

言語教育エキスポで。

AIや翻訳機が進化したら
外国語教育はどのようなでしようか？
一緒に考えましょう。



言語教育エキスポ 2019

日時 2019.3.10 (Sun.)

9:00~17:00

会場 早稲田大学

早稲田キャンパス 11号館4F会議室

主催 JACET教育問題研究会

共催 LET関東支部, 英語芸術学校マーブルス,
神保尚武科研, 酒井志延科研, 栗原文子科研,
中山夏恵科研, 安達理恵科研, 飯野厚科研

変化の時代に立ち会って

酒井 志延

機械翻訳が、しだいに認知され始め、使われ始めています。しかし、その価値を知らないのは言語教師だけなのかもしれないと思っています。カエサルが2000年前に「ほとんどの場合、人間たちは、自分が望んでいることを喜んで信じる」と言っています。自分に都合の悪いものは見たくないからですね。私も機械翻訳には疑心暗鬼でした。それを変えたのは、「AIやポケトークが翻訳してくれるから、英語は勉強しなくてもいいのではないですかと小学生が聞いてくるのですが、どう答えたらいいのでしょうか」という先生からの質問でした。その問いに際して、(1) 学生の機械翻訳使用について調べたり、(2) ポケトーク等の携帯翻訳機を使った人の意見を聞いたり、(3) アカデミックな文を書くのに google 翻訳を使ったりしました。もちろん研究会に参加したり、新聞やネットでの情報取得も行いました。その結果：(1)の学生の機械翻訳使用ですが、担当している授業でのディベートの英文が機械翻訳を使うことにより、質量とも大きく向上しましたので、作文指導からスピーチ指導に重点を移しました。また、非常勤の先生にいくつかの大学の学生に聞き取りをしていただいたところ、学生を指名して英文を和訳させる授業では、かなりの大学で、学生が翻訳アプリを利用しており、教科書の英文をスマホでスキャンして画面に現れる翻訳を見て答える現実があることがわかりました。(2)では、英語の先生や小学生が保護者と、韓国、スペイン、フランス、チリ、台湾等の国に行き、携帯翻訳機を使い、日本語と現地語でサバイバル以上のコミュニケーションを楽しんだという報告を受けました。また、私の弟はホテルマンですが、3年ほど前から英語圏以外の国からやってきて、携帯翻訳機を使って、自分の母語で宿泊手続きをする人が増えているそうです。そして、(3)ですが、ドイツ学会へのアブストラクト作成に機械翻訳を使いました。修正はしましたが、意味が解る英文で出力されました。

これらを考えると、バベルの塔がまた建設されだしたのか、言語の壁がなくなりつつあります。多くの人とのコミュニケーションがしやすくなっていることがわかります。こういう状況ですと、外国語教育は変化せざるを得ないでしょう。和文英訳を主とした授業はなくなっていくでしょう。また、高3生の意識では「海外旅行などをするときに、英語で日常的な会話をし、コミュニケーションを楽しめるようになりたい」が一番高い（文科省調査）ので、翻訳機があれば頑張らなくてもいいということになり、サバイバル的な授業では動機が無くなりそうです。ビジネス分野では、機械翻訳が当たり前のように使われる状況が出てきていますので、今後、企業は学生に英語力に秀でることを求めなくなるでしょう。そうすると、検定試験が主たる目的の授業の必要性は低下します。翻訳機を使って、複数の外国語使用能力を養成する方が学生にも企業にも歓迎されるでしょう。

軽々に、未来の予測はできませんが、確実に言えることは、学生には、道具や機器を使わないで、英語を使いこなす能力だけでなく、道具や機器を使って、複数の外国語でのパフォーマンス能力を身に付けさせるほうが良いのではないかと思います。そうすると、今後、外国語教育から、慣れたものが変化したり、無くなったりします。新しいことを覚えるのはつらいかもしれませんが、でも、そういうことを嘆くより、私たちが、今後来る新しい世界を作ることに貢献できる機会に立ち会えることを喜ぼうではありませんか。

時間割と会場	406会議室	407会議室	408会議室	409会議室	410会議室
9:00-9:30	S1(4)	W1(20)		K14(54)	
9:30-10:00			K8(38)	K15(56)	
10:00-10:30			K9(40)	K16(58)	
10:40-11:10	S2(8)	K2(24)		K17(60)	K21(76)
11:10-11:40		K3(26)		K18(62)	K22(78)
11:40-12:10		K4(28)		K19(64)	K23(80)
13:10-14:40	S3(12)	S5(30)	K10(42)	W2(66)	K24(82)
			K11(44)		K25(84)
			K12(46)		K26(86)
14:55-15:25	K1(16)	K5(32)	K13(48)	K20(70)	K27(88)
15:30-16:00	S4(18)	K6(34)	S6(50)	W3(72)	W4(90)
16:00-16:30		K7(36)			
16:30-17:00					

Sはシンポジウム、Wはワークショップ、Kは、個人研究発表、()の数字はページ数を表します。

S1「J-POSTL エレメンタリー：全国調査結果の概要と今後の課題」長田恵理（國學院大学）、山口高領（立教女学院短期大学）、中山夏恵（文教大学）、久村研（田園調布学園大学）

S2「AI と翻訳機が進化した時代の外国語教育を考える」トム・ガリー（東京大学）、馬場哲生（東京学芸大学）、成田潤也（厚木第二小学校）、栗原文子（中央大学）、満尾貞行（横浜国立大学）

S3「こうすればよくなる小学校英語教育」長谷川和代（支援団体フレンドリーワールド）、北野ゆき（さつき学園）、諸木宏子（西大和学園中学校）、若松里佳（荒川区英語アドバイザー）、松延亜紀（教育支援協会大阪）

S4「中高現職英語教員プロジェクトの成果—自立的学習者を育てる J-POSTL を利用した授業改善の実践事例」浅岡千利世（獨協大学）、清田洋一（明星大学）、栗原文子（中央大学）、醍醐路子（青山学院大学）、高木亜希子（青山学院大学）久村研（田園調布学園大学）

S5「豊かな心を醸成するミュージアムと連携した英語学習」清田洋一（明星大学）、残間紀美子（富士高校）、酒井志延（千葉商科大学）

S6「「教室内英語力評価尺度」を使用した英語授業改善と英語教師の専門的成長」中田賀之（同志社大学）、池野修（愛媛大学）、木村裕三（富山大学）、長沼君主（東海大学）、永末温子（九州共立大学）、村上ひろ子（神戸市立葺合高校）、興津紀子（三田市立狭間中学校）

W1「小学校用のポートフォリオ、ラップブックを作ってみませんか？」阿部志乃（横須賀学院小学校）、土屋佳雅里（早稲田大学）、若松里佳（荒川区英語アドバイザー）

W2「ICT を用いた外国語教育実践：音読・リーディング・ライティング」橋本健広（関東学院大学）、岡田毅（東北大学）、松尾英俊（駒澤大学）、佐藤健（東京農工大学）

W3「協働学習による協働学習のためのワークショップ—自身の問題として捉える—」津田ひろみ（明治大学）、館岡洋子（早稲田大学）、大須賀直子（明治大学）、小松千明（お茶の水女子大学）

W4 ミュージカル、ワークショップ「ライオンキング」英語芸術学校マーブルズ

K1『『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』(EPOSTL)及び『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL)に関する研究のレビュー—日本における今後の実践と研究への示唆—』高木亜希子（青山学院大学）

- K2 「小学校外国語教育における地域人材の問題の研究」土屋佳雅里（早稲田大学）
- K3 「自立学習から世界の問題に繋げるチョコレート・プロジェクト」安達理恵（愛知大学）阿部志乃（横須賀学院小学校），北野ゆき（さつき学園），諸木宏子（西大和学園中学校）
- K4 「新学習指導要領の移行期における小学校外国語活動，英語の導入に向けた市としての取組について」中野 聡（富士宮市立東小学校）
- K5 「異文化適応の視覚化—G. Hofstede と Erin Meyer の分析比較—」杉橋朝子（昭和女子大学）
- K6 「外国語の学びを考える教養ゼミナールにおける学び」田原憲和（立命館大学）
- K7 「CEFR Companion Volume の導入の背景と日本の英語教育への応用」斎藤裕紀恵（早稲田大学）
- K8 「授業で英語話者の多様性と異文化コミュニケーションを学ぶことについて—大学生への実態調査に基づく一考察—」印田佐知子（立教大学）
- K9 「地域課題解決型キャリア教育「烏山学」「烏山学+」における英語学習—グローバル人材の育成を目指して—」渥美光子（栃木県立烏山高等学校）
- K10 「南チロルにおける CLIL 導入の課題」大澤麻里子（東京大学），小川敦（大阪大学）
- K11 「ことばの学びへの生涯学習支援に向けて：ちょっと気になる外国語初習者の躓き」矢田部清美（慶應義塾大学）
- K12 「パフォーマンス課題における自己評価の効果について—CEFR の共通参照レベル，ルーブリック，自由記述による総合的評価の提案」吉村創（慶應義塾高校），矢田部清美（慶應義塾大学），境一三（慶應義塾大学）
- K13 「大学生 1，2 年生を対象とした EAP 教材の開発に向けて 足場掛けの設計と実践」平井清子（北里大学），蒲原順子（福岡大学）
- K14 「ナラティブフレームを使った 1 年を振り返る活動」清田顕子（東京経済大学）
- K15 “Planning Task-Based Classes: Developing an ‘Introduction to English Communication’” Tatsuya NAKANO, Fusako KITTA, Taron PLAZA, Jon MORRIS（駒沢女子大学）
- K16 「Task design における outcome と context への焦点化」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効果と利用上の問題点」佐藤夏子（東北工業大学）
- K18 「調音を伴ったコンピュータによる高変動音素訓練が日本人が苦手とする音素の知覚と調音に及ぼす効果」飯野厚（法政大学）
- K19 「日英字幕付き音映像コーパスによる英語ライティング学習」田淵龍二（ミント音声教育研究所）
- K20 「異文化理解へと興味関心を導く，絵本の読み聞かせ指導法—Oxford Reading Tree シリーズを中心に—」諸木宏子（西大和学園中学校）
- K21 「英語で家庭科，そして異文化交流 小学校 6 年生クラスで実施した CLIL 授業」坂本ひとみ（東洋学園大学）
- K22 「Tokyo2020 に向けて国際協働学習を～教師同士のつながりの視点から」滝沢麻由美（東洋学園大学）
- K23 「ICT 機器を利用した体育 CLIL の実践」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）
- K24 「高校における論証モデルを利用した思考力向上を目指すライティング指導の提案」細喜朗（早稲田大学本庄高等学院）
- K25 「日本人 EFL 英語学習者の構文力向上と，クリティカル・ライティングへの効果」葛田和美（関西外国語大学短期大学部）
- K26 「CEFR の到達目標に準じた 4 技能試験に対応するライティング指導法」中谷安男（法政大学）
- K27 「ドラマ教育 101 ～インプロ（即興）のススメ～」竹田里香（姫路獨協大学），榎本洋子（大阪教育大学），安田万里（神戸市公立小学校イングリッシュサポーターリーダー）

小学校現職教員対象「J-POSTL エレメンタリー」 全国調査結果の概要と今後の課題

長田 恵理^A, 山口 高領^B, 中山 夏恵^C, 司会：久村 研^D

アブストラクト：「J-POSTL エレメンタリー」開発の最終の第5段階である小学校現職教員に対する全国調査を、2018年11～12月に実施し、発送数の約20%に当たる583件程度の回答を得た。第4段階で教職課程用として93記述文を選定したが、本調査では残りの74記述文を調査対象とした。本発表では、回答結果を基に、この74記述文の妥当性と実効性について分析結果から考察し、今後の課題を議論する。

キーワード：全国調査結果、記述文レベル設定、小・中・高の連携、J-POSTLの普及

1 本プロジェクトの概要

2020年度からの5・6年生での「外国語」の教科化及び3・4年生での「外国語活動」の導入にともない、小学校での外国語（英語）指導者の育成・研修が喫緊の課題である。中等教育の英語科教員を対象に開発された『言語教師のポートフォリオ』（*J-POSTL*）（JACET教育問題研究会、2014）の自己評価記述文は、米田（2015、2016）、大崎（2016）の研究から小学校英語指導者にも有効な記述文が含まれていることが示唆されており、*J-POSTL*の記述文を日本の小学校教育の実情に合わせて検討すれば、小学校英語指導者のコア・コンピテンスを特定できる可能性がある。そこで、2016年度に入り、科研費研究の『小学校英語指導者のポートフォリオ』（通称：*J-POSTL* エレメンタリー）開発プロジェクトを開始し、次の5段階で研究を進めている。

第1段階（2016年6月～2017年1月）

180の記述文について、小学校の現職教員と英語支援員対象聴聞会（5回、延べ約80人）とEメール（10人）による意見聴取

第2段階（2017年5月13日、7月8日）

第1段階の意見を踏まえ、検討会議（諮問委員7人、編集委員8人）にて167の自己評価

記述文草案（以降、草案）作成。

第3段階（2018年1月～8月）

草案に関する全国の大学初等・中等教職課程英語教育担当者対象の調査を実施し、その結果、教職課程試用版の93記述文を選定。

第4段階（2018年9月～）

教職課程試用版での初等教職課程（7大学）での経年調査（実施中）。

第5段階（2018年10月～12月）

小学校の常勤現職教員対象全国調査。

2 調査の目的

「J-POSTL エレメンタリー」研究グループが開発した自己評価記述文167のうち、第3段階で選定した教職課程履修生のための93記述文を除いた74記述文が、小学校常勤外国語担当教員の資質・能力と英語授業力として妥当か否かを検証し、記述文のレベル設定（初任、育成、中堅、熟達）と今後の課題を検討することである。

3 調査の方法

回答者の属性に関する質問、及び、上述の74記述文を質問項目として、5件法の調査紙を作成した。全国の小学校を系統抽出法により抽出したデータ（酒井、2014）を基に統廃合の情報を加味して2,799校を選定し、さらに、全国の義務教育学校223校を追加して2018年11月合計3,022校に調査紙を郵送し、12月31日に締

A: 國學院大學人間開発学部初等教育学科
B: 立教女学院短期大学現代コミュニケーション学科
C: 文教大学教育学部学校教育課程英語専修
D: 田園調布学園大学名誉教授

め切った。回収した調査紙のデータは MS エクセルに入力、SPSS も用いて分析した。

4 調査結果

4.1 集計結果

表1 回収率

送付数	返却数 ¹	回収数	回収率
3022	64	583 (577) ²	19.7%

(注) 1 返却数：宛先不明で戻ってきた件数

2 回収数のカッコ内はデータ・クレンジングによる有効回答数。

4.1.1 回答者の属性

- ・勤務校の種類：小学校541件(全体の93.9%)、小・中一貫校34件(5.9%)、その他1件
- ・勤務校の設立形態：公立568件(全体の98.6%)、国立6件、私立2件
- ・勤務校の所在地：全都道府県から回答有。
- ・小学校での教職経験年数(省略)
- ・中学あるいは高校の英語科教員免許

表2 中・高の英語科教員免許の有無

持っている	持っていない	取得中
218 (37.8%)	338 (58.6%)	16 (2.8%)

- ・免許の種類(省略)
- ・中学あるいは高校での英語教育経験

表3 中・高での英語教育経験の有無

ある	ない
93 (16.1%)	125 (21.7%)

- ・中学あるいは高校での英語教育年数(省略)
- ・小学校英語指導者認定協議会(J-Shine)の「小学校英語指導者資格」取得者12人

4.1.2 回答者全体の記述文の回答結果

各記述文の選択肢5(必要である)と4(ある程度必要である)の合計比率を尺度(肯定度)として74記述文を4段階(80%以上:初任,70%台:育成,60%台:中堅,59%未満:熟達)に分類した。

表4 肯定度別記述文数(回答者全体)

肯定度	~80%	~70%	~60%	59%~
全体	10	25	21	18

(注)下段の数値は記述文数である(以下同様)。

80%台の3記述文(オーセンティック教材の選択,学習スタイルの応じた活動設定,学習成果や進歩の記述)に天井効果(平均値+標準偏差>5.0)が現れた。

また,否定度(選択肢1と2の合計比率)が20%を超える記述文は,情報を得るための読み方(スキミング,スキミング)の指導(1記述文),辞書指導(2記述文),児童による学習教材作成(1記述文)であった。

4.2 分析結果

4.2.1 クロス集計

(1) 勤務校の所在地と74記述文

所在地による顕著な差はないことが判明した。

(2) 中高の英語科教員免許の有無と74記述文

文科省(2016)の統計によると,全国の小学校の教員のうち,中高の英語科教員免許を所持しているのは5%強である。本調査では回答者の37.8%(表2参照)に及ぶので,調査結果が全国の実態と乖離する可能性があることを留意しておく必要がある。

表5 肯定度別記述文数(中高の免許取得別)

肯定度	~80%	~70%	~60%	59%~
免許有	13	26	19	16
免許無	9	22	26	17

英語科教員免許の有無で3つの記述文に肯定度に10ポイント以上の差が出た。

(3) 中高の英語教育経験と74記述文

文科省には小学校教員の中高での英語教育経験に関する統計は見当たらない。本調査では16%(表3参照)の回答者が経験有である。全国の免許所有者の3倍に当たる。つまり,上記(2)以上に,彼らの回答に留意しておきたい。

表6 肯定度別記述文数(中高での教育経験有)

肯定度	~80%	~70%	~60%	59%~
経験有	26	21	18	9

- ・中高経験有と中高免許無とで肯定度に20ポイント以上の差が出た記述文は,技能面での

発展的活動、辞書指導、語彙や表現の使用域の違いに関する3つの記述文である。

- ・ 中高経験有と中高免許無とで肯定度に10ポイント以上の差が出たのは19記述文に及ぶ。
- 4 技能、文法・語彙、文化に関する記述文がその大勢を占めている。これらは、20ポイント以上の差がある記述文とともに、レベル設定の際に留意しておく必要がある。

4.2.2 列の比率検定

回答者の属性間、及び、属性と74記述文の5つの選択肢との間では、それぞれ含まれる項目数が異なるため、列の比率に対してz検定を行った(ボンフェローニの修正の上で5%水準)。その結果は多岐に及び、さらに詳細な記述が必要となることから、本発表では記述文の分野間の分析結果を報告する。

調査紙では、74記述文を次の6分野に分けている。

I 教育環境(3)、II 教授法(21)、III 教授資料(6)、IV 授業計画(11)、V 自立学習(21)、VI 評価(12)(カッコ内は記述文数)。

全回答の列の比率検定の結果、この6分野間では、選択肢5(必要である)の回答割合の高さについて、

$$V < II \cdot III \cdot IV \cdot VI < I$$

という関係が有意に成立することが判明した。因みに、各分野の平均(M)と標準偏差(SD)は次の通りである。

表7 各分野の平均と標準偏差

	I	II	III	IV	V	VI
M	4.0	3.8	3.8	3.9	3.7	3.9
SD	.828	.942	.962	.895	.910	.906

さらに、教授法の分野での分析結果では、

II B 文法・語彙 < II A 4技能、・ II C 文化
という関係が有意に成り立つことも判った。

5 考察

5.1 記述文のレベル設定

集計・分析結果から、本調査によって74記述

文の妥当性が否定されるような結果はなかったと判断できる。さらに、本調査目的の最大のポイントである、74の記述文を初任、育成、中堅、熟達の4段階に設定することの可能性が示唆されたと考えられる。その際に判断の基盤となるデータは、表4・5・6である。表5では、回答比率の検定によって、中高の英語科教員免許有無の間で7記述文に有意差が発見された。しかし、中高の教育経験有(表6参照)の方が、母数は少ない(表3参照)が、全体の結果(表4参照)にかなりの影響を与えていると考えられる。全国の実態(中高の英語科教員免許所有者は5%強)とかけ離れないように慎重にその影響を見極め、レベルを特定する必要がある。

5.2 分野別の回答結果について

全体の回答結果からは、全6分野中「V 自立学習」がもっとも低かった。肯定度が50%台の記述文が、45%(20の内9記述文)を占めた。これらは、プロジェクト学習にかかわるもの(3記述文)、ポートフォリオに関するもの(4記述文)が中心であった。プロジェクトやポートフォリオ学習は、概念が十分に浸透していない可能性があるかと推察される。一方、日記や個人記録を使った振り返りや、ICTによる指導、関係者と協力して交流活動を行うという内容の記述文に関しては、肯定度が75%を超えていることから、自立の分野では比較的取り組み易い活動と考えられる。

「II教授法」に含まれる記述文は、4技能、文法・語彙、文化の3領域に分類される。この3領域では、「文法・語彙」が有意に低いことが明らかになった。特に肯定度の低い記述文は、辞書指導にかかわる記述文(40%台)と語彙をその性質(使用頻度や受容・発信語彙の区別など)に応じた指導ができるか問う記述文(50%台)であった。前者が低い一因としては、「英絵辞書」や「和英辞書」は、小学生が買いそろえるものでないため、「それを児童が使えるようにする指導」

が現実的ではないと判断された可能性が推察される。同様に、この領域以外の記述文「児童の役に立つ辞書や参考資料を推薦できる」も肯定度40%台と低い結果であり、辞書類の活用については今後小・中の連携における重要な検討課題と考えられる。一方、後者の語彙指導については、用語が十分に浸透していない可能性に加え、言語材料の限られた小学校の教材の中で判別することが難しいと判断された可能性がある。

興味深いことに、「文法・語彙」に属する4記述文は、いずれも中高経験有と中高免許無間で結果に大きな開きが観察された。特に、差の大きかったものは辞書指導の記述文である(中高経験有 58.1%, 中高免許無 37.3%)。辞書指導の重要性は、中高の学習指導要領においても言及されている。また、適切な辞書スキルの習得は、自律学習や生涯学習の観点からも有用である。中高での指導経験がある教員は、今後の外国語学習の中での辞書指導の必要性を考慮したことにより結果に差が生じたことは確かだろう。

反対に、中高免許無の方が中高経験有よりも高い肯定度を記録した記述文にはICTに関する2つの記述文と自立の分野にある校外学習や特別活動に関する記述文があった。ICTというキーワードが含まれる記述文は7つある。いずれも肯定度が高く、ICTに対する必要性は、小学校教員間での共通認識となっている様子が観察される。

6 今後の課題

6.1 小・中・高の連携

本調査で、特に辞書類、文法・語彙、文化、ICTなど情報機器、自立学習などの指導に関する記述文に、中高の教育経験有と無とで妥当性に関する意識の違いがあることが明らかになった。つまり、小学校での英語教育は、中・高における英語の専科教育とは異なることが、これらの領域に対する意識に、如実に表れたと言っても過言ではあるまい。それぞれの指導内容や

方法を小・中・高ですみ分けたり、発展的に展開していくにはどのような対策が考えられるかは、今後の大きな課題と考えられる。本研究では、小・中・高の現職教員を集め、この課題に対応するプロジェクトを企画する予定である。

6.2 J-POSTL エレメンタリーの普及

本調査及び初等教職課程在籍者対象の経年調査の結果から記述文のレベル設定ができ、ポートフォリオを完成させることは可能であるが、それで本プロジェクトが完結するわけではない。課題は完成させたポートフォリオをどのように普及させるかである。中高英語科教員向けのJ-POSTL 自己評価記述文について「教師の資質・能力を細かく限定するのは問題だ」、「記述文は単なるチェックリストにすぎないのではないか」、「記述文の内容はあいまいで、具体的な実践方法がわからない」、「教壇経験のない履修生が自己評価するのは難しいのではないか」、「忙しい現場教員にはこれほど多くの記述文に対応するのは困難だ」等々の疑問が現在までに出ているが、このことはJ-POSTL エレメンタリーにおいても、いやむしろエレメンタリーでこそ起こりうる疑問である。これらを解決するために、以下のことが必要だと考えられる。まず、J-POSTL エレメンタリーを完成させ、紙媒体とオンラインで公開する。次に、協力の承諾を得ている小学校教職課程の英語教育担当者でチームを編成し、担当者が実践の中で明らかになった課題や実践方法などの観点をまとめて公開セミナーなどで報告・議論して周知する。最後に、J-POSTL エレメンタリーの具体的な使用方法を示して使いやすくするために、中等教育のチームと連携しながら活用ガイドを編集・作成・公開する。

<本研究はJSPS 科研費 16H03459 課題名「『言語教師のポートフォリオ』【小学校英語教師編】の開発」の助成を受けたものです。>

AI や翻訳機が進歩したら外国語教育はようになるか

シンポジスト：トム・ガリー^A，馬場哲生^B，成田潤也^C，
指定討論者：栗原文子^D，司会：満尾貞行^E

アブストラクト：ニューラル・ネットワークに基づく機械翻訳が登場して以来，翻訳の精度は劇的に向上し，機械翻訳技術は今後もさらに高性能化すると考えられる。そうになると，国際共通語としての英語は，その役割を終える可能性がある。日常業務で翻訳機器が使用されることが多くなれば，実用目的の外国語教育の需要は激減する。つまり，知識，技能を重視したコミュニケーション能力育成の外国語教育観，学習観は変更が迫られることになるであろう。本シンポジウムでは，今後の外国語教育について語り合う。

キーワード：機械翻訳，共存，外国語学習，議論のずれ，複言語主義

I 第1シンポジスト（トム・ガリー）

1. 機械翻訳の進歩と現状における限界

2016年の秋に，Googleが無料で提供する機械翻訳サービスの精度が急に上がった。以前の機械翻訳（以下，MT）の性能は実用に耐えられるものではなかったが，一昨年秋以降，日本語と英語という相違が多い言語の間でも一部の用途に十分使えるまでになった（図1参照）。その結果，日本における英語教育にとって多大な課題が発生した。日本ではすべての子供たちに英語だけを外国語として教える目的がいくつか掲げられてきたが，MTの実用化に伴い，現在もっとも力強く主張されている目的である「国際共通語である英語で外国人とコミュニケーションできるようにするため」の根拠が弱くなる。MTを使うことで英語だけでなくさまざまな言語で外国人とコミュニケーションできるようになると，英語の学習に多大な時間と労力に費やす必要がないと感じる人が多くなるからだ。

それでも，MTの進歩を理由に小中高の英語教育をすぐに縮小するまたは選択科目にすべきだとは現時点では主張しにくい。今後のMTの進歩

ペースは予想しにくいだが，2019年の時点ではその利用には次の限界がある。

- ・MTの利用者がその効果的な使用方法をわからないとコミュニケーションがうまく行かない場合が多い。

- ・MTの効果的な使用方法は手探りで開発されているが，まだ確立されていない。

- ・現在もっとも精度が高いMTは民間企業から独占的に提供され，その技術や仕組みに関する情報が非常に少ない。

- ・Google Translateなどは現在無料で提供されているが，将来的に有料化やサービスが停止される可能性は否定できない。

英語教育にMTを取り入れて，学習者にその効果的な使用方法を教えることが提案されている。また，一部の学校や大学ではその実験もすでに始まっているようだ。しかし，こうした教育への応用には次の課題がある。

2. 機械翻訳と外国語学習との関わり

- ・外国語を学習する際にMTを積極的な応用する場合，言語習得への影響が不明だ。すなわち，学習者がMTを使用するとその言語を自力では使えなくなるのか，それともその言語をさらに上手に使えるようになるかは，わからない。実際にMTを使った学習者の声はまだ聞こえないし，第2言語習得論の手法を使った本格的な

A: 東京大学大学院総合文化研究科・教養学部

B: 東京学芸大学人文社会学系

C: 厚木市立厚木第二小学校

D: 中央大学商学部（指定討論者）

E: 横浜国立大学国際戦略推進機構（司会）

研究も始まっていないようだ。

・外国語教育に MT を積極的に取り入れる場合、学習者の動機づけへの影響がわからない。

・外国語教育の目的としては国際コミュニケーションのほかに異文化理解や言語そのものへの知識向上も挙げられている。実用のために開発されている MT がそのような教養的な目的にも有用であるか、それとも有害であるかはやはり不明だ。

・MT は人間が行う言語運用とはずいぶん違うプロセスで行われているようだ。また、人間が言語使用の際に必ず考慮する「意味」「目的」「場面」「想定する読者や聞き手」などは現在提供されている MT では無視される。人間の認知プロセスとは異質な過程で作られた MT を言語教育に取り入れると、学習者の外国語学習だけではなくその母語利用への悪影響が考えられる。

ここであげた課題以外にもさまざまな課題が MT の出現でもたらされているので、外国語教育の関係者だけではなくより多くの人々の間でしっかりした議論が必須である。今回のシンポジウムがその議論に少しでも貢献できれば嬉しく思う。

II 第2シンポジスト（馬場哲生）

1. 機械翻訳の現状と課題

英語学習者をはじめ一般の人が利用しやすいのは無料または低額の機械翻訳であると思われるので、無料の Google 日英翻訳の例をもとに、その特質と課題を考えてみたい。

(1)動作主の省略や交代への対応：不十分である。

パーティーに行ったらおみやげにケーキをくれたので、家に帰って食べたら傷んでいた。

→ When I went to the party, I gave a cake to the souvenir, so I went home and got hurt.

(2)「ウナギ構文」への対応：不十分である。

私の家は京都です。

→ My house is Kyoto.

(3)「二重主語構文」への対応：成功例も多いが、構文が複雑になると対応できない。

あの店は店員が感じ悪い。

→ That shop feels bad for a clerk.

(4)口語表現、俗語、新しい表現への対応：不十分である。

いい加減にしないで。

→ Please do it.

(5)挨拶言葉などの定型表現への対応：不十分である。

時下ますますご清祥のこととお喜び申し上げます。

→ I am glad that things are increasingly increasingly important.

(6)諺などの定型表現への対応：不十分である。

好きこそもの上手なれ。

→ I like what although Nare good.

(7)長い文や複雑な構文への対応：不十分である。(紙幅の関係上用例省略)

(8)日本語特有の語彙への対応：不十分である。

あんこのたっぷり詰まった最中が大好きです。

→ I love being filled with plenty of ants.

