

言語教育エキスポ 2017

日時 3月5日(日)

場所 早稲田大学 11号館 4階会議場

小学校外国語教育の支援を目指して

主催：JACET 教育問題研究会

共催：神保尚武科研，境一三科研，酒井志延科研，
清田洋一科研，中山夏恵科研，栗原文子科研，安達理恵科研，
細川博文科研，藤井彰子科研，飯野厚科研，Schmidt 科研，
藤原三枝子科研，静哲人・淡路佳昌科研，河野円科研
JACET 英語辞書研究会，JACET バイリンガリズム研究会
日本フランス語教育学会，日本ロシア語教育研究会，
中国語教育学会，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
英語芸術学校マーブルズ

一般的に、教育学では生徒を成長させることを課題とします。しかし、理論に基づいた実践や研究が行われているはずなのに、外国語教育は成功しているとは言えません。文科省調査(2015)で明らかになった4技能の結果では、高3の70%以上の英語力は、いずれも中3以下と言えます。大学進学率が50%なので、少なからぬ学生が英語リメディアル教育対象である現状を裏付けています。何故でしょうか。英語指導においては、英語を学ぶ心を作ることと4技能のスキルアップは指導の両輪です。しかし、学会でのほとんどの発表がスキルアップであり、動機づけ研究は、リメディアルの学生を抱えた人達が片隅で行っているのが現状だからです。教員も、遅れがちな学習者に対して、ほとんどの場合、彼らの「英語学習に対する気持ち」ではなく、「遅れているスキル」に対処するだけです。

いま、気がかりなことがあります。小学校での英語教育では、スキルアップ指導ばかりが話題にされていることです。スキルアップ指導ばかりでは、いまの英語教育の前倒しになりかねません。スキルアップ指導も重要ですが、「外国語を学びたいと思う心」を作ることにも重要です。

そこで、私はCLILと協同学習が小学校外国語活動で重要になると考えています。小学校の先生達はたとえ英語が得意でなくても教科指導を熟知していらっしゃいます。CLILでは熟知している教科内容で無理のない部分から外国語で指導していくことができます。指導しているうちに英語指導力が向上すれば、指導できる部分を増やすことが可能でしょう。また、CLILは言語指導法とみられがちですが、4C: Cognition, Content, Culture, Communicationを重視します。特にCognitionでは認知能力の訓練で、思考力を2つに分けて共に鍛えます: 記憶, 理解, 応用のLOTS(Lower-order Thinking Skills)と分析, 評価, 創造のHOTS(Higher-order Thinking Skills)です。欧州では、小学生に対してLOTSとHOTSを級友と共に体験を通して身に付けさせる指導法が普及しています。勉強が苦手な者や初学者は、個人での学習が進まない場合が多いので、彼らをうまく学習させるには、友達同士で助け合わせることができる協同学習が効果的であり、協同学習でCommunicationの力をつけます。また、歌って踊っての外国語活動には、知的レベルの高い小学生は飽き飽きしているという批判もあります。現状で行われている指導では、歌のレベルが低いのではないかと思います。入門期だからと言っても、『大きな栗の木の下で』では小5や小6は嫌がるでしょう。音楽には知的レベルが高いものもあります。ただ、その指導法が普及していないことは事実です。今回、英語芸術学校マーブルズの共催により音楽的にレベルの高いワークショップができたことは新たな発展につながるでしょう。

言語教育エキスポ 2017 プログラム

日時 2017年3月5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	アトリエ 10「言語教師の成長ツールである J-POSTL とは何か」	高木亜希子, 醍醐路子(青山学院大学), 浅岡千利世(獨協大学), 加藤千博(横浜市立大学)	8
10:40-12:10	Key-note speech “Issues in in CLIL teacher education”	Carmel Mary Coonan (Ca' Foscari University of Venice, Italy.)	4
13:00-14:30	アトリエ 11「英語 4 技能の科学的根拠に基づく指導法」	萱忠義(学習院女子大学), 武藤克彦(東洋英和女学院大学), 鬼頭和也(東海大学), 今野勝幸(静岡理工科大学), 藤永史尚(近畿大学), 小倉雅明(東京大学)	12
14:40-15:10	個人研究発表19「グローバル市民性と英語教育」	栗原文子(中央大学) 久村研(田園調布学園大学)	16
15:20-16:50	アトリエ 12「日本人大学生のスピーキング力指導:ウェブ会議及びスピーキングテストの効果」	藤井彰子(ICU), 飯野厚(法政大学), 大畑甲太(フェリス学院大学), 渡邊(金)泉(ICU), 稲垣善律(津田塾大学), 杉本淳子(聖心女子大学), 宮平大輔(ICU), 中村洋一, 藪田由己子(清泉女学院短期大学)	18

407 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-10:30	アトリエ 13「小学校の英語授業における児童の異文化間能力を育成する指導の意義と可能性」	中山夏恵(文教大学), 土屋佳雅里, 金藤明美(小学校英語活動サポーター), 宇田川きのみ(英語指導員), 若松里佳(英語活動支援員)	20
10:40-12:10	アトリエ7「協働学習—楽しく学んで効果を実感しよう!」	津田ひろみ(明治大学), 坂本ひとみ(東洋学園大学), 伊藤紳一郎(那珂市立第二中学校)	22
13:00-14:30	アトリエ6「小学校英語での文字指導について」	加藤拓由(鷹来小学校), 榎本洋子(大阪教育大学附属小学校), 木澤利英子(東京大学)	26
14:40-15:10	個人研究発表 18「ICT を活用した国際交流活動」	田上達人(松本市立寿小学校)	30
15:20-16:50	アトリエ8「絵本 <i>Handa's Surprise</i> による異文化理解と思考力を高める CLIL 指導法」	安達理恵(愛知大学), 北野ゆき(守口市立さつき学園), 阿部志乃(横須賀学院小学校)	32

408 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-10:30	アトリエ 1「社会文化理論による Communities of Practice とは」	上條武, 西条正樹(立命館大学), 長尾明子(龍谷大学)	36
10:40-11:40	アトリエ4「高校検定教科書の分析から考える日本の英語教育」	河野円(明治大学), 飯田深雪(神奈川県立国際言語文化アカデミア), 山本孝次(刈谷北高校), 富岡次男(三省堂)	40
13:00-14:30	アトリエ9「小学校英語指導者の資質能力のロードマップを求めて」	小泉仁(東京家政大学), 池田勝久(素和美小学校), 成田潤也(厚木第二小学校), 竹田里香(小学校外国語活動支援員)	42
14:40-15:10	個人研究発表 11 サッカーを事例とした体育 CLIL の実践研究」	二五義博(海上保安大学校) 伊藤耕作(宇部高専)	44
15:25-15:55	アトリエ3「教師の成長を促進するプロジェクト型学習」	清田 洋一(明星大学), 木内 美穂(東京実業高校), 齋藤理一郎(太田フレックス高校), 鶴田京子(県陽高校), 福田美紀(筑波大学附属坂戸高校), 松津英恵(東京学芸大学附属竹早中学)	46

409 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-9:30	個人研究発表 14「地域語アルザス語の位置づけと、独仏二言語教育」	小川敦(大阪大学), 境一三(慶應義塾大学), 大澤麻里子(東京大学)	50
9:30-10:00	個人研究発表 2「ドイツ語再履修クラスにおける新たな試み」	田原憲和(立命館大学)	52
10:00-10:30	個人研究発表 5「コミュニケーションなドイツ語の教科書を使用する大学生の学習観」	藤原三枝子(甲南大学)	54
10:40-12:10	アトリエ 14「和英辞典:コロケーションと日本文化発信」	山田茂(早稲田大学), 塚本倫久(愛知大学), 森口稔(長浜バイオ大学)	56
13:00-13:30	個人研究発表 13「CLIL でデータやグラフを読み解く力を育てる」	油木田美由紀(上智大学)	58
13:30-14:00	個人研究発表 16「個別対面指導が英語学習者の子音生成に及ぼす影響」	天野修一(静岡大学)	60
14:00-14:30	個人研究発表 21「欧米の言語史とことばの世界」	神谷健一(大阪工業大学)	62
14:40-15:10	個人研究発表1「グローバル化社会を生き抜く高校生の英語表現力を高める英語指導」	宮本順紀(荳崎高校)	64
15:20-16:50	アトリエ5「CEFR に拠した言語教育改革改善の支援システムの構築」	シュミット, M. G.(筑波大学), 永井典子(茨城大学), 長沼君主(東海大学), フンケ・モーテン(青山学院大学)	66

410 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-9:30	個人研究発表4「ディクトグロスの効果的な使用例と学習者の気づきの変化」	山本成代(創価女子短期大学), 臼倉美里(東京学芸大学)	70
9:30-10:00	個人研究発表 3「教育用例文コーパス SCoRE をパソコン・携帯端末・紙ベースで利用したデータ駆動型文法指導」	中條清美, 濱田彰(日本大学), 若松弘子(茨城高専)	72
10:00-10:30	個人研究発表12「大学生の専攻の違いによる英語学習動機づけと動機減退要因」	佐藤夏子(東北工業大学)	74
10:40-12:10	アトリエ 15「小学校の先生のための手取り足取り発音講座」	静哲人(大東文化大学), 淡路佳昌(大東文化大学)	76
13:00-13:30	個人研究発表 10「ディープラーニングを用いたシャドーイング音声の自動評価」	峯松信明, 齋藤大輔, 楽俊偉(東京大学), 山内豊(東京国際大学), 伊藤佳世子(京都大学)	78
13:30-14:00	個人研究発表 9「OJAD とそれを用いた音声指導 ～OJAD 超入門講座～」	峯松信明, 齋藤大輔(東京大学)	80
14:00-14:30	個人研究発表 8「話者を単位とした世界諸英語発音のクラスタリングと地図化」	峯松信明, 塩澤文野, 齋藤大輔(東京大学)	82
14:40-15:10	個人研究発表 15「英語への関心と自信を養成するミュージカルの実践」	河内山晶子(明星大学)	84
15:20-16:50	アトリエ2「【ワークショップ】♪みんな DE 夢中『レ・ミゼラブル』」	小口真澄, 阪本由貴, 根橋昌子(英語芸術学校マーブルズ)	86

411 会議室

時間	演題	演者	頁
9:00-9:30	個人研究発表 23「熟達度の異なる日本人英語学習者の自己調整学習の特徴」	福田晶子(立教大学)	90
9:30-10:00	個人研究発表 20「多読後の活動としてのビブリオバトル」	竹村雅史(北星学園大学)	92
10:00-10:30	個人研究発表 7「『アクティブ・ラーニングで学ぶ『アメリカ文学と歴史』の授業について』	平瀬洋子(広島国際学院大学)	94
10:40-11:10	個人研究発表 22「日本人大学生のコミュニケーション不安と F0 分析」	中村弘子(公立鳥取環境大学)	96
11:10-11:40	個人研究発表17「コミュニケーション型英語授業における教室談話の特徴」	細川博文(福岡女学院大学)	98
11:40-12:10	個人研究発表 6「教科書をウェブ化して, CALL とスマホで利用するブレンド型語学授業研究」	田淵 龍二(ミント音声研究所)	100
13:00-13:30	Let's take a CLIL lesson! Picture books lead to cross-curricular work of elementary school teaching	諸木宏子(西大和学園中学校)	102
13:30-14:00	学習者の発音を本当に変えたいなら明示的な矯正的フィードバックに限る-- グルグルメソッドの理念と実践 --	静哲人(大東文化大学) 淡路佳昌(大東文化大学)	104

アトリエは、ワークショップかシンポジウムのことです。

楽しい懇親会にどうぞ。エキスポの余韻を分かち合いましょう。余興は何といっても、**レ・ミゼラブル**です。ワークショップに出た人も出れなかった人も歌いましょう。17:10-19:10 です。会場は 410 です。会費は 4000 円です。お申し込みは、酒井志延 (shien@cuc.ac.jp) までよろしく。

そうだ、言語教育エキスポ 2018 に行こう

2018 年 3 月 4 日(日)早稲田大学 11 号館4階の予定です。

個人研究発表の申し込み:2018 年の 1 月 7 日です。

アトリエの申し込みは、2017 年 12 月 22 日です。

ともに、登壇者のお名前とご所属そして 200 字程度の概要をお送りください。

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 2 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。

予稿集の電子版は 2 月中旬に発行予定です。

その他のお問い合わせは酒井志延 (shien@cuc.ac.jp) まで。

Issues in in CLIL teacher education

Carmel Mary Coonan¹

Since its appearance in the late 1990, Content and Language Integrated Learning (CLIL) has continued to gain attention in various parts of Europe and elsewhere. The adoption of this form of language education, however, poses serious questions about teacher preparation - both linguistic and methodological. With reference to methodology, in many countries, the training of a CLIL teacher takes place after initial training, in the form of continuing professional development. In this way, CLIL training does not ignore what is already possessed in terms of teaching knowledge and competences. It can build on these. Experience shows however that existing professional knowledge, competences and actual practices may not be wholly suitable for CLIL to be successful. Hence the need to provide courses that are made to measure. To illustrate this point, reference is made to the situation in Italy concerning CLIL training needs.

Key words: CLIL, training, methodology

1. Foreign language medium teaching and CLIL

In 2009 a momentous decision was made by the Ministry of Education in Italy: a law on the reform of the secondary school system was passed which included mandatory foreign language medium instruction (henceforth FLMI) in all secondary high schools (with the exception of the professional schools). More specifically, the law decreed that FLMI be implemented through *one* non-language subject in all Lyceums and Technical High Schools in the final year (the Language Lyceums on the other hand must teach one non-language subject through one foreign language as from the third year of schooling and another non-language subject through a different foreign language as from the fourth year of schooling). All Lyceums are free to choose whatever foreign language they wish to teach the non-language subject through, whereas the Technical High Schools are obliged to choose English.

In connection with this, another reform, this time concerning initial teacher education, was passed a year later. It decreed that only non-language subject teachers (henceforth NLST) could deliver FLMI (as previous to this FLMI had been in the hands of the foreign language teachers who, exploiting the then legal possibility to team teach, had carried along the numerous pre-reform FLMI experimentations). The law specifies that universities set up a 60 CFU methodological training programme to train newly qualified teachers this area. Access to the training course is open only to those with a certified C1 level in the language of specialisation.

Alongside this provision, the Ministry set up a small-scale nation-wide (20 CFU) professional development programme to train practising NLSTs in FLMI. In addition it launched a nation-wide programme for the language improvement of the NLSTs (B1>B2>C1). This aspect is not the focus of this paper.

It was only when the secondary school programmes began to be drawn up on the basis of the reform law that the acronym CLIL (content and language integrated learning)

¹ Ca' Foscari University of Venice, Italy.

began to be used in all Ministerial documents. By referring to CLIL, the Ministry is explicitly indicating that the dual learning goals of CLIL (language and content) must be *purposefully* pursued through the creation of suitable learning conditions. In other words, the Ministry is warning against the danger that FLMI be treated as a mere change of language and nothing more. Indeed, to avoid this, a working group was created to write up the learning outcomes that the training courses must pursue.

2. Conditions for successful CLIL

Our experience doing research with CLIL programmes (Coonan, 2007; 2008; 2012), and that acquired delivering CLIL courses (including the above) over many years, has brought to light several issues that require specific focus in a CLIL training programme. Essentially they concern the necessarily language-enhanced and language-sensitive nature of CLIL programmes and the knowledge and strategies required by teachers to incorporate these into their teaching. The degree to which there will be a need to train for such strategies may vary according to whether the *normal* teaching style of the NLST is already in tune with this sensitivity or not. This may be different from country to country and their pedagogical tradition.

The areas identified for training, specific to the Italian situation, are the following:

- a. Learning goals specification. This involves issues of two types. i. NLSTs are not used to declining goals for language development in, or through, their subject, not even in general terms; ii. although change is underway, NLSTs decline learning objectives mostly in terms of knowledge to be acquired, paying less attention to the cognitive, and practical, skills and competences to be learnt vis à vis the subject and vis à vis transversal curricular goals in general. This shortcoming has consequences for the quality of the language competence that can be developed, e.g., making provision for the cognitive skill of hypothesizing means that the language of hypothesizing will be needed and therefore practiced and learnt (cf. distinction BICS/CALP Cummins, 2008).
- b. Strategies for aiding comprehension. In ‘normal’ circumstances language is taken for granted and an overt awareness of the strategies that could be used to help students overcome difficulties in understanding due to language is generally lacking. Non-comprehension of content has obvious negative consequences not only for subject learning but also for language learning, as Krashen’s comprehensible input hypothesis indicates (1987).
- c. Strategies for active learning. In a pedagogical tradition that favours a lecture-like mode of lesson delivery (we are referring here to higher secondary school level) the weight of teaching is on the teacher and on the text book. However, in a programme that favours both the learning of subject matter (in terms of knowledge, skills and competences) and of the language, this mode of delivery is unsuitable. More space needs to be allowed for active learning where the student uses the language to learn and, along the way, learns the language (cf. Swain’s comprehensible output, 1985; 1995; Halliday’s language-based theory of learning, 1993; Vygotsky’s view of language as a powerful mediating tool for learning: Lantolf, 1994; Lantolf, Appel, 1994; Lantolf, Thorne, 2006). However, active learning brings with it problematical issues of language *use* which are accentuated in a foreign language situation. Knowledge of strategies to support the students in this is thus required.
- d. Material adaptation and exploitation. Given the dearth of suitable CLIL-informed teaching materials in the numerous subject areas, experience shows that CLIL teachers

turn to the Internet for help. What they find requires didactic adaptation and exploitation in order for points a, b and c above to be reached. It requires that the CLIL teacher know how to create learning exercises and tasks, how to intervene on the language, how to manage delivery with a, b, ad c in mind.

e. Assessment. Assessment procedures will change to accommodate the language element and the learning objectives.

3. A CLIL training model

Different models for teacher education exist (cf. Wallace, 1991: 2-17) and, with reference to Italy, traditionally the applied science model has dominated. With CLIL training in mind however, we feel that this model needs to be integrated in favour of one that not only reflects what we want the teachers to do in their CLIL lessons, namely, to promote active learning, but also reflects, to a certain extent, the type of learning their students will experience – learning content through a foreign language. To this end, our university has articulated the CLIL course such as to allow for use of the foreign language (in this case English) in all moments of input, interaction and activities during the course, thus providing an opportunity for the improvement of the teachers' understanding and oral productive skills and a realisation of the difficulties in understanding and learning on the part of their students. Furthermore, the introduction of a microteaching element allows the teachers to try out new teaching strategies and their language management skills in a supportive environment.

What has been described above – in terms of course content and training mode – takes into account the starting conditions of a typical Italian group. Other situations might require that the course be made to measure in a different way.

References

- Coonan C. M. (2007). How are students engaged in subject learning through the LS? Activities for learning in a CLIL environment. In D. Marsh & D. Wolff (Eds.). *Diverse Contexts - Converging Goals CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 6.
- Coonan, C.M. (2008). The foreign language in the CLIL lesson. Problems and implications. In C.M. Coonan (Ed.). *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 8.
- Coonan, C. M. (2012). Language issues in the CLIL classroom: focus on the pupils. In L. Pedrazzini & A. Nava (Eds.). *Learning and Teaching English: Insights from research*. Monza: Polimetrica.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. 2. New York: Springer Science and Business Media LLC.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 5.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lantolf, J. P. (1994). Sociocultural theory and second language learning. Introduction to special issue. *The Modern Language Journal*, 78.
- Lantolf, J. P., & Appel, G. (Eds.). (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Westport: Ablex Publishing.

- Lantolf, J., & Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In C. Cook & B. Seidlhofer (Eds.). *Principle and practice in applied linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, J. M. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

言語教師の成長ツールである J-POSTL とは何か

高木 亜希子 A, 醍醐 路子 B, 浅岡 千利世 C, 加藤 千博 D

アブストラクト: 現在, 学び続ける教師像の確立が求められ, 学校, 教育委員会, 大学など種々教育機関において, 様々な取り組みが進められています。教育は基本的に教師の資質能力に負うところが大きいので, こうした取り組みを一過性に終わらせてはならないでしょう。その取り組みの一助となるのが、『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』です。本シンポジウムでは, J-POSTL の理念と概要, 教育的意義, 現職英語教員研修での活用事例, および, 教職課程での活用方法を具体的に紹介し, 時間の許す限りフロアと意見交換を行います。

キーワード: J-POSTL, ポートフォリオ, 教師の成長, 教職課程, 教員研修

1 J-POSTL の理念と概要 (高木亜希子)

1.1 J-POSTL の理念と目的

『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』は、『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ (EPOSTL)』を日本の文脈に合わせて翻案化したものである。5年をかけて開発し2014年に完成した(2014年2月に Council of Europe より Copyright を取得)。

本ポートフォリオが踏襲する理念で強調すべき2点は, 行動志向の言語観 (Action-oriented view of language) と生涯学習 (Life-long learning) である。行動志向の言語観では, 言語教育は, 場面・概念・機能シラバスによる人同士のインタラクションを中心としたコミュニケーション型な指導法が理想的な教授法と考えられている。また, 生涯学習では, 「学び方を身につけること (learning to learn)」で, 自律した学習者を育成することを目指している。その結果, 本ポートフォリオは主に次の5つの目的を有している。

- ・ 英語教師に求められる授業力を明示する
- ・ 授業力とそれを支える基礎知識・技術の省

察を促す

- ・ 自らの授業の自己評価力を高める
- ・ 成長を記録する手段を提供する
- ・ 同僚や指導者との話し合いと協働を促進する

1.2 J-POSTL の概要

J-POSTL は, 【英語教師教育全編】, 【英語教職課程編】, 【現職英語教師編】の3分冊から成り, 「自分自身について」, 「自己評価記述文」, 「学習・実践記録」(ドシエ)の3つの内容で構成されている (JACET 教育問題研究会, 2014)。3分冊にしたことで, 状況や用途に応じた使い方が可能になり。個々の対象に応じて必要な部分を切り取って活用できる。具体的には, 養成課程, 初任研修, 5年次研修, 免許更新講習, 校内研修, 自己研修など教師教育のあらゆる場面で, 教師の成長のツールとなる。

「自分自身について」は, 英語学習経験, これまでの自らの成果と課題, 英語教師としての資質能力について振り返る内容になっている。

「自己評価記述文」は, 3つの内容において中核をなすもので, 言語教師が努力して達成すべき7分野の教師に求められる知識, 種々の能力, および, 教育上の判断を含む領域が表されている。【英語教職課程編】では, 履修生にふさ

A: 青山学院大学教育人間科学部
B: 青山学院大学教育人間科学部
C: 獨協大学外国語学部
D: 横浜国立大学国際総合科学部

わしい96項目と初任教師にふさわしい31項目を含んでいる。一方、【現職英語教師編】は115項目から成り、全国調査によって3段階に分けられている。教師の経験年数（育成：2～5年程度、中堅：5～10年程度、熟練：10年以上）を基にしているが、経験年数にとらわれず、授業力のレベルを表したものであり、段階別に分けることができなかつた未評定記述文（主に異文化や自律に関する記述文）も含まれている。各項目の下には、細長い矢印ブロックがあり、各項目に対して自らの授業力の到達度に対する意識を5段階で自己評価する。

「学習・実践記録」（ドンエ）は、授業力自己評価項目について、自分の判断の根拠や、判断が適切であるか否かを示すための記録である。

【英語教職課程編】では、①学習・実践の記録と②継続的な学習・実践の記録の2分野に、【現職英語教師編】は、①個人または公的な研修、英語の能力試験受験結果などと②授業実践の記録の2分野に分かれている。

2 J-POSTLの教育的意義（醍醐路子）

2.1 協働して成長する言語教師

J-POSTLでは、まず教師が授業の計画、実践および評価を行う際に理解しておくべき教育課程（カリキュラム）の全体像を取り上げ、必要な基本的用語を説明する。このときに、学習指導要領の変遷と現行の学習指導要領における外国語教育のねらいを概観する。履修生、現職教員ともに、バックグラウンドはさまざまである。進学校の卒業生であると、大学入試対応の孤独な学習が身につけている場合が多いのではないか。

カリキュラムを構築する際には、まず学習者のニーズを把握し、そのうえで一定の期間内に学習者が到達すべき目標を設定、さらにその目標を達成するのにふさわしい指導内容や教授法を選定するために協働しての評価方法を考えて編成、CAN-DOリストに反映させる。

2.2 自律した学習者を育成する言語教師

我が国の英語教育においては、時代とともに学習指導要領は大きな変遷をたどってきた。小学校、中学校、高等学校ごとに、目標や大まかな教育内容が定められ、各学校においてはその学習指導要領を基準として、地域や学校の実態を考慮した上で、目標を達成するために教育内容や授業時数、単位数からなるカリキュラムを編成することで、全国どの地域で教育を受けてもある一定の教育水準の教育が受けられるようになっている。

ここで、J-POSTLには、「英語を学習することの意義を理解できる」そして「学習指導要領と学習者のニーズに基づいて到達目標を考慮できる」との自己評価記述文がある。生徒達のニーズは実はさまざまである。そのことへの深い配慮がなされるべきであり、「学習者が英語を学習する動機」「学習者の知的関心」「学習者の達成感」を考慮できる指導者であれば、学習者の意欲も高まり、自律的学習者への素養を身に付けることが可能となる。

このほかにも、J-POSTLには＜言語教師の役割＞、＜教授法＞、＜授業実践＞、＜自立学習＞の各分野に亘って「プロジェクト学習」、「ポートフォリオ学習」、「インターネットを活用した授業」、「言語学習に関連した特別活動（修学旅行や国際交流活動など）」、「ICTを使った教材」「学習者自身による自主教材」など、具体策も提示しながら、いかにして学習者が自律的な学びにいたることができるか、興味深い提案が多数なされている。

「学習者自身による自主教材」という提案（発想）など、日本でも今後検討に値する大胆な教育学的発想も注目に値する。

2.3 ユニバーサル（インクルーシブ）教育とピア・サポート学習の視点からみる J-POSTL

「英語を使って授業を展開するが、必要に応じて日本語を効果的に活用できる」という自己評

価値がある。どのような校種であっても、生徒のそれぞれの特質に応じた指導がなされなければならない。CEFR の理念においても「母語を排除しない」という項目がある。

目標は、指導者・学習者がともに自信と喜びをもって英語を使えるようになることである。「分ったふりをするのが辛い」という学習者を生み出さない工夫がなされるべきである。

J-POSTL は、ピア・サポートの概念にたつ項目を多数擁している。この指針は指導者・学習者ともに Confidence and Courage を与えることであろう。

3 英語科教職課程履修生による省察： J-POSTL の活用事例（浅岡千利世）

3.1 背景

日本の英語教員養成課程において、近年省察の重要性は認知されつつある。例えば、英語科教職教育法などの授業において自らの学習経験の振り返りや、模擬授業後のピアとのディスカッションを通しての振り返りなど、教師としての成長を分析するための様々な活動が行われるようになってきている。学びの主体が学習者中心であると同様に、授業の分析と理解の主体は教師自身であり、教師の成長過程における学びの中心であるべきである。

一方、省察とは本来、理論と実践の融合のためのツールである。教室という場で起きる出来事、つまり「実践」を観察対象として取り出し、「理論」と関連付けながらその事象を分析・理解し、授業の改善に結びつけていく一連の流れがいわゆる「リフレクティブ・プラクティス」であり、教職課程履修生もその枠組みの中で省察や自己評価を行い、教師としての成長を目指す必要がある。しかし、教職課程履修生の場合、実践の場が教職課程における授業の中での模擬授業などに限られており、従って、実践を実際に振り返る機会も非常に限定的である。

3.2 教職課程での活用事例

そこで、本研究では教育実習における J-POSTL の活用事例を取り上げ、実習校における実践と振り返りに関するパイロットスタディについて報告する。本研究の主目的は以下の通りである：

教育実習期間中の英語科教職課程履修生にとって J-POSTL は省察を促すためのツールとして有効であるか。

本研究はパイロットスタディであり、そのため参加者は4名である（男子1名、女子3名）。いずれも英語学科に所属する大学4年次の学生で、2016年5月に3週間の教育実習を行った（中学校2名、高校2名）。4名とも2015年度に開講された筆者の「英語科教職教育法Ⅰ」「英語科教職教育法Ⅱ」（各1学期完結、2単位）を履修し、授業では教授法や理論に関する講義とワークショップ、模擬授業と省察（授業中のディスカッションと自己評価レポート）が行われたが、J-POSTL の自己評価記述文は用いられなかった。

本研究では、教育実習期間中の実際の授業実践について自己評価を行ってもらうため、J-POSTL の自己評価記述文のうち、「V 授業実践」に含まれる15項目を取り上げた。具体的な項目は：

- ・授業計画の実施
- ・授業内容の対応
- ・学習者とのインタラクション
- ・授業運営（学習活動の形態の選択と提供、教育機器の運用など）
- ・英語を使った授業展開

の5分野である。

研究参加者は教育実習前の個別インタビュー、実習期間中のポートフォリオへの記述、実習後のインタビュー（ペア）に参加した。ポートフォリオには、前述の自己評価記述文15項目に

関して、「教育実習前」「実習が1週間経った時」「実習が2週間経った時」「教育実習後」の4回にわたって自らの経験と教育実践を振り返って記述を行った。

収集したデータに基づき、J-POSTL を用いることで教職課程履修生が教育実践についてどのような省察を行い、どのような気づきが見られたのかについて報告する。

4 中学教員研修での活用事例（加藤千博）

4.1 横浜市の取り組み

「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及び高校の現場では、「日々の授業をどのように改善すればよいか」ということが教員間での課題となっている。そのような中、横浜市立大学では横浜市及び横浜市教育委員会との協定に基づき、現職中学教員と高校教員を対象に英語科教員研修を実施している。とりわけ中学教員研修に関しては、2名の教員が1年間大学での業務に従事しながら、英語教授法を学ぶという業務派遣の形で行われている。

4.2 J-POSTL を用いた振り返り活動

派遣中学教員はPE（プラクティカル・イングリッシュ）センターに所属し、1年間に渡って様々な業務に携わりながら自らの英語力と授業力の向上に努めている。主な業務は、1) PE科目の授業補助、2) PEセンター業務の補助、3) 教職履修学生への助言、4) Advanced PE、教職科目等の聴講、5) 英語能力試験の受験、6)

海外研修（2～5週間）、などである。

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、これまでの自身の授業を振り返るとともに、求められる授業力についての話し合いを行っている。J-POSTLを利用する目的は、コミュニケーション型な指導法と自律的学習者の育成がどのようなものかを学ぶ契機とするためである。

PEのクラスではTESOLの資格を持つ教育の専門家が、いわゆるオールイングリッシュでコミュニケーション型な活動を中心に授業を展開している。研修教員はその授業にTAとして参加しながら授業方法を学ぶことができるが、その背後にある理念や理論を学ぶことはできない。そこでJ-POSTLが実際の授業方法とその理論的背景を結びつける役割を果たしてくれる。

派遣教員は、従来の受動的な学習スタイルからコミュニケーションを中心とした能動的な学習スタイルへとシフトさせるための授業方法を習得し、同僚へと広めていく使命を担っている。果たして彼らは大学での研修を通じて、そのような技能を習得できたのであろうか。今シンポジウムでは、これまでの派遣中学教員がどのようにこのJ-POSTLを活用し、自らの授業力を高める努力を行ってきたかを紹介する。研修教員どうしが協働して、これまでの自らの授業を省察し、今後の授業改善に繋げる活動は、教師の成長にとって有意義であることは間違いない。しかしながら、不慣れたこのティーチングポートフォリオを使用するには様々な問題点もある。大学での研修でJ-POSTLを活用する利点と課題を、研修参加者の報告をもとに検証し、よりよい活用方法をフロアを交えて議論していきたい。

引用・参考文献

JACET 教育問題研究会 (2014). 『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』

英語 4 技能の科学的根拠に基づく指導法

(シンポジウム)

萱 忠義^A, 小倉 雅明^B, 鬼頭 和也^C
今野 勝幸^D, 藤永 史尚^E, 武藤 克彦^F

アブストラクト: 大学入試センター試験が廃止され、2020 年から英語 4 技能試験が大学入試に本格的に導入され始めること（予定）を受け、本シンポジウムでは、まず英語 4 技能を指導する上での現在の問題点を洗い出した上で、今後将来に向けて教員が如何に英語 4 技能を指導していくべきかを討論する。そして、単に経験則に基づいた指導法ではなく、応用言語学の科学的根拠に基づく指導法を提案することをその目的とする。また、外国語教育メディア学会（LET）関東支部の研究部会で現在行っている、英語 4 技能指導を推進するためのプロジェクトも紹介する予定である。

キーワード: 英語 4 技能試験, 語彙指導, ESP, リーディング, 動機づけ, ICT, 情報サイト

1 英語 4 技能試験利用の背景

昨今のグローバル化の流れを受け、現行の学習指導要領（文部科学省, 2011）では「聞く」「話す」「読む」「書く」の英語 4 技能を重視した教育が提唱されている。また、2020 年（2019 年度）に大学入試センター試験の廃止が予定されていることで、文部科学省では外部（民間）の英語 4 技能試験（TOEFL, IELTS, TEAP など）を活用することが提案されている（文部科学省, 2013）。しかしながら英語 4 技能試験では、日本人が苦手とする「話す」「書く」という要素が入り（文部科学省, 2016）、さらに内容的にも学術面を中心とした構成となっているため、今までとは異なる学習サポートが学習者に対して必要となる。

本シンポジウムでは、このような流れの中で、今後将来に向けて教員が如何に英語 4 技能を指導していくべきかを、さまざまな側面から討論する。

2 英語 4 技能を考慮した語彙指導

英語学習に不可欠な要素として挙げられるものに「文法」と「語彙」があるが（中村, 2004; Richards, 2001）、日本の英語教育では文法指導に中心が置かれ、語彙指導に関しては軽視されていると言える。しかし、語彙知識というのは、英語 4 技能のすべてに関わる要素であり、特に「話す」「書く」などの産出的学習活動には必須のものであると言える。

「聞く」「読む」という受容的学習活動だけであれば、語彙学習は現在まで行われてきた「英単語の意味のみを覚える」という作業で問題がないかもしれない。しかしながら、「話す」「書く」という産出的学習活動に対応する語彙力を身につけるためには、単語のさまざまな側面を学習しなくてはならない。

応用言語学の分野では、語彙を学習するときには、Form（言語形式）、Meaning（意味）、Use（言語使用）に関する知識を身につけることが重要とされている。しかしながら、日本の英語教育の現場では、意味のみを重視しているのが現状である。本発表では、どのように 4 技能に必要な語彙知識を学習者に指導すればよいかを具体例を示しながら説明する。

A: 学習院女子大学 国際文化交流学部
B: 東京大学大学院 総合文化研究科 大学院生
C: 東海大学 観光学部
D: 静岡理工科大学 総合情報学部
E: 近畿大学 文芸学部
F: 東洋英和女学院大学 国際社会学部

3 ESP の概念に基づいた日常会話養成のためのバイリンガル辞書の可能性

3.1 ESP

ESP (English for Specific Purposes) は「学問的背景や職業などの固有のニーズを持つことにより区別され同質性が認められ、その専門領域において職業上の目的を達成するために形成される集団である『ディスコース・コミュニティ』の内外において、明確かつ具体的な目的をもって英語を使用するための言語研究、およびその言語教育のこと」(深山他, 2000) という捉え方が示すように、「固有のニーズ」を満たす目的のためとされ、工業の英語、ビジネスの英語、技術英語などといった考え方がその例である。

3.2 ESP と辞書

言語を学習し、使う際のツールとして重要なものの一つが辞書であるが、ESP 的な辞書はこれまでも工業英語や法律英語などに特化したものとして出版されてきた。そしてこれらの ESP 的な辞書はあくまでも「専門的なもの」にとどまってきた。

3.3 日常会話とバイリンガル辞書

4 技能の指導を考える際に「日常会話能力の養成」は指導ない内容の一つであると考えられるが、会話表現は主に一般的な英和辞典などを用いることが普通である。しかし、一般的な辞書では、日常会話表現の学習に関して二つの課題があると思われる。一つはその表現自体が載っていない、あるいは掲載されていたとしてもその使い所の情報が少ないということである。もう一つは参照の不便さである。一般的に日常会話表現は一般的な用例の提示のあと、あるいはそこに埋もれてフレーズとして記載される。そのためユーザーはラベルなどを頼りにして意識的にそういった表現を探さなければならず、語彙を調べた際に直接会話表現にたどりつくのには時間がかかると思われる。辞書がユーザーフレンドリーであるためには、日常会話という分野も広い意味での ESP として捉え、それに

特化した辞書を編纂する必要があるのではないかと考える。

4 リーディングから見た4技能の指導

外国語学習において、文字言語を読むという行為は重要なインプットソースの1つを占めている。中等教育段階、大学段階においても、教材用の英文は一「教科書」を使うならとりわけ一必ず何らかの形で文字として与えられている。この意味では、言語技能のすべての指導において「読む」という行為が介在すると言ってよい。では、リーディング指導とその他の技能の指導はどのように結びつきうるのだろうか。

4 技能については、それらを別々にではなく、統合的に指導することが望ましいとされる。実際のコミュニケーションは、複数の技能の併用を伴うからである (Harmer, 2007)。授業における「統合的指導」には大きくは2つの方向性が考えられる。

(1) 扱う言語材料 (教材) を介して各技能に関連をもたせる

(2) 各技能の言語活動同士に関連をもたせる
リーディングを中心に考えると、(1)の視点からは、読んだこと (内容面、言語的側面) について、聞く、話す、書く活動を作ることが考えられる。すなわち、読解用の教材英文を各活動の共通のインプットソースとして4技能に関連をもたせる視点である。類似したコンセプトは TOEFL iBT の複合問題などに見られる。

(2)の視点からは、上記の「読んだことについて」の活動を通して生成されたプロダクトをインプットとして展開する4技能の活動を作ることができる。例えば、「読解英文についてのクラスメートの作文 (書く活動のプロダクト) を読んで (インプットとして)、それについて話し合う」というような活動がそれに当たると考えられる。

本発表では、以上2つの視点を念頭において、リーディングからリスニング、スピーキング、

ライティングへつなげる指導について検討してみたい。

5 動機づけを高めるテスト結果提示法と指導法

言語テストにおいて良い成果を収めることができるかどうかには、学習者個人の動機づけが大きく影響すると言える。動機づけの強さと言語学習の到達度には一貫した関連性があることが分かっており (Masgoret & Gardner, 2003), 動機づけは言語学習を成功に導く大きな要因の1つであることが示されている。

動機づけと学習成果の関連性については、動機づけが高いから成果が得られるのか、それとも成果が得られたから動機づけが高まるのか、という疑問が取り上げられることがある (Dörnyei & Ushioda, 2011)。両者の因果関係を特定することは難しいが、多くの研究では前者の関係性が想定されていると言える。一方、後者を想定した研究はあまり多いとは言えない。

言語テストの場合で考えると、成果が得られたから動機づけが高まるのか、という問題は、例えば、得られた言語テストの結果が、その後の学習への動機づけのきっかけになり得るのかどうかに関連していると考えられる。言語テストの波及効果については言語テスト理論の観点から議論されているものの (Hughes, 2003), 動機づけに代表される個人差要因の視点からはあまり議論されていないように思える。

また、テスト後に動機づけられるかどうかは、他者からの支援や働きかけにも影響される。今後は、例えば、テストの結果を踏まえた上で、教師がどのように接することで学習者を動機づけられるのかも考える必要がある。これらを踏まえ、本発表では、言語テストと動機づけの関係性について議論する。

