行動中心複言語学習プロジェクト

Action Oriented Plurilingual Language Learning (AOP) Project

平成 18 ～ 22 年度
文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業
学術フロンティア推進事業
研究成果報告書

平成 23 年 3 月
学校法人名　慶應義塾
大学名　慶應義塾大学
研究組織名　慶應義塾大学外国語教育研究センター
研究代表者　境　一三（慶應義塾大学経済学部教授）

平成 18 ～ 22 年度文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業
学術フロンティア推進事業
行動中心複言語学習プロジェクト研究成果報告書

はじめに

本報告書は、平成 18 年度から平成 22 年度までの 5 年にわたる「私立大学学術研究高度化推進事業（学術フロンティア推進事業)」の助成によって推進された「行動中心複言語学習プロジェクト」の研究成果をまとめたものです。本事業の目的は、「優れた研究実績を上げ、将来の研究発展が期待される卓越した研究組織を「学術フロンティア推進拠点」に選定し、内外の研究機関との共同研究に必要な研究施設、研究装置・設備の整備に対し、重点的かつ総合的支援を行うことにある」とされています。

本プロジェクトは、教育現場と研究現場の有機的融合を図るべく、外国語教育研究センターがその実践と理論の接合の核となるよう計画されました。具体的には、慶應義塾の一貫教育を重視した特質を活かし、各学校の先生に参加を依頼し、さらに学外の研究者の協力も広く得て、包括的な教育のフレームワークを作成するために行われました。その結果、小中高大の外国語教育の研究者と教育者が一堂に会し、議論し研究を進めていくための重要な拠点を形成することができ、この事業の目的に適う成果を上げたものと考えます。

5 年間を通して、外国語教育を改善するために慶應義塾と日本の言語教育政策への提言を行うべく、さまざまな角度から外国語教育の先進的な研究を進めました。特に、急速に多言語化・多文化化する日本の状況に着目し、それが顕著である EU における欧州評議会『ヨーロッパ共通参照枠』（以下、CEFR）を中心とした成果を参考にした上で、個人の複言語・複文化能力をどのように育成すべきかという観点から研究を行いました。研究を行う上で、我々は「複言語・複文化主義」、「行動中心主義」、「自律学習」をキーワードにしました。①言語教育政策、②学習・教授法、③学習・教育環境整備をそれぞれ担当するユニットを設け、さらにその下に個別の研究企画を立てることで体系的な研究を精緻に行いました。同時にそれぞれにおいてキーワードとした理念が最大の効果をもちうるような教育を追求しました。

本報告書には、それぞれのユニットの研究成果を掲載した他、各研究成果を収斂させた提言をご紹介しております。また、本プロジェクトが成果報告と更なる研究基盤の形成のため定期的に開催してきたシンポジウムや報告会の詳細、その他の形態の公表物も記載しました。

最後に、本事業が終了するにあたり、ご協力とご支援を頂きました皆様に心より感謝申し上げます。今後も引き続き変わらぬご指導、ご鞭撻を賜りますようお願い致します。

慶應義塾大学外国語教育研究センター
所長　境　一三

目次

はじめに　iii

1　研究成果報告書概要 …… 1

2　研究成果の概要（ユニット総論） …… 39

ユニットⅠ：言語教育政策提言ユニット
ユニットⅡ：行動中心複言語・複文化能力開発ユニット
ユニットⅢ：自律学習環境整備ユニット

3　各企画の 5 年間の研究概要 …… 103

ユニットⅠ：言語教育政策提言ユニット
教員養成・研修システム確立のための基礎研究
言語教育政策研究
複文化能力開発における弱者・マイノリティへのディスコースに関する基礎的研究

ユニットⅡ：行動中心複言語・複文化能力開発ユニット
（a）英語一貫教育
言語プロフィール調査および共通参照レベル対応型テストの開発に関する研究
日本語版言語ポートフォリオの実践と解釈に関する質的研究
ハノイ工科大学生の専門分野と日本語学習に関する調査及びグループプロファイルの開発
スピーキングテストに呼応した教材開発の研究
（b）複言語・複文化能力開発
「複言語のすすめ」プロジェクト
コミュニカティブ・アプローチによる複言語教材開発に備えた言語機能別の表現類型リストの研究
ドイツ語リーディング学習における多読の環境整備およびその学習効果に関する研究
多言語発音教材制作研究
より豊かな言語教育を求めて―ことばへの気づき・インテンシブ外国語・ろう児教育
外国語学習入門期における発音指導の研究
―ドイツ語におけるスープラセグメンタルな要素を中心に
コンテンツとタスク中心の教授法におけるドイツ語学習過程の調査研究
複言語・複文化的「居場所」における自律的「学び」創出の研究：「三田の家」のエスノグラフィー
（c）異文化トレーニング
異文化コミュニケーション / 企業が求める異文化コミュニケーション能力（CSR）
異文化コミュニケーション Leading Cultural Interaction Through Teleconferecing: Observaions of the First UCTP class

ユニットⅢ：自律学習環境整備ユニット
（a）自律・協働学習
Interactive Voice Community（IVC）
学校間連携による同期型・非同期型協調学習コミュニティ形成と学習環境デザイン研究
英語教育実習生の自律的成長を促す要因
からだと言葉をつなげよう―ドラマを使った言語教育法の開発―
（b）学習環境整備
多文化共生に向けた感性の涵養のための外国語ラウンジにおける異文化体験の機会創出の試み
IT を利用した外国語学習環境の構築
初年次外国語教育における大学間 CSCL 研究（OK プロジェクト）
リソースシェアリングプロジェクト
配信型マルチメディア教材制作研究
多言語絵本を用いた言語意識教育―学校図書館による外国語学習支援・学習環境整備の検証―

4　研究発表の状況 …… 295

論文・図書・学会発表
その他の業績

5　資料 …… 401

資料 1　研究代表者の変更
資料 2　Website 公開状況
資料 3　各種研究会・ワークショップ等開催実績
資料 4　各年度研究企画一覧
資料 5　慶應義塾大学外国語教育研究センター規程
資料 6　若手研究者育成の状況
資料 7　全体会議開催実績
資料 8　慶應義塾における外国語教育（組織図）
資料 9　コミュニティ整備状況
資料 10　主な研究装置
資料 11　慶應義塾外国語教育グランドデザイン（提言）概要
資料 12　実験授業
資料 13　主な教材の作成・公開状況
資料 14　CEFR 基準レベルの細分化
資料 15　慶應義塾評価・点検関連規程
資料 16　AOP プロジェクト出張に関する申し合わせ
資料 17　プロジェクトの報道状況
資料 18　Learning Design Project パンフレット
資料 19　各企画の最終報告会発表ポスター
資料 20　AOP プロジェクトパンフレット
資料 21　《複言語のすすめ》パンフレット

1. 研究成果報告書概要

平成 18 年度～平成 22 年度「私立大学学術研究高度化推進事業
（学術フロンティア推進事業）」研究成果報告書概要

1　学校法人名　慶應義塾　　2　大学名　慶應義塾大学

3　研究組織名　慶應義塾大学外国語教育研究センター

4　プロジェクト所在地　神奈川県横浜市港北区日吉４－１－１

5　研究プロジェクト名　行動中心複言語学習プロジェクト
Action Oriented Plurilingual Language Learning Project (AOP)

6　研究代表者

研究代表者名	所属部局名	職名
境　一三	外国語教育研究センター 経済学部	所長 教授

7　プロジェクト参加研究者数　24　名

8　該当審査区分　理工・情報　　生物・医歯　　（人文・社会）

9　研究プロジェクトに参加する主な研究者

①　言語教育政策提言ユニット

研究者名	所属・職名	プロジェクトでの研究課題	プロジェクトでの役割
境　一三	経済学部・教授	外国語教育グランドデザインの策定	本研究プロジェクトを代表するとともに、言語教育政策提言ユニットの代表として研究成果のとりまとめを行い、日本版「共通参照枠」と日本版「言語ポートフォリオ」を作成、公開する。
志村　明彦	経済学部・准教授	言語教育に対するニーズの調査と外国語教育グランドデザインの研究	社会における言語教育に対するニーズの調査を行い、それを基に日本版「共通参照枠」作成にあたる。
古石　篤子	総合政策学部・教授	言語教育政策研究	フランスにおける外国語教育の実態調査を行う。同時にヨーロッパ（特にフランス）の言語教育政策研究にあたる。
斎藤　太郎	文学部・教授	外国語教育グランドデザインの研究	言語教育政策研究の成果に基づき、日本版「共通参照枠」作成にあたる。
佐藤　望	商学部・教授	言語教育政策研究	ドイツにおける外国語教育の実態調査を行う。同時にヨーロッパ（特にドイツ）の言語教育政策研究にあたる。
井上　逸兵	文学部・教授	複言語・バイリンガル教育研究	英語一貫教育を中心に据えた、複言語・バイリンガル教育の研究を担当する。
平高　史也	総合政策学部・教授	複言語・複文化の研究	日本語・ドイツ語教育の立場から複言語・複文化の研究にあたる。
中村　優治	文学部・教授	言語ポートフォリオ研究	大学教員の立場から、大学生向けポートフォリオの研究と作成にあたる。

西村　太良	文学部・教授	言語教育政策研究	古典語研究の立場からヨーロッパにおける古典語教育が現代言語教育に及ぼす影響を調査する。
横山　千晶	法学部・教授	言語教育政策研究	英国における外国語教育の実態調査を行う。同時にヨーロッパ（特に英国）の言語教育政策研究にあたる。
折笠　敬一	高等学校・教諭	言語ポートフォリオ研究 言語教育政策研究	高等学校教員の立場から、言語ポートフォリオの研究に協力し、高校生に適したポートフォリオの研究と作成にあたる。また、ポートフォリオ研究グループと連携を取りながら言語教育政策の研究にあたる。

② 行動中心複言語能力開発ユニット

研究者名	所属・職名	プロジェクトでの研究課題	プロジェクトでの役割
金田一　真澄	理工学部・教授	複言語・複文化能力開発のための基盤研究 学生を対象とした複言語状況の調査研究	本研究ユニットを統括する。複言語・複文化の理念を研究し、併せて複言語・複文化能力開発ための基盤構築を行う。 また、慶應義塾の学生を対象に、複言語状況を調査し、言語能力の実態を明らかにするとともに、複言語・複文化の理念の教育への応用を研究する。
境　一三	経済学部・教授	複言語・複文化能力開発	複言語・多言語教材開発の研究や、発音指導の研究を行う。
中村　優治	文学部・教授	英語能力測定の研究 言語ポートフォリオ研究	英語教育、特に評価論の専門家として、生徒・学生の英語をはじめとする外国語能力の測定・評価と実態調査にあたる。また、大学教員の立場から、大学生向けポートフォリオの研究と作成にあたる。
跡部　智	普通部・教諭	中等英語教育と大学英語教育の連携研究並びに自律学習研究	普通部教諭の立場から、カリキュラム連携の研究と、大学以降の生涯教育も視野に入れた英語自律学習の研究にあたる。
シャールト　ミヒャエル（Schart, Michael）	法学部・准教授	言語教育カリキュラムの連携研究	ドイツ語教員の立場から中等教育と大学教育のカリキュラム連携について日本語でも研究する。
森　泉	理工学部・教授	小・中・高・大のカリキュラム連携の研究 複言語・複文化能力開発のための基盤研究	カリキュラム連携の研究にあたり、取りまとめを行う。複言語・複文化の理念を研究し、併せて複言語・複文化能力開発ための基盤構築を行う。
岩波　敦子	理工学部・教授	ヨーロッパにおける複言語状況の調査研究	ヨーロッパ（特にドイツ）における複言語状況とそれに対応した教育の現状を調査する。併せて複言語・複文化の理念を研究する。
古石　篤子	総合政策学部・教授	ろう教育における教授法開発	カナダでの調査をもとに編集・内容分析を担当し、成果をまとめる。
斎藤　太郎	文学部・教授	多読の環境整備およびその学習効果に関する研究	ドイツ語教員の立場から、ドイツ語リーディング学習における多読の環境整備およびその学習効果に関する研究にあたる。
平高　史也	総合政策学部・教授	グループプロファイルの開発	日本語教育環境のデザインを試みる。
山下　輝彦	文学部・教授	東アジアにおける複言語状況の調査研究	東アジアにおける複言語状況と言語教育の現状を調査する。併せて複言語・複文化の理念を研究する。

吉田　友子	商学部・准教授	留学・海外研修や外国語の授業が異文化能力向上に及ぼす効果の研究	留学と国内での外国語の授業が異文化能力開発に及ぼす効果の研究にあたり、取りまとめを行う。並びに中学生の海外研修が異文化能力の向上に及ぼす効果を研究する。
井上　京子	理工学部・教授	外国語の授業が異文化能力向上に及ぼす効果の研究	外国語授業での異文化トレーニングや複文化接触が異文化適応能力の向上に及ぼす効果を研究する。
手塚　千鶴子	日本語・日本文化教育センター・教授	留学が外国人留学生の異文化能力向上に及ぼす効果についての研究	外国人留学生の教育を担当する国際センター教員の立場から、日本留学が外国人留学生の異文化適応能力の向上に及ぼす効果を研究する。
高山　緑	理工学部・准教授	外国語の授業が異文化能力向上に及ぼす効果の研究	異文化トレーニングや複文化接触に関する研究を心理学の立場からサポートする。

③　自律学習環境整備ユニット

研究者名	所属・職名	プロジェクトでの研究課題	プロジェクトでの役割
國枝　孝弘	総合政策学部・准教授	メディアミックスによる授業構築	メディアミックスによる実験授業を行う。
古石　篤子	総合政策学部・教授	自律学習能力養成プログラム構築 生涯学習デザインの研究	自律・協働学習の理論構築を行い、また生涯教育に向けた学習デザイン研究を担当する。
志村　明彦	経済学部・准教授	ネットワーク教材配信システム整備 コンテンツ制作（英語コンテンツ）	英語 e-Learning 教材の効果的運用の研究を行うとともに、テスティングシステム開発など、全学的な統合整備を行う。
藁谷　郁美	総合政策学部・准教授	外国語自律学習環境整備 ネットワーク教材配信システム整備 コンテンツ制作（ドイツ語コンテンツ）	本研究ユニットを統括する。ドイツ語教員の立場から、自律学習環境整備と教材開発の研究を行う。
藤田　真理子	湘南藤沢中・高等部・教諭	IRC・IVC の応用 教員養成研究	中等教育英語教員として IRC および IVC の授業構築に協力するとともに、生涯学習デザイン研究、教員養成研究、自律・協働学習理論構築作業を補佐する。
井上　京子	理工学部・教授	ICT を活用した外国語教育・学習環境整備の研究	研究成果を教育現場へと還元するための調査・ワークショップ開催などを担当する。
横山　千晶	法学部・教授	身体を使った言語教育の研究	担当している「ドラマクラス」を実践の場として、身体を使った語学教育を模索し、教授法を開発していく。
跡部　智	普通部・教諭	学習環境整備	学校図書館による外国語学習支援・学習環境整備の検証を行う。
吉田　友子	商学部・准教授	自律・協働学習 学習環境整備	外国語ラウンジにおける異文化体験の機会を創出しフィードバックを得る。

外部共同研究機関（海外）

研究者名	所属・職名	プロジェクトでの研究課題	プロジェクトでの役割
リュショッフ ベルント	（ドイツ） エッセン大学 英語英文科、英語教育専攻 教授	一貫教育（英語） ITC 環境	ドイツにおける英語早期教育・一貫教育とバイリンガル教育の分野で共同研究を行う。デジタル学習環境、デジタルコンテンツの共同研究を行う。
ジョーンズ ニール	（イギリス） ケンブリッジ大学 ESOL Examinations Director, Ressearch and Validation	テスト・評価、言語ポートフォリオ	生徒・学生の外国語能力のテスト・評価、言語ポートフォリオによる自己評価と分析について共同研究する。
松本　デービッド	（米国） サンフランシスコ州立大学 心理学科 教授	異文化トレーニング	異文化トレーニングに関する研究担当者と密接な連携をとりながら、日米の学生交流における異文化交流、異文化適応の研究を推進する。
泉　ウォーカー	（シンガポール） シンガポール国立大学 語学教育研究センター日本語プログラム 上級講師	ITC 環境	日本語教育におけるテレビ会議拠点ネットワーク整備の環境整備分野での共同研究を推進し、教授法の開発を行う。
中島　晶子	（フランス） パリ第 VII 大学 東アジア言語文化学部日本語学科 講師	ITC 環境	テレビ会議拠点を形成し教育研究交流体制を確立すべく、環境整備に向けた共同研究を行う。
東　伴子	（フランス） グルノーブル第 III 大学 日本語学科主任	ITC 環境	同期型授業をグローバルに実施するための試みを行い、テレビ会議を応用する外国語教授法の研究を行う。
張　威	（中国） 清華大学 外語系日本語学科 主任	ITC 環境	テレビ会議に基づく交流基盤を形成するとともに、自律学習環境整備と教授法開発を目指して共同研究を進める。
傅　栄	（中国） 北京外国語大学 法語系 主任	ITC 環境	中国国内の情報インフラ整備の進展を背景として、複言語・複文化を体現する教育・研究交流を行う。

外部共同研究機関（国内）

研究者名	所属・職名	プロジェクトでの研究課題	プロジェクトでの役割
大木　充	京都大学 人間・環境学研究科 教授	ITC 環境 自律学習	ブレンデッドラーニング環境整備をはじめとする自律学習環境整備や自律学習教授法開発、自律学習理論構築の観点から緊密な情報交換を行う。
岩崎　克己	広島大学 外国語教育研究センター 准教授	ITC 環境 自律学習	自律学習環境整備ユニットの活動に関連して、21 世紀の言語状況に適応したデジタル学習環境の構築と、デジタルメディアを用いた協働学習の分野で共同研究を行う。

杉谷　眞佐子	関西大学 外国語教育研究機構 教授	ポートフォリオ	『ヨーロッパ共通参照枠』と言語ポートフォリオの研究において共同研究を進め、日本の現状に即したポートフォリオの開発に取り組む。
砂岡　和子	早稲田大学 政治経済学術院 教授	ITC 環境	テレビ会議システムによる遠隔授業と協働学習の分野での共同研究を推進する。
福田　浩子	茨城大学人文学部准教授	言語教育政策 ポートフォリオ	言語教育政策と言語ポートフォリオの開発について知見を交わす。
長沼　君主	東京外国語大学世界言語社会教育センター専任講師	ポートフォリオ	言語ポートフォリオの開発について知見を交わす。
鷲巣　由美子	国士舘大学法学部教授	ポートフォリオ	言語ポートフォリオの開発について知見を交わす。
真嶋　潤子	大阪大学世界言語研究センター・教授	ポートフォリオ	言語ポートフォリオの開発について知見を交わす。
友岡　賛	慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター・所長	異文化コミュニケーション/トレーニング	外国の研究機関との連携や研究者・留学生の交換を推進する本プロジェクトの受け皿としての役割を果たす。
不破　有理	慶應義塾大学 教養研究センター・所長	カリキュラム開発	カリキュラム開発の研究を共同で行う。
渡辺　秀樹	慶應義塾大学 教職課程センター・所長	教員養成・研修	大学院外国語教育研究科（仮称）の運営上必要な研究を共同で行う。

＜研究者の変更状況（研究代表者を含む）＞

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
行動中心複言語・複文化能力開発	法学部・教授	迫村　純男	中等英語教育と大学英語教育の連携研究並びに自律学習研究

（変更の時期：平成 19 年 4 月 1 日）

新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
普通部・教諭	普通部・教諭	跡部　智	中等英語教育と大学英語教育の連携研究並びに自律学習研究

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
言語教育政策提言	理工学部・専任講師	高桑　和巳	複言語・複文化主義の研究

（変更の時期：平成 19 年 4 月 1 日）

新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
総合政策学部・教授	総合政策学部・教授	平高　史也	複言語・複文化主義の研究

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
行動中心複言語・複文化能力開発	経済学部・准教授	石井　明	英語教育カリキュラムの連携研究

（変更の時期：平成 19 年 4 月 1 日）

新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
法学部・准教授	法学部・准教授	シャールト　ミヒャエル　(Schart, Michael)	言語教育カリキュラムの連携研究

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割

（変更の時期：平成 19 年 4 月 1 日）

新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
理工学部・准教授	理工学部・准教授	高山　緑	言語教育カリキュラムの連携研究

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割

（変更の時期：平成 19 年 4 月 1 日）

新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
	総合政策学部・専任講師（有期）	太田　達也	自律学習態度の養成と協働学習環境構築研究

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
行動中心複言語・複文化能力開発	外国語教育研究センター・所長 理工学部・教授	金田一　真澄	研究ユニットの統括および研究事業全体の統括
外国語教育グランドデザインの研究	経済学部・教授	境　一三	研究ユニットの統括

（変更の時期：平成 19 年 10 月 1 日）

新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
外国語教育研究センター・所長 理工学部・教授	理工学部・教授	金田一　真澄	研究ユニットの統括
経済学部・教授	外国語教育研究センター・所長 経済学部・教授	境　一三	研究ユニットの統括および研究事業全体の統括

（資料１参照）

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
自律学習環境整備	総合政策学部･准教授（有期）	太田　達也	自律学習態度の養成と協働学習環境構築研究

（変更の時期：平成 21 年 10 月 1 日）

新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
総合政策学部・准教授	総合政策学部・准教授	藁谷　郁美	自律学習態度の養成と協働学習環境構築研究

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
言語教育政策提言	経済学部・教授	鈴村　直樹	複言語・バイリンガル教育の研究

（変更の時期：平成 21 年 10 月 1 日）

新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
文学部・教授	文学部・教授	井上　逸兵	複言語・バイリンガル教育の研究

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
自律学習環境整備	総合政策学部・教授	重松　淳	学習環境整備

（変更の時期：平成 22 年 4 月 1 日）

新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
自律学習環境整備 行動中心複言語・複文化能力開発	外国語教育研究センター・専任講師（有期）	倉舘　健一	自律・協働学習 複言語・複文化能力開発

（変更の時期：平成 22 年 4 月 1 日）

新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割

＜海外共同研究機関の変更状況＞

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
アンドリッチ　デービッド	（オーストラリア） マードック大学 人文学部教育学科 教授	テスト・評価、言語ポートフォリオ	生徒・学生の外国語能力のテスト・評価、言語ポートフォリオによる自己評価と分析について共同研究する。

（変更の時期：平成 20 年 10 月 1 日）

新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
	（イギリス） ケンブリッジ大学 ESOL Examinations Director, Research and Validation	ジョーンズ　ニール	生徒・学生の外国語能力のテスト・評価、言語ポートフォリオによる自己評価と分析について共同研究する。

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
ITC 環境	（中国） 清華大学人文学院対外漢語教学中心 教授	丁　夏	テレビ会議に基づく交流基盤を形成するとともに、自律学習環境整備と教授法開発を目指して共同研究を進める。

（変更の時期：平成 20 年 10 月 1 日）

新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割

＜国内共同研究機関の変更状況＞

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割

（変更の時期：平成 19 年 11 月 17 日）

新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
	茨城大学人文学部・准教授	福田　浩子	言語教育政策と言語ポートフォリオの開発について知見を交わす。

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割

（変更の時期：平成 21 年 1 月 24 日）

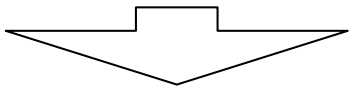
新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
	東京外国語大学世界言語社会教育センター・専任講師	長沼　君主	言語ポートフォリオの開発について知見を交わす。

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割

（変更の時期：平成 21 年 4 月 1 日）



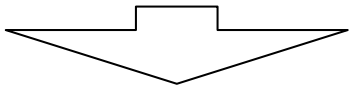
新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
	国士舘大学法学部・教授	鷲巣　由美子	言語ポートフォリオの開発について知見を交わす。

旧

ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄでの研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割

（変更の時期：平成 22 年 7 月 23 日）



新

変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
	大阪大学世界言語研究センター・教授	真嶋　潤子	言語ポートフォリオの開発について知見を交わす。

１０　研究の概要

(1)　研究プロジェクトの目的・意義及び計画の概要

行動中心複言語学習（以下、AOP）プロジェクト（資料 2）は、欧州評議会の『ヨーロッパ共通参照枠』（以下、CEFR）を中心とした成果から学び、外国語教育の改善を試みた。小学校から大学院、更には卒業後まで全学習ステージを包括的に捉え外国語学習の一貫性を高めること、行動中心自律学習を支援・促進すること、そして異文化交流の機会を大幅に増やし複言語・複文化能力を開発することを課題と位置付け、国際舞台で広く通用するコミュニケーション能力の開発に対する社会的要請に応えることを試みた（資料 20）。

プロジェクト下には、①「**言語教育政策提言**」、②「**行動中心複言語能力開発**」、③「**自律学習環境整備**」の 3 ユニットを置いた。

①言語教育政策提言ユニットは、本プロジェクトの研究全体を統括し、外国語教育研究センター（以下、センター）を外国語教育関連の研究拠点として確立させる役割を担った。『慶應義塾外国語教育グランドデザイン』（以下、「提言」）を策定するための諸活動並びに、外国語教員養成システムの開発研究を行った。
②行動中心複言語能力開発ユニットは、現行の外国語教育を行動中心主義に基づくタスクベース学習へと転換し、新たなカリキュラムデザインを試みた。そのためサブユニット「英語一貫教育」「複言語・複文化能力開発」「異文化トレーニング」を設け、自律学習環境整備ユニットとの連携による実証研究を進め、言語教育政策提言ユニットによる理念研究と補完し合いながら、AOP プロジェクトを推進してきた（図 1）。
③自律学習環境整備ユニットは、学習者が自ら計画実行し学習をモニタリングして評価する「自律学習」、他者との交流を通して学ぶ「協働学習」、それを実現に導く情報化システム基盤整備を中心に教材・教授法開発、教員養成を視野に入れ「学びの場」構築を行った。

また、段階的目標として以下の 3 点を掲げた。すなわち、(1) 21 世紀の日本社会のニーズに十分対応した外国語教育のあり方を調査・研究すること、(2) 今後生徒・学生が身につけるべき具体的な言語運用能力を提示すること、(3) 実践的授業開発を行い、高度な教授能力を持つ外国語教員の養成のあり方を研究することである。

なお、構想調書記載の大学院設立については当初、「複言語」「自律学習」「一貫教育研究」等といった本プロジェクトの中心的課題と呼応した外国語教育研究科を開設する計画であった。プロジェクトの初期には具体的なカリキュラム・設置授業・担当教員の案も議論を重ね作成し、開設に向けた努力を行った。その後この構想は日吉キャンパス全体での大学院設置計画と発展的に統合され、その 1 コースとしての開設に向け更なる準備を進めた（＊ 221）。しかしながら慶應義塾内での十分な調整が叶わず、大学院新設は事実上断念せざるをえなかった。本プロジェクトは当初の目的を達成するため、センターや既存の研究科を活用した外国語教員養成・研修を充実させる方針に替えた。具体的には、教職課程を担当する教員の研究への参画を促し、また一部語種や ICT 活用などについて外部の教員とも連動しながら定期的に教員養成講座を開催した（資料 3-1）。

(2)　研究組織

研究代表者の役割：研究代表者は、学術フロンティア事業としての研究活動を遂行するために、首尾一貫したリーダーシップの下に研究組織を指揮し、プロジェクト全体の活動を統括した。そのため毎月定期的に幹事会を主催し、本研究事業の研究方針や最終目標並びに学内外の諸規定に照らし合わせ、研究活動の推進と共に、研究費用の分配・管理・執行や購入機材の管理・運営などが適切に行われるよう運営全体を監督した。

各研究者の役割分担や責任体制の明確さ：本プロジェクトは上記の 3 ユニットに分かれて研究を推進し、ユニットリーダーが研究活動を管理・調整した。②行動中心複言語能力開発ユニットには 3 つの、③自律学

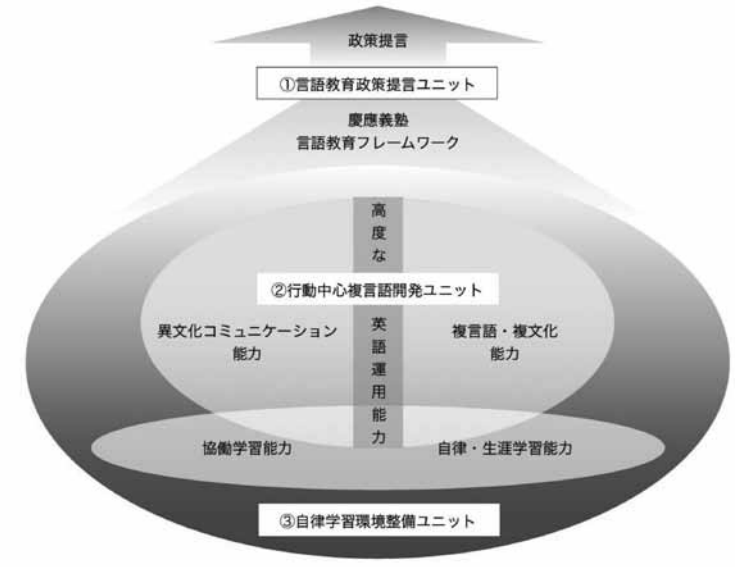


図 1　AOP プロジェクト概念図

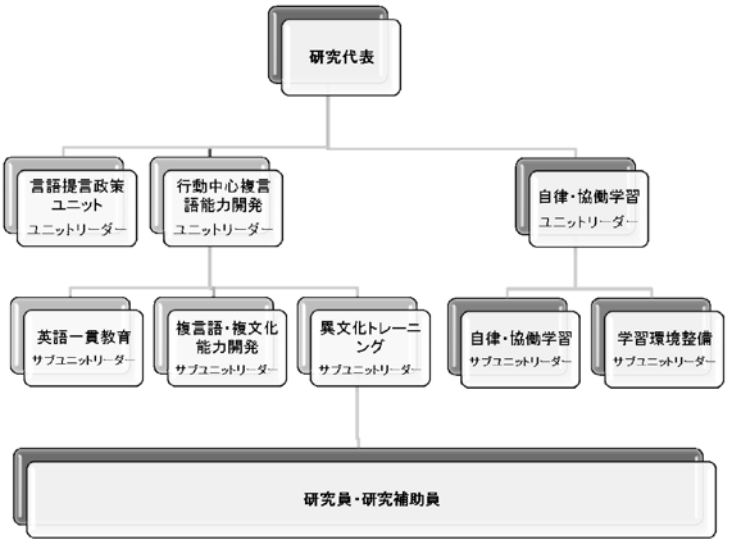


図 2　AOP プロジェクト組織図

習環境整備ユニットには 2 つのサブユニットを設け（図 2）、サブユニットリーダーがユニットリーダーを補佐した。各ユニットは、研究目的に沿って各研究メンバーにより立案された研究企画（資料 4）を基に推進され、その立案者は研究企画代表者として、各ユニットリーダーの管理の下、研究企画を運営した。

各研究プロジェクトに参加する研究者・大学院生・PD の状況：各研究企画においては、センター（上席）研究員および PD、RA、研究補助員、学生を立場に応じ研究協力者としてプロジェクトに参加させた。それにより学内外へ研究ネットワークの広がりを担保すると共に、若手研究者育成に積極的に取り組んだ。センター（上席）研究員は、毎年センター研究推進委員会と運営委員会（資料 5）での厳格な審査に基づき公正な手続きを取って選任した。また、若手研究者育成として PD、RA、研究補助員から構成されるコーディネーショングループ（以下、CG）（資料 6）を恒常的に組織した。このうち PD は、全国公募で採用し、研究代表者、ユニットリーダー、センター専任所員（専任講師（有期）又は助教（有期）の教員）の指導の下、CG のリーダーとして幹事会・全体会議等会合の準備や書記などの研究支援活動を担い、国際レベルでの研究活動の運営について学ぶ機会を得た。後期博士課程学生から採用した RA は研究企画に参画し、PD や研

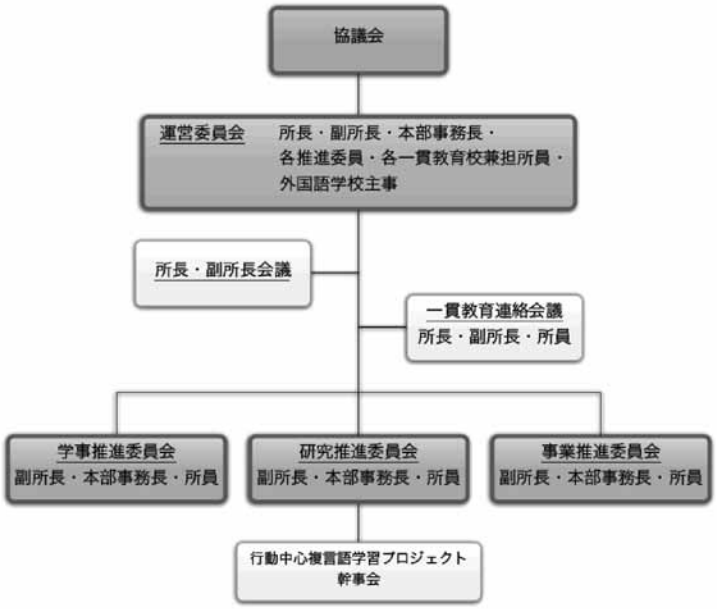


図 3　慶應義塾大学外国語教育研究センター組織図

究メンバーの指導の下プロジェクト型共同研究の進め方を習得した。若手研究者育成の新たな枠組みとして設けた研究補助員は、研究企画に参加し、CG の一員としてプロジェクトの管理運営を実務面で支える役割を果たすことで、大型研究プロジェクトの進行を学ぶ機会を持った。加えて、大学院生・学部生が研究活動に積極的に参与しうるようアシスタントの雇用を行った。これらプロジェクトに係わる若手研究者の研究会・勉強会の自律的開催を支援し、国内外の学会での研究成果発表を積極的に奨励するなど国際的に活躍しうる外国語教育の若手研究者育成に取り組んだ。

研究ユニット間の連携状況：研究代表、ユニットリーダー及びサブユニットリーダーから構成される毎月の幹事会では、各ユニットの研究活動状況を確認すると共に活動方針を調整した。幹事会には調整・連絡の実務面を担当する CG のメンバーも参加させ、調整を確実に行えるようにした。加えてメンバー同士が互いのユニットの研究活動について意見交換できる会合を設置し、ユニット間の研究進捗状況の把握が内部で可能になるよう工夫した。毎年度末には、次年度の研究の方向性を議論する全体会議を持った。特に H18・19・20 年度末には、外部講師を招聘した合宿形式（資料 7）で集中的な討議を行うとともに、次年度以降の研究活動について明確化された方針をメンバー全員で共有しうる体制を構築した。最終年度である H22 年度には、研究ユニット相互の研究成果をプロジェクト全体の最終成果として取りまとめるため、6〜9 月に各 1 回の会合を開催した（資料 3-2）。その成果は、本報告書「10 研究の概要（4）研究成果の概要」に記載した「提言」の骨子として結実している。

研究支援体制：本プロジェクト研究の中核はセンターが担った。センターは慶應義塾全体の外国語教育を支援し充実させることを目的に「研究」「教育」「支援」を行う研究拠点であり、それぞれ研究推進委員会、学事推進委員会、事業推進委員会が担当している（図 3）。

本研究プロジェクトは研究推進委員会の管轄下で運営された。同委員会は学内の様々な機関と連携を図り、この分野における国際的研究拠点の形成を推し進めた。

学内の研究支援組織として、研究支援センター（研究支援組織の統括、公的機関連絡窓口、研究関連規則の策定等）、研究推進センター（産学官連携の総合窓口）、総合研究推進機構（全学の研究活動を推進する統合機構）からのバックアップを得た。また、IT 関連の組織的支援はインフォメーション・テクノロジー・センター（ITC）から、予算管理や人事管理に関する組織的支援は塾監局から受けた。センター事務局はこ

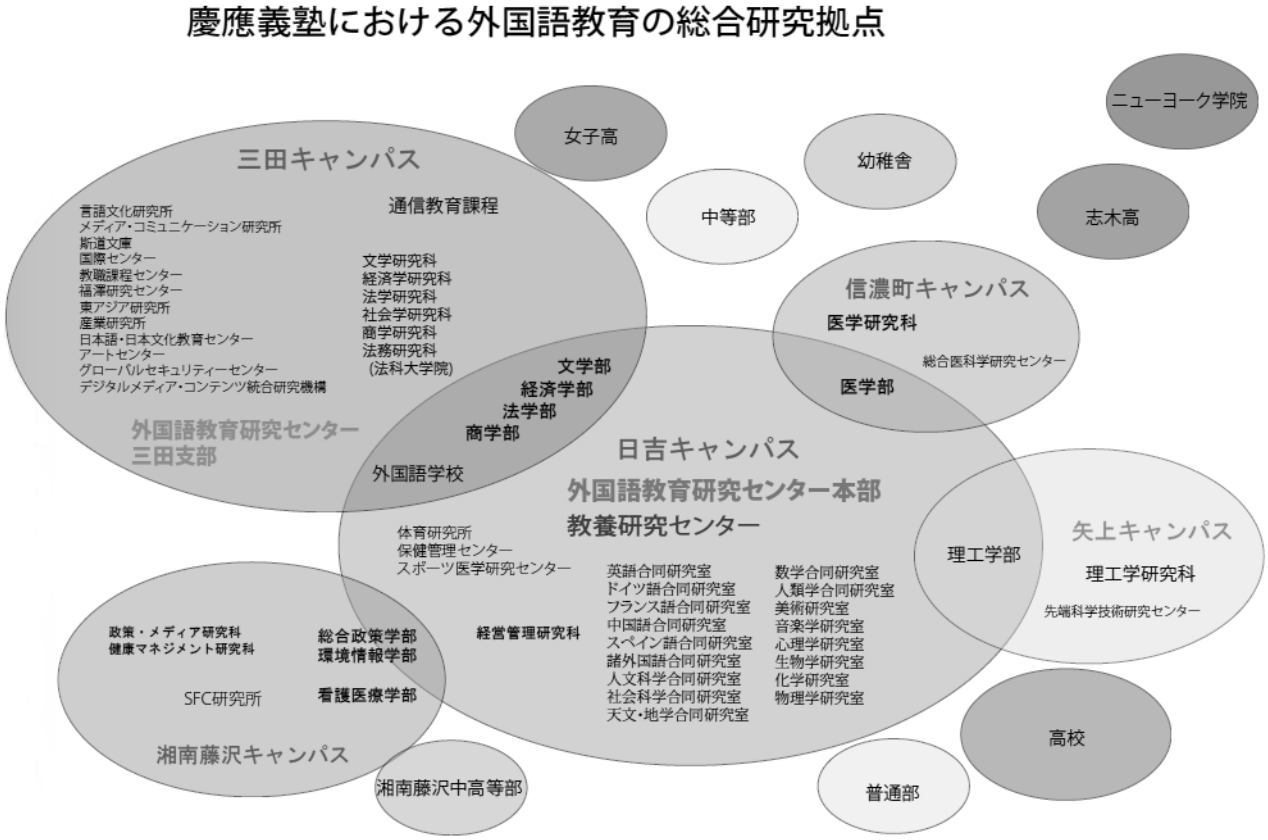


図 4　慶應義塾における外国語教育（組織図）

れらと綿密な連携を取りながら、研究支援業務を行ってきた。

共同研究機関等との連携状況：本プロジェクトでは海外の研究機関とも連携して研究を推進してきた。北京外国語大とはテレビ会議環境の整備に関して、シンガポール国立大、パリ第Ⅶ大、グルノーブル第Ⅲ大、清華大とは ICT やテレビ会議を利用した教授法に関して、エッセン大とは一貫英語教育のカリキュラムと ICT の利用に関して、ケンブリッジ ESOL とは英語テスティングについて知見を交換した。異文化能力開発の研究では、サンフランスシスコ州立大と異文化適応能力テストの実施に際し連携を行った。

また、国内の研究機関とも積極的に共同研究を進めた。早稲田大とはテレビ会議を利用とした海外との授業を共催し、京都大・広島大とは ICT を利用した自律学習の知見を交わした。言語ポートフォリオ開発にあたり茨城大・大阪大・関西大・国士舘大、東京外国語大の協力を得た。加えて、各研究企画の研究協力者やシンポジウム等の講演者・パネリスト（「4. 研究発表」参照）として、国内第一線の研究者の参画を得て協働を実現した（資料 3-3、3-4）。

慶應義塾内においても、諸学校・諸学部（図 4）の協力を得るのみならず、他の研究センターとも連携を図った。日本語・日本文化研究センターと留学生や研究者の国際交流に関する共同研究を、教養研究センターとカリキュラムの共同開発を、教職課程センターと教育学・教育心理学に関わる知見の交換を行った。

（3）研究施設・設備等

研究施設の面積及び使用者数：主な研究施設は、日吉キャンパス来往舎の 1 階から 4 階部分に当たり、アトリウム（1548.54㎡）、ギャラリー（180㎡）、シンポジウムスペース（201㎡）、会議室（4 室・計 356㎡）、スタジオ（編集室を含む）（38㎡）、デジタル編集室（2 室・計 76㎡）、レフェランス・ライブラリー（499㎡）、プロジェクト室（14 室・計 468㎡）、合同研究室（11 室・計 468㎡）、研究個室（50 室・計 1,050㎡）、訪問研究室（3 室・計 73㎡）、事務室（150㎡）を備えている（建物全体の使用者数約 200 名、内 24 名が本プロ

写真 1　外国語ラウンジ

写真 2　日吉コミュニケーションラウンジ

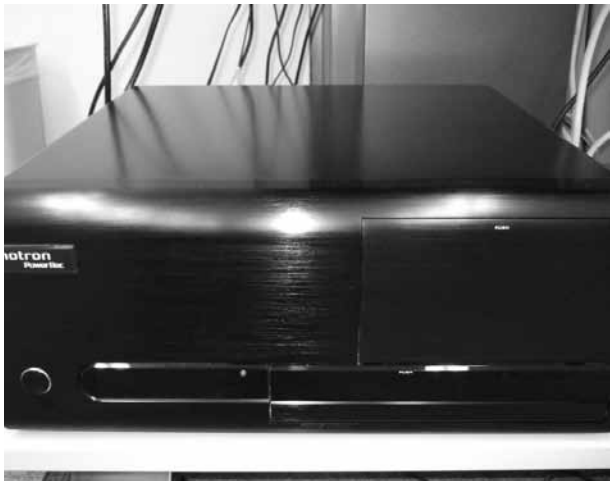


写真 3　講義自動収録システム

写真 4　テレビ会議システム

ジェクトメンバー）。これらは日吉キャンパスにおける共同利用施設である。

また、日吉第 3 校舎にはセンター事務室（117.8㎡、使用者数 8 名、内 3 名が本プロジェクト担当）並びに共同研究室（アトリエ）（3 室・計 126.94㎡）が設けられている（年間実使用者数 30～70 名、内 8～25 名が本プロジェクトメンバーと PD/RA/ 研究補助員）。内 1 室（アトリエ 3）に PD、RA、研究補助員が常駐し研究活動並びに支援業務に従事している。H19～20 年度には同校舎内に外国語ラウンジ（50.62㎡）（写真 1）を開設した（使用者数延べ約 2,000 人（内 26 名が留学生を中心とした補助員））。

この外国語ラウンジは、H21 年度より機能・面積を拡張して、他部局との共同利用が可能なコミュニケーションラウンジ（175.33㎡）（写真 2）として日吉独立館に移設した（実使用者数は延べ約 1,000 名、内 26 名が留学生を中心とした補助員）。

主な研究装置、設備の名称及びその利用時間数：来往舎のアトリウム、ギャラリー、シンポジウムスペース、会議室、スタジオには常時使用可能な音声・映像の収録・編集・発信用のシステムが装備され、日吉キャンパスの他研究プロジェクトと共同利用している（約 740 時間利用）。第 3 校舎アトリエ 3 にも音声、画像、ビデオの収録・編集が可能なシステム（写真 3）が装備され、教材開発・配信に使用されている（24 時間稼働）。同室にはテレビ会議システム（写真 4）も設置され、国内外の拠点との通信に定期的に使用されている（約 500 時間利用）。

図 5　Moodle

また、日吉 ITC には本プロジェクト用サーバーが設置され、研究広報用の Web サーバー、学習管理のためのグループウェアー Moodle（図 5）用サーバー等が稼働している（24 時間稼働）（写真 5）。

写真 5　両面共有型遠隔協調会議システム「Neue Luft」
メーカー：　アイエスエム社製
OS：　①　Windows XP Professional SP2
　　②　Fedora Core 6

(4) 研究成果の概要

本プロジェクトは慶應義塾と日本の言語教育政策への提言を行うべく、CEFR を参考に①言語教育政策、②学習・教育法、③学習・教育環境整備を柱として四年半の研究を行った。プロジェクトで議論を重ねた結果、**A）言語教育基本方針、B）カリキュラム、C）共通参照レベルと評価、D）授業、E）学習・教育環境**の其々のレベルについて以下のような「提言」に達した（資料 11）。

A）言語教育基本方針

総論として、**言語教育基本方針を明示することが必要**である。

教育全般に関する方針は教育振興基本計画をはじめ様々に提示されてきた。慶應義塾でも、例えば「総合改革プラン 2002〜2006」で挙げられた「語力」や、現塾長の提示する「自分の頭で考えられる人材の育成」などの教育全般に当てはまる諸理念は繰り返し周知されている。しかしそれらの理念が言語教育においてどのような意味を持つのか具体的な政策やカリキュラムと連動して説明されることは少ない（＊ 164）。その結果、小中高大の垣根を越えた「縦」の接続、学校・学部間の境界を横断する「横」の連携が十分に行われているとは言えないのが現状である（＊ 29, ＊ 237）。言語教育は各学校・各学部の自主性に委ねられ、自由

度や裁量の大きい半面、言語教育の透明性や質の保証という点で課題を抱えている（＊ 255）。外国語教育を議論するに際して学校・学部相互の共通理解も存在せず、自由な競争による切磋琢磨と創意工夫は名目だけに陥りがちである。

本プロジェクトは慶應義塾をモデルとした言語教育基本方針を立案した。この案は外国語教育の社会的機能を明らかにするものであり、言語教育の中心的な目標として（1）4 つの savoir（叙述的知識、ノウハウ、実存的能力、学習能力）の獲得、（2）自律協調型学習者の育成、（3）他者理解の意欲と能力の養成、（4）複言語能力の習得、を掲げた。この言語教育基本方針の採用により、学習者・教員・保護者・留学生・卒業生・教材作成者・他機関・地域社会など全ての関係者が教育と学習の実態を把握することを助け、多様性を保ちながらも透明性と競争を促すことが期待できる。また、入学試験によらない「縦」の接続と、複数の学校・学部間での「横」の連携の強化は、同じ課題に直面する多くの学校にとって一つのモデルとなることが期待される（＊ 261）。

以下、本プロジェクトが作成した言語教育基本方針案の概要を上記 4 つの目標概念の順に述べる。

まず、言語教育基本方針においては A-1）**キーコンピテンシー /4 つの savoir の獲得を外国語学習の重要な目的の一つに含めること**が必要である。

外国語教育の主たる目的を対象言語の言語知識の獲得とする従来の傾向には、近年では学習指導要領がコミュニケーション重視の方向に舵を切ったことにより変化が見られる。また、教育一般において「生きる力」と OECD の「キーコンピテンシー」が注目される中、言語学習の場面でも言語活動の根幹を成す一般的能力（＊ 93）が不可欠であるとの認識が高まっており、CEFR もまた外国語教育で求められる新たな一般的能力を「4 つの savoir」と呼び、言語学習に不可欠の要素と見做している（＊ 30）。しかしながら、キーコンピテンシーが言語学習の中心的な目的に謳われることはいまだ稀であり、対象言語の知識・能力の獲得による副産物としてのみ評価されることが多い。その結果、カリキュラムやシラバス、アセスメントの設計のダイナミックな変更は行われにくい。依然講義形式の授業が大半であり、講義の内容もキーコンピテンシーに焦点をあてたものは必ずしも多くない（＊ 238）。現代社会に求められている外国語による円滑なコミュニケーションには不十分であり（＊ 226）、他者に対する態度や社会的スキル、学習ストラテジーなどを身につける機会を十分に提供しているとは言えない。

そこで本プロジェクトでは、外国語を用いて他者と結び付くために必要な一般的能力を磨くことも言語学習の主要な目的の一つであると教員と学習者が意識できるよう、言語教育基本方針にそれを明示する必要があると考えた。本プロジェクトは多様な形態の言語学習機会を創出・試行した結果、「4 つの savoir」の獲得を目標に掲げた実験的授業の多くが学習者のコミュニケーションに対する態度に変化をもたらすという研究結果を得た（＊ 160）。言語教育基本方針で一般的能力の研磨がコミュニケーション言語能力に勝るとも劣らない重要な目的であることを明示することにより、理工学部のロシア語授業で確認された（＊ 12）通り、一般的能力をより重視した学習機会が生まれることが期待できる。

第三の提案は、A-2）**自律協調型学習者（Autonomous Collaborator）の育成に重点を置くこと**である。現代の知識基盤社会においては知識が幾何級数的に増大し、昨日役立った知識が今日すでに役に立たないことが日常的である。人が学校で指導者の下に学ぶことのできる時間は短い。今後は新たな知識への柔軟な対応能力を養うことが重要であり、生涯学習が大きな前提となる（＊ 32, ＊ 92）。しかしながら、外国語教育の目標は依然学校卒業時までに一定の成績を修めることにある例が多い。その結果、外国語は一部を除いた大半の日本人にとって学校・大学を離れると学びの対象ではない。

本研究で行った企業人達へのインタビューでは、職場で必要とされる異文化コミュニケーション能力に関する回答を分析し、自律・自立心、判断力、情熱、そして他者との交流意欲が高いことが人材として望まれ、

大学には直接体験型の授業、体験学習、双方向性の教育等が望まれることが分かった（＊ 65, ＊ 103, ＊ 195, ＊ 196, ＊ 197, ＊ 249）。本研究は、教室で学ぶべきことは学習の技術やストラテジーすなわち「学びを学ぶ」こと（＊ 130）、自律的な外国語学習者となることであると措定した（＊ 159, ＊ 289）。更に、学習者は他者との協調作業によってより良く独自の知を獲得する（＊ 118）という社会構成主義的学習観の妥当性を読書グループワークの実験で確認し（＊ 216）、自律学習者とは自ら進んで他者と協調しながら学ぶ学習者でもあることを指摘した。本言語教育基本方針案では、教員中心の知識伝達型外国語教育から自律協調型外国語学習への転換を呼びかけた。

第四の提案は、**A-3）異言語・異文化に心を開いた社会的リーダーに育つための機会を提供すること**である。

アイヌ語や琉球語の存在に加え、移民の増加、グローバル化、インターネット技術の発達により、日本社会の多言語・多文化傾向は益々深まっている。今後は少数者が変化すると同時に多数者も変化しなければ共存・共生が不可能であろう（＊ 64, ＊ 68, ＊ 81, ＊ 82, ＊ 83, ＊ 86, ＊ 98, ＊ 140, ＊ 279, ＊ 281）。現行の外国語教育でも異文化交流や他者理解が目標の一部として謳われることは多いが、それらのために学習・教育に参与する人々の多様性も重要であることが強調されることは少ない（＊ 99）。結果として地域住民、少数者団体、卒業生、元教員などの豊かな人材を活用し切れていないため、教員と学習者の双方が均質化しがちである（＊ 80）。例えば小学校の英語教育に地域人材が参加している学校は 15％を下回っており、半分以上の学校では交流活動など実体験を通じて英語や異文化に触れる活動が行われていない。また、受け入れ留学生の増加が目指され多様な言語を母語とする学生がキャンパスに一堂に会すようになりつつあるが、留学生が正規の言語教育に参与することは稀であり、異文化理解教育の実態は極限定された範囲の人的交流に留まりがちである。

本プロジェクトの結果、他者を理解し自分を表現し社会と対話するためのコミュニケーション能力を育成していくためには、言語能力だけでは不十分であることが明らかになった（＊ 199）。9 言語を用いた実験授業（資料 12-11）やラウンジ活動（資料 9-5〜7）、藤沢市と（＊ 78, ＊ 97, ＊ 155, ＊ 157, ＊ 283）多摩市（＊ 302, ＊ 303, ＊ 304, ＊ 305, ＊ 306, ＊ 308, ＊ 311, ＊ 315, ＊ 316）の小学校での実験授業で学習の場に多様な参与者を迎えたことは学習者達による評価も高かった。国際交流プログラムの参加者に対して行った調査（＊ 218, ＊ 228）でも、様々な背景の人達と必要に応じて言葉を切り替えながら交流してこそ、相手の文化的背景を顧慮し自らも変容をとげつつ共に社会を築くことのできる人材（＊ 96）を育てられることが示唆された。そのため本プロジェクトが作成した言語教育基本方針案では、他者に心を開いた人材の育成（＊ 276, ＊ 280, ＊ 282）を言語教育の目標に謳うことに加え、言語学習の場に多様な参与者が関わること（＊ 212）を歓迎することにも言及するべきとした。

第五の提案は、**A-4）見識ある市民として必要な複言語能力の養成**を促すことである。

現在の外国語教育の基本方針では、英語学習にのみ目標が偏重しがちである。実際日本人の殆どは英語を学ぶが、他の言語を学校で学ぶ機会は非常に少数の高校と大学での選択に限られている（＊ 84, ＊ 85, ＊ 88）。英語学習が外国語学習の大きな柱となることは言を俟たない。しかし、日本語と英語のみで得られる英語圏以外の情報は極めて限られている。また、英語のみを対象とした外国語学習では自らの中に複数の言語的文化的礎を持つことはたやすくなく、外国語学習を通じて自他をともに客体視できるようなメタ認知能力を獲得することも困難である（＊ 131）。したがって、日本語・英語のみの学習を基に様々な判断を下すことは、均衡や俯瞰的視点を欠いた判断となりかねない（＊ 176, ＊ 297）。

本プロジェクトでは、これからの社会に求められる見識ある市民を育成するために、外国語教育の基本方針として英語に加え最低もう一つの外国語能力を持った人材の育成を掲げることが望ましいと考えた（＊ 48, ＊ 49, ＊ 163, ＊ 168, ＊ 287, ＊ 293）。ローカル・マーケットの理解に力を注ぐ国際企業の人材育成につ

いて調査した結果、「母語＋英語＋1」で円滑に意思疎通できる人材の育成を目指し、一定の成果を得ていることが分かった（＊285）。本研究はこのような調査から、今後涵養すべきはある特定の言語で発信する情報のみに判断の根拠を置かず、複数の言語的文化的視野とメタ認知能力を含む能力であることを明らかにした（＊25, ＊108, ＊277, ＊290）。提案した言語教育方針案では母語と英語に加え少なくともう一つの外国語能力を持った人材の重要性を示すことで学習者の意欲向上を図った。実際、センターがオープンキャンパス中に開設した複言語能力の必要性を説く講義と模擬授業の参加者を対象に調査を行ったところ、非常に高い評価を得た。

概観すると、外国語教育は言語学的要素を中心に構成された文法訳読法から音声に重きを置いたダイレクト・メソッドや構造主義言語学に依拠したオーディオリンガル・メソッドを経て、語用論を背景に概念・機能シラバスを中心に据えたコミュニカティブ・アプローチへと変遷してきた（＊41）。世界の趨勢を見ると、現代の外国語教育には更に異文化間コミュニケーション能力の養成（＊38, ＊39, ＊104, ＊188, ＊189, ＊190, ＊191）、他者と共存する世界観の構築、学びを学ぶ力の養成といった要素が付加され、より広い知を構築する場となっている。特定の語彙や文法、文学・文化の理解を中心とした学習から、多様な立場の生きた他者を理解する意欲と態度、そして人と人をつなぐための知識と技術を生涯通じて養っていく学習へと移行してきているのである（＊154）。本プロジェクトは、この現代外国語教育に課せられた使命を教育現場に浸透させるべくこの基本方針案を策定した。

B）カリキュラム

本項の第一の提案は、**B-1）入学後言語選択機会の提供**である。進学の際、学習する外国語種を選択する以前に出来るだけ数多くの言語について紹介を受けるべきであると考える（＊80, ＊88, ＊208）。

英語以外の外国語の選択を実施している学校は増加傾向にはあるが依然少ない。大学では、其々の語種についての説明を受ける前に選択を迫る例が多い。そのため、外国語の学習意義の理解や動機付けのない段階で義務的に選択せざるを得ず、学習意欲の低下をもたらしている。

本研究の結果、外国語の選択前に様々な言語を紹介する機会を提供することで、多様な語種の学習へのいざないと動機付けができることが分かった。複言語・複文化主義の理念を具現化するパンフレット「複言語のすすめ」とその教師用ガイドブック（マニュアル）（＊248, 資料13-1）を新規作成、慶應義塾大学の新入生に6,500部以上、国内30大学・高校に累計約8,000部を配布したところ、学生の意欲向上が見られただけでなく、教員に対する啓蒙の観点からも極めて有用であるとの調査結果を得た（＊56）。学生については、半数以上が第二外国語を学ぶことの必要性を感じていること、約半数の学生が第二外国語を学ぶことで英語に対する見方も変化すること、第二外国語学習により他者世界への意識が高まっていること、外国語・外国文化への意識は総じて女性の方が高いこと、などが認められた。また、パンフレット作成にあたっては、学生の心を掴むデザイン、内容の濃さと統一感、最新のデータ掲載などが重要であるとの知見を得ることができた。これら通じて、自発的な複言語学習へ向かうよう学生を動機付ける方法について具体的な方法を解明した。

第二の提案は、**B-2）個人の専門性と必要・目標を重視した柔軟な履修制度への転換**である。

1991年の大学設置基準の大綱化（＊76, ＊291）により、大学の必修単位数は自由化された。しかし外国語科目の充実が図られたケースは稀であり、多くの場合外国語科目は減少した。第二外国語が存続した所でも、学生の興味・関心と個人の専門性に応じた柔軟なカリキュラム運営と高度な言語能力の養成を行っている例は多くない。むしろ多くの大学・学部・学科では外国語教育の希薄化と矮小化が進み、画一的なカリキュラムは続いている。慶應義塾でも、全員が外国語を所定の単位数で所定の期間履修する硬直化した制度を

採る学校・学部が少なくない。必要に応じた授業科目の設置が可能になったことが各教育機関に十分に活かされず、外国語教育の形骸化をもたらし「単位や卒業のための履修」を助長していることは否めない。

本研究では、学生が各自の専門性や学習関心から出発して、必要となる外国語を必要な数だけ必要な到達度まで学べる履修制度を導入することも検討すべきであると指摘した（＊200, ＊222, ＊223）。外国語は、学年とは関係なく各自の習熟度によってクラスを選択することが望ましく、現地調査したオーストラリア・ビクトリア州のように（＊2）、科目の学年配当を弾力化し各授業の目標レベルの明示とそれによる自発的な履修選択が不可欠のものとなることを明らかにした。更に、初等中等教育においても、学習指導要領の最低基準化により発展的内容の取扱いが可能になっている点にも着目した。例えば、優秀な能力を持つ中学生が高校のクラスに参加したり、高校レベルの学習が不十分であった大学生が高校で復習したりするなど柔軟な運用のできるよう、一貫教育を特色とする慶應義塾が他の学校・大学に先駆けて条件整備を行うこと（＊224）を提案した。

第三の提案は**B-3）習熟度を考慮した個に応じたクラス編成**である。

慶應義塾の一部でも外国語教育で習熟度別クラス編成を取り入れている。しかし、一般的にレベル設定は「初級」「中級」「上級」と大まかであり、其々の「級」が何を意味するのかも不明瞭である。現行のクラス編成では、授業の内容・レベルと学生の興味関心・レベルに齟齬があり、同等の能力を持った者が刺激し合い向上を促す効果が充分に発揮されない。結果、大まかな習熟度別クラス編成が慶應義塾高校と湘南藤沢中・高等部で見直され（＊262）、日本全国でも習熟度別指導・少人数指導の実施校が減少している（文部科学省 2009）。

本プロジェクトでは、CEFR の共通参照レベルのような透明性と一貫性をもった共通尺度を採用することで、問題が解決する可能性が高いことを確認した（＊27）。全ての授業を習熟度別クラス編成で行うべきということでは勿論ない。多様な学習者が一つのクラスで学ぶことの利点も指摘されている（＊205）。今後は、共通参照レベルに基づく習熟度別クラスと混成クラスの目的の応じた編成を更に詳細に研究する必要がある（＊206）。

C）共通参照レベルと評価

本項の第一の提案は**C-1）共通尺度（共通参照レベル）の適用**である。

外国語教育の現場では、互換性の低い多種多様な能力尺度が使用されている（＊34）。学習者自らが習熟度を的確に認識することは困難であり、学校・学部間で「横」の連携も「縦」の接続も十分に担保されていない（＊256, ＊294）。また、ペーパーテストのスコアに重点が置かれ過ぎ、具体的なコミュニケーション活動は置き去りにされる傾向がある。例えば慶應義塾の英語の場合、高等学校では TOEIC や GTEC を、湘南藤沢中等部・高等部では TOEFL を、普通部では英検 CAT を、大学文学部は学部独自で作成したプレイスメントテストを採用しており（＊42, ＊43）、共通尺度と呼べるものは不在である（＊202）。こうした結果、学習者・保護者・教員・学校・地域の母語話者など多様なアクターが、外国語教育の目標について透明性の高い基盤を共有していない。

本プロジェクトは学習成果を明確化・共有化し、外国語学習の質を向上・保証するために、様々なレベルとスキルを包括的にカバーする共通の標準的尺度を採用する必要があると結論した（＊203, ＊259, ＊284）。共通の尺度により学習者が自らの熟達段階を認識し易くなり、また教員が授業をスキル、レベル、内容毎に共通の用語で記述でき、学習者に履修の目安や学習目標を明示できるようになることが分かったからである。また、殆どの小学校で外国語活動が始まり、生涯学習時代に入った現代では、共通尺度を媒介とした小中高大から続く一生涯の「縦」の接続と、様々なアクターをつなぐ社会全体での「横」の連携が重要であることも指摘した。

第二の提案は、知識を測る評価から C-2）Can-do ステイトメント（能力記述文）に基づく評価への移行である。

これまでの評価法のみでは、テストのスコアが学習者と教員双方の最大の関心事かつ最終目標となってしまい、外国語によるコミュニケーションが目標として意識されづらい。結果、ビジネス界からの要請にもかかわらずプレゼンテーション、スピーチ、ディベート（＊ 110）等の発信型スキル、ペーパーテストでの測定に馴染まないスキルに関する学習が依然不足している。具体的な遂行可能タスクによって評価することにより、ペーパーテストに馴染まないスキルも学習の対象として意識づけることができるだろう（＊ 90）。更に、タスク、自己評価、客観評価を発展的に連関させる学習も確立される（＊ 50, ＊ 51, ＊ 263）。しかし、事実上の標準的地位を得たスイス版 Can-do ステイトメントは英語で記述されており、日本語で利用可能な Can-do ステイトメントは未整備であった。

そこで、本プロジェクトは小中高大の 3,700 人の被験者を得た慶應義塾言語プロフィール調査を遂行し、(1) スイス版 Can-do ステイトメント日本語訳を策定し公開すること、(2) 日本語 Can-do ステイトメントに基づいた大規模調査を小学校から大学院までの全ステージで行うこと、(3) 調査結果を元に日本の学校教育に合致した日本版 Can-do ステイトメントを整理すること、を行った（＊ 114）。調査の結果 (1) スイス版 Can-do ステイトメントの邦訳が概ね日本においても有効な指標となること（資料 13-2）、(2) 文化的・社会的背景のスイス版からの違いによる社会・文化的な表現や訳語等を調整する必要のあること、(3) 文法・単語を中心に構成されている日本の外国語教育に適応・普及させるには、日本語版 Can-do ステイトメントに加え、文法事項や語彙などのリストを提示する必要のあること、などが分かった（＊ 239）。このうち (1) (2) についてはプロフィール調査報告書において、(3) については表現類型リスト策定のための研究企画（＊ 254）によって、本プロジェクト内部での補完を遂行した。

第三として、C-3）言語ポートフォリオの本格的利用を提案する。

現状では、一部で学習過程の記録が始まっているものの、記録・蓄積された学習の履歴が引き継がれておらず、教員が変わったり上の学校に進学したりした場合に外国語学習の継続性が担保されていない。そのため、学習内容の重複や、接続性の欠如が放置されがちである（＊ 258）。また、これまでの学習履歴を自ら把握することができないため、卒業後も自律的に学習すると言っても、その適切な道標が無いに等しい。結果、生涯を通じていつでも個人のレベルや必要に応じた外国語学習を行うことは、困難な環境になっている。

そこで本プロジェクトでは、言語ポートフォリオを小学校から大学院まで継続的に活用し、学習履歴の記録・資料の蓄積を行うことを提案した（＊ 106）。導入にあたり A1～B1 の各レベルを更に 3 つに細分化する（資料 14）等初級・中級で利用し易くすること、日本の大学生の利用に耐えうるレベルまでカバーすることを目指し、欧州評議会の認証を得たイギリス CILT の言語ポートフォリオの邦訳版を作成し調査を行った（＊ 112, ＊ 124, 資料 13-3）。これは、Can-do ステイトメントによる自己評価が可能になることで、学習者の自律性を育成することにもつながることを期待したものであった。結果、訳語の選択の問題や、行動指向で問題解決型学習の記述文と実際の日本での授業で中心となっている文法訳読法との乖離が大きいということが明らかとなった（＊ 240）。

第四の提案は、C-4）発信型スキルを重視したタスク遂行型のテストの導入である。

外国語教育のテストは現在もペーパーテストが中心であり、紙面での測定に馴染まない能力については評価の視点の外に置かれることが多い。そのため、学習者のみならず、教員も、言語自体に関するの知識や紙面で測ることのできる受信型スキルに焦点をあてる傾向がある。結果、他者の意見を理解することはできるが、自己の見解を発表し、他者と協働するための外国語能力が不足しがちとなる。実際、慶應義塾でも、TOEIC や GTEC 試験が受信的スキルに偏重していることから、高等学校の現場での利用に必ずしも適切で

はないことが本プロジェクトの調査によって明らかになった（＊ 204）。

本プロジェクトはこの状況の改善のために、言語知識や受信型スキル中心のテストから発信型スキルも重視したタスク遂行型スキル別テストに転換し、客観評価の改善をも図った。情報の発信力をスピーキング（＊ 40, ＊ 44, ＊ 45）やライティング（＊ 46）のテストで測定し、読む・聞く・話す・書くの 4 スキルをバランス良く学習することにより、プレゼンテーションやディスカッションなど、他者の意見を踏まえた上で自らの意見を効果的に伝える能力の涵養が重要であること（＊ 231）について、学習者・教師の双方が恒常的に意識するウォッシュバック効果が期待できる。本プロジェクトでは、そのために、日本においては開発が遅れている英語スピーキングテストの開発を精力的に行い、最終年度末にその試用版の完成を予定するとともに、将来的にはコンピュータ・ベースでの試験システムとして実践運用する計画である（＊ 239）。また、このスピーキングテストと呼応したスピーキング教材を開発し、教材を利用したワークショップ前後の被験者のテスト結果を比較した（＊ 1, ＊ 107, ＊ 109, ＊ 111）。

第五の提案は **C-5）達成度証明書を独自に発行**することである。

現在の外国語教育においては、学習・教育の方針・内容と社会的評価が大きく乖離してしまっていることが指摘されている。そのためスキル概括的な外部標準試験への依存が深まると同時に、そこで高得点を得ることが自己目的化してしまい、学習・教育の内容が形骸化してしまうという矛盾に陥っている例が少なくない。

本プロジェクトは、そうした乖離や矛盾を解決するには教育機関における学習・教育の方針・内容と社会的評価とを一致させる必要があると考えた。具体的な方策として、教育機関自身が上記の共通参照尺度や Can-do ステイトメントに基づく明確なスキル別の到達度の証明を独自に発行し、児童・生徒・学生の言語能力を明示的な形でいわば「品質保証」することが議論の末提案された（＊ 260）。こうした教育機関の積極的な取り組みにより、教育機関の外国語教育への企業を含む社会の認識が是正されることが期待される。

D）授業

本項では、大まかに二種類の新規授業の増設を促したい。一つ目は、**D-1）言語・文化の豊かな多様性に対する気づきを促す複言語・複文化主義に基づいた授業**である。

教員は各自の担当言語のみに焦点をあてがちであり、対象言語と他言語を引き比べるような複言語能力を開発するための教授法・教材、授業は非常に乏しい（＊ 257）。

本プロジェクトではこれを大きな問題と捉え（＊ 171）、複数の言語の専任教員が集まり、毎回一つのテーマを決めて言語文化の違いを意識しながら 9 言語（日、独、仏、伊、西、露、中、朝、英）を飛び交わせる画期的な実験授業を行った（＊ 207, 資料 12-11）。ヨーロッパの言語状況の疑似体験としての意味もあった。学生へのアンケートから、「様々な言語により関心を深めるようになった」「外国語が怖くなくなった」「分からないことが恥ずかしいと思わなくなった」などという肯定的結果を得た。教員からも「各言語の特徴や相違点が浮き彫りになり、自身の専門言語に対する見方が深まり啓発された」という意見が出た。このように、言語を横断することで、学生、教員共に言語・文化の豊かな多様性に対する気づきを促す効果があることを体感した（＊ 10, ＊ 100）。普通部でも、英語教員が Moodle を活用した独、露語の導入授業（＊ 115, ＊ 264）や多言語での絵本の読み聞かせ授業（＊ 89, ＊ 165）を行ったところ、外国への関心が高まり、言語についてのメタ認知の獲得などが見られた。藤沢市立小学校のケースでも、異文化への気づきや関心が高まり、自他の言語や文化に対する視点が培われることが分かった（＊ 101）。本プロジェクトではまた、こうした授業のより広範な実現を支援するために複言語教材の開発研究も行った。「複言語のすすめ」パンフレット（＊ 248）では、第 2 外国語として履修できる言語を取りあげ、世界地図にその通用地域を示し、その言語の世界における立ち位置や時代による変化（＊ 57）を実感させるように工夫した。このパンフレットでは、

世界が多様であること、言葉が思考を豊かにすること、世界の人々と現地語で心を交わすことの大切さを語り、言葉を学ぶ時のヒントを分かりやすく箇条書きにした。また、日本人でありかつ多言語環境で働く人として、まず世界で活躍するエリートをイメージし、彼らにとって言語・文化的知識を得ることが国際教養をはぐくみ、世界で活躍する必須の条件であるとの観点から、複言語・複文化主義の利点を抽出して活用を図った（＊ 274）。アンケート調査から、実験授業による学習者の学習意欲や動機付け向上は一時的であることが明らかになった（＊ 9）。そこで教師用ガイドブックを編纂することでその点を補強することに成功した。

増設が急がれるもう一種の授業は、**D-2）コンテンツ中心・タスク遂行型学習**の機会となる授業である。

現状では、文法訳読中心の教授法に馴染めない学習者や、知識伝達型の教授法では十分な学習効果を上げることのできない学習者に対して、それ以外の教授法が十分に提供されているとは言い難い（＊ 247）。しかし、新学習指導要領下の小学校の外国語活動で体験型コミュニケーションが重視されているように、個人の発達段階に応じて生活と結び付いた意味のある外国語活動が求められている（＊ 232）。

本プロジェクトの結果、コンテンツ中心・タスク遂行型の学習機会（＊ 95, ＊ 186, ＊ 265）を充実させることで、文法訳読型や知識伝達型の授業で学習効果の上がらなかった学習者に対してもより幅の広い学習方法・教授法（＊ 35）を提供しつつ、効果的な学習機会の提供が可能になることが明らかになった。例えば、法学部ドイツ語履修者を対象に文法中心シラバスとコンテンツ中心シラバスの違いを調査した結果、データは後者の教授法の有効性を示唆した（＊ 94, ＊ 167, ＊ 182, ＊ 183, ＊ 184, ＊ 185）。コンテンツ中心型授業として新たに、ドラマ、朗読や手書き（＊ 266）、音楽（ジャズ・歌曲等）等身体知を活用した教授法も開発し（＊ 37, ＊ 60, ＊ 62, ＊ 63, ＊ 69, ＊ 70, ＊ 71, ＊ 72, ＊ 102, ＊ 194, ＊ 307, ＊ 309, ＊ 311, ＊ 312, ＊ 313, ＊ 314, 資料 12-1〜14）、言語固有のリズムを習得する点と反復練習法でありながら苦痛を伴わない点で高い効果があることを見出した（＊ 209, ＊ 227, ＊ 246）。英仏独語で行われたタスク遂行型多読の実験授業では、他者と読んだ本について語り合う協調学習の効果が明らかになった（＊ 28, ＊ 158, ＊ 215, ＊ 245）。コンテンツ中心型授業のため、歴史（＊ 4）、文学（＊ 47, ＊ 59）、社会（＊ 292, ＊ 296）、言語（＊ 3, ＊ 36, ＊ 134, ＊ 187）等に関する魅力的なコンテンツ開発も精力的に行った。

E）学習・教育環境

第一に提案したいことは、**E-1）教員養成・教員研修の刷新**である。

本プロジェクトが目指す学習者を中心とした外国語教育においては、教員が専門的知識と実践能力について弛まぬ研鑽を積み変化を受け入れていくことが必要となる（＊ 7, ＊ 8, ＊ 88）。学習者のニーズや社会の要請を視野に入れ、必要に応じて新しい教授法を自らの授業に取り入れていくための研修は重要である（＊ 23, ＊ 79, ＊ 156）。しかし、教員養成・研修研究を行う専門機関は慶應義塾には存在しない。

そこで、複言語・複文化能力養成、自律・協調学習、拡張された新たな言語教育観、学習環境デザイン（＊ 105, ＊ 129）などに対応した大学院「外国語教育研究科」を設立し、教員の養成と研修を行うことを提案する。本プロジェクトでは、言語教育のための教員養成・研修に関連した知見を可能な限り集約し（＊ 121, ＊ 122, ＊ 125, ＊ 166, ＊ 267）、プログラムについて検討すると共に、運営方法のノウハウと遠隔教育を含めた環境整備に関する知見を蓄積し（＊ 141, ＊ 201）、教員養成・研修システムの構築に向けた基礎研究を行った（＊ 147, ＊ 238）。

本プロジェクトの終了時点までに大学院の新規設置はならなかったが、小学校から大学院までの研究者が一堂に会して外国語学習・教育について研究する場の創出には成功した（＊ 255, ＊ 258, ＊ 261, ＊ 262）。また、日本独文学会主催「ドイツ語教員養成・研修講座」の企画・運営に参画し、教員養成・研修に関するノウハウを蓄積した（＊ 33, ＊ 162）。また、教員を対象としたワークショップを通じ、教員が自律して学ぶための互恵的コミュニティをいかに構築していくか分析を重ねた（＊ 17, ＊ 18, ＊ 19, ＊ 136, ＊ 139）。

第二の提案は **E-2）自律学習を助けるオンデマンド・マルチメディア教材の提供**である。

生涯学習や自律学習のためには、いつでもどこでも個人のレベルや関心に応じて学べる環境が不可欠である（＊ 179）。現状でもマルチメディア教材は多々あるが、本格的な生涯学習・自律学習に対応したものはそれほど多くない（＊ 145）。オーセンティックな音声を繰り返し聞くことが意欲・効果の点で有効であることから、新学習指導要領でも ICT や母語話者の活用が記載されている。しかし、殆どの教室においてはマルチメディア教材が十分活用されているとは言い難く、また、活用しやすいマルチメディア教材も十分整備されていない。

本プロジェクトでは音声認識エンジンを利用した発音練習（＊ 31, ＊ 147, ＊ 135, ＊ 241, 資料 13-5）や、フランス語の文法・語彙から地域による多様性まで様々な角度で学べる映像教材（＊ 20, ＊ 137, ＊ 242, 資料 13-6）、CD/DVD-ROM 教材（＊ 75, ＊ 299）、携帯電話対応 Web 単語帳（＊ 126, ＊ 127, ＊ 270, ＊ 272, 資料 13-7）、Podcasting による独・仏・英語の教材配信システム（＊ 74, ＊ 87, ＊ 123, ＊ 128, ＊ 198, ＊ 214, ＊ 273, ＊ 274, ＊ 317, 資料 13-8）、英語多読用 PC 教材（＊ 177, ＊ 180）、ドイツ語 CD 付きビデオ教材（＊ 73）の開発・運用・評価を行った。こうして開発された学内の外国語学習・教育リソースを集約・補完・提供するリソースシェアリング（＊ 16, ＊ 120, ＊ 138, ＊ 143, ＊ 169, ＊ 178, ＊ 230, ＊ 235, ＊ 252, ＊ 253, ＊ 268, ＊ 269, ＊ 271, ＊ 275, ＊ 298, 資料 13-9）を試み、参加型の学習コースの研究を行った。更に、それらを用いた実験授業を英独仏語で実施し、その効果や影響について評価を行った（＊ 113, ＊ 117, ＊ 213）。その結果、マルチメディア教材の利用が学習のリズムを作ることにつながり（＊ 5）、モチベーションを向上させる（＊ 6, ＊ 234）という知見を得た。また、自律学習用英語ライティング支援ソフトの利用が、帰国子女生の文法的精確度を増すことも明らかになった（＊ 55）。

第三に、**E-3）同期型連携システムの充実によって遠方の学習者との連携を促すこと**が必要である。

現在のオーラルコミュニケーションの授業では ALT を含め教員以外との接点が少なく、対象言語の使用が教室内でのシミュレーションの域を出ないことが多い。外部の人材等の活用は不十分であり、実体験を通じた英語による国際交流の機会も少ないことが指摘されている。そうした現状では、対象言語を使って他者と結び付いたり問題解決を図ったりする必然性が低く、多くの学習者にとっては学習意欲を膨らませにくい。

このような問題を克服するには、生きた対象言語によるコミュニケーションの場を創出するべきである。具体的には、同期型連携システムによる学習環境の充実と拡大を本プロジェクトは提案する（＊ 233, ＊ 250）。慶應義塾では、グルノーブル大、シンガポール国立大、清華大、台湾師範大、韓国高麗大、カリフォルニア・エメリー高校（資料 9-3）とテレビ会議を用いた授業を実施した（＊ 22, ＊ 24, ＊ 66, ＊ 67, ＊ 119, ＊ 152, ＊ 181, ＊ 220, ＊ 229, ＊ 300）。調査の結果、フィードバックによるカリキュラム設計上の工夫が学生の不安を軽減させる可能性を見出した。更に、授業内に留まらない活用として、遠隔会議システムを通した外国語自律学習環境の実現も課題として挙がった。その点を更に精緻に調査するため、パリ第Ⅶ大学とのテレビ会議と SFC や国内の高等学校とのテレビ会議システムを使った授業外ワークショップを実施した（＊ 14）。テレビ会議による外国語学習の指導における、学習者の不安解消や学習過程での疑問解消への効果、教員の発言頻度の向上や機器の操作習熟などについて、従来にはない新たな知見を得ることができた。

学習・教育環境として第四に提言するのは、**E-4）学習者コミュニティの構築**である。

従来の外国語学習では学習者コミュニティが十分に確立しておらず、外国語を使用する場が少ないばかりでなく仲間同士のピア・サポートやコミュニティ形成の支援も不足していた（＊ 61）。一部の学校で見られる恒常的な英会話サロンのような場（＊ 219）も殆どの学校には設けられておらず、国際交流の機会が一過性のイベントに留まりがちである。結果、協調学習の機会が参加しやすい形で提供されず、自律学習は学習者の自己責任に帰されて学習効果や動機付けに支障があった。実際には、母語話者や外国語が得意な地域住

民など外部人材を活用することを求める保護者が多い半面、教員・学校側は外部人材の確保に苦労している（文部科学省 2006）。これは幅広い人材を活用するための社会システムが整備されていないことに起因している。

そこで、本プロジェクトは実現可能な様々な形態での学習者コミュニティを構築し、コミュニティへの参加を促す諸策を展開することを提案する。その第一は、同期対面型コミュニティの形成である。具体的には、(1)「多目的」「柔軟」「開放的」「動的」「ユーザに優しい」「非教条的」のコンセプトに基づいた外国語学習空間プルリリンガル・ラウンジ（H18 年度「外国語スペース」、H19 年度は英語ネイティブ教員を週 5 日配置した「外国語ラウンジ」、H20 年度以降はプルリリンガル・ラウンジ）（＊ 21, ＊ 142, ＊ 144, ＊ 217, ＊ 254, 資料 9-5〜6）、(2) チューター制度（中等部の英国ホカリル校との交流活動と理工学研究科で実現）（＊ 210）、(3) インタラクティブ・リーディング・コミュニティ（IRC）（＊ 13, ＊ 15, 資料 9-4）や地域との連携を図る学外教室「三田の家」（＊ 58, 資料 9-7）、(4) ディベート授業を通じた国際的な「実践の協同体」（＊ 55）等様々な学習者コミュニティの形成補助を行った。結果、こうしたコミュニティへの参加を動機付けるストラテジーとして、個人接触による手法、情報提供の手法と分量、アイスブレイキングに効果的な工夫等について新たな知見を得た（＊ 236）。また、学生のコミュニティでの発話を促すには、宿題を積極的に持ちこませること、ゲームを取り入れること、教員は聞かれた質問のみに回答すること、複数の言語に堪能な学生を参加させ水平的友好関係を構築することが重要であることが明らかになった（＊ 211）。更に中高校生への調査では、母語話者との交流が英語学習の道具的動機付けより統合的動機付けを高めること（＊ 54）や、英語キャンプがスピーキング力の自信につながること（＊ 55）が分かった。対面でのコミュニティ形成は、地域住民や卒業生等の活用にもなり、開かれた学校作りや地域貢献にも有効であろう。

こうしたコミュニティには各々利点・欠点があり、学習者の選択の幅を広げるため可能な限り多様なチャンネルを用意することが大切である。更に、これらをオンライン・コミュニティで補完すれば効果を高めることができる。本プロジェクトでは Moodle 等のシステムを利用した非同期型オンライン・コミュニティの構築（＊ 53, ＊ 77, ＊ 91, ＊ 116, ＊ 149, ＊ 150, ＊ 151, ＊ 153, ＊ 161, ＊ 170, ＊ 173, ＊ 174, ＊ 175, ＊ 288, ＊ 295, ＊ 301, 資料 9-2）と学校間連携（Interactive Voice Community（IVC））によるリスニング番組制作活動の実現（＊ 52, ＊ 192, ＊ 193, ＊ 198, ＊ 251）、湘南藤沢高等部での IVC でのリスニングタスクを通じた相互学習の協同体の創設、湘南藤沢高等部・慶應女子高間での IVC を通じた協調授業、海外の学校との協調学習コミュニティ形成等）も試行した。これらの結果から、オンライン・コミュニティの活用によって協調学習機会の充実による学習効果（例えば学習アウトプットのモニタリングや動機付けの向上）に一定の向上が見られた。

以上のように、本研究プロジェクトでは全体を①「言語教育政策提言ユニット」、②「行動中心複言語能力開発ユニット」、③「自律学習環境整備ユニット」の 3 ユニットからなる有機体と考えてきた。其々のユニットが独自に研究を進めつつ、互いに刺激し合い補完し合い連携するように取り組んできた（＊ 11, ＊ 26, ＊ 72, ＊ 132, ＊ 133, ＊ 148, ＊ 172, ＊ 278, ＊ 286, 図 1, 図 2）。上記の「提言」の内、A）言語教育基本方針と B）カリキュラムは主に第Ⅰユニットで、C）共通参照レベルと評価、D）授業は主に第Ⅱユニットで、そして E）学習・教育環境は主に第Ⅲユニットで研究されたが 、各テーマは複数のユニットの様々なグループによって研究された。よって提案の其々の項目は多様性と重層性を持たざるを得ないが、要素還元されない様々な取り組みからこの「提言」をまとめ上げることにより、構想調書に掲げたグランドデザインの策定という目標を無事達成できたと考えている。

＜優れた成果があがった点＞

小学校から大学院までを擁する慶應義塾の特色を活かし、初習者から熟達した言語使用者となるまで一生涯の学習プロセスを踏まえて外国語一貫教育のグランドデザインを策定したことが、本プロジェクト最大の優れた成果である（資料 11）。加えて以下の点を優れた研究成果として挙げることができる。

基本理念：小学校から大学院、更には生涯学習まで視野に入れた外国語教育グランドデザインとして、精緻な実証研究データを基に「提言」に取りまとめた。特に中心となる理念・方針には、言語教育を一般的能力にまで拡張する点、自律協調型の学習、社会構成主義の適用など、現在の言語教育学の最新の知見を反映させた。

共通参照レベルと評価：欧州で策定された CEFR を日本の小学校から大学院までの学校教育に最適化させることを目指した日本語版共通参照レベルと Can-do ステイトメントを策定した。実現のため小学生から大学院生まで 3,700 人以上に大規模なプロフィール調査のデータを用いて行った（資料 13-2）。更にその成果に基づき、タスクベースで問題解決型の英語スピーキングテストを開発した。

授業・カリキュラム開発：複言語・複文化主義や自律協調学習の理念に基づいたカリキュラムと、コンテンツ・タスク中心型の授業を開発し、その効果とともに普及のための課題を精緻なデータにより明らかにした。

学習環境整備：自律協調学習を促進するため、リアルなコミュニティ形成からオンラインや ITC を活用した学習教材・教育システム開発まで多様な手法を実践し、利用者の動機付けや学習成果を研究した。

＜問題点＞

本プロジェクトは、英語一貫教育における学習の接続性を高める手法を、カリキュラム・教材・テスト等の開発と合わせて研究し一定の成果を得たが、この点は英語を対象言語とした研究を中心とするに留まった。本プロジェクトはまた、複言語・複文化能力開発についてもカリキュラム・教授法・教材・コミュニティ等の実験を通して多くの知見を得た。こちらに関しては、一部の取り組みを除いて対象者を大学生とした。複言語・複文化能力開発の目的である立場の異なる他者を理解しようという意欲を養うには、より早期の取り組みも必要になる。初等教育から一貫して複言語・複文化能力の開発を行う具体的方策の研究は今後の重要な課題として残った。

＜評価体制＞

研究プロジェクトの目標等に照らした自己評価：(1) 慶應義塾とセンター全体の評価・点検体制の中で客観的かつ厳格な基準に基づく評価を実施した。具体的には、慶應義塾の全学的な評価体制として、「慶應義塾評価・点検規程」（資料 15）に従った自己評価をセンターとして行った。また、センターの研究活動の中心である本プロジェクトをセンター全体の活動の中に位置付け、「外国語教育研究センター規程」（資料 5）に則った運営を行った。(2) 本プロジェクト内部においては、各研究企画に研究補助員を参加させ、また、研究ユニット毎に研究補助員・PD/RA を連絡調整係として配置することで、研究進捗状況を定期的に報告する機会を設け、内部的に相互評価を実施した。(3) 研究代表者とユニットリーダーから構成される幹事会（毎月 1 回定期的に開催）において、研究全体の進捗情報を交換・共有し、毎年度新規に企画の提案・承認・審査を行った。(4) プロジェクトの研究進捗、および成果に対する内部評価については、「AOP プロジェクト研究成果中間報告会」を毎年度 1〜2 回開催して、研究進捗状況と翌年度の研究方針をメンバー全体で共有・確認した。

自己評価を研究費等の資源の配分へ反映させるためのルール：(1) 慶應義塾全体で定められた特定研究資金に関する規定や、より詳細な幹事会における内規や申し合わせ（資料 16）に従い、前年度までの進捗状

況を勘案しながら各研究企画に必要な研究費等の配分に関して厳密な審査を行った。(2) 研究者の招聘や備品等の管理に関しても、日吉キャンパス全体で定められた厳格なルールに従って運用した。(3) ルール等の策定・運用にあたっては、慶應義塾大研究支援センター・知的資産センターの全面的な支援を受けた。

費用対効果についての分析：各研究企画に必要な研究費は、研究代表者と全てのユニット代表が参加する幹事会において、その予算・決算を具体的な研究目標・研究内容・研究手法・成果公表手段等に照らして、毎年度審議を行った。費用対効果に見合わない研究企画に対しては、次年度以降の研究内容の見直しや必要経費の削減を行うことで、費用対効果が高まるよう措置を講じた。

外部（第三者）による評価：(1) H20 年 5 月に実施した「中間報告会」（資料 3-4）において、アドバイザー 11 名（学外 5 名、学内 6 名）による客観評価を受け意見交換を行った。同様の報告会を最終年度末にも開催する予定である。(2) 研究企画における具体的な実施内容、研究成果、発表論文等についてサブユニット毎にまとめた年次研究成果報告書を刊行し配布することで、内外の研究者から批判的評価を受ける仕組みを確立している。

＜研究期間終了後の展望＞

本プロジェクト終了後における研究の継続の有無：学術フロンティア事業としての継続はないことから、科学研究費補助金等の他の外部資金を獲得することを視野に入れて、本プロジェクトにより構築された研究施設・設備や人的な国際ネットワークの活用を図る計画である。

当該研究施設・装置・設備の活用方針：本プロジェクトにより整備した研究施設・装置・設備は、外国語の一貫教育を支援・充実させることを目的とする本センターを拠点として活用したい。具体的には、本事業による「提言」を実践に移す活動に活用する他、上記＜問題点＞で述べた複言語・複文化能力の一貫教育を研究する拠点として再構築することを目指したい。

＜研究成果の副次的効果＞

- 本プロジェクトの「提言」は、慶應義塾の小学校から大学院までの全ての学校において、外国語教育カリキュラム改革や授業づくりの議論の土台を提供することが期待される（資料 17)。
- 本プロジェクトを実施した慶應義塾は、小学校から大学院に至る一貫教育という縦の多様性と 3 つの中学、5 つの高校、10 学部 14 研究科を擁する大学に代表される横の多様性が特徴である。この点で慶應義塾は日本全国の学校の多様性の縮図である。欧州域内の多様性を前提とした CEFR の理論的基盤と実践的知見を軸に本プロジェクトの最終成果としてまとめた「提言」は、我が国の小学校から大学院までに亘る全ての学校段階で参照され、実践に付されることも期待できる。
- 対面のコミュニティ構築として実験的に運用した「外国語（プルリリンガル）ラウンジ」(資料 9-5)「コミュニケーションラウンジ」（資料 9-6）は、慶應義塾大学日吉キャンパス内で正式に稼働している。
- 複言語・複文化主義を体現する各種実験授業によって、生徒・学生の複言語・複文化能力開発に役立っている。これらの実験授業（資料 12-1～14）は、将来的にも継続して開講されることが期待される。
- 本プロジェクトを通じて策定されたパンフレット「複言語のすすめ」が、慶應義塾大学の新入生 6,500 人に、更に他の大学・学校でも累計 8,000 部配布された。今後も複言語への関心を継続的に高めるために、学内外で本パンフレットや教員用ガイドブック（資料 13-1）が活用されることが期待されている。本プロジェクトで開発されたオンライン / マルチメディア教材（資料 13-4～9）は、研究成果の一部として広く公開されており、今後も自律協調学習のための基盤として積極的に利用されることが期待される。

１１　キーワード

(1)　外国語教育　　(2)　一貫教育
(3)　CEFR　　(4)　言語ポートフォリオ
(5)　行動中心主義　　(6)　複言語・複文化主義
(7)　異文化理解教育　(8)　自律協調学習環境整備

１２　研究発表の状況（研究論文等発表状況。印刷中も含む。）

本報告書、別頁に記載

１３　その他の研究成果等

本報告書、別頁に記載

１４　「選定時」及び「中間評価時」に付された留意事項とそれへの対応

〈「選定時」に付された留意事項〉

該当なし

〈「選定時」に付された留意事項への対応〉

該当なし

〈「中間評価時」に付された留意事項〉

中間評価時に付された留意事項は、以下の 4 点である。

1. 組織図は立派であるが十分機能しているかどうかは不明。
2. 各プロジェクトの活動が多岐にわたっているため、全体の方向性が少し見えにくくなっている。
3. 個々にはさまざまな成果が上がっているようであるが、自己評価にもあるように当該プロジェクトとしてのまとまった成果にまでは達していないように見受けられる。
4. PD，RA の積極利用が記述されているが、支出内訳をみると H18 年はゼロ、H19 年は RA1 名（学外とはどういう意味か)、H20 年になってようやく 3 名なので、もっと積極的な活用が望まれる。

〈「中間評価時」に付された留意事項への対応〉

指摘を真摯に受け止め、以下のように対応を行った。

1. 組織図通り十分機能するよう、以下の対応により研究企画の把握と全体調整を行った。

(1) CG の設置：専任所員（専任講師（有期）または助教（有期））と本プロジェクトの PD・RA・研究補助員から成る CG を組織し、各研究企画との連絡をより密接に行えるようにした。CG メンバーは、各ユニット・各研究企画で活動しながら、CG の仲間とユニット・企画相互間の調整やプロジェクト全体の連絡などを行った。

(2) 幹事会の開催：
毎月の幹事会には研究代表者、ユニットリーダー及びサブユニットリーダー、そして CG が出席した。出席者は各ユニットの研究企画の進捗状況を報告しあい、他のユニットとの連携やプロジェクト全体としての方針の共有のための調整を随時行った。

2. 及び 3. プロジェクト全体としてまとまりのある成果につながるよう、以下の通り努力し成果を得た。

(1) 全体会議の開催：中間評価後の全体会議（資料 7）では、プロジェクトの最終成果となる「提言」の在り方について長時間の議論を行った。その結果、各研究企画が積み重ねた実証データを基に、一貫教育を包括的に捉えた一つの「提言」に収斂させる方針が確認された。

(2) 勉強会の開催：全体会議での議論を踏まえ、「提言」策定の準備を行う勉強会を月 2 回開いた（資料 3-5）。この勉強会は、研究代表者のリーダーシップの下各研究企画の成果が示唆するより望ましい言語教育政策について活発な議論を交わし、提案事項の草案をまとめ、次に述べるグランドデザイン策定会議へ提出した。

(3) グランドデザイン策定会議の開催：成果の取りまとめを行うための会議を 4 回にわたり開催し（資料 3-2）、勉強会で上がった様々な提案事項を各研究企画の実証データを再度吟味しながら精査した。後半の 2 回では、実際の「提言」文案を出席者全員で熟読し改善を重ねた。

(4)「提言」の策定：以上のように研究代表者の首尾一貫したリーダーシップの下まとめられた「提言」、『慶應義塾言語教育グランドデザイン』（資料 11）の概要が、本報告書「10 研究の概要、(4) 研究成果の概要」に記載したものである。本プロジェクトでは、確かに多岐にわたる研究企画が様々な取り組みを精力的に行ったが、それらの成果である実証データを再度精査し取りまとめたこの「提言」は本プロジェクト全体としてのまとまった研究成果と考えられる。

3. PD/RA 等の若手研究者の積極活用については、以下の対応をとった。

(1) 学外 RA：記載誤りであったことを確認した。

(2) 研究補助員と学生アルバイトの活用：プロジェクトの研究課題と必要な人材・人員に合う若手研究者を慎重に探した結果、H18 と H19 は PD/RA ではなく研究補助員と修士課程及び学部学生のアルバイトを多く採用することとなった。PD/RA という立場ではなかったが、当該分野の研究を希望しプロジェクトの方針に強く共鳴する若手研究者とその予備軍に研究手法を学び活躍する場を提供することができた。若手育成という意味では H18 と H19 も成果を上げることができたと考え、H20 以降も引き続き PD/RA 以外の若手研究者の雇用を続け、研究を志す若手に機会を提供し続けた。

(3) PD/RA の活用：H20 には PD1 名と RA2 名を新たに雇用し、中間評価後の H21 は PD2 名と RA1 名へと変え雇用時間を増加させた。また、H22 には PD の人数を増やすのではなく雇用時間を長くすることで、より中心的な活動に携われるようにした。この間一貫して若手研究者を各研究企画とプロジェクト運営の両方に関わらせ、彼らのキャリアと研究の充実につながるよう指導に力を注いだ。

(4) PD/RA、研究補助員、学生補助員の研究発表の機会を拡充し、研究者としての実績を積ませた（資料 5）。

15 施設・装置・設備・研究費の支出状況（実績概要）　　（千円）

年度・区分		支出額	内訳						
			法人負担	私学助成	共同研究機関負担	受託研究等	寄付金	その他（　　）	備考
平成18年度	施設	0							
	装置	0							
	設備	0							
	研究費	44,200	22,100	22,100					
平成19年度	施設	0							
	装置	0							
	設備	0							
	研究費	44,200	22,100	22,100					
平成20年度	施設	0							
	装置	0							
	設備	0							
	研究費	44,200	22,100	22,100					
平成21年度	施設	0							
	装置	0							
	設備	0							
	研究費	39,780	18,205	21,575					
平成22年度	施設	0							
	装置	0							
	設備	0							
	研究費	37,791	18,580	19,211					
総額	施設	0	0	0	0	0	0	0	
	装置	0	0	0	0	0	0	0	
	設備	0	0	0	0	0	0	0	
	研究費	210,171	103,085	107,086	0	0	0	0	
総計		210,171	103,085	107,086	0	0	0	0	

※ 最終年度は予定額。

16 施設・装置・設備の整備状況

《施　設》　（千円）

施設の名称	整備年度	研究施設面積	研究室等数	使用者数	事業経費	補助金額	補助主体
慶應義塾大学来往舎（教養研究センターとの共同使用部分）	平成14	2898.54 ㎡	11	年間100名	(*部分的な算出不可)		私学助成
慶應義塾大学来往舎(プロジェクト室)	平成14	32 ㎡	1	年間30−70名	(*部分的な算出不可)		私学助成
慶應義塾大学日吉キャンパス第三校舎（外国語教育研究センター）	平成6年	295.36 ㎡	5	年間30−70名	(*部分的な算出不可)		
慶應義塾大学日吉キャンパス第四校舎独立館（コミュニケーションラウンジ）	平成21	175.33 ㎡	1	年間1000名（延べ）	(*部分的な算出不可)		

※ 私学助成による補助事業として行った新増築により、整備前と比較して増加した面積　2930.54㎡

《装置・設備》　（千円）

装置・設備の名称	整備年度	型番	台数	稼働時間数	事業経費	補助金額	補助主体
（研究装置）							
グローバルコラボレーションシステム	平成13	SLM R6EXECUTIVE他	一式	年140 h	207,144	101,485	私学助成
グローバルコラボレーションシステム2	平成13	LP-XG5000他	一式	年140 h			私学助成
テレビ会議システム	平成18	HDX9002XL他	5	年100 h	8,127	4,063	私学助成
講義自動録画装置	平成19	PowerREC RM	1	日24 h	1,439	719	私学助成
遠隔協調会議システム	平成19	Neue Luft	1	日24 h	1,718	859	私学助成
（研究設備）							
超表象デジタル研究システム	平成12	ES-3他	一式	年140 h	29,978	19,985	私学助成
超表象デジタル研究システム2	平成13	VPL-PX3他	一式	年140 h	39,900	22,745	私学助成
（情報処理関係設備）							
パソコン	平成18	MA356J/A 他	2	年1920 h	580	290	私学助成
サーバー	平成18	8840-PND 他	10	日24 h	5,170	2,585	私学助成
パソコン	平成19	CF-W5AWKAJC他	6	年1920 h	1,682	841	私学助成
サーバー	平成19	9228-LQJ	1	日24 h	707	353	私学助成
パソコン	平成20	W88160KLYK0他	2	年1920 h	568	284	私学助成

17 研究費の支出状況 （千円）

年度	平成 18 年度			
小科目	支出額	積算内訳		
		主な使途	金額	主な内容
教育研究経費支出				
消耗品費	7,416	PC消耗品	7,416	PC消耗品(5703)ソフトウェア(1467)その他(246)
光熱水費				
通信運搬費	12	宅配便、郵便料	12	宅配便(6)郵便料(6)
印刷製本費	1,831	刊行物印刷費	1,831	シンポジウム報告書(1831)
旅費交通費	6,415	航空券・滞在費	6,415	調査出張(5362)学会出張(1053)
報酬・委託料	5,973	業務委託費	5,973	派遣職員(4381)システム構築(705)その他(887)
（賃借料）	171	機器レンタル	171	機器レンタル(166)通訳ブース(5)
（その他）	1,075	会合費、学会参加費	1,075	会合費(706)学会参加費(20)その他(349)
計	22,893			
アルバイト関係支出				
人件費支出（兼務職員）	2,217	研究補助	2,217	時給900円,年間時間数2464時間,実人数22
教育研究経費支出				
計	2,217			
設備関係支出（1個又は1組の価格が500万円未満のもの）				
教育研究用機器備品	17,109	機器備品	17,109	テレビ会議システム、サーバー
図書	1,981	研究用図書	1,981	研究用図書
計	19,090			
研究スタッフ関係支出				
リサーチ・アシスタント				
ポスト・ドクター				
研究支援推進経費				
計	0			

年度	平成 19 年度			
小科目	支出額	積算内訳		
		主な使途	金額	主な内容
教育研究経費支出				
消耗品費	6,717	PC消耗品、ソフトウェア	6,717	PC消耗品(3430)ソフトウェア(2809)その他(478)
光熱水費				
通信運搬費	19	宅配便、郵便料	19	宅配便(18)郵便料(1)
印刷製本費	2,412	刊行物印刷費	2,412	研究成果報告(1201)シンポジウム報告(1050)その他(161)
旅費交通費	4,041	航空券、滞在費	4,041	調査出張(3200)学会出張(841)
報酬・委託料	16,111	業務委託費	16,111	派遣職員(7775)調査分析(3801)その他(4535)
（賃借料）	90	機器レンタル	90	機器レンタル(90)
（その他）	325	会合費、学会参加費	325	会合費(139)学会参加費(78)その他(108)
計	29,715			
アルバイト関係支出				

人件費支出 （兼務職員）	5,638	研究補助	5,638	時給900円,年間時間数6264時間,実人数33
教育研究経費支出				
計	5,638			
設 備 関 係 支 出（1個又は1組の価格が500万円未満のもの）				
教育研究用機器備品	5,546	機器備品	5,546	遠隔協調会議システム、講義自動収録装置
図　　書	3,301	研究用図書	3,301	研究用図書
計	8,847			
リサーチ・アシスタント				
ポスト・ドクター				
研究支援推進経費				
計	0			

年　度	平成　20　年度			
小科目	支出額	積算内訳		
		主な使途	金額	主な内容
教育研究経費支出				
消耗品費	3,812	PC消耗品、ソフトウェア	3,812	パンフレット(1426)PC消耗品(1105)その他(1281)
光熱水費				
通信運搬費	61	宅配便、郵便料	61	宅配便(11)郵便料(50)
印刷製本費	2,348	刊行物印刷費	2,348	ポートフォリオ(1381)研究成果報告(791)その他(176)
旅費交通費	5,386	航空券、滞在費	5,386	学会出張(3232)調査出張(2018)その他(136)
報酬・委託料	11,860	業務委託費、講演料	11,860	派遣職員(3825)調査分析(2172)その他(5863)
（賃借料）	88	会議室等利用料	88	会議室等利用料(88)
（その他）	1,449	学会参加費、会合費	1,449	学会参加費(496)会合費(453)その他(500)
計	25,004			
アルバイト関係支出				
人件費支出（兼務職員）	14,542	研究補助	14,542	時給1100円,年間時間数13220時間,実人数61
教育研究経費支出				
計	14,542			
設備関係支出（1個又は1組の価格が500万円未満のもの）				
教育研究用機器備品	568	機器備品	568	PC
図書	1,426	研究用図書	1,426	研究用図書
計	1,994			
研究スタッフ関係支出				
リサーチ・アシスタント	1,156	研究補助	1,156	学内2人　講師(非常勤)1名　21年4月1日採用
ポスト・ドクター	1,504	研究補助	1,504	学内1人　教諭(専任)1名　21年4月1日採用
研究支援推進経費				
計	2,660			学内3人

年　度	平成　21　年度			
小科目	支出額	積算内訳		
		主な使途	金額	主な内容
教育研究経費支出				
消耗品費	4,186	PC消耗品、ソフトウェア	4,186	パンフレット(1377)PC消耗品(1104)その他(1705)
光熱水費				
通信運搬費	94	宅配便、郵便料	94	宅配便(55)郵便料(39)
印刷製本費	2,999	刊行物印刷費	2,999	シンポジウム報告(2146)研究成果報告(853)
旅費交通費	6,836	航空券、滞在費	6,836	学会出張(3969)調査出張(2679)その他(188)
報酬・委託料	10,871	業務委託費、サーバー管理	10,871	派遣職員(4410)開発サポート(3833)その他(2628)
（その他）	676	学会参加費、会合費	676	学会参加費(435)会合費(229)その他(12)
計	25,662			
アルバイト関係支出				

人件費支出 （兼務職員）	9,515	研究補助	9,515	時給1100円,年間時間数8650時間,実人数42
教育研究経費支出				
計	9,515			
設 備 関 係 支 出（1個又は1組の価格が500万円未満のもの）				
教育研究用機器備品				
図　　書	1,174	研究用図書	1,174	研究用図書
計	1,174			
研　究　ス　タ　ッ　フ　関　係　支　出				
リサーチ・アシスタント	577	研究補助	577	学内1人
ポスト・ドクター	2,852	研究補助	2,852	学内2人　　助教(専任)2名　22年4月1日採用
研究支援推進経費				
計	3,429			学内3人

年　度	平成　22　年度			
小科目	支出額	積算内訳		
		主な使途	金額	主な内容
教育研究経費支出				
消耗品費	2,080	PC消耗品、ソフトウェア	2,080	PC消耗品(800)パンフレット(800)その他(480)
光熱水費				
通信運搬費	310	宅配便、郵便料	310	宅配便(200)郵便料(110)
印刷製本費	5,265	刊行物印刷費	5,265	研究成果報告(2000)シンポジウム報告(500)その他(2765)
旅費交通費	6,164	航空券代、滞在費	6,164	学会出張(5000)調査出張(1164)
報酬・委託料	9,800	業務委託費	9,800	派遣職員(4200)開発サポート(3000)その他(2600)
（その他）	1,067	学会参加費、会合費	1,067	学会参加費(500)会合費(500)その他(67)
計	24,686			
アルバイト関係支出				
人件費支出（兼務職員）	8,512	研究補助	8,512	時給1200円,年間時間数7093時間,実人数9
教育研究経費支出				
計	8,512			
設備関係支出（1個又は1組の価格が500万円未満のもの）				
教育研究用機器備品				
図書	1,425	研究用図書	1,425	研究用図書
計	1,425			
研究スタッフ関係支出				
リサーチ・アシスタント	577	研究補助	577	学内1人　講師(非常勤)1名　22年4月1日採用
ポスト・ドクター	2,591	研究補助	2,591	学内1人
研究支援推進経費				
計	3,168			学内2人

2. 研究成果の概要（ユニット総論）

ユニットⅠ：言語教育政策提言ユニット　40
ユニットⅡ：行動中心複言語能力開発ユニット　49
ユニットⅢ：自律学習環境整備ユニット　82

ユニットⅠ：言語教育政策提言ユニット

ユニット代表：境　一三

本ユニットの成果は、以下のような提案に収斂した。これは、『提言』（資料 11）の「A）言語教育基本方針」の（1）～（3）「B）カリキュラム」の（2）～（4）、「E）環境」の（1）に当たる。

1　言語教育基本方針について

教育全般に関する方針は、文部科学省の教育振興基本計画をはじめとして、さまざまに提示されてきた。慶應義塾でも、例えば「総合改革プラン 2002 ～ 2006」で挙げられた「語力」や、現塾長の提示する「自分の頭で考えられる人材の育成」などの教育全般に当てはまる諸理念は繰り返し周知されている。しかし、それらの理念が言語教育においてどのような意味を持つのかが、具体的な政策やカリキュラムと連動して説明されることは少ない。その結果、小中高大の垣根を越えた「縦」の接続、学校・学部間の境界を横断する「横」の連携が十分に行われているとは言えないのが現状である。言語教育は各学校・各学部の自主性に委ねられ、自由度や裁量の幅が大きい反面、言語教育の透明性や質の保証といった点で課題を抱えている。外国語教育を議論するに際して学校・学部相互の共通理解も存在せず、自由な競争による切磋琢磨と創意工夫は名目だけに陥りがちである。

本プロジェクトは慶應義塾をモデルとした言語教育基本方針を立案した。この案は外国語教育の社会的機能を明らかにするものであり、言語教育の中心的な目標として、次の 4 つを掲げた。

（1-1）4 つの savoir（叙述的知識、ノウハウ、実存的能力、学習能力）の獲得
（1-2）自律協調型学習者の育成
（1-3）他者理解の意欲と能力の養成
（1-4）複言語能力の習得

この言語教育基本方針の採用により、学習者・教員・保護者・留学生・卒業生・教材作成者・他教育機関・地域社会など全ての関係者が教育と学習の実態を把握することを助け、多様性を保ちながらも透明性と一貫性を持ち、競争を促すことが期待できる。また、一貫教育の「縦」の接続と、複数の学校・学部間での「横」の連携の強化は、同じ課題に直面する多くの学校にとって一つのモデルとなることが期待される。

以下、本プロジェクトが作成した言語教育基本方針案の概要を上記 4 つの目標概念の順に述べる。

1-1　キーコンピテンシー /4 つの savoir の獲得（提言 A）-1））

近年、外国語教育の主たる目的を対象言語の言語知識の獲得とする従来の傾向と比較して、学習指導要領がコミュニケーション重視の方向に舵を切ったことによる変化が確認できる。また、教育一般において「生きる力」と OECD の「キーコンピテンシー」（①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力、②多様な社会グループにおける人間関係の形成能力、③自律的に行動する能力）が注目される中、言語学習の場面でも言語活動の根幹を成すこのキーコンピテンシーに代表される一般的能力が不可欠であるとの認識が高まっている。その認識は、言語活動が極めて社会的な人間活動であるという理解に基づいている。CEFR もまた、外国語教育で求められる新たな一般的能力を叙述的知識、技能とノウ・ハウ、実存的能力、および学習能力の四種に分類している。これらの能力は「4 つの savoir」と呼ばれ、CEFR では学習に不可欠の要素であると認識されている。しかしながら、日本では、キーコンピテンシーや「4 つの savoir」と言った一般的能力養成が言語学習の中心的な目的に謳われることはいまだ稀であり、対象言語の知識・能力の

獲得による副産物としてのみ評価されることが多い。その結果、キーコンピテンシーの涵養を教育目標に明確に含めるかたちでのカリキュラムやシラバス、アセスメントの設計のダイナミックな変更は行われにくい。コンピテンシーを涵養するための作業を中心としたワークショップ型の授業ではなく、知識伝達型の講義形式の授業が依然として大半であり、講義の内容もキーコンピテンシーに触れるものは必ずしも多くない。他者に対する態度や社会的スキル、学習ストラテジーなどを身につける機会を十分に提供しているとは言いがたい現状では、現代社会に求められている外国語による円滑なコミュニケーションの実現は難しい。

本プロジェクトでは、これらの問題を解決するための前提として、言語教育基本方針に、外国語を用いて他者と結び付くために必要な一般的能力を磨くことも言語学習の主要な目的の一つであると明示した。また、多様な形態の言語学習機会を創出・試行する実験授業（リーディングコミュニティーや Interactive Voice Community の形成など）の結果、「4 つの savoir」の獲得を目標に掲げた実験的授業の多くが学習者のコミュニケーションに対する態度に変化をもたらすという研究結果を得た。

1-2　自律協調型学習者（Autonomous Collaborator）の育成（提言 A）-2）

現代の知識基盤社会においては、情報量が幾何級数的に増大すると同時に情報の変化も高速化している。昨日役立った知識が今日すでに役に立たないことが日常的であり、いったん得た知識をその時々で精査し、発見された不足点についてはその都度改良していくような不断の努力が求められる。そのような必要性にもかかわらず、学校へ通い指導者の下で学ぶという、もっとも一般的な学習の方法を取れる人口は限られている。ことに、一定の年齢を過ぎた成人がそのような形で学習をするのには、多くの困難が付きまとう。今後は、新たな知識への柔軟な対応能力を養うことへの必要に応じられるような生涯学習がますます重要度を増すこととなる。しかしながら、実情を見ると、学校卒業時までに一定の成績を修めることに外国語学習の目標が置かれている場合が多いことが分かる。教育現場がそのようであるがゆえに、一部を除いた大半の日本人にとって、学校・大学を離れた後にも外国語が学びの対象であり続けるということはきわめて稀である。また、生涯学習を行うには、学習者自身が学習を計画し、教材や学習方法を選択し、それを実行に移す能力、さらには定期的に進度をモニターしながら、学習計画の修正を図ることのできる自律的な学習者になることが必要である。このような自律的学習者の養成は学校教育機関の責務であると言えよう。

本研究では、学校・大学を卒業した後、実際の職場で必要とされる異文化コミュニケーション能力は何かを知るために、企業人に対してインタビューを行い、回答を分析した。その結果、自律性、自立心、判断力、情熱、そして他者との交流意欲が高いことが人材として望まれることが分かった。ここからも、学校・大学在学期間中に身につけるべきことの一つに自律性と社会性があることが見て取れる。自律性と社会性を持ち、他者との協調作業のうちに自己のさまざまな能力を開発することのできる学習者を、本研究では自律協調型学習者と呼ぶが、こうした学習者を育成する上で、授業形態は大きな影響力を持つ。

大学に関しては、講義形式に終始した場合、授業の質が講師ひとりの技量のみに左右されがちであり、その結果自律協調型学習者の養成という点では、効果が薄いものとなってしまう可能性が指摘された。むしろ、直接体験型の授業、対話と協調活動を重視した教育が望まれることが分かった。自律的学習と協調学習は背反するのではない。真の学習は、個々に自律した学習者が協調関係を結んで、相互に助け合いながら刺激を与え合うことによって成立する社会的知識構成のプロセスである。

本研究は、教室で学ぶべきことは学習の技術やストラテジー、すなわち「学びを学ぶ」こと、自律的な外国語学習者となることであると措定した。更に、学習者は他者との協調作業によってより良く独自の知を獲得するという社会構成主義的学習観の妥当性を確かめ、自律学習者とは自ら進んで他者と協調しながら学ぶ学習者でもあることを指摘した。誰かに強制されなければ学習の努力をしないのではなく、自発的に学習の機会を求めて他者とともに刺激し合いながら学ぶことの有効性は、本プロジェクトにおける実践でも示唆されている。なかでも、多読グループワークの実験では、グループで楽しみながら英語の多読に取り組むこと

で、生徒の動機付けに有効であったとの結果が出たほか、実際読むにいたった分量についても当初の目標をはるかに上回るものであることが確認された。多読の実験授業は、英語以外にドイツ語とフランス語でも行われた。いずれの場合でも、学習者は読書後、オンラインでその本の内容を紹介し、テーマなどについて他の学習者と議論を行った。授業によっては、対面で議論を行う時間帯も設けた。以上の活動などによって得られた知見を基にして、本言語教育基本方針案では、教員中心の知識伝達型外国語教育から自律協調型外国語学習への転換を呼びかけた。

1-3　異言語・異文化に心を開いた社会の構成員に育つための機会を提供（提言 A)-3）

単一文化、単一言語だと思われがちな日本社会であるが、その日本像は非常に実情とそぐわないものである。日本国籍を持つ人々のなかにもアイヌ語などを使う言語的少数者がいる事実や、国籍は日本でなく日本語を話さずとも日本に居住している人々の存在が、そのような日本像では忘れ去られているからである。単一の日本といった像が実情にそぐわない現象は、移民の増加、グローバル化、インターネット技術の発達により、日本社会の多言語・多文化傾向という形でますます深まっている。今までは、特定の社会に新たに参入しようとする際には、新規参入者である少数者の方にのみ適応や同化の負担が圧倒的にかかる状況であった。しかし、かような状況については世界的に多くの批判がなされている。多文化主義の主要な理論家であるウィル・キムリッカ（Will Kymlicka）が、アラン・パットン（Alan Patten）と共著で 2003 年に『応用言語学年報』（Annual Review of Applied Linguistics）誌上で発表した「言語権と政治理論」（“Language Rights and Political Theory”）は、この問題に関して交わされた議論を理解するのに有効である。一国家がさまざまな制度を構築、保持、運営する段階で、すでに特定の言語を用いてそれらを取りおこなうという選択がなされている（Kymlicka and Patten, p.9)。裏を返せば、国の運営の段階で確実に特定の言語が特権化され、それ以外の言語は周辺化されてきたのである。いわば、日本が単一民族、単一言語のみを内包する国家であるという見方も、キムリッカらの論文で指摘されるような国家の設立、運営と言語の関連性とそこに抜きがたく介在する人為性をまったく見落としているという意味で不適切である。また、言語そのものが個人のアイデンティティーを規定するのに非常に大きな役割を持つことは疑いようがなく、それは外から要請される別の言語に簡単に「翻訳」可能なものではない。そのような負担を、非日本語話者に対して強要し続けてきたのが大きな文脈から見た日本の言語政策の歴史なのである。こうした狭量な見方に偏ってきた歴史に対する反省をもとに、今後は多数者も変化しなければ多言語・多文化化の進んだ状況における共存・共生が不可能であろう。

現行の外国語教育でも異文化交流や他者理解が目標の一部として謳われることは多いが、その一方でそれらのために学習・教育に参与する人々の多様性も重要である点が強調されることは少ない。この結果として、地域住民、少数者団体、卒業生、元教員などの豊かなで多様な人材が存在するにもかかわらず、その可能性を充分に活用し切れていないため、教員と学習者の双方が均質化しがちである。例えば、小学校の英語教育に地域人材が参加している学校は 15％を下回っており、交流活動など実体験を通じて英語や異文化に触れる活動が行われている学校の数は全体の半分にも満たない。また、受け入れ留学生の増加が目指され、多様な言語を母語とする学生がひとつのキャンパスで共に学ぶような状況は広まりつつあるが、たとえば正規の言語教育の課程にその言葉を第一言語とする一般の学生が参与し学習の手助けをすることはまれである。このように、異文化理解教育の実態は、ごく限定された範囲の人的交流にとどまりがちである。

本プロジェクトの結果、他者を理解し自分を表現し社会と対話するためのコミュニケーション能力を育成していくためには、言語能力だけでは不十分であることが明らかになった。他者に心を開き、十分なコミュニケーション能力を養うためには、それが実際に行われる場が必要となるが、そこには学習者と均質な他者だけでなく、真の意思疎通が必要となる、異質性を持った他者の存在が不可欠である。そのために、その場に多様な参与者を得ることが求められる。9 言語を用いた実験授業（資料 12-11）やラウンジ活動（写真 1、

写真 1　プルリリンガル・ラウンジ

写真 2　日吉コミュニケーションラウンジ

写真 3　三田の家（1）

写真 4　三田の家（2）

写真 2、写真 3・4)、藤沢市と多摩市の小学校での実験授業で学習の場に多様な参与者を迎えたことは、学習者らから高い評価を得るものとなった。国際交流プログラムの参加者に対して行った調査でも、さまざまな背景の人々と必要に応じて言葉を切り替えながら交流することが、相手の文化的背景を顧慮し自らも変容をとげつつ共に社会を築くことのできる人材を育てるうえで非常に有益であることが示唆された。それは、互いの感情の表出のさせ方や歴史認識の違いを覆い隠してしまうことなく、ときにぶつかり合うような経験を通じて達成される側面も持つ。そのような示唆を受けて、本プロジェクトが作成した言語教育基本方針案では、他者に心を開いた人材の育成を言語教育の目標に謳うことに加え、言語学習の場において多様な参与者を歓迎することにも言及するべきであると提言した。われわれは、このような多様な参与者を迎え入れた学習過程を通して、自らが置かれてきた文化や言語以外の背景を持つ者にも心を開いた行為者を育成することを目指している。われわれが理想とする行為者とは、ただ異なる価値観に出会うことを消極的に受け入れるような者を指すのではない。むしろ、自ら慣れ親しんだものを絶えず問い直し、率先して相対化する努力を継続することが求められる。これこそが今後多様化・多文化化のますます加速する日本の内と外で求められる人材であるといえるだろう。

1-4　見識ある市民として必要な複言語能力の養成（提言 A)-4)）。

現在の外国語教育では、目標が英語学習に偏向しがちである。実際、日本人のほとんどは英語を学ぶが、他の言語を学校で学ぶ機会はきわめて少数の高校と、大学に限られている。英語学習が外国語学習の

大きな柱となることは、言を俟たない。しかし、日本語と英語を使用するのみでは、英語圏以外の情報が決定的に限られてしまう。韓国のサムスン社が行っているように（入社 4 年から 10 年ほどの若手社員対象に、海外に 1 年間生活し、言語の習得と現地での人脈作りを行わせる）、外国のマーケット開拓には、その場所に腰を据えて現地の人と交わり、現地の生活を体験することによって真の需要を知ることが必要である。英語だけではこのような活動はできない。また、例えば国際的企業が平素の職務は英語で行っていても、例えばドイツ系の企業ならば、マネジャー以上になるにはやはりドイツ語能力が要求され、ましてやトップの一角に食い込むためには彼らの母語をも使えることが必須であること、これはむしろ当然のことといっていいだろう。

さて、ある言語を学ぶことは、その言語によって規定された思考様式を学ぶことでもあり、またそれによって築き上げられてきた文化に触れ、自己の文化とのせめぎ合いの中から新たな文化価値を創造することにつながる。また、一つの言語学習はそれ以前に持っている言語とその文化を相対化する機会を与える。はじめに行う英語学習は日本語と日本文化を相対的な視点から見る重要な契機である。さらに二つ目の外国語を学んだとき、英語とその文化が相対化され、英語学習は深みと拡がりを獲得し、異なった相を現す。このように、第二、第三の言語を学ぶことは、必ずそれ以前に学んだ言語・文化の学習に俯瞰的視点を与え、それをより高度の次元に引き上げる。英語学習のみでは、自らの中に複数の言語的文化的礎を持つことは容易ではないうえ、外国語学習を通じて自他をともに客体視できるようなメタ認知能力を獲得することも困難である。また、今日の世界において英語があまりにも支配的かつ当然視されるがゆえに、日本語を主たる媒介にして世界を認知する者が英語を学んだとしても、支配的な枠から離れた視点を持つことにはなりにくい。したがって、さまざまな判断を下す際に英語と日本語のみに依拠していては、その判断は常に強者の論理に依存する可能性があり、均衡や俯瞰的視点を欠いたものとなりかねない。

本プロジェクトでは、これからの社会に求められる見識ある市民を育成するためには、外国語教育の基本方針として、日本語と英語に加え最低もうひとつの言語を理解し用いる能力を持った人材の育成を掲げることが望ましいと考えた。ローカル・マーケットの理解に力を注ぐ国際企業の人材育成について調査した結果、「母語＋英語＋ 1」で円滑に意思疎通できる人材の育成を目指し、一定の成果を得ていることが分かった。先に挙げた韓国サムスン社の取り組みはこの典型例と言える。また日本電算社が 2020 年以降部長昇進には二つの外国語能力を要求することを決定したことも、この流れにあると言えよう。本研究はこのような調査から、ある特定の言語で発信される情報のみに判断の根拠を置かず、複数の言語的文化的視野とメタ認知能力を含む能力こそが今後涵養されるべきであることを明らかにした。言語教育方針案では、母語と英語に加え少なくともう一つの外国語能力を持った人材育成の重要性を強調した。

外国語教育の歴史を概観すると、これまで伝統的な言語学的要素（文法、語彙）を中心に構成された文法訳読法から音声に重きを置いたダイレクト・メソッドや構造主義言語学に依拠したオーディオ・リンガルメソッドを経て、語用論を背景とした概念・機能シラバスを中心に据えたコミュニカティブ・アプローチへと変遷してきた。世界の趨勢を見ると、現代の外国語教育にはさらに異文化間コミュニケーション能力の養成、他者と共存する世界観の構築、学びを学ぶ力の養成といった要素が付加され、より広い知を構築する場となっている。特定の語彙や文法、文学・文化の理解を中心とした学習から、多様な立場の生きた他者を理解する意欲と態度、そして人と人をつなぐための知識と技術を生涯を通じて養っていく学習へと移行してきている。この現代外国語教育に課せられた使命を教育現場に浸透させることが、本プロジェクトの大きな目標である。

2　カリキュラム

本ユニットの研究からは、以下のようなカリキュラム改変が必要との結論を得た。

2-1　個人の専門性と必要・目標を重視した柔軟な履修制度への転換（提言 B)-2)）

1991 年の大学設置基準の大綱化より、大学の必修単位数は自由化された。それまで初習外国語は大学一二年次の教養課程における中心的な科目として、多くの大学で合計 8 単位が卒業に必要な単位数と認められ、一般的には一年次、二年次共に通年二コマ（4 単位）が履修されていた。「大綱化」という自由化を機に、旧設置基準にあった個々の「授業科目の基準」と修得単位数に関する条文が削除され、どの科目を何単位履修させるかは、卒業に必要な総単位数（124 単位以上）の枠内で、個別の大学・学部・学科に任されることになった。それまでもっぱら三四年次に行われて来た専門教育の充実を求める声が高まり、一二年次に専門科目の一部が降りてきた。しかし逆に、一般教養科目と外国語科目が（必修単位として）三四年次に展開することはほとんど行われなかった。卒業に要する総単位に変わりがないまま上から専門科目が入り込むことによって、一番の被害を蒙ったのは外国語科目であった。その中でも第二外国語は、理系の単科大学では廃止や必修単位の大幅な削減が行われ、総合大学の理系学部でも圧縮が行われた。廃止されなかったところでも、通年 2 単位（はなはだしきは半期一単位）のみという、教育上実効性をほとんど望めないような状況も見られる。また、学生の興味・関心と個人の専門性に応じた柔軟なカリキュラム運営と高度な言語能力の養成を行っている例はむしろきわめて少ない。慶應義塾においても、外国語科目の履修制度は硬直しているとの誹りを免れないであろう。必要に応じた授業科目の設置が可能になったことが各教育機関で必ずしも十分に活かされず、外国語教育の形骸化をもたらし「単位や卒業のための履修」を助長していることは否めない。

本研究では、学生が各自の専門性や学習関心から出発して、必要となる外国語を必要な数だけ必要な到達度まで学べる履修制度を導入することも検討すべきであると指摘した。外国語は、学年とは関係なく各自の習熟度によってクラスを選択することが望ましく、現地調査したオーストラリア・ビクトリア州のように、科目の学年配当を弾力化し、各授業の目標レベルの明示とそれによる自発的な履修選択が行われるべきである。大学で言うと、開講する語種を増やして各自の専門性や学習関心にあった外国語を履修できるようにすること、履修は決められた単位数を決められた年数行うのではなく、各自の専門性や学習関心に合った単位数・年数を行うこと（いわゆる専門課程に入っても外国語科目を自由に選択でき、単位取得が学生の不利にならないようにすること）、目標とする到達度は学部・学科等が上から決めるのではなく各自の専門性や学習関心から選択できるようにすること（そのために初心者クラスや上級者クラスを豊富に提供すること）などが必要となる。

さらに、初等中等教育においても、学習指導要領の最低基準化により発展的内容の取扱いが可能になっている点にも着目した。各学年で要求される指導内容が従来よりもゆるやかな表現で記述されており、具体的な事項は実際に指導に当たる教員の判断と裁量にゆだねることが可能となっている。本研究は、この変化を最大限活用し、たとえば優秀な能力を持つ中学生が高校のクラスに参加したり、高校レベルの学習が不十分であった大学生が高校で復習したりするなど、柔軟な運用のできるよう、一貫教育を特色とする慶應義塾が他の学校・大学に先駆けて条件整備を行うことを提案した。

2-2　習熟度を考慮した、個に応じたクラス編成（提言 B)-3)）

慶應義塾の一部でも外国語教育で習熟度別クラス編成を取り入れているところがある。しかし、大学では一般的にレベル設定は「初級」「中級」「上級」と大まかであり、それぞれの「級」が何を意味するのかも不明瞭である。そこには言語教育全体で共通して使用可能な、一貫性と透明性をもった共通尺度（共通参照レベル）が欠けているのである。また 4 技能（もしくは 5 技能）別に能力が判定されているわけでもない。例えば中国語の「中級」クラスが、それだけでは具体的にどのレベルのクラスであるか、またどのような能力を伸ばすためのクラスであるのかが分からない。従って、同一語種の他の「中級」クラスとも、また他の語種の「中級」クラスともレベルの同一性が保証されない。現行のクラス編成では、授業の内容・レベルと学生の興味関心・レベルに齟齬があり、同等の能力と関心を持った者が刺激し合い向上を促す効果が充分に発

揮されない。

関連する問題として、小学校から大学までの共通尺度が欠けているために、例えば大学から高校英語授業のレベルを含めた実態がよく把握できず、大学でも高校で行ったのと同じレベルの授業を提供してしまう危険性があることも指摘されている。

また、慶應義塾内の高等学校では、習熟度別のクラス編成が、下位の学習者群の学習意欲をそぐ結果となっていることも分かってきた。その結果として、大まかな習熟度別クラス編成が慶應義塾高等学校と湘南藤沢中・高等部で見直しを迫られた。日本全体を見た傾向としては、習熟度別指導・少人数指導の実施校は減少している（文部科学省 2009）。

本プロジェクトでは、CEFR の共通参照レベルのような透明性と一貫性をもった共通尺度を採用することで、習熟度別クラス編成の問題が解決する可能性が高いことを確認した。高等学校における変更点のひとつとして、異なるレベルの学習者が同じクラスに混在しているような状況を再検討し、同じクラスにはできる限り同じレベルの学習者が集うようよりクラス編成の精緻化をはかった。これと同時に、外部テストの導入にも踏み切り、それによってライティングの能力に比較的不足が見られるという現状を明らかにしたうえで、ライティング能力を高めるための新カリキュラム策定などの全体的な対応も併行して行った。無論、このように習熟度別学習の利点を検討し活用することは、すべての授業を習熟度別クラス編成で行うべきということを意味しない。異なる習熟度にある多様な学習者が一つのクラスで学ぶことの利点も指摘されている。習熟度が異なる学習者が混在することにより、より学習が進んだ者がそうでない者の理解を助けるなど、学習者間でより活発な相互扶助行為が見られることも分かってきている。これは一方的に後者に利益があるのではなく、教える立場の前者にも理解の深化などの益をもたらす。さらに、このことにより社会的知識構成がより活発に行われるようになることが期待される。必要なのは、二者択一的に習熟度別か混合レベルのクラスかどちらか一方のみを採用しもう一方を切り捨ててしまうことではない。基本にあるのは、学習者個々の能力がそれぞれの関心と必要性に合った形で最大限に引き出されなければならないということである。どのような場合にどのような形態のクラス編成が適しているのか、検討を重ねたうえで双方の利点を適切に活かしていくのが課題であると言えよう。そのためにも、今後は共通参照レベルに基づく習熟度別クラスと混成クラスの目的に応じた編成をさらに詳細に研究する必要がある。

3　学習・教育環境

本ユニットからの学習・教育環境への提言としては、教員養成・教員研修の刷新が上がった。

3-1　教員養成・教員研修の刷新（提言 E)-1)）

本プロジェクトが目指す学習者を中心とした外国語教育においては、教員が専門的知識と実践能力についてたゆまぬ研鑽を積み変化を受け入れていくことが必要となる。それは、日本内外の社会における言語・文化の状況が急速に変化しているからである。ひとつの例としては、特定の言語のみが特権的な地位を付与され、ある地域のすべての人間がその言葉を話す、また学習する、というような前提が成り立つようなモノリンガルな状況が変化してきていることが挙げられよう。また、学習者の属する世代や流行の変化によっても、彼らがどのような種類の言葉を使いたいか、また学びたいと感じるかは異なっており、単一の学習者像に基づいて言語教育を行うことは不適切であると言えるだろう。そのような意味で、学習者のニーズや社会の要請を視野に入れ、必要に応じて新しい教授法を自らの授業に取り入れていくための研修は重要である。日本においても、ろう児に対する手話を用いた教育への要請など、単一の言語や文化に基礎を置かない教育について示唆を与える例は存在する。しかし、これらの要請に応えられるような教員養成・研修研究を行う専門機関は、慶應義塾には存在しない。

教員養成を行う機関としては、伝統的に教員養成系の大学や学部が存在するが、言語教育をめぐる環境の変化に対応するために、現職教員の再研修を含め、高度な教育・研究が必要となってきた。教員養成系の学部教育ではそれに対応することができないことから、近年より高度な教員養成が大学院で行われるようになり、教員養成系大学の修士課程に加えて、関西大学で典型例が見られるように新たに「外国語教育研究科」が設置されるようになった。

われわれも上記の要請を踏まえた人材養成が可能な大学院「外国語教育研究科」を設立し、教員の養成と研修を行うことを提案する。そこでの実践においては、複言語・複文化能力養成、自律・協調学習、拡張された新たな言語教育観、学習環境デザインに対応できる教員の育成に力がそそがれる。対応すべき課題には、技術的なもの、たとえば携帯電話などの電子端末が広く普及した社会で、それらの端末の特性を活かし学習者にとってより効果的な学習方法を提供することなどが含まれる。

本プロジェクトでは、言語教育のための教員養成・研修に関連した知見を可能な限り集約し、プログラムについて検討すると共に、運営方法のノウハウと遠隔教育を含めた環境整備に関する知見を蓄積し、教員養成・研修システムの構築に向けた基礎研究を行った。調査の結果、たとえば日本におけるドイツ語教員育成に関しては、言語知識伝達のための知識と技術、および言語習得・言語教育についての理論と科学が重視される傾向があることが判明した。その一方で、教師自身が現場でよりよいパフォーマンスを発揮できるような行動能力や、自己の授業改善にも適用できるような問題発見・問題解決能力の涵養に関しては、さほど注意が払われていない現状が見られた。教員養成についての国内外の先行研究を調査すると、「知識に精通し、学問的知見を実践する技術を備えた者」としての教師像から、「授業についての実践的知識を備えた者」としての教師像への変遷を見て取ることができる。すなわち、指導技術に成熟し、関連諸科学に関する専門的な知識に精通し、学問的知見を実践する教師は「技術的熟達者」であり、他方、自らの行為を省察し、つねに状況との対話の中で活動を探究・実践する教師は「省察的実践家」ということになる。学習者が自律的学習能力を獲得することがテーマとなるのと同様に、教師自身も学び続ける存在として、常に自己をメタレベルでモニターできるメタ認知能力を開発すること、すなわち「省察的実践家」となることが求められているのである。

また、教員養成・研修というのは画一的にできるものではなく、各人それぞれの持つ信念やそれまでの経験という基盤を前提としたものであるとの認識から、教師の「個人性」や専門職としての「プロフェッショナル性」を重視した研究も多い。ドイツのある研究では、教員研修のあるべき姿について、知識や技術の「伝達」から、一人一人の個人性や主観性を考慮した専門家としての能力の「開発」へ、という方向性を提示しているが、これは日本の教員養成・研修を考えるうえでも重要な指摘と言えよう。

こうした国内外の先行研究と日本の現状とを重ね合わせてみるならば、日本の大学における教員養成の現場で行われているのは、「職人技術モデル」または「応用科学モデル」に相当すると思われるものがほとんどであり、言語知識を伝達するための確かな知識と技術や、言語習得・言語教育に関する理論と科学が重視されている傾向が強い。

一方、あまり重要視されていないと考えられるのは、教師自身の発展的な自己改善能力や、アクション・リサーチ能力、省察能力といった自律的能力の育成、個別の状況において柔軟に対応できる実践的な行動能力の育成である。こうした自律的な能力は、問題発見・解決のプロセスや認知プロセスを経てはじめて培われるものであろう。したがって、教員養成もそのような場としてデザインされることが、今後ますます必要になってくるであろうか、との示唆が得られた。

さらに、より大きな問題として、大学で外国語教育を担当する人々が、必ずしも言語教育に関するトレーニングを受けられているわけではないことが挙げられる。ドイツ語の例をあげれば、各大学で第二外国語としてのドイツ語を教える教員のうちほとんどがドイツ文学や言語学を専門としており、外国語としてのドイツ語の教授法を学んでいない。さらに、中等教育課程で教えるドイツ語教員に関しても、大学の教職課程で

履修するドイツ語教授法の授業において、現場からの要請に応えうるような能力が涵養できているとは言いがたい状況である。逆に、英語のように教授法が比較的広く教えられかつ研究されているような場合は、一部の教員は関心が専門領域である言語教育のみに集中しがちで視点が偏り、教養の幅や奥行き、深みを欠く状況も散見される。

そのような状況を打開するために、われわれの提案する大学院「外国語教育研究科」では、他の研究科とタイアップすることで、学生は言語教育とその他もうひとつ、合計でふたつの修士号を取得することとした。日本の多くの高等教育機関では、修士課程あるいは博士前期課程は二年間であるのに対し、この外国語教育研究科では三年間での修了とし、一年長く履習することで、ふたつの修士号取得に必要な課題をこなすことが可能になるだろうと考えた。言語教育のみならず、たとえば文学や言語学、文化学、社会学などもうひとつの専門を持つことで、視点の偏りや狭量さを避ける効果も期待される。この点は、先にも述べた通り、高等教育機関における外国語教育が、現状では言語教育を専門としない教員によってなされているという実態に対応する意味で、非常に意義深いものであったと言える。

諸般の事情により、本プロジェクトの終了時点までに大学院の新規設置は実現していないが、小学校から大学院までの研究者が一堂に会して外国語学習・教育について研究する場の創出に貢献を果たした。また、日本独文学会主催「ドイツ語教員養成・研修講座」の企画・運営に参画し、テレビ会議システム（Polycom）やオンライン学習マネジメントシステム（Moodle）による技術的サポートをも行いながら、教員養成・研修に関するノウハウを蓄積した。また、教員を対象としたワークショップを通じ、教員が自律して学ぶための互恵的コミュニティをいかに構築して行くかという点について研究を重ねた。今後への課題は残るものの、現状の外国語教員養成および教育実践のノウハウ共有に関する問題に着目し、その不足を埋めるべく問題を提起した意味で、非常に有益な試みであったと言うことができよう。

ユニットⅡ：行動中心複言語能力開発ユニット

ユニット代表：金田一　真澄

本ユニットの成果は、以下のような提案に収斂した。これは、『提言』の「B）カリキュラム」の（1）、「C）共通参照レベルと評価」の（1）～（4）、「D）授業」の（1）、「E）学習・教育環境」の（4）にあたる。

1　カリキュラム：入学後の言語選択機会の提供と動機づけ

1-1　現状の問題点

本項での提案は、入学後言語選択機会の提供の必要性である。それは学習者の動機づけとも強く連動しているので、学習する外国語種を選択する前に数多くの言語についてガイダンスを受けるべきであると考える。ガイダンスの有効性についての示唆は、たとえば慶應義塾普通部においての試みに見てとることができる。普通部の英語の教科書の冒頭に世界各国の言葉によるあいさつが記載されていたことをきっかけに、生徒の関心が他の外国語にも向けられ、ラジオやムードルを用いたドイツ語とロシア語の授業を行うまでに発展した。この事例は、英語以外の言葉を紹介されることで興味が生まれ、そこからさらに深く学習することにつながった成功例であると言える。そのような効果は、普通部以外の中学校についても十分に期待することが可能であり、学習を本格的に始める前に出来るだけ多くの種類の言語について知っておくことは極めて望ましいと考えられる。英語以外の外国語の選択履修を実施している中高は、現在増加傾向にはあるものの、全国的に見れば依然として少数である。

一方、大学では、外国語のそれぞれの語種についてのガイダンスを受ける前に、どの言語を履修するかという選択を迫られるケースが多い。すなわち、3 月の大学入学手続きを行う際に、外国語を決めなければならない。そのため、外国語の学習意義への理解や動機付けが作られる前の段階で、強制あるいは義務として選択せざるを得ず、学習意欲の低下をもたらすことになる。入学前に決めざるを得ない理由は、大学としてまたは学部として、新入生のクラス編成をできるだけ早く実施して、タイトな時間割をすみやかに調整したいという意図があることなどによるものであるが、それが更に履修カリキュラムにおいて、半期 15 回の授業を行うという縛りが強くなれば、ガイダンス日程を削らざるを得ないこともあり、時間的に前もって選択必修の外国語を決定する動きはさらに強まるものと懸念される。

大学の第 2 外国語教育において、現在大きな問題となっているものの一つとして、第 2 外国語教育の無用論がある。また、ヨーロッパの言語よりも近隣諸国の言語を学ぶべきだという主張も、近年強まりつつある。こうした問題を論じるにあたり、まず次の点を強調しておきたい。第 2 外国語を習得することは、実は英語の修得やモチベーションにも役立っているということである。つまり、第 2 の外国語を学ぶことは、単に新たに別の言語の文法や語彙を学ぶということとイコールではなく、第 2 外国語を学ぶことによって波及効果として、英語を含め、外国語一般の言語使用に対するセンスが磨かれ、実践的な言語使用のコツをつかむ事につながるのである。この点は学生へのアンケート調査で明らかである。

また、第 2 外国語を学ぶ場合、学習の目標として第 2 外国語を母語のように話せることを目指すのではなく、当該言語の背景にある様々な文化や世界を知ることがまずあり、さらに片言でも話せるようになることがコミュニケーションにおいて、それなりに実践的価値があることを学ぶのである。一方、学習対象となる言語の語種の問題に対しては、近隣の言語を学ぶことは大切であるが、もっと大事なことは学ぶ側の動機づけであり、語種の選択肢は多いにこしたことはないのである。

しかし現状では、大学での第 2 外国語の選択は、先にも述べたように入学手続きをとる際に、つまり 3 月の段階で決めなければならず、必ずしも各自が納得した上で履修外国語を決めているわけではない。したが

って、せっかくの第2外国語を学ぶ長所が、モチベーションの不足などによって活かされていないのが現状である。ここでは、入学時の履修システムの問題を扱うことはせず、多くの言語について、その魅力を知ることが外国語を学び始める際に、極めて良い効果をもたらすことに軸足を置いて述べることにする。

そのために、ヨーロッパで生まれ、普及・発展してきた「複言語主義・複文化主義」の考え方を利用して、その日本における効用を考え、まずは教育機関での外国語教育に有効活用することを目指す。より具体的には、第2外国語のカリキュラムの初めの授業で、いかなる内容のことを教えるべきかという観点から、実際に《複言語のすすめ》というパンフレットを作成して、それを補助教材として外国語を教えることで、学習者に豊かな動機づけを与え、第2外国語教育に大きな貢献ができることを示すことにする。

1-2　研究手法

まず、外国語教育のモチベーションを高める教材として、すべての外国語に対応できる内容を具えたパンフレット《複言語のすすめ》を作成する。その作成の趣旨を以下に掲げる。

1）言葉に興味を惹き起こす啓発的な内容を盛り込んだ（→学習意欲を生む）
2）第3言語学習（母語＋2言語の学習）の必要性を明示した（→学習することの意味を考える）
3）原語での表記を適宜挿入した（→実物を見せることによって知的刺激を与える）
4）言語類型論や認知言語学などの成果を取り入れた（→説得力のあるデータを示す。）
5）図や表などのデータを多く載せた（→視覚に訴え、全体把握させる）
6）第3言語を学ぶためのヒントを示した（→持続的な学習を可能にする）
7）日本人の立場に配慮して作成した（→日本の現状に即した導入パンフレットにする）
8）より学習効果を高める世界言語地図を裏面に配した。
9）各言語の特長を並べるのではなく、8つの言語、具体的には、英語ドイツ語、フランス語、ロシア語、スペイン語、イタリア語、中国語、朝鮮語を俯瞰する興味深い内容を盛り込んだガイダンス資料としたこと（→広い視野で言語を知ることができる）

次にパンフレット《複言語のすすめ》の構成と内容について述べる。

a）パンフレット《複言語のすすめ》の構成は、おもて面とうら面とがあり、おもてには4分割して、言語に関する様々なデータを示した。裏には世界言語地図を示して、日本の学生達が学ぶ、英、仏、独、中、西、伊、露、朝など13の馴染みのある言語を選び、その言語の通用地域が色分けされて示されている。パンフレットは4つ折りの形をなし、裏面に1枚の大型の地図を描けるようにしてある。（図1）さらに机の前にポスターのように貼れることを意図している。
b）おもて面には、地球上では英語だけではなく様々な言語が話されていることを表の形で示し、中国語やヒンディー・ウルドゥー語やスペイン語の方が母語人口で言えば、英語母語人口より多いことを示した。日本における英語信仰へのアンチテーゼを掲げ、意外性を示して、諸外国語に関心を惹くようにした。（図2）
c）おもて面には、現在の日本社会の中にも英語以外に様々な言語が飛びかっていることを街角の看板などで図示し、様々な言語での挨拶を片仮名表記で示し、たくさんの言語に親しみを覚えるように工夫した。文字から外国語に興味をもつ動機づけも有効で、たくさんの言語文字をパンフレットの外枠に配置した。（図2）
d）様々な言語での挨拶や、サバイバル会話のように特に重要な表現を一つのフレーズにして載せ、言語ごとに比較したり、時にインターネットで音が聞けるようなサイトの紹介も行っている。こうした表現は、その言語に触れる意味で、親しみを感じることにもつながってくる。（図3）
e）文法が好きな人には、タイポロジーの観点から、主語と述語動詞と目的語の語順の比較を行い、日

図 1　2010 年度版裏面

図 2　2010 年度版表面（1）

図 3　2010 年度版表面（2）

図 4　20010 年度版裏表面（3）

図 5　2009 年度版裏面

本語の主語・動詞・目的語の語順が、世界中の言語の中で極めて平凡な語順の言語であることを示している。また、文法性についても比較を行い、なぜ名詞に男女の性があるのかを解説している。

f）意味の区分についても様々な言語で比較をして、興味を持たせている。意味は文化の問題とも繋がり、ライスに当たる英語が日本語では稲、米、ご飯と意味が細分化される現象を説明している。英語を習った時に、兄と弟が同じ単語だったり、水とお湯が同じ単語だったりして、不思議に思った経験があるはずであり、それを顕在化して興味を惹き出すように工夫している。（図 4）

g）また、若者が世界に関心を持ち、世界に出て行きたくなるように、「たくさんの言葉を詰めて、旅に出よう！」というキャッチコピーをビジュアルに掲げた。（図 5）更に世界の言語の学習が大切である理由を 3 つ並べ、外国語学習に対する動機づけを高めた。

キャッチコピーと言えば、「伝えたい、ぼくの心をきみの言葉で」というフレーズも、複言語主義を意識して、若者にやさしく伝わるように表現を工夫したものである。

h）その他にも、様々な工夫が施されている。例えば、最初に、「21 世紀の間に、世界の言語の 90％が死滅するかもしれない」という衝撃的なキャッチコピーを出して（図 2）、注目を惹くようにしたり、裏面の世界言語地図では、色の配色を洗練させ、見やすくなるように工夫したり、挨拶の吹き出しを入れて親しみやすくしたり、地図の下に言語密度地図という、今まであまり見られない地図を掲載したりした。（図 1）

i）また、「愛を囁くなら［　　］語」「学問を論ずるなら［　　］語」「歌を唄うなら［　　］語」「神と語るなら［　　］語」「詩を吟ずるなら［　　］語」といったように、よく聞かれる有名なフレーズが掲げ、空欄を埋めるクイズ形式にして、学生や生徒に考えさせるようにした箇所もある。（図 3）

このように様々な工夫を凝らしたパンフレットであるが、その根底には、複言語主義・複文化主義への共感がある。今回、「複言語主義」の立場に立って第二外国語学習導入教材を作ろうと思い立った背景には、何よりも「多様な言語と文化の豊かさは価値のある共通資源であり、保護され、発展させるべきものである」という複言語主義の基本的な考え方に共鳴したことが挙げられる。日本の外国語教育において、英語以外の第二外国語教育は、残念ながら極めて軽視されているのが現状である。その現状に複言語主義は警告を発してくれる。複言語主義では、文化における多様性の崩壊は、人類の滅亡にも等しいものだと主張しているの

である。生態学的には、多様性に富む種ほど生き残る可能性が高いとも言われるが、「多様性が人類の成功の前提条件であるなら、言語の多様性を保つこともきわめて重要なことである。言語は人間を人間たらしめるものの中心にある。多様な文化の発展が重要だとするなら、そこで言語が果たす役割は決定的である」からである。言葉は文化を乗せる船であり、また文化の索引でもある。

また、複言語主義・複文化主義というのは、ヨーロッパで生まれ、発展してきたものであり、日本の現状にはそぐわないと言われてきた。その理由として、ヨーロッパでは、多くの国々がひしめき合い、互いの国境も低く、隣国との交流が盛んであり、幾つもの言語が飛び交っている環境があるが、島国である日本にはそれがないからである。しかし、だからと言って、複言語主義・複文化主義の長所が日本で利用できないということはない。複言語主義が主張するところの「母語のように話せることを目標とすべきではない」という主張は、実に日本人にとってこそ当てはまる、外国語を話すうえで大事なコツとなっている。日本人はともすれば完全主義者であり、発音もできるだけネイティブに近づけようと、真面目に努力する。ネイティブにできるだけ発音を近づけようと考えるから、外国に行ってアクセントの位置を間違えただけで通じないことが起こった時に、つい恥ずかしくて話せない状況に追い込まれてしまう。大事なことは片言でもいいから、文法や発音を間違えてもいいから、自分の主張を何度も繰り返すことで、しっかり伝える努力をするということである。もちろん他の言語でカバーできるところはする。そうした複言語主義の主張は、このパンフレット《複言語のすすめ》の随所に反映されている。

このような学生向けのパンフレットは、知的な内容をただ載せるだけではだめで、学生にとって読みたくなるような魅力的な内容として載せなければ意味がない。そうした魅力的なパンフレットを作成するためには頭の固い教員だけで作成することには限界があり、学生の目線や、プロのデザイナーによるビジュアルなセンスなども不可欠である。

そうやって大勢のスタッフの協力のもとで、複言語主義に沿ったパンフレットの作成を進めたお陰で理想に近い形のものができ上がり、第2外国語の授業の最初の時間に、多くの先生方に使用してもらうことができた。また毎年アンケートをとり、その結果をもとに更なる改善点を見つけ、毎年労をいとわず改訂版を作成してきたこともパンフレットのバージョンアップにつながった。

1-3　結果

パンフレット《複言語のすすめ》が、こちらが最初に描いていた構想以上に魅力的なものになったので、多くの大学から引き合いがあり、多くの授業に利用された。そしてアンケートでフィードバックされた結果を踏まえて3年間にわたって改訂作業を行い、また一方でパンフレットの解説書としての「ガイドブック」を並行して作成し、同じく改訂を重ね、最後の年に編纂して本にするところまでこぎ着けることができた。このガイドブックを読めば、教員は更に効果的にパンフレットを授業に活かして使う事ができるようになる。その意味で、このガイドブックは教師用参考書でもある。

学生に対するアンケートでは、第2外国語の学習が、英語教育にとってもプラスになるという結果も出た。従来は第2外国語を学ぶ時間を英語の授業にあてるべきだという意見が強く言われていたが、実はやりようによっては、第2外国語は英語の理解やモチベーションに貢献することが分かったのである。

《複言語のすすめ》パンフレットは、すでに日本中の延べ100校ほどの大学・高校に約8000部配布され（慶應でも8000部以上配布された）、外国語の授業で使用され、好評を得ている。

また、同時に教師用ガイドブック（初めはコピー版で、「教師用マニュアル」と呼んでいた）を並行して作成し、教師が興味深く説明できるようにした。ガイドブックには、複言語主義・複文化主義についても分かりやすい解説をつけた。受験の英語教育からの脱却を目指すために、自発的な学習を促す効果をも目指した。ガイドブックの役割は、単に教師用参考書としてのみあるのではない。パンフレットに説明をなるべく入れないようにするための重要な仕掛けにもなっている。パンフレットに説明がたくさん入れば、それだけ

魅力に乏しいパンフレットになってしまう。それを防ぐためにガイドブックが編纂されたのである。

プロジェクト研究というと、どうしても理論的でアカデミックな内容に偏重し、また成果を求めるために口頭発表や論文発表の数をこなすことばかりに精を出し、その結果がすぐに実用に結びつかないことが多い中で、この研究プロジェクトは、成果として学生にとって魅力的なパンフレットとガイドブックに具現化することができ、さらに全国の大学で使用が始まっており、実質的に高い成果をあげている。また、複言語主義という思想の理念を、日本という全く異なる環境の中で具現化することに成功し、広めたのである。

成功の鍵は、何よりもまず研究プロジェクトのメンバーの柔軟な思考にあった。大学教員のアカデミックな固い頭で考えたパンフレットでは絶対うまくいかず、学生やデザイナーなどと協力しながら進めていくことを心がけたのである。また毎年、パンフレットを利用してくれた全国の教員からのアンケート結果を反映させて、常に改良を心がけて改定版を作成していったところに、実際に使用可能な成果物を作りあげることができた要因がある。話を聞けば簡単に思われるかもしれないが、こういう類の成果物を生み出す研究プロジェクトは極めて少なく、大抵は研究者の独りよがりなもので、理念としては素晴らしいが実際には使い物にならないものになることが多いのである。

また、実際に第2外国語用のパンフレットとしてよくあるのは、フランス語であれば、フランス語の魅力を書いたパンフレットであり、ドイツ語であれば、ドイツの魅力を書いたパンフレットである。このような言語ごとの個別の宣伝パンフレットでは、長所と共に色々な意味で限界が出てしまう。なによりも教員が自分の言語に閉じこもってしまうことが問題である。教員の眼が世界に向けられて、初めて学生たちのグローバルな教育が可能となるのである。このことは大切である。

このように、全言語対応のパンフレットの作成は、思ったより難しいものであったが、同時にやりがいのある研究プロジェクトでもあった。

このパンフレットは、複言語主義の思想の中にある、各言語を完璧に話そうと努力するのではなく、知っている言語の断片を実践的に活かして使える力を備えることが大切であるという思想から出発した。複言語主義そのものは、ヨーロッパという地域文化の中で生まれたものであり、その地域だからこそ、互いの言語を尊重し合うという考え方ができたと思われるが、また多言語状況にあるからこそ、複数の言語をいかにうまく操って、コミュニケーションを実行させるかという問題が重みを増したのである。それを事情の異なる日本で、応用することはかなり難しいと思われた。ところが、それを大学の外国語教育という場に持ってくれば、それはそれなりに利用できることが分かったのである。しかも、慶應の学生のレベルに対する教育においても、うまく合致するものであることが分かったのである。つまり慶應の学生の英語力や外国語に対する取り組む姿勢のレベルが、この複言語主義とその思想を受けついだパンフレットの意図にうまく合致したのである。従って、東大、京大、早稲田、上智など、名だたる大学からパンフレットの引き合いがきたのは、そのことを証明していると言える。

一方で、高校で第2外国語を学んでいるところからも引き合いはあり、有効に利用された。それは、このパンフレットが、ビジュアルに工夫があり、グラフィカルでもあり、見ていて楽しく、読んでみて興味深く外国語と接することができるように工夫されているからである。また洗練されたデザインを重視したことも成功につながっている。今の若者は、視覚的に優れたものでなければ、いくら内容が面白くても相手にしない風潮があるからである。

最後に、注意すべき点について述べる。日本人の英語がうまくならないのは、必要に迫られることがないからだという説がある。最近は、外国語修得というと楽しい会話の学習に重きが置かれることが多くなっているように思う。だが、そうやって外国語学習の楽しみを教えることは必要であるが、それ以上に基礎的な語学力をつけてやることがもっと必要なのではないかと思われる。日本に暮らしているかぎり、英語でしゃべる機会は、さほど多くはないのであるから、まず目指すべきはベーシックな英語を書く力なのではないかということである。したがって、会話力ばかりに目を向けると、日本においては失敗する可能性が高い。そ

うした点を考慮した上で、複言語主義の長所を活かし、複言語主義の理念を汲み取ることが重要である。複言語主義の中にいると、どうしても会話重視にならざるをえないが、あくまでそれはヨーロッパという地域に適した教育方法であり、日本での外国語教育を考慮するのであれば、文法も読解もそれなりに重要であることを忘れてはならない。

1-4　提案

以上のことから、つぎのような提案が可能である。

このパンフレットを、日本の全国の第 2 外国語教育を行っている大学をはじめとする教育機関に配付して、世界の国々が多言語状況であることを気づかせ、外国語に対する関心を高め、国際世界に対する関心も高め、内向きと言われる日本の若者の思考に国際性を育ませることである。

