか考察する。

引用・参考文献

村上裕美 (2013) 『大学教員のためのFD手帳 MH式ポートフォリオ: 教員用』ナカニシヤ出版。
JACET 教育問題研究会編 (2014) 『成長のための省察ツール 言語教師のポートフォリオ 【英語教師教育全編】』。

中学英語検定教科書から見られる異文化指導の現状と課題

久村 研^A, 印田 佐知子^B, 栗原 文子^C,
醍醐 路子^D, 中山 夏恵^E

アブストラクト: 近年, 欧米では, グローバル化の進展に伴い, 外国語教育を通じた学習者の異文化間能力(IC) 育成の重要性が認識され, 教育実践に移されてきている。日本においても, 学習指導要領では, 言語と文化への理解を通じ, IC を備えた人材育成が期待されている。しかし, その具体的な指導内容については言及が少ない。本発表では, 日本における IC 指導の現状について中学校英語検定教科書の分析を中心に考察し, より良い IC 育成指導実践のための示唆を探る。

キーワード: 異文化間能力, 中学英語検定教科書, 『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL), 『言語と文化の複元的アプローチ参照枠』(FREPA)

研究の背景と目的

久村 研・中山夏恵

1 教師の異文化間教育力の自信の現状

大谷(2007)は, 「外国語の教師とは, 単に当該言語の優れた運用力を持つだけではない。異なる言語・文化が持つ固有の価値に着目出来, 異質の言語・文化の相互理解に対して偏見の少ない柔軟な姿勢を持てることが必須」であると説明している。大谷の説明するこの能力は, 近年, グローバル化の進展に伴い, 教師はもちろん学習者においても, 備えることが求められる「異文化間能力(IC)」と重なる。諸外国では, 外国語教育を通じた IC 育成の重要性を指摘する文書も多く出版されつつある。一方, Byram (2012)は「現職の教員が, 自分は文化を教える資格がないと思う, と言うのは驚くにはあたらない。…(中略)…特に, 英語を外国語として教えている教師にこのことは当てはまる。彼らの大多数は英語国に行ったことがないからだ」

と述べている。この Byram の言葉の裏には, 言語教師の異文化間教育への自信は海外経験を積みれば必ず高まるが, 現状では, 教師が自信を持てるだけ十分に異文化間教育に対する研修が行われていないという認識があるように思われる。では, 日本の場合はどうか。

JACET 教育問題研究会(2012)は, 全国の中等学校の英語教師を対象に調査を行った。J-POSTL(『言語教師のポートフォリオ』)の中の IC 育成に関する 10 の記述文に対する回答を分析した結果, 日本においても, Byram の主張は当てはまることが明らかとなった。ここから, 生徒の IC を涵養するためにも, 教員養成課程, さらには, 現職教員研修において, 海外経験ができるプログラムを必須化することを提案したい。

加えて, 通常の授業においてできる IC 育成のためには, それを意図した教材開発も提案したい。同調査結果からは, 教師が最も自信があるのは, 教材や活動を通じた IC 育成であることが明らかになっている。これらの観点を踏まえ, 本シンポジウムでは, 授業における主教材である中学の検定教科書に注目する。日本の実情に合った外国語を通じた IC 指導や教材の在

A: 田園調布学園大学子ども未来学部

B: 立教大学全学共通カリキュラム運営センター
英語教育研究室 兼任講師

C: 中央大学商学部

D: 青山学院大学教育人間科学部 非常勤講師

E: 共愛学園前橋国際大学国際社会学部

り方に対する方向性を示すことができれば幸いである。

2 本科研費研究の目的と現在までの流れ

外国語教育において、言語と文化は一体なものとして捉え、指導・学習することが肝心である。翻って現実の英語教師は、4 技能と文法・語彙の指導に比べ、異文化理解を促す授業に対する認識が低いことが判明している(JACET 教育問題研究会, 2012)。その一因には、授業を通じた IC 育成のための具体的な指導目標や方法に関する環境整備が整っていない背景が推察される。そこで、本科研では、授業で異文化を教えるために必要な英語教師の能力を可視化することを目的として研究を始めた。具体的には、海外の IC や異文化間教育力の枠組みを、日本の教科書に見られる異文化要素を参考に文脈化することで、日本の英語授業を通じて IC 育成する際、教員に求められる能力を可視化する基準を実証的に開発することである。

初年度(25 年度)は、日本の現職教員の異文化指導に対する意識と実践の現状を理解するため、全国調査(JACET 教育問題研究会, 2012)の結果の再分析や、IC 教育実践者の先生方への聞き取り調査を行った。また、日本版異文化間教育力指標の開発のための基礎研究として、海外の類する指標の理解を行うため、NZ で進展する「異文化間コミュニケーション言語教育(iCLT)」の主要著者である Jonathan Newton 氏へのインタビューを行った。

本年度は、国内外の異文化間教育力の指標(主に、FREPA(『言語と文化の複元的アプローチのための参照枠』)や J-POSTL)を参考に、英語の授業を通じ育成される重要な IC の要素を特定する枠組みを作成した。そして、それを活用し、中学校の検定教科書を分析することで、異文化間教育の現状を理解しようと試みた。その結果は、本シンポジウムにて報告する。

発表 1 : 異文化間コミュニケーション能力を育成する中学英語教科書づくりの課題

印田佐知子

1 中学検定英語教科書の内容分析

英語を国際語ないしは異文化間言語と捉えるならば、英語が本格的に教え始められる中学の時点から生徒たちの異文化間コミュニケーション能力を育成し始めなくてはならない。こうした認識のもと、2011 年まで使用されていた中学検定英語教科書においてどれほど英語が国際語として捉えられているのか、またどれほど異文化間コミュニケーション能力育成の要素が含まれているのかを分析した。具体的には、全国の国公立中学校で最も採択率の高かった 3 冊 New Horizon, New Crown, Sunshine の 1~3 年生用教科書計 9 冊とその教師用指導書の内容分析を行った。その結果、教科書で取り上げられている題材は国際色豊かになってきてはいるものの、未だに中心となっているのはアメリカなどの英語国の英語と文化であり、異文化間コミュニケーション能力育成の要素は僅少であることがわかった。因って、世界の英語使用の現実により即した教科書にするためにはさまざまな見直しが必要となる。例えば、英語国以外の登場人物が異なる文化背景をもちながら会話する設定を増やし、文化の違いがどのようにコミュニケーションに影響を与えるかを示したり、世界の人々の価値観や世界観の違いを描いた題材を増やしたりすれば、生徒たちは自ずと異文化と自文化に対する気づきや理解を深めることができるだろう。こうした見直しを進めるためには教科書の執筆者の方々の考えをまず知る必要があると考え、次に執筆者に対して聞き取り調査を行った。

2 執筆者への聞き取り調査

先述の主要教科書 3 冊から各 3 名ずつの合計 9 名の執筆者に個別に半構造化インタビューを行い、教科書の中で英語をどの程度国際語とし

て扱うべきか、また異文化間コミュニケーション能力育成についてどう考えているかを訊ねた。すると、教科書の内容分析の結果と執筆者たちの考えが必ずしも一致していないことが明らかとなった。執筆者全員が英語の国際性を生徒たちに認識させるべきだと考えているにも拘らず、教科書では英語国における英語使用と話者が中心に据えられていること、また多くの執筆者が文化の多様性を教えるべきだと考えているにも拘らず、題材で中心的に扱われているのはアメリカ文化であることがわかった。異文化間コミュニケーション能力育成の必要性についても、全員がその必要性を感じているにも拘らず、実際の教科書にはそれを育成する要素は非常に少なかった。こうした矛盾がなぜ生じているのか、執筆者へのインタビューをもとにその理由を探った。

3 異文化間コミュニケーション能力を育成する教科書づくりを阻むもの

教科書の執筆には言語材料の制約や教科書検定の規制など、執筆者や出版社が思い通りに制作を進めることを阻む要因はさまざまにある。しかし、執筆者インタビューをもとに考察した結果、異文化間コミュニケーション能力を育成するための教科書づくりを進めるうえでの最大の課題は次の4点だといえる。1) 根強い英語と英語国の結びつき、2) 不明瞭な異文化間コミュニケーションの概念と育成の方法論、3) 国際理解教育と異文化間コミュニケーション能力育成との混同、4) 授業における時間の制約と予算の限界である。発表では、以上の内容分析と聞き取り調査の結果、およびそこから見えてきた今後の課題について詳しく説明する。

発表2：中学校検定教科書を使用したIC育成の実践

栗原文子

1 IC育成に焦点をあてた中学校検定英語教

科書の分析

まず2014年度に中山科研で行った、中学校検定教科書の分析について報告する。本研究においては、教科書の本文の内容とともに、記載されている活動や練習問題などすべてを分析対象とした。その際参照した指標はFREPAとJ-POSTLの2つの文書に共通して含まれており、特に重要と思われる11の記述項目(descriptors)である。これらの項目は「知識」「態度」「スキル」の3分野にわたり、教科書を使用した学習者のIC育成について多角的に分析することができた。分析の結果、「文化への興味」や「文化の働き」について扱われている箇所は多いが、「自分以外の視点への気づき」や「文化間の関連付け」などを扱っていると判断される箇所は非常に少ないことがわかった。つまり、文化に関する記述が表層的なものにとどまり、自文化を意識させ相対化したり、異文化と自文化と関連付けたりする内容は限定的であった。学習者のIC育成において単に異文化の紹介にとどまらず、自文化も同時に認識させ、それらの相互作用やコミュニケーションへの影響について考えさせることが重要であることを強調したい。

2 IC育成のための教材作成を目指して

数は多くなかったが、中学校教科書において学習者のIC育成に深く取り組むことが可能であると思われる箇所も見られた。学習者が当然と考えている自文化における価値観を異なる角度から見直したり、文化の違いから生じる誤解や摩擦を扱った内容である。実践例として、いくつか紹介し、中学校の限られた文法や語彙の制約の中でも、本文の内容や質問を工夫することによって深層文化の存在に対する気づきを促すことも可能であることを示し、今後IC育成のためにどのような教材作成が可能であるか考えてみたい。

発表3：中学校における人権尊重を基盤とした異文化間コミュニケーション能力の育成 (教材開発における J-POSTL 応用の意義)

醍醐路子

1 英語の授業は異文化理解への架け橋

数々の歴史やドラマが描き出しているように古来、外国語（とりわけ英語）を学ぶことは異文化を知り、世界に歩を進める第一歩であった。古くは中国との往来に端を発し、近世にあつてはジョン万次郎、福澤諭吉、吉田松陰・・・先人達は命がけで外国語を学び、異文化を日本に紹介してきたものである。

明治の学制発布以来、学校教育で国民は外国語教育を享受しうようになり、さらに下って現代ではマスメディア、ソーシャルメディアの発達により居ながらにして外国の文化に接することができるようになったかにみえる。しかしながら、異文化や異言語の理解を表層的、断片的なものにとどめるのではなく、文化(culture)と人権(human rights)の状況を言語教育を通じて公正中立な態度で適切に指導することが真に世界を理解し異文化間コミュニケーションを成立させるうえで欠かせないことであることを、我々言語教師は銘記せねばならない。

2 J-POSTL により開かれる英語教育

CEFR の理念を具現化するための方法論である E-POSTL は、本教育問題研究会の翻案により、J-POSTL として日本に紹介された。

一方、異文化コミュニケーション能力の育成において有力な教材は検定教科書である。しかしながら中山科研において明らかにされる検定教科書の位相は大変興味深いものであり、CEFR の理念に発した J-POSTL による教師の力量育成は、検定教科書の指導と相俟って重要なものとなってくる。

一例を挙げれば、昨年ノーベル平和賞を受賞したマララ・ユスフザイ氏の歴史的受賞スピーチが検定教科書によって日本の生徒達に届くのは数年

先を俟たねばならず、現今の生徒達に届くのは、J-POSTL によって力を蓄えた教師達の手によってなし得るのである。その成果は「学力向上」にとどまることなく、異文化間コミュニケーション能力を開花させることに寄与すると確信する。

複言語主義の理解や政治・宗教のタブー視を打破する〈ソーシャル・リテラシー教育〉の提案、アクティブラーニングや CLIL 応用の可能性などいくつかの提案を申し上げる。

まとめと今後の方向性

中山夏恵

日本の文脈に合った生徒の IC 育成の在り方を考える際、検定教科書の果たす役割は大きい。一方で、現状の教科書からは、IC を促す題材や活動は限定的であった。印田による執筆者への調査結果からは、IC という概念と育成の方法論が未だ不明瞭であることが課題の一つとして浮かび上がったが、これは、全国調査(JACET 教育問題研究会, 2012)の結果から見られる現職英語教員の抱える課題と共通する。そこで、重要になるのが、J-POSTL の文化の項目で扱われている教員の備えるべき異文化間能力の項目である。指導者自身が、これらの項目に含まれる IC を理解し、授業で意図的に取り入れる方法を理解することが求められる。そこで、科研費研究の最終年度にあたる 2015 年度は、今までの研究成果を基に、J-POSTL の中でも特に、教師の自信が見られなかった項目（たとえば「生徒に社会文化的な「行動の規範」の類似性と相違性を気づかせる様々な種類の文章、教材、あるいは活動を選ぶこと。」）が、教科書を用いてどのように指導できるかについて、教科書にある活動を基に類型化という手法を用いながら提案したい。

最後に、ベアコ (2014)によると、近々、CEFR に IC に関する記述文が追加されるそうである。このような世界的な潮流を注視しつつ、日本への文脈化を検討していきたい。

ワークショップ『協働学習で楽しく学び合おう』

津田 ひろみ^A

アブストラクト: 協働学習の英語教育への応用例を紹介する。学習者間に多少の学力差が見られるとき、ペアやグループで学習することによって英語に自信のない学生も間違いを恐れず安心して学ぶことができる。緊張感が薄まって学習が楽しくなるだけでなく、自分と異なる視点をもつ仲間と学ぶことによって理解を深め、時に競い合いながら、学習への動機づけを高める効果も確認されている。参加者にも仲間と学び合う醍醐味を味わっていただきたい。

キーワード: 英語教育, 協働学習, 情意フィルター, メタ認知, 動機づけ

1 協働学習

1.1 協働学習ってなに？

協働学習とは、仲間と学び合いながら学習を進め、個人の学習目標への到達をめざす学習方法である。特性の異なる4名（性別、習熟度も様々）でグループを作り、各自が別の役割（議事進行、記録、質問、激励など）を受け持つ（Jacobs, et. al., 2002）。グループで共通の達成目標に向けて協力しあいながら、個別に目標達成をめざす。つまり、グループのメンバー全員が同じ答えを出す必要はない。グループで協力し合いながら、いろいろな視点から課題に取り組み、各自が考えを深め、最終的に自分の答えをみつけることが重要なのであり、したがって、協働学習(collaborative learning)という言葉が当てられる(Oxford, 1997)。

