

言語教育エキスポ 2016

日時 3月6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，境一三科研，

大木充科研，相澤一美科研，清田洋一科研，酒井志延科研，

中山夏恵科研，安達理恵科研，藤原三枝子科研，

伊東弥香科研，村上裕美科研，石井研司科研

日本フランス語教育学会，日豪N Z 教育文化学会，

日本イスパニヤ学会，中国語教育学会，

日本ロシア語教育研究会，

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 2016 プログラム

日時 2016年3月6日(日) 場所 早稲田大学 11号館 4階 主催 JACET 教育問題研究会

406 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-10:30	ワークショップ3:「言語学習ポートフォリオの活用とその可能性」	司会・提案:清田洋一(明星大学), 提案:木内美穂(蒲田女子高校), 齋藤理一郎(太田フレックス高校), 鶴田京子(川口市立泉陽高校), 指定討論者:栗原文子(中央大学)	4
10:40-12:10	基調講演「成長し続ける外国語教師に求められる教師像スタンダード」。	深澤清治(広島大学)	8
13:10-14:40	シンポジウム1:「J-POSTL を活用した『学び続ける英語教師像の確立』を目指して」	司会・提案:加藤千博(横浜市立大学), 提案:小出文則(横浜市教育委員会), 前屋敷祐一(横浜市立みなと総合高校), 高嶋紀子(横浜市立みなと総合高校), 指定討論者:深澤清治	10
14:55-16:30	ワークショップ 1:「CLIL とプロジェクト型小学校英語活動の提案」	司会・提案:柏木賀津子(大阪教育大学), 提案:安達理恵(愛知大学), 西田理恵子(大阪大学)	14
16:30-17:00	「小学校高学年における CLIL (内容言語統合型学習) の多角的な効果」	二五義博(海上保安大学校)	18

407 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-10:00	ワークショップ8「Narration活動とDictogloss を用いた段階的スピーキング活動」	司会・提案:臼倉美里(東京学芸大学), 提案:山本成代(創価大学)	20
10:40-11:10	「文法基礎知識と英文読解力の向上」中村弘子(公立鳥取環境大学)	中村弘子(公立鳥取環境大学)	22
11:10-11:40	「『英語は英語で』に関する高校教師の認知調査と授業実践」	齋藤裕紀恵(早稲田大学)	24
11:40-12:10	「コミュニケーション型英語授業」	細川博文(福岡女学院大学)	26
13:10-13:40	「小学校教員から見た大学教員養成のあり方」	高橋和子(明星大学), 佐藤玲子(亜細亜大学), 伊藤摂子(東洋大学)	28
13:40-14:10	「小学校児童が好きな英語授業と嫌いな英語授業の質的分析」	猪井新一(茨城大学)	30
14:10-14:40	「『ハリーポッター 賢者の石』を使ってアクセントのコアルールを楽しく学ぼう!」	白石よしえ(近畿大学)	32
14:55-15:25	「学習過程における L2 ストラテジー使用のアセスメント」	上條武(立命館大学)	34
15:25-15:55	「日本人工学系学生の英語学習に対する動機付け」	佐藤夏子(東北工業大学)	36
16:00-16:30	「アクティブ・ラーニングで学ぶ米文学の短編小説」	平瀬洋子(広島国際学院大学)	38
16:30-17:00	「魅力ある教材を、目的にふさわしく活用する」	河内山晶子(明星大学)	39

408 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-9:30	「英語教育におけるグローバル・リテラシー育成」	伊東弥香(東海大学)	40
9:30-10:00	「英語科教職履修生の『学びの過程』を共有する」	伊東弥香(東海大学), 宮崎啓(慶應義塾高校)	42
10:00-10:30	「学習者と教員の意識向上を図る海外語学研修用ポートフォリオ」	村上裕美(関西外国語大学短大部)	44
10:40-11:40	ワークショップ 2「TEDプレゼンでチャンク多読多聴」	司会・提案:田淵龍二(ミント音声教育研究所),提案:神田明延(首都大学東京)	46
11:40-12:10	「中高生の英語の語彙学習方略の有効性の認知と期待・価値との関連性」	松岡真由子(ESN 英語教育総合研究会),姜英徹(立命館宇治中高校)	50
13:10-14:40	シンポジウム2「主体的な学習者育成へ向けた言語教育とICT活用」	下山幸成(東洋学園大学), 小野雄一(筑波大学), 鬼頭和也(東海大学), 山口高領(早稲田大学)	52
14:55-15:25	「英語の新聞の論説記事におけるメタディスコース研究」	金沢じゅん(東京大学)	56
15:25-15:55	「メタ言語知識の涵養による英語の受動・使役文教授法への一提案」	岡田圭子&中西貴行(獨協大学), 永井典子(茨城大学), 綾野誠紀(三重大学)	58
16:00-17:00	ワークショップ 9「自己調整学習理論に基づく英語授業の実践」	司会・提案:加藤 貴之(清和大学), 提案:吉田国子(東京都市大学), 南津佳広(岡山県立大学)	60

409 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-9:30	「日本人大学生英語学習者の学習行動」	末森咲(お茶の水女子大学)	62
9:30-10:00	「科学的理論に基づく語彙学習アプリ」の有用性」	萱忠義(学習院女子大学)	64
10:00-10:30	「英語教師と学習者のための教育用例文コーパス SCoRE の公開」	中條清美(日本大学), 西垣知佳子(千葉大学)	66
10:40-12:10	ワークショップ4「ICT を活用した英語語彙力育成システムの開発」	司会・発表:相澤一美(東京電機大学), 発表:磯達夫(東京電機大学), 合田美子(熊本大学), 長崎政浩(高知工科大学), 赤松信彦(同志社大学), Coulson, D.(立命館大学)	68
13:10-14:40	ワークショップ1「英語習熟度下位クラスのための授業改善ワークショップ」	司会・提案:牧野眞貴(近畿大学), 提案:安達理恵(愛知大学), 齋藤理一郎	72
14:55-15:55	シンポジウム3「異文化間能力の評価をめぐって」	司会・提案:大木充(京都大学), 提案:姫田麻利子(大東文化大学), 倉舘健一(順天堂大学)	76

410 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-9:30	「国際遠隔授業における Cross-classrooms Peer-to-Peer activities」	砂岡和子(早稲田大学)	80
9:30-10:00	「台湾の大学とマレーシア僑生」	山下一夫(慶応義塾大学)	84
10:00-10:30	「文法項目定着を目的とした能動的学習活動」	田原憲和(立命館大学)	86
10:40-11:10	「コミュニケーション中心のドイツ語教材と、学習者の評価」	藤原三枝子(甲南大学)	88
11:10-11:40	「教師のビリーフ(信条)と授業実践」	森田昌美(神戸学院大学)	90
11:40-12:10	「ヨーロッパにおける複数言語教育の実態調査から学ぶこと」	境一三(慶應義塾大学)	92
13:10-14:10	ワークショップ 5「J-POSTL を活用した異文化理解教育の実践」	中山夏恵(共愛学園前橋国際大学), 清田洋一	94
14:10-14:40	「英語ライティング力の長期的発達指標の探求」	広瀬恵子(愛知県立大学)	96
14:55-16:30	ワークショップ 6「国連活動を題材にした英語教材開発の試み」	司会・提案石井研司(立命館大学), 提案:村上裕美, 笹井悦子(桃山学院大学), 仲渡一美(大阪行岡医療大学), 鳶田和美(京都産業大学), 中島美智子(関西外国語大学), 幸田美沙(大阪城南女子短期大学)	98
16:30-17:00	「英語ニュース活用による文法力向上と、クリティカル・ライティングスキル向上の相関関係」	鳶田和美(京都産業大学)	102

17:20-19:20 懇親会 4000 円です。お申し込みは、(takane@aoni.waseda.jp) です。

◆「言語教育エキスポ 2016」は、参加費は無料ですが、参加登録は必要です。

参加の申込は 3 月 4 日(金)までに、shien@cuc.ac.jp までお申し込みください。

先着 300 名までに参加証をお送りします。予稿集は参加証の提示でお渡します。

予稿集の電子版は 2 月下旬に発行予定です。以下を参照ください。

<http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/expo2016pdf>

その他のお問い合わせは酒井志延(shien@cuc.ac.jp)まで。

「言語学習ポートフォリオの活用とその可能性 —それぞれの学校の学習状況に沿った取り組みから—」

清田 洋一^A, 齋藤 理一郎^B, 鶴田京子^C, 木内 美穂^D

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 (以下 MLM) の実践方法に関する発表である。MLM の一番の目的は, 「言語が使うために学ぶ」という行動志向の考えに立ち, 学習者の英語学習への意識を変え, 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それに沿った自律的な言語学習という観点から, 自分の学習目標を確認し, 取り組んだ成果を自己評価する。それによって, 自分に適した英語学習サイクルの確立を目指している。現在, MLM に取り組んでいる3つの高等学校は生徒の状況も異なることから, 英語学習の指導方法もそれぞれ異なる。今回は, それぞれの学校の英語学習の状況に沿った MLM の活用方法を発表し, 今後の言語学習ポートフォリオの改善と活用方法の可能性を検討する。

キーワード: 教師の成長, J-POSTL, 英語教職課程, 活用方法

1. 本シンポジウムのテーマ

一般的に言って, 学校の英語学習は残念なことに, 生徒にとって定期考査や受験のための一教科として取り込まれ, 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。本来, 学校の英語学習もそれぞれの生徒のニーズや適性に還元できるものにすべきで, そこから学習の継続性も生まれるはずだろう。個々の教師がこのような現状を改善すべく, 授業改善に取り組もうとしても, 様々な学校業務に追われる中, 日々の授業がルーティン化せざるを得ず, 自分の英語の授業を日常的に検証することは難しい。また, 受験指導の名の下に, 本来追求すべき英語教育について「思考停止」になっている場合もある。

そのような現状を変え, 教師の自律的な授業改善を支援するツールとして, 言語学習ポートフォリオを使った授業改善の取り組みを考えた。言語学習ポ

ートフォリオを使った授業改善プロジェクトとは, 年間の学習のめやすとして, CAN-DO リストを作成し, それをポートフォリオとして生徒に配布し, その達成度を自己評価させ, 記録する取り組みである。

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 (*Common European Framework of Reference for Languages*, 略称 *CEFR*) には, その個人の学習記録のツールとして開発されたポートフォリオがある。これは, 欧州評議会が開発した *European Language Portfolio* 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. MLMの開発

この観点に立って, 日本の英語教育の文脈で, 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 (以下, MLM) の開発に取り組んだ。MLM の一番の目的は,

A: 明星大学 教育学部

B: 群馬県立太田フレックス高等学校

C: 川口市立県陽高等学校

D: 蒲田女子高等学校

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。学んだことを使用する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、学習の自律性を促進することを目指す。具体的には、自分の英語学習へのニーズや学習目標を確かめ、それをふまえて、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支援する。生徒だけでなく、CAN-DO リストを学習者と教師の共通目標として可視化することで、教師が「自分の得意なことだけを行う」という弊害を排除できる可能性がある。つまり、この取り組みによって、生徒だけでなく教師自身も、ルーティン的な授業における「思考停止状態」から、自律的に自分の授業への意識を深める可能性もある。

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。

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 は検定教科書（All Aboard Communication I, 東京書籍）に準拠し、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。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。

言語学習ポートフォリオを導入することは、「生徒を引率して山登りを行う」ことに似ている。CAN-DO リストの作成だけでは、「行程表作り」という計画段階にとどまる。しかし、ポートフォリオを使った取り組みでは、一人一人の生徒に配布して授業実践をすることで、生徒と一緒に目指す山登りを始めることになる。生徒が遭難しないように、引率者＝教師は連携を密にして CAN-DO リストに基づいた指導計画という行程表を検討しながら、協力し合っ

目標に向かって行かなければならない。

今回のシンポジウムでは、それぞれ教育環境の異なる学校で、MLM を活用した授業に取り組んだ 3 校の実践を発表し、授業改善における言語学習ポートフォリオの可能性について検討する。

3. 活用の実践例

3.1 群馬県立フレックス太田高等学校での実践例（斎藤理一郎）

昼間部定時制高校の「コミュニケーション英語 I」のクラスで、My Learning Mate（以下、MLM）を活用した。実践校では例年、英語への苦手意識が強く、学習習慣が確立していない生徒が多数入学してくる。さらに生徒は、「何のために勉強するのか」という目的がつかめていない様子で、授業への欠席が多く、出席しても活動への受け身な姿勢が目立つ。結果として、毎年の入学者（定員）は 160 名だが、3 年後、4 年後の卒業生数は 100 名に満たない。

今年度、生徒の学習意欲の向上と、学習の目的意識の向上を目指して、教科全体で MLM を活用することを決めた。MLM の活用で、生徒の実態に即した授業改善にも取り組むことにした。

3.1.2 MLM の活用の実際

まず、授業オリエンテーションで MLM の「私の英語学習プロフィール」に取り組み、生徒の英語学習歴を聞き取った。実践校の生徒は、知識としての学力が低く、また、不登校経験などで学習経験も少ないため、「英語は好きではない。興味すらない。出来ない」など、英語学習への否定的な姿勢の記述が目立った。その中で、「中 2 あたりから英語が分からない」「アルファベットの文字が分からない。英語の音が読めない。単語の意味が覚えられない」など、具体的なつまづきを生徒が記述してくれたことは、「学び直し」をどの段階から始めるかの参考になり、生徒の実態に即した授業のヒントになった。

教科書での学習に入る前に、アルファベット文字の学習や、英語の文字と音の関連、単語のつづりの覚え方などを、導入授業として行なった。教科書に入ると、各単元にある「学びの記録」の「達成目標」をあらかじめ確認し、「このレッスンでは何を学び、そのためにどんな活動をするか」を、生徒と授業者で共通理解をはかった。各レッスンでの活動ののちに、「達成目標」の到達度を自己評価し、学習の振

り返りを行った。各レッスンで記述を続けていく中で、生徒の学習意欲の向上に変化が見られた。また、生徒の記述によるフィードバックを得ることで、生徒の実態に即した授業を展開でき、活動への取り組みにも積極性が見られるようになった。

3.1.3 MLM 活用の振り返り

MLM 活用の当初の目的のうち、生徒の学習意欲の向上には効果が見られた。学習の目的意識の向上に関しては、MLM の中でコアとなる「未来の自分と英語学習」という活動があるのだが、生徒には、自律的な生涯学習という目的が十分には伝わらず、来年度以降の指導の課題として考えたい。

実践を通して、MLM が生徒の実態に即した授業改善にも有効なことが分かった。ただ、今年度、教科全体として MLM を活用したが、そこからのフィードバックの受け止め方には、教員による個人差が大きいことも分かった。学校全体で MLM を活用する場合、教員集団がポートフォリオ学習の意義を共有し、特に、ポートフォリオ活用で育てられる学力について、一定の方向性を持つことが必要であると感じられた。

3.2 川口市立県陽高等学校での実践例（鶴田京子）

県陽高等は埼玉県川口市にある市立高校で、1 学年 4 クラス規模で、2 年後に市内 3 校の合併をひかえている。4 クラス中、学力向上対策クラスを 1 クラス設定し、大学進学を目指したクラスを設けている。男女比はほぼ半数である。96%が進学（大学 50%、短大 13%、専門学校 33%）をしている。推薦を利用して進学する生徒が多いことが特徴である。生徒の英語力のめやすは、英検 3 級を取得して入学してくる生徒は 1 割程度で、1 年生で 3 級の取得、卒業までに準 2 級取得を目指している。1 年終了時に 3 級取得率が約 50%、準 2 級が 1%ほどである。英語に対する意識は、学力向上対策クラスの生徒は与えられた作業は真面目に取り組むことができるが、自主的に学習できる生徒は少なめである。また全体としては英語を苦手として入学してくる生徒も多く、生徒間の英語力の差は大きい。

3.2.1 MLM の使い方

今年度の授業を計画するにあたって、4 技能をできるだけ多く授業で扱うことを考え、教科書の難易度を下げた。これによって各レッスンに余裕をもつ

て活動を構成することができ、レッスン後のコミュニケーション活動も可能となった。コミュニケーション活動を評価するために、各学期の最後にはパフォーマンステストを行うこともできた。

MLM を使用する際、大きく 3 つに分類をして授業構成を行っていった。

- ① 内容理解
- ② 文法項目や語句の活用
- ③ 内容や表現を用いた活動

*①、②はワークシートを作成して授業を展開、③は学期に一度パフォーマンステストやアクティブラーニングの手法のひとつであるジグソー活動を取り入れた。

③の活動は教科書の難易度を下げたことにより可能となった活動で、①②のワークシートで書かせた自分の意見をパフォーマンステストの会話での課題とした。また、絶滅危惧種を扱った單元では、授業内容の応用としてジグソー活動を行い、テーマに対して自分の意見を述べさせる活動を行った。生徒は各レッスンが終わるごとに MLM でフィードバックを行った。また各学期のはじめに目標をたてさせ、終わりに振り返りをさせた。

3.2.2 MLM を使用した生徒の様子

振り返りの際、具体的に行った内容を振り返ろうとしていた。ただし直前に行った活動が強く印象に残って、こちらからレッスン全体のフィードバックを行うようにとの指示が必要であった。

男女差による記入の量、時間に差が見られた。女子のほうが一般的にコメントをしっかりと書くことが多く、男子はこちらから促す必要があった。ただし、「自分の木」に関しては男女の差ではなく、目標を持っているかどうかで書かれる量に差が出ていたとみられる。

小規模校であるため、一人で担当できたため生徒のフィードバックの内容によって授業の理解度を把握でき、その後の指導に活かすことができた。

教師の立場からは、授業を構成していく上で MLM は非常に役に立った。しかし、生徒への活用にはもっと工夫が必要であると考えている。

3.3 蒲田女子高等学校での実践例（木内美穂）

蒲田女子高等学校は普通科女子高校だが、「幼児教育・保育コース」、「キャリアデザインコース」に分か

れて入学する。自分の夢を実現するための科目も多く履修するため、興味のある科目には強く興味を示すが、英語などの一般科目にあまり興味を持ってないで入学してくる生徒も多い。英語力の目安として、今年度の入学生のうち、中学時代に英検 3 級を取得してきた生徒は 4 名という現状がある。

3.3.1 MLM を使用した取り組み

MLM の使用は 2 年目になり、昨年度、導入するにあたり、担当教師間で 1 年間の予定や各レッスンの指導方法、MLM の使用方法、評価方法など、どのクラスも同じ指導方針のもとスタートできるように打ち合わせを重ねた。各レッスンで学習した英語が使用できるようなコミュニケーション活動を設定し、コミュニケーション活動を充実させるために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。

コミュニケーション活動を重視した結果、筆記テストだけでは評価を十分にできないため、パフォーマンス・テストを導入することにした。

3.3.2 今年度の変更点

MLM の実践は蒲田女子高校では 2 年目で、今年度は ALT と週 1 回授業することになり、Small Talk、コミュニケーション活動、パフォーマンス・テストの充実を図ってきた。単元ごとに、習得してほしい表現などを使った Small Talk を毎時間行っている。

コミュニケーション活動はバリエーションを増やしてきた。特に、昨年度は行わなかったディベートは、挑戦的な取り組みとなった。クラスを 2 つのグループに分け、各グループで Chairperson, Positive, Negative, Judge に分かれて行った。2 学期のパフォーマンス・テストでは、ディベートのペアでお互いの意見を交換するものとし、それまで学習してきたことの成果が出しやすいものに変更した。

パフォーマンス・テストの評価においても改善が必要となった。評価の精度を上げるため、担当教師間で基準を具体的にするなどの改善を行った。

3.3.2 MLM の使い方の改善

「自分の木」の欄：自分の目標が書けると、具体的に何をしたらよいかを考えるようになる。昨年度は年度途中で 2 回ほど書き加える機会を作ったが、あまりその記述充実させることができなかった。今年度はグループ活動を取り入れ、4 名 1 グループでそれぞれ目標を 2 つ、それぞれの目標のために努力す

ること、不安を付箋に書いて貼る活動を行い、年間に 5 回ほど見直す機会も設けた。それぞれが書いたことを見ることで、ヒントを得ることを目的にした。「コメント欄」：学んだことや自分の意見を書いているが、1 年目は積極的に英語でコメントを書く生徒はあまり多くなかった。ALT の協力も得て、今年度は約 90% の生徒が英語で書くようになった。

3.3.3 成果と課題

多くの生徒はクラスメートや自分を客観的に評価することで、小さな目標を自然に立てるようになった。「次の発表ではもっと良い発音で話したい」「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」という欲求が、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ていく。また、入学時に比べ、英語学習に対して積極的に取り組むようになり英検などの資格にも興味を持つ生徒が増えてたが、実力テストなど外部テストでの結果が飛躍的に上がっているわけではない。今後の課題は、語彙力を充実させるなど外部のテストにも対応できるような実力を伸ばしていく工夫をしていくことが課題である。

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私たち教員の指標となり、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。

4. MLM の可能性と課題

今回、MLM の取り組みを行った 3 校は生徒の状況や学校の体制が異なるが、それぞれの学校に適した方法で MLM を活用して、その効果をあげている。MLM の支援ツールとしての機能は確認できたが、今回それぞれの学校において MLM を効果をあげたのは、十分にその機能を活用できるように創造的に授業を計画し、実践した教師自身の工夫と努力に負うところが大きいと思われる。本来はどのような学校でも、MLM のような言語学習ポートフォリオの実践に取り組めるようになるべきで、そのためには、今回のようなノウハウを蓄積し、共有できる環境を整える必要があると思われる。

成長し続ける外国語教師に求められる教師像スタンダード

深澤 清治^A

生涯にわたって成長し続ける教師であるためには、何が求められるのであろうか。多様化する学校や社会で教師としての使命を果たすために、教員養成段階から研修を通して身につけた資質・能力は、教育に対する情熱とともに、教育のプロとしての専門性と力量に支えられたものでなければならない。そこで、専門性を維持し高めながら、自らの実践を常に振り返るための、教科横断的な協働を通じた教師像スタンダードについて考える。

キーワード: 外国語教師の成長, 第二言語教師教育研究, 教員養成, 新人教員, 教員養成スタンダード

1 はじめに一教員志望学生の振り返りから

毎年、英語教員になることをめざして入学したのち、専門科目の履修や教育実習が終わった学部3年生に「母校の英語教育」についてのレポートを課し、心に残る授業や教師（反面教師も含めて）を描写してもらっている。彼らの印象に残った授業・教師像は2つに分かれる。第一に、とにかく単語・文法の学習と英文和訳をひたすら続け、ほとんど英語に興味をもてなかった授業である。もう一つは、少数派ではあるが、ほかの同僚の先生とは一風変わった活動を授業に取り入れて、一見、英語の授業とは関係のないようなものもあったが、他の授業に比べて、その英語授業の時間は楽しかったというものである。自らの受けてきた英語授業をある程度の客観性をもって振り返ることができることは、英語教師を目指す過程でのひとつの重要な「成長」の証しであろう。

もし、英語授業のあるべき理想の姿に意識を持たなければ、若い教師はそれまでの学習者としての経験を連々とモデルにすることは一般的なことであろう。そのサイクルを絶ち成長するためには何が必要なのであろうか。

本発表は、1) 外国語（英語）教師教育研究の流れを概観すること、2) 中・高校生が求める理想の教師像研究の1つを検討すること、3) 「教職実践演習」での取り組みとして勤務大学での教員養成スタンダードをもとにした学生自らの教育実習への省察活動を紹介すること、によって自らの教師像を創出させることを目的とする。

2 英語教師の成長について―「学び続ける教師像」の確立

近年までの英語教育研究において、教師の指導技術や教師発話が、学習者の知識・技能、あるいは外国語学習動機にどのような影響をあたえるかについて、多くの研究成果の蓄積を見てきた。一昔前の「アート」としての名人芸授業に学ぶだけでなく、科学的根拠による「サイエンス」としての英語授業研究の成果も集まってきた。これに対して、教える側の教師が英語授業のための知識基盤、すなわち言語知識や指導法・技術をどのように獲得し、進展させていくのか、あまり多くの研究上の関心が寄せられていなかったのではないだろうか。

一昔前ならば、英語の力さえあれば、あとは現場での経験を積むことによって英語教師として実践の中で成長していくと思われていたが、

A: 広島大学大学院教育学研究科

教師の多忙化、学校の教育ニーズの多様化によって、現場にはゆっくりと教師を経験の中で育てていく余裕はなくなりつつある。

また、採用一年目から勤続年数を重ね、研修を受けつつ経験知を増していく中で、期待される教師像、力量も変化していく。現代のように英語教育改革が進む中で、英語教育の早期化、教科化、そして高度化といった期待が英語教育に寄せられる中で、教師は teacher-learner (学び手としての教師) として常に学び続ける存在でなければならない。

そのためには、成長し続ける教師として、自らの専門性を維持し高めるために、教師の専門性の成長段階に応じて、理論的知識に裏付けられた確かな実践ができたかどうか、常に確認し、内省することが必要である。また、それは教師前教育のカリキュラムにおいて、早い段階から自らの教師としての知識・能力を常に省察できるような機会を提供することの重要性にもつながる。そのためのツールとして J-POSTL (JACET 教育問題研究会) は、教師の求められる知識と技能を可視化し、授業力を省察するための系統的な考え方を提供してくれる。J-POSTL がめざしているものは、教員養成課程を終えた教師、そしてこれからの教師が、良い教師のイメージをいかに高め、深めていくか、自己点検・評価できる力として、自らのあるべき教師像を与えることにあると考える。

3 「教職実践演習」を通じた自らの実習の振り返りを通して

教員養成段階での教育実習は、養成過程の完成ではなく、次の段階に向かうための研究プロセスの開始であると言われる。豊かな実践力を涵養するためには、教育実習をただの通過経験とするのではなく、自らの貴重な実践体験として再活用することが可能であろう。そのための基準として、勤務大学では平成 22 年から次のような教員養成スタンダードを設定している。

【広島大学教員養成スタンダード (中・高)】

規準 1 教科の指導内容に関して十分な知識や技能を獲得している。

規準 2 学習や発達に関する理解を統合した指導計画を立案することができる。

規準 3 教材や指導法などについて知識を持ち、教育・授業実践ができる。

規準 4 生徒の発達や学習を評価することができる。

規準 5 生徒を理解し、信頼的な関係を築いて指導することができる。

規準 6 学級経営などを理解している。

規準 7 学校や教育を取り巻く基礎的な知識を獲得している。

規準 8 教育者に求められる資質や能力(使命感、教育的愛情、対人関係能力など)を備えている。

発表では、これら 8 項目基準に応じた教職実践演習を含む授業の取り組みについてふれたい。

3 最後に

卒業後の長い教職生活において、理想とすべき教師像は各自の個性の中に存在するものである。変化の多い時代の中で、持続可能であるためには、それぞれの置かれた予測のつかない学校環境にいかに順応していくか、教師としての適応力 (Johnson, 2009) をどのように養成していくのかがカギとなるであろう。

参考文献

小柴孝子・武田明典・村瀬公胤 (2014) 「中・高校生が求める理想の教師像—『教職実践演習』カリキュラム開発のために—」『神田外語大学紀要』第 26 号, 489-509.

笹島茂, サイモン・ボーグ(2009). 『言語教師認知の研究』開拓社.

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』 Farrell, T. S. C. (Ed.) (2015). *International perspectives on English language teacher education*. Palgrave Macmillan.

Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.

J-POSTL を活用した「学び続ける 英語教師像の確立」を目指して

加藤 千博^A, 小出 文則^B, 前屋敷 祐一^C, 高嶋 紀子^D,

アブストラクト: 文科省や教育委員会がこれまでの「使えない英語」から「使える英語」の習得を目指した授業方法への転換を推し進めているのは理解ができる。しかし、どのような教員研修を行えば、教員及び授業のパラダイムシフトが可能となるのだろうか。本シンポジウムでは、現職の中学教員への研修において、英語教員のための省察的ツール J-POSTL を利用した事例を紹介し、その効果と課題を検討するとともに、求められる英語教師像について議論を行う。

キーワード: J-POSTL, 教師の成長, 教員研修, 授業改善

1 はじめに

「授業は英語で行うことを基本とする」という高校英語の方針を定めた学習指導要領が 2013 年度に施行され、中学でも「授業を英語で行うことを基本とする」方針が 2020 年度までに実施されることになった。グローバル化への対応をより一層迫られる国際都市横浜では、「横浜版学習指導要領」が 2009 年よりシリーズで作成され、「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」が授業改善のために必要であることが示された。これを受けて中学校の現場では、「日々の授業をどのように改善すればよいか」という不安と疑念が生じている。文法訳読式の旧来型の英語教育を受けて英語教員になった者が、急にコミュニカティブ・アプローチを用いて英語で授業を行うように求められても、どこから手をつけていいのかわからないのが現状である。そのような教員のためにどのような研修が効果的だろうか。

2 本シンポジウムのテーマ

2.1 背景

横浜市立大学プラクティカル・イングリッシュセンターでは、2014 年度より横浜市立中学

教員を対象とした 1 年間の派遣研修を実施している。その目的は主に、授業を英語で行うための英語力向上と教授法の習得である。しかしながら、大学に 1 年間居候するだけで授業力が向上するのであろうか。

確固たる目標や方針もなく、ましてやメンターもいない状態で始まった派遣教員研修を実りあるものにするために、JACET 教育問題研究会の協力を得て、J-POSTL (『言語教師のポートフォリオ【英語教師教育全編】』) を研修の一部に取り入れることにした。目的は、このティーチングポートフォリオを通じて研修者にこれまでの自身の授業方法を振り返ってもらい、授業改善のためには何が必要かを認識してもらうためである。

J-POSTL はヨーロッパで開発された EPOSTL に基づいているため、行動志向の言語観と生涯学習を理念として踏襲している。よってコミュニカティブな指導法と、学習者への内的動機づけを促進するような自律的学習方法とは何かを研修者が学ぶ契機となる。

2.2 横浜市立大学プラクティカル・イングリッシュセンターの取り組み

横浜市大では 2005 年度にプラクティカル・イングリッシュのプログラムが導入され、2007 年度に設立されたプラクティカル・イングリッシュセンターがその運営を行い、全学的な英語

A: 横浜市立大学 国際総合科学部

B: 横浜市教育委員会 高校教育課 指導主事

C: 横浜市立中学校教員 (2015 年度横浜市立大学派遣)

D: 横浜市立中学校教員 (2015 年度横浜市立大学派遣)

教育を担っている。科目としてのプラクティカル・イングリッシュの授業方針の柱に以下の3点がある。1) 授業は全て英語で行う、2) コミュニケーション重視、3) 教員はTESOLの専門家。これらの点が着目され、まずは高校教員研修から始まり、中学教員研修も引き受けることとなった。

派遣中学教員はプラクティカル・イングリッシュの授業にティーチング・アシスタントとして参加しながら教授法を学んでいる。Advancedの授業にも聴講生として参加し、英語力の向上に努めながら、学生目線で授業方法を考察している。更には「英語科教育法」や「生徒指導論」等の教職科目を受講し、教員の資質を高める努力も行っている。これらと並行して、週1回のペースで、J-POSTLにある自己評価記述文を用いて、これまでの自分の授業を振り返るとともに、求められる授業力について話し合いを行ってきた。

2.3 シンポジウムの内容

本シンポジウムでは、J-POSTLを教員研修の一環として利用した3名の現職教員の報告に基づき、その効果と課題を検証する。3名のそれぞれがこれまでどのようにこの自己省察ツールを利用し、また今後利用していくのか。果たしてJ-POSTLが授業のパラダイムシフトを達成するために有効に作用するのか。理想となる英語教師像とはどのような姿であり、どうすればそうなれるのか。これらのテーマを指定討論者、フロアとともに一緒に考えていきたい。

3 J-POSTL 活用実践例

3.1 公開授業での利用(小出 文則)

本事例の発表者は、中学校英語科教員として2014年4月より1年間、横浜市立大学にて、英語による英語の授業の展開を学ぶとともに、自身の英語力向上を目指した。また、1年間のまとめとして中学校での公開授業を行った。ここでは、公開した授業を計画・実施する上で、

J-POSTL がどのような役割を果たしたのかを中心に紹介する。

3.1.1 J-POSTL を用いた授業案検討

J-POSTL は振り返りのためのツールではあるが、同時に授業を計画する際のヒントにもなる。例えば、スピーキング活動に関して、J-POSTLの自己評価記述文に「学習者をスピーキング活動に積極的に参加させるために、協力的な雰囲気を作り出し、具体的な言語使用場面を設定できる」とある。これについて、自分自身で振り返り、同僚と話し合った内容を生かし、公開授業では、3～4人のグループで生徒の1年間の思い出を紹介するという活動を取り入れることとした。

3.1.2 J-POSTL 自己評価記述文の指導案への反映

今回公開した授業では、その指導案に、自己評価記述文を取り入れた。具体的には、「本時の授業で目指す授業者の授業力 J-POSTL 自己評価記述文」という項目を設け、そこに自己評価記述文を掲載した。さらに、本時の展開の「指導と支援」の中にも自己評価記述文を組み込んだ。ねらいは2点あり、1点目は、公開授業であるため、参観者にもJ-POSTLの記述文について知ってもらうこと。2点目は、指導のどの場面で、どのような支援をすればよいかという留意事項を授業者が意識できるようにすることである。

3.1.3 授業の振り返り

授業のまとめとして、生徒に振り返りシートを記入させた。生徒の自由記述欄には「自分の考えを発表することができた」「色々な人とコミュニケーションを取ることで、その人のことがよくわかった」「話す、聞くという分野、特に教科書ではなく友人とのコミュニケーションを主体とした授業がとても面白かった」など、生徒が英語を使うことが中心となった「英語による授業」として展開できたものとする。

3.1.4 成果と課題

1年間の大学への派遣で、「英語による英語の授業展開」を学び、自身の英語力を客観的に測定する外部検定試験を複数受ける機会を得ることができた。これらを実際の授業改善につなげる役割を担ったのがJ-POSTLである。週1回のJ-POSTLを利用したメンター、同僚との振り返りによって、大学で行われている英語の授業をどのように中学校で展開させるか、現在の自身の英語力でどのような授業展開が可能か、今後どの力を伸ばさなければならないかなどについて話し合いを深めることが可能となった。

一方、今回の授業公開では、指導案にJ-POSTLを組み込んだものの、研究協議の場では紹介程度にとどまっているのが実状であった。今後授業公開等の場面でJ-POSTLを用いた話し合いが展開されるためには、J-POSTLが広く認知され、同一校だけでなく、同一地域の教員が手にしていることが求められる。

3.2 校内研修での利用（前屋敷 祐一）

発表者は横浜市大派遣事業の一環として昨年の9月に研究授業を前任校で実施した。研究授業へ向けての準備の中で、教職未経験で、2か月間非常勤講師として赴任した先生の補助をすることになった。その非常勤講師の赴任期間中に市大派遣でも活用しているJ-POSTLを使い、共に「振り返り」活動を行った。その事例を通しての考察と校内における教員育成研修でのJ-POSTLの使用等について述べていきたい。

3.2.1 J-POSTLの使用について

今回使用した分野は「IV授業計画」である。授業計画や目標は年間を通じてや3年間を見通しての大きな枠組みであるが、日々の授業の中ではスポットが当たりづらく、また自分自身もあまり深く考えたことのない分野のうちの一つだったため、この分野を取り上げた。まず、非常勤講師には赴任期間の初期に一人でそれぞれの記述文について1度記入してもらった。さらに、2回にわたり、非常勤講師と発表者、また

1回目のみ前任校の英語教諭も交えて話し合いを行った。

3.2.2 J-POSTLを活用しての考察

議論を通じて感じたことは、自分たちにとって、「知らないこと」や「わかっていないこと」、「考えたことがないこと」が何なのかはわかる、ということであった。J-POSTLの記述文には英語教師として理解しておくべき重要な事項がいくつも含まれているが、それらの事項について自分たちがどのくらい知っているかを確認することができた。「知らない」ということがわかれば、それはお互いで考えていききっかけとなることも期待できるのではないだろうか。さらに、振り返りを進める上で、経験のない先生とある程度経験を積んだ先生との間にどのくらい「知っていること」や「わかっていること」、「考えたことがあること」の差があるのかも知ることができた。このことは、初任の先生や経験の浅い先生の校内育成研修の際にとっても役に立つ視点である。知識や経験の差をJ-POSTLを通じて確認することによって、先輩の教師は後輩の教師のニーズに合わせて研修を進めることができるのではないだろうか。また、非常勤講師の感想として、赴任初期に記入したときに比べて、記述文を読んで具体的なイメージを持つことができたという旨の内容があった。数回に渡って記述できるJ-POSTLでの「振り返り」は課題だけでなく、自分の成長に気がつくきっかけにもつながることもわかった。

3.2.3 成果と課題

同じ勤務校の同僚と初めてこのような英語教育に関しての深い議論を行ったように思える。決して無駄な時間ではなく、お互いの理解を深め、より良い授業を展開していくために有意義な時間であった。校内研修の一環として、J-POSTLを活用していくことは、漠然としたテーマの議論よりも深いレベルでの話ができて、非常に有益であると思われる。また、校内での初任者育成の場面においても同様であり、さら

には J-POSTL 内の記述文の一部をテーマとして授業を実施し、その上で「振り返り」を行うなど、工夫次第では多くの校内研修に活かすこともできるのではないだろうか。研修は実施する側も、受講する側も、どちらにとっても、「何か」を学ぶことができる場である。

3.3 授業改善での利用 (高嶋 紀子)

昨年の4月より、横浜市大に派遣となり、研修の一環で J-POSTL を活用して、今までの授業の振り返りを行っている。この振り返りを通して、自分では気がつかなかったことや新たに発見、考えることができた。この新たな発見をもとに生徒たちの振り返りを中心にして考えた授業改善につなげる方法を紹介する。

3.3.1 目標設定について

J-POSTL の中にもあるが生徒たちに、英語を学習することの意義を理解させることは、必要であり重要である。派遣研修前の勤務校では、授業の初めにアンケート等で生徒たちの目標等を書いてもらい、それらをもとに授業を計画していた。また、それぞれの単元の目標を示し、単元の終わりに振り返る活動を行うようにしていた。単元に入る前に目標を示すことで、意識して授業に取り組む生徒もいた。

3.3.2 授業で使用している振り返り

発表者は授業の時に、それぞれの単元ごとに振り返りファイル (色画用紙1枚) を使用している。授業で使用したワークシートもファイルさせていた。生徒たちにとって復習もしやすく、持ち運びも容易である。

3.3.3 今まで使用していた振り返りの課題

図1のようなものを今までは使用してきた。単元の終わりに生徒たちの理解度を確認するために、自己評価を行っていた。数字 (3・2・1) にすると3が多くなったり、アルファベット (A・B・C) にするとAが多くなり、実際の生徒の理解度を測ることができなかった。

3.3.4 今後使用していく振り返り

図2のように、矢印に色をつけるかたちに変更する。生徒たちが、自分自身の基準で理解力を示すかたちを取り入れるためである。

	目標	評価
1	There is 構文を使って「・・・に～があります」と説明することができる	A B C
2	「・・・に～がありますか」と尋ねることができる	A B C

図1 (一部のみ)

	目標	評価	
		できなかった	できる
1	There is 構文を使って「・・・に～があります」と説明することができる		
2	「・・・に～がありますか」と尋ねることができる		

図2 (一部のみ)

3.3.5 今後の課題

教師として自分の授業の振り返りをすることは、大切である。授業に参加している生徒たちの意見や思いをこれからも授業改善につなげていきたいと考えている。自分の授業を受ける生徒たちの声は、彼らが授業で求めていることの発見にもつながるからである。課題を考えてチャレンジしていくことが、教師としての成長にもつながり、学び続ける教師の姿であると考えている。

引用文献

- 1) JACET 教育問題研究会 (2014) 『言語教師のポートフォリオ【英語教師教育全編】』
- 2) 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
- 3) 横浜市教育委員会事務局編 (2012) 『授業改善ガイド 単元づくり編』 ぎょうせい

思考を促す CLIL の実践

(EU と日本の小学校におけるディスコース分析から)

柏木 賀津子 A

アブストラクト: 本発表では、本学の海外教育実習プロジェクトをとおした、EU の 11 歳～13 歳頃の生徒と、日本の公立小学校を対象にした CLIL 授業を紹介すると共に、言語と思考の交わる場面についてのディスコース分析を紹介する。ディスコース分析のねらいは、1) 生徒の思考や発話を促すティーチャー・トークの重要性、2) CLIL におけるインプットとアウトプットの間に梯子をかけ、プロセッシングを促進する活動を提案することである。

キーワード: 小学校外国語活動, CLIL, 思考と言語, ディスコース分析, プロセッシング

1 はじめに

本学の 2015 年海外教育実習は CLIL 発祥の地、フィンランドのユバスキュラ大学・ウィーン大学の協力を得て行った。本発表では、1) ウィーン (13 歳) の「慣性の法則-理科」、2) EU (11 歳から 13 歳) で院生らが行った「バウンシーロケット-理科」、3) 日本の公立小学校 (12 歳) で担任が行った「ピースメッセージ - (グローバル)」において、音声からのディクトグロス (お話再生タスク) を活用してプロセッシングを促進する場면을映像等で紹介する。

2 CLIL の思考と言語

CLIL を行う意義として、生徒の他教科における認知力の高さと、音声から新しい言語を学ぼうとする言葉への気づきが絡み合うことで、「英語は聞いていると分かってくる。」「内容がおもしろいので引き込まれる」ことに繋がり、その際に育まれる自己効力感が、L2 を学び続ける上で堅固な礎になるのではないかということが挙げられる。以下は、「慣性の法則-理科」における教師 (T) と生徒 (S) のやりとりである。内容への思考が深まると、覚えたての言葉をつないで相手に伝えようとする場面が見られる。

(教師はコインを取り出して肘を曲げ、)

T: Can you try? Think about the explanation. Go.