様々な日本語表現の英訳から、次の特性が見えてくる：

(a) 英訳の適否に大きなばらつきがある。文脈依存性が少ない文、多義性のない文、データベース上にある表現の翻訳は得意であるが、そうでないものの翻訳精度が非常に低い；

(b) 文字種によって英訳が違って来る；（図2参照）

(c) 複数の英訳の候補を示せる機能があるが、英語のわからない人は適否を判断できない；

(d)「日本語の意味がわからない」という解答は出力されず、わかったふりをして英訳が出力される。

ただし、ビジネス、法律、医療などに特化した有料の翻訳ソフトの精度はより高いものであると推察されるし、翻訳の精度や機能は日進月

歩で高まっていくことが予測され、プログラム自体の学習機能によって精度が高まっていくことが期待される。

2. 機械翻訳の可能性と限界

機械が翻訳者の役割を担う機会は今後飛躍的に増えていくものと思われる。しかしながら、機械翻訳には以下の限界もあり、人間の関与が必須である：

- ①対応できる表現や利用できる文脈情報が限られているため、汎用性に限界がある；
- ②機械翻訳の精度がどんなに上がったとしても、最後に人間が確認しなければ確実に正確に相手に意味を伝えることはできない。最後に判断するのが人間である限り、人が英語力を身に付けることは必須である；
- ③翻訳には、もとの言語に寄り添う、翻訳先の言語に寄り添う、より中立的な表現を用いる、などのアプローチがあり、その都度人間が判断する必要がある。

3. 英語教育と機械翻訳

英語教育と機械翻訳は共存できると考える。むしろ、英語教育に機械翻訳が利用できるのではないか。例として次のような活動が考えられる：

- ①機械翻訳の結果を学習者が吟味し、より良い訳文を考える；
- ②学習者自身による翻訳と機械翻訳を比較し、学習に生かす；
- ③最初に機械翻訳を行い修正して訳文を完成させる。

最後に： 英語学習者に身に付けさせるべき能力は翻訳力だけではない。事実上の国際共通語としての英語を習得することで、多様な言語文化背景を持つ人同士が直接情報や意見の共有・交換を行い、相互理解、共存、より良い関係の構築を目指すことの意義は大きいと考える。

第3シンポジスト（成田潤也）

1. 小学生からの疑問にどう応える？

「機械翻訳があれば、英語の勉強は必要ないんじゃないですか？」という疑問が、既に小学校児童から出始めている。

この疑問に対して、小学校教員（その多くは英語教育を専門としない）はどう答えるべきか。

昨今の機械翻訳の翻訳精度向上は目を見張るものがあり、上記のような児童の疑問は強ち見当違いとも言えなくなってきた。スマートフォンで手軽に実用的な機械翻訳アプリが使える、安価な携帯型翻訳機が登場し様々な企業や個人商店等が接客ツールとして導入し始めているこのタイミングにおいて、小学校児童に単に英語のスキル習得のみを志向した英語教育を実施するのは、機械翻訳技術が電卓のように当たり前の「知的生産ツール」になっている未来に対応した教育とは言えないだろう。英語教育改革が喧伝されている今こそ、この問題に正対して考えていく必要がある。

2. 言語の価値を平等にする

さらに、機械翻訳技術は、英語のみならず様々な言語を平等にするポテンシャル、言い換えるなら、言語間距離を無に帰す力を秘めている。使用者は、自分の母語を適切に話すことができさえすれば、機械翻訳を介して異言語間の最低限のコミュニケーションを成立させることができるようになる。

つまり、一般的に言われるようなグローバル化による英語需要増の予測に反し、機械翻訳技術の精度向上により、国際共通言語としての英語の価値が低くなるという正反対の予測が立つことになる。つまり、「英語が使えないと仕事がなくなるから」「英語ぐらいできないとグローバル社会に対応できないから」などの動機付けは、実用的な機械翻訳技術の登場や企業での翻訳機の大型採用によって既に空虚なものになりつつあるのである。また、翻訳精度の不足を理由に機械翻訳技術を過小評価するような考え方も、数年前まで「機械翻訳は実用に耐えない」と言われていたことが覆されている現状に鑑みれば、

今後の技術革新によってそう遠くない未来に一蹴される運命にある。

3. 論点がずれている主張を見かける

英語教育関係者の中からは、「機械翻訳は学会発表や論文執筆には役に立たない」、「機械翻訳を鵜呑みにする学習者には呆れる。一層、英語力の強化が必要だ。」といった主張が多く聞かれる。しかし、それは機械翻訳技術それ自体の問題ではなく、使い方や使う場面の問題に過ぎない。むしろ、機械翻訳に頼らざるを得ないような英語学習観や、機械翻訳で事足りてしまうような課題の内容、学校教育関係者らの指導観、

さらには機械翻訳できないような乱れた日本語を使っていることなどの方に原因があるのであって、論点がずれている。

機械翻訳技術と外国語教育の問題は、単に「肯定派 対 否定派」とか、「機械翻訳技術 対 英語教育者」とかといった表層的な二項対立ではなく、「機械翻訳と共存するような外国語学習／教育」を模索し、機械翻訳技術を適切に使いこなす従来よりも高次の知的生産に従事できる人材を育成する教育を考える、言わば未来志向で語られるべき重要な問題である。高等教育で応急処置的に対応するのではなく、小学校段階から教員側の外国語指導観を変えていく必要があるだろう。本シンポジウムでは、小学校教員の立場から、機械翻訳との共存を見据えた外国語教育について、国語教育との連携を踏まえた指導観の必要性を訴え、会場と意見を交流したいと考えている。

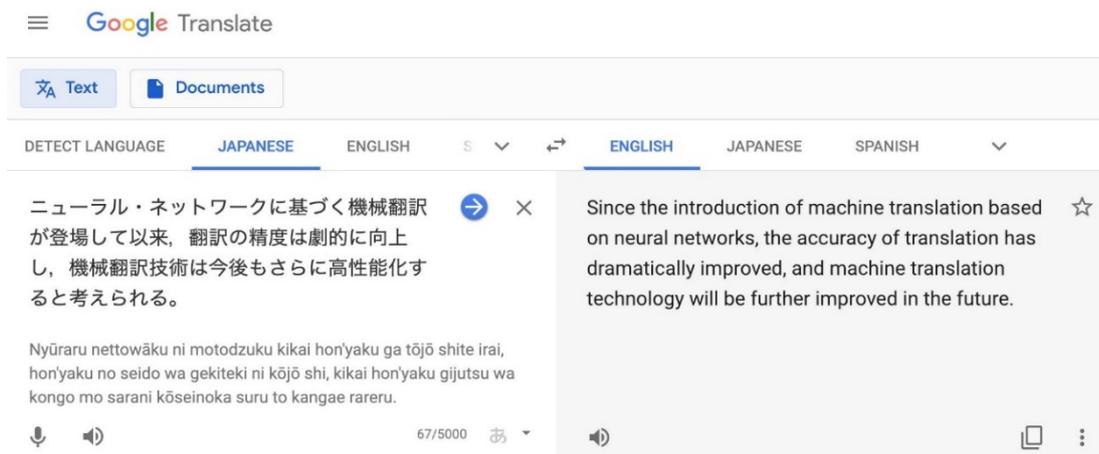


図1 きちんと訳された翻訳例

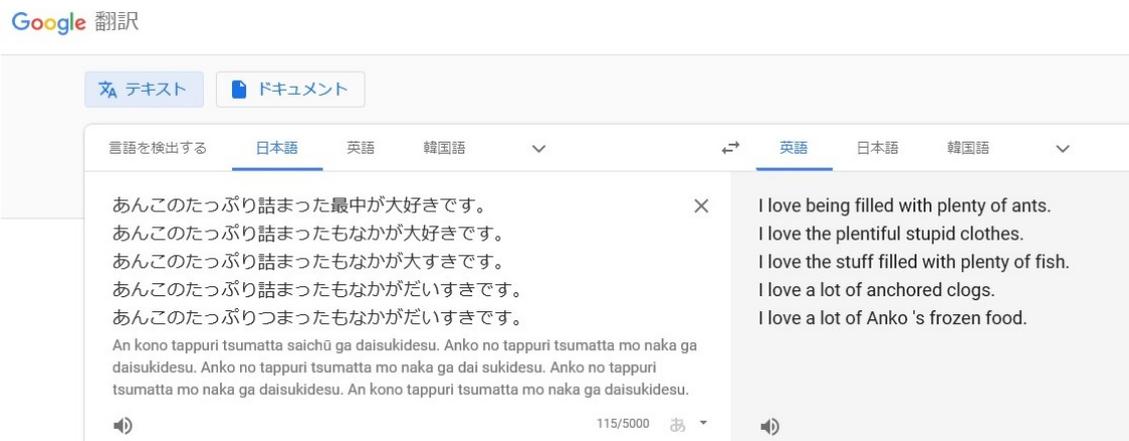


図2 文字種によって英訳が違ってくる

こうすればよくなる小学校英語教育

—大切にしたいこと、すべきこと—

北野 ゆき^A, 諸木 宏子^B, 長谷川 和代^C, 若松 里佳^D, 松延 亜紀^E

小学校英語教育が急ピッチで整備されている。しかし、必ずしも多くの人の賛同を得ながら進んでいるわけではない。本シンポジウムでは、小学校英語教育を支えてきた：小学校教員、支援団体代表、民間の英語教室（私塾）、支援者・アドバイザーの立場から、小学校英語教育がよくなるアイデアを述べ合う。

キーワード：小学校英語，小中連携，支援員，

1 義務教育学校の教員から（北野）

小中が仲良くするとこんなことができる

中学校から英語教員が小学校に来て教えるという連携の形がよく見られるようになってきた。「小中連携」と言われて久しいが、外国語教育において小学校と中学校が仲良くすると、いったい何ができるのだろうか

1.1 小中の違いを超えて

当然のことながら小学校と中学校とでは子どもの発達段階に大きな差があると同時に、学校文化にも大きな違いがある。この違いは大きく、認識しないで来た中学校教員を迎える側の小学校教員は愚痴をこぼす。行く側の中学校教員も悩む。

また、現実には、「英語の専門じゃない小学校の先生が教えるなんて」「小学校で英語嫌いを増やしてしまっている」と小学校外国語活動に対して否定的な思いを抱く人も世間には多い。

しかしながら、小学校教員も中学校教員も、「子どものために」と一生懸命に子どもと向き合っているのは同じである。働き方は若干違うが、思いのベクトルは同じ方向を向いている。

そこで、本シンポジウムでは、小中の違いを大事にしつつ、その違いを超えて何ができるのかを考えてみたい。

1.2 学校体制

勤務校は義務教育学校なので、学校として小中の教員がそれぞれの校種を超えて一つの学校であると意識できる体制がとられている。小学校と中学校とが、互いに影響し合う関係や仕組みづくりである。

教科部会では、小中9年間を貫くカリキュラム作成を行っている。校内研修は校種、教科の垣根を取り払った混成グループで1年間動く。研修時このグループで話し合い、「相互授業参観月間」にはお互いの授業を参観し合う。グループで年間2回行う研究授業の事前研究、指導案づくりもこのグループで行う。この研修体制により、小中お互いの指導技術を「与える」「もらう」こともでき、今自分の目の前にいる子どもがどのように成長してきて、どのように成長していくのかという9年間の子どもの成長を実感することができる。

1.3 合同プロジェクト

勤務校では中学校英語科、小学校外国語活動合同で以下の3つのプロジェクトに取り組んでいる。

A: 守口市立さつき学園小学校

B: 西大和学園中学校, A&A 英語教室主宰

C: NPO Friendly World 代表

D: 世田谷区英語支援員

E: NPO 教育支援協会大阪

(1) 「トラベル・テディ・プロジェクト」

小学校3年生で行っている交換留学生のテディベア(ぬいぐるみ)が手紙とともに相手の国から戻ってきた。中学3年生がその手紙を訳してくれた。

(2) 「びっくりプレゼント・プロジェクト」

Handa's surprise の絵本を読んだ後、小学校3年生が自分たちのびっくりプレゼントのお話を考えて、日本紹介として交流先の国へ動画で送るというものだ。小学3年生がアイデアを出し、それを中学2年生が英訳、プロデュース、発音指導、演技指導を行い、小学3年生が演じた。

(3) 「PEACE プロジェクト」

小学校6年生が平和学習を行うなかで、修学旅行先の広島での平和インタビューで書いてもらった英語の平和メッセージを中学3年生が日本語に訳すとともに、「平和とは」についても考えた。6年生の平和報告会の後、中学2年生も、「WAR IS OVER」の授業で「平和とは」について考えた。

このように、小学生と中学生がプロジェクトを共有することで、互いの子どもたちに対する理解がすすみ、それぞれの子どもの良いところが見えて、教員にとっても大変嬉しい活動であった。

2 支援団体から(長谷川)

2.1 教育委員会の取り組みと担任の覚悟

筆者の属する支援団体は、教育委員会からの要請を受け、外国語活動の支援を行っている。筆者自身は団体代表も務めながら、支援団体を運営して12年目となり、同じ自治体を12年続けて支援している。小学校数は2つの自治体で8校、年間支援時間は、2018年度は、5・6年生(40時間)、3・4年生(10時間)、もう一つの自治体は、5・6年生(20時間)である。支援先の自治体は担任が指導することに利点があるとし、専科を置かないで、12年前から担任主導となる

研修を実施している。筆者の支援団体を採用しているのもこの一環である。教員はこの自治体に異動となれば、外国語活動は担任主導で行うことを覚悟するくらい、教育委員会の一貫した取り組みがなされている。また、月に一度の小学校外国語活動・国際理解担当者会では、各小学校から高学年担当者、中学年担当者、中学校英語担当教員、担当校長、教育委員会、ALT、支援団体の7者が一堂に会し、指導案も含めて様々な問題を話し合っている。この担当者会で、小々連携、小中連携も図られるようになり、なかなか活発な意見交換の場となっている。

2.2 支援団体の仕事

さて、支援団体の主な仕事のポイントは以下の3点である。

- ① 担任主導の授業ができるように支援する。
- ② 担任による指導案作成ができるように支援する。
- ③ 小学校間格差が発生しないようにする。

いずれもなかなか困難な仕事であることは容易に想像していただけるものと考えます。まず、

①では、英語が得意でない担任の主導で授業ができるのかということであるが、それは可能である。担任は支援者とTT授業を行いながら、授業のリズムを体得していく。例年、2学期後半ともなれば、担任も徐々に自信がついてくる。

②では、2018年度から「働き方改革」が大きく叫ばれるようになり、担任に指導案作成の時間をなかなか取ってもらえない状況となっている。しかしながら、3学期にもなると、授業の流れを体得された先生が、指導案を率先して書かれるようになる。そこで、支援団体として注意しなければいけないことは、指導案が中学校英語の前倒し化、スキル中心化、総合の時間化していないかである。

③では、統一指導案で、支援団体メンバーが責任を持って授業支援をしているため、問題はない。これは、支援団体として勉強会をしてい

る強みであると考えられる。支援者の格差もほとんどない。問題は、学級格差である。*We Can!*が導入された後、内容が高度になり担任の負担も増してきた。そこで、担任の負担軽減と児童の楽しさを保証するために、2018年度から大阪府公立小学校英語学習6ヶ年プログラムと同じ教材を使用している。様々な重要項目の決断の折に、担当者会で意見を求められるのも団体として光栄であると考えている。

3 民間の英語教室（私塾）から（諸木）

3.1 民間の英語教室（私塾）の現状

日本では、学校機関ではない民間の英語教室（私塾）は、文部科学省や地方自治体の許認可が不要である。よって、極論をすれば、だれでも開講することができる。講師の英語レベルや資格の規定もない。レッスン時間も、クラスの人数も、全てが各教室任せ、経営者任せという現状である。

その状況下では、小学生が週1回程度、何となく通っただけでは、外国語としての英語学習を極めることはなかなか難しいと思われる。

しかしながら、このような自由裁量が許されているせいで、それぞれの英語教室（私塾）が様々な教材で、バラエティに富んだカリキュラムを展開し、日本の児童英語教育の下支えとなっているとはいえないだろうか。特に、異文化理解や英語への関心を高く持たせるといふ点と、基本的なフォニックスの習得には、ほとんどの英語教室（私塾）が一様に力を入れており、多くの私塾が一定の成果を上げていると考えられる。

3.2 民間の英語教室（私塾）の展望と課題

今後、小学校英語教科化の実施に伴い、民間英語教室（私塾）の需要が増えることはあっても減ることはないだろう。その状況の中で、民間英語教室（私塾）経営者と講師自身が切磋琢磨し、中学校英語の前倒しではない、小学校英

語教育を支えていくような、民間の英語教育を提供できないだろうか。

小学校の教育現場では、1学級30名以上の場合も多い。これに比べると民間の英語教室（私塾）はクラスサイズがかなり小さい。概ね1クラス数名であり、個別指導の場合もある。日本人児童が躓きやすい箇所も丁寧にケアできる利点があると言えよう。また、なんといっても、民間の英語教室（私塾）では「英語は楽しい！わかる！」という前向きな気持ちを持って学習している小学生が多いので、小学校でも授業を盛り上げてくれることを期待したい。

最初の現状でも述べたが、民間の英語教室（私塾）には規制がないので、様々なレベル、様々な形態の教室が混在している。今後は、経営者と講師自身が研鑽を積み、民間の英語教室（私塾）イコール日陰の存在ではないとの自覚を持ち、質の良い英語教育を提供するべく、鋭意努力していかねばならない。

4 小学校英語支援員・アドバイザーから（若松）

4.1 支援員の雇用体系と役割

支援員の雇用体系は行政によりさまざまである。また、英語教員の資格を所持しておらずとも英語力が行政の採用基準に達していれば、担任と共に小学校で英語指導を担当することができる（大阪府枚方市の例：英検準1級以上、またはTOEIC730点以上のスコア、もしくは、小学校英語指導者資格J-SHINE 平成30年3月現在）。

また、文科省は「授業負担軽減による教員の働き方改革」を想定して（文科省、2018）、2018年度に1000人の専科教員増を行った。しかしながら、2万校余りある小学校に対し数が全く足りていないのが現状である。また、専科教員をどのように扱ってよいかわからない行政もあり、専科教員の雇用を控える地域もあったようだ。そのため地域人材を活用する支援員の雇用を行

った行政が増えたように思う。今後、2020年度までに4000人近くまで専科教員を増員する予定であるが、専科教員の増員が小学校外国語教育の充実に繋がるかは疑問である。

筆者は、東京都内では区によっても雇用の立場が違い、B区では支援員として、C区ではアドバイザーとして雇用されている。

支援員の役割は担任の英語指導の補佐として、指導案の作成支援・授業準備から言語を含む授業内の指導のサポート全てを担う。ただし、チーム・ティーチングでの指導のため、担任が主導で授業ができるように支援していくことが基本にある。アドバイザーも担任のサポートをするという点では支援員と同じであるが、ALTと担任との間に入り、打ち合わせ時や授業中に担任が伝えきれないことをALTに伝える、いわば橋渡し役も担っている。

4.2 支援員から見た小学校英語

支援員として小学校に入った当初はまだテキスト(『英語ノート』)がなく、各自治体、学校ごとに活動の仕方も様々で、A区の小学校では既に1年生からALTの英語のクラスがあり、希望者が隔週の土曜日に集まって歌を歌ったりゲームをしたりしていた。指導の方針は明確に決められていなかったため、英語で楽しむ目的で主に進められていた。

そのような形でA区では2004年から4年間にわたり支援をしていたが、その後10年の間に外国語(英語)の必修化が決まり、2018年度からは移行期間がスタートし、高学年に*We Can!*、中学年に*Let's Try!*のテキストが使われ、高学年は年間50コマ、中学年は年間15コマが義務付けられた。教材の変遷とともに、支援員の立場も変わりつつあると感じている。当初は、英語を使って楽しく活動できるよう“支援”できればそれで良かったが、徐々に文字量や文法的内容が増え、児童への負担感が大きくなったばかりでなく、指導形態も、担任と支援員のティ

ーム・ティーチングであったものが、デジタル教材の内容が充実し、年間70時間の時数確保のために短時間学習を行うことになり、担任単独での授業に取って代わったように思われる。

4.3 小学校英語の指導で大切にしていること

移行措置期間に入った2018年度の1年間で、授業の進め方が、スキル面の向上だけを目的とするものに傾いてきているのではないだろうか。アドバイザーの立場として、「どうすれば効率よく単語を覚えさせられるか」とか、「どうしたらすらすらとやり取りができるようになるか」といったノウハウ的なことをよく尋ねられたが、そうではなく、英語学習を通して、言語を学ぶプロセス、楽しさ、難しさ等を子どもたちに伝え、その経験を子どもたちが将来どう活かしていくかを、教え導くことが大切ではないかと感じている。このことを先生方にも伝え、同じ思いを共有しながら授業に臨むように心がけている。

引用・参考文献

- Eileen Browne (1995). *Handa's Surprise*. London: Walker Books Ltd.
- 文科省(2017).「小学校における外国語教育の指導体制について」, Retrieved from http://www.mext.go.jp/compo-ment/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/12/12/1396780_04.pdf
- 文科省(2018).「柴山昌彦文部科学大臣記者会見録(平成30年12月21日)」, Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/dai-jin/detail/1412116.htm

『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』(EPOSTL) 及び『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL)に関する

研究のレビュー

(日本における今後の実践と研究への示唆)

高木 亜希子^A

アブストラクト: 本発表では、これまで出版された『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』(EPOSTL) 及び『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL) に関する実践研究及び実証研究論文の包括的レビュー結果について報告する。研究目的(研究課題)の傾向と研究の特徴を提示し、実践及びデータ収集の観点から、J-POSTL の使用の課題を明らかにする。その上で、今後の J-POSTL のさらなる活用と研究への示唆を述べる。

キーワード: EPOSTL, J-POSTL, 教師教育, 実証研究, 実践研究

1 はじめに

『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』(the European Portfolio for Student Teachers of Languages : EPOSTL) (Newby et al., 2007) と『言語教師のポートフォリオ』(Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages : J-POSTL) (JACET 教育問題研究会, 2014) が開発されて以来、EPOSTL は欧州で約 10 年間、J-POSTL は日本で約 5 年間活用されている。同時に、EPOSTL と J-POSTL の意義や活用に関する理論、実践報告、実践研究、実証研究の論文が出版されてきた。

しかしながら、これらの論文を概観すると、実践研究及び実証研究の出版数は多くなく、研究成果が十分に蓄積されているとは言えない。そこで、本研究では、これまで出版されてきた EPOSTL, J-POSTL に関する実践研究及び実証研究論文について包括的なレビューを行うことで、研究の傾向を明らかにし、J-POSTL のさらなる実践での活用と研究についての示唆を得ることとした。

2 論文の抽出と整理方法

2.1 論文の検索と抽出方法

EPOSTL に関する論文については、EBCOHost, ERIC, Oxford Journals などの各データベースにおいて、「EPOSTL」をキーワードとして検索をした。また、EPOSTL 開発者による 2 点の公式出版物から論文を抽出した。J-POSTL に関する論文については、J-STAGE 及び CiNii Articles の各データベースで「J-POSTL」をキーワードとして検索をした。次に抽出された論文を読み込み、研究目的または研究課題が明確に述べられている、実践研究と実証研究を抽出した。その結果、EPOSTL に関する研究論文が 19 報、J-POSTL に関する論文が 14 報で計 33 報となった。

2.2 論文の整理方法

各論文について、「研究目的(研究課題)」、「参加者(段階、校種、数、学年)」、「研究された国(EPOSTL のみ)」、「研究期間」、「研究手法」、「EPOSTL(J-POSTL)の使用」、について整理した。「EPOSTL(J-POSTL)の使用」については、「実践での使用」と「データ収集での使用」の 2 つの項目に分けた。「研究目的(研究課題)」は、論

A: 青山学院大学教育人間科学部

文から抽出後に要約した。

3 結果

3.1 EPOSTLに関する研究

EPOSTLに関する18件の研究について、EPOSTLを一定期間使用した上で、使用についての参加者の認識を捉えることを目的としたものが半数を占め、9件あった。

参加者は、教員養成課程の教職履修生が16件で、現職教員が2件であった。校種が明記されていた研究のうち、教員養成課程では、小学校2件、小学校・中学校1件、現職教員では小学・中学校・高等学校の1件であった。参加者数は10名以下が3件、11名～99名が14件、100名以上(124名)が1件で、ある大学の教員養成課程における単年度の参加者に焦点を当てた事例研究が大半であった。

研究手法は、質的アプローチが7件、量的アプローチが4件、質と量の両方を用いた混合アプローチが7件であった。

EPOSTLを実践に使用している研究は14件であった。「自分自身に関するセクション(PS)」、「自己評価のセクション(SA)」、「ドシエ(関連資料集)(D)」の3つの主たるセクションについて、全て使用しているものが4件、SAとDの2つを使用しているものが1件、SAのみが7件、SAは使用しているが、他の2つのセクションが使用されているか明記されていないものは2件であった。EPOSTLをデータ収集のツールとして使用している研究は6件あり、そのうち5件がSA、1件がPSを使用し、Dを使用している研究は1つもなかった。

3.2 J-POSTLに関する研究

J-POSTLに関する14件の研究のうち、J-POSTLを実践に使用した研究は9件で、そのうち4件は、参加者の授業力や省察内容などの変化や向上を捉えることを研究目的としていた。

参加者は、教員養成課程の教職履修生が10件

で、現職教員は4件であった。校種は、教員養成課程では小学校3件、小学校・中学校が1件、中学校・高等学校が6件で、現職教員では、中学校1件、中学校・高等学校1件、高等学校2件であった。参加者数は10名以下が3件、2桁(10～76名)が11件であった。

研究手法は、質的アプローチが5件、量的アプローチが2件、質と量の両方を用いた混合アプローチが7件であった。

J-POSTLを実践に使用している研究は9件あった。「自分自身について(PS)」、「授業力自己評価記述文(SA)」、「学習・実践記録(ドシエ)(D)」の3つの主たるセクションについて、全て使用しているものが3件、PSとSAの2つを使用しているものが3件、SAのみが3件であった。J-POSTLをデータ収集のツールとして使用している研究は11件で、全てがSAで、PSとDを使用している研究は1つもなかった。

4 研究レビューからの示唆と今後の展望

研究レビューから、以下の4点について、さらなる研究が望まれる。

- ①J-POSTLをどのように活用すれば、教職履修生及び現職教員の省察や自律の促進及び授業力や自己評価力の向上につながるか。
- ②「授業力自己評価記述文」をどのように活用するか。
- ③「自分自身に関するセクション」と「学習・実践記録(ドシエ)」をどのように活用するか。
- ④J-POSTLを活用することで、個人の成長がどのように変容するか。

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(英語教師教育全編)』
Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K., (2007). European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language (EPOSTL). European Council on Modern Languages. Graz, Austria: Council of Europe.

「中高現職英語教員プロジェクト」の成果：自立的学習者を育てる J-POSTL を利用した授業改善の実践事例

浅岡千利世^A，清田洋一^B，栗原文子^C，高木亜希子^D，
醍醐路子^E，司会：久村 研^F

アブストラクト：2017・18年度の2年間にわたって、16名の中学・高校の現職英語教員の協力を得て行われたプロジェクトの成果を発表する。具体的には、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、教授法、自立学習、異文化教育、評価の領域で現職教員の協力者が行ったJ-POSTLを利用した授業改善の実践事例、及び、教員研修の実例について報告する。

キーワード：J-POSTLの普及、実践事例集、授業改善、教員研修

1 プロジェクトの目的と意義

本プロジェクトの目的は、教育問題研究会が2014年3月に開発した『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）の普及活動の一環として、J-POSTLを利用した授業改善の事例集を作成することである。日本の中等教育においては、ポートフォリオは馴染みが薄く、さらに、その中核をなす自己評価記述に対する理解はほとんど進んでいない。従って、J-POSTLの普及には、実際に自己評価記述文を利用した授業の実例集を活用ガイドとして提示することが有効である。

2017年の3月、上記の目的を理解し、授業改善に取り組むことに賛同してくれた中学・高校の現職教員15名（2018年3月に1名加わり16名となった）が集い、2年間のプロジェクトが立ち上がった。

初回の会合で、教授法、自立学習、評価、異文化理解、カリキュラム（教員研修）の5チームを編成し、それぞれの世話役に教育問題研究会のメンバーがついた。その後、世話役を中心に、予備会合を含め、2019年1月までに計7回

の実践交流の会を開催し、それぞれの実践について検討を重ねた。次項からは、各チームが取り組み、成果を上げた実践事例を紹介する。

2 教授法の実践例（浅岡）

J-POSTLにおいて教授法に関連する記述文は言語の技能毎に書かれている。しかし実際の授業において言語活動は複数の技能が融合して行われる。教授法チームでは技能統合型授業や生涯学習につながる基礎学力の学び直しを目指した授業の事例と授業改善のプロセスを中心に報告する。

事例1は高校1年生を対象とした授業である。スピーキングやライティング活動に関する記述文を中心に授業内のインタラクションと学習者の発話量を増やす指導に重点を置いた。その後授業のふり返りを通し、理解のための活動も含めた4技能をより有機的に統合するための授業改善を行った。事例2は高校でのリメディアル教育に関する事例である。語彙、文法、ライティングやリスニング活動に関する記述文を中心に行われた、英語を苦手とする生徒を対象とした学び直しのための授業について報告する。

3 自立学習の実践例（清田）

J-POSTLでは自立学習に関連した記述として、「学習者が自分で目標や学習計画を立てる手助けや指導ができる」、「学習者が自分の学習スト

A: 獨協大学外国語学部
B: 明星大学教育学部
C: 中央大学商学部
D: 青山学院大学教育人間科学部
E: 青山学院大学非常勤講師
F: 田園調布学園大学名誉教授

ラテジーや学習スキルを向上させるのに役立つような様々な活動を設定できる」などがある。今回のプロジェクトでは、これらの記述を課題として、2つの高校と1つの中学の実践例を報告する。まず高校の実践として、学力と意欲にばらつきが大きい状況で、マンダラート、宿題票、自主学習ノートの3つを通じて、生徒自らが目標を決定して、計画を立てながら宿題を行い、自分の学びのプロセスを自己管理できるようになること目指した。もう一つは、生徒の進路が多様な高校における支援的な取り組み。英語を継続的に学習することを苦手としている生徒が多い状況で、ポートフォリオをプロジェクト型の活動と組み合わせることで、英語学習を深めて、興味を持たせること目指した。最後は、中学の実践で、これも普通の授業にポートフォリオを取り入れることで、学習者の自立性の育成を目指している。

4 異文化の実践例(栗原)

異文化の実践として2例報告する。1例目は、千葉県立高校で行われた「異文化理解」の授業の実践である。実践者は、J-POSTLの「文化」の記述文を使い、4回にわたる授業について省察した。その結果、どのような気づきや変容が得られたか報告する。J-POSTLの記述文は、生徒の異文化に対応する能力(異文化間能力)の育成のための重要な観点を提供し、授業改善に向けた示唆も得られた。

第2例は、都立高校における「茶道」の部活動をプロジェクト型学習の視点を取り入れた活動へと発展させた例である。実践者は従来型の技能を磨くための稽古を中心とした「茶道」を、自文化や異文化の理解を深め、ひいては生徒の異文化間能力の育成へとつなげる教育手段としての「茶道」へと発展させてきたが、J-POSTLの記述文を用いて自らの教育実践を省察することにより、本実践が「主体的、対話的で深い学び」を内包する教育手段としての有効性を確認することができた

5 評価の実践例(高木)

評価チームにおける3名の実践者は、J-POSTLのC.自己評価と相互評価に関する2つの自己評価記述文、「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」、「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」を中心に実践に取り組んだ。

事例1では、公立中学校2年生を対象に、発話量を増やす指導に重点を置いた。その際、指導と評価の一体化のために、流暢さと正確さのバランスがとれた評価方法を志向し、自己評価と相互評価を取り入れた。事例2では、公立中学校3年生を対象に、「授業が成り立ちにくいクラス」に、協同学習や相互評価を導入することで授業改善を行った。相互評価方法の試みを3期に分け、生徒の変容を捉えた。事例3では、私立高校2年生を対象に、ライティングの指導に相互評価を取り入れた。生徒同士がエッセイを添削し合うことで、学び合いが促進され、自身のエッセイの振り返りも促した。

6 教員研修の実践例(醍醐)

カリキュラム・マネジメントの実効ある推進のために教育行政、学校管理職が果たすべき大きな役割は、個々の教員を孤立させることなく教員集団が省察をもとに自律的で対話的、協働的な成長を遂げるための支援と育成である。

上述の2~5のような優れた実践、授業改善を引き出すにはどのような育成支援が必要か、ここでは、その理論的背景と教員研修の3つの実践事例を紹介する。

- ・ J-POSTL を活用した自主的現職教員研修(茨城県立高等学校)
- ・ 「横浜市立高等学校の教員研修における『言語教師のポートフォリオ』の活用」(横浜市教育委員会)
- ・ 「東京都教員研修における『J-POSTL の活用』」(予定) (東京都教育委員会)

小学生から取り組めるポートフォリオ ラップブックを作ってみませんか

阿部 志乃^A, 土屋 佳雅里^B, 若松 里佳^C

アブストラクト:ラップブックは、1つの学習テーマについて取り組んだ学習の成果物や自主的に記録した情報のメモを、紙製の個別フォルダの中に貼ったもので、小学生から大人まで取り組むことができる。学習内容や学んだことが全て記録され、一目でわかるため、学習者、教員、保護者の三者で学習過程や成果を具体的な形で共有できる方法となりうる。また、ラップブックを作る活動は切る、貼る、折るといった手指のトレーニングにも繋がった。ラップブックは小学生に適したポートフォリオの一つの形だと考えられる。

キーワード:ラップブック, ポートフォリオ, 自立学習, 調べ学習, 自己省察

1 ワークショップの目的

本ワークショップは、小学生から取り組むことができる学習ポートフォリオの一つとしてラップブックを提案し、ラップブックを作る際に必要な材料、手順を紹介しながら、参加者が実際にラップブックを作り、その過程を体験することを目的とする。

また、児童が実際に作成したラップブック(図1)と、それに対して保護者が書いたコメントを通して、学習者、教員、保護者の三者で学習過程や成果を具体的な形で共有する方法、それぞれの現場におけるラップブックの活用方法について、参加者の意見交換を目的とする。

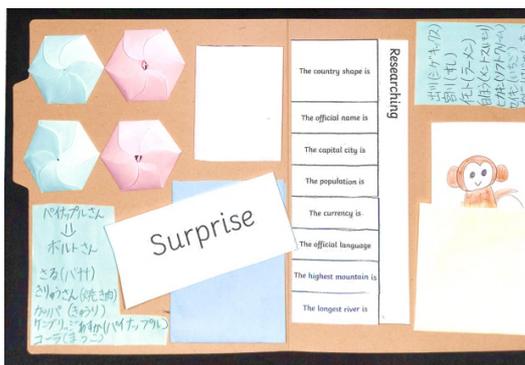


図1 児童が作成したラップブック

2 ラップブックとの出会い

2008年から5年余りの間、阿部が勤務する小学校の英語の授業では、調べたこと、学んだこと、考えなどを児童が記録するのにノートやワークシートを使用していた。しかし、授業を進めていくと、前の時間に書いた情報を見つけるのに苦勞したり、ワークシートをなくしたりと、記録した内容を次の学習に活用し切れない児童が少なからずいた。

この状況を改善するために英語科の教員間で相談し、何か良い方法がないか探していたところ、同僚がプロジェクト学習について紹介しているウェブサイトの中でラップブックを見つけた。学んだことをミニブック、カード、ワークシート、図表、グラフにして紙の個別ファイルに貼り付けていき、学習に関わる全ての情報が1つのテーマパークのようにまとめられている。綺麗で見やすくレイアウトされており、子どもにとって、これを作るのはきっと面白い活動となる。特に書くことがあまり好きではない児童は、ノートの取り方も記録の管理も雑になるが、このラップブックだったら記録を楽しく行えるのではないかと考え、2014年から3年生以上の授業の中で取り入れることにした。

A: 横須賀学院小学校
B: 早稲田大学教育学部
C: 東京都荒川区英語アドバイザー

3 ラップブックについて

3.1 特徴

“Lapbooking 101”というサイトに以下のよ
うな記述がある。

- ① ラップブックに決まった作り方はなく、学
習者が自由に創作できる。
- ② インターネット上では様々なテンプレ
ートが公開されており、テーマに合わせてそ
れらを利用したり、アレンジしたりして作
成することもできる。
- ③ 学習内容について意識を向けるだけで
はなく、学習のプロセス（調べ学習、プラン
ニング、まとめ方、発表、自己評価）につ
いても同時に学ぶことができる。
- ④ 出来上がったラップブックはそれ自体が
学習者の学びの記録であり情報の宝庫と
なる。
- ⑤ 指導者、学習者、保護者が一目で学習の過
程を理解できる。
- ⑥ 後の学習で再利用できる資料ともなる。
(Johanna, 2012 から抜粋；筆者訳)

3.2 学習ポートフォリオとしての可能性

Zubizarreta (2009) はポートフォリオが含
むべき要素として、「自己省察」(reflection),
「証拠書類」(documentation), 「同僚の助言」
(collaboration) の 3 つをあげ、その構成要素
として、7つの項目を提示している。

- ① 学習への省察 (Reflections on Learning)
- ② 学習業績 (Achievements in Learning)
- ③ 学習証拠 (Evidence of Learning)
- ④ 学習 アセスメント (Assessment of
Learning)
- ⑤ 学習の関連付け (Relevance of Learning)
- ⑥ 学習目標 (Learning Goals)
- ⑦ 付録 (Appendices)

清田 (2018) は、学習ポートフォリオのドシ
エ (資料集) という観点から、ラップブックは
活動および学習プロジェクトに関連する様々
なアイデアを記録すること、さらにそれに関
連した学習の自己評価を行うことが、「学習体験を自

己報告すること」、「能力発達の道程を記録にと
どめること」に重なり、学習ポートフォリオの
目的である「自律的に自分の学習の意味や価値
を考え、将来的にどのように発展させていくの
かを考える」機会を与える活動となっていると
考えている。太田 (2005) は、ポートフォリオ
と学習ファイルの違いは、子どもたちの学習に
対する自己評価力を育て、指導と評価の一体
化を目指すものであるかどうかという点だと述
べている。ラップブックは「3.1」で挙げた特徴に、
授業後に行われる振り返りとルーブリック評
価を合わせることで、学習ポートフォリオと
しての役割を十分果たすことができるツールと
なる可能性がある。

引用・参考文献

- 阿部志乃 (2018). 「小学校英語教育における Lap
Book の指導と評価の試み」『言語教師教育』
JACET 教育問題研究会. Vol.5 No.1, 115-129.
- 太田康治 (2005). 「教科学習と総合学習におけ
るポートフォリオ評価の活用」『学習情報研究』
公益財団法人学習情報研究センター. 9 月号,
35-38.
- 清田洋一 (2017). 『英語学習ポートフォリオの理
論と実践』くろしお出版.
- 清田洋一 (2018). 「個人の文化資産としての英
語学習— 学習ポートフォリオの資料集として
の Lap Book の可能性」『言語教師教育』JACET
教育問題研究会. Vol.5 No.1, 83-99.
- JACET 教育問題研究会 (2014). 『言語教師のポ
ートフォリオ』(J-POSTL) Japanese Portfolio
for Student Teachers of Languages. JACET 教
育問題研究会.
- Joanna W. (2012). WHAT IS a Lapbook? *Lap-
booking 101*, Hamilton, New Zealand.
Lapbooking 101.
<https://lapbooking.wordpress.com/lapbook/>
(2019 年 1 月 30 日最終アクセス).
- Zubizarreta J., & Columbia College, SC (2008)
The Learning Portfolio: A Powerful Idea for
Significant Learning. *The IDEA PAPER #44*,
Manhattan, Kansas. The IDEA Center.
[http://www.sspplus.info/files/IDEA_Paper_44
.pdf](http://www.sspplus.info/files/IDEA_Paper_44.pdf) (2019 年 1 月 30 日最終アクセス).

