

Expo-lingva edukado 2018

言語教育エキスポ 2018

日時 3月4日(日)

場所 早稲田大学 11号館 4階会議場

みんなで考えよう、小学校外国語教育

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，飯野厚科研，静哲人・淡路佳昌科研，

河野円科研，峯松信明科研，泉 恵美子科研，

山内豊科研，矢田部清美科研

JACET 英語辞書研究会，JACET バイリンガリズム研究会

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

「最近，英語教育エキスポは，小学校英語教育に力を入れていますね」と言われます。ぼくは元々小学校英語教育よりも中学校や高校での英語教育の改善が先に行われるべきであろうと考えていましたので，小学校英語教育の動きに対して冷やかかでした。しかし，中高の先生相手と頼まれていった講演で，小学校の英語教育の質問が出るが多くなり，現場の実態はかなり深刻ではないかと思うようになりました。それで，小学校英語教育の研究を始めることにしました。始めてみると深刻な現状が次から次へとわかってきました。

一例を申し上げますと，小学生が初めて学ぶアルファベットの学習ですが，外国語の教育者からは想像もつかないような指導の現状があります。それは，アルファベットをローマ字として国語で指導しているから生じる問題で，アルファベットには本来ないはずの書き順があり，wなどは上から4本縦線を引いて書く指導であり，また，指導に対する配当時間が4時間で大文字そしてその読み方まで指導するという，これではアルファベットがうまく書けるようにはならないだろうと思う指導が行われています。私は英語リメディアル教育の研究を長年行ってきましたが，大学生でさえ，アルファベットの書き写しや認識に困難を感じているものが少なくありません。したがって，アルファベットの適切な指導とその習得は，その後の外国語英語教育に大きく影響してくると言っても過言ではありません。

この問題の背景には，ローマ字指導は国語の領域で，外国語教育の研究者が介入すべきでないと考えられていたからでしょう。しかし，国語分野で指導するローマ字の使用は，日本語の固有名詞を外国人に読み方を伝えるのが一番の役割ですが，外国語学習にとっては，アルファベットの習熟は大きな影響を与えます。

このローマ字指導の問題も含めて，言語教育エキスポ2018では，小学校外国語教育のいろいろな問題を提示します。教育者や研究者はどうしても自分の関係する領域にのみ関心を持ちがちですが，小学校外国語教育は，かならずすべての外国語教育者に降りかかってくる問題です。ぜひ，小学校外国語教育に関心を持ってください。そうして，小学校外国語教育を適切に進める方向を考えましょう。そうしないと，犠牲になるのは子供たちであり，教員でもあります。そういう犠牲者を少しでも減らす努力をしましょう。

言語教育エキスポ 2018 プログラム

日時 2018年3月4日(日) 早稲田大学 11号館 4階 主催 JACET 教育問題研究会

	406会議室	407会議室	408会議室	409会議室	410会議室	411会議室
9:00-9:30	W1 (12)	S1 (20)	K14 (38)	K6 (62)	K24 (80)	K10 (110)
9:30-10:00			K15 (40)	K7 (64)	K11 (82)	K25 (100)
10:00-10:30			K16 (42)	K8 (66)	K12 (84)	K26 (102)
10:40-11:10	基調講演 (6)	K2 (24)	K17 (44)	W6 (68)	W7 (86)	K27 (104)
11:10-11:40		K3 (26)	K18 (46)			K28 (106)
11:40-12:10		K4 (28)	K19 (48)			K29 (108)
13:00-14:30	W2 (14)	W4 (30)	S5 (50)	S2 (72)	S4 (88)	役員控室
14:55-15:25	K1 (16)	K5 (34)	K20 (54)	K9 (74)	K13 (92)	
15:30-17:00	W3 (18)	W5 (36)	K21 (56)	S3 (76)	W8 (94)	
		K22 (58)				
		K23 (60)				

【注意】表中のアルファベットですが、Sはシンポジウムで90分、Wはワークショップで90分、Kは研究発表で30分を表します。

カッコ内の数字は、予稿集でのページを表します。

なお、会場内に、参加者の休憩室はありません。

また、当日は日曜日なので、早稲田大学内のコンビニは休業です。

飲み物やお食事などは前もってご用意ください。

【基調講演】

“Three approaches to curriculum in English language teaching” Kathleen Graves (ミシガン大学)

【シンポジウム】

S1「中学・高校における『主体的, 対話的で深い学び』を実現する授業改善」

清田洋一(明星大学), 赤井晴子(鶴ヶ島西中), 大久保泰希(高崎高), 鶴田京子(県陽高校), 蕨知英(本所中)

S2「デジタル時代における辞書と新聞」

山田茂(早稲田大学), 西垣浩二(三省堂), 城俊雄(朝日新聞)

JACET 辞書研究会。

S3 “What is Adaptive Content English (ACE) and how can we use it in academic writing classrooms?”

Grant Black(筑波大学), 中谷安男(法政大学), 三品由紀子(名古屋外国語大学)

S4「児童の自己効力と自律性を促進する授業設計と評価:新教材を踏まえて」

泉恵美子(京都教育大学), 長沼君主(東海大学), 山川拓(京都教育大附属桃山小学校), 幡井理恵(昭和女子大附属昭和小学校), 田縁眞弓(ノートルダム学院小学校)

S5「4 技能統合型時代のライティング指導とその役割・方法・評価」

下山幸成(東洋学園大学), 嶋田和成(高崎健康福祉大学), 山口高領(立教女学院短期大学), 鬼頭和也(城西大学)

【ワークショップ】

W1「言語教師の成長を可視化する J-POSTL【小学校英語指導者編】を体験してみよう」

久村研(田園調布学園大学), 竹田里香(姫路獨協大学), 土屋佳雅里(杉並区小学校英語講師), 若松里佳(世田谷区小学校支援員)

W2「教科横断型授業を利用したアルファベットの学習」

北野ゆき(さつき学園), 松延亜紀(大阪市教育アドバイザー), 櫻本洋子(大阪教育大学附属小学校)

W3「小学生目線の外国語教育にするために児童や教師からの疑問に答える」

成田潤也(厚木市立第二小学校), 長田恵理(國學院大學初等学科), 長谷川和代(Friendly World), 安田万里(AIM English House), 田上達人(松本市立寿小学校)

W4「英語学習ポートフォリオワークショップー学びの目標として Can-do リストを考える」

鶴田京子(県陽高校), 木内美穂(東京女子学院中学校・高校), 齋藤理一郎(太田フレックス高), 松津英恵(学芸大附属竹早中学校), 福田美紀(筑波大附属坂戸高校), 清田洋一(明星大学)

W5「言語と異文化への関心を高める小学校外国語教育」

阿部志乃(横須賀学院小学校), 安達理恵(愛知大学), 中山夏恵(文教大学), 栗原文子(中央大学)

W6「深い学びと批判的思考力の育成を目指すリーディング授業:協働学習の理念に基づく8つのステップ」

津田ひろみ, 大須賀直子(明治大学), 小松千明(お茶の水女子大学), 館岡洋子(早稲田大学)

W7「小学校の先生のための「手取り足取り発音講座」

静哲人, 淡路佳昌(大東文化大学)

W8「ミュージカルワークショップ『♪みんな DE 夢中『美女と野獣』」

小口真澄(英語芸術学校マーブルズ代表), マーブルズスタッフ

【個人研究発表】

K1「フォニックス指導とローマ字指導—有機的な連携を目指して」

木澤利英子(東京大学)

K2「J-POSTL を活用した自主的現職英語教員研修」

宮本順紀, 塚田正昭, 皆川小百合, 山田拓也(茨城県立荳崎高校)

K3「自律した学習者を育てることを目指した高大での1年間の試み」

三浦大輔(桐朋女子高等学校)

K4「J-POSTL の理念とカリキュラム・マネジメント」

醍醐路子(青山学院大学), 小出文則(横浜市教育委員会), 高橋聡(都立国際高校)

K5「高校における「異文化理解」の授業と異文化間能力育成に関する一考察」

栗原文子(中央大学), 細喜朗(松戸国際高校)

K6「外国語学習開始時期と後の外国語学習における思考力や外国語能力の関係について」

矢田部清美(慶應義塾大学)

K7「パーゼルにおける外国語教育のための共通基盤としてのパスパルトゥー」

境一三(慶應義塾大学), 小川敦(大阪大学)

K8「平昌オリンピックで目標言語圏の選手を応援しよう! ~韓・中・独 3 言語プロジェクト~」

池谷尚美(横浜市立大学), 阪堂千津子(武蔵大学), 西香織(北九州市立大学)

K9「バレーボールを事例とした体育 CLIL の実践研究-思考スキルを育てるタスクを取り入れて」

二五義博(海上保安大学校), 伊藤耕作(宇部工業高等専門学校)

K10「小学生のためのインタラクティブな読み書き指導」

Georgette Keolanui-Wilson, (横須賀学院小学校), Rie Adachi(愛知大学)

K11「望ましい小学校英語授業とはどのような特徴をもつのか」

猪井新一(茨城大学)

K12「オリンピック・パラリンピックをテーマにした国際理解教育のための CLIL 授業実践」

坂本ひとみ, 滝沢麻由美(東洋学園大学)

K13「ミュージカルが実現する体と心と頭で学ぶ英語」

河内山晶子(明星大学)

K14「「時間, 場所を限定しない 5 分間英会話プログラム」の, 英語で行うコミュニケーション能力への効果測定」

岩田由美子(法政大学), 岩田悠里(横浜市立大学)

K15 “Outcomes of an English e-Learning Program”

Fusako KITTA, Taron PLAZA, Tatsuya NAKANNO(駒沢女子大学)

K16「LMS を使った Input-based task 作成の試み」

臼田悦之(函館工業高等専門学校),

K17「オンライン英会話システムの教育的効果に関する予備調査」

佐藤夏子(東北工業大学)

K18「コンピュータによる高変動音声訓練(HVPT)を用いた知覚困難な音素の特定と音声指導法の考察」

飯野厚(法政大学)

K19「言語処理技術と語学教育の接点: ウェブ・コーパスと自律的学習の未来」

田淵龍二(ミント音声教育研究所)

K20「学生のコメント分析から見たディクトグロスの有効性」

山本成代(創価女子短期大学), 臼倉美里(東京学芸大学)

K21「音声変形技術を使った学習者のリスニング能力の脆弱性の分析とその頑健化に関する実験的検討」

峯松信明, 張昊宇, 井上雄介, 齋藤大輔(東京大学), 山内豊(東京国際大学)

K22「音声分析・発話比較技術を用いたアフレコ自動採点技術の構築」

峯松信明, 大鶴拓哉, 齋藤大輔(東京大学)

K23「学習者・母語話者の相互シャドーイングに基づく「伝わる発音」を獲得するインフラ構築に向けて」

峯松信明, 井上雄介, 椛島優, 齋藤大輔(東京大学), 金村久美(名古屋経済大学), 山内豊(東京国際大学)

K24「思考に焦点をあてた EAP プログラム開発 ニーズ分析パイロット調査に向けて」

河野円(明治大学), 清水友子(拓殖大学)

K25「クラス全員の発言量と当事者意識を高めるグループ発表方法」

清田顕子(東京経済大学)

K26「コミュニカティブな英語授業:教室談話に見られる理解の場」

細川博文(福岡女学院大学)

K27「英語力と英語自己効力感の関係」

和田珠実(中部大学)

K28「外国語教室不安尺度の潜在因子の探究」

遠山道子, 山崎佳孝(文教大学)

K29「アカデミック英語能力の習得を可能にする内容言語統合学習(CLIL)の実践」

前川洋子, 奥西有理(岡山理科大学)

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、**美女と野獣**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 2019 に行こう

2019 年 3 月 10 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締め切り:2019 年の 1 月 9 日です。ワークショップやシンポジウムの申し込みは、2018 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 8 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。

Three approaches to curriculum in English language teaching

Kathleen Graves

Abstract

This article explores three current ELT curriculum approaches to the teaching of English in public sector schools in EFL contexts and how the theory of each approach translates into curriculum practice. These approaches are Communicative Language Teaching (CLT), genre-based pedagogy, and Content and Language Integrated Learning (CLIL). The theoretical underpinnings of each are briefly described according to curriculum factors that include: the view of language and language acquisition underlying the approach; how learners' needs are understood and addressed; the teacher's role in implementing the approach; how the curriculum and materials are organized; and how learning is assessed. This is followed by a description of ways each approach has been implemented and factors that influence or impede its success in the classroom. The article ends with a discussion of what each approach can contribute to effective classroom language learning in the areas of content, pedagogy, teacher expertise and assessment.

Key words: curriculum, CLT, genre-based pedagogy, CLIL

1. Three approaches

We know that there is no one 'best' method for learning a language. Is the same true for curriculum? This article will briefly explore three approaches to the ELT curriculum and what each can contribute to effective English language learning in classrooms, especially in public-sector schools in "EFL" contexts. The approaches are Communicative Language Teaching (CLT), genre-based pedagogy, and Content and Language Integrated Learning (CLIL). Each one is based on theories of what language is and what it is for and therefore how it is learned; on understandings of learners' needs and roles; of the teacher's role; of how the content is organized and the types of materials used, and, finally, of what is assessed, or how success is measured. When the approach is enacted in classrooms, however, some of these theories are not always easy to 'practicalize'. Each approach will thus be examined, in a condensed form, from two perspectives: 'in theory' and 'in practice', followed by a discussion of what we can learn from each¹.

2. CLT—theory and practice

¹ For a fuller treatment of these approaches see Graves, K. & S. Garton (2017). An analysis of three curriculum approaches to teaching English in public-sector schools. *Language Teaching* 50.4, 441-482.

CLT underlies many national curriculum policies worldwide including Japan. Broadly speaking, these policies stem from a desire for citizens to be able to communicate in English as the global lingua franca and to participate in the global economy (Sergeant 2008).

2.1 CLT in theory

In CLT, the aim of language learning is communicative competence, which is developed through meaningful communication with others (Butler 2011). The focus of learning in the language classroom is therefore authentic interactions that require negotiation of meaning. These interactions vary according to learners' needs. The teacher's role is to facilitate meaning-focused communication in the classroom based on those needs. In order to do that, curriculum and materials are organized in a variety of ways, around meaningful topics, functions and/or purposeful tasks. Learning is assessed according to what one can *do* with/in the language, rather than what one *knows* about it.

2.2 CLT in practice

As with any approach, when the teacher is well-prepared, the students motivated, and the necessary resources available, CLT is successful. In public-sector schools, however, CLT has faced obstacles. Because public sector classes tend to be large, managing classroom interactions among students is a concern for teachers, and so classes are often teacher-fronted with few opportunities for communication. (Baker 2008.) Although communicative competence is the view of language that underpins practice, the syllabus and materials often revolve around a grammatical core, so that when interactions occur, they are used not for authentic communicative purposes, but to practice grammar points. As learners don't have clear, immediate needs for communicating in English, using English with each other can feel contrived. Assessments still tend to be ones that exhibit what students know about the language rather than what they can do with it (Lin 2010).

3. Genre-based pedagogy—theory and practice

Genre-based pedagogy was developed in Australia in the 1980's as a way to widen the repertoire of academic texts learned by primary and secondary school students, with a particular concern for improving the academic success of indigenous and immigrant students (Martin 2009). It draws on Systemic Functional Linguistics (SFL) (eg. Halliday & Matthiessen 2004) and a pedagogy developed for using SFL in schools (Rothery 1996).

3.1 Genre-based pedagogy in theory

In this approach, language is viewed as a resource for meaning-making to accomplish social purposes within a culture. These purposes are realized in oral and written texts, which over time, coalesce into genres. Genres are thus both products and sources of the culture and are characterized by specific organizational and linguistic features. (Derewianka 2003). School genres include reports, narratives and arguments. In the classroom, language acquisition is a process of mastering the genres of school through a curriculum cycle that starts with reading, understanding and analyzing examples of the genre. Learners then jointly construct an example

with teacher guidance, and finally each independently construct their own. Genres are studied in tandem with specific content. The teacher's role is to guide students through the cycle and help them build the background knowledge, genre knowledge and language to produce their own reports, narratives, and so on. The students' role is to actively interpret and construct a variety of genres. Success is demonstrated by their ability to do so in ways appropriate for their age and grade level.

3.2 Genre-based pedagogy in practice

Genre-based pedagogy has had the most success in schools where English is the medium of instruction and the genres of school are an integral part of the school-wide curriculum (Graves & Garton 2017). For example, reports are a common science genre, and biographies and arguments are common genres in social studies. It is expected that learners will be able to read and write these genres in English. When genre-pedagogy has been introduced in English classes in EFL contexts, such as Indonesia, problems have arisen. In Indonesia, 12 genres were introduced into the curriculum in 2004 (Widodo 2016). Because there was no academic content associated with the genres, teachers taught some or all of them as a series of writing tasks for which they had to provide content. Learning about language from an SFL perspective was seen as an additional burden (Sukyadi 2014). One could say that students had no compelling need to master these genres in English, although they might have a need to master similar genres in their L1. Students' success did not depend on writing reports or arguments in English but on passing the national exam, which focused on more traditional grammar and vocabulary (Widodo 2016).

4. CLIL—theory and practice

CLIL has its origins in Europe in the 1990's where it was seen as a way to promote European policies of multilingualism and to integrate innovative language pedagogy in content subjects (Dalton-Puffer 2014.)

4.1 CLIL in theory

There is no unified view of language in CLIL. Some CLIL proponents view language in communicative terms (Coyle, Hood & Marsh 2010). Others see it in more functional terms, closer to genre-pedagogy (Llinares, Morton & Whittaker 2012). There is a clearer consensus of how it supports language acquisition: learners have maximal English language input, and use it purposefully and meaningfully in order to learn the content (Navés 2009). With respect to student needs, they expect to learn subject matter in school, and, as language is a means for doing so, they thus have a need for learning language. The teacher's role is to facilitate their learning of the content and of the language. The curriculum is organized around the content, and materials are developed locally. CLIL materials have to convey authentic content, but must also do so in ways that make meaning clear. Materials are thus multimodal (and may use the L1 as a bridge to the L2) and pedagogy has drawn on the interactive, task-based approaches that are the hallmark of CLT. Assessment focuses on mastery of the content, which is assessed through English. English is not assessed on its own.

4.2 CLIL in practice

Reports about CLIL in practice have mainly been positive (Graves & Garton 2017). Content teachers have found their classes enlivened by interactive approaches needed to foster both language acquisition and content learning. However, integrating work on language is a challenge. Many CLIL teachers are content teachers who have switched to teaching their subject in English, thus requiring them to develop additional expertise in language. Materials that integrate content and language are scarce, and must fit the local educational context, which has placed a burden on teachers to develop them. Assessment also presents challenges—students who may know the content, but have weaker language skills, may not be able to demonstrate the full extent of what they know (Honig 2010).

5. What can we learn from the shortcomings and advantages of each approach?

5.1 The classroom as a context for language acquisition

Language is used in classroom all the time, however, it is used primarily to learn subject matter, not for social purposes. CLT, because it has no ‘content’, must strive to be relevant. Genre-based pedagogy and CLIL, which focus on school subjects, are a better fit for the classroom, as students have a meaningful focus for what they read, listen to, write and speak about. What CLT offers is a focus on how language is learned—through engagement with others in meaningful interactions. Classrooms that use CLT methodology can make the subject matter come alive and engage students in learning it.

5.2 Students’ needs and roles

When students learn subject matter they grow intellectually. Genre-pedagogy and CLIL provide students with dual opportunities for cognitive development as they learn subject matter and learn it through English. In that sense, these two approaches help to develop what Cummins (2008) called CALP (Cognitive academic language proficiency.) CLT, on the other hand, focuses on BICS (basic interpersonal communication skills). This focus is harder to sustain in the classroom setting.

5.3 The teacher’s source of expertise and role

The ‘content’ for most EFL teachers is English, however that is defined. Most EFL teachers are not in a position to teach CLIL unless they have additional subject matter expertise. They can, however, team up with subject matter teachers in order to assist with identifying language goals and challenges. They can also assist with designing communicative activities derived from CLT methodology. A further possibility is for EFL teachers to focus on English language arts using texts that are relevant and appropriate for the age of their learners. This would allow them to use genre-based pedagogy as a basis for reading and writing as well as CLT methodology as a basis for speaking and listening. Project-based learning also holds promise as it allows students to create their own ‘content’.

5.4 Assessment—how success is measured

In CLIL, mastery of content is the focus of assessment, with language as a seemingly unproblematic vehicle. It is more challenging to measure success in CLT, which focuses on what one can *do* in the language, not on specific language or content. Genre-pedagogy, on the other hand, clearly identifies language targets and provides guidelines for assessing how learners are able to achieve them. Genre-based pedagogy thus provides ways to think about how to assess both content and language.

In summary, each of the approaches has something to contribute to an effective language curriculum: CLIL helps us to think about how content can create a meaningful focus for language learning in the classroom; CLIL and genre-based pedagogy contribute to learners' cognitive engagement and development; CLT offers ways to animate the classroom through interaction and collaboration; and genre-based pedagogy offers clear guidelines for how content and language can be assessed.

References

- Baker, W. (2008). A critical examination of ELT in Thailand: The role of cultural awareness. *RELC Journal* 39.1, 131–146.
- Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific Region. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 36–57.
- Coyle, D., P. Hood & D. Marsh (2010). *CLIL Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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*, (2nd edn.), Volume 2: Literacy. New York: Springer, 71–83.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 182–204.
- Derewianka, B. (2003). Trends and issues in genre-based approaches. *RELC Journal* 34.2, 133–154.
- Graves, K. & S. Garton (2017). An analysis of three curriculum approaches to teaching English in public-sector schools. *Language Teaching* 50.4, 441–482.
- Halliday, M. A. K. & C. M. Matthiessen (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd edn.). London: Arnold
- Hönig, I. (2010). *Assessment in CLIL: Theoretical and empirical research*. VDM Publishing.
- Lin, A. M. Y. (2010). Curriculum: Foreign language learning. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (eds.), *International encyclopedia of education volume 1* (3rd edn.). Oxford: Elsevier, 428–434.
- Llinares, A., T. Morton & R. Whittaker (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20, 10–21
- Navés, T. (2009). Effective content and language integrated learning. In Y. Ruiz de Zarobe & R. Jiménez Catalán (eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters, 22–40.

- Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational linguistics. In R. Hasan & G. Williams (eds.), *Literacy in society*. London: Longman, 86–128.
- Sergeant, P. (2008). Ideologies of English in Japan: The perspective of policy and pedagogy. *Language Policy* 7.2, 121–142.
- Sukyadi, D. (2014). The teaching of English in secondary schools in Indonesia. In B. Spolsky & K. Sung (eds.), *Secondary school education in Asia*. London: Routledge, 123–147. v
- Widodo, H. P. (2016). Language policy in practice: Reframing the English language curriculum in the Indonesian secondary education sector. In R. Kirkpatrick (ed.), *English language education policy in Asia*. New York: Springer International Publishing, 127–151.

言語教師の成長を可視化する J-POSTL【小学校英語指導者編】を体験してみよう

久村 研^A, 竹田里香^B, 若松里佳^C, 土屋佳雅里^D

アブストラクト：新学習指導要領が発表され、教師の役割がさらに多様化し、かつ重要になってきた。小学校外国語科においては、高学年での教科化、中学年での外国語活動の導入が決定し、移行期間の新教材 “We Can!” と “Let’s Try!” が公表された。一方、指導者に関しては、学級担任、専科教員、中学校英語教員、ALT、外部人材と様々な立場の者が関わることになる。教育の質を確保するためには、指導者の資質・能力の指針が求められる。幸い、既存の J-POSTL (JACET 教育問題研究会, 2014) を基に J-POSTL【小学校英語指導者編】草案が開発された。このワークショップでは、参加者とともに草案の一部を使って具体的活動事例について考えていく。

キーワード： J-POSTL 草案、児童の資質・能力、授業実践事例

1 小学校英語指導者のための J-POSTL

2017年3月末に次期学習指導要領が告示され、小学校での外国語教育がスタートすることになった。2020年度からの本格実施ではあるが、移行期として2018年度から導入され、すでに2種類の教科書も準備されている。制度の実施準備が着々と進んでいるが、肝心の小学校外国語を担当する教員や指導者の資質・能力がどのように担保されているかは、制度設計と比べはなはだ心もとない。学級担任、専科教員、中学校英語教員、ALT、外部人材など様々な立場の者が関わることになるが、教育の質を確保するには、次期学習指導要領の理念と内容に合致する英語指導者のコア・コンピテンスを方向付ける指標が必要だろう。

『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL) (JACET 教育問題研究会 2014) には中等教育の英語教師のコア・コンピテンスとして180の自己評価記述文が掲載され、現在多くの大学の教職課程、現職研修、校内研修で利用され、高い評価を受けている。

この J-POSTL の小学校英語指導者編の自己評価記述文草案が、この度、開発された。延べ80名の大学の研究者・指導者、小学校教員、小学校英語の実践者などが、1年がかりで開発し、今後検証を進めていくことになっている。

本ワークショップでは、次期学習指導要領の児童の資質・能力の3本柱「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」と対応する草案の自己評価記述文を使って、具体的な実践事例を紹介し、「自己診断票」を基に、フロアと議論する。

2 「知識及び技能」に対応する草案の実践例

単なる知識の導入と無機質な演習ではなく、使用場面を設定し、ことばの文化的な意味を考えさせるような、対話を通した学びが求められる。この事項に対応する草案「児童に文化とことばの関係性に気づかせる教材や活動を選択できる (IV-B-2)」の実践例として、“How’re you?”のスマールトークを取り上げる。まず教師が自分の経験から次のようなエピソードを紹介する。

When I was in America, I went shopping at a supermarket. A cashier woman said, looking at me, “How’re you?” Another day, when I got into an elevator, I found an old man there. He was a stranger to me, but he looked at me

A: 田園調布学園大学名誉教授
B: 姫路獨協大学非常勤講師
C: 世田谷区英語活動支援員
D: 杉並区小学校英語講師

and said, "How're you?" Does this happen in Japan too?

日本ではこういった状況で「元気ですか。」という質問はあり得るか。なぜ、アメリカではこのような挨拶が普通なのか、日本語と英語の持つニュアンスの違いを含め話し合いをさせる。

2 つ目の実践例として、「4. 強勢, リズム, イントネーションなどの違いに気づかせるような様々な活動を設定できる(II-A-A-2-5)」を取り上げる。モーラ言語である日本語とシラブル言語である英語の違いに気づかせ、それを視覚的、体感的に感じさせる。(竹田)

3 「思考力, 判断力, 表現力等」に対応する 草案の実践例

この資質・能力のポイントは、自己が習得した語彙や表現をいかに使うかということである。新学習指導要領の外国語編第 2 章第 1 節(2)に掲げられている目標に、「理解していること・できることをどう使うか」とある。本発表では、J-POSTL 記述文「文脈の中で慣れ親しんだ語彙を使用できるような言語活動を設定できる (II-F-1)」とも照らし合わせ、「知識及び技能」をどのように使うかを思考し、場面に沿って、習得した技能を判断して使い分け、それらを表現する力を養う活動の一例として、現行の *Hi, friends!* Lesson7 We are good friends. 中の Activity 「オリジナルの桃太郎を作って演じよう」より、「桃太郎」の劇を演じた実践を取り上げたい。知識及び技能として、ア 音声、イ 文字及び符号、ウ 語、連語及び慣用表現、エ 文及び文構造があるが、「桃太郎」の劇を演じるまでの過程で、児童が劇に必要なセリフを聞き、シナリオを読むことで、単語と単語の間にスペースがあること、カンマやピリオドの使われ方、連語や慣用表現のなど、様々な技能を実際に使うことができる。また、「演じる」ことを通して、日常会話ともスピーチとも違う表現力がもとめられることに気づき、役に合った声の大きさや抑揚のつけ方、ジェスチャーなど、適切な方法を思考、判断する力が養われる。(若松)

4 「学びに向かう力, 人間性等」に対応する 草案の実践例

「どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るか」に関わる資質・能力である。児童がよりよい社会や幸福な人生を切り拓くためには「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力」「自己の感情や行動を統制する力」「よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度」等が必要であり、自分の思考や行動を客観的に把握し認識する「メタ認知」に関わる力を含む。この資質・能力について自己評価する草案の 1 つ「児童に文化への気づきを促し深める活動を設定できる (II-G-3)」に対応できる実践として、例えば以下の事例を紹介する。

・「言葉から世界をみてみよう ～世界には様々な日付や言葉の表し方がある！～」【ねらい】商品の表示にある言葉から背景にある文化・習慣に対する理解を深め、他者視点に気づき、他者理解に繋げる。さらに、ことばと文化・社会・経済の関係性に気づく。【指導の流れ】世界には様々な日付表示方法があり国により異なることをクイズ形式で導入し、加えて、児童に身近な商品であり、世界規模で販売されているカップヌードルのパッケージ表示の国による違いについても考える。最後に「振り返りシート」を記入し、活動を振り返る。(土屋)

5 まとめ

学び方改革が進行する中、教師にはこれまでの授業を省み、改善することができる資質・能力が求められる。そのためには省察を通した自己評価力の向上が必要不可欠である。J-POSTL は、教師としての成長を総合的に導くための省察ツールである。まずは、一度このツールをこの会場で体験してみたいはいかがでしょう。

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)』

教科横断型授業を利用したローマ字指導

北野 ゆき A, 松延 亜紀 B, 檜本洋子 C

アブストラクト: 現行の学習指導要領では、アルファベットの習熟は、国語科での領域で、日本語の一環として、行われている。しかし、その指導時間は、わずか4時間程度で、習熟するのに十分とは言えない。そこで、担任が全教科を指導する、小学校教育の利点を生かした文字指導を考えるに至った。現行のローマ字指導の時間に加え、他教科を連携させて、時数を確保し、合計8時間でのアルファベットの文字指導を実践し、その効果を検証した。

キーワード: 文字指導, ローマ字, 小学校外国語, 協同学習

1. 研究の背景

日本の学校教育においては、アルファベットは、ローマ字指導として、3年生の国語の授業で学ぶが、配当時間が十分とは言えず、習熟できない学習者が多くいる。実際、高校や大学で英語の学習が苦手な学習者たちの中には、アルファベット、特に小文字の識字と書写に苦手意識を持っている者が少なからずいる。外国語教育を適切に推進するためにも、アルファベットの指導は重要である。

そこで、一人の教師が全教科を指導できる小学校教育の利点を生かして、国語以外の教科と連携してアルファベット、特に小文字の指導の時間を確保することが必要と考えるに至った。連携できる教科として、造形的な能力を伸ばすことが目的である、図工の時間と、文字のくみ立て方を理解して、形を整えて書くことが目的である、書写の時間である。

また、国語科で指導している日本語の文字には書き順があり、書く時に筆記用具を紙から持ちあげて(ペンリフト)書くことが多い。アルファベットには、本来書き順が無いことから、アルファベットを国語科の指導方法を用いて指

導すると、不具合が生じるのではないかと考えた。つまり、国語科の指導方法は、字を上から書き下ろすことが主流であり、それをローマ字の書き順の指導にすると、接点がずれ、形が取りにくく、読みにくい字になりがちだ。そこで、できるだけペンリフトをしないで書く「一筆書き」は、子どもたちにとって、アルファベットの形が取りやすいのではないかと考えた。

2. 研究の目的

国語の時間に、図工と書写の時間を連携させることにより、

(1)国語科で規則を学び、図工科で形を学び、その結果、多くの学習者がアルファベットをきちんと書写できること。

(2)多角的指導ができるので、児童が学習の面白さを感じることや、文字について気づきを得ること。

(3)プロジェクト学習の制作目的として、クラスで、AETの先生に、教えた日本語を絵とローマ字で説明した作品集を作ること。

3. 研究の手続き

3.1 期間

2017年10月から11月。図工2時間、国語4時間、書写2時間の合計8時間で実施。

A: 守口市立さつき学園教諭

B: 大阪市英語教育アドバイザー

C: 大阪教育大学

3.2 参加者

ローマ字指導が始まる公立小学校の3年生の2クラス(70名)である。指導する北野は対象の児童を普段は指導していないが、アルファベットの習得のプロジェクト学習として指導した。

3.3 8時間の流れ

①1時間目(カウント図工①)

目標:アルファベットの小文字の独特な形に興味を持たせる。その小文字についての想像力を高めながら、アルファベットをモチーフにした作品作りをさせる。

②2時間目(カウント図工②)

目標:アルファベットのレタリングの基礎を作る。アルファベットは漢字や仮名と違って、一筆書きで書けるという特徴をつかませるために、粘土で、文字を表現する楽しさを味合わせる。

③3時間目(国語①)

目標:訓令式ローマ字のルールへの気づきを得る。

④4時間目(書写①)

目標:訓令式の清音の行を小文字で書写する。

⑤5時間目(書写②)

目標:訓令式の濁音の行を小文字で書写する。

⑥6時間目(国語②)

目標:協同学習で、ローマ字の読み書きを行う。

⑦7時間目(国語③)

目標:促音と拗音のルールを理解する。

⑧8時間目(国語④)

目標:大文字と小文字の比較とヘボン式を紹介。

3.4 8時間の授業を終えた教師の振り返り

図工から、入ったため、子どもたちは、楽しくアルファベットの学習がスタートでき、ほぼ全員の児童が小文字を書けるようになった。

しかしながら、4線に書く活動については、やらされている感のない、子どもたち同士の学び合いの多い、楽しい活動がもっと必要である。文字の練習についても、1日10分ずつなどの帯活動で行うと、子どもたちの負担も軽減できるであろう。8時間でも、まだ時間が足りない。

4. 児童の振り返り「自由記述」の分析と結果

授業終了後の振り返りの「自由記述」の言葉をKH Coder(樋口, 2014)を用いて、計量テキスト分析を行い、語彙の抽出とその関係を調べた。

徐々に書く活動に授業が移行したことで、「書く」こと意識も強くなってきたが、毎回上位5位内に「楽しい」という言葉が挙がっていることから、児童が多角的に文字を学習し、書写にうまく移行できたことがわかる。

次に、振り返りの全ての言葉を共起ネットワークで分析したところ、様々な言葉が広がった。中でも、ローマ字の存在は大きく、その周辺には学習した文字や規則などを表す言葉が点在し、学びの深さが分かる。さらに、「使う」「人」「外国」などの言葉のそばに存在していることから、ローマ字を言葉として運用する中で、外国人と日本人とが繋がる道具であると、実感できる授業構成になったのではないかと考える。

5. 考察

本実践は、通常の倍の時間をかけて、気づきを生みながら、他教科を横断させて、体感的に文字を学習した。そのことが、子どもたちの文字学習への不安を軽減し、積極的に文字を習得しようとする姿勢に繋がった。しかし、最も大事なことは、子どもたちを学習の中心に置き、思考を深める問いかけを適宜与えた、教師の指導力である。その力があってこそ、微調整を加えながら、この実践を成功に導けたと言える。

引用・参考文献

樋口 耕一(2014). 「KH Coder」 <http://http://khc.sourceforge.net/>. 2017/12/12 参照

松井孝志(2017). 「落ちこぼれを無くすための入門期における適切な文字指導として—handwriting指導の基礎の基本—」 小学校英語教育における文字指導についてのセミナー, 2017年7月1日, 大阪, 学会発表資料

フォニックス指導とローマ字指導

(有機的な連携を目指して)

木澤 利英子

アブストラクト: 小学校外国語では文字指導が導入されるが、児童はそれ以前にローマ字学習の中でアルファベット文字に触れ、それらを「日本語の音」と対応づけて学習する。本発表では、読み書きの最も基礎的な力とされる文字認識、音韻認識、そしてフォニックスという観点から、ローマ字学習が英語学習に及ぼす影響について考察する。また、実際の児童の様子や新学習指導要領に照らしながら、今後実施可能かつ効果的だと考えられる指導について提案する。

キーワード: フォニックス指導, ローマ字指導, 音韻認識, 文字認識

1 はじめに

ローマ字学習の中で出会うアルファベット文字と、英語学習の中で出会うアルファベット文字。学習者にとって見た目は同じ文字なのに、どうも読みの規則が違う。その違いを理解しないまま、ローマ字読みを駆使して英単語を覚えようと必死で努力をし、中々正確な発音や綴りが身につかなかった経験が筆者にもある。

国語におけるローマ字指導と、外国語における文字指導が、互いに干渉せず、相乗効果を生み出していくにはどうするべきか。

1.1 学習指導要領に基づいて

現在、ローマ字は3年生でおよそ4時間指導される。児童はそこで、日本語の音と対応づけながらアルファベット文字を学ぶ。外国語活動では文字指導は行われず、中学校入学後に本格的な読み書き指導が開始されることになるが、この時点で既に読み書きに困難を感じる生徒も多くいる(ベネッセ教育総合研究所, 2014)。

後述する実践の対象児童(公立小学校6年生)では、およそ9割の児童が大文字を22文字以上書けた一方で、小文字については5割に満たず、また二極化している傾向が見られた。

新学習指導要領の下では、高学年の外国語において文字が導入されることになるが、ローマ字との混同を避けながら、格差や苦手意識を生み出さない指導を行う必要がある。

1.2 生じやすいつまづきと求められる指導

村上(2015)は、読み書き能力の最も基礎的な力とされる文字認識、音韻認識、両者の対応に関する知識(フォニックス)の重要性を主張している。この3つのサブスキルが語彙の読み書きの前提となるため、これらは中学校以降の英語学習の素地となりうる。では、この3つの側面において、ローマ字と英語はどう異なるか。

まず、ローマ字と英語で扱う文字は、数こそ異なるが同じアルファベット文字である。したがって、文字認識については相互に高め合うことができるものと考えられる。

一方、日本語と英語では存在する音の種類や、音韻の単位が異なる。日本語の音のほとんどは子音に母音が伴って構成されるが、それを英語にも当てはめて捉えようとする中で、母音付加や音置換といった誤りが生じる(e.g., 坪田ら, 2001)。さらに、ローマ字と英語では文字と音の対応規則も異なるため、音韻とフォニックスについては、ローマ字とは明確に異なるものとして、改めて指導を行う必要がある。