また、複言語教材開発の基盤となる言語機能別の表現類型リストの作成を別の研究プロジェクトが行い、完成している。内容は CEFR の B1 レベルの表現リストを、アラビア語、中国語、ロシア語、ドイツ語、スペイン語の各言語でまとめた画期的な教材リストである。そのリストをこのパンフレットと共用することで、さらなる教育的な相乗効果が期待できると思われる。

最後に、「逆説的に聞こえるかもしれないが、日本において複言語教育が行われることの意義は、日本がヨーロッパのような社会的条件の制約を負っていないことにあるのではないかと思われる。我々がもし CEFR の掲げる複言語・複文化の理念を尊いと思うのであれば、我々はそれをもっと自由な立場から展開すべきであり、それは現実に可能である。まずは、世界の多言語状況を理解するところから始めるのもいいだろう。ある意味、複言語主義は理想主義であり、しかも多国家社会における理想的・倫理的考え方である。そうして世界に関心を持つこと。つまるところ、日本の複言語教育は多くの日本人が世界の言語・文化に対して開かれた精神を持つことをこそ目指すべきだ。そして、それはいつかグローバルな文化に発展させていくに違いない。」

2　共通参照レベルと評価

共通参照レベルと評価については以下のような提言に至った。

2-1　共通尺度（共通参照レベル）の適用（提言 C)-1)）

外国語教育の現場で使用されている能力の尺度はいくつかあるが、試験ごとにスコアの意味は異なっており尺度間の互換性は低い。英語を例にとると TOEFL や TOEIC に代表される客観テストは、中級以上の受験者が、受験時の能力を把握するのには適しているが、ひとりの学習者が初めて外国語を学習し熟達するまでの間のそれぞれの段階で学習者自らの言語能力の伸びを見るという点では必ずしも適当なものとはいえない。

指導者の側からみても、学校・学部間の「横」の連携も「縦」の接続も十分に行われていないことの原因として、標準的な共通尺度が普及していないことがあげられる。そのため、現状の外国語教育においては、初習レベルから熟達レベルに至るすべての段階をカバーでき、かつ、特定の客観テストのスコアに依存しない形の、標準的な共通尺度が存在しないことが問題である。

また、試験形式についても、大学入学試験を始め筆記（ペーパーテスト）によるものが大半であり、語彙や文法の知識を含む、リーディングなどの受信型スキルを中心とした評価や日本語へ翻訳する力を見ることに関心が置かれていることから、発信型のスキルを含めた双方型のコミュニケーション能力を伸ばすための言語活動には焦点があたらず、十分な時間をかけていない状況がある。

慶應義塾においても、客観テストを導入し、学習者の言語能力を測定しようという試みが、ここ十数年の

間にいくつかの学部、学校で行われてきた（表1）。

	導入しているテスト	成績への反映	内容
大学　文学部 法学部 理工学部 商学部	学部独自の プレイスメントテスト G-TELP TOEIC-IP	無し 無し 無し 無し	— （主としてクラス分けのため） —
高等学校	GTEC TOEIC-IP	無し 無し	—
志木高等学校	GTEC	無し	—
女子高等学校	教員作成の実力テスト	—	—
湘南藤沢高等部	Pre-TOEFL,TOEFL 実用英語技能検定	有り 無し	学部推薦の際に成績に反映させる高校卒業までに、2級取得を奨励
普通部	CASEC 実用英語技能検定	無し 無し	—
中等部	CASEC 実用英語技能検定	無し 無し	—
ニューヨーク学院（高等部）	TOEFL	有り	卒業要件として、PBT550点に目標を設定

表1　慶應義塾におけるテスト導入例

例えば、理工学部は1年生を対象にG-TELP（General Tests of English Language Proficiency）を年度開始時と終了時に実施し、商学部では1，2年生を対象にTOEIC-IPを導入している。また、高等学校や志木高等学校ではGTECを全学年に実施し、高等学校はTOEIC-IPを希望者に、湘南藤沢高等部ではTOEFLを、普通部や中等部ではCASECを3年生対象に、英検を希望者対象に実施している。女子高等学校では、教員作成の実力テストを実施し、生徒の英語力を測定している。また、文学部や法学部では教員が独自に作成したプレイスメントテストが実施されており、習熟度別のクラス編成を行う際に用いられている。

これらのテストの結果は、各学校によって成績への反映の有無についても取り扱いが異なる。表1の通り、ほとんどの学校で、外部の客観テストを成績に反映させない形で導入している。ニューヨーク学院（高等部）では卒業要件の目安として、また、湘南藤沢高等部では学部推薦の参考材料として導入されている。

以上のことから分かるように、学部・学校によって英語力測定の方策はまちまちである。それぞれの英語能力試験が示す英語力に互換性はほとんどなく、標準的な共通尺度と呼べるものはないため、最適な言語教育プログラムを提供するために必要な基礎的情報を共有することが円滑に行われていない。

そのことは、社会活動を通じた実際の言語使用の中で、学習者、保護者、教員、学校、地域の外国語母語話者などが外国語学習の各段階でさまざまな役割を果たす機会を失うことにもつながる。この状況を回避するためには、異なる背景を持ち、異なる立場にある参加者が関わる言語活動において、どの段階の学習者にも当てはめることが可能なユニバーサルで標準的な尺度が必要となるが、外国語教育の目標という大枠についての具体的な基盤は未整備のままになっている。

本プロジェクトは、学習目標を明確化し、学習成果を共有し、外国語学習の質を向上させ、学習の量を保証するために、すべてのレベルとスキルを包括的にカバーすることのできる共通の標準的尺度を採用する必要があるとの結論に達した。このような共通の標準的な尺度により、学習者が自らの熟達段階を認識することが容易になり、学校や学年をまたいでも連続的に学習の進み具合や伸びを感じることができるようになる。

また、中級上級の学習者にとっては履修する授業を選択する際の目安となり、学習目標を明示的に把握することができるという利点につながる。加えて、この尺度の設定は学習者のみではなく、教員にも重要な意味合いを持ち、一貫教育の継続性や接続・連携性を高め、学内の言語教育の到達度や目標を設定しやすくなるという利点がある。例えば、教員が授業を計画する際に、スキル、レベル、内容・領域に分けて、共通の用語で能力を記述することが容易にできるようになる。

また、共通の標準的な尺度を策定することにより、すべての小学校で英語活動が始まり、生涯学習時代に入った我が国の外国語教育の現場において、ひとつの学校内の視点にとどまらず、外国語学習を学校や国家の枠をも越えた視点で捉え、共通尺度を媒介とした一生涯の「縦」の接続と、様々な参与者・協力者らをつなぐ社会・共同体での「横」の連携をはかる効果が期待できる。このことから、評価に関する第一の提言として、共通尺度（共通参照レベル）の適用という点を挙げる。

2-2　Can-do ステイトメント（能力記述文）に基づく評価（提言 C)-2))

これまでの外国語能力の評価では、テストのスコアが学習者と教員双方の最大の関心事となり、かつ最終目標となることが多く、テストの形式についても受信型のスキルを中心としたものが多いため、外国語による双方向のコミュニケーションが目標として意識され、そのことが具体的な学習活動につながっていない現状があった。その結果、ビジネス界からの要請にあるような、プレゼンテーションやスピーチ、ディベート等の発信型スキル、つまり、ペーパーテストでの測定になじまない種類のスキルに関して、学習が不足しがちであった。こうした現状の中で、学習者は、テストのスコアを他の学習者と比較して優劣を競うことで一喜一憂し、言語活動との意味づけが希薄なスコアの数字のみを目標とし、スコアの到達で学習が完結してしまい、テストの点数の意味するところと実際に社会で必要となる言語能力について、その関係を認識することも困難であった。そのため外国語によるコミュニケーション活動や言語機能そのものについて振り返り、その言語で何が出来るようになったのかといったことを自己評価し、内省する機会を欠いてしまうことになり、その後の学習に生かす機会を逸することになりがちであった。

そうしたことは、学習者の動機づけの維持・向上に好ましくない影響を与え、外国語を使用した社会的活動に参加する意欲を低下させ、その能力を養うことが効果的に行われなくなる結果につながることが考えられる。そのため、外国語教育の現状を、より具体的な目標設定のもとで行い、学習者の動機づけを向上させるような方向に展開するための方策として、客観テストによる評価だけでなく、学習者自身が自らの学習を記録し、学習履歴を振り返り、自己評価を行う仕組みを整えることが重要である。

本プロジェクトでは、このような問題を解決するために、CEFR のレベル設定に基づいた基準を利用して、具体的な遂行可能タスクに基づく Can-do ステイトメントを用いた、評価を取り入れることにより、ペーパーテストでの評価に馴染まないスキルに関しても学習の対象として意識づけることができると期待している。そうすることで、タスク、自己評価、客観評価を発展的に連関させる学習も確立される。しかし、CEFR の Can-do ステイトメントは英語をはじめ、ヨーロッパ諸国の言語で記述されており、日本語で利用可能な Can-do ステイトメントは未整備な状態であった。学習者の自己評価は母語によって行うことを前提としていることから、特に初級レベルの日本語母語話者でも使える Can-do ステイトメントを整備する必要があった。そのため、本プロジェクトにおいては、まず、Can-do ステイトメントの記述子の精査と日本語への翻訳を行った。続いて、慶應義塾の学習者を対象に、言語プロフィール調査を実施した。調査では、慶應義塾の小学校、中学校、高校、大学（大学院を含む）で学ぶ児童・生徒・学生に（1）言語使用経験や海外経験について、並びに（2）日本語 Can-do ステイトメントによる英語コミュニケーション能力の自己評価の 2 点について、質問紙法を使って調査した。調査対象項目は、言語や海外経験について 7 項目の質問、英語コミュニケーション能力について 231 項目（CEFR 項目＋英検 4･5 級の Can Do List の一部）を使い、「小学生用」「中学生用」「高校生・大学生用」の 3 レベルを用いた。アンケートの回答には総計 3622 件のデータが集まり、

付与された冊子番号が特定できない 94 件を除いた、有効数 3528 件の分析を行った（表 2）。

性別	小学校	中学校	高校	大学	計
男	192	1198	982	427	2799
	66.7%	80.5%	97.7%	57.2%	79.3%
女	96	283	23	316	718
	33.3%	19.0%	2.3%	42.3）%	20.4%
	不明 0	7	0	4	11
	0.0%	0.5%	0.0%	0.5%	0.3%
計	288	1488	1005	747	3528

表 2　学校種別ごとの性別内訳

調査で使用した基礎的なアンケート内容には、次のようなものを含めた。

① 言語使用経験や海外経験について

・海外での生活経験とその時に一番楽に使えた言語

・現在、一番楽に使える言語

海外で通学した学校の種類

家庭で主に使う言語

外国語の学習開始時期

【大学生のみ】在外教育施設（慶應 NY 学院など文部科学大臣指定の高校）に通った経験

② 日本語 Can-do ステイトメントに基づいた英語コミュニケーション能力の自己評価

英語で「できる」と思うことや「できない」と思うことなどについて、「聴くこと」、「読むこと」、「話すこと」、「書くこと」、「言語使用のストラテジー」、「言語の質」について、あてはまるものを次の 4 段階評価から選んでもらい、マークシートの回答用紙を用いて集計した。

① できない

② あまりできない

③ あるていどできる

④ できる

また、アンケートでは、回答時間が 10 ～ 20 分程度に収まるよう、231 項目の記述子を 3 セットに分散し質問冊子を作成した。小学生には、英検 5 級から B2 レベルまでの記述子を 64 問、中学生には、英検 5 級から C1 レベルまでの 80 問、高校生・大学生には、A1 から C2 レベルまでの 90 問について回答してもらった。なお、それぞれの記述子は 2 つ以上のセットに配置し、どの冊子（セット）も平均して回答者数が得られるように配布した。

2009 年度は、これにより得られたデータの分析と、調査結果から得られた慶應義塾一貫教育における実態、傾向を見出す作業を中心に行った。

分析方法としては、古典的理論での分析に加え、項目応答理論（IRT）を用いた分析を含めた。IRT による分析を用いる利点としては、受験者の母集団によって数値が左右される偏差値とは異なり、次の 2 点で、より安定した結果を得ることができることが挙げられる。

1. 異なるテスト間の内容でも、共通の尺度で受験者の能力を測定することが可能。
2. 各項目の特性を、異なる受験者間でも共通の尺度で測定、数値化することが可能。

項目応答理論のこのような特性を考慮し、本研究では、大規模な調査を行うに当たって、統一的な共通の尺度によって一貫教育における英語学習への意識を測り、その結果を教育現場の実用面に還元することを必要としていることから、この方法を主要な分析手法として選択した。

調査の結果、言語使用経験や海外経験については、海外で半年以上の生活経験がある学習者は 720 名（20%）いたが、2314 名（66%）はまったくなしという回答であった。一番楽に使える言語（第一言語）については、半年未満も含めた海外生活経験者 1204 名の海外で生活していた時の第一言語は、日本語と答えた人は 757 名（63%）いた。一方、現在一番楽に使える言語（第一言語）については、3400 名（96%）が日本語と答えたが、無答や重答が 58 名（1.7%）あり、家庭で主に使う言語を日本語と答えた人が 3452 名（98%）いたことから、ほとんどの学習者の第一言語が日本語であるということが明らかになった。

なお、多くの教育関係者の関心を引くであろう、外国語の学習開始時期については、表 3 のように、中学入学以降が 1259 名（36%）に対して、中学入学以前に学習を始めている者が 2207 名（63%）と多数を占めた。学校段階が下がるにつれて開始時期が早くなるのは、小学校での外国語活動の開始時期の時間差と見ていいだろう。また、小学校では、118 名（41%）が入学前の早期に外国語学習を開始しており、全体でも 646 名（18%）が小学校入学前に開始しており、外国語学習に対する保護者の関心の高さがうかがわれる結果となった。

開始時期	小学校	中学校	高校	大学	全体
小学校入学前	118	312	127	89	646
	57.3%	31.5%	24.3%	19.3%	28.9%
小学 1 〜 4 年生	165	468	244	144	1021
	0.3%	11.8%	23.0%	17.8%	15.3%
中学生になってから	0	511	384	364	1259
	0.0%	34.3%	38.2%	48.7%	35.7%
重答	0	1	0	0	1
	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%	0.0%
無答	4	21	19	17	61
	1.04%	1.4%	1.9%	2.3%	1.7%
計	288	1488	1005	747	3528

（ ）内の数値は各学校種別における比率を表す。

表 3　外国語学習開始時期についての調査結果

（1）Can-do ステイトメントを利用するにあたり、大枠の部分に関しては、次の 3 点が明らかになった。Can-do ステイトメントはスイス版の英語を邦訳し、A1 レベルの記述子の一部は英検 4 級（E4）、5 級（E5）のものを使ったが、日本語母語話者がほとんどを占める今回の調査においても有効な指標となる（図 6、図 7）。

（2）スイス版と社会的・文化的背景の違いがある記述子は、内容や訳語を日本の社会文化に対応させる必要がある。

（3）語彙や文法項目を学習単元として構成している授業で普及させるためには、日本語の Can-do ステイトメントだけでなく、語彙や文法事項のリストを提示するなどの工夫が必要である。

このうち、（1）（2）についてはプロフィール調査報告書において、（3）については表現類型リスト策定の

ための研究企画によって、本プロジェクト内部での補完を遂行した。

記述子に関する具体的な調査結果をもとに、ここで用いた記述子の内容のわかりやすさやレベルの位置づけの妥当性について検討を行った。困難度を分析した結果、CEFR の共通参照レベルの設定は、おおよそ順当に配列されていることが分かった（図 6）。また、CEFR による Can-do 記述子の今回の被験者における適応度についても、大方のものが該当することが認められた。しかしながら、いくつかの記述子において、設定されたグレードが学習の進み具合と合致しないものが存在することが明らかになった。例えば、表 4 のように、項目番号 86（SIA101）や 125（SPA101）では困難度の数値が他に比して非常に低く、A1 レベルのなかにも学習者に難しいと感じられる項目とそうでない項目の間に大きな幅があり、英検 5 級と同等の困難度のものがあることが判明した。逆に、項目番号 120（SIC102）は C1 レベルに設定されているが、実際、今回の被験者にとっては自らの属するレベル群より高い C2 レベルと感じている学習者が多いことが判明した。以下に、上記の項目に関する記述を挙げる。

項目番号	tem ID	レベル	記述子	平均値				IRT 項目パラメタ	
				小学校	中学校	高校	大学	識別力	困難度
86	SIA101	A1	人に出会ったとき、別れる時の基本的な挨拶ができる。	3.88	3.63	3.32	3.42	0.72	-2.34
125	SPA101	A1	簡単な自己紹介をすることができる。	3.71	3.51	3.43	3.47	0.77	-2.21
120	SIC102	C1	言語を流暢、性格、かつ効果的に使い、どんな分野でも一般的なレベルから専門性の高いレベルまでの会話ができる。	—	—	1.48	1.43	1.27	1.87

表 4　各項目の識別力及び困難度（1）

なお、上記の例とは異なる視点で読み取ることができたものとしては、記述の内容が身近なものではなく、内容的に理解しにくいと考えられるものである。例としては、項目番号 52（RDA206）の A2 に分類されている記述子であるが、識別力が他の A2 に比べてことさら低く、また、困難度も高く判定されている。（表 5）これは、表の記述子の内容からも、コンピュータに関する質問項目であることから、学校で学習する内容から外れているということに加えて、日常的に外国語を用いて触れる機会の少ないものであることから、学習者が困難であると感じたということが予想される。

項目番号	tem ID	レベル	記述子	平均値				IRT 項目パラメタ	
				小学校	中学校	高校	大学	識別力	困難度
86	SIA101	A1	コンピュータの使い方の表示やヘルプ画面などを読んで理解することができる。	2.33	2.18	2.30	2.57	0.85	0.31

表 5　各項目の識別力及び困難度（2）

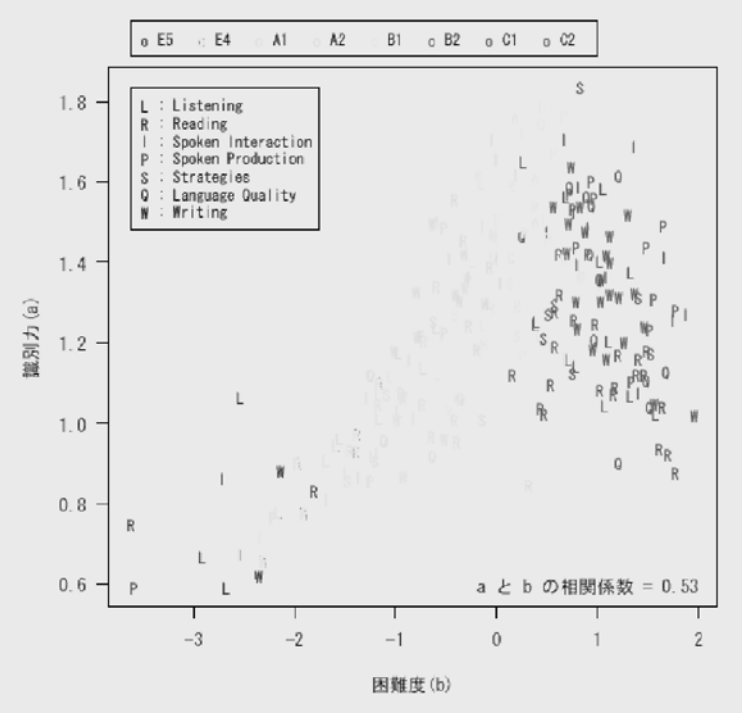


図 6　プロフィール調査結果（1）

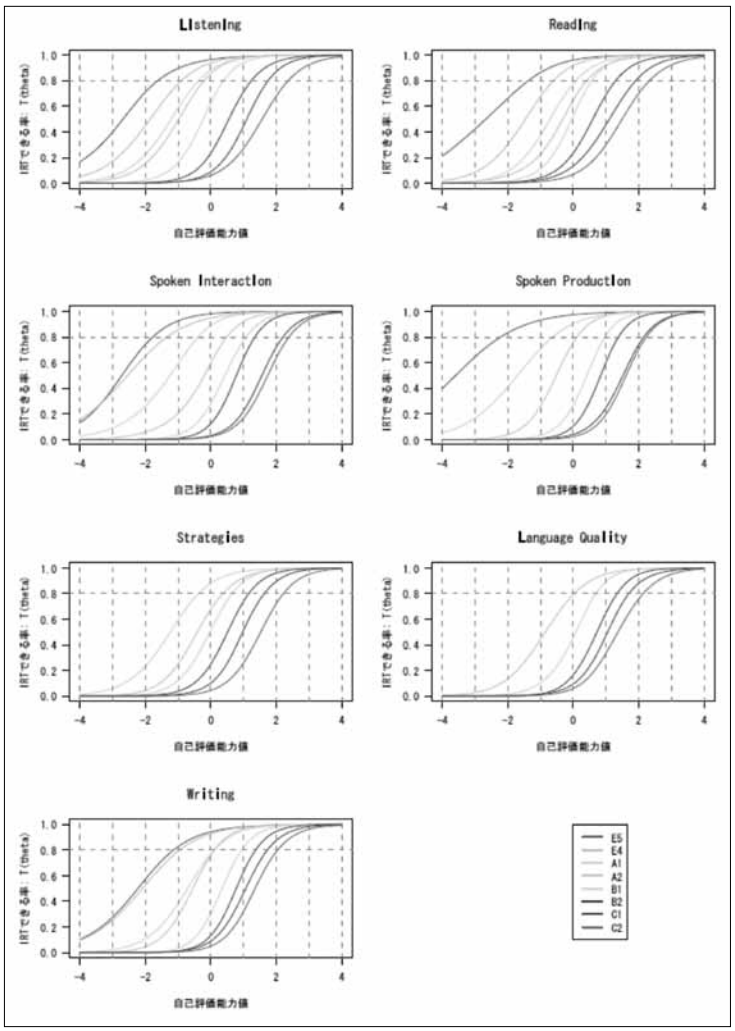


図 7　プロフィール調査結果（2）

上述した4つの例については、いずれも図6においてそれぞれのレベル群から逸脱しているものであり、このような結果が出た記述子に関しては、見直しが必要である。

このプロフィール調査の結果を参考に、日本語母語話者がイメージしやすい活動内容の記述字を用いてレベルを設定し、実際の社会活動の困難度の変化を基にした評価を継続的に行うことが可能な環境を構築し、言語知識に基づく評価から、Can-do ステイトメント（能力記述文）に基づく評価への移行していくことを第二の提案として提唱する。

2-3　言語ポートフォリオの利用（提言 C)-3))

今までにも学習記録を残したり、その成果物をファイルに蓄積することは行われてきたが、学校全体で組織的に行ったり、地域の小学校と中学校の間で連携して取り組むというような活動はほとんど行われてこなかった。上級学校に進学したりクラスや教員が変わったりした場合に学習者の履歴が引き継がれれば、外国語学習の継続性も上がり、学習内容の重複や、接続の悪さも改善すると考えられるが、現状はそうなっていない。自己の学習を振り返ることは自律的な学習に必要な行為であり、学習記録や自己評価はその適切な指標となる。生涯学習を推進する意味でも、学習者が自己の学習に主体的に関わり、外国語学習を遂行するために必要な方法やツールを学ぶことは、言語の知識を得ることと同様、重要なことである。しかし、学習の履歴を自ら記録し振り返るという活動は自然発生的に行われるものではなく、何らかの道具や仕掛けが必要である。

そこで本プロジェクトでは、従来の教員や客観テストによる評価とは別に、CEFR で提唱されている言語ポートフォリオの導入を試みることにした。欧州言語ポートフォリオは、欧州評議会加盟国の教育現場に CEFR の言語モデルと共通指標を浸透させる一方、個々の学習者が共通指標を目安としながら主体的に学習を進められるようにするというものである。ポートフォリオは、自分の現在の外国語レベルを提示する言語パスポート（Language Passport)、学習経過と次の目標を記録する言語バイオグラフィー（Language Biography)、学習言語を使った活動や製作物をまとめるドシエ（Dossier）という三つで構成されている。そこでは外国語学習の記録に終わらず、コミュニケーションのあり方や異文化経験に関わる自己評価欄を設け、複言語・複文化的な能力の開発にも留意している。

ここでの言語ポートフォリオでは、小学校から大学にいたるまでの外国語学習をつなげるものとして、一貫教育の中で継続的に行うことを想定し、これまでの学習内容や学習履歴を記録し、資料を蓄積し、学習の指標を明確にすることを想定している。

本プロジェクトにおいては、日本の外国語学習者に適した言語ポートフォリオを開発するにあたり、段階的な検証をすすめた。第1段階では、英文の My Language Portfolio（European Language Portfolio--Junior version, Revised Edition）を用いた。これは、イギリスの CILT, the National Centre for Languages（旧称 Centre for Information on Language Teaching and Research）が欧州評議会の規格に即して開発し、認証を受けたジュニア版言語ポートフォリオであり、この版の長所として二点あげることができる。

③ 判定指標の下位のレベルが細分化されており、日本の外国語学習者の実情に適応した、より細やかな評価ができること。大人用の言語ポートフォリオは、A1 から C2 までの6段階で構成される言語運用能力の判定指標であるが、ジュニア版では、A1 から B1 の3つに絞り込んだ上、A1：Grade 1，Grade 2，Grade 3，A2：Grade 4，Grade 5，Grade 6，B1：Grade7，Grade 8，Grade 9 というふうに各レベルを三つに再分割し、入門・初級レベルの学習者でも学習の伸びが認識しやすくすることで、動機づけの向上をはかろうというものになっている。（図8）

④ 日本の大学生の利用に耐えるレベルまでカバーしている。例えば、会話能力のレベル判定に使われる能力記述文で言えば「単純な構文によりながらも、経験や出来事を伝え、自分の夢や希望を語ることができる」「自分の意見や計画していることにつきその理由やあらましを短く伝えることがで

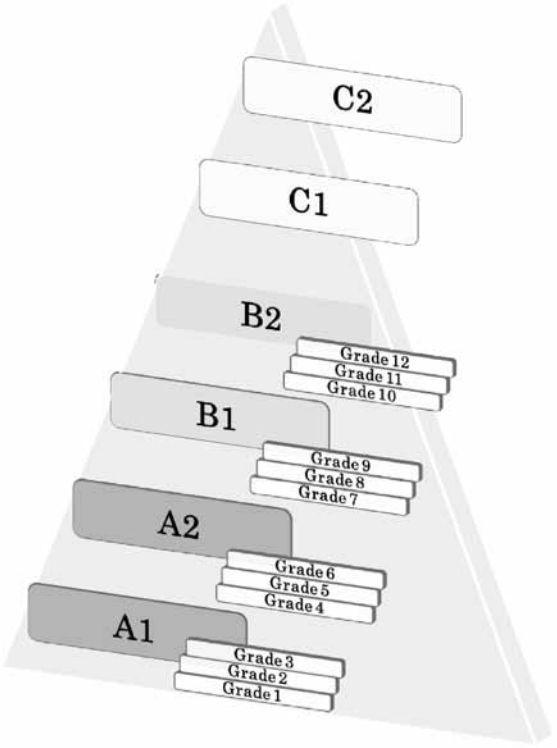
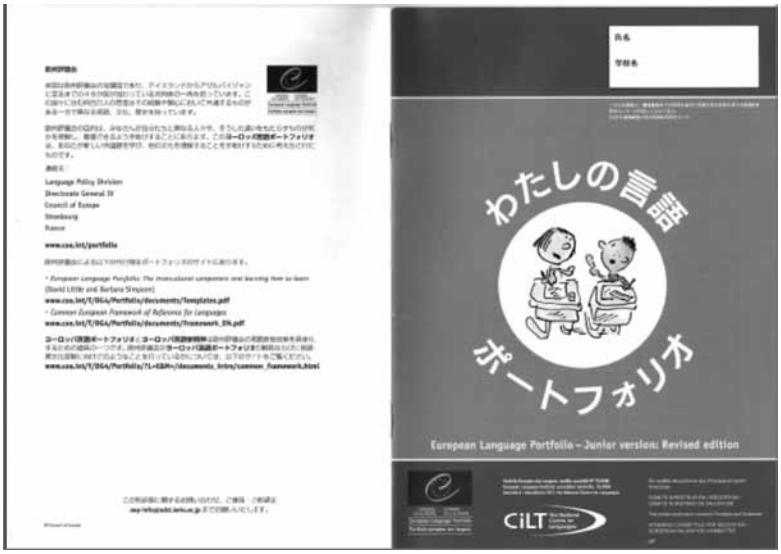


図 8：CEFR 共通参照レベルの細分化



画像 1　言語ポートフォリオ

きる」「見聞きした話または本や映画のあらすじを人に話し、かつ、自分がどう思っているかを言える」というスキルを求める B1 レベルまでカバーしている。

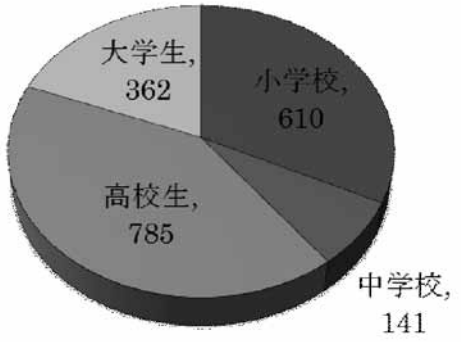
第 2 段階では CILT の言語ポートフォリオの日本語への翻訳権を取得し、邦訳版を作成したものを利用した（画像 3）。英語だけでなく、他の言語の学習者に対しても検証を行った。

最終的には、上記 2 段階の検証に基づいて、判定指標における能力記述文の最適化をした上で、慶應義塾版の日本語による言語ポートフォリオを完成させ、実践に供して検証を行うものである。

以下に、調査の概要を報告する。

第一段階で行った英文の My Language Portfolio を用いた場合、中学生、高校生ともに内容の理解に時間がかかり、本来の目的を達する前に力尽きてしまった。中学 3 年生に、教員が内容の説明をしながら記入させたところ、2 時間以上の時間を要した。言語ポートフォリオはリーディングの教材ではないので、学習言語のものを使うのは適しておらず、CEFR でも指摘されている通り、第 1 言語で書かれた言語ポートフォリオ使う必要性が確認できた。

次に、本プロジェクトで作成した邦訳版「私の言語ポートフォリオ」に関しては、円グラフ（グラフ 1）に示したように、小学生から大学生までの区分の学習者を対象として調査を行った。調査手法としては、ふたつの手法を取り入れることで、より相対的かつ批判的に検証を進めることができるようにした。①ひとつ目の手法は、実証研究としてのアンケート形式の調査であり、②ふたつ目の手法には、エスノグラフィック（民族誌学）インタビューに基づいた聞取り調査である。



区分	学校・学部別（名）		総計（名）		
小学校	610	—	—	—	610
中学校	16	125	—	—	141
高校生	450	310	25	—	785
大学生	110	140	70	42	362

グラフ 1　言語ポートフォリオ日本語版の実証実験参加者数（名）

以下に、それぞれの手法の概要を示す。

①のアンケート形式の調査は、小学生から大学生に邦訳版「私の言語ポートフォリオ」への書き込みを行ってもらった上で、授業で使用した教員が、記入の様子や学習者の感想をまとめ、アンケートに答えてもらう形で行った。

②エスノグラフィックインタビューでは、教員に対して 2 時間から 3 時間にわたる深層的・半構造的（semi-structured）インタビューを実施し、教員の個人史・教育観・制度的位置づけ等に関して調査を行い、「言語ポートフォリオ」に対する意見・反応との関連性について考察を行った。

①のアンケートでは、学習者の学習経歴が増え、年齢が上がるにつれて、批判的な意見が多く見られた。具体的には、ジュニア版はイギリスの小学生を対象にしたものであることから、内容およびデザイン面での対象年齢の低さや見にくさについての問題点が多く挙げられた。高校生、特に大学生では、B5 版の大きさのノートが一般的に用いられることもあってか、A5 版の冊子体に多数絵が挿入されたタイプのデザインは好まれず、シンプルな表タイプのものが好ましいとする意見が多かった。また、バイオグラフィー「この言葉を使うのは（I use the language）」では場所や目的、誰と一緒にといった内容を記入するようになっているが、どのようなことを書いてよいのかわからないという意見が多数あった。学習者の記入意欲を高め、学習目標をたてやすくするためにも、使用する教員へ使い方の説明指導をしたり、記入の仕方について具体的な指示を入れたりする工夫を行うという課題ができた。

内容面でもっとも大きな問題を指摘されたのが、学習者自身によって自己評価が行われる「私の言語パスポート」であった。これは、第二の提案（C-2）Can-do ステイトメント（能力記述文）に基づく評価）とも深くかかわる部分であり、自己評価を行うことで、学習の進み具合や伸びを認識して、動機づけに役立て、今後の新たな学習における目標設定をおこなう重要な役割を果たしている。

しかしながら、「私の言語パスポート」における批判の中には、CEFR のレベルを 3 つの細かなグレード

に分けた下位区分が規定されているが、上のグレードの記述の方が、難易度が低いと感じている学習者がいたり、グレード設定に対して疑問を感じたりする者がいた。このレベル設定の背景には、社会文化的な要因に加えて、日本の教育環境や学習進度が、CEFR が対象としているヨーロッパにおけるそれと異なるという点も影響していることが推測できる。そのため、日本の学習者に適したもので、かつ、グレードの差を判別しやすい記述に置き換え日本に最適化したものを開発する必要がある。

また、最も改善が要求された部分が、「日本の教育環境に合致しない」という意見であった。言語ポートフォリオの導入意義は、CEFR の理念を具現化し、CEFR の言語モデルと共通指標を学習活動の中に浸透させるためのものであるが、言語ポートフォリオに日本の学習者の生活および学習環境を反映させることも検討課題としてあがった。

このように、CILT の邦訳版言語ポートフォリオについては、総じて批判的な意見が多かったが、翻訳は、イギリスの言語ポートフォリオを忠実に日本語訳することを条件に許諾されたものであり、また、ヨーロッパの言語ポートフォリオをそのまま日本で利用することがどこまで可能かを検証することが目的であったので、フィードバックは想定された範囲のものであったと言うことが出来る。

②エスノグラフィックインタビューの調査結果からは、多くの意見として、言語ポートフォリオの目的が不明瞭で、何をしたらよいか、何を書き込んだらよいかがわからないというものであった。また、日本語への邦訳の記述子の問題として、例えば“simple”にあたる部分を「簡単な」と訳していることから、日本語を母語とする学習者は「簡単な文章（simple sentence）」を“easy”の意味で外酌をしてしまうのか、「簡単」という表記があるものは、難易度の低いものと受け取る傾向が確認された。

これらの調査結果を受けて、日本語版ポートフォリオを新たに作成・編成する上では、わかりやすさや指示文の説明部分の明瞭化を図り、各項目の記述子に誤解がないように構成する必要があることが判明した。また、小学校から大学、大学院までの一貫教育を網羅する言語ポートフォリオを開発するためには、たとえ学習者のレベルが B1 であったとしても、長期的な学習目標を考える上で、上級レベルの Can Do ステイトメントを知ることは重要であり、自己評価だけであれば、該当するレベルまでがカバーされていれば済むが、目標設定を意識させることを目的とするのであれば、A1 から C2 までのすべてのレベル網羅する必要があるということが確認できた。

言語ポートフォリオを日本の学習環境に導入するためには、日本の学習者の生活習慣や社会文化的背景を考慮し、日本の学習環境に適した形に工夫する必要がある。言語ポートフォリオ導入の目的は、Can-do ステイトメントを用いた自己評価により、主体的に学習を振り返ることで、学習者の自律性を育成することにある。そのためには、単にヨーロッパで使われているものを日本語訳するだけでは不十分で、CEFR の理念や言語学習の基本的な考え方を理解してもらうことも重要である。

その上で、日本語の言語ポートフォリオを開発する際は、英語とそれ以外の言語の初習時の年齢に開きがあることから、小学校、中学校で学習が始まる英語の場合と、それ以外の言語とで異なる条件に対応することも必要である。共通参照レベルの記述子は、レベルの概要を示す統合的な Can-do ステイトメントと、場面や領域ごとに具体的な Can-do ステイトメントがある。すべての記述子を学習言語ごとに最適化したものが用意できれば、それに越したことはないが、現実的には難しい。そこで、A1 レベルから B1 レベルで、レベルごとに必要となる語彙リストや文法項目を言語ごとに作り、行動中心主義の Can-do ステイトメントを補完する方策も必要である。

また、日本の教育現場で使われている教材や実際の授業は、CEFR の理念や言語学習の基本的な考え方を踏まえたものではないため、例えば、文法訳読中心の授業に言語ポートフォリオを使おうとしてもまったく整合しないことになる。そういう意味でも、現在、ヨーロッパで主流となっているコミュニケーション活動を中心に据えた授業とそれに適した教材の普及が課題となる。

しかしながら、現段階において、授業がコミュニケーション活動中心のものでない場合であっても、言語

ポートフォリオ導入の目的である、自己評価による主体的な学習の振り返り、あるいは、学習者の自律性の育成は、何らかの形で考慮すべきである。

そうであるならば、言語ポートフォリオを現状の授業で活用できるようにするために、ここの教員が自分の授業に即したCan-doステイトメントを追加したり、授業で扱わなかった項目を除外したりすることのできる、柔軟なチェックリスト形式を採用することも考慮に値するであろう。その上で、CEFRの理念や言語学習の基本的な考え方を理解してもらい、徐々にコミュニケーション活動を授業に取り入れてもらうというシナリオもあってよいのではないか。

このような研究を通して、本プロジェクトでは、日本の学習環境に適し、かつ使用教材や授業の進行・内容に即して可変できる言語ポートフォリオをひとりひとりの学習者が作成しながら学習をすすめるという考え方を導入することで、学習者の学習進行状況や評価が、継続的に行われ、教員間の引き継ぎも図られ、学習者と教員の間の行き違いや齟齬が少なくなり、一貫教育における各段階の授業が相互補完的なものになり、その位置づけの透明性も向上することを期待している。

以上のことから、本プロジェクトにおいては、アセスメントの第三の提案として、言語ポートフォリオの利用を提唱する。

2-4　CEFRに対応した発信型スキル重視のタスク遂行型テストの導入（提案C)-4))

言語ポートフォリオを利用することで、Can-doステイトメントを用いた自己評価ができ、学習者が主体的に学習を振り返る機会を提供し、学習者の自律性を育成することは先に述べた。学習の達成度を自己評価するのと平行して、学習者は客観的な評価をうけることで、自ら行った自己評価や学習の振り返りが裏打ちされ、自信ややる気となって次なる学習へとつながっていくことが期待できる。しかしながら、外国語のテストは自己評価の基準と対応したものが少なく、ヨーロッパで主流となっている試験があっても、日本においては大変なじみが薄い。そこで、CEFRのCan-doステイトメントに対応したスキル別のタスク遂行型のテストを開発することを企画した。

テスト開発では、現状の客観テストの多くがペーパーテストを中心としたものであることから、紙面での測定に馴染まない能力が評価の視点の外に置かれることが多いことに着目し、発信型スキルのテストを開発することを優先的に行うことにした。

教員も学習者も、外国語学習のほとんどをペーパーテストで測ることのできる受信型スキルや文法や語彙などの言語に関する知識に焦点をあててきた。その結果、読んだり、聞いたりする力に比べて、自己の見解を発表し、他者と協働するための外国語能力が不足していることがおおく、受けてきた外国語教育を振り返ると、長期間の学習にもかかわらず、いっこうに話せない、使えないという感想に終始してしまうことが多かった。

本来、読むこと、聞くこと、話すこと、書くこと、の四つのスキルはバランス良く学習することが必要であり、結果的に学習者によってスキルごとの得意不得意があったとしても、いずれかを極端に伸長させるような学習指導は望ましくない。実際、高等学校ではTOEICやGTECの試験でリーディングとリスニングの受信型スキルのみを測定していることから、その影響として、スピーキングやライティングは必ずしも十分な学習が行われていないことが本プロジェクトの調査によって明らかになった。

本プロジェクトは、こうした状況をふまえて、Can-doステイトメントに対応したスキル別のタスク遂行型のテストを開発するにあたり、受信型スキルのテストよりも発信型スキルのテストを優先的に開発することにした。大学卒業生への聞き取りでは、プレゼンテーションやディスカッションなど、他者の意見を踏まえた上で自らの意見を効果的に伝える能力の必要性を社会に出てから感じるという意見を得た。それらの力を鍛える機会を在学中に得られればよかった、と述べる声も聞かれた。このような卒業生の実感や要望については、発信型スキルを含むタスク遂行型スキル別テストを導入することで応えることが可能であると考え

られる。さらに、発信型スキルを加えて評価することが一般的になれば、学習者・教師の双方が恒常的にその重要性を意識しつつ学習を行いまたは支援するような、ウォッシュバック効果が期待できる。本プロジェクトでは、そのために、日本においては開発が遅れている英語スピーキングテストの開発を精力的に行った。そのテストの特長としては、第一に、異なるテスト間の内容でも、共通の尺度で受験者の能力を測定することが可能であるということが挙げられる。第二に、各項目の特性を、異なる受験者間でも共通の尺度で測定、数値化することが可能である。

テストの内容としては、CEFR 共通レベル参照枠の A1 から B2 までの 4 レベルを想定しており、13 歳以上の生徒を対象として作成した。それぞれのタスクでは、教師と生徒が一対一で対話をする形式に設定しており、各テストは最大 15 分程度で終了するようにした。このテストにおいては、表 6 のように 3 つ（Language, Content, Strategy）の構成概念を測定することとしており、評価も 3 つの概念を基本として、それぞれの CEFR 基準のレベル設定に準じた到達度を評価する仕組みになっている。

Language	1	Vocabulary range & control
	2	Grammatical range & control
	3	Phonological elements（Pronunciation, Intonation and Stress, Enunciation/ Articulation）
	4	Fluency
Content	5	Relevance of content
	6	Completeness of task（Time management for the task）
	7	Depth of contents（Topic development, Analytical skills, Support ideas, Consistency of content）
	8	Ideas & opinions
	9	Structure/ Organization（Time management during the speech）
	10	Discourse management（Cohesion & coherence）
Strategy	11	Initiative（Turn-taking）
	12	Gesture/ Eye contact
	13	Spontaneous Communication
	14	Socio-cultural appropriateness
	15	Attention capture（Tone setting, Rhetorical questions, Quotations, Speed & pausing, humor）
	16	Asking for clarification/ Providing additional info.

表 6　3 つの構成概念

評価に関しては、3 つの構成概念の達成度について、タスクごとに 5 段階評価を行うものとして、各タスクの合計が全体の 8 割以上のレベルに達した場合に合格とすることに設定した。

このテストには、①サンプルタスクの想定スクリプト、②想定語彙リスト、③評価表を付け加えると共に、文法や表現など、タスクのレベルにそぐわないものを禁止表現として一覧にした。スピーキングテストのパッケージの中には、教師用のトレーンキングマニュアルの他、生徒用の練習教材も付け加えることで、より使いやすいように工夫をした。

本プロジェクトを通して開発されたテストのパッケージそのものは試用版の段階であり、本格的な運用にはいたっていないが、将来的にはコンピュータ・ベースでの試験システムとして実践運用することも視野にいれ、オンライン教材としての活用を検討している。

プロジェクトの活動を通して、日本の英語学習者が最も苦手とするスピーキングのスキルを高め、学習者

運用能力を高めることを目指し、ここではスピーキングに特化してテスト開発を推し進めてきた。このようなテストの開発によって今後期待されることは、タスク遂行型のテストが行われることにより、学習者自身が積極的に臨むことのできる学習環境の形成に加えて、自身の専門性や将来の目標の設定や学習計画・内容の自由な選択といった、学習者個人の特性や意欲を中心とした学習の展開が見込まれる。その結果、学習者は様々な学習機会の可能性を得ることにつながり、学校教育の場を離れ、生涯を通して継続的に学習を遂行するための土台を築くことにつながると考えられる。それゆえに、本プロジェクトにおいては、アセスメント第四の提案として、CEFR に対応した発信型スキル重視のタスク遂行型テストの導入を提唱する。

2-5　達成度証明書を独自に発行（提案 C）-5)）

現在、我が国で外国語能力証明として一般的に通用している試験は、言語ごとにいくつか存在する、評価方法、表示の仕方など多種多様であり、それぞれの試験がどのような能力を認定し証明しているのかを理解するのは容易でない。（表 7）

また、スピーキングやライティングといった発信型スキルの能力を測定しない試験もあり、スピーキングのみ上位のレベルでのみ行う試験もある。前者の例として、TOEIC（国際コミュニケーション英語能力テスト）は、近年多数の受験者を集めているが、聞き取り（リスニング）と読解（リーディング）の測定をマーク式で行うことでコミュニケーション能力を総合的に評価するとうたっている。しかし、スピーキングとライティングという発信型スキルを直接的に測定することの重要性を認識して、従来の試験とは別立てでコンピュータを利用してスピーキングとライティングの試験を実施し始めた。このように、コミュニケーション能力の測定としては、聴く、読む、話す、書くという四つのスキルを測定することが必要である。

英語	TOEFL（iBT） TOEFL（PBT） TOEIC 実用英語技能検定（英検） IELTS（ブリティッシュ・カウンシル他） ケンブリッジ英語力検定試験
ドイツ語	ゲーテ・インスティトゥートのドイツ語検定試験 ドイツ語技能検定試験（財団法人ドイツ語学文学振興会独検事務局） TestDaF
フランス語	DELF/DALF（DELF・DALF 試験管理センター） 実用フランス語技能検定試験（財団法人フランス語教育振興協会仏検事務局） TCF（フランス文部省認定フランス語能力テスト）（TCF 試験センター）
中国語	中国漢語水平考試（HSK）（中国漢語水平考試委員会・HSK 日本事務局） 中国語検定試験（日本中国語検定協会） 中国語コミュニケーション能力検定（TECC） （中国語コミュニケーション協会・ベネッセコーポレーション）
スペイン語	スペイン語検定（DELE）（セルバンテス協会・スペイン大使館文化部） スペイン語技能検定（財団法人日本スペイン協会西検事務局）
ロシア語	ロシア語検定試験（ロシア語検定試験実行委員会） ロシア語能力検定公開試験（日本ユーラシア協会・ロシア語能力検定委員会）
韓国・朝鮮語	韓国語能力試験（財団法人韓国教育財団） ハングル能力検定試験（ハングル能力検定協会）
イタリア語	実用イタリア語検定（イタリア語検定協会）

表 7　各言語の試験

また、コミュニケーション能力の記述・表記は、複雑でなく明示的で透明性の高いものが望ましく、どの言語であっても、同程度のコミュニケーション活動が行える能力レベルについて、一目でそれが分かり、なおかつ、国際的に互換性が高い表記方法が望ましい。

このような観点から、外国語におけるコミュニケーション能力の証明を行う試験として必要な構成要素は、①受信型スキルと発信型スキルの双方を直接測定する試験方法と②試験結果の記述・表記方法の互換性の確保の 2 点を基盤とし、現在、国際標準の尺度としての地位を確立した欧州評議会の共通参照レベルに基づく表記方法を提唱する。

その上で、外国語の授業・学習活動と学習成果の評価がうまく対応し、学習と評価が有機的に関連するよう柔軟な評価システムを採用する。授業での学習活動は、一部の技能だけ先行して行われることもあり、学習途上の学習者は、多くの場合、スキルごとに到達度に差があり、得手不得手もあるので、CEFR において是認されている部分的スキル（partial skills）という考え方を生かし、1 回の試験ですべてのスキルを包括的統合的に評価する試験のほかに、読む・聞く・話す・書くという四つのスキルの一部だけを試験する「部分的スキルの評価」を可能にした評価システムを採用する。これにより、学習者はより得意とするスキルについて、先行して一段上のレベルの評価に挑戦することができ、学習の途上における動機づけの向上にも寄与することが可能となる。

本プロジェクトは、教育機関における学習・教育の方針・内容とその成果を社会的評価と一致させ、学習者が外国語学習にかける時間と労力が相応に報われるよう評価の仕組みを整備することが、外国語の学習を促進させるために必須の社会的基盤であると考える。英国では、上記の考え方を具現化した評価システムとして Asset Languages という多言語対応型の評価システムがあり、これは公式の能力証明書の発行される外部評価と、学校内で予備的に行う教員評価の 2 つのアプローチを採用し、教育機関ごとのカリキュラムや教材に依存しない、柔軟な試験設計を可能にしたものである。そして、CEFR の共通参照レベルとの互換性を確保し、初等中等教育のナショナルカリキュラムと並立するものとなっている。

我が国の現在の状況では、Asset Languages のような、①多言語に対応し、② CEFR の共通参照レベルように、国内のみならず国際的にも通用する、互換性のある外国語の能力レベルの表記を用いて、③授業の中で予備的におこなう教員評価の仕組みを併せ持ち、④全てのスキルを試験することも、一部のスキルの試験をうけることも可能で、⑤既存の学校教育のカリキュラムと併存することが可能な評価システムを確立し、それに基づく明確なスキル別の到達度の証明書を発行することで、児童・生徒・学生の言語能力を明示的な形でいわば「品質保証」することが提案された。教育機関の積極的な取り組みにより、教育機関の外国語教育への企業を含む社会の認識が是正されることが期待される。

3　授業

ここでは、二つの研究企画における言語・文化の豊かな多様性に対する気づきを促す複言語・複文化主義に基づいた授業に有益な成果を紹介する。

企画「複言語のすすめ」

3-1　現状の問題点

本項の提案は、言語・文化の豊かな多様性に対する気づきを促す複言語・複文化主義に基づいた授業である。

一般に、外国語の教員というものは、各自の担当言語のみに焦点をあてがちであり、担当言語と他言語を比べたり、複言語能力を開発するための教授法・教材、授業を行ったりといった例を見ることはほとんど皆

無である。担当教員は自分の専門の言語と文化の売り込みに熱心ではあるが、他の言語のことは、たとえ近隣の言語であろうとも、良く分かっていないのがふつうである。関心を持たないことすら多い。様々な言語の知識を持つことが豊かな外国語教育にとって必要だということが、現状の外国語教育の現場ではまったく認識されていないのである。

これを大きな問題と捉え、複言語主義の考えに基づき、複数の言語の専任教員を集め、毎回一つのテーマを決めて言語文化の違いを意識しながら、9 言語（日本語、独語、仏語、伊語、西語、露語、中国語、朝鮮語、英語）を飛び交わせる画期的な実験授業を 6 回にわたって行った。この試みには、ヨーロッパの言語状況の疑似体験としての意味もあった。すなわち、ヨーロッパでは隣国との交流がより盛んであり、多言語を聞き、話す機会が多いであろうことが予想される。その状況を教室という空間に持ち込み、10 名ほどの学生を参加させ、いかなる状況が生じるのかを注意深く観察したのである。

その結果、日本人でも多くの外国語に囲まれてみると、当然のことながらすべての言語に精通しているわけではないので、適当に断片的に話をせざるを得なくなり、恥ずかしいと思う余裕もないままに、コミュニケーションを成立させるべく、会話をすることになる。そしてその結果、自分が間違えることが恥ずかしいといった気持ちがつまらない拘りに過ぎず、間違えても積極的に言葉を発することの方が、コミュニケーションをとるために大事なことであることを知るのである。

この 9 言語の実験授業に参加した学生へのアンケートから、「様々な言語により関心を深めるようになった」「外国語が怖くなくなった」「分からないことが恥ずかしいと思わなくなった」などという肯定的結果を得た。中には、「もっと気楽にいろんな外国語を学んでもよいのでは」という意識を持つようになったと述べた学生もいた。このような反応は、ともすれば母語話者のようになるという理想像を目標とする言語学習者にみられる「偏見」が緩和されたことを示すものである。また、特定の言語への参入障壁を下げ、不必要な緊張を取り払うことで、その言語をより親しみやすいものとする効果があることも示唆している。教員からも、「各言語の特徴や相違点が浮き彫りになり、自身の専門言語に対する見方が深まり啓発された」という意見があった。このように、コミュニケーションの場で言語を縦横無尽に横断することで、学生、教員共に言語・文化の豊かな多様性に対する気づきを体感したのである。慶應の普通部でも、英語教員が Moodle を活用したドイツ語、ロシア語の導入授業や多言語での絵本の読み聞かせ授業を行ったところ、外国への関心が高まり、言語についてのメタ認知の獲得などが見られた。藤沢市立小学校のケースでも、異文化への気づきや関心が高まり、自他の言語や文化に対する視点が培われることが分かった。

そこで、《複言語のすすめ》プロジェクトでは、こうした 9 言語実験授業のより広範な実現を支援するために、複言語教材の開発研究を行った。パンフレット《複言語のすすめ》では、第 2 外国語として一般に履修できる言語を 13 取りあげ、世界地図にその通用地域を示し、その言語の世界における立ち位置や時代による変化を実感させるように工夫した内容を掲載した。このパンフレットでは、世界が多様であること、言葉が思考を豊かにすること、世界の人々と日常使っている言葉で心を交わすことの大切さを語り、言葉を学ぶ時のヒントを分かりやすく箇条書きで表した。また、複言語・複文化能力を身につけることが実際にどのような場で役立つのかについて、身近な例を用いながら説明を試み、慶應の学生たちに親しみを湧かせる工夫を随所に示した。アンケート調査から、実験授業による学習者の学習意欲や動機付けの向上は一時的であることが明らかになった。そこで教師用参考書として「ガイドブック」を編纂することでその点を補強することを目指した。

第 2 外国語の授業を行う場合、どうしても自分が担当する言語の魅力を話し、その宣伝をすることでこの言語を習得する意味があるという教え方をする。それはある程度うまく行くが、問題がある。ドイツ語を教えている場合、自分が教えている言語現象が、ひょっとしたら他の言語にもあるかもしれないとは考えず、ドイツ語に特有の現象として教えてしまう事がありえる。しかしそれはあまり望ましいことではない。ドイツ語教師もフランス語教師も、その他の言語の教師も、ある程度他の言語のことも知っておく必要がある。

ところが現実には他の言語に関心を向けない教師が多い。教師の関心が狭ければ、履修する学生の関心も狭くなる。

パンフレット《複言語のすすめ》は、その問題をみごとに解決してくれる。パンフレットの構成内容を見れば、そのことがよく理解できる。おもて面の世界の言語比較から、うら面の世界言語地図まで、広い視野で言語の面白さを語り、読者に言語に対する興味を抱かせるように工夫されているからである。またこのパンフレットは、単に学生に対して世界に目を開くだけでなく、教師の目をも開くことになり、このことはとても重要な意味を持つ。教師が自分の担当する国のことだけを考えているのであれば、学生もそれだけのことで終わってしまう。しかしもしも教師が世界の言語・文化にも目を向けていれば、おのずと学生もその影響を受け、知らず知らずのうちに世界に目が向くはずである。

今まさに世界に目を向ける教育が求められているのである。今までそういう全言語対応の魅力的なパンフレットがまったくなかったことが問題であったと言える。

一方で、そうした複数の言語を習得する教育は、ある意味エリート教育にもつながる。すなわち、世界のひのき舞台で活躍する人材を育てることが日本の将来にとって重要であるとするならば、そこでは英語だけではだめで、複数の言語習得が不可欠となるからである。

3-2　研究手法

日本人は生活の中で、多数の外国語に囲まれるという経験がない。せいぜい英語で話しかけられることがあるかもしれないが、それもめったにあることではない。学生の場合は、海外に出かける時や、海外での学会でのプレゼンテーションが唯一の機会となる。めったにないプレゼンテーションを完璧にしようとするから、日本人は委縮して、語学力があってもそれを発揮することができない。また日本人の内向きの性格も、会話をすることを妨げる要因となる。

ここでの研究方法は、実際にこのパンフレットを教室で配付して教師や学生の感想や印象を聞くやり方をとる。幸い、数回アンケートをとり、全国の大学などの感想を聞いているので、それをここで活用したい。

結果は、既に論文の形で発表されているので、そのデータを使用して解説する。

3-3　結果

本研究でアンケートをとり、そのデータをまとめた結果、外国語の選択前に様々な言語を紹介する機会を提供することで、多様な語種の学習へのいざないと動機付けができることが分かった。複言語・複文化主義の理念を具現化するパンフレット《複言語のすすめ》とその教師用ガイドブックを新規作成、慶應義塾大学の新入生に 6,500 部以上、国内約 100 の大学・高校に累計約 8,000 部を配布したところ、学生の意欲向上が見られただけでなく、教員に対する啓蒙の観点からも極めて有用であるとの調査結果を得た。

ここでは、2008 年に慶應大学日吉キャンパスで実施されたアンケートの分析結果を中心に、興味深く重要と思われる問題点について報告する。

1) 「必修科目として第二外国語を学ぶ必要性」という、きわめて現実的な問題を採り上げることにしたい。大学のキャンパス内ばかりでなく、巷間でも「第二外国語無用論」はしばしば耳にするところであるが、実際当の大学生はこの問題をどのように捉えているのだろうか。アンケート結果は、57.9％の学生が「必修として学ぶことが必要」と回答している。反対に「その必要はない」と回答した学生 42.1％の中、「興味を持った人だけが選択すればよい」という理由が 75.8％と最多を占め、「英語だけで十分」という理由を選択した学生は 27.3％にすぎなかった。つまり必修科目とすることに反対の学生は、第二外国語を学ぶことは必ずしも否定しないが、一律に必修化することに対して否定的だということになろう。これは、かなり予想外の結果であった。また、「必修科目として必要」と答えた学生に「必要な学習期間」をたずねたところ、最多が「2 年間」（51.1％）、「3 年間」

（16.7％）、「1 年間」（16.3％）、「4 年間」（15.8％）であった。やはり 1 年間では短すぎると判断する学生が多いようである。

2） 英語と第 2 外国語という観点からみると、「第二外国語を学んで、英語に対する見方が変わったか？」という設問に対し、46.3％の学生が「はい」と回答している。「英語が易しく思えるようになった」（56.5％）、「英語への親近感が生じた」（29.9％）、「英語への興味が深まった」（23.2％）など、新しい外国語に接することで、これまで教科として学んでいた英語に対する見方がリフレッシュされ、英語学習に対するポジティヴな影響が生じているようだ。

3） 男女間の違いから分析してみると、ひときわ目を惹いたのは「全体を通じて男性の方が外国語教育に対するネガティヴな先入観や態度が強い傾向が示された」という事実である。「外国語学習への意欲の程度」「外国語・外国の文化への興味関心」「複数の言語を学ぶことの必要性・重要性」などの項目で、女性は一貫して男性より高い関心を示していた。

4） その他、パンフレット作成にあたっては、学生の心を掴むデザイン、内容の濃さと統一感、最新のデータ掲載などが重要であるとの知見を得ることができた。

これらを通じて、自発的な複言語学習へ向かうよう学生を動機付ける方法について具体的な方法を解明しようと試みた。残念ながら、現時点で充分な調査結果が得られているとは言いがたいが、今後義塾内で複言語教育を継続していくうえで引き続き探求されるべき課題の一つである。

3-4　提案

提案 1：最終段階で、ガイドブックが本としての体裁をとるところまできた。これが最終成果になる。ガイドブックでは、パンフレットでは載せられなかった様々な情報が、パンフレットの順番に合わせて詳しく解説されている。更に、ガイドブックには、面白く読めるように、「コラム」や各言語ごとの「こぼれ話」の類を多数収録して、更なる興味を惹くように工夫した。執筆者は、様々な言語の専門家に依頼して、ドイツ語、フランス語、イタリア語、中国語、朝鮮語、ロシア語などについて、肩が凝らなくて興味深く読めるものを執筆依頼して、頂いたオリジナルなものである。慶應の日吉キャンパスは、全国の大学の中でも極めて多数の言語の専門の先生方が集まっている珍しいところで、その地の利を生かした企画でもある。

また授業で役立つ知識も豊富に載せているので、外国語の教師にとっての参考書としても十分役立つ。

今後は、こうしたパンフレットやガイドブックを積極的に使用して、単に一つの外国語を教えるという姿勢をとるのではなく、世界に目を向け、世界の言語に興味を抱かせる教育を行い、そして複数の言語を学ぶことは大変なことではなく、一つより二つの方がより簡単であり、二つより三つの方が更に簡単に修得できることを知らしめるべきである。そして何よりも、外国語を使ったコミュニケーションが恐いものではなく、間違っても全く問題なく、むしろ間違えることがより良く覚えるという意味で大切なことであることを教えることが必要である。

学生に向けたアンケートの中で、「外国語習得の秘訣」について質問したところ、「語彙を豊かにすること」（58.1％）、「文法や発音を恐れずに話すこと」（48.4％）、「毎日反復練習すること」（47.9％）、「自分の語学力を恥ずかしがらないこと」（38.8％）など（以上、複数回答可）が多くの学生の支持を集めた。「語彙を豊かにする」ことは 6 割近くの学生が重要であると考えているが、同じ「習得の秘訣」に対する回答を長期の海外生活体験がある学生の統計に限ってみると、「恥ずかしがらないで話す」ことの方が「語彙」よりも重要であると考えている結果が出た。恥ずかしがらずに話すことの重要性は、今後更に増すと思われる。

日本の外国語教育に、複言語主義の思想がすべて利用できるわけではないが、外国語を恐れずに、片言でいいから話してみること、間違ってもいいから話してみること、自分の知っている複数の言語の知識を動員して話してみること、それらが重要であるという、この考え方に関しては、日本の外国語教育でもかなり有益なものと考えられる。

企画「異文化間コミュニケーション」

次に、全く違った視点で、海外経験を有する日本の企業人にとっての異文化間コミュニケーション体験から、大学での授業に対して求められる人材の能力を調査・整理した結果について述べる。

3-5　現状の問題点

現在、日本の多くの企業が海外に進出し、また世界の外資系企業が日本に進出している。そうした中で、日本人と海外の言語文化を持つ人間同士のコミュニケーションにおいて、意思の疎通を図ることが難しいことが問題となっている。日本人の特徴である、言葉ですべてを語ることをしない「以心伝心」の文化と、きちんと自分の考えを言葉ですべて伝えようとする欧米の文化のギャップの問題は、現代のグローバル社会の発展とともに、どうしても克服していかなければならない焦眉の問題である。

3-6　研究手法

企業で働く人材に求められる異文化コミュニケーション能力に焦点をあて、フォーカス・グループインタビューを行い、その結果をまとめた。具体的には、27 名の海外経験を有する、または外資系企業に働く人たちを集め、インタビューを行った。

まず 5 つの質問を想定した。

① 職場のどのような場面で、異文化・多様性を感じるのか。
② 職場で必要とされる異文化コミュニケーション能力とは何か。
③ そのような能力を必要としているビジネスパーソンはだれか
④ 異文化コミュニケーション能力を育成するために、大学教育に期待することは何か
⑤ 企業研修で異文化間コミュニケーション能力を育成するにはどのような方法が望まれるか

これらの 5 つの質問のうち、以下では①と②における分析の結果を示す。

被験者は、日系企業勤務 15 名、外資系企業勤務 12 名で、男性 11 名、女性 16 名である。

フォーカス・グループインタビューというのは、仮説生成的なアプローチ方法で、比較的同質の小グループ（6 ～ 12 名）に対して、特定の話題に関して見解を求めていくインタビューを行うものである。トレーニングされたファシリテータ（司会者）が質問を準備し、参加者の本音の考え方を引きだしていく。量的なアプローチ方法ではなく、様々な実体験をメンバーが互いの会話によって分かち合う、そのやり取りを観察することによって、グループ内の相互作用による様々な視点から、本心を窺いうるデータを得ることができるものである。

3-7　結果

その結果、職場において必要とされる異文化・多様性コミュニケーション能力について、参加者による貴重なコメントを得ることができた。

まず、「異文化間コミュニケーション能力」を、異なる文化的状況下で効果的に意思の疎通を図る能力とすると、こうした能力を得るためには、気づき、知識、感情、スキル行動の 4 つの段階を経て行われるということが一般に言われているが、ここでの参加者からは、態度、心、気持ちというキーワードが盛んに発せられたので、その中から行動の基準として「態度」というキーワードを前提として、参加者のコメントを整理することにした。

そこでまず繰り返し参加者の話題となったのは、「日本人対外国人だけの問題でなく、人はそれぞれ互いに異なっているのだということを、まず認める態度が必要である」ということであった。つまり、日本人同士でも考え方が互いに同じではないということである。

さらに、強調されたことは、「人の理解に関しては、頭での理解ではなく、心からの納得が大切である」ということであった。自分自身を知り、かつ相手を知るという内省的な謙虚な姿勢と、自分と相手の両方の文化に対する深い知識が求められるわけである。それはビジネスだけの交流によるうわべの理解では得られず、相手とより深い交流をもつことで得られる相手の考え方を尊重することである。それは、互いの文化的相違を認め、受容し、かつ尊重するという、複文化主義の主張につらなるものである。

さらに言えば、世界中で英語だけでビジネスが成立すると思われるが、そうした付き合いはうわべの付き合いになりやすく、できるだけその現地の言葉を少しでもいいから話せるようにしておき、現地の言葉でハートの付き合いをすることを心がけることが大事であることを示している。

また、あまり先入観を持たず、極力複眼的視座を持ち、互いの違いを楽しむ余裕のある寛容な態度が重要であることも指摘された。さらに、そういう異文化環境のギャップによって落ち込む事のないように、立ち直れるタフな精神力が必要であるという意見もあった。日本人は、ともすれば落ち込む傾向があり、もっとプラス思考でいくように心がけることが望まれているのである。

一方で、日本人的なコミュニケーションの特徴としては、敬語、曖昧表現、沈黙、躊躇、笑いなどがあり、非言語コミュニケーション手段が北米よりも多く用いられているという結果が出た。この結果は意外であり、身振りや表情といった欧米人の得意とする非言語コミュニケーション手段に匹敵する日本人による表現手段の存在が浮き彫りになった。このような日本人的コミュニケーションの特質が、異文化間コミュニケーションにおいてもある程度有効であることが認められたとすれば、それは喜ぶべきことである。

しかし、今後の企業のグローバル化に対応するにあたり、「言語を用いて、論理的に説得する」という北米的なコミュニケーション・スタイルが極めて重要であることは改めて言うまでもないところである。

ところが、今の日本の若年層には、他人と関わる会話が苦手であるという傾向があり、相互作用を円滑に進めるための基本的なスキルの養成が求められている。この若年層一般の対人コミュニケーション能力の低下は、憂うべき重要問題である。日常の会話において、日本人は沈黙や曖昧な表現の仕方をコーチングし、フォローし合うと言われているが、職場内コミュニケーションの時間が十分でない現状では、コーチングの時間も少なく、従来は社会人になってある程度身につけるべきコミュニケーション能力そのものが低下し、ミスコミュニケーションが多発している。すなわち、職場の「低文脈」化が現れている。この人間の孤立化傾向は、現代社会のいたるところにある問題でもある。

そこで、大学教育に対する期待として企業から挙げられることは、まず日本語によるコミュニケーション能力の養成という極めて基本的な能力である。

外国語教育について言えば、まず当該言語の語学力だけでなく、非言語コミュニケーションをも活用して意思の疎通を図れる能力の養成であり、次に異文化環境の中で生きていく際に重要となる、コミュニケーションがうまくいかない場合でも落ち込まないようなタフな精神力を養うことである。つまり、文法や発音を間違えることを恐れずに、どんどん積極的に言葉を使って発信し、相手に自分の考えをきちんと伝える能力が重要ということである。

3-8　提案

以上をまとめると、北米など海外で活躍できる人材には、自律・自立心、判断力、情熱、そして他者との交流意欲が高いことが望まれること、大学での教育に対する要望としては、直接体験型の授業や体験学習、双方向性の授業などを行い、たくましい精神を有する若者たちを育成することであることが分かった。このような結果は、複言語、複文化主義の理念と重なるものであり、特に異文化を尊重する精神と、自分の意思を伝えたいという思いをあらゆる手段を用いて表現する積極的な姿勢の大切さが求められているのである。

4　学習者コミュニティの構築

4-1　現状の問題点

英語の practice には、「練習」と「実践」という二つの意味が存在する。両者は、頭で考えるだけではなく、実際の行為 action を表すという共通点を持っている。しかし、同時に、前者が来るべき本番に向けての予行演習であるのに対し、後者はその本番においての実践的行為を指すという点で、両者は大きく異なる。本研究では、従来の外国語学習には後者の視点が抜けていることを問題点とし、実践による学習 Action-oriented learning に基づく複言語・複文化能力 plurilingual/pluricultural ability を育成することの必要性を唱え、そのためのコミュニティの整備を行った。具体的には、主に二形態の実践学習コミュニティの創出・整備を行った。一つは、実際に外国語を用いて異文化間コミュニケーションを行うことを目的に設置された「プルリリンガル・ラウンジ」（以下 PPL）において、多言語・多文化コミュニティを創り出し、観察することである。もう一つは、英語学習において、今までの教師と学習者という関係だけではなく、互いに学び合う互恵的学習を行うことを目的に設置された Moodle や、それを用いた Interactive Voice Community などの学習者コミュニティをつくり、観察および分析することである。この二つの実証的研究を行った結果、従来の外国語教育では抜け落ちていた、実際に外国語を使ってみる環境としてのコミュニティを提供することが、学習者の動機と理解に大きく影響することが明らかになった。

まず、複言語・複文化育成のためのコミュニティ形成について論じる。研究の出発点は、AOP プロジェクトの提唱する 4 つの savoir に代表される（境先生のユニット 1 の業績引用）複言語・複文化能力の育成に不可欠な外国語教育とはどのようなものであるのかという点である。これを理解するためには、実際に複言語・複分化能力が必要とされている、そして実際にその教育が日本より先んじて実践されている、ヨーロッパを含む海外の教育を観る必要があった。この問題意識から、まず初年度では海外における異文化間コミュニケーションのための教育活動の視察を重点的に行なった。（2006 年度の海外視察の業績引用）その結果、日本と海外の教育とその学習環境に大きな違いがあることが明らかになった。現状の問題点は、大きく二点ある。

第一に、日本では従来読解やリスニングといった狭義の言語運用能力に重きが置かれており、教授法もその育成に重きをおいた研究がなされてきた。この場合、対象言語を通してどのように情報を吸収し、発信していくのかということが大切になる。しかし、このような従来型の外国語学習では、真の意味での複言語・複文化能力は育成できないと考える。なぜならば、外国語学習には、狭い意味での自分を中心とした情報の行き来だけではなく、より広い意味で異文化の人々とうまくコミュニケーションを果たしていく能力の育成も含まれるからである。つまり、言葉を使って場に応じて自分を相対化した上での振舞い方の学習をも指す。そのため、練習相手として多種多様な言語文化を内包する練習かつ実践の場としてのコミュニティが必要である。しかし、現状の外国語学習では、上記の問題意識の欠如から学習者コミュニティが十分に確立しておらず、外国語を使用する場が少ないばかりでなく、大学を含む教育機関によるコミュニティ形成の支援も不足している。その結果、ごく一部の学校で見られるような恒常的な英会話サロンのような場もほとんどの学校には設けられておらず、国際交流の機会が一過性のイベントに留まりがちである。

第二に、学習者同士が対等な関係で結ばれるコミュニティの欠如は、外国語学習におけてお互いに助けあう関係構築に支障をきたす。これは、教室型の学習が標準化し、寡占状態にあって、生徒同士の助け合いの精神を育成することができないことに起因する。その結果、協調学習の機会が参加しやすい形で提供されず、学習者ひとりひとりがいわば疎外されたかたちで学習における動機付けやノウハウの取得などまで、個人でなさなければならないのである。そのような状況では、学習を継続させる動機付けも困難であるほか、学習効果も出にくい。また、母語話者や外国語が得意な地域住民など、外部の人材を活用することを求める保護者が多い反面、教員・学校側は外部の人材の確保に苦労している（文部科学省 2006）。これは幅広い人材を活用するための社会システムが整備されていないことに起因している。

写真 5　プルリリンガル・ラウンジ

写真 6　三田の家

4-2　提言

このような学習コミュニティと協同学習の重要性を鑑み、本プロジェクトは実現可能な様々な形態での学習者コミュニティを構築し、コミュニティへの参加を促す諸策を展開することを提案する。その第一は、同期対面型コミュニティの形成である。同期型対面型コミュニティとは、同じ空間を複数の学習者と外国語母語話者が共有し、リアルタイムで対象言語を用いて会話を行うような実在型コミュニティを指す。具体的には、(1)「多目的」「柔軟」「開放的」「動的」「ユーザに優しい」「非教条的」のコンセプトに基づいた外国語学習空間プルリリンガル・ラウンジ（H18 年度「外国語スペース」、H19 年度は英語ネイティブ教員を週 5 日配置した「外国語ラウンジ」、H20 年度以降はプルリリンガル・ラウンジ）（写真 5)、(2）チューター制度、(3）地域との連携を図る学外教室「三田の家」（写真 6)、(4）ディベート授業を通じた国際的な「実践の協同体」等、様々な学習者コミュニティ形成の補助を行った。

この提案の新しさは、まさに 2 つの practice、すなわち練習と実践の同一化にある。まず、教育機関が提供・整備する学習環境という意味では上述のコミュニティは間違いなく教育の場であり、いわゆる従来の語学力に加え、複言語・複文化能力の育成を目標とする学習・練習の場である。しかし、それと同時に学生の立場から考えれば、外国語母語話者と共に対象言語を使って実際にコミュニケーションを行うことのできる場であり、自分が個別学習した内容を披露する実践の場でもある。そして、恒常的に設置されている実在するコミュニティであるので、その練習と実践のサイクルが学習者にとって好影響を与える。定期的に実践することのできるコミュニティが存在することは学習者にとって強い動機の源となり、またそこでのコミュニケーションの成功体験はさらに動機をもたらすことができる。また、コミュニティであるがゆえに、そこでは人間関係が構築される。そのことは、コミュニケーションをとりたいという根源的欲求を生み出すことに結びつき、従来の日本ではあまり動機付けとして考えることがなかった内在的な動機付けの観点からも興味深い点である。実践したのちに出てくる反省点は、その後の学習のよりよい指針となり、学習者は随時自己のコミュニケーション能力をその場において測れることにより、自分の能力を自己分析できる。これはポートフォリオや Can-Do リストにも通底する考え方であり、広く AOP プロジェクトの目標に合致する。(2a ポートフォリオの実績)。

4-3　結果

この考え方を具体的な成果を見ながら考察する。まず、プルリリンガル・ラウンジは、同期対面型コミュニティとして構想され、2006 年から外国語ラウンジとして常勤の英語母語話者が常駐するコミュニティを構築した。外国語ラウンジは、学部生・大学院生をはじめ、通信教育課程の学生や外国語学校、一貫教育校の生徒にも開放して、自習や授業の予習復習に取り組むだけでなく、学部や学年を超えた仲間との協調学

写真 7　三田の家での活動

習の空間としても利用できるようにした。そのような自習室としての機能に加え、2007 年 5 月より英語のネイティブ教員がチューターとして常駐し、「e-Lounge」と称して訪れた学生を対象とした異文化間コミュニケーションのトレーニングや、外国語学習についてのメンタリング等を行った。（2007 年 p.64-“Report on the E-lounge”）また、大型液晶テレビ、DVD/ ビデオデッキ、PC などの機器を設置し、インターネットやオンライン学習教材を活用した学習を行うことも可能にした。さらに、ラウンジを会場として、学生を対象に様々なイベントを企画・実施し、異文化体験の機会を提供した。

2008 年度からは、英語学習における同期対面型学習の有用性に関して一定の成果を挙げたと判断したため、次のステップとして AOP プロジェクトが目指す複言語・複文化能力育成に合致する形で、それまで英語のみで運営されていた外国語ラウンジの活動を複言語化することに取り組んだ。「複言語・複文化」学習環境を創出するため、世界各国からの留学生や帰国生を Plurilingual Partner（略して「プルリンパートナー」）として採用し、英語だけでなくその他の外国語や、さらにはこれらの言語の背景にある文化について情報交換できる場所へと e-lounge を発展的に再構成した。各時限に 1 ～ 2 名の異なる言語・文化背景を持つプルリンパートナーを配置し、英語でそれぞれの国の文化や考え方について話し合う場の提供を行った。また、外国語ラウンジが英語だけに限定されていたのを、さまざまな言語に触れることができるように配慮した。その結果、英語だけに留まらない複言語・複文化環境が徐々に実現されるようになっていった。その結果、外国語ラウンジのように学習者が気軽に集い、さまざまな形で異文化理解と言語学習に取り組める貴重な場を提供できたのであり、その意味で一定の貢献を果たしてきたと言える。

次に、三田の家の例を挙げる。（写真 7）三田の家は、日本への留学生と外国語を学習する日本人学生が自律的に互恵的学習を地域に根ざした形で行う場として構想された。

三田の家は、留学生には日本語を学ぶ機会を提供し、外国語学習を行う日本人学生には外国語を学ぶ機会を提供している。三田の家は、狭義の外国語教育環境として生み出されたわけではなく、異文化間コミュニケーションを行う場として生み出されたことにその新規性がある。換言すれば、話し合い、交流を深め、互いに認め合うことが最も重要な目的であり、言語学習はそのために必要なこととしてある種当然視されたのである。AOP プロジェクト（Action-Oriented Plurilingual language learning Project）の謳う複言語・複文化能力を使用し、伸ばす環境を生み出したのである。さらに実践を伴った学習を行うということは、行動中心主義 Action-oriented の思想とも合致する。従来、教育機関という狭いフィールドに限定されていた教育を開放し、より広い多言語・多文化が一体化したコミュニティを創出することで、実践によって学ぶ場を提供できたことが、この三田の家プロジェクトの意義である。

4-4　分析

ここで実際に行われた会話を分析することによって、(1) このような場でのコミュニケーションがどのような構造をもって立ちあらわれるのか、(2) 多言語・多文化なコミュニティではどのような問題があるのか、(3) このようなコミュニティへの参加を動機づける要因は一体なんなのか、といった問題を明らかにした。

最後に挙げたディベート授業を例にとる。湘南藤沢高校の生徒たちは、英語ディベートの授業を通して、たんに英語を使うことを越えて主体的に考え、自己の意見を分析的かつ客観的に把握することで、積極的に他者と意見を交換しようとする態度が養われた（『複文化能力・態度の育成』）。また限られた自らの語彙・

英語力で最大限コミュニケーションをするという事を目指す姿勢や、できるだけディベートを円滑に図るために表現を覚えようとする従来の学習を自律的に行う態度も見られた（『自律学習』）。企画の一環として、オーストラリア人の大学院生二人を招き、ディベートを観戦してもらい、その後感想を聞いた。世界のトップレベルに立つ彼らと、ディベートをはじめたばかりの高校生たちとでは、言うまでもなく位置している場所は同じではない。しかしながら、特定の話題について議論をすること、英語を用いて異なる世代と地理的文化的背景にある若者たちがつながり合おうとする姿勢には、前述した「実践の共同体」が確かに構成されていたことを示すものである。

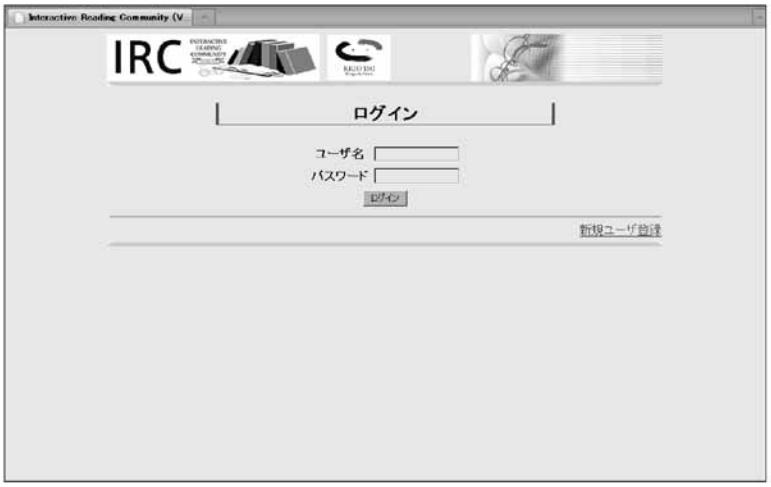
このような試みの結果、コミュニティへの参加を動機付けるストラテジーとして、個人接触による手法、情報提供の手法と分量、アイスブレイキングに効果的な工夫等について新たな知見を得た。また、学生のコミュニティでの発話を促すには、宿題を積極的に持ちこませること、ゲームを取り入れること、教員は聞かれた質問のみに回答すること、複数の言語に堪能な学生を参加させ、対等の友好関係を構築することが重要であることが明らかになった。さらに中高校生への調査では、母語話者との交流が英語学習の道具的動機付けより、統合的動機付けを高めることや、英語キャンプがスピーキング力の自信につながることが分かった。対面でのコミュニティ形成は、地域住民や卒業生等の活用にもつながり、開かれた学校作りや地域貢献にも有効であろう。（シンポジウム報告書）最後に、今後の課題を述べる。まず、常駐して運営を担当していた英語教員の帰国などによって不安感をおぼえるようになったという利用者や、自分の言語運用能力がラウンジで活動するには低すぎるのではないかという懸念を述懐した利用者もいた。このような、コミュニティに参加する前に不安を抱かせてしまうことへの対応は、今後模索されるべき課題である。また、教員が常駐していたことにより、サービスを受け身で受給するだけといった傾向が皆無であったとは言えない。さらに、考えなければならないのは、こうしたコミュニティには各々利点・欠点があり、学習者の選択の幅を広げるため可能な限り多様なチャンネルを用意することが大切である。今までに述べた同期型対面コミュニティにおける最大の問題点は、時間・空間的な制約の存在である。その結果、コミュニティへの参加は定期的に行われるものの、恒常的な繋がりを保つということは比較的難しい。その為、時間・空間的にとらわれない補助的コミュニティの必要性が生じ、これらをオンライン・コミュニティで補完すれば効果を高めることができることが予想される。

次に外国語学習における学習者間の互恵的学習を促進するためのコミュニティ整備について述べる。複言語・複文化能力育成では、多言語・多文化コミュニティに参加することに重点が置かれていたために、プルリリンガル・ラウンジや三田の家等の同期型対面型コミュニティの設置を重点的に行なった。しかし、コミュニティ自体が同期型である必要性は必ずしもない。時間や空間を共有しないコミュニティは非同期型非対面型コミュニティと呼ばれ、主にネット上において構築される。本プロジェクトでは互恵的学習のための同期型・非同期型コミュニティ両方の構築を行った。多くのコミュニティ構築は、Moodle を用いて行われている。Moodleのシステムを利用した非同期型オンライン・コミュニティの構築（画像2)、インタラクティブ・リーディング・コミュニティ（IRC）（画像 1)、学校間連携（Interactive Voice Community（IVC））によるリスニング番組制作活動の実現、湘南藤沢高等部での IVC でのリスニングタスクを通じた相互学習の協同体の創設、湘南藤沢高等部・慶應女子高間での IVC を通じた協調授業、海外の学校との協調学習コミュニティ形成等を構築した。これらの結果から、オンライン・コミュニティの活用によって協調学習機会の充実による学習効果（例えば学習アウトプットのモニタリングや動機付けの向上）に一定の向上が見られた。

非同期型オンライン・コミュニティの実践例として Moodle を挙げる。Moodle はオンライン上に存在しており、インターネット環境さえあれば時間と場所を選ばずにアクセスすることができる。

Moodle には、大きく分けて 3 つの機能がある。一つは、学習者に教材を提供することである。オンライン上に課題をアップすることができるため、学習者は自分の都合の良い時にそれをダウンロードした上でそれを用いた学習を行うことができる。2 つ目は学び合いの場を提供している。こなした課題をオンライン上

画像 2　Moodle



画像 3　Interactive Reading Community ログイン画面

にアップロードすることにより、同じ課題をこなす学習者間で情報を共有することができる。また、課題に対してコメントを書くこともできるので互恵的な学習を促進させる効果を持つ。3 つ目は、同期型対面型コミュニティと連携して学習者に対してコミュニティ学習の機会を与えることができる。例えば、ライティング課題は下書き、見直し、清書など個人活動の占める割合が大きいので、時間を共有しなければならない同期型学習コミュニティでその過程のすべてを行うのは効率的ではない。その場合に、非同期型のコミュニティでは、学習者は必ずしも同じ時間を共有する必要はないため、書き上げるまでは非同期型非対面型学習において期限を決めて学習者が個人でこなし、自分の書いた英語をオンライン上にアップすることで、他の学習者と情報の共有ができ、フィードバックを得ることができる。また、同期型対面学習において実際に行う目的をあらかじめ Moodle によって共有および準備しておけば、いきなり準備なく飛び込む必要がある場合よりも多言語・多文化コミュニティへの参加を躊躇させるような要因を減らすことができる。このように非同期型コミュニティである Moodle は単独でもコミュニティとして充分に機能を果たすだけではなく、同期型コミュニティと連携し学習効果を最大化することができる。

ここからは Moodle の活用例としてインタラクティブ・リーディング・コミュニティとインタラクディブ・ヴォイス・コミュニティを紹介していく。

Moodle の使用例として、まずインタラクティブ・リーディング・コミュニティの例を挙げる。従来リーディングは個人の学習過程だと考えられ、そう実践されてきた。しかし、本研究では同じリーディングを行

うコミュニティを創出することで、学習者間においてお互いの読みを共有し、コメントし合うことができるようにすることを目標とする。その結果として、学習者に強い動機付けを与え、リーディング能力を中心に語学力を高められるはずという仮説を立てた。

まず、ドイツ語における多読授業案が挙げられる。読んできた内容や本の読み方などについて参加者全員でディスカッションを行なう。多読授業ではあるが、リーディング自体は授業外で行われた。そして、授業の前々日までに Moodle 上に構築されたコミュニティに、各学習者が読んだ本についての感想を載せる。授業では各学習者が自分で読んだ本を紹介し、学習者間でディスカッションを行う。本を用いて語られた個々人の人生観や社会観などを仲間と互いに吟味することで、自身の解釈を再構築する互恵的な読書環境を創出することを目標とした。

次に Interactive Voice Community（以下 IVC）について述べる。IVC は Moodle を用いて構築されたオンライン上のコミュニティである。Moodle 上に Secret Friend Journal（SFJ）という活動を行った。（2008 年年次報告書 p.91-）その目的は、学習者が授業外で英語を用いて交流する場をインターネット上に構築することで、英語ライティング能力を育成することである。ここでは、精神的な障壁をなくすために匿名制を採用した。実施後のアンケート結果は、「相手が理解できるように英文を工夫したか」という項目に関しては 86.6% の被験者が Yes と回答した。これが意味するのは、通常のライティング課題では、どうしても誰かに読んでもらうという意識が希薄であり、練習に過ぎなかった従来のライティングが、相手に読まれる可能性のある、本当の実践としてのライティングに変容したということである。相手に読まれることを想定することには動機に関して二つの利点がある。まず、第一点としては、従来の英語学習に強い動機付けを与えることができる。相手によく読んでもらうためには、誤解を避ける必要があり、使用する表現に注意を払わなければならない。それを意識した結果、文法項目や語彙の意味に関するメタ言語意識が高まるのである。実際にアンケートを読んでみると、実に 88.5% の被験者が「SFJ を書く際に文法や語彙に注意したか」という項目に関して Yes と答えている。第二点として、書かれた英語が実際に読まれるために、英語学習自体への関心が高まったことである。「SFJ を楽しめたか」という項目に対しては 80.1%、「SFJ を続けたいか」という項目に対しては実に 91.7% の被験者が Yes と回答している。またグループによっては 20 回以上書き込んでいるコミュニティも存在したことが報告されているが、これは明らかに学習者間の相互の関わり合いによって生み出されたものであり、読まれることを前提としない個の学習では起こらなかった現象であると言える。結論としては、非同期型対面コミュニティとして IVC は形成されたが、充分にコミュニティを学習者感の相互作用を生み出す結果となり、言語としての英語への関心を生み、そして従来の英語学習にはなかった強い動機付けを与えることができた。

4-5　結論

結論として、この **E-4）学習者コミュニティの構築**では、実践の場としてのコミュニティを学習者に提供し、整備することが動機付けと能力育成の側面から有益であることが明らかになった。まず、複言語・複文化能力は、実際の場面における能力なので、多文化多言語環境が学習の段階で必要であるが、従来の外国語教育ではそのようなコミュニティをあらかじめ整備することは考えられてこなかった。本プロジェクトでは、このような問題を解決するために、プルリリンガル・ラウンジや三田の家を目標に合致する形で整備した。次に、外国語学習の動機付けと理解を促進するために、通常授業に加えて学習者間の互恵的コミュニティが必要なことを論じた。そして、互恵的環境を IRC や IVC もしくは同期型のディスカッションとして整備した。この結果、学習者が（1）実際に外国語を使い、（2）学習者間でコメントも用いて刺激しあうことができたため、強い動機付けになったことがアンケートを用いた調査から明らかになった。

ユニットⅢ：自律学習環境整備ユニット

本ユニットでは、社会の変革に適応した自律的な外国語学習能力を促進する環境構築に向けて、授業実践の試みおよび授業外の学習を支援する環境整備を行った。本ユニットでの活動と成果は以下のとおりである。これは『提言』の「D）授業」の（2)、「E）学習・教育環境」の（2）～（3）にあたる。

1　コンテンツ中心・タスク遂行型学習の機会となる授業（提言 D)-1)）

1-1　研究の背景と仮説

従来の教授法においては、知識・技能の効率的な伝達をベースに、文法規則に関する明示的な知識の教授による読み書き能力の育成や日本語への翻訳の訓練、また口頭練習を中心とした発話能力の育成などに重点が置かれていた。しかしながら、文法に関する明示的な知識がそのまま運用能力につながるわけではなく、実際に言語を使用することを通じての「気づき」や発見・探究による内在的な言語能力を促進するためには、オーセンティック（authentic）な状況による言語使用を促すようなコンテンツ中心、あるいはタスク遂行型のプロジェクト授業をより積極的に導入することが望まれる。新学習指導要領下の小学校における外国語活動では「体験型」のコミュニケーションが重視されているが、今後ますます、実際の生活と結び付いた意味のある外国語活動が求められると言える。また、各学習者の「知識」の再構築は、個人個人のそれまでの経験や関心、学習習慣などのあり方に応じて異なるという前提に立つならば、個人の発達段階に応じた学習環境を提供することも重要な課題となるだろう。

上述の考えに基づくコンテンツ中心・タスク遂行型の授業を導入することによる利点は、次の点にあると考えられる。

- 文法訳読のような従来型の教授法に馴染めない学習者に対し、別の学習ストラテジーを体験させることができる。
- 従来の教授法では圧倒的に不十分なインプットの量を増やすことができる。
- 言語使用による「気づき」を通して、明示的知識とは異なる内在的な能力、言語運用能力が育成される。
- 言語について探究する活動を通じて、言語に対する意識を高めることができる。
- 他者と協働で学習することにより、自らの学習ストラテジーを他者のものと比較し、学習に対する意識を高めることができる。
- 自らの学びを相対化する視点を得ることで、生涯学習につながる自律的な学習能力を発展させることができる。
- オーセンティックな素材や状況設定を導入することで、実際の言語使用に近い体験を通した学びを行う機会が提供できる。
- 外国語学習を教室の中でのシミュレーションという「切り離された」状況ではなく、実際の社会における複雑な文脈の中で行う機会を提供できる。

1-2　研究手法

以上のことを仮説として想定したうえで、本プロジェクトでは、以下に述べるようなさまざまな授業実践を行い、その効果を検証した。

1-2-1　コンテンツとタスク中心の教授法におけるドイツ語学習過程の調査研究

外国語教育の現場において，コンテンツ中心、タスク中心の教授法が登場して久しいが、授業での実践に

画像1 「ドイツ語多読授業」

ついては明らかになっていない点が多く、特に当該言語能力の習得との関連には未だ議論の余地があり、縦断的な研究プロジェクトで明らかにされたものは多くない。本研究はこうした研究上の穴を埋めるため、三年間にわたりドイツ語学習者を調査し、タスク中心の教授法の影響を中心に、学習過程と学習行動を多角的に考察することを目的とした。研究の調査対象は慶應義塾大学法学部において1993年のカリキュラム改革で設置されたドイツ語インテンシブコースである。文法シラバス中心の教授法と、コンテンツとタスク中心の教授法をそれぞれ採用したクラスを3年間にわたって観察し、コンテンツ中心の教授法が外国語（ドイツ語）学習過程と学習行動に与える影響について実証的に解明することを試みた。

調査は、ドイツ語インテンシブコースの学習者（1年目）を2つのクラスに分け、異なる教授法コンセプトを用いて指導し、言語能力習得に着目してデータ収集を行った。この2つのクラスは長期的目標においては一致するが、一年目の授業は異なるコンセプトとなっている。1クラスでは言語形式（文法）に基づくシラバスを採用した授業、もう1クラスではコンテンツに基づくシラバスを採用し、最初の授業から一貫してタスク中心の教授法を実施した。この2つの異なる授業コンセプトが、ドイツ語習得過程に影響するのか、また影響する場合、どのような違いが生じるのか、また長期的にみると学習行動にどの程度影響を与えるのかについて明らかにすべく、授業観察およびインタビュー調査によって収集したデータの分析を行った。

1-2-2　ドイツ語リーディング学習における多読の環境整備およびその学習効果に関する研究

日本の教育機関における外国語学習の総時間数を合計しても外国語学習に十分なインプット量が確保されないことは、これまでに多くの研究者によって指摘されている。そこで、授業時間外での学習を促進し、インプット量を増加させるための試みとして、「ドイツ語で読書を楽しもう！ ドイツ語多読授業」を実施し、

画像 2 「ドイツ語多読授業」で使用した本

画像 3 「ドイツ語多読授業」実験授業の風景

多読が学習者のリーディング・ストラテジー使用に与える効果をインタビュー調査によって検証した（画像 1，画像 2，画像 3）。加えて、授業開始時および最終時にアンケートを実施し、ドイツ語学習の目的、外国語への興味（授業開始時）、授業についての意見・感想、ドイツ語読解力の変化（授業最終時）などについてのデータを得るとともに、多読学習に最適な本の選択の基準を設定することを試みた。さらに、読んできた本の内容や本の読み方などについて参加者全員が毎回行ったディスカッションを録音し、文字起こししたものをデータとして分析を行った。また、授業参加者には、読了した本 1 冊ごとに読書レポートを提出させ、内容理解度、語彙の難易度、文法の難易度、辞書の使用頻度、教科書などの使用頻度、興味、推薦度について 5 段階評価を行い、難しかった点および感想などの自由記述回答を得て、分析の対象とした。

1-2-3　外国語学習入門期における発音指導の研究
―ドイツ語におけるスープラセグメンタルな要素を中心に―

「詩文のリズムを、身体動作を通して教授する」ことに重点を置いた授業を通して、参加者のドイツ語の音読がどのように変化するか、参加者の朗読を測ったデータと実験授業後に参加者へ行った「成果に関するアンケート」の回答とを用いて考察した（画像 4 および画像 5）。

音声言語のリズムやイントネーションなどの超分節的要素は、個々の母音や子音の分節的要素と同様に重要であり、外国語としてドイツ語を学ぶ場合にも特に重要な要素である。超分節的要素を効果的に学習する方法として、リズムやメロディー構造を明確にし、模倣能力を補助する音楽要素を取り入れることや、大げさな感情表現、身振りや動作など、身体全体を使うことが提案され、有効であるとされてきた。言語の韻律的要素を身体のリズム運動と一致させることは、身体の多くの器官に同時に働きかけ、心理的な刺激と条件付けられることによって、その言語独特の音を体感しながら、体得することを促進すると考えられるためである。

画像 4　実験授業の様子（1）

画像 5　実験授業の様子（2）

音楽要素や身振り・動作などの身体表現を取り入れた学習方法を提示した論文や授業報告などは多数あるが、しかしその効果について実証的に言及していないものが多い。本研究では、「詩文のリズムを、身体動作を通して教授する」ことに重点を置いた実験授業を通して、参加者のドイツ語の音読がどのように変化するか、参加者の朗読を測った客観的データ（話速、アクセント数など）と実験授業後に参加者へ行った「成果に関するアンケート」の回答（主観的データ）とを用いて実証的に考察した。

授業では、ゲーテの詩「魔王」を用い、様々な身体の動きを用いた訓練方法を行った。授業の目標は、場面や語る人物の感情、性格が被験者の解釈を含めて、聞き手に伝わるようすること、ドイツ語らしく朗読できるようになること、ドイツ人が聞いて違和感のない発話ができるようになることであった。

統制群は経済学部 2 年生の男子学生 6 名（全員ドイツ語学習歴 1 年半）であった。彼らは教室で着席した状態のみ（身体動作なし）で、15 分× 10 回、計 150 分間実験群と同じテキスト（ゲーテの詩「魔王」）を練習した。

授業の効果を検証するために、実験群と統制群にはそれぞれ最初の練習開始前、および最後の練習後に、それぞれ「魔王」と、もう一種類平易なドイツ語で書かれた文章を初見で、ヴィデオカメラの前で朗読してもらった。また、全授業参加者 5 名と統制群に、この実験授業の前と後で、自分の発音や発声に関して変化を感じられたかどうか、7 項目についてアンケートを行い、5 段階による自己評価を得た。

1-2-4　その他

そのほか、ドラマを演じることを通しての言語習得を促すワークショップなどを実施し、身体知を活用した言語学習の効果を検証した。

1-3　結果と考察

コンテンツとタスク中心の教授法におけるドイツ語学習過程の調査研究では、以下のことが明らかになった。

- コンテンツとタスク中心の教授法による授業に参加した学習者に対するインタビュー調査およびアンケート調査では、文法中心のシラバスによる授業の場合と比べ、「文法能力の獲得に対する自信・意欲」「コミュニケーション能力の獲得に対する自信・意欲」「外国語学習を超えた問題意識への発展」「学習における協調」「自律学習、学習機会の拡大、学習方略の発見」の各カテゴリーについて「肯定的」な発言や記述が多く見られた。
- 一方、「テスト・宿題・指導などの強制力に対する意識」については、これを「肯定的」とする発言

や記述は、文法シラバスによる授業に参加した学習者の方に多く見られた。
・したがって、言語能力や言語知識を個別に学ぶのではなく、情報交換、意見の交換、問題解決、意思決定といった創造的言語活動を包括的に学ぶことの有効性が示された。

ドイツ語リーディング学習における多読の環境整備およびその学習効果に関する研究では、主に以下の点が明らかとなった。

まず、「ドイツ語の読み方の変化」および「ドイツ語を読む力の向上」など、リーディング・ストラテジーや読解力の変化に関する質問では、「長い文章でも抵抗感がなくなった」、「いちいち辞書で調べるのをやめた」、「全体の意味を把握しようという意識が強くなった」、「おおまかに読みつつも、重要そうな単語に注目することができた」、「速く読めるようになった」、「辞書を引くかどうか、読み進めるか、立ち止まって読み直すかなどの自分なりのバランスが多少つかめた」「語彙がふえた」、「知らない単語でもある程度予測がつくようになった」、「何を言っているのか全く訳せないのに、何となく雰囲気を把握できるようになりました」、「文章の概要がわかる」、「より短い時間内で意味がとれるようになったと思う」といった回答が見られた。

リーディング・ストラテジーに対して与える影響を知るために行ったインタビューでは、肯定的ながらやや傍観者的な表現が目立ち、ディスカッションが学習者のリーディング・ストラテジーに与えた影響は限定的なものであることが分かった。これは被験者が多読授業以前から既に自己流のストラテジーをある程度確立しており、ディスカッションを自分の読み方を確認する場としてとらえていた結果だと考えられる。また、学習者は自己の読み方の確認を通じて自信を強めたため、ストラテジーに大きな変化はなかったにもかかわらず、自己評価とそれに伴うモチベーションは常に高かった。

ディスカッションにおける学習者の発言の分析結果では、学習者の多くは、多読学習の際には辞書をあまり引かないようにしており、読書のペースを崩すことなく読書を楽しみたいと考えていることがわかった。また、1回目は辞書を使わずに全体を通して読むことで話の要点をつかみ、2回目に要点の部分だけを辞書を使いながら読む、という読み方や、分からないところがあってもとりあえず先を読み進め、内容の理解に支障をきたすようであれば該当箇所に戻って辞書を引く、という読み方が実践されていることが明らかになった。

初回授業に比べて最終回授業において学習者にとっての重要度が特に高くなったと見られる項目としては、「予期」「主要部分と詳細部分との違い」「情報を関連づける」「既有の知識や経験」「理解できているかどうかを認識する」「読み続ける」「文章全体の意味をつかむ」などがあった。つまり学習者は、文章中の情報や既知の知識・経験を利用しながら、分からない部分があっても先に何が来るかを予期しながら読み続け、その際に主要部分と詳細部分を区別しつつ文章全体の意味を把握しようと努め、文意が理解できたかどうかを認識する、という読み方を重視するようになったと考えられる。一方、初回授業に比べて最終回授業において学習者にとっての重要度が特に低くなった項目としては、「単語の発音」「文法的構造」「単語を辞書で引く」「内容の詳細部分」などがあった。この結果から、単語の発音を確認して辞書を引き、文法的構造に留意しながら、内容の詳細部分に注目して読むというやり方が、多読学習の実践者にとっては重視されない傾向にあることが明らかになった。

あるテキストの内容を理解する際には、文字認識、単語の理解から文、文章へ、細部から全体へと進むボトムアップ処理と、背景知識や文章中の情報にもとづく予測、確認作業を繰り返しながら全体から細部へと進むトップダウン処理が行われ、優れた読者はこの2つの処理過程を同時並行的に働かせるとされるが、当該研究企画における調査結果から、概して多読授業の学習者は、分からない単語を辞書で調べたり、文レベルでの文法的構造を把握したりといったボトムアップ式のリーディング・ストラテジーの使用を抑え、主要部分と詳細部分との違いを認識したり、既存の知識や経験を利用したりといったトップダウン式のリーディ

ング・ストラテジーを実践する傾向にあることが明らかとなった。また、他者と読んだ本について語り合う協調学習の効果もあわせて明らかとなった。

学習者にもっともよく読まれ評価の高かった本は、CEFR の A1 レベルのリーダーや、ドイツの生活・文化をテーマとした本、エンデやヤーノシュといった日本でもよく知られている作家の本などであることが分かった。感想の自由記述欄には、「辞書なしで読めました」、「絵があるのでスピーディーに読める」、「知っている話なので読みやすかった」という回答が見られた。挿絵など内容を理解するための補助手段がある本、ストーリーをあらかじめ知っている本が好まれるという傾向がうかがえる。また多読授業ということもあってか、辞書なしで読めるという点が長所として指摘された。

外国語学習入門期における発音指導の研究では、実験群は一回目の実験授業開始前、及び三回目の実験授業終了後に、統制群は一回目の練習の前と十回目の練習の後に、それぞれ「Erlkönig」と、もう一種類平易なドイツ語で書かれた文章を初見で、ヴィデオカメラの前で朗読してもらい、録画された資料より音声を抽出しフリーソフト wavesurfer を用いて音声分析を行った。また、「魔王」の 3 連までを、母語話者によるモデル発音のアクセントのある音節位置とその数と、被験者全員による実験前後の朗読における、アクセントの位置とその数を比較調査した。その結果、実験授業後では実験群、統制群とも発話速度が上がり、不要なアクセント数が減少したことが示された。しかし、今回の音声分析の作業中に、実験群には話速やアクセント位置以外の音声特徴に変化が生じた可能性が垣間見られたことから、今後更なる分析（ドイツ語母語話者による評定など）が必要であることが確認された。

また、両群の訓練後のアンケートからは異なった自己評価の傾向が見られた。アンケート結果で目を引くのは自分の身体に変化があったのか、なかったのかが自分で判断できない「C. 何とも言えない」が実験群では 5 項目、統制群では 7 項目全部にあり、その内、実験群では 4 項目、統制群では 5 項目に複数いることである。このことは音を作る身体の状態に日頃あまり意識が向いておらず、耳で聞こえた音を再生する際に、どの部位をどのように変えたら、どう音が変わるのかを自分で実践していないことを示唆していると考えられる。

また興味深いのは、実験群が手足を動かして練習した母音や、リズム、抑揚を上達したと自己評価した人が多いのに対して、着席した状態で練習した統制群は、母音よりも子音と音の連続が上達したと感じ、恐らく、音のつながりが良くなったことによって流暢性と発話速度が上がったと自己評価しているところである。

1-4　提言

これらの授業実践研究から、以下の提言が導き出される。

● コンテンツ中心・タスク遂行型の学習機会の充実

本プロジェクトの結果、文法学習を中心に据えた知識伝達型に代わるコンテンツ中心・タスク遂行型の授業においても、学習者の文法が発達し、言語習得に肯定的な効果が得られることが明らかとなった。加えて、コンテンツ中心・タスク遂行型の授業では、同時に言語に対する意識や学習に対する意識が促され、自律的な学習能力の発展に寄与する可能性が示され、この教授法の有効性が示唆された。また、英仏独語で行われたタスク遂行型多読の授業実践では、学習ストラテジーの促進や自律・協調学習能力の向上の点における効果が明らかになった。よって、こうした学習の機会を充実させることが、生涯学習的な観点からみた自律的な外国語能力の発展の基礎を築くという意味できわめて重要であると思われる。従来のカリキュラムにおいては、コンテンツ中心・タスク遂行型の学習機会が不十分であるため、今後はこうした「言語使用による言語習得」を促すような授業がより大きな比重を占めるようカリキュラムを刷新していく必要があるだろう。

● 身体性を重視した活動などの多様な学習法の提供

従来は、知識先行型（文法訳読式）教授法に馴染めない学習者に提供できるオプションが不足していると言える。この点について、本プロジェクトの結果、音楽に合わせて体を動かして発音する、あるいはドラマを演じるなど、身体性を重視した活動を行うことの有効性が明らかとなった。とりわけ、体を動かして発音練習を行う授業実践では、言語固有のリズムを習得するにあたり、単調になりがちな反復練習法をより少ない苦痛で行えることが、有効性の鍵となっているようである。

学習者グループの中には多様な学習スタイルや学習に関する嗜好を持った学習者が存在することを考慮するならば、今後はより多様な学習方法を体験できる機会を学習者に対し提供することが、学習者の「学習に対する意識」や、ひいては自律的な学習能力を促すうえで重要となるだろう。

2　自律学習を助けるオンデマンド・マルチメディア教材の提供（提案 E)-2)）

2-1　背景と仮説

生涯学習につながる自律学習能力を促進するためには、自律的な学習を支援するような環境を構築することが不可欠である。そのためのひとつの手段として、いつでもどこでも個人のレベルや関心に応じて学べるようなオンデマンド・マルチメディア教材を提供することが考えられるだろう。

大学の外国語教育は、「教室という閉じた空間での外国語教育」プラス「その補完装置というメインフレーム」という発想から、最新の技術を利用した「学習環境の総合的なデザイン」という方向への転換が図られねばならない。その中で、学習者を中心に据えた「学習支援」という発想や、それを助ける「メンター」としての教師の役割、また学習者が「学ぶ方を学ぶ」ことの重要性、学習者の多様性を考慮した「個人化（individualization)」などが重要となる。こうした背景のもと、教材開発の分野においても、PC 上の学習アプリケーションだけでなく、インターネット上で利用できる教材や、ICT を活用した遠隔学習プログラム、ユビキタス社会に到来に適応した、携帯電話等の端末を利用した教材の開発が次々とすすめられている。

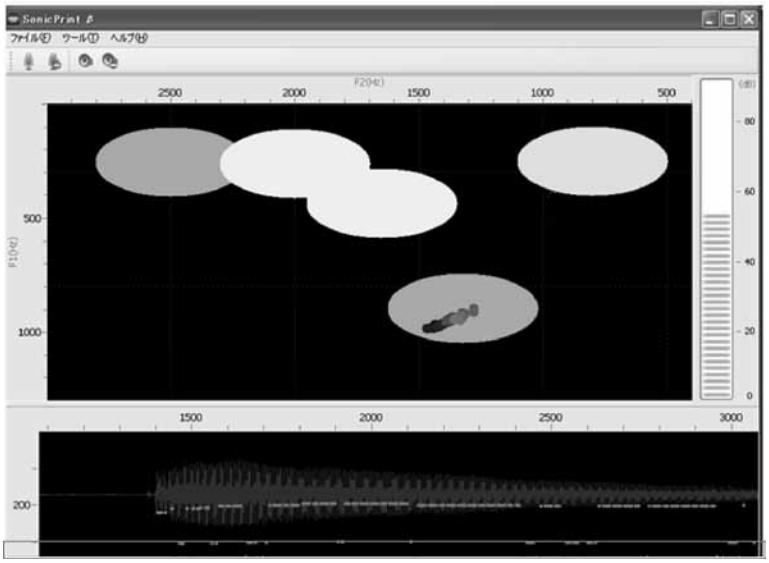
しかしこのようなコンテンツの多くは学習者の周りにばらまかれているにすぎず、学習者自らがそれらを自分にとって有機的に活用して学習するためには、十分なサポートが必要である。つまり、外国語学習者にとっても、レベル診断、適性診断、自己評価のプログラム、教材選択の前提知識などへのアドバイスやサポートが重要になってくる。おりしも、多くの企業では社内 e-learning 教育や研修において LMS（Learning Management System）という概念を導入し役立てていると聞くが、まさにこの「学習マネジメント」という考え方が、外国語学習の個別自律学習支援にも適用される時が来ていると言える。

上述のような考えに基づき、本プロジェクトでは、自律学習を支援するためのオンデマンド・マルチメディア教材の開発を行い、その効果について検証する研究を行った。また、教員だけでなく学習者を交えて教材開発を行うことにより、学習者自身の言語や学習に対する意識がどのように変化するかについても検証を行った。

2-2　研究手法

2-2-1　多言語に対応した発音自習用教材の開発と運用

本プロジェクトでは、音声認識エンジンを利用し、Web、音声認識システム、音声合成システムを活用した、多言語対応型の自習用教材の開発を目指した（画像 6)。これにより、音声認識・合成システムを用いることで自分の発音を客観的に分析しながらインタラクティブに発音を練習することができると同時に、知覚と生成を繰り返すことにより、統合的に発音を習得することが可能となる。また、多言語に対応することで、未習言語への学習を促すことが可能で、言語意識の向上も期待される。そこで本研究では、英語・中国語・フランス語・ドイツ語・日本語のそれぞれの発音の体系的学習を Web 上にコース化した。特に母音に



画像 6　発音矯正教材 Sonic Print

ついては、学習者の音声を収録・解析し、学習者自身が調音を修正するための画面表示を提供し、インタラクティブな発音練習を可能にするシステムを開発し、自律学習教材として、慶應義塾内の様々な学生層に提供するための教材制作研究を行った。また、各言語で開発された教材の多言語化を目指すため、1）発音体系解説を Web 上で再構築、2）精度の高いフォルマント解析を実装した新システムの開発、3）自動母音矯正システムの多言語化検討、4）音声認識・音声合成エンジンを利用した多言語教材開発に取り組んだ。

学習者がすぐに利用できる教材を目指すことに加え、母語話者であっても地域や個人差によって発話の特性が大きく異なるという点も重視した教材を開発するため、さらには認識率を向上させた安定性の高い教材開発のため、後者の不特定話者を対象としたマッチングによる音声認識システムを用いた開発に取り組んだ（画像 2）。

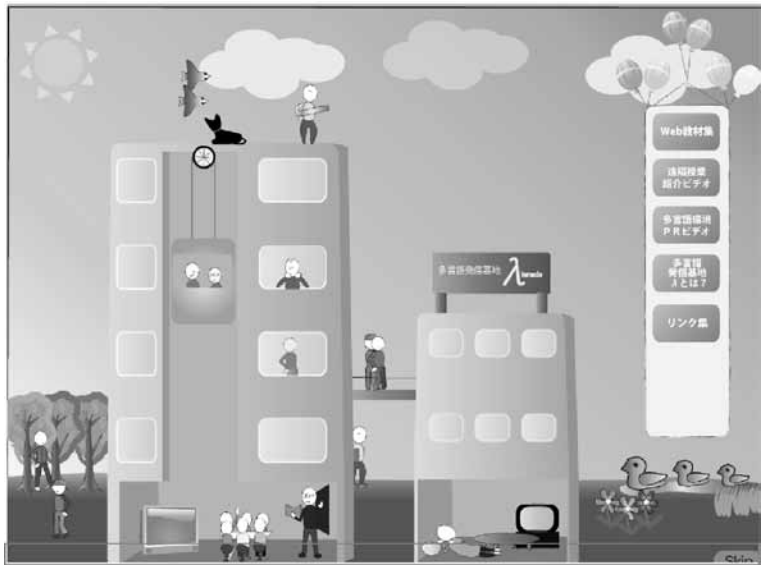
2-2-2　多言語モードサイトの構築

「多言語モードサイト」構築プロジェクトは、これまで言語ごとに個別に発信されていた情報や学習教材などを、「多言語モード」で統一的に見られるようにする試みを行った（画像 7）。これによって、ＴＶ会議実施環境も含めて、学習者の自律学習を促すことを目的としている。

本サイトの目的は、以下の三つである。

（a）地球が多言語の星であることへの気付きを促すこと
（b）Web 学習教材を言語横断的に扱えるようにすること
（c）学習者が自律的に学習環境を選択できるようにすること

（a）は、外国語学習を志す（多くは英語にしか触れてこなかった）人達に、地球が多言語の星であることに改めて気付いてもらおうというもので、とかく英語一辺倒になりがちな視点を一気に多言語モードに転換させ、日本語や英語以外の言語への興味を引き出すことが目標である。（b）は主に Web 教材の見せ方にポイントがあり、例えば単語の教材であればどの言語でも同種の学習教材があるという点に注目したものである。読解教材を例にとれば、カーソルを未習の単語の上に置くと母語で単語の意味が現れるという同じパターンの単語解説が、どの言語の読解教材でも利用できるといったものである。学習教材を同じプラットフォームで扱えるという意味では、教材作成側へのメリットが大きい。もちろん多言語共通の学習教材対象は限られるが、Web 教材は言語横断的にプログラムすることも可能で、教材作成の省力化につながる。（c）は最



画像 7 「多言語モードサイト」

も重要な点であり、学習者の立場に立った教材提供や情報提供を目指すものである。教材提供について言えば、学習者の一つ目の外国語学習の経験値は、（意識する、しないに関わらず）二つ目の外国語学習の際かならず脳内で参照されるはずである。自らの外国語学習成功体験記憶は二つ目の外国語学習においては一つの確固たる信条として、学習者本人の自律性を引き出す。例えば単語学習なら自分はこのやり方で成功するという信条がある場合、その学習パターンが選べれば自律的な学習が引き出せるのである。つまり（b）の教材の見せ方には、第二言語の習得にまつわる利点が組み込まれているということである。自らの学習方法を自覚的に二つ目の外国語学習に応用していくことによって、自律的に学習を組み立てていくよう促すことが、眼目である。また同時に、キャンパス内で行われている外国語学習の一環としてのＴＶ会議活動を、映像とともに統一的に紹介し、その言語への興味を引き出し、且つ学習言語選択に一役買っている。

2-2-3　映像教材の開発と運用

フランス語の文法・語彙の習得および地域による多様性について学べる映像教材『Moteur !』を開発した。（画像 8，画像 9）。この教材は、大学のフランス語授業で実際に導入され運用されている。本研究で、これを用いることによって、学習者の言語運用能力だけではなく、学習者の言語意識・異文化意識の向上を目指した。

2-2-4　携帯電話対応 Web 単語帳の開発と運用

携帯電話対応 Web 単語帳『Multi Record』は、極めて自由度の高いオンライン辞書を作成することのできる Web アプリケーションである。Multi Record の単語登録画面には一つの単語に対して「意味」10 通り、「ジャンル」「変化」「品詞」「例文」「意味」それぞれ 5 通りなど多くの項目が用意されており、詳細な書き込みによりオリジナルの辞書を作成できる。また、それらの項目を使用せず、「単語：意味」だけのシンプルな単語帳として使うことも選択肢の一つである（画像 10 および画像 12）。

ブラウザ上で動作するため、PC だけでなく iPhone やスマートフォン、iPad で利用することもできる（画像 11）。

本教材は、PC で表示可能なすべての言語に対応する仕様となっている。自然言語だけでなく人工言語、専門分野のための用語集を作ることも可能である。さらには、単語帳の作成だけでなく、「単語カード」と

画像 8　moteur（1）

画像 9　moteur（2）

画像 10　Multi Record Ver. 2.0（1）

画像 11　iPhone 上の画面例

画像 12　Multi Record Ver. 2.0（2）

「単語カード改 Ver.2」,「単語テスト」,「4 択クイズ」という 4 つの単語帳機能がある。これらの機能によって、学習者が自分で学習しようとする語彙表現を復習することができるようになっている。

また、本教材システムではデジタル画像として学習する教材のみならず、通常の画面と別に印刷用の画面を表示することができる。そのまま印刷すれば単語テストとして、切り離して単語カードとして利用できる。

2-2-5　Podcasting システムを用いた配信型教材の開発と運用

本プロジェクトで行った Podcasting の試みとしては、独・仏・英語の教材配信システム、英語多読用 PC 教材、ドイツ語 CD 付きビデオ教材の開発・運用・評価の研究プロジェクトが挙げられる。

IT を利用した外国語学習環境の構築研究として、特にドイツ語教材開発研究の分野で進められた音声・動画教材の配信システム「d-Pod」および学習者と開発側の双方向性を重視した「d-rama」が挙げられるが前者「d-Pod」は、大学におけるドイツ語授業[1]で週ごとに進む Lektion（課）に対応して[2]、毎週のビデオ教材を配信することで、学習者はポータブルオーディオプレーヤーへダウンロードして聴くまでの一連の流れを自動的に行うことができ、学習者にとって音声・動画メディアを用いた教材を自分の生活環境に置くことを容易にしたものである（画像 13）。つまり従来、授業内のみで用いられていた音声・動画メディア教材を授業外へ持ち運びだすことができるようになった。さらに、学習者の多様なニーズに応えるため、Podcasting を使用せずに音声・動画教材をダウンロードすることも可能となる仕様に設定した。この機能は、iPod を利用できない場合や、毎週の配信を望まない学習者のために用意してある。「自律学習」の理念に基づき、学習者が多様な選択肢を持てるよう、Podcasting 以外の音声・動画教材の視聴形式も用意されている（画像 14）。

後者の「d-rama」の特徴は、授業の進度に合わせて配信することに加え、学習者が授業において作成した 4 コママンガの中から優れた作品を当該クラスの履修者に配信するという、「学習者参与型」「双方向型」「コミュニティー形成型」の podcasting 配信を実現している点にある（画像 15）。2007 度以降、継続運用している研究プロジェクトである。また、本システムの効果を調査するため、2008 年度春学期に利用者 7 人（うち 2 人はマンガの動画化および配信作業にも従事）を対象としたインタビュー調査を実施した。加えて、す

1）　慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（SFC）におけるドイツ語インテンシブコース（初級ドイツ語 1、初級ドイツ語 2、初級ドイツ語 3）およびドイツ語ベーシックコース（ドイツ語ベーシック 1、ドイツ語ベーシック 2）におけるドイツ語授業を指す。カリキュラムについては http://www.sfc.keio.ac.jp/students_soukan/class/class_schedule.html を参照。
2）　すべての授業で共通の教材を使用している。『モデル 1　問題発見のドイツ語 改訂版』（A. リースラント、藁谷郁美、木村護郎クリストフ、平高史也、M. ラインデル、太田達也 著、2007 三修社）、『モデル 2　問題発見のドイツ語』（A. リースラント、藁谷郁美、木村護郎クリストフ、平高史也 著、2005　三修社）、『モデル 3　問題発見のドイツ語』（R. リースラント、藁谷郁美、木村護郎クリストフ、平高史也　著、2006　三修社）参照。

画像 13　Podcasting の様子

画像 14　動画配信画面

画像 15　d-Pod 配信画像

べての動画を iPod touch および iPhone でも視聴可能とするための改良作業を行った。

2-2-6　リソースシェアリングを利用した学習教材

リソースシェアリングを利用した学習教材の例として、リソースシェアリングプロジェクト（RSP）が挙げられる（画像 16，画像 17）。このプロジェクトでは、これまでに学内の外国語学習・教育リソースを集約・整理・補完・提供する、参加型の学習コース構築研究を行った。これにより、学習者、教師のみならず、コースデザイナ、コンテンツクリエータを一般参加の形で取り込む LLMS（Language Learning Management System）構想を基礎に、参加者の高い自律性に基づいた理想的な外国語学習環境の構築を試みた。

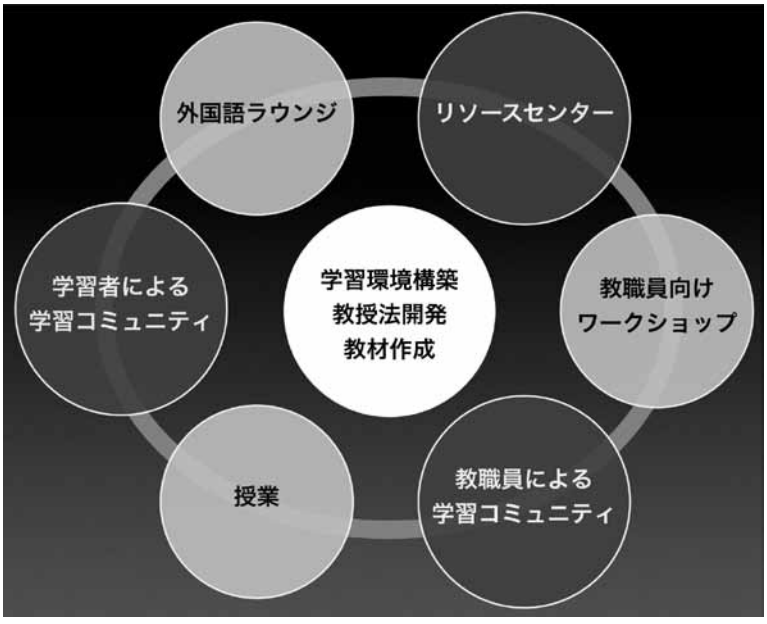
その他、音声・動画データを用いた CD/DVD-ROM 教材の開発・運用も行った。

この研究に際してその出発点としたのは、CEFR が想定する読者層の広がりや網羅的な分類項目を想起しつつ行った、包括的な見地からあらゆる人的リソース、教材、教室、教具、機材、方法論、場などを捉え直す作業であった。その検討結果を示すのが以下の概念図（画像 18）である。

リソースセンターとは次世代的なあらゆるリソースの出し入れを可能にするサービスとして構想しているが、一般に思い描かれがちなデジタルリソースや視聴覚資料のみを扱うものを企図している訳ではない。コミュニケーションとして想定されるあらゆる実体的な言語活動、すなわちさまざまな言語プロフィールを持った人的リソースとのコミュニケーションの場と学習プログラムの提供、国内外をつなぐ学習コミュニティ

画像 16　リソースシェアリングプロジェクト（1）メインページ

画像 17　リソースシェアリングプロジェクト（2）コンテンツ例



画像 18　リソースシェアリングプロジェクト（RSP）概念図

運営などの活動母体であり、また業務が分節化されがちな言語学習に関連するすべてのサービスを一元化して管理する組織を想定している。また当然付加的に、Web 上での学習メディアの管理・運営、学習リソースのシェアを促す機能を果たすこととなるだろう。

RSP とはこのように、リソースを包括的に捉えた上で、この「学び」の場に居合わせるすべてのものがエージェントとして機能し、それぞれの社会的関係性を基盤として相互の循環を実現していくプランとして捉えられており、ことばの「学び」を包括的に捉え直す試みとして取り組まれているものである。我々の提案する環境からの文脈化は、このようなプロセスなり、形態をとったものとなっている。

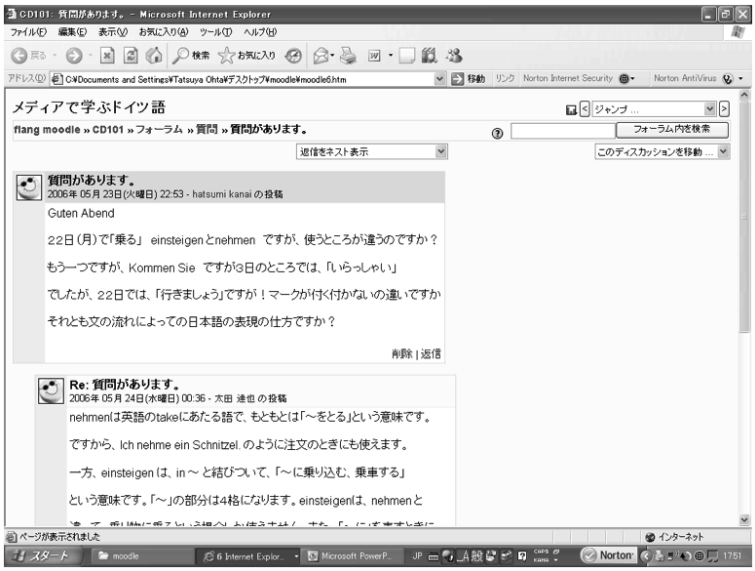
学習者は、それぞれが持つこれまでの経験や言語学習の目的・目標、環境によって、多様である。それぞれの学習者に合わせた学習を自ら組み立てていく自律的な学習を、柔軟に支援できる環境が用意されることが望ましいだろう。社会的エージェントである学習者が、自らの目的の設定やこれまでの経験から、自らの学びを設計していくことができるのが自律的な学習者とすると、従来の LMS（学習管理システム）のように学習者の学習履歴を管理して、それをもとに教材の提供が行われるものではなく、学習者自身が調整していくことで、学習者の目的に合わせた最適な個人化を行えるものが検討されても良いだろう。LLMS では、各学習者が、自身の言語学習の足跡を記録していくものとして、設計している。そのため多様な選択肢を提示しながらも、教師が介入することなく、学習者本人で調整していく点が大きな特徴であると言えるだろう。

2-2-7　メディア・ミックスの実践と評価

「メディアと外国語」の授業実践では、複数のメディアを総合的に使用することで外国語の学習をいかに促進できるか、いわゆる「メディア・ミックス」の外国語学習における可能性について検証した。ここでの検証対象は、NHK ラジオ・テレビの外国語講座を担当する教員がラジオ・テレビの講座と並行して対面授業を行いつつ、インターネット上でも学習を支援する「実験授業」である。ここではグループウエア“Moodle”を用いて学習者と教員のコミュニケーション環境を構築し、教材作成ソフトウェア“Hot Potatoes”で作った練習問題を講師が実施した（画像 19）。

2-2-8　自律学習のための環境構築（SLC）の実践と評価

自律学習のための環境構築（Self-access Language Learning Center（SLC））研究では、ICT を活用し英語学習を教室の外へつなげ、授業と授業外での学習活動をひとつのパッケージとして、限られた授業時間を補完



画像 19　Moodle 上のコミュニケーション

SLC?

Self-access Language-Learning
Center now opens on weekdays!

SLC は、自己学習のための空間です。学習者の autonomy(自主性)を育てるための英語学習の環境を提供します。意欲的な生徒の参加を歓迎します。

場所　コンピュータ教室

開室時間　月・金曜日　昼休み12:40-13:10
放課後15:30-下校時刻 （入室は下校時刻30分前まで）

教材　Web 教材「英検CAT」 http://www.chieru.net/

内容　学習者の解答結果にあわせて、問題レベルを調整して出題することで、英語力を的確に測定する「英語レベル診断」、英検の過去問にチャレンジできる「英検模試」、単語帳機能により語彙力を強化する「語彙クイズ」、中学校で学習する英文法を徹底的に振り返ることができる「文法トレーニング」

担当　跡部　智　　アシスタント 岩田　望 ・ 内野 寛信

対象と期間　普通部1・2・3年生　2006 年 9 月～2007 年 2 月

◆①英語力レベル診断→自分の実力をチェック。②「語いクイズ」や「文法ドリル」で自分の弱点を強化。③英検模試で実力を試す。

◆学習履歴を参考にインターネット接続環境があれば自宅でも自習ができます。

◆Consultation 英語の先生がいるので、学習方法についての質問、相談ができます。

◆先生が一方的に練習問題を用意して、生徒がドリルを解いていくような授業ではありません。

画像 20　SLC 学内掲示ポスター

する学習環境を整備するため、SLC を慶應義塾普通部 1・2・3 年生対象に実施した。教材として、（株）チエルの Web 教材「英検 CAT」を利用した。英検 CAT は、(1) 英語力レベル診断 _ 自分の実力をチェック、(2)「語彙クイズ」や「文法ドリル」で自分の弱点を強化、(3) 英検模試で実力を試す、という 3 部から構成されており、学習履歴を参考にインターネット接続環境があれば自宅でも自習ができるものである（画像 20）。

更に、それらを用いた実験授業を英独仏語で実施し、その効果や影響について評価を行った。

2-2-9　学習者による教材開発プロジェクトの実施と評価

教材開発にあたっては、プロジェクト型の学習コミュニティー（画像 21，22）を形成し、教員主導型ではなく学習者自身による開発を行う研究会を実施し、こうした活動が学習者の言語意識や学習意識の向上にどのような影響を及ぼすかについて、インタビュー調査によって明らかにすることを試みた。

2-3　結果と考察

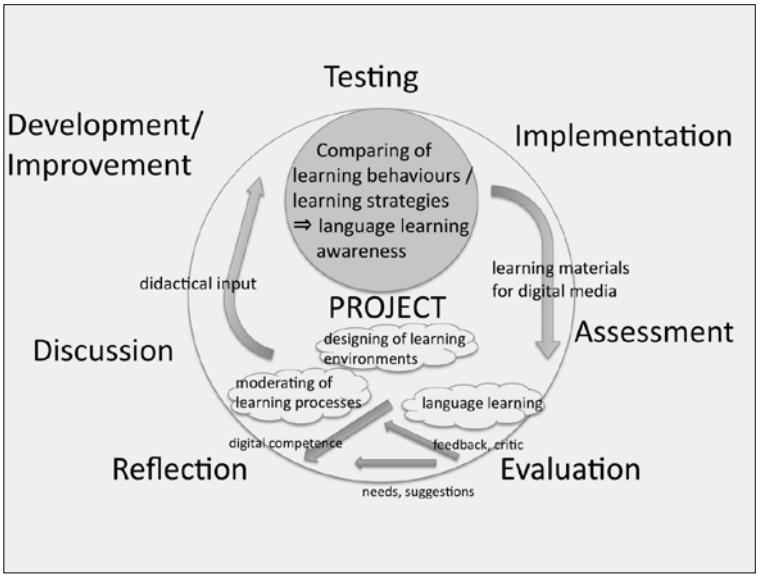
多言語に対応した発音自習用教材の開発と運用においては、特に「精度の高いフォルマント解析の実装」作業を実施した。作業にあたり、解析エンジンとして AcousticCore（Arcadia 社）の技術を部分的に活用し、これをもととしたプロトタイプ開発を行った。フォルマントの数値を決定する作業、及びインタフェースデザインについては、今後の試験データ収集活動を行える段階までの実装が完了した。

多言語サイトの構築プロジェクトでは、2010 年 4 月から慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（SFC）ではすでにサイトが公開され、運用されている。

URL：http://tagengo.sfc.keio.ac.jp

フランス語の文法・語彙の習得および地域による多様性について学べる映像教材『Moteur!』は、フランス語の授業で効果的に使用されうることが確認されている。本教材は今後、「開かれた」教材として、膨大なリソースを複数のクリエーターによって拡充・整理が行える「参加型」のリソースセンターとして、さらなる構築を行っていくことができるだろう。

画像 21　学習者による教材開発プロジェクト・コミュニティ



画像 22　学習者による教材開発プロジェクトの構想図

携帯電話対応 Web 単語帳の開発・運用においては、こうした新たなツールを提供することにより、語彙学習へのモチベーションの向上が確認されたほか、これまで特に意識化されてこなかった語彙学習が「意識化」され、同時に外国語学習への意識につながる可能性が示唆された。

Podcasting システムを用いた配信型教材の開発・運用においては、学習者のモチベーションの向上や、学習プロセスへの気づきの促進、学習者の教室外における学習時間の増加が確認されたほか、Podcasting による定期的な教材配信が、学習のペースメーカーとしての機能を果たしうることが示唆された。

リソースシェアリングを利用した学習教材については、プロトタイプ版が完成し、今後の試験的運用を目指して開発がすすめられている。

メディア・ミックスの実践と評価においては、Moodle のような学習支援システムと対面授業の組み合わせの有効性について、他の学習者がどのような問題をかかえているかを知ることができるなど学習に有効な効果をもたらすことがある一方で、オンラインによる学習支援と対面授業の、それぞれの長所・短所を考慮した「明確な役割分担」の必要性があらためて浮き彫りになった。

また、自律学習のための環境構築（SLC）の実践と評価では、自律学習用英語ライティング支援ソフトの利用が、帰国子女生の文法的精確度を増すことが明らかになった。一方で、学習支援ソフトの利用は学習動機を高める効果は持っても、実際の学習スタイルの変化などは対面での授業や学習仲間との交流に帰せられるという結果も出ている。これにより、複数ある学習環境の可能性を適切に使い分けるための計画性が指導

者には必要であることも示唆された。

2-4　提案

以上の実践より、次のような提言を導き出すことができる。

● 自律学習を助けるオンデマンド・マルチメディア教材の提供

現状でもすでに多くのマルチメディア教材は存在するが、自律学習能力の育成を想定したものはそれほど多くない。実際に話され使われているという意味でのオーセンティックな音声を繰り返し聞くことは、言語習得のうえでもきわめて効果的であると考えられるが、こうした学習を時間・場所にとらわれずに行うことのできるオンライン・マルチ教材を提供する環境整備がすすめられれば、学習者が主体となった学習をより強力に支援することにつながるだろう。また、インターネットや携帯電話などの端末を通じて、他の学習者とバーチャルなコミュニティを形成し、協働学習を行うことのできる環境の整備も、社会構成主義的な観点から見た学習支援のうえで効果が高いと考えられる。ユビキタス社会の到来を見据え、今後はますますe-learningのみならずm-learning（モバイル・ラーニング）も含めた学習環境を構築していくことが望まれるだろう。

● 授業外での自律学習と個人別目標へ向けての学習

従来の教育観では、学習は「授業」に大きく依存し、学習目標も画一化して捉えられる傾向が強かったと言える。しかしながら、学習者は人それぞれ異なった学習スタイルや学習に対する嗜好を持っていることを考慮するならば、授業外での自律学習を支援する学習環境の構築にあたっても、個人の学習履歴をデータベース化しそれを反映した個人向けのフィードバックが行えるようなLMSの構築が望まれる。これが実現すれば、学習者は自らの学習を振り返りつつさらに学習をすすめていくという自律学習をすすめるうえで、適宜、個人の学習履歴に基づくフィードバックが得られるという技術環境が整い、学習者の支援につながると考えられる。

3　同期型連携システムの充実による遠方の学習者との連携（提案E）-2)）

3-1　背景と仮説

言語学習において「言語能力」「コミュニケーション能力」と並んで促進されるべき重要な能力に「自律学習能力」「協働学習能力」がある。学習者が自ら学習の計画を立て、それを実行し、さらに自身の学習をモニタリングして評価する「自律学習」の能力は、放っておいても身につくものではない。また、他者との交流を通して学ぶ「協働学習」の能力も、そのための「場」が提供されなければ育成されにくい。したがって外国語教育の従事者は、学習者の「言語能力」「コミュニケーション能力」と並んで、これらの能力の育成も意識的に行っていく必要がある。これにより、主体性を持った学習者が育成され、「学び」の相乗効果も期待されるであろう。

外国語教育において、「話す」「聞く」「読む」「書く」といったコミュニカティブな活動を通しての言語学習・言語使用と並び、言語について探求し、発見し、試行するといった活動を通して言語についての意識を高めること、さらには、自らの学習体験や学習プロセスを評価し、学ぶことに対する意識を高めて「学ぶことを学ぶ」ことは、言語学習の重要な柱となる[3)]。Rüschoff/Wolff（1999）は、新しい外国語授業の基本となる

3)　Rüschoff, Bernd/Wolff, Dieter (1999), Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft, Ismaning, p. 55.

5つのキーワード、すなわち「プロセス中心」「行動・プロジェクト中心」「オーセンティシティ」「社会的協働学習」「自律性」の条件を満たすものとして、コンピュータやインターネットなどの情報通信技術（ICT）を利用した外国語教育はもっとも有効なかたちのひとつであるとしているが、たしかにRüschoff/Wolffの言うように、教室における言語使用を考えるとき、ICTを用いながらグループで問題解決を模索させるといった協働活動は、教員の入念な準備と巧みなリードがあれば、非常に大きな学習効果を生むだろう[4]。また、Wolff（2002）は、構築主義に基づく言語学習においては学習者の「構築的能力」の促進が重要であるとし、その際の学習目標として、「言語処理に関するストラテジー」「他者とのインタラクションに関するストラテジー」「学習に関するストラテジー」を挙げている[5]。さらに、教室を超えて、他の学校、他のクラスとの連携を実現すること、「学習者コミュニティ」を構築することも、ICTが発達した現代においては、今後ますます重要となるだろう。共に学ぶ学習者が、実際に、あるいはバーチャル上で（遠隔システムあるいはインターネット等を通じて）出会い、意見を交換できる場が形成されることにより、学習者の「自律学習能力」「協働学習能力」が活性化されるばかりでなく、相互に動機を高め合う効果も期待される。ただし、実際にどのような環境の構築によってどのような効果が得られるかについては、実証的研究による検証が必要である。

3-2　研究手法

AOP「自律学習環境整備ユニット」の「自律・協働学習」部門では、上のような問題提起のもと、大別して以下の3つのプロジェクトを行った。

3-2-1）　初年次外国語教育における大学間CSCL研究（OKプロジェクト）
3-2-2）　Interactive Voice Community（IVC）
3-3-3）　学校間連携による同期型・非同期型協調学習コミュニティ形成と学習環境デザイン研究

3-2-1　初年次外国語教育における大学間CSCL研究（OKプロジェクト）

「CSCL（Computer Supported Collaborative Learning）」に代わる「CSCLL（Computer Supported Collaborative Language Learning）」環境に基づく大学初年次の外国語教育の効果を明らかにすることを目的とし、協調学習を通じての学習観や動機の変化を実証的に検証することを試みたものである。海外の大学との連携ではなく、国内の大学で同じ外国語を学ぶ2つのクラスが、独立した授業を行いつつもチーム学習を取り入れるという合同協調学習の形式は、これまでにもあまり例のない試みである。

3-2-2　Interactive Voice Community（IVC）

本プロジェクトでは、中学生・高校生の英語学習者を対象に、インターネット上に学習者コミュニティを構築し、これに参加することが学習者の自律・協働学習能力の形成にどのような作用を持つかを実証的に検証することを目指したプロジェクトである。試みとして、学習者自身が作成した英語によるラジオ番組とそれに対するコメントをアップできる場をインターネット上に設け、音声による学習者コミュニティを形成、また、複数の学校において同じリーディング・テキストを授業で扱い、そのコメントをアップし共有できる学習者コミュニティの構築を行った。

4）　Rüschoff/Wolff, p. 58.
5）　Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien, p. 347.

画像 23　テレビ会議での日本側の映像

画像 24　テレビ会議でのフランス側の映像

3-2-3　学校間連携による同期型・非同期型協調学習コミュニティ形成と学習環境デザイン研究

本プロジェクトは、2.2. と同じく学校間の連携や学習者コミュニティの形成を目指しつつも、テレビ会議システムとその自動録画システムという新しい技術を用いた学習環境を構築し、それによる学習効果を測るための基盤づくりを目指した研究である。本プロジェクトでは、2007 年度に、慶應義塾大学日吉キャンパスにおける拠点形成に向け、協調学習ネットワークの中心基盤となる技術環境の整備とテスト運用を行った。

現在のオーラルコミュニケーションの授業では、ALT を含め教員以外との接点が少なく、対象言語の使用が教室内でのシミュレーションの域を出ないことが少なくない。外部の人材等の活用は不十分であり、実体験を通じた英語による国際交流の機会も少ないことが指摘されている。そうした現状では、対象言語を使って他者と結び付いたり問題解決を図ったりする必然性が低く、多くの学習者にとっては学習意欲を膨らませることが困難である。このような問題を克服するには、生きた対象言語によるコミュニケーションの場を創出することが必要になる。そのため、本プロジェクトでは、同期型連携システムによる学習環境の充実と拡大を行った。

この関連で挙げられるのが、学校間連携による同期型・非同期型協調学習コミュニティ形成と学習環境デザイン研究である。これは、国内はもとより、ヨーロッパおよび東アジア地区を中心とする海外の教育機関と同期型・非同期型の言語協調学習コミュニティの構築を行い、複言語主義的な言語学習環境デザインを研究するものである。高度情報化の時代を迎えた今、教育・学習は教室の枠を超え、学校や地域、国境に囚われない、文化的にさまざまな外の世界に開かれた形態に変貌を遂げつつある。このような状況を背景に、社会構成主義に基づく教育的パラダイムに移行するにあたり、学校間の国際連携、学習コミュニティの形成、さらに協調学習などのコラボレーション研究を構築することが求められている。本研究では、これらの観点からこれまで取り組んできた研究の成果と塾内での連携をもとに日吉キャンパスに協調学習の拠点を構築し、恒常的な教育・学習環境として定着を図った。また、ヨーロッパの教育機関との学習コミュニティの形成（画像 23、画像 24）を継続して行った。さらに、東アジア地区での学習コミュニティの形成と、学習環境デザインの研究を行った。

3-3　結果と考察

自律・協働学習環境の構築の枠組みで実施した上述の「OK プロジェクト」においては、心的距離と親和的動機・達成動機の関係性について、次の点が明らかになった。

（1）交流の環境を整えた場合でも、その交流を促進させる仕掛けがなければ自然発生的に大学間交流は行われない。

（2）動機付けがなされていない他者からの影響は少ない

(3) 心的距離が遠い他者には親和的動機が起きにくく、達成動機が促進される。
(4) 心的距離が近い他者には達成動機が起きにくく、親和動機が促進される。(対面、非対面を問わない。)

また、学校間連携による同期型・非同期型協調学習コミュニティ形成と学習環境デザイン研究では、テレビ会議システムによって遠隔地点を結んだ形での協働学習の有効性が示されるとともに、さらなる拠点形成が行われた。

IVC プロジェクトにおいては、学習者に対して実施したアンケート調査の結果から、自らのアウトプットをモニタリングするようになる効果が認められ、こうした活動の有効性が示唆された。

学校間連携による同期型・非同期型協調学習コミュニティ形成と学習環境デザイン研究では、遠隔会議システムを用いた学習環境構築して授業実践を行うとともに、その効果を検証した。慶應義塾では、グルノーブル大、シンガポール国立大、清華大、台湾師範大、韓国高麗大、カリフォルニア・エメリー高校とテレビ会議(画像 25)を用いた授業を実施した。

調査の結果、フィードバックによるカリキュラム設計上の工夫が学生の不安を軽減させる可能性を見出すことができた。また、慶應義塾、麗澤大学、エメリー高校の間で行われた、写真を用いたプログラムにおいては、参加者間の年齢層の違いなども越えて、チャットを用いて活発な交流がなされた。さらに、授業内に留まらない活用の方法として、遠隔会議システムを通した外国語自律学習環境の実現も課題として挙がった。その点をさらに精緻に調査するため、パリ第Ⅶ大学とのテレビ会議と SFC や国内の高等学校とのテレビ会議システムを使った授業外ワークショップを実施した。テレビ会議による外国語学習の指導における、学習者の不安解消や学習過程での疑問解消への効果、教員の発言頻度の向上や機器の操作習熟などについて、従来にはない新たな知見を得ることができた。

テレビ会議システムについては、環境の構築後、いかにこれを定着させるかということもまた重要な問題である。システムの定着に至るまでの段階としては、以下の 3 つの段階が考えられる。

(1) 通信実験的なネットワーク形成段階
(2) 学習・教育環境としての整備段階
(3) 学習者の自律的選択を可能にする環境の一つとしての定着段階

本プロジェクトにおいては、(1) の段階では、技術的な問題の解決と海外での拠点形成が優先課題であり、それには数年にわたる粘り強い努力が必要であった。幸い遠隔映像通信技術の長足の進歩に後押しされて、海外拠点は筆者本人が関わったものだけでも、中国北京、台湾台北、シンガポール、韓国ソウル、米国カリフォルニアと広がった。海外拠点はひとたび形成されるとキーパーソンとの結びつきが非常に強くなり、拠点同士のネットワーク作りは比較的順調に進む。(2) の段階では主に各拠点における学習・教育環境としてのＴＶ会議のコンセプトや位置づけが明確になり、教育カリキュラムに確実に組み込まれていく段階であった。(3) の段階では更に進んで、学習者自身が自主的に参加できる態勢や教育カリキュラムにレギュラーに取り入れられる態勢が整った。つまり構築された「ＴＶ会議」ネットワーク環境が学習・教育のステージに定着したということである。

画像 25　テレビ会議システム

慶應義塾大学を基点とした場合、全世界のどこの大学に通信可能な拠点が形成されているかを一覧できる拠点マップを作るために、全塾に向けてアンケート調査を行った。調査対象は外国語教育に限らなかったが、欧米、アジアを中心に足がかりとなる拠点は少なくないことがわかった。これらの拠点は今後、外国語学習環境という視点でネットワークを広げていくための有力な拠点候補になると思われる。

4. 提案

以上の実践より、次のような提言を導き出すことができる。

● 同期型連携システムの充実による遠方の学習者との連携の促進

従来の学習においては、遠方にいる学習者間の協働学習が困難であり、またネイティブ・スピーカとの国境をまたいだ協働学習は実現が難しいという問題があった。同期型連携システムを充実させれば、こうした「学習者の孤立化」の問題を解決し、遠方にいる学習者間の連携を促進させることができるだろう。これは、協働学習の可能性をさらに広げる、大きな学習支援となりうるため、今後ますますおしすすめられるべきであると言える。協働学習は、例えば日本人ドイツ語学習者がドイツに住む日本語学習者と連携し、タンデム形式で互いに発表し合うなどの国際プロジェクトを行うこともできるばかりでなく、国内であっても、遠隔の学習者同士でバーチャルな学習コミュニティを形成することによって、ピアサポートを実現する環境を提供することができるだろう。

3.　各企画の 5 年間の研究概要

ユニットⅠ　言語教育政策提言ユニット　105
ユニットⅡ　行動中心複言語・複文化能力開発ユニット　117
（a）英語一貫教育
（b）複言語・複文化能力開発
（c）異文化トレーニング
ユニットⅢ　自律学習環境整備ユニット　247
（a）自律・協働学習
（b）学習環境整備

ユニットI
言語教育政策提言ユニット

研究企画「教員養成・研修システム確立のための基礎研究」報告

境　一三（研究企画代表）
太田達也
シャールト　ミヒャエル
濱野英巳
島﨑のぞみ
神原　慧

①　背景・目的

大学や高等学校における外国語教育の意義が大々的に取り上げられる傾向にある昨今、一定の質を保ち、学生が自律的に取り組む学習環境設定を行うために、外国語教員の養成が重要性を増してきている。ここでは、ドイツ語の教員養成に関わる実践を例に取る。その理由としては、ひとつ目に、ドイツ語が英語以外の数ある外国語の中でも比較的広範に大学などの高等教育機関で教えられている現状と歴史があること、ふたつ目に、高等学校などの中等教育で教えられているために、ドイツ語の教職課程が存在することが挙げられる。

教員養成に関する先行研究において、「知識に精通し、学問的知見を実践する技術を備えた者」から「授業についての実践的知識を備えた者」へと教師像が変化してきた。近年、ドイツで刊行されている教員養成・研修関連の研究書では、Forschendes Lernen をテーマとすることが多く、教育者自身が、自ら問題を発見・設定し、解決や改善への糸口を見出す調査能力を備えることが求められている。この点に加えて、教員養成・研修において重要な要素となるものが、教師の「個人性」や専門職としての「プロフェッショナル性」である。Duxa（2001）は、教員研修のあるべき姿として、知識や技術の「伝達」（Vermittlung）から、一人一人の個人性や主観性を考慮した専門家としての能力の「開発」（Entwicklung）へという方向性を提示しており、日本のドイツ語教員養成・研修を考える上で非常に重要である。

本研究では、大学における教員養成の現状について、①シラバス分析によって、どのような点を中心として教員養成のための「独語科教育法」の授業が行われているか、②「独語科教育法」授業担当者が、講座でどのようなことを中心に扱っているかという 2 点について、調査を行った。

②　手法

ひとつ目の調査は、日本の大学における「独語科教育法」授業の中で、どのような点に着目しているか、現状を把握するために 2008 年 6 月に行った。日本の現状においては、中学・高校のドイツ語の教員免許取得のために、「独語科教育法」を履修することが必須要件となっている。各大学によって科目名は異なるが、これに類する講座のシラバスを用いて、本研究では独語科教育法の授業内容の分析を試みた。具体的な方法としては、2008 年 6 月の時点で、ウェブ上において一般に公開されていた 24 大学 52 科目におよぶ講座のシラバスから、特に重視されている項目がどのような点にあるかという傾向を調査した。

しかし、授業内容や目標についての情報源が、シラバスに書かれた比較的少ない記述に限定されているため、その授業を担当している教員がいかなる見解を実際に持っているのかが見えづらいことが懸念された。その懸念を受け、ふたつ目の調査として、2008 年 7 月にアンケート調査を行った。対象となったのは、中学校と高等学校のドイツ語教員一種免許状または専修免許状取得のための科目を担当している教員である。

2008 年 4 月の時点で、そのような科目を開講する大学は全国に 45 存在し、それらを担当する教員は 62 名にのぼった。彼らに向け、ウェブ上で回答できるものと紙媒体の二種類の調査票を作成し、メールアドレスの分かる対象者には調査票のページのアドレスをメールで知らせ、メールアドレスが分からない対象者については紙媒体の調査票を郵送した。

質問項目としては、

・講座において重点を置いている項目（10 項目から選択回答・複数選択可）

・講座の目標（自由記述回答）

・講座担当者に求められる能力・経験（優先順位による選択回答）

などが挙げられた。回答を寄せた対象者は 22 人で、全体から見た有効回答率は 35.5% という結果となった。

③結果

ひとつ目の調査に関しては、52 科目分のシラバスのなかで言及頻度の高い 9 つの項目を割り出した。それらの項目とは、「文法的知識・文法説明能力」（20 件）、「コミュニカティブな授業」（7 件）、「教材分析・教科書比較」（24 件）、「教授法の理論・変遷」（16 件）、「言語習得・学習理論」（8 件）、「教案作成」（14 件）、「模擬授業」（20 件）、「地誌文化」（10 件）、「ドイツ語力」（4 件）である。単語の出現頻度を見るだけでは、不十分であると判断し、記述された内容にも目を配りながら、どの項目に該当するかを調査者が適宜判断した。

以上の項目ごとの件数から分かるように、一見して出現頻度の高い項目は「文法的知識・文法説明能力」、「教材分析・教科書比較」、「模擬授業」の 3 つである。外国語教員志望の者たちにとって直接の関心事項であると思われる「教授法の理論・変遷」については、取り扱われることは皆無ではないまでも、その数は全体の半分にも満たないことも判明した。

上記の結果よりもさらなる詳細を知ろうと実施されたふたつ目のアンケート調査では、データ分析を経て以下の点が明らかになった。「講座において重点を置いている項目」に関しては、文法やその他ドイツ語に関する知識を把握することに重点が置かれがちな傾向が見られた。さらに、「講座の目標」についての自由記述式項目では、「ドイツ語力またはドイツ語に関する知識の習得」とまとめられるような回答が多く、なかには「実質的にはドイツ語学の授業」というものもあった。その次に多かった回答は、「教授法理論の習得」と分類できるようなものであった。「講座担当者に求められる能力・経験」を問う項目でも、やはり言語に関する知識が重要視される傾向が見られた。

④考察

以上の結果から、ドイツ語教員の養成にあたる大学の「独語科教育法」においては、未だ文法やその他ドイツ語そのものに関する知識を強化する試みが重要視されている現状が見える。「知識を備えかつその専門的知見を実践する能力を持つ者」としての旧態依然とした外国語教員の像が生きており、「授業についての実践的な知見」を得るに役立つと考えられる省察的な能力の開発は十分に考慮されているとは言えない。加えて、教師自身が自分の授業実践を省みながら発展的に自己改善を行っていく能力、つまり固定化した知識ではなくつねに変動する状況と対話を重ねながらより良い方法を模索し実践する能力の開発にも、さほど注意が払われているようには見受けられない。言うまでもなく、ドイツ語そのものの能力とドイツ語を教授する能力は別種のものであり、後者を教えることを謳いながら実質的な授業内容が前者に偏ってしまうことは、明確な問題であると言えよう。今後は、現場で授業を展開する場合にさまざまな問題に直面するであろうことを加味し、それらに柔軟に対応できるだけの能力を涵養することにも注力した教員養成が急務であろう。

また、ここに挙げた調査により、現在の教員養成に関係する科目の内容では実際に授業を行う際に起こりうる問題に対応しきれない可能性が高いことが考えられるため、その不足を補うための教員の研修制度なども必要である。外国語の教員養成は、さまざまな段階において変革を迫られているのである。

参考文献

Duxa, Susanne (2001) Fortbildungsveranstaltungen für Daz-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden. (Reihe Materialien Deutsch als Fremdsprache 57.) Regensburg: FaDaF.

Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.) (2003) Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schocker-von Ditfurth, M. (2001) Forschends Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Narr.

境一三・太田達也・シャールト　ミヒャエル・濱野英巳（2009）：教員養成・研修システム確立のための基礎研究.（『文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業　学術フロンティア推進事業「行動中心複言語学習プロジェクト」2008 年度研究活動報告書』慶應義塾大学外国語教育研究センター）. pp.11-13.

太田達也（2010）「省察能力の育成を重視したドイツ語教員育成モデル」. 日本独文学会ドイツ語教育部会『ドイツ語教育』（No.15）pp. 29-35.