6 ICTと教員養成

2020年に向けて、大学入試を4技能化する動

きだけでなく、高大連携も掲げられている。また、今後小学校から高校にデジタル教科書が導入され、電子黒板やタブレット、インターネット・オブ・シングス (IoT) を用いた授業が一般化されると、それらを用いてメモを取り、課題に取り組むことに慣れた学生が大学に上がることになる。この状況に大学の外国語教育は対応できない可能性が懸念される。更に、授業形態も大きく変わりつつある。大教室での講義型授業は今後少人数化し、より学習者中心の授業になる傾向がある。これは少人数制がいいという考えや手厚い対応が可能となるだけでなく、学生数が減ることからも自然の流れである。例えば、米国では No Child Left Behind Act という法律で教育水準の底上げを試みたが、失敗に終わり、現在は Every Student Succeeds Act に変わった経緯がある。マイクロ単位でより現場に近くて詳しい専門家が監視監督すべきだという流れに沿って、マイクロマネジメントが推奨されている。

また、高校の授業を考えると、指導要領に沿ったアクティブ・ラーニングや英語での授業を意識した授業展開が必要である。高校も大学も今後の4技能化に向けて授業を調整していく必要が生じる。

学習者中心の授業でディープ・アクティブ・ラーニングを取り入れることが高校や大学では適当であると考えられる。単純にコミュニケーションを行うのではなく、実際に思考を伴う高度な意思疎通を行うインタラクションでなければならない。それを一人の教員が全て賄うには体力的な問題や時間的制約において困難である。そこには ICT を取り入れ、タスクベースやプロジェクトベースの授業を展開し、コラボレーションの中でインプットとアウトプットを増やす。

その実現に欠かせないのが、教員研修である。研修では学生と教員のピリーフを知り、誤った通念を訂正し、モチベーションの仕組みを教え、授業のフレームワークを提供することが近道で

あると考える。

7 外国語教育メディア学会 (LET) 関東支部 「英語 4 技能研究研修部会」ウェブサイトの概要と目的

大学入試における英語 4 技能試験の導入や活用については様々なメディアで取り上げられる一方、本当に情報を必要とする一般の方々への周知が十分と言えない状況が続いている。英語 4 技能試験情報サイト (英語 4 技能 資格・検定試験 懇談会, 2016) 等で案内はなされているものの、各テストの紹介や学校での活用事例等の情報が中心で、各テストの相違点のような初歩的な疑問や、各スキルの学習法といった実践的な質問に答えるのは運営団体の性質上難しいと考えられる。

そのような状況を鑑みて、主として高校教員や高校生の保護者に英語 4 技能試験に関して必要な情報を周知すべく、当会は、桐原書店様からご協力頂き、独自のウェブサイト立ち上げるに至った。

実践的な情報発信を旨とするサイトだが、LET 会員が運営するウェブサイトである以上、体験談や経験則に基づくアドバイスではなく、コラム形式で「テストに必要な語彙数」、「音読の効果」、「モチベーションの持続方法」、「波及効果」等のトピックを、学術的かつ理論的根拠に基づき解説することを主眼としている。

さらに、会員や外部講師による実際の 4 技能の指導方法を紹介する動画、交流の場などの提供に加え、大学教員や研究者向けに関連文献のレビューなどを通して有益な情報を提供していく。また、ウェブサイトだけでなく、論集や学習書の刊行を通して英語 4 技能試験についての情報発信を行っていく予定である。ウェブサイトの情報については桐原書店ホームページ (<http://www.kirihara.co.jp/>) にて告知する。

引用・参考文献

- 英語 4 技能 資格・検定試験 懇談会 (2016) 「英語 4 技能試験情報サイト」 Retrieved from <http://4skills.eiken.or.jp/>
- 中村太一 「語彙の習得」 小池生夫 (編) 『第二言語習得研究の現在』 (pp. 123–142) 大修館書店
- 深山晶子 (編) (2000) 『ESP の理論と実践—これで日本の英語教育が変わる』 三修社
- 文部科学省 (2011) 「現行学習指導要領・生きる力」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/index.htm
- 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」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afiedfile/2014/01/31/1343704_01.pdf
- 文部科学省 (2016) 「平成 27 年度 英語教育実施状況調査の結果について」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1369258.htm
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Harlow, UK: Pearson Education.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning, 53*, 123–167.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

グローバル市民性と英語教育—J-POSTL 自己評価 記述文調査の分析から見えた課題—

栗原 文子^A, 久村 研^B

アブストラクト: グローバル市民性 (global citizenship) と日本の英語教育との関わりはこれまであまり議論されていない。本発表では、近年高まっているグローバル市民育成の概念を整理し、英語教育との関係について考察する。また、日本の中・高等学校の現職教員に対して行った JACET 教育問題研究会 (教問研) による『言語教師ポートフォリオ (J-POSTL)』の自己評価記述文に関する全国調査 (2013) の結果を、グローバル市民性育成の観点から分析し、日本の文脈におけるグローバル市民育成の意義と課題について検討する。

キーワード: グローバル市民, CEFR, J-POSTL, 自己評価記述文

1 グローバル市民教育と英語教育

近年、グローバル市民教育は世界の、特に、ヨーロッパやオーストラリアにおける英語教育の在り方に大きな影響を与えている。グローバル市民教育の定義は必ずしも一致を見ていないが、一般的には、学習者をグローバル化された社会の一員と位置づけ、環境、開発、平和などグローバルな問題を特定の民族や国家という視点だけでなく、グローバルな視点からも考察し、解決を探る教育アプローチを指す。これらのアプローチにおいて強調されているのは、学習者は社会的行為者 (social agent) であるという点であり、これは『ヨーロッパ共通参照枠 (CEFR)』の理念でもある。

1.1 グローバル市民の要素

Oxfam によると、グローバル市民の要素は、「世界市民としての自覚」、「多様性の尊重」、「世界情勢への理解」、「社会正義への献身」、「地域社会から地球社会を含む社会参加」、「持続可能な世界を築くための他者との協同」、「自らの行動に対する責任」である (Oxfam, 2015:4)。

本研究の目的は、このうち「参加」、「他者との協同」、「自らの行動に対する責任」に注目し、2012 年に行った『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』の自己評価記述文の全国調査の結果を再分析し、21 世紀の英語教育への示唆を得ることである。

2 J-POSTL とグローバル市民育成

2.1 J-POSTL とは

J-POSTL は EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages) (Newby et al., 2007) を源泉とする。教師や教職課程履修生が自らの授業力や教授法に関する知識について自己省察力を高めるためのツールとして開発されており、Can-do 形式の 180 の自己評価記述文と自分自身に関して振り返り記録するセクション、また、学習や実践を記録する (ドシエ) セクションから構成されている。

2.2 グローバル市民育成につながる自己評価記述文の選定

「参加」、「他者との協同」、「自らの行動に対する責任」のキーワードをもとに、グローバル市民育成につながる 7 つの自己評価記述文が選定された (表 1)。

A: 中央大学商学部

B: 元田園調布学園大学

表1 分析に用いた自己評価記述文

自己評価記述文	分野
1. ライティングの学習を支援するために、学習者同士のコメントやフィードバックを活用できる（書く活動相互評価）。	教授法
2. 学習者に対して、自分自身や他の学習者のために自主教材を作成するよう指導し、それを使って授業を実践できる（自主教材作成）。	教授資料の入手先
3. 教材、授業内容、授業の進め方などに関して、学習者と相談の上、彼らの意見も取り入れた計画を作成し、それを授業で実践できる（授業計画作成参加）。	授業計画
4. 学習者の意見を取り入れて、宿題の内容、種類、量などを決定できる（宿題決定参加）。	自立学習
5. 学習者と協力してプロジェクト型学習の過程と結果を評価できる（課題学習参加責任）。	自立学習
6. ポートフォリオを利用した学習の成果を自己評価をしたり、クラスメイトと互いに評価しあうように促すことができる（ポートフォリオ相互評価）。	自立学習
7. 学習や学習の伸び具合を評価する方法を、学習者と話し合うことができる（学習自己管理）。	評価

3 結果と考察

現職の英語教師に対して行った全国調査(有効回答数 5,631 件)の結果(教問研, 2013: 11-59)を再分析したところ、これらの記述文に関しては、全体の平均を下回っているものが多く、意識が高く自信がある教員は多くはないと考えられた。特に、「5. 課題学習参加責任」、「6. ポートフォリオ学習」、「2. 自主教材作成」などの相互評価を伴う参加型・協同型学習を行っている、あるいは、行うことができると考えている教員は30%程度しかいなかった。グローバル市民性の育成は、学習者の自立、社会的責任、他者との協同の促進を促すものであり、日本の英語教育においても、目標の一つとして考慮されるべ

きではないだろうか。とりわけ、本研究で扱った「参加」「協同」、「責任」という概念の重要性を生徒と共有し、教室内で積極的に実践することは有益であると考えられる。

参考文献

- JACET 教育問題研究会(教問研)(2013).『英語教師のためのポートフォリオの普及と英語で授業を行う能力基準に関する実証的研究』.平成25年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書,研究代表者:神保尚武). JACET 教育問題研究会.
- JACET 教育問題研究会(教問研)(2014).『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL) Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages. JACET 教育問題研究会
- 中山夏恵, 山口高領, 高木亜希子(2013). 「J-POSTL 第2期経年調査」.『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,研究代表者:神保尚武). JACET 教育問題研究会.
- 久村 研(2014).「言語教師のポートフォリオ:完成から普及へ」.『言語教師教育 Vol.1, No.1』. JACET 教育問題研究会
- 吉島茂・大橋理枝(訳・編)(2004).『外国語教育Ⅱ 外国語の学習,教授,評価のためのヨーロッパ共通参照枠』.朝日出版.
- Davies, L.(2006) Global citizenship: abstraction or framework for action? Educational Review Vol. 58, pp. 5-25. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131910500352523>.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A- B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (Eds.). (2007). *The European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPSOTL). ECML/Council of Europe.
- Oxfam. (1997). A Global Citizenship in the Classroom—A guide for teachers http://www.centreforglobaleducation.org/documents/Global_Citizenship_guide_for_Teachers_WEB.pdf

日本人大学生のスピーキング力指導： (ウェブ会議及びスピーキングテストの効果)

藤井 彰子^A, 飯野 厚^B, 稲垣 善律^C, 大畑 甲太^D, 杉本 淳子^E,
中村 洋一^F, 宮平 大輔^G, 渡邊(金) 泉^A

アブストラクト: 本シンポジウムの目的は日本人大学生のスピーキング力指導の具体的な取り組みについてその効果を英語力、情意面の両面から検討することである。第一部では一定期間フィリピン人講師とのウェブ会議でロールプレイタスクを使用した事例についてその会話内容及び効果について考察する。そして、第二部においてはスピーキングテストを教育的取り組みとして捉え、テストに対して学習者がどのように反応し、影響を受けたかについて報告し、スピーキング指導におけるテストの可能性について検討する。

キーワード: スピーキング, ウェブ会議, 学習者要因, 動機, テスト

1 ロールプレイタスクを取り入れた発信型指導がスピーキングに及ぼす効果

映像を伴ったオンラインウェブ会議による外国語対話活動は、学んだ言語の母語話者と顔の見えるコミュニケーションができるため、様々な学習効果が期待されている。本研究ではウェブ会議によるロールプレイタスクを継続的に行った場合、英語スピーキング力がどのように変化するかを探った。

方法として、研究協力者は東京都内の日本人大学生の非英語専攻学生 23 名を実験群、必修英語履修者 25 名を統制群との疑似実験的アプローチを採用した。

指導デザインとして、毎週、ウェブ会議を実施する前に、通常の授業時間 90 分を使ってロールプレイの前提となる話題についてアクティブラーニングで準備学習を行った(予習, 発表,

討論, ロールプレイ)。その後、同一週内で、学習者 2 人 1 組がフィリピン人英語講師とウェブ会議システム Skype を用いて英語でロールプレイを行った。ロールプレイは課題に対して学習者 A と B が別の立場から講師を説得し、どちらか一方の立場に支持をとりつけることを目標とした (Task A)。その後、同じ話題についてフィリピンでの事情について学習者が講師に質問する (Task B)。最後に、講師から言語的あるいは内容的なフィードバックを受けるという手順であった。

測定方法は、TOEFL 式スピーキングテスト Part1 のモノローグを TOEFL 式の基準に基づいて 3 名で採点した(級内相関 $\alpha=.97$)。また、産出言語の分析も行った。

結果は、4 月、7 月、1 月のスピーキングの評価者による採点結果から交互作用が認められ、実験群が有意に伸びた。産出された言語の分析から、WPM と発話ユニット中の正味音節数(流暢さ)、発話中の節数とユニット中の節数ユニット中の語数(複雑さ)、Giraud 指標による異語数(語彙の複雑さ)においてに有意な交互作

A: 国際基督教大学教養学部
B: 法政大学経済学部
C: 津田塾大学学芸学部
D: フェリス女学院大学文学部
E: 聖心女子大学文学部
F: 清泉女学院短期大学
G: 国際基督教大学教養学部学生

用が認められた。ウェブ会議を長期的に指導することでスピーキングへの効果が高まることが確認された。

2 ウェブ会議における学習者とフィリピン人講師のインタラクションの事例研究

次に、上記同様のタスクを用いたウェブ会議を使用したスピーキング練習において、大学生とフィリピン人講師とのインタラクションに焦点をあてる。本ウェブ会議に参加した学生とのインタビュー調査について、学習者にとってウェブ会議が苦しい思いと達成感とが入り混じった複雑な学習体験となったことが既に報告されている (Fujii, Ohata, Inagaki, Iino, 2016)。本研究は学習者の情意に影響した要因をより詳細に理解することを目的とした。2人の学習者に焦点をあて、2ヵ月半に渡っての講師とのインタラクションへの関わり方を分析し、積極性が見られる場面、コミュニケーションに障害のある場面を特定し、また、講師からの働きかけとの相互作用及び期間中の言動の変化を分析した。方法論としては、willingness to communicate の概念を用い、学習状況の様々な要因によって形成される概念として学習者の言動に willingness to communicate の形跡を見出した Cao (2014) の事例研究を参照した。

3 スピーキング力とテストと学習者

次に、スピーキング指導の一貫としてのスピーキングテストの教育的利用を検討したい。

3.1 スピーキングテストが学習者の動機づけと学習行動に与える影響

まず、スピーキングテストを learning-oriented assessment (Carless, 2015) の観点から捉えた調査研究について報告する。Learning-oriented assessment のモデルによると、教育現場におけるテストは、学習者のその後の自律した学習の方向性を示すために有効な道具となり得る。スピーキングテストにもそのような役割が期待

できないだろうか。本研究では、学習者を実験群と統制群に分け、実験群の学習者には6月と12月にスピーキングテスト(ACTFLのOPIc)を実施し、学習者にテスト結果を報告する時に次のテストまでの目標設定などを設定させた。また、テスト前後の学習動機やテスト後の学習行動も調査した。スピーキングテストが学習者の動機、学習意識と目標設定、そして学習行動に与える影響について検討した。

3.2 スピーキングテストでの学習者の発話を比較検討：教員が結果を活かすためには

最後に、テストの教育効果についての可能性を検討したい。Fujii, Watanabe-Kim, Iino (2016) では IELTS 型の面接形式のテスト及び TOEFL 型の間接的なテストを26人の英語学習者に対して実施した結果を報告した。学習者は主に語彙や「何を話したらよいかかわからない」という点で苦戦していた。そして、よりよい成果をあげるための具体的な方策について学習者の意識は漠然としていた。本研究では学習者のスピーキング力向上のために役に立つ、テストの発話に基づいた効果的なフィードバックについて検討した。既存のルーブリックとまた違った観点のものを探った。

引用・参考文献

- Cao, Y. (2014). A socio-cognitive perspective on second language classroom willingness to communicate. *TESOL Quarterly*, 48, 789-814.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69, 963-976.
- Fujii, A., Ohata, K., Inagaki, Y., Iino, A. (2016). An exploratory study of the effect of video-conferencing on university students' English language learning. Japan Society of English Language Education (JASELE) 42nd Annual Conference. August 20-21, 2016. Saitama, Japan.
- Fujii, A., Watanabe-Kim, I., Iino, A. (2016). The use of oral proficiency tests in the Japanese EFL context: Learners' perceptions. *Seishin Studies*, 126, 5-17.

小学校の英語授業における児童の異文化間能力を育成する 指導の意義と可能性

著者 中山 夏恵^A, 宇田川 きのみ^B, 若松 里佳^C,
金藤 明美^D, 土屋 佳雅里^E

アブストラクト: グローバル化の影響が教室においても観察される中、小学校外国語教育の重要な役割の1つに、児童の異文化間能力(IC)を涵養するということが挙げられる。先般公表された次期学習指導要領にむけた中教審答申では、育成すべき言語能力の構成要素に「自己や他者を尊重しようとする態度」が挙げられており、この観点は、今後学校教育の中でますます重要になると考えられる。本発表では、小学生対象の英語授業に IC の視点を組み込んだ活動例を紹介し、その意義と実践に関わる諸課題について検討する。

キーワード: 異文化間能力, 小学校英語, 認知発達段階, 活動の評価, 言語と文化の複元的アプローチ参照枠(FREPA)

1 本発表の背景と目的

近年のグローバル化に伴い、小学校の教室環境においても、徐々に多様性が増しつつある。日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成 26 年度)によると公立小学校に在籍している外国籍児童の数は、全体の約1割を占めている。また、日本語指導が必要な日本国籍の児童数は、10年前と比べ34%増加している。これらのデータからは、児童の持つ文化的背景の多様化や、児童を取り囲む環境のグローバル化が透けて見える。このような環境にある児童にとって、異文化間能力(IC)を身につけることは、非常に重要になる。Beacco and Byram (2007)は、ICを「知識、スキル、態度の集合体で、程度は異なれど、話者が自文化とは異なる生活様式や考え方に気づき、理解し、解釈し、受容することを可能にする」と定義し、相互理解のためには、言語能力に限らず IC が基盤となると説明する。この定義からは、外国語はもとより第1言語でのコミュニケーションにおいても IC が重要になると考えられる。

日本でも、先般公表された中教審答申では、育成すべき言語能力の構成要素に「自己や他者を尊重しようとする態度」が含まれている。これは、ICに通じる観点であり、このような能力の育成は、今後日本の学校教育においてもますます重要になると考えられる。一方、小学校の英語授業でこれらを育成する指導を実践するには、様々な課題がある。例えば、その指導法や、授業活動として行った際の評価方法については、これらの公的な文書において詳述されていない。また、指導の計画・実施に当たっては、学習者の認知的発達段階への考慮が不可欠になる点などが挙げられる。

本発表では、小学生を対象とした IC を育成する活動を3つ紹介し、その意義を検討する。更に、上記の課題への対応策について検討することで、よりよい IC 指導実践への示唆を探る。

2. 異文化間能力を涵養する活動例

2.1 文化における挨拶、態度の関係性に気づかせる指導

挨拶と文化の間には密接な関係があり、それが行われるには意味があり、行う態度には社会の特色が反映されている。例えば、「こんにちは」に相当する挨拶はどこの国にもあり、日本人に

A: 文教大学教育学部
B: 八王子市英語指導員
C: 世田谷区英語活動支援員
D: 杉並区小学校英語活動サポーター
E: 杉並区小学校英語活動サポーター

として、“Hello.”と言うことは難しくない。しかし、その次に“How are you?”に相当する声掛けをする習慣がない日本人にとっては、その言葉を交わす意味を知る必要があると考えた。そこで、本実践では、言葉の意味とそれを行う際の態度の関連性について考えさせる活動を計画した。本実践を通じ、児童の異文化への興味や、自文化における言語と態度の関係性に対する振り返りなどが促される可能性が示唆された。

2.2 「なぜそれを食べるの？」表層文化から深層文化への気づきを促す指導

本実践では、各国の食材を用いてその国の国旗を作成する活動を計画した。オーストラリア観光局(2009)が、Sydney International Food Festivalの広告用に作成した同様のポスターから既習の国旗を選び、そのポスターで扱われている「国旗」がどこの国のものか、どんな食材を用いて「国旗」が構成されているかを確認し、なぜその食材が選ばれたかクラスにて検討した。これらの活動を通じ、児童が、目に見える食文化から、その背後にある生活習慣や地理的な特色へ意識を向ける様子が観察された。発展活動として、児童自身で国旗を作成する場合、どんな食材を選ぶか班ごとに調査、発表する活動を計画した。発表を通じ、自分たちの選んだ食材と広告の食材の共通点と相違点への気づき、ひいてはその背後にある「他者の視点」の存在への気づきが促されることが期待される。

2.3 外国紙幣を通じ海外への興味を育む指導

発表者が指導する児童の中には、英語を使って気持ちを伝えたいというモチベーションが低いものや、海外への興味を示さないものが数名見受けられる。そこで、そのような児童の異文化への興味を促す活動として、海外の紙幣を用いた買い物活動を計画した。

まず、日本・海外と複数の種類の紙幣を見せ、それらの共通点や相違点、それぞれの価値につ

いて理解するクイズを行う。続いて、班ごとにお店屋さんの準備をする。班ごとにお店を設定し児童が持ち寄った外国製品(広告や空き箱、ペットボトル等)に値段をつけさせる。その後、買い物体験を行う。海外での買い物時に求められる社会文化的能力の疑似体験を通じ、さらに「海外でリアル体験をしてみたい」という児童の意欲を高められる可能性が示唆される。

3. 異文化活動の学習評価の検討

学習評価は、学校における子どもたちの学習状況を検証し、教育活動での「子どもたちの学習状況と成果を的確に捉え」、それらを基に「教員また学校組織として改善を図る」と共に、「子どもたち自身が自らの学びを振り返ることで次の学びにむかうことができるようにする」という働きを持つ。

文科省は学習指導と上記のような学習評価のPDCA サイクル(計画→実施→評価→改善)に重きをおき、きめ細かい学習指導の充実と子どもたちの学習内容の確実な定着をねらいとした「指導と評価の一体化」を目指す。また、先般の中教審答申では、外国語教育を通じて育成を図る資質・能力に基づき、「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」という3観点別に評価を行うことが必要かつ重要とされている。このような学習評価をめぐる背景を踏まえ、本発表では、紹介する活動例での具体的な評価のあり方を提案しながら、今後の教育現場における異文化活動の学習評価の可能性について検討していく。

4. まとめ

小学校におけるIC活動の計画・実践には、ICの理解に加え、留意すべき要因が多くある。そこで、活動の計画にあたっては、教員同士の議論や協働が重要になる。その際、ICの基準(たとえばFREPAなど)は、指導の体系化、議論の活性化、意義の可視化の面で有用となる。

協働学習—楽しく学んで効果を実感しよう！

(異なる校種における協働学習の実践例を通して)

著者 津田 ひろみ^A, 坂本 ひとみ^B, 伊藤 紳一郎^C

アブストラクト: 様々なレベルの学校に導入された協働学習の実践例を示し、その効果を会場と共に検討する。始めに、小学校の外国語活動で CLIL 授業を実施した際の協働学習活動を、坂本ゼミの学生が制作した英語紙芝居を用いて紹介する。次に、中学校の伊藤先生が文法指導例を通して協働学習の中心理念を紹介し、生徒の意識調査によりその有用性を示す。最後に、大学のリスニングクラスにおける協働学習の実践例を学生の声と共に津田が紹介する。

キーワード: 協働学習, CLIL, 質の高い学び, 聴き合う, 高次思考能力

1 はじめに

協働学習というと「仲間と一緒にゲームを楽しみながら学ぶ」といった認識が強いかもしれないが、本発表では CLIL や英文法, リスニングのクラスに協働学習を取り入れた試みを紹介する。参加者の方々に「学び合い」を体験し、その愉しさと効果を実感していただきたい。

2 小学校の外国語活動における実践例

小学校4年生を対象として行った外国語活動の CLIL 授業において、どのように協働学習を取り入れたかを紹介し、このワークショップの参加者にも体験していただく。

文部科学省が 2011 年 4 月に発表した「教育の情報化ビジョン」¹において、一斉学習や個別学習に加えて、「21 世紀にふさわしい学び」として「子どもたち同士が教え合い学び合う協働的な学び(協働学習)を推進すること」が明記された。同じ時期から、小学校高学年において最低週一回の外国語活動が必修化されたわけだが、東日本大震災の直後という時期とも重なり、相手の気持ちや立場を考えながら言葉を選

び、思いを深め、コミュニケーションを図ることが学校での学びにおいて一層大きな意味を持つようになったと思う。

いまだに、福島から転校してきた子どもに対するいじめの問題が日本のあちこちで起きている現在、「積極的にコミュニケーションを図る態度を育成」することが目標である外国語活動において、クラスの子どもたちが仲良くなり、不登校も減らせるような学びのスタイルがもっと活用されることが望まれる。

そのような学び合いをめざすとき、教材の中身も子どもの心を揺さぶるようなものが求められる。言語と同時に内容も学ばせる方法として、近年注目を浴びているのが CLIL(内容言語統合型学習)であり、このメソッドにおいても協働学習は重要な要素となっている。Coyle et al.(2010)²によれば、CLIL とは、Content (内容), Communication (言語), Cognition (思考), Community (協学) の 4 つの C を有機的に結びつけたものであり、ペアワークやグループワークが重要な活動となる。

本発表で紹介するのは、『ビロードのうさぎ』(原題: *The Velveteen Rabbit*)³ という児童文学作品を扱った CLIL 授業である。まず、担任教師が 4 年生の道徳の授業でこの物語を日本語で扱い、子どもたちの感想を引き出しながら丁

A: 明治大学国際日本学部

B: 東洋学園大学グローバル・コミュニケーション学部

C: 那珂市立第二中学校

寧な読み取りとまとめがなされた。そこに重ねる形で、坂本ゼミの学生が作成した英語紙芝居をもとに、外国語活動を行った。子どもたちは学生の紙芝居の読み聞かせを真剣に聞き、その後、4人組になって、紙芝居を小さくしたカードを並べながらストーリーを復習し、カードを指しながら、自分の好きな場面を英語でグループメンバーに伝えた。

授業の最後は、ワークシートに感想や考えたことを日本語でまとめ、有志の児童がクラスに向けて発表した。自由に生きる喜びや愛情がこの作品のテーマであり、子どもたちは協働学習というプロセスを経て、より深くこのテーマにせまることができた。

3 中学校の外国語活動における実践例

3.1 はじめに

学校の公共的な使命と責任は「一人残らず子どもの権利を保障し、その学びの質を高めること」にあり、「一人残らず子どもの学びの権利を実現するためには、協同的学びによって子ども同士が学び合うより他に方法はない。」(佐藤, 2012) 4 とあり、生徒が学び合うことができるよう、以下に示す「学びが成立する要件」(図1)を意識した授業づくりを実践している。

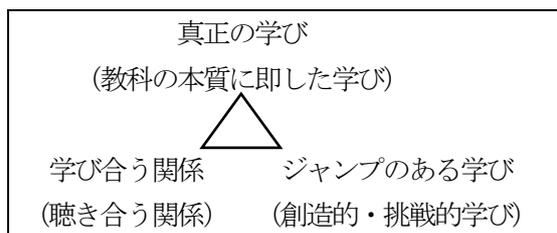


図1 学びが成立する要件 (佐藤, 2012)

私は、普段から協働学習を実践していくことなしに、一人一人の学び・学力を保障することはできないと考えている。教科書をどう活用し、協働学習を取り入れた授業をつくるか、試行錯誤の末に辿り着いたのが、「毎時間ハンドアウトを作ること」だった。目の前の生徒たちの実態

に合わせ、どのような課題、学習形態で学ぶことが効果的かを考え、作成している。

3.2 学びが成立する授業をするために

学習形態は、学習課題に応じて、ペア、コの字型の机配置、男女混合3~4人グループを取り入れ、聴き合う場面をつくる。

聴き合う関係の構築のため、分からなかったら仲間に「教えて」と尋ねることを習慣化させ(=学び合う関係)、「教えてあげて」とは言わない(=お節介の関係)。この「聴き合う関係」を構築するのは容易なことではないので、習慣化するまで根気強く生徒に呼びかけていく。

3.3 協働学習の実践例I (文法編)

本年度の中学2年「比較級」(図2)の授業実践例を紹介する。

- (1) 教室後方(板書を見せないようにするため)で、目標文を含んだオーラルイントロダクションを行い、本時の文法事項の内容や言っていることを推測できるようにさせる。【コの字】
- (2) 事前に板書しておいた目標文を用いながら説明をし、会話練習をさせながら、新出文法事項についての理解を促していく。【コの字】
- (3) 板書は、主語:青, 動詞:黄色, ポイント:赤で書くようにし、黒板を見て、ハンドアウトに下線を引かせる。その後、文法の説明を読ませる。【コの字】
- (4) Exercise1は、日本語に合う英文をつくるための語句に○をつけるものである。Exercise2は、日本語に合う英文をつくるために語句を並び替えるものである。

グループ全員の答えが一致したら教師を呼ぶようにさせ、全て正解であれば、スタンプを押す。【グループ】

- (5) Exercise3は、自分が言いたいことを表現する英作文である。【グループ】

英作文を書き終えたら、振り返りを書き、翌日の朝までに提出させ、添削をする。

分、その後の 20 分は、オーセンティックな教材を扱うようにしている。これは質の高い課題を生徒に出会わせるためであり、本年度は、日本の昔話を少しずつ読ませている。また、歌や映画を扱うこともある（学期に 1 回程度）。

3.5 生徒の意識調査

私は毎学期末に生徒の意識調査を行っている。以下に示す結果（図 3）からも、協働学習の効果は大きいと感じる。授業がわかる、力がつく、自分から聞くことができるようになるには、協働学習なくして容易に達成できるものではないと考える。

(1) 英語の授業はよくわかりましたか？ そう思う 89% そう思わない 11%
(2) 学び合い学習により、英語力が高まったと思いますか？ そう思う 90% そう思わない 10%
(3) 学び合い学習により、疑問や困ったことがあれば、周りの友達に聞くことができたと思いますか？ そう思う 97% そう思わない 3%
(2016 年 12 月実施 第 2 学年 回答 55 人)

図 3 英語の授業についてのアンケート

4 大学のリスニング授業における実践例

協働学習によって、言語知識や積極的な学習態度、高い動機づけ、クラス内の人間関係、自己効力感などに加え、評価や批判力など高次思考能力を高めることができると Dörnyei (1997, p.482) ⁵は述べている。ただし、こうした学習効果を上げるためには、誰もが安心して学習に参加できるような（佐藤, 2006）⁶ 学習環境を整える必要がある。たとえば、教師はファシリテーターに徹し学習の主導権を学習者に移し、「間違っても笑わない」というクラスルールを徹底するなどして、誰もが自由に発言しやすい雰囲気を作れば、教室内のラポールが形成され、

図 2 ハンドアウト「比較級」

3.4 協働学習の実践例 II

私の授業は、ウォームアップ 10 分、文法 20

協働学習が可能になるはずである。そこで、大学1年生のリスニング授業に協働学習を導入し、学生の積極的な授業参加をめざした。

協働学習はリスニング授業のどの段階にも導入することができるが、Pre-の段階では新出単語やキーワードなど言語知識の習得に加え、トピックに関する背景知識の獲得など、比較的低次の思考能力が中心となる。While-の段階では内容確認問題などをまずひとりで考え、その後、仲間との学び合いによって理解を深める。Post-の段階では、学んだ内容について自分の考えや立場を明確にし、仲間とのディスカッションを通してさまざまな視点を学び、批判的思考など高次思考能力を高める。このように段階によって活動のねらいは異なるが、学び合い（協働学習）によって、学生たちは単なるスキルとしての英語ではなく、自分のアイデンティティの一部としての言語を学ぶことができる。

ここでは“Phobias”の単元のPost-の例を中心に紹介する。新出語句や重要なフレーズをペアで読み合って確認した後、何らかの“Phobia”があるかどうか、その種類も含めてグループで話し合い、クラスで発表した。その後、“Phobias”に関するアメリカの大学の模擬授業のDVDをnote-takingしながら3回ほど視聴し、理解が不安な部分についてはnotesを見せ合いながらグループで確認させた。内容確認問題を解き、答えをグループで比較検討してから、クラスで答え合わせをした。最後に、英語字幕付きでDVDを再度視聴し、summary writingに挑戦した。グループで1パラグラフ書き上げ、隣のグループへ紙を回す。回ってきたsummaryを読んでグループでコメントを書き、次に回す。自分のグループの紙が戻ってきたら、コメントを参考にしてグループで相談しながら修正し、書き上げたsummaryをクラスで発表し合った。授業後のリフレクションには、「とても難しかったが、他のグループのsummaryを読んで自分たちが気づけなかった点に気づかさ

れた」「まとめ方についての工夫を学べて良かった」など、学生たちの肯定的な感想が見られた。

学生の関心を社会に向けることも可能である。たとえば、単元の終わりに“Islamophobia”についてグループで考えさせてはどうだろう。前もって各自がインターネットで情報を集めて準備しておき、教室では意見交換することにより多様な考えを知り、理解を深められる。

このように英語リスニングの授業でありながら、協働学習を導入することによって、スピーキングなど他の3技能の力を伸ばすだけでなく、さまざまな角度からテーマを捉えることによって批判的思考力を高め、さらに、異文化理解にもつなげられるのである。

5. まとめ

これまで見てきたように、協働学習はさまざまな校種の授業に適用可能である。しかも、学習内容の理解を深め、知識の定着を確実にするだけでなく、視野を広げ、思考を深めるという効果も確認された。また、クラスのラポール形成にも役立っており、いじめのない学級づくりにも効果が期待される。

参考文献

1. 文部科学省(2011):「教育の情報化ビジョン」2017年1月30日引用。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/04/_icsFiles/afieldfile/2011/04/28/1305484_02_1.pdf.
2. Coyle et al. (2010): *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
3. Williams (1975): *The Velveteen Rabbit*. First von Camelot Printing.
4. 佐藤学(2012):『学校を改革する』, 岩波ブックレット.
5. Dörnyei, Z. (1997): Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81, (4) 482-493.
6. 佐藤学(2006):『学校の挑戦: 学びの共同体を創る』, 小学館.