W1 児童の「学びの過程」を記録する

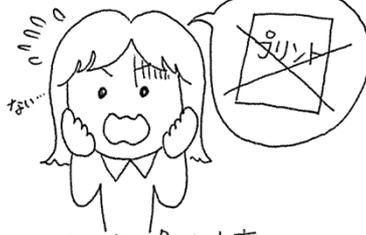
ラップブック

Lap Bookの作り方

こんな子. クラスにいませんか?



ノートを書くのが嫌い...



もらったプリントを
すぐに失くす...



ノートは書いたけど
どこに記録したか不明...

必要なのは...

自分で考えて、自分なりに情報を管理する訓練 トレーニング



先生

先生はいつまでもその子どもの側にはありません。
「先生がいないう勉強できない」では困るのです!
(子どもが!)

だから. 子どもがこう考えるようにしたい...

これは必要だからメモしなくちゃ...
次に使うから. 保管しなくちゃ...
あ! これは前に記録したアレだ!

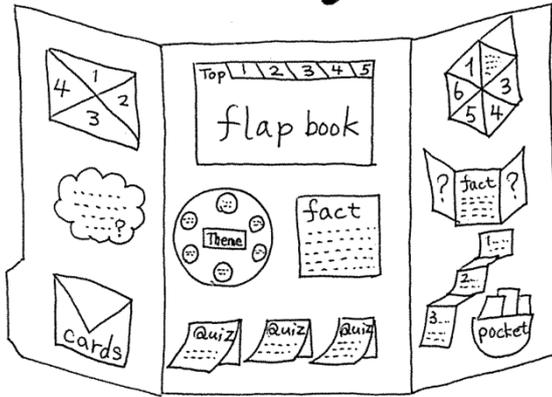


自分で考えて
自分で行動カ

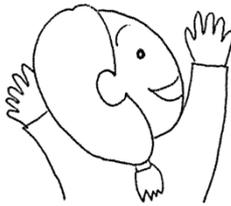
どうやって...?

小学生から取り組めるポートフォリオとして...

Lap Book (ラップブック)



米国ホームスクールのお母さんが考案し、Lap Bookと名付けて始めた。紙製の「個別フォルダ」にプリント、図表、ミニブック、カードなどを貼りつけ、テーマパークのように学んだことを記録したもの。一つの学習テーマで一冊を作成。



どこに何の情報があるか、わかりやすい → **活用しやすい**

配布された資料は全部貼る → **紛失ゼロ!**

自分で好きな場所にデザイン → **自分だけのラップブック**

さらに...



切る、貼る、折る、色ぬり

手指の筋肉を使う

巧緻性

トレーニング!

ただ字を書くだけではない



指の力の全てが記録される学習の過程がわかる

ペーパーテストの点数だけでは見えない

子どもの学習の可視化

ということぞ...

Lap Book を実際に作るワークショップやります!

実際に作ってみると、色々と気がついたり、新しいアイデアもうまれます。

作った Lap Book はおみやげとしてお持ち帰りいただきます。

阿部 志乃
(横須賀学院小学校)

土屋 佳雅里
(早稲田大学 教育学部)

若松 里佳
(荒川区 英語アドバイザー)

*持ち物として、当日ハサミとノリをご持参できる方はぜひお持ちください。こちらでも準備しますが、数が足りない場合にはこちらで貸し出しするものを共有でご使用いただきます。

小学校外国語教育における地域人材の問題の研究

土屋 佳雅里^A

アブストラクト：小学校外国語教育の実施においては長く議論が続き、30年以上経つ。経緯の課題には指導者問題があり、一つに外部人材の活用がある。中でも地域人材は、小学校英語を実質的に支えてきた存在の一つであるが、価値は高く評価されていない現状がある。そこで、本発表では、全国から指導経験豊富な地域人材を地域別に10名選定し、実施した半構造化インタビューから、地域人材の実態を明らかにし、今後の小学校外国語教育での展望を検討する。

キーワード：小学校外国語教育、指導者問題、外部人材、地域人材

1 目的

本発表は、小学校外国語（英語）教育での指導者問題において、英語指導の面で実質的に現場を支えてきたとみられる外部人材、中でもJTE（Japanese Teacher of English）などの地域人材の実態を明らかにし、2020年以降の外国語教科教科化を見据えながら、地域人材の必要性や期待される役割などについて、今後の展望を検討することを目的とする。

2 背景 小学校外国語教育の指導者問題

2.1 小学校外国語教育の課題

小学校外国語教育の導入では、公式には1986年に、臨時教育審議会第二次答申において、「英語教育の開始時期の検討」が提言されてから30年以上、長く議論が続いている。2020年に全面実施される新学習指導要領のもと、第3、4学年には外国語活動が新たに必修となり（年間35時間）、第5、6学年には外国語科として教科となる（年間70時間）。しかし、移行措置期間（2018年度－2019年度）でもなお、「いつ」（カリキュラムマネジメント）・「誰が」（指導体制）・「何を」（指導内容）・「どのように」（指導計画、評価）というような課題が山積みであることは否めない。

2.2 誰が教えるのか？

本研究では、それら課題のうち「誰が教えるのか？」について、指導体制および指導者をめぐる問題をテーマに置いている。発表者は都内A区公立小でJTEとして外国語（英語）活動を指導し、15年目になる。A区では、指導を作成・計画し、授業内での指導体制を調整するのは、実質、JTEが担当する。このような指導体制はA区に限ったことではなく、全国的に複数の自治体で、学級担任と地域人材とのTT（Team Teaching）のもと、実際の授業作りでは地域人材が担っている実態がある。しかし、地域人材の実質的な作業や時間の負担が大きいにもかかわらず、存在価値や貢献が高く評価されていなかったり、日の目を見なかったりする場合が少なくないという。今後の小学校外国語教育における指導体制を根本から考えていくうえで、地域人材の実態を明らかにする必要がある。

2.2 なぜ指導者問題がおこるか？

指導者問題には2つの要因があるとみている。

2.2.1 英語指導の専門性を備える人材不足

授業で主とされる指導者（学級担任）に英語指導の専門性が不足している事実がある。教育職員免許法改正に伴い、2019年4月から小学校教員免許の教職課程で英語を含む外国語科目の履修が義務付けられることになったが、現状で

A: 早稲田大学教育学部（非常勤）

は小学校教員はその教職課程において外国語（英語）の教科指導法や第二言語習得などを学んでおらず、英語を専門的に指導できる人材が学校現場だけでは、かなり不足している。

一方、現行の学習指導要領（2008）では、指導計画の作成や授業の実施について、「豊かな児童理解と高まり合う学習集団作りが指導者に求められる」とし、学級担任が適任としている。しかし、今後は英語が教科になり、4技能（聞く・話す・読む・書く）を系統的に指導する力が必須となる。しかも、初期の学習時期にあたり、小学生の発達学齢期を考慮すると丁寧かつ慎重に行わなければならない、英語を指導する専門性が以前にも増して求められる。教員側の意識も、小学校英語教科化への課題について、「カリキュラムや指導案作り」と「担任主導の授業の進め方」をトップに挙げ（J-SHINE, 2017）、具体的かつ実践的な面での不安を抱えている。

2.2.2 働き方改革

もう一つの要因として、働き方改革がある。小学校教員の授業負担軽減をめざし、人材を増員する動きである。一つに、学校における働き方改革の実現への環境整備のため、国から自治体への支援策が投じられており、2018、2019年度に「小学校英語教育のための専科教員（1000人）」の加配定数を措置する改善が提言されている。しかし、1000人とはいえ全国の公立小総数からすると約20校につき1人という少なさであるため、2020年以降も暫くは、専門的な見識を備える外部人材の力が必要であるとみられる。

3 方法

3.1 対象

小学校外国語教育（英語活動）が国際理解教育の一環としてできるようになり、地域人材のニーズが高まった主に2002年以降、指導に携わってきた経験豊富な地域人材10名を選定し、対象とした。業務内容は支援員、アドバイザー、

ALTのサポート要員など多岐にわたるが、学級担任や児童と直に関わっている立場であった。

3.2 データ収集と分析の方法

個別に、半構造化インタビューを実施した。9名は通話、1名は文面によるものとし、時間は約30分から1時間程度であった。データはコーディングとカテゴリ化を行い、分析した。

3.3 インタビューの観点

インタビューの観点について、(1) 小学校での指導（時期、内容、待遇など）、(2) 地域人材として貢献してきたと思われることや実際のエピソード、(3) 地域人材としての不満や悩み、(4) 今後の地域人材の展望、これら4点を軸とし、自由に話してもらった。

4 結果と考察

(2) では、児童・小学校教員（学級担任や管理職）の変容、ALTのサポートなど、表に現れないけれども、現場の指導における潤滑油的な働き、また、(3) では、待遇（報酬）、立場や権利など、現場での扱われ方が多く挙げられた。一方、(4) では全員が「地域人材は今後も現場に必要」とする意見であり、今後の小学校外国語教育と現場を順調に動かしていくためにも、地域人材の処遇面で改善の余地があるとみられた。

引用・参考文献

文部科学省（2017）。「教育職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1388004_2_1.pdf
J-SHINE（小学校英語指導者育成協議会）（2017）。「2017年度教育委員会訪問調査報告書」。 Retrieved from <http://www.j-shine.org/houkoku.html>

自立学習から世界の問題に繋げる チョコレート・プロジェクト

安達 理恵^A, 阿部 志乃^B, 北野 ゆき^C, 諸木 宏子^D

アブストラクト: 児童が積極的に学びに取り組み、自律した学習者とするを目的として、カカオからチョコレートを作り児童労働を考えるなど多様な活動内容を展開した「チョコレート・プロジェクト」について、公立小学校、私立小学校、民間の英語教室で実践を行なった。本発表では、カカオ豆を五感で感じ、受動態の感覚を体感し、データからどのように世界の問題につながっていったか、児童と教師の活動内容を報告する。

キーワード: チョコレート・プロジェクト, CLIL, 児童労働, 外国語, 動機づけ

1 研究の背景

2020年の小学校英語教科化が迫っているが、課題は未だ山積みとなっている。その一つが早期外国語学習と動機づけの関係である。例えば、安達(2008)では、小学校4年生、6年生、その進学先の中学2年生の英語学習に関する動機づけ(目的意識)を調査した結果、学年が上がるほど統計的に有意なものは一部だが動機づけ項目はすべて減少していたことから、初期学習者の動機づけは、学習が進むにつれ減少すると確認された。またTragant(2006)はスペインで、8才、11才、18才以上で学習を始めた3グループの動機づけを調査したところ、学習開始後一定期間おきたいずれでも18才以上のグループの動機づけが最も高く、Ghenghesh(2010)はリビアでの英語学習において、年齢が高くなるにつれて動機づけが減少する傾向があることを示した。日本のような外国語を日常的に使う機会のない社会環境では児童にどのように外国語や異文化への関心を高めるかが重要であろう。本発表のチョコレート・プロジェクトは、公立小学校、私立小学校、民間の英語教室の3つの教育機関で実践された。どの実践も英語だけに特化せず、幅広い視野を持ち、様々な国の人と

積極的になろうとする人材、つまり本当の意味でのグローバル人材を育てることを目指し、特に価値観も育成する時期、発達段階にある小学生でそれを実践すべきという共通の理念があった。本発表では、実際の活動内容について各教育機関での実践の特徴を踏まえて報告することで、多様な教育現場に合わせた実践の可能性を示したい。

2 チョコレート・プロジェクトとは

チョコレート・プロジェクトは、①本物のカカオ豆を見せる、②カカオ豆について調べる学習、③カカオ豆からチョコレートを手作りする、④チョコレートから世界の問題に発展させる、という大きく分けて4つの段階がある。今回チョコレート・プロジェクトを実践した教育機関は校種によって英語学習経験が大きく異なり、活動における授業の枠組みにも違いはあった。しかし、いずれでも英語のスキルだけを目的とせず、自律した学習者の育成を目指し、英語を使って思考力や判断力を高め、学ぶ意欲や人間性も涵養することを目的とした。

3 本発表で共有する実践の概要

3.1 カカオ豆を、五感を使って感じる

カカオ豆を実際に手にし、五感で感じたこと、知りたいことをワークシートにまとめた。最初

A: 愛知大学地域政策学部
B: 横須賀学院小学校
C: 守口市さつき学園
D: 西大和学園中学校

の1時間はまずはしっかり本で調べることを重視し書籍で、次の1時間はiPad使用も許可した。図書館では、自然に調べ学習を班ごとのグループで始め、チョコレートの工程や材料、チョコレートのカロリー、ホワイトチョコレートとの違いなど自分達で考えた疑問について調べていった。

3.2 カカオ豆の生育で受動態の感覚を学ぶ

カカオ豆の生産方法とチョコレートの作り方を、能動態の文と受動態の文で読み比べ相違点と意味を考えた。ワークシートの左には People cut the pods.などの文を示し、その横にカッコを3つ並べて受動態の文にするように指示した後、2つの文でどう意味が異なるか考えさせた。

3.3 データから世界の問題に気づく

日本チョコレート・ココア協会(2018)のデータなどを元にカカオ豆の生産国とチョコレートの消費国の2つのデータを見比べさせた。すると児童たちは様々な疑問をもった。このようなデータから浮かび上がった疑問をどのように次の学習へ繋げていったか、実際に使用した教材と児童の活動の様子を報告する。

4 まとめと発展

実践後、児童にプロジェクトについての感想を尋ね、そのコメントのテキスト入力を行い、KH Coderによるテキストマイニング分析をした。語彙の抽出(抽出語数150語で設定)と関連を確認する共起ネットワークを作成した結果、いずれの校種においても、児童に身近な教材を使用することで、児童はチョコレート作りに対する関心を喚起し、同時にカカオからチョコレートを作ることがどんなに大変かを実践的に理解したことが伺え、カカオの実にまつわる児童労働問題にも気づいたことが確認された。

外国語に関しては、公立小学校、私立小学校、民間の英語教室のそれぞれの児童の能力に合わ

せて英語資料・教材を使用した。但し、分析の結果からは外国語に対するコメントはなく、また外国語学習に対する動機づけに繋がっているかは確認できなかった。

しかし、いずれの教育機関でも自分が知らない世界を知るには外国語が役立つことを児童は体験し、少なくとも異文化や外国のことを学ぶことの有用性・重要性を認識し、理解する機会となったと言える。さらに、プロジェクトを通して教員側も勉強を進め、文字が読めないとななるのかの開発教育ワークショップや、夜間学級卒業生やアフガニスタン出身の生徒との交流を通して学ぶ活動など、発展的な問題にも取り組んだ学校もあった。このように多様な課題について自ら気づき、学びを深め、関心を持つことは、今後、児童と教員の双方において、外国語学習への動機づけや人間的成長、及び英語を使った思考力と人間性の涵養に繋がっていくと考えられる。

*本発表は日本学術振興会の(C)17K03031の助成を受けています。

引用・参考文献

- 安達理恵(2008)「初期英語学習者の動機づけの変化と影響要因」外国語教育メディア学会中部支部研究紀要 第19号
- 阿部志乃(2018)「チョコレート・プロジェクトーチョコレートから世界の現実に目を向ける力を要請する外国語学習ー」『複言語・多言語教育研究』第5号, 69-78. 日本外国語教育推進機構.
- 日本チョコレート・ココア協会(2018)チョコレート・ココアの統計・規約(英語版)
<http://www.chocolate-cocoa.com/english/index.html> (2019年2月5日最終アクセス).
- Ghenghesh, P. (2010). The motivation of L2 learners: Does it decrease with age? English Language Teaching 3, pp.127-140.
- Tragant, E. (2006). Language learning motivation and age. In C. Munoz (Ed.), Age and rate of foreign language learning (pp.237-268). Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

新学習指導要領の移行期における小学校外国語活動、 英語科の導入に向けた市としての取組について

著者 中野 聡^A

アブストラクト:2020年新学習指導要領の完全実施に向けて、市として小中学校の連携と教員の研修をどのように進めるかをテーマに2018年に英語教育課程検討委員会を立ち上げた。その活動内容は、①CAN-DOリストに基づく小中高の連携②小学校外国語活動、英語科の単元計画の作成③英語指導力向上のための自主研修会の開催④研究授業のための指導案の検討等である。若手リーダーの育成と一部小学校教員の力量向上に寄与している。この他、現在までの成果と課題について報告する。

キーワード: 小学校外国語活動、小中連携、教員研修、カリキュラムマネジメント

1 背景と現状

2020年度新学習指導要領本格実施を迎えます。本市小学校教員は、外国語活動・英語科(以下「小学校英語」)の実施について不安を抱いている。その不安は、①英語を教える能力、技能が十分ではないのに教えること。②教材の理解が十分でないため、Let's Try!, We Can!を使いながら教えること。③評価の方法と通信表への表記方法という3点に集約される。

こうした不安の解消と教員の力量向上のために単級学年を多く抱える小規模校も含んだ本市20校の小学校がどのように取り組めばよいか、また中学校が今後小学校で外国語を学んだ児童が中学校入学後にどう指導に当たったらいいのかを考える必要もあるので、小中連携も踏まえて市全体の取組の必要性を感じるに至った。

これまで本市では、各教科担当が集まり授業研究を主とした研修会を年2回開催している。その際、小中の連携のために相互交流の機会を設けた。また、富士山が世界文化遺産となったため、外国人が多く訪れるようになった。その外国人を「おもてなし」の気持ちで迎えながら、英語を実際の場面で使用する経験となればと考

えた。その教材の1つとして、「富士宮市外国語ハンドブック」を作成した。

2 組織

以下の組織を機能するよう関連付けた。

2.1 英語教育課程検討委員会

小学校の英語教育の推進と小中連携についてリーダー的な役割を果たすことを目的として2018年4月に発足した。既存の組織を繋ぐ役割も果たすこともねらいとした。

2.2 市内全体研修会小学校外国語、中学校英語

市内小学校外国語担当者等40名弱、中学校全英語科教員40名程が年に2回授業参観及び事後研修を行い、力量の向上と意見交換による相互理解を深めることを目的とする。

2.3 指定校小中連携推進会議

本市A小学校とB中学校は、平成29年度・30年度文部科学相委託事業「外部専門機関と連携した英語指導力向上事業」の指定を受けた。目指す方向性を共有すること、互いの授業を参観し合い状況理解を深めること、計画の共有、課題解決のための調整をする。

2.4 小中高連携推進会議、及び小中高運営協議会

A: 富士宮市立東小学校

2.3 で述べた A 小学校、B 中学校と C 高校とが連携し、目指す子供像を共有し、CAN-DO リストを共同で作成した。また、授業参観をしあう機会を設けた。

3 活動内容

3.1 授業案検討

校内研修会、中間発表会の授業案を構想の段階から英語教育課程検討委員会で検討した。小中それぞれのリーダーとなることを望まれている教員から疑問点や意見が出され、授業改善が進んだ。また意見交換から小中が大切にすべきこと、それぞれが大切に感じていることへの理解が深まった。

3.2 CAN-DO リスト作成

CEFR(ヨーロッパ共通参照枠)を使った小中高の連携を図ったリスト作成した。また、実際指導する単元における 4 技能、5 領域の目指す姿を作成した。これは、平成 30 年度第 1 回市内全体研修会小学校外国語、中学校英語科研修会で原案をグループで考え、その案を教育課程検討委員会が整理した。それを A 小学校、B 中学校の中間発表会で配布した。

3.3 小学校外国語活動単元構想作成

A 小学校は、移行期 1 年目平成 30 年度から 3・4 年生が 35 時間、5・6 年生が 70 時間の時数を確保している。他校はやや少なめに実施した学校もある。いずれにしても単元構想は必要なので、明治小の単元構想の形式等を参考にして教育課程検討委員会で作成した。その際、市内小学校 5・6 年生に配布している「富士宮市外国語ハンドブック」を年間数回、単元の中に位置づけることを工夫した。

3.4 自主研修会開催

市内小学校学校教員に呼びかけ、水曜日の放課後、開催している。講師は、推進委員会メンバー、市内全体研修会中心授業者、海外研修への参加者などが、交代で務めている。

4 成果と今後の課題

4.1 成果

市内全体研修会、中間報告会、自主研修などで研究授業を実施する回数が増え、事前研修などによる質の高まりがみられたことから、数人の授業者が外国語の授業に対して自信を持ちつつある。また、良い授業公開するによって、参観教員が目指す方向性を認識することができた。

CAN-DO リスト作成は、80 名ほどの小中学校教員が関わって作成したため、教員の関心が高まり、小中の身に付けたい力について理解を深めることができつつある。

小学校外国語活動の単元構想は、一部を活用しているという状況である。各時間の活動順が示されているので、ある程度外国語活動に慣れた教員には、わかりやすく好評である。

自主研修会への参加者は平均 50 名程。参加者には、その内容は概ね好評である。紹介した活動を小学校英語に取り入れている教員も一定数おり、勤務校でその内容を伝達する教員もいるためその内容は市内全体に伝わりつつある。講師をお願いした教員が自分の実践を振り返る良い機会となっている。

4.2 今後の課題

若手のリーダーは育ちつつあるが、小学校教員全体への意識付けや力量の向上には課題がある。

教員が、自信を持って英語を語りかけるための手立て、たくさんの教材準備をしなくても「意味あるやり取り」ができる手立てに来年度取り組みたい。

引用・参考文献

富士宮市(2018)「富士宮市外国語ハンドブック」
佐伯市立明治小学校(2018)「小学校外国語活動 H30 年度単元指導計画」

豊かな心を醸成するミュージアムと連携した英語学習

清田 洋一^A, 残間 紀美子^B, 酒井 志延^C

アブストラクト:ユバリ・ハラリ(2018)は、豊かな心を作る教育は、「多種多様な知的経験や情動的経験や身体経験を通じて知識を目いっぱい深めることだ」と述べている。本発表では、小中高を連携する豊かな英語学習を実現する方法として、学びのリソースセンターとしての各種のミュージアムと英語学習との連携の可能性を検討する。ミュージアムの学びは体験的な学び、生涯学習的視点など外国語学習に対して多くの親和性を持っているので、発展的な学習として社会参加への主体的な学びの資質育成の支援になる可能性を持つ。
キーワード: 感性教育, ミュージアム・ラーニング, 機械翻訳の発達

1 遅れがちな学習者を作る現在の英語教育

現代の日本の英語教育は、コミュニケーションの重要性が叫ばれたとはいえ、選択式テストでの高得点をとることに焦点が置かれ、学校では、素早く解答するためのテクニックを指導することが優先される傾向がある。これでは、無限の可能性を秘めているはずの教育を、視野狭窄的なものに貶めていると言えるだろう。ひとつの正解を求めるよう指導された子どもは、複雑で多様な価値観が存在する現代社会に対応できない恐れがある。また、電子技術の発達により、安価で魅力ある個人用ゲーム機器が普及し、多くの子どもたちがつかの間の快楽を求めてゲームに夢中になっている現実もある。ゲーム機の虜になった子どもは、反実仮想の世界にのめり込み、現実社会の協同での作業が苦手になる可能性がある。このような教育環境では、豊かな心を醸成することは難しい。

しかも、現在、学年が上がるに従い、英語に対する苦手意識を持つ者が増加する傾向にある。ベネッセの中学2年生に対する調査などから、この時期あたりまでに英語が苦手になる可能性が高いことがわかっている。原因として、英語教育がテストでの測定をベースにしたエビデン

スや数値だけに偏りすぎていることを指摘できる。教育を哲学的に考える柳瀬陽介は「教育においては感性と知性と理性が統合されるべきだ…しかし、人間の認識というものを、感性・知性・理性というふうに大別しますならば、現代の日本の英語教育は、知性中心ではないのかなと思っています」(2016)と述べている。知性を伸ばすことは重要だが、抽象的思考がまだ十分に発達していない小学生や中学生に対して知性指導にだけ焦点を置くと、英語の落ちこぼれが多く出ることが必定である。そこで、英語の落ちこぼれを生み出さないために、知性主義の指導に加えて、感性と理性の指導を実施し、三者のバランスを取ることが有効である。本発表では、特に、感性の指導について考察する。

2 感性の指導の重要性

人類の発展は、困難な問題に直面した時に、せっかちに正解を求めず、じっくりと思考し、他の人と柔軟に協同しながら、課題を解決してきたことで成し遂げられてきた。思考し、協同する力は、知識や経験によって培われた教養によって下支えされると考えられる。『ホモ・デウス』の著者のユバリ・ハラリ(2018)は、豊かな心を作る教育は、「多種多様な知的経験や情動的経験や身体経験を通じて知識を目いっぱい深めることだ」と述べている。つまり、豊かな心を

A: 明星大学教育学部

B: 都立富士高校

C: 千葉商科大学商経学部

作するためには、「おもしろい」と思わせる感性と「それは何だろう」と考える好奇心や知性の涵養が必要であると考えることができる。

3 感性の指導の意義

本発表は、児童・生徒・学生が豊かな心を醸成することができるようにするためには具体的にどのような教育が必要なのかを検討する。特に、初等・中等教育では、高度化した翻訳機が教育の分野において使用されるようになると、4技能の習得を中心とした外国語教育は意味を持たなくなる可能性が高い。その場合、外国語教育自体の規模を縮小するのではなく、翻訳機の技術向上と相乗させ、心を豊かにする教育を行うことが重要であると考えられる。

感性は、本を読んだり講義を聞いたりするだけでなく、実際に経験することを通してはじめて伸ばすことのできる感覚的能力である。故に、学校では実践しながら教育を進めなければならない。本研究では、感性を高める教育の具体的方法を、

- (1) ミュージアム・ラーニング、
- (2) 身体を使った学習、
- (3) 国際交流による学習、

の3領域に絞る。これらの教育方法は、少しずつ取り入れられるようになってきたとはいえ、意義がわからない、方法を知らない、予算を前もって計上していない、という原因でほとんど普及していない現状がある。

(2)に関しては、学年が高くなるにつれ自己表現が少なくなる傾向がある子どもたちが、自分の殻を破って成長することができるようになるインプロ教育、ロールプレイ教育、ドラマを使った教育で、校種、学年、教科別にどのような学習が可能になるかを研究する。

(3)に関しては、小学校では、ぬいぐるみや紙人形と一緒に手紙や学校や地域の紹介文を送りあって交流するプロジェクトを海外の小学校と実施しており、児童に異文化理解学習への意欲

を持たせ、その効果が実証されている。そこで、本研究では、本プロジェクトを全国の小中高に普及させようと考えている。

5. ミュージアム・ラーニングと英語学習

初めに、ラーニングプログラムを提供している全国の施設を自然科学系、歴史文化系、美術系、地域や歴史系に分類し、それぞれが提供する教育プログラムを調査する。その調査結果から、それぞれのプログラムと各教育段階の教科や専門的学習との連携による経験的な学びを体系化する。

多くのミュージアム・ラーニングでは、生涯学習と体験的学習という観点から、観察力や思考力、コミュニケーション能力の育成につながる統合的な学びが行われている。このようなミュージアムの教育活動と連携した英語学習で目指すべき資質・能力の要素についてまとめる。その際に「教科の枠内の英語学習」と教科の枠を超えて「学習の枠づけ自体を学習者たちが決定・再構成する英語学習」という高次の階層を設定した。高次の階層を目指すには、学習者に自分の学びが実社会でどのように位置づけられるのか理解できる機会を提供する必要がある。このような学びは、学校内の授業だけでは実現が困難で、社会の様々なニーズから充実した学びのリソースを提供する様々なミュージアムとの連携が効果的であると考えられる。

引用文献

- ハラリ, Y.N. (2018) 『ホモ・デウス 上下合本』(柴田裕之訳, 河出書房新社), 原著 Yuva Noah Harari (2016) *Homo Deus*. Harvill Hecker.
- 石井英真 (2015). 『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準.
- 柳瀬陽介(2016). 「英語教育の基盤としての感性についての理論的整理」第47回中国地区英語教育学会資料

異文化適応の視覚化：G. Hofstede と Erin Meyer の分析

杉橋 朝子^A

アブストラクト：

In the next decade or two, it is assumed the pace of globalization of our society will quicken even further. In order to maintain a standard of living or even survive, our students will need to possess English proficiency themselves supported by cross cultural communication. AI or ICT may not be able to translate nuances of World Englishes properly. The presenter will introduce the Culture Analyses of Erin Meyer and Geert Hofstede, both of which have an advantage of visualization with a reference to the Japanese culture. The clarity will lead students to access the perceptual differences in communication. The presenter will also introduce her experience of the certification course in Intercultural Management at Hofstede Insights in Helsinki last March.

キーワード：異文化適応, 英語教育, Culture Analysis, Global Englishes

1 はじめに：多様な英語の到来

英国サザンプトン大学の Centre for Global Englishes の Director, Jenkins 教授の著書の変遷が興味深い。英語に対する表現から、彼女が変わりゆく母国語をどう捉えているか、が見えてくる。English as an International Language (2000), World Englishes (2003), English as a Lingua Franca (2007, 他), Global Englishes (2014) である。2013年には“English, the elephant in the (international university) room”という題で講演も行っている。つまり「(一部に触れただけでは) 象のように全体が捉えにくい英語」になりつつある、ということだろう。しかし、日本の英語教育は、その多様性に適応しているとは言い難く、社会は「メイドカフェや救急隊員も英会話が必要な時代になった」(2018年11月7日放送 NHK クロ現)と慌てている。番組ではメイドカフェがメイドに、タクシー会社が運転手に、英語のレッスンを受けさせている様子を紹介していたが、「売り上げに左右する

から」と、メイドも運転手も自主学習を行っていた。スマホアプリを使用しているコミュニケーションでは、折角の「おもてなし」に差が出る、ということだろう。しかし、表層的なやり取りの英会話の知識だけでは、考え方や行動に理解しきれない部分が出るのではないか。英語は「象」のように複雑に巨大化している。

2 異文化適応の必要性

私たちは、「自分の行動が自分の文化によってコントロールされている」(鍋倉 1997, p23)ので、より良く理解するためには、相手国の文化についての知識が必要である。誤解を避け、関係を発展させるためには、ロジカルな分析を知っておくとグローバル化が進む社会では非常に役に立つ。異文化分析は多種あるが、本発表では「目に見えない」文化を視覚化した、学生にも分かりやすい分析を二つ紹介する。ビジネスの場でも重宝されているが、発表者の体験も交えて紹介したい。

A 昭和女子大学国際学部

2.1 Erin Meyer

アメリカ人のMeyerはCommunicating, Evaluating, Leading, Trusting, Disagreeingなど対人関係での特質を8つに分け、それぞれの特質につき、国ごとの傾向を高い順から横に並べる方法で視覚化した。例えば、日本は他人に評価を述べる時「Indirect Negative Feedback度」がかなり高いとされている。つまり相手にとっての悪い評価は曖昧にしか表現しない。悪いことは悪い、とはっきり告げるスタイルの国（イスラエル、ロシア、オランダなど）の人には、それでは伝わらない。逆の場合には、日本人はこれらの国の人からの、忠告やマイナスの表現に傷つく可能性が高い、という分析である。これを活用すれば、必要以上に落ち込むこともないし、言葉を選ぶなど注意を払い効果的に評価を行うことができる。

Meyerは日本での講演で「KY」（空気を読む・読まない）を実際に体験し、それを自身の公式HPの一部で驚きの様子で話している。著書の中でも、日本社会では一般化した、この「KY」の意識を如何に「普通でない」か、を語っている。

発表には、フィンランドの高校での発表者の異文化体験をMeyerの分析を用い、解明したい。

2.2 Geert Hofstede

オランダ人のHofstedeはかつてIBMに勤務していた際に、各国にある支店が見せる異文化の特徴に気づき、後に研究者になった、とされる。文化の特質を6つに分け、点数化し、国ごとの比較を視覚化している。特質（dimension）は、社会や国民の好みに、階層的な権力がある、不安・不確かな事柄を避ける傾向がある、成功や業績があることを評価する、などである。難点は、このdimensionの名称に分かりにくいものがある（Masculinity / Femininity, Uncertainty Avoidance）ことなので、発表には説明を加えたい。国ごとの比較が簡単にできるHofstede InsightsのHPが便利で分かりやすく、発表でも使用する。

3 The certification course in Intercultural Management

Hofstedeの研究をビジネスにしているHofstede Insightsは、世界の各地にオフィスを設けセミナーや講師の養成を行っている。発表者は昨年3月にヘルシンキで行われた、教員や研究者を対象とするワンデイコースに参加した。Hofstedeの著書やHPからは理解できない部分を明らかにし、また本格的なHofstedeの講義を聴きたいと願っての参加だった。その体験を発表に加える予定である。

引用・参考文献

Hofstede G., Hofstede G. J., & Minkov M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.