研究企画「言語教育政策研究」報告

境　一三（研究企画代表）
跡部　智　　石井康史
礒崎敦仁　　大竹優志
岡田吉央　　折笠敬一
倉舘健一　　倉本和晃
清水建詞　　志村明彦
中嶋雅巳　　長野智佳
長谷川淳一　　前田華奈
松田かの子　三ッ石祐子
山下輝彦

①　背景・目的

研究企画「言語政策研究」では、AOP プロジェクトが掲げる諸課題の中でも特に言語教育政策に関する課題に取り組んだ。

本研究プロジェクトでは、多言語・多文化化するヨーロッパの状況を踏まえて 2001 年に欧州評議会が公刊した The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment（日本語版：吉島茂他訳 2004『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』）に範を求め、その研究を通して最終的には慶應義塾版の『共通参照枠』（フレームワーク）を作成することを目標とした。

現在世界で進んでいるグローバル化とは多言語・多文化化にほかならず、近年日本社会もロシアを含む東アジア、東南アジア、また南アメリカ等からの労働力の流入によって急速に多言語・多文化化している。次世代の人材養成を託されている教育機関もまた、単に外国に対して発信する能力を持つばかりでなく、多言語・多文化化する日本社会が、多様性を持ち個が重視されながらも、全体として調和の取れた社会として発展していくことに貢献しうる、複言語・複文化能力を持つ人材を養成することが喫緊の課題となっている。本プロジェクトでは、21 世紀の言語・文化・社会状況に対応する言語教育を構築するための知見やノウハウを獲得することを目指した。さらに時代状況に適合した授業を行うことのできる高度な教授能力を備えた外国語教員を養成するための基礎的研究を行うことも課題とした。

活動項目

1. 言語教育政策研究
   1.1.『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（CEFR）の研究
   1.2. 慶應義塾における言語教育に関する理念形成
   1.3. 慶應義塾版『共通参照枠』作成
   1.4. カリキュラム開発に関する研究
2. 各国の外国語教育実態調査、日本における先進的外国語教育プログラム調査
3. 教員養成に関する基礎研究

②　手法

1. CEFR については文献による研究を行うと同時に、関連学会・研究会に参加し、特に言語政策、言語教育政策、学習者の自律性、行動中心の学習、社会構成主義などについて知見を深め、同時にそれを基盤として慶應義塾における言語教育に関する理念形成を進めた。

2009 ～ 2010 年度は、研究代表と本センター専任教員、PD、RA などが参加する研究会を定期的に行い、今後の外国語教育のあり方を検討するとともに、慶應義塾の外国語教育改善のための提言をまとめた。カリキュラム開発・言語プログラム運営のための評価に関しては、形成評価としてのプログラム評価の方法論について、先行研究の調査を行うと同時に、教育特区としてすでに先進的な一貫英語教育が実践されている東京都内の公立学校のケーススタディを通じて検証を行った。

2. 各国の外国語教育実態調査の一環として、それぞれの国で学習や教授の経験を持つメンバーが、実体験に基づく実態の報告を行った。
   言語教育（政策）の実態調査としては、台湾では小学校における英語教育、中国延吉では朝鮮族のバイリンガル教育、雲南省では少数民族の言語教育、ブリヤート共和国ではドイツ語教育を中心とする外国語教育、さらにはドイツ語教員養成、アメリカ・ニューメキシコ州ではアングロサクソン、ヒスパニック、原住アメリカ人の混住地域でのバイリンガル教育について調査を行った。また、ヨーロッパでのバイリンガル教育の現状を調査するために、フランス（アルザス、パリ）とドイツ（ベルリン）に赴き、授業見学を行うとともに現場の教員、校長、視学官などから聴き取りを行った。
   国内の先進的な教育プログラムを調査するために、英語によるイマージョン教育を行っている加藤学園（静岡県）とぐんま国際アカデミー（群馬県）を視察・調査した。
3. 日本独文学会主催「ドイツ語教員養成・研修講座」にワークショップの場所（日吉キャンパス第 3 校舎アトリエ 3）を提供すると共に、Polycom や Moodle による技術的支援を行った。また、AOP の研究者 2 名が講師として（その内 1 名は役員も兼任）講座に参加することにより、教員養成に関する多くの知見とノウハウを獲得した。また、日本の大学における「独語科教育法」の実態と問題点を明らかにすべく、Web 公開されているシラバスの調査を行い、さらに担当者に対するアンケート調査を行った。
   その他、研究メンバー 1 名がフランス（ブザンソン）で行われた教員養成者のための研修に参加し訓練を受けるとともに、フランスにおける教員養成の実態を調査した。

③ 成果

- 全国語学教育学会（JALT）では、2008 年度に言語教育のためのフレームワークと言語ポートフォリオに関する分科会設立のための議論に参加して以来、2009 年度に Framework & Language Portfolio SIG が成立することに寄与した。この SIG では、AOP における研究成果を踏まえて、日本の言語教育における CEFR の応用可能性、言語ポートフォリオの導入可能性や実効性についての議論に積極的に参与した。また、SIG の研究成果として刊行された、シュミット・長沼・オドワイヤー・イミック・境編（2010）『日本と諸外国の言語教育における Can-Do 評価―ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）の適用―』（朝日出版）に論文を投稿するだけでなく、研究メンバー 1 名が編者として参加した。
- 京都大学の大木充教授と西山教行准教授が企画した書籍『『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR）に学ぶこれからの外国語教育―can do リスト・ポートフォリオ・自律学習―』（三修社）の執筆活動に参加し、義塾の教育実践に関する論考をものした。
- 日本の大学における「独語科教育法」に関する調査では、ドイツ語科では教科教育法の授業が十全に機能しておらず、教授法の通覧や教材研究を行っている所ですら少数であり、多くの場合、文法項目の復習やそれらをどのように教えるかに留まっていることが明らかになった。また、現在の教員養成に欠けているのは、教師自身の発展的な自己改善能力や、アクション・リサーチ能力、省察能力といった自律的能力の育成、個別の状況において柔軟に対応できる実践的な行動能力の育成であることが分かった。この結果は日本独文学会 2008 年秋季研究発表会で発表した。
- 本研究の最終的な成果として、A）言語教育基本方針、B）カリキュラム、C）共通参照レベルと評価、D）

授業、E）学習・教育環境のそれぞれのレベルについて以下の「提言」に達した。

A-1） 言語教育基本方針を明示すること
A-2） キーコンピテンシー（4 つの savoir）の獲得を外国語学習の重要な目的の一つに含めること
A-3） 自律協調型学習者（Autonomous Collaborator）の育成に重点を置くこと
A-4） 異言語・異文化に心を開いた社会的リーダーに育つための機会を幅広く積極的に提供すること
A-5） 見識ある市民として必要な複言語能力の養成
B-1） 入学後言語選択機会の提供
B-2） 個人の専門性と必要・目標を重視した柔軟な履修制度への転換
B-3） 到達度を考慮した個に応じたクラス編成
C-1） 共通尺度（共通参照レベル）の設定
C-2） Can-do ステイトメント（能力記述文）による遂行可能タスクに基づく評価
C-3） 言語ポートフォリオの本格的利用
C-4） 発信型スキルを重視したタスク遂行型のテストの導入
C-5） 達成度証明書の独自発行
D-1） 言語・文化の豊かな多様性に対する気づきを促す複言語・複文化主義に基づいた授業
D-2） コンテンツ中心・タスク遂行型学習
E-1） 教員養成・教員研修の刷新
E-2） 自律学習を助けるオンデマンド・マルチメディア教材の提供
E-3） 同期型連携システムの充実による遠方の学習者との連携の推進
E-4） 学習者コミュニティの構築

④ 考察

本企画研究は、「慶應義塾における一貫英語教育のためのグランドデザイン研究：ニーズ研究」、「言語プロフィール調査および共通参照レベル対応型テストの開発に関する研究」、「日本語版言語ポートフォリオ開発に関する研究」、「教員養成・研修システム確立のための基礎研究」と密接な連携を保ちつつ遂行された。外国語教育に関する「ニーズ研究」は、言語フレームワークやカリキュラムを策定するための基礎データを得るための実証的研究として企画されたが、諸般の事情により 2008 年度に中断をやむなくされた。広い意味での教育政策立案には、理論的、理念的な研究ばかりでなく、生徒・学生、保護者、教員、学校・大学、社会（会社の人事部など）、県・市町村、国政のニーズを汲み取り、そこから積み上げることも必要である。その意味で、本研究では後者の側面が積み残しとなった。今後の研究を期したい。

一方で、ポートフォリオの研究と実践が行われ、Can-do Statements による生徒・学生の言語プロフィール調査が（日本初の大規模で）行われたことの意味は大きい。今まで行われてきた試験という形を取らずに、生徒・学生の言語能力がどのようなものであるか、また彼らが自分でそれをどのように評価しているのかを知る手だてとして Can-do Statements を活用しうることを示すことができたのは、言語教育界にインパクトを与えたと言えるであろう。もちろん、Can-do Statements は一義的には学習者の学習に対するメタ認知活動を促し、言語と学習に対する意識を高めるためのものであるが、その結果と客観テストの結果の相関にまで踏み込んで研究がなされたのは多とすべきであろう。

言語学習の主体は言うまでもなく学習者である。しかし言語教育を考えた場合、学習環境を整え、学習を促し、生徒・学生の助言者となり、そして教室の中では主たる導き手となる教員がいかにあるべきか、また教員をどのように養成すべきであるかは、言語教育政策上極めて重要な課題である。「教員養成・研修システム確立のための基礎研究」は、特に第二外国語（ドイツ語）の教員養成を対象に行われたが、そこで見え

てきたのは、他の先進諸国ではあり得ないほどの劣悪なシステムと貧困な教育内容であった。それも、結局は、この国に確固たる言語政策と言語教育政策が不在であることに帰するであろう。その不在を短時間で埋めるには、われわれの力は余りに小さい。CEFR という言語教育に関するフレームワークは、戦後のヨーロッパで 40 年の長きにわたり、欧州評議会を中心に多くの専門家が研究を重ねてきた結果、やっと成ったものである。翻って、日本の研究はまだ緒に就いたばかりである。われわれが提出できたものは「提言」に過ぎないが、しかしこれを最初の里程として、慶應義塾の現実に即しながらも日本全体の言語教育に資する、より具体的でかつ包括性と透明性をもった言語教育の枠組み作りを目指して研究を続けていきたい。

研究企画「複文化能力開発における弱者・マイノリティへのディスコースに関する基礎的研究」報告

A Basic Research on Discourse about Minorities in the Context of Cultivating Plurilingual/Pluricultural Skills

Kazumi Sakai (Program Leader)
Masako Suzuki
Fuminori Nakamura
Akira Kohbara

① Background and Goals

This research aims to analyze potentially offensive remarks made in English-language debate tournaments both inside and outside of Japan. Debate has been increasingly used as an educational tool for the purpose of enhancing students' language command as well as awareness of various social problems. The awareness becomes all the more important in our rapidly globalizing and diverse world. English-language debate competitions, where participants tend to come from a wide variety of backgrounds, provide an excellent example of how people with differing origins and identities interact, often using a language that they do not grow up in. Problems arising from such interactions, furthermore, provide us a glimpse of potential challenges that will be, sooner or later, facing any societies, including Japan. Offensive speeches are one, perhaps the crudest, manifestation of such problems and, therefore, need to be investigated.

② Method

We first quickly went through videotaped debates from previous competitions that were held in the 2000s in diverse locations, and selected ten specific debates on divisive topics. Over a half of them were from the final rounds of the largest debate competition in the world, signifying the diversity of the audience. A professional transcriber was hired to make the transcript of the debates. We hoped that looking at the selected remarks from multiple angles – in video and text formats – would assist us to better understand the objects of our analysis. Three of us, all with experience of debating as an EFL (English as a Foreign Language) speaker, watched the debates and/or read the transcribed texts.

While watching and/or reading a debate, each of the three participants marked statements that they found, potentially or clearly, offensive to the population that the particular debate is about. As we marked, we employed three categories to judge the potential offense of a particular remark: "Black" for a remark that is clearly offensive; "Gray" for a remark that we felt ambivalent about and therefore should be left undecided; "White" for a remark that could cause no offense to anyone. We then shared our results and, where disagreements occurred, discussed under which category – "White" "Gray" or "Black" – each of the chosen remarks should fall.

In judging the offense, we did not set any unifying criteria. Given the putative paucity of previous research on this specific topic, we found it necessary to develop a new framework that pays particular attention to discourses in the context of English-language debate. In addition, it seemed both reasonable and imperative that the diversity of academic backgrounds we come from – cognitive science, linguistics, cultural studies – should be valued to the full extent. Respecting our internal differences, it was hoped, would lead us to come up with distinct viewpoints and interpretations

of the remarks. The heterogeneity, though potentially unsettling at times, would be conducive to free speech and discussion, an environment where one view can contest the other without feeling constrained.

③ Results

Overall, we came up with four general categories of offensive remarks: Misrepresentation, Pejorative Comments, Devaluation, Appropriation. (Note: Since the samples we analyzed are due to be published elsewhere, all the examples that follow are not from actual debates but they are made up for the purpose of illustrating each point)

The first category, called *Misrepresentation*, denotes presenting something factually incorrect. One example of this may be saying that HIV/AIDS is transmitted only through same sex sexual intercourse, a belief that used to be widely believed but was later disproven by numerous empirical researches. Factual incorrectness alone, to be sure, does not automatically constitute an offense. Think, for example, of saying that someone went to a library called A when in fact it is another library, B, that the person went. There is little difference, if any, in her/his social standing, whichever library the person goes to. Even though it is clearly dishonest and not ideal to lie about someone's choice of one library over another, it does not cause any substantial hurt. The first example about HIV transmission through same sex intercourse is offensive because it attaches a stigmatizing label to a group that has been traditionally marginalized, as shown, among many others, by ample historical evidence on the attempted extermination of gays in the Nazi Germany. The misrepresentation or misinformation, linking the already stigmatized disease exclusively with the stigmatized population, reinforces the stereotype that gays are not desirable citizens of a country.

The second category, *Pejorative Words*, denotes mocking a specific group of people by using words that were traditionally used to denigrate them. An example may be calling a woman "bitch" or "chick" – these words are traditionally deployed for making comments, often jokingly, about specific kinds of women. These pejorative words may be re-appropriated or reclaimed in a more positive light by the marginalized people themselves; however, there is no denying that words like "bitch" and "chick" still carry the history of hurt and stifling rights-claim and active participation of women in society.

The third category, *Devaluation*, means making (negatively) judgmental comments. A negatively judgmental comment may be saying that fetuses with hereditary diseases or disabilities should be aborted because living a life with the conditions is doomed to be tragic: the conditions themselves cause immense suffering to the child; the child may be abused by members of her/his family; she/he may not be able to find a job to support her/his life. However, no one knows what will become of the future of an unborn child; nor do any of these – physical pain, abuse, unemployment -- necessarily lead to a life so tragic that it calls for unquestioned prevention. Even if they did, furthermore, it does not follow that someone should be judged by others and told that they should not exist. By judging someone in this way, such remarks perpetuate stereotypes and make the person feel undesired staying in the place.

The fourth and final category, *Appropriation*, is about speaking for marginalized others. Traditionally, it has been a common practice of dominant groups, particularly those called "professionals," to speak for disadvantaged others toward a majority audience. For example, it is not uncommon for doctors to talk about what is best for the school life of a child, even when her/his specialty is not education per se and she/he herself/himself left school a long time ago. The doctor, therefore, does not understand the present situation at school and according her/him with the right and authority to speak in this manner can be highly problematic. Similarly, we do not understand what others want, think, feel, etc., and any attempt at speaking for others, especially marginalized others, should be seen with suspicion.

④ Discussion

This study was intended to understand offensive remarks so that we could prevent future offense. The four categories we devised through our research are far from complete and thus require further refinement. Still, it is our hope that language teachers, regardless of the levels of students they teach, pay more attention to these potential offenses and work to combat them.

ユニットⅡ
行動中心複言語・
複文化能力開発ユニット

（a）英語一貫教育
（b）複言語・複文化能力開発
（c）異文化トレーニング

研究企画「言語プロフィール調査および共通参照レベル対応型テストの開発に関する研究」報告

跡部　智（研究企画代表）
伊藤　扇　　江波戸愼
倉本和晃　　長野智佳
中村優治　　宮崎　啓
島﨑のぞみ

①　背景・目的

本研究では、外国語教育を、より具体的な目標設定のもとで行うことで、学習者の動機づけの向上をはかることを目的に、慶應義塾の学習者の外国語体験についての調査と、自身の外国語能力についての自己評価を行い、学年・学校区分ごとの変化を調査し、それぞれがどのレベルに位置づけられるかを分析した。調査では、CEFR（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment）のレベル設定に基づいた Can do ステートメントを用いて、英語に関して学習者が「できる」あるいは「できない」と感じているものについて回答してもらった。

調査の目的は、①慶應義塾版言語ポートフォリオの作成を目指して基礎的なデータを収集することにあり、② CEFR 準拠の Can do ステートメントが、日本の教育現場においても適用可能かどうかを調べることに加えて③慶應義塾の学習者の英語レベルの実情を把握するという 3 点にある。そのため、小学校から大学までの英語学習者を対象として広範囲な調査を行った。特に、③慶應義塾の学習者の英語レベルの実情把握に関しては、初等・中等・高等教育のすべての区分で共通の尺度を使った調査は、おそらく今回が初めての試みであり、学習者のレベルにあった指導をめざす上で貴重なデータを提供するものになると期待された。

②　手法（具体的にどのような方法で調査を行い、研究を進めたか）

2-1　調査対象とアンケート

調査は、2007 年から 2008 年にかけて、慶應義塾すべての学校教育段階の塾生を対象とし、小学校（5・6 年生）、中学、高校、大学（一部大学院生を含む）の総計で 3,528 名から回答を得た。調査の実施にあたっては、スイス版の European Language Portfolio（Schneider, Günther & North, Brian: 2000）のチェックリスト全 221 項目のうち、213 項目を使った。8 項目は日本の社会文化になじまない内容であったので最終的に除外することにした。また、CEFR は入門期の初級レベルの記述子が少なく、一部に日本語訳しても、小学生には容易に想像・理解しにくいものがあったので、英検 Can do リストと CEFR の A1 レベルの記述子を比較し、英検の記述子のほうが分かりやすい場合は英検のものを採用し、同種の CEFR の記述子は除外した。また、初級レベルの記述子を補強するため、英検の Can Do リストの記述子のなかで、CEFR にはない内容のものを、英検 5 級および 4 級の Can do リストから 18 項目採用した。質問項目、レベル、回答項目数は表 1 のとおりとした。学習者の今までの言語・生活環境や海外滞在経験といった基礎的な情報も含めて質問項目を作成した。

調査実施時には、231 項目の記述子を 3 セットに分散し質問冊子を作成し、小学生には英検 5 級から B2 レベルまでの記述子 64 問を、中学生には英検 5 級から C1 レベルまでの 80 問、高校生・大学生には A1 から C2 レベルまでの 90 問について回答してもらった。なお、それぞれの記述子は 2 つ以上のセットに配置し、どの冊子（セット）も平均して回答者数が得られるようにした。

調査の対象としたスキルの分類には、「Listening, Reading, Spoken Interaction, Spoken Production, Strategies, Language Quality, Writing」の 7 つのカテゴリーが挙げられ、大きく分けてスキルと学校種別の 2 点からの論

区分	被験者数（名）	レベル	項目数	回答冊子
小学生	288	A1 ～ B2　英検 5 級	64 問	1A, 1B, 1C
中学生	1488	A1 ～ C1　英検 5 級	80 問	2A, 2B, 2C
高校生	1005	A1 ～ C2	89 問	3A, 3B, 3C
大学（院）生	747	A1 ～ C2	89 問	3A, 3B, 3C
不明	94	—	—	—

表 1　被験者数と設定レベル

考を進めた。

2-2　分析方法

分析にあたっては、古典的理論での分析に加え、項目応答理論（IRT）を用いて分析した。IRT による分析を用いる利点としては、受験者の母集団によって数値が左右される偏差値とは異なり、次の 2 点で、より安定した結果を得ることができることが挙げられる。

1. 異なるテスト間の内容でも、共通の尺度で受験者の能力を測定することができること
2. 各項目の特性を、異なる受験者間でも共通の尺度で測定、数値化することができること

項目応答理論のこのような特性を考慮し、小学生から大学、大学院生までの 10 歳以上の年齢差のある広範囲の学習者を対象に調査を行うにあたっては、英語力についての意識を統一尺度により数値化することで、その結果を一貫教育の実践へとフィードバックすることが可能かどうか検証したいと考え、項目応答理論（IRT）による分析を試みた。

③　結果（何が分かったのか）

言語使用経験や海外経験については、海外で半年以上の生活経験がある学習者は 720 名（20%）いたが、2314 名（66%）はまったくなしという回答であった。小学校の 62.5%（180 名）が、半年未満の生活経験があると答えたが、これは、海外旅行の経験がその中に含まれている可能性が高く、「生活経験」の有無を調査したその意図がうまく伝わらなかった可能性は否定できない。

一番楽に使える言語（第一言語）の調査では、海外生活経験者（半年未満も含む）1204 名で、海外で生活していた時の第一言語を日本語と答えた人は 757 名（63%）いた。一方で、現在、一番楽に使える言語（第一言語）を日本語と答えた人は 3400 名（96%）いた。無答や重答が 58 名（1.7%）いるが、家庭で主に使う言語を日本語と答えた人が 3452 名（98%）いたことから、ほとんどの学習者の第一言語が日本語であるということが確認できた。

なお、多くの人の関心を引くであろう、外国語の学習開始時期については、表 2 のように、中学入学以降が 1259 名（36%）に対して、中学入学以前に学習を始めている者が 2207 名（63%）と多数を占めた。学校段階が下がるにつれて開始時期が早くなるのは、小学校での外国語活動の開始時期の時間差と見ていいだろう。また、小学校では、118 名（41%）が入学前の早期に外国語学習を開始しており、全体でも 646 名（18%）が小学校入学前に開始しており、外国語学習に対する保護者の関心の高さがうかがわれる結果となった。

記述子に関する具体的な調査結果をもとに、ここで用いた記述子の内容のわかりやすさやレベルの位置づけの妥当性について検討を行った。困難度を分析した結果、CEFR の共通参照レベルの設定は、おおよそ順

区分 / 開始時期	小学校	中学校	高校	大学	全体
小学校入学前	118	312	127	89	646
	41.0%	21.0%	12.6%	11.9%	18.3%
小学 1 ～ 4 年生	165	468	244	144	1021
	57.3%	31.5%	24.3%	19.3%	28.9%
小学 5 ～ 6 年生	1	175	231	133	540
	0.3%	11.8%	23.0%	17.8%	15.3%
中学生になってから	0	511	384	364	1259
	0.0%	34.3%	38.2%	48.7%	35.7%
重答	0	1	0	0	1
	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%	0.0%
無答	4	21	19	17	61
	1.04%	1.4%	1.9%	2.3%	1.7%
計	288	1488	1005	747	3528

* 上段には各学校種別に回答者数、下段には比率を示す。

表 2　外国語学習開始時期についての調査結果

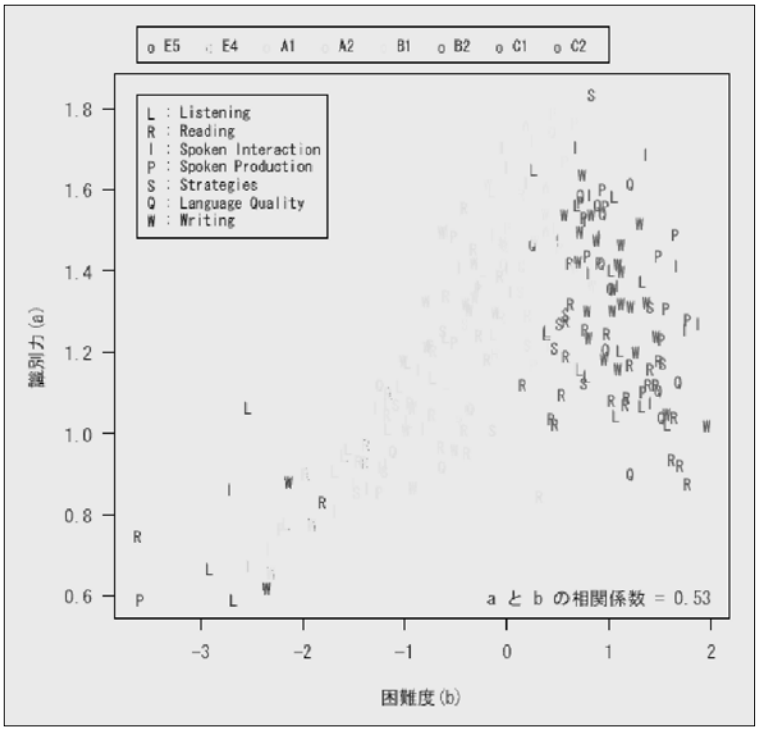


図 1　プロフィール調査結果

当に配列されていることが分かった（図 1）。また、CEFR による Can-do 記述子の今回の被験者における適応度についても、大方のものが該当することが認められた。しかしながら、いくつかの記述子において、設定されたグレードが学習の進み具合と合致しないものが存在することが明らかになった。例えば、表 3 のように、項目番号 86（SIA101）や 125（SPA101）では困難度の数値が他に比して非常に低く、A1 レベルのなかにも学習者に難しいと感じられる項目とそうでない項目の間に大きな幅があり、英検 5 級と同等の困難度

のものがあることが判明した。逆に、項目番号 120（SIC102）は C1 レベルに設定されているが、実際、今回の被験者にとっては自らの属するレベル群より高い C2 レベルと感じている学習者が多いことが判明した。以下に、上記の項目に関する記述を挙げる。

項目番号	Item ID	レベル	記述子	平均値				IRT 項目パラメタ	
				小学校	中学校	高校	大学	識別力	困難度
86	SIA101	A1	人に出会ったとき、別れる時の基本的な挨拶ができる。	3.88	3.63	3.32	3.42	0.72	-2.34
125	SIA101	A1	簡単な自己紹介をすることができる。	3.71	3.51	3.43	3.47	0.77	-2.21
120	SIC102	C1	言語を流暢、性格、かつ効果的に使い、どんな分野でも一般的なレベルから専門性の高いレベルまでの会話ができる。	—	—	1.48	1.43	1.27	1.87

表 3　各項目のレベルと難易度の差異

なお、上記の例とは異なる視点で読み取ることができたものとしては、記述の内容が身近なものではなく、内容的に理解しにくいと考えられるものである。例としては、項目番号 52（RDA206）の A2 に分類されている記述子であるが、識別力が他の A2 に比べて異様に低く、また、困難度も高く判定されている。（表 4）これは、表の記述子の内容からも、コンピュータに関する質問項目であることから、学校で学習する内容から外れているということに加えて、日常的に外国語を用いて触れる機会の少ないものであることから、学習者が困難であると感じたということが予想される。

項目番号	Item ID	レベル	記述子	平均値				IRT 項目パラメタ	
				小学校	中学校	高校	大学	識別力	困難度
52	RDA206	A2	コンピュータの使い方の表示やヘルプ画面などを読んで理解することができる。	2.33	2.18	2.30	2.57	0.85	0.31

表 4　項目の記述内容の困難度への影響

上述した 4 つの例については、いずれも図 1 においてそれぞれのレベル群から逸脱しているものであり、このような結果が出た記述子に関しては、見直しが必要である。

④　考察

本研究の調査結果より、CEFR 準拠のレベル設定は、学習者が感じている難易度および平均値に相当程度対応しており、学校種別と自己評価の相関関係についても、およそ一定の対応関係にあることが判明した。しかしながら、③結果で挙げた例（項目番号 86、125、120）のように、もともと設定されているレベルと、被験者（学習者）の自己評価による認識の間に、かなり大きな差異が存在するケースも確認された。この問題は、主として日本の社会で生活・成長した学習者にとって、あまりなじみのない行動であることが考えら

れ、質問項目の社会文化的要因が反映したものと解釈することができる。

また、識別力に関する結果から、CEFR 共通参照レベルの B1 および B2 の部分において、「できる」ものと「できない」ものの境界があることが分かった。言い換えると、CEFR で自立的言語使用者（Independent User）として想定されている Threshold level のレベルに到達する前の A1，A2 レベルでは、「できる」と答える層が学齢が低い段階から大学生までの広範囲にわたり、同様に、C1，C2 レベルで「できない」と答える層が多数を占めるため、記述子が学習者の能力を選り分けて識別する力（識別力）は A1，A2 レベルや C1，C2 レベルよりも B1，B2 レベルの記述子の方が高くなった。

このことから、B1，B2 レベルをクリアすることは、外国語学習の最初の主要な目標および指標と考えることができる。初等・中等教育の英語教育においては目標設定をする際に意識すべき事柄と考えることができるであろう。

技能別の傾向としては、「聞く」「読む」といった受信型スキルよりも、「話す」「書く」の発信型スキルで多くの学習者が困難と感じていることが判明した。困難度は、「聞く」→「読む」→「書く」→「話す」という順で上がっており、発信型スキルの養成は今後の課題となるであろう。ただ、こうした個々のスキルを技能別に切り離した指導をすることが効果的か否かは別の議論であり、それぞれのスキルの向上は相互補完的な側面があるので、言語活動のインプットとアウトプットのバランスや、コンテンツ重視の指導と言語形式に焦点をあてるフォーカス・オン・フォームなどの学習活動のバランスなど、学習活動を総合的な視点でとらえることが重要となる。

そういった意味で、指導者と学習者双方が学習を振り返り、「気づき」を促すような活動を行うことの意義は大きく、その際に、言語ポートフォリオなどのツールを利用して、学習者の到達目標に対する意識づけや、できるようになった項目の確認などを定期的におこない、スキルごとの「伸び（ギャップ）」を認識する機会を設けることは考慮に値すると考えられる。

【参考文献】

Language Policy Division. (2009). Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): A Manual: Council of Europe.

North, B. & Jones, N. (2009). Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): Further Material on Maintaining Standards across Languages, Contexts and Administrations by exploiting Teacher Judgment and IRT Scaling: Council of Europe

研究企画「日本語版言語ポートフォリオの実践と解釈に関する質的研究」報告

跡部　智（研究企画代表）
井本由紀
堀口佐知子

①　背景・目的

慶應義塾外国語教育グランドデザインの策定にあたっては、言語学習の目標・方法・言語運用能力の判定指標をまとめた『外国語学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（以下「CEFR」）をモデルとして、義塾の状況に適したモデルの構築を目標としている。特に、CEFR の理念の柱となる（1）学習領域の「連携」、（2）学習者の「自律」、および（3）「複言語・複文化性」は慶應義塾の外国語教育モデルへの応用が期待される概念であり、その具現化のためには、CEFR という理念型を個々の学習者が実際に利用するためのツールである『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』（以下 ELP）の導入が実践的であると思われる。

ELP とは CEFR が示す言語運用能力の判定指標（can-do list と呼ばれる能力を記述したチェックリスト）に基づいて、学習者が自らの言語能力を判定しつつ学習履歴を記録する「記録帳」である。自己評価による判定や言語学習の記録を付けることを通して自身の学習過程を振り返ることは CEFR 理念の柱の一つである「自律的」な学習につながるという効果が期待されている。さらに、ELP には CEFR 理念の別の柱である「複言語・複文化性」を測る項目も多く設けられている。そして最も重要と思われる点は、ELP が小・中・高という学校の各段階の枠を超えて、継続的に学習過程を記録するツールであり、学びの各段階の「連携」を可能とすることであろう。

AOP プロジェクト第 1 ユニットの言語ポートフォリオ研究企画では、このヨーロッパで開発されたツールをわが国での外国語学習の実際に即して修正を加え、日本語で書かれた慶應義塾版の言語ポートフォリオを開発し実践することを目的としてきており、2006 年から継続的に実証研究を行ってきた。

検証は、慶應義塾の各一貫教育校および大学の各学部の一部の教員に言語ポートフォリオを配布、授業時に学習者に記入を依頼し、学習者から感想・意見を収集後、教員から質問紙での調査によりフィードバックを収集・分析することによって行われた。まずは 2007 年に英語版の英国 CiLT（National Centre for Languages）が発行しているヨーロッパ言語ポートフォリオ―ジュニア版（このポートフォリオが選ばれた背景、CiLT との契約内容については Horiguchi et al. 2010 参照）を配布し（計 644 部）、その後、フィードバックを参考にしつつ日本語に訳した言語ポートフォリオを作成した。2008 年にはこの日本語版ポートフォリオを配布し、更なる検証と改良を試みた。

2009 年度に行われた本企画は、2006 年度から行われてきた言語ポートフォリオ開発の実践的研究を補完する形で、「開発」という実践をより広い文脈のなかで再帰的かつ客観的にとらえ、CEFR および ELP の受容に関する質的調査を実施し、人類学の視点を援用した考察を試みることを主眼に置いている。具体的には、慶應義塾の教員及び生徒による日本版 ELP の受容や多様な解釈について組織人類学および教育人類学の視点から多角的に考察することによって、CEFR および ELP を外国語教育の場において用いる際に生じうる概念上および実践上の問題を指摘することを目的とする。

② 手法

本研究ではアンケート及びインタビュー調査の手法を組み合わせた質的調査を実施し、人類学的視点から分析を試みた。まず、2008 年 12 月から 2009 年 3 月の間に、計 1898 部の日本語版 ELP を義塾の教員に配布（簡単なポートフォリオに関する説明文書も添付の上）、授業における実践を依頼し、それに対する教員及び学習者からのフィードバックをアンケート形式で得た。その結果、全体として（教員・学習者ともに）ELP は使いにくく、日本の外国語教育の文脈に適していないという意見が多く寄せられた。アンケートによるフィードバックは ELP 受容に対するこのような全体的傾向を把握する方法として有用であるが、教員個人がこのような新しい教育・学習ツールに対して抱く様々な反応や複雑な思いを掬いあげるにはより詳細な質的調査が必要であると思われた。そのため、拒否反応がおこる背景および要因を明らかにすることが肝要であるという認識のもと、2009 年 7 月から 12 月にかけて 11 名の教員に対する半構造的質的インタビューを実施した。質的インタビューの手法ではまずは「個人」に焦点を当て、ライフストーリーを聞き取り、その個人を取り巻き、経験を規定する幾層もの社会的文化的制度の影響を明らかにすることが重要となる。こうした視点をふまえ、今回は特に ELP に対する反応（意味づけ）の調査を軸に据えつつ、外国語教育の観点から個人の意味づけと社会的制度的文脈との関連性を探ることによって問題点を整理することを試みた。

③ 結果

日本語版 ELP に関する本調査からは、多くの義塾教員及び生徒（学習者）が ELP を「異質」なものととらえ、日本の文脈に合わないと感じていることが明らかとなった。インタビュー調査の結果および人類学的分析の詳細は Horiguchi et al.（2010）にすでに収められているため、本稿ではアンケートおよびインタビュー調査から得た主な意見を（1）自己評価の意義・曖昧性、（2）日本の言語環境の特性、（3）慶應の制度的構造の特性の 3 点に焦点を当てつつ、以下にまとめてみる。

1. 自己評価の意義・曖昧性

自己評価（self-assessment）は教育の主体を学習者に据えるという意味で、CEFR の理念を具現化する ELP の重要要素である。しかし、「日本にはこのように自分の能力を露骨にアピールする文化はない」とある高校生が ELP について記しているように、自己評価というシステムが日本人にとって馴染みがないと訴え、自己評価の意義を問う意見が多くの学習者からあがった。教員側からも、自己評価の意義や信頼性を問う意見があった。たとえば小学校低学年レベルに関しては、過大評価する生徒が多いという指摘があった。全体として評価を学生自身のみで行うのは学校教育の中では効果的ではないという意見が多く寄せられた。その説明としては、インタビュー調査において「日本人はテストによる評価を好む」という印象が複数の教員から語られた。

自己評価のチェックリストである Can-do list における各レベルでの能力記述が曖昧であると感じる学習者・教員も多く、例文、文法項目、具体的な語彙リスト、など基準をなるべく具体的かつ明確にする必要があるという意見があがった。「能力記述の項目や活動が、教室の活動や教科書と関連付けられていれば、生徒もポートフォリオの意味を理解するのではないか」というある教員の発言からも明らかなように、CEFR のチェックリストを参照しつつ、教室というローカルな文脈に「落とし込む」作業が日本版言語ポートフォリオの開発においては重要であることが示唆された。

高校・大学レベルの教員からは、同じ「ジュニア版」のポートフォリオを小学生から大学生にまで使用することへの疑問が提示された。特に高校レベルの男子生徒にとっては「イラストがこどもっぽい」、あるいは各レベルの「能力記述が簡単すぎる」などという反応が目立った。その背景の問題として、日本語版作成

にあたり、「ジュニア版」ELP の基本的な体裁や項目は（CiLT との契約上）変更できないという制約があったことがある。こうした制約のため、開発チームができることは、能力記述子の表現を高学年の生徒にも受け入れられるよう工夫する、という程度の調整のみであった。つまり、現行の実証研究の枠組みでは、小学生から大学生まで幅広い年代の学習者にとって親しみと意義の感じられるポートフォリオを作成することの困難さが見出されたのである。

2. 日本の言語環境の特性

ELP は CEFR の理念の柱である複文化・複言語主義を促進する学習ツールとしての様々な仕掛けを備えている。慶應義塾の教育においては、教養を兼ね備えた国際人を育てるべく、複数言語の学習を推奨しているが、教員・生徒からのフィードバックにおいては日本は依然として「モノリンガル環境」であり、よってヨーロッパの複言語・複文化性という背景の中で作られた学習ツールは適用が難しいという声が多く寄せられた。学習者の間では、「ヨーロッパの文化と日本の文化は違うと思います」などという意見が見られ、教員側からも、「日本はヨーロッパのような多言語的社会ではないので、あなたはどの言語を使いますか、とリストをあげろと言われても、ぴんとこない」などと言語使用の状況の違いに関する言及があった。更に、「ポートフォリオは日常の環境で外国語と接している人たちのためのものである。日本人の外国語との接触は教室に限られており、しかも（教室内の実践は）基礎的な読み書き文法を中心としたものである」という指摘もあり、前節で問題となった CEFR の能力記述子と日本の外国語教育で評価対象となる項目（文法理解等）とのギャップは、各々の社会の言語的環境の違いから生じるものとして説明できることが分かった。

3. 慶應義塾固有の諸問題

以上紹介してきた ELP 導入にともなう問題は、「日本の外国語教育」の文化的・社会的文脈によるものであるが、本学における ELP 導入について考察する際、慶應義塾固有の諸問題を検討する必要がある。以下、特に 2 点：「自律」の尊重、および教員がかかえる複数の制度的役割についてまとめてみる。

第一に、AOP プロジェクトが提唱する CEFR に基づいた外国語教育の「スタンダード」策定は、慶應義塾の教育理念である「独立自尊」の精神を脅かしかねないものである、と一部教員が感じていることが指摘された。慶應義塾における教育の特徴の一つとして、各一貫教育校・学部の及び各教員の「自律」の尊重がある。インタビュー調査からは、慶應義塾内の各学校・学部が慶應義塾の一員としてのアイデンティティを持ちながら、それぞれ独自性をも備えていること、各教員も自身の得意とする領域をそれぞれの授業において発揮しうる風土、またそうした風土があることによる教員のやりがいが指摘された。しかしこのような「独立自尊」の精神が根付いているゆえに、また、慶應義塾の組織としての大きさも加わり、学部や学校を越えた「連携」や「スタンダード」策定に対して足並みを揃えていくことに困難さが生じるともいえよう。AOP プロジェクトが描く CEFR に基づく外国語教育の「グランドデザイン」とは、「独立自尊」の精神を脅かすものではなく、多様性を尊重した柔軟かつゆるやかなモデルの提示であるという十分な説明が必要であったということが改めて示された。

第二に、ELP 推進の主たる担い手となるべき慶應義塾の各専任教員が組織において複数の役割を担っており多忙を極めているという状況があげられる。各教員の多くは、外国語教育の実践のほかに、学生指導、部活の顧問として、あるいは学部の役職や研究センターの運営委員など、複数の役割を果たしており、義塾全体の外国語教育改革実践に時間を割き、コミットすることは難しい立場にある。さまざまな仕事を抱える多忙な教員たちに ELP を使うことの利点を的確に、かつ具体的に説得力をもって示し、時間的拘束を最小限にとどめ、例えば出張型の説明会や各一貫教育校に出向いてワークショップを行うなどの配慮を示すことが、教員の支持と合意を得るには重要である、という意見があがった。

④ 考察

これまで3つの観点からELPの受容について、「受け手」となった教員や学習者の立場からの意見をまとめてきた。ELPはヨーロッパのものであるがゆえに「異質」であると解釈され、反発（もしくは無関心）の対象ともなっていることが明らかとなった。しかし、異質であるからこそ、多様かつ自由な意味解釈が可能であり、制度文化的変化をひきおこす媒体ともなりうる。本調査では、教員の多くは、生徒が卒業後どのような教育を受け、外国語学習においてどのような成果を上げているのか、知る機会がほとんどないと感じていると語り、各学校間のさらなる「連携」の必要性、また、CEFRやポートフォリオの可能性を示唆する声も多く寄せられた。ELPはその導入方法さえ工夫すれば、慶應義塾全体の外国語教育改善の有意義なツールとなりうると期待されるのである。今回の調査ではELPの導入に対する否定的な意見が目立ったが、それはELPに対する本質的な反発というよりむしろ、研究調査の実施過程での方法論的な問題に関する指摘であったとも解釈できる。こうした「異質」と捉えられうるツールの導入の際には、まずは明確なモデルあるいは実践例を蓄積することが重要であり、さらに、教員の立場や制度的状況を理解した上で、ワークショップを実施し、ボトムアップな教育ツールとカリキュラムの開発を教員と共に行うべきであろう。その際に今回のような質的研究を並行して実施し、受容のプロセスに伴う諸問題を個人のレベルで把握し、各教員の立場・経験を十分に理解した上で彼らの声を反映させることが、文脈を理解し、文脈に根ざした教育法やカリキュラムを提案する上で重要であろう。

参考文献

Horiguchi, S., Harada, Y., Imoto, Y. and Atobe, S. (2010). 'The implementation of a Japanese version of the "European Language Portfolio-Junior version-" in Keio: Implications from the perspective of organizational and educational anthropology.' In Schmidt, M., Naganuma, N., O' Dwyer, F., Imig A. and Sakai, K. (eds.) *Can do statements in language education in Japan and beyond—Applications of the CEFR—*『日本と諸外国の言語教育における Can-Do 評価—ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）の適用—』朝日出版社.

研究企画「ハノイ工科大学生の専門分野と日本語学習に関する調査およびグループプロファイルの開発[i]」報告

平高史也（研究企画代表）
萩野達也
秋山敬子
伴野崇生
島田徳子
石司えり

1. 背景・目的

1-1. HUT-SFC ツイニング・プログラムについて

2009 年 4 月より、ベトナム IT 人材育成プロジェクト[ii] の一環として、ハノイ工科大学（以下、HUT）の学生が慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（以下、SFC）の学部 3 年次に編入する IT 系ツイニング・プログラムが始まった。2009 年度、2010 年度とも各 10 名の学生が編入している。

本国で 2 年半日本語と専門を学び、旧日本語能力試験 2 級レベル[iii] 程度で来日する HUT 生の日本語コースをデザインするにあたり、IT という専門分野の学生のニーズをどのようにコースに反映させればよいか、日本語教育と専門教育をどう融合させればよいか、という課題があった。SFC で開講される日本語コースは週 2 コマ[iv] であり、この限られた時間でできるだけ効果を生む授業を実施するために、まずは HUT 生の日本語レベルの現状を詳細に把握し、IT という専門分野で研究活動を進める際に求められる日本語レベルを確認すること、さらには、そもそも SFC で学生生活を送るにあたり、どのような場面でどの程度のレベルのどのような日本語が必要になるかを調査する必要があった。

1-2. JF 日本語教育スタンダードの活用

そこで、国際交流基金が 2010 年 3 月に発表した「JF 日本語教育スタンダード」[v]（以下、JF スタンダード）を利用することにした。JF スタンダードは、欧州評議会が制定したヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）を土台として、日本語教育の多様な各現場のニーズや状況に合わせて学習環境をデザインするためのツールとして開発され、現在同基金の国内外の日本語コースの見直しや日本語学習環境整備に活用されている。基金外の日本国内での活用例の報告はまだないが、本プロジェクトでは、JF スタンダードを国内の大学や地域の日本語教育の学習環境をデザインする際に、十分活用できると考えた。

1-3. 目的

本研究の目的は、2009 年度に来日した 1 期生と 2010 年度に来日した 2 期生に対して日本語教育と専門教育を融合させた、学習者のニーズに沿った日本語教育をデザインすることを目指して、次の点を明らかにすることである。

・実際に学生はどのような場面でどのような日本語を使用しているか
・専門科目でどの程度の日本語が必要とされるか
・JF スタンダードに国内の日本語教育現場における汎用性があるか

本研究で明らかになった成果は、HUT 生のグループプロファイルとして発表予定である。グループプロ

ファイルとは、『ドイツ語プロファイル（Profile deutsch）』[vi]で紹介された考え方で、特定の目的集団（Zielgruppe）に必要となる言語使用場面をまとめたものである。『ドイツ語プロファイル』では、4つの目的集団に関して言語使用場面（シナリオ）ごとに言語行動がCan-do[vii]の形で例示されており、特定の学習者集団に特化した効果的な言語教育を実施する際に参考になると考える。

2. 手法（具体的にどのような方法で調査を行い、研究を進めたか）

2-1. プロジェクトの全体像

図1は本研究の全体像を示したものである。HUT生のニーズに合った日本語教育を実現するために、JFスタンダードの枠組みを利用して、日本語熟達度を把握すること、およびキャンパス内での日本語使用の実態を調査することの2つの軸で研究を進めることとした。

本研究に関わったメンバーの役割分担としては、秋山・伴野が日本語コースを担当し、萩野がIT分野専門教員として関わった。石司・島田[viii]がJFスタンダード担当者として従事し、平高が全体のコーディネートを行った。そして2009年度、2010年度それぞれ10名ずつのHUT生に協力をお願いした。

2-2-1. 日本語熟達度の把握：Can-doを使った現状レベルチェックと目標設定

JFスタンダードの利用については、2つの切り口でその応用可能性を検証することにした。

まず、言語の熟達度を、A1-A2-B1-B2-C1-C2の6つのレベル[ix]別に「～ができる」という形式で記述したCan-doを使って、HUT生の日本語レベルの現状を把握することから着手した。JFスタンダードでは、CEFRで公開された493のCan-doを「CEFR Can-do」と呼び、これらのCan-doは、53のカテゴリー（コミュニケーション言語能力とコミュニケーション言語活動のカテゴリー）に分類されている。現状レベルチェックは、この53のカテゴリーに分類されたCEFR Can-doの一覧を使って、HUT生の日本語コースの日本語教員2名が担当した。次に、本プロジェクトメンバーでもあるIT分野の専門教員が、同じCEFR Can-doの一覧を使って、専門分野の講義やゼミを受ける際に必要とされる日本語レベルをチェックした。この専門教員が必要と考えた日本語レベルを、HUT生のコース目標に設定することで、コースの出発地点（現状レベル）と期待される到達地点（目標レベル）を明らかにすることを目指した。

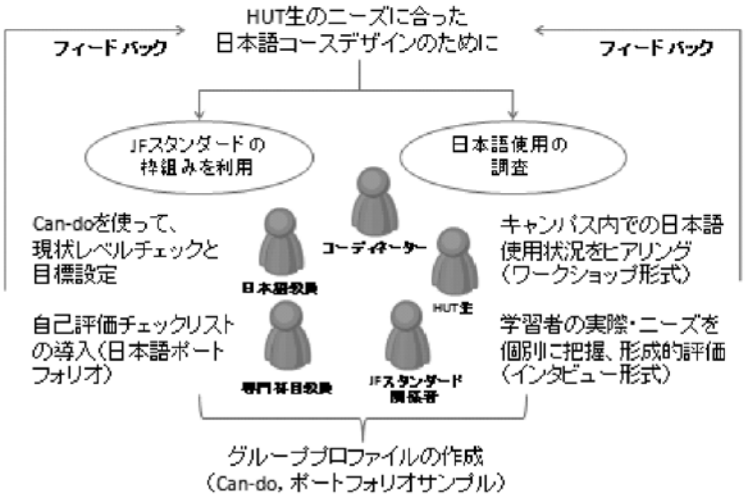


図1　プロジェクトの全体像

2-2-2. 日本語熟達度の把握：自己評価チェックリスト

2つ目の切り口は、ポートフォリオの自己評価チェックリストである。JFスタンダードでは、ヨーロッパ言語ポートフォリオ（ELP）に知見を得ながら、(1) 評価表、(2) 言語的・文化的体験の記録、(3) 学習の成果、という3つのパーツを適宜組み合わせてポートフォリオを導入することを推奨しているが（国際交流基金 2010a）、本研究では、(1) 評価表の一部である、自己評価チェックリストの導入を試みた。自己評価チェックリストは、Can-doで記述された項目が「実際にできるか」を学習者自身が評価するものである。このような自己評価を行うことで、自分の日本語能力をさまざまな視点から見ることができるようになり、自己評価を繰り返し行うことが自律的な学びを支援すると考えられている。今回、自己評価チェックリストはアセスメントツールとして導入するというよりも、自身の日本語使用や日本語能力について見直すきっかけを得ることを目的とした。そして、次のような手順で、HUT生に特化した自己評価チェックリストを作成した。

(1) CEFRの自己評価表（Council of Europe 2004）をベースに、領域や話題を考慮して、「聞くこと」「読むこと」「ペアで話す」「ひとりで話す」「書くこと」の技能別に、学生生活の具体的場面を想定しながら、新しいCan-doリストを作成する（JFスタンダード関係者が担当）
(2) 上記のCan-doリストを日本語教員が確認し、加筆修正する（修正点：難しすぎる単語を易しく言い換えた、より分かりやすい場面に変更した、ルビを振った）
(3) 53のカテゴリーと照らし合わせながら、加えた方がいいカテゴリーのCan-doを新たに追加する（修正点：テクストCan-do[x]がなかったため追加した）
(4) 「聞くこと」「読むこと」「ペアで話す」「ひとりで話す」「書くこと」のバランスを確認し、加筆修正する（修正点：それぞれのCan-doの数をある程度揃えた）
(5) 自己評価チェックリストのフォーマットを作成する

今回の自己評価チェックリストでは、「とてもよくできる（✔✔）」「できる（✔）」「これからもっと練習したい（!）」の3段階で評価する形をとった。Can-doのレベルについては、A1-A2-B1-B2のレベルのCan-doを扱ったが、フォーマット上は非表示とした。また、評価欄の横に自由記述できるコメント欄を作った。前項で述べた現状レベルチェックの結果より、HUT生はA2-B1のレベルに位置することが分かっていたが、A1のCan-doを加えることで、「できる」と評価する項目が増え、自分自身の日本語能力に対する自信がつき、

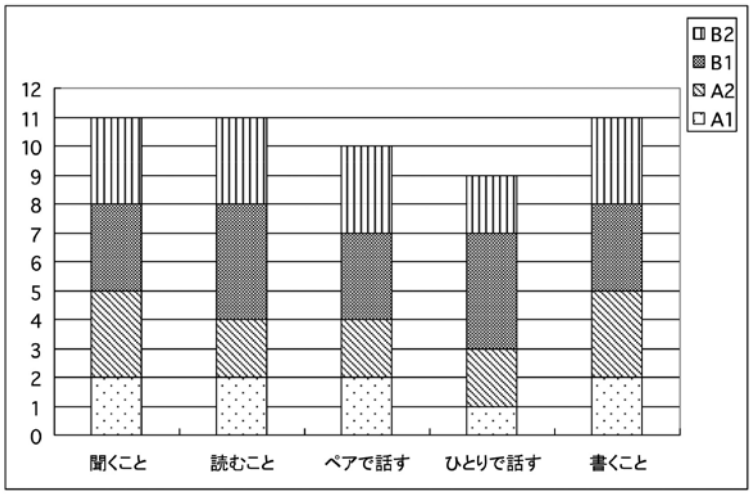


表1　HUT生のための自己評価チェックリスト　技能別Can-Do数

聞くこと

		日付	／	メモ
1	簡単なあいさつや質問を理解することができる。（お名前は？ 趣味は何ですか？　など）			
2	簡単な指示を理解することができる。（ここに名前を書いてください。薬は食後に飲んでください。など）			
3	お店で買い物をするとき、値段を聞いて理解することができる。			
4	試験の日程や、提出物をいつ、だれに出すのか、先生の説明を聞いて、理解することができる。			
5	短い簡単なメッセージやアナウンスを聞きとることができる。（駅のアナウンス：「まもなく電車が参ります」など）			
6	映像、文字、ゆっくりはっきり言ってもらう、などの助けがあれば、講義の内容を聞いて、だいたい理解することができる。			
7	身近な話題についての会話をだいたい理解することができる。（大学生活、趣味、遊びなど）			
8	ラジオやテレビ番組の内容を半分くらい理解することができる。（最近起きたこと、興味のある話題、専門的な話題など）			
9	身近な話題の、長い会話や講義を理解することができる。（自分の専門の分野、研究テーマなど）			
10	テレビのニュースや映画の内容をだいたい理解することができる。			
11	日本人の友達同士の会話をだいたい理解することができる。			

【チェックの方法】
あなたの日本語能力について、自分で評価してみましょう。

図 2　HUT 生のための自己評価チェックリスト「聞くこと」

動機づけにつながるのではないかという意図があった。また、目標となる言語活動を明示し、意識化させるために B2 レベルの Can-do も加えた。表 1 のとおり、「聞くこと」「読むこと」「ペアで話す」「ひとりで話す」「書くこと」の Can-do 数はそれぞれ 11、11、10、9、11 であり、テクストに関する Can-do は、「書くこと」に含めた。表 1 は技能ごと、A1 ～ B2 のレベルごとのバランスをまとめたものである。それぞれの技能で 1 ページずつ、計 5 ページの自己評価チェックリストが完成した（図 2）。

2-3-1.　日本語使用の調査：キャンパス内での日本語使用調査（ワークショップ）

日本語使用調査に関しては、ワークショップ形式とインタビュー形式の 2 つの手法で進めた。前者については、HUT 生がキャンパスのどのような場面や状況で日本語を使っているのか（使用場面）、それぞれの場面で日本語を使って何をしているのか（言語行動）、を調査するため、2009 年 11 月 13 日にワークショップを行った（約 90 分）。

このように学習対象者に対してワークショップ形式で言語使用の実態を調査する手法は、『ドイツ語プロファイル』の開発者である Wertenschlag et al.（2007）に紹介されている。彼らは、スイス国有鉄道の従業員

のための言語教育政策プロジェクト（talxx）の一環として、独自のグループプロファイルを開発した。この鉄道員のためのグループプロファイルの Can-do は『ドイツ語プロファイル』にも現場に特化した Can-Do 例として収録されている。従業員が実際にどのような場面や状況で言語を介したコミュニケーション活動を行っているか、乗客対応業務や窓口担当業務を担っているスタッフ、更には労働組合担当やマネジメント層などをワークショップの参加者対象とし、スイス国有鉄道の業務に特化した Can-do を作成した点は参考になる。言語活動の担い手である当事者から「どのような場面でどのような言語行動を行っているか」をヒアリングして調査することは、行動中心主義の言語教育を実現するうえでも重要だと考える。

HUT 生の日本語使用を調べるワークショップは、2009 年に実施し、1 期生 10 名に参加を促したほか、IT 系ゼミに所属する日本人学生にも声をかけた。学生とともに Can-do を開発するという意図があった。今回対象とする使用場面と言語行動は基本的にキャンパス内とし、たとえば登下校や休日の言語使用は扱わないこととした。A、B、C の 3 つのチームに分け、そのうち A チームと B チームは授業に関係する使用場面 / 言語行動を、残り C チームは授業以外の使用場面 / 言語行動を考えることにした。そして各チームで話し合った内容を発表し、共有した。

ワークショップの成果は、本プロジェクトメンバーの JF スタンダード関係者が、JF スタンダードの Can-do の考え方に倣ってレベル別記述を試みた。手順としては下記のとおりである。

（1）ワークショップで挙げられた使用場面と言語行動を整理し、IT 学生のためのグループプロファイルで扱うものを決める
（2）「みんなの『Can-Do』サイト」に収録された Can-do（主に CEFR Can-do）を見ながら、（1）の言語行動が JF スタンダードのどのカテゴリーに属し、だいたいどのレベルに相当するかを判断する
（3）『JF 日本語教育スタンダード 2010　利用者ガイドブック』の「活動 Can-do のレベル別特徴一覧」（国際交流基金　2010b: 74-79）を参考にしながら、レベルの特徴を盛り込んだ Can-do 案を作成する
（4）Can-do 案を専門教員、日本語教員、HUT 生が、Can-do のレベルや記述内容が妥当か検証する
（5）（4）の検証結果を反映させ加筆修正し、Can-do を完成させる

2-3-2.　日本語使用の調査：個別のニーズ把握と形成的評価（インタビュー）

1 期生は春学期、秋学期に各々 1 回ずつ、2 期生は春学期に個別インタビュー（半構造化インタビュー、約 20 分）を行った。インタビューの目的は次の 2 点である。①学生たちのニーズや抱えている問題の把握など、授業ではできない個別対応の実現、②形成的評価。インタビューは録音録画し、終了後、学生と一緒に見て、インタビュアーがコメントするという方法をとった。

3.　結果（何が分かったのか）

3-1-1.　日本語熟達度の把握：Can-do を使った現状レベルチェックと目標設定

まず、日本語教員 2 名による HUT 生の日本語熟達度の現状レベルチェックは、学期ごと、日本語コースのはじめに行った。専門教員による作業は、専門の研究が本格的に始動することが予想される 4 年次の段階で、どの程度の日本語熟達度を求めるかという観点から、53 のカテゴリーごとに目標となるレベルを設定してもらった。表 2 に結果を一部抜粋する。

日本語教員による現状レベルチェックに関しては、学生の熟達度に多かれ少なかれ差があるため「クラス全体として」レベルを決めるのは難しいという意見が挙がったが、だいたいの平均値を診断してもらった。項目によって異なるが、HUT 生の現状レベルは概ね A2 ～ B1 と確認することができた。

活動Can-do（受容：理解する）			目標（専門教員）	現状（2名の日本語教員）	
聞くこと	1	聞くこと全般	B2.1	B1	B2.1
	2	母語話者同士の会話を聞く	B2.1	A2	B1
	3	講演やプレゼンテーションを聞く	B2	B1.1	B1.2
	4	指示やアナウンスを聞く	A2	A2-B1	B1
	5	音声メディアを聞く	B1.2	B1.1	B1.2
読むこと	6	読むこと全般	B2	A2-B1	B1
	7	手紙やメールを読む	B2	B1	B1
	8	必要な情報を探し出す	A2	B1	B1.2
	9	情報や要点を読み取る	B2.1	B1	B1.2
	10	説明を読む	B1	B1	B1
視聴覚	11	テレビや映画を見る	A2.2	A2-B1	B1.2

活動Can-do（産出：表現する）			目標（専門教員）	現状（2名の日本語教員）	
話すこと	12	話すこと全般	B2	B1	B1
	13	経験や物語を語る	B1	B1	B2
	14	論述する	B2	B1.1	B1.2
	15	公共アナウンスをする	A2	B1	B1
	16	講演やプレゼンテーションをする	B2	B1	B2.1
書くこと	17	書くこと全般	B2	B1	B1
	18	作文を書く	A2.2	B1	B1
	19	レポートや記事を書く	B2.1	B1	B1.2

表 2　HUT 生 日本語熟達度の現状レベル（2010 年度春学期）と目標レベル（一部抜粋）

一方、専門教員には、目標設定の作業を依頼した後にその意図を確認するため簡単なインタビューも実施したが、全体としては B2 レベルが目標とされ、通常の日常会話は A2 レベル、一般的なことは B1 レベル、専門的なことは B2 レベルを達成してほしいと考えていることがわかった。特に、ゼミなどの研究活動に参加すると、グループワークへの積極的参加、プレゼンテーション、レポート作成などさまざまな種類の産出活動が求められるため、日本語コースでは特に産出活動の強化に力を入れてほしいというコメントがあった。

3-1-2.　日本語熟達度の把握：自己評価チェックリスト

2009 年度春学期に実施した HUT 1 期生（10 名）の自己評価の結果は表 3（一部抜粋）にまとめたとおりである。

自己評価チェックリストは、コースの前後など複数回にわたって継続的に実施することが望ましいが、2009 年度は実質 1 回の実施となった。自身の能力の評価基準はそれぞれの学生で異なるため、結果を一概に比べることはできないが、概ね、A1-A2 レベルの Can-do は「とてもよくできる（✔✔）」「できる（✔）」とチェックする学生が多く、B1 になると「できる（✔）」、「これからもっと練習したい（!）」の割合も増えた。

項目によっては「(その言語活動を）やったことがないから分かりません」と記入する学生もいた。

半数以上（5 名以上）の学生が「これからもっと練習したい（!)」とチェックした項目は技能別に下記のとおりである（囲み数字は「これからもっと練習したい（!)」にチェックを入れた人数)。

【聞くこと】
B2: 身近な話題の、長い会話や講義を理解することができる（自分の専門の分野、研究テーマなど）⑧
B2: テレビのニュースや映画の内容をだいたい理解することができる ⑦
B2: 日本人の友達同士の会話をだいたい理解することができる ⑤

【読むこと】
B2: 新聞の記事をだいたい理解することができる（最近起きたこと、話題になっていることなど）⑦
B2: 講義で使う資料を、辞書がなくてもだいたい理解することができる ⑤
B2: 日本語の小説を読むことができる ⑩

【書くこと】
B2: いろいろなテーマについて、文体や書きことばに気をつけて、細かい説明文を書くことができる（健康、環境、恋愛など）⑧

【ペアで話す】
B1: 面接や面談で、自分が研究したいことや、その理由などを説明することができる ⑨
B2: 最近起きたこと、話題になったことについて、友達と意見を交換することができる（政治、経済、環境問題など）⑨
B2: 日本人と自然に会話をすることができる ⑧
B2: 友達との議論やゼミのディスカッションで、人の意見に賛成か反対か表して、自分の意見を言うことができる ⑩

【ひとりで話す】
B2: 特別な準備をしなくても、自分の専門分野や研究について、くわしく説明することができる ⑩
B2: 最近ニュースで、話題（問題）になっていることを、自分の意見、感想を入れながら、話すことができる ⑩

また、【書くこと】に含めたテクスト Can-do「ゼミや講義（授業）の内容を聞きながら、ノートにメモをとることができる」については、「ベトナム語でノートにメモをとるの方がはやい」（原文掲載）とコメント欄に記述した学生がいた。

ほかにもコメント欄には、次のような記述が見られた。（原文掲載）

・自己評価チェックリストを通して、自分がまだまだいろいろなことを勉強しなければならないことが分かりました。
・いろいろなスキルがまだまだ低いので、もっと練習したいと思う。このチェックリストで自分の欠点を気づき、これから何を練習するかと分かった。
・アンケートをしたら、日本語についてできないことがもっと分かります。
・この自己評価チェックリストはとてもいいものだと思います。それはチェックリストをやると、自分の能力がどのくらいか分かるようになって、これから自分の勉強がどう行くかも分かるようになりました。
・この自己評価チェックリストをやったあとで、弱点が分かりました。もっとがんばります。

3-2-1. 日本語使用の調査：キャンパス内での日本語使用調査（ワークショップ）

日本語使用を調査するためのワークショップは、2009 年 11 月 13 日に実施し、HUT 生 9 名と日本人学生

聞くこと	1	A1	簡単なあいさつや質問を理解することができる。（お名前は？趣味は何ですか？ など）	✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓
	2	A1	簡単な指示を理解することができる。（ここに名前を書いてください。薬は食後に飲んでください。など）	✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓	✓✓
	3	A2	お店で買い物をするとき、値段を聞いて理解することができる。	✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓	!	✓✓
	4	A2	試験の日程や、提出物をいつ、だれに出すのか、先生の説明を聞いて、理解することができる。	✓	✓	✓	✓	✓	✓✓	✓	✓	✓	✓
	5	A2	短い簡単なメッセージやアナウンスを聞きとることができる。（駅のアナウンス：「まもなく電車が参ります」など）	✓	✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓	✓	✓	✓
	6	B1	映像、文字、ゆっくりはっきり言ってもらう、などの助けがあれば、講義の内容を聞いて、だいたい理解することができる。	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	7	B1	身近な話題についての会話をだいたい理解することができる。（大学生活、趣味、遊びなど）	✓	!	!	✓	✓	✓	✓	✓	!	✓
	8	B1	ラジオやテレビ番組の内容を半分くらい理解することができる。（最近起きたこと、興味のある話題、専門的な話題など）	✓	!	✓	!	!	✓	✓	!	✓	✓
	9	B2	身近な話題の、長い会話や講義を理解することができる。（自分の専門の分野、研究テーマなど）	✓	!	✓	!	!	!	!	!	!	!
	10	B2	テレビのニュースや映画の内容をだいたい理解することができる。	!	✓	✓	!	✓	!	!	!	!	!
	11	B2	日本人の友達同士の会話をだいたい理解することができる。	!	✓	!	!	✓	✓	!	✓	✓	!

表3　HUT1 期生　自己評価チェックリストの結果（一部抜粋）

図3　ワークショップの様子

3名の参加があった。ワークショップのファシリテーターはJFスタンダード関係者2名[xi]が担当した。A、B、Cチームのそれぞれの成果は表4のとおりである。

表3の結果をもとに、IT学生のためのグループプロファイルを開発するために、2-3-1で示した（1）～（5）の手順に基づいて作業を進めたが、2010年11月時点で（3）の作業までほぼ終了している。

まず、（1）ワークショップで挙げられた使用場面と言語行動を整理し、IT学生のためのグループプロファイルで扱うものを決めることから着手した。この作業はJFスタンダード関係者が担当し、授業関係と授業以外のものをあわせて10の使用場面と、それぞれの場面で行われる言語行動を定めた。

次に、（2）既存のCan-do（主にCEFR Can-do）を見ながら、上記の言語活動がJFスタンダードのどのカテゴリーに属し、だいたいどのレベルに相当するかを判断した結果、表5のとおりとなった。

そして（3）『JF日本語教育スタンダード2010　利用者ガイドブック』の「活動Can-doのレベル別特徴一覧」（国際交流基金　2010b: 74-79）を参考にしながら、レベルの特徴を盛り込んだCan-do案を作成する作業を行った。たとえば、SFCの授業に特徴的な「2.　グループワークをする（チームで進めるプロジェクト活動）」の使用場面で行われる言語行動として「進捗状況を報告しあう」というものがあるが、この言語活動は、「共同作業中にやりとりをする」というカテゴリーに属するものとして、次の2つのCan-do案を考えた。

B1: グループワークメンバーとの話し合いで、自分が担当した作業の進捗状況を、重要だと思う点を分かるように伝え、他メンバーからの質問に簡単に答えることができる。

チーム	言語使用場面	言語行動
A（授業）	授業	先生と相談
		先生に挨拶
		ともだちと相談
		先生にメールをする
		課題（レポート）をする
		「English」でWeb検索
		聞く
		スライドを見る
		日本語スキル
		発表
		スライドを準備
	ゼミ ネットワークについて 学習するとき	発表
		資料
		メール
		作業報告をする
		ログをとる
		グループの人と相談
		仕事を分担する
		先行研究を読む
	メディアセンター	おばあちゃんにあいさつする
		他の人の話を聞く
		本をかりる
		本を読む
		アナウンスを聞く
		本を返す
		PCをかりる（AVコンサルタントと話す）

チーム	言語使用場面	言語行動
B（授業）	研究会	おしゃべり
		輪読
		プレゼンテーション
		外の人に質問する
		レポートを書く
		先輩と話
	ミーティング（グループワーク）	メッセMTG
		ぎじろく
		ノート
		やりたいことについて話す
		進捗報告をする
		一生懸命聞いて、理解する
		携帯メール
		誤解して、聞きなおす
	クラス	漢字を勉強する
		先生からメールがきたとき
		宿題
		先生にメールをする
		スライドを読む
		授業中、先生、TA、SAに聞く

チーム	言語使用場面	言語行動
C（授業外）	メディアセンター	本を探す
		本を借りる
		グループ相談（メモする）
		本を読む
	生協	買い物する
		本を探す
		本を予約する
	研究室	先生と相談する
		みんなとおしゃべりする
	サークル	剣道の技術を教えてもらう時
		活動する時間・場所の相談
		（DICE）ゲームのルールを話し合う
	食堂	食べ物を買う
		知り合いとあいさつ
		活動中のおしゃべり
		食べ物をえらぶ
	事務室	電話番号・住所を教える
		学事アカウント変更の手続き
		資格外活動許可書
		お知らせを読む
		在席確認をサイン
		ハラハラな資料もらう
		困るときく
	保健室	問診表に書く
		体の調子を伝える
		せんせいの質問を答える

表 4　使用場面と各使用場面における言語行動（2009 年 11 月 13 日ワークショップ ; 原文掲載）

受容	母語話者同士の会話を聞く	B1-B2
	講演やプレゼンテーションを聞く	B1-B2
	指示やアナウンスを聞く	A2-B1
	必要な情報を探し出す	B1-B2
	情報や要点を読み取る	B2-C1
	説明を読む	B1
産出	論述する	B1-B2
	講演やプレゼンテーションをする	B2
	作文を書く	B1
	レポートや記事を書く	B2-C1
やりとり	社交的なやりとりをする	A1-A2
	インフォーマルな場面でやりとりをする	B1
	フォーマルな場面でやりとりをする	B1-B2
	共同作業中にやりとりをする	B1-B2
	店や公共機関でやりとりをする	A1-A2
	情報交換する	B1-B2
	手紙やメールのやりとりをする	A2
方略	表現方法を考える	B2
	説明を求める	B1-B2
テクスト	メモやノートを取る	B1-B2
	要約したり書き写したりする	B1-B2

表 5　言語行動の所属カテゴリーと相当レベル

B2: グループワークメンバーとの話し合いで、自分が担当した作業の進捗状況について、自分の見解を交えながら詳細に報告し、他メンバーからの質問に答えることができる

B1 と B2 の 2 つのレベルで Can-do 案を作成した理由は、次工程の「(4) Can-do 案を専門教員、日本語教員、HUT 生が、Can-do のレベルや記述内容が妥当か検証する」において、どちらのレベルが IT 学生のグループプロファイルの Can-do としてふさわしいか、検証してもらうためである。2010 年 11 月時点で、1 ～ 10 の使用場面における言語行動の Can-do を作成しており、これから検証作業を進める予定である。

3-2-2. 日本語使用の調査：個別のニーズ把握と形成的評価（インタビュー）

2 期生の秋学期のインタビューは年明けに予定しているため、まだ実施していないが（2010 年 11 月時点）、1 期生については春秋学期のインタビューを比較して述べることができるので、ここでは 1 期生を中心に報告する。秋学期のインタビューでどの学生の話でも聞かれたのは以下の 2 点である。

(1) 半年の間に聴解力が伸びた。

(2) 研究会に入って大学での勉強が難しくなった。

(1) はほとんど全員の学生のインタビューで聞かれた。また、学生たちの自己申告では、それに比して話し方はまだそれほど伸びておらず、今後の課題だということであったが、何人かの学生はインタビアューに確認の質問をするなど、対話者とのやりとりがより自然になっていることが見てとれた。(2) については研究会によって進め方が異なるが、学習のレベルが上がり、密度が濃くなったことは一様に感じているようであった。この点と関連して印象的だったのは、SFC でこれまでとは大きく異なる学習スタイルにとまどったという学生が少なからずいたことである。本国では講義を聞くという受身の学習スタイルが中心だったので、

グループワークやフィールドワークを多用するSFCの研究手法に慣れるのには時間がかかったようである。また、アルバイトやホームステイ、サークル活動などを通して日本社会に溶け込もうとする学生がいる反面、帰宅してもパソコンと向かっている時間の多い学生も少なくないということもわかった。

4. 考察

4-1. 専門科目で求められる日本語レベル

専門教員にJFスタンダードのカテゴリーごとにCan-doを確認してもらったことで、細かい言語行動ごとに求められるレベルが明らかになった。特に専門分野に関する活動についてはB2レベルが要求されることがわかった（つまり、Cレベルまでは求められていない）。専門教員が重要だと考えるカテゴリーは、「論述する」「講演やプレゼンテーションをする」「レポートや記事を書く」など産出活動に多く、日本語コースで重点的に強化する必要があるだろう。

4-2. 日本語使用の実態

ワークショップとインタビューの成果より、HUT生の日本語使用場面とその場面で行われる具体的な言語行動が明らかになった。たとえば、SFCに特徴的といえる「2. グループワークをする（チームで進めるプロジェクト活動）」の使用場面では、【メールでやりとりをする、進捗を報告する、専門分野について議論する、内容をメモする、議事録を作成する、雑談をする】といった言語行動が行われており、これをJFスタンダードのカテゴリーにあてはめると、「手紙やメールのやりとりをする」「共同作業中にやりとりをする」「フォーマルな場面で議論する」「メモやノートを取る」「レポートや記事を書く」「インフォーマルな場面でやりとりをする」となる。これらの言語行動を記述したCan-doを検証・精緻化する作業はまだ終わっていないが、このように実際の場面で行われているコミュニケーション活動を明示して、日本語コースデザインに生かすことができれば、学習者のニーズに沿った教授につなげることができる。学習者を言語使用者として捉え、彼らの視点に立って言語行動を整理することで、行動中心主義の言語教育が実現するだろう。

4-3. JFスタンダードの汎用性

今回、HUT生のニーズを把握するためにJFスタンダードを利用したが、本研究で得られた成果は、日本語教員と共有し、随時コース運営に反映している。3-3-1で洗い出されたすべての言語行動を扱うことは時間的制約や日本語教員のIT分野の知識程度からみても難しいため、実現可能な範囲で優先順位をつけてコースをデザインしている。たとえば、2010年春学期は、「論述する」「講演やプレゼンテーションをする」「レポートや作文を書く」といった産出活動に特に重点をおき、その基盤として必要になる文法力、語彙力の強化を目指して次のようなコース目標を立てた。（下線は教員と学生が共有したもの、括弧内はJFスタンダードの考え方にもとづいてレベル別Can-do記述を試みたもの）

1. 事前に準備をすればプレゼンテーションができる（B2.1　関心ある分野の多様な話題について事前に準備されたプレゼンテーションを、賛成 / 反対、利点 / 不利な点を挙げながら、はっきり行うことができる）
2. 十分に時間をかければ自力でレポートなどが書ける（B2.1　根拠を示しながらレポートを書くことができる。いろいろなところから集めた情報や議論をまとめることができる）
3. 文法力、語彙力などコミュニケーションの基盤となる力をつける（B2　専門分野や大部分の一般的な話題に関して幅広い語彙を身につけ、知っている文法知識を駆使することができる）

JFスタンダードの枠組みそのものについていえば、日本語のコミュニケーションを、「読む」「書く」「聞く」「話す」と従来よく使われた4つの技能ではなく、53にもわたる詳細なカテゴリーごとに記述されたCan-doで捉えることができた。熟達度についても、「学習時間」や「習得語彙数」といった学習量でなく、6つのレベルという客観的な尺度を使ったことで、将来的に他機関と比較することが可能となった。一方で、53のカテゴリーがそれぞれ何を指し示すのか理解するのが難しく、またCan-doについても慣れるまでに時間がかかる、そもそもJFスタンダードの全体像を把握するのが大変だという意見もあった。

ただ、分野の異なるアクター同士が同じ指標を使ってHUT生の日本語熟達度について意見を交わすことができたのは意義深い。ここに日本語科目と専門科目のアーティキュレーションが実現したといえよう。

以上のとおり、JFスタンダードはコースデザインのツールとして十分に機能したといえる。

4-4. 今後の課題

今後の課題として以下の点を挙げる。

・目標設定から評価へ

Can-doを使ったレベルチェックと目標設定は行ったものの、コース目標が終了時にどの程度達成できたか、その評価のし方についてはまだ十分に検討されていないのが現状である。目標から評価まで一貫性をもたせるためにも、コースの目標に沿った評価手法を考える必要があるだろう。

・複数の専門教員による目標設定

IT分野といっても、ソフトウェア、ネットワーク、データベースなど、さまざまな研究テーマがある。2010年11月時点では1名の専門教員による目標設定しか実現していないため、今後複数の専門教員に同様の調査を依頼し、日本語コースの目標を定める必要がある。

・ポートフォリオの充実と運用

今回、ポートフォリオに関してはその意義や目的が十分に議論されないまま、JFスタンダードでいう「評価表」（自己評価チェックリスト）の部分のみ導入する形になってしまった。ヨーロッパの言語教育現場でCEFRの理念を具現化するツールとして活用されているポートフォリオ（ELP）は、教室外での学びや経験を重視し、生涯にわたって自律的に学習を進めることのできる学習者の育成をめざしている。個々人が日本語コース以外の場で培った知識や体験したことを、どのように学びにつなげていけばよいか、コースにおけるポートフォリオの位置づけそのものを考えていく必要がある。たとえばポートフォリオの役割としていわれる報告的機能と教育的機能を考えたとき[xii]、ツイニング・プログラムのような2つの機関（HUTとSFC）を行き来するケースでは、言語パスポートとしての報告的機能は非常に有用だと期待できる。また、日本語コースの時間割が限られていることを鑑みても、自律的な日本語学習をサポートするための教育的機能もポートフォリオに求めることができる。実際、e-learningなど自律学習ツールに興味を持つ学生も多いので、教室外の学びを支援する目的で、「評価表」以外のパーツを取り入れ中身を充実させる必要がある。さらには、ePortfolioと呼ばれる電子版ポートフォリオの開発も大きな可能性があるだろう。

・HUT生のためのグループプロファイル開発

グループプロファイル開発については中途段階なので、引き続き作業を進める必要がある。JFスタンダードのような客観的な枠組みを利用してグループプロファイルのCan-doを作ることで、自校の日本語コースデザインに生かすことができるだけでなく、他の教育機関でも応用可能なものとなるだろう。

・HUT と SFC のアーティキュレーション

本研究の成果を HUT と共有することで、機関同士のアーティキュレーションが実現するだろう。たとえば、SFC の専門教育で求められる日本語能力を詳細に示すことで、HUT 側もより効果的な日本語コースデザインが可能となるだろうし、共通フォーマットのポートフォリオを両者が利用することで、編入時の移行がスムーズになるだろう。HUT から SFC へ、一貫したコースデザインが求められる。

5　参考文献

国際交流基金（2009）『JF 日本語教育スタンダード　試行版』

国際交流基金（2010a）『JF 日本語教育スタンダード 2010』

国際交流基金（2010b）『JF 日本語教育スタンダード 2010　利用者ガイドブック』

塩澤真季・石司えり・島田徳子（2010）「言語能力の熟達度を表す Can-do 記述の分析―JF Can-do 作成のためのガイドライン策定に向けて―」. 国際交流基金.『国際交流基金日本語教育紀要』第 6 号. pp. 23-39

石司えり・島田徳子・古川嘉子・三原龍志・塩澤真季（2009）「『ドイツ語プロファイル（“Profile deutsch”）』の分析から日本語能力記述への示唆」日本語教育学会『日本語教育学会平成 21 年度春季大会予稿集』、pp.121-126

石司えり・平高史也（2010）「フレームワークからポートフォリオへ―JF 日本語教育スタンダードの応用事例―」. 慶應義塾大学外国語教育研究センター.『慶應義塾大学外国語教育研究センターシンポジウム 9　慶應義塾外国語教育への提言（第 3 回）―つながる外国語学習、つたわる外国語学習―』. pp. 28-36

平高史也（2006）「言語政策としての日本語教育スタンダード」. 明治書院.『日本語学』vol.25. pp. 6-17

平波英子・松田真希子・矢鍋重夫（2007）「“HUT-NUT ツイニング・プログラム”の実情―新たな国際連携教育プログラムの問題点と今後の方向性―」. 留学生教育学会.『留学生教育』第 12 号. pp. 107-117

Council of Europe（2004）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』. 初版. 吉島茂・大橋理枝訳 / 編. 朝日出版社

Glaboniat, Manuela and Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz, Lukas Wertenschlag (2005). *Profile deutsch. Niveau A1-A2・B1-B2・C1-C2.* Langenscheidt Verlag. Berlin.

Lenz, Peter and Günter Schneider (2001). European Language Portfolio Guide for Developers. Council of Europe. Strasbourg.

Wertenschlag, Lukas and Martin Müller (2007). Was hat der europäische Referenzrahmen mit der Schweizerischen Bundesbahn (SBB) zu tun? Zur Bestimmung von Fremdsprachenkompetenzen von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in einem Betrieb. In: Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Iudicium München.

Schweizerische Bundesbahnen “Das talxx-Sprachprofil für Verkaufs- und Zugpersonal”（スイス国有鉄道の言語教育プロジェクト “talxx” のパンフレット）

JF 日本語教育スタンダードホームページ　http://jfstandrd.jp（2010 年 12 月 3 日参照）

日本語能力試験ホームページ　http://www.jlpt.jp/（2010 年 12 月 4 日参照）

i　本研究は 2009 年度に慶應義塾学事振興資金の補助を得て実施した「ベトナム留学生の専門分野と日本語学習に関する調査およびグループプロファイルの開発」を引き継いでいる。本稿では前年度からの研究もまとめて報告する。

ii　ツイニング・プログラムとは、大学の学部教育を前半と後半に分け、前半期間は現地の大学において日本語教育及び専門基礎教育を実施し、後半期間は日本の大学において専門教育を実施するという、二国間の共同教育プログラムのこと。本研究が対象とするツイニング・プログラムは、ハノイ工科大学 ICT 高等教育推進サポートプロジェクトと呼ばれ、IT 技術者育成

のため、平成 18 年度より JBIC の円借款によって開始された。慶應義塾大学のほか、立命館大学が提携校となっている。（平波他 2007:109）

iii　やや高度の文法・漢字（1000 字程度）・語彙（6000 語程度）を習得し、一般的なことがらについて、会話ができ、読み書きできる能力（日本語を 600 時間程度学習し、中級日本語コースを修了したレベル）。

iv　HUT 生のための日本語コースは、来日 1 年目の 3 年次に前期（必修）・後期（任意）で 2 コマずつ設定されている。

v　JF 日本語教育スタンダードに関する詳細は、“http://jfstandard.jp” を参照のこと。

vi　『ドイツ語プロファイル（Profile deutsch）』は CEFR をドイツ語教育の文脈で解釈したもので、カリキュラムやシラバスを開発したりテストや試験を開発するのに役立つツールである。レベル別に記述された Can-do（Kannbeschreibung）、言語材料（典型的なドイツ語表現、語彙、文法など）、ストラテジーなどが、冊子と CD-ROM の一体型で公開されている。尚、グループプロファイルに関する詳細は、国際交流基金（2009: 94-122）、石司他（2009）を参照のこと。

vii　言語の熟達度を「〜ができる」という形式で記述した能力記述文。Can-do statements の略。

viii　2009 年 11 月に実施したワークショップのファシリテーションおよび Can-do 作成については、元国際交流基金嘱託職員の塩澤真季氏に協力を依頼した。

xi　JF スタンダードの 6 つのレベルは CEFR の共通参照レベルに準じている。また A2-B1-B2 を更に細かくわけた A1-A2.1-A2.2-B1.1-B1.2-B2.1-B2.2-C1-C2 の 9 つのレベルで考えることもある。

x　テクスト Can-do とは、「ノート取りや要約など、まとめたり言い換えたりする活動を例示したもの」のこと。（国際交流基金 2010b：11）

xi　石司、塩澤が担当し、平高が同席した。

xii　CEFR が推奨し、ヨーロッパの言語教育現場で採用されている言語ポートフォリオ（European Language Portfolio; ELP）では、人の移動を円滑にするために言語熟達度を CEFR の共通参照レベルを用いて示すパスポートとしての報告的機能と、学習者の内省と自律性を促進する教育的機能が重視されている。

研究企画「スピーキングテストに呼応した教材開発の研究」報告
A Research on Speaking Assessment

Kazumi Sakai (Program Leader)
Masako Suzuki
Akira Kohbara

① Background/Goals

It has been widely pointed out that English education in Japan falls short of cultivating communicative skills of learners. Japanese learners of English have very little exposure to the target language outside the classroom and their learning is chiefly for high school/college entrance and promotion at work. Language proficiency tests used for assessing learners' command of English do not sufficiently take into account the actual needs felt by the learners. For those who use English for communication purposes, there has to be a system by which they are evaluated on the basis of how well they communicate rather than memorize words, phrases and grammatical rules. Beyond the realm of linguistic components, for one to be a successful user of English one has to acquire a set of thinking patterns accepted by global users of the English language. This research aimed to fill the present inadequacy by developing a test for assessing speaking skills, or more broadly put, skills useful for actual cross-cultural communication.

② Method

The test was based on the Common European Framework of Reference for Languages (hereafter CEFR), a reference for assessing learners' language command that is not limited to a single language. The keys were 1) its emphasis on action-oriented learning and 2) the fact that the CEFR aimed toward facilitating collaboration without downplaying individual differences. The underlying principle as well as the practical goals espoused by CEFR was thought of as ideal for Japan's English education system and redressing the current lack of schema for nurturing learners' competent intercultural communication skills. CEFR, furthermore, was developed for assessing what achievements learners can make in the target language, as opposed to the traditional emphasis on finding and correcting errors. The levels of achievement reflect social activities in the language, thereby enabling both learners and educators to better grasp specific communication tasks that the learners can perform. Another appeal of referring to CEFR was that it can assess language skills of learners of various age groups, e.g. from primary school children to students at postgraduate level.

The test was designed mainly for learners at the levels from A1 (Breakthrough) to B2 (Vantage). In a common parlance, our target groups were those who would roughly fall between Beginners and Intermediates. Given that among four key language skills – Reading, Listening, Writing, Speaking – assessment schema for speaking were least advanced, we focused on the area.

From January to February 2010, we conducted a series of experimental tests on seven students: three in middle school at Keio and four high school students preparing for the World Schools Debating Championships as Team Japan. For the middle school students, the levels were set between A1 and B2, whereas for the high school students, they were set between B1 and B2. Three markers judged whether the students passed at a given level.

③ Results

To contrast the students' speaking skill with their grammatical knowledge, we asked each of the three middle school students to take KET (Key English Test) grammar. For high school students, we used their scores at the WSDC as a reference point so that we could know the relationship between the assessments made at the test and those made at a debate tournament, where more active and authentic use of the English language should take place. The results revealed several critical implications.

First, students who reached high scores at grammar and vocabulary did not necessarily do the same in the speaking test. Even while all of the three middle school students passed each of the three assigned levels – A1, A2, B1 – at KET grammar, they did not perform as well in the speaking test. As it turned out, only one of the three passed the A1 speaking test. This huge gap between the students' grammatical knowledge and their speaking skill supports the oft-remarked discrepancy between scores of traditional tests and the actual command of a learner.

Second, there was a recognizable correlation between the results of our speaking test and results at the international debate tournament. Adjudicators of a debate tournament mark a speaker based on the persuasiveness of her/his speech, which includes a wide range of components such as content, structure, delivery, and wordings. Scores at WSDC, therefore, can be a valuable resource for how well a learner communicates her/his idea to an audience who most likely do not share beliefs, cultural and linguistic backgrounds with her/him. Although the exact criteria were not shared by the markers of the test and adjudicators at the tournament, students who scored better at the tournament passed both B1 and B2 tests. The results imply that our new speaking test can grasp the level of a learner's proficiency not only in the specific situation of test-taking but also in places where the learner needs to communicate in a more authentic, spontaneous manner. By extension, it could be argued that our particular test created an environment that allowed the students to produce authentic speech, unlike traditional tests that consist in pre-designated contents, sentences, etc.

However, the correlation between the students' achievements at our test and at WSDC is not seamless. At WSDC, the high school students intensely practiced speech in English. As a result, their scores improved when we compare the first debate they had there and the last, ninth one. Upon their return to Japan, they were again asked to take the test, which yielded the same results as the initial ones. This suggests that even though there is a rough correlation between the speech test results and the assessments made at an international debate tournament, the latter cannot be reduced to the former.

④ Discussion

As shown above, our new speech test has confirmed our initial assumption that grammatical knowledge and extensiveness of vocabulary do not necessarily lead to the same level of speaking proficiency. In our increasingly globalizing world where people from diverse backgrounds communicate through the English language, it is not enough for one to know vocabulary and grammatical rules. English language teachers are advised to attend to the need for more authentic communication skills that will be of use in intercultural encounters. Our test results roughly reflect a learner's ability to communicate in an intercultural milieu, although it could not detect short-term changes. Thus, for future researchers, it may be necessary to devise a test system whose results can reflect short-term achievements.

研究企画「『複言語のすすめ』プロジェクト」報告

金田一真澄（研究企画代表）
森　泉
原田依子
佐野　彩

①　背景・目的

近年のグローバル化に伴い、英語教育の早期導入化、TOEFL における日本人学生の成績低迷、文法中心の英語教育批判など日本における英語教育をテーマとした語学教育論はさまざまな局面で採り上げられている。これに対し、英語以外の外国語教育に関しては、無用論はあっても、その必要性を正面から採り上げた議論は少ないのが現状である。しかしながら、長い目で見た場合、真にグローバル化ということを考えるのであれば、目先の実用性に主眼を置いた英語中心主義の語学教育が実りあるものとは考え難い。本プロジェクトでは、英語以外の外国語教育の必要性とその実践的可能性について、教材作成を中心に、それを用いた授業（教師側の視点）、それに対する反応（学習者側の視点）という二つの側面から探ってみることにした。

その際、私達が理論的支柱として拠り所としたのは「複言語主義」の考え方である。「多言語」が複数の個別言語が一社会の中に独立した状態で存在することを指すのに対し、「複言語」という概念は、複数の言語が一個人の中にコミュニケーション能力として補完的・有機的な結合状態で存在することを指す。さまざまな言語を持った諸民族が国境を接し合うヨーロッパにあって、複言語主義は、欧州評議会が 30 年にわたる議論の末練り上げた「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（CEFR）」（以下 CEFR と略記）の基本理念である。それは文化の多様性の保護と異民族との平和共存という政策に根ざしているが、その中心にあるのは「多様な言語と文化の豊かさは価値のある共通資源であり、保護され、発展されるべきもの」とする考え方である。生態学の観点からは、多様性に富む種ほど生き残る可能性が高いとも言われるが、価値の一元化がもたらす人類文化存続の危機はまず何よりも言語によって顕在化すると思われるからである。

本プロジェクトの目的をごくシンプルな形で示すと次のようになろう：日本にふさわしい複言語教育のあり方とはどのようなものかを探る。私達が置かれている言語状況は、特に政治的側面から見た場合、欧州のそれとは多くの点で異なっている。したがって私達のとるべき姿勢は CEFR の基本思想は尊重しつつも、あくまで「日本にふさわしい複言語教育の形」を追求するという形にならざるを得ない。このような問題意識に立って本プロジェクトはスタートした。以下、その具体的な手法・プロセス、調査・研究から得られた結果、そして最後にそれを基にした考察を順次述べてゆくことにする。

②　手法（具体的にどのような方法で調査を行い、研究を進めたか）

まず、研究全体の流れを概観しておく。a. 複言語教育のための教材を作成する。b. 完成した教材を使って導入教育（実験授業）を行う。c. 実験授業受講者を対象にアンケート調査を行い、分析結果を出す。d. パンフレットを使用した教員を対象にアンケート調査を行い、分析結果を出す。

本プロジェクトは 2007 年度より始められたが、その前年 2006 年度末に行われた実験授業『複言語コミュニケーションクラス』についても、一言触れておきたい。この授業は、『「複言語のすすめ」プロジェクト』への予備実験的位置づけとなっており、計 6 回の限られた時間内に一時的な複言語空間を作り出して学生の

反応を見るというものであった。参加学生へのアンケートやインタビューを通してここで得られた知見が、『「複言語のすすめ」プロジェクト』での教材・アンケート作成に少なからず反映されていることを付言しておきたい。

以下では、上述のa、b、c、dの各項目について、実際に何が行われたのかを時間軸に沿って述べてゆくことにしたい。

a. パンフレット教材《複言語のすすめ》の作成

学術的な色彩の濃いものから中学・高校の授業でも使える平易な内容のものまで幾つかの案が検討されたが、最終的にはA2版四つ折り8ページ仕立て両面カラー印刷のグラフィックなパンフレット教材とする案が採用された。これには幾つかの理由があるが、学習者にとって効果的な教材のあり方に関し『複言語コミュニケーションクラス』で得られた経験に加えて、できるだけ広範なクラスで使用してもらえるような教材にすることで効果的なアンケート調査につなげたいという意図が大きく作用した。

内容的な特徴としては1）内容が楽しく、言語に興味を惹き起こすものであること、2）第3言語学習の必要性を明示していること、3）原語の表記を適宜挿入したこと、4）原語類型論や認知言語学の成果を取り入れたこと、5）図や表などのデータを多く載せていること、6）第3言語を学ぶためのポイントを示していること、7）日本人の立場に配慮して作成したこと等の点に留意している。言語学的な知識をベースにして構成された教材ではあるが、文章記述を極力減らしてその代わりに図版や表・統計を大幅に増やすなど読みやすさに配慮した。全体は「世界で一番話されている言葉」「街角の外国語」「この言葉を話してみたい!」「まずこの一言を覚えよう!」「言葉の違いを比べてみよう!」「外国語を学ぶときの4つのヒント」の6つのテーマから構成されており、それぞれの項目に学生の興味を惹きそうなトピックを散りばめることで、さまざまな言語のあり方を体験してもらうことを目指した。

このように視覚的要素を強化したことで教材としての親しみやすさは増したものの、言語に関する情報量は相対的に減る結果となった。そこで、実験授業に関わる教師のレファランスという側面もかねて教師用資料集を別途準備することにした。ここにはパンフレットに掲載しきれなかった情報ばかりではなく、そこに見られる諸現象の背後にある興味深い事実や、それを探るための言語理論などが分かりやすく解説してある。パンフレット教材《複言語のすすめ》と「教師用資料集」はこうして2008年3月に2007年度版として刊行された。（教材の詳しい内容および制作の経緯については森　泉『世界の言語とつき合うための導入教育―第二外国語導入教材《複言語のすすめ》の構想と実践―』（2008）をご参照ください。）

《複言語のすすめ》はその後、2008年度版（第2版）と2009年度版（第3版）と二度改訂されている。基本的なコンセプト自体に大きな変更はないが、第2版ではデザインを変更して第1版では両面に記載されていた内容を表面に集約し、裏面には複言語主義のエッセンスをメッセージ化してモノクローム写真の画面上に配し、ポスターとしての利用価値ももたせてみた。第3版では裏面を情報量の面で一層効果的に利用する意図から、複言語主義のイメージ・ポスターといった趣を排し、世界言語地図と関連情報に差し替えることにした。これによって世界の言語状況とその歴史的背景などが視覚化されることを目指した。

「教師用資料集」もまた、教材の改訂に併せてそのつど加筆・修正を施し、内容の拡充を図ってきたが、2010年度には内容の大幅な見直しを行い、コラム記事なども加えて単に教師用のレファランスとしてばかりではなく、学習者の利用にも資するような冊子として出版する運びとなった。これに伴い名称も「教師用資料集」から「ガイドブック」と変更した。

b. パンフレット教材《複言語のすすめ》を使った実験授業

2008年4月、上述の教材を使って、約400名の学生を対象とした実験授業が行われた。対象は慶應大学日吉キャンパスに在籍する1年生（中国語3クラス、朝鮮語2クラス、ドイツ語4クラス、フランス語2ク

ラス、スペイン語 2 クラス、イタリア語 3 クラス、ロシア語 4 クラス）で、各クラスとも初習外国語の初回授業でパンフレットに一通り目を通し、担当教員の解説を交えながら自由に話し合ってもらった。

なお、神奈川大学の語学クラス、および同大学が高校生向けに開いた公開講座でも《複言語のすすめ》を利用した授業を行った。ただし、参加者の年齢と人数、クラスの規模、授業方法等が、慶應大学での実験授業とは微妙に異なっている。

c. 学生へのアンケート

2008 年 4 月の実験授業開始前と終了後（各 3 分程度、選択式）に加え学期末（10 ～ 15 分程度、選択式 + 記述回答）の計 3 回、アンケート調査を行った。調査項目は、1)「外国語・外国の文化への興味関心」2)「複数の言語を学ぶことの必要性・重要性の認識」3)「外国語学習の意欲の程度」4)「第二外国語あるいは外国語教育への先入観・親しみやすさの感覚」(以上は全アンケート共通、選択式)、これに加えて学期末に行った 3 回目の調査では 5)「第二外国語として履修した言語とその選択理由」6)「これまでの海外滞在経験の有無」7)「長期の海外生活体験の有無」8)「大学入学以前に第二外国語を学んだ経験の有無とその語種、および学んだ時期と期間」9)「大学入学後、第二外国語を学んだ印象」10)「第二外国語を学んだことによる影響」11)「必修科目として第二外国語を学ぶ必要性の有無とその理由、望ましい履修期間」12)「外国語習得の秘訣」13)「目的を実現する道具・手段として外国語を学ぶことの利点」14)「教材《複言語のすすめ》に関する評価」、以上 4（共通、選択式）+10（第 3 回目のみ、記述式回答を含む）の計 14 項目である。

以上の経緯を経て集められたアンケート結果の分析は、以下「③結果」の項でその概要を記すが、詳しい分析結果については高山・金田一・森「世界の言葉とつき合うための導入教育（2)」(2009）をご参照いただきたい。

神奈川大学でのアンケート調査は、上述のように参加者の年齢と人数、クラスの規模、授業方法等が、慶應大学での実験授業とやや異なるため、この二つのアンケートから得られたデータは別個に取り扱い、それぞれの分析結果を公表している。こちらの詳細については、小林『「複言語のすすめ」― 世界の言語とつき合うための導入教育　実践報告』(2009）を参照していただきたい。

d. 教員へのアンケート

教育効果を見るという点では、まず学生への直接アンケートが重要であるが、実際に教室で見られた学生の反応を知るために教員対象のアンケート調査を行った。2009 年度の段階では、主として「よりよい教材を作る」という観点から、《複言語のすすめ》2008 年度版を使用した教員を対象に、パンフレットに対する教員の評価と教室での学生の反応を聞く形のアンケートとなった。したがって教材改定の際には大いに参考になったものの、複言語教育について興味ある分析結果を得るには至らなかった。2010 年度は、前年度の経験を基にしてアンケート全体を見直し、本プロジェクトのまとめという位置づけで、より精度の高いアンケート調査となるよう工夫をした。調査方法としては前年度に倣い《複言語のすすめ》2009 年度版の配布を希望した教員に対し、アンケートの依頼をしたものである。したがって、複言語教育に関心の高い教員が対象となっているため、ごく一般的なクラスでの反応よりは積極的な結果が出ることが予測される。アンケートは大きく 8 つの設問からなり、1）パンフレット教材の授業での使い方、2）教員が興味を持ったトピック、3）教員から見て学生の興味を惹いたと思われるトピック、4)「外国語学習への積極性」「言語についての関心の増大」「言語についての理解度の深化」「外国文化・社会への関心の広がり」などについて教師側から見た学生の反応、5）パンフレット教材自体への評価といった内容で構成されている。本アンケートは現在集計を行っている最中で、分析結果についてはあらためて報告することになる。

③　結果（何が分かったのか）

ここでは、2008 年に慶應大学日吉キャンパスで実施されたアンケートの分析結果を中心に、興味深く重要と思われる問題点について報告する。

【必修科目としての第二外国語】

まず、「必修科目として第二外国語を学ぶ必要性」という、きわめて現実的な問題を採り上げることにしたい。大学のキャンパス内ばかりでなく、巷間でも「第二外国語無用論」はしばしば耳にするところであるが、実際当の大学生はこの問題をどのように捉えているのだろうか。アンケート結果は、57.9% の学生が「必修として学ぶことが必要」と回答している。反対に「その必要はない」と回答した学生 42.1% の中、「興味を持った人だけが選択すればよい」という理由が 75.8% と最多を占め、「英語だけで十分」という理由を選択した学生は 27.3% にすぎなかった。つまり必修科目とすることに反対の学生は、第二外国語を学ぶことは必ずしも否定しないが、一律に必修化することに対して否定的だということになろう。これは、かなり予想外の結果であった。また、「必修科目として必要」と答えた学生に「必要な学習期間」をたずねたところ、最多が「2 年間」（51.1%）、「3 年間」（16.7%）、「1 年間」（16.3%）、「4 年間」（15.8%）であった。やはり 1 年間では短すぎると判断する学生が多いようである。

【イマージョン教育】

学科目自体を外国語で学ばせるイマージョン教育が近年注目を浴びているが、このような教育法に関して今回の調査では、71.5% の学生が消極的な回答をしている。この結果について今回の調査のみからその原因を読み解くのは困難であるが、やはり大学生ともなると勉強で使う日本語と自分の外国語能力のギャップを切実に感じてしまうのかもしれない。同じ調査を中学生、高校生などもっと低年齢の生徒を対象に行っていれば、別の結果が出たことも予測される。

【外国語学習の問題点】

外国語学習の抱える問題点について回答を求めたところ、一番多かったのが「外国語を学ぶことは時間がかかって大変だ」というもので（30.4%）、「とてもそう思う」に「まあそう思う」を加えると、実に 83.4% に達する。これに対して、「授業で学ぶことがコミュニケション能力と結びつかない」は「とてもそう思う」が 6.1%（「まあそう思う」を合わせて 40.2%）、「外国語の学習は暗記ばかりでつまらない」が 4.9%（同 30.6%）であった。

【外国語習得の秘訣】

「自分にとって、外国語習得の秘訣は何だと思うか?」という問いに対しては、「語彙を豊かにすること」（58.1%）、「文法や発音を恐れずに話すこと」（48.4%）、「毎日反復練習すること」（47.9%）、「自分の語学力を恥ずかしがらないこと」（38.8%）など（以上、複数回答可）が多くの学生の支持を集めた。「語彙を豊かにする」ことは 6 割近くの学生が重要であると考えているが、同じ「習得の秘訣」に対する回答を長期の海外生活体験がある学生の統計に限ってみると、「恥ずかしがらないで話す」ことの方が「語彙」よりも重要であると考えているのは興味深い。これは当然ながら生活の中で外国語の果たす役割の違い、また重視される言語能力の違いが反映されていると見るべきであろう。

【動機・態度】

外国語学習への動機・態度という側面では、「とてもそう思う」という回答の割合が高かったものは「外国語を流暢に話せるようになりたい」（65.6%）、「いろんな国に行ってみたい」（56.8%）、「新しい言語を学ぶことによって、自分の幅や可能性が広がる」（47.6%）、「外国人と友達になりたい」（39.3%）など（以上複数回答可）、この回答を見る限り外向きの積極的な姿勢が窺われる。

【第二外国語の印象】

第二外国語を学び始めたときの印象としては、「その言語・文化について興味がわいてきた」（40.4%）、「知

的世界が広がった感じがした」(34.9%)、「大学生になった気分がした」(34.1%)、「その言語を将来役に立てようと思った」(31.5%) など、第二外国語の学習が新しい世界への入り口になる可能性を秘めていることが示唆される。一方で「将来役立ちそうもないので無駄だと思った」と回答している学生はわずか 6.5% にとどまり、「必修として学ぶことが必要」(57.9%) というアンケート結果と併せて、第二外国語の学習を無意味と感じている学生の割合は低いことが窺える。しかしながら、「世界中のことをもっと知りたいと思うようになった」が 6.5% と、第二外国語の学習が、当該言語が使用されている地域への関心を超えて、世界全体へのさらなる広がりを持つには至らないことが示唆されている。

【英語と第二外国語】

また、英語との関連で見ると、「第二外国語を学んで、英語に対する見方が変わったか?」という設問に対し、46.3% の学生が「はい」と回答している。「英語が易しく思えるようになった」(56.5%)、「英語への親近感が生じた」(29.9%)、「英語への興味が深まった」(23.2%) など、新しい外国語に接することで、これまで教科として学んでいた英語に対する見方がリフレッシュされ、英語学習に対するポジティヴな影響が生じているようだ。

【性差が学習に及ぼす影響】

今回のアンケート調査で、ひときわ目を惹いたのは「全体を通じて男性の方が外国語教育に対するネガティヴな先入観や態度が強い傾向が示された」という事実である。「外国語学習への意欲の程度」「外国語・外国の文化への興味関心」「複数の言語を学ぶことの必要性・重要性」などの項目で、女性は一貫して男性より高い関心を示していた。

以上、外国語学習に関する具体的・現実的問題についての分析結果を見てきたが、以下では、「複言語教育」という抽象的レベルでの分析結果を見てみることにする。

【複眼的思考】

「言語は、それぞれ独自の構造を持っており、その言語構造は、その言語を母語とする話者の思考や認識に影響を及ぼす」というサピア・ウォーフの仮説に従えば、逆に複数の言語習得を通して柔軟な思考回路が涵養されることが期待されることになる。この観点から、複言語教材を使った授業によって複眼的思考が促進されるかどうかを見てみた。

「複眼的思考（メタ言語意識）を持てるようになったか?」という設問に対して「はい」と回答した学生は全体の 16.4% にすぎなかった。これは 1 クラス 30 名という枠で考えると、1 クラスあたり 5 名程度の割合である。複眼的思考を持てるようになった学生は必ずしも多くはない。むしろ少ないと言った方が適切であろう。しかしながら、自由記述を見てみるとこの「複眼的思考」あるいは「メタ言語意識」といった言葉の意味が学生には十分に伝わっていない事実も透けて見える。いずれにしてもこの程度の短時間の授業で複眼的思考を持つのは中々難しいのかもしれない。

ただし設問をさらに具体的にすると学生の言語観の変化が少しずつ見えてくる。先に第二外国語という視点が加わることで、英語に対する見方がリフレッシュされる例を見たが、実験授業の結果、日本語に対しても 5 人に 1 人程度ではあるが母語を再認識する契機となる場合があることがアンケート結果から窺われた。さらに「世界を観る目に変化がありましたか?」という問いに対しては、24.5% の学生が「はい」と答えている。具体的にどのような変化が生じたか、自由記述で回答を求めたところ最も多かったコメントは「外国の文化・歴史・ニュースへの関心の高まり」に関するものであった。世界を観る目に変化が生じたと自覚している学生は全体の 4 分の 1 程度と必ずしも多くはないが、それらの学生のコメントからは実に多様な変化が起きていることが見て取れる。

それでは「複眼的思考」と「世界を観る目の変化」に相関関係はあるのだろうか?「複眼思考を持てるようになったか?」という問いと「世界を観る目に変化があったか?」という問いの答えを合わせて統計処理

した結果、次のようなことが分かった。複眼的思考をもつようになった学生の過半数において世界を観る目の変化が生起しているが、複眼的思考を獲得できなかった学生の 81.9% は世界を観る目に変化が生じていない。これは複眼的思考がもてるようになると、世界を観る目に変化が生じる可能性が出てくるが、もてなかった学生には世界を観る目に変化が生じにくいことを示唆している。

【《複言語のすすめ》に対する評価】

今回の実験授業では《複言語のすすめ》を使用したが、このパンフレット教材を使ったことは役に立っていたのだろうか。《複言語のすすめ》の効用に関するアンケート結果では、「第二外国語が興味を持って学べた」（22.5%）、「言葉そのものに対する関心が広がった」（19.5%）、「第二外国語が英語と比較しながら学べた」（18.0%）などあまり高い割合とはいえないがポジティヴな回答も見られたとはいえ、38% の学生が「特に変わらなかった」と回答している事実は無視できない。この調査項目が実験授業の約 3 ヶ月後に実施した 3 回目のアンケートにのみ設けられていたため、印象が薄れてしまった可能性を考慮に入れるとしても問題は残る。その要因が教材自体の問題なのか、それとも授業での使い方に問題があるのか、そもそもこの程度の短時間授業そのものに効果を期待することが過大な要求であるのか、これらの諸点については、現在分析処理中の教員対象のアンケート調査結果も合わせて検討することが必要と思われる。

【実験授業の効果】

「外国語・外国の文化への興味・関心」という観点では、実験授業によって一時的に興味・関心が高まるものの長期には維持されにくい。「複数の言語を学ぶことの必要性・重要性の認識」については、やはり実験授業後に意識が高まることが示されたが学期末には数値が低下している。「外国語の学習意欲の程度」に関しては、実験授業の効果は認められなかった。また、いずれの時点でも女性の方が一貫して外国語を学ぶ意欲が高いことが示された。このように、一時的には関心や必要性・重要性の意識を高めたり、ネガティヴな先入観を減じたりする効果は認められたものの、それらのポジティヴな変化をいかに持続させられるかが今後の課題となろう。

④ 考察

教材作成と改訂作業、アンケート調査の実施・分析といったプロセスを通じて見えてきた、日本における第二外国語教育、さらには複言語教育の問題点について以下に論ずることにする。

始めにも触れたように、私達は本プロジェクトの端緒に当たり、次のような二つの問題設定をしている。第一に英語さえ学べば十分という社会的風潮が強まっている現在、世界のさまざまな言語を学ぶことの意義を伝え、併せてさまざまな言語の面白さを伝えられるような導入教材を作れないかということ。第二にこのプロジェクトを通じて「日本にふさわしい複言語教育のあり方」とはいかなるものかを模索することであった。

第一の観点について言えば、教育の場における英語以外の外国語軽視が、文化の多様性の崩壊を惹き起こしかねないという危惧を私達は抱いている。そして、これは単に大学教育における科目としての第二外国語の存続という狭い利害関心を超えた、国語教育の問題をも含めた言語文化全体の問題と捉えている。「多様な言語と文化の豊かさは価値のある共通資源であり、保護され、発展されるべきものである」と CEFR の中でもひときわ強く主張されているように、またクリスタルが著書『消滅する言語』の中で「多様性が人類の成功の前提条件であるなら、言語の多様性を保つこともきわめて重要なことである。言語は人間を人間たらしめるものの中心にある。多様な文化の発展が重要だとするなら、そこで言語が果たす役割は決定的である」（p. 48）と述べ、またヴィトゲンシュタインの「言語を話すということは、ある活動の、あるいは、ある生活形式の一部なのである」（p. 250）というよく知られた言葉にもあるように、言語は単なる意思伝達のツールという枠組みを超えて、人間の思考の中に深く根を下ろし、その多様な在り方おいて生活・文化の中

に広がりと豊かさをもたらす存在である。英語が国際社会の中で一種の共通語として機能してゆくことの利便性は認められるとしても、それが過度に支配的になることは、言語における表面的なグローバリズムの持つマイナス面といえるだろう。

アンケート調査からは、第二外国語の学習がさまざまな意味で新しい世界への入り口となる可能性を秘めていることや、第二外国語を学ぶことによって生ずる英語や日本語への見方の変化、さらに異文化との出会いの新鮮さと文化の相対化などの姿が浮かび上がってくる。本来ならこのような体験は、多くの学生にとって初めての外国語である英語との出会いにおいて強く惹き起こされるといえそうである。しかしながら学生の記述回答から見ると異言語性・異文化性という点において、第二外国語との出会いはかなりのインパクトを有しているのは興味深い。軽々な判断は出来ないが、ここには「英語の非外国語性」とでもいうべき傾向が窺われるのではないか。一つには「英語」が日本での日常生活の中に深く浸透しているという現状の中で、「中学英語」が学習課目としての側面を持ってしまったこと、さらには「英語」が「国際語」としてツール化してゆくことから、他の諸言語に比べ、言葉の背後に文化的ローカリティーを見いだしにくくなっているという事実も挙げられるだろう。

ここで私達は、外国語を学ぶことの意義についてもう一度原点に立ち返って考えてみるべきかもしれない。外国語との出会い、すなわち異質な存在との邂逅を、素晴らしく興味深い出来事として学生に体験させることは、語学教育の場においてきわめて大切なことである。この点では、英語でも、その他の外国語の場合でも同じことである。ただし、日本社会の中で半ば日常化した英語よりも、他の外国語の方が異質性を感じやすく、その意味で非日常的な体験という側面が際立つようだ。本プロジェクトでは、世界に存在する多様な言語に学習者の目を開かせ、そこに見られる様々なスペクトルを体験させながら「言語」という存在への興味を誘うことを目論んできたし、今後もこの視点に立って引き続き外国語教育に対し新たな提案をしたいと考えている。

次に、日本における複言語教育の在り方について考えてみたい。冒頭にも述べたように、私達はCEFRの根幹をなす「複言語主義」を拠り所としてプロジェクトを進めてきたわけであるが、しかしながらCEFRをそのままの形で日本での外国語教育に導入しようと考えたわけではない。CEFRは単なる抽象的文明論ではなく、社会的・政治的要請に基づいた言語政策である。CEFRの枠組みは、たび重なる戦争を経験し、複雑に入り組んだ国境線と言語境界線が走るヨーロッパの現実の上に成り立っていることを忘れてはならない。異文化の共生と異民族の平和共存というその理念は美しく崇高である。しかしながら、その方策はきわめて実践的側面を持ち、これを殊に大学教育にそのままの形で取り入れることには多くの問題を伴う。

キャンパス内に人為的な複言語空間を作り出して学生を学ばせるという試みがいろいろな形で見られるようになってきた。こういった試みに反対するわけではないが、私達が目指しているのはもう少し開かれた方向性である。それは「複言語教育の場」を「教養教育の空間」に解き放つ試みといって良い。キャンパスや文化センターの中に設けられた「複言語空間」はそれなりに有意義であり、そこで多くのものを学ぶことが出来るのは事実である。しかしながら、ヨーロッパとは異なる土壌を持つ日本において「複言語主義」が意義あるものとして根付くためには、それに相応しい方法論が必要となる。日本において複言語が大きな意味を持つのは、実際的社会空間というよりは知的教養空間においてであり、複言語教育に実りを期待するのであれば、狭い意味での語学教育の枠を超え、広く教養教育全体の中に位置づけた教育をこそ目指すべきではないかというのが一つの結論である。そこでなされる教育とは、単なる技術以上の意味を持つべきであろう。

それは単に技術的レベルにとどまるものではなく、精神の糧となるべきものだからである。

逆説的に聞こえるかもしれないが、日本において複言語教育が行われることの意義は、日本がヨーロッパのような社会的制約を負っていないことにあるのではないか。私達がもしCEFRの掲げる複言語・複文化主義を尊いと思うのであれば、私達はそれをもっと自由な立場から展開すべきである。私達の社会にはもっ

と色々な言語に通じた人間がいることが望ましい。私達は多くの日本人が世界の言語・文化に対して開かれた精神を持つことをこそ目指すべきだ。そして、それはいつか豊穣な文化を生み出す土壌となるに違いない。

文献表

デイヴィッド・クリスタル（2004）斎藤兆史・三谷裕美（訳）『消滅する言語―人類の知的遺産をいかに守るか』. 中央公論新社

小林潔（2009）「「複言語のすすめ」――世界の言語とつき合うための導入教育　実践報告」.『慶應義塾　外国語教育研究』（No. 6）pp. 37-44

髙山緑・金田一真澄・森泉（2009）「世界の言葉とつき合うための導入教育（2）:《複言語のすすめ》による導入教育の実践と分析」.『慶応義塾大学日吉紀要. ドイツ語学・文学』（No. 45）pp. 81-132

森泉（2008）「世界の言葉とつき合うための導入教育：第二外国語導入教材《複言語のすすめ》の構想と実践」.『慶応義塾大学日吉紀要. ドイツ語学・文学』（No. 44）pp. 47-78

Wittgenstein, Ludwig “Philosophische Untersuchungen”, *Ludwig Wittgenstein Werkausgabe* Bd.1, Suhrkamp, 1984

研究企画「コミュニカティブ・アプローチによる複言語教材開発に備えた言語機能別の表現類型リストの研究」報告

境　一三（研究企画代表）
日向清人　　會田素子
五十嵐玲美　　北濱佳奈
菊池歌子　熊野谷葉子
津崎正行　　寺田雄介
中津川みゆき　松田かの子
師岡カリーマ・エルサムニー
山城リタ

①　背景・目的

本 AOP の先行モデルであるヨーロッパ共通参照枠（CEFR=Common European Framework of Reference for Languages）が示す理念と基準にかなった方法で外国語の学習を進めることのできる教材開発を念頭に置きつつ、そのよりどころとなるべき枠組みを追究した。

②

まず CEFR の中核部分を担う B1 レベル（Threshold level または Independent User と形容されるレベル）が示す能力記述文、すなわち Can Do statements が求める運用能力に対応する表現類型リストのたたき台を作成した。これは、B1 レベルの前身に当たる Van Ek と Trim の Threshold Level 1990（Council of Europe Publishing）が示している言語機能別の表現類型につき、Blundell 他の Function in English（Oxford University Press）ならびに John Searle の Speech Acts が示す区分法をも参考にしながら整理したものである。

次いで Common Reference Level の B1 を想定している試案（英文、約 150 例）を基に、個々の表現類型に対応する語種別の典型表現例がどのようなものであるかをアラビア語、中国語、ロシア語、ドイツ語、スペイン語、そして英語の専門家が検討し、確定した。具体的には、各研究分担者が試案上提示されている、「質問する」「提案する」「反対する」などの個別の言語機能が自分の専門言語での具体的表現では典型的にどのような言い方をされるのかを研究し、確定する一方で、必要に応じて学習者向けの文法事項として何を補足すべきかをも考究し、付記した。

③　結果

コミュニカティブな言語運用能力を旨とするヨーロッパ共通参照枠が想定する B1 レベルを各語種別の習得基準として捉え直した場合に、具体的にはどういった事項を学習すべきかが明らかとなった。

Common European Framework of Reference for Languages（Oxford University Press）は文法を前面に出すことを敢えて避けているが、これは文法上の違いを乗り越えてヨーロッパ言語の運用能力を共通の指標で比較できるように図られているということと同時に、初期のコミュニカティブ・アプローチの背景にあった、Chomsky（1957）の影響による文法シラバス否定の理念にも起因するものと考えられる（Richards & Rogers, 1986）。しかし 90 年代以降、認知言語学（Evans & Green, 2006）の発展に伴い TESOL では focus on form（Long & Crookes, 1992）を始めとする文法指導の重要性が見直され、言語機能と文法（grammatical structures）を一体化させた指導法が求められている（Ellis, 2009）。このような大きな流れの中で、言語機能別の表現類型リ

ストと文法事項を併記するという本研究の試みは、大変意義の深いものであると考えられる。

研究成果については当然、言語ごとに違いがあるが、一例として英語版を取り上げてみれば、以下のような考察を加えることができる。

実際のリスト作成において再確認されたのは、言語機能と grammatical structure の密接な関係である。たとえば、以下のように「〜したことがある」と過去における経験を表現するための典型的なパターンは現在完了時制を使ったものである。

She has never travelled abroad.	彼女は一度も海外に行ったことがありません。
I have never met him before.	私は彼に会ったことがありません。
He has worked with me several times.	彼は何度か私と仕事をしたことがあります。
Have you ever seen this picture before?	この絵を見たことがありますか？

（言語機能別表現リスト英語版、A-13 より抜粋）

このことから、文法を文法として学習するのではなく、ある言語機能を果たすためのツールとしてリンクさせて学習することで、運用可能な言語知識の習得が可能になるのではないかと考えられる。（他面、現在完了形のない言語もあるわけであり、その意味で、B1 レベルという同一平面での複言語の学習は複文化的視点での「気づき」をも期待できよう）

今後の課題として挙げられるのは、CEFR が示す理念と基準にかなった外国語の学習法の開発と本研究による教材の活用である。EU や北米諸国における英語の学習（ESL）とは対照的に、英語が日常語でない国における学習（EFL）では文法シラバスが必須であると考えられる。その一方で、認知言語学の観点から見ると、language knowledge と language use を切り放して学習することは運用可能な言語能力の習得にはつながらないことも明らかである。そこで、EFL における英語指導の一例として、英語学習期間を以下のとおり基礎期、応用期に分けることを提案したい：

基礎期

基本語彙、基本文法の学習に主眼を置く初等、中等教育では、従来の文法シラバスを基軸としながらも、言語機能別の表現類型リストの導入により言語機能と文法のリンク付けを行う。

応用期

基本語彙、基礎文法の学習が終了した高等教育、大学教育においては、コミュニカティブ・アプローチによる真の言語運用能力の育成のためコミュニカティブ・タスクと言語機能を一体化させた task-based syllabus（Robinson, 2009; Nakatsugawa, 2010）を作成、導入する。

なお、今回の表現類型集はあくまで研究上の足がかりを確保する為のプロトタイプであり、今後の研究を通じて教育現場と連携しての完成度を高めることが期待される。

References

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Evans.V., & Green. M. (2006). *Cognitive linguistics: an introduction.* London: Lawrence Erlbaum.

Long, M. & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26, 27-56.

Richards, J., & Rogers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (2009). Syllabus design. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 294-310). Oxford: Blackwell.

Nakatsugawa, M. (2010). Task-based language teaching: Development of academic proficiency. *The English Connection, 4,* (3), 8-10.

研究企画「ドイツ語リーディング学習における多読の環境整備およびその学習効果に関する研究」報告
慶應義塾における「ドイツ語多読授業」の試み*
――ドイツ語で読書を楽しむための環境整備――

斎藤太郎（研究企画代表）
吉村　創
江面快晴

2007 年 10 月 30 日から 2008 年 1 月 8 日までの毎週火曜日に慶應義塾大学日吉キャンパスにて「ドイツ語で読書を楽しもう！　ドイツ語多読授業」という題目の課外授業を実施した[1)]。実施回数は 9回[2)]、参加者は慶應義塾の有志の高校生・大学生・大学院生の合計 19 名であった[3)]。本報告では、まず多読について概観したあと、筆者たちが実施した多読授業の運営方法を紹介し、続いて多読学習の場における学生のドイツ語の読書様態についての調査結果を報告する。

1.　多読とは

英語学習においては、多読（extensive reading）が小・中・高等学校、大学や学習塾において現在盛んに行われている（酒井／神田 2005）。多読の定義は 1 つに定まってはいないが、デイ／バンフォード（2006: 9f.）は成功した多読プログラムの例に見られる特徴として、学習者の言語能力の範囲内にある、自分の読みたいと思う本を、広範囲な話題に関する多様な教材のなかから選び、辞書の使用は最小限にとどめつつ、できるだけ多く読む、などの点を挙げている。多読は、精読（intensive reading）が形式（form）に注目する読み方であるのに対し、意味（meaning）に注目する読み方である。外国語の本を読んでいて分からない箇所に出くわしても、主要な内容の理解に支障がなければ、母語による読書のように読み進める。分からない語句を一つ一つ辞書を使って調べたり、文法関係を細かく考えたりはせず、話の大筋をとらえて内容を楽しむことが、多読においては重視される。また、その名前が示すとおり、ある程度多くの本を読んで学習目標の言語に触れる量を増やすことも重視される。そこで、多読において用いられる本は、学習者の読解力をあまり超えないレベルのもの、読書の習慣を維持するためにあまり負担にならないものが望ましいということになる。また、分からない部分は読み飛ばす、読みたくなくなったらその本を読むのをやめる、という判断も必要とされる。このような多読学習による効果は、リーディング能力（Elley 1991; Hafiz / Tudor 1989; 飯野 2006）のみならず、ライティング能力（Hafiz / Tudor 1989）、語彙力（Elley 1991）、また苦手意識の克服（菅原 2007）にも現れると報告されている。

しかし、ドイツ語による多読学習の研究や実践報告は比較的少なく（Rankin 2005; 田中／田畑 2002）、多読学習が英語におけるほど広く行われていないことが推測される。その理由として、学習者の読解力を考慮して書かれたドイツ語の本が英語におけるほど充実していないことが考えられる。語彙数や文法項目を制限

＊　同題の口頭発表を「ドイツ語教育研究会第 108 回例会」（2008 年 1 月 25 日　東京ドイツ文化センター）にて行った．本報告はその口頭発表に基づいて、構成を整理し、加筆したものである．
1)　この実験授業は、文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業における「学術フロンティア推進拠点」に選定された慶應義塾大学外国語教育研究センターの「行動中心複言語学習プロジェクト」における研究企画の 1 つとして実施された．
2)　冬季休業期間である 12 月 25 日と 1 月 1 日は、授業を行わなかった．
3)　高等学校 3 年生 2 名、文学部 1 年生 2 名・2 年生 2 名、法学部 1 年生 3 名・2 年生 3 名、理工学部 2 年生 3 名、総合政策学部 1 年生 1 名、環境情報学部 2 年生 1 名・4 年生 1 名、理工学研究科修士 1 年生 1 名の計 19 名である．

して書かれた学習者向けのリーダーの刊行点数が、英語に比べてはるかに少ないのである。また日本についていえばもう一つの理由として、ドイツ語学習者は概してその学習歴が英語学習歴より短く、それゆえ学習者のもつ語彙数が英語の場合と比較して少ないことも考えられる。

従って、ドイツ語で多読学習を実施する場合には、母語話者向けに書かれた本の中から適切なものを採択することや、語彙不足を補うために読み方を工夫することなど、読書のモティベーションを維持し多読学習を効率的に行うための環境整備が必要となる。このような事情を踏まえて、次節で述べる運営方法の下、ドイツ語多読授業を実施した。

2. 多読授業の運営方法

授業の実施手順は、以下の通りである。

（1）読書は授業外で行うこととし、原則として 1 週間に 1 冊以上を読む。
（2）授業では本の紹介などをテーマとしたディスカッションを行う。
（3）ディスカッションの終了後、次回授業までに読む本の貸し出しを行う。
（4）「読書レポート」および「学習日記」を毎週提出する。
（5）オンライン学習管理システムの一つである Moodle を利用したウェブサイトを開設し、授業外での交流の場を設ける[4)]。

授業のために用意した本は、参加者の約 4 分の 3 が授業開始時のドイツ語学習歴半年～ 1 年半であることを考慮し、Common European Framework of Reference for Languages（CEFR）の A1 ～ B1 レベル相当のリーダー 83 冊、絵本・児童文学 90 冊、日本の出版社から刊行された注釈付き読本 45 冊、Was ist was（Tessloff Verlag）のシリーズから 12 冊、漫画（Donald Duck）10 冊の計 240 冊とした。学生は好きな本を選んで持ち帰り、各自のペースで読書を行う。

授業は約 30 分のディスカッション形式をとり、読んできた本の内容紹介や読書の仕方など様々な話題について話し合いを行った[5)]。これは、本を媒介にして語られた個々人の人間観や社会観などを仲間と互いに吟味し合うことを通して、自身の理解の仕方を見直し再構築する互恵的な読書環境を作り出すことを目指す水野（2005）の多読授業の運営方法を参考に設定した。

ディスカッションの終了後、学生は上記の本 240 冊を平積みにして並べた机の周りに集まり、お互いに相談しながら次回の授業までに読む本を選んだ。本の貸し出し手続きを終えた者から随時授業終了とした。

提出物のうち「読書レポート」は読了した本 1 冊ごとに提出することとし、内容理解度、語彙の難易度、文法の難易度、辞書の使用頻度、教科書などの使用頻度、興味、推薦度について 5 段階評価を行い、難しかった点および感想を自由に記述してもらった。「学習日記」は多読学習を含めたドイツ語学習全般について、その学習を行った日付、時間帯、場所、内容、感想を記入してもらった。

3. 多読授業における学生のドイツ語の読書様態について

本授業においては、多読学習を効率的に行うための環境整備を目的とした様々な調査を行った。紙幅の都合で今回行った調査のすべてにわたって報告することはできないが、本報告では、ドイツ語学習歴半年～ 3

4） このウェブサイトは、今回はあまり十分に活用されなかった．読書や提出物などの義務に加えてウェブサイトでも活発に意見交換が行われるためには、気軽にサイトにアクセスしてもらえるような、様々な工夫が必要であったと考えられる．
5） このプロジェクトに参加した 19 名のうち、授業には出席できないが、多読は他の参加者同様のペースで行った学生が 3 名いた．

年半（授業開始時）である多読授業参加者のドイツ語の読書様態について、ディスカッションにおける学生の発言を中心に、授業風景の紹介も兼ねて報告する。その際、提出された読書レポートおよび学習日記における記述、授業の初期および最終回の授業で行ったアンケートの回答、および特定の学生を対象とした面接調査といったデータから得られた内容も考慮する。

10 週間の多読授業実施期間における各参加者のドイツ語総読書量は 3,981 語から 58,526 語と多様であり、平均は 25,598 語であった。これは、例えば Langenscheidt 社から刊行された Stufe 1 のリーダー（計 11 冊の平均語数約 3,371 語）約 7.6 冊分に相当する。

学生の読書様態についてもっとも顕著に見られたのは、辞書の使用方法の変化であった。11 月 13 日の授業でのディスカッションにおいて読書の際の辞書使用がテーマとなったが、出席した学生 11 名のうち 9 名が、辞書をあまり引かないようにしていると発言した。その理由としては、「読書のテンポを崩したくない」「読書を楽しみたい」といったことが挙げられた。また、「分かる部分や挿絵などを利用して、分からない部分を推測する」との発言もあった。本の読み方については、1 回目は辞書を使わずに全体を通して読み、話の要点をつかんでから、2 回目に要点の部分だけを辞書を使いながら読む、という読み方や、分からないところがあってもとりあえず先を読み進めて、内容の理解に支障をきたすようであれば該当箇所に戻って辞書を引く、という読み方が報告された。また、12 月 4 日のディスカッションにおいて、一人の学生が、皆は辞書をどう使用しているのか、という内容の質問をした際にも、辞書の使用方法について様々な発言があったが、なかでも「1 ページにつき 2 単語」のようなルールを決めて辞書を使用しているとの発言が他の参加者の関心を集めた。

既有の知識の利用についてもいくつか発言がなされた。例えば 11 月 27 日のディスカッションでは、歴史をテーマとした読本を読んできた学生が、その本の内容の 2、3 割しか理解できず、興味もわかないので読むのをあきらめたと報告した。それに対して別の学生から、歴史の知識があれば本の内容をもっと理解できたのではないか、との指摘があり、この意見は他の学生からも賛同を得た。さらに、語彙・文法の点で難易度が高い歴史の読本（前述の本とは別の本である）を最後まで読み通したことのある学生が、ドイツ語の語句と世界史の知識が「リンク」することにより文章の内容を理解することができたと発言した。このように、語彙や文法の点で難易度が高めの本であっても、扱われるテーマについての知識をあらかじめ持っていれば、その本を読み進めることができる、という主張がなされた。

また、どんな話であるかをあらかじめ知っている本は、語彙や文法が難しくても比較的読みやすいとの指摘もあった。例えばグリム童話についての読書レポートは 6 名の学生から延べ 7 本提出されたが、そのうちの 3 本に「知らない語句は多いが、知っている話なので読むことができた」といった内容の記述があった[6)]。

ディスカッションにおいては、ある学生が自分の読んできた本の中の分からない箇所について質問をし、皆でそれを検討するという場面も見られた。その際に語句や文法についての検討が行われることもあったが、例えば 11 月 13 日のディスカッションにおいて一人の学生が読んできた本に現れる es の用い方について検討された際には、es の文法的な役割については明らかにならなかったものの、文章の内容が理解できているのであれば語句や文法の細かい点が理解できなくても問題はないという結論に至った。

上記のように、本授業において学生は、多読という学習方法に直面して、これまでの読み方を変化・適応させていったのだが、このような読み方の変化はリーディング・ストラテジーの変化として解釈することができる。あるテクストの内容を理解する際には、文字認識、単語の理解から文・文章へといったように、細部から全体へと進むボトムアップ処理と、背景知識や文章中の情報にもとづく予測・確認作業を繰り返しながら全体から細部へと進むトップダウン処理が行われ、優れた読者はこの 2 つの処理過程を同時並行的に働かせる（津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ 2002: 213f.）。多読授業の参加者においては、概して

6)　ただし、同読書レポートのうち 2 本には「話は知っているが、語句が難しかった」という、難しさのほうに重点をおいた記述があった.

ボトムアップ式のリーディング・ストラテジー（分からない単語を辞書で調べる、文レベルでの文法的構造を把握する、など）を避け、トップダウン式のリーディング・ストラテジー（主要部分と詳細部分との違いを認識する、既存の知識や経験を利用する、など）を採用する傾向が見られたということになる。

多読授業において、学生は自らのドイツ語の読み方に対する気づきを得て、その時々の目的に合わせた読み方を考案するという経験をした。このようにして考案された読み方はディスカッションの場で紹介され、お互いの読み方に影響を与える場合もあった。その意味で、この多読授業においては学習者中心の学習が行われ、協働学習の場が形成されたと見なすことができるだろう[7)]。

4. おわりに

本報告で紹介した多読授業が学生のニーズを満たしているであろうと考えられる根拠として、単位の出ないこの課外授業に 19 名もの参加者が集まり、最終回まで一人も脱落者がなかったこと、最終日に行ったアンケートにおいて「この授業を終えた今、もっとドイツ語の本を読みたいと思いますか」という質問に対し、13 名が 5 段階評価の 5（強く思う）、5 名が 4、1 名が 3 を選択したことが挙げられる。同アンケートから、学生は、この授業に取り組んだ結果「文章の全体的な把握」「語彙の増加」「読む速度の上昇」「内容を推測する」などの点においてドイツ語を読む力が上がったと自己評価していることが読みとれる。

しかし、今回の授業においては改善すべき点も多々見られた。まず、週に 1 冊の本を読むという目標を達成できなかった学生が少なくなかったことが挙げられる。読書習慣の形成を促すような工夫をすべきであると考えられる。また、ディスカッションを参加者全員（毎回 11 ～ 15 名）で行ったため、一人一人の発言時間が減り、学生が発言を遠慮してしまう場面もあった。アンケートにもこの点について学生の不満が表れていた。授業運営方法の再考が求められる。

今後の課題として第一に挙げられるのは、学習者に適したレベルの本を集めることである。学習者向けのリーダーの不足を補うため、今回は絵本や児童文学を多読教材として用いたが、母語話者向けに書かれた本は、たとえ子供向けであっても、学習者にとって読みやすい本であるとは限らない。今回の調査では、主に読書レポートの提出により、学生にとって読みやすい本および読みにくい本についてのデータを集めることができた。このデータに基づいて、日本のドイツ語学習者が多読学習を行うのに適した本の選択基準の明確化を試みたい。この基準をもとに母語話者向けの本の中から多読教材を採択して揃えた上で、学習者の読書を習慣形成やリーディング・ストラテジーの獲得などあらゆる方面から援助する授業を設計することが、更なる課題となるだろう。

参考文献

Elley, Warwick B. (1991), Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs. *Language Learning* 41: 375-411.

Hafiz, F. M. & Tudor, Ian (1989), Extensive Reading and the Development of Language Skills. *ELT Journal* 43: 4-13.

Rankin, Jamie (2005), Easy Reader: A Case Study of Embedded Extensive Reading in Intermediate German L2. *Die Unterrichtspraxis* 38: 125-134.

飯野厚：音読と多読が読解力と読解ストラテジーに及ぼす効果（『清泉女学院短期大学研究紀要』25 号　2006）, S.51-69.

酒井邦秀／神田みなみ：教室で読む英語 100 万語―多読授業のすすめ（大修館書店）2005.

7)　ただし、任意の 2 名の授業参加者を対象として毎週行った面接調査によると、この 2 名はディスカッションから直接的影響を受けなかった可能性が高いと判断された。協働学習の成立の度合いは、それぞれの学生によって異なることが推測される。
8)　この報告書は『ドイツ語教育』13 号（日本独文学会ドイツ語教育部会　2008 年）に掲載された同題の実践報告を採録したものである。

菅原浩：長岡造形大学における英語多読授業の実践（『日本多読学会紀要』1 号　2007），S.2-18.
田中省作／田畑義之：Web を活用したドイツ語多読支援環境とその構築（『電子情報通信学会技術研究報告 ET 教育工学』102 号（139）2002），S.55-60.
津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ：英文読解のプロセスと指導（大修館書店）2002.
デイ，リチャード R. ／バンフォード，ジュリアン：多読で学ぶ英語―楽しいリーディングへの招待（松柏社）2006.
水野邦太郎：本と人・人と人との絆を結ぶ互恵的な読書環境の創出（『コンピュータ & エデュケーション』19 号 2005），S.75-84.

研究企画「多言語発音教材制作研究」報告

境　一三（研究企画代表）
菊地歌子　　島﨑のぞみ
五十嵐玲美　　内山清子
倉舘健一　　中村智栄
日向清人　　谷内正裕

1．背景・目的：母音の基本的理論（音響特性と調音特性の関連）

母音の音響上の特性である共鳴振動の周波数は、各母音の構音によって変化する。話者の違い（特に男女差）や発声時の音程の変化（歌唱など）によって、聴覚上音程として知覚される基本周波数は大幅に変化する。しかし、母音の共鳴振動の周波数は一定である。特に、複数ある共鳴振動のうち、周波数の低い順に下から 1 番目（第一フォルマント、以下 F1 と表記）と 2 番目（第二フォルマント、以下 F2 と表記）は、それぞれの母音ごとに一定であり、母音の弁別の手がかりとなる。フランス語母音のフォルマントの標準値は P. Delattre（1948-1949）[1),2)]，によれば、たとえば [i] では F1 が 240Hz 前後、F2 は 2500Hz 前後である。日本語の母音の平均周波数の研究は数多くあり、その研究成果はいずれも F1，F2 が各母音固有の周波数領域があり、他の母音との弁別が可能となることを示している。

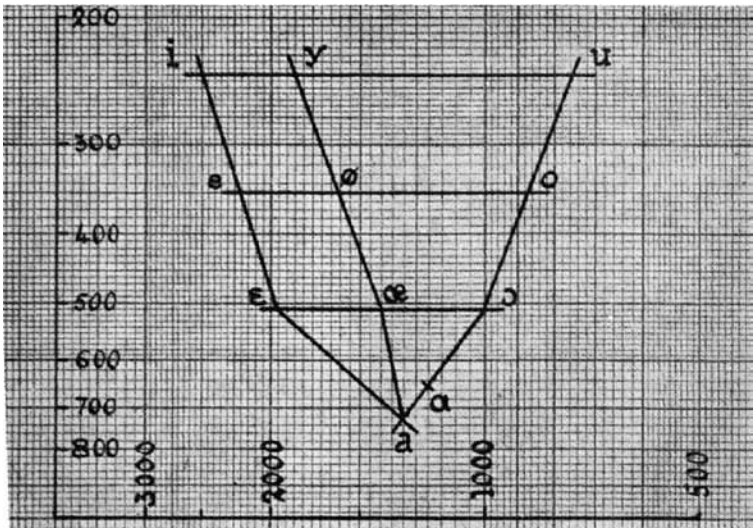
さらに、P.Delattre（idem）は母音の音響特性と調音上の要素との比例関係に言及している。つまり、F1 は開口度と、F2 は口腔の水平方向の長さと連動している[3)]。この関係を二次元グラフで縦軸に F1、横軸に F2 で表示する時に、周波数を縦軸では上が低く、横軸では右が低い周波数に設定すると音響特徴と構音特徴とがグラフの上でほぼ一致する。この図は諸外国語の伝統的な教科書の冒頭に頻繁に掲載されてきた（図 1）。

この母音梯形が有効活用されれば、発音練習の第一歩である母音を明瞭に発音し分ける手がかりを学習者に与えることができる。しかしそのためには図上の母音の位置と構音上の特徴との関連付けが必要である。さらに、それぞれの母音を明瞭に発音し分ける能力の獲得には構音の解説を伴う反復練習、発音矯正が必要である。ところが教育現場の現実では、母音梯形図は掲載されているだけで、その価値を発揮するような運用例はほとんどなかった。このような理由からか、最近の外国語の教科書では母音梯形の図はほとんど姿を消している。

1-2．発音指導はどうあるべきか

近年の外国語の教授法理論では口頭運用能力に重点が置かれ、多くの教科書で実践的な会話を中心に作成されるようになった。教室では自然な発話が求められ、速度とイントネーションの模倣が発音の評価基準として最優先される。その結果、日本語の音韻構造には必要のない要素の弁別は習得できないが、一見流暢な印象を与える口頭運用能力は身に付くようになった。しかし個々の母音や子音が定着しないため、学習者の

1） P.Delattre, « The physiological interpretation of sound spectrograms », Studies in French and Comparative Phonetics, 1966 (originally published in *PMLA* LXVI, 5 (september, 1951)
2） *PMLA Modern Language Association 1884*
3） « The physiological interpretation of sound spectrograms » Studies in French and Comparative Phonetics, Mouton &CO. (1966), p.239
Fig.1 : An Acoustic Vowel Chart. This chart is reproduced from my article, « Un triangle acoustique des voyelles orales du français », French Review, XXI(May 1948), 481. The place of each vowel on the chart was determined by plotting the frequency of formant 1 vertically versus the frequency of formant 2 horizontally. Plotting is done on a logarigthmic scale in order that the relative distances from one vowel to anather correspond to the auditory impression and not to the acoustic frquency. This way, equal intervals on the chart coresond to equal intervals for the ear. Below the triangle, spectrograms are arranged to show the order in which the frequency of formant 1 increases (oral tract opening). Above the triangle, they are arranged to show the order in which the frequency of formant 2 decreases (front cavity lengthening).



母語には存在しない要素を含む部分は非常に聞き取りにくいという傾向が顕著になった。教師が基本的な音声指導を目指したとしても、大学の一般クラスでは、シラバスに制約があったり、同じ練習を執拗に繰り返す必要のある発音トレーニングは一般の学生にとっては退屈なものとなり、十分な指導は実現しにくい。教科書に発音の解説がなく、教室での発音指導が音声教材や教師の発音の模倣に留まるという環境では、学習者の聴覚能力の限界を超えることはできない。学習者の母語にない種類の母音や子音を習得するためには、音声指導のノウハウを持った教師が、十分な時間を割くことが可能な環境が与えられれば、学習者の発音を聞き、標準的発音に近づくよう口の形を図や言葉で説明することも可能である。しかしこのような条件はなかなか整わない。

1-3. インターネットの活用

このような状況の中で、インターネットのアクセスが容易な教室が増え、ほとんどの学習者がコンピュータを所有する時代に入り、e-leaning が普及し、定着してきた。そこで改めて発音の基本として長期にわたって教科書の冒頭に置かれていた母音梯形に戻り、これをインターラクティヴな自立学習での発音練習のツールとするのが本研究の目的である。

母音の指導に関しては、上記の P.Delattre が明らかにした音響特性と調音上の要素との比例関係を利用することが考えられる。つまり、学習者の音声から母音の部分の周波数を解析し、モデルとの周波数のずれを調音上の違いに置き換えて解説を表示する。このようなインターラクティヴな教材の開発が、本研究の最終的な目的である。

1-4. 研究の最終的な目的

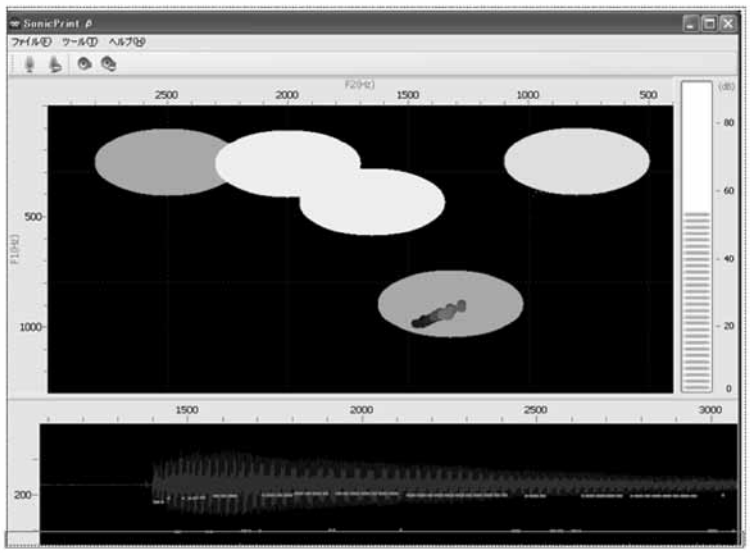
この研究は、母音の音響特性と調音特性を連動した発音練習ソフトの制作およびインターネット上での活用を目的としている。学習者の母音の周波数分析を行い、その結果を二次元グラフに上に縦軸と横軸の交差する点で母音を位置として把握できるように表示する。この表示方法は、標準モデルと学習者が発音した母音の音響上での違いを、点の位置のずれで学習者自身が認識することを可能にするものである。教材としての完成に当たっては、グラフと平行して、口の形をどのように修正すべきかを解説したテキストと図（あるいは動画）を画面に提示することも予定している。

2010 年度は 2009 年度の成果として作成されたプロトタイプを利用し、効率の良い指導テキストを模索することを目的として、いろいろな環境でどの程度上達に違いが現れるかを検証した。

2. 手法（具体的にどのような方法で調査を行い、研究を進めたか）

2-1 母音練習ソフトの表示

標準フランス語では 12 種類の母音があるが、その全てをひとつの画面に表示すると煩雑になるため、[i][y][ø][u][a] の 5 種類のみを表示した。成功例を確認するために、[i][y][ø][a] も画面に表示してあるが、練習タ



画像 1　Sonic Print（フランス語版）

ーゲットの母音は、フランス語の母音の中で最も取得が困難な [u] に限定した。以下に、作成した母音練習ソフト Sonic Print（フランス語版）の画像を挙げる。（画像 1）

このように、調音上の舌の位置と、母音を示すサークルの位置がほぼ一致するよう、母音の範囲をグラフに配置にすることから、縦軸に F1、横軸に F2 を置く。フランス語には、鼻母音を除いて母音が 12 種類ある。これをすべて表示すると、母音の範囲を表すサークルが重なる部分が多くなり、ターゲットの母音を明瞭に区別して練習するという目的が見失われる危険性がある。したがって、このプロトタイプでは、練習のターゲットを日本人にとって最も習得が困難な [u] に絞ることとした。本研究ではターゲット音を [u] としているため、他の母音については、困難なくモデルに近い発音ができるものに限定した。その結果、標準的な母音を示すサークルは、左から [i][y][u] が同じ高さに並び、[y] の右下に [ø] が表示され、その下には離れて [a] が表示される。

2-2　練習の方法

学習者の発音から母音の F1 および F2 が抽出され、グラフの上に小さな赤い点が母音の位置として表示される。学習者は、画面を見ながら上記 5 種類の母音を発音し、標準モデルを示すサークルの中に小さな丸が入るよう、練習を繰り返して効果的な調音点を模索するよう指示をする。ある程度ソフトの使いかたが分かり、特に [u] の発音が許容範囲に近づいた時点で、以下の単語リストを 1 行ずつ発音させる。特に、[u] に意識を集中して練習するよう指示をする。

予備実験として、今回は学習者 5 人にソフトを使って練習してもらった。教師は練習に立ち会い、通常の語学学校のインテンシヴコースで行っている発音指導を口頭で行った。授業では、教師はモデルの音を学習者に聞かせて繰り返させ、微妙な舌の位置や唇の突出などの修正に関する指導を口頭でする。時には黒板に図を書き、理想的な調音図と学習者の調音点の違いを解説する。

この経験に基づき、モデルの領域と学習者の発音した母音の位置のずれによって以下の指導を準備し、発音矯正を行った。以下学習者の発音した母音の位置を示す小さな点を A と記す。

[i]

1.　A が左にずれることはない。
2.　A が右にずれた場合は、舌の山が後ろすぎるので、前に移動するように指導する。この時、舌の尖端が

下前歯の裏に接触することで、舌の山が前にあることを確認するよう促す。唇の突出があってもAは右にずれるが、日本語にはない種類の母音になるので、唇の突出が原因になることは非常にまれである。
3. Aが上にずれることはない。
4. Aが下にずれている場合は、開口度が大き過ぎるので、できるだけ小さく口を開けるように指導する。

[y]
1. Aが上にずれることはない。
2. Aが左にずれている場合は唇の突出が足りないことが考えられるので、舌の尖端が下前歯の裏に接触していることを確認した上で唇をゆっくりと前に突出させるように指導する。
3. Aが右にずれている場合は、唇を突出したことで舌の山が後方に動いてしまったことが考えられるため、一度 [i] に戻り、舌の尖端が下前歯の裏に接触しているのを確認し、ゆっくりと唇を突出するように指導する。
4. Aが下にずれている場合は開口度を小さくするように指導する。

[u]
1. 日本語の [ɯ]（「う」）の舌の山が [ø] に近いところにあるため、Aは左にずれるのが一般的な傾向である。開口度を小さく保ち、唇の突出をする力を強め、舌の山を後方に移動するように指導する。
2. Aが上や右にずれることはない。
3. Aが下にずれている場合は一度上下の奥歯を接触させ、完全に口を閉じてから最小限の開口度を作るように指導する。さらに子音 [k] を付けて [kuːː] と母音を延ばして発音するように指導する。

このような、教室で実践されている伝統的な口頭での指導の際に、学習者の手がかりは音のみである。音の違いを聞き取ることができないために、正確な発音に結びつかない学習者にとって、唯一の頼りは教師の評価・指導である。たとえばフランス語の [u] の発音（ドイツ語の [u] も同じ違いがある）では、舌の山が日本語より口腔の後ろにあるため、舌の山を後方に移動するように指導する。学習者はこの指導に従って、舌の山を後ろに移動して調整をする。習得できていない音を聴覚のみで聞き分け、発音に結びつけることは困難であるが、耳から入ってきた音声を自らの体に経験的に覚えさせることにより、口の形を定着させることで、聴覚および調音の訓練を行うことには大きな期待を抱いている。

このような練習を行うにあたって、母音練習ソフトが必要としているのは視覚情報である。このソフトで視覚情報を用いると共に、教師の指導に基づいて調音点の位置を移動させることで、自分が発した母音の調音点がどの程度正確であるか意識化させることに繋がる。このような目隠しで手探り状態の練習から、目で変化を確認しながら練習ができることで、モデルの音を聴覚で掌握できない学習者でも、一人で目標を定め、自己評価をしながら練習を続けられる。ここでは、聴覚情報を頼りにするだけでなく、視覚情報を含めた点で特徴的といえる。

今回、実験への協力を得ることができた学習者は、音声学の授業を受講していることから、基礎知識を有しており、教室にいて母音の反復的な練習を行っていたために、母音 [u] の発音ができるようになったと考えられる。残された課題は、一時的に正しく発音することができた母音を、ソフトを用いることなく、また前後の音に関係なく、持続的に安定して発音できるレベルに定着させることである。

3. 結果（何が分かったのか）

この実験では、母音練習ソフトが学習者にとって目標が自分で確認でき、また自分の発音の評価がリアル

タイムで表示されるため、自己修正をしながら練習ができる便利で効果的なソフトであることが確認された。また教師の指導が学習者の発音指導に有効であり、各母音のモデルと学習者の発音を示す小さな点とがずれている場合に、ずれた方向と母音の種類によってどのような指導がモデルの領域に近い発音を誘導できるかが確認できた。

決定的な障害ではないが、グラフ上に学習者の母音の F1 および F2 をもとに表示される小さな点が画面上で一定の位置に留まらない傾向が見られる。この原因はマイクが機械の雑音を拾い、特に F1 が低い周波数の場合に基本周波数と F1 が確実に区別できないことが考えられる。またマイクを使ってはいるが、周囲の雑音が完全に排除できない環境で使用されることを想定したソフトであるため、自然な環境の中にある雑音の除去の方法も今後の検討課題となる。

次の段階では、学習者が独自で模索することに加え、学習者の母音の位置がモデルのサークルからずれる方向によって指導の仕方をまとめることができた。これをソフトに組み込み、学習者の発音を示す小さな点とモデルを示すサークルとのずれの方向と指導文を連動して画面に表示することが今後の課題となる。調音上の解説による指導が与えられることで、学習者は口の形をどの方向に変えると標準値に近づくか判断ができ、教師の指導がなくとも試行錯誤しながらより効果的な練習することが可能になる。

4. 考察

ソフトの改良点：学習者の発音した母音を示す点がプロットされる平均値を長くする。リアルタイムで時間を表示し、残り時間が短くなった時に注意信号が必要となる。

また、インターネット教材として、発音練習は独立した練習では学習者の興味を維持するのは難しい。一般の語彙や聞き取りなどの教材と組み合わせることで、外国語の運用能力の向上のためのひとつのツールとして位置づけたい。

研究企画「より豊かな言語教育を求めて―ことばへの気づき・インテンシブ外国語・ろう児教育―」報告

古石篤子（研究企画代表）
倉舘健一
中島和子

1.　背景・目的

モノリンガル的発想の強いわが国では、言語教育についての構想が極めて貧弱であるといわざるを得ない。それは多くの子供たちの第一言語である日本語（国語）教育においても、また外国語教育においてもそうである。ましてや言語的少数者である、外国からやってきた子どもたちやろう児への言語教育は補償教育の枠を出ず、各自の持つ言語的豊かさを積極的に生かしてゆこうという姿勢は残念ながら皆無である。

本研究においては、(1) 言語的多数派に属する子どもたちに向けての、他者へ開かれた、より豊かな「ことばの教育」の意義と方法、(2) そして外国語教育におけるインテンシブ教育の意義と効果、(3) また、ろう児に対するバイリンガル・バイカルチュラル教育の方法論と可能性を探ることから出発した。そして最終的に (1) と (2) について具体的な成果があったので、それらを中心に報告することにする。

2.　手法（具体的にどのような方法で調査を行い、研究を進めたか）

まず (1) について、その後、(2) についての研究とその調査方法について説明する。

(1) については、次の a と b について研究を行った。

(1) a. 言語的多数派に属する子どもたちへの多文化・多言語教育の可能性を探るため、藤沢市の「国際理解協力員」制度の調査を行った。

研究は 3 本柱から成る。(ア) 授業参観：2008 年 2 月～ 7 月の間に藤沢市立小学校 6 校（善行、俣野、小糸、浜見、秋葉台、鵠南）で行った。(イ) 教員の意識調査 A：市教育委員会へ提出された受け入れクラスの教員による授業への要望書分析、(ウ) 教員の意識調査 B：2008 年 6 月～ 7 月に 5 校（上記 6 校の内、鵠南を除く）で 98 名の教員を対象にアンケートを行い、60 名から回答を得た。集計結果は統計処理を行った。

(1) b. 横浜市青葉区の市立つつじヶ丘立小学校において、言語的多数派に属する子どもたちへの多言語教育を開始した。対象学年は 6 年生 1 組～ 3 組の 103 名。

2010 年 4 月に対象児童全員に対して事前アンケート調査（「好きな国は？なぜ？」「嫌いな国は？なぜ？」「勉強してみたい外国語は？」「これまでに住んだことのある国は？」）を行い、5 月にフランス語でテスト授業を行った。その後、秋学期から 4 言語（フランス語、中国語、朝鮮語＝韓国語、日本手話）での多言語活動を 9 回行う（2010 年 12 月末までに 6 回終了）。また、終了後の 2 月末に事後アンケート調査も予定している。

(2) ろう児教育におけるバイリンガル・バイカルチュラル教育の方法論と可能性を探るため、ビデオプロジェクトを開始した。

カナダ・オンタリオ州ミルトンにあるろう児のバイリンガル教育を行っている E. C. Drury 校での主要な授業をビデオ撮影し、教授法研究に役立てるべく編集して DVD にまとめた。2007 年 9 月と 2008 年 2 月の訪問の実績の上に、2008 年 6 月と 2009 年 3 月に訪問し撮影を行った。また、編集に当たって出てきた疑問点に関しては、2010 年 3 月に Drury 校を再度訪問し、校長に面会して疑問点を明らかにした。

撮影した授業は次の通り：

・幼児部：センター活動、ASL/ 英語
・手話（ASL）の授業（x2）
・数学の授業（x2）
・科学の授業
・英語の授業：
- G2 MVL（manipulative Vusual Lg.）
- G6
・補習
・教員、生徒、校長へのインタビュー
・課外活動（スケート）

3. 結果（何が分かったのか）

（1）a.教員の意識調査 A: 約 1700 回の授業のうち、最も多い希望は「協力員の母国の話・遊び・歌と英語活動（ゲーム・歌）」という「欲張った」組み合わせであった（495 回）。次に多かったのは「英語活動（ゲーム・歌）」（421 回）であったが、3 番目には「協力員の母国の話・遊び・挨拶など」（215 回）という純粋に協力員の母国の話に限った希望であり、多様な文化や言語に対する興味が見て取れる。

（3）教員の意識調査 B: おおむね好意的に受け止められていること、また、子どもたちを協力員の母語・母文化に触れさせたいという要望も多いということがわかった。

注目したいポイントは、新学習指導要領の下で、5、6 年生に「英語活動」が導入された場合、この制度は 1 〜 4 年生のみに限定すべきと考えている教員が 37.9% であるのに対して、5、6 年生にも継続すべきとする教員は 51.7% に上り、廃止してもよいと考えている教員は 1 人もいなかったことである。

しかしながら、具体的な実施の仕方には不満な点も多く、最多は「内容が中途半端である」というものであった。また、「教育委員会が系統立てて年間プログラムを作成してほしい」、「担任の教員と内容のすり合わせや打ち合わせが十分できるようにしてほしい」などという声も多かった。詳細は参考文献の f. と i. を参照のこと。

（1）b.事前アンケート調査では 8 割の児童が「嫌いな国」として中国と（あるいは）北朝鮮を挙げ、4 割の児童が「好きな国」として日本と答えていたのが印象的であった。事後アンケート調査の結果と比較し、多言語活動が児童の態度に何らかの影響を与えたかどうかを見る予定である。また、実際の授業では子どもたちは生き生きとフランス語、中国語、朝鮮語の学習に取り組んでいた。（学校の許可を得てビデオ撮影を行った。）子どもたち自身が書いた、学習の感想文についてはすべての授業が終了してから分析を試みる予定である。

（2）撮影した全 38 本のビデオを次の 5 つのモジュールに分けて編集することにした。

Module 1: 学校案内（校長、および生徒へのインタビュー）
Module 2: 幼稚園
Module 3: 第一言語教育（ASL）
Module 4: 第二言語教育（英語）
Module 5: 内容重視の教科学習ほか（幾何、科学、等）

4. 考察

（1）藤沢市の国際理解協力員制度はそれなりに成果もあげているとは思うが、やり方と内容的にまだまだ

改善の余地は大きい。また、担任の教員の意向によっては英語での授業も選択できるし、英語を通しての多文化活動となるので、あくまでも英語活動の一環という色合いが強い。また、せっかく非英語国出身の協力員がいても、彼らの言語に直に触れることは少なく残念である。それに対して、つつじヶ丘小学校の多言語プロジェクトは、子どもたちが言語に直に触れ、そこから異文化にも触れることを目指している。これは「文化」を提示することの困難性に起因する。すなわち、教室で異文化紹介ということになると、多くの場合、文化のシンボリックなレベルの紹介に終わり、かえってそれがステレオタイプ化を招く危険性が高いからである。このような多言語活動を通じた異文化理解教育の成果については、スイスをはじめとするヨーロッパ諸国で意味のある結果が出されているが、つつじヶ丘小学校の具体的な成果についてはあと半年ばかりの時間が必要である。

（2）わが国の聾学校での教育の現状は悲劇的である。それはろう児が不全感なく獲得できるはずの手話を用いずに、いわゆる「聴覚口話法」が中心となってきたからである。しかし 2008 年 4 月にようやくわが国でもろう児のバイリンガル・バイカルチュラル教育を行う小学校が開校された（明晴学園）。この教育法は北米や北欧で実践されてきたもので、ろう者の言語である手話（わが国では「日本手話」）と在住地域の公用語（わが国では「日本語」）の書記体を身につけ、それを通じて学校教育を行うものである。しかしながら、その方法論はわが国では未だ確立していると言うには程遠い現状である。したがって、本研究を通じて制作されたビデオ映像を教授法研究や教員養成・再研修に利用することにより、わが国のろう児の教育の改善に寄与できるものと考える。実際、2010 年 3 月に明晴学園教諭の研究グループに編集途中のビデオを見せたところ、大いに興味を持ってもらえた。また、今後は教授法開発と並行して、言語力評価法の開発にも取り組む必要があろう。（ろう児のバイリンガル教育の詳細は文献 h. を参照のこと。）

5.　参考文献

a. 古石篤子（2007）「移住者の言語権、特に子どもの言語的人権について」『言語権の理論と実践』（渋谷謙次郎・小嶋勇編著）三元社、pp.171-199.

b. 古石篤子（編著）（2008）『言語教育における多様性について：初等・中等教育における政策と実践（1）（2）』（総合政策学ワーキングペーパーシリーズ No.136, 137）慶應義塾大学大学院　政策・メディア研究科 http://coe21-policy.sfc.keio.ac.jp/ja/wp/list14.html　http://coe21-policy.sfc.keio.ac.jp/ja/wp/list14.html

c. 佐々木倫子・古石篤子（編著）（2008）『混乱・模索するろう教育の現場―教育政策・言語政策のはざまで―』慶應義塾大学　湘南藤沢学会

d. 吉村雅仁・古石篤子（編著）（2008）『多言語・多文化の学校を考える―今私たちに何ができるか、何をすべきか』（総合政策学研究資料シリーズ No.5）慶應義塾大学大学院　政策・メディア研究科 http://coe21-policy.sfc.keio.ac.jp/ja/material/index.html

e. 古石篤子（2009）：「多様で豊かな言語教育の場を創出していくために―モノリンガル的な発想を超えて」『解放教育』6 月号、pp.55-63.

f. 古石篤子（2009）：「もっと豊かな言語教育を」『危機に立つ日本の英語教育』（大津由紀雄編著）慶應大学出版会、pp.164-191.

g. 吉村雅仁（監修）・古石篤子（2009）：『複言語活動のすすめ』（DVD 教材）奈良教育大学.

h. Koishi, A. (2010) : « L'éducation des enfants sourds au Japon : ouverture d'une première école bilingue/biculturelle à Tokyo », in Ehrhart, Sabine; Hélot, Christine & Le Nevez, Adam (éds) (2010): *Plurilinguisme et Formation des Enseignants: une approche critique / Plurilingualism and Teacher Education: A Critical Approach*, Collection MSU Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Reihenherausgeber Breidbach, Stephan, Bach, Gerhard & Wolff, Dieter. Frankfurt: Peter Lang, pp.145-156.

i. Koishi, A. (à paraître) : « Construire le plurilinguisme à l'école au Japon : Analyse d'une expérience d'éducation interculturelle dans la ville de Fujisawa », in Mejia, Anne-Marie & Hélot, Christine (éds.), Empowering teachers across cultures, Frankfurt : Peter Lang.