小学校英語での文字指導について

(文字指導の効果とその留意点)

木澤 利英子^A , 榎本 洋子^B, 加藤 拓由^C

アブストラクト: 適切な指導方法の検討が行われないうまま高学年への文字指導の導入が検討されている。本発表では、木澤は公立小学校でのシンセティック・フォニックス指導による児童の変化を分析し、技能や動機づけ、認知に着目した研究枠組みを提案する。榎本は Jolly Phonics を用いた国立大学附属小学校での指導の効果を、ローマ字指導の利点と問題点を交えて述べる。加藤は公立小学校において *Hi, friends! Plus* を使い、アルファベットの読み書き指導の成果と課題について検証する。
キーワード: 文字指導, Jolly Phonics, ローマ字指導, シンセティック・フォニックス, *Hi, friends! Plus*

1 はじめに

2020 年から施行される学習指導要領では、高学年に「読む」「書く」の態度の育成を含めたコミュニケーション能力の基礎を養うことを目標にした文字指導の導入が示されている。一方で文字指導をすることで児童の習熟度の差が広がり、それによってより早期に「英語嫌い」を生み出すという懸念もある。また、現職教諭・教員養成課程学生ともに、文字の指導方法についての研修・育成は不十分であり、教師の不安感も大きい。そこで本稿では、文科省の補助教材 *Hi, friends! Plus* あるいは近年広まりつつあるシンセティック・フォニックスを用いた3つの研究・実践報告をし、文字指導の可能性を探りたい。

2 公立小学校におけるシンセティック・フォニックス指導の効果と今後の展望

2.1 音韻構造の違い

英語の習得が困難である理由の一つに、音韻構造の違いがある。英語が音節言語である一方で、日本語はモーラ言語であり、音を分節する

単位が異なる。英語母語話者は5歳以降音素レベルまで認識を獲得していくが (Treiman, 1996), 日本人では未発達のままであることが指摘されている (垣花, 2004)。そして母語の単位で他言語も捉えようとする傾向があるため (Cutler ら, 1996), 母音付加や音置換といった誤りが生じる。日本人は母語の特性から、とりわけ子音と母音の切り分けが困難であり (McQueen, 2001), また音素の数の違いによる困難も見られる。したがって、英語に特有の音を知り、日本語とは異なる音の単位についても明示的に指導する必要があると考える。

2.2 シンセティック・フォニックス

個々の音素について、文字との対応を指導する方法にフォニックスがある。フォニックスは学習者の読みの力を向上させることが様々な研究で明らかとなっており、議論の中心は「指導するか否か」ではなく、「どのように指導するか」にシフトしている (Hepplewhite, 2001)。

2.3 Jolly Phonics

本研究ではシンセティック・フォニックスの教材として Jolly Phonics を使用したが、本教材の特徴は以下の3点である。

① ストーリー: 音と文字の対応について、それぞれ物語の中で紹介される。一つの話の中で情

A: 東京大学大学院教育学研究科

B: 大阪教育大学

C: 春日井市立鷹来小学校

報を関連づけることで理解も記憶も容易になる。
 ②多感覚：教材を見、話を想像し、音を聞き、発し、空書きをし、歌う。あらゆる感覚を統合的に用いて、想起の手掛かりとする。

③ブレンディング・セグメンティング：音と文字の対応を数個学習した時点で、それらを合成して語を読んだり、分解したりする活動を行う。

シンセティック・フォニックスの最大の特徴は③であり、児童に「読める」「書ける」といった効力感が育まれることにも期待できる。

2.4 公立小学校における実践

2.4.1 対象と実施者、期間、手続き

対象：奈良県内の公立小学校 2 年生～6 年生全児童、計 205 名

指導者：常勤、および非常勤の日本人 ALT2 名

期間：2015 年 4 月～2016 年 2 月（11 ヶ月間）

2.4.2 手続き

4 月にプレテストを実施した。指導は毎回の授業の冒頭 10 分を用いて行われた。実践期間中、2 年生は 20 回、3、4 年生は 35 回、5、6 年生は 70 回の授業が実施された。1 回の指導は、Jolly Phonics プログラムの基本的な流れで実施された。7 月に 2 回目、2 月に 3 回目の測定を行った。

2.4.3 測定内容

1) 非単語反復課題：2～5 音節の非単語を、聞いた後即時反復する（例：hampent）。3 時点とも 6 単語ずつ実施。非単語反復力は短期記憶容量の指標とされ、英語技能を支える重要な力とされる。3 名の評定者が得点をつけた。

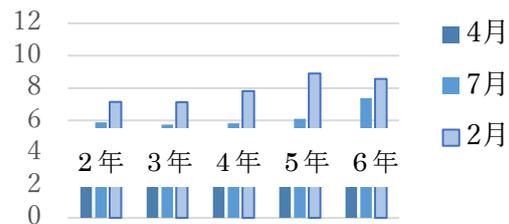
2) デコーディング課題：3～4 文字綴りの未習英単語を読み上げる（例：rod）。7 月と 2 月の 2 時点において、6 単語ずつ測定を実施。評価は非単語反復課題と同様であった。

2.5 結果と考察

非単語反復課題の成績について、分散分析を行なった結果、時期の効果 ($F(1, 144)=314.22, p<.01$)、および学年による差が有意であり

($F(4, 144)=5.503, p<.01$)、4 月より 7 月、7

月より 2 月の成績が高いことが分かった。また、2 年生より 4、5 年生、3 年生より 5 年生で高得点となっていることが示された。音素レベルで個々の音を学ぶことで、作動記憶内により正確な音韻表象が形成されやすくなるのと同様に、発声する際の正確さも向上したためと考えられる。



また、デコーディング課題の成績について分析した結果、時期の効果と ($F(1, 149)=190.129, p<.01$)、学年による差が有意であり ($F(3, 149)=26.377, p<.01$)、7 月より 2 月、3 年生より 5、6 年生、4 年生より 5、6 年生の成績が高いことが明らかになった。9 月以降、ブレンディングを強化した。2 月時点で、4 年生以上の課題成績が向上したことから、文字と音の対応に加え、それらを合成して語を読む活動を行うことが重要であると示唆された。

2.6 今後の展望

本研究では、児童の効力感や動機づけといった側面を扱うことができなかった。また、被指導経験によって英語学習に対する認識や学習方略に影響が及ぼされることを示した研究もあるため、今後はフォニックスの効果をより多面的に検証する研究が求められるだろう。さらに、ローマ字学習との兼ね合い、中学校以降の学習に及ぼされる影響、さらには、よりコミュニケーション的な英語活動との効果的な連携のあり方についても検討していく必要があるだろう。

3 国立大学附属小学校での Jolly Phonics を用いた指導の効果と今後の課題

本実践では、教科化を見据え、中学年からの音韻意識を育てつつ日本人児童に適した文字指導

を探ることを目的に、先行的に大学附属小学校3年生で、毎回の授業の中でモジュール的にJolly Phonicsを使用した実践を試みた。

3.1 国立大学附属小学校での実践

3.1.1 対象と実施者、期間、手続き

対象：大学附属小学校3年生児童99名

指導者：常勤英語科専科教諭,非常勤ALT(筆者)
の2名によるチームティーチング

期間：2016年4月～12月

3.1.2 教材

本実践はJolly Phonicsを使用した。Jolly Phonicsでは、初めに一文字一音で42音を指導する。しかも単語を読んだり書いたりする際に使用頻度の高い小文字から、またaからではなく、綴りによく使われる順(s, a, t, p, i, n...)に導入していく(42音が7つのグループに分けられている)。導入時にはアクションを伴い(体感覚),歌(聴覚)や絵本・ストーリー(視聴覚)など,多感覚を用いる。子どもたちは,文字を2つ3つ習ったらすぐに意味のある単語を読んだり書いたりすることができるようになる。これは音素から単語へと導く方法であり,単語から音素を導き出すアナリティックなアプローチより,英語の音が日常にあふれているESLの環境にない日本人児童にとって,負担が少なくかつ正しく英語の音を習得することに通じるとともに,英語の指導に自信のない担任教諭にとっても取り組みやすい指導法であると考えられる。

3.1.3 手続き

2.3のJolly Phonicsの基本の指導の流れに基づき,(1)復習(歌,カードなどを使用)(2)ストーリー(3)音とアクションの導入(4)ブレンディング(5)音の認識(6)ライティングという流れにしたがって,毎回の授業中の10～15分で計13回行った。

3.1.4 測定方法：児童には,独自に抽出した7単語(it, cat, ant, skip, pin, pat, snap)について3回の書きとりテスト(7月,10月,12月)とアンケートを行い,その結果を分析した。

3.2 実践の結果と今後の課題

3クラスとも10月のテストの正解率が落ちた。これは夏休みを挟んだことで児童が既習事項を忘れてしまったことが原因と考えられる。ただし3回のテスト結果について一般線形モデル反復型で分析を行った(SPSS ver. 24.0j)ところ,10月と12月においてcatを除くすべての項目について有意差($p < 0.05$)が見られたことから,ジョリーフォニックスの指導の効果があったと考える。児童の間違いを詳しくみていくと,catをkyat, kyatto等と書いたり,ittoやputto, skippu というように,語尾の子音の後ろに母音を加えたりしているものや,ローマ字式に促音や拗音を表す間違いが多くみられ,ローマ字の影響が強く出たと推察できる。一方で,ローマ字学習の前にはまったく書けなかった複数の児童が,誤りはあっても書こうとしていたことや小文字の書字指導が行われることなどから,国語科との連携によって英語の読み書きを補完する可能性もあるといえる。アンケートからは,児童の約80%が文字の学習を「楽しい」と感じ,約75%が「やりたい」と回答し,「難しい」と感じることもあっても,同時に「楽しい」「やりたい」と感じていることがわかった。また,

・えいごはとてにもがてでもじさえかけなかったけどかけるようになりました。

・文字をすこしずつわかってきてうれしい。

といった自由記述から,音と文字の操作が困難な子どもであっても,中学年の段階からゆっくりじっくり時間をかけて指導していくことで,自己効力感を高め,中学校以降の英語学習への橋渡しをより効果的に行うことができると考えられる。

4. 公立小学校におけるHi, friends! Plusを使った文字指導

4.1 指導設計の留意点

留意すべきは,指導内容や指導方法が,中学校英語の前倒しにならないようにする点である。

文字指導のために、機械的なドリル練習を行った場合、小学生の興味・関心は続かない。

まずは、音声中心の活動によりアルファベットの音に十分慣れ親しませた上で、徐々にアルファベットの文字の特徴に気付かせるような指導を行う。これまで、中学校の入門期で行われてきたような、ペンマンシップでアルファベットを書かせるだけの学習は小学校外国語活動の目的と合致しない。

*Hi, friends! Plus*は、文字の形や特徴に基づき分類して書くことで、アルファベットの大文字や小文字に慣れ親しませるように工夫されている。この *Hi, friends! Plus* のワークシートの特徴を生かし、機械的なワークシート活動とならないよう指導の工夫をした。

4.2 実践例

Hi, friends! Plus のワークシートを用いて文字を書き写す活動を行う前に、文字の形や特徴に十分慣れ親しませるために、足場の活動を設定する必要がある。ここでは「背中でアルファベット」という活動を行った。「背中でアルファベット」は、次のような手順を進めた。

4.2.1 手順

ペアになって、児童Aは黒板に向いて座り、児童Bは黒板に背中を向けて座る。

教師が黒板にアルファベットの大文字を示す。児童Aはそのアルファベットの小文字を児童Bの背中に指で書く。

児童Bは後ろを向いたまま、そのアルファベットの大文字を、空中に指で書く。

児童Aは児童Bが空中に指で書いた大文字のアルファベットを見て、正解かどうか告げる。これを、一回ごとにA・Bの役割を交代して行う。

この「背中でアルファベット」の特徴は、A・B二人の児童の頭の中で、大文字と小文字の変換が繰り返し行われるという点にある。また、児童Aは、児童Bが指で空に書いた大文字を確認し、Bへの伝達が正しく行われたかどうかを容易に判断できる。

さらに、鉛筆で筆圧をコントロールしながら文字を書くことが苦手な児童にとって、相手の背中や空中に指で文字を書くことで、文字を書く時の心理的抵抗を軽減することができる。

4.2.2 対象児童・調査期間・調査方法

対象児童：愛知県A小学校 6年 37名

調査期間：2016年7月6日～13日

調査方法：「背中でアルファベット」の活動を行い、大文字・小文字の形に十分に慣れ親しんだ後 *Hi, friends! Plus* のワークシート Let's Write でアルファベットの小文字を書く活動を行い、その正解率と児童の自信度との相関性を調査した。

4.2.3 結果と課題

単なる文字の書き写し練習だけに終わらせず活動のバリエーションを工夫し、十分にアルファベット（文字）に慣れ親しませた上で、段階的に書くことの指導に導くことが小学生の文字指導には有効である。

また、ワークシートにアルファベットを書かせる前の段階の活動でも、アルファベットに慣れ親しませる足場かけ活動を繰り返すなど丁寧なスモールステップを設け、成功体験をスパイラルに積み上げることで、児童がアルファベットを書くことへの自信を高めることが可能となる。

今後の課題としては、児童のレディネスや学級の実態に応じた指導方法、評価指標の選択が必要である。今後も、*Hi, friends! Plus* を使った実践を重ねながら、児童の文字に対する心理的抵抗感を軽減し、文字学習に意欲的に取り組める指導方法を研究していきたい。

引用・参考文献

泉恵美子・萬谷隆一・アレン玉井光江・田縁眞弓・長沼君主編著(2016)『小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル【別冊】—*Hi, friends! Plus* Can-Do リスト試案』

文部科学省 *Hi, friends! Plus* デジタル教材付属ワークシート

小学校での ICT を利用した国際交流

田上 達人^A

アブストラクト: 小学校の学級担任が英語教育に取り組む利点を生かせるように、総合的な学習の時間にスカイプなどの ICT を活用した国際交流活動を提案する。実際の映像を交えながら実践を紹介し、その意義や留意点、児童の変容や中学での学力追跡調査の結果を報告する。

キーワード: 国際交流, ICT, Willingness to Communicate, 英語学習意欲

1 はじめに

2020 年から始まる新学習指導要領を前に、現場では戦々恐々としている。

しかし、これを学級担任が英語の授業をする利点を生かし、国際理解教育を進展させるチャンスととらえたらどうだろうか。

そこで提案したいのが ICT を利用した国際交流活動である。英語初学者である小学生は容易に海外に行くことができない発達段階にあるが、ICT を利用することで海外の同年代の子どもたちと継続的に交流することができる。そこで、言語・文化への興味を高めながら、異文化を持つ人々との関わりやコミュニケーション・ツールとしての言語を習得する意義を見出し、さらには、ICT の効果的な活用方法にも目を向けることができる。

本発表では、自身の実践をもとに、実際の映像を交えながら ICT を利用した国際交流活動の紹介をさせていただく。

2 ICT を利用した国際交流活動の方法とその利点

2.1 ビデオレター

自己紹介や学校の様子を撮影したものを海外の学校と交換し合う活動は多くの価値がある。

①映像を通して、海外の友達への親近感を持つことができる。

②相手の文化だけでなく、自分の生活や自国の文化を見つめなおすきっかけになる。

③外国語活動の授業で活用できる。

④繰り返し視聴することができるため、聞くことに焦点化できる。

⑤英語を使うことに必要感を持ち、学習の動機づけになる。

⑥間違えても撮り直せるので、発話に対する不安を軽減できる。

⑦作成の過程で個人の企画力や表現力、グループの協力を高めることができる。

⑧容量が小さければ、メールの添付ファイルで簡単に相手に送ることができる。

⑨作成したビデオレターを複数の相手に送ることができる。

⑩クラス解散時に、思い出の映像や写真とともに子どもたちに渡すことができる。

2.2 スカイプ (テレビ電話)

リアルタイムで相手の顔を見ながら関わり合う活動は、より現実的に言語をコミュニケーション・ツールとしてとらえることができ、さらには、「向こうの人たちのリアクションが面白かった」など文化の違いや非言語の役割を知る機会にもなる。特に、時差がほとんどないオーストラリアで日本語を学ぶ子どもたちとの交流は、それぞれの母語が相手の目標言語となり、双方にとって魅力的な活動になる。また、小学校は、中学・高校と違って時間割に柔軟に対応できるため、容易に相手の希望する時間に合わせることができるという利点がある。

A: 松本市立寿小学校

ただ、スカイプは1対1の会話が基本になり、個人の会話量が少ないという難点がある。そこで、教員同士で予めペアリングをしておいて、短いやり取りをテンポよく行うことや、会話に参加しない時間は、事前配布した相手の学級名簿に画面に映った友達の情報を書き込めるように工夫した。

2.3 ICT利用の留意点

用途と目的に応じた様々な方法を併用しながら、児童が興味を持って、双方にとって価値ある内容を決めだし、継続的に交流することが望ましい。

3 ICTを利用した国際交流活動の成果

3.1 研究の目的

本研究は、小学校外国語活動のねらいとしてとらえたWTCを高める方法を探るため、児童の情意面の要因同士がどのような相関関係にあるのか(RQ1)、国際交流活動が児童の情意面にどのような影響を及ぼすのか(RQ2)を明らかにすることを目的としている。

3.2 研究の方法

小学5年生の2クラス(実験群：オーストラリアの小学校とテレビ会議などによる交流を実施した経験クラス29名、統制群：非経験クラス27名)の児童に、6つの情意要因(外国語活動への好意度、異文化への興味・関心、英語学習意欲、英語コミュニケーションの自信、WTC、渡航願望)を測る6件法の質問紙による調査を4月と12月に実施し、RQ1は相関分析を、RQ2は2要因分散分析を用いて明らかにした。

3.3 研究の結果

WTCが児童の英語学習意欲、外国語活動への好意度、異文化への興味・関心と高い相関があることが明らかになった(RQ1・図1参照)。ここから、WTCを高めるために、学校教育現場での異文化への興味・関心を高める活動が有効になることが示唆された。

また、国際交流活動を経験したクラスの児

童は、外国語活動への好意度、異文化への興味・関心が有意に高まること明らかになった(RQ2)。少ない交流回数でも児童の情意が高められたことから、国際交流活動の意義が認められた。

しかし、今回の結果では国際交流活動がWTCを直接高める方法として認められなかった。これは、データ平均値の比較で唯一低下したのが交流群の英語コミュニケーションの自信であったことから、WTCとの有意な相関が見られた自信の高まりが必要条件となること、そしてその高まりには時間がかかることが考えられる。これはYashima(2002)が示したように、WTCを高めるためには英語コミュニケーションの自信が必要なことが、児童の発達段階にもあてはまることを確認する結果となった。

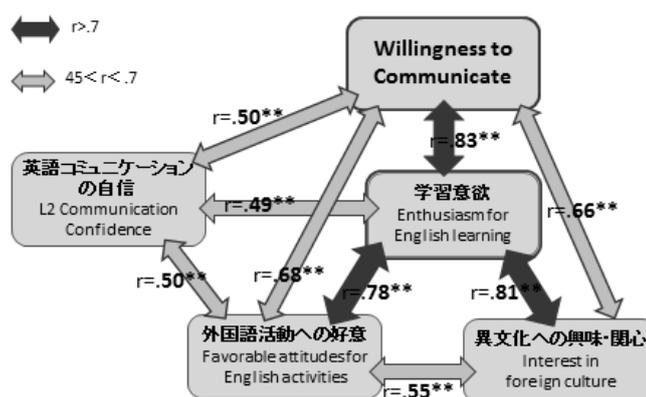


図1 児童の情意要因の相関

引用・参考文献

田上達人(2014):「世界とつながる教室～異なる文化をもつ同年代の友だちとの継続的な交流活動～」、『新英語教育』, 7月号。
 田上達人(2015):「国際交流活動による児童の情意の変容」、『信州大学教育学部研究論集』, 第8号。
 Yashima Tomoko (2002): *Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context*. *The Modern Language Journal*, 86.
 八島智子(2004):『外国語コミュニケーションの情意と動機』, 関西大学出版部。

絵本 *Handa's Surprise* による異文化理解と

思考力を高める CLIL 指導法

北野 ゆき^A, 阿部 志乃^B, 安達 理恵^C

アブストラクト: CLIL (内容言語統合型学習) に基づいた絵本 *Handa's surprise* を用いて、まず児童に物語の舞台となるケニアについて日本との相違点や類似点に気づかせ異文化を意識させる指導法を紹介する。次に、ストーリーを発展させた日本バージョンとして、子ども達から出た意見を基にしたトピックで、グループで物語に登場する、動物、Gift、運び方、主人公等をオリジナルで考えていく活動を紹介する。このような活動によって、単なる読み聞かせから、異文化を学び思考力を高める 4Cs の CLIL 指導につながる。

キーワード: CLIL, 絵本, 異文化理解, 4Cs

1 絵本 *Handa's surprise* の CLIL による指導

本シンポジウムでは、CLIL に基づいた英語絵本を使った指導事例を紹介する。この絵本は、ケニアの少女が果物をかごに載せて、友達にプレゼントしに行く途中で、いろいろな動物が現れては果物を食べてしまうが、最後にやぎが木に激突して落ちてきた大量のミカンがかごに入り、ミカンをプレゼントでき一件落着、という内容である。最初に、読み聞かせの指導と異文化に対する気づきのための活動と小中連携の活動を北野より、次にストーリーを発展させた日本版オリジナル物語を児童が考える活動を阿部より紹介したい。そして、CLIL では 4Cs (Content, Communication, Cognition, Culture / Community) の要素が重要と言われているが (Coyle, Hood, & March, 2010), このうち主に異文化と思考に焦点を当てた今回の活動の優れた点や効果を、二人の先生がお互いに更なる発展活動に取り組んで行った経緯も交えて紹介する。そして、英語を学習していない 3 年生でも読み聞かせや多様な活動を通して 4Cs を重視した CLIL が可能となる指導方法例を報告する。

A: 守口市さつき学園小学校

B: 横須賀学院小学校

C: 愛知大学地域政策学部

2 読み聞かせと異文化への気づき指導

2.1 絵本の読み聞かせ

まず初めに “*Handa's Surprise*” の表紙を見せた途端に笑い出す児童がいた。肌の色が違う、顔だちが違う、髪型が違うというのは、子どもたちにとって「おかしい」と感じているようであった。

何がおかしかったのかを聞いてみると、笑った子どもたちは「なんか、顔が…」とか「なんか、髪型が変わっているか…」と歯ぎれ悪く答える。なんとなく自分たちでも人の容姿を笑うことはいけなことだと思っているようではある。「表紙を見て笑ったみんなは、なんか違うなあって思ったのね。笑わなかったみんなも、違うなあって思ったよね。どうもこの本には、私たちがふだん生活しているのとは違うこと、いっぱいありそうね。何が違うか、よく考えながら読もうね」こう言って読み始めた。

“She will be surprised, thought Handa.” 何と言っているのか一つひとつはわからないものの、surprise という言葉から、サプライズのプレゼントをしようとしているのではないかと推測していた。“I wonder which fruit she'll like best?” も、best や like から「一番好きなものは何か」と推測していた。

2.2 絵本に出てくる異文化との違いと共通点を探す活動

本を読み終えた後に「自分たちのふだんの生活と違うところ」を見ていくことにした。まず自分で考え、その次に隣の子と話し合い、そのあと全員で意見を共有する、という段階を踏んだ。児童からは服装が違う、髪型が違うなどのほかにも、住居、身の回りの環境、果物、生活習慣など、たくさんの発見があった。

その次に「違うところをいっぱい見つけたけど、一緒だというのはない？」と問いかけると「あるある!」「友だちにサプライズ持って行ってあげるとか」「どれ好きかなーってワクワク思うとか」という答えがかえってきた。違うところばかりではなく同じところを探させることで、普遍的なものに気づかせ、違う恰好をしている人であっても自分たちと同じ感情を持つ人間であり、友だちになれそうだという気持ちを抱かせることができた。

2.3 自分に置き換えて考える活動

この後は自分達の生活ではどうなるか、自分がサプライズを持っていくとしたら何を持っていくか、何に入れるかなどを聞いてみた。自分の生活に戻す、ということも小学校ではとても大切にしているからである。なぜなら自分に置き換えて考えることで、相手意識を持つことができるとともに、人の意見と比べることで自分の生活を少し客観視できるようになる。自分たちの普段の生活を想起させることで、異文化、自文化について考える機会となった。

2.4 私のびっくりプレゼント：中学生との協働学習による発表へ

現在は「阿部氏の海外との交流プロジェクト」をヒントに、交流をしているエジプトのお友だちに「〇〇のびっくりプレゼント」の動画を送る活動に取り組んでいる。小中一貫校である本校の8年生が訳者とプロデューサーの役割で協

同学習を行った。3年生が班ごとに考えたアイディアを8年生が英語に訳し、ペープサート、劇、紙芝居などどのようなパフォーマンスにするのか、必要な物は何かを考え、合同授業1時間目に3年生に説明した。3年生はオーダーされた準備物を図工の時間に制作し、8年生は英語の発音ワークショップで3年生にどのように英語の発音指導をすればよいかを考えた。

合同授業2時間目は、8年生による英語の発音指導と演技指導を行った。発音指導は2対1またはマンツーマンで真剣に取り組んでいた。そして合同授業3時間目は最終練習と動画撮影を行った。「エジプトのお友だちに伝わる動画を撮ろう」と、分かりやすい発音と動きを心がけて撮るようにした。集中力の途切れがちな3年生を8年生は上手にリードし、発音や演技指導をしながら撮影した。8年生には自分の英語の発音を見直すとともに、人に伝えるためにはどうすればよいかを考える機会にもなった。

活動を通して最も大切にしてきた事は、私たちの当たり前は、もしかしたら当たり前じゃないかも、と児童に気づかせることである。自分とは違うことを興味を持って楽しみ、それもありかなと思うことができ、違いを楽しんだり、その違いを尊重できる態度を育てたいと考えている。

3 日本版オリジナル物語を作る指導

絵本の読み聞かせ指導実践報告を北野先生から聞いた時、登場する動物や果物が自分たちの住んでいる所だったらどのようなになるか、日本版ストーリーを作って海外の学校と共有すれば児童の関心を高めることができるのではないかと考え、新しいプロジェクトを始めることにした。対象は、今年度まだ海外の特定の学校とプロジェクトを行っていなかった四年生で取り組むことにした。

3.1 海外の学校と打ち合わせ

本プロジェクトについて以前にプロジェクト

をしたことがある複数の海外の教員に相談したところ、幸いポーランドとトルコの先生が興味を示し、バングラデシュの先生も参加したいと申し出があり、計3か国とやり取りをすることにした。始めにこの絵本を英語で読み、果物と動物を自分たちの住んでいる地域に合わせて変更すること、作品の形式は自由だがデータでやり取りができるようにすることを申し合わせた。

3.2 日本版ストーリーに必要なことを考える

絵本を読んだ後、図鑑 (Ganeri and Oxlade, 2004) などを題材にアフリカ (ケニア) の学習をした後、子どもたちに *Handa's Surprise* の舞台が日本だった場合、どのようなストーリーになるか考えて自分たちのストーリーを作り、海外の学校と作品交換することを伝えた。交流校でも英語で同じ本を読んだことを伝えると驚きの声上がり、「ぜひやりたい」「おもしろそう」と非常に前向きな空気があった。そこで3人グループを作ってどんなことを考えなくてはいいか話し合い、クラス全体で共有した。子どもたちから出た考えは以下の6つあった。

- ① 贈り物 Gifts
- ② 贈り物を取る動物 (人) Takers
- ③ 主人公 Main Character
- ④ 贈り物を届ける相手 Friend
- ⑤ 運び方 Transport
- ⑥ ラストのびっくり Surprise

教師間の打ち合わせでは①と②しか決めていなかったが、子どもたちから出た意見はより創造的であり、児童が積極的に取り組もうとする姿勢が見られた。

3.3 日本版ストーリーを作る

各グループで上記6つの項目について考え、辞書や本を参考に英語に直しワークシート (図1) に記入していった。ワークシートは一度に全部渡さず、項目ごとに終わったら教師に確認をとり次のワークシートに進む方法で作業した。

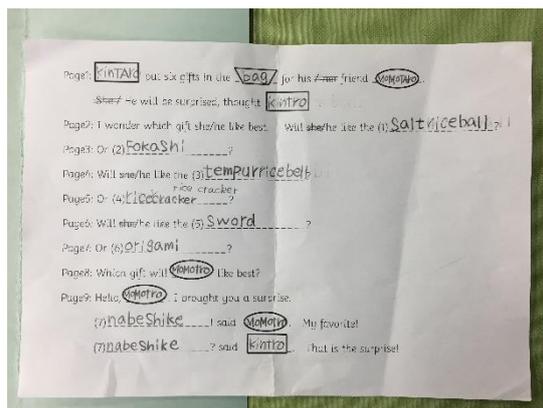


図1 ワークシート

子どもたちは何が日本らしいものかを考える中で、動物は横須賀では日常目にするタヌキやトビ、贈り物はマグロといった魚介類、主人公には歴史上の人物や昔話に出てくる桃太郎など様々なアイデアが出た。終わったワークシートはLapbookに貼ってまとめた (図2)。

6つの項目を考えたら下書きを書いてストーリーが繋がるか確認し、*Handa's Surprise* の本文の中の単語を入れ替えて絵本の本文を作った。次にイメージ (画像) をどうするかグループで相談し、手描きをするもの、図鑑や本から画像を使うものなど決めた。書籍から画像を使う場合には著作権について説明し、記録を書いたからスキャンして使用した。

今回はデータで交換することから word を使ってページを作ることにした。英文をタイピングすることで英文のルール (大文字で始まる、スペース、文の終わりのマーク) について意識を高めて作業することができた。

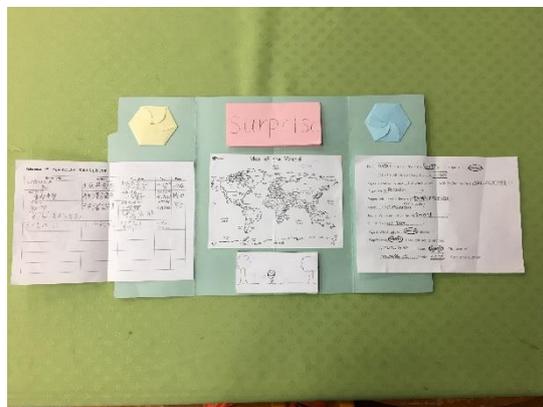


図2 Lapbook

3.4 日本版ストーリーを発表する

最初はデータで作品だけを送ることを予定していたが、子どもたちから日本語をローマ字で表記したものは、外国の人はきちんと発音できないのではないだろうか、という声が上がった。そこで絵本の本文を音読し、音声データをつけて送ることにした。今後、リハーサルとしてクラスで発表会を行い、海外から送られてきたストーリーを楽しむ予定である。

4 4Csの視点から

北野の絵本の読み聞かせでは、異文化を具体的に学ぶ機会となる上、違いに焦点を当てるだけでなく、類似点も探すことにより、多様な文化に共通する視点を提供している。違いだけを見つける活動では、文化本質主義に陥りやすいが、類似点を発見することによって、異文化の人々も自分たちと変わらない面があり、特に「友達にプレゼントを上げたい」などの心情面は同じと理解できれば、表面的な違いはあっても本質的には人は同じと認識できる。表層的な文化理解に留まらない、異文化に対する尊重意識を育む culture の活動につながると言えよう。

また思考 Cognition には Lower order thinking skills (LOTS) と higher order thinking skills (HOTS) があるとされ、渡部・池田・和泉 (2011, pp.7-8) によると、これは Bloom の思考分類に基づき、前者は「暗記」「理解」「応用」の低次思考力であり、後者は「分析」「評価」「創造」の高次思考力とされる。北野の日本とケニアの違いと類似点を探す活動は、比較、分析、評価となり HOTS の活動となっている。加えて異学年交流を実施したことで、小学生は上級生から発音や表現指導を受け、中学生は相手意識を持ってわかりやすく教えようとすることで双方が学び合い、またお互いが相手にとって“異文化”の存在であることから人間的な成長にもつながっている。

また、阿部の活動では、まず交流相手を設定

しそれを児童に伝えることで、異文化の相手と交流することへの関心を引き出すと同時に、ケニアの調べ学習を通して異文化に対する理解・関心の向上にもつながっている。

また、ケニアを舞台とした物語を日本版に項目ごとに置き換える活動は、やはり比較や分析となっている。加えて、内容をグループで話し合うため Community (協学) にも寄与する。そして Lapbook の制作も創造的な活動である。最後には子ども達の声から、海外の友だちに自分たちの作った物語を朗読する音声データ作成の活動へとつなげており、異文化への関心と自律的学習態度を育成する学習となっている。

CLIL の授業ではこのように、多様な活動を組み合わせることによって、異文化への関心を高め、深い思考を促すことが可能となる。英語スキル向上のための学習では児童の興味を引きつけ意欲を継続させるのは難しい。このような多教科学習の活動は、多教科指導を主とする小学校の担任教員による指導法に合致し、子ども達の意欲関心を把握する担任ならではの指導と言える。もちろん、小中連携や海外の学校との交流は、一般的な小学校で一朝一夕にするのは難しい。しかし、今回の活動例の一部を導入することは可能であろう。二人の先生の実践は、児童の特性を生かした CLIL は日本でも可能であること、そして教員が協同的な交流をすることで更に発展した取り組みが生み出されること、CLIL にはこのように指導スキルをも向上させる可能性があること、を示している。

引用・参考文献

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

Ganeri, A. & Oxlade, C. (2004). *DK First At /as*. DK Children.

渡部良典, 池田真, 和泉伸一 (2011): 『CLIL 内容言語統合型学習第1巻 原理と方法』上智大学出版

社会文化理論による Communities of Practice とは: ジャンルアプローチと L2 ストラテジーの実践研究

上條 武^A, 長尾 明子^B, 西条 正樹^C

アブストラクト:近年社会文化理論により, いかに学習者が共同作業と自律性により学習を伸ばすかという研究が強調されている。この理論を解釈するのに Communities of Practice という考え方がある。これはジャンルベースのリーディング/ライティング, スピーキング, L2 ストラテジー評価などの研究に使われている。Communities of Practice とは何であり, 外国語教育理論と実践の統合に関わるのか, 3つの研究発表から考えていく。**キーワード:** 社会文化理論, Communities of Practice, ジャンル, ストラテジー

1 発表 1 「大学の英語学習クラスにおける Communities of Practice とは」

本発表では, 大学の EFL クラスを一つの Communities of Practice (CoP) とみなし, EFL 学習者が 15 週間のジャンル・アプローチを導入した授業に参加し, (a) どのように新人から経験ある学習者に変容したか, また (b) これらの学習者が参加していた CoP がどのように変容したかについて報告する。

1.1 研究目的・背景

1.1.1 CoP

参加者が, 実践活動に参加し, コミュニティーメンバーとの間で活動などを経験することで, 技能と知識の習得が可能になる集団を CoP と呼ぶ (Lave & Wenger, 1991)。CoP を理解することは, (1) CoP 参加者がどのようにつながっているかを理解する, (2) CoP 参加者の行動パターンを図式化につながる。しかし, CoP の活動パターンやその機能については不明瞭であるためさらなる研究が必要とされる。

1.1.2 ジャンルと CoP

本研究の授業における理論的背景は, 選択体系機能理論 systemic functional theory (SFT) にある。SFT におけるジャンルとは意味生成のための記号論的資源・社会的記号に基づいて分類するとされる。集団に初めて参加した新参者は, その集団に相応しい広範囲にわたる記号的資源を取得し, 活動に参加することが必要であるとされている。帰属する集団内の規則や価値観, 共通目標や必要な道具が記号論的資源にあたり, これらを適切な場面で使用することで, 新人が経験者へと移行するとされる。これらの概念は, CoP の特徴と類似している。

1.2 リサーチクエスション

(1) 大学での英語学習環境の中にある CoP が, どのように生成され発達していくかを明らかにする。(2) 学習者は CoP の中でどのように周辺の位置から中心的な位置に移行するのかについて明らかにする。移行に関しては, 英語の知識や技能に焦点を置き, 学習者のジャンルに対する気づきや知識がどのように移行したかを明らかにする。

A: 立命館大学経営学部

B: 龍谷大学国際学部

C: 立命館大学言語教育センター

1.3 方法

1.3.1 参加者

私立大学国際学部の15名に対して2016年4月から2017年1月の2 Semester期間、筆者はジャンル・アプローチを導入した授業を展開した。学習者は、高校の英語授業において、ピアエッセー分析経験及びジャンルライティングに関する知識を有する者は5%以下であった。この結果から、本研究に参加する学習者を新人とした。

1.3.2 ジャンル・アプローチを導入した授業

本研究の授業は、Knapp and Watkins (2005)等のジャンルに関する授業マテリアルを参考に、Feez (1998) 学習サイクルを導入した。学習サイクルの主な流れは、1. Building the context, 2. Modeling and deconstructing the text, 3. Independent construction of the text であり、その後、ピアエッセーのジャンル分析、グループ討議、タスク参加に関する自己内省記述文記録の順であった。学習サイクルは15週の授業の中で3回繰り返された。

1.3.3 データ収集・データ分析方法

分析対象データは(1) CoPの特徴に関する量的データである。Wenger (1998) のCoPの特徴14項目に関する理解度を5件法で測り、Semester開始直後、中間、後半の3回データを収集した。(2) Pre- and post-instructional writing tasksによるDiscussion genreタイプのエッセーデータを分析した。データ収集期間は2016年7月と2017年1月である。

2 発表2 「学生の興味と自律学習を促す外国語コミュニケーションルームの取り組みーサッカーレクを通じた英語スピーキング指導の実践報告」

2.1 研究目的・背景

2.1.1. 本発表の位置づけ

今日、年間約400名以上の日本人が各国のサッカーリーグに選手もしくはコーチ留学をしており、彼らを語学面からサポートするニーズが高まっている(辻, 2013)。将来、海外のサッカーリーグに選手もしくはコーチとして留学することを目標としている日本人を対象とした言語支援プログラムが2017年4月より立命館大学びわこくさつキャンパスにて実施される予定である。本発表は、その予備的調査として行われたものである。

2.1.2 ジャンルベースアプローチ (GBA)

スポーツコーチングなど、実用的な分野における第二言語運用能力の育成には、従来のような文法・語法の解説を中心とした教材ではなく、現実の言語活動をより忠実に反映しているオーセンティックマテリアルの使用が提案されている(Goh & Burns, 2012)。また、Vygotsky (1987) のZone of Proximal Developmentの考えに基づき、GBAでは、対象言語使用域(レジスター)における言語使用マスターがCoPの中で、学習者に足場(スキヤフォルディング)を提供しながら自立学習を促すための学習サイクルが構築されている(Burns et al, 1996)。

2.2 目的

スポーツ(サッカー)というキーワードを基軸とし、束縛のない自発的な集まりから参加者の学習と参加への価値観を立ち上げ、CoPにいかに移行させていけるかを予備調査することを目的としている。したがって、本指導実践は、その後に行う調査(2017年4月開始)のためのCoP基盤づくりとなるものである。

2.3 方法

2.3.1 実施場所・対象

立命館大学言語教育センターが主宰する外国語コミュニケーションルーム(大阪いばらきキャンパス)で実施した。対象学生は、「英語で楽

しむスポーツ（サッカー）」という告知を見て参加、もしくは友人に誘われて参加したという学生がほとんどであった。

2.3.2 指導手順

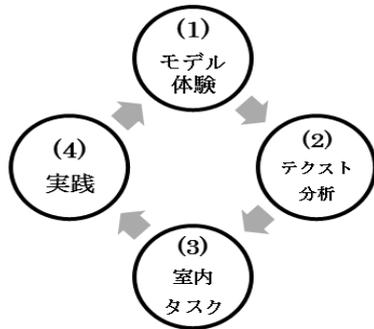


図1. 本研究でのGBAの手順

- (1) 学習者は、モデルコーチの英語を体験する。
- (2) モデルコーチが使用した英語の特徴を知る。
- (3) 教員の助けを借りながらペアでスクリプトを作成する（スキヤフォルディング）。
- (4) 学生が実際に英語を使ってスポーツレクをリードする（インディペンデントフェーズ）。

2.3.3 データ収集・分析方法

分析対象データはGBAの特徴（Burns et al, 1996）である 1) オーセンティックマテリアルを使用する, 2) 学習集団形成におけるスキヤフォルディングに関する質的データである。この2点に関し、セメスター開始直後、中間、後半の3回に渡り、参加した学生を対象に、アンケート・動画インタビュー調査を実施した。また、スピーキング活動を実践した学生の実演動画も使用し、task performanceの観点からも学生のコメントを分析した。データ収集期間は2016年10月から2017年1月である。本発表では、2名の学生の質的データを中心に紹介する。

3 発表3 「アカデミックリーディングクラスにおけるストラテジー使用 - Communities of

Practiceからの示唆」

3.1 研究目的・背景

L2（第二言語）ストラテジー研究では、コンテキストとは関係なく個人の学習者ストラテジー使用を調査する Descriptive studies, コンテキストでストラテジーを教えて、事前、事後のテストおよびストラテジー使用の頻度の違いを事前、事後の質問紙で測定する Intervention studies という2つの研究がある。近年はコンテキストを重視して、いかに学習者がより能力のある熟達者になるかという学習過程について、Communities of Practiceの枠組みにもとづき調査する研究が注目されている。

この考えに整合する研究手法にポートフォリオがある。これは学習者のパフォーマンスと振り返りから構成され、外国語教育で2つの研究がある。まず社会文化理論をもとにした Donato and McCormick (1994)によるストラテジーポートフォリオである。次に Ikeda and Takeuchi (2006)によるリーディングストラテジー調査がある。2014年に私はこれらのデザインを広げて研究を行った。分析からより理解が高かった学習者には、パラグラフ分析、キーワード、接続語、具体例を認識して理解を高めていく統合的な認知ストラテジー使用と継続的な評価をするメタ認知ストラテジーがみられた。その後2016年まで追加分析を行い、体系的なコーディングカテゴリーが得られた。本発表では、Communities of practiceの枠組みから、のデータを分析して評価を行う。

3.2 方法

3.2.1 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40名である。授業は2014年4月から7月下旬に行われ、ポートフォリオはWEEKS 3, 7, 11, 14の4回が課題となり翌週に提出となる。分析は学期中に行い、追加の分析を学期後にも行った。

3.2.2 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から成っている。学生には、下記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) 上述の認知リーディング使用のコメントした後、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をした過程を振り返ってください。

3.2.3 データ分析と評価

ポートフォリオの中で、学生による振り返りの記述が分析、評価がされた。分析の枠組みは、(1) Naming of strategies, (2) Description of strategies, (3) Effects of using strategies という 3 つの段階である。初期段階で抽出されたカテゴリーは、トップダウンおよびインタラクティブストラテジーの統合的な認知ストラテジーとメタ認知ストラテジーであったが、追加調査により、これらに加えて、自己効力感とジャンルへの認識があることがわかった。

引用・参考文献

- Burns, A., Joyce, H., & Gollin, S. (1996). *I see what you mean, using spoken discourse in the classroom: A handbook for teachers*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Cambridge, D., Kaplan, S., & Suter, V. (2005). Community of practice design guide: A step-by-step guide for designing & cultivating communities of practice in higher education. Retrieved February, 7, 2011.
- Donato, R. and McCormick D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, 78, 453-464.
- Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: Macquarie University/AMES.
- Ikeda, M. & Takeuchi, O. (2006). Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios. *System*, 34, 384-398.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. UNSW Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsuji, K. (2013). *Mouhitotsu no kaigaigumi*. Tokyo: Wani Books. In Japanese.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1 Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum Press.