2 実践報告

2.1 実践の概要

東京都内の公立小学校2校、計205名の6年生を対象に、1年間にわたるフォニックス指導実践を行った。15回の外国語活動時間内に、『Jolly Phonics』を教材として用いて、英語の基本的な42音を、文字と対応づけながら指導した。4月、10月、3月の3時点において、以下の5つの測定を行った。

- 1) 小文字の書字力
- 2) 音素認識力
- 3) フォニックス
- 4) 効力感および意欲

2.2 実践の結果

2.2.1 小文字の書字力

4月から3月にかけて有意に向上した。3月時点の平均は24.57文字であり、4月時点に見られた二極化の傾向も解消された。

2.2.2 音素認識力

聴覚呈示された単語の中に指定の音素が含まれているか同定する課題であったが、時点を追うごとに有意な向上が見られた。

2.2.3 フォニックス知識

聴覚呈示された音素に対応する文字を選択する課題であったが、時点ごとに有意に向上した。

2.2.4 効力感と意欲

意欲に向上は見られなかったが、読み、および書きに対する効力感が有意に高まった。

2.3 実践の考察

中学校入学前の段階で、書字力の足並みを揃えることができたこと、またスキルのみならず、効力感の向上が見られたことに意義がある。中学校以降の学習に対し、これらがどのように貢献していくかについて、追跡調査中である。

児童の振り返りからは、英語の音素を学習したことで、ローマ字に対する新たな気づきが生まれた様子もうかがえた。異なる点を明示するだけでなく、共通する点にも言及することで、相互に理解を深める機会にもできるだろう。

3 今後に向けて

3.1 指導順序について

ここでは、フォニックスを学んだ後にローマ字学習へ進んだ児童の例を紹介する。

英語の42音と文字の対応知識が定着した後、ローマ字で書かれた文章の音読課題を行った。その結果、ローマ字は未習であるにも関わらず、読み上げることが可能であった。また、聴覚呈示された日本語の言葉をアルファベットで書きとる課題を行った結果、既習のフォニックスルールに基づいて、ほぼ正確に書くことができた。さらに、これらの児童にローマ字規則について明示的な指導を行った結果、誤りは減少した。

今後はこうした結果も踏まえて、最も効果的な指導時期や順序について、検討を重ねる必要があるだろう。

3.2 新学習指導要領に照らして

最後に、新学習指導要領の示す範囲において、効果的だと考えられる指導について提案する。

先述した通り、扱われる文字が同じであるため、先行するローマ字学習では、文字を丁寧に指導することが求められる。また、ローマ字はあくまでも日本語であること、そして日本語の音も子音と母音に分解できることを指導しておく、後の混乱を避けることができるだろう。

次に、ローマ字学習と同時期に行われる外国語活動では、音声活動を中心とした指導が展開されるため、英語の音韻認識を高める活動を行うのに適している。そこでは、日本語と異なる英語に特有の音を知ることも重要である。そして、5年生以降の外国語学習では、それらの文字と音を結びつけるフォニックスを導入する。

基礎的なフォニックスルールで読める中学校英単語は3割強と万能ではないが、少なくとも自力で読み書きする手立てがあることを知り、読んだり書いたりできる経験を積むことは、後の学習にとって、確かな支えとなるのではないだろうか。

小学生目線の外国語教育にするために 児童や教師からの疑問に答える

成田 潤也^A, 長田 恵理^B, 長谷川 和代^C,
安田 万里^D, 田上 達人^E

アブストラクト: 小学校外国語教育関連の動きは急ピッチで進められているが、小学校教師たちの間では戸惑いが大きい。本ワークショップでは、児童や教師から寄せられた外国語教育に関する疑問を集約し、分類して提示し、複数の立場からの回答を提案する。また、フロアからの意見も取り上げ、小学校教育での外国語教育の在り方について議論する。

キーワード: 小学校外国語教育, 教師支援, 教師教育, 協働研究

1 小学校現場で解決されない「疑問」

外国語の授業を行っている時、児童から「小学校から英語は勉強しないといけないのですか?」「どうしてアルファベットには、大文字と小文字があるのですか?」「小さいうちから英語を勉強しないと、正しい発音ができなくなると親が言っていたけど、本当ですか?」など、外国語学習の意義や姿勢に関する疑問、英語という言葉についての疑問、保護者等から伝え聞いたまことしやかな情報の真偽を問う疑問など、様々な疑問が投げかけられる。もし教師に外国語教育の知識や経験があれば、児童の誤解を正したり、外国語学習への興味・関心をうまく高めたりできるような、分かりやすい回答を示すことができるだろう。また、教師がそうした背景知識を持っていれば、児童自身に考えさせ、適切な解に辿り着けるような外国語の授業を計画・実践することができるだろう。しかし、現実には、大半の小学校教師たちは外国語教育を専門としているわけではない。それ故に、これらの疑問への回答について考えたり調べたりすること自体かなり負担感が大きく、その結果、多くの疑問は解決されないままになっている。

A: 厚木市立厚木第二小学校
B: 國學院大學人間開発学部初等教育学科
C: 小学校英語支援団体 Friendly World
D: 神戸市公立小学校英語活動支援員
E: 松本市立寿小学校

2 疑問への回答を提案する研究

筆者を含む16名(現職小学校教諭3名, 小学校英語支援員7名, 大学教員6名)からなる研究グループ(科学研究費補助金 研究課題番号16K02975 代表:酒井志延)では、現在以下の2点を目的とした、小学生の外国語に関する疑問への回答提案の研究を行っている。

- ① 小学生の外国語に関する疑問への適切な回答案を提示し、教師の外国語教育への負担感や不安感を軽減すること。
- ② 疑問への適切な回答を考えるために必要な考え方や背景知識を提供することで、自分なりに疑問への回答を考えたり、疑問を指導に反映させたりできるようにする(外国語教師としての意識・意欲向上を図る)こと。

児童や小学校教師にアンケートおよびインタビューを実施して収集した外国語教育に関する疑問に対して、研究メンバーで回答案を出し合い、それぞれの立場での経験や専門知識を活かして練り上げていく。その成果を「疑問とその回答案集」として小学校教員に提供し、その効果を質問紙やインタビューによって検証する予定である。2017年9月から疑問の収集を開始し、2018年1月末日の時点で集められた疑問は127件あった。質問と回答提案の例を、表1に示す。ワークショップでは、他の例も記載された「疑問と回答集」を資料として別途配布する。

表1 質問と回答提案の例

<p>【質問】 アルファベットにはどうして大文字と小文字があるの？</p>
<p>【提案回答】 日本語にも「漢字」と、「かな」がありますね。大昔、日本には文字がありませんでした。中国から「漢字」を持ち帰り、日本で使うようになりまし。しかし、漢字は中国の言葉ですので、語順等が異なる日本語を書くには不便な点がありました。「効率よく、日本語の語順で書ける文字が必要」ということで、漢字の形を崩したり、漢字の一部を取り出したりして作った文字がひらがなとカタカナです。英語の文字であるアルファベットも似た歴史があります。最初は大文字だけでした。しかし、効率よく、同じスペースに多く書くための小文字が生まれました。</p> <p>みなさんにとって、ひらがなだけ、漢字だけの文章って読みにくいですよね？それと同じことが、英語でも言えるんです。全く違う言葉同士だけど、こうして比べて考えてみると「文字が便利になる歴史は似たようなものだ」と気付くこともありますね。</p>
<p>【質問】 どうして小学校で英語を勉強しないといけないの？中学校からでは遅いの？</p>
<p>【提案回答】 英語を学習するからといって、今から「英語をペラペラ話せるようになること」を目標にする必要なんてありません。日本語以外にも言葉があることを知ったり、日本語との違いや共通点に気付いたら、花丸だと思いますよ。小学校でそういうことができるようになって、中学校で英語を細かく学ぶと、さらに世界が広がって見えてくるようになります。興味がある人は、英語だけでなく中国語やフランス語など他の外国語を学んでみると、さらに世界が広がって見えるかもしれませんね。</p>

本研究の成果が有意義なものになるためには、現場教師が遭遇する多様な疑問の収集が必要になる。さらに、一過性の取り組みで終わらせるのではなく、将来的には現場教師が気軽に疑問を投稿でき、お互いに回答を提案し合えるようなプラットフォームを構築したいと考えている。

3 本ワークショップの目的

本ワークショップは、参加者とともに以下の点について協議することを目的とする。参加者の積極的な発言が奨励される。

- ① 研究の中間成果物としての「疑問と回答集」が現場教師への有効な支援となり得るか否かを検討する。
- ② 参加者が実際に児童生徒から尋ねられた疑問や、自分自身が疑問に思いながら解決できずにいる疑問をシェアし、回答案を検討する。

4 疑問受付専用メールアドレス

本ワークショップ開催を機に、疑問を受け付けるための専用メールアドレスを公開する。

elem.gimon@gmail.com

氏名(所属)、疑問内容、尋ねられた状況説明などを明記したメールを上記アドレスに送信すれば、受領の旨を記載した自動返信メールが送られてくる。あくまで受付のみであり、投稿者に対して個別の回答をすることはできないが、投稿された疑問は今後の研究に取り入れられ、今後発表予定の成果物に反映されることになる。求められる疑問は、小学校外国語教育に関して「児童から直接尋ねられた疑問」または「指導上、教師自身が持った疑問」だが、「回答が提案されれば現場の外国語教育に有益だろう」と想定される疑問も投稿していただいて構わない。

今後は、研究内容やメールアドレスの現場への周知、研究成果の現場への素早い還元方法などについて検討し、実行していく予定である。

中学・高校における 「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業改善 —J-POSTL の活用を軸に—

清田 洋一^A, 大久保泰希^B, 鶴田京子^C, 蕨知英^D, 赤井晴子^E

アブストラクト: 教育問題研究会では、J-POSTL を活用した現職の英語教師の授業改善プロジェクトに取り組んでいる。本シンポジウムでは、新指導要領の「主体的、対話的で深い学び」をテーマに、中高の授業改善の実践を紹介する。本プロジェクトはテーマ毎にいくつかのチームに分かれているが、今回はそのうち、教授法、自立学習、評価法の3つテーマについての実践を紹介し、参加者と意見交換を行う。

キーワード: 教授法、自立学習、評価

1. プロジェクトの概要

教育問題研究会では、J-POSTL を活用した現職の英語教師の授業改善プロジェクトに取り組んでいる。本シンポジウムでは、新指導要領の「主体的、対話的で深い学び」をテーマに、中高の授業改善の実践を紹介する。まず、本プロジェクトの概要を以下に示す。

【目的】

グローバル市民を育てる言語教師のために、J-POSTL を中核としたリフレクティブ・プラクティスを提案・実施し、効果を検証する。最終的に『J-POSTL 活用事例集（仮題）』の発行をめざす。

【基本方針】

・「CEFR の理念と CAN-DO の意義」、J-POSTL の活用方法と学習者用ポートフォリオについて周知し、理解を図る。

・言語教育の目標が生徒の人格形成であり、真の言語能力育成のためには生徒・教師ともに省察が欠かせないことを全体で確認する。

・具体的な授業場面や指導法をとりあげながら論議・研究を進める。

・生徒や学校現場の課題を共有し、課題解決のための指針をみつける研究とする。

J-POSTL の現職プロジェクトは、教授法、自立学習、評価法、異文化理解の4つのチームで構成されている。これまで、3回の会合を持ち、それぞれの実践発表と意見交換を重ねてきた。

本シンポジウムでは、その中間報告として、J-POSTL の項目から、大久保が「教授法」について、鶴田が「自立学習」について、蕨と赤井が「評価」についての発表を行い、その後、参加者と意見交換を行う。

2. 各学校における実践

2.1 群馬県立高崎高等学校での実践例（大久保泰希）

2.1.1 実践校の実態

高崎高校は、群馬県高崎市にある県立高校であり、今年度で創立120周年の伝統校である。1学年8クラス規模の男子校で、在校生のほぼ全員が大学進学を希望しており、約半数の生徒が国公立大学に合格している。また、平成28年3月から文部科学省よりスーパー・サイエンス・ハイスクール（SSH）指定を受け、先端科学分野で国際的に活躍できる科学技術人材等を育成するためのカリキュラム及び指導法の開発と実践に取り組んでいる。難関大学への進学を目指す生徒が多いため学習意欲が高く、授業では活発

A: 明星大学 教育学部
B: 群馬県立高崎高等学校
C: 川口市立泉陽高等学校
D: 墨田区立本所中学校
E: 埼玉県鶴ヶ島市立西中学校

な質問や意見交換が行われる。部活動や特別活動に熱心に励む生徒も多く、文武両道を堅持することで自己教育力の深化を目指している。

2.1.2 取り組みのねらい（教授法）

担当する学年の授業方針は、精読を通じた確かな読解力の育成を目指しており、予習における生徒の理解度を授業で確認し、演習に取り組むことで学習事項の定着を図っている。しかし、教師の解説時間が長くなることで言語活動が十分に確保できず、生徒の思考の深みや理解度を確認する機会が少ない。そこで、J-POSTL の教授法における記述文を授業設計の視点とし、授業実践に取り入れることにした。今回は「コミュニケーション英語Ⅰ」の授業において、ICT 教具を効果的に活用することで授業の効率化を図り、CLIL アプローチを活用したスピーキング・ライティング活動を導入することで生徒の思考力・表現力・判断力の育成を目指した。

2.1.2 取り組みの内容

精読活動の後、本文の音読活動から表現活動という流れで指導を行った。問題解説時間を必要最小限に留め、本文内容の定着を図った後、ロールプレイによるスピーキング活動やライティング活動を行った。本文の内容に関連するロールプレイや、登場人物へ向けた E メール作成などを行うことで、生徒の意見や考えを英語で表現させた。その際に言語面だけでなく内容面にも焦点を当てさせることで、既習の知識でどうにか英語表現しようとする生徒の姿勢が見られた。また、自らの英語表現を振り返る機会を保障することで、生徒自身に言語知識の定着度を確認させることができた。

1、2学期の実践を経て、J-POSTL 記述文に基づく自己省察を行なった。その際に、理解活動と表現活動の円滑な接続が課題であることが明らかになった。題材を多角的な観点からインプットし、言語構造に焦点をあて、言語知識を活用して情報や考えを表現させる授業モデルが浮かび上がった。さらに、スピーキング・ライテ

ィング活動を充実させるためには、インプット活動の更なる工夫と改善と内容中心の授業設計が必要であることが分かった。J-POSTL 記述文を新たな角度から見つめることで、今後の授業改善を図っていきたい。

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

埼玉県川口市にある市立高校。1 学年 4 クラスで、埼玉県内では小規模の進路多様校。4 月からは市内の市立高校 3 校が合併し、1 学年 12 クラス規模の学校になる。

コミュニケーション英語は 4 単位で、教員 1 人で 1 学年全員を担当できる環境にあった。学校の取り組みとして、英検の全員受検を年に 1 回学校で実施している。中学生の時に受検をする自信をもっていなかった生徒も多く、これをきっかけにさらに上位級を目指すようになった生徒もいる。その一方で、継続的に努力することを苦手としている生徒も多い。

2.2.2 取り組みのねらい

現任校に異動をし、1 人の教員で 1 学年授業を担当できるため、どのような生徒を育成するのか目標をたてるが必要となった。進路多様校であるため生徒の英語のニーズやモチベーションも多様であり、授業の構成の工夫が必要であると感じていた。

柔軟に授業を構成することが可能だったので、担当者として自分で指針や方向性を決めた。そのため、取り組みの後で、きちんとそれを振り返る機会が必要であると考え、J-POSTL を活用してみることにした。

2.2.3 取り組みの内容（自立学習）

自立学習の 3 つの項目に焦点をあてて取り組んだ。結果的にそれぞれが相互作用しながら授業の全体の構成を考えていくようになった。

① A 学習者の自立

卒業後の進路がさまざまであるため、英語＝

受験という図式は成り立たない。そこでこの項目中でも、「1. 学習者が各自のニーズや興味・関心にあったタスクや活動を選択できるように支援できる」と「5. 学習者が自分の学習過程や学習スタイルを認識し振り返るために役立つ様々な活動を設定できる。」に着目し、授業の構成を考えることにした。その結果、各レッスンの内容を学習する際に、細かいタスクにわけて授業を行ったり、プロジェクト学習を組み込んだりするようになった。

② C プロジェクト学習

A の5を達成する1つの方法としてプロジェクト学習を授業の中に組み込むことにした。ここでは、「3. ねらいや目的に応じてプロジェクト学習を計画し実施できる。」を目標とし、教科書のレッスンのあとにプロジェクト学習として、学期に1回程度の頻度でジグソー活動を実施した。回数を重ねるにつれて学習者の実情に合わせて工夫をするようになった。

③ D ポートフォリオ学習

教科書準拠のポートフォリオを1,2年生で使用し、3年生ではポートフォリオを作成した。「1. 学習者にポートフォリオを利用した学習に取り組ませるための具体的な目標や目的を設定できる。」を意識し、ただレッスンを読んで終わるだけではない授業の構成を意識して取り組むようになった。

2.3 墨田区立本所中学校での実践例（藤知英）

2.3.1 実践校の実態

実践者は公立中学校の教員6年目で、1年次から持ち上がった2学年（5学級168名）を主たる立場で担当した。実践者を含めて英語科教員4名、講師1名、ALT1名の計6名で少人数授業を受け持ったが、ワークシートや指導案は実践者が全て作成し、スピーキングなどの表現に関する授業を主に担当した。使用教科書は東京書籍の*New Horizon*である。生徒の様子はとても落ち着いている。学年全体

で5分前着席を実施しており、学級委員や生活委員が呼びかけをすれば、ほぼ全員がその呼びかけに応じて動くことができる。ペアワークやグループワークを男女での組み合わせでも抵抗なく実施することができて、非常に仲が良い。素直な生徒が多く、活動に参加したがる生徒はほとんどいない。

2.3.2 取り組みのねらい

2020年度施行の中学校学習指導要領（外国語）では、「話すこと」が「発表」と「やりとり」に区別され、fluency と accuracy を両立させた指導や評価のあり方が課題となっている。

本実践研究の目的は、筆者が持ち上がりで担当した公立中学校2年生の1年次と2年次のプレゼンテーションとパフォーマンステストを比較・分析し、スピーキングの指導とその評価の変容を明らかにすることである。

J-POSTL の評価の記述文を用いて実践者の自己評価にどのような変容があったのかを、Journal を根拠にして追うことにした。

2.3.3 取り組みの内容（評価）

J-POSTL の評価の項目から研究目的と関連のある記述文を3つ選び、週一回の頻度でALACTモデルに基づいて省察したジャーナルの記述を根拠に自己評価をした。選択した記述文は1. 授業の目的に応じて、筆記試験、実技試験などの評価方法を設定できる（測定法の考案）2. 学習者が自分の目標を立て、自分の学習活動を評価できるように支援できる（自己評価と相互評価）3. 内容、使用の適切さ、正確さ、流暢さ、さらに会話を円滑に進めるための戦略などの観点から、学習者の会話能力を評価できる（言語運用）である。指導に関しては、フォニックスなどの基本的な指導からパフォーマンステストの実施まで様々な活動を組み込んでいった。その中で生徒のアウトプットを促す指導や、そのアウトプットの評価を行い、指導と評価の変容をJ-POSTL を用いて評価していった。

2.4 鶴ヶ島市立西中学校での実践例（赤井 晴子）

2.4.1 実践校の実態

4クラス132名(内男子75名,女子57名)の公立中学校。ひとつの公立小学校からひとつの公立中学校に進学するため、過去の間関係の躓きが新たな人格の形成や人間関係の形成を阻んでおり、授業外での問題も多発しているため、授業自体が成り立ちにくい状況であった。

2.4.2 取り組みのねらい

まずは人間関係を配慮した席順にし、社会生活を円滑に行う為の訓練としてペワークやグループワークを多用する「協同学習」を導入した。

「協同学習」の導入により授業自体は成立するようになったが、失敗した生徒を揶揄する雰囲気は残り、また積極的に話し合いを進める生徒が出てこないなど、生徒同士のコミュニケーションが円滑に進んだとは言いきれなかった。

そこで J-POSTL VIC2「学習者がクラスメイトと互いに評価しあうことができるように支援できる」を活用した取り組みを行い、他者評価と自己評価を比較検討することでより客観的な自己評価を養成し、ひいては自己肯定感の向上を目指そうと考えた。

2.4.3 取り組みの内容（評価）

Step1（4月～6月）

自己評価カードにペアの相手からの他者評価の欄をもうけた。どこを評価するかはあえて指示せず、評価者の感覚で◎、○、△、×、の4点評価をしてもらって様子を見た。

Step2（7月～9月）

評価方法の見直しを行った。クラスでどのような評価をすべきか話し合わせ、英語の能力よりも態度面を重視した5項目各2点で10点満点の評価となった。しかし、この評価方法は煩雑であったのと、評価を書き込む時間の確保とタイミングに問題があったためうまくいかなかった。

Step3(10月～)

評価の方法を見直し、態度面を重視した5項目

目各2点、10点満点の評価にした。評価する時間を確保し、その都度必要なことは指示を与えた。相互評価するために、ペア活動やグループ活動など様々な活動をおこなうよう授業の構成を変えた。

2.4.4 成果

生徒たちの授業への参加意欲が向上した。評価カードを導入することで授業に参加しているという実感が湧き、また評価をするという責任感から自発的な態度が見られる生徒が増えた。生徒間のコミュニケーションが改善されたことで、わからないことを「わからない」と言える場になっていったことで、下位者が受け入れられる場所となった。また、英検を受験する生徒が増加した。

J-POSTL を活用した自主的現職英語教員研修

(～初任者，3年次教員，中堅教員のケース～)

宮本 順紀^A，塚田 正昭^B，皆川 小百合^C，山田 拓也^D

アブストラクト: 教員の資質能力の向上は学校の設置者や学校にとって重要な責務であるとともに，教員自身の責務でもある。学校の設置者や学校は初任者研修等，様々な研修の機会を計画的に設け，実施しているが，自主的に教員自身が取り組む研修に勝るものはない。本研究発表では初任者，3年次教員，初任者の指導教員を務める中堅教員（13年目）の，管理職である教頭のもとでの，J-POSTL を活用した自主的な研修の取組について報告する。
キーワード: J-POSTL，研修，現職教員，高等学校，初任者

1 法令等に基づく教員研修

教育基本法第9条で「法律に定める学校の教員は，自己の崇高な使命を深く自覚し，絶えず研究と修養に励み，その職責の遂行に努めなければならない」とされ，第2項で「養成と研修の充実が図られなければならない」と記されている。教育公務員特例法第22条で「教育公務員には，研修を受ける機会が与えられなければならない」とし，第23条で初任者研修，第24条で中堅教諭等資質向上研修について記され，第22条の4で任命権者は「体系的かつ効果的に実施するための計画を定めるものとする」とされている。

以上をもとに各都道府県教育委員会等は体系的な研修を実施している。茨城県の場合は若手教員研修として，初任者研修，2年次研修，3年次研修が行われ，6年次研修を実施した上で，10年次教員に対する中堅教諭等資質向上研修が組まれている。若手教員研修については指導教員が置かれ，初任者は授業時間数の軽減が図られ，教員の加配がある。教育研修センター等での校外研修と校内研修が計画的に行われている。

2 J-POSTL を用いた自主的現職教員研修

都道府県教育委員会等による体系的な研修は教職員全体の資質向上や教育の質の確保の観点から大きな

意義がある。しかし，内発的な動機付けに基づく研修の効果はさらに大きなものがあると考えられる。第1に自らの教育実践上の課題に則した研修を行うことができること，第2にPDCAサイクルを構築することで改善した取組をすぐに行うことができることなどがある。その一方，忙しい教員が自らを律しながら自主的研修を継続することは易しいものではない。そこで，同じ学校に所属する同僚が，異なる教員経験年数を持ちながらも，J-POSTL という共通材料を用いて，自己の教育実践を振り返ることを軸に資質向上を図ってはどうかと考えた。初任者とその指導教員が初任者研修の枠を越え，J-POSTL を用いて指導力向上を図ってみようと教頭の宮本が提案し，賛同を得た。さらに，教職3年目にあたる教員にも宮本が声をかけたところ，賛同を得ることができた。初任者が教員としての生活が軌道に乗り始めた夏季休業以降に，J-POSTL の項目から特に重点的に取り組みたい項目を10程度ずつ，それぞれ選び，その項目を意識しながら資質向上に取り組み，冬季休業以降に振り返りを行うことにした。言語教育 EXPO での発表を視野に入れることでこの取組に意義を持たせた。教頭の宮本は時々声をかけ，進捗状況に関する会話をすることにした。その際，もともと同僚としても同じ学校の教室で英語指導に当たっていた宮本は，管理職の立場からの一方的助言は極力排除し，同僚の視線から会話をすることで実践が継続できるように支援することにした。

A: 茨城県立茎崎高等学校教頭

B, C, D: 茨城県立茎崎高等学校教諭

3 学校の概要

茨城県つくば市の南部に位置する三部制単位制定時制普通科の高校である。茨城県では同タイプの定時制高校をフレックススクールと称しており、平成 30 年度には県北地区で1校増え、県内5校がフレックススクールとなる。本校の場合は、不登校経験者などを受け入れられるように午前部2クラス、午後部1クラス、夜間部1クラスが設置されている。入学者の多くは中学校までに不登校を経験していたり、発達障害等の課題を持っていたり、家庭環境に困難さを抱えていたりする。個に応じた指導・支援が必要な生徒がほとんどである。詳細は宮本（2013）を参照のこと。

4 初任者のケース

大学を卒業し、講師経験などを経ることなく本県の教員として採用され、本校に赴任した。入学者には不登校経験があったり、発達障害等の課題を持っていたりする生徒が多いため、本校の1年次は二人担任制になっているが、その担任の一人として1年次に配属された。一緒に担任として組んでいるのは教員10年目にあたる理科の教員である。

J-POSTLから13の項目を選び、指導力向上に努めた。選んだ項目は広範囲に広がるものであった。実践過程で、特に英語を読むことへの抵抗感を減らすことを目標としたリーディング活動に重点的に取り組み、効果を実感し、その項目の自己評価が高まった。

5 3年次教員のケース

大学を卒業し、講師経験を経ることなく3年前に本県の教員として採用され、本校に赴任した。初任者の時に、現在の管理職である宮本が指導教員を務めた。その際、J-POSTLの使用を勧め、本人も一部使用したが、使用はその後途絶えていた。今年度、使用メンバーの一人に加わった。初任者研修のあと、昨年度は2年次研修を受講し、今年度は3年次研修を受講した。指導力の向上を図るべきだと本人が考える項目が広範囲に広がった。教員3年目の現在、英語指導以外に生徒指導等でも対応しなければならぬ領域が広がり、あれもこれもやらないといけないという気持ちが表れた結果であると思われる。項目を絞り込むことがなかなかできないでいたが、日頃の授業の様子を見ていた宮本が、普段よく使っているICT機器の利用と、その

利用の第1目的である生徒の動機付けに関する項目に着目してはどうかと助言したことで、項目を絞り込んだ。その結果、タブレット型PCを使用した問題演習を継続して行ったことで、生徒からは覚えやすいなど肯定的な意見が多く寄せられ、意欲的に取り組む生徒の姿を確認することができた。このことからICT機器を使用した授業実践における自己評価が高まった。

6 中堅教員のケース

大学を卒業し、2年間の講師経験を経て本県の教員として採用され、前任校に赴任した。採用6年目で本校に異動してきた。本校でも6年目になる。通算、教員経験は13年目である。本年度は1年次の担任をしながら、初任者の指導教員を担当している。

J-POSTLからは10の項目に絞り込み、特に「語彙」、「文法」の指導の工夫をすることにした。併せて、「授業資料の入手先（ICT機器の活用）」と「教授法（リーディング）」にも着目し、年間を通して具体的支援方法を探求することにした。その結果、10項目中6項目で自己評価の向上が見られた。目標を設定して毎日継続して実践していくことで、予想以上の効果につながった項目もあった。ICT機器利用の工夫によって「語彙」や「リーディング」に良い効果が表れた。

7 まとめ

本校で英語指導にあたり、生徒の実態を知っていて、指導の難しさを経験している教頭が推進役になり、教員経験が異なる3名の英語教員がJ-POSTLという共通材料を用いて教育実践を振り返りながら指導力向上を図った。短期間による実践であっても、J-POSTLという道標の働きをする共通材料があったため、何を意識すればよいか明確になり、自ら指導力を高めようとする意欲を3人とも高めることができた。教員としてのライフステージはまだ長く続く。本校だけが高校ではない。英語教員としての長いライフステージを視野に入れ、指導力向上を図る気持ちは失わないようにしたいものである。この観点から、今回の試みは参加した全員に大きな意義があったと考える。

参考文献

宮本順紀(2013): 「目標に準拠した評価とCAN-DOリスト作成」, 『語学教育 EXPO 2013 予稿集』

自律した学習者を育てることを目指した高大での 1年間の試み —J-POSTL 活用事例—

三浦 大輔^A

アブストラクト: 発表者は1年間、教師の成長のための振り返りツールである J-POSTL を活用して高校・大学の英語の授業を省察し、「学習者の自律」を目標に、学生・生徒が主体的に学ぶことを目指した。そのために、生徒にポートフォリオを作成させ、学習を記録させたり、それぞれの目標に合わせて自分で宿題を決めて、取り組ませた。J-POSTL の振り返りが発表者の授業にどのような変化をもたらしたかを紹介する。

キーワード: 教師の成長、学習者の自律、J-POSTL、アクションリサーチ

1 はじめに

本発表は、言語教師の振り返りツール『言語教師のポートフォリオ(J-POSTL)』(JACET 教育問題研究会, 2014)を1年間使用して授業改善を試みてきたプロセスを紹介するものである。

筆者は2017年3月から2年間のJACET 教育問題研究会のプロジェクトのメンバーとして J-POSTL を利用して授業を省察している。その過程で、授業実践・教育感にどのような変化が現れたかを探る。

2 J-POSTL とは

J-POSTL とはヨーロッパで作成された言語教師のためのポートフォリオを日本のコンテクストに合わせて、改良したものである。その目的は、「英語教師に求められる授業力を明示することや「授業力とそれを支える基礎知識・技術の省察を促す」ことなど(高木他, 2017)である。

3 背景・活用法・改善テーマ

筆者は音楽科の高校と大学で英語の授業を担当。英語力は英検 2~3 級程度まで多様で習熟度別授業を行っており、高 1~大学の初級から上級まで幅広く担当している。

J-POSTL の活用法は、195 の評価項目の中から、改善したい項目を6項目(特に『自立学習』の分野から)を選び、教員室の机に貼っておよそ2ヶ月おきに確認した。

その項目は例えば、「学習者が自分の学習過程や学習成果を自己評価できるように支援できる。」や「学習者が自分で目標や学習

計画を立てる手助けや指導できる。」というものである。

4 J-POSTL を活用した授業実践の変化

4.1 宿題(課題)

本音楽科では、英語学習へのモチベーションは様々で、大学を受験する生徒が1割ほどのため、授業において宿題を設定するのが難しい。そこで、自律を育む一貫として、目標と宿題を生徒自身で決定することを重要視している。学期のはじめに学期目標を考えてもらい、その目標に沿って自身で宿題を決定し、取り組むこととしている。

以前はレポート課題の一部として、「どのような宿題に取り組んだか」について報告させていたが、生徒の学習成果がわかりにくく、効果があるか不明であった。

そこで、以前から提出させていたポートフォリオにノート欄を設け、宿題は主にそこに記録していくこととした。その結果、生徒が何をどれだけ学び、どんな効果があるのかがより明確になり、宿題を提出する生徒のモチベーションも向上した。

この変化により、J-POSTL の項目「学習者が自分の学習過程や学習成果を自己評価できるように支援できる。」や「学習者にポートフォリオを適切に使えるように指導し、建設的なフィードバックを与えることができる。」で授業を改善することができた。

4.2 fun な授業から interesting な授業へ

また着任当初は、英語を楽しんでもらうことを重要視していたが、徐々に英語を楽しむよりも、授業で学ぶ内容自体を楽しんでもらいたい、知的好奇心をくすぐるよう

A: 桐朋女子高等学校音楽科

な授業を行いたいという変化が教師としての自分に見られた。その後、生徒から英語以上のものを学んだというコメントを多く得た。詳しくは発表を参考にされたい。

4.3 アクティビティの多様化

2017年度前期の授業では、アクティビティとして主に、「通訳トレーニング(ペアで日英・英日逐次通訳を行うもの)」を活用してきた。しかし、生徒から、「文法をもっとやりたい」、「日英通訳は難しい」という声もあり、後期の授業では文法やそれ以外のアクティビティも積極的に取り入れた。後期から導入したものは、文法関連のものや paragraph writing などである。

今後取り入れていきたい活動は、「Oral Summary (キーワードだけを見て、本文を英語で要約する)」がある。

この点においては、改善テーマの「学習者が各自のニーズや興味・関心に合ったタスクや活動を選択するように支援できる。」を少し改善できたと感じている。

4.4スピーキング活動

昨年度実施していたスピーキングは一人で1分間話すという活動で、会話のキャッチボールがなかった。その点を改善するために、2人で2分間会話をするという活動に変更したところ、よりやり取りのある会話を練習することが可能になった。

しかし、ペアの組み合わせが良くないと、全く会話にならなかつたり、黙ってしまうペアもあり、まだまだ改善の余地がある。

今後の改善として、ロールプレイを取り入れたスピーキング活動を考えている。具体的には、「四重奏のメンバーで、やりたい曲が対立してしまった。どのように交渉するか」などといった役割を与え、スピーキングしてみるというものである。

4.5ポートフォリオ

生徒自身で目標を建てたり、進捗を確認するための指標として、今後「マンダラート」を取り入れたい。マンダラートとは図1にあるように、マインドマップの一種で、最も重要な目標を中心に記入し、その目標達成に必要な8つの項目を周囲に、更にその8つを達成するために必要な項目を8つ

それぞれ記入するというものである。

マンダラートを初回授業で記入し、更に学期に2回ほど達成度を振り返ることで、生徒自身で学習指針を考えたり、振り返ることができるようになるかもしれない。

成果が上がれば改善したい項目の「学習者が自分の学習過程や学習成果を自己評価できるように支援できる。」や「学習者が自分で目標や学習計画を立てる手助けや指導できる。」において改善が見込まれる。

体のケア	サプリメントをのむ	FSQ 90kg	インステップ改善	体幹強化	軸をぶらさない	角度をつける	上からボールをたたく	リストの強化
柔軟性	体づくり	RSQ 130kg	リリースポイントの安定	コントロール	不安をなくす	力まない	キレ	下半身主導
スタミナ	可動域	食事夜7杯朝13杯	下肢の強化	体を聞かない	メンタルコントロールをする	ボールを前でリリース	回転数アップ	可動域
はっきりとした目標、目的をもつ	一言一語しない	頭は冷静に心は熱く	体づくり	コントロール	キレ	結でまわる	下肢の強化	体重増加
ピンチに強い	メンタル	審判気に流されない	メンタル	ドラ1 8球団	スピード 160km/h	体幹強化	スピード 160km/h	肩周りの強化
涙をつくらない	勝利への執念	仲間を思いやる心	人間性	運	変化球	可動域	ライナーキャッチボール	ピッチングを増やす
感性	愛される人間	計画性	あいさつ	ゴミ拾い	部屋そうじ	カウントボールを増やす	フォーク完成	スライダークレ
思いやり	人間性	感謝	道具を大切に使う	運	審判さんへの態度	遅く落差のあるカーブ	変化球	左打者への決め球
礼儀	信頼される人間	継続力	プラス思考	応援される人間になる	本を読む	ストレートと同じフォームで投げる	ストレートからボールに変わるコントロール	奥行きをイメージ

図1 野球選手大谷翔平のマンダラートの例 (NewsPicks, 2015)

5 まとめ

以上のように J-POSTL を通じて、英語教師として、足りていないもの・伸ばしたいことを省察し、授業を少しずつ改善していくことができた。日本では教員同士でお互い授業を改善していこうという文化があまりない。だからこそ、J-POSTL などによる教師自身の省察が欠かせないであろう。

引用・参考文献

- JACET 教育問題研究会 (2014). 『言語教師のポートフォリオ(J-POSTL)』. JACET 教育問題研究会.
- NewsPicks (2015). 『大谷を怪物にした花巻東高校の「目標達成用紙」』
2018年1月21日引用 <https://newspicks.com/news/893396/body/>
*NewsPicks がスポーツニッポンの記事を参考に作成
- 高木亜希子, 醍醐路子, 浅岡千利世, 加藤千博. (2017). 『言語教師の成長ツールである J-POSTL とは何か』「言語エキスポ2017(予稿集)」

J-POSTL の理念とカリキュラム・マネジメント

(授業と学校を変える可能性について)

醍醐 路子 A, 小出 文則 B, 高橋 聡 C

アブストラクト:学習指導要領・CEFR の理解と J-POSTL の活用により、指導者達が本来あるべき自信を取り戻し、目標に至る指針と方法論を得て授業が変わり生徒達の意欲が向上する様子が続々と報告されている。自律的・主体的な学習者を育成するのは同じく自律的・主体的に学ぶ指導者である。教育行政、学校管理職がいかにして指導者の主体的成長を支援し授業と学校を変え得るか、カリキュラム・マネジメントについて発表する。

キーワード: J-POSTL, 自律的学習者, カリキュラム・マネジメント, 指導者の主体的成長

1. J-POSTL の活用事例 (他教科への応用)

本事例では、臨時的任用職員・非常勤講師を対象とした研修において、J-POSTL の一部を活用した例について紹介する。

1.1 研修の概要

本研修は、横浜市の臨時的任用職員・非常勤講師を対象とし、教員としての資質・能力の向上を図ることを目的として年 12 回の予定で行われているものである。本事例の発表者は、第 11 回目の高等学校における「授業・学級づくり」を担当した。参加者は 3 名 (担当教科は全員英語科以外)、研修時間は 90 分。

1.2 J-POSTL からの引用

参加者には、J-POSTL の「自分自身について」にならない、担当する教科・科目の指導について「良かった内容と方法」「改善を要する内容と方法」を記述してもらい、話し合いを進めた。