研究企画「外国語学習入門期における発音指導の研究――ドイツ語におけるスープラセグメンタルな要素を中心に」報告

境　一三（研究企画代表）
三ッ石祐子
林　良子

①　背景・目的

一般にドイツ語は、綴りと音の関係が素直なので発音は比較的簡単であると考えられがちである。しかし、学習者は綴りと音を一致させることがなかなかできず、たとえ単語レベルでできたとしても、文をドイツ語らしく発音するのには一苦労しているのが現実である。

現在、大学で行われている第二外国語の必修授業における発音練習は、1年生のはじめに大まかな発音の規則を学習し、細かな規則は徐々に、最初に習った規則を復習しながら学んでいく傾向にあるが、1年間で学習しなければならない文法事項を中心に組み立てられた授業では、発音・発話練習はとかくおざなりにされがちであり、ましてや、一つのテキストに時間をかけ、仲間とともに音読の練習をし、そのテキストの持つ「音楽性」を実感することなどは無きに等しい状況である。しかし、それぞれの言語特有の発音やリズムをある程度身につけていなければ、ネイティヴスピーカーと円滑なコミュニケーションを図るのは難しく、「ことば」としての機能を充分に果たせない。

音声言語のリズムやイントネーションなどの超分節的要素は、個々の母音や子音の分節的要素と同様に重要であり、外国語としてドイツ語を学ぶ場合にも特に重要な要素である（Fischer 2007:9）。超分節的要素を効果的に学習する方法として、リズムやメロディー構造を明確にし、模倣能力を補助する音楽要素を取り入れることや、大げさな感情表現、身振りや動作など、身体全体を使うことが提案され、有効であるとされてきた（Hirschfeld/Reinke 1998:10）。言語の韻律的要素を身体のリズム運動と一致させることは、身体の多くの器官に同時に働きかけ、心理的な刺激と条件付けられることによって、その言語独特の音を体感しながら、体得することを促進すると考えられるためである。しかし音楽要素や身振りや動作などの身体表現を取り入れた学習方法を提示した論文や授業報告などは多数あるが、その効果について実証的に言及していないものが多い。

本研究では、「詩文のリズムを、身体動作を通して教授する」ことに重点を置いた実験授業を通して、参加者のドイツ語の音読がどのように変化するか、参加者の朗読を測った客観的データ（話速、アクセント数など）と実験授業後に参加者へ行った「成果に関するアンケート」の回答（主観的データ）とを用いて実証的に考察する。

また同時に、上述した学習状況に加え、日常生活でネイティブのドイツ語を耳にする機会や時間は日本では絶対的に少ない環境で、比較的短時間に、学習者がテキストをドイツ語らしく朗読できるようになること、ドイツ人が聞いて違和感のない発話ができるようになることを目標とした、持続効果的な練習方法を模索する。

②　手法

1）　本研究では、「詩文のリズムを、身体動作を通して教授する」ことに重点を置いた実験授業を行い、授業の効果を客観的に検証する為に、参加者の協力を得て、それぞれ実験授業開始前と終了後にヴィデオ

カメラの前で、この実験授業のメインテキストである「魔王」ともう一種類平易なドイツ語で書かれた文章を初見で朗読してもらう。この録画された資料より音声を抽出し、Adobe Soundbooth CS4 を用いて音声分析（発話長と発話速度）を行う。

2）「魔王」の第三連までを、母語話者によるモデル発音のアクセントのある音節位置とその数と、参加者の実験授業前後の朗読におけるアクセントのある音節位置とその数とを比較調査する。

3）参加者にこの実験授業の前と後で自分の発音や発声に関して変化を感じられたかどうかアンケート調査を行い、自己評価してもらう。

4）音声分析に用いたものと同じ音声データ（実験授業前に朗読した「魔王」と初見の簡単なテキスト、実験授業後に朗読した「魔王」と実験授業前とは異なる初見の簡単なテキスト）をアトランダムに編集し、母語話者に聞いてもらい、ドイツ語の発音、テンポ感やリズムなどの点から参加者の朗読における「ドイツ語の自然さ」を主観的に、「ドイツ語として不自然」を 1 とし、7 の「ドイツ語として自然」までの 7 段階で評定してもらう。

③ 実践と結果

実験授業「ドイツ語のリズムにのろう !」の構成

実験授業 1

実施期間：2007 年 8 月 6 日から 10 日まで（毎日 10:30 ～ 12:00）、全 5 回（計 450 分）

場所：慶應義塾大学日吉キャンパス来往舎・イベントテラス

目標：Goethe の詩「魔王」を

1）場面や語る人物の感情、そして参加者の解釈を絡めて、聞き手に伝わるようにテキストをドイツ語らしく朗読できるようになること

2）ドイツ人が聞いて違和感のない発話ができるようになること

参加者：

Nr.1　男性 20 歳、学習歴（以下略）：高 1 から独学、授業は高 3 から、大 1= 週 4 コマ（× 90 分）、大 2= 週 3 コマ、大 3= 週 5 コマ

Nr.2　男性 19 歳、大 1= 週 4 コマ、同年 11 月独検 3 級合格、大学の研修旅行で Universität Erfurt にて 2 週間滞在、スイスとの文化交流で日・瑞を 10 日間ずつスイス人と過ごす

Nr.3　女性 19 歳、高 3= 週 2 コマ（× 50 分）、大 1= 週 2 コマ（× 90 分）

Nr.4　男性　学部 2 年生、大 1= 週 2 コマ、大 2= 週 1 コマ

Nr.5　女性 48 歳、NHK ラジオ講座 1 年半（聞くだけ）、上智大学コミュニティカレッジ 12 回（× 90 分）

Nr.6　男性 60 歳、1 年間農業実習生としてドイツに滞在
（ドイツ語事前研修 2 週間、Goethe-Institut　2 ヶ月）、冬季長野オリンピックのボランティアの為、月 2 回× 3 年間研修、独検 2 級合格

Nr.7　女性 30 代、欧日協会ドイツ語ゼミナール（週 2 回）5 年間、Goethe-Institut（週 2 回）3 年間、ZMP 合格

Nr.8　男性 21 歳、大 1= 週 3 コマ、大 2= 週 2 コマ

授業内容：授業は以下の内容を順に行う。

1）ウォーミングアップ（数え歌・Kinderreigen）
耳から得た音声のみを頼りに、自分なりに真似て周りと合わせて発声する。
一列に並び、数え歌を全員で声を揃えて歌いながら、アクセントが刻むリズムに合わせて歩く。

2）「魔王」導入 1

日本語訳（三ッ石が訳したものを使用）をそれぞれが自由に歩き回りながら声を出して読む。

3 人一組になり、父親・子ども・魔王を一人一役担当し、ドラマ風に朗読。

3）「魔王」導入 2

聞こえてくるシューベルトの歌曲「魔王」に合わせてリズム打ち、リズムに合わせてステップを踏む。

4）「魔王」

授業では、この詩の音読・朗読の練習、さらにドラマ仕立てにしたもののプレゼンテーションまでを、①比較的客観的なナレーション　②魔王のモノローグ　③父と子の掛け合い　④全体をドラマのように統一させる、という全 4 段階に分け、ウォーミングアップのときと同じようにリズムを意識して練習する。また、5 人の母語話者がこの詩を様々な仕方で朗読している録画映像を見て、同じリズムでも声音、呼吸、速度などによって感情表現に違いが生じることを確認した後、二人一組のペアになってそれに倣って感情表現の実践もする。

実験結果 1

1-1.　発話長と発話速度―「魔王」

実験授業前および後の「魔王」の録音音声を分析した結果を以下に示す。

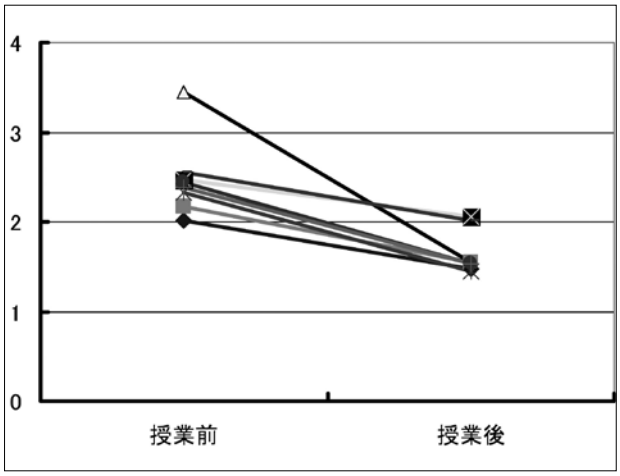


図 1　各話者が発話に要した時間（分）

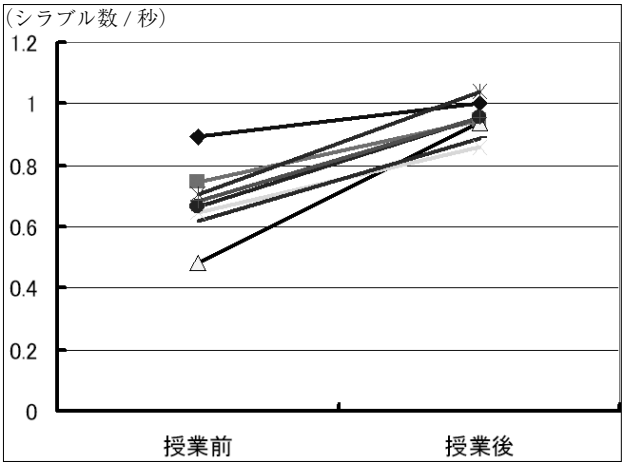


図 2　各話者の発話速度（1 秒あたりのシラブル数）

実験授業前の朗読では「魔王」の詩を最初から最後まで朗読するのに約 2 分～ 3 分半要しているが、実験授業後では 1 分半～ 2 分である。図 1 で明らかなように、朗読に要した時間は、全員短縮していた。

朗読に必要な時間が短縮された、ということは、発話速度に変化があったことを表している。ここではポーズを含めて平均で 1 秒に約 1 シラブルまで上がったことが確認された（図 2）。

1-2.　語アクセントの位置と数―「魔王」

各話者の音声の特徴をより詳細に調べる為、テキストの第一節～第三節（85 語）までについて、語アクセントの位置を調査した。下の表 1 は、「魔王」のテキストにおける「アクセントあり」と判定されたシラブルの数を示している。左側には全アクセント数を示し、母語話者のモデル音声によるアクセント箇所と比べ、不要であると判定されたアクセント数を右側に示している。アクセントの有無については、第一、第二著者が母語話者の録音と聞き比べながら、共同で判定を行った。

	アクセントの数		不要なアクセントの数	
被験者 Nr.	実験前	実験後	実験前	実験後
Nr.1	57	49	17	9
Nr.2	41	43	7	3
Nr.3	66	48	27	7
Nr.4	70	52	29	12
Nr.5	55	51	14	10
Nr.6	51	4	10	5
Nr.7	50	47	11	7
Nr.8	55	47	16	5

（母語話者によるモデル発音のアクセント数 =42）

表 1 「魔王」朗読によるアクセントのあるシラブルの数（アクセント数）

表左側の「アクセント数」を見ると、実験授業前より後の方がアクセント数は減少している。表右側の「不要なアクセント数」（参加者のアクセント数から母語話者のアクセント数 42 を引いたもの）を見ると、その違いはより明確である。

実験授業前の参加者による朗読では、単語一つ一つを強く読んでしまう傾向があり、不要な箇所にストレスを置いてしまうため、モノトーンに聞こえ、トツトツと切れるような印象を受ける。またこれにより全体的にブレーキがかかっているような状態になるため、当然、発話速度も遅くなる。

実験授業後では重要な単語にのみアクセントが置かれ、不要なアクセントが減少することで、全体的に勢いがつき、発話速度も上がったと考えられる。

1-3. ドイツ語の母語話者による評定結果―「魔王」

5 人の母語話者に音声分析に用いたものと同じ音声データを聞いてもらい、ドイツ語の発音やテンポやリズムなどの点から参加者の朗読における「ドイツ語の自然さ」を評価してもらった。

5 人が評価した音声ファイルは、実験授業の参加者 8 人が実験前に朗読したゲーテの詩「魔王」と初見の簡単なテキスト、実験授業後に朗読した「魔王」と実験前とは異なる初見の簡単なテキスト、これら 4 種類のテキストの前半部分をアトランダムに編集したものである。これをそれぞれ 1 回聞き、「ドイツ語として不自然」を 1 とし、7 の「ドイツ語として自然」までの 7 段階で主観的に評価してもらった。表 2 に評価の

参加者 Nr.	実験前	実験後
Nr.1	5.0	5.0
Nr.2	5.4	5.6
Nr.3	3.0	5.2
Nr.4	3.8	3.6
Nr.5	3.6	5.0
Nr.6	5.8	6.4
Nr.7	5.0	6.0
Nr.8	5.2	6.2

表 2 母語話者による評定結果（「魔王」）

平均値を纏めたものを示す。

結果は、「魔王」に関しては、程度の差はあるものの 8 人の参加者中 6 人に、実験後のほうが高い、つまり「より自然である」という評価がされた。

1-4.　ドイツ語母語話者による評定結果と発話速度―初見のテキストの場合

表 3 に、初見テキストに関する母語話者の評価の平均値を示す。

実験授業後の「魔王」の朗読が実験授業前に比べて全般的に高く評価されているのに対し、初見のテキストの方は、結果にかなりバラつきが生じ、実験授業後のほうが低い評価を受けているものが 8 名中 3 名、実験授業前後の評価が同じだったものが 1 名、実験授業後に朗読の評価が上がったものが 4 名（参加者 Nr.3,6,7,8）である。「初見テキスト」について発話速度を表 4 に示す。

発話速度は全体的に実験授業後のほうが実験授業前より遅い傾向にある。このことは、流暢性が速度とは直接関係しておらず、むしろ、ゆっくりでも一定の速度で文章を読めることの方が、流暢性は高いことを表している。

この実験後に朗読の母語話者による評価が高かった 4 名のうち 3 名（参加者 Nr.6,7,8）はドイツ語の文におけるフォーカス（談話の焦点）をある程度捉える能力、また一定の速度で文章を読める能力がこの実験授業以前から高かったことが考えられ、実験授業を通して、アクセントやイントネーションのような超文節的な要素をより意識し朗読する実践訓練を行ったことで、自然なリズムが生じるようになり、ぎこちなさが減少したと言えるだろう。

その一方で参加者 Nr.1,4,5 の実験授業後の評価が下がったことは、参加者とテキストとの相性―例えば、以前から知っている単語の多いテキストのほうが読みやすい、知っていることばが多い方がフォーカスを捉えやすい―などが大きく影響していることを、改めて確認する結果となった。

被験者 Nr.	実験前	実験後
Nr.1	5.2	4.8
Nr.2	5.2	5.2
Nr.3	1.6	3.4
Nr.4	2.6	2.0
Nr.5	4.2	2.2
Nr.6	5.4	5.8
Nr.7	4.4	4.6
Nr.8	4.8	5.4

表 3　母語話者による評定結果（「初見テキスト」）

参加者 Nr.	実験前	実験後
Nr.1	2.59	2.40
Nr.2	2.49	2.16
Nr.3	1.29	1.80
Nr.4	2.00	1.89
Nr.5	2.51	1.74
Nr.6	2.40	2.54
Nr.7	2.30	2.20
Nr.8	1.93	1.81

表 4　発話速度（シラブル数 / 発話長）

1-5.　参加者の実験授業後アンケート結果

以下に実験授業を終えた参加者達からのコメントを挙げる：

・「魔王」の朗読自体は上手くなったが、この授業の後、どうなっているかは分からない。と思いつつ、今、最後の散文を読んでみたところ、少しではあるが、リズムが取れるようになっていたように感じた。
・普段の授業でやらないことができた。

・全体的には声を出すことの大切さを思い出させてもらった。
・Reihen や数え歌は意外と少ない回数で覚えられた。
・1 つの詩をじっくり読んだのが初めてで、音だけでなく、意味とリズムも合わせて読むことが出来た。特に詩は、リズム良く読めれば読みやすいものだと知りました。
・今までいい加減に発音してきたが、ドイツ語の発音を正確に発音できるという自信が付いた。
・Erlkönig は全く初めてだったが楽しめたし、ゲーテの詩の深さを感じ取ることが出来た。
・発音よりリズムに重点をおいた練習を集中してやったおかげで、かなり効率良く学習できたと思う。

参加者達は実験授業の個人的成果にかなり高い満足感が得られたようである。彼らの実験授業前に収録された朗読では、・母音、子音の発音が不正確・モノトーンで抑揚がない・フレーズの切れ目が正しくない・小さな声で朗読している、といった点が目立ったが、実験授業後の朗読では、程度の差はあるが、これらの点に改善が見られ、その事を本人達も実感できたからだと思われる。

考察 1

実験授業 1 で収集された音声データから、実験授業後では発話速度が上がり、不要なアクセント数が減少したことが示された。

また実験授業前の朗読では、子音の連続に母音をはさんでしまう、あるいは子音で終わるところに母音を入れてしまうことがあったが、実験授業後は、これらの点はかなり改善された。つまり、余計な母音を入れるとリズムを取ることが出来ないため、リズムをはっきりと意識して発音するだけである程度改善されることが示されたと考えられる。

ドイツ語の重要な特徴は、発話の際、アクセントのあるシラブルとシラブルの間隔が均等に感じられる点にある。それ故、アクセントのあるシラブルとシラブルの間にあるアクセントのないシラブルは、軽く読まれ、そこにある母音は弱化する。この特徴を体感し、ある程度表現できたからこそ母語話者からの評定は高くなり、また、ある程度体得できたと感じるからこそ、参加者達の満足度も高くなったと言える。

実験授業 1 におけるテキストの初見朗読では、一定した効果を見ることは出来なかったが、しかしさらにリズムを重視した指導を通常の第二外国語の授業でも導入すれば、ドイツ語学習者の発音習得に効果が期待できることを今回の実験結果は示唆していると考えられる。

実験授業 1 のデータは、コントロール群、つまり訓練無しでおこなったグループのデータがない為、発音の上達が、身体とリズムを重視した訓練によって良くなったのか、単に同一のテキストを比較的長時間学習したから良くなったのか、明らかにすることはできない。しかし、実験授業前と後では、変化が見られることは事実である。その意味でこの結果は、成果を実証するための第一歩と位置づけられる。

実験授業 2

実験授業 1 では参加者の発音の上達が、単に一つのテキストを比較的長時間学習したことだけによるものなのか、身体動作を取り入れたリズムを重視した練習によるものなのか、明確にすることができなかった。この反省を踏まえ、実験授業 2 では、実験群とは別に統制群を設け、両群の実験授業（練習）前後の発音の変化を比較する。

統制群

2009 年度経済学部 2 年生の三ッ石が担当した週 1 回の必修ドイツ語の授業に出席していた学生のうちの男子学生 6 名に協力してもらった。彼らには常に着席した状態で、1 回につき約 15 分× 10 回の練習を受けてもらった。

実験群

実施期間：2009 年 12 月 5 日・12 日・19 日の全 3 回（14:00 ～ 16:30）内 30 分は収録時間　計 360 分

場所：慶應義塾大学日吉キャンパス独立館・コミュニケーションラウンジ

目標：実験授業 1 に同じ

参加者：大学のホームページなどで一般にも募集した。

Nr.1　男性 19 歳、学習歴：大学で約 1 年 8 ヶ月、Aachen で 3 週間過ごす。

Nr.2　男性 21 歳、学習歴：大学で 2 年 8 ヶ月、Aachen で 3 週間過ごす。

Nr.3　男性 62 歳、慶應大学外国語学校で 8 ヶ月。

Nr.4　男性 33 歳、大学の授業で 2 年間学習、Berlin にて 3 ヶ月間語学学校で勉強、慶應大学外国語学校で初級クラスを受講中（約 2 ヶ月）。

Nr.5　女性 35 歳、大学の授業で 2 年学習、約 10 年前にドイツの Goethe-Ins. で 4 週間の講座と 2 週間の Sommerkurs を受講、現在月 1 回の勉強会に参加。

授業内容：導入部分を除く以下の内容を全 3 回の授業において、復習を行いながら進める。

I.　導入：詩の内容と構造の理解

1）　参加者はラウンジを自由に歩き回りながら、『魔王』の三ッ石による日本語訳の黙読と音読を行う。その際、詩の構造や物語の展開を意識し、状況をできるだけ具体的にイメージする。

2）　3 ～ 4 人のグループに分かれ、それぞれのグループが詩をドラマになるように工夫し、日本語で発表し合う。一つのグループが発表している際、他のグループは場面に臨機応変に対応し、動いて「効果音」や「背景」の音声やジェスチャーを加えて音読者を応援する。

II.　ウォーミングアップ：母音の発音と持続時間

1）　1 つ 1 つの音に動作を割り当て , 腕と足を動かしながら , 各母音の口の形と舌の位置の違いを確認していく。例えば両脚を肩幅ぐらいに軽く広げて立ち ,/o/ は両腕の力を抜いて身体の前で「輪」をつくる ./a/ は両腕の力を抜いて、肩幅より少し広めに、肩より上で広げるなど。これらの動作は、ヴェルボトナル法の記述（ロベルジュ 1995:77-87）を参考に三ッ石が創作した。音節の核となる母音について、日本語との違いを意識しながら身体の動きを用いて説明する。

2）　母音の持続時間と音色の違いを意識させるために、隣の人に母音を短く発しながらボールを投げたり、遠くの人に、ボールが届くまで母音を長く発しながら投げたりする。

III.　数え歌：強勢を意識させる

強勢を意識させるために、常に右足に強勢がくるように、そしてその際に体重を右足にかけるようにして、ドイツ語の数の数え歌を言いながらラウンジ内を歩き回る。参加者には敢えて視覚情報（テキスト）を与えず、耳から得た音声情報のみを自分なりに真似て、周囲の人に合わせて復唱し、合わせて身体を動かすことで、自分なりに修正しながら行ってもらう。

以上の練習は、次の『魔王』を導入するにあたり、参加者が母音や強勢を意識しつつ、共同作業において、自由に身体を動かすができるようになることを目標として行う。

IV.　『魔王』

韻律の説明や、イントネーションに関する説明や注意は行わず、強勢によるリズムを意識させる練習、他

者との相互作用を意識した練習を行う。教師による修正は、読み間違いや語の発音があまりにも逸脱しているときのみ行う。

1）「ナレーション」と「魔王」
強勢のある音節でステップを踏む、あるいはバトンを放して掴む、またはその両方を同時に行い、音節の強さとその位置に注意を促す。「魔王」の部分では , 魔王の口調に合わせて、強勢のところで両腕を広げる動作を付けて練習する。また、ささやき声による発声（Flüsterchor）も行い、息の量をコントロールしながら、口・顎・喉を意識して動かす練習を行なう。

2）「父と子」の感情表現
2 名のドイツ語話者がこの詩を様々な感情をこめて朗読している録画映像を見せ、同じリズムでも声音、呼吸、速度などによって感情表現に違いが生じることを確認し、それに倣って参加者たちも二人一組になって感情表現を実践し、発表し合う。聴衆に、どのような感情が演じられているのか当てさせる。

3）ドラマ化：三人一組で『魔王』を演じる
具体的に役柄を考え、その感情に相応しい身振りも付け、空間も自由に使うように考慮させる。なるべく暗記で発表してもらうが、教師がプロンプターとして補助する。

実験結果 2

2-1.　各話者の発話速度

実験群の発話平均速度は授業前 1.97、授業後 2.39 であり、統制群の授業前の発話平均速度は 1.86、授業後 2.47 である。実験群（0.42）、統制群（0.61）のどちらも、実験後のほうが明らかに発話速度は上がっている。

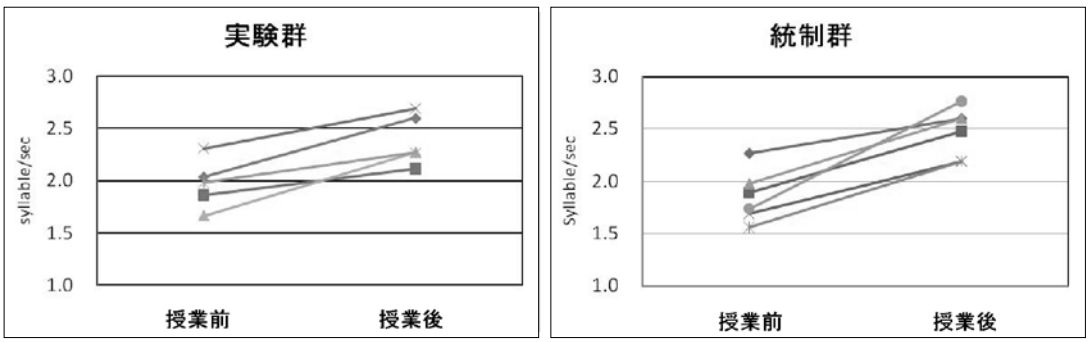


図 3　各話者が発話に要した時間（分）

2-2.　アクセントのある音節数

この分析では「魔王」の詩の最初の 3 連までを調査対象とした。表 5 は実験群と統制群の、実験授業前後のアクセント数纏めたものである。母語話者によるモデル発音のアクセントの数と位置は、最大で 47 箇所であるので、実験群も統制群も、実験授業前より後の方がアクセント数は減っている。

このことから、実験授業後の発話速度が実験群と統制群の両群において上がったのは、単にテキストに慣れたから、というだけではなく、実験前の朗読で目立った、一つ一つの単語にアクセントをつけて読むことによって生じる不自然な位置のアクセントの減少により、フレーズということばの超文節的な流れが生まれることで、朗読に勢いが出た、と考えられる。

実験群				統制群		
参加者	授業前	授業後		参加者	授業前	授業後
Nr.1	49	40		Nr.1	51	44
Nr.2	40	44		Nr.2	44	45
Nr.3	56	43		Nr.3	55	42
Nr.4	44	45		Nr.4	45	36
Nr.5	56	43		Nr.5	48	47
				Nr.6	42	43

表 5　母語話者によるモデル発音のアクセント数 =max.47

2-3.　被験者全員の実験授業後アンケート結果

全授業参加者 5 名と統制群に、この実験授業の前と後で、自分の発音や発声に関して変化を感じられたかどうか、7 項目についてアンケートを行い、5 段階（1：とてもそう思う、2：少しそう思う、3：何とも言えない、4：あまりそう思わない、5：全然そう思わない）で自己評価してもらった。

表 6 はその集計結果である。

両群の実験授業後のアンケートからは異なった自己評価の傾向が見られる。アンケート結果で目を引くのは自分の身体に変化があったのか、なかったのかが自分で判断できない「C. 何とも言えない」が実験群では 5 項目、統制群では 7 項目全部にあり、その内、実験群では 4 項目、統制群では 5 項目に複数いることである。このことは音を作る身体の状態に日頃あまり意識が向いておらず、耳で聞こえた音を再生する際に、どの部位をどのように変えたら、どう音が変わるのかを自分で実践していないことを示唆していると考えられる。

また興味深いのは、実験群が手足を動かして練習した母音や、リズム、抑揚を上達したと自己評価した人が多いのに対して、着席した状態で練習した統制群は、母音よりも子音と音の連続が上達したと感じ、恐ら

設問	1	2	3	4	5
1）母音が上達した ☜	1	2 2	2 4		
2）子音が上達した		2 4	2 2	1	
3）音の連続が上達した	2 1	1 4	2 1		
4）リズムが上達した ☜	2 1	3 3	 2		
5）抑揚が上達した ☜		4 3	1 3		
6）流暢性が上がった		2 5	2 1	1	
7）速さが速くなった		3 4	 2	2	

表 6 （各上段：実験群　下段：統制群）

く、音のつながりが良くなったことによって流暢性と発話速度が上がったと自己評価しているところである。

以下は実験授業後に実験群が書いてくれたコメントのまとめである（統制群の記入はなかった）。

- 母音の練習とリズムの練習が印象に残っている。母音は今まで日本語の母音と同じように発音していたが , 口の形や舌の位置を意識するようになった。
- 特定の単語に関して , 実際にはどのように発音すれば良いのか , 曖昧な部分が残った。自分が発音する機会は多かったが , 正しい発音での音読がどのようなものであるのかを聞く機会が少なかった。
- ä の音を日本語の「え」で発音していたが , 意識的に「a」の口で発音するように心がけるようになった。なぁなぁで発音していた音も多く非常にためになった。
- 朗読の最中 , 意味の分からないことばがあるのが少し辛かった。意味が分からないと , 音を発するのが虚しい。

これらのコメントからは以下のようなことが読み取れる：

・音を作る身体の状態に日頃あまり意識が向いていない。耳で聞こえた音を再生する際にどの部位をどのように変えたら、どう音が変わるのかを自分で実験していない可能性が高い。

・まず文字のことばとその意味があり、それから一つ一つのことばの音が全体の流れを構成している、という考え方が強いことを読み取ることができる。全体の意味の流れが判れば良しとできず、一つ一つのことばに引きずられてしまうことで、ことばの流れも切れてしまいがちになる。この参加者はつまり、全体の意味の流れが分かれば良しとできず、ことばの音の流れのみを聞いて、発して、楽しむということにあまり意識が向いていないと考えられる。

・「手本」を模倣する、ということに慣れすぎ（当てにしすぎ）ていて、周りがどういう風にその特定の単語を発音しているか、聞くことができない。全体のことばの流れに合うように、この単語をどう「処理」するべきか、自分で判断できない。

考察 2

実験授業 2 で収集された音声データから、実験授業後では実験群、統制群とも発話速度が上がり、不要なアクセント数が減少したことが示された。しかしながら、両者の訓練後のアンケートからは異なった自己評価の傾向が見られた。これは、身体やリズムを重視した練習をすることによって、発音の際に意識するポイントが変化したことを示唆していると言える。

また今回の音声分析の作業中に、実験群には話速やアクセント位置以外の音声特徴に変化が生じた可能性が垣間見られたことから、今後更なる分析（ドイツ語母語話者による評定など）が必要であることが確認された。

しかしながら、実験群と統制群の平均発話速度やアクセント数などの分析結果を比較すると、身体の動きを使わず、着席した状態のみで練習を行った統制群の実験授業後の結果は、若干ではあるが実験群の結果を上回っている。原因の可能性として考え得るのは、統制群の平均年齢が 20 歳、実験群の平均年齢が 34 歳と両群の平均年齢に 14 歳もの差があるため、参加者の年齢による学習効果の差が結果に影響しているかもしれない点である。

つまり次回の実験授業で、この統制群の平均年齢と近い平均年齢の実験群を設け、「年齢による学習効果の差」を最小限に抑えた上で、両群の音声データを比較分析すると、以下のことが明らかになると思われる。

・実験群のデータが今回の統制群の結果よりも悪い場合：身体動作とリズムを重視したトップダウン型の指導は、提唱されているほど効果的ではない可能性が高い。

・実験群のデータが今回の統制群の結果よりも良い場合：身体動作とリズムを重視したトップダウン型の

指導の有効性が証明される。

実験授業 3 は 2010 年度末頃に開催される予定である。

④ まとめ

現在の大学のカリキュラムでは、必修外国語の授業で言語の音や音楽性に割ける時間はほぼ無いに等しい状況である。しかし、母音やリズムについて自分の発音の変化を感じることができた参加者の多い実験群の実験授業後の朗読は、統制群の朗読と比較すると、はっきりとした声で自信を持って発音している。このことから、短期間で集中的にドイツ語のリズムをつかむことができるようになれば、ドイツ語を始めたばかりの学習者でも、ドイツ語を発することに自信が持てるようになり、実際にドイツ語を使って自分で何かしようという、モチベーションの向上や興味の拡大が期待できると思われる。

実験授業 1 から数週間後、参加者（学生）の一人を指導していた教員から、前期に比べて、後期の授業（実験授業の後）では、彼の発音がはっきりとしていて、発話の量も増えた、という報告が寄せられた。これは、基本的なリズムを体感することで、学習者の発話に対する自信に繋がる可能性の高さを示している。

本研究はドイツ語を基本に行っているが、まずドイツ語の発音における上達効果が実証されたリズムと身体性を重視した教授プログラムを作成し、将来的には他言語にも応用したい。短期間で効率的に複数の言語の特徴を学習することができれば、学習者に複言語、複文化への興味を持たせることができるであろう。学習者が自己の狭い世界に留まることなく、様々な出会いや環境、関係に敏感に、適切に反応し、「自分で何かしよう」と、考え実行できるようになることは、語学学習に留まらない、自律的な学習に繋がると考えられる。

⑤ 参考文献

Fischer, A. (2007) : *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: SCHUBERT.

Hirschfeld, U. & Reinke, K. (1998) : *Simsalabim. Ein Übungskurs für Deutschlernend*e. Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York: Langenscheidt.

Kohler, K. J. (1995) : *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. 2. neubearbeitete Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Maierhofer, L. & Kern, W. (1994) : *Sing&Swing. Lieder zum Singen, Spielen und Tanzen*. Rum; Innsbruck/ Esslingen: Helbling.

井上逸兵（2009）『伝わるしくみと異文化間コミュニケーション』 南雲堂

河野守夫編集主幹（2008）『ことばと認知のしくみ』 三省堂

ロベルジュ　クロード監修（2000）『ヴェルボトナル法入門―ことばへのアプローチ―』
ヴェルボトナル法実践シリーズ第 1 巻　第三書房　第 2 版

ロベルジュ　クロード監修（1995）『話しことば指導の技術―リズムと身体―』
ヴェルボトナル法実践シリーズ第 2 巻　第三書房

口頭発表

1. 実験授業：「ドイツ語のリズムにのろう !」（発表者：三ッ石）
   2007 年 10 月　ドイツ語応用言語学研究会 （於慶應義塾大学三田キャンパス）
2. 発音実験授業「ドイツ語のリズムにのろう !」（発表者：三ッ石）
   2009 年 1 月　日本独文学会関東支部主催　ドイツ語教育研究会第 113 回例会 （於東京ドイツ文化センター）

3. リズムと身体性を重視した発音練習の可能性
   ―実験授業「ドイツ語のリズムにのろう!」を通して （発表者：三ッ石・林）
   2009 年 5 月　日本独文学会主催春季研究発表会 （於明治大学）
4. リズムと身体性を重視したドイツ語発音練習の実験授業：
   「ドイツ語のリズムにのろう！(2)」（発表者：三ッ石・林）
   2010 年 3 月　日本独文学会関東支部主催　ドイツ語教育研究会第 118 回例会 （於東京ドイツ文化センター）
5. 身体の動きを用いた外国語リズムの習得―ドイツ語の詩朗読を通して（発表者：三ッ石・林）
   2010 年 5 月　全国語学教育学会全分野別研究部会（JALT-Pan-SIC）2010 次大会：学習者の観点（於大阪学院大学）

論文発表

リズムと身体性を重視した発音練習の可能性―実験授業「ドイツ語のリズムにのろう!」を通して（執筆者：三ッ石・林）
慶應義塾大学独文学研究室『研究年報』第 27 号　2010 年　S. 1-21. （ドイツ語レジュメ付）
（この論文は 2009 年 5 月　日本独文学会春季研究発表会に於ける同題名の口頭発表に加筆したものである。）

実践報告

リズムと身体性を重視したドイツ語発音練習の実践 （執筆者：三ッ石・林）
日本独文学会ドイツ語教育部会『ドイツ語教育』15　2010 年　S.42-47.

その他

1. 実験授業「ドイツ語のリズムにのろう!」（執筆者：三ッ石）
   慶應義塾大学外国語教育センター『Newsletter』Vol. 14　2007 年 10 月　S.4.
2. ドイツ語発音：ドイツ語のリズムにのろう！（執筆者：境・三ッ石）
   『文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業　学術フロンティア推進事業「行動中心複言語学習プロジェクト」2007 年度研究活動報告書』S.51-53.
3. 外国語学習入門気における発音指導の研究―ドイツ語におけるスープラセグメンタルな要素を中心に （執筆者：境・三ッ石・林）
   『文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業　学術フロンティア推進事業「行動中心複言語学習プロジェクト」2008 年度研究活動報告書』S.57-58.
4. 外国語学習入門気における発音指導の研究―ドイツ語におけるスープラセグメンタルな要素を中心に （執筆者：境・三ッ石・林）
   『文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業　学術フロンティア推進事業「行動中心複言語学習プロジェクト」2009 年度研究活動報告書』S.38-40.

研究企画「コンテンツとタスク中心の教授法におけるドイツ語学習過程の調査研究」報告

シャールト　ミヒャエル（研究企画代表）
濱野英巳
シュッテレ　ホルガー
マイヤー　アンドレアス

①　背景・目的

外国語教育の現場において、コンテンツ中心、タスク中心の教授法が登場して久しいが、授業での実践については明らかになっていない点が多く、特に当該言語能力の習得との関連については未だ議論の余地があり（Brinton 2003; Snow 2001;Stoller 2004）、縦断的な研究プロジェクトで明らかにされたものは多くない。本研究はこうした研究上の穴を埋めるため、三年間にわたりドイツ語学習者を調査し、コンテンツ・タスク中心の教授法の影響を中心に、学習過程と学習行動を多角的に考察することを目的とする。

本研究の調査対象は慶應義塾大学法学部において1993年のカリキュラム改革で設置されたドイツ語インテンシブコースである。本コースについては、すでに2003年から継続的に実証的な検証を行っている。定期的にアンケート調査とアクションリサーチを用いたプロジェクトを行い、外部研究者の協力のもと、評価研究とエスノグラフィ研究の手法でさまざまな視点から検証してきた（森　2007; 三瓶　他 2004;Schart 2008）。この調査結果を背景に、本研究では、社会科学分野をコンテンツとするドイツ語コースで学習者がどのようにドイツ語を学習するのか、その過程を縦断的に調査・分析することを目指す。

②　手法（具体的にどのような方法で調査を行い、研究を進めたか）

2008年4月から3年間継続して調査を行う。2008年度は、ドイツ語インテンシブコース初級の学習者を

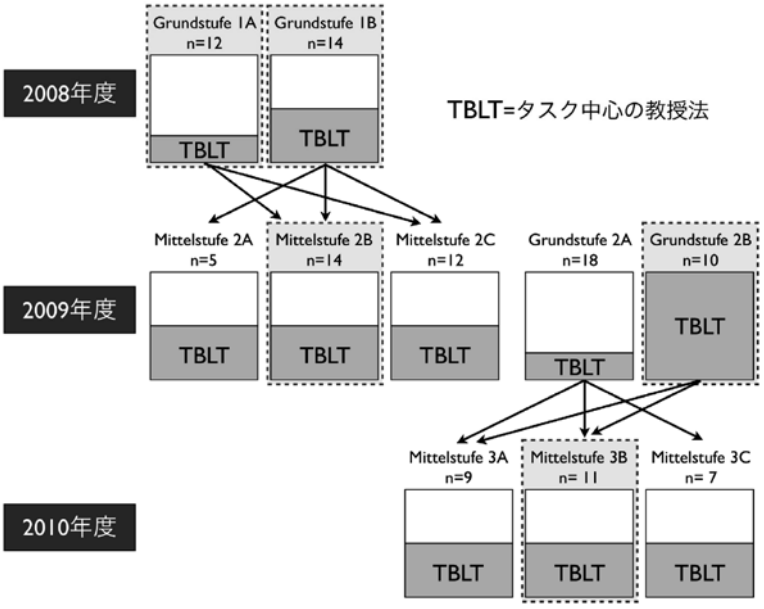


図1　研究計画と調査対象クラス

2つのクラス（図1　G1A、G1B）に分け、異なる教授法コンセプトを用いて指導し、学習状況、及び言語能力習得に着目してデータ収集を行った。このふたつのクラスは長期的目標においては一致するが、教授法コンセプトの割合が異なっている。言語形式（文法）に基づくシラバスを採用した授業（以下「文法中心の授業」）及びコンテンツ・タスクに基づくシラバスを採用した授業（以下「タスク中心の授業」）の割合を、それぞれ2:2及び3:1に変えた2クラスを設置し、一年間に渡って観察を行った。

2009年度は、2008年度に収集されたデータの分析に加え、2008年度の観察対象となった学習者の中級クラス（M2B）における学習状況、及び言語能力習得について継続して観察を行った。また、同じく2009年度はコンテンツ・タスク中心の授業のみを行う初級クラス（G2B）を設置し、同様に観察を行った。

2010年度は、2009年度に設置したコンテンツ・タスク中心の授業のみを行う初級クラスの学習者の中級クラス（M3B）における学習状況、及び言語能力習得について観察を行うと共に、2009年度に収集されたデータの分析、および考察を行った。

データは主に学習者の学習プロセスを観察するためのアンケート、学習日記、グループインタビュー、及び学習効果を観察するための筆記試験、口頭試験によるものである。前者を内的視点、後者を外的視点と分け、研究グループを分け、それぞれ複数の研究者が協力をしてデータ収集、分析にあたった。得られたデータは全て質的分析ソフトMaxQDAを用いて、個々の研究者が個別に分析した後、分析結果を持ち寄り、合同で考察を行った。本研究の中心的な課題は内的な視点を観察することにあるが、コンテンツ・タスク中心の教授法を既存のコースに導入した際に、学習効果においてもデメリットが無いことを明示することは、コンテンツ・タスク中心の教授法の客観的な価値を担保するものと考え、外的な視点についても調査・分析を行った。

③　結果（何が分かったのか）

2008年度から2010年度の三年間にかけて収集されたデータの分析結果からは、文法中心の授業とコンテンツ・タスク中心の授業において、学習プロセス、すなわち学習者がどのように授業内容を消化し、自身の学習に統合しているのか、という点について一様に以下のような傾向が明らかになっている。

第一に授業評価アンケートについてであるが、従来の結果では、日本人が担当する文法中心の教授法クラスに比べ、ドイツ人が担当するタスク中心の教授法クラスの評価は「授業時間の効果的な利用」「目的の明確さ」「教師の教授能力」「教材の興味深さと効果」の四点において、非常に低いものとなっていた。この点はG1B、G2Bでは共に解消されており、総じて満足度の高いものとなっている。しかしながら、G2Bと比べG1Bは異なる教授法コンセプトを組み合わせて授業を行なっていることから、学習者の戸惑いや教師の連携の必要の指摘が顕著に現れることとなった。

また、G1B、G2Bで学んだ学生が、自身の学習プロセスにおいて様々な学習のあり方を統合しており、いわば学習における「壁」を感じていないのに対し、G1Aで学んだ学生は、授業内において、またドイツでの語学研修において、少なからず「壁」を感じ、それを乗り越えるために何らかの認知的変化を経ているという事実である。むろん、そのことが必ずしも悪いということではなく、長期的に見た場合にはむしろ肯定的な側面を持つこともあり得る。しかしながら、この過程で学生の内発的動機づけが低下する可能性があるとするならば、学生の適性や入学時のクラスの選択の方法も含め、さらなる議論が必要であると考える。
一方、G1B出身学生にも問題が観察された。彼らは「壁」を感じていないがゆえに、時として学習に停滞が見られることがある。このようなデメリットは、G2Bの学生には観察されなかったことから、その一因は授業コンセプトの割合にある、と考えられる。

学習プロセスのみならず、習得されたドイツ語能力についても一定の傾向を観察することができた。第一に、年度毎に行なわれる文法問題や読解、作文などの筆記試験においてG1B、G2Bの学生の成績がG1Aの

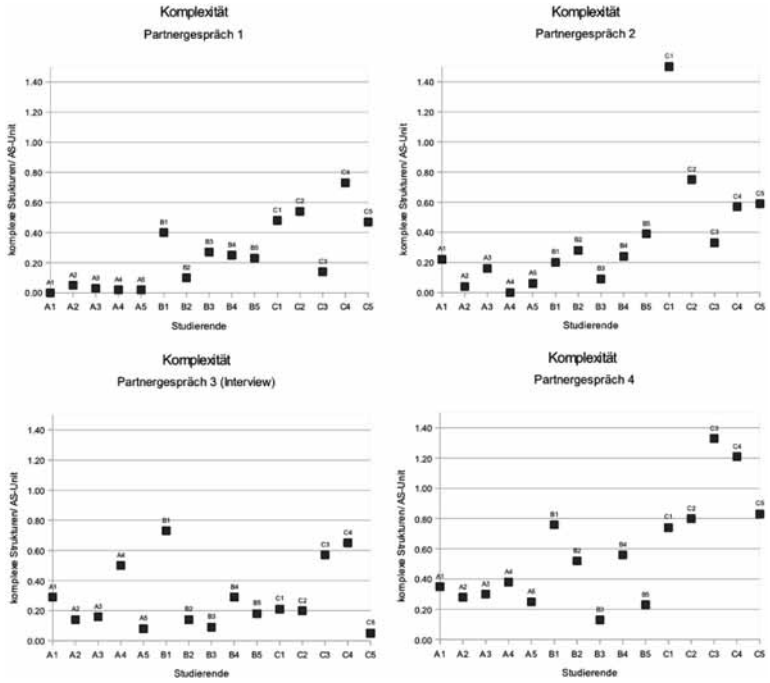


図 2　発話行為における複雑

それよりいささかも劣ってはいなかったという事実は、従来の授業プランの中でもコンテンツ・タスク中心の授業の導入と継続が十分に達成し得るということを示すものだからである。クラス毎の平均点については、全体的の差は大きなものではなかった、より注目すべき点は、G1A では学生毎の点数にバラツキが見られたのに対し、G1B、G2B では学生の点数が比較的均質でまとまっているという印象を与えたことである。

また、両クラスにおける学習効果をより良く理解するためには、2008 年 7 月から 2010 年 7 月にかけて各クラス 1 年 2 回、2 年 2 回の計 4 回にわたって行われた口頭試験の分析が重要である。口頭試験の内容は全て録画され、文字に起こされた後、「流暢さ」「正確さ」「複雑さ」の観点から分析がなされた。全体を通じて、発話行為は G1A の方が G1B、G2B よりも活発であったが、正確さ、複雑さについては G1B、G2B の方が優っている、という結果となった。また筆記試験と同じく、G1B、G2B の学生が全体的に均質でまとまっている、という点も非常に特徴的な点であると言えよう。本稿では、特に顕著な差が現れた「複雑さ」について報告する。

図 2 は計 4 回わたって行われた口頭試験の録画内容を分析したものである。複雑さは AS-Unit（スピーキング分析用の単位）あたりの複文の使用回数で示される。それぞれのクラスから帰国生やドイツ語履修経験者を除いた 5 名を抽出した上で比較を行った。図ではそれぞれのクラスの所属学生が G1A:A1-A5、G1B:B1-B5、G2B:C1-C5 で示されている。図からも分かるとおり概して G1A よりも G1B、G2B の方が一年目、二年目の双方において、より良い結果を示すこととなった。この結果は、G1A よりも G1B の方が、また G1B よりも G2B の方が、意味や文法を一つのまとまり、いわゆるチャンクと捉え、統合的に学んでいるということの現れと考えられる。また、G1A の学生と比べて、分布がまとまっているという点についても、ここまでの分析結果と同様である。

④　考察

本稿で明らかになった点として、学生に観察される認知モデルの多様さがある。今回、設定された G1A、G1B、G2B のクラスには、明らかにそれぞれの授業コンセプトの影響が色濃く出ている。ここから、現段階

で得られる知見として次のような結論を導くことができよう。すなわち、従来のカリキュラムの変革の第一歩として、文法中心の授業にタスク中心の授業を組み込むことが、何ら問題を生じさせないということである。学生たちは新たなカリキュラムを単に受け入れているばかりではなく、さらにポジティブな結果をも導き出している。同時にまた次のような点も明らかになった。個々の学生が非常に様々な形で両方のコンセプトの授業から学んでいるということである。両授業のコンセプトの違いが学生の言語能力の発達のみならず、学習プロセスにおける認知のあり方にも大きな影響を与えている、という点は、引き続き行われる研究活動において、さらに詳細な調査を行わねばならないだろう。

参考文献

Allwright, D. (2005). From teaching points to learning opportunities and beyond. In: TESOL Quarterly 39,1, 9-31.

Breen, M. P. (2001) (ed.). Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research. London: Longman, 172-182.

Canagarajah, S. (ed.) (2005). Reclaiming the Local in Language Policy and Practice. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Devlieger, M. & Goosssens, G. (2007). An assessment tool for the evaluation of teacher practice in powerful task-based language learning environments. In: Van den Branden, K. u.a. (Hg.), 92-130.

Duran, G. & Gysen, S. (2006). Task for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In: Van den Branden, K. (Hg.), 47-75.

Edwards, C. & Willis, J. (eds.) (2005). Teachers Exploring Tasks in English Language teaching. Houndmills: Palgrave.

Ellis, R. (2003). Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Klapper, J. & Rees, J. (2003). Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context. Language Teaching Research 7 (3), 285-314.

Kumaravadivelu, B. (2007). Learner perception of learning tasks. In: Van den Branden, Kris; van Gorp, Koen & Verhelst, Machteld (Hg.). Task in Action. Task-Based Language Education From a Classroom-Based Perspective. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 7-31.

Li, M. (2004). Culture and classroom communication: a case study of Asian students in New Zealand. Asian EFL Journal [Online], 6 (1) http://www.asian-efl-journal.com/04_ml.php

Lopes, J. (2004). Introducing TBI for teaching English in Brazil: Learning how to leap the hurdles. In: Leaver, B. L. & Willis, J. R. (eds.), Task-based Instruction in Foreign Language Education. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 47-66. (1.9.2009).

Mori, T. (2005). Die Stimmen der Studierenden in der Unterrichtsumgebung − Einblicke in ein empirisches Forschungsprojekt zur Lernerautonomie. In: Neue Beiträge zur Germanistik, 4, 1, 91-104.

Nunan, D, (2004). Task-based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 森　朋子（2007）. 大学初年次における授業デザインの構築―協調学習のエスノグラフィーより―Unpublished Ph.D. thesis, Osaka University.

Sambe, S. (1996). Das neue Konzept für die Deutschkurse an der juristischen Fakultät der Keio-Universität. In: Gad, G. (Hg.). Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft. Bonn: DAAD, 197-206.

Samuda, V. & Bygate, M. (2008) Tasks in Language Learning. Basingstoke: Palgrave.

Schart, M. (2008). What matters in TBLT – Task, teacher or team? An action research perspective from a beginning German language classroom. Eckerth, J. & Siekmann, S. (eds.). Task-Based Language Learning and Teaching: Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives. Frankfurt/ M.: Peter Lang, 41-60.

Schart, M. (2010). Programmevaluation und Aktionsforschung im Zusammenspiel – theoretische Grundlagen und Ergebnisse eines longitudinalen Forschungsprojekts in einem Intensivsprachprogramm für Deutsch an der Juristischen Fakultät der Keio Universität. Kyoyo-Ronso, Hogaku-Kenkyu-Kai, Faculty of Law, Keio University, Tokyo : 131, 1 : 3-107.

Schart, M. & Schütterle, H. (2007). Die japanische Lernkultur: Annäherungsversuche an ein flüchtiges Konstrukt. In: Eßer, R. &

Krumm, H.-J. (Hg.), Bausteine für Babylon. München: Iudicium, 82-90.

Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. In: Applied Linguistics 26, 3, 376-401

Todd, W. R. (2005). Continuing change after the innovation. In: System 34, 1, 1-14.

Van den Branden, K. (2006) (Hg.). Task-Based Language Education: From Theory to Practice. Cambridge: University Press.

Van den Branden, K.; van Gorp, K. & Verhelst, M. (2007) (Hg.). Task in Action. Task-Based Language Education From a Classroom-Based Perspective. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

van Lier, L. (2004). The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective. Norwell: Kluwer.

Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language, and epistemology: towards a language socialization paradigm for SLA. In: The Modern Language Journal 88, 3, 331-350.

Weaver, C. (2007). Willingness to communicate: A mediating factor in the interaction between learners and tasks. In: Van den Branden, K. u.a (Hg.), 159-193.

Willis, D. & Willis, J. (2007). Doing Task-Based Teaching. Oxford: University Press.

三瓶愼一；Schart, M.; Backhaus, A.；森朋子（2004）．研究対象としてのインテンシブコース―　慶應義塾大学法学部ドイツ語　インテンシブコースにおける研究プロジェクト構想．Journal of Foreign Language Education (1), 97-123.

研究企画「複言語・複文化的『居場所』における自律的『学び』創出の研究：『三田の家』のエスノグラフィー」報告

手塚千鶴子（研究企画代表）
堀口佐知子
井本由紀
内山清子
日向清人

Ⅰ．背景と目的

三田商店街と連携し地域に開かれた新しい知や学びを探ろうと、有志の教員達により、2006 年春に古い一軒家を借り、学生達と内部を改修し、秋より三田の家の活動を開始した。教養研究センターのインター・キャンパスプロジェクトの一環として開始され、創立 150 周年記念先導基金と三田商店街振興組合の支援をも得ながら、現在は、数十人の三田の家メンバーによる会費とカンパ等により運営されている。

教室という無機質な空間での、教師と学生との固定的な役割関係のなか、明確な目的達成のため定められた方法にしたがい効率よく知識を伝授する、学びの硬直性、合目的志向性から抜け出し、教員と学生、学生どうしがゆるやかな関係性を結んでいる。学部・キャンパス横断的な学生達、留学生、卒業生、他大学からの学生、地域の人々、アーティスト、障害者たちという多様な人々との出会いと対話は、「おばあちゃんの家みたいな」雰囲気の、キッチンとリビングからなる場の力を支えに、そこで起こるプロセスに寄り添いながら「不定形」で豊穣な学びを生んできた。その成果は最近出版された『黒板とワイン　もう一つの学びの場「三田の家」』（熊倉他　2010）に詳しい。曜日ごとに、教員達が日替わりマスターとして、授業やゼミ、サブゼミ、ワークショップ、交流会など個性ゆたかな学びの場を創出している。

手塚は、留学生からみた日本体験、日本人学生による伝統文化から就活など日本文化の諸相の紹介、アラ

写真 1　コラージュ終えて大満足

写真 2　キッチンでラムネで乾杯

写真3　われらのコラージュ作品

写真4　特別の企画がないのになぜかにぎやか

ビア世界やトルコ文化さらには文化の越境体験の紹介、英語での詩作やコラージュという自己表現をもちいたワークショップなど、文化を手がかりに、こうした多様な他者との交歓がもたらす学びの場を、「小さな国際交流」活動として展開してきた。2008 年からは AOP プロジェクトの日向が参加、関連の教職員の訪問もふえ、2009 年冬以降、AOP プロジェクトのプルリリンガルラウンジの取組みから派生し、留学生との外国語による交流を展開している PLURIO の学生達も参加にいたる。2010 年春からは、正式に AOP の研究企画としてスタートし、井本、堀口も加わり現在もまだ活発に活動中である。

本プロジェクトの目的は、こうした三田の家での月曜日の「小さな国際交流」活動の基盤の延長上に、本年度の活動とそれにかかわる多様なプロセス、それらを支え醸成しているユニークな三田の家の場の力とを、複言語・複文化活動、自律的・協働学習、そしてこれらの展開を促進醸成する場という視点、更にそれらを総括した形での学生達の学びの特徴を記述し、考察、検証することである。

Ⅱ. 手法

2010 年 4 月より、三田の家の「小さな国際交流」は AOP プロジェクトの研究企画の一つとなり、協同的フィールドワークの場として新たな側面をもつこととなった。手塚のほか、日向、井本、及び堀口が「月曜・三田の家スタッフ」として加わり、参加者の自律的学び・異文化接触を促す場の創出と実践に携わっている。ゲストスピーカーの選定や出す料理のメニューなど、毎回の計画を他のスタッフ・メンバー（角田善彦氏）と共に立て、メーリングリストや SNS でのイベント告知を行い、当日はそれぞれスタッフ・メンバーがその日の雰囲気や流れに対応しつつ、ファシリテーター役を担う。終了後は感想や反省点などを話し合いつつメール上で日誌を作成し、参加者の反応や変化に関する気付きを随時スタッフ間で共有している。更に AOP 研究員・内山を交えての定期的なプロジェクト・ミーティング行うことで、研究の進捗状況と問題点を随時確認している。

このように参与観察を主な手法としつつ、中核的な参加者に対するインタビューも行い、三田の家の様々な「意味」を解釈していくというエスノグラフィー研究（Imoto & Horiguchi 2010 参照）を行ってきた。エスノグラフィーとは、現場の人々が発する無数の声を、参与観察者（フィールドワーカー）自身が、より広い社会的文脈と関連付けつつ、テキストとして記述する行為と結果を指す。以下、「研究結果」としてその記述の一部を紹介する。

Ⅲ. 実践結果

1. 月曜日・三田の家の流れ

三田の家の場の特徴として、参加者の流動性と多様性があげられる。参加はオープンハウス形式のため、出入りは自由であり、毎週誰が立ち寄るか、何人くらい集まるかは定まっていない。「常連」の参加者が 4,5 名いるが、噂を聞いて覗きに来る学生もいる。また、慶應生以外に、教職員、卒業生、他大学の学生、サラリーマンや、起業を試みる脱サラの社会人など、ふらりとさまざまな年齢と背景の人が毎回参加しており、多い日には 30 名ほど、少ない日には 10 名ほど集まる。そのため、毎回の雰囲気は異なり、典型的な 1 日を記述することは困難であるが、同時にこれまでの活動によって自然に根づいてきた流れと儀式とがある。(表 1)

時間	内容
正午ごろ	スタッフ角田が家を開ける
17 時	他のスタッフ、常連の学生が徐々に集まる。スタッフや学生達と食事の準備に入る。
18 時	参加者が徐々に集まる。お茶を飲みながら、歓談。自己紹介。
18 時半	夕食開始
19 時半	プレゼンテーション開始
20 時半	ディスカッション開始
21 時半	後片付け・しばしの歓談
22 時	解散

表 1　一日の流れ

写真 6　学生シェフとスタッフで今晩は和食の準備

写真 7　自己紹介をはじめます

写真 8　ちょっとシャイだけど和やかにおしゃべり

2. 2010 年度に開催された主なイベント

2010 年度、毎週月曜日に以下のイベントを行った。テーマは多種多様であるが、なるべく学生からの主体的な声や提案を優先させつつ、大学内の留学生および学外もふくめ様々な地域・学生団体との交流、さらにオルターナティブな「学び」について考える機会などを促進することもテーマ選定の際に考慮している。以下に内容をその特徴により分類してみる。イベント中心ではあるが、三田の家の「不定形」の何も起こりえないゆるやかな過ごし方も時に大事にしている。特別の企画がなく、なんとなくあつまりお茶や食事をともにしながらよもやま話や、意外なホンネのとびだすゆったりした時もまた貴重である。

【伝統文化に触れる】

生け花のデモンストレーション
邦楽演奏
慶應バロックアンサンブルの演奏

【現代日本社会を考える】

ホストクラブ
ひきこもり
魚からの水銀汚染問題
在日フィリピン人労働者の課題

【OBOG の話をきく】

グリコで働くサラリーマン
ロンドンで働くデザイナー

【学生の体験、ストーリィをきく】

TCK（Third Culture Kids）
インド旅行記
AIESEC メンバーによる活動紹介
上智大生がはじめた My Japan プロジェクト

【地域活動、交流活動】

港区と慶應との連携による昭和のコミュニィティー力再生のための「芝の家」の紹介
三田商店街の夏まつりとのコラボ
シェアハウス：芝地区へのまちづくり提言
プルリオ主催の慶應の留学生とのウェルカムパーティーや交流会
すしパーティー
サッカー観戦

【学びについて考える】

Learning Styles
Right Brain workshop
外国語学習

このような多種多様なイベントの風景を写真で一部紹介する。

写真 9　優雅な音楽とあたたかな拍手が溢れる、室内楽の夕べ

写真 10　国際派サラリーマンによる人生談と弾き語り

写真 11　芝の家スタッフと共に、折り紙でハワイアン・レイをつくる

写真 12　クリスティン・ニュートン氏を迎えて右脳のトレーニング

写真 13　邦楽のデモンストレーション

3.　イベントの一例：〈学びのスタイルについて考える〉

以上のように扱うテーマは多岐にわたるが、ここで「学び」について考えることで「学びの場」を再帰的に創出することを試みたイベントをとりあげる。自律的・行動中心的な学びの場を創出する際の手掛かりとして、月曜日の三田の家に参加する人がどのような学習スタイルを持っているかを調査するために、Learning Style をみなで考えるイベントを実施したのだが、その準備段階をふくめ活動内容を以下に紹介する。当日の講師は内山がつとめた。

（1）Learning Style の内容
Dr. Richard Felder の理論をとりあげることにする

（2）Learning Style の質問表作成
Web 上で判定できる web サイトの英語の質問項目について、日向が日本語に翻訳したうえで日英対訳形式の質問表を作成

（3）イベント実施日時：10 月 25 日（月）

（4）参加者：合計　25 名
日本人　17 名（慶應学生６名、慶應卒業生２名、他大学生２名、社会人２名、スタッフ / 教員 5 名）、慶應内外の留学生 9 名が参加

（5）参加者の Learning Style のチェックを行う
事前に web* 上で自分の Learning Style をチェックして結果を持参するように伝えたが、ほとんどの参加者が結果を持参してこなかったため、その場で挙手をしてもらい多数決により判定。
http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html

（6）当日の参加者にみられた Learning Style の傾向とは
行動型学習者（情報に接した時に他人に説明する等積極的に行動して働きかける）と熟考型学習者（情報についてまずは静かに考える）の割合は半々であった。具体性志向型学習者（すでに確立された手法での問題解決を好む）と抽象性志向型学習者（新規性を好む）の割合もほぼ同数であった。順次処理型学習者（直線的・連続的に思考を進めて理解する）と大局把握型学習者（ランダムに思考しながら大局を把握する）では大局把握型学習者が 7 割程度を占めていた。最も特徴的だった結果として、視覚中心型学習者（図表、画像など目にしたものから知識を得る）と言語中心型学習者（テキスト情報や口頭による言語を介して知識を得る）では圧倒的に視覚中心型学習者が多かった。

（7）Learning Style チェック後の英語と日本語によるディスカッション
Learning style から発展し、勉強と学習（learning）の違い、三田の家でこうした多様なバックグラウンドの人が集うことで、発見的、出会い的な learning の機会を得ることの大切さについてそれぞれの意見交換を行った。

つぎに、この時の議論を具体的にふりかえり若干の考察をくわえる。

心理学を勉強中の学外からの留学生が中心となって、質問 15（図表、説明を用いる教師のどちらが良いか）、質問 21（集団もしくは 1 人で勉強するのを好むかいなか）、質問 34（分別のある人、想像力のある人どちらがより賞賛に値すると思うか）など質問項目に関連する質問を参加者に投げかけ、活発に議論した。特に質問 21 については study というと日本人が思い浮かべるのは、まず試験などのために短期的かつ一人で勉強するイメージという指摘や、勉強といえば、暗記（覚えること）というニュアンスもあるなどの意見が出た。他方、人からあるいは人と学ぶ意義については、教える側の個人的な体験談は教科書などからの学びとは違う刺激になる、また多くの人を相手に説明し伝えようとすることで、よく考えそのトピックについてより理解が深まるという意見などもだされた。

三田の家のような場で学ぶ体験の意義としては、大学、学部、年齢、国籍、文化、体験の多様な人々と、自然にいられる居心地良さのなかで、出会い、食事を共にし、対話や議論を通し、一緒に学習する（協働学習）ことで、意外性のある展開や思わぬ発見がおこり、興味をもつトピックや世界、人との広がりができ、いわばソフトスキルのようなものが身についているなどの意見も出た。

こうしてLearning Styleの参加者の傾向分析をふまえ、活発な議論が展開され、多種多様な視点、考え方に触れる知的刺激にみちた豊かな時間をもつことができたといえよう。

4. 月曜日の三田の家体験を個人のストーリーから聞き取る

大多数の学生は気が向く、自分の興味がそそられる活動があるときに、月に1-2回程度の頻度で参加している。しかし、中にはかなり恒常的に参加し、徐々に積極的な役割を担うようになる者もいる。本報告書ではそうした「常連」メンバー3名に着目し、彼らがどのように自律的・協働的な学びを獲得し行動するようになったかを記述する。

《T君》

T君は2009年冬から三田の家に訪れるようになった。彼自身も「シャイな性格である」と述べているように、はじめはほとんど他の参加者と話すこともなく、英語でのコミュニケーションも苦手であった。しかし三田の家でのさまざまな留学生との交流を通じて、T君はacteur（社会的行為者）としての自律性を発揮するようになったことが、手塚の以下の振り返り、およびT君自身の振り返り（『黒板とワイン』 2010）から読み取ることができる。

はじめは臆して日本語はもちろん英語でも話さなかったのが、外国人への苦手意識がへり、積極的につきあう力をつけ世界をひろげている。私の英語での異文化コミュニケーションの授業の学生なので、相乗効果もあるにせよ、三田の家での和気藹々とした雰囲気での留学生や多様な人との出会いと対話が効果的であったことは間違いない。途中から彼からのメールは英語になり、留学生とジョイントコンサートをやる、フランス人ピアノ教師との公開レッスン後には、レストランに誘い食事を楽しみ、自分でも驚いているとのこと。（手塚　スタッフMLへの投稿コメント　2010年12月4日付）

《K君》

元々プルリリンガルラウンジのメンバーでもあったK君は、2009年度3月から三田の家に参加し始め、4月以降はほぼ「常連」メンバーである。が毎回来ていた割には、当初、自発的に料理の手伝いやディスカッションに参加せず、周辺から活動を傍観する存在であった。2010年7月に実施した個人インタビューでは「集団活動には馴染まない性格」で、しかし「英語に触れる機会が欲しく、居場所を楽しんでいる」と語っていた。その後、スタッフが活動記録や掃除を任せたり、台所に誘うなど、行動的主体者としての参加を促すうちに、自発的な行動や発言がふえた。必要なときに、その複言語能力をいかして皆のまえで自主的に通訳をし、自己紹介では三田の家のスタッフ一員であると名乗るほど、2010年12月現在では中心的に三田の家に関わっている。

《H君》

Hくんは台湾人の親の間にアルゼンチンで生まれ、カナダで教育を受け、慶應の国際センターの短期留学プログラム、Keio International Programに留学していた。T君同様、三田の家に初めて訪れた2009年3月当初は大人しく無口であったが、その後、積極的に活動に参加するようになり、また途中から、三田の家とは姉妹関係のような港区と慶應大学との地域連携でうまれたコミュニティーづくりを担う「芝の家」にも出入りするようになった。やがて滞在二学期目を終える6月末には、手塚の後押しでスピーカーとして自身の複文化・複言語的経験を踏まえ“Third Culture Kids”に関するプレゼンテーションを、元気よくまた楽しげに行いスタッフは目を見張った。帰国後、メール上のインタビューの中で三田の家に参加することでの変化を

以下のように綴っている。

When I went to Japan, Mita no Ie was a great opportunity for me to meet new friends. Some of them even became very good friends. I certainly felt welcomed and supported at Mita no Ie by the teachers and staffs Over time I almost felt part of the process: I wanted to contribute more than just being a participant･･･..The presentation I gave was certainly part of my development at Mita no Ie. Even though I'd wanted to present, I was always a bit afraid. But, in the end, I mustered some courage and gave it a go because I really wanted to give something back before my return to Canada.

5. 考察

5-1. 自律学習・行動中心の実践の場としての三田の家

三田の家では食事作りから始まり、学生たちのプレゼンテーションを通しての活発な議論またプレゼンテーションやウェルカムパーティーのためのプルリリンガルラウンジの学生たちによる準備活動等、多くの参加者が、さまざまな形の協働学習を自然に展開している。

多くの学生がインタビューの中で、三田の家での学びの特徴として「人との出会い、対話から得るもの」を挙げているが、対話から生まれる学習とはまさに行動中心的であり、対話を通して生まれる社会的主体としての「個」の確立へと自律学習がつながっている。

2010 年 4 月当初は学生たちに企画案を募ってもなかなか集まらず、スタッフ側の提案による企画が多かった。しかし徐々に学生たちのイニシアティブでさまざまな企画が展開され持ち込まれるようになり、自律的な学習が展開している。T 君、K 君、H 君いずれの事例を取り上げても、周辺的なかかわりから徐々に主体的な場の構成員としての参加へと変容していく過程（レイヴ & ウェンガー 1993 参照）が読み取れる。

特に、H 君は

> "Did you 'learn' anything from your participation at Mita no Ie? If so, how would you describe your process of personal development? What aspects of Mita no Ie was responsible for such learning? How would you describe this learning, maybe, in contrast with learning in classrooms?" という質問に対して、
>
> I learned a lot from the topics that were presented. ･･･ Learning at Mita no Ie is different from learning in traditional classrooms in the sense that I can learn a lot from interacting with different people. Who I interact with will shape what I learn from the sessions と述べている。

またカナダ帰国後も再び、日本で、JET プログラムの参加者として、異文化コーディネイターとして働きたいと思うようになったと語っている。H 君のケースでは、新たな取組みへと、学習が次なる段階へ自律的に展開されているのである。

三田の家への参加形態は様々で、「常連」になってもらうことが目的ではない。教室外の場という性質上、開放的で参加するかどうかは個人に任され、自由であるからこそ自律性を培う土台となりうる。一方で、定着することのない各々の参加者の学びを追うことは難しく、学びはそれぞれが主体的に実践するものである性質上、その一般化は難しい。ここでは三田の家に定着した稀有なケースしか研究対象として取り上げることはできないという限界に留意する必要があるといえよう。

5-2. 複言語・複文化の実践の場、越境の場としての三田の家

三田の家の毎回の自己紹介では、日本語と英語が併用され、複言語の実践が行われているほか、複文化的気づきも生まれている。三田の家の参加者の中には、日本人・留学生とも生まれた場所、両親の出身地、教育を受けた場所が多岐にわたる参加者、すなわち「○○人である」と簡単に紹介できない者が多く、必然的に自己紹介が複雑なものとなる。そうした複文化的背景について語る実践を通し、アイデンティティが曖昧かつ流動的なものであるという気づきが生まれ、「文化」の多様性、流動性、融合性に対する複眼的な見方が自然と培われてきていると言えよう。特筆すべき複文化実践として、上記H君によるTCKのプレゼンテーション、その後の移動に伴うアイデンティティについての活発なディスカッションも挙げられよう。

そうした複文化的な存在や体験が比較的少なく、モノカルチュラルな日本でずっと暮らしてきた日本人学生たちに、これは、大きな刺激となり、世界の多文化状況への気づきを生んでいる。

複文化的実践は三田の家の月曜日では、まさに自然発生的であるが、同時に、この複文化性をある種の「文化資産」（ブルデュー 1990 参照）ととらえた際に、その場から排除される人が生まれてはならないという点にも留意する必要がある。そのためにも、スタッフ自らが自分達の文化越境性について明らかにしつつ、広く柔軟に多様性を受容・尊重する雰囲気づくりをするという配慮は肝要である。

さらなる三田の家の空間の特異性として、越境の場であるという点が挙げられる。三田の家の空間は、個々の参加者にとっての居場所として機能しつつ、世代、文化、年齢、分野をこえた多様な参加者と、とりあげられた多様なトピックが展開され、心身を満たす安心でくつろげる場とその雰囲気が、知的刺激として働くだけでなく、感情や感性、心をも動かされる体験が起きる環境として機能している。つまり、学部、学年、キャンパス、国籍、文化、人種、年齢、教師・生徒、学生・社会人といった立場上の壁を超える実践となってきた越境の場であるからこそ、「縦の関係」や「横の関係」を超えた「斜めの関係」、ゆるやかにまじわる関係性が生まれている。特に社会人参加者の刺激から、CEFR の理念の一つでもある「生涯学習」を育む場としての機能も果たしている。

これまでの実践から見えてきたのは、ゆるやかな教室外の場の持ちうる自発的な複言語・複文化的「学び」創出のポテンシャルを最大限に生かすためには、「学び」のファシリテーターとしてスタッフが、文化の越境者としてある意味で素の、生身の自己を提示しながら、企画のなにげない後押し、細やかな声掛けなどを通してかかわることの重要性である。

参考文献

熊倉敬聡・望月良一・長田進・坂倉杏介・岡原正幸・手塚千鶴子・武山政直編著（2010）『黒板とワイン―もう一つの学び場「三田の家」』. 慶應義塾大学出版会

ピエール・ブルデュー（1990）『ディスタンクシオン――社会的判断力批判』. 藤原書店

ジーン・レイヴ & エティエンヌ・ウェンガー（1993）『状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加』. 産業図書

Imoto,Y. & Horiguchi, S. (2010). “Transgressing Boundaries: An Ethnographic Study of a Liminoid Space at a Japanese University” Paper presented at the Oxford Ethnography Conference, September 6, 2010.

研究企画「異文化コミュニケーション／企業が求める異文化コミュニケーション能力（CSR）」報告
「阿吽の呼吸」が終焉する時代：平成不況後に企業が求める異文化間コミュニケーション能力

鈴木有香（研究企画代表）
八代京子
吉田友子

＜キーワード＞平成不況、職場の低文脈化、日本人同士の異文化、フォーカス・グループ・インタビュー

1. はじめに

異文化間コミュニケーションは海外赴任者、多国籍企業内での文化背景の異なる従業員同士のコミュニケーション問題、留学生、旅行者、外国人労働者の増加を背景に発展してきた（西田　2000）学際的な研究分野である。日本では、1984年にスタートした臨時教育審議会が「国際化」を教育改革の一つとして取り上げ、それ以降日本人に関係する国際的資質や異文化間コミュニケーション能力に関する実証的研究が増加してきた。当時は主に「異文化＝外国」という発想で調査[i]がなされている。また、「日本人のコミュニケーション研究に関する実態調査」（『日本コミュニケーション研究者会議 Proceedings 7』1996）では、日本人の異文化間コミュニケーション研究の多くは日米比較研究が多いと報告している。しかし、近年では文化を「国家文化」、「民族文化」だけに限定せず、国家や民族の内部にある多様な下位文化に注目し、文化概念を再考する動きがでている（佐藤、横田、吉谷　2006）。こうした文化概念の再考は、「異文化間コミュニケーション」の概念もまた再考されうることを示している。

現在のわが国は、1990年代初頭に始まる平成不況を契機に、国際化の進展による産業構造の変化、円高による企業経営環境の悪化、それによるリストラクチャリングや異業種への進出、海外移転、そして少子高齢化による労働構造の変化（大黒　2003）による日本的雇用システムの急激な変化の過程にある。こうしたビジネス状況の変化の過程で企業人は異文化や異文化間コミュニケーション能力というものをどのように捉えているかを問うために、2006年に企業人を対象にフォーカス・グループ・インタビュー調査を実施した。

2. 調査方法

(1) フォーカス・グループ・インタビューとは

フォーカス・グループは仮説生成的な研究方法で、通常6人から12人の比較的同質な人々のグループに対して、特定の話題についての見解を求めていくインタビューである。形式ばらない集まりの中で、トレーニングされたファシリテーター（司会者）が仮説と質問を準備して参加者の理解、感情、受け止め方、考え方を引き出していくものである（ヴォーン、シューム、シナグブ　1999）。量的

な研究方法ではないが、グループ内の相互作用から、メンバーが互いの経験を分かち合い、比較することを通じてアクセスが可能になる実体験の解釈への多様な視点をうることができ（Morgan, 1997）、豊富で詳細なデータの収集には有利（ヴォーン、シューム、シナグブ　1999）である。今回は共通のトピックとして、5つの質問（「①職場のどのような場面で、異文化・多様性を感じるのか。」、「②職場で必要とされる異文化間コミュニケーション能力とは何か。」、「③そのような能力を必要としているビジネスパーソンはだれか。」、「④異文化間コミュニケーション能力を育成するために、大学教育に期待することは何か。」、「⑤企業研修で異文化間コミュニケーション能力を育成するにはどのような方法が望まれるか。」）を用意してインタビューに臨んだ。本稿では、トピック1とトピック2についての分析と考察を述べる。

（2）参加者プロフィール

2006年10月から12月の間に27名の企業人（女性16名、男性11名）を対象に、5回のフォーカス・グループ・インタビューを行った。内訳は日系企業に勤務する人は15名（内3名が会社の経営者）、外資系企業の勤務者は10名で、1名はフリーランスで研修講師をしている。参加者の年齢は20代後半から50代前半で、産業別分野では人事コンサルティング関連 9名、製造業8名、金融2名、出版2名、商社2名、旅行業2名、販売業1名、建設業1名であった。

選考基準は日本国内に位置する企業で異文化間コミュニケーション、多様性研修などの研修を企画、担当した経験のある人、または正規社員（以下：正社員）としてそれらの研修に参加経験のある人である。なお、今回の参加者[ii]の依頼は雪だるまサンプル方式である前回のＣＳＲアンケート調査に協力した人々に書面で依頼し、その後彼らの友人、同僚、そして我々の知人へと広げていった。

（3）分析方法

各インタビューはビデオ録画し、文字起しをした。ファシリテーター役の研究者が各インタビュー後にインタビュー・サマリーを作成した。その後、Atlas tiというコンピュータ・プログラムを使用し、3人の研究者で文字化資料を共同で分析した（Strauss, 1987）。データから浮かびあがってくるトピックをコードとした(Glaser & Strauss, 1967; Strauss, 1987)。コード分析にした理由は、探索的な研究であり、参加者から浮上してくるトピックを求めていたからである。3人の研究者は頻度、話題の拡大、語りの熱っぽさという基準を適用した（Krueger, 1998）。

3. 分析結果と考察

（1）時代の変化：「阿吽の時代の終焉」

平成不況以前の日本的雇用システムの特徴は「終身雇用」、「年功序列」、「企業組合」であるが、その前提には、「新卒一括採用に始まり、職能資格制度によって年次管理され、定年退職で終わる、いわゆる『正社員』雇用の仕組み　(大久保、2006、p.3)」がある。正社員像は「新卒、男性、正社員、日本人」で、「女性、中途採用、外国人、非正社員」は周辺的な課題（佐野、2006）とする同質性が前提であった。しかし、バブル経済崩壊後は戦後の経済成長を支えた人事・マネジメント制度が次々と変革[iii]され、同質性を前提とした職場環境に変化をもたらし、

インタビュー参加者も影響を受けている。例えば、参加者 27 名中 24 名が転職、出向を経験している。

片岡：うちも合併して名前が変わったんですけども、こっちの大きい会社に合併させられて、（中略）僕ら人数が少なかったんで、特別事務所費でコスト割れしちゃうのがあって、それは本社で持つからって言われて行ったんですけど、2 年もたったら、行った本社の部長が変わっちゃって「おまえらなんで赤字（不明）なんとかしろ」って言われて・・・。（2006 年 12 月 10 日）

望まない組織変革に巻き込まれ、現場が混乱していく事情が具体的に語られた。そして、職場の変化が日本人同士の中の差異を意識する契機になっているようだ。

高山：私の勤務してるのは外資系の外資なんで、海外の人とのコミュニケーション、（中略）ほんとに異文化そのものだとは思うんですけれども、同じ日本人同士でも3年ぐらい前に合併をしまして、同じ日本人でも企業カルチャーというのはこんなにも違うのかというのは、すごく感じた記憶がありますね。企業同士でも違いますし、同じ会社でも、部署が違うと考え方や感覚や仕事の進め方もそうですし、多くのギャップはあります。（2006年11月26日）

坪井 （日系企業での自分の経験から）システム部門は、どっちかっていうと皆で助け合うみたいな所があったんですけれども、海外事業部だと本当に一人一人が勝手に仕事していて、我関せずみたいなところがあるとかですね。そこで、同じ会社でも事業部が違ったりすると全く進め方とか考え方が違うんだなっていう、そういう経験はすごく強く思った。（2006年11月26日）

「異文化＝外国」という差異以上に、企業文化、部署間の異なりが日本人同士の仕事への意識や進め方に関わりとして言及されている。そして、外国人よりも日本人同士の異なりを認識することのほうが驚きが大きいことが言及された。

高山 外国人だからという前提があるので、多少のギャップがあっても驚かない、心の準備があるんですけれど、同じ日本人同士だと割りと「阿吽」の呼吸というか、行間、お互いを見てて「理解し合えるよね」という思い込みがあるのでギャップがあると結構ショックだったり驚きが大きかったりします。（2006年11月26日）

「職場内の異文化、多様性」というトピックから言及された日本人を区分する項目は＜表１＞に示すように多岐にわたるが、地位や序列への言及はわずかで、職歴、雇用形態、「個人の態度や知識」、その他の個人差に関わるものであった。「職場における個人」の認識は「外国人」対「日本人」という二分法ではなかった[iv]。日本人を語るときは、「職歴」、「雇用形態」、「世代」、「海外経験の有無」などに具体的な項目を組み合わせて語られていた。

＜表１：日本人を区分する視点＞

職歴・職場経験	雇用形態		個人の態度や知識の差	個人差
・海外勤務経験の有無 ・外資系企業勤務経験者 ・日系企業のみの勤務者 ・新卒 ・社歴、勤続年数 ・地位、序列	正社員 ・プロパー社員 ・中途採用者 ・出向者 ・嘱託	非正社員 ・派遣社員 ・パートタイマー	・従来の日本のビジネス常識のない人 ・企業合併のなどの職場の変化を受け入れられる人、受け入れられない人	・ 性別 ・ 体力 ・ 世代 ・ 出身地

正規社員という用語が政府の公式統計上に現れるのは 1982 年の『就業構造基本調査』からで、終身雇用制度が社会的規範（大黒 2003）であった。今日の職場は雇用体系が複雑化し、待遇、経験、知識の異なる人が協働していかなければならない状況でありながら、コミュニケーションをとる実質的な時間が減少してきている状況が指摘された。

尾上 （前略）昔はもっと人数も多くて、ある程度仕事もゆとりがある、そういうコミュニケーションにもゆとりがある時代があったんですけど、今はやっぱり企業として、人員減らす方が一番メーンになってるんですよ。だから一人の持分がもう、いっぱいいっぱいな状態で、横とのつながり、それこそ会話一つするにしても、もうある程度（社内イベントの参加などが）めんどくさいっていうのもあるだろうし、だんだんこういうふうに社会がある程度ゆがんできちゃったところも、なきにしもあらずで。（2006 年 12 月 10 日）

社員のほとんどがプロパーvの正社員であった時代では、ビジネス常識や職場の暗黙知といったものの継承が様々な場面でなされてきたが、業務の過密化から社内イベントの参加、職場での会話の機会が減少していることが言及されていた。下記は異なる企業に勤務する世代の異なる初対面の 2 名が共通認識を示した会話である。

尾上：（社会人として必要な知識や常識について）もちろん、入ったら先輩に教わってはきたんですけど、そこも今、教わらないまんま育っていくところが、部署とか、それこそ担当室によってはありますから。

阪井 会話が少ないんですよね。

尾上 そうなんですよね。

（中略）

阪井 （昔と違って、今は）ほとんど雑談ゼロっていうところが多いですよね。

尾上 前は雑談でいろんなものを得たことが（……。）。

阪井 そうなんです。それがもう、なくなってきてるんじゃないかなって思うんですよね。

尾上 そうですね。

阪井 雑談っていっても、本当に単なる雑談ばっかりじゃないですけど、その中にも得るものって多いんだと思うんですよ。そういうのがだんだんなくなってるのかなって。

司会 雑談の中でも、仕事のいろんなエッセンスが継承されてたっていうことですよね。（2006 年 12 月 10 日）

時代の変化による日本的雇用の変化が職場内の従業員の多様化をもたらし、且

つ従業員間のコミュニケーションが減少していることは職場内の「低文脈」化が進んでいることを示唆している。そして、それに対する世代間の問題も指摘された。

> **尾上 （昔は）阿吽の呼吸でなんでもできてた時代。（中略）（阿吽の呼吸の時代に、）育ってきた人たちの世代と、また徐々に変化してくる中で育ってきた人たちを受け入れられる意識を（…）なると思う（…）。そのときに説明しなくてもさ、みんな今までは、なんか自然と吸収できてた世相っていうか、そういうときだったんでしょうかね。（2006 年 12 月 10 日）**

(2) 職場で必要とされる異文化・多様性コミュニケーション能力

現在の職場は同質性が失われ、日本人同士が異文化間コミュニケーションの対象であるという認識は全参加者に共有されていた。異文化間コミュニケーション能力とは「異なる文化的状況下で効果的に意志を疎通できる能力（マツモト 2001、p. 207）」である。Brislin & Yoshida (1994)は異文化間コミュニケーション能力養成のトレーニングの観点から、気づき、知識、感情（態度を含む）、スキル（行動）の４段階を経て能力が習得されていると指摘しているが、参加者はそうした区分を持たずに、企業人に求められる異文化間コミュニケーション能力を自由に発言していた。その際、「態度」、「心」、「気持ち」という言葉がよく使われていた。そこで、行動の準備段階、前提となるものを「態度」（Allport, 1935）とし、具体的な行動に関わるものとして区分して、参加者からのコメントから浮上したコードを整理したものが＜表２＞である。

＜表２：職場で必要とされる異文化・多様性コミュニケーション能力＞

態度	行動
自分自身に対する気づき	日本人の日本語能力
相手に対する気づき	外国語能力
場に対する気づき	コミュニケーション能力
立ち直る精神力（Emotional resilience）	・ 聴くスキル
ストレス・マネジメント	・ 伝えるスキル
人はそれぞれに異なっているという視点	・ 相互作用を円滑にするスキル
先入観を持たない	・ イニシアティブをとる
違いを楽しめること	・ 状況の変化に臨機応変に対応するスキル
違いは克服できるという信念	・ 察するスキル（先入観を持たない、否定しない）
複眼的視座（multiple perspectives）	・ 観察するスキル
場の共有	・ 政治力（折衝能力）
自文化に対する知識	
相手文化に対する知識	
文化の違いに対する知識	
ビジネス・マナーについての知識	

全グループを通じて、繰り返されていた話題は日本人対外国人だけではなくて、「人はそれぞれに異なっていることを認める。」態度であった。

仲田　（前略）それは日本と外国だっていうことだけでなくて、日本人同士だって考え方がちがうでしょって、もともとと。（中略）だから、やっぱり考え方が違うっていうことをお互いが認めて、そこはちゃんと認めた上で、じゃあどういうふうにコミュニケーションするかということが、これから求められていくんじゃないかなあと思ったりするわけですよね。（2006 年 10 月 6 日）

高山　大前提として、人はみんな日本人同士対外国人だったのに、人はみんな違うっていう前提を理解じゃなくて納得することというか。頭で理解があって、それが当たり前なんだということの、そういう前提に立てるということが一番必要かなと、私は自分の社会人経験上、思いました。（2006 年 11 月 26 日）

強調されていたのは、相互の差異を「頭での理解」ではなく、「心から納得」しているという点であった。そのためには、自分自身を知り、相手を知るという内省的な姿勢と自文化、相手文化に対する知識が求められている。

このような参加者の認識は自民族中心主義ではなく、民族相対主義の観点であり、ベネットの提唱する異文化感受性モデル（1979、1988）の容認段階にいたる必要性を示している。すなわち、文化的相違を認め、受容し、かつ尊重するという態度である。それは、先入観を持たないこと、複眼的視座を持つこと、違いを楽しめることであり、違いは克服できるという信念でもある。

望まない転職、急激な組織の変化、急な海外出張など、環境の変化に対するストレスを被っている参加者は多く、そうした経験の中では感情的な落ち込みがあっても、「立ち直れる精神力（emotional resilience）」が「忍耐力」と関連して重要であることも言及された。

寺西　ただ、違うんだって分かったときに、そこで「あ、違うからだめだ」って思っちゃったらやっぱりおしまいだと思うんで、違うという前提のもと、自分をきちんと説明するし、相手の説明を聞くし、（中略）あきらめないで接点を見つけていくっていう、そういうことかなという気はします。（2006 年 10 月 6 日）

具体的な行動としては外国語能力以前に、敬語を含むビジネス上の常識としてのＴＰＯをわきまえた言葉遣いという日本人の日本語能力の問題が指摘されている。日本的なコミュニケーションの特質としては、敬語やあいまいな表現以外に、沈黙、躊躇、笑いがあり（Nakai、2002）、非言語的なコミュニケーション手段が北米より用いられている（Ramsey、1998）。参加者は、「場に対する気づき」、「観察するスキル」、「察するスキル」など、非言語的なメッセージや場の雰囲気を読み取った上で行動を調整するべきとし、日本的なコミュニケーションの特質が異文化間コミュニケーションにおいても効果があると感じている。

鈴木　異文化を察するっていうか、なんか言葉、ノンバーバル・コミュニケーションを察するとか、さっき言ったサイレンスの意味を察するとか。何ていうんでしょうね、察し？・・・（中略）異文化のサインを読む。（2006 年 10 月 12 日）

吉岡　（文化というのは国民文化ではなく、）実際は、僕は文脈というのがいいなと思っているんですけれども、一人ひとりの人間を形成しているバックグラウンドというかいろんな文脈から社会的な文脈が成り

立っていると思うんですよね。だから、1 つそのフィルターがあることを自覚するっていうこととつながると思うんですけど、（中略）要するに同じ日本人同士の社員でもコンフリクトが生じるっていうのは、もう少し複雑な文脈から考えるのが、そういう体験とかが必要なのかなという。（2006 年 11 月 26 日）

その一方で、今後のグローバル化に対応するためには、「言語を用いて、論理的に説得する」という北米的なコミュニケーション・スタイル（Ramsey、1998)を持つことも重要であると考えている。

仲田 （日本の場合、）集団の中でみんなが仲良く仕事をしていこうという文化なので。（中略）これからの時代はどんどんグローバル化して、やっていくときは、本当にコンテンツでロジカルかどうかで判断する。つまり誰がどうこう言ったとか、そうじゃなくて、中身がちゃんとしてるかどうかと。それがロジックがちゃんと通ってるかどうかと。それが世の中の状況に合っているかどうかということで判断をして、議論しなきゃなんないという文化をつくっていくときに、・・・やっぱりはっきり言わなくちゃならないでしょ、物事を。（中略）、考え方が違うっていうことをお互い認め合う中で、ちゃんと、きちっとロジックでいろいろ考えて「こうだよね」ってことをコミュニケーションするってことがすごく求められてくると思うんですよね、これからの時代は。（2006 年 10 月 6 日）

また、期待されるコミュニケーション能力は世代によって異なるようである。若年層には、他人と関わる会話が苦手であり、相互作用を円滑に進めるスキルが求められている。

尾上 （前略）先ほど森田さんがおっしゃった一言足りないっていうのは、まさに本当にそういう人いるんですよ。「こうこう、こうやっといてね」とかって言って、「やりました」っていう。結果を聞けば「ああ、やったな」って思うけど、もうある程度本人自信があるのかないか分からないんですけど、もうやりっぱなしで、「何々やったの？」って聞かないと「ああ、やりました」って。やってはいるんですけどね。そういう、本当の些細な会話が欠けてる人が……。（2006年12月10日）

坪井 （最近の新人研修では）話し方、ビジネス文書の書き方、いわゆる「報・連・相」とかをしっかりやってくれっていう流れになってきてるんですよ。要は知らない、話し方も知らない、文書の書き方も書けない。絵文字とか使ったりとかね。何かビジネスとプライベートの区分けがだんだんできなくなってきてて・・・。異文化ということでいうと、自分の意見をちゃんと伝えられるということと、ちゃんと相手の話をまずきちんと聞けるというかね。それは必要なんじゃないかなと思います。（2006 年 11 月 26 日）

上記のような社会人若年層の基本的な対人コミュニケーション能力が低下している点が全グループから指摘されていた。日本人は沈黙やあいまいな表現の仕方を互いにコーチングし合う（Klopf 1991,)と指摘されているが、職場内コミュニケーションの時間が不十分な現状ではコーチングの時間も減り、従来は社会人になってある程度身につけてきた対人コミュニケーション能力そのものが低下し、ミスコミュニケーションが多発している。即ち、職場内の低文脈化が進行しているのに、コミュニケーション・スキルが追いついていけない現状が推測される。補足だが、「大学教育に対する期待」というトピックに対して、強調された点の 1 つに「日本語による基本的な双方向性の対人コミュニケーション能力」の養成が

あげられていた（鈴木、八代、吉田、2007）。

年配者には「状況の変化に対して臨機応変に対応する」ことが求められ、変化を認めることが職場の異文化間コミュニケーションに対応する行動の前提になることが指摘された。

関根　吸収合併とかで、スタッフ以外に(…)中で、昔からいるような人たち、30 年選手とかが、もう昔のやり方に凝り固まって変化を受け入れようとしないんで、そこで途中で入ってきた人や、もっと変えていこうとする人たちの摩擦が起こって、うまくいかないっていうのはあります。(2006 年 10 月 12 日)

4. おわりに

平成不況後の日本的な雇用システムの変化と職場内の多様化から、参加者は日本人同士の異文化を肌で感じ取っている。さらに、組織の合理化に伴う業務の過密化は、職場内コミュニケーションの時間を減少させ、職場内の技術や暗黙知の継承を困難にし、職場の低文脈化を進行させている。低文脈状況における職場で求められる「異文化間コミュニケーション能力」は「個々人が異なる」ことを前提に相互理解に努める姿勢が重要であるという共通認識であった。従来の日本的なコミュニケーションの特徴といわれる「察する力」を効果的に使用しながら、グローバル化に対応する観点から、論理的に伝える力が強調されていた。また、若年層には基本的な対人コミュニケーションの強化が期待され、年配者層には時代の変化を認めた上で、柔軟に行動を変化させることが期待されている。

この研究は予備的調査であり、一般化を意図するものではないが、平成不況以降の急激な変化に対応するためには、多様性を受け入れた上での日本語によるコミュニケーションが再考される時期に来ていることが示唆されている。さらに、外国語でのコミュニケーション以前に、若年層の日本語による基礎的なコミュニケーション能力の低下に対しての対策をとることが、結果的に異文化間コミュニケーション能力の養成に貢献する方向性を企業人は指摘していると考えられる。

5. 注

[i] 例えば、中西晃編著（1991）など。

[ii] 本論における参加者の氏名は仮称である。

iii 新卒採用の抑制、人材のリストラクチャリング、連結決算の導入によって海外まで巻き込んだグループ企業の人事制度改革、人事の根幹である職能資格制度に決別して導入された成果主義人事制度など（佐野、2006）。

iv「外人」、「(外人の）血が少し入っている人」、「帰国子女」、「純ジャパニーズ」にような外国人から日本人を区分するローカルな言語が用いられつつ、従来の日本的な職場慣行と異なる存在として述べられている。

v プロパー社員は新卒から入社し、会社に長年いてその文化に馴染んでいる人の意味で用いられている。なお、正社員については「外様（中途採用者）、戸棚組（中途採用者）、昔からいる人、プロパー、お局様、書紀さん（女性一般職）」など、採用、勤続年数、性別に関わるローカルな言葉が使われた。

6. 参考文献

大久保幸雄（2006）　「まえがき」大久保幸雄編『正社員時代の終焉：多様な働き手のマネジメント手法を求めて』日経ＢＰ社　１－５

大黒聡（2003)『雇用構造の転換と新しい労働の形成：大失業時代における非営利協同、ワーカーズ・コープの展開』　こうち書房
佐藤郡衛、横田雅弘、吉谷武志(2006)「異文化間教育学における実践性:『現場生成型研究』の可能性」異文化間教育学会編、『異文化間教育』23号、異文化間教育学会（アカデミア出版会)、20－36
佐野一郎（2006）　大久保幸雄編著『正社員時代の終焉：多様な働き手のマネジメント手法を求めて』日経ＢＰ社　12－42
鈴木有香、八代京子、吉田友子（2007)「企業の求める異文化コミュニケーション能力：フォーカス・グループ　インタビュー調査から」『文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業学術フロンティア事業「行動中心複言語学習プロジェクト」2006年度研究活動報告書』　慶應義塾大学外国語教育研究センター　82－88
中西晃編著（1991)『国際的資質とその形成』東京：多賀出版株式会社
西田ひろ子（2000)『人間の行動原理に基づいた異文化間コミュニケーション』創元社
『日本コミュニケーション研究者会議 Proceedings 7』1996　南山大学
D.マツモト（2001)『文化と心理学：比較文化心理学入門』北大路書房
Ｓ．ヴォーン、Ｊ・Ｓ・シューム、Ｊ・シナグブ（1999)『グループ・インタビューの技法』伊藤　理　（監訳）慶応大学出版株式会社
Allport, G. W. (1935).　“Attitudes.” IN C. M. Murchion (Ed.), Handbook of social psychology, Vol.2., Clark University Press.　pp. 155-162.
Bennet, M. J. (1979). “Overcomming the Golden Rule:　Sympathy and Empathy”, Communication Yearbook, 3, pp.407-422.
Bennet, M. J. (1988). “Foundations of Knowledge in International Educational Exchange:　Intercultural Communication”, IN J. Reid (Ed.), Building the Professional Dimension of Educational Exchange. Washington, D.C.:　NAFSA
Brislin, R. & Yoshida, T.　(1994). “Intercultural communication training: An introduction”, CA:　SAGE Publications.
Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967) The discovery of grounded theory : Strategies of qualitative reserch. Chicago, IL : Aldine.
Klopf, D. W. (1991) “Japanese Communication Practices:　Recent Comparative Research”, Communication Quarterly, vol. 39, 2, pp.130-143.
Morgan (1997) “Focus groups as qualitative research second edition”, CA: SAGE Publications, Inc.
Nakai, F. (2002) “The Role of Cultural Influence in Japanese Communication: A Literature Review on Social and Situational Factors and Japanese Indirectness”『異文化コミュニケーション研究』第14号　pp.99-122
Ramsey, S. J. (1998) “Interactions between North Americans and Japanese: Considerations of Communication Style” in M. J. Bennett (ed.), Basic Concept of Intercultural Communication, Yarmouth, Maine, USA : Intercultural Press, pp.111-130.
Strauss, A. L. (1987). Qualitative analysis for social scientists. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

＊　本稿は2009年に「異文化間教育学」29号（異文化間教育学会）に掲載されたものに加筆修正したものです。

研究企画「異文化コミュニケーション」
Leading Cultural Interaction Through Teleconferecing: Observaions of the First UCTP class 報告

鈴木有香
八代京子
吉田友子（研究企画代表）

Abstract

During the Fall term of the 2006-2007 academic year, a teleconferencing class called "Broadening Perspectives: Understanding Culture Through Photography" (henceforth referred to as UCTP) was held between Emery Secondary School in California and Reitaku University and Keio University in Japan.

Analysis of the photographs the students chose for the four areas selected for discussion —Self-Introduction, Family, Friendship, and My Culture— as well as of their interactions in class showed that although the students began with differing concepts of the "Self" and different ways of expressing themselves and understanding others, they eventually developed sensitivity towards their own cultural assumptions and towards potential misunderstanding between cultures.

Teleconferencing provides a unique opportunity for students who otherwise would not have had the chance to "meet" across the Pacific. Face-to-face meeting and actual exposure to each other's cultures could have developed the friendships they began to develop as well as deepened cross-cultural understanding. However, the UCTP class has shown that the new technology born in the past decade can provide a novel type of interaction, one that could not even have been imagined before the dawn of the Internet Age.

Ⅰ. Introduction

During the Fall term of the 2006-2007 academic year, the first teleconferencing class was held between Emery Secondary School in California and Reitaku University and Keio

University in Japan. The title of this experimental class was "Broadening Perspectives: Understanding Culture Through Photography" (henceforth referred to as UCTP). The students from each campus uploaded digital photographs on the four themes of Self-introduction, Family, Happiness, and My Culture and discussed each photograph through teleconferencing during the weekly sessions[2].

The present study is based on the following: the photographs and descriptions, transcripts of the sessions, and observations of all but one of the seven 2-hour sessions. The purpose was to observe the interactions over the internet and attempt to answer the following questions: How did the relationships among the students develop over the course of the sessions? Could friendships and a sense of closeness develop through teleconferencing? Further, how did the students develop cultural awareness, both of each other and of their own culture? Finally, did the students develop a "UCTP subculture" in the process, fully comprehensible to only the participants?

A brief description of the project will be followed by a section on methodology and a review of observational studies of schools in both the United States and Japan. A description of the site is followed by an analysis of the photographs used during the UCTP sessions and descriptions and analyses of the interactions between the students. A discussion on the benefits and limitations of cultural interaction over the internet and an analysis of the findings sums up the paper.

A. Background of the Project

Below is a brief description of the three educational institutions chosen for the UCTP classes, followed by a short outline of the class and its members:

Reitaku University is located in Chiba Prefecture, which is just west of Tokyo. The group there was coordinated by Eriko Machi, Professor of the English Department and Clyde Lewis, English Language Lounge Coordinator. Keio University held the UCTP classes at its Hiyoshi campus, just outside of the city of Tokyo. The group at Keio was led by Tomoko Yoshida, Michael Ainge, and Kenichi Kuradate.

Emery Secondary School is located in Emeryville on the east side of San Francisco Bay in California, and like many of the schools in this area, has students from a wide variety of socioeconomic and ethnic backgrounds. The group at Emery was led by Mark Davis, Mary Esther Augustine, and Donovan Moretz. Readers are referred to Lewis *et al.* (2007) and Lewis *et al.* (2008) for more detailed descriptions of the schools and the UCTP program in

general.

A total of nineteen students, six from Emery and Keio and seven from Reitaku, participated in this program, which continued for seven sessions. They are listed in Table A below:

Table A

Emery (identified as "E")	Reitaku (as "R")	Keio (as "K")
Maurice	Asuka	Momoko
Lucia	Yone	Shoko
Hanan	Taz	Tami
GG	Shizu	Hiro
Lien	Chi	Oka
Alex	Masa	Sae
	Melo	

(Yuko--Student Assistant)

The students from each campus uploaded digital photographs with descriptions and the reasons for choosing them (on the four themes of Self-introduction, Family, Happiness, and My Culture) onto the Broadening Perspectives webpage (http://flang.keio.ac.jp/uctp/index.html). These photographs were discussed during the joint teleconferencing classes[3]. During the course of the term, the students were randomly assigned to groups, with at least one member from each campus, and worked together over the Internet to produce a photo essay book (Emery, Reitaku, and Keio, 2006) at the end of the term, which was distributed to all the students and others in the three institutions.

The UCTP webpage includes the following: the course syllabus, faculty photos and short biographies, student team assignments, students' uploaded photographs (pass-key encrypted), Broadening Perspectives' Bulletin Board (BPB) (pass-key encrypted), participating organizations' links, and a chat room. Students could comment on each other's photos, decide on a time to meet in the chat room for conversations, or post announcements on the program's message board to "meet" on the net outside of class (Lewis, *et al.* 2007).

B. Method

1. Method used in present study

To more fully understand how students developed through the UCTP class, we decided to study them from a variety of angles using several different methods. First, to examine whether

the students' intercultural sensitivity changed, we administered Bennett's Intercultural Development Inventory (Bennett and Hammer, 1998, 2001) as well as short essay questions before and after the class (See Machi *et al.*, 2008 for a detailed discussion). Second, to better understand how students felt after the class, we conducted and analyzed focus groups with students from each site after the termination of the sessions (Manuscript in preparation). As the first study focused on changes *before and after* the classes were conducted, while the second study interviewed students *after* the classes were over, we felt that a third study that observed the process of their interaction with each other over the entire set of sessions was necessary. This study fills this gap.

Observational methods are suitable for studying heretofore unexamined sites and groups to discover what is actually going on, and to discover what questions might be further investigated. Since the class observed was the first UCTP class, observational methods were deemed appropriate for studying the process of its development.

The present study will first analyze the pictures that the students selected to discuss in class. It will then concentrate on analyzing the communication between the students during the teleconferencing class sessions. The students at the Hiyoshi campus of Keio University were observed directly, and the students from the two other campuses were observed on the screens in the Keio classroom during the Fall term of 2006-2007. Notes taken at six of the seven 2-hour sessions, based on methods developed by Spindler (1955, 1963, 1974, 1982, 1987), as well as transcripts of the sessions (totaling 66 pages) will be used, along with the photo essay published by the students (Emery, Reitaku, and Keio, 2006) and the information on the UCTP webpage.

2. Ethnography as a method for observing classes

Observational studies have traditionally been conducted in the field of anthropology, studying the lives of peoples from remote societies that had not yet been studied, living with them and participating in their lives over several years. Since the middle of the 20th century the methods used in anthropology have come to be employed in studying less traditional sites, such as schools and classrooms in industrialized societies (Muro-Yokokawa, 1998).

George and Louise Spindler and their students have pioneered in applying ethnographic methods to educational settings (Spindler, 1987, pp. 78-84). The books they have edited (George Spindler, 1955, 1963, 1974, 1982, 1987; Spindler and Spindler, 1987, 1994) include (in addition to observational case studies by various writers) chapters devoted to the

methodology of observational research--particularly in Doing the Ethnography of Schooling (Spindler, 1982)--(See Muro-Yokokawa, 1998 for more details). The present study is based on methods learned through the Spindlers' classes at Stanford University as well as from their books. Other books on qualitative methods include those by Glaser & Strauss (1967), Schatzman & Strauss (1973), Johnson (1975), Agar (1980), Bogdan & Biklen (1982), Louis (1982) and van Willigen & Dewait (1985), and Emerson (2001).

Of particular interest to the present study are observational studies conducted at educational institutions involving the two cultures that the UCTP participants come from. Many ethnographic studies of schools in the United States and Canada, particularly of minority schools or of the academically disadvantaged, have been conducted since the 1960s. Some of these studies have been on Native American schools (King, 1967; Wolcott,1967; Erikson and Mohatt, 1982), others on African-American Schools (Rosenfeld, 1971; McDermott, 1974; Rist, 1979), and others on the academically or socially-disadvantaged of all ethnic groups (Everhart, 1982; Wilcox, 1982; Cusick, 1983; Page, 1987) or on white minorities such as the Amish and the Hutterites (Hostetler, 1971; 1974).

There have also been a number of observational and anthropological studies on the adjustment of Japanese children at schools in the U.S., including Minoura's study on Japanese children in Los Angeles (1980), that of Farkas on the children of the Japanese car manufacturers in Ohio (1983), and Muro's study of Japanese children in schools in the Washington, D.C. metropolitan area (1988).

On the other side of the Pacific, ethnographic studies on schools in Japan include those on 15 kindergartens (Catherine Lewis, 1984), pre-schools and elementary schools (Catherine Lewis, 1995), an elementary school (Cummings, 1980), a junior high school (Singleton, 1967), and five high schools (Rohlen, 1983). For more details on how observational studies on a smaller scale are conducted, readers are referred to Muro-Yokokawa (1998).

The current study applies observational methods to a teleconferencing class. Although only one of the groups could be observed directly, the other two groups could be seen and heard on the screen. It is hoped that further studies from the viewpoint of the other two campuses can provide different angles on the project as a whole.

Ⅱ. Description of Site and Activities

A. The Classroom in Keio, and Reitaku and Emery through the screens

The classroom used for UCTP at Keio's Hiyoshi campus is a light, airy room surrounded on

two sides by tall windows that let in a lot of natural light. In the center there is a long white table, which is actually a semi-circle connected to an oblong table. The students sit around this table on the orange, red, blue, turquoise, green and yellow chairs that surround the table. They are dressed in shirts, sweaters, and parkas. Various faculty members and technical staff sit a little apart from the table. Towards the left of the table, the transcriber types rapidly on her keyboard. In front of them to the left is a large screen that shows the students from all three campuses and another screen that shows "net meeting", with transcripts by Yuko, the student assistant.

The students at Reitaku are sitting in a semi-circle a little distance from a round table in front of them. The students in Emery are also sitting in a semi-circle, with no table in the middle, sometimes glancing at the screen a little to the left of them. (This changed in the later sessions as more space became available.) The students at Emery appear to be sitting up straighter compared to the students in Japan, who often lean forward or sprawl on the table, partly out of an attempt to hear the exchange over the internet more clearly.

B. Interactions with the other campuses

The students at Keio speak towards the microphone on the table, while looking at the students from the other two campuses on the screen. When they want to speak with someone on the other campuses, they call out that person's name and throw a yellow ball at the screen. Someone at that campus throws a similar yellow ball at the person named, thereby giving the illusion that the ball crossed the ocean and fell into the lap of the respondent:

EXAMPLE
Momo: Alex, what do you think about this dish? (Throws ball at screen)
(Ball is thrown to Alex)
Alex: I think the food in my restaurant is much better!

Most sessions began at 9:00 AM Saturday, Tokyo time, which is 5pm Friday in California, and continued for about 2 hours. In the beginning, all the students from one campus introduced each of their pictures on the theme under discussion, after which the students on the other campuses (and sometimes at their own campus) asked questions or made comments before moving on to explanations at the next campus. In the later sessions students from each of the three campuses took turns introducing their picture, to prevent students from only one

campus from talking at length at any one time. All four of the themes were discussed in this way.

Let us look at how one of the sessions start:

> Beginning of Week 3:
>
> Machi-sensei can you see this [net meeting]? Can you please connect with us as soon as your Polycom is up?
>
> Machi: Yes, I can type in. Net meeting is working.
>
> Third week of Broadening Perspectives:
>
> Now that we have started to know each other a little bit, I think it's a good idea to start to change how we do things.
>
> This week: we will start with Lien, ok this is for ~~ (throws ball)
>
> At this point, Lien starts to talk about her picture for the week.
>
> (Transcript, Week 3)

Before we look at the exchange between the students, let us see what photographs the students chose to illustrate each of the four themes.

Ⅲ. The Photographs

A. Descriptions of the Pictures

Each of the students was asked to submit a digital photograph with explanations on the following four themes: Self Introduction, Family, Happiness, and My Culture[4]. The photographs will be analyzed below by topic (See Appendix 1):

> ① Self Introduction
>
> Emery —Of the six pictures, three (G.G., Lucia, Maurice) are pictures of the individual introducing him/herself, and one of them is a simple portrait with no other significant objects included. The other three pictures (Lien, Alex, Hanan) are pictures of objects or places, with two of the pictures showing personal creations [a painting (Lien) and a computer (Alex)] by the individuals concerned. There are no pictures of groups.

Reitaku —Of the seven pictures, only two (Masa, Chii) are pictures of individuals, and both of them are doing something. The one other picture with people in it is a group picture of a sports team (Yone), but the individual concerned is not identified. The other four pictures (Melo, Shizu, Asuka, Taz) are pictures of objects and places without people, two of them of food (Melo, Azuka).

Keio —Of the six pictures, two are of individuals (Hiro, Tami), both surrounded by objects that identify their activities. The three pictures of groups (Yuko, Sae, Oka-chan) are all of sports teams, and only in one case (Yuko) is the individual specifically identified. The other two pictures are of places (Shoko's university) and objects (equipment from Momoko's favorite sports).

② Family

Emery Of the six pictures, four (G.G.,Hanan, Alex, Lucia) are group pictures, two (G.G.,Hanan) of extended families and two (Alex, Lucia) of nuclear families. The one picture of a baby (Lien) represents the whole family, again an extended family. The one remaining picture (of Alex's dining table) is symbolic.

Reitaku Of the seven pictures, only two (Chii, Asuka) show either group or representative pictures of their family of birth (extended family). A symbolic picture (Melo) of a bunch of grapes with hands reaching out represents a nuclear family. The other four (Masa, Shizu, Taz, Yone) pictures are all of "families" that are not related by blood, either of an adopted host family (Masa), or of groups of friends brought together by proximity (Shizu, Taz, Yone).

Keio Only one (Momoko) picture shows all the members of an extended family. Of the remaining pictures, three (Oka-chan, Yuko, Sae) are of pairs of siblings representing the whole nuclear family. The other three are of objects connecting the family (Hiro's television, Shoko's cell phone, and Tami's letters).

③ Happiness:

Emery Of the six pictures, three (Hanan, Lien, Alex) deal with or actually show family members, and two (Maurice, G.G.) are related to friends. Only one (Lucia)

deals with a personal interest, shopping.

Reitaku The pictures are most varied here. Of the two (Aska, Masa) that deal with family, one (Aska) is of the family of birth, and one (Masa) of a host family. Of the two (Chii, Melo) that deal with friends, one is of the friendship with a student from Emery. There is also one composite picture of multiple photographs (Taz), and one (Yone) of personal interest (food).

Keio Of the six pictures, only two (Hiro, Sae) show any people, and both are doing something (Hiro eating, Sae walking). The other four (Tami, Shoko, Oka-chan, Momoko) pictures show examples of personal interests or hobbies (Tami's collection of antiques, Shoko's tea ceremony building, Oka-chan's violin, Momoko's bath.) All six pictures center on the individual rather than on friends or family.

④ My Culture:

Emery Of the three (Lucia, Lien, G.G.) dealing with traditional themes, two (Lien, G.G.) were of religious activities. On the other hand, one (Hanan) deals with modern, global culture (technology), and one with the individual (Maurice). The last one (Alex) is a composite picture of the new subculture born from the interactions inside the UCTP class.

Reitaku There is also one (Melo) composite picture of the new subculture born from the interactions within the UCTP class at Reitaku. The other pictures are split between introducing modern culture and traditional culture. The three (Aska, Yone, Masa) dealing with modern culture introduce trends currently popular in other parts of the world—"Otaku" culture, manga, and Japanese fashion. The three (Taz. Chii, Shizu) dealing with traditional culture introduce elements considered "typically Japanese"—mochi, kimonos, and tatami rooms.

Keio The six pictures here include only one (Sae) example from "traditional" culture—rice in its many manifestations. There is also one (Tami) photo of friends from many cultures. The other four (Hiro, Momoko, Oka-chan, Shoko) deal with culture more on the level of everyday life—sleeping on the train (Hiro), using cell

phones (Momoko), ecological consciousness (Oka-chan), and interest in brand name fashions (Shoko).

B. Common themes and Differences— Comparisons and Contrasts

1. Differing concepts of the "Self"

The clearest difference appeared among the first set of pictures, "Self Introduction".

First, the explanations accompanying the pictures from Emery are generally on a positive note, pointing out the strong points of each individual:

– "I took a picture of a painting I am most proud of." (Lien)
– …my avid participation in both school and church…two is always better than one." (Maurice)
"This is a huge accomplishment for me…" (Alex)
"…I can say that I'm a really gregarious person, hardy, and a very very funny one" (G.G.)
"I love learning new things and am happy that I have the chance to explore other peoples' culture in the world." (Lucia)

Second, the focus of the pictures from Emery is on the individual. In other words, introducing the "self" is equated with introducing the "individual". The comments above introduce individual personalities and accomplishments. The answer to the question of "Self-Identity" is assumed to be that of the personality and individuality that resides within a particular person.

On the other hand, in introductions of the "Self", students from both Japanese schools do not necessarily focus on the individual. Although two pictures each from both Reitaku and Keio are of individuals, the focus is on what they do or where they belong, rather than on their personalities or achievements:

– "I like traveling…other cultures help me grow as a person, and inspire me to study foreign languages." (Masa-R)
– "I am a senior in the English Department at Reitaku University. I belong to the Dance Club. I have been dancing for 4 years." (Chii-R)
– "[These are]…reference books that I used to prepare for entrance exams [that] represent my high school days…comic books which represent my childhood…[and]

CDs which represent me now." (Hiro-K)

– "I'm a freshman and major in Business and Commerce…I like traveling abroad so I can experience differences in culture and religion." (Tami-K)

[All quotes are from Emery, Reitaku, and Keio, 2006]

Further, four of the pictures from Japan introducing "Self"(one from Reitaku and three from Keio) are group pictures; further, only one of the comments on the group pictures specifically identifies the individual concerned. The individual is not even in the other six pictures —or any people, for that matter. They are all pictures of objects or places. There was only one such picture (Hanan's picture of her neighborhood) from Emery.

In a book entitled Japanese Sense of Self, Rosenberger quotes the following passage on how the Western assumption that "self" is synonymous with the "individual" does not hold with the Japanese concept of the self:

> The study of Japanese concepts of self helps us as Western-trained scholars to understand the self as firmly embedded in the culturally constructed world. The very word for self in Japanese, *jibun*, implies that self is not an essentiality apart from the social realm. *Jibun* literally means "self part"—a part of a larger whole that consists of groups and relationships. *Jibun* is always valued in relation to that larger whole.
>
> (Dumont, 1970, as quoted in Rosenberger, 1992)

The questions from Emery to the Japanese students reveal the contrasting concepts of the self. The students from Emery ask questions of individual preference ("What do you like best?") or try to fill in details of daily habits and routines by asking specific questions that differentiate the individual from the sum of his activities and affiliations:

– "What do you like best in your university?"
– "So you love nature? Does your major in college prepare you to work in nature?"
– "Who's your favorite artist?"
– "Do you ever drink out of the cups or are they for decoration?"
– "Do you have trouble sleeping because you drink so much coffee?"
– "Which of those items in the picture most represents yourself?"

(Transcript of Week 2)

2. Similarities across Cultures, Differences within Cultures

The pictures chosen for "Family" and "Happiness" sometimes show more similarities across cultures rather than within cultures. For example, three of the seven pictures of "Family" from Emery were of extended families or representatives of extended families. Both of the pictures of blood-related families from Reitaku were of extended families.

On the other hand, all the pictures from Keio, whether of the family, representatives of the family, or representative objects, are of nuclear families, with the exception of one photograph which also includes a grandmother.

The dining table—"a place where family members can come together and talk and 'hang out'"— chosen by Maurice from Emery, is very similar in symbolic meaning to the bunch of grapes chosen by Melo of Reitaku—"we always eat grapes when we talk and watch TV." Regarding "Happiness", the theme of food was common to all three campuses, and both Reitaku and Emery students included "family" and "friends" as important to their happiness.

All six of the students from Keio, however, chose pictures of interests, daily pleasures (bathing, eating) or hobbies that gave them individual happiness rather than anything directly related to family or friends. Also, it was interesting that four of the seven students at Reitaku chose people that were not related to them by blood as "Family". The reason many of them gave was that they were currently not living with their family of birth.

One of the differences across cultures was that the Emery students often defined what family means to them, while the Reitaku students only did this when explaining why they chose people not related to them by blood:

Emery

– "The word FAMILY means to me something and someone who you can rely on and trust." (G.G.)
– "She shows that family is about unconditional love and care." (Lien)

Vs.

Reitaku

– "But they are like a real family. You cannot imagine how close they are." (Masa)
– "We all share common feeling [sic], such as sadness, happiness, sometimes anger. "It is not too much to say 'This is my family in Tokyo.'"(Taz)
– "Since we live together, we help each other. They are very important to me and they are like my sisters." (Shizu)

(All quotes are from Emery, Reitaku, and Keio, 2006)

Another difference is that Japanese students talk more about what the family does together (four out of seven at Reitaku, three out of six at Keio)—for example, eat grapes, watch TV, go out to restaurants, or visit family graves together. Although two of the six Emery students do mention activities their families do together, it is not central to their definition of family. Rosenberger (1992) has this to say about the importance of material objects in connecting the multiplicity of selves in Japan:

> Multiplicity of selves also emerges in relations with material objects. Objects are invested with cultural meanings and therefore their use helps construct various aspects of selves and social relations...this idea [is extended] into different arrangements of nature—cherry blossoms around a temple or urban greenery—that also constitute various interactions of self and society. (p. 15)

3. The Different Ways of Understanding "Culture"

The students showed a wide variety of ways of interpreting the concept of "culture". Among the students at Emery, two chose religious themes—a Hindu temple and a Buddhist shrine honoring ancestors. Although the latter is very similar to the family shrines in many Japanese homes, none of the Japanese chose this or any other religious theme as representative of his or her culture.

The others at Emery included one on African clothes, which represent the tradition of the land where Lucia was born, one on the future culture of technology, and one that dealt with the constantly changing and unpredictable nature of life. There was also one, by Alex, on the composite subculture that the students from the three campuses had built together. It became the cover of the photo book the students put together at the end of the term (Emery, Reitaku, and Keio, 2006).

There was also one picture from Reitaku of a video screen showing the three campuses which represents the composite subculture born from interaction within the UCTP class. The other pictures split evenly between "traditional" Japanese culture—*mochi, kimonos, and tatami rooms*—and modern versions of Japanese culture—maid cafes and otaku, *manga*, and men's fashion magazines. Both appear to manifest a certain self-consciousness about what foreigners might consider to be "Japanese culture". Further, the explanations of traditional culture often revealed difficulty in explaining traditional Japanese objects and practices to those not familiar with them:

– We have Tatami mat for flooring and Shoji for sub-window. (Shizu)
– For example, we have Kimono, Yukata, and Hakama for both men and for women. The clothes which people are wearing in the picture is the Hakama. We wear the Hakama especially in the graduation ceremony. (Chii)

Both explanations repeat Japanese words without defining them, though more details were given when describing the pictures during the sessions. Contrast this with the description of Hakama by Yuko, who lived in the United States until high school. It shows a more meta-cultural awareness of such terms viewed from the outside:

– The (navy) clothes I'm wearing is called "hakama." It looks like a skirt but it's actually really billowy pants (Yuko)

The pictures from Keio take a different approach and are more tied to culture as seen in everyday life—sleeping on the train, using cell phones, shopping for brand name bags, and becoming aware of ecology. Even the picture dealing with rice explains how its various derivations have become a part of Japanese food products. This approach may stem from the fact that most of the students had experience abroad and/or had taken classes in culture and communication.

Ⅳ. Interactions on Culture

The discussions over the internet showed that over time the students developed a better understanding of each other's culture. There were, however, certain cultural elements that remained difficult to understand or to explain. Usually it was more difficult for the American students to understand Japanese culture than the other way around. In most part this was because American culture and businesses have permeated all parts of the world, so that Japanese students were already familiar with McDonald's or Hip Hop music. The Japanese students are also older and more widely traveled, and many of them have lived in the United States. Japanese students may also have asked for less clarification, as they are more reluctant to ask questions, often assuming that it is either their own lack of English ability or their lack of knowledge which is to blame (Muro, 2000).

A. Questions that revealed a lack of understanding the whole picture

Especially in the beginning, there were questions that revealed that the students from Emery did not understand exactly what the Japanese students were talking about:

Melo-R[5]: Onigiri is a rice ball and Japanese people always eat it as a meal or a snack. I eat it almost everyday…
It's made of salmon, rice, and dried seaweed.
…

Q-Emery: What do you like to put in the onigiri?

A: Iwanori. Dried Seaweed.

Q: Is iwanori sweet?

A: No, it's not sweet, it's salty.

Q: Can you eat that without seafood? Because I don't like anything that comes from the ocean.

A: You can put anything you want in it.

Q: Do you guys have hot sauce? (tabasco) Do you eat rice with hot sauce?

(Transcript from Week 2)

The questions about seaweed revealed that the students were really not familiar with its taste, or did not understand that onigiri is essentially a rice ball. Although the question about using hot sauce on rice seems strange by Japanese standards, hot sauces are often eaten with Mexican rice or gumbo in the United States.

It would have been more helpful to provide an analogy in the beginning to something in their culture—"They are quick, convenient things to eat, like hot dogs or hamburgers."—rather than let the discussion get side tracked into the merits and tastes of seaweed. Although this is missing in the transcript, one of the Emery students eventually provided such an analogy.

Another example is that of the meaning of cherry blossoms in Japan. This is how Taz from Reitaku began to introduce himself:

– "There are many cherry blossoms in Shizuoka and it is very beautiful in the spring. When I see these cherry blossoms, I recognize that I'm Japanese."

(Transcript, Week 2)

Although the Emery students did not pursue this point, there have been examples of cases when the cultural meaning of cherry blossoms and cherry blossom-viewing was totally lost to non-Japanese. In the Japanese version of his book on intercultural communication, John Condon (1980) described how he showed a picture of cherry blossom-viewing to a class of American students and asked them to point out what was significant. The most common answer was "Shoes!". Why were there shoes outside, lined up by the mat? I have showed a picture of cherry blossom viewing in class to international students and gotten a similar response. To them, the cherry blossoms are part of the background, just as they would be in Japan when the flowers are replaced with leaves a few weeks later.

B. Detailed explanations vs. explanations in context/comparisons

Some detailed cultural explanations have no meaning if they are not explained outside of the context in which they appear. For example, flooding the Emery students with details about the special foods eaten in Japan during New Year's (Osechi) is only meaningful if they know of the significance of New Year's in Japan (someone did point this out later in a different context) and have some idea of how the colorful and elaborate foods are arranged in a lacquer box:

Osechi explanation

Maurice-E: What do you usually eat on New Year's Day in Japan?

Chi-R: With just my family, my mother, dad and brother we eat osechi. Traditional dish that we eat in the New Year. We call it osechi ryouri.

It's in a box. There's like shrimp, beans. There's meaning for everything you eat. Some bring happiness. Some bring longevity. So we eat that on New Year's.

Lein-E: Do you have special decorations for New Year's?

Chi-R: Yes, we put bamboo in front of the house. Actually pine? Decorated pine branches in front of the house--in front of the door.

Most of the cars put [on] a rope ... a special decorative rope. It's hard to explain this in words. (Transcript, Week 4)

On the other hand, the Japanese students often did not pursue things that they did not fully understand. For example, when there was a discussion on baseball, it appeared that Hiro from Keio (and perhaps some of the other Japanese) did not immediately understand what "World Series" meant; yet neither he nor the other Japanese students asked any questions and let the discussion go on:

Q: We're getting ready to start the World Series here.
A: Let's enjoy the World Series. (Transcript, Week 2)

This partly stems from a difference in styles of explaining and asking questions. Americans try to clarify things step by step (Sakamoto, 2004, p. 49-50), while Japanese are more apt to listen quietly to the end. In With Respect to the Japanese Condon (1984) includes the following complaints (from a 10-item list) that Japanese often make of American patterns of communication:

1. *Americans talk too much* "they seem uncomfortable with silence and as a result chatter on about meaningless things."
2. *Americans don't listen enough* "They seem too eager to raise questions and put forth their own ideas before hearing out what is to be said."
3. *Americans are too direct in asking questions, giving opinions, and poking fun* (p. 37)

The corollary reaction of Americans to the reluctance of Japanese to ask questions or clarify points is expressed as:

1. *The Japanese are so polite and so cautious that we never know what they are thinking* "Some Japanese ask probing questions, but most just listen quietly, nodding and seeming to agree.
2. *The Japanese use vague words and ambiguous expressions so that it is hard to know where they stand.* (Condon, 1984, p. 38)

C. Disadvantages of Interaction over the Internet

Especially during the first few UCTP sessions, problems with internet connection often disrupted the discussions. Sometimes the two Japanese institutions were connected with each other, but Emery was disconnected, or only one of the schools would be connected with Emery. Even when connected, the sound quality would sometimes be poor, or the images stilted or hard to see. This made communication especially difficult, particularly for those speaking in a foreign language, as many of the non-verbal and paralinguistic cues were also cut off.

Even when the connections are relatively good, it is hard to read facial expressions and detect changing tones of voice through the screen; those who are not clear verbally are placed at a disadvantage when talking through the screens. This made communication difficult especially for the Japanese, who were already speaking in a language that was not native to them and also rely more on non-verbal communication to begin with:

> ...in many ways, Japanese prefer nonverbal messages to those expressed in words. Americans, on the other hand, place much more trust in words than on fleeting impressions...in one, spoken words are not so highly prized and are not necessarily to be taken at face value. In the other, verbal messages are central and people are held accountable for what they say. (Condon, 1984, p. 45)

D. Ability to see the other's perspective—"Emery, do you know..."

As the weeks went by, however, the Japanese students in particular began to see the importance of clarifying cultural customs, either by explaining or demonstrating what they were trying to describe. Questions such as "Emery, do you know x...?" and "Emery, do you understand?" "Should we demonstrate?" became more frequent, as can be seen from this discussion on Japanese comics:

Sae-K: Do you read girl's comics?
Yone-R: I like "Fushigi Yugi". It's a little old...
*Emery, do you know "One Piece" or "Naruto "or "Dragon Ball"?
Do you know "One Piece"?
Maurice-E: Yeah! I know that! (Transcript, Week 7)

Instead of trying to explain everything in words, sometimes it was easier just to demonstrate. For example, when Shoko-K was talking about tea ceremonies, a question came up about how people sit on tatami mats in Japan. Hiro-K demonstrated by sitting on the table, legs folded (Transcript, Week 4).

Similarly, when Taz from Reitaku explained how to make mochi (pounded rice cakes), Hiro from Keio again offered to demonstrate, using an umbrella as the mallet or pounder:

Taz-R: This is a picture of making mochi. In the winter we make mochi. Mochi is steamed rice made into a rice cake. This is the traditional way to make mochi, but now not many Japanese people make mochi this way. Recently, we make mochi by machine…
*Chi-R: Can you imagine what these are Emery? Have you ever ate [sic] mochi?
Alex-E: No, I've never.
*Hiro-K: I'll demonstrate it. *with SAE*
Tomoko: Thank you Hiro! You can sit down. (Transcript, Week 8)

E. Cultural Understanding and Misunderstanding

1. Culture in the abstract vs. "living" culture

As was mentioned in the section on pictures of "My Culture", students interpreted the term "culture" in various ways. Some gave examples from "culture" in more static, traditional forms such as religion or New Year foods, while others gave more personal, current examples from daily life.

When talking about culture with people who are not familiar with that culture, there are two tendencies that seem to appear. One is to tailor the cultural example to what the students feel "foreigners" think is "typical" of that culture—Mt. Fuji, kimonos, cherry blossoms, or the more modern equivalents of manga or high tech goods. The other is to go into minute detail trying to explain traditional objects or practices, often using terms that are in themselves confusing to the other side:

– "…we eat osechi. Traditional dish that we eat in the New year's.
– We call it osechi ryouri."
– "We have a tatami mat for the floor and a shoji for the window."

2. Placing cultural elements in context

Some elements cause misunderstanding because the same things are interpreted differently by people of different cultures. Other cultural elements can only be understood when interpreted into the context of one's own culture. Photographs, that by their very nature often include unintended features and items, can give birth to interesting discussions that reveal these differing interpretations and provide opportunities to re-state the unfamiliar elements in terms of one's own culture.

In the following example, the specific color of the jackets the students from Reitaku wore appeared to be salient to the Emery students, but for a different reason than for the Japanese students:

Taz-R: I am a member of the school festival committee and this picture shows the members of my Department…

*Q-E: Why are you all wearing blue jackets?

A: I don't know. When I entered the university, [or] from when the school festival started, the jacket has been blue.

*Q: Is blue your school color?

A: No, the General Affairs Department's is blue, other Departments are different colors…

Q: What is the school color?

A: Green.

Q: What is Emery's school color?

A: Blue and Gold. (Transcript of Week 3)

The Emery students also tried to provide analogies from their own culture (homecoming, pep rally) to try to understand what a "school festival" is in Japan:

Q: Emery, do you have a school festival?

*A: No, we don't. But a pep rally is almost like a school festival. Homecoming is also like one. This is when people come together to have a competition to choose the King. Homecoming is also like a place where classes come together and unify and show school spirit. It gets students excited about school. It's a chance for alumni to come back, too. (Transcript of Week 3)

Since school colors are a significant cultural morpheme in the United States, the question from Emery about the color of jackets revealed that they thought the color itself (blue) had some significance, while the Japanese students probably did not see significance in the color per se, but rather saw wearing the same color (any color) as a symbol of group unity. School festivals are similarly understood in the context of Homecoming and pep rallies, with which the students from Emery are familiar.

3. Forming their own Subculture/Friendships

Towards the end of the 8-week sessions, the students in the UCTP program began to develop a consciousness of forming their own subculture, a set of shared experiences, and a form of friendship across the screens. The students from Reitaku and Keio had occasion to meet each other in person both during and after the program, and appeared to feel like they were instant friends when they did.[6] Although we know only of Melo from Reitaku who actually visited Emery, some of the students keep contact over MySpace and Facebook.

a) Conscious Expressions of a Shared Subculture

Melo chose a photograph of herself at Emery with Alex for the "Happiness" section. She and Alex also created different composite pictures for their "Culture" section. Alex took a picture of all the sweets that the Japanese students had sent, and labeled the picture "TOMODACHI" [Friends]. Melo took a picture of a composite screen showing the three screens from all three campuses to express her "Culture".

b) Inside Jokes and Allusions to the Past:

As the weeks went by, the students also began to share past experiences and jokes among themselves. The Japanese bathtub Momoko from Keio chose for her "Happiness" picture generated a lot of discussion and explanations:

MOMOKO-K: My happiest time is when I'm taking a bath. I love taking a bath. Everyday I'm in the bathtub for about an hour. Sometimes it's more than an hour when I feel really relaxed. In there, I think about many things like what did I do today? What am I gonna do tomorrow? Sometimes about my life. I also read magazines. You see the lid? I put the lid on the bath and then put the magazine on top of it to read the

magazine.

.....

Q-E: Is the pillow soft? [the pink hearted-shaped pillow on the edge of the bathtub]

A: The pillow is very soft and feels good.

Q: Do you use candles to take baths?

A: No. Do you?

Aska-R: Yes. I use candles with a nice smell.

.....

~Comparison with American bath tubs: Deeper bath tub in Japan. It also looks smaller. Twice the depth.

Gigi-E: Do you talk to yourself?

.....

A: I think in Japan we wash our body and faces and hair and then go into the bath. We usually take our time. About a half hour or an hour in the bath tub. Everybody goes into the same bath tub so we have to keep it clean. There's a big difference.

Q: How do you keep the water hot?

A: We can keep the water hot automatically, when we press the button, the machine works and keeps the water hot. A heating system in the bathtub.

(Abbreviated version, from Transcript, Week 6)

Later on, when Hiro from Keio said something about how the trains and buses in the United States were not as safe as those in Japan, there was an allusion to the Japanese bathtubs from Emery:

Hiro-K: Which is more dangerous, using buses or using the subway?

*Emery: Bus. I don't see the danger of sleeping on a train. *It's more dangerous to sleep in a bathtub than on a train.* [Emphasis mine]

(Transcript, Week 7)

Another inside joke that surfaced later was generated by the picture that Hiro posted

of himself sleeping on the train in the section of "My Culture". Here is how the original conversation went:

Hiro: .... I think one of the most original factor[s] is that Japan is still very peaceful. In Europe and the US I heard that it's incredible to sleep on the train. That's why I think this represents Japanese culture well.

.....

Q: Who took this picture?

A (Hiro): My friend took it for me. I really appreciate her cooperation.

HER?! at 11pm at night?

Q: How long have you known her?

A (Hiro): Actually I'm talking about Japanese culture and not about my personal life. Please comment about my picture.

Hiro will become a great politician, not mentioning his personal life and [sic] all (Transcript, Week 6)

The following week, the topic of the mysterious female photographer came up again in connection with Maurice's photograph from Emery and was picked up by Melo and Aska from Reitaku and Oka and Hiro from Keio. Note that this conversation transverses all three campuses:

Maurice-E: [I don't want to jump], Not right now...
it's to show that I'm spontaneous.

Oka&Hiro-K: Who took the picture? (You are today's victim...)

Hiro-K: Last class, she was really just my friend.

Melo-R: It's ok. Take it easy.

Aska-R: Why are you so upset?

Hiro-K: Nothing! (Transcript, Week 7-- Last week)

c) Shared objects—the yellow ball, snacks, gifts

As is discussed in some detail in Lewis, *et al.* (2007, p. 4-5), the students had opportunities to share objects in the real world as well as in the virtual world. The yellow balls mentioned above gave the illusion that the three campuses were within ball-throwing distance. The

students also had a chance to share snacks from the other side of the Pacific while observing each other taste the unfamiliar snacks they had sent to the other side. In addition, at Christmas time students from each of the campuses sent gifts to students in the other two campuses, and opened them on screen. In this way, they were able to share more than what the two senses-- of sight and sound-- allowed over the screens, and were able to add a sense of reality to their virtual experiences.

The question of whether similar results can be replicated is discussed in the section below:

V. The Benefits and Limits of Cultural Interaction over the Net

A. Advantages

One of the many advantages of this kind of class is that it gives those who might otherwise not have had the chance the opportunity to interact and become familiar with one another in an educational setting, enabling them to ask questions that may have gone unasked and unanswered. For example, after the first day of class, some students from Reitaku (Japan) were surprised to learn that all of the students from Emery Secondary school were from different ethnic backgrounds. Teleconferencing allowed the participants to make observations that they would have been unable to had the class been between pen pals or strictly based on e-mails.

When the students from Keio University and Reitaku University first met in person, they said they felt as though they had known one another for a long time, since they had been meeting and chatting with each other every week through teleconferencing. They were able to openly express their opinions and ideas from the beginning, which is unusual in the more formal atmosphere of Japan.

The structure of this class (e.g. videoconferencing, intercultural, led by instructors) allowed participants to overcome some of the difficulties associated with meeting new people, especially those from an unfamiliar culture. Although the students were from "separate" cultures, they were able to overcome their initial nervousness and better understand that people can see and understand the world through multiple perspectives.

Another advantage was that since all three groups were in their home culture, none of the groups had the cultural advantage of surrounding everyone else with their own culture, as would have been the case had the class been held entirely in either Japan or the United States. Teleconferencing can provide a neutral third culture within which discussions can be held.

B. Limitations

While there are many advantages to a class like UCTP, there are also limitations. While not being hosted by either culture provided a more neutral cultural milieu, the setting also made time and distance the two biggest obstacles to smoother communication. The students from Emery Secondary (California) were by and large excluded from actually meeting the Japanese students face-to-face (with the exception of Melo, who traveled to California to meet Alex).

Although a sense of familiarity grew from socialization during the teleconferencing class, it did limit some of the benefits which could be gained from face –to-face meetings. Had the students been given the opportunity to meet each other *outside of* class, the friendships that were established *during* class could have been strengthened.

Although the students from Keio University and Reitaku University were both in Japan, the two-hour distance between the two campuses made meeting each other difficult, even though the instructors did organize events at midway locations off campus. For the Emery Secondary School students, distance would prove even more of a hindrance, as students would have had to pay for an airplane flight, hotel, and other expenses.

Conversations outside of class could have helped the Emery Secondary School students to better understand some of the things discussed in class (e.g. mochi making). Communication through sight and sound alone can be limiting, especially when the sound quality or images were not always clear.

During the semester that UCTP was conducted, California was 16 hours behind Japan, which made gathering the students difficult. Students in Japan were expected to be at the school at 9 am on a Saturday, while the American students had to wait until 5 pm Friday night. In addition, differences in academic calendars, daylight savings time changing in the middle of the course, as well as holidays and school festivals disrupted the schedule.

Conclusion

Through observing the students in the UCTP class from their first session to their last, a unified "class" seemed to emerge from what originally were three separate groups of students on three separate screens. What at first seemed like a group of six young people at Keio seated around a table anxiously leaning towards a screen trying to discern the sounds of varying quality, gradually evolved into an exchange of jokes and explanations going back and forth among students at the three campuses. Even though they were, in fact, only connected by the screens in front of them, they appeared to become members of a single class.

In that sense, "real" relationships did seem to develop among the members of this far-flung class. Without the benefits of the internet and the framework provided by this class, it is unlikely that the six high school students from a suburb of San Francisco would have ended up in the same class as college students from the Tokyo metropolitan area.

In fact, it was almost as unlikely that underclassmen from the southern end of the greater Tokyo Metropolitan area would ever have met upperclassmen on the far western end of the area, separated as they were by over two hours of travel by public transportation. In addition, in age-conscious Japan, the upperclassmen at Reitaku and the freshmen and sophomores at Keio were unlikely to form friendships under other circumstances, or even be in the same classroom.[7)]

After their seven sessions together, the people on the other end of the screen were no longer "the American kids", but became Alex, Maurice, Lucia, G.G., Lien, and Hanan. Similarly, "the Reitaku students" became Asuka, Melo, Masa, Shizu,, Taz, Chii, and Yone. The same was presumably true of their feelings towards the Keio students. When the students from the two Japanese universities met in person, they acted like old friends. After Melo visited Emery and became friends with Alex, they both chose composite pictures representing their UCTP experience as "My Culture".

The above examples show that teleconferencing provides opportunities to meet and interact with people who they would otherwise not meet, and also show that such contact helps to break down the initial barriers when meeting in person. The same examples also show, however, that face to face contact appears necessary for the relationship to develop further. It would be interesting to see how the students would feel if they were to meet each other in person for the first time after several years have passed.

From the point of view of cultural awareness, particularly self-consciousness about one's own culture, the benefits were more apparent. The analysis of the photographs they selected in the four areas—Self-Introduction, Family, Friendship, and My Culture—and of the discussions that developed over these photographs showed that although they began with basic differences in concepts of the "Self" as well as with different approaches to expressing themselves and understanding others, the students from the three campuses eventually became more sensitive towards potential cultural misunderstanding.

Instead of assuming that the Emery students understood words and concepts that they themselves were already familiar with, the Japanese students started asking "Emery, do you understand?" far more often in the later sessions. The Emery students in turn began to

provide analogies that tried to put unfamiliar events like Japanese school festivals into the context of events they were already familiar with. It is hoped that the ongoing study based on post-session focus groups will reveal how the students themselves felt about becoming more culturally aware.

Towards the end of the sessions, the students started to share inside jokes and allusions as well as the sweets and presents from each other that they were able to share on-screen. Had the class continued a while longer and the students had the opportunity to meet each other in person, these shared experiences might have developed into what might be called a "UCTP subculture". In fact, Alex from Emery and Melo from Reitaku—who did meet each other and become friends--both posted different composite pictures symbolizing their UCTP experience as their "My Culture" photograph. Again it will be interesting to see how the students themselves felt about the UCTP experience as the beginning of the formation of a new subculture.

Face-to-face meeting and actual exposure to each other's cultures could have developed their friendships and deepened cultural understanding. However, the UCTP class has shown that the new technology born in the past decade can provide a novel type of interaction that could not even have been conceived of before the start of the Internet Age.

Acknowledgements

UCTP was part of the Keio Research Center for Foreign Language Education's Action Oriented Plurilingual Language Learning Project (AOP), funded by the "Academic Frontier" Project for Private Universities which matched a fund subsidy from MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology), 2006. Special thanks are extended to the support provided by the faculty and staff at the three institutions, and to the students for their enthusiasm, insight, and inspiration. This study would not have been possible without them, particularly the thorough transcripts provided by the student assistant, Yuko Hirose.

Notes

1) Corresponding Author
2) The sessions were usually held every Saturday Tokyo time (Friday, California time), but vacations and other breaks interrupted the schedule several times.
3) Professor Michael Ainge suggested this method of using photography for cultural learning after attending the workshop *Using Photography in Intercultural Communication Teaching and Training*, facilitated by Dr. John Condon and Dr. Miguel Gandert at the Summer Institute for Intercultural Communication, from July 31st –August 4th 2006.
4) The students interpreted what each of these terms meant to them, including "My Culture".
5) The student's school is identified by "E" for Emery, "R" for Reitaku, and "K" for Keio. ("Melo-R" means "Melo from Reitaku")
6) A study on interviews of the students in this program is in progress. The findings should be able to tell us what they felt about their friendship and how they felt and acted when they first met "off net".
7) In fact, Keio has two separate campuses for students in the same department, one for the freshmen and sophomores and another for the juniors and seniors. This pattern is fairly common among the older universities.

References

Agar, Michael. The Professional Stranger. New York: The Academic Press, 1980.

Bogdan, Robert and Sari Knopp Biklen. Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories And Methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

Condon, John.「近藤千恵訳・カルチャーギャップの理解：異文化間コミュニケーション」[Trans. Chie Kondo. Cultural dimensions of communication]. Tokyo: Simul Publications, 1980.

---. With Respect to the Japanese. Tokyo: Yohan Publications, 1984.

Cummings, William. Education and Equality in Japan. Princeton: Princeton University Press, 1980.

Cusick, Philip. The Egalitarian Ideal and the American High School. New York: Longman, Inc., 1983.

Emerson, Robert M. Contemporary Field Research. 2nd. ed. Long Grove, Ill: Waveland Press, 2001.

Emery Secondary School, Reitaku University, and Keio University. Understanding Culture Through Photography, 2006.

Erikson, Frederick and Gerald Mohatt. "Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students." Doing the Ethnography of Schooling. Ed. George D. Spindler. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1982.

Everhart, Robert. Reading, Writing, and Resistance: Adolescence and Labor in a Junior High School. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982.

Farkas, Jennifer Burkhart. "Japanese Overseas Children's American Schooling Experience." Diss. The Ohio State University, 1983.

Glazer, Barney and Anselm Strauss. The Discovery of Grounded Theory. New York: Aldine Publishing Co., 1967.

Hammer, Mitchell. R. and Milton J. Bennett. The Intercultural Development Inventory: Manual. Portland, OR: Intercultural Communication Institute, 1998, 2001.

Hirose, Yuko. Transcript of UCTP sessions, 2006.

Hostetler, John. Children in Amish Society: Socialization and Community Education. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1971.

--- "Education in Communitarian Societies—Old Order Amish and the Hutterite Brethren." Education and Cultural Process: Towards an Anthropology of Education. Ed. George D. Spindler. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1974.

Johnson, John. Doing Field Research. New York: The Free Press, 1975.

King, A. Richard. The School at Mopass: A Problem of Identity. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1967.

Lewis, Clyde H., Michael Ainge, Mary Esther Augustine, Mark Davis, Kenichi Kuradate, Eriko Machi, Donovan Moretz, Mariko Yokokawa, and Tomoko Yoshida. "Broadening Perspectives: Understanding Culture Through Photography." Digital Stream: Emerging Technologies in Teaching Language and Culture. Digital Conference Proceedings, 2007.

Lewis, Clyde H., Michael Ainge, Mary Esther Augustine, Mark Davis, Kenichi Kuradate, Eriko Machi,

Donovan Moretz, Mariko Yokokawa, and Tomoko Yoshida "Capitalizing on Cultural Understanding: Creating a Bridge of Understanding for American and Japanese Students". Summary of Research Activities 2006, Keio Research Center for Foreign Language Education, 2008.

Lewis, Catherine. "If They Understood It Was Wrong, They Wouldn't Do It: Control in Fifteen Japanese Nursery Schools." Comparative Education Review. 28 (1984): 69-84.

Lewis, Catherine. Educating Hearts and Minds. Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Louis, Karen. "Multisite/Mutimethod Studies: An Introduction". American Behavioral Scientist. 26(1982): 6-22.

Machi, Eriko, Clyde H. Lewis, Tomoko Yoshida, and Satomi Kurosu. "日米高大ビデオコンファレンス交流プロジェクトと異文化感受性についての探索的考察" [An International Videoconference Project Between Japanese Universities and an American High school and Intercultural Sensitivity, An Exploratory Study]. Reitaku Review. 4(2008):119-138..

McDermott, R. P. "Achieving School Failure: An Anthropological Approach to Illiteracy and Social Stratification." Education and Cultural Process: Towards an Anthropology of Education. Ed. George D. Spindler. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1974.

Minoura, Yasuko. "Life In-Between: The Acquisition of Cultural Identity among Japanese Children Living in the United States." Diss. University of California at Los Angeles, 1980.

Muro, Mariko. "Acquiring the American Way of Learning: The Intellectual and Cultural Assimilation of Japanese Students into an American Elementary School." Diss. Stanford University, 1988.

Muro-Yokokawa, Mariko. "Trying it Out: Observational Studies as a Tool in Increasing Intercultural Awareness," Journal of Intercultural Communication. Society for Intercultural Education, Training, and Research (SIETAR, Japan). 2(1998): 101-116.

Muro, Mary. Intercultural Miscommunication: Tales of a Returnee's Culture Shock. Tokyo: Seibido, 2000.

Page, Reba. N. "Lower-Track Classes at a College-Preparatory School: A Caricature of Educational Encounters." Ed. George Spindler and Louise Spindler. Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1987, pp.112-134.

Rist, Ray. Desegregated Schools. Appraisals of an American Experiment. New York: Academic Press, 1979.

Rohlen Thomas P. Japan's High schools. Berkeley, CA: University of California Press, 1983.

Rosenberger, Nancy R. Japanese Sense of Self. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

Rosenfeld, Gerry. Shut Those Thick Lips!: A Study of Slum School Failure. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1971.

Sakamoto, Nancy and Shiyo Sakamoto. Polite Fictions in Collision. Tokyo: Seibido, 2004.

Schatzman, Leonard and Anselm Strauss. Field Research. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1973.

Singleton, John. Nichu, a Japanese School. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1967.

Spindler, George, ed. Anthropology and Education. Stanford: Stanford University Press, 1955.

---, ed. Education and Culture: Anthropological Approaches. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1963.

---, ed. Education and Cultural Process: Towards an Anthropology of Education. George D. Spindler. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1974.

---, ed. Doing the Ethnography of Schooling. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1982.

---, ed. Education and Cultural Process: Towards an Anthropology of Education. 2nd. Ed. George D. Spindler. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1987.

Spindler, George and Louise Spindler, eds. Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

--- eds. Pathways to Cultural Awareness: Cultural Therapy with Teachers and Students. Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press, 1994.

Understanding Culture Through Photography. 2006. <http://flang.keio.ac.jp/uctp/index.html>. 19Sept 2008.

Wilcox, Kathleen. "Differential Socialization in the Classroom: Implications for Equal Opportunity." Doing the Ethnography of Schooling. Ed. George Spindler. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1982.

Wolcott, Harry. A Kwakiutl Village and School. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1967.

APPENDIX 1: LAYOUT OF PICTURES AND EXPLANATIONS

SELF INTRODUCTION

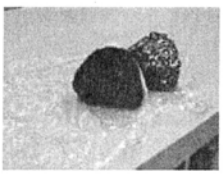
	Emery	Reitaku	Keio
Individual	 G.G. This is a picture of me. Well i really know dont what to say but i can say that im a really gregarious person, hardy, and a very very funny one. I just love to laugh and play, and have a good time with my family and friends. =) GG	 Masa Hi guys. I'm Masanori Yanagisaki. Just call me Masa. This is the picture I took in New York. I like traveling. I have been to Boston, New York, Thailand, and Cambodia. Other culture makes me grow up, and inspires me to study foreign language. If you know good place to visit, please tell me	 Hiro The right pile are reference books and textbooks used for the entrance exam which represents my recent high school days. The center pile are comic books which represents my childhood. The left pile are CDs which represents me now.
	 Lucia My name is Lucia Fallah. This picture represents who I am, what I do, my social life, and my ability of how I see different things around me. I love getting to know people and learning about what makes them unique. I love learning new things and am happy that I have the chance to explore other peoples culture in the world.	 Chii Hi, everybody. I'm Chii.Nice to meet you all! I am senior in English department in Reitaku. I belong to Dance circle. I have been dancing for 4 years. What I proud of myself is my excellent white teeth!!	 Tami Hi! My name is Misato Takanishi. Please call me Tami.
	 Maurice In this picture I am holding two trombones. One I play at school and the other I play at church. This picture also symbolizes my avid participation in both school and church...two is always better than one.		

Group	No group pictures for Emery	 Yone Hey guys. I'm Yone, a senior in the English Department at Reitaku University. My favorite hobby is volleyball. I've been playing volleyball for ten years. It is impossible for me to live without volleyball.	 Yuko Sorry for the late introduction! I will be helping this class as Ms. Tomoko's assistant and possibly as a participant. Last week's session was great and I'm excited how things will unfold in the next two months:) My name is Yuko and this is a picture of me doing Japanese Archery. I grew up in America and moved back here at the beginnig of high school. I was in this club for 3 years of high school, and the people in the club and the sport itself taught me many things (some of my teammates you can see in the background). It was the first time that I was truly able to enjoy Japanese traditional culture first hand and it's one of my favorite hobbies. *The (navy) clothes I'm wearing is called "hakama." It looks like a skirt but it's actually really billowy pants. Sae This is my team mates. I'm in the center wearing Micky Mouse T'shirt. I play basketball. Oka-chan Hello everyone! I'm Nozomi Oka. Please call me "OKA-chan". I'm really excited that I can join in this program. I'm going to explain my picture. I am a cheerdancer. I started it when I was in high school. My team was very strong and we got the first prize in high school teem division and the grandchampion of all divisions in a big competition in Japan. Then we were recommeded to participate in the competition in the U.S. And we got the first prize and grandchampion again! This picture was took in Orland, Florida. I love all team mates. Now I still continue dancing as a member of OG team.

Objects

Lien

I took a picture of a painting I made this year that I am most proud of. It describes my love for painting and drawing. Painting and drawing during my spare time has been a hobby of mine since before I can remember. It helps me stay content and it is a really good way to express my feelings. I wouldn't know a better way to spend my time but painting.

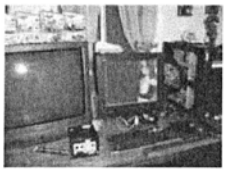


Melo

I am onigiri.

