言語教育エキスポ 2020

ここに

新しい外国語教育の芽がある。

2020.3.8 8:50~17:30 Sun.

会場 早稲田大学 早稲田キャンパス 11号館4F会議室

主催 言語教育エキスポ事務局

共催 LET関東支部, 英語芸術学校マーブルス, 神保尚武科研,
栗原文子科研, 中山夏恵科研, 安達理恵科研, 清田洋一科研

ここに新しい外国語教育の芽がある

酒井志延

言語教育エキスポは，いつも新しいことに挑戦できる可能性を示すワクワクさせるものでありたいと思っています。今回も，新しいテーマや試みを取り入れました。

自分の関係するものでは，「学習障害」と「夜間中学の映画を見てのトーク」です。学習障害ですが，先日，学習障害の研究会に行きましたら，大学院の同級生から，「なんで，酒井さんは，このテーマに関わったの？」と言われました。そのきっかけがあったのは，一昨年でした。ある小学校の外国語教育を担当されている先生から，「自分の授業に学習障害を持つ子供が参加するのですが，どう指導すればいいのかまったくわからず，困っています」という悩みを訴えられました。それを聞いて，少し驚きました。当時の私は，学習障害についてほぼ無知でしたので、そういう学習者はどちらかというと，悩ましいというより，面倒くさいと思っていたからです。そこで，授業の実態を聞くと，国語や算数は当該学習者をクラスから取り出して別の場所で授業を受ける一方，外国語は他の学習者も初修なのでレベルは高くないし，インクルーシブ教育も必要という考えで，発達障害がある無しに関わらず一緒に授業を受けるシステムということでした。しかし，学習障害を持つ学習者はどうしても他の学習者に比べて手がかかるし，遅れがちになるそうです。外国語を指導している先生は，学習障害の知識もなく，指導方法も分からないので，学習障害を持つ学習者をお客様扱いするそうです。このことが興味を引いたので，学習障害について，少し勉強してみました。すると，学習障害を持つ学習者は，知能的には問題なく，指導者が障害を回避する指導を行えば，かなり多くの学習者がきちんと学習できるということがわかりました。しかし，指導法が普及していないので，ほとんどお客様扱いだそうです。これは，児童にとっても先生にとってもかわいそうな状況だと思います。外国語教育に関わる多くの教員がこの状況を認識しておくべきだと考えています。

夜間中学のテーマでは、夜間中学校の映画を観て，フロアと語り合います。この映画には，学びを奪われた人たちの学びを取り返そうとする姿が出ています。往々にして，いま，学びから逃げ出そうとする学習者を指導しなければならない我々が，「学びとは何だろう」，「なぜ学びから逃げ出そうするのだろう」と「学び」についての考えを新たにすることができる映画だと思っています。学びを取り戻しつつある人の現状，それを助ける先生のがんばりを見て，語り合いましょう。

言語教育エキスポ 2020 タイムテーブル&発表概要

（　）の数字は該当発表の予稿があるページ

C05	406 室	407 室	408 室	409 室	410 室	411 室
850-920	A01 (4)	P01(24)	P06(48)	P13(74)	P24(100)	P28(120)
920-950		P02(26)	P07(50)	P14(76)	P25(102)	P29(122)
950-1020		P03(28)	P08(52)	P15(78)	P26(104)	P30(124)
1030-1100	A02 (8)	P04(30)	A06(54)	P16 (80)	A08(106)	P31(126)
1100-1130		C02(32)		P17(82)		P32(128)
1130-1200				P18(84)		P34(130)
昼休み						K01(132) K02(134)
1250-1320	A03(12)	A05(36)	P09(58)	P19(86)	A09(108)	関係者控室
1320-1350			P10(60)	P20(88)		
1350-1420			P11(62)	P21(90)		
1430-1500	C01(16)	C03(40)	C05(64)	P22(92)	P27(112)	
1500-1530				P23(94)	A10(114)	
1550-1620	A04(20)	P05(44)	P12(68)	A07(96)		
1620-1650		C04(46)	C06 (70)			
1650-1720						P33(136)

90 分枠はアトリエで，略語は A です。

60 分枠はコロキアムですが，言いにくいのでコロッケとし，略語は C です。

30 分枠はピンで略語は P です。

ポスターは紙で，略語は K です。

ポスターは 411 で昼休みに説明があります。

マーブルズ（アラジンワークショップ）は 15:35 から 17:05 まで。

発表概要

アトリエ（90 分枠）

A01 児童の異文化間能力（IC）を育む外国語の授業ーその意義と授業づくりの視点ー
　中山夏恵（文教大学），成田潤也（神奈川県教育委員会），土屋佳雅里（早稲田大学）

A02 招待講演　Getting on the Same Page: Tools for teachers to cope with linguistically diverse classrooms　Peter Broader (Tilburg 大学)

A03 小学校英語における思考・判断・表現と学びに向かう力を促進する授業設計と評価　泉惠美子（関西学院大学），長沼君主（東海大学），森本敦子（帝塚山学園帝塚山小学校），俣野知里（京教大学附属桃山小学校）

A04 これからの小学校英語指導者に必要な資質・能力の特定―小学校教職課程履修生と小学校教員から得られた調査結果を基に―山口高領（秀明大学），米田佐紀子（玉川大学），中山夏恵（文教大学），藤井佐代子（中国学園大学）

A05 小学校での異文化理解教育実践と教員の意識ーRFCDC の観点から　安達理恵（愛知大学），片平恵（利府町立青山小学校），北野ゆき（守口市立さつき学園）

A06 機械翻訳と共存する小学校外国語教育の方向性―現場実践事例を踏まえて―
　成田潤也（神奈川県教育委員会），西尾琢郎（南本宿小学校），生内孝幸（綾瀬市立北の台小学校），加賀俊介（守口市立さつき学園）

A07 洋楽の授業活用―導入への可能性と実践例
　中田ひとみ（獨協大学），藤本淳史（拓殖大学），湯舟英一（東洋大学）
A08 学習障がい児を対象にした英語の躓き調査テストの開発について
　村上加代子（甲南女子大学），村田美和（高崎健康福祉大学），酒井志延（千葉商科大学）
A09 探求型授業改善の本質：Quality of Life の視点に立った How から Why へ
　村上裕美（関西外国語大学短期大学部），樫本洋子（大阪教育大学），竹田里香（姫路獨協大学），松延亜紀（甲南女子大学），飯田毅（同志社女子大学）
A10♪英語 DE ドラマ「Aladdin」 小口真澄（英語芸術学校，マーブルズ），マーブルズスタッフ
コロッケ（60 分枠）
C01 「つながり」の視点から読み解くこれからの英語教育　松崎奈穂（上尾市立原市南小学校），高橋道人（草加市立川柳中学校），服部正史（久喜市立菖蒲小学校），永島小夜香（飯能市立飯能第一中学校）
C02 EAP におけるコンテントを教授する英語のオンライン教材の有効性と改善点 家口美智子，ハーン恭子，菅野磨美，Kwon Hee Jung，大藪加奈子，Dale Brown，Lewis Murray（金沢大学国際基幹教育）
C03 ミュージアムと連携した外国語学習―小学校におけるプロジェクト型学習の事例の活用
　Georgette Wilson，阿部志乃（横須賀学院小学校），清田洋一(明星大学)
C04 夜間中学校を描いた映画『こんばんは Ⅱ』を見て，語り合おう
　酒井志延（千葉商科大学），根岸恒雄（群馬県立女子大学）
C05 Soft CLIL の SDGs テーマ学習で進めるグローバル・シチズンの育成
　山本孝次（刈谷北高等学校），柳田綾（桜花学園大学）
C06 Building Fluency through LSPEL: LEGO® SERIOUS PLAY® in English Lessons
　Hisako OHTSUBO（Graduate student of Showa Women's University），佐藤朝陽（駒沢大学）
ピン（30 分枠）
P01 フランス語教育におけるクリエイティブなドラマ活動の有用性　治山純子（東京大学）
P02 複言語環境におけるメタ言語能力育成の支援ー南チロル・ラディン語圏の幼児・初等教育を事例に
　大澤麻里子（東京大学），小川敦（大阪大学）
P03 21 世紀の世界社会における言語教育と第三次言語社会化　吉島 茂（東京大学）
P04 コーパスによる『考える学習』の勧め / 冠詞 a/the の理論と実際 田淵龍二（ミント音声教育研究所）
P05 教員チームによるワークショップで英語力を育成する授業の紹介
　橘田布佐子，モリス ジョン（駒沢女子大学）
P06 動画ベースの言語文化交流:初中級学習者向けリスニング・スピーキング実践 山内真理（千葉商科大学）
P07 児童への言語への目覚め活動の実践報告　北野ゆき（守口市立さつき学園）
P08 オーラル・コミュニケーションにおける情意要因と発話の音響分析
　中村弘子（鳥取環境大学）野村和宏（神戸市外国語大学），佐伯林規江(同志社女子大学)
P09 ライティングの Accuracy 評価に関する考察　蔦田和美（関西外国語大学短期大学部）
P10 協働学習の輪を教室の外へ広げよう 津田ひろみ
P11 協同学習の進め方と効果の高め方，英語の歌の導入法の紹介 根岸恒雄（群馬県立女子大学）
P12 統語論による英語学習者指導～finite, non-finite の考え方を用いた理解促進
　中野雅也（東京藝術大学音楽学部附属音楽高等学校）
P13 英語教育における学習者の多様性に対応したユニバーサルデザインの足場架けモデル構築
　佐藤玲子，山口真佐子（明星大学）
P14 公立小学校における英語教育改革の取組 栗田嘉也（川崎市立岡上小学校）
P15 小学校で使用される新しい英語検定教科書の特徴および傾向 萱忠義（学習院女子大学）
P16 Tokyo2020 をテーマにした国際協働学習プロジェクト 滝沢麻由美（東洋学園大学）
P17 福島の小学校におけるパラリンピックをテーマとした外国語活動 坂本ひとみ（東洋学園大学）

P18 新学習指導要領全面実施に向けて－移行措置期間の小学校外国語活動・外国語科の実践をふりかえる
若松里佳（荒川区および北区英語教育アドバイザー）
P19 小学校教育におけるアルファベット指導に関する研究の考察 土屋佳雅里（早稲田大学）
P20 ひとり1台タブレット時代の生徒ファーストの授業実践報告 橋詰龍（立命館守山中学校・高等学校）
P21 多様な英語を中学校英語教育で扱うことについて
若生深雪（仙台市立上杉山中学校），松浦浩子（福島大学），千波玲子（亜細亜大学）
P22 リーダーシップ英語カード －英語教育とキャリアとの連携－
藤尾美佐（東洋大学），村上裕美（関西外国語大学短期大学部）
P23 「なぜ」を活かした教え方 朝尾幸次郎（元立命館大学）
P24 英語スピーキング・コミュニケーション能力向上のための指導研究
瀧澤典子（東京藝術大学音楽部附属音楽高等学校）
P25 留学による自己効力感への影響について
久保千晶（同志社女子大学大学院生），飯田毅（同志社女子大学）
P26 赤点を取らせない・満点も取らせない定期テストのあり方 齋藤理一郎（太田フレックス高等学校）
P27 Why are ‘non-verbals' more impressive than ‘verbals’ in human communication?: A mirror hypothesis 門田修平（関西学院大学）
P28 読解方略に関するメタ意識と英語力の関係性
上野裕子（同志社女子大学院生）飯田毅（同志社女子大学）
P29 Reading Task のデザインと学習者の受け止め方 臼田悦之（函館工業高等専門学校）
P30 日本語教師の五技能別専門能力の達成度評価―台湾の大学で働く日本語教師を対象として―
顔 幸月（世新大学，台湾）
P31 パフォーマンス評価を取り入れた初修外国語授業の試み
池谷尚美（横浜市立みなと総合高等学校），温悠（横浜市立みなと総合高等学校 講師）
P32 パラスポーツを事例とした体育 CLIL の実践研究
二五義博（海上保安大学校），伊藤耕作（宇部工業高等専門学校）
P34 英語発音学習の Why?How?の疑問を解決する 3DCG モデルの e-learning システムのご紹介～英語の発音に必要な発声発語器官の筋肉の動きを理論的に考えた～
直井雅一（合同会社プロンエイド），富田大輔，和田牧子（Discovering Sounds） 英語の発音に必要となる
P33 ブック・トーク 『「教師の自己評価」で英語授業は変わる―J-POSTL を利用した授業実践』（大修館書店） 神保尚武監修 久村研，浅岡千利世，清田洋一，髙木亜希子，栗原文子，醍醐路子編著
髙木亜希子（青山学院大学），浅岡千利世（獨協大学），栗原文子（中央大学）
ポスター
K01 「外国語」「外国語活動」用教材の語彙分析：CEFR-J, CEFR との比較から
米田佐紀子（玉川大学），松本優太，青木涼，原浩輝，岸波徹（玉川大学学生）
K02 「外国語活動」用教材に対応した英語絵本リストの有用性の検証―小学校における実践に基づいて
押田真裕子（厚木市立清水小学校），米田佐紀子（玉川大学）

懇親会の案内

終わったらすぐ，17：30から，410室で行います。
会費は 4000 円です。当日お支払いください。
出し物は「アラジン」です。A Whole New World をご一緒に歌いましょう。

児童の異文化間能力（IC）を育む外国語の授業

（その意義と授業づくりの視点）

中山　夏恵[A]，成田　潤也[B]，土屋　佳雅里[C]

アブストラクト：グローバル化の加速に伴い，異なる背景を持つ人々と交流する機会はますます増加する。そのような社会に生きる子ども達に，自文化・異文化を超えた「第３の場所（Kramsch, 1993)」に立ち，文化間を仲介する力を育むことは，21 世紀に求められるグローバルスキルの一部としても重要になる。本発表では，移行期用教材『We Can!』を用いて，IC 育成を意図した実践２つを取り上げ，その意義と授業づくりの視点について考察する。

キーワード：異文化間能力，小学校外国語活動，児童の発達段階，実践例，授業づくりの視点

Ⅰ　研究の背景

グローバル化の加速に伴い，「異文化間能力（IC:「異なる文化やアイデンティティを持った人同士が交流する際に，適切な態度を持って，文化間を仲介しながら，共通理解を構築することができる能力」Byram, 1997)」を備えることはますます重要になる。このような自文化中心の視点から離れ，他者の視点を理解したり，交流したりする能力は 21 世紀の市民に求められる能力の１部として複数の文献において取り上げられている（OECD, 2018；OUP, 2018)。

日本では，2020 年度から施行される学習指導要領において IC につながる要素が観察される。例えば，「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなす」とされる外国語の「見方・考え方」について，学習指導要領解説（小学校外国語科：文科省，2017)では，「外国語で表現し伝え合うため，外国語やその背景にある文化を，社会や世界，他者との関わりに着目して捉え，目的・場面・状況等に応じて，情報や自分の考えなどを形成，整理，再構築すること」と定義している。外国語を用いてコミュニケーションをはかるうえで，学習において，異文化理解の視点や，他者への尊重・配慮という態度が重要になると捉えられていると解釈できるだろう。

このように，IC やそれと重なる概念が，国内外の教育政策において注目されている一因には，教育によって育成されうると理解されていると指摘できよう（cf. Byram, 2008)。これらに鑑み，中山科研では，過去４年間にわたり，小学校外国語活動という文脈における IC 指導の理解と普及を目指し，児童の発達段階に応じて扱いやすい IC 要素の特定，移行期用教材において扱われている IC 要素分析に加え，活動事例の開発などに取り組んできた。本発表では，その内，高学年児童対象とした調査結果に注目し，IC 指導の現状について報告する。また，IC 育成を意図して実践された活動例２つを紹介し，その意義と授業づくりの観点について考察する。

A: 文教大学教育学部
B: 神奈川県教育委員会
C: 早稲田大学教育学部（非常勤）

２　IC 指導の現状

2.1　教員の意識調査―高学年児童に指導可能な IC 要素の検討―

小学校における IC 指導計画･実施に当たっては，児童の発達段階への考慮が不可欠になる。

文科省（2009）は，9 歳を境に「物事をある程度対象化して認識できるようになる」と説明している。加えて，学習指導要領解説（小学校外国語科：文科省，2017)では，教材の選定や活動の計画・実施において発達段階に配慮する必要性が明示されている。そこで，本調査では，小学校の英語指導者の IC 要素の指導可能性に対する意識を明らかにすることを目的に小規模の質問紙調査を実施した。

調査の結果，低学年では文化に対する興味・関心や気付きに関わる項目が中心で，中学年から他者の視点への気付きなどが加わり，高学年になると，その気付きについて議論したり，伝え合ったりといったアウトプットにつなげていける可能性が示唆された。一方，高学年においても扱いに配慮が必要と判断された項目には，「自分が使用する言語はアイデンティティの形成に寄与することを知る」「自文化や異文化についての判断を保留する」があった。しかし，質問紙調査後に実施した聞き取り調査からは，用語に対する馴染みのなさから，低く評価された IC 要素もあったことが明らかになった。実際の活動例を見ることで，その IC 要素を具体的にイメージできるようになるため，実践例の紹介は IC 指導の理解・普及に寄与する可能性が指摘できる。

2.2　移行期用教材に観察される IC 要素

改訂指導要領では，現行の学習指導要領より「他者の視点」に対する「配慮」や「尊重」など IC につながる要素を重視している印象を受ける。そこで，改訂指導要領に対応して開発された移行期用教材（『We Can!1，2』）では，これらの観点がどのように反映されているか明らかにするため，教材を IC 要素の観点から分析した。分析方法としては，英語授業を通じ育成できる IC 要素を先行研究（中山・栗原，2015；中山，2017）から 11 項目抽出し，2 名の研究者で頁ごとにそれらの IC 要素が観察されるか分類をした。

主な結果として，以下の 3 点が明らかになった。①現行の指導要領に対応した教材（『Hi，friends!1，2』）調査(中山，2017)と同様，繰り返し観察された IC 要素は，「文化についての知識」「言語・文化・人間への興味」，「文化の多様性の知識」であった。②『Hi，friends! 1，2』と比べ，扱われている文化の事例がより広範にわたっていた。その一因としては，映像を用いた「Let’s watch and think」という活動の導入により，視覚を通じ多様な文化的事例を導入しやすくなった可能性が指摘できる。③『We Can!1』では，「文化」や「文化の多様性」について扱う頁が増加した。一方，『We Can! 2』においては，教材に出現する国数が『Hi，Friends!』と比べ減った。しかし，扱われている国の多くが，『We Can!1』においても出現していたということを考えると，5 年次に得た知識を，自文化の事例と比較・関連づけさせる機会を持つことで，6 年次において，より深い気付きを促したり，発信活動につなげられる可能性も指摘できるだろう。

３　IC の実践例

3.1　実践例 1（視点の移行を促す）

3.1.1　実践の背景

本実践は，『We Can!1』Unit3 デジタル教材に収録されている動画や音声に，日本のアニメや漫画への言及があることから派生して，世界中で翻訳され愛されているテレビゲーム『ポケモン（Pokémon)』を題材に，日本から見た世界，世界から見た日本，さらに世界における日本文化の位置づけに気付かせるような，視点の移行

を促すことを目的とした授業である。

3.2.2 実践内容

対象は，特段に外国語教育の研究等を行っているわけではない公立小学校の第５学年と第６学年の児童で，学級担任ではない指導者が飛び入りで授業を行った。指導者は基本的に英語を用いて授業を進行したが，テーマに関わる深い思考や話し合いを行わせる際には，指示は日本語に切り替えている。授業は，以下の４つの活動から構成された。

① アメリカで開催された Pokémon World Championship 2018 の映像を視聴し，日本生まれのポケモンが，世界中で翻訳されて愛されていることを知る。

② 日本語版・英語版・中国語版のポケモンの名称に関するクイズを通して，各言語へのローカライズの工夫について，体験的に理解する。（図 1）

③ 同ゲームのシンボル的なキャラクターである「ピカチュウ」は，いずれの言語においても日本語の発音によく似た名称で呼ばれていることを知る。

④ ③の理由や価値について，日本語で意見交流しながら考える。

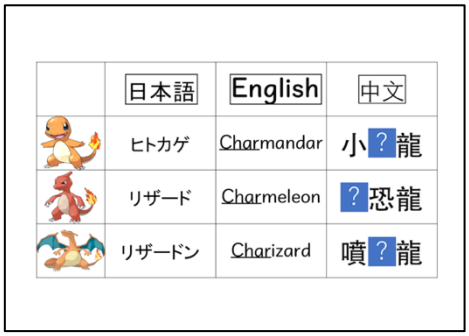


図 1. 3 言語を横断したポケモン名クイズ

3.1.3 結果

活動①で，児童たちは，改めて日本のポケモンが世界中で親しまれていることを知り，活動②及び活動③で，ポケモンのキャラクター名がそれぞれの国の言語表現に合わせて付けられていることを知った。クイズは，3 つの言語を横断しながら取り組めるよう構成されているので，活動を通して，児童たちは自然と言語間の相違点や類似点に触れる体験ができていた。

授業後に児童が書いた感想には，「ポケモンが世界中で愛されていることが分かった。」，「ピカチュウが世界中で同じ名前で呼ばれているのは，主役級のキャラとして愛されているからだと思う。」など，日本生まれのポケモンが世界中で親しまれていることについて言及したものや，「外国語には，日本の発音と同じものもあれば，違うものもあった。」，「（同じキャラクターでも）日本語と外国語では全く違う言葉や文字が使われていて，受ける印象が違った。」「授業で扱ったキャラクター以外の外国語での名称を知りたい」など，言語間の比較による気付きや興味の広がりについてのものもあった。本実践が，児童に視点の移行を促し，単に異文化の情報を知る以上の気付きをもたらす可能性が示唆される。単に英語運用力をつけさせるというスキル習得の観点からのみ授業を計画・実施するのではなく，本実践のように，児童の異文化・異言語への興味・関心を高めるような授業も並行して取り入れていく必要があると考える。

3.2 実践例２（色と文化を考える）

3.2.1 実践の背景

本実践は，発達段階に適した IC 指導を検討するにあたり，中学年実践「虹を作ろう」（成田，2018）に着想を得て，高学年（第 5，6 学年）対象に計画したものである。小学校外国語教育で IC を促す指導を検討する際は，児童の学齢に応じた発達段階を考慮することが重要になる。塘（2017）は，高学年の年齢が含まれる 10～15 歳（児童期後期～青年期前期）の主な特徴として，①自分をさらに客観視できるようになることや，②集団への帰属意識の強化による排除的思考な

どを挙げている。そして，②に対応するため，IC としては，「単に知識として異文化を理解させるのではなく，教室の中での『異文化』への共感的・体験的な理解を意識して強化する」必要性を指摘する。これらを踏まえ，本実践では，「色」を通して児童が，自分を客観視したり，異文化（他者）への体験的・共感的な理解を深めたりできる活動を目指し，計画・実践した。

3.2.2　実践内容

扱った単元は第５学年の『We Can! 1』Unit 2「When is your birthday?」である。導入時の２授業時間を用いた。単元目標の，「祭りや行事に関するまとまりのある話を聞いて分かったり，誕生日や欲しいもの，好きなものなどを伝え合ったりする」（思考力，判断力，表現力等）および「他者に配慮しながら，好みや欲しいもの，誕生日について伝え合おうとする」（学びに向かう力，人間性等）に対応する活動として展開した。主な活動の流れは，以下の通りである。なお，2 時間とも，授業の最後に「振り返りシート」で振り返りを行った。

【第１時】

（1）Small Talk（9 月行事「月見」について）

9 月（September）の絵カードと月見(moon viewing)の写真カードを提示して，児童に理解を促しながら Small Talk を行った。この内容は，(2) と (3) の活動につながるプレ活動になるように計画した。

(2)【Let’s watch and Think 1】

デジタル教材を視聴し，世界には様々な行事や祭りがあること等を知る活動である。(3) の活動へ繋げるため，テキスト誌面のカレンダーを用いて，月ごとの行事で用いられる「色」について児童に尋ねた。その後，行事や祭りで使われる色（5 色）に対して自分が持つイメージをワークシートに言葉で書き表すよう指示した。

(3) 絵本の読み聞かせ『Lemons are Not Red』

【第２時】

（1）色について考えてみよう

第１時に使用した色のイメージを問うワークシートを返却し，各自で再確認させながら，教室内で意見交換を行わせた。次に，パワーポイント資料を用いて，（一般的に）外国で持たれている色のイメージが自分たちのイメージとは異なることに気付かせ，さらに児童には，色のイメージの捉え方について考えさせた。

(2) What color am I?【私は何色？】

ブランクの四つ葉のクローバーのイラストを自分に見立て，まず，1 枚の葉に自分がイメージする「自分の色」を塗らせた。次に，3 人の友だちに「自分の色」をイメージしてもらい，その色（つまり，他者から見た自分のイメージ）を，残りの 3 枚にそれぞれ塗ってもらうことで，「私の四つ葉のクローバー」を完成させた。

3.2.3　結果

「振り返りシート」の感想をみると，自分を客観的にみつめ，他者への体験的・共感的な理解を得た様子が伺えた。

４　まとめと示唆

IC の育成において，他者の視点への気付きを促すことは，重要な第一歩になる。Selman (1980)は，9 歳前後から「相手の視点から考えることができる段階に入る」と説明するが，高学年児童を対象とした指導では，他者の視点に気付かせ，さらにその新たな視点から世界を見る機会を設けることが重要になるだろう。

また，IC の概念や指導法に対するよりよい理解や普及のためには，このような実践事例を教員間で収集・共有することも，有効であろう。

本発表は、日本学術振興会の科研費基盤研究(C)No.16K02972 の助成を受けています。

GETTING ON THE SAME PAGE: AN INVENTORY OF LANGUAGE SKILLS NEEDED MOST IN SECONDARY EDUCATION

Peter Broeder and Carel van Wijk

Abstract

School success often appears to depend on how well students have mastered the language register prevailing at school. This paper presents an inventory of language skills needed most in secondary education. Lists are presented for five communicative competences: linguistic (lexicon, formulating), textual (reading, writing), interactional (reception, production), rhetorical (content, presentation), and informational (organization, search). Each list is based on interviews with language experts and surveys with school teachers.

Keywords

School success, language competence, secondary education

1. Introduction

All over the world, teachers are confronted in their classes with cultural and linguistic diversity. Many of their students prove to be insufficiently proficient in the language they are expected to use at school. This brings them at a disadvantage because school success is not only dependent on cognitive abilities, but probably as much on this scholastic language proficiency as well.

This paper focuses on a better understanding of what kind of language proficiency is needed in the classroom. The first part discusses briefly two theoretical perspectives on the acquisition of (school) language. The second part presents in more detail an inventory of language skills students are assumed to have mastered in order to continue successfully their educational career. The paper closes with a plea to put language teaching in a central position, not for language proficiency per se but for the benefit of all subjects taught at school.

2. The acquisition of school language

Two distinct approaches try to explain for the changes and their additional difficulties that students meet when they enter secondary schooling: a socio-cognitive approach and a functional linguistic one.

The socio-cognitive approach stresses the fact that when entering secondary school, many relevant linguistic skills have not yet become fully automatized (see e.g.,

Cummins 2008). In everyday conversation, meanings can often be derived from context; at school, language is far more abstract, that is, meaning is much harder to recover and often even needs explicit explanation. Lack of contextual support when figuring out what exactly is being said or written, makes the mastery of school language a highly demanding task that asks for a lot of training.

The functional-linguistic approach is based on the idea that language always has a function according to the social context in which it is used. School language is best regarded as a register, that is, a set of linguistic features and meanings that are typically used within the school context (for more details, see Schleppegrell 2020). The mastery of this register depends on the input of parents and teachers; to familiarize students with a register requires an extensive amount of verbal exchanges.

Both approaches share their emphasis on the central problem: a students' success in school depends on the mastery of a specific language. They differ in their theoretical explanation: incomplete automatization (socio-cognitive) versus insufficient knowledge (functional linguistic). Consequently, they differ in their didactical policies: training (socio-cognitive) versus modelling (functional linguistic). The socio-cognitive approach focusses mostly on ‘how to do’, whereas the functional linguistic one does so on ‘what to teach’.

If we want to discuss and remedy the language challenges students have to face, we cannot stick to the functional linguistic 'lengthy list' of register specific language features (Snow & Uccelli 2009). There is need for an inventory that is both concise, complete and practical. We propose to do so by combining functional linguistic feature descriptions with the socio-cognitive processing demands: the list of language features can be rephrased into a smaller set of language skills. A skill is defined as an instruction for a specific action, e.g., be able to ‘avoid cumbersome constructions’ where the term ‘cumbersome’ is shorthand for a list of sentence forms traditionally considered detrimental for understanding and attractiveness.

3. Characteristics of school language

Taking the models proposed by Byram (1997) and Thürmann and Vollmer (2011) as point of departure, we developed the inventory in Table 1. This table presents five communicative competences and the language skills associated with each of them. The competences are linguistic, textual, interactional, rhetorical, and informational. The first two are tied most directly to language, the second two take language into the world, the fifth and last one has mainly an auxiliary, meta-type function.

Two studies were done to check, reformulate and elaborate the skills listed in Table 1 (Broeder & Kistemaker 2015). The first study was a qualitative one in which European experts on language acquisition and language policy were interviewed. The second study was a quantitative one, a survey completed by secondary school teachers in Germany.

Table 1. Communicative competences and language skills associated with them

Linguistic competence	*Lexical skills*: get acquainted with ● course-related technical jargon ● conjunctions and prepositions ● modal (ad)verbs ● origin and meaning of loan words ● common idiomatic expressions ● regular abbreviations	*Formulating skills:* ● make specific and clear referential expressions ● make appropriate use of verb tense ● attend to *given-new* distribution ● avoid *run on*-sentences ● make careful use of preposed and embedded subordinate clauses ● make careful use of nominalization and passivization ● avoid cumbersome constructions (such as strings of PP's) ● be aware of informal expressions
Textual competence	*Reading skills:* ● identify main points ● make outline of larger texts ● attend to context and goal of text ● relate information found in various sources ● understand visualized information ● give a (critical) review	*Writing skills:* ● use correct spelling / punctuation ● make correct, careful formulations ● attend to coherence of the text ● avoid ambiguities and speculations ● differentiate basic text types
Interactional competence	*Receptive skills:* ● listen with (full) attention ● ask for clarification if needed ● ask relevant and critical questions	*Productive skills:* ● give relevant, appropriate answers ● participate actively in discussions ● give feedback to teacher and peers ● feel free to (counter)argue
Rhetorical competence	*Content skills:* ● name and define objects clearly ● summarize and structure clearly ● use description and narration in a relevant way ● know how and when to explain, to evaluate or to argue	*Presentation skills:* ● bear audience/readers in mind ● make relevant use of audio-visual materials ● edit written text in a clear and attractive way ● make spoken text accessible and vivid with nonverbal and para-linguistic cues
Informational competence	*Organization skills:* ● take notes and elaborate them ● follow '*prepare-execute-evaluate'* scheme in reading and writing	*Search skills:* ● find meaning of unknown words and unfamiliar concepts ● find sources in the library and on the Internet

Linguistic competence addresses lexical and formulating skills. Students have to get acquainted with various extensions of their vocabulary and to acquire fluency in the way they make their sentences more complex and eloquent at the same time. *Textual competence* refers to a number of skills needed when reading or writing longer stretches of text. Several of them are dependent on linguistic competence as well. *Interactional competence* has to do with language 'that comes to the open'. These skills are needed when listening or responding to others. *Rhetorical competence* has to do with maximizing effect, both in terms of understanding and of convincingness. These skills concern the content ('what') and the presentation ('how') of everything that is being written or said. *Informational competence* has to do with managerial concerns: meta-tasks that help direct an adequate performance in each of the other competences.

4. Perspective

Students do not enter secondary school with similar language skills, and certainly not all with the required levels of competence. This has serious consequences for the effectiveness of schooling, both from a cognitive and a motivational perspective. Learning results stay behind and 'joy of learning' evaporates. Schools need to attend far more closely to the training of linguistic skills. This has consequences all over the curriculum. Language is not one of these separate, isolated school subjects; it is the vehicle to bring forward the success in all school classes irrespective of their content. We do hope that the inventory presented here may contribute to any attempt to help students master the basics of learning: the understanding and production of language.

References

Broeder, P. & Kistemaker, M. (2015). More willingly to school: Tools for teachers to cope with linguistically diverse classrooms. *Intercultural Education*, *26*, 218-234.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Street, B. & Hornberger, N. (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 71-83). New York, NY: Springer.

Schleppegrell, M. (2020). The knowledge base for language teaching: What is the English to be taught as content? *Language Teaching Research, 24,* 17-27.

Snow. C. & Uccelli P. (2009). The challenge of academic language. In: Olson, D. & Torrance, N. (Eds.). *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). New York, NY: Cambridge University Press.

Thürmann, E. & Vollmer, H. (2011). *A framework of language competences across the curriculum: Language(s) in and for inclusive education in North Rhine-Westphalia (Germany).* Strasbourg: Council of Europe (www.coe.int)

小学校英語における思考・判断・表現と学びに向かう力を促進する授業設計と評価

泉 惠美子[A]，長沼 君主[B]，森本 敦子[C]，俣野 知里[D]

アブストラクト：2020 年度から新学習指導要領が小学校で完全実施となる。文部科学省より評価に関する事例も出され，児童の学習改善並びに教師の指導改善に生かせる評価を行うことになる。また，資質・能力の 3 観点をどのように育成し，評価するかは大きな課題である。そこで，本シンポジウムでは，小学校英語における Can-Do 評価とタスク設計及びパフォーマンス評価の在り方など，理論を踏まえた実践研究について報告し，フロアとともに思考・判断・表現や主体的に学習に取り組む態度を含めた評価の在り方と進め方について考えたい。

キーワード：小学校英語，思考・判断・表現，学びに向かう力，Can-Do 評価，パフォーマンス評価

１　はじめに

2020 年度より新学習指導要領が完全実施となり，小学校中学年で「外国語活動」，高学年で「外国語科」が始まる。育成すべき３つの資質・能力（知識及び技能，思考力・判断力・表現力等，学びに向かう力，人間性等）をどのように育成し，評価するかは大きな課題である。また，評価の観点としては「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」で観点別評価並びに評定を行うこととなる。評価に関しては，これまで，文部科学省より「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会)「小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知)」「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料（小学校，中学校）(評価規準の作成及び評価方法の工夫等)【案】」「学習評価の在り方ハンドブック(小・中学校編)」が出され，2019 年 11 月には，評価の事例が出された。それによると児童の学習改善並びに教師の指導改善に生かせる評価を行うことになる。

A：関西学院大学教育学部
B：東海大学国際教育センター
C：帝塚山学園帝塚山小学校
D：京都教育大学附属桃山小学校

我々はこれまで，児童の有能感や自己効力を高めるための授業設計，タスクや Can-Do 評価の開発・実践を行ってきた。また，小中接続を目指して，学習者の思考・判断・表現と学びに向かう力をどのように促進すればよいかについて，ルーブリックを用いたパフォーマンス評価にも取り組んでいる。本発表では，2 小学校の事例を紹介しつつ，評価の在り方と進め方について考えたい。

２　「思考・判断・表現」「学びに向かう力」をみとる Can-Do 評価とパフォーマンス評価

「思考・判断・表現」の評価に関しては，目的や場面・状況に応じた課題（タスク）を設定し，パフォーマンスを引き出す中で，いかに思考や判断をする要素を取り入れていくかが重要となる。「学びに向かう力，人間性等」は，「主体的に取り組む学習態度」が観点として定められ，「粘り強く学習に取り組む態度」だけでなく，「自ら学習を調整しようとする態度」を評価する必要についても示されている。

本研究グループでは，先述した通り学習者の自律性と自己効力を促進するための Can-Do 評価の在り方について検討をし，具体的なマニュアル作りに取り組んできたが，まさにこうした自己調整学習を支援するための足場や挑戦的段

階をどう考えて行くかが重要になってくる。そこで Can-Do 評価に基づいたタスク設計に加えて，思考・判断・表現や主体的に学習に取り組む態度を引き出すための活動の工夫を行い，タスクをパフォーマンス評価として用いるためのルーブリック開発を試みた。

具体例として，*We Can! 1* の Unit 5，8，9 と *We Can! 2* の Unit 2，9 を取り上げて，足場や挑戦的な段階を記述した Can-Do 尺度に基づいた活動設計を行った。ルーブリック開発にあたっては，それぞれの観点で，内容面の A「単元固有の評価」と言語面の B「プレゼンテーション評価」の枠組みに基づいてパフォーマンスの記述を行った。

活動設計においては，「授業の逆向き設計」の発想を重視した。例えば，*We Can! 2* の Unit 2 “Welcome to Japan” では，「COOL JAPAN 和食の良さを紹介しよう」という活動を設定し，そこまでの足場活動として Let's Listen や Let's Watch and Think などを位置づけた。また，ルーブリックの作成にあたっては，和食の良さを工夫して紹介する協働学習の要素を取り入れるなど考案し，評価基準の解釈のベンチマークとなるモデルスピーチを 2 種類例示した。単元固有の評価とプレゼンテーションの評価を分けて作成することで，評価すべき場面と項目を絞り，思考・判断・表現の深まりを見とれるよう工夫を行った。

3　私立小学校での実践

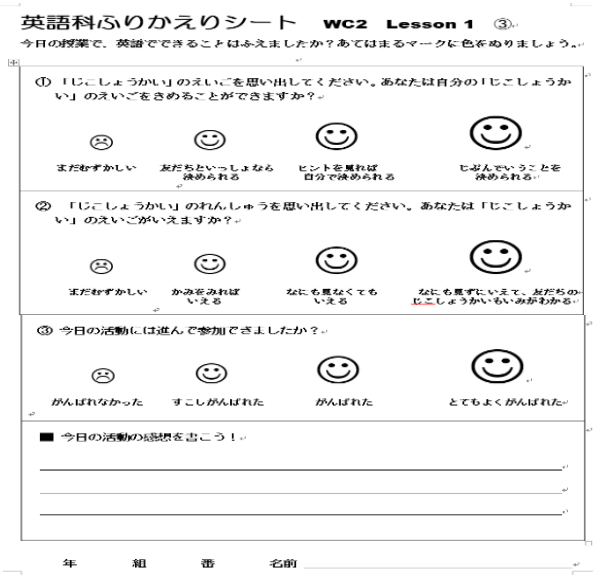
3.1　実践校の背景

本校は，開校時より英語の授業が開設されている私立小学校である。児童の英語学習は，全学年英語の授業が週 2 時間と朝の時間を活用した短時間学習（約 5～10 分を週 2 回程度）である。英語の授業は，ネイティブ講師と日本人英語専科教員が担当し，短時間学習は英語科教員が選定した課題（歌やお話，音読等）を担任主導で実施する。学習教材は，低学年が本校作成の教材を，高学年では市販の教材を使用するが，時折，文部科学省の教材である *Let's Try!* や *We Can!* も活用する。

本校の英語教育は，長年にわたり「4 技能と発表力の育成」を掲げており，学習の成果を「英語発表会」で披露し，「英語で臆することなく発表できる子」「未来の国際人」の育成に力を注いでいる。

3.2　実践の概要

今年度の校内研究テーマである「自らの思いや考えを発信できる力の育成を目指した授業の追求」に基づき，3 年生の 1 学級に「海外の小学生に自己紹介をしよう！」という単元課題を設定し，実践を行った。*We Can! 2* の Unit 1 にある，“This Is ME!自己紹介” を部分的に活用しながら，児童がそれぞれ自己紹介を行い，ビデオ撮影をして海外の交流小学校に送るというプロジェクトに取り組んだ。第 1 時以外の授業で，Can-Do シート（以下，CDS。図 1 参照）を用い，児童は振り返りを行い，指導者は児童の学びの過程を把握した。


英語科ふりかえりシート　WC2　Lesson 1　③

今日の授業で、英語でできることはふえましたか？あてはまるマークに色をぬりましょう。

① 「じこしょうかい」のえいごを思い出してください。あなたは自分の「じこしょうかい」のえいごをきめることができますか？

まだむずかしい　友だちといっしょなら決められる　ヒントを見れば自分で決められる　じぶんでいうことを決められる

② 「じこしょうかい」のれんしゅうを思い出してください。あなたは「じこしょうかい」のえいごがいえますか？

まだむずかしい　かみをみればいえる　なにも見なくてもいえる　なにも見ずにいえて、友だちのじこしょうかいもいみがわかる

③ 今日の活動には進んで参加できましたか？

がんばれなかった　すこしがんばれた　がんばれた　とてもよくがんばれた

■ 今日の活動の感想を書こう！

年　組　番　名前

図 1　振り返りシート

3.3　指導と評価の計画

全 6 時間の構成とし，授業の最後に CDS によ

る振り返りを行った。以下に本単元における指導の流れを記す。（ ）内は，その時間の特長となる項目である。

①自己紹介に必要な既習内容の復習を行う。
②英語での自己紹介の様子や方法を学ぶ（*We Can! 2*のデジタル教材を一部使用）。
③教育学部大学生とグループごとに自己紹介をし合う（大学生1名につき，児童5〜6名のグループで構成され，英語で自己紹介をし合う）。
④自己紹介文を作成し，練習をする（英文を書く活動と話す練習をする）。
⑤自己紹介の発表の練習をする（みんなの前で，全員が発表する）。
⑥自己紹介のビデオ撮影をする（一人ずつ，みんなの前で自己紹介を行う）。

3.4　結果

児童のCDSの分布は，授業ごとに大きく変化した。特に活動課題に幅をもたせ，ゲームやリスニング，英作文や発表練習など，毎時変化させたこともあり，個々の児童が毎回異なる段階を選んでいたことが特徴となった。さらに，同じ授業内でも「できた」と児童が感じた第4段階と，「まだむずかしい」と感じた第1段階を選択するという結果が混在するという現象が見られた。

さらにCDSの項目では「難しい」「友だちといっしょなら」など，第1・第2段階を選んでいた児童が，感想欄には「えいごがにがてだけど，どんどんうまくなっていっていたとおもったから，まぁまぁせいちょうしている。」と言った意見が書かれているなど，「難しいけれども楽しかった。」「せんしゅうはあまりできなかったけど，きょうはすすんでできた。」という，児童の前向きな姿勢や自主的に取り組もうとする姿，メタ認知が育ちつつある様子が伺えた。

一方，教師内省では，児童には難しいと思っていた活動を意外に楽しんでいる様子，そして指導者が予測していた以上によく理解し，英語力がついている様子が授業内やCDSから見られ，指導者が児童の英語力を把握しきれていなかったように感じた面もあった。

3.5　考察

各CDSの集計結果から，指導者は授業前には気づき得なかった児童の以下の点が浮かび上がった。

自己紹介活動は，既習内容を幅広く含む。そこに多くの新出語彙を含むものの，*We Can!*にあるリスニングやゲーム，発表課題などを盛り込むことで，児童はじっくりと学習内容の「定着」が図れたのではないかと考えられる。さらに，学習内容を練習し発表するにあたり，「海外の小学生にビデオ映像を送る。」という現実的で英語を楽しみのために使う「目的」が与えられ，児童の動機が高まった結果，難しいと感じながらも，児童の気持ちの高揚が「楽しい」と感じたり，児童の「できた感」を高めたのではないかと思われる。

特に，日ごろ学習につまずきを感じている児童が，肯定的で前向きに課題に取り組んでいた様子に，指導者は感動すら覚え，如何にしてこのことを児童やその保護者にフィードバックするかについて考えなければならないと実感した。

4　国立大学附属小学校での実践

4.1　実践校の背景

本校では，学校教育目標「自分の考えをしっかり持ち，共に学び合う子ども」のもと，外国語教育をはじめ，情報教育，伝統文化教育，幼小中連携教育の研究に取り組んでいる。外国語教育においては，英語を使って進んで人と関わり合おうとする児童の育成を目指し，2019年度は，低学年で年間35時間程度，中学年・高学年で年間70時間程度の外国語活動を設定し，英語専科教員，ALT，学級担任の3名で毎時間の指導にあたっている。学習内容は，文部科学省作成の共通教材や市販の教材等を参考にしながら，

児童の発達段階や他教科等の学びを含む興味・関心に応じた題材を選択し，本校独自のカリキュラムのもと指導を進めている。また，1999 年より，南オーストラリア州立ベレア小学校と隔年で相互訪問を実施し，授業や遊びを通して交流を深めていることも特色の一つである。

4.2　実践の概要

本実践“This is my town.”は，第５学年の児童を対象に行った。自分の住むまちを紹介したり，行きたいまちやその理由を伝え合ったりすることをねらいとして作成した２つの単元のうちの１つである（*We Can!* 1 Unit 6 “I want to go to Italy.”参照)。単元は全５時間で構成し，終末には自分のまちについて紹介する活動を設定した。主な言語材料は，This is my town. It is ～. You can see/eat/enjoy ～. It is fun/ beautiful/ exciting/ sweet/ bitter.等の表現や場所・施設を表す語とした。本稿では，全５時間の学習に参加した１学級 33 名の児童の様子を報告する。なお，Can-Do シート（以下，CDS）を毎時の Reflection の時間に用い，児童の学びの様子を指導教員が把握する手立てとした。

4.3　指導と評価の計画

本単元の流れと主な活動は,次の通りである。

①単元の見通しを持ち，まちを紹介する表現を知るとともに，施設や場所等の語に慣れ親しむ。

②③まちを紹介する表現に慣れ親しむとともに，紹介の準備をする。

④友達と自分のまちについて紹介し合う。

⑤まち紹介の動画を撮影し，紹介内容をワークシートに書き写す。

4.4　結果

毎時間の児童の自己評価（CDS）の記述文は，次の通り設定した（表 1)。

表１　CDS の記述文

L	記述文
1	場所や建物の言い方が，聞いて分かりますか。
2	まちを紹介する言い方が，聞いて分かりますか。
3 4 5	自分のまちのおすすめの場所・ものについて紹介することができますか。

記述文に対する児童の自己評価に,「まだむずかしい」から順に 1～4 点の得点を与え，毎時間の児童の自己評価の平均を比較した（表２)。

表２　児童の自己評価の平均（n=33)

	L1	L2	L3	L4	L5
M	3.00	3.45	3.33	3.67	3.67

その結果,第３時で自己評価の平均が下がり，その後，第５時に向かって再び上がったことが明らかになった。この点については，CDS で問われている内容が，第３時で「聞く」ことから「話す」ことへ移行したことが影響している可能性も考えられる。また，第４時，第５時では，ほとんどの児童の自己評価が変化しておらず，平均は 3.67 のままであった。

4.5　考察

本実践の児童の様子や CDS の分析から，児童が「聞く」ことから「話す」ことへ段階的に慣れ親しんでいく様子が明らかになった。また，児童が「自信をもってできる」と感じる程度には個人差があり，児童が「一人でできる」段階から「自信をもってできる」段階に至るには，さらなる手立てが必要であることが明らかになった。このように，授業の児童の行動観察と併せて CDS を活用することで，指導者が自身の授業を多面的に振り返ることが可能になり，授業改善につながることが示唆された。

「つながり」の視点から読み解くこれからの英語教育

松崎 奈穂[A]，高橋 道人[B]，服部 正史[C]，永島 小夜香[D]

アブストラクト： 学校における英語教育は，時代の流れやニーズに応じて目まぐるしく変化し続けているが，コミュニケーションの基盤にあるものは「つながり」であると考える。様々な角度からこの「つながり」に着目し，これからの英語教育をより豊かにするための手立ての一つとして，それぞれの研修における学びを共有したい。
キーワード： 主体的な学び、技能統合、やり取り、校内研修

Ⅰ　はじめに

グローバル化が急速に進展する中で，子どもたちの将来の職業的・社会的な環境を考えると外国語,特に英語によるコミュニケーション能力は,これまでのような一部の業種や職種にとどまらず,様々な職種において必要とされる。しかし,一方では近年のAI技術や機械工学の急速な発達に伴い,ロボットやコンピュータを介した英語のコミュニケーションがさらに増えてくることが予想される。技術の発達により,世界との関わりはより強くなっていくものの,その背景には必ず「人と人との関わり」があるという視点は欠かすことができないであろう。

以上の点から「これからの英語教育に求められているのは何か」ということについて，「つながり」という視点から考えたい。

A：埼玉県上尾市立原市南小学校
B：埼玉県草加市立川柳中学校
C：埼玉県久喜市立菖蒲小学校
D：埼玉県飯能市立飯能第一中学校

２　実社会とのつながり（高橋）

埼玉県長期研修生としてスタートを切った 4 月からの自身の変容と大学での講義，その他研修やワークショップ，公開授業参観等での学びを通して感じた「教育のこれから」について提案する。

現在既に，旅行英語の 80％を網羅し，2025 年にはビジネス英語も 85％を網羅できると言われている AI 技術を駆使した翻訳機器が開発されている。その中で「なぜ英語を学ぶのか」，そして「英語を通して何を学ぶのか」，その問いの答えこそ大切なものになってくるのではないだろうか。VUCA（Volatility 変動性，Uncertainly 不確実性，Complexity 複雑性，Ambiguity 不透明性）時代の中で，「予測困難な未来を自ら切り拓き、自ら課題を見つける力」，「自ら生き方を選び取る力」を児童生徒が身につけていくためには，授業の中で，児童生徒が主体的・対話的・協働的に学んでいくことが大切になる。

それらの力を児童生徒に身につけさせるために「相手意識」をもたせ，地域や多くの大人とつながることのできる学年末や学期末で行う授業を提案したい。

３　校種間の学びのつながり（永島）

これからの英語教育を考えていく上での一つの大きな柱として「4技能（5領域）統合型の英語授業実践」が不可欠である。その理由は二つある。

第一の理由は，学びをリアルな社会につなげることにある。私たちは日々の生活において，聞いた話を頭の中で整理して人に伝えたり，話の内容をメモなどに要約して人に伝えたり，さらには学んだ内容を文章にまとめて書いたり，自分の意見や考えをまとめて発表したりするなど，複数の技能（領域）を用いて生活をしている。つまり，4技能統合型の授業を行い，「言語の自然な使用場面」に近づけていくことにより現実社会で活用できる力を養うことができると考えられる。

第二の理由は，4技能（5領域）統合型の言語活動により，効率的に「4技能をバランス良く育成すること」ができるからである。小学校からの外国語教育が教科化されることに伴い「聞くこと」の活動は，これまで以上に増えていくこととなる。この「聞くこと」が言語習得における重要な「核」の部分ではあるものの，意識的に「聞くこと」により学んだことを「話すこと」や「書くこと」のアウトプットにつなげていかないことには、発信力や表現力を高めていくことは難しい。こうした点を踏まえ，技能統合を意識した授業づくりを行うことにより，4技能をバランス良く伸ばすことが期待できると考えられる。

こうした技能統合型言語活動をアクティブラーニングを通して行うことによって，生徒一人一人に主体的・対話的な学びの場面がうまれ，深い学びを醸成していくことができる。また，「言語習得のプロセスを生かした学び」を生み出すことも期待できる。小学校での学びを生かし，中学校で学びの幅を広げ，高等学校ではさらに学びを深め，英語で自己発信できる人材を育てられる，「つながり」のある英語教育を目指したい。

4 やり取りでのつながり（服部）

小学校外国語活動・外国語においては，児童がもつ力を実際のコミュニケーションの中で活用させながら，コミュニケーションを図る素地・基礎となる資質・能力を育成することが求められていると考えられる。しかし，小学校の指導者の間では「機械的なやり取りに終始してしまう」「児童とのやり取りをどのようにすればよいかわからない」などの課題が少なからず挙げられる。自身の授業を振り返ってみても，効果的なやり取りが十分に行われているとは言えないことが分かった。

以上のことから，児童のコミュニケーションを図る素地・基礎となる資質・能力の育成のために，英語によるやり取りについての理解を深め，効果的な指導過程や指導法を検討することが必要であると考え，「話すこと［やり取り］」の効果的な指導法について，以下の２つの視点から実践を行った。

一つ目は，児童とのやり取りにおける教師の働きかけの工夫である。その手立ての一つとして，「児童の発話に対するフィードバック」が挙げられる。このフィーバックには様々なものがあるが，本実践では「内容面へのフィードバック」と「言語面へのフィードバック」の２つに着目した。これらのフィードバックをどのように活用すれば，効果的なやり取りができるかについて，実際の授業を見学して分析を行った。それらをもとに，内容面と言語面へのフィードバックを取り入れて検証授業を行い，自身の以前の授業との比較を行った。

二つ目は，目的・場面・状況とつながるやり取りの工夫である。児童が思考し，自分の考え

や気持ちをすすんで伝え合う言語活動を目指し，実践した。

これらの手立ては，児童の発語数やすすんで発話する態度に影響を与え，コミュニケーションを図る素地・基礎となる資質・能力の育成の一助となることがわかった。また，目的・場面・状況については、タスクの難易度と児童の実態を考慮した指導についての課題が明らかになった。

5 教員同士のつながり（松崎）

2020 年度より，小学校において次期学習指導要領が本格実施となり，高学年で教科「外国語」がスタートする。そこで，移行期間最終年度の一年間で，小学校外国語活動・外国語における校内研修を計 6 回行った。

まず，前年度の各学年や各学級の外国語活動の実態から課題を明確にし，それらをもとに研修計画を立てた。その際に参考にしたのが，文部科学省の委託を受けて立ち上げられた「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」の報告である。その中で提案された，小・中・高等学校の現職教員向けの「教員研修コア・カリキュラム」をもとに，「指導に必要な知識・技能」に重点を置き，一回あたり 45 分から 60 分の研修を年間 6 回行った。各回の内容は大きく「次期学習指導要領」，「スモールトーク」，「聞くこと」，「読むこと」，「話すこと」，「書くこと」の指導，「評価」に分け，その中に毎回，授業を行う上で役立つと考えられる第二言語習得理論を組み込んだ。また，各研修後に参加教員からフィードバックをもらうと同時に，研修後の授業で生かせる場面があったかという研修の有用性をはかるためのアンケートも行った。それらをもとに，PDCA サイクルを用いて改善しながら進めてきた研修実践を報告する。

6 おわりに

以上のように，4 人それぞれがそれぞれの立場で「外国語教育におけるつながり」について考えてきた。そしてそれらを共有することを通して，一つ一つが単独で存在するものではなく相互につながり合っていることを感じることができた。実社会と学校，教師と児童生徒，教員同士，校種間といった様々なつながりの中で我々は生きている。それを実感した時，教員一人一人が「教科」という枠を超えた広い視野をもつことが，今後さらに必要となってくると改めて気づくことができたのである。時間に追われる毎日の中にあっても，時にふと立ち止まり，隣を見てほしい。周りを見てほしい。他者と，そして異なる世界とつながることで，物事を別視点から包括的に見ることができるのではないか。目の前に見えているものが，昨日とは異なって見えるのはないか。そうした視点をもって教育に携わっていくことが，今、求められているのだ。

A good teacher has an eagle's eye,
a heart as warm as the sun,
and hands to connect with.