1.2 なぜ、協働学習？

このように、習熟度や考え方の異なる仲間と学び合うことは、学習者のメタ認知を高めることにつながる(Johnson & Johnson, 1989)。また、足場かけを得ることによって、理解の範囲が広がる(Vygotsky, 1962)。そして、自分がわ

かっていることを仲間に教えることによってさらに理解が深まるし、教えてもらう側も先生から教えられるより仲間から教えてもらうほうが、つまり垂直の学びより水平の学びのほうが、情意フィルターを下げているし、何度も繰り返し聞けるので、情報を受け入れやすい(Bakhtin, 1981)。

協働学習について、学生たちは次のようなメリットを認めている。まず、英語が苦手な学習者にとって、クラス全員の前で手を上げるのは間違えるかもしれない不安が大きいですが、4人くらいの小グループの中でなら（情意フィルターが下がるので）、間違えることをあまり恐れずに発言することができる。ある学生は、「(少人数のグループだと) 文法を気にせず英語で発言できた」とコメントしている。加えて、「(友達との) ディスカッションを通して理解に役立つ背景知識(スキーマ)が(自分の頭の中で)活性化された」というように、仲間との学び合いによって学習が進んだと感じた学生が多かった。

また、「頑張っている人を見ると対抗心が湧き、やる気が出た」と、学習への動機づけにもプラスの影響が見られた。しかも、「聞く力だけでなく話す力も伸びた。もっと自分の意見を言えれば良かった」と、リスニングのクラスでありな

A: 明治大学国際日本学部

がら、受容するだけでなく発信への欲求を引き出すことができた。グループメンバー間の競い合いが学習者にやる気を起こしたのだ。さらに、「様々な考えを聞いて考える力が伸びた」「意見の違いについて話し合ったが、その過程が大事だと思った」「異なる意見を注意して聞いた」というように、思考が深まっていく過程に関するコメントも複数みられた。

協働学習について、こうした学習面でのプラス効果に加え、仲間との相互作用（やりとり）を通じて、クラスメイトとのより良い人間関係が構築されたと多くの学生がコメントしていた。つまり、協働学習は「真のコミュニケーション」のひとつの形態であると言えるだろう。そして、この協働学習を支えているのは「学習とは個人的活動でなく社会的活動である」（Oxford, 1997）という社会文化理論である。

1.3 協働学習の問題点は？

概ね学生たちは協働的活動に貢献したと考えており、協働学習に肯定的な姿勢を示した。

しかしながら、英語習熟度の低い学生には教師による直接指導も必要であり、協働学習も決して万能ではない。そのうえ、教師が教えるよりよほど時間がかかる。それだけでなく、グループのメンバーによって取り組む姿勢が異なり、その結果、ディスカッションの深まり具合にも差が見られた。また、協働学習においてもっとも懸念すべき「個人の責任」に関して、「下調べをした人だけが意見を発表していた」、「他人任せの人が出た」、「予習した人は予習しなかった人に苛立っていた」などの問題点が挙げられた。これらの点は、今後、協働学習を進める上で解決していかなければならない。

一方、「事前知識がないとディスカッションが深まらない」というような学習の仕方に対する振り返りや、「将来就きたい職業が見つかったとき学習への動機づけが高まった」といった長期的な学習目標を設定することが重要であるとの

気づきもみられた。このように学習に対してメタ認知的視点を学習者がもつことは、授業の「主体」が（一部）教師から学習者へシフトしたことを示すものであり、自律的学習態度への一歩と考えられる（Benson, 2001）。

2 さあ、ワークショップを始めよう！

これまでの研究結果から、協働学習という（ほぼ）水平の学びが、学習の理解を助けたり人間関係の構築に役立つだけでなく、自律的な学習態度を育て思考を深めることにも効果があることがわかった。したがって、もっと自信をもって、積極的に、協働学習を大学の授業に取り入れていくことを提案したい。

本ワークショップでは、教師自身が協働学習の一端を体験できる場を提供し、まず、仲間と学び合う楽しさを実感していただく。その体験の中で協働学習の問題点を見つけ、その解決法を様々な角度から協働的に探っていきたいと考えている。

参考文献

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Inn, L. W. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. London: Corwin.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81 (4), 443-456.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT Press.

英語が苦手な大学生に英語が楽しいと言わせる アクティビティ

牧野眞貴 A

アブストラクト: 英語が苦手な学生は、授業参加に消極的な傾向が見られるが、教師の力で学生を変化させることが可能である。本ワークショップでは、そのような大学生を積極的に授業参加させる指導法を紹介し、参加者には実際に英語を楽しく学ぶためのアクティビティを体験してもらう。さらに、学生を飽きさせない授業の流れや、習熟度の低い学生とどのように向き合うかについても提言し、学生だけではなく教師も元気になる英語教育について考える。

キーワード: リメディアル, アクティビティ, 学習意欲, 教師

1 はじめに

近年、大学生の学力低下が問題となり、英語においては中学校で学んでいるはずの学習内容を理解していない学生も少なくはない。このような英語習熟度の低い学生の指導に当たり、教師は、様々な問題を抱えているのが現状であろう。牧野・平野(2014)が英語リメディアル教育に携わる大学教員を対象に行った調査では、英語力の低さよりも、学生の英語学習に対する否定的な感情や、授業態度の悪さが教師を悩ませていることがわかった。

このような問題の原因には、何が考えられるだろうか。学生が英語に苦手意識をもつようになった理由の一つに、「退屈な授業」が考えられる。牧野(2013a)では、英語リメディアル教育を必要とする大学1年生に、高校英語授業がどのようなであったかを尋ねた。その結果を同意見でまとめたところ、1. 教師が前で問題を解説し、生徒はノートを取る、2. 静かで緊張した雰囲気、3. 文法や読解ばかりで単調、4. 英語を話す、聞くということがない、5. 進むスピードが速く、何を習っているのかわからない、6. 教師と生徒の交流がない、7. 生徒同士の交流がない、8. 生徒の理解度の確認がない、という回答が得られた。つまり、教師が学生に対して一方通行の授

業を行っており、さらに学生が能動的に取り組む学習が少ないことが窺える。

これを裏付けるように、牧野・平野(2014)では、英語習熟度の低い学生の授業において教師は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避ける傾向があり、文法や語彙を中心に基礎力の定着に取り組んでいることがわかった。つまり、学生は英語を話したり聞いたりするといったコミュニカティブな指導を受けていないことが考えられる。それでは、学生達はどのような英語授業を求めているのだろうか。平野・牧野(2014)では、英語リメディアル教育を必要とする大学生に、英語学習意識調査を実施した。その結果、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」となっていた。また、授業で指導を受ける回数が最も少なくて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の指導を望んでいないことも分かった。このような教師と学生の英語授業に対する意識の差が、学生の英語嫌いを助長していることが考えられる。

2 学生が求める英語授業

英語が苦手な学生の学習意欲を高め、学習姿勢を構築するには、教師が学生を授業に巻き込む工夫を行い、英語学習の楽しさを実感させることが必要である。そのためには、まず教師が元気を出して学生をリードするべきではないか。発表者が行った英語リメディアル教育を必要とする大学生の理想の英語教師像についての調査では(牧野, 2015), 「快活な教師」を学生が求めていることがわかった。また, 「英語学習が楽しくなる工夫のある授業をする教師」も挙げられており, 学生が授業に楽しさを求めていることが示唆される。従って, 英語リメディアル教育において, 学生を元気にするためには, 元気な教師が楽しい授業を行うことが効果的であると言えるのではないかと。

3 ワークショップ概要

発表者はこれまで英語が苦手な大学生のために, 楽しい授業や工夫を凝らした授業を行い, 学生の学習意欲, 英語力, 自己効力感を高めることができた(牧野, 2010; 牧野, 2011, 牧野, 2013a; 牧野, 2013b)。本ワークショップは, これまでの発表者の授業実践や研究結果から, 英語が苦手な大学生に英語が楽しいと言わせる授業作りを提案し, 学生を元気にするアクティビティ¹⁾を紹介する。参加者には英語リメディアル教育への理解を深めてもらうため, まず理論を話し, その後, 実践に移る。従って, 以下の流れでワークショップを進行する。

1. 英語リメディアル教育における教師力
2. 英語苦手意識を強く持つ学生への接し方
3. 学生を元気にするアクティビティ
4. 効果的な授業デザイン

ワークショップ後半には, 参加者に学生役となり実際にアクティビティを体験してもらう。授業が楽しいということがどのようなものであるかを

学生の視線で体験することで, 自己の授業改善へのヒントが得られるのではないかと。

注

1. ここで紹介するアクティビティは, 学生の英語力を一気に高めるものではない。英語苦手意識を軽減し, 学習が負担にならないよう楽しく英語を学ぶためのアイデアである。

参考文献

- 平野順也, 牧野真貴: 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), 言語教育エキスポ 2014 予稿集, 2014, p.36-37.
- 牧野真貴: 英語苦手意識を克服させる授業デザイン—スポーツ学生を対象として—, 近畿大学英語研究会紀要, 2010, 第6号, p.125-138.
- 牧野真貴: スポーツ推薦入学生クラスにおけるアクション・リサーチ—授業改善による学習姿勢の変化—, 近畿大学英語研究会紀要, 2011, 第7号, p.87-98.
- 牧野真貴: 英語が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.
- 牧野真貴: 英語リメディアル教育対象クラスにおける授業改善の試み—スポーツ推薦入学性クラスの事例報告—, 近畿大学法学, 2013b, 第6巻第2・3合併号, 351-367.
- 牧野真貴, 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, リメディアル教育研究, 2014, 第9巻第2号, p.67-78.
- 牧野真貴: 英語リメディアル教育を必要とする大学生が考える理想の英語教師, リメディアル教育研究, 2015, 第10巻第1号, 印刷中。

歌声の溢れる英語教室

(Musical で「なりきり」英語学習)

河内山 晶子^A

アブストラクト: 思いをメロディにのせて表現できる歌の魅力は絶大で、歌を言葉の学習に活かすことの効果は大きい。しかし、いざ全員で歌ってみようとなると、なかなか声を出す者はない。誰もが夢中で歌ってしまうような授業にできないものか？そこで、今や日本人にとっても馴染み深くなりつつあるミュージカルのシチュエーションを活用して、ひとりひとりが「主体的に」参加できるような授業展開をワークショップ形式で試みる。

キーワード: 歌の効用, 「歌う」効果, 役割, 状況設定, 英語好き

歌は楽しい

単純明快に、歌は楽しい。授業中の学生の表情からも授業後の学生の感想からも、教師にはそれが、十分すぎるほど伝わってくる。英語の歌が「英語好き」をつくるという事実は、多くの教師が体感していることで、数限りない優れた実践がそれを報告している。Murphy (1992)によると、歌は語学学習者の意欲を高め、彼らが自発的に学習に取り組むような態度にさせる最も強力な教材のひとつである。このような、歌の魅力と教育効果を最大限に引き出せる授業展開を、一教師として工夫したい。

どうすれば歌の効果を最大限に活かせるか

歌の魅力を改めて考えてみると、その魅力は、まず歌詞とメロディにある。歌を活用した学習の効果は、この詞と旋律の魅力に負うところが大きい。選曲では、馴染みのあるメロディの歌を選ぶことが多いが、何よりの決め手は、学生の感性にフィットした歌詞だ。歌詞の意味をひもとき理解した時、たちまちその曲に共感して人生の宝物だと感じたという感想も多々ある。その歌詞が、彼らにとって大きな意味を持つ存在になるということは、かけがえのない体験であると言えよう。さらにはその歌詞が心に響く

メロディにのせられた時、それはますます魅力を増すこととなり心に定着するのである。この「メロディをまとった珠玉の言葉」と言える歌に、絶大な魅力があるのは当然である。しかし私は歌の魅力は、歌詞とメロディだけに終わるものではないと思っている。

3. 「歌う」ことの学習効果

歌は、意味さえわかればそれで十分なのか？歌詞を聞き取れさえすればそれで十分なのか？私はそうは思わない。歌の魅力の大きな部分を占めているのは、「歌う」こと自体であるということ強調したい。よって、歌の授業での効果をあげるには、この「歌う」という活動を疎かにすべきではない。

読解活動でも、理解の後の音読が推奨される。音読することは学習事項の定着に甚大な効果があることは周知のことであるが、歌の場合も、「繰り返し歌ってこそ」理解は定着し身につく。何よりも、「感性に訴えて」身に染みこんでいく。そのような部分が欠落した学習では、歌の持つパワーの、ほんの一部しか活かされていない。

歌の持つパワーを如実に示した研究例が報告されている。今年の2月下旬に公開された、脳機能の再生についての研究報告である。脳に障害があり、しゃべることも、車いすから立ち上がることもできない認知症患者に、彼らが

A: 明星大学教育学部

好きだった歌を聞かせたところ、急に眼が輝き、メロディに合わせ体を揺らして口ずさみ始め、さらには日常生活においても、喋り始めたり車いすから立ち上がって歩き回ったりという、驚くべき変化が起こったのである。歌は人間の根源的な部分に直接、しかも強烈に作用するということを、如実に示した映像であった。

4. 授業で歌は実際「歌われている」だろうか？

授業で歌を扱う際こんな経験はないだろうか。全員で歌おうという時に、なかなか声が出ない。教師は一生懸命に促すが学生の歌声はボソボソ。教室全員分の歌声とはとても言えないほどの、小さい声しか聞こえない。日本人のメンタルの傾向として、斉唱の際、自分の声量がまわりに比べて突出してしまうことを避けるという心理が働いているためなのかも知れない。しかし、英語の歌の楽しさを体感できるのは、のびやかに歌ってこそであって、自分の声が人に聞かれないようにと口の中でこわごわ声を出すのでは、とても英語の歌の魅力は実感できない。

役割を与えると声が出る

筆者がよく行う指導に、クラスを半分に分け、歌詞の一番を右半分に、二番を左半分の学生に担当させる方法がある。すると対抗意識がわき、全員で歌った時よりも大きな声が出る。自分が歌う部分はしっかり歌わなければという意識が強まっていることが明らかに見られる。

歌を機械的に部分に分けてもこうなるのだが、例えば、配役を担っての歌の場合は、その上に役割になりきるという意識も加わり、より一層声が出る。「自分がこの役を担っているのだ」という意識が、自分だけ突出したくないという、マイナス方向の自意識を忘れさせ、「自分の役割を果たす」という前向きの姿勢に、ごく自然になってしまっているのだ。

5. 役割を与える設定としてのミュージカル 「さあ、歌を歌って英語を学びましょう！」

<ワークショップ-Sound of Music-の概略>

役を担って歌うミュージカルは、格好の題材である。さらにミュージカルにはストーリーがあり、様々な場面のエッセンスが歌に凝縮されているため、歌を追えば物語の重要部が掴める。何より、楽しいので夢中になりやすい。

すぐに入り込めないと感じる学生には柔軟に対応する。決して強要することなく、ミュージカルの雰囲気に触れさせるだけで十分である。将来、興味を持ち始めることもあるだろうと、相手の心境に寄り添う態度で臨みたい。

ワークショップは、“Sound of Music”から3曲。初・中級用には、“Do Re Mi”と”Edelweiss”を中・上級用には、“16, Going on 17”を選曲した。ストーリー展開にそって、歌を精選して学ぶ。3曲各々の学習内容と授業展開は、以下の通り。

5.1 “Do Re Mi” 「ドレミの歌」

場面：歌う喜びを忘れた子供達にマリアが伝授。
学習：ボキャブラリーの拡張。
展開：単語カルタ(7人グループ)で配役を決め、自分のパートを覚えて歌い、最後に斉唱。

5.2 “16 Going On 17” 「もうすぐ17歳」

場面：16歳の長女と1歳上の若者が恋に落ちる。
学習：未来形 will と be going ~ の表現を比較。
展開：役別で協働練習した後、ペアになって歌う。

5.3 “Edelweiss” 「エーデルワイス」

場面：歌を歌う父の姿に、子供達が驚き心を開く。
学習：平叙文と命令(祈願)文の表現を比較。
展開：大佐、マリア、子供達が各パートを歌い、最後に心ひとつに一同が歌う。

参考文献

Murphy, T. (1992). *Music and Song*, Oxford University Press, USA.