Hofstede Insights. (2018). Country Comparison Japan. *Hofstede Insights*. Retrieved from <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/japan/>

Meyer, E. (2015). *The Culture Map. Decoding How People Think, Lead, and Get Things Done across Cultures*. New York: PublicAffairs.

Meyer, E. (n.d.). *erin MEYER. The Culture Map: The Future of Management*. [video] Retrieved from

<https://www.erinmeyer.com/speaking/>

鍋倉健悦 (1997). 『異文化間コミュニケーション入門』丸善ライブラリー.

NHK クローズアップ現代+ (2018. 11. 7). 「英会話時代が到来！メイドも救急隊員も！どう乗り切る？」

University of Southampton. (2018). *Professor Jennifer Jenkins BA, DipTEFLA, PhD, FAcSS*. Retrieved from <https://www.southampton.ac.uk/ml/about/staff/jj1a06.page>

外国語の学びを考える教養ゼミナールにおける学び

田原 憲和^A

アブストラクト: 2018 年度秋学期に開催した教養ゼミナール「外国語の学びを考える」では外国語の学び方に焦点を当て、各参加者が自らの経験と教員による話題提供を元に議論した。本ゼミナールを通じて知った新たな学習法を参加者自らが実践し、それを評価することで、自らに適した学び方を探った。アンケート及びレポートより、参加者の学びのプロセスにおいてどのような気づきが生じ、その気づきがどのように作用したかを報告する。

キーワード: 自律学習, 気づき, 学び合い, 学びの学び, 学習プロセス

1 はじめに

報告者は 2018 年度秋学期に初めての試みとして「外国語の学びを学ぶ」ための教養ゼミナールを開催した。外国語の学習法に関する多くの書籍が出版されているが、それらは必ずしも誰に対しても、どんな言語に対しても有効なものではない。しかしながら、学習者は特定の学習法に固執したり、英語以外の外国語を学ぶ際にも英語での学習法の延長で臨んだりすることが多い。

報告者は、このような教養ゼミナールを開催することで参加者が自らの学習法を省みつつ、学習での実践を通じて自らの最適な学習法を発見できるのではないかと考え、開催に至った。本報告では、それぞれの参加者がどのような学びを実践し、そこにどのような気づきがあったのかを紹介しつつ、学び合いの効果について検討する。

2 教養ゼミナールについて

2.1 開催の目的

このゼミナールでは、外国語の学習について客観的に考えながら、様々な学習法を通じて自

らに合った学びを発見していくことを目的とした。受講条件としては、英語及び大学の授業で学習している外国語以外の言語を学ぼうとする学生とした。その言語に対する知識がゼロに近い状態の方が学習法の効果を実感しやすいのではないかと推測しての条件設定である。

2.2 参加者像

このゼミナールは、本学の衣笠キャンパス所属で法学部以外の学生に開かれたものである。そのため、受講生は文学部、産業社会学部、国際関係学部、映像学部 に属する 1 年生から 6 年生までの 20 名であった。学習したい言語は朝鮮語、ドイツ語、スペイン語、フランス語、中国語、イタリア語、日本語、インドネシア語、ヒンディー語、英語であった。

また、受講動機として目立ったのは、自らの外国語学習のスタイルを改善したい、効率的な学習方法を知りたいという類のものであった。

3 進め方

3.1 授業内学習

授業内では、①1 週間の学習報告、②テーマディスカッション、③グループでの報告という流れを基本としていた。授業の冒頭で、この 1 週間でどの程度学習したか、どんな学習にチャ

A: 立命館大学法学部

レンジしたかなどについてグループ内で報告させた。次に特定のテーマ（文法をどの程度重視するか、理想的な学習者とは？など）についての複数の論考を読み、それについて共感できる点やできない点などについて、できるだけ多くの意見に触れられるよう、適宜メンバーを入れ替えながらグループで意見交換をさせた。最後に、ディスカッションで中心となった論点や出された意見、それに対する反論などをまとめ、代表者に報告させた。

3.2 授業外学習

授業外において、受講生らはさまざまな学習方法やツールを活用しながら外国語を学習した。これを前提として、毎週の成果報告書とテーマに基づく自撮り動画（〇〇語で家族紹介）を作成し、提出した。動画はFlipgrid上で作成、提出という形にした。

4 学び合いと気づき

4.1 学び合いと気づきの実現

このゼミナールで目指していたのは、受講生らが外国語学習観や方法の多様性を学ぶことで、多くの発見をするということだった。特に効果的だったと思われるのがテーマディスカッションである。各受講生が持つ学習観とは異なる論考も読み、意見交換をすることで、自らの考え方が変わったという者も多かった。とりわけ目立った意見としては、楽しみながら外国語学習をすることの重要性に気づいた、(ペラペラになる、日常会話ができるようになる、ではなく)具体的な目標設定をすることが大事だと知った、初級段階から音を意識することが大事だと気づいた、などがあつた。多くの受講生に共通するのは、受験やTOEICための英語学習の延長線上でその他の外国語の学習を考え、実行していたということである。教科書や参考書だけでなく、インターネットや学習アプリでも学習できる、学習してもよいという意識が芽生えたケー

スが多かった。

一方、受講者の学習成果の確認と相互の刺激のために行った Flipgrid の導入はそれほど効果が見られなかった。学習進度や内容、方法が異なるため、「〇〇語で出身地の紹介」といった一般的なテーマであっても難しい場合もあり、投稿数は伸びなかった。また、あくまでも自分の学習の実証報告のためと割り切って投稿していた受講生も多く見られ、他者の投稿から何かを学んだり刺激を受けたりということは稀だった。

4.2 意識の変化

このゼミナールを通じ、外国語学習に対する意識が変化したという受講生が多かった。当初は、半数近くの受講生がこのゼミナールで効果的・効率的な外国語学習法を学べると期待していた。このゼミナールでの学習を通じ、外国語学習の方法はさまざまであること、目標や学習者の背景、学習言語、個人的趣向などさまざまな要因によって「良い」学習法が異なることに気づいた者も多い。異なる学習法にチャレンジすることで新たな発見があることを体験したことで、各受講生の外国語学習法の幅が広がった。こうした意識の変化をもたらしたことがこのゼミナールの最大の効用であったと思われる。

5 まとめ

今回、初めて開講した「外国語の学びを考える」教養ゼミナールであるが、おおよそ目標を達成できた。Flipgridの活用方法など見直すべき点は残されているが、受講生の学びという観点からは一定の成果がみられる。とりわけ、外国語学習は楽しく身近な存在であるという意識を浸透させることができたことは、受講生らの継続学習、あるいはさらに別の外国語学習のチャレンジへとつながっていくものと思われる。

CEFR Companion Volume の導入の背景と

日本の英語教育への応用

齋藤 裕紀恵^A

アブストラクト: 2001年に欧州評議会が発表した Common European Framework of References for Languages (CEFR)は現在、世界各国で幅広く言語教育の参照枠として応用・適用されている。日本の英語教育でも 2017年に発表された小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、2018年に発表された高等学校学習指導要領にも影響を与えている。その CEFR の補足版が 2018年に Companion Volume (CV)として発表された。2018年5月には CEFR/CV が導入された背景やその内容や応用・適用を議論する学会が欧州評議会で開催されたが、参加した発表者が学会での論点と日本の英語教育への応用について提案する。

キーワード: CEFR, CEFR Companion Volume, 学習指導要領、英語 4 技能入試

1 日本における CEFR の英語教育への影響

2001年欧州評議会が発表された CEFR は現在、英語教育だけでなく、40か国語に訳されて世界で幅広く使用されている。日本の英語教育でも学習指導要領への応用や、2020年から始まる英語 4 技能外部検定の導入にも影響を与えている。

具体的には 2017年に告示された小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、2018年に告示された高等学校学習指導要領には CEFR を参考に聞くこと、読むこと、話すこと [やり取り]、話すこと [発表]、書くことの 5 領域の目標が記述されている。

2018年、大学入試センターは 2020年から導入される英語 4 技能外部検定試験を発表したが、検定試験は英語 4 技能のバランスのとれた評価、学習指導要領との整合性、そして CEFR との対応の観点から選択された。また 2020年から始まる英語 4 技能外部検定でも CEFR は各試験の結果とともに CEFR のレベルが入学志願のために用いられる予定だ。CEFR が日本の英語教育で普及する中で、CEFR Companion Volume (CV) が 2018年に発表された。

2 CEFR Companion Volume

2.1 CEFR Companion Volume の導入の背景

急速に進むグローバル化と情報技術の発展により、言語教育の方向性も大きく変わりつつある。そのような環境の中、2001年に発表された CEFR の補完版の CEFR/CV が 2018年に発表された。発表後の 2018年5月に欧州評議会が CEFR/CV の開発の背景と現場への応用の可能性について議論するための会議が開催された。CEFR の開発者でもある Brian North は、CEFR は外国語の学習、指導、評価の参照枠であるが、評価のみに使われる傾向があり、学習と指導により比重が置かれるべきだと強調した。また言語学習と指導を現在の Listening, Reading, Speaking, Writing の 4 技能中心から Reception, Production, Interaction, Mediation の 4 モードに移行すべきだと述べた。日本でも CEFR が評価にのみ使われる傾向があり、また新学習指導要領でも CEFR を参考にして、4 技能 5 領域で示されているが、今後 CEFR/CV を将来の学習指導要領に反映すべきかどうかなど議論の余地があるだろう。

A: 早稲田大学文学学術院

2.2 CEFR Companion Volume での変更点

大きな変更点の1つは、CEFRの4技能5領域の自己評価表が、Listening, Reading, Speaking(Interaction), Speaking(Production), WritingからWritingがWritten and online InteractionとWritten Productionに分けられ、Mediationが追加された点である。

Written Interactionの一例としてはA1レベルでは次のようなCan-doがある。“I can post short simple greetings as statements about what I did and how I liked it, and can respond to comments in a very simple way.”このCan-doが示すようにSNSやメールでのやり取りが増える情報技術社会で必要とされるWritingスキルも変わりつつあるが、日本の英語教育でもWritten and online InteractionのCan-doの応用が可能であろう。

CEFR/CVではMediation項目が強化されているが、CEFR/CVの学会でもMediationの重要性が語られていた。自己評価表ではMediationはMediating a text, Mediating concepts, Mediating Communicationに分けられている。Mediating a textは言語的、文化的、意味的、または技術的障壁のために、アクセスできないテキストの内容を他の人に伝達することである。具体例としては特定の情報の伝達などがある。Mediating conceptsは他の人が知識や概念へのアクセスを手助けする作業である。具体的にはグループでの共同作業やグループワークを主導することなどが挙げられている。Mediating communicationは個人的、社会文化的、社会言語的な見解の違いがある言語使用者や話者間の理解を促進して、コミュニケーションを成功させることである。具体例としては難しい状況や意見の相違がある中でコミュニケーションを促進することなどである。CEFR/CVではMediationはReception, Production, Interactionに続く次のモードとして紹介されている。現在、グローバル化が進み、より複雑な状況の中で、英語使用者や英語話者は共通言語としての英語を異な

った場面によって適切に使われながら仲介者としての役割が担うことが必要とされてくるだろう。MediationのCan-doはA1レベルから紹介されているが、早い段階から仲介者としての役割を担うために英語を学ぶことの必要性も検討していくべきだろう。

CEFR/CVではCEFR-Jの影響を受けて、Pre-A1レベルも追加されている。A1レベルに達しない英語学習者が多い日本の状況では参考になるCan-doが多い。また細分化の必要を受けて、A2, B1, B2にプラスレベルのCan-doが追加されている。最後にCEFRでは記述があったNative speakerという言葉がCEFR/CVでは削除された(Green, 2018)。現在、英語母語話者よりも英語非母語話者の英語使用者の割合が多いが、そのことは学習者としてNative speakerをモデルとしてもはや求める必要がなく、英語話者間で理解できる英語が必要とされていることを示唆している。

引用・参考文献

独立行政法人大学入試センター(2018).「大学入試英語成績提供システム」の参加要件確認結果について」. Retrieved from

<http://www.dnc.ac.jp/news/20180326-02.html>

Council of Europe. (2018). CEFR companion volume with new descriptors: Council of Europe. Retrieved from

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

文部科学省 (2018). 学習指導要領「生きる力」小学校学習指導要領」, Retrieved from

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm

North, B. (2018, May). Completing the CEFR descriptive scheme: the CEFR companion volume. Paper presented at CEFR Companion Volume Launching Conference, Strasbourg, France.

中高の英語授業における異文化指導を振り返って

(大学生への実態・意識調査に基づく考察)

印田佐知子^A

アブストラクト: 外国語教育＝異文化間言語教育と捉えられるようになってきたとはいえ、中学の検定英語教科書には異文化コミュニケーション能力を育成する要素が少ないことがわかっている。しかし、教育現場の実態はどうか。大学生 300 名に、中学・高校の授業で英語の多様性や異文化について何をどう学んできたのか、また、そもそも学ぶ必要があるのかを尋ねるアンケート調査を行った。その結果と考察を述べる。

キーワード: 国際語としての英語、異文化コミュニケーション能力、大学生、意識調査

1 はじめに

グローバル化が加速する中、英語学習者が今後コミュニケーションをはかることになる相手はますます多様化してきている。その現実、教師も学習者も多かれ少なかれ認識していると考えられる。しかし、日本の大学の英語教職科目に、国際語としての英語を学ぶ科目は殆ど存在せず、中学の検定英語教科書には異文化間能力を育む要素は少ないことがわかっている。そこで、中学・高校の授業における異文化指導の実態と、学習者たちの異文化コミュニケーションに対する意識を探るべく調査を行なった。

2 調査の概要

2018 年春学期に、大学（東京都内私立大学 2 校）に入学して間もない英語を専門としない男女学生 300 名を対象に、計 16 問（選択式 14 問、記述式 2 問）からなるアンケート調査を行ない、量的・質的分析を行なった。

3 調査結果

まず、中・高の英語の授業で、学生たちが英米以外の英語に触れる機会は少なかつたものの、それに対する大きな不満もないことがわかった。

また、教科書、教師や ALT の話、短期留学等を通じて、英米以外の文化を知る機会は多く、自文化と比較する機会も比較的多かったことに満足している学生は多い。しかし、異文化をステレオタイプ化することの危険性や、誤解やトラブルに対処するための態度やスキルを学ぶ機会は少なく、もっと必要だと考えている学生が多い。総じて、異文化間能力を身につけたいと考えている学生が大多数であることがわかった。

4 まとめ

中・高の英語授業で異文化について知り、自文化と比較する機会もあることを前提とすれば、より実践的な異文化コミュニケーションのノウハウ習得を望む現代の大学生たちの意識を踏まえ、大学の英語教育がどのような異文化指導の役割を担うべきなのか、今後より具体的な検討を進めるべきだろう。

参考文献

Matsuda, A. (2009). Desirable But Not Necessary? The Place of World Englishes and English as an International Language in English Teacher Preparation Programs in Japan. In Sharifian, F. (ed.) *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. (pp. 169-189). Bristol: Multilingual Matters.

A: 立教大学ランゲージセンター

< Memo >

* メモ用紙としてお使いください。

地域課題解決型キャリア教育「烏山学」「烏山学+」における英語学習（グローバル人材の育成を目指して）

渥美 光子^A

アブストラクト：栃木県立烏山高等学校では、1学年による地域学習「烏山学」、2学年対象の「烏山学+（プラス）」において、globalな視点を持った、localで活躍できるglocal人材の育成を目指して、地域と連携しながら様々な体験型学習を展開している。今回の研究は、日光市で那須烏山市の観光案内をする「烏山学 外国人観光客に那須烏山市をPRしよう」と、民間英会話スクールの協力を得てショートムービー制作活動が実施された「Karasuyama English Camp」の2つの紹介である。

キーワード：地域学習，プロジェクト型学習，CLIL

1 はじめに

本研究は、栃木県立烏山高等学校において2017年度より本校独自の地域学習として実施されている「烏山学」（1学年対象）、「烏山学+（プラス）」（2学年対象）の様々な学習分野の中で、筆者が企画運営に関わった「国際社会」分野のプロジェクトのみ取り上げた研究である。この企画、運営には筆者の他に、石川 亮太（英語科教諭）、佐藤 雅俊（英語科講師）堀田 智洋（国語科教諭）がそれぞれ関わった。

2 那須烏山市の概要

2.1 那須烏山市の概要

栃木県那須烏山市は、栃木県東部の山あい位置する、人口26654人口（2019年1月1日現在）の自然豊かな街である。市は、450年の歴史を持つユネスコ無形文化遺産、国指定重要無形民俗文化財である「山あげ祭」をはじめ、「烏山和紙」や、大蛇が滝つぼに住むと伝えられる「龍門の滝」などの魅力的な見どころを多く持つ。

3 「烏山学」「烏山学+」とは

栃木県立烏山高等学校は、2017年度より学校独自の地域学習として、地域課題解決型キャリア学習「烏山学」（1学年対象）、2018年度より

「烏山学+」（2学年対象）を展開してきた。「烏山学」「烏山学+」では、那須烏山市の課題をその現場に出向き直接肌で感じながら、高校生の立場でできることを考えさせる。その目的の一つは、広い視野(global)を持ちながら地域(local)で活躍できる人材の育成(glocal 人材)である。

「烏山学」「烏山学+」では、那須烏山市と連携しながら様々な分野の体験型学習を展開している。1学年による「烏山学」は、「共通プログラム」としてユネスコ無形文化遺産に登録された山あげ祭りを体験する「山あげ体験学習」と、生徒の興味や関心により選択できる「選択プログラム」の2種類の学習により構成されている。

選択プログラムの内容は「烏山城と那須烏山の近代化遺産」、「ジオパーク構想」、「烏山和紙を作る」など、歴史、自然・環境、芸術など多岐にわたるが、すべて市内において体験するプログラムとなっている。

その一方で、「烏山学+」は、2学年が対象となっており、医療、農業、女性が活躍する社会づくりなど、幅広い内容の先進的事例を見学するために全て県外における研修となっている。

この研究を通して、「烏山学 (+)」という地域学習における英語学習の可能性を考察したい。

4 実践報告

A: 栃木県立烏山高等学校

4.1 「烏山学 外国人観光客に那須烏山市を PR しよう」

4.1.1 活動内容

このプログラムは日光市を観光する外国人観光客に那須烏山市の観光名所を英語で PR するという活動である。1 学年 11 名が参加した。事前活動として、同市が提携する英会話スクール（(株) ジョイトーク）のスタッフによる英会話教室を実施の後、英語科教員の指導による市の PR フリップを作成するプロジェクト型学習を行った。

4.1.2 活動の成果

この活動の最大の特徴は、通常の学習環境とは違って、話しかけても相手が必ず反応してくれるかどうか保証がないという点である。活動の最初に見られた戸惑いや不安を乗り越え、次第に生徒たちは勇気をふり絞り、自分たちで作成したフリップを使用しながら、熱心に英語で市を PR した。活動の終わり頃には、自信に満ちた表情の顔が見られ、1 時間半と短い時間の中で生徒の英語を使用する意識の変容が見られた貴重な機会となった。

4.2 「Karasuyama English Camp」

4.2.1 活動内容

冬季休業中に希望者を募って行う 2 泊 3 日の英語学習合宿である。今回のテーマは「英語でショートムービーを制作しよう。」である。この活動では、英会話スクールスタッフが指導までかかわった。生徒は 3 グループに分かれ、ストーリー、スクリプト、撮影、演技等を外国人講師の助けを借りながらも、生徒が中心となって考え、ユニークなショートムービーをそれぞれ制作した。このムービーは、烏山学全体発表会においても上映された。

4.2.2 活動成果

動画作品を制作するという一つの目的に向かって、外国人講師や仲間たちとやり取りしながらスクリプトを書き、聞いたり話したりしながら

演技することで、動画制作は 4 技能を活用した活動となった。書く活動が多い前半では、英会話スクールスタッフに英語の発話を引き出す別の活動を入れていただき、英語を話す場面を確保できるようにした。

事後アンケートでは、参加者全員が「キャンプに参加してよかった」と回答しており、満足度の高い様子が見られた。

5 今後の課題と烏山高等学校の英語学習

2 つの活動の共通の課題として挙げられるのは、限定された生徒による活動となっているため、言語使用の不安や学習意欲の向上など一定の成果が得られても、それを学校全体に共有することが難しいという点である。今後は、学習のまとめとして実施される全体発表会において、活動内容を広く周知させるなど、成果を周知させる工夫をしていきたい。併せて、今回の活動の土台となった、CLIL とプロジェクト型学習の基本を通常の英語授業にも少しずつ取り入れ、生徒の興味関心を引き出す授業改善を行っていき、「烏山学」や「烏山学+」の学びが日常の英語学習と乖離しないように工夫していきたい。

引用・参考文献

- 那須烏山市(2016).「那須烏山市人口ビジョン、まち・ひと・しごと創生総合戦略策定方針」,
<http://www.city.nasukarasuyama.lg.jp/index.cfm/11,24275,c,html/24275/20160502-73437.pdf>
- 栃木県立烏山高等学校(2018).「地域課題解決型キャリア学習「烏山学」とは」.
- 和泉 伸一(2016).「フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業」アルク.
- 清田 洋一(2017)「英語学習ポートフォリオの理論と実践—自立した学習者を目指して」くろしお出版.

「南チロルにおける CLIL 導入の課題」

大澤 麻里子^A, 小川 敦^B

アブストラクト: 複言語地域であるイタリア・南チロルでは、現在、ドイツ語系学校、イタリア語系学校で、内容言語統合型学習 (CLIL) で実施されているが、その開始時期、政治的、歴史的な文脈、受容や普及の度合いについては大きな違いがある。本発表では、公的機関が実施した言語意識調査を援用しながら、CLIL 導入の有用性や導入の是非を巡る議論など、同地域が直面しているいくつかの課題を提示することを目的とする。

キーワード: 複言語主義, CLIL, 多言語社会, 言語意識, 南チロル

1 南チロルの概要

1.1 南チロルの歴史と言語状況

南チロルは、オーストリアと国境を接するイタリアの自治県であり、人口の 69.4%はドイツ語話者、26%はイタリア語話者、4.5%は地域言語のラディン語話者である (ASTAT 2011)。歴史的には、第一次世界大戦までオーストリア・ハンガリー帝国の一部であったが、その後、イタリアに併合され、ムッソリーニ政権下でイタリア語化が強制的に進められ、教育の場でドイツ語使用が禁止されたことから、現在では、母語で教育を受ける権利を保障するために言語集団別に学校が組織されている。(新自治法第 19 条)

1.2 南チロルにおける CLIL

CLIL(Content and Language Integrated Learning)とは、内容言語統合型学習の略であり(以下 CLIL と表記)、1990 年代に欧州で提唱され、EU の深化と、それに伴う人の流動性の高まりに呼応する形で、欧州諸国で急速に広まった指導法である。CLIL とは定型の指導方法ではなく、原理に基づいた様々な指導方法を統合した指導法であり、それゆえ、CLIL の範疇に含まれる授業形態は幅広い。南チロルの CLIL は、池田 (2016) に従えば、一部の教科教育に L2 (ドイツ語・イタリア語) を用いる「ハードクリル」に

分類される。

南チロルにおける CLIL の導入状況は、言語別に異なる。まず、ラディン語系学校では、授業言語がドイツ語とイタリア語で、授業時間は同数の対等型バイリンガル教育を行っているが、今回の発表では時間の都合上扱わない。次にイタリア語系学校では、1990 年代から実験的に数校でドイツ語による CLIL が導入され、その後、学校の自治権強化について定めた県法 2000 年 12 号により、各学校がより自律的に独自の授業プログラムを策定できるようになったことから、実験的 CLIL の導入が拡大した。2014 年には CLIL が中等教育 (前期・後期) のプログラムに正式に組み込まれ (G. P. n. 688/2014)、CLIL 推進に拍車がかかった。現時点では形態や程度の差こそあれ、幼児学校から高校の全ての段階においてドイツ語での CLIL を導入している。一方、ドイツ語系学校では、長年かけて獲得してきた母語で教育を受ける権利を脅かすという観点から CLIL 導入には反対意見が多く、また、従来の L2 (イタリア語) 教育でも一定の成果をあげてきた自負もあり CLIL のような指導法の必要性を感じておらず、本格的な導入は最近のことである。2010 年にイタリア政府が全国の高等学校の最終学年での CLIL 導入を義務付けたことを受け、ドイツ語系学校では高校 (後期中等教育) 4・5 年生を対象に、2013 年に導入され、翌年からはイタリア語と英語による教科教育が実施された。

A: 東京大学総合文化研究科・教養学部

B: 大阪大学大学院言語文化研究科

その後、2016年にはCLILは後期中等教育2年生まで拡大された。

イタリア語系は従来のL2（ドイツ語）教育の限界と新たな教育方法の模索という観点から、ボトムアップ的に各学校が自発的かつ実験的にCLILを開始したことから、普及率は高いものの、その授業形態にはばらつきがある。一方のドイツ語系では、イタリア政府のCLILの義務教育化を背景に、トップダウン的に始まり、ドイツ語母語話者の教科教員が担当し、教科全体の授業時間の50%を超えない範囲で実施するなど様々な制限を設けながら、反対派の意見に配慮しつつ、慎重にそして限定的に導入している段階である。

2 CLILに関する意識調査

本発表では、同県にあるヨーロッパ研究所（EURAC）が2017年に発表した調査「南チロルの生徒と第二言語（KOLIPSI）」中の言語意識調査の一部を援用し、当事者である生徒や保護者のCLILの有用性（教科教育としての側面、言語教育としての側面）に関する項目を、言語集団別に比較し分析する。

まず、言語能力の伸長に関する項目「この教授法（CLIL）のお陰で、L2の語彙が豊富になった」では、肯定的な回答は、ドイツ語系で75.4%、イタリア語系で83.2%と、双方で一定の評価をしながらも、「このような経験をしなかったとしても、同様のL2の能力を獲得できたと思う」という項目では、ドイツ語系では、35.5%、イタリア語系では、19.6%が「そう思う」と答えており、両言語グループ間でCLILの有用性への評価は大幅に異なっている。

また、生徒たちのCLIL経験について保護者に調査した結果では、ドイツ語系の保護者はイタリア語力の強化は望みつつも、CLILに対する期待は必ずしも高くはない。例えば、「子どもはCLILを経験しなくても、同様のL2の言語能力を獲得することができたららう」の項目では、

イタリア語系では22.2%が同意しているのに対して、ドイツ語系では2倍の44.6%が同意している。また、教科内容に関しての項目「CLILで教える事によって教科内容に関する重要な情報を母語で得る事ができなかった。」には、イタリア語系では23.9%に対して、ドイツ語系では32.6%が同意している。このことから、より多くのドイツ語系保護者が、CLIL導入による教科内容習得への不安を持っていることがわかる。

3 まとめ

CLIL導入には、両言語集団の南チロルおよびイタリア国内における力関係や歴史が大きく影響しており、イタリア語系ではドイツ語力強化のため必要に迫られてボトムアップ式に、ドイツ語系では政策によりトップダウン式に導入されるという経緯があった。それゆえ両言語集団ではCLILに対する意識や、受容の度合いが異なっていることが、前述の言語意識調査からも明らかとなっている。

同地では、CLILは言語力強化の手段として受容されており、導入は拡大傾向にある。しかしながらCLILは言語教育の万能薬として捉えられるべきではなく、CLILを評価する際、言語能力だけでなく教科の習熟度や、さらに、両言語集団のよりよい共生という観点からもCLILの有用性を再考する必要がある。

引用・参考文献

池田真・渡部良典・和泉伸一（2016）. 『CLIL内容言語統合型学習 第3巻 授業と教材』p. 34
ASTAT(2011). Censimento della popolazione 2011. Retrieved from https://astat.provincia.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf
Vettori, Chiara, Abel, Andrea (a cura di/Hrsg.) (2017). KOLIPSI II gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale. EURAC.

ことばの学びへの生涯学習支援に向けて：

ちょっと気になる外国語初習者の躓き

Toward an Effective Support for Lifelong Learning of Language:

Learning Challenges at the Early Stage

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。新学習指導要領（2017年3月告示）に従い、各教科等の間の連携を図った心身の発達に応じた指導を行うことが推奨されており、外国語教育においても一層の検討が必要と思われる。そこで本発表では国語科と連携しながら外国語初習者の発達特性に応じて指導を行うことを提案する。

キーワード：教育 発達 特性 支援 外国語

1 はじめに

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。しかし、心身の発達は一律ではなく、2017年3月に告示された新学習指導要領においても各教科等の間の連携を図った心身の発達に応じた指導を行うことが推奨されており[1]、早期外国語教育を開始するにあたり、個々の生徒の学びの発達特性に配慮した指導を検討することが必要と思われる。これまで発達支援の知識のある者が外国語を教育することは少なく、反対に外国語教育者が発達支援の知識を得る機会もまだ少ないといえる。

そこで本研究では、外国語初習者に起こりうる躓きと可能な発達支援について生涯発達の観点から提案する。

2 外国語初習者への発達支援の必要性

ここで「発達」とは個々人の生来的な特性が、

A: 慶應義塾大学 外国語教育研究センター

対人・対環境といった関係性のなかで時間に伴い変化いく様態を指す。そして周囲の関係性が阻害的に作用した場合、生来的な特性は生活障害を伴う発達特性となりうる[2]。このような考え方に基くと、生来的な特性を生活障害の伴わない発達特性の状態にすることが発達支援の目的であるといえる。また生活における困難さや躓きを起こす“可能性”のある特性というのは、すべての個人のなかに程度の差こそあれ存在するといえる。

では周囲の関係性が阻害的に作用し学校生活において困難さや躓きを持つ児童はどの程度であろうか。2012年に文部科学省初等中等教育局が東北3県を除く全国の公立の小中学校の通常の学級に在籍する53,882人に施行した特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査によると、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面の各領域で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の推定割合は6.5%であった。表1にその内訳を示す。こうした困難を示す児童生徒は外国語教育においても同様に困難を示すことが予想されるが、これに関わる調査報告はまだ少ない。

表1

「聞く」又は「話す」に著しい困難	1.1
「読む」又は「書く」に著しい困難	2.5
「計算する」又は「推論する」に著しい困難	2.8
「不注意」の問題を著しく示す	1.1
「多動性－衝動性」の問題を著しく示す	2.3
「対人関係やこだわり等」の問題	0.8

(%)

調査ではなく事例報告の中には外国語学習の困難さを訴えた学習者のなかに母語においても困難さを認められた例が複数みられた[4,5]。こうした困難さは言語発達において連続体を成すものであり[6]、気づかれないまま成人になる場合も多い。例えば前出の報告のなかでは母語での読みが遅いと訴える現在 51 歳の大学院卒の男性が学生時代英語の宿題が出来なかったこと、幼少時逆さことば遊びができず、現在でもカタカナ単語を誤読することが報告されている。またルビを振らないと英語が読めないという 43 歳の大学院卒の女性にカタカナ単語や漢字単語の誤読があるとの報告もある[5]。このような困難さには発達上の早期発見、早期支援が効果的であるとされている。

3 外国語初習者への発達支援方法

外国語教育の早期化においては、まず国語科や英語科双方における個々の児童生徒の連続した言語発達を把握することが肝要であると考えられる。その上で、配慮の必要な学びの発達特性を持つ場合には、個別の課題や支援を行うことが求められる。

特にピアジェの具体的操作期から形式的操作期への移行期にある時期において、抽象的な「系列化」や「保存」に困難を持つことが予想される。そのような場合は具体例をもとに言語の規則を明確に提示することが有効であると考えられる。かつそれは国語科の日本語と外国語を比較しながら行うことで音と文字に対する理解を高めることが期待される。例えば、物の音や動物の鳴き声を実際に聞かせた後、これを日本語や外国語でどのように発音するのか聞かせる。多くの場合、このよ

うな言葉は語によらず類似した音の連なりになることを牛の鳴き声などで示し、言語の共通性を訴える。一方、このような言葉を文字の連なりにした場合には、牛の鳴き声は日本語では「もー」英語では「moo」といった具合に、長音を表すには日本語ではダッシュ記号を使う、英語では文字を重ねるといった文字と音の対応の規則があるのだということを認識させる。初級のうちには音と文字の対応が簡便な単語(decodable word)のみをゲーム感覚で教え、さらに系統立ててより複雑な音と文字の対応を教えていく。対応の難しい、しかしよく使う単語は形や色、意味の助けをもとに繰り返しで覚えるようにする。同様に語形態についても組織的な教示が考えられる。

これまで困難特性を持つ場合には諸外国では配慮の一環として外国語学習の免除を認めることも議論されてきたが、現在は外国語を学ぶ機会・効用を奪うとの批判もあり、発達特性を生かした支援のよとの inclusive 教育が求められている。このような中、個々の発達特性を理解し、多様な見方や価値観を持ち、互いを認め合う外国語教育の場を提供することが今後必要と考える。

引用・参考文献

- [1] 文部科学省(2017)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
- [2] 田中康雄 (2011)『発達支援のむこうとこちら』日本評論社。
- [3] 文部科学省(2012)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
- [4] 春原他 (2004)『英語学習の困難さを主訴とした中学生・高校生の認知機能』神経心理学 20, 264-271.
- [5] 稲垣他(編)(2010)『特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン』診断と治療社
- [6] Sparks (2006) Is There a “Disability” for Learning a Foreign Language? Journal of Learning Disabilities, 39, 544-557.