引用・参考文献

文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成 29 年 告示)解説 外国語活動・外国語編』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf

文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成 29 年 告示)解説 外国語編』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_010.pdf

文部科学省委託事業（2017)『英語教員の英語力・
指導力強化のための調査研究事業　教員養成・

研修 外国語（英語）コア・カリキュラム
【ダイジェスト版】
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2017/04/12/1384154_3.PDF

【 MEMO 】

※メモ用紙としてお使いください。

これからの小学校英語指導者に必要な資質・能力の特定

（小学校教職課程履修生と小学校教員から得られた調査結果を基に）

山口 高領[A]，米田 佐紀子[B]，中山 夏恵[C]，藤井 佐代子[D]

アブストラクト：神保尚武科研では『言語教師のポートフォリオ』の開発後，小学校英語指導者編「J-POSTL エレメンタリー」の開発に着手した。教員の資質・能力を示す 167 の自己評価記述文を聴聞会や検討会議を経て特定した。更にその中の 74 記述文については現職小学校教員対象に意識調査を実施し，93 記述文については全国の小学校教職課程履修生対象に 2018 年 9 月から 2 年間の予定で経年調査を実施中である。以上の調査結果を踏まえ，小学校教職課程における資質・能力とは何かを議論する。
キーワード：小学校英語指導者，ポートフォリオ，自己評価記述文，資質・能力，J-POSTL

1　はじめに

本アトリエでは，小学校英語指導者編「J-POSTL エレメンタリー」の開発の過程における 2 つの調査結果を紹介し，試用版の活用実践例を報告した後に，小学校教職課程における資質・能力とは何かを議論する。

2　初等教職課程履修生の自己評価の変化

本節の内容は山口・米田（in press）に詳しい。

2.1　初等教職課程履修生への調査方法

半期で行われているこの調査は，全部で 4 期に渡って行う予定であり，本報告では最初の 2 期分の分析結果を報告する。第 1 期は 2018 年 9 月から 1 月までに行われ，5 大学から合計で 88 名から回答を得た。第 2 期は 2019 年 4 月から 7 月までに行われ，5 大学から合計で 106 名から回答を得た。

A：秀明大学学校教師学部
B：玉川大学文学部
C：文教大学教育学部
D：中国学園大学子ども学部

開発過程（久村・長田・山口，2019）で特定された 167 自己評価記述文のうち，小学校教職課程にて使用が適切と判断された 93 記述文を含む「J-POSTL エレメンタリー試用版」を授業期間開始時に配布し，記述文を 5 段階（1:できない・2:あまりできない・3:どちらとも言えない・4:まあまあできる・5:できる）で自己評価し，授業期間終了時に再度自己評価し，試用版についての意見を求めた。

2.2　分析方法

両期共に 93 記述文の自己評価を使用前後それぞれの記述統計量を求め，項目の変化については，繰り返しありの t 検定を 5%水準で求め，変化の量については効果量 r を求めた。

2.3　結果

第 1 期での各記述文の平均は，使用前で 2.18 から 3.48 の間に、使用後で 2.71 から 3.92 の間に現れた。第 2 期での各記述文の平均は，使用前で 2.21 から 3.56 の間に，使用後で 2.56 から 4.00 の間に現れた。

第 1 期では，全記述文にて 5%水準で有意に上

昇した。第2期では，記述文29以外の記述文が全て5%水準で有意に上昇した。

効果量 r を算出したところ，第1期では，各記述文にて0.39から0.73の間に，第2期では，各記述文にて0.20から0.69の間に出現した。第2期での記述文の最小の効果量 r の値は0.20であり，この値は効果量として「小」に分類され，0.10未満の「ほとんど効果量がない」には分類されない。

2.4 考察

使用後の平均値と変化の量を考え，著しく不適切な記述文はないと判断する。「J-POSTL エレメンタリー試用版」に含まれる記述文数93は，初等の教職課程で使うには多すぎるため，さらに絞り込むことが必要である。現時点では，両期共に効果量 r が0.5以上の「大」と分類される41記述文に注目している。

3 J-POSTL エレメンタリーの有効性の検証

本節の調査も第2節で述べた調査時に行われた。本節でも最初の2期分の分析結果を報告する。第1期は，5大学から88名から回答を得た。第2期は，4大学から合計92名から回答を得た。

3.1 目的

以下の点を探ることを目的として実施した。

(1)初等教職課程への学生の期待

(2)小学校英語指導者に必要な資質能力をどのように捉えているのか

(3)学生はポートフォリオ使用の長所･改善点についてどのように考えているのか

3.2 方法

材料には，ポートフォリオ使用に関する質問紙を用いた。本研究目的に合致した項目に絞って分析した内容を報告する。実施方法であるが，学期末に自己評価記述文転記マークシートと同時に郵送にて配布・回収を行った。分析方法にはテーマ分析を用いた。

3.3 結果

テーマ分析では同じセグメントでも複数のテーマに該当する場合，そのたびカウントする。そこでここでは（頻度数/セグメント数）とし，（ ）内の左を1回目，右を2回目として示すことによって当該テーマの出現頻度数を示す。

教職課程に対する期待では2期とも①小学校英語指導法・指導力（88/132，101/113）②学生自身の英語力向上（13/132，22/113）が上位2位になった。ここから，学生は現場で使える指導法・指導技術を学び，児童に楽しいと思ってもらえる授業実践ができるようになりたいと思っていることが分かった。また，学生自身の英語力，特に英会話や語彙・発音・文法など指導に必要な英語力を身に付けたいと考えていることが明らかになった。

教師の資質・能力については，2期とも①指導力・指導技術（39/118，25/113）と②教師の英語力（22/118，44/113）が上位2位になった。①の指導・指導技術では個々の児童の学力・発達や個に応じた指導，②英語力では正しい発音，アクセントが使えて，英会話力，語彙力，文法力が必要であることが示された。

ポートフォリオを活用して良かった点については2期ともに，①振り返りができた（43/76，75/93），②小学校英語指導者に求められている資質・能力がどのようなものか知った（16/76，13/93）という記述が上位2位を占めた。

ポートフォリオの改善すべき点については，2期間で異なった。1期では経験がない中で評価をする難しさ(7/14)が上位で，2期は授業中にポートフォリオを取り上げること（4/12）と形式の改善(4/12)を求める記載が上位になった。

3.4 考察

学生は実践的な学びを求めているとともに，実践に必要な英語力を付けることも望んでいる

ことがつかめた。このことは学生が考える教員に必要な資質・能力と一部重なった。

学生はポートフォリオにより，自分の課題や改善点，成長，変化が分かり，振り返りのツールとして有効であると捉えたことが示された。同時に，小学校英語指導者に求められている資質・能力を学生が知る機会となるということも明らかになった。今後，大学の授業での用い方の工夫が求められることが示されたと言えよう。

4　現職英語指導者対象の意識調査

本節は，中山・山口・久村（in press）に詳しい。

4.1　調査の目的

本調査では，「J-POSTL エレメンタリー試用版」に含まれなかった比較的難易度の高い 74 記述について，以下の 2 点を明らかにすることを目的とした。

(1)各資質･能力に対する小学校現職教員の意識。
(2)教員の教育経験に応じた意識の違い。

得られた結果は，今後，英語指導者の教育経験に応じて，各記述文をランク付け（能力マトリクス)する際の検討材料としても活用したい。

4.2　方法

回答者の属性に関する質問に加え，74 記述文をまとめた調査紙を作成した。回答者は，各記述文を必要度に応じて 5 段階（5：「必要である」から 1：「必要でない」）で評価することが求められた。回収データは，小学校英語指導者の意識の肯定度（回答 5 と 4 の合計比率）及び否定度（回答 2 と 1 の合計比率）という観点から分析された。加えて，回答者の属性（主に，中高英語教員免許のなし，中高英語教員免許ありのうち中高での教育経験ありとなしの 3 集団）間において，ボンフェローニ修正後の 5%水準での有意差分析を行った。

4.3　主な結果と考察

4.3.1　集計結果

回収率は，19.7%（583/ 3022 枚中），有効回答数は，577 件であった。回答者の属性として，中・高の英語科教員免許の有無に加え，中高での指導経験についても調査した。その結果，本調査の被験者層の中高免許取得率は，37.8%であった。文科省（2018）の調査結果（小学校教員の内，中高の英語科教員免許状を保持している割合が 5.9%）と比較すると，かなり高い割合を占めていることから，本調査結果の考察に際しては，全国の実態と乖離する可能性があることを留意する必要がある。

4.3.2　英語指導者の資質・能力に関する意識

次の 3 記述文において天井効果が観察された。「オーセンティックで多様な教材の選択(記述文 4)」「学習スタイルに応じた活動の設定（31)」「学習成果や進歩の記録(66)」これらは，基本的な資質能力と捉えられたと解釈できるだろう。一方，不要と判断された記述文はなかった。

分野・領域間の比較の結果，多くの小学校指導者が資質・能力として特に必要だと判断した記述文として，「文化」や「教育環境」に関するものが中心という結果となった。いずれも改訂学習指導要領の目標やキーワードと重なる内容であった。

本調査の結果，各指導者の教育経験が必要性の判断に影響を与えることが明らかになった。ここから，能力マトリクスの設定においては，単に平均値に注目するのみならず，指導者の教育経験に注視することが必要だと示唆される。

5　教職課程における実践報告

5.1　実践の方法

教職課程の選択科目である，「児童英語演習」（2 年前期 30 こま）履修生 7 名と，「子どもと英語」（4 年後期 15 こま）履修生 3 名の科目において，各科目の開始時と終了時に「自分自身について」と記述文 94 を，また，授業計画立案や，

省察において重点を置く記述文を活用した。

5.2　「児童英語演習」(2年) における実践

「自分自身について」の中の，教師の資質・能力として，履修生の関心は，主に指導に必要な英語力と，指導の在り方に関わる専門性に加え，「打たれ強い」「向上心」といった，省察への不安や自律に向けられていた。

実習は公民館で主に小学生中学年7名，高学年6名を対象に5回実施した。児童と英語でやりとりをする場面を中心に模擬授業や実習を行うため，演習や実習を省察する際の観点は，主に省察の情動や態度に関わる「課題認識 (記述文8)」「建設的フィードバック (11)「自らの授業の批判的評価(12)」と，やりとりに関わる「補助手段を利用した英語での指導 (78)」「適切な支援 (80)」「適切なフィードバック (93)」などを念頭において行うようにした。

実習・省察や模擬授業・省察の回数を重ねる中で，指導教員と学生は，やりとりの見本や授業ビデオの視聴を基に，「適切な(支援)方法(記述文80)」や，「適切なフィードバック (記述文93)」とは，どんなものか，そこで大切にしたいものは何か，なぜそれが大切かについて，話し合った。その過程で，児童の反応に応答できない自己を認識したり，教師主導の考えから，児童中心の考えへと認識が広がり，児童を支援する教師の役割を言語化することができた。

5.3　「子どもと英語」(4年) における実践

第1時目に行った，「自分自身について」の教師の資質・能力として，「児童の良さの発見」「めあての達成」「支援方法の理解」などが挙げられ，履修生の関心はより専門性に向けられており，2年生との違いが認められた。

小学校中学年での実習に向けて，授業計画を作成する際には，「児童のやる気や興味関心を引き出す活動(記述文54)」「既習学習の活用(55)」「児童中心の活動 (72)」「活動形態の工夫 (74)」を参照した。テキストにある活動では，児童の興味を惹かないと履修生は考え，児童の既習内容に着目し，指導教員と話し合う中で，既習内容と本時の目標表現を組み合わせてクイズ形式の活動を創造した。また，児童の興味の継続の観点から記述文 74 で示されているようにペア活動を取り入れ，授業では児童の興味を維持しながら指導できた。

5.4　結果と考察

2つの実践とも，記述文の平均は，2回目は1回目よりも上昇していたが，各項目の自己評価の変化には個人差が認められた。また，ドシエの記述には，省察で得た知識の記述が見られ，全ての学生にそれぞれの学びが認められた。

本実践の結果，履修生は省察や指導教員・仲間との話し合いにおいて，記述文の表現を経験と照らし合わせて解釈し，自らの言葉で新しい教育的概念を言語化し，文脈に合わせて指導技術を生み出していた。将来，J-POSTL エレメンタリーで示されたコンセプトは，教育現場の多様性に適応した指導を生む源泉となる可能性がある。履修生が学校現場で継続して記述文等を活用することが望まれる。

引用文献

久村研・長田恵理・山口高領 (2019).「小学校英語指導者のポートフォリオの開発：教職課程試用版の自己評価記述文の選定と今後の課題」『言語教師教育』, Vol.6 No.1. JACET 教育問題研究会.
中山夏恵・山口高領・久村研 (in press).「英語指導者の資質・能力に対する小学校現職教員の意識：小学校現職教員対象「J-POSTL エレメンタリー」全国調査の結果から」『言語教師教育』Vol.7 No.1. JACET 教育問題研究会.
山口高領・米田佐紀子 (in press).「学生調査から見えた小学校英語教職課程履修生に求められる資質・能力」『言語教師教育』Vol.7 No.1. JACET 教育問題研究会.

フランス語教育におけるクリエイティブなドラマ活動の有用性

治山 純子[A]

アブストラクト: 外国語教育におけるドラマ活動は、学生が主体的に発信できるというコミュニケーションの側面からも、表現・語彙、文法、発音などを学べるという外国語運用能力の側面からも、グループで協力して作品を作るという協同学習の側面からも大きな利点がある。本発表では、フランス語クラスでのドラマの実践を紹介し、既存のドラマや映画を演じた後、クリエイティブなドラマを作成して演じることの有効性について論じる。
キーワード: ドラマ活動，フランス語教育，映画,コミュニケーション，協同学習

1　はじめに

フランスでは 200 年以上前から、教育におけるドラマ･演劇活動の有用性が主張されている。今日、大学内に劇場を持つ大学も多く、そうでない場合にも大学の掲示板には種々の劇のプログラムが並ぶ。フランスにおいて、演劇という総合芸術は、教育面からも重視されている。

本発表では、外国語教育、特に大学のフランス語教育におけるドラマ活動の実践を紹介し、学生のアンケート結果と共に、ドラマ活動の有用性を示す。大学から学び始める学生の多い第二外国語の場合、既存のドラマ（教科書のダイアローグ、映画の一場面、文学作品の一場面など）を演じたうえで、自作のドラマを作成し演じるようにすると実践しやすい。ドラマ活動の種々の教育的効果も示す。

2　フランス語クラスでの実践

2.1　初級クラス

一般にドラマ活動は中上級者向けとされており、Richard-Amato（1988）でも、既存の話を演じることは初心者でも可能だが、話を作り演じることは､上級者向けであると述べられている。これに対し、Haruyama（2010）では、フランス語初級者の場合にもドラマを作成し演じることは十分可能であることを主張した。大学でフランス語を第二外国語として始めて 1 ヵ月半、13.5 時間受講した学生のクラスで、普段から教科書のダイアローグを覚え、演じることを繰り返し行った。そのうえでクリエイティブなドラマ活動を行った。ストーリー作りの手助けとなるワークシートを作成し、幾つかの状況の例、会話のモデルを提示した。シナリオの添削をする際には、文法事項や表現の復習となるよう留意した。発音のアドバイスをする時は、新しい単語の発音を、(既に学習した) 発音と綴り字の関係の規則から発音を類推するよう促した。

最後に、アンケートを行った。シナリオの作成時にもドラマの発表時にも、普段のダイアローグの暗唱が役立つという声が多く、「語彙・表現」「発音」の点で有用という解答が多かった。

2.2　中級クラス

2.2.1　フランス語ドラマのクラス

治山（2016）ではフランス語のドラマを毎週行うクラスなどの実践を紹介し､考察を行った。既存のドラマ（映画の一場面、文学作品の一場

A: 東京大学教養学部非常勤講師

面、コミュニケーションの教科書のダイアローグ等）を演じることと、自作のクリエイティブ・ドラマを演じることを組み合わせることに重点を置いた。たとえば、「助言する」という目標行為を含むドラマでは、既存のドラマに助言の表現が含まれるものを選び、それを練習した後、「助言する」ことが話のメインとなるドラマを作成した。このような両ドラマに共通する土台としては、「目標行為に注目したドラマ」のほか、「場面設定に注目したドラマ」「文法事項に注目したドラマ」「文学作品を扱ったドラマ」「それらを組み合わせたドラマ」などを主に用いた。

最後に、学生にアンケートを行った。クリエイティブなドラマを作る前に、既存のドラマで表現や文法を学習し演じることに関する設問では、「語彙・表現」「発音」「話の展開」において役立つという声が多かった。

2.2.2　フランス映画史を学ぶクラス

2019年度に実施した本クラスでは、フランス映画の鑑賞・分析を通して、総合的なフランス語力を養い、フランスの 文化・社会 について学ぶことを目的とした。リュミエール兄弟の作品に始まり、Réalisme poétique（詩的レアリスム）、 Nouvelle Vague（ヌーヴェル・ヴァーグ）を経て近現代の作品に至るまで、時代を追って様々な作品の名シーンを鑑賞し、時代背景と共に考察した。また、様々な題材、種々のジャンルの作品を扱い、フランスの文化・社会について、ディスカッションを行った。ほぼ毎回、1シーンのリスニングを行い、ペアで演じた。

最後に、学生にアンケートを行った。普段の授業で、様々なジャンルの作品や異なる時代の作品を鑑賞したことによってフランスの 文化・社会について学んだり考えたりすることができたかという設問には全員が「できた」と答え、自由記述欄では、例えば、宗教・人種の問題、フランスの歴史、街並み、愛情表現、フランス人のジョークセンス、人々の（フランスらしい）考え方など様々な解答が見られた。普段の授業で様々なジャンルの映画作品に触れ、1シーンをリスニングしたり感想や気づいた点について話し合ったりすることが、シナリオの作成時にも、ドラマの発表時にも、役立ったという声が多く、「分かりやすい話の展開の仕方」や「語彙・表現」の点で有用だったという解答が多かった。

3　ドラマ活動の有用性

ドラマ活動を行うことにより、語彙・表現だけでなく文法も学べる。他の学生の劇を観ることから学ぶことも多々ある。話の展開の仕方を考えるにあたり、論理構成能力が養われる。さらに場面設定やセリフを考える際、文化的側面について議論する必要があり、文化・社会に関する理解が深まる。このように有用性は多岐にわたり、ドラマ活動は、目標言語を学ぶのに最も包括的な方法の一つであると言える。

4　おわりに

フランス語教育におけるクリエイティブなドラマ活動は、初級でも中級でも大いに有用である。また映画を通して、フランスの学校の様子、家族関係、社会問題など気づいた点ついて話し合い、当該テーマについて理解を深めることも、自作のドラマ作成に役立つことを主張した。

引用文献

Haruyama, Junko (2010). « Varier les interactions en classe de FLE, optimiser l'apprentissage ? ». Mémoire FLE - DEF / DUFLE. Université du Maine & Institut français du Japon - Tokyo.

治山純子（2016）.「外国語教育におけるドラマ活動の意義―フランス語中級クラスでの実践と考察―」.『慶應義塾大学外国語教育研究』第12号, 27-58.

Richard-Amato, PA. (1988). *Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom: from Theory to Practice.* Longman.

複言語環境におけるメタ言語能力育成の支援

（南チロル・ラディン語圏の幼児・初等教育を事例に）

大澤 麻里子[A]，小川 敦[B]，

アブストラクト:イタリア・南チロルはドイツ語，イタリア語，ラディン語が公用語の複言語地域であるが，母語で教育を受ける権利を保障するため，それぞれの言語集団ごとに学校が組織されている。本発表ではラディン語系学校における言語横断的なメタ言語能力の育成方法に関して，現地での関係者インタビュー及び教室内活動の視察で得た知見，複言語教材の分析，幼児，児童のメタ言語能力に関する既存の調査・研究を援用しながら考察する。

キーワード: 複言語教育，メタ言語能力，ラディン語， 包括的言語教育

1　はじめに

本発表では，複言語教育における学習者のメタ言語能力育成の支援について，理論的背景を踏まえた上で，実際の教室活動を考察することを目的とする。最初にメタ言語能力とは何かを定義し，次に，複言語教育におけるメタ言語能力育成に焦点を当てた教室活動について，イタリア南チロルのラディン語話者地域で行われている「包括的言語教育」を中心に考察する。さらに，インスブルック大学の研究チームによる園児のメタ言語能力に関する調査結果を紹介し，最後に複言語教育におけるメタ言語能力育成に関する課題を提示する。

2　メタ言語能力とは

Meta(メタ)という接頭辞は「～を超えた」,「より高次」のという意味があり，メタ言語能力とは言語を俯瞰して捉える能力の事である。具体的には,「ことばを客体的に捉え，自覚的にコントロールする力」(Birdsong, 1989),「仕組みや規則を自ら発見して発展させていく作業ができる能力（阿部，1998:25),「言語を客体として意識・観察・運用する力」（生越，2006:61）などと定義されている。本発表ではメタ言語能力を「言語を客観的に観察し，仕組みや規則を意識的に捉え,効果的に運用する力」と定義する。外国語に接することによりさらに言語の意識化が促進するとされることから(竹井他，2009)，近年，メタ言語能力は複言語教育の文脈で存在感を増している。日本では最近，国語と外国語教育（主に英語）の連携という観点からの研究が進んでいるが（秋田他，2019)，日本の先行研究では複言語教育の場でのメタ言語能力育成についての研究は少ない。そこで本発表では，ラディン語・ドイツ語・イタリア語の複言語地域である南チロルのラディン語圏の幼稚園・小学校での実践例を考察する。

3　包括的言語教育

ラディン語圏の学校では，母語であるラディン語，地域公用語であるイタリア語とドイツ語が使用されている。ラディン語の教育は 1972 年の自治法第 19 条[11]によって保証されている。ラディン語圏 では，幼稚園から 3 言語が教室活動の中で使用され，小学校では 3 言語での識字

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

教育が行われ，4 年生からはさらに英語が教科として導入される。

「包括的言語教育」とはボルツァーノ自由大学教育学部の Cathomas 教授が中心となってラディン語圏の複言語教育のために開発した教育法で，言語を個別に学ぶのではなく，複数の言語を同時に体系的に学ぶという特徴がある。この手法では，子どもたちは母語や既知の言語を出発点に，教員の適切な働きかけや補助教材により，言語間の相違に敏感になることで，メタ言語能力を伸長することができる。さらに，複数の言語学習を同時に導入することにより，それぞれの言語の価値が平等であると認識し、言語を尊重するという姿勢が育つ。現在，全ラディン語系幼児学校・小学校で実施されているが，例えば，園児に関しては，発達段階に合わせて，視覚的に認識しやすいルールを決めておくことが重要であり，ラディン語＝緑，イタリア語＝黄色，ドイツ語＝赤のように言語毎に色を決め，園内の掲示物，教材，人形，絵本に至るまで，全てが 言語別に 3 色で色分けされ，教室での活動もそれに従って行われる。この言語色分けシステムは，言語を分化して認識する事が難しい幼稚園児から小学校の低学年児まで一貫して使用されている。（大澤：2015）

4　ラディン語系園児のメタ言語能力

インスブルック大学の Jessner-Schmid 教授は，2017 年にラディン語系園児のメタ言語能力を測定する Mela プロジェクトを実施した。対象としたのはラディン語圏の園児 224 名で，3,360 の異なる設問を与え，ドイツ語系幼稚園の同年齢の園児と比較したところ，ラディン語圏の園児は，9 歳児並みの正答力があるとの結果となった。これらの設問は，３つの公用語の能力みならず，創造性や認知能力も考慮したものであった。

5　今後の課題

メタ言語能力は子どもの発達段階に合わせて伸長するため，早期の段階で育成することは難しいと言われている。しかしながら「包括的言語教育」の例のように，教室での一貫した，そして適切な働きかけを行えば，伸長可能であることがインスブルック大学の調査結果からも見て取れる。但し，これらは様々な条件が揃った上で可能なことであり，教員養成，教員研修，教材開発，言語教育専門家のアドバイスなど周辺的な支援体制についても考える必要がある。また，少数派ゆえにこれだけの体制を整え，維持するには常に人手不足であり，教員への負担が大きいという問題もインタビューから明らかになった。さらに，近年，移民の子どもが増加しており，ラディン語母語話者の子どもが多数派であることを想定したこの地域独自の教育システムが今後も機能するのか，さらなる調査が必要であろう。

引用文献

秋田喜代美・斎藤兆史・藤江康彦編(2019).『メタ言語能力を育てる文法授業 英語科と国語科の連携』ひつじ書房.

阿部一(1998).「社会人の外国語学習－「使える」語学力をどう身につけるか－」『英語教育』47(3), 23-25. 大修館書店.

大澤麻里子（2015）.「南チロルのドロミテ・ラディン語の母語継承-イタリア語とドイツ語の狭間で-」麗澤学際ジャーナル.

竹井光子・吉田悦子・藤原美保（2009）.「談話レベルのメタ言語能力育成のためのコンパラブルコーパスの構築と活用」『言語処理学会第 15 回年次大会発表論文集』626-629.

Amministrazione Provincia di Bolzano Plurilinguismo, promosso il modello delle scuole ladine （2019.08.07） http://www.provincia.bz.it/news/it/news.asp?news_action=4&news_article_id=629143（2020.1.25 閲覧）

21 世紀の世界社会における言語教育と第三次言語社会化

ＣｏＥの［1+2］のもつ意味

吉島 茂東京大学名誉教授

アブストラクト：2001 年に CoE が *CEFR* を公刊し、日本でも、特に英語教育を筆頭に大きな反響を見た。その最重要課題［1+2］の言語教育構想は、参加国の承認を得ている。2018 年の Companion Volume には、当初考えていたヨーロッパの外(国)語教育を越え、国語/第一言語の教育にまで影響が及んでいるとある。2020 年を迎えた今、この先の世界社会の展開を予測し、今までの言語教育/政策の営みを総括し新たな展望を持つ必要がある。

キーワード：第三次社会化、複言語教授法、Intercomprehension、German after English

1　言語教育と社会化

歴史の中で教育が何らかの形で存在していたことは疑いないが、一般教育の形をとったのはそう古くはない。ヨーロッパではプロイセンが最初 1817、日本では 1872 年の学制が始めだという。

その中でも重要な言語教育は国や地域の言葉が、外語はごく少数の限られた国民を指導する立場にあるエリートを対象としていた。その地域の言語といっても、それが現在のいわゆる国語になったのはそう古いことではない。ヨーロッパでは、フランス語がその先頭を行っていたが、ドイツでその国語の元となる標準語が成立したのはずっと遅れている。日本では明治にはいってから標準語の制定の動きが始まった。

この標準語の成立時期の差の裏には、それぞれの国で国民国家 Nationstate と呼ばれる国家体制の成立と関係がある。これは純粋の形ではまず例を見ないが、簡単に言えば、国とそこで使用される言語の間の一対一の関係である。

その成立の過程では、方言の使用が迫害され、排除された。その結果多くの少数言語が消滅し、あるいはその危機に面している。標準語はそれ自体が非常に政治的性格の強いものなのである。方言が国語教育の中でその価値を再認識されたのはごく最近のことである。その背景には標準語の地位の確立があると言えよう。そしてその標準語は国語、公用語とも言われ、義務教育で学習のために使用される言語 language of schooling でもある。

言語教育に関しては、一般に国や教育庁が権限をもっている。従って言語教育を客観的に見るためには、前世紀の 80 年代前後から台頭してきた研究分野「社会化」の視点が必要になる。これは、一個人が、所属する社会生活圏で受け入れられ、自己実現を果たすための条件、過程を調査分析するものである。その意味で記述的であり、言語政治にありがちな偏りはまずない。

言語能力はその自己実現のための最重要条件の一つである。社会化で言われる発達段階に従えば、それは第一次社会化では幼児期の家庭内言語 home language が、第二次社会化では、学校、職場で使われる言語(language of schooling、専門語、 CALP) の習得と、その有意義な運用能力が問題になる。

今までの社会化の研究では観察対象を当該国の標準語、公用語を中心においていた。第三次社会化は視野にはなかったのである。

2　第三次社会化が対応すべき社会

その世界像はまだはっきりした形では、見え

ていない。ただ、現在の国民国家を基盤とする政治社会機構の超克の上に存在しているとは言える。それに対する態度はそれぞれの政治機構の教育理念を比較することで明らかになる。例えば、UNのUnescoやEUは、Global乃至European Citizenship を挙げているのに対し、日本の関係文書では、「国際貢献」の表現にとどまっている。しかしその動きは始まっていると言える。少なくとも言語に関しては、国語だけに固執しない、複言語複文化社会の実現を積極的に進める教育体制がある。複言語教育を推進しようとするEUがまずあげられる。CoEの諸参加国もそれに原則同意している。しかし参加国の間には、UNも含めて、この国民国家の政治理念に関して大きな温度差がある。そうした中で四つの公用語を持つスイスは、言語教育に関しては第三次社会化の体制を実現しているとさえ言える。スイスは、自らの意思によって集結した連邦国家（Willensstaat）であり、一つ一つのカントンが憲法をもち、小型EUとも言える存在である。2015年には複言語教授法に基づいて四言語圏の言語カリキュラムが制定されている。

この複言語主義の社会が全世界で実現するには、教育を管轄する機関、社会全体のパラダイムシフトが前提になるとも言えるが、国民国家の概念が浸透するまでに数百年を要したことを考えると、根気よくこの目標に向かって進む他道はないであろう。

３　複言語主義の教授法

複言語主義社会の実現のためにはいいくつかのハードルがある。そのまず第一はCoEが提唱する［1+2］の達成である。その成否は、理念や制度よりむしろ、教室、学外の社会での実際の取り組みに多くが懸かっている。複言語主義の教授法はそうした背景の中で生まれてきた。

複言語教育と言う場合、第一言語以外の外語としては、多くの場合英語を軸に近隣の言語が候補に挙るが、その議論が理論的に片付くことは期待できない。それ以前にその学習開始時期と数が問題になっている。

伝統的に中等教育で始まった外語教育が今では初等教育に降ろされ、例外があるが、ヨーロッパでは第三学年開始が普通である。外語を二つ以上とするとその開始の時期と順序が大きな問題になる。第三以降の外語の開始時期を遅らすのが普通であるが、開始時期を同じにすれば、到達目標に差を付ける。同じ目標を設定するなら、時間数、学習方法で対応する必要がある。

最も大きな不安材料は学習者の負担である。効率を巡って教授法の見直しが議論されることになる。その結果としてここ数十年の研究の成果の上に複言語教授法が提唱されている。これは複数の言語を同じ原理に基づいて学習させるもので、その基盤となるのが *CEFR* のCan-Do記述文を基底においたカリキュラム、シラバスである。この点は *CEFR* 以降のカリキュラムはスイスのも含めて全て同じである。

その複言語教授法の最先端を行くのが前世紀の終わり頃から特にロマンス語圏で成果を上げたIntercomprehensionである。これは第一言語の習得で獲得した言語知識、学習方略、また所与の世界知を最大限活性化、転移し、一方でInterference（false friends）を最小限に押さえて効率的学習を図るものである。German after English はその一例である。今や効果と並んで、効率が大きく重要な議論になっている。

効率化へのハードルは、第一言語と外語、第一外語と続く外語の間の言語文化的距離である。

その克服の鍵は、言語・文化論的メタ能力の育成にある。幼児期から育っていくこの能力を組織的に育成することが非常に重要である。その代表的方法がイギリスのHawkinsのLanguage Awareness に源を持つ、現在ではヨーロッパの各地で見られる、比較対照を原理にした EOLEやELBEの学習活動である。この能力はさらに全ての学習に、知的活動を有意義な影響を与えると期待もされているのである。

コーパスによる『考える学習』の勧め
(冠詞 a/the の理論と実際をワークショップする)

田淵 龍二[A]

アブストラクト: 英語学習者の苦手の一つが冠詞である。原因には，複雑多岐なルールや慣習，地域的差異がある。そこでまず冠詞選択の法則を総体的に理解する集合論的捉え方(思考法)を基底に据え，次に冠詞の運用を習得するウェブコーパス学習法(操作法)を紹介する。映画コーパスによる映像と筋書きを通した a と the の使い分けを体験する検索法をワークショップとして学ぶ。内容は中高生の自律学習を目的としたものである。
キーワード: 英日対訳コーパス，共起検索，自律的学習，正規表現，冠詞

1 はじめに

冠詞は未だに議論が尽きない領域である。例外や慣用も多く，英語学習の難点であった。そこで最初に，集合論による冠詞理論を取り上げた。

次に，理論を活用するには練習が不可欠なことから，手軽に豊富な用例を提供するコーパスによる自律学習で，定着と運用力向上を目指す。

理論を知ったうえで用例に取り組む理論主導(theory driven)と，大量の用例を閲覧しながら理論を定着させる情報主導(data driven)の 2 つの学習法を結合させることで，考えながら学ぶ自律性の獲得を期待している。そこで最後に，自律学習を保証する要件を 4 つ記す。

(1) 音映像による文理解補助
(2) 文脈参照(用例前後や作品全体閲覧)
(3) 母語による補助(日本語字幕)
(4) オープンウェブ(無料，無登録，無制限)

2 集合論で考える冠詞理論

藤枝(2019)は「定冠詞の用例を Russel(1918)の理論から発展させた集合概念で説明できる」として図. 1 の式を紹介している。主将は1人しかいないので the captain(数式の 3 行目)となる。選手は9人いるので，誰か1人を指すときは a member である(5 行目)。外野手は an outfielder で，3 人全員を指すときは the outfielders(4 行目)となる。the members は 9 人全員を指し，members は2人以上9人未満の選手を指す(6行目)。

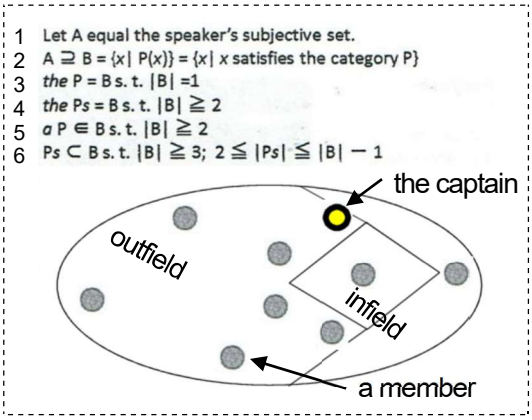


図 1 集合概念による冠詞理論;
藤枝(2019)を，野球チーム(守備側)として改変。1 塁手●が the 主将，○がその他の選手。

3 コーパスで考え学ぶワークショップ

ここでは英日対訳コーパス CORPORA(http://www.mintap.com/talkies/pac/)を使う。600 万単語を収録し，映画(会話)と講演(語り)の 2 系統である。見出し語検索(go で went 等もヒット)に対応し，正規表現や共起検索も備える。

3.1 there's a A of the ～ に学ぶ

特定の人物を指している上に「of ～」と説明までしている名詞(名詞句)A に「a」を付けているシーンを映画コーパス Seleaf で探してみた。

- 検索語: there's a * of the

A: ミント音声教育研究所

結果は以下の 3 件であった。

1. **There's a** fat old captain **of the** guard down there ... / ロビンフッドの冒険 (1938)
2. **There's a** saleslady free at the other end of the shop,... / 巴里のアメリカ人 (1951)
3. **there's a** woman in there, who used to know on which side of the river the ferryman lived. / アラビアンナイト (1942)

シーン 2.と 3.は名詞 A に of が続くものではないので目指した構文とは違うが，いずれも後方参照的である。シーン 1.と 3.では指示動作も伴っている。その様子を図 2 に示す。

図 2　目線や指で指示する様子(左の 2 シーン)
リンク: http://www.mintap.com/talkies/pac/corpora.html?key%3Dthere%27s%20a%20%7E%20of%20the あるいは QR コード

話者は特定の(definite)人を指しているが，不定冠詞 a(indefinite)を用いている。これによりまだ知らないと人だと相手に念押ししている。

3. 2　a/the＋A＋of～表現に学ぶ

a/the＋名詞＋of～の表現から冠詞 a/the の性質を学ぶ。検索キーは「(a/the) *1 of」とする。「*1」がAに相当し，任意の単語1つを意味する。TED コーパスでのヒット数は 46,184 件であった。頻度上位 3 位までの名詞Aの出現数を表 1 に示す。a/the＋A全体での a と the の出現頻度は 1 対 2 ほどだが，名詞Aの種類によって偏りが目立つことが見て取れた。名詞の属性によって冠詞を選ぶ場合(LOT や END)もあれば話者の都合で名詞(KIND)を選んでいると見ることもできる。

表 1　a/the A of 表現での頻出名詞上位 3

	名詞A	a ～ of	the ～ of
1	LOT	3,749	2
2	KIND	563	669
3	END	1	908

最後におもしろい用例をひとつ紹介する。

4. Ali **the** magnificent. Ali, **the** world's greatest acrobat who himself was **the** son of **a** son of **a** son of **a** son of **an** acrobat. / アラビアンナイト (1942)

Ali を表す名詞(magnificent, son, acrobat)には the が付き，他の名詞(son, acrobat)には a/an が付いている。曲芸師の中(an acrobat の集合)で Ali が由緒正しいことを強調している。

4　まとめ

冠詞選択は，冠詞が付く名詞の属性と話者の意図が大きな要因であると確認された。したがって学習の要点は以下の 2 つである。

1. 名詞の属性を知る
2. 話題の対象を集合的に想起する

たとえば表 1 から，LOT には a が付き，END には the が付くとの属性があるのでそれに従いつつ，特段の意図がある場合には the LOT や an END も不可能ではないとわかる。KIND は利用意図に応じた適切な選択が求められることになる。

話者(書き手)は(名詞の属する)想起集合を自己中心に置くか，相手との共有性や社会性を重視するかで a/the の選択をすることができる。こうした冠詞選択の機微で，聞き手(読み手)の注意や関心を引き付けているのかもしれない。

引用文献

藤枝善之 (2019).「映画と集合で解く英語の冠詞」ATEM 東日本支部大会口頭発表.