ワーキングメモリ理論と一息の連続音声継続時間に基づいた Direct Method としてのチャンク音声提示法の提案

田淵 龍二

アブストラクト： IT 専門知識提供により科研などに協力してきた筆者は、言語学習に有効なチャンク提示法（教授法）を開発すると共に、ワーキングメモリなどの理論研究と音響観測により音声言語のチャンクの性質を明らかにしてきた。読解、聴解および発話力向上に資する IT 提示法 **Direct Method through Chunked Presentation** を提案する。

キーワード： ワーキングメモリ、聴覚認知特性、呼気段落、読解プロセス、チャンク提示

はじめに

日本人学習者の弱点といわれる音声面での強化が必須と考える英語指導者は多いにもかかわらず、十分な音声教育が授業内でなされていない現状を改革するための手法として、筆者は、訳読授業への文字と音声のチャンク同期提示を提案してきた。しかし、適切な字音チャンクの大きさ（単語数や継続時間長）を決定することが教材作成上の課題であった。

1 音声言語と呼気段落

音声は呼吸に伴って生成される。肺から吐き出された気流が口腔などの発声器を通る間に振動を加えられて体外に放出され音声となる。呼気発声という生理的要因により、音声には吸気に伴う途切れ（pause）が必ず入る。こうして生み出される一息の連続音声を呼気段落（breath group; BG）と呼ぶ（服部 1950）。

BG の時間特性を観測したところ平均約 2 秒で、その度数分布は対数正規分布に従うことが判明した（湯舟、田淵 2013）（図 1）。

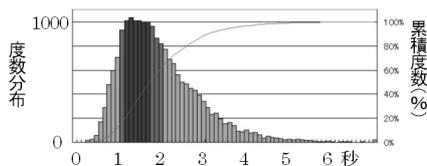


図 1 BG 長さ数分布と累積度数（曲線）

2 呼気段落とワーキングメモリ

BG の言語特性を調査したところ、多くは文・節・句・単語(sentence, clause, phrase, word)であり、BG は意味のまとまり(semantic chunk; idea unit)でもあることが判明した。

さて認知科学(Card 1983)によれば作動記憶(working memory; WM)の聴覚イメージ貯蔵庫(auditory image store; AIS)時間特性は平均 1.5 秒であり、認知心理学(Baddeley 1975)では音韻ループ(phonological loop; PL)の制約時間は約 2 秒とされる。音声の音響的意味のまとまりとしての BG と、認知処理単位としての AIS・PL が同じ時間幅を持っていることが判明したのである。これは偶然であろうか？

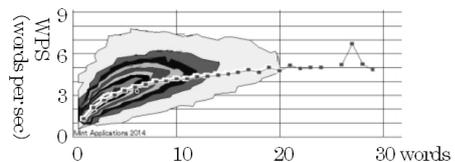


図 2 単語数と話速の分布と平均話速曲線

3 呼気段落と話速調整効果

BG の継続時間は言語量と発話速度によって決定される。そこで BG の話速を単語単位で計測したところ、BG に含まれる単語数と平均話速の間には対数的関係が見られた（図 2）。つまり単語数が少ないときは遅く、多い時は速く発話する傾向であり、まるで BG を 2 秒前後に収

めるような振る舞いであった。しかしこれは統計的大局的観測結果 (N=19551 個, 話者 515 人) であり, 個々の場面でも同様とは限らない。

そこで 2 つの対話場面から 4 人の話者の BG (n=167 個, 約 8 分) を抽出して詳細に分析したところ, やはり発声時間を 2 秒前後に収める振る舞い (話速調整効果) が見られた。

共に約 2 秒という一息の連続音声 (BG) 継続時間と AIS・PL 制約時間の重なりは偶然ではなく, 「無意識の必然」である可能性が高い。

4 読解時のワーキングメモリと呼気段落

認知心理学によれば読解時にも言語情報は WM で音韻符号化されるが, これは内声(inner voice)という経験知とも合致する。また外声ともいうべき BG も大部分が文・節・句などの意味のまとまりで, とともに 2 秒前後であった。そこで英文の句読点(period, comma etc)を区切りとし, 区切りごとの読解時間を音素ごとの平均発声時間で計算したところ, やはり平均約 2 秒との結果を得た。他方, 英文は読点(comma etc)で区分されて節や句となっていることに注目し, 文がいくつの節や句から構成されているかを分析したところ平均が 2 前後 (分野で多少異なる) で, 4 個以下の文が全体の 9 割を超え, 認知科学の WM チャンク特性(3±1 chunks)と重なった。そこで, 「英文の読みやすさ (リーダビリティ readability) は区の長さ (予測時間) と文の長さ (区数) に依存する」との読解プロセス仮説を立ててリーダビリティ公式 MGEN^[1]と MGJP^[2]を作成したところ, 妥当性と有効性が確認されると共に, Flesch-Kincaid など従来の諸公式は読解プロセス仮説と合同であることが判明した (田淵, 湯舟 2014)。

5 BG チャンクによる黙読・音読効果

筆者は過去 10 年間で 4 つの科研などに協力し, 半期あるいは通年の授業内実践を通して, BG チャンク単位での黙読と音読による速読効

果を確認してきた (山口他 2014)。

また, BG チャンク単位で制御された映画場面を使ったリスニング訓練を週 1 回 (計 10 回) 実施し, 前後テストで検証したところ, 有意な効果が確認された (湯舟, 田淵 2014)。

BG チャンクを作業単位とした語学学習の効果的実践が期待される結果となった。

6 BG チャンクによる義音字一体型コーパス

約 2 秒の WM 特性を考慮して媒体 (音声・文字・音映像) を同期提示し, シャドーイングなどに教育利用するには事前準備された BG-based Audio-Visual Corpus(BG-AVC)が必要となる。BG-AVC の例としてオープン検索サイト・セリーフ^[3]がある。映画映像の会話シーンをピンポイント検索し字幕つきで再生する。

音声運用重視の観点からも義音字一体型 BG コーパスの充実が必要である。教材として製作されたわけではない自然素材を利用する直接教授法を支援する IT 提示法の発展が望まれる。

注

- [1] MGEN: Mint Grade Level for US Americans. http://www.5b.biglobe.ne.jp/~mint_hs/soft/mingle/mingle.html
- [2] MGJP: Mint Grade Level for Japanese.
- [3] Seleaf: <http://www.mintap.com/>

引用・参考文献

- 1) 服部四郎 (1950, 1984). 『音声学』. 岩波書店.
- 2) 湯舟英一, 田淵龍二 (2013). 「映画音声コーパスを利用した Breath Group 長の分析」. *Language Education & Technology*, 50, 23-41.
- 3) 田淵龍二, 湯舟英一 (2014). 「1 次的読解速度予測に基づく日本人英語学習者向けリーダビリティ公式とその教育的示唆」. 外国語教育メディア学会(LET) 第 54 回全国研究大会発表要項
- 4) 山口高領, 神田明延, 湯舟英一, 田淵龍二, 池山和子, 鈴木政浩 (2014). 「チャンク単位の一斉音読訓練が黙読速度と読解スコアに与える影響」. *Language Education & Technology*, 51.
- 5) 湯舟英一, 田淵龍二 (2014). 「映画場面検索サイト Seleaf のリスニングドリル機能が聴解力向上に及ぼす効果」. LET 第 54 回全国研究大会発表要項

あるルーブリック評価の問題点と改善案

齊藤 公輔^A

アブストラクト: ドイツ語のプロジェクト授業「大学紹介ムービー作成」の評価基準にルーブリックを用いたが、本発表ではこの中の文章表現(文法)項目を取り上げる。この項目は他の項目に比べ点数が低い傾向にある。学習者アンケートを分析することでその原因や特徴的傾向を探り、そこから本項目を設定する際のより良い方策を提案する。その際、特に授業における学習者主体的の文法学習スタイルについて考える。

キーワード: ルーブリック評価, データベース型ツール, 文法学習, 『外国語学習のめやす』

1 はじめに

本発表は、平成26年～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。本発表では特に評価方法の構築の観点から、実践したプロジェクト授業のルーブリック評価を批判的に検討するものである。

2 授業概要とルーブリック評価

2.1 授業概要

本プロジェクト授業は、中京大学国際教養学部のドイツ語コース1年次生23名を対象に行った。実施時期は2014年の11月から12月、割り当て授業数は5回である。クラスを3名×6班と4名×1班に班分けし、毎授業60分程度活動した。

プロジェクト内容は、中京大学の紹介動画をドイツ語で作成しYouTubeにアップロードするというものである。中京大学には現時点でドイツに交換留学先を持たないため、留学締結を呼びかけることを目的として作成させた。

このプロジェクト授業の原型は、2014年8月2日～6日に開催された公益財団法人国際文化フォーラム(TJF)主催の『外国語学習のめ

やす』マスター研修2014」に参加した際に作成した授業案である。それゆえ、例えば「3×3+3」など『外国語学習のめやす』特有のツールが用いられている。

なお、本プロジェクト授業で学習者に提示した指示文や指標、次に紹介するルーブリック評価表などはすべてTJFのホームページ上で公開されている。以下にURLを記載するので、必要に応じて参照いただきたい。

http://www.tjf.or.jp/meyasu/support/docs/challenge_k_saito_201412.pdf

2.2 ルーブリック評価文法項目の結果

本プロジェクト授業で用いたルーブリック評価表の項目は以下のとおりである。

- ・文章表現(文法) [以下文法と記載する]
- ・動画の工夫
- ・内容の的確さ
- ・発音、声の大きさ
- ・指示への対応

それぞれ「目標以上」4点、「目標達成」3点、「目標まであと少し」2点、「もっと努力しましょう」1点とした。本発表で取り上げる文法では、名詞、動詞、前置詞、接続詞を評価対象とし、間違いの数に応じて配点することとした。この項目の採点は動画とともに提出させた台本を対象としたが、7班すべてが1点であった。

A: 中京大学国際教養学部

3 学習者アンケート

3.1 アンケート概要

この事態の原因を探るために次のアンケートを実施した。このとき発表者は、文法の点数が低い理由は学習者が本項目を重視していなかったためと予想していたが、結果は全く異なっていた。

アンケートの項目は以下の通りである。

- ・最も重視した項目
- ・最も重視しなかった項目
- ・最も達成できたと思う項目
- ・最も達成できていないと思う項目

学習者はこれらの設問に対し、その理由とともに項目を記入した。

3.2 アンケート結果

アンケートの主な結果は次の通りである。ここでは各設問に対し文法を挙げた人数と、その順位のみを記す。

- ・最も重視した：8名（第1位）
- ・最も重視しなかった：2名（第4位）
- ・最も達成できた：4名（第3位）
- ・最も達成できていない：4名（第2位）

このアンケートによって、学習者は文法に最も注意を払っていたことがわかる。これは発表者が事前に予想した結果とは全く反対の結果であった。

一方達成度に関する設問について「自身の文法は最も達成していなかった」と回答した学習者は4名しかいなかった。これは全班とも文法の点数が1点であったにも関わらず、文法の誤りを適切に振り返ることができていないことの表れと言える。また文法を最も重視した学習者のうち、同項目が最も未達成であったと回答した者はいなかった。なお最も多く挙げられた未達成項目は発音、声の大きさ（15名）である。

以上の結果を総合的に評価すると、学習者は文法に最大の注意を払う一方で、自身の文法の正誤を適切に判断できない、誤りに気付くこと

ができないという傾向があったと言える。それゆえ本発表で紹介するプロジェクト授業およびそこで用いたルーブリック評価は、学習者が自身の文法の誤りに気付く仕掛けを施すことで、より効果を上げることができたと言えよう。

4 改善案

学習者が文法の誤りに気付くための仕掛けとして、以下の方策を提案する。すなわち、携帯端末向けデータベース型ツールの使用をプロジェクト内に組み込むことである。すでに齊藤ほか（2013）において File Maker を用いた動詞活用形学習ツールの開発が行われているが、これを文法学習に応用できるよう改良し学習者に配布する。

今回のアンケートで顕著であった事は、学習者は自身の発音の可否を聞いて判断できる一方、文法の可否は読んでもわからないという点である。つまり正確な音との比較が可能な一方、正確な文法の比較ができないということである。そこで、文法的に誤った例文を提示し、学習者が誤っている個所を指摘・訂正するというツールの開発が望ましいと考えられる。

ルーブリック評価の項目は、文法間違いの数の代わりに、ツールを用いて学習した時間を基準とすることを提案する。これはルーブリック評価そのものを単純化するだけでなく、形成的評価としても用いることが容易であるなど、プロジェクト授業実施の課程でも振り返りを行いやすくなると考えられるからである。

次年度には以上の改善案を施したプロジェクト授業を実施し、今年度との比較を行いたい。

引用・参考文献

『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』、公益財団法人国際文化フォーラム、2013年
田原憲和、池谷尚美、齊藤公輔、神谷健一：「ドイツ語授業におけるデータベースソフトウェア活用の可能性」、『立命館高等教育研究』第13号、2013年