A: 青山学院大学 非常勤講師

(元 東京都公立中学校長)

B: 横浜市教育委員会高校指導課 指導主事

C: 都立国際高校 副校長 (バカロレアコース)

(元 東京都教育委員会 指導主事)

同様に、教科・科目を担当する教員の資質・能力について項目の追加記述、及び重要度を 5 段階で判断してもらった。

自己評価記述文(SAD)については次の項目から合計 15 の SAD を引用した。() 内は引用した SAD の数

I 教育環境

A. 教育環境 (2)

B. 目標とニーズ (1)

IV 授業計画

A. 学習目標の設定 (2)

B. 授業内容 (2)

C. 授業展開 (2)

V 授業実践

A. レッスンプランの使用 (3)

B. 内容 (1)

C. 学習者とのインタラクション (1)

D. 授業運営 (1)

1.3 成果と課題

J-POSTL は英語教師を対象としたものではあるが、今回の研修のように使用する SAD を選択

すれば、他教科の教員でも利用が可能である。「今までにない視点で様々なことを考えることができた」「今回のワークシートは何度も見直したり、記入したりして使いたい」との参加者の声を得られた。

一方、各教科・科目の専門的な部分に関する振り返りについては検討が必要である。

(小出 文則)

2. J-POSTL の活用事例 2 (東京都外国語 (英語) 科教員海外派遣研修及び管理職の授業観察への応用)

本事例では、東京都外国語 (英語) 科教員等の海外派遣研修の参加教員を対象とした授業観察シートにおいて、J-POSTL の一部を活用した例及び現在の勤務校における授業観察前に教員に示すクライテリアと授業観察シート作成に J-POSTL の一部を活用した事例について紹介する。

2.1 研修の概要

本研修は、東京都の外国語 (英語) 科の入都 3 年目の若手教員 140 名を対象とし、英語の授業を英語で行うための英語運用能力と指導力の向上を図ることを目的として平成 26 年度から実施されているものである。研修参加者には現地へ派遣される前後に管理職による授業観察が義務付けられているが、参加者から毎年約 20 名を選抜し、成果検証のために派遣前後の授業観察を実施し、その変化を記録した。その際に使用した「海外派遣研修事前・事後授業観察報告シート」を J-POSTL を活用して作成した。

2.2 J-POSTL を活用した授業観察シート

本研修は、英語の授業を英語で行うための英語力と指導力の向上を目的として、その研修成果は、研修前後の授業観察とケンブリッジ大学

英語検定機構の「英語教授知識認定テスト・モジュール 3 (TKT)」で測定される。その授業観察で使用する授業観察シートは、J-POSTL の SAD を参考にして、作成したものである。

【授業観察の観点】

- 1 授業のねらいを明示
- 2 学習意欲を高める効果的な導入
- 3 ペアワーク、グループワークの活用
- 4 ICT の効果的活用
- 5 使用教材の適切さ
- 6 終了時の振り返りの実践
- 7 日常生活との関わり
- 8 英語による授業実践

2.3 成果と課題

このように、J-POSTL は外国語 (英語) 科教員を対象として、研修の成果を検証するために活用することができる。また、本校国際バカロレアコース (以下 IB コース) のように英語で他の教科を教える場合にも、下記の通り他教科の教員を対象にして利用が可能である。

- 1 授業規律
- 2 10 の学習者増と授業の目的の認知
- 3 メタ認知的指導の活用
- 4 自立した学習者育成
- 5 生徒同士の学びあい
- 6 学習への関与

IB コースのディプロマ・プログラムでの授業観察への活用を通して、全ての教科・科目の専門性に完全に当てはまるわけではないが、共通部分は多く、十分応用が利く半面、深い学びや批判的思考力への指針は今後検討する必要があると考える。

(高橋 聡)

英語学習ポートフォリオワークショップ

学びの目標として Can-do リストを考える

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

アブストラクト: 英語学習ポートフォリオは、学習者自身が自分の英語学習体験を振り返り、考察する機会を提供する。その意味で、英語学習をよりパーソナルな学びへと発展させる効果的な支援ツールとなる可能性がある。今回のワークショップでは、中学校と高校の検定教科書の単元を基に、学びのめやすとして Can-do 形式の目標を検討し、さらに、その目標に沿って、学習者自身が自分の学習プロセスを意識できる活動としてプロジェクト型学習を考える。

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

1 パーソナルな英語学習をめざして

授業で学ぶ英語の言葉は、テストのために覚えるべき単語であったり、教師が設定したエッセイ・ライティングのキーワードとして、課題のための与えられた表現かもしれません。しかし、その英語の言葉と何度か出会ううちに、その生徒の個人的なイメージやエピソードが付与されていきます。外国語の学びは、その学習者にとって本来パーソナルな体験であるはずで、さらに、様々な人々とのやり取りを経験することで、その体験は学習者個人にとって、より個人的な意味合いが強まっていきます。学校における英語学習は、学期や学年という「区切り」がありますが、学習者にとって言語体験は、「個人の文化的な資産」として蓄えられ、継続しているものでしょう。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、

一般的に日本の学校での英語学習は、学年やクラスという単位で、生徒が同じゴールに向かって、同じペースで学習を行うことが一般化してきました。しかし、英語学習の現状を改善するには、その常識を検証する必要があるのではないのでしょうか。

英語学習ポートフォリオは、学習者自身が自分の英語学習体験を振り返り、考察する機会を提供します。その意味で、英語学習をよりパーソナルな学びへと発展させる効果的な支援ツールとなる可能性があります。

2. ワークショップの目的

今回のワークショップでは、上記の観点から、クラスでの英語学習をよりパーソナルな学びへと発展させることをめざして、英語学習ポートフォリオの中心的な活動となる「学習者自身による振り返り」の目安として Can-do 形式の目標設定とそれに沿った学習活動の検討を行います。具体的には、中学校と高校の検定教科書の単元を基に、学びのめやすとして Can-do 形式の目標を検討し、さらに、その目標に沿って、学習者自身が自分の学習プロセスを意識できる活動としてプロジェクト型学習を考えます。Can-do 形式の目標は、本来は各学校の実態に合わせて、様々な要素から検討する必要があります。

A: 川口市立県陽高等学校
B: 群馬県立太田フレックス高等学校
C: 東京女子学院中高
D: 筑波大学附属坂戸高等学校
E: 東京学芸大学附属竹早中学校
F: 明星大学 教育学部

すが、今回は英語学習ポートフォリオを基にした参加者の意見交換を目的として、教材から検討を行います。

3. CEFRの個人ツール

まず、最初に英語学習ポートフォリオについて、基本的な確認をします。英語学習ポートフォリオを活用した振り返りにおいて自分が目指す学習のめやすとなるのが Can-do リストです。

日本における Can-do リスト導入のモデルとなっているヨーロッパ言語共通参照枠 (*Common European Framework of Reference for Languages*, 略称 *CEFR*) には、その個人の学習記録のツールとして開発されたポートフォリオがあります。これは、欧州評議会が開発した *European Language Portfolio*, 略称 *ELP* という言語学習ポートフォリオで、*CEFR* の自律的な言語学習を支援する個人用ツールとして実践されています。このような個人ツールを使用して、自分の言語学習を記録し、生涯学習的な観点から、その学習内容を自分自身で振り返ることができます。

4. これまでの研究経過

上記の観点に立って、自律的な学習を継続することを支援する言語学習ポートフォリオ、MY LEARNING MATE (以下、MLM) の開発に取り組みました。MLM の一番の目的は、学習者の英語学習への基本的な意識を変えることにあります。学んだことを使用する表現活動を中心とした学習と、その後の自己評価活動を通じて、学習の自律性を促進することを目指します。具体的には、自分の英語学習へのニーズや学習目標を確かめ、それをふまえて、取り組んだ結果を自己評価することによって、自分に適した学習サイクルの確立を支援します。

MLM の構成の大枠は以下の通りです。

- ・ 自分の興味や卒業後の進路から自分の英語学習へのニーズを考える項目
- ・ Can-do 形式の自己評価の項目

5. Can-do リストと学習ポートフォリオ

どんな立派な Can-do リストを作成しても、学習者が目標とする言語を使って、目標として設定した行動ができるようになるためには、普段の授業自体が、学習の目標となる社会的な行動へとつながっていなければなりません。一般的に言って、学校での英語の授業は検定教科書を使用して行います。その各レッスンを通じて取り組む学習にはそれぞれ単元毎の学習目標があります。それを実際の英語を使う上での機能的な能力である長期的な目標へと結びつける必要があります。

英語学習ポートフォリオを導入することは、「生徒を引率して山登りを行う」ことに似ています。Can-do リストの作成だけでは、「行程表作り」という計画段階にとどまったままです。しかし、ポートフォリオを使った取り組みでは、一人一人の生徒に配布して授業で活用することで、実際に生徒と一緒に目指す「山登り=実践」を始めることとなります。生徒が挫折しないように、「引率者=教師」は教師同士の連携を密にして Can-do リストに基づいた指導計画という行程表を検討しながら、協力し合って目標に向かって行かなければならない状況が生まれます。

6. インストラクション・デザインの見直し

今回のワークショップでは、教科書の各単元をベースにしたプロジェクト型学習を提案しています。このプロジェクト型学習を設定する際に、教材の題材と言語材料、学習活動、評価といった観点を統合的に検討するので、インストラクション・デザインを見直すことにつながります。

具体的には、各学校でポートフォリオを作成する際に、以下のような流れとなります。

・ 目標の決定：学校の教育目標と生徒の実態を考慮して、英語の授業の学習目標を決定する。その際、英語の言葉の働きとしての目標として、Can-do リストの形式で検討する。

・ 内容：上記の学習目標からさかのぼるバックワード・デザインとして、授業内容を検討す

る。例えば、授業で使用する教材（検定教科書、副教材、資料）や学習者の興味・関心から、具体的なプロジェクトの内容を検討する。

- ・評価：学習目標、内容から、その評価方法を検討する。

- ・動機づけ：生徒自身の自分の学習の振りかえりを通じて、学習意欲の向上を図る。

このように、英語の言葉の働きとしての目標として、Can-do リストの形式で検討することから、それを具現化する指導内容を検討することは、各学校のインストラクション・デザインの実効的な見直しにつながります。

7. プロジェクト型学習

実社会において、言語活動は様々な具体的な課題と結びついています。その意味で、英語学習においても様々な具体的な課題と向き合う必要があります。例えば、中学や高校の英語の教科書が扱うテーマは、地理的な話題、環境問題、歴史的な話題、さらには人権的な話題や平和問題など多種多様です。そのテーマに関連した語彙や表現、考え方があり、言語学習はそのテーマとは切り離すことはできません。学習者がそれまで蓄積してきた思考力や知識を駆使して、課題に取り組み、その課題に必要な英語の表現を学びます。その学習過程において、英語という言語を学ぶ必然性が生まれます。

「自立学習者」になるためには、学びの始まりから、様々な学習活動を経て、学びを達成していく「学習の取り組み過程」を意識できることが重要となります。その理由は、学習の過程で、自分の方法や信条について問い直す機会が生まれるからです。このような学習のプロセスを意識できる方法に、プロジェクト型の学習があります。学習のプロセスを可視化できるという意味で、学習ポートフォリオはプロジェクト型学習と組み合わせることが重要となります。

8. プロジェクト型の学習の特徴

プロジェクト型の学習は、前提として解決すべき課題があり、その基本的な流れとして、「課

題の把握」→「プロジェクトの計画」→「協同学習の取り組み」→「課題の解決への提案」→「成果の確認」となり、学習プロセスが明確になります。また、それぞれの学習の段階で、取り組み方法見直し作業を伴うことから、段階毎に「考える機会」を提供することができます。

プロジェクト型学習は、段階的な学習活動であり、各段階を意識することで、学習者は自分の学習プロセスを確認することができます。

また、プロジェクト型の学習は、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できます。重要なことは、授業において扱う題材を有効に活用して、意味のある言語活動を設定することにより、学習者にとって習得すべき言語材料や技能を必然的に活用する状況を作り出すことです。

また、設定したプロジェクトにグループで取り組んだ場合、検討作業の際に、メンバー間での意見調整がなされ、その際に各自が自分の考えを深める機会が生まれます。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し、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きます。

9. プロジェクト型学習に必要な要素

プロジェクト型学習は基本的に集団型の学習となります。ただ、その集団学習の成否は、個人の学習者同士がうまく連携して集団の学習活動を構築できるがポイントとなります。その際、配慮すべき要素が2つあり、それは、「協同学習」、「多様性の尊重」となります。

9.1 協同学習

協同学習とは交流型の学習形態で、効果的なグループ学習を行うには、以下の5つの基本原則が重要であるとしています(Barley, Cross & Major, 2009)。

1. 肯定的相互依存

2. 促進的相互交流
3. 個人と集団の責任
4. 集団作業スキルの発達
5. グループの改善の手続き

9.2 多様性の尊重

外国語学習の主要な目的として、「世界の様々な文化や社会の人々と意思疎通を図ることができるようになる」ことが挙げられます。この能力は、言語能力とともに、異文化への対応能力と言い換えてもよいでしょう。前述した CEFR でも「それぞれの言語や文化を身につける能力は、他の言語の知識によって変化を受け、異文化に対する認識、技能、ノウ・ハウを習得する上で助けとなる。また、それらの能力によって個人個人が豊かで、より複合的な個性を身につけ、その言語学習能力もより強化され、新しい文化を体験できるようになる。」と定義されています。

外国語学習における多様性について、Communicative Language Learning の観点からの示唆があります。Farrel(2010)は、クラスの中で、互いに違う考えを持った人々と共に、共通の目標に向かって協力し合うことの意義を理解させることは、クラス自体が多様性の尊重される環境となり、異文化の人々との交流方法を学べる環境のモデルになるとしています。

10. プロジェクト型学習の1例

プロジェクト型学習の1例として、CLIL を取り上げます。本来の CLIL の趣旨を考えると、教科内容を重視したものとなり、あくまでも言語学習はそれに付随するもので、英語教育の枠組みを超えた設定が必要だと思われます。しかし、日本の学校の教育環境を考えた場合、内容と言語を統合的に学習するという CLIL の利点を活かすために、現時点では英語教育の枠組みから始めることも可能だと思われます。CLIL は「4つのC」で授業が組み立てられています。「4つのC」とは、Content (科目やトピック)、Communication (単語・文法・発音などの言語

知識や読む、書く、聞く、話すといった言語スキル)、Cognition (様々な思考力)、Community ないし Culture (共同学習、異文化理解、地球市民意識) となります。このうち、Cognition (様々な思考力) が最も重視されます。

CLIL では、学習者のそれまでの学習知識を活用して、教科横断型の活動も可能となります。さらに、その方法も、「英語を学ぶ」から「英語で～を学ぶ」という発想から指導を行うので、英語という言語自体を学習の目的とするのではなく、「学習の内容」の重視につながります。

CLIL の実践では、次の10項目を満たすように教材を準備し、指導します。

- 1.内容学習と語学学習の比重を等しくする。
- 2.オーセンティック素材(新聞、雑誌、ウェブサイトなど)の使用を奨励する。
- 3.文字だけでなく、音声、数字、視覚(図版や映像)による情報を与える。
- 4.様々なレベルの思考力(暗記、理解、応用、分析、評価、創造)を活用する。
- 5.タスクを多く与える。
- 6.協同学習(ペアワークやグループ活動)を重視する。
- 7.異文化理解や国際問題の要素を入れる。
- 8.内容と言語の両面での足場(学習の手助け)を用意する。
- 9.4 技能をバランスよく統合して使う。
- 10.学習スキルの指導を行う。

(池田, 2013)

当日のワークショップでは、上記の CLIL などのプロジェクト型学習の観点を参考に、参加者と共に中学校と高校の検定教科書の単元を基に、学習者自身が自分の学習プロセスを効果的に意識できる取り組みを検討します。

高校における「異文化理解」の授業と 異文化間能力育成に関する一考察

細 喜朗 A, 栗原 文子 B

アブストラクト: 日本で外国語として英語を学習する生徒たちは、将来、母語話者のみならず非母語話者を相手にリング・フランカとして英語を使用する機会が多いことが予想される。従って、多様な文化背景をもった人々とコミュニケーションを効果的に行うために必要な異文化間能力 (Intercultural Competence) の育成は重要である。本発表では、高校における「異文化理解」実践を紹介し、J-POSTL の文化の項目や「言語と文化の複元的アプローチ参照枠 (FREPA)」を参照しながら、異文化間能力の育成と言語活動の統合のあり方について考察する。

キーワード: CEFR, 異文化理解, 異文化間能力, J-POSTL, FREPA

1 異文化間能力育成のための省察ツール

ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) (2001, 欧州評議会) には、コミュニケーション能力の一部として異文化に対する知識、自文化と異文化を関係づける力、ステレオタイプに基づいた人間関係を乗り越え力などを含む、「社会文化知識」、「異文化に対する意識」、さらには「異文化技能とノウ・ハウ」が明記されている(5章1)。これは Byram (1997)らが主張する異文化間能力(Intercultural Competence)と対応する能力である。EOPSTLを源泉とするJ-POSTL(言語教師ポートフォリオ)の文化の項目には8記述文があり、教師が文化の関する学習を英語教育に取り入れる際の有効なツールとなる。また、欧州評議会が2008年に出版した「言語と文化の複元的アプローチ参照枠 (FREPA)」は、知識、技能、態度のそれぞれの領域で、IC育成に関する記述文が詳細に記されている。本発表では、高校における「異文化理解」の授業実践を紹介し、J-POSTL や FREPA の項目による省察を通して、生徒のIC育成の可能性を具体的な活動と結びつけて考察する。

2 高等学校における「異文化理解」実践

ここでは、千葉県立松戸国際高校3年生(国際教養科)の必修科目「異文化理解」である授業実践について示す。本授業目標は2つある。1つ目は「世界的な問題の比較・分析を通して、発想の転換を促し、グローバルな視点を身につける」ことである。2つ目は「読む・聞くことによって得た情報を整理し、自分の考えや意見をまとめ、それをまとまりのある文章で、正確に、効果的に発表するために書く・話す技能を総合的に完成させる」ことを目標としている。本実践は1週間に4時間(授業は50分)の授業が展開される。また、1単元は4時間で扱われる。1単元の授業計画の流れを以下に述べる。

2.1 1時間目：本文理解

教師はオーラル・イントロダクションで授業をはじめる。その後、インフォメーション・ギャップ活動で生徒は本文を制限時間内にペアで読み進める。授業の最後には教師が生徒の内容理解確認を全体で行う。

2.2 2時間目：クイズとディスカッション

1時間目に学んだことに関わる(教師が事前

A: 千葉県立松戸国際高等学校
B: 中央大学商学部

に作成した) クイズを生徒同士が協力して回答する。その後、クイズに関するビデオや写真を教師が紹介する。授業の最後には、内容に関してグループまたはペアで意見交換を行ったり、ライティング活動に関連づけたりする。

2.3 3時間目：外国語指導助手(ALT)の授業

1,2 時間目の単元に関する新たな事柄についてALTが授業を行う。授業中にはペアやグループで話し合うための活動もある。

2.4 4時間目：プレゼンテーション

1, 2, 3 時間目に学習したことについて生徒はグループ (5 グループ) に分かれて、プレゼンテーションを行う。各グループに1つのお題を担当させる。プレゼンテーション時間は1グループ約8分与えられる。プレゼンテーションを聞く側の活動として、質問をさせたり、評価用紙に記入させたりする。

3 改訂版ブルーム分類学

本実践では生徒の「思考力」を効果的に高めるため、改訂版ブルームの分類学の理論(図1)を参考している。1,2,3 時間目では主に、低次の思考力 (LOTS)である記憶、理解、応用の力を育成する活動とし、4時間目では分析、評価、創造などより高次の思考力 (HOTS) を要する活動へと移行している。

4 IC 記述文による省察

生徒の IC が授業実践によりどのように高められたについて検証するために、J-POSTL の文化の項目にある記述文を参照しながら(表1)、省察を行った。8つの記述文と授業での実践活動を結び付けながら、どのような能力育成が期待できるのかについて検証する。さらに、FREPA の記述文の一部を用いて、IC 育成と言語活動の統合を目指すうえでの能力記述文の有効性について考察する。

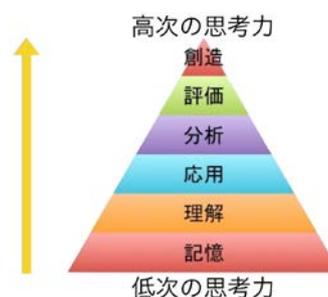


図1 改訂版ブルーム分類学
Anderson, L.W. (2001)より作成

表1 J-POSTL 「文化」記述文より作成

1	自文化と異文化への興味・関心
2	社会文化的能力
3	異文化への気づき
4	文化とことばの関係性
5	インターネットを使用した調べ学習
6	社会文化的な行動の規範の類似性と相違性
7	他者性への概念・価値観の相違
8	ステレオタイプの考えへの気づき、見直し

参考文献

- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Byram, M (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon; Multilingual Matters.
- Candelier, M., et al. (2012). *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (FREPA)*. Graz: ECML.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP
- JACET SIG on English Language Education. (2014). *Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages (J-POSTL)*.
- 謝辞 本研究は科学研究費助成金基盤研究(C) (16K02935)の助成を受けたものである。

言語と異文化への関心を高める小学校外国語教育

阿部 志乃^A, 安達 理恵^B, 中山 夏恵^C, 栗原 文子^D

アブストラクト: 外国語教育の目的は外国語スキルを身につけるだけではない。むしろ世界の多様な人々とコミュニケーションをはかる際には、異文化にある他者と互いに理解を深め尊重し合う態度を含めた異文化間能力(IC)の育成が重要となろう。本発表では私立小学校でのプロジェクト型学習の活動の報告と公立小学校での新教材を基にした発展活動の提案を通し、言語と異文化への関心を高める外国語教育の重要性について考察する。

キーワード: 異文化間能力, 異文化理解, プロジェクト学習, CLIL

1 なぜ異文化理解が必要か

外国語教育の目的はスキルを身につけるだけだろうか。文部科学省は「グローバル化の進展に伴い国際共通語である英語力の向上は極めて重要」とし、「異文化理解や異文化コミュニケーションはますます重要」としつつも、「アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべき」としている。しかしながら、日本人の異文化接触状況を見ると、国外は西欧よりむしろアジア諸国が多くなりつつあり、国内においても相手の出身はアジア圏が増大している(安達, 2017)。外国語を英語に限定し、相手も欧米人に限定することは、むしろ今後、異文化摩擦を引き起こす可能性が多くなるだろう。

日本のように日常的に外国語に接しない環境では、特に初等教育での外国語教育では多様な国の人々と理解し、尊重し合うことを目的とすることが重要である。異文化や異言語を学ぶことで、初めて自文化を客観視でき、多様な人々とのコミュニケーションにおいて異文化の他者とお互いに理解を深め尊重し合う態度を含めた異文化間能力(IC)の育成が期待できる。本発表では言語と異文化への関心を高める外国語教育事例を紹介しその重要性について考える。

2 私立小学校の事例: My Name プロジェクトより

My Name プロジェクトとは、「日本に住む自分の名前を世界の人に紹介する」プロジェクトで、①古代の遺物を通して文字と絵の違いを考える、②名前とは何か、文字として残る世界最古の名前から考える、③世界の様々な文字を使って自分の名前を表現する、④図鑑を使って漢字とアルファベットの祖先を探す、⑤今まで調べたことを元にして、自分の名前カード作成し、世界の人々とシェアする、という流れになっている。古代の人が伝えたかったものを想像する活動を通して、文字と絵の違いは何だろうか、地球上にはどんな言語や文字があるのか、文字や名前はなぜ必要なのか、名前に込められた意味や想いに気がついていく。本プロジェクトでは、文字の持つ機能と働きを考えること、世界の言語と文字の多様性を知ること、それらとの比較を通した日本語の特徴に気づくこと、日本語が分からない相手を意識した作品作りをすること、言語や文字は違っても、与えられた名前は誰にとっても特別なものである事を、海外の作品を通して感じることを、が目的である。

3 公立小学校での CLIL (内容言語統合型学習) 事例の提案

公立学校の場合は時間数の制限もあって私立のような実践は難しい面もあるものの、「英語」を学ぶだけではなく、総合的な学習の時間等も

A: 横須賀学院小学校

B: 愛知大学地域政策学部

C: 文教大学教育学部

D: 中央大学商学部

利用し、協同学習を取り入れたプロジェクト学習型 CLIL (Content and Language Integrated Learning) で異言語や異文化への関心を深めることは可能である。

例えば、Let's Try 1 Unit 1 の Hello, world では世界の4言語での挨拶があるがこれ以外にも、①世界にはどんな言語で書かれた挨拶があるか、また各言葉の起源や、時間や相手によって挨拶の言葉が変わるかをグループで調べて発表する、②多様な挨拶の時のしぐさを映像や写真で見て挨拶の多様性を学び異文化に関心を持つ、③以上を使ったコミュニケーションゲームやクイズを行う、などが考えられる。また We can! 2 Unit 1 の Hello, everyone では①世界の多様な言語で書かれた名前について調べその言葉の意味を学んだり、世界にはいくつ言語がありそれぞれの言語の特徴はどうかをグループで調べてみる、②図工の時間に自分の名前を漢字とアルファベットで画用紙にカラフルに描き映像で撮って交流相手の学校に紹介する、などが可能である。

4 活動例の分析：IC育成の観点から

欧州評議会の言語政策では、過去に行われた言語権の侵害と戦争への反省から、言語と文化の多様性を「価値のある共通資源(欧州評議会, 2001)」と捉え、その多様性を教育上の努力を通じ「相互の豊饒と相互理解を生む源へと転換させる (ibid)」必要性を主張する。そして、複言語主義や異文化間能力 (IC) の育成を推進する様々な言語教育ツールを開発している。CEFRと同様に FREPA (言語と文化の多元的アプローチ: Candelier, et al., 2012)も、欧州評議会の推進するツールの一つであり、異文化間アプローチによる言語学習を通じて育まれる IC 要素 (ここでは「能力」, 「態度」, 「スキル」) を可視化する記述文や、それらを育成する具体的な活動例などを収録している。そのため、IC育成の観点からは、CEFRを補完する文書ともいわれている。本発表では、この FREPA を用

いて、先に紹介された指導例が、IC育成の観点からはどのような意義があるか、検討する。

5 まとめ

Byram(1997)は、文化指導を行う際に、児童の発達段階を考慮する必要性を指摘している。しかし、ここで紹介した私立校での実践からは、一般的に年少者において促しやすいとされる「態度」のみならず、「スキル」(たとえば、「文化的な事象(この場合、文字や名前)を観察・分析できる(S1)」や「異なる言語における言語や文化の特徴を比較できる(S3)」など)も促されている様子が観察される。このように、IC育成において重要になる比較や、分析というような比較的高次の思考力が求められる活動でありながら、児童が生き生きと取り組んでいる様子から、題材の難易度が高くても児童を引きこむ活動にみられる特徴を分析し、小学校における外国語教育において IC を促す活動例を計画する際の示唆を探る。

引用文献

- 安達理恵 (2017). グローバル化時代のコミュニケーション能力小学校の外国語教育から考える、公開シンポジウム「日本の外国語教育を豊かにするには」発表資料、慶応義塾大学日吉, 7月15日
- Byram, M (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters.
- Candelier, M., et al. (2012). A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Council of Europe.
- Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages –learning, teaching, assessment. Cambridge, UK: CUP
- *本発表は日本学術振興会の科研費基盤研究(C)No.16K02935, 16K02972, 17K03031の助成を受けています

「時間、場所を限定しない5分間英会話プログラム」の 英語で行うコミュニケーション能力への効果測定

岩田 由美子^A, 岩田 悠里^B

アブストラクト: 今回我々が行った、時間、場所を限定しないスマートフォンの英会話アプリケーションを用いた英会話学習の調査結果を紹介する。参加者はフィリピン人講師と5分間の1対1英会話を1日2回、連続した5日間行った。アンケートを用いて自己評価および講師からの評価を行い、効果測定を行った。結果について分析し、スカイプ等の他の通信サービスを用いた英語教育の報告と比較する。

キーワード: オンライン英会話, 携帯電話, 5分間, 1対1, WTC

1 はじめに

通信技術が発達し携帯電話が普及した現在、いつでもどこでも世界と繋がることできるようになった。スカイプ®などのオンライン英会話を取り入れた英語授業の報告はあるが、携帯電話を用いた報告は未だない。本発表ではスマートフォンを用いた英会話学習の効果を紹介する。

2 目的

時間や場所が限定されないスマートフォン使用の英会話アプリケーションの効果を検討する。具体的には、利用者にどのような意識の変化が見られるか、何を楽しいと感じ、何を困難に覚えるかを調査し、今後どのような課題があるかを検討する。

3 調査方法

3.1 参加者

スマートフォンとWi-Fi通信環境を持つ成人参加者を募集した。1クール目は6名で行い、その結果や反省点を踏まえ2クール目は記入式アンケートを追加し、12名で行った。

3.2 手順

参加者が所有するスマートフォンにABC Talking©というアプリケーション(以下アプリ)をインストールしてもらい、アプリを通して海外(主にフィリピン)にいるネイティブスピーカーと自由に英語で会話をしてもらった。アプリにカメラ機能はないためお互いの顔を見ることはできず、スマートフォンに耳をあて、普段電話をかけるような感覚と同じように会話を行った。

通常であれば1通話250円かかるアプリだったが、調査側が予め課金したアカウントを用意し、参加者が無料で使用できるようにした。

1通話5分で自動切断されるアプリであり、1日2通話を連続した5日間実施した。

3.3 担当講師

担当講師(海外にいるネイティブスピーカー)は全てアプリ開発者が面談し採用した人物で、普段は別の仕事をしていて、空いた時間にアプリ内で講師として活躍している。中には英語教育を専門としている者もいるが、ほとんどは英語教育とは関係のない仕事を主としている。

3.4 効果測定方法

3.4.1 自己評価・講師による評価

A: 法政大学経済学部

B: 横浜市立大学医学部(医学教育学)

参加者は各通話後に以下の項目について自己評価を行った：リスニング（①単語の聞き取りができたか、②正しく理解できたか）、スピーキング（③言いたいことが言えたか、④正しく伝わったか）。また担当講師も参加者について①②③④を評価し、さらに総合的な英会話能力を評価した。評価はいずれも5段階（5：良くてきた、4：できた、3：まあまあできた、2：あまりできなかった、1：全くできなかった）で行った。

3.4.2 アンケート

1 クール目終了後、検討項目の少なさを反省し2クール目実施時から参加者へのアンケートの質問事項を追加した。2 クール目のアンケートは三田（2014）を参考に以下の項目について「全く思わない(1)」から「非常にそう思う(7)」までの7段階のリッカート尺度を用いた：①1セッション5分だが、この時間を長いと感じるか、②1日2通話だが、この回数を多いと感じるか、③5日連続して行うが、これを長いと感じるか、④相手の話していることが理解できる、⑤相手の話が聞き取れないときに聞き返すことができる、⑥相手が話している単語がわからないときに、その単語を聞いて教えてもらうことができる、⑦相手と雑談するときに途中で沈黙せず会話を続けられる、⑧相手と話すときに自分の発音で正確に通じる、⑨自分の発音を相手に直してもらったときには、正確に言い直すことができる、⑩自分が話すとき相手が聞き取りやすい声の大きさと話せる、⑪会話中に自分の英語の間違いに気づくことができる、⑫会話中に自分で自分の英語の間違いを直すことができる、⑬相手の助けがあれば、自分の英語の間違いを治すことができる、⑭英語で円滑なコミュニケーションをとることができる、⑮英語でコミュニケーションをとることに自信がある、⑯英語で会話することで自分の英語力を向上させられる、⑰英語で会話することで様々な意見を聞いて学ぶことができる、⑱英語で会話することで自分の視野を広げることができる、⑲英

語で会話することで英語をもっと勉強したくなる、⑳英語で会話することで海外の文化についてもっと学びたいと思う、㉑英語で会話することで海外に友達を作ろうとしたくなる、㉒英語で会話することで海外に行きたいという気持ちが強まる、㉓英語で会話することで英語の発音の練習をもっとやろうと思う、㉔英語で会話することで英文法の学習をもっとやろうと思う、㉕英語で会話することでリスニングの勉強をもっとやろうと思う、㉖英語で会話することで英会話の練習をもっとやろうと思う、㉗英語で会話することで雑談の話題を意識的に探すようになる、㉘英語で会話することで外国人と接することに抵抗がなくなる。

これらの項目について5日間の前と後に調査し、変化の有無を検討した。さらに自由記載項目を設け、参加者が何を楽しいと感じ、何を苦痛と感じたのかを調査した。

4 まとめ

調査結果に基づき、WTC (Willingness to Communicate) モデルを用いて、スマートフォンを使った英会話アプリケーションの効果について考察する。

参考文献

- 小早川 悟・ジョセフ ファラウト・福田 敦・アレックス フィローン (2012)：「スカイプを用いた海外大学生とのコミュニケーションによる科学技術英語教育」平成24年度ICT 利用による教育改善研究発表会 発表要綱, 42-43.
- 三田 薫 (2014)：「スカイプ®英会話を活用した短期大学英语授業の試み」『実践女子短期大学紀要』35: 19-43.
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal.*, 86 (1), 54-66.

Outcomes of an English e-Learning Program

Fusako KITTA^A · Taron PLAZA^A · Tatsuya NAKANO^A

Abstract: In this presentation we discuss the effects of implementing an English e-learning program at our university. The e-learning program was conducted over one academic year in 2017 with first year university students and used material focused on both the listening and reading sections of the TOEIC[®] test. With each lesson, a blended learning approach was used which incorporated group-work, individual computer tasks and class lectures. Pretests and posttests modeled after the TOEIC[®] listening and reading sections were given to evaluate learners' improvement. While the students' scores improved for both the listening and reading sections, a substantial improvement was found with the listening scores. Students' awareness of their progress as well as their views of the blended learning approach were evaluated through individual interviews. The results suggest that the students were both aware of their improvement and positive about the blended learning approach. An examination of the data as well as details of the blended learning approach will be discussed.

Keywords: e-learning, blended learning approach

1. e-learning

One definition of e-learning is "to learn something with computers through the Internet or the Web" (Shirahata, Tomita, Muranoi, Wakabayashi, 2009, p.100). The opportunity for using computers and other Information and Communication Technology (ICT) equipment in class has been increasing. A survey conducted by MEXT (2013) shows an increase in the use of ICT in classrooms. This survey also implies the necessity of appropriate educational programs in which learners can utilize this technology.

Shirahata et al. (2009) suggest that e-learning alone is not enough to sustain

learners' motivation. In this presentation, we propose that one possible way to help with learners' motivation in e-learning environments is through a blended learning approach.

2. Previous Research

Fujishihiro and Miyaji (2009) conducted a survey on the effect of blended instruction in English class on high school students' skill of oral reading and speaking. They used web-based training material which Fujishihiro framed in 2007 as a tool for individual speaking practice. They adopted a blended instruction approach which offered incorporated pair work and class lectures. After the blended instruction, speaking skills were

A: 駒沢女子大学

measured. A questionnaire targeting the participants' consciousness of English was also conducted. The results showed that the participants' skills improved in speaking and listening. The participants' attitudes also improved. There was correlation between the participants' listening skills and the variation in their affectivity to English. Fujishiro et al. implied that more research might be needed to identify the balance for forming a viable framework through blended instruction.

Ota (2012) reported that after four months of e-learning, university students' English test scores rose in both listening and reading. She suggested the importance of implementing a blended learning approach in e-learning. She emphasized that e-learning instructors should not only take care of students' learning but also support their mentality to be autonomous learners.

Kochiyama (2017) measured the effects of e-learning in university English classes. Her survey showed that the students in one department, in particular, scored higher than before, and that they made significant progress in the listening section. On the other hand, the scores of the students who were regarded as lower-motivated went down. She claimed that it was necessary to reconsider how English classes are conducted in order to motivate students to learn English. She approved of Ota's implication which called attention to the importance of instructors' roles in e-learning.

3. The Purpose and Method of this Study

The purpose of this study is to specify the effectiveness of an English e-learning program conducted with a blended learning approach. E-learning materials for the TOEIC[®] test were used. Eighteen students participated in the first semester, and eleven in the second semester. Different levels of materials were adopted for each semester. Except for the orientation, pretest and posttest, blended instruction was conducted eleven times in each semester. The students' scores were higher in the posttest and there were statistically significant differences in the scores of the pretest and posttest in the first semester. These results suggested the blended learning approach helped the students improve their English skills. The ratio of score increase in the second semester was not as high as in the first semester. In this presentation, we will examine the data as well as discuss details of the blended learning approach.

References

- 藤代昇文・宮地功 (2009) : 「ブレンド型授業による英語の音読力と自由発話力に及ぼす効果」, 『日本教育工学会論文誌』, 32, (4), 269-287.
- 河内山有佐 (2017) : 「2014-2015 年度 e-learning 教材導入による英語教育効果の測定, 2015 年度和洋女子大学教育振興支援女性成果報告」, 『和洋女子大学紀要』, 第 57 集, 149-156.
- 文部科学省 (2013). 平成 25 年度文部科学省先導的・大学改革推進委託事業「高等教育機関等における ICT の利活用に関する調査研究」委託研究業務成果報告書
- 太田かおり (2012) : 「e-learning 英語教育の学習効果に関する研究—学習者の自律学習に向けた教師の役有—」, 『九州国際大学国際関係学論集 7, (2)』, 51-80, 2012-3.
- 白旗知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009) : 『改訂版 英語教育用語辞典』, 大修館.