高校検定教科書の分析から考える日本の英語教育

飯田 深雪^A, 山本 孝次^B, 富岡 次男^C, 河野 円^D

アブストラクト: JACET バイリンガリズム研究会ではこの3年間、PISA型リテラシーを育成する英語教育の研究を行ってきた。高等学校の Communication English I および II の検定教科書に含まれるリーディングに係るタスクを認知負荷の観点から分析し、海外や国際バカロレアの教科書との比較を行った。その結果を報告し、教科書を作る立場からと実際の教育現場で使用する立場からの発言をいただき、より良い英語教育のために検定教科書はどうあるべきかを議論する。

キーワード: 教科書分析、認知レベル、リーディング活動、PISA型リテラシー

1 はじめに

最近、PISA2015の調査結果が発表され、「読解力」で日本はOECD加盟国中6位であった(国立政策研究所, 2015)。読解力とは、①情報へのアクセス・取り出し、②統合・解釈 ③熟考・評価の3つの側面を区別して、単に書かれていることを正確に理解することに加え、それを自分の経験や考えと関連付け、熟考し、評価することなども含む。

本シンポジウムでは、高校教科書をPISA型リテラシーの観点から分析した研究結果を踏まえて、実際の教育現場では教科書を使用するにあたりどのような工夫があつて教育実践が行われているのか、一方、教科書を編集、発行するプロセスではどのような工夫がなされているのかを発表いただき、そこから見えてくる日本の英語教育について考える。

2 教科書の質問とタスクについて

発表者 飯田 深雪

まず、高校検定教科書(コミュニケーション英語I(2014-2015)及びII(2015-2016)10冊を

対象とした分析研究について、報告を行う。この研究は、JACET バイリンガリズム研究会のメンバーが中心に行ったもので、学習活動の認知的負荷を分類・評価するスケールとして「タキノミー」(Anderson, Krathwohl, et al., 2001)を用いている。得られた分析結果(鈴木、河野、平井 2017)を紹介し、さらに台湾やフィンランドなど、海外の教科書や国際バカロレアの教科書との比較に言及する。

各教科書のレベル別の質問(指示)・タスク(産出)の割合の比較では、タキノミーのレベル1が最も多く、レベル3~5の応用や評価段階の活動をする前に、段階的に認知負荷を高くするための調整がなく、英語で解答を論理的に行うには「足場がけ」となる内容や活動が必要である。

一方、海外の教科書では、まずリーディングの英文の量が多く、発展問題においては生徒が興味を持つようなクイズ形式の問題が提供されているなど、補助資料が多く含まれていた。国際バカロレアの教科書でも、語彙指導の段階から、考えさせるタスクが入っていた。

3 教科書使用における工夫と課題

発表者 山本 孝次

授業で教科書を使う利点は、教えるべき題材及び文法項目が決まっていいて教材研究をしやすい点にある。教師が内容を理解し、教えるべき

A: 神奈川県立国際言語文化アカデミア
B: 愛知県立刈谷北高等学校
C: 三省堂(株)教科書出版部
D: 明治大学 総合数理学部

文法項目を押さえておけば授業はできる。しかし、それは授業の中身が内容理解にとどまっている場合に限る。もし、PISA 型リテラシーを、思考力・判断力・表現力を、育成しようとする授業を行おうとするなら、教科書に載っている文法事項を扱い、用意された Q&A を行うだけでは不十分となる。教科書にある設問のほとんどは、書かれていることを理解したかどうかを確認するためのものだからである。

思考力を養う授業を行おうとするなら、教科書本文の内容を自らの事に当てはめて考え、自分の意見を形成し、それを発表するような活動を「頂上タスク」として設定することが必要である。そして、この頂上へと向かう道には、教科書本文を表面的に理解するための事実発問だけでなく、吟味するための推論発問や評価発問を用意する必要がある。このように、ブルームズ・タキソノミーで言う高位の思考スキルを養成していくためには、自己表現としての「頂上タスク」を設定し、そこに至るためのチェックポイントとなる小タスクも教師が自分で作らなくてはならない。これが教科書の現状であり、思考力養成を主として設計され、適切なタスクが用意された教科書の登場が待たれる。

4 教科書編集と作成における工夫

発表者 富岡 次男

4.1 教育的な価値と商品的な価値

教科書は、教育的な価値と商品的な価値の2つの側面がある。とくに後者の側面に関しては、さまざまな手法で、市場（学校現場）の状況に関する情報を集め、それに適した教科書を作成している。

4.2. 教科書作成のプロセス、工夫のしどころ

<コミュニケーション英語>

各 Lesson の構成要素は、本文とタスクである。本文作成に力を入れ、トピックの選定と生徒の頭と心を活性化させるようなメッセージ性のあ

る英文作成を心がけている。本文の内容理解のタスクは、事実発問のほか、推論や PISA 型読解力に結びつく発問など思考力を鍛えるようなものも随所に入れている。

<英語表現>

文法とテーマ、機能とのからませかたをどうするかに時間をかける。近年は、文法を軸に教える現場のニーズを拾っていくため、総合英語(文法の参考書)との連動も大きなポイントとなる。

4.3 教科書本体以外の要素

教科書採択のポイントは、最近では教科書本体もさることながら、指導書、教材が充実していること、情報提供や指導法講習などのサポート体制がしっかりしていること、などが挙げられる。教科書を中心にして、どのような教育の提案をしていけるかが、勝負どころとなってくる。

5 まとめ

司会 河野 円

以上の発言を通して、日本の検定教科書を取りまく現状と課題を整理する。その上で、より良い英語教育を目指してそれぞれの立場でできることと今後の展望をフロアのご意見も交えてディスカッションを行う。

引用文献

Anderson, L., & Krathwohl, D., et al (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

鈴木広子・河野円・平井清子 (2017). PISA型「読解力」養成を目的とした活動の設計—高校英語教科書の分析から『JACET関東支部紀要 Vol.4』 掲載予定

謝辞

教科書分析研究は JSPS 科研費 26370636 の助成を受けたものである。

小学校英語指導者の資質能力のロードマップを求めて

小泉 仁^A, 池田 勝久^B, 成田 潤也^C, 竹田 里香^D

アブストラクト：本シンポジウムにおいては小学校英語指導者の授業力において次の4つの課題を検討する。(1) 具体的な英語発表・表現活動, (2) 文字指導, (3) 授業計画・実践, (4) 評価。以上の観点についてまず提案者が解説する。その後, 上記課題ごとに4つのグループに分かれて発表者が準備した自己評価記述文に関してグループごとに検討する。最後に, それぞれのグループのまとめと全体の質疑応答を行う。

キーワード：小学校英語, 外国語活動, 教科化, 指導者の資質能力, 自己評価, J-POSTL

1 実践的授業力の透明化の試み

本シンポジウムは, 小学校英語指導者に求められる実践的な授業力を可能な限り明らかにし, 指導者自身の成長のために役立つ目安, あるいは, 指標の開発を目指すプロジェクトの一環として行うものです。

幸い, 中学・高校の英語教師のために『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』(JACET 教育問題研究会, 2014) が開発されています。J-POSTL は, 教師自身の成長を図る省察ツールで, その中に, 実践的な授業力が自己評価記述文の形で180項目に及び明示されています。これまで大学の教職課程, 現職教員研修, 教員免許更新講習などで利用されており, いずれも教育効果をあげていると報告されています(『言語教師教育』, JACET 教育問題研究会, 2014-2017 参照)。「英語教師に求められる授業力がよく分かった」, 「同僚や指導者との話し合いと協働が促進された」, 「自己評価力がついた」などの肯定的な反応が数多く寄せられています。

J-POSTL の自己評価記述文は中学・高校の英語教師が対象なので, 180項目のすべてを小学校英語指導者に適用することはできま

せん。しかし, これまで小学校の外国語活動を実践されている先生方との話し合いを通して, そのまま適用可能, あるいは, 加筆・修正によって適用可能と考えられる記述文が数多く含まれていることが判明しています。つまり, J-POSTL の記述文は, 本プロジェクトの目的達成のための素材として評価されたと判断できます。また, 小学校教育ならではの視点から項目の追加も考えられます。

2 進め方

本シンポジウムでは J-POSTL の記述文をたたき台として提案し, 議論を深めます。議論のスタンスは, 英語教育を小学校教育に植え付けるのではなく, 小学校教育に英語教育をどう融合させるかという観点で進めます。論点は, 喫緊の課題と考えられる, (1) 具体的な英語発表・表現活動, (2) 文字指導, (3) 授業計画・実践, (4) 評価, の4点に絞ります。議論の進め方は, まずこの4点についてそれぞれ担当の提案者が説明します。その後, 参加者は4つのテーマごとにグループに分かれ, 提案者の司会・進行で議論します。最後に各グループの提案者が議論のまとめを行うという手順となります。

3 4つの論点について

3.1 具体的な英語発表・表現活動

いわゆる4技能のうち「聞く」「話す」が

A: 東京家政大学

B: 素和美小学校

C: 厚木第二小学校

D: 守口市小学校外国語活動支援員

中心となりますが、昨年 12 月の中教審の答申では、「話す」活動が、「話す（やり取り）」と「話す（発表）」の 2 つの領域として設定されています。現行の外国語活動を含め、2020 年度以降の英語の教科化を想定しながら、この 2 つの領域を含めて「聞く」「話す」について小学校英語指導の方向性を検討する必要があります。この観点を踏まえ、提案者は関連する J-POSTL の記述文の修正案を議論のたたき台として提示します。また、教科化に伴い、語順の違いなどの文構造への気づき等に関する指導も視野に入れなければなりません。時間が許せば、この 2 点に関しても検討する予定です。

3.2 文字指導

現行の外国語活動では文字指導は含まれていません。しかし、現実には児童の言語認知には文字の導入は避けられないという指摘がなされ、実際に音声と文字を識別するためのシンセティック・フォニックスを導入している事例も散見されます。英語の教科化となれば、文字指導は必須となります。日本語の能力もまだ未成熟の段階にある児童に、異言語であるアルファベットをどのような目的で、また、どのような指導法で教えたらいかがは大きな課題です。J-POSTL には、この課題に対応する記述文は 1~2 例を除きほとんどありません。「書く」活動は、初等教育と中等教育では大きく異なるからです。従って、本テーマでは、小学校教育にふさわしい文字指導の在り方を話し合い、できれば複数の記述文を提案する方向で議論します。

3.3 授業計画・実践

学習目標の設定、授業展開、授業内容、授業運営などがテーマになります。この領域の J-POSTL の記述文の大半は、修正・加筆すれば適用可能であると考えられます。しかし、教室で使用する言語や ICT の活用など、指導者（担任、英語母語話者の ALT、日本人英語支援員）の役割や教育環境に応じて異なるので、簡単には記述文を特定できません。また、小学校教育において児童に身に付けさせるべ

き資質・能力が何であるかを明確にし、それらを育むための計画の設計や授業内容・方法に関する記述文を検討することが極めて重要であると思われます。

3.4 評価

英語の教科化に伴い、評価は大きな課題の 1 つと言えます。現行の学習指導要領では観点別学習状況の評価を次の 4 つの点で示しています。「外国語表現の能力」、「外国語理解の能力」、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」、「言語や文化についての知識・理解」です。しかし、昨年 12 月の中教審答申では「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の 3 つの観点となっています。これらの観点と、J-POSTL の「評価」の領域にある記述文を、小学校英語指導者に求められる評価力として文脈化する必要があります。特に、外国語能力の測定法や言語運用の評価においては議論が必要と思われる。

4 おわりに

中教審答申の外国語教育の「学習・指導の改善充実や教育環境の充実等」で言及されている「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を小学校の外国語教育でどのように展開したらよいかが今後の重要な課題であり、スキルに偏った英語教育ではそれは達成できません。スキルだけでなくこの 3 点を伸ばす指導力が、小学校教育における外国語教育指導者の資質能力として求められていくことは必須であろうと思われます。繰り返しますが、本シンポジウムで提案する J-POSTL の記述文は、小学校英語指導者の資質能力を明示化するためのたたき台です。また、たとえ資質能力が明示化されたとしても、それらは決してドグマティック（教条的）であってはなりません。教育現場に即した、よりふさわしい記述文に絶えず刷新していくことが必要です。こうした考え方に立って、議論に参加して下されば幸いです。

サッカーを事例とした体育 CLIL の実践研究

(英語と体育の二刀流実現を目指して)

二五 義博^A, 伊藤 耕作^B

アブストラクト: 本研究では、高専1年生を対象として、英語を使用したサッカーのCLIL授業を実践した。授業後には学習者の反応を調査し、体育の内容を英語で学ぶことが、内容への動機づけ、コミュニケーション能力育成、思考や協同学習の視点でいかなる効果があるかを探った。研究の結果、CLILの4Cの視点での一定の効果が見られた反面、難解な専門用語の導入、グループワークでの英語使用、体の反応や指示を遅らせない動作と言語の統合などでは、今後指導を工夫すべき課題もあった。

キーワード: CLIL, 体育(サッカー), 教科横断的指導, 多重知能理論, 二刀流

1 はじめに

文部科学省(2014)では、中学校・高等学校における指導の改善の手段として、「教科書本文の題材や、扱われている言語材料を、生徒が関心を持てる身近な話題、例えば、他教科の学習内容や、学校生活における活動、地域行事、生徒の経験等と関連付けて扱うなどして、実際の生活において必要な場面を想定した言語活動を取り入れるよう工夫することも必要である」という記述が見られる。ここでは多様でオーセンティックなコミュニケーション場面の設定の必要性が強調されているが、本研究はこの中の他教科内容を活用する事例として体育(サッカー)の事例を取り上げ、英語との教科横断的な授業による利点や課題を検討しながら、英語と体育の二刀流実現の可能性を模索する。

2 研究方法

本実践研究の対象者は、山口県内の国立工業高等専門学校(以下、NIT)の1年生3クラス105名である。英語で行う体育の実践授業をデザインするにあたっては(表1)、CLIL(内容言語統合型学習)

とMI(多重知能)理論(とりわけ身体運動的知能)を適用した。具体的には、前者ではCLILの4つの軸である「内容」「言語」「思考」「協学」に基づく教材を作成し、後者ではサッカーの効果的な戦術を考えるなど、動作に「問題解決」や「情報処理」を伴う活動を工夫した。

授業実践の後には、学習者の反応を探る目的で、選択式および自由記述式のアンケート調査を実施した。選択式の分析には意見が明確に分かれやすい4点法を採用し、その結果は主に、CLILの4つの指標および技能別の英語学習効果の視点から検討する。

表1 本実践の授業内容(サッカー)と教材

授業内容	教材
挨拶など(5分)	教員用英語シナリオ
グループワーク(20分)	学生用英語シナリオ
作戦タイム(10分)	Worksheets for soccer
メインゲーム(50分)	Point for English
振り返り(5分)	Questions & Answers

3 研究結果

アンケート調査結果、まず内容の視点(図1)では、68%の学習者が肯定的回答をし、体育CLIL授業に対する興味・関心の高さがある程

A: 海上保安大学校基礎教育講座

B: 宇部工業高等専門学校一般科

度示された。ここで重要なのは、CLIL 授業に対して興味を示した人の内訳である。体育が好きな人、あるいは英語が好きな人であればこういった教科横断的授業に興味を持てることは容易に想像がつく。しかしながら、体育を不得意としていた人が 31.9%，英語を不得意としていた人が 43.1%，興味・関心を持たないと回答した人の中に含まれていたのは特筆すべきである。教科横断的授業においては、例えば英語の授業では退屈そうな学生でさえも、体育の内容と組み合わせるならば途端に英語学習にも意欲を持って取り組めるようになることも起こり得る。

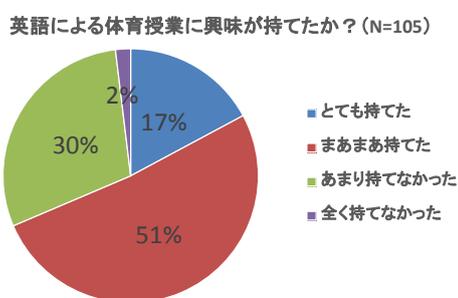


図1 英語で行う体育「内容」への動機づけ

次に、「言語」の視点(図2)では、64%の学習者が肯定的であった一方で、3分の1以上の学習者が授業での英語使用を「あまり」または「全く」していないと回答した。ここには、Point for English や英語シナリオのようなある程度型通りのものであれば比較的聞いたり話したりが容易であるが、英語による作戦タイムのように自由な口頭でのコミュニケーションであったり、ワークシートに自分で考えて英作文をするとなると困難という課題がある。CLIL では内容や言語が難しくなりすぎる場合には、文字だけではなく、音声、写真や映像などの情報も豊富に提供し、理解するための様々な形の足場が用意されるべきとされている。今回の作戦タイムではホワイトボードは用意されていたものの、今後はもっと視覚を生かす専門用語の導入や、話し合いのヒントになる英文を与えてグループ

ワークの英語使用度を高める工夫が必要である。

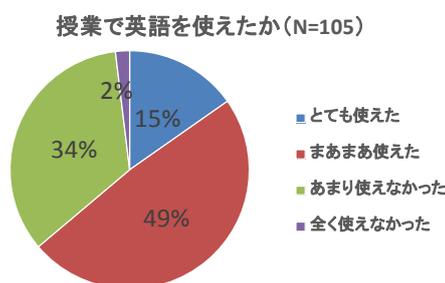


図2 英語で行う体育授業での英語使用

選択式の残りのアンケート結果「思考」「協学」「英語学習効果」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、本研究より体育CLILについて以下のような結論が得られた。

- ① 内容への興味では約7割が肯定的回答をし、英語を使うことで難易度も上がったが楽しめるなど、知的好奇心を刺激される学習者もいた。
- ② 約3分の2の学習者が体育CLILの授業で積極的に英語使用をし、7割は英語学習効果(特に、聞く・話す)があったと感じた。体を動かすこと、戦術の話し合いやクイズへの解答で自然に英語を使える等、コミュニケーションへの好ましい効果があった。
- ③ 約4分の3の学習者が英語シナリオや作戦タイムでとにかく頭を使ったと回答した。
- ④ 9割以上が協同学習できたと回答し、英語で体育を行うことで日本語の場合よりも協力が必要となり、団結力が深まる効果も見られた。

引用・参考文献

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

教師の成長を促進するプロジェクト型学習

(英語学習ポートフォリオと教師の授業力ポートフォリオを活用して)

清田 洋一^A, 齋藤 理一郎^B, 鶴田京子^C, 木内 美穂^D,
福田 美紀^E, 松津英恵^F

アブストラクト: 英語学習ポートフォリオ (My Learning Mate) を活用したプロジェクト型学習とその担当教師の授業力の省察についての発表である。高校 4 校と中学校 1 校の実践において、担当の教師がどのように生徒と対峙し、授業を創造的に変えていったかというプロセスを振り返り、生徒の成長と同時に教師自身の成長についても検討する。教師の授業力のポートフォリオ、J-POSTL の「学習者の自律」を共通の視点として、それぞれの授業力の変化について総括する。

キーワード: プロジェクト型学習, ポートフォリオ, 学習者自律, 教師の成長

1 閉ざされた英語学習

本来、言語の学びというものは、その言語を活用して、個人として社会でどのように生きていくのか、という学習者個人のニーズに直接的に関わるはずである。英語という外国語学習も例外ではない。しかし、一般的に学校での英語学習は、教科としての学習として学年や学校という区切りで完結し、学校を卒業後、一人の自立した個人として自分を取り巻く様々な世界に向き合うための学びという視点が欠けている。学校の中での学びにとどまって、社会に対して「閉ざされた英語学習」となっている。

私たちが生活している日本社会はグローバル化という、世界の様々な事象の影響の下にあり、その状況を理解し、一人の市民として、未来の選択を行うことが要求されている。そして、英語学習もこのような状況を支援する学びとなる必要がある。本シンポジウムで提案する英語学習ポートフォリオ, My Learning Mate, (以下,

MLM) は、このような観点を踏まえて、自立した個人として世界に向き合うための英語学習を支援することを目指している。

1.1 学びのプロセスの意識化

これまで学校における英語学習では、学習者は学校のカリキュラムに沿った知識や技能を、教師を媒介として身につけてきた。そこでは集団学習の場で効率性を優先することから、教師＝伝達者、学習者＝受容者という固定的な役割となる傾向があった。しかし、その固定化した役割は、学習の画一性につながり、学習者の多様性に対応できないなどの弊害も生まれてきた。さらに、語彙や文法などの言語材料の理解や暗記に過度に比重が置かれ、授業の場が創造性の乏しいものになる傾向もあった。学習者が自分のニーズに適した英語学習を可能にするためには、学習者が創造的に学習に参加し、自分の学びのプロセスを意識できるような授業を提供する必要がある。今回の英語学習ポートフォリオの実践では、プロジェクト型の英語学習を通して、教師と共に学習者が創造的に学びを構築できることを目指している。

1.1.2 プロジェクト型学習

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: 東京実業高等学校
E: 筑波大学附属坂戸高等学校
F: 東京学芸大学附属竹早中学校

プロジェクト型学習は、「設定された課題に取り組み、その結果を英語で発表する」という活動になり、その活動の過程で必然的に、学習者自身が課題についての分析や検討を行う。さらに、そのプロジェクトにグループで取り組んだ場合、グループ内での検討作業の際に、メンバー間での意見調整がなされ、その際に自分の考えを深める機会が生まれる。

学びのプロセスの意識化は、学習に取り組んでいる途中や、取り組み後の振り返る材料を提供する。それが自分に適した学習スタイルの確立につながっていく。

プロジェクト型学習は、学校の状況によって、様々な設定が可能となる。例えば、状況に応じて本格的に時間をかけて調査・研究に取り組んで、その成果を発表するものから、教科書の題材を発展的に活用して自己表現活動につなげるものまで様々な設定が可能である。重要なことは、学習の過程で、自分の学びの方法や信条について問い直すような学習のプロセスを可視化できる機会を提供する点にある。

1.2 教師の自己成長

英語学習ポートフォリオの取り組みは、教師にとっても、その授業改善の機会とその取り組みを自己評価する機会を与えてくれる。今回は、英語学習ポートフォリオの実践を通して、その授業力の変化についても検討を行う。その際に教師の自律的な成長を支援する授業力省察ツールである『言語教師のポートフォリオ』、J-POSTL の項目を活用する。

自分の経過を振り返ることが重要なのは、学習者にとっても教師にとっても同じである。学習者が教室の内外で何かに取り組み、そこで得たことを振り返る。それは教師にとっても同じことで、それまで行ってきたことを続けるだけでは、「振り返る」材料は生まれない。英語学習ポートフォリオの取り組みは、教師にとっても、その授業改善の機会とその取り組みを自己評価

する機会を提供している。J-POSTL は、その際に、共通の振り返る観点を与えてくれる。各実践校の担当者は、その観点を参考にして、授業に取り組む前と、取り組んだ後の自分の授業力を比較し、検討を行った。

2. 各学校における実践と教師の振り返り

2.1 群馬県立太田フレックス高等学校での実践例（齋藤理一郎）

2.1.1 実践校の実態

昼間部定時制・単位制の公立高校で、生徒がかかえる課題として、「学習への苦手意識」「学習経験や習慣の不足」「学習の目的意識の希薄さ」が挙げられる。

2.1.2 MLM の導入のねらい

ポートフォリオから見える生徒の学習姿勢の変化に対応した授業改善に取り組んだ。生徒の英語学習への目的・目標が明確になることで、学習意欲の向上と授業への積極的な取り組みを期待した。

2.1.3 MLM 実践の結果

年度当初の生徒たちの英語嫌いは露骨だった。文字・英語の音・単語のつづりというスモールステップの学び直しの中で、生徒の授業の取り組みに積極性が表われてきた。苦手意識が強かったスピーチや発表にも取り組む姿勢が出てきた。12月の学習発表会では、授業企画として「Show & Tell」の英作文の展示発表を行なった。

2.1.4 教師の振り返り

MLM での生徒の自己評価と授業の振り返り記述は、授業の双方向性に有効で、授業改善への省察の機会を与えてくれるものであった。MLM は、生徒に対しても、教員に対しても、「何のために英語を学ぶか（教えるか）」の動機づけ・意識づけをねらっている。このねらいが、生徒と教員とで共有され、定着するためには、まず教員の側がポートフォリオ学習の意義を理解して取り組まなければならない。本校でも、MLM 導入時の扱いについては、教員間の温度

差があったが、実際に生徒の学習意欲の変化や、授業中の反応を分かち合うことで、教員間の理解の差が埋まってきたように感じている。

2.2 川口市立県陽高等学校での実践例（鶴田京子）

2.2.1 実践校の実態

1 学年 4 クラスの埼玉県内では小規模の進路多様校。継続的に努力をすることを苦手としている生徒が多い。英検の全員受験を年に 1 回学校で実施しており、現在担当している学年の 3 級取得率が 65%、準 2 級は 17% である。

2.2.2 MLM の導入のねらい

4 技能を意識した授業を行うために教科書の難易度を下げた。そこで授業を構築する指針としてポートフォリオを導入することにした。

2.2.3 MLM 実践の結果

4 技能を意識した授業を実施し、さらにジグソー法を用いたプロジェクト学習など多岐に渡って授業を展開することができた。パフォーマンステストの実施など長期的な視点での目標を立てさせる取り組みも可能となった。

2.2.4 教師の振り返り

MLM は授業を再構築するための指針となった。最終的に生徒が自分のニーズや興味・関心に合ったタスクや活動を選択し、長期的に見て自分に合った学習方法を身につけてほしいと考え、複数の観点から授業を構成するようになった。活動内容も単語のペアの音読練習のような非常に簡単なものから、自分の意見を書く活動、プロジェクト学習まで多岐に渡る活動を展開できるようになった。将来生徒が自ら英語を再び学習しようと思った時に、ここで経験した活動を思い出して自分に合った勉強方法を導き出してほしいと考えている。

2.3 蒲田女子高等学校での実践例（木内美穂）

2.3.1 実践校の実態

普通科女子高校で、幼児教育・保育コースと

キャリア・デザインコースの 2 つのコースを持つ学校である。中学校で英検 3 級を取得した生徒はほとんどおらず、家庭学習の習慣がついていない生徒が大半である。

2.3.2 MLM の導入のねらい

生徒の学習意欲の向上と教師の授業改善、評価方法の見直しの 3 つが大きな目的であった。

2.3.3 MLM 実践の結果

コミュニケーション活動の充実をめざして、単元毎に「学んだことを活用したプロジェクト学習」を行った。1 年目ではグループでの発表活動、2 年目ではライティングの機会を多く持った。その中で、生徒の英語を使おうとする姿勢に大きな変化がみられた。

2.3.4 教師の振り返り

授業の内容や進め方について細かく打ち合わせをしたことがなく、アイデアを出し合うこともあまりなかったのが、これをきっかけに職員室でも頻繁に情報交換をするようになった。今までなかなか踏み出せなかった活動にもチャレンジしようという気持ちが生まれてきた。MLM を使って授業をしている先生方とのネットワークが広がり、そのような先生方との意見交換は、勤務する学校が変わってしまってもとても刺激になっている。自分だけでは気づかないアイデアや他校での取り組みを知る機会が増えたこともとても大きな変化である。今後は、教科書の表現を使うだけでなく、自分の考えや意見が表現できるような題材についてより深く考えることのできる活動を充実させていきたい。

2.3 筑波大学附属坂戸高等学校での実践例（福田美紀）

2.3.1 実践校の実態

総合学科の進路多様校である。スーパーグローバルハイスクール（SGH）指定校であるが、英語力と英語学習への意欲は、生徒によって大きな差がある。

2.3.2 MLM の導入のねらい

総合学科という特性から、生徒の興味関心のある学問分野、学力、英語学習への意欲、進路の希望は多様で、クラスによって、更にはクラスの中でも大きなギャップが存在する。多様な生徒が混在する教室でポートフォリオを使用することで、学習者自身が英語学習のニーズと目標を確認することができるのでは、という期待を持ち、導入した。

2.3.3 MLM 実践の結果

生徒の英語学習の主体性、英語学習にポジティブな変化が見られた。また、学習意欲やつまずきの実態を把握でき、授業改善につながった。

2.3.4 教師の振り返り

MLM の作成を通して、生徒に身に着けさせたい力を設定し、そのための活動を考えることや、1年間を通した授業計画を立てることが、日々の授業を改善することにつながった。昨年度までの、授業をどちらかというと「与える」という認識から、生徒にどのような力を身につけさせるか、そのためにどのような活動を授業で行うか、といった、学習者主体で授業を行いたいといった考え方に変化した。MLM をはじめとするポートフォリオ学習は、生徒に対しても、教員に対しても「何のために（英語を）学ぶか（教えるか）」という目的を明らかにし、また学習の記録を残し、振り返ることを促す。このような特性をもつMLM を活用しながら、英語の授業を、言語表現を習得するための時間ではなく、他者との協働や国際理解の姿勢の涵養、思考力の向上など、多くの点について生徒の成長を促すことのできるような時間にできるよう授業実践に取り組んで行きたいと考えている。

2.3 東京学芸大学附属竹早中学校での実践例（松津英恵）

2.3.1 実践校の実態

ポートフォリオ導入以前から、自身の学習状況の振り返りと現在の課題を確認させる、また学習習慣をつけさせるために、「前年度までの英

語学習に関するアンケート（以下、アンケート）」「英語学習ダイアリー（以下、ダイアリー）」を通して、生徒たちの力を伸ばすために必要な課題を自分で見つけて、学習に取り組ませるための活動を実践していた。しかしこれらを有機的に活用してその後の学習につなげていくことが課題であった。

2.3.2 MLM の導入のねらい

前述の実態を踏まえ、以下のことを目的にポートフォリオを導入した。

- ・生徒たちが学習の成果に気づき、前向きにかつ主体的に取り組むことを促す。
- ・生徒たちが自分の今後の進路において英語を学ぶこと、英語と関わることについて考える機会を作る。

2.3.3 MLM 実践の結果

Can-Do リスト形式の「英語力の伸び調査」を自己評価や、教科書の各Unitで「ふり返しシート」での目標の達成を確認することで、英語でできることが増えていることを実感し、自信を持つことができた生徒が多くなった。また英語学習について自分の進路や将来と併せて考えたり、社会人の方々からお話を伺ったりする活動を行い、「試験のためだけの勉強ではいけない。」「英語を勉強すれば自分の世界を広げられる。」などのことに気づいた生徒が多かった。

2.3.4 教師の振り返り

今回は、ポートフォリオでの学習の振り返り、また「職業調べ」「英語学習インタビュー」に取り組んだ。その中の自己評価や振り返りなどの記述、また年度当初に内容を吟味したCAN-DO リストによる英語力の評価項目や「自分の木」作成の実施時期など検討することを通して、年間の指導計画を作成する段階で、各活動の目的や4技能のバランスをより明確に意識して内容を決定できるようになった。学習の振り返り活動を、生徒たちの負担にならない形で実施・継続するための見直しと、学習者の自律を支えるための活動の充実が必要といえる。

地域語アルザス語の位置づけと、独仏二言語教育^A

(フランス・アルザスにおける複言語主義)

小川 敦^B, 境 一三^C, 大澤 麻里子^D

アブストラクト: フランス・アルザス地方では、土着の住民の多くはドイツ語の方言の一つに数えられるアルザス語を母語としてきたが、フランス語普及政策のもと、アルザス語は徐々に衰退しつつある。一方、近年の地域語保護政策や経済的な利点から、独仏語による二言語教育が積極的に行われている。本発表ではアルザスの教育現場の紹介を行った上で、独仏語教育を欧州全体で見られる複言語主義政策に位置づけ、アルザス語が今後どのような役割を担いうるのかを考察したい。

キーワード: 複言語・複文化能力養成, 二言語教育, 地域言語, ドイツ語, フランス語

1 アルザスの歴史と言語状況

1.1 本発表について

フランス北東部に位置するアルザス地方はドイツとの国境に接し、その歴史的な経緯や経済的な要因からフランスの国家語であるフランス語とともにドイツ語教育が盛んに行われている。本発表の目的は、複言語主義を掲げるヨーロッパの事例を文献だけでなく授業見学やインタビューを通じて収集し、それらの知見が多言語・多文化化しつつある日本社会にどのような示唆をもたらすのかを考察することである。

1.2 アルザスの歴史と言語

アルザス地方は東のライン川、西のヴォージュ山脈に囲まれた地域で、元来土着の民衆はドイツ語圏スイスと近い、ドイツ語の変種であるアレマン方言や、北部のロレーヌ地方に近い地域ではフランク方言を話す。これらのドイツ語

方言をアルザス語と呼ぶ。アルザス語は標準化されておらず、統一された書き言葉も持たない。歴史的には神聖ローマ帝国時代は中心都市であるストラスブールがドイツ語圏の西の玄関口であった。アルザスは1681年にはフランスに併合され、1871年には普仏戦争によってドイツ領となった。第一次大戦でドイツが敗北すると1918年にフランスに帰属するが、1940年、ナチス・ドイツによってドイツに併合される。第二次世界大戦後、再度フランスに返還された。アルザスの人々は帰属が替わるごとに異なる制度が課せられ、行政や教育に用いられる公用語も変更を余儀なくされた。

第二次大戦後はフランス政府によってフランス語化政策が推進されたことや、アルザス語すなわちドイツ語はナチス・ドイツの言語であるという烙印が押されたこともあり、民衆の言語は急速にフランス語にシフトされた。アルザス言語文化協会(OLCA)の調査によると、2012年現在アルザス語を話すことができる人は42%、少し話せるもしくは理解できるという人は33%という結果が出ているが、18~29歳の若年層では話せると答えているのはわずか12%となっていることからわかるように、急速にアルザス語が衰退していることがうかがえる。

1952年のディクソンヌ法によってオック語な

A: 本発表は、科学研究費助成事業(基盤A)「外国語一貫教育における複言語・複文化能力養成に関する研究」(2012-2014年)並びに「一貫教育における複言語・複文化能力養成のための人材育成・教材開発の研究」(2015-2018年)(代表:境一三)の研究成果の一部をなすものである。

B: 大阪大学大学院言語文化研究科

C: 慶應義塾大学経済学部

D: 東京大学教養学部国際交流センターグローバルゼーションオフィス

どいくつかのフランス国内の地域語が保護されると、アルザスにおいても復興運動が盛んになった。1982年にドイツ語がアルザス語の書記言語として公認され、幼児教育から高校まで実験的に独仏二言語教育が導入されるに至った。同時にドイツ語教員の養成が促進された。1992年にEUが発足すると、フランス政府は世界的な英語支配に抗する政治的な狙いもあり、フランス語を含めた多言語主義を支持するようになる。これによってアルザス語の保護が明確になった。

1.3 アルザス語と書記言語としてのドイツ語

アルザス語はアルザス土着の住民のアイデンティティとされるドイツ語方言であるが、統一された書き言葉を持たない。アルザス語の書記言語もしくは上位にある言語という名のもと、標準ドイツ語が二言語教育に用いられている。ドイツ語方言と書き言葉との関係はドイツ語圏スイスの状況を想起させる。

2 アルザスの独仏二言語教育

2.1 授業見学

本発表ではグループで調査を行ったクラスの事例を紹介する。まずは、私立の独仏二言語学校・ABCM *Zweisprachigkeit* である。この学校は地域の保護者たちの養成によって設立された学校で、幼稚園および小学校を有し、アルザス地方中心に計11校ある。徹底した1教員1言語主義を貫き、イマージョン教育を行う。教員の高いドイツ語能力を維持するため、アルザス在住のドイツ人やオーストリア人も教員として採用する。

次に、公教育であるパルク・デュ・シャトー幼稚園の事例を紹介する。ここでは1人の教員がフランス語およびドイツ語を話す、すなわち1教員2言語主義を採用している。2つの言語を橋渡しする能力を養成することの必要性や、1言語のみを操る母語話者主義からの脱却が見て取れる。

2.2 公教育における独仏二言語教育

ストラスブール・アカデミーのデータによれば、現在168の幼稚園、180の小学校が二言語学校となっており、14.75%にあたる24,906人の生徒が二言語クラスで学んでいる。

幼稚園ではドイツ語とフランス語それぞれ半分ずつ時間が割り当てられる。小学校では教科によって用いられる言語が異なり、歴史や公民などでは専らフランス語が用いられる一方、地理、理系科目などではドイツ語が用いられる。

3 まとめ

アルザス地方は歴史の荒波の中で、国民国家「フランス」にドイツ語地域として組み込まれた。現在は独仏の和解や欧州統合の象徴的な役割を担っている。また、欧州の大言語であるフランス語とドイツ語を操れることの経済的な優位性も相まって、ドイツ語教育は盛んに行われている。しかし、すでに家庭においてフランス語のみを話すようになっている子どもたちに独仏二言語教育を行うことは、今後標準ドイツ語とフランス語の二言語話者を育成することには成功するかもしれないが、アルザス語の復興にどれだけ寄与するかは未知数である。

主な参考文献およびウェブサイト

Lauffenburger, Alain (2007) : "Une expérience de bilinguisme précoce institutionnel: l'alsacien à la crèche Lovisa à Strasbourg", 鹿児島純心女子大学『国際人間学部紀要』13, 21-41.

石坂昭雄 (2013) : 「ヨーロッパ史におけるアルザス＝ロレーヌ／エルザス＝ロートリンゲン地域問題：地域・言語・国民意識」『札幌大学総合研究』第4号, 139-177.

宇京頼三 (2009) : 『ストラスブール：ヨーロッパ文明の十字路』, 未知谷

寺迫正廣 (2002) : 「フランスの地方語とバイリンガル教育：アルザス語の場合」, 大阪府立大学『言語と文化』1, 119-137.

OLCA (Office pour la langue et la culture d'Alsace, アルザス言語文化協会) <https://www.olcalsace.org/>

ドイツ語再履修クラスにおける新たな試み

田原 憲和^A

アブストラクト: 本発表では、ドイツ語再履修クラスにおいて実践したモチベーション向上への試みについて報告する。授業内容は非常にコンパクトにしたものの、毎回の暗唱テストを行うことで最低限の知識を定着させることにつなげることができた。また、毎回の授業で web サービスを用いた小テストを行った。リアルタイムでの順位づけが、学生にとっては楽しく、緊張感を持って取り組めた要因であったことも事後アンケートから判明した。

キーワード: ドイツ語, 再履修クラス, モチベーション, クイズ, web サービス

1 はじめに

外国語の再履修クラスは概してモチベーションが低い。それぞれの学生が再履修するに至った理由は様々であるが、クラスそのものが単に卒業に必要な単位を揃えるためといった位置付けであり、学習の発展性に欠ける。そのため、モチベーションが低いのは個々の学生の資質にのみ起因するのではなく、学習システム面での要因も考慮に入れなければならない。

報告者は、このような再履修クラスにおいて学習モチベーションの向上を図る授業を設計し、実践した。本報告ではこの実践方法とその結果を紹介する。

2 本実践の背景

本実践は、2016 年度後期に立命館大学のドイツ語再履修クラスで行ったものである。再履修といっても特定の授業に関しての再履修クラスではない。立命館大学では、卒業に必要な単位数を揃えるために 1 単位ないしは 2 単位の再履修クラス群から自由に選択するシステムである。それぞれのクラスは独立して存在するため、全ての再履修クラスでゼロからの学習となる。

A: 立命館大学法学部

こうしたシステムの要因により、再履修クラスは卒業に必要な単位を授与するためのセーフティーネット的な役割を担っているとも考えることができる。しかし、ただ単に平易な授業を展開し単位を与えるだけというのはやはり問題である。一方で通常の必修クラスのような授業を展開したとしても、多くの学生がドロップアウトしてしまいかねない。そこで、再履修するに至った学生に自信を取り戻させつつ、苦手意識を持つ学生も集中して取り組むことができる授業を展開していく必要があった。

3 再履修クラスに属する学生の特徴

再履修クラスに属する学生のモチベーションは決して高くない。事前アンケートから判明したのは、単位を落としてしまった理由として全登録者 58 名のうち 21 名が「授業に出なかった(欠席が多かった) から」を選択した。また、「授業に出て試験も受けたが、試験ができなかった」を選択した学生も 21 名であった。

また、好きな授業のタイプ、嫌いな授業のタイプに関する回答から、当該クラスの平均的な学生像としては、「自分の意見を発表することがなく、わかりやすく説明してくれ、実践的で、定期試験の一発勝負ではない」授業を好み、「自分の意見を発表したり、説明が速かったり、教

科書を読むだけで定期試験を重視する」授業を好まないという傾向が見られた。

4 kahoot!の活用

毎回の授業では、新規項目の説明を冒頭の30分で行い、その直後に kahoot!を用いて確認テストを実施し、最後に10～15行程度の暗唱テストを個別に行った。また、授業終了後にはその日の授業で学習した内容を10分程度にまとめた説明動画を配信し、授業外学習の促進に努めた。

kahoot!は4択クイズを作成するWebサービスである。学生は自らのスマートフォンから参加するが、所有していない学生にはタブレット端末の貸し出しを行い、基本的には出席している全ての学生が参加した。問題は4択であるが、早く解答するとより高い点数を獲得できるシステムで、毎回の問題の終了後に上位5名の名前が表示される。そのため、確認テストでありながらゲーム感覚で参加でき、なおかつ成績評価にも組み込まれるということで、かなりの集中力を持って挑むことができた学生が多かった。

5 効果的だった仕掛け等

本授業で効果的だったと思われるのは、おおよそ以下の点である。

- ① 内容をコンパクトにしたこと
新規項目の説明は約30分に抑えた。
- ② その日のテーマを明確に
学習する文法項目あるいは使用場面は、1回の授業で1テーマのみ。
- ③ 到達点を明確に
明確なポイント制で、積み重ねて60点に。
- ④ 緊張感を持たせて
kahoot!での競争意識、ボーナスポイント。
- ⑤ 基礎知識の定着
暗唱テストの8割程度を前回のテストと同じ内容にすることで、重要な表現を何度も暗唱する。また、同じ内容が出ると見越し

て授業外で暗唱テストの復習をしてくるという副作用も。

- ⑥ 知識の定着
新規に学習したことをすぐに確認テスト(kahoot!)、暗唱テスト。
- ⑦ 欠席者のフォロー
説明動画の視聴と暗唱動画の提出により一定のポイントを付与。
- ⑧ 授業外学習の促進
説明動画の視聴を復習に活用。

事後アンケートから、kahoot!での確認テストの存在が集中力を高めることにつながったことも判明した。全般的にかなり満足度の高い授業だったこともわかった。

6 おわりに

通常クラスと比較すると学習意欲に欠ける学生が多いが、それでもそれぞれの活動の価値について身をもって認識させ、外発的動機付けを与えることができた。それが継続的に維持される可能性は決して高くはないが、短期的であったとはいえ、外発的な動機付けによる学習のサイクルが保たれたことには大きな意味がある。また、この学習サイクルを進めていく中でドイツ語学習に対する自信を取り戻したり、ドイツ語の継続学習の道を選んだりといったように、一部の学生は外発的な動機付けから内発的な動機付けに発展していったこともアンケート調査から判明した。

本実践はもちろん通常クラスの授業に応用することも可能であろう。しかしながら、この授業は再履修クラスの特性を踏まえ、最適化されたものである。だからこそ、教員と学生の双方の満足度が高いものになったと言える。

引用・参考文献

鹿毛雅治(2013):『学習意欲の理論』,金子書房.