S1: (Doing the experiment)

T: Why is it possible to catch the coin?

S2: >Because you are already moving your elbow.<

You (xx) elbow down. It's almost //(ドイツ語)

T*: Stretch. ↑

S2: (ドイツ語)

T*: Vertical. ↑

S2: Vertical. You pass it down, *that* you can grab it.

T: Nearly that. The coin is going to be still here.

S3: The coin takes some time.

T: It's still in the air.

S3: [So you catch the coin.]

T: It takes some time, *not falls* down because of inertia.

注) // 繰り返し > < 速い発話 ↑ 語尾が上がる

上記の S2 は思考を深めるとき、母語を用いて伝えた。>S2<は、言いたいことが溢れるように言葉を繋いだ。下線 T→S3 は、教師のインプットを上手く借りて話した。T*は、生徒の母語を L2 で表した。このように、日本の小学校外国語活動でも、CLIL で過度な発話を子どもに期待する前に、教師がインプットからプロセッシングに梯子をかけ思考を促す活動が重要である。

小学校外国語活動におけるプロジェクト型授業

(実践と研究を通して)

西田理恵子 A

アブストラクト: 本発表では、小学校外国語活動におけるプロジェクト授業に関して 2 つの事例の紹介を行う。1 つ目は、通常のカリキュラムに加えて、ミニプロジェクトとして、学期末に絵本・プレゼンテーション・劇を行った事例である。2 年間の縦断調査を半年毎に行った結果、児童の聴覚能力は上昇し、動機付けや情意面は維持する傾向を示した。また別の事例では、プロジェクト「地球博」を実施した結果、児童達が地球に関して興味・関心を抱く様子が報告された。本発表では、実践と研究の詳細を示す。

キーワード: 小学校外国語活動、地球博、プロジェクト型授業、学習者動機、情意要因

1 はじめに

近年の加速化するグローバル化と多文化共生時代の流れに伴って、文部科学省はオリンピックが実施される 2020 年度に向けて「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画に基づいた新たな英語教育の在り方」(文部科学省, 2013) を検討し、日本における英語教育の抜本的改革に伴う充実を計画している。今後、公立小学校においては、中学年には外国語活動が必須化され、高学年に対しては教科化されることが義務付けられることが提案されている。本発表では、小学校外国語活動において、どのように児童の動機付けやコミュニケーションへの積極性、知的好奇心が高まるのかを実践と研究の視点から考察していく。

1.1 ミニプロジェクト型カリキュラム

2012 年～2014 年にかけての 2 年間、公立小学校 5 年生～6 年生に対して、「Hi, friends!」に加えて、学期末にミニプロジェクト(絵本・グループプレゼンテーション・劇)を行ったカリキュラム事例がある。本カリキュラムにおいては、児童の聴覚能力(英検ブロンズテストの一部を使用)では、5 年生段階では顕著に上昇し、6 年生段階では維持する傾向が明らかになった。

6 年生段階では、内発的動機付けや自律性がやや低下するものの、有能性・関係性・Can-Do・理想自己・言語や文化への関心は、2 年間を通して維持する傾向を示した。

1.2 プロジェクト「地球博」

2008 年～2009 年にかけて「地球博」のプロジェクトを小学 6 年生に対して計画・実施した。「地球博」では地球時代の子供達が地球的視野に立って考えること、環境問題や世界の平和について考えることを狙いとした。「地球博」では、内容重視のアプローチに基づいてテーマプランニングを行い「地球博」のカリキュラム構想を行った。カリキュラムには「世界の国々」「世界の食べ物」「絶滅しようとする世界の動物達」「世界と環境」等が含まれる。また「地球博」当日には「もし世界が 100 人の村だったら」を暗唱し「We are the world」「Imagine」を歌い「フラダンス」を踊り、来校者に対して「Show and Tell」を行った。「地球博」の事後、児童達が地球環境への関心・異文化への関心・平和への気付きが見られたと教育関係者から報告を受けている。本発表では実践の詳細を示す。

引用文献

文部科学省(2013).「グローバル化に対応した教育改革実施計画について」. 2015 年 7 月 20 日引用 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf

異文化理解のための CLIL 活動ワークショップ

(水をテーマに)

安達 理恵^A

アブストラクト: 本ワークショップでは、なぜ CLIL の導入が日本でも必要とされているかを説明後、4つの C に基づき、グローバルな視点で異文化を考える Content として水をテーマとし、グループで協力して話し合い、Cognition の育成を目指す活動を取り入れた CLIL 活動を体験します。このワークショップを通して、CLIL についての理解を深め、その長所と日本での実践における課題を共有できれば幸いです。

キーワード: CLIL, 異文化理解, 協同学習, グローバル, コミュニケーション

1 なぜ CLIL が必要とされるか

現在実施されている小学校外国語活動は英語中心になっており、2020年には高学年で英語教科化が検討されている。一方、ヨーロッパの多くの国では、日本より早い段階で外国語教育を実施しているが、欧州評議会が推進している「複言語主義」では、2つの目的、すなわち、複数の言語を使う能力を養成する「能力」と、言語の多様性を肯定的に受け入れることに気づかせる「価値」を目指している(西山・大木, 2015)。グローバル化が進展する今後、日本でも国内外で、異文化間接触はますます増え、相手も西欧ではなく、むしろアジア圏出身者が増大すると予測される(Adachi & Sakai, 2015)。外国語を英語に限定し、相手も欧米人に限定することは、むしろ異文化摩擦を引き起こす可能性もあるだろう。

特に初等教育での外国語教育では、多様な国の人々と理解し、尊重し合うことを目的とすべきであろう(西山・大木, 2015)。異文化や異言語を学ぶことで、初めて自文化は客観視できるが、その異文化や異言語が英語に偏れば、欧米文化(人)にしか関心を抱かなくなる可能性もある(安達, 1998)。

2 ワークショップ

今回の発表では、ヨーロッパでの初等外国語教育、主にイタリアでの CLIL 活動の概要を報告しながら、異文化理解、特に日本とイタリアの違いや世界の水環境を意識するため「水」をテーマとする CLIL 実践のワークショップの活動を紹介して実際に体験頂き、さらなる異文化理解をめざした CLIL 実践の可能性と、日本での実施上の課題について、参加者の皆さまからご意見を頂ければ幸いです。

引用文献

- 安達理恵. (1998). 早期外国語学習と異文化受容—日本の小中学生の意識への影響を中心に. 名古屋大学大学院国際開発研究科修士論文
- Adachi, R. & Sakai, S. (2015, September). Which will be more necessary for Japanese university students, English proficiency or intercultural communicative competence? : From a case study at a Japanese technological university. Poster session presented at British Association for Applied Linguistics, Aston University, Birmingham, UK.
- 西山教行, 大木充 (2015). 『世界と日本の小学校の英語教育』. 明石書店.

A: 愛知大学地域政策学部



第28回日米教員養成協議会年次大会

JUSTEC 2016のご案内

日米教員養成協議会（JUSTEC）は、教育関係者に幅広く開かれた協議会です。日米の教員養成・教師教育における研究や共同研究/プログラムを促進していくことを目的に、全米教員養成大学協会（American Association of Colleges for Teacher Education）のサポートを受けて設立されました。毎年、日米の教員養成大学で交互に開催し、研究発表をはじめ、学術交流、教育交流、文化交流の機会を提供し、参加者同士のネットワークづくりを促進しています。ご興味のある方は、どうぞ詳細をホームページでご確認ください。

◆開催大学：愛媛大学

◆開催期間：2016年11月4日（金）～ 2016年11月7日（月）

◆プログラム：（詳細は、2016年1月中旬にHPで公開）

11月4日（金）：教育 レセプション

11月5日（土）：基調講演、特別企画、研究発表

11月6日（日）：研究発表

11月7日（月）：研究発表、オプション・ツアー

◆共通語：英語（現地には日本語のできるスタッフもおりますが、発表や質疑応答も英語となります。）

◆発表申込：2016年5月15日 * 字数や様式については、下記HPをご参照ください。
(締切後の発表申込も受け付けますが、発表枠があった場合のみ、審査に進みます。)

◆参加申込：2016年5月15日～9月15日（発表されない方もお申し込みいただけます。）
* 上記の期間は、事前申込として割引参加費でご参加いただけます。

◆問い合わせ先： JUSTEC日本事務局 justec@tamagawa.ac.jp

JUSTEC公式サイト（日本語版あり）：

<http://justec.tamagawa.ac.jp>

小学校高学年における CLIL（内容言語統合型学習）

の多角的な効果

二五 義博^A

アブストラクト: 2020 年の小学校英語の教科化に向け、文部科学省などにより新たな教材が作成されつつあるが、その学習成果を左右する指導法についてはまだ明確に打ち出されているとは言い難い。そこで本発表では、先駆的な広島市の「英語科」授業において実践されてきた、CLIL 的な教科横断的活動と Non-CLIL の活動との比較を試みる。その上で、「聞く」「話す」や語彙、教科内容への動機づけ、思考や協学などでの多角的な効果を検証し、指導法としての CLIL の教科化への可能性を模索する。

キーワード: CLIL, 小学校英語教育, 教科横断的指導, ひろしま型カリキュラム

1 はじめに

日本の小学校高学年の英語教育は、これまでの遊びを中心とする体験的レベルから、グローバル化に対応した英語力の習得に結びつくような本格的レベルへの変革が求められている。本研究は、指導法の側面から、その重要な鍵を握るのが CLIL であると考え、小学校高学年の実践を通して CLIL の多角的な効果を検証するのが目的である。現在、ヨーロッパ各国に浸透している CLIL は他教科の「内容」と「言語」を統合することで学習の相乗効果を図る“二刀流”の指導法であり、加えて「思考」や「協学」を通して学びを深めていくというのが CLIL の特徴である。日本では、文部科学省(2014)が、小学校高学年における外国語教育の改善の方向として「他教科等と連動した学習内容や言語活動を設定することにより、思考力・判断力・表現力や主体的に学習する態度を身に付けることも重視する」と述べており、これは教科横断的な視点を中心に CLIL の基本理念とも方向性が一致しているといえよう。

2 ひろしま型カリキュラム

2020 年に予定されている小学校外国語活動の教科化に先立って、広島市は、2010 年より教科としての「英語科」授業を実施する先駆的な取り組みを行ってきた。ひろしま型では、他教科で身に付けた知識や技能を活用することが明記されており、「調べる」「考える」「表現する」の3つを軸とし、これら（特に後者2つ）と連動する形で「交流」が取り入れられている。教科横断的な「英語科」の指導案の場合、他教科内容の知識を活用して情報を調べ、社会や理科のクイズの答えやヒントを考え、国や海の生物の特徴を英文で適切に相手に表現し、思考や表現の活動を班で協力して行う（交流）など、CLIL 的な要素が多く含まれている。

3 研究方法

本研究全体は、3年間にわたり、広島市立 W 小学校5・6年生と G 小学校5・6年生の全児童を対象としたが、その中で、本発表では3年目の広島市立 G 小学校6年生（3クラス計 114 名）の事例を主に紹介することとする。研究方法においては、CLIL 的な教科横断型のものとして、「海の生物」「算数の計算」「世界地図や特

A: 海上保安大学校基礎教育講座

産物「理科や社会クイズ」の4つの活動を取り上げる。まず、選択式アンケート結果から、「聞く」「話す」のコミュニケーション能力の育成、教科内容への動機づけや協学の視点で可能な限り Non-CLIL 的活動と比較考察をする。しかしながら、4点法による数値の比較のみでは、例えば「楽しい」や「分かる」の中身までは読み取れないため、CLIL の分析には限界があると思われる。そこで次には、課ごとおよび学年末に授業に対する感想を自由記述させ、児童の生の声も取り入れた質的検討も試みることにする。ここでは、「内容」「言語」の指標だけでなく、CLIL の他の重要な軸である「思考」「協学」の視点からの分析も行う。

4 研究結果

選択式のアンケート調査結果から、図1は4つの CLIL 的活動の内の1つ「海の生物」に関して、学習者の反応に基づく効果の検証結果である。CLIL の4つの指標において、大半の児童が肯定的反応を示したのは、本授業が魚の絵カードを元気よく発音するといったレベルにはとどまらず、クイズや分類などで多くの思考や協学の活動を含み、実際の理科で学ぶようなオーセンティックな内容で、幅広い領域のコミュニケーション活動が行われたためと考えられる。反面、「思考」で10%余りの否定的反応があったのはクイズ自体が難解だったためであろう。

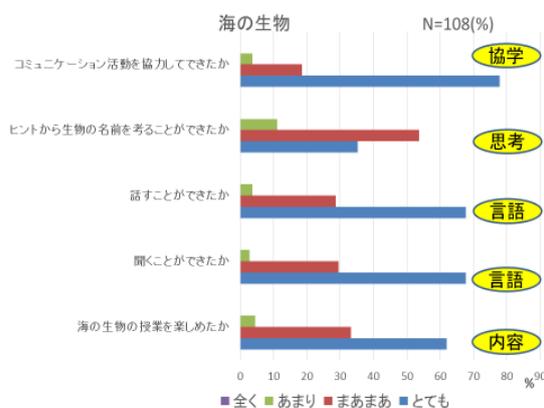


図1 6年生のCLIL 的活動の結果 (選択式)

図2は「協学」の指標において、児童の反応に基づく3つのCLIL 的活動と Non-CLIL 的活動との比較結果である。ここから分かるのは、CLILの方が Non-CLIL より、児童に考えさせる場面が多く、コミュニケーション活動も各教科の領域と結びつくことで高度になるため、助け合いの活動を導入しやすい点である。

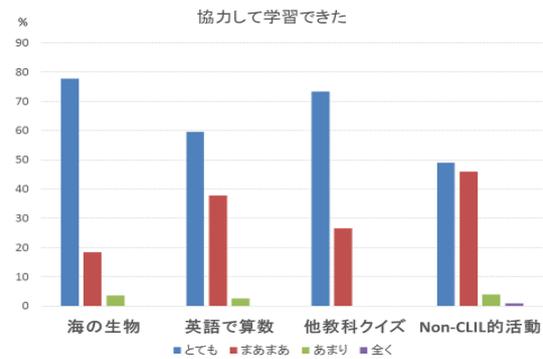


図2 CLIL と Non-CLIL の比較「協学」

選択式の残りのアンケート結果と自由記述の調査についての詳細は発表当日に紹介するが、本研究より CLIL 的活動について以下のような結論が得られた。

- ① オーセンティックな、児童の発達段階に合った教材を用いることが可能で、児童の内容への知的好奇心を刺激し、英語学習意欲が高められる。
- ② 他教科に関連した豊富な語彙の習得ができ、「聞く」「話す」の活動も自然に行える。
- ③ 他教科の知識を活用して考える場面が多く、子どもの思考の発達につながる。
- ④ Non-CLIL に比べて助け合いの場面を多く設定でき、「協学」を導入しやすい。

引用文献

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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/s-hotou/102/houkoku/attach/1352464.htm

Narration 活動と Dictogloss を用いた

段階的スピーキング活動

臼倉 美里^A, 山本 成代^B

アブストラクト: Narration 活動とは、ニュースや映画の一場面を英語で実況中継する活動で、主に流暢性の向上を目指したスピーキングタスクである。Dictogloss とは、まとまった分量の英文を聞いてメモを取り、それをもとに元の文を協同して復元する活動で、意味に注目しながらも学習者の注意を文法や文構造に向けることができるタスクである。本発表では、Narration 活動と Dictogloss を組み合わせて行うことで相乗効果を生み出す授業の工夫を、ワークショップ形式で提案する。

キーワード: Narration 活動, Dictogloss, スピーキング活動

1 はじめに

コミュニケーション能力の育成を目指すとき、学習者が英語を使って活動する機会の充実が求められる。その一例として、Speech や Discussion, Debate といった様々なスピーキング活動があるが、本ワークショップでは、Narration 活動を取り上げ、これを Dictogloss と段階的に組み合わせて行うことで、スピーキングの流暢さと正確性の向上を目指す指導実践例を紹介する。

2 Narration 活動とは

Narration 活動とは、映画やニュースなどの映像(2~3分程度)を英語で実況中継する活動で、学習者は Narrator として、映像が流れている間は途切れることなく英語で話し続けなければならない。この活動は即興性が高く、流暢さを鍛えるには有効な活動であるが、学習者にとって決して容易とは言えない。そのため、達成感を感じる前に苦手意識を助長することにもなりかねない。また、この活動の主眼は流暢さの向

上にあるため、英文の正確性の向上や言語形式に関する指導については別の活動で補足する必要がある。以下に Narration 活動の具体的な手順を示す。

- 1) Narration を行う箇所の映像を見る
- 2) Narration に必要な語句や表現を確認する
- 3) Narration 個人練習 (2回程度)
- 4) ペアでお互いに Narration を行う
- 5) ペアで Narration を振り返る
(3~5)を複数回繰り返す
- 6) クラス全体の前で発表

今回のワークショップでは、学習者の意識を言語形式や語彙に向ける活動として、Dictogloss を取り上げ、Narration 活動と組み合わせて行うことによる相乗効果について考えたい。

3 Dictogloss とは

Dictogloss は、Wajnryb(1990)¹⁾が提唱した、伝統的な Dictation の技術を応用した言語教授法のひとつである。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

A: 東京学芸大学教育学部

B: 創価大学ワールドランゲージセンター

く活動である。表面的には従来の Dictation 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。

以下に Dictogloss の具体的な手順を示す。

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
- ・ 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

- ・ 英文を2回聞き、メモを取る。

3) 英文復元

- ・ 個人で取ったメモを基に、グループで話し合いながら英文を復元する。

4) 分析・確認

- ・ 黒板等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明示的指導を加えることもできる。
- ・ 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

4 Dictogloss を含めた Narration 活動の手順

ここまで述べた Narration 活動と Dictogloss を下記に示すように組み合わせることで、流暢さを鍛えるだけでなく、学習者の意識を言語形式や語彙に向けることができる。

1) Narration 活動 (1回目)

2) Narration を行う箇所の一部について Dictogloss を行う。

3) Narration を行う。(2回目)

4) 振り返り

1回目の Narration 活動で学習者は、自分が言いたくても言えないことが何であるかに気づく。この気づきが、その後の Dictogloss における言語形式や語彙へのさらなる意識づけにつながる。また、Dictogloss の文章復元の過程では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。この発話を、Swain(2000)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。学習者はグループで協力して英文を復元していく過程で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。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。そして、Dictogloss の後に、学習者は再び Narration 活動を行う。このように Dictogloss を Narration 活動で挟み込むことで、2種類の活動の相乗効果が期待される。学習者は1回目の Narration 活動で、言いたくても言えなかったことに気づくと共に、活動のゴールと自分の英語力とのギャップを確認する。この認識がその後の Dictogloss の意義づけに役立つ。つまり学習者は、Dictogloss を行う過程で、自分が知りたい語句や表現に、より意識を向けることができる。そして、その後に行う2回目の Narration 活動では、Dictogloss の学習成果を試すことができる。このように2種類の活動を組み合わせ段階的にスピーキング活動を行うことは、繰り返し学習する機会を与えるのみならず、各活動への学習者の意識づけを高める効果もある。

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.

文法基礎知識と英文読解力の向上

中村 弘子^A

アブストラクト: 中高の授業を英語で行い、さらには英文法も英語で教えることが推奨される中、大学入学時の学生の文法力、読解力の低下が深刻化している。本研究では、文型、品詞、句と節という最も基本的な文法知識が、リーディングでの読解力と関連することを示し、高校での文法学習に関するアンケート結果も踏まえ、これらの基本的な文法知識の習得の効果、困難さについて検証する。

キーワード: 文法基礎力、読解力、文法学習、句と節

1 はじめに

日本の英語教育はコミュニケーション重視になり、文法も英語で教え、コミュニケーション活動と融合させることが推奨される中 (卯城, 2014), 従来の解説型の文法の授業は退屈であると敬遠されがちである。しかしながら、円滑なコミュニケーションを行うためには、4 技能の向上を支える文法の基礎を身に付ける必要がある。本研究では、文法項目の中でも最も重要で土台となる文型、品詞、句と節についての知識と習熟度テスト (VELC テスト) との相関について報告し、文法基礎知識の定着を図ることの意義について考察する。

2 参加者とテスト

2.1 参加者

4年制大学の2014年度入学生259名で、入学時および初年度終了時の2回のVELCテストと、2回の文法基礎テストをすべて受けた学生のみを調査対象とした。

2.2 VELC テスト

初年度次学生のクラス分けテストとおよび習熟度テストとして使用しているVELCテストは分野別 (リスニング、リーディング) や、パート別 (リスニング語彙力/音声解析力/内容把握力、リーディング語彙力/文法・構文力/内容把握力) のスコアも含まれている。

A: 公立鳥取環境大学

2.3 文法基礎テスト

文法基礎テストは10のセンテンスについて文型および下線部の品詞 (名詞、動詞等)、あるいは句か節の種類 (形容詞句、副詞句等) を書かせる問題 (20点満点) からなる。1回目は高校までの知識をテストするために、初回の授業で全く説明なしに答えさせた。2回目は後期の授業の13回目に抜き打ちで行った。単なる暗記ではなくどれだけ知識が定着しているか調べるためである。

2.4 高校時での文法学習に関するアンケート

2回目の文法基礎テストを行った際に、高校での文型、品詞、句と節の学習に関するアンケートに回答させた。質問項目は1) 高校の英語の授業で文型について学習した。2) 高校の英語の授業で品詞について勉強した。3) 高校の英語の授業で句と節の種類について学習した。

3 結果

3.1 VELC テストと文法基礎テスト

参加者をVELC総合力のスコアに基づき上位群・中位群・下位群に分け、グループ毎のVELC総合スコア、リーディング内容把握力 (VELC内容把握)、文法基礎テスト (G テスト) の1回目と2回目の平均点を示したものが表1であ

る。

表1 グループ別VELCスコアとG基礎テストの平均

テスト 項目	上位群 (n=85)	中位群 (n=93)	下位群 (n=81)
VELC 総合			
1回目	529.5 (28.6)	476.4 (32.3)	401.3 (24.3)
2回目	538.5 (38.9) **	491.5 (42.5) **	418.3 (29.4) **
VELCRC			
1回目	529.2 (56.0)	466.8 (12.3)	375.2 (53.8)
2回目	521.4 (57.6)	467.1 (49.6)	397.7 (49.3) **
Gテスト			
1回目	12.3 (3.8)	10.8 (3.9)	7.2 (2.8)
2回目	14.1 (3.6) **	13.2 (3.7) **	9.3 (3.8) **

**p<.01

各グループの1回目と2回目の平均について対応のあるt検定を行った結果、VELC総合力と文法基礎テストの1回目と2回目の平均はどのグループでも有意差があったが、VELCリーディングの内容把握力では、有意差が認められたのは下位群のみで、上位群ではスコアの平均には差がなかった。

3.2 文法基礎テストとVELCテストの相関

次に文法基礎力(G)と英語能力との関係を調べるために、VELCテストの総合力スコア(VT)とリーディング内容把握スコア(VR)との相関係数を算出した(表2)。

表2 G基礎テストとVELCスコアの相関およびp値

項目	VT & G	VR & G	VT & G	VR & G
	1回目	1回目	2回目	2回目
相関係数	.48	.41	.54	.46
p	.00 **	.00 **	.00 **	.00 **

**p<.01

上記の結果より、文法基礎テストのスコアはVELCのリーディングでの内容把握力と、リスニングも含めた総合力スコアとも相関があることが示された。

3.3 文法学習に関するアンケート

高校での文法学習に関する3つの質問項目について4件法で回答させ、3つの項目の各平均値を表3に示した。次に、3つの項目についてそれぞれスピアマンの順位検定を行った結果、「文型」と「品詞」の順位には強い相関が認められ、「品詞」と「句・節」、及び「文型」と「句・節」にもそれぞれ中程度の相関があることが認められた(表3)。

表3 文型、品詞、句・節の学習度の平均と相関

項目	文型	品詞	句・節
平均値	3.4 (0.70)	3.3 (0.70)	2.9 (0.88)
項目	文型-品詞	品詞-句・節	文型-句・節
相関係数	.76	.59	.57
p	.00**	.00**	.00**

**p<.01

4 考察

初年度のIE終了後にVELC総合力スコアおよび文法基礎テストの平均点をレベル別に検証した結果、リーディング内容把握力については下位群のみに1回目と2回目の平均に有意差が見られた。この結果に注目すると、下位群では大学入学時に比べると、初年度終了時に文法力が向上したことがリーディング内容把握力の伸びに貢献した可能性も視野に入れ、文法基礎テストの結果を、レベル別および3つの項目(文型、品詞、句・節)別に結果を比較分析し、各レベル別の文法基礎力について再考する必要がある。アンケート調査の結果、9割近い学生が文型や品詞について学んでいる一方で、句や節については3割の学生が全く学習しなかった、あるいはほとんど学習しなかったと回答し、さらに品詞と句・節、文型と句・節の相関が下がることから、高校までの学習で句と節についての学習が不十分であったことが推察される。

5 引用文献

卯城祐司(2014), 『英語で教える英文法: 場面で導入, 活動で理解』(研究社)

「英語は英語で」に関する高校教師の認知調査と授業実践

斎藤 裕紀恵^A

アブストラクト: 2012年4月から実施の現行学習指導要領では英語のクラスは英語で行われるべきであると明記されている。本発表では実施後3年目に3人の高校教師が新しい政策をどのように認識して、実際にどのように授業実践を行っているかに関して Interview と Classroom Observation を通して行った調査結果を、Borg(2006)の言語教師の枠組みを応用して、教育的背景、専門的コースワークの経験、同僚の教師の認識・英語の授業実践、学生の英語能力などの視点から分析した結果を述べる。

キーワード: 言語教師認知, Borg's Teacher Cognition, 言語教育政策

1 はじめに

2009年に現行の学習指導要領(MEXT,2009)が発表され、2013年より高校で実施されてから早くも3年が経とうとしている。急速に進むグローバル化の波を受けて、英語教育改革の抜本的改革の必要性に応じて施行された現学習指導要領の特徴の一つは「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする」と明記している点にある。

この英語の授業を基本は英語とする政策が、効果的に実施されているか否かは、現場で実際に授業を実践している高校教師が、この政策をどのように認識しているかによるところが大きい。また個々の教師の「英語は英語に」の政策に関しての認知は、これまで教師が受けてきた教育、専門的コースワークの経験、生徒の英語習熟度や、同僚の教師の同政策への認知など様々な要因によって影響を受ける可能性がある。またその様々な要因によって形成された認知は、直接授業実践に繋がっている場合と、繋がっていないで、認知と実際の授業実勢にかい離が見られる可能性がある。本発表では Borg(2006)の Elements and Processes in language teacher cognition の Framework を応用して3名の高校教師がどのように「英語は英語で」の

政策に関して認識しているか、どのような要因がその認知に影響を与えているかに関してインタビューをした結果と、その3名の教師が実際に英語の授業でどれくらいの英語を、どのような場面でしようしているかを調査、分析した結果を伝える。

2 Borg's(2006) Framework

以下、本研究の際に応用した Borg(2009)の言語教師に影響を与える要因、認知、授業実践の関係を示した Framework である。

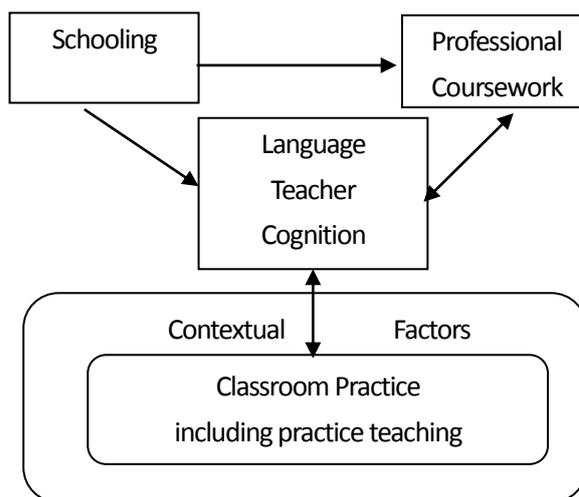


図1 Elements and process in language teacher cognition (Borg, 2006)

A: 早稲田大学文学学術院

まず、Borg は言語教師の認知に関して次のよ

うに定義している。

“what teachers think, know, and believe and the relationships of these mental constructs to what teachers do in the language teaching classroom” (Borg, 2003, p. 81).

表1が示すようにこの Framework の中心は言語教師の認知である。Schooling は言語学習履歴や経験であり、Professional coursework は大学の教職課程や、その後の教職研修など既存の認知に影響を与える可能性のある要因である。Contextual factors は認知に対して修正を与えることによって、Classroom Practice に影響を与える要因となる。この Borg の言語教師認知の Framework は言語教師の認知に影響を与える要因、また要因と要因の関連性、またどのような要因に影響を受けて、英語教師が授業実践を行っているかという複雑な過程を明瞭に示していると言える。そのため、本研究は、この Borg の Framework を参照、応用して、文科省が明言した「英語は英語で」に関して、高校教師がどのような考え、どのように授業実践を行っているかを調査した。以下、具体的調査法について示す。

3 研究方法

本研究では高校英語教師の「英語は英語で」に関しての認知調査を行うために3人の教師への半構造インタビューと、実際に授業での英語使用割合、英語使用を調査するため各教師のクラスを見学した。

インタビューに参加した高校教師は表1に記した。名前は仮名である。

表1 インタビュー参加者プロフィール

名前	女/男	世代	指導歴	公立/ 私立
みき	女	40' s	16年	公立
けん	男	30' s	10年	私立
なお	男	20' s	9年	私立

性別、世代、指導歴、公立もしくは私立への勤務を考慮して有意抽出法で3名の高校教師は選り、インタビューを行った。

Borg の Framework を参考に、中学、高校、大学での英語学習の経験、教員養成課程、教育実習、実地研修、生徒の英語習熟度、同僚の「英語では英語に」に関する認知や授業実践、そして教師自身の「英語は英語で」に関する認知や授業実践に関して、半構造インタビューを行った。録音した約1時間に渡るインタビューは文字化し、上記であげた Borg の Framework の要因 Schooling, Professional Coursework, Contextual Factors がどのように教師の認知に影響を与え、その認知がどのように授業実践に影響を与えているか、また与えていないかを分析した。

各教師へのインタビュー後、実際の授業での英語使用割合と英語使用に関して調査をするために、各教師の授業見学を行った。授業は録画されて、録画データは、実際の授業に占める教師の英語使用比率、日本語比率、またどのような場面で英語もしくは日本語を使っていたかについてと、生徒の英語使用比率、日本語比率、生徒がどのような場面で英語もしくは日本語を使っていたかについても量的かつ質的に分析を行った。

4 まとめ

本発表ではインタビュー結果と授業見学の結果から明らかになった高校教師の「英語は英語に」に関する認知と、おもに英語使用の視点からの授業見学の分析結果について報告をする。

引用文献

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

コミュニケーション型な英語授業 (中高教員へのアンケート調査から見えるもの)

細川 博文^A

アブストラクト:「インタラクティブな英語授業を生み出す発問及び教室談話の研究」と題した科研費助成事業の一環として中高英語教師を対象にコミュニケーション型な指導法に関するアンケート調査を行った。質問は、①指導法、②効果的領域、③授業活動、④生徒の反応など 50 問からなり、199 名の教員から回答を得た。その結果、指導法に関する理解や指導内容などについて共通の問題を抱えている様子が明らかになった。本発表ではその詳細を報告する。

キーワード: 中高英語教育, CLT, インタラクション, 指導法育成, 指導効果

1 研究の背景

学習指導要領は改正を受け中学校では 2012 年に一斉に、高等学校では 2013 年から順次施行された。今回の改正でもコミュニケーション能力の育成に力点が置かれたが、高等学校では「授業は英語で行うことを基本とする」(高等学校学習指導要領第 2 章第 8 節第 3 款) という方針の影響もありこれまでにない注目を浴びることとなった。本発表は「インタラクティブな英語授業を生み出す発問及び教室談話の研究」(研究基盤 C 課題番号 26370650) と題した科研費助成事業の一環として中高英語教師を対象に行ったアンケート調査結果を報告する。科研の主たる目的は英語授業の教室談話分析であるが、コミュニケーション型な指導法に関する現場教師の意識に焦点を当てアンケート調査を実施した。

2 アンケート調査の対象・質問項目

調査は 2015 年 3 月に行われ、九州を中心とする国公私立の中学校 100 校及び高等学校 123 校を対象に 1 校 5 枚の割合でマークシート回答紙を送付し、199 名(中学 78 名、高校 121 名)の教師から回答を得た。

回答者の男女比は女性が多く(中学 66.7%, 高校 60.3%), 主たる担当学年は中学ではほぼ均等、高校では 1 年が若干多い(40.5%) 結果となった。年齢層は中高とも 30・40 代が 6 割を占めたが、高校は 40 代が 43% と最も多かった。

調査項目は①インタラクティブな指導法の「育成」、②現在行っている「指導法」、③インタラクティブな指導法の「効果」、④インタラクティブな授業のための「教師の試み」、⑤英語でのインタラクションに対する「生徒の反応」について全 50 問である。

3 調査結果

3.1 ①インタラクティブな指導法育成

大学の教職課程でインタラクティブな指導を受けたかどうかの質問に対し 5 割を超える教師が理論的指導を受けていない、また実践的指導に至っては 6 割が受けていないとの回答を得た。

一方、教育職に就いてから理論的・実践的指導を受けた教師は 6 割以上(中学 61.5%, 高校 69.4%), さらに実践的な研修指導を希望する教師は中高とも約 86%, 指導法に関する教員相互の情報交換を希望する教師は 9 割を超えた。

A: 福岡女学院大学国際キャリア学部

3.2 ②現在行っている指導法

質問項目②以降は5段階リカー트尺度を用いた。文法訳読式授業について強い回答を示したのは3割以下で、8割以上は生徒の反応を見ながら対応する試行錯誤の状態であり、積極的に英語でインタラクティブな授業を行っている教師は4割を切っていることが分かった。

3.3 ③インタラクティブな指導法の効果

インタラクティブな指導法の効果としては、スピーキング、リスニング、プレゼンテーション力、英語総合力に対して7割以上が強い回答を示し、8割以上が英語で表現する意欲の向上に繋がると答えている。文法力への効果については4割の中学教師から強い回答を得たのに対し、高校では3割弱に留まった。

3.4 ④インタラクティブな授業への試み

インタラクティブな授業への教師の試みについては、クラスルーム英語を積極的に使っている教師が中学で74%、高校で64%であった。但し、スモールトークなどの自由な英語使用については積極的に実践している教師は2割台に留まっている。

使用テキストの発問については6割以上の教師が発問を通して生徒の理解を図ろうとしており、7割～8割の教師は生徒の反応に応じて発問を変えるなどの工夫を行っている。但し、発問からインタラクションへの発展については、積極的に取り組む教師が3割以下に落ちている。