パフォーマンス課題における自己評価の効果について

-CEFRの共通参照レベル, ルーブリック, 自由記述による 総合的評価の提案

吉村 創^A, 矢田部 清美^B, 境 一三^C

アブストラクト: 本研究では, 2022年度から施行予定の高等学校学習指導要領に基づいたドイツ語授業を設計すべく, ドイツ人留学生に対して学校施設を紹介するパフォーマンス課題を, 履修2年目の生徒に対し実施した。この課題における学習成果を確認するため, 課題実施の前後において, CEFRの共通参照レベル, ルーブリックならびに自由記述による自己評価を行った。それぞれの評価方法の特徴を検討し, それらを組み合わせた総合的評価を提案する。

キーワード: CEFR, ルーブリック, 自己評価, パフォーマンス課題

1 はじめに

本発表では, パフォーマンス課題を中心にすえたドイツ語授業にて, 生徒が学習成果を確認するために実施したいいくつかの自己評価について, それぞれの評価方法の特徴を検討する。また, それらの自己評価方法を組み合わせ, より効果的な総合的評価を提案する。

なお本研究は, 平成30年度文部科学省「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」における, 2022年度から施行予定の高等学校学習指導要領に基づいた韓国語, スペイン語, 中国語, ドイツ語, フランス語の授業計画を提案する研究の一環として実施したものである。

2 実践・評価

2.1 パフォーマンス課題について

授業計画は「物事を紹介する」単元について作成することとした。その際, 「求められている結果を明確にする」「承認できる証拠を決定する」

「学習経験と指導を計画する」の3段階で授業を計画する「逆向き設計」(ウィギンズ / マクタイ 2012:21f.)を試みた。

本授業の「本質的な問い」(Ibid:409)として, 「物事を紹介するにはどのような能力が必要であり, 実践の際にはどのようなことに注意すべきか」と「そのような能力を身につけるには, どのように学ぶべきか」の2つをたてた。

これを踏まえて, 生徒が身に付けるべき「継続的理解」(Ibid:389f.)を「適切なドイツ語を書き, 話すだけでなく, 聴衆の興味や関心に配慮し, 楽しんでもらうことに注意すること」ならびに「実際にドイツ語話者に対して物事を紹介してみる, 既有知識を活用する, 発表内容をお互いに検討しあう, 振り返りを行う, といった仕方で学ぶこと」とした。

生徒がこのような理解を得るには, 「効果的に行動するために知識を活用する課題, あるいは, ある人の知識と熟達化を明らかにするような複雑な完成作品を実現する課題」である「パフォーマンス課題」(Ibid:405)を実施することが最適であると判断し, 「ドイツ人留学生に対して学

A: 慶應義塾高等学校外国語科

B: 慶應義塾大学外国語教育研究センター

C: 慶應義塾大学経済学部

校施設を紹介する」という課題をもうけ、評価基準と授業内容を設定した。

2.2 自己評価について

本発表では、上記の「永続的理解」のうち、「振り返りを行う」ことに焦点をあて、生徒がパフォーマンス課題の開始時と終了時に実践したCEFRの共通参照レベル、ルーブリックならびに自由記述による自己評価について、それらの特徴ならびに効果を検証したうえで、それらを組み合わせた総合的評価を提案する。

CEFRの共通参照レベルを用いた自己評価(以下CEFR評価)は、「聞くこと、読むこと、話すこと[やり取り]、話すこと[発表]、書くことの五つの領域」(文部科学省2018:216)における共通参照レベル(吉島/大橋2004:60ff.)を利用し、自分の実力にもっとも適していると思う記述文を選択するという広く用いられている方法である。しかしSato(2010:186f.)は、記述文の長さや語句のあいまいさが、自己評価の難しさにつながることを指摘している。

このような特徴をもつCEFR評価を補うものとして、ルーブリックを用いた自己評価(以下ルーブリック評価)と、自由記述による自己評価(以下自由記述評価)を実施する。ルーブリック評価では、當作/中野(2013:68ff.)を参照し、「紹介文を書く」「口頭で学校紹介をする」「質疑応答をする」の3点につき計9項目を設け、4つのレベルのうち適するものを選択する。これにより、課題達成に必要な能力を具体的、個別的に測ることができる。自由記述評価では、五つの領域それぞれについて生徒ができると判断することと、パフォーマンス課題の内容についてできる(できた)あるいはできない(できなかった)と思うことを記述してもらう。

3 結果・考察

CEFR評価においては、パフォーマンス課題の開始時より終了時のほうが、生徒が低いレベ

ルの記述文を選択する傾向が見られた。とくに、聞く能力におけるレベルの低下が目立った。記述文を選択する決め手となった語句を尋ねたところ、選択された記述文のレベルに関わらず、「簡単な」「ゆっくり」「短い」といった語句が多く回答された。これにより、生徒は必ずしも記述文全体を理解してレベルを選択しているわけではないことが示唆された。また、課題遂行にともない、より客観的に厳しく自己評価できるようになった可能性も示唆された。

一方、ルーブリック評価における生徒の回答からは、課題遂行の成否にそくしての自己評価が確認された。また、自由記述評価の回答からは、相手と目を合わせる、ジェスチャーを使う、沈黙をつくらない、聞き返すといったコミュニケーション方略、また、単語を事前に覚えて本番に臨むといった学習方略への気づきがかかわれ、「学びに向かう力」(文部科学省2018:4)の育成につながった。

CEFR評価だけでは限界がある一方、ルーブリック評価や自由記述評価を併用して総合的評価を行うことで、それぞれの評価の特徴を活かし、より効果的に自己評価できると考えられる。

引用・参考文献

- ウィギンズ, G. / マクタイ, J. (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計』 日本標準.
- Sato, Yoko (2010) Using can do statements to promote reflective learning. -In: シュミット, マリア・ガブリエラ他編『日本と諸外国の言語教育におけるCan-Do評価』朝日出版社, pp.184-199.
- 當作靖彦 / 中野佳代子 (2013) 『外国語学習のめやす』国際文化フォーラム.
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領(案)』 <http://search.e-gov.go.jp/servlet/PcmFileDownload?seqNo=0000170358>
- 吉島茂 / 大橋理枝編訳 (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.

大学生 1, 2 年生を対象とした EAP 教材の開発に向けて (足場掛けの設計と実践)

平井 清子^A, 蒲原 順子^B

アブストラクト: 発表者らは、大学 3 年次以降無理なく ESP 教育へ移行できる授業のあり方について研究している。まず、2018 年 5 月、10 月に新入生の高校までの言語活動の実態を調査した。その調査結果を踏まえ、主体的、協働的な経験学習型の EAP プログラムを設計し試行した。同年の授業最終日に 2 回目の学習者調査を行い、多様な活動の経験、学び方に関する学生の認識がこの 1 年間でどのように変化したかを分析した。本発表ではそれらの結果を検討し、その経緯と実践例を報告する。

キーワード: EAP, 学習者調査, 高次の思考力, 足場掛け, ブルーム改訂版タキソノミー

1 はじめに

大学 3 年次以降の ESP 教育では、高次の思考を伴う英語能力が求められ、大学 1, 2 年次までに土台が出来ていることが望ましい。しかし、大学新入生 251 名を対象とした我々の調査で、高校での英語学習は知識の取り込みを主体とした学びが多く、大学 1, 2 年次からの段階的な学びの必要性が浮き彫りにされた。これを受け、授業設計を行い実践した結果を発表する。

2 言語活動の実態を調査(一回目学習者調査)

2018 年 5 月と 10 月に、関東と九州の大学新入生を対象に、1 回目学習者調査を行なった。

2.1 実施対象・調査項目・分析方法

実施対象者内訳

関東私立大学 136 名 (4 クラス)

医学(30×2)・医療(43)・獣医系(33)

九州私立大学 115 名 (10 クラス)

語学(英語)(49); 文化(17); 理

工(40); 商学(7); その他(2)

調査項目(29 項目)

- 1) プロファイル(16 項目)
- 2) 高校の英語学習の形態(4 項目)
- 3) 高校の英語以外の教科学習(4 項目)
- 4) 将来の英語の必要性(5 項目)

A: 北里大学一般教育部

B: 福岡大学人文学部

認知指標としてのタキソノミー

分析の指標として、認知領域を 6 つのレベルで示すブルーム改訂版タキソノミーを使用した。

1. Remember (記憶); 2. Understand(理解);
3. Apply(応用); 4. Analyze (分析);
5. Evaluate(評価); 6. Create(創造)

2.2 結果

調査参加者の約 8 割は英語学習と他教科の学習において、認知的に基礎的な言語・思考活動を行っていた。認知度の高い言語学習も見られたがそこに至る橋渡し活動は見られなかった。

2.3 分析

調査参加者の学習経験は、ブルーム改訂版タキソノミーの認知レベル 6 段階のうちの知識(1)、理解(2)が主であることが伺え、認知的に高度な 3 から 6 の思考と言語活動を結びつけた学習を積む必要性が示唆された。

3 新たな活動内容

前章の調査結果から、主体的、協働的な経験学習型 EAP プログラムを設計し試行した。このとき、記憶中心の活動と発展型プロジェクト活動の乖離を埋めるため、その足場掛けの活動として段階的に英語で経験させることに留意した。

3.1 対象と実施期間

関東私立大学 136 名 (4 クラス)

医学(30×2)・医療(43)・獣医系(33)

期間は2018年4月より2月までの1年間(90分×30回)の授業となる。

3.2 活動内容(足場掛け)

足場掛け1:全訳ではなく、発問を通して何が重要なのか(要点把握)をつかむ。(レベル2:以降L2で表示)

足場掛け2:テーマについて複数の英語の文献検索をして重要事項を引き出す。情報を整理する。このとき図や表の読解指導をする。(L2,3,4)

足場掛け3:テーマについて、複数の英語の文献からレポートを作成する。複数の資料から自分の視点でまとめる→自分の考えをまとめ英語で表現する。(L2,4,5,6)

足場掛け4:自分のレポート(担当部分)を使用しながら、グループ・プレゼンテーションをする。このとき、他のメンバーの調査内容と全体の統合の見直しをする。(L4,5,6)

足場掛け5:グループ外の調査内容について評価する。他のグループの発表を評価する。(L5)

4 二回目学習者調査

同年の授業最終日に2回目の学習者調査を行い、活動の経験、学び方に関する学生の認識がこの1年間でどのように変化したかを分析した。

4.1 質問項目

質問項目は以下を含む17項目になる。要点把握(日本語・英語)検索資料(英語)の要約(日本語・英語)、図表の作成、必要事項を信頼できる情報源(英語)から収集、同じトピックの複数の読み物を比較、(自分・仲間)の英文の推敲、発表資料の作成など。その他、1年間で何を学んだか、自由記述の項を設けた。

4.2 結果(計量的)と分析

上記の項目の中でも、検索資料(英語)の要約(日本語・英語)、図表の作成、必要事項を信頼できる情報源(英語)から収集、同じトピックの複数の読み物を比較、(自分・仲間)の英文の推敲において活動を行ったと答える学生が増えた(発表時に具体的数字を述べる予定)。以上のよ

うに認知レベル2,4,5に当たる活動が増加した。

4.3 結果(質的)と分析

自由記述では、「新しい知識を英語で理解し、重要なポイントを引き出すことができるようになった」(L2)、「読み取った英文を自身で要約して、内容をつかむことの重要性を学んだ」(L2)、「複数の資料を比較することで国や立場で視点が変わり、注意すべき点だと知った」(L4)「医療問題の論文での図表の意味を理解することにより、数学の統計の意味が分かり内容が重なりより理解できた」(L3,4)「英語で学んだ内容や用語が他の専門の授業で出てきて、より理解できた」(L4,5)、「英語の文献で調べたことを基に、自分の考えをまとめる力がついた」(L5,6)などがあった。以上から、これらの足場掛けがより効果的学習を導いたことが窺われた。

5 まとめ

大学1,2年生におけるEAP教育では、学生が専門科目を学ぶESPの準備として、特定分野における研究方法や自分の認知領域を開拓、深化させるための方略を身につける必要がある。このような抽象的思考とスキルは、現在の高校卒業時点では不足しており、大学1,2年生で段階的な足場掛けの活動が必要であることが本研究によって明らかになった。今後さらに同時に行っている他大学でのデータと統合することで、さらに効果的EAP授業設計を提案したい。

引用・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*. Allyn & Bacon, Boston, MA (Pearson Education Group)
- 鈴木広子・平井清子・河野円(2018)。「大学入学時の学習者調査から示唆されるEAP教育のアプローチ」『第44回全国英語教育学会京都研究大会発表予稿集』512-513.

謝辞 本研究はJSPS科研費17K02901の助成を受けている

「教室内英語力評価尺度」を使用した英語授業改善と 英語教師の専門的成長

中田 賀之^A, 池野 修^B, 木村 裕三^C, 長沼 君主^D, 永末 温子^E,
村上 ひろ子^F, 興津 紀子^G

アブストラクト: 本シンポジウムでは、英語授業改善および英語教師の専門家としての成長を目指し科研で開発してきた教室内英語力使用の評価尺度を紹介する。具体的には、現職教員養成の授業や現職教師教育（教員研修、アクションリサーチ）において実際に活用された複数の事例を報告するとともに、これらの事例を起点として、聴衆の皆さんと一緒に英語での授業のありようを考える機会としたい。

キーワード: 教室内英語, 教員養成, 教師教育, 専門的知識の開発, 授業改善

1 研究プロジェクトの背景*

我が国の高等学校指導要領（2013）においても「英語の授業は英語で行うことを基本とする」と謳われ、中学校次期指導要領改訂においてもこの方向性が打ち出されつつある状況において（文部科学省, 2016）、その目標（教員はどのような英語での授業を目指すべきなのか）と過程（どのようにして理想的な英語での授業ができるようになるのか）について明らかにすることは喫緊の課題である。

この目的を達成するべく、第一次科研では、英語授業で求められる英語力を可視化し、学習者の理解度という視点からその発達段階を捉えるための、教師用の評価尺度の開発を行った。第

二次科研では、学習者の英語使用を促進させるため、学習者が使用する教室内英語自体を評価する学習者用の尺度の開発を試みた。

これまでの成果を継続・発展させるべく、本第三次科研は「教室内英語力評価尺度（教師用・学習者用）の活用を通じた英語授業改善&英語教師の専門家として成長」に取り組むものであり、本シンポジウムはその中間報告として、池野が尺度の説明、興津、村上、永末と長沼がそれぞれ現場での取り組みについて発表を行い、その後参加者と意見交換を行う。

1.1 尺度の紹介（池野修）

我々は、教師が英語で効果的に授業を行うために必要とされる英語力を「教室内英語力」と呼び、以下に述べる 4 つの尺度を開発してきた（Nakata et al., 2012; 中田など, 2013; Kimura et al., 2017）。

(A)「統合的診断尺度（Integrated Diagnostic Scale）」は、ある授業における教師の英語使用を評価対象として、観察に基づく総合的評価

A: 同志社大学グローバル・コミュニケーション学部

B: 愛媛大学教育学部

C: 富山大学医学薬学研究部

D: 東海大学国際教育センター

E: 九州共立大学共通教育センター

F: 神戸市立葺合高等学校

G: 三田市立狭間中学校

(observation-based evaluation/reflection) を行うための評価尺度である。評価尺度を構成する観点は、「文法」、「語彙」、「発音」、「指示と説明」、「生徒とのインターアクション」の5つであり、それぞれの尺度は4つのレベル（未適格／適格／優良／熟達）からなっている。

(B)「内省的分析尺度 (Reflective Analytic Scales)」は、(特定の日の授業に限定されない) 日頃の授業における英語活用能力を対象として、「統合的診断尺度」と同じ観点(発音・文法・語彙・指示と説明・生徒とのインターアクション)から、自己評価(introspection-based evaluation/reflection)の形で振り返るための can-do 評価尺度である。

(C)「機能別評価尺度 (Function-Specific Scales)」では、教師が授業において果たす言語機能(誘出・促進・明確化・修正・意見・評価)ごとに、日頃の授業でそれらがどの程度遂行できるかを自己評価する目的で使用する。

最後に、(D)「タスク別評価尺度 (Task-Specific Scales)」では、新出文法の口頭導入や音読指導などの特定の言語活動(=英語教師にとっての real-world tasks)ごとに、観察に基づき、タスク遂行における教師の英語使用を評価する。

これらの教師英語を評価するための尺度に加えて、学習者(生徒)の英語使用を評価するための(E)「教室内生徒英語評価尺度」も開発した。これは、英語授業の中で、発問への回答、分からない場合の明確化要求、ペアやグループ活動での発話、他の生徒の発話・作文などへのコメントなどをどの程度遂行することができるかを自己評価の形で省察するためのツールである。

2 各学校における実践

2.1 生徒 can-do 尺度を使用した中学校英語授業改善(興津紀子)

①使用の経緯

本校に赴任後、担当となった中学2年生の実態把握のため、「教室内生徒英語力評価尺度」を用いて生徒の英語力の自己評価を観察した。その後、この135人の生徒たちを2年間指導し、(1)2年次4月、(2)3年次4月、(3)3年次1月の約1年毎に、この尺度を用いて生徒の英語力の自己評価の推移を観察し、授業改善を行った。また、「教室内教師英語力評価尺度」を用いながら自分自身の授業映像を同僚に見てもらい、教師英語について研修する機会を数回設け、授業改善に生かした。

②授業改善の実際

(1)の生徒の自己評価では、生徒の英語使用全般の不足による自信のなさがうかがえた。2年次の1年間は、生徒自身に関する英問英答や絵の描写等を行う帯活動、教科書の内容に関する英問英答を通して、生徒が簡単な英語使用に慣れるための活動を多く取り入れた。

(2)の生徒の自己評価では、全体的にどの項目の平均点も伸びており、特にQ1、Q3、Q4、Q9の伸びが顕著であった。この結果を受け、3年次では、発展的な英問英答への挑戦(Q4、Q5へのアプローチ)、2年次4月と3年次4月のどちらの結果でも平均点が低い協調的な学習に対する苦手意識の改善(Q6、Q7、Q8へのアプローチ)に注力することにした。

例えば、教科書本文の英問英答では、fact-finding questions, inference questions, personal involvement questions などバリエーションを加えた。また、2年次から継続的に行っているペアでの small talk では、理由や追加情報を引き出すための質問のバリエーションを提示し、頻繁に会話に取り入れるように指導した。(3)の段階では、Q4 や Q7 の項目で自己評価の平均点が伸びていた。

授業映像を使った教師研修において、生徒英

語の誘出について、「オウム返しが多く、生徒の発言を受けて、それをうまくつなげ言い直したり、コメントを述べたりすることが不足している」との指摘があった。3年次の1年間では特に、生徒の発話を要約したり、生徒が理解できる英語でコメントを述べたりすることを自分自身に課し、教室内英語力の向上に努めている。

生徒英語における教師英語の影響は大きい。「学習者の英語使用をどのように伸ばすべきか」と同時に「教師自身の英語使用をどのように行い、どのように学習者の英語を引き出すか」を考える際の指針とするために、今後もこれらの尺度を活用していきたい。

2.2 機能別尺度と内省尺度を使用した教育実習生の指導例 (村上ひろ子)

「英語の授業は英語で」行うことを教育実習生に指導する上で、「教室内英語力評価尺度」の活用法を研究することをねらいとした。実習生は大学4年生で実習期間は2018年6月1日から21日までの3週間であった。対象学年と科目はコミュニケーション英語Ⅰ(普通科)と総合英語(国際科)であった。

実習開始前に「教室内英語力評価尺度」の使用の同意を得た。活用尺度として機能別尺度と内省尺度が実習生によって選択された。機能別尺度の優先的目標は、「指示と説明」、「生徒とのインタラクション」、二次的目標は、「文法」「語彙」「発音」で目標とすべき段階はすべて3であった。内省尺度の優先的目標と目標とすべき段階は、「明確化」(3)で、二次的目標は「誘出」(2)「促進」(2)「修正」(3)「意見」(2)「評価」(2)であった。1週間後も両尺度とも同様の目標となった。最終実習授業前では、機能別尺度の優先的目標と二次的目標の項目は同じであったが、「指示と説明」「文法」「語彙」の目標段階が1つずつ下がり、それぞれ(2)とな

った。内省尺度の優先的目標は、初回と同様の「明確化」であったが、目標とすべき段階は1つ下がり(2)となった。二次的目標の変更はなかった。最終実習授業後の機能別尺度の自己評価はすべて(3)となり、内省分析尺度では、「明確化」(2)「誘出」(3)「促進」(2)「修正」(3)「意見」(3)「評価」(2)となった。

段階の推移から、教育実習生にとって尺度が指針となり、意識をして実践することができたと考えられる。また、指導者の評価だけでなく、自分で目標と段階を設定することで、自律的に授業改善に取り組むことができたと思われる。

指導教諭にとっては、尺度を用いて教育実習生と具体的な共通目標を立てることができ、発話に焦点を当てた指導方法を実践する機会となった。

2.3 Can-Do 尺度, 教師機能別尺度と内省尺度に基づく生徒の英語使用を引き出す教師の言語調整 (永末温子, 長沼君主)

2013~2017年度にかけて、福岡県の県立高等学校2校において、長沼・永末(2013, 2014)で開発された「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」の教科書ベースのCan-Do尺度に基づいて、教科書理解確認のための「発問シナリオ」を作成し、深い内容理解を促進する授業実践を行った。

ほぼ全ての授業で、映像記録をとり、各学期末には、「教室内生徒英語力評価尺度 Can-Do 自己評価尺度」を用いて、生徒の言語使用の状態や縦断的变化を把握した。こうした生徒の振り返り評価やコメントを参照するのに加えて、授業映像をもとに教師は普段の授業を振り返り、「教室内教師英語 Can-Do 自己評価尺度」を用いて、「誘出」「促進」「明確化」「修正」「意見」「評価」といった言語機能に関して使用頻度をチェックし、自己評価及び内省コメントの記述を行った。

経験豊かな教師にとっては、これらの Can-Do 尺度は授業における発話の自己調整のための効果的なツールとなる。発問シナリオの作成において、こうした教師の教室内の言語使用での言語機能を意識することで、いかに生徒の発話を引き出すかを考え、生徒とのやり取りを想定したシナリオの調整を行うのに役に立つ。

教室内生徒英語 Can-Do 評価の結果も参照することで、具体的にどの程度の調整が必要かを考えて、わかりやすい発話に言い直したり、高度な語彙表現を言い換えたりして理解を促したり、また、教科書本文のキーセンテンスやキーワードを直接与えずに、間接的な説明を与えたり、ヒントを与えたりして生徒の回答を促すように発問設計の改善を行い、シナリオを準備して、授業に臨むことができる。

実際の授業では、発問シナリオの通りに生徒とのやり取りが進むとは限らず、常に発話の調整が必要となり、発話スピード、使用する文法、語彙の難易度を変え、発話形式を平易にして、発問を繰り返し行うなどした。また、想定した回答が引き出せない場合は、単語レベルでの引き出しや、部分的に引き出した発話をつなげて言い直しをしながら、長い発話を引き出すようにした。生徒が誤答をした場合には、その回答を利用して、正しい回答に導けるように、クラス全体に発話を投げかけるなどして、臨機応変に発話調整を行った。

こうした発話調整を行うにあたっては、教室内生徒英語尺度やその調査結果を参照することができるが、実際の教室にあたっては、常に尺度の上の段階の機能を用いるばかりではなく、一つの授業ですべての機能を用いているとは限らないことに注意する必要があるだろう。

さらに、2017 年度においては、教職歴 5 年未満の若手教員と教育実習生も、同様の尺度を用いて、「英語を英語での」授業を行った。教職歴に差はあるが、授業実践を内省し、今後の授業

改善を効果的に図るための有用なツールであった。ただし、経験の不足から、言語機能の使用や言語調整を適切にイメージできないことも想定され、発問シナリオの共有等を通じたパフォーマンスのイメージの共有が重要となるだろう。教室内生徒英語 Can-Do 尺度の各段階の授業実践映像の蓄積と共有が望まれる。

引用・参考文献

文部科学省 (2013) 高等学校学習指導要領
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afield-file/2015/06/05/1358302_02_04.pdf

文部科学省 (2016) 中学校学習指導要領
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afield-file/2018/05/07/1387018_10_1.pdf

Kimura, Y., Nakata, Y., Ikeno, O., & Naganuma, N. (2017). Developing class-room language assessment benchmarks for Japanese teachers of English as a foreign language. *Language Testing in Asia*, 7, 3, DOI 10.11.86/s40468-017-0035-2.

Nakata, Y., Ikeno, O., Naganuma, N., Kimura, Y., & Andrews, S. (2012). Classroom English language bench-marks for Japanese EFL teachers. *The Proceedings of the JACET 51st Inter-national Convention 2012*, 20-27.

中田賀之, 池野修, 木村裕三, 長沼君主. (2013). 『教室内生徒英語力評価尺度活用マニュアル』(科研成果報告書).

*本シンポジウムでの研究成果は、『「教室内生徒英語評価尺度」を使用した英語授業改善と英語教師の専門的成長』(代表: 中田賀之 課題番号 17K04821) に基づいており、「1. 研究プロジェクトの背景」の箇所も当該科研の内容に基づいている。

ナラティブフレームを使った1年を振り返る活動

清田 顕子^A

アブストラクト：自己評価を促す活動は、動機づけ指導サイクルの一環として重要な局面である(Dörnyei, 2001)。また、他者の振り返りを聴くことは、L2学習についての気づきや更なる内省を引き起す。では、このような学習者同士の深い対話を持つには、どのような方法があるだろうか。本発表では、ナラティブフレームを用いた1年間の学習を振り返る活動方法の紹介と、実践報告を行い、効果を考察する。

キーワード：自己評価、対話、追観、動機づけストラテジー、ナラティブフレーム

1 なぜ「振り返り」と「対話」か？

Dörnyei (2001)は動機づけプロセスの一環として、学習者の「自己評価」を挙げる。人は過去から未来への教訓を学ぶからだ。そして、教師は学習者が自己の成果を肯定的に受け止めるよう手助けするようにと説く。同様にリメディアル教育の研究文脈においても、学習者に「教育を通して自分が成長していると感じさせることが重要である」と述べられている(酒井, 2013)。

また、学習者たちが動機づけられる要因として同年齢の仲間(near peer role model)との相互作用や影響がある(清田, 2018; Dörnyei, 2001; Dörnyei & Murphy, 2003)。このことから、学習者同士の前向きで建設的な対話は、有用であると考えられる。

2 振り返りにナラティブフレームを

他者理解を促進するために、三田地(2013)はファシリテーターとして「ライフヒストリー曼荼羅ワークショップ」を開発した。ここで使用される「曼荼羅図」は、一個人の人生のある一側面を、起承転結のあるストーリーとして捉える。取り組む者は、図を完成させていくプロセスを通して自分の人生を振り返り、キーワードを考える。また、図を基に語り合うことで相互

理解を図る。

筆者はこの図をナラティブフレームと捉えて英語教育の現場に応用し、1年間の英語学習の自己評価活動に使用することを試みた。行動—結果—成長が視覚化できるようアレンジを加えた。(3.3 手順を参照)。

3 方法

3.1 研究上の問い

- ①学習者は、自己の成長の気づきを得るか？
- ②学習者は、対話を通してクラスメイト(near peer)から動機づけ的な刺激を得るか？
- ③教師は、新たな発見を得ることができるか？

3.2 参加者

筆者の英語科目授業に在籍する日本の私立大学初級レベル3クラス合計49人(1年生28人, 2年生21人) に対して行った。



図1 マンダラ・ナラティブフレーム

A: 東京経済大学・亜細亜大学非常勤講師

3.3 手順

年度の最終講義の日に、最後の30分程度を用いて実施した。まず用紙を配り(図1)、それぞれのフレーム箇所内で内省を促す問いをなげかけた。記入事項は、①4月の自己、②現在の自己、③行ったこと、④きっかけやできごと、⑤4月の自己のキーワード、⑥できごとのキーワード、⑦行動のキーワード、⑧現在の自己のキーワード、⑨1年間のキーワード、⑩4月の授業外(プライベート)の自己、⑪現在の授業外の自己、⑫行ったこと、⑬きっかけやできごと、である。記述は日本語で行った。各ステップの記述に平均1~2分前後を要した。

全員のマンダラ・ナラティブフレーム完成後、「現在」が「来年度」へとつながっていくという話をした。その後、小人数グループでひとりずつ日本語で1~2分間発表してもらった。

最後に、「この活動を通して感じたこと」を自由記述してもらった。

4 結果と考察

完成されたマンダラ・フレームで最も多く記述されたものは、423文字であった。ナラティブフレームを使用したことからより深い内省と多くの記述が引き出せたと考えられる。対話活動では、真摯な傾聴の姿勢、話し合いの光景が見られた。持ち時間の終了を合図するタイマーが鳴っても聞こえずに、話し続けるグループやペアも見られた。

4.1 活動後の感想(自由記述)から

この活動に関する学生の感想の記述は49あり、最長の記述は178文字であった。そのうち35に研究上の問いに関連する記述が見られた。カテゴリーは、自己の成長の発見や、行動(努力)と結果への気づきにまつわる記述(11)、来年度への言及(8)、他者の成長プロセスが異なることの発見(14)、クラスメイト(near peer)からの刺激(11)であった。(括弧内の数字は記述数を表す。)

4.2 教師にとっての発見

通常、教師は学習者のことを授業時間内でしか伺い知れないが、回収したマンダラ・フレームを読むと、成長プロセスに関することはもちろん、新しく知り得た情報や気づきが多くあった。特に、各局面における心理的状況(11)や健康状態(3)、行動の変化の引き金となった授業内での出来事・言葉(7)や授業外での出来事(3)を知ることは、教師自身が学生たちの学習過程に思いを馳せたり、自分自身の教育活動を振り返るのに大変有意義であった。

3 結論

およそ7割の感想に自己成長や仲間からの刺激に関する記述が見られたこと、また教師も多くを知り得たことから、マンダラ・ナラティブフレームを使った自己評価活動は、学習者と教師にとって有意義な活動であると考えられる。なお、教室に対話ができる真摯な雰囲気求められる。

引用・参考文献

- 清田顕子(2018)「習熟度が低い学習者の英語学習動機の喚起・保護・維持において生じる感情について」*Journal of Language Learner Development*, 1, 36-50.
- 酒井志延(2013)「補修型教育方法から成長型教育方法への転換についての考察」『リメディアル教育研究』8, 1, 83-116.
- 三田地真実(2013)『『ライフヒストリー曼荼羅ワークショップ』の理論基盤構築に向けて—本ワークショップにおける『ライフヒストリー』の意味とツールとしての『曼荼羅図』—』『共生科学研究』(星槎大学紀要)第9巻, 162-174.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Murphy, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

“Planning Task-Based Classes: Developing an ‘Introduction to English Communication’”

Tatsuya NAKANO^A, Fusako KITTA^A, Taron PLAZA^A, Jon MORRIS^A

Abstract: This is a practical report on our new subject, *Eigo Komyunike-syon Nyumon*. This subject was started in April, 2018 in order for our students to have meaningful communicative experiences through Task-Based Language Teaching. The aim of the class is that our students should have many opportunities to use English while receiving interactional modification. The method of teaching in this class is for all seven faculty teachers to be jointly in charge of this subject, including two native speakers of English and five non-native speakers of English. The more than seventy students are divided into seven groups and are all given the same task in that group. This system enables our students to seek help with ease, and to advance in using English in a cooperative studying environment. All the tasks were a success in terms of this subject’s goals and the goals of the class. The result of a questionnaire given in July showed that most students felt satisfied with this class. The value of variance in the results of two placement tests taken by students in April and December was less among students registered to “Introduction to English Communication” than students who did not take the class.

Keywords: Task-Based Language Teaching, Team-teaching

1 Introduction

Eigo Komyunike-syon Nyumon is a course for the freshmen who are interested in joining the *Eigo Komyunike-syon Senko*, or English Communication Department, when they become sophomores. We set three goals for this subject: First, to foster good relationships with other students and teachers. Second, to learn more about Komazawa Women’s University. Third, to warm up for developing a higher level of English expertise from the second year onward. We have six sections in one year. Section 1: Self -introduction and Show & Tell. Section 2: Campus Tour Videos. Section 3: Introducing Japan. Section 4: Researching Foreign Countries. Section 5: Biblio Battle. Section 6: Career Survey. We gradually moved from local issues

to global issues and finally we gave students time to think about their lives post-graduation. It is noteworthy that in this class all of the seven English department teachers team-teach approximately seventy students in the same room. Each teacher is in charge of more than ten students and takes care of them. Teaching methods will be discussed later.

2 Task-Based Language Teaching

Ellis (2009, p.223) proposed four criteria of Task-based Language Teaching: 1. The primary focus should be on ‘meaning’. 2. There should be some kind of ‘gap’. 3. Learners should largely have to rely on their own resources in order to complete the activity. 4. There is a clearly defined outcome other than the use of language. There are two types of tasks: ‘unfocused’ and ‘focused’. In unfocused tasks, learners will be given opportunities to use the target

A: 駒沢女子大学人文学部

language in general ways. In focused tasks, there are opportunities to use the target language with some specific language features.

We tried to design both focused and unfocused tasks according to these four criteria. Here follows explanations of two sets of tasks we used during the course.

3 “Campus Tour Videos”

One of the projects that we did together was the creation of campus tour videos. Teams worked together to design and film a tour of some of their favorite places around campus.

Pre-task – Model Video

Students were first shown a model video created by other students showing examples of the kinds of scenes the teams would be expected to create. Students then got into their groups and discussed what kind of places they wanted to film.

Task 1 – Finding places to film

For this part, students walked around campus and decided which places they wanted to film.

Task 2 – Script writing

Having chosen where they wanted to film, students began writing the scripts for their scenes. There was one teacher in charge of each group who they could consult with as they wrote their scripts.

Task 3 – Video filming

Students were given a demonstration of how to use different film apps on their smartphones and then worked together to film their scenes.

Task 4- Video editing

Once they had filmed all their scenes, students edited their videos and submitted the finished videos to the teachers.

Post-task – Film and award ceremony

On the last day of this section, the class came together as a whole and watched the videos. Afterwards, an award ceremony was held where each group re-

ceived an award for their video.

4 “Introducing Japan”

In the five week Introducing Japan section, six groups of students were each assigned a different region of Japan and set the task of introducing a range of its interesting features using A3 sized poster panels. This task focus served to introduce the students to the Japan related courses on offer to them from the second year onward and allowed for the use of varied content reflecting student interests without the need for extensive pre-teaching of content and vocabulary. Students in mixed ability groups were therefore able to engage enjoyably in the same activities, supporting our aim of fostering good relationships between students who would belong to the English Communication course.