Momoko

I played handball for 5 years at middle school and high school in japan. I was a goalie and enjoyed playing it with all the team mates. When I was seventeen I went to michigan as an exchanges student and there I played volleyball and softball. I was also a member of the girls' basketball team and helped them keep scorebooks and other things. Now I play tennis at university. Since i played only sports that require no instrument, it is hard for me to use the racket... but I have to use it anyway! :)



Alex

I chose the picture that I did because it has a lot of sentimental value to me. The computer, monitor and accessories are the first that I purchased on my own. Not only did I buy my computer but I built it from the ground up. This is huge accomplishment for me, I wouldn't have learned it without the opportunities that I was given. I chose this angle of a picture because there is Aztec face in the background which to me symbolizes where I came from. As a Mexican American I am very proud of my ancestry. The," Your computer sucks" sticker because I am very competitive in life. I wont settle for less, most of the time. Everything there has something to do with who I am.

Shizu

Hello everyone I am Shizu from Reitaku. This picture represents me. It means 2 things. First, I love travel. Second, I love coffee. I have been California, Las Vegas, Seattle and Canada. I got a black tumbler from San Francisco, white cups with lid from Seattle, another 3 from Vegas. I drink coffee every morning. it makes me awake. Whenever I use this cup to drink coffee, i can remember my good travel memory.

Shoko

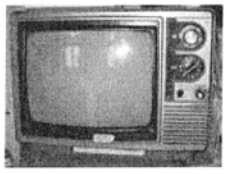
Hi! Im Shoko Kimura and sophomore at Keio University. Please call me Shoko. I took this picture in my university. I like strolling and my house is near from keio. So I often see this scene. It makes me a little happy:) I walk thinking many things such as my friends, family, future and, myself.

Objects	 Hanan Hello my name is Hanan Ali and the reason I chose this picture because is because I feel like the community that I live is composed of people from different cultures.	 Asuka Hello. My name is Asuka (Askar) Abe, senior year student of Reitaku University. One of my hobbies are cooking, as you can see in this picture, some of the dishes are Traditional Japanese. I also like having home parties. These dishes are for a party last weekend. Taz Hello, again. My name is Tatsuhiro Yoshida, a student of Reitaku Uni. Everyone call me "Taz" in the University, call me Taz. I was born in Shizuoka, which is famous for Mt. Fuji. In spring, I can see the beautiful flower of the cherry tree. When I see the cherry blossom, I recognized that I am Japanese.	

FAMILY

	Emery	Reitaku	Keio
Extended	 G.G. This is a picture of me and some of my family members. The word FAMILY means to me is something and someone who you can rely on and trust.	 Chii the picture was taken in the restaurant when my family and the cousin's family had a celebration party for the new year. I live with parents and a brother. We love to go out and eat dinner often. I love my family. the time having dinner with them is the most comfortable time, and it makes me feel very relaxed.	 Momoko It's a meal cooked in a pot, which is called "nabe" in Japanese. In the pot, we boil vegetables, meat, rice cake, and even fish. Since we put only one pot on the table, we need to get closer to get the food from the pot. On weekdays, we usually don't have dinner all together because we come home at a different time. But on weekends, we stay home at a dinner time and have dinner together. This meal is good for us because it makes it easier to talk.

Extended	 Hanan This picture was taken at my aunt's wedding in Cannada two years ago. As you can see my sisters and cousinsare all excited to be apart of the wedding we helped plan all summer.		
Nuclear	 Alex This is a picture of my family at our Family Restaurant. We enjoy eating mexican food. We always dedicate one day for family. No matter what. This is very important to us.	No pictures of nuclear families	No pictures of nuclear families
Representatives	 Lucia This is a picture of my family. My dad was on his way to work and my little sister head was cut off, because of the way my dad took the picture.	 Asuka WHEN?? This was taken in family reunion in one summer some years ago. WHERE?? In my house. WHAT Are We Wearing? YUKATA. This is traditional Japanese cloth like KIMONO. Kimono is too hot to wear in summer. We try to have family reunion with our relatives twice a year in summer and in the New Year in my house. My grandfather and my father are both first son who maintain the place where our family and roots were started. Not many people can success to gather every family reunion because some live far and some are always busy. In this picture, we were ready to visit at a grave to pay our respect. In family reunion, most important thing is visiting our fathers' graves. Even if they are passed away, we often show our respect in this opportunity. In my family, I've been always taught that thanks to our fathers, we are here now since when I was young. We think our roots are very important. (Extended)	 Oka-chan Hello, everyone. I'm sorry that I couldn't come last week. I went to Beijing, China, and joined international program as my club activity. Beijing University students showed us around there, and we also talked about Sino-Japan relations a lot. Those days were really wonderful!! Well, this is the picture of my brother and me. I'm not sure how old I was, but when I was little, my family went to somewhere every weekends. I love my family, and my brother. He took care about me very much. For me, Family is my treasure.

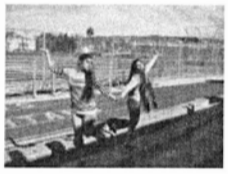
Representatives	 Lien Hi everyone! This is my neice, Allison(and my mom and dad in the background). She is the newest addition to my family. She is three months old. Everyone loves to gather around her. She shows that family is about unconditional love and care. (Extended)		 Yuko This is a picture of me and my sister celebrating her birthday. No matter how busy my family is, we celebrate each other's birthdays or celebrate each other's success on special occasions. Not only my parents and sibling, but my grandparents and cousins all wish each other happy birthday. Also, people who are like family to me, like family friends or really close friends celebrate birthdays together so that is why this picture reminds me of family. Sae This photo is the picture hung in the living room. My parents asked their favorite illustrator to paint a picture imagined from their favorite photos. It's my sister and me. (All Nuclear)
Symbolic	 Maurice This represents a place where family members can come together and talk and "hang out" with each other.	 Melo hi, I am melo the crazy guy from reitaku. do everybody remember me? The pic is represent my family that our favorite fruit is grapes, we always eat grapes when we talk and watch TV. I love my family even if my father is bald (don't tell to my father he will mad) lol	 Hiro This is my old fashioned TV. When I was young, all my family watched this television at the same time, because we have only this TV. This type of TV, which still has channels.

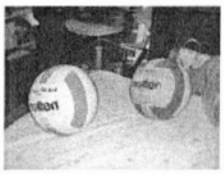
Symbolic			 Shoko I live alone now. But whenever I am so happy or depressed, I call my mother. She is one of the closet people to me. By the way, my mother bought me the right key ring when we went to see "kabuki". Tami Hi there!! the last lesson was bad for sound and image. But I could enjoyed so much! I am looking forward to seeing everyone again(^-^*)/^^ Well, next theme is about family. I chose this picture because now I can't live with my family together, so sometimes my mom and grandmother send me letters. I treasure these letters!!
Non-related	No pictures of non-related families	 Masa Hi, everyone. I posted a pic about family, but it disappeared from web. I don't know why. I post again. This is the picture to represent family. This is the my family when I was in America as an exchange student. As you know, they are just old mother and little boy. Little boy is an adopted child from Paraguay. But, they are like real family. You cannot imagine how close they are!	No pictures of non-related families

Non-related	No pictures of non-related families	 Shizu they all are my sisters!! actually, they are my friends in dormitory. I cannot live with my family because my university is far away from my home town so that I live in dormitory now. I met them in the dormitory. Since we live together, We help each other. When i was sick, they took me to the hospital and cooked food for me. they are very important me and they are like my sisters. Taz Family... I think family means not only kindred people, but also people around me. My family is in Shizuoka(my hometown), so I live all by myself now, actually I do not have family now. But there are great people around me. I am belong to a school festival committee, and I am secretary-general in the commitee. In the general affairs department, there are 43 people are warking with me. I have spent 3 years in this committee, and the members are all the world to me now. We all share the common feeling, such as sadness, happiness, sometimes anger. Common hardship knitted us together. It is not too much to say "This is another family in Tokyo" Yone This picture represents my friends at St.Martin University in America. The friends in the picture were like my family because most of time we spend the time together. and when someone got a trouble, we helped out one another.	No pictures of non-related families

HAPPINESS

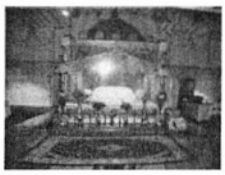
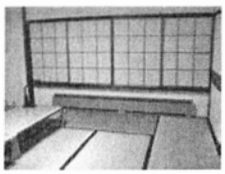
	Emery	Reitaku	Keio
Family	 Hanan This picture represents happiness to me because it shows my little sister smiling on her first carousel ride.	 Aska This picture describes my happiness. Please do not get confused as a family topic picture. Being with my family is the happiness for me. Almost it's been 6 years since I moved from my home, since then I started strongly feel that having opportunity of being with my family is my happiness. Thank you.	No pictures of families
	 Lien Hello everyone, for this week's theme, happiness, I chose a picture of my family members. This picture is of my three sisters and my two nieces on Halloween at the mall. I love spending time with them. Happiness to me means enjoying something you do or being around people that you can laugh with.	 (Host/Adopted)Masa I'm sorry for I missed a couple of classes. I'm afraid it's too late to post a pic about happiness. I was back to America where I used to study. I met old friends again. Of course, I visited my family in America. Mother are always yelling against a little boy. He still dilly-dally... I felt happiness when I saw a boy is already bigger than his mother.	
	 Alex This picture was taken last night when me and my dad went to a boxing match in San Jose HP Pavilion. It was my first time going to one of these, It was definitely a good time.		

Friends	 Maurice This place brings me happiness because whenever I go here I know I'll get a good healthy nutritious bean burrito meal!  G.G. This is a picture of my friend Ravnit and me on wacky tacky day. We were having a little bit too much fun and decided to take crazy pictures and my friend Karishma took the picture.	 Chii I have lots of happiness. For example, hanging out with my friends, playing with my lovely dogs, when I'm eating chocolate mint ice cream. However, the greatest happiness is dancing. I have practicing girls-hip-hop dancing for about four years. I think I am much more brighten up when I'm dancing than usual. I would like to try other kinds of dances (ex; Hula, African, and flamenco) in the future. Melo (With Alex of Emery) This picture describes my happiness. Alex spent one day to accompany us. We had lunch and shopping. I had a very enjoyable time. Alex: thank you for everything.	No pictures of friends
Personal	 Lucia This is my happiness picture. What makes me happy is shopping and trying on new clothes. I love new clothes.	 Shizu I am very happy to eat!! I like all kind of food, Japanese, American, Indian, Thai, Chinese etc. Especially. I love sweets:) This picture was taken in the cafe. Can you see the big parfait? It is so delicious. it is for 6 people so I share with my friends, of course.	 Hiro These colorful cubes are--somebody may know--"Sushi" Actually, I like a lot of various food, but sushi is one of my favorite dishes! As you know, I don't eat to live, I live to eat, so.... Sae I love the sunny day. I go for a walk and refresh myself.

Objects/ Interests	No pictures of objects	 Taz was at a loss an answer "my happiness" actually I do not have exact happiness. I do not mean i do not have happiness, but I think there are a lot of happiness around me. I am happy when I see my family, friends, happy to sleep, eat.... Everything I experienced in the past and future can be may happiness. I can not dicide what my happiness is... because I always feel "happiness". it was really difficult to take a photo about happiness. this is a picture taken in my room. I alipped many photos on the wall! I think this is a compilation of my hapiness  Yone What's up guys! This is Yosuke from Reitaku University. These two volleyballs in this picture are my precious things, like a treasure. As I mentioned earlier, I really love to play volleyball. The ball on the right is normal one to play in a gym. And the one the left is for beach volleyball. I'm curious how many of you have heard about beach volleyball. Only in the summer season, I'm able to play beach volleyball in a beach. It's so much fun that you have to predict how the ball will move depends on wind. Whenever I see a volleyball, I can't help reaching my hand and touching it. I cannot tell how I'm excited and happy when I play volleyball. That's why I chose this picture to represent my "happiness."	 Tami well, sorry to be late(>_<;) i love collecting antique. when i was a junior high school student i began to collect and now there are many antique in my room. the most favorite antique is a camel sand art in a bottle. it is so beautiful art!!!!! Shoko I can be refreshed after I take a tea ceremony lesson. This is a teacher's house. Oka-chan My happiness is the music. I love singing songs, playing violin or piano, listening to the music. I take the orchestra class, which you can be a member of orchestra with other classmates. I play the violin. I've played it since when i was 3 or 4 years old. When I play it, I feel so happy! Momoko When I heard this week's topic, all I could think of was this picture... yes, I feel very happy when I am taking a bath. It makes me refreshed and relaxed.

MY CULTURE

	Emery	Reitaku	Keio
Traditional	 Lucia This is a picture of clothes that people wear in Africa. Most people wear these kind of clothes for occasions like weddings, parties, church, and funerals. Today most people try to wear jeans and other different clothes or materials as much as possible. These clothes were given to me by my best aunt that I ever had. She gave them to me to wear to church.	 Taz New year season in Japan, we are making Mochi!!(but, not every family) Mochi is rice cake. The picture is very traditional way to making Mochi. In the picture, A man spound steamed rice into rice cake... I don't know who he is....hahaha We pound boiled rice in a mortar to make rice cakes. In Reitaku university, it is taradition to make mochi in this way, and the mochis are served for students and professors. In my parent's home, we make Mochi by a machine.	 Sae I can't live without rice. Rice is important crop in Japan. It is processed to many products, rice wine, rice vinegar, rice flour, rice cake and so on.
	 Lien(Religious) This is a picture of me honoring by grandfather, who passed away a few years ago. I am burning an incense as a way to honor him. It is believed that our ancestors will protect our family from danger and harm as long as you honor and show respect to them in the after life. Respect is a very important thing in my culture. I think it is important to all cultures.	 Chii I love Japanese culture. Especially that we have traditional special clothes to wear in the special day. For example, we have Kimono, Yukata, and Hakama for both men and for women. The close which people wearing on the picture is Hakama. we wear Hakama especially in the graduation ceremony. But we wear it just in the graduation ceremony of University. I had been looking forward to wearing Hakama since I was high school student. I think it is very pretty. This year(in next March), I'm going to wear Hakama. I'm very very sad to graduate University, but I'm happy that I can wear it finally.	

Traditional	 G.G.(Religious) This is a picture were i go pray in my temple. GG	 Shizu This is traditional Japanese room. most of houses have this kind of room. We have Tatami mat for flooring and Shoji for sub-window. U can see the table at the left side of the picture. we sit on the tatami mat so Japanese table is very low.	
Modern/ Everyday	 Hanan This image represents culture to me because through technology we create a new type of culture, which is universal.	 Aska hello. we have a cafe called "maid cafe". it is now becoming very popular and famous in japan. women wearing maid cloth serves drinks for you in that caffe. in the cafe, they treat you as if you are a master. i think it is becoming a part of japanese culture! Masa This is a fashion magazine for men, not for women. In Japan, even men take care of their looks or what they're wearing too much! I mean "too much". You can see a lot of fashion magazines for men. I can't find such a kind of book in America. On the other hand, there are few magazines for muscle. Everythins is different between America and Japan. That made me suprised.	(Everyday) Momoko I think Americans know a lot about Japan these days. Sure we have great electricity! We have washlet (the toilet which washes you after you use a toilet), and many other great things! Especially it is known that cell phones are spread even to elementary school kids. But do you know what exactly we use it for? I'll explain it tomorrow! ;)

Modern/ Everyday		 Yone Though I believe everyone know about it, but for someone who don't know about manga, I gotta tell you about it in detail. Manga is one of a major representative thing of Japan. plus it is spereading and getting popular all over the world. However, in my opinion, it isn's just a thing to read. Manga is something you can really get into. it sometimes encourages you, sometimes makes you laugh, and even sometimes make you think deeply about something. some of the Japanese adults tend to regard manga as a negative thing for children, but I definitely recommend for people all over the world to read and feel it, at least, once. Oops!!! I almost forgot to talk about the photo. The manga's titles are, from the left side, "One Piece", "Hellsing", and "Naruto(my favorite one)." Although there is more i wanna talk about, at last, I'd like to say that, if you wanna learn and know about Japan, the easiest way to do that is to t take a look at Manga. And one more thing to tell, I'm not the one who is called "Otaku(オタク)." Just wanted to make sure. Thanks.	 Oka-chan Eco-friendly lifestyle Shoko I love fashion and brand goods! I cant buy these brand bags, but like reading fashion magazines. Hiro This picture is the scean of my sleeping in the train, but it represents my culture. It represents the peace of Japan. The peace is one of our features of my culture.
Individual	 Maurice Well ive been working on this for quite some time, i think the image is self explanitory. I hope you all enjoy it.	No pictures of individuals	No pictures of individuals

Friends	No pictures of friends	No pictures of friends	 Tami well, maybe many Japanese students talk about Japan, so I want to talk about India!! I went to India this two weeks and i made many friends who came from various countries. This picture was taken at Indian party. many different cultural people wore Indian clothes and did a party. I wore sari!!!
Composite/ Subculture	 Alex Well ive been working on this for quite some time, i think the image is self explanitory. I hope you all enjoy it.	 Melo This picture is represent my culture.	No composite/ Subculture pictures

ユニットⅢ
自律学習環境整備ユニット

（a）自律・協働学習
（b）学習環境整備

研究企画「Interactive Voice Community (IVC)」報告

藤田真理子（研究企画代表）

① 背景・目的

自ら他者と協力して外国語を身につけていく力とは何か。Web 教材を自由にアクセスすることを可能にすれば外国語学習者は自律的に学習するのだろうか。本研究では自律協働学習力は教師が授業の中で育てていくものであるということを前提としている。学習者がひとりで学習していくことはたとえ教材がどんなに興味を引くものであっても、強い意志や目的意識がなければ長くは続かない。また教室という共同体の中では協働学習は可能であるが、教室の外では各自で学習しているのが現状である。教室の外でも、家庭においても、他者との協働学習は可能だろうか。デジタル化によるユビキタス学習環境により学習環境を変えることができると考えた。本研究は Moodle とうソフトを使い、生徒が英語を話す、書くといった生産的活動を通して、他者と協働して英語を学ぶ自律的学習者の育成を目指した。

Research Questions は以下のとおりである。

1. SFC 中高において Interactive Voice Community（IVC）を構築することは可能か。
2. IVC に参加することによって自律協働学習力（メタ認知を持つこと）はのびるか。

② 手法（具体的にどのような方法で調査を行い、研究を進めたか）

IVC I　英語の音声番組の作成

Moodle 上に、SFC 高等部 5 年の生徒だけの閉じられた学習環境を作った。生徒は自分は発信したいメッセージを英語で作った。教師はそれを録音し、それを音声データとして Moodle 上に置いた。生徒はログイン名とパスワードでアクセスし、upload された生徒の音声データを聞き、その内容について英語で返答した。データは download することが可能であり、podcasting もできるようにした。

IVC I は、生徒が IVC に対して、どのように反応するか、はたして興味をしめしてくれるかを試す期間でもあった。生徒に対しては、まず、IVC を始めることを生徒に伝えた。28 名の生徒が集まった。各自のメッセージをコンピューター室でサウンドレコーダーというソフトを使って録音した。各自長くても 1 分という制約もうけた。28 個の音声データを Moodle 上に置き、5 年生に公開し、コメントを英語で書かせた。

IVC II 英語でラジオ番組

SFC 中高の「ゆとりの時間」（「総合の時間」に相当する・毎週木曜日 5,6 時間目）で、英語のラジオ番組をつくり、Moodle 上に置き、コメントを書く。対象は 3 年生から 5 年生の一般生と帰国生 24 名。

全部で 20 番組を作成（英語学習について先生へインタビュー・お勧めの本・血液占い・高校生への悩み相談室・英語を身につけるアドバイス・日本についてのクイズ等）文化祭で放送し本校にいらした一般の方にも聞いて頂いた。生徒の反応は概ね良好。アンケートの分析中。「自分が話す英語を聞くことにより、自分がどんな英語を話しているかを認識できた・聞く相手がいると思うと発音をよくするために努力した」といったコメントが多かった。

IVC III SFC 中高と慶應女子高校の協働学習

SFC 中高の高等部生と慶應女子高 3 年がリーディンの授業で同じテキスト（*Tuesdays with Morrie by Mitch*

Albom）を読み、その内容について reaction paper（250 語以上）を英語で書き（SFC 中高は 4 papers、女子校は 2 papers)、相手の paper を Moodle 上で読み、コメント（英語または日本語で）する。

対象は SFC 中高の高等部生 6 年生 95 名と慶應女子高 3 年の約 40 名の生徒（計 135 名）

生徒がアップロードしたものは 999 あり、1 人平均 7 回アップロードしたことになる。生徒の反応は非常に良好。「Moodle 上に自分の reaction paper を公開することにより、相手に伝わるように英文を書くように注意した・自分の reaction paper やコメントを書くために、テキストを深く読むことができた」といったコメントが多い。

IVC IV

Moodle の discussion forum を使って英語で交換日記を書くコミュニティ

SFC 高等部 4 年生 β クラスの生徒 158 名が 3 〜 4 人組になって英語で交換日記を書いた。生徒は本名でなくハンドルネームを使って書くという形式にした。Moodle の discussion forum は公開されるので誰が何を誰に書いているかがわかってしまうため、生徒の情意フィルターを取りはらい、気楽に書きやすい環境を提供した。ハンドルネームは教員が把握する。また生徒は最初からハンドルネームで書くので誰に書いているのかわからない形で書くため secret friend journal になった。週 2 回英語で交換日記をさせたが、グループによっては 20 回以上書き込みがあった。2 学期のみの活動であったが、その後も自主的に続けていたグループがあった。

IVC V

教員志望の学生を対象に Moodle で Blogger Journal（オンラインフォーラム）を書かせることにより、英語教育の諸問題や教授法についての意見交換を促進し、模擬授業や各自の教育観を振り返るリフレクティーブな活動を行った。学生に毎週 Moodle 上に授業で扱った課題について自由に意見を書いてもらった。また学生は他の学生が書いたものも読みコメントを書いたりして、議論を深めていった。授業の場ではすぐに理解できないことも blog を書いたり、コメントをもらったりして、自分の教育観に気づき、未知なことについての情報を知ることができた。今回は教員も参加する学習コミュニティを構築した。

③ 結果（何が分かったのか）

Moodle を利用して 5 種類の活動を創作し、実践した。Moodle 上で英語で他者とコミュケーションすることは初めての生徒がほとんどであったが、生徒たちはすぐに慣れ、活動を楽しんでいたようだ。特に IVC III の SFC 高等部と慶應女子高校との Moodle を通しての交流では生徒たちが真剣に取り組んでいた。アンケートを見ても、Moodle を使った活動に満足している生徒が多いことがわかった。一方、IVC V の教職の授業では受講者はわずか 2 名であったため、教員と学生また学生同士が非常に深い人間関係を持つことができたため、Moodle 上でなくとも、授業内外でいろいろと意見交換できたため、Moodle が学生のリフレクティーブラーニングを効果的に促進したとは言えなかった。また、学生たちは忙しい生活を送っているので、Moodle 上よりも実際に会って話しをすることを好んだようだ。つまり、Moodle は普段会えない相手に対しては効果的に使えたが、会う機会が多い相手ではあまり効果がなかった。

④ 考察

Research Questions に対する答えは以下のとおりである。

1.　SFC 中高において Interactive Voice Community（IVC）を構築することは可能か。

ある程度可能であると言えよう。5 つの IVC で生徒たちは楽しんで Moodle を使っていたようだが、生徒の「声」を本当に引き出し、英語で表現することに喜びを見いだせる活動は IVC III であった。よって今後も Moodle を利用して生徒を学校の外の相手と交流することを促進していきたい。

2.　IVC に参加することによって自律協働学習力（メタ認知を持つこと）はのびるか。

IVC を通して、生徒たちは英語学習とは決して自分一人で行うものでなく、相手がいて初めて成り立つことを感じたと思われる。Murphey & Jacobs によると生徒たちのメタ認知や自己調整は他者と協働して、自分のクリティカルな「声」を見つけたり表現することで伸びていくと主張している。

Students learn autonomy (become more metacognitively aware and take more control) more quickly through guided cooperative learning in which they collaborate with peers to find and create their autonomous and critical voices (Murphey & Jacobs, 2000)

その意味では IVC は生徒たちのメタ認知や自己調整を促したと言えよう。

また、IVC の活動で、生徒たちは様々な学習ストラテジーを駆使していたと言える。まず、「準備（発信したいメッセージを考える）」→「提示（そのメッセージを実際に書いてみる）」→「練習（そのメッセージが伝わるように発音練習をする、または書きなおす）」→「評価（自分のメッセージを Moodle 上で聞くまたは読む）」→「応用（自分以外の生徒の音声データを聞き、内容を理解したり、それに対して反応する、または相手の書いたものを読み、理解して、それに対してコメントを書く）」という 5 つである。このような学習ストラテジーの習得も生徒たちのメタ認知や自己調整を促進したと考えられる。

最後に教師の役割の変化である。IVC では教師は生徒が発信する内容をモニターはするが、介入はほとんどしていない。生徒の英語のエラーを訂正したりするだけにとどまっている。生徒たちはかなりの自由度を与えられて IVC の活動に参加していた。今後も IVC を通して生徒が自律的学習者になれるよう指導をしていきたい。

参考文献

井上博樹、奥村晴彦、中田平（2006）.『Moodle 入門　オープンソースで構築する e ラーニングシステム』. 東京：海文堂出版

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Cheon, H. (2008). Sociocultural theory and computer-mediated communication-based language learning. *Teachers College, Columbia University, Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, 2008, 8, 1 the Forum*.

Cole, J. (2005). *Using Moodle*. O'Reilly & Associates, Inc., second ed.

Mahn, H. (2008). A dialogic approach to teaching L2 writing. In J. Lantolf, & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second language*, 115-138. London: Equinox Publishing Ltd.

Murphey, T., & Jacobs, G. M. (2000). Encouraging critical collaborative autonomy.

JALT Journal 22, 228-244.

Thorne, S. L., & Payne, J. S. (2005). Evolutionary trajectories, internet-mediat expression, and language education. *CALICO Journal, 22* (3), 371-397. Retrieved August 4, 2008, from: http://language.la.psu.edu/~thorne/thorne_payne_calico2005.pdf

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology*. New York: Plenum.

研究企画「学校間連携による同期型・非同期型協調学習コミュニティ形成と学習環境デザイン研究」報告「TV 会議環境」構築後の定着活動および今後の展望

倉舘健一（研究企画代表）
重松　淳　五十嵐玲美
國枝孝弘　鈴木雅子
濱野英巳　谷内正裕
ルロワ パトリス

外国語自律学習環境構築の一つのアイテムとして、いわゆる次世代コミュニケーションメディアと目される遠隔映像通信システム（TV 会議システム）をどう活用するかということについて、筆者は 2000 年ごろから実践的な研究を行ってきた。

2000 ～ 2009 年度の 10 年弱の間は、

（1）通信実験的なネットワーク形成段階

（2）学習・教育環境としての整備段階

（3）学習者の自律的選択を可能にする環境の一つとしての定着段階

といった経緯を辿ってきた。（1）の段階では、技術的な問題の解決と海外での拠点形成が優先課題であり、それには数年にわたる粘り強い努力が必要であった。幸い遠隔映像通信技術の長足の進歩に後押しされて、海外拠点は筆者本人が関わったものだけでも、中国北京、台湾台北、シンガポール、韓国ソウル、米国カリフォルニアと広がった。海外拠点はひとたび形成されるとキーパーソンとの結びつきが非常に強くなり、拠点同士のネットワーク作りは比較的順調に進む。（2）の段階では主に各拠点における学習・教育環境としての TV 会議のコンセプトや位置づけが明確になり、教育カリキュラムに確実に組み込まれていく段階であった。（3）の段階では更に進んで、学習者自身が自主的に参加できる態勢や教育カリキュラムにレギュラーに取り入れられる態勢が整った。つまり構築された「TV 会議」ネットワーク環境が学習・教育のステージに定着したということである。

本報告では、AOP が行った上記（3）の段階について述べるが、これは上記（1）（2）段階の研究成果である『語り合うアジアの若者たち―テレビ会議という方法』（2008 年 2 月出版、重松淳編著、慶應義塾大学出版会）（「デジタルアジア構築と運用による地域戦略構想のための融合研究」慶應義塾大学学術フロンティア、2008 年終了）を基礎とするものである。

AOP のユニットⅢ（自律学習環境整備ユニット）b 学習環境整備の 3.「リソースシェアリングプロジェクト」では、大きく二つの活動を行った。その一つは、全世界の通信拠点調査、もう一つは「多言語モードサイト」構築の試みである。

まず前者の通信拠点調査であるが、慶應義塾大学を基点とした場合、全世界のどこの大学に通信可能な拠点が形成されているかを一覧できる拠点マップを作るために、全塾に向けてアンケート調査を行った。調査対象は外国語教育に限らなかったが、欧米、アジアを中心に足がかりとなる拠点は少なくないことがわかった。これらの拠点は今後、外国語学習環境という視点でネットワークを広げていくための有力な拠点候補になると思われる。

次に後者の「多言語モードサイト」構築の試みについて。これは、これまで各言語ごとに個別に発信されていた情報や学習教材などを、「多言語モード」で統一的に見られるようにする試みである。これによって、

TV 会議実施環境も含めて、学習者の自律学習を促すことを目的としている。

本サイト構築を行ったのは慶應義塾大学湘南藤沢（SFC）で、2010 年 4 月からキャンパス内の学生に向けてすでに公開されている。（HYPERLINK “http://tagengo.sfc.keio.ac.jp” http://tagengo.sfc.keio.ac.jp）本サイトの目的は大きく三つあり、それは

（a）地球が多言語の星であることへの気付きを促すこと

（b）Web 学習教材を言語横断的に扱えるようにすること

（c）学習者が自律的に学習環境を選択できるようにすること

の三つである。（a）は、外国語学習を志す（多くは英語にしか触れてこなかった）人達に、地球が多言語の星であることに改めて気付いてもらおうというもので、とかく英語一辺倒になりがちな視点を一気に多言語モードに転換させ、日本語や英語以外の言語への興味を引き出すことが目標である。（b）は主に Web 教材の見せ方にポイントがあり、例えば単語の教材であればどの言語でも同種の学習教材があるという点に注目したものである。読解教材を例にとれば、カーソルを未習の単語の上に置くと母語で単語の意味が現れるという同じパターンの単語解説が、どの言語の読解教材でも利用できるといったものである。学習教材を同じプラットフォームで扱えるという意味では、教材作成側へのメリットが大きい。もちろん多言語共通の学習教材対象は限られるが、Web 教材は言語横断的にプログラムすることも可能で、教材作成の省力化につながる。（c）は最も重要な点であり、学習者の立場に立った教材提供や情報提供を目指すものである。教材提供について言えば、学習者の一つ目の外国語学習の経験値は、（意識するとしないとに関わらず）二つ目の外国語学習の際かならず脳内で参照されるはずである。自らの外国語学習成功体験記憶は二つ目の外国語学習においては一つの確固たる信条として、学習者本人の自律性を引き出す。例えば単語学習なら自分はこのやり方で成功するという信条がある場合、その学習パターンが選べれば自律的な学習が引き出せるのである。つまり（b）の教材の見せ方には、第二言語の習得にまつわる利点が組み込まれているということである。自らの学習方法を自覚的に二つ目の外国語学習に応用していくことによって、自律的に学習を組み立てていくよう促すことが、眼目である。また同時に、キャンパス内で行われている外国語学習の一環としての TV 会議活動を、映像とともに統一的に紹介し、その言語への興味を引き出し、且つ学習言語選択に一役買っている。なお本サイトについては、2008 年度、2009 年度の SFC-ORF で研究発表を行い、さらに 2009 年度 ORF では、プレミアムセッション「新しいプラットフォーム：SFC の国際化と日本研究」（http://www.kri.sfc.keio.ac.jp/）で内容を紹介している。

以上述べてきたように、AOP の当該プロジェクト研究では、外国語学習というステージでの、TV 会議拠点形成およびネットワーク構築の次に来る、自律学習環境への組み込みと定着という段階が、2009 年度末に一応の収束を迎えた。しかしこれは、遠隔映像通信技術の教育への利用という面でも、外国語学習環境整備という面でも、ほんの一つの総合的な道筋を提起したに過ぎない。学習効果ということを問題にするならば、更に年月をかけて調査しなければならないだろう。

次世代メディア利用のアイディアは、今世紀に入ってますます盛んに打ち出されている。例えば大学という枠にとらわれずクロスジェネレーションの交流を行ったり、リアルタイムのラウンジ活動に活かしたり、研修事業と組み合わせたりというさまざまな試みは、すでに多数行われている。また研究分野で言えば、人間にとって新しいコミュニケーション手段である遠隔映像通信というツールが、人間のコミュニケーション活動にどのような影響を与えるのかについて、膨大なデジタルデータを分析することによってコーパス化するといった、新しい分野や課題も生まれている。

実践こそが画期的なアイディアを生み出し、また研究課題も生み出すことを考えると、AOP の当該プロジェクトで実践中心に行ってきた研究活動は、研究発展の基礎を築くものであったと総括できるだろう。

研究企画「英語教育実習生の自律的成長を促す要因」報告

藤田真理子（研究企画代表）

1. 背景・目的

生徒・学生を自律的学習者にならしめるためには、まず教師が自律的学習者でなければならないという指摘がある。

While learning strategies and learner training can play an important supporting role in the development of learner autonomy, the decisive factor will always be the nature of the pedagogical dialogue; and that since learning arises from interaction and interaction is characterized by interdependence, the development of autonomy in learners presupposes the development of autonomy in teachers. (Little, 1995)（下線部は筆者）

筆者は三田キャンパスで英語科教育法特殊 II という授業を担当している。教職を目指す学生はどのようにしたら『自律的教師』となれるのか。どのような教職のための訓練が望ましいのか、今だに明確な結論はでていない。

日本の教育実習生が実際に生徒と向き合って授業を行うのは、2 週間から 1 か月といった非常に短い期間であり、この点は実習期間が長い欧米と大きく異なる。最近では EPOSTLE（European Portfolio for Student Teachers of Languages）という言語教育に携わる教員養成課程履修学生の成長を促すために開発されたリフレクション用教育実践ツールの研究が盛んである。EPOSTLE は自己評価 Can-do 項目で構成されており、その数は 193 で、履修生にとっても、現職教員にとっても、向上を図るべき専門能力を設定している。筆者は EPOSTLE の作成者のひとりである David Newby 氏（Graz University, Austria）と面接したが、EPOSTLE を支えているものはコミュニカティブ・アプローチという教授法であることを知った。EPOSTLE を日本の教員養成に導入しても、EPOSTLE を体現した教授法や背後にある言語教育への哲学もいっしょに導入しなければ、教員養成の成果は見込めないと思われる。また EPOSTLE はトップダウン的指摘や批評になる可能性があるため、教育実習生にとって有益であるどころか、むしろ教育実習生を縛る害となる可能性があることもわかった。そこで、本研究では EPOSTLE を使わないで、リフレクションに基づいた教員養成の実践方法を試みてみた。

まずリフレクションとは何か。Schön は以下のように指摘している。

In many real world situations the theories we have learned may not be sufficient to solve the problem at hand. It becomes up to the practitioner to be able to reflect-in-action on a situation, to be able to come up with a set of alternative actions. (Schön, 1987)（下線部は筆者）

Practitioners do frequently think about what they are doing while doing it. (Schön, 1983) Schön の興味深いところは教師は授業が終わってからだけでなく、授業をしながら絶えずリフレクションを行っているという点である。

日本の英語教師養成の分野でリフレクティブ・アプローチの実践例はいくつかある。（八田 2008、玉井（2009）海外では Allwright（2003）、Lazaraton & Ishihara（2005）、Kabilan（2007）、Geyer（2008）、Allwright & Hanks（2009）がある。Allwright は教師は以下のことを実践すべきであると提唱している。

（a）put quality of life first
（b）work primarily to understand language classroom life
（c）involve everybody
（d）work to bring people together

（e）work also for mutual development
（f）integrate the work for understanding into classroom practice
（g）make the work a continuous enterprise

Allwright はアクションリサーチを行うよりも、教師は教室での quality of life をより理解できることが重要だと述べている。教師の成長のためには、教師自身も含めて教室内の出来事に対して意識を開いておく必要があると主張している。

本研究のリサーチクエスチョンは以下のとおりである。

1. リフレクティブ・アプローチは教育実習生の自律的成長を促すことができるか
2. 教育実習生の自律的成長を促すために大学での訓練はどうあるべきか

② 手法

研究の参加者

筆者の三田キャンパスにおける春学期英語科教育法特殊 II を受講した学生 7 名が本研究の参加者である。7 名のうち、2 名が大学 3 年生、4 名が大学 4 年生、1 名が教職特別課程の学生で、7 名中 4 名が春学期中に教育実習を経験し、残りの 3 名は来年 2011 年に教育実習を予定していた。

シラバスの工夫

1. 学生の教育に対するビリーフを自己認識させるチェックリストをコースの最初で行った。（Appendix 1）また授業で扱うディスカッションのテーマは英語教育の常識を覆すようなトピックをあえて選び、学生の教育観に揺さぶりをかけた。（Appendix 2）
2. ジャーナルライティング　授業は Oral Introduction（OI）の手法を学ぶことを主眼としていたので、各自が OI を行ったり他の学生の OI を観察した直後に感想や気が付いたことや次回の目標などを書くことを課した。

> Student-Teacher Journal：教職を目指す日々の記録のようなものです。毎回の授業を振り返って気づいたことや質問、および教育実習の前、教育実習中、その後で教師としての自分を振り返って気づいたことや次の目標などを自由に書いてください。

筆者は学生のジャーナルのコメントや質問に対する回答をフィードバックした。

3. ビデオ分析　各自 OI のビデオを撮り、それを見て自己分析し、自分が取り組むべき課題を同定させた。この分析もジャーナルの中に書かせた。
4. コースの最後にリフレクションのまとめとしてレポートを課した。

> Essay: Write about your experience as a language learner. How did your past language teachers teach? What did you like or dislike about the way they taught? How do you think your language learning experience has influenced you as a student-teacher?
> Create in writing a plan for working on your development. What kinds of things do you plan to do to work on your development as a teacher?
> Use Century as font and double-space on A4 paper. The letter size should be 10.5.
> Your paper must be more than 600 words. Write the number of the words at the end of your essay. Due July 14.

③ 結果

以下は学生たちがOIのビデオを見て書いたコメントの一例である。

a. *I noticed how I looked and sounded like from the perspective of students.*
b. *I noticed my teaching style was different from other students.*
c. *I was only explaining the text. I was not really teaching it.*

相手は自分と同じ大学生ではあるが、自己を客観的に見ることにより、教室でどのような表情をし、どのような立ち姿でいるか、またどのような動きをし、どのような言葉を選んでいるかに気が付くことができた。また他の学生のOIを見ることによって自分のOIに欠けているものに気が付つくことができた。ジャーナルやレポートを書くことにより学生のリフレクションを促し、学生の気づきが深まったようだ。

教育実習の前にこのような実践を経験しておくことは重要であると思われる。実習の前にリフレクションを促す工夫をしたのだが、本当に深いリフレクションができていたとは明確でない。しかし、学生に最も大きな変化をもたらしたのは教育実習であったことは間違いがない。教育実習を経験した学生は顔つきさえも教育実習前とは大きく異なり、自己に対してより批判的になっている反面、教師としてさらに成長したいという気持ちをもっている印象を受けた。いかに実践の場を踏むことが教職を目指す学生にとって大切かがわかった。

④ 考察

本研究のリサーチクエスチョンに答えてみたい。

1. リフレクティブ・アプローチは教育実習生の自律的成長を促すことができるか
   教育実習前はある程度の気づきを観察することができたが、学生にとっては大学での「練習」であり、現場での「実践」ではないため、自己の教育観を変え、自己の行動までを変えるリフレクションは難しいようだ。
2. 教育実習生の自律的成長を促すために大学での訓練はどうあるべきか
   学生は数週間の実習では現場を知ることで精一杯であり、自己を教師として成長させるにはもっと長い実習期間が必要と思われる。現在の大学での教育実習生の訓練はまるで水のないプールで泳ぎ方を教えているようなものである。せめて1年間ほどの実習期間をもてるようなシステムの確立が急務である。

教職を目指す学生を支援するために、筆者を含め、大学教員が考慮すべき点をあげる。

1. 現在の大学での訓練は「教えることとは授業案をお手本に沿って作成し、授業案に沿って授業を進めること」であるという印象を伝える危険性があるのではないか。すなわち「教えること」は教師中心であり、生徒を管理することであるという印象を学生たちに伝える傾向はないか。
2. 学生にリフレクション・アプローチを通して、各自がもつ教育観を認識させ、なぜ自分はそのような教え方をするのか、どのようなことが自分の教え方に影響をもたらしているかを認識させることは学生の自律性を促すために有意義である。
3. 学生が目指すべき教師像はreflect-in-action（Schön, 1987）すなわち教えながらリフレクションして教え方をその場で変えられる技量をもち、engage in pedagogical dialogue（Little, 1995）すなわち生徒の自律性と教師の自律性は相互依存にあることを認識している教師である。

References

八田玄二（2000）『リフレクティブ・アプローチによる英語教師の育成』. 金星堂
玉井健（2009）「リフレクティブ・プラクティス　教師の教師による教師のための授業研究」. 吉田達弘・玉井健・

横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介編著.『リフレクティブな英語教育をめざして―教師の語りが拓く授業研究』. ひつじ書房　pp. 119-190.

Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language teaching research*, 7, 113-141.

Allwright, D., & Hanks, J. (2009). The developing language learner: An introduction to exploratory practice. Palgrave Macmillan.

Geyer, N. (2008). Reflective practices in foreign language teacher education: A view through micro and macro windows. *Foreign Language Annals*, 41, 4, 627-638.

Kabilan, M. K. (2007). English language teachers reflecting on reflections: A Malaysian experience. *TESOL Quarterly*, 41, 4, 681-705.

Lazaraton, A., & Ishihara, N. (2005). Understanding second language teacher practice using microanalysis and self-reflection: A collaborative case study. *The Modern Language Journal*, 89, 4, 529-542.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy, *System, 23*, 2, 175-181.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

Appendix 1

教職アンケート

次は言語学習や言語教育で議論されている事柄です。あなたはどう思いますか。

強くそう思う --6 そう思 --5 少しそう思う --4 あまりそうとは思わない --3 そう思わない --2 強くそう思い --1 を選んでください。

英語は真似てみることで身につく。

英語が母語の親は子供が文法を間違って英語を話したりすると訂正するのが普通だ。

知能が高い人は言語に強い。

第二言語習得の成功を決めるのは言語を学ぶ動機があるかどうかだ。

学校で英語教育を早く始めれば始めるほど、英語習得の成功につながる。

英語の間違いは母語である日本語の影響のためである。

語彙力をつけるのはリーディングである。

英語の個々の発音ができるようにするのは大切だ。

英単語 1,000 語があれば英語母語話者との会話ができる。

英語教師は文法を教える際、一度に一つの文法項目を教えるべきだ。

英語教師は簡単な文法を教えてから複雑な文法を教えるべきだ。

生徒の英語の間違いはすぐに訂正しないと悪い癖になってしまう。

英語教師はまだ習っていない文法を含むような教材を使ってはいけない。

生徒はグループで活動すると間違った英語を身につけてしまう。

生徒は教師が教えたことを習得する。

英語教師は生徒の間違いを明確に指摘するよりも、正しい英語で言い直し方がよい。

生徒は英語で歴史とか理科を学ぶとその内容のみならず、英語も同時に学ぶことができる。

How Languages are Learned (2006) by Lightbown & Spada Oxford Univ. Press

Appendix 2 Controversial discussion topics

Discussion 1: Languages are learned mainly through imitation.

Discussion 2: The best predictor of success in second language acquisition is motivation.

Discussion 3: The earlier a second language is introduced in school programs, the greater the likelihood of success in learning.

Discussion 4: Teachers should teach simple language structures before complex ones.

Discussion 5: Students learn what they are taught.

研究企画「からだと言葉をつなげよう ―ドラマを通した言語教育を考える―」報告

横山千晶（研究企画代表）

1. 概要

本稿は 2007 年 7 月 28 日に行われた「からだと言葉をつなげよう―ドラマを通して言語教育を考える」（ワークショップ）の報告である。

本ワークショップでは、ドラマ形式で語学学習を行う事で、文学という文字テクストを身体的に理解・表現する経験を通して、従来の座学による理解を補完する意味での語学・文学の身体的理解を目指す。具体的には、頭で理解した事を身体を使って表現する経験を通して、身体を通した文学テクストの理解、さらには、身体を通した文学・文化・言語学習、および教育について再考する。

2. はじめに

科学技術の発達は情報伝達の即時性・利便性を高め、ローカルな事件が瞬時に地球の裏側に配信され、一国で起こった経済問題が、世界経済そのものに影響を与えるようになった。このような世界の縮小化に伴い、コミュニケーション形態、および集団における個のあり方も、それまでのものとは大きく変化してきている。また、伝達手段の変化だけでなく、想像上の対象や出来事が視覚的に表現されるようになり、疑似化された日常を抵抗無く受け入れるようになってきている。

このような変化と同時に、ものごとを実感するという体験の重要性が指摘されるようになった。私たちは、社会的同意に基づいた、言語というコードによってコミュニケーションを行うが、そこには「明示的に示されたもの（例えば字義的な意味）」と言語以外のコードによって「文脈を前提に成立している意味（例えば含意など）」がある。そして、実際のコミュニケーションにおいては、字義的な意味が何であるかよりも、その場の文脈において発話なり行為がどのような意味であるのかの方が相互理解おいてより重要である事に私たちは経験的に気づいており、またそれは、言語表現の身体知を通して認識されるものであるといえる。では、言葉で明示的に示されなくても、文脈を通してそこにはっきりと存在している意味を、言語の使用者である私たちはどのように認識し、またそれをどのように他者に伝えているのだろうか。本ワークショップでは英語の「音」に焦点をあてて、音がいかに意味を生み出すか、自らの理解をどのように他者に伝えているかを考察する。

3. 研究の問題意識

本ワークショップは、次の三つの着眼点のもと企画された。

一つは、参加者に身体を通して言語表現を理解するという経験をしてもらう事である。演劇という形式を用いるということは、文字のテクストを声という媒体を通して、自らが頭で理解したことを、身体で表現する訓練を行うことである。同時にそのような訓練を通して、現在教育の現場で重要性が指摘されている「発信する主体」として、今ここにいる自分の在り方を、「声」を用いていかに学習者が客観的に認識し、それを他者に伝えるのか、また、この根本的に身体経験に動機付けを持つ人間の知的活動がどのようなものであるのか、という問題について研究と教育的実践を通して探るものである。

二つ目は、座学による従来の授業形態から離れ、身体を用いた体験・参加型の文学授業を実践することで、学びのプロセスにおける相互性を確認することである。学習のプロセスには、主体化と客体化の二つの視座があり、学習者は主観を通して知識を習得しながらも、ある段階に至った段階で、自己（もしくは自己の知識）を客体化する事により、受信型から発信型へ理解の方向性を変換する。このようなプロセスを念頭に置き、教室という教育における「場」を捉え直し、さらには、教員と生徒という「役割」関係を捉え直す。併せて、このような学習プロセスによって得られた知識を、大教室の従来の語学教育による知識を補完するものとして捉え、時代にふさわしい文学教育・語学教育の形を探る。

最後に、声を通した身体的活動を行う事で、歴史・文化・言語の総合的な学習の機会とすることを目的としている。演じることを通して、新たな言語使用の一形態としての文学へのアプローチを図るのみならず、文学作品の解釈過程に自らが参加することで、新しい文学教育の形態とその可能性を探る。同時に、このような作業を通して、文学というコンテクストの多層的性質（字義（辞書的）レベルでの理解→文脈（作品）レベルでの理解→文化レベルの理解）を実際の経験によって、参加者に理解してもらうことを意図している。

4. 指導法概要

本ワークショップで行った実験授業は、ドラマ的指導法と呼ばれるものであり、この指導法の最大の特徴は、次の二つであるとされている。

(1) 知識と使用がバランスよく習得できる。

(2) 言語を感情や身体と結びつけることにより、より言語に対する深い理解が得られる。

この二つの特徴は、実際の言語使用やコミュニケーション技術を、言語学習を通して学習者が身につけるのに有効であるといえる。

まず、インプットのプロセスで考えるならば、ドラマという手法を用いる事は、参加者は「演じる」ことを通して表現するスキルを身につけ、またそれを観客へ向かって演じる事によって、伝達する手法を自ら創造する事が出来る。同時に、文学作品を通して、登場人物を「演じることで」言語表現を経験することにより、その表現をより実感として理解する。別の言い方をするならば、「作品」というコンテクストによって、その意味を理解するという事で、理性的に字義的意味を把握する場合と異なり、「なぜそのような形式で表現されたか」という身体、もしくは感情レベルでの言語表現の理解が出来る。

また、アウトプットというプロセスで考えるならば、演じる事でそれを観客に伝えるという行為は、演じる側と観る側の相互行為によって共有する場を形成する事であるといえる。ここにおいて、演じる側は「よりわかりやすく伝わるように」自己を客体化して（観客の目線を通した自己を想定して）表現し、観客は自分の文脈において演じ手の行動を解釈する。そこで、それぞれの反応のやり取りにおいて、相互に共有される文脈（場）を形成していく。つまり、自己の解釈から足を踏み出すことにより他者とのコミュニケーションが生まれ、そこで自らの行為（もしくは演じ手から見る行為）が相手にどのような解釈を受けているのか、客体化した意義は何なのかを理解する。このようなやり取りを通して学びの場を形成する事で、より効率的な学習環境に身を置く事が出来る事と、これによりコミュニケーション能力を身につける訓練になると考える事が出来る。

同様の事は言語学習においても見られる。自らの表現がどのような解釈を受けるかを、他者との相互行為により把握する事により、より実際のコミュニケーションに即した言語知識を習得する事が出来る。ドラマという手法を用いる一つの利点はこの自己の客体化のプロセスを経験する事にある。また、ドラマの元となる文学作品（本ワークショップではシェイクスピア）を用いる事により、コンテクストに根ざした言語表現を理解する事で、「正しく」英文を理解すると同時に、とかく記号化してしまう事で取りこぼしてしまう、意味付けを行っているコンテクストの意味を理解し、また学習者自らが文学作品の理解を通して自らの解釈

の根拠となる文脈を形成し、それを他者に示すという作業を行うことになる。こと本ワークショップでは、英語の「音」に注目して、音が生み出すニュアンスや表現形式がもつ意味を体感する事で、英語という言語の特性を感じ、またその知識をもとに、文学作品における表現形式の選択を動機づけているものが何であるかを、参加者に理解してもらうこともねらいの一つとした。これにより、文学鑑賞という教養教育と語学学習という外国語教育の接点を探る手掛かりになればと考えている。

5. 実施概要

日時　2007 年 7 月 28 日（土）14:00 ～ 17:00
場所　来往舎イベントテラス
参加人数　13 名
〈内訳〉
専任教員　6 名
学生　4 名
非常勤講師　2 名
常勤研究補助員　1 名
※この他に、当日の飛び入り参加などもあり、最終的な参加人数は 21 名であった。

6. 活動を通して観察された事象

本ワークショップは 4 段階にわたって行われた。

まず最初は、参加者がそれぞれの名前を覚えるワークを行った。10 名ずつ円になってそれぞれ一つのハート型の柔らかいボールをほかの参加者に投げて、自分の名前を言っていく。参加者はボールの軌道を追いながら投げ手の名前をつなげていくので、自然とたがいが助け合い、体も想像上の軌跡を追いつつ、記憶の手伝いとなる。「名前を覚える」という行為は、とかく教える側に求められる傾向があるが、実際に声を出し合い、参加者同士の名前を呼び合うことで、自然と参加者間に「学習コミュニティ」としての空間（もしくは空気）が生まれ、その場の共有、また共有から生じる連帯感による学習効果の向上が観察された。またこの活動は、参加者の感想の中で「今後の授業運営において活用できる」という意見が多く聞かれた活動の一つでもあった。

次は体と言葉をつなぐ活動を行った。

さまざまな「笑い」を表現した英単語を実際に身体的に表現する事で、言葉の意味と実際の笑い方とをつなげて、英語という言語において音は表意機能として重要な役割を果たしており、その言語音を自らの音声を通して表現することで、参加者に英語の表現の特徴を体感してもらうことを意図した。

次の二つの段階では、設定された場面をグループでパントマイムによって表現し、その後シェイクスピアの『ロミオとジュリエット』の最初のシーンをグループで演じた。この活動は、体の動きを使って、グループの人が見ている人とつながる体験をすることが目的である。特に、『ロミオとジュリエット』は、最初の 10 分程度で、いかにシェイクスピアが登場人物の性格のみならず物語の骨子すら「言葉と音」によって巧みに伝えているかを参加者が体験でき、身体知がどのようなものであるのかについて、理解を促せたように思われる。（写真 1）

このようなアプローチをとることにより、従来の座学により得られる知識を補完する形でより深い理解を参加者に促す事が出来た。ここで必要なのは、自分がなぜこのように動くのかを、きちんと相手に伝えることであり、具体的には、その意志を、明確に行為を通して他者に示すことである。

写真 1

芝居に引きつけて考えるならば、「芝居の山場」をどのように観客に伝えるかは、芝居を作り上げていく上で、大きな柱となる。怒りや笑いといった感情は人によって異なるように、演じ手の意図をどのように他人に伝えるか、さらには、伝えたい内容を自分にとって最も有効な方法で伝えるにはどのような術を身につけたらよいかを自覚することは、大変難しいだけでなく、自分では気づきにくい。それは自分で気づくよりは、他人がやっている演技を見ることによって、気づくことが多い。実際、多くの場合、参加者は最初は演じることで精いっぱいであり、観客に「見せたい」という感情が表出するには、一定の時間を経た精神的ゆとり（またはある種の「慣れ」）を要する。まして、共演者とともに山場を作り上げる際、英語の芝居の山場を日本語で表現することは難しく、体で表現せざるを得ない部分が生じてくる。では、その「伝えたい」という意図は、客体化された自己を通して、どのように観客に伝わっていたのか。

今回のワークショップで、極度の憤懣や緊張が笑いに転嫁されてしまう参加者がいた。その参加者は、練習中、演技として怒らなければいけない状況において、どうしても笑ってしまう癖が出てしまい、練習の際にも大変な困難を感じていた。しかし、実際に本番で感情が入った際、彼女はいつも通りの「笑い」で、観客に怒りの感情を伝え、実際それが表現として成立していたということがあった。一般的な表現方法では、その表現方法は適当とはいいがたいものであるが、多少奇異であったとしても、それがその人独自の表現方法である限り、観客には伝わる部分があることを認識させられた事例であった。ここで重要なのは、その独自の表現方法をいかに見つけるか、そしてそれが決して一般的なものでなかったとしても、それぞれの参加者が独自の方法で伝える、また伝えたいという意思を表すことが大切であることを、教員は教える必要があると感じられた点であった。ここから、客体化された自己を通した、しかし「そう表現せざるをえない」表現者の独自性が、演技においてもコミュニケーションにおいても重要な要素であると考える事が出来る。

また、観客目線で演じるという事に関して重要な点は、演じる者として、いかに自己をメタレベルから見られるか、という点が上げられる。メタレベルで見るということは、状況を認識し、自己を相対化・客体化させ、その上で、コミュニケーションをリズムに乗せる為に、その場の「空気をつくる」という意味で、自己のメタ化・客体化は他者との接触を通して行うことである。そして、ここでの相互の自我の接触において、何に問題を見いだしそれを解決するかという言語能力や、その接触の結果生じた問題をどのように解決するかは創造性の問題になる。

実際、この客体化された自己レベルでの言語使用でなければ「自分の言葉でしゃべる」とはいえず、そのレベルで相手に伝えるという行為がコミュニケーションの本質であると考える。このように考える理由は、一つの芝居を作り上げるというプロセスにおいて、このレベルでの相互行為において初めてその芝居におけるメンバーの独自性が生まれてくる事が多いように感じられたからである。作品を「読む」という作業の中でも、辞書を引いて文学作品を読んだ際には、英文が表わす意味を理性的に理解することはできても、演じることによって初めてその真の意味を理解するという意見は多分にあった。また、作品を真に楽しく演じられたのは、このレベルで理解できた場合であったように感じられた。

7. 考察

ここでは、観察された事象をもとに、ドラマ形式のクラスが学習者に与える影響について考察を行う。

まず、作品を理解し、それを演じる事で観客に伝えるという行為には、大きく分けて「理解」と「伝達」の二つのプロセスがあるように思われる。

活動の中で、ワークショップの参加者は、作品を熟読し自分なりの解釈を行ったところで、その解釈を観客の前で再構築し、独自の形式で表現することを要求された。ここにおいて、観客とはコンテクストを共有していない相手であり、演じる側にとってその時々で直面する相手である。そのような状況において、相手に芝居の山場をどのように示すかは、観客と演じる側のやり取りにより「創られる」ことになる。ここで要求されるのはコミュニケーション能力であることはいうまでもなく、演じ手は作品を読んだときの理解を観客に伝えなければ行けない。ここで、伝える側の表現形式の創造が生まれる。

また、身体知としてのドラマという視点から考えるのであれば、参加者は表現方法の習得をする事になる。通常の座学による文学作品の訳読で得られた解釈は、「正しい」解釈であって、それを生きた言葉として理解するには、演じる事によりその表現を経験する他ない。文学作品を時間をかけて丁寧に読み、ディスカッションすることの重要性がここにある。本ワークショップでは、英語の音がもつ表意性に着目し、実際に声に出し、表現する事で、なぜその表現形式が選択されたのかを参加者に理解してもらう事が目標であった。また、演じる事により知識を経験として蓄積させる事で、より深い理解を得る事もこの試みの目的であった。

客体化による自己認識という観点から考えるのであれば、身体経験と心理的印象は不可分的な部分があり、どのように表すかはどのように感じたかを端的に表す事が多いように思われる。

演じ手は観客を「見る」という身体経験により「見られる」自分を想定し、それに基づいて自らを「見せる」という意図的行為を行う事になる。これはコミュニケーションにおいても見られ、会話は（かみ合った会話をする為に）参与者が何を見ているかを認識した上で、自らの主観を「見せる」。ここでも文脈を形成する為に言語能力が要求され、さらに、それをどのように伝えるかで創造性が要求される。このプロセスの平行性にドラマを通した語学学習の有効性があると考える事が出来る。

また、これにより academic community の形成がなされることも、学習にとっては重要な要素となる。参加者の名前を声を出して覚えるというワークが参加者同士の連帯感を生んだ一因になったという事例があったが、この連帯感・安心感が、学習者の主体性を促進した要因であったように思われる。（写真 2）

8. 今後の展望

今回のワークショップの成果を生かして、次の企画について考えてみたいと思っている。

(1) 多言語によるドラマ化

多言語によるドラマ化を通して、言語ごとの表現形態の違いを経験してもらいたいと考えている。身体知のプロセスも使用言語によって異なる事が予想され、その違いがどのようなものであるのか、また、なぜ異なるのかについて議論を深めてみたい。

(2) オリジナルのドラマを創る

参加者自身にオリジナルのドラマを制作させるということは、英語のライティングの訓練にもなるが、一方で、言語を通して表現し、またそれを身体を通して再び表現する事で、「表現する」という行為の多層性を経験する場を多く創っていきたいと考えている。また互いの表現を「見せ合う」場をつくることにより、他者を通して身体を通した理解をより深めてもらうことを意図している。

(3) 学際的裏付け

言語活動そのものは、その記号の使用者である主体が否応無しにも全面に押し出されるものである。これは、近年の認知科学との関わりにおいて、主体性、身体性という観点から非常に興味深い問題である。人間の知の創造性とは、このレベルの創造性に動機づけられている部分が大きいと考える事が出来、また、リアリティは経験を通して得られるものである。このような身体と知の不可分性は多くの人文科学

写真 2

写真 3

で指摘されている事であり、今後は、学際的な枠組みにおいて身体知について論じていきたいと考えている。(写真 3)

9. 結論

今回のワークショップにおいて、こと教室内において二つの大きな着眼点の有用性が確認できた。

一つは、学ぶプロセスにおける自己の客体化の重要性である。本ワークショップで見られたように、自分の殻を破り他者との相互行為において、自己が何者であるかを見る視点を身につける事が、言語学習においても、また日常のコミュニケーションにおいても重要であると考えられる。

これは従来の座学による学びの質とは異なるものではあるが、この二つは決して相反するものではなく、相補的なものとして捉え、教育の場に反映させていく事が有益であると考えている。学ぶというプロセスにおいて重要な事は、要領よく知識を習得し、与えられた問題を解決していく事だけでなく、その知識を応用し、学びの場に居合わせた他者と協同的に対話し、その社会的な営みの中でお互いの共有しうる「場」を創る、または創る事に参加する事そのものを学ぶ事が必要であると考えるからである。その為に、まず大切な事は自己を客体化することで、自分から離れた所から自分の言葉を見直し、他者との位置関係により自己を確認する事である。この客体化した自己を他者に示す事こそコミュニケーションであり、芝居であれば、それは演じ手と観客の相互行為であり、共にその場を共有している場を生む契機となるものである。

またそれにより、自分がその場で何者であるべきなのかを認識するという意味でも、客体化そのものが「場」を形成する行為であるといえる。ここでの「場」とは、決して教科書的な手順により複製されるものではなく、その場でその都度創られていく性質のものである。人と人との出会いの大切さは、実はそこにあり、その都度、その場でしか創れない「場」の創出を通して初めて、自分の領域から離れた、しかし「自分らしい言葉」としての言語能力を身につけ、また問題を解決する為の独自の創造性を身につける事が出来るのではないかと考えるからである。自己の狭い世界に満足する事無く、人との関わりから生まれる場や関係を大切にすることは、情報化社会において極めて重要な事であり、それにより、常に与えられた環境で「自分で考え、自分で行動する」という主体的行為、または、勉強に留まらない主体的学習が可能になると考えられる。

研究企画「多文化共生に向けた感性の涵養のための外国語ラウンジにおける異文化体験の機会創出の試み」報告
Creating Intercultural Encounters on Campus: A Report on the Plurilingual Lounge

Tomoko Yoshida (Program Leader)
Akira Kohbara

1. Background/Goals

Language and culture, according to Fantini (1995), are inseparable (p. 145). We interact with one another through language as a vehicle, and the process of interaction and communication allows us to develop what Fantini calls "human" qualities. The qualities that make us human are acquired through our day-to-day communication, by interpreting both direct and indirect messages and meanings that are often specific to each culture. The process of being "human," therefore, is cultural and experienced through language. Given this close relationship between language and culture, the ability to communicate in a certain language is part and parcel of being able to understand the culture in which the language is located, and acquiring the former enhances one's acquisition of the latter. In our culturally and linguistically pluralistic world, the ability to understand other languages and, by extension, other cultures, is essential. Educators in general are responsible for preparing their students for the ever diverse world they will soon face as adults, by cultivating their ability to understand languages and cultures that they are not born or raised in. In addition, Astin (1984) argues that increased involvement with other students and faculty members boosts students'academic performance. Thus, creating a place where language learning and intercultural exchange occur through natural social interaction with peers and faculty is an important part of improving the quality of education at Keio as well as the lives of students after graduation.

2. Method

In April 2007, we first created the E-Lounge, chiefly focused on communication in English, in Building 3 of Hiyoshi Campus. From its inception, we sought to avoid narrowing down the scope of its users or the range of their activities. To this end, we invited anyone studying at Keio without limiting potential users to university students and let them engage in multiple activities of their choosing, from self-study to discussion, videoconferencing, games etc. A year later, the Lounge was transformed into the Plurilingual Lounge where multiple languages and cultures were learned with the help of Plurilingual Partners, or native speakers of those languages enrolled at Keio who provide mentoring for the learners. Regarding learners' autonomy, the Lounge went through a transition. At first it was coordinated by a native speaker of English. Although the mentorship and leadership provided by the coordinator had their merits, it was feared that his presence might contribute to dependency and passivity on the students' part. Since the coordinator left the country, the students and Plurilingual Partners have come to share more responsibility and, accordingly, more autonomy in running the Lounge.

We conducted a focus group interview in the summer of 2008 to assess the achievements and shortcomings of the Lounge (See Igarashi, Lewis, Kuradate, Kurokawa, & Yoshida, 2008 and Kurokawa, Yoshida, Lewis, Igarashi & Kuradate, manuscript in submission for more details). The number of the interviewees was twenty-four, including seventeen

students and seven plurilingual partners working at the Lounge. There were five groups in total: three groups of students and two groups of plurilingual partners. Students were invited to make comments on what their peers said, either to agree or disagree with the views expressed and further present their own insights (Morgan, 1997). The interviews were moderated by two researchers, one of whom had been the coordinator of the Lounge. However, when asking questions about the coordinator, the other researcher conducted the interview alone, asking the coordinator to step out of the room. All the data from the interviews were fully transcribed and then analyzed using Atlas ti by two researchers. Instead of using predetermined codes, we allowed the codes to emerge from the data using Grounded Theory (Strauss, 1987). Once all the data were coded, three of the researchers examined all the codes using the criteria posited by Krueger (1998) —frequency, extensiveness, and intensity—to determine what patterns emerged.

3. Results

The focus group interview and analysis of the data revealed unique characteristics, benefits, as well as shortcomings of the Lounge. One of the key components in the success of the Lounge was the role the former coordinator played His personality and attitudes were cited as part of what glued the interviewees to the Lounge. Among the specific examples raised were: a good sense of humor, being able to talk about a wide range of topics, maintaining a non-judgmental attitude, while at the same time being able to challenge the students to think critically and eventually broadening their perspectives. One respondent stressed the importance of the ability to be patient, since not all the users of the Lounge were necessarily fluent or confident in the languages they were learning. Although the coordinator is no longer in the Lounge, patience on the listener's part remains crucial as the Lounge establishes itself as a more autonomous, learner-centered place where each participant takes turns in helping her/his fellow learners.

Another aspect that attracted students was the unique culture that emerged in the Lounge. According to the interviews, the culture seemed to manifest itself in two forms: an open atmosphere and freedom from Japanese cultural constraints. The latter is arguably unique to the Lounge, since the users are not forced to express politeness and subscribe to the seniority-based hierarchical relationship that might be present even in student-run organizations. It also works to create an environment where the users do not have to be too serious when they engage in conversation practice. Favorable comments were made on the various cultural exchanges taking place daily in the Lounge. Examples include sessions for learning context-specific expressions in a given language, like how to make orders at a restaurant. By conducting these sessions in different languages, the students could contrast one language and culture with another. Japanese students took initiative to teach their non-Japanese fellows basic Japanese, thereby avoiding the situation where they remain passive recipients of the "service."

On the other hand, suggestions were also raised on areas that needed improvements. The unstructured nature of the Lounge, as it turned out, was not without problems. It was also felt by the students that learning required certain aspects of structure and they found the Lounge wanting in providing the structure for strategic learning. To remedy the inadequacy, it was suggested that the Lounge develop learning aids such as "Words of the Day" as well as offering better training schema for Plurilingual Partners.

4. Discussion

So far, the Lounge has attracted students from diverse backgrounds. One student, who had grown up abroad, remarked on the importance of the Lounge as the only place where the student can feel at home. The Lounge has provided a sort of refuge for such students, free from the omnipresent taboo against speaking in English. Being open to

others from different backgrounds and not privileging one's familiar cultural values and practices are two major sets of lessons the Lounge has taught each student. Despite its potential shortcomings, the openness and autonomy that the Lounge cultivates within the students will pave the way for future improvements, planned and carried out with cooperation between the students and the Plurilingual Partners. The Plurilingual Lounge, therefore, has served as a space where the participants effectively train themselves and prepare for the diverse, complex world.

References

Astin, A. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.

Fantini, A.E. (1995). Introduction – Language, culture and worldview: exploring the nexus, International Journal of *Intercultural Relations*, 19 (2), 143-153.

Krueger, R.A. (1998). *Analyzing and reporting focus group results*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Igarashi, R., Lewis, C., Kuradate, K., Kurokawa, I., & Yoshida, T. (2008). 多文化共生に向けた感性の涵養のための外国語ラウンジにおける異文化体験の機会創出の試み.　2008 年度研究活動報告書.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Yoshida, T., Kurokawa, I., Lewis, C., Igarashi, R., & Kuradate, K. (Manuscript in submission). The Plurilingual Lounge: Creating New Worldviews Through Social Interaction

研究企画「初年次外国語教育における大学間 CSCL 研究（OK プロジェクト）」報告

境　一三（研究企画代表）
森　朋子　　岩居弘樹
倉舘健一　　高橋朋子
竹内　理　　中谷潤子

概要

本研究は、大阪大学と慶應義塾大学の 1 年次必修ドイツ語教育の現場を LMS の一種である Moodle で結んだ CSCL（コンピューター支援の協調学習）の実践を基に、そこで得られる学習・教育効果を明らかにすることにより、高等教育において第 2 外国語教育が担う意義を学習科学の面から考察することを目的としている。

1. 研究の目的、意義

本研究プロジェクトは大学 1 年生を対象とした必修第 2 外国語としてのドイツ語授業を、1. マルチメディアを利用した外国語教育、2. 協調学習を通じて学習観・知識観のパラダイム転換を図る初年次教育、さらに 3. インターネットを通じた遠隔教育の 3 点から複合的に捉え直し、学生が CSCL（コンピューター支援の協調学習）環境で得る学習、及び教育的効果を調査・分析から明らかにすることにより、高等教育において第 2 外国語教育が担う意義を学習科学の面から考察することを目的としている。

複数の学習者が相互的に学び合う協調学習は ,90 年代から教育学をはじめとする多くの分野で研究され , 学習動機付けや相互関係の調整能力などにその効果が報告されてきた（Lave, J. & Wenger, E. 1991, 佐伯 1998, ジョンソン・ジョンソン・スミス 2001）。さらにコンピューターでの協調学習支援を CSCL（Computer Supported Collaborative Learning）と呼び , 上記の効果に加えて学習効果に大きな影響を及ぼすメタ認知能力の育成が大いに期待されている。協調学習がもたらすこれらの効果は , これまでの大学受験を視野に入れた個人学習では多く欠落していた部分であることから , とくに大学の初年次教育での教育的効果が大きいと考えられる。

本研究プロジェクトはこのような現場の現状を踏まえ , 初年次に必修第 2 外国語の 1 つとして協調学習環境のドイツ語授業を通じて得られる教育的効果に関して考察を行う。外国語教育研究に新たな初年次教育研究の視点を加えることによって CSCLL（Computer Supported Collaborative Language Learning）という概念を新たに提示し、これまでとは異なった視点からドイツ語学習の意義を考えるものである。

2. 研究内容

OK プロジェクトは、2007 年度、慶應義塾大学・経済学部必修ドイツ語授業（境一三担当）と大阪大学・共通教育科目必修第 2 外国語ドイツ語授業（大学教育実践センター　岩居弘樹担当）の合同協調学習で実施された。2 つのクラスはそれぞれ独立した授業であり、それぞれがチーム学習を取り入れた独自の CSCLL 環境を授業に導入した。その上で CSCLL 概念をさらに拡張し、前期の 4 ～ 6 回分の授業を両大学合同で遠隔間連携の授業実践を行った。大学間 CSCLL の授業デザインは、担当研究員が実践者の教員と相談の上で

設計し、実際の授業は慶應義塾大学、大阪大学それぞれの調査スタッフによりデータ収集が行われた。収集したデータはカテゴリー化され、学生、調査者、教師の 3 つ視点からエスノグラフィーの手法で分析し、語り直しを行った。このような各回の授業デザインを調査すると同時に、プロジェクトデザインに関しても形成的評価を行い効果と問題点を抽出した上でプロジェクトの再デザインを試みた。

3. 結論

現在までに明らかになった事柄は以下のとおりである。

1. 交流の環境を整えた場合でも、その交流を促進させる仕掛けがなければ自然発生的に大学間交流は行われない。
2. 動機付けがなされていない他者からの影響は少ない
3. 心的距離が遠い他者には親和的動機が起きにくく、達成動機が促進される。
4. 心的距離が近い他者には達成動機が起きにくく、親和動機が促進される。（対面、非対面を問わない。）

4. 成果発表

2007 年度前期の活動を基に、3 回の学会発表を行った。

1. 「初年次の外国語教育における大学間協調学習の試み」境　一三、倉舘健一、岩居弘樹、高橋朋子、森朋子、中谷潤子、竹内理；第 20 回社会言語科学会研究大会；社会言語科学会；関西学院大学；2007/09/16
2. 「初年次外国語教育―大学間 CSCL の教育的効果―」境　一三、倉舘健一、岩居弘樹、森朋子、高橋朋子、中谷潤子、竹内理；日本教育工学会第 23 回全国大会；日本教育工学会；早稲田大学所沢キャンパス；2007/09/23
3. 「大学間 CSCL（コンピューター支援の協調学習）で学生の学びに何が起こるのか―質的調査による前調査の結果から―」境　一三、倉舘健一、岩居弘樹、森朋子、高橋朋子、竹内理、近藤睦美；日本独文学会 2007 年度秋季研究発表会；日本独文学会；大阪市立大学；2007/10/07

研究企画「IT を利用した外国語学習環境の構築」報告

藁谷郁美（研究企画代表）
太田達也
マルコ・ラインデル

① 背景・目的

本プロジェクトは、2007 年度に始まった「IT を利用した外国語学習環境の構築」研究企画の継続であり、IT を利用した学習環境の構築に向けた教材および学習支援システムの開発・運用・評価を行うものである。2008 年度は、podcasting による学習素材配信システム、携帯電話対応 Web 単語帳等の運用・評価・改善、その他のシステムおよびコンテンツの開発、そして学習履歴データベースの開発・運用・評価を行った。2009 年度は、上記それぞれの運用・評価を SFC ドイツ語学習者を対象に行った。特に podcasting による学習素材配信システムについては引き続き評価を行い、一部を公表した。2010 年度は、上記それぞれの追跡調査を更に進めて、2010 年度国際学会（Eurocall 2010）において採択され、口頭発表 “Digital learning environments, designed by students: Developing language learning awareness outside the language classroom” を行った。

本プロジェクトの目的は、学習者の多様性と自律性を念頭に置きつつ、さまざまな媒体による IT 教材や学習支援システムを開発し、さらに実際に慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（以下、SFC）で運用し評価を行うという活動を通じて、IT を利用した外国語学習環境の構築に寄与することにある。

また、本プロジェクトで行った活動のうち、後述の「教材開発」および「学習の意識化としてのプロジェクトの評価」は「SFC ラーニング・デザイン・プロジェクト」（旧：「ドイツ語教材開発研究プロジェクト」）が行ったものである。これは SFC ドイツ語教員である藁谷郁美、マルコ・ラインデル、外国語教育研究センター上席研究員である太田達也[1)]の合同研究プロジェクトを中心とするメンバーによって構成される研究チームで、教員・学部生・大学院生が一体となって学会発表を含めた研究活動を行っている[2)]。2009 年度[3)]および 2010 年度は、特に「学習の意識化としての研究プロジェクト活動」の実践およびその考察と評価を中心に研究を行った。こうした活動形態の意義を検証することも長期的な活動目的のひとつである。

先行研究として、自律・協働学習能力の促進には構築主義の観点からも ICT の利用が効果的であることは、これまでにも Rüschoff/Wolff（1999）、Wolff（2002）、久保田（2006）などですでに指摘されている。本プロジェクトは、その実践的研究と位置づけられる[4)]。

1） 2009 年度現在は、南山大学外国語学部准教授、兼　慶應義塾大学外国語教育研究センター上席研究員。

2） 2008 年度のメンバーは、藁谷郁美、太田達也、マルコ・ラインデル（以上、総合政策学部教員）、鹿久保翼（政策・メディア研究科修士課程）、遠藤忍、工藤翔吾、河田理紗（以上、総合政策学部）、真野恵理子、柿沼緑、成田純一、石井誠、柴洋平、入沢由美、次田尚弘、米持愛未、野呂瑛利沙（以上、環境情報学部）、ショーン・ヴェント（訪問研究員）の計 17 人である。プロジェクトの URL: http://dmode.sfc.keio.ac.jp/ 本プロジェクトの 2007 年 6 月までの活動については、慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科ヒューマンセキュリティとコミュニケーション（HC）プログラム『IT と学習環境プロジェクト　中間報告書』（2007 年 6 月）pp. 22-49 参照。

3） 2009 年度のメンバーは、藁谷郁美、マルコ・ラインデル（以上、総合政策学部教員）、太田達也（外国語教育研究センター上席研究員）、鹿久保翼（政策・メディア研究科修士課程）、遠藤忍、工藤翔吾、河田理紗、水野花、原田佳奈、福屋百合香、袴田俊輔（以上、総合政策学部）、石井誠、米持愛未、鈴木梨沙、石川将光、宮地正悠（以上、環境情報学部）の計 16 人である。

4） Rüschoff, Bernd/Wolff, Dieter (1999), Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft, Ismaning.
Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachen- lernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachen- didaktik. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien.
久保田賢一（2006）：『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』（関西大学出版部）

② 手法

教材および学習支援システムの開発に関して、下記の 4 プロジェクトを進めた。

1）podcasting 教材配信システムの運用・評価・改善

SFC ラーニング・デザイン・プロジェクト（当時は「SFC ドイツ語教材開発研究プロジェクト」）は 2007 年度から 2008 年度にかけて podcasting による学習素材配信システム（図 1 参照）を開発・運用しており[5]、さらに継続した授業での運用および評価を行っている。

本システムの特徴は、授業の共通教材である Modelle シリーズ[6]のスケッチ動画・キーセンテンス動画を授業の進度に合わせて配信することに加え、学習者が授業において作成した 4 コママンガの中から優れた作品を当該クラスの履修者に配信するという、「学習者参与型」「双方向型」「コミュニティー形成型」の podcasting 配信を実現している点にある。恒常的にこの形での運用を定期的に続けている。

また、本システムの効果を調査するため、2008 年度春学期以降、毎学期継続して利用者 7 人（うち 2 人はマンガの動画化および配信作業にも従事）を対象としたインタビュー調査を実施した。本調査結果については、2008 年度および 2009 年度報告書に記載した通りである。

図 1　Podcasting 画面

2）携帯電話対応 Web 単語帳 Multi Record の継続運用・評価

加えて、2009 年度には、2008 年度に改良作業を行った iPod touch および iPhone による Web 単語帳『Multi Record』を継続して運用を行った。具体的な技術開発および仕様については、2008 年度および 2009 年度報告書に記載した通りである（図 2、図 3 および図 4 参照）。

2008 年度に SFC ドイツ語、フランス語、スペイン語および中国語履修者を対象とした評価調査を実施、それをふまえて 2009 年 3 月以降、SFC ドイツ語履修者およびフランス語履修者、中国語履修者、スペイン語履修者を対象に Multi Record を公開した。具体的な学習者は以下の科目履修者である：

・ドイツ語関連科目
「ドイツ語インテンシブ初級 1」
「ドイツ語インテンシブ初級 2」
「ドイツ語インテンシブ初級 3」
「ドイツ語ベーシック 1」

5）慶應義塾大学外国語教育研究センター『文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業　学術フロンティア推進事業「行動中心複言語学習プロジェクト」2008 年度研究活動報告書』pp.96-100. 参照。
6）Andreas Riessland/ 藁谷郁美 / 木村護郎クリストフ / 平高史也 /Marco Raindl/ 太田達也　(2007):『Modelle 1 neu（問題発見のドイツ語 1　改訂版）』三修社；Andreas Riessland/ 藁谷郁美 / 木村護郎クリストフ / 平高史也　(2005):『Modelle 2（問題発見のドイツ語 2）』三修社；平高史也 /Andreas Riessland/ 木村護郎クリストフ / 藁谷郁美（2006）:『Modelle 3（問題発見のドイツ語 3）』三修社

図 2　Multi Record Vers.2.0 画面例

図 3　Multi Record Vers.2.0iPhone 画面例

図 4　Multi Record Vers.2.0iPhone 上画面例

「ドイツ語ベーシック 2」
・フランス語関連科目
「フランス語インテンシブ初級 1」
スキルコース
・スペイン語関連科目
「スペイン語インテンシブ初級 1」
・中国語関連科目
「中国語インテンシブ初級 1」

3）d-Phone 教材の継続運用

本プロジェクトではこれまで数多くの Web 教材および携帯電話対応、iPod 対応の教材を開発してきたが、2008 年度はこれらのうち主要なものを iPod touch や iPhone でも利用可能とするために、技術面およびデザイン面での改良を行い、あらたに「d-Phone システム」を開発した。2009 年度以降は、このシステムを実際の SFC ドイツ語学習者に向けて公開し、運用を開始した。具体的な学習者は以下の科目履修者である：

「ドイツ語インテンシブ初級 1」
「ドイツ語インテンシブ初級 2」
「ドイツ語インテンシブ初級 3」
「ドイツ語ベーシック 1」
「ドイツ語ベーシック 2」

d-Phone は、iPod touch および iPhone の特徴であるタッチパネルの特性をいかし、指での直感的な操作に対応したインターフェイスとなっている。2009 年 3 月以降、以下の教材が d-Phone で利用可能であり、これらの教材には、iPhone touch/iPhone 用の教材一覧画面から「フリック」動作によって選択しジャンプすることができる仕様となっている。

図 5　d-Pod 動画配信の画面

図 6　d-Pod の iPhone 画面例

図 7　発音導入コース Web 上の画面例

図 8　発音導入コース iPhone 上の画面例

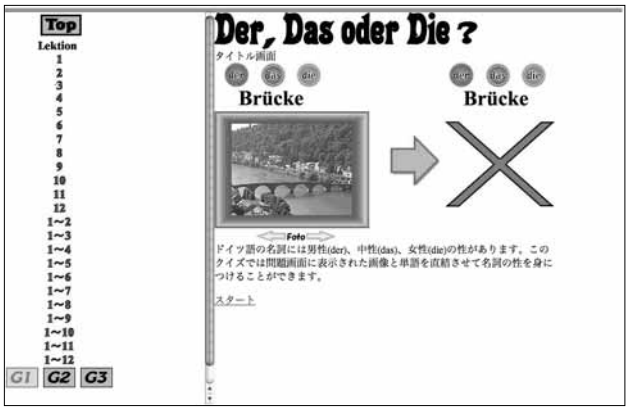


図 9　名詞当てクイズ Web 上の画面例

- d-Pod（podcasting による動画教材の配信システム：図 5 および図 6 参照）
- d-rama（授業で履修者が作成した 4 コマ漫画を動画化し podcasting で配信するシステム：図 1 参照）
- Multi Record Version 2.0（図 2・図 3・図 4 参照）
- 発音導入コース（動画つき発音練習：図 7 および図 8 参照）
- 名詞性当てクイズ（日本語を介さず単語の意味と画像を直結し、名詞の性を覚えるクイズ：図 9 参照）

4）XY-Zimmer の運用

2008 年度に開発した仮想空間でドイツ語を学ぶウェブ教材 XY-Zimmer は、開発当時にそのデモンストレーション版をドイツ語履修者に試用させ評価をとった（図 10 参照）。

XY-Zimmer は、写真をコラージュして作られた空間にさまざまな仕掛けが隠されたもので、学習者がそれらを見つけていくことでストーリーが展開していく。ストーリーはすべて音声を聞くことによって追うものとなっており、文字は表示されない。これは、文字以外の視覚情報を活用しながら理解し、問いかけに応答する能力を鍛えることを主眼としているからである。

2009 年度は本システムを運用し、その学習対象者として以下の授業履修者に公開した：

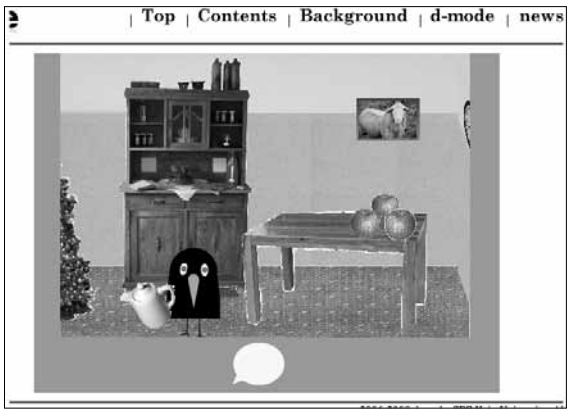


図 10　XY-Zimmer 画面 Web 上の画面例

「ドイツ語インテンシブ初級 1」
「ドイツ語インテンシブ初級 2」
「ドイツ語インテンシブ初級 3」
「ドイツ語ベーシック 1」
「ドイツ語ベーシック 2」

XY-Zimmer では、登場する「クレー」（カラスのキャラクター）の言葉が学習者に向けられ、学習者はそれに応答することが求められる。これにより学習者は能動的に会話に参加する疑似体験ができる仕組みとなっている。例えば、画面上の絨毯の写真をクリックすると、「何色がいいと思う ?」という質問がクレーからドイツ語で出される。これに対し、学習者には 5 つの選択肢（「赤はどう ?」「青がきれいだと思う。」「私は黄色が好きだな。」「茶色はどう ?」「緑がいいよ。」）が音声で流れる。学習者が 5 つの中から 1 番いいと思う返事を選ぶと、絨毯の色が選ばれた色に変わり、その色に対してクレーが感想を言う（「ちょっと強すぎないかい ?」「あぁ、これはぼくのお気に入りの色だ」「明るくなったね」「シックだね」「ちょっと古臭くない ?」）。このようにインタラクティブな会話が展開していくのが XY-Zimmer の特徴である。また、XY-Zimmer では語彙を学ぶこともできる。例えばクレーの部屋にはたくさんの家具や食べ物、おもちゃが置いてあり、これらはすべて Modelle 1 neu で学習する単語である。学習者が興味のあるオブジェクトをクリックすると、クレーがその名前を音声で教えてくれる。XY-Zimmer で学習者が遊んでいるうちに、授業で習った単語を目で見て耳で聞きながら復習できることが狙いである。

XY-Zimmer はあえて教材らしくないデザインになっている。絵本のようなストーリーを盛り込み、学習者が遊び感覚で利用できるような設計となっているのは、学習者の好奇心を誘発し、ドイツ語へのモチベーションにつなげることを目的としているためである。また、XY-Zimmer は写真をコンピューターの中で組み立てて作った仮想空間であるが、2D の写真をディスプレイに表示する手法に比べて視覚的に立体的であり、よりリアルな疑似体験ができるようになっていることも特徴である。

③　結果

上記②で挙げたように、本プロジェクトでは、すでにさまざまな Web 教材をはじめ、Podcasting による教材配信システム、携帯電話対応型の教材、また、iPod および iPod touch に対応した各種デジタル教材を開発し、運用を行ってきた。とりわけ、本プロジェクトがここ数年行ってきたような、教員と学生のコラボレーションによる研究プロジェクト活動（図 11 参照）は、まさにこの研究プロジェクト自体が、その中で活動する学習者の「学習の意識化」を促しているといえよう。これまでのこうした活動蓄積により、こうした研究プロジェクト活動が言語学習に及ぼす影響を調査するのに十分な活動要件は満たしてきている。

図 11　研究プロジェクトの様子

調査手法は 1）グループワークの実施と参与観察および　2）個別のインタヴュー調査である。1）は毎週行われる研究会授業および年 2 回実施された研究会合宿の中で実施した。2）については、新規履修者と継続履修者の 2 グループに分け、それぞれ個別にインタヴューを行った。その際録画・録音を行い、すべてスクリプト化した上で分析を行った。これらの評価調査を通して、本研究プロジェクト活動が、学習者の言語学習に対する意識に対してどのような影響を及ぼすのか、その検証作業を行った。この成果としては、国際学会（Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer）への発表申請が採択され、2009 年 8 月 4 日、イエナ大学（ドイツ）でポスターおよび口頭発表を行ったことが挙げられる（「4. 研究成果の公表」を参照）。本研究は、2010 年度も引き続き追跡調査を行い、2010 年度 9 月に行われた国際学会（Eurocall 2010）で口頭発表を行った。

本研究に関連する研究成果の公表は以下の通りである：

（1）“Podcasting interaktiv – Lernende produzieren Lernmaterialien.”（査読付き論文），共著（藁谷郁美，太田達也，Marco Raindl），*German as a foreign language*（ISSN 1470-9570）1/2010 に掲載。

（2）“Sprachenlerner gestalten digitale Lernumgebungen”, 共同発表（藁谷郁美、太田達也、Marco Raindl），14. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2009 Jena-Weimar, 2009 年 8 月 4 日，イエナ大学（ドイツ）

（3）「学びのガジェット―ユビキタス・ドイツ語学習環境の感触―」（展示・デモンストレーション発表）、共同発表（藁谷郁美、太田達也、マルコ・ラインデル、SFC ドイツ語教材開発研究プロジェクトメンバー）、SFC Open Research Forum 2009、2009 年 11 月 23 日・24 日、六本木アカデミーヒルズ 40

（4）“Digital learning environments, designed by students: Developing language learning awareness outside the language classroom”，共同発表（藁谷郁美、太田達也、Marco Raindl）、European Association for Computer-Assisted Language Learning（Eurocall 2010）、2010 年 9 月 11 日、ボルドー大学（フランス）

④　考察

本プロジェクトは、日本でも他に例を見ない独自の IT 教材および学習支援システムを開発してきたが、中でも②で報告したものについては、前述の通り、教員・学部生・大学院生が一致協力して取り組んだ共同研究の成果である。したがって、開発のための費用の発生も少なく、研究と教育が一体となっている点に特徴がある。従って、プロジェクトに参加している学生にとっては、学会発表等、公の場において研究成果をプレゼンテーションする機会を得ることもでき、研究成果のみならず教育効果もきわめて高いと言えよう。この研究プロジェクトが与える学習者への言語学習への動機付けにとどまらず、教材作成、実験、実施、評価、開発、考察といった一連のダイナミックな循環を生むことが見て取れる（図 12 参照）。今後は、こうした形でのプロジェクト活動の更なる評価について、継続したインタビュー調査等を通じ、今後も追跡調査を行う。

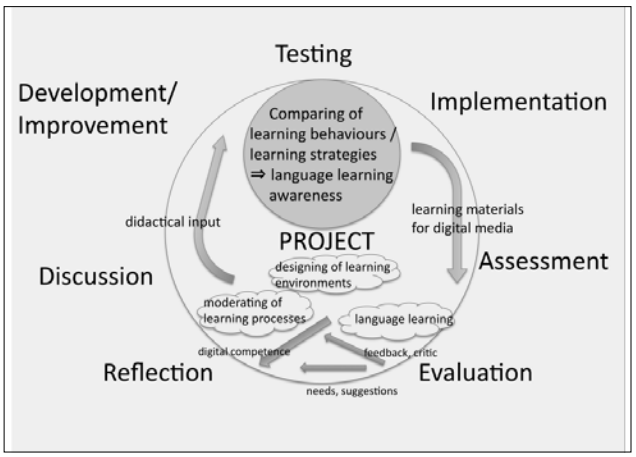


図 12　研究プロジェクトの位置づけ

研究企画「リソースシェアリングプロジェクト」報告

重松　淳（研究企画代表）
倉舘健一
濱野英巳
谷内正裕

①　背景・目的

本プロジェクト企画の母体となったのは、2006 年度の自律学習環境整備ユニットの活動および 2007 年度の「オープン外国語学習コース構築研究」（代表：倉舘健一）である。Web の普及は、言語学習・教育分野にもエポックをもたらし、学習者、教育・研究者の視野を飛躍的に拡大させた。しかも急速な技術的進化が、学習環境を劇的に変化させた。学習する側も教授する側も、言語学習・教育に関わるそれまでの硬直した図式を一変させる自由を手に入れたと言える。「自律学習環境」がさまざまに提案され、それに基づく具体的なコース提案も行われるという時代に、実践を伴った研究活動を通して見えてきたものをベースに、更に視野を鳥瞰的に高めて構想したのが、リソースシェアリングプロジェクトであった。

もちろん個別具体的に実践できる学習環境提供のための実行可能なシステム構築とその利用・検証・評価の積み重ねがあって初めて、学習者も教育研究者も鳥瞰的な視野が獲得できるのであるから、LLMS（Language Learning Management System）の研究開発は当然通るべき道筋であった。しかも単なる学習履歴管理システムのイメージから、一歩も二歩も進めて、学習側と教育側という対峙を捨て、「共有」し「自由に利用」し「共同利用」していく「リソースの集積基地」が必要になったのである。

リソースをシェアするという考え方は一見単純に見えるが、全体像がすでにわかっているジグゾーパズルをピースで埋めていくような平面的な作業ではなく、無限のリソースを無限のアイディアで自在に形を変えながら、誰もが最適な組み合わせを作り出すという作業であるから、それを可能にするシステムを構築するというのは、膨大な試行錯誤の繰り返しを覚悟しなくてはならない。本プロジェクトの目的は、それを夢物語に終らせないために、今あるリソースと経験知を総動員して端緒を切り開くところにあった。つまり、リソースの集約と流通サイクルの構築によって、学習コミュニティ（もちろん教育側も含めて）を運営していく活動母体を創り出し、次世代型のリソースシェアへの端緒を開くことであった。

②　手法（具体的にどのような方法で調査を行い、研究を進めたか）

2008 年度には、一貫教育を行なってきた慶應義塾大学の利点を生かして幅広くヒアリングを行い、最適な教材配信のためのメタデータをとると共に、言語学習を重ねてきた大学生に対するアンケート調査によって、学習履歴、学習スタイルを観察した。それと平行して LLMS の開発（FileMaker Pro を用いたカード式学習記録とリソース情報の相互連携を目指した）を進め、基本構造設計、インターフェースデザインを完了して、プロトタイプを完成させた。

2009 年度以降、それを試験運用してプログラム修正や更なる検証などを行うことを予定し、2008 年度までに行った研究成果を整理し多くの研究発表等を行った（2008 年度および 2009 年度研究活動報告書参照）。このことによって、リソースシェアリングプロジェクトの目指すところが、どこにあるかを明確にし、目的である次世代型のリソースシェアへの端緒を切り開く構想を公にしたのである。

しかし、研究代表者の都合により 2009 年度いっぱいで本プロジェクトを終了せざるを得なくなったため、

予定したLLMSの試験運用やプログラム修正、検証、評価は最後まで行うことができなかった。結局、当初の目的であった次世代型リソースシェアリングという概念を公表するというところで、本プロジェクトは終了することになり、この概念を引き継ぎ研究が継続されていくことを期待しつつ、2009年度の活動を終えた。

③　結果（何が分かったのか）

現実的に今あるリソースの範囲で、慶應義塾大学の言語学習・教育現場の現状を、最適なリソースシェアリングの状況に組み直すことを考えると、従来からある「授業」を含め、学習者による学習コミュニティ、教職員による学習コミュニティ、教職員向けのワークショップ、外国語が日常的に飛び交う外国語ラウンジを有機的に結びつけるための「リソースセンター」が必要であり、そのセンターで、文節化されがちな言語学習に関連するすべてのサービスを一元化して管理することが求められることがわかった。教授法開発や教材開発といった狭義の学習環境は、上記のさまざまなアスペクトをリソースセンターが有機的に結びつけている輪の中で創り出されることになる。これはリソースシェアリングプロジェクトの目指す概念図として表現することができる（2008年度研究活動報告書参照）。

2008年度の調査では、個々の教員や学習者が現状で言語学習・教育に（特に教材に関連して）何を求め何を問題視しているかについて一定の項目を掴むことができ、またこれまで一方的に教員側から提供されてきたリソースに対する学習者の問題意識も発見することができた。これらは、上で述べたLLMS構築、プロトタイプ作成に生かすことができた。

④　考察

リソースシェアリングという考え方は、実はWebがもともと持っている考え方でもある。言語学習・教育においても早晩、小規模で個別的なものから、より大きな共有フェーズへと輪を広げていくに違いない。さまざまな言語教育機関でその研究が行われると同時に、学習者個人個人が自然発生的に創りだしていくことも考えられる。そして最適なシステムが生まれ、誰でも等しくそれを利用して自律的な学習ができるようになるというのが、次世代の姿であろうと思われる。その先鞭をつける意味で、本企画はまさしく「緒につく」ことを実行したと考える。

研究企画「配信型マルチメディア教材制作研究」報告
"MOTEUR !" http://aop.flang.keio.ac.jp/moteur/
Vers une nouvelle approche de la vidéo pédagogique, à mi-chemin entre objectifs linguistiques et création artistique

Patrice Leroy (Project Leader)
Remi Igarashi
Takahiro Kunieda
Kenichi Kuradate

AVERTISSEMENT:

Sans être provocateur, soyons francs et reconnaissons que les supports vidéo dits pédagogiques sont au pire inutilisables car peu attractifs et au mieux supportables mais sans beaucoup de relief. Dès le deuxième visionnement, il ne reste plus rien à découvrir si ce n'est à décrypter les paroles des protagonistes que l'on repassera en boucles dans le plus pur style NHK. Avait-on besoin d'une vidéo pour en arriver là ?

Si l'on ajoute à cela, les piètres qualités d'acteur dont font preuve les divers personnages, le professeur se retrouve condamné à utiliser une méthode qui ennuie tout le monde. Il peut pour éviter ce genre de situations embarrassantes utiliser d'autres supports vidéo existant sur le marché : extraits de films, publicités, journaux télévisés, dessins animés dans la langue cible, etc... Tout ça est très bien et a au moins le mérite de faire appel à la sensibilité artistique de notre hémisphère droit contrairement aux documents pédagogiques qui veulent ne nous faire utiliser que le gauche comme s'il n'y avait aucun rapport entre apprentissage d'une langue et sensibilité ou émotion artistique.

Cependant, l'utilisation de ces documents "authentiques" suppose déjà de la part de l'apprenant un certain niveau de vigilance et de motivation. Peu adaptés (extraits de journaux télévisés trop riches grammaticalement et lexicalement), ils risquent de démotiver. Trop longs (extrait de films), ils risquent de dépasser le seuil de vigilance de l'apprenant (Souvenez-vous du film projeté dans les classes du primaire les jours de pluie pour soi-disant calmer les enfants et qui tournait invariablement au chahut le plus indescriptible !). Ils réclament donc la plus grande attention quant à leur sélection et découpage, amenant ainsi le professeur de FLE à une somme de travail supplémentaire assez considérable méritoire certes mais finalement peu productive pour "la communauté FLE" car le plus souvent confiné dans le cadre d'une pratique de classe personnelle.

Ce que nous vous proposons, n'est pas une solution miracle mais une tentative de proposer des produits vidéo qui ne laissent pas neutre l'apprenant. Les objectifs pédagogiques y sont bien présents et leur ordre d'apparition reflète une véritable progression. Mais il était important pour nous qu'il y ait aussi des choix de mise en scène, des choix de montage, des choix lexicaux. Que ces choix soient irritants pour certains, ou passionnants pour d'autres, semble donc lié à une réelle prise de position dont le but véritable est de provoquer des discussions au sein de la classe.

DEFINITION :

1. Du classique...

"Moteur !" : expression des professionnels du cinéma pour désigner la mise en marche d'une caméra qui, selon les

directives d'un réalisateur très partial, va filmer des choses plaisantes/déplaisantes, vraies/fausses, intéressantes/nulles.... source inéluctable et intarissable de commentaires de la part de spectateurs tout aussi partiaux.

2. ... au pseudo-pédagogique.

Pour moi, "Moteur", c'était avant tout au départ une tentative cinématographique de produire quelque chose qui ne devait pas se contenter d'être une énième reproduction ou projection des manuels de FLE, toujours plus nombreux certes mais aussi toujours très politiquement corrects (ou frappés de rectitude politique comme le disent les Québécois). Provocation, clin d'œil, pied de nez, ou peut-être même n'importe quoi, voire douteux ! C'est vous qui jugez, on ne vous en voudra pas car vous avez le droit d'être différents de nous, tout comme nous de vous, tout comme un étudiant d'un autre étudiant. "Moteur" n'est pas une méthode, c'est un ensemble de ressources mis à la disposition de votre sensibilité. Chaque séquence vidéo, qu'elle soit une illustration grammaticale, une page culturelle, une fiction, un entretien, un quiz, ou même juste un truc comme ça pour faire beau, fourmille d'une foultitude de détails qui peuvent éventuellement devenir des sources de discussions ou de polémiques. C'est certainement prétentieux de notre part, mais nous voulions éviter les effets pervers d'une vision réductrice ou de toute pensée unique en matière de FLE tout en allant vers toujours plus d'esprit d'ouverture, de respect et de tolérance afin qu'élèves et professeurs acquièrent un réel «savoir-être» humain

POINT DE DEPART:

Chaque année voit au Japon son lot de nouvelles méthodes de FLE arriver sur le marché. Elles sont toutes le fruit, nous voulons bien le croire, de mûres réflexions quant à leurs contenus respectifs. Chacune tente de présenter la meilleure progression possible quant au processus d'acquisition des savoir-faire linguistiques, tout en souhaitant ardemment s'inscrire dans l'air du temps, c'est-à-dire être labélisée "pédagogie en vogue" au moment de sa publication. Elles se font également toutes un devoir d'établir des "passerelles" avec les différents niveaux de compétence du CECR.

Tout cela est fort bien et peut s'avérer extrêmement utile dans des contextes d'apprentissage où l'évaluation est obligatoire. Elles ont pour la plupart, nous le pensons sincèrement, le mérite d'exister et trouvent sans aucun doute leur public. Elles amènent cependant un certain nombre de questions.

Quid de l'autonomie du professeur, de l'apprenant ou même de quiconque désireux de découvrir une langue, de s'approcher d'une culture mais ne souhaitant aucunement participer à un contexte d'apprentissage plus ou moins coercitif car demandeur de résultats ?

Un professeur peut-il donner la pleine mesure de ses capacités quand la méthode qu'on lui demande d'utiliser ne correspond ni à son style, ni à ses aspirations. Il en va de même pour l'apprenant. Toute méthode, aussi bien conçue soit-elle, ne peut être idéale car il n'y a pas de professeurs modèles, encore moins d'élèves cobayes parfaits.

La fin de l'obligation d'apprendre une seconde langue étrangère dans le système éducatif japonais devrait aussi tous nous interpeller quelque part et provoquer une remise en cause de notre rôle en tant que professeur de FLE. Cette mesure pourrait en effet avoir, à court terme, le mérite de rendre les choses parfaitement claires car à côté d'un enseignement très exigeant enfin digne d'un niveau universitaire (se démarquant ainsi des écoles de langues) qui serait destiné à un public très motivé mais peu nombreux, nous devrions aussi être amenés, en parallèle, à offrir un programme plus "ludique", plus "varié", plus "accrocheur", certains pourraient même dire plus "démagogique" en direction d'un public plus vaste qui, lui, se comporterait davantage comme une clientèle à motivation géo-variable en fonction de ses humeurs. Pour ne pas disparaître, nous devons donc dès à présent envisager impérativement de nous adapter à cette nouvelle donne en devenant progressivement des animateurs/médiateurs interculturels non-destructeurs des motivations naturelles mais fluctuantes des apprenants et créer les conditions d'un apprentissage autonome de ces derniers.

C'est dans cette optique qu'il nous a paru intéressant de créer "quelque chose" qui puisse être utilisé librement par tout le monde.

CONTENU GENERAL :

"Moteur !", n'est pas une méthode, c'est davantage un ensemble de données dont le contenu évoluera au cours des années grâce à l'apport de chaque utilisateur, ce dernier pouvant appartenir indifféremment à la catégorie des enseignants ou des des enseignés. Ce n'est pas non plus un objet fini qui serait par conséquent figé dans le temps. Ça n'est définitivement pas une nouvelle recette pédagogique miracle !

"Moteur !" présente des vidéos de sketches (1) plus ou moins grammaticaux et plus ou moins ordonnés par ordre de difficultés croissantes; des explications grammaticales (2) ; des exercices (3) ; des documentaires (4) dont la finalité n'est pas de se voir attribuer le label de documents authentiques mais de provoquer des débats; des quiz; des interviews (5), non préparées à l'avance, de personnes de milieux différents (parfois très connues: acteurs, politiciens,etc...) ; des images prises sur le vif; des niveaux de langues différents (6) ; des reportages sans complaisance sur la francophonie (7) au Maroc, au Viêt Nam, au Canada, au Sénégal, en Nouvelle Calédonie qui viennent infirmer ce qui est parfois imprimé dans certains manuels mais qui apportent la preuve qu'une langue ne peut se définir par des frontières; des commentaires portants sur les Japonais (ce que nous appelons des images-miroir) (8) qui devraient faire réagir l'apprenant... Bref, un petit peu de tout mais toujours filmé avec une passion et, on l'espère aussi, avec une certaine dose d'humour. Il est fort possible que cette coloration, cette totale absence de neutralité soit appréciée par certains, risquant malheureusement au passage de provoquer, nous en sommes conscients, une certaine irritation voire plus chez d'autres. C'est peut-être aussi un de nos objectifs, vous faire réagir émotionnellement mettant enfin en action votre hémisphère droit. Lorsqu'un professeur utilise une méthode sans réfléchir, il s'éloigne de sa vocation première qui est de faire penser, de provoquer, de titiller l'autre sans jamais imposer sa vue. Si, toujours ce même professeur, est amené à utiliser et à montrer des choses qu'il aime ou qu'il n'aime pas, il ressent et devient donc autonome ou plus humain, au choix. C'est du moins ainsi qu'il sera perçu par les apprenants, dans cette altérité retrouvée. De la même façon, il découvrira/redécouvrira celle des apprenants. Chacun aura alors fait un premier grand pas en avant vers le pluriculturalisme et le plurilinguisme.

(1) Ces sketches ont été filmés en deux versions: lente (permettant une meilleure approche de la compréhension orale) et à vitesse normale (mots avalés, contractions., incorrections grammaticales) pour une meilleure approche de la réalité linguistique orale de la langue française.

(2) Les rôles ont été inversés puisque ces explications présentent un Français (Patrice Leroy) qui se fait expliquer sa langue par un Japonais (Kunieda Takahiro). Notre façon de dire qu'une langue n'appartient à personne.

(3) Exercices présentant tous une dimension ludique et favorisant un réel effort de réflexion sur la langue cible de la part de l'apprenant.

(4) Ces documentaires ne sont pas toujours très "tendres" à l'intention des Français de la métropole. Ils peuvent certes bousculer ou mettre à mal une certaine position officielle mais ils au moins le mérite de présenter une autre réalité trop peu montrée voire occultée. Nous n'avons jamais eu l'intention d'être objectifs car le seul fait de filmer telle ou telle chose puis de monter les séquences de telle ou telle autre façon rend l'exercice impossible.

(5) Les interviews n'ont jamais été préparées à l'avance. Les interviewés n'ont jamais eu à l'avance une éventuelle liste des questions qui allaient leur être posées. Aucune censure n'a été faite que ce ce soit en

amont ou en aval.

(6) Sans faire l'apologie de la langue familière ou argotique, il apparaît aberrant que celle-ci n'ait aucun droit de cité dans le FLE.

(7) La Francophonie existe-t-elle encore ? Que peut bien vouloir dire ce mot au XXIe siècle ? A-t-on le droit de continuer à se voiler la face en considérant le Viêt Nam comme un pays francophone ?

(8) Ceci va dans le sens de la découverte de sa propre altérité. Que pensent les autres de moi ?

LE MESSAGE VEHICULE PAR "MOTEUR !" :

L'apprentissage d'une langue étrangère devrait servir, entre autres choses, de cadre de réflexion pour l'apprenant sur le fonctionnement de sa propre culture le mettant ainsi dans de bonnes dispositions pour découvrir progressivement son "altérité". En devenant ainsi sociologue de son propre comportement dans une société donnée, il sera plus à même de remettre en cause les éventuelles représentations stéréotypées qu'il se faisait du pays dont il désire étudier la langue découvrant fortuitement au passage que cette langue cible est loin de définir ce-dit pays et inversement.

研究企画「多言語絵本を用いた言語意識教育―学校図書館による外国語学習支援・学習環境整備の検証―」報告①
学校図書館における外国語絵本の利用・活用
―外国語学習支援・学習環境整備の観点から―

跡部　智（研究企画代表）
庭井史絵

①研究の背景と目的

学校図書館は「図書館資料を収集し , 児童又は生徒及び教員の利用に供する」ことによって ,「教育課程の展開に寄与する」という使命をもつ（学校図書館法第 2 条）。しかし、中高等学校における外国語教育と図書館の関係について論じられた文献は伊庭による論考（伊庭 ,2008）以外にほとんどなく、近年報告された実践事例も「英語絵本の読み聞かせ」（増田 ,2008）や、「英語絵本の翻訳」（高田 ,2008）、「多読資料の提供」（西澤 ,2007）など数点に留まる。また、学習指導要領改訂に対応した「教科と学校図書館の連携」に関する文献でも、外国語教育については、「行ってみたい国調べ」という異文化理解のテーマが設定された授業案が紹介されているだけで（直山 ,2009）、「聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う」（新中学校学習指導要領）ために、どのような図書館資料を収集し、生徒や教員の利用に供するべきかについては述べられていない。これは、国語や社会など他教科と比べて、学校図書館と外国語教育の連携が質量ともに不足していることを示している。

学校図書館と教科教育との連携は、蔵書の構築（どのような資料がいつ、どれぐらい必要か）と、資料を活用した学習（授業）に対する支援のあり方を検討することによって始まる。外国語学習の場合、日本語で書かれた資料だけではなく、英語を始めとした多言語の資料が必要となるが、図書館員（司書教諭・司書）がそれらを選書し、生徒の外国語学習や教員の授業での活用を支援していくことは容易ではない。その結果、日本語でよく読まれている作品の原作（例えば「ハリー・ポッター」シリーズ）や、古典的な絵本（例えば「はらぺこあおむし」）を収集するに留まり、生徒の外国語能力や興味関心、授業での利用に適した資料であるかどうか検証されることも少ない。そこで本研究では、外国語教育と連携した学校図書館資料の収集と活用の可能性について検討することを目的とする。

②研究の手法

はじめに、図書館資料を外国語教育に活用する方法として、「読み聞かせ」と「リードアラウド」という二つの活動のために必要と思われる絵本を収集した。絵本は、文章と絵の組み合わせで物語が表現されているため、外国語の初学者である中学生にとっても理解しやすい資料である。次に、外部から専門家（講師）を招いて模擬授業を行い、そこで利用した絵本について、生徒アンケートや講師へのインタビューで評価した。さらに、これらの授業を公開し、複数の英語教員や図書館員と意見交換して、学校図書館における外国語資料の収集と活用の可能性について検討した。

（1）英語絵本の読み聞かせ

絵本の読み聞かせは、図書館員にとってなじみのある資料の利用法である。日本語絵本の場合は、自ら読み聞かせしたり、読み聞かせに適した本を教員に推薦したりして、児童生徒の「聞くこと」や「読むこと」

図 1　英語教員・図書館員に解説

図 2　英語絵本の読み聞かせ

を支援している。しかし、先に述べたように、外国語絵本の選書や授業での利用法については、十分な検討がなされていない。

そこで講師として、アメリカの学校図書館司書リーパーすみ子氏に依頼し、英語絵本を活用した模擬授業を実践した（2 クラス）。リーパー氏は、アルバカーキの公立小学校で、スペイン語を母語とする児童に英語絵本の読み聞かせをすることによって、リテラシーの育成に貢献している。また、その手法が日本の子どもたちの英語教育にも応用できるとして、各地で講演や実践を重ねている（リーパー ,2003）。

リーパー氏が日本の中学生のために選んだ絵本と、その選書基準は以下の通りである。

- ●共に考えながら読む本　『Peter Rabbit』 by Beatrix Potter
  『Heckedy Peg』 by Audrey Wood
  『Funny Little Woman』 by Arlene Mosel
  『Rapunzel』 by Paul O.Zelinsky
- ●ライミング　『Oh, A-Hunting We Will Go』 by John Langstaff
  『Green Eggs and Ham』 by Dr. Seuss
- ●擬音語を楽しむ　『Clock, Clack, Moo: Cows That Type』 by Doreen Cronin
- ●単語を絵本から学ぼう　『Fortunately』 by Remy Charlip
- ●文法を絵本から学ぼう　『Many Luscious Lollipops』
  『Behind the Mask』 by Ruth Heller

（2）多言語絵本の読み聞かせ

次に、多言語絵本を用いた読み聞かせが、英語以外の言語に興味関心を持つ機会として有効かどうか検証を行った。多言語絵本は、生徒自身が読んだり聞いたりして理解することは難しいため、読み手・読む絵本の選択・読み方が重要な鍵となる。そこで、3 年間にわたって異なった手法で読み聞かせを実践し、本の選び方と読み方について検討した。

まず、目黒区立図書館で多言語読み聞かせのボランティア活動に従事しているグループ RAINBOW のメンバーに、フランス語、タガログ語、英語、中国語と日本語の 2 か国語による読み聞かせの実演を依頼した（2008 年）。このグループの選書基準は、読み聞かせる言語で原作が書かれた絵本を選ぶというものである。その結果、日本語訳が出版されていない絵本が選ばれることもあるが、その場合、読み手が日本語に翻訳して語るという方法をとっていた。図 3 は、日本人の読み手（右）とフィリピン人の読み手（左）が、同じ絵本の日本語版と英語版をそれぞれ持ち、同じページを見せながら交代で読む方法である。一方、図 4 は、日

図3 『三びきのやぎのがらがらどん』

図4 『ひゃくにんのおとうさん』

図5 『かいじゅうたちのいるところ』

図6 『三びきのやぎのがらがらどん』

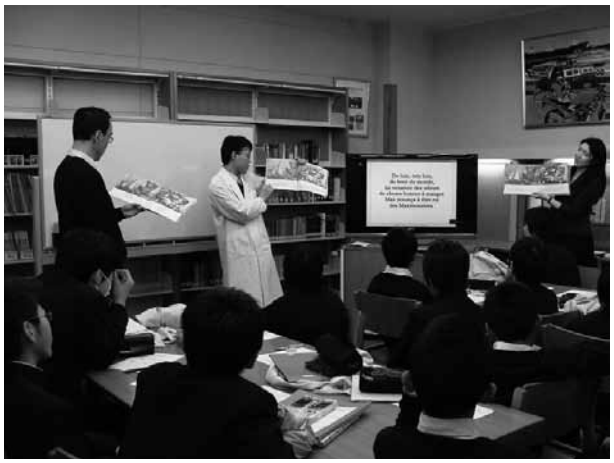


図7 『かいじゅうたちのいるところ』

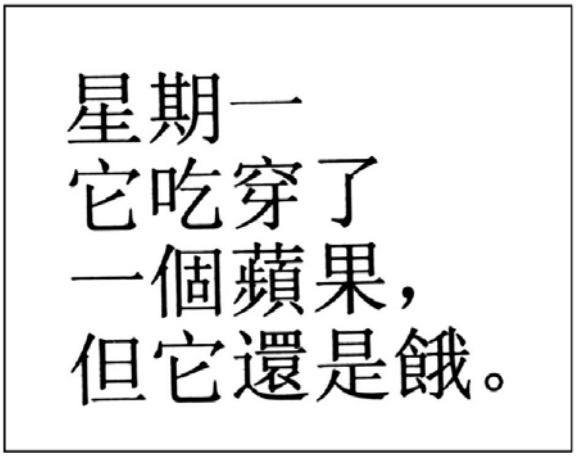


図8 『はらぺこあおむし』

本人の読み手（右）と中国人の読み手（左）が、1冊の本を日本語と中国語で読む方法である（日本語訳が出版されていないため）。

次に普通部内で、英語やその他の言語が読める教員に協力を依頼し、多言語読み聞かせを行った（2009年）。図5は、左から韓国語・英語・日本語の読み聞かせ、図6は中国語・英語・日本語の読み聞かせである。尚、図6で英語を読んでいるのは英語教員ではなく数学教員である。

図 7 『Duck! Rabbit!』

図 8 『How Do Dinosaurs Say Good Night?』

さらに、英語以外の言語については、どのような文字を読んでいるのかに生徒の関心が集まったため、文字の部分をテレビモニターに拡大して映すことも試みた（2010 年）。図 7 は左からフランス語（国語教員）・英語（理科教員）・日本語（司書教諭）による読み聞かせで、モニターにはフランス語が提示されている。図 8 は中国語の読み聞かせで提示した画面の例である。

（3）英語絵本のリードアラウド（音読）

生徒自身が読むという観点で英語絵本を選書するため、リードアラウドの専門家である大島英美氏と共に、9 クラスを対象に 7 作品を使った授業を行った（2010 年）。授業後に生徒へのアンケートを実施し、（男子）中学生に受け入れられやすい絵本はどれか検討した。また、11 月 12 日のリードアラウドを公開授業とし、見学した塾内外の英語教員や学校図書館員と、使用した絵本の評価や外国語学習への導入の可能性について意見交換を行った。大島氏が授業のために選んだ絵本は以下の通りである（下線は同じ絵本での授業）。

- 6 月 28 日　David Gets in Trouble (J) 、Bark, George! (I)、Dog and Bear (E)
- 9 月 29 日　Duck! Rabbit! (A)
- 10 月 22 日　How Do Dinosaurs Say Good Night? (B)、Bark, George! (C)
- 10 月 29 日　Green Eggs and Ham (D)
- 11 月 12 日　Puff the Magic Dragon (H)、Dog and Bear (G)

③ 結果

（1）学校図書館と外国語教育の連携について

授業を見学した英語教員や図書館員に対するアンケートの結果、学校図書館が英語絵本を（日本語絵本と同じように）収集し、利用者にアドバイスすることを期待されていることが分かった。英語教員のコメントを見ると、「教材の source となるような面白い本（絵本を含めて）を発掘して紹介してもらえると助かります。」「多くの洋書を導入して下さい。また、翻訳があれば、見比べながら見ると違いが読めておもしろいです。」「外国語の本の充実と、Book Record（読んだ本の記録）など、読み続けさせる工夫を提案して下さい。」「こちらが気づかない、あるいは広げられないでいるところのアドバイスをして頂くとありがたい。」と書かれていた。これらは、日本語資料を用いて国語科（読書指導）と連携する場合、図書館が行う一般的な（理論と実践の積み重ねがある）支援の方法で、言い換えれば、外国語教育とはこのような連携ができていないことを示している。

一方、学校図書館側からは、外国語絵本の選書の難しさや、英語教員とのコミュニケーションが少ないこと、多読資料の貸出返却しか期待されていないことなどの問題点が指摘された。例えば「図書館には英語の本があるのに、何かもっと有効に利用したり、教員や生徒に利用してもらったりするために良い方法がないかと考えていた。」といった意見があった。

(2) 外国語教育に適した外国語絵本について

外国語絵本を読み聞かせる場合、英語でもその他の外国語でも、単純な音（文章）が繰り返される作品や擬音語・擬態語が多い作品に対して関心が集まった（例えば『三びきのやぎのがらがらどん』や『Clock, Clack, Moo: Cows That Type』など）。このような絵本を使った授業の後は、習い覚えた単語やリズムを口ずさんでいる生徒が多くみられた。またリーパー氏が用いた読み聞かせの手法、① rhyming（ライミング）、② interpretation（絵の解釈）、③ prediction（ストーリーの予測）では、特に③ Prediction に対して積極的に発言する生徒が多かった。

多言語絵本の読み聞かせでは、日本語で読んだことがある、知っている絵本の外国語版に興味関心が集中する傾向がみられた。例えば、読み聞かせ後に絵本を展示していると、生徒が手に取るのは知っている絵本が中心であった。また、日本人作家の作品の外国語版にも強い関心を持った。同じ絵本でも国によって挿絵が違うこと、登場人物の名前が変えられていること、ページをめくる方向が異なることを発見し、その理由を考えたり話し合ったりする生徒も多かった。

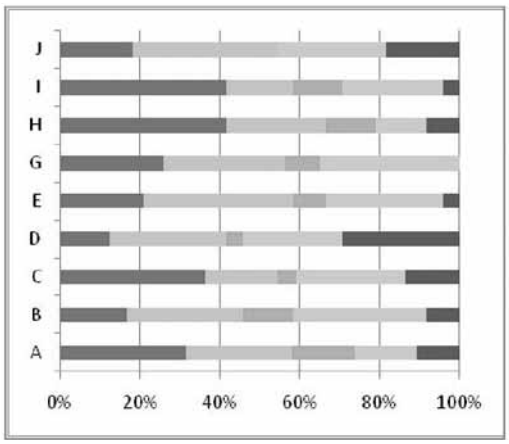


表 1　絵本には知らない単語が多かった

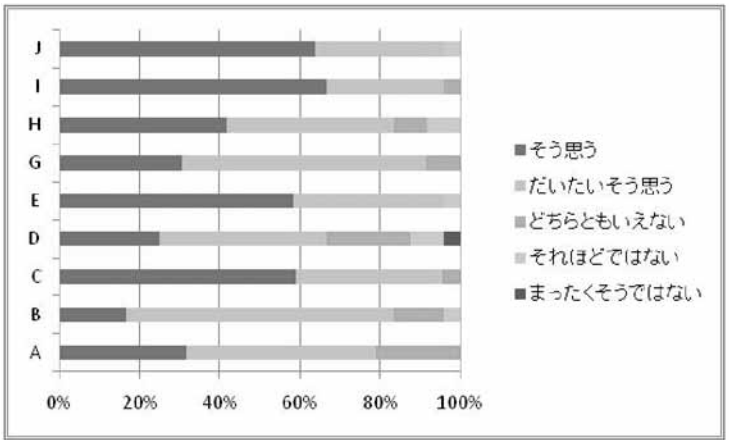


表 2　作品のストーリーを理解できた

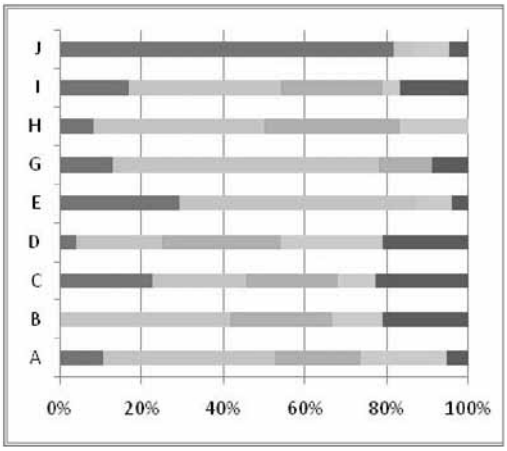


表 3　読んだ絵本はおもしろい作品だった

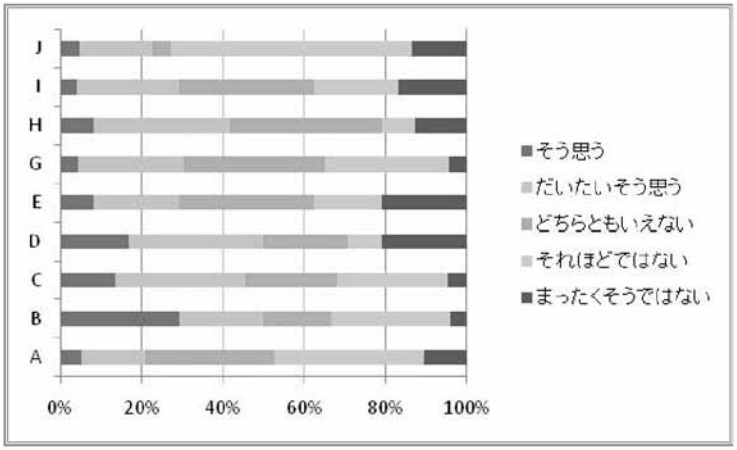


表 4　英語は得意である

英語絵本のリードアラウドの後、生徒へのアンケート調査を行った。その結果、どの絵本も 50% 前後の生徒が「知らない単語が多かった」と答えているが（表 1)、ストーリーは概ね理解できていることが分かった（表 2)。一方、単語の意味が分かっても、ナンセンス絵本に対する評価は低く、ストーリー（面白さ）が理解できないと答える生徒が多かった。(表 3。D 組『Green Eggs and Ham』、A 組『Duck! Rabbit!』、B 組『How Do Dinosaurs Say Good Night?』など)。絵本に対する評価が高かったのは、『David Gets in Trouble』（J 組）と、『Dog and Bear』（E 組 G 組）であった。二つの作品に共通しているのは、登場人物の性格を考えてセリフの読み方を変えながら音読するという点である。

また、グラフ中の E 組と G 組、C 組と I 組は時期をずらして同じ絵本を使ったが、(前者が 6 月、後者が 10-11 月)、未知の単語も、ストーリーの理解もそれほど差がなかった

尚、中学校から英語を学習し始めた（小学校時代にほとんど経験がない）と答えた生徒は、どのクラスも 20% 前後であった。英語が得意である、と答えた生徒の割合は 20-50% とクラスによって幅があったが（表 4)、未知の語句やストーリーの理解度、絵本に対する評価との相関関係は認められなかった。

④ 考察

絵本を使った外国語教育に関心を持つ教員は、指導法だけではなく教材となる本の選び方についての情報を必要としており、学校図書館に選書のアドバイスを期待している。しかし、日本語絵本の収集と利用に熱心な図書館員であっても、外国語絵本の選書や授業での活用法について十分な知識と経験がなく、また参照できる情報源（実践事例や研究）は少ない。3 年間にわたる 3 つの実践研究を通して、いわゆる「良い絵本」（海外の受賞作品や、出版情報、書誌、解題等に紹介されている本、古典的な本）が、外国語教育に必ずしも適しているわけではないこと、読み聞かせや音読（その他にも、黙読や翻訳など）の手法に応じて、使いやすい絵本が異なることが明らかになった。

一方、語彙や文章が教材向きであっても、絵本としての質（ストーリーや絵）が読み手である中学生の趣向に合わなければ、単なる子ども向けの本として彼らの読書意欲をそいでしまうことも分かった。学校図書館員（司書・司書教諭）は今後、外国語教員や専門家と協力しながら、目的に応じた絵本の選び方について検討を重ねていく必要があるだろう。

学校図書館と外国語教育の連携は、図書館員が選書のアドバイザーとして貢献するだけではなく、日本語資料との関連付け、読み聞かせ等読書指導の手法に関する助言、生徒の読書傾向の把握、他教科との連携（例えば、異文化理解と世界地理など）を行うことによってすすむ。また、授業後に続く生徒の興味関心をとらえ、「見る」「読む」「聞く」活動を継続できる環境として学校図書館が機能すれば、連携の意義はいっそう深まると考えられる。

⑤ 参考文献

伊庭日出樹（2008）．公立中・高校における学校図書館を利用した英語教育．（特集異文化コミュニケーションと学校図書館）．学校図書館．vol.694, p.39-41.

リーパー・すみ子（2003）．『えほんで楽しむ英語の世界』．一声社.

西澤一（2007）．図書館の教育支援、地域貢献―豊田高専の英語多読を通して．東海地区大学図書館協議会誌．vol.52, p.61-64.

高田直子（2008）. 英語絵本の翻訳を楽しむ（特集異文化コミュニケーションと学校図書館）. 学校図書館. vol.694, p.26-28.

増田悦子（2008）．絵本の読み聞かせを通じて―英語教育編「はらぺこあおむし」での実践例（特集異文化コミュニケーションと学校図書館）．学校図書館．vol.694, p.23-25.

研究企画「多言語絵本を用いた言語意識教育―学校図書館による外国語学習支援・学習環境整備の検証―」報告② 英語絵本を「読む」教授法、リードアラウドを中学校で実施してみて

跡部　智（研究企画代表）
リードアラウド研究会　大島英美

①　背景・目的

〈はじめに〉

英語の絵本を楽しく朗読し英語に親しむ「リードアラウド」は、「読み聞かせ」と混同されるのを避けるために筆者が、「英語絵本を、子ども自身が声に出して豊かな表現で読むこと・その指導法」と定義し、小学生を中心に、2003 年頃から実施してきた。

リードアラウドは、英語を読み聞かされただけでは理解できない日本人の入門者にも、絵本が楽しめるように、英語圏の read aloud を日本人向けに特化させたものである。朗読する主体を、1. 親や指導者が、生徒に読む　2. 生徒が指導者と一緒に読む　3. 生徒自身が読む、と主体を変え、最終的に生徒がひとりで 1 冊を、表情豊かに朗読出来るように指導するものである。

これまでリードアラウドの対象は、結果的に小学生中心であった。これは、「絵本」の二字の印象から、一般に幼児や子どものものとして連想されるためだろう。しかし、絵本といっても対象年齢は、英語圏では「9–12 歳」または「9 歳– 一般」に設定されたものもある。またそれらに限らず、大人の感動を呼ぶ絵本が英語圏に珍しくないのは、その圏の広さが関係しているだろう。英語人口が多く多数の読者が望めるので、多くの才能が集まり、結果的に優れた作品が出版されるのだろう。それら芸術性や文学性に優れた絵本を、朗読をして自然に英語に親しめるリードアラウドを、「子ども」だけのものにしておくのは、常々もったいないと思っていた。

そんなところに、リードアラウドを中学生対象にやってみないかという、素晴らしい、そしてありがたい依頼を慶應義塾普通部図書室、庭井史絵教諭から頂いた。本報告は、中学 1 年生約 240 人に、2010 年 6 月から 11 月にかけて 10 回に分けて行ったリードアラウドの報告である。

〈リードアラウドの目的〉

中学生とリードアラウドをするにあたって、次の 3 つを目的とした。

(1) 英語の楽しさを感じさせ、学習の動機づけにする

日本の英語教育への示唆に富む『外国語学習の科学』(2009, 白井恭弘）では、日本人がアジア諸国の中でもひときわ英語ができない大きな原因のひとつは、「動機づけの弱さ」だと指摘されている。実に納得のいく指摘であり、筆者も日頃から英語学習における動機づけの大切さを、指導者としても個人としても痛感していた。

今回、リードアラウドをする中学生の場合は、成績や将来の受験や就職、さらに社会に出てからは昇進など、しばらくは英語学習の、いわば実利的動機があり、それらが学習意欲に繋がるのだろう。だが、その動機には終点があると同時に、義務感や苦痛が伴うかもしれない。ところが人というものは、「楽しいこと」は誰に言われなくとも、文字通り楽々と続けられるものだ。そこで、英語をそのように「楽しいこと」と感じれば、終点も義務感や苦痛もなく、いつまでも続けられるだろう。それが上達の道である。

リードアラウドで、面白く好奇心にかられる英語の絵本に出会い、「次は読み物に挑戦しよう」という気持ちが芽生えたり、韻律の美しさにほれぼれしたり、朗読して深い解釈にたどり着く醍醐味を味わうかもしれない。自然で流暢な読みが出来ると、気分がいいかもしれない。リードアラウドが、何かしら英語を「楽しい」「好き」と感じる機会になるよう、そしてそれが英語の「やる気」に繋がるように導く。

(2) コミュニケーション能力の大切さを示し、それを高める

英語を介して外国や外国人と関わる機会が日本人にも増えてきたが、そういった現場に身を置いてきた筆者は、自らも含め日本人のコミュニケーション能力を高める必要性を強く感じる。つまり、相手の言うことや書くことをインプットして消化する。それからアウトプット、すなわち自分の反応を相手に伝えるという一連の能力の必要性だ。

リードアラウドでは、これらインプットだけでなく、アウトプットの部分の指導が出来るのが特徴のひとつである。学校の授業で語彙と文法力を急速に身に付け、インプットが増大する時期にある中学生に、リードアラウドが担えるアウトプットの部分の力を養うことは、特に重要である。自意識が強くなり羞恥心が勝って、自己表現に臆病になりがちな時期でもある。そこで、良く構築された絵本の架空の世界を借りて、指導者自身が、開放的で表情豊かな読みをデモンストレーションする。そのまま、中学生自身もそういう読み方に付き合ってみようと思わせるのは、簡単ではないだろう。しかし、外国人に伝わりやすい英語がどういうものか、そして伝える必要性を示しながら、生徒に実際に声をしっかり出させ、英語らしい豊かな表現を引き出す指導をする。

(3) バランスの取れた総体的な英語力を育成をする

音節文字のひらがなやカタカナを使う日本語と違い、英語は音素文字であるアルファベットを使うため、綴りと読み方が乖離している。したがって、英語を母語とする子どもにも、文字を読むのはハードルが高い。そこで 50〜70 年代には、アメリカを中心に学校で、綴りと読みの法則であるフォニックスを重点的に教えたが、単語が読めても読解力に結びつかないことを示す学力調査の結果もあり、議論や見直しがされた。そこで、80 年代になって、新たに教育界で脚光を浴びたのが、絵本など児童文学の名作で、英語学習の要素を広く総体的に教える方法だった。名作をまるまる 1 冊使って、読解、文法、綴り、語彙、作文、会話などを教える。リードアラウドは、英語圏のこうした指導法の流れを汲んでいる。

今回も、生徒は指導に沿って、1 冊全部を読み終えることになる。そうすることで、一般的には文学とか作品と呼ばれるものを通読し理解するのはまだ無理と思われる時期にあっても、それなりの達成感も味わえるだろう。また、単語の意味など断片的知識に目を奪われがちなこの時期の中学生に、全体を意識させつつ、いろいろな学習要素が本の中にあることに気づかせる。今後、身につけたい英語力のイメージや方向性を感じ、その一歩を踏み出す機会になるよう指導する。

②リードアラウド実験授業の方法

中学 1 年生の全 10 クラス（23〜24 人編成）に実施した。クラスごとに、2010 年 6 月から 11 月にかけて、各 1 回 45 分（正味 40 分）で行った。図書の時間枠を利用した。使用した本は 8 タイトル、詳細は VI. 参照。

リードアラウドに適した名作絵本で、そのうち中学1年生男子であること、実施時期などに照らして選書したもの。1冊ずつ生徒が手元において参加できるよう、各タイトル、クラス人数分用意した。

典型的手順

1. 始業開始チャイムが鳴る以前に、絵本と用意したレジュメを渡す。レジュメには、書誌データ、作者について、あらすじ、この本について、語彙の手引き、音読の手引きなどが、記載されている。
2. イントロダクション。リードアラウドがなにか、この授業でなにをするか、なぜするのかなど伝える。絵本を手にした生徒たちが、授業開始前にもらした感想や反応から興味を推測し、切り出すこともある。
   10回の内、後半になって生徒の目覚ましい精神的成長をみて、授業目的をはっきり「流暢な読み」と掲げ、流暢さの要素として声量、抑揚、声の表情など板書し、意識させて始めるようにした。
3. 本によって、朗読劇風に役をふってから読み始める場合と、全体で進めながら、ところどころで指名して読ませる場合がある。朗読劇風の本の場合は、グループ練習後に発表会式に前に出て読む形式をとる。

典型的な授業展開は、まず区切りのよいところまで、指導者が内容を彷彿させるような朗読をする。生徒はそれらをヒントに、物語を推測する。

内容についてのディスカッションをする。

その後、指導者・全体・グループ・個人などいろいろな組み合せで読み合う。そこでは、読みの正確さだけではなく、内容解釈に基づいた読み方の工夫を促す。できるだけ全員を当て、ひとりひとりに、自然な発音・抑揚・リズム・声量などで改善すべき点を指摘し、感情のかよった読み方の指導をする。

③ 結果

実験授業のあと生徒へのアンケートを行い分析し、以下の3点にまとめた。

(1) 英語の楽しさを感じさせ、英語学習の動機づけになったか

図書の授業の代わりに「英語の絵本」を読むという予告から、忙しい授業の合間の「余興」的なリラックス感が、全クラスとも共通して感じられた。すでに英語を学び始めている中学生の場合は、幼児や小学生がリードアラウドの場で見せる緊張感のようなものは感じられないのは、当然といえば当然だろう。少数派の感想としては「いつもの数倍きんちょうしてしまった」というのもあったが、これはひとりひとり音読すると聞いての緊張だったのだろう。

従って、年少者とのリードアラウドで不可欠な、開口一番の緊張を解く言葉かけは、中学生にはいらないと判断し、それを飛ばしての開始だった。逆に、「絵本＝幼稚」という先入観があるのではないかの心配があったが、英語を知っていると言っても、「まだまだ初歩」という現実的な認識を中学1年生たちも持っているようで、奥が深そうな英語に対する畏敬の念のようなものと、絵本を幼稚と思う気持ちが混ざり合った雰囲気で、適度な緊張も残した悪くない空気ではあった。

授業開始前、手元に配られた絵本を、たいていの生徒はパラパラめくるなど、興味を示した。音読を始めるものもいた。絵だけで筋をたどるもの、拾い読みしながら笑うもの、案外読めたとか読めないとか絵本の難易度の品定めする声もする。絵本の細部に気づきコメントするものもいて、こうして文字よりも絵に感度が高いのは、母語ではない言語の本を手にしたときの年齢を問わない特徴なのを再認識した。選書する際、絵とデザインといった視覚的要素が重要なのがここでも再確認された。

授業開始直後のこの段階で、今回の8冊の選書どれも、すべてのクラスで、それなりに興味を喚起できた感触を持った。

終了後の生徒の感想には、「これからもたくさん読んで、知識を増やしたいと思いました」「楽しく皆でできたのでよかった」「分からない単語はたくさんあったが、なんとなく分かっておもしろかった」「筆記がなく楽しくなっていたのでよかった」「(リードアラウドの最中は) 周りが明るく元気がありました」「とても楽しい感じで一時間すぎていきました」といった、優等生的な模範的すぎるものもあるが、「楽しい」「面白い」の語を使った感想はこの他にも散見された。

「そのときはねむかったが楽しかった」には、眠い少年をも楽しませられたかと、勇気づけられる。それから、「家で (註：読んだ本の) 歌をインターネットで聞いたがその音をきいてから読んだ方がイメージがわいた」という感想では、少なくとも興味を持って、帰宅後に調べてくれたことがわかる。

「何回か (註：絵本を) やって慣れてきたら少し大人の本 (普通の本) を読んでみたいと思う」「初めて読んで、とても難しかったけれどとても面白かったので、今度また英語の本を読んでみたいと思った」

これらによれば、いくばくかでも楽しさを感じてもらえ、英語学習に関わる何らかの動機は喚起できたかも知れない。

ただ「楽しさ」「面白さ」は同時に、大人になりかかっている中学生には、熱く頑張っている指導者が、「やりすぎ」「むり」しているように写り、「ついていけない」と引かせてしまう危険を伴うことも、感想からよくわかった。中学生の良し悪しの判断には、どうしても格好いいか悪いか、がつきものだ。年少者へのリードアラウドでは、緊張を解き、楽しさを感じさせるための仕掛けのひとつとして、役者のように演じて読む。楽しさの演出だけでなく、内容にそった演技で、内容を推測しやすくする役目をになうが、中学生相手には、これを、大げさとか格好悪く感じさせないようにする注意が肝心のようだ。

「先生の気迫がすごくて (ある意味) かっこよかった (怖かった)」「先生のハイテンションが面白く、あきずに本を発音出来た」などの感想もあって、多少救われる。

(2) コミュニケーション能力の大切さを示し、高められたか

「感情を入れて読むのは少し恥ずかしかったけれど、おもしろかった」「なるべく先生が発音したとおりにできるようにがんばった」「いろいろな人 (註：級友) の面白い素顔が見れてよかった」「表現力がとても大切だと思った」「感情をこめて声に出した事がほとんどなかったので、楽しかった」「表現力の教え方は少しビビリました」「外国人には感情をこめて言わなければならないということを初めて知り、おどろいた」「意外と感情をたくさんだして読むのは楽しく面白かった」「最初はすこし声を出すことに抵抗がありましたが、じょじょに先生のペースについていけるようになりました」「体をつかって発音すると意味がよくわかった」「英語の授業では発音やスペルなどに力が入っているが、リードアラウドでは感情という新しい分野で、新鮮さがあった」

感想で、かなり多く見られたのが、英語を声に出すことが恥ずかしいという感情の吐露だ。同じ日本人として、実によく分かる感情で、英語上達にはマイナスな感情なのも経験的に知っている。だから、リードアラウドでは、あえてそれをやらせているわけだ。もうひとつ、生徒の感想で多かったキーワードが、発音だ。発音に自信がないため、声も小さくなってしまう。声に出してやっと、コミュニケーションは始まる。「感情を込める」ことにかこつけて、時間が許す限り何度も読ませるよう努めたが、このくどい程の反復が、読めない語の解読や発音の確認や定着を助けたように思う。

恥ずかしがらせたり、驚かせたりはしたが、リードアラウドに留まらず英語学習全体の大きな目的である、コミュニケーション能力習得の第1歩が、声を相手に聞こえるように出すことなのは、伝わっただろう。そしてその声に感情を乗せること、その過程で発音を自然なものにすることなどを指導し、いい表現も見られ、発音の進歩もあったように思う。

指導の方法として、今回のように少しずつ自信をつけさせ、声をしっかり出させる方法とは別に、最初から大きな声を出させて、間違えも大声でさせるアプローチも、それが記憶の中枢に残りやすいことなど豆知識もそえて説明すると、中学生には効果的かもしれない。

(3) バランスの取れた総体的な英語力育成ができたか

今回の選書に対し、「ただの英語よりは、物語的で楽しかった」との感想を見つけた。「ただの英語」とは、教科書の英語、教本の英語のことだろう。細切れの、寄せ集めの英語ではない、1冊まるまる物語を読むことが楽しかったという意味だったら、そしてこれが、代表的感想だったら、とても嬉しい。

「あり得ないと分かっていながら、ストーリーに引き込まれた感じ」との感想も、本全体を読んでこそだろう。本によっては、「絵本の内容は、あまりにも単純で子供っぽくてあまり好きではなかったです」と書かれたものもあるが、英語力の差があるは、避けられない。ただ、こういう感想は優秀な生徒のものだろうから、その「単純で子供っぽい」本をやる意味を、予め指導者が説明すると、見方がだいぶ変わっただろうと思う。

「はじめて英語の本を読んでみたので、とても新鮮だった」「結構自信があったのですが、意外と分からない単語も多く勉強になった」「英語の違う面をしることができた」「意外に奥深かった」「読もうとがんばろうと思わせてくれるような内容であったと思いました」「見た事の無い英語の単語、表現が出てきたので、結構英語の勉強が出来た」

少なくとも45分弱の授業で、絵本を1冊通読し、全体から内容解釈などを試みさせることが出来たようだ。「本全体から、最小単位である単語の意味や発音までバランスよくやれた」という感想を指導者が持てるように、毎回リードアラウドを終わらせるのは難しい。しかし、木を見て森を見逃しがちな英語学習で、学習の動機づけにもなりうる、「森」を生徒が見る機会にはなったように思う。

④ 考察

アンケートから得られた結果も踏まえ、本実験授業で使用した本についての考察を述べる。今回は10クラスに8タイトルを選んだ。実施日は6月から、11月にかけてだった。以下、タイトルの横の日付は実施日、(1) 選んだ理由 (2) リードアラウド後の考察。

1. David Gets in Trouble　2010.6.28

(1) 4月に入学して英語の授業が始まって、まだ日が浅い。そこで文の多さや長さによる負担が少なく、ユーモラスな絵柄と登場人物に好感が持てそうな本である。また、教科書には登場しない熟語や単語も混じり、簡単すぎる印象はない。英語圏では日常的に使われる言い回しや単語の練習になる。

(2) 簡単そうに見えるが、優秀な中学1年生の6月時点の知識で知らない単語も、予想通りちらほらあり、向学心の刺激になったようだ。それでも、中学入学までの英語の下地に差があり、英語を習っていた子には、物語自体が単純過ぎである印象を持たれた。しかし全般的には、文字数や語彙についても、表現を練習する本としても、適当だったと思う。内容も、異文化的興味もわくもので、選書は適当と言えそうだ。

2. Bark, George 2010.6.28, 10.22

(1) 文字は1.ほど少なくないが、繰り返しが多いので、中学1年ならパターンで認識して、こなせそうだ。物語の展開にシュールな驚きがあり、イラストも非常にユーモラスで、大人にとっても面白いので、支持されそうだ。登場人物の表情が生き生きと描かれ、それが刻々と変わって行くので、逐語訳なしに内

容を推測でき、表現指導もしやすい。

(2) 6月組では、読み方や発音で難しさを感じたと言う感想が、いくつか見られた。ただし「読んでいくうちに読めるようになった」など、ちょうどいい難易度であったことが窺える。物語に面白さを感じてくれた感想も複数あり、内容理解は出来たようだ。適度の難しさだったと判断する。

10月組になると、面白い、意外に知らない単語がある、発見があったという感想の他に、さすが、レベルが低いとか簡単すぎるとか、繰り返しが多く飽きたとの感想が見られた。この時期に黙読する本としては、やや簡単だが、リードアラウド用としてはまだ実は簡単ではない。表現にこだわって読ませる理由や意味を、中学生には説明し強調するべきだった。表現練習にはちょうどいいレベルなので、納得のいく説明をすれば、本書を見る目も変わるはずだ。

3. Dog and Bear :Two Friends 2010.6.28, 11.12

(1) イヌとクマの会話でほぼ成り立っている本で、生き生きした会話的表現が学べる。生徒に役をふって、読みと表現が学べる朗読劇方式がとれる。ユーモアがある。登場人物の性格がわかりやすく、表現練習がしやすい。3話に分かれているので、時間調整がしやすい。

(2) 6月組の感想に、「まだまだわからない単語がたくさんある状態だが、(註：演じているうちに) なんとなく分かった」という、ねらい通りのものも複数あって、適当なレベル設定だったと言えそうだ。

11月組には、知らない単語が減り、内容もだいたい推測できるようになったにもかかわらず、本書を感情豊かに読む意図を説明したせいあってか、肯定的感想が目立った。表現を学ぶには、本書は適当な程度と理解してもらえたように思う。

リードアラウドを中学生に学ばせるには、「なぜやるか」の意味づけをすることが効果的であることが推察できる。

4. Duck! Rabbit! 2010.9.29

(1) 全編登場人物ふたりの会話で、ユーモラスな表現や、学ばせたい英語らしい表現が多い。丁々発止の会話の活発な雰囲気を、読み合いで出し楽しませる。絵柄がユニークで面白い。

(2) 楽な英語に感謝する感想もあるが、簡単すぎるとか、幼稚な内容という感想も複数見られ、全タイトル中、一番レベル的な不満が多い本となった。しかし、肯定的な感想を持った生徒もいて、彼らには共通して、発音や感情を込めた読み方をすることを重視している傾向があるようだ。それから類推すると、この回も、本書で主人公の性格づけをしながら、雰囲気を出して読むことの意義を説明することで、やる気ももっと起こせたのではないかと思う。

5. I Stink! 2010.10.6

(1) 元気なゴミ収集車の一人称で書かれている、ユニークな作品だ。絵柄も甘過ぎず、力溢れ、男子が好感を持ちそうだ。NYのゴミ収集車を主人公にすることで、ユーモラスだが、ゴミから社会を考える内容も意外に深い。教科書では習わない、生きた語彙やいいまわしが満載されている。

(2) 45分で納めるには、テキストが多すぎた。また知らない単語が、この時期の中学1年生には多すぎた。レベル的にやれないものではないが、量的に無理がある。楽しませたり、発音、表現練習するには、これより多少分量が少なめで、使われている語彙を簡単と思う生徒が数人出るくらいの本を選ぶべきと再認識した。

6. How Do Dinosaurs Say Goodnight? 2010.10.22

(1) 恐竜が何匹も登場し、それがそれぞれ人間家庭の子であるという、奇想天外な設定が愉快。洗練された

英語で、見事に韻を踏んだ文に、絵が迫力あってその上、可愛らしく魅力的。押韻している単語を指摘させながら読めば、音読する意義を分からせやすい。中学生男子なら恐竜好きもいるはず。

(2) 案の定、幼稚だとする感想はみられなかった。内容的には面白いとの評価も多かった。指導者が、韻を強調し、聴き分けさせたりもしため、発音の勉強になったという印象を強く持ったようだ。平坦に読むことの多い通常の英語授業に、日常会話的な要素、コミュニケーションに関わる要素を持ち込め、中学生のこの時期でも学習効果を発揮する本であることが確認できた。

7. Green Egg and Ham 2010.10.29

(1) 習熟度の高い中学1年生のこの時期なら、使われている単語は、ほとんど知っているもの。意味の分かる単語で書かれていれば、長めの英文も読み通せる。英語量（語数）をこなす練習になる。英語圏ではロングセラーで、万人に知られた定番書である本書を知っておくことは、異文化の理解にもつながる。押韻が多く、それを読むことで発音の確認が出来る。英語でのユーモアを理解する入門書に最適だ。

(2) くりかえしが、過剰にあるところが笑いを誘うのだが、読み方がたどたどしいと笑いにたどりつけない。初見の本書を、45分弱でそこまで読めるように導くのには、指導者のエネルギーと、効率的な役振りわけの準備が必要だ。多少、練習不足の観は否めないが、全員参加の朗読劇方式で読んで、楽しさを感じられた。この時期の選書として、適当であると思う。

8. Puff, the Magic Dragon 2010.11.12

(1) フォークソングの定番の歌詞そのものに、素晴らしい絵をつけ、ファンタジー物語にしたもの。文の洗練と絵の魅力で、感動的な仕上がりだ。語彙や文体に難しいものが混じるが、多少中学1年生に背伸びさせても、物語性が強いものに挑戦させ、今後の英語読書に繋げたい。少年時代への憧憬をテーマにしたもので、少年たちに共感を得やすい。

(2) 語彙、文構造的には、英語圏の小学生中学年から高学年レベルでもあり、難しいという感想が大半だった。それは元々想定した反応だ。しかし、それでもどれだけ内容が理解できるか、楽しめるかが、実験だった。

内容はだいたい分かり、それが面白かったというより「いい」という、及第点を与えるような感想が多い。感動や共感するには、読み込みが足りなかったようだ。「訳が欲しい」や「説明が欲しかった」という感想がそれを象徴しているだろう。リードアラウドの特徴のひとつが、逐語訳をせずに、直接感性で理解させること。そのために、表現を練習するのだが、解釈を深める過程である練習時間が短い今回のような場合は、授業の最後に逐語訳を渡すのも一案だと思った。

この時期のこの生徒たちに、この条件で楽しませるのには、難度的に少々高かったかも知れない。

⑤ おわりに

これまで結果的に小学生を中心に行ってきた英語絵本のリードアラウドを、中学1年生に実施してみて、この教授法が中学生にも有効であるという手応えを感じた。普段の英語授業が「講義」なら、リードアラウドは「実技」のような位置づけで、中学生が実際に体を使って英語学ぶ。それは、英語を多角的に身につける一助、またはきっかけになりそうだ。

中学生は、英語学習に関して、ちょうど幼児期の1年間のような、めざましい発達を遂げる時期にある。そのため、リードアラウドは、中学生の英語的そして精神的の発達を、実施時期に照らした選書の工夫が重要だ。また、論理的になりつつある中学生には、リードアラウドの学習目的や意義をより明確に、納得のいくように提示することが、よりよい結果をもたらすだろう。

4.　研究発表

シンポジウム・刊行物・Web サイト　296

雑誌論文・図書・学会発表　301
プロジェクトメンバー
研究協力者

その他の業績　382
プロジェクトメンバー
研究協力者

シンポジウム・刊行物・Web サイト

➢ シンポジウム

● シンポジウム「慶應義塾外国語教育への提言―私たちが目指す卒業生像―」

（2006 年 7 月 24 日、於日吉キャンパス・来往舎シンポジウムスペース）

第 1 部

塾長挨拶　安西祐一郎（塾長）

常任理事挨拶　山崎元（常任理事）

アンケート結果報告（副所長　森泉・一貫教育校主任　跡部智）

一貫教育校からの提言

「幼稚舎からの提言」 福川忠昭（幼稚舎長）・清水健詞（幼稚舎）

「中等部からの提言」 山本英史（中等部長）・江波戸愼（幼稚舎）

「普通部からの提言」 能條孝行（普通部長）・跡部智（普通部）

「湘南藤沢中・高等部からの提言」 井下理（湘南藤沢中・高等部長）・土岐里（湘南藤沢中・高等部）

「高等学校からの提言」 山田邦博（高等学校長）・持原なみ子（高等学校）

「志木高等学校からの提言」 井田良（志木高等学校長）・森山徳之（高等学校）

「女子高等学校からの提言」 梅岡淳子（女子高等学校長）・梅澤直美（女子高等学校）

「ニューヨーク学院からの提言」 迫村純男（ニューヨーク学院長）・遠藤一正（ニューヨーク学院主事）

コメントと質疑応答

第 2 部

常任理事挨拶　西村太良（常任理事）

「外国教育研究センターからの提言」 境一三（外国語教育研究センター副所長）

「教養研究センターからの提言」 石井明（教養研究センターコーディネーター）

「国際センターからの提言」 小尾晋之介（国際センター所長）

会場からのコメント

「慶應義塾の英語教育に関するアンケートを読む」 跡部智（一貫教育主任）

● シンポジウム・慶應英文学会第 2 回大会（共催）「英語の実力・評価・教育」

（2006 年 10 月 28 日、於日吉キャンパス・来往舎シンポジウムスペース）

第 1 部：理念篇―英語力がなかなか伸びない本当の理由

司会　坂本光（文学部）

パネリスト

小串雅則（文部科学省初等中等教育局）

小磯勝人（慶應義塾大学出版会）

松原一宣（高等学校）

中村優治（文学部）

武藤浩史（法学部）

第 2 部：実践篇―慶應スタンダードの確立？

司会　境一三（外国教育研究センター）

パネリスト

西村太良（学務担当常任理事）
渡辺毅（高等学校）
馬場秀行（女子高等学校）
藤田真理子（湘南藤沢中等部・高等部）
マイケル　W. エインジ（経済学部）

● **シンポジウム「日本におけるバイリンガル教育と複言語主義」**

（2006 年 12 月 16 日、於日吉キャンパス・第 4 校舎）

第 1 部：講演

「バイリンガリズムと母語・外国語教育」 中島和子（名古屋外国語大学外国語学部）

「多言語社会における複言語主義と外国語教育の可能性」 平高史也（総合政策学部）

第 2 部：パネルディスカッション

・「複数言語主義」は日本社会と教育現場に意味があるものか。

・日本でバイリンガル教育を行う意義はあるか。
　また、あるとすればその実行のための条件はどのようなものか。

・日本で早期外国語教育は必要か。
　また必要であるとすればその実行のための条件はどのようなものか。

・日本の言語教育（母語教育を含めて）を実効あるものにするには、どのようなことが必要か。

司会　境一三（外国語教育研究センター）

パネリスト

「中等教育において多言語社会をどう扱うか」 安井綾（学習院中等科）・中山純（経済学部）

「中学校での複言語主義」 跡部智（普通部）

● **シンポジウム「慶應義塾外国語教育への提言（第二回）―小・中・高・大の連携を考える―」**

（2007 年 7 月 23 日、於日吉キャンパス・来往舎シンポジウムスペース）

はじめに

総合挨拶　金田一真澄（外国語教育研究センター所長）

塾長挨拶　安西祐一郎（塾長）

第 1 部：各学部の英語教育の現状から考える一貫教育

アンケートに見る大学の英語教育の実態

学部別の質問と回答

共通の質問とディスカッション

司会　跡部智（普通部）

パネリスト

中村優治（文学部）

鈴木亮子（経済学部）

武藤浩史（法学部）

大矢玲子（商学部）

井上京子（理工学部）

長谷部葉子（環境情報学部）

第 2 部：言語教育のためのポートフォリオの可能性

ポートフォリオとは？

経済学部におけるドイツ語ポートフォリオ
全体討論
司会　志村明彦（経済学部）
パネリスト
中山純（経済学部）
安西祐一郎（塾長）
跡部智（普通部）
境一三（外国語研究センター副所長）
馬場秀行（女子高等学校）

● **シンポジウム「慶應義塾における言語教育のグランドデザイン―共通基盤としての言語教育のフレームワーク構築に向けて―」**（2007 年 11 月 17 日、於日吉キャンパス・第四校舎）