3.5 ⑤インタラクションに対する生徒の反応

英語でのインタラクションに対する生徒の反応については、質問によって期待と不安が別れる結果となった。クラスルーム英語については7割を超える教師が生徒からよい反応を得ていると認識しているのに対し、発問は約5割、英語での説明については約3割程度の教師からしか積極的な回答を得られなかった。

また、生徒の英語使用については、約5割の教師がALTと積極的に話そうとしていること

を認めているが、生徒が英語で自分の考えを述べようとしていると感じる教師は3割程度であった。

4 まとめ

今回の質問紙調査は授業観察に入る前の予備調査的な意味合いを持つ。つまり、コミュニケーション型な授業に対する現場教師の意識を問うものであったが、いくつか重要な課題が明らかになった。

まず1点目は教職課程教育の課題である。調査に協力した教師の多くが30代～40代であったため10年～20年以上前の大学教育に遡るが、コミュニケーション型な教授法の理論的・実践的指導が十分に行われていないことが明確になった。この点について現在は改善されているかどうか、これは疑問である。むしろ現場教師は社会的要請に応えるために、現場での研修等を通して改善しようと試みているように思われる。広義のコミュニケーション力育成を求めるのは言語教育の本質であるが、それを実践する教師の育成支援については課題が残る。

2点目は文法訳読に依らない場合、どのように授業を進めるかという現実的な課題である。特に高校においては英語で授業を行うことが求められており、発問を中心とした授業展開が工夫される。しかし、長年文法訳読式で指導してきた教師にとっては深刻な問題であり、どのような発問が生徒を理解に導き、その結果習得へと発展させることができるのか、発問からインタラクションへの橋渡しができていない現状が明らかになった。

今後は現場の授業をビデオ撮影して教室談話の分析を行う予定であるが、現場教師との対話、実践的な指導改善が今強く求められていると感じる結果となった。

参考文献

- 文部科学省(2008). 『中学校学習指導要領』
- 文部科学省(2009). 『高等学校学習指導要領』

小学校教員から見た大学教員養成のあり方

(「外国語活動」指導に必要な英語力育成を中心に)

高橋 和子 A, 佐藤 玲子 B, 伊藤 摂子 C

アブストラクト: 本発表は、科学研究費（挑戦的萌芽研究，平成 27～29 年度）による研究・「小学校英語教育のための大学英語教材開発」を踏まえる。今年度は、東京都と神奈川県の小学校教員を対象にアンケートを実施した。本アンケートの主目的は、小学校で「外国語活動」を担当する上で、小学校教員がどのような英語力を身に付けたいかを明らかにすることである。本発表では小学校教員が大学教員養成のあり方に対してどのような意見を持っているのか、その概要を報告する。

キーワード: 教員養成，小学校外国語活動，英語力，小学校教員，指導法

1 本発表の目的

本発表は、以下で述べる研究の一部をなす。

発表者が現在科学研究費を受けて行っている研究では、小学校英語教育と緊密に結び付いた大学英語教材の開発を目的とする。この教材は、教員養成課程の小学校英語関連科目で活用することを前提とし、教材の難易度は、小学校学級担任の英語力底上げに寄与するため初級レベルとする。教材開発に際しては、以下の調査結果を踏まえる：1) 小学校現職教員の意識調査，2) 小学校現職教員のインタビュー，3) 従来の外国語活動・学習内容の洗い出し，4) 小学校教員養成課程に在籍する大学生の英語力。

本発表では、特に 1) の調査結果の中から、小学校教員が大学の教員養成課程でどのように英語教育が行われるべきかについてどのような意識を持っているのか、その点に注目して報告する。

2 本発表の背景

現在、大学における小学校教員養成課程では、英語を教えるための教育が十分に行われているとは言い難い。この問題点に関しては、

以前から指摘する研究者が多かった。例えば松川 (2001) は、小学校教員の多くが「特別の研修や、教育を受ける機会を持たないまま」英語を教えることに対して危惧を抱き、「指導者養成にあまりにも無自覚なわが国の実情」を憂い、「小学校英語教員カリキュラムの理想像」を示している。松川 (2001) のカリキュラム案の中には様々な内容が含まれるが、その冒頭には「専門基礎技能としての英語運用力」が掲げられている。白畑 (2008) も、小学校外国語活動において「教師はそれなりに英語を使用することが要求されている」点を踏まえ、「未来の先生を養成する大学での教員養成について、早急に何らかの手段を講じることは、今、最も重要な外国語教育政策である」としている。

このような問題は外国語活動必修化後も解決されていない。卯城 (2014) は「小学校に外国語活動が導入され、各大学の教員養成が整備」されてはきたが、小学校外国語活動の「指導法やカリキュラム全般について、いまだ模索中である」と指摘する。金森 (2014) もまた、その論文の中で「教員養成こそ『英語教育改革』の目玉に」と題した項で、「児童を対象とする十分な英語指導教員養成カリキュラムが検討された

A: 明星大学教育学部

B: 亜細亜大学国際関係学部

C: 東洋大学文学部

とは言い難い状況」だと述べている。また、言語教育エキスポ 2015 では、「小学校英語—教員をどう養成するか」という題目でシンポジウムが行われた。このシンポジウムでは、教職関連の授業科目や、カリキュラム等について討論された。

文部科学省 (2013) は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表した。同計画によると、2020 年をめどに、小学校中学年では活動型の英語教育が学級担任を中心に指導され、高学年では教科型の英語教育が、「英語指導力を備えた学級担任に加えて専科教員の積極的活用」を通して行われることになっている。

また、2016 年 2 月末には「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」シンポジウムが行われ、「効果的な教職課程及び教員研修におけるモデル・プログラムの提案」がなされる予定である (文部科学省委託事業)。

一方、Benesse 教育研究開発センター (2010) によると、現職の小学校教員のうち英語活動の指導に自信がある教員は 3 割に留まり、英語活動が抱える課題として「指導する教員の英語力」が第 3 位にあげられている。加えて、大多数の採用試験では、受験者の英語力・英語指導力が問われないため、同能力が不十分なまま小学校教員になる者が少なくない。

3 本発表のための調査概要

上のような背景の下、小学校の実態をより明らかにするため、本研究ではアンケート調査を行った。アンケート送付先は全 637 校、回答率は 36.7% である (234 校回答)。アンケート送付先は、文京区・荒川区・練馬区・八王子市・立川市・武蔵野市・三鷹市・青梅市・府中市・昭島市・調布市・町田市・小金井市・小平市・日野市・東村山市・国分寺市・国立市・福生市・狛江市・東大和市・清瀬市・東久留米市・武蔵村山市・多摩市・稲城市・羽村市・あきる野市・西東京市・瑞穂市、日の出町、檜原村、奥多摩町、東京都島嶼部、および相模原市である。

アンケートの質問内容は多岐にわたるが、本発表では「英語 (または外国語活動) の授業を担当する上で、大学時代にどの程度英語を学ぶべきだと思いますか。自由にご記入下さい」という調査項目に焦点を当てる。分析の詳細は発表時に報告するが、以下に概要をあらかじめ示す。

求められる英語力は日常会話力程度であること、クラスルーム・イングリッシュを使えるようになること、外国人とやり取りをする体験をすること、小学校における英語の指導法 (授業の組み立て方、実際にアクティビティを考え実践することを含む) を身に付けることなどが、回答としてあげられた。また、発音に関する答も多かった。

大学の教員養成課程において小学校で英語教育を担当する教員を如何に育てるのか、より良い方策をフロアの方々と共に考えていきたい。

引用文献

- Benesse 教育研究開発センター (2010). 「第 2 回小学校英語に関する基本調査 (教員調査)」. 2016 年 2 月 1 日引用.
<http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3179>
- 本田勝久・柏木賀津子・松沢伸二・佐藤臨太郎 (2015). 「小学校英語—教員をどう養成するか」. 言語教育エキスポ 2015. 2015 年 3 月 15 日. 於早稲田大学
- 金森強 (2014). 「『全人教育』としての小学校英語教育」. 『英語教育』第 63 巻第 5 号: pp. 10-11.
- 松川禮子. (2001). 「小学校英語教員養成のためのカリキュラム試案」. 『英語教育』第 50 巻第 8 号: pp. 54-58.
- 文部科学省 (2013). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」. 2016 年 2 月 1 日引用
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf
- 白畑知彦 (2008). 「大学における小学校英語教員養成—実態とこれからの課題・要望」. 『英語教育』第 57 巻第 6 号: pp. 20-22.
- 卯城祐司 (2014). 「小学校英語を担う指導者養成と学び続ける教師の支援」. 『英語教育』第 63 巻第 5 号: pp. 30-31.

小学校児童が好きな英語授業と嫌いな英語授業の質的分析

猪井 新一 A

アブストラクト: 小学校の児童は、どのような英語授業を好み、どのような英語授業は嫌いなのであろうか。本発表では、児童の好意度の高い英語授業と低い英語授業の質的分析を通して、授業の特徴を探ろうとするものである。データは、公立小学校の英語授業の録画ビデオ（児童の好意度の高い3クラス、好意度の低い3クラス）である。好意度の高い授業には、チャンツを伴った繰り返し練習、児童同士の称賛を伴うインタラクションがある一方、好意度の低い授業は、単純な繰り返し練習、単語（動詞・名詞）が多い傾向がみられた。

キーワード: 小学校外国語活動、授業好意度、反復練習、好きな授業、インタラクション

1 はじめに

小学校の児童は、どのような英語授業を好み、どのような英語授業は嫌いなのであろうか。児童が好きな英語授業とは具体的にどのようなものかについて、具体的な授業分析の観点から検討した研究はまだまだ少ない。その中でも、金森(2011)は自らの長年の研究に基づき、望ましい指導方法に言及している。また太田(2013)は、反復練習が多い活動のビデオと、児童と教師のインタラクションの多い活動のビデオの2種類を作成し、児童に視聴させ、どちらの方が好きかを選ばせた。その結果、児童はインタラクションの多い活動を好む傾向があると報告している。ただ、実際の英語授業そのものを分析したわけではないので、児童の英語授業の好き嫌いを引き起こす他の具体的な要因については言及していない。

本発表では、児童の好意度の高い英語授業3クラスと好意度の低い授業3クラスを比較分析をすることで、英語授業の好き嫌いに結びつくような授業の特徴を探ろうとするものである。

2 研究方法

2.1 データ

2014年および2015年、茨城県内の公立小学校8校を訪問し、32クラスの外国語活動の授業を録画し、児童を対象に外国語動に関するアンケート調査を実施した。その中に学校の英語授業の好き嫌い(好意度)に関する項目が含まれており、児童には4段階で回答してもらった(4:とても好きである 3:まあまあ好きである 2:あまり好きでない 1:全く好きでない)。また、参観授業の好き嫌いの理由も自由記述で尋ねた。

2.2 分析対象クラス。

表1 6クラスの授業好意度平均値および背景

好意度順位	平均値	学校	学年組	人数	英語教室通学率
1位	3.64	E	6-1	28	14.3
2位	3.59	B	5-1*	32	30.3
3位	3.42	C	5-1	39	20.5
30位	2.80	H	6-4	30	16.7
31位	2.60	A	6-1	30	24.2
32位	2.50	H	6-2	30	33.3

*HRTが主指導、他クラスはすべてALTが主指導。

表2 英語教室通学有無による授業好意度の差

順位	クラス	通学有	通学無	差
1位	E6-1	3.75	3.63	.12
2位	B5-1	3.40	3.68	-.28
3位	C5-1	3.58	3.38	.20
30位	H6-4	3.20	2.72	.48
31位	A6-1	2.83	2.44	.39
32位	H6-2	2.70	2.40	.30

英語教室通学有無による好意度の差は、授業好意度の低いクラスで大きい傾向にある（児童の二極化が進む傾向）。

3 結果

3.1 上位3クラスに見られる授業特徴

① 変化のある反復練習(E6-1) (チャンツ)

ALT: What, what, what do you want to be?

A singer, a singer, a singer, a singer, a singer.

② 授業で扱う構文が限られている。

(E6-1) What do you want to be?

I want to be~.

(B5-1) What do you want? (クリスマスプレゼント)

I want~. (日本語でよい)

(C5-1) Do you have any brothers/sisters?

How many brothers/sisters (答えが yes)

③ クラスメートの新しい発見がある。クラスメートとのコミュニケーションがある。

(B5-1) What do you want?

・みんなのほしい物がわかった。普段はそんなことは聞かない。

・普段話をすることがない人と話をしたりする。

④ 児童の発表を、他の児童が称賛する機会がある。(E6-1)

ALT: What do you want to be?

Ss: A singer.

ALT: Oh. Great. (Applause)

(他の児童も称賛)

3.2 下位3クラスに見られる授業特徴

①単純な反復練習が多い。(H6-4, H6-2)

1) Where do you want to go? の練習

where, do, you, want, to, go

where do you, where do you want,

where do you want to,

2) 国の名前や場所の単純反復練習

France, France, France,

(In Japanese)

Italy, Germany, South Korea, the United

States も同様。library

3) Where do you want to go? 入れ替え練習

I want to go to ().

() に ALT が国の名前を入れ、児童はひたすら繰り返す。クラスを2つに分け、質問する役と答える役を与えるが、児童の声はどんどん小さくなっていった。

② 単語数(名詞・動詞)が多い。(A6-1)

1)16 か国もの国の名前を反復練習

Germany, UK, Brazil, Russia...

2) 動詞が多い。

ALT: Where do you want to go?

HRT: I want to go to Japan.

I want to see a soccer game.

I want to eat sushi.

I want to play baseball.

I want to buy T-shirts.

I want to climb Mt. Fuji.

児童は、上記デモに基づきペアワークをすることを求められる。

引用文献

太田 洋 (2013). 「児童・生徒の意識調査と言語習得研究の観点による小中連携の授業」 科学研究費事業 (科学研究費補助金) 研究成果報告書基盤研究(C)22520634, https://kaken.nii.ac.jp/pdf/2012/seika/C-19_1/32696/22520634seika.pdf

金森 強. (2011) 『小学校外国語活動成功さる55の秘訣—うまくいかないのには理由がある』 成美堂.

映画「ハリーポッター 賢者の石」を使って

アクセントのコアルールを楽しく学ぼう！

白石 よしえ^A

アブストラクト: 映画「ハリーポッター 賢者の石」を使って、グローバル時代のコミュニケーションに欠かせない正確なアクセントルールの教授方法例を実際に体験してもらう。統語的観点から、なぜ、特定の場所にアクセントが落ちるのか、もし、アクセントの位置が変われば意味の違いは生じるのか、それはなぜか、について説明し、日頃知っていると思っ込んでいる表現を改めて「なぜ」という視点で理解してもらえらることを目指す。

キーワード: 英語教育, アクセント, NSR, クリティカルシンキング, 肯定的感情

1 はじめに

アクセントをどこに落とすかで別の意味が生じる可能性を中学や高校で教えてもらったことはあるだろうか。a French teacher の意味は「フランス語の先生」だけだと思っていなかっただろうか。普通、アクセントルールといえは「語尾が -ic, -tial, -tion, -sion などて終われば前の音節にアクセントがつく」といった「単語のアクセントルール」を思っ浮かべてしまいがちだが、実際のコミュニケーションではより長いフレーズが必要になる。そのため、単語の第一強勢アクセントを知っていても句レベルでのアクセントルールを理解してなければ意味が正確に伝わらな事態が生じてしまう。グローバル時代のコミュニケーションにおいて大切なことの一つに、英語で意図する内容を正確に伝えられる能力が挙げられている。そこで意味の伝達に大きな役割を担っている句のアクセントを理解することがとても重要となる。これからの英語授業では、ネイティブであれば誰もが無意識に了解しているルールを肩肘に張らずに楽しく学べる仕掛けが必要になるであろう。

そこで本ワークショップでは「ハリーポッター 賢者の石」を使って、いくつかの基本事例をルールと共に紹介しようとするものである。

2 句のアクセント (phrasal accent)

英単語はそれぞれ第一強勢を持つているが、句構造の中で強勢が弱められてゆくと考える(小野隆啓 2015)。形容詞+名詞の名詞句であれば形容詞の強勢は弱められ、名詞がより強く発音される。例えば big cats の場合は、形容詞の big は弱められ cats が強く発音される。

a French teacher の French には名詞と形容詞の用法がある。名詞は「フランス語」、形容詞は「フランス人の」という意味である。もし「フランス語の先生」と伝えなければ、French を強く発音すればよい。名詞には強勢を置くことができるからである。慌てて French を弱く、teacher の方をより強く発音してしまおうと French は形容詞と理解され「フランス人の先生」という意味になってしまうのである。

同様のルールを使って映画「ハリーポッター 賢者の石」チャプター15冒頭の Madam Hooch のせりふ “Welcome to your first flying lesson”

A: 近畿大学全学共通教育機構

という表現を聞き取らせ、flying lesson の部分のアクセントを考えさせてみるができる。質問の提示の順番は、①アクセントは聞き取れたか、②どこが強く発音されていたか、③それはルール通りか、などで順を追って考えさせればクリティカルシンキングの訓練としても使えるであろう。

3 複合語のアクセント

big cats は形容詞+名詞なので cats がより強く発音されることを先に述べた。しかし、copycats や pussycats は複合語なので、それぞれ最初の部分が強く発音される。white house (白い家：形容詞+名詞) と Whitehouse (ホワイトハウス：複合語), green house (緑の家：形容詞+名詞) と greenhouse (温室：複合語) など、例に関しては枚挙にいとまがない。

4 核強勢規則(Nuclear stress Rule: NSR)

より長い単位での強勢を司るルールが NSR である。

[α β]において α が句であれば α の強勢が弱められる。これを David met Kate. で考えてみよう。必ず2つずつで考えることが大切だ。

すべての語に第一強勢があるので、

* *

[VP met Kate]

どちらが強勢を失うかを考えてみよう！

* *

* *

[VP met Kate]

次に David と Kate の2つで考えよう！

* *

* * *

* * *

[NP David[VP met Kate]]

* の数からこの文で一番強く発音するのは Kate で、次は David だ、と理解できる。

5 代名詞のアクセント

代名詞の発音には強形と弱形がある。代名詞が目的語にきた場合、基本は弱形で発音する。David met her. では、met と her は独立した2語ではなくて met-her のように結合し、まるで一語の様に発音される。そのため her は弱形の発音となる。このことが理解できていないと無駄に代名詞を明確に発音してしまうだろう。時間が許せば映像で確認をしてみたい。

6 最後に

このようにアクセントのコアルールを文字で表すとなんとも固く、重く、楽しさとは無縁の内容であるように思えることだろう。しかし、同じ内容を「ハリーポッター 賢者の石」を使いながら解説する時、まさしく「魔法の杖の一振り」のごとく、平坦なルールの記述は生き生きとハリーやハーマイオニーの口から実体化されることとなる。

映像や笑いを使って肯定的感情を鼓舞することによって記憶の保持や想起の実験で良い成果がでていますが、アクセントルールの習得にもぜひ応用していただければ、と思っている。

参考文献

生田好重(2008).「英語教育における効果的な英単語記憶方法開発の試み：英単語の記憶保持に肯定的感情が及ぼす効果から」近畿大学短大論集, 41(1)47-57
 竹林 慈・斎藤弘子 (2008).「英語音声学入門」, 大修館.
 小野隆啓 (2015).「英語の素朴な疑問から本質へ文法を作る文法」, 開拓社.
 小野隆啓 (2004).「英語の構造」, 金星堂.
 Apter, M, J. ed.(2001) *Motivational styles in everydaylife: a guide to reversal theory*, American Psychological Association.
 Spencer,A. 1996.*Phonology*.Blackwell.

学習過程における L2 ストラテジー使用のアセスメント

(社会文化理論にもとづく読解ストラテジーポート フォリオを使ったストラテジー評価研究)

上條 武^A

アブストラクト: L2 ストラテジー評価研究では think-aloud や質問紙が多く使用されてきたが、学習過程におけるメタ認知ストラテジーの評価に困難がある。社会文化理論をもとにしたポートフォリオはストラテジー使用のエビデンスとその振り返りであるリフレクションから成り、学習過程におけるメタ認知ストラテジーの評価に有効性がある。本発表では、2014 年に行った読解ストラテジーポートフォリオ研究の結果分析と考察を行う。

キーワード: L2 ストラテジー評価研究, メタ認知ストラテジー, ストラテジーポートフォリオ, 社会文化理論

1 研究目的, 背景

L2 ストラテジーは認知およびメタ認知ストラテジーから成る。リーディングに関わる認知ストラテジーは、Background から読んでいるテキストを予測、パラグラフごとに thesis statement および topic sentences をみきわめること、キーワード/接続語の認識、スキミング/スキッピング、筆者の意図を推測、アウトライン、要約、リアクションを書くところまで含まれる。これらはテキストを分析的かつ批判的に読み、アサイメントなどのライティングにつなげる(reading to write)ことまでかかわっている。メタ認知ストラテジーは認知ストラテジー使用における準備、モニタリング、振り返り、評価、修正/改善までを含む。これらは学習プロセスにおいて使用され、認知ストラテジー使用を継続的に改善させることを可能とする。大学で英語を学習している学生の中でも、EGAP (English for General Academic Purposes) ベースでアカデミックリーディングを学習しつつ、留学などを考えて勉強している学生にとってこの認知

およびメタ認知ストラテジーを使用して、アカデミックコースワークをこなしていくことはきわめて重要になる。

L2 読解ストラテジー評価の研究では、think-aloud やインタビューおよび質問紙による手法が多い。これら研究から、成功している学習者はテキストの読解でトップダウン処理を行うことがわかっている。ただし think-aloud やインタビューおよび質問紙では、学習プロセスにおけるメタ認知ストラテジーを評価できない。これに対して、Sociocultural theory (社会文化理論)からポートフォリオを採用した研究が Donato and McCormic (1994)より提示されている。Donato and McCormic によると、ストラテジーは学習者個人だけで構築されるものではなく、社会的なコンテキストにおける媒介を通し自己評価と振り返りにより形成されるものであるとした。日本では Ikeda and Takeuchi (2006) が読解ストラテジーポートフォリオ研究を行った。

本発表では、これらの研究者による手法のフレームワークを広げて、mixed methods assessment を加えた研究手法で、より妥当性を

A: 立命館大学経営学部

高めた学習プロセスにおける L2 ストラテジー評価の結果分析とその考察を行う。

2 方法

2.1 参加者

研究参加者は大学 1 回生の英語リーディング科目受講者 22 名になる。授業は 2014 年 4 月から 7 月下旬の前期に行われ、ポートフォリオは第 3 週, 7 週, 11 週, 14 週の 4 回課題として出され、翌週に提出となる。始めの分析は学期中に行い、追加で詳細の分析を学期後に行った。

2.2 ポートフォリオの構成

読解ストラテジーポートフォリオは、テキスト分析からストラテジーを使用するパフォーマンスタスクとその振り返りによる構成になる。学生には、下記の 6 つのステップによるポートフォリオ作成の手順が説明された。

- 1) 自分でパッセージを 1 つ選別して下さい。パッセージはどのようなテーマでもよく、アカデミックなテキスト、論文などでもいいです。
- 2) リーディングストラテジーポートフォリオには、4 つの認知リーディングストラテジー使用とそれらについて記載が必要になります。(1) トピックセンテンスに気をつけパラグラフごとに読む、(2) キーワードを理解する、(3) 接続語を理解する、(4) 重要な具体例を認識する。
- 3) 選別したパッセージを読み、そこからパッセージ主題文、トピックセンテンス、キーワード、接続語、重要な具体例を理解して、マーキングやハイライトにより本文中で表示します。
- 4) 認知リーディングストラテジーの有効性や役割について、それぞれ記述してください。
- 5) リスト 2 にある認知リーディングのコメントした後、パッセージの要約を書いてください。
- 6) 要約を作成できた後には、ポートフォリオのタスクとリーディングをした過程を振り返ってください。

2.3 コーディングカテゴリー

ポートフォリオの中で、振り返りにおける学生のコメントがコーディングカテゴリーによりデータ分析された。カテゴリーは、(1) トップダウンストラテジー、(2) ボトムアップストラテジー、(3) あいまいなストラテジー、(4) 継続的な自己評価、(5) ストラテジー使用の改善であった。この 5 つのコーディングのうち、(1)から(3)の 3 つが認知ストラテジーカテゴリー、(4)、(5)の 2 つがメタ認知カテゴリーになる。

2.4 データ分析

認知ストラテジーはエントリーごとに 1 回のコーディングで、メタ認知ストラテジーは 2 回のエントリーで 1 回のコーディングがなされた。22 名のポートフォリオの振り返りのコメントへのコーディングはスコア化され、これをクラスター分析で *successful*, *less successful learners* の 2 つのグループに分類した。2 つのクラスターにおいて、統計的に有意な差を確認するため、Mann Whitney U テストを適応して、カテゴリーごとのスコアを比較した。

その後、*successful learners* より数名を選別した。そこから、学習過程における認知およびメタ認知ストラテジーがいかに使われて、学生のストラテジー使用の学習や発展がどのように進んだかを質的データから分析を行った。

具体的な量的、質的なデータの分析と考察は発表において行っていく。

引用文献

- Donato, R. and McCormick D. (1994). A socio-cultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*. 78, 453-464.
- Ikeda, M. & Takeuchi, O. (2006). Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios. *System*, 34, 384-398.

日本人工学系学生の英語学習に対する動機づけ

佐藤 夏子 東北工業大学ライフデザイン学部

アブストラクト: 筆者は、工学を専攻する学生約 250 名に対して、自分の英語力に対する認識、英語学習に対する動機づけ調査を行った。その結果、英語に対する中学時代からの苦手意識が英語嫌いや無動機につながっていることがわかった。一方、現在英語が好きと答えている学生は英語や英語学習に対して内発的動機づけを持つ者が多いということがわかった。また、学生たちの英語学習に対する意識への教師の影響を無視できないことも分かった。発表では、調査の結果と分析について報告したい。
キーワード: 英語力, 動機づけ, 英語嫌い, 無動機, 内発的動機づけ

1 はじめに

第2言語習得研究において、学習動機づけの枠組みの一つにL2自己(Dornyei, 2005)がある。L2自己理論の枠組みは、3つの要素によって構成されている。第1はL2理想自己(Ideal L2 self)であり、現在のL2自己と理想のL2自己とのギャップを埋めたいという動機づけを指す。第2のL2義務自己(Ought to L2 self)とは他者の期待に答えようとしたり、もしくは予想される望ましくない結果を避けようとしたことから生まれるものである。第3にL2学習経験(L2 learning experience)であり、学習行動を直接に導く要因として考えられている。

2 方法

2.1 被調査者と調査時期

本研究では、約250名の日本人大学生を対象に、調査・分析を行った。参加者は必修の英語を受講する工学を専攻する大学生1,2年生であり、調査時期は2015年7月下旬であった。

2.2 調査票: 「英語に関するアンケート」

本研究では先行研究に基づく質問紙を作成した。質問項目は下記のとおりである。

Aは、調査者の属性を問うもので、学科・学

年・性別を選択して回答してもらった。

Bでは第1に、自分の英語力に対する自己評価を、①聴く力 ②話す力 ③読む力 ④書く力 ⑤文法力 ⑥単語力に分、5段階評価(「高い」を5、「低い」を1とする)で評価してもらった。第2に、現在の英語の好き嫌いについて、第3に、英語が好きな理由、嫌いな理由を自由記述で回答してもらった。第4に英語が苦手と感じるようになった時期について回答してもらった。

Cでは、今後英語学習をどのように行いたいと思っているか、20項目について5件法(そう思う-5 ~ そう思わない1で回答してもらった。

Dでは、14種類の授業内容から大学で受けたい授業について回答してもらった。(複数回答可)

3 結果

3.1 英語力の自己評価

英語力の自己評価について概して低いことがわかった。英語を「話す力」をもっとも低く(平均値:2.07)評価し、次に文法力(平均値:2.29)と聴く力(平均値:2.30)がほぼ同じ自己評価で続く。書く力と、単語力も半数以上の学生が、低いと評価しており、共に平均値は2.45であった。

3.2 英語の好き嫌い

英語が好きか嫌いかわかれた時に、好きと、どちらかと言えば好きを合わせて100名、どちらかといえば嫌い、嫌いを合わせて128名であり、嫌いは思ったより少なかった。

3.3 英語の好き嫌いの理由

英語が好きな理由として、楽しかった学習経験を挙げている学生が最も多かった(73件)。次いで、内発的動機づけ(例:聞ける,話せるようになるのは楽しいから)(58件),英語の歌が好きだから(42件),さらによい教員に巡り合ったこと(20件)などが続いた。嫌いな理由としては、苦い学習経験,一部スキルあるはずすべてのスキルが苦手であることが圧倒的多数を占めた。(248件)次に無動機(20件)が挙げられた。

3.4 英語が苦手と感じるようになった時期

早くも中1で20%の45名が苦手になっており,中2では24%(53名)でピークに達している。実に,調査対象の6割が中学時代にすでに英語が苦手になっているということになる。

3.5 英語好き vs 英語嫌いの学生の英語学習に対する意識差の有無

英語好きのグループと英語嫌いのグループで回答の平均値に差があるか確認するためにt検定を行ったところ,全27項目のうち18を除く26項目で有意差があり,英語が好きな学習者とそうでない学習者の動機づけには大きな違いがあることが示唆された。「英字新聞が読めるなど,国際的に通用する知識や教養を身につけたい」($t(229)=8.071, p<.001$),「外国人と英語でコミュニケーションをとれるようになりたい」($t(229)=7.305, p<.001$),「実際に外国に行って英語を使ってみたい」($t(229)=7.147, p<.001$),「将来仕事で,英語を使えるようになりたい」($t(229)=6.288, p<.001$),「自分の力で英語を読

めるようになりたい」($t(229)=5.528, p<.001$)などL2理想自己に関する項目が上位であった。

一方,「大学の授業外で英語を学びたい」という項目では,英語が好きなグループの平均でも2.95であり,学外での自主的な英語学習に消極的な様子が見られた。

3.6 大学で受けたい英語授業の内容

近年コミュニケーション系の英語授業の人気の高いという調査結果があるが,本研究でもそうで,「英会話」は1位で調査対象の半数近くである112名が希望した。第2位は英米の映画を使った授業をあげた学生が82名いた。第4位は英語ニュース(TV,ラジオ,インターネット)を取り扱った授業であった。第5位はビジネス英語の授業(メール,電話,プレゼンなど)であった。(第3位のTOEIC,TOEFL,英検などの対策授業は現行カリキュラムで行っている)

4 結論

調査対象となった学生は,特に英語で話すというコミュニケーション能力を身につけたいと考えている。自己学習ではなく授業に期待する学生が多いので,カリキュラムの中に,英語で個々の学生が話すコミュニケーション活動を重視する科目を設置し,その中で映画や歌を活用すればさらに動機づけが高まるだろう。ニーズと能力が異なる学生に対しては,それぞれに応じた授業を展開することによって,学生の満足度も増し,動機づけも高まると思われる。

本研究の限界としては,調査対象者が偏っていることである。今後は,他大学,工学以外の先行の学生に対して調査し,分析したい。

参考文献

Donyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

アクティブ・ラーニングで学ぶ米文学の短編小説

平瀬 洋子 A

アブストラクト: 現在、我が国の大学では、文学作品を英語の学習教材にするのは適切ではないと考えられているが、本発表ではそれに反して、米文学の短編小説をアクティブ・ラーニングで学ぶ授業を紹介する。作品を講読する過程で、教師が出す質問を学生同士でグループディスカッションしたり、グループワークによって、学生は異質な他者の考え方を認識し、自分の考えをより明確にして、自らの学びを深めることができる。また、文学作品を原書で読めたという達成感も得られる。

キーワード: アクティブ・ラーニング, グループディスカッション, 外化, 内的能動性

1 はじめに

最近、専門科目以外で文学作品を購読する授業は、少なくなっているが、本学では今年度初めて「アメリカの文学と歴史」という科目を開講した。この科目は3年生の選択科目で後期のみが開講されている。本学の学生は、英語が苦手な学生が多く、従来のような英文解釈中心の授業では、学生が寝てしまう可能性があるので、アクティブ・ラーニングを用いた授業を試みた。この授業の履修登録者は26名だったが、最初から6名は欠席していたので、5名で4グループを作り授業をすることにした。最初の時間は、自己紹介から始め文学作品に関する次のような質問をした。特に驚いたことは、全員が原書で文学作品を1冊も読んだことがないことだった。

- (1) あなたは、これまで欧米文学の作品を原書で読んだことがありますか。
- (2) これまで読んだ本の中で、あなたが最も好きな作家と作品名を答えなさい。
- (3) この授業でどんなことを期待しますか。

2 授業の目的

この授業では文学作品を通して、その時代背景、文化や歴史、人々の物に対する考え方を学び、作品の登場人物についてグループで意見交換をし、自分と他者の考え方の違いを認識して、自分の考えを明確にすることである。また、それが自らの学びを深めることになる。

3 作品のテーマについて

授業では、オー・ヘンリーの「20年後」という短編小説を精読し、作品のテーマである「友情」について、毎回、学生同士が活発な意見交換し、グループごとに意見を発表した。このようにただ和訳するだけではなく、様々な角度から物を見たり、考えたりすることで学生は文学作品を身近に感じる事ができた。最後の授業アンケートでは、とても高い評価を得た。

参考文献

- 早瀬博範他 (2010). 「アメリカ文学から英語を学ぼう」, 英宝社.
- 中井俊樹 (2015). 「アクティブラーニング」, 玉川大学出版部.

魅力ある教材を、目的にふさわしく活用する

河内山晶子 A

アブストラクト: 学ぶ意欲を喚起し、維持させ得るような、魅力ある授業を展開することは、教員が目指す第一ステップである。様々な学習動機のうち、最も強力かつ持続性の高い動機「楽しいから学ぶ」を引き出すべく、歌のみならず、学習者を夢中にしてしまう映画のパワーをも活用する。精選教材を工夫して提示し、学習者の world knowledge を拡充するとともに、active learning へとつなげていく。

英語教育におけるグローバル・リテラシー育成

伊東 弥香^A

アブストラクト: 本発表は、日本の小・中・高を通して育成すべき「リテラシー」と「グローバル・リテラシー・国際対話能力」について一貫性英語教育の視点から検討する。『「21世紀日本の構想」懇談会』（文科省 2000）はグローバル・リテラシーの重要性を説いているが、現行の小学校外国語活動では原則的にリテラシー育成は行われていない。この矛盾に関して、日本と米国の教職履修生を対象に行ったアンケート調査結果とともに考える。

キーワード: 小学校英語, リテラシー, グローバル・リテラシー, 教職履修生

1 はじめに

言語学や英語教育において、一般的に「リテラシー」は「読み書き能力」（小池生夫 2003: 361）、「識字」「文字を読んだり書いたりできること」（白畑ほか 2009: 179）を指す。リテラシー教育が重要な理由について、アレン玉井は『「書き言葉」が「話し言葉」とは異なる多くの利益を人間社会にもたらす力を持っているからである』と述べている（アレン玉井 2010:126）。しかし、「リテラシー」（literacy）の定義は複雑で一様ではなく、認知心理的の行為ととらえる立場、社会文化的アプローチ、あるいは政治的活動、または権力の反映であろうとする批判的リテラシーという考え方など、様々である（卯城・アレン玉井、バトラー後藤 2013: 9-12）。いわゆるグローバル社会といわれる現在、英語でのリテラシーをどのようにとらえて、日本の小学校段階で育成すべきであろうか。

2 英語教育におけるリテラシー

2.1 小学校英語とリテラシー

日本において義務教育の出発点である小学校において、外国語教育として英語にどのように取り組むかは極めて重要な検討課題である。教育内容の観点から、現行の『学習指導要領』（文

部科学省 2008）のもと、4技能の領域については「聞く」「話す」という音声活動が中心であり、「読む」「書く」は二義的な扱いである。小学校段階における「英語への慣れ親しみ」は言語習得の定着を目指すものではなく、必ずしも中学校段階の「外国語表現の能力」「外国語理解の能力」のレディネスとして設定されていない。

2.2 グローバル・リテラシー

公立校への小学校英語導入をめぐるのは、1986（昭和 61）年 4 月 23 日の臨時教育審議会（臨教審）による『教育改革に関する第二次答申』をふまえて、1990 年代以降、本格的に検討されることになった。1998（平成 10）年 12 月の『小学校学習指導要領』では「総合的な学習の時間」等を活用して国際理解教育の一環として実施されることとなったが、文科省は 2000 年に「教科としての英語科」を設ける観点で研究開発学校の指定を開始し、『小学校英語活動の手引き』（文部科学省 2001）を作成し、『英語が使える日本人』育成のための構想（文部科学省 2002）では小学校英語活動の充実と支援が盛り込まれた。このような一連の動きの中、「グローバル・リテラシー（国際的対話能力）」という言葉が小渕首相（当時）の私的懇談会「21世紀の日本の構想」に登場する（「21世紀の日本の構想 2000, 文部科学省 2000」）。本報告書で国際語としての英語の位置づけと、政府戦略と

A: 東海大学外国語教育センター

しての小学校英語導入の方向性が読み取れる。

3 リテラシー再考

3.1 問題提起

上述の通り、現行の小学校英語活動では原則的にはリテラシー育成は行われていない。また、「21世紀の日本の構想」で示された、情報の理解とグローバル・リテラシーの定義や育成方法は曖昧模糊としている。「リテラシー」という用語だけを見れば矛盾を見せる一方で、その後の言語政策の流れに鑑みると、グローバル・リテラシー＝国際対話能力＝コミュニケーション能力＝英会話という図式が浮き上がる。このような教育内容の問題点に加えて、「教科に関する科目（英語学、英米文学、英語コミュニケーション、異文化理解）」等を通して指導者が身に付けるべき能力との整合性も検討する必要がある。

3.2 教職履修生への調査

発表者は、日本における（1）学校英語の教育内容における一貫性の欠如、（2）教員養成段階における教員の専門性基準（professional standard）の不在に着目し、教員の専門規準・基準を設けている米国と豪州の「学び」の実態から、「大学の英語科教職課程で身に付けるべき力」への手がかりを探している。本発表では、その一環として実施したアンケート調査の中から、リテラシーとグローバル・リテラシーに関する項目について、米国 C 州立大学大学院生 29 名の回答を中心に報告する。

3.2.1 協力者

- ・ 米国：C 州立大学大学院生（教職）

3.2.2 調査方法・内容

- ・ オンライン調査（2014 年 12 月～2015 年 3 月実施）
- ・ “Professional competences of English language teachers（英語教員の資質能力に関するアンケート）”

A: Personal Background（選択）

B: Common Core Standards/Professional

Standards（選択、記述）

C: Literacy and Global Literacy（記述）

D: Top priority competences（記述）

4 おわりに

次期学習指導要領のもと、2020 年度から小学校第 5・6 学年を対象に英語が教科として導入される（文部科学省 2013）。今や「グローバルゼーション」「グローバル人材」はよく使われる言葉であるが、世界がグローバル社会という文脈を共有していく中、日本というローカル文脈の英語教育でめざすリテラシーとグローバル・リテラシーについての共通理解が重要である。

引用・参考文献

- アレン玉井光江（2010）.『小学校英語の教育法－理論と実践』, 東京：大修館書店.
- 卯城祐司・アレン玉井光江・バトラー後藤裕子（2013）.『リテラシーを育てる英語教育の創造』, 東京：学文社.
- 小池生夫（編集主幹）（2003）.『応用言語学辞典』, 東京：研究社.
- 「21 世紀日本の構想－日本のフロンティアは日本の中にある」懇親会（2000）『21 世紀日本の構想』懇親会最終報告』
<http://www.kantei.go.jp/jp/21century/>（2016 年 2 月 11 日引用）
- 文部科学省（2000）『21 世紀日本の構想』懇親会最終報告』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/05111603/006/003.htm（2011 年 2 月 11 日引用）
- 文部科学省（2001）.『小学校英語活動の手引き』, 東京：文部科学省.
- 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』, 東京：文部科学省.
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』, 東京：文部科学省.
- 文部科学省（2013）「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」, 東京：文部科学省.
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikoku/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf（2016 年 2 月 11 日引用）
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則（2009）.『改訂版・英語教育用語辞典』, 東京：大修館書店.