LMS を使った Input-based tasks 作成の試み

白田 悦之^A

アブストラクト: ペアワークなどで英語を発しなければならない表出型タスクは、言語リソースの乏しい初級英語学習者にはあまり向かないと言われることが多い。しかし理解型タスクであれば小学生からでも取り組むことは可能である。本研究では、Shintani (2016) の Input-based-tasks の紹介と LMS を使った理解型タスクの可能性について検討する。LMS を媒体に絵や写真を活用することで、タスクの作成が容易になり学習者の興味を引き出すことも可能であることから、初級英語学習者に対して、また、小学校英語教育で使用されることが期待される。

キーワード: 理解型タスク, Input-based tasks, LMS, 初級英語学習者

1 はじめに

タスクを用いた言語活動と聞いてすぐイメージできるのは、学習者がペアまたはグループになり、自分の言語リソースを使いながら、目標を達成するために意味のやり取りをする活動(表出型タスク, Production tasks)を行っている様子であろう。従って、タスクを行うには学習者はある程度言語リソースが蓄積されていることが前提条件で、蓄積がないかごくわずかに限られている学習者がタスクに取り組むことは難しいと言われることがよくある。しかし、タスクは表出型だけではなく、学習者が言葉をほとんど発することなくできる理解型タスク(Comprehension tasks, Interpretation tasks)もある(Ellis, 2003)。初級学習者や言語リソースが乏しい学習者にとっては表出型タスクより理解型タスクの方が取り組みやすい(Ellis, 2003)。そして、言語リソースを蓄積させながら徐々に表出型タスクに取り組みさせることが可能となる。

2 Input-based tasks

Shintani (2016) は、英語の言語リソースのない日本人の6歳児を対象に、TBLTの授業を行い、PPP型授業より語彙習得において効果があることを検証した。TBLTの授業で使われたのが Listen-and-do tasks と称する理解型のタ

スク (Input-based tasks) で、児童同士のインターアクションを要求せず、教師の指示と児童の反応、そして児童と教師のやりとりが中心であった。Ellis (2003) のタスクの定義に基づき3種類の One way information gap tasks が用意された。児童は教師の指示を聞き、間違いながらもそれに従い、タスクの目標を達成するべく奮闘した。Shintani (2016) では、教師と生徒の臨場感あふれるやりとりが記述されており、理解型タスクのやり方の例として大変参考になる。以下は、Shintani が行った3種類の Input-based tasks の概略である。

2.1 Task 1: Help the zoo and the supermarket

ターゲットになる語の絵が描かれている30枚のカードと、隣の児童の様子が見えない程度の衝立(three-sided board)が各児童に用意された。やり方の例として、教師の“Please take the crocodile to the zoo.”という指示に対して、自分の机に並べられた絵カードから‘crocodile’を選び教師に見せ、当たっていれば衝立についている zoo のポケットに差し込む。違っていたら机に戻す。そして‘crocodile’の絵カードは机上の小さな箱(incorrect box)に入れる。30枚分の指示が終わった時点で、箱の中に入っているカードの数が一番少ない児童が winner となる。

A: 函館工業高等専門学校一般人文系

このタスクのゴールは、教師が指示した語に該当する絵カードを正しく選択し、衝立の zoo ポケットや supermarket ポケットに入れることであり、結果は、ポケットに絵カードがどれくらいたくさんあるかである。

2.2 Task 2: Help the animals

Task 1 で使用した 30 枚の絵カードが使われ、やり方は似ているが児童が選ぶカードは一度に 2 枚となった。例えば、教師が “The polar bear needs the batteries.” と指示したら ‘polar bear’ と ‘batteries (複数)’ の絵カードを選び、教師が見えるように持ち上げる。

このタスクにおけるゴールは、できるだけたくさん絵カードを集めることであり、結果は何枚集められたかである。

2.3 Task 3: Listening Bingo game

3×3=9 のグリッドを使って児童になじみのあるビンゴが行われた。Task 1, 2 で使用した同じ 30 枚の絵カードが使われたが、1 回のビンゴに 10 枚のカードが配られ、そのうち 9 枚のカードを選んで自分の好きなように配置する。教師によって読み上げられた単語は裏返しにされ、6 つの単語が読み上げられた時点で終了。教師によりビンゴの数がチェックされた。1 回のレッスンに 1~3 回行われた。

3 LMS の活用

Shintani (2016) で用いられた理解型タスクの Listen-and-do tasks は、学習者が教師の L2 による指示を理解して個人で行動するので、学習者同士の意味のやりとりは必要ない。個人に対してどのような行動をさせるかでタスクの多様性が生まれる。その行動の部分に LMS を活用できないかを考えた。次に一例を示す。

3.1 schoolTakt

schoolTakt は、iPad、タブレット、ノート

PC など機種を問わず利用できる LMS で、グループでも個人でも画面上で作業でき、協働学習にも向いている。

行動という観点から使える効果的な機能は、画面上に指で文字を書いたり、絵を描いたりできることである。また、画面上に教師が作成した図形や文字、切り取った写真などを学習者が指で移動や回転させることもできる。例えば画面上にある何枚かの動物の絵を、教師の指示に従って、指を使って所定の場所に移動させるタスクを作ればゴールも結果も明確になる。マップタスクなどでの教師の道案内に対し、学習者が画面の地図上に作成された人物を指で動かすことにより、興味を増すことも可能だ。

学習者全員の学習状況をリアルタイムで教室のスクリーンに表示すれば、学習者の人数が多くても正解者が全体の中でどれくらいいるか確認できたり、学習者同士の回答を共有したり編集したりすることで協働学習の環境を作り出すことも十分考えられる。

4 まとめ

Input-based tasks が言語リソースのない学習者に対しても効果的であることから、より多くのタスクの開発が望まれるが、今後 LMS を活用することによってタスク作りが容易になり、開発されたものを共有することで、タスクを使って指導する教師が増えることを期待したい。

謝辞

本研究の一部は科学研究費助成金基盤研究(C) (16K04731-00)の助成を受けたものである。

引用文献

- Ellis, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Shintani, N. (2016): *Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

オンライン英会話システムの教育的効果に関する予備調査

佐藤 夏子^A

アブストラクト: 筆者の近年の調査で、多くの学生は英語を「話す」ことに最も苦手意識があり、かつその力を高めたいと考えていることがわかった。その学生のニーズに応える一手段としての「オンライン英会話」の有効性について検討することにし、大学生 5 名にオンライン英会話を体験してもらった。英語で話すことやオンライン英会話に対する学生の意識が体験前後でどのように変化したか、体験の観察、アンケートとインタビューの結果から報告する。また大学生約 230 名に対して実施したオンライン英会話に関する調査結果についても触れる。

キーワード: オンライン英会話 スピーキング リスニング 英語力

1 はじめに

2000 年頃に新たな英会話学習法として無料通話ツール「Skype」などを用い、主にフィリピン人講師やネイティブスピーカーとマンツーマンで学習を行う「オンライン英会話」が誕生した。

オンライン英会話はマイク、パソコン

(スマートフォン) とインターネット環境さえあれば時間と場所を選ばず、各社ごとに差はあるものの基本的に格安で受講できるため、時間に余裕の無い会社員や主婦、学生をはじめ多くの人々に利用されている(嬉野 2013)。また、成人向けオンライン英会話スクールの市場規模は、英語ビジネスの中では最大の約2000 億円と言われている。現在、オンライン英会話は大小合わせ 100 社以上ある。

2 先行研究

小早川他(2012)、三田(2014)は、スカイプによるオンライン英会話の経験が学生の英語によるコミュニケーション能力の向上と、学習意欲の維持に効果的であったとしている。

3 研究目的

オンライン英会話の有効性について検討することである。

4 研究方法

4.1 オンライン英会話に関するアンケートの実施

宮城県仙台市にある国立大学 1 年生 48 名、私立大学 1 年生 104 名、3 年生 72 名計 225 名を対象として、2017 年 8 月に実施した。自身の英語力に関する設問が 2 問、自宅でのインターネット環境についての設問が 1 問、オンライン英会話に関する設問が 7 問の計 10 問で構成されている。

4.2 オンライン英会話体験を伴う調査

対象者は、私立大学 3 年生 5 名であった。まず、オンライン英会話に必要な Skype の利用法確認と練習を行った。講師の言うことが聞き取れない場合などの定型表現を指導した。

オンライン英会話比較サイトから、体験するオンライン英会話 2 社を選択した。1 社は DM 英会話を指定し、サイトの登録方法と予約方法を指導した。もう 1 社は自由に選択させた。

オンライン英会話に関する事前自己分析シート(36 項目)を 5 段階評価で記入させた。

平成 29 年 10 月中にオンライン英会話を 2 社

A 東北工業大学経営コミュニケーション学科

それぞれ2回以上レッスン体験してもらい、一部のレッスンを観察した。

体験後、オンライン英会話に関する事後自己分析シートを5段階評価で記入させた。また、オンライン英会話体験の事後アンケートを記入してもらった。

記入後の事後アンケートを見ながらインタビューを行い、さらに詳細な情報を得た。

5 結果

5.1 学生に対するアンケートの集計結果

1) 調査対象とした学生の英語力の自己評価は、大学、学年を問わず概して低く、特に英語を「話す力」に苦手意識があることが明らかになった。どのスキルも学生は高めたいと考えているが、特に「話す力」、「聞く力」を高めたいと考えていることがわかった。

2) オンライン英会話の認知度は半分程度であった。実際に体験したことがある学生は全体で2名、継続したことがある学生は1名のみだった。

3) オンライン英会話を始める理由として、上位は、英語を話す力、聞く力を高めたい、今の時代は英語が必要と思う、就職に有利な英語力をつけたい(TOEIC)であった。

5.2 オンライン英会話体験の事前事後の自己分析シートの回答(全36項目)の比較

「講師と話すときに自分の発音で正確に通じている」「講師が話していることが理解できる」

「講師の助けがあれば、自分の英語の間違いを直すことができる」など、36項目中16項目が事後に上昇した。事後に平均値が下がったものは、「講師の話が聞き取れないときに聞き返すことができる」のみであった。

5.3 インタビュー結果

1) 5名中4名が外国人と1:1で英語を話す経験は初めてであり、純粋にコミュニケーションが取れたことを喜んでいった。

2) (通信障害などで)映像が止まったとき、相手の言っていることや単語がわからない時、質

問が理解できても、応答の仕方がわからない時に戸惑いを感じていた。

3) オンライン英会話を体験して、自分の語彙力・話す力の低さに気づいたが、一方で自分のつたない英語や発音でも通じることにも気づいた。

4) 機器の設定や、困ったときに教員や英語がわかる人がそばにいてほしいという要望があった。

5) すべての学生が体験後、事前に持っていた不安が軽減していた。

6 まとめ

オンライン英会話への学生の興味関心は高くまた半数以上の学生が自宅でオンライン英会話を行うための機器を有しているため、意欲・環境の点から見ればオンライン英会話を始めるまでの敷居は高くない。だが多くの学生が自分はまだ英会話ができるレベルに達していないという不安を感じている。さらに、筆者の観察では、オンライン英会話を始める段階では、教員によるガイダンスが必要と感じている。今回は体験のみであったため、費用は発生しなかったが、継続的に費用を負担してまで学生がオンライン英会話に自主的に取り組むかどうかは疑問が残る。オンライン英会話は数回でも効果が認められたため、継続的に行えば学生が英語で話すことに対する自信と意欲を高める可能性が高いと思われる。そのため大学は、短期間であっても、授業や特別プログラムにオンライン英会話の導入を検討すべきではないだろうか。

引用・参考文献

嬉野 克也 (2013) .オンライン英会話の教科書. 2013年8月24日. 国際語学社

小早川他 (2012) .スカイプを用いた海外大学生とのコミュニケーションによる科学技術英語教育. 私立大学情報教育協会

三田 薫 (2014) .スカイプ英会話を活用した短期大学英语授業の試み: フィリピン人講師との1対1のオンライン英会話レッスンを授業に組み込むことによる効果. 実践女子短期大学紀要 (35) .19-43.

コンピュータによる高変動音声訓練 (HVPT) を用いた 知覚困難な音素の特定と音声指導法の考察

飯野 厚 A

アブストラクト: 第二言語発音教育の新たな潮流である高変動音声訓練 (HVPT: High Variability Phonetic Training) を日本人大学生を対象として実施した。HVPT を簡便に実現できるウェブサイト “English Accent Coach Ver. 2.3” (Thomson, 2017) を用いて子音と母音の識別訓練を試験的に実施した (全音素ターゲット)。知覚識別正答率の分析結果から、既存の音声学で扱われている調音上困難な音素に加えていくつかの音素が特定された。困難な音素の正答率が高かった学習者のリスニング力やスピーキング力のデータを参照し検討する。

キーワード: 高変動音声訓練, 音素, 知覚, ウェブサイト

1 研究の背景

国際共通語としての英語の地位が堅固になり非母語話者によって使用される多様な英語 (World Englishes) が認識されてきている。このような言語事情の中、発音教育はどのような方向に進むべきだろうか。

多様な英語話者とコミュニケーションを行う際に必要とされる英語力の基礎として、様々なアクセントを持った英語話者の音韻を適切に知覚する力と、様々な英語話者によって理解される調音力が求められる。近年は、英語のなまり (accentedness) は度外視し、「意味の通じやすさ」 (intelligibility) と音声的な「理解可能性」 (comprehensibility) が実現できるかが鍵とされている (Derwing & Munro, 2006)。このような能力はどのように指導することができるのだろうか。

発音指導の事情として、Derwing and Munro (2015) は教室における発音指導は散発的で、系統立った指導が少なく、英語母語話者任せの指導観が根強く残っていると指摘している。

教師の母語背景に関係なく学習者に音声教育を行う方法の一つとしてコンピュータ支援の

発音教育ソフトや HVPT プログラムがある。

2 HVPT

調音の前提となる知覚力を鍛えるための音声知覚訓練法として、高変動音声 (厳密には「声素」) 訓練による音素別の音声知覚訓練は効果が実証的に認められてきている (Levis 2016)。

3 先行研究

HVPT を教育に利用した実証は未だ少ない。子音については、日本人英語学習者を対象とした /r/ と /l/ が突出して研究されており広範な話者にも対応できる知覚力が発達するとされている (Logan, et al., 1991; Lively, et al., 1993)。また、知覚に留まらず調音にも効果をもたらすとされている (Bradlow, et. al., 1997; Bradlow, et al., 1999; Saito, 2015)。日本人対象の /r/ と /l/ 以外をターゲット音声とした実証研究 (Hwang and Lee, 2015; Shinohara and Iverson, 2015) もあるが、一概に有効性を示すに致っていない。

気になるのは研究対象としている音素の抽出である。母語と目標言語間の対照分析 (contrastive analysis) やミニマルペアに見られる指導上の定説あるいは、研究者の直感に基づくものと考えられる (Thomson, 2017)。また、

A: 法政大学経済学部

/r/と/l/ は理論的にも日本人にとって聞き分けづらく(Flege, 1995), 調音も難しい最小対とされる。しかし, 実際にはこの対だけでなくほかの音素も含めて知覚がまぎらわしくなる可能性がある。

4 研究課題

(1) 子音+/a/の音素コンテキストによる HVPT 条件で, 日本人英語学習者が聞き分けづらい子音は何か。また, 反復を重ねることによって, 知覚の正確さは向上するか。

(2) 母音の音素単独コンテキストによる HVPT 条件で, 日本人英語学習者が聞き分けづらい母音は何か。また, 反復を重ねることによって, 知覚の正確さは向上するか。

5 方法

5.1 研究協力者

研究協力者は 14 名の日本人大学生で, 非英語専攻の学部にも所属し, 英語力を向上する目的の「演習」を履修している学生であった。

5.2 English Accent Coach

本研究で活用した HVPT プログラムは一般公開されているウェブサイト English Accent Coach Ver.2.3 (Thomson, 2017) である。このサイトは, 従来よりも刺激サンプル話者 (Stimuli talkers) の数が 20 名と格段に多く, 北米各地の多様な英語話者の音声を採取したものである。

刺激音声を聞いて選択式同定課題 (Forced choice identification: FCID) を行う。音素別の正答率がパーセンテージで表示され, 結果全体を PDF ファイルとして保存できる。

6. 結果

6/1 知覚困難な子音

有効協力者 12 名の全実施回数を混みにした子音全体の正答率は 88% だった。最も判別の誤りが多かったのは /θ/ だった (68%)。次いで,

/z/, /s/, /l/, /r/ が 70% 代, /v/, /ð/, /dʒ/, /f/, /ʃ/ が 80% 代で全体平均値を下回った。

6.2 反復による知覚力の向上

正答率平均の推移は, 1 回目の 83% から 10 回目の 93% まで上下をとめないながら徐々に上昇を示した。100 問を実施するのに要した時間は短くなった。正答率が 80% 代までの「知覚困難な子音」 /θ/, /ð/, /r/, /z/, /dʒ/, /f/, /ʃ/ は一定の上昇を示したが, /s/, /l/, /v/ は最終的に下降または横ばいを示した。

6.3 母音

母音について, 有効協力者 12 名全体の正答率は 73% だった。1 回目の全体平均 61% から 9 回目に 78% に達した。5 回目で 78% に到る天井効果を示した。そのあとは若干の上下を伴って横ばいという伸長プロセスであった。知覚が困難な母音として, 正答率が平均値以下の 6 つの音素は /ʌ/ 44%, /æ/, /ɑ/, /ɪ/ が 50% 代, /ɛ/ 62%, /o/ 71% だった。9 回の正答率の推移をみると, 概ね 10% 以上の大きな伸びに至ったが, /æ/ だけは伸びが小さかった

7. 結論

本論では, 英語音声教育の流れを概観したうえで, 近年効果が認識されてきている発音指導法 HVPT に焦点を当て, コンピュータ・アプリケーションを用いて日本人英語学習者が知覚上苦手とする音声の確認を試みた。同システムから抽出された音素は, 先行研究で扱った音素を含むものであったが, これらの組み合わせがミニマルペアでよいのかどうかは今後, 組み合わせ方を精査するなどしてデータを採取する必要がある。

10 回程度の反復による短期的な知覚成功率の変化を追跡した結果, 子音においても母音においても一定の効果が見られた。CAPT による HVPT は学習者に簡便に音素訓練を実施でき効果も期待できることが示唆された。

言語処理技術と語学教育の接点：

ウェブ・コーパスと自律的学習の未来に向けて

田淵 龍二

アブストラクト:自動翻訳など人工知能実用時代を前に、言語処理技術を語学教育に還元する方法について考察する。対象を英語コーパス、目的を自律学習とし、実例を交えて検討する。実例は、映画映像コーパスによる会話学習、TED コーパスによるスピーチ学習、用例コーパスによる文法学習などを選んだ。検討課題は、素材の教育的妥当性、検索エンジンの性能、eラーニング適正（提示、演習、適応学年、経済性）などである。

キーワード: コーパス、自律学習、言語処理、リーダビリティ、適応学年

1 はじめに

電子通信技術進展とともに、授業や学習で利用可能な素材が急速に増えつつある。こうした素材は、あらかじめ語学教育用に編集されたものではないので、学習目的やレベルに適合しているとは限らないと言う難点があった。語学教材とは区別されるウェブ上の素材（ここでは自然素材と呼ぶ）を円滑にeラーニング活用する基盤技術のひとつが言語処理である。本研究では、近年の言語処理技術により構築されたいくつかのコーパスを取り上げながら、自律的学習を支えるコーパス・サイト（corpus search engine on web）の要件を調べた。

2 先行研究—英語コーパス事例

1. BNC: The British National Corpus (1994)
もっとも大規模で古いコーパスのひとつ。学術団体 BNC Consortium が作成した1億語のイギリス英語コーパス。結果出力は KWIC (keyword in context)、頻度表など。
<https://corpus.byu.edu/bnc/>。
2. 映画映像シーン検索サイト・Seleaf (2011)
名作映画 22 本、約 25 万語のコーパスで検索単位は字幕。<http://www.mintap.com/>。

3. TED コーパス・TCSE (2014)

TED Talks 約 2500 本のコーパス。検索単位は字幕。形態素や頻度など詳細な解析が可能。
[https://yohasebe.com/tcse/?](https://yohasebe.com/tcse/)。

4. 文法用例コーパス・SCoRE (2014)

文法項目で分類された約 1 万本の用例コーパス。検索単位は短文。<http://www.score-corpus.org/concordance/jp/>。

5. TED コーパス・selected360 (2017)

閲覧数上位 360 本の TED Talks のコーパス。検索単位はビデオ。以下 ted360 と略す。
<http://www.mintap.com/selected360.html>。

6. 対訳コーパス・Corpora (2018)

Seleaf 収録の映画と TED Talks を映像素材とした対訳コーパス。検索単位は字幕。
<http://www.mintap.com/pac/corpora.html>。

3 比較

授業や個別学習で望まれることは文の意味理解である。それを支援する第一が対訳、第二が音声・映像である。また前提として素材の教育適正と選定手段としてのレベル表示（適応学年など）が求められ、より深く理解する手段としての語彙・文法・構文・慣用句情報などである。こうした観点からの比較を表 1 に示す。

表1 英語学習視点からの5項目比較

		対 訳	音声 映像	適応 学年	言語 処理	無 料	得 点
1	BNC	×	×	×	○	○	4
2	Seleaf	○	○	×	×	○	6
3	TCSE	○	○	△	○	○	9
4	SCoRE	○	△	○	○	○	9
5	ted360	○	○	○	○	○	10
6	Corpora	○	○	○	○	○	10

得点は○△×をそれぞれ2点1点0点とした合計。
SCoREはSCoRE on Talkiesで音声対応。

BNCには訳も絵も音もないので自律学習利用に困難が多いが、情報が広く多いので研究に向いている。TCSEは形態素解析など認知言語学的視点から設計されていて、研究者向けに重心を置きつつ、一般学習者への配慮もされている。Seleaf, SCoRE, ted360, Corporaは一斉授業と個別学習を念頭に置いた設計で、初心者でも扱いやすい作りとなっている。SCoREの短文は書き下ろしで、それ以外は自然素材である。BNCは包括的な分野のテキストで、SCoREは日本人英語学習者(中高大学生)を対象とした学習素材である。それ以外のコーパスは広く大衆向けの作品で社会的評価を受けている。

ted360, Corporaは認知科学的知見による学年レベル分け(田淵・湯舟, 2016; 田淵, 2017)を採用している。TCSEとSCoREは科研費研究で構築され、研究終了後も自力で継続公開されている。ted360とSCoREはクラス授業での実践研究が行われている。SCoREの文法コーパスはクリエイティブ・コモンズ・ライセンス(CCL)を採用している。それにより字幕つきで読み上げ可能なサイト(SCoRE on Talkies: <http://www.mintap.com/talkies/talkies.html?score>)が公開されている。

ted360とCorporaとSCoRE on Talkiesには適応学年が明記されていて、学力に応じた選択が可能である。ted360には文と語彙の学年レベル選択があり、Corporaは中高大学、SCoRE on TalkiesではSCoREの上中下を解析して

中高大学3区分としてある。これら6例はオープンサイトで、表1に無料の項目があるのは教育機会均等への配慮である。表1の得点は授業での使いやすさを5項目から測った目安である。

4 考察

ある言語について総花的に網羅する大規模均衡コーパスBNCが存在する一方、SCoREのように特定の目的に特化した数量限定分野教材型コーパス、SeleafやTEDコーパスのように大衆向けの映画や講演に絞ったマスコミ分野文芸コーパスなど、コーパスにはそれぞれ独自の言語素材と作成目的があり、学習者には個別の語学力と利用目的があるので、表1の得点ような線形ではなく多次元の指標が望ましい。今回の研究はそのための導入であるとともに、今後のコーパス設計の指針である。

音声映像は、訳だけでは伝達できない場面の意味理解を深めるための絶対要件である。さらに、おもちゃに適応年齢があるように、適応学年を検索結果に明示することは自律的学習のための必須要件である。ドリルは、検索結果の閲覧視聴から一歩進めて、定着を促進する大切な要件で、米国でもよく使われてきたクローズテストの自動生成くらいは装備しておきたい。また、スマホなど移動媒体での利用可能性も重要となる。他方、文化の発展を萎縮させるような著作権の運用を制限し、米国のフェアユースやCCLのような制度設計が望まれる。

最後に、せっかく作成したコーパスが研究期間の終了などで閉鎖される例もあり、論文と同様の保存閲覧組織の確立と共有を期待したい。

参考文献

- 田淵龍二・湯舟英一(2016). 「音韻符号化の予測時間に基づく日本人英語学習者向けリーダビリティ公式の開発」. *Language Education & Technology*, 52, 359-388.
- 田淵龍二(2017). 「日本人英語学習者向け語彙レベル適応学年算出公式の試験の開発」. *LET Kanto Journal*, 1, 25-35.

4 技能統合型時代のライティング指導と その役割・方法・評価

下山 幸成^A, 嶋田 和成^B, 山口 高領^C, 鬼頭 和也^D

アブストラクト:ライティングを単独で扱っていた時代の指導法や評価法を振り返るとともに、これからの4技能統合型時代におけるライティング指導や評価をどのようにすれば「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」へとつなげることができるのかという観点で実践報告を行う。ライティング技能と他の技能との関わり方を意識しながら、ライティング指導の役割とは何なのか、ライティングはどのように指導・評価すれば学習者の達成感や有能感を高めて自律学習者へと導いていけるのか。このようなことを参加者のみなさんと考えていきたい。

キーワード:技能統合型ライティング指導, ライティング評価, フィードバック, J-POSTL, プロセスライティング

1 他技能を伸ばすために活用するライティング指導 (下山幸成)

一般的にライティング指導というと、内容や構成に関する指導、文法・表現に関して不自然な箇所や間違いを指摘する指導、すなわちライティング力を高めるためのライティング指導を思い浮かべる者が多いと考えられる。一方で、ライティング指導を他技能を伸ばすために活用するという事例はまだ少ないと思われる。そこで、後者に関して2つの実践例を紹介したい。

1.1 スピーキング力を高めるために活用する会話文作成課題

英語専攻ではない大学1年生を対象としたリスニングとスピーキングを扱う必修授業で、活動の1つとしてペアワークによる会話文作成を行っている。動画教材を授業外で視聴し、その動画内容をペアでお互いに紹介し合う会話文を作成するのである。動画は各学生が興味のある内容を自由に選択できるため、授業内の会話文作成でも相手に伝えたいという気持ちを持たせ

た活動にすることができる。

この活動では、相手の意見や改善点を出しながら会話文を推敲していく過程があり、協働的フィードバックとしてのピア・レスポンスを行っていることになる。また、学習者のみで問題が解決できない場合は教師から暗示的なフィードバックを受けることもできる。会話文が完成したら、お互いに役割練習をした後、ペアで録音した音声を提出する。

この活動は、学習者から「楽しい」「ためになる」「表現を覚えた」「文法がわかった」等のコメントが多数寄せられるものであった。

1.2 リーディング力を高めるために活用する基本例文作成課題

英語専攻ではあるが TOEIC L&R 350 点レベルの学生を対象として、リーディングを扱う選択授業中に会話でも使える例文を英作しながら覚えていく作業を取り入れた試みである。

文法的な処理ができない学習者は、文構造の把握なしで単語の意味をつなぎ合わせ、文意を勝手に構築するという作業をしがちである。細部にわたりきちんと説明しようとしても、学習者にとってはわかりにくく退屈な時間となってしまうことも多い。そこで、日常的な会話でも

A: 東洋学園大学グローバル・コミュニケーション学部

B: 高崎健康福祉大学人間発達学部

C: 立教女学院短期大学

D: 城西大学語学教育センター

使えるような簡易な表現に文構造を落とし込み、その文を書いたり覚えたりしながら、複雑な文も処理できるように指導した。

この活動に対する学習者のコメントには、「リーディングの仕方がわかるようになった」「退屈しなかった」「構造をみるようになった」と肯定的なものが多かった。

2 ライティングと評価 (嶋田和成)

2.1 英語ライティングの何を評価するか

学習者が産出した言語を評価する場合、主に2つの方法、即ち、テキストの全体の印象から採点者が評価する全体的評価と、内容、構成、語彙、文法などの評価項目を定めた分析的評価が挙げられる。実用性の観点から言えば、全体的評価を利用することで採点者の負担が軽減されるが、近年のライティングの評価では、実用英語技能検定などのライティングテストの採点に見られるように、できるだけ客観的な評価を行うことと、学習者へのフィードバックを考慮して、分析的評価が用いられることが多い。

この分析的評価を用いる場合、その評価項目を明確にしておくことは言うまでもない。学習者の産出言語の評価にあたっては、言語の流暢さ (fluency)、正確さ (accuracy)、複雑さ (complexity) の3つの観点を踏まえるべきであるが、実際に採点する場合、この3つの観点を重みづけが難しい。例えば、複雑な構文や難易度の高い語彙を使用したために、エラーが生じてしまったテキストと、平易な文法と語彙を繰り返し使用しているが、エラーはほとんど見られないテキストの2つを評価する場合、どの観点を重視するのかを採点者はきちんと決めておく必要がある。

2.2 評価の基準とその信頼性

Jacobs, Zinkgraf, Wormouth, Hartfiel and Hughey (1981) は、内容、構成、語彙、言語使用、メカニクスの5つの評価項目に関して、そ

れぞれ excellent to very good から very poor までの4つの基準を設けたルーブリックを作成している。このルーブリックをもとに、様々な研究者がライティングの評価項目、評価基準を提唱しているが、同じルーブリックを用いた場合、どのような採点者であっても同じ評価を行うことが可能なのであろうか。

もちろん、採点者に対して事前のトレーニングが必要であるが、学習者が書いたテキストに評価基準を当てはめていく際に、採点者が違うことによるばらつきがでる可能性がある。本発表では、先行研究を踏まえ、ライティング評価における評価基準と評価者間信頼性に関する問題を提起したい。

2.3 複数の技能を統合した場合の評価

ライティングと他の技能を統合した活動、テストを評価する際も、前述の評価の項目と基準をあらかじめ明確にしておくことが望ましい。本発表では、大学2年生を対象に実施した、リーディングとライティングの技能を統合したテスト問題を例に挙げ、その評価の方法を具体的に報告する。

特に、リーディングとライティングの技能を統合した場合、(a)どの評価項目に重みづけをおくのが評価の妥当性を高めるのか、(b)信頼性の高い評価基準を作成にするのはどうすればよいのか、の2点について発表者の試みを紹介しながら、実用性を重視したライティングの評価方法を検討したい。

参考文献

Jacobs, H. L, Zinkgraf, S. A., Wormouth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.

3 J-POSTL とライティング活動 (山口高領)

発表者が、大学や短期大学で行った2つのライティング活動を、JACET 教育問題研究会

(2014)による『言語教師のポートフォリオ』(以降 J-POSTL と表記) の教授法に関連する記述文を参照しながら、報告する。

3.1 5つのパラグラフから成る文章を書けるようにする活動

この報告では、J-POSTL の教授法カテゴリー中の B5 の記述能力「学習者がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くための支援ができる」を高めるために発表者が行った授業展開を説明する。

この活動に参加した学生は、理工系大学の2年生がほとんどを占めた。学生の英語力は、TOEFL PBT にて 400-550 程度であった。授業にはほぼ毎回参加し、単位を取得していこうという意欲の高い学生がほとんどであった。

200-250 words 程度の 5つのパラグラフから成る文章を書けるようにすることが目標である授業の毎回の流れはおおよそ次の通りであった。まず、宿題として課したものの確認を行った。すなわち、自習として課した基本例文となるセンテンスが書けるかどうか、前回扱ったモデル文章の中の特定のパラグラフを書けるかどうかを確認した。

授業のメインは、まず、その日に扱うテーマを示し、テーマに関連する背景知識を協働的に確認させた。次に、モデル文章のリスニングを行い、その文章の要点を答えさせるという指導活動を行った。学習者に有益と思われる音声部分についてはディクテーション活動も行わせた。その後、深い理解を促すために、ある主張に対して複数の根拠が挙げられている場合に、最も説得力の強い根拠は何か、最も説得力の弱い根拠は何かを考えさせた。最後の段階では、モデルの定着を促すために、シャドーイング活動やリテリング活動を行わせた。

これらの活動を振り返り、J-POSTL の B5 についてある程度の活動が行えたと考えている。

3.2 与えられた文章から、疑問文とその答えを書けるようにする活動

英語力が TOEIC L&R で 200-600 程度の短期大学言語コミュニケーション系学科の学生を対象に、授業中の一部として行った活動である。

この活動は、リスニングやリーディング素材を使い、その内容について疑問文を作成し、その答えを書くという活動である。行った理由は、発表者が到達してほしいと考える 3つの目標 (1)リーディングやリスニングの素材を、学生に深く理解させたい (深い学び)、(2)学生同士の英語でのインタラクションを増やしたい (対話的な学び)、(3)正しい動詞の活用がおよそでき、フレーズではなくセンテンスを産出できる力を養いたい (文法力の養成)、を達成できる活動だと考えたからである。

学習者の代表的な誤りについては当日の発表で紹介するが、特筆すべき点は、ある教科書の文法セクションにて、例えば「現在のことを述べる」「過去のことを述べる」「未来のことを述べる」といった各セクションにて正しい動詞の活用を書くことができて、今回のこの活動中に正しく書くことができない学習者が多く見られたことである。

これらの活動を振り返り、J-POSTL の記述文 B6「学習者が学習した綴り、語彙や文法などの定着に役立つライティング活動を設定できる」について考えることとなった。今回の試みは記述文 B6 が示すライティング活動の 1つになるが、「学習者自身に文法構造を気づかせる」ことについては、課題を残す結果になった。

参考文献

JACET 教育問題研究会(編). (2014). 言語教師のポートフォリオ:【英語教師教育全編】. 2018年1月31日引用, <http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/FullVersionJPOSTL.pdf>

4 プロセスライティング（鬼頭和也）

4.1 プロセスライティングと評価

発表者は文系学部の2年生を対象にした必修科目のリーディング・ライティングクラスを担当している。基礎、中級、上級とレベル分けされている中で、今回発表者は基礎クラスを担当した。TOEIC レベルが350-450程度の学生からなり、英語専攻ではない。

このライティングクラスでは大まかな枠組みとしてプロセスライティングを行うことと指定テキストは決まっているものの、各先生の判断で多少クリエイティブな要素は認められている。ここではフレームワークとしてのプロセスライティングに加え、一部オリジナルの要素を取り入れた経緯と結果について報告する。

プロセスライティングでは、最初にライティングで扱うテーマで書かれた記事をリーディング、次に定型文の練習、その後モデルエッセイを読み、最後エッセイライティングへと繋がる一連の流れがある。また、エッセイライティングには5つのステップがあり、ブレインストーム、草稿1、草稿2、最終提出版からなる。草稿1と2では単純にライティングを行うのではなく、1回目はアイデアを出し切ることに専念し、エッセイの流れを意識する。2回目の提出時ではフォーマットや誤字脱字などを含めたメカニクを重点的にチェックするステップである。

4.2 リーディングとモデルエッセイの活用

基礎レベルの学習者がライティングをする上で問題なのは、何を書いていいかわからず、個人プレイになると作業が進まないことである。参加型の学習環境を構築するには、リーディング教材とエッセイモデルを活用することであると考え。リーディングではテーマを学び、フローと単語や文法を自発的、且つ偶発的に学ぶことで主体性を持たせ、コミュニケーションが捗るよう授業展開することで可能であると考え。こちらで指定した単語を押し付けるのでは

なく、学生に選ばせて、調べた上グループワークの場でシェアをする。また、エッセイを書く場合、使えそうなパターンを抜き出し、その選定についてもシェアをする。シェアすることで得られた知見を、エッセイという形に起こしていくことで受動的な学生を減らす試みを行った。使える単語や文型を基に骨組みを作り、あとは徐々にオリジナルになるよう少しずつ単語や主語を変え、調整を行う。イメージとしてはクローズテストの穴埋めでエッセイを作り上げるのが初期段階のライティングである。

4.3 フィードバックと評価

そのライティングが完成すると、次に教員側のフィードバックと評価を考慮する必要がある。少人数のクラスであればひとり、ひとりに時間をかけて個別対応ができるが、必修科目の30人前後の授業では現実的ではない。その一つが、記号によるフィードバックである。記号のリストを作り、それを普段のピア評価の段階で練習し、記号の意味を定着することで、赤ペンでの作業時間を短縮することができる。更にプロセスライティングの仕組みを活かし、1回目の提出時ではエッセイのフローと支持文の適切さを主にチェックし、2回目の提出で細かい点を指摘する。この内容を電子媒体のポートフォリオで管理することで、紛失を防ぐことができる。また、以前使用した Criterion というシステムでは自動採点と評価だけでなく、教員のコメントもセーブができ、提出した草稿も自動管理されるため、学生の上達度合いも評価に盛り込むことができる。最後に、CEFRに基づいた大学独自の Can-Do ルーブリックで点数をつける。この際、サンプルがあるため、学生も教員もキャリブレーションをしながら評価の均衡を保ち、質を一定にすることができている。これがライティング授業に4技能を取り入れて、フィードバックと評価を併せたカリキュラムの一例である。

学生のコメント分析から見たディクトグロスの有効性

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元の文章を復元していく学習活動である。本発表では、これまでの第一・第二著者の研究を基に、ディクトグロスが、コミュニケーションな授業での効果的な文法学習ばかりでなく、学習者に与える様々な効果を検証する。具体的には、学生の学習後の感想を質、量の両側面から分析する。

キーワード: ディクトグロス, 文法学習, 気づき, Focus on Form, 協同学習

1 はじめに

コミュニケーション能力の伸長に重き置く授業が求められるようになり、コミュニケーションな学習活動が多く取り入れられるようになってきた。そういった授業では、会話練習と共にどのタイミングで文法学習を盛り込んだらいいのだろうか。話せる英語力を伸ばすには、やはり **fluency** と **accuracy** の両輪を伸ばすことが必要となってくる。学生達の集中を切らさずに文法説明だけ続けることは至難の業である。そこで、コミュニケーションを伸ばす授業をしながら、適宜、文法説明を行うことが望ましいと言える。

第一著者・第二著者は、コミュニケーションな授業を実践しながら文法指導も効果的に行え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)。最近では、ディクトグロスが学習者にどのような「気づき」をもたらすのかという点にも着目している。本発表では、これまでの学習者の「気づき」の検証を更に進めて、ディクトグロスが学習者のモチベーションを上げる役割を果たすばかり

でなく、「気づき」により、どのような効果をもたらしているかという点を検証した。

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、明示的な気付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**とも呼ばれる。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。ディクトグロスはそのプロセスで四技能を統合的に鍛えることのできるバランスの取れた学習活動である。リスニングから始まり、メモ取り、そのメモに基づいて文法力を駆使しての英文の復元。この作業を授業内にうまく組み入れることにより、学生達が文法についてグループの仲間や教師とインターアクトすることも可能にする。文法事項についての話し合いが自然と起こり、そのタイミングで文法指導をすることにより、知識の定着も可能にする。

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

グループディスカッションによる個人の「気づき」と協同学習の利点も挙げられる。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 (2017) では、新たな学習者のデータを対象に、新しい分類タイプを追加してデータの再分析を行った。その結果、ディクトグロスが学習者の協働学習を促進させ、学習へのモチベーションを高めるために有効である可能性がうかがえた。また、繰り返しディクトグロスを行うことで、学習者の中に「課題発見→課題解決のための戦略の発見→戦略の遂行と課題解決→新たな課題発見」という「気づき」のサイクルが生まれる傾向が見られた。そこで本発表では、ディクトグロスを通じた学習者の「気づき」のサイクルに注目し、山本・臼倉(2017)で用いたデータの再分析を行った結果を発表する。

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、個人内における「気づき」の変化に焦点を当てて分析することで、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)」の中に見られる学習者個人内の「気づき」の変化の傾向を分析するために、次のような「気づき」の変容パターンの出現頻度や詳細な内容を主に質的に分析した。

1. 課題発見
2. 課題解決のための戦略の発見
3. 戦略の遂行と課題解決
4. 新たな課題発見

4 結果と考察

本研究で分析対象とした多くの学生の自由記述の中に、上記の「気づき」の変容パターンが見られた。彼らが発見した課題の多くは、「聞き取り」に関するものと、「文法」に関するもので、「冠詞や前置詞が聞き取れない」とか「前置詞の「使い方」をまだ理解できていない」などの課題が挙げられていた。ディクトグロスを繰り返し行ううちに、これらの課題を克服できた学生とそうでない学生がいて、克服できた学生の中には次なる課題を発見した人もいた。一方、克服できなかった学生については、引き続きの課題としてそれを認識し、さらなる学習への意欲を持っている様子が見られた。

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.
- 山本成代・臼倉美里(2017): 「学習者の「気づき」の変容から見るディクトグロスの学習効果」. 『日本メディア英語学会第7回年次大会予稿集』. 12.