ごあいさつ　金田一真澄（行動中心言語学習プロジェクト代表）
第 1 部：講演
「CEFR を参照した茨城大学における教養英語教育のプログラム開発」 福田浩子（茨城大学）
「EU の言語・教育政策の概観」
譲原瑞枝（慶應義塾大学 21 世紀 COE プログラム・多文化市民意識研究センター研究員）
第 2 部：パネルディスカッション
「母語教育と外国語教育を繋ぐ」 大津由紀雄（言語文化研究所）
「教養研究センター「基盤研究」から見た教養教育の展望―学生アンケート調査の結果をふまえて」
伊藤行雄（教養研究センター基盤研究座長、経済学部）・佐藤望（教養研究センター副所長、商学部）
「外国語教育研究と高等教育における言語教育への展望―共通基盤としての言語教育のフレームワーク構築に向けて―」 境一三（外国語教育研究センター所長、経済学部）
「ダブルディグリー制度の展開を例とした、専門領域研究における複言語・複文化の可能性と展望」
伊藤公平（国際センター副所長、理工学部国際交流委員会委員長、理工学部）
「言語教育のグランドデザインとフレームワーク構築に向けた展望」 志村明彦（経済学部）
第 3 部：全体討議・コメント
全体討議
コメント　西村太良（教育・研究担当理事）

● **シンポジウム「大学の外国語能力開発構想と社会の要請」**
（2008 年 11 月 15 日、於日吉キャンパス・来往舎大会議室）

開会挨拶及びシンポジウム主旨説明　境一三（行動中心複言語学習プロジェクト研究代表、経済学部）
第 1 部：講演
「ビジネス 7000 人アンケートの報告」 寺内一（高千穂大学）
「実社会での英語使用経験から振り返る慶應の英語教育」 名取勝也（日本アイ・ビー・エム株式会社）
「実社会でのフランス語使用経験から振り返る慶應のフランス語教育」
仁木久恵（在仏企業コンサルタント）
第 2 部：パネルディスカッション
司会挨拶　朝吹亮二（法学部）
パネリストの報告
松岡和美（経済学部）

跡部智（普通部）
日向清人（外国語教育研究センター）
講演者のコメント
寺内一、名取勝也、仁木久恵
司会のコメント
ディスカッション

- **シンポジウム「慶應義塾外国語教育への提言（第三回）―つながる外国語学習、つたわる外国語教育―」**
（2009 年 7 月 25 日、於日吉キャンパス・来往舎シンポジウムスペース）

総合司会挨拶　斎藤太郎（外国語教育研究センター副所長）
挨拶　清家篤（慶應義塾長）
第 1 部：講演
「CEFR の理念と AOP プロジェクト」 境一三（外国語教育研究センター）
第 2 部：実践報告：ポートフォリオとフレームワーク
「幼稚舎の英語教育：評価への取り組みと学習の接続性」 伊藤扇（幼稚舎）
「フレームワークからポートフォリオへ―JF スタンダードの応用事例」
石司えり（国際交流基金）・平高史也（総合政策学部）
“Convergences and divergences in a collaborative curriculum development framework”
バーフィールド　アンドリュー（中央大学）
「時系列でみる慶應義塾の英語一貫教育の課題と論点」 跡部智（普通部）
第 3 部：パネルディスカッション：フレームワーク構築に向けて
司会　跡部智（外国語教育研究センター）
パネリスト
長谷山彰（教育・一貫教育校担当常任理事）
横山千晶（教養研究センター所長）
平高史也（総合政策学部）
石司えり（国際交流基金）
井上逸兵（文学部）

- **シンポジウム「慶應義塾外国語教育への提言（第四回）―目標設定の在り方と外国語学習の動機づけを考える―」**（2010 年 7 月 23 日、於日吉キャンパス・来往舎シンポジウムスペース）

挨拶　境一三（外国語教育研究センター　所長）
第 1 部：実践報告
司会　境一三
講演者
「慶應義塾高等学校における英語習熟度別授業」 倉本和晃（高等学校教諭）
「慶應義塾高等学校　習熟度評価に伴う外部テスト導入と実践報告」 宮崎啓（高等学校教諭）
「習熟度クラスの実践上の課題と動機づけを高める授業に向けて」 宮田睦（湘南藤沢中・高等部）・
ギルソン　ポール（湘南藤沢中・高等部）
「文学部の必修英語科目」 坂本光（文学部）
「経済学部の英語カリキュラムにみる動機付け－主体的な学びを促す仕組みづくり－」
柏崎千佳子（経済学部）

「法学部の英語教育カリキュラム」 レイサイド　M. ジェイムス（法学部）

「大学の外国語教育における CEFR を参照した到達度評価制度の実践－大阪大学外国語学部の事例を中心に－」 真嶋潤子（大阪大学）

第 2 部

司会　跡部智

パネリスト

真嶋潤子（大阪大学）

坂本光（文学部）

柏崎千佳子（経済学部）

レイサイド　M. ジェイムス（法学部）

倉本和晃（高等学校）

宮崎啓（高等学校）

宮田睦（湘南藤沢中・高等部）

ギルソン　ポール（湘南藤沢中・高等部）

〈雑誌論文〉
プロジェクトメンバー

＊1

著者名	論文標題			
Hasumi, J., Suzuki, M., Shibuya, K., & Atobe, S.	The learning of empathetic aspects of inter-cultural understanding through an international debating activity: A case of students in a Japanese upper-secondary school			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Proceedings of London International Conference on Education (LICE) 2010	有		平成 22 年	256

著者名	論文標題			
Horiguti, S., Harada, Y., Imoto, Y. ,& Atobe, S.	The implementation of a Japanese version of the"European Language Portforio-Junior version-"at Keio：Impliciations from the perspective of organizational and education anthropology			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Can do statements in language education in Japan and beyond -Appliations of the CEFR-	無		平成 22 年	138-152

＊2

著者名	論文標題			
跡部智・大久保正章・土岐麻里・中嶋雅巳・長野智佳	オーストラリア・ビクトリア州における外国語教育政策と中等教育における LOTE プログラムについて (A Report on the Foreign Education Policy and the Secondary Level LOTE Program in Victoria)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾外国語教育研究	有	4 号	平成 19 年	171-196

著者名	論文標題			
Inoue, I.	Different language, different contextualization resources: Politeness and discourse strategies in English and in Japan			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Advances in Discourse Approaches	有		平成 21 年	246-267

著者名	論文標題			
Inoue, I.	Different Englishes, different resources of contextualization: From the perspective of the ecology of communication（多様な英語・多様なコンテクスト化の資源：コミュニケーションの生態学の視点から）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
藝文研究	有	95	平成 20 年	409-393

著者名	論文標題			
井上逸兵	コンテクスト化の認知プロセス（シンポジウム　認知言語学とコミュニケーション）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
日本認知言語学会論文集	無	8	平成 20 年	545-556

著者名	論文標題			
井上逸兵	IT 社会の読む力・書く力（特集　読む力・書く力を育てる）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
児童心理	無	61(11) 通号 863	平成 19 年	1042-1046

＊3

著者名	論文標題			
井上逸兵	早期英語教育論の諸相 (Aspects of early English education debate in Japan)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
教養論叢	無	126	平成 19 年	1-20

著者名	論文標題			
井上逸兵	コミュニケーションの生態系：現代日本の若年層の言語使用を中心として			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学日吉紀要．言語・文化・コミュニケーション	有	36	平成 18 年	1-16

著者名	論文標題			
井上京子	人類学はなぜ認知科学と相性が良いのか			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
言語	無	38(10)	平成 21 年	44-45

著者名	論文標題			
井上京子	「ことばと空間」研究のグラウンド（特集ことばと空間：言語に表れる身体性）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
言語	無	37(7)(通号 444)	平成 20 年	18-26

著者名	論文標題			
井上京子	空間認知と職業			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
三田評論	無	No.1102	平成 19 年	67

著者名	論文標題			
井上京子	言語学　名著再読(5)サピア			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
言語	無	35(5)(通号 418)	平成 18 年	92-97

著者名	論文標題			
岩波敦子	学界だより　日韓学術交流の現在：第6回日韓西洋中世史シンポジウム参加記			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
歴史学研究	有	861	平成 21 年	24-27,57

＊4

著者名	論文標題			
岩波敦子	読むこと、書くこと、話すこと：声から見た中世ヨーロッパ（特集　ことばの力　文字と音声との間にあるもの）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
歴史と民俗(神奈川大学日本常民文化研究所　編. 平凡社)	有	通号 25	平成 21 年	9-49

著者名	論文標題			
岩波敦子	共有される記憶：ビンゲンのヒルデガルトにおけるナラティブ			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
大会 proceedings（日本英文学会）	無	80	平成 20 年	149-151

著者名	論文標題			
岩波敦子	「こころ」をめぐる言説（特集　中世人の心のかたち）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
創文	無	505	平成 20 年	28-31

著者名	論文標題			
岩波敦子（司会）・内田保廣・吉村洪・大貫義容・星野明彦	座談会　国語教育を考える：“本当の国語力”が身に付く教育とは			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
三田評論	無	1094	平成 18 年	10-23

＊5

著者名	論文標題			
Waragai, I., Ota, T., & Raindl, M.	Podcasting interaktiv – Lernende produzieren Lernmaterialien			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
German as a Foreign Language	有	1-2010	平成 22 年	25-48

＊6

著者名	論文標題			
藁谷郁美・太田達也・ラインデル　マルコ	携帯電話対応 Web 単語帳 Multi Record の開発・運用・評価：Wortschatz erarbeiten, mitnehmen, teilen			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾外国語教育研究	有	5	平成 20 年	47-68

＊7

著者名	論文標題			
太田達也	作文プロセスと添削プロセスの観察研究：学習者は何を考え,教師は何を見ているのか			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学日吉紀要ドイツ語学・文学	有	43	平成 19 年	1-16

＊8

著者名	論文標題			
太田達也	外国語学習環境をデザインする			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
ドイツ語教育	有	11	平成 18 年	113-118

著者名	論文標題			
金田一真澄	ロシアにおける認知言語学の流れ(2)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
ロシア語研究「木二会年報」	有	22	平成 22 年	

著者名	論文標題			
金田一真澄	本が寝起きするロシア語の世界			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
日本ロシア文学会関東支部報	無	26	平成 22 年	1-4

＊9

著者名	論文標題			
髙山緑・金田一真澄・森泉	世界の言葉とつき合うための導入教育(2):《複言語のすすめ》による導入教育の実践と分析			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学日吉紀要ドイツ語学・文学	有	45	平成 21 年	81-132

著者名	論文標題			
金田一真澄	ロシアにおける認知言語学の流れ			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
ロシア語研究	有	21	平成 20 年	1-17

＊10

著者名	論文標題			
金田一真澄	基調論文　複言語・複文化主義と慶応義塾の外国語一貫教育			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
日本私学教育研究所調査資料『キャリアデザインにつながる多言語教育』	無	244	平成 20 年	1-6

著者名	論文標題			
金田一真澄	ロシアの言語と文化			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
BRICsの経済と言語文化を学ぶ(早稲田大学国際言語文化研究所)	無		平成 19 年	16-41

＊11

著者名	論文標題			
金田一真澄・境一三・倉舘健一	日本での複言語・複文化主義に基づく言語教育の可能性をさぐる:行動中心複言語学習プロジェクト(Action Oriented Plurilingual Language Learning Projekt)の試み			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Rencontres Pédagogiques du Kansaï	有	21	平成 19 年	60-64

著者名	論文標題			
金田一真澄・師岡 カリーマ エルサムニー・和田稔	ロシア・イスラーム世界と日本：英語を越えて世界を知る楽しみ			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
英語展望	無	115	平成 19 年	50-55

＊12

著者名	論文標題			
金田一真澄	授業・ゼミで「ことば」の魅力、再発見：ロシア語は2つの思考を育てる？			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
塾（慶應義塾）夏号	無	251	平成 18 年	5

＊13

著者名	論文標題			
伊藤敬佑・平松尚子・國枝孝弘・古石篤子	多読学習を通じた互恵的学習環境の構築：その実践と可能性（第 22 回獨協大学フランス語教授法研究会報告）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
獨協大学外国語教育研究	無	27	平成 21 年	31-33

＊14

著者名	論文標題			
國枝孝弘研究室	学生が創り出すフランス語学習環境：テレビ会議、WEB 教材、Podcasting (21e Journee Pedagogique de Dokkyo)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
獨協大学外国語教育研究	無	26	平成 20 年	79-82

著者名	論文標題			
國枝孝弘	再スタートのフランス語（特集 今度こそフランス語！）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
ふらんす(La France)	無	82（4）	平成 19 年	14-21

＊15

著者名	論文標題			
平松尚子・古石篤子・國枝孝弘	多読学習の試み：授業運営と環境整備（新たな教育ツールを外国語教育に組み込むために 方法と実践結果の検証）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Rencontres Pédagogiques du Kansaï	有	通号 21	平成 19 年	35-39

＊16

著者名	論文標題			
倉舘健一・濱野英巳	外国語学習／教育のリソースとは（第 23 回獨協大学フランス語教授法研究会報告）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
獨協大学外国語教育研究	無	28	平成 22 年	23-25

＊17

著者名	論文標題			
濱野英巳・岡野恵・倉舘健一	高等教育における外国語教員による互恵的コミュニティ形成の試み (An attempt at forming of a reciprocal community of language teachers in higher education)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
コンピュータ&エデュケーション	有	27	平成 21 年	87-92

＊18

著者名	論文標題			
濱野英巳・倉舘健一・ル＝ラディック モニク・慶應義塾大学外国語教育研究センター・同志社大学言語文化教育研究センター	ことばの「学び」を育てるプロジェクト：ICT を「利用」した外国語教員による互恵的コミュニティ形成の試み（ICT 活用の授業研究と教師教育/一般）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
日本教育工学会研究報告集	無		平成 21 年	69-72

＊19

著者名	論文標題			
倉舘健一・濱野英巳	技術革新と言語学習のための情報機器について：新たな利用形態をモデルとした応用の可能性			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
獨協大学外国語教育研究	無	27	平成 21 年	22-24

＊20

著者名	論文標題			
Leroy, P・倉舘健一・五十嵐玲美	Moteur!, vers un plurilinguisme pluriculturel: Pourquoi faut-il reconstruire les savoirs? (Production ou reproduction?)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Rencontres Pédagogiques du Kansaï	有	通号 23	平成 21 年	8-13

著者名	論文標題			
倉舘健一	書評 西兼志訳. (2007).『エマニュエル・オーグ』			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Revue Japonaise de Didactique du Français	有	4（2）	平成 21 年	200-202

＊21

著者名	論文標題			
倉舘健一・五十嵐玲美・吉田友子・クライド ルイス・三橋紫	ラウンジの冒険：互恵的学習環境の創出（言語と文化）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Rencontres Pédagogiques du Kansaï	有	通号 23	平成 21 年	35-40

＊22

著者名	論文標題			
Lewis, C. H., Ainge, M., Augustine, M. E., Davis, M., Kuradate, K., Machi, E., Moretz, D., Yokokawa, M., & Yoshida, T.	Broadening perspectives: Understanding culture through photography			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Conference Proceedings at the Digital Stream Conference 2007	有		平成 19 年	27-34

＊23

著者名	論文標題			
Kuradate, K.,	若手教師が考えていること：現実的展望に向かって Ce que pensent les jeunes enseignants – vers une perspective positive			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Rencontres Pédagogiques du Kansaï	有	通号 20	平成 18 年	67

＊24

著者名	論文標題			
Gaillard. N., & Kuradate, K.	Essai de visioconférence entre Grenoble et Keio			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Rencontres Pédagogiques du Kansaï	有	通号 20	平成 18 年	53-57

＊25

著者名	論文標題			
古石篤子	多様で豊かな言語教育の場を創出していくために：モノリンガル的な発想を超えて（特集 小学校「外国語（英語）活動」のこれから）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
解放教育	無	39（7）通号 500	平成 21 年	17-24

＊26

著者名	論文標題			
古石篤子	［日本フランス語教育学会］秋季大会シンポジウム報告 CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）のインパクト：日本のフランス語教育への「文脈化」を探る			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Revue Japonaise de Didactique du Français	有	4（1）	平成 21 年	179-183

＊27

著者名	論文標題			
古石篤子	フランスの初等・中等教育における外国語教育政策：学習指導要領と関連法に見る変遷			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾外国語教育研究	有	3	平成 19 年	1-18

＊28

著者名	論文標題			
吉村創・江面快晴・斎藤太郎	慶應義塾における「ドイツ語多読授業」の試み：ドイツ語で読書を楽しむための環境整備（„Deutsches extensives Lesen“ an der Keio-Universität：Zur Gestaltung der Lernumgebung für selbstbestimmte Lektüre)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
ドイツ語教育	有	13	平成 20 年	58-64

著者名	論文標題			
島﨑のぞみ・林良子・境一三	ドイツ語母音発音の獲得に関する基礎調査：A Basic Research on the Acquisition of German vowel[ü]			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾外国語教育研究	有	7	平成 23 年	73-82

著者名	論文標題			
中村文紀・鈴木雅子・神原慧・境一三	他人の視点を代弁することによる危険性：国際ディベート大会に見る議論における中傷表現の収集と類型化			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
第 27 回社会言語科学会研究大会発表論文集	有		平成 23 年	

著者名	論文標題			
菊地歌子・島﨑のぞみ・境一三	日本人フランス語学習者のための発音学習教材：発音領域設定の試みと指導表現の類型			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
電子情報通信学会技術研究報告（音響学会）	有		平成 23 年	

著者名	論文標題			
Suzuki, M., Yano, Y., & Sakai, K.	Adaptation to Adjudication Styles in Debates and Debate Education			
雑誌名		巻	発行年	ページ
International Society for the Study of Argumentation Proceedings		2010	平成 23 年	

著者名	論文標題			
鈴木雅子・境一三	コミュニケーション摩擦と社会公正：国際ディベート大会での調査から			
雑誌名		巻	発行年	ページ
慶應義塾外国語教育研究		7	平成 23 年	47-72

＊29

著者名	論文標題			
境一三	日本における CEFR の受容の実態と応用可能性について：言語教育政策立案に向けて（特集：CEFR と日本の英語教育）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
英語展望	無	117	平成 21 年	20-25、80

＊30

著者名	論文標題			
境一三	学術フロンティア推進事業「行動中心複言語学習プロジェクト」の課題と今後の活動について：CEFR をモデルとした言語教育政策の研究を中心に			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾外国語教育研究	有	4	平成 19 年	1-30

＊31

著者名	論文標題			
Sakai, K.	Phonetische Schwierigkeiten durch muttersprachliche Interefenzen bei japanischen Anfängern der deutschen Sprache			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Deutsch als Fremdsprache in Korea	有	通号 19	平成 18 年	7-20

＊32

著者名	論文標題			
境一三	ドイツ語教育のプロを育てる！			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
ドイツ語教育	有	11	平成 18 年	119-125

＊33

著者名	論文標題			
境一三	日本独文学会主催「ドイツ語教員養成・再研修講座」成立と現状について			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Rencontres Pédagogiques du Kansaï	有	通号 20	平成 18 年	74-80

著者名	論文標題			
重松淳	中国語イントネーション研究の現状（特集 諸言語のイントネーション）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
音声研究	有	11（2）	平成 19 年	5-15

著者名	論文標題			
野澤素子・重松淳	韻律と干渉（結び）音声教育の視点から			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
日本語と日本語研究	有	34	平成 18 年	83-108

＊34

著者名	論文標題			
Schart, M.	Programmevaluation und Aktionsforschung im Zusammenspiel: theoretische Grundlagen und Ergebnisse eines longitudinalen Forschungsprojekts in einem Intensivsprachprogramm für Deutsch an der Juristischen Fakultät der Keio Universität			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
教養論叢	無	131	平成 22 年	57-164

著者名	論文標題			
Schart, M.	Die Lehrenden machen den Unterschied			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
ドイツ語教育	有		平成 21 年	97-99

＊35

著者名	論文標題			
Hoffmann, S., & Schart, M.	Unbestimmtheit als Potential: Projektorientiertes Lehren und Lernen			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Fremdsprache Deutsch	有	38	平成 20 年	29-35

＊36

著者名	論文標題			
鈴村直樹	言語史研究の楽しみ、言語史研究の苦悩			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
三色旗	無	704	平成 18 年	2

著者名	論文標題			
髙山緑	高齢者の認知機能:これからの社会システムを考えるために			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
科学	無	80(1) (通号 929)	平成 22 年	78-83

著者名	論文標題			
髙山緑	知恵:認知過程と感情過程の統合			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
心理学評論	有	52	平成 21 年	348-358

著者名	論文標題			
手塚千鶴子	執筆ノート(黒板とワイン:もう一つの学び場「三田の家」)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
三田評論	無	1141	平成 23 年	

著者名	論文標題			
鵜川晃・野田文隆・手塚千鶴子・松岡秀明・ガネサン ソーマ	日本に暮らす外国人のメンタルヘルス上の Help-seeking 行動の研究(第 2 報)ベトナム人のメンタルヘルスの概念と対処行動			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
こころと文化	有	9(1)	平成 22 年	56-68

＊37

著者名	論文標題			
手塚千鶴子	身体知実験授業と異文化コミュニケーションとの対話の試み(特集 異文化間のコミュニケーションを考える)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
異文化間教育	有	通号 29	平成 21 年	29-39

＊38

著者名	論文標題			
手塚千鶴子	特集にあたって(特集 文化を超えるアイデンティティ:課題と可能性)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
こころと文化	有	6(1)	平成 19 年	8-10

＊39

著者名	論文標題			
手塚千鶴子	ある留学生のアイデンティティの軌跡:第三の文化との接触がもたらすもの(特集 文化を超えるアイデンティティ:課題と可能性)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
こころと文化	有	6(1)	平成 19 年	43-50

＊40

著者名	論文標題			
Nakamura, Y	Rating criteria for the three speaking test formats: monologue, dialogue and multilogue（アンケート調査によるスピーキングテストの評価基準:モノローグ,ダイアローグ,マルチローグ）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
教育研究	無	通号 51	平成 21 年	133-141

＊41

著者名	論文標題			
Nakamura, Y	What L2 grammar assessment teaches language teachers（文法能力測定と言語教育）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学日吉紀要. 言語・文化・コミュニケーション	有	41	平成 21 年	31-43

＊42

著者名	論文標題			
Nakamura, Y	A Rasch-based analysis of a placement test（ラッシュ分析法によるプレイスメントテストの一考察）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
教育研究	無	通号 50	平成 20 年	221-223

＊43

著者名	論文標題			
Nakamura, Y	An analysis of a placement test for establishing an item bank（項目銀行構築に向けたプレイスメントテスト分析）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学日吉紀要.言語・文化・コミュニケーション	有	40	平成 20 年	89-106

＊44

著者名	論文標題			
石川祥一・杉森直樹・中野美知子・中村優治・松本佳穂子	英語教育における技能別授業とテストを考える（小中高大を見通した大学英語教育:一貫したカリキュラムを求めて）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
JACET 全国大会要綱	有	46	平成 19 年	46、64-65

＊45

著者名	論文標題			
Nakamura, Y	Effective use of differential item functioning information for rater traning and language teaching（評価者訓練と言語教育のため）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
教育研究	無	通号 49	平成 19 年	107-115

＊46

著者名	論文標題			
Nakamura, Y	Basic considerations in designing an effective L2 writing test（ティングテスト作成の基礎）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学日吉紀要. 言語・文化・コミュニケーション	有	39	平成 19 年	1-10

＊47

著者名	論文標題			
西村太良	書評 Kiichiro Itsumi, Pindaric Metre. (2009). *The 'Other Half'*. pp. 19 + 464, Oxford University Press			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
西洋古典学研究	無	58	平成 22 年	121-124

著者名	論文標題			
西村太良	人文学の新たな可能性と COE プログラム（今月のテーマ 大学改革と人文学の危機）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
IDE	無	485	平成 18 年	45-51

＊48

著者名	論文標題			
平高史也	移住者に対するドイツの言語教育：母語教育を中心に			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
国立民族学博物館調査報告『移民とともに変わる地域と国家』	有	83	平成 21 年	317-330

＊49

著者名	論文標題			
平高史也	ドイツにおける移民の受け入れと言語教育：ドイツ語教育を中心として（特集「多文化共生社会と日本語教育」について）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
日本語教育	有	138	平成 20 年	43-52

＊50

著者名	論文標題			
平高史也	言語政策としての日本語教育スタンダード（特集 日本語教育のスタンダード）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
日本語学	無	25（13） 通号 314	平成 18 年	6-17

＊51

著者名	論文標題			
平高史也	相互理解のための日本語：母語教育を中心に			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
をちこち	無	12	平成 18 年	49-53

＊52

著者名	論文標題			
藤田真理子	Creating Interactive Voice Community			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾女子高等学校紀要	無	No.26	平成 21 年	41-58

＊53

著者名	論文標題			
藤田真理子	We are Wednesday People			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
実践事例アイディア集（中学校　高等学校編）	無	17	平成 21 年	116-117

＊54

著者名	論文標題			
Fujita, M.	A comparison of attitudes toward English learning and needs assessment for Keio SFC Junior and Senior High School students in 1996 and 2007			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾湘南藤沢中高等部 15 年記念紀要	無		平成 20 年	105-124

＊55

著者名	論文標題			
藤田真理子	セルハイ研究報告			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾湘南藤沢中高等部 15 年記念紀要	無		平成 20 年	125-145

＊56

著者名	論文標題			
森泉	世界の言葉とつき合うための導入教育：第二外国語導入教材《複言語のすすめ》の構想と実践			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶応義塾大学日吉紀要.ドイツ語学・文学	有	44	平成 20 年	47-78

＊57

著者名	論文標題			
山下輝彦	中国文字改革的論争與傳統派觀点的"反潮" (Chinese language reformation and the recent rise of conservative views)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
藝文研究	有	96	平成 21 年	149-133

著者名	論文標題			
小駒勝美・関場武・山下輝彦	三人閑談 漢字の魅力			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
三田評論	無	1120	平成 21 年	78-90

著者名	論文標題			
山下輝彦	京劇はどうなるのか：一票友の憂い（現代中国のポピュラーカルチャー）（舞台芸術の世界）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
アジア遊学・Intriguing Asia	無	97	平成 19 年	98-107

＊58

著者名	論文標題			
平野学・横山千晶・濱田庸子・篠塚憲一・富田広士	座談会　塾生が大学生活に求めるものとサポートのあり方（特集　現代塾生事情）			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
三田評論	無	1126	平成 21 年	10-14

＊59

著者名	論文標題			
横山千晶	第 81 回英文学会特別シンポジウム　このままでいいのか語学文学研究：リベラル・アーツの危機と英文学会			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
大会 proceedings	無	81	平成 21 年	251-267

＊60

著者名	論文標題			
横山千晶	慶應義塾大学教養研究センターの実験授業：「声プロジェクト」と「新しい文学教育」			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
初年次教育学会誌	無	1(1)	平成 20 年	89-97

＊61

著者名	論文標題			
横山千晶訳	アレクサンダー　W　アスティン著「大学初年次の経験を豊かなものとするために」			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
初年次教育学会誌	無	1(1)	平成 20 年	2-19

＊62

著者名	論文標題			
武藤浩史・横山千晶	身体知と新しい文学教育(1) レディ・チャタレーとダンスを (Somatic knowledge and new literary education (1) Dances with Lady Chatterley)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
教養論叢	無	128	平成 20 年	1-51

＊63

著者名	論文標題			
横山千晶	英語教育ワークショップ：音・空間・想像力：アルファベットの持つ物語性			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
日本総合学習学会誌	無	9	平成 18 年	1-7

＊64

著者名	論文標題			
Yoshida, T., Matsumoto, D., Akashi, S., Akiyama, T,., Furuiye, A., Ishii, C., & Moriyoshi, N.	Contrasting experiences in Japanese returnee adjustment: Those who adjust easily and those who do not			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
International Journal of Intercultural Relations	有	33(4)	平成 21 年	265-276

＊65

著者名	論文標題			
鈴木有香・八代京子・吉田友子	「阿吽の呼吸」が終焉する時代：平成不況後に企業が求める異文化間コミュニケーション能力（特集　異文化間のコミュニケーションを考える） (Intercultural communication skills required by corporations inpost-economic bubble era Japan)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
異文化間教育	有	通号 29	平成 21 年	16-28

＊66

著者名	論文標題			
Yokokawa (Muro), M., Lewis, C. H., & Yoshida, T.	Learning cultural interaction through teleconferencing: Observations of the first UCTP class (2006-2007)			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
慶應義塾外国語教育研究	有	5	平成 20 年	69-114

＊67

著者名	論文標題			
町惠理子・ルイス クライド・吉田友子・黒須里美	日米高大ビデオコンファレンス交流プロジェクトと異文化感受性についての探索的考察			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
Reitaku Review	有	14 号	平成 20 年	119-138

＊68

著者名	論文標題			
Oikawa, S., & Yoshida, T.	An identity based on being different: A focus on biethnic individuals in Japan			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
International Journal of Intercultural Relations	有	31(6)	平成 19 年	633-653

著者名	論文標題			
八代京子・吉田友子・鈴木有香	CSR（企業の社会的責任）と研修に関する調査			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
グローバル経営	無	通号 296	平成 18 年	32-35

著者名	論文標題			
吉田友子	CSR（企業の社会的責任）と研修に関する調査			
雑誌名	レフェリー有無	巻	発行年	ページ
麗澤学際ジャーナル	無	14(2)	平成 18 年	15-30

〈図書〉
プロジェクトメンバー

著者名	出版者	
井上逸兵	慶應義塾大学出版会	
書名	発行年	総ページ数
「言語とコンテクスト」. 唐須教光編.『開放系言語学への招待：文化・認知・コミュニケーション』	平成 21 年	241

著者名	出版者	
ギブズ　レイモンド=W Jr.（辻幸夫・井上逸兵監訳. 小野滋・出原健一・八木健太郎訳）	研究社	
書名	発行年	総ページ数
比喩と認知：心と言葉に認知科学	平成 20 年	534

著者名	出版者	
井上逸兵	凡人社	
書名	発行年	総ページ数
「コンテクスト化と指標性研究の日本的展開」(pp.181-189). 大原由美子編著.『日本語ディスコースへの多様なアプローチ：会話分析・談話分析・クリティカル談話分析：国立国語研究所研究会報告論集』	平成 19 年	215

＊69

著者名	出版者	
井上京子	慶應義塾大学出版会	
書名	発行年	総ページ数
「言語と身体性」. 唐須教光編.『開放系言語学への招待：文化・認知・コミュニケーション』	平成 20 年	241

＊70

著者名	出版者	
井上京子	ひつじ書房	
書名	発行年	総ページ数
「絶対と相対の狭間で：空間指示枠によるコミュニケーション」(pp.101-128). 篠原和子・片岡邦好編.『ことば・空間・身体』	平成 20 年	258

＊71

著者名	出版者	
井上京子	丸善	
書名	発行年	総ページ数
「文化と言語」(pp.427-437). 鈴木良次編集委員長. 畠山雄二編集幹事.『言語科学の百科事典』	平成 18 年	862

著者名	出版者	
岩波敦子	国際書院	
書名	発行年	総ページ数
「第1章　名誉の喪失と回復　中世ヨーロッパの法文化から」(pp.13-36). 王雲海.『名誉の原理：歴史的国際的視点から』	平成 21 年	267

著者名	出版者	
岩波敦子	中央公論新社	
書名	発行年	総ページ数
「書物が私を作った　22　心表象と言葉の関係」.『哲学の歴史別巻：哲学と哲学史』	平成 20 年	752

＊72

著者名	出版者	
岩波敦子	中央公論新社	
書名	発行年	総ページ数
「ビンゲンのヒルデガルトにおける『知と実践』」. 中川純男編.『哲学の歴史 第 3 巻　神との対話　中世：信仰と知の調和』	平成 20 年	774

著者名	出版者	
岩波敦子	講談社	
書名	発行年	総ページ数
誓いの精神史：中世ヨーロッパの「ことば」と「こころ」	平成 19 年	216

著者名	出版者	
Ohta, T.	Praesens Verlag	
書名	発行年	総ページ数
Was denkt der Lerner, was sieht der Lehrer?—Schreib-und Korrekturprozess von Deutschlernenden und lehrenden. (pp.107-124).　Fandrych, C., & Thonhauser, I. *Fertigkeiten - integriert oder separiert?　Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht.*	平成 20 年	200

著者名	出版者	
太田達也	白水社	
書名	発行年	総ページ数
ニューエクスプレス　ドイツ語	平成 19 年	151

＊73

著者名	出版者	
リースラント　アンドレアス・藁谷郁美・木村護郎クリストフ・平高史也・ラインデル　マルコ・太田達也	三修社	
書名	発行年	総ページ数
Modelle 1 neu （モデル 1　問題発見のドイツ語　改訂版）	平成 19 年	96

＊74

著者名	出版者	
重松淳編. 重松淳・太田達也・加藤祐己・國枝孝弘・小檜山賢二・寺田裕子・ドイツ語教材開発研究プロジェクトメンバー・ラインデル　マルコ・安村通晃・藁谷郁美著	慶應義塾大学湘南藤沢学会	
書名	発行年	総ページ数
ITと学習環境プロジェクト：中間報告書	平成 19 年	55

著者名	出版者	
金田一真澄編著	慶應義塾大学出版会	
書名	発行年	総ページ数
ロシア文学への扉：作品からロシア世界へ	平成 19 年	147

著者名	出版者	
金田一真澄	慶應義塾大学出版会	
書名	発行年	総ページ数
「ロシア文学に親しむために」(pp.VII-XIV). 金田一真澄編著.『ロシア文学への扉：作品からロシア世界へ』	平成 19 年	147

著者名	出版者	
金田一真澄	日本放送出版協会	
書名	発行年	総ページ数
ステップ 30　1 か月速習ロシア語　CD ブック	平成 18 年	143

著者名	出版者	
國枝孝弘	日本放送出版協会	
書名	発行年	総ページ数
基礎徹底マスター！フランス語練習ドリル：CD ブック	平成 20 年	127

＊75

著者名	出版者	
國枝孝弘	駿河台出版社	
書名	発行年	総ページ数
CD, CD-ROM で学ぶ宇宙人のためのフランス語会話：初心者のためのフランス語 (Le Français pour un Extraterrestre)	平成 19 年	163

＊76

著者名	出版者	
境一三・倉舘健一・岩居弘樹・森朋子・高橋朋子・中谷潤子・竹内理	早稲田大学所沢キャンパス	
書名	発行年	総ページ数
「初年次外国語教育：大学間 CSCL の教育的効果」(pp.501-502). 日本教育工学会.『日本教育工学会第 23 回全国大会講演論文集』	平成 19 年	

＊77

著者名	出版者	
境一三・倉舘健一・岩居弘樹・高橋朋子・森朋子・中谷潤子・竹内理	社会言語科学会事務局	
書名	発行年	総ページ数
「初年次の外国語教育における大学間協調学習の試み」. 社会言語科学会事務局.『社会言語科学会第 20 回大会発表論文集』	平成 19 年	308

＊78

著者名	出版者	
Koishi, A.	Frankfurt am Main: Peter Lang	
書名	発行年	総ページ数
Construire le plurilinguisme à l'école au Japon : Analyse d'une expérience d'éducation interculturelle dans la ville de Fujisawa. Mejia, A.-M., & Hélot, C. (éds.). *Empowering Teachers Across Cultures*	平成 22 年 (à paraître)	

＊79

著者名	出版者	
Koïshi, A.	Frankfur am Main: Peter Lang	
書名	発行年	総ページ数
L'éducation des enfants sourds au Japon : Ouverture d'une première école bilingue / biculturelle à Tokyo. (pp.145-169). Ehrhart, S., Hélot, C., & Le Nevez, A. (éds). *Plurilinguisme et Formation des Enseignants : Une Approache Critique (Plurilingualism and Teacher Education : A Critical Approach)*	平成 22 年	241

＊80

著者名	出版者	
古石篤子	慶應義塾大学出版会	
書名	発行年	総ページ数
「新しい言語教育へのアプローチ:もっと豊かな言語教育を」. 大津由紀雄編著.『危機に立つ日本の英語教育』	平成 21 年	317

＊81

著者名	出版者	
佐々木倫子・古石篤子監修	バイリンガル・バイカルチュラルろう教育センター	
書名	発行年	総ページ数
ハルミブック指導書	平成 21 年	

＊82

著者名	出版者	
佐々木倫子・古石篤子編	慶應義塾大学湘南藤沢学会	
書名	発行年	総ページ数
混乱・模索するろう教育の現場:教育政策・言語政策のはざまで	平成 20 年	74

＊84

著者名	出版者	
古石篤子編	慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科	
書名	発行年	総ページ数
言語教育における多様性について:初等・中等教育における政策と実践1	平成 20 年	44

＊85

著者名	出版者	
古石篤子編著	慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科	
書名	発行年	総ページ数
言語教育における多様性について:初等・中等教育における政策と実践2	平成 20 年	56

＊86

著者名	出版者	
古石篤子	三元社	
書名	発行年	総ページ数
「移住者の言語権、特に子どもの言語的人権について」(pp.171-199). 渋谷謙次郎・小嶋勇編著.『言語権の理論と実践』	平成 19 年	215

＊87

著者名	出版者	
古石篤子	慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科	
書名	発行年	総ページ数
「e-ラーニング」(pp.554-557). 慶應義塾大学 21 世紀 COE プログラム「次世代メディア・知的社会基盤」.『次世代メディア・知的社会基盤:21 世紀 COE プログラム研究拠点形成成果報告書. 2006 年度』	平成 19 年	915

＊88

著者名	出版者	
古石篤子	慶應義塾大学出版会	
書名	発行年	総ページ数
「モノリンガリズムを超えて:大学までの外国語教育政策」(pp.237-247). 大津由紀雄編著.『日本の英語教育に必要なこと:小学校英語と英語教育政策』	平成 18 年	304

＊89

著者名	出版者	
境一三	三修社	
書名	発行年	総ページ数
「日本の外国語教育で複言語・複文化主義を実践する:慶應義塾の挑戦」. 大木充・西山教行編.『ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)に学ぶこれからの外国語教育』	平成 22 年 刊行予定	

＊90

著者名	出版者	
Schmidt, M. G., Naganuma, N., O'Dwyer, F., Imig, A., & Sakai, K.	朝日出版	
書名	発行年	総ページ数
Can Do Statements in Language Education in Japan and Beyond: Applications of the CEFR	平成 22 年	

＊91

著者名	出版者	
境一三	東京電機大学出版局	
書名	発行年	総ページ数
「豊かな学びの場としての LMS:ドイツ語学習における「振り返り」と「気づき」を例に」(pp.139-156). 吉田晴世・上村隆一・野澤和典・松田憲編著. CIEC 外国語教育研究部会著.『ICT を活用した外国語教育』	平成 20 年	263

＊92

著者名	出版者	
O'Dwyer, F., Imig, A., Jacob, B., Nagai, N., Naganuma, N., & Sakai, K.	全国語学教育学会	
書名	発行年	総ページ数
Forming a framework and language portfolio SIG. (pp.535-548). 全国語学教育学会. *JALT2008 Conference Proceedings*	平成 20 年	

＊93

著者名	出版者	
佐藤望編著・湯川武・横山千晶・近藤明彦	慶應義塾大学出版会	
書名	発行年	総ページ数
アカデミック・スキルズ:大学生のための知的技法入門	平成 18 年	160

著者名	出版者	
重松淳日本語教育研究会	慶應義塾大学湘南藤沢学会	
書名	発行年	総ページ数
意味分析やりました	平成 22 年	119

＊94

著者名	出版者	
Schart, M., Hamano, H., Schütterle, H., & Meyer, A.	Baltmannsweiler: Schneider Verlag	
書名	発行年	総ページ数
Wie viel Aufgabenorientierung ist zu viel Aufgabenorientierung? Antworten aus dem Deutschunterricht für japanische Studierende. (pp.231-242). Altmayer, C. u.a. (Hrsg.). *Grenzen überschreiten: sprachlich – sprachlich – kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF*	平成 22 年	398

著者名	出版者	
Waychert, C., Meyer, A., Schart, M., Kimura, G. C., & Schütterle, H.	München: Iudicium	
書名	発行年	総ページ数
Vergangenheit bewältigen – zur sprachlichen Umsetzung von Vergangenem im Anfängerunterricht. Ein kooperatives Aktionsforschungsprojekt an japanischen Universitäten. Hoshii, M., Kimura, G. C., Ohta, T., & Raindl, M. (Hg.). *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge*	平成 22 年	178

著者名	出版者	
Schart, M.	Berlin: Mouton de Gruyter	
書名	発行年	総ページ数
Aktionsforschung/ Handlungsforschung. Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., & Riemer, C. (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Auflage*	平成 22 年	1720

＊95

著者名	出版者	
Schart, M.	Frankfurt am Main: Peter Lang	
書名	発行年	総ページ数
What matters in TBLT: Task, teacher or team? An action research perspective from a beginning German language classroom. (pp.41-60). Eckerth, J., & Siekmann, S. (eds.). *Task-Based Language Learning and Teaching: Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives*	平成 20 年	310

著者名	出版者	
シャールト ミヒャエル	München: Iudicium	
書名	発行年	総ページ数
Die japanische Lernkultur. Annäherungsversuche an ein flüchtiges Konzept. (pp.82-90). Esser, R. & Krumm, H.-J. (Hg.), *Bausteine für Babylon*	平成 19 年	358

著者名	出版者	
鈴村直樹	三修社	
書名	発行年	総ページ数
「sein の領域：ゲルマン語の受動態にみる助動詞seinの『動作』表現可能性」(pp.120-128). 三瓶裕文・成田節編.『ドイツ語を考える：ことばについての小論集』	平成 20 年	264

著者名	出版者	
手塚千鶴子	慶應義塾大学出版会	
書名	発行年	総ページ数
「三田の家での『小さな国際交流』の試み」. 熊倉敬聡・望月良一・長田進・坂倉杏介・岡原正行・手塚千鶴子・武山政直編著.『黒板とワイン：もう一つの学びの場「三田の家」』	平成 21 年	239

＊96

著者名	出版者	
手塚千鶴子	法政大学国際日本学研究センター	
書名	発行年	総ページ数
「日中相互理解への道を探る」. 法政大学国際日本学研究所.『相互理解としての日本研究：日中比較による新展開』	平成 19 年	356

著者名	出版者	
西村太良訳	岩波書店	
書名	発行年	総ページ数
「人間嫌い」(pp.1-82). 久保田忠利・中務哲朗編.『メナンドロス（ギリシア喜劇全集 5）』	平成 21 年	380

著者名	出版者	
西村太良	岩波書店	
書名	発行年	総ページ数
「『人間嫌い』解説」(pp.315-326). 久保田忠利・中務哲朗編.『メナンドロス（ギリシア喜劇全集 5）』	平成 21 年	380

著者名	出版者	
西村太良・丹下和彦・橋本隆夫・内田次信訳	岩波書店	
書名	発行年	総ページ数
エウリーピデース(2)（ギリシア悲劇全集 6）	平成 19 年	428

著者名	出版者	
伊藤照夫・西村太良・池田黎太郎・岡道男訳	岩波書店	
書名	発行年	総ページ数
アイスキュロス(2)（ギリシア悲劇全集 2）	平成 19 年	365

著者名	出版者	
西村太良	慶應義塾大学出版会	
書名	発行年	総ページ数
「ゼウスと雷とオリュムポス山」(pp.99-104). 妹尾堅一郎編.『雷文化論』	平成 19 年	245

著者名	出版者	
McLynn, N. B., Nakagawa, S., & Nishimura, T. (ed.)	Tokyo: Keio University Press	
書名	発行年	総ページ数
Corners of the Mind: Classical Traditions, East and West	平成 19 年	236

著者名	出版者	
Nishimura, T.	Tokyo: Keio University Press	
書名	発行年	総ページ数
ἀωτοξ revisited: Some aspects of Pindar's vocabulary. (pp.53-73). McLynn, N. B., Nakagawa, S., & Nishimura, T. (ed.). *Corners of the Mind: Classical Traditions, East and West*	平成 19 年	236

著者名	出版者	
平高史也研究会	慶應義塾大学湘南藤沢学会	
書名	発行年	総ページ数
ことばの采：平高史也研究会論文集	平成 21 年	231

＊97

著者名	出版者	
平高史也・深谷昌弘・國領二郎	紀伊國屋書店	
書名	発行年	総ページ数
「文脈と方法としての『つながり』の技術」. 慶應義塾大学湘南藤沢学会. 『Keio SFC Journal. 8(1)（総合政策学特別号）』	平成 20 年	78

＊98

著者名	出版者	
平高史也	上智大学ヨーロッパ研究所　日本エスペラント学会	
書名	発行年	総ページ数
「多言語社会日本の挑戦」. 木村護郎クリストフ・吉田奈緒子編. 『アジアにおける公正な言語政策に向けて：第 5 回新渡戸記念国際シンポジウム記録』	平成 20 年	217

＊99

著者名	出版者	
平高史也・野山広・春原直美・熊谷晃	信濃毎日新聞社	
書名	発行年	総ページ数
共生：ナガノの挑戦（チャレンジ）：民・官・学協働の外国籍住民学習支援	平成 20 年	225

＊100

著者名	出版者	
石司えり・平高史也	慶應義塾大学大学院政策メディア研究科	
書名	発行年	総ページ数
地域に開かれた異文化間教育：公立小学校における異文化間教育授業実践から	平成 19 年	34

＊101

著者名	出版者	
平高史也	くろしお出版	
書名	発行年	総ページ数
「多言語社会における言語政策のプロセスとアクターを考える」(pp.23-36). 土岐哲先生還暦記念論文集編集委員会編.『日本語の教育から研究へ』	平成 18 年	261

著者名	出版者	
平高史也研究会	慶應義塾大学湘南藤沢学会	
書名	発行年	総ページ数
おコトバですが…:平高史也研究会論文集	平成 18 年	239

著者名	出版者	
森泉	白水社	
書名	発行年	総ページ数
《独検》3・4 級必須単語集(CD付)	平成 21 年	222

著者名	出版者	
森泉	同学社	
書名	発行年	総ページ数
中級作文 ドイツ語で書いてみよう!	平成 20 年	53

著者名	出版者	
森泉	ベレ出版	
書名	発行年	総ページ数
しっかり身につくドイツ語トレーニングブック:文法と頻出単語を同時に学べる(CD 付)	平成 18 年	399

著者名	出版者	
山下輝彦監修. 浅野雅樹・楊宗英・范菲執筆. ILC 国際語学センター編	ILC 国際語学センター	
書名	発行年	総ページ数
ビジネス中国語テスト教本	平成 20 年	148

著者名	出版者	
山下輝彦	三修社	
書名	発行年	総ページ数
中国語入門ポイント 45(改訂版)	平成 20 年	71

＊102

著者名	出版者	
横山千晶	慶應義塾大学体育研究所	
書名	発行年	総ページ数
「教養としての身体知と体育」. 慶應義塾大学体育研究所.『体育研究所新棟完成記念フォーラム報告書』	平成 21 年	67

著者名	出版者		
Yoshida,T., Imai.H., Nakata,Y., Takeuchi, O., & Tamai, K.編著	Frankfurt am Main: Peter Lang		
書名		発行年	総ページ数
Researching Language Teaching and Learning: An Integration of Practice and Theory		平成 21 年	396

＊103

著者名	出版者		
八代京子・町恵理子・小池浩子・吉田友子	三修社		
書名		発行年	総ページ数
異文化トレーニング：ボーダレス社会を生きる		平成 21 年	333

＊104

著者名	出版者		
吉田友子	丸善株式会社		
書名		発行年	総ページ数
「文化と言語」. 鈴木良次・畠山雄二編集幹事.『言語科学の百科事典』		平成 18 年	862

著者名	出版者		
平尾浩三・藁谷郁美	第三書房		
書名		発行年	総ページ数
初級ドイツ語（改訂版）		平成 20 年	93

＊105

著者名	出版者		
藁谷郁美	慶應義塾大学湘南藤沢学会		
書名		発行年	総ページ数
「ドイツ語携帯教材開発」. 重松淳編. 重松淳・太田達也・加藤祐己・國枝孝弘・小檜山賢二・寺田裕子・ドイツ語教材開発研究プロジェクトメンバー・ラインデル マルコ・安村通晃・藁谷郁美著.『ITと学習環境プロジェクト：中間報告書』		平成 19 年	61

〈学会発表〉

プロジェクトメンバー

＊106

発表者名	発表標題		
島崎のぞみ・跡部智	言語ポートフォリオに関する基礎的調査と展望		
学会名		開催地	発表年月
日本教育工学会第 26 回全国大会		愛知県名古屋市	平成 22 年 9 月

＊107

発表者名	発表標題		
Hasumi, J., Suzuki, M., Shibuya, K., & Atobe, S.	The learning of empathetic aspects of inter-cultural understanding through an international debating activity: A case of students in a Japanese upper-secondary school		
学会名		開催地	発表年月
London International Conference on Education (LICE) 2010		Heathrow, England	平成 22 年 9 月

＊108

発表者名	発表標題		
Hasumi, J., Suzuki, M., Shibuya, K., & Atobe, S.	Rational argument and cultural sensitivity: A case of Japanese students in international debating competitions		
学会名		開催地	発表年月
The 6th International Citized Conference		St. Andrews, Scotland	平成 22 年 7 月

＊109

発表者名	発表標題		
鈴木雅子・蓮見二郎・跡部智	Examining the relation between eye contact ratio and speaking assessment		
学会名		開催地	発表年月
第 10 回日本第二言語習得学会		岐阜県岐阜市	平成 22 年 6 月

＊110

発表者名	発表標題		
Suzuki, M., Hasumi, J., Yano, Y., Atobe, S., & Sakai, K.	Adaptation to adjudication styles in debates and debate education		
学会名		開催地	発表年月
The 7th Conference on Argumentation of the International Society for the Study of Argumentation		Amsterdam, Nederlanden	平成 22 年 6 月

＊111

発表者名	発表標題		
Suzuki, M., Hasumi, J., & Atobe, S.	Examining the relation between eye contact ratio and speaking assessment		
学会名		開催地	発表年月
The 2nd International Conference on Second Language Acquisition and Foreign Language Learning		Szczyrk, Poland	平成 22 年 5 月

＊112

発表者名	発表標題		
跡部智・井本由紀・堀口佐知子	The implementation of the Japanese version of the European Language Portfolio-junior version in Keio: Implications from the perspective of organizational and educational anthropology		
学会名		開催地	発表年月
全国語学教育学会第 35 回国際年次大会		静岡県静岡市	平成 21 年 11 月

＊113

発表者名	発表標題	
跡部智	Web 教材を利用した自律学習指導:英検 CAT 導入の効果分析	
学会名	開催地	発表年月
外国語教育メディア学会(LET)関東支部第 121 回(2008 年)研究大会	神奈川県横浜市	平成 20 年 10 月

＊114

発表者名	発表標題	
跡部智・境一三・野上康子・片岡夏子	慶應義塾日本語版 CEFR チェックリストを用いた学習者の英語能力レベルの記述の試み	
学会名	開催地	発表年月
第 12 回日本言語テスト学会全国研究大会	茨城県水戸市	平成 20 年 9 月

＊115

発表者名	発表標題	
跡部智	中学校での複言語教育の試み	
学会名	開催地	発表年月
慶應義塾大学 21 世紀 COE「日本・アジアにおける総合政策学先導拠点:ヒューマンセキュリティの基盤的研究を通じて:ヒューマンセキュリティの基盤』としての言語政策チーム:パネルディスカッション「言語教育における多様性について:初等・中等教育における政策と実践 (The Notion of Diversity in Language Education: Policy and Practice at Primary and Secondary Level)」	神奈川県横浜市	平成 19 年 1 月

＊116

発表者名	発表標題	
跡部智	Moodle の事例から学ぶ	
学会名	開催地	発表年月
外国語教育メディア学会(LET)関東支部第 116 回関東支部研究大会 The Japan Association for Language and Education Technology	東京都文京区	平成 18 年 6 月

＊117

発表者名	発表標題	
岡野恵・井上京子	学習環境の差異から検証する協調学習の有効性:オンライン教材使用実験授業の数値解析	
学会名	開催地	発表年月
平成 21 年度教育改革 IT 戦略大会(社団法人私立大学情報教育協会)	東京都千代田区	平成 21 年 9 月

発表者名	発表標題	
井上京子	環境認識と言語認識:ことば「で」学ぶ世界	
学会名	開催地	発表年月
第 33 回春季セミナー「言語人類学へのアプローチ」言語と人間研究会 (HLC)	東京都文京区	平成 19 年 3 月

発表者名	発表標題	
井上京子	虹は何色？ホームランは何本？：言語人類学の考え方	
学会名	開催地	発表年月
東京大学・大学院人文社会系研究科言語学教室・大学院総合文化研究科言語情報科学専攻主催・21 世紀 COE「心とことば：進化認知科学的展開」公開ワークショップ「認知言語学の学び方 3」	東京都文京区	平成 18 年 5 月

発表者名	発表標題	
岩波敦子	名誉の喪失と回復：中世ヨーロッパの法文化から	
学会名	開催地	発表年月
法文化学会第 11 回研究大会	神奈川県横浜市	平成 20 年 11 月

発表者名	発表標題	
岩波敦子	ビンゲンのヒルデガルトにおけるナラティブ	
学会名	開催地	発表年月
日本英文学会第 80 回全国大会　シンポジア第 5 部門「ヨーロッパ中世の神秘主義：霊性とナラティブ」	広島県東広島市	平成 20 年 5 月

＊118

発表者名	発表標題	
太田達也	協調・探究型アプローチの授業実践	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2010 年春季研究発表会	神奈川県横浜市	平成 22 年 5 月

＊119

発表者名	発表標題	
Ohta, T., & Riessland, A.	Internetgestützte Videokonferenzen, ihre Probleme und deren Beseitigung	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2009 年秋季研究発表会	愛知県名古屋市	平成 21 年 10 月

＊120

発表者名	発表標題	
Waragai, I., Raindl, M., & Ohta, T.	Sprachenlerner gestalten digitale Lernumgebungen	
学会名	開催地	発表年月
International Deutschlehrertagung (IDT) 大会	Jena, Deutschland	平成 21 年 8 月

＊121

発表者名	発表標題	
太田達也	外国語学習環境の構築に向けて：ドイツ語教育における私の取り組み	
学会名	開催地	発表年月
南山学会文学・語学系列例会	愛知県名古屋市	平成 21 年 6 月

＊122

発表者名	発表標題	
太田達也・境一三	日本におけるドイツ語教員養成：現状と課題	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2008 年秋季研究発表会	岡山県岡山市	平成 20 年 10 月

＊123

発表者名	発表標題	
Raindl, M., Ohta, T., & Waragai, I.	Enhancing learning awareness：Podcasting as an interactive tool	
学会名	開催地	発表年月
EUROCALL 2008 (European Association for Computer-Assisted Language Learning)	Székesfehérvár, Hungary	平成 20 年 9 月

発表者名	発表標題	
Ohta, T.	Überarbeitungsprozesse japanischer Deutschlerner：wie rezipieren die Lernenden das schriftliche Feedback der Lehrenden?	
学会名	開催地	発表年月
Asiatische Germanistentagung 2008	石川県金沢市	平成 20 年 8 月

＊124

発表者名	発表標題	
Ohta, T., & Waragai, I.	Learning after school: Construction of a database of pre- and post-graduation language-learning biographies	
学会名	開催地	発表年月
World CALL 2008 (Computer Assisted Language Learning)	福岡県福岡市	平成 20 年 8 月

＊125

発表者名	発表標題	
太田達也	自律的能力の育成をめざしたプロセス重視のドイツ語教員養成・研修モデル	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2008 年春季研究発表会	東京都豊島区	平成 20 年 6 月

＊126

発表者名	発表標題	
太田達也・ラインデル マルコ・藁谷郁美	携帯電話対応 Web 単語帳 Multi Record の開発・運用・評価	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2008 年春季研究発表会	東京都豊島区	平成 20 年 6 月

＊127

発表者名	発表標題	
太田達也・藁谷郁美・ラインデル マルコ・須山奏	多言語対応携帯電話のもたらす新しい外国語学習：Das Handy als Navigator zur Mehrsprachigkeit	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2007 年秋季研究発表会	大阪府大阪市	平成 19 年 10 月

＊128

発表者名	発表標題	
太田達也・ラインデル マルコ・藁谷郁美・江面快晴	外国語学習環境における動画・音声配信教材の意味と機能：Podcasting を中心に	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2007 年春季研究発表会	東京都豊島区	平成 19 年 6 月

発表者名	発表標題	
Ohta, T.	Die Lernplattform als Werkzeug der Selbstorganisation des Lernens	
学会名	開催地	発表年月
GDVT (Germanisten-und Deutschlehrerverband Taiwans)-Verbandstagung 2006	台北　台湾	平成 18 年 10 月

＊129

発表者名	発表標題	
太田達也	「外国語授業の設計」から「外国語学習環境のデザイン」へ	
学会名	開催地	発表年月
SFC コンソーシアム DMNET	神奈川県藤沢市	平成 18 年 6 月

＊130

発表者名	発表標題	
太田達也	＜学び方を学ぶ＞場としてのドイツ語学習	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2006 年春季研究発表会	東京都豊島区	平成 18 年 6 月

＊131

発表者名	発表標題	
金田一真澄	複言語・複文化主義と慶應義塾の外国語一貫教育：日本の外国語教育と複言語・複文化主義・小中高大一貫教育への寄与と課題	
学会名	開催地	発表年月
第 2 回外国語センター地域社会貢献公開講演会（筑波大学外国語センター社会貢献委員会主催）	茨城県つくば市	平成 20 年 1 月

＊132

発表者名	発表標題	
境一三・金田一真澄・倉舘健一	複言語・複文化能力養成のための基盤構築：慶應義塾における文部科学省学術フロンティア推進事業「行動中心複言語学習プロジェクト」の現状と課題について	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2007 年度秋季研究発表会	大阪府大阪市	平成 19 年 10 月

＊133

発表者名	発表標題	
境一三・金田一真澄・倉舘健一	日本での複言語・複文化主義に基づく言語教育の可能性をさぐる：行動中心複言語学習プロジェクト (Action Oriented Plurilingual Language Learning Project) の試み	
学会名	開催地	発表年月
第 21 回関西フランス語教育研究会	大阪府大阪市	平成 19 年 3 月

＊134

発表者名	発表標題	
金田一真澄	ロシアの言語と文化	
学会名	開催地	発表年月
BRICs世界の経済と言語文化：新興大国群ブラジル・ロシア・インド・中国の動向（早稲田大学国際言語文化研究所）	東京都新宿区	平成 19 年 1 月

＊135

発表者名	発表標題	
菊池歌子・倉舘健一・天白成一	フランス語における発音指導ノウハウのソフトウェア化	
学会名	開催地	発表年月
第 24 回関西フランス語教育研究会	大阪府大阪市	平成 22 年 3 月

＊136

発表者名	発表標題	
濱野英巳・岡野恵・倉舘健一・ル=ラルディック　モニク	ことばの「学び」を育てるプロジェクト：教師の「学び」のコミュニティ形成の試み	
学会名	開催地	発表年月
第 24 回関西フランス語教育研究会	大阪府大阪市	平成 22 年 3 月

＊137

発表者名	発表標題	
ルロワ　パトリス・倉舘健一・五十嵐玲美・加留部秀岳	Moteur ! ou le rond-point des apprentissages	
学会名	開催地	発表年月
第 24 回関西フランス語教育研究会	大阪府大阪市	平成 22 年 3 月

発表者名	発表標題	
五十嵐玲美・倉舘健一・三橋紫	多様化する学生とその「学び」のあり方	
学会名	開催地	発表年月
第 24 回関西フランス語教育研究会	大阪府大阪市	平成 22 年 3 月

＊138

発表者名	発表標題	
倉舘健一・濱野英巳	外国語学習：教育のリソースとは	
学会名	開催地	発表年月
獨協大学フランス語教授法研究会	埼玉県草加市	平成 21 年 12 月

＊139

発表者名	発表標題	
濱野英巳・倉舘健一・ル=ラディック　モニク	ことばの「学び」を育てるプロジェクト：ICT を「利用」した外国語教員による互恵的コミュニティ形成の試み（ICT 活用の授業研究と教師教育／一般）	
学会名	開催地	発表年月
教育工学会研究会	長野県長野市	平成 21 年 10 月

＊140

発表者名	発表標題	
Yoshida, T., Kurokawa, I., Lewis, H. C., Igarashi, R., & Kuradate, K.	Creating intercultural encounters on campus: A step toward establishing intercultural understanding and world peace	
学会名	開催地	発表年月
International Academy of Intercultural Research (IAIR)	Honolulu, Hawaii, USA	平成 21 年 8 月

＊141

発表者名	発表標題	
濱野英巳・江面快晴・倉舘健一・板宮朋基・谷内正裕	教員再研修のための協調学習支援基盤の構築および展望について	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2009 年度春季研究発表	東京都千代田区	平成 21 年 5 月

＊142

発表者名	発表標題	
倉舘健一・五十嵐玲美・三橋紫	「プルリリンガルラウンジ」から見える複言語・複文化主義の文脈化	
学会名	開催地	発表年月
京都大学国際研究集会 2009	京都府京都市	平成 21 年 4 月

＊143

発表者名	発表標題	
倉舘健一・ルロワ パトリス・谷内正裕	学習と教育における自律：言語のリソースシェアリングとはなにか	
学会名	開催地	発表年月
京都大学国際研究集会 2009	京都府京都市	平成 21 年 4 月

＊144

発表者名	発表標題	
五十嵐玲美・吉田友子・クライド ルイス・三橋紫・倉舘健一	ラウンジの冒険：互恵的学習環境の創出	
学会名	開催地	発表年月
第 23 回関西フランス語教育研究会	大阪府大阪市	平成 21 年 3 月

＊145

発表者名	発表標題	
倉舘健一・濱野英巳	技術革新と言語学習のための情報機器について：新たな利用形態をモデルとした応用の可能性	
学会名	開催地	発表年月
獨協大学フランス語教授法研究会	埼玉県草加市	平成 20 年 12 月

＊146

発表者名	発表標題	
濱野英巳・矢内正裕・倉舘健一	外国語教育における教育・研究活動の有機的な関連付け	
学会名	開催地	発表年月
日本教育工学会第 24 回全国大会	新潟県上越市	平成 20 年 10 月

発表者名	発表標題		
倉舘健一・濱野英巳	外国語学習のリソースセンターのために		
学会名		開催地	発表年月
日本フランス語教育学会 2008 年度秋季大会		京都府京都市	平成 20 年 10 月

＊147

発表者名	発表標題		
Leroy, P., Kunieda, T., & Kuradate, K.	"Moteur!"ou comment mieux faire partir les étudiants au quart de tour! (Pédagogie actionnelle)（共通テーマ「学びを学ぶ：学習者と教師が共にめざすもの」		
学会名		開催地	発表年月
第 22 回関西フランス語教育研究会		大阪府大阪市	平成 20 年 3 月

＊148

発表者名	発表標題		
倉舘健一	日本独文学会において学術フロンティア AOP プロジェクトのポスター発表		
学会名		開催地	発表年月
日本フランス語教育学会 2007 年度秋季大会　2007 年度秋季研究発表会プログラム　日本独文学会秋季研究発表会		大阪府大阪市	平成 19 年 10 月

＊149

発表者名	発表標題		
境一三・倉舘健一・岩居弘樹・森朋子・高橋朋子・竹内理・近藤睦美	大学間 CSCL（コンピューター支援の協調学習）で学生の学びに何が起こるのか：質的調査による前調査の結果から		
学会名		開催地	発表年月
日本独文学会 2007 年度秋季研究発表会		大阪府大阪市	平成 19 年 10 月

＊150

発表者名	発表標題		
境一三・倉舘健一・岩居弘樹・高橋朋子・森朋子・中谷潤子・竹内理	初年次の外国語教育における大学間協調学習の試み		
学会名		開催地	発表年月
第 20 回社会言語科学会研究大会		兵庫県西宮市	平成 19 年 9 月

＊151

発表者名	発表標題		
境一三・倉舘健一・岩居弘樹・森朋子・高橋朋子・中谷潤子・竹内理	初年次外国語教育：大学間 CSCL の教育的効果		
学会名		開催地	発表年月
日本教育工学会第 23 回全国大会		埼玉県所沢市	平成 19 年 9 月

＊152

発表者名	発表標題		
Lewis, H. C., Ainge, M., Augustine, M. E., Davis, M., Kuradate, K., Machi, E., Moretz, D., Yokokawa, M., & Yoshida, T.	Broadening perspectives: Understanding culture through photography		
学会名		開催地	発表年月
Conference Proceedings at the Digital Stream Conference 2007		California, USA	平成 19 年 3 月

＊153

発表者名	発表標題	
境一三・佐藤望・倉舘健一・森薫・佐々木朋美	ハイパー・デジタル・インターフェイス (hydi) コンセプトとシステム・デザイン	
学会名	開催地	発表年月
平成 18 年度私立大学情報教育協会大学教育・情報戦略大会 私立大学情報教育協会	東京都千代田区	平成 18 年 9 月

＊154

発表者名	発表標題	
古石篤子	もっとゆたかな言語教育を	
学会名	開催地	発表年月
慶應義塾大学グローバル COE プログラム人文科学分野「論理と感性の先端的教育研究拠点」シンポジウム「英語教育の新時代:『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想を超えて」	神奈川県横浜市	平成 20 年 9 月

＊155

発表者名	発表標題	
Koishi, A.	Towards a new language education: A case study of a local multilingual primary education program	
学会名	開催地	発表年月
9th International Conference of Association for Language Awareness	Hong Kong	平成 20 年 6 月

＊156

発表者名	発表標題	
Koishi, A.	L'éducation des enfants sourds au Japon: Ouverture d'une Première école bilingue/biculturelle à Tokyo	
学会名	開催地	発表年月
La Formation des Enseignants et Contexte Plurilingue: Identité, Hybridité, Mobilité	Luxembourg & Strasbourg, France	平成 20 年 3 月

＊157

発表者名	発表標題	
Koishi, A.	Towards a new language education in Japan: Can a language awareness programme empower teachers to deal with multilingualism in the classroom?	
学会名	開催地	発表年月
Language, Education and Diversity (LED) Conference 2007	Hamilton, New Zealand	平成 19 年 11 月

＊158

発表者名	発表標題	
吉村創・江面快晴・斎藤太郎	慶應義塾における「ドイツ語多読授業」試み	
学会名	開催地	発表年月
ドイツ語教育研究会第 108 回例会　日本独文学会関東支部・日本独文学会ドイツ語教育部会	東京都港区	平成 20 年 1 月

発表者名	発表標題	
Kohbara, A., Suzuki, M., Nakamura, F & Sakai, K.	English-language debate as an (anti-)oppressive practice: Through the lens of Social Role Valorization Theory	
学会名	開催地	発表年月
European Conference for Academic Disciplines	Gozo, Malta	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
Shimazaki, N,. Hayashi, R., & Sakai, K.	The Effect of Pronunciation Training in Garman vowel [ü]	
学会名	開催地	発表年月
International Journal of Arts and Sciences,Malta Conference	Gozo, Malta	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
Kohbara, A., Suzuki, M., Nakamura, F & Sakai, K.	English-language debate as an (anti-)oppressive practice: Through the lens of Social Role Valorization Theory	
学会名	開催地	発表年月
International Journal of Arts and Sciences,Malta Conference	Gozo, Malta	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
Nakamura, F., Suzuki, M., Kohbara, A .,& Sakai, K.	A Classification of Offensive Speeches：Data from International Debate Competition	
学会名	開催地	発表年月
International Journal of Arts and Sciences,Malta Conference	Gozo, Malta	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
中村文紀・鈴木雅子・神原慧・境一三	他人の視点を代弁することによる危険性：国際ディベート大会に見る議論における中傷表現の収集と類型化	
学会名	開催地	発表年月
第 27 回社会言語科学会研究大会	東京都町田市	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
島﨑のぞみ・林良子・境一三	ドイツ語母音の発音トレーニングに向けた調査	
学会名	開催地	発表年月
電子通信学会&日本音響学会音声研究会	東京都文京区	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
菊地歌子・島﨑のぞみ・境一三	日本人フランス語学習者のための発音学習教材：発音領域設定の試みと指導表現の類型	
学会名	開催地	発表年月
電子通信学会&日本音響学会音声研究会	東京都文京区	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
Nakamura, F., Suzuki, M,,Hasumi, J., & Sakai, K.	What should be avoided in intercultural communication?: Collection and classification for new language education	
学会名	開催地	発表年月
Rhizomes VI	Brisbane, Australia	平成 23 年 2 月

発表者名	発表標題	
Nakamura, F., Suzuki, M., Hasumi, J & Sakai,. K.	Don’t speak for others!：Offensive speeches in international debate conpetitions	
学会名	開催地	発表年月
European Conference for Academic Disciplines	Gottenheim, Germany	平成 22 年 12 月

＊159

発表者名	発表標題	
島﨑のぞみ・林良子・境一三	発音指導方法の類型化に向けた試み：母音の特性を利用した自律学習への糸口	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2010 年秋季研究発表会	千葉県千葉市	平成 22 年 10 月（予定）

＊160

発表者名	発表標題	
境一三	第二外国語では文法学習はどこまで必要か？：「気づき」の養成の観点から	
学会名	開催地	発表年月
獨協大学大学院外国語学研究科・外国語学部共催シンポジウム　外国語教育の理論と実践：語彙・文法教育を中心に	埼玉県草加市	平成 21 年 12 月

＊161

発表者名	発表標題	
境一三	Förderung eines autonomen und interaktiven Lernens auf der Lernplattform Moodle	
学会名	開催地	発表年月
2009 年度国際ドイツ語教師連盟主催IDT	Jena, Deutschland	平成 21 年 8 月

＊162

発表者名	発表標題	
柿沼義孝・境一三・中川慎二・藤原三枝子・正木晶子・森田昌美・吉島茂・鷲巣由美子	ドイツ語教員養成・研究講座 2007 年：2009 年の紹介と報告	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学学会 2009 年度春季研究発表会	東京都杉並区	平成 21 年　5 月

＊163

発表者名	発表標題	
境一三	21 世紀的言語教育の課題：複言語能力の育成について	
学会名	開催地	発表年月
特色GPフォーラム	京都府京都市	平成 21 年 3 月

＊164

発表者名	発表標題	
境一三	大学における言語教育の目的は何か？：英語教育の継続性を視野に入れつつ	
学会名	開催地	発表年月
現代GPフォーラム「高等教育における英語教育の在り方を考える」	愛知県名古屋市	平成 21 年 3 月

＊165

発表者名	発表標題	
Sakai, K.	Promotion of multilingualism and continuity in language education: What is going on at Keio?	
学会名	開催地	発表年月
The Japan Association for Language Teaching (JALT) 34th International Conference 全国語学教育学会第 34 回国際年次大会	東京都渋谷区	平成 20 年 11 月

＊166

発表者名	発表標題	
境一三	日本のドイツ語教育における音声指導の実態と問題点	
学会名	開催地	発表年月
大阪言語研究会第 162 回例会	大阪府豊中市	平成 20 年 9 月

＊167

発表者名	発表標題	
Hoshii, M., & Sakai, K.	Was motiviert japanische Deutschlernende? - eine empirische Studie	
学会名	開催地	発表年月
Le 15ème Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA 2008) (The 15th International Association for Applied Linguistics World Conference)	Duisburg, Deutschland	平成 20 年 8 月

＊168

発表者名	発表標題	
境一三	日本における多言語教育の必要性と CEFR	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2008 年度春季研究発表会	東京都豊島区	平成 20 年 6 月

＊169

発表者名	発表標題	
森朋子・境一三・高橋朋子・中谷潤子・岩居弘樹・竹内理	初年次における他者とは：グラウンデット・セオリー・アプローチによる大学間 CSCL 発展に向けての知見	
学会名	開催地	発表年月
大学教育学会	東京都新宿区	平成 20 年 6 月

＊170

発表者名	発表標題	
境一三	「振り返り」と「気づき」の場としての LMS：ドイツ語教育の現場から	
学会名	開催地	発表年月
第 74 回 CIEC 研究会　コンピュータ利用教育協議会	東京都杉並区	平成 20 年 3 月

＊171

発表者名	発表標題	
境一三	言語一貫教育と多言語教育の推進：慶應義塾大学外国語教育研究センターの取り組み	
学会名	開催地	発表年月
国際シンポジウム「大学における外国語教育の二つの挑戦：多言語教育と自律学習」	京都府京都市	平成 20 年 1 月

＊172

発表者名	発表標題	
境一三	ヨーロッパ共通参照枠の基本理念と日本における受容の問題	
学会名	開催地	発表年月
神奈川大学横浜キャンパス外国語教育協議会講演会	神奈川県横浜市	平成 19 年 12 月

＊173

発表者名	発表標題	
境一三	LMS を使った授業展開と協調学習について:21 世紀の外国語教育	
学会名	開催地	発表年月
英知大学 CALL ワークショップ	兵庫県尼崎市	平成 19 年 3 月

＊174

発表者名	発表標題	
Sakai, K.	Zur Fördeung des Kultur-und Lernbewusstseins durch Nutzung einer webbasierten Lernplattform	
学会名	開催地	発表年月
Asiatische Germanistentagung 2006	Seoul, Korea	平成 18 年 8 月

＊175

発表者名	発表標題	
境一三	外国語教育における LMS の意義	
学会名	開催地	発表年月
第 46 回LET全国研究大会. 外国語教育メディア学会	京都府京都市	平成 18 年 8 月

＊176

発表者名	発表標題	
Sakai, K.	Why do I learn two or more foreign languages?	
学会名	開催地	発表年月
The Japan Association for Language Teaching (JALT) Pan-SIG Conference 2007	宮城県仙台市	平成 18 年 5 月

発表者名	発表標題	
Sakai, K.	Muttersprachliche Interferenzen und phonetische Schwierigkeiten bei japanischen Anfängern: im Falle Hören	
学会名	開催地	発表年月
Das 10. Internationale Symposium, Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache	Seoul, Korea	平成 18 年 4 月

＊177

発表者名	発表標題	
河合聡史・重松淳	英語多読教材 Taddok の開発と評価	
学会名	開催地	発表年月
2008 PC Conference (Counsil for Improvement of Education through Computers (CIEC))	神奈川県藤沢市	平成 20 年 8 月

＊178

発表者名	発表標題	
重松淳・熊坂瑶子・長峯毅英	未来の学習:ロボット＋ネットワーク＋ヒト、自律学習と Web 教材開発および多言語モードサイトの構築	
学会名	開催地	発表年月
SFC コンソーシアム Digital Media Learning Network (DMNET)	神奈川県藤沢市	平成 20 年 6 月

＊179

発表者名	発表標題		
重松淳 (SFC「IT と学習環境プロジェクト」)	IT と外国語学習環境		
学会名		開催地	発表年月
SFC-ORF (Open Research Forum)		東京都港区	平成 19 年 11 月

＊180

発表者名	発表標題		
重松淳・渡辺信太郎・河合聡史	Web2.0 時代の教材開発:新しい著作権の考えをてことして、中国語・日本語: Web オープンソース事例と多読用英語教材		
学会名		開催地	発表年月
SFC コンソーシアム Digital Media Learning Network (DMNET)		神奈川県藤沢市	平成 19 年 6 月

＊181

発表者名	発表標題		
謝昀叡・重松淳	日本語母語中国語学習者のあいづち使用:一対一遠隔対話を中心に:(原文:日籍華語学習者之反食貴詞的使用一以一対面和遠距対話為中心)		
学会名		開催地	発表年月
第 5 回国際中国語文検討会(原文:第五届全球華文研討会)、ICE2007 (The 5th International Conference on Internet Chinese)		台北 台湾	平成 19 年 5 月

＊182

発表者名	発表標題		
濱野英巳・シャールト ミヒャエル	コンテンツとタスク中心のドイツ語教授法初習ドイツ語学習者が文法能力とコミュニケーション能力を統合することは可能か?		
学会名		開催地	発表年月
日本独文学会 2010 年春季研究発表会		神奈川県横浜市	平成 22 年 5 月

発表者名	発表標題		
Schart, M.	Meaning-centerd tasks between the conflicting priorities of linear syllabus, student's interests and academic demands		
学会名		開催地	発表年月
JALT 国際年次大会		静岡県静岡市	平成 21 年 11 月

＊183

発表者名	発表標題		
Schart, M., Hamano, H., & Schutterle, H.	Wie viel Aufgabenorientierung ist zu viel Aufgabenorientierung?		
学会名		開催地	発表年月
第 23 回 DGFF-Kongress		Leipzig, Deutschland	平成 21 年 9 月

＊184

発表者名	発表標題		
Schart, M.	Das Curriculum als Hypothese: 5 Jahre Evaluation im Intensivkurs Deutsch an der Juristischen Fakultät der Keio Universität		
学会名		開催地	発表年月
The Japan Association for Language Teaching (JALT) 35th International Conference 全国語学教育学会第 35 回国際年次大会		東京都杉並区	平成 21 年 5 月

＊185

発表者名	発表標題	
Schart, M.	Evaluation als permanenter Bestandteil des Curriculums	
学会名	開催地	発表年月
Le 15ème Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA 2008) (The 15th International Association for Applied Linguistics World Conference)	Duisburg, Deutschland	平成 20 年 8 月

＊186

発表者名	発表標題	
Schart, M.	Methodenkombination: qualitative und quantitative Verfahren in der empirischen Fremdsprachenforschung	
学会名	開催地	発表年月
22 Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)	Gießen, Deutschland	平成 19 年 10 月

＊187

発表者名	発表標題	
鈴村直樹	S 型受動とドイツ語	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会	神奈川県横浜市	平成 22 年 5 月

＊188

発表者名	発表標題	
手塚千鶴子	メンタルヘルスの問題を抱えた日本への短期留学生の光と影	
学会名	開催地	発表年月
多文化間精神医学会第17回大会	福島県福島市	平成 22 年 3 月

＊189

発表者名	発表標題	
手塚千鶴子	「在日留学生のカウンセリング事例にみる文化的アイデンティティ」	
学会名	開催地	発表年月
日本パーソナリティ心理学代17回大会	東京都文京区	平成 20 年 11 月

＊190

発表者名	発表標題	
手塚千鶴子	バイカルチュラルな留学生にとっての日本留学の意味:多文化カウンセリングの事例から考える	
学会名	開催地	発表年月
異文化間教育学会第29回大会	京都府京都市	平成 20 年 6 月

＊191

発表者名	発表標題	
手塚千鶴子	授業とカウンセリングに見る留学生の異文化体験:日本留学にかける期待、挫折、そして成長	
学会名	開催地	発表年月
第 6 回多文化関係学会	兵庫県神戸市	平成 19 年 10 月

発表者名	発表標題	
藤田真理子	Refrective practice in the foreign language class	
学会名	開催地	発表年月
JALT 2010 36th Annual International Conference	愛知県名古屋市	平成 22 年 11 月

発表者名	発表標題	
藤田真理子	言語学習におけるメタ認知の役割	
学会名	開催地	発表年月
全国英語教育研究大会　神奈川大会	神奈川県横浜市	平成 22 年 11 月

＊192

発表者名	発表標題	
藤田真理子	Interactive voice community の導入（実践報告）	
学会名	開催地	発表年月
日本英語教育学会（JELES）第 39 回年次大会	東京都新宿区	平成 21 年 3 月

＊193

発表者名	発表標題	
藤田真理子	Creating Interactive Voice Community	
学会名	開催地	発表年月
Le 15ème Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA 2008) (The 15th International Association for Applied Linguistics World Conference)	Duisburg, Deutschland	平成 20 年 8 月

＊194

発表者名	発表標題	
横山千晶	学際的科目の複合的教育への寄与：慶應義塾大学教養研究センターの事例をモデルとして	
学会名	開催地	発表年月
成均館大学学部大学創立 3 周年記念シンポジウム「転換期の新しい教育需要と大学の融複合教育：韓国大学教育の新たな課題」	ソウル　韓国	平成 20 年 5 月

＊195

発表者名	発表標題	
吉田友子・鈴木有香・八代京子	企業の求める異文化コミュニケーション力	
学会名	開催地	発表年月
2008 年度異文化コミュニケーション学会年次大会	長野県長野市	平成 20 年 11 月

＊196

発表者名	発表標題	
Yashiro, K., Yoshida, T., & Suzuki, Y.	How globalization has shaped the definition of intercultural communication skills required by Japanese business people today	
学会名	開催地	発表年月
Society for Intercultural Education, Teaching and Research (SIETAR) Global Congress	Granada, Spain	平成 20 年 10 月

＊197

発表者名	発表標題	
鈴木有香・八代京子・吉田友子	企業が求める異文化コミュニケーション能力	
学会名	開催地	発表年月
2007 年度異文化間コミュニケーション学会年次大会	神奈川県横浜市	平成 19 年 9 月

＊198

発表者名	発表標題	
藁谷郁美	Podcasting を用いた双方向的な外国語学習	
学会名	開催地	発表年月
2007 年度ワークショップ「Web2.0 時代の教材開発：新しい著作権の考えをテコとして」（デジタルメディア学習ネット HC-IT と学習環境プロジェクト共催）	神奈川県藤沢市	平成 19 年 6 月

〈雑誌論文〉
研究協力者

著者名	論文標題		
會田素子	Der Schwanritter als Elementargeist - Unter Berücksichtigung von Heinrich Heines Darlegungen in „Elementargeister"		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学独文学研究室研究年報	通号 25	平成 20 年	30-53

著者名	論文標題		
會田素子	中世ドイツ騎士文学における truhsaeze：その典型的性格と『ローレンゲル』に描かれた truhsaeze ケイイ		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学独文学研究室研究年報	通号 24	平成 19 年	33-64

著者名	論文標題		
會田素子	書評　ルードルフ・フォン・エムス著. 平尾浩三訳編.『善人ゲールハルト：王侯・騎士たち・市民たち』		
雑誌名	巻	発行年	ページ
ドイツ文学	136	平成 20 年	201-203

著者名	論文標題		
安武公一・岩居弘樹・奥岩真吾	双方向コミュニケーションシステム BeeDance を使ったアクティブ・ラーニングの試み：教育実践を指向した学習支援システム/一般		
雑誌名	巻	発行年	ページ
日本教育工学会研究報告集	10(1)	平成 22 年	1-8

著者名	論文標題		
江面快晴	記憶の異郷の「移民たち」：ゼーバルト・ボルタンスキーライヒに見る記憶の再構築のかたち		
雑誌名	巻	発行年	ページ
藝文研究	94	平成 20 年	281-270

著者名	論文標題		
江面快晴	ギュンター・グラスの自伝「たまねぎの皮をむきながら」個人的記憶の伝達メディアとしての自伝		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学独文学研究室研究年報	通号 24	平成 20 年	83-103

著者名	論文標題		
大久保教宏	ラテン・アメリカ（2009 年の歴史学界：回顧と展望）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
史学雑誌	119(5)	平成 22 年	983-986

著者名	論文標題		
濱野英巳・岡野恵	外国語教育における Moodle を活用した学習コミュニティの形成		
雑誌名	巻	発行年	ページ
コンピュータ＆エデュケーション	25	平成 20 年	94-99

著者名	論文標題		
笠井裕之	コクトーが読んだ「源氏物語」(特集:日仏文学交流:「借りたもの」の行方)		
雑誌名	巻	発行年	ページ
三色旗	733	平成 21 年	9-14

著者名	論文標題		
平嶋里珂・菊池歌子	Fiches pedagogiques 初修外国語としてフランス語を学ぶ学習者を想定したコミュニカティヴ・アプローチによる初回の授業プラン		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Revue Japonaise de Didactique du Francais	3(1)	平成 20 年	234-237

著者名	論文標題		
菊池歌子・山根祐佳	フランス語らしく話すコツ(8)		
雑誌名	巻	発行年	ページ
ふらんす	82(11)	平成 19 年	12-15

著者名	論文標題		
北濱佳奈	フェリーペ 2 世期のカスティーリャ王国コルテスについて:制度史的考察の試み		
雑誌名	巻	発行年	ページ
スペイン史研究	通号 23	平成 21 年	1-15, 42-43

著者名	論文標題		
北濱佳奈	近世初頭カスティーリャ王国コルテスについて:最近の研究動向より、フェリーペ二世時代を中心に		
雑誌名	巻	発行年	ページ
史學	76(1)	平成 19 年	67-81

著者名	論文標題		
熊野谷葉子	マトリョーシカのルーツを探して(2) 二人のマーモントフ夫人		
雑誌名	巻	発行年	ページ
なろうど	60	平成 22 年	7-15

著者名	論文標題		
熊野谷葉子	マトリョーシカのルーツを探して(1) 箱根の組子細工「七福神」と明治の箱根		
雑誌名	巻	発行年	ページ
なろうど	56	平成 20 年	63-71

著者名	論文標題		
熊野谷葉子	キルシャはヴィリーナをどう弾き語ったか		
雑誌名	巻	発行年	ページ
なろうど	53	平成 18 年	1-8

著者名	論文標題		
小林潔	ロシア語コーパス研究会 2006		
雑誌名	巻	発行年	ページ
スラヴィアーナ	21	平成 18 年	222-230

著者名	論文標題		
小林潔	「複言語のすすめ」: 世界のことばとつき合うための導入教育　実践報告		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾外国語教育研究	6	平成 22 年	37-44

著者名	論文標題		
志村佳菜子	フランスの雑誌広告における言葉遊びと画像のかかわり(ことばを(で)遊ぶ)		
雑誌名	巻	発行年	ページ
フランス語学研究	44 (別冊)	平成 22 年	57-70

著者名	論文標題		
志村佳菜子	フランスの雑誌広告における言葉遊び		
雑誌名	巻	発行年	ページ
藝文研究	96	平成 21 年	164-150

著者名	論文標題		
Schütterle, H.	Liedtexte im Fremdsprachenunterricht: theoretische Überlegungen und Didaktisierungsvorschlag		
雑誌名	巻	発行年	ページ
麗澤大学紀要	88	平成 21 年	81-108

著者名	論文標題		
Schütterle, H.	Zum Verhältnis von Lehrverhalten und Kultur im universitären Deutschunterricht in Japan. Positionen und Hypothesen		
雑誌名	巻	発行年	ページ
獨協大学	57	平成 19 年	1-12

著者名	論文標題		
Schütterle, H.	Zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden deutscher und japanischer Phraseologismen		
雑誌名	巻	発行年	ページ
獨協大学	55	平成 18 年	49-66

著者名	論文標題		
白崎容子	「トスカ」のローマ: ヴェルディが「トスカ」を作曲していたら(イタリアの都市と芸術　その魅力)		
雑誌名	巻	発行年	ページ
星美学園短期大学日伊総合研究所報	5	平成 21 年	47-52

著者名	論文標題		
ジャンニ スキッキ・白崎容子	≪地獄篇≫の中の喜劇		
雑誌名	巻	発行年	ページ
ダンテと現代		平成 18 年	79-118

著者名	論文標題		
Suzuki, M.	The Japanese Perspective：Japan Returns!		
雑誌名	巻	発行年	ページ
iDebate	9(4)	平成 22 年	89-90

著者名	論文標題		
高橋朋子	ラテンアメリカにおける文化的多様性・多言語主義・現地語教育		
雑誌名	巻	発行年	ページ
母語・継承語・バイリンガル教育研究　特別編集世界の多文化多言語教育	5	平成 21 年	56-60

著者名	論文標題		
高橋朋子	日本生まれのニューカマーの子供たちへの継承語教育について考える		
雑誌名	巻	発行年	ページ
多文化社会と留学生交流	12	平成 20 年	61-74

著者名	論文標題		
Sugita, M., & Takeuchi, O.	Motivational influences surrounding secondary EFL students		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Language Education & Technology	47	平成 22 年	181-204

著者名	論文標題		
Sumi, S., & Takeuchi, O.	The cyclic model of learning: An ecological perspective on the use of technology in foreign language education		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Language Education & Technology	47	平成 22 年	51-74

著者名	論文標題		
Sasaki, A., & Takeuchi, O.	EFL students' vocabulary learning in NS-NNS e-mail interactions: Do they learn new words by imitation?		
雑誌名	巻	発行年	ページ
ReCALL	22	平成 22 年	70-82

著者名	論文標題		
Sugita, M., & Takeuchi, O.	What can teachers do to motivate their students? A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Innovation in Language Learning and Teaching	4	平成 22 年	21-35

著者名	論文標題		
竹内理	「動機づけ」について調べたい：特集　英語教育　リサーチのすすめ		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語教育	59(2)	平成 22 年	22-25

著者名	論文標題		
竹内理	海外論文紹介：マルチモーダル環境下での学習参加：エコロジー的視点から		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語教育	2 月号	平成 22 年	81

著者名	論文標題		
Mizumoto, A., & Takeuchi, O.	Comparing frequency and truness scale descriptors in a Likert scale questionnaire on language learning strategies		
雑誌名	巻	発行年	ページ
JLTA Journal	12	平成 21 年	116-136

著者名	論文標題		
Koyama, T., & Takeuchi, O.	How effectively do good language learners use hand-held electronic dictionaries: A qualitative approach		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Language Education & Technology	46	平成 21 年	131-150

著者名	論文標題		
Yashima, Y., Kimbery, A. N., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K.	The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation,and gender in the Japanese EFL context		
雑誌名	巻	発行年	ページ
外国語教育研究	17 号	平成 21 年	41-64

著者名	論文標題		
Yamanaka, Y., & Takeuchi, O.	Why some Japanese students have trouble learning English		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Review of English Language Education in Japan,	20	平成 21 年	201-210

著者名	論文標題		
竹内理	海外論文紹介：教員の自信と CALL の使用		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語教育	8 月号	平成 21 年	81

著者名	論文標題		
竹内理	外国語活動で育てる能力の指導原則(4)：音声や基本的表現に慣れ親しもう！		
雑誌名	巻	発行年	ページ
小学校英語セミナー	35 号	平成 21 年	76-77

者名	論文標題		
竹内理	外国語活動で育てる能力の指導原則(3):文化に対する理解を促進しよう！		
雑誌名	巻	発行年	ページ
小学校英語セミナー	34 号	平成 21 年	76-77

著者名	論文標題		
竹内理	外国語活動で育てる能力の指導原則(2):コトバへの気づきを促進しよう！		
雑誌名	巻	発行年	ページ
小学校英語セミナー	33 号	平成 21 年	76-77

著者名	論文標題		
竹内理	座談会:小中連携を考える		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Teaching English Now	15 号	平成 21 年	2-11

著者名	論文標題		
竹内理	外国語活動で育てる能力の指導原則(1):逃げない態度を育成しよう！		
雑誌名	巻	発行年	ページ
小学校英語セミナー	32 号	平成 21 年	76-77

著者名	論文標題		
竹内理	海外論文紹介:外国語学習者の自律をうながす教材作成:遠隔教育からの知見		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語教育	2 月号	平成 20 年	88

著者名	論文標題		
竹内理	言葉の面白さにどう気づかせるか		
雑誌名	巻	発行年	ページ
小学校英語セミナー	31 号	平成 20 年	6-7

著者名	論文標題		
竹内理	英語の達人に学び「段取り」よく学習に取り組もう		
雑誌名	巻	発行年	ページ
PHP ビジネス The 21	281 号	平成 20 年	36-37

著者名	論文標題		
竹内理	教育メディアの活用力をつけよう:特集　英語教師にいまもとめられる力		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語教育	57(4)	平成 20 年	32-34

著者名	論文標題		
Mizumoto, A., & Takeuchi, O.	Exploring the driving forces behind TOEIC scores: Focusing on vocabulary learning strategies,motivation, and study time		
雑誌名	巻	発行年	ページ
JACET Journal 大学英語教育学会紀要	46	平成 20 年	17-32

著者名	論文標題		
竹内理	褒めること、認めること、チャレンジさせること		
雑誌名	巻	発行年	ページ
熊本県中学校英語教育研究会英語教育	38 号	平成 20 年	9-11

著者名	論文標題		
竹内理	.「小学校の英語」とひと口でいいますが：発達段階と学習経験を考慮にいれたバランスのよい指導を目指して		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Teaching Master 小学校英語		平成 20 年	20-21

著者名	論文標題		
Sumi, S., & Takeuchi, O.	Using an LMS for foreign language teaching: Learning: An attempt based on the "cyclic model of learning		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Information and Systems in Education,	7	平成 20 年	59-66

著者名	論文標題		
竹内理	メタ認知と英語教育(第 6 章)		
雑誌名	巻	発行年	ページ
スペシャリストによる英語教育の理論と応用		平成 20 年	79-92

著者名	論文標題		
竹内理	(特集)小学校の新英語・何がどう変わるのか：指導内容はどう考えればよいか		
雑誌名	巻	発行年	ページ
小学校英語セミナー	28 号	平成 20 年	14-15

著者名	論文標題		
竹内理	海外論文紹介：ネット上での国際コミュニケーション活動：活動理論にもとづく視点		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語教育	2 月号	平成 20 年	88

著者名	論文標題		
水本篤・竹内理	研究論文における効果量の報告のために：基礎的概念と注意点		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語教育研究	31	平成 20 年	57-66

著者名	論文標題		
Takeuchi, O.	Metacognition and EFL learning: theoretical and empirical perspectives (The JACET Kyushu-Okinawa chapter: the 21st annual conference symposium: In search of good practice: learning strategies and learning tasks in EFL/ESL: extended abstracts)		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Annual Review of English Learning and Teaching	12	平成 19 年	41-44

著者名	論文標題		
Sugita, A., & Takeuchi, O.	Does look-up frequency help reading comprehension of EFL learners? Two empirical studies of electronic dictionaries		
雑誌名	巻	発行年	ページ
CALICO Journal	25(1)	平成 19 年	110-125

著者名	論文標題		
竹内理	連載「必修」英語のマネジメント入門 4 「英語」お世話係りの大切さ		
雑誌名	巻	発行年	ページ
小学校英語セミナー	27 号	平成 19 年	76-77

著者名	論文標題		
竹内理	海外論文紹介：CALL の常態化に向けて		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語教育	8 月号	平成 19 年	88

著者名	論文標題		
竹内理	連載「必修」英語のマネジメント入門 3 落ち着くことも大切だ		
雑誌名	巻	発行年	ページ
小学校英語セミナー	25 号	平成 19 年	76-77

著者名	論文標題		
竹内理	連載「必修」英語のマネジメント入門 2　英語活動リサイクルを！		
雑誌名	巻	発行年	ページ
小学校英語セミナー	25 号	平成 19 年	76-77

著者名	論文標題		
竹内理	CALL を成功に導く諸要因：統合環境としてのメディア		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語教育におけるコンピュータ支援語学学習システム講演・実践事例集	1	平成 19 年	1-15

著者名	論文標題		
竹内理	連載「必修」英語のマネジメント入門 1　ニッチ時間を活用しよう		
雑誌名	巻	発行年	ページ
小学校英語セミナー	24 号	平成 19 年	76-77

著者名	論文標題		
竹内理	学習者、教授者、メディア：外国語教育研究の統合的な枠組みに向けて		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語授業実践学の展開		平成 19 年	90-102

著者名	論文標題		
竹内理	効果的な学び方というものはあるのか：学習方略と英語習得（特集 私の英語学習法）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語教育	55(14)	平成 19 年	10-12

著者名	論文標題		
竹内理	自ら学ぶ姿勢を身につけるには：自主学習の必要性とその方法を探る		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Teaching English Now	8	平成 19 年	2-5

著者名	論文標題		
杉田麻哉・竹内理	中学生の授業外英語自主学習における動機づけ要因：学習の動機を高めるのは何、そして誰？		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語教育	56(7)	平成 19 年	65-67

著者名	論文標題		
竹内理	外国語の学習方法を科学する：研究手法の観点から（特集　言語教育学の構築を目指して：実用科学の試み）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
言語	4 月号	平成 18 年	64-69

著者名	論文標題		
Sugita, A., & Takeuchi, O.	Verbal encouragements for motivating EFL learners: A classroom research		
雑誌名	巻	発行年	ページ
JACET bulleti（大学英語教育学会紀要）	43	平成 18 年	59-71

著者名	論文標題		
Ikeda,M., & Takeuchi, O.	Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios		
雑誌名	巻	発行年	ページ
System	34(3)	平成 18 年	384-398

著者名	論文標題		
Shizuka,T., Takeuchi,O., Yashima, T., & Yoshizawa,K	A comparison of three-and four-option English tests for university entrance selection purposes in Japan		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Language Testing	23(1)	平成 18 年	35-57

著者名	論文標題		
Yabukoshi,T., & Takeuchi,O.	Exploring language learning strategies used by Japanese junior high school students of EFL : A qualitative approach		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Language Education & Technology	43 号	平成 18 年	39-56

著者名	論文標題		
竹内理	書評　山鳥重・辻幸夫『対談　心とことばの脳科学』		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語教育	10 月号	平成 18 年	94

著者名	論文標題		
竹内理	海外論文紹介：字幕提示の効果を考える		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語教育	9 月号	平成 18 年	88

著者名	論文標題		
竹内理	海外論文紹介：外国語教員養成とオンライン学習コミュニティ		
雑誌名	巻	発行年	ページ
英語教育	6 月号	平成 18 年	88

著者名	論文標題		
竹内理	今こそ学級担任が主導する時		
雑誌名	巻	発行年	ページ
小学校英語セミナー	20 号	平成 18 年	6-7

著者名	論文標題		
種村和史	なぜ過去の君主を刺った詩と解釈してはならないか：宋代詩経学者の追刺説批判		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学日吉紀要：中国研究	3	平成 22 年	1-38

著者名	論文標題		
種村和史	詩によって過去の君主を刺ることは許されるか？：「毛詩正義」追刺説の考察		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学日吉紀要：言語・文化・コミュニケーション	41	平成 21 年	89-117

著者名	論文標題		
種村和史	いかにして詩を作り事と捉えるか？：「毛詩正義」に見られる仮構認識と宋代におけるその発展		
雑誌名	巻	発行年	ページ
宋代詩文研究会会誌『橄欖』	16	平成 21 年	55-104

著者名	論文標題		
種村和史	一般論として:歴史主義的解釈からの脱却にかかわる方法的概念について		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学日吉紀要:言語・文化・コミュニケーション	40	平成 20 年	123-152

著者名	論文標題		
種村和史	穏やかさの内実:北宋詩経学史における蘇轍「詩集伝」の位置　その三　小序および漢唐の詩経学に対する認識:補訂		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学日吉紀要:中国研究	1	平成 20 年	1-31

著者名	論文標題		
種村和史	穏やかさの内実:北宋詩経学史における蘇轍「詩集伝」の位置　その三　小序および漢唐の詩経学に対する認識		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学日吉紀要:言語・文化・コミュニケーション	39	平成 19 年	125-162

著者名	論文標題		
種村和史	穏やかさの内実:北宋詩経学史における蘇轍「詩集伝」の位置　その二　王安石「詩経新義」との関係		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学商学部創立五十周年記念日吉論文集		平成 19 年	241-258

著者名	論文標題		
種村和史	穏やかさの内実:北宋詩経学史における蘇轍「詩集伝」の位置　その一　欧陽脩「詩本義」との関係		
雑誌名	巻	発行年	ページ
宋代詩文研究会会誌『橄欖』	14	平成 19 年	113-143

著者名	論文標題		
寺田雄介	『流刑地にて』に見られる犯罪予定者の二重生産:生来的犯罪者と非行者		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学独文学研究室研究年報	通号 26	平成 21 年	32-49

著者名	論文標題		
寺田雄介	カフカ文学における女性の機能:『失踪者』再読		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学独文学研究室研究年報	通号 24	平成 19 年	104-127

著者名	論文標題		
寺田雄介	父権的楽園からの脱却		
雑誌名	巻	発行年	ページ
藝文研究	93	平成 19 年	171-153

著者名	論文標題		
中島和子	母語・継承語教育はどうして重要か：カナダ、米国、日本の現状を踏まえて（特集　ことばと文化をうけつぐ：越境時代の母語・継承語教育）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
AJALT	33	平成 22 年	14-17

著者名	論文標題		
中島和子	継承語教育文献データベースの構築（共同発表）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
第 15 回公開シンポジューム「人文科学とデータベース」		平成 21 年	1-10

著者名	論文標題		
中島和子	インタビュー　母語以外の言葉を子どもが学ぶ意義：バイリンガル教育からの視点（特集　小学校からの英語導入で子どもたちをどう育てるか）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
BERD	5	平成 18 年	18-22

著者名	論文標題		
中谷潤子	インドネシア華人にみられるコードスイッチング：参与者の立場設定に注目して		
雑誌名	巻	発行年	ページ
大阪大学紀要：多文化社会と留学生交流	10	平成 18 年	21-41

著者名	論文標題		
中村智栄	英語リスニングにおけるプロソディ情報依存度の分布傾向（人間の言語処理と学習）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
電子情報通信学会技術研究報告（TL 思考と言語）	109(140)	平成 21 年	45-49

著者名	論文標題		
中村智栄	異なる周波数帯域を含む言語の聞き取りに音楽経験が与える影響		
雑誌名	巻	発行年	ページ
日本認知言語学会論文集	9	平成 21 年	444-450

著者名	論文標題		
庭井史絵	探求型学習過程の分析を通した学校図書館利用教育カリキュラムの検討		
雑誌名	巻	発行年	ページ
日本教育工学会研究報告集	8(4)	平成 20 年	91-96

著者名	論文標題		
長谷川淳一	小学校国語科の学習内容を活用した小学校英語活動例		
雑誌名	巻	発行年	ページ
教材学研究	21	平成 22 年	259-266

著者名	論文標題		
長谷川淳一	他教科の学習内容を活用した小学校英語活動案		
雑誌名	巻	発行年	ページ
教材学研究	20	平成 21 年	201-208

著者名	論文標題		
長谷川淳一	英語授業ハンドブック<中学校編>		
雑誌	巻	発行年	ページ
外国語教育研究	12	平成 21 年	115-119

著者名	論文標題		
長谷川淳一	新版中学校英語教科書における言語活動の分析		
雑誌名	巻	発行年	ページ
教材学研究	19	平成 20 年	277-284

著者名	論文標題		
伊藤嘉一・長谷川淳一・股野麗子	教育特区としての港区立小学校「国際科」の新設とその取り組み		
雑誌名	巻	発行年	ページ
外国語教育研究	11	平成 20 年	101-112

著者名	論文標題		
伊藤嘉一・股野麗子・長谷川淳一	「国際科」英語教科書の指針と内容		
雑誌名	巻	発行年	ページ
教材学研究	18	平成 19 年	271-282

著者名	論文標題		
長谷川淳一	書評『アジアにおける子ども中心の英語教育』Teaching English to children in Asia, David Paul, Hong Kong. Longman Asia ELT		
雑誌名	巻	発行年	ページ
外国語教育研究	9	平成 18 年	142-146

著者名	論文標題		
濱野英巳	外国語学習の社会的文脈化のために:ドイツ語学習における Web インタラクティビティの活用(実践報告)		
雑誌名	巻	発行年	ページ
ドイツ語教育	14	平成 21 年	48-54

著者名	論文標題		
三ッ石祐子・林良子	リズムと身体性を重視したドイツ語発音練習の実践		
雑誌名	巻	発行年	ページ
ドイツ語教育	15	平成 22 年	42-47

著者名	論文標題		
三ッ石祐子・林良子	リズムと身体性を重視した発音練習の可能性：実験授業「ドイツ語のリズムにのろう！」を通して		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾大学独文学研究室研究年報	通号 27	平成 22 年	1-21

著者名	論文標題		
安田麗・林良子	会話における母音無声化の出現と状況依存性：近畿方言話者を対象に		
雑誌名	巻	発行年	ページ
聴覚研究会資料	40(3)	平成 22 年	145-149

著者名	論文標題		
阿栄娜・林良子	シャドーイング練習による日本語発音の変化：モンゴル語、中国語母語話者を対象に		
雑誌名	巻	発行年	ページ
聴覚研究会資料	40(3)	平成 22 年	151-156

著者名	論文標題		
林良子	招待論文 表現力豊かな日本語・外国語音声の産出と習得		
雑誌名	巻	発行年	ページ
聴覚研究会資料	40(3)	平成 22 年	157-162

著者名	論文標題		
安田麗・林良子	会話における母音無声化の出現と状況依存性：近畿方言話者を対象に（音声）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
電子情報通信学会技術研究報告（SP 音声）	109(451)	平成 22 年	13-17

著者名	論文標題		
阿栄娜・林良子	シャドーイング練習による日本語発音の変化：モンゴル語・中国語母語話者を対象に（音声）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
電子情報通信学会技術研究報告（SP 音声）	109(451)	平成 22 年	19-24

著者名	論文標題		
林良子	表現力豊かな日本語・外国語音声の産出と習得（音声）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
電子情報通信学会技術研究報告（SP 音声）	109(451)	平成 22 年	25-30

著者名	論文標題		
坂井康子・林良子	発声の遠近感覚に関する一考察		
雑誌名	巻	発行年	ページ
甲南女子大学研究紀要：人間科学編	46	平成 21 年	77-82

著者名	論文標題		
林良子.	フィードバック訓練によるドイツ語母音・韻律の習得: ATR-CALL-Deutsch を用いた発音訓練結果		
雑誌名	巻	発行年	ページ
ドイツ語教育	14	平成 21 年	4-16

著者名	論文標題		
林良子・フォンガロ　エリンコ	北イタリアのドイツ語言語島チンブロの歴史と言語文化:チンブロ語文法(2)		
雑誌名	巻	発行年	ページ
国際文化学研究	31	平成 20 年	133-146

著者名	論文標題		
林良子	北イタリアのドイツ語言語島:チンブロ語文法 1		
雑誌名	巻	発行年	ページ
近代	通号 100	平成 20 年	121-132

著者名	論文標題		
阿瀬見典昭・林良子・筧一彦	日本語母語話者による英語音声探索		
雑誌名	巻	発行年	ページ
聴覚研究会資料	37(1)	平成 19 年	7-11

著者名	論文標題		
林良子	書評　枡田義一著「発音・綴字 (Aussprache und Schreibung)」		
雑誌名	巻	発行年	ページ
ドイツ文学論攷	通号 48	平成 18 年	121-123

著者名	論文標題		
林良子・安田麗	フリーウェア音声分析ツールを用いたドイツ語音声分析方法		
雑誌名	巻	発行年	ページ
ドイツ語情報処理研究	通号 17	平成 18 年	13-24

著者名	論文標題		
Hayashi, R.	Zur Erlernung der „schwierigen“ Vokale Deutschen-Empirische Untersuchungen zur phonetischen Interferenz vom Deutschen ins Japanische		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Dogilmunhak	98(47)	平成 18 年	49-58

著者名	論文標題		
阿瀬見典昭・林良子・筧一彦	日本語音声探索における習熟度の影響に関する一考察		
雑誌名	巻	発行年	ページ
聴覚研究会資料	36(4)	平成 18 年	381-386

著者名	論文標題		
波田浩文・廣光一郎・山田容士・武藤哲也・森朋子・雨森聡	大学院生による学部 1 年生の修学サポート		
雑誌名	巻	発行年	ページ
大学の物理教育	16(2)	平成 22 年	120-123

著者名	論文標題		
山田剛史・森朋子	学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割		
雑誌名	巻	発行年	ページ
日本教育工学会論文誌	34	平成 22 年	13-21

著者名	論文標題		
森朋子・雨森聡・山田剛史	物理分野 1 年生を対象としたカリキュラム・デザイン実験:FDの組織化・大学の組織改革／一般		
雑誌名	巻	発行年	ページ
日本教育工学会研究報告集	09(5)	平成 21 年	5-8

著者名	論文標題		
森朋子・山田剛史	初年次教育における協調学習が及ぼす効果とそのプロセス:学生同士の<足場づくり>を中心に		
雑誌名	巻	発行年	ページ
京都大学高等教育研究	15	平成 21 年	37-46

著者名	論文標題		
森朋子・酒井博之	Web 公開授業という新しい FD のカタチ		
雑誌名	巻	発行年	ページ
e-Learning 教育研究	4	平成 21 年	52-54

著者名	論文標題		
森朋子	初年次における協調学習のエスノグラフィ		
雑誌名	巻	発行年	ページ
日本教育工学会論文誌	33(1)	平成 21 年	31-40

著者名	論文標題		
森朋子・長野純子・山岸主門・村田民恵・三崎忠幸・山田剛史	「社会人の学び直しニーズ対応教育推進プログラム」がもたらした効果の検討:社会人にとっての学びの意義に注目して		
雑誌名	巻	発行年	ページ
島根大学生涯学習教育センター研究紀要	(6)	平成 21 年	15-27

著者名	論文標題		
山田剛史・森朋子	Evidence に基づく初年次教育プログラムの構築:モデル授業の効果検証を踏まえて		
雑誌名	巻	発行年	ページ
初年次教育学会誌	2	平成 21 年	56-63

著者名	論文標題		
山田剛史・森朋子	PD2-40 大学生の学習成果（ラーニング・アウトカム）(2)：就業との関連から（教授・学習）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
日本教育心理学会総会発表論文集	50	平成 20 年	388

著者名	論文標題		
森朋子	初年次教育のエスノグラフィ（質的研究と教育工学／一般）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
日本教育工学会研究報告集	08(2)	平成 20 年	19-26

著者名	論文標題		
岩根久・森朋子	CALL における授業デザインと評価：Conception et mise en oeuvre de materiel d'ALAO et son evaluation（新たな教育ツールを外国語教育に組み込むために：方法と実践結果の検証）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Rencontres Pédagogiques du Kansaï	通号 21	平成 19 年	40-44

著者名	論文標題		
森朋子	初年次教育におけるコンピューター支援の協調学習(CSCL)：「学習のための学習」とメタ認知		
雑誌名	巻	発行年	ページ
ドイツ語教育	11	平成 18 年	21-34

著者名	論文標題		
師岡 カリーマ エルサムニー	カリーマのアラブ人のこだわり（第 50 回）祭だ、祭だ!		
雑誌名	巻	発行年	ページ
季刊アラブ	132	平成 22 年	18-20

著者名	論文標題		
師岡 カリーマ エルサムニー	マルチリンガルとマルチカルチャー：多言語使用者としてのパーソナルビュー（第 13 回認知神経科学会（平成 20 年 7 月 12 日・13 日開催））（その 2）（シンポジウム 多言語使用--脳科学、言語学、教育学からの多面的アプローチ）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
認知神経科学	11(1)	平成 21 年	39-42

著者名	論文標題		
ハッサン ラガブ・師岡 カリーマ エルサムニー訳	宗派間対立の実態は政治的対立		
雑誌名	巻	発行年	ページ
季刊アラブ	120	平成 19 年	30-32

著者名	論文標題		
師岡 カリーマ エルサムニー	TOKYO EYE 化粧と中づり広告とどちらが不快ですか?		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Newsweek 日本版	21(15)(通号 1000)	平成 18 年	15

著者名	論文標題		
谷内正裕・吉富諒	学習者の視点を教室に持ち込むリサーチ型映像制作の試み		
雑誌名	巻	発行年	ページ
CIEC 研究会論文誌	1	平成 22 年	102-107

著者名	論文標題		
谷内正裕	ローカル環境で映像管理が可能な映像編集 Web アプリケーションの実装		
雑誌名	巻	発行年	ページ
コンピュータ&エデュケーション	28	平成 22 年	61-66

著者名	論文標題		
谷内正裕	外国語会話表現グループ練習を支援する映像音声吹き替えツールの開発		
雑誌名	巻	発行年	ページ
メディア教育研究	6(1)	平成 21 年	D10-D20

著者名	論文標題		
Yachi, M., & Karimata, E.	Online video dubbing system for language education		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education 2008		平成 20 年	4029-4034

著者名	論文標題		
Yachi, M.	Web-based online video editing system for English activity		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Clasic 2008		平成 20 年	635-641

著者名	論文標題		
古市憲寿・長谷部葉子・谷内正裕・譜久里ともみ	学生・教員のコラボレーションによるあたらしい授業シラバスの提案		
雑誌名	巻	発行年	ページ
コンピュータ利用教育協議会 2007PC カンファレンス論文集		平成 19 年	243-246

著者名	論文標題		
Yachi, M., & Murai, J.	An active viewing system to utilize streaming video for education		
雑誌名	巻	発行年	ページ
2007 International Symposium on Applications and the Internet Workshops (SAINTW ’07)		平成 19 年	38-41

著者名	論文標題		
ロルビン　サイラス・谷内正裕	日本教育を支える発信型英語教育		
雑誌名	巻	発行年	ページ
日本教育工学会第23回全国大会予稿集		平成 19 年	789-790

著者名	論文標題			
谷内正裕・狩俣恵美	映像の吹き替え活動をネットワーク上で協調的に行う Web アプリケーション			
雑誌名		巻	発行年	ページ
コンピュータ利用教育協議会 2007PC カンファレンス論文集			平成 19 年	185-188

著者名	論文標題			
谷内正裕	Web ブラウザ上で動作する動画編集環境の実装			
雑誌名		巻	発行年	ページ
コンピュータ利用教育協議会 2006PC カンファレンス論文集			平成 18 年	37-38

著者名	論文標題			
八代京子	異文化コミュニケーションと国際理解			
雑誌名		巻	発行年	ページ
麗澤学際ジャーナル		17(2)	平成 21 年	73-87

著者名	論文標題			
八代京子	SIETAR JAPAN HISTORY(1989-2002) 世界大会と学会への昇格（[異文化コミュニケーション]学会創立 20 周年記念号）			
雑誌名		巻	発行年	ページ
異文化コミュニケーション		(9)	平成 18 年	11-13

著者名	論文標題			
ラインデル　マルコ	Video-Tandems im DaF-Unterricht			
雑誌名		巻	発行年	ページ
ドイツ語教育		11	平成 18 年	53-62

〈図書〉

研究協力者

著者名	出版者		
石井康史	慶應義塾大学出版会		
書名		発行年	総ページ数
「ステレオタイプとコミュミケーション」. 羽田功編.『民族の表象:歴史・メディア・国家』		平成 18 年	305

著者名	出版者		
石井康史	慶應義塾大学アート・センター		
書名		発行年	総ページ数
「外部について」. 慶應義塾大学アート・センター編.『To and from Shuzo Takiguchi』		平成 18 年	85

著者名	出版者		
内山清子	丸善		
書名		発行年	総ページ数
からくりインターネット:アレクサンドリア図書館から次世代ウェブ技術まで		平成 22 年	172

著者名	出版者		
大久保教宏	慶應義塾大学出版会		
書名		発行年	総ページ数
「三、〇〇〇里の彼方コスタリカとメキシコでプロテスタントの歴史を追う」. 清水透・横山和加子・大久保教宏編著.『ラテンアメリカ出会いのかたち』		平成 22 年	427

著者名	出版者		
笠井裕之	慶應義塾図書館		
書名		発行年	総ページ数
「セクション 3:コクトーとダダ・シュルレアリスムの詩人たち」. 大出敦・田上竜也・笠井裕之・牛場暁夫編著.『第 22 回慶應義塾図書館貴重書展示会《現代フランス文学:受容と展開　ヴァレリー, コクトーの未公開草稿を中心に》図録』		平成 21 年	93

著者名	出版者		
田中淳一・笠井裕之・朝木由香	慶應義塾大学出版会		
書名		発行年	総ページ数
瀧口修造 1958:旅する眼差し		平成 21 年	144+224

著者名	出版者		
熊野谷葉子	三弥井書店		
書名		発行年	総ページ数
「ロシアの口承文芸」(pp.142-153). 日本口承文芸学会編.『シリーズことばの世界　第1巻　つたえる』		平成 19 年	246

著者名	出版者		
熊野谷葉子	東洋書店		
書名		発行年	総ページ数
「19 世紀～21 世紀のロシアを民謡チャストゥーシカと通して見るチャストゥーシカ:ロシアの暮らしを映す小さな歌」. ユーラシア研究所ブックレット編集員会編.『チャストゥーシカ:ロシアの暮らしを映す小さな歌』		平成 19 年	63

著者名	出版者		
小林潔	ナダ出版センター		
書名		発行年	総ページ数
「日本学者ローゼンベルクとロシア式漢字排列法」. .柳富子編.『ロシア文化の森へ:比較文化の総合研究　第 2 集』		平成 18 年	750

著者名	出版者		
Schütterle, H.	München:Grin Verlag		
書名		発行年	総ページ数
Wie Japaner/-innen Deutsch als Fremdsprache lernen: Untersuchungen und Hypothesen		平成 19 年	112

著者名	出版者		
白崎容子・アントニオ　マイッツァ	郁文堂		
書名		発行年	総ページ数
らくらくマスターイタリア語:初歩からつかいこなすまで:教科用		平成 22 年	144

著者名	出版者		
マリオ　プラーツ(伊藤博明・浦一章・白崎容子訳)	ありな書房		
書名		発行年	総ページ数
ローマ百景:建築と美術と文学と		平成 21 年	486

著者名	出版者		
白崎容子	ありな書房		
書名		発行年	総ページ数
トスカ:イタリア的愛の結末		平成 20 年	252

著者名	出版者		
クラウディオ　マネッラ(白崎容子監修. 倉科岳志・金子玲翻訳)	Firenze: Progetto Lingua		
書名		発行年	総ページ数
Ecco!　イタリア語文法:要点解説と練習問題:日本語版		平成 19 年	285

著者名	出版者		
京藤好男(白容子監修)	白水社		
書名		発行年	総ページ数
イタリア語検定対先 4 級 5 級問題集		平成 19 年	230

著者名	出版者		
マリオ　プラーツ(伊藤博明・上村清雄・白崎容子訳)	ありな書房		
書名		発行年	総ページ数
ローマ百景:建築と美術と文学と　2		平成 18 年	334

著者名	出版者	
シャガール（白崎容子訳）	西村書店	
書名	発行年	総ページ数
シャガール：わたしが画家になったわけ	平成 18 年	ページ付なし

著者名	出版者	
高橋朋子	生活書院	
書名	発行年	総ページ数
中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー：母語教育から継承語教育へ	平成 21 年	340

著者名	出版者	
高橋朋子	勉誠出版	
書名	発行年	総ページ数
「日本生まれの『帰国の子供』が直面する壁」. 蘭信三編.『中国残留日本人という経験：「満州」と日本を問い続けて』	平成 21 年	640

著者名	出版者	
高橋朋子	勉誠出版	
書名	発行年	総ページ数
「あの戦争から遠く離れて」. 城戸久枝著文献書評. 蘭信三編.『中国残留日本人という経験：「満州」と日本を問い続けて』	平成 21 年	640

著者名	出版者	
Guleff, V.L., Sokolik, M. E. & Lowther, C.（竹内理監修）	松柏社	
書名	発行年	総ページ数
TAPESTRY Reading 1 Beginning	平成 22 年	76

著者名	出版者	
Ryall, M.（竹内理監修）	松柏社	
書名	発行年	総ページ数
TAPESTRY Reading 2 Beginning	平成 22 年	93

著者名	出版者	
Fellag, L.R.（竹内理監修）	松柏社	
書名	発行年	総ページ数
TAPESTRY Reading 3 Beginning	平成 22 年	95

著者名	出版者	
Sokolik, M. E.（竹内理監修）	松柏社	
書名	発行年	総ページ数
TAPESTRY Reading 4 Beginning	平成 22 年	113

著者名	出版者	
竹内理	朝日出版社	
書名	発行年	総ページ数
English for the Global Age with CNN International (10)	平成 21 年	109

著者名	出版者	
竹内理・グレイアム トッド・ロジャー パルマー	金星堂	
書名	発行年	総ページ数
異文化交流のリスニング	平成 21 年	90

著者名	出版者	
竹内理編著	松柏社	
書名	発行年	総ページ数
CALL 授業の展開:その可能性を拡げるために	平成 20 年	199

著者名	出版者	
竹内理・池田真生子	松柏社	
書名	発行年	総ページ数
Talk with Our Planet Intensive Reading 地球の今:私たちのこれからのために	平成 20 年	122

著者名	出版者	
竹内理・池田真生子	松柏社	
書名	発行年	総ページ数
Our Planet, Our Future Extensive Reading(多読編) 世界の今:豊かな未来のために	平成 20 年	134

著者名	出版者	
竹内理(関西大学英語教育研究会)	朝日出版社	
書名	発行年	総ページ数
English for the Global Age with CNN International (9)	平成 20 年	123

著者名	出版者	
Takeuchi, O., Griffiths, C., & Coyle, D.	Oxford: Oxford University Press	
書名	発行年	総ページ数
Applying strategies to context: The role of individual, situational, and group differences. (pp.69-92). A. Cohen & E. Macaro (eds.). *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*	平成 19 年	336

著者名	出版者	
竹内理	草思社	
書名	発行年	総ページ数
「達人」の英語学習法:データが語る効果的な外国語習得法とは	平成 19 年	166

著者名	出版者	
Lee, L., & Acket, P.,著. 竹内理・水本篤・杉田麻哉・柴田里実・住政二郎編著	松柏社	
書名	発行年	総ページ数
Concepts & Comments: An Advanced Reading Practice	平成 19 年	144

著者名	出版者	
Lee, L., & Acket, P.著. 竹内理・池田真生子・山中由香・近藤睦美編著	松柏社	
書名	発行年	総ページ数
Discoveries & Findings: An Intermediate Reading Practice	平成 19 年	128

著者名	出版者	
齊藤榮二・竹内理編著	三省堂	
書名	発行年	総ページ数
学級担任のための活動アイディア集：小学校英語：3・4 年生用	平成 19 年	151

著者名	出版者	
齊藤榮二・竹内理編著	三省堂	
書名	発行年	総ページ数
学級担任のための活動アイディア集：小学校英語：5・6 年生用・カード・ワークシート・ふりかえりシート付き	平成 19 年	159

著者名	出版者	
竹内理	草思社	
書名	発行年	総ページ数
「達人」の英語学習法：データが語る効果的な外国語流特法とは	平成 19 年	166

著者名	出版者	
斎藤栄二・竹内理	三省堂	
書名	発行年	総ページ数
小学校英語　学級担任のための活動アイディア集　5・6 年生用	平成 19 年	159

著者名	出版者	
斎藤栄二・竹内理	三省堂	
書名	発行年	総ページ数
小学校英語　学級担任のための活動アイディア集　3・4 年生用	平成 19 年	151

著者名	出版者	
竹内理	三省堂	
書名	発行年	総ページ数
「学習者、教授者、メディア：外国語教育研究の統合的枠組みに向けて」. 記念論文集編集委員会編.『英語授業実践学の展開：齊藤榮二先生御退職記念論文集』	平成 19 年	363

著者名	出版者		
ゾルダン ドルニュイ（八島智子・竹内理監訳）	松柏社		
書名		発行年	総ページ数
外国語教育学のための質問紙調査入門		平成 18 年	196

著者名	出版者		
竹内理（関西大学英語教育研究会）	朝日出版社		
書名		発行年	総ページ数
English for the global age with CNN international (6)		平成 18 年	110

著者名	出版者		
種村和史	慶應義塾大学出版会		
書名		発行年	総ページ数
「国を捨て新天地を目指すのは不義か？：詩経解釈に込められた国家への帰属意識の変遷」. 羽田功編.『民族の表象：歴史：メディア・国家』		平成 18 年	315

著者名	出版者		
中島和子編著	ひつじ書房		
書名		発行年	総ページ数
マルチリンガル教育への招待：言語資源としての外国人・日本人年少者		平成 22 年	

著者名	出版者		
ジム・カミンズ（中島和子訳）	生活書院		
書名		発行年	総ページ数
「手話力と学力との関係に関する研究」. 佐々木倫子監修. 全国ろう児をもつ親の会編.『バイリンガルでろう児は育つ：日本手話プラス書記日本語で教育を！』		平成 20 年	173

著者名	出版者		
中谷潤子	社会言語科学会事務局		
書名		発行年	総ページ数
「インドネシア華人の言語とエスニシティ」. 社会言語科学会事務局.『社会言語科学会第 21 回大会発表論文集』		平成 20 年	394

著者名	出版者		
中谷潤子	大阪大学大学院言語文化研究科		
書名		発行年	総ページ数
「大学の学部における日本語教育がめざすもの」. 大阪大学大学院言語文化研究科.『これからの言語文化教育』		平成 19 年	34

著者名	出版者		
長谷川淳一	協同出版		
書名		発行年	総ページ数
「外国語（英語）科の教材について　小学校英語教育の課題と教材」. 日本教材学会.『「教材学」現状と展望：日本教材学会設立 20 周年記念論文集 下巻』		平成 20 年	470

著者名	出版者	
濱野秀巳	朝日出版社	
書名	発行年	総ページ数
多文化多言語学習のすすめ	平成 19 年	376

著者名	出版者	
河合節子・林良子・四ツ谷亮子	三修社	
書名	発行年	総ページ数
はじめてのドイツ：使えるドイツ語表現	平成 21 年	85

著者名	出版者	
林良子	和泉書院	
書名	発行年	総ページ数
「外国語母音発音の教示方法とその効果」. 今石元久編.『音声言語研究のパラダイム』	平成 19 年	539

著者名	出版者	
ヨハン・スンドベリ（伊藤みか・小西知子・林良子訳）	東京電機大学出版局	
書名	発行年	総ページ数
歌声の科学	平成 19 年	218

著者名	出版者	
林良子	くろしお出版	
書名	発行年	総ページ数
「外国語音声に見られるポーズと流暢性の分析」. 定延利之・中川正之編.『音声文法の対照』	平成 19 年	222

著者名	出版者	
林良子	くろしお出版	
書名	発行年	総ページ数
「外国語発話音声に見られるキャラクタの習得：外国人力士のインタビュー分析を通して」. 定延利之・中川正之編.『音声文法の対照』	平成 19 年	222

著者名	出版者	
桐谷滋・林良子	三省堂	
書名	発行年	総ページ数
「脳機能イメージング」. 河野守夫編集主幹.『ことばの認知のしくみ』	平成 19 年	407

著者名	出版者	
林良子	医学書院	
書名	発行年	総ページ数
「超分節的特徴」. 今泉敏編.『言語聴覚士のための基礎知識　音声学・言語学』	平成 19 年	304

著者名	出版者	
日向清人・狩野みき	DHC	
書名	発行年	総ページ数
知られざる英会話のスキル 20	平成 22 年	247

著者名	出版者	
日向清人	日本経済新聞出版社	
書名	発行年	総ページ数
最新経済・ビジネス英語 2 万語辞典	平成 21 年	1243

著者名	出版者	
日向清人	DHC	
書名	発行年	総ページ数
即戦力がつくビジネス英単語	平成 21 年	375

著者名	出版者	
日向清人	日本経済新聞出版社	
書名	発行年	総ページ数
「ビジネス英語力」強化プログラム：必修 208 パターンを理屈で覚える！ 初級編	平成 21 年	322

著者名	出版者	
渋谷彰久・堀内克明・日向清人・ウィングン編著	小学館	
書名	発行年	総ページ数
プログレッシブビジネス英語辞典	平成 22 年	1193

著者名	出版者	
日向清人	DHC	
書名	発行年	総ページ数
即戦力がつくビジネス英文法：基本から実務のルールまで	平成 20 年	226

著者名	出版者	
日向清人	慶應義塾大学出版会	
書名	発行年	総ページ数
ビギナーのための法律英語：A Beginners Guide to Legal English	平成 19 年	249

著者名	出版者	
日向清人	桐原書店	
書名	発行年	総ページ数
仕事の英語このメールはこう書く！：3 行で書くスキルを身につける	平成 19 年	207

著者名	出版者	
日向清人	DHC	
書名	発行年	総ページ数
即戦力がつくビジネス英会話:基本から応用まで	平成 19 年	367

著者名	出版者	
日向清人	桐原書店	
書名	発行年	総ページ数
仕事の英語この単語はこう使う！	平成 19 年	263

著者名	出版者	
劉頴・喜多山幸子・松田かの子	白水社	
書名	発行年	総ページ数
1 冊めの中国語:会話クラス	平成 20 年	78

著者名	出版者	
劉頴・喜多山幸子・松田かの子	白水社	
書名	発行年	総ページ数
1 冊めの中国語:講読クラス	平成 20 年	79

著者名	出版者	
師岡 カリーマ エルサムニー	白水社	
書名	発行年	総ページ数
イスラームから考える	平成 20 年	217

著者名	出版者	
本田孝一・師岡 カリーマ エルサムニー	白水社	
書名	発行年	総ページ数
アラビア文字を書いてみよう読んでみよう	平成 18 年	126

著者名	出版者	
池口セシリア・八代京子	桐原書店	
書名	発行年	総ページ数
グローバル社会の異文化コミュニケーション	平成 20 年	113

著者名	出版者	
八代京子・山本喜久江	三修社	
書名	発行年	総ページ数
多文化社会の人間関係力:実生活に生かす異文化コミュニケーションスキル	平成 18 年	154

著者名	出版者	
山田恒・東井 ナヂェージダ	慶應義塾大学出版会	
書名	発行年	総ページ数
会話ではじめるロシア語:ロシア語を話し、ロシア語で考える慶応義塾大学出版会	平成 19 年	152

著者名	出版者	
清野智昭・マルコ ラインデル	朝日出版社	
書名	発行年	総ページ数
ドイツ語の時間:初級読本インゲとツヨシ	平成 18 年	58

〈学会発表〉

研究協力者

発表者名	発表標題	
會田素子	ヴォルフラム・フォン・エッシェンバハ『パルチヴァール』における家族の肖像	
学会名	開催地	発表年月
慶應義塾大学藝文學会研究発表会	東京都港区	平成 21 年 6 月

発表者名	発表標題	
會田素子	リヒャルト・ヴァーグナーによるゲーテ受容：ゲーテ作品からの影響と、ファウスト受容の一例	
学会名	開催地	発表年月
ゲーテ自然科学の集い東京例会	東京都港区	平成 20 年 2 月

発表者名	発表標題	
岡野惠	学習環境の差異から検証する強調学習の有効性：オンライン教材使用実験授業の数値解析	
学会名	開催地	発表年月
教育改革IT戦略大会	東京都千代田区	平成 21 年 9 月

発表者名	発表標題	
笠井裕之	瀧口修造：1958 年のパスポート	
学会名	開催地	発表年月
平成 21 年度文部科学省人文学及び社会科学における共同研究拠点の整備の推進事業、芸術創造資源のための対話型アーカイヴ構築推進プログラム　キックオフ・シンポジウム：対話型アーカイヴの可能性	東京都港区	平成 21 年 10 月

発表者名	発表標題	
北濱佳奈	カスティーリャ王国コルテスにおける都市代表の選出：フェリーペ2世期を中心に	
学会名	開催地	発表年月
2009 年度文化史学会大会	京都府京都市	平成 21 年 12 月

発表者名	発表標題	
北濱佳奈	近世カスティーリャ・コルテス素描	
学会名	開催地	発表年月
スペイン史学会第 127 回定例研究会	東京都港区	平成 20 年 2 月

-発表者名	発表標題	
伊東一郎・熊野谷葉子・柚木かおり	チャストゥーシカの複合的研究に向けて：コストロマ州ネレフタ地区の採録資料を題材に	
学会名	開催地	発表年月
2008 年度日本ロシア文学会研究発表会	愛知県名古屋市	平成 20 年 10 月

発表者名	発表標題	
佐野彩・小林潔	世界の言葉とつき合うための導入教育 《複言語のすすめ》パンフレットの試み	
学会名	開催地	発表年月
リテラシーズ研究集会 2009「複言語・複文化主義と言語教育」	東京都新宿区	平成 21 年 9 月

-発表者名	発表標題	
鈴木雅子	An Approach to Analysis on Discourse toward Minority	
学会名	開催地	発表年月
The 3rd International Conference on Argumentation, Rhetoric, Debate and the Pedagory of Empowerment	Maribor, Slovenia	平成 22 年 10 月

発表者名	発表標題	
高橋朋子	ダブルリミテッドを考える:事例発表:中国帰国者四世	
学会名	開催地	発表年月
第 12 回　母語・継承語・バイリンガル教育研究会	東京都町田市	平成 19 年 3 月

発表者名	発表標題	
竹内理・中田賀之・八島智子	コロキアム:英語教育研究法再考:方法論の整理にむけて	
学会名	開催地	発表年月
2010 年度大学英語教育学会(JACET)関西支部春季大会	京都府京都市	平成 22 年 6 月

発表者名	発表標題	
竹内理・池田真生子・水本篤	The effects of differences in language choice and material difficulty on cerebral activation during reading-aloud activities	
学会名	開催地	発表年月
第 48 回大学英語教育学会全国研究大会	北海道札幌市	平成 21 年 9 月

発表者名	発表標題	
杉田麻哉・竹内理	日本人大学生英語学習者に対する動機づけ方略の有効性:動機の強さと英語力の観点から	
学会名	開催地	発表年月
第 35 回全国英語教育学会鳥取大会	鳥取県鳥取市	平成 21 年 8 月

発表者名	発表標題	
竹内理・石川慎一郎・池田真生子・水本篤	シンポジアム　ブレイン・イメージングと外国語教育:その可能性と限界点について	
学会名	開催地	発表年月
第 49 回外国語教育メディア学会(LET)全国研究大会	兵庫県神戸市	平成 21 年 8 月

発表者名	発表標題	
杉岡麻哉・石田勇吾・竹内理	大学生の英語学習動機に影響を与える教員の行動:Motivating/De-motivating 両面からのアプローチ	
学会名	開催地	発表年月
第 49 回外国語教育メディア学会(LET)全国研究大会	兵庫県神戸市	平成 21 年 8 月

発表者名	発表標題	
薮越知子・竹内理	中学生の英語学習方略:方略使用調査のための質問紙開発	
学会名	開催地	発表年月
第 49 回外国語教育メディア学会(LET)全国研究大会	兵庫県神戸市	平成 21 年 8 月

発表者名	発表標題	
Takeuchi, O., Ikeda, M., & Mizumoto, A.	Establishing the cerebral basis for language learner strategies: A NIRS study comparing L1 and L2 strategy use	
学会名	開催地	発表年月
First and second languages: Exploring the relationship in pedagogy-related contexts	Oxford, UK	平成 21 年 3 月

発表者名	発表標題	
Shimamura, T., & Takeuchi, O.	What is an appropriate style for academic presentation?	
学会名	開催地	発表年月
The 16th KOTESOL International Conference	Seoul, Korea	平成 20 年 10 月

発表者名	発表標題	
Yabukoshi, T., & Takeuchi, O.	Language learning strategies in an Asian EFL context	
学会名	開催地	発表年月
The 16th KOTESOL International Conference	Seoul, Korea	平成 20 年 10 月

発表者名	発表標題	
杉田麻哉・竹内理	英語学習初期段階における動機づけの枠組みに関する一考察	
学会名	開催地	発表年月
第 47 回大学英語教育学会(JACET)全国研究大会	東京都新宿区	平成 20 年 9 月

発表者名	発表標題	
Ikeda, M., Takeuchi, O., & Sumi, S.	EFL reading with computers: How does it differ from ordinary reading with textbooks?	
学会名	開催地	発表年月
Le 15éme Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA 2008) (The 15th International Association for Apploied Linguistics World Congress)	Duisburg, Germany	平成 20 年 8 月

発表者名	発表標題	
Ikeda, M., & Takeuchi, O.	Does learners' vocabulary size influence the efficacy of reading strategy?	
学会名	開催地	発表年月
Le 15éme Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA 2008) (The 15th International Association for Apploied Linguistics World Congress)	Duisburg, Germany	平成 20 年 8 月

発表者名	発表標題	
杉田麻哉・竹内理	中学生 EFL 学習者の動機づけに影響する要因:量的アプローチから	
学会名	開催地	発表年月
第 34 回全国英語教育学会東京研究大会	東京都世田谷区	平成 20 年 8 月

発表者名	発表標題	
山中由香・竹内理	英語学習における「つまづき」の要因	
学会名	開催地	発表年月
第 34 回全国英語教育学会東京研究大会	東京都世田谷区	平成 20 年 8 月

発表者名	発表標題	
Ikeda, M., Takeuchi, O., & Sumi, S.	Facilitating learner reflection in individual learning in an LMS: An exploratory study in EFL reading skill development	
学会名	開催地	発表年月
The 3rd World Computer Assisted Language Learning (CALL) Conference	Fukuoka, Japan	平成 20 年 8 月

発表者名	発表標題	
Sasaki, A., & Takeuchi, O.	EFL students' language awareness in an e-mail tandem activity	
学会名	開催地	発表年月
The 3rd World Computer Assisted Language Learning (CALL) Conference	Fukuoka, Japan	平成 20 年 8 月

発表者名	発表標題	
Mizumoto, A., & Takeuchi, O.	Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies	
学会名	開催地	発表年月
The 15th KOTESOL International Conference	Seoul, Korea	平成 19 年 10 月

発表者名	発表標題	
Ikeda, M., Takeuchi, O., & Sumi, S.	What can promote learners' motivation for continuing CALL independent learning?	
学会名	開催地	発表年月
Independent Learning Association International Conference 2007	Chiba, Japan	平成 19 年 10 月

発表者名	発表標題	
住政二郎・竹内理	LMS の外国語教育への応用：統合モデルを目指して	
学会名	開催地	発表年月
日本教育工学会第 23 回全国大会	埼玉県所沢市	平成 19 年 9 月

発表者名	発表標題	
池田真生子・竹内理・住政二郎	コンピュータ上での英語学習における学習行動について：語彙学習と読解学習からの知見	
学会名	開催地	発表年月
日本教育工学会第 23 回全国大会	埼玉県所沢市	平成 19 年 9 月

発表者名	発表標題	
水本篤・竹内理	リッカート・スケールにおける選択肢表現の違いによる反応の比較	
学会名	開催地	発表年月
第 46 回大学英語教育学会(JACET)全国研究大会	広島県広島市	平成 19 年 9 月

発表者名	発表標題	
池田真生子・竹内理・住政二郎	コンピュータの使用による EFL 学習行動の変化について：読解学習の場合	
学会名	開催地	発表年月
第 47 回外国語教育メディア学会(LET)全国研究大会	愛知県名古屋市	平成 19 年 8 月

発表者名	発表標題	
住政二郎・竹内理	LMS の外国語教育への応用：エスノグラフィカルな分析を通して	
学会名	開催地	発表年月
第 47 回外国語教育メディア学会(LET)全国研究大会	愛知県名古屋市	平成 19 年 8 月

発表者名	発表標題	
薮越知子・竹内理	日記法による中学生の英語学習方略研究：方略使用パタンの観点から	
学会名	開催地	発表年月
第 47 回外国語教育メディア学会(LET)全国研究大会	愛知県名古屋市	平成 19 年 8 月

発表者名	発表標題	
杉田麻哉・竹内理	中学生が授業外学習に対して動機を上げるきっかけ：授業外学習のための動機づけ要因の解明をめざして	
学会名	開催地	発表年月
第 33 回全国英語教育学会大分研究大会	大分県大分市	平成 19 年 8 月

発表者名	発表標題	
Koyama, T., & Takeuchi, O.	A qualitative study on handheld electronic dictionaries: Can technology help EFL learners?	
学会名	開催地	発表年月
The 3rd PacCALL Annual Conference	南京　中国	平成 18 年 11 月

発表者名	発表標題	
池田真生子・竹内理・住政二郎	コンピュータでの英語語彙学習における学習行動	
学会名	開催地	発表年月
日本教育工学会第 22 回全国大会	大阪府大阪市	平成 18 年 11 月

発表者名	発表標題	
小山敏子・竹内理	How do good language learners use a hand-held electronic dictionary?: A qualitative study	
学会名	開催地	発表年月
The 4th Asia TEFL International Conference	福岡県福岡市	平成 18 年 8 月

発表者名	発表標題	
小山敏子・竹内理	Language learning strategies used by Japanese secondary school students of EFL: Development of a strategy questionnaire and its validation	
学会名	開催地	発表年月
The 4th Asia TEFL International Conference	福岡県福岡市	平成 18 年 8 月

発表者名	発表標題	
杉田麻哉・竹内理	中学校における動機付け方略の使用実態とその効果	
学会名	開催地	発表年月
全国英語教育学会 第 32 回高知研究大会	高知県高知市	平成 18 年 8 月

発表者名	発表標題		
住政二郎・竹内理	社会・文化的な視点に基づくLMSの外国語教育への応用		
学会名		開催地	発表年月
外国語教育メディア学会(LET)第46回全国研究大会		京都府京都市	平成18年8月

発表者名	発表標題		
杉田麻哉・名部井敏代・竹内理	中学校のWriting活動における電子辞書の使用とその効果		
学会名		開催地	発表年月
外国語教育メディア学会(LET)第46回全国研究大会		京都府京都市	平成18年8月

発表者名	発表標題		
安田佳奈・竹内理・深田正揮	自発学習を促進する外国語学習環境の構築		
学会名		開催地	発表年月
外国語教育メディア学会(LET)第46回全国研究大会		京都府京都市	平成18年8月

発表者名	発表標題		
正頭英和・杉田麻哉・名部井敏代・竹内理・斉藤栄二	小学校英語活動を中学生が考える:実態調査と意識調査		
学会名		開催地	発表年月
平成18年度 小学校英語教育学会(JES)大会		栃木県宇都宮市	平成18年7月

発表者名	発表標題		
種村和史	詩篇の構造についての宋代詩経学の認識の形、およびその『毛詩正義』との関係		
学会名		開催地	発表年月
第44回早慶中国学会		神奈川県横浜市	平成21年7月

発表者名	発表標題		
種村和史	詩経解釈学の方法的概念の展開と宋代詩経学の位置		
学会名		開催地	発表年月
第12回宋代文学研究談話会		京都府京都市	平成20年5月

発表者名	発表標題		
寺田雄介	表象としての「病」と「女性」: カフカ「田舎医者」を手がかりに		
学会名		開催地	発表年月
日本独文学会秋季研究発表会		愛知県名古屋市	平成21年10月

発表者名	発表標題		
寺田雄介	カフカ「流刑地にて」における処刑機械について		
学会名		開催地	発表年月
慶應義塾大学藝文学会研究発表会		東京都港区	平成20年6月

発表者名	発表標題		
濱野英巳	外国語学習:教育のリソースとは		
学会名		開催地	発表年月
獨協大学フランス語教授法研究会		埼玉県草加市	平成21年12月

発表者名	発表標題	
ルロワ　パトリス・濱野英巳・谷内正裕	学習と教育における自立：言語教育のリソースシェアリングとはなにか	
学会名	開催地	発表年月
京都大学交際研究集会 2009	京都府京都市	平成 21 年 4 月

発表者名	発表標題	
濱野英巳	Blende Learning のための教育・学習環境創出研究	
学会名	開催地	発表年月
獨協大学フランス語教授法研究会	埼玉県草加市	平成 20 年 12 月

発表者名	発表標題	
濱野英巳・谷内正裕	リソースシェアリングプロジェクト	
学会名	開催地	発表年月
日本教育工学会	新潟県新潟市	平成 20 年 10 月

発表者名	発表標題	
濱野英巳	リソースシェアリングプロジェクト	
学会名	開催地	発表年月
日本フランス語教育学会	京都府京都市	平成 20 年 10 月

発表者名	発表標題	
阿栄娜・林良子	シャドーイング練習による語アクセントの変化：モンゴル語・中国語母語話者を対象に	
学会名	開催地	発表年月
世界日本語教育大会	台北　台湾	平成 22 年 7 月

発表者名	発表標題	
三ツ石祐子・林良子	身体の動きを用いた外国語リズムの習得：ドイツ語の詩朗読を通して	
学会名	開催地	発表年月
全国語学教育学会(JALT-Pan-SIC)	大阪府 吹田市	平成 22 年 5 月

発表者名	発表標題	
三ツ石祐子・林良子	リズムと身体性を重視したドイツ語発音練習の実験授業：ドイツ語のリズムにのろう！(2)	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会関東支部主催　ドイツ語教育研究会第 118 回例会	東京都港区	平成 22 年 3 月

発表者名	発表標題	
安田麗・林良子	日本語学習者における母音無声化の出現：台湾人日本語学習者、東京・近畿方言話者を対象に	
学会名	開催地	発表年月
第 23 回日本音声学会全国大会	福岡県福岡市	平成 21 年 9 月

発表者名	発表標題	
中村淳子・林良子	英語母語話者と日本人学習者の調音に関する研究:MRI 動画を用いた観察	
学会名	開催地	発表年月
外国語教育メディア学会(LET)第 49 回全国研究大会	兵庫県神戸市	平成 21 年 8 月

発表者名	発表標題	
中村淳子・磯村一弘・林良子	日本語と英語における母音・子音の調音の比較:MRI を用いた観察	
学会名	開催地	発表年月
日本語教育国際研究大会	シドニー オーストラリア	平成 21 年 7 月

発表者名	発表標題	
三ツ石祐子・林良子	リズムと身体性を重視した発音練習の可能性:実験授業「ドイツ語のリズムにのろう！」を通して	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2009 年春季研究発表会	東京都千代田区	平成 21 年 5 月

発表者名	発表標題	
林良子・安田麗・山田玲子	非母語の母音習得における視覚フィードバック学習の効果:ドイツ語前舌円唇母音の学習	
学会名	開催地	発表年月
日本音響学会	東京都目黒区	平成 21 年 3 月

発表者名	発表標題	
中村淳子・林良子・朱春躍	MRI 動画を用いた英語子音の観察:日本語話者による発音	
学会名	開催地	発表年月
日本音響学会	東京都目黒区	平成 21 年 3 月

発表者名	発表標題	
林良子・安田麗	フィードバック訓練によるドイツ語母音・韻律の習得: ATR-CALL-Deutsch を用いた発音訓練結果	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会秋季研究発表会	岡山県岡山市	平成 20 年 10 月

発表者名	発表標題	
中村淳子・林良子	MRI 動画を用いた英語子音/r/-/l/の調音動態の観察	
学会名	開催地	発表年月
外国語教育メディア学会(LET)関西支部 2008 年度 秋季研究大会	兵庫県神戸市	平成 20 年 10 月

発表者名	発表標題	
Hayashi, R	Acquisition of dis-fluency markers in Japanese: An analysis of foreign Sumo-wrestlers' speech	
学会名	開催地	発表年月
12th International Conference of European Association for Japanese Studies	レッチェ イタリア	平成 20 年 9 月

発表者名	発表標題	
磯村一弘・林良子・中村淳子・朱春躍	MRI 動画による日本語調音の映像資料	
学会名	開催地	発表年月
日本音声学会全国大会	千葉県浦安市	平成 20 年 9 月

発表者名	発表標題	
中村淳子・林良子・朱春躍	MRI 動画を用いた英語母音の観察:日本語話者による発音	
学会名	開催地	発表年月
日本音響学会	千葉県習志野市	平成 20 年 3 月

発表者名	発表標題	
Bonzi, A. R	Defining and identifying cultual dimensions of corporate social responsibility	
学会名	開催地	発表年月
UNEP FI Seoul	ソウル 韓国	平成 20 年 6 月

発表者名	発表標題	
三ツ石祐子	発音実験授業:ドイツ語のリズムにのろう！	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会関東支部主催 ドイツ語教育研究会第 113 回例会	東京都港区	平成 21 年 1 月

発表者名	発表標題	
三ツ石祐子	実験授業:ドイツ語のリズムにのろう！	
学会名	開催地	発表年月
ドイツ語応用言語学研究会	東京都港区	平成 19 年 10 月

発表者名	発表標題	
森朋子	認知的徒弟制を活用したメンター学修支援:学士課程教育における学修の実質化を目指して	
学会名	開催地	発表年月
大学教育学会第 32 回大会	愛媛県松山市	平成 22 年 6 月

発表者名	発表標題	
森朋子	教育改善プロセスを共有するアクション・ラーニング型 FD の展開:総合理工学部と教育開発センターの協働事業から	
学会名	開催地	発表年月
中国四国地区大学教育研究会	高知県高知市	平成 22 年 5 月

発表者名	発表標題	
森朋子	初年次教育を学士課程教育に位置づける物理分野カリキュラム・デザイン実験:評価と FD の連動を視野に入れて	
学会名	開催地	発表年月
第 15 回大学教育研究フォーラム	京都府京都市	平成 22 年 3 月

発表者名	発表標題	
森朋子	物理分野 1 年生を対象としたカリキュラム・デザイン実験	
学会名	開催地	発表年月
日本教育工学会研究会	京都府京都市	平成 21 年 12 月

発表者名	発表標題	
森朋子	協調学習の効果を検証する試み：大学教育におけるFDを背景に据えて	
学会名	開催地	発表年月
第 25 回教育工学会全国大会	東京都文京区	平成 21 年 9 月

発表者名	発表標題	
雨森聡・森朋子・廣光一郎・山田容士・山田剛史	初年次教育の効果を検証する 2：新たな取組みを知識の側面で捉える	
学会名	開催地	発表年月
第 2 回初年次教育学会	兵庫県尼崎市	平成 21 年 9 月

発表者名	発表標題	
森朋子	「個別授業研究型 FD」がもたらす多様な効果：センターと学部教員の協働による授業改善のあり方	
学会名	開催地	発表年月
第 15 回大学教育研究フォーラム	京都府京都市	平成 21 年 3 月

発表者名	発表標題	
森朋子・山田剛史	初年次教育を授業研究する：質的研究に視点をあてて	
学会名	開催地	発表年月
第 1 回初年次教育学会	東京都町田市	平成 20 年 11 月

発表者名	発表標題	
山田剛史・森朋子	大学生の学習成果（ラーニング・アウトカム）：就業との関連から	
学会名	開催地	発表年月
日本教育心理学会第 50 回総会	東京都世田谷区	平成 20 年 11 月

発表者名	発表標題	
森朋子	初年次教育のエスノグラフィ	
学会名	開催地	発表年月
日本教育工学会研究会	石川県金沢市	平成 20 年 7 月

発表者名	発表標題	
ルロワ　パトリス	配信型マルチメディア教材開発研究	
学会名	開催地	発表年月
関西フランス語教育研究会	大阪府大阪市	平成 21 年 3 月

〈その他の業績〉

プロジェクトメンバー

	発表者	種別	発表タイトル等	主催・発行	備考	年月	頁
＊263	跡部智	講演	自律学習を促すための試み：“can do ステートメント”で動機づけを高める	関東国際高等学校（東京都・渋谷区）	第1回中・高連携のための英語教育セミナー	平成22年7月	
＊264	跡部智	講演報告書	実践報告(1)：中学校での複言語教育の試み	慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科	古石篤子編『言語教育における多様性について：初等・中等教育における政策と実践(1)』（総合政策学ワーキングペーパーシリーズ 137）	平成20年1月	24-33
＊265	石井明	新聞・雑誌等（コラム・エッセイ等）	慶応義塾大学経済学部の英語カリキュラム開発：方向性のあるプログラムを目指して	京都大学高等教育研究開発推進機構（京都府京都市）	『外国語教育の再構造化：自立学習型CALLと国際的人材養成』 平成15年度採択特色GP報告書	平成19年	138-145
	井上京子	新聞・雑誌等（書評・評論等）	書評　小山亘著.『記号の系譜』	大修館書店	『月刊言語』37(6)	平成20年6月	42-45
	井上京子	新聞・雑誌等（コラム・エッセイ等）	「ことば談話室」へのコメント	朝日新聞・石橋昌也記者	ことば談話室「横暴の『横』：『縦』にはない負の側面」『朝日新聞』	平成19年4月	37
	井上京子	新聞・雑誌等（コラム・エッセイ等）	「文化人類学」「言語認識論」（幅広い知とめぐりあう）	慶應義塾	『塾』No.254	平成19年4月	6
	井上京子	メディア出演（テレビその他）	放送大学TV放送授業ゲスト出演	放送大学	放送大学基礎科目『人類の歴史・地球の現在第4回　まなぶ「ことば」と/でつくる世界』	平成19年4月～平成23年3月	
	岩波敦子	講演	「誓いの精神史」から歴史を見る	慶應義塾大学法学研究科政治思想史部会		平成20年5月	
	岩波敦子	コメンテーター	コメント：三浦麻美「アポルダのディート化による『エリーザベト伝』：13世紀の聖人伝を考える」	中央大学人文科学研究所・研究会チーム「ユーラシア・アフリカ大陸における都市と宗教の比較史的研究」（東京都八王子市）	中央大学人文科学研究所・公開研究会	平成20年3月	
	岩波敦子	対談・パネラー等	子どもを育む社会づくり	慶應義塾（鹿児島会場）（鹿児島県鹿児島市）	慶應義塾創立150年記念講演会「学問のすゝめ21」パネルディスカッション・コーディネーター	平成20年3月	
＊266	岩波敦子	対談・パネラー等	座談会「国語教育を考える」司会	慶應義塾	『三田評論』10月号	平成18年10月	10-23

	Iwanami, A., & Wirsing, M.	新聞・雑誌等（書評・評論等）	Rezensionen - Mittelalter - Memoria et oblivio. Die Entwicklung des Begriffs memoria in Bischofs- und Herrscherurkunden des Hochmittelalters. Berlin 2004		*Zeitschrift für Geschichtswissenschaft.* 54(3)	平成18年	287 (2p)
＊267	太田達也	雑誌	私の研究「よりよい外国語学習環境の構築を目指して」	南山大学	『NANZAN bulletin』vol.173	平成22年6月	
	太田達也	講演	学習者中心の授業とは？：外国語教育学の知見から	明治学院大学教養教育センター（東京都港区）	「外国語教育に関わる研修会」	平成22年3月	
	太田達也	雑誌	関口先生と私	同学社	『ラテルネ』103号	平成22年3月	18-19
＊268	太田達也・ラインデルマルコ（共同開発）	フォーラム展示発表	学びのガジェット：ユビキタス・ドイツ語学習環境の感触	SFC Open Research Forum 2009（東京都港区）	SFCドイツ語教材開発プロジェクトとしての共同展示・デモンストレーション発表	平成21年11月	
	太田達也	講演	Wie arbeiten Lerner bei der Textproduktion mit dem Wörterbuch - eine mpirische Studie mit japanischen Deutschlern-enden	8. DAAD（福島県福島市）	*8. DAAD-Fachseminar für deutschsprachige Hochschullehrer und –lehrerinnen an japanischen Universitäten*	平成21年2月	
＊269	太田達也・ラインデルマルコ(共同発表)	フォーラム展示発表	育てるドイツ学習環境	SFC Open Research Forum 2008（東京都港区）	SFCドイツ語教材開発プロジェクトとしての共同展示・デモンストレーション発表	平成20年11月	
＊270	太田達也・藁谷郁美・ラインデルマルコ・遠藤忍・成田純一・柴洋平・入沢由美・ヴェントショーン	研究会発表	ドイツ語学習環境の設計：携帯電話対応 Web 単語帳 MultiRecordー DM-Net（デジタルメディア学習ネット）	SFC コンソーシアム DMNET		平成20年6月	
	太田達也・ラインデルマルコ	テレビ・ラジオ等での出演	NHKラジオ まいにちドイツ語	NHKラジオ第二放送	毎週火・木曜日（平成21年10月から平成22年3月および平成22年4月から平成23年3月にかけて再放送）	平成20年4月～9月	

＊271	太田達也・ラインデルマルコ・藁谷郁美（SFCドイツ語教材開発研究プロジェクト）	フォーラム展示発表	学習者とともに作るドイツ語学習環境	SFC Open Research Forum 2007（東京都港区）	SFCドイツ語教材開発プロジェクトとしての共同展示・デモンストレーション発表	平成19年11月	
＊272	太田達也	教材	携帯電話対応Web単語帳Multi Record	SFCドイツ語教材開発研究プロジェクト制作		平成19年より公開	
＊273	太田達也	教材	双方向型Podcastingシステム	SFCドイツ語教材開発研究プロジェクト制作		平成19年より公開	
	太田達也	連載記事	めざせ！学びのマイスター	日本放送出版協会	『NHKラジオドイツ語講座』テキスト（平成18年10月号～平成19年9月号、毎号3ページ、全12回）、総執筆36ページ	平成18年10月～平成19年9月	
	太田達也・ラインデルマルコ	テレビ・ラジオ等での出演	NHKラジオ ドイツ語講座	NHKラジオ第二放送	毎週月・火・水・木曜日（平成19年10月から平成20年3月にかけて再放送）	平成18年4月～9月	
	太田達也	実験授業	メディアとドイツ語	慶應義塾外国語学校		平成18年4月	
＊274	太田達也（SFCドイツ語教材開発研究プロジェクト）	フォーラム展示発表	ドイツ語学習 designBar－ipod, you what?	SFC Open Research Forum 2006（東京都千代田区）	SFCドイツ語教材開発プロジェクトとしての共同展示・デモンストレーション発表	平成18年1月	
＊275	太田達也	教材	d-mode 学習支援教材ポータルサイト	SFCドイツ語教材開発研究プロジェクト制作		平成18年より公開	
	金田一真澄	新聞・雑誌等（書評・評論等）	書評と紹介　藤沼貴. (2007).『ロシア語ハンドブック』. 東洋書店	早稲田大学ロシア文学会	『ロシア文化研究』15号	平成20年3月	84-89
	金田一真澄	新聞・雑誌等（コラム・エッセイ等）	ロシア・イスラーム世界と日本：英語を超えて世界を知る楽しみ	英語教育協議会出版部	『英語展望』115号	平成19年11月	50-55
	倉舘健一・濱野英巳	ポスター発表	行動中心主義と初習外国語クラスでの意識の変容：Webを通じて開ける世界	くろしお出版. リテラシーズ編集委員会	リテラシーズ研究集会2009「複言語・複文化主義と英語教育」（早稲田大学・東京都新宿区）	平成21年9月	
＊276	古石篤子	講演報告書	実践報告(4)：ヨーロッパの挑戦：Evang と EOLE	慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科	古石篤子編著『言語教育における多様性について：初等・中等教育における政策と実践(2)』（総合政策学ワーキングペーパーシリーズ137）	平成20年1月	28-36