英語科教職履修生の「学びの過程」を共有する

(教育実習後の省察を通して)

伊東 弥香^A, 宮崎 啓^B

アブストラクト: 日本の英語教員の専門性に関して、教員養成に関わる当事者間の共通理解を促進するようなシステム整備の確立は喫緊の課題である。本発表は、非教員養成・私立大学の英語科教職履修生を対象に用いた J-POSTL 調査 2 年目の報告である。2014 年度 (調査 1 年目) は当事者間の「共通理解ツール」としての J-POSTL の可能性が示されたが、2015 年度は教育実習後の 4 年生が自らの学びの過程をどう省察したのかを考察する。

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

1 はじめに

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座に立ち、「教員として最小限必要な資質能力」「教職の専門性」に関する共通理解を当事者間で持つことが重要である。当事者とは、学生 (教職履修生)、大学教員 (教員養成担当者)、教育実習校 (中学・高校の校長、担当教諭)、教育委員会 (指導主事) 等であるが、教員養成スタンダードがない日本の教育現場における共通理解は極めて希薄であることが多い。

2 英語教員養成に関する共通理解

2.1 共通理解ツールとしてのポートフォリオ

2014 年度に中学校教諭・高等学校教諭の一種免許状 (英語) を取得できる大学は、全国 306 (国公立 89, 私立 217) 校、その定員総数は 72, 656 名であった (文部科学省 2015)。これらの認可大学で、「教職の専門性」に関する共通理解がないままに、授業や教育実習が行われ、免許状が

授与されていることは問題である。とくに、非教員養成系・私立大学の学生は母校で教育実習をすることが多いが、大学教員と中学・高校の担当教諭の間で学生理解への共通認識の欠如は、教育実習の際に顕著になると考えられる。このような現状に鑑みて、発表者は 2014 年度より J-POSTL (JACET 教育問題研究会 2014) を事例として、私立 T 大学の教職履修生の「学び」の過程を可視化し、当事者間の「共通理解ツール」としてポートフォリオを活用できる可能性を見ることにした (伊東・宮崎・小田 2015)。

2.2 2014 年度調査の概要

T 大学では、3 年次開講「英語科教育法 1」「英語科教育法 2」、4 年次開講「教育実習 1」「教育実習 2」が履修要件となっている。「大学教員」と「教職履修生」間の共通理解の視点から、3 年生受講者 (計 17 名) を対象に J-POSTL を配付し、年 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 3 部構成になっているが、①と②への回答を中心に、大学の「英語科教育法」担当教員が実習校の担当教諭と共有すべき情報と思われる項目の結果を概観した。

2.2.1 分析方法

- ・ 「教職課程に対する期待」の 2 回目 (Post) 回答を集計
- ・ 「教育実習に臨む前の期待と不安」の 2 回

A: 東海大学外国語教育センター

B: 慶應義塾高等学校

目 (Post) 回答を集計

- ・ 自己評価記述文 (計 96 項目) の事前 (Pre) と事後 (Post) の回答をクロス集計&カイ二乗検定で比較分析

2.2.2 データ結果の概要

- ・ 自己評価記述文の事後 (Post) で意識の高い項目 (平均値 3.3 以上) は 7 項目
- ・ 自己評価記述文の事後 (Post) で意識の低い項目 (平均値 2.5 以下) は 6 項目

2.2.3 考察

ポートフォリオが教職履修生の「学び」の過程を可視化し、「共通理解ツール」としても活用できる可能性が示唆された。

- ・ 教育実習への期待と不安はともに「生徒との関係」という回答が多い
- ・ 英語力の不安が多い
- ・ 「英語科教育法」で教えたことは学生の意識に反映する
- ・

3 教育実習前・後の省察

3.1 2015 年度調査の概要

2015 年度は、3 年生と 4 年生を対象とした 2 つのグループの「学び」を追うことにした。4 年生グループについては、J-POSTL を使った第 3 回目のデータ収集に加えて、インタビューを通して教育実習後の省察を読み取ることを試みた。

3.1.1 3 年生：教育実習前

- ・ 対象：「英語科教育法 1」「英語科教育法 2」3 年生受講者 (有効回答者数 14 名)
- ・ 春学期と秋学期に配付・回収し、計 2 回 (Pre と Post) のデータ集計・分析

3.1.2 4 年生：教育実習後

- ・ 対象：「教育実習事前・事後」4 年生受講者 (有効回答者数 11 名)
- ・ 秋学期の卒業論文提出後に回収し、第 3 回のデータ集計・分析

3.2 2015 年度調査の概要：3 年生

J-POSTL の①個人履歴については、教職課

程に対する「期待」と「不安」に関する回答において、2 項目とも 2014 年度 3 年生 (現 4 年生) と似た傾向を見せた。②自己評価に関しては、2014 年度の調査結果から得た示唆を反映するべく、スキル統合や言語活動の考案に重点を置いた授業改善が 2 回目の結果に反映された。

3.3 2015 年度調査の概要：4 年生

J-POSTL の②自己評価に関しては、教育実習前 (第 1 回, 第 2 回) と教育実習後 (第 3 回) の間で、高い伸びを見せた項目がある一方で、大学の授業で扱えない項目を実習経験から学んだ可能性が浮き彫りになった。加えて、J-POSTL による省察を質的に見るために、「教職課程での学び」と「教職の専門性」に関するインタビューも実施した。

4 おわりに

発表当日は、4 年生の調査結果を中心に報告予定であるが、2 年間の調査から、認定大学の教職課程と教育実習校それぞれが分担して育成する、あるいは両方で共有しながら実習校で応用発展させていく分野や項目を認識することの重要性と可能性が明らかになった。今後は共通理解ツールとしての J-POSTL を使用することによって教職履修生の「学びの過程」を共有するための具体的な方法について検討したいと考える。

引用・参考文献

伊東弥香・宮崎啓・小田文信 (2015) 「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」, 言語教育エキスポ 2015 (JACET 教育問題研究会主催), 3 月 15 日 (早稲田大学)

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 (2015) 「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/d_aigaku/ (2015 年 2 月 18 日引用)

学習者と教員の意識向上を図る海外語学研修用ポートフォリオ (その有効性と可能性の考察)

村上裕美^A

アブストラクト: 発表者は、学習者および教員が学習目標を共有し学習効果を高め、学習者のみならず教員もまた学習者の学びを理解しつつ教育効果を高める機会の提供を可能にする各種ポートフォリオの開発を行っている。本発表では、海外語学研修に出かける学習者の安全と学習効果を高めることに加え、指導教員の指導が行き渡る機会提供を目的に開発した語学研究用ポートフォリオを紹介する。このポートフォリオは2015年2月に京都の私立大学において実施された海外語学研修の参加者による実際の使用結果を踏まえ、その効果と有効性および改善点について考察する。

キーワード: ポートフォリオ, 海外語学研修, 危機管理, 学習管理, 異文化理解

1 はじめに

近年、日本人学生の海外留学率の低下や海外に出ようとしないう若者が増加している。その風潮の中、留学を必須とするコースや短期語学研修に出かけるプログラムなどを希望する学生が多いが、この現象は平成27年2月文部科学省集計(別添1)に報告されているデータとも合致する。つまり、日本人学生は海外に対する興味や関心があり、機会があれば短期的に出かけたいと願っていることは明確である。しかし、刻々と変化する国際情勢や諸外国から日本が求められる役割など複雑化する現状において、海外に出かける日本人学生が事件や危険な状況に巻き込まれる可能性もあり、たとえ個人の海外における活動においても慎重を期す必要もある。学生が種々の期待を胸に海外語学研修に出かけるうえで、大学教育の一端として学生が自らの責任と海外に出る目的を十分に確認のうえ活動する必要がある。本研究では、学習者の自主的な学びを促し、学びを深める機会提供を目的に各種のポートフォリオを開発しており、今回紹介するのは、語学研修を充実したものにする目的で開発したMH式ポートフォリオ語学研修用を紹介する。このポートフォリオは、京都の女子大学が2015年2月22日から3月15日まで実施した名の19名の語学研修に採用いただき、その使用から明らかになった効果と改善点を考察する。

2 語学研修用ポートフォリオの必要性と特徴

筆者は長年、多くの留学や語学研修を希望する学生から種々の相談を受けてきた。その中で学生に指導してきた事柄から気づいたことは、学生が明確な学習の目的を確立できていないこと、研修もしくは留学先の地理、歴史、文化等への関心や理解が乏しいことである。また、自身の健康管理への意識が低く、さらに海外に滞在中に起こりうる体調不良などの不測の事態に備えた準備等への意識が極端に低いことをかねてより危険視してきた。

各大学で実施される語学研修や留学に関する手続き等の支援は行われても、前述の項目等に対する個々の学生への出発前指導の実現は容易なことではない。しかし、放置することは良くないことは明白である。そこで、現場で指導してきた事柄を対面式の指導を行わずとも可能にする手段として、語学研修用ポートフォリオを開発した。可能な限り解説を省き、学生がポートフォリオの記載項目のひとつひとつに記録する行為を通して極めて重要な事柄を自然に学び、意識や目標を明確にする機会提供する役割を備えている。

3 語学研修用ポートフォリオの構成

MH式ポートフォリオ語学研修用は、①自己管理、②異文化理解、③英語学習の記録、④研修の振り返りの4つの部門で構成しており以下に目次を示す(表1)。自己管理の部分は4-7頁および12頁で、異文化理解は9-11頁、英語学習の記録は13-32頁、研修の振

A: 関西外国語大学短期大学部

り返りは 33-38 頁で構成している。

表 1. 目次

目次	2
本書の使い方	3
重要な情報の控	4
時間割	6
スケジュール	7
研修先の情報 I・II	9
生活習慣自己診断	12
英語表現力自己診断	13
学習記録	16
提出物・小テスト管理	18
Diary	20
Writing シート	23
Presentation 確認シート	27
研修中に学んだ英語表現	29
現地で知り合った人の連絡先	33
研修中に経験した問題点と反省	35
研修を振り返って	36
研修後の自分へ今後の自分へ	37
アンケート	39

4 使用した学習者の感想

今回の研修では、出発する当日の空港にて担当教員がポートフォリオを配布し、特に説明を加えていない配布形式であった。19名の学習者の中で、使用後のアンケート「このポートフォリオは役立つ」という項目に「はい」と答えた人数は7名で、「わからない」と答えた人数は10名、「いいえ」と答えた人数は2名であった。この2名のうちの1名は「留学用ノートに毎日の出来事を日記として書いておいたので、このポートフォリオをあまり使っていない」と回答があった。この語学研修では、能力別クラスになっており、プレゼンテーションやライティングが実施されなかったクラスに参加した学習者には英語学習の記載項目が見当たらず、その場合にはあまり必要性が感じられなかったと思われる。また、「わからない」と答えた学習者のポートフォリオ使用の特徴として、危機管理のページや異文化理解の機会として筆者が重要視しているページが空欄になっている傾向が高かった。

筆者の予想外であった感想は、Diary の使用頻度が

高く、使用していなかった学習者は2名であった。また、ポートフォリオに関する自由記述の感想欄に、「日記のところはもっとたくさん書く場所が欲しい」、「日記には1日に1ページあってもいい」などの希望が寄せられ、毎日の体験を記録したいと願う積極的な姿勢が見られた。また、「研修先で知り合った人の連絡先」や「研修中に学んだ英語表現」に関する感想も寄せられ、「Good!」と記載されていた。また、「もしよろしければ(語学研修用ポートフォリオ)作成時にお手伝いします」というコメントも寄せられ、学習者の声を取り入れより充実した語学研修用ポートフォリオへ改善できる可能性を実感している。

5 おわりに

語学研修用ポートフォリオの使用による学習効果を高めるために、語学研修のプログラム内容により合致した英語学習管理の項目を盛り込んだデザインにすることが今後の課題である。また、ポートフォリオ配布時期に関して、可能な限り出発前の早い段階で配布し、「危機管理」や「異文化理解」に関する項目は時間をかけて記入する機会の提供がよりポートフォリオによる学びを深める条件として注目する必要があると考えられる。

発表では、語学研修に配布したポートフォリオのシートを紹介し、参加者からより充実したポートフォリオに改善するために意見やアドバイスをいただきたい。

謝辞

本研究は、日本学術振興会学術研究助成基金 基盤研究C (代表:村上裕美 24520687)による研究である。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省「日本人の海外留学者数」及び「外国人留学生在籍状況調査」等について、平成 27 年 2 月 27 日 参 照
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1345878.htm

ワークショップ

TEDプレゼンでチャンク多読多聴

-- ビデオと字幕による授業 --

田淵 龍二^A，神田 明延^B

アブストラクト: TED-Talks には各分野で活躍する人々のプレゼン（英語）が動画で公開されている。知的好奇心に満ちた切れのいいスピーチは多聴に向いている。多くは日英の字幕つきで多読効果も期待できる。オープン・ウェブサイト・トーキーズ (<http://www.mintap.com/talkies/talkies.html>) を使い、リスニング効果の高いチャンク再生法や、字幕を文章に再編してリーディングに活用する方法などを紹介し、リーディングとリスニングの統合授業を紹介する。すぐ使えるワークショップを行う。

会場にはパソコン設備がないので、ネット接続可能なノートパソコンやタブレット、あるいはスマホを各自持参する必要がある。来て・見て・触ろう・ワークショップ！！

キーワード: TED-Talks，多読多聴，チャンク，オープン・ウェブサイト，トーキーズ

1 チャンクで多読多聴のすすめ

多読実践の第一人者酒井邦秀(元電気通信大) は、多読を支える三本柱を「1.多読三原則，2.大量の読みやすい本，3.仲間」とし、「1辞書は引かない，2わからないところは飛ばす，3.自分に合わないと思ったら，すぐ投げる」を多読三原則としている。これらの原則を100%満足させる環境整備は楽ではないが、それに近づくワークショップを行いたい。

オープンサイト TED-Talks には2千以上のプレゼン動画あり、「大量」と言える。原語は英語だがほとんどに日本語字幕が付いていて「辞書は引かなくて文意がつかめる。さらに音映像付きなので多聴にも使える。

今回のワークショップでは、字幕と音映像がチャンク（ここでは字幕）ごとに同期提示できる Talkies を使って、リーディングしながらテ

キストの発音を確認する「読み聞かせ」や、リスニングしながらテキストに目を走らせる「聞き読み」ができるようにする。

さらに一歩進んだチャンク速読にも挑戦する。チャンクとは文字や音声や意味の単位であり、単語以上文以下である(湯舟・田淵,2013)。読み聞きするとき一つひとつの単語ごとにつかもうとすると、全体を流れるようにつかむことができなくなる。5-6単語を一気に読み込めるようにするのがチャンク速読である。

2 Talkies (トーキーズ) にアクセスする

次の URL に接続する。ブラウザは Google Chrome を推奨する。

<http://www.mintap.com/talkies/talkies.html>

3 TED-Talksのビデオを読み込む

Talkies の左上にあるアイコン  をポイントして出現するメニューから「T 関連サイト / 案内: A 動画追加の仕方」と進み「TED 動画と字幕のインストール」のページに入る。

今回は時間が1時間と短いので、全体でのイ

A: ミント 音声教育研究所 代表

tabuchiryuji@nifty.ne.jp

B: 首都大学東京 (都市教養学部人文社会学系)

kanda-aki.nobu@tmu.ac.jp

インストール作業は省略する。詳細な手順はウェブ「TED 動画と字幕 (srt) のインストール」(2016),あるいは文献「ワークショップ: TED プレゼンを利用して音読活動へ」(田淵, 2015)にある。

4 Talkies でのピンポイント再生, 1回再生

ワークショップでは, Talkies に組み込まれているライブラリを使う。

プレーヤーは下段のバーにあるボタンで操作する。ボタン  をクリックすると音映像が連続再生される。その右にあるボタン  だと進んだり戻ったりしてそこを

1回だけ再生し

て止まる。画面右の字幕リストをクリックすると, その1行分だけ再生して止まる。



その他のボタンやスイッチを使うと, 字が大きくなったり, 字幕が隠れたり, 字幕リストが文章表示に切り替わったりする。右端の方には cloze test や速度調整もあるので, 簡単な聞き取りテスト 速聴きや ゆっくり再生ができる。

5 字幕のレイアウトを変えて読むモードへ

読むためにはそれに適したレイアウトが必要だ。下段のバーにある [reading] ボタン  を2度クリックするとワイドな文章表示になる。

[1] 無声読みで チャンク感をつかむ

文章の先頭フレーズにアンダーライン (UL) が付いている。下向き矢印キー [] を押すたびに次のフレーズに UL が移動する。この動きにあわせて



読み進める。

[2] 聞きながら読みで 音感をつかむ

プラスキー [+] を押すたびに次のフレーズに UL が移動するとともに音声聞こえてくる。日本語英語になりがちな黙読の弱点をカバーして, 内声を英語のリズムに変えることが速読への第一歩となる。このとき口を動かして声を出すと, さらに効果が期待できる。

[3] 読みの速さ測定で 速読感をつかむ

下段のバーにあるボタン  の右側をさらにクリックすると読みの速さ測定モードになる。



最初は文頭だけ表示されている。矢印キー [] を押すと次のフレーズが表示されるのでこれを繰り返して読みすすめる。フレーズの区切れごとに一息入れたくなったり返り読みをしたくなるが, それを我慢して流れるように内声化していくことに専念する。流れ (リズム) に専念しつつ, もう一方の脳で意味理解に励むのがコツ。読み終わると「あなたの読みの速さ」が出るので, 記録をとるのが大切。記録の積み重ねが力に変わる日が来ること信じよう。



6 Talkies でのリーディング授業例

模範音声 (外声) を補助としながらの速読訓練 読解練習であることを生徒に周知した上で,

- (1) 読みたい作品を TED から 1 つ選ばせる。
- (2) トークーズに D&D してスタンバイ。
- (3) [1] 無声読みをしつつ, 和文字幕で意味理解も兼ねる。

- (4) 集中して聞き読みしたいところを選び、マークする。マークの方法は [4] で示す。
- (5) マークした範囲を [2] **聞きながら読み** で外声と内声と読解の三者同時進行をチャンクごとに行う。
- (6) 最後に [3] **読みの速さ測定**をおこない結果を記録する。

こうした Talkies 活動に絡めて、

- (a) 最初の [1] **無声読み**では日本語字幕を消させ、一読後の Q&A で読解内容の確認を行う。要点要約や穴埋め式の記入用印刷物を用意するとベスト。
- (b) [2] **聞きながら読み**の音声を録音する。
- (c) [5] **速度指定読み**を [3] **読みの速さ測定**の前に行う。

などの工夫で授業の幅を広げ、理解度向上と読解速度養成を目指したい。

7 その他の授業運営ポイント

実際に授業を進める上での情報を列挙する。

[4] マーキングで範囲を絞る

マークしたい範囲の先頭字幕の行頭にある行番号と範囲末尾行番号を順にクリック。下段バーの中ごろに表示されるマーク範囲情報(右図上からフレーズ数, 単語数, 予測所要時間)を参考にする。



[5] 速度指定読み

- (1) まず、[2] **聞きながら読み**モードにする。
- (2) 次に、ビデオ制御バーで音声を消す。
- (3) 下段バー中ほどの [ボタン] で和文字幕を消す。
- (4) 下段バー右端の [speed] ボタンで話速を設定。
- (5) 下段バー左端の [top] ボタンをクリックすると動き始める。
- (6) UL とキャレットのペースにあわせるように読みすすめる。



[6] TEDファイルのダウンロード

何人かの先生からは TED ファイルのダウンロード(DL)でアクセスが遅延したり、最悪ブラウザが停止することが報告されている。これを回避するには CALL 教室の回線を速く広くする必要があるので、そんなことはすくにはできないので次善の策をお勧めする。

- (a) 一斉授業で生徒が一斉に DL するから問題が起こりやすくなるので、ビデオをあらかじめ DL しておき、授業で配布する。
- (b) 教員があらかじめ「お勧めプレゼン」を 10~20 本選んで DL しておき、そこから選ばせる。授業を重ねるほどに教員のストックが増えるので、一度に無理して貯めようとしなさい。

[7] 課外自学習のすすめ

授業中にできることには時間的限界がある。

- (a) こうすれば、好みのプレゼンが手に入る。
- (b) こうすれば、どのパソコンでも Talkies でチャンク速読訓練ができる。

と知ってもらい、ひとりでもできる運用力習得を目指すすよ。宿題もひとつの方法である。

自律運用力がつくことこそ本当の意味で多読多聴の道が開けたことになる。

引用文献・参考文献

- 酒井邦秀. 「多読的リスニング(多聴)について」, <http://tadoku.org/716lab/tachou/tachou.html> (2016年2月4日参照).
- 田淵龍二. 「ワークショップ: TED プレゼンを利用して音読活動へ」, 外国語教育メディア学会関東支部第135回研究大会発表要項, pp.46-51, 外国語教育メディア学会関東支部事務局(2015).
- ミントアプリケーションズ. 「TED 動画と字幕(srt)のインストール」. http://www.mintap.com/talkies/howto_srt.html (2016年2月4日参照).
- 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. 外国語教育メディア学会(LET).

付録 1. Talkies 操作マップ

トーキーズ / Talkies 操作マップ 2015.10

**リンクやヘルプへの
アクションメニュー**

動画ライブラリへ

話者と表題

コントロールバー

字幕

— 次にする

— 一回再生

— ここを反復

— 前にもどる

連続再生 開始/停止

先頭から連続再生

再生位置 (行番号) 指定

動画切替 (拡大非表示)

字幕切替 (英,和,非表示)

和字幕 Cloze Test

いくらか 飛ばす?

動画感へもどる

再生

F11 キーで全画面表示 (Google Chrome)

フレーズ番号 (行番号)

パラグラフ設定
フレーズ連結でセンター
再生
フレーズ連結でセンター再生
(設定と解除は、区間
端の行番号をクリック)

**再生位置を強調表示
キャレットも移動**

文字 (消滅表示,非表示)

英文 Cloze Test

I have a confession. I make
a confession to you to make
a confession to me.
In past year, I want to
put raise your
to make experience

設定時の選択行により
伏字の位置が変わる
数字は伏字の間隔

発話速度調整 (遅,速)

動画長 (分:秒)

話速 (wpm)



ピラミッドキータッチ

B	Back	もどる、一つ前を1回再生
H	Here	ここ、選択字幕を1回再生
N	Next	つぎ、一つ次を1回再生
T	Top	先頭から連続再生
V	Go	再生/停止の切り替え
G	Go	字幕番号指定、字幕に飛ぶ
M	Mute	無音/有音の切り替え

URL: <http://www.mintap.com/talkies/talkies.html>
 動作ブラウザ; **グーグルクロム** (最新版) を推奨。IE, Edge などでは動作しない場合がある。

中高生の英語の語彙学習方略の有効性の認知と期待・価値との関連性

(e-Learning 教材コロコロイングリッシュを使用した語彙学習の実例から)

松岡 真由子^A, 姜 英徹^B

アブストラクト: 本研究では e-Learning 教材コロコロイングリッシュを使用する中高生を対象に質問紙調査を行い、英語の語彙学習における期待と課題価値、方略使用の有効性とコストに対する認知の関係を検討する。方略使用の有効性とコストの認知度に応じて上/下位群に分けて期待、課題価値の平均値を比較した結果、方略の有効性については上位群の期待と課題価値が高いこと、また方略のコストについては上位群の期待とコストが高いことが明らかとなった。

キーワード: e-Learning, 語彙学習, 方略の有効性, 期待, (課題) 価値

1 はじめに

英語学習者や英語教師にとって、書籍だけを用いた語彙学習はうまくいかないことが多い。覚えた単語に 6~7 回以上出会わないと定着しないという報告がある(望月, 相澤, 投野, 2003)一方で、同じ単語に接する機会は少なく、多くの単語は忘却されていく。また、教師にとっては日々の単語テストの採点や集計が大きな負担となる場合が多い。心的負担の割には単語の定着率は低いのが問題である。

上記の理由から、結果的に語彙の定着は学習者の自律学習に委ねられることになる。日本英語検定協会の質問紙調査(2005)では、英検 5 級から 3 級までの合格者は「依存的学習者」であること、英検準 2 級と 2 級合格者は「自立型学習者」であることが明らかとなっている(酒井, 2008)。受験者の約 73% (2014 年実施) が中高生、高専生であることと合わせて考えると、初めは教師が教材選定、課題設定や実施、評価に至るまであらゆるプロセスに関与しながらも、徐々に学習者が自分で学習を進めていけるように援助する必要性があると言える。

こういった問題点を解決するために開発された e-Learning システムが、コロコロイングリッシュの学習コンテンツと LMS (Learning Management System) である。本研究では、コロコロイングリッシュを使用する語彙学習の効果を、学習者の動機づけと方略の有効性、コストの認知から明らかにする。

2 コロコロイングリッシュについて

2.1 学習コンテンツ

コロコロイングリッシュのコンテンツは、小学生から社会人まで、様々なレベルや目的に応じた例文集である。中 1 から高校までの文法例文を基に、それぞれに単語や連語が重複のないように 5 個前後埋め込まれている。高 3 までに必要なコンテンツを学習すると、英検 2 級、センター試験の語彙の 98% 近くをカバーできる。

2.2 学習方法と学習理論

学習者は、まず例文に含まれる単語や連語を 5 回タイピングして綴りを覚える。タイピングの度に音声流れ、発音も一緒に覚えることが可能である。和訳テストに合格すると、例文を 5 回シャドーイング、次に例文がフレーズに区

A: ESN 英語教育総合研究会

B: 立命館宇治中学校・高等学校

切られた画面を見ながら5回シャドーイングする。最後に、フレーズごとの穴埋めに合格するとマイレージを獲得する。例文にはその情景を表す写真がついており、音韻情報と共に学習することでより語彙の定着が進む(二重符号化理論)。学習した例文は次の日には復習のサインが表示され、復習するとさらにマイレージを獲得することができる。インターバルを拡げながら復習を繰り返すこと(Expanding Rehearsal)で記憶は定着する。学習者からは、「マイレージをランキングで競えるのでやる気が出る」、「覚えた表現が検定で出ると嬉しい」、「本より覚えやすい」、「表現が広がった」など好意的な意見が多く寄せられている。

2.3 LMS

管理画面は、導入校の先生方の意見を最大限に取り入れながら改良を重ね、必要な機能はほぼ網羅している。日常的に使用する機能は、「テスト作成」と「進捗管理」である。テストはPCで受験するものとWordで出力するものがある。進捗管理は、例文の最終学習日や学習回数、コンテンツごとのマイレージ数、3か月間のマイレージ推移などを個別またはクラスごとに管理できる。

3 調査方法

コロコロイングリッシュを使用する中学2年生から高校2年生計574名を対象に、2015年8月に質問紙調査(6件法)を行った。質問紙項目は、学習者の学習に対する期待(自己効力感とほぼ同義)、価値(語彙学習をする理由や価値づけ)、そして使用する語彙学習方略の有効性とコストについて問うものである。なお、質問紙項目全てにおいて高い信頼性が確認された。(以下は各項目の α 係数値、期待 .804、内発的価値 .931、私的達成価値 .827、公的達成価値 .876、実用的有用性 .893、制度的有用性 .822、学業的有用性 .793、コスト .685)

4 結果

方略の有効性に対する回答の上位群(4~6を回答とした群)、下位群(1~3を回答とした群)に分けて t 検定で比較した結果、全ての項目において上位群の平均値が有意に高いことが分かった(コスト $p<.01$, コスト以外 $p<.001$)。また、効果量(Cohen's d)は有用性(制度的)とコスト以外の全ての項目において大きかった。一方方略のコストに対する回答を上記と同様の手順で比較した結果、期待とコストにおいて上位群の平均値が有意に高いことが分かった(期待 $p<.05$, コスト $p<.001$)。ただし効果量はどちらも小さかった。

5 考察

4の結果から、方略の有効性の認知の差が実質的に大きく、使用する方略が有効であるという認識が高いほど、期待や価値が高い。学習者自身の語彙力に対する自己効力感が高いこと、また語彙学習の理由づけや目標が明確であることを示唆するものであると考える。一方、コストが高い理由の1つとして、挑戦的な課題であるほど効果的であるという認識が学習者の中にあることが考えられる。

方略のコストの認知については、認知の差が実質的に小さく、認知の度合いが期待とコストにそれほど大きく影響しているわけではないと考えられる。今回のように、学校から指定される学習教材を使用する場合、方略のコストよりも有効性の認知が学習者の動機づけに対してより影響している可能性があると言える。

引用文献

- 酒井志延(2008)。「英語教育における自律した学習者養成とICT」、『メディア教育研究』第5巻第1号。
- 日本英語検定協会(2016)。「英検受験の状況」, 2016年2月9日検索。
<http://www.eiken.or.jp/eiken/merit/situation/>
- 望月正道, 相澤一美, 投野由紀夫(2003)。「英語語彙の指導マニュアル」, 大修館書店。

主体的な学習者育成へ向けた言語教育と ICT 活用

下山 幸成^A

アブストラクト: 文部科学省は初等・中等・高等教育においてアクティブ・ラーニング (AL) や ICT 活用を推進する方向性で動いている。これは「何を知っているか、何をできるか」だけでなく「知っていることやできることを実際にどのように主体的に使うか、使えるか」という能力を重視し、現代の道具である ICT を上手に使いながらその能力をさらに高めることを狙っていると考えられる。本シンポジウムでは、発表者がもつ共通認識の枠組みを示した後、学習者が主体的に学ぶプロセスを重視した様々な英語授業の実践を紹介しながら、望まれる言語教育と ICT 活用の関係について展望する。

キーワード: アクティブラーニング, ICE モデル, 可視化と省察, ICT 活用の変化, 反転学習

1 アクティブラーニングとその支援

アクティブラーニングとは必ずしもペアワークやグループワークをすることではなく、ディスカッションやディベートをすることでもない。学習者が他のものによって導かれるのではなく自ら能動的に学習することである。それを促す環境や支援を提供する場が授業であると考え。そこで、各実践を報告する前に、これからの言語教育においてはどのような環境や支援を提供できる可能性があるのか、を展望する。

2 学習過程と学習成果

学習者が自ら能動的な学習を継続するには、その原動力となる好奇心や向上心を持ち続ける必要がある。そのためには各自が到達可能な目標を設定することが大切だと考えられるが、その目標に到達する前に息切れしないように学習過程を肯定的に自己評価し続ける態度を育成することも肝要である。テストやプレゼンテーションのように結果が学習成果としてわかりやすいものだけを評価として使うのではなく、その過程の努力も評価の対象とするために、結果よりも学習過程を重視した ICE モデルに触れながら、学習と評価の捉え方を提案する。

3 可視化と省察

学習過程に焦点をあてる場合、具体的に過程状況を把握することができる可視化ツールがあると便利である。そのようなものがあれば、学習者自身が学習の進捗状況の把握、軌道修正の必要の有無などを省察することも可能となる。

4 ICT 活用の変化

ICT といえば、音声や映像の提示、説明の道具、発表の道具といった視聴覚教育メディアとしての活用がある。また、各学習者の知識・能力・スタイル・学習ペースに合わせた学習や反復学習とその学習履歴を記録・管理するための個別学習システムとしての活用もある。近年にいたっては他の場所にもつながる道具、創造物を作成する道具、協同作業を行う道具、知識を現実社会につなげる道具といった協働学習ツールとしても活用されるようになっている。

5 反転学習と授業内活動

授業内での活動は授業内でしかできないことを、授業外でできることは授業外へ、と授業を組み立てることでさまざまなメリットが生じる。起り得る問題点にも触れながら何を反転させるべきなのか、何を授業内にすべきなのかという点を提案する。

A: 東洋学園大学グローバル・コミュニケーション学部

プレゼンテーション授業における LMS 上のピアレビュー使用

(Making Use of Peer Evaluation: Two cases of an EFL course
with a focus on group presentations)

山口 高領^A

アブストラクト: This presentation describes a university-level EFL course that I taught in the last two academic years, in which learners of English were required both to make a group oral presentation in English, and to enter comments in the space provided on the LMS (Learning Management System) in the university network. Based on the data from the learners, and on my observation, my presentation points out possible effects of this kind of course and educational hints.

キーワード: LMS, ピアレビュー, プレゼンテーション, リフレクション, 協同学習

1 はじめに

日本における伝統的な英語教育の問題点の一つに、学習者の英語使用が足りないという点がある。また、大学生がプレゼンテーションに習熟したいという希望は、筆者がこれまで大学で教えてきた経験から考えると、決して小さなものではない。こうした背景から、筆者は、1、2年生の大学生を対象に、英語によるグループプレゼンテーションを行わせる授業を過去2年度に渡って行ってきた。それぞれの年度で学習者から得られたデータを用い、LMS (Learning Management System) をピアレビューに用いた学習活動の有効性について述べる。

2 行った授業の概要

学生自らが英語によるプレゼンテーション能力を上げる指導に与える要因にはいくつかの点が考えられるが、本稿では、その中の、「発表者にどのようなフィードバックを与えるのか」に焦点を当てる。

伝統的な教授の場面では、教員がフィードバックを与え、学習者はそれを受け止め（ているように見える場合もあるだろう）、活用するかは学習者任せであったと考えられる。筆者は、ピアレビューをなるべく尊重するため、発表直後に発表のよかった点を主に指摘し、ピアレビューにて優れた指摘に賛同し、間違っていたり、きつすぎるコメントがある場合には、教員として LMS 上にコメントした。学習者は、授業中コンピュータ室にて、グループ発表の一人一人に対して、よい点と改善案を入力するよう求められた。これらのピアレビューは氏名が伏せられて、クラスの LMS に共有された。

3 LMS を用いたピアレビューの利用

コンピュータネットワークを使うことができない時代には、学習者が、すべての発表者に対してコメントをして、それを共有することには多くの労力がかかった。発表当日では、どのような授業がなされ、どのようなピアレビューが行われたか、そして、ピアレビューの効果と考えられる問題点を詳細に報告する。

A: 早稲田大学 社会科学総合学院

グローバルな視点を盛り込んだスピーキング授業

(Introducing Global Perspective in Speaking Class)

鬼頭 和也^A

アブストラクト: In order to meet the demands of globalization, classroom education has to change. With the vast improvement in technology, teachers now have the luxury to use devices suited for their class. Effective use of technologies will foster learning in class and if used properly, it will motivate the students to play an active part in the classroom. This presentation aims to illustrate some examples of using technologies in class to introduce global perspectives.

キーワード: ICT, 主体性, グローバル, スピーキング, 授業外活動

1 拡張型ラーニング

学習は授業内だけでなく、授業外でも行われるという考えにシフトする必要がある。その際、海外も視野に入れる。クラスという狭い箱を抜け出し、拡張する教育環境がグローバル化を進める。教員がその他大勢に講義をするのではなく、個人、グループを中心とした学習者主体の授業に変わることが不可欠である。その中でICTが重要な役割を果たす。学習者の主体性が欠けていた理由の一つに本人が何かを決めるという決定権の欠如があると考えられる。選択肢を与え、責任を持たせることでモチベーションを上げる効果も期待できる。このニーズに応えるには紙だけでは対応しきれないため、テクノロジーを用いることで解決できるものとする。

2 テクノロジーを活かす

2.1 授業での活用

現在、大学の授業ではスピーキングを重視し、主体性を強調している。自分の趣味や興味のあるテーマを学び、その知識を共有し、共に学ぶ環境を提供する。アプリで世界各国のニュース

を読み、学習者自身でテーマを選ぶ。次に日本と海外のマスメディアの取り上げ方を比較することで視野と分析力を養うことが可能である。グループで情報交換する場合、タブレットなどを用いてリアルタイムに情報をプロジェクトに投影することができる。発表練習時はスマートフォンで動画を撮り、反省することができる。このデータがログとなり、フィードバックの題材になる。

2.2 授業外での活用

授業内でアウトプットした成果物は回収した上で、スキャナーで取り込み、常に閲覧できる状態にする。クラスメイトの思考や視点を資料として活用できるオンデマンド教材ができあがる。オリジナルノートが学習意欲を向上させる。

3 グローバル x ICT

グローバル化に伴う多種多様性への対応と理解は狭い授業という箱の中だけでは養えない。海外の視点を取り入れ、様々な人と議論を交わし、刺激を受ける中でしか視野を広げることができない。その手助けとなるのがICTの活用である。

A: 東海大学観光学部 英語講師

コミュニケーション型な授業実践への仕掛け

(To Provide a Support for Communicative Classroom Management)

小野 雄一^A

アブストラクト: One of the important aspects in recent educational trends is an encouragement of more “active” learning environment with the support of ICT. Naturally, a superficial introduction of advancements of ICT will not influence learning. However, if employed properly, ICT will have a high potential to provide a seamless learning environment for learners. This presentation deals with three case studies carried out by the author to enhance communicative skills.