コミュニケーション型ドイツ語の教科書を使用する 大学生の学習観¹

藤原 三枝子^A

アブストラクト:学習者は、授業によって知識やスキルだけでなく「学びとはこのようなものだ」という学習観も同時に身につける(鹿毛 2009; 藤澤 2002)。本発表は、初修外国語として、コミュニケーション型教科書でドイツ語を学ぶ大学1年生の外国語学習観について、とりわけ文法学習およびリーディングについての学習観および1年次の学習におけるその変化を、質問紙調査と聞き取り調査に基づいて分析した結果をテーマとしている。

キーワード: コミュニケーション型教科書, 外国語学習観, 文法学習, リーディング

1 「学習観」と研究テーマ

学習者は、授業によって知識やスキルだけでなく学びに対するビリーフ(学習観)も同時に身につける(鹿毛 2009)。藤澤(2002: 41)は、「学習の機構」において、学習観が学習動機とともに学習成果に影響する大きな要因であることを示している。大学生は、大学入学までに646時間程度のいわゆる英語の授業を受けている²。英語の授業を通じて、「外国語学習とはこういうものだ」というかなり固定的な学習観が個々の学習者の中に形成されていると思われる。

本発表は、コミュニケーション型教科書でドイツ語を学習する大学生を対象として実施した2015年・2016年の調査の中で、学習観に関する分析をテーマとしている。とくに、①文法およびリーディングの学習観と、それらの変化②外国語学習観の形成要因と、コミュニケーション型授業をより効果的に行うための方策について考察する。

2 調査と分析

2.1 調査の概要

質問紙調査は2015年度前期と後期に実施し、回答は5(そう思う)~1(そう思わない)の5件法であった。第1回調査には20大学1535人、第2回調査には同大学1367人の学習者が参加した。本発表の質問紙分析には、

双方の調査に参加した1191人のデータを対象とする。聞き取り調査については、2015年2月に22人、2016年1月に異なった学習者21人に、大学1年生の授業終了後に実施した。聞き取り時間は30分から60分程度であった。本発表では一人の調査の質的分析結果を扱う。

2.2 分析結果

2.2.1 質問紙分析: 文法とリーディング

文法学習について、①文法の重要性 ②文法学習の困難さ ③教師による文法説明の必要性に関する回答を前期・後期、各平均値で示した。

表1 文法の重要性 (n=1191)

	M	SD
前期 文法_重要性	4.13	0.80
後期 文法_重要性	4.23	0.73

t(1177)=4.19, p<.001

表2 文法学習の困難さ (n=1191)

	M	SD
前期 文法_困難さ	3.87	1.09
後期 文法_困難さ	3.79	1.06

t(1162)=2.94, p<.01

表3 教師による文法説明の必要性 (n=1191)

	M	SD
前期 文法_教師の明示的説明必要	4.16	0.76
後期 文法_教師の明示的説明必要	4.14	0.72

n.s.

平均値で見ると、学習者は文法を重要と感じ、その学習観は後期に向けて有意に高まる傾向を示した。その一方で、文法は困難だという学習観は後期で有意に低くなる傾向を見せたが、両期とも標準偏差が大きく、学習者間で認識のば

A: 甲南大学国際言語文化センター

らつきが小さくない。また、教師による文法説明の必要性については前期後期ともに高い。

テキストのリーディングについては、①日本語訳の重要性 ②テキストのオーセンティック性の重要性 についての分析結果を示す。

表4 リーディングにおける日本語訳 ($n=1191$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
前期 リーディング_日本語訳の重要性	3.33	0.96
後期 リーディング_日本語訳の重要性	3.44	0.93

$t(1174)=4.02, p<.001$

表5 テキストのオーセンティック性 ($n=1191$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
前期 テキストのオーセンティック性	3.46	0.94
後期 テキストのオーセンティック性	3.43	0.92

n.s.

テキストを読む際には日本語訳が重要だという認識が後期に有意に高まる傾向を示した。

2.2.2 聴き取り調査の分析

質的分析法 SCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷 2011) を用いて、ドイツ語圏で出版された初級教科書 (A1) を授業で使用した大学1年生の聴き取りデータを分析した結果に関して、主な点を以下に示す。

- ・高校での英語学習経験により、①文法知識の重要性を認識し、②文法とコミュニケーションを分けて考える学習観を形成、③「外国語学習とは文法学習である」、「文法は日本語で学ぶ」という学習観を形成している。

- ・高校での英語の授業経験が、こうした学習観の形成に影響していることを自覚している。

- ・英語に対する否定的感情は、言語知識のための「際限のない暗記主義」と「物量主義」により、学習が作業と化したことに基づいている。

- ・日本語のないドイツ語教科書に対する不安を、日本語使用を許容するなどの教師による足場かけ (scaffolding) によって乗り越えていった。

- ・学習環境は、「教師が筋道を示した上で学習者の自己決定にも任された」と感じている。

- ・グループワークに道具的動機づけが導入されたことで協働作業がより有意義になり、授業に積極的に参加するようになる。

- ・グループワークによる協働作業が肯定的に認知され、最初は戸惑いを覚えた日本語のない教科書を評価するようになる。

- ・今後継続するなら、積極的な参加が可能なコミュニケーションの科目を希望している。

- ・「文法はコミュニケーションに必要なものを学ぶ」(フォーカスオンフォーム) への態度の変化がみられた。

3 まとめ

調査の結果、コミュニケーション中心の教材を効果的に使用するためには、学習者のこれまでの学習経験や自発的学習に考慮した足場かけを行うこと、授業目的と授業環境との整合性を図ること、学習者の外国語学習観の柔軟性を育成することが必要であることが示された。文法を重視する学生は外国語学習に対する意欲が強い場合が少なくない。また、認知的に理解したいとも望んでいる。コミュニケーション型授業においても使用と講義を二項対立的に捉えるのではなく、レベル相応に「使用もできるし理屈も分かる」学習者の養成を大学でのドイツ語教育の目標とすることが望ましいと考えている。

本調査にご協力をいただいた多くの先生方と学習者の皆さまに心より御礼申し上げます。

¹ 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」(課題番号:26370646)に基づく。

² ベネッセ教育研究所が算出したデータによる。
<http://berd.benesse.jp/berd/data/dataclip/clip0014/>
(2016年12月28日確認)

引用・参考文献

- 鹿毛雅治 (2009):「教えることとは?学ぶこととは?—教育心理学の立場から—」. 甲南大学国際言語文化センター27回言語教授法・カリキュラム開発研究会講演 (2009年7月11日).
- 藤澤伸介 (2002):『ごまかし勉強 上 学力低下を助長するシステム』新曜社.
- 大谷尚 (2011):「SCAT: Steps for Coding and Theorization —明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」. 『感性工学』Vol.10 No.3 pp.155-160.

和英辞典：コロケーションと日本文化発信

塚本 倫久^A, 森口 稔^B, 山田 茂^C

アブストラクト: 和英辞典の機能に、コロケーション情報の提示と、日本的事物の記述がある。和英辞典（日本語→英語）におけるコロケーションの扱いは、英語を見出し語とする辞書（英和辞典、コロケーション辞典等）での扱いとは異なる。また、日本的事物の記述は、色々な制約の下、使用者のニーズに最大限応えるものでなければならない。本シンポジウムでは、コロケーションと日本文化発信のための情報に焦点を当て、和英辞典の在り方を検討する。

キーワード: 和英辞典, 発信型辞書, 等価表現, 百科的情報, コロケーション, コーパス

1 和英辞典の流れ

和英辞典の歴史は、幕末の宣教医 J・C・ヘボンが編纂した『和英語林集成』に始まり、連綿と受け継がれ、現在では『ウィズダム』『オーレックス』『ジーニアス』『スーパーアンカー』『フェイスリット』『プログレッシブ』『ライトハウス』などの刊行によって、各出版社が鎬を削っている。その流れのうち、本シンポジウムでは、現在の和英辞典に直結する 1970 年代以降の和英辞典がどのように進化してきたか、データおよび記載内容を基に概観する。

まず、1970 年頃から現在までの和英辞典、約 60 冊について、ページ単価や編纂スタッフの数を調査すると、1980 年代初頭から 2 つのグループに分かれることがわかる。一方は、項目数を抑えながら項目ごとの記述を充実させるグループで、もう一方は、項目数を増やしていくグループである。

次に、記載内容については、1980 年代に次のような問題点が挙げられている。(a) 項目の記載がない。(b) 誤訳または意味のずれがある。(c) 複数の訳語の違いがわからない。(d) 日本

語コロケーション情報が少ない。(e) 訳語が古い。(f) 日本的事物についての説明がない。(g) 度量衡について考慮されていない。これらの問題点について、現代の辞書の対応を例示し、その進化を示す。(森口)

2 日本的事物の英語による記述

上記のように和英辞典は進化してきたが、その中で、まだ対応が充分でないのが、日本的事物に関する点である。国家的広報活動としてのクールジャパンを背景に、また、2020 年の東京オリンピックを目指して、日本文化を英語で紹介する書物は巷に溢れている。

その一方で、和英辞典は、次のような問題点を抱えており、この時流に対処できているとは言い難い。(a) 項目数が十分でない。(b) 日本語のアルファベット表記を訳語としている。(c) 中国語のアルファベット表記を訳語としている。(d) 植物の訳が学名のみになっている。(e) 百科的知識の説明がない。(f) 類語の違いが明確でない。

本シンポジウムでは、現在、出版されている和英辞典が上記の点にどのように対応しているかを紹介した上で、日本的事物の記述についての私案を紹介する。(森口)

A: 愛知大学国際コミュニケーション学部

B: 長浜バイオ大学バイオサイエンス学部

C: 早稲田大学商学部

3 日本人が発信に使える英語辞書

辞書検索には、受信型（形→意味）と発信型（意味→形）の二つの方向性がある。一般的に発信のための辞書使用は、受信のためのそれよりも複雑である。極端な話、日本人の英文読解が英和辞典1冊でこと足りるのに対し、英作文は、和英辞典だけですむ場合よりも複数の辞書を検索しなければならない場合の方が多いであろう。日本人が英語での発信のために使える辞書は、和英辞典の他に、英和辞典、(学習) 英英辞典、コロケーション辞典、類義語辞典、シソーラスがある。

発信のための辞書使用には、paradigmaticなアプローチと syntagmatic なアプローチがある。「スピードを増す」(*increase speed*) の「増す」に当たる動詞が不明の場合、類義語、代入可能な形を基に検索する方法が paradigmatic なアプローチである。これに対し、文法やコロケーションといった語と語の関係を基に検索する方法が syntagmatic なアプローチである。

上記は、紙辞書の検索の話で、例えば携帯型電子辞書では、例文検索、「日本語キーワードで英語の例文を探す」、「ジーニアス大和英インデックス」(日本語の訳語から英語の見出し語を検索)など電子媒体ならではの検索も可能である。(山田)

4 和英辞典編集上の問題点

和英辞典は、日本人が英語で発信するために、日本語から英語へと橋渡しをしてくれる辞書である。日本語の見出し語に対し英語の等価表現が提示されている。しかし、日本語と英語は構造的に不均衡であるため、この構成では拾いきれない英語の情報が存在する。また、この reference 重視の構成では類義表現が散乱してしまうため、学習効果は低下せざるを得ないことも欠点である。(山田)

5 和英辞典におけるコロケーションの扱い

についての現状（と課題）

英和辞典にどのような情報を記述するかについては、かなりの均質性があると思われる。一方、和英辞典に記述されている情報は各種辞典によって異なっている。発信型を謳う昨今の英和辞典はコロケーションの扱いについて、コロケーション欄のような囲みを設けて記述している辞書が多い。和英辞典においてコロケーション欄を設けている辞書はごく少数であるが、用例では日本語コロケーションの英訳が扱われている。コロケーションを扱う際に英和辞典でのコロケーションと和英辞典のコロケーションの扱いでは異なってくる。和英辞典におけるコロケーションの扱いについて考えると、まずよく使われる日本語コロケーションの英訳が和英辞典に記述されているかということがある。「確かな [確実な・確たる] 情報」のようにフォーマル、インフォーマルといったレジスターを踏まえた記述も重要である。「証拠を握る」のようなメタファー表現の英訳、「情にもろい」「情に流される」など日本的表現の英訳、類義語では「寒さが厳しい」「校則が厳しい」などの英訳で「厳しい」に対応する *severe, strict, stern, rigorous, hard* などの類語間の意味の区別とコロケーションの違いの問題がある。近年辞書の編纂にコーパスを利用することは一般化しているが、和英辞典の編纂に、コーパスを利用している辞書はごく少数である。コーパスから得られる情報を和英辞典にどのように応用するかについての議論はこれまであまり行われてこなかった。コーパスは和英辞典の編纂にも極めて有効であると思われる。和英辞典では、日本語表現からの英訳という観点が重要であることを踏まえると、近年充実してきた日本語コーパスの有効性についても言及する必要がある。和英辞典の編纂に、コーパスはどのような貢献ができるのか、本シンポジウムではこのような和英辞典におけるコロケーション記述におけるさまざまな課題について考察することにした。(塚本)

CLIL でデータやグラフを読み解く力を育てる

油木田 美由紀^A

図、グラフ、表などの「非連続型のテキスト」を読み解く力は PISA 型読解力の中でも重視され、高次思考力を育成する上で有効である。そこで、学生が協同学習でデータやグラフを読み取り、自分たちの考察を発表する CLIL 授業の実践例を紹介したい。レベルや到達目標が異なるクラスで、各々の目的に沿った図表を用意させ、その分析と考察を促した。図表を読み取ることはできても、考察に結びつけるには相応の知識と英語の表現力が必要になる。ここでの課題と提案を提示する。

キーワード: CLIL, 図表, 高度思考力, 分析, 考察, 協同学習

1 はじめに

PISA 型読解力は義務教育終了段階の生徒が、文章（連続型テキスト）と図表（非連続型テキスト）を読み解き、その理解をはかることがねらいである（文科省）。大学レベルではこの読解力を最大限に使って、生徒に **reflect, apply, hypothesize** させる **deep approach** を実現させたい（Biggs & Tang, 2011）。そもそも CLIL において、CALP（cognitive academic language proficiency）はデフォルトで、BICS（Basic Interpersonal Communicative Skills）とバランスよく伸ばすことで効率よい学びが実現できる（Ball, Kelly & Clegg, 2015）。そこで、図表の「分析」と「考察」という高次思考力を使って、どんな発表ができ、学生がどんな表現を使ったかと、その過程での学生の声を紹介したい。ここでの「分析」とは見て理解できる数値やグラフの推移を指す。一方、「考察」とは、生徒が既知の情報からその背景や原因を推察したり（**hypothesizing**）、予測したり（**predicting**）する事を指し、「分析」とは区別して扱った。

2 授業実践

紹介する二つのクラスはいずれも 2016 年度秋学期に 1 年生を対象に行ったものである。

2.1 コンテキスト

二つクラスの基本情報は表 1 のとおりである。

	クラス 1	クラス 2
学部	総合グローバル	国際社会
スキル区分	総合英語 (CLIL)	speaking
レベル	中上級	初中級
授業の内容	Global issues	自分の大学を知る
CLIL 頻度	すべて (Heavy)	一部 (Light)
授業数	28 回	30 回中 4 回
クラス人数	21 人	17 人
分析したデータ・図表	ネットや本などから探したもの	実際にアンケートをとり、集めて作ったもの
目標	クラス発表とエッセイ	クラス発表のみ

表 1 コンテキスト

CLIL の 4C の観点から見ると、どちらも **Cognition** では図表の分析と考察という高次思考力を使い、**Communication** ではそれを説明する表現の習得、**Culture** ではグループ発表で協同学習を促した点で共通している。相違点は **Content** で、クラス 1 が世界の諸問題（紛争、人権など）を扱ったのに対し、クラス 2 はプレ

A: 上智大学 言語教育研究センター

ゼンテーション（身近な話題）を中心とした授業の一貫として、自分の大学を知るという内容で行った部分的な CLIL だったことである。

2.2 方法

どちらの授業も①図表を用いて説明すること、②「分析」と「考察」の双方をいれることを条件とし、グループ発表をした。クラス1では、その発表をもとに書いたエッセイを、クラス2では発表原稿をそれぞれ精査して、まず、図表の分析に誤りはないか、考察はあったか、あるならどのような表現を使ったかを分析した。次に、発表が終わったところで学生にアンケートを行い、難しかったこと、楽しかったこと、もっと教えてほしかったことの3点について自由に書かせ、その結果を分析した。

2.3 結果

2.3.1 授業1（中上級クラス）

図表の分析に関しては、授業で紹介した表現（the graph shows/illustrates..., the vertical/horizontal line shows...）や比較級、最上級などを使い、どの学生も正確に分析できた。考察に関しては、21名中、考察に至らなかったのは1名のみで、概ね独自の意見を展開できた。そのときに使われた表現のバリエーションは、助動詞（will/would, can/could, may/might, should, must）、接続詞（because, so）、動詞（think, mean, consider, imagine, guess, believe）、副詞（probably, actually, surprisingly）、仮定法など合わせて45種類を超えた。授業の感想では、英語での表現を難しいと挙げた学生が最も多く（13人）、次いでグループ活動（9人）と図表の分析考察（4人）だった。楽しかったことはトピックの内容（7人）とグループ活動（7人）とが最も多く、次いでプレゼンテーションをすること（3人）と図表の分析考察（3人）だった。よって、グループ活動と図表の分析考察については難しいと楽しいとで

意見が分かれた。

2.3.1 授業2（初中級クラス）

図表の分析に関しては授業で紹介した表現（The top answer was..., the most common answer was..., ...percent gave this answer）を全員が使い、正確に分析できた。考察に関しては、一人を除き全員が図表を見ただけではわからない独自の視点を述べる事ができた。使われた表現のバリエーションは、接続詞（because）、動詞（think, wonder, guess, look, whether）、副詞（probably）など11種類でそのほとんどがテキストの例文で紹介されていたものだった。授業の感想は、グループ活動に関して、難しい（8人）と楽しい（11人）の両方で意見が分かれた。また、英語での表現が難しい（7人）と感じる一方で、アンケートを英語で作ったりすることは楽しい（5人）と答えた学生もいた。ここでも図表の分析考察は難しい（5人）と楽しい（5人）とで意見が分かれた。

3 まとめ

二つのレベルのほぼ全員が図表の分析と考察の両方を英語で説明できたことで、ここでの学習の目的は達成できた。改善点として、まず、協同学習のありかたを見直し、どの活動を協学にすればよりよい学習環境になるのか見極めること、次に特に初級者の語法のレパトリーを増やすこと、そして、レベルを問わず分析考察を難しいと感じる学生に、実際に分析考察した例で説得力のあるものを明示することが挙げられる。

引用・参考文献

Ball, Kelly & Clegg (2015): *Putting CLIL into Practice*. Oxford University Press.

Biggs & Tang (2011): *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.

文科省: PISA 調査(読解力)結果等に関する参考資料, 2017年2月3日引用, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/007.html.

個別対面指導が英語学習者の子音生成に及ぼす影響

(単一事例デザインを用いた予備実験の結果と考察)

天野 修一 A

アブストラクト: 英語学習者の子音生成に対する指導効果についてはすでにいくつもの研究がある。しかしながら、指導前後の2あるいは3時点でのデータを検証した研究がほとんどである。本研究は、一個人内の変化をより詳細に検討できるよう、実験協力者に1週間おきに4回の指導を行い、その前後を含む11回のデータを収集した。その結果、少なくとも読み上げデータにおいては、指導直後から指導の効果が継続していることがわかった。

キーワード: 英語学習者、子音、明示的指導、単一事例実験デザイン

1 序論

外国語教育研究では、指導効果を検証する場合、一般的に群間比較を行う。そこでは、指導前と指導後の2時点のデータを検証することが通常である。そのようなデザインについて次のような課題を指摘したい、1) 指導開始前のデータ収集が1度きりで、しかも多数の学習者の協力を必要とするため、個々の学習者の指導開始前の能力についての記述が薄くならざるをえない、2) 予定の指導完了までデータを収集しないため、指導成果が表れるまでの変化の過程や必要な学習量が不明のままになる。

それに対し、主に応用行動分析で用いられる単一事例実験デザイン (single case experimental design) では、複数の実験段階を設け、それぞれにおいて複数回のデータ収集を行う。そのため、介入前の段階での実験参加者のパフォーマンスを詳しく知ることができ、介入によってそのパフォーマンスが変化する過程を時系列データとして提示することができる。

しかし、単一事例実験デザインを外国語教育研究に応用するには、いくつかの熟慮を要する課題がある。紙幅の都合からここではその詳細

の説明は割愛せざるをえないが、本予備研究は、それらの課題を認識したうえで、単一事例実験デザインの外国語教育研究への応用を試みた。

2 L2 子音生成の先行研究

日本語が第一言語である学習者にとって、英語の子音、特に /r/ を /l/ と適切に区別して生成するのが難しいことは、日本語話者の英語教員以外にもよく知られている。しかし、先行研究によると、/r/ の習得は不可能ではなく (Fledge, Takagi, & Mann, 1995), 適切に指導を行うことでその習得を促すことができる。例えば、Saito による一連の研究は、form-focused instruction (FFI) に加えてフィードバックを与えることや、FFI 開始時に音声学的情報を明示的に与えることで、FFI の効果を訓練に使用していない語群にまで拡大できることを示した (Saito, 2013a; 2013b)。

しかし、先行研究には序論で指摘したような課題がある。そこで本予備研究は、指導前、指導中、指導後のパフォーマンスの変化の詳細を記録することを目的に、1名の実験協力者に1週間おきに4回の指導を行い、その前後を含む11回のデータを収集、分析を行った。

A: 静岡大学大学教育センター

3 単一事例実験

実験参加者は国立大学に在学する学部4年の男子学生で、実験開始時の年齢は22歳4ヵ月であった。およそ4ヵ月11回に渡り、データ収集に協力した。紙幅の都合からここでは割愛するが、英語学習履歴を明らかにするためのインタビューも行っている。

本予備実験では、指導前(第1回から第3回)、指導中(第4回から第7回)、指導後(第8回から第11回)の三つの実験段階を設けた。第1回から第3回および第8回から第10回はデータ収集のみを行い、第4回から第7回では指導の直後にデータ収集を行った。データ収集は基本的に1週間ごとに実施された。ただし、第7回と第8回の間のみ3週間の期間が空いた。

データはカードに書かれた英単語をキャリア文に入れて読み上げたものを録音することで収集された。分析は聴取による。分析の精度を高めるため、聴取者の訓練セッションも実施した。訓練用の音声は母語話者1名の協力で作成し、毎週訓練を行った。分析セッションでは、聴取者はミニマルペアのうちのどちらに聞こえるかの判定を2度行った。判定が一致しなかった場合には、別の英語母語話者にも聴取を依頼し、その意見を参考に最終的な判定を下した。

4 結果

図1は分析対象である六つのミニマルペアにおいて /r/ を含む語として読み上げられた音声、正しく /r/ を含む語であると判定された数を示している。指導開始前にはパフォーマンスのバラつきが見られたが、指導開始直後の第4回のデータ収集で初めて満点を記録し、その後も継続していることから、直後から指導の影響があったと考えられる。単一事例実験においてグラフの解釈を補助するために使用される指標の一つである Percentage of Non-overlapping Data (Scruggs, Mastropieri, & Casto, 1987) からも指導の効果が認められた。一方、指導終

了からおおよそ5週が経過した第10回から再びパフォーマンスにバラつきが見られるようになってきている。

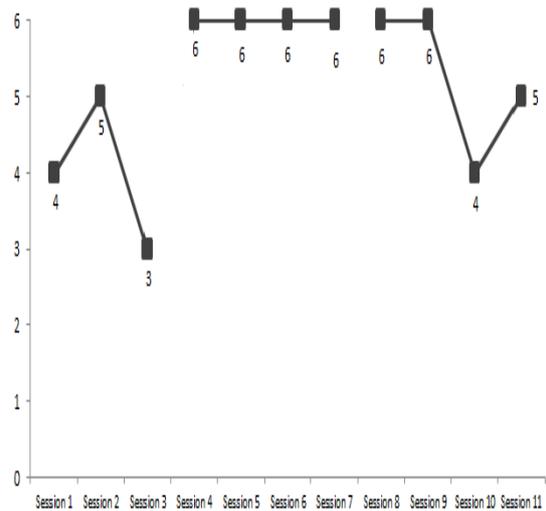


図1 聴取分析の結果

引用・参考文献

- Fledge, J. E., Takagi, N., & Mann, V. (1995). Japanese adults can learn to produce English /r/ and /l/ accurately. *Language and Speech*, 38, 25–55.
- Saito, K. (2013a). The acquisitional value of recasts in instructed second language speech learning: Teaching the perception and production of English /r/ to adult Japanese learners. *Language Learning*, 63(3), 499–529.
- Saito, K. (2013b). Re-examining effects of form-focused instruction on L2 pronunciation development: The role of explicit phonetic information. *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 1–29.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single-subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special Education*, 8, 24–33.

欧米の言語史とことばの世界

神谷 健一 A

アブストラクト: 現在話されている言語は、元をたどれば古代の共同社会で毎日行われていた会話に行き着くことは想像に難くない。しかし古代の共同社会については何ひとつ記録が残されていない。言語は時間経過・意味変化・文法変化等により、古代の言語とはかけ離れてしまうことも少なくない。本発表ではヨーロッパ諸言語の言語史を中心に紹介する。本発表によって言語史やことばの世界に関心を寄せる聴衆が一人でも増えることを期待する。

キーワード: 英語の歴史、世界史との繋がり、欧米の言語史、みんなく、真のグローバル

1 英語の歴史を1分で語る

発表者の「持ちネタ」の1つに「英語の歴史を1分で語る」というものがある。何も見ずにアドリブで行うことが多く、色々と端折っているが、だいたい以下のような内容である。

ゲルマン民族の大移動。英語の歴史は5世紀から。昔の英語はアングロ・サクソン語。アングロ・ランドがイングランドに変化。ヴァイキングと戦う。1066年、フランス人がイギリスの支配階層を乗取ったことをきっかけに大量のフランス語が入る。写本の頃は1冊ずつ手書きで書き写していたが、のちに印刷術の発明で綴り字が次第に固定化されるようになる。この時、英語では古い綴り字を採用したため、実際の発音と綴り字にズレが発生。今の英語はラテン語・ギリシャ語の影響を受けて新しい単語が作られることが多い。植民地政策の中でイギリスが頑張ったから世界中に英語が広がった。

このような説明を行う際には、少々の「やさしい嘘」は恐れず、イメージを膨らませやすいようにすることが重要であろう。また、上記の例では「写本から印刷術」に入る前に、「ここで英語の歴史を大きく変えることになる、ある技

術が開発されました。それは一体何でしょう？30秒で考えて下さい。」というような発問を入れ、学生たちに考えさせる時間を取ることが多い。(もっともその場合は1分で語るには若干超過してしまうのだが。)

発表者は学部2年の頃だったか「あれ？英語と世界史ってくつつくのでは？」と感じた記憶がある。実際、言語学専修の学生としては遅すぎた感もないわけではないが(英米語専攻であったので致し方ないという側面もあるが)その一方で、現在教えている学生たちのうちの一体どの程度が「英語と世界史がくつつく」ということに気づいているのだろうか。ともすれば英語はアメリカやイギリスなど、ドイツ語はドイツ、フランス語はフランス、中国語は中国、韓国語は韓国…といったように、国と言語を対応づけて考えたりする学生はいないだろうか。あるいは「言語の数=国の数」などと捉えている学生はいないだろうか。しかし現実問題として、残念ながらこうした学生は決して少なくない。

来聴者の方々も、ご自身が担当する言語について「〇〇語の歴史を1分で語る」という「小ネタ」を授業の中で扱われてはどうだろうか。特に世界史に関心のある学生などを惹きつける効果があるかもしれない。

2 欧米の言語史とことばの世界

それぞれの言語は元をたどれば古代の共同社会で毎日行われていた会話に行き着くことが想

A: 大阪工業大学知的財産学部

像できるはずである。しかし古代の共同社会については何ひとつ記録が残されていない。また、戦争などによって同じ人間という種族であっても「弱肉強食」が繰り返されてきたということは残念ながら歴史の語るどころである。これは言語の歴史についても同様である。言語は時間経過・意味変化・文法変化等により、古代の言語とはかけ離れてしまうことも少なくないが、これもまた言語史の興味深い特徴とも言える。何しろ人間が毎日使うものなのだから。

たまたま発表者が教えているのが英語ということから、ついつい鼻息しがちにもならざるを得ないのだが、英語が大言語になった背景には何かしらの理由がある。

近年とみにグローバル化が英語化と直結して語られることも少なくない。しかし「真のグローバル」はそういう類のものであってはならないと発表者は考える。

スティーブンソン(2010:i)は「今日世界中で2769言語(この数字は何をもって1つの言語と数えるかによりかなり変動する)が話されている」と説明する。残念ながら既に失われてしまった言語がその何百倍もあるにせよ、現存する一つ一つの言語に、大切な歴史と文化があることを認めるという姿勢が求められるのではないだろうか。

3 みんなと真のグローバル

幸運なことに発表者の勤める大学から小一時間のところに国立民族学博物館(通称みんな)がある。ここに、3年前から担当している基礎ゼミナール(大学1年生、ランダムに割り振られた13名程度)の学生を引率して、展示物を観覧させている。

名目としては「キャリア教育の一環として真のグローバルとは何かを知ること」なのだが、みんなくではほぼ全ての展示物が撮影可能なので、各学生にオセアニア・アメリカ・ヨーロッパ・アフリカ・西アジア・南アジア・東南アジ

ア・朝鮮半島・中国地域・中央アジア・アイヌなど、担当する地域を事前に割り当てておき、展示物を各自のスマートフォンで撮影させ、今回のゼミまでにスライドにまとめ、個別に3分程度で発表させるという取り組みを行っている。

もちろんみんなくは民族学のための研究施設であるので必ずしも言語史に特化した施設ではないが、とかくグローバル化=英語とされがちな現状、世界の多様な民族を知ることから、真のグローバルとは何かという点についても、たかが1回やそこらの見学で得られるものではないとは承知しつつも、ほんの少しでも感じ取ってもらいたいと願っている。

ちなみにみんなくには「アメリカ」のコーナーもあるが、主たる展示物は「英語以前」のものである。また、言語のコーナーもあり、2種類の絵本について手に入る限りの言語によるバージョンが展示されているなど、大変興味深い。

4 最後にクイズ

ニール・アームストロング船長が月面に降り立った時に言った“*That's one small step for a man, one giant leap for mankind.*”「それは1人の人間には小さな1歩であるが、人類にとっては偉大な飛躍である。」という歴史的な発言に使用されている言葉のうち、古英語由来でないのはいくつあるだろうか? 正解は以下の書籍の152ページにて。



図1 『図説 ことばの世界』 出版社 QR コード

引用・参考文献

スティーブンソン, ヴィクター(2010)『図説 ことばの世界 欧米の言語史』, 江村裕文・竹内茂夫・図司有美・神谷健一・下内充・奥水則子・山口玲子 訳, 青山社

グローバル化社会を生き抜く高校生の

英語表現力を高める英語指導

(茨城県英語インタラクティブフォーラム高校生の部
(プレゼンテーション) の取り組みをとおして)

宮本 順紀^A

アブストラクト: 茨城県教育委員会主催で、茨城県高等学校教育研究会英語部が運営をしている「茨城県インタラクティブフォーラム高校生の部」は、参加者の裾を広げることと評価の改善を目指して 2014 年にプレゼンテーションに内容を変え、2016 年には 3 回目を実施した。どのように全県的な企画を変更したのか、その結果どういふ成果があったのかを参加者のアンケート結果によりまとめる。その上で、高校生の英語表現力を高める指導について検討を加える。

キーワード: プレゼンテーション, 高校生, 英語表現力, 評価の改善, ルーブリック

1 茨城県英語インタラクティブフォーラム

「茨城県英語インタラクティブフォーラム」は茨城県教育委員会の事業の一つである。中学生の部と高校生の部からなるもので、高校生の部の運営は茨城県高等学校教育研究会英語部が担当している。

その起源は科学万博つくば85 に併せてスタートした EXPO 杯スピーチコンテストである。2004 年に、英語インタラクティブフォーラム高校生の部として、中学生を対象として実施していたグループディスカッション形式の大会に変更された。当初は地区大会が設定され、そこで上位となった生徒が県大会に出場するというものであった。

- ・1校あたり1人が参加し、5人を1グループとする。
(参加者数の関係で4人の場合もある)
- ・それぞれの参加者が15秒程度で、自己紹介と与えられた課題についての意見を簡潔に述べる。
- ・続いて7分間で相互に意見を交換したり、質問をしたりする。
- ・日本人教師と外国語指導助手からなる審査員は事前に定められた「表現の通じやすさ」、「協調性ある親しみやすい態度」、「表現の自然さ」の3つの観点(各10点)からそのインタラクティブセッションを個人に

ついて評価する。

- ・地区大会ではグループ編成を変えて一人につき2回インタラクティブセッションを行い、総合得点を元にして県大会への出場者を選ぶ。
- ・県大会では2回の得点で得点の高い5人についてさらに決勝戦を行い、各種の賞の該当者を選ぶ。

宮本(2006)はこの形式で実施した最初のインタラクティブフォーラム地区大会の発話内容を分析し、**fluency** の点で優れた能力を発揮できる参加者が多く見られた一方で、**accuracy** に課題のある参加者が少なからずおり、**fluency** と **accuracy** が共に高くなるような指導をしていくことの重要性があることを示した。併せて、グループ編成が、参加者の発話に少なからぬ影響があることも示した。

回を重ねるにつれて高校生の部ならではの課題が浮かび上がってきた。一つは **fluency** を軸にパフォーマンスの質の向上に伴い、参加校に偏りが生じたことである。学力の高い生徒の多い学校からの参加者は続いたが、そうではない学校からの参加者が減少してしまった。地区大会を行わず、直接県大会を行うようになった。もう一つは、評価の困難さが解消できなかったことである。短時間で同時に複数の生徒のパフォーマンスを評価するため、もともと評価の信頼性を保証するのが困難な企画であったのである。

A: 茨城県高等学校教育研究会英語部副部長, 茨城県立荖崎高等学校教頭

2 プレゼンテーションへの変更

高教研英語部で時間をかけて話し合い、多様な学校から参加できるようにすること、より評価の質が高まるようにすることを主眼に、グループディスカッションからプレゼンテーションに企画を変更することを主催者である県教育委員会に提案し、調整を経て2014年の回に企画を変更することになった。2016年までに3回目のプレゼンテーションによる英語インタラクティブフォーラム高校生の部を実施することができた。

A部門とB部門の二つを設定し、多様な学校から参加できるようにした。

A部門 (Advanced Level) は演題を自由とした。ただし演題を設定し、その演題について課題を明らかにし、提案を行うこととした。制限時間は10分から12分とした。さらに、インタラクティブな要素として、発表終了後、発表内容について審査員との英語での質疑応答を行うこととした。

B部門 (Basic Level) は「学校紹介」、「地域紹介」、「授業で学習したことの紹介」のいずれかの内容について演題を設定することとし、制限時間を7分から10分と、少し短くした。質疑応答は行わないこととした。

1校当たりの応募はA部門、B部門いずれか1チームとした。1チーム1人から5人で構成するものとし、必ずしも全員が発表を担当しなくてもよいこととした。ただし、校内での発表については認めるものの、他の英語スピーチコンテストやプレゼンテーションコンテスト、SSHの発表を含めた公式の場において英語で発表済みまたは発表予定の内容は認めないこととした。

3 ルーブリックを用いた評価

評価に関しては次のとおりに改善を加えた。

- ・ネイティブスピーカーの審査員3人が相談することなく、それぞれ独自にルーブリックを参照して評価する。
- ・両部門とも「英語力」(30点)、「内容」(20点)、「パフォーマンス」(20点)とし、A部門では英語による質疑応答の状況を見て、「質問に対する対応の適切さ」として評価し、最大10点加点する。
- ・両部門とも、制限時間内で発表できなかった場合は、減点の対象となる。(総得点の80%を与える)
- ・両部門とも、原稿を持ち込んでも良いが、原稿に頼らないほうがより高い「パフォーマンス点」を得る。

4 アンケートによる調査等による成果のまとめ

2015年、2016年のアンケート結果と参加状況及び当日の状況観察をもとに、英語インタラクティブフォーラム高校生の部の内容変更の成果を次のようにまとめることができる。

- ・従前のグループディスカッション型に比べ、参加校が多様になり、参加者数が大幅に増えた。
- ・質疑応答がないB部門であっても、聞き手に理解してもらうために生徒は工夫してインタラクティブなプレゼンテーションを行っていた。
- ・多くのグループは時間をかけて準備をしていた。
- ・思考力、判断力、表現力を育てる言語活動である。
- ・ICTを活用する要素が含まれており、工夫をしていた。
- ・もっと英語を使ってみたい、もっと英語を勉強したいと思える企画であった。

生徒を指導した教員や審査員もプレゼンテーションへの企画変更は肯定的なとらえ方をしている。英語関係のコンテスト等にほとんど参加生徒がいなかった学校からの参加者があったことが何よりの収穫であった。

5 まとめ

プレゼンテーションを行うには、まず調べ学習が必要になる。準備する過程で様々な話し合いが行われる。多くの観衆を前にし、情報や考えや思いを伝えようとして英語での表現活動が行われる。準備過程で英語を使い、fluency と accuracy の両方をバランス良く高める指導が可能である。企画段階では、Research, Discussion, Presentation の頭文字をとって、英語によるRDPプログラムとして、教室の指導で広がることを期待した。新学習指導要領に関して話題に上ることの多いアクティブ・ラーニングで期待される、「主体的・対話的で深い学び」を実現できる指導方法の一つとして、英語プレゼンテーションの指導が英語の授業にいっそう取り入れられることを期待したい。

引用・参考文献

宮本順紀(2006): 『実践的コミュニケーション能力の育成を図る fluency と accuracy のバランスのとれた英語指導の在り方——茨城県英語インタラクティブフォーラムにおけるインタラクションの分析を通して——』