＊277	吉村雅仁・古石篤子(編)	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	多言語・多文化の学校を考える:いま私たちに何ができるか、何をすべきか	慶應義塾大学21世紀プログラム	『総合政策学研究資料』No. 5	平成20年1月	1-91
＊278	古石篤子	教育上の業績	言語教育政策入門	宮城教育大学大学院(宮城県仙台市)	夏季集中講義	平成19年8月	
＊279	古石篤子	講演	文化とことばの架け橋	第40回全日本手話通訳問題研究集会 in みやぎ(宮城県仙台市)		平成19年8月	
＊280	古石篤子	パネルディスカッション企画	多言語・多文化の学校を考える:今私たちに何ができるか、何をすべきか	『ヒューマンセキュリティの基盤』としての言語政策チーム主催 外国語教育研究センター 学術フロンティア行動中心複言語学習[AOP]プロジェクト共催	慶應義塾大学21世紀COE「日本・アジアにおける総合政策学先導拠点:ヒューマンセキュリティの基盤的研究を通して」.於慶應義塾大学日吉キャンパス(神奈川県横浜市)	平成19年4月	
＊281	古石篤子	教育上の業績	長後・渋谷 子ども学習室	ボランティアグループ「ミモザ会」	日本語を母語としない子どものための学習支援教室	平成19年4月～	
＊282	古石篤子	パネルディスカッション企画	言語教育における多様性について:初等・中等教育における理論と実践	『ヒューマンセキュリティの基盤』としての言語政策チーム主催 外国語教育研究センター 学術フロンティア行動中心複言語学習(AOP)プロジェクト共催(神奈川県横浜市)	慶應義塾大学21世紀COE「日本・アジアにおける総合政策学先導拠点:ヒューマンセキュリティの基盤的研究を通して」	平成19年1月	
＊283	古石篤子	教育上の業績	横浜・大和・藤沢:親子の日本語教室	特定非営利活動法人かながわ難民定住援助協会(神奈川県大和市)	毎日曜日午前11時午後1時開催	平成18年7月～平成19年3月	
＊284	斎藤太郎	報告書	文学部ドイツ語教育における共通参照枠の応用可能性についての研究	慶應義塾大学外国語教育研究センター	AOP プロジェクト報告書	平成22年(予定)	
	吉村創・江面快晴・斎藤太郎	研究発表会	慶應義塾におけるドイツ語多読授業	東京ドイツ文化センター(東京都港区)	ドイツ語教育研究会大108回例会	平成20年1月	
	境一三・島崎のぞみ	研究発表会	日本人ドイツ語学習者による母音の発音:AOPプロジェクト「多言語発音矯正教材制作研究」企画	中央大学(東京都八王子市)	研究発表会『音響音声学に基づく音声の産出・近くの観察と外国語教育への応用』	平成23年1月	

＊285	境一三	報告書	国際企業に見える複言語・複文化能力の必要性	慶應義塾大学外国語教育研究センター	AOP プロジェクト報告書	平成22 年(予定)	
＊286	境一三	講演	ヨーロッパの言語教育政策	慶應義塾大学教職課程センター（神奈川県横浜市）	2009 年度文部科学省認定教員免許状更新講習（選択領域）「知の最前線：教科教育の基礎としての教養」	平成21 年11 月	
＊287	境一三	講演	私たちはなぜ複数の言語を学ぶのか：英語とドイツ語を同時に学ぶメリット	埼玉県立伊奈学園総合高等学校（埼玉県北足立群伊奈町）		平成21 年6 月	
＊288	境一三	学会での分科会リーダー	インタラクティヴな学習環境の構築	国際ドイツ語教員連盟研究大会IDT（ドイツ・イェーナ大学）	分科会第 2 リーダー	平成21 年3 月～7 月	
＊289	境一三	新聞・雑誌等（コラム・エッセイ等）	「反」CALL論	同学社	『Laterne』 101 号	平成21 年3 月	16-18
＊290	境一三	新聞・雑誌等（コラム・エッセイ等）	外国語を身につける真の意義とは	慶應義塾	『慶應義塾 SPIRIT』4 号	平成20 年8 月	23
＊291	境一三	新聞・雑誌等（コラム・エッセイ等）	「小さな奇跡」は生き続ける：第29回夏のインターウニ・ゼミナールを終えて	ドイツ学術交流会(DAAD)	『Echo』7 号	平成19 年11 月	10-12
＊292	境一三	講演	ドイツ事情：ドイツの現状について	独立行政法人国立青少年教育振興機構国立オリンピック記念青少年総合センター国際課（東京都渋谷区）	国立青少年教育振興機構「日独勤労青年交流派遣事業」事前研修	平成19 年7 月	
＊293	境一三	講演	私たちはなぜ複数の言語を学ぶのか：ヨーロッパの二言語教育を例に考える	福島大学学術講演会（福島県福島市）		平成18 年10 月	
	境一三	新聞・雑誌等（コラム・エッセイ等）	IDT2005 並びに IDV 総会参加報告	日本独文学会ドイツ語教育部会	『ドイツ語教育』11 号	平成18 年10 月	130-133
＊294	境一三	新聞・雑誌等（コラム・エッセイ等）	CEF って何？：成立の背景と主要コンセプトについて	郁文堂	『Brunnen』441 号	平成18 年10 月	5-9

	境一三	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	「音」の原風景:私のドイツ語教育の背景にあるもの	同学社	『Laterne』96 号	平成 18 年 9 月	16-18
＊295	境一三	講演	外国語教育における LMS の意義	京都産業大学(京都府京都市)	第 46 回外国語教育メディア学会(LET)全国研究大会	平成 18 年 8 月	73
＊296	境一三	講演	ドイツ事情 ドイツの現状について	独立行政法人国立青少年教育振興機構国立オリンピック記念青少年総合センター国際課(東京都渋谷区)	国立青少年教育振興機構「日独勤労青年交流派遣事業」事前研修	平成 18 年 7 月	
＊297	境一三	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	リレートーク №17	外国語教育メディア学会	『LETメールマガジン』17 号	平成 18 年 5 月	
	佐藤望	教材	メッツラー音楽大事典	教育芸術社	慶應義塾大学出版会(CD-ROM)	平成 18 年 4 月	
＊298	重松淳	報告書	「TV 会議環境」構築後の定着活動および今後の展望	慶應義塾大学外国語教育研究センター	AOP プロジェクト報告書	平成 22 年 9 月	1-2
＊299	飯田敦子・蘇明・重松淳編著	DVD-ROM 教材	DVD で中国語トレーニング―スキットで学ぶ基本文型 100	東方書店製作協力 SFC 生協で販売開始	スキットを中心に初級から中級までカバーする練習問題を音声付で学べる形態	平成 22 年 3 月	
	重松淳	雑誌	中国語の足し算と日本語の引き算	スリーエーネットワーク社	季刊情報誌"Ja-Net" No.51	平成 21 年 10 月	1-2
＊300	重松淳	司会	第 6 回「全球華文網路教育研討会」発表部会		「華語文網路学校或遠距教学之運作與経営」分野の部会(日本語訳:「中国語ヴァーチャル学校または遠隔教育の運営」)	平成 21 年 6 月	
	クナウ プヨアヒム ハンス・七字眞明・鈴村直樹	教材	新・ドイツ語第三部	慶應義塾大学出版会	文部科学省認可通信教育慶應義塾大学教材 (CD)	平成 21 年 3 月	222
	鈴村直樹	教育上の業績	平成 18 年度科学研究費補助金による研究への指導助言(筑波大学)	研究代表者:筑波大学人文社会科学研究科 文芸・言語専攻 大矢俊明	研究課題名:述語合成に関する記述的・理論的研究:ドイツ語文法への対照言語学的接近. 課題番号:16520228	平成 19 年 2 月	
＊301	山下輝彦	対談・パネラー等	学生とネットによるコミュニケーション	東日本漢語教師協会	シンポジウム「マルチメディアと中国語教育」. 於慶應義塾大学三田キャンパス(東京都港区)	平成 22 年 6 月	

	山下輝彦	審査員	第9回「漢語橋」世界大学生中国語コンテスト東日本地区予選	中華人民共和国国家漢語弁公室	於工学院大学新宿キャンパス（東京都新宿区）	平成22年5月	
	山下輝彦・蘇英霞	教材	中国語中級テキスト 中国語を語る：文化と生活	金星堂		平成20年1月	1-49
＊302	横山千晶	講演	表現の大切さとコミュニケーション	多摩市教育委員会・多摩第二小学校（東京都多摩市）	平成20･21年度多摩市教育委員会研究奨励校多摩第二小学校「個の表現を引き出し、読み取り、はぐくむ『授業のあり方』の研究：人権を尊重する意識と態度を育てる」研究発表会特別講師	平成22年1月	
＊303	横山千晶	教育上の業績	外国語教育模擬授業を拝見して	多摩第二小学校（東京都多摩市）	「人権を尊重する意識と態度を育てる：個の表現を引き出し、読み取り、はぐくむ『授業のあり方』の研究」校内研究会コメンテーター	平成21年12月	
＊304	横山千晶	講演	これからの外国語活動について	多摩第二小学校（東京都多摩市）	研究会「人権を尊重する意識と態度を育てる：個の表現を引き出し、読み取り、はぐくむ『授業のあり方』の研究」	平成21年10月	
＊305	横山千晶	教育上の業績	小学校での英語教育ワークショップ	多摩市教育委員会（東京都多摩市）	多摩市夏季ネットワーク研修	平成21年7月	
＊306	横山千晶	教育上の業績	小学校での英語教育ワークショップ	多摩市立大松台小学校（東京都多摩市）		平成21年6月	
	横山千晶	講演	慶應義塾大学教養研究センターの活動と展開：「異端」と「妄想」から何かが生まれる？	早稲田大学大学史資料センター（東京都新宿区）	第10回私立大学研究フォーラム	平成21年3月	
＊307	横山千晶	対談・パネラー等	教養としての身体知と体育	慶應義塾大学体育研究所（横浜市港北区）	慶應義塾創立150年周年記念事業 体育研究所新棟完成記念フォーラム「慶應義塾のスポーツ教育を考える：義塾150年によせて」	平成20年6月	
	横山千晶	講演	学生の「居場所」を考える：学びの場･生活の場としての図書館	神奈川県内大学図書館相互協力協議会	於慶應義塾大学矢上キャンパス（神奈川県横浜市）	平成20年5月	

	横山千晶	取材・インタビュー(新聞その他)	慶應義塾大学が大学での学び方の指導に力を注ぐ理由:学び方を学ぶ授業科目「アカデミック・スキルズ」の中身	駿台予備校情報センター	『Sundai Ascent』	平成20年5月	
＊308	横山千晶	講演	授業実践:身体表現としての英語ワークショップ、講演:人権の視点から英語教育について考える	多摩市立多摩第二小学校(東京都多摩市)		平成20年2月	
＊309	横山千晶	対談・パネラー等	事例報告:全身を使って考える:慶應義塾大学教養研究センターの導入教育と「身体知」	玉川大学コア・FYE教育センター(東京都町田市)	玉川大学コア・FYE教育センター主催シンポジウム「一年次教育の展開:高等教育における新たな伝統の確立をめざして」	平成20年1月	
＊310	横山千晶	対談・パネラー等	人権の視点から学力向上を考える	多摩市立多摩第二小学校(東京都多摩市)	シンポジウム	平成19年12月	
	横山千晶	講演	学士課程教育のコンセプトと教学運営:カリキュラム・履修・評価システム・FD活動	地域科学研究会・高等教育情報センター	セミナー	平成19年12月	
	横山千晶	講演	英文学者は本当にイギリスがお好き？	都留文科大学英文学科・英文学会(山梨県都留市)	都留文科大学英文学科・英文学会共催秋季講演会	平成19年12月	
＊311	横山千晶	講演	小学校に英語教育をどのように取り入れるか:体表現としての英語ワークショップ	多摩市教育委員会、多摩市立多摩第二小学校(東京都多摩市)	多摩市夏季ネットワーク研修講師	平成19年7月	
	横山千晶	新聞・雑誌等(書評・論評等)	総括　死を思い、知を思う(特集　幅広い知とめぐりあう)	慶應義塾	『塾』№254	平成19年4月	11
＊312	横山千晶	対談・パネラー等	新たな一年次教育の創造を目指して:慶應義塾大学教養研究センターの実験授業	玉川大学コアFYEセンター(東京都町田市)	特色GP採択記念シンポジウム「一年次教育の可能性:高等教育における役割」	平成19年1月	
＊313	横山千晶	新聞・雑誌等(書評・論評等)	演説館:体をひらく、心をひらく	慶應義塾	『塾』№252	平成18年10月	3

＊314	横山千晶	新聞・雑誌等（コラム・エッセイ等	挫折のあとに見えたもの：舞台に立てない教員がクラスで演劇をやる訳（特集　身体知の冒険）	慶應義塾大学出版会	『三色旗』701 号	平成 18 年 8 月	3-5
＊315	横山千晶	教員FD ワークショップ	演劇のワークショップ手法による自己啓発トレーニング	多摩市教育委員会（東京都多摩市）	多摩市教育委員会夏季ネットワーク研修会ワークショップ講師	平成 18 年 7 月	
＊316	横山千晶	講演	音・リズム・アルファベットの持つ物語性	多摩市教育委員会（東京都多摩市）	日本総合学習学会第 9 回総会　招待ワークショップ英語教育ワークショップ	平成 18 年 6 月	
＊317	藁谷郁美	講演	design Bar-I pod, you what?（SFC ドイツ語教材開発研究プロジェクト）	SFC Open Reserch Forum 2006（東京都千代田区）	慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス	平成 18 年 11 月	

〈その他の業績〉
研究協力者

発表者	種別	発表標題等	主催:発行	備考	研究年月	頁
笠井裕之	リーフレット	瀧口修造の「現場」	慶應義塾大学アート・センター(東京都港区)	アート・アーカイヴ資料展:アーカイヴの現場	平成 22 年 6 月	
笠井裕之	講演	コクトー、知られざる詩人	慶應義塾図書館. 丸善・丸の内本店(東京都千代田区)	第 22 回慶應義塾図書館貴重書展示会:現代フランス文学—受容と展開 ヴァレリー、コクトーの未公開草稿を中心に—	平成 21 年 10 月	
笠井裕之	講演	「幕間」:1924 年のアヴァンギャルドたち	慶應義塾大学日吉キャンパス(神奈川県横浜市)	映画『幕間』(1924):無声映画とピアノライブのコラボレーション	平成 20 年 10 月	
笠井裕之	雑誌・インタビュー	ゆけ!異文化探検隊(第 3 回):どんな月の光をイメージしますか?	音楽之友社(東京都)	ムジカノーヴァ	平成 20 年 5 月	18−21
笠井裕之	講演	コクトーと日本の古典文学	新宿歴史博物館(東京都新宿区)	歴史講座Ⅱ:ジャン・コクトーと日本人第 2 回	平成 20 年 2 月	
笠井裕之	リーフレット	瀧口修造 1978:ミロの星とともに	慶應義塾大学アート・センター(東京都港区)	アート・アーカイヴ資料展 1978	平成 20 年 1 月	
笠井裕之	フランス語教材	Zoom! Nouvelle édition	駿河台出版社	慶應義塾大学法学部フランス語部会著	平成 19 年 4 月	
熊野谷葉子	教育上の業績	「まいにちロシア語」テキスト 2010 年 3 月号	日本放送協会・日本放送出版協会	NHKラジオ「まいにちロシア語」	平成 22 年	
熊野谷葉子	教育上の業績	「まいにちロシア語」テキスト 2010 年 2 月号	日本放送協会・日本放送出版協会	NHKラジオ「まいにちロシア語」	平成 22 年	
熊野谷葉子	教育上の業績	「まいにちロシア語」テキスト 2010 年 1 月号	日本放送協会・日本放送出版協会	NHKラジオ「まいにちロシア語」	平成 22 年	
熊野谷葉子	教育上の業績	「まいにちロシア語」テキスト 2009 年 12 月号	日本放送協会・日本放送出版協会	NHKラジオ「まいにちロシア語」	平成 21 年	
熊野谷葉子	教育上の業績	「まいにちロシア語」テキスト 2009 年 11 月号	日本放送協会・日本放送出版協会	NHKラジオ「まいにちロシア語」	平成 21 年	
熊野谷葉子	教育上の業績	「まいにちロシア語」テキスト 2009 年 10 月号	日本放送協会・日本放送出版協会	NHKラジオ「まいにちロシア語」	平成 21 年	
熊野谷葉子	教育上の業績	「まいにちロシア語」テキスト 2009 年 9 月号	日本放送協会・日本放送出版協会	NHKラジオ「まいにちロシア語」	平成 21 年	

熊野谷葉子	教育上の業績	「まいにちロシア語」テキスト 2009年8月号	日本放送協会・日本放送出版協会	NHKラジオ「まいにちロシア語」	平成21年	
熊野谷葉子	教育上の業績	「まいにちロシア語」テキスト 2009年7月号	日本放送協会・日本放送出版協会	NHKラジオ「まいにちロシア語」	平成21年	
熊野谷葉子	教育上の業績	「まいにちロシア語」テキスト 2009年6月号	日本放送協会・日本放送出版協会	NHKラジオ「まいにちロシア語」	平成21年	
熊野谷葉子	教育上の業績	「まいにちロシア語」テキスト 2009年5月号	日本放送協会・日本放送出版協会	NHKラジオ「まいにちロシア語」	平成21年	
熊野谷葉子	教育上の業績	「まいにちロシア語」テキスト 2009年4月号	日本放送協会・日本放送出版協会	NHKラジオ「まいにちロシア語」	平成21年	
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	「行きましょう」と言うには？	ロシアフォークロア談話会「なろうど」	「なろうど」第58号	平成21年4月	43-44
熊野谷葉子・久野康彦	講演	チャストゥーシカ:ロシア・ソ連の村々に響いた民謡	東京外国語大学中野健二基金シンポジウム	チャストゥーシカとロシアン・ポップスの出会い	平成20年12月	
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	強運の秘訣	ロシアフォークロア談話会「なろうど」	『なろうど』第57号	平成20年10月	49-51
熊野谷葉子	翻訳	エレーナ・ルトヴィーノヴァ著「女性の魔法昔話の話型と主人公の型」	ロシアフォークロア談話会「なろうど」	『なろうど』第55号	平成19年10月	77-82
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	恋するガルモーニ	大修館書店	『月刊　言語』9月号	平成19年	4-5
熊野谷葉子、三好俊介、半谷史郎	翻訳	宣教師ニコライの全日記（899年7月－1901年6月）	教文館	ニコライ著. 中村健之助監修	平成19年7月	
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	ロシア歌物語ひろい読み　第24回　歌い語る人々	日本放送出版協会	「NHKテレビロシア語会話」3月号	平成19年2月	114-118
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	ロシア歌物語ひろい読み　第23回　イリヤー・ムーロメツ最後の旅	日本放送出版協会	「NHKテレビロシア語会話」2月号	平成19年1月	114-118
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	ロシア歌物語ひろい読み　第22回　ふたりの王子	日本放送出版協会	「NHKテレビロシア語会話」1月号	平成18年12年	110-114
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	ロシア歌物語ひろい読み　第21回　華麗！東西ファッション対決	日本放送出版協会	「NHKテレビロシア語会話」12月号	平成18年11月	118-122
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	ロシア歌物語ひろい読み　第20回　銀の釘と金の環と	日本放送出版協会	「NHKテレビロシア語会話」11月号	平成18年10月	114-118
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	ロシア歌物語ひろい読み　第19回　紙の翼に神の雨	日本放送出版協会	「NHKテレビロシア語会話」10月号	平成18年9月	116-120

熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等	「ロシアの子どもをとりまく指小・表愛形」	大修館書店	『月刊　言語』9 月号	平成 18 年	55
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	ロシア歌物語ひろい読み　第 18 回　キルシャと放浪芸人達(スコモローヒ)	日本放送出版協会	「NHKテレビロシア語会話」9 月号	平成 18 年 8 月	110-114
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	ロシア歌物語ひろい読み第 17 回　動乱に咲き、動乱に散る	日本放送出版協会	「NHKテレビロシア語会話」8 月号	平成 18 年 7 月	112-115
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	ロシア歌物語ひろい読み　第 16 回　イワン雷帝かく語られき(2)	日本放送出版協会	「NHKテレビロシア語会話」7 月号	平成 18 年 6 月	106-110
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	ロシア歌物語ひろい読み　第 15 回　イワン雷帝かく語られき(1)	日本放送出版協会	「NHKテレビロシア語会話」6 月号	平成 18 年 5 月	120-124
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	ロシア歌物語ひろい読み　第 14 回　緑の庭の奇跡の館	日本放送出版協会	「NHKテレビロシア語会話」5 月号	平成 18 年 4 月	114-118
熊野谷葉子	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ等)	ロシア歌物語ひろい読み　第13回　変身する勇士	日本放送出版協会	「NHKテレビロシア語会話」4 月号	平成 18 年 3 月	116-120
佐野綾・小林潔	学会予稿	世界の言葉とつき合うための導入教育:複言語のすすめパンフレットの試み	リテラシーズ研究集会企画委員会	「リテラシーズ研究集会 2009『複言語・複文化主義と言語教育』予稿集」	平成 21 年 9 月	129-134
小林潔	講演会報告	神奈川大学外国語科目教育協議会主催講演会　境一三氏「ヨーロッパ共通参照枠の基本理念と日本における受容の問題」	神奈川大学外国語科目教育協議会	『複眼』第 14 号	平成 20 年 3 月	1-3
小林潔	講演会報告	同志社大学京田辺ランゲージ・セミナー:「CEFR と外国語教育の実践」を聴講して	同志社大学京田辺キャンパス(京都府京田辺市)	『複眼』第 14 号	平成 20 年 3 月	5-6
小林潔	新聞・雑誌等(書評・論評等)	書評　藤沼貴『ロシア語ハンドブック』(東洋書店、2007 年)」	日本ユーラシア協会	「日本とユーラシア」第 1366 号	平成 19 年 11 月	6
小林潔	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ)	ロシア文字への旅　エクスクールシア	日本放送出版協会	NHK テレビ　ロシア語会話:第 35 巻第 1 号～第 12 号	平成 19 年 4 月　～平成 20 年 3 月	各 4 ページ
小林潔	新聞・雑誌等(コラム・エッセイ)	ロシア文字への旅	日本放送出版協会	NHK テレビ　ロシア語会話:第 34 巻第 1 号～第 12 号	平成 18 年 4 月～平成 19 年 3 月	各 4 ページ
白崎容子	講演	トスカ」のルーツ	財団法人日伊協会(東京都)	サローネ銀座イタリアーナ	平成 20 年 2 月	
白崎容子	新聞・雑誌等(書評・論評等)	ジャコモ・レオパルディ	財団法人日伊協会(東京都)	「雑学ノート」『クロナカ』	平成 19 年 10 月	

白崎容子	講演	幻のオペラ台本―プッチーニ	財団法人日伊協会（東京都）	日伊協会フェア	平成 19 年 9 月	
竹内理	講師	CALL 授業の展開：その可能性を拡げるために	外国語教育メディア学会(LET)	九州・沖縄支部設立 40 周年記念大会特別講演	平成 22 年 6 月	
竹内理	講演	学習法研究と英語教育：学習者の自律に向けて	大阪府立阪南高等学校	大阪府立阪南高等学校創立 50 周年記念事業「中学・高校教員のための英語教育セミナー」	平成 22 年 2 月	
竹内理	講演	英語の達人に学ぶ効果的な学習法	三重県立飯野高等学校	三重県立飯野高等学校セルハイセミナー	平成 22 年 1 月	
竹内理	学術賞受賞	外国語教育メディア学会(LET)			平成 21 年	
竹内理	審査委員	全国こども英語スピーチコンテスト（毎日新聞、TBS 主催）大阪地区			平成 21 年	
竹内理	講演	入試問題の変化をおさえた英語指導	江津市総合市民センター（島根県江津市）	第 33 回島根県高等学校英語教育研究大会	平成 21 年 11 月	
竹内理	講演	小学校教師の英語学習：これだけはやってみよう！	鹿児島純心女子大学（鹿児島県）	小学校英語 Brush-up 秋期純心セミナー土曜講座講演	平成 21 年 11 月	
竹内理	講演	外国語活動で育てる能力の指導原則	鹿児島純心女子大学（鹿児島県）	小学校英語 Brush-up 秋期純心セミナー土曜講座	平成 21 年 11 月	
竹内理	講演	英語学習を科学する	環太平洋大学（岡山県）	IPU 環太平洋大学中等教育英語専攻特別課程開設記念教育講演会	平成 21 年 9 月	
竹内理	講演	英語学習の動機づけを考える：動機を高めるための10の提言	同志社女子大学（京都府京田辺市）	第 39 回同志社女子大学英語英文学夏期公開講座	平成 21 年 8 月	
竹内理	講演	小中連携をねらいとした英語教育	枚方市教育センター（大阪府枚方市）	枚方市教育委員会授業の達人養成講座	平成 21 年 7 月	
竹内理	講演	小学校英語活動の趣旨・現状・課題	吹田市立片山体育館（大阪府吹田市）	吹田市中学校教育研究会英語部会	平成 21 年 7 月	
竹内理	講演	英語教育学における学習者要因研究の現在 -統一的モデル構築の視点から	関西学院大学（兵庫県）	ことばの科学学会	平成 21 年 5 月	
竹内理	講演	動機づけを考える―理論と実践からの提言	周南市市民会館（山口県周南市）	山口県英語教育	平成 21 年 2 月	

竹内理	講演	外国語を学ぶ:その効果的な方法を考える	島根大学（島根県松江市）	島根大学学生交流会	平成 21 年 2 月	
竹内理	講演	外国語学習の動機づけを考える:授業運営の観点から	島根大学（島根県松江市）	島根大学外国語教育センターFD	平成 21 年 2 月	
竹内理	講演	吹田市外国語活動中核教員研修	吹田市教育センター（大阪府吹田市）	小学校外国語(英語)活動のカリキュラム作り	平成 21 年 1 月	
竹内理	講演	小中連携の英語教育と授業作りのポイント	枚方市教育文化センター（大阪府枚方市）	枚方市英語教育コーディネータ養成講座	平成 21 年 1 月	
竹内理	講演	英語教育のあり方と小中連携	蹉跎中学校（大阪府枚方市）	平成 20 年度枚方市小中一貫英語教育研究指定校(蹉跎中学校)研究発表会	平成 20 年 12 月	
竹内理	講演	大学入試の要求学力の変化と高校で求められる指導	ぱるるプラザ（岐阜県）	ベネッセコーポレーション主催岐阜地区英語指導研究会	平成 20 年 11 月	
竹内理	講演	英語学習への意欲を高めるために:第二言語習得理論と実証データからの提言ー	昭和女子大学（東京都世田谷区）	平成 20 年度英語授業研究学会関東支部研究大会基調	平成 20 年 11 月	
竹内理	シンポジウム	英語教育を学習基盤から考える:英語教育と学習方略	大阪大学（大阪府豊中市）	第8回 JACET 英語総合研究会シンポジアム	平成 20 年 11 月	
竹内理	講演	学習意欲を高めるために:指導法や評価の観点から	日吉ヶ丘高校（京都府京都市）	京都市立日吉ヶ丘高校セルハイ記念	平成 20 年 10 月	
竹内理	講演	効果的な英語学習法とは:音読を例にして考える	中野サンプラザ（東京都中野区）	言語教育文化研究所(ILEC) 夏季英語教育セミナ	平成 20 年 8 月	
竹内理	講演	小学校外国語活動の必修化に向けて	高槻市現代劇場（大阪府高槻市）	高槻市夏季教育セミナー学習指導分科会	平成 20 年 8 月	
竹内理	講演	より良いテストの作り方	西宮市教育センター（兵庫県西宮市）	西宮市英語科教育研修（平成20年度第1回）	平成 20 年 7 月	
竹内理	講演	新指導要領とこれからの英語教育	島本町立ふれあいプラザ（大阪府島本町）	島本町平成 20 年度第1回英語活動推進協議会		
竹内理	講演	モーティベーションを高める授業のあり方	津田中学校（大阪府枚方市）	枚方市立津田中学校校内研修会	平成 20 年 4 月	
竹内理	講演	入試問題の変化をおさえた英語指導	岐阜都ホテル（岐阜県岐阜市）	ベネッセコーポレーション主催岐阜地区英語指導研究会	平成 20 年 3 月	
竹内理	講演	小学校英語を取り巻く環境	島本町立第二中学校（大阪府島本町）	島本町平成 19 年度第 2 回英語活動推進協議会	平成 20 年 2 月	

竹内理	講演	小学校の外国語活動:新指導要領を視野に入れた目標設定と方向性について	引見小学校(高知県大月町)	(文部科学省研究委嘱校)高知県大月町立引見小学校研修会	平成 20 年 2 月	
竹内理	講演	小学校英語を取り巻く環境	高槻市立上牧小学校(大阪府高槻市)	高槻市教育センター学校教育推進モデル校委嘱上牧小学校教育研究発表会	平成 20 年 2 月	
竹内理	講演	2つの連携:小中連携と教科間連携を視野にいれた小学校英語活動	大阪市弁天町市民学習センター(大阪府大阪市)	E-EGG 講演	平成 20 年 1 月	
竹内理	優秀賞受賞	第4回マルチメディアティーチングコンテスト	東京学芸大学(東京都小金井市)		平成 20 年	
Takeuchi, O., Levy, M., Fisher, R., Robb, T., Sanz, A.G.	パネリスト	CALL and its future: Three issues that we should think about in the Japanese EFL context	福岡県福岡市	3rd World CALL Conference	平成 20 年	
竹内理	講演	音読+αで育てる英語基礎力	奈良育英学園(奈良県)	第3回 奈良育英学園英語教育研究会	平成 19 年 12 月	
竹内理	講演	必須化を見据えて、小中連携をどう作るか	大冠小学校(大阪府高槻市)	高槻市教育センター学校教育推進モデル校委嘱大冠小学校教育研究発表会	平成 19 年 11 月	
竹内理	講演	英語教育における小中連携のあり方を考える	津田中学校(大阪府高槻市)	枚方市小中一貫英語教育研究指定校津田中学校区研究発表会	平成 19 年 11 月	
竹内理	講演	音読を通して英語基礎力を伸ばそう	高須中学校(兵庫県西宮市)	兵庫県中学校教育研究会英語部会総会・研究大会 阪神地区大会 基調講演	平成 19 年 11 月	
竹内理	講演	音読を楽しもう:英語基礎力の定着から発展まで	藤女子大(北海道札幌市)	北海道英語教育学会 (HELES) 第8回研究大会	平成 19 年 10 月	
竹内理	講演	入試問題の変化をとらえた英語指導	中ノ島セントラルタワー(大阪府大阪市)、西陣会館(京都府京都市)、ラッセホール(兵庫県神戸市)	ベネッセコーポレーション主催近畿地区英語指導研究会講演	平成 19 年 9 月-10 月	
竹内理	講師	小学校英語活動の展開:授業とカリキュラムの組み立て方を中心とし	高知県教育センター(高知県)	高知県教育センター小学校英語活動講座	平成 19 年 8 月	
竹内理	講師	小学校の英語活動:現状と将来を しっかりと見据えて	高知県教育センター(高知県)	高知県教育センター小学校英語活動講座	平成 19 年 8 月	
竹内理	講師	基礎学力をつける英語音読法:ただ読ませるだけでは始まらない	尼崎市立教育総合センタ(兵庫県尼崎市)	尼崎市立教育総合センタ英語科教育研修講座(1)	平成 19 年 7 月	

竹内理	講師	効果的な外国語学習の方略	大阪府教育センター(大阪府)	平成 19 年度大阪府教育センター「英語指導法」研修	平成 19 年 7 月-8 月	
竹内理	講師	音読活動:英語基礎力の定着を目指して	長崎市教育センター(長崎県長崎市)	長崎市中学校英語研究会	平成 19 年 7 月	
竹内理	講師	これからの英語教育:その方向性と課題	ふれあいプラザ(大阪府島本町)	島本町平成 19 年度第1回英語活動推進協議会講師	平成 19 年 6 月	
竹内理	講師	小学校英語:授業の組み立て方	大阪府枚方市	枚方市立西牧野小学校校内研修会	平成 19 年 6 月	
竹内理	講師	小学校英語:今、そしてこれから	大阪府高槻市	高槻市教頭自主研修会	平成 19 年 6 月	
竹内理	講師	学習方略と英語習得:効果的な学び方というものはあるのかー	アウイーナ大阪(大阪府)	大阪府高等学校英語教育研究会平成 19 年度総会・講演会	平成 19 年 5 月	
竹内理	シンポジウム・パネリスト	私の英語で良いのでしょうか?	フォーラム 8(東京都)	全国小学校英語フォーラム in 東京 2007	平成 19 年 3 月	
竹内理	シンポジウム・パネリスト	小学校英語活動の到達点と今後の方向性:小中連携の視点から	私学会館(兵庫県神戸市)	平成 18 年度小学校英語活動地域サポート事業(兵庫教育大学)フォーラム	平成 19 年 3 月	
竹内理	パネリスト	大学を拠点とした現職教員研修	東京ビックサイト(東京都江東区)	文部科学省「英語が使える日本人」の育成のためのフォーラム 2007 分科会	平成 19 年 3 月	
竹内理	シンポジウム・パネリスト	コミュニケーション能力を育む小中一貫英語教育	輝きプラザ(大阪府枚方市)	枚方市小中一貫英語教育フォーラム	平成 19 年 3 月	
竹内理	講師	担任主導の英語活動	東小学校(大阪府箕面市)	箕面市立東小学校校内研修会	平成 19 年 3 月	
竹内理	パネルディスカッション・パネリスト	新時代の教員研修を考える	関西大学(大阪府吹田市)	英語教育の最前線:平成 17 年度関西大学教員養成 GP 国際シンポジアム	平成 19 年 3 月	
竹内理	講師	中学校の英語教育のあり方を考える:小学校英語活動を踏まえて	園部中学校(兵庫県南丹市)	南丹市立小・中学校「英語教育に関する授業研究会」	平成 19 年 3 月	
竹内理	講師	中学校の英語教育のあり方を考える:小学校英語活動を踏まえて	第一中学校(大阪府島本町)	島本町第3回英語活動推進協議会	平成 19 年 3 月	
竹内理	講師	HRT 中心の英語活動	上牧小学校(大阪府高槻市)	高槻市立上牧小学校校内研究会講演会	平成 19 年 1 月	
竹内理	講師	音読を通して英語の基礎に慣れ親しもう!	大冠高校(大阪府)	大阪府立大冠高等学校特別講演会	平成 19 年 1 月	
竹内理	講師	Communicative だけでない英語教育	天理大学(奈良県天理市)	第7回天理大学英語教育研究会	平成 19 年 1 月	
竹内理	講師	「総合的な学習」の時間の中で生かす英語活動	高陵小学校(大阪府枚方市)	枚方市立高陵小学校校内研修会	平成 19 年 1 月	

竹内理	フォーラムパネリスト	英語教育のおける小中連携:普通の学校で小中連携をどのように進めればよいのか	大分県大分市	第 33 回全国英語教育学会大分研究大会	平成 19 年	
竹内理	シンポジウム提案者:招聘	Symposium　In search of good practice: Learning strategies and learning tasks in EFL/ESL	福岡県久留米市	JACET Kyushu-Okinawa Chapter the 21st Annual Conference	平成 19 年	
竹内理	シンポジウム提案者:招聘	シンポジアム　自律的学習者をどう育てるか:自律的学習の方法について	第 37 回中部地区英語教育学会三重大会(三重大学(三重県津市))	The 3rd PacCALL Annual Conference	平成 19 年	
竹内理	教科書編集	Sailing Oral Communication 1 (Revised)	振興出版啓林館	高等学校検定教科書	平成 19 年	
竹内理	講師	英語基礎力の定着と発展:多様な音読がもたらすもの	アクロス新大阪(大阪府大阪市)	ベネッセ英語指導研究会	平成 18 年 12 月	
竹内理	講師	音読で基礎文の定着と発展を！	梅花中学・高等学校(大阪府豊中市)	梅花中学・高等学校校内研修会	平成 18 年 12 月	
竹内理	講師	音読を楽しもう:英語基礎力の定着から発展まで	一条高校セミナーハウス(奈良県奈良市)	奈良市立一条高校 SEL-Hi 中間発表会記念講演	平成 18 年 11 月	
竹内理	講師	音読指導で授業に活力を！:英語基礎力の定着をめざして-	吹田市民会館(大阪府吹田市)	吹田市中学校教育研究会英語部会	平成 18 年 10 月	
竹内理	講師	担任主導の英語活動	第三小学校(大阪府島本町)	島本町英語特区英語活動推進協議会講演	平成 18 年 10 月	
竹内理	シンポジウム・パネリスト	自信を持って英語活動を展開するために	天神クリスタルビル(福岡県)	全国小学校英語フォーラム in 九州 2006	平成 18 年 9 月	
竹内理	講師	小学校英語活動のカリキュラム作成:その方法と留意点	日吉台小学校(大阪府高槻市)	高槻市立日吉台小学校校内研修会	平成 18 年 8 月	
竹内理	講師	「基礎力」を伸ばす英語学習法	大阪府教育センター(大阪府)	平成 18 年度大阪府教育センター「英語指導法」研修	平成 18 年 8 月	
竹内理	講師	英語教育における「コンピュータ支援語学学習システム(CALL)実践活用セミナ」	松下教育研究財団	CALL:成功の要件と方向性「基礎力」を伸ばす英語学習法	平成 18 年 7 月	
竹内理	講師	これからの英語教育:小学校「英語科」の観点から	中学校英語教育研修講座	中学校英語教育研修講座	平成 18 年 5 月	
竹内理	教科書編集	New Crown English Series 1-3	三省堂		平成 18 年	
種村和史	雑誌	戴復古五律訳注(Ⅰ)「清明感傷」		「江湖派研究」第1輯	平成 21 年 9 月	114-119
種村和史	雑誌	戴復古五律訳注(Ⅰ)「歳暮呈真翰林」		「江湖派研究」第1輯	平成 21 年 2 月	128-132

朱剛著.種村和史訳	翻訳	「太学体」およびその周辺の諸問題について(朱剛著)		宋代詩文研究会会誌「橄欖』No.15	平成 20 年 3 月	57-86
銭志熙著.種村和史訳	翻訳	「永嘉学派の詩経学の思想について(下)」(銭志熙著)		宋代詩文研究会会誌『橄欖』No.16	平成 20 年 3 月	87-110
慶應義塾大学商学部中国語部会、種村和史	教育上の業績	『大学二年生のための中国語』(中国語テキスト・共著)	慶應義塾大学出版会		平成 19 年 4 月	
銭志熙著.種村和史訳	翻訳	「永嘉学派の詩経学の思想について(上)」(銭志熙著)		宋代詩文研究会会誌『橄欖』No.14	平成 19 年 3 月	181-210
中島和子	インタビュー	イマージョン教育の普及を	朝日新聞東京本社（東京都）	平成 22 年 9 月 1 日掲載　特集リレーオピニオン	平成 22 年 9 月	
中島和子	講演	新しい継承語教育の展望	ニューヨーク日系人会	第 10 周年記念 NECTJ 継承語研究大会基調講演	平成 22 年 8 月	
中島和子	講演	移民社会と子どものための言語政策:カナダ・アメリカの事例を踏まえて	昭和女子大学（東京都世田谷区）	日本言語政策学会第 11 回大会基調講演	平成 21 年 6 月	
濱野英巳	口頭発表	Flash 教材の現状と開発	立教大学（東京都豊島区）	より効果的なドイツ語の授業を目指して:日本独文学会 2007 年度春季研究発表会	平成 19 年 6 月	
三ツ石祐子	Newsletter	実験授業「ドイツ語のリズムにのろう！」	外国語教育センター	NewsletterVol. 14	平成 19 年 10 月	4
谷内正裕	教授法研究のためのビデオ撮影	より豊かな言語教育を求めて:ことばへの気づき・インテンシブ外国語・ろう児教育	学術フロンティア行動中心言語学習プロジェクト カナダオンタリオ州 Drury 校	ろう児のバイリンガル・バイカルチュアル教育の効果的な教授法開発:教員養成教材の制作のため	平成 21 年 3 月	
吉村創	口頭発表	ドイツ語による多読の実験授業	慶應義塾大学	ドイツ語応用言語学研究会	平成 19 年 8 月	

5. 資料

資料 1　研究代表者の変更　402
資料 2　Website 公開状況　403
資料 3　各種研究会・ワークショップ等開催実績　404
資料 4　各年度研究企画一覧　411
資料 5　慶應義塾大学外国語教育研究センター規程　416
資料 6　若手研究者育成の状況　419
資料 7　全体会議開催実績　432
資料 8　慶應義塾における外国語教育（組織図）　434
資料 9　コミュニティ整備状況　435
資料 10　主な研究装置　438
資料 11　慶應義塾外国語教育グランドデザイン（提言）概要　441
資料 12　実験授業　443
資料 13　主な教材の作成・公開状況　445
資料 14　CEFR 基準レベルの細分化　456
資料 15　慶應義塾評価・点検関連規程　457
資料 16　AOP プロジェクト出張に関する申し合わせ　462
資料 17　プロジェクトの報道状況　464
資料 18　Learning Design Project パンフレット　471
資料 19　各企画の最終報告会発表ポスター　473
資料 20　AOP プロジェクトパンフレット　507
資料 21　《複言語のすすめ》パンフレット　519

資料１　研究代表者の変更

1. 研究者の変更状況

旧

プロジェクトにおける研究課題	所属・職名	研究者氏名	プロジェクトにおける役割
言語教育政策提言	理工学部・教授	金田一　真澄	研究代表者

新

変更(就任)前の所属・職名	変更後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトにおける役割
経済学部・教授 外国語教育研究センター・副所長	経済学部・教授 外国語教育研究センター・所長	境　一三	研究代表者

2. 変更の時期　　平成 19 年 10 月 1 日

3. 変更理由

本プロジェクトは、活動の母体である外国語教育研究センターの所長を代表として推進されている。これは本プロジェクトが外国語教育研究センターを核とする研究拠点形成を目指すものであることから、センター運営の統括責任者である所長が研究代表者を兼ねることが不可欠との判断によるものである。

当センターでは平成 19 年 10 月 1 日の任期満了による所長交替を受け、本プロジェクトを継続して円滑に推進すべく、研究代表者を前所長より新所長へと交替した。

4. 変更に伴う影響およびその対応策

本プロジェクトは構想調書に基づき計画的に進められていたことから、研究代表者交替に伴う研究活動への影響は極めて軽微であった。後任者は当プロジェクトの中心テーマである「複言語・複文化主義」「言語共通参照枠」「言語ポートフォリオ」を専門分野とする研究者であり、また、構想調書作成の段階から中心的な役割を担うメンバーとして参画し、変更前においても3つある研究ユニットのうちの１つの統括としてプロジェクトの中心的な役割を担っていたため、強いリーダーシップによる研究組織の活性化と研究内容の更なる深化をもたらすことができた。さらに研究代表交替後にも、前任者がユニット統括として本プロジェクトの円滑な遂行に継続的に責任を果たすよう対応した結果、研究の方向性・信頼性への影響を最小限に留めることができた。

資料 2　Website 公開状況

画像　AOP プロジェクト　日本語版 Website

画像　AOP プロジェクト　英語版 Website

資料 3　各種研究会・ワークショップ等開催実績

3-1)　ワークショップ

● 公開授業「学校図書館で英語絵本を楽しもう—Let's read aloud!!!—」
開催日時：2010 年 11 月 12 日(金)13:20-16:00
開催場所：慶應義塾普通部図書室
内容：大島英美氏による、中学生を対象にした英語絵本音読の実践授業。

● 講演会『外国語としてのドイツ語における発音習得の方法について』
開催日時：2010 年 11 月 9 日(火)18:00-20:00
開催場所：日吉キャンパス・来往舎大会議室
後援：ドイツ学術交流会・日本学術振興会
内容：ハレ・ビッテンベルク大学教授ウルズラ・ヒルシュフェルト氏による講演会。

● CEFR と English Profile に関するワークショップ
開催日時：　2009 年 9 月 11 日(金)14:30-17:30 (14:00 開場)
開催場所：　日吉キャンパス・来往舎中会議室
共催：JALT Framework and Language Portfolio 分科会、ケンブリッジ大学出版
講師：Tony Green
内容：CEFR の現場での活用と English Profile について

● 「ことばの学びを育てる」プロジェクト　PG3【Mac】および PG4【Podcast】第 1 回ワークショップ
開催日時：2009 年 6 月 6 日(土)、2009 年 6 月 27 日(土)13:30-18:30
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3
内容：外国語教育における Mac/Podcast の活用について

● 「ことばの学びを育てる」プロジェクト Project Group1　第 1 回対面ワークショップ
開催日時：2009 年 4 月 18 日(土)15:00-18:00
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎外国語ラウンジ
内容：Moodle のワークショップ
成果公開：http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_34.html

● 教職員対象ワークショップ「外国語の授業における ICT の利用」第 6 回
開催日時：2009 年 3 月 7 日(土)15:00-18:00
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3
内容：　第一部：ワークショップの内容を振り返る
　　第二部：これからのワークショップの運営方法をさぐる
成果公開：『2008 年度研究活動報告書』101-104 頁
　　http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_33.html

● 教職員対象ワークショップ「外国語の授業における ICT の利用」第 5 回
開催日時：2009 年 2 月 7 日(土)15:00-18:00
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3
内容：　第一部：「映像」を外国語の授業に活用するには？(2)
　　無料映像編集ソフト Partage(パルタージュ)を活用する
　　講師：岡野恵・五十嵐玲美・谷内正裕
　　第二部：外国語教育　meets Mac & Mac meets　外国語教育(5)
　　Apple による教育への取り組み(1)スライドショーの作成
　　講師：益田玲子・倉舘健一・濱野英巳
成果公開：『2008 年度研究活動報告書』101-104 頁
　　http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_32.html

● 教職員対象ワークショップ「外国語の授業における ICT の利用」第 4 回
開催日時：2008 年 12 月 6 日(土)15:00-18:00
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3
内容： 第一部：「映画を外国語の授業に活用するには？」
講師：倉舘健一・濱野英巳・岡野恵
第二部：外国語教育 meets Mac & Mac meets 外国語教育(4)iMovie の操作方法
講師：徳永健一
成果公開：『2008 年度研究活動報告書』101-104 頁
http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_29.html

● 教職員対象ワークショップ「外国語の授業における ICT の利用」第 3 回
開催日時：2008 年 11 月 1 日(土)15:00-18:00
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3
内容： 第一部：Moodle ワークショップ(3)～Moodle 利用の問題点，解決方法を探る～
講師：倉舘健一・濱野英巳・岡野恵
第二部：外国語教育 meets Mac & Mac meets 外国語教育(3)
講師：徳永健一・パトリス ルロワ・濱野英巳・倉舘健一
成果公開：『2008 年度研究活動報告書』101-104 頁
http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_27.html

● 教職員対象ワークショップ「外国語の授業における ICT の利用」第 2 回
開催日時：2008 年 10 月 4 日(土)15:00-18:00
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎外国語ラウンジ
内容： 第一部：Moodle ワークショップ(2)～効果的な活動の設定方法～
講師：倉舘健一・岡野恵
第二部：Keynote の使い方
講師：徳永健一・倉舘健一
成果公開：『2008 年度研究活動報告書』101-104 頁
http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_26.html

● 「外国語絵本ワークショップ」Part1.英語絵本の読み聞かせ
開催日時：2008 年 9 月 20 日(土)
開催場所：慶應義塾普通部図書室
講師：リーパー すみ子
http://aop.flang.keio.ac.jp/img/ws080920.pdf

● 教職員対象ワークショップ「外国語の授業における ICT の利用」第 1 回
開催日時：2008 年 8 月 2 日(土)15:00-18:00
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3
内容： 第一部：Moodle ワークショップ ～学習コミュニティの形成～
講師：倉舘健一・濱野英巳・岡野恵
第二部：外国語教育 meets Mac & Mac meets 外国語教育
講師：徳永健一・パトリス ルロワ・濱野英巳・倉舘健一
成果公開：『2008 年度研究活動報告書』101-104 頁
http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_25.html

● 教職員対象ワークショップ「"inprov" Your FL (Foreign Language) Classroom」
開催日時：2008 年 6 月 28 日(土)
招聘講師：John Wilkerson
司会：William Snell
成果公開：http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_21.html

● Fest-Deiz「"熱狂の日"@日吉キャンパス・多文化・多民族共生の祝祭」
開催日時:2008 年 6 月 12 日(木)〜6 月 14 日(土)
共催:HAPP (Hiyoshi Art & Performance Project)
成果公開:http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_20.html

● ワークショップ「からだと言葉をつなげよう―ドラマを通した言語教育を考える―」
開催日:2007 年 7 月 28 日(土)
開催場所:日吉キャンパス
成果公開:『2007 年度研究活動報告書』54-59 頁

● Hip-Hop 101
開催日:2007 年 1 月 11 日(木)18:30-20:00
開催場所:日吉キャンパス・第四校舎 J414
講師:Clyde Henry Lewis, Jr. Richard Burrows
成果公開: http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_8.html
http://flang.keio.ac.jp/modules/news/article.php?storyid=125

● 教職員向け Jazz Chants ワークショップ
開催日:2006 年 12 月 12 日(火)
招聘講師:Carolyn Graham
開催形態:2 時間半の 1 セッション
成果公開:『2006 年度研究活動報告書』58-60 頁
http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_2.html

● 学生向け Jazz Chants ワーショップ
開催日:2006 年 11 月 15 日(水)
招聘講師:Carolyn Graham
開催形態:90 分×2 回
成果公開:『2006 年度研究活動報告書』58-59 頁

● 「ドイツ語教授法開発ワークショップ」
開催日時:2006 年 11 月 1 日(水)
開催場所:日吉キャンパス
講師:ケルン ダニエル

3-2) 『慶應義塾外国語教育グランドデザイン(提言)』策定全体会議

最終年度に、『慶應義塾外国語教育グランドデザイン(提言)』の提言をまとめるため、以下の会合を開催した。

● 第 4 回会合
開催日時:2010 年 9 月 14 日(火)13:00-17:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3
内容:グランドデザイン提言(最終報告書)の詳細について

● 第 3 回会合
開催日時:2010 年 8 月 19 日(火)13:00-20:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3
内容:グランドデザイン提言(最終報告書)の詳細について

● 第 2 回会合
開催日時:2010 年 7 月 20 日(火)16:00-18:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3
内容:グランドデザイン提言(最終報告書)のドラフトについて

● 第 1 回会合
開催日時:2010 年 6 月 4 日(金)18:00-20:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3
内容:グランドデザイン提言(最終報告書)の取りまとめ方針について

3-3)　パネルディスカッション

- 多言語・多文化の学校を考える：今私たちに何ができるか、何をすべきか

開催日時：2007 年 6 月 15 日(金)14:00-19:00
開催場所：日吉キャンパス・来往舎シンポジウムスペース
主催：慶應義塾大学 21 世紀 COE「日本・アジアにおける総合政策学先導拠点」
共催：外国語教育研究センター学術フロンティア行動中心複言語学習（AOP）プロジェクト
司会・企画：吉村雅仁・古石篤子
プログラム：
　講演　Ofelia García “Language policy and bilingual education in New York City”（ニューヨークにおける言語政策と二言語併用教育）　使用言語：英語・日本語（日本語同時通訳）
　プレゼンテーション
　　福田浩子 「日本の言語教育の諸問題：国語教育と英語教育との齟齬」
　　上谷順三郎 「言語教育としての国語教育」
　　冨田祐一 「言語教育としての英語教育：異文化間教育の立場からの提言」
成果公開：http://aop.flang.keio.ac.jp/section_8/page_7.html

- 言語教育における多様性について：初等・中等教育における政策と実践

開催日時：2007 年 1 月 13 日(土)14:00-17:00
開催場所：日吉キャンパス・来往舎中会議室
主催：慶應義塾大学 21 世紀 COE 日本・アジアにおける総合政策学先導拠点―ヒューマンセキュリティの基盤的研究を通して―『ヒューマンセキュリティの基盤』としての言語政策チーム：
　http://coe21-policy.stc.kieio.ac.jp/
共催：外国語教育研究センター　学術フロンティア行動中心複言語学習(AOP)プロジェクト
企画・司会：古石篤子
プログラム：
　講演　Christine Hélot “From bilingual to multilingual classrooms: Rethinking teacher education”
　プレゼンテーション
　　吉村雅仁 「言語意識教育のためのカリキュラム開発：『見える』カリキュラムと『見えない』カリキュラム」
　　金子昭生 「小学校英会話活動での外国語の紹介について」
　　跡部智　「中学校での複言語教育の試み」
　　古石篤子 「ヨーロッパの挑戦：Evlang と EOLE」
成果公開：古石篤子編著『言語教育における多様性について：初等・中等教育における政策と実践(1)(2)』慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科（総合政策学ワーキングペーパーシリーズ No.136, 137）. 2008 年

- 慶應義塾英語一貫教育フォーラム
　テーマ：英語教育の目標設定と評価のための共通参照を考える

開催日時：2007 年 1 月 13 日(土)16：00-19:00
開催場所：日吉キャンパス・来往舎
プログラム：
　第一部：
　　講演　境一三 「ヨーロッパ共通参照枠と Langugage Portfolio, Passport」
　第二部：
　　意見交換会 「慶應の英語教育での Portfolio, Can-do list の応用を考える」
成果公開：http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_15.html

3-4)　報告会

- AOP プロジェクト 2009 年度研究活動報告会(中間報告会)

開催日時：2009 年 5 月 9 日(土)13:00-16:25
開催場所：日吉キャンパス・来往舎シンポジウムスペース
プログラム
　Ⅰ.言語教育政策提言ユニット
　　1. 境一三 「ユニットリーダーによる活動概要」
　　2. 境一三 「言語教育政策研究」
　　3. 境一三 「教員養成研究　教員養成・研修システム確立のための基礎研究」
　　4. 志村明彦 「慶應義塾における小中高大一貫教育のグランドデザイン研究：ニーズ分析」

Ⅱ.行動中心複言語・複文化能力開発ユニット　発表
5. 金田一真澄 「ユニットリーダーによる活動概要」
6. 跡部智 「言語プロフィール調査および共通参照レベル対応型テストの開発に関する研究」
7. 跡部智 「日本語版言語ポートフォリオ開発に関する研究」
8. 倉舘健一 「多言語発音教材制作研究」
9. 倉舘健一・ルロワ パトリス 「配信型マルチメディア教材製作研究」
10. 倉舘健一・日向清人 「コミュニカティブアプローチによる複言語教材開発に備えた言語機能別の表現類型リストの研究」
11. 古石篤子 「より豊かな言語教育を求めて －ことばへの気づき・インテンシブ外国語・ろう児教育－」
12. 斎藤太郎・吉村創・江面快晴 「ドイツ語リーディング学習における多読の環境整備およびその学習効果に関する研究」
13. 境一三・三ツ石祐子 「外国語学習入門期における発音指導の研究―ドイツ語におけるスープラセグメンタルな要素を中心に―」
14. ヤング ジェローム ＜実験授業＞「Express yourself! The Music of English」
15. シャールト ミヒャエル 「コンテンツとタスク中心の教授法におけるドイツ語学習過程の調査研究」
16. 森泉 「複言語・複文化能力開発」部門 ―「複言語のすすめ」プロジェクト―
17. 八代京子・吉田友子「企業が求める異文化コミュニケーション能力」
18. 庭井史絵・跡部智 「多言語絵本を用いた言語意識教育に関する研究」

Ⅲ.自律学習環境整備ユニット
19. 倉舘健一 「ユニットリーダーによる活動概要」
20. 倉舘健一 「学校間連携による同期型・非同期型協調学習コミュニティ形成と学習環境デザイン研究」
21. 藤田真理子 「Interactive Voice Community (IVC) の構築に関する研究」
22. 藁谷郁美 「IT を利用した外国語学習環境の構築」
23. 倉舘健一・濱野英巳 「Blended Learning のための教育・学習環境創出研究」
24. 岡野恵・井上京子 <実験授業>「1ヶ月集中！オンライン学習法で英語を鍛えよう！」
25. 重松淳・倉舘健一・濱野英巳 「リソースシェアリングプロジェクト」
26. 吉田友子・倉舘健一・五十嵐玲美・ルイス クライド 「多文化共生に向けた感性の涵養のための外国語ラウンジにおける異文化体験の機会創出の試み」

- AOP プロジェクト 2008 年度研究活動報告会(中間報告会)

開催日時：2008 年 5 月 31 日(土)13:00-17:00
開催場所：日吉キャンパス・来往舎シンポジウムスペース
プログラム
発表
金田一真澄 「AOP プロジェクトの概要」
森泉 「複言語・複文化能力開発」
吉田友子 「異文化トレーニング」
跡部智 「言語プロフィール調査」
倉舘健一 「異文化間交流と学習環境の創出」
境一三 「AOP プロジェクト総括」

アドバイザー
壇辻正剛 （京都大学教授）
嘉数勝美 （国際交流基金日本語事業部部長）
小池生夫 （明海大学名誉教授、客員教授）
吉島茂 （聖徳大学教授）
大谷泰照 （名古屋外国語大学教授）
朝吹亮二 （法学部教授）
伊藤行雄 （経済学部教授）
関根謙 （文学部教授）
萩原眞一 （理工学部教授）
羽田功 （経済学部教授）
金子郁容 （政策・メディア研究科教授）

- AOP プロジェクト 2007 年度研究活動報告会

開催日時:2007 年 12 月 22 日(土)13:00-16:30
開催場所:日吉キャンパス・来往舎シンポジウムスペース
プログラム

カテゴリ A:「研究企画ごとの報告」

1. 倉舘健一 「学校間連携による同期型・非同期型協調学習コミュニティー形成と学習環境デザイン研究」
2. 倉舘健一 「研究企画:オープン外国語学習コース構築研究」
3. 日向清人 「コミュニティカティブ・アプローチによる複言語教材開発に備えた言語機能別の表現類型リストの研究」
4. 境一三 「言語教育グランドデザイン研究」
5. 太田達也・藁谷郁美・倉林修一・増子宗雄 「IT を利用した外国語学習環境の構築」
6. 吉田友子 「異文化トレーニングプロジェクト」
7. ルロワ パトリス 「配信型音声教材制作研究」

カテゴリ B:「出張調査報告」

8. 倉舘健一 「ケベック州モントリオールおよびニューブランズウィック州におけるに言語教育の概要と自律学習環境整備状況について」
9. 山下輝彦・松田かの子 「延辺朝鮮族自治州延吉市におけるバイリンガル教育について」

- AOP プロジェクト 2006 年度研究活動報告会

開催日:2006 年 12 月 9 日(土)
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎
プログラム

1. 境一三・倉舘健一 「アルザス地方のバイリンガル教育状況およびパリ EABJM での複言語教育状況調査報告」
2. 境一三 「ベルリンのヨーロッパ学校における複言語教育状況調査」
3. 山下輝彦 「雲南省における言語教育状況調査」
4. 及川紗良・横川真理子 「複言語・複文化環境のケーススタディーとしての Hockerill Anglo-European College」
5. 吉田友子・Clyde Lewis 「実験授業 Understanding Culture Through Photography プロジェクト」
6. 吉田友子他 「企業が求める異文化間コミュニケーション能力」
7. 倉舘健一 「ストラスブール大学 ULP マルチメディアおよび外国語自律学習センターSPIRAL での自律学習状況調査」
8. 跡部智・江波戸愼 「普通部 Self-Access Learning Center・中等部 English Room での自律学習研究」
9. ルロワ パトリス 「配信型フランス語マルチメディア共通副教材制作研究」

成果公開: http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_3.html

3-5) 言語教育政策提言勉強会

- 第 13 回勉強会

開催日時:2010 年 9 月 21 日(火)12:00-14:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3

- 第 12 回勉強会

開催日時:2010 年 9 月 16 日(木)16:00-19:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3

- 第 11 回勉強会

開催日時:2010 年 8 月 19 日(木)11:00-13:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3

- 第 10 回勉強会

開催日時:2010 年 8 月 9 日(月)15:00-18:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3

- 第 9 回勉強会

開催日時:2010 年 7 月 26 日(金)15:00-18:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3

- 第 8 回勉強会

開催日時:2010 年 7 月 12 日(月)13:00-15:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3

- 第 7 回勉強会

開催日時:2010 年 6 月 25 日(金)17:30-19:30
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3

- 第 6 回勉強会

開催日時:2010 年 6 月 14 日(月)15:00-18:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3

- 第 5 回勉強会

開催日時:2010 年 5 月 31 日(月)15:00-18:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3

- 第 4 回勉強会

開催日時:2010 年 5 月 21 日(金)16:00-18:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3

- 第 3 回勉強会

開催日時:2010 年 5 月 14 日(金)16:00-18:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3

- 第 2 回勉強会

開催日時:2010 年 5 月 7 日(金)16:00-18:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3

- 第 1 回勉強会

開催日時:2010 年 4 月 16 日(金)16:00-18:00
開催場所:日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3

資料 4　各年度研究企画一覧

2006 年度研究企画一覧

No.	研究企画名	研究企画代表
2006-I-1	言語教育政策勉強会	境一三
2006-I-2	各国言語教育実態報告	境一三
2006-I-3	視察報告：日本におけるイマージョン教育と言語教育政策提言プロジェクト	志村明彦
2006-I-4	教員養成者育成の状況調査(フランス語)	倉舘健一
2006-IIa-1	慶應義塾英語一貫教育フォーラム開催	跡部智
2006-IIa-2	高等学校における TOEIC Bridge, TOEIC IP, GTEC for STUDENTS	持原なみ子・倉本和晃
2006-IIb-1	ベルリン州ヨーロッパ学校視察	境一三
2006-IIb-2	アルザス地方、およびパリの私立学校におけるバイリンガル教育視察調査	倉舘健一・境一三
2006-IIb-3	中国雲南省における複言語教育の実情調査	山下輝彦
2006-IIb-4	実験授業「複言語コミュニケーションクラス」	境一三ほか
2006-IIb-5	パネルディスカッション「言語教育における多様性について：初等・中等教育における政策と実践」	古石篤子
2006-IIb-6	ジャズチャンツ・ワークショップ	日向清人
2006-IIc-1	異文化トレーニング	吉田友子
2006-IIc-2	Capitalizing on cultural understandeing: Creating a bridge of cultural understanding for American and Japanese students	ルイス クライド
2006-IIc-3	Alternatives in publicly-funded education in England: The case of Hockerill Anglo-European College	横川［室］真理子
2006-IIc-4	企業の求める異文化コミュニケーション能力：フォーカス・グループ インタビュー調査から	鈴木有香
2006-IIc-5	Using film and photography for intercultural communication in the language: Preliminary research	エインジ マイケル
2006-IIIa-1	テレビ会議	國枝孝弘
2006-IIIa-2	実験授業「メディアとドイツ語」	太田達也
2006-IIIa-3	フランス語とドイツ語の podcasting について	國枝孝弘・太田達也
2006-IIIa-4	普通部における多読授業	垂井香
2006-IIIa-5	実験授業「Reading for pleasure」	水野耕太郎
2006-IIIa-6	Interactive voice community	藤田真理子
2006-IIIb-1	自律学習のための環境構築 1：外国語ラウンジのコンセプト化と再整備の試み	倉舘健一
2006-IIIb-2	自律学習のための環境構築 2：普通部における Self-access language learning center (SLC)の試み	跡部智
2006-IIIb-3	自律学習のための環境構築 3：中等部における English Room の試み	江波戸愼
2006-IIIb-4	連携性向上のための基盤整備	跡部智
2006-IIIb-5	TV 会議拠点形成	重松淳

2007 年度研究企画一覧

No.	研究企画名	研究企画代表
2007-I-1	言語教育政策	境一三
2007-I-2	教員養成のための基礎研究	境一三
2007-I-3	慶應義塾における一貫英語教育のためのグランドデザイン研究：ニーズ分析	志村明彦
2007-I-4	一貫言語教育のためのグランドデザイン研究：プログラム評価	志村明彦
2007-I-5	ブリヤード共和国（ロシア・シベリア連邦管区）ウラン・ウデにおける調査	三ッ石祐子
2007-I-6	ニューメキシコ州のバイリンガル教育	岡田吉央
2007-I-7	延辺朝鮮族自治州延吉市におけるバイリンガル教育の現状について	山下輝彦
2007-I-8	台湾における小中一貫教育での英語教育、外国語教育の現状について	清水建詞
2007-IIa-1	言語プロフィール調査および共通参照レベル対応型テストの開発に関する研究	跡部智
2007-IIa-2	日本語版言語ポートフォリオ開発に関する研究	跡部智
2007-IIb-1	「複言語のすすめ」プロジェクト	金田一真澄
2007-IIb-2	コミュニカティブ・アプローチによる複言語教材開発に備えた言語機能別の表現類型リストの研究	倉舘健一
2007-IIb-3	ドイツ語リーディング学習における多読の環境整備およびその学習効果に関する研究	斎藤太郎
2007-IIb-4	多言語発音教材政策研究	倉舘健一
2007-IIb-5	配信型マルチメディア教材制作研究	倉舘健一
2007-IIb-6	より豊かな言語教育を求めて：ことばへの気づき・インテンシブ外国語・ろう児教育	古石篤子
2007-IIb-7	ドイツ語発音：ドイツ語のリズムにのろう！	境一三
2007-IIb-8	からだと言葉をつなげよう：ドラマを通した言語教育を考える	横山千晶
2007-IIc-1	異文化トレーニング	吉田友子
2007-IIc-2	Corporate social responsibility (CSR)	吉田友子
2007-IIc-3	Preparing students for their sojourn abroad: A brief report	吉田友子
2007-IIc-4	Report on e-lounge	ルイス　クライド
2007-IIIa-1	学校間連携による同期型・非同期型協調学習コミュニティ形成と学習環境デザイン研究	倉舘健一
2007-IIIa-2	初年次外国語教育における大学間 CSCL 研究（OK プロジェクト）	境一三
2007-IIIa-3	遠隔テレビ会議による互恵的学習環境の創出の試み―パリ第七大学との交流を通じて	國枝孝弘
2007-IIIa-4	Interactive voice community (IVC)	藤田真理子
2007-IIIb-1	オープン外国語学習コース構築研究	重松淳
2007-IIIb-2	IT を利用した外国語学習環境の構築	太田達也
2007-IIIb-3	多文化共生に向けた感性の涵養のための外国語ラウンジにおける異文化体験の機会創出の試み	倉舘健一

2008 年度研究企画一覧

No.	研究企画名	研究企画代表
2008-Ⅰ-1	言語教育政策研究	境一三
2008-Ⅰ-2	教員養成・研修システム確立のための基礎研究	境一三
2008-Ⅰ-3	慶應義塾における小中高大一貫英語教育のグランドデザイン研究：ニーズ分析	志村明彦
2008-Ⅱa-1	言語プロフィール調査および共通参照レベル対応型テストの開発に関する研究	跡部智
2008-Ⅱa-2	日本語版言語ポートフォリオ開発に関する研究	跡部智
2008-Ⅱb-1	多言語絵本を用いた言語意識教育に関する研究	跡部智
2008-Ⅱb-2	多言語発音教材制作研究	倉舘健一
2008-Ⅱb-3	配信型マルチメディア教材制作研究	倉舘健一
2008-Ⅱb-4	コミュニカティブ・アプローチによる複言語教材開発に備えた言語機能別の表現類型リストの研究	倉舘健一
2008-Ⅱb-5	多言語パラレルコーパス構築とそれを用いた多言語学習ツールの開発	倉舘健一
2008-Ⅱb-6	より豊かな言語教育を求めて：ことばへの気づき・インテンシブ外国語・ろう児教育	古石篤子
2008-Ⅱb-7	ドイツ語リーディング学習における多読の環境整備およびその学習効果に関する研究	斎藤太郎
2008-Ⅱb-8	コンテンツとタスク中心の教授法におけるドイツ語学習過程	シャールト ミヒャエル
2008-Ⅱb-9	「複言語のすすめ」プロジェクト	森泉
2008-Ⅱb-10	外国語学習入門期における発音指導の研究：ドイツ語におけるスープラセグメンタルな要素を中心に	境一三
2008-Ⅱb-11	Experimental class "Express yourself! The music of English"	ヤング ジェローム
2008-Ⅱc-1	異文化トレーニング	吉田友子
2008-Ⅱc-2	企業が求める異文化コミュニケーション能力：グローバライゼーションは日本企業が必要とする異文化コミュニケーション・スキルにどのような影響を与えたか	吉田友子
2008-Ⅱc-3	Defining and identifying cultural dimensions of corporate social responsibility	吉田友子
2008-Ⅲa-1	学校間連携による同期型・非同期型協調学習コミュニティ形成と学習環境デザイン研究	倉舘健一
2008-Ⅲa-2	実験授業「1ヶ月集中！オンライン学習法で英語を鍛えよう！」	岡野恵・井上京子
2008-Ⅲa-3	Interactive voice community (IVC)の構築に関する提言	藤田真理子
2008-Ⅲb-1	IT を利用した外国語学習環境の構築	太田達也
2008-Ⅲb-2	Blended Learning のための教育・学習環境創出研究	倉舘健一
2008-Ⅲb-3	リソースシェアリングプロジェクト	重松淳
2008-Ⅲb-4	多文化共生に向けた感性の涵養のための外国語ラウンジにおける異文化体験の機会創出の試み	吉田友子

2009 年度研究企画一覧

No.	研究企画名	研究企画代表
2009-Ⅰ-1	言語教育政策研究	境一三
2009-Ⅰ-2	教員養成・研修システム確立のための基礎研究	境一三
2009-Ⅱa-1	言語プロフィール調査および共通参照レベル対応型テストの開発に関する研究	跡部智
2009-Ⅱa-2	日本語版言語ポートフォリオ開発に関する研究	跡部智
2009-Ⅱb-1	多言語発音教材制作研究	倉舘健一
2009-Ⅱb-2	配信型マルチメディア教材制作研究	倉舘健一
2009-Ⅱb-3	コミュニカティブ・アプローチによる複言語教材開発に備えた言語機能別の表現類型リストの研究	倉舘健一
2009-Ⅱb-4	より豊かな言語教育を求めて:ことばへの気づき・インテンシブ外国語・ろう児教育(2)	古石篤子
2009-Ⅱb-5	ドイツ語リーディング学習における多読の環境整備およびその学習効果に関する研究	斎藤太郎
2009-Ⅱb-6	外国語学習入門期における発音指導の研究:ドイツ語におけるスープラセグメンタルな要素を中心に	境一三
2009-Ⅱb-7	コンテンツとタスク中心の教授法におけるドイツ語学習過程の調査研究	シャールト ミヒャエル
2009-Ⅱb-8	複言語・複文化能力開発部門:「複言語のすすめ」プロジェクト	金田一真澄
2009-Ⅱc-1	企業が求める異文化コミュニケーション能力	吉田友子
2009-Ⅲa-1	学校間連携による同期型・非同期型協調学習コミュニティ形成と学習環境デザイン研究	倉舘健一
2009-Ⅲa-2	IVC Blogger Journal 教職	藤田真理子
2009-Ⅲb-1	IT を利用した外国語学習環境の構築(3)	藁谷郁美
2009-Ⅲb-2	Blended Learning のための教育・学習環境創出研究	倉舘健一
2009-Ⅲb-3	リソースシェアリングプロジェクト	重松淳
2009-Ⅲb-4	多文化共生に向けた感性の涵養のための外国語ラウンジにおける異文化体験の機会創出の試み	吉田友子

2010 年度研究企画

No.	研究企画名	研究企画代表
2010-Ⅰ-1	言語教育政策研究	境一三
2010-Ⅰ-2	複文化能力開発における弱者・マイノリティへのディスコースに関する基礎的研究	境一三
2010-Ⅱa-1	日本語版言語ポートフォリオ開発に関する研究	跡部智
2010-Ⅱa-2	日本語版言語ポートフォリオの実践と解釈に関する質的研究	跡部智
2010-Ⅱa-3	ハノイ工科大学生の専門分野と日本語学習に関する調査及びグループプロファイルの開発	平高史也
2010-Ⅱa-4	言語プロフィール調査および共通参照レベル対応型テスト開発に関する研究	跡部智
2010-Ⅱa-5	スピーキングテストに呼応した教材開発の研究	跡部智
2010-Ⅱb-1	「複言語のすすめ」プロジェクト	金田一真澄
2010-Ⅱb-2	複言語・複文化的「居場所」における自律的「学び」創出の研究:「三田の家」のエスノグラフィー	手塚千鶴子
2010-Ⅱb-3	より豊かな言語教育を求めて:ことばへの気づき・インテンシブ外国語・ろう児教育(3)	古石篤子
2010-Ⅱb-4	外国語学習入門期における発音指導の研究: ドイツ語におけるスープラセグメンタルな要素を中心に	境一三
2010-Ⅱb-5	コンテンツとタスク中心の教授法におけるドイツ語学習過程の調査研究	シャールト ミヒャエル
2010-Ⅱb-6	コミュニカティブ・アプローチによる複言語教材開発に備えた言語機能別の表現類型リストの研究	境一三
2010-Ⅱb-7	ドイツ語リーディング学習における多読の環境整備およびその学習効果に関する研究	斎藤太郎
2010-Ⅱb-8	多言語発音教材制作研究	境一三
2010-Ⅲa-1	英語教育実習生の自律的成長を促す要因	藤田真理子
2010-Ⅲa-2	ドラマを使った言語教育法の開発	横山千晶
2010-Ⅲb-1	IT を利用した外国語学習環境の構築(4)	藁谷郁美
2010-Ⅲb-2	多言語絵本を用いた言語意識教育:学校図書館による外国語学習支援・学習環境整備の検証	跡部智
2010-Ⅲb-3	配信型マルチメディア教材制作研究	古石篤子

資料 5　慶應義塾大学外国語教育研究センター規程

平成 15 年 7 月 4 日制定
平成 19 年 7 月 10 日改正

(設置)
第 1 条　慶應義塾大学(以下「大学」という。)に、慶應義塾大学外国語教育研究センター (Keio Research Center for Foreign Language Education)(以下「センター」という。)を置く。

(目的)
第 2 条 センターは，外国語教育に関する研究を先導し，義塾の外国語教育を充実させることを目的とする。

(事業)
第 3 条 センターは，前条の目的を達成するために次の事業を行う。
1　外国語教育に関する研究の立案・推進ならびに支援
2　一貫教育校・大学・大学院における外国語教育の支援ならびに連携推進
3　慶應義塾外国語学校の運営に関する支援
4　その他センターの目的達成のために必要な事業

(所在地)
第 4 条　センターは、本部を日吉キャンパスに置き、支部を日吉キャンパスおよび三田キャンパスに置く。

(組織)
第 5 条 ① センターに，次の教職員を置く。
1　所長　1名
2　副所長　若干名
3　所員　若干名
4　本部事務長　1名
5　支部事務長　各1名(日吉・三田)
6　職員　若干名
② 所長は，センターを代表しその業務を統括する。
③ 副所長は，所長を補佐し，所長事故あるときはその職務を代行する。研究推進，学事推進，事業推進，一貫教育校との連携推進等を担当し，関連する業務を統括する。
④ 所員は，専任所員，兼担所員または兼任所員としセンターの目的達成のために必要な職務を行う。
⑤ 国内および海外の大学，専門研究機関等からの派遣研究者に関しては，別に訪問研究者を置くことができる。
⑥ 本部事務長は，所長の命を受けてセンター全般の事務を統括する。
⑦ 各支部事務長は，本部事務長の命を受けて各支部の事務を統括する。
⑧ 職員は，事務長の指示により必要な職務を行う。

(委員会)
第 6 条 ①センターに，次の委員会を置く。
1　センターに，外国語教育研究センター協議会(以下，「協議会」という。)を置く。
2　協議会の下に，運営委員会を置く。
3　運営委員会の下に，研究推進委員会，学事推進委員会，事業推進委員会を置く。
② センターに，必要に応じて専門委員会を置くことができる。

(協議会)
第 7 条 ① 協議会は，次の者をもって構成する。
1　所長
2　副所長
3　本部事務長
4　大学各学部長
5　大学各学部日吉主任
6　大学各大学院研究科委員長
7　大学通信教育部長
8　各一貫教育校学校長
9　外国語学校長
10　メディアセンター所長
11　日吉メディアセンター所長

12　インフォメーションテクノロジーセンター所長
13　日吉インフォメーションテクノロジーセンター所長
14　大学言語文化研究所長
15　大学国際センター所長
16　大学日本語・日本文化教育センター所長
17　大学教養研究センター所長
18　日吉キャンパス事務長
19　その他協議会が必要と認めた者

② 協議会の委員長には，所長が当たる。委員長は，協議会を招集し，その議長となる。
③ 委員長は，協議会の承認を経て委員若干名を加えることができる。
④ 協議会は，次の事項を審議する。
1　センターの予算，決算に関する事項
2　運営委員会の発議に基づくセンターの教育・研究ならびに教員および所員の人事に関する事項
3　センターに関するその他の重要事項
⑤ 委員の任期は，役職で選任された者はその在任期間とする。その他の者の任期は2年とし，重任を妨げない。

(運営委員会)
第 8 条 ① 運営委員会は，次の者をもって構成する。
1　所長
2　副所長
3　本部事務長
4　研究推進委員会，学事推進委員会，事業推進委員会の各委員から運営委員会が必要と認めた者
5　各一貫教育校兼担所員　各1名
6　外国語学校主事
7　その他運営委員会が必要と認めた者
② 運営委員会の委員長には，所長が当たる。委員長は，運営委員会を招集しその議長となる。
③ 運営委員会は次の事項を審議する。
1　センターの教育・研究活動全般の基本方針と将来構想に関する事項
2　専門委員会の設置に関する事項
3　センターの教員および所員の人事に関する事項
4　研究推進委員会，学事推進委員会，事業推進委員会の権限を越える判断を要する事項
5　協議会から委嘱された事項
6　その他必要と認める事項
④ 委員の任期は，役職で選任された者はその在任期間とする。その他の者の任期は2年とし，重任を妨げない。
⑤ 運営委員会は，必要に応じて専門委員会に諮問することができる。

(研究推進委員会)
第 9 条 ① 研究推進委員会は，次の者をもって構成する。
1　副所長(研究推進担当)
2　本部事務長
3　専任所員または兼担所員の中から運営委員会が必要と認めた者
4　その他研究推進委員会が必要と認めた者
② 研究推進委員会の委員長には，副所長(研究推進担当)が当たる。委員長は研究推進委員会を招集しその議長となる。
③ 研究推進委員会は，次の事項を審議する。
1　外国語教育に関連する研究活動の企画に関する事項
2　外国語教育研究の支援および研究全般に関する事項
3　その他必要と認める事項
④ 委員の任期は，役職で選任された者はその在任期間とする。その他の者の任期は 2 年とし，重任を妨げない。

(学事推進委員会)
第 10 条 ① 学事推進委員会は，次の者をもって構成する。
1　副所長(学事推進担当)
2　副所長(一貫教育校担当)
3　本部事務長
4　専任所員または兼担所員の中から，運営委員会が必要と認めた者
5　その他，学事推進委員会が必要と認めた者
② 学事推進委員会の委員長には，副所長(学事推進担当)が当たる。委員長は学事推進委員会を招集しその議長となる。

③ 学事推進委員会は，次の事項を審議する。
1　センターが設置する科目のカリキュラムおよびその担当者に関する事項
2　センターが設置する科目の運営および教育全般に関する事項
3　その他必要と認める事項
④ 委員の任期は，役職で選任された者はその在任期間とする。その他の者の任期は 2 年とし，重任を妨げない。

(事業推進委員会)
第 11 条 ① 事業推進委員会は，次の者をもって構成する。
1　副所長(事業推進担当)
2　本部事務長
3　専任所員または兼担所員の中から，運営委員会が必要と認めた者
4　その他事業推進委員会が必要と認めた者
② 事業推進委員会の委員長には，副所長(事業推進担当)が当たる。委員長は事業推進委員会を招集しその議長となる。
③ 事業推進委員会は，次の事項を審議する。
1　外国語教育に関連する支援事業の企画，運営，広報等に関する事項
2　外国語教育に関連する環境整備および支援全般に関する事項
3　その他必要と認める事項
④ 委員の任期は，役職で選任された者はその在任期間とする。その他の者の任期は 2 年とし，重任を妨げない。

(専門委員会)
第 12 条 ① 専門委員会は，運営委員会から諮問されたセンターの研究・教育・運営等に関する課題について広く検討を行う。
② 専門委員会は，運営委員会が必要と認めた者をもって構成し，委員は所長が任命し，委員長は委員のうちから互選する。

(教職員の任免)
第 13 条 ① センターの教職員の任免は次の各号による。
1　所長は，協議会の推薦に基づき，大学評議会の議を経て塾長が任命する。
2　副所長は，所長の推薦に基づき，協議会の承認を経て塾長が任命する。
3　所員は，運営委員会の推薦に基づき，協議会の承認を経て塾長が任命する。
4　本部事務長，各支部事務長および職員については，「任免規程(就)(昭和 27 年3月 31 日制定)」の定めるところによる。
② 所長，副所長の任期は 2 年とし，重任を妨げない。ただし，任期の途中で退任した場合，後任者の任期は前任者の残任期間とする。
③ 兼担所員の任期は 2 年とし，重任を妨げない。
④ 専任所員は、有期の大学教員とし、大学評議会の議を経て塾長が任命する。
⑤ 助教の任用期間は、最長 5 年とすることができる。
⑥ 兼任所員の任期は，1 年とし重任を妨げない。
⑦ 訪問研究者については，別に定める。
⑧ 専門委員の任期は，運営委員の任期内における専門委員会の活動期間とする。ただし最長 2 年とし，重任を妨げない。

(経理)
第 14 条 センターの経理は，「慶應義塾経理規程(昭和 46 年 2 月 15 日制定)」の定めるところによる。

(規程の改廃)
第 15 条 この規程の改廃は，協議会の審議に基づき，大学評議会の議を経て塾長が決定する。

附 則 (平成 15 年 7 月 4 日)
この規程は，平成 15 年 10 月 1 日から施行する。
附 則 (平成 19 年 7 月 10 日)
この規程は，平成 19 年 10 月 1 日から施行する。

資料 6 若手研究者育成の状況

センター助教(有期)

氏名	学位	着任時期	就職状況
鈴木 雅子	慶應義塾大学大学院専攻政策・メディア研究科後期博士課程単位取得退学	2010 年 4 月～現在	―

PD

氏名	学位	着任時期	就職状況
吉村 創	慶應義塾大学大学院文学研究科独文学専攻研究科後期博士課程単位取得退学	2008 年 4 月～2009 年 3 月	慶應義塾高等学校教諭
井本 由紀	DPhil in Social Antholopology, University of Oxford	2009 年 4 月～2010 年 3 月	慶應義塾大学理工学部助教
鈴木 雅子	慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科後期博士課程単位取得退学	2009 年 4 月～2010 年 3 月	慶應義塾大学外国語教育研究センター助教(有期)
島﨑 のぞみ	日本大学大学院文学研究科ドイツ文学専攻博士後期課程満期退学	2010 年 4 月～現在	他大学非常勤講師

RA

氏名	学位等	着任時期	就職状況
江面 快晴	慶應義塾大学大学院文学研究科独文学専攻後期博士課程・大学院生	2008 年 4 月～2010 年 3 月	慶應義塾大学文学部非常勤講師
谷内 正裕	慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科後期博士課程・大学院生	2008 年 4 月～2009 年 3 月	他大学非常勤講師、民間研究機関研究員
中村 文紀	慶應義塾大学大学院文学研究科英米文学専攻後期博士課程・大学院生	2010 年 4 月～現在	他大学非常勤講師

常勤研究補助員

氏名	学位等	着任時期	進路・就職状況
ルイス クライド	Master of Educational Administration, University of Hawaii at Manoa	2007 年 6 月～2008 年 7 月	他大学非常勤講師
原田 依子	慶應義塾大学大学院文学研究科修士課程修了	2008 年 4 月～2009 年 3 月	他大学非常勤講師
五十嵐 玲美	パリ第 3 大学フランス語教授法修士課程修了	2008 年 4 月～2010 年 3 月	他外国語学校講師
佐野 彩	東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻修士課程修了	2008 年 4 月～2010 年 3 月	他大学大学院博士課程進学
蓮見 二郎	PhD in Education, University of Cambridge	2010 年 4 月～2010 年 9 月	九州大学法学部准教授
神原 慧	国際基督教大学大学院比較文化研究科博士前期課程修了	2010 年 10 月～現在	―

若手研究者の研究業績一覧(五十音順)

若手研究者＜雑誌論文＞

- **五十嵐 玲美**

著者名	論文標題		
倉舘健一・五十嵐玲美・濱野英巳・岡野恵・三橋紫・ル=ラディク モニク	多様化する学生とその『学び』のあり方：ことばの『学び』を育てるプロジェクト：教師の『学び』のコミュニティ創出の試み		
雑誌名	巻	発行年	ページ
関西フランス語教育研究会	24 号	平成 22 年	21-25

著者名	論文標題		
Kuradatge, K., Leroy, P., & Igarashi, R.	Moteur!, vers un plurilinguisme pluriculturel: Pourquoi faut-il reconstruire les savoirs? (Production ou reproduction?)		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Rencontres Pédagogiques du Kansaï	23	平成 21 年	8-13

著者名	論文標題		
五十嵐玲美・吉田友子・ルイス クライド・三橋紫・倉舘健一	ラウンジの冒険：互恵的学習環境の創出（言語と文化）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Rencontres Pédagogiques du Kansaï	23 号	平成 21 年	35-40

- **江面 快晴**

著者名	論文標題		
吉村創・江面快晴・斎藤太郎	慶應義塾における「ドイツ語多読授業」の試み：ドイツ語で読書を楽しむための環境整備		
雑誌名	巻	発行年	ページ
ドイツ語教育（ドイツ語教育部会報 58）	10	平成 20 年	58-64

- **神原 慧**

著者名	論文標題		
中村文紀・鈴木雅子・神原慧・境一三	他人の視点を代弁することによる危険性：国際ディベート大会に見る議論における中傷表現の収集と類型化		
雑誌名	巻	発行年	ページ
第 27 回社会言語科学会研究大会発表論文集		平成 23 年	

- **佐野 彩**

著者名	論文標題		
佐野彩・小林潔	世界の言葉とつきあうための導入教育：《複言語のすすめ》パンフレットの試み		
雑誌名	巻	発行年	ページ
リテラシーズ研究集会 2009『複言語・複文化主義と言語教育』予稿集		平成 21 年	129-134

- **島﨑 のぞみ**

著者名	論文標題		
島﨑のぞみ・林良子・境一三	ドイツ語母音発音の獲得に関する基礎調査：A Basic Research on the Acquisition of German vowel[ü]		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾外国語教育研究	7	平成 23 年	73-82

著者名	論文標題		
菊地歌子・島﨑のぞみ・境一三	日本人フランス語学習者のための発音学習教材：発音領域設定の試みと指導表現の類型		
雑誌名	巻	発行年	ページ
電子情報通信学会技術研究報告（音響学会）		平成 23 年	99-103

著者名	論文標題		
島﨑のぞみ・跡部智	言語ポートフォリオに関する基礎的調査と展望		
雑誌名	巻	発行年	ページ
日本教育工学会第 26 回全国大会予稿集		平成 22 年	769-770

- **鈴木 雅子**

著者名	論文標題		
Suzuki, M., Yano, Y., & Sakai, K.	Adaptation to Adjudication Styles in Debates and Debate Education		
雑誌名	巻	発行年	ページ
International Society for the Study of Argumentation Proceedings	2010	平成 23 年	CD-R

著者名	論文標題		
中村文紀・鈴木雅子・神原慧・境一三	他人の視点を代弁することによる危険性：国際ディベート大会に見る議論における中傷表現の収集と類型化		
雑誌名	巻	発行年	ページ
第 27 回社会言語科学会研究大会発表論文集		平成 23 年	掲載予定

著者名	論文標題		
鈴木雅子・境一三	コミュニケーション摩擦と社会公正：国際ディベート大会での調査から		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾外国語教育研究	7	平成 23 年	47-72

著者名	論文標題		
Suzuki, M.	The Japanese Perspective：Japan Returns!		
雑誌名	巻	発行年	ページ
iDebate	9(4)	平成 22 年	89-90

著者名	論文標題		
鈴木雅子	慶應義塾言語教育フレームワークの構築の可能性について：学術フロンティア推進事業「行動中心複言語プロジェクトの試み」		
雑誌名	巻	発行年	ページ
外国語教育フォーラム	4	平成 22 年	27-35

- **中村 文紀**

著者名	論文標題		
中村文紀・鈴木雅子・神原慧・境一三	他人の視点を代弁することによる危険性：国際ディベート大会に見る議論における中傷表現の収集と類型化		
雑誌名	巻	発行年	ページ
第 27 回社会言語科学会研究大会発表論文集		平成 23 年	

- **谷内 正裕**

著者名	論文標題		
谷内正裕	ローカル環境で映像管理が可能な映像編集 Web アプリケーションの実装		
雑誌名	巻	発行年	ページ
コンピュータ＆エデュケーション	28	平成 22 年	61-66

著者名	論文標題		
Yachi, M., & Karimata, E.	Online dubbing system for language learning		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education 2008		平成 20 年	4029-4034

著者名	論文標題		
Yachi, M.	Web-based online video editing system for English activity		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Proceedings of The Centre for Language Studies International Conference 2008		平成 20 年	CD-ROM

著者名	論文標題		
谷内正裕・狩俣恵美	映像の吹き替え活動をネットワーク上で協調的に行う Web アプリケーション		
雑誌名	巻	発行年	ページ
コンピュータ利用教育協議会 2007 PC カンファレンス論文集		平成 19 年	185-188

著者名	論文標題		
ロルビン ポール=C・谷内正裕	日本教育を支える発信型英語教育		
雑誌名	巻	発行年	ページ
日本教育工学会第23回全国大会予稿集		平成 19 年	789-790

著者名	論文標題		
古市憲寿・長谷部葉子・谷内正裕・譜久里ともみ	学生・教員のコラボレーションによるあたらしい授業シラバスの提案		
雑誌名	巻	発行年	ページ
コンピュータ利用教育協議会 2006PC カンファレンス論文集		平成 19 年	243-246

著者名	論文標題		
Yachi, M., & Murai, J.	An active viewing system to utilize streaming video for education		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Proceedings of the 2007 International Symposium on Applications and the Internet Workshops		平成 19 年	38-41

著者名	論文標題		
谷内正裕	Web ブラウザ上で動作する動画編集環境の実装		
雑誌名	巻	発行年	ページ
コンピュータ利用教育協議会 2006PC カンファレンス論文集		平成 18 年	377-378

- **吉村 創**

著者名	論文標題		
吉村創・江面快晴・斎藤太郎	慶應義塾における「ドイツ語多読授業」の試み：ドイツ語で読書を楽しむための環境整備		
雑誌名	巻	発行年	ページ
ドイツ語教育 (ドイツ語教育部会報 58)	10	平成 20 年	58-64

- **ルイス クライド**

著者名	論文標題		
倉舘健一・五十嵐玲美・吉田友子・ルイス クライド・三橋紫	ラウンジの冒険：互恵的学習環境の創出（言語と文化）		
雑誌名	巻	発行年	ページ
Rencontres Pédagogiques du Kansaï	(23)	平成 21 年	35-40

著者名	論文標題		
横川（室）真理子・ルイス クライド・吉田友子	Learning cultural interaction through teleconferencing : observations of the first UCTP class (2006-2007)		
雑誌名	巻	発行年	ページ
慶應義塾外国語教育研究	5	平成 20 年	69- 114

＜学会発表＞

- **五十嵐　玲美**

発表者名	発表標題	
五十嵐玲美・倉舘健一・三橋紫・濱野英巳	多様化する学生とその「学び」のあり方	
学会名	開催地	発表年月
第 24 回関西フランス語教育研究会	大阪府大阪市	平成 22 年 3 月

発表者名	発表標題	
ルロワ　パトリス・五十嵐玲美・加留部秀岳	"Moteur" ou le rond point des apprentissages	
学会名	開催地	発表年月
第 24 回関西フランス語教育研究会	大阪府大阪市	平成 22 年 3 月

発表者名	発表標題	
五十嵐玲美	異文化・複文化アプローチ型言語教育の可能性について：文化とイメージの考察から	
学会名	開催地	発表年月
リテラシーズ研究集会 2009「複言語・複文化主義と言語教育」	東京都新宿区	平成 21 年 9 月

発表者名	発表標題	
Kurokawa, I., Yoshida, T., Lewis, C. H. Jr., Igarashi, R., & Kuradate, K.	Creating intercultural encounters on campus: A step toward establishing intercultural understanding and world peace	
学会名	開催地	発表年月
International Academy of Intercultural Research (IAIR) 6th Biennial Conference	Honolulu, Hawaii, USA	平成 21 年 8 月

発表者名	発表標題	
倉舘健一・三橋紫・五十嵐玲美	『プルリリンガルラウンジ』から見える複言語・複文化主義の文脈化	
学会名	開催地	発表年月
京都大学国際研究集会 2009	京都府京都市	平成 21 年 4 月

発表者名	発表標題	
五十嵐玲美・吉田友子・ルイス　クライド・三橋紫・倉舘健一	ラウンジの冒険：互恵的学習環境の創出（言語と文化）	
学会名	開催地	発表年月
京都大学国際研究集会 2009	京都府京都市	平成 21 年 3 月

発表者名	発表標題	
Kuradatge, K., Leroy, P., & Igarashi, R.	Moteur!, vers un plurilinguisme pluriculturel: Pourquoi faut-il reconstruire les savoirs?	
学会名	開催地	発表年月
第 24 回関西フランス語教育研究会	大阪市大阪府	平成 21 年 3 月

- **井本 由紀**

発表者名	発表標題	
井本由紀・プール グレゴリー・堀口佐知子	Incorporating the European model of language education in Japan: Examining the implementation of CEFR in foreign language education programs at Keio	
学会名	開催地	発表年月
日本国際教育学会創設20周年記念大会	東京都府中市	平成 22 年 3 月

発表者名	発表標題	
Imoto, Y.	Working as an "international" preschool teacher: Perspectives on the organization of gender, class and ethnicity in early childhood English education in Japan	
学会名	開催地	発表年月
ICJS Wakai Project Youth Conference: Youth Work in Contemporary Japan	Minato-ku, Tokyo	平成 21 年 6 月

- **江面 快晴**

発表者名	発表標題	
濱野英巳・江面快晴・倉舘健一・坂宮朋基・谷内正裕	教員再研修のための協調学習支援基盤の構築および展望について	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2009 年春季研究発表会	東京都港区	平成 21 年 5 月

発表者名	発表標題	
吉村創・江面快晴・斎藤太郎	慶應義塾における「ドイツ語多読授業」試み	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会関東支部主催ドイツ語教育研究会第 108 回例会	東京都港区	平成 20 年 1 月

発表者名	発表標題	
太田達也・藁谷郁美・マルコ ラインデル・江面快晴	外国語学習環境における動画・音声配信教材の意味と機能：Podcasting を中心に	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2007 年春季研究発表会	東京都目黒区	平成 19 年 6 月

- **神原 慧**

発表者名	発表標題	
Kohbara, A., Suzuki, M., Nakamura, F & Sakai, K.	English-language debate as an (anti-)oppressive practice: Through the lens of Social Role Valorization Theory	
学会名	開催地	発表年月
International Journal of Arts and Sciences,Malta Conference	Gozo, Malta	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
Nakamura, F., Suzuki, M., Kohbara, A.,& Sakai, K.	A Classification of Offensive Speeches：Data from International Debate Competition	
学会名	開催地	発表年月
International Journal of Arts and Sciences,Malta Conference	Gozo, Malta	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
中村文紀・鈴木雅子・神原慧・境一三	他人の視点を代弁することによる危険性：国際ディベート大会に見る議論における中傷表現の収集と類型化	
学会名	開催地	発表年月
第 27 回社会言語科学会研究大会	東京都町田市	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
Nakamura, F., Suzuki, M., Kohbara, A.,& Sakai,. K.	Don't speak for others!：Offensive speeches in international debate competitions	
学会名	開催地	発表年月
European Conference for Academic Disciplines	Gottenheim, Germany	平成 22 年 12 月

- **佐野　彩**

発表者名	発表標題	
佐野彩・小林潔	世界の言葉とつき合うための導入教育 《複言語のすすめ》パンフレットの試み	
学会名	開催地	発表年月
リテラシーズ研究集会 2009「複言語・複文化主義と言語教育」	東京都新宿区	平成 21 年 9 月

- **島﨑 のぞみ**

発表者名	発表標題	
島﨑のぞみ・林良子・境一三	ドイツ語母音の発音トレーニングに向けた調査	
学会名	開催地	発表年月
電子通信学会&日本音響学会音声研究会	東京都文京区	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
菊地歌子・島﨑のぞみ・境一三	日本人フランス語学習者のための発音学習教材：発音領域設定の試みと指導表現の類型	
学会名	開催地	発表年月
電子通信学会&日本音響学会音声研究会	東京都文京区	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
Shimazaki, N,. Hayashi, R., & Sakai, K.	The Effect of Pronunciation Training in Garman vowel [ü]	
学会名	開催地	発表年月
International Journal of Arts and Sciences,Malta Conference	Gozo, Malta	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
島﨑のぞみ・林良子・境一三	発音指導方法の類型化に向けた試み：母音の特性を利用した自律学習への糸口	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2010 年秋季研究発表会	千葉県千葉市	平成 22 年 10 月

発表者名	発表標題	
島﨑のぞみ	指導初期の教員が抱える問題点と授業の試み：学習環境設定と評価	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会 2010 年秋季研究発表会	千葉県千葉市	平成 22 年 10 月

発表者名	発表標題	
島﨑のぞみ・跡部智	言語ポートフォリオに関する基礎的調査と展望	
学会名	開催地	発表年月
日本教育工学会第 26 回全国大会	愛知県名古屋市	平成 22 年 9 月

発表者名	発表標題	
島﨑のぞみ	学習目標および学習環境の設定：指導初期の教員の立場から	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会関東支部ドイツ語教育研究会第 120 回例会	東京都港区	平成 22 年 9 月

- **鈴木 雅子**

発表者名	発表標題	
中村文紀・鈴木雅子・神原慧・境一三	他人の視点を代弁することによる危険性：国際ディベート大会に見る議論における中傷表現の収集と類型化	
学会名	開催地	発表年月
第 27 回社会言語科学会研究大会	東京都町田市	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
Kohbara, A., Suzuki, M., Nakamura, F & Sakai, K.	English-language debate as an (anti-)oppressive practice: Through the lens of Social Role Valorization Theory	
学会名	開催地	発表年月
International Journal of Arts and Sciences,Malta Conference	Gozo, Malta	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
Nakamura, F., Suzuki, M., Kohbara, A .,& Sakai, K.	A Classification of Offensive Speeches：Data from International Debate Competition	
学会名	開催地	発表年月
International Journal of Arts and Sciences,Malta Conference	Gozo, Malta	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
Nakamura, F., Suzuki, M., Hasumi, J., & Sakai, K.	What should be avoided in intercultural communication?: Collection and classification for new language education	
学会名	開催地	発表年月
Rhizomes VI	Brisbane, Australia	平成 23 年 2 月

発表者名	発表標題	
Nakamura, F., Suzuki, M., Kohbara, A.,& Sakai,. K.	Don't speak for others!：Offensive speech in international debate competitions	
学会名	開催地	発表年月
European Conference for Academic Disciplines	Gottenheim, Germany	平成 22 年 12 月

発表者名	発表標題	
Suzuki, M.	An Approach to Analysis on Discourse toward Minority	
学会名	開催地	発表年月
The 3rd International Conference on Argumentation, Rhetoric, Debate and the Pedagory of Empowerment	Maribor, Slovenia	平成 22 年 10 月

発表者名	発表標題	
Hasumi, J., Suzuki, M., Shibuya, K., & Atobe, S.	The learning of empathetic aspects of inter-cultural understanding through an international debating activity: A case of students in a Japanese upper-secondary school	
学会名	開催地	発表年月
London International Conference on Education	Heathrow, England	平成 22 年 9 月

発表者名	発表標題	
Hasumi, J., Suzuki, M., Shibuya, K., & Atobe, S.	Rational argument and cultural sensitivity: A case of Japanese students in international debating competitions	
学会名	開催地	発表年月
The 6th International Citized Conference	St. Andrews, Scotland	平成 22 年 7 月

発表者名	発表標題	
鈴木雅子・蓮見二郎・跡部智	Examining the relation between eye contact ratio and speaking assessment	
学会名	開催地	発表年月
第 10 回日本第二言語習得学会	岐阜県岐阜市	平成 22 年 6 月

発表者名	発表標題	
Suzuki, M., Hasumi J., Yano, Y., Atobe, S., & Sakai, K.	Adaptation to adjudication styles in debates and debate education	
学会名	開催地	発表年月
The 7th Conference on Argumentation of the International Society for the Study of Argumentation	Amsterdam, Nederlanden	平成 22 年 6 月

発表者名	発表標題	
Suzuki, M., Hasumi J. & Atobe, S.	Examining the relation between eye contact ratio and speaking assessment	
学会名	開催地	発表年月
The 2nd International Conference on Second Language Acquisition and Foreign Language Learning	Szczyrk, Poland	平成 22 年 5 月

発表者名	発表標題	
鈴木雅子	慶應義塾言語教育フレームワーク構築の可能性について	
学会名	開催地	発表年月
金沢大学外国語教育研究センター	石川県金沢市	平成 22 年 3 月

- **中村 文紀**

発表者名	発表標題	
中村文紀・鈴木雅子・神原慧・境一三	他人の視点を代弁することによる危険性：国際ディベート大会に見る議論における中傷表現の収集と類型化	
学会名	開催地	発表年月
第 27 回社会言語科学会研究大会	東京都町田市	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
Kohbara, A., Suzuki, M., Nakamura, F., & Sakai, K.	English-language debate as an (anti-)oppressive practice: Through the lens of Social Role Valorization Theory	
学会名	開催地	発表年月
International Journal of Arts and Sciences,Malta Conference	Gozo, Malta	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
Nakamura, F., Suzuki, M., Kohbara, A .,& Sakai, K.	A Classification of Offensive Speeches：Data from International Debate Competition	
学会名	開催地	発表年月
International Journal of Arts and Sciences,Malta Conference	Gozo, Malta	平成 23 年 3 月

発表者名	発表標題	
Nakamura, F., Suzuki, M,,Hasumi, J., & Sakai, K.	What should be avoided in intercultural communication?：Collection and classification for new language education	
学会名	開催地	発表年月
Rhizomes VI	Brisbane, Australia	平成 23 年 2 月

発表者名	発表標題	
Nakamura, F., Suzuki, M., Kohbara, A.,& Sakai,. K.	Don't speak for others!：Offensive speeches in international debate competitions	
学会名	開催地	発表年月
European Conference for Academic Disciplines	Gottenheim, Germany	平成 22 年 12 月

- **蓮見 二郎**

発表者名	発表標題	
Hasumi, J., Suzuki, M., Shibuya, K., & Atobe, S.	The learning of empathetic aspects of inter-cultural understanding through an international debating activity: A case of students in a Japanese upper-secondary school.	
学会名	開催地	発表年月
London International Conference on Education	Heathrow, England	平成 22 年 9 月

発表者名	発表標題	
山住勝広・島田（冨澤）美千子・伊藤大輔・蓮見二郎	地域創造の担い手としての学校：活動理論にもとづくハイブリッドな教育イノベーションに関する日本・シンガポール共同研究.	
学会名	開催地	発表年月
日本教育学会第 69 回大会	広島県東広島市	平成 22 年 8 月

発表者名	発表標題	
Hasumi, J., Suzuki, M., Shibuya, K., & Atobe, S.	Rational argument and cultural sensitivity: A case of Japanese students in international debating competitions.	
学会名	開催地	発表年月
The 6th International Citized Conference	St. Andrews, Scotland	平成 22 年 7 月

発表者名	発表標題	
蓮見二郎	「つくる公共性」のシティズンシップ教育：京都府八幡市を例に	
学会名	開催地	発表年月
第 21 回日本公民教育学会全国研究大会	京都府京都市	平成 22 年 6 月

発表者名	発表標題	
Suzuki, M., Hasumi J., Yano, Y., Atobe, S., & Sakai, K.	Adaptation to adjudication styles in debates and debate education	
学会名	開催地	発表年月
The 7th Conference on Argumentation of the International Society for the Study of Argumentation	Amsterdam, Nederlanden	平成 22 年 6 月

発表者名	発表標題	
鈴木雅子・蓮見二郎・跡部智	Examining the relation between eye contact ratio and speaking assessment	
学会名	開催地	発表年月
第 10 回日本第二言語習得学会	岐阜県岐阜市	平成 22 年 6 月

発表者名	発表標題	
Suzuki, M., Hasumi J., & Atobe, S.	Examining the relation between eye contact ratio and speaking assessment	
学会名	開催地	発表年月
The 2nd International Conference on Second Language Acquisition and Foreign Language Learning	Szczyrk, Poland	平成 22 年 5 月

- **谷内 正裕**

発表者名	発表標題	
濱野英巳・谷内正裕・倉舘健一	外国語教育における教育・研究活動の有機的な関連付け	
学会名	開催地	発表年月
日本教育工学会	新潟県新潟市	平成 20 年 10 月

- **吉村 創**

発表者名	発表標題	
吉村創・江面快晴・斎藤太郎	慶應義塾における「ドイツ語多読授業」試み	
学会名	開催地	発表年月
日本独文学会関東支部ドイツ語教育研究会第 108 回例会	東京都港区	平成 20 年 1 月

- **ルイス クライド**

発表者名	発表標題	
Yoshida, T., Kurokawa, I., Lewis, C. H. Jr., Igarashi, R., & Kuradate, K.	Creating intercultural encounters on campus: A step toward establishing intercultural understanding and world peace	
学会名	開催地	発表年月
International Academy of Intercultural Research (IAIR)	Honolulu, Hawaii, USA	平成 21 年 8 月

発表者名	発表標題	
Lewis, C. H. Jr.	Spectrums of education: Modern uses of videoconferencing in cultural education	
学会名	開催地	発表年月
異文化コミュニケーション学会 2007 年度年次大会	東京都大田区	平成 19 年 9 月

発表者名	発表標題		
Lewis, C. H. Jr., Ainge, M., Augustine, M. E., Davis, M., Kuradate, K., Machi, E., Moretz, D., Yokokawa, M., & Yoshida, T.	Broadening perspectives: Understanding culture through photography		
学会名		開催地	発表年月
Digital Stream Conference 2007		Monterey California, USA	平成 19 年 3 月

資料 7　全体会議開催実績

● 第 1 回全体会議

開催日：2007 年 1 月 6 日（土）・7 日（日）
開催場所：セミナーハウス・クロスウェーブ東中野

＜1 日目(1 月 6 日)＞
外国語一貫教育に関する事例の検討
・講演：木村松雄（青山学院大学）
「青山学院が進める初等・中等教育の 4-4-4 制への移行の試みについて」
・講演：小田眞幸（玉川大）
「玉川学園における K-12 制について」
・討議：両校の抜本的なカリキュラム改革の取り組みはともに独自な学風を最大限活かした形で進められているが、では慶應義塾の特性とは何であり、どのような手順でどこに向かって進むことができるのか？

＜2 日目(1 月 7 日)＞
・討議：前日からの継続
150 周年の機会に、また AOP プロジェクトの 5 年間に何を目指すべきか、
また、どのようなロードマップを敷くことが可能か？

● 第 2 回全体会議

開催日：2008 年 1 月 19 日（土）・20 日（日）
開催場所：オンワード総合研究所人材開発センター

＜1 日目(1 月 19 日)＞
ワークショップ「外国語教育研究センターと AOP プロジェクトはどこに向かっているのか」前半
（コーディネータ：倉舘健一・境一三）
・AOP プロジェクトの推進と慶應義塾のメリット・デメリット
・2006-2007 年度における AOP プロジェクトの研究活動を振り返って（成果・問題点）
・カギとなる概念について
ワークショップ「外国語教育研究センターと AOP プロジェクトはどこに向かっているのか」後半
（コーディネータ：重松淳・倉舘健一）
・ヴァーチャル外国語教育研究科（仮称）のコンセプトデザインから教員養成を考える
・学習者中心の視点で考えるヴァーチャル外国語学部（仮称）の構築
・言語ポートフォリオの具体化に向けて
研究活動中間報告（報告者：志村明彦・三ツ石祐子・藤田真理子・ルロワ　パトリス）
全体討議「2008 年度センターと AOP プロジェクトの活動計画について」
（司会：境一三・金田一真澄）

＜2日目(1 月 20 日)＞
全体討議「慶應義塾言語教育グランドデザインについて」（司会：志村明彦・境一三）
全体討議「総括」（司会：志村明彦・倉舘健一）

● 第 3 回全体会議

開催日時：2009 年 1 月 24 日（土）・25 日（日）
開催場所：神奈川サイエンスパーク内ホテル KSP

＜1 日目(1 月 24 日)＞
今回の趣旨と概要について
・2008 年 11 月 15 日開催シンポジウム報告
・フレームワークづくりのための論点の整理
グループ別討論
・各段階での外国語能力達成目標
・専門教育を行うための外国語能力達成目標作りについて

全体討論
AOP プロジェクト研究企画中間報告と現状説明、質疑応答

＜2 日目(1 月 25 日)＞長沼君主(東京外国語大)講演
「can-do statement が日本の外国語教育に対して持ちうる可能性について」
CEFR、ポートフォリオの議論
質疑応答、フロアとの討論
グループ別討論とその発表、質疑応答
・一貫教育校でポートフォリオをどのように活かすか
・多言語でのポートフォリオの可能性
総括、今後の活動方針のまとめ

● 第 4 回全体会議

開催日：2010 年 1 月 24 日（日）
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3

挨拶
研究活動の収斂について
・素案説明
・討議
・修正案確認
来年度の研究企画について
・素案説明
・討議
・修正案確認
来年度のスケジュールについて
・素案説明
・討議
・修正案確認
閉会

● 第 5 回全体会議

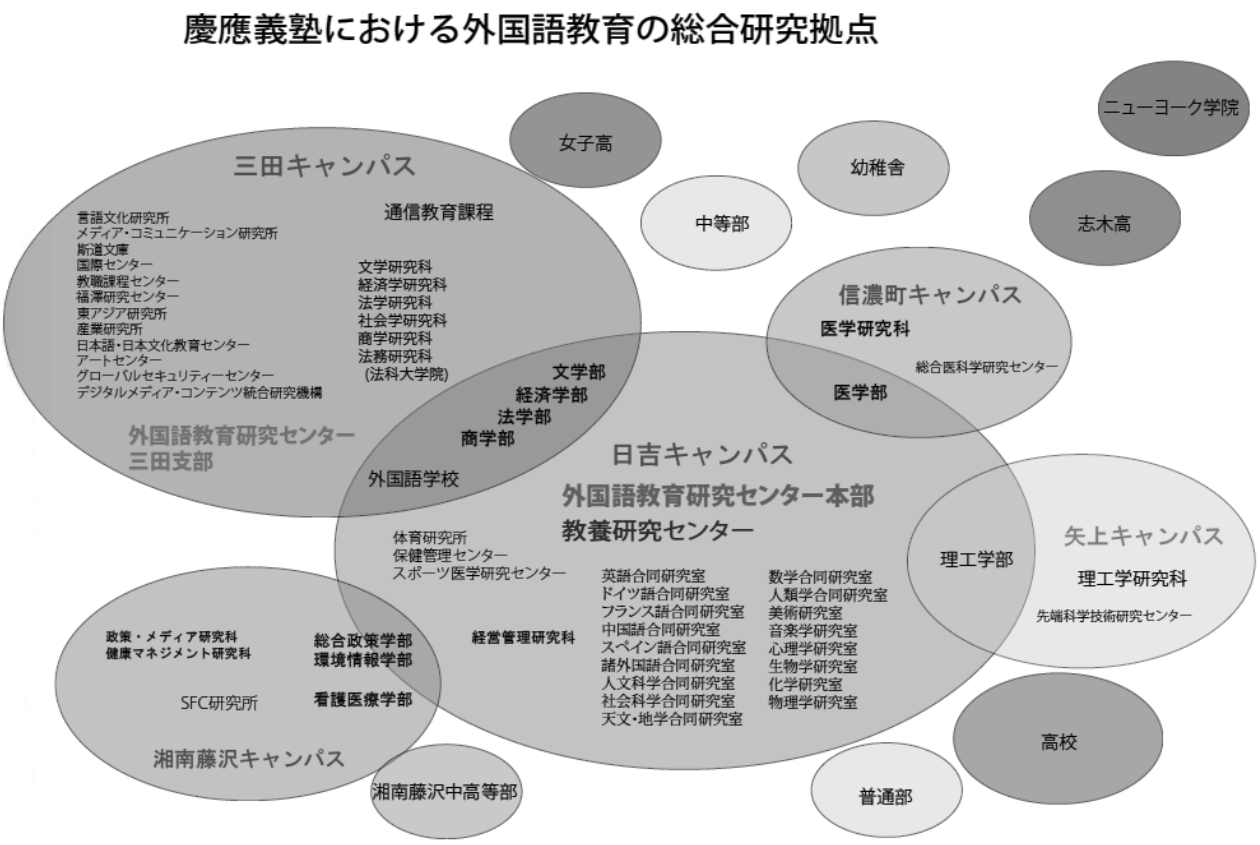
開催日時：2010 年 11 月 20 日（土）・21 日（日）・22 日（月）
開催場所：リッチモンドホテルプレミア武蔵小杉

＜1 日目(1 月 20 日)＞
プロジェクト 5 年間の各研究企画のまとめ
（参加ユニット：ユニット 1・ユニット 2・ユニット 3）
・素案説明
・討議
・報告書作成

＜2 日目(1 月 21 日)＞
プロジェクト 5 年間の各研究企画のまとめ
（参加ユニット：ユニット 2・ユニット 3）
・討議
・報告書作成

＜2 日目(1 月 22 日)＞
プロジェクト 5 年間の各研究企画のまとめ
（参加ユニット 1・ユニット 2・ユニット 3）
・討議
・報告書作成
・まとめ

資料 8　慶應義塾における外国語教育（組織図）



資料 9　コミュニティ整備状況

＜オンラインコミュニティー＞

9-1） テレビ会議システム

期間：2006 年～現在

9-2） Moodle

期間：2008 年～現在

場所：オンライン

主催者：外国語教育研究センター

研究メンバー：境一三・太田達也・跡部智　ほか

研究協力者：三ツ石祐子　ほか

活動公開：http://cms.flang.keio.ac.jp/

成果公開：『2006 年度研究活動報告書』98-9 頁、118 頁

9-3） Understanding Culture through Photography (UCTP)

研究メンバー：吉田友子

研究協力者：エインジ　マイケル・横川(室)真理子

活動公開：http://flang.keio.ac.jp/uctp/index.html

成果公開：『2006 年度研究活動報告書』61 頁

9-4） IRC (Interactive Reading Community)

研究メンバー：水野邦太郎

使用システム(例)：http://chutobu-system.study.jp/irc2/

活動公開：http://www.sfc.keio.ac.jp/iwc/index.html

成果公開：『2006 年度研究活動報告書』103-104 頁

＜対面でのコミュニティ形成＞

9-5） 外国語ラウンジ

期間：2007～2008 年

場所：日吉キャンパス・第三校舎 2 階

主催者：外国語教育研究センター

URL：http://www.flang.keio.ac.jp/modules/tinyd0/index.php?id=160

開室時間

* 授業期間

月火水金曜日	9:00～18:45
木曜日	9:00～16:45
土曜日	9:00～14:45

*授業期間外

平日(月～金)	9:00～16:45
土曜日	閉室

設置機器

* Windows PC 3 台
* Mac PC 2 台
* 大型液晶ディスプレイ 2 台
* DVD／VHS ビデオプレイヤー 2 台
* カセットデッキ 3 台

写真 外国語ラウンジ

9-6） 日吉コミュニケーション・ラウンジ

期間：2009 年～現在

場所：日吉キャンパス・独立館地下 1 階

活動公開：http://www.hc.keio.ac.jp/ja/facilities/campuslife/hcl.html

写真 日吉コミュニケーションラウンジ

9-7）「三田の家」

期間：2006 年～現在

場所：東京都港区三田

主催者：教養教育センター

研究メンバー：手塚千鶴子・日向清人

AOP 研究協力者：井本由紀・堀口佐知子

活動公開：http://mita.inter-c.org/

写真　三田の家（1）

写真　三田の家（2）

資料 10　主な研究装置

10-1） 講義自動収録システム

メーカー：Photoron

品目：Power Rec RM

写真　講義自動収録システム

10-2） テレビ会議システム

メーカー： POLYCOM, SONY

品目： VSX-7000E (POLYCOM), HDX 9002 XL (POLYCOM), PCS-G70S (SONY)

写真　テレビ会議システム

10-3） 画面共有型遠隔協調会議システム「Neue Luft」

メーカー： アイエスエム社製

OS: ① Windows XP Professional SP2

② Fedora Core 6

写真 Neue Luft

10-4） AOP ポータルサーバー(AOP プロジェクト HP 用)

メーカー： IBM

機種名： System x3460

OS： Fedora Core 6

ドメイン： www.st.flang.keio.ac.jp

10-5） File Maker サーバー(文献データ管理用)

メーカー： IBM

機種名： System x3460

OS： Windows2003 Server

ドメイン： www.fm.flang.keio.ac.jp

10-6） ArcWizShare サーバー(Moodle 用)

メーカー： IBM

機種名： System x3650

OS： Fedora 8

ドメイン： www.as.flang.keio.ac.jp

10-7） Helix サーバー(ストリーミングサーバー)

メーカー： IBM

機種名： System x3460

OS： Windows2003 Server

ドメイン： www.st.flang.keio.ac.jp

10-8） Podcast サーバー

メーカー： apple

機種名： X serve

OS： Mac OS server 10.5

ドメイン： www.pod.flang.keio.ac.jp

10-9） Flash Media サーバー

メーカー： IBM

機種名： System x3460

OS： Windows2003 Server

ドメイン： www.fms.flang.keio.ac.jp

10-10） Portfolio プロジェクト用サーバー

メーカー： apple

機種名： X serve

OS： Mac OS server 10.5

ドメイン： www.pf.flang.keio.ac.jp

10-11） ファイルサーバー

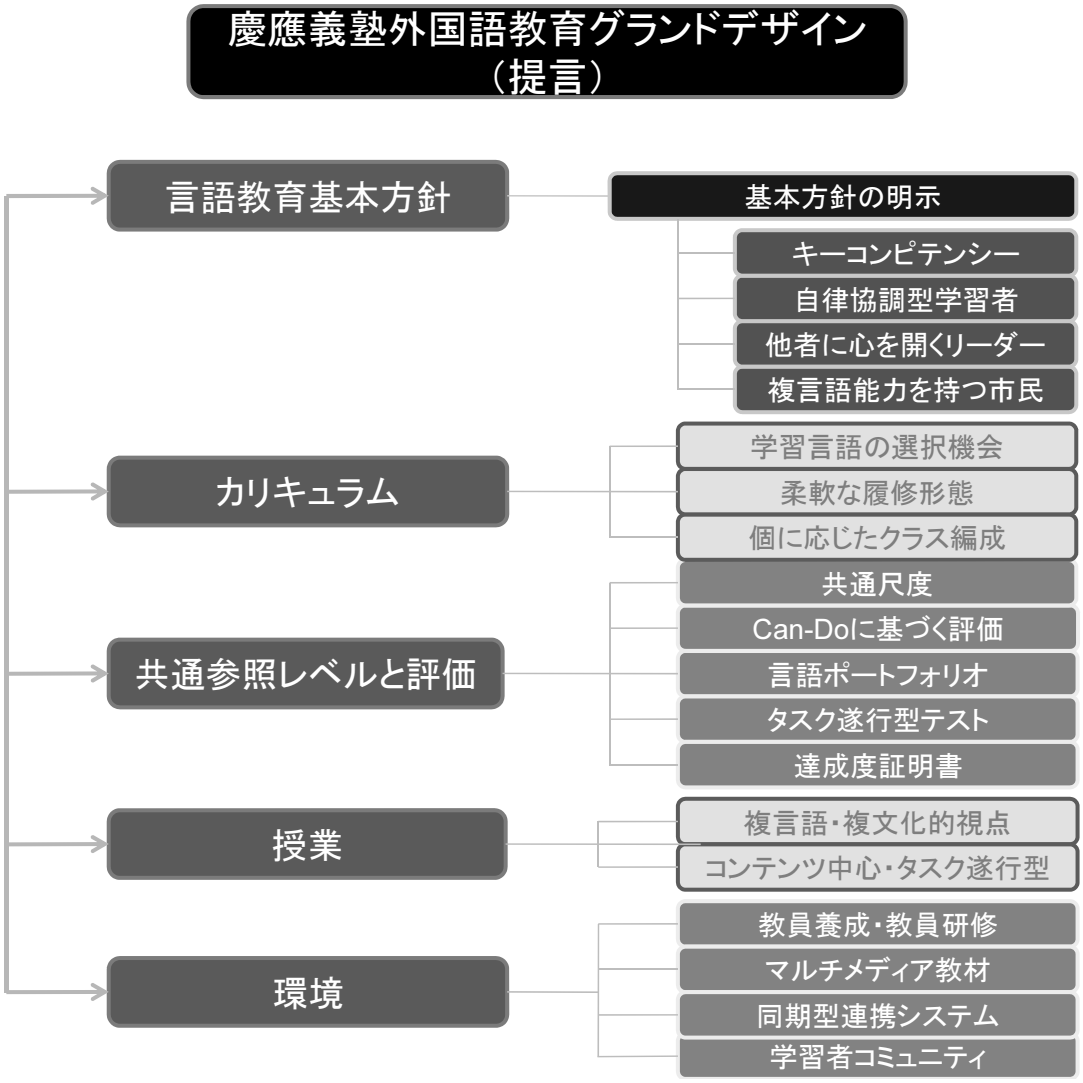
メーカー： apple

機種名： X serve

OS： Mac OS server 10.4

ドメイン： www.kr.flang.keio.ac.jp

資料 11　慶應義塾外国語教育グランドデザイン（提言）概要



A) 言語教育基本方針

言語教育基本方針を明示すること

A-1) 外国語学習・教育の目的にキーコンピテンシー(4 つの savoir)の獲得を含めること

A-2) 自律協調型学習者(Autonomous Collaborator)に育つための学習環境を整えること

A-3) 異言語・異文化に心を開いた社会的リーダーに育つための機会を提供すること

A-4) 見識ある市民(Plurilingual Citizenship)に必要な複言語能力への気づきを促すこと

B) カリキュラム

B-1) 多言語ガイダンスを受けた後に言語選択する機会を提供すること

B-2) 個人の専門性と必要・目標を重視した柔軟な履修制度へ転換すること

B-3) 到達度を考慮した個に応じた(熟達度別／熟達度混合)クラス編成を拡充すること

C) 共通参照レベルと評価

C-1) 共通スケール(共通参照レベル)の参照を広めること

C-2) Can-do ステイトメントによる遂行可能タスクに基づく評価を取り入れること

C-3) 言語ポートフォリオの利用を推進すること

C-4) 発信型スキルを重視したタスク遂行型のテストの導入すること

C-5) 達成度証明書を教育機関自身が発行すること

D) 授業

D-1)言語・文化の豊かな多様性に対する気づきを促す授業を設置すること

D-2)コンテンツ中心・タスク遂行型学習の機会となる授業を増設すること

E) 学習・教育環境

E-1)教員養成・教員研修・FD 機会を刷新すること

E-2) 自律的学習を助けるオンデマンド・マルチメディア教材の提供を拡充すること

E-3) 同期型連携システムの充実によって遠方の学習者の連携を促すこと

E-4) 学習者・教員・留学生・卒業生・地域社会の言語学習コミュニティの構築を助けること

資料 12　実験授業

12-1）ドイツ語多読「ドイツ語で読書を楽しもう！」
開催日：2010 年 5 月 25 日～6 月 29 日
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎 2 階外国語ラウンジ
講師：吉村創
開催形態：90 分授業×週 1 回(全 6 回)

12-2）ドイツ語のリズムにのろう！
開催日：2009 年 12 月 5 日、12 日、19 日
開催場所：日吉キャンパス・独立館地下 1 階コミュニケーションラウンジ
講師：三ツ石祐子
開催形態：160 分授業×全 3 回
成果公開：日本独文学会関東支部主催ドイツ語教育研究会第 113 回例会(2009 年 1 月 23 日、東京ゲーテ・インスティテュート)、日本独文学会関東支部主催ドイツ語教育研究会第 118 回例会(2010 年 3 月 19 日、東京ゲーテ・インスティテュート)

12-3） Express Yourself! The Music of English
開催日：2008 年 10 月 29 日～2008 年 11 月 26 日
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎外国語ラウンジ
講師：Jerome Young
開催形態：全 4 回
成果公開：http://flang.keio.ac.jp/modules/news/article.php?storyid=179

12-4） 一ヶ月集中！オンライン学習法で英語を鍛えよう！
開催日：2008 年 2 月 25 日～2008 年 4 月 1 日
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎外国語ラウンジ
講師：岡野恵・井上京子
開催形態：全 6 回
成果公開：http://flang.keio.ac.jp/modules/news/article.php?storyid=201

12-5） Corporate Social Responsibility (CSR) Course
開催日時：2007 年 12 月 1 日
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎 329 教室
講師：ボンジー アラナ・藤井敏彦
成果公開：http://www.flang.keio.ac.jp//modules/content_research/index.php?id=44

12-6）「複言語で学ぼうスポーツ文化－言語学習の“うまい手”」
開催日時：2007 年 10 月 15 日
開催場所：日吉キャンパス
講師：岩波敦子・粂川麻里生・須田二三明

12-7）ドイツ語のリズムにのろう！
開催日：2007 年 8 月 6～10 日
開催場所：日吉キャンパス・来往舎イベントテラス
講師：三ツ石祐子
開催形態：90 分授業×毎週 1 回(全 5 回)
成果公開：http://flang.keio.ac.jp/mitsuishi/

12-8）「複言語で学ぼうスポーツ文化－サッカー」
開催日時：2007 年 7 月 9 日 16：30～
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎外国語ラウンジ
講師：岩波敦子
成果公開：http://www.flang.keio.ac.jp//modules/news/article.php?storyid=98

12-9）ドイツ語による多読の実験授業
開催日：2007 年 5 月 8 日～2007 年 7 月 10 日
開催場所：日吉キャンパス
講師：吉村創
開催形態：90 分授業×毎週 1 回(全 10 回)
成果公開：『2007 年度研究活動報告書』37-41 頁
http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_7.html

12-10） Eyes on the Future: Expanding the Means of Language and Cultural Understanding
開催日：2007 年度
開催場所：日吉キャンパス
講師：Clyde Henry Lewis, Jr.
開催形態：90 分授業×毎週 1 回
成果公開：『2007 年度研究活動報告書』64-69 頁
http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_6.html

12-11） 複言語コミュニケーションクラス
開催日時：2006 年 11 月 6 日～2006 年 12 月 18 日
開催場所：日吉キャンパス
講師：境一三・奥山美穂・志村佳菜子・白崎容子・金田一真澄・森泉・石井康史・大久保教宏
開催形態：90 分授業×毎週 1 回(全 6 回)
成果公開：「2006 年度研究活動報告書」47-55 頁

12-12） Understanding Culture through Photography
開催日：2006 年 10 月 14 日～2006 年 12 月 16 日
開催場所：日吉キャンパス・第三校舎アトリエ 3
講師：吉田友子・ルイス クライド・町惠理子・横川真理子・エインジ マイケル
開催形態：90 分授業×毎週 1 回(全 8 回)
成果公開：『2006 年度研究活動報告書』61・62-81・89-91 頁
http://aop.flang.keio.ac.jp/section_7/page_5.html
http://flang.keio.ac.jp/uctp/index.html

12-13） Reading for Pleasure
開催日：2006 年 10 月 3 日～2007 年 1 月 9 日
開催場所：日吉キャンパス
講師：水野邦太郎
授業形態：90 分授業×毎週 1 回(全 12 回)
成果報告：『2006 年度県活動報告書』103-104 頁

12-14） メディアとドイツ語
開催日：2006 年 4 月～7 月
開催場所：日吉キャンパス
講師：太田達也
授業形態：90 分授業×毎週 1 回(全 14 回)
成果公開：『2006 年度研究活動報告書』98-99 頁

資料 13　主な教材の作成・公開状況

≪教材等≫

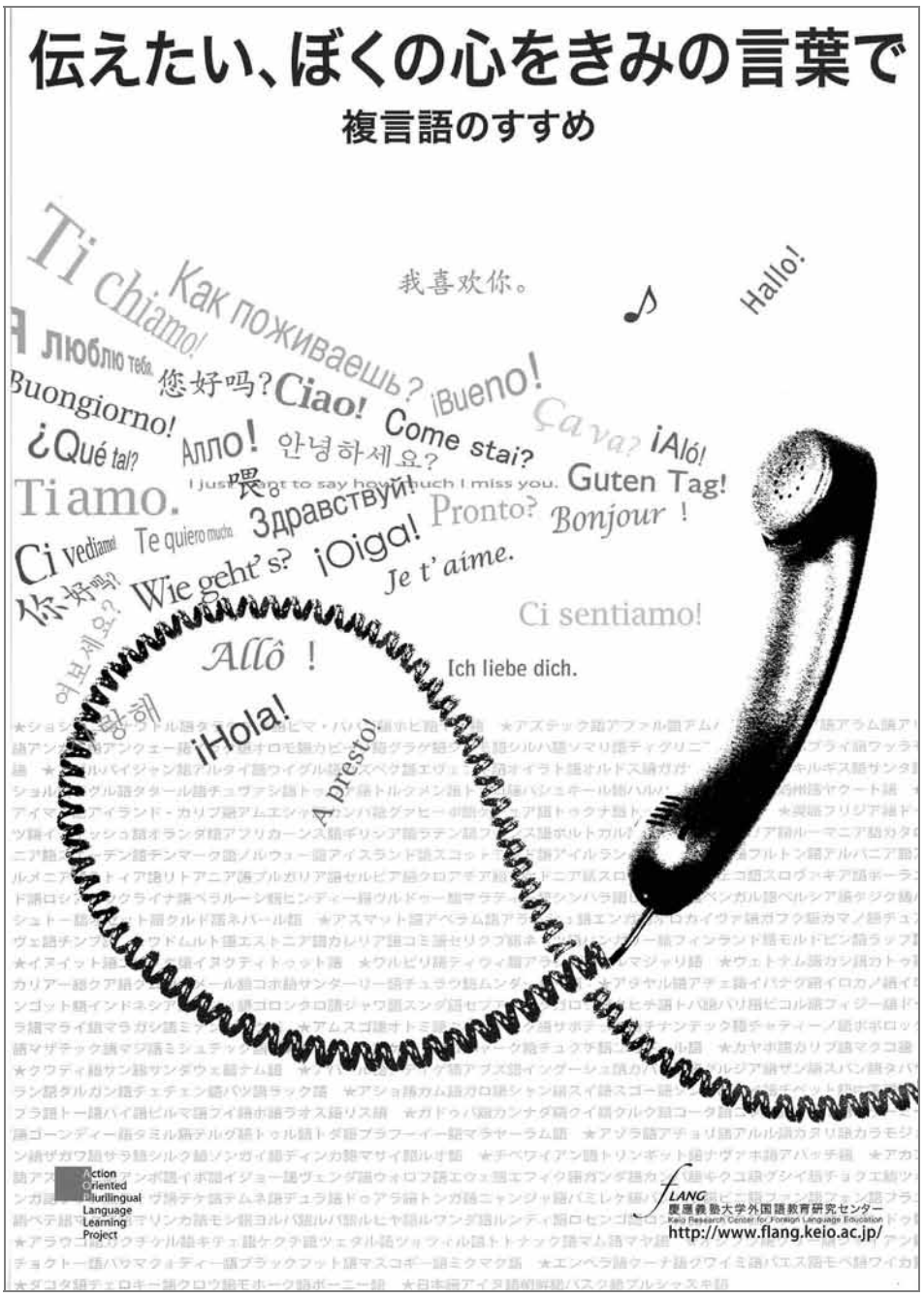
13-1）　複言語のすすめ

研究代表者：金田一真澄

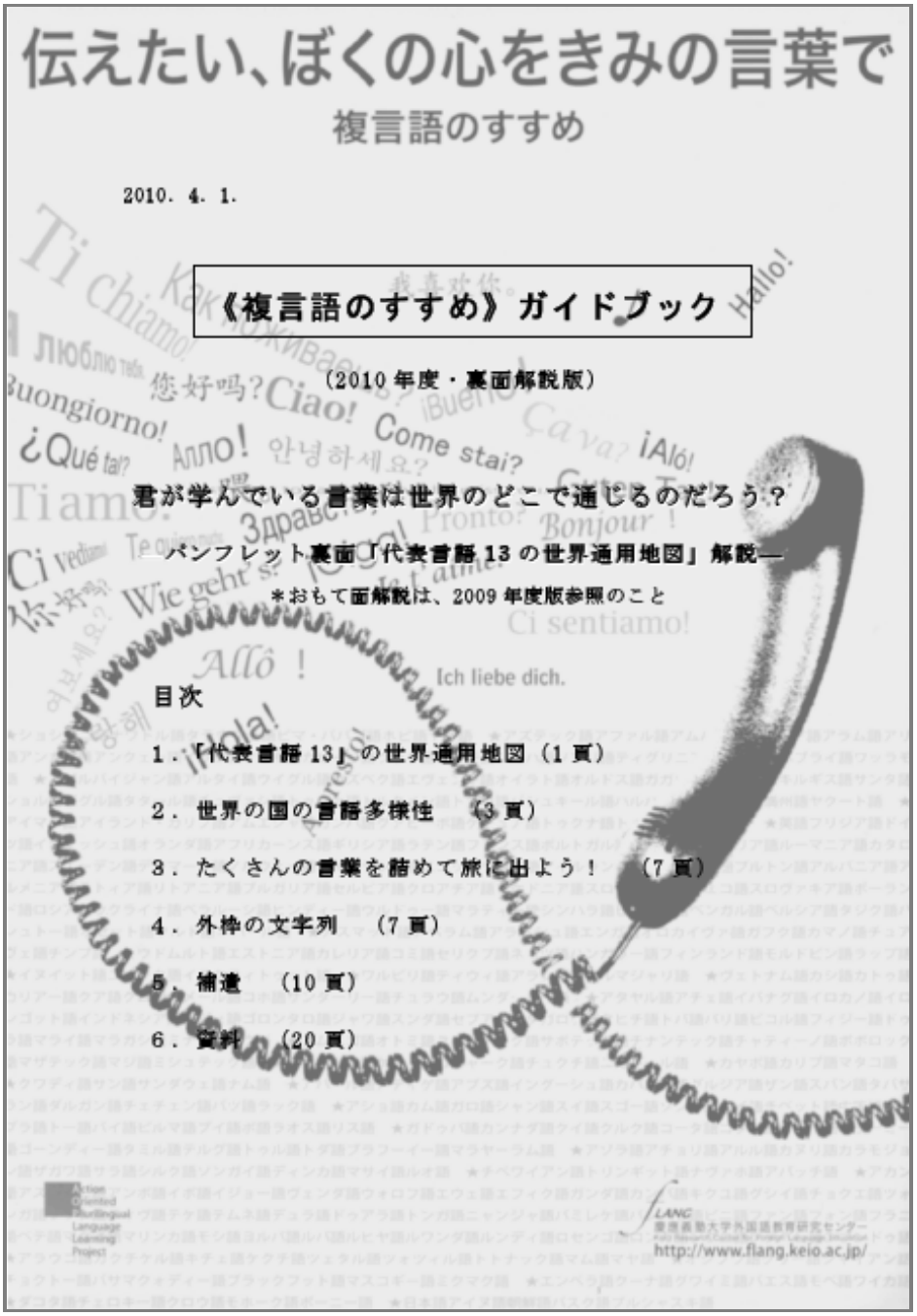
成果公開：「2007 年度研究活動報告書」61-65 頁

「2007 年度研究活動報告書」33-41 頁

http://aop.flang.keio.ac.jp/section_10/page_1.html



画像　≪複言語のすすめ≫



画像　≪複言語のすすめ≫教師用ガイドブック

13-2） 慶應義塾言語プロフィール調査

研究代表者:跡部智

成果公開:「2007 年度研究活動報告書」29-30 頁

「2008 年度研究活動報告書」24-26 頁

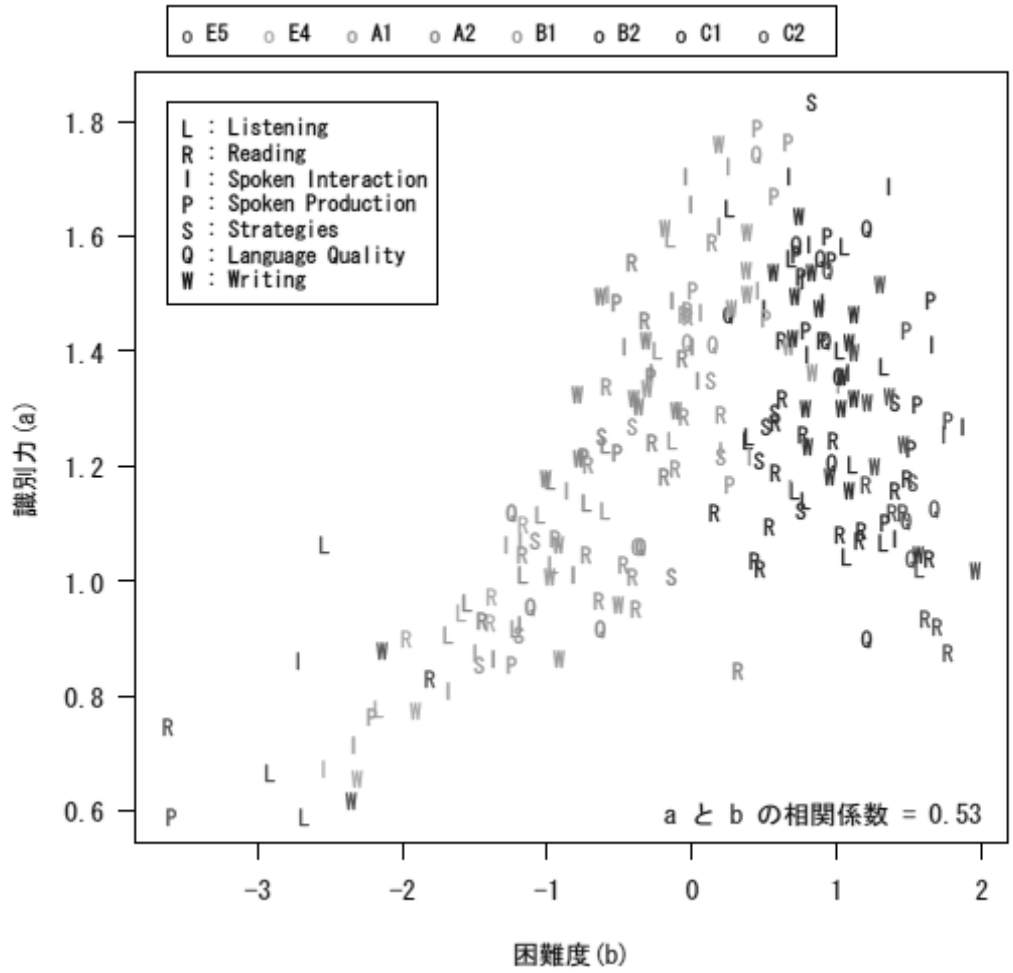


図　プロフィール調査結果(1)

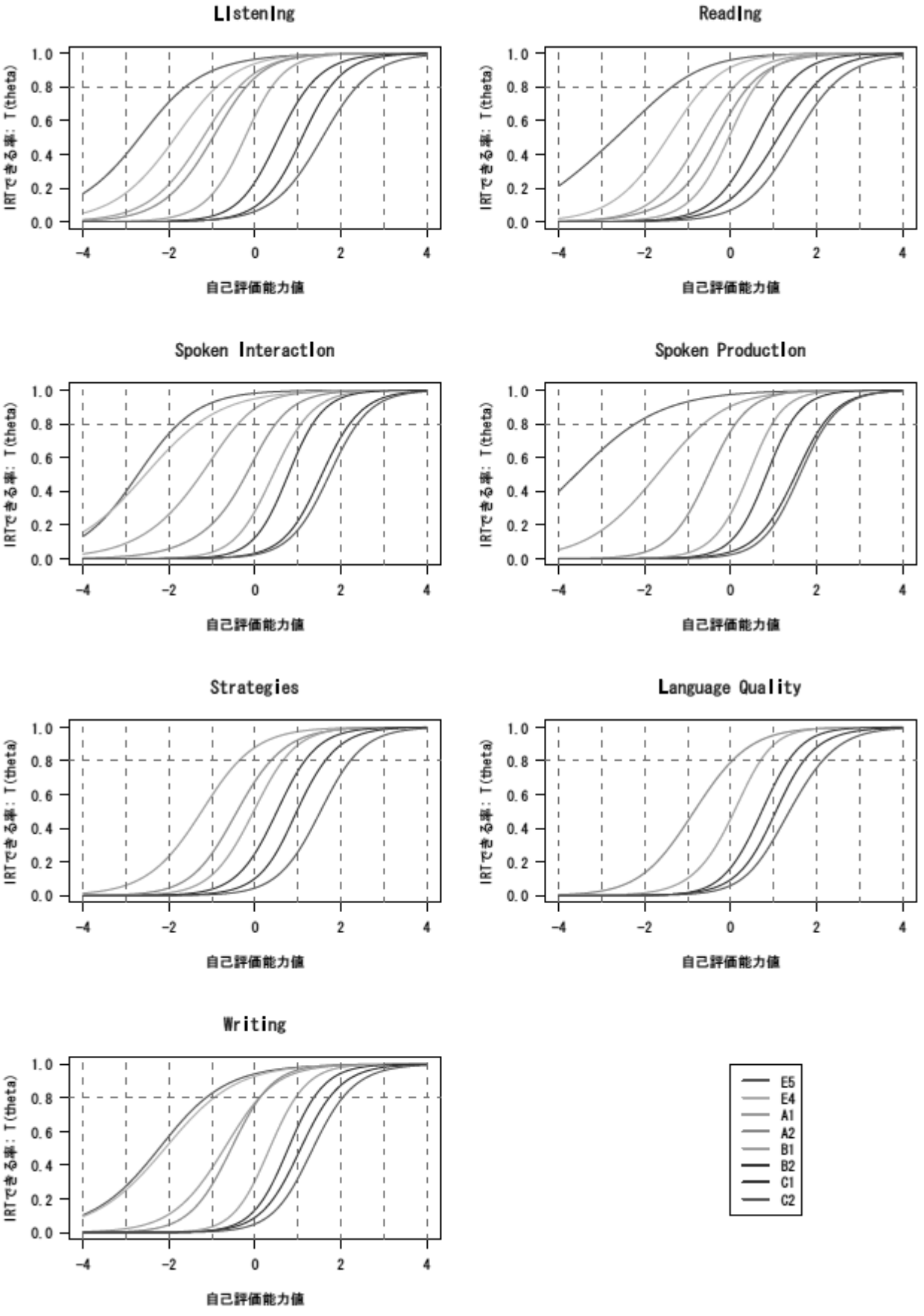
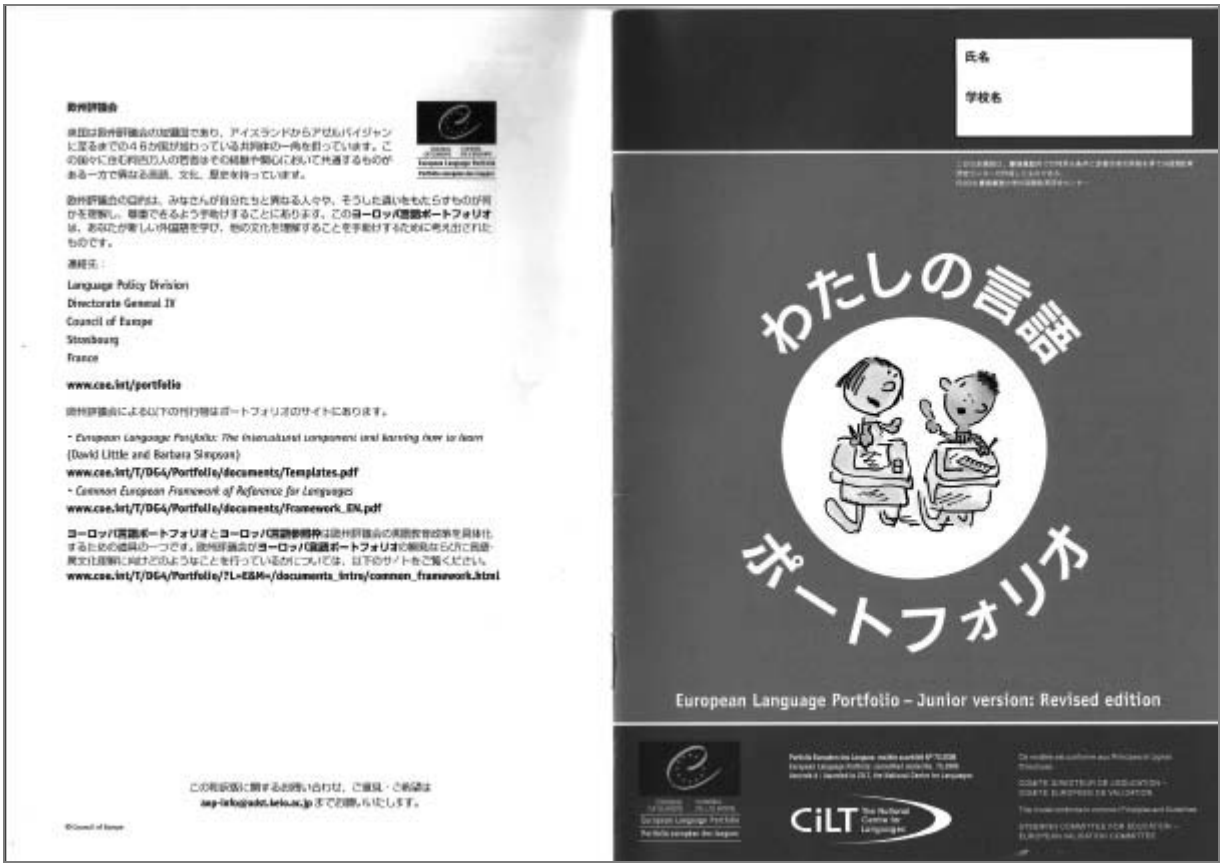


図　プロフィール調査結果(2)

13-3） 言語ポートフォリオ



欧州評議会

加盟国は欧州評議会の加盟国であり、アイスランドからアゼルバイジャンに至るまでの４６か国が加わっている共同体の一角を担っています。この他やに住む利用人の言語はその結果や製品において共通するものがある一方で異なる言語、文化、歴史を持っています。

欧州評議会の目的は、みなさんが自分たちと異なる人々や、そうした違いをもたらすものが何かを理解し、尊重できるよう手助けすることにあります。この**ヨーロッパ言語ポートフォリオ**は、あなたが新しい外国語を学び、他の文化を理解することを手助けするために考え出されたものです。

連絡先：

Language Policy Division
Directorate General IV
Council of Europe
Strasbourg
France

www.coe.int/portfolio

欧州評議会による以下の刊行物はポートフォリオのサイトにあります。

- *European Language Portfolio: The international component and learning how to learn*
(David Little and Barbara Simpson)
www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Templates.pdf
- *Common European Framework of Reference for Languages*
www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework_EN.pdf

ヨーロッパ言語ポートフォリオと**ヨーロッパ言語参照枠**は欧州評議会の言語教育政策を具体化するための道具の一つです。欧州評議会が**ヨーロッパ言語ポートフォリオ**の開発ならびに言語・異文化理解に向けどのようなことを行っている方については、以下のサイトをご覧ください。
www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html

この刊行物に関するお問い合わせ、ご意見・ご希望は
sep-info@odet.keio.ac.jp までお願いいたします。

©Council of Europe

氏名

学校名

わたしの言語ポートフォリオ

European Language Portfolio – Junior version: Revised edition

CiLT The National Centre for Languages

≪オンライン教材≫

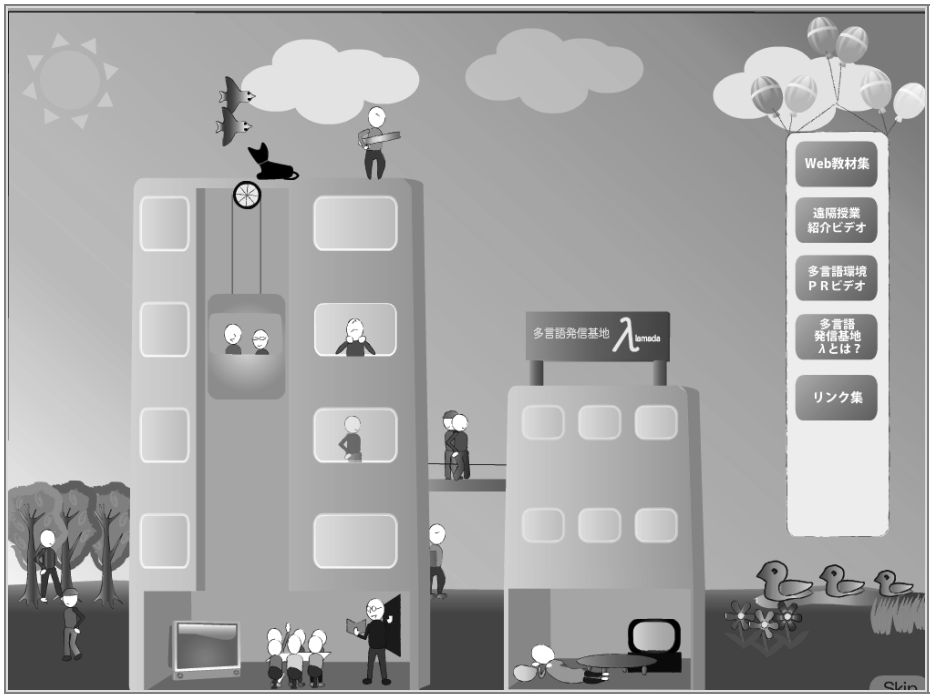
13-4） 言語モードサイト

研究メンバー：國枝孝弘・重松淳・寺田裕子・藁谷郁美

運用開始：2010 年 4 月

成果公開：http://tagengo.sfc.keio.ac.jp/

重松淳「『TV 会議環境』構築後の定着活動および今後の展望」AOP プロジェクト報告書・平成 22 年



画像　多言語モードサイト(1)

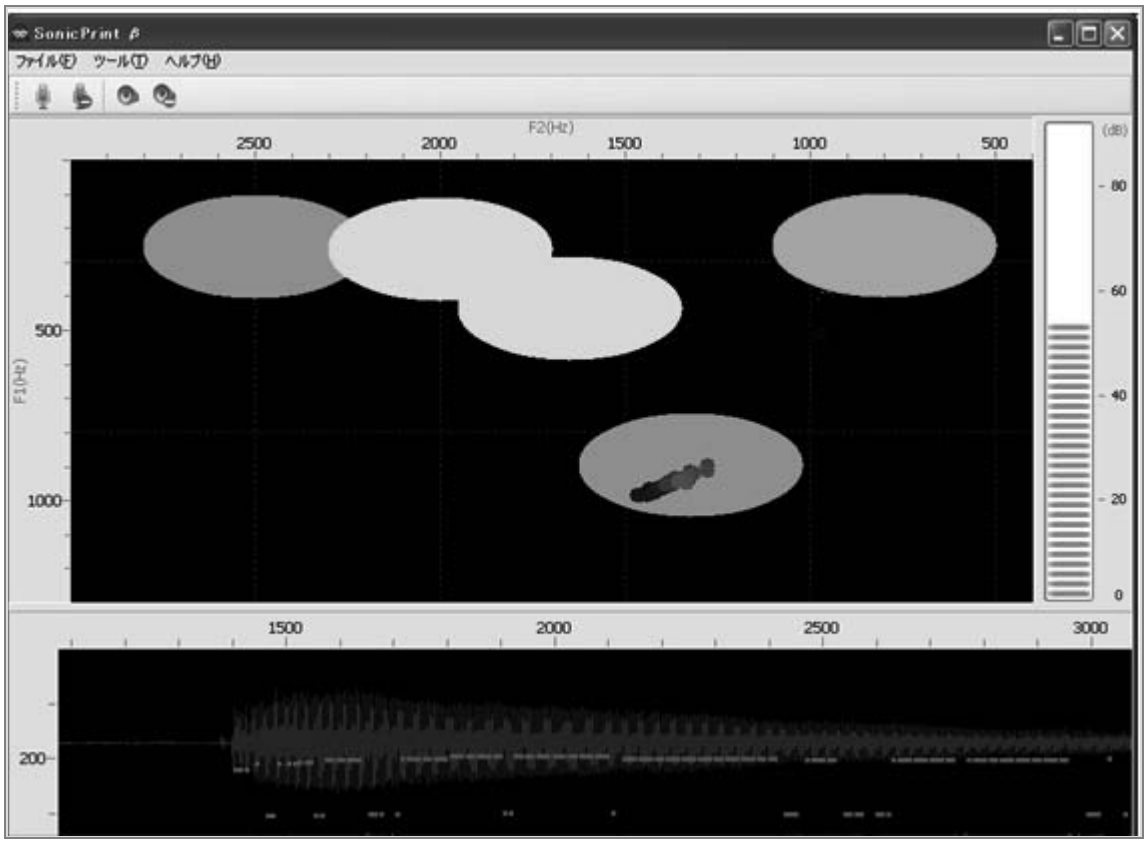
画像　多言語モードサイト(2)

13-5） Sonic Print ver. 1.2.0

研究メンバー:倉舘健一・内山清子・菊地歌子・日向清人・谷内正裕・中村智栄・五十嵐玲美

公開開始:2010 年 4 月 22 日

成果公開:『2008 年度研究活動報告書』37-39 頁



画像　発音矯正教材 Sonic Print

13-6） Moteur

研究メンバー：倉舘健一・國枝孝弘・ルロワ　パトリス

URL：http://aop.flang.keio.ac.jp/moteur/

画像　moteur (1)

画像　moteur (2)