We began the section with a “similar task” element: a mildly competitive multiple-choice quiz on the city of Sendai. This was followed by a brainstorming pre-task which led into the main task process. The final performances were organized on a rotation system in which two groups presented at the same time, each watched by two other groups. Assessment overall was via continuous instructor assessment, complemented by a series of student self-assessment and peer-assessment rubric forms.

Our post-teaching analysis indicated the usefulness of Japan-related subject matter for first year students considering a major in English Communication. We also identified areas in which the implementation could be streamlined to improve the effectiveness of this task-based learning project.

References

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.

Task design における outcome と context への焦点化

白田 悦之^A

アブストラクト: タスクを作成する際には、まずその必要条件を満たす必要がある。Ellis (2003) は 1) meaning、2) some kind of gap、3) own resources、4) a clearly defined outcome を criteria としており、これらを満たせば production でも comprehension でもタスクとして問題はない。特に注意を払わなければならないのは何を outcome とするかであり、前提となる状況・文脈 (context) の設定も大事な要素となる。文献などの様々なタスク例から outcome のパターンを抽出したところ、意思決定タスクではいくつかのパターンがあることがわかり、それを念頭に置くとタスク作成のヒントになることがわかった。
キーワード: Task design, Outcome, Context, 意思決定タスク

1 はじめに

タスク・ベースの言語指導 (TBLT) に本格的に取り組むためには、学習者が実世界で使うために必要な言語ニーズを分析し、それを基に目標タスク (target tasks) 開発、更に学習者のレベルに合わせて教育用タスク (pedagogic tasks) を作り、最終的に実世界でのタスクに対応できるように育成するという過程を経る (和泉, 2009)。しかし、松村(2017)は日本の教育機関 (特に中学や高校) ですぐに TBLT の原理で授業を行うことは難しいため、タスク・ベースの指導をその「規模」という観点で3つの水準(プログラム、授業、活動)で考え、現状から一歩踏み出すことが重要であると述べている。

まずは「活動」というミクロの視点から TBLT を捉え、様々なタスクに触れてみてどんなタスクなら自分の授業や講義で取り入れることができるかを想像してみることも現状から一歩踏み出すことに十分つながるであろう。そして、自分でタスクを design し実践することでタスクや TBLT の理解を深めることができると考える

2 タスクの素材

タスクを作る際には素材が必要である。その素材をどこに求めるかという点では、雑誌や広

告に使われているイラスト・文章・写真、映画、アニメ、インターネット上の音声・画像・動画などあらゆるものを素材にできるという考え方がある(松村, 2012)。また、現実世界の課題と類似しているのがタスクであるにとらえれば、ショッピング、休みの過ごし方、旅行、電話での会話、メールのやり取り、道案内、機械の使い方の説明などを基に target tasks や pedagogic tasks を作ることができる(和泉, 2009)。更に、教科書の本文の題材やその内容の一部をタスクの素材とすることも十分可能である。

最近では、タスクに関する文献や雑誌の記事などに様々なタスクの例を見ることができ、TBLT の考え方に基づいたコースブックも出版されている。インターネット上でも“task”で検索すれば、国内外問わず色々な例を見ることができ、素材や例を探すのは以前より難しくなくなってきた。

3 タスクのタイプ

典型的なものは、Pica, Kanagy and Falodun(1993)が分類したジグソー(Jigsaw)、情報ギャップ(information gap)、問題解決(problem-solving)、意思決定(decision-making)、意見交換(opinion-exchange)の5つである。松村(2017)は、発話データ収集のために研究でよく使われるナレーション(narration)も一つのタ

A: 函館工業高等専門学校一般人文系

イプとして理解することをすすめている。

タスクを授業の中で取り入れる際には、それぞれのタイプの特徴を理解し、学習者にどのような言語活動をさせたいのかを考慮する必要がある。初級英語学習でも必然的にインターアクションが増え、意味交渉が起きやすいタスクはジグソー・タスクや情報ギャップ・タスクであると言われているが、ワークシートの準備等を考えると多くの時間を必要とする。中高大問わず、日々の授業の中で比較的取り入れやすいタスクは意思決定タスクであると考えられる。教科書のレッスンやテーマを基にペアやグループで意見を述べあい、協働して意思を決定していくというプロセスは、主体的・対話的で深い学びにもつながるものである。

4 Task design のヒント

ここでは、自分でタスクを作るときに注意を払わなければならない outcome(結果・成果)と context(文脈・場面)に焦点を当てて考えてみる。

タスクの条件は Ellis(2003)の、意味のやりとり(meaning)、ギャップの存在(some kind of gap)、現有リソースの活用(own resources)、明確な結果・成果(a clearly defined outcome)を有するものとする。

4.1 Outcome

ペアやグループで話し合うという前提において、タスク遂行上何をゴール(goal)とし結果・成果(outcome)を残すのかを考えた時、指示文にはいくつかの表現パターンがあることがわかる。それらの表現には全てゴールが述べられており、必然的に結果として残るものができるのである。このことを念頭に置き、素材を探したり教科書を眺めたりすれば task design の一歩を踏むことが可能であると考ええる。

1) 列挙型

最も～なものを(数指定)挙げなさい

※～には魅力的、有益、便利などがくる

2) 列挙・決定型

～の長所と短所を挙げ、どちらがいいか決めなさい

3) リスト完成型

必要なもの・ことは何かを考えリストを完成させなさい

4) 段階評価型

(数指定) ～を...段階で評価しなさい

5) 順位づけ型

(数指定) ～を...順に順位をつけなさい

以上が典型的な意思決定タスク指示文の表現パターンである。意思決定に至るまでには情報を読み取ったり比較・対照したりしながら、根拠や理由を述べ合うようなタスクが自然とできあがる。そこから、各グループの結果を全体で共有し投票などでクラス全体の意思決定に持っていくやり方もある。

4.2 Context

意思決定タスクで大事なことの一つに状況設定がある。どんな状況・文脈、あるいは話題・場面を設定するかによって、活動が活発になったりならなかったりする。Estaire and Zanón (1994)は the theme generator を作り、自分自身・身近なこと、家族・家、学校生活・クラスメート、地域社会・世界、空想・架空の順に外の世界に話題を拡散し、話題設定の参考になる。

学習者がすでに共有した(している、あるいはこれからする)話題や状況は指示文も短くて済み、学習者が取組みやすいタスクにすることができる。シンプルな状況・条件、容易に想像できる状況は易しく、社会問題や色々と状況を想像しなければならない複雑な状況・条件、架空の状況が設定されると難しいタスクになる。

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。

オンライン英会話システムの効果と利用上の問題点

佐藤 夏子^A

アブストラクト: 筆者が数年来行っている調査では、大学生の多くは英語を話すことに苦手意識があり、もっとも高めたいスキルであると考えていることがわかっている。学生にオンラインの英会話授業を受けてもらい、さらに英語スピーキングアプリで音読の練習をさせた。学生の意識が学習前後でどのように変化したか、アンケートとインタビューの結果に基づき報告する。また、学習状況の観察結果、英語力の差がある大学生に対して実施したオンライン英会話に意識調査の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 動機づけ

1 はじめに

2020年度から実施される新センター試験の英語について、文部省は(国が認定する)資格・検定試験を活用し、英語4技能評価を導入する案を示し、すでに個別の大学において英語4技能資格・検定試験の活用は進んでいる。高校の授業で個別に時間をかけて行うことができていないのがスピーキングであり、それを補うためのオンライン英会話はますます注目されると思われる。

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。また、佐藤(2018)でも、大学生のオンライン英会話に対する強い興味が示唆されていた。

3 研究目的

オンライン英会話システムの効果について検討し、継続的に利用する場合の問題点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

…富城県仙台市にある国立大学1年生41名、私
A: 東北工業大学ライフデザイン学部

立大学1年生77名計118名を対象として、2018年11月に実施した。自身の英語力の自己評価や高めたいスキル、オンライン英会話に関する設問から構成されている。

4.2 オンライン英会話体験を伴う実験

私立大学3年生6名に対し、オンライン英会話に必要なSkypeの利用法確認と練習を行いオンライン英会話の定型表現を指導した。昨年度の体験から体験するオンライン英会話業者をDMM英会話とレアジョブに指定し。会員登録と予約を行った。

オンライン英会話に関する事前自己分析シート(22項目)を5段階評価で記入させた。

2018年11月中にオンライン英会話のレッスンを体験してもらい、一部のレッスンを観察した。レッスン受講中経験のある4年生がサポートした。

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い、それを見ながらインタビューを行い、詳細な情報を得た。

さらに、英語スピーキングアプリMyETの1教材を受講してもらい、受講後Speaking Proficiency Testを受験してもらった。

5 結果

5.1 学生に対するアンケートの集計結果

調査対象とした学生は、実際の英語力にかかわらず英語力の自己評価は概して低く、特に「話す力」に苦手意識を感じていた。また、高めたい英語力に関しては、英語力が高い学生群のほうが、有意にどのスキルも高めたいと考えており、特にその傾向は「話す力」、「聞く力」において顕著であった。

オンライン英会話を始める理由として、全体としては、英語を話す力、聞く力を高めたい、発音を良くしたい、今の時代は英語が必要と思う、などが上位に挙げられた。高英語力群は「英会話をもっと楽しみたい」など内発的動機づけに基づいているが、低いグループは「就職に有利な英会話力をつけたい」「就職後に困らないようにしたい」など外発的動機に基づいていた。

また、オンライン英会話をより体験したいと考えているのは、英語力が高いグループであるが、授業の一環ではなく個人的にやってみたいと考えていた。

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22項目）の比較

「問題なく円滑なコミュニケーションが取れる」「相手の話していることが理解できる」など、半数の項目が事後に上昇した。

5.3 インタビュー結果

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一方、リスニングに自信があったのに、聞き取れないことがあったことからさらなる学習が必要であること、語彙を増やす必要性を感じていた。周囲で友人もオンライン英会話をしていたことも、邪魔にはならずむしろ励みになったし、先輩のサポートがありがたかったと述べていた。

MyETの取り組みとの関連では、スピーキングアプリで高得点をあげた学生はオンライン英会話体験もうまく行き、達成感を感じているように見えた。また、自分の発音の評価をしてもら

えることを新鮮に感じ喜んで取り組んでいた。

一方、問題点も見えてきた。学生は自分で選んだ講師ではあったが、一部嫌な思いをしたケースもあった。(あくびをされた、トイレに行かれたなど)。また、講師の発音、授業内容や進め方には個人差があった。しかし、講師は固定ではなく、次に別の講師を選択すればよいのであまり大きな問題ではなかった。

6 まとめ

アンケートではオンライン英会話に対する学生の興味関心は高く、週1、2回は利用したいと考えているという結果が出ていたが、個別に聞いてみると、実際に行動に移した学生はほとんどいなかった。また、仮に始めたとしても、強い目的意識を持たず、学習者自身の漠然とした「英語が話せるようになりたい」という動機だけでは継続的な学習にはつながらないだろう。とは言っても、学生の英会話のアウトプットを増やすための最適な手段であることに変わりはない。

オンライン英会話は数回でも効果が認められたため、スピーキングアプリと合わせて継続的に行えば学生が英語で話すことに対する自信を高める可能性が高いだろう。今回は体験のみであったため、費用は発生しなかったが有料会員として入会した場合、受講の自由度が高いため、学習意欲を継続させ、長く学習させることができるかどうかは疑問が残る。さらなる検討を要する。

引用・参考文献

- 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.

調音を伴ったコンピュータによる高変動音素訓練が日本人が苦手とする音素の知覚と調音に及ぼす効果

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 10 週間にわたって実施した結果を報告する。HVPT を簡便に実現できるウェブサイト “English Accent Coach” (Thomson, 2017) を用いて、日本人が知覚と調音において苦手とする /l/, /r/, /w/ を目標音素として、調音を伴った知覚訓練を実施した。調音を伴わずに同様の訓練をした場合との知覚率および調音成功率を比較し考察する。

キーワード: CALL, HVPT (高変動音声訓練), 音素, 知覚, 調音

1 研究の背景

外国語としての英語教育において、発音指導には 3 つの大きな課題があると思われる。1 つ目は、指導そのものが十分に行われていないという時間の問題、2 つ目は、ネイティブの標準英語のみをモデル音声とすることの問題、3 つ目は、知覚と調音のバランスである。

時間の問題については、8 割以上の大学生が高校時代までに一貫性のある発音指導を受けていないこと (太田, 2012)。原因として、手島 (2011) によると、指導時間の確保の難しさ、情意面へのマイナス効果の懸念、発音にこだわらない教師の発音指導観などが挙げられている。

2 つ目の標準英語のネイティブ・スピーカー (NS) をゴールとすることの無理である。近年の多様な英語の存在を背景として NS の研究者からも危うさが議論されている (Levis, 2005)。英語音としての認識可能性 (intelligibility)、聞き手が内容理解のため負荷を感じた程度 (comprehensibility) を基準すべきとの主張がある (Levis, *ibid*)。

3 つ目に知覚と調音の指導のバランスの問題がある (飯野, 2017)。旧来から、発音指導は調音指導偏重であり口形の教授、練習、実演とい

った PPP (Present・Practice・Perform) 型が主流である。調音方法の強調以前に音響イメージの構築に向けた指導必要もあるのではないだろうか。

上述の 3 点の問題を解決する一つの手法として音声教育プログラム English Accent Coach (Thomson, 2017) がある。同プログラムは、短時間に大量の刺激音を聞いて知覚判別訓練ができること、標準英語一辺倒にならない頑健な音響イメージの構築のため HVPT (High Variability Phonetic Training, 高変動音素[音声]訓練) の概念を採用している。また、知覚成功率が設定音素ごとにパーセンテージで表示されるゲーム性がある。一方、知覚偏重で調音は任意としている。

2 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)。

A: 法政大学経済学部

EAC を活用した同種の研究事例として、日本人が認識困難とする子音を調査し、調音困難な音素と重複することを示した研究 (飯野, 2017) や /l/, /r/, /w/ を目標音素として、10 週間にわたる EAC 利用の訓練が知覚に大きな効果をもたらした、調音にも部分的に効果を示した研究 (Iino & Thomson, 2018) がある。

以上の経緯から、本研究では、学習者に EAC の利用中、知覚訓練の刺激を聞いたそばから調音する条件を課し、その効果検証を試みる。

3 研究課題

日本人が知覚および調音の両面で苦手とする /l/, /r/, および /w/ の 3 音素を学習目標音素として (飯野, 2017), EAC による HVPT の効果を探る。知覚訓練中、反復により調音を強制し知覚と同時に調音を育成できるかを探る。音素および音素環境による差異もまじえて知覚と調音の関係を探る。

音素環境については、Logan et al. (1991) を参考に、目標子音+/a/ (CV 環境) と目標子音+母音+子音 (CVC 環境, 単語・非単語混在) という 2 つの条件を設定する。

4 方法

研究協力者は日本人大学生 1 年生 32 名で、非英語専攻の学部にも所属し、必修科目の英語を履修している 2 クラスから成る集団で TOEIC 平均は 307 点であった。

研究手続きは表 1 のとおりである。

表 1. 研究手続き

ク ラ ス	N	1 週目 PRE 事前テ スト	1-5 週目 HVPT	6-10 週 目 HVPT	11 週目 POST 事後テ スト
A	16	知覚 100 問 調音	CV Train- ing	CVC Train- ing	知覚 100 問 調音
B	16		CVC Train- ing	CV Train- ing	

English Accent Coach を用いて、HVPT トレーニングと事前・事後テストを実施した。テストは 3 つの目標音素がランダムに 20 名の異なるアクセントを持つ北米の話者による音声刺激として提示された。トレーニングは 1 回 200 問で CALL 教室で毎週 1 回分、声を出しながら実施するよう指導した。

5 結果

知覚と調音に関する成功率を表 2 と表 3 に示す。

表 2. 音素環境別の知覚成功率推移

	CV		CVC	
	PRE	POST	PRE	POST
l	54	75	72	93
r	51	61	50	80
w	84	97	89	99
Total	63	78	70	91

表 3. 音素環境別の調音成功率推移

	%	CV		CVC	
		PRE	POST	PRE	POST
l	23	48	30	55	
r	7	25	6	9	
w	60	80	65	83	
Total	30	51	34	49	

6 考察

10 週間にわたって調音を伴った HVPT をコンピュータを利用して行った結果、CV 環境において 8 割程度まで知覚成功率が伸長し、単語に近い CVC 環境では 9 割以上になることがわかった。これは Iino & Thomson (2018) の結果に近い成功率であり、学習者の英語習熟度の差に大きく影響を受けず伸長が期待できるものと考えられる。

調音においては初期の 30% から 50% 程度まで伸長することがわかった。Iino & Thomson の結果 (71%) より低い結果であり、習熟度要因の影響が示唆された。

*本研究は科研費の助成を受けている研究の一部である (17K02946 : 代表者 飯野厚)

日英字幕付き音映像コーパスによる英語ライティング学習

田淵 龍二

アブストラクト: ライティングの自律的学習法としてコーパスによるデータ駆動型学習 (corpus-based data-driven learning) について発表する。Google 翻訳は手軽だが、場面や文脈に即した表現が欲しい時、分野別コーパスが有力である。今回は、映画とプレゼンによる会話と講演の2種類の日英字幕付き音映像コーパス活用法を提案する。和英辞典用例が音映像付きで大規模になったことにより、多様な場面を見聞きしながら最適な表現を学習可能とする。本研究はAIの深層学習を言語学習に応用するパイロット研究である。
キーワード: 対訳コーパス, データ駆動型学習, ライティング, AI 深層学習, 機械翻訳

1 はじめに

人工知能 (AI) の活用が広まってきた。いまやプロの囲碁棋士が AI の打つ手を真似するほどである。言語分野でも読み上げや翻訳で実用化領域を拡大している。廉価な費用で言葉の壁が取り払われるのはまもなくだろう。

2 AIの機械翻訳手法を言語学習に使う

AI は如何にして読み上げや翻訳を行っているか。それは深層学習と言われる。しかし深層学習はブラックボックスである。そこで AI に至る機械翻訳の流れを整理した。ヒトの言語知識 (文法と辞書) を人手で集大成してプログラミングする手法 (ルールベース, 1980 年代以降), 対訳文の対応付けからルールを自動生成する手法 (統計翻訳, コーパスベース, 1990 年代以降) を経て, 今日のニューラル翻訳に至ったのは 2010 年代になってからである。成功の要因はニューラル翻訳に必要な膨大な対訳資料をウェブから手軽に入手できるようになったことである。

本研究の目的は, ニューラル翻訳の手法を言語学習, 特にライティングに応用する学習法・教授法の開発である。対象は基礎的な言語知識を習得した学習者 (中学生以上) とする。

ミント音声教育研究所 (tabuchiryuji@nifty.ne.jp)

3 方法

人とコンピュータの違いは速度と容量にある。人の場合一度 (ひと目) で多くても 10 以下にする必要がある。つまり, 大きな対訳コーパスと適切なフィルタによる所望情報の絞り込みだ。

表 1 CORPORA 基本情報

	Seleaf	TED Talks
1 作品数	25 films	2,439 talks
2 収録時間	46 時間	610 時間
3 字幕数	43,659	661,787
4 総単語数	0.3M	5M words
5 異なり語数	13K	67K tokens
6 見出し語数	6K	16K lemmas
7 対訳形式	フレーズ訳	文訳 (ズレあり)
8 適応学年	中 2~高 2	高 1~高 3

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

3.1 対訳コーパス

対訳コーパスとしてコーポラを使った。コーポラ (CORPORA) は, 映画と講演のビデオシーン (20 秒程度) を字幕検索するオープンサイトである。映画には Seleaf コーパス, 講演には TED コーパスを収録し, 字幕は 2 言語 (英語と日本語) である。基本情報を表 1 に示す。

3.2 検索機能

英語あるいは日本語で検索する。英語での検索には正規表現と見出し語検索に対応している。

3.3 フィルタ機能

検索結果を絞り込むフィルタには共起フィルタと対訳フィルタがある。

3.3.1 共起フィルタ

検索結果に含まれる単語を度数順に示し、検索結果を再配列する。検索語とかかわり合いの深い単語(共起語)や表現を知ることができる。

3.3.2 対訳フィルタ

検索結果の対訳に含まれる単語を度数順に示し、検索結果を再配列する。検索語とかかわり合いの深い訳語や表現を知ることができる。

3.4 語義探索と語用探索

英単語検索結果から共起フィルタを使うと、一般的な用例・用法を知ることができる。対訳フィルタを使うと、その語の語義・語感・訳語を知ることができる。表2と図1に単語 **ride** での検索結果とフィルタ例を示す。

4 結果

対訳フィルタ(表1)の最上位は「乗」である。そしてその下に「車」や「旅」がある。動作・動作対象・目的などが読み取れた。また

検索結果テキスト上位に” We ride our bikes”のような典型表現が音映像付き文脈とともに示された。

表2 rideによる探索事例

検索語		ride	
コーパス		TED Talks	
ヒット数		319 views	
	共起フィルタ	対訳フィルタ	
1	BIKE 26	乗	118
2	SHARE 12	車	60
3	CAR 11	自転車	31
4	BICYCLE 10	旅	14
5	SUBWAY 10	馬	14

フィルタのリストは、フィルタ語彙から機能語などをマスクしたあと、特徴語を手で抽出したもの。

5 考察

データ駆動型学習の要点は、適切な情報を適切な分量だけ提示することであり、その点で十分な性能を達成していることがわかった。

参考資料

CORPORA (2018). Parallel Corpus Search Engine, ミント音声教育研究所, 田淵龍二.
<http://www.mintap.com/talkies/pac/corpora.html>

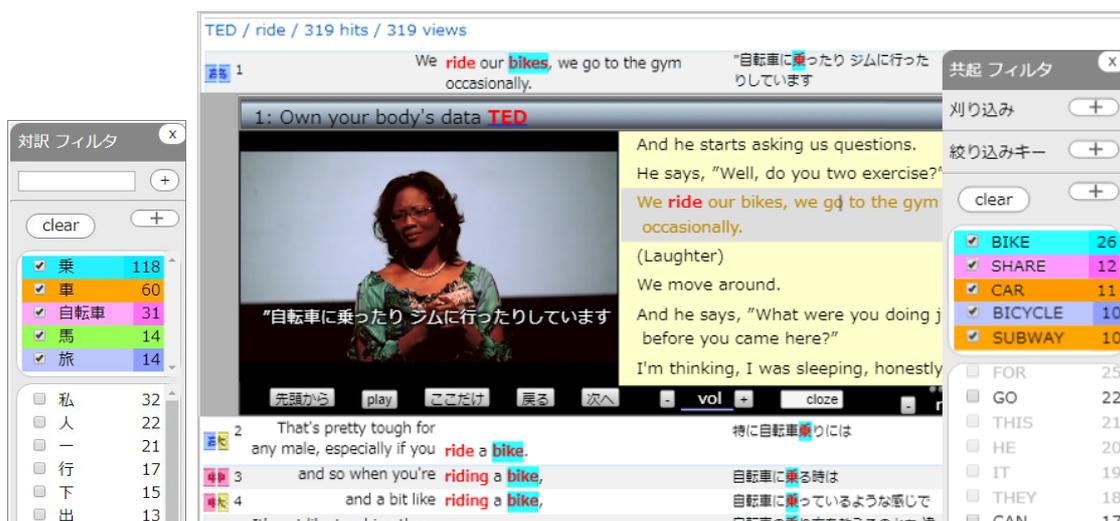


図1 rideによる検索結果と共起フィルタと対訳フィルタ(左) / 結果を文字と音声と映像で確認

ICT を用いた外国語教育実践： 音読・リーディング・ライティング

橋本 健広^A，岡田 毅^B，松尾 英俊^C，佐藤 健^D

アブストラクト：本ワークショップの目的は、外国語教育における効果的な ICT 利用方法について 3 つの実践報告を通して、外国語教育における ICT 利用の意義、即ち ICT がこれまで出来なかったどのような教育実践を可能にするかを明らかにすることである。具体的には、DJ 用音楽編集ソフトを用いたリスニング指導、教員と学生の即時インタラクションを可能にする e-learning システムを用いたリーディング指導、そして Google ドキュメントと拡張機能を利用した協働ライティング指導について報告する。

キーワード：ICT，音読，協働学習，即時フィードバック，ライティングプロセス

1 DJ ソフトを使用した音読～大学 TOEFL リスニング授業 (松尾 英俊)

大学における資格試験対策英語 (TOEFL, IELTS 等) の授業、特にアカデミックリスニング対策において音読による訓練は多くの効果が報告されている。その中でより学生が積極的に取り組める方法として DJ ソフトを導入しての授業を考案した。教室での実践案のいくつかをご紹介します。

大学・専門学校では年々 TOEFL, IELTS の授業希望者が増えている。学生たちは、現時点での実力の不足を実感し、履修を途中でやめてしまったり、留学そのものを諦めてしまったりする。そうした学生に自信を持たせ授業、自宅学習の際に「これなら継続して勉強できるかもしれない」と思わせるためには「聞いた体験」「読めた体験」が肝要である。そのために、標題の通り、DJ ソフトを使うことを発案した。

これは私自身が現役のラジオの音楽番組 DJ であり、さらに大学・専門学校、企業で講師、さらに留学斡旋会社の代表であり、教科書づくり、各種教育イベント制作も生業としている立場から発案したものである。

この実践は初級者の為の TOEFL リスニング活動にて行われた。参加学生は 20 から 30 名であった。英語レベルは初級から中級に相当し、大半の学生は TOEIC 400 点台から 600 点台、700 点以上の保持者もいた。使用ソフト “djay pro 2” (Algoridden 社) を搭載したラップトップコンピュータを利用した。

実践方法はワークショップにて紹介するが、学生からの評価は極めて高く、以下のようなコメントを得ることができた。「これなら聞ける。1 時間の間にすごく伸びた (1 年女子)」、「いつの間にか英語が入ってきました (2 年男子)」、「ユニークな勉強法で家でもやってみます (1 年男子)」

参考文献

藤上 隆治 (2010) 「英語の音声指導に関する一考察 : 大学の英語授業におけるリズム指導のために」実践女子大学 FLC ジャーナル 5, 27-41.

A: 関東学院大学 経済学部
B: 東北大学 国際文化研究科
C: PTM・駒沢大学・東京農工大学
D: 東京農工大学 工学研究院

2 新しいeラーニングシステム iBELLEs を介した即時インタラクションと英語リーディング指導の展開 (岡田 毅)

この章では、平成26年以降、科学研究費補助金事業で研究と開発を続けている新しいeラーニングシステム概念と機能、並びにそれを活用しての英語読解力養成指導の可能性について触れ、読解・聴解のように、直接観察が困難な「学習プロセス」を従来とは大きく異なった仕組みで可視化することのできるICTがもたらす教育的効果について概略する。

2.1 新しいeラーニングシステム

iBELLEs(interactive Blended English Language Learning Enhancement system)は、教員と生徒・学生間で双方向のやり取りを実現するための「電子教科書」を提供するeラーニングシステムである。一対多の対面式の英語授業では、瞬時に生徒・学生の学習過程を観察し、より良い授業運営につなげることができる。

英語教員・研究者は、学習者の産出物がデータ化され、各種分析用の情報が付加された「学習者コーパス」を構築・分析し、学習者の表現や文法上の過誤等を量的に分析して、効果的な指導法や教材を開発しようと試みる。

学習者コーパスで問題となるのは、「学習者が犯してしまった誤り」に対して、分析者側が付加的な情報を事後に与えている点である。

学習者の生産物である作文やスピーチは外的に観察可能な結果であり、それに対する分析者からの情報付与は、(静的な)結果のみを対象にしており、当該過誤の生成という動的なプロセスには全く解明の手が届いていないといえる。

まして受信的で受動的な「読む・聞く」というプロセスはさらに観察が困難で、リスニングテストのスコアのような間接的指標に頼らざるを得ない。「英語を読む間に、英語を聴く間に、学習者の頭の中で何が起きているのか?」という、一種のブラックボックス内部の探索装置

がiBELLEsであり、その代表的な工夫が実装された、使いやすい「ハイライト機能」である。

iBELLEsを介した授業で得られるデータは、従来の学習者コーパスと根本的に異なり、学習者が主体的に自らの読解や聴解のプロセスをハイライト(注釈)として与えた learner-annotated corpusと呼ぶことができるのである。

2.2 iBELLEsを用いた授業実践

対面式授業では、予め注釈を付与した教材を用い、教員定義によるハイライト色を使い分け、学習者からの情報を受信する。可視化して得られた情報をもとに、即座に最適な指導法を選択したり、特定指導項目への割当て時間の変更などを動的に行うことができる。また、学習者のハイライト結果を集計する形でクラスにフィードバックし、能動的に教材に取り組む姿勢を支援・促進したり、典型的なハイライト情報に注目して、学習者との口頭でのやり取りを通じて理解を深化させることも可能になる。

授業時間帯以外(クラス外)では、ハイライト色の定義を十分に理解させた上で、指定した日時までにハイライトを施して提出する、という課題を課すことができる。教員は次の対面式授業の前までに、得られた情報をもとに、クラス全体や個別学習者の理解度や学習困難点を見つけ出し、フィードバックを与え、効果的な指導に繋げることができる。

2.3 iBELLEsの役割と利用価値

iBELLEsは日本の中・高・大の英語授業で独占的で中心的な役割を果たそうと開発されたものではなく、むしろ、学習者に「読む・聞く」という受容的な能力育成訓練を有効に始めさせて、「書く・話す」という発信的な技能を身に付けさせるための支援ツールとして大きな威力を発揮するように設計されている。

iBELLEsを介して、読解教材やリスニング教材に学習者自らが積極的に関わり、ペアやグル

ープでの学習を通して、いわば critical に読み・聴く「アクティブな受容」(active perception)の姿勢を培うことが重要である。

また、目標とする読解教材やリスニング教材は、教員から一方的に提供されるものに限らず、学習者が独自に選出・産出した素材を iBELLEs にアップロードすることができ、多様な教材にアクティブに参加(engage)する姿勢が養成できると考えられる。

その姿勢を基礎として、次の段階で、自ら書く・話す(スピーチ原稿を書いて練習する等も含めて)練習を協働して積み重ね、アクティブな産出(active production)のための技能を身に付けることができる。

言語4技能を関連付けて養い、中・高・大の「シームレスな」(つまり、制度としてではなく、指導法や教育コンテンツの面で「接続」された)英語教育を通して、世界レベルの英語運用能力を、生徒・学生に身に付けさせることが英語教員に求められている責務である。

2.4 iBELLEs+における「教員サークル」

平成31年度より稼働する後継機種 iBELLEs+では、新たに教員コミュニティ形成を支援する「教員サークル」機能を実装している。この機能によって、教材の著作権や使用範囲の問題を慎重に扱いながら、サークルを構成する教員間での協働作業が担保される。その結果 iBELLEs+から提供する教材の質的な向上、新規教材の開発、及び学習者データの解析方法等についての情報と意見の共有を基盤とした協働的な指導が実現する。協働学習を取り入れながらアクティブに英語を学ぶ学習者のみならず、教員の側でも、積極的な協働の体制を構築するための仕組みが、この「教員サークル」である。

[謝辞]本論は科学研究費助金(基盤研究(B)26284075, (B)18H00683)の交付を受けて進められている研究の一部を反映するものである。

3 Google ドキュメントと拡張機能を利用した協働ライティング指導(橋本 健広, 佐藤 健)

本協働学習は学生がグループで一つの課題に取り組む活動である。英語の語学の授業では、例えばライティングのタスクとして、グループで一つのテーマについてエッセイを書く活動などが考えられる。Web2.0の登場以降、同期的なグループ活動が可能となり、ICTを使った協働ライティングはこれまでと異なる学習活動に変化した。学生の学習はもちろん教師の側の教育にも適切かつ効果的な方法が求められている。本発表では、同期的なグループライティングを可能にする Google ドキュメントを使用した協働ライティングの活動の実践方法と教育方法を述べ、教育実践への示唆をあわせて報告する。

3.1 協働学習とツール

Google ドキュメントとは Google のプラットフォーム上で提供される文書作成サービスであり、多人数での同時文書作成および編集を可能にする。グループの学生全員が同時に各自のPCから同じ一つの文書に書き込み、かつ他人の編集の跡をリアルタイムに確認できる。作業スペースが一つとなり、かつ各自が時間の拘束を受けずに協働学習を可能にするツールといえる。グループで一つの課題に取り組む協働学習の場合、メンバー同士がどのように課題を解決するか(連続型・並行型・一人型など)や、時間を経るごとに活動内容にどのような変化がみられるか(構築と破壊・協働・振り返り)といったプロセスの観点はもちろんであるが、できあがった成果物の分析や、学習者の受容(聴衆の存在、書きかけ文章を見られることの抵抗感や他人の文章を直すことへの抵抗感、フリーライダーへの不公平感など)の観点にも気を配る必要がある。

通常、学習活動の途上では、どのようなタイプの協働学習をし、どのような協働学習の段階

にあり、誰がどの程度成果物に貢献したか、学習者はどのような満足感や不満を抱いているかといった点は見えにくい。しかしながら、学習過程をリアルタイムに可視化する外部ツールを Google ドキュメントに組み込むことで、教師はある程度の協働学習の進み具合や貢献度を確認できる。

3.2 Google ドキュメントを使用した協働ライティングの活動

本発表では、DocuViz と AuthorViz という二種類の Google ドキュメント支援ツールを使用し、だれがいつどの程度書いたか、全部でどの程度書いたり編集したか、だれがどの部分を担当したか等を図で示すことで、協働ライティングの量を可視化した。

授業は英語の協働ライティングを課題に取り入れた英語の語学の授業であり、学生は、横浜市の大学生 38 名（経済学部：初級）および東京都の大学生 60 名（工学部：中級）の計 98 名である。課題は、数名からなるグループで、一つのテーマについて、複数パラグラフのエッセイを Google ドキュメント上で作成することで Web-based collaborative writing in L2 contexts: Methodological insights from text mining 各グループはそれぞれテーマを決めた後、各自分担任して作業を行い、まとめたものを成果物として提出した。

教師は後ほど可視化ツールを使用してグループの協働学習の跡をたどった。それにより、計画的に学習したグループと、締め切り直前に完成させて提出するグループは、可視化された図を見ることで目で見て判別ができた。

例えば、計画的に学習したグループでは、担当パラグラフの順番が回るごとに次第にライティングの編集量が増えていき、全員が同じくらいの量だけライティングに貢献していた。また自分が担当箇所を書き終えたのちも、ライティングの量が増減していた。締め切りギリギリの

グループでは、ある時突然ライティングの量が増え、その後増減はなかった。また書かれた文書が一度に消えることもあった。

学生の受容を質問紙調査の結果からみると、協働学習の有用性や学習効果の意識は低下したといえる。その一方で、自分が書いた文章を見られることの抵抗感は減少し、フリーライダーへの不公平感は増加していた。有用性や学習効果の意識が低下した原因は、全てのグループの協働学習が成功に終わったわけではないことに原因があると考えられる。その一方、抵抗感や不公平感の変化は、協働学習の一定の成果といえる。

またインタビューを通して、協働学習の段階を通じた学習者の受容の変化も調べた。協働学習に肯定的なグループは、授業を通じて抵抗感が減少し、気づきや校正を通じて言語への意識が高まる傾向が見られ、協働学習に否定的なグループは、ブレインストーミングまたは協働学習の作業の段階で学習が終了する傾向が見られることがわかった。

教師は、外部の可視化ツールを有効的に活用しつつ、学習者の協働学習の進捗をモニターし、計画的に進んでいないグループや、協働学習への参加の仕方が円滑でないグループに対し、各グループにとって適切な指導を行うことができるだろう。

参考文献

Yim, S. & Warschauer, M. (2017). Web-based collaborative writing in L2 contexts: Methodological insights from text mining. *Language Learning & Technology*, 21(1), 146-165.