音声変形技術を使った学習者リスニング能力の脆弱性分析とその頑健化

峯松 信明^A, 張 昊宇^A, 井上 雄介^A, 齋藤 大輔^A, 山内 豊^B

アブストラクト:語学教材に付属する音声 CD は、通常無雑音のクリーン音声であることが多いが、実環境では、様々な雑音や歪みが混入した音声ばかりである。本研究では、1) 音声変形技術を用いて巨人・小人の音声や、航空無線の音声など様々な音声変形を模擬し、日本人学習者のリスニングの脆弱性を明らかにし、また、2) 特異的な脆弱性を示した無線交信音声を使ったリスニング教材を使った訓練を行ない、その効果を確認した。

キーワード: リスニング, High Variability Training, 音声変形技術, 脆弱さと頑健さ

1 はじめに

教科書に添付される音声 CD の多くは無雑音の音声である。しかし現実世界で聞く音声は様々な要因によって変形された音声である。そして、この変形は学習者の聞き取りを妨げる。外国語学習の目的が実世界コミュニケーションである以上、変形後の音声を聞き取れることが望ましい。一部の教材 CD には背景雑音が付与されているが、様々な要因を定量的に加工した音声を提供する教材は、筆者らの知る限り存在しない。音声変形技術を使えば、様々な要因を定量的に制御し、多様な歪みを模擬できる。

我々は、入力音声に様々な歪みを加えるツールを開発し[1]、日本人の英語学習者がどのような変形、歪みに弱いのか（脆弱なのか）を調査し、その後、特異的な脆弱性を示す変形に焦点を当てて簡単な教材を開発し、それを使用することの効果について実験的に検証した[2]。

2 HVT とその自動化

単独話者の単一の発話スタイルの無雑音音声を聞き続けるよりも、複数話者の複数の話し方、訛り方、更には背景雑音なども付与された多様な音声資料に接することが聞き取り能力向上に効果的であることが報告されている (High Variability Training) [3,4]。しかしながら、

これらの多様な音声を、技術を使って、半自動的に生成して用いる検討は少ない。

筆者らは4つの要因、1)話者の体格、2)背景雑音、3)録音室の残響、4)チャンネル特性を考え、入力音声に対して、これらを可変化する音声変形ツールを実装した。体格変形は、所望の声道長伸縮を模擬して音声を変形する。雑音変形は、所望の信号対雑音比で音声に雑音を重畳する。残響変形は、所望の収録環境（大聖堂など）のインパルス応答を音声に畳み込む。チャンネル変形は、(携帯) 電話音声や、無線交信音声を模擬する。以降では、先行研究にて対象とされていない、体格変形音声と無線交信音声をを用いた。

男声を身長 1.3 倍にして巨人音声とし、女声を身長 0.7 倍して小人音声とした（以降、アニメ声と呼ぶ）。無線交信音声の変形も実際の航空無線音声を聞きながら、模擬用プログラムの各種パラメータを設定した。幾つかの例は goo.gl/VLFfvh で聴取できる。最終的に、元音声（男女）、アニメ声（巨人と小人）、無線声、アニメ無線声の4種類を用意した。

3 変形音声を使ったリスニング試験

元音声としては、英検 2 級（高校生レベル）のリスニング試験の音源を使用した。男女二人の短い会話 (Part A) とモノログ音声 (Part B)、二種類の音声である。各種類の音声が提示された後に、問題及び解答（四択）が文字提示

A: 東京大学大学院工学系研究科

B: 東京国際大学商学部

される。即ち音声書き取り試験ではなく、音声理解の試験であり、難易度としてはモノローグ音声 (Part B) の方が高い。1セッションを Part A の問題 16 個, Part B の問題 16 個で構成し、約 30 分の試験とした。

3.1 リスニング試験 1 回目 (2017/7)

日本人英語学習者 (大学生) 125 名と、母語話者 2 名が参加した。学習者の試験は教室で行ない、教室付属のスピーカを用いた。母語話者の場合、個室を使い、音声提示は PC 内蔵スピーカである。提示音声は 4 セッション分用意し、母語話者は全セッションに参加し、各学習者は 2 セッションのみ参加した。

TOEIC スコアが既知である学習者及び母語話者の正答率を、各グループの人数とともに表 1 に示す。学習者の正答率は、A/B いずれも、元音声、アニメ声、無線声、アニメ無線声の順で低くなる。アニメ無線声では、正答率は約 25% となり、チャンスレベルとなる。アニメ化と無線化を比較すると、無線化による正答率の下落が目立つ。しかし母語話者は無線声まで完答し、アニメ無線声も約 9 割の正答率であった。

無線音声はタクシー無線など日常耳にする音声である。母語話者に聞き取り難い音声であれば、そもそも使われることはない。母語話者にとって問題ではないが、学習者に特異的に困難な変形である場合、それは、聴取の頑健性を鍛えるために適した音声刺激であると言える。

3.2 無線声対策教材の開発

ドリル形式で無線音声を聴取する教材を開発した。Part A, Part B の問題を 5 問ずつ、18 日間実施する形式をとった (合計 180 問)。無線レベルは 0 (=電話帯域音声), 1, 2, 3 (=試験時の無線音声) とし、試験時よりも無線化を弱めた音声も用意した。学習者は自分のレベルに応じて音声を使って聴取練習できるようにした。無線声ドリルの後、2 回目の試験を行なった。

表 1 : TOEIC 成績別正答率

問題	TOEIC	N	元音声	アニメ	無線	ア+無
A	400-600	28	58.3	50.0	30.6	32.8
	600-800	52	78.2	62.0	35.1	23.4
	800-990	15	81.5	79.6	45.4	25.0
	母語話者	2	100	100	100	93.8
B	400-600	28	42.2	41.1	23.9	25.0
	600-800	52	63.0	48.9	31.7	25.8
	800-990	15	74.1	67.6	41.7	24.1
	母語話者	2	100	100	100	87.5

表 2 : 正答率の単純差分

問題	TOEIC	N	元音声	アニメ	無線	ア+無
A	400-600	15	3.3	18.3	3.3	-6.6
	600-800	32	-1.5	7.8	3.9	7.0
	800-990	8	6.3	12.5	12.5	18.8
B	400-600	15	8.3	5.0	11.7	0.0
	600-800	32	-1.5	3.1	6.3	4.7
	800-990	8	6.3	21.9	18.8	3.1

3.3 リスニング試験 2 回目 (2017/12)

初回のリスニングテストに参加した学生の約半数が半年後の 2 回目の試験に臨んだ。試験の内容は 1 回目と全く同一であるが、1 回目の半分 (前半) の試験のみ、実施した。

参加した学生毎に正答率の単純差分を計算し、その平均値を表 3 に示す。ドリル形式での練習は無線声のみを使っているが、無線声での正答率の向上は、TOEIC800 点以上の学生において明確に観測されている。と同時に、アニメ声の正答率も大きく向上しており、頑健性の向上が無線声以外でも観測された。成績上位者には効果的な訓練法と言えるが、それ以外の学習者には難しすぎる教材であったようである。

4 まとめ

多様な音声変形を可能とするツールを作成し、それを使うことで、日本人英語学習者の特異的な聴取脆弱性を明らかにした。特異的脆弱性を示した無線声のドリル練習を導入し、成績上位者の聴取頑健性を向上させることができた。

引用・参考文献

- [1] 張他 (2017) : 音講論, 371-372, 2017/9
- [2] 張他 (2017) : 音講論, 2018/3
- [3] J. W. S. Wong, INTERSPEECH, 524-528, 2014
- [4] H. Hwang, et al., ICPhS, CD-ROM, 2015

音声分析・発話比較技術を用いたアフレコ 自動採点技術の構築

峯松 信明^A, 大鶴 拓哉^A, 齋藤 大輔^A

アブストラクト:日本語教育ではアニメアフレコを使った音声訓練が人気である。英語教育でも、例えばディズニーの *Let it go* を使った歌の訓練などが人気である。これらは、モデル音声に重ねる形で学習者が発声する、カラオケ的な訓練である。近年、カラオケ採点技術が一般的になってきたが、本研究では、アフレコ時のモデル音声と学習者音声を、音韻的側面と韻律的側面から比較し、各側面の「ズレ」を頑健に検出する技術を開発した。
キーワード: リスニング, High Variability Training, 音声変形技術, 脆弱さと頑健さ

1 はじめに

モデル音声を聞いて、真似して発声する。音声学習の最も基礎的形態が音声模倣である。しかし、模倣した音声のどこがズレているのかの指摘がないと、独りよがりの音声となる。適切な教示は音声学習において必須であるが[1], 通常1対1の環境を必要とする。多人数を相手にする教室での実施はしばし、困難となる。

本研究では、モデル音声(モデル動画)に重ねる形で発声する、アフレコ形式の音声訓練を念頭におき、両音声音が音韻的に、及び、韻律的に「どこがズレているのか」を教示するための技術インフラを構築した。モデル音声との比較になるため、対象言語としては自然であっても、発話スタイルがモデルと異なれば、ズレとなる。

当然、技術的誤りのない教示が望まれる。音声を録音し、音声分析を含む処理が行なわれ、最終的に教示を返すまでの過程の中で、何が原因で誤りが生じるのかを考えると、最も一般的な見地から言えば、「何某の判断を必要とする」場合に判断の誤りが生じる。逆に言えば、判断せずにズレを呈示できれば、原理的に誤ることはない。例えば「ズレていることは示すが、どのようなズレなのか、ズレの種類は言及しない」といった戦略である。判断は利用者である学習者や教師に行なってもらう必要がある。

2 音韻的なズレの検出

音声学者が学習者の音声を International Phonetic Alphabet (IPA) を使って書き起こすことを考える。Diacritics と呼ばれる修飾文字まで考慮すると、IPA 文字種は数百となる。当然、異なる音声学者の書き起こしは異なることがある。ある音声区間を一種類のシンボルで表記(判断)する以上、これは避けられない。

近年音声認識や音声合成の技術に導入された深層学習を用いると、(約数 msec の) 入力音声区間は、数千個用意された音韻クラスへの事後確率として表現される。つまり、その区間が音韻クラスにどのくらい近い/遠いのかを、数千個の音韻クラスに対して計算し、その区間は、数千次元のベクトルとして表現される。結局、判断を経ずに音声が表現される。モデル音声がこのベクトル系列として表現され、学習者音声も同様に表現され、両者を比較すると、性別や年齢の差に頑健に、両音声間の音韻的ズレが定量化される[2]。本研究でもこの方式を採用する。なお、数千の音韻クラスが用意されれば、言語依存性が低くなるので[3], 同一のプログラムで、任意言語のモデル音声・学習者音声を、音韻的・韻律的に比較できる、極めて有用性の高いツール・インフラを構築できることが予想される。

3 韻律的なズレの検出

ピッチパターンのズレの検出を考える。入力

A: 東京大学大学院工学系研究科

音声のある時点でのピッチは、その時点の基本周期を求め、その逆数としてピッチは計算される。幾つかの CALL ソフトでは、モデル音声・学習者音声のピッチパターンを表示している。

ピッチ抽出において、半/倍ピッチのエラーや有声/無声判定エラーがしばしば起こり、ピッチパターンが不連続になることがある。これは、ピッチの値や有声/無声を一意に決めることが原因の一つである。例えば、ピッチを求めずに、モデル・学習者音声のピッチパターンのズレを定量化できれば、解決できる。

本研究では(厳密な導出は避けるが)、ピッチを求める処理の直前まで音声分析を行ない、その状態で、モデル・学習者音声を比較する。その結果、ピッチを求めずに(決めずに)、ピッチのズレが定量化できる[4]。音韻的にも、韻律的にも、凡そ頑健な、ズレ検出を実現した。

4 収録 web インタフェースと発話比較例

通常アフレコは音のない動画に声を入れる作業を言うが、アフレコ練習は、声のある動画に対して、その声をお手本として、それを自分の声と入れ替える作業を指す。当然動画の口の動きと同期をとる必要がある。ポーズ位置、音韻継続長など、モデル音声と揃った発声求められる。アニメを使う場合、モデル音声であっても、口の動きと音声は完全には同期がとれておらず、音声教育上、問題が生じる可能性がある。本研究では、セミプロの声優による会話音声を動画としてとり、その動画に線画フィルターをかけ、アニメ調にしたものを素材として利用した。図1に「父と娘の会話」の一部を示す。モデル音声に同期した形で学習者音声の収録を行い、モデル音声と入れ替え、学習者音声を使って動画を再生できる。中央の数字はカウントダウン用の数字で、0になると収録が開始される。

日本語のモデル音声と、その話者による、故意にアクセント型を変えて発声した音声を比較した例を図2に示す。モデル音声「おむ↓りの



図1：アフレコ収録 web インタフェース

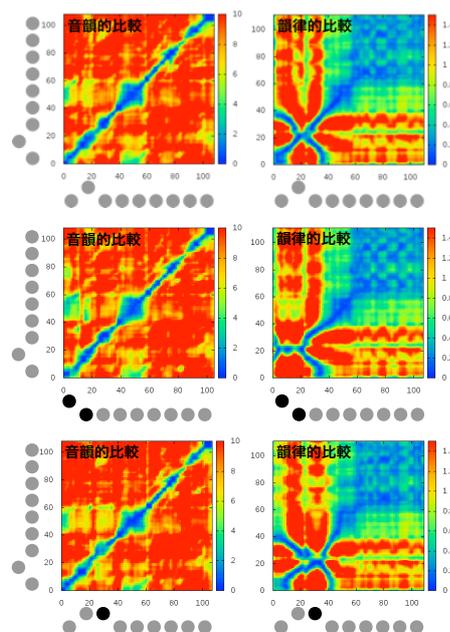


図2：音韻的・韻律的発話比較例

をならべる」(おむりの、は無意味語)に対して、「おむ↓りのをならべる」、「お↓むりのをならべる」、「おむり↓のをならべる」という三発声を比較した。音韻的比較、韻律的比較、いずれも縦軸がモデル音声、横軸が入力音声であり、アフレコが上手であれば両者の対応がとれているため、対角線が青くなる(青→赤でズレが増大する)。いずれも音韻的には正しいが、第二、三の入力音声は、ピッチのズレが示されている。

5 まとめ

モデル・入力音声に対して、凡そ頑健な音韻的・韻律的発話比較を行なう技術を開発した。ユーザーインタフェースを改良し、公開したい。

引用・参考文献

- [1] 静, 淡路(2017) : 語学EXPO, 2017
- [2] A. Lee et al., Proc. SLT, 382-287, 2017
- [3] J. Yue et al., Proc. INTERSPEECH, 1422-1426, 2017
- [4] 大鶴他, 電子情報通信学会音声研究会資料, 2018/3

学習者・母語話者の相互シャドーイングに基づく 「伝わる発音」を獲得するインフラ構築に向けて

峯松 信明^A, 井上 雄介^A, 椛島 優^A, 齋藤 大輔^A, 金村 久美^B, 山内 豊^C

アブストラクト:通常シャドーイングは、学習者が母語話者音声を追唱する形で行われ、筆者らの一部は、これまで、シャドー音声の崩れを自動推定する技術を構築してきた（シャドーの崩れ＝聴取者の英語能力の低さ）。現在、同様の技術を応用することで、母語話者に学習者音声をシャドーさせ、母語話者シャドーの崩れ（＝呈示する学習者音声の聞き取り難さ）の自動推定を検討している。日本語を学ぶ英語母語話者と、英語を学ぶ日本語学習者を対にして、互いに相互にシャドーする関係を築けば、伝わる発音を獲得する一つのインフラになると考えられる。本稿では、本提案に関する予備的検討について述べる。

キーワード: 伝わる発音, 聞き取り難さ, 相互シャドーイング, 発声の崩れ

1 はじめに

外国語学習の主目的は、対象言語を用いた音声コミュニケーションであるが、その言語を日常的に使う機会がなければ、訛りが強く残り、聞き取り難い発音となることがしばしば起きる。本研究では、「伝わる発音」の学習・獲得に関して筆者らが行なった先行研究を述べ、それを踏まえ、現在進めているプロジェクトを紹介する。

2 用語の整理

母語話者のような発音を目指すのではなく、最低限相手に通じる発音を目指す場合、「相手（聞き手）自身が持つ、モデル発音からの逸脱に関する許容度」に期待した学習戦略となる。この「聞き取り易さ」であるが、応用言語学の分野では幾つかの用語が使われている[1]。なお、各用語の意味は分野、研究者によって異なる可能性があることを言及しておく。

intelligibility: 聴取した音声を正しく書き取れる／聞き取れるか、に着眼した指標。単語単位、モーラ単位など、複数の粒度で検討される。

comprehensibility: 上記に対して、聞き取りにおける認知的負荷も考慮し、苦勞せずに聞き取れるかどうかに着眼する。前者は聞き取り、書

き取り調査を元に検討される（客観評価）が、後者はアンケート調査（主観評価）が主となる。

interpretability: 上二つの尺度に加えて、発話意図の理解し易さ、談話の論理構造など、より高次の情報処理を考慮した尺度として使われる。

本研究では、学習者が目指すべき「伝わる発音」とは、**comprehensible enough** な発音、と位置づけるのが妥当だと考えている。

3 米国人による日本人英語の聞き取り実験

聞き手が心的に持つ「発音逸脱への許容範囲」というのは直接観測できないため、工学的には困難な対象となる。筆者らの一部は、**intelligibility** を聞き手の（観測可能な）行為から検討するため、日本人と会ったことがない173名の米国人に対して、日本人英語を電話越しに一度だけ呈示し、聞き取り直後に、それを復唱させる形式のデータ収集を行なった[2]。一発話辺り平均で21名の復唱データを集めた。日本人英語音声としては、母語話者によって書かれた英文を、日本人に読ませ、「誤りなく読めた」と判定した音声のみを使用している。文毎に話者も話題も変わるため、非常に人工的な音声呈示となるが、単語を単位とした平均「聞き取られ率」は、日本人英語だと約50%、母語話者音声の場合でも、平均約90%であった。半数の単語は正しく伝達できていない結果となった。

A: 東京大学大学院工学系研究科

B: 名古屋経済大学経済学部

C: 東京国際大学商学部

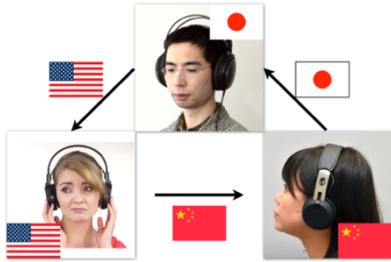


図1: 相互シャドーイング

4 母語話者によるシャドーイング

[2]は、癖のある発音がどのように聞かれるのか、を事実として集めたコーパスであるが、1) コーパス収集のコストが高い、2) 聞き手がどの程度発話内容を「推測」しているのか制御できていない、などの問題点がある。即ち、intelligibility は議論できるが、comprehensibility を議論するデータとしては必ずしも適切ではない。

[2]における復唱を、呈示音声の開始直後から行なわせれば、それはシャドーイングとなる。シャドーイングの場合、復唱が1単語ほどの遅れで行われ、処理時間に強い制約があるため、「聞き取り易さ/難さ」がより強く反映された発声行為となることが容易に期待される。

母語話者にシャドーさせる場合、学習者の母語を話せない母語話者の方が望ましい。例えば、中国語を学ぶ米国人(日本語は未知)、英語を学ぶ日本人(中国語は未知)、日本語を学ぶ中国人(英語は既知)に対して、学習者の音声之母語話者にシャドーさせれば(図1)、シャドーの崩れは、凡そ、comprehensibility に対応する観測量として利用可能と思われる。更に、中国人の日本語音声を日本人にシャドーさせれば、学習者自身が、シャドーの崩れと呈示音声の聞き取り難さとの関係を学ぶことができ、その知識を元に、自身の外国語音声に対する母語話者シャドーの崩れを評価できる。つまり、自身の外国語発音がどのくらい「嫌がられるのか」を、感覚的に把握させることができる。他者をシャドーし、他者からシャドーされる関係を築けば、益のあるインフラとなる可能性がある。

ベトナム人の日本語読み上げ音声を母語話者にシャドーさせ、シャドー音声の崩れを筆者ら

表1:自動計測された「崩れ」と主観評価の相関

	読み上げ音声の主観評価(1)	シャドーを通じた主観評価(2)
シャドー音声の崩れ(A)	0.55	0.73
読み上げ音声の崩れ(B)	0.60	0.32

が構築した技術[3]を使って測定した(A)。また、読み上げ音声そのものについても同様に自動計測した(B)¹。更に、別の母語話者を使って、(1) 上記読み上げ音声に対する聞き取り難さ、及び、(2) 上記シャドー音声を聞いて、「どの程度聞き取り難い音声をシャドーしたと思われるか」を主観評価させた。各種相関を表1に示す[4]。

自動計測した母語話者シャドー音声の崩れと、聴取させた元音声の主観的な聞き取り難さの相関は0.55であった(シャドー音声の崩れと、そのシャドー音声を通して間接的に評価させた元音声の聞き取り難さとの相関は0.73)。一方、聴取した音声(ベトナム人の日本語音声)そのものの崩れと、聞き取り難さとの相関は0.60であり、前者は僅かに下回る結果となった。これは、わざわざ母語話者にシャドーさせる必要性を積極的には支持しない。しかし、事後的に幾つか実験計画の不備が指摘された。音声呈示の順序に不備があり、主観評価が発話の評価ではなく、発話者の評価になっている可能性がある。更に、主観的な聞き取り難さには個人差が想定されるが、表1は、シャドーした本人の主観評価ではない、などである。(1)の評価値は、ベトナム人日本語に対する馴れによって上下するが(B)は変わらない。一方、(A)はシャドーの正確さに依存し、ベトナム人日本語に対する馴れによって変化する。評価者とシャドワーとを揃えて、再度、検討する必要がある。

引用・参考文献

- [1] M. J. Munro, et al., System 34, 520-531, 2006
- [2] N. Minematsu, et al, INTERSPEECH2011, 1481-1484
- [3] J. Yue, et al., INTERSPEECH2017, 1422-1426
- [4] 井上他, 音響学会春季講演論文集, 2018/3

¹ この技術は、不適切な発音(hr→llなど)も、シャドーによる調音の乱れも区別せず「崩れ」と捉えている。

外国語学習開始時期と後の外国語学習における

思考力や外国語能力の関係について

(Does the Age at Which the First Foreign Language Was Learned Correlate with Cognitive and Linguistic Development in Subsequent Foreign Language Acquisition?)

矢田部 清美^A

アブストラクト: 文部科学省中央教育審議会などで外国語教育の早期開始や段階的な指導の必要性が唱えられている。一方、早期外国語学習は外国語熟達と共に一般的な認知機能の発達にも影響を与えることが明らかになってきている。そこで本研究では外国語教育、特に複数の言語を学ぶ際、最初の外国語学習開始時期が後の新規外国語学習時の思考力や外国語能力と関係するのかを新規外国語学習前後の調査結果をもとに検討した。

キーワード: 外国語教育, 第二言語習得, 複言語, 発達, 認知機能

1 はじめに

1.1 背景

国際化社会に向け、複言語教育の重要性が欧州をはじめ各国で唱えられている。一方、本邦でも外国語に触れる環境が多様化しつつあり、外国語学習が学習者のその後の思考力や外国語能力に影響を与えるのかを検討することは、複言語教育を推進する上でも重要と考えられる。

1.1.1 日本における外国語学習の変化

近年、本邦では文部科学省中央教育審議会などで外国語教育の早期開始や段階的な指導の必要性が唱えられている。本年度公示の新学習指導要領等に向けた答申[1]は、更なる外国語能力の向上と共に「思考力・判断力・表現力等」や「学びに向かう力等」育成のため、小学校外国語教育の充実・改善の重要性を述べている。特に高学年は抽象的思考力が高まる段階であり、より体系的な学習が求められること等が課題で、段階的に文字を読む及び書くことを加え総合的・系統的に扱う教科学習を行うとしている。このように発達段階に応じた外国語学習が制度

的にも推進されるのは歓迎される一方、外国語教育早期化の準備不足を懸念する声もある。

1.1.2 言語学習と思考力や外国語能力の発達

外国語学習は外国語熟達と共に一般的な認知機能の発達にも影響することが明らかになりつつある。広く議論されているものに二言語使用者優位性(bilingual advantage)仮説がある。ヒトは目的達成のため日常的に重要な情報と不要な情報を取捨選択し行動を最適化することが必要であるが、特に幼少期からの二言語や多言語使用者は不要な反応抑制に非言語的にも優れているという報告がある。機序としては聴解や発話時に一方の言語に焦点を当て他方の言語を抑制する言語経験が、適切な情報に選択的注意を向け他の情報を抑制する一般的な能力を向上させたためと仮定されている[2]。しかし否定的な報告や、抑制機能以外のより汎用的な認知能力に、学習開始時期に関わらず優れるといった報告[3]もあり、研究の進展が必要とされている。

また外国語学習経験は後の外国語学習能力を高める可能性も示唆されている[4]。しかしこれについても今後多くの調査が必要と思われる。

A: 慶應義塾大学 外国語教育研究センター

1.2 課題設定

新学習指導要領等に向けた答申[1]では、学びの意義として、学びを通じた資質・能力の伸長や新たな資質・能力の育成を強調している。新しい言語に触れるということは言語使用者の資質・能力、例えば思考・判断力や外国語学習能力にどのような影響を与えうるのであろうか。以下本研究では外国語学習開始時期が後に学ぶ新規外国語学習時の汎用的認知能力や外国語学習能力と関係するのかを検討することとする。

2 調査方法

大学1年生ドイツ語初習者78名(平均19.1±1.4歳)が参加有無や結果は授業評価に関係ない旨説明された上で書面の同意を持って調査に参加した。調査は週3回90分授業を13週行う授業の最初と最後の授業内に約15分施行された。調査内容はレーブン上級漸進的行列検査[5](以下思考力調査)からの抜粋6問及びドイツ語技能検定試験(以下外国語調査)からの抜粋6問である。前者は知識や言語能力が不要で一般的認知機能を測るとされる。思考力調査は項目の難易度に関する先行文献を参考にし、外国語調査は文法項目や試験級を揃え、一回目と二回目の難易度が近づくよう作成された[6]。まず各正答数と各人の外国語学習開始年齢(以下開始時期)がSpearman順位相関係数によって両側検定された。また各参加者固有の認知機能の影響を少なくするために、思考力調査二回目から一回目の正答数を引いた値(以下差分)と開始時期も同様に検定された。二回目の各正答数は欠席により67名分が分析対象となった。

3 結果

各正答数の平均及び標準偏差を表1に示す。

表1 平均正答数

	一回目	二回目
思考力調査	3.45±1.29	3.64±1.33
外国語調査	1.36±1.06	3.77±1.16

全参加者が母語以外の外国語の学習経験があり開始時期の平均年齢は10.1±3.7歳であった。思考力調査の一回目の正答数と開始時期の相関関係は有意ではなかった($p>0.05$)。一方、二回目の正答数と開始時期に中程度の正の相関があった($r=0.37, p<.005$)。また思考力調査差分と開始時期にも正の相関があった($r=0.27, p<.03$)。

外国語調査では、二回目共正答数と開始時期との相関は有意ではなかった($p>0.5, p>0.16$)。

4 考察

本調査では新規に外国語学習を終えた時点で最初の外国語学習開始時期が遅いほど汎用的認知能力が高い傾向が確認された。同様に最初の外国語学習開始時期が遅いほど学習前後の汎用的認知能力の差分が大きい傾向がみられた。その一方で新規外国語学習開始当初には最初の外国語学習開始時期と汎用的認知能力の間に相関は確認できなかった。また最初の外国語学習開始時期と新規外国語学習能力の間には相関関係は認められなかった。これらの結果から最初の外国語学習開始時期が後に学ぶ新規外国語学習後の汎用的認知能力に影響を与える可能性が示唆された。今後は、最初の外国語習得の詳細な分析やより大きな母集団での調査など慎重な検討を重ね、外国語習得方法や時期などが後の外国語学習に与える影響と、過去の経験により汎用的認知能力が向上しやすくなるのか等、その神経学的機序を明らかにしていく必要がある。

引用・参考文献

- [1]文部科学省(2016)中教審第197号。
- [2]D' Souza, D. & D' Souza, H. (2016). *Journal of Neuroscience*, 36, 5434–5436.
- [3]Hilchey & Klein(2011). *Psychonomic Bulletin & Review*, 18, 625–628.
- [4]Jessner(1999). *Lang. Awareness*, 8, 201–209.
- [5]Raven(1962). *Advanced Progressive Matrices: Set II*. London: H.K. Lewis.
- [6]Yatabe(in press). *Die Auswirkung der Mehrsprachigkeit auf allgemeine kognitive Entwicklungen bei jungen Menschen*.

バーゼルにおける外国語教育のための共通基盤としての

パスパルトゥー^A

境一三^B、小川 敦^C

アブストラクト: スイスのドイツ語を第一言語とする州(カントン)では外国語教育を英語で開始する流れにある中、バーゼル市州は、独仏言語境界上の他の5州とともに第二言語としてのフランス語教育を重視する方針を貫いている。第二言語教育と第三言語(英語)教育を共通化する新しい政策が「パスパルトゥー」(合い鍵)である。本発表では、バーゼルにおける言語教育の基本方針とパスパルトゥーを紹介し、日本におけるその応用可能性を検討する。

キーワード: 第二言語, 第三言語, 国民国家, 複言語主義, 初等・中等教育

1 多言語国家スイスとドイツ語圏

1.1 本発表について

CEFR(欧州言語共通参照枠)やEUの母語+2言語政策にみられる欧州評議会やEUの複言語・複文化主義政策に呼応し、スイスでもPlan d'Études Romand(PER)やLehrplan 21といった学習指導要領が出されるなど、外国語教育政策が刷新された。本発表では、2016年3月に発表者がバーゼル市で行った現地調査および文献調査から、フランス語圏と接するドイツ語圏6州(カントン)で実施されている外国語教育政策であるパスパルトゥーを紹介するとともに、日本への応用可能性について考察する。

1.2 スイスの言語状況とドイツ語圏

スイスは、その歴史的な経緯から優先される公用語が地域によって異なる、領域性原理による多言語国家となっている。公用語は4言語であり、ドイツ語は人口の63.0%が主要言語として話しており、フランス語は同22.7%、イタリ

ア語は同8.1%、レト・ロマンス語は同0.5%と続く。また、その他の言語を主要言語とする住民は21.5%である(いずれも2015年現在)。経済的な豊かさや国際機関が集中していること等により、人口の約25.0%が外国人である。

ドイツ語はスイスにおける最大勢力である一方、土着のスイス・ドイツ語はドイツで話されるドイツ語、特に標準ドイツ語とは大きく異なっている。すなわち日常会話のドイツ語と学校や役所で話すドイツ語もしくは書き言葉を使い分けるダイグロシア状況となっているのが特徴である。

また、世界的な威信言語となっている英語の存在にも注意しなければならない。同じスイス人であってもドイツ語母語話者とフランス語母語話者が相手の言葉を習得していないがゆえに英語でコミュニケーションをとることも珍しくない。

2 パスパルトゥーとは

2.1 特徴

パスパルトゥー(Passepartout)は「合い鍵」を意味するフランス語に由来する、フランス語圏に接する6の州で2011年から開始された新しい外国語教育政策である。この地域では、小

A: 本発表は、科学研究費助成事業(基盤A)「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)(代表研究者・境一三)の研究成果の一部をなすものである。

B: 慶應義塾大学経済学部

C: 大阪大学大学院言語文化研究科

学校3年生から第二言語L2としてフランス語を、5年生から第三言語L3として英語を学び、中学校までの義務教育が終わるまで続く。フランス語をL2としているのは、言語境界線上の6州の住民にとって英語よりも身近な言語であること、経済的に重要であること、そしてフランス語圏でもドイツ語をL2として学んでいることが理由として挙げられる。それぞれの言語学習は独立したのではなく、それまでに学習した言語レパートリーや学習方略などを基盤として新しい言語を学ぶと考える。つまり、L2の言語学習で得たものを「合い鍵」として、L3を効率的に学べるような授業デザインになっている。したがって、仏英語の共通教科書や教材はそのことを念頭に置いて作られている。

パスパルトゥーは根本的な考えとして、①言語能力は比較可能である、②機能的複言語能力はコミュニケーションの行動能力を強調する、③言語学習は活動的な構成作業である、④外国語能力は言語的な、学習方略的な能力、言語と文化に対する気づきを包含する、⑤複言語の教授法は様々な言語の教授法を結びつける、の5つを挙げている。また、「能力領域」として、①コミュニケーションの行動能力、②言語と文化に対する気づき、③学習方略の能力、の3つを挙げている。「機能的複言語能力」というのはコミュニケーションの課題を達成するために適切な意思疎通をする能力である。また、能力領域の一つである「言語と文化に対する気づき」は言語学習や自他の文化をメタに見る能力である。これらから、パスパルトゥーはCEFRの考えに強く基づいていることがわかる。

2.2 スイスの言語政策における位置づけ

スイスの言語政策は、複言語主義や行動中心主義を掲げるCEFRを強く意識したものとなっている。各州は独自の教育政策を持つが、全州の教育監督官会議にて1998年に「全体言語構想」が、2004年に「言語戦略および全スイス

の調整のための作業計画」が採択された。これに合わせ、小学校3年からL2、5年からL3の学習を開始することとなった。同年、6州ではフランス語を第一外国語とすることが決まり、2006年に言語教育改革の共同作業を行うことが決まった。これがパスパルトゥーである。

3 日本での応用可能性

日本ではCEFRは「共通参照レベル」などが道具的に受容され、その根底にある複言語主義はほとんど注目されない。同様に、パスパルトゥーも日本とは無関係ととらえがちであろう。外国語はほぼ例外なく英語が学ばれ、国語教育との間に架け橋はない。また、第二外国語を学習するのも大学入学後であることがほとんどで、学習者のそれまでの言語学習経験を生かすかどうかは教員の力量次第であるのが実情である。しかし、言語学習は決して相互に独立したものではないと考え、言語学習間を橋渡しし、また複数の言語文化を受容するための素地を豊かにすることを目指すパスパルトゥーは、日本の言語教育を豊かにする「鍵」となりうるだろう。

引用・参考文献およびウェブサイト

福田浩子(2016):「複言語・複文化主義を教育の中でどのように実現するか?」, 茨城大学人文学部紀要『人文コミュニケーション学科論集』, 20, 135-156.

吉島茂・大橋理枝・編(2015):『外国語教育VI 言語(外国語)教育の理念・実践案集』朝日出版社

Bundesamt der Statistik (スイス統計局)
<https://www.bfs.admin.ch/>

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt
<http://www.volksschulen.bs.ch/bildungspolitik/fremdsprachen/passepartout.html>

Gubler, B., Oberthaler, U., Vanotti, M. (2015)
Die Passepartout-Weiterbildung - ein Meilenstein, *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit*, hep, Bern (2015).