学習環境とロシア語学習者の内発的動機づけの関係性

佐山 豪太^A

アブストラクト: 本発表では、ロシア語学習者及び担当教員に対するアンケートの分析に基づき、学習環境のどのような要因が心理的欲求に強く作用するのかを考察する。データの分析には自己決定理論を採用した。結果、ロシア語に特徴的なクラス規模の小ささが、学習者の心理的欲求、そしてそれに連動して内発的動機づけに強く影響を与えていることがわかった。

キーワード: 自己決定理論, 心理的欲求, 学習環境, ロシア語学習者

1 本発表の目的

2012 年度に独語, 仏語, 西語, 中国語, 韓国語 (朝鮮語), 露語を学ぶ学習者及び担当教員に対してアンケート¹⁾を実施し、学習環境が学習者の動機づけにどう作用するのかを調査した。本発表では主にその分析結果を報告する。

本発表の目的は、学習者を取り巻く学習環境のどのような要因が、彼らの心理的欲求や動機づけに強い影響を与えているかを考察することにある。

2 理論的背景 (自己決定理論の援用)

アンケートの結果得られたデータを自己決定理論 (Self-Determination Theory, 以下SDT) が提示する枠組みで分析した。

SDT では動機づけを高める先行的な要因として、有能性, 自律性, 関係性といった 3 つの心理的欲求を設けている。これらが満たされている際、学習者は最も内発的に動機づけされ、より達成感が得られる、とされる²⁾。つまり、言語能力を向上させるうえで、学習者の心理的欲求を満たす方略が重要となる³⁾。

なお、本発表では自己決定度の最も高い内発的動機づけと 3 つの心理的欲求の関係を分析対象とする。

3 アンケートの概要

当アンケートには、SDT が想定する各動機づけ・3 つの心理的欲求を調べたもの (以下, A1) と、その教員たちに学習環境を問うたもの (以下, A2) の 2 種類がある。

ロシア語の A1 の対象者数は 1,109 名である (内訳: 第二外国語としてロシア語を学ぶ大学 1 年生 555 名, 2 年生 359 名, 3 年生 92 名, 4 年生 75 名, その他 28 名)。以下に、ロシア語学習者の心理的欲求と内発的動機づけの平均値、そして、比較のために他言語のそれも挙げる (表 1)。

表 1 6 言語別心理的欲求と内発的動機づけの平均値⁴⁾ (最大値 5/最小値 1)

	有能性	自律性	関係性	内発
露	3.28	3.45	3.75	3.58
独	3.34	3.47	3.99	3.28
仏	3.30	3.42	3.79	3.52
西	3.28	3.33	3.80	3.51
中	3.37	3.31	3.76	3.18
韓	3.44	3.56	3.98	3.55

A2 では学習環境 (クラスの規模, 授業の目的, 授業の方法, 課題・発音練習・会話練習・ペア/グループワークの頻度) に着目したアンケートを実施した。なお、A2 の対象者数は 97 クラスの教員に昇る。

A: 東京外国語大学博士後期課程

表2 クラス規模別 露語学習者の心理的系欲求・内発的動機づけの平均値（最大値5/最小値1）

クラス規模	心理的欲求						動機づけ	
	有能性	順位	自律性	順位	関係性	順位	内発的動機づけ	順位
5人以下	3.571	1	3.738	2	3.921	2	4.008	1
6～10人	3.491	2	3.742	1	4.037	1	3.844	2
11～20人	3.298	3	3.463	3	3.756	4	3.695	3
21～30人	3.142	5	3.286	5	3.633	5	3.448	4
31～40人	3.263	4	3.329	4	3.763	3	3.392	5

4 分析・考察

ここでは、A2を通してA1を分析することで、心理的欲求と内発的動機づけがどのような環境要因によって上下するのかを確認する。

ロシア語のクラスは、10以下のクラスが全体の約半数を占め、20人以下まで範囲を広げると8割がそこに含まれる⁵⁾。6言語の中でもこれは特徴的である。表2から、5人以下、6～10人といった人数の少ないクラスにおいて、有能性、自律性、関係性の値は高くなっていることが窺える。また、表の右端が示すように、それに連動して、内発的動機づけの値も高まっている。

授業目的、授業方法、課題の頻度といった要因と心理的欲求の関係は、6言語全体の結果と類似の傾向を示すが⁶⁾、その高さは、内発的動機づけの高さに必ずしも連動していなかった。

5 総括とロシア語教育への示唆

クラス規模が小さいほど、心理的欲求と内発的動機づけは高まるという対応が見て取れた。4で言及したように、ロシア語教育はクラス規模の点で恵まれた環境にあるが、有能性と関係性の値が6言語の中で最も低い(表1参照)。クラスが少人数で構成されているにもかかわらず、その利を活かせていない問題が指摘できよう。

クラスが小規模であるという環境は、大規模クラスでは実施の難しい活動、教師からの頻繁なフィードバックやインタラクションを可能にする。これらは学習者の心理的欲求とSDTが想定する各動機づけに良い影響を与えるはずであ

る。この点を改善することにより、ロシア語学習者の動機づけの向上が見込めるであろう。

引用・参考文献

- 1) このアンケートは、2つの科研プロジェクト(基盤研究(A)「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枠組みの総合研究」(代表:西山教行, 課題番号:23320114)と基盤研究(B)「大学間、高等教育—大学間ロシア語教育ネットワークの確立(代表:林田理恵, 課題番号:23320114)」の合同事業として行われた。
- 2) Deci L. Edward and Ryan M. Richard, “The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior,” *Psychological Inquiry* 11:4, 2000, pp. 233-234.
- 3) 廣森友人『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版, 2006年, 32-45頁。
- 4) 表1の値は科研のデータを元に計算した。
- 5) 砂岡和子・山口巖「我が国の仏独中西韓露語の授業現場—大学教員意識調査の定量的分析—」、酒井志延編『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』, 桐文社, 65頁。
- 6) 6言語全体の分析結果は以下の文献を参照されたし:長谷川由起子・藤原三枝子「教師の教え方等と学習者の心理的欲求・動機づけの関係(全国の大学における外国語学習者調査結果を通じて)」, 酒井志延編『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』, 桐文社, 85-89頁。

小学校から大学までの CLIL の実践的応用

(CLIL 4C の観点からの小学校外国語活動における CLIL 実践分析)

山野 有紀^A

アブストラクト: 本研究は小学校外国語活動における Content and Language Integrated Learning (CLIL: 内容言語統合型学習)の実践について、「4つの C (Content, Communication, Cognition, Community/Culture)」と呼ばれる CLIL の要となる構成要素の観点から分析を行う。発表では、まず CLIL の 4C と第 2 言語習得研究との関連を示す。次に、4C の観点から、外国語活動での CLIL 実践授業の分析を行う。最後に、分析結果を踏まえ、小学校英語教育における CLIL 導入の可能性と課題について考察する。

キーワード: CLIL, 4C, 第 2 言語習得研究, 小学校外国語活動

1 はじめに

CLIL とは、教科やトピックなどの科目内容の学びと言語学習を統合し、学習言語を効率的かつ深いレベルで習得することを目的とした、ヨーロッパを起源とする教授法である。本発表では、まず CLIL の中核となる「4つの C: Content (内容), Communication (言語) Cognition(思考), Community/Culture (協同学習・異文化理解)」(Coyle, Hood, & Marsh, 2010) と第 2 言語習得研究との関連を示した上で、日本の文脈、とくに小学校英語教育に CLIL を取り入れる意義について述べる。さらに、4C の観点から、実際の CLIL 授業の分析を行い、小学校英語教育における CLIL の可能性と課題について考察することを目的とする。

2 研究方法

2011年6月から2015年2月にかけて、全国の公立小学校10校(山口・大阪・長野・東京・福島・千葉・埼玉2校・栃木3校)で行われた CLIL 授業実践を、授業観察・児童の質問紙調査・指導者の半構造的インタビューと質問紙調査より、質的・量的分析を行った。

3 研究結果

4C の観点からの授業分析結果は下記の通り。

- ① **Content** = 高学年児童の知的発達と興味にその内容を取り入れることにより、児童の言語学習への動機付けが高まった。また、CLIL 授業における内容が文脈における解釈を促し、児童の Mentalese の体験を促す可能性があることがわかった。
- ② **Communication** = 指導者と児童のインタラクションにおいて、特に児童からの Language through Learning (学習を通しての言語)が増加した。
- ③ **Cognition** = 高次思考を取り入れた活動において、児童の語彙学習が促された。
- ④ **Community/Culture** = 協同学習における児童の主體的な関わりが促された。

課題としては、指導者より、①CLIL 教材作成における負担、②児童からの学習言語に関する質問に対する指導の難しさが指摘された。

上記結果より、小学校外国語活動における、さらなる CLIL 実践研究の必要性が示唆された。

引用・参考文献

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

A: 宇都宮大学教育学部英語教育

小学校における CLIL：フィンランドの事例から

長田 恵理^A

アブストラクト：2014 年冬、フィンランドの一小学校を訪問し、CLIL で行われる Environment and Nature Studies の授業を観察した。授業は担任教師が担当し、教材は手作りのプリントで、4 年生は身近な材料を用いた実験を通して「光」や「音」について学び、6 年生の授業は調べ学習の成果としてアフリカの動物についての発表をしていた。この二つの授業で見られた Teacher talk や子どもたちの発話について映像も示しながら報告するとともに、日本で CLIL 実践のできる教師教育をする場合の課題や、現場で必要な実践環境について考察する。

キーワード：小学校の CLIL, teacher talk, 教員養成

1 はじめに

2014 年 12 月、大阪教育大学「スウェーデン・フィンランド海外教育実習 2014」に帯同させていただき、フィンランドでも CLIL に力を入れている地域の一つであるユヴァスキュラの K 小学校を訪問した。K 小学校は CLIL を授業に取り入れているユヴァスキュラ大学に近い。年間 10 人ほどの教育実習生が来るほか、CLIL の指導について大学と連携している。今回、4 年生と 6 年生の Environment and Nature Studies(ENS)各 1 コマを授業観察し、授業後、教師との質疑の時間を得た。

2 授業観察結果

2.1 4 年生の授業「空気・光・音」

担任の K 先生作成のワークシートに沿って、グループごとに、羽状の紙を作成して 3 つの異なる位置から落としたり、影絵を作ったりして既習事項の復習を行った。ワークシートは英語で書かれていたほか、K 先生は個別で指導をする際に補助的に母語を使用する以外は、ほぼ英語を使用していたが、簡潔な表現を繰り返し使っている様子が見ええた。児童は英語による指示を理解し行動していたが、児童同士の会話はほとんど母語で行われていた。

2.2 6 年生の授業「アフリカの動物」

児童はそれぞれ調べた動物に関して英語で書き表したメモを持っている。英文は前時までに型が与えられており、それに従って各児童が作文したものである。T 先生はプロジェクターに評価規準表を映して項目を確認し、グループごとに発表練習をさせた後、全体で発表させた。次に、まとめとしてアフリカについてのワークシートに各自が取り組んだ。4 年生に比べ、英語による output がより求められる授業であった。

3 指導実践のために

文部科学省 (2014) は今後の英語教育改革に関する提言の中で、「他教科との連携強化」「協働学習」等を掲げており、CLIL はこれらに合致する。フィンランドの事例と日本の現状を考慮した時、課題は英語力・teacher talk のスキルと教材開発だと考えられる。教員養成課程においては、Language 指導のスキルを育成するとともに、小学校と連携して教材開発を行い、現場の教員を支援する体制が必要である。

引用・参考文献

文部科学省.(2014). 今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm

大学における、英語による英語教職科目、専門科目の実践

(CLIL あるいは CBI? の効果と問題点)

佐藤 臨太郎^A

本発表では、「英語による、教科内容における知識技術の習得と英語使用による英語力の向上」を目指している国立教員養成大学における英語教職科目の実践を紹介する。授業の流れを紹介し、第2言語習得の観点から分析した場合の効果とこれらの授業をCLILとみた場合、CLILが英語学習にどのようなかたちで貢献し得るか、あるいは問題点は何かについて議論し、学習者の授業への認識を踏まえて「英語による授業」についても考察する。

キーワード: 英語教職科目, 英語力育成, 第2言語習得理論, 内容理解

1 英語教員養成における課題 (授業の背景)

小学校英語教育の拡充強化, 高校での「英語での授業」等, 英語教育の変革の時期にある今, 英語教師に高い能力が求められている「教職」として求められる資質能力(教育的人間力), 英語教授力の向上はもちろんであるが, 最も大きな課題は, 英語での効果的な授業を実践していくための英語運用能力(英語力)であると考えられないだろうか。大学での英語教員養成においては, 英語教育等の知識を学ぶのと同時に英語力の向上を徹底して図らなければいけないのである。

2 英語による教職(専門)科目の実践

英語による教科内容における知識技術の習得と, 英語使用による英語力の向上を目指し, 国際理解演習 I, 中等教科教育法 III, 実践英語研究 I, II, また, 大学院での授業をほぼ英語で行っている。CLILの基本概念の4Cs, content, communication, cognition, community から分析すると, これらの授業は, 内容重視で, 英語での「ペアやグループでの活動」, 「習うのではなく英語での討議で自ら気づき学ぶ」機会が重視されていることから十分にCLILであると判断出来そうである。また, 教師となる学生

は, 取りあえず, 標準英語を目指すべきという観点からは, 主に, lingua franca としての英語であるCLILというより, むしろ, CBIであるといえるかもしれない。しかしながら, CLILとCBIの境界は曖昧であり, アプローチの概念にこだわり, 授業を設計していくのはあまり意味があるとは言えず, 授業においてもCLILの理念・観点を意識しているわけではない。

3 第2言語習得(SLA)の観点からと問題点

課題として課される reading や教師からの input, 教師や他の学習者との interaction, presentation や模擬授業における output の潤沢な機会等, 授業の流れはSLAに適っているといえる。しかしながら, interaction や output を分析すると, この内容重視の英語での授業においては, 新たな言語的知識を習得することの困難さや習得上の限界も認められる。また, 学習内容についても「薄い」と感じている学習者も存在している。これらから, CLIL(CBI)の中高での導入は慎重になされるべきであり, 言語よりも教授内容を重視する場合においても, 効果は限定的になる可能性が示唆される。

CLILの英語教職科目への導入には課題も多々あるが, 英語での効果的な授業を展開できる教員の養成に, 大きな可能性を秘めているといえる。

A: 奈良教育大学教育学部英語教育講座

小学校から大学までの CLIL の実践的応用

(理科 CLIL のディスコース分析-フィンランド海外教育実習をとおして-)

柏木 賀津子 A

アブストラクト: フィンランド海外教育実習において CLIL (内容言語統合型学習) を活用した理科授業で, **Communication, Cognition** の実際を分析するため, 院生 (教師) とフィンランドの中学校 1 年生の「やりとり」のディスコース分析を行った。その結果, 「やりとり」で子どもの言葉を引き出した場面が (言語面), 異文化交渉力と自己効力感 (異文化面) に関わりが深いことが分かった。同時に子どもの学びのプロセスも観察された。

キーワード: 理科 CLIL, フィンランド海外教育実習, 教師と子どものディスコース

1 はじめに

EU における CLIL 授業の核は, 「1つ以上の言語でコミュニケーションが出来る能力を育て他の国民と共に働くことができる自由を手に入れることが可能」であること (異文化面), 「CLIL では意味を伴う語彙的な文法に注意を向けやすいこと」(言語面) があると考えられる (Dalton-Puffer, 2011)。そこで, 教師がこの両面の力を伸ばすことを目的に, CLIL を活用したフィンランド海外教育実習に 3 年間取り組み, **Focus on Form** アプローチを用い, 言語面での学びを引き出そうとしてきた。その際, 文脈の中で繰り返し聞かせた「目標表現」が, 子どもの発話にどの程度出現するのか観察するために, 教師と子どものディスコースを収集している。

2 研究方法

理科(コンデンサ)授業での教師と子どものディスコースを収集し, 言語面での「模倣」「梯子かけ」を分析した。また教師 (10 名) への事前・事後の質問紙調査, オン・タスクアンケートを行い, 異文化面と自己効力感について観察した。

3 研究結果

ディスコースでは, 教師のインプットから学

A: 大阪教育大学実践学校教育講座

んだ表現を模倣し, 堰を切るように子どもどうしも言葉を重ねる様子が見られた (以下は例)。[コンデンサ実験後に現象を話し合う場面]

T: What happened?