CEFR による教育改善

Maria・Gabriela SCHMIDT^A, 永井 典子^B,
長沼 君主^C, Morten HUNKE^D

アブストラクト：グローバル化の急速な進展に伴い、初等・中等・高等教育に於ける一貫した外国語教育の構築が喫緊の課題となっている。しかしながら、その礎となる能力記述文の本質的意義が教員に正確に理解され、共有されていない可能性が高い。本研究は、これまでに蓄積された CEFR 関連の研究成果を基に CEFR の本質的意義の理解を深めるための情報や、CEFR に依拠したカリキュラムや評価方法の開発を支援する情報を特定し、それらを効果的かつ選択的に提供する方法を提案する。

キーワード：CEFR, 言語教育改善, 評価, 自律的学習方法の学習, 教師自律

1 研究の目的・背景

急速なグローバル化の進展に伴い、初等・中等教育では、グローバル化に対応した英語教育改革が進められ、高等教育に於いては、産学連携のグローバル人材育成の取り組みが行われている。このような状況下で、小・中・高・大との連携を視野に入れ、世界標準の外国語教育を実施することが喫緊の課題となっている。そのためには、言語教育改善の原動力である教師が自ら教育力を高め、言語教育改革に取り組んでいく必要がある。言語教育改善を強力に推し進めているヨーロッパでは、2001年に Council of Europe (COE)が Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) を出版し、ヨーロッパにおける言語教育の有り方と方向性を示した。さらに、言語教育を担う現場の教員の教育力向上を支援する様々なシステムが、Evaluation & Accreditation of Quality in Language Services(Eaquals)などから提案・

提供されている。

一方、日本に於いて、CEFRの研究はかなり行われているが、実際の言語教育への応用はあまり進んでいない現状が Schmidt, Runnels, & Nagai (2017)で示されている。Schmidt, Runnels, & Nagai (2017)は、過去に実施された科学研究費による研究と国立大学の外国語教育プログラム及び電子シラバスなどを調査した。また、CEFRの応用に関する教員へのアンケート調査を行い、下記の3つの問題があると述べている。

- (1) 科学研究費による CEFR 関連の研究は過去 12 年間で 136 件に上り、すでに多くの研究がなされているが、その結果が必ずしも実際の外国語教育改善に活かされていない。
- (2) CEFR に依拠したカリキュラムを設計しても、そのカリキュラムに沿って実際に授業を担当する教員が必ずしも CEFR の理念や目的を理解していない。
- (3) CEFR に依拠して個々の授業を改善しようと試みても、過去の事例や研究成果が散逸しており、必要な人に必要な時に必要な情報が簡単にアクセスできない。

A: 筑波大学人文社会系

B: 茨城大学人文学部

C: 東海大学国際教育センター

D: 青山学院大学文学部

つまり、これまでに CEFR に依拠した外国語教育の応用例や研究報告が数多く存在するにも関わらず、それらの情報が1か所に簡潔にまとめられていないことや、CEFR に馴染みのない教育者にもわかりやすい形態で CEFR の目的や言語教育の理念が示されていないため、個々の教員の教育力向上につながっていない現状がうかがえる。

これらの問題は、CAN-DO リストを用いた学習到達目標の設定が中等教育で進められている現状を考えると、より深刻である。というのは、小・中・高・大で一貫した外国語教育カリキュラムの構築の礎となるべく CAN-DO リストの本質的意義と目的が、初等・中等教育や高等教育の現場で教員に、理解され、共有されていない可能性が高いからである。

そこで、本研究では、CEFR に関する情報を多くの人々が必要に応じて、容易に共有できる方法を考案する。具体的には、CEFR に依拠した言語教育改善を行おうとする人々を支援するために、必要な情報を必要な時に、必要なだけ効果的に提示する方法を考案する。

2 CEFR に依拠した教育改善

CEFR に関する情報は、すでにヨーロッパに於ける諸機関のサイトで提供されている。また、国内外の多くの研究者による研究論文も多数存在する。これらの情報や研究成果を、次の5つの観点、(1)CEFR の意義・言語教育理念、(2)CEFR に依拠したカリキュラム設計、(3)CEFR に依拠した評価方法、(4)自律的学習者の育成支援、(5)教師自律性支援から精査し、日本における言語教育改善に資する情報を特定する。そして、それらの情報を効果的かつ選択的に提供する方法を提案する。

2.1 CEFR の意義・言語教育理念

これまでの言語教育を CEFR に依拠した言語教育に改善するためには、まず CEFR の言語

教育に対する基本理念を正確に理解する必要がある。CEFR の言語教育理念、目的、方針は、COE (2001)に詳述されている。しかしながら、Komorowska(2004)らが述べているように、COE(2001)は、情報が膨大かつ詳細すぎ、CEFR にそれほど馴染みのない現場の教員が、CEFR の意義や言語教育理念、方針を把握するのは容易ではない。

CEFR の意義と目的、及び体系的な言語教育の指針として機能する Can do descriptors の意義と目的などは、すでに Little(2006)、Morrow (2004)、North(2014)などの著書で解説されている。また、European Centre for Modern Languages(ECML)、European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)、Eaquals 等のサイトで CEFR や Can do descriptors について簡潔に説明されている。

上述の研究成果及びサイト情報を精査し、CEFR の意義、言語教育理念、方針の理解に資する基礎的な情報と、理解を深化させ CEFR の応用へと導くより発展的な情報に分け、体系的に図式化して提示する。

2.2 CEFR に依拠したカリキュラム設計

CEFR に依拠したカリキュラムを設計するために、すでに様々な研究がなされ、多くの情報が提供されている。例えば、授業の目標を設定するためには、COE (2001)の Can do descriptors をはじめ、COE の6つ熟達度別の Can do descriptors をさらに11レベルに細分化した Eaquals Bank of Descriptions as Levels がある。また、CEFR の6段階の熟達度に対応した言語能力を把握するためには、英語の場合、The University of Cambridge, Cambridge University Press、及び Cambridge English Language Assessment の共同研究による英語の文法能力(English Grammar Profile)、及び語彙能力(English Vocabulary Profile)などでチェックすることが可能である。

また、教師が教えている授業の活動が CEFR の 6 段階の熟達度レベルのどの段階に相当するのかを CEF-ESTIM を使用してチェックすることも可能である。さらに、これまでにヨーロッパの国々で行われた CEFR に依拠したカリキュラム構築を参考にする場合、Eaquals CEFR Curriculum Case Studies が参考になる。また CEFR に依拠したカリキュラムを構築しようとする場合、The Eaquals Self-help Guide for Curriculum and Syllabus Design も有益なツールとなる。

しかしながら、授業を改善するために、個々の教員がこれらの情報にアクセスし、それらの情報を必要に応じて取捨選択するのは、容易なことではない。個々の教員が効率的に情報にアクセスできるようにするためには、個々の教員の目的に最も関連した情報のみを選択的に提示する仕組みを考えなければならない。そこで、既存の CEFR に依拠するカリキュラム構築に関連する情報を選択的に提示し、かつ最終的には、それぞれの教員の目的に沿ったカリキュラムが設計できるように、カリキュラム設計のために考慮しなければならない課題、例えば、「主となる言語活動は何か」などを提示しながら、それらの問いに個々の教員が応え、その結果、必要な情報が選択され、提示される仕組みを提案する。

2.3 CEFR に依拠した評価方法

CEFR に依拠した授業を設計した場合、学習者を CEFR に準拠してどのように評価するのかは、多くの教員の悩むところである。そこで、本研究では、CEFR に準拠した学習者の産出能力を評価するために欠かせないルーブリックの作成方法を提示する。ルーブリックを作成するためには、まず、Can Do Descriptors を用いた授業の到達目標に基づき、どのような具体的なタスクを課すのかを決定する必要がある。そして、そのタスクを評価するための基準を設定し

なければならない。例えば、essay writing をタスクとした場合、文書の構成、主題文、議論・分析、文法、語彙などの評価観点のうち、どのような観点を設定し、さらに、それぞれの観点の評価スケール（例えば、excellent, good, fair, poor など）とその基準を示す必要がある。こうした評価基準を設定する参考となる資料として、CEFR と試験を関連づけるマニュアルが公開されており、Oral Assessment Criteria Grid や Written Assessment Criteria Grid といった観点別のルーブリックが存在する。また、個々の活動やタスクにおけるパフォーマンスの評価を行うにあたっては、CEFR の Illustrative Scales や Equals Bank of Descriptions as Scales を参考とすることができる。

本研究では、CEFR に基づいた具体的なルーブリック作成やパフォーマンス・ベンチマーク、基準特徴作成などの活用例を紹介するとともに、活動やタスクの設計と評価について議論する。

2.4 自律的学習者の育成支援

COE(2001)の言語教育の大きな柱の1つに自律的学習者の育成がある。言語学習は生涯に渡り行われ、個人が自己の目標に沿って必要に応じて自ら学習する、自律的学習者を育成することが必要である。本研究では、自律的学習者の育成を支援するために有効な情報を提示する。さらに、自律的学習者を育成するための方法の一例を示す。

自律的学習を支援するための有効なツールの1つとして、European Language Portfolio(ELP)がある。ELP はすでにヨーロッパの様々な教育機関がそれぞれの機関に適した ELP を開発し、COE によって正式に認証されている¹⁾。日本の高等教育の外国語学習者を対象とした Language Portfolio としては、FLP SIG(2013)が *Language Portfolio for Japanese University* を開発している。この LP は、CercleS ELP を基に開発され、英語と日本語の

2 カ国語表記になっている。本研究では、*Language Portfolio for Japanese University*をはじめ、その他の自律的学習者の育成を支援するツールや、学習者が日々の授業で行ったことを省察するためのツールを紹介し、どのようにポートフォリオを設計し、効果的に使用できるかを議論する。

2.5 教師自律性支援

教師が自らの教育力を高め、自己改革を行うために、ヨーロッパでは、Eaquals が The European Profiling Grid(EPG)を提供している。このグリッドは、教師の教育力を4つの観点から6段階の熟練度で示すものとなっている。4つの観点には、(1)教師の資質と経験、(2)教育力、(3)言語教育に有効な能力、(4)言語教育の専門家として必要な資質が含まれている。本研究では、教員がCEFRに依拠した言語教育を行うために必要な知識や技能、教育経験を、EPGを概説しながら検討し、これらの項目がCEFRに依拠した教育改善を行う日本の高等教育の教員の自己評価グリッドとして適切であるかを考える。そのうえで、CEFRを持続的に活用していく上で重要な観点やさらに必要とされられると思われる観点について議論する。

3 今後の課題

本研究では、これまでに次に5つの観点、(1)CEFRの意義・言語教育理念、(2)CEFRに依拠したカリキュラム設計、(3)CEFRに依拠した評価方法、(4)自律的学習者の育成支援、(5)教師自律性支援に関する主な既存のCEFR関連情報を精査し、提示した。今後は、これらの情報を必要とする人々のニーズを調査し、提示方法に関する様々な意見を聞き、情報を選択的により効果的に提示する方法を検討する必要がある。また、これらの情報を1つのポータルサイトにまとめ、使用者が必要な時に、必要な情報に容易にアクセスできるようにポータルサ

イトを設計し、活用促進のためのネットワークを構築することも今後の課題である。

謝辞

本研究は科学研究費助成金基盤研究(C)(16K02835)の助成を受けたものである。

注

1)COEによって認証されているELPは、下記のサイトで参照することができる。

<http://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-elp>

引用・参考文献

- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FLP SIG (2013): *Language Portfolio for Japanese University*. 2017年2月1日引用, <https://sites.google.com/site/flpsig/flp-sig-home/language-portfolio-for-japanese-university>.
- Komorowska, H. (2004): The CEF in pre- and in-service teacher education. In Morrow, K. (Ed.) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press. 55-64.
- Little, D. (2006): The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching* 39. 167-190.
- Morrow, K. (2004): *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- North, B. (2014): *The CEFR in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, M. G., Runnels, J. & Nagai, N. (2017): The past, present and future of the CEFR in Japan. In O' Dwyer, F et al. (Eds) *Critical and Constructive Assessment of the CEFR in Japan and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press. 18-48.

ディクトグロスの効果的な使用例と学習者の気づきの変化

山本 成代^A, 臼倉 美里^B

アブストラクト: ディクトグロスとはディクテーションの技術を応用した言語教授法のひとつで、学習者に文章を読み聞かせ、学習者がメモをとり、そのメモを基にペアやグループでの元の文章を復元していく学習活動である。これまで、第一著者・第二著者は、ディクトグロスを使った効果的な学習者主導型授業を研究してきた。本発表では、ディクトグロスを繰り返し行うことで、学習者の「気づき」がどのように変化していくかを分析していく。

キーワード: ディクトグロス, 学習者主導型授業, 気づき, 協同学習

1 はじめに

近年、学校英語教育において、コミュニケーション能力重視の流れが強まり、使える英語を習得させることが要求されてきている。教師が一方的に説明を続けるような教師主導型の授業より、学習者が英語を使う機会を含んだ学習者主導型の授業が必要とされている。そういった学習者主導型授業を実践するために、授業ではコミュニケーション能力重視の学習活動が多く盛り込まれてきている。しかし、単なる会話練習ばかりでなく英語の正確性や文法指導にも目を向けた学習者主導型授業を行うための具体的なツールはなかなか取り入れられていないのが現状であろう。第一著者・第二著者は、コミュニケーション能力重視の授業を実践しながら文法指導も効果的に進めるツールの一つとしてディクトグロスという学習活動を、これまで論文・学会等で紹介してきた(山本, 2011)(山本・臼倉, 2012)。ディクトグロスという学習活動は、コミュニケーション能力重視の活動を通して四技能を統合的に鍛えることができるバランスのとれた学習活動である。また、その活動の過程で学習者たちに多くの「気づき」を与える。本発表では、ディクトグロス

を繰り返し行うことで、学習者の「気づき」にどのような変化が見られるかを検証した。先行研究で実施してきた「気づきの変化」を、内容重視の授業を行っているクラスにおいても検証し、学習者たちがディクトグロスを通して、どのような点に気づいていったかを分析した。

2 研究の背景

2.1 ディクトグロスとは

ディクトグロスとは Ruth Wajnryb (1988, 1990)が最初に提唱した学習・指導方法で、明示的な気づきによる文法知識習得を促す Focus on Form (FonF)および Cooperative Language Learning (CLL)の考え方に沿った指導法のひとつである。別名 Grammar Dictation と呼ばれる。より具体的には、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それを聞き、その後そのメモを基に、ペアまたはグループで協力してテキストを復元していくという活動である。

ディクトグロスの有効性のひとつとして、文章復元段階で行われるグループディスカッションによる個人の「気づき」と協同学習の利点が挙げられる。ディクトグロスでは、一人では聞き取れなかった部分をお互いに補い合いながら完成していく過程で、グループの他のメンバー

A: 創価女子短期大学英語コミュニケーション学科
B: 東京学芸大学教育学部

に自分が不確定な部分を聞いたり、また教え合ったりしながらタスクを遂行していくことができる。英文を協同で復元しながら、文法事項についての話し合いが自然と起こる。文法への気づきが起こり、そのタイミングで文法指導をすることにより、知識の定着を可能にする。また、学習者に自らの言語能力を認識させ、主体的動機づけを起こす契機を提供することにもなる。

2.2 先行研究

山本・臼倉 (2012) は、ディクトグロスシートに書かれた感想を分析し、学習者の「気づき」がいくつかのタイプに分類されることを言及した。更に、山本・臼倉 (2014) は、そういった「気づき」に注目することで、ディクトグロスが学習者の学習へのモチベーションを高めるために有効であると検証した。本発表では、英語専攻の学生の内容中心型クラス（先行研究ではスキルベースのクラス、文法指導が目的のクラスでの実践だった）で実施したディクトグロスにおける「気づき」に注目し、その様相を記述、分析、考察した結果を発表する。

3 研究内容

3.1 研究目的

内容中心の授業におけるディクトグロスの実践を通して、英語学習に対する学生の「気づき」にどのような変化が見られるかを検証することで、ディクトグロスのさらなる有効性を探る。

3.2 対象クラス

私立短期大学の英語専攻の2年生 35人
TOEIC スコア 320～600
科目: English for Tourism (日本文化を簡単な英語で説明できる力をつける内容中心授業)

3.3 分析対象データおよび分析方法

4回分のディクトグロスシートに書かれた「感想(練習して気づいたこと)」の中に見られる「気

づき」の特徴を記述するために、記述内容を以下のように分類し、各カテゴリーの出現頻度およびその内容を質的・量的に分析した。

- A. 自己モニタータイプ
- B. ストラテジータイプ
- C. 協働学習タイプ
- D. モチベーションタイプ

4 結果と考察

まず、各カテゴリーの出現頻度について、もっとも多かったのが「A. 自己モニタータイプ」の気づきで、その中でも特に「文法」に関するもの(例: of を入れ忘れたり、the がなかったり、複数形の S がなかった。)と「聞き取り」に関するもの(例: 細かい前置詞の聞き取りや、単語と単語のつながった独特な音が聞き取りにくかった。)が多かった。次に多かったのが「D. モチベーションタイプ」の気づきで、自分に不足している単語や文法の知識を身につけるために勉強したい、英語が聞き取れるようになりたいので、家でも CD などを聞いて勉強した、といった内容が書かれていた。さらに、学生達は授業の内容がわかっただけでなく、英語のスキル習得についても達成感を感じている様子が見えがえた(例: 回数を重ねるごとに、文法を考えながら聞き逃した部分を書けるようになり、力になっていると思いました)。このことから、これまでの研究で示唆されてきた文法指導に加えて、内容中心の英語授業でもディクトグロスを活用できることがわかった。

参考文献

- Wajnryb (1990): *Grammar dictation*. Oxford, Oxford University Press.
- 山本成代 (2011): 「ディクトグロスを取り入れた英語授業の有効性」, 『MEDIA, ENGLISH AND COMMUNICATION, No. 1』, 119-135.
- 山本成代・臼倉美里 (2012): 「学習者のレベルに合わせたディクトグロスの実践と学習者の気づき」, 『MEDIA, ENGLISH AND COMMUNICATION, No. 2』, 127-146.

教育用例文コーパス SCoRE をパソコン・携帯端末・紙ベースで利用したデータ駆動型文法指導

中條 清美^A, 濱田 彰^A, 若松 弘子^B

アブストラクト: 教育用例文コーパス SCoRE (<http://www.score-corpus.org/>) は学習者中心のアクティブ・ラーニングを支援するデータ駆動型英語学習のツールである。オンラインでアクセスできる SCoRE は、簡潔で自然な英文を、文法項目別、レベル別に、日本語訳付きで提示することができ、それらの英文のダウンロードも可能である。本発表では、英語初級レベルの大学生・高専生を対象に、1) CALL 教室でパソコン、2) 普通教室で携帯端末、3) 普通教室でプリントを使用して SCoRE を活用した実践内容を報告する。
キーワード: 教育用例文コーパス, SCoRE, データ駆動型学習, 携帯端末, プリント教材

1 はじめに

コーパスを英語学習に活用するデータ駆動型学習 (Data-Driven Learning: DDL) は「自分で英語の語句や文法の規則を発見する学習」であり、アクティブ・ラーニングの要素である能動的、学生参加型、協同、問題解決・探求学習を可能にする。DDL による外国語学習に関しては、複数の先行研究の結果を統合するメタ分析を行った研究論文が公刊され始め、DDL の教育効果が極めて高いことが明らかにされている (Mizumoto & Chujo, 2015)。

教育用例文コーパス Sentence Corpus of Remedial English (SCoRE) は、簡潔で自然な英語例文を用いて学習者中心のアクティブ・ラーニングを可能にするデータ駆動型英語学習支援ツールである (中條・若松・濱田, 2016)。SCoRE は英語例文を集積したコーパスとツールを搭載しており、簡潔で自然な英文を日本語訳付きで、文法項目別、習熟度別 (初級・中級・上級) に検索できる (中條・濱田・アントニ, 印刷中)。本発表では、大学生・高専生が、SCoRE をパソコン、携帯端末、プリント教材の3種の形態で活用し、アクティブ・ラーニング型の授業実践を実施した手順と成果を報告する。

A: 日本大学生産工学部
B: 茨城工業高等専門学校

2 データ駆動型学習の授業実践と成果

2.1 実践①: CALL 教室で SCoRE

CALL 教室における DDL 実践では、TOEIC Bridge 124 点レベルの大学生を対象に、関係詞や仮定法などの高校までに習得すべき基礎文法項目を取り上げた。実践は前期の授業前半の30分で行われた。学習者は提示されたタスクの解決を目指して SCoRE を操作し、検索結果を観察しながら、ペアで協力して共通の解答を導いた。例えば、図1の *I wish I...* の検索結果から、(a) *I wish I...* の後は過去形、(b) *wish* を使った文は何か後悔しているような感じ、(c) 日本語訳は「～ればなあ」であるといった共通点を帰納的に学習した。その後、SCoRE の主機能の1つである Web 適語補充問題を使って目標である文法項目の理解をテストした。

I wish I were young .	私が若ければなあ。
I wish I had more time .	私にもっと時間があればなあ。
I wish I knew how .	私がどうすればよいか知っていればなあ。
I wish I could go to school .	学校に行けるといいのになあ。
I wish I could find true love .	私が恋人を見つけられるといいのになあ。

図1 SCoRE の検索画面例 (*I wish I...*)

学習者からは「自分で調べるから役に立つ」など肯定的なフィードバックが寄せられた。また学習した文法項目の事前・事後テストの結果、得点が大幅に伸びていたことから ($d = 1.33$),

SCoRE を使った DDL はリメディアル教育における文法指導法として有効であると言える。

2.2 実践②: 普通教室で携帯端末

普通教室でスマートフォンを利用した実践では、TOEC Bridge 127 点レベルの大学生を対象に、課題英作文を扱った。実践では、教育用例文 (SCoRE) を携帯端末から検索できる WebSCoRE (<http://www.antlabsolutions.com/webscore/>) を使用した (図 2)。

WebSCoRE を利用した DDL の一例として、「悪影響を与える」は英語でどのように表現できるかをグループで議論させた。「影響」の検索結果を参考に、*Slenderman makes a bad impact on children* が適切な表現として導かれた。実践の結果、用例を参照することの効果が見れ、英語表現として適切な語彙を用いて英文を書くためのストラテジーが身に付いていた。質問紙調査からは、WebSCoRE が英語学習のための有用なツールになることが示された。



図 2 携帯端末 WebSCoRE

2.3 実践③: 普通教室でプリント

普通教室でプリント教材を用いた実践では、高専 4 年生を対象に、教科書で扱う文法項目 (関係代名詞, 現在完了進行形, 二重目的語構文等) を取り上げた。プリントは SCoRE の英語例文と同サイトの「教材バンク」にあるワークシートから作成し、補助教材として、学期に 4 回、授業の 10 分間で使用した (図 3)。プリントの指示に沿って回答することで、当該文法項目が使われている約 10 例の英語例文をしっかり読

み、共通するルールを探索し、英語表現の形と意味の対応を考えるようデザインされている。

質問紙調査では、分かりやすい例文が辞書よりも多く、文法ルールが理解しやすかった等の好意的な意見も多く寄せられた一方で、既習事項の復習になる場合には単純作業であると否定的に捉えた学習者もあり、学習者の習熟度を考慮する必要性が示唆された。

1. 意味のつながりを考えながら、関係代名詞 who を含むかたまりを○で、先行詞を□で囲もう。両者を含む日本語を□で囲もう。		
1	I know a girl who is smart and funny.	私はかっこよくておもしろい少女を知っています。
2	The man who just called was my brother.	いま電話してきた男は私の兄でした。
3	Masako has a friend who lives in India.	マサコにはインドに住む友達があります。
4	That was the man who stopped the train.	あれは列車を止めた男でした。
5	The woman who survived spoke to the police.	生還した女性は警官に話しかけました。
6	I need someone who can fix my car.	私は私の車を直してくれる人が必要です。
7	People who smoke often get lung cancer.	喫煙する人たちはしばしば肺がんになります。
8	Did you know that man who just left?	あなたは、ちょうど今帰ったあの男を知っていましたか?
9	She is the woman who runs this project.	彼女がこのプロジェクトを運営する女性です。
10	The woman who just arrived is an engineer.	ちょうど今到着した女性は技術者です。
① 1 番から 10 番までの文に共通している点を 3 つあげてみよう。		

図 3 プリント教材例 (関係代名詞 who)

これらの実践を広く共有することで、SCoRE を活用した DDL が、初級レベルの日本人英語学習者がより効率的でアクティブに英語を習得できる教育環境に繋がることを願う。

謝辞: 本研究は平成 25–28 年度科学研究費基盤 (B) (25284108) を受けて行われた。

参考文献

- 赤野一郎 (2016) 「DDL は文法指導を変える」『英語教育』65(4), 16.
- 中條清美, 濱田彰, アントニ・ローレンス (印刷中) 「携帯端末で利用する WebSCoRE の英語授業におけるユーザビリティ」『日本大学生産工学部研究報告 B』46.
- 中條清美, 若松弘子, 濱田彰 (2016) 「データ駆動型英語学習支援システム SCoRE 第三次開発版の公開」『第 42 回全国英語教育学会埼玉研究大会発表予稿集』504-505.
- Mizumoto, A. & Chujo, K. (2015). A meta-analysis of data-driven learning approach in the Japanese EFL classroom. *English Corpus Studies*, 22, 1-18.

大学生の専攻の違いによる英語学習動機づけ

(数学との関係に注目して)

佐藤 夏子^A, 佐藤 一海^B

アブストラクト: 一昨年, 工学系の学生の英語学習の動機づけについて調査した。中学, 高校時代の英語学習経験が大学入学後の英語学習意欲に影響を及ぼしていることがわかった。昨年は工学系の学生と文系学生に対して, 英語と数学の学習動機づけについて調査した。分析により, 工学系と文系学生がそれぞれ高校までの英語学習においてどのように動機づけられているか, 動機が減退しているか, また数学学習の動機づけとはどのような違いがあるのかがわかった。その結果を報告する。

キーワード: 英語学習 動機づけ 動機減退

1 研究の背景と目的

佐藤 (2016) の工学系学生を対象にした調査によると, 英語が苦手な大学生が英語が苦手になった時期は 72%が中学生のときと回答していた。また, 英語が好きになった主要な要因の1つとして教員の役割があげられていた。

本研究の目的は, 上記を踏まえ, 中学・高校時代の英語学習に関する先行経験を, 理系学生と文系学生に分けて調査し, 専攻の違いにより英語の学習動機づけにどのような差があるのかを探ることである。

2 方法

2.1 調査票

学生の高校時代の動機づけを調査するために中野・佐野 (1999) が作成した調査票を参考に調査票を作成した。本調査票では, 学生の現在の専攻の違いによる動機づけを知るために, 英語だけではなく数学に関する質問もほぼ同数設けた。質問内容は, 下記の通りである。

A. 英語の授業・教師・クラスに関して 15 問。

A: 東北工業大学ライフデザイン学部 経営コミュニケーション学科

B: 東北工業大学ライフデザイン学部 経営コミュニケーション学科

例) 先生の教え方が上手で英語を勉強する気が起きた。

B. 英語の先行経験・称賛に関して 7 問。

例) 先生や親に褒められて, 英語の勉強をする気が起きた。

C. 英語の好き嫌い・得意不得意・必要性に関して 6 問。

例) 中学・高校では英語は好きな科目であった。

D. 数学の授業・教師・クラスに関して 15 問。

例) 先生のことが好きで, 数学を勉強する気が起きた。

E. 数学の先行経験・称賛に関して 4 問。

例) テストの結果が良かったから, 数学を勉強する気が起きた。

F. 数学の好き嫌い・得意不得意・必要性に関して 6 問。例) 中学・高校では数学の授業・勉強自体が楽しいから, 数学を頑張ろうと思った。

以上 64 問に対して, 「5 強く思う」, 「4 思う」, 「3 どちらともいえない」, 「2 思わない」, 「1 全くそう思わない」の 5 件法で回答してもらった。

2.2 被調査者と調査時期

2016 年 11 月に私立大学の理系学科学生 1 年生 64 名, 文系学科学生 1 年生 66 名に質問紙調

査を実施した。調査所要時間は 20 分程度であった。

3. 結果

3.1 概要

文系学科学生と理系学科学生に分けて、回答の平均値を求めたところ、ほとんどの項目において理系が文系の回答の平均値を上回った。ただし、文系、理系ともに平均値はかなり低く、最高でも 3 点台前半であった。

対象となった理系学生は文系に較べて、英語より数学に対する動機づけが強く、文系学生は数学より英語に対する学習動機が強いと考えていた。しかし、調査票に現れた数値を見る限り、今回の調査対象となった理系学科の学生は数学、英語ともに文系学科に比べ動機づけが高かった。さらに、文系学科の動機づけの外的要因では、「先生の教え方が上手で数学を勉強する気が起きた」や「テストの結果が良かったから、数学を勉強する気が起きた」といった数学に関する動機づけが英語に対する動機づけと比べ強い結果となった。理系学科も「受験に数学が必要だから、数学を頑張ろうと思った」や「自分の将来に数学は必要だから、数学を頑張ろうと思った」など、数学に対する動機づけが英語より高い結果になった。

動機づけの減退要因として、理系、文系共に「英語の授業がつまらないとやる気がなくなった」「先生の英語の授業の進め方が自分の学習スタイルに合わない」とやる気がなくなった」の平均値が高く、数学においても同様の結果が得られた。この減退要因の平均値は英語・数学共に文系が高かったが有意差があったのは数学だけであった。

3.1 文系と理系の違い

文系と理系の回答の平均値に有意差があるか見るために t 検定を行った。

A では 17 項目中 8 項目で理系の平均が文系より有意に高かった。例えば、「授業の雰囲気によ

くて、英語を勉強する気が起きた」などである。B では、「テストの結果が良かったから、英語の勉強をする気が起きた」のみ、理系が有意に高かった。

C では、「中学・高校では、受験に英語が必要だから、英語を頑張ろうと思った」など 4 つの外発的動機づけで理系が有意に高かった。「英語の授業・勉強が楽しいから、英語を頑張った」の内発的動機づけは両者とも平均値が低く、有意差はなかった。

D は数学に対する動機づけを問うものであり、9 項目理系の平均値が有意に高かった。

E は数学に対する内発的動機づけ、F では 4 つの外発的動機づけの理系の平均値が有意に高かった。

G. 内発的動機づけの 3 項目において理系の平均値が有意に高かった。

4. 結論

調査結果より、授業が学習者の動機づけを促進したり、逆に動機減退要因になっていることがわかった。今回の結果では理系学生のほうが英語、数学ともに動機づけが高かったが、一般化することはできない。むしろ、低い学習意欲しか持たないまま大学に入学してきた可能性が高い学生たちに対して、楽しいと思えるような英語授業を展開して、英語に対する動機づけを高める工夫をしていかななくてはならないだろう。

引用・参考文献

阿川敏恵 他(2011). 大学生の英語学習における動機減退要因の予備調査 The Language Teacher 35 11-16

佐藤夏子(2016). 日本人工学系学生の英語学習に対する動機づけ 言語教育エキスポ 2016 予稿集

中野誠之、佐野富士子 (2009) .中学校英語学習における動機づけを高める指導ストラテジー 教育人間科学部英語教育講座

小学校の先生のための「手取り足取り発音講座」

静 哲人 A, 淡路 佳昌 B

アブストラクト: 国際語としての英語が習得目標であっても、日本語を母語とする英語学習者を対象とした発音指導の必要性は全く減じない。そして発音指導は入門期でこそ大切である。しかるに自らの発音に対する自信のなさから英語指導に関して不安を感じている小学校教員は多いようだ。そこで本ワークショップでは参加者の小学校教員が少しでも発音指導に自信を持てるよう「グルグル・メソッド」による手ほどきを試みる。

キーワード: ELF, 小学校英語教育, 発音指導, グルグル・メソッド

1 ELF 時代の発音指導

国際共通語としての英語(English as a Lingua Franca; ELF)という概念が一般化した現在でも、日本語を母語とする英語学習者に対する英語発音指導の必要性は変わらない。Jenkins (2000)が提案した Lingua Franca Core は、英語学習者のために ELF の観点から発音上の必須習得項目を最低限までに精選したリストであるが、そこには日本語を母語とする英語学習者が困難を覚えることが知られている /r/ や /v/ などの音素はほぼすべて残っている。すなわち ELF としての英語を目標にしたときも、日本語母語の英語学習者の発音習得上の主な課題は変わらない (有本, 2009) のである。

どの変種をモデルとすべきなのかも大きな問題にはならない。ELF とは現象であって特定の変種を指すものではない (Murata, 2016) ため、習得のモデルにはなりえない。よって必然的に母語話者変種をモデルとして選択する以外にない。またどの母語話者変種をモデルとすべきかも大きな問題にはならない。なぜならばすべての変種において子音はほぼ共通だからである (Ladefoged, 2005)。つまり子音に焦点をあてている限り、それはあるひとつの母語話者変種ではなく、母語話者変種の最大公約数をモデルとしていることになるのだ。

現代は母語話者モデルへの接近ではなく *intelligibility* を目標に発音指導をしなければならぬ、と言われることが多い。しかし母語話者基準と *intelligibility* 基準があたかも背反的であるかのような印象を与えるこのような言説 (たとえば Levis, 2005) はミスリーディングである。日本語母語学習者の分節音 (例えば流音) の発音を、母語のそれ (日本語ラ行音子音すなわち歯茎叩き音) から出発して出来る限り英語の母語話者変種 (英語の /r/ と /l/) に近づくよう分化させることは、すなわち流音を含む語の発音をより *intelligible* にすることに他ならない。すなわち母語話者変種に近づけようとするベクトルと *intelligibility* を高めようとするベクトルは同じ方向を向いている。ベクトルの最終到達点が違うだけだ。

もうひとつ重要なのが、*intelligibility* は聞き手によって大きく変わるという点である。母語話者には楽に理解できる逸脱が、非母語話者の聞き手には大きな障害になることがある。よって非母語話者同士のやりとりが増えれば増えるほど、ELF として必要な最小限の発音項目を適切に発音する能力の重要性はむしろ増すのだ。

2 入門期における発音指導の重要性

そして発音指導のためにもっとも重要なのが、入門期である。第二言語音韻体系のほとんどは学習の 1 年目で決まると言われる (Grant,

A: 大東文化大学外国語学部

B: 大東文化大学外国語学部

2014)。つまり発音技能の習得・非習得の分かれ目はおそらくほとんどの場合学習1年目にある。多くの場合、「発音がいい」中学1年生はそのまま「発音がいい」高校生になり、「発音が悪い」中学生は高校生になってもそのままである。どこかで良心的な教師の効果的な介入がない限りにおいて、Shizuka (1993)の調査でも高校1年から3年まで学年が進行するに連れて発音がよくなる、という現象は観察されなかった。発音が下手だと自認する学習者は、自信の無さから英語を話す事自体を避ける傾向があるという報告もある(Grant, 2014)。また発音をしっかり指導されない学習者は、発音とつづりの関係がつかめないうえ、やむにやまれずbaseballを「バセバじゅういち」と覚えるがごとくの不毛な方略に走ることも多い(淡路, 2016)。

だからこそ発音指導を英語学習の最初の段階から不可欠な要素として位置づけることが重要なのである。そして発音指導の成功の鍵は、明示的な矯正フィードバックにあることが多くの研究の知見として明らかになってきている(Grant, 2014)。実際に小学生(静, 2014)も中学生(稲葉, 2016)も発音を矯正されるのを歓迎するのだ。よって、入門期は英語嫌いをつくりたくないため発音は指導すべきでない(古屋, 2010)という考えは当たらない。化石化が起こるのを放っておき、後年その矯正に苦勞するのは、むしろ愚かしいことである。

3 小学校教員の不安

ところが入門期英語指導にあたることになった多くの小学校教員は自らの英語力、とくに発音に不安を持っている(河内山他, 2011)。そして当然のことながら苦手意識は指導忌避を生む。小学校教師の発音能力を向上させ、自らの発音に自信をもってもらい、効果的な発音指導を行えるようになってもらうのが喫緊の課題である。以上の背景を踏まえ、本ワークショップではグルグル・メソッド(静, 2009)に

より参加者の発音技能の向上を図る。

引用文献

- 有本純 (2009) 『英語の発音指導法の開発：国際英語の観点にもとづく導入から矯正まで』 科研報告書 課題番号 18520470 関西外国語大学。
- 淡路佳昌 (2016) 「英語入門期の指導に関する諸問題 (1)：新語の導入でフラッシュカードやめませんか？」 『大東文化大学教職課程センター研究紀要』 1: 87-94.
- 稲葉みどり (2016) 「英語の授業における中学生の好む学習法と教師の好む学習法の比較」ポスターセッション. *JACET 55th International Convention* [要綱集 pp. 90-91].
- 河内山真理・山本誠子・中西のりこ・有本純・山本勝巳 (2011) 小中学校教員の発音指導に対する意識：アンケート調査による考察. *LET Kansai Chapter Collected Papers, 13: 57-78.*
- 静哲人 (2009) 『英語授業の心・技・体』 研究社。
- 静哲人 (2014) 「小学生に音節を『感じさせる』 試み」 『ARELE』 25: 331-346.
- 古屋昌美 (2010) 「学校で英語嫌いを生み出さないために」 『英語教育』 58(13): 24-26.
- Gilner, L. & Morales, F. (2010). Functional load: Transcription and analysis of the 10,000 most frequent words in spoken English. *The Buckingham Journal of Language and Linguistics, 3: 135-162.*
- Grant, L. (Ed.) (2014) *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching.* Ann Arbor, MI: UMP.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language.* OUP.
- Ladefoged, P. (2005). *Vowels and consonants: An introduction to sounds of languages. (2nd ed.).* Malden, MA: Blackwell.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly, 39: 369-377.*
- Murata, K. (2016) English as a Lingua Franca (ELF) - a global means of communication in the globalized world. A lecture at Gakushuin University, (July 8).
- Shizuka, T. (1993) Task variation and accuracy predictor in interlanguage phonology production. 『関東甲信越英語教育学会紀要』 7: 63-79.