Passepartout, Fremdsprachen an der Volksschule (Passepartout 情報ポータル)
<http://www.passepartout-sprachen.ch/>

平昌オリンピックで目標言語圏の選手を応援しよう！

(～韓・中・独 3 言語プロジェクト～)

池谷 尚美 A, 阪堂 千津子 B, 西 香織 C

アブストラクト: 本発表では、三大学の韓・中・独語クラスで実施した平昌オリンピックに関するプロジェクト学習の実践報告を行う。目標言語圏で平昌オリンピックに出場予定の選手やオリンピックに関する問題についての調査結果を他言語クラスに紹介し、情報を共有して、様々な国の選手を実際に応援するという試みである。今回は「アクティブ・ラーニング」が浸透した現在ならではの、プロジェクトを行う上で問題点や解決策等を含めて発表する。

キーワード: プロジェクト学習, アクティブ・ラーニング, 外国語学習のめやす

1 概要

2017年度に実施された本プロジェクトでは、平昌オリンピックをテーマに、各言語クラスにおいて、①平昌オリンピックに出場予定の、目標言語圏の選手、②目標言語圏におけるオリンピックに対する関心度やオリンピックにまつわる問題、③目標言語圏の言葉で、選手を応援する時に使う言い回し(表現)などを調査し、各クラスで成果物(スライド)を作成、ウェブ上で共有した。各クラスで成果物の視聴を行った後にコメントを送り合った。

本プロジェクトの意義は、平昌オリンピックという様々な国が関わるスポーツイベントを軸とし、各クラスが目標言語圏の選手やオリンピックに伴う問題点を自ら見出し発信するという点にある。それらの作業を通じ、学生が自国の選手だけでなく目標言語圏や他の言語圏の選手へ目を向けることで視野を広げることや、オリンピックの問題点を知ることによって学生のオリンピックに対する見方にも変化が生じることが期待される。更に、目標言語圏以外の外国語に対する興味を喚起することも狙いの一つである。

2 韓国語(武蔵大学での取り組み)

韓国語クラス(人文学部日本東アジア学科、2年生、韓国語選択クラス29名)は5グループに分かれ事前準備として平昌地域の概要、歴史、平昌オリンピックの広報活動や政府の支援事業の状況、また、植民地時代の日韓間のオリンピックに関する事件などを調べ発表、基礎知識を共有した。卒業生に協力依頼し、ソウルの日本語学校に通う韓国人とペアリングを行い、SNSを通してアンケート調査やオリンピックに関する韓国国内の反応を韓国語で聞いた。競技の人気度についてはクラスの日本人にもアンケートを行った。

前述の①～③のテーマに「人気のある競技、ない競技」「平昌地域の歴史と食べ物」を加えた5つのテーマを分担し、韓国語もしくは日本語でまとめたスライドを作成、学内の韓国語イベントで発表した。さらにもう一度、クラス内で発表会を実施、この様子を撮影しドイツ語と中国語のクラスに送った。発表に関する相互評価も行った。

実力差が甚だしいクラスだったが、グループワークで助け合い、互いに責任をもって仕事を分担する積極性が見られた。また、発表を2度行ったので内容を内省し、改善する機会が持て

A: 横浜市立大学国際総合科学部

B: 武蔵大学人文学部 非常勤講師

C: 北九州市立大学外国語学部

た。

3 中国語（北九州市立大学での取り組み）

中国語クラス（外国語学部中国学科，1年生18名）はまず5グループに分かれ，事前調べとして平昌オリンピックの基本情報，冬季オリンピックの競技種目，オリンピックの簡単な歴史や用語，試合で使用される応援やブーイングの言葉等の中国語を調べ，その後，4グループに分かれて，中国で有名な冬季オリンピック選手，平昌オリンピックや冬季オリンピック競技に対する関心度，中国がパラリンピックに強い理由と障害者の現状について中国語で中国人対象アンケート調査を実施，日中両言語対訳のスライドをそれぞれ作成し，クラス内で発表し，評価を行った。

既習の中国語の知識と能力を総動員し，やや難易度の高い作業に取り組んだ。また，日中のオリンピックに対する関心度の低さやオリンピックを通じた中国の社会問題等，調査結果を提示するだけでなく，結果を分析して自分たちの考えを発表できた。

4 ドイツ語（横浜市立大学での取り組み）

ドイツ語クラス（国際総合科学部，学習3セメスター目，受講生4名）では，ドイツ人留学生の助力を得て，一つのスライドを作成し，発表後に振り返りを行った。

ドイツ語圏選手に対する知識だけでなく，ドイツとオリンピックの関係や，現在ドイツではオリンピック招致を断念する市が相次いでいる理由などを調べ，オリンピックを違う視点から見直す機会となった。

5 ウェブ上での共有とコメントの送信

各クラスでの発表終了後に，グループウェアを使い，各言語の成果物を共有した。その後，各言語クラスでお互いの成果物に対する評価やコメントを送った。

6 アクティブ・ラーニングに関する意識調査

過去のプロジェクト学習に比べ，今回の実践で問題となったことは，教員の予想に反して，プロジェクト学習やグループ作業に対する学生の抵抗感が感じられる場面があったことである。我々はそれを学生の「アクティブ・ラーニング疲れ」ではないかと推測し，プロジェクト終了後に学生に対してアクティブ・ラーニングに対する意識調査を行った。その結果，大学によって多少の違いがあるものの，大学入学以前・以降ともに半数近くの学生がグループワークやプレゼン，ディスカッションなどを取り入れた授業経験があるが，大学入学以後のグループワークの割合は伸び悩んでいること，語学の授業においても教師からの一方向型授業を望む学生が少なからずいること，協働作業やプレゼン，ディスカッションなどに対する苦手意識が強いことが分かった。特に他の学生と協働で作業をすることに対して，「一人でやったほうがはかどる」「周りと合わせるのが苦手」といった消極的態度が見られ，現在の学生が抱える課題は，「協働力」「協調性」であることが明らかとなった。

引用・参考文献

- 国際文化フォーラム(2013)：『外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』公益財団法人 国際文化フォーラム
- ベネッセ教育総合研究所(2017)：『第3回大学生の学習・生活実態調査 速報版』,2018年2月12日参照。
http://berd.benesse.jp/up_images/research/3_daigaku-gakushu-seikatsu_all.pdf
- 赤堀侃司(2017)：「アクティブ・ラーニングに関する意識調査と分析」，『CRET 年報』第2号，教育テスト研究センター。
- 近田雅博・杉野竜美(2015)：「アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識—神戸大学での調査結果から—」，『神戸大学 大学教育推進機構 大学教育研究』，第23号(2014年度)，1-19。

深い学びと批判的思考力の育成を目指すリーディング授業 (協働学習の理念に基づく8つのステップ)

津田 ひろみ A, 大須賀 直子 B, 小松 千明 C, 舘岡 洋子 D

アブストラクト: 本ワークショップでは、主体的な学び、深い思考力、多様性の受容という協働学習の3つの理念を理解した上で、リーディングをベースとして深い学びを可能にする8つのステップを体験する。協働して英文を読み込んだ後、テーマを自分の問題として捉え、意見交換を通して批判的思考力を鍛えることをめざす。実際の大学の授業では、自身を取り巻く社会に目を向けるのに適した12の英文を読むが、本発表ではその中の一つを取り上げる。

キーワード: 協働学習, 深い学び, 批判的思考力, 対話, 自己と社会

1 はじめに

協働学習が注目されて久しいが、インフォメーション・ギャップやゲームを取り入れたグループ学習やグループ・ディスカッションを取り入れた授業が協働学習であるという誤った認識がみられる。しかし、舘岡(2015)は日本語教育において、協働学習による批判的思考力を深めることをめざすリーディング学習を提示した。本ワークショップは、英語リーディング授業において、協働学習による深い学びをめざす授業を提案する。

1.1 協働学習の基本理念

まず、本発表における協働学習の定義を明らかにしたい。協働学習の3つの基本理念を述べる。

1.1.1 主体的に学ぶ

教師が前に立って一方的に「教える」のではなく、学習者同士が意見交換しながら協働して、主体的に「学び合う」ことによって理解を深めていくような、学習者主体の授業形態である。

1.1.2 思考を深める

協働学習は、お互いの考えを聞き合いながら自分の考えを深められるような学習場面で用いられることが好ましい。すなわち、単語の意味や正しい語法を答えるなど、正解がひとつしかない学習場面には協働学習は不向きである。

1.1.3 多様性を受容する

協働学習では、相互行為を通して多様な視点を受容することが重要である。ただし、「受容する」とは無批判に受け入れることではない。相手の意見を傾聴し、自分の考えと照らし合わせて判断することである。そのために、学習者一人ひとりが自分の考えをもつことが求められる。

上述のように、本発表では、協働学習を「学習者主体で、他者の考えを受容しながら、自らの考えを深められる学習形態」と定義する。

1.2 学びにおける3つの出会いと対話

学んだ内容を理解し、しっかり咀嚼して自分の知識として定着させ「内化」を可能にするためには3つの出会いと対話が必要とされる(佐藤, 2006)。まず、対象としての教材との出会い、次に仲間(他者)との出会い、最後に自己との出会いである。以下に詳細を述べる。

1.2.1 対象(教材)との出会いと対話

学習者は、教材を通してそれまで知らなかった新しい世界と出会うが、学習内容を「内化」

A: 明治大学国際日本学部

B: 明治大学国際日本学部

C: お茶の水女子大学文教育学部

D: 早稲田大学大学院日本語教育研究科

するために学習者は教材とじっくり取り組むことが必要である。「自分はどうか考えるか」と自身に問いかけながら取り組むことによって新たな「問い」が生まれるが、この「問い」は、学習内容の内化、さらに他者との相互行為を可能にするために重要な役割をもつ。

1.2.2 他者（仲間・教師）との出会いと対話

みつけた「問い」について仲間と意見交換し考えを共有することによって、新たな視点に気づき、自分とは異なる問題解決へのアプローチを知ることができる。こうして仲間ととことん話し合うことにより、ひとりで考えるより視野を広げ、思考を深めることができる。

1.2.3 自己との出会いと対話

仲間の考えを聞いた後で、もう一度自分の考えを見直し、全体を振り返ることは重要である。その結果、正解は必ずしもひとつではないことに気づくだろう。あるいは、最初に想定したこととは異なる結論を導きだすこともあるだろう。こうした予期せぬ思考の展開や新たな気づきに出会えることこそ協働学習の醍醐味といえる。

2 深い学びのための8つのステップ

協働学習を進めて深い学びを可能にするためには8つのステップが必要である。各ステップを順に説明する。注¹にタスクの例を示す。

①「準備」(Warm-up)

学習者はまず、3問ほどの Pre-reading question について考え、仲間と意見交換しながらテーマに関するスキーマを喚起する。学習内容を具体化し、理解が促される。

Vocabulary check では、文中の重要語彙の意味を学ぶが、同時に、キー・センテンスも学ぶ。

②「読み」(Reading)

本文を最初に読むときには、細部や未知の単語には構わず、最後まで読み進め、要点を掴むことが重要である。その後、理解が曖昧な部分を読み直し、理解できたらもう一度最初から最後まで読み通す。このステップは個別学習であ

るため、授業外学習（予習）として行うこともできる。

③「理解」(Understanding the reading)

内容理解を確認する10問程度の質問に答える。本文中に答えがみつかる単純な質問から、明示的に答えが示されておらず推測が必要な質問まで、さまざまな質問に挑戦する。

④「確認」(Getting the main idea)

自分の理解したポイントを仲間と比較し、理解を確認する。答えが正しいかどうかでなく、考えの筋道を話し合う。

⑤「自己との対話」(Personalizing)

本文の内容やテーマを自分の問題として捉えることによって理解を深める。仲間との意見交換する前の、重要な「個」の学習である。

⑥「傾聴」(Sharing)

仲間と意見交換し、自分の考えと共通する点、異なる点を明確にし、その理由を納得するまで仲間と一緒に考える。「異なる点」だけでなく、「共通する点」にも注目することによって、仲間を理解し、良い関係が生まれる。

⑦「思考」(Critical thinking & reflection)

仲間から学んだ考えと自分の考えを比べて振り返ることによって本文を多角的に読み進める。こうして、自分を取り巻く社会に対する批判的な判断力が養われる。さらに、自身の思考のプロセスを振り返るといふ、協働学習の中でも重要なステップである。

⑧「発信」(Expressing your ideas)

考えた内容を仲間にわかりやすく発信することにより、自身の理解も深まり、学習の内化が進む。溝上(2017)はこれを「外化」と呼んでいるが、アウトプットは非常に重要である。

⑨「発表」(Unit end tasks)

このステップは、余裕がある場合のオプションとして提案されるものであるが、グループメンバーと一緒に達成感を感じることができるため、クラス内のラポール（信頼関係）の形成に有効である。

このステップには、個の活動とグループの活動の2種類が考えられる。前者は、各ユニットに収められた3つのリーディングを通して読み直し、ユニットのテーマについて自分の考えをまとめる活動である。ディスカッションの途中で、仲間の考えを聞くことによって次第に考えが変わっていくこともあるだろうし、最初と異なる結論に達することもあるかもしれない。そうした学びのプロセスを文章にまとめることによって、自身の考えを確認することができる。

後者は、ユニットのテーマについてグループで協力して準備し、発表する活動である。各グループ内で役割を分担しながら、パワーポイントを使ったり、絵を描くなど工夫し、時間をかけて準備することによって、グループ内にラポールが形成される。また、発表者以外のクラスメイトは、発表を聞いてコメントを書き評価することにより、「能動的な」リスニング活動が可能となる。

以上のような8つ（+オプション）のステップを踏んで、協働学習を取り入れたリーディング授業を実施するならば、スピーキング・リスニング・ライティングを含めた4技能を統合した授業を展開することができると思う。

3 協働学習によるリーディング学習

3.1 協働的リーディング学習の特徴

次に、前段に挙げた協働学習の8つのステップを取り入れることによって達成される、深い学びをめざすリーディング授業の特徴を考えてみたい。英文和訳や正誤問題を中心とした表層的な読解を目的とするのではなく、次の4点に焦点を当てた協働的なリーディング授業である。

- ① まとまりのある英文を、要点を掴みながら読み、読むことの愉しさを味わう
- ② 内容を批判的に読み、論理的思考を深める
- ③ 仲間とのディスカッションを通して自分を取り巻く仲間や社会に関心をもつ
- ④ テーマを通して自分自身を見つめ直す

それぞれの項目について詳細を説明しよう。

まず、ある程度まとまりのある英語の文章を深く読むことを繰り返すことによって、次第に、単語や文法に注目するこれまでの読み方から脱却し、内容に焦点を当て、テーマについて考えながら愉しんで読む力が育っていく。

次に、読んだ内容について自分の考えをもつためには批判的な思考力が必要となる。さらに、仲間に自分の意見を正しく伝えることによって考えを論理的にまとめる力が育つ。つまり、「なんとなく」ではなく、「明確な」自分の考えを構築することができるようになる。

さらに、各自が自分の考えをもって仲間とディスカッションを進めることにより、自分と異なる視点を知り、新たな考えの筋道を学ぶことができる。その結果、狭い自分の世界からもっと広い世界へと関心を広げることができる。

最後に、リーディング・パッセージのテーマを他人事として片づけず、自分自身の問題として捉えることによって、より深く、真剣に考えることができるようになる。同時に、テーマについて多角的に思考することは、自分自身を見つめ直すことにもつながるだろう。

3.2 リーディング・マテリアル

深い学びを実現するためには、教材選びも重要である。学習者に関心のないテーマ、あるいは深く考える必要のないテーマでは学習動機を高めることはできない。そこで、グローバル化の進む時代にあって若者に深く考えてほしい学びに関する次の4つのテーマを設定した。

① Nurture & Nature（環境と素質）

Unit 1では、知能や表情、味覚など生まれつき決まっていると思われがちな資質に、環境がどのように関わっているか考える。

② Group & Individual（個人と集団）

Unit 2では、グループワークのあり方とその落とし穴、個（孤）の世界に没頭することによって得られる力など、協働学習の本質に関わる

テーマを取り上げて考える。

③ Language & Communication (言葉とコミュニケーション)

Unit 3 では、世界共通語としての英語のあり方や、言語の本質について考える。

④ Learning & Emotion (学習と心理)

Unit 4 では、教育や学習における動機づけなどの心理的要因の効果と危険性について考える。

中級レベルから上級レベルの学習者を対象として設定し、*The Japan Times*, *The New York Times Magazine*, *Stanford Magazine* などのオンライン・ジャーナルから各テーマに沿った記事を抽出した。このような authentic な題材を取り上げることによって、多少難易度は高くなるが、中・上級者の学習動機を高めることを目指した。これまで slow learner を対象とした研究や remedial 教育こそが急務として関心が集まる一方、中・上級者は動機づけも高く自律的学習者であると考えられたため、彼らには特別な手当がされてこなかった。そうした学習者に目を向けたのである。しかし、津田(2013)が示すように、初級者向けの authentic な題材を選べば、中学生に应用することも十分可能である。

4 まとめ

本ワークショップは、中級から上級の学習者を対象とした、協働学習の理念に基づいたリーディングの授業を提案するものである。参加者の方々には、その理念を理解していただいた上で、深い学びを実現するための8つのステップを体験していただく。その実践を通して、リーディング授業であっても、4技能を統合的に学習できることを実感されるだろう。逆に、津田(2017)にみられるように、リスニング授業であっても、4技能の統合的な学習を展開することも可能である。つまり、英語学習において深い学びを追求するならば、必然的に、4技能は統合的に学習することになると言える。

こうした学びを通して培われる協働する力、主体的に学ぶ力、批判的・論理的に思考する力、および多様性を受容する力は、グローバル化が進むと予想されるこれからの社会に生きる学生たちにとって重要な力となるであろう。

注1 タスクの例

① Warm-up 1) Pre-reading question: Think about the following questions. Share your ideas with your classmates. 2) Vocabulary check: Guess the meaning of the bold-faced words from the context and choose the best one.

② Reading

③ Understanding the Reading: Answer the following questions and compare your answers with classmates'.

④ Getting the Main Idea: To make sure that you understand the passage, take notes about the main idea and the main points. Then compare your notes with your group members.

⑤ Personalization: Do you agree with the author's viewpoint? Do you have any experience or do you know any examples which support your point of view?

⑥ Sharing: Share your opinion with your group members about the author's viewpoint.

⑦ Critical Thinking & Reflection: Discuss with group members similarities and differences you have found through sharing ideas. In discussion did you come across any new points of view?

⑧ Expressing Your Ideas: Write down your own opinion. Use your notes to explain your thinking to your group members.

⑨ Unit End Tasks: Write your opinion on the theme of this unit. / Group project: Give a short presentation with your group members.

引用文献

溝上慎一(2017):「学習者としての主体性を目指すアクティブラーニング」, 大学英語教育学会大56回国際大会特別講演, 於・青山学院大学.

佐藤学(2006):『学校の挑戦: 学びの共同体を創る』, 小学館.

館岡洋子編著(2015):『協働で学ぶクリティカル・リーディング』, ひつじ書房.

津田ひろみ(2013):『学習者の自律をめざす協働学習: 中学校英語授業における実践と分析』, ひつじ書房.

津田ひろみ(2017):「協働学習の基礎と実践」, 『新英語教育』, 6, 24-25.

デジタル時代における辞書と新聞 (三省堂と朝日新聞の取り組み)

西垣 浩二^A, 城 俊雄^B, 山田 茂^C

アブストラクト: デジタル時代に入り、辞書と新聞は紙媒体のみの時代から変化が求められ、対応してきた。三省堂では『大辞林』『ウィズダム』などで「冊子と Web の両方で使える」*Dual Dictionary* のサービスをいち早く手掛けた。『ウィズダム』は、英語辞書有料アプリとしても長年トップセラーの地位を保っている。朝日新聞社は 2011 年に国内向け英字新聞を終了し、英語サイト *Asahi Shimbun Asia & Japan Watch* を開設した。英語発信のデジタル化により、海外読者を増やした。

キーワード: 冊子辞書, デジタル辞書, 情報検索, グローバル発信, 読者層拡大, 速報力

1 辞書編集とデジタル化

1.1 冊子市場の減少とデジタル化の進展

デジタル化の進行による辞書市場の減少について取り沙汰されることが多い。ただ、単体電子辞書+アプリ+冊子辞書の売上を総合すると、辞書の売上自体はさして減少してはいない。ここ十数年生じている、冊子辞書の需要低下は、辞書そのものに対する検索需要の低下と位置付けることはできず、検索のためのメディアが、紙からデジタルに変化したものといえよう。

1.2 デジタル化の推進と情報の収益化

これは辞書に限らず、文字・画像データの配布一般(出版・報道・テレビなど)にあてはまる。既存の発信者は、ある意味メディアの「独占的」占有(出版・流通・電波送信など)により収益基盤を確保してきた。しかし、メディアの変化により、新規に参入した発信者(有償・無償を問わない)との新たな競争が発生した。利用者の裾野が広がった一方、既存の発信者にとっては、情報の再生産(改訂や新企画開発など)に結び付けてゆくための収益性の問題について、現在も模索が続いている状態である。

1.3 *DualDictionary* とアプリ展開など

三省堂では、2006 年秋から *DualDictionary* というサービスを展開している。これは、冊子辞書の購入者に対して、Web 上でも同一の(ないしは付加価値をつけた)情報を検索できるようにしたものである。弊社は「情報」を提供しており、それを紙と Web というそれぞれのメディアで提供するので、ユーザーの好みや使用場面に応じて、使い分けてもらいたいという趣旨である。また弊社の主力辞書はアプリ化もしており、なかでも『ウィズダム』は、有料英語辞書アプリで長年好セールスを維持している。

1.4 デジタル化と編集作業

冊子辞書以外にも様々なデジタルデータを提供してゆくためには、編集作業の段階からそれを意識したデータ作成を行ってゆく必要がある。編集段階から一定構造化されたデータを動かし、それを xml に変換したソースデータを作成する。そこから、自動組版により生成したデータを冊子印刷版に、様々な形式で生成したデジタルデータを各種サービス用に用い、低コスト・短時間で多様なデータ活用が可能になる。Web 版サービスのフォーマットを活用して、編集進行中のデータを執筆者が Web 経由でリモートブラウザを閲覧できるなど、コンテンツの編集でもデジタル化の恩恵を受けている。

A: 三省堂 西垣 浩二

B: 朝日新聞社 城 俊雄

C: 早稲田大学商学部 山田 茂

1.5 デジタルのこれから

現在のデジタル化された辞書は、その多くは冊子として刊行したものの二次利用であり、冊子としての利用に最適化して作られたコンテンツである。一部クラウドソーシングなどの手法を用いたものもあるが、あくまで冊子のスタイルを援用したものであり、デジタルに最適化されたコンテンツではない。そういったものの開発については、今後大きな可能性が残されているものと思える。一方で、1.2 であげたように、収益性の問題がある。安定して高品質の辞書を作成し続けるためには、金銭的インセンティブは重要である。そういった様々な問題について、現段階ではまだ解決策は示されていない。しかし、今後も語学学習など語や用法の検索に対する需要がなくなることは考えにくいので、そういった需要に対して応えてゆける情報を提供するのには、辞書に関わる仕事にある人間にとっての使命といえよう（その新たな情報は「辞書」というかたちをとらないのかもしれないが）。

2 朝日新聞社の英語ニュース・デジタル化の流れ

朝日新聞社の英語ニュースの歴史は、1954年の日刊英字夕刊紙『朝日イブニングニュース』の発刊に遡る。以後、60年近い紙媒体の英字紙の発行を経て、2011年に英語発信を全面的にデジタル化した。デジタル化により、国内の英字紙マーケットという物理的限界がなくなり、『朝日新聞』の英語ニュースの読者層が広く海外にも広がった。

具体的には、2011年5月に本格的な英語総合ニュースサイト *The Asahi Shimbun Asia & Japan Watch* (*AJW*, <http://www.asahi.com/ajw/>) を立ち上げ、新聞のように一日一回の発行という枠に縛られず、随時フレッシュなニュースを国内外の読者に向けて発信できるようになった。この時期、日本国内の英字新聞マーケットの成長が頭打ちになりつつある一方で、iPadが発売され、スマートフォン利用者が爆発的に増えるなど、人々がニュースをスマホや

携帯可能なデバイスで読むライフスタイルが急速に広がっていた。朝日新聞社は英語ニュースのデジタル発信を国際的な知名度を高めるためのブランド戦略と位置付け、全ての英文記事を無料で閲覧できるようにしている。

*AJW*開設直前の2011年3月には東日本大震災と福島原発事故が起き、国際的に大きな注目を集めていた。開設当初から *AJW* は原発事故関連のニュースを詳細に伝え、多くの外国人読者を獲得した。以後、今日まで世界的な関心が高い原発事故のその後の動きを積極的に報じている。

朝日新聞社は *AJW* サイトの開設と同時期に、アプリやキンドルでも英文ニュースを配信していたが、サイトのスマホ最適化（スマホ画面に合わせたコンテンツ表示）が実現したことにより、現在では英語ニュースのデジタル発信はサイトに一元化している。

デジタル化により、国内に限定して英字紙を発行していた時代には考えられなかった現象も起きている。例えば、全国各地にある総局や支局の記者が書く地方発のニュースが世界に発信され、海外読者から大きな反響が寄せられることがしばしばある。

デジタル化時代ならではのこうした現象は、英語ニュースの編集者や記者にとって大変刺激的であり、読者との関係がより身近で濃密に感じられるようになっている。同時に、一日一回の締め切りに合わせて紙面編集をしていた「のどかな」ペースは過去のものとなった。大地震や北朝鮮の核・ミサイル実験といった国内外で起きる重要ニュースの速報など、ニュースをいち早く伝える速報力も問われており、編集部門はこれまでにない緊張感を持って仕事をしている。

AJW サイトのほか、朝日新聞社は英語学習者向けに紙媒体『朝日ウイークリー』を発行している。まだ本格的なデジタル展開はしていないが、紙面に付加価値を付ける目的でデジタル版のプロモーション・ページを設け、英語記事の音声や日本語訳を提供している。

バレーボールを事例とした体育 CLIL の実践研究

(思考スキルを育てるタスクを取り入れて)

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 3 クラスを対象として、英語を使用したバレーボールの CLIL 授業 (2 回が実技で 1 回は座学) を実践した。3 回の授業後には学習者の反応をアンケート調査し、体育の内容を英語で学ぶことが、内容への興味・関心、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 において一定の効果が見られたが、とりわけ、学習者が思考を重視したタスクを多くこなすことで、自チームに即した練習や試合を行える可能性が示唆された。
キーワード: CLIL, 体育 (バレーボール), 教科横断的指導, ICT, 思考の分類

1 はじめに

最近、日本においても他教科内容を学習しながら外国語も統合的に習得しようという CLIL の実践例が増えつつあるが、実技教科、とりわけ体育を事例とした研究はまだほとんどない。そのような中、二五・伊藤 (2017) では、サッカーを事例として取り上げ、主に CLIL の 4C の視点からの分析により、体育と英語の教科横断的な授業による利点や課題を明らかにした。本研究ではその第 2 段として、サッカーとは大きく競技内容の異なるバレーボールを事例とし、前回よりも授業の質を高めるための学習者の思考面を重視しながら、日本における体育 CLIL の実現可能性を模索していく。

2 研究の概要

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 1 年生 3 クラス 122 名である。英語で行う体育の実践授業は、CLIL の 4 つの軸である「内容」「言語」「思考」「協学」に基づいてデザインした。特に、「思考」については、Coyle et al. (2010) が CLIL に特徴的としてい

る思考の 6 つの分類 (記憶→理解→応用→分析→評価→創造) を参照して、低次から高次思考力へと発展していくように活動を工夫した。

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 (特に思考) および技能別の英語学習効果の視点から検討する。

3 実践内容の概略

3.1 第 1 回授業 (実技)

表 1 は実技 (第 1 回及び第 3 回) の授業全体の流れと使用した教材を示している。授業の導入部の挨拶では、教員用の英語シナリオをあらかじめ作成しておき、それにしたがって主に英語で授業展開した。次に、グループワークでは、4 グループ (10 人/チーム) に分かれ、Warm-up (5 分) →ストレッチ (3 分) →2 種類のトレーニング (12 分) の順番で行った。ここでは、各パートを担当する 4 人の代表者が学生用の英語シナリオを使用しながらグループワークをリードした。続く、作戦タイムでは、試合中の役割分担を口頭でのやりとりのみで行った。最後に行われたメインゲームでは、4 チーム総当りの

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

リーグ戦 (25 点/試合, 1 セットのみのみ) を行った。ここでは, バレーボールの試合中によく使用される英語表現を 14 フレーズ紹介し, これらの用語をゲーム中にタイミングよく使えたらリーグ戦の勝ち点に加算する Point for English 制度を導入した。

表1 第1回及び第3回授業 (実技) の内容と教材

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)	学生用授業シナリオ*1
作戦タイム (10 分)	Worksheets for volleyball*2
メインゲーム (50 分)	Point for English
振り返り (5 分)	

*1: 第1回授業のみ使用

*2: 第3回授業のみ使用

3.2 第2回授業 (座学)

表2は思考の分類を参考に作成された座学の学習活動を示している。授業の前半では、「T1: バレーボール用語の確認」「T2: バレーボール用語の記述」「T3: バレーボールクイズの作成」のような低次の思考力を中心としたタスクを行い, 後半では, 前時の授業で収集したバレーボールのゲームスタッツ (サーブ成功率などの統計データ) を使用し, 「T4: 課題解決のポイントをリストアップ」「T5: 自チームの課題を抽出」「T6: 練習メニューの作成」といった高次の思考力を駆使するタスクをグループ毎に取り組んだ。

表2 第2回授業 (座学) の学習活動

タスク	学習活動
T1 (記憶)	Confirmation of volleyball rules and terms
T2 (理解)	Explanation of volleyball rules and terms
T3 (応用)	Making and Practicing a Quiz
T4 (分析)	What can you find through watching videos?
T5 (評価)	Extraction of strong points and weak points
T6 (創造)	Create a Drill

3.3 第3回授業 (実技)

第3回授業では, 前時の授業で作成した練習メニューに基づきグループワークを行った。また, 作戦タイムでは, あらかじめ用意されたワークシートの質問項目に英語で回答しながらチームの作戦を立案した。なお, これらの活動におけるグループ内での話し合いについては, 可能な範囲で英語を使ってみるよう指示をした。グループ内での使用言語は, 少しでも英語を使用しようと努力するグループもあれば, ほぼ日本語でやり取りしているグループもあったが, とりわけ思考を深める必要のある活動においては母語の使用も禁止しなかった。

4 研究結果

CLIL の4つの指標のうち, 「思考」の部分に着目してみると, 実技, 座学ともに87%の学習者が, 授業で考える機会を持つことができた。この結果は, 本実践の活動内容が, 学習者の認知的負荷を伴う内容となっていることを示しているといえる。本実践の第2回 (座学), 第3回 (実技) において, 学習者の思考スキルを育てるタスクを多く取り入れた。その結果, 事前に用意されたタスクに取り組んだ第1回 (実技) 授業に比べ, 自チームの課題に即した練習や試合を行える可能性があることを, 学習者が記述したワークシートや授業観察から確認することができた。

選択式の残りのアンケート結果「内容」「言語」「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。

引用・参考文献

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 二五義博・伊藤耕作 (2017). 「高専1年生に対する体育 CLIL の可能性—英語を使用したサッカーの授業を事例として—」『JACET 中国・四国支部研究紀要 第14号』, pp.125-142.

What is Adaptive Content English (ACE) and how can we use it in academic writing classrooms?

BLACK Grant 1^A, 三品 由紀子 2^B, 中谷 安男 3^C

Abstract

This symposium will introduce the concept of ACE and look at its application to teaching academic writing. In business marketing, Adaptive Content has gained traction as a way to improve customer experience. As a form of Adaptive Content Educational Material (ACEM), ACE is a method that seeks to deliver educational materials that are 1) more personalized, and 2) efficiently adaptable to the varying needs and context of diverse learners. First, Black will explain what is Adaptive Content, what is ACE, and provide straightforward illustrations and examples. To expand, Mishina will illustrate an example of a mixed-level course that implements the four principles of ACE. Lastly, Nakatani will argue that to enhance ACEM we need to see learners' English writing levels; however, there are few relevant assessing methods which are simple and practical for Japanese contexts. Nakatani will introduce easy-to-use, easy-to-apply CEFR-J based writing tests consisting of two parts for individual levels from Pre A1 to A2.2.

Keywords

Adaptive content, personalized learning, flexibility

1. Introducing ACE: Adaptive Content English (G. Black)

The primary purpose of this symposium is to introduce the concept of Adaptive Content English (ACE) and Adaptive Content Educational Materials (ACEM). Though the focus here is on ACE in a university writing class, the general principles being presented may have relevance to a broader ACE and ACEM context.

First, what is Adaptive Content? Adaptive Content is a concept I have borrowed from the business marketing world (McGrane 2012, Meyers 2013, Johnston 2016,) which refers to content flexible to personalisation to enhance the customer

experience, and to content adaptable to different platforms (e.g. mobile, tablet, desktop).

Extending from this business concept, ACE is a teaching method that seeks to deliver educational materials that are 1) more personalized, and 2) efficiently adaptable to the varying needs and context of diverse learners. The adaptability of content is the key feature that distinguishes ACE. In terms of educational practices, ACE incorporates and unifies elements of Content Based Instruction (CBI) and English as a medium of instruction (EMI) together with Active Learning. Further, compared with Content and Language Integrated Learning (CLIL), ACE is akin to a 'Hard CLIL' which does

.....
A 筑波大学 B 名古屋外国語大学 C 法政大学

not pre-prioritise the sequence of concepts, language, and procedures. Another way of thinking of ACE is that it is the pedagogy of personalised learning from the instructor's perspective.

How can this be implemented in a large writing class? The smaller the group the easier it is to be flexible and adaptable to the individual learner. In a large class this inevitably presents challenges. Here is a first draft of four principles for ACE:

1. Learning is relevant to students' major, career, or life goals. The driving identity of content is adapted to individual student needs for major, career or life goals. ACE means a personalised learning experience for students.

2. Projects, content, production. ACE is not language teaching, though explicit language teaching may occur, as the occasion arises. ACE is not lecturing, though the instructor's expertise is explicitly applied, as the occasion arises.

3. Opportunities for one-on-one time. Flexibility in class time is built in to allow for one-on-one coaching and consultation, as needed. This does not mean extensive interaction with all students, every class. It means class structure is around students working on projects individually, in pairs, and in groups which then allows for circulation and interaction from the instructor to respond at the point of need.

4. Learning is not classroom dependent. In some form or another students are able to engage with the course and course content outside of the classroom.

What does this mean in practice? ACE is not level dependent. ACE is adaptive to a wide range of student skills and abilities from beginner to advanced learner. As such, ACE supports a lower level student to get through a project, yet does not put a firm cap on student potentials. ACE means students have an opportunity to make a great leap forward

cognitively and in global skills -- a significant number will do so, from lower up through higher levels of students.

Why do some lower-level students make great leaps? The Gates Foundation research in collaboration with the Rand Corporation has produced a definition of personalised learning with three core characteristics: 1. Student-teacher bond is at the heart of learning; 2. Learning happens anywhere, anytime; 3. All students are ready for college and career. The Rand Corporation study found that "personalised learning can significantly accelerate student achievement, especially for lower performing students" (Pane et. al. 2015).

Why do some higher-level students make great leaps? In marketing, adaptive content is "designed to adapt to the needs of the customer, not just cosmetically, but also in substance and in capability" (Cooper, 2014). ACE as adaptive content is flexible. Another angle on points 2 and 3, above (that learning happens anywhere, anytime; and ensuring that learning is relevant to the students future) can be found in Thornbury's focus on "teaching at the point of need", a concept which he developed from the work of Nelson (1991). Thornbury says Nelson's *At the point of need* "makes a convincing case for a pedagogy that, rather than trying to second-guess the learners' learning trajectory, is entirely responsive to it..." (Thornbury, 2010). Likewise, ACE is responsive to student engagement and expansive: it responds to student needs in substance and capability.

2. ACE in practice (Y. Mishina)

In this section, a writing course that focuses on teaching students about the IMRaD format of scientific writing (Sollaci & Pereira, 2004) will be discussed as an example of a semester course that effectively implements the four principles of ACE that are outlined in the first section. The main goal of

the ALESS Program at the University of Tokyo is to teach students academic writing (Gally, 2011; Mishina, 2015), but the course is not purely about writing itself. To implement successful learning, the course leads students to empirically simulate the typical activities of a scientific researcher. To do so, the course launches with students designing and performing scientific experiments. During the remainder of the semester, students analyze the obtained data, search for and read authentic academic papers for comparison against their own research, and finally write a full IMRaD style academic paper in English. The completion of each of these activities ensures that students have a vested interest to communicate their findings as a completed project in the form of a scientific paper, which successfully implements the second principle of ACE.

As the course itself is for all students who are studying science, the course is naturally pertinent to every student, regardless of their specific chosen academic fields. Students have flexibility in choosing their own experiments for the course; for instance, a student interested in architecture may research various shapes of bridges and their operative strength, whereas a student interested in psychology may choose to find volunteers to test the effects of color fonts on the speed of reading texts. The students will then find and read academic articles to learn words, phrases, and general language from their chosen research field. This gives each student an opportunity to spend a semester studying scientific content that is specific to that individual, even in a single English writing course. Thus, the course ensures the first principle of ACE, a personalized experience.

As with most semester courses in Japan, students are required to spend time outside of class to meet the course aims. In particular, this course is only 13 weeks long, so fulfilling the fourth principle is straightforward. Inevitably, some of the class time is

spent on explaining what students are expected to accomplish before the next class. For instance, students must learn in class the function and characteristics of each section of a scientific paper, as well as how to search for published academic papers using databases. Class time is additionally spent on activities that requires interactive communication. Active exchange of ideas with the instructor and their peers offer opportunities to further their understanding. As such, class time is set aside each week for peer reviews, consultations about unexpected occurrences during their experiments, data analysis, or even grammar and terminology. Effective application of the third principle is likely the key to the success of this course.

This section briefly introduced how ACE is presently already in effect in an English writing course. Implementation of ACE in all Japanese university English courses may seem ambitious and unattainable, at least in the immediate future. However, it is very likely that many of the targets are already being met in the classroom, and one would only need to make minimal adjustments for maximum effect. The skills that the students gain from a course that fulfills ACE are likely lifelong and transcend language acquisition.

3. Implementing ACE with CEFR-J based writing tests (Y. Nakatani)

This section argues a way to conduct needs analysis to introduce ACEM into EFL contexts. To implement ACE, it is important to see individual learners' levels and set up their relevant goals. However, there are few valid assessing methods which are simple and practical for Japanese contexts. Here, I discuss the relevance of CEFR-J based writing tests consisting two items for individual levels from Pre-A1 to A.

The significant point of adaptive content is to

effectively adapt a company's preexisting contents into multiple platforms to fit any potential customers' needs (Bloomstein, 2012). As Black discussed above, although adaptive content has been developed in business marketing fields (Halvorson, 2012), the basic concept can be used for English teaching. For instance, ACE can utilize teachers' current resources for using personalization to enhance individual experience in any educational contexts. In some settings, the important thing may be to conduct needs analysis to see participants' levels and goals to utilize the teachers' contents.