C1: The things hold the energy(xxx)store the energy then still like...(光る様子を手
(c))

C2: Then like after ah (.) we like crank this is the store a lot of energy cause... this(.) just press the button

T: Yes=

C1: = But cause a lot of energy so (.) yeah.

注) X: 長い合間 =: 連続発話

教師への事前・事後質問紙調査では, 「授業で子どもに自分の考えを表現させる達成感」($\bar{x}=2.7, p<.01^{**}, N=10$), 「CLIL 授業創りの楽しさとやりがい」($\bar{x}=1.15, p<.05^*, N=10$)について変容が見られた。現代のテクノロジーを扱った教科特有の言語 (subject specific language) を扱い, 「やりとり」で子どもの言葉を引き出した場面が (言語面), 教師の異文化交渉力と自己効力感 (異文化面) に関りが深い様子が観察された。発表では映像を用いやりとりの様子を報告する。

引用・参考文献

Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning: From practice to principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.

小学校から大学までの CLIL の実践的応用

(高校生における CLIL 授業実践と英語力向上について)

森下 祐美子^A

アブストラクト:オーストラリア語学研修において,CLIL(内容言語統合型学習)を活用した理科授業をとおして,英語力にどのように影響があるのかを分析するために,高校生が教師としてオーストラリアの高校2年生に実験授業を行い(CLIL群),CLILの授業実践をしなかった生徒(Non-CLIL群)と比較して,CLILが英語力向上にどう影響があるのか分析を行った。その結果,CLIL群の英語力向上(リスニング等)に差が見られた。

キーワード: 高校生の CLIL, オーストラリア語学研修, 英語力向上

1 はじめに

CLILとは、「教科を語学教育の方法により学ぶことによって効率的かつ深いレベルで修得し,また英語を学習手段として使うことによって実践力を伸ばす教育法」であり(渡部他,2011),CLILの4つのCと呼ばれるフレームワークがある(Coyle et al, 2010)。以下3点を研究目的として,分析を行い,発表は(1)について行う。

オーストラリアでCLIL実践授業を主体的に生徒が行うことが,(1)英語力に変容が見られるのか,(2)その変容が生徒の英語をさらに学習したいと思う気持ちや,統合的動機づけにつながるのか,(3)学習や英語の資格取得を目指すなどの積極性に影響を与えるかを検証する。

2 取組の概要と研究方法

オーストラリア語学研修の期間は15日間であり,日本の高校2年生が交流校の豪州の高校2年生にCLILの授業を行った。理科(シャボン膜を用いた表面張力の実験)の授業を高校2年生が行ったグループ(CLIL群,N=13)と,語学研修をしたが従来型のCLIL授業を行わないグループ(Non-CLIL群,N=25)における事前・事後の英語力がどう変容したか,(1)英語学力テスト

における比較,(2)英語ライティングの質的変容を観察した。本発表では(1)について報告する。

3 研究結果

授業を実践した生徒(CLIL群)が受けた英語学力テストの事前と事後・従来型で授業を行わなかった生徒(non-CLIL群の生徒)が受けた英語学力テストの事前と事後をそれぞれ比較し,データ分析を行った。その結果,上位群(CLIL群,N=4, Non-CLIL群, N=20)のリスニング力において変容が見られた。

オーストラリアという異国で受動的に英語を享受する生徒に比べて,自主的に英語を使い(Communication)理科分野を説明しながら(Content)豪州の生徒に予測させて(Cognitive),その内容を社会へと帰依させる(Community)生徒の方が英語学力テストの結果を見る上で生徒の英語力向上に関わりが深いことが分かった。

発表では映像を用い,またグラフ等で2群の比較を報告する。

引用・参考文献

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
渡部良典・池田真・和泉伸一(2011). 『CLIL(内容言語統合型学習)上智大学外国語教育の新たな挑戦第1巻原理と方法』上智大学出版。

A:常翔学園中学校・高等学校

メモにお使いください

英語指導法改善とパフォーマンス評価の実態

著者 山本 万紀子 A, 著者 小倉 美津夫 B

アブストラクト: 2013年4月より**新学習指導要領**が施行され、**高等学校**における英語の授業は原則として英語で行うという方針が示された。愛知県立刈谷北高等学校は2012年度から英語の**授業改善**を柱としたさまざまな取り組みを行ってきた。“OMODAKA English”という英語教育のガイドラインを生徒・保護者に発表し、4技能をバランスよく身に付けさせる授業の展開に奮闘してきた経緯と**パフォーマンス評価**の内容・方法・成果等について、まだ道半ばではあるが、この場を借りて報告したい。また、英語の**授業改善**と**英語指導力向上**のための英語教員の成長への支援についても触れたい。

キーワード:新学習指導要領, 高等学校, 授業改善, パフォーマンス評価, 英語指導力向上

1 愛知県立刈谷北高校の授業改善の取組

文部科学省より2012年度に「英語力を強化する指導改善の取組」、2013年度に「英語によるコミュニケーション能力・論理的思考力を強化する指導改善の取組」の拠点校として指定を受け、英語の授業改善に取り組み始めた。

1.1 Can-Do リストの整備とそれに基づいたシラバス作成

2012年に4技能別のCan-Doリストを作成し、学年別の学習到達目標を設定した。その後生徒の実情や外部テストの結果、有識者の助言などをふまえて毎年改訂を重ねている。

また、Can-Doリストの内容に基づき年度当初にシラバスを作成し、教科書のどのレッスンを使用するか、どんな言語活動を行うかなど、1年間の指導計画を明確にしている。シラバスは生徒に配付し、ワークシートや定期考査問題を作る際に活用している。

1.2 OMODAKA English の導入

刈谷北高校での英語の授業がどのように行われるのか生徒や保護者に理解してもらうため、入学時のオリエンテーションにて“OMODAKA English”というガイドライン(図1)を配付し、授業の進み方、評価の仕方、授業を受ける際の心構えなどを説明している。



図1

2 英語指導法改善

2.1 読む力を育てる指導法改善

初見の英文を辞書に頼らず短時間で大まかに理解する力を育てるため、レッスンの最初に全体を読んで簡単な質問に答える速読活動を行う。また新出単語は英語の定義で示し、英語で英語を理解する力を育成することを心がけている。

2.2 聞く力を育てる指導法改善

授業では英文を聞く前や後に関連した話題について話し合わせたり、聞くべきポイントを示してから聞かせたりする取組を行っている。

また、国際理解コースの生徒はCALL教室というPCが完備された部屋を使用し、内蔵されたソフトを用いてより実践的なリスニングトレーニングを行っている。

A: 愛知県立刈谷北高等学校

B: 日本福祉大学国際福祉開発学部

2.3 書く力を育てる指導法改善

Can-Do リストの内容に沿って、段階を踏んでまとまりのある英文が書けるような取組を行っている。授業ではレッスン終了時にトピックに関連した内容のエッセイライティングを課し、レッスンが進むにつれて語数を増やし、徐々に長さのあるものを書けるように指導してきた。

2.4 話す力を育てる指導法改善

キーワードをメモしてそれを見ながら読んだ内容を retell する活動や、内容に関連するトピックについて話し合ったりプレゼンテーションをしたりする活動、エッセイを書く前にそれに関連した内容についてペアやグループで話し合う活動などを頻繁に行い、生徒が英語で話すことに慣れるよう様々な形で工夫している。

3 パフォーマンス評価

生徒の output の力を測るため、書く力と話す力を試すパフォーマンステストを1年生と2年生で実施している。(表1)

表1

	1年生	2年生
書くこと	年間10回 (5回×2科目) 定期考査ごとに実施	年間10回 (5回×2科目) 定期考査ごとに実施
話すこと	年間3回 ①Show & Tell ②自由会話Ⅰ ③自由会話Ⅱ	年間2回 ①Presentation ②Discussion

3.1 書く力を測るテスト

各定期考査で英作文の問題を出している。生徒は与えられたテーマに関して決められた語数以上の英文で、自分自身の経験や考えについて書くことが求められる。

3.2 話す力を測るテスト

話す力を測るため、今年度は1年生で3回、2年生で2回のパフォーマンステストを授業時

間に実施した。prepared talk と unprepared talk のバランスが良くなるよう、また1年生から2年生へとより高度な内容にステップアップできるよう心がけた。

3.3 評価におけるルーブリックの使用

パフォーマンステストを評価する際、ルーブリックを用いて観点別に評価する試みを昨年度から始めた。これにより採点者によるズレを軽減することができた。

4 取組における成果

外部検定試験や生徒に対する意識調査により、取組における成果を検証した。

4.1 外部検定試験における成果検証

今年度から1,2年生全員に対してGTEC for Students を実施し、リーディング、リスニング、ライティングの力を観点別に測る取組を始めた。

また、例年第3回実用英語技能検定を、希望者を対象に学校で実施している。前年度に比較して受検者数は増加し、2級、準2級ともに一次試験の合格率は前年度を上回った。

4.2 生徒に対する意識調査

生徒に英語でどのようなことができるようになっていくかについて4技能別に意識調査を行ったところ、特に「書くこと」についての項目で伸びがみられた。

5 有識者からの支援

年に数回の英語授業づくり研修や英語指導力向上講座の受講を通してこれまでにあまり経験のない「英語で行う授業」の指導法向上や英語教員自体の英語力向上に有識者から指導・助言を受けてきた。特にスピーキング、リーディング、ライティングの指導法について参考になることが多かった。県教育委員会からの指導や有識者からの支援が定期的に行われることは学校の英語指導力向上につながり、今後もその機会が増えることを期待している。

「意味順式英語学習法」をジグソー法にあてはめてみて (21世紀型スキル育成研修会を通じて)

三沢 渉^A

アブストラクト:「21世紀型スキル育成研修会」において、以前から実践していた「意味順式英語学習法」の和文英訳指導の各ステップを、知識構成型ジグソー法のエキスパート活動に置き換えて、協調学習の授業実践を行った。成果として、生徒は難しい課題にもやりがいを持って取り組む姿勢を見せるようになり、指導者は学習でつまづきやすいポイントに気づきやすくなった。課題として、ICTのスキルの個人差が大きく、能率が上がらない点を感じた。

キーワード: ライティング, 意味順, 知識構成型ジグソー法, 協調学習, 21世紀型スキル

1 対象（授業を受ける生徒の概要と普段の学習の様子）

3年時で主に進学を希望する生徒が選択する種類の文系と理系で履修させているのがWritingである。学習意欲の高い生徒が多く授業は落ち着いて集中して取り組む。Writingの基礎基本として、日英語の最大の差異である語順に注意させる指導に取り組んでいる。採用している方略は、京都大学・田地野彰教授の提唱する「意味順式英語学習法」である。検定教科書は文英堂Powwowを採用している。

2 教材のねらい

「意味順式英語学習法」の最大の利点は、英語学習者がどうしても避けることができない「誤り」に関して、コミュニケーションに致命的な「語順の誤り」を避けることができる点である。「意味順」に沿って英単語を

A 埼玉県立川口青陵高等学校

並べることができれば、言いたいことの最小限は伝えることができる。あとは、より完全な英文に近づくために、動詞の時制や名詞・代名詞や冠詞など個別の文法事項を分けて学習することで、英文法学習のロードマップが明確になる。

3 授業のデザイン

3.1 課題

今回取り上げた単元は、「Lesson7 学校までどのくらいですか」の「特別用法のIt」である。そこで、課題を「特別用法のItを用いる英文を「意味順式」を使って正しく書く」とした。

3.1.1 エキスパート活動A

日本語には現れないが、英語で必要になる特別な主語を補い、同時に英語の語順になじむ日本語へ「翻訳」をする。教科書の文法のポイント「特別用法のIt」を資料を使って解説してヒントとする。

3.1.2 エキスパート活動B

日本語を「意味の塊」（文節）に分ける。日本語の「文節区切り」（～ね，～さ，などで区切って意味が通じる）の知識を活用させて取り組ませた。

3.1.3 エキスパート活動C

日本語の「意味の塊」を「意味順」に並べる「だれが」「する・です」の主述関係をきちんととらえさせる。

3.2 期待する解答の要素

以下3.2.1から3.2.3まではエキスパート活動で期待する要素であり，3.2.4はエキスパート活動後に行うジグソー活動（各エキスパートの知識を持ち寄った上で行う協働学習）にて期待する要素である。

3.2.1 主語を補う

「意味順」の要である「だれが」（主語）が特別用法のItになることを理解して主語を補い，きちんと主述関係を捉え，かつ，英語にしやすいような日本語へと「翻訳」変換できる。