ディープラーニングを用いたシャドーイング音声の自動評価

峯松 信明^A, 楽 俊偉^A, 齋藤 大輔^A, 山内 豊^B, 伊藤 佳世子^C

アブストラクト:シャドーイング音声の自動評価技術の構築を行っている。これまで、隠れマルコフモデルと呼ばれる音響モデリング技術を用いて行ってきたが、近年の音声認識における技術的推移に倣い、ディープラーニング（深層学習）によるモデリング技術に置き換え、同様のタスクを検討している。更には、学習言語非依存に、（例えば未知言語の）教師発話、学習者発話対のみが与えられた状況で、当該学習者音声を自動評定する枠組みについても検討している。本発表では、最新の実験結果を報告する。

キーワード:シャドーイング, 自動評価, 深層学習, GOP, 言語非依存性

1 はじめに

シャドーイングは提示された音声の聞き取りのみならず、理解、そして、発声するまでの一連の総合的な英語オーラル能力が要求される複合的なタスクである。一般に崩れた音声となるが、単なる読み上げ音声よりも、その学習者の本来の能力がより直接的に反映された音声を得られる、との実験結果が得られている[1]。筆者らはこれまで、数十名の学習者シャドーイング音声をコーパス化し、それを用いてシャドーイング音声の自動評価を検討してきた。ここでは、事前調査した学習者の TOEIC スコアの予測を具体的なタスクとして検討してきた[1]。

本研究では、1)より大規模なシャドーイング音声コーパスを、web 上の収録ソフトを作成することで構築し、これに対して、2)教師一名による手動スコア付与を行ない、3)深層学習に基づく音響モデリングを用いた自動評価を検討し、従来の自動評価と比較して、非常に良好な結果を得たので報告する。更には、4)学習対象言語が未知である場合でも、聴取音声とシャドー音声だけから、自動評価を行なう可能性についても実験的に検討したので報告する。

2 シャドーイングコーパスの構築[2]

約 50 文から構成されるシャドーイング教材に対するシャドーイング音声を 3 大学、合計 125 名の大学生より収集した。図 1 に示す収集用の web サイトを作成し、シャドー音声は、発声直後に即座にサーバー側に転送される。

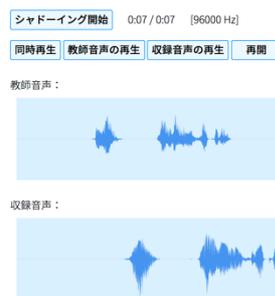


図 1 : シャドーイング収録サイト

各文 4 回ずつシャドーさせ、合計、2,500 発声を収集した。この 50 文の中から、学習者のシャドー能力を検討するに適切な 10 文を選び、また、4 回目のシャドー音声に限定して、これらを一人の英語教師に手動で評定させた。協議の結果、各文を幾つかの節に分け（一文が 2 あるいは 3 節となる）、各節音声に対して、

- ・音素の生成が適切に行なわれているか
- ・韻律の生成が適切に行なわれているか
- ・各単語を語の同定を伴って発声しているか

の三つの観点から評定した。5 点満点であり、三尺度合わせると、3~15 点が各節音声に対し

A: 東京大学大学院工学系研究科

B: 東京国際大学商学部

C: 京都大学国際高等教育院

て付与された。節音声の総数は 3,375 であり、これらに対して 3 種類のスコアが付与された。

3 GOPによる発音評価[3]

音声分析・音声認識の技術を用いると、意図された音素列が既知な入力音声に対して、各音素の開始時刻、終了時刻が推測でき、更には、個々の音素に対する GOP (Goodness Of Pronunciation) スコアの計算が可能となる。ある音声区間が音素 p である確率 $P(p)$ を考える。音声区間の情報が全く得られなければ、音素 p はそもそも英語の中でどの程度の頻度で出現されるのかを考えて $P(p)$ を検討せざるを得ない。今、音声区間の情報 (音響特徴) o が明らかとなった場合は、それが音素 p である確率は、条件付き確率 (事後確率) $P(p|o)$ となる。これを音声技術を用いて推定し、最終的に、10 文のシャドー音声を用いて、話者毎に GOP スコア (事後確率の平均値に相当する) を計算する。

この事後確率の計算は、学習対象言語 (今の場合米語) の音素音響モデル (HMM) が必要となるが、従来この音響モデルとして隠れマルコフモデルを用いていたが、今回、音声認識の技術的推移に倣い、深層学習 (DNN) による音響モデルを用いて計算した。後者は前者と比較して必要とする仮定が少なく (前者は、音声の分布がガウス分布になるという仮定を置いている)、より適切な GOP 計算が期待できる。

図 2 に HMM と DNN による GOP 計算結果と、手動スコア (3~15 点) との相関図を示す。前者は 0.49 であるが、後者は 0.82 となった。

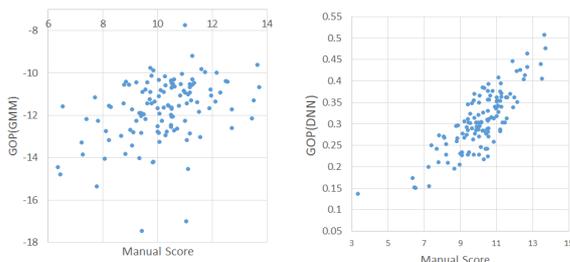


図 2 : HMM と DNN による GOP スコア

4 DTWによるモデル・学習者音声の比較[3]

音声分析では、10msec 単位で当該音声区間の特徴をベクトルとして表現することが多い。この音響特徴ベクトルは発音の善し悪し以外にも年齢、性別によって大きく異なる。DNN を用いれば、この音響特徴ベクトルを音素事後確率 $P(p|o)$ のベクトルへと変換できる。実際には音素をより詳細に定義した、約 3,000 の音素クラスの事後確率ベクトルとなる。こうすることで、年齢、性別などへの影響をある程度回避できる。モデル音声と学習者音声を各々、音素事後確率ベクトルの系列とし、両系列を DTW (Dynamic Time Warping) 技術を用いて比較し、両者の差異を定量化することができる。

この方法では、音素クラス数を 3,000 ほど用意できる点に着眼すれば、学習対象言語と、事後確率化のための DNN が前提とする言語とが異なっても、モデル・学習者音声の比較は可能である。そこでモデル・学習者音声に対して、米語 DNN による事後確率化、日本語 DNN による事後確率化を施し、発声間比較を行なった。計算された発声間距離と手動スコアとの相関図を図 3 に示す。米語 DNN の場合 0.79、日本語 DNN の場合 0.74 となった。事後確率化のために想定される言語と、学習対象言語とが異なっても十分応用可能であると言える。

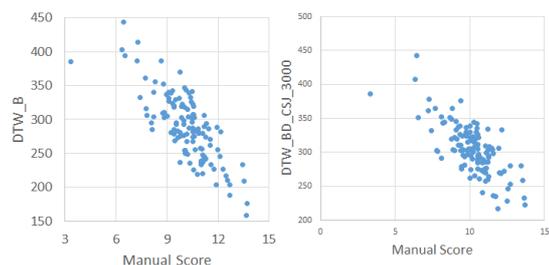


図 3 : 米語 DNN と日本語 DNN による DTW

参考文献

- [1] D. Luo, et. al. (2008), Proc. ISCSLP, 1-4.
- [2] 峯松他 (2016), 音響学会秋季講演論文集, 3-Q-27.
- [3] J. Yue, et. al. (2016), ISJP Technical Report, SLP Feb. meeting (to appear)

OJAD とそれを用いた音声指導

(OJAD 超入門講座)

峯松 信明^A, 齋藤 大輔^A

アブストラクト:日本語の音声（韻律）教育を強力に支援する web インフラである OJAD (Online Japanese Accent Dictionary)を構築し、全世界的にプロモートしている。既に 14 カ国語に翻訳され、27 カ国 102 回の講習会を行なってきた。講習会は通常 3 時間かけて行われるが、語学教育エキスポでは約 30 分の“OJAD 超入門講座”を提供する。音声合成技術の語学教育応用という観点から、日本語以外の教師にとっても益は大きいと考える。
キーワード:日本語韻律教育, 音声合成, 韻律予測, スズキクン, 共通語

1 はじめに

多くの言語がそうであるように、日本語にも語のアクセントが存在する（但し、ピッチアクセント）。また、句や文を単位として制御されるイントネーションもピッチ（声の高さ）による制御であり、日本語の自然な抑揚の習得を目指す場合、アクセントやイントネーションの習得は必須となる。日本語の場合、抑揚の制御は、方言に依存することが多いため、日本語のドレコードと言われる共通語を学ぶ場合、抑揚制御の習得は必須となる。しかしながら、日本語の音声教育でアクセントを教えることは稀である。日本語を学び、日本語教師となった外国人の中には、教師になって初めて日本語に語アクセントがある事実を知った者もいる[1]。

この 10 年でコンビニの店員の多くは外国人となった。彼らと会話することは稀だが、今後、外国人看護婦や介護士と遭遇する機会は確実に増えるであろう。この場合、会話は必須である。このような現状を鑑み、共通語を学ぶためのアクセント教材、さらには、母語話者にとって「聞き取りやすい」日本語習得を目指すイントネーション教材を提供するための web インフラとして、OJAD (Online Japanese Accent Dictionary)を開発した[2]。既に（初学者用に）14ヶ国

語に翻訳され、27ヶ国、102回の講習会を重ねてきた。更に、電子情報通信学会から論文賞を、また、音声学会から学術奨励賞を受賞するなど、学術的にも高く評価されている。本稿では、主要 2 機能に限定し、OJAD を紹介する。

<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad>

2 アクセント検索モジュール

中国で市販されている日本語教科書の巻末の語彙リストにはアクセント情報が明記されることが多いが、国内で入手できる教科書にはアクセントが明記されないことが多い[1]。このような現状においてアクセント教育を普及させる方策として、主要な教科書を対象に、その教科書に準拠した形でアクセント副読本を自動生成するインフラを web 上に構築した。

日本語の場合、語アクセントを記憶し、文の読み上げ時にその通りに読むと必ず間違える。

さいたま+だいがく → さいたまだいがく
あるく → あるけば、あるかない、あるきます

孤立単語時のアクセントがそのまま文の中で使われることは少なく、モーラ単位の H/L は頻繁に変化する。母語話者であれば、言われて初めて気付くことだが、学習者はこれを意識的に学ぶ必要がある。アクセント検索モジュールでは、日本語の主要教科書に対して、例えば、第

A: 東京大学大学院工学系研究科

N 課に初めて出てくる名詞と用言に対して、孤立単語時のアクセントを示し、用言に関しては基本活用に伴うアクセント変化を示す、といったことが、ほんの数秒でできる。用言のアクセント変形の規則(母語話者に聞いても、通常「知らない。そんなこと考えたことがない。」と答える)に気が付き易いよう、語尾を揃えて表示したり、ピッチパターンとして可視化したり、個々の項目に対する自然音声(男女1名ずつ)を提供するなども行っている。図1に具体例を示す。音声サンプルはダウンロード可能である。

The screenshot shows a search interface for verb conjugations. It lists various forms like 'グループの動詞' and '辞書形' with corresponding pitch contour graphs and audio samples. A red arrow points to the '横読み' (horizontal reading) feature.

図1：アクセント検索結果

3 韻律読み上げチュータ・スズキクン

アクセント検索モジュールはあくまでも、語を単位として抑揚(つまりアクセント)を教えるインフラである。一方、任意テキストを共通語として正しく読むためにはイントネーションの制御も必要になる。ここでは、オーラルプレゼンテーションや弁論大会を想定し、任意のテキストに対して、それを共通語として読むために必要な抑揚・韻律制御を分かりやすく可視化し、かつ、その通りに読み上げた合成音声も提供するwebインフラ、スズキクンを紹介する。

デパート、駅、空港、至るところで、機械がテキストを「共通語として」読み上げた音声を聞く。当然、任意の入力テキストに対してアクセント変形を予測し、適切なイントネーション制御を予測し、その上で読み上げている。スズキクンは、このようなテキスト読み上げ技術の途中結果(韻律予測結果)を分かりやすく可視化し、合成音声を「おまけ」として提供する形で実装されている。図2に具体例を示す。アク

セント・イントネーションの制御、また、母音無声化について示している。テキスト読み上げ技術の見せ方を変えているだけだが、学習者が知りたくても教えてもらえなかった情報を提供しており、弁論大会出場者の愛用ツールとなっている。利用者からは「これなしではファイナリストになれない」「母語話者の先生が周りにいないけど、優勝しちゃった」などの声を頂いており、教師からも「日本語教育の長年の夢がようやく叶った」との言葉を頂いている。これらが各種受賞に結びついている。

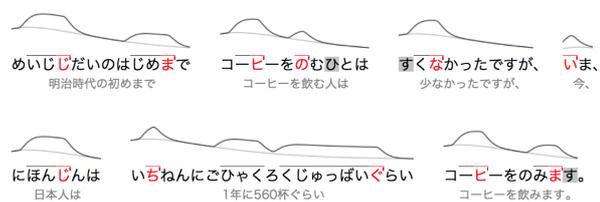


図2：スズキクンの表示例

4 まとめ

「テキストをどう読み上げれば自然な日本語音声となるのか」この問いは、技術的には音声合成技術者が解決してきた問いである。OJADは、その謎解きの中で構築された技術を、教師・学習者におすそ分けする形で構築された。類似したインフラは別の言語でも不可能ではない。なお、OJADを使った自然性向上については文献[3]を参照して頂きたい。興味深いのは、音声を「聞かせる」よりも抑揚制御を「見せた」方が、韻律的自然性がより上がることである。

参考文献

- [1] 磯村他(2016)：「日本語音声教育の現状と課題・アクセント教育を中心に」『日本語教育学会春季大会予稿集』、パネルセッション。
- [2] 峯松他(2013)：「日本語アクセント・イントネーションの教育・学習を支援するオンラインインフラストラクチャの構築とその評価」『電子情報通信学会誌』、J96-D、10、2496-2508。
- [3] 峯松他(2016)：「OJADを用いた日本語韻律トレーニングによる自然性向上に関する実験的検証」『信学技法』115(392)、13-18。

話者を単位とした世界諸英語発音のクラスタリングと地図化

峯松 信明 A, 塩澤 文野 A, 齋藤 大輔 A

アブストラクト: 教室で聞く英語の多くは米語や英語であるが、実際の現場で聞かれる英語は、多様に訛った英語となる（世界諸英語）。日本語や中国語と異なり、英語は標準発音と呼ばれるものがないため、母語話者であっても、彼らが母語方言ではなく「標準発音」に直して話してくれるなどは期待できない。本発表では発音の多様性を俯瞰することを目的とし、世界中の英語を、話者を単位として地図化する技術的試みを、教育者が分かるように説明する。どのような教育的応用が可能であるのか、情報交換を試みたい。

キーワード: 世界諸英語, SAA, IPA 書き起こし, 発音距離, 構造表象, クラスタリング

1 はじめに

日本人・中国人が外国人に対して日本語・中国語で話しかける場合、いわゆる共通語（東京方言や普通語）を使って話すことが多い。それが自身にとっても母語方言でなくても、共通語というインターフェースを用いて海外の方々とコミュニケーションをとる。一方英語の場合、そのような文化・作法がないため（但し, *educated* な話者であれば, *academic English* を話してくれるだろう）、英語圏で、およそ英語とは思えない方言英語で話しかけられることは少なくない。更に公用語として英語を話す話者は、訛りを *identity* として考える話者も多く、彼らが、学習者が教室で聞くような英語で話してくれることは望めない。国際語故に、英語の発音多様性は認めざるをえず (*World Englishes*)、時としてコミュニケーションを阻害する。

本研究では、多様な英語発音に如何に対処すべきか、例えば、全世界を股にかけたビジネス展開を試みる起業家が、どのようにすれば発音多様性を乗り切れるのか、を考え、一つの技術的解答を試みる。ここでは世界諸英語を、個人を単位として分類し、英語多様性の地図化を試みる。教材化には至っていないが、どのような教育可能性があるのか、意見を頂戴したい。

2 Speech Accent Archive

任意の二話者の英語発音を比較し、その違いを一つの数値で表現できれば、N 人の話者は $N \times N$ の (対称な) 距離行列で表現される。一般に N 個の要素からなる集合から距離行列を取得すれば、これら N 要素を (ボトムアップに) 分類することが可能である。発音の地図化は、発音距離行列の推定問題に帰着される。

本稿ではこの問題に対する一つの技術的解答を与えるが、対象とする N 人が同一テキストを読み上げていた方が都合がよい。そのようなコーパスとして、*Speech Accent Archive (SAA)*[1] がある。米語音素や音素対をカバーする 69 単語からなるパラグラフである。約 2 千人の話者の音声が可能だが、単語単位での脱落や挿入がなく、IPA (*International Phonetic Alphabet*) 書き起こしが揃っている 590 名のデータを対象とした。図 1 に SAA のパラグラフと IPA による書き起こし例を示す。

Please call Stella. Ask her to bring these things with her from the store: Six spoons of fresh snow peas, five thick slabs of blue cheese, and maybe a snack for her brother Bob. We also need a small plastic snake and a big toy frog for the kids. She can scoop these things into three red bags, and we will go meet her Wednesday at the train station.

[plɪz kɔl əstɛl:ə as her tu brɪŋ dɪz θɪŋz wɪθ her frəm ðə stɔ: sɪks spu:nz əv fi:ʃ əsnə pi:z faɪv θɪk əsleɪbs əv blu: tʃi:z æn meɪbi: eɪ snæk¹ fɔ: heɪ bɪləðz bʌb¹ wɪ əlsoʊ nɪd¹ eɪ smɔ:l^v plæstɪk¹ əʃneɪk æn eɪ bɪg¹ tɔɪ frɔ:ɡ¹ fɔ: ðə kɪdz ʃɪ ken əsku:z¹ ðɪz θɪŋz ɪntu θri: æd¹ bæɡz æn ə wɪl go: mi:t^h heɪ wenzdeɪ æd¹ ɔ: tueɪn əsteɪʃən]

A: 東京大学大学院工学系研究科

図 1 : SAA パラグラフと IPA 書き起こし例

3 発音距離（行列）の推定[2]

IPA 書き起こしが利用可能なため、書き起こし間距離測定法を適切に導入できれば、590 人の分類は可能である。しかし他話者を地図に組み込むには、その話者の音声を IPA 書き起こしする必要がある。そこで IPA 書き起こし間距離を、自動計測可能な音声の音響的特徴から予測する技術を構築する。なお、書き起こし間差異の定量化は、書き起こしに対する DTW (Dynamic Time Warping) 処理により行なった。

二話者の発音比較のために、読み上げ音声の音響的特徴（スペクトログラム）を直接比較すると、性別・年齢差が、発音差異以上の音響的差異として観測される。これらを見せ、発音差異だけを定量化・予測する必要がある。本研究ではこれを実現するために、性別・年齢差を上手に消失した上で訛りの違いだけが反映された音声特徴量の抽出を行い、これを説明変数とした回帰処理により、IPA 距離を予測する。

性別・年齢による声の偏差は、声色の偏差（より太い／細い声）として現れる。この声色偏差を音響的に消失させた上で、音声の音響的特徴を表象する技術（音声の構造的表象）を発音解析に応用し、発音構造を話者毎に抽出した。

発音構造を説明変数とし、回帰処理により、IPA 距離を予測した。予測距離と IPA 距離との相関は 0.73 であった。比較対象として、IPA 書き起こしを音素書き起こし化し、二話者の比較を、音素書き起こしを通して定量化すると、両者の相関は 0.76 であった。IPA・音素書き起こしは、音声学者・一般人（米語音素化したので、一般米国人）の書き起こしに相当する。自動処理の精度は、一般人による発音差異の定量化とほぼ同じ精度であると言える。

3 発音距離行列の可視化[3]

距離行列に基づく分類・クラスタリングは樹型図や分布図として可視化されることが多い。ここでは分布図としての二次元平面上への可視

化を試みるが、MDS (Multi-dimensional Scaling) や t-SNE (t-distributed stochastic neighbor embedding) による可視化は、いずれも二次元可視化に伴う歪みを免れない。これは距離行列に含まれる全ての情報の可視化を試みるからである。本研究では、N 人全員の分布の様子を可視化せずに、N 人の中の特定の話者とそれ以外の話者の可視化を、歪みゼロで可視化した。図 2 にその一例を示す。原点にいる話者が特定話者であり、上・下半円が同性・異性話者であり、右から左へ年齢順に並んでいる。発音差異は中心話者からの距離として表現されている。

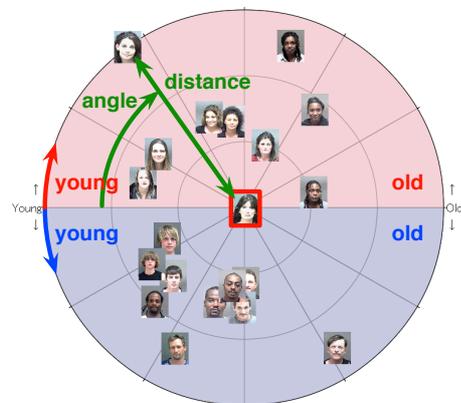


図 2：発音距離行列の可視化例

4 実応用に向けて

上記のような可視化を TED 講演者に対して行い、学習者を中心に TED 講演者をちりばめれば、自身の英語と近い人、遠い人の英語講演を戦略的に聞けるようになる。しかし、TED team からは「(興味深いプロジェクトだが) 各講演者にデータ提供を要請することは不可能」との回答を得た。多様な英語話者との接点を有する英語教育関係者とのコラボが必要である。興味を持たれた方は、是非連絡して頂きたい。

参考文献

- [1] Speech Accent Archive (2015), <http://accent.gmu.edu>
- [2] F. Shiozawa, et al. (2016), Proc. SLT, 129-135.
- [3] Y. Kawase, et al. (2014), Proc. COCOSDA, 149-153.

英語への関心と自信を養成するミュージカルの実践

(ミュージカルを活用してレベルに応じた指導を)

河内山 晶子

アブストラクト: 英語を自から進んで自律的に学習していく人は、英語への関心が高く自信を持っている傾向が強い。英語への苦手意識を払拭し英語の楽しさを再認識するのに有効なのが、映画と歌である。その両方の要素を満たすミュージカルの持つ活力に注目し、授業に活かす。一か月間の授業計画の一部を、ワークショップ形式で参加者の皆さんと共に実践する。映画の世界に没頭して、楽しく歌うことを通して、「自分も英語で歌える」という自信を獲得していく過程を体感する。

キーワード: 興味関心 自信 映画と歌 協働活動 表現の喜び

歌には人の心を繋げる力がある。そこから溢れるあたたかな空気が、人を心地よくし、楽しさと安定感で包み、「歌っている自分」に対する自信をももたらす。「教室外では歌うのに、教室ではなかなか声を出してくれない。」との教師の声はよく聞かれるが、この「声を合わせて歌う醍醐味」は、歌う意欲を湧かせてくれる。

歌の持つパワーを教室で活用しないのはもったいない。日本語でも英語でもメロディーにのせて心情を吐露できる歌は心を掴むものである。発表者が、レベルに合わせて映画と歌を使うことで英語指導で達成したい目標は以下である。

- ・映画と歌で motivation, confidence の基盤を
- ・映画と歌で listening を
- ・映画と歌で mini writing を
- ・映画と歌で mini speaking を
- ・映画と歌で reading を
- ・映画と歌で enjoying English を

である。

教材は「サウンド・オブ・ミュージック」を使用する。下位レベル学習者と上位レベル学習者の、それぞれを対象にした授業で共通教材としたのは、「私のお気に入り」である。10年以上JRのCMで放映され、無意識のうちに皆も

メロディーは知っているが、その背景は知られていない。それを知り、その歌えるようになることには新鮮な喜びである。この曲を核に各々に加えたのは、下位「ドレミの歌」「すべての山に登れ」、上位「もうすぐ16歳」「サウンド・オブ・ミュージック」である。これらを教材として選んだ理由の詳細は、発表時に述べる。

以下に授業プランを簡単に述べる。

指導は一か月をめぐにした4回の授業である。そのうち2回は合同授業である。それが不可能な場合でも柔軟実施できるよう代案も提示する。まず、合同授業について補足的に述べておく。

本校では習熟度クラス編成をしており、日本人講師と外国人講師がペアとなり、交差的に担当している。我々ペアでは1学期1回をめぐに、2コマ3時間の合同セッションを、講師2人体制で行い、映画のシナリオを用意して、役になりきってのアフレコ・アクティビティーや、クリスマス特別授業を行っている。いつもと違う相手とのショート・トーク等を新鮮と感じる学生も多い。この映画に基づく歌の指導でも「映画鑑賞」「歌の発表会」を合同授業で行う。

一か月の指導の流れは次のとおりである。

<1 時間目>合同 (資料・映画鑑賞・QA) :

下位上位合同 2 コマで、英語字幕で視聴する。ほとんどがあらすじを知っているが、忘れている部分もあるため、ストーリー、登場人物名、関係図、登場順で曲名、教材 3 曲の歌詞、及び作品に関する英語記事を、事前配布する。但し、視聴時は画面に集中させる。視聴後に、時間的余裕のある自宅にて資料参照をさせる。視聴後、課題「内容に関する QA」を自宅で行わせる。

<2 時間目>個別クラス (歌私のお気に入り) :

下位・上位クラス共「私のお気に入り」。
現在も放映中の CM から導入。意味理解の後、You tube を活用し、リズムにのって口ずさみ、徐々に音量を上げる。「私自身のお気に入り」をペアで自由に出し合いメロディーのリズムに合うように簡単な英語で表現する協働作業する。
(後で「私のお気に入り」集を作る)。

<3 時間目>個別クラス : (下位上位で別の歌)

下位クラス : 前半 :「ドレミの歌」理解し歌う。
タスク : 「日本語を学ぶ外国人のために」 ”Do · Re · Mi · Fa · So · La · Ti” にあたる日本語 (例「動道堂・礼例令・身実味・ふわっ・祖疎素・裸等羅・子師誌」) を紹介する歌詞を創る。
後半 :「すべての山に登れ」平易な命令文学ぶ。
タスク : 「自分を励ます命令形文」を創る。

上位クラス : 前半 :「もうすぐ 16 歳」 “I am sixteen, going on seventeen” のパターンを、人称の即座の入れ替え等、パターン・プラクティスのドリル練習をし、歌詞を見ずに歌う。
後半 :「サウンド・オブ・ミュージック」の理解をし、サビの部分を中心に 1 番 2 番とも歌う。

<4 時間目>合同発表会 :

- 1 全員で「私のお気に入り」歌う。「私のお気に入り集」を全員で発表する。自作部分を「英語・日本語・自分の名前」と告げていく。(英語のフラッシュカード掲げる)
- 2 下位クラス:「ドレミの歌」全員で発表する。「外国人に日本語を教える歌」有志数人で歌う。「すべての山に登れ」全員で発表する。「自分を励ます歌」有志数人で歌う。(歌詞はボード)。
- 3 上位クラス : 「もうすぐ 16 歳」全員で歌う有志数人が、Rolf 役・Liesl 役でミュージカル・スター気分で多少の動作もつけて歌を披露する。表現することへの関心を高めるためである。
- 4 全員ペアで自由に musical star 気分楽しむ。2 クラス混合での即興ペアで、覚えた曲々の直前の場面のセリフを、役を決めて発話する。発話後に、自然に歌へと入っていき歌を楽しむ。

以上が、「ミュージカル映画とその歌を使って英語を楽しんで学ぶ授業」の全貌である。

冒頭に述べた「歌を使って英語を楽しく学ぶ。」「動機づけと自信の基盤作り及び 4 技能活動」の目標を達成できる内容となったと考える。

指導上重要なことは作品の世界の魅力にまず学生を引き込むことである。そのために既知で親しみやすくしかも、何度視聴しても感動のある作品を選ぶよう心掛けている。

また教室の空気をリードする指導者自身が、「熱く」取り組まなければ、日常世界から一気にミュージカル・モードに切り替えようという気にはなり難くかろう。学生が自然に心地よくその気分になるような雰囲気醸し出すことが、成功の秘訣だと考える。自分にそれができるか最初は懸念もあろうが、「自分自身が楽しむ」という気持ちを前面に出してこそ、映画と音楽の歓びが相手にも伝わるのではないだろうか。本ワークショップでは授業プラン<2 時間目>「私のお気に入り」の一部を行う予定である。

みんな DE 夢中『レ・ミゼラブル』

(心の叫びを英語の歌に込めて表現)

小口 真澄 A, 英語芸術学校マーブルズスタッフ B

アブストラクト:心の叫びを歌に込めてみましょう。必要なのは歌唱力ではなくあなたの“Passion” 思いです。歌が上手いとか下手とか乗り越えて、明るい明日を信じて学生たちが聴衆たちを巻き込んで歌う“Do you hear the people sing?”～『レ・ミゼラブル』より、を熱唱してみませんか？言葉の一つ一つを大切に、思いを込めて自分と言葉をつなげてみましょう。今日ご参加の皆様たちとだけで出来上がる特別な” Do you hear the people sing?”はきっとあなたの心に、体に、ずっとずっと残るはず。

キーワード: 演劇教育, 英語教育, ミュージカル, 協同学習, 体験型ワークショップ

1 何故ドラマを英語教育に取り入れるのか

答えは簡単です。楽しいからです。

まずは楽しくなければ何も始まりません。楽しくって夢中になっているときこそ、子どもたちは、そして大人たちも、たくさんのことを吸収します。

1.1 夢中になるから英語が話せる

ドラマを英語教育に入れよう! と決断したのは私が英語を教え始めて間もない頃でした。

台詞の“**What a big cat!**”を導入したときのことです。みんなでネズミになり大きな猫が来た! と、盛り上がって演習をしていました。小学校1年生のCちゃん、おとなしいタイプでクラスの中でニコニコはしていましたが、その台詞を授業中に大きな声で言うことがありませんでした。ある日、クラス終了後にドアをあけると、とても大きな犬が散歩をしていました。子どもたちはみんな一瞬びっくりして動きが止まりました。その時、授業内で一言も発していなかったCちゃんがとっさに“**What a big DOG!**”と言ったのです。ドラマには心と言葉を結びつける力がある、子どもたちは夢中になったとき

にたくさんのことを吸収し、表現力が身につく、自分の言いたいことをまとめることができる! と 確信した瞬間でした。

1.2 ドラマとは

ドラマに関しての定義を明確にしておきたいと思います。ドラマとは、決して日常からかけ離れたものを大袈裟に、ただ声を大きくして自分を表現する、というものではないということです。それでは誰かに押し付けられ、誰かのアイデアをやらされた演技になります。常に大切にしたいのは「自分」です。今自分はどう思っているのか、自分だったらどうするのか、と常に自分と関係づけること。これを「ドラマ」とここでは定義づけたいと思います。

2 どんな発展があるのか?

2.1 英語が自分に近くなる

ドラマを通して、英語に命を吹き込むことができるようになり、その英語がより自分に近くなります。たとえば、“**Thank you.**”を10回ただ繰り返して言っても面白くありません。しかし、以前から欲しかったブロードウェイ観劇ツアーチケットをもらった時の“**Thank you.**”と、福引で誰でももらえるティッシュをもらった時の

A: 英語芸術学校マーブルズ代表

B: 阪本由貴, 根橋昌子

“Thank you.”では、自然と言いが変わります。ドラマを使う（場面や人物設定を加える）ことで「相手とコミュニケーションする英語」を体験でき、その英語に命が吹き込まれ、生き生きとした自分により近い英語表現となるのです。

2.2 自分の考えを持てるようになる

役の気持ちやお話を読み込むこと、この場面ではこんなことをしたら面白いかな、などとアイデアを巡らせることで、思考力が育ちます。そして、自分は今何を考えているのか、何を感じているのか、が明確になってきます。一見英語力とは関係なさそうですが、実は私は大いにあります。伝えたい自分があるからこそ英語で言いたくなる、そして英語を勉強したくなる。英語力と同時に、伝えたい自分の意見や考えをも育てることが、真の英語教育であると考えます。

2.3 一歩前に進む力を得る

ドラマをやっているといろいろなハプニングが起こります。台詞が途中で分からなくなってしまう、相手がまったく違うことを言う、相手が出てこなければならぬのに誰もでてきてくれない、など。それでも、始まってしまったドラマを止めたり、巻き戻したりすることはできません。とっさの判断で、シーンの中にいる人は何かしなければなりません。この「とっさの判断をする」ということで、真の英語力・表現力・コミュニケーション能力がつくと考えます。自分の知っている英語でなんとか繋げて次のシーンまで進める、何も浮かんでこないで相手の目をみてとにかく前に進める。こういった力はどちらも、将来子どもたちがいろいろな場面で応用することができるものです。

私の大好きなベンジャミンフランクリンの言葉です。

Tell me and I forget.

Teach me and I remember.

Involve me and I learn.

まさしく involve させること。つまり、授業に夢中にさせることにより、子どもたちや学生たちはたくさんのハードルを自分たちで越えていく強さを得、同時にいろいろなことを学んでくれるのだと感じています。

ドラマには、人を夢中にさせる要素がいっぱい詰まっています。ですから、ドラマは英語教育をより発展させる最良の教授法だと考えます。

3 英語芸術学校マーブルズでの歩み



3.1 英語芸術学校マーブルズ

英語芸術学校マーブルズは、2002年10月、『夢中になるから英語が話せる』をモットーに江戸川区船堀にスタジオを開設いたしました。いろいろな色で輝いているビー玉のように、いつも自分の色で輝いて欲しい、という願いを込めて MARBLES と命名いたしました。

マーブルズでは、クリエイティブドラマティクスという手法を用いた「英語絵本の読み聞かせ」、「Reading」そして「劇遊び」へというクラス展開、マーブルズオリジナル脚本や有名なミュージカルの脚本を用いたドラマ指導、により英語を教えています。ただ丸暗記した台詞をいうのではなく、自分の言葉として『夢中』になって言う台詞を目指しています。

3.2 全国の先生方、子どもたちと共に

マーブルズでは首都圏と名古屋・関西を拠点に『英語 DE ドラマ』というワークショップも行っています。

☆ 英語 DE ドラマ ～子ども向け～

1日～3日間でその時に会った子供たちと英語ミュージカルを創り上げます。普通の教室ではなく、また先生もお友達も違うという環境の中で、発表に向けその時の仲間と短期集中で創り上げるドラマワークショップです。

☆ 英語DE ドラマ ～講師向け～

1日～3日間でミュージカルを創り上げるワークショップです。英語講師または英語劇に興味のある方々が参加できます。

子どもたちと劇づくりをするとき一番大切なことは、講師がうまい役者であることではなく、ただひたすら愛情を注ぎ、目の前にいる子どもたちと、真摯に向き合うことだと思います。細かいノウハウよりも、子どもたちの心をどれだけ感じることができるか、が何より大切です。それを伝えるには、まずは先生自身がオープンであり、子どもたちの発するいろいろな電波をキャッチする必要があります。多くの先生方からご自身がドラマを体験することで、このことを実感することができた感想をいただいています。

☆ Sparkling Time

マーブルズの教授法、または『劇づくり』をどうやって行うかをシェアするワークショップを不定期で本部（東京・船堀）と日本各地（主に関西と名古屋）で行っています。

3.3 マーブルズパワーの結集～発表会

マーブルズではクラス内で行う授業参観発表のほかに、毎年12月にホールでの発表会を行っています。みんなで真剣に挑むから生まれるドラマ。写真はいままでの発表会からです。（一般の方にもご覧いただけますので、ご興味のある方は info@marbles1008.net にご連絡ください。）



<幼児クラス>

傘はどんな意味だと思います？くらげです。



<小学校1年生のクラス>

さあ 豆の木を登るぞ～～～！のシーン

ジャックが巨大な豆の木を登る有名な1シーンです。

彼らには本当に高い木が見えているのです。だからこそ観客にも見えない木が見えてきます。



<小学校3年生のクラス>

キスシーン ちょっと男女を意識しはじめる年ですが、お互いを受け入れ、照れながらもキスシーンやってくれました。

保護者も発表会に参戦！～まぶママ劇団

まぶママ劇団とは、発表会約1か月前に発足される保護者の劇団です。子どもたちがどんな覚悟で舞台に立ち発表しているのかを、保護者の方々にも実際経験してもらいたと思い始めた企画です。参観発表・発表会と子どもたちは日々成長し、今ある自分のベストを発表しています。それに関わらず、ついつい他の子どもと比べ「もっと大きな声を出してくれればいいのに」とか「もっと表現してくれればいいのに」という親の声が、子どもたちの自信を奪いせつかく頑張ってきた芽を摘んでしまうという場面を何度もみてきました。そこで、お母さんたちにも舞台に立つ経験をしてもらい、楽しさも覚悟も子どもたちと同じように経験して欲しいと思いました。その結果、子どもたちは夢中に頑張るお母さんをみて誇りに思い、お母さんたちは自分たちより早く台詞や歌を覚えてしまう子どもの柔軟性と日々挑戦している姿を誇らしく思うという、とてもいい相乗効果が現れています。



<まぶママ劇団>

渾身の演技～子供たちに力を与えてくれます



<まぶママ劇団>

自分の持てる力全てを出し切って毎年劇に体当たりのママたち。
不良の役もやってみちゃいました！

幼児期からマーブルズ（中高生合同クラス）

親子クラス・幼児クラスからマーブルズに通い続けた子どもたちが中学生・高校生となりみんなですら上げた “The Lion King!”



<中高生合同クラス>

体いっぱい表現してみました。ダンスはあんまり得意な子が多いですが、それでも体中からあふれる思いは表現できます！



<中高生合同クラス>

真剣にメッセージ伝えるまなざし！立ち姿！



<中高生合同クラス>

これから始まる悪だくみ～、心の赴くまま表現

日本の演劇教育普及のため、子どもたちに、また指導者向けにワークショップを行っております。ご要望がございましたら、お問い合わせください。(info@marbles1008.net)

熟達度の異なる日本人英語学習者の自己調整学習の特徴

(熟達度の低い学習者に焦点を当てて)

福田 晶子 A

アブストラクト: 本研究は、熟達度の低い日本人英語学習者の自己調整学習を、熟達度の高い学習者との比較を通して質的に明らかにすることが目的である。事前に実施された自己調整学習能力を測定する質問票に基づき、19名の大学生からインタビューデータを得た。その結果、熟達度の低い学習者の自己調整学習は、情意面に関して①自己効力感②内発的目標志向③テスト不安、認知面に関しては④努力調整⑤他者との学習⑥問題解決方法について、熟達度の高い学習者とは異なる特徴が明らかになった。
キーワード: 自己調整学習, 熟達度, MSLQ, 自己効力感, 努力調整

1 理論的背景と研究目的

自己調整学習とは、学習者が自身の情意要因・認知要因・行動を活性化させ、その状態を維持するプロセスである (Schunk & Zimmerman, 2008)。これまでの学習者要因研究は、動機づけ研究や学習ストラテジー研究といった特定の側面に焦点を当てたものが多いが、自己調整学習はこれらの情意要因や認知要因を包括的に扱うことができる枠組みである。そのため、学習者の言語学習プロセスを複合的な視点から明らかにすることが可能である。

また、自己調整学習研究の多くは、学習成功者を対象としている。彼らの自己調整学習を通して、言語学習に効果的な方略を明らかにすることを主な目的としており、熟達度の低い学習者に焦点を当てた研究は多くない。そこで、本研究では熟達度の低い学習者に主眼を置き、熟達度の高い学習者との比較を通して、彼らがどのような自己調整学習をおこなっているのかを明らかにしたい。

2 方法

被験者は、事前に行われた自己調整学習能力

を測る Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich, Smith, Garcia, & MacKeachie, 1991) をもとに決定している。MSLQ を受けた 196 名の学習者のスコアを算出し、標準偏差が±1SD の学生にインタビューの依頼をしたところ、最終的に 19 名 (熟達度の低い学習者 9 名、熟達度の高い学習者 10 名) が応じてくれた。インタビューは一人につき約 1 時間で、MSLQ の構成要素に基づいた半構造化インタビューを採用した。

3 結果

3.1 情意的要因の特徴

熟達度の低い学習者から得たコメントの中で最も顕著だったのが、自己効力感の低さである。英語学習に関する成功体験がなく、それが自信低下の起因となっている。熟達度の高い学習者は、教師からの励ましや外国人とのコミュニケーションを通して英語に自信をつけている一方、熟達度の低い学習者は、教師などの他者に認められた経験や、用いた方略によって学習が成功した経験がないことがわかった。

また、熟達度の低い学習者は、熟達度の高い学習者と比較して内発的目標志向が低いことも目立った特徴であった。英語そのものへの興味

A: 立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科

や関心がなく、英語圏に対して悪印象を持つ学習者もいた。そのため、英語学習に対して特に目標がなく、必要であることを理解しつつも実際に取り組むことを避けているようである。熟達度の高い学習者は、英語そのものへの意欲や関心が強く、英語ができることに対する利点を実感していた。そのため、具体的で実際の行動に結びつく目標を持っていた。

熟達度の低い学習者のテスト不安に対する態度は2種類あり、自信の無さから極度の不安や恐怖を感じるか、テスト勉強を行わずにテストに挑むため、不安は全く感じないという対照的な態度が見られた。一方、熟達度の高い学習者のテストへの「不安」は、「緊張」という言葉で表わされていた。これは、自分の力試しとしてテストを位置づけているためであり、日々の成果を発揮する場としてテストを利用していることが明らかであった。

3.2 認知的要因の特徴

熟達度の低い学習者から得られた認知的要因で特徴的だったのは、まず、英語学習に対する努力調整についてである。例えば、勉強に対するやる気が出ないとき、学習者は自分へのご褒美を用意したり、一旦休憩をしたりといった行動をとっており、これは熟達度の高低にかかわらず共通した方略である。しかし、熟達度の高い学習者は上記の行動で効果的な気分転換や、勉強しなければならないという焦りを得ることができており、彼ら自身のやる気につながっている。一方で、熟達度の低い学習者は、これらの行為が学習意欲とは結びつかず、結局集中できず諦めてしまうという特徴が明らかとなった。

また、熟達度の低い学習者は、友人との学習を嫌う傾向がある。教室外での学習における友人との学習は、非効率的で自身の学習を阻害するものとして位置づけている。熟達度の高い学習者は、学習内容に応じて友人と勉強することを選択するため、互いに情報や知識を補完し合

うための学習方法として位置づけている。

さらに、英語学習中の問題解決方法について、熟達度の低い学習者は、早急な解決を求めず、教師に質問することを嫌う傾向もあることがわかった。熟達度の高い学習者は、疑問点を即座に解決しようとするうえ、疑問点を正確に理解したいことから、むしろ教師に質問したいという姿勢が明らかであった。

4 考察

本研究では、どのように自分自身を動機づけ、どのような方略を用いて英語を学習するかは熟達度によって異なることが、自己調整学習の観点から明らかになった。Pajares (2012) は、自己効力感などの情意的要因は自己調整学習を活性化させる上で必要不可欠なものであるとしており、熟達度の低い学習者の自己効力感を高める活動をおこなう必要性が考えられる。しかし、今回の実験において、すべての熟達度の低い学習者の自己効力感や動機づけが低いわけではなかったということに注意したい。つまり、このような学習者は、自己調整学習方略を知らないか、自身にとって適切な方略を活用できていないことが考えられる。英語学習における具体的な自己調整学習方略の明示的指導が、彼らの一助になるであろう。

引用・参考文献

- Pajares, F. (2012). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 111-139). Routledge.
- Pintrich, R., Smith, D., Garcia, T., & MacKeachie, J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. The Education Resources Information Center (ERIC).
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning*. Routledge.