In Asian EFL contexts such as Japan, passing the entrance examinations has been regarded as one of the most important goals for English education. After passing the examination, it is not easy for learners to set appropriate goals in tertiary educational contexts. For example, students have difficulties in designing their own learning objectives for writing without authentic contexts.

One of the solutions could be introducing the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The CEFR has been developed to provide a relevant planning tool to promote transparency and coherence in language education. It is regarded as a useful guideline to describe the achievements of learners of foreign languages across Europe (e.g., Little, 2007). Also, it has been used for the instruction and assessment of foreign languages in many countries (e.g., North, 2007). Thus, the scheme seems to be useful for English as a foreign language (EFL) contexts such as Japan where there is little coherence in English education. However, as descriptors of the CEFR were developed by focusing on European languages, it seems to be difficult for teachers to introduce the descriptors in Asia as it is (Nakatani, 2012).

Accordingly, the CEFR-J which is the modified version for Japanese EFL learners has been estab-

lished (see e.g. Nakatani, 2016). We can use the CEFR-J as a meaningful framework for Japanese EFL learners if we could develop practical learning tasks for individual levels on the schemes.

The CEFR-J has been developed by the specific research group supported by Grant-in-Aid for Scientific Research since 2004. The main concern was to enhance reliability and validity of descriptors which suit to Japanese EFL classrooms. The scheme proposes seven basic levels from Pre-A1 (basic) to C2 (advanced) for 5 skills: oral interaction, oral presentation, listening, reading, and writing. In order to reflect the local contexts, the lower level Pre-A1 is added, and A level and B levels are categorized more precisely. There are 12 sub-levels in total. The descriptors contain can-do statements describing detailed objectives for individual levels, so the learners can set up specific goals by themselves.

The current CEFR-J project ¹ aims to develop valid tasks for lessons and reliable tests for assessing learners' levels. By reviewing representative material development studies, the research group has created decent manuals for the task design. Based on the manual, several tasks of individual levels have been created. Then, many secondary level teachers and university lecturers have examined the validity of the levels. Simultaneously, test tasks have been made to assess the learners' levels reliably. For the writing skill, the applicability of the test-tasks for Pre-A1 and A levels are examined. There are two test items for each level. They can be used to see an appropriate level on the CEFR-J, which enable teachers to advice for goal-setting more easily. By using these tasks and tests, EFL teachers can implement to use personalization to enhance individual experience in authentic educational contexts.

Note 1: Grant-in-Aid for Scientific Research (Project Number: 16H01935; Principle investigator: Masashi Negishi; 2016-2020)

思考に焦点をあてた EAP プログラム開発— ニーズ分析パイロット調査に向けて

河野 円^A, 清水 友子^B

アブストラクト: 本研究は、バイリンガリズム理論における CALP の発達をねらいとした EAP 教育プログラム開発を目指している。このプログラムを、高校卒業時点から、専門教育の内容を英語で理解できるようになるまでの、いわば基礎英語から専門英語までの橋渡しと位置付けた。本発表は、第一段階としての学習者調査に向けて、Present situation analysis (Hyland)として思考の深さや過去の学習経験に関するパイロット版を設計し実施した経過を報告する。

キーワード: EAP, ニーズ分析, 学習者調査, 学習観, CALP

1 はじめに

日本の学校教育では最近、論理的思考力の養成が重要視されてきており英語教育においても同様である。発表者らが所属する JACET バイリンガリズム研究会では英語の CALP, そして PISA 型リテラシーを育む英語教育について研究を行ってきた。過去数年にわたり、中学校、高校の検定教科書に含まれるリーディングの発問とタスクを認知負荷の観点から分析を行った。その結果、CALP を伸長するためには教科書だけではなく、低次から高次へと徐々に発展させる思考レベルの活動を行うことの必要性を提案した(鈴木・河野・平井, 2017)。

本研究ではその流れに基づき大学1, 2年次の EAP (English for Academic Purposes)において望ましいプログラムはどうあるべきかを研究することに着手した。EAP は通常は英語で授業が行われる大学において、授業についていくのに必要な英語を身に着けるプログラムととらえられるが、本研究対象の EAP 教育は、学生が3年次以降の専門教育において、それぞれの専門分野での英語の活動に従事できるようになるまでの、いわば基礎英語と専門英語の橋渡しととらえる。この時期に学生はどのような英語プログラムを実施すれば、言語と認知が相乗的な発達

を遂げ、その後の学問を遂行する能力を養うことができるかを探っている。

2 ニーズ分析

2.1 定義

EAP 教育プログラムの開発を目指す本研究では、学習者のニーズの可視化は重要である。ニーズといっても希望、現状との落差、必要性など様々な捉え方ができるが、Hyland はEAP教育におけるニーズを、現在の状況分析 Present situation analysis と、到達すべき目標 Target situation analysis の二者から成ると述べている(2006)。本発表はまず前者、つまり EAP 教育を受ける前の学習者を把握することが目的である。

2.2 調査の目的

Hyland の定義に基づいたニーズ分析、すなわち入学時の大学生は高校時代の英語や言語活動をどうとらえているのかを明らかにするための質問項目を設計した。その目的は、学習者の英語力、バイリンガリズムの観点からとらえた言語学習経験、言語学習環境、将来の展望、英語学習者のモチベーションを明らかにすることである。

2.3 質問項目の構築

調査項目は大きくわけて以下の4つの分野、27

A: 明治大学 総合数理理学部

B: 拓殖大学 外国語学部

の質問を作成した。

1. 英語力
2. 高校までの言語背景や海外生活経験
3. 高校の英語の授業や自学習での活動
4. 高校の他科目（国語，社会，理科）での言語活動

3と4に関する質問は，大学生が高校において，どのような認知レベルの言語活動を行ってきたのかを体系的に図るために，Anderson の Taxonomy (2001) に基づき，6つの認知レベルに沿った項目を作った。たとえば Level 1-remember は単語のテストや暗記，Level 2-understand は意味解釈，要約，Level 3-apply は本文のトピックや内容に関しての応用活動などの経験の有無と頻度を尋ねた。

3 パイロットスタディ

Moodle 上のアンケート機能を使って，27の質問から成るオンライン・アンケートを構築した。調査項目およびオンライン・アンケート形式の仕様を検証するために，2017年12月から2018年1月にかけてバイリンガリズム研究会会員および大学生約50人対象にパイロット調査を行った。学生の回答時間は5分から10分程度であった。実施後は，質問のフォーマットと回答について1つずつチェックし，無効回答のある項目や不具合のあるウェブ上の記入欄について修正を行った。

集計の結果示唆された大まかな特徴は次の通りである。まず，高校での授業では，Anderson の Taxonomy で Level 1 に相当する単語テスト，音読などが多く，Level 2 の活動は要約が行われていた。ライティングに関しては，英文和訳は行いが，論理的な思考を必要とするパラグラフやエッセイライティングを学習した経験は少ない。全体的に Level 3 以上の思想的に負荷が高いプロジェクトや調べ学習のような活動の経験は少ない。このことは研究会の先行研究の結果を裏付けるものと言える。

また，英語以外の授業についても，一定の特徴が明らかになった。国語では本を一冊まるごと読む課題が少なく，社会・理科では，板書を写す学習が主流で，プリント作業が多い傾向がある。自分で調べて発表した経験は限られているようであった。

将来の希望に関する自由回答からは，学生が英語学習を将来の進路に不可欠なものとしていた回答がみられた。これらの自由回答については，これから行う本調査ではデータマイニングを通して学習意欲や動機についての質的分析を行う予定である。

4 まとめ

今回のパイロットスタディでは，回答時間が10分未満であり，主な修正後に回答した場合の外れ値も稀であったため，調査項目と方法は概ね実施可能なものと考えられる。これらを踏まえ，2018年度には学生のニーズ分析を本格的に実施する予定である。その成果として英語学習の他科目との連携，あるいは高大連携という観点からも有益なデータと示唆を得ることが期待される。

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.

Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes*. New York, Routledge

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』 356-49.

謝辞

本研究は JSPS 科研費 17K02901 の助成を受けている。

望ましい小学校英語授業とはどのような特徴をもつのか。

猪井 新一 A

アブストラクト: 望ましい小学校英語授業とはどのような特徴をもつ言語活動が行われているのかについて、1) これまでの SLA 研究や先行研究などを調査し、2) 児童の好意度および低好意度の英語授業の中にその特徴が見られるかどうかについて検証しようとするものである。高好意度の授業の中には、身体の動きを伴う活動、インタラクティブな活動が見られた。一方、低好意度の授業には過度な反復練習が見られた。

キーワード: 小学校英語、SLA、言語活動、好意度、反復練習、インタラクション

1 目的

本発表は、小学校の英語授業における望ましい活動というのはどのような特徴をもっているのかについて、1) SLA 研究および先行研究から調査し、2) 実際の小学校の授業（児童の好意度の高い授業および好意度の低い授業）に見られる言語活動を分析する。

2 SLA 研究や他の先行研究から見る望ましい言語活動

2.1 Ortega (2007)

Ortega は望ましい言語活動は以下の 3 つの原理 “Principle” に沿っていると述べている。

Principle 1: Interactive (学習者相互のやり取り) である。学習者は、仲間の英語に注意を払う。ペアやグループ活動が該当する。

Principle 2: Meaningful (言語形式に注意を払う; 思考力を伴う)

Principle 3: A focus on task-essential forms (その言語活動をする上で、当該の表現が必須である。)

2.2 Muñoz (2007)

Piaget & Neo-Piagetian 派の研究に言及し、以下の 2 つの時期ごとにふさわしい活動に言及している。

・“Concrete operations” (第 3 期) (具体的操作期: 7~11,12 歳) 具体的事物を用いた活動、

積み木を使う活動、身体運動を伴う活動、表現のまとまり(Chunk)を扱う活動、反復練習、楽しい活動 (学習動機に繋がる)

・“Formal or abstract operations” (第 4 期) (形式的・抽象的操作期) (11,12 歳~) 論理的・抽象的思を伴う活動、様々な学習スタイルを取り込むような活動、表現の分析・類推、学習者の知的興味関心を引き起こす活動、協力し合えるようなグループ活動、自尊心が損なわれないようなグループ活動

2.3 樋口・加賀田・泉・衣笠 (2013)

Piaget の発達心理学へ言及し、低・中学年では TPR、定型表現 (“Here you are. Thank you.”) の導入をし、高学年では他教科との関連付け (ヘルシーランチの提案、フィート・インチを用いての身長測定などの活動を提案した (pp. 21-22)。

2.4 酒井(2014)

外国語活動を行う上での以下の 3 つを基本事項とした (pp.5-6)。

- ・「聞くこと」から「話すこと」への流れ
- ・安心して学べる人間関係
- ・児童が考えることの多い授業

3 授業分析

上記の望ましい言語活動の特徴が、児童の好意度の高い英語の授業には見られ、一方好意度の低い授業には見られないのかを調査する。公立小学校に協力をいただき、児童を対象とした英語授業の好意度を 4 段階 (4: とても好きであ

A: 茨城大学教育学部

る～1: 全く好きでない) で回答してもらい、当日の授業の好き嫌いの内容及びその理由を自由記述で尋ねた。以下の表1の内、好意度上位3クラスおよび最下位クラスの授業を本稿では分析する。

表1 授業好意度のクラスごとの平均値

学校学年組	平均値	N	指導形態	時期
B5-1	3.74	19	ALT+JTE	2017
E6-1	3.64	28	ALT+HRT	2014
B5-1	3.59	32	HRT+ALT	2013
C5-1	3.42	39	ALT+JTE	2013
A6-1	2.60	30	ALT+HRT	2013
H6-2	2.50	30	ALT+JTE	2015

3.1 高好意度授業の活動に見られる特徴

3.1.1 身体運動や具体的な体験活動がある。

・Greeting 後、Alphabet song を歌うが、小文字(a,b,c,d,e,f、,g,…) で、b,d,f のように縦棒がある際は片腕を真っ直ぐ上げ、g,j はしゃがむ。(B5-1, 2017)

・文字(w, x)のなぞりの活動 (体験的活動)
 児童の反応：色ぬりや字をきれいに書けた。とても上手く書けた。(B5-1, 2017)

3.1.2 Interactive (学習者相互のやり取り)

・ALT の発音を聞いて、4人グループで英単語を書き、正解だと点数を獲得できる内容。
 児童の反応：皆と楽しくできる、分からないことは皆で話し合う。(B5-1, 2017)

・スピーチ作成後、グループ内で発表し、その後グループ外でやり取りをする。(Hi, friends 2, Lesson 8 “What do you want to be?”) (E6-1)

Hello

I like soccer.

I want to be a soccer player.

Thank you.

・児童の反応：友達の夢も知れるし、自分の夢も知ってもらえる。みんなの職業がわかった。

・What do you want? (クリスマスプレゼント)

I want～。(日本語可)

児童の反応：みんなのほしいものがわかった。普段はそんなことは聞かない(B5-1, 2013)
 (猪井 2016, p. 31)

3.1.3 安心して学べる人間関係

・児童の反応：みんなの前でスピーチするのは苦手だけど、「落ち着いて」と声をかけてくれた。(E6-1)

・みんなで笑顔で楽しくできた。(B5-1, 2017)

3.2 低好意度の授業の特徴

3.2.1 過度な反復練習が見られる。

Where do you want to go? (目標文の練習)
 where, do, you, want, to, go, where do, where do you, where do you want, where do you want to…

国の名前も同様(France, France, France, Italy, Italy, Italy) である。(H6-2)

(猪井 2016, p. 31)

Meaningful ではない、思考力を使わない

注 本研究は科学研究費助成事業基盤研究C(16K04659)より助成を受けております。

引用文献

- 猪井新一(2016)「小学校児童が好きな英語授業と嫌いな英語授業の質的分析」『言語教育エキスポ 2106』予稿集, pp.30-31.
- 酒井英樹 (2014)『小学校の外国語活動基本のき』大修館書店
- 樋口忠彦・加賀田哲也・泉恵美子・衣笠知子 (2013)『小学校英語教育法入門』研究社
- Muñoz, C. (2007) Age-related differences and second language learning practice. In Dekeyser, R. M. (Ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, pp. 229-255. Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2007) Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist SLA perspective. In Dekeyser, R. M. (Ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, pp. 180-207. Cambridge University Press.

オリンピック・パラリンピックをテーマにした

国際理解教育のための CLIL 授業実践

坂本 ひとみ^A, 滝沢 麻由美^B

アブストラクト: 本研究は、東京都を始めとして、徐々に全国的関心も高まってきているオリンピック・パラリンピック教育について、小学校における国際理解教育のための CLIL 授業実践と、それに基づく教材開発を目的とするものである。発表前半は、その実践の背景と概要に関して、後半は実践例の1つである福島県公立小での授業と児童の振り返りシートのコメントや分析も紹介しつつ、オリ・パラをテーマに児童にどのような学びが見られたかについて報告する。

キーワード: オリ・パラ教育、小学校、国際理解教育、CLIL、教材開発

1 はじめに

2020年が、大きな教育的転機と国際イベントを迎える重大な年になることは、すでに周知の通りである。小学校においては新学習指導要領がスタートし、そして7月には、いよいよ東京オリンピック・パラリンピック (Tokyo2020) が開催される。このようなことを背景に、本研究の目的は、新学習指導要領の3つの柱のうちの「学びに向かう態度、人間性等」(どのように社会、世界と関わり、よりよい人生を送るか)につながる外国語教育とオリンピック・パラリンピック教育 (オリ・パラ教育) を国際理解教育のための CLIL 授業とし、その実践研究と教材開発を通して、多忙な教育現場の中で、子どもたちを育む一助となるよう願うものである。

2 国際理解教育・オリ・パラ教育と CLIL

まずここで国際理解教育とは、「21世紀の地球社会と次世代を担う子どもたちを行動する地球市民に育てる教育」(Fisher & Hicks, 1991; Machida, 2013)とし、その中には、平和、人権、環境、異文化理解、地域・国別研究という5つの分野が含まれていると考える (GITC, 2005)。

A: 東洋学園大学グローバル・コミュニケーション学部
B: 東海大学観光学部・東洋学園大学英語教育開発センター

一方、東京都教育委員会が2016年度から都内の全公立校で実施しているオリ・パラ教育は、4つの基盤となるテーマ (オリ・パラの精神、スポーツ、文化、環境) を4つのアクション (学ぶ、観る、する、支える) と組み合わせて推進されている。オリ・パラの精神は、平和や人権と深く結びつき、またその他のテーマも、国際理解教育の分野に大きく重なることが見てとれる。さらに、このオリ・パラ教育は、スポーツだけでなく「いろいろな教科や活動、行事に関連させる」としている教科横断型で、まさにそのような内容を扱う CLIL 授業として展開するのに適している。他に、Tokyo2020 組織委員会が全国展開する教育プログラムも参照されたい。

3 実践概要

滝沢は、すでに今まで、ロンドン、ソチ、リオと、オリ・パラ CLIL 授業を小学校で実践してきたが、今回は今年度を通して、都内5校と他県3校の実践協力を得て、オリ・パラ教育に関わる様々なトピックで、低学年から高学年まで幅広く CLIL 授業を展開した。授業案作成や授業には、共同研究者の町田淳子と滝沢、また各学級の担任教諭等がそれぞれの状況に応じて携わった。本発表では、大学教員の訪問授業としておこなわれた実践例を報告する。

4 福島のユネスコスクールにおける実践

坂本は、2017年10月に、福島県須賀川市の公立小学校でユネスコスクールにも認定されている学校の1~3年生を対象に、オリ・パラをテーマとした授業を行った。五輪のシンボルの意義(内容)を説明し、平和にかかわる英語表現の導入(言語)も行い、ブラインドサッカーのビデオを見せた後、子どもたちが目隠しをして行うブラインドボウリングを実演して、視覚障碍についての理解も促した(思考・協学)。また、子ども一人一人が自分の手形を緑の紙から切り抜いて、そこに自分が最も大事だと思う平和のメッセージ(内容)を英語で書き(言語)、その紙を葉に見立てて集めて貼ることでPeace Treeのポスターを作成することができた。このポスターを子どもたちが持って写真を取り、それを交流校であるトルコの学校に送ったところ、そちらでも同様の活動をして、写真を送って来てくれた(思考・協学)。

同校での4~6年生対象の授業では、前年のオリ・パラ開催国であるブラジルをテーマとし、環境(内容)にフォーカスした授業をゼミの学生がメインティーチャーとして実施した。ブラジルに関するクイズによって子どもたちの考える力を刺激し(思考)、最後はブラジル音楽のサンバを生徒全員で合奏するという活動(協学)でとても盛り上がりのある授業となったが、CLIL授業としては、言語の目標の設定が明確でなかったことが課題として残った。

そのことは、子どもたちの振り返りコメントからも見てとれた。どの学年のアンケートも、授業の楽しさや満足度ではとてもポジティブな結果となったが、CLILの4Csの観点のうち、言語に関する点が、1~3年生の授業ではうまくいったが、4~6年生の授業ではそこに問題があったことが、子どもたちのコメントにも表れていた。が、自由記述としては、「いろいろな英語も学べたし、オリンピック・パラリンピックの平和の意義、環境を守ることの大事さが理解で

きた」というようなコメントが多数あり、CLIL指導案による4Csの相乗効果で、思考と協学を通して、言語にも内容にも関心を持たせることができたということは言えるであろう。

この反省に基づき、翌月の都内公立小学校におけるCLIL授業では、内容の目標を50%、言語の目標を50%とより意識して定め、そのためのワークシートも作成することで改善することができた。本発表では、グラフ等でさらに詳細を示す。

5. おわりに

今回、このような実践研究を通して、オリ・パラの意義をより深く多様に学ぶことができ、現場のニーズに合うような教案・教材開発をめざした。今後はまず、2020年に向けて、国際理解教育としてのオリ・パラをテーマとしたCLIL実践をひろめ、さらに東京オリンピック・パラリンピックが終わった後も、次の大会開催ごとに国際理解教育の普遍的な意義を教えることのできるテーマであるとして、その重要性を敷衍していきたい。

尚、本研究は、2017年度「日本児童教育振興財団」学校教育振興助成対象である。財団と実践協力を頂いたすべての学校と先生方に、深く感謝する。

引用・参考文献

- 東京都教育委員会 (2016). 「東京都オリンピック・パラリンピック教育」. <https://www.o.p.edu.metro.tokyo.jp/index>
- 町田淳子・滝沢麻由美 (2016). 「国際理解教育のためのCLILによるオリンピック・テーマ学習」. JALT International 2016. 口頭発表資料.
- Fisher, S & Hicks, D. (2005). 『学び方・教え方ハンドブック WORLD STUDIES』. めこん.
- GITC (2005). 『新・英語で学ぼう 国際理解教育』. ベルワークス.
- Tokyo2020 大会組織委員会 (2017). <https://tokyo2020.jp/jp/>
- Machida, J. (2013). Helping Teachers Develop Thematic Teaching. Nakasendo English Conference 2013 poster presentation.

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.

児童の自己効力と自律性を促進する授業設計と評価 ～新教材を踏まえて～

泉 恵美子^A, 長沼 君主^B, 山川 拓^C, 幡井 理恵^D, 田縁 眞弓^E

アブストラクト: 新学習指導要領が出され、2020年度から小学校英語が早期化・教科化されることとなった。それに先立ち、来年度より移行措置期間となる。文部科学省から新教材も出され、今後資質・能力の3観点を踏まえ、指導と評価を一体化させることは大きな課題である。そこで、本シンポジウムでは、新教材を用いた Can-Do 評価とタスク設計及びパフォーマンス評価との関連について理論を踏まえた実践研究について報告を行う。その後、フロアとともに小学校英語における評価の在り方と課題について考えたい

キーワード: Can-Do 評価, パフォーマンス評価, 新教材, 自己効力, 自律性

1 新学習指導要領と評価の3観点と方法

2020年より新学習指導要領が完全実施されるが、すべての教科を通して3つの資質能力（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性」）を育成することがうたわれており、それにより評価も3観点（「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」）から見ていくことになる。

その際、小学校英語では指導目標と活動、評価が一体であることが望まれ、評価も児童の有能感、自己効力や自律性を高めるものである必要がある。小学校では主に振り返りカードによる自己評価、行動・発表観察、ワークシート点検、インタビューなどが行われることが多いが、本研究では主に Can-Do 評価やパフォーマンス評価に取り組んでいる（泉ほか、2015; 2016）。

本発表ではこれまで科研¹で開発してきた自己効力と自律性を高めるための Can-Do 評価について紹介をし、具体的に文部科学省の共通教材 *Hi, friends!* や補助教材の *Hi, friends! Plus*, 新教材の *We Can!* や *Let's Try!* などの Can-Do

評価タスク例を示すことで、できる感を育てるためのタスク設計や評価の在り方について議論をする。また、Can-Do 評価を持続的に活用するための教師自律性支援についても考えたい。

2 Can-Do 評価について

小学校英語の教科化により大きく変わるものは評価の在り方であろう。「何ができるか」の視点から到達目標を記述した Can-Do 評価導入の意義は一義的には、パフォーマンス評価を取り入れることにより、学習ではなく使用の観点から評価がなされ、授業と評価が一体化されることにより、授業がよりプロフィシエンシー志向になることにあるだろう。

しかしながら、不用意な評価の導入は、内発的動機づけを重視していたこれまでの小学校英語での学びを、外発的動機づけよりにしてしまう危険性もある。「何ができるか」の結果（プロダクト）志向に極端に陥らないためにも、「できるようになりつつある」過程（プロセス）を記述し、足場をかけながら段階的に到達に導いていくような学習志向評価（LOA）の意義がここにある。それは同時に足場をかけた到達を、部分的な能力（*partial competence*）と見なして、肯定的にとらえ、自己効力、すなわち、「できる感」と、また、形成的評価による内省を通じた自律性を育んでいくことにも寄与する。例えば、

A: 京都教育大学教育学部

B: 東海大学外国語教育センター

C: 京都教育大学附属桃山小学校

D: 昭和女子大学附属昭和小学校

E: ノートルダム学院小学校

Can-Do 能力記述文を下記のように段階的に記述して尺度化することが考えられる。

- ①「自信がなくまだ難しい、または自分にはできないと感じている段階」
- ②「自信があまりない学習者でも何らかの補助的な足場があればできる段階」
- ③「多くの学習者が十全に参加すれば達成可能なクラスでの到達目標となる段階」
- ④「自信のある学習者を飽きさせないような次への挑戦的課題を設けた段階」

それでは、新教材を活用した授業でどのように Can-Do 評価尺度を開発し、パフォーマンス評価を行っているかを、公立小学校と私立小学校での実践を通して考察する。

3 国立大学附属小学校での実践

3.1 We Can! 2 Unit2 “日本の文化”

当該校は、小学校第1学年から週1時間、第3学年からは週2時間の英語活動を、第5学年からは英語科を週2時間実施している。

実践単元は、新教材 *We Can! 2* “Welcome to Japan (Unit 2)” をもとに作成し、修学旅行で交流する海外の小学生に伝えたいと考える日本文化を、用意した写真などと併せて英語でプレゼンテーションを行った。

3.2 実践の流れ

本単元では一人一台のタブレット PC を使用した。タブレット PC には、英単語を絵カードや学習で取り扱った資料を配布し、必要に応じて資料を振り返ったり、手本として扱いやすくなりできるようにした。また、カメラ機能を使って発表の様子を録画しあったり、情報交換システムを使って資料を送りあったりする様子も見られた。本実践全体の学習の流れは以下のとおりである。

- ①「食べ物」や「行事」など、日本の文化を紹介する方法を知る。

- ②日本文化を紹介する文を音読したり、紹介するものを変えて、紹介文を作ったりする。
- ③紹介したい日本文化を選び、発表原稿や発表会で使用する写真やスライドを作る。
- ④ペアやグループで発表の練習をする。
- ⑤発表会を行う。

3.3 Can-Do 評価

学習した語彙や表現を活用しながら、「外国人に向けて自分が伝えたい日本文化を伝える」というパフォーマンス課題を設定した。当該課題については、本単元で学習する語彙や表現を一通り学び、発表の形式を学び終えた時点で児童に伝え、発表の準備に向かうようにした。

また同時に、パフォーマンス課題について指導者がどのような観点で個々の発表を評価するかについての評価ルーブリックを示し、共通理解を図った。設定した具体的な評価の内容については、「単元固有の項目」「パフォーマンスそのものに関する項目」について、資質・能力の3観点を設定した。

3.4 パフォーマンス評価と児童内省

全ての項目において、85%以上の児童が指導者の設定した「到達を目指す子どもの姿 (3)」以上の評価となった。児童の振り返りからは、特に、どのようなパフォーマンスをすればよいかに言及したり、発表活動を行う中で、自分の課題を項目から見出したりすることができたという記述が見られた。

4 私立小学校での実践

4.1 We Can! 2 Unit 5 「夏休みの思い出」

当該校は、今まで 20 余年の実践を行ってきた。現在では、1 学年から教科として英語指導を取り入れ、6 年間で約 280 時間の指導を行っている。本取り組みは、昨年度まで夏休み明けの授業の Small Talk として扱っていた内容を、新教材に示されたものに合わせ、一単元として

構成し直し実践したものである。5 学年はインタビュー形式、6 学年はプレゼンテーション形式でパフォーマンステストを行った実践と成果を報告する。

4.2 実践の流れ（目標と内容の抜粋）

【1 時間目】＜目標＞夏休みに行った場所や食べたもの、楽しんだことなどについて、話を聞き取ることができる。＜内容＞教師の夏休みの思い出を聞き、聞き取れた事柄についてメモにまとめる。

【2 時間目】＜目標＞夏休みの思い出について基本的な表現に関する質問を聞き取り、基本的な表現を読むことができる。＜内容＞前時に作成したメモをもとに質問に答えたり、基本表現を読んで、自分の発表したい内容を考えたりする。

【3 時間目】＜目標＞例を参考に語順を意識しながら自分の思い出について、単語を当てはめて書くことができる。＜内容＞パフォーマンス評価のルーブリックとベンチマークを児童と共有し、発表原稿を作成した後、ペアやグループで練習する。

【4 時間目】＜目標＞過去の表現に気を付けながら、夏休みに行った場所などについて伝えることができる。＜内容＞一人ずつ Native Speaker を相手にパフォーマンスを行う。なお、その模様は全員分録画し、後日指導者が評価を行った。

4.3 Can-Do 評価

Can-Do 評価については、1 回目を 2 時間目の最後に行い、ルーブリック作成の際に基準設定の参考とした。また、2 回目を 4 時間目のパフォーマンステスト後に行い、児童内省とルーブリック評価の整合性を確認するための参考とした。各項目と段階設定については、発表の際に言及する。

4.4 パフォーマンス評価と児童内省

当该校は、英語の受容能力の育成を目標に掲

げて実践を行ってきたため、普段の授業中に児童からの反応は多いものの、受け身のままになってしまう者も少なからずいた。しかし、Can-Do 評価を活用しながら、段階的に指導を行ったこと、そしてルーブリックを児童と共有したことにより、目標がより明確になり負担無く学習に向かうことができたようであった。その結果、児童のパフォーマンスの様子からは、質問されても物怖じせず対応する態度や、英語で伝えられない時にもジェスチャーを用いて対応しようとする姿などを見ることができた。また、今までは行ってこなかった言語面の評価を行ったことも、児童の英語に対するモチベーションの向上につながったようで、Can-Do 評価の自由記述欄には、自身の課題を言語化し、次のステップに向かう意欲的なコメントが多くみられた。

5 新教材における文字指導の評価

移行措置期間に高学年で使用することを想定し作成された新教材 *We Can!* では、「音と文字への気付き」の活動として、アルファベットジングルを使った指導が取り入れられている。

今後新教材で行われるような音から文字への指導を先行実施した報告を行う。

5.1 *We Can!* アルファベットジングル

対象は私立小学校 3 学年 4 クラス（120 名）である。本校においては、1 学年より週 2 回の英語指導を行っている。その授業を通して、たくさんの歌やチャンツ、あるいは絵本の読み聞かせなどを通し十分音声に触れ、音韻認識の向上を図ったうえで、体系的な文字指導を 3 学年よりスタートしている。アルファベットジングルの指導は、1 学年で学ぶ「動物の食べ物と住む場所」という単元で動物ジングルを、また 2 学年の「好きな給食」という単元で食べ物ジングルを学んでいる。しかし、低学年においては ABC 順に並んだそれぞれの単語を児童はリズ

ムに合わせて楽しんで声に出すだけで、それぞれの初頭音に注目させる指導は特にしていない。3 学年になって、国語科でのローマ字指導を経て、文字への関心が高まるのを待って、基本となる文字とその音への結び付きに気付かせる指導を行った。

5.2 指導の流れ

1 時間目<目標>聞こえた単語の最初の音 p/b がわかる。<内容>身の回りの物ジングルを2つのパターンで言う。(①A/a/a/album ② album album/a/a/ A) そのあと、黒板に貼ったアルファベットの小文字を見ながら、A, A, /a/a/a と文字の名称と音を確認。今日のターゲットのペアである p と b で始まるものをみんなで考えた後、2つの初頭音を聞き分ける活動、ペアアクティビティをし、ミニクイズと Can-Do 振り返りを行う。

2 時間目<目標>聞こえた単語の最初の音 t/d がわかる。<内容>1時間目と同じ

3 時間目<目標>聞こえた単語の最初の音 c/g がわかる。<内容>1時間目と同じ

5.3 Can-Do 評価

Can-Do 評価は、毎回最後のミニクイズと同時にを行った。項目は、以下の2つとし①では、聞こえた単語から最初の音（およびそのアルファベットがわかる」といった分析的な音と文字の理解を問いかけたのに対して、②では、文字を見ればその音がわかるかという、今後合成的な単語の読みへつながる理解度を問いかけた。

【振り返り①】 聞こえた英語の最初の音がどのアルファベットがわかりますか。(1. まだむずかしい, 2. 何度か聞けば, 3. だいたい, 4. かんぺき)

【振り返り②】 アルファベットをみたらどんな音かわかりますか。(1. まだむずかしい, 2. 今日学んだものは, 3. だいたい, 4. かんぺき)

5.4 実施結果

第一回目の結果では、①の質問に対しては、72名(65%)が4、31名(28%)が3を選び、②の質問では67名(61%)が4、34名(31%)が3を選んでおり、いずれも90%以上の児童が指導者の設定した「多くの学習者が十全に参加すれば達成可能なクラスでの到達目標となる段階」以上であることがわかった。また、児童の記述には、「簡単だった」という多くの感想とともに、「音と文字のことがよくわかるようになった」「今までぼんやりしていたことがはっきりした」などと具体的に自己効力感の高まりを述べたものも多かった。しかし、ほとんどの児童が理解している中、2項目とも1を選んだ児童が数名存在することから、音文字の理解にはその差が顕著であることも明らかになった。このような児童への「手立て」についてもあらかじめ考慮にいれながら文字指導に取り組むべきであり、今後、広く指導される文字指導で指導者が配慮すべき点への示唆としたい。

また、Can-Do 評価を行うにあたっては、このアルファベットジングルを使った指導自体が授業の中では、短時間に積み重ねて行なったことから、一回一回の振り返りとするべきか、またその段階設計をどのように微調整するか、など、さらに研究を重ねる必要があると考える。

注1：JSPS 科研費(26284078)の助成による。

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)(2015).『小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル—Hi, friends! 1 & 2 Can-Do リスト試案』

泉恵美子・長沼君主・島崎貴代・森本レイト敦子(2016a).「英語学習者の自己効力と自律性を促進する授業設計と評価—Hi, friends! Can-Do リスト試案に基づいて—」*JES Journal*, 16, 50-65.

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)(2016b).『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—』

ミュージカルで実現する「体と心と頭で学ぶ英語」

河内山 晶子^A

アブストラクト: 真に英語が身につくのは、頭を使う座学によってのみではない。英語を心で感じとり体を動かしながら使うことで、発話が実際に「機能した」と体感できた瞬間にこそ、英語は身につくと言えよう。「頭と心と体とを総動員して」取り組むミュージカルは、アクティブ・ラーニングの極みであり、英語嫌いだと思い込んでいる学習者をも夢中にさせる力がある。これを活かした英語指導を試みる。

キーワード: ことばと身体 ミュージカル 創造的発話 発話が機能したという実感

1 序

教育学者佐藤学はその著で「メッセージは言葉よりも声に、声よりも息づかいに、そして身ぶりの中に、より率直に表現される」と述べている。また斉藤孝は「言葉のもっとも大きな基盤は、それを発する身体だ」と述べ、「身体の状態を英語学習に最適のモードにセッティングすることで、効率は格段に上がる」と述べている。本セッションではこの理念に基き「体と心と頭で学ぶ英語の学習」を試みる。

1.1 従来の場面設定

これまでの英語学習では、学習者に身近な状況設定をすることが多々あり、それは「抵抗なくスツと入れる」という長所を持つ反面、「とりたてて興味があるわけでもなく」特に心を突き動かす力があるとは言えない。

1.2 惹きつける場面

斉藤が、「私の経験でも、歴史上の事件を自分が経験したように生き生きと身体全体で表現する先生の授業ではからだの中の学ぶ意欲の火をかき起こされた気がした。」と述べているように、英語学習でも、いや英語という言葉の学びゆえにこそ体と心に連動した発話が、「ことばを学んでいるという歓びに火をつける」と考えられるのではないだろうか。

2 目的

2.1 ゴール

「ミュージカルで体と心と頭で学ぶ」という試みの「最終ゴール」として私が設定したのは、「英語を学ぶことを楽しみ、英語を好きになって、これからも英語と仲良くしてもっと学んでいきたいと思うようになること」である。大学までの過程で、不幸にも「自分は英語ができない。英語は嫌いだ。」というラベルを自らに貼ってしまった学習者は、それをまず剥がしてもらおう。できるという自意識のある学習者は、それさらに伸ばしていく。それがゴールである。

2.2 ねらい

「授業のねらい」は「ターゲットとした英語表現の獲得」である。通常の学びは、「書かれた例文がまず存在し、それを学習者が理解して覚える」という流れになる。しかし、この試みでは流れが逆である。たとえば、「You can do it.」が自然に発せられる場面の設定がまずあって、そのターゲット表現を反復しつつも、そこから多くのバリエーションへと誘っていく、「こんな状況に、今あなたはいる。さあここであなたは何と言う？」という状況を投げかける。彼らは惑い、考え、そして絞り出すように言葉を紡いでいく。それをその場で、指導者が必要最小限の微修正をする。それこそ、彼らが獲得した表現だ。決して忘れない表現となる。

A: 明星大学教育学部全学共通教育

3 理念

3.1 出会い

この一年間、ミュージカルを多く使用した。新作実写版で若者たち、特に女子の心を奪った「美女と野獣」やトップ・ロングランの「ライオン・キング」等だ。これらの教材に出会えたのは、英語劇での教育のプロフェッショナル小口真澄先生のおかげである。学生も、直接先生の指導に触れることが出来たことは、恵みであった。私自身も、貴重な羅針盤を得た。この「出会いという賜物」は大切に育てたい。

3.2 解放感

先生が学生に声を合わせて何度も唱えさせた呪文があった。「間違えてもいい！ 覚えなくてもいい！」である。最初学生は「えっ？」と目をむく。今まで覚えなければならなかった。間違えてはいけないかった。「その常識を敢えて否定していい」と学生に声高に反復させることで、彼らを思い込みから解放させようという意図だったと思う。何よりも大事なことは「思い切って発話すること、その場の自分の感情に、ぴったりのことばを発すること」である。

3.3 要のひとこと

何かを伝えようとするとき、長々と述べることは、むしろ容易いと言えよう。もし一語しか発することが出来なかったら、「この一語こそが一番大切」という肝心かなめのひとことがある。その最も大切な一語を、学生たちは一番初めに強く出してくる。たとえその時点で長い文で言えなかったとしても、「その状況で伝えるべきことのほとんど」は、その一語によって確実に伝わっている。

3.4 機能したという実感

学生は「現場できちんと機能した発話をした」という実感を得られるのだ。彼らは、自分が発したひとことで、場面が動き、ストーリーが次へと展開していくことに感動を感じる。自分の英語表現が、正しく覚えられていたかいなかったかではなく、「自分の言葉が、力を発揮した」という体験をすることが貴重なのだ。

4 実践

4.1 配当時間

通常授業は共通教科書も必須なので、密度を上げてポイントを絞り、効率よくカバーした。その後、全体で3割くらいの時間的配分で、「ミュージカルを取り入れた授業」を展開した。少し落ち着いた2か月目くらいから、ミュージカル手法を開始し、最初の数回は30分、12回目にゲストを招く直前の2回分は時間を延長して、ミュージカルのモードを高揚させた。

4.2 教材

私が使用した授業教材は、「ライオン・キング」で、これを使用したのは、全国の大学生団体が練習・上演した英語劇を見て感動したことが契機である。その資料を使い、「実際に、皆さんと同じ年齢の仲間が、こうしてやっている」と伝えて動機づけの一助とした。

4.3 精選

まずあらすじを英語と日本語で確認した後に、シーンを選んで学んだ。この物語のテーマである、「自分のルーツに目覚め、自分がやるべきことを自覚し、勇気を持って行動する存在へと成長していく」という流れの中での重要な部分を精選した。

4.4 方法

各場面の英語の意味が分かることはもちろん、体と心にしみこませ、「動作と共に発話する」時間を多くとった。最初はペアで読み合わせて英語に慣れ、次に数人のグループに分けて役割を決め、立って円陣になり、そのシーンの情景や心境が、生き生きと伝わるように表現するよう挑戦させた。

5 本セッション

本発表は、「感動的な筋だでの牽引力で思わず動作が伴うような英語発話」を重ねていくという、学びの過程を中心に展開する予定である。「身体と連動した英語表現」を体感しつつ、学生の授業後の意見の分析も垣間見ながら、「学びに火をつける要因」について共に議論し、「動機づけ授業」には多様なデザインが可能なことをシェアする。

♪みんな DE 夢中『美女と野獣』

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: 昨年の大ヒットミュージカル映画「美女と野獣」二人の純愛に涙しましたね。そして素敵な曲もたくさん。1時間半で愛の世界を駆け抜けます。みんなで夢中になって体を動かしていると声も出るそして心も動く。そんな体験を皆さんにシェアしたい。上手な歌唱力も演技力も何もありません。ただただ一緒にやってみたいな、と思う気持ちで Jump in!