3.2.2 意味の塊をとらえる

与えられた日本語をきちんと「意味の塊」に分けることができる。

3.2.3 意味順にする

「意味の塊」を英語の意味順に並べ替えることができる。

3.2.4 英訳する

各々の「意味の塊」を英語に直すとき，動詞の時制，主語や目的語の人称代名詞およびその数，そして冠詞の有無などに注意して英訳できる。

4 成果と課題

4.1 成果

・生徒は協力してひとつの文を英訳することを大変だと思いつつ，やりがいを感じていた。

・PCの操作に苦勞をすることはあったが，

普段PCを使うことが少ない生徒は新鮮に感じていた。

・簡易チャットソフトを使って答え合わせをする形にしたことで，注意する点を明確に示すことができ，生徒の集中度がよくなった。

4.2 課題

・事前に生徒にPC操作に習熟させておくことが必要と感じている。

・生徒の解答を予想して，対策を立てておくことが必要だと感じている。

・教材を事前に宿題として与えておき，スムーズにエキスパート活動を行えるようにした。エキスパート活動はいわゆる「反転授業」のような様式を取り入れ，教室では，クロストークに時間を割くほうがよいのではないかと感じている。

・それでも，エキスパート活動とジグソー活動に時間が取られて，指導案にあった，クロストークを行う時間が十分に取れなかった。さらに工夫してエキスパート活動をもっと短縮する必要があると感じる。生徒がPC操作に習熟すれば改善できると考えている。

参考文献

田地野彰（2011）『「意味順」英語学習法』東京・ディスカヴァー・トゥエンティワン

田地野彰（2014）『NHK基礎英語 中学英語完全マスター 「意味順」書き込み練習帳（語学シリーズ）』東京・NHK出版

田地野彰（監修）（2014）『「意味順」ですっきりわかる高校基礎英語（シグマベスト）』京都・文英堂

発表活動を通じた多文化理解授業実践報告

齋藤 理一郎 A

アブストラクト:高等学校の「コミュニケーション英語 I (C 英語 I)」の授業での要約・自己表現活動を通して、学習者が多文化理解を進めていく過程を報告する。2013 年度と 2014 年度の授業実践を基に、個々の学習者の属性・特性やクラス集団の違いによる、多文化理解の進み具合について質的調査を行い、分析結果から、多文化理解に効果的な学習集団のあり方や授業形態のあり方について、考察する。

キーワード: 発表活動, 多文化交流, 多文化理解, 多文化共生

1 実践校とクラスの概況

実践校は、群馬県にある公立の昼間部定時制高校である。実践校の周辺市町は、県内でも外国籍（または、外国にルーツをもつ）の住民が多く、そのような家庭の子どもたちの後期中等教育の受け皿的な意味合いもある学校である。実際、毎年の入学者の 10~15%を外国籍生徒が占めている。

実践校はまた単位制高校であり、生徒自身が時間割を決める。その中で、外国語科の必修科目である「コミュニケーション英語 I (以下、C 英語 I)」の登録者は多い。受講登録者数に対応するため、C 英語 I の授業は「基礎」「標準」「発展」の習熟度別少人数授業を設定している。一クラスの生徒数は 20 人以内になっている。外国籍の生徒の中には、日本語の理解は不十分だが英語は得意な生徒もおり、発展クラスでは日本人と外国籍生徒の割合がほぼ半々である。

本実践は、日本人生徒と外国籍生徒が共生した C 英語 I 発展クラスでの「発表活動」の取り組みを通じた多文化理解授業の報告である。

2 多文化理解授業の構成と実践

2.1 使用教科書と多文化理解のねらい

C 英語 I 発展クラスの教科書は、「Power On

Communication English I (東京書籍 2013)」を使用している。教科書には、異文化理解に関する話題が多い。「日本人から見た海外事情」や「海外から見た日本文化」など、日本人生徒にとっては身近で興味をひく話題になるが、外国籍生徒は、教材に書かれているものとは異なる視点や考えを抱くことが多い。

そこで、教科書の各レッスンについて、最後に“Summary and Sharing Opinions”の発表活動に取り組み、様々な視点や考え方を分かち合い、生徒が多文化交流を体験する機会を作ろうと考えた。

2.2 授業の流れ

本文の内容理解については、パートごとの Oral Interpretation で行い、日本語訳は行わない。日本語の理解が不十分な外国籍生徒の英語学習負担を軽減するためである。

その後、Further Comprehension として、内容に基づいた各生徒の意見を発表し合う機会を設けている。この際には、外国籍の生徒は英語で発言することが多いが、日本人生徒には日本語での発言も認めている。ただし、外国籍生徒もいる教室内の共通言語は「英語」になるため、教員が英語に言い換えたのちに、生徒が英語で言い直すようにし、それぞれの意見や考えをクラス全員で共有できるように心がけている。

最後に、Questions and Answers で内容把握の確認と英文ライティングを行っている。

2.3 Summary and Sharing Opinion 活動

各レッスンは3~4パート（各100語程度）で構成されており、全パートの内容理解終了後に、本文の要約と自分の意見を口頭発表する活動に取り組んでいる。この活動においては、「事実をできるだけ正確に伝えること（要約）」「自分の考えを他者に伝えること」が目的であり、発表言語は日本語でも英語でも構わないことにしている。

3 発表活動を通じた多文化理解の促進

3.1 教員から見た生徒の変化

年度当初の、お互いを知らない生徒たちにとって、「人前で自分の意見を言う」発表活動への緊張は高い。最初は、教室の前に立つことができなかったり、発表の日には休んでしまう生徒も見られた。まずは発表の日に出席できたことを認め、教室の前に立って、どんな形でも発表に取り組めたことを評価するように配慮を続けた。このような過程で、生徒の間に認め合い・励まし合いが生まれるようになり、年度の終わりには、クラスのおぼえ全員が、前に立って発表できるようになった。

発表は当初、外国籍の生徒は（英語が母語でなくても、日本語より得意な）英語で、日本人生徒は（英語を話すことへの苦手意識や伝わらない不安からか）日本語で行うことが多かった。発表を継続する中で、外国籍生徒が決して流暢でない英語で発表する姿を見て、日本人生徒も英語での発表にチャレンジするようになった。ただ、課題が複雑な問題になると、要約は英語で行い、自分の考えは日本語で話すという「ハイブリッド型」発表が後半には定着してきた。

また、外国籍生徒が「日本人生徒にも分かってもらいたい」と言って、あえて苦手な日本語で発表する姿も見られた。

3.2 生徒たちによる自己評価

実際に、生徒はどんな姿勢で発表活動に取り組んできたのか、年度末に振り返りアンケートを行なった。発表活動への積極性については、年度当初より年度末の方が高くなったと自己評価する生徒が多かった。要約や「自分の意見を言う」ことについては、「高くなった」「変わらない」「低くなった」が分かれたが、これは自分の発表に要求するレベルが高くなっている生徒もいることも考慮したい。

多かった回答は、「他人の意見に興味を持ち、しっかり聞けるようになった」というもので、感想の自由記述においても、「自分が発表するのは恥ずかしくて嫌だけど、他人のアイデアは面白く、参考になるので聞いてみたい」という意見が複数見られた。また、「本文を読み終えた後に、要約の発表を聞き合うことで、自分がどのくらい理解しているかの確認にもなって良い」と、発表活動の取り組みを肯定的に受け止める生徒も多かった。

4 まとめと今後の課題

外国籍生徒と日本人生徒が共生する教室での発表活動は、それぞれの文化背景に基づく視点や価値観の違いから、身近でできる多文化交流の機会になりうると感じられた。

その機会をさらに多文化理解の促進に生かすためには、個々の生徒の意見が埋没せず、同時に集団の意見が単一化しないようなクラスサイズが考慮されなければならない。

また、発表活動にハードルの高さを感じる生徒が少なからずいるので、彼ら彼女らが「自己／他者の存在」を認められるような持続的な教室活動が必要となる。

発表活動が多文化理解に効果があることは認めながら、取り組みが消極的になってしまう生徒に対して、自己の成長を確信できるような評価のあり方も、今後の課題として挙げられる。

小学校外国語活動において学級担任と児童の 英語学習態度には関連性はあるのか

猪井 新一 A

アブストラクト: 小学校外国語活動において、学級担任 (HRT) の外国語活動の授業に対する態度は、児童の英語や英語の授業に対する態度に影響を及ぼしているのかどうかについて調査した。小学校の HRT25 名及びその児童 735 名 (25 クラス) を対象に、英語学習についてのアンケート調査を実施し、両者の回答間の相関関係の有無を調査した。HRT の英語教員免許の有無の影響を制御すると、HRT と児童の英語の授業の好き嫌いには相関関係がみられた。

キーワード: 外国語活動, HRT, 英語授業の好き嫌い, 英語の教員免許, 相関関係

1 はじめに

小学校外国語活動において、HRT の役割は極めて大きい。HRT は児童の興味・関心に沿って授業を計画・実施し、児童の英語学習に対する不安を取り除き、英語学習者モデルになることを期待されている (直山, 2008; 文部科学省, 2008)。一方、HRT の 9 割程度が、英語の教員免許をもっていない実情がある (Mahoney & Inoi, 2014)。結果、外国語活動の授業は、ALT とのチームティーチング (TT) で行われることが多い。

HRT の中には ALT との TT の授業に積極的に取り組み、児童と一緒に授業を楽しもうとする。一方、TT とは名ばかりで、ALT に授業をほぼお任せにするような、授業に対しやや消極的な態度をとる HRT もいる。

本研究の目的は、小学校外国語活動において HRT と児童の英語や英語学習に対する態度には関連性があるかどうかを調査するものである。

2 研究方法

2.1 参加者

茨城県内の公立小学校 8 校の 5, 6 年生を担当している HRT25 名及びそのクラスの児童 735 名 (5 年生 9 クラス 275 名, 6 年生 16 クラ

ス 460 名) に協力を依頼した。

2.2 データ収集

2014 年 11 月から 2015 年 2 月にかけて、小学校を訪問し、児童及び HRT を対象に外国語活動に関するアンケート調査を実施した。児童用アンケートは、本発表では 4 項目 (1. 英語の好き嫌い, 2. 学校の英語の授業の好き嫌い, 3. 英語学習意欲の程度, 4. 7 つの活動 (挨拶, 歌を歌う, 月・曜日・動物の名前を言う, ゲーム, ALT の英語の理解, クラスメイトとの会話やインタビュー, 人前で英語を話す) に対する自信度 (有能感) を扱う。それぞれの項目に関して 4 段階で回答してもらった。

HRT 用アンケートは、1. 英語教員免許の有無, 2. 英語の好き嫌い, 及び 3. 外国語活動の授業の好き嫌いの 3 項目のみを扱う。2 及び 3 に関しては、児童同様に 4 段階で回答してもらった。

2.3 データ分析

まず、クラスごとに児童の 4 項目への回答の平均値を算出し、25 クラス分の値とした。活動の自信度は、7 つの活動各々に対し個々の児童に 4 段階で回答してもらい、その平均値を児童個人の自信度とし、クラスごとの平均値を算出

した。次に、クラス（児童）の平均値と HRT の回答の間の相関関係を調査した。

3 結果

3.1 HRT の英語教員免許の有無と英語及び授業の好き嫌い

表 1 のように、HRT の英語教員免許の有無と HRT の英語及び授業の好き嫌いには中程度～強い相関がある。英語教員免許有の HRT は英語及び外国語活動の授業が好きである傾向があり、英語教員免許無の HRT はその反対の傾向にある。

表 1 HRT の英語教員免許の有無と英語及び授業の好き嫌いの相関

	英語	授業
免許	-.593**	-.766**

Spearman, one-tailed, ** p < .01

3.2 児童及び HRT 回答の相関

表 2 のように、どの項目に関しても HRT と児童の回答には相関関係は見られなかった。

表 2 児童及び HRT 回答の相関行列

	S.英語	S.授業	S.意欲	S.自信
H.免許	-.155	-.054	.070	-.119
H.英語	.078	.178	.045	-.205
H.授業	-.015	.126	.029	-.188

H.=HRT, S.=Student, Spearman, one-tailed

HRT の英語及び外国語活動授業の好き嫌いには、英語教員免許の有無と相当程度の相関関係がある（表 1 参照）。そこで英語教員免許の有無の影響を制御し、HRT と児童の回答の偏相関関係を調査した（表 3 参照）。結果、HRT と児童の外国語活動の授業の好き嫌いに関して統計的に相関が見られるようになった。つまり、HRT が外国語活動の授業が好きであると、児童もその傾向があり、その逆も言える。

表 3 児童と HRT 回答の偏相関行列

	S.英語	S.授業	S.意欲	S.自信
H.英語	.245	.218	.179	-.187
H.授業	.201	.373*	.311	-.118

*: p < .05

4 結論

HRT の英語教員免許の有無が、児童の英語及び授業の好き嫌いとは相関関係はなかった。同時に、英語の教員免許を持っている HRT の方がそうでない HRT よりも英語及び外国語活動の授業を好きである傾向が強かった。HRT の英語教員免許の有無を制御変数とし、児童と HRT の回答の偏相関関係を調査すると、HRT と児童の外国語活動の授業の好き嫌いには相関関係が見られた。相関なので因果は不明だが、HRT が外国語活動の授業を好きになると、児童もその傾向があることが判明した。

小学校外国語活動において、HRT は英語の教員免許はあった方が望ましいが、それよりも HRT が授業を楽しみ、好きになることの方が英語を学習する児童にとってより重要であると思われる。

（注）本発表は平成 24~26 年度科学研究費助成事業基盤研究費（C）課題番号[24531099]の研究結果の一部である。

引用文献

- Mahoney, S. and Inoi, S. (2014). "On continuity between primary school 'foreign language activities' and junior high English classes," Grant-in-aid for scientific research report (c) 23520743, Japan Society for the Promotion of Science.
- 直山木綿子 (2008). 『ゼロから創る小学校英語』文溪堂
- 文部科学省 (2008). 『小学校学習指導要領解説外国語活動編』東洋館出版

英語が苦手な学習者の質的・量的原因調査

安達 理恵 A, 牧野 眞貴 B

アブストラクト: 大学の大量化に伴い、英語力に差のある学生の対応が必要となり、多くの大学では習熟度別クラス編成を導入し、下位のクラスには、英語の学習意欲が低く、理解をあきらめる者も少なくない。また、何等かの学習障害を抱える学生がいる場合もある。本発表では、英語が苦手な学習者に対してその原因を質的・量的に調査し、その結果と課題を報告する。また、リメディアル教育にはどのような方策がより望ましいかについても提案する。

キーワード: リメディアル、質的調査、量的調査、TAE、自律

1 はじめに

英語習熟度の低い学習者は、英語学習に対する意欲が低い傾向にある。しかし、平野・牧野(2014)の英語が苦手な大学生を対象とした調査では、大学英語授業の目標について「単位修得」よりも、「英語力を高める」と考える者が多いことがわかった。つまり、英語が苦手な学習意欲が低いものの、大学英語授業になんらかの期待を持っていることが推測できる。その目標を達成するには、充実した英語リメディアル教育の実施が必要となるが、長年英語学習に躓いて来た学生のやる気を引き出すことは容易ではない。大学入学前の英語授業と同じような指導では、学生を前向きにさせることが困難だと考えられる。それゆえ、英語に躓いた原因を究明し、大学英語授業で苦手意識を軽減するような指導を行うことが、より良い英語リメディアル教育の実施につながるであろう。本研究では、英語習熟度の低い大学生がなぜ英語が苦手になったのか、その原因を質的、量的に検証し、今後のより良い英語リメディアル教育実施に向けた方策を検討することを目的とする。