多読後の活動としてのビブリオバトル

竹村 雅史^A

アブストラクト: 言語項目に学習者が深く関わるには、理解可能なインプット活動をさらに産出につなげるアウトプットの活動へと進めることで、学習者のより深い言語処理を促し量から質への転換が図られると言う。(村野井 2004) 本発表は、学生の気に入った多読本を英語で紹介し、チャンプ本を決定するビブリオバトルの様態を動画で紹介し、多読後の産出活動として有効かをアンケート結果から報告をするものである。

キーワード: 多読, ビブリオバトル, 理解可能なインプット, アウトプット

1 はじめに

多読は一般に学習者が好きな **graded reader** (語彙が制限された本) を自分のペースで読み進め、簡単なブックレポートを記入して、授業者はそれを評価するリーディング活動である。学習者の本来の読書への負担をかけてはいけないという理由で、多読後の活動はあまり行われていない。

多読後の活動としては、読み聞かせ発表 (Reading Aloud), ストーリー・リテリング (Story retelling), ブック・レビュー (Book review), シャドーイング (Shadowing) 等の活動がある。しかし、多読を通して受容能力 (理解可能なインプット) から産出能力 (アウトプット) に関連した実践研究はあまりない。

本発表は、授業内多読において多読後に学生の気に入った多読本を英語で紹介し、チャンプ本を決定するビブリオバトルが、多読後のアウトプットの活動として効果の可能性を、学生のアンケート結果から報告を行うものである。

2 本実践の背景

多読を量と質の両面から捉えると、学習者のブックレポートを見れば、学習者の読み進めた読書量はわかる。一方、学習者のテキストへの

理解の側面、つまり質の面に関しては、学習者の取組具合は各々に任され把握はできない。言語項目に学習者が深く関わるには、理解可能なインプット活動をさらに産出につなげるアウトプットの活動へと進めることで、学習者のより深い言語処理を促し、量から質への転換が図られると言う。(村野井 2004) ビブリオバトルは、多読の質的な転換に繋がる産出活動として有効ではないかと考え、授業での実践を試みた。

3 ビブリオバトルとは

「おすすめの一冊を持ち寄り、本の魅力を紹介し合う書評ゲーム」(谷口 2013) とゲームの発案者は、紹介している。また、「人を通して本を知る。本を通して人を知る」副産物もこのゲームの魅力となっている。公式のルールでは、5 分間の持ち時間が終わると、聞き手側からの質問に答え、次の人を紹介し、最後に参加者全員で読みたい本 (チャンプ本) を決めてゲームは終了する。このビブリオバトルは、以下の4点が利点として挙げられている。

- 1) 参加者で本の内容を共有できる
- 2) スピーチの訓練になる
- 3) 良い本が見つかる
- 4) お互いの理解が深まる

A: 北星学園大学短期大学部

4 英語によるビブリオバトル

このビブリオバトルは、「リーディング・スキル I・II」(90分授業)で行われている。学生は、毎週授業の開始10分間は図書館から借りてきた多読本を読むことになっている。また、学期末には読書量と簡単な感想を記録したブックレポートの提出が求められている。10分の授業内多読が終了した時点で、ビブリオバトルが開始される。毎回5人が登場し、発表終了後、参加者全員が好きな本1冊に投票する。発表者(バトラー)は、事前に自分の発表画像を録画してもらうように友人に自分のスマートフォンを預け、発表終了後に返してもらい、自分の発表を確認する。評価は参加点5点、チャンピオンになると5点、継続して次週にも5点が加算されていく。学期成績評価100点の内、ブックレポート提出30点、ビブリオバトル上限20点となっている。多読が成績の半分を占める。

5 実践方法

5.1 参加者

2016年度の必修科目「リーディング・スキル I」(前期)を履修した短大1年生131名(男子6名、女子125名)が参加した。

5.2 教材

多読本は図書館に現在約7,700冊所蔵され、授業内多読(10分)に読みたい本を数冊毎週図書館から借りて必ず持参することになっている。また、学生はブックレポートに簡単な記録を付け、前期・後期各60冊以上を読むことを奨められている。

5.3 手順

毎回順番に4名のバトラーと前回に勝ち残った1名のチャンピオンの5人の中からチャンプ本を決定する。各自黒板の前に立ち、2分程度で本を薦める理由や好きになった理由等を簡単な英語で紹介する。その後、クラス全員が投票する。1位に選ばれた者は、次週までに別な本

を準備してバトルに望む。

6 アンケート結果

前期終了後、6項目にわたるアンケートを実施した結果、以下のことが判明した。

- 1) 最初不安はあったが、終了後、再度チャレンジしてみたくなった。
- 2) この準備に約1時間を発音、文法、単語のチェック、発表構成、要点のまとめに割いた。
- 3) 身についたのがスピーチの訓練、他者の本の発見と他者との共有ができた。
- 4) 今後も多読の中でビブリオバトルの継続を望んでいる。(8割)

7 まとめ

学習者は、多読後にビブリオバトルを行うことで、バトラーとして発表の準備のために、そのテキストを普段の多読本を読む作業よりも時間をかけることになる。つまり、特に強い関心を持つテキストに出会った場合、一定の深い言語処理がその際行われ、多読の量的な作業から質的な作業に転換するように思われる。今後、この実践を継続して、ビブリオバトルが多読のアウトプット活動としての有効性の検証を更に深めていきたい。

参考文献

- 門田修平・野呂忠司・氏木道人(2010):『英語リーディング指導ハンドブック』,大修館書店。
白井恭弘(2012):『英語教師のための第二言語習得論入門』,大修館書店。
谷口忠夫(2013):『ビブリオバトル』,文藝春秋。
村野井仁(2004):「第二言語習得から見た多読指導」,『英語教育』Vol. 52 No. 12. 大修館書店。

アクティブ・ラーニングで学ぶ「アメリカの文学と歴史」

の授業について

(浅い学びから深い学びへ)

平瀬 洋子 A

アブストラクト: 英語リメディアル教育を必要とする学生にとって、米文学の長編小説を読むことは一般的に困難だと考えられているが、本発表では、長編小説(*The Great Gatsby*) の数章を授業で精読し、アクティブ・ラーニングで学生がその作品の時代背景や文化、及び登場人物についてグループで意見交換したり、映画化された作品を見ることによって、その文学作品をより深く学ぶ授業を紹介する。

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, コミュニケーション, グルーピング, アメリカ文学

1 はじめに

3年生の選択科目として本学には、「アメリカの文学と歴史」という科目が2015年度より開講されている。これは後期のみで、金曜日1限目の授業なので、学生にできるだけ遅刻をさせず、主体性を持って学習させようとアクティブ・ラーニングで授業を進めることにした。教材としてアメリカの作家 F. スコット・フィッツジェラルド(F. Scott Fitzgerald)の作品、「グレート・ギャッツビー」(*The Great Gatsby*)を扱った。この作品は長編のため、テキスト用に抜粋された1章と6章を授業で精読した。

2 授業について

2.1 授業の目的

昔から文学作品を扱う授業と言えば、教師が学生を指名して和訳させるパターンが多く、学生にはあまり面白くないイメージがある。もし、現在、そのようなやり方をすれば、指名されていない他の学生は、きっとすぐに携帯電話でゲ

ームやメールをするだろう。学生の目的は、単位修得だが、教える側の本来の目的は、文学作品を読むことによって、将来のために何か精神的な糧になるものを得てくれることである。またそのことが、社会に出た時、何かの役に立つことを願っている。特に、グローバル化した社会に出る彼らには、一人で問題を解決する能力を身につけさせたい。そのためには、主体的な学習は、欠かすことのできない重要な要素の一つと考えている。

2.2 テキストの使い方

テキストの構成は、Chapter ごとに次のような構成になっている。

- A. 作家と作品紹介
- B. Check The Vocabulary
- C. Reading
- D. Exercises
 - a. True or False
 - b. Questions & Answers
 - c. Grammar
 - d. Agree or Disagree

しかし、リメディアル教育を必要とする学生

A: 広島国際学院大学総合教育センター

が1回の授業で読める英文の量は、かなり少ないので章全体を読み終えてから D. Exercises をやると、学生は前に学習したことを覚えていないため、時間がかかり過ぎる。そのため、授業で学習した範囲の問題は、その時間にやり終えるようにした。そして、その後で振り返りの時間を取り、「誰が、どこで、何を、なぜ、いつ」と言ったような聞き方をして全員で内容を確認する。もし、理解できない時には、そこまで戻り解説するようにした。このように授業で読んだところまでの問題を毎週やる方が、より深く理解できて良かった。最後の Agree or Disagree だけは、全体の質問なので章の終わりに行った。グループディスカッションの後、ミニホワイトボードに話し合った内容のまとめを書かせ、代表者に口頭で発表させた。

2.3 DVDについて

DVDは1974年にロバート・レッドフォード (Robert Redford) 主演の映画ではなく、2013年にレオナルド・ディカプリオ (Leonardo DiCaprio) 主演の方を使った。この作品の方が、原作により近く詳細に再現しているように筆者には思える。学生もこちらの方が、知っているスターが出演しているので良かった。

まず、DVDは後半と前半の2回に分けて見せた。特に、テキストの章だけは、さらにもう一度確認のために見せた。小説では1章を読むのにずいぶん時間を要したが、映画ではほんの数分しかなかったもので、どこかよく分からなかった学生がいたり、字幕でようやく理解できた学生もいた。

3 問題点

3.1 作品の扱い方

短編小説と異なり、長編小説はテキストで扱う章が少ないので、授業中に教師が説明した情報だけをつなぎ合わせて独自のストーリーを作る危険性があるので、やはり、半期の授業で扱うのは、困難である。

3.2 グルーピングについて

日常、よく話す学生なので、グループになっても話すだろうと思い、グルーピングした結果、3名のうち1名は、コミュニケーション能力がないからと言って、テキストに自分の気持ちを書き始めた、残りの2名は何度もディスカッションをするように促したが、まったく話をせず時間切れになった。このように、グループの作り方を慎重にしないと、結局、沈黙のまま終わってしまうことになる。このようにコミュニケーション能力は、話す相手によって差が生じることを認識しておく必要がある。

4 まとめ

リメディアル教育を必要とするクラスでは、英語が好きとか嫌いとかいう前に、日本語で他者とコミュニケーションが上手くできるかどうかという問題が非常に重要になる。アクティブ・ラーニングを用いた指導は、すべての学生が好んでいるわけではない。本学のようなクラスでは、どちらかと言えばアクティブ・ラーニングよりも以前のような受動的な授業の方を好む学生の方が多いのは明らかである。特に、年々増加してくる学習障害のある学生の多くは、アクティブ・ラーニングを好ましく思わないケースもあるので、今後はもっと改善する必要があるだろう。

引用・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
- 小林昭文, 成田秀夫(2015):「今日から始めるアクティブラーニング」, 学事出版
- 小林昭文(2015):「アクティブラーニング入門」, 産業能率大学出版部
- 溝上慎一, 成田秀夫(2016):「アクティブラーニングとしてのPBLと探求的な学習」.
- バズ・ラーマン (監督), (2013):「華麗なるギャツビー」, ワーナーホームビデオ

日本人大学生のコミュニケーション不安と F0 分析

(予備調査からの示唆)

中村 弘子^A, 野村 和宏^B

アブストラクト: 日本人は他のアジア人よりもコミュニケーション不安が高いことが報告されている。本研究では、日本人大学生のオーラル・プレゼンテーションのリハーサルと本番での音声を録音し、緊張の度合いを示すパラメーターである基本周波数について比較分析を行い、母語および英語でのコミュニケーション不安に関する質問紙調査の結果も踏まえ、日本人のスピーキング能力向上の弊害のひとつである不安感の音声的な側面を検証する。

キーワード: F0 分析, コミュニケーション不安, スピーチ不安, 外国語学習不安

1 はじめに

2020 年には大学入試問題にスピーキングテストの導入が予定されており、日本人が一番苦手であるとされてきた「スピーキング」技能の向上を目指し、小学校英語の必修化、英語で行われる授業等と文科省主導の改革が続けられている。一方、このようなコミュニケーション重視の英語教育に懸念を抱き、学習者の情意要因に注目した研究も増えている (八島, 2002)。日本人は他のアジア人よりもコミュニケーション不安が高く、このような不安感は英語を話す際にさらに高くなることも報告されている。本研究では、このような不安感、緊張感を示すパラメーターとして基本周波数を測定し、日本人のコミュニケーション不安や英語学習不安を、質問紙法だけではなく、音響音声学的な手法で客観的に測定することが目的である。

2 方法

昨年 12 月に開催された JACET オーラル・コミュニケーション研究会主催の「2016 年度第 21 回オーラル・コミュニケーション・フェステ

イバル」に参加した関西の大学の発表を、リハーサル時と、本番の両方で録画した。発表は 2 部構成で、1 部はオスカー・ワイルドの「幸福の王子」を題材にしたオーラル・インタープリテーション、2 部はマイ・フェアレディを基にした創作ドラマで、どちらの発表も登場人物の心情表現が巧みで、イントネーションのメリハリに富んだ発話で溢れていた。今回の研究では、リハーサルと本番の両方に出演していた 1 部の発表者 4 名(男性 1 名、女性 3 名)と、2 部の発表者 5 名(男性 2 名、女性 3 名)の発話の中で、緊張感が高いと推測される各発表者の最初の発話、あるいはそれに近い発話を選び、各発話の平均基本周波数を音声分析ソフト(Praat)を用いて測定した。また参加者の 9 名には質問紙調査を行い、母語でのコミュニケーション不安については PRCA(Personal Report of Communication Anxiety) (McCroskey, 1970)、外国語学習不安については、FLCAS(Foreign Language Classroom Anxiety Scale) (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) のいずれも日本語版を使い、5 段階評定で点数を算出した。FLCAS はオリジナルの 33 項目のうち類似した質問を除いた 24 項目を除いた 24 項目を用いた。また本研究はオーラル・プレゼンテーションの発話

A: 公立鳥取環境大学

B: 神戸市外国語大学

を音声素材にしているの、PRCA の下位項目である、スピーチ不安 (Speech Anxiety: SA) 値も算出した。

3 結果

各発話の平均基本周波数(Mean F0)を Praat で測定し、リハーサル時と本番の Mean F0 の変化を示すために、割合を求めた。表 1 にはその変化と質問紙調査の結果を示した。質問紙調査は外国語学習不安値 (FLCAS) 及び母語でのコミュニケーション不安値 (PRCA)、そしてスピーチ不安値 (SA) の 3 種類を示している。FLCAS と PRCA の得点範囲は 24 点から 120 点で、SA の得点範囲は 6 点から 30 点である。

表 1. Mean F0 と不安値

	MeanF0 割合	FLCAS	PRCA	SA
M1	1.64	63	66	23
M2	1.21	48	85	22
M3	0.99	38	30	6
F1	1.00	28	66	29
F2	1.16	50	41	16
F3	1.20	88	98	26
F4	1.13	45	48	12
F5	1.21	68	69	26
F6	1.09	56	65	22

上の表から、リハーサルと本番で、Mean F0 に差がなかったのは、M3 と F0 のみであった。両者に共通しているのは、どちらも他の学生に比べて外国語学習不安値が低いということであった。また日本語でのコミュニケーション不安値については 70 点以上が不安度が高いとされているが、今回の参加者の中でこれに該当するのは M2 と F3 の 2 名のみで、いずれも Mean F0 の割合が比較的高かった。

次に Mean F0 の割合と FLCAS, PRCA, 及び SA の各不安値との相関係数を表 2 に示した。

表 2. Mean F0 と不安度との相関係数

不安尺度	FLCAS	PRCA	SA
相関係数	.47	.29	.26

(いずれも非有意であった)

4 考察

今回の研究では、参加者が 9 名と少なかったため、Mean F0 と、不安値との有意な相関関係は認められなかったが、外国語学習不安値との相関係数が比較的高かったことから、英語学習に対する不安感の高い学生の方が、当日のパフォーマンスで、高い緊張感を示す可能性が示唆された。ただし、すべての発話で抑場のメリハリがあったため、当日緊張のために平均周波数が上がったのか、それとも感情移入が高まって上がったのか、本調査では不明である。

今後の課題としては、基本周波数の成分である semitone を用いた分析も行い、日本人大学生が英語を話す際に感じる不安感を音響的にどのように可視化することが可能であるかを探りたい。

謝辞

音声分析について神戸学院大学の山本誠子先生に貴重なアドバイスをいただき、感謝申し上げます。

引用文献

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope J. (1986). Foreign language classroom anxiety *The Modern Language Journal*, 70, 125-133.
- McCroskey, J. C. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 37, 269-277.
- 八島智子 (2004). 『外国語コミュニケーションの情意と動機』 関西大学出版部

コミュニケーション型な英語授業における教室談話の特徴

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コミュニケーション型な授業に積極的に取り組む中高英語教師の授業を参観しビデオ分析を行った。その結果、学びの場としての教室の雰囲気作りや教室談話に共通する特徴があることが分かった。本発表ではその中の4点に絞って研究結果を報告する。

キーワード: 教室談話, 中高英語教育, CLT, インタラクション, 指導法

1 研究の背景

学習指導要領の改正を受け(中学校は2012年に一斉に, 高等学校は2013年から順次施行), コミュニケーション能力育成の重要性がこれまで以上に増してきた。特に高等学校では「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)という方針が示され現場で授業のあり方が変わろうとしている。中学校においても英語を使ったコミュニケーション型な授業に積極的に取り組む教師が増えつつあるが, その一方でどのように英語で授業を行えばよいのか分からないという声も多くある。また一部には英語によるコミュニケーション型な授業に反対する研究者・教員がいるのも事実である。

こうした現場の混乱を解決するためには指導法の是非を概念的に問うのではなく, どのようにすればコミュニケーション型な授業が生まれるのか, また, 活気あるインタラクションが生じるのかに関する現場を通じた基礎研究が必要である。

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が基になっている。英語を使ったコミュニケーション型な授業に積極的に取り組んでいる中高英語

教員の協力を得て授業参観及びビデオ撮影を実施した。そのなかでコミュニケーションが生まれる場としての教室環境及びインタラクションを生み出す教師の語りかけ(談話)にいくつかの特徴があることが分かった。本発表ではその内の4点に絞って研究報告を行う。

2 授業観察・ビデオ撮り

調査は2015年~2016年にかけて福岡県及び佐賀県の中学高等学校4校の協力を得て「授業観察」「ビデオ撮り」「インタビュー」という形式で実施した。研究協力校は, 公立中学1校, 公立高校2校, 私立高校1校であった。ビデオ撮りは中学4時間, 高校10時間の合計14授業時間実施した。研究協力者(生徒)への同意は3校については学校長及び科目担当者を通して, 1校については同意書を配布回収して行った。同意を得られなかった生徒についてはビデオの撮影範囲に入らないよう配慮することで協力を得ることができた。

授業観察は教室後方にビデオを1台設置して録画したが, 音声を確実に拾うため教壇にICレコーダを置いて音声の明瞭性の確保を図った。授業観察後に授業担当者と簡単なインタビューを行い, 授業の雰囲気や指導のねらい, 配慮している点等について尋ねた。協力して頂いた学

A: 福岡女学院大学国際キャリア学部

校については、授業担当者だけでなく学校長及び担任の教師からも積極的な研究支援を頂いた。

3 コミュニカティブな授業の特徴

3.1 ①インタラクションが生まれる場

コミュニカティブな授業を行う教師に共通するのは、コミュニケーションが成立する場作りに細心の注意を払っていることである。つまり教師・生徒間、そして生徒同士の間で自由に話ができる雰囲気作りを重視していた。それは教室に入ると直ぐに感じるものであり、換言すれば生徒に「硬さがない」ということである。英語が苦手な生徒も含めて授業に取り組む雰囲気ができていた。

2 点目は授業の展開や英語の指示が明確で教室内の統制がとれていることである。コミュニカティブな授業というとアクティビティ重視でざわついた雰囲気を想像するかもしれないが決してそうではない。本研究に参加した教師の授業は分かりやすい指示のもとで生徒が1つ1つの活動に専念しやすい雰囲気を作っていた。

3.2 ②効果的なコード・スイッチング

英語によるコミュニカティブな授業に欠かせないのは「理解できるインプット」である。今回研究協力して頂いた中学では1年生の授業を参観した。ビデオ撮影したのは10月～11月であったので1年の後半であったが、生徒が理解できる文法や語彙は極めて限られていた。しかし、授業担当者は授業のほとんどを英語で指導しており、それに対する違和感は生徒の表情に感じられなかった。なぜこのような授業が可能となるのか、それは教師が英語から日本語へのコード・スイッチングをごく自然に行っていたからである。生徒の理解力を考慮して分からない部分は日本語で、そして理解できる部分は英語で生徒に語りかけていた。それに対する生徒の反応も自然で、英語の学習と言うよりごく自然な「コミュニケーション」が成立していると

いう印象であった。

3.3 ③授業参加を促す談話（中学編）

本研究を通して生徒の授業参加度とコミュニケーションの間に強い相関があることを感じた。教壇から離れ生徒の中に入りジェスチャーを交えながら英語で指示を繰り返す。生徒は教師の動きを追いかけ話の内容を理解しようとする。ICTを教室前方に置いてグループワークをさせる授業では、生徒が立ち上がって答えを探し大きな声で返答していた。競争的要素も手強い生徒の参加度はかなり高いものであった。生徒のレベルに応じた文法・語彙・話すスピードが相互作用を起こして真のコミュニケーションが行われていた。

3.4 ④既有知識を引き出す談話（高校編）

参観した科目が「英語コミュニケーション」であったので担当教師は基本的に教科書に沿って内容に関する質問を英語で行いながら授業を進めていた。ここまでは一般的な指導であるが、インタラクティブな授業では教科書の内容に関連する生徒の既有知識を問う質問が多く見られた。生徒は自分の知識を使ってペアやグループで情報交換を行い、その内容について教師と語り合っていた。つまり display questions だけでなく既有知識を問われる中で、生徒たちは知らず知らずにテキスト理解が深まっていく様子であった。

4 まとめ

今回の研究ではコミュニカティブな指導に長けた教師がどのような談話を行っているか多くのことを発見することができた。教室談話の重要性が指摘されている今日（例えば Walsh, 2011）、教室談話の特性について再度検証を試みる価値は十分にあると考える。

参考文献

Walsh, S. (2011) *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Oxon, Routledge.

教科書をウェブ化して、CALL とスマホで利用する

ブレンド型語学授業研究

(ウェブ・プレーヤー Talkies による 4 技能対応総合英語)

田淵 龍二^A

アブストラクト： 対面一斉と個別の混合授業を振り返ると、第一期は紙版小テストや書道実技などで、現在は e ラーニングの第二期であろう。自由度と情報量は向上したが、e ラーニングで扱われる内容と語学教科書と乖離があり、連携が不自由である。これらの問題を解決した段階を第三期と名付ける。第三期では教科書自身が e ラーニングの素材となる。これを実現するには著作権とウェブ化作業の壁を超える必要がある。今回、出版社と協力して第三期対応のガイドライン策定にこぎつけた。それを授業例とともに紹介する。

キーワード： ブレンド型授業, e ラーニング, 4 技能対応総合英語, ウェブプレーヤー

1 ブレンド型授業を再定義する試み

ブレンド型学習 (blended learning) と言う表現が使われ始めて 20 年ほどになる。意味は文献により幅があるが、最大公約数は、学校授業での対面と個別の混合であった。これに e ラーニングを加えるものが多い。そこで本研究での定義から記述する。ブレンド型授業とは学校授業法 (集団学習法) の一種で、先生・生徒・教材・環境から構成され、以下の構造を持つ。

- a) 時間は授業内 (集団) か授業外 (個人)。
- b) 運転者 (主導者) は先生か生徒。
- c) 教材は教科書 (主教材) か副教材。
- d) 素材は現物 (real) か仮想 (e ラーニング)。
- e) ネット (ICT, さらにスマホ) 対応か。

2 ブレンド型授業の質を問いたす

一例を挙げる。講義は、a) 授業内、b) 教師主導 (対面一斉)、c) 教科書である。CALL 教室での TOEIC 演習は、a) 授業外、b) 生徒主導 (個別)、c) 副教材、d) 仮想である。この 2 種を行うとブレンド型授業となる。

こうした授業スタイルは少なくないと思われるが、本研究の核心は、教材 (content) にある。

一般に教科書は、学年とともに順序だてて習得する課題を実体化したもので、習得することが期待されている。習得 (記憶と活用) には、反復学習とドリルが原則である。ひるがえって先の「講義+TOEIC 演習」を見ると、この原則から逸脱している。content (教材内容) が異なるので、反復にはならない。また形態が個別であっても学習者の学力に応じた訓練を期待できないことが多い。

3 ブレンド型授業の原点にもどる

第一期の紙版小テストは、生徒の達成度を測るために、教科書から語や表現を選び出して教師が自作することが多い。範囲をあらかじめ告知することで、生徒に反復学習を促す。書道実技では、跳ねや払いの課題にあった漢字を使った対面一斉指導のあと、生徒はその漢字の筆記練習を行い、教師は個別に朱を入れて回る。

ここには教材 (content) の一体性・連続性があり、訓練 (drill) には学力適応性・個別指導性が見られる。これら良質な部分を現代的な e ラーニ

A: ミント音声教育研究所 tabuchiryuji@nifty.ne.jp

ングに取り込む必要を強く感じる。そのための第一歩として着手したのが、eラーニングの素材を教科書自身にすることであった。これにより、まずはブレンド型授業運営に、教材 (content) の一体性・連続性を取り戻すのである。原点復帰だ。

4 教科書ウェブ化のためのガイドライン

教科書を電子化しウェブ公開するために解決しなければならない課題は2つあった。著作権と電子化作業である。特に近年の著作権は利益優先が過度で、文化と教育を萎縮させているとの指摘がある。そこで出版社と協議を重ね、ウェブ化のためのガイドラインにこぎつけ、新年度 (2017.4) からのウェブ授業研究が実現した。ガイドラインは分量の都合で末尾参考文献に譲る。

5 ウェブ教科書による総合的英語授業

今回のウェブ教科書による eラーニングの機能面での主な特徴をいくつか列挙する。

- a) 紙版教科書の本文を、字幕付き音映像として視聴、提示。アプリは Talkies。
- b) 字幕単位、段落単位での反復視聴、提示。
- c) CALL だけでなく、PC やスマホでも視聴。
- d) 日英字幕編集、英字幕穴埋め問題作成。
- e) 自動採点読解速度測定付クローズテスト。
- f) 字幕モード、文章モード、ビデオモード。
- g) シヤドーイング、ルックアップモード。
- h) アンケート、小テストアプリ連携。
- i) 多言語字幕、多言語音声対応。

これらの機能で対面一斉指導から通学時スマホでの予習復習まで、同一教材で一環指導・一環学習が実現する。教室での4技能対応総合授業の多くをeラーニングに乗せることができる。そのイメージを図1に示した。

昨年秋の先行的授業実践では、教科書課題文を翌週の冒頭に小テストとしてクローズテストを実施したところ、自宅PCや通学時にスマホで教科書を視聴する様子が報告された。



図1 ウェブ教科書による学習サイクル

6 ウェブ授業共同研究者を募集中

すぐにウェブ授業で使えるのは「Readers' Forum」と「Reading Pass」の2種7冊(南雲堂)で、その他詳しくはニュースミントの記事「ウェブ教科書による総合的英語授業 共同研究者募集」(末尾参考文献)に譲る。新年度採用予定の教科書でブレンド型ウェブ授業をやってみようと思欲のある先生は前頁下段のアドレスに問い合わせ願いたい。なお、本研究は外国語教育メディア学会(LET)関東支部研究支援プログラム「教科書添付音声付教材をウェブ化したCALL教材による教授法研究」(期間2年)として行われるもので、今回の募集は、来年度(2017年4月～)に英語授業を担当する先生が対象となる。

参考文献・参考資料

- 『教科書のウェブ化ガイドライン』,
http://mintap.kir.jp/public/news/pic/bl3_gl_20170106.pdf
- 『ウェブ授業共同研究者の募集要項』,
http://mintap.kir.jp/public/news/pic/recruitment_1.pdf
- ニュースミント(2017):『ウェブ教科書による総合的英語授業 共同研究者募集』,
http://www5b.biglobe.ne.jp/~mint_hs/news/n20170116.html

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

Let's take a CLIL Lesson! Picture books lead to cross-curricular work of elementary school teaching

諸木 宏子

アブストラクト: Ed Young の *Seven Blind Mice* は「群盲象を評す」(数人の盲人がゾウの一部だけを触って感想を語りあう) というインドの寓話を基にした絵本であるが、本単元ではこの絵本をはじめとし、数冊の絵本を用いて、ゾウ elephants をトピックに定めた CLIL の実践を行った。導入では多感覚を用い、phonics も取り入れて、単語の writing に取り組んだ。ゾウの寿命や体の部位を表す英語をグループで調べた上で、最終的にゾウの乱獲と絶滅の危機についての学びへと発展させた。4C を踏まえ、児童が知的な面白さを感じられるような CLIL 指導を紹介したい。

キーワード: CLIL, 絵本, 教科横断的指導, 多感覚, 協同学習, phonics

1 はじめに

私は大阪府八尾市生涯学習センター・小学生英語講座の指導を開始して 10 年になる。本実践は、2016 年度の高学年クラス (小 4~小 6 混在) 16 名 (男子 11 名, 女子 5 名) に 60 分レッスン×4 回の中で行った。帯活動も実施しているので、この CLIL 指導は各回 20 分程度である。本クラスは当講座での英語学習経験が 6 年目の第 6 学年の児童もいれば、2 年目の第 4 学年の児童もいるクラスであり、英語力には差があると言えるだろう。また、児童は別々の小学校から参加しており、異学年の 16 名が共に学習することで、助け合い、意見をまとめる中で、相手意識を持つことが出来ている。

2 本実践における 4C について

CLIL では 4C (Content, Communication, Cognition, Culture/Community) の要素が不可欠とされるが、本実践は 4C の観点から、以下のようにまとめられる。

Content 「内容」は、elephants ゾウについて学び、考えることである。

Communication 「言語」(この単元を通して教師・児童がともに使う言語) は、Language for learning (学習のための言語であり、Classroom English などの教師が用いる言語) と、Language through learning (学習を通して偶発的に知る言語) のどちらをも含んでいる。

Cognition 「思考」は、知識・理解といった Low-order Thinking Skills だけでなく、分析・予測といった High-order Thinking Skills を養う活動を含んでいる。

Culture/Community 「協同学習」は、異なる意見を認めつつ、Critical thinking をしながら、ひとつの意見にまとめていく活動がある。さらに Endangered elephants について学ぶことで「地球市民」の一員としての Community 意識を持つことが出来る。

3 絵本 Seven Blind Mice による導入

この絵本のキーワードである pillar, snake, spear, cliff, fan, rope の写真カードを見せて、何の動物を思い浮かべるか、各グループで意見を出し合い、グループごとに発表してみた。この絵本については知らない児童ばかりだった

にも関わらず、“Elephant!”と言った男子がおり、驚かされた。

次に、“I need four volunteers.”と言って4名の児童に目隠しをして、布袋の中にある何かわからないものを触る活動を行った。袋の中身は質感の違う異素材でできたゾウのぬいぐるみや木彫品である。この後、初めて絵本 *Seven Blind Mice* の読み聞かせをした。「そういうことか!」「Seven Blind Mice の気持ちがわかる!」と児童は口々に述べていた。

4 絵本 EVERYONE POOPS への発展

アルファベット表を見て、英語の文字には文字の名前と文字の音があることに気づき、アルファベットを名前読みと音読みしてみる。また、photo, phone, graph などの単語カードを見て、ph と f の音が同じであることへの気づきを促し、elephant の単語を書く活動に挑戦した。

絵本 *EVERYONE POOPS* を読み聞かせてから、単語を書いた和紙のような紙が、ゾウの糞で出来ていることを明かすと、児童に大きな驚きが広がり、匂いを嗅ぐ児童もいた。

5 絵本 Elephants と ENDANGERED! ELEPHANTS を読み、絶滅の危機にあるゾウについて学ぶ

“Where do elephants live?”と質問し、世界地図を見せて、どこに象がいるかを学ぶ。さらに絵本 *Elephants* を辞書のように用い、グループごとにゾウの重量、寿命、体の部位の英語などを調べ、ワークシートに記入する。

絵本 *ENDANGERED! ELEPHANTS* の倒れたゾウのページを見せ、“What happened to this elephant?”と児童にたずねる。また、夥しい象牙が押収された写真のページを見せ、“What are they?” “Why are there so many tusks?”と発問し、状況を考えさせる。“Why do poachers kill many elephants?”ゾウの数が



図1 絵本 *Seven Blind Mice* の語彙カード

減っている事実を知り、その原因を考える。

6 おわりに

CLIL 学習では、児童は、自分が理科や社会の勉強で学んだ知識だけでなく、ニュースを見たり、大人から聞いて培った知識を総動員しながら絵本のテキストの英語や、教師が語る英語を理解しようと、前向きに取り組んでいる様子が見受けられた。内容と英語が結びついているからこそ深い学びが得られるのだと実感できた単元であった。

引用・参考文献

Ed Young (1992): *Seven Blind Mice* (Puffin Books)

Taro Gomi (1977): *EVERYONE POOPS* (Kane/Miller Books Publishers)

Laura Marsh (2010): *Elephants* (National Geographic Kids)

Amanda Harman (1996): *ENDANGERED! ELEPHANTS* (Benchmark Books)

和泉伸一 (2016) 『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業』, アルク

渡部良典, 池田真, 和泉伸一 (2011): 『CLIL 内容言語統合型学習第 1 巻 原理と方法』, 上智大学出版

笹島茂 (2011) 『CLIL 新しい発想の授業』, 三修社

【特別企画】

学習者の発音を本当に変えたいなら 明示的な矯正的フィードバックに限る — グルグルメソッドの理念と実践 —

静哲人（大東文化大学）

淡路佳昌（大東文化大学）

発音指導をすると生徒のやる気をそぐのではないか、意味重視の活動をしているときは、発音指導はしないほうがいいのではないか、国際語としての英語の時代に発音指導の重要性は低いのではないか、という考えが誤っていると、我々が考える理由を説明し、学習者の発音を実際に変える有効な指導法としてのグルグルメソッドの理念と実際のバリエーションを紹介します。

科研費基盤研究(A) 公開シンポジウム

初中等教育における外国語教育の役割と課題

Foreign Language Education in School Contexts

日時 2017年 **3月11日(土) 13:15-17:30**

場所 慶應義塾大学 日吉キャンパス 第三校舎
外国語教育研究センター325 教室

申込 ■参加費無料 ■事前登録制(~3月9日(木)まで)
<http://www.flang.keio.ac.jp> お知らせページより

プログラム

13:00 開場		
13:15-13:30 開催の挨拶		境一三(慶應義塾大学)
13:30-14:15 「外国語教育として多言語を扱う意義とその実践」		吉村雅仁(奈良教育大学)
14:15-15:00 「ベルリンのバイリンガル教育で見聞きしたこと」		平高史也(慶應義塾大学)
休憩		
<実践発表>		
15:10-15:50 「小学生目線の教材と小学生目線ではない教材」		成田潤也(厚木第二小学校)
15:50-16:30 「チョコレート・プロジェクト」		阿部志乃(横須賀学院小学校)
16:30-17:00 「五言語を用いた中高生向け複言語教育の試み」		矢田部清美(慶應義塾大学)
17:00-17:30 実践発表討議		

主催： 日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(A)
「一貫教育における複言語能力養成のための人材育成・教材開発の研究」(代表者：境一三)
共催： 慶應義塾大学外国語教育研究センター お問い合わせ先 sakaikakenkanri@gmail.com



第29回日米教員養成協議会年次大会 JUSTEC2017のご案内



後援: 文部科学省(申請予定)・アメリカ大使館(申請予定)・全米教員養成大学協会(AACTE)

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: ハワイ大学マノア校

開催期間: 2017年9月14日(木)～ 2017年9月17日(日)

テーマ: 教師教育における専門性

Professional Development in Teacher Education

◆公開基調講演: 2017年9月15日(土)13時40分～14時40分(無料)

基調講演者: トーマス・ジャクソン氏

ハワイ大学マノア校 ファカルティ・スペシャリスト、p4c Hawai'i 所長

トーマス・ジャクソン氏は、1987年より、ハワイ教育省のサポートを受けてハワイ大学マノア校の学校プロジェクト"Philosophy for Children (p4c) Hawai'i"、「子どものための哲学 ハワイ」の所長として、長年、教員の支援を通して、子ども達が安心して知的探求できるコミュニティづくりに取り組まれています。JUSTEC2017の教育視察もp4cの教室の中での実践をワイキキ小学校で視察します。

◆プログラム

9月14日(木): ワイキキ小学校視察

9月15日(金): 研究発表、基調講演、レセプション

9月16日(土): 研究発表

9月17日(日): 研究発表、オプション・ツアー

◆共通語

英語

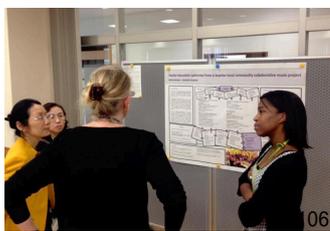
◆問い合わせ

JUSTEC日本事務局 justec@tamagawa.ac.jp

JUSTEC 公式サイト(PC専用・日本語版あり)



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



言語教育エキスポ 2017 予稿集

平成 29 年 3 月 5 日発行

発行者:言語教育エキスポ 2017

神保尚武 (早稲田大学)

編集者 酒井志延 (千葉商科大学)

〒272-8512 千葉県市川市国府台 1 - 3 - 1

千葉商科大学商経学部 気付

電話 047-373-9711

印刷所 有限会社 桐文社

〒142-0053 東京都品川区中延 6-2-22 エボンビル 1 階

電話 03-3781-4010

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