[謝辞] 本論は科学研究費助金(基盤研究(C)18K00778)の交付を受けて進められている研究の一部を反映するものである。

異文化理解へと興味関心を導く，絵本の読み聞かせ指導法

(Oxford Reading Tree シリーズを中心に)

諸木 宏子^A

英語絵本の読み聞かせは英語力を伸ばすために効果的です。語彙や文法はそれほど難解ではないが、どうしても日本の子どもには理解が難しい絵本があります。本の舞台となっている英国の文化や生活になじみがないために起きるのです。多読を始め、英語絵本の読み聞かせを用いた指導上では、異文化理解は一般に軽視されがちですが、これが内容理解にとって非常に重要です。本発表では、どの本のどのような記述やイラストが、子どもにとって難しいのかを実例をあげて紹介します。

キーワード：異文化理解，絵本の読み聞かせ，多読指導，英国文化

1. 異文化理解の必要性

1.1 他者の存在を認識する

子どもは、たいていの人は自分と同じような生き方をしていると考えがちです。そこで、世の中には自分と違う考えの人がいるという意識の目覚めを与えます。自分たちとは違う文化や習慣を尊重し、理解することは、互いの世界観を認め合うことにつながり、それはさらに多文化共生、多様性の尊重の基礎となります。

1.2. 視野を広げることができる

子どもは、異文化を自文化と比較することで、自分の視野や考えが広がり、知的好奇心がくすぐられ、例えば、「英国にはこんな習慣があると知った。面白い」というような読後の感想を持ちます。すると、その子どもは、さらに違う文化を知りたいという気持ちになり、外国語の学習に意欲的になります。

1.3 語いの学習に効果的

外国語学習者は、自文化の単語と、相当する学習言語（外国語）の単語が1対1の対応をしていると思いがちです。しかし、実際は、自文

化と学習言語の単語同士では、文化の違いで、意味がいく分ずれている場合があります。その意味のずれに気づかないまま学習を続けると、外国語の文章を十分に理解できず困難を覚えるようになり、外国語学習に意欲を失うことがあります。「この英語にこんな意味があるとは思わなかった」と読後のレポートに書いた子もいました。

2. Oxford Reading Tree とは

Oxford Reading Tree（以後、ORT と略）はオックスフォード大学出版局が、1985年に出版し、日本では、その10年後から発売が開始された子ども向けリーディング教材です。Stage 1 から Stage 9 まであり、語数と語彙が徐々に難しくなるようになる Leveled Readers です。英国には日本の検定教科書制度のようなものはないので、80%から90%の小学校で、ORTを『国語（英語）』の教科書として採用しています。Reading Tree は、幹(trunk)から木の枝を渡っていくように、Trunk Stories から More Stories へと読み進んでいくように作られています。ただ、本国では幼児や児童向けとはいえ、英国に住む人を対象にした教科書のため、早い段階から過去形、現在完了形、仮定法などが頻出しますので、

A: 西大和学園中学校（非常勤）

ひとくちに「英語初心者でも簡単に読める英語絵本のシリーズ」とは言いきれません。しかし、読めば読むほど奥の深いシリーズです。このシリーズには、主人公Biff, Chip and Kipper兄弟姉妹とその友人たちを主人公としたAdventure本が280冊以上あります。本発表では、このシリーズの読解指導に役立つよう、具体的に子どもに何が難しいのかを、「単語の観点」、「キリスト教を含む英国文化の観点」、「生活習慣などから来る英国文化の観点」の3点から紹介します。ただ、本発表は、ORTについての分析ですので、異文化といっても英国の文化に限ります。

3 単語の観点

単語には、「英国の子どもは知っているも日本の子どもは知らない単語がある」、「日英の単語同士が一对一の対応をしていない」という2つの問題があります。

Fetch! (Stage 1) : 絵本の総語数はタイトルであるFetch!の1語だけです。しかしながら、fetchの意味を知っている日本人はそう多くないでしょう。文学作品や戯曲ではよく登場する単語ですが、日本の小中学生用の教科書には、ほとんど使われません。しかし、子どもは絵本を読むことで、fetchが「取ってくる」という意味を持つことを明確に理解します。子どもたちは、英国では幼児でも知っている言葉が、日本の学校英語に登場しないことに驚きます。これもある種の異文化理解といえるでしょう。

Good Old Mum (Stage 1+)/*Poor Old Mum!* (Stage 4) : これら2冊の絵本から、英単語と訳語は必ずしもイコールではないことを理解することができます。この2冊に共通して、日本の子どもが理解できないのはoldという単語の意味です。Good Old Mum=「良い、年取ったお母さん」なのか? Poor Old Mum=「貧乏な、年取ったお母さん」なのか? これは、英単語と日本語

の意味を1対1で覚える学習法ですと、oldを「古い」とか「年取った」とイコールの意味でしかとらえられません。しかし、oldには「愛すべき」と言う意味もありますので、ここでは、Good Old Mumは「すてきな大好きなお母さん」、Poor Old Mumは「かわいそうな大好きなお母さん」になります。簡単な単語であっても、日本語と英語の単語が必ずしもイコールの意味にならないことに気づかせることができます。

4 文化指導の観点

キリスト教に関してあまり知らない日本の子どもにとって、イースター(復活祭, Easter)の単語だけは耳にしたことがあるにしても、パンケーキレースやカーニバル(謝肉祭)の意味は分かりにくいですね。英国の子どもには自明の理でも、その風習になじみがない日本の子どもは内容が理解できないことが多く、多読に対する意欲を薄なってしまう子どももいます。したがって、ある程度のキリスト教についての文化は指導する必要があります。また、動物愛護の意識の高い英国と日本ではペットについても考え方の違いがあるので、ペットに関する本を読ませる時にも指導が必要です。

5. まとめ

このように、子どもたちは、絵本をたくさん読むことで、視野を広げ、自他を比較し、共感し、興味を抱きます。そして、「みんなちがって、みんないい」=「ちがっているって、おもしろい」という感受性も育つのです。ここで紹介したような多読指導が子どもたちにもたらすことは、異文化理解への目覚め程度だと思います。本格的な異文化理解は学校が上がるに従い、学んでいくでしょう。しかし、小学校や中学校の早い段階で、異文化理解への目覚めを持った子どもたちは、自ら興味を持って、自分で異文化理解能力を高めていくことができるのです。

協働学習による協働学習のためのワークショップ 「自身の問題として捉える」

津田 ひろみ^A, 舘岡 洋子^B, 大須賀 直子^C, 小松 千明^D, 松本 功^E

アブストラクト：昨年紹介した協働学習による英語リーディングテキストを足掛かりに、協働学習について各自のもつイメージをシェアしながら、現場への応用の道を探る。協働学習の定義を確認したのち、「テーマを自分の問題として捉える」という部分の必要性、学生の思考を深めるためのしかけ、問題点、などについて参加者と共に考えたい。また、協働学習の評価にどのような観点が必要か、参加者と話し合いながら良い方法を探りたい。

キーワード： 協働学習, リーディング, 自分の問題として捉える, 聴き合う, 内省

1 協働学習とは

協働学習について、以下は私たちのテキスト *Critical Reading through Collaborative Learning*¹ の「はじめに」からの引用である。

「協働学習とは、学習者主体の授業形態です。つまり、教師が前に立って教えるのではなく、学生の皆さんがお互いに意見を交換し学び合いながら理解を深めていくやり方です。その協働学習は、単なる知識の獲得、たとえば単語の意味を答えるとか文法上正しい語法を選ぶといった正解がひとつに決まっている学習にはあまり向きません。協働学習に相応しいのは、学生の皆さんが一人ひとり異なる考えをもつことが求められ、お互いの考えを聞き合って、さらに自分の考えを深めることができるような場面です。[中略] 話し合い（学習の場における相互行為）を通して各自が何かを感じ取り、そこからもう一度自分自身を振り返ることが必要です。」

つまり、協働学習は「互いに協力して何かをつくりあげる創造的な活動を行うこと」であり、「ひとりではなしえなかった創発がおきる」ことが期待される学習の場なのである（舘岡 2005）。

1.1 教室での協働的な学び

ここで、協働の学びの場における3つの学びについて考えてみよう（図1）。学習者は、学ぶべき対象に取り組み、対象そのものを学ぶ。これは、今まで多くの教室活動で注目してきた部分である。そして、対象と同じく重要なのは、他者とのやり取り（相互行為）である。他者とのやり取りによって、自分とは異なる視点を知り、それを通して対象についてより深い学びが起る。もう一つ重要なのは、自己についての学びである。対象への学びや他者との学びから、自分を振り返り内省（リフレクション）することができれば、自己の学びにつながるだろう。

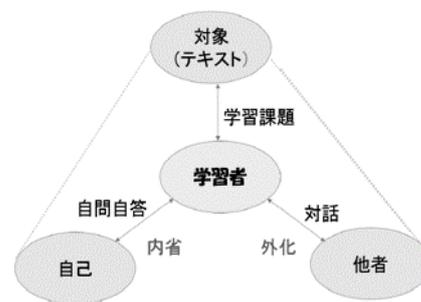


図1 ピア・ラーニングが提供する学びの場
（舘岡, 2005）

1.2 協働的な学びのめざすもの

協働学習スタイルの教室活動の中では、対象（たとえばテキスト）をめぐって他者とのやり取り

A: 明治大学国際日本学部
B: 早稲田大学大学院日本語教育研究科
C: 明治大学国際日本学部
D: お茶の水女子大学文教育学部
E: ひつじ書房編集長

りという活動は比較的容易に活性化する。

しかし、そこから自問自答が起こったり、自分を振り返ったりといった内省的な活動はなかなか起こりにくい。これが協働学習の現場で起こりがちな問題のひとつだろう。どのようにしたらもっと自分と結びつけて考え、自分自身の内省につなげることができるだろうか。

2. 「自分の問題として捉える」ために

前段で「他者とのやり取りという活動は比較的容易に活性化する」と書いた。しかし、目的のないやり取りは意味がない。そんな上面のやり取りでは思考は広がっても深まらないだろう。テーマについて考えを深めるためには、読解であれば、テキストのテーマを「自分の問題として捉える」という活動が必要だろう。

2.1 「準備」

協働学習といっても四六時中、仲間としゃべっているわけではない。むしろ、初めに「個」で考える時間を設けることが重要だ。これがないと、のちに自分の問題として捉えることが不可能になる。テーマが難しい場合には、各自が事前学修して情報をまとめてくるのも一つの手だろう。その情報を元に自分の考えを（仮に）構築し、仲間とのやり取りに臨めばよい。

仲間の考えを聞くうちに自分の考えも変わっていくかもしれない。この「ゆらぎ」は協働学習の大きな成果だ。それを起こすのに大事なものは「聴く」ことである。「聞く」ではなく、身を入れてきかなければいけない。協働学習を始めるに当たって、学習者にまず、この「聴く」という態度を真に理解させたい。そして、お互いに聴き合うためには、クラスのみんなが心を開いていないとできない。そのためには、クラスの「ラポール」（フランス語で「和」とか「思いやり」）を築く必要がある。それができていれば「聴き合う」こともうまく行くだろう。

2.2 「前振り」

次に「自分の問題として考える」活動に移るが、教室でいきなりテーマを学習者にぶつけるのではなく「前振り」が必要だ。テキストではウォーム・アップで、自分ならどうするか考えさせるようにした。じっくり考え、グループやクラスの中で自分の考えを「伝えたい」、相手の考えを「知りたい」という雰囲気を作る。そこまでが「前振り」である。

2.3 「本題」

まず、テーマの設定が問題だろう。このテキストでは大学生が興味をもちそうなテーマを4つ選び、テーマごとに3つのtext（文章）を示した。そのtextのテーマを「自分の問題として捉えよう（personalization）」というパートがある。つまり、対象について「かわいそう」や「へえ」でなく、「自分だったら」「自分がそれに直面したら」と考えさせる。トピックによっては上面だけの話し合いになる恐れがある。そうした時には、視点の変換や拡大も必要になるだろう。テーマに沿って、少しでも学習者の興味を引き、学習者が積極的に参加できそうなトピックをみつけてほしい。

繰り返しになるが、協働学習は決していつもグループでワイワイ活動するわけではない。「個」の活動と「グループ」の活動を交互に繰り返しながら考えを深めていく。さらに、プレゼンテーションなどアウトプットまで持っていくことで各自の思考をさらに深めることが重要なのだ。そのような Personalization を成功させるためには、どういうしかけが有効だろうか。

テキストの Unit1 Reading1（アイコンについて）の <Personalizing> の例 をみてみよう。

This article reports a research finding that “while Westerners use the whole face to convey emotion, Easterners use the eyes more and the mouth less.” Do you think this applies to yourself?

この場合、アイコンだけにこだわると personalization は難しい。そこで、教師はアイコンの成り立ちについて考えさせ、なぜ東洋と西洋でアイコンが異なるのか、何に影響されているのか、相互行為を通して考えさせてはどうだろう。ただし、一般論や二項対立で終わらせず、やりとりの中で自己の内面と向き合い、今まで気づかなかったことに気づき、深い personalization が達成されればすばらしい。

次に、これまでに協働学習スタイルの授業で personalization を試みたケースを紹介しよう。

① ロボット

この単元では、個別に自分が理想とするロボットを計画し、その後、グループで話し合ってより良いロボットを作り上げた。発表のために「絵を描く係」「発表原稿を考える係」「原稿を清書する係」「発表する係」など、自分の得意分野を活かして各グループで分担を考え、発表に臨んだ。韓国留学生のひとりにはマッサージ付きのベッドを考案し、一人暮らしの学生は料理や洗濯をしてくれるロボットを考案するなどさまざまな個性が打ち出された発表だった。

② 遺伝子組み換え食品(Genetically Modified Food: GMF)

高価だが遺伝子組み換えでない有機大豆による豆腐と、安価だが遺伝子組み換え大豆による豆腐が並んでいた場合にどちらを選択するか、自分の決定とその理由をグループ内でシェアし、GMFについてグループで考えた後、クラスでシェアした。遺伝子組み換え食品について、その危険性だけでなく、生産量増加というプラス面の影響にも気づく学生がいたことで、学生の考えが深まったと思われる。

③ シルク・ロード

個別に事前学修で得た情報をもちより、Travelling Head Together²の手法で情報を確実にした後、ホームグループで4人の情報を合わせ、パワーポイントを使って発表した。(情報整理、スライド作成、発表原稿準備、発表者、

などの役割を分担した。)

このように personalization と言ってもさまざまな形が考えられるが、思考を深めるという点において協働学習のコアであることに違いはない。私たちがめざす協働学習は、聴き合い、自分と異質なものを受け入れ、理解し合い、学び合い、personalization を通して、自己を見つめ直し、気づきを得るプロセスである。グループで楽しくゲームをしたり、点数の上昇に固執するならば、真の協働学習ではないと考える。

WS の参加者の方々は「協働学習」についてどのようなイメージをお持ちだろうか。また、personalization を成功させるのにどのようなしかけが有効だろうか。

3. 自分の問題として捉えた効果

では、自分の問題として捉えることによって、どのような効果があるだろうか。授業後に学生が書いた振り返りを参考に、認知的、メタ認知的、および動機づけの側面から考えてみたい。

① 認知的側面における効果：英語があまり得意でない学生は、グループの仲間にわからないところを教えてもらったり、ヒントをもらったりしながら内容理解を深めたという。さらに、自分の理解を言語化することによって曖昧だった理解が具体的な理解となって腑に落ちたという。

② メタ認知的側面における効果：当面の問題だけに固執せず、社会、文化、自然など自分の周囲に目を向け、個別のテーマについてでなく、より一般化した理解へと深めることができる。

③ 動機づけの観点からみた効果：自分が分担できる役割を見つけることができ、自己効力感につながる。仲間と一緒に目標を達成したことで、関係性と自律性が満たされる。その結果、学習者は学習への動機づけを高めたとみられる。

4. 問題点

しかし、すべて良いことばかりとは言えない。協働学習と聞くと必ず問われるのは、仲間に入

れない、仲間と活動したくない、といった個別学習をより好む学習者、あるいは内向的な学習者の問題だ。ひとつ大事なことは、学習というのは決して個人で完結するものではなく、社会と密接に関連し、社会という文脈の中で活用されてこそ意味のあるものとなる。なぜなら、ひとは社会の中で生きていく存在だからだ。そのことを学習者に少しずつ伝えていくことが必要ではないだろうか。「準備」の項でも述べたが、クラスのラポールがしっかりとできていれば、学習者は自然にお互いを認め合い、学び合うようになっていくはずだ。

また、性格や生き方がどうであれ、「自分の問題として捉える」ことができなければ理解は深まらない。そのためには自分の考えに固執せず、異なる視点を知り、必要であれば積極的に取り入れればよい。仲間とのやりとりに入れない(入ろうとしない)学習者を少しでも共に学べるようにする良い手立てがあれば、ぜひシェアしていただきたい。

5. 協働学習の評価について

評価の問題もかならず議論の対象となる。ここでは、どのような観点が協働学習の評価に必要なか考えてみたい。以下に「案」を示す。

まず、「①自分で考える力」だろう。自分で考えなければ仲間と深い話し合いをすることはできず、「ただ乗り」してしまうかもしれない。

次に「②仲間との話し合いに積極的にかわる力」だが、英語力によっては難しいので、「③新しいアイデアを提案する力」という項目も加えることで、誰にもチャンスを与えたい。

そして「自分の問題として捉える力」だが、この評価を可視化するのは難しい。おそらく、書いたものや発表など「④アウトプットの独創性」を参考にして評価することになるだろう。

最後に、「⑤深く省察(振り返り)する力」が大事であると考え。

以上5項目を表1に「案」として示す。

表1 協働学習評価のためのリ्यूブリック案

	満足	やや満足	不満足
自分で考える力			
仲間と積極的に話し合う力			
新しいアイデアを提案する力			
創造的なアウトプットができる力			
深く省察する力			

「自分の問題として考える」という項目については、より具体的な「アウトプット」と「省察」という2つの項目によってカバーした。

このようなリ्यूブリックを「自己評価」および「教師の評価」で活用したい。あるいは「グループ・メンバーによる評価」として、各項目に当てはまるメンバーの名まえを書くこともできよう。さらに、こうした評価をポートフォリオとしてファイルし、それを使って学期末に振り返ることも可能だろう。

ここに挙げた評価の方法はアクティブラーニングの評価²を参考にしたが、まだ「案」である。参加者の皆さんはここに挙げた評価軸についてどうお考えだろう。もっとふさわしい項目があれば、あるいはもっと良い「理想」の評価方法があればWSでシェアしていただきたい。

注

1 *Critical Reading through Collaborative Learning*: Tateoka (ed.), Tsuda, Osuka, Komatsu, Stewart. ひつじ書房より出版予定。

2 *Travelling Head Together*: Kagan の協働学習の手法のひとつ。個別に考えた後、グループで話し合う。その後、グループのひとりが別のグループに行き考えをシェアする。こうしていろいろな考え方を知ると同時に、協同する力を育む。

引用・参考文献

松下佳代・石井英真(2016).『アクティブラーニングの評価』東信堂。

舘岡洋子(2005)『ひとりて読むことからピア・ラーニングへ：日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会。

英語で家庭科、そして異文化交流

(小学校 6 年生クラスで実施した CLIL 授業)

坂本 ひとみ^A

アブストラクト: 福島県須賀川市にあるユネスコスクールに認定されている公立小学校を、児童英語教育ゼミの学生たちとともに 2016 年から訪問し、トルコの子どもたちと英語を使った絵手紙やビデオレターで交流する授業を継続している。2018 年度は、この学校の「総合的な学習の時間」のテーマが米作りであったので、CLIL の content を「世界の米料理」として、10 月と 12 月に授業を実施した。児童の振り返りシートから、特に英語に苦手意識を持っている児童のコメントを拾いつつ、実践報告を行う。なお、この研究は法政大学坂本旬科研（基盤研究 (C)）の一環である。

キーワード: CLIL、家庭科、異文化交流、ユネスコスクール、ESD

1 はじめに

福島県須賀川市は東日本大震災の津波の影響はなかったものの、原発事故後の放射能汚染があり、地元を離れる市民も多くいた地域である。白方小学校は須賀川市初のユネスコスクールに認定され、すべての学習は ESD (持続可能な発展のための教育) を基盤とし、環境教育や国際交流に力を入れている。回りを豊かな自然に囲まれ、子どもたちが田んぼ作りをし、稲刈りをするを「総合的な学習の時間」に毎年行ってきたが、放射能の影響でしばらく途絶えていた。それを昨年から復活し、6 年生は「田んぼ、米」をテーマに様々な学習活動を展開し、発表の様子をビデオ撮影し、交流している他国の学校へ送ることになった。

発表者は 2016 年より児童英語教育ゼミの学生たちとこの学校で訪問授業を行っており、ESD に寄与するテーマで外国語活動を支援してきたが、2018 年度は、6 年生の学びに沿う形で、「世界の米料理」を CLIL (内容言語統合型学習) の Content とする授業を実施した。

2 ユネスコの教育理念と CLIL

昨夏、スコットランドで開催された CLIL セミナーに参加し、Coyle 教授の講演を拝聴したが、最初に話されたことは、我々が 21 世紀にふさわしい教育をめざすためには、ユネスコが提唱する 4 つの学びの柱を基礎とすべきであり、多文化共生社会を生きる地球市民を育てることの重要性についてであった。この 4 つとは、“learning to know” “learning to do” “learning to be” “learning to live together”であり、様々な課題を抱える現代社会を生き抜く力を育てる学びである。

上智大学の池田教授も CLIL はアクティブ・ラーニングであり、グローバル教育そのものであると主張している。また、次期学習指導要領にある「主体的・対話的で深い学び」という柱は、以前「アクティブ・ラーニング」と言われていたことが表現を変えたものであるが、Coyle 教授が強調された“CLIL is about deep learning.”にも通じていくと思われる。

今、授業に求められていることは、一方的に教師が生徒に知識を注入し、生徒は受け身で聞いているだけのスタイルからの脱却であり、生

A: 東洋学園大学グローバル・コミュニケーション学部

徒の思考力、課題解決力を高め、人と協働し、コミュニケーションをとりながら、学びを深めていく方法であり、CLIL はそのための一つの方向であることを検証していきたい。

3 実践概要

昨秋の第一回授業は、4-6年生合同授業であり、5-6人ずつの異学年混成グループを9つ編成し、ゼミ学生が各テーブルに一人ずつつくという形で進められた。CLIL 指導案の4Csとしては、内容は、「交流の相手国であるトルコの食文化を知り、コメ料理ピラウの作り方を英語で学ぶ」こと、言語表現は食べ物や料理に関する英語の導入、ピラウやヨーグルトがトルコ語であることを知ること、思考は、ゼミ学生がジェスチャーゲームで見せてくれる料理が何であるか考える、トルコの子どもが紹介するビデオを見て食文化を知り、日本食との共通点、相違点について考える、トルコピラフの作り方のビデオを見てどのように作るか一生懸命考える、協学・国際理解としては、皆で協力して学び、トルコ文化に興味を持つ、を目標とした。

12月の授業は6年生のみで家庭科室で行い、英語でカップ巻きを作り方を学び、調理実習をし、その様子をビデオ撮影した。カップ巻きにした理由は、二つある。一つは、須賀川市のキュウリ生産量が全国の8割を占めること、二つ目はトルコの米料理にぶどうの葉で巻いた leaf roll というものがあって、似通っているところである。また、あらかじめ、カップ巻きに加えたならおいしくなると思う食品を考えて持参するよう伝えてあった。納豆、卵、チーズ、ハムはいいが、チョコレートを持ってきて試した児童もいた。カップの絵を黒板に貼り、これがキュウリの好きな伝説上の動物であることも児童に英語で話してもらい、ビデオに加えた。

3月には、東洋学園大学のイギリス人のインターンにBLTカップ巻きを作ってもらい、発表者も数種類の具を足したカップ巻きを持参して、

子どもたちに味見してもらい、”Which do you like best?”というコンテストを行い、それをまたビデオに撮って交流校に送ることを計画している。また、*Yoko*という異文化理解をテーマとした絵本があり、アメリカの子どもたちが海苔巻きのおいしさをなかなか理解してくれなかったが、最後にはわかってくれる友達ができるという英語絵本の読み聞かせをする予定である。

4 実践結果

10月の授業後に児童が書いた振り返りシートは、問1が授業の楽しさについて、問2から問5は、CLILの4Csの観点から尋ねた問いに4件法で答えてもらったものである。集計したところ、5、6年生においてはほぼすべての項目で3.5以上の平均値を得た。12月の授業後の振り返りでは、「自分は英語があまり得意ではないが、料理の作り方を理解しようと一生懸命英語を聞き、楽しく英語が学べて、苦手意識を減らすことができた」という感想が複数見られた。

また、科研メンバーである法政大学の坂本旬教授がこのビデオをネパールの小・中学校へ持参して見せたところ、料理をしているビデオに興味を持った生徒が多く、日本とネパールの食文化の違いに関心が集まった。

この科研においては、小学校のときに、楽しく、知的に面白く英語を学び、英語を使って外国の子どもと友達になれた経験をしてきた児童は、中学以降も英語学習に対する積極性が持続することを検証していこうとしている。

引用・参考文献

- 池田真 (2013) 「CLIL の原理と指導法」『英語教育』第62巻第3号、大修館書店。
- 渡部良典・和泉伸一・池田真(2011)『CLIL 内容言語統合型学習 第1巻』上智大学出版。
- Do Coyle (2018) “Future directions for CLIL classroom pedagogies. What matters and why?” presented at J-CLIL Teacher Education Seminar at the University of Stirling.
- Rosemary Wells (1998) *Yoko*. Hyperion Books for Children, New York.

Tokyo2020 に向けて、国際協働学習を

(教師同士のつながりの視点から)

滝沢 麻由美^A

アブストラクト: Tokyo2020 に向けて、都教委のオリンピック・パラリンピック教育の中の「世界ともだちプロジェクト」の一環として、発表者は都内公立小で支援者として、国際的な NPO 団体の国際協働学習プロジェクトを CLIL 授業として進めている。今回は特にその中で、海外の教師たちとつながり、協働していくことにおける意義や方策を、昨年アメリカで開催された年次国際会議での共同発表の成果や課題の報告等も通して探り、さらに 2020 年への発展的プロジェクトについて提案する。

キーワード: オリ・パラ教育、国際協働学習プロジェクト、CLIL、教師同士、SDGs

1 はじめに

Tokyo2020 開催まで、あと 1 年 4 ヶ月余りとなり、最近は大大会ボランティア選考スタート等、ますます大会に関する具体的な施策が進められている。一方、2016 年から都内の全ての小中高の公立校で始まっている東京都教育委員会のオリンピック・パラリンピック教育（以下、オリ・パラ教育）はもうすぐ 3 年目を終え、来年度から、さらに活発になっていくであろう。

また、2020 年に小学校からスタートする新学習指導要領においては、特にその 3 つめの柱である「学びに向かう力・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）と、都教委のオリ・パラ教育で重点的に養成すべき資質の 1 つとされている「豊かな国際感覚」は、世界の様々な国との交流を促進し、コミュニケーションを図ろうとする態度を育もうとする点で大きく重なると考えられる。

このような背景のもと、実際に教育現場で児童・生徒間の国際交流活動がおこなわれる際に、まず教師同士がつながり、共に進めていこうとする国際協働学習プロジェクトに焦点をあて、実践内容も報告しながら、その意義と方策を探ってきたい。

2 オリ・パラ教育・国際協働学習と CLIL

都教委のオリ・パラ教育の大きな特徴は、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）をさまざまな教科や活動に関連させながら、年間 35 時間程度おこない（都教委、2016）、さらに、5 つの資質（ボランティア・マインド、障害者理解、スポーツ志向、日本人としての自覚と誇り、豊かな国際感覚）の養成に重点が置かれている。

これらの資質を伸ばすための 4 つのプロジェクトの 1 つが、「世界ともだちプロジェクト」（Global Friendship Project）であり、「様々な人種や言語、文化、歴史など学ぶことを通して、世界の多様性を知り、様々な価値観を尊重することの重要性を理解するために、大会参加国を幅広く学び、可能な限り実際の交流へと深化する活動」（都教委、2016）が奨励されている。

発表者は、昨年度オリ・パラをテーマにした小学校英語教育教材の開発のための助成研究（実践協力校 8 校・23 クラス、総授業数 85 時間）を共同研究者の町田と CLIL 授業として展開する中で、自身の実践ではこの「世界ともだちプロジェクト」の一環となるよう、International Education and Resource Network（iEARN: アイアーン）の 3 つの国際協働学習プロジェクトを進めた（町田・滝沢、2018;2019）。

A: 東洋学園大学英語教育開発センター

3 海外の教師とのつながりと協働

この団体の最大の特徴は、世界140ヶ国・地域(30ヶ国語)から、さまざまな教科の教師(これもCLIL的である)を中心とする5万人の教育関係者と、その小中高の生徒200万人の会員が、100以上あるプロジェクトに参加でき、ICTを活用して学び合いながら協働する「国際教育」を推進するネットワークを持ち、そのすべてのプロジェクトが、国連の17分野における「持続可能な開発目標」(Sustainable Development Goals: SDGs)に沿って展開していることである(iEARN, 2015)。これは、SDGsの取り組みを目指している国の教育施策やTokyo2020とも方向性を同じくしていると言えるだろう。

そして、この中で教師たちは、専用のwebアクセス権やテレビ会議システムを提供され、ICTを活用して教師間だけでなく生徒間のオンライン・ディスカッション、メディア・コンテンツ相互制作などを通じた国際協働学習のフィールドを構築できる。一方、年次国際会議では、7月の1週間をかけ世界中から参加者がつどい、プロジェクトでの学びの成果や課題を発表する「カンファレンス」と、仲間と共に学び、グローバルな視野を持ち、連携・協調する力を育む、生徒たちによる「ユース・サミット」が同時進行でおこなわれる(日本センターJEARN、2017)。

さらに、参加各国が民族衣装を着て自国の紹介を行う「カルチャー・ナイト」等もあり、さまざまな言語と文化の多様性の中で、旧交を温めたり、新しい友情や信頼関係を育むことができる。昨年アメリカでの国際会議は、30周年記念にあたり、50ヶ国から400人以上の参加があったが、特にアフリカ、中東、西アジア、南米からの参加国も多いことが、より一層diversityとglobal educationの拡がりとの強い結びつきを感じさせる大きな要因であった。

4 発表内容と成果・課題

発表内容の実践は、支援校のある大田区が、

Tokyo2020でブラジルのホスト・タウンの1つになることから、「Rio2016からTokyo2020へ」という流れて、今後の本格的な交流の基盤を作るため、まずブラジルの教師がファシリテーターをつとめるプロジェクトで、リオの1グループとおこなったものである。成果として、Tokyo2020での相手国の教師たちとつながり信頼関係ができたこと、また会議全体では、多くの英語圏以外の英語以外の教師たちや生徒たちと約1週間共に過ごした実体験から、新たな知見を得た。さらに詳細は発表当日に加える。

5 新オリ・パラ・プロジェクトの提案

また、大きな課題の1つとして、このような活動や授業が実際に、特に日本の小学校の現場では2つの点で難しい可能性が大きいと考える。1つは時間的制約、もう1つはことばの問題である。そこで、前者についての方策の1つは、支援者の存在、そして後者には、今大会のテーマでもある翻訳技術の利用等について現実的に考えながら、このTokyo2020に向けて、オリ・パラ自体を学習テーマにした、日本の教師も参加しやすい国際協働学習プロジェクトの立ち上げを提案したい。発表当日に経過を述べるが、このTokyo2020が、実際に世界の人たちと、目的や考え、そして気持ちをことばと行動を通して共有し、違いを認め合いながらもつながり、課題解決をしていく国際協働学習導入の1つの大きな契機になること願うものである。

引用・参考文献

International Education and Resource Network (iEARN) <https://iearn.org/>
東京都教育委員会(2016)「オリンピック・パラリンピック教育」 Retrieved from <https://www.o.p.edu.metro.tokyo.jp/index>
町田淳子・滝沢麻由美(2019).『英語で学ぼうオリンピック・パラリンピック-CLILによる国際理解教育として』子どもの未来社.