2 質問紙による量的調査より

本章では、英語リメディアル教育を必要とす

る大学1~3年生229名を対象に行った英語学習意識調査の結果を分析する。まず、学習内容が学生の求めるものでないということが問題であろう。学生達はコミュニケーションな授業を求めているが、実際は文法や語彙を中心に学ぶ傾向があり、それが英語学習への興味を失わせていると推測できる。次に、中学校や高校の英語授業のような指導スタイルや、試験に向けた授業も学習意欲を下げている。中学校、高校英語のやり直しや試験勉強、TOEICなどの英語力測定が英語嫌いにつながっていると考えられる。そして、英語への苦手意識がさらなる英語苦手意識を生んでおり、英語が苦手なため英語学習に自信が持てず、その上、興味の持てない授業で学習意欲が高まらず、勉強をしない。それゆえ、さらに英語が苦手になっていくという悪循環であり、学生の英語苦手意識をより深めると理解できる。しかしながら、学習意欲向上には教師の力が必要であるということが明らかになっており、教師の学生に対する働きかけが英語苦手意識軽減の鍵になると考えられる。

3 インタビューによる質的調査より

次に英語が苦手な学生に実施したインタビュー結果について報告する。調査対象は、大学1~4年までの計7人の男子であり、英語の履修を何回か落とした学生、あるいはTOEICが250、

又は TOEIC bridge が 80 未満など相当苦手な学生である。掲示板にインタビュー者募集を貼りだし、許諾を得た学生のうち、明らかに英語が苦手な学生にのみ依頼した。個別に本人に了解を取った上、時間は 15 分程度、IC レコーダーに録音しながら行い、半構造化インタビューを行った。データは、まず、なぜ英語が苦手かを話している部分を抽出し、キーワードを拾うと同時に徳丸 (2014) の TAE による分析も援用しながら、共通性のある部分と個別の部分を整理した。

インタビュー結果で、まず共通して現われたのが、英語使用の現実性を感じられていないことである。これは、「差し迫った理由があればやる気になると思う case1, case3」などの回答からも伺える。同様に「日本にいる限り英語の勉強は必要と思えない case6」「具体的にどう役立つかわからない case4」などの回答もあった。

次に個別の部分であるが、「学校では文法が多く会話力がやりたくてもできなかった case2」「外国の方と話せる勉強、英会話がしたかった(が出来なかった) case5」「中学の時に出会った教師から苦手意識をもった case5」「小学校 2~3 年生になってから急に覚えなくてはいけないものが増えて面白くなくなった case6」などのように、英語の勉強が楽しく思えず、「苦しいもの、大変なもの」というイメージとなり、勉強する気にならなくなったというものである。

これらをまとめると、グローバル化社会と言われる割には、苦手な学習者は、日常生活では差し迫った英語の必要性を感じられず、授業での学習は辛くて大変で面白くないものであり、一度分からなくなると、寝てしまったり、勉強しなくなってしまう、という傾向が窺えた。

インタビューから伺えた方策としては、「向こう(海外)へ行ってみたら慣れるのではないか case6」「自分に合った勉強方法を見つけないか case4」など、海外で実際に話す機会がある事、覚えたり書いたりする勉強ではなく自分に合っ

た勉強方法で学びたい、等があると窺われた。

4 まとめと方策、課題

英語が苦手な学習者の原因の一つは、量的、質的の両調査から、学生達は話せるようになりたいなどコミュニケーションな授業を求めているが、実際は文法や語彙を中心に学ぶ傾向があり、英語学習に興味を感じられないことが分かった。二つ目の原因としては、学生は英語学習の必然性を感じていないことである。それはベネッセ総合教育研究所(2014)で中学生や高校生が、英語の必要性は認識していても、「英語を使うことはほとんどない」という回答が4割以上であったのと同じである。

したがって今後の方策としては、①コミュニケーションな活動の導入、②海外へ行く又は OB から仕事での実際の英語使用の話聞く、③学生の要望に合わせ多様な選択授業を提供する、等であろう。但し、まだ課題もある。酒井(2011)は、下位層の学習者ほど、認知方略能力が未発達であることから学習が困難とし、また、多様な教育支援が必要な学習者(学習障害、高機能自閉症、注意欠陥/多動性障害)もいる。加えてインタビューでは、英語について話すのも嫌な学習者からは聞けていない。授業の工夫だけでなく各学習者に合わせたきめ細かなサポートも必要となろう。

参考文献

- 酒井志延 (2011). 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, p.55-70.
- 徳丸さと子 (2014). ステップ式質的研究法 TAE の理論と応用. 海鳴社.
- 平野順也・牧野真貴 (2014). 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. 言語エキスポ 2014 予稿集 p.36-37.
- ベネッセ総合教育研究所 (2014). 中高生の英語学習に関する実態調査 (速報版) <http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4356>

「語源」を用いた英単語の指導例

(「多読」の読書量アップを目指して)

平瀬 洋子^A

アブストラクト: 英語のリメディアル教育を必要とする学生は、語彙力がないため、「多読」の読書量が増えない。それで少しでも語彙力をつけさせるために、「語源」を用いた英単語の指導を試みた。例えば、**president**のような身近な単語を接頭辞(**pre**)、語根(**sid**)、接尾辞(**ent**)の3分割にし、それぞれの働きと「語源」の意味を解説して、この単語は本来「人の前に座る人」を表し、現在では「大統領、学長、社長」の意味になっていることを説明する。

キーワード: 語源、接頭辞、語根、接尾辞、カタカナ英語

1 はじめに

多読を授業に採り入れて2年目を迎えているが、リメディアル教育を必要とする学生の中には、語彙力がないことが大きな壁になり、読書量が増えない学生がいる。このような学生は、単語を辞書で引いてまで読もうとはしない。そもそも筆者のクラスには、辞書の引き方すら知らない学生もいる。彼らは知らない単語があるとその本を読まなくなってしまうので、少しでも知らない単語の意味が推測できるような方法を探していた。そこで思いついたのが、漢字の「魚」である。これは日本人なら誰でも「鯖」、**鯛**、**鰯**、**鮪**という漢字を見れば、読めなくても魚の種類を表すことは推測できる。つまり、日本語では、「へん」や「つくり」から漢字の意味が推測できるので、これを英単語に変えて学生に「語源」をイメージさせる試みをした。

2 最初の取り組み

これまでは14の接頭辞と20の語根を基にして約10枚のプリントを作成したが、これらはリメディアルの学生には、上手く使えなかった。

使用出来たクラスは、上のクラスと非常勤で教えている英語専攻のクラスだけだった。特に、リメディアル教育を必要とする学生は、品詞がよく理解できていないので、最後の接尾辞まですべて終わるのは無理だった。

それで頻度の高い接頭辞の順に指導することも検討したが、それよりも学生に身近なカタカナ英語の方が、理解しやすく、また定着することを期待して、この方法を試みることにした。

3 新しい取り組み

3.1 単語の構造

単語の構造を説明するために、できるだけ学生がよく知っている単語を例に取り上げる。例えば、**president**であれば、**pre**(前に)の「接頭辞」は方向や位置関係を表し、**sid**(座る)の「語根」は動作などを表し、**ent**(～する人)の「接尾辞」は品詞を表すことを説明する。このように3分割にすると学生には、それぞれの役割が理解できる。

3.2 カタカナ英語の利用

学生に表1のプリントを見せて14の接頭辞の意味は言わないで、読み方だけを教える。その後で、これらの接頭辞の中から普段カタカナで使っている言葉がないか考えさせ、その答え

A: 広島国際学院大学総合教育センター

を各グループに配布しているホワイトボードにカタカナで書かせる。

表1

語源の学習 語源のイメージを作しましょう。	
次の語根の意味として、最も適切なものを下から選んで下線部に書きなさい。	
1. ad-, af-	_____
2. circum-	_____
3. con-, com-	_____
4. de-	_____
5. dis-, di-	_____
6. ex-, e-	_____
7. in-, im-	_____
8. inter-	_____
9. ob-, of-	_____
10. per-	_____
11. pro-, pre-	_____
12. re-	_____
13. sub-	_____
14. trans-	_____

横切って / ~の方向に / 一緒に / 分離 /
 ~の周りに / ~の下に / 前もって /
 ~に反対して / ~の外へ / ~の内側に /
 完全に / ~の間に / 反発して / 逆に, 再び

例えば、カンパニー、デパートメント、エクSPORT、インポート、インターナショナル、インタビュー、パーフェクト、パフューム、プロフェッショナル、リバーシブル、リターン、サブマリン、トランスファーなど様々な単語が出てくる。それらを黒板にすべて英語で書いて、解説すると学生もスペリングに関心を持ち始める。この場合は、以前のように接頭辞をすべて終えて、次に語根というのではなく、単語が出るごとにそれぞれの単語を分割して説明するので、学生にも意味が理解しやすく、自分が答えた単語が紹介されるとその単語はしっかり覚え

ている。

(例)

department は、de (分離) + part (分かれる) + ment (名詞を表す)

→ (名詞) 部門, 学部

export は、ex (外へ) + port (運ぶ)

→ (動詞) 輸出する, (名詞) 輸出

import は、im (中へ) + port (運ぶ)

→ (動詞) 輸入する, (名詞) 輸入

4 おわりに

語源を指導する対象が、リメディアル教育を必要とする学生の場合、彼らに関心を持たせることが最優先となり、指導者が考えているような頻度が高い単語順だとか、筆者が最初に行っていたような接頭辞、語根、接尾辞のようなやり方だと学生はすぐに退屈してしまう。また、ラテン語だけとか、ギリシア語の語源を持つ単語など特定の言語にこだわりを持たないで、まず学生が楽しく学べるような単語を取り上げることが大切であり、その方がより良い結果をもたらすことになる。

引用・参考文献

- 1) 山並隆一：語源でわかった！英単語記憶術，文芸新書，2011.
- 2) 清水健二：パーフェクト BOOK 語源とイラストで一気に覚える英単語，明日香出版社，2013.
- 3) 平本照磨：究極の英単語SVL, SVL Vol.4, アルク，2010.
- 4) 池田和夫，研究者辞書編集部：語根で覚える英単語プラス，研究社，2010.

「外国語学習のめやす」コミュニケーション能力指標のための中国語文型リストおよびそのフォーマットと作成手順の体系化

山崎直樹^A, 植村麻紀子^B, 鈴木慶夏^C, 中西千香^D, 西香織^E

アブストラクト: 本研究は, 1) コミュニカティブな到達目標を中国語の構造に関する知識と結びつけるための文型リストの具体例, 2) その文型リストのために考案した共通フォーマット, 3) 能力指標から文型を導き出すために考案した手順, の3点を世に問う。この文型リストが教師の資源として共有されれば, 「めやす」に基づいたインストラクションが言語構造に関する知識においても体系性と透明性を持つことができるはずである。

キーワード: 「外国語教育のめやす」, コミュニケーション能力指標, 文型リスト, コミュニケーションの3モード

1 何を作ろうとしているのか

国際文化フォーラム(2013)には, いわゆる Can-do 能力記述文の形式で「コミュニケーション能力指標」が示されている(pp.39-53)。

これらの指標を達成することを目標にインストラクションを設計する場合, 言語構造に関するどのような知識(文型, 語彙)を学習項目として取り上げればよいのか。また, それをどうやって決めるのがよいのか。本研究は, この問題に対する解答として, 「能力指標」から出発した文型リストの具体例と, そのためのフォーマットと, 作業手順を提案する。

2 なぜそれを作らねばならないのか

「めやす」が目指す外国語教育を実現しようとしたとき, 教師が直面することになると思われる障害を簡単に整理しておきたい。我々の文型リストは, これらの諸問題を解決するための方法を提案するものである。

a) ふつうの教師は「めやす」の指標のような Can-do 能力記述文から, すぐには授業を設計できない。b) タスクが提示されていても, そこから必要な言語表現を選定し, それをどう学習者に提示するかを考えるのは時間がかかる。c) Can-do 能力記述文と授業設計をつなぐためのタスクを, ある教師が考案しても, それが共有されにくい。また, 共有されても, 他の教師が言語表現に関して具体的に何をやっているかは, 完全には推測できない。

3 どのような手順で作ろうとしているか

3.1 タスクに分解する

まず, コミュニケーション能力指標を, コミュニカティブなタスクに還元する。

例えば, 「自分の好きな食べ物, 嫌いな食べ物, 食べられないものなど, 料理名や食品名を, 口頭で伝えることができる(話題領域: 食, レベル1)」という指標に示される能力に対しては, i) 好きな/嫌いな食べ物・飲み物を伝える, ii) ふだんの生活で食べないものを伝える, iii) 何らかの理由で食べられないものを伝える, というタスクを設定する(=これらのタスクを遂行できることが, この能力が身についているエビデ

A: 関西大学外国語学部

B: 神田外語大学外国語学部

C: 釧路公立大学経済学部

D: 愛知県立大学外国語学部

E: 北九州市立大学外国語学部

ンスであるを見なす)。

3.2 言語表現の抽出

設定されたタスクに使われる言語表現(文型)を抽出し、それがコミュニケーションの3モードのどこに当てはまるかを考える(3モードについては国際文化フォーラム(2013)を参照)。

次のタスクA、Bを比べると、単なる申し出と質問に対する答えとでは使用する言語表現が異なっているのがわかる。モードの区別が必要な所以である。

タスクA: 何かの症状を呈している人に対し、薬を持っていると伝える→**文型:** “我有药。” (“伝える”モード)

タスクB: 症状を言って薬を持っていないか尋ねる/答える→**文型:** “我感冒了, 有没有药? 一有。/对不起, 没有。” (“やりとり”モード)

3.3 定項と変項の決定

言語表現のどの部分を定項にし、どの部分を変項にするかを、出発点となった指標のレベルと併せて考える。

例えば、“我在大学学汉语。”の下線部を入れ替えて使う必要があれば、そこを変項にして“我在〈学ぶ場所〉学〈学ぶ対象〉”という文型を設定できる。後者は固定しておけばよいと考えるならそこは定項にする。言うまでもなく、変項が多くなるほど、文型の特徴づけ(=どのような表現意図をもつか、どのような場面で、どのような目的で使われるか、などの描写)は抽象的になり、現実的な状況との関連付けが複雑になる。また、変項が多いほど置換練習などによる訓練の負担が増える。つまり言語表現としては難度が高くなる。なお、いわゆる「定形表現」は「変項が0の文型」として定義できる。

3.4 語彙リストの作成

設定された個々の文型の特定の〈変項〉のそれぞれにつき、そこに代入すべき語彙のグルー

プを設定する。それが語彙リストである。つまり、語彙リストは常に「特定の指標の特定のタスクの特定の文型の特定の変項」と関連付けられる。

4 共有リソースとしての文型リスト

本研究で提案するような文型リストは以下の可能性をもつと考えられる。

- i) 同じクラスを担当する教師間で連携をとるための、複数の教師が教材を共同で開発するための、そして異校種間(中学・高校・大学)での連携をとるための共有リソースとなりうる。
- ii) 指標とそれを実現するためのタスクは、言語を超えて共有するリソースとなりうる。

5 この文型リストの新しいところ

本研究の提案する文型リストの新しい点は、次のようにまとめられる。

- 1) Can-do 能力記述文を具体的なタスクにまでブレイクダウンしている。
- 2) コミュニカティブなタスクから出発しているため、語用論的・社会言語学的な能力の育成も視野に入れることができる(例: 目上の相手に姓名を尋ねる、同年輩・目下の相手に姓名を尋ねる)。
- 3) 必要なタスクは恣意的に設定されたものではなく、「めやす」のコミュニケーション能力指標というスタンダードに基いている。
- 4) コミュニケーションの3モードに分けて文型を提示している。これにより会話のやりとりでないと出てこないような特殊な形の応答も学習できる。また、方略的な応答のパターンも学習できる。
- 5) 定項と変項、および語彙リストの関係を明示することにより、言語構造の学習の難易度をコントロールする手段を提供する。

引用・参考文献

国際文化フォーラム. (2013)『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』. 東京: ココ出版.