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。「みんなと劇を創る!」というゴールに夢中になって向かうから生まれる楽しさです。そんな経験をしながら触れた英語の台詞は、一生の宝になります。また、人の前で演じたことは自信につながり、もっと英語を勉強したいという気持ちを盛り上げてくれます。

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“**Thank you.**”では、自然と言い方が変わります。

A: 英語芸術学校マーブルズ代表

B: 阪本由貴, 根橋昌子

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、実は私は大いにあると考えます。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 一步前に進む力を得る

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ふ、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ない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見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



MARBLES
The Conservatory English School

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 2017年度 出張授業

マーブルズでは通常クラスの他に、キッズミュージカル project『魚沼産☆夢ひかり』の指導、通年クラスとして聖セシリア女子中学校 (English Express) を担当し、また首都圏と名古屋・関西を拠点に『英語 DE ドラマ：講師向け/子ども向け』、『Sparkling Time』というワ

① 繰り返しのフレーズでお話をすすめる。

Yes! だけでもいろいろなことを言い表すことができます。This is for you. もいろいろな場面で使うことができます。言葉の表面上の意味だけではなく、台詞には必ず裏の意味があります。

② 台詞に動きがある

説明的な台詞をなるべく排除し、短い言葉でたくさんのことを伝えられるような台本にしています。

楽しい劇づくりをするには、先生の演出力もちろん大切ですが、楽しい脚本も大切です。

4. 2017年度マーブルズ発表会

マーブルズ開講以来毎年12月に発表会を行っています。昨年の12月も終始満員のお客様に囲まれ子どもたちの精一杯をお客様に届けることができました。

マーブルズでは、発表会で夢を追っている人を毎年招いています。昨年は卒業生で自転車で日本一周した駿君が「夢をあきらめない大切さ」について語ってくれました。



英語芸術学校MARBLES 英語劇発表会 2017年12月28日

<幼児クラス>

逃げろ～!

Big Bad Wolves! 舞台の上でものびのび 幼児だって自分たちの力で話を進めて行きます。



<小学校3年生のクラス>

いつも物語の中に入って自由に表現しているので舞台の上でもこんな表情が生まれます。



みてください! 本気の顔です。台詞をいっているのではなく、自分たちの言葉として訴えています! It's a hard knock life!



<小学校4年生のクラス>

本気で喜んでいるのでジャンプだって高い！先生に言われて ジャンプしているのではありません。



<小学校6年生のクラス>

ジャングルの中の大蛇を表現。みんなで一緒に動かないと〜一匹の蛇に見えないのです。みんなで気を合わせて〜♪Trust in me.



<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まった企画です。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。それにも関わらず、つ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」という保護者の声が、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見て誇りに思い、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。

今年は24名のお母さまたちと一緒にミュージカルを創りました！みんな子育て・お仕事・家事と大忙しですが、みんな学生の時のように必死です。

今年初舞台ですが、お母さんだつてこの表情！やっぱり夢中になるとなんでもできる。



お母さんたち みんなかわいいんです。

Love Story が生まれる瞬間です。



舞台上で『生きる!』 お母さんたち!



<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仕上げた“レミゼラブル”総勢22名。彼らが発表会でみせてくれた生き様!! つくられた表情ではなく、沸き起こる表情です!



♪At the end of the day

今、自分たちの生きている時代とはまったく違う時代を生き抜く人たちの一人一人の人生についてみんなで話し合い、考えました。



♪And rain will make the flowers ...grow...

マリウスのために命を捧げるエポニーヌ。愛するマリウスの腕の中で死んでいきます。そんな切ないシーンも本気で自分として英語で演じられるようになりました。



みんなで必死に駆け抜けたフランス革命の時代。生きる意味。自分の信念を貫く強さ。そして仲間を信じる大切さを感じながらいろいろな人の人生を生きました。発表が終わったらみんな泣き顔でした。



発表会の観覧や各種ワークショップを行っております。出張授業・講演にも伺います。

ご興味のある方は、
info@marbles1008.net にご連絡ください。

今年の発表会は 2018年12月23日

クラス全員の発話量と当事者意識を高める

グループ発表方法

清田 顕子 A

アブストラクト:グループ・ディスカッション活動は、スピーキング授業や協働学習で多く行われる。本発表では、そのディスカッション活動による成果物をクラス全体に対して発表する際に「ぐるぐるシェア」(日本ファシリテーション協会)手法を取り入れた、発話量と当事者意識を高められる発表形態を紹介する。まず、実践を通して特徴を指摘する。次に、実践報告のほか、応用可能な学習場面の情報交換を試みる。

キーワード:グループ・ディスカッション、発表、主体性、発話量、協働学習

1 はじめに

グループ・ディスカッション活動後によく行われることとして、代表者あるいはグループのメンバー全員が「クラス全体に発表する」という活動がある。小グループで話し合われていたことをクラス全体で「共有」できるというメリットがある。

しかしデメリットとして、クラス全体へ発表することに対する心理的ハードルの高さから、発表者が特定の生徒に偏ったり、心理的苦痛を感じる場合がある。また、発表をしない生徒が内容や結果を他人事のようにとらえてしまう可能性も出てくる。その他、遠い席の生徒からは聞きとりにくい、あるいは見えにくいほか、心理的距離を感じてリアクションや質疑応答が消極的となり、発表が活性化しない現象も起こり得る。

この課題に対し、生徒の英語習熟度にかかわらずどの生徒も主体的に取り組み、発話量を向上させる発表報告の仕組みが求められると考える。そこで本発表では「ぐるぐるシェア」(日本ファシリテーション協会)という発表形態を紹介する。



図1 グループ・ディスカッション時の班分け

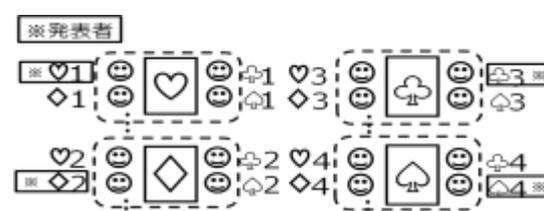


図2 「ぐるぐるシェア」発表時の班分け

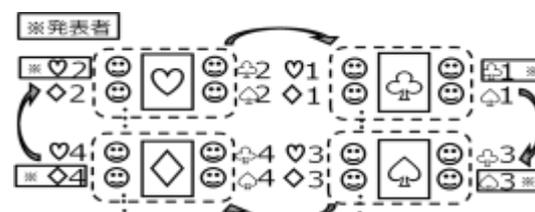


図3 各チームの場所を廻っていく

2 流れと方法

2.1 ステージ1: グループ・ディスカッション

クラスをチーム分けし、一人一人に番号を振っておく(図1)。このとき、「班の数」 \leq 「班

A: 東京経済大学

の定員数」になるよう班分けする。(例えば、25人クラスであれば5班X5人に分け、20人クラスであれば4班X5人に分ける)。

班分けしたら、テーマに基づきグループ・ディスカッションを行う。

2.2 ステージ2:「ぐるぐるシェア」発表

図2のように、同じ番号のメンバーで集まるよう指示し、新しい班に再編成する。このとき、各チームで話し合った成果物はそのチームのテーブルに固定しておき、人間だけが移動する。

合図とともに、自分のチームの場所にいる人が発表するよう指示する。(♥チームの場所では、♥の生徒が発表する)。人数の都合上、同じチームメンバーが2人以上いる場合はどちらかが先に発表し、もう一人は発表を補完する。聞く側に「ひとり1回は質問するように」等の指示を出してもよい。

制限時間が来たら時計回りに次のチームのテーブルへ移動し、次の人が発表を始める(図3)。

2.3 ステージ3:発表後の活動

元のチームの席に戻させた後(図1の状態)、自分達の発表はどう受け止められたか、他チームの発表を聞いてどう思ったか等、話し合う。

3 英語授業における「ぐるぐるシェア」

3.1 特徴

全員に、発表する機会が平等に生まれる。これまで発表を人任せにしていた生徒も当事者意識が芽生え、主体的に取り組みやすい仕掛けとなる。

発表も少人数を相手に行うため、心理的ハードルが下がる。また、発表者と聞く側の距離が近いので、聞きとりやすく、板書なども見やすくなり、自然な対話もしやすくなる。

発表ごとに場所を移動することで環境がリフレッシュされ、次の発表への期待感が増す。授業の雰囲気も活性化される。また、仲間と「一

緒に」動くことで、連帯感が増す利点もあると考えられる。

生徒が主体的に関わることができ、クラス全員の発話量も確保できるため、有意義なスピーキング練習の活動となるほか、様々な協働学習の「統合」ステージにおいて相互理解を深める目的に応用できると考えられる。

3.2 実践例

例えば筆者は、「ネイティブとの交流」をチームごとに宿題としたときの振り返りを、ある授業で動機づけの一環としてグループ・ディスカッション後に「ぐるぐるシェア」で行った。ほとんどの学生が「みんな自分と同じことを感じてほっとした。」とコメントしていた。

また、「話し合いをして、盛り上がりました。みんなで頑張れそうです。」仲間同士で英語の意識が高まった」という記述からも、チームで前向きな気持ちを醸成し、困難な挑戦に対して個人でなく仲間と乗り越えようとする group dynamics も形成された効果が確認された。

4 おわりに

ドルニエイ(2005)は「動機づけの基礎的な環境の創造」のひとつとして、教室内に「楽しい、支持的な雰囲気」が醸成され、「結束的学習集団」を育むことが重要だと述べている。この「ぐるぐるシェア」発表方法は、学習者の動機づけと楽しい学習環境づくりに効果を発揮するものと考えられる。

引用・参考文献

ドルニエイ, ソルタン(2005):『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』, 米山朝二・関昭典 訳, 大修館書店.

Dörnyei (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Dörnyei & Murphy (2003): *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

コミュニケーション型な英語授業 (教室談話に見られる理解の場)

細川 博文^A

アブストラクト: 中高の現場では英語を使ったコミュニケーション型な授業が求められている。しかし、多くの授業が発問・応答のやり取りに終わっている。その中でもインタラクティブな授業を行う教師の教室談話を分析すると、参照点となるような「理解の場」作りを行っている様子が見えてきた。つまり、参照点を作って次の談話に進みまた参照点を作るという繰り返しが認められた。本発表ではインタラクティブな授業に見られる談話構造について報告する。

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

現行学習指導要領の外国語教科はコミュニケーション能力の育成を目標にあげている。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、次期学習指導要領ではこの方針が中学校にも導入される。

中学高等学校においては生徒のコミュニケーション能力育成のための様々な工夫が行われているが、目標達成に必要な指導法の開発が進んでいるとは言い難い。むしろ教師個人の努力でアクティビティに工夫をこらしたり、多読を導入したりして生徒の英語力育成に取り組んでいるのが実情であろう。長期にわたって文法訳読式に授業を進めてきた教師にとってはコミュニケーション型な指導法そのものを学ぶことから始めなければならない。

海外ではコミュニケーション能力育成に向けCLT, TBLT, CLILと指導法が開発され、近年日本においてもCLILを導入する動きがある。また、CAN-DOリストの導入を通して目標値を定めた指導及び評価が求められている。こうした言語政策の背景に社会の急速なグローバル

化があるのは間違いないが、コミュニケーションを通じた「学び」が教室内で起こらなければ指導法を変えても顕著な成果は期待できない。こうした現状を変えるためには教師のコミュニケーション型な指導力の育成が急務である。Walsh(2011)はこうした能力をClassroom Interactional Competence(CIC)と定義づけて、教室内でのインタラクティブな授業活動、また、それを可能にする教師の役割の重要性を主張した。

本発表は「インタラクティブな英語授業を生み出す発問及び教室談話の研究」(研究基盤C課題番号26370650:2014年度~2017年度)と題した科研費助成研究事業で得たデータを基に日本人教師の教室談話の特徴について研究したものである。本研究については過去2年に渡り言語教育エキスポで報告してきたが、今回は日本人教師の教室談話の背景にある理論的側面に焦点をあてて考察を行う。

2 授業のビデオ撮影

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師の協力を得て授業参観及びビデオ撮影を行った。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校の協力を得て実施した。研究協力

A: 福岡女学院大学国際キャリア学部

校は、公立中学1校、公立高校2校、私立高校1校で、中学4時間、高校10時間、合計14時間分の授業をビデオに収録した。

3 教室談話：理解の場と認知

上記の通り英語を使ったコミュニケーションな授業に積極的に取り組んでいる中高の教師に協力を頂いた。しかし、その授業内容は対象とする生徒の学年、英語力及び学校の雰囲気などから様々であった。英語での「語り」の場が自然な形で成立している授業もあれば、テキストの内容について発問・応答のやりとりを中心に進める授業もあった。

発問・応答が中心の授業であっても、文法訳読式教授法では発問さえ求められなかったのであるから、英語で発問を考えるだけでも教師にとっては大きなチャレンジとなったはずである。それは教師に高い英語力を求めただけでなく、教師の発問が生徒の理解を導く「手助け」になっているかという問いを突きつけたことになる。コミュニケーションな授業に変えるためには理解につながる発問とは何かという問いに教師自身が向き合わなければならず、テキストの内容に沿って事実関係を問う (factual questions) だけではインタラクションは生まれない。

それではインタラクティブな授業を行っている教師の談話にどのような特徴があるのだろうか。今回の研究でこれまで指摘されなかった特別な活動が発見されたわけではない。ただ、インタラクションが生まれる授業に共通して見られたのは、教師がテキストを材料にしながら生徒の意見を求めたり経験を尋ねたりして生徒の既有知識を効果的に引き出すコミュニケーション能力を持っているということであった。たとえば中学1年生の文法授業では、文法項目を簡単に説明した後で電子黒板に様々な自作画像を提示して学習項目を使った発話を引き出す授業が行われていた。電子黒板には校内の写真や他の教師の写真が次々に現れ、教室に笑いが絶え

ない雰囲気の中で生徒達が夢中に学習に取り組んでいた。これは教室がコミュニケーションな「学びの場」となっていることを表している。

また、教師の談話そのものにも「学びの場」があると感じた。教師が生徒に英語で語りかけるときその談話に多くの共通点が見られる。たとえば、単語の確認や発話の繰り返し、問い直しなどである。これまでこうした要素については記述的に報告されても、その理論的背景についてはあまり議論されることがなかった。換言すれば議論する必要があるほど自然な行為・教室活動として受け入れられてきたのである。しかし、こうした談話パターンは学習に不可欠な「理解の場」を構築していると捉え直すことができるだろう。教師は自らの談話の中に「理解の場」をつくり、その場に生徒を導き、そしてまた次の「理解の場」へと生徒を誘う。たとえば、教師はあえて談話を止めてキーワードを確認することで思考の空間を創り、教室全体の呼吸を整えて再度話し始める。生徒はそうした「場」に集うことで情報を整理し次の談話への準備をしているように見受けられた。

こうした談話構造は認知的な「参照点構造」に似ている。参照点とは「学校は駅から徒歩2分です」という文の「駅」にあたるもので、話し手は聞き手との共通認識(場)にあるもの(「駅」)を手がかりに「学校」の位置を知らせる。上で見た談話の「理解の場」を「参照点」と捉えると教室談話にも基本的な認知構造が反映していることが分かる。談話構造の把握は闇雲に英語で授業を行うのではなく、学びに繋がるインタラクティブな授業を考えるヒントになるのではないだろうか。まだ仮説段階で結論に至っていないが手元にあるデータを基にして談話と認知の関係について考察したい。

参考文献

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

英語力と英語自己効力感の関係

和田 珠実^A

アブストラクト:本発表は英語力の異なる学生が同じ教材で15週間英語リーディング授業を受けた後、彼らの英語自己効力感に変化がみられるか否かを調査した。調査方法は英語力のプレースメントテストにより大学1年生を3群に分類し、松沼(2006)の英語自己効力感尺度を使用することによって、入学した年の学期開始時と最終週で英語自己効力感を比較した。結果から明らかになった英語力の違いによる英語自己効力感への影響について報告する。

キーワード: 英語自己効力感・英語力・リーディング授業

1 本研究の背景

自己効力感とは、学習の過程に大きな影響力を持つとされ(Bandura, 1977)、自己効力感の高い学習者は、学業成績が高いことも示されている(e.g., Pajares & Johnson, 1996)。英語教育研究の中には自己効力感と関連させた英語指導を行ってその有効性を調べた研究(和泉沢, 2008)や、小学校の英語活動において自己効力感と学習効果の関連性等を調べたものがある(eg., 大場, 2007)。また桜井(1987)は小学生の学業成績と自己効力感に正の関係があることを確認している。松沼(2006)が行った研究では、高校生の英語自己効力感と英語の学習時間、英語の学業成績、英語の内発的動機づけのすべてにおいて正の相関が認められた。さらに牧野(2013)は大学英語リメディアル授業において、英語に対する好感度と英語自己効力感が高まり、英語力も向上したことを明らかにしている。

しかしながら大学入学時における大学生の英語自己効力感を英語力と関連づけて調査した研究は少ない。よって、彼らの英語自己効力感とは英語力と関係があるか否かを調べる必要がある。

2 本研究の目的

本研究は、大学入学時のプレースメントテ

ストを基にした英語力の違いによって英語自己効力感に差はあるのか、さらに英語自己効力感とは1学期リーディング授業受講後に変化がみられるか否かを調査する。

3 本研究の方法

3.1 調査協力者

調査協力者は、同じテキスト使用の英語リーディング授業を受講する私立大学1年生のうち、4月と7月の両時点で質問紙調査の回答を得られた546名を対象とした。

英語力は、2008年作成の英語プレースメントテストを使用し入学時に測定した。全問題数50問、マークシート方式で配点が各2点の合計100点である。構成内容は会話文空欄補充問題2セット10問、文法・語彙問題20問、空欄補充問題5問、リーディング問題5セット15問である。このテストに基づいて調査協力者を3群にわけた。表1は3群の英語プレースメントテストの平均点と標準偏差を示している。

表1 3群の英語プレースメントテスト平均値と標準偏差

群	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
上位	189	77.312	6.858
中位	184	58.130	5.106
下位	173	38.474	6.940

A: 中部大学全学共通教育部

各群間の有意差があるかどうかを確認するために1元配置分散分析を行った。その結果、学期開始時の調査協力者の3学力群の間にはそれぞれ有意差があることが確認された。

3.2 質問紙調査

松沼 (2006) の8項目からなる英語自己効力感尺度 (表2参照) を使用し、回答をコンピュータで好む調査協力者にはグーグルフォームを使用し、紙媒体を好む者には質問紙を使用し調査した。松沼の尺度は6件法であるが、本研究では牧野(2013)と同様に5件法を使用した。

本研究で使用する英語自己効力感尺度は松沼(2006)により1因子性が確認されているため、8項目全体として英語に対する自己効力感という1つの傾向を測定する尺度とみなした。

調査時期は、2016年春学期開始時の4月と学期終了時の7月である。

表2 英語自己効力感尺度

-
- 1 私は英語が得意だと思う
 - 2 私は英語の授業で教えられたことを理解することができる
 - 3 私は英語で良い成績をとることができると思う
 - 4 私は英語の授業で与えられた課題に適切に答えることができると思う
 - 5 私の英語の学力は優れていると思う
 - 6 私は英語の学習内容についてたくさんを知っていると思う
 - 7 私は英語の学習内容を習得できると思う
 - 8 私は英語の勉強方法を知っていると思う
-

3.3 データ分析

4月と7月のそれぞれ8項目の評定値の合計点を分析データとした。分析は、langtest (<http://langtest.jp>) を使用し英語力 (対応なし: 上位・中位・下位群) × 授業前後 (対応あり: 4月・7月) の2元配置の分散分析を行った。

4 結果

表3は、3群の英語自己効力感得点の平均値と標準偏差を示したものである。

表3 英語自己効力感の平均値と標準偏差

群	4月		7月	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
上位	21.596	5.518	23.537	5.858
中位	17.978	5.559	19.527	5.759
下位	16.098	5.503	18.295	5.744

2元配置分散分析の結果、英語力の主効果は有意であり ($F(2,542)=55.41, p<.001, \eta^2=.1697$)、多重比較の結果、上位>中位>下位であることが確認された ($p<.05$)。また、授業前後の主効果も有意であった ($F(1,542)=70.94, p<.001, \eta^2=.1157$)。一方、英語力と授業前後の交互作用に有意な差は見られなかった ($F(2,542)=0.69, p=.501, \eta^2=.0025$)。

これらの結果から、学期開始時の英語力によって英語自己効力感が異なり、英語力が高ければ高いほど英語自己効力感も高く、英語力3群すべてにおいて英語リーディング授業受講後に英語自己効力感が高まったことがわかった。

注

1) 本研究は、JSPS 科研費 JP15K02685 の助成を受けたものです。

主な引用文献

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol. 84, No. 2, 191-213.
- 桜井茂男 (1987), 「自己効力感が学業成績に及ぼす影響」『教育心理学研究』35巻 140-145.
- 牧野眞貴 (2013), 「英語が苦手な大学生の自己効力感を高める授業づくり」『リメディアル教育研究』第8巻第1号 172-180.
- 松沼光奏 (2006), 「自己効力感尺度 (ESE) の作成」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』14号-1 89-97.

Exploring Underlying Factors of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale

Michiko Toyama and Yoshitaka Yamazaki

Abstract

This study examined worries and fear of Japanese EFL undergraduates ($N=386$) using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). We first conducted exploratory factor analyses with direct oblimin rotation and extracted two latent factors from the FLCAS. The two-factor model of the scale was then validated using confirmatory factor analysis. We found that the underlying factors were associated with worries about communication and fear of failing EFL courses respectively. The results further support the idea that (1) the FLCAS holds multiple dimensional factors and that (2) the FLCAS tends to exhibit a distinct factor structure depending on cultural and academic context or statistical analysis methods.

Keywords: anxiety, FLCAS, communication apprehension, fear of failing

1. Introduction

To measure foreign language anxiety (FLA), Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) conceptualized three different constructs, and invented the FLCAS. Although the FLCAS has been utilized to investigate FLA in class by a great number of studies (e.g., Park & French, 2013; Rodriguez & Abreu, 2003), it has been criticized concerning its validity. Several studies documented that the FLCAS hold the various number of latent factors (Park, 2014). Park (2014) pointed out that there are three reasons for the distinct underlying factors that several studies found in the FLCAS: (1) no explanation of constituent factor items, (2) analytical methodology using improper factor rotation with subjective evaluation, and (3) the validity of translated version of the FLCAS used in various countries. Consistent with his view, Horwitz (2016) recommended that it is important to examine the FLCAS in different cultural contexts that might affect a factor structure of the FLCAS. Accordingly, our study sought to answer how many latent components exist in the FLCAS when using a Japanese undergraduate research context.

2. Methods

Data from 149 undergraduates with management majors were analyzed for exploratory factor analysis, while those from 237 of two different universities were examined for confirmatory factor analysis. In the spring term of 2017, researchers took one month for all of the data collection. We used the Japanese version of the FLCAS by Yashima et al. (2009). This study adopted three evaluation guidelines for exploratory factor analysis to determine whether an item was left or dropped: (1) factor loading of at least 0.5 cut-off point, (2) a minimum of three items per factor, and (3) dropping a item with crossloading.

3. Results

According to the evaluation guideline, we conducted the fourth factor analysis with direct oblimin rotation and found two latent components. The first dominant factor contained seven items that were mostly associated with communication apprehension. The seven items of this component accounted for 48% of the total variance. The second dominant factor consisted of five constituent items that were related to student's fear of failing. The five items of this factor explained 11% of the total variance. Subsequently, we conducted confirmatory factor analysis and confirmed the two-factor model because the model fit indices were acceptable, including RMSEA (0.066), CIF (0.944), IFI (0.945), and GIF (0.926).

4. Conclusions

The study results with previous studies' findings led us to two conclusions: (1) the FLCAS holds multiple dimensional factors and (2) the FCLAS tends to exhibit a distinct pattern of constituent factor items relevant to cultural contexts, student's major, and analytical methods. Moreover, the two latent factors extracted from 33 items of the FLCAS were validated through confirmatory factor analysis. These factors are commonly discussed in previous SLA studies. Therefore, worries about communication in L2 and fear of failing L2 classes may be two major anxiety types of FLA in classrooms independent of learners' cultural and academic backgrounds.

Acknowledgement

This research was partly supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP17K02938.

References

- Horwitz, E. K. (2016). Factor structure of Foreign Language Classroom Anxiety Scale: Comment on Park (2014). *Psychological Reports*, 119(1), 71–76.
<https://doi.org/10.1177/0033294116653368>
- Horwitz, M. B., Horwitz, E. K., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Park, G. P. (2014). Factor analysis of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale in Korean learners of English as a foreign language. *Psychological Reports: Relationships and Communications*, 115(1), 261–275.
<https://doi.org/10.2466/28.11.PR0.115c10z2>
- Park, G., & French, B. F. (2013). Gender differences in the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *System*, 41(2), 462–471.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.04.001>
- Rodriguez, M., & Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *Modern Language Journal*, 87(3), 365–374.
<https://doi.org/10.1111/1540-4781.00195>
- Yashima, T., Kimberly, A. N., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, gender in the Japanese EFL context. *Foreign Language Education Study*, 17, 41–64.

アカデミック英語能力の習得を可能にする 内容言語統合学習(CLIL)の実践 (4つのCに基づいたCLILカリキュラムの構築)

前川 洋子^A, 奥西 有理^B

アブストラクト: 社会のグローバル化により, 高等教育においては英語を「手段として用いた」専門教育が強く求められている。しかし, 既得の言語的知識や専門知識が未熟である場合, 英語が学習手段としての機能を果たせないという問題が生じる。本研究では, CLIL(内容言語統合型学習)を用いて, 基礎物理や文化理解の授業を行い, 専門教科とアカデミック英語を共に学び, 知識を補完しあいながら, 考える力を育てる試みについて報告する。

キーワード: CLIL, アクティブラーニング, 思考力

1 はじめに

グローバル化が進展する中, 専門で使用できる実践的な英語習得を目指した教育が推奨されてきた。しかし, 英語を「手段として用いた」専門教育を実施するにあたっては, 既得の言語的知識や専門知識が未熟である場合も多く, 英語が学習手段としての機能を十分に果たせないという問題が生じ, 言語的にも専門的にも学びの質を確保できるかが大きな課題となる。そこで筆者らは, 教科学習と言語学習を融合させて, 学術面での言語 (CALP = Cognitive / Academic Language Proficiency) と専門の基礎知識を同時に習得させることを狙い, 既存の授業内で CLIL (Content and Language Integrated Learning = 内容言語統合型学習) を実験的に導入する試みを行った。

2 CLIL: Content and Language Integrated Learning (内容言語統合型学習)

2.1 CLIL の概要と 4 つの C

CLIL は, 1990 年代より欧州で発展してきた教育方法で, その名が示す通り, 言語教育と言語以外の教科の内容教育とを統合した形で行うことが特徴である。CLIL の特徴は, 「統合」

とも言われ, 内容と言語の統合だけでなく, 様々な教育原理や理論の統合, 知識の獲得と学習スキルの獲得の統合, 高次の思考力や対人交渉力を代表する社会人として必要な汎用能力を統合した資質や能力の育成も含まれるとされる (池田, 2011; 和泉, 2016; 笹島 et al., 2011)。この CLIL の中核は内容 (Content), 言語 (Communication), 思考力 (Cognition), 協学 (Community / Culture) の 4 つの C の「統合」であり, この枠組みに即した教材作成, 授業計画, 指導を行うものと定義されている。

2.2 岡山理科大学での CLIL 実践の意義

岡山理科大学では, 2018 年度より専門英語と呼ばれる科目を開講し, 専門分野で必要な英語を各学科の専門教員が担当して教えることになる。専門分野で使われる英語を教科内容と融合させながら教育的な支援を行うことは, 学生のキャリア形成や英語の必要性を認識するためには有用と思われるが, 教科によっては英語も教科内容も知識不足であるため, 英語で書かれた専門分野の内容が理解できない, 教科内容に対する知識が十分あっても英文理解に繋げる力がない, 更には英語でも日本語でも自己の考えをまとめて伝える力が不足している等が課題として考えられる。筆者らは, CLIL によって学生が CALP を習得し, 自らの考えを英語で表現す

A: 岡山理科大学理学部

B: 岡山理科大学教育学部

ることで考える力を養うことを期待し、基礎物理と文化理解の CLIL 実践を行った。

3. CLIL カリキュラムの構築と実践

3.1 基礎物理

第一筆者は、理系学部 of 2 年生を対象とした英語科目の授業内において、英語で書かれた基礎的な物理（力学）の問題を解きながら、力学の基礎を学ぶ授業を 3 週間実施した。問題は物理のリメディアルとも言える基礎的な問題だが、理学部や工学部の中にも物理が苦手な学生は多いため、英語だけでなく物理の面でも新しい知識の学びと考えられる。

授業は、4 つの C に基づき、最初は英単語の理解から英文理解に繋げ、グループディスカッションを通して内容理解を行い、最終的には理解した内容を発表する、又は英語で文章にまとめる創造へと導くように進めた。授業は原則として英語のみで進めたが、理解が不十分である場合には日本語を用いて説明することもあった。またグループディスカッションでは日本語での話し合いも許可した。

授業実践を振り返ると、CLIL 授業のグループ活動においては、力学の概念や英語について理解した学生が、まだ理解が出来ていないグループメンバーに内容を説明するなど、助け合いながら、互いの知識を補完し合い、自ら考えて学ぶ様子を見ることができた。

3.2 文化理解

第二筆者は、英語教育専攻の 2 年生が受講する選択科目において、「儒教の教えから考える現代日本の学校文化」をテーマに、文化理解の授業を 3 回（授業 2 回＋フィールド実習 1 回）実施した。目標は、日本の学校文化の特徴について国際的な潮流の中で理解し、英語を用いて日本文化や日本の教育的価値観についての的確に説明することのできる能力の育成である。同時に、CLIL の目指す、「語学教育を地球市民教育へと

展開していく」ことへの繋がりも意識した。具体的な学びのステップは、最初の 2 回の授業では、基本的知識の理解や関連語彙の確認から始め、与えられた事例についての意見交換とその意見を集約し発信するという創造のレベルまで発展させた。3 回目の実践においては、意見交換の場を意図的に創出した小規模サイズの国際コミュニティ¹にまで広げ、教室外で国際的な学びの共有体験をさせることで、よりリアリティーのある学びを実現しようとした。

授業は、ほぼ英語のみで進められたが、英語専門の学生であったため、聞き取りや内容理解、発表においても大きな問題は生じなかった。グループディスカッションにおいては、教員からの問いの投げかけや言語面のサポートにより、思考力を高めながら討論を進め、発表することができた。

4. 今後の展望

今回の実践で CLIL 実践による教育的効果を実感することはできたが、受講生の受け止めや学習効果などの検証は必要だろう。また、学習動機づけの側面についても検証し、より有用な授業やカリキュラム構築を目指す。

引用・参考文献

池田真(2011)：「CLIL の原理」, 『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第 1 巻 原理と方法』, 上智大学出版。

和泉真一(2016)：『フォーカス・オン・フォームと CLIL の授業』, 株式会社アルク。

笹島茂・Mehisto, P.・Marsh, D.・Frigols, M. J.・斉藤早苗・池田真・Hermi, C(2011)：『CLIL 新しい発想の授業—理科や歴史を外国語で教える!?!—』, 三修社

¹ 2017 年夏休みに「多文化コミュニケーション活動」実施のために招聘したスペイン、ドイツ、韓国、イタリア人学生からなる集団を指す。

Interactive approach to read and write in English

(小学生のためのインタラクティブな読み書き指導)

Georgette WILSON^A, Rie ADACHI^B

アブストラクト: The way our students learn and retain information has changed over the years. The simple speak and listen method is no longer as effective as it was in the past. I've found that my students need a more interactive approach to their learning. By incorporating various learning methods and tools to my lessons, I'm able to reach students at all learning levels. In my presentation I will share these methods which have had a positive effect on the way I teach and the way my students learn.

キーワード: young learners, an interactive approach, reading, writing, motor skills

1 Useful Activities

For fine and gross motor skill practice, it is important to strengthen muscles and build eye and hand coordination. The training supports students' development of proper pencil grip for writing and sequence development for reading. The presenter has been conducting various activities in order to make students use English words and phrases. By teaching with simple commands and directions in English, students are able to their new gained language in various situations. For muscle development, "Ball Squeeze", "Stretch Band", "Using clay" are considered to be good. For pincer grip, a rubber band, peg-boards, pom-pom, and clothes pins are useful. Shoe lace tying is good for sequence and memorization. Cutting and tracing is also helpful.

2 What is interactive?

Using an interactive approach provides students a fun, safe and creative way of learning. Since our students have learned

through a synthetic phonics program, their motivation to learning and using English has greatly improved. With the student's gained English skills, teachers are able to incorporate a literacy program into core subject areas. These "Unit Lessons" start with a literacy introduction where we focus on new grammar or spelling. Next, students do a "think aloud" activity in which students can share their experiences toward the "topic." Then, students create, make, model or experiment with various materials related to the "topic". Finally, they share their gained knowledge by presenting their materials. To encourage student's deeper understanding of the "topic" they are provided various activities. Thus, they can independently explore and create connections with new information through English language while building their reading and writing skills.

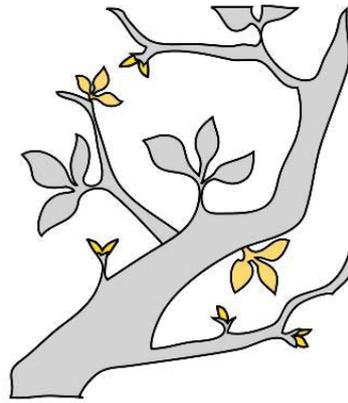
補足: 発表者は長年児童に英語を指導し、これまで多様な学習方法や教材を用いた双方向の指導を取り入れることで、あらゆるレベルの児童の学びを可能にしてきた。本発表では、児童の学びにおいて望ましい効果があったいくつかの指導方法をシェアする。(日本語説明有り)

A: Yokosuka Gakuin Elementary School

B: Aichi university Faculty of Regional Policy

合同シンポジウム

「日本の外国語教育をより豊かにするには」



日時

2018年 **3月31日** (土) 13:00~17:00

場所

横浜市港北区日吉4-1-1

慶應義塾大学 日吉キャンパス 来往舎 中会議室

<https://www.keio.ac.jp/ja/maps/hiyoshi.html>

募集

先着50名 (事前申込要・参加無料)

プログラム

- | | | |
|-------------|----------|--|
| 13:00-13:15 | <開催の挨拶> | 境一三 (慶應義塾大学) |
| 13:15-13:45 | <先進事例紹介> | 「複言語での茶道のプレゼンテーション」
残間紀美子 (東京都立富士高等学校) |
| 13:45-14:15 | <研究講演> | 「スイス・バーゼル市州における
外国語教育政策パスパルトゥーと日本での応用可能性」
境一三 (慶應義塾大学) 小川敦 (大阪大学) |
| 14:15-14:45 | <研究講演> | 「外国語学習と思考・判断力の発達」
矢田部清美 (慶應義塾大学) |
| 14:45-15:00 | <休憩> | |
| 15:00-17:00 | <総合討論> | 「言語教育をより豊かにするためにできること」
司会 山下一夫 (慶應義塾大学)
話題提供者 酒井志延 (千葉商科大学)
話題提供者 清田洋一 (明星大学)
指定討論者 水口景子 (国際文化フォーラム)
指定討論者 遠藤正承 (神奈川県立横浜翠嵐高等学校) |

お申込

<http://www.flang.keio.ac.jp>

お知らせページより
2月19日より申込受付

お問い合わせ

sakaikakenkanri@gmail.com

言語教育エキスポ 2018 予稿集

平成 30 年 3 月 4 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 CUC サポート ドキュメントセンター

〒272-8512 千葉県市川市国府台 1 - 3 - 1

電話 047-710-4672

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。