キーワード: ICT, Active Learning, Seamless Learning, Flipped Classroom

1 自宅学習と授業の連携

学習者自身が考えたことや思ったことを「主体的」に発信させる能力の育成は、近年の英語教育の大きな課題である。ICT技術の発達と教育のICT化が浸透してきている状況を受け、大きな教育パラダイムの転換が図られている。当然のことながら、重要なのは授業の質の向上を促すことであり、ICT機器の形式的な導入のみで改革が革新的に進むことはありえない。ただし、対面の教室と自宅学習を有機的に、そしてseamlessに連携させる方法、仕掛けを施すことで、ICTやマルチメディア教材が有効に機能する可能性は十分に見込める。

本発表では、主体的な発信能力を育成するための試みとして、大学や高等専門学校で発表者が実際に行ってきた3つの授業実践を報告する。

2 自作講義ビデオ × 発信活動

この授業は高等専門学校における English Expression I の授業で実施した方法である。オンラインモジュールとして YouTube に自作の

講義ビデオをアップし、文法項目に関する説明を自宅学習として行う。そして、それまで講義に充てていた時間を音声活動、ペアワーク、自由作文などの発信型タスクを入れることで、よりコミュニケーション型な授業を実践した。自由作文テストの産出量などの効果が見られた。

3 Kahn Academy × Presentation

Authentic な教材を題材に English for General Academic Purpose (EGAP)向け授業として、Kahn Academy を利用したプレゼンテーションの授業を行った。YouTube などの Online Educational Resources (OER) から Listening, Vocabulary の練習を目的とした Automatic Quiz Generator を開発し、オンラインモジュールとして利用した。

4 Online Courseware × Discussion

最後は、授業中により能動的な Discussion を促すために、オンラインコースウェアを教材とした大学の Discussion クラスである。反転授業、ジグソー法、自己評価、振り返り、ピア評価を織り込んだプレゼンテーションの授業のメタ認知スキルに与える影響に関して報告する。

A: 筑波大学 人文社会系、グローバル教育コミュニケーションセンター(CEGLOC)

英語の新聞の論説記事におけるメタディスコース研究

金沢 じゅん^A

アブストラクト: 本研究は, Hyland (2005a, 2005b)のメタディスコース(metadiscourse)の先行研究に基づき, アメリカの代表的な新聞の論説記事(news columns)におけるメタディスコースの出現傾向を明らかにし, その分析結果から, 論説記事の書き手が, 読み手を説得させるためにどのようなストラテジーを用いているのかということ明らかにした。
キーワード: 意見文, メタディスコース, 論説記事, 説得

1 はじめに

メタディスコースとは, テキストの中で書き手の視点を表したり, 書き手が読み手との関係を築くために用いる言語表現である(Hyland, 2005a: 37)。英語の意見文のメタディスコースの傾向やその説得のストラテジーの解明は, 英語の作文教育や読解教育に応用することができる。本研究では, 「説得する」とは, 書き手が自身の主張を読み手に適切に理解させるように促し, その結果として書き手の主張を読み手に認可させようとする書き手の行為と定義する。

2 分析方法

2.1 分析対象

分析対象は, アメリカの代表的な新聞である *The Los Angeles Times* (2015年5月1日~5月14日), *The New York Times* (2015年5月1日~5月7日) *The Washington Post* (2015年5月1日~5月8日)の論説記事それぞれ20例, 計60例である。文章の長さはT-unitsで測り, T-unitが35から60の文章を分析に用いた。

2.2 メタディスコース

分析指標として用いるのは, Hyland(2005a, 2005b)のメタディスコースの14の分類である。メタディスコースには2つの側面があり, 一つは, *The interactive dimension* である。

表1 *The interactive dimension* のメタディスコース (Hyland,2005a, p.49 から抜粋)

メタディスコース	機能	例
1 Transition markers	命題間の関係性を示す	<i>but, and, thus</i>
2 Frame markers	テキストの目的や段階を示す	<i>finally, in sum</i>
3 Endophoric markers	図や表などの情報を参照する	<i>see Fig1</i>
4 Eidentials	他の情報源からの情報を示す	<i>according to</i>
5 Code glosses	命題の意味を説明する	<i>in other word</i>

この側面は, テキストの構成を読み手に示す側面であり, 表1の1から5のメタディスコースからなる(Hyland, 2005a: 49)。

一方は *The interactional dimension* であり, *Stance* と *Engagement* という下位分類がある。

表2 *Stance* におけるメタディスコース (Hyland,2005b, pp.178-181 から抜粋)

Stance		
メタディスコース	機能	例
6 Hedges	命題の主観性や読み手への配慮を示す	<i>perhaps, might</i>
7 Boosters	命題の確実性や強調を示す	<i>clearly, must</i>
8 Attitude markers	驚きや同意などの書き手の態度を示す	<i>surprise, agree</i>
9 Self-mentions	書き手自身を示す	<i>I, me, my</i>

Stance は, 書き手が話題に対する自分の立場を示す側面であり, 表2の6から9のメタディスコースによって構成される(Hyland,2005b)。

A: 東京大学大学院生

表 3 Engagement におけるメタディスコース (Hyland,2005a, pp.182-185 から抜粋)

Engagement		
メタディスコース	機能	例
10 Reader pronouns	読み手を示す	<i>inclusive-we, you</i>
11 Personal asides	話を中断し、読み手に直接語り掛ける表現	<i>as I believe...</i>
12 Appeals to shared knowledge	既知の情報を読み手に受け入れさせる表現	<i>of course, obviously</i>
13 Directives	読み手に対する指示	<i>consider, note</i>
14 Questions	書き手の疑問を示す	<i>Is it ...?</i>

Engagement は、書き手が読み手との関係を構築する側面であり、表 3 の 11 から 14 のメタディスコースによって構成される (Hyland, 2005b)。

3 分析結果

分析結果は、各新聞紙の合計の T-unit の数に対する各々のメタディスコースの総数の割合を示す。3 紙の全てのメタディスコースの割合の平均は 7.1% であり、3 紙ともに平均以上の割合である場合に、そのメタディスコースを「多く用いられている」ものであると判断した。以下の表では、平均以上はグレーで示す。

3.1 The interactive dimension の分析結果

The interactive dimension では、表 4 の通り、Transition markers, Evidentials, Code glosses の 3 種のメタディスコースが三紙ともに平均以上多く用いられていた。

表 4 The interactive dimension におけるメタディスコースの割合

	TM	FM	EM	E	CG
LT	23.0%	1.5%	0.0%	16.1%	11.8%
NT	19.7%	1.5%	0.0%	15.1%	8.5%
WP	17.4%	1.7%	0.0%	14.6%	9.6%

3.2 The interactional dimension の分析結果

The interactional dimension では、表 5 の分析結果となった。

表 5 The interactional dimension におけるメタディスコースの割合

	Stance				Engagement				
	H	B	AM	SM	RP	PA	AK	D	Q
LT	14.6%	13.4%	9.8%	6.3%	6.3%	0.2%	0.6%	1.4%	3.6%
NT	13.7%	10.5%	8.2%	8.7%	13.4%	0.0%	0.2%	1.4%	3.8%
WP	11.3%	7.8%	6.6%	3.3%	7.1%	0.3%	0.1%	1.1%	4.0%

Stance では、Hedges と Boosters の 2 種のメタディスコースが 3 紙ともに平均よりも多く用いられていたが、Engagement では、3 紙ともに平均よりも多く用いられていたメタディスコースはなかった。

4 分析結果の考察と説得のストラテジー

上記の結果から、Hyland(2004a, 2005b)の定義に基づいて、日英の論説記事で用いられている説得のストラテジーを明らかにした。まず、テキストの構成を示す際には、論説記事の書き手は、命題間の関係性と示す Transition markers を用いて、書き手の思考のプロセスを提示したり、Evidentials を用いて、書き手の主張を支えるために示された情報の責任の所在を示すことで、主張の妥当性を読み手に説得させたり、言い換え表現の Code glosses を用いて書き手の主張を分かりやすく言い換えることで読み手に主張を分かりやすく理解させる傾向があった。また、書き手の立場を示す際には、Hedges を用いて書き手の主張が主観的であることや読み手に対する配慮を表したり、Boosters を用いて書き手の主張に対する確信や客観性を用い、それによって読み手との関係を構築する説得のストラテジーが多く用いられていた。

引用文献

- Hyland, K. (2005a). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. A&C Black.
 Hyland, K. (2005b). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*, 7(2), pp. 173-192.

メタ言語知識の涵養に基づく英語の受動・使役文教授法への一提案

岡田 圭子^A, 中西 貴行^A, 永井 典子^B, 綾野 誠紀^C

アブストラクト: 本発表では、日本語母語話者が英語の受動文を産出する際の誤用の原因について明らかにすることにより、英語の受動文及び関連する *have* 使役文の正確な理解・産出を促すような明示的文法教授法を提案する。具体的には、受動文及び *have* 使役文の特性に関するメタ知識の涵養及び「(被害)経験者」の具現に関する日英間の違いへの気付きを促すタスク、さらには、メタ言語知識の運用への転換を促す為の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, 受動文, *have* 使役文, 明示的教授法

1 研究目的・背景

英語の受動文の産出において、以下の(1)の様な誤用が多く見られる(以下、*を付した文は、その言語では文法的に正しくない文であることを示す)。

(1) *I was stolen my wallet on the train.

上記の(1)は、文法的に正しくない。(2)で示す通り、通常の英語の他動詞を含む受動文の主語は、動詞が表す行為の「対象」である。

(2) The wallet was stolen on the train.

一方、(1)の例では、主語は行為の「対象」ではなく、列車で財布を盗まれたという事態の「経験者」である。また、受動文の主語であるべき行為の「対象」は目的語として現れている。なお、(1)は作例であるが、以下の(3)の例は、日本人大学生の作文からの誤用例である。(3)では、(1)と同様に、事態の「経験者」が主語として、また、行為の「対象」は目的語として現れる。

(3) *She was broken her private time because she spent time on using twitter.

本研究では、まずは、上述の誤用の原因を探り、これらの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、諸言語の対照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生成文法理論研究において得られた知見を参考にする。

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。

2 母語の知識に基づく誤用

本研究では、(1)及び(3)に示した英語の受動文の誤用は、母語である日本語の受動文に関する知識に依ると考える。日本語には、英語の受動文に相当する直接受動文と、英語にはない間接受動文の2種類があることが知られている(Kuno 1973, Kuroda 1979, Shibatani 1990)。

(4) 【直接受動文】太鼓が山田君に叩かれた。

(5) 【間接受動文】下山さんが山田君に太鼓を叩かれた。

(4)の直接受動文では、英語の受動文同様、動詞で表される行為の「対象」が主語として現れる。一方、(5)の間接受動文の主語は、山田君が太鼓を叩いたという事象によって悪影響を受けた「経験者」である。なお、間接受動文では、行為

A: 獨協大学経済学部

B: 茨城大学人文学部

C: 三重大学教養教育機構

の「対象」は、能動文同様に、ゾ格表示の目的語として現れる。本研究では、以上の日本語の間接受動文の知識に基づき、前述の(3)の英語の誤用例が産出されたと考える。

3 英語における事態の「経験者」

英語では、事態により悪影響を受ける「経験者」は、*have* 使役文によって表わすことができる(Chomsky 1965, Washio 1993)。(6)の *have* 使役文の主語は、財布を盗まれたという事象の「経験者」である。

(6) I had my wallet stolen on the train.

日本語を母語とする英語学習者は、以下の2点について正確に理解することにより、文法的に正しい英語受動文及び *have* 使役文を産出することができる。

(7) 英語の受動文に関する知識：英語では、他動詞を含む受動文の主語は、動詞の行為の「対象」である。

(8) 事態の悪影響を受ける「経験者」の表出に関する知識：英語では、*have* 使役文によって、事態の悪影響の「経験者」を表す。

英語教育では、以上の2種類の知識を如何にして教授するのが問題となる。

4 明示的教授方法

英語の受動文及び *have* 使役文の特性を正確に理解し、それらを産出するためには、上記の(7)及び(8)の知識を習得させ、正確な運用へと導く必要がある。そこで、受動文及び *have* 使役文に関する明示的教授法を提案する。明示的教授内容は、Nagai et al (2015)に基づき、(i)日英の受動文の比較・対照による両言語の類似・相違点に気付くタスク、(ii)日本語特有の間接受動文と英語の *have* 使役文の比較により、それらの類似点に気付くタスク、(iii)絵の描写タスク、(iv)過去に起こった事態に関するグループ・ライティングタスクから構成される。

まずは、日本語の他動詞を含む2種類の受動

文(直接受動文及び間接受動文)を提示し、それらを英語で表現させることにより、日本語の間接受動文は、英語の受動文に単純に置き換えることができないことに気付かせる。さらに、英語の受動文の特性に関する気付きを促すタスクを課す。次に、日本語の間接受動文で表されることは、英語では *have* 使役文として表現できることを示す。つまり、ある事態により悪影響を受ける「経験者」は、日本語では間接受動文の主語として現れ、英語では *have* 使役文の主語として現れることに気付かせる。さらに、事態により悪影響を受けた「経験者」を描いた絵を描写させるタスクにより、*have* 使役文の使用を促す。最後に、グループ・ライティングタスクを行わせることにより、日本語の間接受動文に対応する *have* 使役文の定着を目指す。グループ・ライティングタスクでは、グループ構成員各自の身に起こった過去の嫌な出来事を報告し合わせた後、それらを英語で表現するライティング課題に、グループで取り組ませる。

※本研究は科学研究費助成金基盤研究(C)(25370617 及び 15K02726)の助成を受けたものである。

引用文献

- Chomsky, Noam. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kuno, Susumu. (1973) *The structure of Japanese language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kuroda, S.-Y. (1979) On Japanese Passives. In *Explorations in linguistics: Paper in honor of Kazuko Inoue*, ed. by George Bedell et al., 305-347, Tokyo: Kenkyusha.
- Nagai, Noriko et al. (2015). Explicit instruction of grammar: Teaching relative clauses in English. Paper presented at 2015 JACET International Convention.
- Shibatani, Masayoshi. (1990) *The languages of Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Washio, Ryuichi (1989-1990) The Japanese passive. *The Linguistic Review* 6, 227-263.

自己調整学習理論に基づく英語授業の実践

加藤 貴之^A, 吉田 国子^B, 南津 佳広^C

アブストラクト: 本ワークショップでは、学生の自己教育力を育むために、普通の授業に自己調整学習理論に基づく活動を取り入れる方法を紹介し、それについて意見交換を行う。同理論では、理想的な学習者は学習の予見、遂行、省察の3段階において、自己をモニターし行動を調整しながら学習を進める。教員は学習サイクルが途切れがちなタイミングを見計らって、適正な介入が求められる。理想的な学習サイクルを授業で作り出す方法を探りたい。

キーワード: 自己調整学習, 学習記録, 学習サイクル

1 自己調整学習とは*1

大学教育において「学士力の担保」に欠かせない「自ら学ぶ力」が不十分な学生が少なくない。これは、英語教育においても喫緊の課題となっており、特に、ヨーロッパや北米を中心に研究が進められている。その中心概念である Self-regulated learning (自己調整学習) (Zimmerman 1998)は、「学習者がメタ認知の面で、動機づけの面で、行動の面で、自らの学習プロセスに積極的に関与している学習」と定義される。自己調整学習は3つの段階からなる学習サイクルであり、最初のステップが「予見」次のステップは「遂行コントロール」3番目のステップが「自己省察」である。この3段階にはそれぞれ下位プロセスがある(図1参照)。学習者は予見の段階で目標設定を行い、具体的な学習の成果を予測する。その目標設定に伴って、目標達成のための方略が選ばれる。

目標設定や方略の選択には、学習者が持つ信念すなわち自己効力感(Bandura 1995)が大きく影響する。自己効力感が高い場合、学習への動機づけが強化され、同時に学習への興味も増加する。逆に、自己効力感が低い場合、動機づ

けが弱まり、次の段階の行動に影響を与える。理論上の自己調整学習モデルでは、学習者は自己の学習の全過程をモニターし適切な修正を試みながら学習を進めていく。ところが、自己調整が難しい学生は自分の力でその循環をうまく進められない。適切な目標設定ができない、自己の学習活動を適切にモニターできない、失敗の原因を適切どころに求めることができない等の問題を抱え、結局、学習サイクルが途切れてしまうことになる。

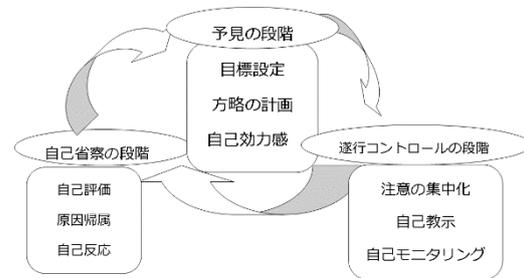


図1 自己調整学習におけるサイクル (Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. 1998)

2 方法と結果

2.1 学習記録

本研究者らは、授業を学習サイクルの一ステップとして組み入れ、自己調整学習理論をもとに開発した「学習記録」に授業毎に学生に記録させている。記載項目は、以下の4項目である。

- ① 授業日
- ② 授業で何を学んだか/何をしたか/どのよ

A: 清和大学法学部

B: 東京都市大学共通教育部

C: 岡山県立大学保健福祉学部

うに授業に参加したか

- ③ 授業で発見した自分の問題は何か
- ④ 発見した問題の改善に向けて、翌週の授業までにできる自分への宿題

今回の授業は、自分で出した宿題の達成度をパーセンテージで評価する事から始める。宿題の達成度が低い場合は、達成できなかった理由を書き入れ、翌週の宿題を出す際に宿題の達成度の増加を念頭に置く。ここまで記載することによって、学習サイクルがひと回りする。

2.2 分析結果

本研究者は、2014年および2015年に、自己調整学習における学習者の科目の特性や習熟度の影響を分析した。これまで、約500名の「学習記録」をテキスト分析し、以下の知見を得た。

- ① 省察が授業内容の列挙になっており学生自身による問題探索に至っていないこと
- ② 英語学習をテスト勉強または単語学習と捉えている学生が多く、内発的な動機付けに支えられたものが少ないこと

これらを踏まえ、省察活動を促進できるよう、前述の学習記録の書式を改定した。その効果を紹介するとともに、本ワークショップでは、以下の項目について意見交換を行いたい。

3 問題意識と意見交換

3.1 文化的要素

自己調整は、学習者から環境への働きかけと環境が学習者に与える影響との相互作用である。したがって、学習者が属する教室内外の文化・環境的要素を無視して、一元的に教師側の視点で自己調整スキル及びその習得過程を想定することは、効果的なアプローチではない。この点、自己調整学習における文化的考察を行った秋場(2012)は、「個人と文化の接点を同時に考慮することの大切さ」(p. 116)を指摘する。

3.2 リメディアル英語学習

リメディアル学習の意義は、単に中高の教科内容に関する学習の不足分を復習するだけでなく、

それらを学ぶ意味を自らの目標と結びつけたうえで自律的に学習を進めることができるようになる、すなわち、生きる力として自分に合った自己調整学習のスタイルを確立することに見出せると考えられる。リメディアル学習において、教師の親身な学習支援が教室内における学習者の快適さに寄与することは大切だが、同時に学習者の自律性を促すことも必要となる。

3.3 意見交換のテーマ

以上のような個人と環境や支援と自律といった緊張関係を踏まえ、本ワークショップでは次のディスカッションテーマを掲げる。

- ① 自己調整スキルの差異は、どのような背景や環境が関係していると考えられるか。
- ② リメディアル学習において、自己調整学習スキルの習得の可能性をどう考えるか。
- ③ 学習サイクル(予見・遂行・省察)の途切れにおいて、どう教師は介入すべきか。

*1. 吉田国子・加藤貴之・南津佳広(2014)「自己調整学習を促すための学習記録の分析」『日本メディア英語学会第5回年次大会予稿集』日本メディア英語学会、における説明を編集

引用文献

秋場大輔(2012)。「自己調整学習研究における文化的考察」自己調整学習研究会編『自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ—』北大路書房 pp. 115-134.

Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Shunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds). (1998). *Self-Regulated Learning-From Teaching to Self-Reflective Practice*. The Guilford Press. New York.

■本研究は、科学研究費基盤研究(C)「自己調整学習を促すきっかけづくりのための基礎研究」(研究課題番号:26370744)(研究代表者:吉田国子)の一部である。

日本人大学生英語学習者の学習行動

末森 咲^A

アブストラクト: 日本のように英語のインプットが限られている環境で英語を学習する場合、学習者自身が自分の学習に責任を持って取り組むことが大切である。しかし、周囲に頼らず自分で学習を進めていくことは容易ではなく、うまく取り組むことができない学習者が多いのが現実である。本発表では、自ら進んで英語学習に取り組むことができる学習者とそうでない学習者の違いについて、半構造化インタビュー調査を通して見られた特徴に基づいて考察する。

キーワード: 英語学習, 学習行動, 自己調整学習, 自律

1 はじめに

言語習得には非常に時間がかかり、学習者は根気強く学習を続ける必要がある。特に日本人にとって英語を学ぶことは容易ではない。日本語と英語は系統的に異なり、言語間の距離が遠い。また日常生活において、英語を使用する機会は自ら得ようとしなければ、非常に限られている。このような状況で英語を学んでいくには、教室外で学習者自身が責任を持ち、学習に取り組むことが必要不可欠である。

2 自己調整学習

日常生活において、目標言語を使用する機会が限られ、教室外の学習が重要な環境において、学習者は自己調整学習を行うことが重要である (Cotterall & Murray, 2009)。自己調整学習には、予見、遂行コントロール、自己省察の3段階がある (Zimmerman, 1989; 中田, 2015)。まず予見では、学習者は目標を設定し、学習の計画を立てる。次に遂行コントロールでは、学習をモニタリングする。そして最後に自己省察として、学習を振り返り、評価し、修正を行う。学習者はこのサイクルを繰り返すことで成長し、自らの学習に責任を持つことができるようになると考えられている。

3 本研究の目的

本研究の目的は、自ら進んで英語学習に取り組むことができる学習者とそうでない学習者の違いを作るものは何なのか、自己調整学習の観点から学習行動を分析することで、考察することである。

4 方法

2015年9月、10月および2016年1月、2月に日本人大学生1、2年生10名を対象に半構造化インタビュー調査を実施した。英語学習の目標、英語学習の方法などについて1名あたり30分程度行った。本発表では、特徴が顕著に表れていた参加者の結果を報告する。

5 結果

5.1 学習行動

英語学習において、現在また将来、どのような目標を持っているか質問したところ、目標を設定していない、設定しているが曖昧である、明確な目標を設定している場合が見られた。例えばある参加者は、できる限り英語を使用せずに生活していきたいと考えており、特に目標を設定していなかった。一方、自分の専攻に基づき、自分の興味と関連した目標を設定していた参加者もいた。

A: お茶の水女子大学大学院

次に、大学の英語の授業で良い成績を取るためにどのように勉強するか質問したところ、目標設定と関連していくつかの傾向が見られた。目標がない、あるいは曖昧な目標の場合、参加者は、中高で使用していた学習方法に固執しているようであった。例えば、中学生のときに教師が作成してくれたプリントと同様のものを現在は自分で作成し、勉強に使用するケースがあった。特別この学習方法が効果的であると考えているわけではないが、他に適切な学習方法を知らないということから、同じ学習方法を長年使用しているようである。一方、明確な目標を設定している参加者の場合、自分自身にあった学習方法を確立しようと試みている様子が窺えた。教師のアドバイスに基づいた上で、自分に合う方法を考え、また英語力を伸ばすために自ら進んで行動しているようであった。

5.2 学習行動の違いを生み出すもの

明確な目標設定をし、様々な学習に取り組む学習者とそうでない学習者の違いを作る要因の1つとして、経験が挙げられる。前者は英語を実際に使用した経験があり、英語の必要性を感じ、英語をもっと勉強したいと思うようになったようである。つまり、英語を身近に感じ、実用性を理解できていると考えられる。一方、後者の場合、中学校の英語の授業において、ネガティブな経験をしており、その経験が現在も影響を与えているようである。

6 考察

明確な目標を設定している学習者は、自分自身にあった学習方法を見つけようとしており、様々な方法を駆使して学習に取り組んでいた。一方、目標がない、あるいは曖昧な場合、慣れている学習方法に固執し、自ら進んで英語学習に取り組んでいないようである。このような学習行動の違いを作ると考えられるものは、過去の経験である。前者の場合、過去に英語の必要

性、重要性を感じた経験が、明確な目標設定を促し、学習過程をモニタリングし、修正するという自己調整学習を促進させることにつながっていると考えられる。一方、後者の場合、過去のネガティブな経験が与える影響を断ち切ることができず、自己調整学習を妨げているのではないかと考えられる。

これらを踏まえた上で、教室内でできる活動を考えていくことが重要である。昨今、英語学習の機会は国内外へ多様に広がっているが、自ら進んで機会を活用しようとする学習者は限られている。よって、英語の必要性、重要性を感じることができる活動、過去のネガティブな経験を払拭できるような活動を考え、実践していくことが、英語学習の促進へつながるのではないかと考える。

引用文献

- 中田賀之 (編) (2015). 『自分で学んでいける生徒を育てる：学習者オートノミーへの挑戦』 東京：ひつじ書房.
- Cotterall, S., & Murray, G. (2009). Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self. *System*, 37(1), 34-45.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329.

科学的理論に基づく語彙学習アプリの有用性

萱 忠義^A

アブストラクト: 応用言語学, 心理学, 人間工学などの科学的理論に基づき, 効率よく効果的に単語を学習できるスマートフォン・アプリを開発し, その有用性についての実証実験を行った。具体的には, (a) アプリのみを使用する群, (b) 書籍のみを使用する群, (c) アプリと書籍の両方を使用する群の3つを作り, 単語を学習させ, そのデータを分析した結果, アプリと書籍の両方を使用する群に統計的有意差があることが判明した。この結果に基づき, 科学的理論に基づく語彙学習アプリの有用性を論じる。

キーワード: アプリ, 語彙学習, モバイル学習, eラーニング, スマートフォン

1 語彙学習アプリに関する研究

モバイル語彙学習は, 数年前まではフィーチャーフォンで実践されていることが多かったが (e.g., Hayati, Jalilifar, & Mashhadi, 2013; Stockwell, 2010), 最近では, そのプラットフォームは特に若者を中心に, スマートフォンに移行しつつある (総務省, 2015)。しかしながら, スマートフォン上で動作するアプリを使用した語彙学習の研究 (e.g., Wu, 2015) は未だ少ないと言える。このような流れの中で, 本研究では科学的理論に基づいたアプリを開発し, 実証実験を行い, その有用性を検証した。

2 アプリの開発

応用言語学, 心理学, 人間工学などの見地から, 効率よく効果的に単語を学習できる仕掛けを施したアプリを作製した。具体的には, (a) 間隔反復原理のアルゴリズム, (b) ヒューマン インタフェース デザイン, (c) 4技能対応, (d) 包括的単語情報の提示, (e) SNS 上での協調学習, (f) 自律学習を促す学習管理, (g) 動機づけを継続させる機能などを盛り込んだ仕様とした。

3 実証実験の概要

2015年度秋学期, 東京都内の大学2年生112名を対象に5週間に渡る実証実験を行った。

被験者は (a) アプリのみを使用する群 (アプリ群), (b) 書籍のみを使用する群 (書籍群), (c) アプリと書籍の両方を使用する群 (両使用群) の3つに分けられた。Pretest が行われた後, 指示された学習方法で難易度の高い英単語200語を2週間で学習するように促された。学習期間終了直後には Posttest と簡易アンケートが行われ, その3週間後には Delayed-Posttest も実施された。両テストとも受容語彙40点と産出語彙40点の80点満点とした。

4 結果分析

分析データは Pretest, Posttest, アンケート, Delayed-Posttest の全てを受けた学生のもとし, 最終的には92名分のデータを分析した。

4.1 Pretest の結果

実験開始時に行った Pretest のデータに対応なしの1元配置分散分析を施した結果, $F(2, 89) = .13, p = .878, \eta^2 = .00$ となり, 3群間に語彙知識の有意差は認められず, 実験前の語彙知識は3群とも同一であると確認された。

4.2 Posttest の結果

2週間に渡る語彙学習の後に行われた Posttest の結果は, 表1の通りである。対応なしの1元配置分散分析を施した結果, $F(2, 89)$

A: 学習院女子大学 国際文化交流学部

= 3.46, $p = .036$, $r^2 = .07$ となり, 有意差が認められ, 効果量も中程度であった。さらに, Tukey を用いて多重比較を行ったところ, アプリ群と書籍群の間と, 書籍群と両使用群の間には有意差は認められなかったが, 両使用群はアプリ群よりも得点が有意に高かったことが分かった。

表 1 Posttest の成績

	<i>n</i>	平均	標準偏差
アプリ群	25	48.64	22.12
書籍群	37	52.92	21.70
両使用群	30	62.73	18.01

4.3 Delayed-Posttest の結果

Delayed-Posttest の結果は表 2 に示す通りである。Posttest と同様に統計分析をしたところ, $F(2, 89) = 2.56$, $p = .083$, $r^2 = .06$ となり, 有意差は認められなかった。しかしながら, 小さい効果量は認められ, 両使用群は他の 2 つの群より高得点を示す傾向があることが判明した。

表 2 Delayed-Posttest の成績

	<i>n</i>	平均	標準偏差
アプリ群	25	44.92	21.56
書籍群	37	46.30	21.48
両使用群	30	55.80	16.94

4.4 学習時間の分析結果

Posttest と同時に行ったアンケートでは, 学習時間を問う項目を設けた。表 3 は 3 つの群間の平均学習時間の相違を表している。

表 3 学習時間の平均

	<i>n</i>	平均 (min.)	標準偏差
アプリ群	25	130.00	84.90
書籍群	37	101.08	75.33
両使用群	30	218.00	146.58

学習時間のデータでは, 等分散性が満たされなかったため, 分散分析ではなくクラスカル・ウォリス検定を行った。有意差が確認され, 学習時間の平均値および図 1 より, 両使用群の学習時間が他の群よりも 2 倍ほど長いことが分か

った。両使用群では, 被験者の学習意欲が増し, 自律学習を促す効果があったと解釈できる。

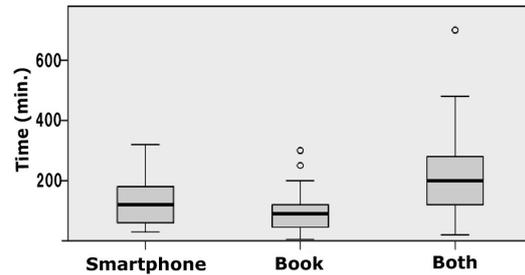


図 1 各群における学習時間の分布

5 考察

本実験ではアプリの有用性を書籍と比較しながら分析を試みた。2 回のテスト結果から, アプリのみを使用するより, アプリと書籍を併用する学習方法がより効果的であることが示された。また, アプリと書籍を同時に活用することで, 学習時間が大幅に伸びたことが確認された。

今回の実験に使用したアプリは科学的根拠に基づき作製されたが, そのようなアプリであっても単独では学習効果が薄く, 書籍と併用することでその効果が増す可能性が示唆されたことは興味深い。今後の語彙学習におけるアプリの使用法を考える上で重要な結果となった。

引用文献

- Hayati, A., Jalilifar, A., & Mashhadi, A. (2013). Using short message service (SMS) to teach English idioms to EFL students. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), 66–81.
- Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95–110.
- Wu, Q. (2015). Designing a smartphone app to teach English (L2) vocabulary. *Computers & Education*, 85, 170–179. doi:10.1016/j.compedu.2015.02.013
- 総務省 (2015). 「情報通信白書平成 27 年版」, 2016 年 2 月 14 日引用
<http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h27/html/nc122100.html>

英語教師と学習者のための教育用例文コーパス

SCoRE の公開

中條 清美 A, 西垣 知佳子 B

アブストラクト: 英語教師と学習者のための支援ツール「教育用日英例文コーパス SCoRE」(Sentence Corpus of Remedial English) を紹介する。本ツールは <http://score.lagoinst.info/> よりアクセス可能で、無料で自由に利用可能である。簡潔で自然な英文を日本語訳付で、「文法項目別」「初・中・上級レベル別」に検索・ダウンロードでき、さらに空所補充問題を作成できる有用なコーパスツールである。

キーワード: 教育用コーパス, 例文コーパス, 文法項目別, レベル別, リメディアル

1 はじめに

コーパスを利用した外国語学習では、多数の例文を学習者に与えて、帰納的に語彙や文法規則を習得させることが可能である。ところが、実際の英語学習にコーパスを取り入れるには、「適切なレベルの教育用コーパス」と「ユーザー・フレンドリーなツール」が必要となる。そこで教育用例文コーパス Sentence Corpus of Remedial English (SCoRE) プロジェクトでは両者の開発に取り組み、初・中・上級3レベルの英語例文を自由に閲覧・検索・ダウンロード・学習利用できる支援ツールを公開した。

本稿では、開発した SCoRE (第2次開発) で利用可能な英語例文の文法項目と、4種の学習支援ツールについて紹介する。詳細は中條他(2016)を参照されたい。

2 SCoRE で利用可能な例文

現在、SCoRE で利用できる例文は、表1に示す受動態、現在完了、関係詞節など日本人学習者にとって習得が難しい11の文法項目(中條他, 2012)を含む5,863文である。英語例文

表1 SCoRE で利用可能な文法項目

文法項目	キーワードの例	文数
名詞	mouse, foot, sheep, food, money	510
所有格	my, mine, ours, theirs, Steve's	450
to 不定詞	want, begin, time, something	800
受動態	called, broken, closed, covered	354
現在完了	got, been, gone, already, yet, for	548
関係詞節	who, whose, where, when, what	1,145
否定	no, nothing, none, nobody	388
法助動詞	may, might, must, shall	337
存在構文	There is, There are, There was	301
接続詞	but, or, when, before	245
仮定法	I wish, If I were..., If... went	785
合計		5,863

は3,000万語の英文ソース・コーパスの抽出結果を参照して英語母語話者が作例したものであり、人手で日本語対訳が付けられている。

表2に SCoRE 例文の一例をあげる。多くの学習者が苦手な仮定法の項目には、計785例文が含まれる。その内訳は、I wish の例文が316文、If I were ...が171文、If + 過去形が171文、If + had + 過去分詞が127文含まれる。I wish には、I wish ... were, I wish ... had など10の「キーワード」が含まれ、各キーワードについて、初・中・上級レベルの難易度レベルご

A: 日本大学生産工学部

B: 千葉大学教育学部

とに標準で 10 文の英語例文が示される。表 2 に I wish I knew の例文を 2 例ずつ示した。SCoRE の英語例文のレベルは、「文長」と米国の「語彙習得学年」に基づいて設定されている。

表 2 初級・中級・上級の SCoRE 例文の例

初級	I wish I knew what to do.
	I wish I knew why she was crying.
中級	I wish I knew what was really going on.
	I wish I knew why she was so upset yesterday.
上級	I wish I knew where I could find the best cell phone plan.
	I wish I knew how to prevent my Word doc from crashing when I work on a long report.

3 SCoRE の学習支援ツール

SCoRE には、図 1 に示す、パターンブラウザ、ダウンロード、コンコーダンス、適語補充問題、という 4 つの学習支援ツールが搭載されている。以下では、紙幅の関係でコンコーダンスと適語補充問題について簡単に述べる。



図 1 SCoRE の 4 つの学習支援ツール

コンコーダンスは、SCoRE の例文を検索し、図 2 に示したような日本語あるいは英語の検索結果を表示するツールである。コンコーダンスを活用したタスク解決型の学習がコーパス利用学習の真髄であるため、学習者が直感的に使用できるようにシンプルなインターフェースを作成した。図 2 は、「歯」を検索語に入れ、検索対象を「初級」レベルの例文に指定して得られた結果である。易しい英語例文が得られ、tooth と teeth の単数・複数の不規則変化や後に続く動詞の単複との関連などが理解しやすい。

私の 1 本の 歯 がぐらぐらです。	My tooth is loose.
ベティは 1 本の 歯 が抜け落ちています。	Betty is missing a tooth.
それは 1 本の 歯 のように見えます。	It looks like a tooth.
私の母は 歯 のホワイトニング剤を…	My mother bought tooth whitener.
ラリーはサメの 歯 を 1 つ持っています。	Larry has a shark's tooth.
彼女は 歯 を磨くことが大好きで…	She loves brushing her teeth.
あなたの 歯 でそれをかんでください…	Bite it with your teeth.
ローリの 歯 はとても美しい。	Lori's teeth are very beautiful.
その男性の 歯 は悪いです。	That man's teeth are bad.
鳥には 歯 がありません。	Birds do not have teeth.

図 2 「歯」のコンコーダンス画面

また、図 3 に示すように、SCoRE の例文を利用して適語補充問題（小テスト）の作成、出題、採点ができる。小テストの範囲を文法項目・キーワード・レベルについて指定すると、キーワードの部分が空所になった 8 問が出題される。採点ボタンを押すと正解は大きな赤丸で表示され、不正解には解答欄の上方に正解が示される。



図 3 SCoRE の適語補充問題画面

英語教師の教材作成と英語学習者の自学自習に、上述した各ツールの機能と特徴を活かして、英語の語彙・文法学習の「提示・理解・練習・産出」の各段階に SCoRE が役立つことを願う。

引用文献

- 中條清美, 内山将夫, 赤瀬川史朗, 西垣知佳子 (2016). 「データ駆動型英語学習における教育用例文コーパス SCoRE の活用」, 言語処理学会第 22 回年次大会予稿集.
- 中條清美, 横田賢司, 長谷川修治, 西垣知佳子 (2012). 「リメディアル学習者の英語習熟度と英語文法熟達度調査」, 日本大学生産工学部研究報告 B, 第 45 巻, 43-54.