EAPにおけるコンテントを教授する英語のオンライン教材の有効性と改善点

家口 美智子，ハーン 恭子，菅野 磨美，Hee Jung KWON，大藪 加奈，
Dale BROWN，Lewis MURRAY[A]

アブストラクト：本研究は，金沢大学での EAP（1 年次必修科目，使用言語は英語のみ）において，英語のビデオ（英語母語話者がナレーター，英語の字幕付き）でコンテントを教えるオンライン教材の有効性について調査したものである。Plagiarism と Citations という２本のビデオを 2019 年度より共通シラバスに取り入れた。英語だけでコンテントを理解させるというビデオの目的を達成したかどうかについて，学生と教員にアンケート調査を行った結果，その有効性と改善すべき点が明らかになった。

キーワード：EAP，EMI，CEFR，ビデオ教材，共通シラバス，アカデミックライティング

1　はじめに

本研究は，金沢大学の 1 年次の必修教養科目である EAP（原則英語のみの，共通シラバスに基づいた授業，教員は英語母語話者と日本語母語話者の両者）において，英語のビデオ（英語母語話者がナレーター，英語の字幕付き）でコンテントを教えるオンライン教材の教育効果について調査したものである。EAP コースを運営する EAP 教育企画部ならびに本研究の著者である我々7 名は，Plagiarism（7 分）と Citations（8 分）という 2 本のオンラインビデオ教材を作成し，2019 年度より共通シラバスに取り入れた。英語のみでコンテントを理解することは，EMI（English Mediated Instruction）による専門科目の履修が必修として課せられている金沢大学の学生にとって大事なアクティビティである。英語によるオンライン教材の有効性と改善点をアンケート調査で明らかにする。

A: 全著者とも金沢大学国際基幹教育院

2　金沢大学の背景

2.1 金沢大学における EAP とビデオ作製の経緯

金沢大学はスーパーグローバル大学（SGU）に採択されており，このプロジェクトの最終年である 2023 年度に学部の専門科目の授業の 50%，大学院の 100%の授業を EMI で行うことを目標としている。（SGU の規定では EMI は 80%以上を英語で行う授業を各クオータの 80%以上の授業回で行うと定義されている。）受験英語から EMI で行われる授業への橋渡しとして，EAP コースは EAP I，II，III，IV の 4 つの科目からなり 1 年次のクオータごとに開講され，それぞれパラグラフライティング，プレゼンのスキル，記述式エッセイ，意見論述のエッセイを教授している。当該ビデオは，EAP III（約 20 人のクラス）において剽窃行為を行わないように指導する時の補助教材として作成され、『EAP Teachers' Guide』という教員用マニュアルを通じて第 2 回目の授業の予習課題として学生に見せるように EAP III を担当している教員（専任の英語教員と非

常勤の教員の 37 名)に推奨している。もっとも，教員は自らの教育哲学・スタイルに基づき，要約をする教材や記述式エッセイの題材を選ぶことができ，教授方法に関してある程度の裁量が認められており，今年度に関しては全員がこのビデオを使用する義務はない。つまり，EAP III の教員は 2 本のビデオを①反転授業として，②復習教材として，③授業中に見せる，④使用しないという選択肢がある。また，我々EAP 教育企画部はビデオの理解度を測る小テストも作成し，『EAP Teachers' Guide』に掲載しているので，各教員は小テストとしてあるいは宿題として課すこともできる。

金沢大学では剽窃行為を厳しく禁じており，違反した学生は学則によって退学になる可能性があることを EAP コースのシラバス（オンラインに加えて，パンフレットも作成して全学生に渡し，第一回目の授業で説明している）や当該ビデオでも明言している。また，各教員も再三再四説明している。しかし，2018 年度まで EAP III の中間考査として新聞記事等を要約する際に，受験勉強のなごりなのか，本文をそのまま写す学生は少なくない状況であった。(中間考査は成績の 20%を占めるが，剽窃行為を行った場合は 0 点として罰則を与え学生に事の重大性を悟らせている。)それを阻止するために剽窃行為を詳細に説明した Plagiarism というビデオと引用の仕方や参考文献の書き方を説明した Citations というビデオを作成した次第である。

2.2 金沢大学の学生の英語力

今節の情報は橋本（2019）に基づく。全学生は EMI の授業は必修であるが，学生の英語力はばらつきが大きく，実際に EMI で専門科目が全員理解できるのかと懸念の声が出ている。Lawrence, Inbar-Lourie & Weinberg (2017) は，CEFR で B2 レベルの英語力があることがアカデミックな内容を英語で学ぶのに必要なレベルであるとしているが，金沢大学の学生の多くはこのレベルにない。全学で，B2 レベルの英語力を持っている学生は 1 年終了時の TOEIC のスコア（ETS Global（2016）による換算に基づく）によると 5%しかいない。B1 レベルの学生は 55%ほどで，これらの学生はある一定の英語を聞き取ったり，ディスカッションしたりする力を持って専門の学類へと進級していると考えられるが，残りの学生は英語だけでアカデミックな内容を理解するのは厳しい状況にある。EAP コースは習熟度に分けたクラス編成をしておらず，A レベルから B2 レベルの学生が同一クラスで授業を受けている。

本研究の対象である 2 本のビデオは，引用の仕方を実際に学ぶなど，そのコンセプトはある程度抽象的なため，内容を完全に理解するためには辞書を引きながら数回視聴する必要がある。当然，A レベルの学生には理解することが厳しいと予想される。

3 方法

学生と教員にアンケートを取って，オンラインビデオを補助教材として使用する有効性を確認した。共通シラバスでは，EAP III でビデオ視聴を第 1 週（10 月 1 日から 10 月 7 日）に課題として課すことを推奨している。実際のアンケートを取ったのは EAP III の最終週（11 月 26 日から 12 月 2 日）だった。これは学生が最終考査を終えることで剽窃行為の避け方，引用の仕方がある程度理解できるようになった段階で，ビデオ教材の有効性に関して客観的に判断できるものであろうという前提にたった。学生へのアンケートは，著者 7 名のうち 5 名がそれぞれ 2 クラスずつ，各学類のブロックから選んだ。結果，191 名の学生がアンケートに答えた。教員に関しては，37 名中 EAP 教育企画部のメンバー5 名を含む 17 名が回答した。

4 結果と考察

4.1 学生の結果

学生の回答の結果を示すが，紙面の都合上，

本研究の主旨と関係する５つの質問事項を見る。

表１：学生へのアンケートの結果

		強く思う	そう思う	あまり思わない	全く思わない
1	英語に上手くついていけなかった	6.3%	37.5%	51.3%	5.0%
2	日本語字幕があればもっと良かった	32.1%	46.7%	19.4%	1.8%
3	あまり役に立たなかった	3.1%	11.1%	70.0%	16.0%
4	大事なことば学べとても勉強になっ	16.8%	67.1%	13.7%	2.5%
5	教員の授業での説明を補助する意味で，ビデオ教材はあったほうが良い	10.4%	54.4%	29.3%	5.8%

第１に「**英語に上手くついていけなかった**」という問いに対して，56%の学生は問題はないとするが，44%は英語が難しかったと感じていた。これは上で見た CEFR の B1，B2 レベルと A レベルの比率とほぼ同じだった。第２に「**日本語字幕があればもっと良かった**」という問いに対して，ほぼ 80%の学生が日本語の字幕があるほうが理解が深まると感じていた。B1 レベルの学生の上位層であれば，辞書を引きながら英語字幕を理解できる状況にあることがわかるが，その英語力を持たない学生には内容の理解は難しかったようだ。第３に「**あまり役に立たなかった**」へは、86%の学生が，ビデオを見たこと自体は自分の知識になったと感じているようだ。実際，第４の「**大事なことが学べ，とても勉強になった**」という問いに対しては，ほぼ 84%の学生がビデオの内容はアカデミックなスキルとしてあるいはグローバルな倫理としてとても重要だと認識できていることがわかった。最後に「**教員の授業での説明を補助する意味で，ビデオ教材はあったほうが良い**」という意見に対して，約 65%の学生はビデオ教材はあったほうが良いと感じている。第 3，第 4 のパーセンテージからは少し減ってはいる。様々なアクティビティがあったほうが良いと思いつつ，英語だけの教材だと厳しいという気持ちが垣間見える。

4.2 教員の結果

教員へのアンケートの質問の結果を示す。EAP III を教えている全教員が回答を寄せたわけではないので，ここにあげた結果が本来の現状を明らかにしているとは限らないことを前提に結果を報告する。第１に，「**ビデオをどのように使用しましたか？**（複数回答可）」の質問に関して，予習の課題として見せた 70.6%；授業中見せた 5.9%；復習のため課題として見せた 41.1%；使用しなかった 0%という回答を得た。前述したとおり予習の課題として見せるように推奨していたが，約 7 割の教員がこれに従っていた。第２に，「**効果はありましたか？**」という質問には，とても役に立った 5.9%；まあ役に立った 41.2%；どちらとも言えない 41.2%；あまり役に立たなかった 5.9%；全く役に立たなかった 0%であった。（100%に達していないのは、無回答が 1 人いたからである。）「どちらとも言えない」という回答を「あまり役に立たなかった」と併せてみると，ちょうど半数ずつに意見が分かれた。学生のアンケートの第 3 の質問の回答と比べると教員はより客観的に判断しているのかもしれない。第３に，「**どのような効果がありましたか？**（複数回答可）」に関しては，学生がコピペをする割合が減った 17.6%；学生が plagiarism や citation に対して注意を払うようになった 41.1%；授業や課題で見せることで activity の幅が広がった 17.6%だった。第４に「**現状はどうだったでしょうか？**（複数回答可）」の質問には，学生がコピペをする割合は変わらなかった 17.6%；学生が plagiarism や citation に対して注意を払っていないようだった 5.9%；課題として見るように指示したが，見ていない学生が多かった 11.8%であった。第 3，第 4 の質問から，本文を写すのを阻止できたあるいはできなかった割合は同率であることからビデオ教材を使用したことが剽窃行為の阻止に必ずしも寄与していないことがわかった。しかし，剽窃行為に注意を向ける傾向が増えたと 4 割ほど感じているため、有効性の証拠となろう。第 5 に，「**ビデオ教材とあわせて EAP Teachers' Guide にあげた Plagiarism and Citations Quiz を使いましたか？**（複数回答可）」に対して，使

用した（小テストとして 11.8%；宿題として17.6%）；使用していない 17.6%；自分で小テストや教材を作った 47.1%という結果を得た。EAP III の教員の約半数が自分で小テストや教材を作っていたが、これは我々の予想を超えるものだった。この事実はたくさんの教員が自分が納得のいく教材作りをしていることを示している。

5 考察

4 章で見た結果の中で，英語だけのビデオの有効性に焦点をあてて考えてみたい。ビデオ教材が役に立ったかどうかの質問に対して，学生の約 86%が役に立ったと答える一方で，教員は約 50%が役に立ったと認識していることは，いずれにしても有効性はあるということになろう。教員の比率が低いのは教員の要求が高いことも一因としてあろう。

小テストや教材を自分で作成している教員が多いことが注目に値するが，このような教員による努力が英語だけで教える場合は特に大切なのではないかと考えられる。第一著者である家口は 2 つのビデオを 2 週空けて予習課題として使用した。各回とも，transcript の穴埋めをするワークシートを提出させた。授業では穴埋めの答えを学生に求めながら，かみくだいて説明をした後，家口が作成した確認の小テストを行った。2 クラスで 4.1 にあげた別の学生に同じアンケートを行ったが，最後の質問である「**教員の授業での説明を補助する意味で，ビデオ教材はあったほうが良い**」という意見に対して強く思う：35.1%；そう思う 54.1%；あまり思わない 10.8%；全く思わない 0%という回答を得た。4.1 での対象学生は約 65%の学生がビデオ教材の有効性を認めていたが，家口のクラスでは約 89%を超える学生が有効性を認めた。英語でコンテントを教える場合，学生にも時間を十分かけて準備をさせることが非常に大事であると言える。予習の段階でその分野の専門用語にふれさせ，内容に関してもある程度の情報がつかめていると英語で授業を受けても理解度が深まると考えられる。先に見たようにアンケートに答えた教員の 47%が自分なりの工夫をしていることは評価したい。教員がより一層の工夫をすることで学生のビデオ教材の有効性が高まると考えられる。

改善点としては，3 分から 5 分くらいの短いバージョンにまとめ直し学生がより集中して内容の理解度を深められるようにする，ビデオ用の小テキストを作成しドリル等も加えることで英語力の低い学生への対応ができるのではないかと考えられる。また習熟度別のクラス編成を行うことも改めて議論できよう。

6 まとめ

本研究の結果は，英語によるビデオ教材は有効性があることがわかった。教員の周到な準備が求められている事実は、 EMI での専門科目の授業への提言ともなる。

引用文献

ETS Global (2016). Correlation table: TOEIC listening and reading test scores and the CEFR levels. Retrieved from https://www.ets.org/s/toeic/pdf/toeic-cef-mapping-flyer.pdf

橋本将 (2019).「SGU 事業に向けた EAP・学域 GS 言語・EMI との接続・連携に係る意見交換の資料」金沢大学学務課.

Lawrence, Clive, Ofra Inbar-Lourie, and Linda Weinberg (2017). A handbook of English-Medium Instruction in institutions of higher education in Israel. Retrieved from https://tempus-ecostar.iucc.ac.il/wp-content/uloads/2017/05/EMI-BOOK-ATAR.pdf

小学校での異文化理解教育実践と教員の意識

（RFCDC の観点から）

安達 理恵[A]，片平 恵[B]，北野 ゆき[C]

アブストラクト：小学校での外国語教育の実践にあたっては，児童が外国や異文化に関心を持ち，外国語を学ぶ意味を理解することが重要になる。本発表で紹介する 2 人の小学校教員は，いずれも平和学習や異文化理解についてなど，児童が外国の人々の状況や考えに触れる機会を提供する授業を展開している。実践内容を紹介しつつ，2 人の教員の外国語活動に対する意識について，ヨーロッパ評議会が開発した RFCDC（民主的異文化能力の参照枠）の観点から紹介する。

キーワード： 異文化間能力，RFCDC，異文化理解，国際交流，小学校外国語教育

Ⅰ Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC)とは

欧州評議会の教育部会は，小学校から高等教育までの教育機関および，国家カリキュラムや教授法に応用できる民主的異文化能力の参照枠（RFCDC）を開発してきた（Council of Europe, 2020a）。この参照枠は教育政策でもあり，これからの若者が身に付けるべき能力－人権や民主主義，法律を守り促進するのにとるべき行動に必要な能力や，民主的な文化に効果的に参加し，文化的に多様な社会で他者とともに平和に生きるための能力を示している。

文部科学省（2017）の外国語活動・外国語においても，「改訂の経緯及び基本方針」では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進が述べられており，教科の「見方・考え方」は学習と社会をつなぐ役割を果たすことになる。外国語の学びを通して児童・生徒は，今後，どのように社会と関わり，どのような視点で物事を捉え，考えていくかが重要となるだろう。とりわけ，外国語という性質上，異文化の他者との関わり方や多文化共生社会に対応できる態度や意識が必要になろう。そのためにも民主的異文化能力は日本の小学校でも重要な教育指針となり得る。

欧州評議会の提供する RFCDC の情報は 3 部構成で（Council of Europe, 2020b），いずれも複数の言語に翻訳されている。第 I 部は，RFCDC が生まれた背景や参照枠の概念や元になる理論的前提を説明している。第 2 部は能力を示す記述文であり，第 3 部は，どのように参照枠が教育システムにおいて実践が可能か，指導計画や評価の観点や教師教育などについて 129 ページに亘り指導助言している。第 2 部に示された能力記述文は，135 の The key descriptors（基本記述文）と 447 の The full bank of validated descriptors(有効な全記述文)の 2 つがあるが，いずれも Values(価値観)，Attitudes(態度)，Skills(能力)，Knowledge and critical understanding(知識と批判的理解)の 4 領域に分かれている。さらに細目毎に Basic，Intermediate，

A: 愛知大学，地域政策学部
B: 利府町立青山小学校
C: 守口市立さつき学園

Advanced のように記述文の内容によりレベル分けがされている。本発表ではRFCDCのThe key descriptors（基本記述文）のうち，Basicの44記述文に対する意識を，異文化理解教育や国際交流などの授業経験が豊富な2人の教員を対象に探る。

２　守口市立さつき学園

本校は関西にある一般的な公立小学校である。本発表では，ピースプロジェクトについて述べる。ピースプロジェクトとは6年生の児童が，体験的な活動を通して戦争について学び，また平和について複数の教科で年間を通して考える活動であり，2018年から実施してきた。

外国語活動としての2018年度と2019年度の実施内容は表1，2の通りである。なお6年生の外国語活動は2018年度は年間50時間，2019年度は年間70時間であるが，このうちの数時間をピースプロジェクトで実施している。

表1　2018年度　実施概要

対象	6年生2クラス（計75名）
実施時期	2018年 5月～12月
指導者	担当者（北野）と一部中学英語教諭
指導内容	ピースプロジェクト(6時間)

表2　2019年度　実施概要

対象	6年生2クラス（計76名）
実施時期	2019年 5月～2020年3月
指導者	担当者（北野）と6年生担任 一部中学英語教諭
指導内容	ピースプロジェクト(8時間)

外国語活動以外の活動として，社会科では歴史的な側面からいかに戦争に進んでいったかを考え，国語科では『未来がよりよくあるために』『平和の砦を築く』『生きる』を学習して，自らの「平和の誓い」を書いた。その他音楽では平和セレモニーで歌う歌を歌詞の意味から考えながら練習し，図工では修学旅行で行った原爆ドームの切り絵を作成した。メインは総合的な学習の時間で，身近な人への戦争体験の聞き取り，夜間学級の生徒さんの特別授業，調べ学習，自分が平和のためにできることを考え自分の「平和の誓い」を考えた。その他道徳や学活の時間も使って考えた。

外国語活動ではまず平和の色は何色かを考えて話し合い，また「平和とは何か」を考え，その次には保護者の方にも「平和とは何か」を書いてもらった。そして，修学旅行で訪れる広島の広島平和記念公園で出会う人々はどうなのか，聞いてみることにした。外国の方も多いはずだと，ALTの先生にもチェックしていただいた英語で話しかける練習を行い，お礼の「サンキューカード」も準備して，広島平和記念公園で訪れていた外国人観光客および日本人観光客に話しかけた。2018年度は「あなたが考える平和とは」，2019年度は「平和のために私たち子どもは何をすべきか」を，外国の方には英語の質問カードも見せながら英語で尋ねた。また相手からの返事は大変難しい内容なので，児童には聞き取りは無理と判断し，紙に書いてもらうようにした。そしてもらってきたメッセージを中学3年生に英語の時間を使って訳してもらい，中学生からのメッセージもつけてもらった。

この取り組みを通しての児童の感想である。「外国の人はこわいと思っていたけれど話しかけてみたらとても親切で優しかった。話しかけないとわからなかったことだ。話すって大事だと思った」「外国の人としゃべるのが楽しいと思った。平和へのひとつとして他の国の文化や言語を知るのは大切なことだと思った。」「外国語を学ぶと世界のだれとでも話ができるし，心から通じ合うし，平和になるとぼくは思います。」これらの言葉からも，ことばの教育は平和教育につながると強く感じた。

３　利府町立青山小学校

本実践は東北にある一般的な２つの公立小学校で9年前から行ってきた。前任校は年間数時

間程度の外国語活動であった。現在の学校でも移行期前は中学年で年間 5 時間程度，高学年で 15 時間程度だったが，2018 年度，2019 年度は，高学年で 50 時間の外国語活動を実施した。本発表で述べる活動を実施した主な 2 校の概要は，以下の通りである（表 3，表 4 参照）。

表 3　利府町立利府小学校の実施概要

対象	4，6 年生 2 クラス（計 58 名）他
実施時期	2010 年 9 月～2011 年 11 月
実施回数	計 4 回
指導者	片平，担当職員等
指導内容	「あなたの大切なものはなんですか？」

表 4　利府町立青山小学校の実施概要

対象	5，6 年生 2 クラス（計 56 名）
実施時期	2012 年 9 月～2018 年 10 月
実施回数	計 6 回
指導者	片平
指導内容	「あなたの大切なものはなんですか？」「Who is your hero？」

本発表では，「あなたの大切なものはなんですか？」の実践について述べる。この実践は，“自分にとって本当に大切なものとは何か”ということを考えることを通して，他者に思いを寄せ，自他共に大切にし合う心情を育成したいと考えて企画した。ベースにしたのは，4 年生の国語の教科書に載っていた物語である。アフガニスタンの小さな村に暮らす少年の一日を綴った物語を読み取ることで，児童は平和とは何かについて考える。この国語の学習と平和教育，外国語教育を組み合わせ，クロスカリキュラムとして構成した。児童は導入で自分の大切なものについて考え，その絵を描く。その後，描いた絵を見せ合い，そう考えた理由を伝え合う。授業の最後にはテーマに基づいた絵本を読み聞かせ，さらに考えを深めさせる。シンプルな流れではあるが，一人一人が自己を深く見つめ直し，他者の思いに心を寄せるようになる様子を見てこの授業の可能性を感じ，“大切なもの”というテーマには，人と人とを結び付けていく大きな力があると確信した。さらに，この授業を他のクラスや学校，他国で実施することで互いをつなぎ，他者や他国の文化を理解し，尊重しようとする心情を育てたいと考えた。

以来，上記 2 校の他に，地域の学童教室や私立高校，私立大学等で出前授業を行った。また，ポーランド等の他国の学校でも同じテーマで授業を行った。対象は児童生徒に加え，大人にまで広がった。様々な地域や国の人たちが描いた大切なものの絵は，その理由と共に他の授業で紹介し，感想をシェアし合っているが，この授業を行うたびにその地に生きる人々の思いに触れ，世界には実に多くの考え方や生き方があることや，その多様性に気付かされている。

大切なものを紹介する場面では基本的に英語を用いるが，日本で実施する際は，対象となる児童生徒の実態に応じて英語を使う部分や量を調整し，既習内容を使って話すことができるように工夫している。また，最後に読み聞かせる絵本は，対象となる児童生徒に，その時期に特に考えさせたいテーマに沿ったものを選択している。他国で行う際は英語で授業をし，その様子を日本で紹介する際も英語を用いている。英語を学ぶことで相手の思いを理解でき，自分の気持ちも伝えることができるということ，また，英語を学ぶことは世界中の人達とつながることだという実感が，児童の中に少しずつ生まれる様子が見られた。大切なものの授業は，他者理解や共生の意識を育成し，学ぶ目的と意欲を喚起できる可能性をもっていると実感している。

4　実践教員の異文化意識からの示唆

2 人の小学校教員に対して，回答者の属性に関する質問 2 問と基本記述文の Basic 記述文について，どのように考えるかを 6 段階（0：「全く思わない」－5：「強くそう思う」）で尋ねる調査紙を作成し答えて頂いた。回答の平均は低くても”3.5”（「少しそう思う」と「そう思う」の間），

最高は"5"（「強くそう思う」）であり，44 項目すべての平均値は 1 人が 4.50，もう 1 人が 4.65 と非常に高かった。この結果から今回の教員の民主的異文化能力はかなり高いと言える。なお 4 つの領域毎の平均値をみると，Values は 4.9，Attitudes は 4.7，Skills は 4.5，Knowledge and critical understanding は 4.0 であった。価値観や態度に対する意識の方が高く，一方能力や知識と批判的理解の記述文には，「～できる」という形式が多くなっているためか，前者の 2 領域よりは難しく感じられたかもしれない。

また 2 名の教員の授業実践に対する意識に関するコメントを，KH Coder 3（テキスト型データの統計的分析ソフトウェア）でテキストマイニング分析をし，以下のような共起ネットワーク（図 1）を作成した。文化を学ぶこと，自分と他者について深く考えることを大切に考え重視する姿勢などが伺え，この結果からも児童に対して民主的異文化能力の育成を意識した指導が可能になっていると考えられる。

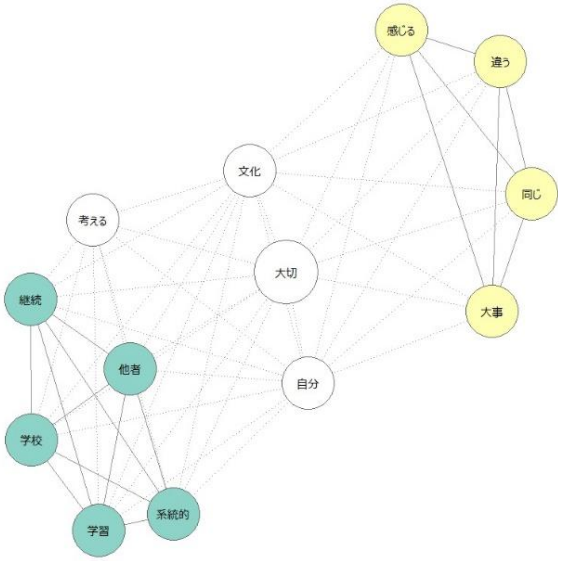


図 1　教員のコメントの共起ネットワーク図

5　小学校での異文化理解教育の意義

日本における外国語を学ぶ意義は何だろうか。欧米の英語話者と対等に英語で交渉や話し合いをするために必要と考えられていた時代もあったが，現在は，外国語を使ってコミュニケーションをする相手もアジア圏の人々が増えつつあり，これからの時代に必要な外国語も英語とは限らない。さらに AI により外国語学習の在り方も大きく変わりつつあり，今後は翻訳アプリでは対応できない，異文化の他者との関係性構築を包含する幅広い意味でのコミュニケーション力育成を目指す必要があろう。欧州評議会が RFCDC を開発した背景には，複雑化・多文化化し，急速に進展する社会では，主体的で責任ある個人となると同時に自分の将来に自己決定権を持てるように 4 領域の資質を備えることがある（Council of Europe，2020b）。日本の小学校でも今後は，教師が民主的異文化能力の育成を意識して授業を展開することは，児童が多様化・グローバル化する社会で自立した個人として成長していく上で不可欠となろう。

＊本発表は日本学術振興会の科研費基盤研究（C）17K03031 の助成を受けています

引用文献

文部科学省（2017）．小学校学習指導要領(平成 29 年告示）解説　外国語活動・外国語編．Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf.

Council of Europe (2020a). Reference framework of competences for democratic culture. Retrieved from https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture.　2020 年 1 月 29 日引用.

Council of Europe (2020b). About the reference framework of competences for democratic culture. Retrieved from https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc.　2020 年 1 月 29 日引用.

ミュージアムと連携した外国語学習

（小学校におけるプロジェクト型学習の事例の活用）

清田 洋一[A]， Georgette Wilson[B]，阿部 志乃[C]

アブストラクト: 美術館や博物館のリソースを活用したプロジェクト型英語学習がテーマである。横須賀学院小学校では，本プロジェクトを「導入」「理解」「創造」の 3 段階に分けて行った。アート作品を活用したプロジェクトは，生徒の自己理解と創造的な活動を含む意欲的な学びとなり，それぞれの興味・関心に沿った言語学習となった。当日はワークショップ形式で，いくつかの中心的な活動について実際に取り組んでもらい，その内容の紹介と意見交換を行う。

キーワード: ミュージアム・ラーニング，学習リソース， 生涯学習， 主体的学習

1　外国語学習をめぐる状況

外国語学習をめぐる状況が大きく変化している。例えば，AI 技術の進化による翻訳機の開発，グローバル化による地政学的な変化などの影響で，学校での英語学習も単なる日常の英会話レベルではなく，世界の変化に主体的に対応しようとする態度や質の高い思考力の育成に連動した学びが求められている。

学校の現場ではこれまで，英語教育では習得すべき「技能」に焦点が当たって来た。しかし，「技能」に目を向けるあまり，学校における外国語の学びの質について論議がされなかった。大人の場合，それぞれが必要とする実際的な理由から外国語を学ぶのと違い，学校という教育の場では，英語学習は技能だけでなく，外国語を通じて「何を学ぶのか」という内容についての問いかけが不可避である。特に外国語学習の場合，一過性の学びではなく，学習者自身が自分のニーズに合ったテーマを探りながら継続的に学び続けることが必要となりうる。

A: 明星大学教育学部
B: 横須賀学院小学校英語科
C: 横須賀学院小学校英語科

1.1　英語という教科の特徴

英語という教科は，その特質として言語技能の学びと言語機能を活用した教材内容の学習という両義的な側面がある。一般的な学校の英語学習は検定教科書に基づいた多様なテーマを題材とした学びになるので，基本的に教科横断的な視点を持っている。しかし，教科書中心の学びは単元毎に完結して，学習者個人にとって統合的で内在化した学びになりにくい。教科横断的な視点は表層的な学びのままでは弱点であるが，その弱点を克服し，より統合的で発展的な学びになれば，教科の枠を越えた継続性のある豊かな学びになる可能性もある。

2　学びのリソースセンターとしてのミュージアム

英語という外国語学習の弱点を補強し，主体的で継続的な言語の学びを支援するには，学習者の個人的な興味や関心の沿った学びの原動力が必要となる。そのような学びを支援する方法として，様々な発展的な学習リソースを発信する各種の博物館や美術館との連携が考えられる。ミュージアムという学びの場が基本的に持つ体験的な学びの要素は，それまでに学校の教科学習などで得た知識を統合的に活性化する可能性がある。例えば，自然科学博物館を訪れた時，大人も子どもも巨大な恐竜の骨格標本に目を奪われることがある。そのわくわくとした表情は，教科書や図鑑で得た知識が目の前で生き生きとしたイメージとして出現していることの驚きを示している。好奇心は未知のものへの憧れや興味という感情で，基本的に外国語を学ぶ態度にも重なるだろう。ミュージアムの学びは展示物の鑑賞という行為を通して，ふだんの机上の学びとは質の違う直接的に感性に訴える学びを提供する。ミュージアムの展示物という「モノ」が持つ好奇心を刺激する喚起力は，教科という枠を超えた学びの原動力として，教科書中心の外国語学習を統合的で発展的な学びに改善できる可能性を持っている。

2.1 ミュージアムの学習支援ツール

これまでミュージアムにおける展示物というリソースを活かした学びは，実際に訪問することでしか実現できなかった。しかし，近年，情報通信技術の発達により，教室内でもそのリソースの恩恵を受けることが出来るようになった。例えば，多くのミュージアムはウェブサイト上でのデジタルリソースを提供している。例えば，前述した大英博物館やフランスのルーブル美術館でも，Google Cultural Institute 館内のストリートビューを通して，展示品を「鑑賞」することができる。これらのリソースは教室内や自宅で，離れたミュージアムの展示品を「鑑賞する」ことができる。この他にも，様々な鑑賞の学習活動の支援ツールが開発されている。神奈川県の横須賀美術館では，「横須賀美術館アートカード」という所蔵作品のうち 64 点がカード教材になったものを作成している。また，カードにはウェブ版があり，集めたカードを仮想の展示室に展示したり，作品の作者や制作年などの情報を調べることができる。この活動は，一枚のカードをメッセージカードに見立てて，送りたい相手にその作品に添えてメッセージを書くものから，自分なりのコンセプトで数枚のカードを選んで，パーソナルな展覧会として提示するものまで，様々な活動に取り組むことができる。このような支援ツールは学習リソースとして学校での外国語の学びにも活用が期待できる。

2.2 ミュージアムと連携した外国語学習の観点

ミュージアム・ラーニングと連携した外国語学習のメリットは，より主体的な学びが促進される可能性である。主体的な学びを促進する観点として考えられるのは，以下の「生涯学習の観点」，「体験的な学びの観点」，「観察力，思考力，コミュニケーション力の観点」の 3 点となる。

2.2.1 生涯学習

各種のミュージアムが提供する学びは生涯学習の要素が強い。杉浦(2008)は以下のようにギャラリー・リテラシーにおける生涯学習の要素を論じている。

「美術館を利用した生涯学習で重要なのは，知識を得ることではなく，一人ひとりが美術館で得られるさまざまな情報を自らの力で受け取り，自分の記憶に照らし，学び，最終的に自分の生を豊かにすることです」（杉浦, 2008, p.79）

このギャラリー・リテラシーの視点は，自分に適した学び方を認識することにつながる。学校で学んだ知識を鵜呑みにするのではなく，博物館や美術館という場における自分の体験的な学習に照らし合わせて，それまでに学んだ知識と関連づけたり，さらに課題解決に必要な調査を行うなかで，汎用性のある概念を形成してい

く力を身に付けていく。これは個人のニーズに沿って継続的に行われる必要がある外国語学習の基本的な学び方に重なる。

2.2.2 体験的な学び

体験的な学びという観点はミュージアムでの学び重要な特徴の一つで，Jeens (2018, p.59) はミュージアムの来訪者の学びとして体験的な経験について言及し，「感情，認知，感覚，省察の豊かな組み合わせ」となっていることを指摘している。体験的な学びは，学びの内在化を促す。学校で学んだ英語の統語的な知識や他の教科で学んだ科学や文化，歴史などに関する知識を，ミュージアムと連携した体験的なプロジェクト型学習として再構成することで，より充実した統合的な学びへと発展できる可能性がある。

2.2.3 観察力，思考力，コミュニケーション力

ミュージアムのリソースを活用して観察力と思考力の伸ばす教育ストラテジーの一つに「視覚思考ストラテジー（Visual Thinking Strategy）」という方法がある。これは，もともと 1980 年代にニューヨーク近代美術館で開発された鑑賞教育カリキュラム（Visual Thinking Curriculum）を発展させた学習ストラテジーで，美術鑑賞を通して，「観察力」「批評的思考力」「コミュニケーション力」を育成する教育方法である。その方法は次のようなものである。鑑賞者は芸術作品を見て，考え，意味を見出すプロセスを経験する。そして鑑賞者同士が互いの感想を語り合う対話を行う。これによって，物事を体系的に考える力やコミュニケーション能力，推察力，問題解決力が向上させるとされる。(Yenawine, 2013, p.15)。鑑賞活動を通じて養成を目指す「観察力」「批評的思考力」「コミュニケーション力」は，基本的に外国語コミュニケーションの発展させる要素となる。

3　横須賀学院小学校での実践

3.1 横須賀学院小学校の概要

実践を行った横須賀学院小学校は，1 学年から 6 学年まで生徒数 175 人の私立の小学校である。英語の授業は 30 人を 2 クラスで展開している。

3.2 横須賀学院小学校の目指す英語教育

横須賀学院小学校では英語学習を以下の 3 つの観点から取り組んでいる。

・英語文化の探求ツール
・教科横断型学習
・グローバル・コミュニケーションの手段

上記の基本的な観点に加えて，本実践ではさらに「自立的学習者の育成」という観点を重視した。横須賀学院小学校では日頃から，技能の習得だけにとどまらない統合的な学び観点の英語学習に取り組んでいる。今回の実践は 5 年生の 15 人ずつのクラスで，2019 年 6 月から 1 2 月まで行った。

3.3 授業の概要

3.3.1 本プロジェクトでめざしたもの

本プロジェクトはミュージアムのリソースを活用して，外国語コミュニケーションに必要とされる「観察力，思考力，コミュニケーション力」の向上をめざした。

具体的には小学校の 5 年生という学齢を考慮して，以下の目標項目となった。ミュージアムという施設の理解（観察力），ミュージアムの展示物（アートカード）による観察力の向上（観察力），鑑賞における多様性の理解（思考力），自己表現活動を通じた自尊感情の向上（コミュニケーション力），活動全体に必要な英語の語彙と表現の習得（コミュニケーション力）。実際の活動は以下の通りである。活動は導入段階，理解段階，創造的段階の 3 段階として実施された。

導入段階:

この段階では，導入としてミュージアムのリソースを活用する学びの基本的な方向性の理解をめざした。

・Introduction Question（ミュージアムはどのような場所か考える活動）

・“Finish the Picture”（絵を完成させる活動）
・“Favorite Art Card”（自分の好きな絵のカードを選んで，みんなとくらべる活動）

理解段階:

この段階では，ミュージアム・ラーニングの意味とそのメリットについて，より進んだ理解をめざした。

・“Art Card Labeling”（アートカードに絵の中のものに英語のラベルをつける活動）
・“ Virtual Museums”（インターネットでミュージアムの展示物を見る活動）

創造的段階:

この段階では，ミュージアム・ラーニングの応用的な学習として，自己表現力の向上をめざした。

・“Character Building”（友達の良いところを言う活動）
・“Character Kimono”（自分の性格を考えて，着物をデザインする活動）
・“Shadow Box”（好きな物を Shadow Box に集めて，展示する活動）
・“Feeling & Title”（絵か写真を見て，感じた気分を考え，そのタイトルをつける活動）

3.4 担当教師による学習の成果

担当した教師の評価として，本プロジェクトを通じて得られた成果（生徒と教師）は以下の通りである。

生徒の学習効果：学習動機の向上(Self- Motivation)，時間管理(Time Management)，自己への気づき(Self-Awareness)，クラスメイトへの思いやり(Empathy)，創造性 Creativity)

教師の指導力の向上：新プロジェクトの設計(Project Design)，未経験の学習実践への挑戦(Risk Taking)と調整(Adaptability)，生徒対応(Mentoring)，創造的な指導(Creative Teaching)。

また，本プロジェクトではデジタルツールのロイロノートを活用し，バーチャルミュージアムの活動や生徒が選んだ好きなアートカードの提示とクラスメイトとの比較などに活用した。

3.5 実践後のアンケート結果

本プロジェクトではミュージアムのリソースを活用して「観察力，思考力，コミュニケーション力」の育成をめざした。プロジェクト終了後，それぞれの学習活動についてアンケート調査を行った。アンケートは，それぞれの学習活動の積極性を以下の 4 段階で評価した。「4:自分から進んで取り組んだ/ 3:少し進んで取り組んだ/ 2:先生に言われたとおりにやった/ 1:あまり授業に参加できなかった」。

全体の平均値は 3.3 となり，積極的な態度で学習活動に臨んでいたことがわかる。特に，Character Building と Character Kimono がそれぞれ 3.60， 3.67 と積極的に取り組んだ値が高く，自己表現的な活動に意欲を示していた。この活動は観察力とコミュニケーション能力の向上をめざしたミュージアムラーニングの創造的活動である。

また，自由記述で最も多かったコメントは，Character Kimono と自分が好きな物を Shadow Box に集めて，展示する創作活動を対象にしたもので，「むずかしかったが，面白かった」という内容が多く見られた。

当日のワークショップでは，実践した活動のいくつかの取り組みを参加者に体験してもらい，その学習効果について意見交換する予定である。

引用文献

杉浦幸子(2008).「美術館における生涯教育―ギャラリー・リテラシーを育む」『ミュージアムと生涯教育』神野善治監修. 武蔵野美術大学出版局. p.79

Yenawine, P. (2013). Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines. Harvard Education Press.

教員チームによるワークショップで英語力を育成する授業の紹介

橘田 布佐子[A], モリス ジョン[B]

アブストラクト: 発表者勤務校では改組後、自律した英語学習者の育成を目的とした「English Workshop Ⅰ・Ⅱ」を英語コミュニケーション専攻 2 年時の必修科目とした。在籍者を 4 班に分け、英語母語話者教員と日本語母語話者教員がペアで各班を担当し、語彙、文法、会話の要素を入れたアウトプット活動をする。前期は学習活動の定着を図り、後期は Debate 活動を行った。12 月に実施した TOEIC IP の平均は 4 月実施時に比べ上昇、高得点を得た学生もいた。この活動を紹介する。

キーワード: 学習者オートノミー

1 背景

1.1 English Workshop について

English Workshop は履修者の動機づけと達成感を高めることを目標として、2010 年度に発表者の勤務校で選択科目として開講された。当初から英語母語話者教員と日本語母語話者教員がチームで担当していた。実践的言語習得に必要なインプット、アウトプット、インタラクションが豊富に用意された授業ではコア活動としての会話、多読、英語日記に加え、日本語母語話者教員との tutorial があり、これを通し、履修者が自らに適した学習活動を確立するというものであった。発表者の勤務校では 2018 年度の改組に伴い学群制度が開始され、1 年次に共通教養科目を学び、2 年進級時に専門分野を決定する。1 年次には広く英語使用の機会を設け、産出活動を主眼とした「英語コミュニケーション入門」という科目を開講している。この活動については昨年度、本会において紹介した。この科目に引き続き、英語を使用した相互交流活動を主とする英語コミュニケーション専攻の必修科目が新生 English Workshop である。

履修者を 12～13 名のグループに分け、各グループを英語母語話教員と日本語母語話者教員がペアで担当する。教科書は用いず、毎時の活動は履修学生全体でアイスブレイク、単語学習のルーティン活動と、さらに各グループ内で3～4名の小グループで行う Small Group Conversation と名付けた会話活動から成り立っている。履修者全員を収容する大きな教場と、会話活動を行うグループごと用の 4 つの小教場を同時に使用しながら毎時の活動を進めている。小グループに分かれて行う Small Group Conversation は指定された文法項目を用いた会話を心掛け、会話内容を録音する。会話活動終了後に履修者は各自で、英語母語話者教員によるリキャストや同グループの学生の表現を確認し、自らの発話を確実にする。履修者は Learning Diary と呼ぶ学習記録を付ける。この Diary には会話時の気付きや、ルーティン活動時にミスをした単語を用いた文や、多読活動時及び他の英語関連授業時に必要だと認めた文法や表現を書き記したり、興味のある英語の歌詞や台詞を書き留めたりする。TOEIC の問題で正解できなかった箇所を確認する学生もいる。単語や文法については、共通の単語練習教材を

A: 駒沢女子大学人文学部
B: 駒沢女子大学人文学部

使用する学生がほとんどであるが、別の授業で間違えた単語を定着させたいとする学生もおり、次の授業のルーティン活動時を利用し、ペアで確認する。また、授業時間外に多読活動として、履修者はグレイディッドリーダーズを読み、読んだ語数を記録する。後期は Debate 等のタスクを基にした学習活動を行った。このように本科目ではインプット、アウトプットを各自の関心に基づく英語を用いて行う。授業終了時には各自がその授業時の活動について自己評価をする。教員は履修者の援助要請に応え、履修者がこれらの活動を通し、自らに適した学習方法を確立できるよう支える。

1.2 English Workshop の目的

本科目の最大の目的は自律した英語学習者を育成することである。教科書を用いず、履修者自らが必要な学習を進め、積極的に英語を使用する学習環境を整える授業を提供する。中田(2015) は学習者オートノミーには教師の学習者への支援や、教師によるその環境設定も重要であるとしている (p. 21)。実務的英語力のみならず、それぞれの場面において、それぞれの目標に向かい、生涯にわたって学び続ける学習者の育成を目標としている。

2 調査

中田 (2015) は学習者オートノミーと自己調整学習とが全く同義であるとは言えないながら、学習者オートノミーの促進には自己調整学習のプロセスを確立することが有用であると述べている (p. 29)。そこで English Workshop 履修者がどのような自己調整学習方略を使用しているかを確認するため、伊藤・神藤 (2003) の使用した学習方略使用に関するアンケート調査を 2019 年度後期の授業内で実施した。本調査では大学生に尋ねるため、質問紙の表現を変えて使用した項目があった。留学中の 3 名、欠席者、欠損値を除き、32 名から結果を得た。統計処理に充分な調査協力者数ではないため、伊藤らの平均値、標準偏差との比較をした。

3 結果と考察

想像方略の使用は中学生より多い割合であった一方、同時に報酬方略の使用も多かった。本科目履修者の使用した想像方略については伊藤ら (2003) の指摘どおり動機づけを高めるものであろうが、将来の望むべき自分についての想像であることから内発的動機づけと言えると考える。これは伊藤らの協力者より年齢が上がり、より具体的な将来像を持っていることが影響した結果と考えられる。一方で、外発的動機づけから発生する報酬方略を使用している割合も高かった。伊藤らの結果では学年進行に伴い、報酬方略使用の低下と同時に想像方略の使用が増えていたが、本調査ではどちらも使用されている結果となった。履修者が使用する方略について、4 月に実施した TOEIC IP の得点との関連性は見られなかった。また、12 月に実施した TOEIC IP の平均は Listening Part, Reading Part ともに上昇した。Debate 時には積極的に各自の意見を発し、以前に比べ多くの産出活動が見られた。Debate に続くプレゼンテーションではスクリプトの中にクイズや問いかけを入れ、聞き手との活発なやり取りが英語でできた。多読については取り組みにばらつきが見られ、個々の学生への指導の必要性がある。英語日記についても個人差が大きく、英語で何かを書くという作業を楽しんでいる様子の履修者もいる一方、学習を否定的に捉えながら結果に拘泥している (中田, 2015, p.31) と思われる履修者いた。これらのことから、スムーズな自己調整学習ループが確立されているとは言い難く、教師による的確な支援が必要であることが認められた。

引用文献

伊藤崇達・神藤貴昭 (2003).「中学生用自己動機づけ方略尺度の作成」『心理学研究』74(3), 209-217.

中田賀之 (編) (2015).『自分で学んでいける生徒を育てる―学習者オートノミーへの挑戦』 ひつじ書房

夜間中学校を描いた映画『こんばんはⅡ』を見て，語り合おう

酒井　志延[A]，根岸　恒雄[B]

アブストラクト:動機づけの研究が盛んだ。学びから逃げ出そうとする学習者をどうしたら，学びにつなぎとめておき，うまく行けば積極的に学びに向かうように仕向けたいと願う教員が多いからであろう。この映画にはそのような学習者は出てこない。それとは逆に，学びを奪われた人たちが登場する。奪われた原因は，貧しさ，いじめ，両親に教育が無かった，カンボジアに生まれた等様々である。本当に学びを求める人の声を聴いて，学びについて語り合いたい。

キーワード: 夜間中学校，学習障害，LD，特別支援教育，アセスメント

Ⅰ　『こんばんはⅡ』について

夜間中学は戦後の混乱で昼に中学校に通えなかった子どもたちが夜に学ぶために作られた公立中学校の夜間学級のこと。政府は 2016 年に「教育機会確保法」を成立させ，各都道府県に１校の設置を目標と掲げている。だが，現状は 9 都府県に 33 校しかない。「こんばんはⅡ」は義務教育を受けられなかった高齢者やいじめで不登校になった人,外国人たちが夜間中学に集い，懸命に勉強する姿を追った映画だ。

「朝日新聞」デジタル版 19 年 10 月 7 日より。

本稿ではこの映画についての意見を紹介する。

２．　（大竹しのぶ　まあいいか：２２５）先生のキラキラした瞳

「教師という仕事は，３日やったら止（や）められないんですよ」。見城先生は少し上を向き，そう仰った。今までの生徒さんの一人ひとりの顔を想（おも）い出しているようにキラキラした瞳で。見城慶和先生。夜間中学教師になりたくて，教壇に立ち，４２年間公立中学校の夜間部の先生を勤めあげた。退職後も生徒たちのたっての希望で「えんぴつの会」という勉強会を開き，多くの生徒さんがやってきている。

山田洋次監督の夜間中学を舞台にした映画「学校」や，ドキュメンタリー「こんばんは」も見城先生がいらしたから出来上がったと言っても過言ではない。夜間中学は，何らかの事情で学びたくても学べなかった人たちが，もう一度学校へ行きたいという想いから通う学校である。

貧困のために行けなかった人たちもいた。60 歳，70 歳になっても自分の名前を書けず，区役所などの手続きの時は，わざわざ包帯を巻き，指をケガしたので書いて欲しいとごまかしてきたという人。足し算，掛け算も出来るようになったと嬉（うれ）しそうに話す人。引きこもりなどで行けなかった子供たちがもう一度学びたいと思ったり，海外から来た方が最近では多くなってきているともいう。

学ぶことの喜び。その生徒の夢を切り開く教師の喜び。見城先生の冒頭の言葉に心から感銘を受ける。

朝日新聞　19 年 3 月 22 日

３.「ふりがななしで読みたい」夜間中学，７割が外国人生徒

公立の夜間中学が加盟する「全国夜間中学校研究会」（全夜中）によると，最近来日した外国人の生徒は，2018 年 9 月時点で生徒全体に占める割合が 7 割を超え，1215 人だった。10 年前の 08 年 9 月の 787 人の i.5 倍だ。

「義務教育の最後の砦（とりで）。日本であろうが外国であろうが，それぞれの尊厳やアイデンティティーを尊重し，義務教育の責任を負うのが日本の夜間中学だ」。全夜中の事務局長で，大阪市立天満中学校の竹島章好教諭はそう表現する。同校では 10～90 代の生徒 64 人が夜間中学で学ぶ。

今春，同校にはネパールの若者 10 人が一挙に入学した。「ニーズがない。把握できない」として，夜間中学の設置に消極的な自治体に対し，竹島さんは「夜間中学がない地域の人が必要性をイメージするのは難しい。作らないとニーズは掘り起こせない」と指摘する。

「夜間中学」がない地域で学びを支えるのは NPO だ。NPO 法人トルシーダ（愛知県豊田市）が新豊田駅近くで運営する「日本語教室 CSN」では前年度，外国籍の受講生約 40 人が学んだ。伊東浄江代表は「高校進学のため，中学卒業の資格を得ようとする学齢超過の若者は東海地方にも多い」と話す。

伊東さんは，昼夜を問わず学齢超過の若者が学べる場が必要だと指摘する。「必要なのは日本社会や日本人との接点を作ること。それは社会に認められた居場所であり，日本人との関係性を作れる『学校』ではないか」

文科省によると「中学校卒業程度認定試験」の受験者数は 08 年度は 75 人だったが，17 年度は過去 10 年で最多の 122 人。この年の外国籍の受験者は 66 人で，担当者は「例年受験者の半数前後がアジアなどの外国籍で 20 歳未満が多い」と話す。

朝日新聞デジタル 19 年 5 月 23 日

４．定時制高校の生徒の反応

公民科の先生が「授業で『こんばんはⅡ』を見せます」というので，授業にお邪魔しました。

先生が「今日は，DVD を見てもらいます」と言うと，生徒は大喜びでした。映像授業は，受け身で席に座っていられるし，教室が暗くなるから寝られるし，みんな前を見ているからスマホいじってもばれにくいと思っている子たちなので。でも今回は，ちょっと空気が違ったかな。

「夜間中学・・・？」中学というのだから，若い子たちが通うのかな？不登校とか，朝起きられない子とか。制服着て，教室に集まって，教科書を勉強して。「中学」にいい思い出がない生徒が多いので，ちょっと後ろ向きな気持ちで，DVD を見始めます。

夜間というのだから，うちの夜間部みたいな感じでしょ？「あ～，あいつらみたいなんが，通ってる学校だ」と頭に浮かんだ子たちは，期待しないで DVD を見始めます。

僕も教室の後ろから，スクリーンと生徒の様子を見ていたのだけど，だんだん教室の雰囲気が締まっていくのを感じました。

夜間中学に集う，年配の方々，中学を「形式卒業」した親世代，母国で学びの機会を逃した外国の方々・・・そんな，年齢も国籍も背景も様々な人たちが集まる理由は，「学ぶことで，人生を切り拓きたい！」という熱意。それに応えようと，「誰も排除せずに」受け入れる夜間中学の先生たち。うちも，様々な理由で学びの機会を逃してきた生徒が多い学校だから，我がことのように映像に見入る姿が多く見られました。

40 分弱の DVD 鑑賞のあとは，生徒は感想文書き。ふだんと違って，静かに鉛筆が走っています。中には，風邪でも花粉症でもなく，グシグシ言いながら，細かい文字をびっしり書いている子もいましたっけ。ふだん，言ってもなかなか響かない子たちが，ちゃんと共鳴しているのは，映像のパワーかな。齋藤理一郎先生の FACEBOOK より

動画ベースの言語文化交流

（初中級学習者向けリスニング・スピーキング実践）

山内 真理[A]

アブストラクト：初中級言語学習者にとって、学んだ言語知識をスキルとして伸ばしていくには目標言語を用いたやりとりの経験が欠かせない。しかし未熟な言語でのリアルなやりとりは往々にして心理的なハードルが高い。この動画ベースの交流は、そのハードルを下げつつ、リアルな相手との「リアル」な交流の中で目標言語を使う場として有効である。発表では、実践概要と参加者へのインパクトを報告し、柔軟な運用可能性にも触れる。
キーワード：オンライン言語文化交流，外国語不安，動画ベースのコミュニケーション

1　はじめに

本発表は，2019 年に実施した約 10 週間の日米間オンライン言語文化交流の実践報告である。参加者は日本語を学ぶアメリカの大学生と英語を学ぶ日本の大学生であり，日常生活で目標言語を使う機会や目標言語の話者と接触する機会が乏しい。ただし，日本の参加者については、都市圏で生活していることからアルバイト先等で英語を使用する機会自体はあり，キャンパス内にも英語コミュニケーションのための施設がある。機会自体が乏しいという環境的な要因より，機会があっても尻込みしてしまうという態度的要因の方が大きい（山内，2019）。

目標言語でコミュニケーションを行い，異文化理解を深める機会として，オンライン異文化交流が様々な形で，外国語の授業に広く取り入れられている(O'Rurke，2007；O'Dowd，2007)。本交流実践もその一つであるが，特に，日本人英語学習者に見られる英語使用に対する消極的態度に配慮して活動を設計した。

発表では、実践概要と参加者へのインパクトを報告し、柔軟な運用可能性にも触れる。

2　交流概要

本交流プロジェクトは、日本の大学で「異文化コミュニケーション」をテーマとするゼミナールの受講生 16 名（ベトナム人 1 名を含む）と、アメリカの大学で日本語・日本文化をテーマとする選択クラスの受講生 20 名（中国人 7 名を含む）との間で、2019 年 9 月下旬から 9 週間にわたって実施した。ほとんどの受講生の言語運用力は CEFR の A1-A2 レベル相当であった。

各クラスで受講生を 4 チームに分け、日米各 1 チームをパートナーとする混合グループを 4 つ作った。チームごとに動画を作成・投稿し、相手チームの動画にコメントし合うのが必須課題である。9 週間で各チーム 4 本の動画を作成し、最低でも 8 本の動画についてやりとりを行う計算である。

3　初中級学習者の参加促進

本交流では、自分の外国語運用、特に音声言語の利用に十分自信をもてない初中級者でも有意義な交流を経験できるよう，下記要素をサポ

A：千葉商科大学商経学部

ートとして組み込んだ。また，②により，時差を気にせず交流を実践でき，③により，パートナーのより柔軟なマッチングが可能である。

① 映像の伝達力
② 非同期型コミュニケーション
③ チーム（少人数グループ）同士のやりとり
④ 母語と目標言語の二言語併用
⑤ 音声言語と文字言語の利用
⑥ グループ課題としての動画作成

なお，2018 年度の実践での反省から(山内，2019)，コンスタントな投稿を確実にするため，グループ動画の作成・投稿のオプションを増やし，さらに，特に日本側でリマインダー等の介入を強化した。

４　参加者からのフィードバック

4.1　グループ動画を中心とする交流活動

事前事後の 5 件法による意識調査によれば（回答者はそれぞれ 22 名，32 名），「動画作成は良いスピーキング練習になる」「パートナーが話している動画は良いリスニング素材になる」「音声言語と文字の両方を使うのは良いやり方だ」「動画を作るなら一人よりグループの方がいい」のいずれについても、事前事後とも同意する学生が多かった。「自分の動画を撮るのは恥ずかしい」という意見もまた，事前事後ともに多かったが，スピーキング・リスニングの練習としての有用性は実感できたと思われる。

4.2　異文化交流・交流相手との関係

異文化交流一般およびパートナーの文化，パートナーと知り合いになることに対する興味・関心も元々高く，目標言語を練習しながらパートナーの文化も学べるという期待も高かった。その期待が満たされ，満足感を得ていることが事後調査から分かった。また「パートナーと親しくなれた」という点にも多くが同意していた。

4.3　目標言語の運用力に対する自信

「自分の英語（日本語）が通じる（通じた）か不安だ」という項目については若干の不安軽減が観察され，多くの参加者が「目標言語で話すことに前よりも自信がついた」ことに同意している。非同期型の動画交換よりもスカイプなどの同期型コミュニケーション（手間がかからない，即フィードバックが得られる）の方がいいという声も出てきており，これも不安軽減の表れと見ることができる。

５　まとめ

参加者の肯定的なフィードバックから，①～⑥のサポートは概ねうまく機能したと言える。動画ベースの言語文化交流は、未熟な言語でのコミュニケーションに伴う不安を軽減しつつ、リアルな相手とのリアルに近い異文化接触の中で目標言語の使用経験を積むことができる学習活動である。そのメリットを最大限に活かすには積極的な参加が不可欠であり，日本側については，教員の介入の強化がコンスタントな投稿につながった。初中級者ほど「強制」の要素が必要であると思われる。

引用文献

O'Dowd, R. (Ed.). (2007) *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Multilingual Matters.