ICT 機器を利用した体育 CLIL の実践

二五 義博 A, 伊藤 耕作 B

アブストラクト: イタリアの CLIL 授業では、クイズの作成や回答にアプリを導入するなど、ICT が多くの場面で CLIL の 4C (内容, 言語, 思考, 協学) の目標を達成する重要な役割を果たしている。そこで本研究では、日本の高専 1 年生を対象とし、学習内容への意欲や思考力を高めるため、またコミュニケーションや協同学習を促進するために、アプリや動画を活用した試合のデータ分析等の活動で体育 CLIL を実践した。研究結果、ICT の利用は CLIL の 4C を効果的に展開する足場作りとなり得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, イタリアの事例

1 はじめに

日本の CLIL 研究において実技教科を対象としたものはまだ少ないが、二五・伊藤 (2017) では、体育科の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。また、二五・伊藤 (2019) では、バレーボールを事例として CLIL の 4C の中でも思考面に着目し、Coyle et al. (2010) が CLIL に特徴的としている思考の 6 つの分類に沿った活動をデザインして、その内容面や言語面での教育効果を探った。

本研究では、これまで十分に触れることのできなかった ICT に焦点を当てる。体育 CLIL 授業においてアプリや動画等を活用することにより、内容への動機づけ、コミュニケーション活動、課題解決 (思考や協学の要素も含む) などにかなる効果があるかを考察する。

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の 1 年生 3 クラス 122 名である。3 回の体育のバレーボール授業 (2 回は実技、

1 回は座学で各回 90 分) において、クイズの作成、試合のデータ分析や課題解決の場面などで ICT の活用を図り、授業実践の後には選択式および自由記述式のアンケート調査を実施して学習者の反応を分析した。

3 イタリアの事例

著者 A が 2017 年にイタリアの CLIL 授業を観察した結果によると、学習活動の様々な場面で ICT が活用されていた。小学校の理科の場合、「水」をテーマとした授業では、教室の内外に貼られた QR コード付きの紙を児童が iPad を使って読み取り、グループで答える活動をしたり、先生がアプリで児童の回答を自動集計しながらクラス全体でテーマについて考えさせたりする活動をしていた。また、「チーズ」をテーマとした授業では、動画の作成を通じてチーズの完成に至る工程を科学的に考えさせる活動が取り入れられた。社会科の場合は、Google Earth を活用してイタリアと日本の街の様子や建物の共通点や相違点を英語で話し合った。さらに、中学校の「家」をテーマとした授業では、古代ローマ時代の建築物を 3D アプリで理解した後に、選択式のクイズをアプリで各自が作成し、他の生徒がそれに解答していた。以上の活動から、イタリアでは、多様な種類の ICT 機器が CLIL の 4C と密接に結びついていることが分かった。

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

4 実践内容の概略

4.1 第1・3回授業（実技）

まず、授業の導入部の挨拶では、教員用の英語シナリオに基づき、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。続く、作戦タイムでは、試合中の役割分担（スターティングメンバーと交替メンバー）を確認した。最後に行われたメインゲームでは、4チーム総当りのリーグ戦（25点／試合、1セットのみ）を行った。ここでは、スターティングメンバーは選手として試合に出場し、交替メンバーはアナリストとしてチームの試合をiPadのカメラモードで撮影した。授業終了後には、撮影した映像とバレーボールのゲーム分析アプリ「V-Notes」を使用し、ゲームスタッツ（サーブ成功率などの統計データ）を収集した。なお、第1回及び第3回の実技授業は基本的に同じ流れではあるが、第3回のグループワークでは、課題の技能をiPadで撮影し、映像分析アプリ「Dartfish Express」を使用し、動きの修正点を洗い出した。

4.2 第2回授業（座学）

第2回授業では、前時のバレーボールのチーム毎にグループワークを行った。グループワークでは、各グループにiPadを2台、各学生にワークシートを配布した。ワークシートは、ブルームの教育目標分類の改訂版を参考に6つのTaskを作成した。授業の前半では、「Task1(記憶)：バレーボール用語の確認」「Task2(理解)：バレーボール用語の記述」「Task3(応用)：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を使用し、「Task4(分析)：課題解決のポイントを一覧にリストアップ」「Task5(評価)：自チームの課題を抽出」「Task6(創造)：練習メニューの創造」

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。各班に配布したiPadのDropboxには、バレーボール技能に関する5種類のテクニカル映像（1.Serve, 2.Recive, 3.Toss, 4.Attack, 5.Block）を収納しておき、Task実施時以外にも必要に応じて視聴できるようにした。

5 研究結果

選択式アンケート調査の結果、9割以上の学習者がICTを活用したバレーボール授業に興味・関心が持てたと回答した。また、ICTの活用が個人やグループの課題解決に役立ったと回答した学習者も9割近くいた。その活動の内訳は、「統計データを活用した課題の抽出」（51%）が最も多く、次が「見本動画を活用したチェックポイントの確認」（33%）であった。自由記述では、「課題や練習が考えやすくなった」や「グループ活動が活発になる」など、思考活動およびグループ内のコミュニケーションや協力への好ましい影響を指摘する声が多くあった。その一方で、「データに集中し、自由に体を動かす楽しさが減る」など少数ではあるが、ICTを活用した授業の課題も指摘された。

以上のことからいくつかの課題はあるものの、イタリアの場合と同様に、ICT機器の利用はCLILの「内容」「言語」「思考」「協学」を軸とした質の高い学びへの重要な足場作りとなり得る可能性が示唆された。

引用・参考文献

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- 二五義博・伊藤耕作 (2019). 「高専1年生に対する体育CLILの可能性（2）—英語を使用したバレーボールの授業を事例として—」『JACET中国・四国支部研究紀要 第16号』, 3月発行予定.

高校における論証モデルを利用した思考力向上を目指す

ライティング指導の提案

細 喜朗^A

アブストラクト:高等学校学習指導要領解説(外国語編・英語編)によると、「論理性に注意して文章を書いて伝える」ことを目標としている。同解説では、論理性に注意するとは「できる限り論理の矛盾や飛躍がないよう、理由や根拠を明らかにする」と定義している。本研究では論理的に書く力を育成するために有効とされる「論証モデル」の概念を、どのようにしたら高等学校の英語のライティング指導に取り入れることができるのかを検証する。

キーワード: 論証モデル, 論理性, ライティング, 思考力, 新学習指導要領

1 はじめに

平成30年3月に新しい高等学校学習指導要領が公示された。平成28年12月に中央教育審議会から示された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」の改訂に当たり、「資質・能力」の一つとして、「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成」が提言された。この思考力の定義については様々な解釈がある。新設科目「英語コミュニケーションI」の目標の中の「書くこと」の目標には、「基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して文章を書いて伝えることができるようにする」と設定されている。つまり、論理性にどれだけ注意して英文を書くことができるかが目標となっている。この目標に基づき、本発表では思考力を「論理性に注意すること」とする。

近年の大学入学者選抜改革において、記述式問題の導入が注目されている。文部科学省によ

る高校3年生対象の「平成29年度英語力調査結果」によると、CEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠)A2レベル以上の割合が「書くこと(19.7%)」となり、「第2期教育振興基本計画」(平成25～29年度)目標の50%に到達することはできていない。増見(2016)は「同調査(平成26,27年度)において、自分の考えや意見を、論理的に書くことに課題があり、論理的な構成で英文を書くための改善が求められている」と分析している。

2 目的

本発表では、高校における英語の「ライティング」指導に論証モデルの概念を取り入れることで論理性に注意して文章を書く力が育成されるのかを調査する。

3 論証モデルとは

「論証モデル」は、「Toulminの議論モデル」(Toulmin, 1958)が基となっている。論理的に書くこととは、主張を単独に呈示せず、その理由となる根拠(主張を支える事実)も合わせて呈示する必要がある。そして、主張を根拠と共に

A: 早稲田大学本庄高等学院

出すことを一般的に論証とする。また、論証は根拠と主張の関係性を扱っている。つまり、関係性を扱うことを一般的に論理という(福澤, 2018a)。したがって、本発表においても、論理と論証を同義として扱う。ここで指すこの議論モデルには「主張」「根拠」「論拠」の3つの要素が含まれている。この3つの要素の関係を図で示すと以下ようになる。(図1)

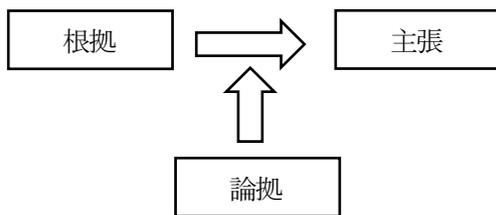


図1 論証モデル

この3つの要素を福澤(2018b)では次のように解説している。主張は「根拠から導かれた結論、判断」、根拠とは「主張を導くもとなる証拠・事実」、そして論拠とは「根拠と、主張をつなぐ役目をするものであり、その根拠からどうして主張が導かれるかの理由に対応するもの」としている。

4 調査方法

4.1 参加者

対象者は早稲田大学本庄高等学院1年生2クラス84名である。対象授業科目は「コミュニケーション英語Ⅰ」であり、1週間に3時間(授業は50分)の授業が展開される。本校の生徒は日本および各国から様々な生徒が入学してくるため、英語力の差は大きい。物事を深く考える作業を好む生徒が多い。

4.2 手順

実践研究開始時に、対象者がどの程度の語数や時間で1つライティング課題を遂行できるのか、予備調査として課題を授業中に与えた。トピックは、自分の考えを読み手に論理的に伝え

なければならない題とした。予備調査で行った課題を回収し、生徒の文字数を記録した。

その後、「論証モデル」の3つの構成要素についての授業を行い、生徒は予備調査で書いた自分の作品を再度見直し、3つの構成要素「主張・結論」「根拠」「論拠」が含まれているか探し出す。その際、「論証モデル」をグラフィック・オーガナイザーの形にしたプリントに書き込んだ。最後に、ペアで3つの構成要素を満たしているかなどを話し合わせた。なお、3つの構成要素を満たしていない場合は、再考し、グラフィック・オーガナイザーのプリントに書き込む。

以上の手順を1クールとし、別のお題で3クール実施する。

4.3 評価方法

4.3.1 ルーブリック評価

ライティングの評価方法としてルーブリック評価を行った。ルーブリックの項目は議論モデルには「主張」「根拠」「論拠」の3項目とし、対象者の論理性に注意する力の伸長に注目した。

4.3.2 文字数

毎回の課題で書かれた文字数をカウントし、文字数の伸長を考察した。

5 まとめ

4.3の評価方法に基づいて、合計3回のライティング課題を分析し、生徒が論理性に注意する力と文字数の伸長について省察する。

参考文献

- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 福澤一吉 (2018a). 『看護学生が身につけたい 論理的に書く・読むスキル』医学書院.
- 福澤一吉 (2018b). 『新版 議論のレッスン』NHK出版新書.

日本人 EFL 英語学習者の構文力向上と クリティカル・ライティングへの効果

蔦田 和美^A

アブストラクト: 様々なコミュニケーションアプローチが脚光を浴びる一方で、母語の言語体系に基づく適切な英語教授法の重要性を考える。本研究は、英語と言語構文が全く異なる日本語を母語とする日本人 EFL 英語学習者の実用的なクリティカル・ライティングスキルの向上には、構文力の習得が重視されるべきであるという想定の下、構文力育成プログラムを実施し、その前後において構文力がライティングに与える影響を、構造方程式モデリングを使用して、横断的かつ量的に検証しようとするものである。

キーワード: 構文力, クリティカル・ライティング, 構造方程式モデリング

1 研究背景と目的

電子媒体による文字言語を介するコミュニケーションが一般化する現実社会において、自己表現のできるライティング力の重要性が高まっている(Tsutada, 2017)。そこで、言語間距離が最遠の日本語(Elder & Davies, 1998)を母語とする英語学習者にとって重要であるのは構文力であるという想定に基づき、構文力向上を目的とするトレーニングを実施し、その前後の2つの時点における、構文力とクリティカル・ライティングの全体的評価(クリティカリティと理解度)との関係を横断的に検証することに意義を求める。

本研究においてクリティカル・ライティングは、ライティングにおけるクリティカリティ(意見の議論性)の重要性を端的に表す表現として用い、「情報や状況に対して主体的、批判的に自身の考え、主張を提示するライティング」と定義する。センテンスレベルの言語的スキルのみでは現実のコミュニケーションへの対応は難しい(Matsuda, 2010)ことを踏まえて、構文力の実用的ライティングスキルへの効果を考えたい。

A: 関西外国語大学短期大学部

2 方法

2.1 構文力トレーニング

本研究において焦点を当てる構文(SV構造, 接続詞, 後置修飾)に関する問題演習を協同学習によって単学期に実施した。上記の構文項目に関する明示的知識の構築を目的とした。

2.2 文法プレ/ポストテスト

上記の構文力トレーニングの前後に3種類の構文テストを実施した。問題はトレーニングを通して習得する上記の項目に関するものとした。プレとポストは同じ問題を使用した。難易度の等しい問題作成が難しいこと、および一定の時間経過により記憶効果が限定される点からも妥当であると考えた。

2.3 ライティング

意見の主張が焦点となるため、題材としては2度のライティング実施の時点における社会問題の中から、プレ・ライティングでは、「父親の育児休暇」、ポスト・ライティングでは、「18歳の選挙権」を取り上げた。条件としては、辞書使用可で、A4紙に手書きとし、時間制限は30分とした。

2.4 分析手法

構文トレーニング前後の構文力、および全体的評価の向上を多重比較により検証した。次に、トレーニング前後の時点における、構文力と全体的評価の関係を検証するにあたり、ルーブリックに基づく全体的評価は、大学における教授経験のある英語母語話者に依頼した。分析手法としては観測変数間の関係から理論上の潜在変数間の関係を推定する統計手法(Anderson & Gerbing, 1988)である構造方程式モデリング(SEM)を使用した。観測変数として、3種類の構文力テストの点数(G1, G2, G3)、ライティングにおける節中の従属節の割合(複雑さ:C)、Tユニット中の正確なTユニットの割合(正確さ:A)、そして全体的評価(クリティカリティ:CR;理解度:Comp)を使用し、潜在変数を構文力と全体的評価として、潜在変数間の関係を検証した。分析に使用したベースモデルは図1に示すとおりである。

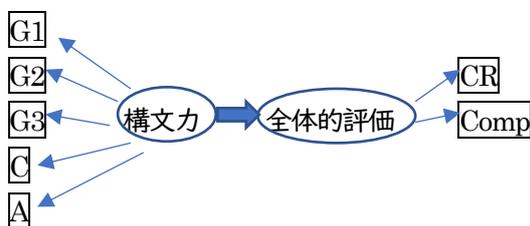


図1 SEMモデル

3 結果と考察

3.1 構文力と全体的評価

構文力テストの結果、およびライティングによって産出された構文力(複雑さ, 正確さ)については、効果量の差はあるが、すべての項目について有意差が認められた。また、全体的評価についても、有意差、および中程度の効果量が認められた。

3.2 構文力と全体的評価の関係

プレ・ライティングおよびポスト・ライティ

ングに基づくフィットモデルが示すところによると、構文力と全体的評価の2つの潜在変数間には、.71(プレ・ライティング)、.64(ポスト・ライティング)という関係が検証された。本結果により、構文力と全体的評価の間には中程度の関係があることが検証された。

4 教育的示唆

本研究においては構文力に関する項目の選択、また題目、時間、書式を含むライティング条件、およびライティング評価指標などの適切性に限界はあるが、構文力と現実的なクリティカル・ライティングの間には中程度の関係が認められた。これは文字言語によるコミュニケーションが必須の現代社会における産学連携を考えたとき、今後の大学英語教育における構文を含む文法習得の重要性についての再考につながるものと考えられる。

参考文献

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin*, 103(3), 411-423.
- Elder, C., & Davies, A. (1998). Performance on ESL examinations: Is there a language distance effect?. *Language and Education*, 12(1), 1-17.
- Matsuda, P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 15-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsutada, K. (2017). Japanese EFL learners' development of grammatical competence through media English and its influence on critical writing (Unpublished doctoral dissertation). Osaka University, Osaka.

CEFR の到達目標に準じた 4 技能試験に対応する

ライティング指導法

(語彙の正確さや多様性をどのように指導すればよいか)

中谷安男^A

アブストラクト: 大学入試に活用される 4 技能試験はヨーロッパ共通参照枠 CEFR に準じている。この中で英文ライティングの評価に共通する項目には語彙の適切さと多様性がある。しかし実際の教室で指導を行うのは容易でない。本発表は模範解答などを集めた規模の大きなコーパス分析によって示唆された効果的な指導方法について考察する。特にパラグラフの流れを作る文頭の語彙を効果的にトピックス文と結束させる手法を確認する。このためには文法的・語彙的結束の活用法の学習が有効である。

キーワード: CEFR, 英語 4 技能, ライティング指導, コーパス分析

1 はじめに

大学入学選抜方式の変更が 2021 度の入学生より始まる。センター試験の代わりに、英語の 4 技能を総合的に評価できるテストを導入することになった。実質的には、TOEFL, IELTS, 英検, GTEC, TEAP, TOEIC などの民間の外部試験を活用することになる。これらが入試の英語試験として成績を提供できる要件は、ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) に準拠することである。

英語 4 技能において課題が多いのは、産出技能のスピーキングやライティングであろう。特にライティングの指導は、手間や時間が掛かり、具体的な教授法に関して、日本においてはまだ確立されているとは言えない。

本発表はこの点に注目し、上記の民間試験では、いかなるライティング・スキルが求められているのか確認する。これらの模範解答などから収集した英語エッセイ・コーパスを構築し、効果的な語彙表現などの検証を行う。この結果を基に具体的な指導への活用方法を考察する。

2 背景

2.1 教員が抱える問題

A: 法政大学経済学部

英国や米国の ESL (English as a Second Language) におけるライティングの指導に関して、欧米ではかなりの調査や研究が行われてきた(例 Reid, 1990)。これまで教師が様々な試みや失敗を経験する中、どの国でも共通の代表的な課題として以下の 4 項目に集約されている。

- 1) 自分でも長い論文等を書いた経験が少ない
- 2) 適切な添削の方法と回数かわからない
- 3) 学習者の間違いが多く、同じことを繰り返す
- 4) 成果があまり見えない

これら多くは、ライティングを指導する教員が実感していることであろう。本論は、この中で特に 4) に注目する。

日本において、英語ライティングの成果と目標に関する共通の認識はあまりない。一方、CEFR の概念は、A1 から C2 までの 6 段階に分かれ、各目標が明確になっている。ライティングに関しても各レベルに到達目標があり、学習者の成果を計る基準になる。以上のことから、課題 4) のライティング成果を計る目標として CEFR の到達度目標を活用することには意義がある。

2.2 英語ライティング学習の到達目標

日本において一貫したライティング指導を構築するためには、CEFR のどのレベルを目安にす

ればよいのだろうか。ここで参考になるのが、前述の民間試験の採点基準である。例えば、GTEC や、TEAP のエッセイの評価基準は大まかには、以下のような項目となっている。

- ①タスクの達成度
- ②語彙の適切さと多様さ
- ③文法の適切さと構造の多様さ
- ④文の結束や流れと一貫性

これらは、CEFR の基準によるとおおよそ B1 レベルの到達度目標の観点である。それぞれの項目を達成するには、英文ディスコースを読みやすく構築する方略が必要になってくる(中谷, 2016)。もちろん最終的には、全ての項目を達成する必要があるが、ここでは②の語彙の適切さと多様さ、④の文の結束に焦点を当てたい。

例えば結束は、文頭の語彙を読者に既知の情報から始めることで実現できる(中谷・土方・清水, 2011)。これらを実際の模範解答などでは、どのように行っているのか検証していく。

3 コーパスの構築と分析

検証の対象として、英米の大学の英語母語話者が書いたエッセイや、英国大学入試 A レベルの回答、さらに上記の検定試験の模範解答を収集した。これらをテキストファイルに直し、約 200 万語の規模の大きなコーパス EEC (English Essay Corpus) を構築した。この大量データに対して、英語コーパス FLOB と米語コーパス FROWN を合わせた 200 万語をリファレンスコーパスとし比較した。英語コンコーダンス・ソフトである AntConc の Windows 版を使い、EEC の使用頻度の高い特徴語やフレーズを抽出した。今回は、特に文頭に位置する語を確認した。

4 結果と指導への示唆

4.1 結束に使用される語彙

パラグラフの中の文頭の語は、以下のような文法的、語彙的結束により、様々な形で前方の文と結びついていることが明らかになった。

(1) 文法的結束

- ・人称代名詞の使用 We, She など
- ・指示代名詞の使用 That, Those など
- ・比較語の使用 Such など
- ・定冠詞による結束

(2) 語彙的結束

- ・類義語 study と research
- ・派生語 art と artist
- ・上位語 lily と flower
- ・下位語 animal と dog
- ・一般名詞 Thing など

4.2 結論と示唆

Biber et al. (2002) が述べているように英文の読みやすさには、文頭を読者に既知な情報で始めると効果的である。これにより文に流れができるからである。今回の EEC の分析結果から、前方の情報と結び付ける文頭の語彙の活用方法が明示された。具体的には、文法的結束や、語彙的結束を活用することで、より多様な表現に変換可能である。前述の CEFR 関連試験における評価項目の②語彙の適切さと多様さに対応できる。さらに文頭を結束させることで、④の項目における結束と流れも構築できる。このような観点に注目した、実践的なライティングの指導法を今後導入していく必要がある。

参考文献

- Biber, D., Conrad, S., and Leech, G. (2002) *Student Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Educated Limited.
- Reid, J. M. (1983) *Teaching ESL Writing*. NJ. Prentice Hall.
- 中谷安男 (2016) 『大学生のためのアカデミック英文ライティング』大修館書店
- 中谷安男・土方裕子・清水眞 (2011) 「アカデミックコーパスにおける Coherence 構築のストラテジー: Science の Discussion における Information Order の検証」『英語コーパス研究』18号: 1-16.

ドラマ教育 | 0 | ~インプロ (即興) のススメ

竹田 里香^A, 檜本 洋子^B, 安田 万里^C

アブストラクト: 機械翻訳の精度向上に伴い, 日本の英語教育は再考の時を迎えている。従来の一斉教授法 (知識注入型) ではなく, 獲得型の教授法が必須となる。自分の頭で考え, 予期せぬ状況に臨機応変に対応できる力や相手に伝わる確かな語学力を育成することが重要である。そのためには自発性, 即興, 想像をキーワードとしたドラマ教育の1つの手法であるインプロが効果的であると考え, 小学生向けの活動を理論と共に紹介する。

キーワード: ドラマ教育, インプロビゼーション, 獲得型授業

1 日本における教育: 一斉授業から獲得型授業, 感性を伸ばす教育へ

2020 年から実施される小学校新学習指導要領 (2018) では, 「主体的・対話的・深い学び」と学び方改革が問われ, 機械翻訳の精度が急速に向上している中, これからどのような教育がなされるべきかを再考する時を迎えている。

渡部(2014)は, 日本では 19 世紀ごろから, 一斉教授法 (知識注入型), すなわち国家が決めた教育内容を教師が教科書を使って大勢の子ども達に一斉に伝達する, が公教育の支配的な授業形式になってきたと述べている。この形式によって一定の質的基準, 教授効率が担保されてきたことも事実であるが, 一方で注入型の方法では生徒の自発性を育てることが困難だということも見逃せない事実であると言い, 国内外のリサーチの結果, 知識注入型から獲得型へと移していくべきだと提唱している。獲得型の授業には自学の訓練と参加型の学習活動の 2 つの側面があり, 自学の訓練で「学び方」を学ばせ, 参加型の学習活動でグループワークを通じた共同作業からの表現活動が中心になるとしている。

A: 姫路獨協大学他非常勤

B: 大阪教育大学非常勤

C: 神戸市公立小学校イングリッシュサポートリーダー

また柳瀬 (2016) は, 「人間の認識を, 感性・知性・理性と大別した場合, 日本の英語教育はエビデンス・数値目標などに価値を置く知性中心になっている。」と述べ, 「引用ゲームやトレーニング中心主義の英語教育では, 本当のことが身につかない, 人工的なトレーニングルームだけのパフォーマンスではなく, お互いの情感・身体的実感に満ち満ちた現実世界でのコミュニケーションでは使えない」(2015)と主張し, 感性・知性・理性を意識した教育への転換を進めている。

発表者らは, 海外では多く教育に取り入れられているドラマ教育が, 上記の 2 つの側面と感性を伸ばす教育に効果があるのではないかと考え, その導入として, インプロ的活動を教室で行うことを提案する。

2 インプロの効用

インプロとはインプロビゼーションの略であり, 脚本も設定も役も決まらない中で, その場で浮かんだアイデアを参加者が受け入れ合い, 膨らませながら物語を作り, 場面を演じながら作っていく演劇活動 (仙石・Gertz2013) が元来の意味であるが, 役者をトレーニングするためのシアターゲームを指すこともある。

インプロの創始者と言われている, キース・ジ

ヨンストンは、①人が元々持っている創造性や表現力を引き出す、②理論の特徴：自由な創造性や表現力を検閲する恐怖をなくしていく、③方法論の特徴：ゲームを中心として、ストレスのない学びの空間で遊ぶ、とインプロを定義付けている。(小林他2010)

日本のインプロバイザーである絹川(2002)は、インプロをすることで、①クリエイティブなアイデアや、自分自身の経験からくる意見を、堂々と表現することで、自主性や存在感が増す、②仲間と協力する楽しさの中から協調の大切さを学べる、③既成概念に縛られることなく、柔軟に対応するための応用力が身につく、④発想力・瞬発力が高まり、自分の枠を超えた発想・発見ができるようになる、⑤失敗してもよくよしない、前向きな気持ちを持てるようになる、と述べている。

また発表者らは、これまでの実践を通して、

1)失敗を恐れず安心して自分にチャレンジできるクラスカルチャーを創り、クラスの態度が積極的・能動的になる。

2)ゲームが即興性を持っていることで、クラスに「程よい緊張感と集中力」を持たせることができる。

3)ゲームの目標を達成するために、「聞くこと」・「話すこと」を能動的に行うことができる。

4)コミュニケーションのためのゲームや、各課の最後に行う発表の活動がスムーズに行えるようになる。

5)想像力を使ったゲームで発話される言葉は、その言葉の背景に状況や感情が付加されるので、言葉が生きたものになる。

6)個々のアイデアで、想像力を使う事や状況の設定をすることで、主体的なアティチュードを引き出すことができる、といった事例を確認することができた(2017)。

発表当日は、【負けるか勝ちじゃんけん】、【Zip-Zap-Boom】、【共通点探し】、【What are you doing?】、【Let's ～～.】、【数字で喜怒哀楽】、

【Thank you!】等の活動例の中からいくつか実際に体験をし、参加者間でリフレクションを行いたい。

3 まとめ

インプロ活動を通して、児童はありのままの自分を出したり、他人を受け入れたり、失敗に対するネガティブな感情を和らげ、楽しく仲間や先生と協同することでお互いに高めあう関係ができたりすること、さらに一歩前へ出る勇気を持つことを体験することができる。

インプロから始めるドラマ教育を従来の授業に組み入れていくことは、獲得型授業には欠かさない児童・生徒の感性を高め、学び方を変え、自律的学習者へ導く一つの方法であると考える。

引用・参考文献

絹川友梨(2002)。「インプロゲーム、身体表現の即興ワークショップ」, 晩成書房

小林由利子、中島裕昭、高山昇、吉田真理子、山本直樹、高尾隆、仙石桂子(2010)。「『ドラマ教育入門』 図書文化

仙石桂子、Gehrtz 三隅友子(2013)。「教育にインプロをとりいれてみよう～インプロを体験するワークショップ」 大学教育カンファランス徳島資料 樫本洋子、竹田里香(2017)。「インプロ的活動で主体的・対話的「学び」を育む指導法」 JES 全国大会資料

渡部淳+獲得型教育研究会(2014)。「教育におけるドラマ技法の探求—学「学びの体系化」に向けて」, 明石書店

柳瀬陽介、小泉清裕(2015)。「小学校からの英語教育をどうするか」 岩波ブックレット 922

柳瀬陽介(2016)。「英語教育の基盤としての感性についての理論的整理」 第47回中国地区英語教育学会資料

♪英語 DE ドラマ「The Lion King」

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: サバンナを舞台にしているこのミュージカルには生き抜く力を説くメッセージが一杯。夢中になって歌って、台詞を伝えれば、いつの間にか台本の英語が自分のものになっているはず。上手な歌唱力も演技力も何もありません。とにかく Jump In. ワクワク、ドキドキする英語習得方法です。

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

「ドラマ使って英語を教えたい。」と思ったのは、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。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」

A: 英語芸術学校マーブルズ代表

B: 阪本由貴，根橋昌子

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 一歩前に進む力を得る

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

私の大好きなベンジャミンフランクリンの言葉です。

Tell me and I forget.

Teach me and I remember.

Involve me and I learn.

まさしく involve させること。つまり、授業に

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

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

3 英語芸術学校マーブルズでの歩み



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 2018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』というワークショップも定期的に行っています。

2018年度は、その他に多くの小・中学校、大

学、教員研修、企業などでの出張授業やワークショップを行いました。

新潟県魚沼市立小学校 14校、

出雲崎中学校、

刈羽中学校、

宮内中学校、

村上中学校、

蒔田小学校、

船堀第一小学校、

アサンプション国際小学校、

京都市美濃山小学校 教員研修

明治大学、

明星大学、

早稲田大学、

名古屋外国語大学（非常勤講師）、

その他 企業研修

Sai Sishya International School、

International Montessori Mirai Kindergarten

小学校のみなさんは最初からみんな自由。中学生以上になると、初の空気にこちらも緊張します。みんな何が始まるのだろう、一体この人は何をやるのだろう、という目で見ています。でも体を動かしているうちにいつの間にか声が出て、声をだしていたらいつの間にか相手の目を見、一緒に夢中で劇を創っています。終わってみると、みなさん夢中になり、今までにない一体感に気が付きます。

私がどのグループにも「今日はいつもの自分よりちょっとだけ頑張ってください。たくさん頑張らなくていいです。ほんのちょっとだけチャレンジしてください。そして隣の人と比べないてください。上手にできる必要はありません。」と伝えます。後の感想でそういわれたことで気が楽になったとみなさん言われます。夢中にな

るには、安心して夢中になれる環境づくりが必要なのです。

3.3 教材

『夢中になるから英語が話せる』脚本

今までも教材は発表しておりますが、『英語DEドラマ』をより広げるため、マーブルズの生徒たちと創り上げた脚本を講師用マニュアルとDVDなどをセットしました。それが『夢中になるから英語が話せる』シリーズ～ごっこ遊びから始める英語DEドラマです。



思い返すと、まだ駆け出しのころ、子どもたちと劇づくりがしたくても、台本を見つけるのに苦労しました。市販されている台本はどこかワクワクせず、盛り上がりにかける。そこで自分で脚本を作り始めました。書いていると子どもたちが演じやすい台本となかなか先に進めない台本があるということに気が付きました。文章が感情や状況の説明の多いものは、シーンが停滞しやすく、先生も生徒も四苦八苦しますが、台詞に動きがあったり、動きを見つけやすかったりすると子どもたちが自然に動き出し、面白い劇になりました。そんな経験をもとにマーブルズの子もたちと一緒に創り上げた宝物の脚本集を世に出すことにしました。

『夢中になるから英語が話せる』シリーズの特徴は2点。

① 繰り返しのフレーズでお話をすすめる。
Yes! や This is for you. でいろいろなことが伝えられます。難しい台詞を覚えて言わされるのではなく、シンプルだけれども言いたくなる台詞で物語が進みます。

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。

*作品によっては台詞導入のためのゲームや子どもたちが実際に演じている映像が参考DVDとして販売しております。

*すぐに発表会ができるようにカラオケ、音響などのCDが付いています。

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 2018年度マーブルズ発表会

マーブルズは、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。



<幼児クラス> Snow White
初舞台だったけど楽しかった！
(年中女子)



<小学4年生のクラス> Frozen
ブロードウェイに負けないパワーで演じました。



<小学校2年生・中学校1年生合同クラス>
Tarzan
ゴリラになるのとっても楽しそうで、舞台が本当のジャングルに変わりました。普段はあまり接点のない小学生と中学生のコラボの作品お互いの良さが引き出されました。





<小学校6年生のクラス> Mary Poppins
 一瞬 一瞬の表情が夢中だから生きています。
 そこで使われる台詞は本当に伝えたい英語です。



<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

せっ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。

今年も22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。

舞台の上で本気のお母さんたちは子供たちのそしてマーブルズの誇りです。



<幼児期からマーブルズ（中高生合同クラス）>
 いままで 恥ずかしくてなかなか表現できない子供たちも今年は一皮むけて Jump In.
 一丸となって創り上げた「The School of Rock」



自分たちの役やテーマである『生と死』について 一生懸命話し合えてよかった「ウエストサイドストーリー」真剣に向き合って話し合える仲間がいる大切さを感じたようです。



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 2019年12月26日

5. マーブルズの一年

【幼児クラス】

- 1学期 絵本からクリエイティブドラマへ
- 2学期 ハロウィーン
クリスマス
発表会リハーサル
- 3学期 絵本からクリエイティブドラマへ

【小学生クラス】

- 1学期 絵本朗読からクリエイティブドラマへ

- 2学期 ハロウィーン
発表会リハーサル
- 3学期 自己紹介
絵本からクリエイティブドラマへ

【中・高校生クラス】

- 1学期 クリエイティブライティング
スピーチ
発表会演目 分析
- 2学期 発表会リハーサル
- 3学期 クリエイティブライティング
スピーチ
ミュージカルシーン 歌など
分析
発表

英語は言葉です。言葉を使うその人自身に伝えたい思いがなければ人とコミュニケーションをとる必要がありません。マーブルズでは自分はどんな意見を持っている人なのか、どんな世界を創り上げたい人なのかを考える機会が語学教育には一番大切だという信念のもとにカリキュラムを組んでいます。

「夢中になるから英語が話せる」

これからもマーブルズから自分の創りたい世界のある子供たちがたくさん巣立っていくこと願っています。

言語教育エキスポ2019 予稿集

平成31年3月10日発行

発行者:神保尚武(早稲田大学)

編集者 酒井志延(千葉商科大学)

山口高領(立教女学院短期大学)

土屋佳雅里(早稲田大学)

連絡先 〒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。