ICT を活用した英語語彙力育成システムの開発

相澤 一美・磯 達夫^A, 折田 充・合田 美子^B, 長崎 政浩^C, 赤松 信彦^D,
Coulson, D.^E

アブストラクト: 本プロジェクトの目的は、小学生から大学生に至る発達段階で有効な ICT による語彙学習システムを構築し、無料で一般公開することである。過去 3 年にわたり、学習語彙表の妥当性の検証、語彙習得モデルなどの研究調査を行い、学習者が語彙を iPad で楽しみながら学習し、さらに教師がその学習状況をモニタリングできるシステムを完成した。本発表では、アプリ開発の経緯と使用法を解説し、モニターを募集する。
キーワード: 語彙学習, 個別学習, アプリ, iPad, gamification, 学習モニター

1 研究の背景

本研究は、近年急速に発達してきた携帯端末を活用して、小学生段階から大学生に至るまでの各発達段階で有効な語彙学習システムを構築することを目的とする。

まず、これまで積み重ねてきた語彙能力のモデル、学習語彙表の妥当性の検証、語彙習得モデル、語彙能力の評価などの研究をさらに継続し、発達段階に応じた語彙学習のシステム構築の資料として役立つ。次に、構築した語彙学習システムを、携帯端末に内製化し、小学校、中学校、高校、大学の実験協力校で実践し、その学習の効果を検証する。最後に、部分的な修正を経て、構築した語彙学習システムを一般に公開する。

2 システムの概要

2.1 システムの開発指針

小学生から大学生を対象にした語彙学習システムの開発に際し、まずシステムの開発方針を検討した。①学校の授業内外で使用可能, ②長期の学習プロセスと成果を記録, ③自分のペースで計画的な個人学習の支援, ④定着を図る

ためのゲーム的で挑戦的な協調学習の展開の 4 点を重視することになった(合田・長崎, 2014)。

2.2 システム設計と開発

基礎調査によって選定された発達段階に合わせた語彙習得のフレームワークと理論および適切な語彙リスト, 中学校教員による既存のアプリ調査の結果をベースに, システムの学習機能と管理者機能が設計された。

学習機能の種類が多く提案され, システム開発に必要な素材収集が先行していたため, 中学校用のアプリを第 1 期 (2014 年度) として開発した (長崎, 2015)。その後, 中学校用アプリの機能を拡張・流用する形で, 小学校・大学用を第 2 期 (2015 年度上期) に, 高校用を第 3 期 (2015 年度下期) に開発した。

2.3 システムの動作環境

対応するデバイスは, iOS バージョンの Apple iPad Air, iPad mini である。対戦モードや協調学習でのデータのやりとりや学習履歴をデータベース・サーバーに保存するため, インターネットに接続した Wi-Fi 環境が必要である。

2.4 システムの機能

2.4.1 学習機能

学習機能には, 大きく以下の 4 つのモードがある。(1) 学習の進捗と計画, (2) 学習モード, (3) チャレンジモード, (4) 辞書モードである。

A: 東京電機大学工学部, B: 熊本大学大学教育機能開発総合研究センター, C: 高知工科大学工学部, D: 同志大学文学部, E: 立命館大学言語教育情報研究科

2.4.2 管理者機能

Web ベースの管理者機能には、1 教員管理、2 学生管理、3 単語管理、4 学校管理、5 学年管理、6 クラス管理、7 学習履歴、8 学習コントロールがある。これにより、教員は学習者の学習進捗を把握できる。また、教員が学習語彙リストを容易に追加、修正、削除できる。

3 アプリの概要

3.1 小学校

3.1.1 語彙の選定

小学生向けのアプリの語彙は、児童の学習負担を最小限に抑え、最大限に有用な語を指導するために、名詞・形容詞・動詞を合わせて 200 語と定めた。その上で、Aizawa (2011) の 4 冊の児童向け英語辞典の見出し語リストを用いた相澤・酒井 (2014) の調査結果から、小学校教員の 70%以上が「重要な語である」と合意した 175 語のリストを作成した。

続いて、小学校英語で主たる教材として用いられている『Hi, friends!』に頻出の語 21 語、また、数字や週の名称などの連続性のある語を補完し、最終的に 201 語のリストを作成した(磯・相澤・原田, 2014 を参照)。

3.1.2 活動例

作成した 201 語の全てに日本語訳を付し、音声・画像のそれぞれのファイルを紐つけし、アプリに組み込んだ。小学校向けアプリでは、「学習」と「対戦」のそれぞれのモードに、難易度を設定した。

まず新しい言葉で、ランダムに選択される 10 語の音声・綴り・画像を学習し、その後クイズ形式の定着・確認の作業を行う。

友達とバトル! では、クラスメートとペアを組み、聞こえてくる単語の音声に合う写真を選んだり、単語を選んで相手に 4 択問題を出したりすることができる。

3.2 中学校



図1 小学校向けアプリホーム画面

3.2.1 語彙の選定

中学生の学習必須語彙リストを作成する目的で行われた、中高大の英語教員による共同研究「Kochi 語彙研究プロジェクト (山中・山田・長崎, 2011)」で選定した 1200 語を使用した。

3.2.2 活動例

中学生向けアプリ (KORETAN1200 Digital) には、学習モードとチャレンジモードがある。学習モードでは、個人で意味やつづりの学習を行う。チャレンジモードは、友だちと対戦ゲームをしたり、総まとめの活動をすることで、英単語の知識の定着を図ることがねらいである。

学習モードにある活動の中の「ワード Quiz」は「3 ヒントクイズ」で、数秒ごとに表示されるヒントの英文を見て、その英文が説明している単語をタップして答える形式である。「ワード Quiz」には、対戦型ゲームも用意されている。対戦という名称だが、競争型ゲームではなく、一種の oral pair work になっている。学習者のペアは、出題者と回答者に分かれる。出題者は、画面に表示されるヒントの英文を読み上げ、回



図2 ワード Quiz

答者は、それを聞いて単語を答える形式である。

3.3 高等学校

3.3.1 語彙の選定

高校生を対象とした語彙力育成プログラムは、前置詞の中核的なイメージ（コア・イメージ）と句動詞（動詞＋前置詞）の意味的関連性を学習することを目的としている。

高頻度の前置詞のうち、対照性や類似性のある6つの前置詞（IN, OUT, ON, OFF, OVER, UP）を選定した。さらに、これら6つの前置詞を含む句動詞のうち、Corpus of Contemporary American English(COCA)に基づき、比較的頻度の高い126の句動詞を選定した。

選定された句動詞は、句動詞に含まれる前置詞のコア・イメージと句動詞の意味的関連性について、約200名の日本人大学生を対象に調査した。そして、これらの調査結果に基づき、句動詞の学習難易度を設定した。

3.3.2 活動例

学習者は4つのコース（「前置詞別に句動詞を学習するコース」、「句動詞の難易度別に学習するコース」、「句動詞の頻度別に学習するコース」、「ランダムに句動詞を学習するコース」）から好きなコースを選んで学習する。各コースの学習は、前置詞のコア・イメージを学習するセクションと句動詞を学習するセクションの2部構成になっている。

前置詞のコア・イメージ学習するセクションでは、コア・イメージの画像と解説による学習の後、前置詞の代表的な使用例を画像、動画、例文（活字と音声）を通して学習する。

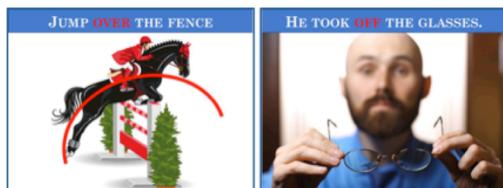


図3 コア・イメージ図



図4 句動詞のイメージ

句動詞を学習するセクションでは、1回の学習につき、10の句動詞が学習対象として選出される。各句動詞の学習材料は、句動詞（活字と音声）、句動詞の意味、句動詞に含まれる前置詞のコア・イメージ（画像）、例文（活字と音声）、例文の日本語訳、例文を示す画像、そして、句動詞の意味と前置詞のコア・イメージとの関連性の解説から構成されている。

3.4 大学

3.4.1 語彙の選定

文系（人文科学）学生のためのアカデミック語彙（academic vocabulary）のうち、必須の最重要語100語を選定した。選定のための語彙リストとして、Gardner and Davies (2014)のNew Academic Vocabulary List (New AVL)を使用した。New AVLの9領域（社会学、医学、科学など）のacademic core words約3000語（領域をまたがって使われる語あり）から、JACET8000でレベル1～3（高校までの学習語彙3000語）に入る単語を除外したうえで、人文科学領域の上位100語（頻度順）を選んだ。

3.4.2 活動例

100個の単語およびそれらを使った例文について、音声データ（英語母語話者による録音）を作成した。例文は、目標語の意味が推測しやすいこと、15語以内で作成すること、目標語以外の語はJACET8000レベル3までの語とすることを基本とした。



図5 JINBUN メニュー画面

JINBUN100 には、4つの活動を作成した。

- ①「ワード FLASH」では、単語を聞いて「この単語を知っていますか？」に対して、知っている (YES) / 知らない (NO) で確認する。
- ②「音読トレーニング」では、例文の音読トレーニングに取り組む。モデルにつけて(その後、モデルなしで)音読を通じて単語を習得する。
- ③「ワード Master」では、英文の空所に日本語を参考に目標語をタイプ入力する。そして④「ワード Bingo」では、ペアあるいはグループでビンゴゲームに取り組む。

4 アプリを使った授業の試行状況

先行開発した KORETAN1200 Digital については、2016年2月～3月の2ヶ月間、高知県内にある公立中学校で実証実験を実施している。

4.1 検証方法

生徒は、タブレットを、朝受け取り、帰宅前に返却するようになっており、休み時間、昼休み、放課後に自由に使用できる。

- ①語彙学習アンケート (Pre-Post の2回)
- ②語彙サイズ測定 (Pre-Post の2回)
- ③英語科教員の観察による所見

4.2 現在の状況

語彙学習アンケート (1回目) の結果、教員の観察から、実証実験開始時の状況を報告する。

タブレットなどの機器の使用経験は、これまでに使用したことがない生徒は8.7%で、タブレットを持っていて日常的に使用している生徒が26.1%、スマートフォンを持っていて日常的に

使用している生徒が39.1%であった。

「iPadなどのタブレットを使って英単語を学習することに興味がありますか？」という問いに「どちらかというに興味がある」「興味がある」と答えた生徒を合わせると85%になった。実践の詳細は発表時に紹介する。

謝辞

本研究は、科研費基盤(B)「タブレット端末とスマートフォンを活用した英語語彙力育成システムの開発」(課題番号:25284107)の助成による。望月正道(麗澤大学)、星野由子(東京富士大)、高梨庸雄(弘前大学)、酒井志延(千葉商科大)の各氏に、研究分担者・研究協力者・連携研究者として本プロジェクトに参加していただいた。

引用文献

- 相澤一美・酒井志延(2014)。「小学校外国語活動における教員の英単語意識調査」言語教育エキスポ2014発表資料、早稲田大学、3月9日。
- 磯達夫・相澤一美・原田依子(2014)。「外国語活動のための英単語学習リストの開発」『総合文化研究』第12号、225-229。
- 合田美子・長崎政浩(2014)。「タブレットを活用した中学生向け英語語彙数得支援システムの設計：授業内外の個人および協調的学習活動の促進を目指して」日本教育工学会第34回全国大会発表論文集、827-828。
- 山中由香・山田憲昭・長崎政浩(2011)。「地域に根ざした中学生学習必須語彙リストの作成」、四国英語教育学会松山研究大会、自由研究発表。
- 長崎政浩(2015)。「タブレットを活用した中学生向け単語学習支援システム「これ単アプリ」の開発」全国英語教育学会第41回熊本研究大会、98-99。
- Aizawa, K. (2011). Ensuring a good start for elementary school pupils: Analysis of children's English-Japanese dictionaries. Akasu, K. & Uchida, S. (Eds.), *Lexicography: Theoretical and practical perspectives*, 29-38, The Asian Association of Lexicography.
- Gardner, D., & Davies, M. (2014). A New Academic Vocabulary List. *Applied Linguistics*, 35, 305-327.

英語習熟度下位クラスのための授業改善

(高等学校編)

齋藤 理一郎 A

アブストラクト: 学習意欲が低く、英語への苦手意識が強い生徒集団のクラスをマネジメントするためには、「安心できる教室空間」、「挑戦できる授業の雰囲気」、そして「いつでも安心・安定に戻れる逃げ道」を作っておくことが欠かせない。一コマの授業実践を報告する中で、上記3つの「教師の目論見」を、どのように出し入れし、生徒の学習意欲を高め、自律的な学習を支援する目的を担保するか、授業者の声かけのあり方と、それに対する生徒の反応について、会場の皆さんと共に考えていく。

キーワード: 教室の安心感、挑戦の雰囲気、安定に戻れる逃げ道

1 勤務校の概要

勤務校は、群馬県南東部に位置する昼間部定時制・単位制の高校である。11年前に、県の「フレックスハイスクール構想」に基づき設立された学校で、不登校経験者や前籍校中退者を多く受け入れている。また、近隣地域には外国にルーツを持つ家庭の比率が高く、そのような家庭の子どもたちも多く入学してくる。入学定員は160名であるが、退学者や留年者が多く、毎年の卒業生は100名に満たない。高校生活に意欲と目的意識を持たせることが課題である。学習全般において、意欲が低く、苦手意識が強い。また、学習に対する目的意識（何のために勉強するのか）がつかめていない様子が見られる。

彼ら彼女らに英語学習に向き合ってもらうために、授業では主に3つの点を留意して、継続的なことばかけを続けている。

2 生徒の意欲を維持することばかけ

2.1 安心できる居場所としての教室のために

学習が苦手な意欲が低い生徒にとっては、教室に入ること自体、居心地が悪い場に身をおくことになること認識する必要がある授業者にある。

まずは、授業に出席できたことを承認し、賞賛することばかけをすることで、生徒の目を授業へと向けていくようにする。

2.2 挑戦できる授業作りのために

授業での活動は、生徒にとっては新しいことを学ぶ機会であると同時に、未知のものに挑戦する不安を伴う。挑戦するなら全力で挑戦し、失敗しても嫌な気分にならないようなことばかけを、授業者は心がける必要がある。

2.3 挑戦しないという選択肢を認めるために

生徒一人ひとりの学力と意欲の差をふまえると、クラスで一斉の課題では、個々の生徒の挑戦の負荷に違いが出てくるのが考えられる。中には、課題が大きすぎて手が出せない生徒もいる。そのような生徒に対しては、「挑戦しない」という選択肢も提示し、さらに、挑戦しなかった場合でも、「自分も授業に参加している」と生徒が実感できるよう、授業者はことばかけを続ける必要がある。

3 さいごに

以上のような留意点を踏まえた英語の授業実践に付いて、ワークショップにて考えていく。

大学での英語習熟度下位クラスのための 授業改善ワークショップ

安達 理恵 A

アブストラクト: 英語が苦手な学習者の要因は多様なため、対応も多様な形が必要となる。本ワークショップでは、英語が相当苦手な学生に対し実施した協同学習で、問題を話し合いながら解く・協力するなどの活動や会話練習や実践的アクティビティーを紹介し、また苦手な学習者の海外留学や外国人に対する態度に関する事例研究の結果を一部紹介しながら、課題克服のための方策をさらにご一緒に考えることができれば幸いです。

キーワード: リメディアル, 協同学習, 学習者自律, コミュニケーション

1 英語の苦手な学習者の要因

日本において英語のリメディアル学習者は、酒井 (2013) が述べるように、かなり多くなっていると予測されている。筆者もリメディアル教育を長年担当し、多様な問題に面してきた。それらの問題について安達・牧野 (2015) では質的調査を行い、学習者には、①英語使用の現実性を感じられていない、②話す活動がしたかったが授業が面白くなかった、の2つが共通して見られることを報告した。他に個別要因として、「クラスの雰囲気が悪くなかった」、「最初はゲームなど楽しかったが急に覚えなくてはいけないものが増えて面白くなかった」などが指摘された。しかし、教師個人の努力では解決が難しく、限界のある課題もあった。それらは、「学習障害、高機能自閉症、注意欠陥/多動性障害などの発達障害があるため指導が困難」、「認知方略能力が未発達のため学習の仕方が分からない」、「英語を見るのも嫌いな学生」、などのケースであった。

2 ワークショップ

上記に挙げた要因から、(全員を出来るようにするという意識を持ち過ぎず) 少しでも苦手意

識を軽減するため対策として、2015年度からは①コミュニケーション活動として、スピーチ、リーダーズシアター、歌、インタビューゲームなどを取り入れた。また②海外へ行くことを奨励し、後期は旅行英語を取り入れ、実際の英語使用場面を具体的に想像できるようにした。またこれまで通り、③協同学習を実施し、まずは級友との活動やクラスの雰囲気を楽しく感じられるようにし、学生の苦手意識のイメージの改善に取り組んだ。この結果、授業に積極的に取り組んだ学生が大幅に増え、概ね効果が見られたと考えられた。

そこで今回のワークショップでは、これらの活動のいくつかを紹介して、さらなる授業改善に向けて参加者からの意見を得ながら考えたい。

引用文献

酒井志延 (2013). 補修型教育方法から成長型教育方法への転換についての考察. リメディアル教育研究, vol.8, p.83-94.

安達理恵, 牧野真貴 (2015). 英語が苦手な学習者の質的・量的原因調査, 言語教育エキスポ 2015 予稿集, p.107-108.

*本発表の一部は日本学術振興会の科研費基盤研究 (C) No. 26370717 の助成を受けています

教師の自己省察と授業改善

牧野 眞貴^A

アブストラクト: 英語リメディアル教育において効果的な授業法や教材が開発されても、指導を行うのは教師であり、教師の指導力が授業の成功にかかっていると言えよう。従って、授業改善のためには、教師が自身の授業を振り返ることが不可欠だと考える。本ワークショップでは、英語習熟度の低い学生が学習意欲が高まる、あるいは学習意欲が減退すると考える指導を具体的に示し、それを基にどのように授業改善すれば良いかについて提案を行う。

キーワード: リメディアル, 授業改善, 教師, 自己省察

1 はじめに

牧野・平野(2014)がおこなった英語リメディアル教育に対する教師の意識調査では、英語習熟度の低いクラスの指導の問題点について、約60%の教師が学生の情意面や学習姿勢を挙げており、学生の英語学習に対する否定的な感情や、意欲的ではない授業態度が教師を悩ませていることがわかった。このような問題を解決するために授業改善は必要だと考えられるが、指導法や教材だけではなく、教師自身も自己を振り返り、改善点を見つけ出すべきではないか。

2 教師の自己省察

授業改善には、学生の学習意欲向上だけではなく、学習意欲減退防止策の検討も必要である。その学習意欲向上・減退に教師が影響するのは言うまでもない。猪井(2002)は、英語学習者はこれまで受けてきた英語の授業や自らの英語学習体験を通して望ましい英語教師とは、どのような特徴、性質を持っており、授業中にどのようなことをするかについて多少なりともイメージ・考えを持っているとしている。であれば、同様に学生が望ましくないとする英語教師についてもイメージや考えがあると判断できる。

ワークショップでは筆者のこれまでの研究(牧野, 2015 他) よりまとめた「学生が望ましい、あるいは望ましくないとする英語教師の特徴」をもとに「英語習熟度の低い学生が学習意欲が高まる、あるいは学習意欲が減退すると考える指導」を具体的に示す。そして、参加者が自身の指導や言動をそれらと照らし合わせ、自身が学生の学習意欲を減退させていないか、学生のやる気を高める指導を行うには自分には何が足りないのか、などについて自己省察する機会を設けたい。

引用文献

- 猪井新一(2002). 「学習者にとっての望ましい英語教師像」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』53(1), p.39-46.
- 牧野眞貴・平野順也(2014). 「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』9(2), p.67-78.
- 牧野眞貴(2015). 「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』10(1), p.62-70.

外国語教育メディア学会 (LET)

関東支部からのお知らせ

1. 第56回全国研究大会情報

テーマ：

外国語授業改革：次世代につなぐ授業の形と役割

日程：2016年8月7日(日)―9日(火)

場所：早稲田大学早稲田キャンパス 11号館

発表申込は3/10(木)まで

2. 外国語教育メディア学会 (LET) 関東支部

第136回(2016年)研究大会・総会

日程：2016年6月18日(土)

場所：早稲田大学戸山キャンパス

33号館・36号館

発表申込は関東支部ウェブサイトにて

4月1日(金)まで

異文化間能力の評価をめぐって

大木 充^A, 姫田 麻利子^B, 倉館 健一^C

アブストラクト : ひとくちに「異文化間能力」と言ってもいろいろあるが、私たちは適正な評価(計測)をしているだろうか。このアトリエで、姫田は、フランス短期留学中の大学生を対象に実施したジャーナル調査の結果から、異文化間能力の中でも特に「態度・意識」的側面の発展について考える。また、倉館は、ことばの教育と市民性をつなぐ教育実践を目指す立場から、カリキュラム開発と能力記述文策定を通じて合意された異文化間能力評価のあり方を示す。

キーワード : 異文化間教育, 異文化間能力, 評価, 文化間仲介, 例示的能力記述文(can-do)

発表1 異文化間能力の評価をめぐって— なぜ、誰の何を評価するのか

大木 充

異文化間能力の評価について述べる前に、「異文化間能力」を定義しておく必要がある。数多くある定義のなかで、ここでは“the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills and attitudes.” (Deardorff, 2004) という射程の広い定義を採用する。この定義は、異文化間教育の関係者にアンケート調査し、その結果、得られたものである。また、ここでは「評価」を、大中、工藤(2014)にならって assessment (evaluation のために情報を集めること) と evaluation (assessment により得られた情報に基づいて、良いか悪いか、達成しているかどうかなどを判断すること) の両方の意味で、あるいは evaluation の意味だけで用いることにする。

1 なぜ評価する必要があるのか

そもそも異文化間能力が評価できるかどうかという問題があるが (Paran & Sercu, 2010),

ここでは評価できるものとして話をすすめることにする。最近、文部科学省の「平成26年度スーパーグローバル大学等事業」に採択された37校の構想調書を時間をかけて読む機会があった。この調書には、「ガバナンス改革関連」の項目があり、「IR機能の強化・充実」について1ページ以内で書くことが求められている。このようにIR (Institutional Research) が必要とされている理由は、山田礼子 (2011) によると「大学での学習を通じての教育の質の保証を求める動きの急速な進展のなかで、高等教育全体のみならず個々の大学における教育成果の提示が重要な論点となっていきていることが要因である。評価される大学にとっては、教育成果を測定するにあたって、教育に関するデータをどのように集積し、測定し、そしてそれらの結果を改善につなげていくかということが「教育の質保証」のベースであると認識されるようになってきた」ことである。なにごとにもアカウンタビリティ (責任と説明) を求める世の中の動きと軌を一にしていることがわかる。ただ、前述の文科の事業では、構想調書に「外国語力基準を満たす学生数」を記載する「学生の語学レベルの測定・把握・向上のための取組」のページがあるのに対して、異文化間能力に関しては類似のページはない。その結果、異文化間能力養成に関しては

A: 京都大学 B: 大東文化大学 C: 順天堂大学

大学によってその取組の熱心度に差があり、IDIを用いて「異文化適応テストを留学前後で実施して定量評価」する東洋大学のようなところは例外である。

2 評価を効果的に実施し、その結果を教育改善に有効に活かすには

評価を効果的に実施し、その結果を教育改善に有効に活かすために、しばしば「ロジックモデル」が策定され、利用される。前述の文科の事業に採択された明治大学の構想調書では、「(大学独自の成果指標と達成目標) 概念図」のページでつぎのようなロジックモデルを策定している：資源 Inputs「多様性と流動性を高めたグローバル・キャンパスと教育（日本人学生の留学経験者割合の増加，外国人留学生割合の増加と出身国の多様化など）→ 活動 Activities「国内外異文化体験（海外留学 / 研修，国内での留学生交流型プログラム等）」、「グローバル教養科目の履修」→ アウトプット Outputs「体験率 100%」，「4 単位以上履修率 100%」→ アウトカム Outcomes「異文化理解力」。そして、アウトカムの評価は5段階のルーブリックを用いて行うとしている。ロジックモデルを用いるとプロジェクトの全貌が明示的になり、評価のための評価ではなくて、アウトカムの評価をプロジェクト全体の評価、改善に有効に活かすことができる。ただ、institutional outcomes と student learning outcomes のどちらのアウトカムとして評価するのかを明確にする必要がある。いずれにしても、従来の異文化間能力の評価には、Deardorff (2004) が行っているようなロジックモデルで考えるという観点がない。

3 誰の何を評価するのか

評価をプログラムの改善に役立てるには、評価するのは、異文化間能力を構成しているどの能力なのかを明確にしておく必要がある。たとえば、Byram等が評価の対象にしているのは、主

にAttitude, Knowledge, Skillsである。それに対して、Bennett等が対象にしているのは、主にAdaptability, Flexibility, Ethnorelative view, Empathyである。前者であるなら、たとえば教室での異文化間教育の授業を、後者であるなら、海外研修を、それぞれ改善するのに評価を役立てることができる。

また、どの能力を評価するのかは、被験者の置かれている環境に左右される。例えば、教室で異文化間教育の授業を受けた学生と海外で異文化体験をした学生とでは、たとえば評価に用いる質問紙の内容は異なる。さらに、異文化間能力の説明するときによく使われる単語の othersを「外国人」、other culturesを「外国の文化」とより限定的に解釈するなら、実際に外国人や外国文化と接することができる環境にいたか、現在いる被験者のみが対象になる。外国で作成された質問紙等の多くは、被験者は多文化環境にいたことが前提になっているので、日本で使う場合は、注意する必要がある。

引用文献

- Deardorff, D. K. (2004). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States . Unpublished dissertation, North Carolina State University, Raleigh.
- 文部科学省「平成 26 年度スーパーグローバル大学等事業」,『スーパーグローバル大学創成支援』, 2016 年 1 月 31 日引用。
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm
- 大中逸雄・工藤一彦 (2014). 「学習・教育に関する達成目標の評価方法」, 2016年1月31日引用。
www.jabee.org/public_doc/download/?docid=1983
- Paran, A. & Sercu, L. (2010). *Testing the untestable in language education*, Multilingual Matters.
- 山田礼子 (2011). 「ベンチマーク評価と連動する学生調査とIR」, 『高等教育におけるIR (Institutional Research) の役割』, 私学高等教育研究叢書, 1-14.

発表2 目標文化を観察する自分を観察すること

姫田 麻利子

1 境界をひくのは誰か

外国語教育であつかう「異文化間能力」を、母語話者基準の社会言語的あるいは社会文化的適切さに限るなら、そこで文化間の境界は本質的なものとして強調される。もし、外国語教育が言語文化間仲介者の育成を担うとすれば、むしろ個人ごと場面ごとの境界の恣意性への意識を高めたい。その重要性は、例えば、次のようなフランス短期留学中の大学生二名による記述を読んでも実感される。

S1) フランス人は日本人に比べてあまり人に気をつかわないと思う。一般的に、フランス人はしゃべり声大きいと思う。

S2) フランスなどの外国では自分から進んで自己主張をするべきだし周りもそれを認めてくれると思います。その自由さは時に解放的だし時には重いんだなと思います。(中略) 自分が日本的引っこみ思案な面とフランス的主張型の面を持ち合わせているのでよく分からなくなりました。

2 主観を意識化し表現する力

S1 も S2 も「フランス人」「日本人」の間に境界線を引こうとするところは共通しているが、異なるのは、S2 はフランスを観察する自分を話題にしていることである。Byram (1989) は外国語学習者に、目標文化を観察するエスノグラファーになることと、その観察結果をもたらした自分の視点についてインフォーマントして語ることを提案していた(p.143)。S2 はこの方法をひとりでの採用している。S2 は、境界のどちら側に帰属するか試行錯誤の末「私は一人の人間として日本とそれ以外の国の間に立つべきな

んだ」という境地に至った。S1 の方には、境界を超えようとする意思是少しも表れなかったし、境界は自分の引いたものという意識にも至らなかった。

文化間仲介行動の土台には、目標文化に対するイメージや、目標言語能力の自己評価、自分の文化的帰属感や差異化欲求といった主観がある。行動に比べ、主観は外から観察不可能で、能力として認知されにくいのが、主観を意識化し言語表現化する場を用意できれば、それが能力育成と測定の装置になる。とはいえ、S1 と S2 の比較から明らかなように、白紙の日記帳が自動的に主観のふりかえりを促すわけではない。

3 日記実験と能力記述

短期留学中のジャーナルについて、指示文を改訂しながらこれまでに三回実験を行った。指示文はいずれも、つづけ書きと読みかえしからなるが、第2版から、つづけ書きの指示文に「なぜ、私はその時、そのことが気になったんだろう？」を加えた他、読みかえしの頻度は、高いつつかえって視点の特徴をとらえにくいことがわかり、版を追うごとに少なくした。第3版では読みかえしを整理してまとめ書きする頁を設けた。第1版と第3版は交換日記形式、第2版は個人用だった。

実験の結果から、観察の視点が出身文化の価値観に根ざしていること意識化は、指示文を工夫すれば、比較的達成しやすいと言える。しかし、出身文化の価値観で否定的に評価した側面について、その価値観から離れてちがう解釈をすることは、誘導的な指示文をつけても、三週間では達成は難しかった。

引用・参考文献

姫田麻利子(2015).「間を見つける力」, 西山他編『異文化間教育とは何か』くろしお出版, pp.118-140.
Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters.

発表3 数値に頼らない評価活動の創出

倉舘 健一

言語教育の刷新を望む声が少なくないが、これは今に始まったものではない。もちろん、社会状況は刻々と変化していくものであり、教育現場での柔軟な対応が必須である。しかし言語カリキュラムの変更は、教育現場の基礎条件の変更を含意する。そもそもの存在要件、また培って来た存在価値の変更とも緊密に関わるものである。基礎条件の刷新はそのまま存在価値を減退させ、存在要件をも失わせることにつながりかねない。久しく叫ばれ続けるのであれば、そうならざるを得ない状況について、その構造を分析的に解明して把握していくことが望まれる。受容されるべき変化と元も子もなくなる変化とがあるからだ。殊に大学教育という、確かな知の蓄積を基盤とした先行性の如何が問われるセクターでは、文理を問わず、数値目標で計れるものとそうでないものとは明確に分かれる。

したがって言語カリキュラムの改定は、漸進的であるべきである。現在の変化の中に個々の学部の価値を位置づけるという、主体的かつ持続的な営みにならざるを得ない。グローバル化への対応が要求される昨今、これまでの歩みを振り返り、言語教育のそもそもの教育目的のなんたるかについて認識を新たにすること。それがもっとも確かな道筋である。変わるものと変わらないものの吟味が求められている。

そこで、このアトリエでは、今回関わることとなった「グローバル市民の育成」を理念とした新設の国際教養学部での、「異文化能力養成」と「複言語教育」を核とした言語教育カリキュラム開発に際して得られた知見を供し、異文化間能力の「評価」をめぐる意見交換の材料としたい。

言語教育に限っても同様に、数値目標で計れるものとそうでないものとは明確に分かれる。

この新設学部での「評価」に対する考え方は、少なくとも2つの点について独自の展開を見せている。まずA)「異文化能力」の形成過程をカリキュラムの軸に据えている点である。次にB)言語能力の外部指標と教育目標を峻別している点である。

A)については、「異文化能力」の形成過程を大きく4つの段階に構造化し、言語教育と異文化教育を統合的に扱う「言語文化アプローチ」を採用している。言語のための言語学習ではなく、「異文化受容」における内的変容を軸としたカリキュラムである。この内的変容は、目標言語文化での他者理解レベルの以前に、教室での活動など、ミクロな社会での他者理解の要素が大きな価値を持っており、ここに教育機関としての独自性があると捉えられている。少人数クラス編成が重要な意味を持つ所以である。

B)については、言語教育カリキュラム開発に際して、外部指標による評価活動を排除している。独自の到達度目標は例示的能力記述文(can-do)によって設定される。これに外部指標も参照され関連づけられはするものの、この到達度目標による試験等は原則的に行わないことで合意がなされている。カリキュラムは産出活動から構成されており、評価もまたこの産出活動の活動量と内容によって行われる。各学期数回の個人カウンセリングを実施し、これらの産出活動を材料として評価活動が行われる。

またこの二点に加え、「複言語教育」では、C) CEFR で提案されたフレームワークを活用し、科目ごとに担当者全員参加のうえで例示的能力記述文(can-do)による独自の到達度目標を策定した。教員間、教員-学生間、各科目間で活用される翻訳ツールとして活用している。「複言語教育」が学部の理念である「グローバル市民の育成」を支えるものであるならば、「複言語主義教育」の一環として、教員個々のあり方が問われるのであり、また言語教育カリキュラムのありかた自体が問われると考えるからである。

国際遠隔授業における

Cross-classrooms Peer-to-Peer activities

砂岡 和子^A, 雷 力^B

アブストラクト: 一般に Peer-to-Peer は同じ教室内の協働学習活動を指すことが多い。本発表は東京、横浜、北九州、北京、台北の 5 地点に跨った国際遠隔討論授業で常見される cross-classrooms learning に注目し、各地点の発話量の定量分析から、携帯通信による仲間への情報提供が p2p 発動の契機となり、相互協働学習が促進されたことを示す。パラ言語情報の利用と相互通訳支援も、異地点間の会話共通基盤の保持を強化し、新知識の吸収と再構築に活性化をもたらしている。

キーワード: Peer-to-Peer activity, distance learning, cross-classrooms learning, mobile phone, Intercultural communications

1 研究の背景と目的

ピア・ラーニングとは (peer : 仲間) と学ぶ (learn) 意味で、リーディングや作文など実践的な教育領域に導入され、クラスの複数の仲間から多様なアドバイスを得て内省を深め、協働して知識を構築する教室活動を指す (池田・館岡 2007)。教師主導の教育に比べ、学習者同士が対話を通し、互いの力を発揮し、実際的な能力を身に付けることができる (同上)。

では複数クラスに跨る授業でも、ピア・ラーニングは実施可能であろうか。同一クラスではないことで仲間意識が弱かったり、互恵的な関係を作れない場合、協働が働かない恐れがある。

筆者が担当する異文化交流授業 (以後「アジア学生会議」と略称) は、北京、台北、東京、横浜、北九州の 5 地点を、遠隔ビデオ会議システムで接続し討論を行う。通常、インターネットなど仮想空間における人間関係は、対面会話のそれより物理的な距離感が大きく、インタラクションが起こりにくいとされる (Edward T. Hall. 1966, 日高・佐藤 1970, 坊農・高梨 2009)。距離的な疎遠さに加え、「アジア学生会議」の参加者は母語や文化がそれぞれ異なり、コミュニケーションを取るためのハードルが高い。しかし実際の「アジア学生会議」では、異地点にいる参加者たちの積極的なインタラクションとピア・ラーニングが不断に観察できる。

本文は、インターネットを介した異文化遠隔交流授

業でのインタラクションの分析を通し、複数クラスに跨る仮想空間でも Peer-to-Peer 活動が有効であることを示し、併せて協働学習の活性化要因を探ってゆく。

2 観察データの特性

・コミュニティ形成経緯と特性:「アジア学生会議」は、筆者らが 2001 年から実践する遠隔共同授業で、アジア各地の華人圏の大学とインターネットテレビ会議システムで中継し、学生同士が対話を重ね、互いの文化特性と自己認識を深めることを目標に掲げる。2015 年 12 月現在、開催 212 回目を迎え、この間、計 9 校と交流を重ねて来た (砂岡 2016)。参加校のうち半数は正規科目でクラスを編成するが、学生は半年もしくは quarter で入れ替わる。それ以外の随意参加の機関では参加者が一定しない。従ってコミュニティ全体としての一体感は所与のものではなく、参加者がその都度構築してゆかざるを得ない。

・参加者特性:大陸、台湾、日本各地点の Local Student (LS) と、現地に留学中の International Student (IS) で構成される。加えてここ数年、各地点にベトナム、インド、ロシア、ポーランドなどの留学生が加わり、年々参加者の多国籍化と相互国際移動が進んでいる。**表 1.** LS/IS に拘らず、大多数が異文化圏での生活体験と外国語能力を備えている。使用言語は当初、隔週日本語と中国語を使用していたが、現在では中日英語いづれも可とする。

・会話特性: 討論テーマは学生自身が選び、若者共通の身近な関心事について本音で語り合うことを旨とす

A: 早稲田大学政治経済学部

B: School of Journalism and Communication of Peking University

る¹。従って本討論は日常の口語表現での会話となる。習慣や行動は個々の文化や経験に基づくことが多い。情報化の時代にあっても、信念や価値観など形式化が困難な知識(暗黙知)は流動性が低く(Harvey, David (1989)、ハーヴェイ、D (1999)、対話を通じ相互理解を深める本授業の趣旨に即している(砂岡同上)。

・観察データ:本文で扱うのは2015年12月10日開催の「アジア学生会議」討論データで、「伝統言語とemoji」をテーマに、近年爆発的に広がった「絵文字カルチャー」について意見を交換した。使用言語は中日英語、参加者は表1に示すように中国語を母語とするNS11名とそれ以外のNNS7名の計18名、司会を早稲田大学北九州大学院生のDが務めた。開催時間は10:45~12:15の正味90分、書き起こしテキスト、漢字8701字、英文558字、計9259字から、必要に応じ中国語は日本に訳して引用する。

表1 20151210 討論参加者データ

参加校	NNS/NS	発言回数	発話字数	国籍	発言言語
K	NS × 2名	7	1164	中国	中国語
	NNS × 2名	6	848	日本	中国語
P	NS × 2名	6	1137	中国	中国語
	NNS × 2名	7	1044	日本	中国語
T	NS × 2名	5	819	台湾	中国語
W	NNS × 3名	6	1010	日本	中国語
Wips	NS × 3名	23	2679	中国	中国語
	NS × 2名	4	558	Poland	English
	NS11/NNS7名	64	9259		

校名:(K) 慶應大学、(P) 北京大学、(T) 台湾師範大学、(W) 早稲田大学東京(Wips)、早稲田大学北九州校

3 分析方法

既述のように遠隔討論では、参加者間の物理的距離が遠く、通常の討論に比べ視線情報やパラ言語によるコミュニケーション手段も使い難い。それにも拘らず、今回の遠隔討論も90分間途切れることなく、5地点を満遍なく巡りながら、計64回の発言が継続した図1。