O'Dowd, R. (2007). Foreign Language Education and the Rise of Online Communication: A Review of Promises and Realities. In R. O'Dowd (Ed.), (pp. 17-37).

O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): eTandem. In R. O'Dowd (Ed.), (pp. 41-61).

山内真理（2019).「非同期型動画交換を軸としたクラス間異文化交流 ： より良い活動設計を目指して」『千葉商大紀要』57(2)，59-84.

児童への「言語への目覚め活動」の実践報告

北野　ゆき[A]

アブストラクト: いろいろな言語で「りんごを３つください」を聞き、それぞれ聞こえたとおりに書き取り、その言葉の文字を探し、分類するという授業を行った。小学校の「外国語活動」を英語だけで行うのではなく、いろいろな言語を聞き取り、比較し、分析する活動を通して言語や文化への気づきを促すことがねらいである。
キーワード:言語への目覚め活動，　複言語教育，小学校外国語活動，言語・文化の気づき

1　言語への目覚め活動

この実践は複言語教育の一つである「言語への目覚め活動」を用いて設計された。言語への目覚め活動は、様々な言語を比較し、観察し、分析するという活動を通して、言語や文化への気づきを高め、それによって特定の言語の学習を支えるとされている（大山、2016)。

言語への目覚め活動は、以下の２０２０年度実施の新学習指導要領における、小学校外国語活動（３，４年）の次の目標に沿うと考えられる。「(１) 外国語を通して、言語や文化について体験的に理解を深め、日本語と外国語との音声の違い等に気付くとともに、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむようにする。」

日本語とはちがう外国語のリズムや発音などを何度も聞き、子どもなりに考え分析することによって外国語学習の基礎の力を蓄えていくと考えられる。

2　Let's try! 2 Unit 7

小学校４年生が学習する Let's try! 2 の Unit 7 "What do you want?" ではデジタル教材の世界の市場を見て、日本の市場と比べる活動から始まる。その後英語での食材の言い方や欲しいものを尋ねたり要求したりするという英語の表現に慣れ親しむという単元である。単元前半で「りんごを３つください」という意味の複数の言語に触れ、観察、比較、分析するという活動を行い、後半には「オリジナルカレーをつくろう」という活動を行った。外国の市場などで注文をする簡単な表現、「りんごを３つください」を馴染みのないいろいろな言語で聞き取り、聞こえたとおりに書きとるという活動から、世界には言語が複数あり、多様であることを知ることになる。

授業は毎時間ジョリーフォニックス、デジタル教材の Let's chant、デジタル教材の Let's watch and think、その後言語への目覚め活動「りんご３つください」の流れで行った。

なお、教材、音声教材は立命館大学の大山万容先生、京都ノートルダム女子大学の Daniel R. Pearce 先生に作成していただいた。

2.1　第１時

６つの異なる言語で「りんごを３つください」の表現を聞き取り、聞こえたとおりに書きとる。児童が聞きたがれば、何度も音声を流す。書き方は自分にできるやり方で、文字も自由と伝える。その後難しかった理由を考える。

・日本語はやっぱりわかるけど他はほとんど

A: 守口市立さつき学園

わからない。育っているところの言語を使うから身につくのかと思った。他の国の人は日本語が分からないのだろうなと思った。
・ベトナム語が聞き取りにくく（多分だけど聞きにくいのは自分が言いにくい）難しかった。
・やっぱり３年のころした「みんなちがってみんないい」のことをすごく感じました。

２.２　第２時
　前時にそれぞれが聞こえた通り書きとったものをグループ内で比べ、一致しない部分があったのはなぜかを考える。
・人それぞれ聞き方もあるし、日本語は毎日使っている言葉だけど、中国やかんこく語は聞いたことがない！言ったことがない言葉だと聞き取りづらいのかもしれないです。(私たちの字は日本語だから関係しているのかも)
・みんな同じ言葉を聞いていたのにみんなばらばらに聞こえていてみんなちがう耳を持っているなと思いました。
・同じ言葉を聞いているけれど、はじめて聞いた言葉やあまり聞いたことのない言葉があっても、日本語や英語は同じ人が多かったです。

２.２　第３時
　書き取りを行った紙に「本物の書き方」のカードを貼り付け、なぜそう考えたかを考える。
・えっそんな文字なんだーとか思ってとてもびっくりした。分かるように勉強したいと思った。
・英語はアップルと書いてあるのがわかったから。スペイン語も聞き取ったやつがローマ字で考えたらにていると思ったから。本物の文字がこんなんだってはじめて知りました。
・韓国語はもとから知っていました。英語は学校で習っているので分かりました。スペイン語とベトナム語はローマ字にして分かりました。残りをタイ語にしました。最後にもう一度言葉を聞いて自分が書いたものはあっているんだと思いました。

２.４　第４時
　グループごとに日本語を含めた７言語を自分たちのやり方で分類し、どのように分けたのかを発表する。
・楽しかった！言葉にもれきしがある。中国語、日本は漢字をまねしたけど、今はうれしい。なぜならいっしょに同じに丸できたから。
・いろんな国をいろいろなことで分けてとても楽しかったです。この国はこの国と似ているそんなことが分かりました。
・文字にもれきしがあるんだなと思った。なぜかというと、ベトナムはフランスにせんりょうされて文字が変わったから。
・文字で分けたり、文字の形に分けたりしました。じっさいにわけてみるといろいろな種類に分けられそうでおもしろかったです。

３　おわりに
　この「言語への目覚め活動」は、言語に対するメタ的な気づきを促すことで、今後の語学学習の力強い下支えとなる活動であるとともに、違いを尊重する態度を育てるものであると考える。世界には本当に多くの言語があり、どの言語にも価値があるということを感じたり、言語の背後には必ず歴史や生活があることを感じたり、そして「言葉って面白いなぁ」と感じたり、「もっといろんな言葉を知りたい」と思ったり、「みんなちがってみんないい」を実感したりということが子どもたちの感想からも読み取れた。

引用文献

文部科学省（2018).『小学校学習指導要領（平成29年告示)』
大山万容（2016).『言語への目覚め活動　複言語主義に基づく教授法』くろしお出版

オーラル・コミュニケーションにおける
情意要因と発話の音声分析

中村 弘子[A], 野村 和宏[B], 佐伯 林規江[c]

アブストラクト: 本発表では、オーラル・コミュニケーションの場でのコミュニケーション不安や、英語学習不安の影響を検証するために、日本人大学生のオーラル・プレゼンテーションにおける発話を録音し、次の二つの音声分析および比較を行った。1.リハーサルと本番における発話の基本周波数の差異　2. 日本語と英語での発表で、同じ固有名詞を発話する際の基本周波数の差異。上記の分析およびアンケート調査の結果、1 については緊張の度合いを示すパラメータの一つである基本周波数と不安値との間に有意傾向のある相関が認められた。

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

1　はじめに

2021 年度に予定されていた大学入学共通テストへの英語民間試験の導入が延期になり、スピーキング力強化の取り組みが模索される中、発達障害等を含め、教室内でのコミュニケーション活動に支障をきたす学生の増加も報告されている。日本人の英語のスピーキング能力は同じアジア人の中でも極めて低く、コミュニケーション不安も他のアジア人よりも高いことが報告されている(中村、2016) 。本研究では、このような不安感、緊張感を示すパラメータとして基本周波数を測定し, 日本人のコミュニケーション不安や英語学習不安を、質問紙法だけではなく、音響音声学的な手法で客観的に測定し、不安感の可視化を目指すことが目的である。

2　方法

2019年12月に開催されたJACETオーラル・コミュニケーション研究会主催の「2019 年度第 24 回オーラル・コミュニケーション・フェスティバル」に参加した 3 大学の発表を録画し、次の二つの異なる比較調査を行うために質問紙調査と音声分析を試みた。調査 1 の参加者は 3 大学のうち外国語学部で英語専攻の 2 大学の学生 10 名（男性 1 名、女性 9 名）で、リハーサルと本番での発話の基本周波数を測定した。一方、調査 2 の参加者は学芸学部と看護学部混合の学生群 4 名 (女性 4 名)で、同じ題目と内容の劇を日本語と英語の両方で発表した際の固有名詞の発話の基本周波数を測定した。両方の調査で、発話の分析は音声分析ソフト(Praat)を用い、基本周波数の平均、最大値、および最小値を測定した。また参加者全員に質問紙調査を行い、母語でのコミュニケーション不安については PRCA(Personal Report of Communication Anxiety) (McCroskey, 1970)、外国語学習不安については、FLCAS(Foreign Language Classroom Anxiety Scale) (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) のいずれも日本語版を用い、5 段階評定で点数を算出した。FLCAS はオリジナルの 33 項目のうち類似した 9 項目を除いた

A: 公立鳥取環境大学
B: 神戸市外国語大学
C: 同志社女子大学

24 項目を使用した。また本研究はオーラル・プリゼンテーションの発話を音声素材にしているので、PRCA の下位項目である、スピーチ不安（Speech Anxiety: SA）値も算出した。

3　結果と考察

まず調査１の結果を表１にまとめた。各発話の平均基本周波数(Mean F0)、最大値と最小値を測定し、基本周波数の変化を示すために、リハーサルと本番での平均基本周波数の割合、基本周波数の最大値と最小値の差(F0 range)の割合、外国語学習不安値（FLCAS)、日本語でのコミュニケーション不安（PRCA）およびスピーチ不安値（SA）を併記した。

表 1.　リハーサルと本番での発話の不安値と F0

	FLCAS	PRCA	SA	MeanF0 割合	F0 range 割合
M1	35	40	21	1.17	2.44
F1	52	42	14	0.93	0.64
F2	41	66	14	0.88	1.59
F3	28	53	16	1.01	3.20
F4	49	103	30	1.00	2.82
F5	40	85	23	1.23	2.40
F6	16	34	13	1.15	1.24
F7	56	79	22	1.06	1.99
F8	47	77	23	1.00	1.39
F9	50	49	13	0.97	1.37

次に Mean F0 と Range の割合と、FLCAS, PRCA 及び SA の各不安値についてスピアマンの順位相関係数を表 2 に示した。

表 2. リハーサルと本番での不安値と F0 の相関

不安尺度	Mean F0 割合	F0 range 割合
FLCAS	-.58	-.28
PRCA)	-.01	.47
SA	.30	.60

相関係数については、いずれも有意差はなかったが、日本語でのスピーチ不安（SA）と、基本周波数の最大値と最小値の差（Mean F0range）については、有意傾向のある相関が得られた。この結果から、母語でのスピーチ不安の高い学生の方が、本番でより大きなピッチ幅で話している可能性が示唆される。逆に英語学習不安については F0range と有意傾向のある負の相関が認められ、英語学習に対して不安のない学生はリハーサルと本番の両方で比較的安定した発話をしていることが示唆された。

下記の表３は調査２の英語と日本語での発表における基本周波数の差異を示している。参加者は少ないが、英語で発話する際にも、調査１の本番での発話同様の傾向が読み取れ、英語学習に不安の少ない学生は比較的安定して話していると見受けられる。

表 3.　英語と日本語による発話の不安値と F0

	FLCAS	PRCA	SA	MeanF0 割合	F0range 割合
F10	42	64	22	0.97	1.36
F11	34	57	19	0.96	3.18
F12	49	82	24	0.98	4.95
F13	36	65	22	1.02	2.67

4　まとめ

本発表では３年前の予備調査に続く研究報告になるが、十分な参加者を確保する困難さを改めて感じた。調査２では、母語の日本語よりも英語の発話の方が緊張感が増すと考えられるが、今回はどちらも人前での発表であったので、著しい差異は認められなかった。今後の研究では基本周波数に加え、発話の速度等の緊張感を示す他のパラメータにも焦点を当てたい。

謝辞

音声材料の提供、及びアンケート調査にご協力いただいた南山大学・浅野享三先生に感謝申し上げます。

引用文献

中村　弘子（2016）「母語でのコミュニケーション不安が英語学習に及ぼす影響について」ことばの科学研究　第 17 号

機械翻訳と共存する小学校外国語教育の方向性

（現場実践事例を踏まえて）

成田 潤也[A]，西尾 琢郎[B]，生内 孝幸[C]，加賀 俊介[D]

アブストラクト： 2020 年度から小学校中学年で外国語活動が必修化，高学年で外国語が教科化される一方で，高精度の多言語機械翻訳の社会実装は着々と進行しており，学校と社会の方向性にズレが生じている。しかし，それについての議論はこれまでほとんどなされていない。本シンポジウムでは，３名の小学校教育関係者による機械翻訳を活用した実践を取り上げ，機械翻訳と共存する今後の外国語教育の方向性検討の端緒となる議論を試みる。

キーワード： 機械翻訳，小学校外国語教育，国語教育，多言語・多文化共生

Ⅰ　機械翻訳の日常への浸透と社会実装の未来

2016 年 11 月に，米 Google 社の『Google 翻訳』がニューラルネットワークに基づく高精度の機械翻訳を発表してから３年が経過した。それまで「実用に耐えない」と酷評されていた機械翻訳の印象は一変し，昨今ではその精度と実用性の高さが，多くのメディアで取り上げられるようになった。モバイル端末用アプリ『Google 翻訳』は，現在音声・文字のみならず，画像・手書きなど多様な入力に対応している。スマートフォンの普及と相まって，最も日常に浸透した機械翻訳と言えるだろう。

ソースネクスト株式会社が 2017 年 12 月に発売した携帯型音声翻訳機『POCKETALK（以下，ポケトーク）』は，その精度の高さと専用端末ならではの使いやすさから販売数を伸ばしている。過去２回のアップデートを経て，現行機種は音声入力に加え，カメラによる画像翻訳機能も備える。大物タレントによる広告や，家電量販店での特設コーナー設置などでの露出により，一般認知度が高まっている。同機は現在 500 を超える企業や教育現場等で多言語対応ツールとして導入されており，ある企業では，東京オリンピック・パラリンピックを目前に控え増加する外国人観光客に対応すべく，同機での「おもてなし」をするための企業研修も行われている（朝日 news，2019 年８月 28 日）。

また，国立研究開発法人情報通信研究機構（NICT）は，総務省と共に 2017 年９月に「翻訳バンク」の運用を開始した。これは，様々な分野の組織（企業や官公庁等）に死蔵されている高品質の対訳データ（例えば，技術仕様書やマニュアル等）を集積し，それらを NICT が開発する自動翻訳エンジンに組み入れることで，日本の自動翻訳技術の多分野化・高精度化を図るという取り組みである。その成果の一部は，同機構が提供するモバイル端末用アプリ『VoiceTra』を始め，様々な形態で一般に公開・提供されている。

これらの事例から分かるように，機械翻訳は大衆に広く認知され，「あって当たり前」の存在になりつつある。「機械翻訳があるのだから，外

A　神奈川県教育委員会
B　横浜市立南本宿小学校
C　綾瀬市立北の台小学校
D　守口市立さつき学園

国語学習は必要ないのではないか」という疑問が学習者（小学校児童含む）から挙がるというのも，至極自然な成り行きである。こうした現状に鑑みれば，「外国語（特に英語）の読み書きや会話ができないと，必要な情報が得られないから」とか，「外国語くらいできないと，就職先に困るから」とかいった動機づけで学習者を外国語学習に駆り立てるようなやり方は，もはや説得力が無い。機械翻訳の社会実装が完了した未来と齟齬なく接続できる外国語教育の在り方を考えていく必要があるはずだが，昨今の小学校外国語教育に関する学会や研究会などでは，機械翻訳の話題が取り上げられることはほとんど無い。

本シンポジウムは，この問題に正対する。公立の小学校において機械翻訳を使用した支援・指導の実例を 3 点挙げ，その成果と課題について検討を行い，機械翻訳と共存する今後の外国語教育の方向性について考察する。

２　公立小学校における機械翻訳使用事例

【事例 1】母語支援・コミュニケーション補助ツールとしての機械翻訳（守口市立さつき学園教諭・加賀俊介）

加賀学級には，日本語を話すことができない中国籍の児童が 1 名いる。加賀教諭は，守口市の ICT 推進リーダーに選出されており，市から学級の在籍児童数分の iPad が支給されていることから，iPad にインストールした翻訳アプリを活用した支援について試行錯誤を繰り返している。アプリ『UD トーク』(ShamrockRecords 株式会社) は，教師側の端末で教師の発話を認識・文字起こしして，児童側の端末に翻訳結果を出力する機能を持つ (図 1)。学級全体への指示が，そのまま当該児童の端末に翻訳・表示されるので，個別対応の負担は軽減される。児童側の翻訳言語は端末ごとに設定できるので，複数の言語話者が在籍していても対応が可能である。

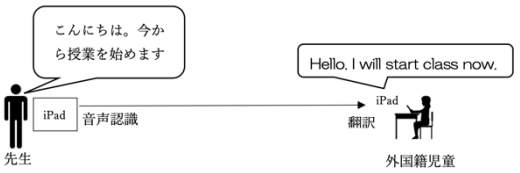


図 1　『UD トーク』イメージ図

アプリ『Smilingual』(同前) は，『Google 翻訳』の技術を利用した翻訳アプリだが，翻訳結果を再度元の言語に翻訳して確かめることができる逆翻訳表示機能が特徴である。これにより，翻訳によって正しく相手に伝わっているかを確認することができる。加賀学級では，この『Smilingual』を，『UD トーク』を用いた全体授業で翻訳が不十分だった場合の補助として，また，児童同士でのコミュニケーションを図るツールとして活用している。

本事例で注目すべきは，「機械翻訳による多言語 (英語に限らない) コミュニケーション」が，教室内で当たり前のものとして実現されている点である。機械翻訳を介して人と繋がり合う体験と，それによって得られる学びは，将来，機械翻訳実装社会を生きる際に，大きな強みとなることだろう。

【事例 2】機械翻訳を活用した，不特定の外国語話者とのコミュニケーション活動（横浜市立南本宿小学校長・西尾琢郎）

2019 年 11 月，横浜市立南本宿小学校第 6 学年 2 学級の児童 67 名が，修学旅行先の日光東照宮にて，外国人観光客を相手に，担当した事物についての解説をするという活動を行った。15 の活動班それぞれが 1 台のポケトークを携えて，当所に観光に訪れた外国人（英語話者とは限らない）に対して，予め話し合いで決めておいた境内の事物について，自分たちなりの説明を行うことを試みた。事前の活動として，動機付けとテーマ検討・ポケトークの使用方法習熟に 2 授業時間取り組み，説明する事物 (「想像の象」，「眠り猫」，「陽明門」，「本殿」のいずれか)

については，グループの話し合いで決定した。活動後には，3 つの問いからなる振り返りワークシートを書かせた。それぞれの問いについて，以下，主要な回答について簡単にまとめる（下線は筆者による）。

1)ポケトークを使って外国人と話してみて思ったこと

◯難しかったこと

- ポケトークが正しく訳せるように話すのが難しかった。
- 外国人が怖く感じた。
- 自分の言葉ではないので，伝えられないことがあった。

◯良かったこと

- 失敗したり間違えたりしても，優しく受け入れてくれるなど，会話をすることで，外国の人の優しさや温かさを感じられた。
- 伝えたいことが伝えられ，外国人と交流できて楽しかった。
- 最後まで話せて良かった。
- 最初の方は自分たちで話し，難しい言葉はポケトークで話すことができた。

2）ポケトークを活用していくなら

◯今後，どんな場面でポケトークを活用できそうか

- 英語スピーチの練習や単語の勉強，発音の練習などに。
- 英語の意味や発音が知りたいときに。

3）外国語学習について

◯ポケトークのようなツールがあれば，外国語の学習は必要ないかどうか

- 必要。ポケトークでは変換されない言葉もあったから。
- 必要。自分の言葉で伝えることで，相手に伝わることがあったり，相手の言っていることも，自分で理解することで，その感情が分かったりするから。
- 必要ない。だけど簡単な言葉は話せた方が良い。

下線部に注目すると，ポケトークを使うことで，外国人とコミュニケーションを取ることへの心理的ハードルが下がったり，直接繋がりを持ったことによって，外国人の印象が「怖い」から「優しい」に変わる体験をしていたりすることが分かる。

興味深いのは，ポケトークの会話時以外の使い道（学習ツールとして）にも気付いている児童がいることや，ポケトークで外国人とのコミュニケーションが取れたとしても，「やはり，外国語学習は必要」と考える意見が大半を占めていることである。このことから，適切な指導の下で機械翻訳を用いた対人コミュニケーション活動を経験することは，外国語学習の動機を減じるどころか，むしろ「機械翻訳を活用しながら，より豊かなコミュニケーションが取れるように学びたい」という意欲を高める方向に作用する可能性があることが示唆される。言い換えるなら，従来の「まず外国語学習を行い，その成果として当該言語話者との交流活動が実現する」という学習プロセスではなく，「学習前または初期の段階で機械翻訳を活用した外国語話者との交流活動を行い，動機づけを高めつつ当該言語の学習を進める」という全く逆の学習プロセスが成立することになる。

【事例 3】機械翻訳を介した外国語と国語の横断的学習（綾瀬市立北の台小学校教諭・生内孝幸）

綾瀬市立北の台小学校の第 6 学年 2 学級 73 名に対し，ポケトークを用いて，実際に ALT と会話する等の活動を通して，「適切な翻訳が得るには，どんな日本語を入力すればよいか」，「機械翻訳を使いこなすためには，どのようなことに気をつければよいか」等について検討する活動を行った。

1 回目の授業では，ポケトークの操作方法を説明した後，自由試行する時間を取った。振り返りの記述を見ると，「人名や地名などは，認識や翻訳されにくい」とか，「曖昧な言い方をした

り，つかえたりすると，途端に認識されなくなる」といった，機械翻訳の機能面での気付きや，音声入力の際に気を付けるべき点についての気付きが多く挙げられた。

２回目の授業では，「自分たちが普段使っている日本語が，そのまま翻訳されるか」を検証した。様々な流行り言葉を入力した結果，児童たちは「普段使っている言葉をそのまま入力するのではなく，『その言葉が意味すること』が伝わる平易な表現に改めてから入力した方が良い」という結論に至った。

3 回目の授業では，それまでの授業で得た知見を生かして，実際に ALT とポケトークを使ってコミュニケーションを成立させる活動を行った。前 2 回の学習を踏まえて，自分たちなりに考えた「翻訳されやすい日本語」による質問をポケトークに入力することで，児童たちはコミュニケーションを成立させることができた。

授業後の児童の感想には，「ALT の先生のことが詳しく知れた」という肯定的なものから，「ポケトークがあることで，どうしても生まれる『間』が気になってしまった」という否定的なものまであったが，総じて，これまで「自分たちが英語を身に付けないとできない」と思っていた ALT とのコミュニケーションが，ポケトークを使うことでできたという喜びと，色々話を聞いたことで「ALT に一層親しみを覚えた」という反応が多かった。一方で，一定のレベル以上のコミュニケーションをするためには，やはり相応の外国語学習が不可欠であることを痛感した児童もいる。これはつまり，事例 2 同様，機械翻訳を用いて外国語話者と接する体験が，外国語学習の動機づけに繋がる可能性を示唆するものと言える。総じて，機械翻訳を媒介とすることによって，外国語と国語が相互に関わり合う学びになっていると言えるだろう。

３　機械翻訳と共存する（小学校）外国語教育についての議論を

木村護郎クリストフ（2019）は，『機械翻訳と未来社会　言語の壁はなくなるのか』（瀧田・西島，2019，社会評論社）の巻頭言において，写真や録音技術の発明・発達によって，絵画やコンサートの持つ体験的価値がかえって前面に押し出されるようになったことを例に挙げ，「機械翻訳が発展することによって，異言語に取り組むなかから自己や他者を再発見する異言語学習の意義がかえって鮮明化されるはず」（p. 13）と主張している。その一方で，翻訳の結果が必ずしも言語の意味を完全に再現しているわけではないという指摘をしつつ，「機械翻訳が，言語の壁を乗り越えることができたという安易な幻想とおごりを生んで」（同前）しまわぬよう警鐘を鳴らしてもいる。良きにつけ悪しきにつけ機械翻訳がそこに在ることを前提に，外国語教育の（特に小学校における）新たな意義について検討していくことが，これから一層求められるのではないだろうか。上記の実践例は，今後の議論の重要な方向性を示すものと確信している。

４　謝辞

上記の事例 2・事例 3 の実践および本シンポジウムの企画・調整は，公益財団法人博報堂教育財団による「第 14 回児童教育実践についての研究助成」（研究タイトル「機械翻訳を介しての外国語と国語の横断的学習に関する研究」）を受けたものである。

引用文献

「外国人への接客研修　自動翻訳機で“おもてなし”」. テレ朝 news, 2019 年 8 月 28 日. https://news.tv-asahi.co.jp/news_economy/articles/000162980.html　2020 年 2 月 2 日最終閲覧.

木村護郎クリストフ（2019）. 巻頭言「機械翻訳はバベルの塔を再建するか」. 西島寧・西島佑『機械翻訳と未来社会　言語の壁はなくなるのか』, pp6-13, 社会評論社.

ライティングの Accuracy 評価に関する考察

蔦田　和美[A]

アブストラクト:ライティングの accuracy（正確さ）は社会での英語使用を前提とすると軽視できない要因であるが，これを global accuracy（全体的正確さ）と local accuracy（局所的正確さ）に基づいて日本人大学生のエッセイを分析すると，local accuracy に比較して global accuracy が低く、また両者の間に低い相関関係が示された。その要因について考察をし、今後のライティング指導への提言としたい。

キーワード: ライティング，global accuracy，local accuracy，思考力

1　研究背景と目的

1.1　研究背景

電子媒体による E メールが主要なコミュニケーションツールとなる現代社会において，ライティングの重要性はさらに高まりつつある。社会における英語使用に際して，accuracy（正確さ）が重要であることは周知のことであるが，一般的にスピーキングよりもライティングにおいては一層の正確さが求められる(Swales, 1990)。

日本の英語教育においては，従来より文法知識の習得，すなわち言語の正確さに関する指導が優先され，文法の明示的知識の解説，およびそれに基づく問題演習に多くの時間が費やされる傾向がある。近年徐々に普及しつつあるライティング指導においても，言語的「正確さ」が主要な基準となっている現実が否めない。

しかし,「思考力」育成が焦点となる現代において，ライティング指導の目的，および評価指標の再考が求められる。

1.2　目的

言語使用に関するエラーは，'global'および'local'という観点で分類することができる(Burt & Kiparsky, 1974)。Global error は，全体的誤りでメッセージの一部の理解を妨げ，コミュニケーションを阻害するものとされ，一方で，local error は局所的誤りで文の一部（語彙，文法）の誤りを指し，全体的な意味伝達を阻害しないエラーであるとされる(Brown, 2007)。

そこで，実際に日本人大学生のライティングを精査し,正確さに関する情報を global および local の観点から分析し，ライティング指導において注視するべき要因について考察をする。

2　方法

2.1　参加者

本研究は，日本人大学生（1，2 回生）で，英語熟達度は TOEIC®550-870 の計 156 名（前期 2 クラスと後期 2 クラスの計 4 クラス）を対象とする。

2.2　ライティング

PC 使用環境において，その場で発表する題目について 30 分をプランニングと情報収集,続く 30 分をライティングに充て，終了時に電子媒体での提出を求めた。辞書についてはいかなる媒

A: 関西外国語大学短期大学部

体のものも使用可とした。題目については，意見陳述，思考の表出を目的として社会情勢をテーマとした。題目による影響を軽減するために実施時期によって異なる題目を課題とした。具体的には，'Energy Policies for the Future', 'English Education at Elementary Schools in Japan', 'IR (Casino) in Osaka', 'Immigration Policies for Japan'とした。

2.3　分析手法

参加者一人のエッセイに対して2名の英語母語話者による査定を行った。ルーブリックの指標は，'global accuracy', 'local accuracy', 'ideas & arguments'とし，Likert scaleで1～4の評価として，平均値を最終評価とした。

Local accuracyに関わるlocal errorについては，エラーの範囲を制限し，構文に関するもの（主語動詞の構文，接続詞，後置修飾）とした。加えて，筆者によるEFT/T（エラーフリーTユニットの割合）も分析対象とし，計4つの指標に基づく結果の相関分析を行った。

3　結果と考察

査定を受けたエッセイの平均値は，global accuracy: 1.96, local accuracy: 2.51, ideas & arguments : 2.11となり，EFT/Tを含めた4つの指標間の相関は表1に示す通りとなった。

表1　四指標間の相関関係(N = 156)

	Global	Local	Ideas	EFT/T
Global		.41	.78	.39
Local	.41		.36	.61
Ideas	.78	.36		.33
EFT/T	.39	.61	.33	

Note. Global= Global accuracy, Local = Local accuracy, Ideas = Ideas & Arguments

Global accuracyが，エッセイ全体の内容の理解度またはコミュニケーション内容の伝達に関わるものと考えると，文の局所的誤りと関わるlocal accuracyおよびEFT/Tとの相関が低い(.41, .39)ことが懸念される。Local accuracyとglobal accuracyの関係が限定される原因は，①日本の'high context culture'という文化的背景，②思考構築力の不足，③local accuracyに重点を置く英語教員の指導の傾向などが挙げられると思われる。

4　教育的示唆

英語との言語差が大きい日本語を母語とする日本人英語学習者にとっては言語的フィードバックによって正確さを追及することは重要と思われるが，それに加えてライティングを通して自己の思考力を表出する力の養成が求められる。Global accuracyはlocal accuracyと比較して検証に判断力と労力が必要となるが，指導者は，global accuracyを評価することで表面的な言語面の検証に留まらず効果的なコミュニケーションにつながるライティング指導に光を当てることが望ましいと考える。

引用文献

Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York: Pearson Education.

Burt, M., & Kiparsky, C. (1974). Global and local mistakes. In J. Schumann & N. Stenson. (Eds.), *New frontiers in second language learning* (pp. 71-80). New York: Newbury House Publishers.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

＊本研究は科学研究費助成金若手研究(19K13282：代表者　蔦田和美）の助成を受けて進めている研究の一部である。

協働学習の輪を教室の外へ広げよう

津田 ひろみ [A]

アブストラクト: 大学の英語リスニング授業に協働学習を取り入れ，さまざまな効果を検証してきた。一方で，協働学習は教室でのみ機能するのではないかという限界も指摘されている。今回の発表では，スポーツ推薦の学生がみずから声をかけあって動き出した教室外での協働学習，大学生ボランティアと小学生の外国語活動での協働的な学び，さらに，リスニング・ログを活用した個別学習から協働学習への発展的活動などを紹介し，社会文化的側面からその効果を検討する。
キーワード: 協働学習，動機づけ，学習環境要因，社会文化理論，自律的学習

1 協働学習の基本理念

協働学習とは単なるグループ活動を指すのではなく，学習者主体の学習形態である。そうした協働学習を成功させるためには，一人ひとりが自分の役割を果たしながら相互行為を通して多様なものの見方を受容し，批判的考察をしながら自らの思考を深めることが必要となる。教師の役割は，誰もが自由に自分の意見を発信できるような学習の環境を整えることであり，実際の学習場面では主体を学習者に譲り，自らはファシリテータに徹することが求められる。

協働学習の効果として Dörnyei (1997)は，知識の獲得，達成感，学習への積極的な取り組み，高次思考力，自信，自律，クラス内のより良い人間関係などを挙げているが，本稿ではそれらの集大成として得られる動機づけの高まりに注目する。

これまで学習者の動機づけに関わる要因として学習者自身の要件が重視されてきたが，学習者をとりまく学習環境も動機づけに大きな影響を与える要因であるという認識が高まってきている。

1.1 動機づけの学習者内要因

廣森（2005）は動機づけの要因として，自律性，有能性，関係性の3つを挙げた。学習者主体で相互行為に基づく協働学習において，自律性と関係性は当然のこととして満たされると考えられる。さらに，グループの中で自分のなすべき役割を自分にできるレベルで果たすことにより，自身の有能性をある程度感じられるだろう。したがって，学習者内の側面から，協働学習は学習者を動機づけるのに適した学習形態であると考えらえる。

1.2 動機づけの学習環境要因

社会文化理論に基づけば，学習は社会の中のできごとであり，学習者個人のできごととして片づけられないという。したがって，学習動機についても学習環境を考慮することが必要と考えられる。Norton & Toohey（2002）は，社会あるいは学習者をとりまく環境において自分の能力が必要とされなければ，学習に対する動機づけを高めることも個人の能力を伸ばすことも期待できないことを明らかにした。我が国においても「ゆとりの世代」は社会が彼らに求める学習内容が減少したことによって，一時的に学力低下が見られたことは記憶に新しい。学習の動機づけと社会環境は大きく関連しているといえる（根本,2012）。

A: 明治大学国際日本学部

以下，大学生の英語学習に関する3つの実践例を挙げ，協働学習の効果について社会文化的側面から考察する。（詳細は当日の発表で述べる。）

2 動機づけの高まりがみられた実践例

2.1 スポーツ推薦の学生

入学当初，英文の音読すらおぼつかなかったスポーツ推薦の学生たちがグループ活動における自らの役割を自覚することによって，英語学習への取り組みの姿勢が徐々に変化していった。

グループ活動に消極的だった彼らは「みんなの足手まといになるだけでは申し訳ない」と振り返りシートにコメントしていた。はじめは黙って発表のためのイラストを描いていた彼らが，次第に日本語で自分の意見を述べるようになり，学年末には助けられながらもグループを代表して英語で要約を書くまでに成長した。しかも，そうした彼らの成功体験を仲間が常に褒めてくれた。授業外でも，独自の単語帳を作ったり，スポーツ推薦の学生同士で協力して英語の講義内容をまとめるなど積極的に学習を進めるようになった。これは，グループの一員としての自覚をもつことによって学習の自律レベル (van Lier, 2008) が上がり，学習に対する動機づけが高まったたことを示している。

2.2 個別学習と協働学習のコラボレーション

英語のインプット量を補足するため，教室外でのリスニング学習を各自記録させた。およそ2週間ごとにログを提出する際，推薦するひとつを選んで要旨と感想をグループ内で発表させた。さらに，グループでもっとも面白かったものはクラス全体で共有した。その結果,他の人の発表を聞いて自分も関心のあるリソースに出会ったり，他の人より面白いものをみつけようと競い合ったりするようになった。加えて，多くの学生が興味あるトピックについてクラスでディスカッションし，リスニング学習をアウトプット活動にまで広げた。こうして教室外の個別学習を教室内の協働学習と結び付け，自律的な学習への動機づけを高めることができた。

2.3 小学校外国語授業でのボランティア活動

学生ボランティアを募って大学近隣の小学校で1ヶ月の間外国語活動に参加した。10回の授業では小学生が活発に反応し，インタビュータイムには学生と小学生が英語で短いやりとりを行った。大学の授業ではあまり活躍しない学生やアジア圏からの留学生もいたが，この活動を契機に自国文化を見直し英語学習に改めて興味をもったという。

3 結論と教育的示唆

英語が得意でない学生，特にスポーツ推薦の学生たちは自他ともに「どうせ英語はできない」と諦めがちだが，彼らが自らの役割を自覚し周囲から期待されることによって，学習動機を高める可能性が示唆された。協働学習を取り入れる際には社会文化的視座に立ち，学習者内要因だけでなく，学習環境要因にも留意しなければならない。加えて，リスニング学習を記録することの効果はすでに検証されているが，記録をクラスで共有することの効果についても今後検証する必要があるだろう。

引用文献

Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal, 81*, (4) 482-493.

廣森友人 (2005).「外国語学習者の動機づけを高める3つの要因：全体傾向と個人差の観点から」JACET bulletin 41, pp. 37-50.

根本浩行 (2012).「第二言語習得研究における社会文化的アプローチ」『言語文化論叢16』(pp. 19-38). 金沢大学外国語教育研究センター.

Norton B., & Toohey, K. (2002) . Identity and language learning. In R. Kapalan (Ed.), *The Oxford Handbook of applied linguistics* (pp. 115-123). Oxford: Oxford University Press.

van Lier, L. (2008). Agency in the class room. In J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163-186). London: Equinox.

協同学習の進め方と効果の高め方、
英語の歌の導入法の紹介

根岸　恒雄[A]

アブストラクト：小中高で，いじめ，不登校，自殺者数とも過去最高と報道されている中（2019、NHK），子どもたちが支え合って学べるように，英語授業での協同学習の進め方と効果の高め方を考えます。またここでは，私がずっと採用している英語の歌の導入法を紹介します。この方法を取り入れることで，導入での失敗はなくなりました。中学校から大学まで通用するお勧めの方法です。

キーワード： 協同学習の進め方，効果の高め方、学びの成立の３要件、歌の導入と鑑賞法

１　学校、子どもをめぐる状況を考える

「平成 30 年度の児童生徒の問題行動、不登校の調査結果」（文科省）では、小中高の暴力行為の件数、いじめの認知件数、不登校数とも過去最高、自殺者数は 3 年連続で増加と報告されています。昨年の NHK の報道も同じ傾向を衝撃的に伝えています。そうしたことを受け、どういう教育、授業を進めることが、子どもたちの生きる力、学ぶ意欲、人とつながる力等を高めるのか、協同学習との関係で考えていきます。

２　英語科での協同学習と効果

2.1　協同学習とは

「少人数集団で自分と仲間の学びを最大限に高め合い、全員の学力と人間関係力を育て合う教育の原理と方法」（江利川、2012）

2.2 英語授業での協同学習の進め方

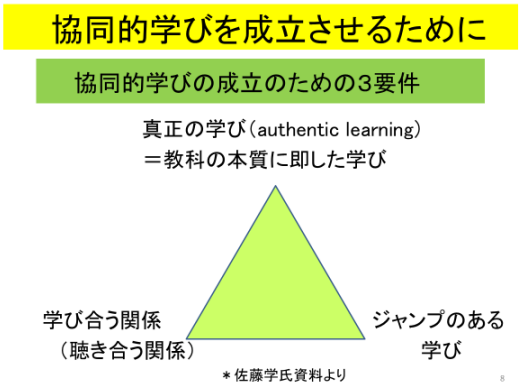
「英語教育の目的である人格形成と学力形成を最大限に高めるために、全体での授業とペア・グループの活動や学び合いを有効に組み合わせて授業を行う」ことが英語授業で協同学習を進める方法であると考えています（根岸、2019）。その際の大切なことは発表の中でお話しします。

2.3　英語授業の目的と協同学習の効果

英語授業の目的を学習指導要領との関係で考え、協同学習の効果の研究を紹介し、その効果が、認知・学習面、対人・社会性面、心理面に渡り、様々な効果が期待できることを示します。

３　協同的学びを成立させるために

佐藤学氏の「協同的学びを成立させるための 3 要件」（下図参照）を紹介し、英語科としてそれをどう具体化し、高度化していくかの考察を



A：群馬県立女子大学文学部、他

示します。

3.1　学び合う（聴き合う）関係づくり

(1) 全体での授業とペア・グループの活動や学び合いを有効に組み合わせて授業を行う。

(2)「教え合う」のでなく、「学び合う」。自分から「教えて」と聞くように指導することが大切。

(3) ケア（心を砕く）し合う関係ができて初めて、全員が学びに参加できる、他。

3.2　英語科としての真正の学び

(1) 英語教育の目的をふまえる。(目的論)

(2) 学ぶに値する教材を使う。(教材論)

(3) 英語教育の方法を学び、熟練する。(方法論)

(4) 英語は学力差のつきやすい教科なので、共有の課題を丁寧に、支え合ってやらせる、他。

3.3 ジャンプのある学び

(1) 教科書以上の高いレベルの課題ということ。

(2) 授業前半は共有の課題を丁寧に、後半にはジャンプの課題(力を合わせて初めてできる課題)を扱う。

(3)「個人学習の協同化」(一人でやらせても良い課題をグループを作ってやらせる)も有効。例えば、自己表現(作文)を書かせる時にもグループを作らせ、聞き合ってやらせると全員が書けるようになる。

(4) ジャンプがあるから本気になり、力を合わせ、アクティブになる。

(5) ジャンプの課題に向けて、バックワードデザイン(必要なことを積み上げて)授業を構成する、他。

4　私の授業方針と具体的実践法の紹介

4.1　授業目標と授業方針

私の授業目標は「人間教育としての"英語楽習"」であり、楽しく学ばせる中で人格と学力の形成をめざし、世界の人々と平和的に力を合わせ、諸課題を解決するための人格と学力を育てたいと考えています。

授業方針は、

(1) わかる、楽しい、仲間と、表現し、交流できる。

(2) 世界と出会う：交流、環境、平和、愛、人権、努力等。

(3) 内容のある教材を協同学習的に扱い、深い学びを実現していく、他。

4.2 具体的実践法の紹介

ここでは中学校教師だった時に行っていた様々な分野での協同的な学びの具体的実践法を資料として載せます。文法・基本文の学習、単語・重要表現の学習、音読の様々な方法、長文の読み取り、帯活動、歌の導入と鑑賞法、自己表現等になりますが、発表の中では英語の歌の導入と鑑賞法のみをワークショップ的に紹介します。

5 英語の歌の導入と鑑賞法

Reading-Listening 方式の紹介

英語の歌の導入は意外と難しいと思います。歌詞の意味をくどくどと解説すると生徒はだんだん下を向いてしまい、歌の内容を考えないと学びが浅くなってしまいます。グループを活用し、歌詞の内容も考えられ、鑑賞までめざせるのが紹介するReading-Listening 方式です。ここではShakiraのTry Everythingという曲を使って歌の学習と鑑賞を試みます。この方法は中学生から大学生まで使える方法で、小学校でも使えると言われる方もいます。

引用・参考文献

岩田好司 (2011)「外国語教育と協同学習―原理と援用―」久留米大学紀要

佐藤学 (2005).『学校の挑戦』小学館

江利川春雄 (2012)『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店

根岸恒雄 (2019)『英語授業・全校での協同学習のすすめ』髙文研

Soft CLIL の SDGs テーマ学習で進める グローバル・シチズンの育成

山本 孝次[A]（刈谷北高等学校），柳田 綾[B]（桜花学園大学学芸学部）

アブストラクト： 新学習指導要領の前文にある「持続可能な社会の創り手」をどのように育成していったらよいか。この疑問に一つの答えを提示するのがこの発表です。SDGs（持続可能な開発目標）に関するトピックは教科書にもよく登場しますが，その内容理解をするだけで終わっていませんか。単なる英文読解を超え，グローバル・シチズンの育成につながる方法について一緒に考えてみましょう。

キーワード: SDGs, グローバル・シチズン，CLIL，持続可能な社会の創り手，頂上タスク

1　なぜ SDGs テーマ学習を？

あなたは「SDGs」という言葉を知っていますか？朝日新聞社による 2019 年８月に実施された第５回「SDGs 認知度調査」によれば，その認知度は 27%とまだまだ低いです。しかし，これからの社会に生きる生徒たちに対する教育において，とても大切な言葉なので，まず確認しておきましょう。

> SDGs とは，Sustainable Development Goals（持続可能な開発目標）の略称である。2015 年９月の国連サミットで採択されたもので，国連加盟 193 カ国が 2016 ～ 30 年の 15 年間で達成するため掲げられた目標のこと。世界が抱える問題を解決し，持続可能な社会をつくるために世界各国が合意した 17 の目標と 169 のターゲットから成る。

新学習指導要領には，前文に，「これからの学校には，（中略）一人ひとりの生徒が，（中略）多様な人々と協働しながらさまざまな社会的変化を乗り越え， 豊かな人生を切り拓き，持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる」と明記されています（下線は筆者による）。つまり，SDGs の認知度を上げ，SDGs に取り組む生徒を増やしていくことは，これからの英語教育においての最重要課題のひとつなのです。そして、地球規模課題を自分事として捉え、SDGs の達成に向けて取り組んでいける人のことを「グローバル・シチズン」と本実践では呼んでいます。

2　Soft CLIL とは？

まず，CLIL とは Content and Language Integrated Learning（内容言語統合型学習）の略称です。他教科を目標言語で学習し，教科内容と目標言語の習得を同時に目指すといったものがわかりやすいタイプです。例えば，日本の学校で数学や理科を英語で教えるといったものです。しかし，CLIL はほかにも内容，使用言語，その他においてさまざまなタイプがあります。Soft CLIL については，次頁の図１をご覧ください。

本稿でいう Soft CLIL とは，図１の左側枠内の特徴を持つものです。英語の授業で，単元のトピックとして SDGs（地球規模課題）を扱い，導入と最後の発信は英語で，内容を深める話し合いは英語あるいは日本語で行うタイプの学習法を指します。英語の使用量よりも地球規模課

題に対する深い思考を促すことを重視し，学習を通して創り出した自分の意見・考え（地球規模課題の解決へ向けた提案など）を世界中の人へと発信できるような「持続可能な社会の創り手」を育成することに重きを置いています。

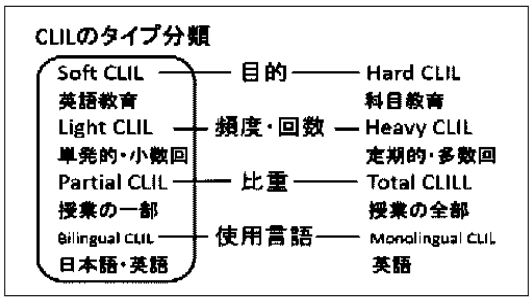


図１（池田，2011 より作成）

３　Soft CLIL の SDGs テーマ学習実践

今回は、フェアトレードを扱った授業実践を紹介します。

対象クラス：第２学年国際理解コース，20 名
授業名：国際英語 B
単元名：Fair Trade
使用教材：動画 The home delivery service they never expected (Fairtrade Foundation)等
ワークショップ教材「おいしいチョコレートの真実」(ACE)

まずは「頂上タスク」（１つの単元で生徒が達成すべき creative な課題）（三浦ら，2016）から考えます。今回の頂上タスクは，「フェアトレード商品をひとつ取り上げ、そのプロモーションを考えて、プレゼンテーションを英語で行う」こととしました。

授業の構成・進行に関しては，図２を参考にしてください。授業時間は全部で６時間を使いました。

3.1　チョコレートから考える貧困（2 時間）

ゴール：①カカオ栽培からチョコレートになるまでの道程と潜む搾取を知る。②フェアトレードとはどんなものかをその特徴とともに説明できる。

（1）チョコレート・クイズ

Q1：日本人は、年間１人あたり何枚分の板チョコを食べるでしょうか？

A.30 枚　B.70 枚　C.100 枚　D.150 枚

Q2：カカオ豆がもっとも多く作られているのはどの地域でしょうか？

A.東南ｱｼﾞｱ　B.東ｱｼﾞｱ　C.西ｱﾌﾘｶ　D.中南米

Q3：日本がもっとも多くカカオ豆を輸入している国はどこ？

A.コートジボワール　　B.ガーナ
C.ブラジル　　D.インドネシア

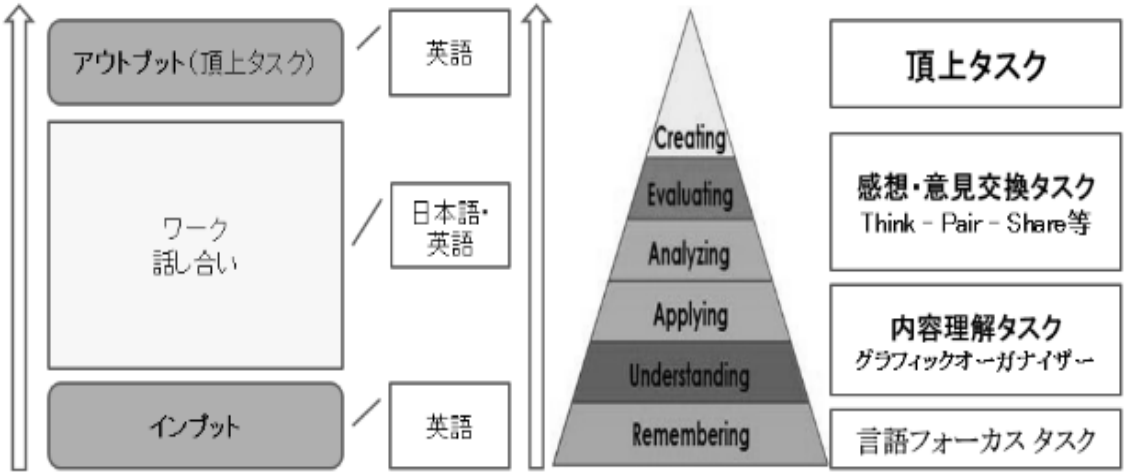


図２　Soft CLIL の授業構成・使用言語・タスク

Q4：アフリカでは、子どもの何人に１人が児童労働をしているでしょうか？

A.４人に１人　　B.６人に１人

C.８人に１人　　D.１０人に１人

(2)「チョコレートの来た道」

次の図 3「カカオ豆からチョコレートへ」の①～⑤に入れる適切なものは何でしょうか。

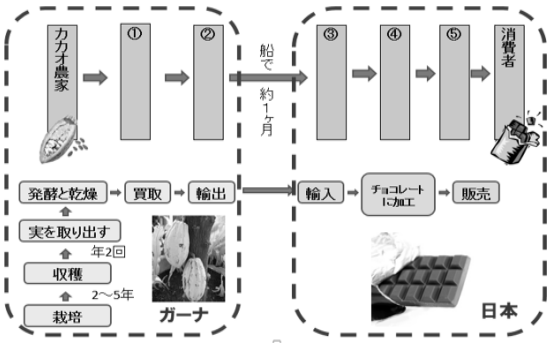


図３　カカオ豆からチョコレートへ

カカオ豆がチョコレートになり、私たち消費者のもとへ届くまでには、様々な中間業者が存在する。その結果、チョコレートの価格のうち、カカオ農家の収入となるのは、ほんの 3-9%にすぎないことを生徒は知ります。

(3)「おいしいチョコレートの真実」(ワークショップ)

カカオ豆を作るガーナとチョコレートを消費する日本との違いと貿易の仕組みを体感する「グループワーク（ロールプレイ)」です。

このロールプレイを終えての生徒の感想を紹介します。

・カカオの価格が下がることで日本の高橋家(製菓会社の社長)は儲かり裕福になっていくのに対して、私たちマハマ家（他の家が経営するカカオ農園の労働者）はリストラされ、収入はゼロになり、安全な水すら確保できませんでした。これが現実でも起こっていることを考えると、貧困は本当に恐ろしいし、対等な立場で公正に取り引きすることは本当に大切だなと思いました。

・今まで貧困について学んでいても、自分とは関係ない遠い人たちのことだと思っていたけど、実際にその人たちの立場になって考えると、自分は関係ないなんてとても言えないなと感じました。

3.2　Why Fair Trade? (2時間)

ゴール：①フェアトレードが生産者に与える影響を知る。②フェアトレードがあまり普及していない原因を探る。

(1)　Watch the video “The home delivery service they never expected” (https://youtu.be/hJe4By2yurA) (1:56) and talk about the following questions with your partner.