GK-FIRES でやってきたこと、そしてこれから

神谷 健一^A

アブストラクト: 本発表では「データベースソフトを活用した初習外国語授業における教材提示の円滑化と授業の活性化」(略称 GK-FIRES、ドイツ語・韓国語・フランス語・イタリア語・ロシア語・英語・スペイン語の英語による頭文字から命名した 7 言語 12 名の共同研究) のこれまでの成果と今後の展望について紹介する。本研究課題では 14 種類のツールを開発してきたが、今後はさらに日本語と中国語を対象に加え、教材データベースの無料公開・アーカイブ化を一層進めていきたい。

キーワード: 外国語教育, 教育学, 授業支援ツール, データベース, FileMaker

1 GK-FIRES でやってきたこと

平成 24 年度～26 年度科学研究費補助金(基盤研究(C)、研究課題番号 24520675)『データベースソフトを利用した初習外国語授業における教材提示の円滑化と授業の活性化』(研究代表者 神谷健一、以下では課題①と称する) では 7 言語(ドイツ語・韓国語・フランス語・イタリア語・ロシア語・英語・スペイン語、それぞれの英語での頭文字から GK-FIRES と呼称) を対象とした共同研究を行ってきた。課題①では教材提示ツールとして以下のものを開発し、成果を <http://www.oit.ac.jp/ip/~kamiya/> 以下に操作マニュアルとともに全て無料で公開している。

- 動詞変化形提示ツール(ロシア語・ドイツ語・スペイン語・ガリシア語・フランス語・イタリア語)
- 不規則動詞変化形提示ツール(英語)
- 韓国語動詞変化形学習用ツール(韓国語)、ハンゲル学習用ツール(韓国語)
- 四択問題提示ツール(英語・ロシア語。後に全言語共通で利用できるように仕様を変更。)
- フラッシュ型例文・対訳提示ツール(英

語・ロシア語。後に全言語共通で利用できるように仕様を変更。)

- 文変形提示ツール(イタリア語)
- iOS 用ハンゲル学習ツール(韓国語)
- iOS 用英単語学習アプリ変換ツール

これらの中には内部構造が類似していることから比較的簡単に別言語に移行できるものがあるとはいえ、都合 16 種類のツール類のバグ修正を含むメンテナンスを行いながら「円滑な教材提示」と「授業の活性化」に繋がる教育上の効果向上を目指し、日々の教育活動に取り組むという非常に大きな成果を上げることができたと考えている。

その一方で課題①では一部のツールを除き、開発成果であるツール類の「教育効果測定」を十分に行うことができなかった。また「データベースの無料公開」(ここでいう「データベース」とは語彙・例文・教材等のデータを集積したもの) も同様に十分に行うことができなかった。

課題①の最大の問題点は 7 言語 12 名という大所帯にもかかわらず基盤研究(C)として応募してしまった研究代表者の不手際にあると言っても過言ではない。課題①の研究分担者・研究協力者には 3 年間の合計で一人当たり 23 万円しか配分することができず、データベース無料公開のためには欠くことのできないデータ入

A: 大阪工業大学知的財産学部

力・作成のための人件費、ネイティブチェックのための謝金、版權買い取りのための費用が必要であり、それらを十分に研究予算に計上していなかったという問題点があった。いくら最低限の環境（無料公開されているツールをインストールした教員用 PC とプロジェクタ、スクリーン）を利用した初習外国語授業における授業者の実践上の暗黙的な知見を記述できたとしても、またどれだけ授業の活性化ができるツールが整備されていたとしても、無料公開されている「データベース」が不足しては利用の拡大には繋がらないだろう。

2 そしてこれから

課題①の反省を踏まえ、新たに2つのプロジェクトが動き出している。1つは平成26年度～28年度科学研究費補助金（基盤研究(C)、研究課題番号26370680）『外国語授業支援のためのアプリ・ソフト類のアーカイブ作成および教具・ツール類の開発』（研究代表者 木村修平、本稿筆者の神谷は研究分担者として参加、以下では課題②と称する）、そしてもう1つは現在応募中の平成27年度～平成31年度科学研究費補助金（基盤研究(B)）『授業の活性化に繋がる外国語教育支援ツールと無料公開を前提としたデータベースの開発』（研究代表者 神谷健一、以下では課題③と称する）である。

課題②は研究代表者・研究分担者を合わせると15名、課題③は研究代表者・研究分担者・研究協力者を合わせると20名（予定）という大所帯であることには変わらないが、対象言語数は課題②は4言語、課題③は10言語となっている。（なお、現時点で両者に重複して参加しているのは神谷のほか、あと1名のみである。）

それぞれの研究の主たる目的について紹介する。課題②の主眼は「デジタル教具」であり、とりわけ高等教育をその文脈として想定している。また「デジタル教具」には外国語教育に活用することができるパソコン用ソフトウェアや

e-learning ツール類、タブレット端末やスマートフォン等のモバイルデバイス用アプリ、電子語学教材などが含まれる。そしてこれらを「どのように外国語教育活動の中に組み込むか」「効率的かつ効果的に用いる方法論をどのように確立するか」「従来の授業形態で困難であった新たな教育活動が可能か」「これらを利用した授業を一層拡大するために共有すべき知見とは何か」といった問題について今後検討していく計画である。

一方、今後5カ年計画で進めていく予定の課題③（まずは採択されることが条件であるが）の目的は、上記16種類のツール類のメンテナンスを行いながら、同時にイタリア語のみで開始している「文変形提示ツール」の多言語対応を進めていく。さらに「パブリックドメイン」の記事や Wikipedia 記事のように「クリエイティブ・コモンズ 表示-継承ライセンス」など原作者のクレジットを表示することで自由に教材に加工できる記事を Phrase Reading Worksheet 作成ツールの素材として利用し、様々な教材のアーカイブを開発することである。

課題①ではどちらかと言えば「初習外国語」が主たる研究対象であったが、英語学習における Phrase Reading Worksheet の利用がそうであるように、その射程を中級程度まで広げることができる。また、こうしたツール類およびデータベースが無料公開されることにより、これまで以上に様々な観点からの「授業の活性化」が可能になると考える。

そしてこれらの成果も最終的には課題②で作成予定の「デジタル教具アーカイブ」と連携し追加していくことで、社会に対する一層のアウトリーチを目指していきたいと考えている。

参考文献

神谷健一(2013)『フレーズ・リーディング・ワークシート・データベース・ソフトウェアによる効率的なプリント教材作成-』（未公開記事、<http://goo.gl/a4VBqn> のリンク先にて公開）

中・韓・独 音楽比較プロジェクト

西 香織 A, 阪堂 千津子 B, 池谷 尚美 C

アブストラクト: 本発表では、日本の大学の中・韓・独語クラスで実施した、目標言語の音楽を比較・紹介するプロジェクトに関して報告する。学生は伝統的な音楽と流行している音楽を調査し、それを翻訳し、自分が学んでいる言語の音楽を理解・解釈するだけでなく、他言語を学んでいる学生に分かるように日本語字幕をつけて紹介する。最後はそれを学生間で共有し、お互いの言語文化について理解を深めていくという活動である。

キーワード: 外国語学習のめやす, つながる, 文化比較

1 概要

本発表では、中国語、韓国語、ドイツ語クラスで行った音楽比較をテーマとした総合プロジェクト学習について実践報告を行う。

1.1 プロジェクトの概要

プロジェクトは、2014年10-12月に主に以下の流れで実施した。

- ① 目標言語の音楽についての調査
(歌詞の翻訳, 関連文献, 動画の収集等)
- ② 成果物の作成
(動画, パワーポイント作成, 発表等)
- ③ クラス間のウェブ上での成果物共有, 評価
①, ②については, 授業形態(コマ数), 受講者数, 学生の希望の違い等に応じて, 各外国語クラスで内容が異なる。

1.2 プロジェクトの意義

本プロジェクトは「つながる」をキーワードとし、音楽を通じて目標言語(の母語話者)とつながる他、日本で他言語を学んでいるクラスともつながることで、学習者に日本の一教室においてグローバルなつながりが可能であることを知ってもらい、同じく日本で外国語を学んで

いる学習者の成果を知ることで、自らの外国語学習を異なる視点から見直す一つの機会とした。

2 中国語(北九州市立大学での取り組み)

2.1 中国語プロジェクトの概要

中国語クラス(外国語学部中国語専攻1年生15名)では、計約6時間を使って活動を行った。

- ① 自己紹介, アンケート調査の実施(Eメール)
- ② 音楽鑑賞(異文化理解)
- ③ グループ分けと楽曲の決定, 歌詞の翻訳
- ④ 歌動画作成(宿題)
- ⑤ 歌動画披露会&評価, 振り返り

①については、中国華南科技大学外国語学院日本語専攻2年生16名と交流を図った。

2.2 学習と成果

【言語】

- ・中国語でメールを書く
- ・中国語の歌詞を読む(発音, 意味を調べる)
- ・中国語を日本語に翻訳する(辞書を引く)

【文化】

- ・日本の伝統歌と流行歌について考える
- ・中国文化(音楽)に対する理解を深める

【つながり】

- ・ネットを通じて中国の学生とつながる
- ・日本人学生同士でつながる(チームワーク等)
- ・自己・他者の作品に対する評価・内省

A: 北九州市立大学外国語学部

B: 東京外国語大学他

C: 首都大学東京他

【その他】

- ・中国語によるタイピング（ピンイン）
- ・動画作成技術、プレゼン能力等

3 韓国語（武蔵大学での取り組み）

3.1 韓国語プロジェクトの概要

韓国・朝鮮語クラス（人文学部日本・東アジア文化学科2年生20名）では計約6時間を使って、下記の活動を行った。

- ① グループ分けと楽曲選定のための調査
（韓国人へのインタビュー、ネットで調査）
- ② 楽曲選定、歌詞の解釈レポート作成（宿題）
- ③ プレゼン資料作成、役割分担、発表練習
- ④ 学内（コリアンイベント）で発表
（来場者に評価アンケートを実施）
- ⑤ ④の動画鑑賞・アンケート結果振り返り
- ⑥ 自己評価&相互評価と振り返り

3.2 学習と成果

【言語】

- ・韓国語の歌詞を読む、歌う
- ・韓国語の歌詞を解釈しレポートにまとめる
- ・韓国語で資料を作成しプレゼン（部分的）

【文化】

- ・韓国文化（音楽）に対する理解を深める
- ・韓国語の歌と日本の歌を比べ、解釈する
- ・中国やドイツの歌を鑑賞し文化理解を深める

【つながり】

- ・発表を通じて全学年の外国語履修者や各国留学生とつながる
- ・日本人学生同士でつながる（チームワーク等）
- ・自己・他者の作品に対する評価・内省

【その他】

- ・韓国語によるタイピング
- ・動画作成技術、プレゼンの方法

4 ドイツ語（横浜市立大学での取り組み）

4.1 ドイツ語プロジェクトの概要

ドイツ語クラス（国際総合科学部、学習3セ

メスター目、8名）では下記の活動を行った。

- ① 留学生にインタビュー
- ② 歌詞の翻訳、スライド作成
- ③ 留学生による校正
- ④ スライド発表会、評価、振り返り

活動の際にはウィーン大学交換留学生3名の協力を仰いだ。②については、毎回の授業で15分程度を活動の時間に充て、その他は授業外での課題とした（授業時間は合計約5時間）。

4.2 学習と成果

【言語】

- ・ドイツ語でインタビューをする
- ・ドイツ語の歌詞を日本語に翻訳する
- ・ドイツ語でのプレゼン（部分的）

【文化】

- ・歌詞に出て来る風習を調べる
- ・ドイツ語の歌と日本の歌を比べ、解釈する

【つながり】

- ・留学生との交流（インタビュー、校正）
- ・日本人学生同士でつながる（チームワーク等）
- ・自己・他者の作品に対する評価・内省

5 ウェブにおける共有

各クラスにおいて発表が終了した後、「サイボウズLive」において成果物を共有し、学生・教師間で評価（コメント）があった。

6 問題点

中国語、ドイツ語クラスでは、歌詞翻訳の際等に、初級レベルでは難度が高い箇所が多々あった。韓国語クラスでは、学内の多言語、他学年交流を重視したため、韓国語母語話者との交流があまり図れなかった。成果物の共有の仕方でも再考の余地がある。

引用・参考文献

『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』公益財団法人 国際文化フォーラム、2013

言語教育エキスポ 2015 予稿集

平成 27 年 3 月 15 日発行

発行者:言語教育エキスポ 2015

神保尚武 (早稲田大学)

編集者 酒井志延 (千葉商科大学)

〒272-8512 千葉県市川市国府台 1 - 3 - 1

千葉商科大学商経学部 気付

電話 047-373-9711

印刷所 有限会社 桐文社

〒142-0053 東京都品川区中延 6-2-22 エボンビル 1 階

電話 03-3781-4010

本書の一部あるいは全部を引用または複写複製する場合には、

本書より引用したことをお断り下さい。