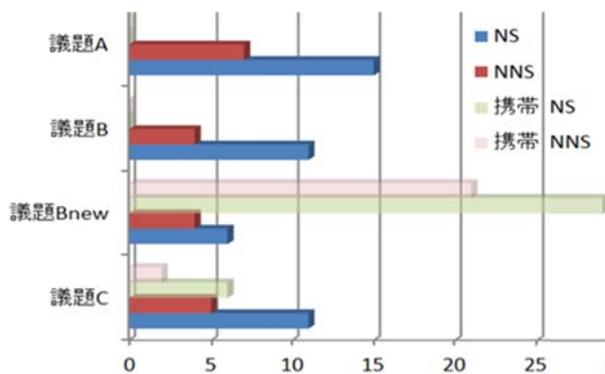


図1 NS/NNS 議題別発話量と携帯発信

活発な討論が成立する背景要因として、本授業が学生主体の運営であり、かつ参加者の大半が交流相手地域の言語文化に強い関心を抱き、相互理解への希求が強いことが挙げられよう。本文ではこれらの要因のうち、比較的検証が容易な発話量と情報量のデータを用いて定量的分析を行う。

5地点間でPeer-to-Peer activityがどのように生起するのか観察するため、時系列で各接続地点間の参加者同志の協調行動の推移を分析する。討論は事前に3つのテーマが用意され(議題A, B, C)、本番もこれに沿って進行した(後述概要参照)。途中で地点間のPeer-to-Peer活動が顕著になった段落を別途(議題B-new)として切り出し、議題ごとに4つのサイクルに分け、各地点の発話者数と発話量を定量化して図式化する。

K, P, Tなどは各大学名の略号、×2, ×3などはその地点の発話者数(=回数)で、円の大小は数値に比例する。円間の⇒は発話の順番を、サイクル中心の顔文字と内側の数字は司会とその発言回数を示す。

4 分析結果

発話量と携帯発信回数

議題A, B, B-new, Cごとに、中国語母語話者(NS)と非中国語母語話者(NNS)の発話量の推移を見ると、議題AとBのサイクルでは母語話者NSの半分にも満たない図1。B-newでは対面会話の差が縮まり、対してMobile toolによる情報発信回数が突出する。携帯使用回数は議題Cで減少するが、対面会話は最後の盛り上がりを見せている図1。

議題(中国語原文を日訳)

議題A:自身の選んだ「今年の言葉」を理由も併せて紹介。

議題B:絵文字流行の理由は?実際にどんな場面でどのくらいの頻度で使っているのか。絵文字使用が人間関係や言語能力に与える影響と変化はなにか。

議題B-new:日中でSNSが提供するスタンプやステッカーの種類や用途が異なり、使用者の好みも違う。絵文字使用による言語表現力低下への影響。

議題C:スタンプやステッカーは自分の気持ちを正しく伝え、コミュニケーションの質向上に役立つか。

・議題別発話サイクル

同様に、議題別に発話サイクルを図式化した結果、各地点の発話者数と発話量の推移は、図2~5のように可視化できる。

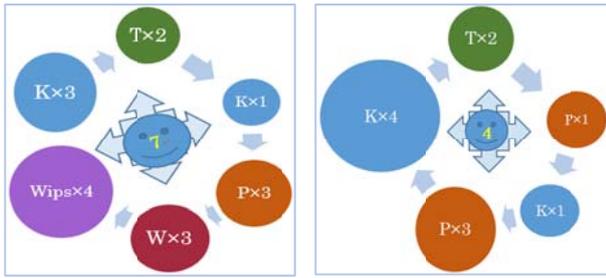


図2 議題A ⇒ 図3 議題B

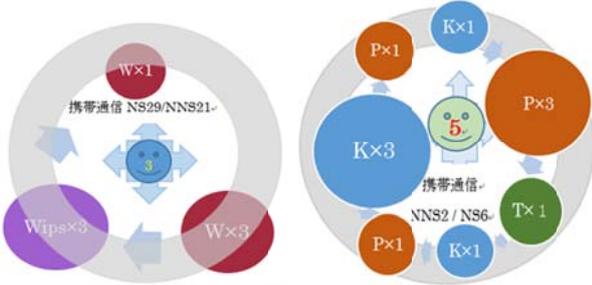
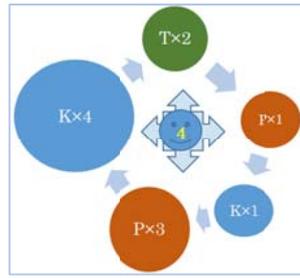


図4 議題B-new ⇒ 図5 議題C

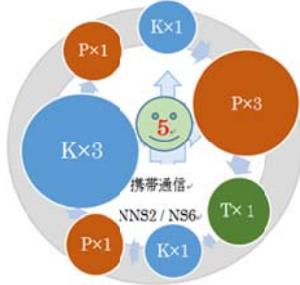


図2~5から、発言は遠隔地点を巡り、途切れることなく続いていることが分かる。仮想空間に分散する「アジア学生会議」の学生たちは、同一クラスの意識が脆弱と考えられるが、筆者の観察する限り、討論の量と質に関しては通常クラスの討論に比べても遜色ないばかりか、むしろより活発で深い議論がなされる場合が多い(砂岡 2016)。会を重ねるごとに親密となり、科目終了後も交流が続く(図6右)。

ただし、今回は討論の大半が中国語で行われたため、日本語と英語の話者にとって、内容を理解し、自身が意見を発表するには、高い集中力と語学力が要求される。当日現場での観察と討論録画を見る限り、Wips内の英語通訳支援(後述)や、北京大学生間でPC画面を見せ合うなどの学習行為を除き、議題A,B段階では他校内および地点間でのPeer-to-Peer activityは観察されない。

・協働学習の起動

Peer-to-Peerが起こったのは議題Bの途中で、NSが全員に携帯情報を送ったのを契機に、一気に全地点へと拡散した。議題B後半のテーマは抽象的な概念理解が要求され、発言者が同一機関のNSに偏っていた図3。早稲田NNSが議題B-newを切り出したところで、北京のNSが該当するWeChat³スタンプ画像をグループに送信した。司会のNSがこれに気づき、参加者全員に閲覧喚起の携帯メッセージを送ると、各地点の参加者がこれに呼応し、一斉に連続49通のWeChatスタンプ

を送信し合う図6左。ちなみに上記早稲田NNSと北京NSはビデオ会議で数回“会った”仲間であるが、司会のNSを含めそれ以外は今回が”初対面”である。NSがNNSに個別に携帯情報支援を行ったことが、その後全体のPeer-to-Peer意識形成と協働学習に発展した。

・携帯による協働学習

Mobile phoneでの情報共有は、Cross-classroomsの協働学習を起動しただけでなく、議論活性化にも大きく貢献している。議題A,Bの対面討論では個人発表が続く、言語能力で勝るNSがリードし、NNSは劣勢であった図1~3。議題B-newでNNSがLineにはない有名人を茶化したWeChat動画や、政治メッセージを含めたスタンプを例に、異文化比較の視点を導入する図4。すかさず北京が携帯で関連情報を提供、司会がそれを全員に周知した結果、以降続々と届く画像情報を参照しつつ、異地点の仲間と協働して知識を構築する学習活動が連鎖した図7。議題Cでは協働で得た知識を元に対面討論が再度活性化する図5。



図6左



図6右



図7

・会話共通基盤の保持手段

① 相互通訳

LSとIS、NSとNNSが混在するオンラインの討論では、

Peer-to-Peer での相互通訳が重要な学習支援となる。「アジア学生会議」の参加者は討論言語の上級レベル相当の語学力を有しているが、それでも母語話者の速度や異文化理解に追いつくのは難しい。そこで会議本番には教員を含め、逐次口頭通訳を買って出るよう、相互に了解を取ってある。今回 Wips には Poland 国籍の学生が 2 名参加し、終始両脇の中国人留学生が中国語の討論内容を英語に通訳していた。討論の展開速度が速く、中国人の発言には慣用表現が頻出し、翻訳で十分な情報を伝達できる保証はないが、参加者全員が会話の累積的記録を共通基盤として保持するために、積極的な貢献を果たしている（坊農・高梨 2009）。

② Mobile phone

「アジア学生会議」では平素から課外での連絡に Line や WeChat を使用しており、今回はこれらアプリの提供するスタンプやステッカーの参照が、情報共有と課題解決に威力を発揮した。参照は参加者間の会話共通基盤の保持手段ともなり、Peer-to-Peer collaboration を促進した。

③ パラ言語情報の活用

画像や動画などパラ言語的振る舞いをする情報（久保田・石崎 2009）の提供は、討論言語でハンディを持つ NNS の内容理解を助ける。聞き手側に回ることが多い NNS も、Mobile 通信による情報価値の高い画像や動画をその都度受信することで、全体が討論の共通基盤であるエピソードを共有できる。議題 B-new で共通話題を理解した NNS は、その後、自身の文化知識を活かし、母語話者に負けない質疑を發した。他の仲間もこの発言に触発され、自文化の新しい面の発見へと繋がってゆく（議題 C）。

5 結語

国際間を移動する mobile students が急増する現在、授業のクラスも時空間を跨いで拡張している。本文はインターネットを介した異文化遠隔交流授業での Peer-to-Peer 学習活動の分析を通し、仮想空間に跨る複数のコミュニティー間でもピア・ラーニングが不断に観察できることを示した。

物理的な距離感が大きい集団間の対話では、アイコンタクトが取りにくく、アドレス達成のためには言語や視線だけでなく、状況に応じてさまざまなモダリティでの振る舞いが動員される（坊農・高梨同上）。本文で挙げた東京、横浜、北九州、北京、台北の教室を結

ぶ国際遠隔討論クラスでは、携帯通信を利用し、非母語話者でも理解の容易なパラ言語情報を提供し合うことで、言語的ハンディを補強すると同時に、異地点間の仲間同士の協働学習が促進された。携帯、パラ言語情報に加え、相互通訳支援活動もコミュニティー全体の話共通基盤を保持する手段となっている。

居場所、言語、文化がそれぞれ異なる複数メンバーから成る仮想クラスは、ハンディを逆に活かし、仲間からの多様な知見を得て内省を深め、新しい知識を構築してゆく。

紙幅の制限で、今回は討論の発話量と情報量の定量的説明にとどまった。積極的ピア・ラーニングの原因分析には、参加者の意欲や教員の役割についても定性的な解釈が求められよう。今後は他の討論回のデータとの比較を含め、より説得力ある分析を進めたい。

引用・参考文献

- 1) 池田玲子・笹岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
- 2) Edward T. Hall.(1966),"The Hidden Dimension ", Doubleday & Company, Inc.
- 3) 日高敏隆, 佐藤信行 (1970) 『かくれた次元』みすず書房
- 4) 坊農真弓,高梨克也 (2009) 『多数人インタラクションの分析手法』オーム社
- 5) 角康之, 伊藤禎宣, 松口哲也, シドニー・フェルス, 間瀬健二 (2003) : 協調的なインタラクションの記録と解釈, 情報処理学会論文誌, Vol.44, No.11, pp.2628-2637
- 6) 砂岡和子, Conversion from promotion for overseas study to learning in campus with a co-educational environment, 『日本発多言語国際情報発信の現状と課題—ヒューマンリソースとグローバルコミュニケーションのゆくえ』, 朝日出版社, 183-203.
- 7) Harvey David, The condition of postmodernity (1989) , ハーヴェイ, D.吉原直樹監訳 『ポストモダニティの条件』, 青木書店 (1999)
- 8) 久保田ひろい, 石崎俊 (2009) , 絵文字は何を伝えるか, 日本認知科学会第 26 回年次大会 発表論文集

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

2 討論は毎回自動動画され、科目のポータルサイトにオンデマンド画像としてアップロードされ、履修者の閲覧に供される。

3 中国で数億人が利用する Instant Messenger アプリ“微信”の名称。

台湾の大学とマレーシア僑生

(台湾の海外華人教育と中国語・福建語)

山下 一夫

アブストラクト: マレーシア人口の約 3 割を占める華人住民は、台湾政府の海外華人優遇策により、高校を卒業すると台湾の大学に進学することが多く、これを「僑生」と称する。本発表では、越境進学の際のマレーシアの高校と台湾の大学の接続状況、台湾で行われるかれらを対象とした中国語教育、両国で共通して用いられる福建語の使用状況、中国大陸側の中国語との関係などについて検討する。

キーワード: 中国語, 福建語, マレーシア, 台湾, 海外華人

1 はじめに

台湾の大学では優遇措置に基づいて多くの海外華人が学んでおり、これを「僑生」と称する。教育部 (2015) によれば 2014 年には大学・大学院および後述する「僑生部」と合わせて 20,053 人が在籍しており、地域別ではマレーシアが最も多い 6,219 人で、香港 5,806 人、マカオ 4,681 人、インドネシア 970 人、アメリカ 259 人と続く。本稿では、マレーシア華人が本国の大学ではなく、また「故郷」の中国でもなく、台湾の大学に進学する仕組みと、そこでの言語の問題について検討する。このテーマは、現在日本で検討されている高大連携や大学での教育言語について考える材料ともなり得る。

2 マレーシア華人

マレーシアは、人口の 6 割がマレー系、3 割が華人系、1 割がタミル系の多民族国家である。華人系は中国からの移民の子孫で、以下の幾つかのグループに分けられる。

(1) プラナカン。19 世紀前半までに福建から移民し、イギリスの植民地統治下で現地支配層となった。英語やババマレー語を話す。

(2) 労働移民。中国の人口爆発と、植民地のスズ鉱山開発やゴム栽培による労働人口需要により、19 世紀後半から 20 世紀前半にかけて移民。(a)福建系。福建語を話す。ペナン、クラン、セランゴールなどに多い。34.2% (1970 年の統計、

以下同じ)。(b)広東系。広東語を話す。クアラルンプール、イポーなどに多い。19.8%。(c)客家系。客家語を話す。ペラなどに多い。22.1%。(d)潮州系。潮州語を話す。ケダなどに多い。12.4%。

華人は出身地・使用言語ごとに分かれて住んでいたが、近年は混在が進み、華人間の共通語として中国語 (いわゆる北京語のことで、マレーシアでは華語、中国では普通話、台湾では国語と呼ばれる) も普及している。若年層の多くは中国語、英語、マレー語、福建語、広東語など多数の言語を操り、コードスイッチによって使い分ける現象が広く観察される。

マレーシアの教育では独立後、マレー系を優遇する「ブミプトラ政策」が実施された。公立の「国民小学」および「国民中学」(下級・上級に分かれ、本邦の中学・高校に相当する) はマレー語で行われ、華語は初等教育ではかろうじて認められたが(「国民型小学」)、投下される公的予算は学生 1 人あたりマレー系の 1/10 と少ない上、中学・高校に至っては教育言語として認められず、華人学生の多くは各地の同郷会館が中心となって設立した「私立学校」に通う(「独立中学」と称する)。また国立大学はマレー系の進学が優先され、華人系やタミル系には様々な制限が課せられた。1991 年以降制度の見直しが行われ、教育言語の問題はある程度緩和された

が、それでもマレー系優遇は揺るがず、華人系は学費負担や大学進学など様々な面で不利な立場に置かれている（竹熊尚夫(1998)、杉村美紀(2000)、金子芳樹(2001)、杉本均(2005)）。

3 台湾の僑生政策

国共内戦を経て台湾に移った中華民国政権は、1950年代初頭から僑生優遇策を実施した。表向きは中華民国成立に際して大きな役割を果たした華僑への「恩返し」ということになっているが、実際はアメリカの反共工作のもと、海外華人を引き寄せ、北京の共産党政権に対抗するため行われた施策である。1990年代以降中華民国は台湾本土指向が強まり、また中国本土とも経済的に結びついたため、それまでの政策は見直されて行くが、そこで「中国一辺倒とならないよう東南アジアを取り込む」という「南進策」が打ち出され、僑生優遇策はかえって強化された（姚蘭、董鵬程、何福田(2013)）。また海外華人の側も、中国の経済発展によって中国語の重要性を再認識し、台湾への進学志向が強まった。

台湾の僑生政策は「海外聯合招生委員会」(聯招会) が取り仕切る。台湾の大学に進学する僑生は、まずここで「華人」認定を取得する。華人の条件は「中国・台湾以外の国籍を持ち、両親・祖父母の中に一人でも華人がいること」である。この点では学生数2位の香港と3位のマカオは返還後問題が生じながらも、戦後の経緯に鑑み僑生受け入れを継続しているが、現地の大学に進学できない層が台湾に来るため、学生の質は良くないという。マレーシア華人が学生数1位となっているのは、ブミプトラによる華人学生排除と台湾の僑生政策がうまく適合した結果である（竹熊真波(1994)）。

台湾の大学入学資格は国によって基準が異なるが、マレーシア華人の場合は独立中学の統一試験を聯招会が認定する形を取る。出願は、直接台湾の大学に申請する方法と、いったん台湾師範大学僑生部に半年から1年在学した上で、そこでの成績をもとに各大学に申請する方法が

あるが、僑生の多くは後者を選ぶ。

4 僑生の言語

僑生は台湾師範大学僑生部で台湾の慣行を学び、また大学進学への橋渡しとなる授業を受ける。特に重要なのはやはり中国語で、僑生は本国で教育を受け、日常的に話すとはいえ、国語力や高等教育で用いる術語はかなり補う必要がある。特に理系科目は、2000年代以降マレーシア本国で英語による教育が行われているためもあって、非常に難しいという。

なお台湾の人口は福建系74%、客家系12%、外省人12%、原住民2%である。マレーシア僑生（特に福建系）は、台湾で相手が福建語話者と解ると福建語にコードスイッチする傾向がある（魏福勝(2015)）。ここからは、教育言語たる中国語ではなく福建語によって台湾の福建系文化に馴染もうとする僑生の感覚、ポリグロットでかつ中国語を日常的に用いる若年層であっても馴染んだ福建語に「快適さ」を見出すこと、中国語が担うはずの華人の共通語の役割を地域言語である福建語が果たしていることを見出すことができる。

引用文献

- 金子芳樹(2001). 『マレーシアの政治とエスニシティ 華人政治と国民統合』, 晃洋書房
- 杉村美紀(2000). 『マレーシアの教育政策とマイノリティ』, 東京大学出版会
- 杉本均(2005). 『マレーシアにおける国際教育関係—教育へのグローバル・インパクト』, 東信堂
- 竹熊尚夫(1998). 『マレーシアの民族教育制度研究』, 九州大学出版会
- 竹熊真波(1994). 「台湾における「僑生」の受け入れ」, 『九州大学教育学部紀要・教育学部門』39, pp.127-142
- 魏福勝(2015). 『大學僑生的生活適應與主觀幸福感之關係研究—以台灣南部地區馬來西亞僑生為例』, 國立臺南大諮商與輔導學系碩士論文
- 教育部(2015). 「僑生及港澳生人數概況統計(103學年度)」, 2015年2月4日掲載, <http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/oversea/103/103oversea.pdf>
- 姚蘭、董鵬程、何福田(2013). 「臺灣華語文教育與僑教」, 賴明德(編) 『臺灣華語文教育發展史』 國家教育研究院

文法項目定着を目的とした能動的学習活動

田原 憲和^A

アブストラクト: 本発表では、ドイツ語初級の授業において実践した、プロジェクト活動による文法項目定着を目指した試みについて報告する。ある一定の条件を課した上で動画を作成するというプロジェクト活動を実施したことで、学習者自身がドイツ語の文章を作成し、それを声に出して読む（会話する）という活動が生まれた。この一連の能動的活動が学習者の学習行動あるいは学習そのものにどのような影響を与えたのかを、アンケート調査や試験答案の傾向から検討し、報告する。

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25~27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、本発表はとりわけ文法学習とプロジェクト型授業の融合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、2015年度後期に京都大学医学部1年生のドイツ語クラス（30名）で行ったものである。当該クラスの学生は週に2コマのドイツ語授業があり、報告者が担当したのはそのうちの1コマである。基本的にはもう一方の授業で文法を学習し、報告者のクラスでは総合的な学習を行うこととなっている。

当学科の学生は概して学習モチベーションが低いため、いかにしてこれを引き上げるかが課

題である。報告者が担当した授業は文法項目の学習ノルマもなく比較的自由度が高いため、プロジェクト授業の導入が容易であった。

3 本実践の概要

報告者の担当したクラスでは、「話法の助動詞をしっかりと身につける」ということを目標として掲げ、これに関連して足掛け2か月弱に及ぶプロジェクト授業を行った。このプロジェクトを通じて話法の助動詞の定着を図るとともに、プロジェクト終了後のアンケートおよび定期試験においてその効果等を検証した。

3.1 プロジェクト（動画作成）について

本プロジェクトは、3~6名からなるグループで動画を作成するというものである。各グループは配布されたiPad miniを用い、「みんなに教えたいたい京大（周辺）のおすすめスポット」のテーマに沿った3分程度の動画を作成した。動画作成に先立ち、評価方法を示したルーブリック表、作業スケジュールおよび目標分解表を配布し、評価基準や目標を明確に提示した。

動画を作成するにあたっては以下の点について注意を促した。

A: 立命館大学法学部

- ① 話法の助動詞を3種類以上使用すること。
- ② グループで協力し、作業分担すること。
- ③ web 翻訳などはあくまでも参考程度にすること。
- ④ できる限り平易で短い文章にすること。
- ⑤ 自分の知識で説明できない文を使用しないこと。
- ⑥ 必ず全員がドイツ語を話すこと。

本プロジェクトの最大の目標は話法の助動詞の修得にあるため、とりわけ①については周知を徹底した。なお、最終的にすべてのグループが期間内に動画を作成し、提出することができた。

3.2 アンケート結果

本プロジェクト終了後、12項目にわたるアンケートを実施し、23名から回答を得ることができた。その結果、動画作成は発音・会話練習にかなり有益であり、次いで語彙の学習や作文、文法の復習についても役だったという回答が多く見られた。動画を作成することそのものについて満足したという回答が多く見られた一方で、文法知識の不足を痛感したという記述も多く見られた。これが「授業内における文法説明および問題演習時間の減少により学習面で不安を感じた」という学生（5名）を増加させてしまった要因ともなった。

それでも、回答者全員が本プロジェクトによりドイツ語学習意欲が向上したとしていることから、プロジェクトそのものが授業全体に好影響を与えたといえる。

3.3 定期試験結果

話法の助動詞の定着という本プロジェクトの目標がどの程度達成されたのかを図るため、後期末の定期試験でこれを検証するための問題を出題した。これは、話法の助動詞を用いた文を書けというもので、1つの文につき2点、最大

で20点を与える問題である。また、この中で複数の異なる話法の助動詞を使用していれば最大でプラス10点、複数の異なる用法を使用していれば最大でプラス8点を与えるというもので、合計で38点になる問題である。

その結果、作文については平均で20点満点中17.6点、種類による加点については10点満点中8.93点と高い水準だったものの、用法による加点については8点満点中3.07点とかなり低調な結果となった。

動画作成の際にはすべてのグループが5種類以上の話法の助動詞を使用しており、それがそれぞれの語の定着につながったと考えられる。一方で、アンケート結果に見られるモチベーション向上があくまでも授業での活動範囲内にとどまり、自発的な発展的学習の促進には十分につながっていないとも考えられる。

4 まとめ

本授業におけるプロジェクトの実践とアンケート結果、そして定期試験の結果から、プロジェクト活動が授業およびドイツ語学習に対して好影響を与えている一方で、それが授業内活動にとどまっていることも明らかになった。授業を楽しく受講する、授業を通じて知識を身につけるという最低限の目標を達成しつつ、これをどのようにして授業外での発展的学習につなげていくかという問題も残された。

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

コミュニケーション中心のドイツ語教材と、学習者の評価

藤原 三枝子^A

アブストラクト: 初修外国語としてドイツ語を学ぶ大学生を対象として、日本の出版社が出版する教科書は、近年、文法や文法・訳読にのみ重点を置くものよりも、コミュニケーション能力の養成も目的とする教材が増えている。本研究(科研費基盤研究(C) 研究課題番号 26370646)は、コミュニケーション・アプローチに基づく教材が、日本の学習者にどのように評価され、その評価は、どのような要因によって影響を受けるのかを、2015年6月～7月に実施した質問紙調査の分析結果をもとに考察するものである。

キーワード: コミュニカティブなドイツ語教材, 教材評価, 教材評価に影響する要因

1 はじめに

日本における外国語教育の目的は明らかに実践的コミュニケーション能力の養成に向かっているが(文部科学省の『英語が使える日本人』の育成のための行動計画(2003),「高等学校学習指導要領外国語」(2009)),日本の大学において多くの場合、第二外国語として学習されているドイツ語においても、以下の表1の出版傾向が示しているように、従来の文法、文法・読本から、いわゆるコミュニケーションの要素も取り込んだ「総合教材」が増えている。

表1: 日本の5出版社の初級ドイツ語出版冊数

	文法	文法 読本	総合	ランデス クンデ	合計
2008- 2010	25	26	21	1	73
2013- 2015	18	14	25	0	57

本研究では、コミュニケーション・アプローチなドイツ語教科書が学習者にどのように受け入れられているかを研究テーマとし、以下の2点を研究課題として分析する:

- ① 学習者はコミュニケーション・アプローチなドイツ語教科書のコンセプトをどのように評価するのか
- ② 教科書のコンセプト評価では、どのような要因が影響を与えているのか

.....
A: 甲南大学国際言語文化センター

2 調査の概要

2.1 調査への参加者

本調査は、日本で出版された教科書 *Szenen 1 (integriert)* (2006), *Start frei! (New)* (2009; 2015), ドイツで出版された教科書 *Schritte international 1* (2006), *Menschen A1* (2012) を使用しているクラスを対象として、第1回目 2015年6月～7月、および第2回目 2015年12月～2016年1月の2回に渡り、質問紙を使って調査した。本発表は、第1回目調査を量的に分析したものである。調査には、20大学、74クラス、1535人のドイツ語学習者が協力した。教科書と学習者の参加人数は以下のとおりであった。

表2: 教科書と参加人数

教科書	参加学習者数
<i>Schritte international 1</i>	323
<i>Menschen A1</i>	248
<i>Szenen 1 (integriert)</i>	316
<i>Start frei! (New)</i>	648

2.2 質問紙調査内容

質問紙では、教科書のコンセプト評価とそれに影響を与えると思われる以下の諸要因を質問内容とした。回答は、「1. そう思わない」～「5. そう思う」の5件法とした。

- ① 教科書のコンセプト (9変数)
- ② 学習動機 (11変数)
- ③ 学習内容希望 (12変数)

- ④ 文法学習に対する考え (11 変数)
- ⑤ リーディングに対する考え (6 変数)
- ⑥ 動機づけ (15 変数)
- ⑦ 学習環境に対する認知 (12 項目)

3 調査結果と分析

3.1 研究課題 ① 教科書のコンセプト評価

教科書のコンセプト (9 項目) 評価は、以下のような結果となった：

表 3：教科書のコンセプト評価

変数		M	SD
タイトルページ：課のテーマへの導入		3.81	1.003
文法学習：帰納的・発見的		3.48	1.062
語彙の学習	日本語訳 (<i>Szenen I</i>)	4.11	.868
	推量的 (その他の3種)	3.69	1.085
長文の読み方：ポイントを掴む		3.77	.939
書く：実践的な書く活動		3.92	.918
聞き取り方：ポイントを理解する		3.79	.941
作業形態：ペア・グループワーク		4.04	.963
ドイツ語を使う実践的活動		4.04	.899
テーマ：日常生活に即した内容		3.91	.955

- ✓ 作業形態「ペアワーク・グループワーク」(4.04) および「ドイツ語を使う活動」(4.04) に関しての評価が4以上を得て、高い。
- ✓ 文法を最初に説明的に学ぶのではなく、帰納的・発見的に学んでいく方法に関しては、3.48と値が一番低く、標準偏差が一番大きい。
- ✓ テキストのリーディングについて、全体を和訳するのではなく、内容のポイントを読み取るコンセプトに対しては、3.77と相対的に低い。
- ✓ 聞く課題は、すべてを聞き取るのではなく内容のポイントを聞き取るコンセプトに対しては、3.79と相対的に低い。
- ✓ 語彙については、絵やイラストなどから類推するコンセプトに対しては、3.69と低く、標準偏差も1.085と大きい。その一方で、新出語彙に日本語訳を補足している *Szenen I* については、4.11の高い評価を得、標準偏差も小さい。

3.2 研究課題 ② コンセプト評価に影響を与える要因

重回帰分析 (従属変数：教科書のコンセプト評価, 独立変数：質問項目の各カテゴリー) によって、教科書のコンセプトをどのように評価するかは、とりわけ、以下の要因によって影響を受けている可能性が示された ($R^2=.461$)：

- ✓ 学習内容として「対人コミュニケーションのスキル」の学習を希望しているかどうか
- ✓ ドイツ語学習に意味を見出しているかどうか (無動機の認知)
- ✓ 学習環境 (自律性・有能感を感じる環境, 関係性の良い環境) に対する認知
- ✓ 外国語学習における文法の重要性の認知
- ✓ 自然で実際に近いテキストへの希望

4 まとめ

コミュニケーション型教科書のコンセプトに対する評価は、どの項目も中央値3以上を示し、学習者にどちらかと言えば好意的に受け止められているが、どの項目も標準偏差が小さくないため、学習者間で認知にかなりの差があると思われる。とりわけ、文法の帰納的学習や語彙の推量的学習など学習方略に関する項目についての評価が相対的に低く、標準偏差も大きい。教科書のコンセプト評価は、とりわけ学習環境をどのように認知するかによって説明されることが分かった。コミュニケーション型教材を効果的に使用するためには、学習者が自律性を感じる授業環境を整えることが重要となる。そのような授業を目指して、実証的・実践的な研究を積み重ねることが必要となる。

*本発表は、科研費基盤研究 (C) 「コミュニケーション中心の教材がドイツ語学習者の動機づけに与える影響に関する研究」 (研究課題番号：26370646) の一環として行う。

引用文献

- 文部科学省 (2003). 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画.
- 文部科学省 (2009). 高等学校学習指導要領外国語.

教師のビリーフ（信条）と授業実践 （コミュニケーション型な教科書を使用したドイツ語授業を中心に）

森田 昌美^A

アブストラクト： 筆者は、2014 年度から科研の調査（2637064：「コミュニケーション中心の教材がドイツ語学習者の動機づけに与える影響に関する研究」代表研究者 藤原三枝子）に、連携協力者として参加している。研究対象は、日本とドイツで出された 4 冊のコミュニケーション型な教科書を使う教師たちである。2014 年度は予備調査として教師 4 名、本調査では 8 名を訪ね、授業参観とインタビューを行った。本発表では、前者 4 名の教師のビリーフと授業実践について考察する。

キーワード： ビリーフ、作業形態の転換、4 つのインターアクション

1 はじめに：言語教師をめぐる研究

言語教師についての研究は、教育学における教師研究と異なり、必ずしも長い歴史をたどっているとは言えない。80 年代から 90 年代半ばにかけて、研究者たちの目は「学習者」へ向けられ、より良い教授法を求めて模索が続けられたが、授業改善は容易に進まなかった。90 年代半ばに入り、教育学や認知心理学からの理論的な支援も受けつつ、外国語教育の改革をめざそうという動きが生まれた時に、あらためて「教師」へ目を向けよう、教育における教師の果たす役割を再認識しようという議論が活発化してきた。その際、特筆すべきは従来の研究者側の「外からの視点」によって教師を見るのではなく、教師たち自身の「内なる視点」に注目したことにある²。

教師のビリーフの中心に位置するのは人間の「信念体系」である。構成主義によれば、「本来、人間が獲得した知識は、各々の主観に基づいて評価され、価値判断がなされ、さらに個人的な解釈が行われたものである」³とされる。この場合の「知識」とは、ビリーフと明確に区別することができず、同一視されることが多いといわれている。

2 調査の概要と結果

2.1 調査方法

筆者の研究対象は、日本とドイツで出された 4 冊のコミュニケーション型な初級教科書、『スタート!』⁴、『スツェーネン 1』⁵、『*Schritte international 1*』、『*Menschen A1*』を使用する教師たちである。2014 年度は予備調査として、上記 4 冊の教科書を使用する教師 1 名ずつ合計 4 名を、本調査の 2015 年度は教師 2 名ずつ合計 8 名を訪ね、授業参観とインタビューを行った。本発表では、2014 年度の予備調査で訪ねた 4 人の教師の授業を対象として、ドイツ語教師のビリーフ（信念・信条）と授業実践について考察する。

今回の授業参観では、録音や録画を行っていない。データの保存を条件に付けると、参観できる教師の範囲が限定されるからである。「観察記録」では、コミュニケーション型な授業において特徴的な作業形態の転換に注目し、全体授業・単独作業・ペアワーク・グループワークの 4 つの作業転換を分単位で記し、作業内容を記述した。観察の際には、次頁の表 1 に挙げた 4 つの「関係」⁸を念頭に置き記録するように努めた。この場合のインターアクションとは、授業における種々のコミュニケーション過程すべてを指す。

A： 神戸学院大学共通教育センター

表 1 インターアクションにおける 4 つの関係

関係 A	教師と学習者との関係
関係 B	教師と作業形態,教材,メディア,課題などとの関係
関係 C	学習者と作業形態,教材,メディア,課題などとの関係
関係 D	学習者間関係

参観後のインタビューは上述の「観察記録」にそって行い、研究協力者から内容を録音する許可を得て、後日文字起こしを行った。この文字起こし原稿を 4 名の教師に送り、カットすべき箇所、引用を避けるべき箇所の指摘を受けた。

2.2 調査の概要・結果

予備調査に協力した教師のプロフィールは表 2 の通りである。4 名とも専任教員で教科書の選定は本人が行っている。授業回数が「週 2 回」ある L 大学と N 大学では、同僚が同じ教科書を使い、担当者二人は連携して、授業を進め、M 大学では同僚は別の教科書を使用している。

表 2 教師のプロフィール

教師	年齢 (歳)	教歴 (年)	大学	選定 方法	授業 回数
教師 A	40-49	5-10	L 大学	本人	週 2 回
教師 B	50-59	25-30	M 大学	本人	週 2 回
教師 C	40-49	15-20	N 大学	本人	週 2 回
教師 D	50-59	15-20	O 大学	本人	週 1 回

4 名のインタビューの文字起こし原稿を、「観察記録」と照らし合わせながら読み返し、分析を試みた。その結果、単に実際の授業に関してのみならず、以下に挙げる 4 つの次元のファクター⁹が練習や課題、作業形態に影響し、教師のビリーフに揺さぶりをかけ、コミュニケーションな授業内容・授業方法を変更させる一方で、教師のビリーフを堅固にすることも明らかになった。

① 包括的な、社会的な次元：教師 D の場合、宿題の未提出者や遅刻者に厳しく接していたが、時代の流れと共に、学生の学習習慣の変化を

実感し、彼らへの態度を軟化させたという。

- ② 教育一般の次元：教師 C は、使用機器よりも教室のサイズを優先し、可動式の机もある教室を使用しているが、机・椅子の仕様が必ずしもグループワークに適していない。
- ③ 専門的な次元：教師 B は M 大学の大規模なアンケート調査結果から、ドイツ語圏事情が学生の興味を引くと確信し、自主教材のビデオを使っていたが、最近学生の関心が薄れていると感じ、その使用方法を模索している。
- ④ 授業の次元：表 1 に挙げた「関係 A」で、学習者が教師に示す反応が弱いため、教師 B は教科書のコンセプトを活かす課題を出すことが難しい。逆に、学習者の反応が活発な教師 D の場合、「関係 B」の副次教材の幅が広がり、「関係 C」、「関係 D」とも良好である。

3 まとめ

本発表では、教師のビリーフが授業実践において、さまざまなファクターによって譲歩を余儀なくされる一方で、逆に質的に深まる可能性があることを報告する。

- ¹ 笹島茂 (2014) . 「日本の言語教師認知の現状」, 『言語教師認知の動向』, 開拓社, p.3-5.参照.
- ² 森田昌美 (2011) . 「教師の《主観的な理論》から見た文法学習—“Start frei!”を使用したドイツ語授業についての聴き取り調査を中心に—」, 『甲南大学総合研究書叢書』 106, p.100.参照.
- ³ 長嶺寿宣 (2014) . 「言語教師認知研究の最近の動向」, 『言語教師認知の動向』, 開拓社, p.21.
- ⁴ 藤原三枝子他 (2009) , 『スタート!—コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』, 三修社
- ⁵ 佐藤修子他 (2006) . 『スツェーネン 1 場面で学ぶドイツ語』, 三修社
- ⁶ Niebisch, D. et al. (2006). *Schritte international 1*, Ismaning, Germany: Hueber.
- ⁷ Evans, S. et al. (2012). *Menschen A1/1*, Ismaning, Germany: Hueber.
- ⁸ Funk, H. et al. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion (Deutsch Lehren Lernen 4)*, München, Germany: Klett-Langenscheidt.
- ⁹ Neuner, G. et al. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Germany: Langenscheidt, p.10.