- How does it make you feel?
- What message does the video aim to deliver?
- Who is behind making the video?　What do you think they hope to achieve?
- Do you think it is successful?

(2)　Fill the blanks of the worksheet “WHAT FAIR TRADE MEANS A/B.” (図４)

WHAT FAIR TRADE MEANS　A・B	
1	Farmers get **a (f　　) (p　　)** for the crops they produce.
2	Farmers have **trading (c　　)s** so they can (p　　) for the future.
3	Farmers can be **paid (i　　) (a　　)** so they don't fall into debt.
4	Workers on plantations get **decent (w　　) and (h　　ing)**.
5	Workers on plantations have **decent (h　　) and (s　　) standards**.
6	Workers are allowed to join **trade (u　　)s**.
7	Support is given so farmers can **stop using harmful (ch　　)s**.
8	Support is given to help provide **(e　　) and (h　　) care**.
9	**No (ch　　) (l　　)** or forced labor is allowed.
10	**Workers' (r　　)s are respected** – men and women are treated (e　　).
☆	**Workers are able to have more control over their own lives.**

図４　worksheet

日本でのフェアトレードの認知率は約 30%、そしてそのフェアトレードを知っている人たちでさえ、その半分以上の人が実際にフェアトレード製品を買ったことがありません。さて、なぜこんなにフェアトレード市場が日本では広がらないのでしょう。なぜフェアトレード製品が買われないのでしょうか。その理由を思いつくだけたくさんあげてください。

3.3　Make a campaign for a Fair Trade product（2 時間）

ゴール：①フェアトレード商品をアピールする方法を考える。②商品の魅力を伝えるキャンペーンをつくる。（プレゼンテーション）

(1) He doesn't like Fair Trade.　Why?
動画「僕がフェアトレードを嫌いな理由　マザーハウス」(0:00-3:11)(https://youtu.be/6LfhVTKLmmw)を見て、フェアトレード商品が売れるようにするために必要なことをグループで考えましょう。

生徒にはここで、「売れるフェアトレ商品」に必要なこと・ものを考える派生図（図５）を描きました。

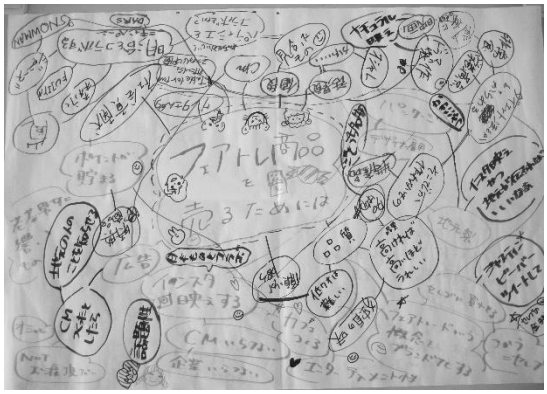


図５　売れるフェアトレ商品の派生図

(2) Make a campaign for a Fair Trade product [group work, in English]

You are a team for making a campaign for a certain Fair Trade product.

① Decide a product you will promote the sales from A to L below.（図６）

② Make a presentation to the president of the company dealing the product.

Your presentation should include the statement or the description of:

ア the good quality of the product (ex. design, taste, safety, durability, etc.),

イ the benefits for the customers,

ウ the benefits for the famers, crafts persons, workers of the company, etc.,

エ the social or environmental impact the product will have.

図６　さまざまなフェアトレード商品

４　おわりに

この予稿を書いている時点ではまだ頂上タスクの英語での「フェアトレード商品のキャンペーンづくり」は完成していません。生徒をグローバル・シチズンへと導くため行った派生図などの成果物づくりや話し合いが、頂上タスクへと結びついていくのかどうか発表当日に参加者の皆さんと一緒に確かめられたら幸いです。

引用文献

池田真（2011）「CLIL（Content and Language Integrated Learning）の方法論」CLIL Japan 発表資料：https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/eng-clil-overall-presentation-01-jp.pdf

三浦孝，亘理陽一，山本孝次，柳田綾（2016）『高校英語授業を知的にしたい』研究社.

統語論による英語学習者指導

（finite，non-finiteの考え方を用いた理解促進）

中野 雅也[A]

アブストラクト：近年の中等教育で使用されている英語教科書では，「定形」「不定形」という概念を直接教えることがない。そのためか，述語動詞と述語動詞になれない準動詞という対立構造が，構造理解へのかなり高い障害となっていると感じている。本発表では，「極小主義理論(Minimalist Approach)」に基づく考え方が，高校段階であっても応用可能な部分がある可能性を探る。

キーワード：極小主義理論，定形(finite)，不定形(non-finite)

1　はじめに

統語論，特に近年の「極小主義理論(Minimalist Approach)」を中心とした生成文法の概念は，一見すると難解で，大半の英語学習者には無縁のものであるという印象も受ける。

その極小主義理論では，基本的な概念の一つとして，たとえば「定形(finite)」，「不定形(non-finite)」という考え方が用いられる。10年余り高校生に英語を教えていて，筆者はこの2つの概念こそが，日本人が英語を学習する上での最大の障壁の一つであるのではないかと痛感している。

定形とはいわば時制を有する動詞を指し，不定形とは，時制を有しない動詞を指すが，文を作り出すうえで重要であるはずの，これら定形・不定形という概念は，教科書で扱っている文法事項を順番に指導するだけでは，学習者に正しく理解させ，習得することは難しい。筆者は，特にこの定形，不定形の概念を理解することは，いわゆる5文型や，助動詞を含む定形動詞と準動詞（不定形動詞）の区別などを根本から理解し，より円滑に定着することを促しうるのではないか，と考える。

本論では上記の考えを基に，極小主義理論を活用した理解促進の方法を提案したい。

2　学校文法における定形動詞への言及

前述のとおり，言語構造の理解には定形，不定形の理解が欠かせない要素である。大学生以上を対象とした書籍にはその記述が見られるものの，現在の高等学校用検定教科書においては，述語が定形でなければならない，という直接的な記述は見当たらない。本校で採用している *be English Expression Ⅰ Advanced*（いいずな書店）においても，動詞について，「述語動詞」という説明をしているものの，それが時制を伴う必要があるという風には記述されていない。単に「動詞の意味とともに，いつのことなのか，どのような状況のことなのかを伝えます」とあるのみである(p.14)。「英語表現Ⅱ」の教科書 *be English Expression Ⅱ* においても同様の記述である。つまり，文を構成する要素である動詞は述語動詞でなくてはならず，述語ではない動詞（つまり準動詞）などは含まれない，という点には触れているものの，述語動詞と準動詞と

A：東京芸術大学音楽学部附属音楽高等学校

の違いについて認識を深めるような明示的な説明も、演習問題も存在しない。

筆者が今まで指導してきた高校では，3 年生であっても，主格主語に続くべき定形動詞を欠落させ，原形不定詞や現在分詞，過去分詞などを後続させるような解答をすることは決して珍しいものではない。そのことを考えると，やはり定形動詞と不定形動詞（すなわち述語動詞と準動詞)の違いを明らかにし,指導することは,中学・高等学校段階であっても定着の妨げにはならないのではないだろうか。

３　極小主義理論における定形・不定形

極小主義理論では，文という単位が必ず定形動詞を含んでいなければならない，という考え方をとらない。もちろん，定形・不定形の違いはあるものの，その両方を文(CP; Complementiser Phrase)というカテゴリー（範疇）として扱っている。

典型例として定形を挙げる場合，文とは，主格主語と，助動詞や be 動詞，または現在形，過去形の屈折要素などの時制要素 T(Tense)を含む動詞からなると考えられる。よって文（節）とは，T を中心として拡大された TP(Tense Phrase)であり,さらに that や if または疑問副詞 whether など，TP を後続させる（TP を補部とする，と言う)構成素である C(Complementiser)を TP の上位に置く（または主節である場合は不可視の C として ø を置く）ことができることから，CP が文（節）である，ということになる(Radford, 2016, p.120)。

一方，不定形 CP の場合も同様の構造を持つ。不定形では与格主語が for に続くことが要求され，時制要素 T には to が入る（上述の通り，定形 CP では時制動詞，助動詞などが入る)。後続する VP は定形 CP と同様になるため，不定形 CP においても，カテゴリー（範疇）上は，定形節と同じく CP である(Radford, 2016, p.209)。

よって動詞が定形･不定形である違いを除き，両者の文構造は同じであると言える。

４　極小主義理論に基づいた指導案

このように，教科書上の文法項目の区切り方よりも，文（節）の範囲を広義に捉えている極小主義理論のほうが，英語を体系的に理解するには適している一面を含んでいる可能性が指摘できる。難解な構造上の規則などは教えるべきではないが，例えば主格主語につづく動詞は定形動詞といい，時制を有していなければならない，などという点は中学 I 年生の段階であっても導入できる可能性がある。母語であれば主語は主格でなければならない点と，述語には時制が伴っていることを容易に推測し理解できるからであり，それに伴い，英語との比較を行いやすいからである。

また高校段階になるだろうと考えるが，不定形節，たとえば代表的に for と to 不定詞が可視化されている CP を挙げると，定形 CP で that が入る位置に for が入り，助動詞や屈折語尾が入る T の位置に to が入る点に注目させれば，構造が非常に似ている点に気付かせることも可能となり得る。

このことにより，例えば教科書上は文型の枠外で説明されることが多い「SVO + to 不定詞構文」,「使役動詞」,「知覚動詞」の統語構造が似ている点を理解することができる可能性が高まる。これによって，多くの学習者が考えがちな「別々のものである」という感覚を軽減できるのではないか，と考えている。

引用文献

平賀正子・鈴木希明ほか（2017).『be English Expression I Advanced』いいずな書店.

Radford, A.(2016) *Analysing English Sentences* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Enhancing Complexity through LSPEL: LEGO® SERIOUS PLAY® in English Lessons

Hisako OHTSUBO (Showa Women's University)

Abstract

This paper is an attempt to clarify key aspects of applying LEGO® SERIOUS PLAY® learning strategies to promote high school students' Total Communicative Competency. The author proposes a method of learning by doing, incorporating the theories of John Dewey (Dewey, 1997), Seymour Papert's Constructionism (Papert, 2003), the Constructivism of Jean Piaget (Piaget, 1972), and the Social Constructivism of Vygotsky (Vygotsky, 1986). As it is derived from LEGO® SERIOUS PLAY®, this new approach to English education in Japan could be termed ***LEGO® SERIOUS PLAY®*** in English Lessons (LSPEL), combining video input with LEGO® SERIOUS PLAY®. A pilot study at a private university in the Tokyo areas was conducted using LSPEL over three sessions. Results showed a significant improvement in learners' English in terms of the complexity, accuracy and fluency of their spoken and written output.

Keywords: Lego Serious Play Method, output-focused lessons, CAF, neuroscience

1. Introduction

It is the author's contention that LSPEL could be usefully applied in Second Language Education in Japan as a reflective practice pedagogy. The process of building LEGO models and explaining them engages the participants' underlying cognitive processes and improves their competence in spoken and written English. Although there is a limit to how much information the human brain can manage consciously, the neural connections in our hands enable us to 'notice' a great deal more than we might expect (Kristiansen & Rasmussen, 2014). Tactile movements of the hands are directly connected to the brain, and they could even be termed its executive organs. To Napier, the hand was the mirror of the brain and "there can be no such combination as dexterous hands and clumsy brains" (Napier, 1980). It might be surmised that using one's hands to construct models, while at the same time explaining one's thinking in English, is an effective combination of manual and mental dexterity, leading learners to a heightened sense of their innate English abilities. To test the effectiveness of LSPEL for Japanese learners of English as a foreign language, a pilot study at a private Kanto-area university included lessons with Lego bricks to gauge if there would be measurable gains in the average English complexity of the participants.

2. Method

2.1 Participants

The student participants in the project were 13 English majors enrolled in the English department at a private university in Tokyo. All participants were female and ranged in age from 19 to 21 years old. Their average TOEIC score was 616 (*SD* = 85). Three sessions were conducted and improvements in participants' performance were measured, in terms of the complexity, accuracy and fluency of their spoken and written English.

2.2 Procedure - Classroom Research Using Lego

Step One: ***Posing a topic***

Participants watched an instructive video on how they would be using the Lego Serious Play Method to prepare a short talk in English. Students then had time to construct a Lego model in response to that lesson's simple conversation topic, for example, their concept of an ideal living room. The topic was introduced orally using a two-minute English slideshow. This contained an

initial question prompt, followed by a multi-media introduction to topic-specific vocabulary.

Step Two: ***Constructing***

The key component of the LEGO® SERIOUS PLAY® Method is the actual construction of a model using Lego bricks. This is a 'hands-on task' in which participants physically construct a model using a provided set of 50 Lego bricks.

Step Three: ***Sharing***

Participants explained their response to the topic to the other members of the subgroup. They paired up and each student explained her model to their partners in a one-minute speech. Then they changed partners and repeated the same task; thus, for a group of four students, a total of 12 presentations could take place within the given time. Such repetition is crucial for learners' fluency development and long-term retention of language skills (Ellis & Sinclair, 1996).

Step Four: ***Reflection***

The participants recorded themselves speaking to make a 1-minute audio file of their stories. In addition, after making a photographic record of their Lego model, they produced a written version of what they had told their classmates about their Lego model.

2.3 Instrument

A small set of *LEGO* (windows version; 50 bricks), designed for **the LEGO® SERIOUS PLAY® Method**, was provided to each participant (Figure 1).

Figure 1. **Lego Serious Play Starter kit**

2.4 Analysis

Both spoken and written output were examined for three linguistic outcomes: complexity, accuracy, and fluency.

Oral Data

First, oral data from participants' oral descriptions of their LEGO stories were downloaded and subsequently transcribed using Audacity (Audacity Team, 2019). The following transcription conventions were utilized:

1. A pause was recorded only when it appeared evident that the speaker was deep in thought or experiencing difficulty in finding the right words;
2. Emphatic stress was recorded as the most informative phonological element, and rising or falling pitch was recorded only when it added special meaning or represented affective features that deserved special attention;
3. All other insignificant repetitions, pauses, interjections, fillers, stammering, and false starts were ignored.

The measurement methods utilized for complexity, accuracy, and fluency in relation to oral data were as follows:

Complexity. In the current study type-token ratio (number of different words used; Wetzel, 2006) and subordinate clauses per c-unit were used to measure complexity.

Accuracy. To measure accuracy, or a language user's degree of conformity to language usage norms, particularly in fundamental areas of grammar and vocabulary, the number of errors per 100 words was measured. The various error types are shown in Table 1.

Table 1. *Grammatical Error Types in Student Responses*

Error Type	Example
Lexical	I ordered desert after lunch.
Articles	He made himself president of [ϕ] big company.
Plural/singular	My husbands said to me to come back soon.
Copular	He were bitten by his wife.
Collocational	It's raining dogs and cats.

Note. Errors are underlined. The bracketed letter phi (ϕ) indicates the absence of an article.

Calculation of an error rate was inverted so a high score indicated fewer errors and thus a greater degree of accuracy and vice versa. In order to allow comparisons, the respective error totals are standardized (per 100 words).

Fluency. Oral fluency was operationalized as words per minute, average length of pause, average utterance length, and overall fluency score equal to total number of words minus the average pause length. For oral fluency, the error correction also included the pause duration (as measured with Audacity software).

Written Data

Complexity and accuracy were analyzed in exactly the same way for both oral and written data. Fluency, however, was analyzed differently; the fluency calculation formulas are shown in Table 2.

Table 2. *Fluency Calculations Formulas*

Fluency	Composition
General formula	Overall language production – anomalies
Written discourse	Overall word count – error correction
Oral discourse	Overall word count – (error correction + pause length)

3. Results and Discussion

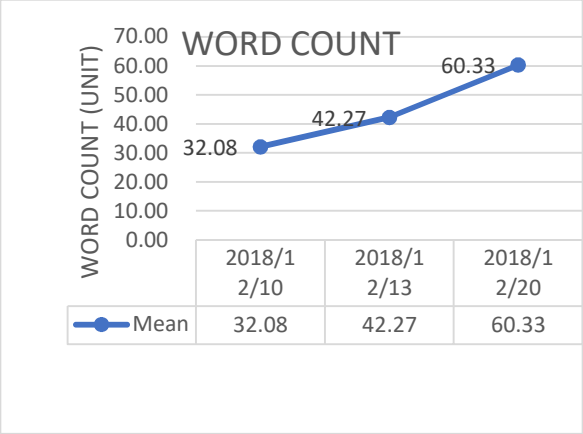


Figure 2. **Changes in average word count**

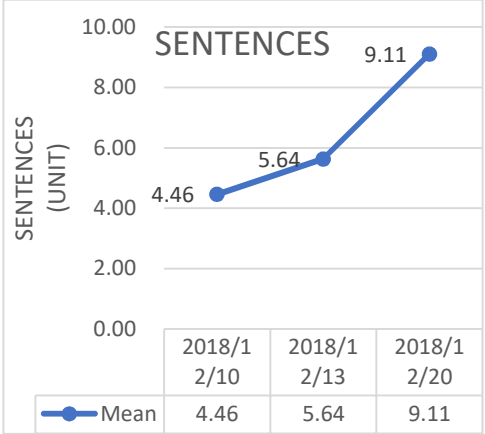


Figure 3. **Changes in average sentences**

The average word count for participants nearly doubled from the first to the third session when Lego Serious Play in English Lessons was used. Similarly, the number of sentences participants produced increased from four and a half sentences to more than nine. These results suggest that the

LSPEL method does facilitate growth in complexity.

4. Conclusion

In this brief report, results indicated statistically significant growth of complexity, one facet of language output. Space limitations preclude further analysis, but analyses of accuracy and fluency may also indicate linguistic progress. The present study, however, suggests that the use of the Lego Serious Play in English Lessons method is effective in fostering improvement in English communicative competency of university EFL students.

The current study addressed the effect of LSPEL on university EFL students, but in the future, this will be extended to investigate the effect on high school learners of English. Moreover, linguistic outcomes (the triumvirate of complexity, accuracy, and fluency) will be examined in detail.

5. References

Audacity Team (2019). Audacity(R): Free Audio Editor and Recorder [Computer application]. Version 2.3.3 retrieved January 20, 2020, from https://audacityteam.org/

Dewey, J. (1997). *How we think*. New York: Macmillan Publishing Co.

Ellis, N., & Sinclair, S. (1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 49A*(1), 234-250. DOI: 10.1080/713755604

Kristiansen, P., & Rasmussen, R. (2014). *Building a better business using the Lego serious play method*. John Wiley & Sons.

Napier, Napier, J. R. (1980). *Hands*. New York: Pantheon Books.

Papert, S. (1993). *Mindstorms*. New York: Pearson Longman.

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Appleton-Century Crofts.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Boston: MIT Press.

Wetzel, L. (2006). Type-token ratio. In E. N. Zalta, (chief ed.), *Stanford encyclopedia of philosophy* (pp. 1-12). Stanford, CA: Stanford University Press. Retrieved October 12, 2019, from https://plato.stanford.edu/entries/types-tokens/

英語教育における学習者の多様なニーズの把握と対応
（実態調査とアセスメントツール）

佐藤 玲子[A]，山口 真佐子[B]

アブストラクト:本発表は，科学研究費（基盤研究(C)（一般）課題番号１９Ｋ００８６１）「英語教育における学習者の多様性に対応したユニバーサルデザインの足場架けモデル構築」を踏まえる。今年度は，特別な支援を必要とされている教室での英語教育の実態把握と，教員が活用できる学習者のニーズ把握のための観察観点表の開発を行った。 本発表では，アンケート調査や授業観察をした特別支援学校や特別支援学級での英語の授業での配慮や工夫と，学習者の多様なニーズ把握のために開発した観察項目の概要を報告する。
キーワード: インクルーシブ教育，英語教育， 自立活動，アセスメントツール

１　研究の背景

英語教育における特別支援を扱った研究は，小学校英語教育研究への関心の高まりやインクルーシブ教育の推進によって，注目されるようになった。先行研究では，教員を対象としたアンケートで学習者のつまずきの把握から研究が多い(加賀田，2015/大谷，2018)が，実践のための支援モデル構築は十分とは言えず、これからの研究を待たなければならない現状である。

また，多様性のある学習者の特別のニーズ・支援を把握するためのアセスメントツールについても、例えば障がいの有無は専門用具を用いるものであり，教員が教室で使用できるツールではない。特別支援の中心となる自立活動は，特別支援学校学習指導要領解説において「心身の調和的な発達の基盤に着目して指導するものが自立活動であり，自立活動の指導が各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担っている。」とされている。しかし，その内容は個別性が高すぎるため大綱的で，実態の把握は教員個々人の力量に委ねられているといってもよい。教員が，実際の教育活動に即して，児童・生徒個々の学習や行動の特性に気付くための視点を具現化したアセスメントツールが求められる。

A・B: 明星大学教育学部

２　本発表の目的

本発表は，以下で述べる研究の一部をなす。発表者が現在科学研究費を受けて行っている研究では，特別支援の必要な児童・生徒の多様な教育的ニーズを教員が教室で客観的に判断した上で，英語教育における障がいがある・疑わしい・障がいがない児童・生徒の多様性に対応したユニバーサルデザインの足場架けモデルを構築・検証する。具体的には，①言語教育において大きな役割を持つ聴覚・視覚並びに諸感覚の活用に特化した観察観点表の開発，②インクルーシブ教育における多様な児童・生徒の特性を考慮したアクティブ・ラーニング(AL)型，英語授業の足場架けモデルの構築と検証の２点を行う。

本発表では，自立活動をベースに作成した観察観点表について報告と，英語教育においてその観察項目をどのように具体的に反映させていくかを考察するために行った特別支援学校を対象にしたアンケート調査や授業観察の一例を報告する。

３　アンケート調査・授業観察

英語教育において，特別なニーズに合わせた支援や配慮・工夫を調査するため，東京都内の特

別支援学校 57 校に対してアンケート調査を行った。回答率は 38.6%（22 校回答）であった。授業観察は，本研究者が関わっている特別支援学校や特別支援学級で行った。

アンケートの内容は，それぞれの学校の英語の授業を一つ取り上げてもらい，その指導案に児童・生徒の様子を書き加えてもらうようにした。授業観察では，教員の働きかけに児童がどのように反応するかを記録した。視授業観察は，本研究者が関わっている特別支援学校や特別支援学級で行った。

視覚的刺激や聴覚的刺激に対する感覚の違い，学習障害とメンタル系障害の重複，ことばとその概念の理解，思考力の面において取り扱われるトッピク（数，色，食べ物，動物，体の部位，道案内等）によって、必要とされる配慮や支援がある。具体的には発表時に紹介するが，例えば，“Make Ten”という活動は通常学級では 2 年生ぐらいから楽しめる数の活動であるが，特別支援学級で行おうとすれば，視覚的補助教具や数のまとまりを 10 ではなく５で考えていく配慮が必要となってくる。アルファベット文字の形が認識し難い場合は、児童にモールや(色)粘土などで形を作らせて、耳・目そして手で確認するステップを入れる。「書く」ことでは、ビジョントレーニングが役立つこともある。

特別支援学級と通常学級の児童の反応の共通点としては，ことばの意味があるやり取りの場面で、児童・生徒が考え自ら答えにたどり着くようにすることで，活気や積極性が出ることであった。

３　観察観点表

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)の 6 区分の中から，特に「外国語活動」の「聞く」「話す」の習得に関係すると考えられる区分「環境の把握」とその下位項目である(1)保有する感覚の活用に関すること，(2)感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること，(3)感覚の補助及び代行手段の活用に関すること，(4)感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること，に焦点をあてる。「自立活動」の先行研究，自立活動の理念と実践（古川，一木 2016），自立活動の指導における評価（川間，2017）やフロスティッグ視知覚検査，K-ABC の認知処理過程の構造モデル等の標準化された知覚・認知機能のアセスメント，学校における発達障害児の感覚・運動アセスメントツールの開発に関する研究（岩永，2012）等から得られた知見に基づき，自立活動「環境の把握」における下位項目の概念との相互関係を整理する。感覚機能の働き方が学習に及ぼす影響については，学校適応スキルプロフィール，SP 感覚プロファィルなどの既存のスクリーニングテスト等を基に，教員が授業や学校生活の様子から把握できる観察項目として精査し，自立活動の観察観点表を開発していった。

自立活動項目（情報処理・感覚・思考/判断・記憶）を学習面・行動面・感覚面でチェクする観点表となっている。信頼性・妥当性については，来年度春に小学校 3，4 年生を対象に検証する予定である。

引用・参考文献

岩永竜一郎(2012).『学校における発達障害児の感覚・運動アセスメントツールの開発に関する研究』長崎大学科研基礎研究 2012-04-01 – 2015-03-31.

大谷みどり(2018).『科研研究費助成事業成果報告書　英語教育における特別な支援の在り方―小中高大の連携を通して』.

加賀田哲也他(2015).「英語授業における特別支援に関する調査 A Survey Concerning Special Educational Needs in English Class」『JES Journal Vol.15』, 142-154.

川間健之助(2017).「肢体不自由教育/(231)」『自立活動の指導における評価』, 12-17.

古川勝也，一木薫（2016).『自立活動の理念と実践』ジアース教育新社.

文部科学省(2017).　『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)』.

公立小学校における英語教育改革の取組
（校長のリーダーシップと大学との連携）

栗田 嘉也

アブストラクト：本校では 2017 年度より校長のリーダーシップの下，英語教育改革に取り組んできた。具体的には①全校一斉朝の 15 分の外国語活動②玉川大学文学部ゼミとの連携（学生達の学習支援と教授からの助言）③英語教室設置等の環境整備の 3 つである。本取り組みにより，教師と児童が英語を使う抵抗感を持たなくなっただけでなく，ケンブリッジ英検模試テストでは英語力が向上していることを確認した。

キーワード： 短時間学習，職員研修，英語教室，大学との連携，学習支援

1　はじめに

2020 年度から新学習指導要領による教科外国語が本格実施される。英語教育の小学校での充実は国際社会の中で当然の措置であり条件整備は急務である。当時の教職員の中には小学校英語導入への抵抗感を示すものもいる。校長としてのリーダーシップを発揮しなくては進まないと思ったのが 3 年前の 2017 年である。3 年後には社会科や理科と同じく小中高 10 年間学ぶ教科として出発しなければならない。保護者は，学校に任せておいて果たして大丈夫なのか，大いに不安であったろう。

率先垂範で道筋を示すために，自分自身が英語教育に精通すること，誰よりも堂々と英語を話すこと，学校全体の行事として外国語活動を取り入れたものを進めることを決意し，直ちに実行に移した。

2　率先垂範

一つ目は中学校の英語教員免許を取得することである。タイミングよく川崎市総合教育センターと玉川大学が連携して小学校教員が中学英語教員免許を通信教育で取得するプログラムが始まった。また，英語教育指導に関する知識や技能を専門的かつ体系的を学ぶことが有効であると指導主事から助言を得た。また，英語指導には英検の 2 級が必要であると知り，2 級を取得した。

学修・レポート作成・試験と忙しい毎日であったが 1 年間で単位を取得し免許状を手にした。その間，自分の学びでつかんだことを逐一職員研修で報告し，職員を生徒と見立てた模擬授業を行った。内容を伝えることも大事だが，同時に私自身の学びの姿勢を伝えることが本来の目的であった。また，英語をもう一度学び直してほしいとも伝えた。

3　全校一丸での取り組み

日本人は英語で話すことを恥ずかしがる国民性があると言うが，子供たちだけでなく，授業中に ALT の横で難しい顔で黙っている教員もみられ，ここから変えねばならないと感じた。

1 つ目の取り組みは短時間学習である。月 2 回，水曜日の朝 15 分間を The English Quarter として全校一斉に外国語活動を始めた。指導案は低中高の 3 パターンと Power Point を筆者が毎回作成し，自信がない教員も画面を見ながら問いかけのできるようにした。greeting，introduction，quiz，writing という順序に従い，校内放送を使って全校一斉で進めた。

2 つ目の取り組みは短時間学習のための事前職員研修である。交代で模擬授業者となって発表しあった。研修後から，本校の全教職員が柔

神奈川県川崎市立岡上小学校　校長

軟な姿勢で取り組み，さらに創意工夫を加え自信をもって児童の前で英語を話す姿が見られた。

学校教育の取り組みを成功させるには，保護者の理解が欠かせない。3 つ目の取り組みは保護者への働きかけであった。本校の取り組みを校長室だより，ホームページ，家庭教育学級を使って発信し，理解を求めた。英語が母語話者のものではなく，今や 20～30 億人が使用するとも言われ発音も多様化していること，伝える内容と伝えようというポジティブさが求められていること，小さな外国人を目指しているわけではないことを再三保護者に伝えた。

ALT のお別れ会や紹介の会を全校児童が英語で行ったりもした。こうした全校一丸となった取り組みで，本校で英語を使うことが当たり前になった。

4 つ目の取り組みは英語教室の設置である。空き教室の壁一面に英語の掲示物で装飾して英語教室とした。英語の授業はここで行う。教員の英文の自己紹介カードや英語の絵本も展示し，ここに入れば英語の雰囲気に浸れるよう工夫している。最近では 6 年生の児童が絵本を貸してほしいと言ってくるようになった。

50 インチＴＶと大型ＣＤプレーヤーを配置し，We Can!や Let's Try!の電子教材や自作のスライドなども整備し，どの教員も豊富な教材が活用でき，貴重な教育資源の提供の場でもある。

４　玉川大学文学部英語教育学科との連携

通信教育のスクーリングで玉川大学の米田佐紀子教授に指導を受けたことから，川崎市教育委員で同大学教育学部の中村香教授を通して，学生の学習支援を中心とした連携教育をご提案いただいた。各学級での ALT の割り当て時間数は決められており，本校のように先行実施の授業時間数の場合は担任だけで授業を進めなくてはならない時間が生まれることもあり，一年間の留学を通して確かな英語力のある学生の支援は本校にとって有効である。ALT でなく日本人としての発音のモデルになったり，グループ指導を行ったりと，多岐にわたる活躍をしている。学級担任や ALT とのやり取りを見せることができ，実践的なコミュニケーションのお手本にもなっている。教員を目指す学生たちが多く，児童への対応もより良くあろうとする姿が見られ真剣である。学生が入るもう一つの効果として，学生たちが児童の身近な憧れの存在であり，自分たちもあのように英語を勉強したいというロールモデルになっていることである。

米田教授には授業を参観いただき，場面ごとの問いかけの仕方や ALT との役割分担など極めて具体的かつ詳細にご指導いただいた。さらに研究協力校として，5,6 年生のモチベーションと達成度の関係を調べるためにケンブリッジアセスメントＰre AI の４技能の模擬試験を 3 回，今 2 月には大学の全面支援の下，本試験を実施する。2018 年度の調査の結果では聞く能力の高まりが顕著であった。これは日頃から ALT だけでなく担任や学生の話す英語をたくさんインプットできた成果ではないかと考える。

５　最後に

来年度からの外国語の本格実施に向けての条件整備は，学校の喫緊の課題であり，保護者にとっても最大の関心事である。3 年間にわたる本校の準備の様子を発信し，更に大学との連携により児童が一定の実力をつけたことを客観的に示せたことは，保護者にとっても安堵であろう。保護者の信頼と協力を得て，安定した学校運営ができている理由の一つと考える。

英語学習をとおして，人とのつながりの大切さを学び，異なった言語文化に触れることで多様性の理解をすることができる。本校の児童が明るく，仲良く，前向きに育っている一端を，英語教育が役割を果たしていると考えている。

小学校で使用される新しい英語検定教科書の特徴および傾向

萱 忠義[A]

アブストラクト:新学習指導要領に基づく小学校の英語検定教科書が，2020 年度（令和 2 年）に 7 社より出版される。本研究発表では，昨年展示公開された教科書見本の内容に基づき，小学校英語教科書の特徴およびその傾向について考察を行い，英語 4 技能・5 領域を身につけるための工夫がどのように具現化されているかを概観する。具体的には，語彙，テーマ内容，教科書の構成，4 技能，デジタル教材，デザインに焦点を当て分析を行う。
キーワード: 小学校英語，検定教科書，教科書分析，英語 4 技能・5 領域

1　新しい小学校の英語検定教科書

今年 2020 年度（令和 2 年）に，新学習指導要領に基づく小学校の英語検定教科書（文部科学省，2017）が出版される。本研究発表では，教科書の出版を予定している 7 社（開隆堂，学校図書，教育出版，啓林館，三省堂，東京書籍，光村図書）が公開した教科書見本の内容を吟味し，その特徴およびその傾向を考察することを目的とする。具体的には，語彙，テーマ内容，教科書の構成，4 技能，デジタル教材，デザインに焦点を当てる。

2　各出版社の英語検定教科書

今回 7 社から出版されることになる検定教科書は，基本的に文部科学省の配布教材である *We Can!* を参考にして作成されているが，各出版社の考えや工夫によってそれぞれの特徴が出ているといえる。しかしながら，本稿では紙面の関係上，出版社別の詳細を述べることはせず，新検定教科書の全体的な傾向を考察していく。なお，分析を行ったデータは，2019 年（令和元年）に展示公開された教科書見本の内容，および，インターネット上で現在公開されているデータに基づくものであるため，2020 年（令和 2 年）4 月以降に実際に出版される教科書内容と一致しない場合もあることを付け加えておく。

2.1　使用されている語彙

文部科学省(2017)では，教科書で扱う語彙数に関して「外国語活動を履修する際に取り扱った語を含む 600～700 語程度の語」(p. 89) としており，各出版社はこの範囲において教科書を作成している。しかしながら，選定された語彙の種類には出版社間で大きな差があり，7 社すべての語彙をまとめてリストにすると 1,400 語以上になる。

また，頻出度の高い語彙の分野としては，食べ物 (料理，飲み物，食材など)，生き物 (動物，植物，海洋生物など)，国名，職業，建物などが挙げられるが，スポーツは群を抜いており，7 社の教科書の累計で 70 語程度の単語(全体の 10%以上) が掲載されている。スポーツの競技名が多く，通常学校で行うスポーツだけではなく，オリンピックやパラリンピックで行われる競技なども多く含まれているため，オリンピック・ムードに流され作成されたと考えられる。

A: 学習院女子大学 国際交流学部

2.2　テーマ内容

小学校5年生から6年生になるにしたがい，扱う内容が身近な場面から地域社会や世界へと広がる構成になっている。まずは，自分や友達のなどの身の回りのこと，次に学校や地域のこと，そして日本や世界，将来のことなどがトピックとして扱われ，内容が学年とともに発展する形となっている。

また，英語の教科書内容を他教科と関連づける配慮もなされている。小学校では多数の教科を一人の教員が教えることとなるため，他の教科と学習内容を結びつけることで，児童への動機づけにもなる可能性が高い。

2.3　教科書の構成

教科書の構成を概観すると，絵や写真が多いことに気づく。また，日本語の説明や注釈も多いといえ，残念ながら，一般的に英語のインプットが少ないといわれる日本の英語教科書の特徴を受け継いでしまっている。もちろん，デジタル教材で動画を見せたり，音声を聞かせたりして補うのかもしれないが，紙面上では英文量が圧倒的に少ない。その一方で，文レベルではなく，英単語のみでの記載は数多くあり，1ページに単語を10個以上羅列しているような場合も見受けられる。児童に対する単語の学習量の負担が大きいと思われる場合もある。

その反面，教師が教科書を使いやすいようにする工夫は多くされている。例えば，見開きのページが1回の授業で扱える分量になっていたり，毎回の授業で何を教えるかを明確にするため単元の初めに目標を設けたり，教科書の指導書や音声・動画教材を充実させたりしている。英語を教えることに不安を感じている教員に対しては有効な配慮といえる。

2.4　4技能・5領域

5〜6年生で初めて学ぶ「読む」ことや「書く」ことを体系的に学べる工夫がされている。具体的には，初めの段階で音に慣れさせ，次に音と文字の関係性を学ばせ，その後単語を認識させ，読みと書きへつなげるという流れを作っている。また，ペアワークやグループワークを多く取り入れ，子どもたちに英語を使わせようという配慮もなされている。

2.5　デジタル教材

新しい教科書では紙媒体だけではなく，デジタル教材もあり，音楽，アニメーション，実写動画，フラッシュカードなども用意されている。また，教科書にはQRコードを載せ，関連する学習コンテンツにすぐにアクセスできるようにしている。現在のところ，デジタル教材の内容に関しては公開されているものが少なく，今後更なる分析が必要となる。

2.6　デザイン

ユニバーサルデザインを意識し，書体，色使いなどを工夫している。また，特別支援学級や外国籍の児童への配慮もなされており，人間の多様性を尊重するインクルーシブ教育をめざしていることは高く評価できる。

3　英語検定教科書の今後

実際に新しい英語の検定教科書が小学校の現場で使用され，教員や児童に評価された時点で，その質と利便性を再度検討し，より良い学習教材を目指す努力をしていくことが重要になる。子どもたちにとってより良い教科書を提供することが私たちの使命といえる。

引用文献

文部科学省（2017).「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　外国語活動・外国語編」, Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf. 2020年2月5日引用.

Tokyo2020 をテーマにした国際協働学習プロジェクト

滝沢　麻由美[A]

アブストラクト:本発表では、世界的な教育 NGO である iEARN （アイアーン)で、昨年の 5 月からスタートした Tokyo2020 をテーマにしたオンラインでの国際協働学習プロジェクトについて、その目的と活動内容、その途中経過を報告する。iEARN では、会員である教師が新しいプロジェクトを立ち上げることができるが、今回発表者は、自身の 2016 年からの Tokyo2020 教育への関わりをさらに発展させ、このプロジェクトをファシリテーターとして発足、現在さまざまな国の小中高からの参加を得ている。

キーワード: オリンピック・パラリンピック教育、国際協働学習プロジェクト、多様性

1　はじめに

Tokyo2020 開催まで、残すところあと約 4 ヶ月半となり、いよいよこの 3 月 26 日の福島を皮切りに、日本全国 47 都道府県を巡る聖火リレーもスタートする。2016 年度からスタートした東京都教育委員会のオリンピック・パラリンピック教育（都教委、2016）や、東京 2020 組織委員会の教育プログラムも丸 4 年を終え、今後は総仕上げの時期となる。

本発表ではまず、今までこれらに沿って、発表者が取り組んできたオリンピック・パラリンピックをテーマにした英語授業実践（町田・滝沢,2018；町田・滝沢,2019; 坂本・滝沢,2019）について概要を述べ、その中で主な活動となってきた世界的な教育 NGO である International Education and Resource Network（iEARN;アイアーン)について紹介する。iEARN は、この 1 月のダボス会議（WEF)で、世界の教育の未来を開拓する 16 の学校、システム、プログラムの 1 つとして選ばれたところである。さらに自身が 2 年余りの準備期間を経て、昨年度 5 月にファシリテーターとして立ち上げた 'The Olympics & Paralympics in Action'（以下、TOPA）Project の目的と活動内容についての途中経過を報告し、課題解決を含めたプロジェクト成功への方策を探っていきたい。

A: 東洋学園大学英語教育開発センター

2　TOPA Project について

＜目的＞ ホスト・シティの国の参加校が、他の大会参加国を歓迎しながら、ともにオリンピック・パラリンピックの価値を学ぶことを通して、全体で「友情・励まし合いの精神・多様性の中の団結」を育てていく。

＜期間＞ 2019 年 5 月～2020 年 6 月

＜参加対象＞ iEARN の参加対象である小・中・高の 3 レベル（また、その参加校生徒をサポートする場合の大学生をユースとして)。

＜参加の方法＞ 2020 年の 5 月までに、メンバーは自分の授業予定に合わせて、いつでも参加登録できる。単独でプロジェクト活動をおこなうか、他の参加校とグループになり交流しながら、成果物を作成・投稿することができる。

＜参加登録国（計 27 校）＞（2020 年 2 月）
日本、ブルガリア、ブラジル、アゼルバイジャン、ポルトガル、台湾、ロシア、ドイツ、ネパール、タンザニア、モロッコ、ベラルーシ等。

＜主な活動＞ 必ずおこなう Key Activity として、Olympic & Paralympic Values（オリンピック・パラリンピックの価値）」を学び、Cheering Poster/Encouragement Message Video（応援ポスターや応援ビデオ）を作成する。その応援国としては、同グループ内の国、また日本であれば、ホスト・タウンの受入国や、その自治体の姉妹都市等の結びつきのある国が考えられる。

一方、Optional Activities としては、Sports（大会競技についてや、自国で人気のある競技・選手の紹介、特別プログラムとしてブルガリアの元オリンピック代表のメンバーとの交流等）、Emblems & Mascots（大会公式のものについての調べ学習や、自分たちの願いを込めてオリジナルを作成する等）、Music & Dance（Tokyo2020 関連や、自国の伝統/人気のものについての紹介等）、Sustainability（大会での「持続可能性」への取り組みについての調べ学習等）があり、参加校は好きなテーマを選び、その成果物を投稿することができる。

そして、5 月末までにこのような成果物の投稿がすべて終わると、6 月には自分たちの成果物の鑑賞会を兼ねた、Tokyo2020 の開催をみんなでお祝いするためのオンライン会議が開かれる。このようなプロジェクトの枠組みについて、発表当日に実際にアイアーンのサイトも見せながら紹介する予定である。

３　課題と今後の展望

現時点での課題としては、次の 3 点が挙げられる。

1）このプロジェクトは、単独投稿型とグループ交流型とのミックスの参加方法であるが、参加や投稿時期に柔軟性を持たせていることもあり、自分たちの投稿についての予定や、相手の投稿についてのコメントが、なかなか進まない場合がある。

2）日本（4 月スタート）と海外の学年度（他の多くの北半球の国々の 9 月スタートや南半球の 2 月スタート等）の区切りが違うため、今回の最終成果物の投稿時期とオンライン会議の開催の間に、日本の参加生徒の顔ぶれが変わる可能性がある。

3）6 月予定のオンライン会議は、各国間の時差や学期スケジュールの違いを考慮し、開始時間の選択設定や成果物鑑賞用ビデオの事前作成等の進行上の工夫がいくつも必要である。

これらのような課題は、他の国際協働学習プロジェクトでも起こり得ることであり、より効果的な方策について検討していきたい。そして、Tokyo2020 をきっかけとしたこのプロジェクトが、最終的には、実際に世界のさまざまな国の生徒達とともに、目的や考え、そして気持ちをことばと成果物を通して共有し、多様性を経験し認め合いながらつながり課題解決をしていく国際協働学習体験の 1 つの良い機会になることを願うものである。

引用文献

The Olympics & Paralympics in Action（TOPA）Project（2019）. Retrieved from https://iearn.org/cc/space-2/group-676　2020 年 2 月 5 日引用.

坂本ひとみ・滝沢麻由美（2019）.「オリンピック・パラリンピックをテーマにした国際理解教育―CLIL による英語授業実践」『東洋学園大学紀要』, 27. 139-158.

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 2020 年 2 月 5 日引用

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.

福島の小学校におけるパラリンピックを テーマとした外国語活動

坂本 ひとみ[A]

アブストラクト:福島の小学校の高学年を対象に実践したパラリンピックをテーマとした外国語活動についての発表である。ねらいは、SDGs に沿ったものとし、多様な人々が協働して生きる社会を築くために自分ができることを考え、話し合うこととした。CLIL の 4Cs を意識した授業案を作成すると、新学習指導要領の３つの柱にも沿ったものとなっている。児童の振り返りシートから読み取れることについて報告し、教科となる小学校英語の方向性を提案したい。

キーワード: SDGs, 人権教育, CLIL, 思考, 小中接続

Ⅰ　実践の概要

筆者は 2016 年より、児童英語教育ゼミの学生たちと福島の白方小学校で外国語活動を実践してきたが、この学校は福島県で最初にユネスコスクールとなった小学校であり、すべての授業の目標は SDGs に沿ったものとなっている。

SDGs は Sustainable Development Goals「持続可能な開発目標」の略称で、次の世代の人々にも有益になることを考えながら、地球や自然の環境を守り、今あるさまざまな問題を解決しようと行動することをめざした目標である。2015 年に国連が定めた 17 の目標と具体的な行動の目安となる 169 のターゲットがあり、2030 年の達成に向けて、全ての国々が取り組んでいくべき国際社会共通の目標である。

筆者がこの学校で授業をするときも、SDGs に沿ったものを設定しているが、昨年 10 月に 4-6 年生 45 名を対象に実施した外国語活動は、パラリンピックをテーマとし、人権教育につながる内容を扱い、SDGs 4 の「質の高い教育をみんなに」、SDGs 16 の「平和と公正をすべての人に」、SDGs 17「パートナーシップで目標を達成しよう」の３つに関連した目標を設定した。また、目標とする言語表現としては、パラリンピックの競技名(wheelchair tennis / sitting volley-ball)や peace, Be positive! Go for it!を導入し、授業の成果物としてこの学校が交流しているネパールの選手を励ますポスターをグループで作成するときに使えるネパール語の「がんばって！」(スパアカマナー)も入れることとした。このポスターを送る際には、iEARN という国際協働学習の NGO を利用したが、この NGO も SDGs を推進している機関である。

また、グループごとの思考活動にも重点を置き、協働学習やネパールとの交流も入れることから、CLIL(内容言語統合型学習)に基づいて授業案を作成するのがふさわしいと考えた。

２　CLIL の 4Cs と新学習指導要領の３つの柱

筆者が所属する「小学校テーマ別英語教育研究会」(ESTEEM)では、小学校のよりよい英語教育に寄与できるよう、あらゆる校種の教員が集

A: 東洋学園大学グローバル・コミュニケーション学部

まって実践研究を行っているが、国際理解教育の普遍的なテーマとしてのオリンピック・パラリンピックは、2012年のロンドン大会以来、扱ってきた。これらはすべてCLILによって指導案が作られているが、それは国際理解教育で育成する力、新学習指導要領がめざしている3つの柱に沿ったものとなっている。CLILのContentとCommunicationは「知識・技能」に相当し、Cognitionは「思考力・判断力・表現力等」、CommunityまたはCultureは「学びに向かう力・人間性等」と関連づけることができる。

先行研究としては、この研究会のメンバーである町田・滝沢による『英語で学ぼう　オリンピック・パラリンピックーCLILによる国際理解教育』(2019)と、坂本・滝沢による論文(2019)があり、これに基づいて、実践授業の指導手順、目標設定、振り返りシートの作成と分析を行った。子どもたちからの振り返りの集計結果については発表時に説明するが、自由記述にあった「体が不自由な人が楽しめるスポーツをもっと考えてみたい。」や「障がいがある選手にも『がんばれ！Go for it!』と声をかけたい。」などのコメントや、4件法の数値から、今回ねらいとした人権教育の目標はかなり達成できたと考えている。また、障がい者スポーツを子どもたちが体験する場面を作り、見ている子どもたちは"Go for it!"と声をかけながら応援したときには、自然と英語が口から出ており、「今日の授業では英語を身近に感じた。」というううれしいコメントも得ることができた。

3　まとめ

小学校の外国語教育においては、どれだけ多くの英語表現を覚えたかということよりも、英語を使う意義を頭と心で理解させ、その後の英語学習にどれだけ意欲的に向かう態度が育成できるかということの方がより重要性を有するということは、多くの小学校教員と筆者たちが共有する認識である。その点において、この実践からは将来への希望が持てる結果を得られたと考える。

新学習指導要領により、小学校3年生から外国語活動が始まり、高学年では外国語科という教科になり、文字の読み・書きが始まるため、英語嫌いの早期化、長期化が起こることが懸念される。この実践のように、意義ある国際理解のテーマを内容として扱い、児童が英語表現を実際に使える場を設定し、グループでの学び合い、外国の子どもとの交流がある英語授業は、より積極的に英語学習に向かう児童を育成する可能性を秘めていると考える。

新学習指導要領のポイントは「主体的・対話的で深い学び」である。コミュニケーション活動に子どもが主体的にかかわりながら思考力を高め、その結果として理解や学びが深まることが期待されている。そのためには、子どもたちの知的好奇心に合った内容が重要となる。

2020年4月から使われる小学校の検定英語教科書においても、パラリンピックやパラリンピアンたちが扱われている。また、2021年度から使用される新しい中学英語教科書においても、パラスポーツが取り上げられることになるであろう。よりよい世界を築くために学び続ける地球市民育成のために、英語教育においても、国際理解のテーマを内容とし、SDGsを意識した授業目標をたて、子どもたちが意味ある内容や英語表現にスパイラルで何度も出会うような小中高大の連携カリキュラムが作られていくことを期待したい。

引用文献

坂本ひとみ・滝沢麻由美 (2019).「オリンピック・パラリンピックをテーマにした国際理解教育―CLIL による英語授業実践―」『東洋学園大学紀要　第27号』東洋学園大学.

町田淳子・滝沢麻由美 (2019).『英語で学ぼう　オリンピック・パラリンピックーCLILによる国際理解教育として』子どもの未来社.

移行措置期間の小学校外国語活動・外国語科の公立小学校での実践をふりかえる

（新学習指導要領全面実施に向けて）

著者 若松 里佳[A]

アブストラクト：2020年度からの小学校新学習指導要領全面実施を前に,2018年度から2年間の移行措置及び先行実施を円滑に進めるべく文部科学省より児童用冊子『Let's Try!1.2』（中学年用）『We Can!1.2』（高学年用）が配布されたが,いよいよ次年度4月より高学年には検定教科書が使用されることとなった。移行措置期間が終わるにあたり,アドバイザーとしてこれまで関わってきた活動や授業実践を通し,この２年間を総括するとともに今後の展望,課題について考える。

キーワード：新学習指導要領,移行措置期間,公立小学校,検定教科書,指導者

１　はじめに

1998年の学習指導要領の改訂により小学校において「総合的な学習の時間」が設定され,いわゆる英語活動が全国の小学校で広く行われることとなった。それから22年が経ち,新たに小学校学習指導要領が改定され,小学校第3,4学年では「外国語活動」第5,６学年では「英語科」として2020年度より全面実施されることとなった。荒川区と北区の両区のアドバイザーの視点からこの2年間の移行期を授業実践を通してふりかえるとともに今後の展望と課題について考える。

２　アドバイザー制度

2.1　荒川区英語アドバイザー

2003年度に国際都市「あらかわ」の形成特区として認定されたことを受け,小学校教育課程に「英語科」を設置し2004年度から区内全ての小学校で週１回年間35時間（第１学年は34時間）教科として学級担任主導による英語の授業が実施されており評価（所見）も行われている。各校にNEA(Native English Assistant)と小学校英語アドバイザーを配置しシラバスや教材および授業案作成に関する助言や提案,授業のサポートを行っている。ただしNEAとアドバイザーは全時間配置されているわけではなく,担任単独で行う場合もある。

2.2　北区外国語教育アドバイザー

2004年度より「英語が使える北区人事業」がスタートし全学年年間40時間の英語活動を実施することとなった。うち20時間はALTを導入して主にALT主導で授業が行われていた。2009年度より第5,6学年は年間15時間ALTの配置を増やした。また,アドバイザー制度も導入

A: 荒川区および北区外国語アドバイザー

し,小学校から中学校への外国語教育の円滑な接続と外国語教育の質の向上を目指した。2019年4月現在,中学年にも全ての時間にALTが入ることとなり,区内に35校ある小学校を3名のアドバイザーで各校年間2回巡回訪問している。

なお,高学年においては2020年度も引き続き週1回の45分授業と週3回の15分の短時間授業で年間70時間を確保することになっている。

3　荒川区A小学校での実践例

3.1　「We Can!2 Unit2 Welcome to Japan.」

誌面15ページ【Let's Watch and Think5】の日本の伝統文化（落語,歌舞伎,相撲）を紹介している映像を視聴してわかったことを記入する活動であるが,視聴前にこれらを英語でどのように説明するか知っている単語や表現をクラスで出し合った。聞き取り（インプット）の活動を行う前にあえて先にアウトプットさせることで積極的に聞き取ろうとする態度が見られた。また,身振り手振りもコミュニケーションをする上で重要な役割を果たすことに気づけた。

3.2　辞書引き学習（第6学年）

国語科の辞書引き学習法を参考に,英語科では,知っている英語を文字化してそれを読むのはまだ難しいことから調べたいことばを日本語で書き出し国語辞典を引く要領で和英辞典を引いて単語を書き写す活動とした。英語での言い方だけでなく日本語との相違点を見つけることもできた。

3.3　授業以外での英語への慣れ親しみの工夫

3.3.1　音楽科との連携

音楽科教諭との情報交換で「今月の歌」や音楽会での課題曲に英語の歌を取り入れ英語の授業でも歌うなどして慣れ親しみを深めた。

3.3.2　図書との連携

英語の授業内で読み聞かせたことがある絵本等を図書室に寄贈した。言語以外の文化的背景に触れることもできるほか,児童自身が自分のペースで読む（見る）こともできる。

4　北区での指導

高学年で年間70時間を先行実施するにあたり,1単元45分×8時間を前提として作られている指導案を45分と15分にどう振り分けるかが大きな課題となっていた。また,担任主導で授業を進めることや短時間学習を担任単独で行うことに困難さや抵抗感を持っている教員も見受けられた。しかし,この2年間試行錯誤しながら実践を積み重ねた結果,多くの教員が指導に自信を持てるようになったと述べている。

5　今後の展望と課題

どちらの区も手探りで指導計画,指導案を作るところから始まった。それから10年余りが経ち,担任主導で指導することを意識しながら日々の授業を行うことで外国語を指導するコツのようなものを担任自身が掴みつつあると感じている。一方で,教科書の内容すべてを教えこんだり評価のための「知識・技能」の習得のみに偏った指導とならないようにすることが課題のひとつであろう。

小学校から英語（外国語）を取り入れることとなった原点に立ち返り,体験的な活動を通して子ども達が外国語を学ぶ楽しさや自ら知りたいと思う意欲を養い育てることが根底にあるということを今後も忘れてはならない。

参考文献

文部科学省「平成27年4月28日教育課程企画特別部会　資料3-4」
https://mext.go.jp/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2...
文部科学省「新学習指導要領について」
https://www.mext.go.jp>shingi PDF
文部科学省「地域の特色等を生かした特別課程を編成する学校の取組」
https://www.mext.go.jp>tokubetsu
東京都北区教育委員会
https://www.city.kita.tokyo.jp PDF

辞書引き学習協力　小学館（辞書貸し出し）

小学校教育でのアルファベット指導に関する研究の考察

（英語指導におけるローマ字指導の議論）

土屋 佳雅里[A]

アブストラクト：小学校教育では，アルファベットを用いる指導が，国語科の日本語としてのローマ字指導と外国語活動・外国語科の英語としてのアルファベット指導の 2 つの学習で並行して行われており，議論や混乱・誤解が生じている。その原因の 1 つは，同じアルファベットを用いる点で,2 つの指導が混同されてしまうこととみられる。本研究では，小学校教育における 2 つの指導に関わるアルファベット指導をめぐる研究をレビューし，議論の整理を行いながら混乱・誤解について考察し，今後の指導への展望を検討する。
キーワード： 小学校教育　アルファベット指導　ローマ字指導　外国語活動・外国語科

1　背景

新学習指導要領(2017)から小学校教育では，国語科ではローマ字指導として，外国語活動・外国語科では英語指導として，アルファベットを用いる指導が 2 つの学習で並行に実施される。

国語科の日本語としてのローマ字指導だが，扱うローマ字は日本語をラテン語で表す「日本語としてのローマ字」で，アルファベットは 19 文字を使う。一般には訓令式，特例の場合はヘボン式および訓令式の前身である日本式を用いてもよい（文部省，1955）。指導のねらいは，「訓令式によって日本語の音の仕組みを理解すること」および「ヘボン式と日本式によって外国人とのコミュニケーションを取る際に用いられることが多い表記の仕方を理解すること」である。

一方，外国語活動・外国語科の英語としてのアルファベット指導だが，新学習指導要領より正式に，外国語活動（3, 4 年生）・外国語科（5, 年生）において，英語としてのアルファベット（26 文字）の指導が始まる。指導の流れは，「中学年から外国語活動を導入し，『聞くこと』,『話すこと』を中心とした活動を通じて外国語に慣れ親しみ外国語学習への動機付けを高めた上で，高学年から発達の段階に応じて段階的に文字を『読むこと』,『書くこと』を加えて総合的・系統的に扱う教科学習を行う」（文部科学省，2017）とされ，段階的かつ慎重な姿勢である。

このように，2 つの指導は目的や内容等で異なるが，アルファベットを用いる点で共通するため，「文字指導」の括りで捉えられ，現場等で混乱・誤解が起きている。特に，児童は文字に対する基礎的な知識や経験が乏しいため，注意を要する。例えば，混乱・誤解は児童の学習での躓きを招く。躓きが学習意欲の低下や自信の欠如に繋がると習得も遅れがちになり，いわゆる「落ちこぼれ」を生む恐れがある。よって，混乱・誤解を避けることは喫緊の課題である。

2　目的

国語科でのローマ字指導および外国語活動・外国語科でのアルファベット指導をめぐる研究をレビューし，論点を整理しながら，特に英語

A: 早稲田大学教育学部（非常勤）

指導におけるローマ字指導の議論から混乱・誤解を考察し，今後の指導への展望を得る。

3　方法・文献の抽出方法

文献の抽出は，Google Scholar，NII 学術情報ナビゲータ（CiNii），科学技術情報発信・流通総合システム（J-STAGE）のデータベースを用いた。最初に「小学校」「アルファベット」「ローマ字」「外国語」「英語」のキーワードで検索し（316 件ヒット），次に，国語科のローマ字指導と小学校外国語教育のアルファベット指導両方に関わりかつ会議録・総説・学会発表要旨・学位論文以外を条件として再検索した（146 件ヒット）。ここで 146 件を読込み，上記の条件を満たす文献を絞り込むと 41 件になった。最後に，英語指導におけるローマ字指導の議論を含む文献を精読したところ，19 件が抽出された。

4　結果

19 件の文献にみられた英語指導におけるローマ字指導の議論は，ローマ字指導に対して，「肯定的」「否定的」「肯定・否定の両方」の主に 3 つの見解に分かれた。3 つの見解には，さらに，英語指導に対する「ローマ字知識」「ローマ字の情意面への影響」「ローマ字読み（発音）の影響」「ローマ字の定着の影響」「ローマ字の小中連携」の 5 つを観点とする言及がみられた。

5　考察および今後の展望

結果の 5 つを観点とする言及から，国語科のローマ字指導と外国語活動・外国語科のアルファベット指導における誤解･混乱を考察すると，一つの原因として，ローマ字指導が国語科の管轄であることへの認識不足がみられた。例えば，「国語科のローマ字指導は英語学習にとって弊害がある」という主張が幾つかあったが，これは英語学習のテリトリーの中で国語科のローマ字指導を検討したものである。国語科と外国語活動・外国語科を連携する場合においても，互いの学習でアルファベット指導を棲み分け，それぞれの本来の学習の目的を守る意識を持って議論に臨むことが重要ではないだろうか。

今後の展望としては，国語科ローマ字と外国語活動・外国語科の 2 つのアルファベット指導を，目的や内容等を考慮し，建設的な方向で繋ぐよう，例えば，小学校教育全体でアルファベット指導を検討したい。一つの試みに，学級担任制を活かす他教科横断型の授業が考えられる。北野・松延・酒井（2018）は，国語・図工・書写の教科横断型の授業を作り，アルファベットの形や音への気づきを得つつ，文字への興味を高めながら，楽しく学習に取り組むローマ字指導を実践している。他にも，アルファベットを通して，日英以外の言語への興味・関心や理解を深めることもできる。例えば，世界にはローマ字読みでほぼ通じる他言語（例:スワヒリ語）を提示し，言語の多様性にも触れることが可能だ。アルファベットは児童に身近な存在で馴染みがあるため，言語自体への興味関心を引き出すには格好の素材である（土屋，2019）。また，逆に，国語科のローマ字指導における英語指導という，国語科の視点からの検討も重要である。そこで，現在，3 年生国語科のローマ字指導から外国語活動の英語指導へ緩やかにアルファベット指導の橋渡しができる教材を開発中である。

引用文献

北野ゆき・松延亜紀・酒井志延（2018).「授業実践記録 教科横断型授業を利用したローマ字指導」『言語教師教育　JACET 教育問題研究会会誌 5（1)』130-144.

文部科学省（2017).『小学校学習指導要領解説　外国語活動・外国語科編』http://ur2.link/Dvoy 2020 年 1 月 10 日引用.

文部省（1955).『ローマ字問題資料集』文部省.

土屋佳雅里（2019).「小学校外国語（英語）教育とローマ字教育の考察 ―外国語活動と国語科ローマ字学習の連携を考える―」『上智大学短期大学部紀要　第 40 号』57-72.

ひとり１台タブレット時代の生徒ファーストの授業実践報告

著者 橋詰 龍[A]

アブストラクト：本校では，中高６学年の全生徒がタブレットを持ち，英語科授業内外で「やりとり」を含むすべての技能を身につけるための言語活動場面で利活用してきた。同時に英語科校内外研修を充実させ，その使い方ではなく，本校の目指す英語教育のあり方について議論を重ね，チーム力を高めてきた。タブレット導入後６年が経過した今，生徒の表現・発信の幅も広がり，主体的で深い読みも進んできたが，それらを生徒作品や活動の様子を紹介しながら，本校英語科の取組も含め報告する。

キーワード： 生徒ファースト，タブレット，表現活動，英語科実践報告，授業改善

１　立命館守山中学校・高等学校英語科の取組

2014 年度に，全校生徒ひとり一台タブレットを利活用した授業（入学生より段階的に導入）がスタートした。以降６年間，その有効活用および，本校英語教育のあり方について英語科で研究を重ねてきた。

1.1　英語科の教科指導方針

英語科では，毎年度当初に，各教員の年間研究テーマと教科全体の教科指導方針（以下）を決定，共有し，それに基づき実践してきた。

2015 年度「自己表現力」「発信力」
2016 年度　language learner から
　　active language user へ
2017 年度　active listener を育てる
2018 年度　生徒ファーストの授業の創造
　　教員独りよがりの授業からの脱却
2019 年度　生徒ファーストの授業の創造２
　　高い「やりとり」力を育み，心豊かに
　　「生きる」力を育てる授業の創造

タブレット導入当初は，生徒の発信力の強化ばかりを意識していたが，タブレットをいかに使うか，使わせるかばかりに意識が行く教員が多く，「言葉」から離れつつあった。その後，リスナーを育てることでスピーカーも育つという考えのもと，聴き手の質問力や話し手の即興力を含む「やりとり」力の強化に意識を置き変えながら，それらを授業者が主導し強化するのではなく，生徒一人ひとりの主体性を信じ，生徒自らが創り出す授業を追求してきた。その一方で，「英語はうまくなったけれど」と疑問に思う場面も見られ，今年度は，運用力だけではなく，より高い「やりとり」力を育むことを目標とし，教科内で研修を重ねてきた。

1.2　英語科独自の校内研修

週１回の教科会議の時間帯を研修の場と位置づけ，中高の全英語科教員で議論や意見交換を行ってきた。その中で常に意識してきたことは，「授業でしかできないこと」の追求と「授業と評価の一体化」であり，後者に関しては，定期考査検討会の定例実施と明確なルーブリックの作成およびパフォーマンステストの実践と検証を主に進めてきた。また，毎年「ひとり一回研究授業」を合い言葉に，積極的に OJT に励んだ。

２　タブレットと生徒ファースト

2.1　主体的なユーザー

前述のように，タブレット導入当初は，「タブレットがあるからこんな授業が出来るね」が議論や教材研究のスタートとなる教員が，英語科に限らず多く見られ，授業や英語教育の柱を見

A: 立命館守山中学校・高等学校

失っていると思われる場面も少なくなかった。そのため,「生徒ファーストのためにタブレットの力を借りよう」と意識改革を進め，学習指導案を作成し，研究授業を行い，言語活動のねらいの検証を繰り返した。その結果，生徒一人ひとりが自らの学びを深めるために,主体的な「言語」（と「タブレット」）ユーザーになるような授業を少しずつ実践し，授業者の想像を超える「生徒の創造」を引き出せるようになった。

2.2　タブレットの主な活用法と成果

最も効果があると実感しているのは，タブレットを活用することで様々な活動の時間短縮，効率化を図り，その結果，他の言語活動のための時間を生み出せたことである。授業内の発表活動（リテリングやプレゼンなど）を定期的に指導・評価する場合にも，従来であれば，一人ずつ対面で発表させたりしていたが，例えば互いにタブレットで撮影し提出することで，数分で済ますことも可能となり，また必ずしも教員が評価や点検をするのではなく，生徒自らが振り返り，改善を図り，生徒用ルーブリックに基づき自己評価することも容易になった。

また，個人やチームで情報検索する時間が短縮され,それらを協働的にまとめて発表したり，表現作品を完成させたりするための時間ややりとりの機会を多く生み出せた。そこに魅力が生まれ,聴き手も仲間の発信にも前のめりになり，思いやりを持って表現を楽しむことが出来た。

教員との通信が可能なことで，それらの発表映像やライティング活動時の作品などをすぐに教室内で共有することも出来，教員からのフィードバックについても即可能となった。生徒間共有も可能であり，より豊かな表現を協働的に創り出すことも，チェーンストーリーメイキングも，効率よくできるようになった。

2.3　生徒の表現例

タブレットによる様々な表現に関わらず，ディスカッションやディベートにおいても，その「やりとり」力はかなり強化されてきたが，タブレットによるものだけを以下に挙げたい。

2.3.1　音読から朗読

タブレットの録音機能を利用することで手軽に繰り返し録音することが可能となり，より反復練習を重ねる生徒が増えた。その結果，人前では照れを感じる活動でも，より感情を込めて朗読することが出来，その前提として，主体的に読みを深める時間を取るようになった。

2.3.2　ポスターや新聞

タブレットの文書アプリを使用し，より自由に教科書等で読み取った情報をまとめポスターにしたり，他（ウェブサイトやオンライン記事など）からの新情報を加え新聞記事として発表したりすることが容易になった。それら活動では，教科書外の様々な英文に触れ，日常のリテリング活動の延長として自ら要約し，独自目線で伝えることを生徒自身が楽しむようになり，共有された教科書の内容のみをリテリングすることでは得られないおもしろみ（気づき）も体感させることが出来た。

2.3.3　メッセージ動画

タブレットの動画編集アプリを使用し，ポスター制作等と同様に，より主体的に読みを深めて得た情報や自らのメッセージを画像とナレーションによる動画を作成した。人前で発表することが苦手な生徒も自信を持って取り組んだ。

3　成果と課題

タブレットの活用が授業内時間短縮を生み，それにより多様な言語活動を行うことが出来た。その結果,「授業でしかできないこと」が授業の中心となり，それらがより豊かな表現力や「やりとり」力の強化に繋がってきた。一方，授業者によってはタブレットに支配される傾向も未だに残り，柱がぶれる場面がある。英語科としては,「仕掛ける」「見守る」「おおいに褒める」を大切にし，今後も「教えすぎない」「与えすぎない」「導きすぎない」授業の創造，生徒の心を動かす授業を創造していきたいと考えている。

多様な英語を中学校英語教育で扱うことについて

（教職課程学生と教師の beliefs の比較から）

若生　深雪[A]，松浦　浩子[B]，千波　玲子[C]

アブストラクト：本研究では，多様な英語を中学校に導入することについて，教職課程学生 67 名と現役中学校教師 48 名への質問紙の結果から，それぞれの意見，考え方，信念の傾向を明らかにすることを目的とした。分析の結果，多様な英語の導入に対して，両者は概ね賛成し，教師がより多様な英語に寛容であった。学生は留学経験の有無が beliefs に影響を与えていた。現場を熟知する教師は，年齢や海外経験に影響を受けずに均一的な考えであり，教科書に多様な英語の取り扱いがあれば授業ができると 85%が考えていた。
キーワード： 国際共通語としての英語，中学校英語，教職課程

1　はじめに

高等学校学習指導要領には，ELF(English as a Lingua Franca)や WE(World Englishes)に関連した内容が記載されているが，習得の初期段階である中学校レベルではそこまで踏み込んだ記述は見られない。松浦・若生(2019)は，英語発音に対する好みがかなり早い習得時期に形成され固定化すること，またアメリカ英語重視の影響で，それ以外の変種への理解及び慣れが不足していることを指摘している。グローバル社会に求められる国際共通語としての英語を学ぶには，英語習得段階の早期においても多様な英語を導入する必要があろう。本研究では，急速に変化する日本の英語教育をこの先支える教職課程学生と現場教師の意見，考え方，信念の傾向を明らかにし，中学校で多様な英語を扱うことが可能であるかどうか検討することを目標とする。

A: 仙台市立上杉山中学校
B: 福島大学経済経営学類
C: 亜細亜大学国際関係学部

2　調査方法

被験者は，東北地方及び首都圏の，英語教職課程に在籍する 5 大学の 67 名と中学校の現役英語教師 48 名である。35 項目の質問紙をオンラインと紙媒体の 2 方法で実施した。内容は，グローバル・コミュニケーションのための英語教育の目的，教師や ALT の理想的英語，多様性の意味，学習上の困難などに関する 30 項目を 5 件法（そうは思わない～そう思う）のリカルトスケールを用いて実施した(表 1 参照)。さらに，被験者の属性に関する質問と多様な英語の中学校導入の是非について自由記述欄を設けた。

3　結果

質問項目 Q29「中学生に英語の多様性を教えることに賛成だ」に焦点を当てて結果を報告する。「ややそう思う」と「そう思う」と回答した割合は，学生が 67%，教師が 91%であった。やや強い相関が見られた項目は，学生は「発音の多様性(r=.4118)」，教師は「話者（会話相手としての話者 r=.4850，主英語担当者

r=.4189）の多様性」であった。教師は学生より「理想的な指導助手」「生徒の留学先」「多様な英語の学習効果」「日本人訛り」に寛容であった。両者の自由記述からは，海外留学先や今まで受けてきた英語教育からの体験，自身の英語発音，学校事情，中学生の特性などに起因する様々な思いや意見が背景にあった。次に，留学経験（学生：あり 35 名，なし 32 名，教師：あり 26 名，なし 21 名）に焦点を当てたところ，Q29 の平均値は，学生の留学経験ありが 3.60，なしが 3.84，教師はどちらの集団も 4.19 であった。留学体験のある学生よりも，ない学生のほうが，また学生よりも教師のほうが多様な英語の導入に対して賛成する傾向が見られた。教師は組織志向型で，指導要領の枠の下で教鞭を取るので，留学の有無に関わらず似通った考えであった。次に，教師の Beliefs を年齢の影響から捉えたところ，20～30 代の若手 22 名と 40 代以上のベテラン 26 名との平均値の統計的な差は，全ての項目で無かった。

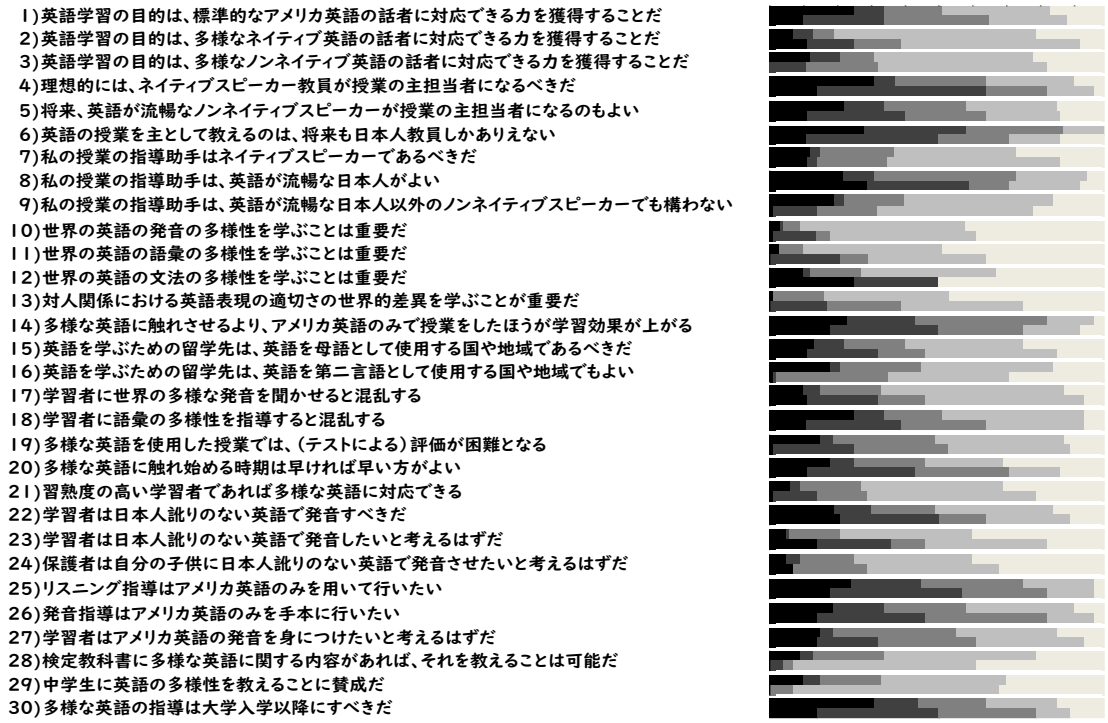
4　まとめ

大多数の被験者が検定教科書に世界の多様な英語についての取り扱いがあれば，指導することが可能だと回答している。新学習指導要領では，小学校３年生から英語に触れ始め，５年生からは教科となる。中学入学時にはネイティブ英語信奉の態度が形成されている可能性がある。中学校で多種多様な英語に接することで，生徒は英語のグローバリゼーションについて考え，諸国のノンネイティブの話者の英語を通して，自らも「世界共通語としての英語」を学んでいるという意識を持てるようになるだろう。一方で，留学経験のある学生被験者の多くが，多様な英語導入に慎重な考えを持っていた。これについては教職専門科目での議論に期待したい。

引用文献

松浦浩子・若生深雪.（2019）.「多様な英語発音に対する日本人学習者の態度―中・大比較から見えること―」『商学論集』87(4)，1-13

表１　学生と教師の「多様な英語導入」に対する回答割合



■そう思わない　□そう思う　　上段：教職課程学生　下段：教師　　単位%

リーダーシップ英語カード

(英語教育とキャリアとの連携)

藤尾 美佐[A], 村上 裕美[B],

アブストラクト: グローバル人材育成が叫ばれて久しいが,大学の英語教育における実証研究はまだ少なく,長期的キャリアとの連携もまだ十分に打ち出せていない。本報告では,リーダーシップに焦点を当て,経営学部と外国語学部で,英語教育とキャリア教育を連携させ, 学生が考えるリーダーシップの概念を考察するため,リーダーシップ・カードを作成した。英語技能向上に加え,国際的に活躍できる人材の要素とは何かを考えられるような実践報告を行う。

キーワード: グローバル人材,リーダーシップ,リーダーシップ・カード,キャリア教育,21 世紀型スキル

1 はじめに (リーダーシップとは)

近年,グローバル人材の育成 (文部科学省 2012) が注目を浴びているが,発表者,藤尾は,この訳語に Global Human Resources ではなく,Globally-Minded Leaders を当てはめている。なぜなら,グローバル人材とは,単に英語を使って研究や仕事のできる人材ではなく,その状況下でイニシアチブ,あるいはリーダーシップの取れる人材だと考えるからである。

本発表は,このように,日本の英語教育に,リーダーシップを導入していく重要性を考えている藤尾と,授業内にキャリア教育を取り入れることで,学生のモチベーションの向上を考える村上のコラボレーションの元,実現した企画である。

発表の中では,まず藤尾が,リーダーシップとは何かという Conceptualization と最近の研究の動向について,リーダーシップ研究の進んでいる,国際ビジネスコミュニケーション分野の先行研究 (Schnurr 2013) を紹介する。

続いて,授業内で実施したリーダーシップ・カード (かるた) の作成およびアンケートの実施結果から,学生が考えるリーダーシップ像とはどのようなものかを報告する。

発表の後半では,村上が,同じくリーダーシップ・カードを使った実践報告を行い,最後にこうしたカード使用による「見える化」の重要性と,藤尾が教える経営学部の学生と,村上が教える外国語学部の学生の背景知識の差が,こうした実践にどのような影響を与えるかについても考察する。

2 リーダーシップ・カード (かるた)

2.1 見える化の重要性

近年,とりわけビジネスの場では,「見える化」(Visualization)の重要性が注目を集めている。「Motivation graph」などがその一例である。これは,ぼんやりと捉えていた概念や習慣を,グラフや図に表すことによって,明確なアイデアとして捉え行動していく過程である。

本研究では,グローバル人材の中で特にキーとなるリーダーシップに焦点を当て,カード(かるた)形式で,学生にリーダーシップに必要な要素 (英語1語) を選ばせ,リーダーシップに必要な要素を話し合う,英語学習とキャリア教育の融合を目指した取り組みを報告する。

A: 東洋大学経営学部
B: 関西外国語大学短期大学部

2.2　経営学部の学生の場合（藤尾報告）

藤尾が担当する経営学部の学生の場合は,英語力とは別に,経営やリーダーに対する興味を有している学生たちである。彼らに,イメージする良きリーダーと必要な要素（英語１語）をカードとして作成してもらった。表（おもて）面には,その語を説明するフレーズ(英語)とその語のイニシャル,およびイメージするリーダーの似顔絵を描き,裏面にその単語を書かせた。これを学生同士で当てる活動を行った。Communication, Vision, Innovation, Charisma, Intelligence, Creativity, Honesty など多岐に渡る英単語が得られたが,イメージするリーダーとしては,Steve Jobs やBill Gates など特定の経営者が多く上がっていたことも興味深い(藤尾Fashion という語も上がっており,当日紹介する)。

発表では,リーダーシップカード(70枚)とそのカードを見て印象に残った語のアンケート(100 枚）を分析した結果を発表するとともに,今後こうしたカードをどう授業に結びつけていけるか(例えば,リーダーの共通点や相違点を話し合うGroup Discussionにどうつなげていくかなど）考察する。

2.3　外国語学部の学生の場合（村上報告）

外国語を専攻する学生にとり,就職先の可能性は幸いにも広い。その一方で,特定の職業もしくは職種を決められない学生は,進路設計が難しい一面もある。そのためキャリア教育として種々の取り組みが実施されているが,英語の授業においてもキャリアデザインと関連する学びを提供する必要がある。しかしその学びは決してTOEIC の学びだけではない。村上は,たとえ学部指定英語教材の学びにおいてでもグローバル人材育成や 21 世紀型スキル(舘野 2013, ベネッセ　2016)を意識した指導を試みている。本発表では,新たに取り組んでいる Leadership skills cards と Assessment and Teaching of 21st Century Skills Cards を学習内容に合わせて取り入れた学習について紹介する。カードの表面には,学生が必要と思うスキルの語彙を書き,裏面にはその skill の定義を英語で記入する。グループで発表した後,カードの語彙を言いあてたり,その語彙を思い浮かべる人物について英語でプレゼンするなどの活動を行う。また,21世紀型スキルの10項目やリーダーシップの要素として取り挙げられている項目と比較し,英語によるグループディスカッションを行っている。学生のMotivation graph からみられるキャリア活動への意欲や変化を紹介する。

3　まとめ

最後に,経営学部と外国語学部の学生の持つ背景知識をどう活用できるか,リーダーシップ・カードの今後の使い方,２１世紀型スキルなどについて考察し,発表を締めくくる。

引用文献

文部科学省（2012).「資料２　グローバル人材の育成について」Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/__icsFiles/afieldfile/2012/02/14/1316067_01.pdf 2020年2月3日引用.

Schnurr, S. (2013). *Exploring professional communication language in action*. Oxon, UK: Routledge.

舘野泰一(2013)「いま求められている力ってどんなもの？ 学士力,社会人基礎力,21世紀型スキル」Retrieved from https://www.tate-lab.net/mt/2013/08/skills.html 2020年２月５日引用.

ベネッセ総合教育研究所（2016)「21世紀に求められる力を伸ばす」*VIEW21*（教育委員会版）Vol.2. Retrieved from https://berd.benesse.jp/magazine/board/booklet/?id=4917 2020年２月５日引用.

「なぜ」を活かした教え方

（関係代名詞の導入を例に）

朝尾 幸次郎 [A]

アブストラクト: 英語を学ぶと「なぜ」という英文法の疑問に出会います。それは英文法の理解につながる金脈の端が地面から顔を出したものです。その下には文法理解の大金脈が隠れています。しかし，私たちはその小さな輝きを忘れ，金脈を掘り起こす機会を逸してしまいます。ここではそのような「なぜ」を拾い上げ，それを活かしながら，授業でわかりやすく文法項目を導入する方法を考えます。例に取り上げるのは関係代名詞です。
キーワード: 関係代名詞，関係代名詞の成立，指示代名詞 that，導入の手順

1　中学校英語教科書では

関係代名詞を導入する手順には考えるべき点がふたつあります。ひとつは that と wh-系のどちらから導入するか，もうひとつは主格，目的格のどちらから導入するかという判断です。中学校英語教科書ではこの判断がまちまちです。

who から導入するもの
ONE WORLD（教育出版）
　I remember the man *who* gave a speech in English.
SUNSHINE ENGLISH COURSE（開隆堂）
　The girl *who* has just walked away.
TOTAL（学校図書）
　We need a person *who* speaks English.

that から導入するもの
COLUMBUS 21（光村図書）
　I can't forget the photos *that* she showed us.
NEW CROWN
　This is a book *that* shows houses in Asia.

接触節から導入するもの
NEW HORIZON（東京書籍）
　This is a book I brought from home.

NEW HORIZON だけは特別で，接触節を先に導入し，次に who を扱っています。

2　関係代名詞の頻度

人を先行詞とする関係代名詞を目的格に使う用法の頻度は高い順に次のとおりです。(Thomson & Martinet, 1986)

　the man I saw
　the man *that* I saw
　the man *who* I saw

しかし，導入の順序を頻度だけで決めるのは適当とは言えません。「なぜ」という疑問を活かすことはできないでしょうか。はじめて関係代名詞に触れる生徒は「疑問詞の who がどうして関

A: 元立命館大学文学部・言語教育情報研究科

係代名詞になるのか」,「that がどうして関係代名詞になるのか」疑問をもつはずです。その疑問に答える形で導入できれば理想的です。

3　関係代名詞の成立

関係代名詞は指示代名詞 that から生まれました。Wh-系関係代名詞はその後，疑問詞から生まれたものです。次は『オックスフォード英語辞典』が説明する関係代名詞 that の由来です。

He came to a river: *that* was broad and deep.
（彼は川にやってきた。それは広く，深かった）

これが定型的に使われるようになり，次の形が生まれました。

He came to a river *that* was broad and deep.
（彼は広く，深い川にやってきた）

指示代名詞が関係代名詞に変容した様子がわかります。また，制限用法，非制限用法の区別というものはなかったこともわかります。

関係代名詞を導入するには上のように that を主格に使う用法がいちばんわかりやすいでしょう。指示代名詞の「それ」という意味が素直に関係代名詞の用法につながります。さらに学習が進んだ段階ではこの例を使って非制限用法を説明することができます。

4　Wh-系関係代名詞の成立

関係代名詞の導入でむずかしいのは wh-系です。これまで疑問詞と理解してきたものが突然，関係代名詞として現れます。これは who の場合，「だれが」という意味が「…する人」という意味に変容したことから生まれたものです。

(1) I asked *who* was in the room.
（だれが部屋にいるのかと私はたずねた）

(2) I knew *who* was in the room.
（部屋にだれがいるか［部屋にいる人を］私は知っていた）

この(2)の形は「私は部屋にいる人を知っていた」という意味に容易に転化します。関係代名詞 who は上のような使い方から「…する人」という先行詞を含んだ意味で使われたのが始まりです。その後，これは先行詞を含まない「…する（人）」という意味で使われるようになりました。相手の名前がわからない場合，手紙の頭語に To Whom It May Concern:（関係各位）と使います。これは先行詞を含んだ関係代名詞 who が現代に残ったものです。この用法は今でも小説などで時折，目にします。

5　まとめ

関係代名詞の導入は that の主格の使い方から提示するのがわかりやすいでしょう。「それ」という指示代名詞の理解から関係代名詞の理解につなげることができます。Wh-系関係代名詞の場合，高校生くらいであれば歴史的な背景に触れながら説明することができます。中学生の場合には歴史的な経緯には立ち入らず，I know *who* is in the room.のような例から疑問詞とのつながりに触れるとわかりやすいでしょう。

英語史の知見を使うことでわかりやすく教えることのできる文法項目には他に現在完了形があります。これは I *have* a letter *written*.という形から I *have written* a letter.という形につながったものです。時制は現在でありながら，過去とつながる意味をわかりやすく理解できます。

引用文献

朝尾幸次郎 (2019).『英語の歴史から考える 英文法の「なぜ」』大修館書店.

Thomson, A. J., & A. V. Martinet. (1986). *A Practical English Grammar* (4th ed.) Oxford: Oxford University Press.

洋楽の授業活用

（導入への可能性と実践例）

中田 ひとみ[A]，藤本 淳史[B]， 湯舟 英一[C]

アブストラクト：英語音の特徴理解やリスニングスキルの向上には楽曲の採用という選択肢があるが、今回は異なったアプローチによる具体的なタスク例を紹介したい。まず特定の洋楽をどのように授業に採り入れていけるかという可能性への考察とその実践例を紹介（藤本）、さらに言語音の特徴を考慮した選曲と歌唱活動の報告（中田）、そして最後にカタカナの援用による流暢歌唱への誘導の工夫やカラオケ利用とその効果（湯舟）について報告する。

キーワード： 教材としての洋楽、リスニング、発音学習、楽曲歌唱、カラオケ効果

1　先行研究

1.1 英語楽曲の授業への導入意義

洋楽を教材として英語の授業に取り入れる試みはいままで多く行われている。洋楽を教材として使う利点として、小林(2003)は、英語学習者に最も馴染み深い英語媒体であること，授業の雰囲気づくりができること，洋楽の音声に慣れることで日常会話の音声変化や聞き取りが容易に感じられること，語彙と発音の発達を促せること，歌詞に使われる表現やフレーズを繰り返し聞くことで表現の内在化が進み定着しやすいこと，英語が不得意な学生であっても英語学習に対する動機づけを高められること，インパクトとイフェクトの両方を提供してくれること，を挙げた。そのほか，近年の実証研究では、洋楽をディクテーション，プレゼンテーションと組み合わせることで「洋楽への関心」，「英語への気づき」が生まれ，協同学習への効果が生みだされ（階戸 2003），「リスニング力の強化や発音・語彙・表現の修得を促進している可能性が高いこと」（森 2016），「付随的語彙学習」（Higuchi 2018）などの学習効果があることが分かった。このほか，洋楽を授業中に使用することで「学生の英語学習への緊張を取り去る」ことにも有効的であることも明らかになった（牧野 2012）。

A: 獨協大学外国語学部
B: 拓殖大学外国語学部
C: 東洋大学総合情報学部

1.2 さらなる可能性への探求

しかし，小林(2003)は，洋楽の授業への導入について，「今まで英語教育界が娯楽媒体として扱い，本格的な授業活動として期待してこなかった」ことを指摘し、「生涯の知的資産としてもっと認められるべきではないか」と提言した。さらに，角山（2001）は，「英語の教材としての価値は教師の間で十分理解されているとは言い難い」と懸念し、洋楽は「Authenticな言語教材として，通常の教材に劣らない」こと，更に言語教材として「それ以上の効果を上げる可能性を秘めている」と洋楽を教材としての価値に期待した（角山 2001）。

以上の懸念と期待に触発され，本稿では、洋楽をテーマとした大学生向けの教科書のタスクの種類、選定された楽曲の傾向を提示することで，洋楽は大学の授業でどのように使われているのか，その現状を明らかにすることを第一目的とする。そして，第二の目的は，実際に筆者が行ってきた実践例を紹介しつつ，そして第一の目的の結果を踏まえながら，単にレクリエーション的な要素になりがちな洋楽をいかに「飛び込み教材」から抜けさせ，効果的に授業に採り入れていけるかという可能性を提言する。

２　歌唱タスクの実証例

2.1　英語の音特徴を発音教育へ

先述のように、楽曲には外国語学習に必要となる様々な要素が含まれているが、教材としての可能性にはまだ検証の余地があることが提唱される。本来「歌」として創られた作品は発声・発話活動を伴い、その歌詞には当該言語の持つさまざまな音特徴を反映しているとする知見も報告されている（Nakata 2010, Patel 2008）。歌唱を中心にすることにより発音への直接的な訓練をターゲットにした実証例として、Nakata & Shockey（2011）は母音挿入の減少に焦点を当て、楽曲導入をすることにより、いわゆる epenthesis の減少に一定の効果があることを示した。本稿では、さらに英語の発音向上を目指し、伝統音楽～最近の洋楽を用いた教授法及びその実践例を 2019 年度後期授業、Listening and Pronunciation で実施した授業を元に検証する。特に、個別音及び超分節における様々な音現象や日本人学習者が苦手とするシラブルタイミングの克服を目的とした。以下、日本語における言語リズム単位（モーラ）と英語の最小言語リズム単位（シラブル）のそれぞれの音符へのマッピングの違いを示す。

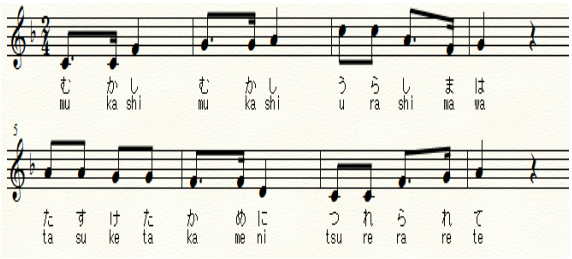


図１　日本語歌詞の音符へのマッピング例

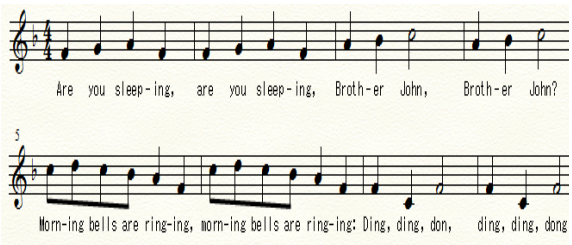


図２　英語歌詞の音符へのマッピング例

図１～２に示したように、伝統的な楽曲では日本語の歌詞は１音符につき１モーラ（ほぼ「カナ」に相当する）が割り当てられ、英語では１つの音符に１シラブルのマッピングが多く見られる。この相違は日本語の母語話者にとって歌唱上（発音上）の困難を示唆する一例であり、英語歌唱を導入する際の様々な工夫を要するものと考えられる。

2.2 授業での実践例

楽曲の選択は歌詞と音符のマッピングを検証し、ターゲットとする音現象に沿うものとした。さらに、発音上の目標および楽曲と発話とを結ぶ橋渡し的なタスク（ブリッジタスク）を取り入れ、従来の tongue twister や rhyme chanting などのタスクから、小中高生向け音楽教育のメソッドも用いて、教師自らも抵抗なくモデル音声を示すことができる教材を採用した。シラブルタイミング以外の英語特有の音現象として、１）個別音の明瞭な発音、２）強弱のコントラスト、３）カタカナ英語からの脱却、等が挙げられるが、各々の特徴を多く持つ歌詞／曲を一回の授業で集中的に取り上げた。以下、*This Land is Your Land* を例にして、時系列で実際の授業での流れを示す。

① 曲全体を聞かせ、背景を簡単に説明
② ループ音源を用いて実際に歌う
　音源は音楽製作アプリ *GarageBand* を使用して筆者が製作、モデル歌唱あり・なしの伴奏音素材を 2～4 小節毎に繰り返す
③ 歌詞及び抄訳を確認する
④ 内容語・機能語の区別を学習
　強弱コントラスト≒シラブル伸縮のタスクとして‘build-up’（Wiley 2008）（一定のリズムに乗せて徐々に単語／シラブル数を増やしていく発音上のタスク）をペアで練習
⑤ リズム譜を用いたフレーズ練習
⑥ 普通の楽譜を用いた全体歌唱

2.3 評価と今後の課題

以上の一連のタスクを計7回(7曲)実施し、学期の最後は時期的な事情も考慮してクリスマスソングをペアあるいは少人数のグループで発表する、という形をとった。曲の選択はいくつかの候補曲の中から又は自由に選ぶこととしたが、多くの学生が *All I Want for Christmas is You* あるいは *Last Christmas* を選択した。評価は、1)暗唱した場合20点、2)楽譜を見て歌った場合10点、 3)その他の工夫(アカペラ、ハモリ、ボイスパーカッション等の演出)をした場合1項目5点、 最大で2項目までとし、合計30点満点という基準を設けた。その結果、多くの学生がアカペラなどの工夫を凝らし、ほぼ全員が20点以上を獲得した。以下、自主的にギターの弾き語りを実演したペアの画像を演奏の一例として示す。

図3　歌唱タスク：クリスマスソングの演奏

今回導入した歌唱タスクは、授業時間100分の内、実質40分程度ということもあり(リスニングは e-learning 教材：English Central を使用)、評価への組み込みは期末テストの30%とした。発表ではこうした発音向上を目的とした歌唱活動をどのように数値化し、さらに客観的な評価へと導き得る可能性について報告したい。また、同様の教材を使用する場合の様々な課題についても触れる必要があると考える。

3　流暢歌唱へ誘導するカナルビとカラオケ

思春期以降の大多数の英語学習者には，聞いた音声を繰り返す際に，正しい発音に誘導するための視覚的補助があると便利である。そこで、日本人に馴染みのあるカタカナを用いた発音表記の取り組みも多く行われているが，日本語にない音素を再現させるためにカタカナの中に平仮名や文字以外の記号を使用するなど，発音実行可能性，即効性，視認性，親和性等において問題点も多かった。

そこで、まず筆者は、「単語発音」と典型的な英語音声変化を含む「チャンクの発音」を実現できるよう視認性を改善したカタカナ表記 Nipponglish を開発し、HOYA サービスの GlobalVoiceCALL 2 の自動音声認識・評価システムを用いた実験(湯舟他 2015)や、(株) English Central のウェブ上で音読実験を行い、同社の音声認識評価とTESOL資格を持った6人の音声英語母語話者による評価比較実験(湯舟他 2017)を行った。その結果、「カタカナは単語の発音よりも、自然な音声変化が実現されたチャンクの発音に誘導する効果がある」ということが分かり、また上記のNipponglishカナルビによる発音評価が、従来のカラオケソフトで使われている単語別のカナルビ方式に比べて流暢性など多くの発音評価項目が有意に上回った。

次に筆者は、上記の成果を英語のカラオケ・テロップの表記に応用し、(株)第一興商の洋楽カラオケソフトに新しいカナルビを導入する取り組みを始めた。カラオケは歌に合わせてテロップ(字幕)の色が変わっていく(ワイプする)ことで，歌の英語リズムを視覚的に認識できる利点がある。これは，パラレルリーディングによる音読練習を，カラオケというマルチメディアツールで支援していると見ることもできる。

従来の英語カラオケに振られているルビは，各単語の上に文字通りのカタカナ英語である

が、新たに開発したカタルビでは「レリゴー」のようにチャンク単位の音声実現に近づけ，かつ音楽の時間的尺に収まって歌唱できるようにカタカナのルビを減らした（図１、2）。その際，3 つのトレードオフと考えられる要素，「視認性」「音再現性」「親和性」の折り合いを着ける工夫を行った。詳細は発表時に報告したい。

図４．　従来のカタカナ・ルビ

図５．　Nipponglish カナルビ

最後に、上記の新たに開発したカナルビを利用した英語カラオケ歌唱実験（湯舟他 2020）の結果についても報告するとともに、英語歌や英語カラオケを授業やカリキュラムの一環で利用することの意義や問題点、効果的な指導法や選曲等についても議論したい。

引用文献

Wiley, B. (2008). *Speaking Well - Pronunciation for Japanese Students 3rd Edition*. Seido Language Institute.

角山 照彦 (2001).「英語教育における音楽教材の活用：音楽と異文化トピックを組み合わせた総合教材『ポップスで学ぶ総合英語』の開発」『広島文教女子大学紀要』 第 36 号. 9-20.

河野 翔太・林 裕子・毛利 史生 (2016).「学生の英語リスニング能力におけるシャドーイングの効果：洋楽歌詞の活用を通して」『佐賀大学教育実践研究』 第 33 号. 111-118.

小林敏彦 (2003).「洋楽を活用したリスニング活動」『小樽商科大学人文研究』第 105 号. 81-121.

階戸 陽太 (2014)「洋楽を用いたディクテーションとプレゼンテーションを組み合わせたリスニングの実践：協同学習を取り入れた授業の中で」『中部地区英語教育学会紀要』 第 43 号. 213-220.

Nakata, H. (2010). *Timing relationship between spoken and sung utterances in Japanese: Speech rhythm and musical rhythm*. VDM Publishing House Ltd.

Nakata, H. & Shockey, L. (2011). The effect of singing on improving syllabic pronunciation - Vowel epenthesis in Japanese. *The 17th International Congress of Phonetic Sciences*. 1442-1445.

Patel, A. D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. Oxford University Press.

Higuchi, A. (2018). Second Language Vocabulary Learning: Whether Western Music is Effective for Incidental Vocabulary Learning. *Studies in language and culture (27)*, 1-22, 2018-12.