ヨーロッパにおける複数言語教育の

実態調査から学ぶこと

境 一三

アブストラクト: 発表者らは、数年にわたり主にヨーロッパの少数言語話者が生活する地域や移民労働者が多い都市部で、複数言語による識字教育や教科教育、さらには言語・文化への気づき教育の実態を調査してきた。本発表では、日本が多言語・多文化化しつつある現状を踏まえ、われわれがこうした教育から何を学ぶことができるのか、また学ぶべきなのかを、気づき・寛容性・シティズンシップをキーワードに考察する。

キーワード: 複言語・複文化、識字教育、気づき、寛容性、シティズンシップ

1 はじめに：問題設定

科学研究費補助金基盤研究 (A) による「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」(2013年～15年)のヨーロッパ調査班は、ルクセンブルク、イタリア・南チロル、同アオスタ渓谷、など、少数言語話者が暮らす地域で行われている複数言語による識字教育や言語教育、さらには教科教育の実態を調査してきた。それに加え、スイス・ジュネーヴ市では EOLE と呼ばれる複数言語・文化に対する気づき(目覚め)教育の実態も視察した。目的は、欧州評議会の言語政策(cf. CEFR 2001)に盛り込まれた、欧州の言語政策の要とも言うべき「複言語・複文化主義」・「言語・文化への気づき」・「寛容性」・「シティズンシップ」の育成という理念が、実際の教育の中で実現しているのか、また実現しているとしたらいかなる様相を呈しているかを調べることであった。それは、多言語・多文化化する日本社会で、いかに明日の言語教育を構築するかを考えるための糧を得ることにつながるものである。

2 調査地域の言語教育の現状

2.1 ルクセンブルク

1984年の言語法制定以来、それまでドイツ語の方言と考えられてきたルクセンブルク語が、ドイツ語、フランス語に次ぐ公用語とされ、小学校教育で独自の教科となった。識字教育はドイツ語で行われ、2年時からフランス語が導入される。教科教育における使用言語としては、高校卒業までに徐々にドイツ語の割合が減少し、高校最終学年ではほとんどの教科がフランス語で行われるようになる。

この国の第一の問題は、マイナー言語であるルクセンブルク語の位置付けである。もう一つの大きな問題は、40%を超えた外国人、特にその中の最大グループであるポルトガル移民の識字教育である。ロマンス語系言語を話すポルトガル人にとって、ドイツ語での識字教育はハードルが高い。現在、ポルトガル語話者には有利となるフランス語での識字教育を認めるか否かが議論されている。

2.2 イタリア・アオスタ市

アオスタ渓谷はもともとフランコ・プロヴァンス語の地域であり、書き言葉としてはフランス語が使われてきた。しかし、ムッソリーニ政権下でフランス語は禁止され、教育現場ではイタリア語のみが使われることになった。第二次世界大戦後自治権が認められ、1948

年にフランス語でも教育が可能となった。現在では、イタリア語とフランス語が教科教育の使用言語として同等の価値を持つものとして使用されている。識字教育は、イタリア語とフランス語で同時に行われる。

2.3 イタリア・ボルツァーノ市

ボルツァーノを中心都市とする南チロル地方は、元々オーストリアの一部でドイツ語を第一言語としていたが、第一次大戦におけるオーストリアの敗戦により、チロル地方の南半分であるこの地域がイタリアに割譲された。アオスタ同様、ムッソリーニのイタリア化政策により、ドイツ語が禁止された。1948年に自治権を獲得し、ドイツ語系住民はドイツ語で教育する権利を回復した。

ここでの一番の問題は、イタリア語系とドイツ語系の学校間で、なかなか融和的な関係構築が進まないことであろう。言語・文化的他者に対する気づき教育が促進され、互いに他者に対して寛容になることが課題である。

2.4 オルティゼイ

ここは、ロマンス系言語の一種であるラディン語を第一言語とする地域である。周囲はドイツ語地域であることから、広域流通語としてのドイツ語も使われてきた。第二次世界大戦後は、ドイツ語とイタリア語の双方を学校教育の中で教え、教科教育のための言語ともしてきた。同時にラディン語の学習時間も確保し、微妙なバランスの中で、このマイノリティー言語を保持してきた。2003年の包括言語教育施行以来、幼稚園段階における識字教育から三言語が同時に使われている。

ここでは、地域アイデンティティと深く結びついたラディン語の保持が大きな課題である。現在は三言語教育が実効を上げているが、様々な要素の微妙なバランスの上に成り立つものであり、移民の流入増加などによって、そのバランスが崩れる可能性はないとは

言えないだろう。

2.5 スイス・ジュネーブ市

フランスに隣接するこの地域は、スイスの中でも典型的なフランス語使用地域である。しかし、近年では外国人労働者の流入が多いことから、この市の多言語・多文化化は進んでいる。調査を行った郊外の小学校は、労働者階層が多く住む団地の中にあり、外国人比率が高い。このような場所では、どのような出自を持つものであれ、自分とは異なった言語・文化を持つものに対する寛容な態度を養成し、健全な市民性を育てることが最も重要な教育課題である。その意味でジュネーブ版気づき教育である EOIE の実施は、極めて重要な意味を持つ。

3 まとめ：私たちが学ぶべきこと

それはまず、学校教育の現場で、一人ひとりの言語と文化が他者から認められることが重要であるということであろう。そのためには、EOIEのような気づき教育が必要不可欠である。

第二に、どの言語で識字教育をするか、という問題がある。日本では圧倒的多数者である「日本人」の言語、すなわち日本語で行うことは、現時点では妥当なことと思われる。しかし、今後日本語を第一言語としない共生者が増加していくときに、この前提を議論しないままおくことができるだろうか。「外国人」だけでなく、様々な背景を持った「日本人」が増え、多様性が増す社会では、いずれ識字教育についても根本的に検討をすべき時期が来るのではないか。それは、母語・継承語教育の実施とも密接に関連するだろう。

引用文献

境 三編 (2015). 『平成24年度～平成26年度科学研究費補助金研究成果報告書 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』

J-POSTL を活用した異文化理解教育の実践

中山 夏恵^A, 清田 洋一^B

アブストラクト: 異文化理解教育は英語教育において重要な観点でありながら、日頃の授業ではあまり取り組まれることが少ない。日本における英語教育において、異文化理解教育の枠組みが定まっていないことも主な原因の一つと考えられる。そこで、英語教師に必要な授業力を示した J-POSTL を活用して、その文化に関する記述文を基に、ワークショップの形式で参加者と英語教育における異文化理解教育を取り組む実践方法を検討する。
キーワード: 『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL), 異文化理解教育, 授業実践, 検定教科書

1 はじめに

異文化理解は、外国語教育において重要な観点である。グローバル化の進展する現代においては、異なる背景を持つ学習者同士の交流が、教室内においても一般化しつつある。日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査結果(平成 24 年度, 文科省)によると、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒は、22 年度調査と比較し 12.3%増加しており、そこには、帰国学生や、帰国児童生徒のほかにも日本国籍を含む重国籍の場合や、保護者の国際結婚により家庭内言語が日本語以外の場合が含まれるという。そのような中で、外国語学習は、自文化と異なる視点の存在に対する気づきを促し、「他者性を個人として体験することによる他国民への尊重の意識(Byram, 2008)」の涵養にも寄与する可能性がある。Byram(2008)は、外国語教育を通じた異文化間能力 (IC) の育成における教師の役割の重要性に言及し、「言語学習が言語スキルの習得に矮小化されるものではなく、学習者を新しい経験へ導き、自分自身をクリティカルに見つめさせる、豊かで深い過程であることを保障すべき (p.157)」と主張する。

日本の英語教育においても、中高の学習指導

要領の目標等(文科省, 1998 & 1999)から異文化理解の観点が重視されていることが確認されるが、その一方で、日頃の授業では取り組まれることが少ない。また、現職英語教員対象の意識調査(JACET 教育問題研究会, 2012)からは、言語の機能面の指導と比べ、異文化理解を促す授業に対する自信の度合いも低いことが判明している。この一因には、異文化理解教育の枠組みが定まっていないことが挙げられる。先述の指導要領では、具体的な指導に関する記述は限定的である。また、中学校の英語検定教科書調査の結果(中山・栗原, 2015)からは、文化に関する記述自体は観察されたが、いずれも表層的なものにとどまり、IC 育成において重要になるクリティシティの養成(例えば、自文化を相対的な視点で捉えようとするなど)につながる内容は限定的であった。

そこで、本ワークショップでは、言語教師に必要な授業力を可視化する J-POSTL(『言語教師のポートフォリオ』)の中の文化指導に関する 8 記述文に注目する。異文化理解教育に取り組むうえで重要になるこれら 8 項目で扱われている観点とそれぞれの具体的な指導法について参加者との議論を通じ検討したい。

A: 共愛学園前橋国際大学国際社会学部

B: 明星大学教育学部

2 先行研究

2.1 異文化理解教育における教師の重要性

Byram(2008)は、自分の価値観を保留しようと試みることができ、異なる文化間の関係を把握し、それらの文化間を仲介できる能力を異文化間能力と説明し、これは「教育を通じて獲得される」と説明している。また、中山(2015)は、上述の中学検定教科書調査の結果からは、深いレベルの IC が促されると判断されなかった頁であっても、教師の指導の仕方によっては、促進される事例について報告している。このように、生徒の IC 育成において教師の果たす役割は大きい。中山(2015)では、IC を促す授業に共通する要素として、以下を挙げている(表 1)。

表 1. IC を促す授業に共通する要素

- ・教師が、「国際共通語としての英語」という視点を持ち、授業に取り組んでいる。
- ・1 度切りの試みではなく、継続的に文化指導に取り組んでいる。
- ・授業の中で、複数の異なる視点に触れる機会を設けている。
- ・「比較」したり「探索」する活動（「異文化間コミュニケーション言語教育(iCLT: Newton et al, 2010)」の原則 3 と 4) を授業に取り入れている。

このように、IC の概念とその指導法についての理解があれば、検定教科書を使い IC を促す授業を展開することは可能だといえる。

2.2 J-POSTL の異文化の項目

J-POSTL は CEFR を源泉とする『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ (EPOSTL)』を翻案化したものであり、その背後には、複言語・複文化主義の理念がある。Byram(2012)は、異文化の指導は、言語指導と同様、体系立てて行なうことが重要であり、EPOSTL が、体系的な異文化指導のモデルとともに活用されれば、有効なツールになることを示唆している。このことから、J-POSTL も、日本における異文化指導を検討する際の枠組みとして活用しようと

考える。

3 ワークショップの手順

本ワークショップでは、以上の観点を抑えつつ、日本の文脈に合った異文化指導の実践法について参加者と共に議論を通じ検討する。

まず、J-POSTL の異文化の項目にて扱われている IC 要素について、FREPA(「ことばと文化の複元的アプローチ参照枠」: 2012)などを参考に文脈化を試みる。そして、これらの項目を英語授業で促すには、どのような活動が可能か、英語教科書を用いて検討したい。

主な引用文献

Byram, M. (2008), *From foreign language education for intercultural citizenship: Essays and reflections*, Multilingual Matters. [バイラム『相互文化的能力を育む外国語教育』細川英雄監修, 大修館書店, 2015]

Byram, M. (2012), "Reflecting on teaching 'culture' in foreign language education", In: Newby, D (Ed) *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Cambridge Scholars Publishing.

Candelier, M., et al., (2012). *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Council of Europe.

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)研究成果報告書 (科研代表者 神保尚武)

文部科学省. 「『日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成 24 年度)』の結果について」, 2016 年 2 月 15 日引用.

中山夏恵・栗原文子(2015)「中学校英語検定教科書に見られる異文化間コミュニケーション能力—『言語と文化の複元的アプローチのための参照枠』を用いた分析を通して—」, 『Language Teacher Education Vol.2, No. 1, JACETSIG-ELE Journal』.

英語ライティング力の長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、2名の日本人大学生が大学入学時と卒業前に、約5年の間隔において2つの同一題目について書いた英作文を、評価点及び流暢性と統語的・語彙的複雑性の計10尺度を用いて分析・比較することにより、長期的な英語ライティング力発達指標を探求するものである。分析の結果、5年後作文に全体的評点及び流暢性と語彙的複雑性において伸びがみられた一方で、統語的複雑性の点ではほとんど伸びはみられなかった。
キーワード: 英語ライティング, 発達指標, 流暢性, 複雑性

1 本研究の背景

第二言語学習者の言語発達研究では、学習者が産出した言語データを複雑性 (complexity), 正確性 (accuracy), 流暢性 (fluency) (CAF) の点から分析している (Wolfe-Quintero, Inagaki, & Kim, 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、その多元性と動性をとらえた研究が必要であるとしている。

本研究者は、2群の大学生が書いた英作文を基に短期的な言語発達を流暢性と統語的・語彙的複雑性の観点から調べた (Hirose, 2015)。半期のライティング授業受講前・後に書かれた英作文を比較した結果、特に先行英語ライティング経験のない学生の場合に流暢性と語彙的複雑性の指標において伸びがみられた一方で、書いた経験のある学生には顕著な伸びはどの指標においてもみられなかった。統語的複雑性の指標においては、どちらの群においてもほとんど変化がみられないという共通点があった。

短期間の発達を調べた前研究に続き、学習者がライティング経験をさらに積んだ結果、長期的には英語ライティング力がどの

ように変化するのか、作文の統語的複雑性の指標において変化がみられるのか、CAF のどの点でみられるのかなど、多角的に発達指標を探求する課題が残された。また、学習者の英作文力や英語ライティングに対する態度、意識の違いにより、発達指標が異なるのかも調べる必要がある。

2 本研究の目的

本研究は、英作文力と英語で書くことに對する態度の点で相違点のある2名の大学生が約5年間の間隔において、同じ条件下で同一の2題目について書いた英作文を、前研究と同様に、流暢性と複雑性、及び質 (評価点) の観点から分析・比較することにより、学習者の英語のライティング力が長期的にどのように変化 (発達) するのか調べることを目的とする。

本研究の研究課題は以下の通りである。

- ① 5年前・後に書かれた英作文の質 (評価点) に違いはみられるか? どういう点で違いがみられるか?
- ② 5年前・後に書かれた英作文は、流暢性と統語的・語彙的複雑性の点で違いはみられるか?
- ③ ①と②の結果は学習者の背景によって異なるのか?

A: 愛知県立大学外国語学部・国際文化研究科

3 本研究の方法

3.1 参加者

Kumi と Yoshi (仮名) の 2 名である。両名は英語を専攻し、大学在学中毎年英語ライティング授業を受講した。同じ時期 (3 年時) に約 1 年間英語圏に留学した。英語力に関しては、在学中受験した外部英語試験の結果、両者間に大きな差はなかった。他方、英作文力と英語で書くことに対する態度の点で相違点があった。

3.2 データ

- ① 1 名につき 4 編の英作文 (argumentative) で、異なる時期に 2 題目について同じ条件で書かれた。同一 2 題目の英作文の比較分析を行った研究の結果、両題目の作文の量 (総語数) 及び質 (評価点) に有意差はなかった (Hirose, 2012)。
- ② 書くことに関する背景及び意識調査を、同一の質問紙を用いて大学入学時及び卒業前に 2 回行った。2 回目調査は個別に行い、回答直後にフォローアップ・インタビューにより、大学入学時以降の英文を書いた経験や英語ライティングに対する態度、意識などについて質問した。

3.3 データ分析

英作文 (計 8 編) の評価は、2 名の英語ネイティブ大学教員によって 100 点満点 (content, organization, vocabulary, language use, mechanics 各 20 点) で行われた (山西, 2004)。

英作文の分析には、前研究 (Hirose, 2015) と同様に、以下の 10 尺度を用いた。

- ① 語数 (tokens)
- ② 節数 (C)
- ③ T-unit 数 (TU)
- ④ 文あたりの T-unit 数 (TU/S)
- ⑤ T-unit あたりの語数 (W/TU)
- ⑥ T-unit あたりの節数 (C/TU)

- ⑦ 節あたりの語数 (W/C)
- ⑧ T-unit あたりの S-nodes 数 (S-nodes/TU)
- ⑨ 異語数 (types)
- ⑩ 語彙ギロー値 (types/ $\sqrt{\text{tokens}}$)

3.4 分析方法

上記の方法で分析した結果を、参加者内で前・後作文の比較を行った。さらに同結果の参加者間比較を行った。同様に、アンケート調査結果も参加者内・間で比較した。

4 結果

4.1 英作文評価点比較

両名とも 2 題目で、後作文の評価点が上昇した。Yoshi の伸びの方が大きかった。

4.2 英作文分析結果比較

4.3 アンケート調査結果の比較

分析結果の詳細は発表当日に示す。

注

1) 本研究は、平成 27 年度愛知県立大学学長特別教員研究費の助成を受けたものである。

引用文献

- Hirose, K. (2012). Comparing written-only and written-plus-spoken peer feedback in a Japanese EFL university context. *Asian Journal of English Language Teaching*, 22, 1-23.
- Hirose, K. (2015). *Exploring Japanese EFL students' short-term writing development*. Manuscript submitted for publication.
- Norris, J. & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30, 555-578.
- 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.
- 山西博之 (2004). 「高校生の自由英作文はどのように評価されているのか—分析的評価尺度と総合的評価尺度の比較を通しての検討—」, *JALT Journal*, 26, 189-205.

国連活動を題材にした英語教材開発の試み (アクティブラーニング (AL) に援用できる スキル同士の有機的連携を目指して)

石井 研司^A, 村上裕美^B, 蔦田和美^C, 幸田美沙^D,
仲渡一美^E, 笹井悦子^F, 中島美智子^B

アブストラクト: 本ワークショップ (WS) は, 国連が取り組んでいる Millennium Development Goals 8 (MDGs) を英語初級～中級者用に開発したテキストの中からスキル別 (導入, 語彙, 内容把握, 文法, 要約, 発表) にタスクを紹介する。具体的には, 「国際情勢に関心のない学生が参加できるように情意フィルターをさげ, 各スキルが有機的に連携することで認知負荷も軽減する」タスクが AL に援用できる工夫や仕掛けになるような展開例と期待できる効果を検討する。

キーワード: アクティブラーニング, 国連活動, MDGs, メディア英語, 教材開発

1 はじめに

近年グローバル化が叫ばれ, 日本国内においては Super Global University の選出, 留学生の受け入れやカリキュラム内への留学プログラムの積極的な導入などさまざまな変化が生じている。文科省の 2015 年の調査結果¹⁾では, 国公立高校に通う 3 年生の約 8 割が CEFR の A1 レベルに相当することを明らかにしており, その現状をどう改革・改善していくかが問題である。そこで本 WS では, 近年注目されているアクティブラーニングの側面を取り入れたタスクデザインを提案する (溝上, 2014)²⁾。単にタスクに取り入れるだけでなく, 何をトピックとしているか, また学生の負担を考慮した仕掛けをどこに組むのかなどタスクだけでなく学生との連動に着目して WS を展開していく。

1.1 WS 背景および MDGs の文脈適合性

テキスト作成の資料に用いた MDGs の内容は, ほとんどの学生が, 貧困以外の項目をほぼ問題として意識していない。このことは, 筆者が過去 5 年間 MDGs を取り入れた指導を国立大学および私立大学において実施した中でみうけられた現状である。ましてや,

MDGs の存在も国際的な取り組みも知らないことが現状である。このような現状で, 1 冊のテキスト内で MDGs の概念や問題点を学ぶには, 学習内容に関する興味, 学習意欲を高め, さらに理解を促す足場の設定が必要である。前途多難のように思えるが, 本研究活動においてアンケートを実施した結果 (n=682: 有効なデータ 682, 欠損値を含む無効なデータ 6, 回答率 99.1%), 実は, 学生の国際問題や世界の情勢に関する知的関心は高く, 学びたいと願う声 (36.6%) が, 明らかになっている。

1.2 MDGs の必要性

まず上述の学習内容に関して意欲を高める点であるが, 学生の動機付けに関して自己決定理論の観点を考慮すれば有能さ・関係性・自律性の 3 要素が重要である。自分で興味のあるテーマを決定し, その調査を自分で行い, それを説明していくことで自信を持てるような教材があればよいが, 全学生が共通して関心も持っているものを探すのは難しい。しかし MDGs を使えばそれは可能になる。というのも 8 つの目標 (の少なくともいずれか) は, 学生が意識していなければ気づかないが, 実は学生または彼らの周りが普段生活する上でかかわっている問題とも関係している。それ故, MDGs を取り入れることで国際問題や情勢を学習しながら, 学生独自の視点で問題を解決するミニプロジェクトを授業で実践する授業デザインにもなり得る。

A: 立命館大学言語教育センター

B: 関西外国語大学短期大学部

C: 京都産業大学全学共通教育センター

D: 大阪城南女子短期大学

E: 大阪行岡医療大学医療学部

F: 桃山学院大学(他)

2 テキスト構成

テキストは、全15Unitから成り、そのうちGoalを扱った8つのUnitは、次の9つのタスクから構成されている: Introduction, Vocabulary, Comprehension, Grammar, Summary, Listening, Conversation, Writing, Presentation。その他のUnitsは確認、復習を意図した構成、学習内容の応用・活性化を目的としたWritingまたはPresentationに特化した構成となっている。

本WSでは、9つのタスクのうち6つ(導入、語彙、内容把握、文法、要約、発表)を対象として、MDGsの理解を促す足場作りをどう設定するかを具体的にALの活性化・機能に焦点をあててタスクの狙い、活動展開例、期待できる効果を概観する。

3 Introduction タスクとALの活動展開例

導入部は、各Unitに学生が潜在的に持っている関心を引き出す機会提供の実現を図る役割を担うようにデザインした。さらにALの視点から、学習者の学習内容に関する能動的参加と、発見・調査学習を通してディープ・ラーニング(松下, 2015)③を目指し、「深い学習」、「深い理解」、「深い関与」を助長することを期待して開発している。

導入部は、タスクでの学習の理解を深めるという多くの課題を課している。しかしながら、ここでは8つのGoalごとに学習の冒頭で学生の関心や興味を引き、学生に取り組みやすく、平易な印象を与える工夫がされている。また、導入部は各Goalで導入法をマンネリ化しない工夫が求められる。そのため、各テーマに沿った視覚的資料を活用するように工夫した。

授業内での展開としては、

- ① 第1段階として個人やグループ内でのBrainstormingの活動
- ② 第2段階として得た情報に関する予備知識や認知度に関するペアもしくはグループ内でのディスカッション活動
- ③ 第3段階として各テーマに関する背景や現状をインターネット等の活用による情報収集

期待できる効果であるが、Brainstormingでは学生が自由闊達に意見を出しあうことが可能であるため、彼らの授業貢献・参加度が高まるだけでなく、仲間意識や所属感も育まれる可能性がある。また、出しあっ

た意見や提案、自分の理解内容を活用して話を膨らませることで学生は有能感を得ることが期待される。このような一連の活動を通していくことおよび活動それ自体は、全面的に情意面をサポートする機能を保持している。導入部以降にはその他のスキルが設けてあり、タスク活動もあるため、学生の授業参加度や授業・クラスメイトとの所属感を高める仕掛け・工夫が重要であると同時にそのような効果を期待している。

4 Vocabulary タスクとALの活動展開例

本タスクは、ALをグローバル社会で広く活用できる語彙の教養、知識を、学生自らの発見、問題解決などを通して育成する目的としてデザインした。具体的なタスクの狙いは、①国連から世界に発信された重要なメッセージを理解できる語彙、②使用頻度が高く、今後英語で学び自己発信する際に有用な語彙の習得である。

実践例としては、まず授業外で学生が個々にタスクをこなしておく。(指名された学生はそれぞれの語について定義やイラスト、派生語を準備しておく)教室でのALの活動展開は以下を想定している。

- ① 学生にイニシアティブをもたせるために、タスクの不明箇所を補いあいながらピア採点
- ② 学生(または教員)が学生の定義やイラスト(派生語つき)を用い、他の学生とやり取りしながら英語で語のイメージを語る音声練習
- ③ 学生がペアで、一人がする音読(読み聞かせる、時に演劇的要素を入れる)をもう片方が聴き、聴く側が内容にレスポンスを返す。さらに続く意見交換も可能
- ④ 語彙の定着をチェックするため、ペアまたはグループで文字を見ずに問題を出しあう。英→日、日→英のクイックレスポンス
- ⑤ 学生に新出語に関して問題を作ってもらい、問いとしてクラスに発信

文意から推測して新出語をあてはめるこのタスクから期待できる効果は、①語彙知識を駆使し、語の特徴および前後関係から語を推測する力、②語の音と基本的イメージを派生語のネットワークなどで活性化しながら、ニュアンスを含めた語義を習得することである。また、他のタスクでの多用により、ワーキングメモリに語彙情報が留まることが可能である。

5 Comprehension タスクと AL の活動展開例

各 Goal は、その達成のためのいくつかの Target がスローガンのように端的に明示している英文で構成されている。さらに、それらの Target の説明が箇条書きで述べられている。その英文は、Goal に関連した語彙が集約的に現れ、また、人数・パーセンテージ・年号・金額などの数字が多用されていることが特徴である。

そこで内容把握タスクの狙いは次の3点に設定してある。①数字やデータを正確に読み取る力を伸ばす、②問題文では MDGs 本文の単語や表現をパラフレーズして、問題文から気づきをもって本文の理解を促す、③MDGs の特徴を反映して generalization や inferences よりも事実の詳細やその関係性について情報を処理する fact finding 型、以上3点に重点を置いてタスクをデザインした。

AL の活動展開例としては、まず学生をペアまたはグループに分け、

- ① 数値の増減や推移に関する情報交換
- ② それに基づく現状（問題）把握の共有
- ③ 問題解決に向けての提案

以上の活動を経験することで、データを読み解く力の精緻化、グローバルな問題解決に対する主体性の構築、話しあいによる多角的視点の受容といった効果が期待できる。

6 Grammar タスクと AL の活動展開例

英語との言語間距離が最遠の日本語を母語とする英語学習者にとって、文法力、特に構文力は英語 4 技能の基盤育成には必須である。実際のテキストでは、THE MILLENNIUM DEVELOPMENT GOALS REPORT 2014 を素材として編集した TOEIC Part 5 形式の問題を提示している。問題数は限定されるが、文法項目別の構成により補強すべき項目の把握ができ、以後の自律学習の方向性が示される。

授業展開としては、AL の一環として単に教員が与える宣言的知識を学生が受容するという構図ではなく、学生が自ら気づき、学び、手続き化することを目的とする。例えば、下記のような実践も成立する。

- ① 個人による問題の取り組み
- ② グループワークによる解答と根拠の話しあい
- ③ グループごとの発表
- ④ 発表内容について他のグループからの質問

⑤ 解決に時間を要した文法について、該当項目を活用する英作課題の提供、フィードバック
最終的には教員が明示的知識を整理することも必要であると思われるが、上記のような学生間のディスカッションの中で、学生が自ら気づき、あらため、再考するという状況が成立する。教員は学生の理解がすすむような助言を与えつつ、学生が理解に達するように導く。文法を think aloud (思考表出) のかたちで討論させることで自分らの弱点を明確化し、補いあうこともでき、全体で向上する取り組みになると考える。

7 Summary タスクと AL の活動展開例

AL を取り入れた要約タスクを通して、学生は MDGs の内容をより深く理解し、世界で起こっている事象をもっと身近な問題として捉え、自律し、主体的に学ぶ足がかりとなるよう期待してデザインした。

授業の展開例としてのジグソーアプローチであれば

- ① クラスを 3 つに分け、それぞれのグループが 1Target を分担
- ② それぞれのグループが情報を読み取る—学生同士の教えあい
- ③ グループの代表が発表
- ④ クラス全体が情報を共有
- ⑤ 要約穴埋め問題—時間を決めてはじめは個人での取り組み

AL を取り入れることで期待できる効果は以下の 3 点に集約できる。①一人の狭窄な思考ではなく「思考を活性化する」(山地, 2014) ⁴⁾ ことができる。意見を出しあうことにより、より深く思考することができるようになる。②一人では不安であるが、グループでやることにより、学生の情意フィルターを下げることができる (Krashen, 1982)⁵⁾。③グループ内で発話する機会があるので、発話に対する恐怖心が軽減される。実際に上記の活動を通して学生同士のやり取りが生まれ、教えあい、学びあうという姿勢、さらに学生同士での意見交換を通して、MDGs が提示するテーマについてもっと深く知りたいという意欲が見られるかもしれない。

8 Presentation タスクと AL の活動展開例

プレゼンは、自身のアイデアを主張することを主な目的としているが、これに関連する準備を段階的に

進めていくことで、自己発信力の育成を期待することができる。そもそもプレゼン自体の構造の自由度は高くはないが、学生が段階的にプレゼンの流れを学習し、関心を持って取り組んでいるテーマに関する知識やプレゼンに関する知識を外化するプロセスである。これは、プレゼン自体がALであると解釈できるため、知識の深化を促進するようにタスクをデザインした。

実際の展開例としては、導入部の学習を通じて培われた協働学習の足場がけを活用する。そして、

- ① MDGsの中から関心のあるテーマを選択、背景情報の調査、達成までの課題を検討したものを互いに説明
- ② 口頭説明の結果、互いの調査不足や主張が不十分である部分、分かりにくい部分を指摘しあい、追加調査に必要がある点を確認・把握
- ③ テキスト付属の専用シートを使い、プレゼンの流れを検討し、他のテーマを調査しているクラスメイトと内容を検討
- ④ 内容検討を通じて、クラスメイトにとって分かりやすい説明方法の模索・精査

クラスメイトと調査および発表内容を検討することで、曖昧な部分や不足している部分を把握し、今後の目標を具体化する効果が期待できる。加えて、聴衆のニーズや知識を把握する重要性を理解することができ、聴衆を意識した発表準備の重要性に気づくことが期待できる。これらのタスクを通じて、プレゼンに必要な知識、効果的な自分の意見・考えの伝え方を具体的に理解し、教えあう・学びあう・説明しあうという一連の行為を通じて新たな知識獲得に繋がると判断できる。

9 おわりに

本WSでは、国連活動を題材にした教材の開発・研究背景、各スキル・タスクの狙い、活動展開例、期待できる効果を簡単に紹介した。山地(2014)が指摘するように、情報をまとめ直すことや意見を出しあって検討し、それら(認知プロセス)を最終的に外在化するような一連のプロセスを本WSの各タスクでは学習形態として紹介した。誤解しないでいただきたいのは、90分をフルにALに充てるわけではないということである。そのような側面を取り入れてより学習内容を精緻させながらも、身近な話題で学生を取り込み、さらに“学生自身”が独自の視点で問題解決していった

り、積極的に調査を進めて知識を深化していったり、その調査結果などを説明することで「有能感」を実感することが可能になるような足場作りを提供することを目的としている。本WSを通して、英語の指導だけでなく、少しでも学生の自律性が育まれる視点で授業・タスクデザインをする刺激となることを期待する。

今後の課題であるが、全体的にどのように構成されているかを想像するには困らないと思われるが一部の内容はテキストの中身を確認しないと深く理解し難い箇所も含まれる。また、スキルの特性上または紙面の都合上十分に説明しきれていないタスクー特にライティングやリスニング、スピーキングに相当する会話(ダイアログ)に関しては今後改めて紹介の場を検討していく。最後に、タスクの活動展開例やALの側面というのは多種多様であるため、これらの他にも展開の仕方や学生の「有能感」「自律性」を高める・喚起するようなアプローチがある。本WSで紹介したものが最も良いというわけではなく、活動展開の一例であるため、今後さらなる展開方法を開発していく必要がある。

謝辞

本研究は、日本メディア英語学会のメディア英語教授法・教材研究分科会の活動によるものである。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省「平成26年度英語教育科以前のための英語力調査事業報告、調査結果の概要(詳細版)」、2015年4月3日参照。
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm
- 2) 溝上慎一(2014).『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
- 3) 松下佳代・京都大学高等教育研究推進センター(編)(2015).『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を進化させるために—』勁草書房.
- 4) 山地弘起(2014).「アクティブ・ラーニングとはなにか」、2015年11月11日参照。
http://www.juce.jp/LINK/journal/1403/02_01.html
- 5) Krashen, S. (1982). Principles and Practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.

英語ニュース活用による文法力向上と、クリティカル・ライティングスキル向上の相関関係

蔦田 和美^A

アブストラクト: 文脈化されたテキストの一つとして現代社会を写す英文であるニュースを活用した文法習得を試み、文法力向上が、ニュースを題材としたクリティカル・ライティング力向上に与える効果を検証した。従来の文献ではクリティカル・ライティングという表現は必ずしも一般的ではないが、クリティカリティの重要性を端的に表す表現として、「情報や状況に対して主体的、批判的に自身の考え、主張を提示するライティング」と定義し、これを用いるものである。

キーワード: ニュース英語, 文法力, ライティング, クリティカリティ, 相関

1 研究背景

Eメールによるコミュニケーションの一般化に伴い、現代社会における英語力需要はライティングに焦点が当てられている。そこで英語との言語間距離が最遠の日本語を母語とする日本人英語学習者にとっては文構成の基盤となる文法力の構築が重要であると考えられる。そのためには文法規則の「受信」を実施しながら、「発信」力向上を目指すことが求められる。また一方で「実践共同体への正統的周辺参加」(Lave & Wenger 1991)や「国際志向性」(八島 2011)の観点から、リアルタイムの英語に取り組む中で英語使用社会への参加を意識するとともに言語技能に加えてグローバルな視点が育つと思われる。これはライティングにおいてもクリティカルな視点で書く力の向上に寄与するものと考えられる。Matsuda (2010)が主張するように、センテンスレベルの言語的スキルのみでは現実のコミュニケーションへの対応は難しい。従って現実社会での発信につながる実用的ライティングスキルの向上を考えたい。

2 研究目的

ニュース英語の教材活用の意義と効果を踏まえて文法力育成プログラムを実施し、文法力向上が、クリティカル・ライティングに及ぼす影響を検証する。研究課題として、

(1) 英語ニュース活用の文法トレーニングは文法力向上に効果があるか？

(2) 文法力向上とライティング力向上の伸び幅の間にどのような相関関係が示されるか？の2点を挙げる。

3 方法

被験者は大学1回生32名で、TOEIC500-730レベルの英語力を有する。実施期間は単学期とし、表1のスケジュールで調査を実施した。

表1 実施スケジュール

文法力育成トレーニング	第3～12週
文法プレ・ポストテスト	第2週, 第13週
プレ・ポストライティング	第3週, 第14週

3.1 文法力育成トレーニング

NHK World のウェブサイトのニュースを文法問題(TOEIC Part 6 形式)に著者が編集した

A: 京都産業大学全学共通教育センター

ものを毎週使用することとした。文法は構文に焦点を当て、SV 構造、分詞、関係詞、接続詞、不定詞の知識を問うものとした。実施方法としては、グループ・ディスカッションや討議内容の発表などのプロセスの後、教師による明示的知識の伝授を目的とする明示的指導を行った。

3.2 文法プレ・ポストテスト

上記の文法力育成トレーニングの前後に同じく構文に焦点を当てた文法問題(TOEIC Part 5 形式)20 問を実施した。結果は t 検定により有意差を検証するとともに、プレ・ポストの差を文法力の向上幅としてライティング向上幅との相関分析に使用した。

3.3 ライティング

関心のあるニュースを題材とし、教室にて実施した。実施条件としては、時間 20 分、A4 紙両面に手書き、辞書使用可とした。評価指標は言語的側面である複雑さ、正確さ、流暢さ、およびクリティシティとした。クリティシティは、クリティカル・ライティングの特徴として挙げられている他者の結論に対する明確な拒否、調和の取れた理由づけ、自身の論点の明確な提示(University of Leicester)などを基に著者が編集したルーブリックに基づいて 2 人の査定者により評価をした。各々の指標のプレ・ポストの結果の有意差を t 検定で検証するとともに、向上幅を求め、文法力向上幅との相関関係の検証に用いた。

4 結論

文法問題のプレ・ポストの結果、有意差ありで効果量大となり、文法力向上は認められ、従って一つ目の研究課題は検証された。

ライティングについてはプレとポストの有意差は複雑さ、流暢さ、クリティシティに認められたが正確さについては認められなかった。ライティングのすべての側面が同時に向上する

ことは困難であるとする trade-off 効果(Larsen-Freeman 2009)が本研究でも確認されたことになる。二つ目の課題である文法力向上幅とライティングの各指標の向上幅との相関関係は、複雑さ、流暢さ、クリティシティでは中程度の相関が認められ、正確さについては弱い相関がみられた。

本研究により、日本人英語学習者にとっての文法力が実用的なクリティカル・ライティングに与える一定の効果が認められたことになる。特に、言語的側面以外にクリティシティの面での向上が認められたことは、ニュース活用の文法学習およびニュースについての意見表明を課題にした本研究の一つの成果と考える。

今後の課題としては、文法力育成期間の延長によるさらなる文法力向上、およびそれに伴うライティング力向上の相関を検証すること、またレベルの異なる被験者層を対象とした検証を視野に入りたい。

引用文献

- Larsen-Freeman, D. (2009). Adjusting expectations: The study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 579-589.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Matsuda, P. K. (2010). English writing in Japan: Toward integration. *JACET Journal*, 50, 15-20.
- NHK World. 2014 年 12 月 15 日引用 <http://www3.nhk.or.jp/nhkworld/english/news>
- University of Leicester. 2014 年 11 月 5 日引用 <http://www2.le.ac.uk/offices/ld/resources/writing/writing-resources/critical-writing>
- 八島智子. (2011) 「多文化を生きる力と英語コミュニケーション」『国際理解教育センター年報』6, 1-14.

国際研究集会 2016 Colloque International 2016

異文化間教育の文脈化をめぐる

日程：2016年3月29日（火） 場所：京都大学人間・環境学研究科地下講義室 会費：500円（資料、フランス語同時通訳イヤホン代）

プログラム 日仏同時通訳付き

9:30 受付

10:00 - 10:15 開会挨拶と趣旨説明 西山教行

10:15 - 11:00 **講演1** ジョルジュ・リュディ（バーゼル大学，スイス）

「学校での学習の目的として、また企業社会における多様性を管理する対象としての複言語・異文化間能力について」

11:00 - 13:00

シンポジウム1 『異文化間教育とは何か』を読む、編者との対話

報告者 安達理恵「小学校での異文化間能力育成の必要性和CLIL」

仲 潔「〈ことばと文化の学び〉の回顧録—異文化教育は誰のためか—」

中川慎二「政治教育の視点からシティズンシップ教育を考える」

編者 西山教行 細川英雄 大木 充

14:00 - 14:45 **講演2** サミール・マルズキー（マヌーバ大学，チュニジア）

「異文化間文学としての、フランス語表現マグレブ文学」

15:15 - 16:00 **講演3** 生田周二

「日本の人権教育への一視角—日本的性格をめぐる—」

16:00 - 18:00

シンポジウム2 異文化間教育の文脈化をめぐる

パネリスト 山本志都「異文化感受性から見た日本における異文化間能力」

伊藤亜希子「ドイツにおける異文化間教育の方向性—政策と理論から—」

齋藤里美「多民族社会・移民社会における異文化間教育—シンガポールの社会科教材から考える—」

スティーブ・コルベユ「ケベックと日本における間文化教育の課題—言語，文化，宗教—」

18:00 閉会挨拶 大木 充

18:30 懇親会（3000円 要予約）

研究集会と懇親会の申込（締切3月24日）：

<http://web.sfc.keio.ac.jp/~kr/kyoto2016/>

主催：京都大学人間・環境学研究科西山教行研究室，日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究B「異文化間能力養成のための教材と評価基準の開発およびその有効性の検証」（代表大木 充） 後援：日本フランス語教育学会，日本言語政策学会

言語教育エキスポ 2015 予稿集

平成 28 年 3 月 6 日発行

発行者:言語教育エキスポ 2016

神保尚武 (早稲田大学)

編集者 酒井志延 (千葉商科大学)

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。