牧野 眞貴 (2012).「英語リスニングにおける洋楽聞き取りの効果検証:(英語に苦手意識を持つ大学生を対象として)」『リメディアル教育研究』 第 7 号. 265-275.

森 貞 (2016).「洋画・洋楽を用いた英語教育」『福井工業高等専門学校研究紀要. 自然科学・工学』 第 49 号. 253-266.

湯舟英一・井上高志・藤田雅也 (2015).「カナ記号を利用した英語発音表記システムによる発音矯正と音声認識ソフトを利用した評価」『外国語教育メディア学会LET第55回全国研究大会発表要綱』 128-129.

湯舟英一・井上高志・濱屋宗人 (2017).「英語カラオケを上手に歌えるカタカナ・システムの開発」『外国語教育メディア学会 LET 関東支部第 139 回研究大会発表要綱』42-43.

湯舟英一・井上高志・濱屋宗人 (2020).「英語カラオケ用カタカナ・ルビの改善と歌唱練習による発音向上の検証」『外国語教育メディア学会 LET 関東支部紀要３』 (印刷中).

英語スピーキング・コミュニケーション能力向上のための指導研究

瀧澤 典子 A

アブストラクト: 本発表は，2017 年夏にイギリスの語学学校において実施した，英語学習者のスピーキング・コミュニケーション能力向上のための指導研究に基づく。文法や語彙など基礎知識が確立されていない日本人大学生が大半のクラスにおいて，現地教師らはどのような点に留意し指導を行っているのか，また生徒らはそれをどう感じているのかを分析することで，学習者等のニーズに適した，より効果的指導を行うための手がかりについて考察を述べる。
キーワード:英語コミュニケーション能力，ニーズ分析，CLT，teachers' belief

1　はじめに

「オーラル･コミュニケーション」が科目設定されて以来（文部科学省,1998），中学校・高等学校の教育現場では，英語で授業を行うことを基本とし，学習者が英語を話すための言語活動をより多く取り入れるよう改善が求められている（文部科学省,2008）。しかし，英語教員の研修不足や授業準備にかかる時間的負担等が足枷となり，期待される普及と成果を得られていないことが課題とされている（文部科学省,2018）。

そこで本発表では，言語コミュニケーション能力の定義とそれに基づくコミュニカティブな英語教授法の根本を見直すとともに,「学習者のスピーキング・コミュニケーション能力を伸ばすために」という観点から，非英語母語話者の英語教師が，物理的ないし時間的制約の中でも実践可能な，効果的指導の手がかりについて考察を述べる。その際，2017 年の夏に，発表者がティーチング・アシスタントとして働いていていた，イギリスにある全寮制の語学学校における，日本人大学生の英語学習者と現地イギリス人教師らを対象とした調査結果を参照する。

A: 東京藝術大学音楽学部附属音楽高等学校

2　研究背景

2.1　言語コミュニケーション能力

Hymes（1972）は, 文法的に正確であっても，文脈や話し方が適切でなければコミュニケーションは成立しないという考えに基づき,「コミュニケーション能力」（communicative competence，以下 CC）を社会文化的な文脈に鑑みて定義した。以後，その構成要素と相互関係について繰り返し検討が成されるとともに，実践的コミュニケーションを通して CC をバランスよく伸ばすことを目的とするコミュニカティブな言語教授法（communicative language teaching，以下 CLT）が発展した。

2.2　CLT アプローチの解釈と実践

日本の中学校･高等学校におけるコミュニカティブな授業は, 英語で授業や議論をするなど，学習者に基本的な英文法や語彙知識があることを前提とし，段階を踏まずに初めから日常会話レベル以上の活動が想定されているようにうかがえる。よって，教育現場では学習者のレベルあるいはニーズに適さない，形骸化した英会話中心の授業が行われてしまう可能性もある。

しかし，CLT は社会生活におけるあらゆる場

面や状況に適した言語運用能力を伸ばすことを最優先としており（Mitchell, 1994），また，Anderson and Larsen-Freeman が「CLT に唯一の共通認識というものは存在しない」（2011, p. 115）と述べていることからも察するに，その教授方法が学習者の CC 向上を助けるものでなければ，CLT の実践にはなり得ないと言える。

2.3　教師の教育観と指導

教師の教育観（Teachers' beliefs）は，一般的に人の思考が言動を左右するのと同様に，各教師の教育活動において多大な影響力を持っている（Borg, 2001; Nishino, 2011）。そして，それは教師の学習経験や教師経験等の内的要因と，生徒や学校の実態等の外的要因が互いに影響し合う，心理的変化の中で構築されていくものと言われる（Pajares, 1992）。よって，イギリスの語学学校における調査では，対象クラスの各担当教師らとのインタビューにおいて，スピーキング・コミュニケーション能力を伸ばすことについての教育観に加え，教育現場における学生や学校のニーズに関する理解，また教育的実践における創意工夫に焦点を当てて話を聞いた。

3　調査概要

3.1　調査対象と方法

語学学校において，日本人大学生のみで構成されるクラス①（英語教師養成コース）と②（一般英語コース）に所属する 25 名にアンケート調査を実施した。また，イギリス人担当教師 4 名には一対一のインタビューを，さらに各クラス代表者 3 名には集団インタビューを実施した。

3.2　調査結果

担当教師とのインタビューから，4 名ともに，スピーキング・コミュニケーション能力とは，相手と適切に意思疎通を図ることができるかを意味し，話す力のみならず，聞いて理解する力や CC の要素にあるような，複数の言語能力が関わり合っていると認識していた。よって授業では，それらをバランスよく伸ばすための言語活動を取り入れるとともに，全員が日本人学習者であるクラスにおいて，学生間での英語によるコミュニケーションを促すための十分な配慮と創意工夫がなされていた。また，さまざまな方法で，各学生の状況把握をはじめ担当コースのニーズ分析を日々行っていることも分かった。

これらの教育的実践の効果を学生の観点からはかってみたところ，アンケート回答から，70% 以上の学生が授業を通して英語でコミュニケーションをとることに前向きになれたこと，また 4 技能に加えて談話能力や社会言語能力等，その他のコミュニケーション能力の向上を実感していることが分かった。さらに集団インタビューから，活動の適切さや導入方法，クラスの雰囲気づくり等，授業内外における教師の細やかな心遣いや声がけが，英語によるコミュニケーション活動に対する学生の肯定的な認識に大きく影響していることが分かった。さらには，自主学習の取り組みについても良い効果が見られ，外国語学習に必要不可欠な学習者の自立的学習意識をも高める相乗効果があることを確認した。

4　考察と展望

いずれの担当教師も，コース目標や扱う教材のみならず，学習者のニーズや教育現場の事情等をさまざまな方法で情報収集・分析し，それを自身の教授スタイルに合わせて反映させていた。このように自身の教育観あるいは固定観念の枠外に視点を持つことで，学習者の CC をバランスよく伸ばすことを最優先とする，創造的で多様性に富んだ効果的指導，本当の意味での CLT を実践できるのではないかと考える。

引用文献

Anderson, M. and Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

留学による自己効力感への影響

久保 千晶[A], 飯田 毅[B]

アブストラクト: 本研究の目的は留学中の経験と自己効力感の関係を明確にすることにある。1年間の留学経験のある女子学生79名に留学後に留学中の経験を振り返ってもらう質問紙調査を行い、因子分析を使って分析した。その結果、留学中の滞在形態の違いによって自己効力感の違いがあり、留学中に課外活動を行った学生の方が英語自己効力感が高く、留学中に学生自身の英語を褒められることで英語力に自信を感じていることが分かった。

キーワード: English, 自己効力感, 留学, 寮とホームステイ, 課外活動

1 はじめに

グローバル化に対応するために多くの大学で留学を義務付けた学部学科が増えている。しかし,留学によって自己効力感がどのように変化したのか,という研究は少ない。Rubió and Cots (2018)はデンマークの大学にスペインから来た留学生を対象に英語のオーラルスキルの変化について研究している。その結果,オーラルスキルの中でも流暢性と正確性が向上したことが示された。伊藤 (2018)は特にスピーキングとリスニングの英語自己効力感は留学によって向上すると述べている。このように留学による言語熟達度や自己効力感の変化について多く研究がなされている。一方で留学中の経験に焦点を当てた研究はほとんど見受けられなかった。一方で留学中の経験に焦点を当てた研究はほとんど見受けられなかった。そのため本研究は,留学中の経験と自己効力感の関係について明らかにするものである。

A: 同志社女子大学大学院文学研究科
B: 同志社女子大学学芸学部教授

2 方法

2.1 参加者

本研究は,2年次の秋学期から3年次の春学期にかけて英語圏の国への留学を義務付けている学科の 4 年次の女子学生 79 名を対象とした。筆者が学生が所属するゼミの授業に訪問し,15分間で行った。

2.2 研究方法

質問紙を使って調査した。Shere, M. and Maddux, J, E (1982)の self-efficacy scale 23 項目と,松沼(2006)の英語自己効力感 8 項目の質問項目を含んだ質問紙を使い,留学前の自分自身と留学語の自分自身を比較した。すべて6件法で回答を求めた。1が「全くあてはまらない」,6が「とてもよくあてはまる」である。選

択肢の質問紙は同じものが２つに分かれており，Part Ⅰが留学前の自分自身，Part 2が留学後の自分自身を振り返って答える形式である。留学後の2019年7月に実施した。

2.3　分析方法

留学前と留学後のそれぞれを別々に因子分析を行った。SPSS 26を使って分析を試みた。

３　結果と考察

3.1　留学前後の自己効力感の違い

留学前は3つの因子が見つかった（クロンバックα=.73)。第一因子を「諦めやすさ」，第ニ因子を「英語自己効力感」，第三因子を「友達作りへの積極性」と名付けた。留学後は４つの因子が見つかり（クロンバックα=.76)，第一因子は「英語自己効力感」，第ニ因子を「諦めやすさ」，第三因子を「友達作りへの積極性」，第四因子を「自身や状況の制御の出来なさ」と名付けた。この結果から，「英語自己効力感」と「友達作りへの積極性」は向上し，「諦めやすさ」は低くなった。また「自身や状況の制御の出来なさ」が留学後新たに表れた。このことは，留学によって英語を教室以外の場で日常的に使う機会が多くなり、英語に対する自己効力感が向上したものであると考えられる。しかし，留学後も「諦めやすさ」があることは自信のなさを示すものであり，第四因子は留学は決して楽なことではないことを示している。

3.2　滞在形態による自己効力感の違い

留学後の 4 つの因子の因子得点を出し，滞在形態の違いで分析した。滞在形態は留学中寮のみ群（R群，N = 41），ホームステイのみ群（HS群，N = 17），寮とホームステイ両方群（RHS群，N = 17）の３群である。分析の結果、「諦めやすさ」（F (74) = 3.172, p < .05)と「友達作りへの積極性」（F (74) = 3.412, p < .05)において違いがみられた。諦めやすさにおいて，HS 群は，R 群より諦めやすい傾向がみられた。また「友達作りへの積極性」においてはR群とRHS群は，HS 群より高い積極性があると分かった。このことから，寮では同世代の学生が共に又は，同じ部屋で過ごすため，ホームステイよりも友人を作る機会が多くまた，問題が発生した場合は自分自身で解決しなければならないため，寮を経験すると「諦めやすさ」が低く，「友人作りへの積極性」が高いと考えられる。

3.3　課外活動の有無による自己効力感の違い

留学後の４つの因子を課外活動の有無の違いで分析した。この分析では留学中に１ヶ月以上クラブもしくはボランティア活動などの課外活動を行った学生と，１ヶ月未満もしくは課外活動に参加しなかった学生に分けた。その結果，英語自己効力感に有意差が見られた（t (74) = 2.616, p < .05, d = 0.606)。課外活動に参加した学生は参加しなかった学生より，高い英語自己効力感を持っていることが分かった。このことから課外活動に参加した学生は，ルームメイトやホストファミリー以外の人と英語で触れ合う機会が多く，より自身の英語を肯定的に感じていたと言える。

引用文献

伊藤明美（2018).「セメスター留学による日本人大学生の変化について」『対人コミュニケーションにおける自信回復のプロセス』藤女子大学文学部紀要，55，155-173.

松沼光泰（2006).「英語自己効力感(ESE)尺度の作成」.早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊，14(1)，89-97.

Rubió, M, X, and Cots, M, J. (2018). Self-confidence amongst Study Abroad Students in an ‘English as a Lingua Franca’ University. *Language Awareness,* 26:1-2, 96-112.

Sherer, M. and Maddux, J. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports,* 51, 663-671.

赤点を取らせない・満点も取らせない定期テストのあり方

齋藤 理一郎

高等学校英語（コミュニケーション英語Ⅰ）における定期考査問題のあり方を考える。定期考査は，生徒がそれまでに学習した内容の定着度を確認する目的のほかに，得た知識を活用する意欲を育てたり，その後の学習に取り組む姿勢の自立性を促進する役割も担いうる。本発表では，単なる暗記で済ませない，生徒が「解答で、自分が持っている力を評価してもらおう」と思えるような，授業内容とテストを関連させた実践を報告する。
キーワード: 定期考査，授業とテストの関連，定期考査チェックリスト，学習者の自律性

1　問題の所在と実践

高校現場で日々の授業を行っていると，生徒の授業への取り組みが，定期考査では適切に得点に表れているか疑問になることがよくある。答案返却時に生徒に尋ねると,「授業にはついて行けるのだけど，そんなにたくさんのことは覚えられない」「ペーパーテストで点を取るのは諦めているから，平常点（出席や取り組み）で勝負する」などのことばが返ってくる。生徒の間には,「テストはテスト。授業とは別物」という，点数に対するある種の諦めのような雰囲気が感じられる。

そこで,「授業での活動を，そのままテストで問う」という作問に取り組むことにした。テスト対策として，習ったことを丸暗記してのぞむのではなく,「やったらやっただけの高い評価がもらえて，やらなきゃやらない程度の評価しかももらえない(齋藤 2020)」を生徒が実感して取り組めるような，そしてテストの結果をその後の自律学習に生かせるような,「授業の一連の流れに組み込んだ定期考査」のあり方を考え直している。

群馬県立太田フレックス高等学校(昼間部定時制)

2　定期考査の難易度の設定

実践校は前・後期のそれぞれに中間・期末考査があり，常に生徒には,「赤点は出さない。満点は取らせない」ことを伝えている(齋藤 2019)。最初は教員の言うことを信用しない生徒たちだが，作問に以下のような配慮をすることで，教員の言うことを実感して，テストへの準備の意識が変化していく。

2.1　授業に参加していれば答えられる問題

毎回の授業は「英語であいさつ」と持ち物チェックから始まり，そのやり取りの定着を目指している。その理解を定期考査でそのまま問う。

資料１　2019 年度定期テスト(各回共通)より

授業冒頭のあいさつに、英語で答えましょう
1) Hello, everyone.
2) What's the date today?
3) How's the weather?
4) How many students are here?
授業の持ち物６つを英語でつづりましょう

ふだんの授業に参加していれば，着実に得点できる問題から始めることで，生徒のテストへの安心感が高まるように配慮している。

2.2　授業を理解していれば答えられる問題

授業での教科書本文の扱いは，内容の流れの把握を求めている。定期考査でも，同様に設問にしている。

資料２　2019 年度前期期末テストより

Hello. My name is Lala. I live in Iceland. It is very cold here. I usually wear a big thick coat in winter. My house wears thick grass all year round. It snowed yesterday, but it was warm inside my house. Isn't my house nice?

1）Lala は，どこの国に住んでいる？
2）そこは，どんな場所？
3）家は，どんなつくりをしている？
4）昨日の出来事は，何があった？
5）で，家の中はどうだった？
6）最後の質問に，英語で答えよう！

単語や熟語の意味を単独で求めたり，下線を引いて「和訳しなさい」といった問題は，暗記で対応しようとする生徒がいるので出題しない。

2.3　授業の理解を生徒自身が活用する問題

英作文・文法の問題は，和文英訳や並べ替えではなく，生徒が「我がこと」と捉えられるような出題をしている。

資料３　2019 年度後期期末テストより

Have you ever thought of penguins' lives? を参考に，英作文しましょう。

1）クラス全員が，"Yes."と答えそうなもの
2）クラス全員が，"No."と答えそうなもの
3）一人だけ，"Yes."と答えそうなもの

例文丸暗記では対応できない，生徒自身が考えを表現する設問によって，文法の理解と，それを活用する力をはかることができる。

３　自律学習に向けて，チェックリストの活用

定期考査の試験範囲を提示する際には，チェックリスト形式にしている。設問ごとに，「自分がどのくらいできるか」を，「何を尋ねられるのかは分かった」「答えられるくらいの準備はする」「答えられる自信あり」を事前に自己チェック（☆塗り）させる。テスト受験後（テスト返却前），「ちゃんと準備しておけばよかったと後悔」「何を尋ねられているかは分かって答えられた」「テストの返却が楽しみ」の手応えを自己チェック（☆塗り）させる。このシートのねらいは，生徒が自律的にテスト対策にのぞめること，テストの出来具合の振り返りができること，そして，自己評価と実際の点数の狭間の満足なり不満なりの気持ちを，その後の学習姿勢に生かせるようになることである。実際，このチェックシートを活用するようになってから，生徒は点数だけ見て一喜一憂で済ませず，「自分自身の学習姿勢と向き合う」姿勢の変化が見られるようになった（齋藤 2017）。

４　高等学校定期考査のあり方への提言

年間の授業計画に組まれた定期考査は，学習事項の定着の確認とともに，習ったことを活用できる力をはかるものである。同時に，生徒自身にテストに向けた取り組みを考えさせ，テスト後のフィードバックを，その後の自律した学習姿勢の促進に生かす機会にもなりうる。

引用文献

齋藤理一郎（2017）．「生徒のゆるやかな学びの見える化」．清田洋一・編『英語学習ポートフォリオの理論と実践　自立した学習者をめざして』くろしお出版.

齋藤理一郎（2019）．「テスト対策はチェックリストで思惑どおり」『新英語教育』（高文研），596，26-27.

齋藤理一郎（2020）．「高校の定期テストのあり方を考え直す　テストペーパーは，生徒の励みになるメッセージ」『新英語教育』（高文研），605，14-16.

小学生を対象にした
英語のつまずき調査テストの開発について

村上　加代子[A]，村田　美和[B]，酒井　志延[C]

アブストラクト：我が国が目指す共生社会の形成のためのインクルーシブ教育システムは，障害のある者とない者が共に学べる仕組みづくりを提唱している。発達障害のある児童の多くは通常学級に在籍するが，個々の困難さの実態把握・支援は遅れており早急な対策が求められる。本シンポジウムでは，小学生を対象とした英語の読み書きにおけるつまずきの早期発見・早期対応のための「つまずきチェックテスト」開発の課題・意義・可能性について議論する。

キーワード：小学校外国語，学習障害，LD，特別支援教育，アセスメント

Ⅰ　現状の課題

我が国が目指す共生社会の形成のためのインクルーシブ教育システムでは，障害のある者とない者が共に学べる仕組みづくりを提唱している。通常学級における発達障害のある児童生徒の割合はおよそ 6.5%と報告されているが，発達障害のうち特に学習障害（LD）は「聞く・話す・読む・書く」などに著しい困難が生じる障害である。LD 児童は英語学習の初期段階からつまずくことが予測されるが，国内に LD 児童を対象とした英語の学習困難測定テスト等はないことから，その存在が見逃されがちで，実態はほとんど明らかにされていない。

特に英語は，学習が進むにつれ学力格差や躓きが顕在化する教科である。ただ，学習障害児童には，知的な遅れがないため，その障害を見逃されがちである。そのため「生徒が困っている」と気づくまでに時間がかかり，学習の遅れが重篤化しやすい。小学校での英語学習はこれまで教科としての扱いではないことから，客観的なつまずきの評価は難しかった。そのためどうしても支援が後手に回りがちであり，気付いたときには数年間の学力格差が生じていることにもなるケースがあった。

A：甲南女子大学人間科学部
B：高崎健康福祉大学人間発達学部
C：千葉商科大学商経学部

２　つまずきの発見とその回避の必要性

英語のディスレクシアの主要因としては，音韻認識の弱さが指摘されている。一方，日本語は漢字習得の難しさが際立っており，その主要因としては視空間認知処理や記憶との関連が疑われている。このように同じ「読み書きでつまずく」といっても，指導支援の際には言語ごとのつまずきの質的な違いを十分に考慮する必要があるだろう。ユニバーサルデザインに配慮した授業では，誰が・どこ（どの活動）で・どのようにつまずくか等を予測し，指導法や教材等の工夫によってそれらの困難が生じないように回避することが重要である。学習のつまずきを特定し，適切な指導に結びつけるためには，つまずきの原因となりやすい認知的な要因，指導

の方法，指導の段階性など多角的にその原因を探らねばならない。特に英語は単語の読み書きにつまずきが現れやすいことから，本研究では小学生を対象とした英語の読み書き習得上におけるつまずきの早期発見を可能とするチェックテストの開発と，躓きに対応した指導教材の開発を目的とする（図１）。

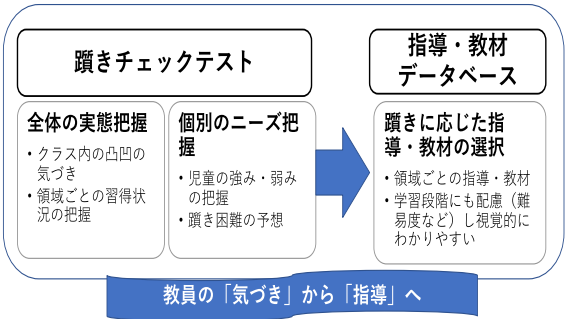


図１　気づきから指導につなぐシステムづくり

３　国語・英語の読み書き検査

国内には異なる年齢，目的別にさまざまなつまずき検査がある。たとえば海津（2010）による『MIM-PM』は読み書き学習に困難さを抱える児童が特に苦手な特殊音節に焦点をあて，躓きの早期発見から指導につなげることを目的としている。宇野ら（2017）による『STRAW-R』は，ひらがな，カタカナ，漢字の三種類の表記について読み書きの正確性と流暢性を評価することができる。英語学習でのつまずき調査テストでは，村田（2017）による URAUSS-English が国内で唯一の簡易テストであるが，ただし対象は中学生で小学生向けのテストはない。

これらの検査では，つまずきの具体的な箇所やその様態は把握できるが，なぜ文字が覚えられなかったり，逐次読みになるのか等の原因まではわからない。学習の困難さをより深く理解するためには，「見え方」「聞こえ方」「記憶」「注意集中」など学習関連スキルを含め，対象者の強み・弱みを総合的に判断する必要がある。日本で用いられる代表的な LD の検査バッテリーには，WISC―IV や K-ABC があげられる。

本研究で取り組む英語のつまずきテスト開発では，小学生の学習上のつまずき箇所やその状態の把握に加え，なぜこうしたつまずきが生じるのかについても知る手立てが必要だと考える。

４「つまずきチェックテスト」

先行研究では母語で既に困難が生じている場合，外国語習得時にも類似の躓きを抱えることが指摘されている。たとえばアルファベットの書字が困難な児童が，漢字も全く書けない事例や，英語の文字と音の操作に弱さが表れる中学生が，小学校時代にかな文字の読み習得にも困難があった事例などが報告されている（村上，2016）。これらのことから英語の読み書き等の困難状況把握には，同じ言語領域である国語科目で見られる学習上の躓きも考慮に入れ，多方面から情報を収集し分析することでより深い洞察が得られると考える。

本発表では，国内・外で用いられている検査バッテリーの内容についてまとめたのち，LD 児童生徒の困難さの具体例および検査項目例を紹に介する。つまずき検査の開発は容易な取り組みではない。その課題や可能性について，会場とも意見交換を行いたい。

引用・参考文献

・海津亜希子(2010)．『多層指導モデルＭＩＭ読みのアセスメント・指導パッケージ：つまずきのある読みを流暢な読みへ』学研教育みらい．
・宇野彰・春原則子・金子真人・Wydell Taeko (2017)『STRAW-R 改訂版　標準読み書きスクリーニング検査―正確性と流暢性の評価』インテルナ出版．
・村上加代子（2016）「通常学級に在籍する読み書き困難の小・中学生 2 事例への英単語読み指導―音韻意識とデコーディング指導を中心に」日本 LD 学会第 25 回大会．
・村田美和（2017）『URAWSS-English 中学生の英単語の読み書きの理解』Atac Lab.

科研.zip

探求型授業改善の本質

(Quality of lifeの視点に立ったHowからWhyへ)

村上裕美[A]，樫本洋子[B]，竹田里香[C]，松延亜紀[D]，飯田毅[E]

アブストラクト: 教師は感性を働かせ、授業や学生から感じる違和感の修正のため様々な指導法を試みる。しかし、根本の原因を理解・究明する(Why)よりも方法(How)に注力しがちで、真の改善に至らない事が多いのではないだろうか。本研究では、Exploratory Practice(Hanks, 2017)にて紹介された Quality of Life の視点から、授業分析と改善の実例を紹介し、FD 研究にどのように貢献できるかを考察する。また、ワークショップでは、ご自身の授業を EP の理論で振り返る体験を行う。

キーワード: Exploratory Practice，探求型授業分析，授業改善，学習者自律，Quality of life

Ⅰ　なぜ授業改善が必要か　(村上裕美)

教師は日々、良い授業を目指し授業実践を試みている。それなのになぜ授業改善が必要なのか。この問いを解明しないかぎり、まじめに取り組めば取り組むほど燃え尽きることになる。この印象は授業改善に対する負の印象を一般的に与えているように思われる。授業改善するのは、授業内で起きている問題に教師が気づいていることの証である。その気づきを How to teach の視点で対処することは、指導技術の転換であり、問題解決の本質を考察していないと考えられる。Why does it happen?という視点から授業内の問題を分析し、同じ指導法でも何に注意して指導すると効果的であるかを、学習者の現状を理解した上で改善することが真の授業改善である。この授業考察法と実践は Exploratory Practice (EP)という理論によるものである。

EP seeks to go beyond other forms of practitioner research. It does so by prioritizing understanding over solutions, and by emphasizing the importance of agency, of learners as well as teachers, in the learning/ teaching enterprise. (Hanks, 3)

この視点は、授業改善や Faculty Development (FD)に対して消極的な教師にも、受け入れられやすく、心的ハードルを下げることができると思われる。

A: 関西外国語大学短期大学部
B: 大阪教育大学
C: 姫路獨協大学
D: 甲南女子大学
E: 同志社女子大学

1.1　探求型授業改善(EP)の理論

EP の特徴を端的に表現する語は Puzzling, Puzzlement, and Being Puzzled である。つまり why をあらゆる観点から考察する姿勢を表現している。

Arguing that solving the problem may be successful, but will not necessarily yield an explanation of why the problem happened in the first place, EP aims instead to focus on developing understanding(s). That is to say: 'puzzling' or 'puzzlement' or 'being puzzled' about an issue in the language learning lives of teachers and learners. This focus means moving away from 'how (to)', and embracing instead 'why', as the deeper rationale for research.　(Hanks, 6)

また、EP では、授業考察のための 7 つの原理が示されているが、本研究では特に学生の quality of life の把握に注目した。授業を構成する学生と教師の関係には、学生を理解することが不可欠である。Quality of life をどのように捉え、授業の質向上にどのように影響したかを、今回の発表者が所属する授業学関西研究会において輪読と考察を重ねた。

EP の理論を学んでいなくても7つの原理と 9 つの考察手順を踏みながら授業を内省できるフォーマットを開発した。このフォーマットが、授業で起きている現象や学生を理解する手掛かりとして貢献できるよう改善を重ねている。

本研究では、まず、村上が EP の理論と、7 つの原理と 9 つの考察段階を自身の実践例を挙げながら紹介する。続いて、Quality of life に注視した授業内省と改善に至るプロセスとその結果について樫本、竹田、松延が実践報告する。また大学英語教育の向上の視点からどのように EP を活用できるかを飯田が考察する。また、開発した授業考察用フォーマットを参加者と活用し、EP が実用的な授業研究に有益となりえるか討論し、助言を得てより充実したフォーマットとして改善できる機会としたい。

2　EP の視点とポートフォリオを活用した授業改善　（樫本洋子）

実践者は、主に小学校教員養成課程の学生を対象とした小学校英語関連の必修科目を担当している。しかし受講者は教員志望の者ばかりではないため、「学びに対する動機の低い学生を、どうすれば授業に引き付けることができるか」また「限られた時間で、伝えるべき内容は何か」という Puzzlement を抱えてきた。そこで、2019 年前期に選択科目である「小学校英語科授業研究 1」を担当した際に、受講生 14 名に対し、『小学校英語指導者のポートフォリオ』(JACET 教育問題研究会，2018) を活用した授業実践を試みた。本発表では、本授業の実践報告と学生のポートフォリオにおける事前事後の「自己評価記述文に対する到達度」および振り返り時の「自由記述文」の質的分析結果を示し、Quality of life の観点から、授業者自身の授業に対する考え方・姿勢の変化を考察する。学生達の事前事後のポートフォリオへの記載結果と自由記述の分析結果からは、彼らが授業を通して仲間と多く協働し、主体的に課題に取組みつつ、実践に必要な知識や技能を学んでいたことが分かった。また、実践者が授業の中の一つ一つの活動が「何のため」なのかを繰り返し問うていたことの真意を感じとり、自らが探求者として成長することの大切さに気づいていたことがうかがえた。教師と学生が、互いに「研究者」としても「実践者」としても、「何のため」「誰のため」の実践であり探求なのかを puzzle し続けていくことこそが EP の真髄と考える。

3　EP の視点を取り入れた授業改善：Edmodo でのネイティブスピーカーとのやり取り　（竹田里香）

大学生の授業において、ネイティブ話者との英語での会話を楽しみ、英語への苦手感を克服する目的で、2018年度プロジェクト学習を始めた。その内容は、学生に発表をさせ、その動画をEdmodoというアプリにアップ、その後英語ネイティブ話者とチャット方式で交信を交わすという活動である。2018 年度は、主目的であった発表後のチャット交信が続かなかったことが判明した。なぜ作用しなかったかという Puzzlement に対し、2019 年度は EP の視点を取り入れ、授業改善を行った。その結果、2 年目は全体としてやり取りの回数が増加し、長く会話を続ける学生も出てきた。本発表では、実践者の気づきを考察し、授業実践を報告する。

学生に馴染みの良い SNS 方式で使える事と、チャットでのやり取りの回数を成績の一部と評価すると伝えていた事で、学生達は進んでチャットをするものと考えていたが、結果として、やり取りが続く学生は非常に少なかった。

EP の神髄である「理解」を試みた。学生からの意見を聞き、EP の 7 つの Principles を鑑み、学生とネイティブ話者にお互いの心理的距離を短くする（Principle 4:Work to bring people together）等の改善を行ってもらった。その結果、「チャットが楽しくなってきた。」等のコメントが出た。

EP の「なぜ」という視点から振り返り、教師の今までの常識・理論等にとらわれる事なく、起こっている事象を見返してみるという事と、教育に関わる全ての人にとって”Quality of Life”を目指して実践をする大切さが分かった。

4　小学校外国語活動と他教科の学びを繋げた授業改善　　（松延亜紀）

2011 年に小学校で外国語活動が必修になり，高学年に年間 35 時間の外国語活動が義務付けられた。英語支援員として担任と授業を行っていると 6 年生の授業への関心が薄れていくのを感じた。学習への興味、関心の差は学びの差に繋がると考え，小学校での「外国語の学びとは何か」を考え直し，授業改善を試みた。その時の試みを EP の視点で振り返った。

指導当初はひたすら教材を作り，子どもたちが楽しく参加する言語活動を行っていたが、必修化移行期に「英語ノート」が，Hi, friends! が本格実施のテキストとして 5,6 年に配布された。テキスト中心の授業を進めていくと、6 年生に英語への興味のばらつきが見られ始めた。「なぜ、同じ気持ちで学ばせ続けられないのか？」疑問が生じた。

小学校外国語の指導は教わるのではなく、自ら発見して習得していく「気づき」を大事にする。繰り返しの音声活動だけでは思考を深めることは難しく，導入，展開，発展活動にそのエ夫が必要と考えた。 研究会で意見交流を行い，他教科同様学校の教育目標を軸にした外国語活動をめざした。指導案には担任の意見を多く取り入れ，思考を高める活動の工夫にエネルギーを注いだ。児童の実態を知る担任の意見は指導のヒントになり、子どもたちの他教科の学びと英語を繋げることで学習の動機が少しずつ高まった。EP の Quality of Life の視点に立った授業分析と改善は、主体的に学ぶ、自律学習者を育てるのではないかと考える。

5. 大学英語教育と EP　　（飯田 毅）

発表では現在の大学英語教育を取り巻く英語教育言説を考え、より良い大学英語教育を実践するために EP の意義を考える。大学英語教育を取り巻く英語教育言説を考える際に、(1)大学入試に民間試験導入に積極的な立場と反対の立場の対立、(2) globalism と internationalism の対立、(3)英語教育界と一般の人々との英語教育に対する認識の相違、の 3 点を認識する必要がある。それぞれの対立軸は、相互に関連しあっており、現在の英語教育に関する混乱の一要因となっている。そのような背景、とりわけ近年の文部科学省の大学教育政策を考慮しながら、本

学の一般英語教育（共通英語教育）に関して EP の観点から見直す。

5.1 English 2020

本取り組みは、2017 年度から 2019 年度までの 3 年間に渡って将来の同志社女子大学の共通英語教育を考えるために4学部の教員有志7名で組織され、本学の研究助成金を得ている研究プロジェクトである。研究課題は「本学の教育理念及び Vision 150 を活かした共通英語教育開発のための基礎研究」(通称 English 2020)である。本発表では、その取り組みの成果を EP 理論から捉え直し、以下 5 点を報告する。

(1) 共通英語担当者である嘱託講師と選任教員及び事務職員との Trust を確立する。
(2) 共通英語教育と学部学科の科目との連続性及び共通英語担当者と学部学科教員との Trust を確立する。
(3) Quality of life の観点から共通英語教育の目的を再考する。
(4) 私自身の 2 年間の取り組みであった「ITC を使った英語教育」に関して EP の理論から振り返る。
(5) 文科省による近年の大学教育政策（例、私立大学等経常費補助金制度、「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン」（答申））とその批判を EP 理論から振り返る。

引用文献

Hanks, Judy (2017). *Exploratory Practice in Language Teaching*. London: Macmillan Publishers Ltd.

佐藤郁也(2019).「大学改革の迷走」ちくま新書

文部科学省(2018).中央教育審議会「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2018/12/20/1411360_1_1_1.pdf

日本学術会議(2012).「報告 大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準言語・文学分野」http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h166-3.pdf

Why are ‘non-verbals' more impressive than ‘verbals’ in human communication?: A mirror-system based L2 acquisition

Shuhei Kadota
(Kwansei Gakuin University)

Abstract:

Non-verbal behaviors can simply be defined as ‘communication without words’, in which a variety of domains and types are included such as gestures, facial expressions, kinetics, etc. It is well known that in every culture, human emotions are mainly expressed through these non-verbal means.

Mirror neurons, on the other hand, were first discovered in the frontal cortex of macaque apes by Rizzolatti and his colleagues at the University of Parma in the late 1990s. The neurons were primarily found in F5 of their inferior frontal cortex, and even for the humans are shown to unconsciously mirror or reflect the perceived gestures, facial expressions and other behaviors, which we can call their ‘non-verbal role’ in communication.

The neurons are assumed to be used to adopt the other people’s points of view and emotions by automatically mirroring their behaviors and actions, thus performing as a neural correlate of virtual reality simulation or ‘imitative learning’. This leads us to a convincing hypothesis that there is a close relationship between the mirror neuron system and human verbal communication as well, given that the macaque’s F5 roughly corresponds to the brain regions called Broca’s area in humans which is associated with language production.

Key Words:

TOM, Non-Verbal Behaviors, Mirroring System, Social Cognition, Interactional and Imitative Learning

1. Non-Verbal Behaviors: Principal Domains and Types of Non-Verbal Behavior

According to DeCapua and Wintergerst(2016), Non-verbal communication comprises: 1) Proxemics (Space), 2) Kinesics (the body movements involved in communication, especially as these movements accompany speech), 3) Oculesics (Eye contact), 4) Haptics (Touch), 5) Chronemics (Time), and 6) Silence. It can safely be said that it is communication without words (Birdwhistell, 1970). One definition of non-verbal behavior offered by Leathers (1997) is that the use of interacting sets of visual, vocal, and invisible communication systems and subsystems by communicators with the systematic encoding and decoding of non-verbal symbols and signs for the purpose(s) of exchanging consensual meanings in specific communicative contexts.

Leathers (1997) also states that non-verbal messages are important to communication since all cultures rely on non-verbal cues for communication and emotions are primarily expressed through non-verbal means. For example, facial expressions reflect the emotional state of the speaker (e.g. anger, happiness, and dismay. Whether basic human emotions such as anger, fear, and disgust are universal or not is a matter of debate, but there is consistency

in the recognition of basic facial expressions across cultures all over the world.

2. The Role of Mirroring System in 'Non-verbal' Communication

Mirror neurons were first discovered in the frontal cortex of macaques by Rizzolatti and colleagues at the University of Parma in the late 1990s. The mirror neurons were primarily found in F5 of the inferior frontal cortex or the premotor area in the macaque brain. It is found that a mirror neuron system in F5 automatically reflects or "mirrors" the perceived behaviors by generating motor representations of them, and is believed to be activated in perceiving gestures or non-verbal behaviors.

3. The Role of Mirroring System in Humans Realizing Social Cognition

The mirror neurons are also found to reflect actions by other people and are used to adopt their points of view, their feelings/emotions, as if performing a virtual reality simulation of their actions. Thus the mirror (neuron) system, particularly the one located in the frontal cortex, is believed to be the neural correlate of learning by imitation (Kadota, 2019: 30): The system plays an important role in imitation, in the imitative learning of language (e.g. shadowing others' speech) as well as in realizing a social interactional cognition.

4. The Role of Mirroring System in 'Verbal' Communication

Since mirror neurons are found in the frontal (i.e., premotor) cortex of primates, it is known that they are primarily located in the frontal cortex in humans as well. It has even been convincingly argued that there is a close relationship between the mirror neuron system and linguistic competence, given that the macaque premotor cortex (F5) roughly corresponds to the brain regions in humans associated with language production (i.e. Broca's area). (See Yoshida, 2009, etc.).

5. The Hypothetical Role of Mirroring System in L2 Acquisition: A Virtual Reality Simulation

Now it seems possible to hypothesize that the mirroring system described so far plays an important role in activating human 'interactional instinct' and in achieving second language (L2) acquisition through collaborative works. An 'integrated approach of language, body, and emotion' which is based on the human social cognitive system seems to be closely tied with the recent theories of virtual reality formation by the human mirroring system (Kadota, forthcoming).

Selected References

Arbib, M. A. (2012). *How the Brain Got Language: The Mirror System Hypothesis.* New York: Oxford University Press.

DeCapua, A., and Wintergerst, A. C. (2016). *Crossing Cultures in the Language Classroom (2nd ed.).* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Kadota, S. (2019). *Shadowing as a practice in second language acquisition: Connecting inputs and outputs.* New York: Routledge.

Martin, J. N. and Nakayama, T. K. (2013). *Intercultural communication in contexts* (sixth edition). New York: McGraw-Hill.

Ramachandran, V. (2009). The neurons that shaped civilization. TED Talk in India.

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. and Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research* 3: 131-141.

♪英語 DE ドラマ「Aladdin」

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: 演劇には多くの人たちに力を与えることができる可能性があります。
今回のワークショップではみなさんと一緒に作品創りをします。
その作品創りを通じて演劇教育の大きな可能性を共有しましょう。一つの作品を探求し、短いけれども濃い時間を楽しみましょう。
言語の大切な役割、「人に思いを伝える」 ことに関し、演劇的教育手法が一番効果的だと考えます。**

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，表現力が身につき，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，誰かのアイディ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，

A: 英語芸術学校マーブルズ代表
B: 阪本由貴，根橋昌子

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」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，などとアイディ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こります。台詞が途中で分からなくなってしまう，相手がまったく違うことを言う，相手が出てこなければならないのに誰もでてきてくれない，など。それでも，始まってしまったドラマを止めたり，巻き戻したりすることはできません。とっさの判断で，シーンの中にいる人は何かしなければなりません。この「とっさの判断をする」ということで，真の英語力・表現力･コミュニケーション能力がつくと考えます。自分の知っている英語でなんとか繋げて次のシーンまで進める，何も浮かんでこないの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。

2019 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
刈羽中学校
宮内中学校
村上中学校
栖吉中学校
横浜国立大学付属中学校

蒔田小学校
船堀第一小学校
アサンプション国際小学校
香里ヌヴェール学院小学校
京都市美濃山小学校

京都市美濃山小学校教員研修
新潟県長岡市高校英語教師研修

麗澤大学
明星大学
早稲田大学
福岡女子大学

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，一体この人は何をするのだろう，という目で見ているのがわかります。でも体を動かしているうちにいつのまにか声が出て，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でください。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』をより拡げるため，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ど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あります。
＊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DVDに収録されています。
＊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，先生の演出力ももちろん大切ですが，楽しい脚本も大切です。

４　2019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＞　かぐや姫
クラス内でのリハーサルではやったり，やらなかったりだったけど舞台にたったら立派にできたね！（年少）

＜小学校１年生クラス＞ Ugly Duckling
幼児クラスの時は泣いて舞台に立てないこともあった子が小学生になって『みにくいアヒルの子』の気持ちを表現。

＜小学２年～5 年生のクラス＞ Matilda
どのシーンもお話に入った子どもたちの表情から目が離せません。観客をとりこにした演目！

＜小学校３年～4 年生クラス＞ Toy Story
子供たちの表情からお話が伝わる！

<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，ついつい他の子どもと比べ「もっと大きな声を出してくれればいいのに」とか「もっと表現してくれればいいのに」という保護者の声が，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みて誇りに思い，お母さんたちは自分たちより早く台詞や歌を覚えてしまう子どもの柔軟性と日々挑戦している姿を誇らしく思うという，とてもいい相乗効果が現れています。
　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。

<中高生合同クラス>　Newsies
　今まで接点のあまりなかったニクラスが合同で起こった化学反応から生まれた作品『Newsies』
　マーブルズオリジナル曲・シーンも足して中高生のまっすぐな爆発的エネルギーが観客を魅了。いままで恥ずかしくってなかなか表現できなかった子どもたちも今年は一皮むけて Jump In.
一丸となって創り上げた『Newsies』

史実を元に創られたこのミュージカル。当時新聞売りの子どもたちが，自分たちの権利を勝ち取るために必死に戦う姿を，2019 年の子どもた

ちが再現！見てくださいこの必死の表情。生きてる！

今年の発表会は　2020 年 12 月 27 日

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

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どもたちがたくさん巣立っていくこと願っています。

読解方略に関するメタ意識と英語力の関係

上野 裕子[A], 飯田 毅[B]

アブストラクト: 学術的な英語の文章を読むとき, どのような読解プロセスが働くのかを把握するために, 女子大学生 71 名を対象に, 読解方略に関するメタ意識を測る質問紙調査(MARSI)を実施した。因子分析の結果 5 つの因子が抽出され, それらを文単位処理, テキスト全体処理, 内容理解を深める処理, 情報をつなぎ合わせる処理, スキミング処理と命名した。また因子得点を出して平均値を比較すると, 英語力下位群の方が上位群より情報をつなぎ合わせる処理に関して高い結果になった。

キーワード: リーディング, メタ認知, 読解方略, 読解プロセス, 協同学習

1 はじめに

本研究は, 読解方略に関するメタ意識と英語力の関係を調査することを目的とする。学習者は学術的な英語の文章を読むとき, どのような読解プロセスが働くのかを把握するために, 読解方略に関するメタ意識を測る質問紙調査 Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (Mokhtari & Reichard, 2002)を行い(以下 MARSI とする), 英語力との関係を分析した。学習者の読解プロセス及び要因を明らかにすることで, 学習者のリーディングの現状を把握し, 英語読解力改善に向けての指導の一助となることを期待する。研究課題は次の 2 つである。

Ⅰ 日本の大学生はどのような読解方略に関するメタ意識の要因をもっているのか。

Ⅱ その要因は英語力と関係するのか。

2 先行研究

2.1 読解プロセス

リーディングの分類の方法の一つとしてボトムアップ, トップダウン, インタラクティブの 3 つの読解プロセスがある。ボトムアップはテキストを読むとき, 語や文単位で内容理解を行うプロセスである。トップダウンはテキスト全体の構成に配慮しながら, 情報処理するプロセスである。先行研究から, 学力の高い学習者ほど読解プロセスを目的に応じて使い分けることができ, とりわけトップダウンプロセスを活用する能力が高く, テキストの内容理解の処理を行う傾向があることがわかっている。インタラクティブプロセスはテキスト情報と学習者の背景知識を統合するプロセスで, ボトムアップとトップダウンの組み合わせである(Ahmadi, Ismail, & Abdullah, 2013)。以上 3 つのプロセスにはそれぞれ特徴があり, 読み手は読む目的に応じてプロセスを使い分けることが大切である。

2.2 メタ認知と読解の関係

読解方略使用と英語力に関する先行研究は多い。しかしメタ認知の観点では, 読解においては, 知識として認知するメタ認知的知識だけでなく, 英語を読むとき, その方略がどのように実行されたのかをふりかえり, 自己調整するメタ認知的活動を取り入れることが読解を深めるためには重要である(三ノ宮, 2008)。

A: 同志社女子大学大学院文学研究科英語英文学専攻
B: 同志社女子大学学芸学部国際教養学科

3　調査

3.1　調査協力者

英語圏留学を目指す学科に所属する関西圏の女子大学1年次生71名を，プレイスメントテストで上位群：39名，下位群：32名に分けた。

3.2　調査方法

1年次春学期必修科目「Intensive Reading」のクラスで実施した。授業形態は週2回で45分間の授業であった。

3.2.1　研究課題Ⅰ

質問紙 MARSI は読解中に認識している読解方略に関する叙述文計30項目で構成され5段階尺度である。SPSS.25.0で因子分析を行い，最尤法によるバリマックス回転で因子を抽出した。

3.2.2　研究課題Ⅱ

研究課題Ⅰで抽出した5つの因子の因子得点を出し上位群と下位群の間で平均値を比較した。

4　結果と考察

4.1　研究課題Ⅰ

5因子を抽出した。第Ⅰ因子は全体の11.3%を占め，テキストを理解するために文単位で何度もテキストを読み直し，文単位で疑問を解決しながら読み進める項目であり，ボトムアップの「文単位処理」と名付けた。

第Ⅱ因子は 9.8%で目的をもって読むことやテキストによって読むスピードを変える項目，そして内容理解の助けとして辞書を活用，下線や丸印，表や図といった視覚情報を利用する項目から成り，テキスト全体を見ながら内容処理を行うと解釈し，トップダウンの「テキスト全体処理」と名付けた。

第Ⅲ因子は8.0%で理解を深めるためにパラフレーズを行い，テキスト情報を批判的に分析・評価をする項目で，トップダウンの「内容理解を深める処理」と命名した。

第Ⅳ因子は 5.7%で自分の理解が正しいかどうかを他の人と話し合い内容理解の助けとして既存の知識を活用する項目で，インタラクティブの「情報をつなぎ合わせる処理」と名付けた。

第Ⅴ因子は 5.3%で読む前にさっとテキスト全体に目を通す項目でトップダウンの「スキミング処理」と命名した。

この結果から学生は，やや難解な学術的な英語の文章を読むとき文単位処理であるボトムアッププロセスのメタ意識が高く，トップダウンの処理も利用していることがわかった。

4.2　研究課題Ⅱ

5つの因子の因子得点を出し，その平均値を比べると，第Ⅳ因子に関してのみ下位群が上位群を優位に上回っていた。この結果は，英語力とボトムアップ処理やトップダウン処理とあまり関係がないことを示唆している。授業中使用するテキストがやや難解な英語の文章であることが一つの原因と考えられる。

第Ⅳ因子は，テキスト情報と自分の既存知識を統合したり，自分の解釈を確認するために，他人の知識を自分の知っている知識とつなぎ合わせ，それぞれの情報を統合しながらテキストの内容理解処理を行う項目である。このことは，下位群の学生の方が，ペアやグループ学習を望んでいると読みとれるが，他の人と関わりを持ってテキストの内容を理解していくということは，自分の読解力に自信がない，あるいは一人で知識と情報を統合しながら読解することが困難であると解釈できる。

引用文献

Ahmadi, M., Ismail, H., & Abdullah, M. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, *6*(10), 235-244. doi: 10.5539/elt.v6n10p235

Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 249-259.

三宮真智子（編）(2008).『メタ認知ー学習力を支える高次認知機能』京都：北大路書房.

Reading Task のデザインと学習者の受け止め方

臼田 悦之[A]

アブストラクト: Task-free なテキスト，あるいは検定教科書を使って Task-like な活動を作るには，本文の内容に関連づけ Speaking などの Productive な活動を Main-task にすえることが多いが，Reading や Listening といった Receptive な活動を持ってくることも可能である(Willis，1996; Willis and Willis，2007)。その際にも Task の必要条件である 1) meaning， 2) some kind of gap，3) own resources，4) a clearly defined outcome (Ellis，2003) をできるだけ満たすようにすればよい。本発表では，Willis に基づき Reading task をデザインする時の考え方を報告し，Reading task と一般的な Reading 指導（読解→Q&A）に対しての学習者の受け止め方を考察する。

キーワード: Reading tasks，教科書，タスク・デザイン

1 はじめに

日本の中高の英語教科書は多くの場合，文法・機能をベースとしたシラバスに基づき，リーディング・テキストが各レッスンの中心に据えられていることが多い。そして，その意味内容を解釈しながら音韻・語彙・文法・機能などを習得させるべく指導するのが一般的であり，指導方法は教師の裁量に任されている。オーソドックスな方法は，新出語彙・熟語の意味確認と発音練習，本文の意味解釈と音読・Q&A・暗唱，文法説明とドリルなどが授業の主な活動であろう。高校ではレッスンの後半でサマリー，リテリング，ディスカッションなどの output 活動に発展させていく教科書もある。

このような指導コンテクストの中でタスクを取り入れるにはどうしたらいいだろうか。

2 Willis の Text-based tasks

授業でタスクを取り入れてみたいと考えている教師にとって，レッスンの本文を活用してリーディングがメインのタスクを作ることができれば，導入しやすくなると考えられる。

A: 函館工業高等専門学校一般系

Willis(1996)や Willis and Willis(2007)では，読んだり聞いたり見たりするテキストを活用してタスクをデザインすることも可能であるとしており，どんなタスクであれテキストを用いる目的は，学習者に自然で効果的なリーディングやリスニングなどの方略を身に付けさせることであるとしている。この考え方に基づくタスクだと，教科書の中にリーディング・テキストが多くても比較的容易に取り入れられるのではないだろうか。

3 Reading tasks のデザイン

Willis(1996)では，６つの Text-based tasks が，Willis and Willis(2007)では Discussion tasks，Prediction tasks，Jigsaw tasks，General knowledge tasks など written texts を使った Reading tasks が紹介されている。ここでは，Ellis(2003)のタスクの要件を満たし，教科書本文を活用できる，比較的容易に作成可能な General knowledge tasks を取り上げる。

3.1 General knowledge tasks

教師は学習者が持っている世界一般の知識を活用して，推測させてからディスカッションに繋げることがよくあるが，この活動をこれから

読む本文の内容と関連付けて pre-task としてデザインし，main-task であるリーディングに繋げることができるとしている。つまり Reading tasks は本文の内容に関連付けてどう pre-task をデザインするかが肝心と言える。

3.2 Pre-task for reading

基本的な流れは，Giving a short quiz → Having students answer the quiz → Discussing their answers となる。本文の内容に関して推測させるような quiz を作ることから始まるが，一般的な知識を問うようなものが好ましく，想像つかないような答えは面白みに欠ける。

Quiz の種類は，1)True or False, 2)Multiple choice questions, 3)Open-ended questions などがあり，1)は準備が簡単で答えやすい。2),3)は深く考えさせることが可能なのでディスカッションを促進しやすく Main-task に取り組む強い動機づけにもなる。本文の内容を考慮しながら適宜組み合わせることも可能である。

学習者に各自で Quiz に取り組ませた後，ペアやグループで答えを比較し合い，自分の答えの理由などを話し合わせる(Discussion)。教師は何人か指名して答えとその理由を全体に言わせたり，クラス全体で挙手をさせたりすることで，Quiz の答えを知りたくなるようにさせることが Main-tasks への大事なステップになる。

3.3 Main-task

学習者同士のディスカッション，教師とのディスカッションが終わったら，学習者は答えを知りたいと思うようになり，読むための動機づけが起きると予想される。そして Quiz の答えを探すべく本文を読ませ，自分の答えが合っていたか，自分の意見とどれくらい近いかを比較することが Main-task の Goal であり，自分の出来具合が Outcome となる。

4 Reading Tasks はどう受けとめられるのか

高専生 1 年生を対象に，検定教科書のあるレッスンの本文を使って Reading task と一般的な Reading 活動(本文読解)を実施し，両者の活動をどのように感じたかを調べるため質問紙調査を行った。Reading task を A，一般的な Reading 活動を B とし，以下のような結果を得た。

表 1　学生の A，B の Reading に対する印象

Q1. A と B どちらの方が読む気が起きたか	
1. A の方が起きた 78(47.0%)	N=166
2. B の方が起きた 46(27.7%)	
3. どちらも起きた 25(15.1%)	
4. どちらも起きなかった 17(10.2%)	
Q2. 授業の Reading として好ましいのは	
1. A の方が好ましい 71(42.8%)	
2. B の方が好ましい 58(34.9%)	
3. どちらも好ましい 33(19.9%)	
4. どちらも好ましくない 4(2.4%)	

自由記述では，A の活動は，自分の答えと本文の内容が同じかどうかが気になって楽しく読めた，読解の際内容が頭に入りやすい，などが多くみられ，B の活動は，慣れているのでやりやすかった，というのが多かった。

詳細は発表の際に述べる。

謝辞

本研究の一部は科学研究費助成金基盤研究(C)(19K00782)の助成を受けたものである。

引用文献

Ellis, R.(2003): Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.

Wills, J.(1996): A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman Pearson Education.

Willis, D. and Willis, J.(2007): Doing Task-Based Teaching. Oxford: Oxford University Press.

日本語教師の五技能別専門能力の達成度評価

（台湾の大学で働く日本語教師を対象として）

顔 幸月[A]

アブストラクト: 本研究の目的は，教師の成長を促すための基礎資料として，台湾の大学で働く日本語教師の技能別専門能力の達成度を明らかにすることである。台湾の 14 大学の日本語教師 275 名（台湾人教師 206 名，日本人教師 69 名）を対象に，担当する技能別授業（聴解・会話・読解・作文・翻訳）について自身の専門能力の達成度を評価させる質問紙調査を実施した。有効回答を分析した結果，翻訳技能の達成度が他の四技能に比べて高く，教師の属性（母語，性，教授年数）によっても差が見られた。
キーワード: 台湾の日本語教育，教師の成長，五技能別専門能力，自己評価尺度，達成度

Ⅰ　先行研究と研究目的

近年，教師は専門職として，学習者の多様化や時代の変化に応じて学び，生涯にわたって成長し続けることを求められるようになってきた。しかしながら，「教師の成長とは何か」「どうなれば成長と捉えるか」という成長の定義やそれを測る方法については，研究領域が広く，研究者によって捉え方が様々である。本研究では，教師の成長を「常に自分の授業実践を振り返り，足りない専門能力を高める努力を続ける過程」と定義した。

成長を測る方法については，英語教育の分野において，JACET 教育問題研究会（2010）と三上（2015）が，授業力（7 領域 100 項目）と専門能力（4 分野 32 項目）を自己評価する尺度を英語教育履修生や現職英語教師の成長を促す省察ツールとして提案している。また，日本語教育の分野では，顔（2017）が，JACET 教育問題研究会（2010）の省察ツールを基に，台湾の高等教育機関で働く台湾人日本語教師（以下，TT）の成長を測る中国語版の自己評価尺度を開発している。この尺度は，共通専門能力と技能別専門能力の 2 種類の専門能力を測定する尺度であるが，前者は担当科目によらず，全ての日本語教師に共通して求められる専門能力（以下，共通専門能力）を測定する自己評価尺度（以下，共通専門能力尺度）であり，後者は五技能（聞く・話す・読む・書く・訳す）別の担当教師に求められる専門能力（以下，五技能別専門能力）を測定する自己評価尺度（以下，五技能別専門能力尺度）である。Gan（2018）では，さらに，台湾の大学で働く日本人日本語教師（以下，JT）も利用できるように，顔（2017）の中国語版自己評価尺度を日本語に翻訳し，日中両言語による自己評価尺度を作成している。

本研究では，顔（2017）と Gan（2018）によって開発された日中両言語による「五技能別専門能力尺度」を用いて，台湾の日本語教師の五技能別専門能力の達成度を明らかにすることを目的とした。

2　調査概要

（1）調査目的

台湾の大学で働く日本語教師の五技能別専門能力の達成度を明らかにし，その達成度が属性（母語，性別，教授年数）によって異なるかどうかについて検討することであった。

（2）調査協力者

台湾の 14 大学の日本語学科から，五技能に関連する授業（聴解・会話・読解・作文・翻訳）

[A]：世新大学日本語文学系（台湾）

のいずれかを教えている教師 275 名（TT206 名，JT69 名）を対象に質問紙を郵送した。回答者は 174 名（63.3%）であった（内訳は表 1 参照）。

表 1　回答者の属性（単位：名）

属性		Ⅰ聴解 *N*=103	Ⅱ会話 *N*=143	Ⅲ読解 *N*=117	Ⅳ作文 *N*=115	Ⅴ翻訳 *N*=69
母語	中国語等	76 (74)	92 (64)	103 (88)	65 (57)	61 (88)
	日本語	27 (26)	51 (35)	14 (12)	50 (43)	8 (12)
性別	男性	28 (27)	37 (26)	31 (26)	35 (30)	17 (25)
	女性	74 (72)	105 (73)	84 (72)	79 (69)	51 (74)
	未回答	1 (1)	1 (1)	2 (2)	1 (1)	1 (1)
教授年数	5 年以下	56 (54)	57 (40)	32 (27)	65 (57)	32 (46)
	6-10 年	24 (23)	32 (22)	36 (31)	27 (23)	17 (25)
	11 年以上	17 (17)	45 (31)	41 (35)	16 (14)	15 (22)
	未回答	6 (6)	9 (7)	8 (7)	7 (6)	5 (7)

（注）教授年数は該当技能科目の教授年数を，( )内は比率(%)を示す。

（3）調査項目

A. 基本属性：母語，性別，大学での日本語教授年数，五技能別の教授年数について尋ねた。

B. 五技能別専門能力：27 項目の「五技能別専門能力」（顔, 2017; Gan, 2018）を用いて達成度を自己評価するように求めた。具体的には，聴解の授業の担当教師には「1. 学生のニーズや興味，日本語能力に適した聴解教材を選択できる」という項目に対して，その達成度を 5 件法（1＝全く当てはまらない，5＝非常に当てはまる）で回答するように求めた。

（4）調査方法

郵送法による質問紙調査を無記名式で実施し，調査期間は 2018 年 5 月から 7 月までであった。

3　結果

技能別の平均値を算出し，属性（母語，性別，教授年数）の観点から比較した。

（Ⅰ）技能別比較（全体傾向）

技能別に平均値を算出した結果を図 1 に示す。図 1 から，翻訳技能の専門能力の達成度の評価（*M*＝4.00）が他の四技能に比べて高かった。

（2）教師の母語による比較

教師の母語別の平均値を *t* 検定によって検討した結果，TT は JT より「聴解」「会話」「作文」において専門能力の達成度の評価が高いことが示された（図 2 参照）。

（3）性別と教授年数による比較

TT・JT の両群で担当者が多い「会話」「作文」の授業について，性別と教授年数による比較を行った（表 2 参照）。その結果，TT も JT も両技能において，教授年数の長い教師の方が専門能力の達成度の評価が高いことが示された。

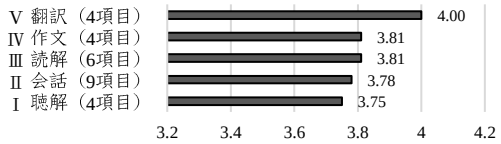


図 1 五技能の達成度の平均値（全体傾向）

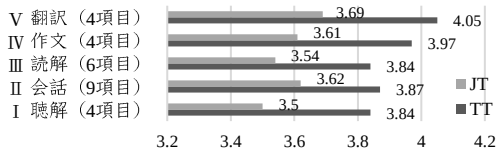


図 2 母語別にみた達成度の平均値（TT・JT）

表 2　*t* 検定及び分散分析による比較結果

属性		Ⅱ 会話	Ⅳ 作文
性別	TT	*n.s.*	*n.s.*
	JT	*n.s.*	男性＜女性
教授年数	TT	5 年以下＜11 年以上	—
	JT	5 年以下＜6-10 年	5 年以下＜6-10 年

（注）1. 有意差が見られた属性は不等号（＞＜）で表す。
2. “—” は，有効回答数が少数であったため，統計的検定を行わなかったことを示す。

引用文献

顔幸月 (2017).「大學日語教師專業成長指標（中文版）建構之研究」『世新日本語文研究』第九期, 27-50.

Gan, K. (2018).「日中両言語による教師成長尺度の開発―台湾の大学で働く日本語教師を対象として―」『BOOK OF ABSTRACTS Venezia ICJLE 2018 平和への対話 Dialogue for Peace』374-375, 2018 年日本語教育国際研究大会. Retrieved from https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/icjle2018/icjle-2018-book-of-abstracts.pdf#search=%27BOOK+OF+ABSTRACTS+Venezia+ICJLE+2018%27. 2020 年 1 月 20 日引用.

JACET 教育問題研究会 (2010).『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』（平成 21 年度科学研究費補助金基盤研究（B）研究成果報告書）

三上明洋 (2015).「英語教師の成長を促す自己評価チェックリストの提案」『The Language Teacher』39-5, 19-22.

〔付記〕本研究は，台湾科技部の助成（課題番号：MOST 106-2410-H-128-017）を受けている。

パフォーマンス評価を取り入れた初修外国語授業の試み

（横浜市立みなと総合高等学校でのドイツ語・中国語の実践報告）

池谷 尚美[A]，温 悠[B]

アブストラクト：発表者は「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」の枠内で，新学習指導要領が目指す「資質・能力の３つの柱」育成を重視し，逆向き設計論に基づくパフォーマン評価を取り入れた年間指導計画を策定・実践してきた。本発表では，ドイツ語クラスと中国語クラスでの取組みについて紹介し，その成果と今後の課題について検討すると共に，初修外国語における汎用性を確保した指導・評価方法についての一つの方向性を示す。

キーワード：資質・能力の３つの柱，逆向き設計，パフォーマンス評価，ルーブリック

１　「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」とは

文部科学省の外国語教育強化拠点事業は2014年度から開始され,2017年度には英語以外の外国語に関しても実施されることになった。現在「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」という名称で，4 つの研究拠点校（慶應義塾大学，大阪大学，大東文化大学，立命館大学）がこの事業に関わっている。発表者２名が所属する慶應義塾大学での研究は，主に神奈川県内の様々な学校で英語以外の言語（韓・中・仏・西・独）を担当する教員が作業チームを形成している。本発表では，このうち横浜市立みなと総合高等学校（以下みなと総合）に勤務している発表者２名により，同校で実施した今年度の実践に基づいてその成果を発表する。

1.1　今年度の研究主題

2019 年度の研究主題は，「『逆向き設計』（ウィギンス，マクタイ，2012）に基づき，パフォーマンス課題を取り入れた単元指導案及び年間指導計画の作成・実践」である。新学習指導要領で言及されている「資質・能力」を育成していくためには，パフォーマンス評価を取り入れることが効果的である。カリキュラム設計では「逆向き設計論」に依拠してパフォーマンス評価の機会を年間計画に組み込んだ。さらに年間目標・単元目標を資質・能力の観点から明確化することにより，より効果的な資質・能力の育成を目指した。

２　みなと総合での取り組み

2.1　横浜市立みなと総合高等学校について

みなと総合では国際教育が特色の一つと位置づけられ，選択授業として韓・仏・独語を２・３年次で，中国語は１年次から学習することができる。また、バンクーバーと上海に姉妹校があり，その他に海外から短期・長期の海外留学生を積極的に受け入れているため，異文化理解に関心を持つ生徒が多く在籍している。

2.2　ドイツ語クラスでの取り組み事例

今年度は８名の生徒がドイツ語を受講し，パフォーマンス課題を年間 4 回計画した。9 月にドイツから長期留学生が来日したことを踏まえ「学校にいる人を紹介しよう！」と題した課題を2019 年 10 月～11 月に行った。生徒達はペアを組んで先生紹介のポスターをドイツ語やイラス

A: 横浜市立みなと総合高等学校
B: 横浜市立みなと総合高等学校

トを交えて作成し，先生から留学生への動画メッセージを撮影した。発表当日は留学生をクラスに迎えて先生を紹介した。終了後はルーブリックによる評価を行い，その後アンケートを実施して効果検証を行った。

今回は，生徒の興味・関心を高めるパフォーマンス課題を設定することに成功し，学びへの積極性や表現力を涵養する点で一定の成果を得られた。また，生徒が課題に主体的に取り組む様子が確認され，聞き手に伝える力を涵養することが出来た。

今年度の成果を基に，2020 年度も教室外にいる身近な人との交流（先生や留学生）との相互理解を深められるような課題を設定していく予定である。

2.3　中国語クラスでの取り組み事例

中国語の授業は中国語会話Ⅰ～中国語会話Ⅲがあり，中国語会話Ⅰは3クラス，中国語会話Ⅱは2クラス，中国語会話Ⅲは1クラスある。初めて中国語を学ぶ 2 クラス(中国語会話Ⅰの一年生 13 名・二，三年生 10 名)を対象に，パフォーマンス課題を実施した。パフォーマンス課題は,「自分が使える範囲の中国語で相手に通じる発音を用い，姉妹校の中国人学生との国際交流の様々な場面を想定した会話を行う」とした。この目標に従い，まずこれまでの学校間交流の写真や映像を見て生徒間で共有し，中国の生徒との交流場面を生徒が自分で考えて設定した。次に，その場面での会話を既習事項の文法から幾つか選んで用い，必要な単語を自分で見つけペアで会話文を作成させた。また，メタ認知を促すために,毎回の授業では,「気づき,改善点,自分への次回の作業指示」をノートにメモをさせ，生徒が自主的に行動し学ぶ態度を意識しながら，中国人との交流を行うのに必要なコミュニケーションや態度が自然に持てるよう見守った。生徒が想定した場面を再現した中国語の会話文を発表するとともに，学習過程での困難,良かった・できたこと，改善点などをポスターにまとめ発表した。

ルーブリックを「学習過程」と「発表時」の 2 つに分け，学習の事前事後に自己評価を行った結果，以下 3 点が明らかとなった。

・「ペアワークで意見を言う」項目で，ほぼ全員が「意見を言う」から「意見を理由をつけて言う」に変化したことから，思考力と協働性が高まったこと。

・「文法表現」項目で，「限られた表現」から「多様な表現を使っている」に変化したことから判断力が育成されたこと。

・「発表」項目で，全員が聴衆に「視線を向けノートを見ることなく発表できた」に変化したことから，表現力が豊かになったこと。

以上の点から，2 年生・3 年生合同クラスでは話し合いが順調に進んだ一方，1 年生クラスでは成長の幅は大きかったものの最初の段階で活動が難航した点が課題である。異年次共修の方がより効果的だと思われるので，次年度は例えば前年度に履修・発表した生徒をゲストとして呼んで話してもらう，ということを試みたい。発表を，リハーサル含めを前後 3 回行ったことは，非常に効果的であったので，今後も充実した発表になるように，生徒の状況に応じた手立てを工夫したい。2020 年度も中国人との交流に関する課題を設定予定である。

引用・参考文献

ウィギンス，マクタイ,西岡加名恵訳(2012)．『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法』 日本標準.

西岡加名恵(2016)．『教科と総合学習のカリキュラム設計　パフォーマンス評価をどう活かすか』図書文化.

パラスポーツを事例とした体育 CLIL の実践研究

二五 義博[A]，伊藤 耕作[B]

アブストラクト: 本研究では，高専 1 年生 5 クラスを対象として，英語を使用したボイスパスゴールの CLIL 授業（90 分×2 回）を実践した。実践後に，学習者の反応をアンケート調査し，体育の内容を英語で学ぶことが，内容への興味・関心，コミュニケーション能力育成，思考や協同学習の視点でいかなる効果があるかを探った。研究の結果，CLIL の 4C において一定の効果が見られた。とりわけ，聴覚情報のみを頼りにとする本パラスポーツでは，それに合う独創的なゲームプランを皆で考える必要があり，試合中の英語コミュニケーションも不可欠なことから，協力の場面が増えてチームワークが向上することが分かった。

キーワード: CLIL，体育（パラスポーツ），教科横断的指導，体育コア―英語周辺モデル

1　はじめに

最近，日本でも CLIL の研究が盛んに行われるようになったが，体育を対象としたものは少ないのに加え，実践例の多くは英語の授業を主体とする型であった。こうした中，報告者は，体育の授業をコアとしながら，その周辺で英語使用を試みる型の CLIL 実践研究を進めてきた。二五・伊藤(2017)はサッカー，二五・伊藤(2019)はバレーボール，第 3 弾（未公刊）はバスケットボールを事例とし，主に CLIL の 4C の視点からの分析により，体育と英語の教科横断的な授業による利点や課題を明らかにした。本研究では，その第 4 弾として，これまでの球技とは内容や言語の使用の面でも異なるパラスポーツの事例を取り上げ，同様の視点からの分析を行い，体育 CLIL の新しい視角を提供したい。

2　方法

山口県内の国立工業高等専門学校 1 年生 5 クラス 201 名を対象にして，2019 年 5 月 20 日から 2019 年 5 月 31 日の間に各クラス 2 回の授業実践を行った。授業終了後には，授業に対する学習者の反応を調べるために，選択式および自由記述式のアンケート調査を実施した。選択式の分析には意見が分かれやすい 4 件法を採用し，「とても」「まあまあ」を肯定的回答，「あまり」「全く」を否定的回答とした。

3　実践内容の概略

本実践で採用したボイスパスゴールとは，目が見えない状態で音の鳴るボールを転がしてパスを回し，相手ゴールを狙う全盲や弱視の子どもが中心となって考えたオリジナルのパラスポーツである。チームはフィールドプレイヤー（4 名）とゴールキーパー（1 名）の他に，パスする方向や位置を味方に伝える指示役（1 名）と，相手ゴールの後ろで味方にシュートする方向を伝えるコーラー（1 名）を加えた 7 名である。フィールドプレイヤーとゴールキーパーは，座

表 1. 本実践の授業内容と教材

授業内容	教材
挨拶など（5 分）	教員用英語シナリオ
グループワーク（20 分）	学生用授業シナリオ
作戦タイム（15 分）	Worksheets for Voice Pass
メインゲーム（45 分）	Point for English
振り返り（5 分）	

A: 海上保安大学校基礎教育講座

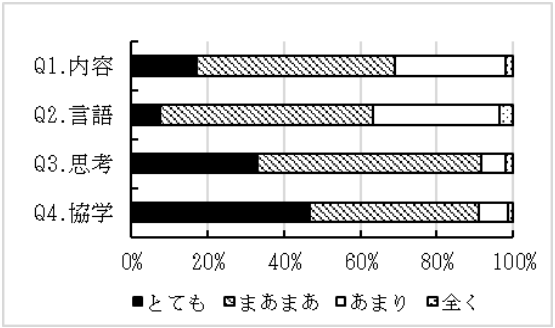
B: 宇部工業高等専門学校一般科

った状態でアイマスクを着用してプレーする。表1に本実践の授業内容と教材を示した。

授業の導入部の挨拶では，あらかじめ作成していた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，6グループに分かれ，Warm-upと2種類のドリルを行った。ここでは，各パートを担当する代表者が学生用の英語シナリオを使用しながらグループワークをリードした。続く，作戦タイムでは，ワークシートの質問項目に英語で回答しながらチームの作戦を立案した。最後に行われたメインゲームでは，2 グループに分かれ総当りのリーグ戦を行った。ここでは，ボイスパスゴールの試合中によく使用される英語表現を 18 フレーズ紹介し，これらの用語をゲーム中にタイミングよく使えたらリーグ戦の勝ち点に加算する Point for English 制度を導入した。

4　研究結果

まず，授業のアンケート結果について，CLILの4Cの視点からみてみると，質問1の内容への「興味」では，「とても」と「まあまあ」を合わせた数値で90%の学習者が肯定的回答をし，体育CLIL授業に対する興味・関心の高さが示された（図1）。



Q1　英語による体育授業に興味が持てたか？
Q2　授業で英語が使えたか？
Q3　授業で考える機会を持つことができたか？
Q4　授業でチームメイトと協力できたか？

図1. CLILの4Cの視点からの分析結果

その他の指標では，質問2の「言語」で71%，質問3の「思考」で96%，質問4の「協学」で98%が肯定的な回答を示しており，学習者の反応を見る限り，CLILの4Cの視点において一定の成果が示されているが，英語使用の割合をいかに高めていくかは課題といえる。

次に，本実践の学習効果をアンケート調査の百分率と受講者のコメントからみてみると，言語面では，「話す」「聞く」を中心としたコミュニケーション能力の育成に効果があると答えたものが両者合わせて約7割であった（図2）。

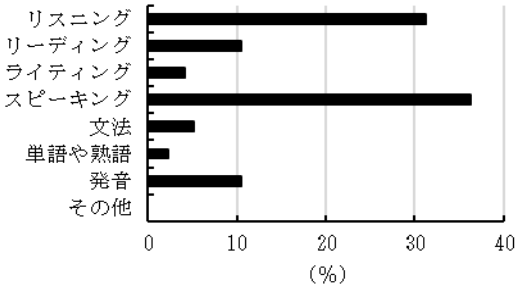


図2. 英語による体育実技で学べると思う英語の技能はどれか

内容面では，英語で行う体育は，「頭を使う」「仲間同士の掛け声が増える」「団結力が深まる」等，主にグループ活動におけるメンバー間のコミュニケーションに好ましい効果が期待できるとするコメントが多数得られた。しかし他方で，パスやシュートの方向を英語で味方に伝えることの難しさをコメントする学習者が多くいた。これは的確な声掛けが求められるボイスパスゴールの種目特性を反映した結果と考えられた。

引用・参考文献

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―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，pp.139-156.

英語発音学習の Why？How?の疑問を解決する 3DCG モデルの e-learning システムのご紹介

（英語の発音に必要な発声発語器官の筋肉の動きを理論的に考えた）

直井 雅一[A]，富田 大輔[B]，和田 牧子[C]

アブストラクト：英語の発音に必要となる発声発語器官の筋肉のトレーニングを取り入れた新しい英語発音学習法を紹介させて頂きます。今回開発した，e ラーニングシステムでは，音声記号差分化表示や，透明化させた 3DCG モデルにより，学習者は，自らの発音の誤りを明確に認識でき，適切な発声器官の状態を直感的に分かりやすく学ぶことが可能です。日本語母国語者が，スムーズに，自然な英語の発音を習得できる理論的方法をご説明したいと思います。

キーワード：英語発音，筋肉トレーニング，発音矯正，e ラーニング

Ⅰ　開発の目的と背景

日常生活において“話す”ことは，言葉自体の意味の他，心理面や感情の情報も伝達でき，コミュニケーションの発信手段として，非常に大きな役割を担っています。

ベネッセ総合教育研究所が中 1～高 3 の 6,000 人に対して行った大規模調査“中高生の英語学習に関する実態調査 2014”によると，”英語を勉強する上で，大切なことは何だと思いますか？“という質問に対して，中学生の 53.4%，高校生の 59.8%が，”英語でたくさん会話をする“と回答し，この回答の割合は質問中一番高い値であったという結果があります。（参考資料：ベネッセの調査）このことは，中高生達が実際の生活において英語で話したいという意欲を示唆しています。

発音に関して，生理学的には，発声や発語に関係する器官が働きますが，言語によって，その音声学的特徴が異なる為，複雑に連携している発声発語器官の働き方にも違いが生じます。日本語は音響特徴において，欧米系の言語との差異が大きく，また，一方，外国語の発音学習の際の母語の干渉の問題も存在しています（清水 2008）。このような背景は，日本人の英語の発音学習をより困難なものにしています。私達日本人がこの困難を乗り越えるには，従来の発音学習（手本となる“発音”をよく聞き，各々の発音の調音点や調音方法の説明を手がかりに，手本となる発音を自身で発音できるように行う学習）に加えて，新しいアプローチが必要なのではないかと考えました。その結果，英語の発音に必要な発声発語器官の筋肉の動きに注目した体系的筋肉トレーニング法（以下「英語発音筋エクササイズ」と略）の考案に至りました。

英語の発音学習に関しては，学習者側が感じる壁に加えて，指導者側の発音指導への不安という壁も存在し，問題解決の為に様々な検討が行われている現状もあります（松宮 2013,折井(秋田)2015）。この「英語発音筋エクササイズ」は，今迄，両者に立ちはだかっていた英語の発音学習に対する抵抗感を少しでも取り除き，学習者も指導者もストレスなく，楽な気持ちで自然に英語音声でのコミュケーションが実現できる為の有用な方法になると考えています。詳細のトレーニング法については富田大輔著参考資料をご参照下さい。

A :合同会社プロンエイド
B :Discovering Sounds 代表
C :Discovering Sounds 企画開発

当スクールでは，通常は，生徒と先生が対面して（直接対面の他，Skype も含む），筋肉トレーニングから始まる英語の発音学習を行っておりますが，今回，学習者，並びに，指導者が，独りでも「英語発音筋エクササイズ」を含む英語発音学習に取り組めるような 3DCG e ラーニングシステム「（仮称）ネイティブの口」を開発致しました。以下で，その特徴をご説明致します。

２　英語発音学習 e ラーニング システム「（仮称）　ネイティブの口」の特徴

以下に，今回開発した，e ラーニング　システム「（仮称）ネイティブの口」（以下，「ネイティブの口」と略）の特徴を記載致しました。

Ⅰ）今回開発した「ネイティブの口」は，英語の発音に必要な発声発語器官の筋肉トレーニングを土台にし，英語の全母音/子音・単語・文章の自主発音練習を可能にしたシステムです。以下のような段階を経た内容となっています。

【Step1】：理論的に考えられた英語に必要な発声発語器官の筋肉のトレーニングを行い，個々の英語の発音練習の土台を作る

【Step2】：Step1 で習得した筋肉の動きを応用しながら，個々の母音・子音・単語・文章などの発音を体系的に学習する。

2）この「ネイティブの口」では，練習している自分自身の姿が画面に表示されます。その隣で，お手本となる発声発語器官の動きの 3DCG 画像を表示しながら学習を進めることができます。以下に示した図１は，実際の「ネイティブの口」の画面になります。お手本は 3DCG 画像で示される為，自分自身の発声発語器官の動きを視覚的に確認しながらの学習が可能です。“何故お手本の音と違うのか？”“何を，どのように直したらよいか？”を学習者自らでじっくり考えながら，発音の練習を行えることが大きな特徴です。

3）推奨スペック

OS：Windows 10，CPU：Intel Core i3 4160 3.60GHz 以上，メモリ：8GB，モニタ：解像度 1920×1080 以上

4）運用予定日時

2020 年 3 月上旬運用開始予定

5）対象者

英語発音者全般（年齢，学習用途などによる単語のレベル等の調整可能）

図１ 実際に「ネイティブの口」で学習している画面

3　今後への課題

当スクールでの直接対面学習では，筋肉トレーニングに基いた英語発音学習法による一定の成果（発表時に学習前と学習後の比較を動画で提示の予定）は得られております。この学習法を応用し今回開発した e ラーニングシステム「ネイティブの口」に関して，様々な学習環境でのその効果，運用面の利便性等の確認を行いつつ，今後運用開始，その後の改良等を行う予定です。

引用・参考文献

ベネッセ教育総合研究所（2014）.「中高生の英語学習に関する実態調査 2014」，Retrieved from. https://berd.benesse.jp/up_images/research/Teen-agers_English_learning_Survey-2014_ALL.pdf　2020 年 2 月 4 日引用.

清水克正（2008）.「L2 音声学習とその理論的背景」名古屋学院大学論集　言語･文化論　第 19 巻　第 2 号（2008 年 3 月）

松宮新吾（2013）.「小学校外国語活動担当教員の授業指導不安にかかわる研究（授業指導不安モデルの探求と検証」.関西外国語怠大学研究論集　関西外国語大学，関西外国語短期大学編（97）：2013.3 p.321-338

折井（秋田）麻美子（2015）.「英語音声教育研修の必要性-発音教育に関する中学校教員の意識調査から-」.早稲田大学　教育・総合科学学術院　学術研究（人文科学・社会科学編）第 63 号 p.203-222 2015 年 3 月

富田大輔著「アヒル口体操でネイティブのように英語がしゃべれる」サンマーク出版 2015 年出版

「外国語」「外国語活動」用教材の語彙分析
（CEFR-J，CEFR との比較から）

米田 佐紀子[A]，松本 優太[B]，青木 涼[C]，原 浩輝[D]，岸波 徹[E]

アブストラクト：CEFR の A1 が小学校卒業時の到達目標として示された（文部科学省，2017b）。*We Can!* 1,2 と *Let's Try!* 1,2 の児童用教材の語彙について，CEFR に準拠したケンブリッジ国際児童英検（YLE）の Pre A1，A1 と CEFR-J の A1 との語彙の重複率を確認した。分析の結果，40.1%（YLE），40.2%（CEFR-J）の重複だった。一方，指導書では CEFR（51.9%），CEFR-J（56.5%）であった。ここから先行研究で児童のリスニング力が大きく伸びた背景には指導書や教師の指導が果たす役割が大きいという示唆が得られた。

キーワード：移行期教材，語彙，CEFR，CEFR-J，ケンブリッジ国際児童英検

1　はじめに：背景と研究の目的

文部科学省（以下「文科省」）（2017a）告示の改訂学習指導要領により，中学年に外国語活動，高学年に外国語科が新設され，2020 年度から全面実施される。本学習指導要領は行動中心アプローチに基づく，CEFR を土台としており（村野井，2018），今後小学校で学んだ言語材料で CEFR A1 レベルに到達することが卒業までの到達目標として示された（文科省，2017b）。しかし，A1 を到達目標とすることは可能なのだろうか。到達に必要な言語材料を学習する教材や機会が与えられているのだろうか。

そこで，本研究では語彙に着目し，文部科学省の移行期教材の指導書と CEFR，CEFR-J の語彙を比較し，考察することとした。

2　先行研究

米田・西村（2019）は CEFR に準拠したケンブリッジ国際児童英検（以下「YLE」）を用い，移行期 1 年目の 2018 年度に，公立学校の児童 5・6 年生の英語力を 4 技能で検証した。すると，Pre A1 Starters のリスニングテストで 9 月に 42～44%だった正答率が，半年間で 75%～81% に向上した。児童用教材の語彙と UCLES（2018）の語彙を比較したところ，Pre A1 と A1 で 40.1%，CEFR-J で 40.2%の語が重複した。米田・西村の研究では，約 4 割しか重複しないのに，CEFR に準拠したテストでこれだけの成果が挙げられるものか疑問が残った。CEFR-J も比較した理由は，日本の文脈に合わせようとしたものであることや今回の学習指導要領改訂に大きな影響を与えたからである。

そこで，本研究では教員が使用する指導書に含まれている語彙の影響が先行研究の背景にあるのではないかと考え，指導書を用いた検証を行うこととした。

3　検証方法：文科省教材，YLE，CEFR-J の語数カウント方法

改訂学習指導要領（文科省，2017c；90）によると「語数については，綴りが同じ語は，品詞

A：玉川大学文学部英語教育学科 教授
B：玉川大学文学部英語教育学科 3 年
C：玉川大学文学部英語教育学科 3 年
D：玉川大学文学部英語教育学科 3 年
E：玉川大学文学部英語教育学科 3 年

に関わりなく1語と数え，動詞の活用形，名詞の単数・複数形，形容詞や副詞の比較変化などのうち規則的に変化するものは原則として辞書の見出し語を代表させて1語とみなす」と述べ，見出し語の方法とレマ（Nation,2013）の両方の方法を用いている。一方，YLEでは，例えばis, am, areを区別せずbeとして扱う，レマを原則用いている（UCLES, 2018)。一方，CEFR-J(2019)では見出し語と項目数(品詞別)を用いている。

以上のようにカウント方法がそれぞれ異なるが，本研究では先行研究（米田・西村，2019）の検証という立場から，UCLESの方法で教材を一文ずつ打ち込み，語ごとにセルを区切る方法で語彙リストを作成し，検証した。

4　分析結果

移行期教材4冊の指導書をリスト化したところ，1725語であった。その語彙リストとCEFR, CEFR-Jの語彙リストの両方に出現した語数を確認した。まず，移行期教材指導書とYLE（Pre A1とA1）の語彙では470語で，YLEの906語の51.9%になった。また，CEFR-JではA1に1164語ある。それと指導書4冊の語彙を比較したところ，56.5%が重なった。

この作業の中で，教師用では児童の教材には出てこない助動詞や過去形など，様々な表現・文型も扱われていることや，副詞にはバリエーションが多く持たれていることなどが分かった。

5　考察とまとめ

本研究では，文科省が掲げた到達目標のCEFR A1に小学校卒業時に到達することが本当にできるのか，そのための言語材料が授業で扱われるのかを確認するために，移行期教材4冊の指導書の語彙についてCEFRに準拠したケンブリッジ国際児童英検とCEFR-Jの語彙リストと比較した。その結果，児童書の4割と比べ，5割から5割5分まで重なることが分かった。ここから指導書に児童の英語力を伸ばす要因があることがつかめた。一方，このリストが完全なものであるとは言えず引き続き精査し検証する必要がある。

引用文献

Cambridge Assessment English （UCLES）(2018). “Alphabetic vocabulary list”. *Handbook for Teachers.* Retrieved from https://www.cambridgeenglish.org/Images/357180-starters-movers-and-flyers-handbook-for-teachers-2018.pdf 2019年10月10日引用

文部科学省（2017a）．『小学校外国語活動・外国語　研修ガイドブック』Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm　2020年1月10日引用

文部科学省（2017b）.「外国語教育の抜本的強化のイメージ」Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/__icsFiles/afieldfile/2017/11/24/1398488_6.pdf 2020年2月5日引用

文部科学省（2017c）.『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語活動・外国語編』Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf　2020年2月日引用

Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge University Press. pp.9-11.

投野 由紀夫他（2019）.「CEFR-J Wordlist」『小、中、高、大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証』(2019.4.3更新版) 2008-2011年度科学研究費補助金（基盤研究（A））課題番号20242011 Retrieved from http://www.cefr-j.org/download.html#cefrj_wordlist　2019年10月10日引用

米田 佐紀子・西村 洋一(in press).「公立小学校の児童はCEFR A1に到達できるか：4技能テストによる学力調査と動機づけ調査から」『中部地区英語教育学会紀要』49巻 pp.157-164

「外国語活動」用教材に対応した英語絵本リストの有用性の検証（小学校における実践に基づいて）

押田 真裕子[A]，米田 佐紀子[B]

アブストラクト：子どもの興味・関心を高めやすく更に第二言語習得に効果的とされる絵本の読み聞かせを現場に取り入れることは非常に大きな意味を持つ。しかし，現場ではどのような英語絵本をどのように読めばいいのか分からないという声も聞かれる。押田（2019）は，小学校外国語活動教材『Let's Try!』Ⅰ及び２の単元に対応する英語絵本の選定をし，リストにまとめた。実践的検証から，絵本そのものの効果が確認できただけでなく，読み聞かせ方が鍵になることをつかんだ。**キーワード：** 絵本・英語絵本・第二言語習得・絵本の読み聞かせ

Ⅰ．はじめに

第二言語習得における英語絵本の有用性については，多くの先行研究が認めている(アレン玉井，2010；久埜，2018)。一方で，現場からは「英語絵本を授業で活用してみたいけれど，どのような本が有用か分からない。」「読み聞かせと言っても，どのような英語絵本をどのように読めばいいのか分からない」といった声がある(吉村他，2017)。押田（2019）は絵本を現場で有効活用できるよう，『Let's Try!』 Ⅰ，２の各ユニットのねらいに沿った絵本リストと，それぞれの特徴を生かした活用方法一覧を作成した。本研究の目的は，この絵本リストと活用方法の有用性を実践的に検証することである。

２．「絵本」の定義と効果・有用性

絵本の特質として絵とテクストがある。絵とテクストそれぞれが協力して働きかけることで子どもの能力を引き出すことができるのが絵本である（三森，2016)。文字が読めれば，テクストを読むことで，物語の構造を理解できるようになり，最終的に自分自身で要点を捉えながら読む力をつけることができる効果もある（エリス・ブルースター，2008)。一方，母語習得の環境と違い，英語の音声は日本の子どもにとって日常生活の中では耳にすることが少なく，身近なこととして捉えにくい。そこで英語絵本を使用すると，英語を使う自然な状況を子どもに与えることができ，子どもに身近な内容で言語を導入することができる(エリス・ブルースター，2008)。

３．読み聞かせの効果

子どもが自分で読むことのできるようになるためには，大人の子どもに必要な情報や支援を与えること(足場づくり)が大切であり，英語絵本の読み聞かせにおける足場づくりは絵本そのものの特性を生かした，読み手と聞き手のインタラクションにあると考える。このことはヴィゴツキーの最近接領域仮説（茂呂，1999)からも説明できる。つまり，大人との協働の学びを実現する絵本の読み聞かせは，子どもの能力を育てる重要な手法であり，足場づくりによるやり取りからその重要性は始まっている。子どもが

A：神奈川県厚木市立清水小学校
B：玉川大学　文学部　英語教育学科

自立して読めるようになるには,教師の支援(足場づくりと読み聞かせ) が大きな鍵を握っていることが分かる。

こうした読み聞かせの効果は，英語習得における音声，語彙・統語，文字の習得でも効果がある。中本(2003)は絵本に用いられるテクストはライムを意識したものが多く,英語の音やリズムを楽しみながら絵本を何度も繰り返し読むことで,英語をかたまりとして理解しやすくなり，語彙や表現が定着しやすくする効果があると述べている。

４．絵本選定の基準・リスト・活用方法

エリス・ブルースター(2008)は語学教育の目的を５つに分け，絵本選定のチェックリストを作った。本研究ではこのチェックリストを参考にしながら，『Let's Try!』1，2の各単元に合うように絵本の選定基準を定めた。

①『Let's Try!』1，2の単元目標に関連した語彙や表現が絵本に多く含まれているか。
②難しい単語や語句が使われていないか。
③ストーリーが子どもをひきつけるか。
④絵は色彩豊かで子どもをひきつけるか。

紙面の関係上ここでは示せないため，上記基準で選んだリストと活用方法は当日発表する。

５．英語絵本リストの実践的検証

押田は公立小学校教員として，2019年４月より，上記リストと活用法に基づき４年生を対象に実践している。これまで7～8冊の絵本を試してきて，絵本の持つ効果の大きさに驚かされている。『Let's Try!』 2 Unit 3 "I like Mondays"の単元では，Today Is Monday を読み聞かせたところ,授業外での日本語の問いかけに"Friday, fresh fish"と口々に応答するなど，定着している様子が随所で観察されている。一方，絵本だけの力では失敗することもあった。『Let's Try!』1 Unit 2 "How are you?"のテーマに合わせたBaby Happy Baby Sad を読んだ時はの子どもの反応は想定外の悪さであった。この本をベテラン教師が読むとのめりこむような語りかけで，自分との違いに愕然とした。ここから，読み聞かせ方次第で絵本の効果をより引き出せることを確信した。

６．まとめ

絵本の読み聞かせの実践をする中で効果と課題が見つかった。この実践研究は緒についたばかりである。また，リストのすべての本や活用法を試したわけではない。今後，リストの利用者も増やし，検証していきたい。

引用文献

アレン玉井光江(2010).『小学校英語の教育法，理論と実践』株式会社大修館書店

エリス,ゲイル・ブルースター,ジーン(2008).『先生，英語のお話を聞かせて！小学校英語「読み聞かせ」ガイドブック』松香洋子（監訳）玉川大学出版部

語研ブックレット７編集委員（2018).『語研ブックレット７小学校英語３，絵本を活用した授業づくり』一般財団法人語学研究所

松本由美(2016).「英語絵本の読み聞かせの身体性と聞き手の理解」 Retrieved from http://libds.tamagawa.ac.jp/dspace/bitstream/11078/421/1/ 11_2016_21- 28.pdf

茂呂雄二(1999).『認識と文化，具体性のウィゴツキー』金子書房

三森ゆりか(2016).『論理的に考える力を引きだす②―絵本で育てる情報分析力』一声社

吉村美幸・吉田朋世・今井信義・福島安希子（2017).「小学校における英語絵本の読み聞かせの研究―担任が無理なく取り組める手法を探る―」福井 県教育研究所研究紀要，122号，pp122-133. Retrieved from http://www.fukui-c.ed.jp/~fec/siraberu/siraberu/kiyou/h28kiyou/10eigo_u2.pdf 2020年２月１日引用

ブック・トーク 『「教師の自己評価」で英語授業は変わる ―J-POSTL を利用した授業実践』（大修館書店） 神保尚武監修 久村研、浅岡千利世、清田洋一、 髙木亜希子、栗原文子、醍醐路子編著

髙木 亜希子[A]，浅岡 千利世[B]，栗原 文子[C]

アブストラクト：気鋭の現職中・高英語教員 13 人による、J-POSTL を活用した英語授業改善の実践事例集である。困難校から進学校まで様々な文脈の例を扱っており、読解中心から技能統合型授業への転換、自立学習を目指し学習目標と宿題を生徒自身が決定したりプロジェクト型学習やポートフォリオを取り入れたりする教育方法の改善、評価方法の見直しや協同学習・相互評価を取り入れた生徒主体の授業への取り組み、茶道部の活動を異文化・国際理解教育の次元まで引き上げた教育実践、教員の協同的な校内自主研修、J-POSTL の自己評価記述文を利用した授業観察ルーブリックの作成、等々の実践事例を紹介し、その教育的示唆を提供している。

キーワード: J-POSTL，授業改善，省察，ポートフォリオ，教員研修

1　ブックトークの趣旨

本ブックトークでは、2020 年 2 月に出版された『「教師の自己評価」で英語授業は変わる―J-POSTL を利用した授業実践』（大修館書店）について、本書の目的と編集趣旨、構成、事例、活用のあり方を座談会形式で紹介する。本書は、困難校から進学校での授業実践及び教員研修での活用について様々な事例が掲載されており、実践者、教員研修担当者など、新学習指導要領に対応した授業改善に関心のある方はどなたでもご参加いただきたい。

2　本書の目的と編集趣旨

本書の目的は、中学・高校の先生方に J-POSTL の意義とその活用方法を理解してもらい，創造的な授業改善に役立てていただくことである。

J-POSTL（『言語教師のポートフォリオ』Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages．大学英語教育学会（JACET）教育問題研究会編，2014）は、ヨーロッパにおける言語教育の教員養成課程履修生のための EPOSTL（『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』）を教員養成課程と現職教員研修における活用を意図して，日本の文脈に合うように翻案化したものである。

J-POSTL に準拠した教科教育法のテキストとして，2012 年に『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』，その全面改訂版として 2017 年に『行動志向の英語科教育の基礎と実践』（いずれも三修社）を発行している。また，中等教育の現職教員に対しては，学会・研究会・講演会などの

A: 青山学院大学教育人間科学部
B: 獨協大学外国語学部
C: 中央大学商学部

機会を利用して紹介してきた。現職教師が授業改善のためにさらに J-POSTL を活用できるように、気鋭の現職中・高英語教員 13 人による英語授業改善の実践事例集を出版することとした。

3 本書の構成

本書は以下の章立てで構成されている。各章において編集担当者が各事例の解説を行っており、読者は理解を深めることができる。

序章　授業改善ツールとしての J-POSTL
1 章　指導法を見直す
2 章　自立学習を支援する
3 章　評価法を見直す
4 章　異文化間能力を育む
5 章　教員研修における試み
付録　J-POSTL 自己評価記述文

4 事例紹介

4.1 事例 1: インタラクションを重視した技能統合型の英語授業（公立高校１・２年生）

4.1.1 概要

実践者は進学校における読解を中心とした講義型の授業から、題材の内容を重視し４技能を統合した授業を目指した。授業改善にあたって、教科書の題材の読解を中心としながらも、ICT 教具の活用による理解のための活動の効率化と生徒間のインタラクションを重視した表現のための活動を確保した。

4.1.2 J-POSTL 活用の意義

J-POSTL の「教授法」に関する記述文の内、最初に着目したものから、途中授業改善を振り返って別のものに視点をかえたことで新たな授業設計の視点を得ることができた。

4.2 事例 2: 生徒の発話量を増やす指導と評価の工夫（公立中学校 2 年生）

4.2.1 概要

実践者は生徒の発話の正確性を重視しすぎた指導から発話量を増やす指導へと転換を図り、それに伴う指導と評価の一体化の在り方を模索した。授業改善にあたり、生徒が到達すべき目標の明確化、ALT に任せていた評価方法の見直し（自己評価と相互評価の導入）、表現活動の時間を増やすための指導手順の変更の 3 点に取り組んだ。

4.2.2 J-POSTL 活用の意義

J-POSTL の 3 つの記述文に着目し、ジャーナルをツールとして、定期的に授業の振り返りを行うことで、現状把握、分析、改善、実践のサイクルを円滑に回すことができた。

4.3 事例 3: 伝統文化の発信活動を可視化する

4.3.1 概要

茶道部の顧問である実践者は、活動の目的を茶道のスキルの習得ではなく、日本の伝統文化の発信と定めた。生徒は ALT に英語で茶道について説明し、協働しながら伝統文化への理解を深めた。さらに、茶道について知識のない外国人客に対してお点前を披露したり、伝統文化について説明する機会を通して、生徒たちの異文化間能力が促進された。

4.3.2 J-POSTL 活用の意義

J-POSTL の文化や国際理解に関する記述文を用いて生徒たちの活動を振り返った結果、彼らの異文化間能力の促進が可視化され、実践について理論的・客観的に評価することができた。

5 活用のあり方

J-POSTL は英語教師の省察ツールとして開発されたものであるが,本書の実践事例のように,自己評価記述文を利用して創造的な授業改善の指針としても役立つ。自己評価記述文は、全てを活用する必要はなく、事例においてはそれぞれの教師が創意工夫して、様々な使い方をしている。今後は，新学習指導要領が目指す「主体的・対話的で深い学び」を実現するための有効なツールとしても有効なツールとなるであろう。

言語教育エキスポ 2020 予稿集

2020 年 3 月 8 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（秀明大学）

表紙デザイン：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。