13-7） Multi Record Ver. 2.0

研究メンバー：藁谷郁美・太田達也・ラインデル　マルコ

URL：http://dmode.sfc.keio.ac.jp/3fisch/jisho.php

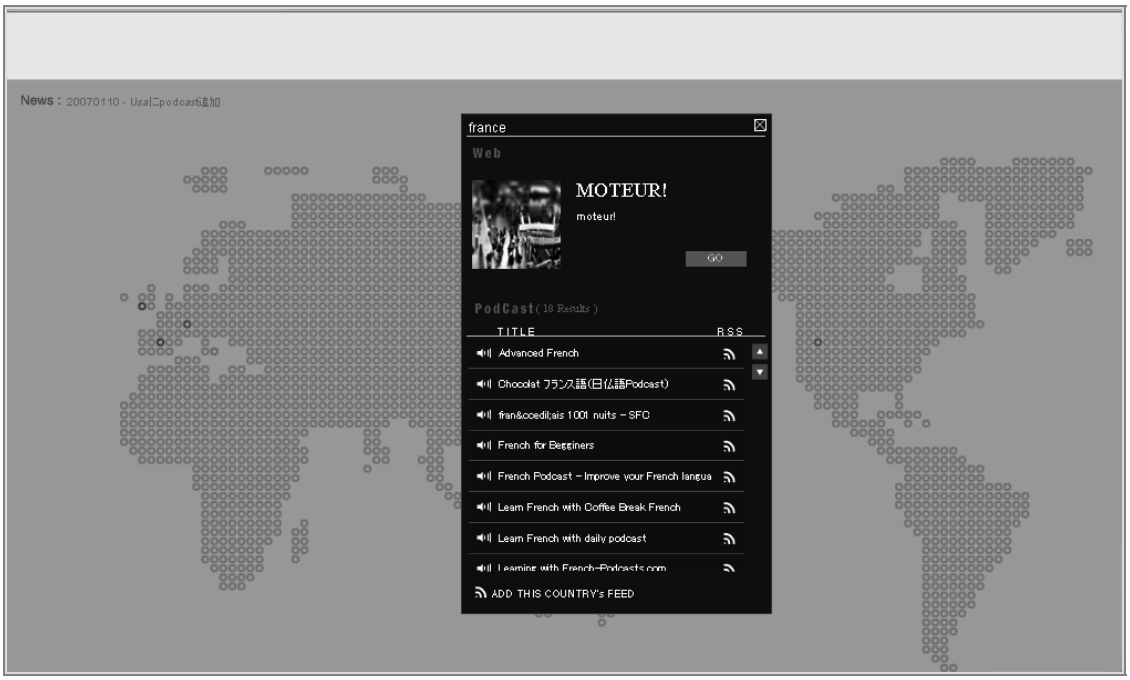
画像　Multi Record Ver. 2.0 (1)

画像　Multi Recort Ver. 2.0 (2)

13-8） 全世界対応 Podcast ポータルサイト

研究メンバー：倉舘健一・國枝孝弘・ルロワ　パトリス

URL：http://pod.flang.keio.ac.jp/



画像　全世界対応 Podcast ポータルサイト (HP)

13-9） Resource Sharing Project (リソースシェアリングプロジェクト)

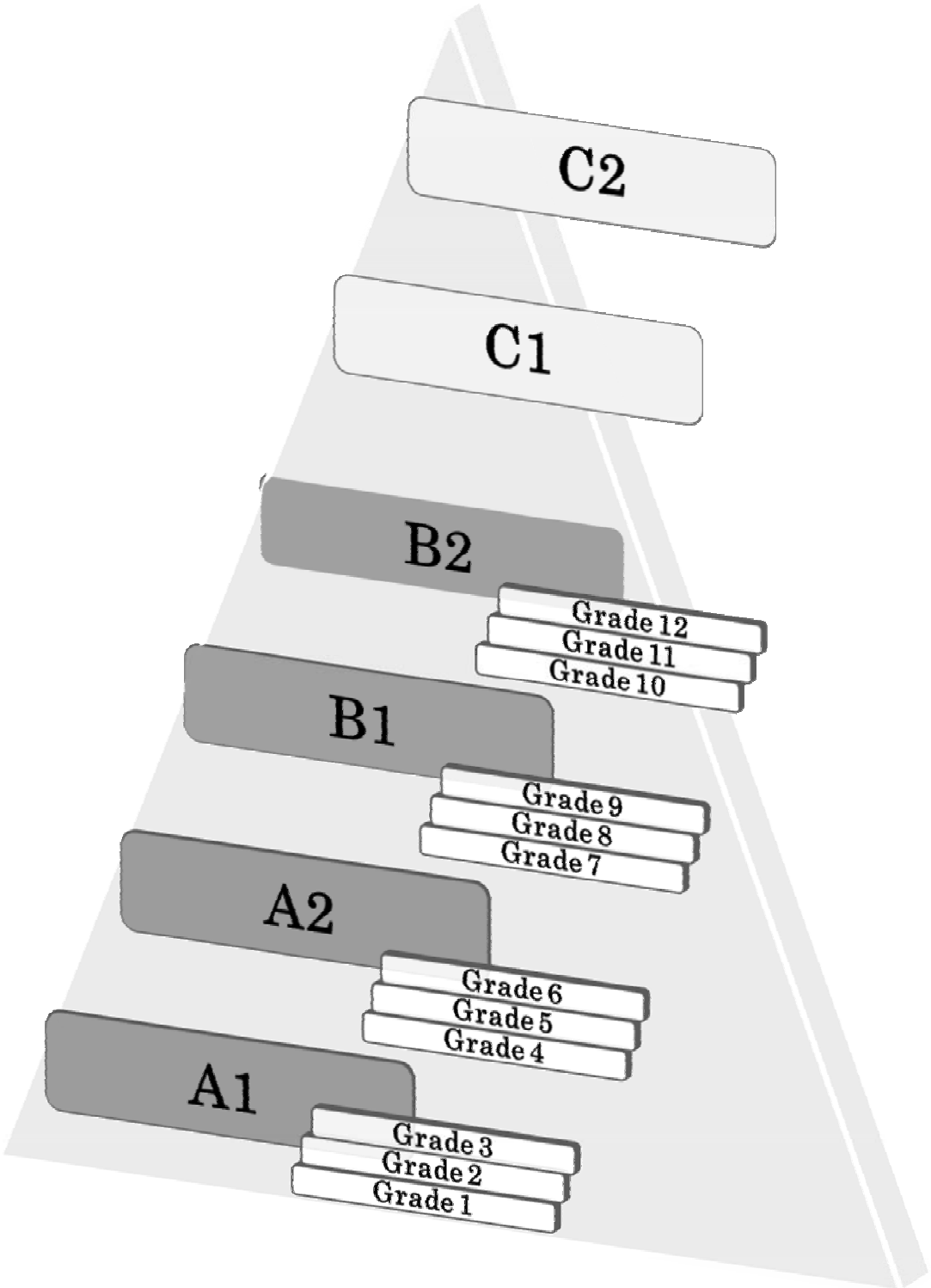
研究代表：倉舘健一

URL：http://fle.flang.keio.ac.jp

画像 リソース・シェアリング・プロジェクト(1) メインページ

画像 リソース・シェアリング・プロジェクト(2) コンテンツ例

資料 14　CEFR 基準レベルの細分化



資料 15　慶應義塾評価・点検関連規程

慶應義塾点検・評価規程

平成15年5月6日制定
平成15年10月31日一部改正

(目的)
第1条 この規程は，慶應義塾(以下「義塾」という。)の教育研究水準の向上を図り，かつ教育研究機関としての社会的使命を達成するために，教育研究活動およびその基礎となる諸条件の点検・評価に関し，必要な事項を定めるものとする。

(対象)
第2条 点検・評価の対象は，義塾の教育・研究・医療・管理運営等に係るすべてとする。

(点検・評価委員会)
第3条 ① 第1条の目的を達成するため，義塾に慶應義塾点検・評価委員会(以下「点検・評価委員会」という。)を置く。
② 点検・評価委員会は，次に掲げる事項を行う。
1 点検・評価の基本方針および実施項目の策定に関する事項
2 点検・評価(外部評価を含む。)の実施に関する事項
3 点検・評価に関する報告書の作成
4 評価結果に基づく改善状況の検証
5 点検・評価結果の公表に関する事項
6 学校教育法(昭和22年法律第26号)に定める認証評価に関する事項
7 点検・評価の目的達成のために必要なその他の事項

(組織)
第4条 ① 点検・評価委員会は，次の者で構成する。
1 常任理事 若干名
2 各学部長
3 各研究科委員長
4 大学附属研究所(室)，大学図書館および大学附属施設の長 若干名
5 学生総合センター長
6 一貫教育校の長 若干名
7 塾監局長
8 信濃町キャンパス事務長
9 総務部長
10 学事センター部長
11 業務監査室長
12 その他塾長が必要と認めた者 若干名
② 前項第4号，第6号および第12号による委員の任期は4年とし，重任を妨げない。ただし，任期の途中で退任した場合，後任者の任期は前任者の残任期間とする。

(委員長)
第5条 ① 点検・評価委員会に委員長を置く。委員長は委員の中から塾長が指名する。
② 委員長は，点検・評価委員会を招集し，その議長となる。

(副委員長)
第6条 ① 点検・評価委員会に副委員長を1名置くことができる。
② 副委員長は，委員の中から委員長が指名する。
③ 副委員長は，委員長を補佐し，委員長が委員長職務を遂行できないときは，その職務を代行する。

(議事)
第7条 ① 点検・評価委員会は，委員の3分の2以上の出席をもって成立する。
② 議決を必要とする場合は，出席者の過半数をもって議決するものとする。

(実施)
第8条 点検・評価は，4年に1回行うものとする。

(改善への対応)
第9条 ① 点検・評価委員会は，塾長に対して，点検・評価の結果を報告する。
② 塾長は，点検・評価委員会からの報告に基づき，改善が必要な事項について当該機関の長にその改善の実施を求め，実現を図らなければならない。

(専門委員会)
第10条 ① 点検・評価委員会に，第3条に掲げる事項に関し，専門的作業を行うため，点検・評価専門委員会(以下「専門委員会」という。)を置くことができる。
② 専門委員会は，委員長が指名した者をもって構成する。
③ 専門委員会委員長は，点検・評価委員会委員の中から委員長の推薦に基づき，塾長が委嘱する。

(外部評価委員会)
第11条 ① 点検・評価委員会に，外部評価委員会を置く。
② 外部評価委員会は，点検・評価委員会が委嘱する学外の有識者若干名をもって構成する。
③ 点検・評価委員会は点検・評価の結果を付して，外部評価委員会に評価作業を付託する。

(事務組織)
第12条 点検・評価委員会，専門委員会および外部評価委員会の事務は，慶應義塾塾監局において行う。この組織については別に定める。

(その他)
第13条 この規程に定めるもののほか，点検・評価に関し必要な事項ある場合，点検・評価委員会が定めるものとする。

(規程の改廃)
第14条 この規程の改廃は，点検・評価委員会の議を経て塾長が行う。

附 則
この規程は，平成15年5月6日から施行し，平成15年5月1日から適用する。

附 則(平成15年10月31日)
この規程は，平成 15 年 10 月 31 日から施行する。ただし，平成 15 年 10 月1日から適用する。

慶應義塾研究倫理要綱
Keio Code of Research Ethics

近年、研究者の研究領域はますます学際性や国際性を増し、また大学や研究機関では国内外を問わない研究連携が活発化しつつある。周囲との関わり方がこれまでにない複雑さを伴って拡大する中、研究に従事する者は、従前にも増して、自らの研究活動がその諸過程において、社会・生命・環境に対し直接間接に及ぼす影響の大きさを改めて認識する必要がある。このような認識のもと、学塾である慶應義塾は、研究者の独立と真理を探求する姿勢を尊重しつつ、社会における協生を重視し、ここに研究者の倫理要綱を定める。

1. 研究の意義
義塾において研究に従事する者は、真理を追究する実学の伝統を重んじ、先進的な研究に挑戦して新たな知識と価値を創造し、研究成果が人類や社会の発展に寄与するように努めなければならない。

2. 研究対象への配慮
義塾において研究に従事する者は、研究が人間や生物・自然を傷つける場合があることを念頭に置き、すべての研究参加者の人権と実験動物の福祉に対して十分に配慮し、人類や社会の安全と自然環境の保全に努めなければならない。

3. 研究活動の公正性・透明性の確保
義塾において研究に従事する者は、研究活動の科学的・倫理的妥当性をつねに吟味し、その諸過程において公正性･透明性を重視するとともに、規範に則った管財をなし、説明責任を果たさなければならない。

4. 研究に関わる者の尊重
義塾において研究に従事する者は、ともに研究に関わるすべての者の権利を尊重し、公平で差別や搾取のない研究を遂行しなければならない。

5. 研究交流の促進
義塾において研究に従事する者は、研究活動の諸過程において、独立して孤立せず、世界の研究者や学生との自由で開かれた交流や協力に努めなければならない。

慶應義塾
2009 年 3 月制定

慶應義塾における知的財産の取扱いに関する指針

慶應義塾は、慶應義塾産官学連携ポリシーに基づき、慶應義塾で創出された知的財産の取扱いに関して、以下の指針を定める。

A. 慶應義塾で創出された産業財産権の取扱い

1.　教職員が創出した発明(考案、創作を含む。以下、本指針において同じ。)
のうち、以下に該当する発明であって、教職員が産業財産権として保護の対象となると考える発明は、慶應義塾に届け出るものとする。

1) 国の研究資金を得て行った研究に基づく発明
2) 慶應義塾から特定の研究費を得て行った研究に基づく発明
3) 企業等との研究契約に基づく発明のうち、その帰属を義塾と定めた発明

2.　前項に該当しない発明であっても、教職員がその権利を慶應義塾に譲渡することを希望する場合は、慶應義塾に届け出ることができる。

3.　慶應義塾は、届出された発明について、特許性、事業性等を総合的に勘案して、慶應義塾に帰属させるものを特定する。慶應義塾に帰属することなった発明については、その産業財産権としての保護や技術移転を、慶應義塾の責任で行うものとする。慶應義塾に帰属しないこととなった発明については、発明者に返還され、発明者の責任で保護および技術移転できる。

4.　慶應義塾に帰属した発明を技術移転することにより収入を得た場合は、発明者、学部等、慶應義塾で配分する。なお、慶應義塾・学部等に配分された資金は、研究等に使用するものとする。

5.　学生・研究員・外部研究者に対しても、あらかじめ個別の契約により同意を得たうえで、上記1ないしは4の取扱いを適用する。

B. 慶應義塾で創出された研究試料の取扱い

1. 教職員が創出した研究試料のうち、国の研究資金もしくは慶應義塾から特定の研究費を得て行った研究に基づき創出した研究試料については、慶應義塾と創作者である教職員が共有する。また、企業等との研究契約に基づき創出した研究試料の帰属については、その契約の取り決めに従うものとする。

2. 前項に該当しない研究試料であっても、創作者である教職員がその権利を慶應義塾に帰属させることを希望する場合は、当該研究試料を慶應義塾と当該教職員の共有とすることができる。

3. 教職員は、慶應義塾と教職員が共有する研究試料を、法令等に反することなく、慶應義塾の同意を要さず自由に改変および利用することができる。

4. 教職員は、慶應義塾と教職員が共有する研究試料を営利目的で第三者に提供する場合には、慶應義塾に届け出るものとする。慶應義塾は、届け出された研究試料について、第三者への移転業務を行う。

5. 研究試料を慶應義塾と共有する教職員が慶應義塾を退職する場合、慶應義塾は当該研究試料の管理を行うことができる。

6. 慶應義塾からの移転によって生じた収入の配分については、産業財産権の取扱いに準ずるものとする。

7. 学生・研究員・外部研究者に対しても、あらかじめ個別の契約により同意を得たうえで、上記1ないしは6の取扱いを適用する。

C. 慶應義塾が行う企業との研究の取扱い

1. 企業との研究契約は、原則として慶應義塾(慶應義塾の組織名で締結するものを含む。)と企業との間で締結する。

2. 企業との研究の成果として生じた産業財産権、著作権、ノウハウおよび研究試料の帰属は、企業と慶應義塾の共有とすることを含め、双方の貢献度等を加味し、柔軟に取り扱う。

3. 企業との研究の成果である知的財産権の実施に関しては、企業の実施に伴う対価の支払および企業への優先的な実施権の付与を含め、柔軟に取り扱う。

4. 研究成果の公表については、研究契約において定める秘密保持条項を尊重しつつ、慶應義塾の研究者が公表できることおよび公表時期の明確化を図る。

D. 対価収入の配分について

別に定める細則により、発明者、学部等、慶應義塾に配分する。

平成17年4月1日
担当常任理事

慶應義塾著作権取扱規則

(制定 平成12 年1 月14 日)
(施行 平成12 年1 月14 日)

第1 条(目的)
この規則は，論文や著書の著作権等，伝統的に教員・研究者に所属するとされてきた権利は維持することを前提とした上で，慶應義塾(以下「義塾」という。)の業務の一環として作成されたコンピュータプログラム(以下「プログラム」という。)，データベース，映像等の著作物および著作者から著作権を義塾に譲渡する申し出のあったもので，義塾の知的資産として蓄積して活用するのに適した著作物の著作権を知的資産センター(以下「IPC」という。)において管理するために，義塾で創作された著作物に関する権利の取扱いについて規定し，もって義塾における研究・教育活動を促進し，これを社会へ還元することを目的とする。

第2 条(義塾が著作者となる著作物)
① 義塾の教職員又は学生が義塾の業務の一環として作成した著作物(プログラムの著作物を除く。)で，義塾又は義塾内の組織名義の下に公表するものの著作者は，その作成時に特約のない限り義塾とする。
② 義塾の教職員又は学生が義塾の業務の一環として作成したプログラムの著作物の著作者は，その作成時に特約のない限り，義塾とする。

第3 条(義塾に著作権が帰属する著作物)
① 次の著作物に関する財産的権利である著作権は，義塾に帰属する。
1 前条各項の著作物
2 著作者が著作権を義塾に譲渡することを申し出た著作物
3 義塾が契約当事者である共同研究，受託研究の契約に基づき，著作権が義塾に帰属するものとされた著作物
4 研究テーマを指定し，その成果の著作権が義塾に帰属することを条件として義塾から受けた研究助成の成果である著作物
② 前項2号から4号の場合には，著作者人格権は著作者に帰属する。

第4 条(義塾が許諾契約等を行う著作物)
前条の外，授業の映像等を記録した著作物の義塾外への利用許諾又は譲渡については，義塾と著作者との間で特段の定めのない限り，義塾がその契約を行う。

第5 条(著作権の届出)
著作者は，前2 条に該当する著作物が生じた場合，所定の書式によって速やかにIPC に届け出なければならない。

第6 条(著作権の管理)
IPC は，前条に基づき届出のあった著作権について，責任を持って管理を行い，その管理情報をインターネット上で公開するものとする。著作権の対象となる著作物については，原則としてその電子的複製物を保存管理するものとする。
第7 条(運営委員会への報告)
IPC 所長は，著作権の取得・管理・許諾等の状況について，定期的にIPC 運営委員会に報告するものとする。

第8 条(著作者の協力)
著作者は，IPC の要請に応じ著作権の管理・許諾・譲渡等に関して必要な情報を提供し，協力するものとする。

第9 条(費用の負担)
著作権の管理・許諾・譲渡等に伴う諸費用は，義塾の負担とする。

第10 条(対価の配分)
① 著作権の許諾・譲渡等により収入を得た場合には，その管理・許諾・譲渡等に要した諸費用を除き配分する。
② 配分は，著作者，その著作者が所属する学部等及び義塾に対して別に定める基準に基づき配分するものとする。ただし，著作者への配分は，著作者の意思により学部等への配分を可能とする。
③ 対価を受ける権利は，著作者が義塾を退職した後も存続する。ただし，著作者又はその承継人が，義塾に対して，対価の支払先を特定するために必要な所定の事項を届け出なかった場合はこの限りでない。

第11 条(規則の改廃)この規則の改廃は，IPC 所長の発議に基づき，IPC 運営委員会の議を経て担当常任理事が決定する。

附 則(平成12 年1 月14 日)
この規則は，平成 12 年 1 月 14 日から施行する。

資料 16　AOP プロジェクト出張に関する申し合わせ

(2010年5月13日更新)

1. 出張旅費を支払える職位区分
•A) 慶應義塾常勤研究者　専任教員
•B) 慶應義塾大学関係者　上席研究員、研究員、PD、RA
◦補足1：慶應勤務の非常勤講師が出張する場合は、本務・非本務に関わらず研究員登録が必要。
◦補足2：研究協力者は出張旅費の対象としない。
◦補足3：A以外は「出張依頼書(様式33)」の提出が必要。上記以外の出張については、研究代表者の判断により認めることがある。

2. 出張旅費支出対象人数
•出張旅費は、研究企画が年度初めに申請し執行可能になった予算額内で運用する。
•原則として、一つの研究発表については筆頭発表者以外の者に対して出張旅費を支払わない。
◦補足1: 筆頭者が文科省登録メンバー以外で，なおかつ1のA)もしくはB)に該当する場合には，文科省登録メンバーが研究発表者に含まれている場合に限り，筆頭者と文科省登録メンバー両者に対し出張旅費の支払いを可能とする。文科省登録メンバーが研究発表者には含まれているが現地に同行しない場合、単独発表も可能。
◦補足2：筆頭者が文科省登録メンバーの場合、共同発表者は原則として出張旅費の支払い対象とならないが，発表の分担および発表論文執筆分担を明確に文書化し、幹事会が妥当性を認めた場合にかぎり支払い可能とする。
◦補足3：補足2に加え、規模が大きな学会で、同一研究企画による研究発表が複数予定される場合には例外措置を認めることもある。
■いずれの場合も、申請書・報告書は個人ごとに記入し、必要書類を添付しなければならない。

3. 出張目的
原則として学会発表、調査、打ち合わせを目的とした出張のみ申請可能とする。

4. 出張旅費支出期間
出張費(宿泊費，日当)の支払いは，学会開催期間およびその前後の旅程上必要最小限の日数に　限定する。出発便と帰着便は原則としてこの日程を逸脱してはならない。
(私的理由で滞在を延長する場合は航空運賃の実費の半額のみを支払う)。
◦補足1：学会期間の前後にAOPの研究に関する打ち合わせを入れる場合は出張日程に加えることができる(ただし、相手側との日程調整や内容を証する文書・メールを事前に提出すること必要)。
◦補足2：続けて当該学会とは別の学会等に参加する場合は、別立てで出張申請をすること(例)海外の学会の場合、例えば学会開催期間が4月1日から3日までの場合、宿泊・日当は以下のスケジュールで支出可能
■3月30日　日本出発機内泊(宿泊費・日当なし)
■3月31日　現地着：宿泊費・日当あり
■4月 1日　宿泊費・日当あり
■4月 2日　宿泊費・日当あり
■4月 3日　最終日は学会が午前中に終了する場合は、宿泊費つかず、日当は半分。
午後5時に終了する場合は宿泊費・日当(全日分)が付く。
帰りの移動のみの日は日当を支払わない。
飛行機の時間が合わない、移動時間などで宿泊が必要な場合は、その理由を示す書類を添付の上申請すること。
国内学会の場合は、開始日の開始時間が午後、最終日の終了時間が午前であれば、日当は半分となる。

5. 出張申請の手続き
【重要】国内・国外を問わず全ての出張(学会発表、調査、打ち合わせ)について幹事会の承認が必要。
幹事会一週間前までに事務宛てに、出張申請書類を提出する。
詳細なプログラムが決定していない場合は、宿泊費・日当の計算ができないので、必ず発表日時が記載されたプログラムを提出すること。詳細なプログラムがない場合は、暫定版プログラムを添付の出張申請を行う。
海外出張の宿泊費に関しては、現地のホテル相場に合わせた金額を申請すること。
打ち合わせや調査による出張の場合は、スケジュール等詳細に記入すること。
アルコール代、テレビ代、クリーニング代など個人使用とみなされるものは申請不可(もし領収書に含まれている場合は、上記を除いた額を領収書に明記すること)。

6. 出張報告に添付する資料
　•学会発表の場合は、発表資料(プレゼンテーション資料、論文など)のコピーを添付、また最終版のプログラムを未提出の場合は、プログラムを添付すること。
　•打ち合わせの場合は、訪問先に行ったことを示す資料(名刺(コピーも可)や写真)を添付すること。
出張旅費に関する規定は「特定研究資金マニュアル2010年度版」のp12国内出張旅費p14国外出張旅費を参照のこと。

特定研究資金マニュアルおよび提出書類のダウンロードURL
http://www.ora.keio.ac.jp/tokutei/rules/index.html

*要旨の提出・申込を5月15日より以前に行った学会に関しては、この申し合わせの改訂を適用しない。

資料 17　プロジェクトの報道状況

『STEP BULATS 通信』日本英語検定協会 2009 年 6 月 1 日発行、4-5 頁

大学英語教育の変革

慶應義塾大学　外国語教育研究センター

CEFRを参考 plurilingual能力

慶應義塾大学

■学部／文学部、経済学部、法学部、商学部、医学部、理工学部、総合政策学部、環境情報学部、看護医療学部、薬学部

■大学院／文学研究科、経済学研究科、法学研究科、社会学研究科、商学研究科、医学研究科、理工学研究科、政策・メディア研究科、健康マネジメント研究科、薬学研究科、経営管理研究科、システムデザイン・マネジメント研究科、メディアデザイン研究科、法務研究科（法科大学院）

〒223-8521 神奈川県横浜市港北区日吉4-1-1　TEL 045-566-1031（外国語教育研究センター）

昨秋、創立150年を迎えた慶應義塾大学は、創立者・福澤諭吉のスピリットを継承しつつ、幼稚舎から大学院までの一貫教育により、これまでもグローバルに活躍する塾生を輩出してきた。2003年10月に改組された「外国語教育研究センター」では、新たなる時代のニーズに対応しようと、様々なメディアの多言語情報を捉え、再配信する能力の開発を目的に研究が進められている。そんな取り組みの一つが「AOP（Action-Oriented Plurilingual Language Learning＝行動中心複言語学習）プロジェクト」である。2006年度に文部科学省の学術フロンティア推進事業に採択された5年に渡るプロジェクトでは、CEFR（Common European Framework of Reference for Languages ＝ 欧州言語共通参照枠）を中心とする言語教育の理論や具体的成果を参考に、日本における言語教育環境の改善を目指し、実践・研究を重ねている。境一三センター所長と、跡部智副所長にこれまでの変遷とCEFRの活用、日本における言語教育の未来を聞いた。

本来の研究機関の姿を取り戻すため より実践的な研究所にリニューアル

同センターは、1960年代に設立された語学視聴覚教育研究室が前身。境所長によれば、当時はLL機器の利用やネイティブ教員による、新しい外国語教授法の研究を進めていた。しかし、次第に形骸化が目立ち始めたという。「当初に導入したオーディオリンガルメソッドがほかのものに取って代わられ、研究室と銘うっていたはずが、単なる講座の設置母体と化していました」と振り返る。

その反省から、現在のセンターへと衣替えしたのが2003年10月。研究・教育の成果を各学部の外国語教育に還元するために改組した。

改組にあたり、掲げられた目的は大きく二つ。一つは本来の研究活動を取り戻すこと。もう一つは軸となる外国語教育の研究の精度を上げるため、個別に研究していた教員たちの連携を密にすることであった。

現在、日吉キャンパスにおける外国語専任教員の数は170数名にのぼる。ただし、これだけの教員がいれば、連携も難しくなる。境所長は「だからこそ、そこをウイークポイントとしてしっかり認識し、お互いを尊重しながら克服していくことが重要なのです」と語る。

各学部間の"横の連携"と 一貫校ならではの"縦の連携"を重視

AOPプロジェクトの一環として、各学部で独立性の高いカリキュラムや学生の学習実態を把握するため、講師たちの"横の連携"が始まった。また、幼稚舎（小学校）からの一貫教育による課題として、学年を追った"縦の連携"の必要性も浮かび上がった。「連携が不十分な場合、高校で学習済みの内容を大学で別の教員が繰り返すことになりかねません。学生たちに負担をかけてはいけませんよね」と、境所長は一貫教育ならではの責任の重みを再認識しているという。

縦・横の連携を強める意味でキーとなったのがCEFRだった。CEFRとは、ヨーロッパのどの国で外国語を学習しようと、共通の尺度によって能力の測定が可能なように、約30年の月日をかけて開発された外国語学習と教育のガイドラインと呼べるもの。学習者が学んでいる言語で意思疎通を行うために、どんな知識と運用能力を備えている必要があるかが「～できる」という能力記述文で書き表されている（レベルと能力記述文は、P. 6-P. 7 What is STEP BULATS?を参照）。境所長は「CEFRはヨーロッパ各国のアイデンティティを大切にしながら、同時に"ヨーロッパ全体"という緩やかな統一感を産み出しています。私は同じように、各学部・学校の独自性を大切にしながらも、同時に"慶應義塾の外国語教育"という緩やかな全体感を創り出せないかと、共通の尺度でカリキュラムの設計、能力の評価ができるCEFRを活用しようと考えました」

AOPプロジェクトのもう一つの重要な

実践と研究を集約した『慶應義塾版共通参照枠』の策定が、最終的な目標

――境所長

英語 Quiz②

社内会議であなたが自分の意見を述べた後、外国人同僚のRayが"You said it."と言った。彼は
①あなたの意見に同意した　②あなたの意見に反対した　③あなたの意見にうんざりした

にした5カ年計画の「AOPプロジェクト」での養成と同塾版共通参照枠策定を目指す

側面が複言語複文化能力育成だ。企業のグローバル化や情報のボーダーレス化など、日本はすでに多言語・多文化社会となりつつある。さらに広がりをみせるこの流れに対応する外国語教育こそ、慶應義塾が新たに目指すものだ。

CEFRの長所を取り入れ自己評価やレベル維持に応用

総合すれば「文法を覚えるために教える」ことに重点を置いた教育から、多言語多文化が存在する社会状況に対応した複言語・複文化能力を育む新たなパラダイムへの転換だった。08年からは自分自身の言語学習を記録していく「言語ポートフォリオ」の活用を試み、幼稚舎から大学までの塾生の自己評価を集めた。境所長は「生徒・学生の実態に合ったレベル記述を考えることが今後の課題」と語る。

各学部・学校の学習者の能力をCEFRによって評価する試みも始まったばかり。現場で実際に教鞭をとる教員達との連携は決して楽な仕事ではないが、跡部副所長は「実践していくにはまだまだ課題が残ります。しかし、いつまでも単語量や文法・構文の理解度を重視する受容型の評価システムでは、グローバル社会を生き抜く外国語能力を育成していくことはできません」と危機感を募らせる。

目標は「慶應義塾版共通参照枠」の策定 Plurilingual養成の環境づくりを

最終的には実践と研究を集約した「慶應義塾版共通参照枠」の策定を目標と考える境所長。「CEFRの評価法を踏まえ、個人の得意分野から伸ばしていくことを考えたいですね。いいところを伸ばすことで、ほかの要素もついてくれば理想的」だと考えている。

境所長は自身の経験からもエールを送る。「ヨーロッパでは、重要な試験ほど口頭試問を行っています。これは彼らの外国語能力を支える重要な文化的側面だと私は考えています。みなさんもインプット&アウトプットを繰り返すことで、文章を頭の中でまとめられるようになりますよ」

また、跡部副所長は、「CEFRはヨーロッパで約30年かけてできあがったもの。その中で、どんな部分なら日本に根付くのかを考えていく必要もあります。少なくとも慶應義塾の場合、ビジネスパーソンとしてやっていくならどの程度の外国語能力や異文化対応能力が必要なのか、しっかり把握する必要があります。その能力を高めるため、人前でのリポートやアサインメントなど“やらざるを得ない状況”に追い込むのは、我々教員の役目だとも思っています」

さらに、自分の適性に気づくことも大切だ。「外国の友人ができ、その国の文化に興味を持つ。その内的モチベーションを高め、実践的な複言語能力を身につける“開いた目と心”を養いたい」と跡部副所長は話し、こう付け加える。「しかし、英語文化バンザイ！というのではありません。そこは冷静に距離を保てるような教育が必要なのです。そのためにも、教員は自分が完成したつもりになってはいけません。昔、福澤諭吉がやっていたことを今日もできなければいけないし、100年先も希望をもてる教育を創り出すことが我々の使命だと考えています」

100年先の未来を見据える外国語教育のスタイルは、5カ年計画でのプロジェクトの結果を受け、2年後にさらなる一歩を踏み出すことになる。

100年先も希望をもてる教育を創り出すことが我々の使命
——跡部副所長

境 一三外国語教育研究センター所長（右）
1997年に慶應義塾大学経済学部助教授、2000年に同教授に就任。07年に同センター所長に就任。ドイツを中心に、世界の文化と社会のあり方を踏まえ、学生たちがよりグローバルなコミュニケーション能力を開発する土台と環境づくりに取り組む。

跡部 智外国語教育研究センター副所長（左）
慶應義塾普通部教諭。07年に外国語教育センター副所長に就任。英語一貫教育をテーマに、小中高大の連携性向上のための基盤整備に関する研究を行っている。

正解：① You said it.を直訳すると、「あなたはそれ（私が言いたいこと）を言った」となりますが、会話では「本当にそうだ」、「まったくその通り」など、同感を示すときによく使われます。

外国語教育センター
必修とは一味違った講座
言語学習を通して異文化を知る

慶大生なら誰もが学ぶ語学科目。その教育に力を入れているのが慶大外国語教育研究センター（以下センター）である。

センターは、研究・教育・支援を柱とした義塾全体の外国語教育の充実を目的としている。その取り組みについてセンター所長である境一三教授にお話を伺った。

「研究をもとに教育を実践し、そこで得られた知見が研究にフィードバックされる、教育と研究が一体となって回るサイクルを作り上げたい」と境教授は話す。

センターには英語を含めた9言語の科目が設置されている。今回本紙記者は、境教授担当の、初級発音と聴解練習を中心に学ぶドイツ語表現技法の授業にお邪魔した。

授業で境教授は、口や舌をどう使うとその音が出るのかなど、発音の仕組みを知ることが大切だと説明した。授業を受けている塾生たちは、境教授がアルファベットを発音するのを見て特徴を観察したり、実際に自分で声を出して音ごとの違いを体感したりした。

音ごとの違いを体感する学生たち

塾生たちにこの授業を受けることにしたきっかけを聞くと「せっかく学習を始めたドイツ語にもっと触れたい」、「使えるドイツ語を身に付けたい」、「すでに学んだことのある言語と違うタイプの言語を学んでみたい」との回答があった。

また授業の感想については「今まで気付いていなかった声の出し方や発声方法の違いなど、目から鱗が落ちるような経験ができた」、「言語学的な観点から発音を学べるのは有意義だと思った」、「発音について一から丁寧に教えてくれるのが良い」などと話した。

センターの授業では、学部の授業で網羅できない部分を補完するような内容を扱っている。リスニングや発音などのスキルに特化した授業や、英語基礎復習、英語・中国語超上級者を対象とした授業など、その内容やレベルは多岐にわたる。

境教授は「これらの授業は学部の授業のサプリメントのようなもの。専攻や自分の実力を問わず多くの塾生に授業に参加してほしい」と言う。

境教授がこのように語るのには理由がある。「実感がわかない人も多いかもしれないが、日本社会の多言語化が進んでいる今日、将来どのような形で外国語を使うことになるかわからない」と境教授は話す。

「たとえ学んだ言語を忘れてしまったとしても、言語学習を通して身につけた異文化を見る目や異文化に接する態度は、相手のことを尊重し理解しながら他者に関わっていくために重要。慶大生は卒業後、社会のリーダーとして活躍することになる人も多いのだから、ぜひ積極的に学習に取り組んでほしい」

その上で境教授は「外国への憧れなども大切にしつつ、楽しんで語学を学んでもらえればと思う」と話した。

（陶川紗貴子）

『慶應 SPIRIT』慶應義塾・2008 年 8 月発行、23 頁

外国語を身につける真の意義とは――

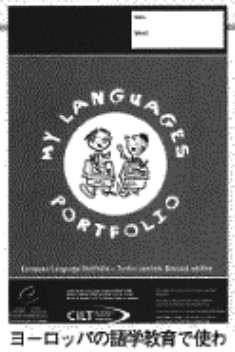
外国語教育研究センター所長／経済学部教授
境 一三

東京外国語大学、東京大学で独語、独文学、美学芸術学を学ぶ。現在の専門は外国語教育。2007年10月、外国語教育研究センター所長に就任。

外国語教育研究センターではいま、「行動中心複言語学習プロジェクト」という事業に取り組んでいます。その目的をひと言で言うならば、慶應義塾全体における一貫した外国語教育プログラムのための、共通参照フレームワークの構築です。

現在、高校までの英語教育と大学におけるそれとの間に大きな断層があることは、教育現場の共通認識です。その原因の一つとして日本には、一貫した言語教育プログラム、あるいは言語教育への確固たる理念がないという問題が挙げられます。そこで慶應義塾では、一貫教育校から積み上げる外国語教育の枠組みを築こうとしているのです。

言語教育における一貫性の欠如という問題は、かつてヨーロッパにもありました。しかし、2001年に欧州評議会が「外国語学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（CEFR）」を提唱し、学校種にかかわらずすべての生徒が母語＋2言語を習得することを目標にした、言語教育の基本的な枠組みを構築しました。その結果、年齢や在籍学校という枠を超えた基準に基づき、個人の習熟度を明らかにできるようになりました。外国語教育研究センターが推進するプロジェクトも、そうした外国語教育の統一尺度を設定することから着手しています。



ヨーロッパの語学教育で使われている『My Languages Portfolio』は一生涯使える言語学習記録帳。現在、この「慶應義塾版」を制作中

複言語化の社会に向けて

外国語を学ぶ目的は、人それぞれです。ビジネスのため、という人がいるでしょう。ただ、相手国の言葉が話せても、その国の商習慣を知らなければ、商談の成立は望めません。それ以前に、自身が魅力的な人間であることが伝わらなければ、アポイントメントさえ取れないでしょう。

また、国際化への対応と答える人もいるでしょう。では、その人にとっての「国際化」とは何でしょう。もし同じ職場にいる外国人から「毎日3回、仕事中にお祈りをしたい」と言われたとき、イスラム教の知識や信仰に対する理解度で、対応はがらりと変わるはずです。

みなさんは「複言語」という言葉をご存じですか。「複言語」とは、一つの社会の中で一人ひとりが程度の差こそあれ複数の言語を身につけ、かつ言語の背景にある文化を相互に理解したうえで交流し共存している状態のこと。その一方で、たとえば同じ街の中に日本語を話す人、中国語を話す人、韓国語を話す人が生活しているが、互いに交流を持たない「多言語」とは区別して用いられます。「複言語」は共生と平和の礎になりますが、「多言語」はときに対立のきっかけともなります。外国語を学ぶ目的とは、まさに一人の人間として「複言語」の能力を身につけることにあります。つまり、複数の言語を習得するとともに複数の文化を理解し、それらを適宜使い分けながら、言語も文化も異なる他者を尊重できるようになるということです。

外国語を学ぶ「入り口」

外国語を身につけるうえでいちばん大切なのは、自分の思いを伝えたいという気持ち、相手のことを知りたいという気持ちを強く持つことです。本心から伝えたい、知りたいと思えば、単語を並べるだけでも通じ合えるはず。まずはそのような「場」に身を置くことです。ある程度のコミュニケーションができてくると、「もっと複雑な内容を伝えたい」「もっと正確に知りたい」という欲求が自然に生じ、そのための文法を学び、単語を覚え、自ずと使える文章も複雑になっていきます。

なお、複数の言語において「読み・書き・聞く・話す」のすべてができるようになる必要はありません。文学が好きなら読む力を、海外旅行が趣味なら会話の技術を身につけることに力を注ぎましょう。まずは、自分にとって最も身近なものを、外国語と外国文化の入り口にしてみてはいかがでしょうか。

境教授がよく使用するのは、動画学習ツールの「ムービーテレコ」だ。「Web上の映像や音声を使用するときや、CDの音源を聴き、各自で口頭練習するときに重宝しています。「録音回収」機能を使えば、学生が録音した音声を一斉に回収することもできるので、テストにも活用しています」と使用感を話す。

言語活動には「音」が中核となり、「人」と接することが不可欠である。教科書にあるような“お膳立て”されたような会話練習を繰り返しても、ロールプレイングにしかならず、それは現実の会話にはほど遠い。いかに初級段階から、その言語の本物の音に慣れ、学習者自身にとって意味のあることばをかわすかが大切だと境教授は言う。それゆえに、現在、Web上で得られる音声や映像などの素材は、言語学習には効果的だ。

4技能をフルに活用して使えるドイツ語を学ぶ

境教授がパートナーの教員とともに受け持つ経済学部1年生の「ドイツ語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」は、ドイツで発行されている外国人ドイツ語学習用テキストを使用して授業を進める。文法、読解、リスニングなどに分けて学ぶのではなく、「読む・書く・聴く・話す」の4技能を総合的に使いながらスキルを伸ばす。1年間でCEFR(ヨーロッパ共通参照枠)のA1レベル(Basic User)まで到達できることを目標としたカリキュラムを組んでいる。

ヴィヴァルディ作曲の「四季」がBGMで流れ、ヨーロッパを想起させるような空気が作られた教室。1人1台のパソコンを用い、学生たちはLMSを立ち上げて、心静かに始業を待つ。授業冒頭、境教授はドイツ語で学生たちに挨拶し、学生たちも挨拶を返す。大学に入学してからドイツ語を学び始めた学生たちばかりだが、境教授の話すドイツ語に対して、聞き返すような学生もおらず、スムーズに会話が流れていく。

授業はLMS上にアップロードされている小テストから始まった。学生たちは制限時間内に、次々と答えを入力していく。解答を終えた学生から正解、不正解をオンラインで確認し、間違えた箇所をその場で見直すことができるようになっている。教室前方の境教授のデスクでは、「CaLabo EX」も起動しているので、座席アイコンから学生たちの学習状況が見て取れる。17名の学生全員がテストを修了すると、アルファベットの発音練習が始まる。そうしてドイツ語の音に口と耳が慣れたところで、テキストの内容に沿った質疑応答へ。

この日のテーマは「時間表現」だった。挿し絵を見ながら、アップロードされている音声を聴き、どんな場面なのかを類推しては、境教授の質問に答えたり、学生同士ドイツ語で質問しあうという流れだ。単にテキストに示された表現だけを教え、覚えるのではなく、実際の生活の場面でよく使われる表現も同時に伝えられる。テキスト本文の表現中に現れた分離動詞「aufstehen(起きる)」を説明する際には、パソコンが調べ学習の道具に早変わり。学生各自にオンライン辞書をその場で引かせて、類語なども派生的に学んでいた。

このように、4技能をフルに活用しながらテンポよく進んだ授業は、最後に各自がフォーラムにその日の授業で学んだことや何ができるようになったのかといったことを書き込んで終了となった。

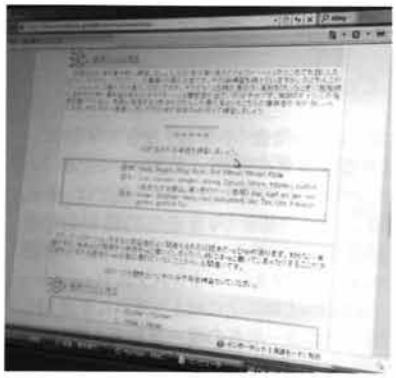
学習素材となる音源を共有し より手本に近づける練習を

外国語教育研究センターの「特設科目」で開設されている「ドイツ語表現技法1a」も、境教授が担当している。学部不問の特設科目は、学部には設置されていないような科目や、特定のスキルや課題に重点を置いた科目などだ。「ドイツ語表現技法1a」は「発音・聴き取りレッスン」と称し、毎回テーマを設けて実践的なレッスンを行う。7回目の授業となったこの日は「発音は“かたまり”ごとに」がテーマだった。

授業冒頭はアルファベットの発音に始まり、曜日や月名などもリズム感よく発音しながら、ドイツ語の音に慣れていく。その後はヘッドセットを装着して、音源を聴きながらの発音練習。「r」や「ch」のいろいろな発音を練習した。

「手本の音を正確にまねしようとすることを意識してください。そして、自分の発音がどれだけ手本と違うかにも意識するようにしましょう」と、境教授は学生たちに呼びかける。発音と聴き取りに重点を置いた授業だけに、受講している学生たちも、自身の発音を手本に近づけようと熱心に声を出して練習していた。

この日の学習のメインは、ドイツ語の歌を題材に、意味の“かたまり”を意識しながら発音すること。YouTubeにアップロードされた「Hänschen Klein」の歌の音源を聴いて前回学んだ1番を歌ったのちに、今回初めて聴く2番の書き取りに移る。境教授が発音し各自がとらえた音を文字で表し、グループごとに内容を確認し合い、正しい歌詞を探る。しばらくすると、境教授のモニタと学生各自のモニタを共有して歌詞が表示され、最終的には、意味のかた



『CHIeru Magazine2010』2010 年 9 月 30 日発行、9-11 頁

CHIeru Case

チエル システムの活用事例

“CHIeru Case”では、授業の目的に合わせて、
チエルのシステムや教材を利活用いただいている先生方と、
その授業の様子を紹介。
今回は、「慶應義塾大学（日吉キャンパス）」「富山高等専門学校」の
『CaLabo EX』事例、「神奈川県立白山高等学校」で行われた
CALLワークショップの様子を紹介します。
これからの授業を、より発展的なものにするためのアイデアやヒントが
詰まっています。

『CaLabo EX』やLMSは学習を支援する道具として大いに活用できる

慶應義塾大学 日吉キャンパス（神奈川）

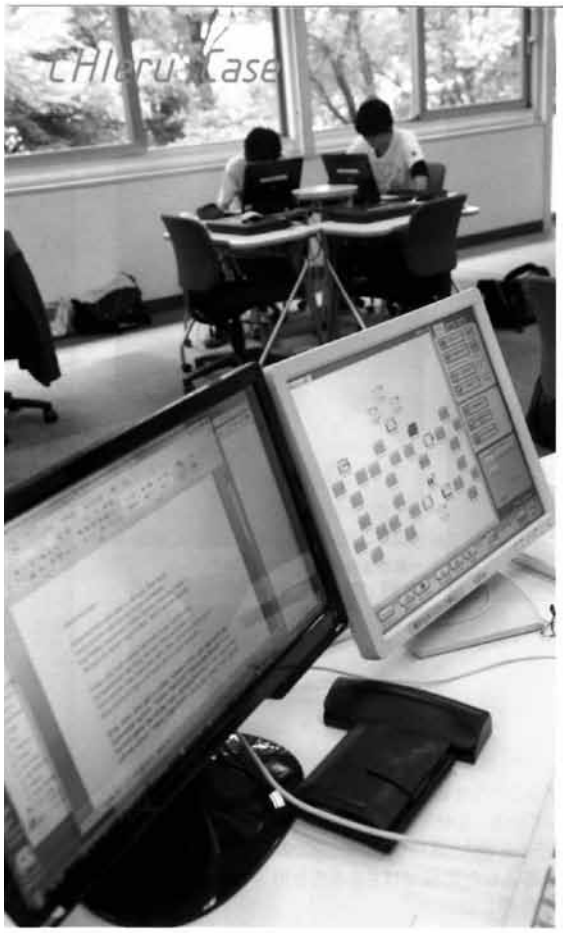
CALLシステム **CaLabo EX**

慶應義塾大学では、幼稚舎（小学校）から大学院にいたる義塾全体の外国語教育を支援し、充実させるため「外国語教育研究センター」を設置している。ここでは、英語に限らずドイツ語、フランス語など9言語の特設科目を展開するほか、外国語ラウンジやオンライン学習による学習支援などが行われる。学習マネジメントシステム（Learning Management System=LMS）とCALLシステムを活用して授業を展開する、同センター所長の境一三教授を訪ねた。

言語学習の場は、言語使用の場
生きた音に触れる環境作りが大切

取材で訪れた日吉キャンパスの第3校舎の教室は、CALLシステムを備え、いわゆるスクール型の机配置ではなく、ゆったりとした空間の中で、4人一組で向き合いながらグループワークを進めやすい机配置になっていた。

「パソコンやCALLシステムは、学習の主役ではなく、あくまでも“道具”です。外国語の授業において、道具がコミュニケーションを阻害するようなことがあってはならないのです」と、境教授は述べる。言語学習の場は、言語使用の場であるとの考えに基づき、CALL教室を使おうとも、大切にしているのは「人と人との触れ合い」だ。そのため、導入している『CaLabo EX』も、すべての機能を使って授業を組み立てるのではなく、必要な機能を選んで使っている。



まりを意識しながら何度か音読を繰り返したところで、音源に合わせて全員で声を合わせて歌い、授業は終了した。

常にパソコンがそこにあれば、教室は世界に開かれた空間に

いずれの授業においても、境教授は学生に向けてドイツ語で指示を出し、解説をする。学生たちも、質問があればドイツ語で発言し、教室内はドイツ語によるコミュニケーションが成立していた。

「4月当初は英語や日本語も交えてコミュニケーションを取りますが、徐々にドイツ語の比重を増していきます。ドイツ語を学ぶにあたり、学生たちがドイツ語話者のコミュニティに入っていったときに、少しでも、音を聞き取り、相手の表情を見て、話している内容を感じ取る力を身につけていってほしいと考えているからです。最初はインプットを多く、次第にアウトプットもできるようにしていきます」

アウトプットできる力をつけるためには、表現できる内容を持たねばならない。それには、テキストにある「作られた」場面の会話表現だけではなく、実際にそれらの表現がどのように「使われる」かを知り、会話で必要となる数値などのデータも準備しておくことも必要となる。テキストで学んだ表現は、実際に学習者同士で使うことによって応用が可能となる。

「たとえば、数について学んだら、人口の聞き方の表現も同時に覚えれば、『ドイツの人口はどのくらいですか?』と尋ねることができます。それをドイツの都市に置き換えて表現することもできます。このような学習の際には、学生自身に調べさせ、ペアを組んで聞き合うことをします」

そうした調べ学習のためにも、教室はネットワーク化されたパソコンが常にある環境でなければならない、と境教授は強調する。WikipediaやGoogleなどを使って、まずは日本語や英語で調べ、検索結果が表示されたら、言語メニューからドイツ語を選択して、ドイツ語での表現を知る。こうして生きた情報に触れることで、学びは生きたものになる。

「ドイツ語で書かれた文章をすべて理解はできなくても、文中から数字や分かる単語などを拾い読みして類推し、読む力もつけていきます。1年の後半にもなれば、ただただしくも調べ学習の成果をドイツ語で発表することができるようになっていくものです」

境教授の授業では、音声を聴く、画像を見る、小テストに解答する、調べる、フォーラムに書き込む……といったさまざまな活動がパソコンを通じて行われる。だが、パソコンはあくまでも学習をスムーズに行うための道具にすぎなかった。授業には活気があり、そこには境教授と心を通わせ、自らのスキルを伸ばそうと意欲的に取り組む学生たちの姿があった。

「今後も必要に応じて、SkypeやTwitterなどを活用して、ドイツ語によるコミュニケーションの場を開いていきたい」と話す境教授。学生たちが学んでいる教室は、閉ざされた空間ではない。常に世界とコミュニケーションすることのできる開かれた空間なのである。

外国語教育研究センター所長　経済学部・ドイツ語
境　一三 教授

外国語学習を通じて、オープンマインディドな学生を育てたい

外国語教育研究センターの所長としての立場から、境教授に慶應義塾大学の外国語教育のあり方について、お話を伺った。

「外国語とは、自分を世界に開くために学ぶものです。まずは、ことばそのものに興味を持ってもらいたいですね。そして、そのことばを話す人々の文化や社会を理解し、受け入れる姿勢が必要です。日本では、外国語としてまず英語を学びますが、英語以外の言語によるコンタクトもあることを若いうちから気づかせたいと思っています。ドイツ語は一つの例にすぎず、本学では数多くの言語を学べる環境が整っており、学生たちには英語だけでなく複数の文化や言語にオープンになれるようであってほしいと願います。今、日本社会は多言語化が進んでいます。そうした変化に対応できる能力を学生のうちに身につけていってほしいものです。いずれは社会のリーダーとなっていく学生たちですから、外国語教育を通じて、さまざまな文化や言語的背景を持つ人々とオープンに交流できる人材を育てていきたいと考えています」

資料 18　Learning Design Project パンフレット

ORF2010 Open Session　　Learning Design Project　http://ldp.sfc.keio.ac.jp/

「毎日を教科書にしたい！」
—学習者がデザインする学習環境—

外国語学習につまずいた経験を共有し、新しいIT教材を考えるワークショップ

発表者紹介

- 石井 誠　　慶應義塾大学 SFC 研究所 研究員
- 中山 みなみ　　慶應義塾大学 環境情報学部 ４年
- 米持 愛未　　慶應義塾大学 環境情報学部 ４年
- 遠藤 忍（司会）　慶應義塾大学 総合政策学部 ４年

登壇者紹介

太田 達也
南山大学外国語学部ドイツ学科　准教授
ドイツ語教育、外国語教育学、応用言語学、近代ドイツ文学

リースラント，アンドレアス
南山大学外国語学部ドイツ学科　准教授
ドイツ語教育

倉林 修一
慶應義塾大学環境情報学部　専任講師
動画像・音楽データベース、アクティブ・マルチデータベース

藁谷 郁美
慶應義塾大学総合政策学部　准教授
ドイツ語、ドイツ文学、ドイツ語教授法

MultiRecord2.0

インターネット上に自分で作成していくオリジナル辞書。
単語の意味や品詞、用例を登録するだけでなく、他人の辞書の閲覧やコミュニティ作成による共有が可能。

d-map

wiki を利用し、ドイツ語海外研修に参加した学生の留学情報・体験談やフィールドワーク の資料を集録したデータベース。

名詞データベース＆名詞性当てクイズ

SFC のドイツ語教科書「Modelle」が扱う名詞を、画像データとして収録し、データベースを構築。名詞性当クイズを使って、訳語ではなく、イメージで覚える事ができる。

XY-Zimmer

写真をコラージュして作られた仮想空間でドイツ語を学ぶ web 教材。
キャラクターが投げかける相談や質問の答えによって、ストーリーの展開が変化する。

Mobilin

携帯電話向けの、ドイツ語学習サイト。
「発音導入コース」「キーセンテンス」「スケッチ」「待ち受けドイツ語数字」の、４つのコンテンツがあなたの携帯でも利用可能。

Platzwit

既存のコミュニケーションツールである、「twitter」を利用した、新しいドイツ語学習環境。このシステムを利用する事で、ドイツ語のつぶやきを発する事ができる。
また、GPS を利用して位置情報と結びつけることもできる。

慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス
Keio-Universität (Shonan Fujisawa-Campus)

ラーニング・デザイン・プロジェクト

Learning Design Project

Mail : <dmode-rg@sfc.keio.ac.jp>
http://dmode.sfc.keio.ac.jp

iPhone、iPod touch に対応した d-mode Web ページもあります。
各教材の紹介を見る事ができ、且つそのページのアクセスができるようになっています。

NEU D-check

各課ごとの文法事項を復習するための、独作文教材。
間違いやすいミスが登録されているので、学習者の様々な回答に対応することができる。毎週授業内で行われる１０分間テストの対策にも最適。

d-pod

授業で扱った「キーセンテンス」と「スケッチ(ビデオ)」の音声・動画をポッドキャスティングで定期配信するシステム。

d-rama

学習者が授業中で作成した４コママンガを定期配信する、相互性を重視したコンテンツ。学習した文法や表現を使って作成してもらい、特によかった作品を動画化して配信。

d-Scope

GPS を利用することで利用者の位置情報を特定し、その場所や状況にあった学習コンテンツを自動配信するシステム。
他の研究室と合同で研究が進められた。

d-Theater

Modelle の動画に字幕を付けた、リスニング教材。
穴埋め問題や選択問題など様々な形式の問題に挑戦できる。

発音導入コース

PC や iPhone の画面を見ながら映像に合わせて発音練習ができるコンテンツ。
簡単な繰り返し操作で反復練習ができ、音声・映像をまねることにより自然な発音を身につけることができる。

資料 19　各企画の最終報告会発表ポスター

「A Basic Research on Discourse about Minorities in the Context of Cultivating Plurilingual/Pluricultural Skills」企画ポスター

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

Project Title: A Basic Research on Discourse about Minorities in the Context of Cultivating Plurilingual/Pluricultural Skills

Presenters: Akira Kohbara, Fuminori Nakamura
Masako Suzuki, Kazumi Sakai

1. Background/Goal

This research sought to identify key features of minority representation in the context of international English language debate competition. Debate has been widely utilized in many regions of the world as a pedagogical tool. We hoped that the research would inform educators of areas that they need to tackle when they conduct anti-oppressive work in language classrooms.

2. Method

The data, speeches on minority groups (e.g. Romas, PWDs), were collected in major international debate competitions during the 2000's. Three researchers, each with an experience of debate as an English as a Foreign Language (EFL) speaker, picked remarks that they found intuitively offensive. The selected remarks were then analyzed by using various frameworks of Critical Discourse Analysis.

3. Result

The below listed statements were sampled as typical offensive remarks.

Sample #1

"(Roma people) do not exercise the right to get education in their language, not because this right is violated, not because they are prevented to do so, but simply because they do not want to."

"They [Roma people] are reluctant to get education because this is their point of view, in part, and education."

Sample #2

"It's not - a woman doesn't decide where she wants to work based on whether she can go into this nice fluffy womanly environment that we have told about."

"This means that actually these women tend to be elite women who don't necessarily always sympathize with the common women that we have been told about by the proposition. These women look at themselves and they think, look I managed to get to this stage in the company without the help of anyone else. Why should I be helping another woman work her way up the company just because she is incapable."

Sample #3

"Under the status quo, you need parent's approval to marry until 20 and boys don't have to marry in case of unexpected pregnancy of their partners. But after the plan is adopted, the girls will be able to pressure them to marry and life of boys with bright future will be ruined"

4. Discussion and Conclusion

The research pointed to four key overlapping features of offensive remarks.

1. The Use of Pejorative Words
2. Factual Errors that Reinforce Negative Stereotypes
3. Devaluing Portrayals (Sick, Useless, Social Menace, Lazy, etc.)
4. Misrepresenting the Group's Interest (Unwilling to Receive Education etc.)

Very few of the current foreign language courses focus on aforementioned issues and further curriculum development is needed.

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

コミュニカティブ・アプローチによる複言語教材開発に備えた 言語機能別の表現類型リストの研究

発表者: 中津川みゆき

1. 背景・目的

本AOPの先行モデルであるヨーロッパ共通参照枠 (CEFR=Common European Framework of Reference for Languages) が示す理念と基準にかなった方法で外国語の学習を進めることのできる教材開発を念頭の置きつつ、そのよりどころとなるべき枠組みを追究した。

2. 研究手法

まずCEFRの中核部分を担うB1レベル（Threshold Level) が示す能力記述文(Can Do statements)に対応する表現類型リストの試案を作成した。これは、B1レベルの前身に当たる *Threshold Level 1990* (van Ek & Trim, 1991)の言語機能別の表現類型を、*Function in English* (Blundell et al., 1982), *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts* (Searle, 1985) を参考にしながら、整理したものである。次いでこの試案（英文、約150例）を基に、個々の表現類型に対応する語種別の典型表現例を、アラビア語、中国語、ロシア語、ドイツ語、スペイン語、そして英語の専門家が検討、確定した。さらに、必要に応じて学習者向けの文法事項として何を補足すべきかをも考究し、付記した。

3. 結果

CEFRのB1レベルに対応する言語機能別表現類型リストを各言語種ごとに作成することで、言語機能とそれを表現する文法パターンの密接な関係が浮き彫りとなった。CEFRが文法を前面に出すことを敢えて避けている背景には、ヨーロッパ諸言語による運用能力を共通の指標で比較するという目的と共に、初期のコミュニカティブ・アプローチの根底にあった文法シラバス否定の理念が存在する（Richards & Rogers, 1986）。しかし90年代以降、認知言語学 (Evans & Green, 2006) の発展に伴いTESOLでは*focus on form* (Long & Crookes, 1992) を始めとする文法指導の重要性が見直され、言語機能と文法を一体化させた指導法が求められている(Ellis, 2009)　このような流れの中で、言語機能別の表現類型リストと文法事項を併記するという本研究の試みは、大変意義の深いものであると考えられる。

4. 考察

本研究により言語機能と文法パターンがリンクされたことで可能となるのは、文法を文法として学習するのではなく、言語機能を果たす言語ツールとして学習することで、真に運用可能な言語能力の習得につなげるということである。さらに、複言語習得という観点からは、本研究の表現類型リストがB1レベルという同一平面での諸言語の比較を可能とすることから、複言語、複文化的視点での「気づき」につながることが期待される。

今後の課題として上げられるのは、CEFRが示す理念と基準にかなった外国語の教授法の開発と本研究による教材の活用である。EFL環境における英語指導の一例として、英語学習期間を以下のとおり基礎期、応用期に分けることを提案したい:

基礎期

基本語彙、基本文法の学習に主眼を置く初等、中等教育では従来の文法シラバスを基軸としながらも、言語機能別の表現類型リストの導入により言語機能と文法のリンク付けを行う。

応用期

基本語彙、基礎文法の学習が終了した高等教育、大学教育においては、コミュニカティブ・アプローチによる真の言語運用能力の育成のためコミュニカティブ・タスクと言語機能を一体化させた*task-based syllabus*（Robinson, 2009; Nakatsugawa, 2010）を作成、導入する。

なお、今回の表現類型集は飽くまで研究上の足がかりを確保する為のプロトタイプであり、今後の研究を通じて教育現場と連携しての完成度を高めることが期待される。

Action
Oriented
Plurilingua
Language
Learning
Project

初年次外国語教育における大学間CSCL研究（OKプロジェクト）

発表者：境　一三・森　朋子

1.　背景・目的

本プロジェクトは，ZPDが働かない初心者同士の協調学習において非同期型の非対面他者からの影響について考察し，その結果から初年次の外国語教育のあり方を考えることを目的とする。協調学習はコンピューター支援によるCSCLとし，moodleを用いる。

研究手法

対象：慶應義塾大学経済学部学生1年生25名　大阪大学工学部 1年生50名

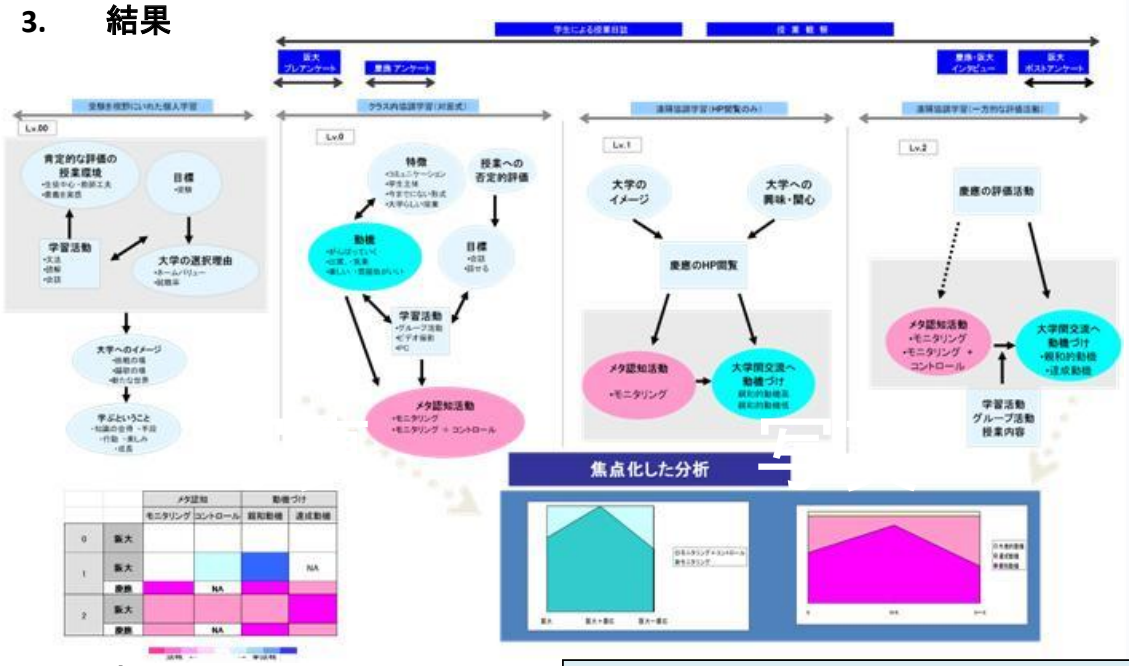
調査期間　：2007年4月～2008年3月

HP上の仕掛け：1)慶應　文法説明、小テストなど学習内容が充実。学生個人に関する仕掛けはなし（心的距離遠い）

2)阪大　学生の顔写真、プロフィール、パフォーマンス動画（心的距離近い）

手法　：1）グラウンデッド・セオリー・アプローチ3）エスノグラフィー

3.　結果



4.　考察

●Lv.1においては阪大学生のメタ認知活動に関して対面他者と非同期・非対面他者との影響の相違は見られない。
●Lv.1において慶應の学生が阪大の学生に親和性を感じたのに対して、阪大の学生は慶應の学生個人に関して親近感を感じなかった。
●Lv.2において大学間交流の中に必然的な学習活動を盛り込んだ場合、阪大側にも達成動機が得られた。

●動機づけがなされていない他者からの影響は少ない
●心的距離が遠い他者には親和的動機が起きにくく、達成動機が促進される。
●心的距離が近い他者には達成動機が起きにくく、親和動機が促進される。（対面、非対面を問わず）

初年次，非同期型他者特有の動機づけを活用することにより，学びが拡大

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

日本語版言語ポートフォリオの実践と解釈に関する質的研究

跡部智・井本由紀・堀口佐知子

1. 背景

AOPプロジェクト第1ユニットの言語ポートフォリオ研究企画では、ヨーロッパ言語ポートフォリオ(ELP)を日本での外国語学習の実際に即して修正を加え、日本語で書かれた慶應義塾版の言語ポートフォリオを開発し実践することを目的としている。

ポートフォリオの検証については、慶應義塾の各一貫教育校および大学の各学部の一部の教員に言語ポートフォリオを配布、授業時に学習者に記入を依頼し、学習者から感想・意見を収集後、教員から質問紙での調査によりフィードバックを収集・分析することによって行った。

2007年に英語版の英国CiLT (National Centre for Languages)が発行しているヨーロッパ言語ポートフォリオ(ELP)—ジュニア版(このポートフォリオが選ばれた背景、CiLTとの契約内容についてはHoriguchi et al. 2010参照)を配布し(計644部)、その後、フィードバックを参考にしつつ日本語に訳した言語ポートフォリオを作成した。2008年にはこの日本語版ポートフォリオを配布し、更なる検証と改良を試みた。

所属	2007年度 配布部数 (計:644)
湘南藤沢中等部	23
中等部	24
普通部	22
未来先導(中学)	40
志木高	10
塾高	220
女子高	45
理工学部	260

所属	2008年度 配布部数 (計:1898)
幼稚舎	610
中等部	16
湘南藤沢中等部	125
志木高	450
塾高	310
女子高	25
経済学部	140
理工学部	110
文学部	70
法学部	42

2. 研究手法・目的

2009年度に行われた本企画は、2006年度から行われてきた言語ポートフォリオ開発の実践的研究を補完する形で、CEFRおよびELPの受容に関する質的調査を実施し、人類学の視点を援用した考察を試みることを主眼に置いている。

その目的は、慶應義塾の教員及び生徒による日本版ELPの受容や多様な解釈について組織人類学および教育人類学の視点から多角的に考察することによって、CEFRおよびELPを外国語教育の場において用いる際に生じうる概念上および実践上の問題を指摘することにある。

Action Oriented Plurilingua Language Learning Project

日本語版言語ポートフォリオの実践と解釈に関する質的研究

跡部智・井本由紀・堀口佐知子

3. 結果

アンケートおよびインタビュー調査から得た主な意見は以下の3点にまとめられる。

(1)自己評価の意義・曖昧性

・日本人はテスト好み？

・can-doの記述子が曖昧

・小学生レベルでは過大評価する生徒が多い

(2)日本の言語環境の特性

・ヨーロッパの複言語・複文化の状況と、日本の言語使用状況は異なる

・日本人の外国語との接触は教室に限られている。

(3)慶應の制度的構造の特性

・「スタンダード」づくりは学部・学校・教員の「独立自尊」の精神を脅かしかねない？

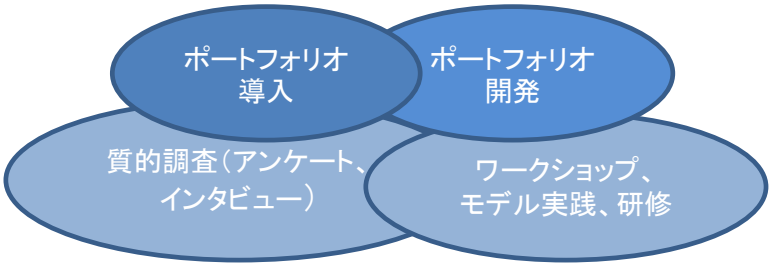
・各教員は組織において複数の役割を担っており多忙であり、義塾全体の外国語教育改革実践に時間を割き、コミットすることは難しい立場にある。

4. 考察

本調査では、ELPの導入に対する否定的な意見が目立ったが、それはELPに対する本質的な反発というよりむしろ、調査実施過程での方法論的な問題に関する指摘であったとも解釈できる。

新たなツールの導入の際には、まずは明確なモデルあるいは実践例を蓄積することが重要であり、さらに、教員の立場や制度的状況を理解した上で、ワークショップを実施し、ボトムアップな教育ツールとカリキュラムの開発を教員と共に行うべきであろう。

その際に今回のような質的研究を並行して実施し、受容のプロセスに伴う諸問題を個人のレベルで把握し、各教員の立場・経験を十分に理解した上で彼らの声を反映させることが、文脈を理解し、文脈に根ざした教育法やカリキュラムを提案する上で重要であろう。



参考文献： Horiguchi, S., Harada, Y., Imoto, Y. and Atobe, S. (2010). 'The implementation of a Japanese version of the "European Language Portfolio-Junior version-" in Keio: Implications from the perspective of organizational and educational anthropology.' In Schmidt, M., Naganuma, N., O'Dwyer, F., Imig A. and Sakai, K.(eds.) *Can do statements in language education in Japan and beyond—Applications of the CEFR—*『日本と諸外国の言語教育におけるCan-Do評価—ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の適用— 』 朝日出版社.

「英語教育実習生の自律的成長を促す要因」企画ポスター

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

英語教育実習生の自律的成長を促す要因

発表者：藤田真理子

1. 背景・目的

生徒・学生を自律的学習者にならしめるためは、まず教師が自律的学習者でなければならないという指摘がある。(Little,1995) 教職を目指す学生はどのようにしたら『自律的教師』なれるのか。どのような教職のための訓練が望ましいか今だ明確な結論はでていない。本研究ではリフレクションに基づい教員養成の実践方法を試みてみた。まずフレクションとは何か。Sch□nは以下のように指摘している。In many real world situations the theories we have learned may not be sufficient to solve the problem at hand. It becomes up to the practitioner to be able to reflect-in-action on a situation, to be able to come up with a set of alternative actions. (Sch□n, 1987)

Practitioners do frequently think about what they are doing while doing it. (Sch□n, 1983)

Sch□nの興味深いところは教師は授業が終わってからだけでなく、授業をしながら絶えずリフレクションを行っているという点である。

2. 研究手法

a 研究の参加者

三田キャンパスにおける春学期英語科教育特IIを受講した学生7名が本研究の参加者である7名のうち2名が大学3年生、4名が大学4年生、1名が教職特別課の学生で、7名中4名が春学期中に教育実習を経験し、残りの3名は来年2011年に教育実習を予定していた。

b シラバスの工夫

学生の教育に対する各自のビリーフを自己認させるチェックリスト・ジャーナルライティング・ビデオ分析・レポート・ディスカッション

3. 結果と考察

a リフレクティブ・アプローチは教育実習生の自律的成長を促すことができるか

教育実習前はある程度の気づきを観察することができたが、学生にとっては大学での「練習」であり、現場での「実践」ではないため、自己の教育観を変え、自己の行動までを変えるリフレクションは難しいようだ。

b 教育実習生の自律的成長を促すために大学での訓練はどうあるべきか

学生は数週間の実習では現場を知ることで精一杯であり、自己を教師として成長させるにはもっと長い実習期間が必要と思われる。現在の大学での教育実習生の訓練はまるで水のないプールで泳ぎ方を教えているようなものである。せめて1年間ほどの実習期間をもてるようなシステムの確立が急務である。学生にリフレクション・アプローチを通して、各自がもつ教育観を認識させ、なぜ自分はそのような教え方をするのか、どのようなことが自分の教え方に影響をもたらしているかを認識させることは学生の自律性を促すために有意義である。

① Objectif initial

Pour nous, "Moteur !", c'était avant tout au départ une tentative cinématographique de produire quelque chose qui ne devait pas se contenter d'être une énième reproduction ou projection des manuels de FLE, toujours plus nombreux certes mais aussi toujours très politiquement **corrects**. Provocation, clin d'œil, pied de nez, ou peut-être même n'importe quoi, voire douteux ! C'est vous qui jugez, on ne vous en voudra pas car vous avez le droit d'être différents de nous, tout comme nous de vous, tout comme un étudiant d'un autre étudiant.

② Méthode

"Moteur !" présente

1. des sketches
2. de la grammaire filmée
3. des documentaires provocateurs de débats
4. des quiz
5. des interviews, non préparées à l'avance, de personnes de milieux différents
6. des images prises sur le vif
7. des niveaux de langues différents
8. des reportages sans complaisance sur la francophonie au Maroc, au Viêt Nam, au Canada, au Sénégal, en Nouvelle Calédonie qui viennent infirmer ce qui est parfois imprimé dans certains manuels
9. des commentaires portant sur les Japonais (les images-miroir) qui devraient faire réagir l'apprenant.

③ Résultat

"Moteur !", n'est pas une méthode, c'est davantage un ensemble de données dont le contenu évoluera au cours des années grâce à l'apport de chaque utilisateur, ce dernier pouvant appartenir indifféremment à la catégorie des enseignants ou des des enseignés. Ce n'est pas non plus un objet fini qui serait par conséquent figé dans le temps. Ça n'est définitivement pas une nouvelle recette pédagogique miracle !

④ Message

L'apprentissage d'une langue étrangère devrait servir, entre autres choses, de cadre de réflexion pour l'apprenant sur le fonctionnement de sa propre culture, le mettant ainsi dans de bonnes dispositions pour découvrir progressivement son "altérité". En devenant ainsi sociologue de son propre comportement dans une société donnée, il sera plus à même de remettre en cause les éventuelles représentations stéréotypées qu'il se faisait du pays dont il désire étudier la langue découvrant fortuitement au passage que cette langue cible est loin de définir ce-dit pays et inversement.

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

企画タイトル：コンテンツとタスク中心の教授法におけるドイツ語学習過程の調査研究

発表者：Michael SCHART・濱野英巳

1. 背景・目的

外国語教育の現場において，コンテンツ中心，タスク中心の教授法が登場して久しいが，授業での実践については明らかになっていない点が多く，特に当該言語能力の習得との関連については未だ議論の余地があり，縦断的な研究プロジェクトで明らかにされたものは多くない．本研究はこうした研究上の穴を埋めるため，三年間にわたりドイツ語学習者を調査し，コンテンツ・タスク中心の教授法の影響を中心に，学習過程と学習行動を多角的に考察することを目的とする．

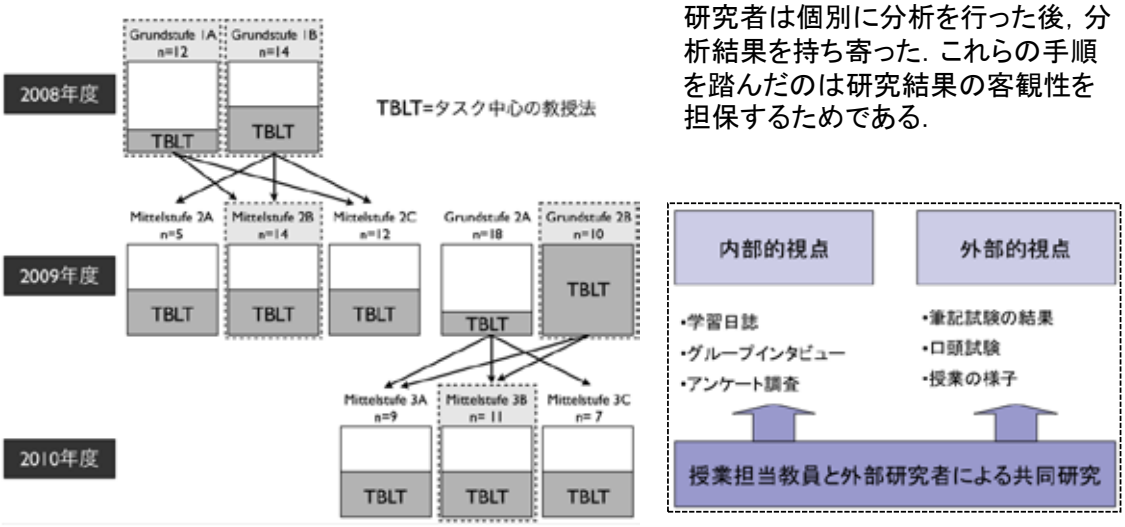
なお，本研究で用いるコンテンツ・タスク中心の教授法とは以下のようなものである．

- ❖ 文法シラバスやに言語学的クライテリアに準ずるのではなく，コンテンツ／テーマを中心に構成される．
- ❖ 教材はauthenticなテクストを基に作成したオリジナルのテクストを使用．
- ❖ コンテンツ／テーマに焦点を当てながら言語の形式的側面について気づきを促す．
- ❖ 言語能力や言語知識を個別に学ぶのではなく，情報交換，意見の交換，問題解決，意思決定といった創造的言語活動を包括的に学ぶことが目的である．

2. 研究手法

本研究の調査対象は慶應義塾大学法学部において1993年のカリキュラム改革で設置されたドイツ語インテンシブコースである．2008年4月よりドイツ語インテンシブコース初級を2つのクラスに分け，異なる教授法コンセプトを用いて指導し，学習状況，及び言語能力習得に着目してデータ収集を行った．

全てのデータは「ビデオ撮影→文字おこし→質的分析ソフト（MaxQDA）での分析」という行程で分析を行う．研究者は内部的視点，外部的視点に分かれ，授業担当教員，外部研究者は個別に分析を行った後，分析結果を持ち寄った．これらの手順を踏んだのは研究結果の客観性を担保するためである．



Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

企画タイトル：コンテンツとタスク中心の教授法におけるドイツ語学習過程の調査研究

発表者：Michael SCHART・濱野英巳

3. 結果

本発表においては主にG2Bに関する調査結果のみを掲載する.

内部的視点

授業評価アンケートでは，従来は初級において3コマを担当する日本人教員に比べ，1コマしか担当をしないドイツ人教員の評価が「授業時間の効果的な利用」「目的の明確さ」「教師の教授能力」「教材の興味深さと効果」の四点において比較的低かったが，G2Bでは共に解消されており，総じて満足度の高いものとなった.

グループインタビューにおいては次のような点が明らかになった. G2Bで学んだ学生は，自身の学習プロセスにおいて様々な「学習のあり方を統合」しており，いわば学習における「壁」を感じていない. また，G2Bの学生はクラスメイトや教員を自律的な学習のための「不可欠の存在」として認めており，「協調的な学習態度」がより多く見られた.

また，コンテンツ・タスク中心の教授法は「日本の学習文化」にはそぐわないという声も多く聞かれるが，本研究の調査結果からは固有の学習文化といったものは全く観察されなかった.

外部的視点

習得されたドイツ語能力についても一定の傾向を観察することができた. 筆記試験においてG2Bの学生の成績が従来のクラスよりも全く劣ってはいなかったという事実は，従来の授業プランの中でもコンテンツ・タスク中心の授業の導入と継続が十分に達成し得るということを示すものである. またG2Bでは学生の点数が比較的均質でまとまっているという印象を与えるのも特徴的である.

口頭試験については「流暢さ」「正確さ」「複雑さ」の観点から分析がなされた. 本発表では特に顕著な差が現れた「複雑さ」について報告する. 概してG2Bの学生は一年目，二年目の双方において，より良い結果を示すこととなった. この結果はG2Bの学生が意味や文法を一つのまとまり，いわゆるチャンクと捉え，統合的に学んでいるということの現れと考えられる.

以上の結果から，G2Bの学生は文法能力において劣っていないことは明らかである. その一方で「メタ文法能力」の不足を指摘する声もあるが，G2Bの学生には十分な「メタコミュニケーション能力」を観察することができた.

4. 考察

本研究で明らかになった点として，学生に観察される認知モデルの多様さがある. 学生たちは新たなカリキュラムを単に受け入れているばかりではなく，さらにポジティブな結果をも導き出している. 授業のコンセプトの違いが学生の言語能力の発達のみならず，学習プロセスにおける認知のあり方にも大きな影響を与えている，という点は，引き続き行われる研究活動において，さらに詳細な調査を行わねばならないだろう.

「スピーキングテストに呼応した教材開発の研究」企画ポスター

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

スピーキングテストに呼応した教材開発の研究

発表者：鈴木雅子、境一三（企画代表）

背景・目的

2009 年度に行われたスピーキングテストの開発研究の中で、 CEFR のレベル記載に忠実に沿った試験を行った場合学習者が次のレベルに到達するのが困難であるという問題が指摘された。そのため本企画は、スピーキングの特に Argumentative な活動に焦点を当てた教材を新規開発し、学習者の支援を試みた。

新規教材の流れ

A2: 意見を言おう
B1: 意見に根拠を添えよう
B2: 議論の種類に合った論点をおさえよう
C1: 反論と比較をしよう
C2: 時間配分・弱者 / 少数者への配慮に気を配ろう

実験授業

全国高校生英語ディベート大会の優勝チームに世界大会の準備として新規教材を使った講習を 1 ヶ月半にわたり行った。講習の前後に開発中のスピーキングテスト試用版を受験してもらった。

採点者（3 名）： 中学校教員 1 名、大学教員 1 名、テスト開発業者 1 名
被験者（8 名）： 中学生 3 名、高校生 4 名 (Team Japan)
テスト適用レベル： 中学生 A1-B2、高校生（授業前 A2-B2、授業後 B1-B2)

結果

・テキストは概ね被験者に好評であった。特に「議論の種類にあった論点をおさえる」ことを課題とした B2 の章が有益であったとのフィードバックを得た。
・これまで日本チームの世界大会での予選 8 試合の戦績は、0 勝 8 敗が 2 回、1 勝 7 敗が 1 回であったが、この講習を実施した年は 2 勝 6 敗と記録を更新した。
・世界大会でのスピーチ点は後半になるほど高くなり、学習者の練習による成長が確認された。
・世界大会でのスピーチ点が高い被験者ほど開発中のテストで合格するレベルも高かった。
・しかしながら開発中のスピーキングテストの結果には講習前後で特に違いは見られなかった。

Subject	Level	Marker 1	Marker 2	Marker 3	KET Grammar
A	A1	Pass	Fail	Fail	Pass
B	A2	Fail	Fail	Fail	Pass
C	B1	Fail	Fail	Fail	Pass

Figure 1: 中学生の模擬試験結果

Subject	Level	Marker 1	Marker 2	Marker 3	Speaker Score
A	B1	Pass	Pass	Pass	68.875
	B2	Pass	Pass	Pass	
B	B1	Pass	Pass	Pass	67.937
	B2	Pass	Pass	Pass	
C	B1	Fail	Fail	Fail	66.791
	B2	Fail	Fail	Pass	
D	B1	Pass	Pass	Fail	64.917
	B2	Fail	Fail	Fail	

Figure 2: 高校生の模擬試験結果

考察

今回新規開発した教材は、概ね学習者の評価が高くタスク遂行能力の向上もあったものと思われるが、スピーキングテストによって検知されるほどではなかった。
今後、より長期の学習成果の測定やより細やかなレベル設定の可能性を探りたい。

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

複言語・複文化的「居場所」における自律的「学び」創出の研究：「三田の家」のエスノグラフィー

手塚千鶴子・堀口佐知子・井本由紀・内山清子・日向清人

1. 背景・目的

本研究は、三田キャンパスのそばにあり、地域に開かれた「三田の家」において行われている日本人学生・留学生・卒業生・日本人/外国人教員を中心とした「小さな国際交流」の場をフィールドとし、CEFRの中心的理念である「複言語・複文化」「自律・協働学習」の場を提供し、その場においてこうした理念がいかに実践されうるのか、主に人類学的観点から考察することを目的としている。特に参加者（日本人学生・留学生・卒業生・日本人教員・外国人教育・地域の人々等）にとり、居場所及びその活動がいかなる自律的な学びや気付きをもたらし、またそれが参加者のacteur/ agent（社会的行為者）としての生き方にどのように影響しているのかに焦点をあてる。

2. 研究手法

2010年4月より手塚のほか、日向、井本、及び堀口が「月曜・三田の家スタッフ」として加わり、参加者の自律的学び・異文化接触を促す場の創出と実践に携わりつつ、協同的フィールドワークを行ってきた。更に内山を交えての定期的なプロジェクト・ミーティング行うことで、研究の進捗状況と問題点を随時確認してきた。このように参与観察を主な手法としつつ、中核的な参加者に対するインタビューも行い、三田の家の様々な「意味」を解釈していくというエスノグラフィー研究を行ってきた。

3.結果

2010年度、毎週月曜日に以下のイベントを行った。テーマは多種多様であるが、なるべく学生からの主体的な声や提案を優先させつつ、大学内の留学生および学外もふくめ様々な地域・学生団体との交流、さらにオルターナティブな「学び」について考える機会などを促進することもテーマ選定の際に考慮してきた。イベント中心ではあるが、三田の家の「不定形」の何も起こりえないゆるやかな過ごし方も時に大事にしてきている。特別の企画がなく、なんとなくあつまりお茶や食事をともにしながらよもやま話や、意外なホンネのとびだすゆったりした時もまた貴重であった。以下に内容をその特徴により分類してみる。

【伝統文化に触れる】
- 生け花のデモンストレーション
- 邦楽演奏
- 慶應バロックアンサンブルの演奏

【現代日本社会を考える】
- ホストクラブ
- ひきこもり
- 在日フィリピン人労働者の課題

【OBOGの話をきく】
- グリコで働くサラリーマン
- ロンドンで働くデザイナー

【学生の体験、ストーリィをきく】
- TCK （Third Culture Kids）（カナダからの留学生）
- インド旅行記（日本人学生）
- PLURIO主催プレゼン大会（日本人学生及び留学生）
- ムスリムとして日本で生活すること（トルコからの元留学生）

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

複言語・複文化的「居場所」における自律的「学び」創出の研究:「三田の家」のエスノグラフィー

手塚千鶴子・堀口佐知子・井本由紀・内山清子・日向清人

【地域活動、交流活動】

三田商店街の夏まつりとのコラボ
シェアハウス:芝地区へのまちづくり提言
PLURIO主催留学生ウェルカムパーティ

【学びについて考える】

Learning Styles
Right Brain workshop

クリスティン・ニュートン氏を迎えて
右脳のトレーニング

キッチンで食事の準備

4. 考察

I 自律学習・行動中心の実践の場としての三田の家

三田の家ではキッチンでの準備からはじまりさまざまな形の協働学習が自然に展開している。そこでの学びの特徴は「多様な人との協働的な出会い、多様な視点がいきかう刺激的な対話」をとおして、教えずとも、参加者どうしの自然発生的な学びあいが生じていることである。こうした協働学習的対話とはまさに行動中心的で、参加者が主体的にとりくみ行動する一歩を育くみ、自律学習をへて、ひとりひとりの個性の発揮と豊かな育成にもつながっている。

II複言語・複文化の実践の場としての三田の家

三田の家では、自己紹介だけでなく、頻繁に日本語と英語が併用され、参加者の背景いかんで、その他の言語もとびかうまさに生きた複言語の実践が行われている。さらに、「文化」の多様性、流動性、融合性を体現した参加者やトピックを通し、複眼的な見方や、気づきが培われてきている。そうした複言語・複文化的な存在や体験が比較的少なく、モノカルチュラルな日本でずっと暮らしてきた日本人学生たちには、特に、これは大きな刺激となり、長年学校で知識として学んできた英語を実践の場で使うことにめざめ世界を積極的に広げるきっかけとなり、さらに世界の多文化状況への気づきを生んでいる。

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

Project Title: The Plurilingual Lounge

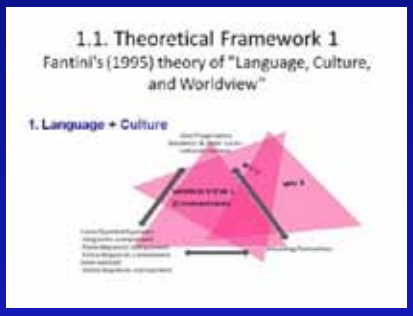
Presenters: Tomoko Yoshida, Clyde Lewis, Remi Igarashi, Kenichi Kuradate, Izumi Kurokawa

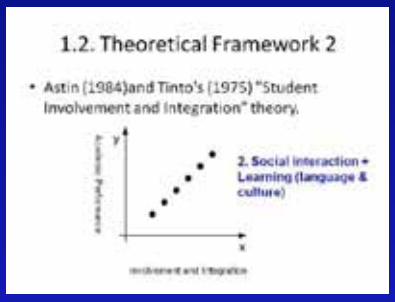
1. Background/Goal

The purpose of this study was to examine the effect of creating a lounge on campus where students could learn language and culture through natural social interaction.

2. Theoretical Framework

- **Fantini's theory of language, culture, and worldview.**
- **Astin (1984) and Tinto's (1975) "student involvement and integration" theory.**





3. The Plurilingual Lounge: A Description

- A place where students can stop by at any time and interact with each other in a foreign language.
- A place where students can learn different languages and cultures through social interaction.
- English Lounge → Plurlingual Lounge

Project Title: The Plurilingual Lounge

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

Presenters: Tomoko Yoshida, Clyde Lewis, Remi Igarashi, Kenichi Kuradate, Izumi Kurokawa

4. Method

- Focus Groups (Summer, 2008)
  - 3 groups of students (n=17; 11 males & 6 females) aged 19 to 34 (mean = 21)
  - 2 groups of plurilingual partners (n=7; 5 males & 2 females) aged 19 to 24 (mean = 23)

3. Analyses

- Video-taped /Full transcripts were made/ Atlas ti was used
- Grounded theory (Strauss, 1987) which allows codes to emerge from the data
- Frequency, extensiveness, and intensity of each theme (Krueger, 1998)

4. Results

4. Summary

- **Relationships** (e.g., with the staff and each other) were key to motivating students to come to the Lounge.
- **Unique culture** of the Lounge -- free from "Japanese rules".
- A place to learn not just language but also **new cultures and worldviews**.
- Need for combining language and culture learning (Milhouse, 1996). The Plurilingual Lounge provides a potent answer by facilitating social interaction and genuine friendships where language and culture learning occurs naturally.

Action
Oriented
Plurilingual
Language
Learning
Project

より豊かな言語教育を求めて ことばへの気づき・ろう児教育

古石篤子

① 背景・目的

モノリンガル的発想の強いわが国では、言語教育についての構想が極めて貧弱である。日本語（国語）教育においても、外国語教育においてもそうである。ましてや言語的少数者である、外国につながる子どもやろう児への言語教育は補償教育の枠を出ず、彼らの言語的豊かさを生かそうという姿勢は皆無である。本発表では、（1）言語的多数派に属する子どもたちに向けた、他者へ開かれた「ことばの教育」の意義と方法、（2）ろう児に対するバイリンガル・バイカルチュラル教育の方法論についての研究の成果を報告する。

② 研究手法

（1）a.**藤沢市立小学校における「国際理解協力員」制度の調査（2008年度）**
研究の３本柱（ア）授業参観、（イ）教員の意識調査A（教員の要望書分析）、（ウ）教員の意識調査B（教員98名対象のアンケート調査）。

（1）b. **横浜市立つつじヶ丘小学校「多言語活動」（2010年度）**
（ア）事前・事後アンケート調査、（イ）４言語（フランス語、中国語、朝鮮語＝韓国語、日本手話）での多言語活動を合計9回実施。ビデオ撮影。児童の記録分析。担任教員インタビュー。

バイリンガル・バイカルチュラルろう児教育ビデオプロジェクト（2008～2010年度）
Ernest C. Drury校（カナダ・オンタリオ州）の主要な授業をビデオ撮影し、DVD制作。

③ 研究結果

（1）a. 教員の意識調査では、多様な文化や言語への興味が見て取れ、新学習指導要領の下でも本制度の存続を望む声が多かった。しかし、具体的な実施方法には不満な点が多いこともわかった。

（1）b. 事前アンケート調査では、子ども達の自文化に閉鎖的な傾向が観察されたが、実際の授業では大変生き生きとフランス語、中国語、朝鮮語、日本手話の学習に取り組み、学習の継続を希望した。

（2）撮影した全38本のビデオを5つのモジュールに分けて編集した。M1：学校案内（校長・生徒へのインタビュー）、M2：幼稚園、M3：第一言語教育（ASL）、M4：第二言語教育（英語）、M5：教科学習

④ 考察

（1）a、bを通じて明らかになったことは、小学校教員は英語活動が必要だとは考えていても、異文化理解教育や多言語活動の重要性もよく理解しているということである。しかし、その方法論については今後の大きな課題である。教員・研究者・教育委員会等が一体となって模索する必要があろう。

（2）ろう児には手話での教育が不可欠であるにもかかわらず、それが一般化されていない。手話と音声言語の書記体の２言語でのリテラシーを育成することは緊急の課題である。本研究を通じて、ろう児のバイリンガル・バイカルチュラル教育の方法論の一端を明らかにすることができた。

「IT を利用した外国語学習環境の構築」企画ポスター

Action
Oriented
Plurilingual
Language
Learning
Project

企画タイトル：ITを利用した外国語学習環境の構築

発表者：藁谷郁美・太田達也・Learning Design Project
d-mode@sfc.keio.ac.jp

1. 背景・目的

本プロジェクトの目的は、学習者の多様性と自律性を考慮しつつ、PC・スマートフォン・携帯電話などのさまざまな媒体によるデジタル言語学習教材および学習支援システムを開発し、それらを慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（以下、SFC）で運用し評価を得る活動を通じて、ITを利用した外国語学習環境の構築に寄与することにある。

加えて、言語学習者自身による外国語学習環境の構築が学習者の言語学習に対する意識にどのような影響をもたらすのかを検証することも視野に入れている。

2. 研究手法

本研究はSFC設置科目の藁谷郁美研究会（Learning Design Project／旧 藁谷・太田・ラインデル合同研究会「ドイツ語教材開発研究プロジェクト」）の活動を母体としている。本プロジェクトの活動には、学部生・大学院生・教員・外部研究者が共同で従事し、開発した教材は、実際にSFC内の言語学習者に公開・提供し、その使用者を対象にアンケート調査・インタビュー調査を行って評価を取ることで、さらなる改善につなげている。

また、プロジェクトに参加した学習者の言語学習に対する意識の変化についても、プロジェクトの参加前後にインタビュー調査を行うことで評価を試みた。

3. 結果

2007年以降に制作されたデジタル言語学習ツールとしては、双方向性を取り入れたpodcastingシステム d-rama や、携帯電話対応Web単語帳Multi Record などがある。

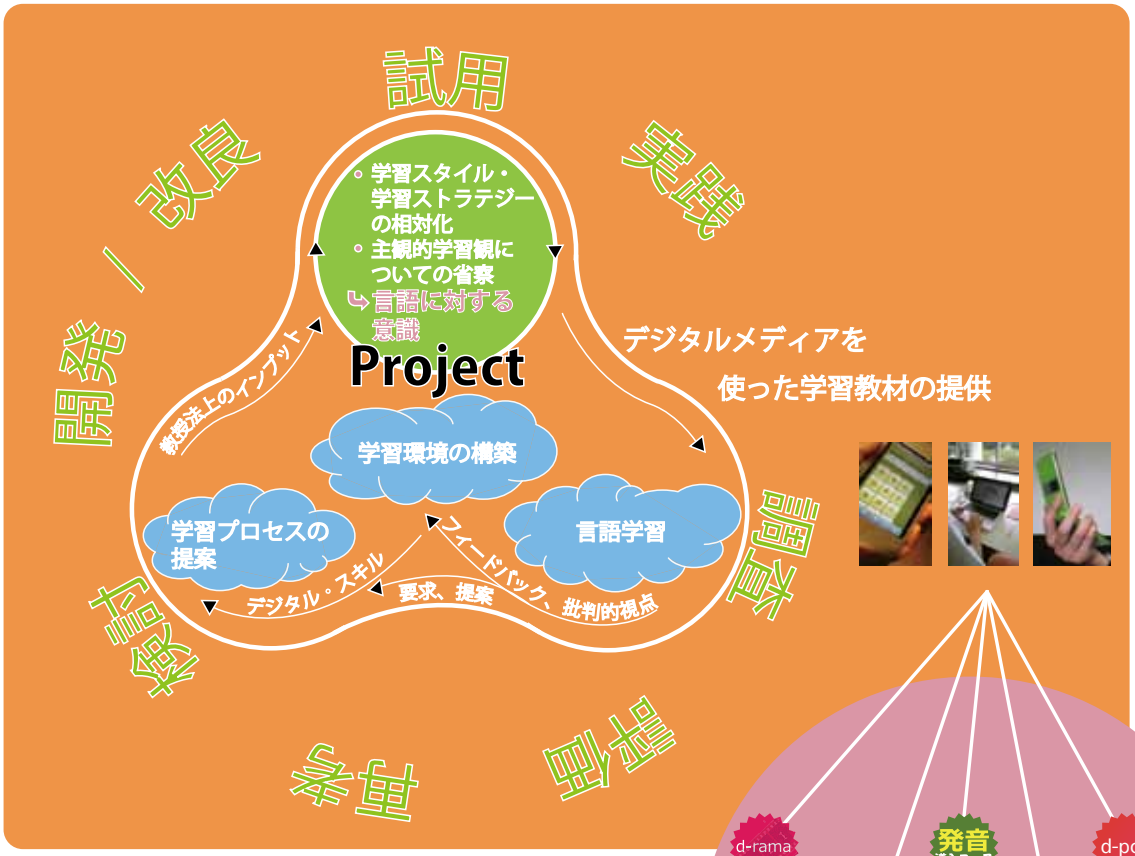
また、プロジェクト参加者の言語学習に対する意識の変化として、新たな学習方法に対するオープンな態度が形成されるとともに、新たな学習ツールに対する批判的な視点が獲得されることなどが確認された。

4. 考察

本研究を通じて、多様なデジタル言語学習ツールを提供し豊かな言語学習環境を構築することにより、教室外での自律的な言語学習を大いに促進するとともに、プロジェクト参加者の言語学習に対する意識にもポジティブな変化をもたらすことが明らかとなった。

ＩＴを利用した外国語学習環境の構築

藁谷郁美　太田達也　マルコ・ラインデル
d-mode@sfc.keio.ac.jp



全体の評価

- プロジェクト能力の開発
- 新たな学習方法に対する開かれた態度
- 新しいデジタルメディアを使った学習への応用可能性の検証
- 学習ツール及び学習法に対する批判的視点

言語学習に対する意識の変化

What do I have to learn?
↓
How can I learn?
↓
How can one learn?

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

ドイツ語リーディング学習における多読の環境整備およびその学習効果に関する研究

発表者：斎藤太郎 / 吉村創 / 江面快晴

背景・目的

外国語としてのドイツ語（Deutsch als Fremdsprache）を研究対象とする諸研究分野のうち
リーディング学習研究に焦点を当て、「多読」というリーディング学習方法をテーマとし、
日本におけるドイツ語学習に特有の事情を踏まえて次の 2 点を中心に調査を行った。

(1)　ドイツ語多読学習の環境整備
(2)　ドイツ語多読学習がリーディング・ストラテジーに与える影響

多読とは

「学習者が容易に読めるレベルの、自分の読みたいと思う本を、言語ではなく内容に注目して、
つまり辞書の使用は最小限にとどめ、次から次へと多く読み、読むことを楽しむ」
（デイ / バンフォード『多読で学ぶ英語』松柏社 2006 年　より）

調査方法

以下の手順による実験授業を行い、学習者へのアンケートやインタビュー（集団 / 個人）、
学習者からの提出物や Moodle への書き込み、授業中の発言などから得られたデータを分析した。

(1)　読書は授業外で行うこととし、原則として 1 週間に 1 冊以上を読む。
(2)　授業では本の紹介などをテーマとしたディスカッションを行う。
(3)　ディスカッションの終了後、次回授業までに読む本の貸し出しを行う。
(4)　読んだ本ごとに「読書レポート」を提出する。
(5)　オンライン学習管理システムの一つである Moodle を利用したウェブサイトを開設し、
授業外での交流の場を設ける。

授業の詳細

	第1回 2007年5月8日～7月10日	第2回 2007年10月30日～2008年1月8日	第3回 2010年5月25日～6月29日
開催日、回数	毎週火曜、計10回	毎週火曜、計9回	毎週火曜、計6回
参加者	7名	19名	5名
総読書量の平均	19,478語	25,598語	5,497語

多読の効果（結論）

・トップダウン式のリーディング・ストラテジーの習得。
・ドイツ語を読むことに対する抵抗感の減少。
・読む技術の開発（辞書の引き方など）、ならびにそれを
　学習者間で伝えあい交換できること。
・ドイツ語を読むことが楽しくなること。

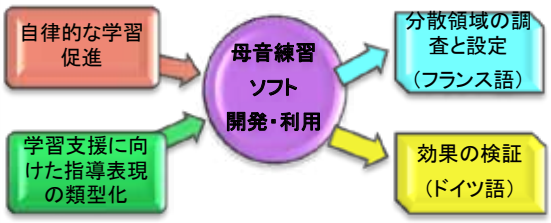
多読で用いた書籍　計273冊
(1) 学習者向けリーダー　148冊
(2) 絵本・児童文学　103冊
(3) その他　22冊

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

多言語発音教材制作研究

発表者：島﨑のぞみ・林良子・菊地歌子・境一三

1. 背景・目的



本研究では、自律的な学習を進める支援ソフトとして、フランス語とドイツ語の母音練習教材の開発・利用に関する調査を行った。

A) フランス語： 練習ソフトの作成と許容範囲の検証

B) ドイツ語： 4パターンの練習方法を調査・比較

学習支援のための最適な指導方法提案が必要

A) & B) 共に、前舌円唇母音の習得が困難！！

2. 手法

A) ① ダウンロード版の制作（アルカディアHP：http://www.arcadia.co.jp/SP/index.htmlより入手可能）

Delattreの定義から、一定の範囲を設定。（図1）

② フランス語母語話者7名（男性4名、女性3名）の母音の第1・第2フォルマント値分析。

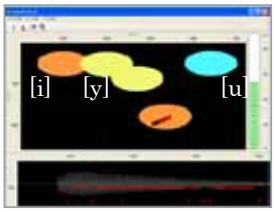


図1：ダウンロード版

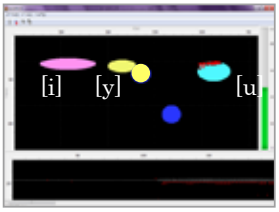


図2：範囲変更後

B) 4パターンの発音練習法の効果を調査

→日本人ドイツ語学習者6名（19～20歳、学習歴0.4～3.4年）の調音音声録音・録画

【調査内容】

＞第1段階： 学習者のもともとの発音

＞第2段階： IPAを参考にした発音

＞第3段階： NSの音声を模倣した発音

＞第4段階： ATR CALL Deutschを利用した発音

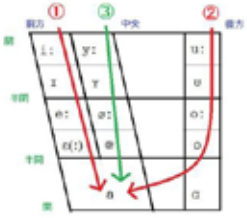


図3：母音台形図

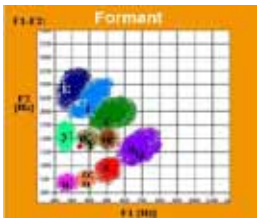
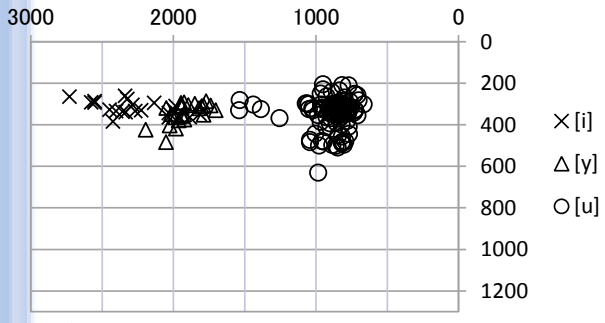


図4：ATR CALL Deutschの一画面

3. 結果



グラフ1：仏語NSの調音によるフォルマント値

	F1 (Hz)	F2 (Hz)
[i]	240	2500
[y]	240	1700
[u]	240	750

表1：Delattreの定義

	F1 (Hz)	F2 (Hz)
[i]	321	2267
[y]	344	1915
[u]	343	882

表2：調査結果

A)

- F2周波数帯域は広く分散しており、一点をとることはできないが、全体の平均値は、Delattreが定義した数値よりも高かった。
- 1500Hz付近に出現した[u]は、同一話者の調音であることから、個人の特性として扱い、範囲設定には反映していない。

B)

- 聴覚優先タイプと視覚優先タイプの可能性が示唆された。

4. 残された課題

A) 学習者の利用を通した評価を行い、ソフトの改善が求められる。

B) 詳細な検証を行い、効果的な練習方法についての調査を進める。

A)、B)いずれも、発音指導時の教示表現をまとめる必要がある。

【参考文献】

Delattre, P. « The physiological interpretation of sound spectrograms », Studies in French and Comparative Phonetics, 1966 (originally published in PMLA LXVI, 5 (september, 1951)

アルカディアHP：http://www.arcadia.co.jp/SP/index.html

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

外国語学習入門期における発音指導の研究
―ドイツ語におけるスープラセグメンタルな要素を中心に―関する研究

三ツ石祐子（慶應義塾大学）・林良子（神戸大学）
境一三（慶應義塾大学・研究企画代表）

1. 背景・目的

リズムやイントネーションなどのスープセグメンタルな要素（超分節的要素、または韻律的要素）は、分節的要素（個々の母音や子音）と同様に重要であり、外国語としてのドイツ語の発音においては特に重要である（Fischer：2007）。

本研究では、**「詩文のリズムを、身体動作を通して教授する」**ことに重点を置いた実験授業を通して、参加者のドイツ語の発音がどのように変化するかを実証的に検討した。

このことを通し、ネイティブのドイツ語を耳にする機会が少ない環境で、比較的短時間に、学習者が自然な、ドイツ語らしい発音を習得するための持続効果的な練習方法を模索した。

2. 研究手法

実験授業（「ドイツ語のリズムにのろう！」別紙参照）を行い、実験授業前後の映像音声を記録・分析した。（比較のために、初見テキスト朗読も併せて収録）。

課題テキスト「魔王」（ゲーテ）

Erlkönig, J.W. von Goethe

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?
Es ist der Vater mit seinem Kind;
er hat den Knaben wohl in dem Arm,
er faßt ihn sicher, er hält ihn warm.

Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht?
Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht?
den Erlenkönig mit Kron und Schweif?
Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif.
....

・実験授業前後の発音変化： 課題文・初見テキスト
（発話速度、アクセント位置、母語話者による評定）
・参加者に対するアンケート・自己評価

本研究においては、合計3タームの実験授業を行なった。

実験授業1 :「予備的実験」
期間：2007年8月6日～10日（毎日10：30～12：00）、全5回（計450分）
場所：慶應義塾大学日吉キャンパス来往舎・イベントテラス
参加者：8名（男性5名・女性3名）

実験授業2 :「実験群・統制群を設けた実験」

実験群
期間：2009年12月5日・12日・19日の全3回(14：00～16：30)内30分は収録時間　計360分
場所：日吉キャンパス独立館・コミュニケーションラウンジ
参加者：5名（男性4名・女性1名）

統制群
2009年度経済学部2年生の必修ドイツ語（週1回）の授業に出席していた男子学生6名。常に着席した状態で、1回につき約15分×10回の練習。

実験授業3 :「年齢を統制した実験」
実験2の統制群の年齢が大幅に若かったため、年齢の影響を調べた。

3. 結果

実験授業1
実験授業により、
- 発話速度が上がり（0.68→0.95 syl./sec：ポーズ含む）
- 不要なアクセントが消え（56→48個：全アクセント数）
- 母語話者による評定が上がった（4.6→5.4：7段階評価）

実験授業2
実験群も統制群も発話速度が上がり、不要なアクセントが減った。しかし、自己評価の傾向が異なった。
実験群：リズム・イントネーションの上達を評価
統制群：子音・音連続の上達を評価

実験授業3
現在集計・分析中

4. 結論

身体を用いた発音教授により：
- 話速が上がり、正しいアクセント位置の習得を促進。
- 身体を使わない場合と、学習者の発音に対する意識、自己評価が異なる。

→今後は年齢や他の要素について、さらに検討を進め、身体動作とリズムを重視したトップダウン型の指導の有効性を検証する。

5. 本研究に関連した業績

論文
- 三ツ石祐子・林良子(2010)「リズムと身体性を重視した発音練習の可能性―実験授業『ドイツ語のリズムにのろう！』を通して―」,『研究年報』, 第27号, 慶應義塾大学独文学研究室, 1-21（査読つき）
- 三ツ石祐子・林良子「リズムと身体性を重視したドイツ語発音練習の実践」（実践報告）,『ドイツ語教育』, 第15号, 42-47（査読つき）

学会発表
- 三ツ石祐子・林良子「リズムと身体性を重視した発音練習の可能性―実験授業「ドイツ語のリズムにのろう！」を通して―」, 日本独文学会春季研究大会, 2009年5月
- 三ツ石祐子「ドイツ語発音実験授業：ドイツ語のリズムにのろう！」, ドイツ語教育研究会, 2009年1月
- 三ツ石祐子・林良子「リズムと身体性を重視したドイツ語発音練習の実験授業：ドイツ語のリズムにのろう！(2)」, ドイツ語教育研究会, 2010年3月
- 三ツ石祐子・林良子「身体の動きを用いた外国語リズムの習得―ドイツ語の詩朗読訓練を通して―」, JALT- Pan-SIC, 2010年5月

その他（著書）
- 林良子・三ツ石祐子(2011)「クリン・クラン―初級ドイツ語文法と発音」, 朝日出版

6. 引用文献

Fischer, A. (2007) *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: SCHUBERT.
ロベルジュ クロード監修（2000）『ヴェルボトナル法入門―ことばへのアプローチ―』ヴェルボトナル法実践シリーズ第1巻, 第2版, 第三書房

Action Oriented Plurilingual Language Learning

外国語学習入門期における発音指導の研究
―ドイツ語におけるスープラセグメンタルな要素を中心に―
関する研究

実験授業1

「実験授業　ドイツ語のリズムにのろう！」

1）ウォーミングアップ（数え歌）
音声を真似て周りと合わせて発声する。一列に並び、数え歌（Kinderreigen）を歌いながら、リズムに合わせて歩く。

2）「魔王」導入1
日本語訳を歩き回りながら声を出して読む。その後3人一組になり、父親・子ども・魔王を一人一役担当し、ドラマ風に朗読。

3）「魔王」導入2
シューベルトの歌曲「魔王」に合わせてリズム打ち、リズムに合わせてステップを踏む。

4）感情表現
・5人の母語話者が様々な感情表現で朗読している録画を見、声音、呼吸、速度などによって感情表現に違いが生じることを確認する。
・二人一組のペアになってそれに倣って感情表現の実践もする。

5）ドラマ化：『魔王』を演じる
三人で具体的に役柄を考え、その感情に相応しい身振りも付け、空間も自由に使うように考慮させる。なるべく暗記で発表する。

実験授業2

実験授業3

1）ウォーミングアップ
・数え歌（↑1）
・母音とその長さ
腕と足を動かしながら，各母音の口の形と舌の位置の違いを確認していく。ヴェルボトナル法（ロベルジュ：2000）を参考に創作。
・母音の長さと音色
隣の人に母音を発しながらボールを投げる。

2）「ナレーション」と「魔王」
・強勢のある音節でステップを踏む、またはバトンを放して掴む。
・ささやき声で発声。息の量をコントロールして、口・顎・喉を意識して動かす。

3）感情表現（↑4）
4）ドラマ化（↑5）

受講者の声

- 声を出すことの大切さを思い出させてもらった。
- 今までいい加減に発音してきたが、ドイツ語の発音を正確に発音できるという自信が付いた。
- 全く初めてだったが楽しめたし、ゲーテの詩の深さを感じ取ることが出来た。
- 発音よりリズムに重点をおいたおかげで、かなり効率良く学習できたと思う。
- 今まで日本語の母音と同じように発音していたが，口の形や舌の位置を意識するようになった．
- 特定の単語に関して，実際にはどのように発音すれば良いのか，曖昧な部分が残った．
- 朗読の最中，意味の分からないことばがあるのが少し辛かった．意味が分からないと，音を発するのが虚しい．

「教員養成・研修システム確立のための基礎研究」企画ポスター

Action
Oriented
Plurilingual
Language
Learning
Project

企画タイトル:
教員養成・研修システム確立のための基礎研究

発表者: 太田達也・境一三

1. 背景・目的

AOPプロジェクトは、21世紀の日本にふさわしい言語教育を政策、教授法・教材開発、環境整備といった観点から考究し、その成果を実際の教育現場に還元することを一つの目的とするが、そのためには優れた教員の養成および研修システムを確立することが不可欠である。本企画は、外国語教員養成・研修の運営に関するノウハウを蓄積し、遠隔教育を含めたインフラ面での言語教育に関わる教員養成・研修システムの構築を行うとともに、日本における外国語教育(特に英語以外の言語教育)のための教員養成・研修の現状を把握し、日本の現状に即した教員養成・研修のモデルを提示していくことにある。

2. 研究手法

本企画ではこれまで、日本独文学会主催の「ドイツ語教員養成・研修講座」の運営にあたり、慶應義塾大学日吉キャンパスを甲南大学岡本キャンパスと結んだ遠隔教育拠点として提供し、協調学習システムの構築と運用による最適化を行ってきた。

また、日本における英語以外の外国語(特にドイツ語)の教員養成・研修の実情と問題点を把握するため、2008年に2回にわたり以下の調査を実施した。

1)全国の大学における「独語科教育法」のシラバス分析

日本の大学でドイツ語教職免許を取得する際に必修となっている「独語科教育法」のシラバスのうち、Webで公開されているものすべてを入手し、その傾向を分析

※ 2008年6月にWeb上で閲覧可能な全国24大学の52科目の「独語科教育法」(名称は大学により異なる)のシラバスを対象とした。

2)同科目の担当者を対象としたアンケート調査

※ 2008年7月上旬に、全国の大学の「独語科教育法」の全担当者にアンケート調査紙を送付(郵送またはメール)し、2008年8月上旬までに回収、データを分析した。

3. 結果

シラバス分析の結果、「独語科教育法」では「文法説明能力」「教科書の分析・比較」「模擬授業」の3つが目立って多く取り上げられていることがわかった。またアンケート調査の結果からは、総じて講座担当者の「孤独な実態」が浮き彫りとなるとともに、当該の科目では文法・言語知識およびドイツ語力に重点が置かれている傾向が明らかとなった。

4. 考察

調査結果からは、省察能力に重点を置いた教員養成・研修モデルへの転換の必要性が示唆されるとともに、今後どのような形で教員に対する支援や連携が可能であるか、また、教員の養成者をいかに養成するか、といった問題がクローズアップされた。

教員養成・研修システム確立のための基礎研究

発表者： 太田達也・境一三

日本におけるドイツ語教員養成 ― 現状と課題 ―

● 日本では現在、全国の 45 の大学において、中学校・高等学校のドイツ語教員一種免許状または専修免許状取得のための科目（「ドイツ語科教育法」「独語科教育法」など、名称は大学により異なる）を設置している。

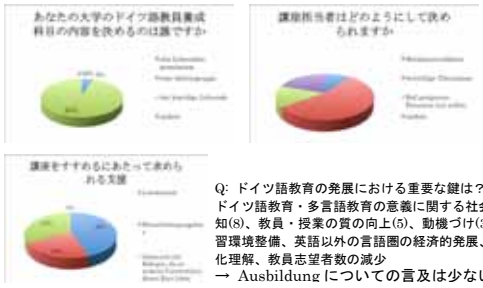
● 発表者は、１）Web 上で公開されている 2008 年度のシラバスの分析、および、２）同科目の担当者を対象としたアンケート調査を行った。

１）シラバス分析　　2008 年 6 月に Web 上で閲覧可能な全国 24 大学の 52 科目の「独語科教育法」等シラバス

学部等名	大学名	科目名	文法知識・文法説明能力	コミュニカティブな授業	教材分析・教科書比較	教授法の理論・変遷	言語習得・学習理論	教案作成	模擬授業	地誌・文化	ドイツ語力	備　考
文学部	北海道大学	教科教育法(ドイツ語 I)	1		1						1	文法の基礎の習得;読解力を高める
		教科教育法(ドイツ語 II)	1					–			1	目標:ドイツ語学の高度な専門的・応用的理解
：	：	：	：	：	：	：	：	：	：	：	：	：
文学部	熊本大学	独語科教育法 I								1		ドイツの地理・文化・社会
			20	7	24	16	8	14	20	10	4	

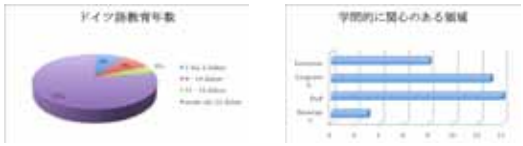
２）アンケート調査　　2008 年 7 月に全国 45 大学の「独語科教育法」等担当者 62 人を対象にアンケートを実施。22 人より回答を得た。（有効回答率：35.5%）

institutionelles Umfeld



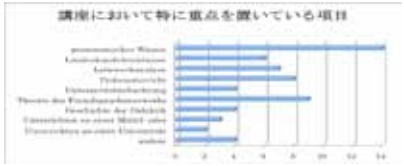
Q: ドイツ語教育の発展における重要な鍵は？
ドイツ語教育・多言語教育の意義に関する社会的認知(8)、教員・授業の質の向上(5)、動機づけ(3)、学習環境整備、英語以外の言語圏の経済的発展、異文化理解、教員志望者数の減少
→ Ausbildung についての言及は少ない

Lehrperson



Q: 日本の Germanistik、日本の大学のドイツ語教育の今後の発展をどのようにみますか？
日本の Germanistik については sehr negativ または eher negativ と回答した人が 54.5%、日本の大学のドイツ語教育については sehr negativ または eher negativ と回答した人が 72.7%に上った。
→ 日本のドイツ語教育界に対するきわめて悲観的な傾向

Kurs



Q: 講座の目標は？
ドイツ語力／ドイツ語に関する知識の習得 (8)
ドイツ語の知識を教える側の視点から捉え直し、他者に伝える能力を養成すること／ドイツ語初級文法の修得およびドイツ語文献が読めること／各文法項目の取り扱い方／実質的にはドイツ語学の授業。ドイツ語の仕組みの正確な理解
教授法の習得 (7)
教授法理論の基礎を習得／Förderung der fachlichen sowie lehrtechnischen Fähigkeiten, die teilweise sprachenuebergreifend wirken sollte.／外国語教授法の理論的基礎を学び、実験授業、模擬授業を通して理論を実践に移す方法を習得すること
ドイツ語の歴史に関する知識の習得 (2)
自律的学習者・自律的教育者の育成 (1)

文法・言語知識およびドイツ語力に重点が置かれている傾向が明らかに。

「ドイツ語教育法」
＝ ドイツ語の授業？

Lehren als Profession

講座担当者に求められる能力・経験（優先度の順位）

langjährige Unterrichtserfahrung	29	1.93
umfassende Grammatikkenntnisse	43	2.69
eigene Erfahrungen als Lehrwerkautor	64	4.00
Spezialisierung in Linguistik	67	4.19
längere Deutschlandaufenthalte	67	4.19
Medienkompetenz (Computer, Intrnet etc.)	71	4.18

その他の答え：
Landeskundliche Kenntnisse／学習者としての視点／基礎的な教授法理論／Lerntheorien／社会性／即興能力／ドイツ語教育に対する情熱／エンターテイメント性／Unterrichtsmanagement

- 担当者の「孤独」な実態
  → 支援・連携の可能性？
- 「プロ」としての教師に求められるものは？
- 「養成者」の養成の問題
- さらなる調査の必要性

Forschungsgruppe Deutschlehreraus- und Fortbildung in Japan

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

Project Title: Intercultural Communication

Presenters: Tomoko Yoshida
Yuka Suzuki, Kyoko Yashiro

1. Background/Goal

The purpose of this study was to better understand the types of intercultural communication skills companies in Japan today required so that we could better prepare our students .

2. Method

- Focus Groups
  - 5 groups (3 = Japanese companies; 2 = multinational companies); 4-10 people per group
  - 90 -120 minutes per group from October to December, 2006
  - Flip Chart used to take notes (participants categorized their responses and voted)
- Participants
  - 27 business people from the Tokyo area (males=11; females=16) Age: 20s - 50s
- Questions
  - *Q1: What are some situations in which you experienced cultural differences?**
  - *Q2: What are skills helpful when communicating across cultures?**
  - *Q3: What kinds of people do you think need training in such skills?*
  - *Q4: What kind of education do you think universities should provide for their students?*
  - *Q5: What are methods through which we can teach the skills you mentioned to employees? **

**We followed up these questions by asking participants to categorize their answers and then vote.*

3. Analyses

Video tapes & Full transcripts

- Stage 1 – Three researchers watched the video tapes.
- Stage 2 – Three researchers used Atlas ti to code the transcripts using Strauss's (1987) Grounded Theory. Three criteria were used to determine which themes stood out: **frequency, extensiveness and intensity** (Krueger, 1998, p. 35).

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

Project Title: Intercultural Communication

Presenters: Tomoko Yoshida, Yuka Suzuki, Kyoko Yashiro

4. Results

5. Summary

- More emphasis on DOMESTIC differences
- Training necessary for: #1-everyone; #2-bosses; #3-people in the personnel dept; overseas dept.
- Results fit the model Brislin & Yoshida (1994) posited: Awareness, Knowledge, Emotions, Skills
- Skills required: combination of Japanese (e.g., *sasshi*, situation-specific adjustment) and Western (e.g., verbalizing thoughts, taking the initiative)

6. Ramifications for Practice

- Importance of incorporating domestic examples in intercultural communication case studies, theories, and skills
- Interactive approach to teaching
- Hybridization of skills and theories

「ハノイ工科大学生の専門分野と日本語学習に関する調査およびグループプロファイルの開発」企画ポスター

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

ハノイ工科大学生の専門分野と日本語学習に関する調査 およびグループプロファイルの開発

発表者：石司えり・伴野崇生・島田徳子・平高史也
共同研究者：秋山敬子・萩野達也

Ⅰ．背景・目的

ベトナムIT人材育成プロジェクトの一環である A: IT系ツイニング・プログラム において、ハノイ工科大学(HUT)の学生に対する日本語コースにおいて、B: JF日本語教育スタンダード を活用し、C: グループプロファイル を開発し、より良いコースデザインを行うことを目的としている

HUT生の日本語コースデザインの課題

- HUT生のニーズをどのようにコースに反映させるか
- 日本語教育と専門教育をどう融合させるか

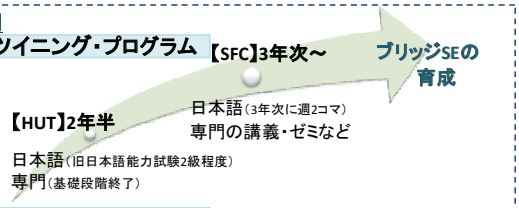
JF日本語教育スタンダードの活用

- HUT生の日本語レベルの現状を把握
  ITという専門分野で目標となるレベルを確認
- どのような場面でどのような課題を遂行するために日本語を使用しているのかを調査

グループプロファイルの作成
JF日本語教育スタンダードの汎用性の検証

用語説明

A: IT系ツイニング・プログラム



B: JF日本語教育スタンダード
ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）を土台として国際交流基金が発表した、日本語教育の多様な現場のニーズや状況に合わせて学習環境をデザインするためのツール。言語の熟達度をCEFRに準じたA1-A2-B1-B2-C1-C2のレベル別に「～ができる」という形式で記述したCan-doがサイトで公開されている。

C: グループプロファイル
特定の学習者集団の言語行動（Can-do）をシナリオと呼ばれる言語使用場面ごとにまとめたもの。『ドイツ語プロファイル（Profile deutsch）』で紹介された。

Ⅱ．研究手法

◆JFスタンダードで提示された、53の「コミュニケーション言語能力とコミュニケーション言語活動のカテゴリー」ごとにCan-doを使ってHUT生の現状レベルの確認を行った（日本語教員）。
◆SFCで専門分野で研究活動を行う際に求められる日本語熟達度を確認し（専門教員）、これを日本語コースの目標レベルと定めた。

「聞くこと」「読むこと」「ペアで話す」「ひとりで話す」「書くこと」の技能別に学生生活の具体的場面を想定しながら自己評価チェックリストを作成し、コースのはじめと終わりに実施した。

HUT生のニーズにあった日本語コースデザインのために JF日本語教育スタンダードを活用

日本語熟達度の把握

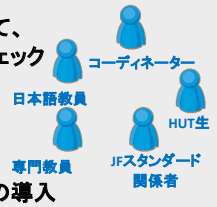
1 Can-doを使って、現状レベルチェックと目標設定

2 自己評価チェックリストの導入（日本語ポートフォリオ）

日本語使用の調査

3 SFCでの日本語使用状況を調査（ワークショップ）

4 個別ニーズの把握と形式的評価（インタビュー）



IT系留学生のためのグループプロファイル作成
（言語使用場面ごとに言語行動を提示）

2009年11月にワークショップを実施し（HUT生9名、日本人学生3名が参加）、どのような場面でどのような日本語の言語行動を行っているかを議論し、発表した。ワークショプの成果から、JFスタンダードのCan-doの考え方に倣って、レベル別記述を試みた。

学期に各々1回ずつ半構造化インタビュー（個別20分）を行った。インタビューは録音録画し、終了後学生と一緒にみてインタビュアーがコメントする形をとった。

Ⅲ．結果と考察

日本語熟達度の把握

1
- HUT生の現状レベルは概ねA2～B1
- 専門分野で研究活動を行うために必要な目標レベルはB2　特に、「講演やプレゼンテーションをする」「レポートや記事を書く」活動が重要

2
- 自己評価チェックリストについてはポジティブな反応が多くみられ、自身の日本語能力を意識化するツールとして役立つことがわかった。

日本語使用の調査

3
- 「グループワークをする」「輪読をする」など10の言語使用場面を抽出し、各場面で行われる言語行動を明らかにした。
- JFスタンダードのカテゴリーにあてはめながらCan-do案を作成した。今後、「遂行されるべき課題が網羅されているか」「レベル別記述が妥当か」という2つの観点から検証する予定。

4
- 「半年間で聴解力が伸びた」「研究会に入って勉強が難しくなった」「日本人との日常会話が難しい」という意見が多くの学生から聞かれた。
- キャンパス外の行動については学生によってかなり個人差があることがわかった。

JFスタンダードの汎用性

- JFスタンダードが提供するCan-doの全体像を把握するのが難しかった。
- 53のカテゴリーとCan-doで、日本語熟達度を詳細に捉えることができた。
- 現状レベルチェックと目標設定に役立てることができた。
- 異なるアクターが同じ指標で日本語熟達度について語ることができ、JFスタンダードはHUT生のためのコースデザインのツールとして機能した。

Ⅳ．今後の課題

- 目標から評価につなげた一貫したコースデザイン
- 複数の専門教員による目標設定
- ポートフォリオの充実と運用
- HUT生のためのグループプロファイル開発
- HUTとSFCのアーティキュレーション

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

ハノイ工科大学生の専門分野と日本語学習に関する調査およびグループプロファイルの開発

【参考資料】

HUT-SFC生の日本語コースの概要

【コースの目標】

B2.1 感心ある分野の多様な話題について事前に準備されたプレゼンテーションを、賛成／反対、利点／不利な点を挙げながら、はっきり行うことができる

B2.1 根拠を示しながらレポートを書くことができる。いろいろなところから集めた情報や議論をまとめることができる

1. プレゼンテーションと質疑応答ができる

2. 自力でレポートが書ける

3. 文法力・語彙力などコミュニケーションの基盤となる能力をつける

B2 専門分野や大部分の一般的な話題に関して幅広い語彙を身につけ、知っている文法知識を駆使することができる

【使用教材】

『日本語中級 J501』
『アカデミックスキルを身につける聴解・発表ワークブック』
『大学・大学院留学生の日本語2/4 作文編/論文作成編』 他

【実践例】（2010年度春学期）

教材の中から関心のあるテーマ（最近の日本事情）を選び、議論する	プレゼンテーションや発表スライド作成に使う基本的語彙を学習する	各自のテーマに関して情報収集し、プレゼンテーションを組み立て資料を作る	スライドなどを駆使しながらクラスメートの前で発表し、質疑に応じる
情報や要点を読み取る	語彙の使いこなし	情報や要点を読み取る	講演やプレゼンテーションをする
フォーマルな場面で議論する	文法的正確さ	メモやノートを取る	講演やプレゼンテーションを聞く
	社会言語的な適切さ	要約したり書き写したりする	表現方法を考える
	話題の展開（ディスコース能力）	表現方法を考える	他の方法で補う

関係あるカテゴリー（例）

自己評価チェックリスト

聞くこと

		日付	／	メモ
1	簡単なあいさつや質問を理解することができる。（お名前は？趣味は何ですか？ など）			
2	簡単な指示を理解することができる。（ここに名前を書いてください。家は食後に飲んでください。など）			
3	お店で買い物をするとき、値段を聞いて理解することができる。			
4	試験の日程や、提出期限をいつ、だれに出すのか、先生の説明を聞いて、理解することができる。			
5	短い簡単なメッセージやアナウンスを聞きとることができる。（駅のアナウンス「まもなく電車が参ります」など）			
6	映像、文字、ゆっくりはっきり言ってもらう、などの助けがあれば、講義の内容を聞いて、だいたい理解することができる。			
7	身近な話題についての会話をだいたい理解することができる。（大学生活、趣味、遊びなど）			
8	ラジオやテレビ番組の内容を半分くらい理解することができる。（最近起きたこと、興味のある話題、専門的な話題など）			
9	身近な話題の、長い会話や講義を理解することができる。（自分の専門の分野、研究テーマなど）			
10	テレビのニュースや映画の内容をだいたい理解することができる。			
11	日本人の友達同士の会話をだいたい理解することができる。			

【チェックの方法】
あなたの日本語能力について、自分で評価してみましょう。

Can-doレベルチェック・目標設定

活動Can-do（受容：理解する）			目標（専門教員）	現状（2名の日本語教員）	
聞くこと	1	聞くこと全般	B2.1	B1	B2.1
	2	母語話者同士の会話を聞く	B2.1	A2	B1
	3	講演やプレゼンテーションを聞く	B2	B1.1	B1.2
	4	指示やアナウンスを聞く	A2	A2-B1	B1
	5	音声メディアを聞く	B1.2	B1.1	B1.2
読むこと	6	読むこと全般	B2	A2-B1	B1
	7	手紙やメールを読む	B2	B1	B1
	8	必要な情報を探し出す	A2	B1	B1.2
	9	情報や要点を読み取る	B2.1	B1	B1.2
	10	説明を読む	B1	B1	B1
視聴覚	11	テレビや映画を見る	A2.2	A2-B1	B1.2

活動Can-do（産出：表現する）			目標（専門教員）	現状（2名の日本語教員）	
話すこと	12	話すこと全般	B2	B1	B1
	13	経験や物語を語る	B1	B1	B2
	14	論述する	B2	B1.1	B1.2
	15	公共アナウンスをする	A2	B1	B1
	16	講演やプレゼンテーションをする	B2	B1	B2.1
書くこと	17	書くこと全般	B2	B1	B1
	18	作文を書く	A2.2	B1	B1
	19	レポートや記事を書く	B2.1	B1	B1.2

10の言語使用場面

授業関係	1	**講義を受ける** （友人に挨拶する、講義を聞く、講義内容をメモする、スライドや配布資料を読む、指示を理解する、コメントシートに記入する、説明を求める、MLでの連絡を理解する、など）
	2	**グループワークをする**（チームで進めるプロジェクト活動） （メールでやりとりする、進捗を報告する、専門分野について議論する、内容をメモする、議事録を作成する、雑談をする、など）
	3	**輪読をする** （分担を決める、専門書を読む、内容を要約する、レジュメを作成する、担当章を発表する、内容について議論する、他メンバーの発表を聞く、など）
	4	**ゼミで口頭の研究発表をする** （専門書を読む、要点をまとめる、発表のストーリーを考える、スライド・配布資料を作成する、発表する、質問に答える、自分の意見を表明する、メモをとる、など）
	5	**専門分野のレポートを書く** （文献を読む、内容を簡潔にまとめる、先生に相談する、説明を求める、レポートを書く、など）
	6	**ゼミに参加する** （雑談をする、質問をする、分権を読む、研究テーマについて相談する、など）
授業以外	7	**メディアセンター（図書館）に行く** （挨拶をする、本の情報を尋ねる、館内放送を聞く、本や機材を借りる、など）
	8	**事務室に行く** （各種届出をする、掲示物を読む、スタッフに質問する、など）
	9	**食堂に行く** （友人と雑談する、メニューを読む、注文する、説明を求める、など）
	10	**ウェルネスセンター（保健室）に行く** （問診表に記入する、体調を伝える、薬の処方を読む、など）

グループワークメンバーとの議論に参加し、話の大まかな流れを理解したうえで、自分の意見を述べることができる。

発言権を得るために適当な表現を使って、グループワーク中の議論に割って入ることができる。

主要参考文献

国際交流基金（2009）『JF日本語教育スタンダード 試行版』
----（2010a）『JF日本語教育スタンダード2010』
----（2010b）『JF日本語教育スタンダード2010 利用者ガイドブック』
平波英子・松田真希子・矢鍋重夫（2007）「"HUT-NUTツイニング・プログラム"の実情 ― 新たな国際連携教育プログラムの問題点と今後の方向性―」. 留学生教育学会. 『留学生教育』第12号. pp. 107-117
Council of Europe（2004）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』. 初版. 吉島茂・大橋理枝訳/編. 朝日出版社
Globoniat, Manuela and Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz, Lukas Wertenschlag (2005). *Profile deutsch. Niveau A1-A2・B1-B2・C1-C2.* Langenscheidt Verlag. Berlin.
Schweizerische Bundesbahnen "Das talxx-Sprachprofil für Verkaufs- und Zugpersonal"（スイス国有鉄道の言語教育プロジェクト"talxx"のパンフレット）

JF日本語教育スタンダードホームページ http://jfstandrd.jp （2010年12月3日参照）
日本語能力試験ホームページ http://www.jlpt.jp/ （2010年12月4日参照）

「<複言語のすすめ>プロジェクト」企画ポスター

<複言語のすすめ>プロジェクト

発表者　佐野彩、原田依子
金田一真澄、森泉

目的

・日本における言語教育に適った複言語主義応用の方法を探る
・全言語の教育に対応しうる複言語主義的導入教材を作成する

コンセプト

・学生のことばに対する関心を高める
・ことばの背後にある多様な文化的要因に目を向ける
・言語の使われ方・あり方を実際の文化・社会状況の中で示す

成果

1.パンフレット/ガイドブック

黒版（2008年度）
赤版（2009年度）
青版（2010年度）
緑版（2011年度）

2.代表言語13の世界通用地図（裏面）

地図に見る世界の言語の多様性と多層性
1）均一塗りの国とドットの国
2）世界の言語の多様性
3）多様性の背後にある重層性
4）歴史や社会という視点

3.アンケート調査

パンフレットを延べ100の教育機関に約8,000部配付。
教員・学生に対してアンケートを実施（以下抜粋）。

使用に当たって力点を置いた点　（教員アンケート）

複数の外国語を学ぶ意義を伝える。	39%
ことばへの関心を高める。	27%
外国への関心を高める。	27%
相対的なものの見方を培う。	6%

授業で重点的に扱ったトピック：複数回答（教員アンケート）

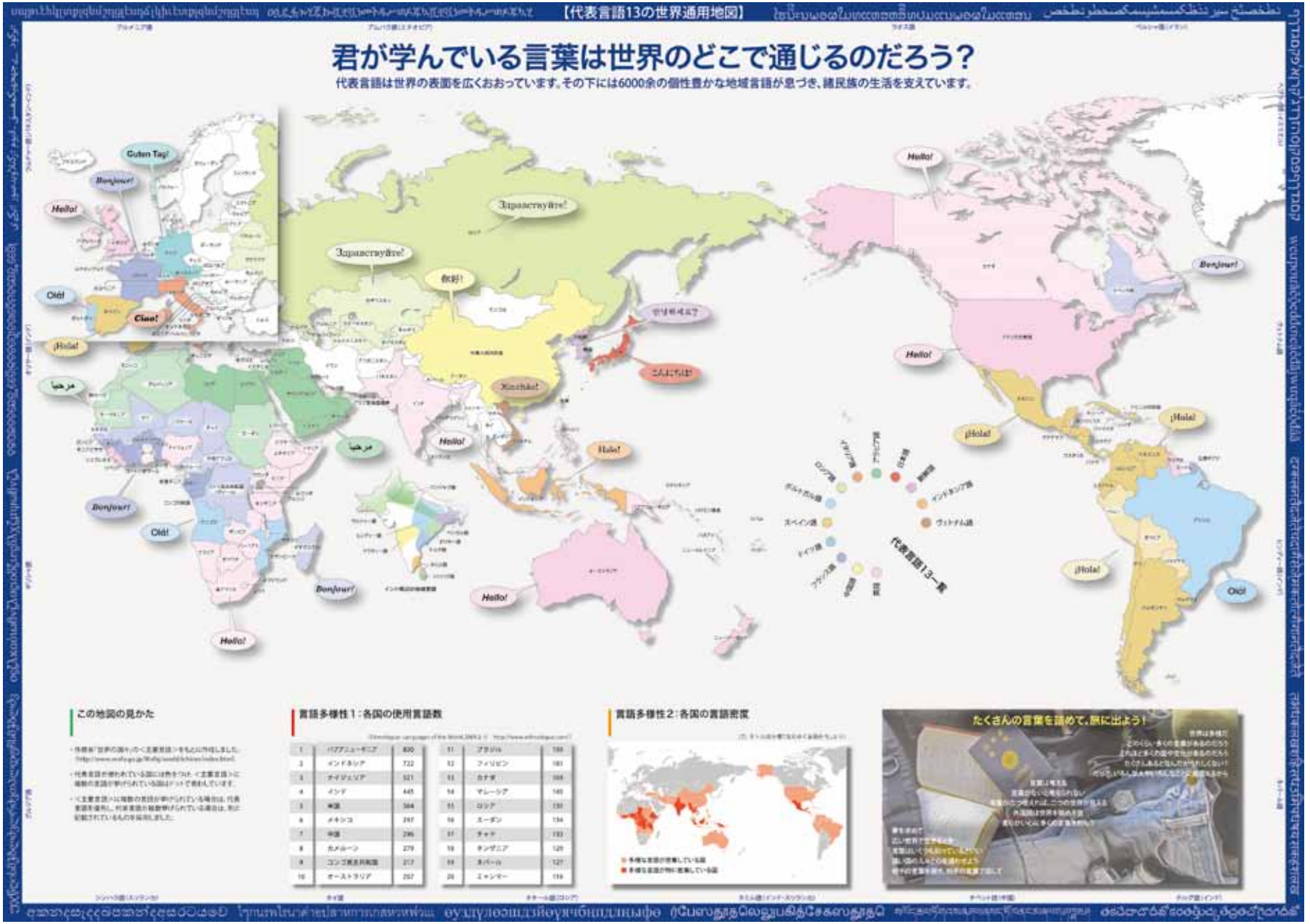
「代表言語13の世界通用地図」	47%
「言葉の違いを比べてみよう！」	41%
「言語多様性1：各国の使用言語数」	41%

学生が興味を示したトピック：複数回答（教員アンケート）

「代表言語13の世界通用地図」	53%
「言語多様性1：各国の使用言語数」	29%
「外国語を学ぶときの4つのヒント」	29%

学生の反応（学生アンケート）

・複数の外国語を学ぶ重要性に対する認識の高まり
・外国語・外国への関心の高まり
・外国語学習への先入観の変化


【代表言語13の世界通用地図】
君が学んでいる言葉は世界のどこで通じるのだろう？
代表言語は世界の表面を広くおおっています。その下には6000余の個性豊かな地域言語が息づき、諸民族の生活を支えています。
Guten Tag!
Bonjour!
Hello!
Olá!
Ciao!
¡Hola!
Здравствуйте!
你好!
こんにちは!
Xinchào!
Hello!
Hola!
Bonjour!
Olá!
Bonjour!
Hello!
Hello!
Bonjour!
Hello!
¡Hola!
¡Hola!
¡Hola!
Olá!
代表言語13一覧
この地図の見かた
言語多様性1：各国の使用言語数
言語多様性2：各国の言語密度
たくさんの言葉を語めて、旅に出よう！

「言語プロフィール調査および共通参照レベル対応型テストの開発に関する研究」企画ポスター

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

企画タイトル：言語プロフィール調査および共通参照レベル対応型テストの開発に関する研究

跡部智（代表）、中村優治、伊藤扇、江波戸愼、倉本和晃
宮崎啓、長野智佳、日向清人、蓮見二郎、島﨑のぞみ

1. 背景

英語一貫教育における現状： 学習者の目標設定と評価について、客観テストのスコア以外に、指標となる共有可能な具体的尺度がない。

改善策： 目標設定と評価の枠組みを作り、学習者の動機づけを向上させる。

目標設定と評価： CEFRのCan - do ステイトメントを利用

客観評価 → 学習履歴 → 自己評価を導入

2. 調査・分析

目的： 小中高大の学習者を対象に、Can - do ステイトメントを使い、学習者の英語レベルの実情を把握する。

方法： ① Can-doステイトメントの記述子の精査と日本語への翻訳
② A) 言語使用経験、学習経験、海外経験の調査　B) Can-do英語能力の自己評価アンケート。
③ CEFR及び英検4 + 5級のCan-doリストから231項目を利用、3段階A～Cの3シートに各項目を配置。

区分	人数	項目数	回答冊子
小学生	288	64問	1A, 1B, 1C
中学生	1488	80問	2A, 2B, 2C
高校生	1005	89問	3A, 3B, 3C
大学生	747	89問	3A, 3B, 3C
不明	94	-	-

表1：区分ごとの被験者数および回答冊子

英語で「できる」or「できない」と思うことを、6つの視点で評価。

a) 聴くこと　b) 読むこと
b) 話すこと　c) 書くこと
d) 言語使用のストラテジー
e) 言語の質

4段階評価：
できない/ あまりできない/
ある程度できる / できる

回答数総計3622 件中、冊子番号不明94 件を除き、有効数3528 件を分析。

分析方法： 項目応答理論(IRT)を採用。
●異なるテスト間の内容でも、共通の尺度で受験者の能力を測定することができる。
●各項目の特性を、異なる受験者間でも共通の尺度で測定、数値化することができる。

3. 結果

調査結果：

A-1) 家庭で主に使う言語：　L1は日本語がほとんど
日本語　3452名(98%)

A-2) 海外経験：
半年以上の生活経験720名（20%）
まったくなし2314名(66%)

A-3) 大学生の学習開始時期：　早期化の傾向
小学入学以前646名（18%）
中学入学以前2207名（63%）
中学入学以降1259名（36%）

B-1) CEFR共通参照レベルの設定：
レベルはほぼ順当に配列（図1の困難度より）

B-2) Can-doステイトメントの識別力：
全体で見るとA2-B1が最大（このレベルが最多）

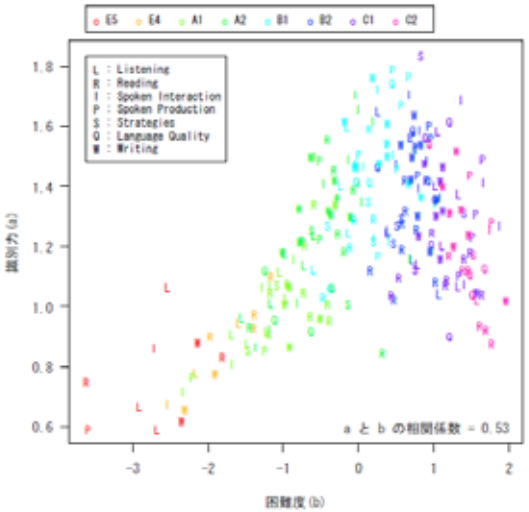


図1：Can-do自己評価による困難度と識別力

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

企画タイトル：言語プロフィール調査および共通参照レベル対応型テストの開発に関する研究

跡部智（代表）、中村優治、伊藤扇、江波戸愼、倉本和晃
宮崎啓、長野智佳、日向清人、蓮見二郎、島﨑のぞみ

4. 考察

項目	Item ID	レベル	記述子	平均値				IRT項目パラメタ	
				小学	中学	高校	大学	識別力	困難度
86	SIA101	A1	人に出会ったとき、別れる時の基本的な挨拶ができる。	3.88	3.63	3.32	3.42	0.72	-2.34
125	SPA101	A1	簡単な自己紹介をすることができる。	3.71	3.51	3.43	3.47	0.77	-2.21
120	SIC102	C1	言語を流暢、性格、かつ効果的に使い、どんな分野でも一般的なレベルから専門性の高いレベルまでの会話ができる。	—	—	1.48	1.43	1.27	1.87

表 2：各項目の識別力及び困難度（1）

→A1レベルは、とても易しいと感じる記述子からそうでないものまであり、記述子の幅が広い。
項目番号86 (SIA101)や125 (SPA101)では、困難度の数値が他に比して非常に低く、英検5級と同等の困難度。

→逆に、項目番号120 (SIC102)はC1レベルに設定されているが、C1レベルの回答者にとっては難しく感じられ「C2レベル」と同等の困難度になった。

★記述子の社会文化的側面や日本語に翻訳する時の訳語の妥当性についてさらなる検討が必要。

詳しくは「慶應義塾言語プロフィール調査報告書」を参照

CEFR対応型英語スピーキングテストの開発

学習者の評価を、言語ポートフォリオによる**自己評価**と、テストによる**客観評価**の2つによって技能ごとに行い、客観テストが彼らの自己評価を裏打ち(underpin)する関係となることを目指した。

CEFR対応型英語客観テストはケンブリッジ英検などがあるが、日本国内での普及はこれからである。リーディング、リスニング、ライティング、スピーキングの中では、スピーキングテストは普及が最も遅れていると考え、今回はスピーキングテストの開発に焦点をあてた。

テストは、イギリスOCR(Oxford Cambridge and RSA Examinations)のAsset Languagesや国際バカロレアInternational Baccalaureate（IB）後期中等教育課程/Diploma Programme (DP)を参考に、教員が学校内で実施するようなテストを念頭に置いた。

そのため、本ガイドに沿って、各教員が授業内容に合わせてテストタスクをアレンジできるように構成されている。また、CEFRの共通参照レベルごとの達成度を測る形式とし、タスクをCEFRの共通参照レベルと対応させることで、試験時間の短縮に配慮した。

詳しくは「CEFR対応型英語スピーキングテスト教師用パッケージ」を参照

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

学校図書館における外国語絵本の利活用
－外国語学習支援・学習環境整備の観点から－

発表者：庭井史絵（普通部司書教諭）

1. 背景・目的

“学校図書館は、中学校における外国語学習を、どのように支援することができるか”というリサーチクエスチョンを設定し、図書館が外国語教師に提案し、協働で実行できるプログラムと資料リストを開発することを目的とする。

2. 研究手法

2008年から2010年の3年間、読み聞かせとリードアラウドという二つの手法を取り上げ、実験的な授業を行うことによって、外国語絵本の効果的な活用法と使いやすい絵本について検証した。

(1)英語絵本の読み聞かせ

アメリカの学校図書館員、リーパーすみ子氏を招いて、英語絵本の読み聞かせを実演してもらい、見学した英語教師と図書館員を対象にグループ・ディスカッションとアンケートを実施した。

(2)多言語絵本の読み聞かせ

－ネイティブ・スピーカーによる読み聞かせ

目黒区立図書館で、在日外国人による多言語絵本読み聞かせを行っているボランティア・グループRainbowのメンバーを招き、中学1年生を対象に、日本語とフランス語、中国語、タガログでの読み聞かせを実践してもらった。

－普通部教員による読み聞かせ

英語の教員をはじめ、フランス語、イタリア語、ドイツ語、スペイン語、ロシア語、中国語、韓国語を話せる教科教員の協力を得て、日本語＋英語＋その他の外国語による読み聞かせを行った。

(3)英語絵本のリードアラウド

生徒と一緒に感情をこめて英語絵本を音読するリードアラウド。提唱者である大島英美氏を招き、1年生10クラスにそれぞれ異なった絵本のリードアラウドを実演してもらい、授業後、生徒へのアンケート調査を行った。

3. 結果

三つの実験授業と、その後のアンケート、グループディスカッション、インタビューの結果、①外国語を学習し始めた中学生は、英語だけではなくさまざまな言語で書かれた資料に関心を持っていること、②中学生の外国語学習に対して、絵本の活用が有効であること、③選書や、絵本を活用したプログラムの提案と実践で、学校図書館は外国語教員と協力できること、が明らかになった。

4. 考察

学校図書館員は、日本語絵本の選書や提供、読書プログラムについての専門知識を有しているが、外国語絵本に対しては十分ではない。

本研究を通して、学習レベルと発達段階に応じた外国語絵本のリストとプログラムを検討してきたが、外国語教員や生徒のニーズに応え、協働するためには、さらなる検証が必要である。

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

初年次外国語教育における大学間CSCL研究（OKプロジェクト）

発表者：境　一三・森　朋子

1.　背景・目的

本プロジェクトは，ZPDが働かない初心者同士の協調学習において非同期型の非対面他者からの影響について考察し，その結果から初年次の外国語教育のあり方を考えることを目的とする。協調学習はコンピューター支援によるCSCLとし，moodleを用いる。

2．研究手法

対象：慶應義塾大学経済学部学生1年生25名　大阪大学工学部 1年生50名

調査期間：2007年4月～2008年3月

HPの仕掛け：1)慶應　文法説明，小テストなど学習内容が充実。学生個人に関する仕掛けはなし（心的距離遠い）

2)阪大　顔写真＋プロフィール，パフォーマンス動画（心的距離近い）

手法　：1）グラウンデッド・セオリー・アプローチ3）エスノグラフィー

4.　結果

		メタ認知		動機付け	
		モニタリング	コントロール	親和動機	達成動機
0	阪大				
1	阪大				NA
	慶應		NA		
2	阪大				
	慶應		NA		

活性 ← → 不活性

1. Lv.1においては阪大の学生のメタ認知活動に関して対面他者と非同期・非対面他者との影響の相違は見られない（社会的動機が起きていない他者からの影響はない）
2. Lv.1において慶応の学生が阪大の学生に親和性を感じたのに対して、阪大の学生は慶応の学生個人に関して親近感を感じなかった。
3. Lv.2において大学間交流の中に必然的な学習活動を盛り込んだ場合、阪大側にも達成動機が得られた。

4.　考察

1. 交流の環境を整えた場合でも、その交流を促進させる仕掛けがなければ自然発生的に大学間交流は行われない。
2. 動機付けがなされていない他者からの影響は少ない
3. 心的距離が遠い他者には親和的動機が起きにくく、達成動機が促進される。
4. 心的距離ガ近い他者には達成動機が起きにくく、親和動機が促進される。（対面、非対面を問わず）

展望

授業デザインの重要性

1. 環境を整えるのみならず、必然的な交流への仕掛けが必要　→授業デザインの重要性
2. メタ認知活動の促進には、学習への動機付けが必須　→社会的動機付けの達成動機、親和動機を状況に応じて促進させる必要性　→授業デザインの重要性

1. 背景・目的

分析結果(GTA)

学生による授業日誌　　授業観察

阪大 プレアンケート　慶應 アンケート　慶應・阪大 インタビュー　阪大 ポスト アンケート

クラス内協調学習（対面式）　遠隔協調学習（HP閲覧のみ）　遠隔協調学習（一方的な評価活動）

Lv.0

特徴
- コミュニケーション
- 学生主体
- 今までにない形式
- 大学らしい授業

授業への否定的評価

動機
- がんばっていく
- 出席、・気楽
- 楽しい.・雰囲気がいい

目標
- 会話
- 話せる

学習活動
- グループ活動
- ビデオ撮影
- PC

メタ認知活動
- モニタリング
- モニタリング＋コントロール

Lv.1

大学のイメージ

大学への興味・関心

慶應のHP閲覧

メタ認知活動
- モニタリング

大学間交流へ動機づけ
親和動機高
親和動機低

Lv.2

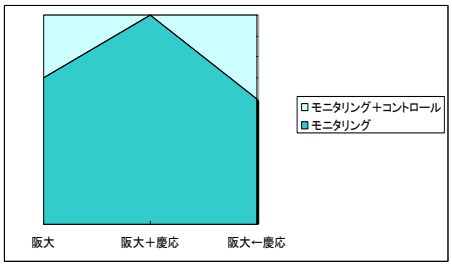
慶應の評価活動

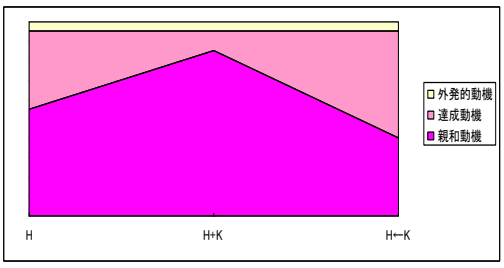
メタ認知活動
- モニタリング
- モニタリング＋コントロール

大学間交流へ動機づけ
- 親和動機
- 達成動機

学習活動
グループ活動
授業内容

焦点化した分析





Action
Oriented
Plurilingual
Language
Learning
Project

fLANG
慶應義塾大学外国語教育研究センター
Keio Research Center for Foreign Language Education
http://www.flang.keio.ac.jp/

慶應義塾大学外国語教育研究センター

行動中心複言語学習プロジェクト

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project

http://www.aop.flang.keio.ac.jp/

文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業
学術フロンティア推進事業
2006 年度採択

複言語・複文化主義とは

CEFR では Pluriculturalism は Multiculturalism と、Plurilingualism は Multilingualism と対比させられて使用されています。CEFR の日本語版では pluri- の付く前者に「複文化主義」、「複言語主義」という訳語が与えられているのです。一般に multi- の付く後者は「多文化主義」、「多言語主義」と訳されています。

ここで考えられている multilingual とは、社会の中に複数の言語が併存し別々に使用されている状態を意味します。それに対して plurilingual とは一人の人間の中に複数の言語能力があり、現実の場において必要に応じて言語を切り替えながら社会的な課題を解決する状態をいいます。

例えば、ある町に日本語、中国語、朝鮮語、ポルトガル語の母語話者が生活していて、それらが互いに交わらない場合、その町は単に多言語状況の町ということができます。しかし、日本人 A が中国語を学習し、同じ町内の少々日本語ができる中国人 B と中古車の売買を行う場面を考えると、彼らが適宜コードスイッチングを行いながら交渉をし売買の目的を達するならば、二人とも複言語能力を身につけているということができるわけです。

また、両者はその場における商習慣などの文化的コードも身につけていると考えられ、その点では必要程度の複文化能力があると考えられるのです。

目次

Ⅰ 言語教育政策提言ユニット ---------- p. 3

Ⅱ 行動中心複言語・複文化能力開発ユニット
a) 英語一貫教育 ---------- p. 4
b) 複言語・複文化能力開発 ---------- p. 4
c) 異文化トレーニング ---------- p. 5

Ⅲ 自律学習環境整備ユニット
a) 自律・協働学習 ---------- p. 7
b) 学習環境整備 ---------- p. 7

AOP とは

外国語教育研究センターは、その活動において小学校から大学院までの全学習ステージを包括的に捉え、英語教育を軸として外国語学習の一貫性を高め、英語を中心とした複言語環境でのコミュニケーション能力を向上させることを中心的課題に据えています。国際舞台において広く通用するコミュニケーション能力開発の要請に正面から応えるためには、従来の受容型の学習から行動中心・タスクベースの学習へと言語教育全体のあり方をシフトすることが必要であると考えられます。またユビキタス化した情報メディアに乗って配信される情報のなかから、ローカライズされた多言語情報を捉え、再発信していくに足る十分な言語運用能力を養成するためには、異文化交流の機会を大幅に取り入れた複言語・複文化能力を開発する教育環境整備が肝要でしょう。

以上の認識から一教育研究機関として取り組むのが「行動中心複言語学習（AOP）プロジェクト」です。AOP プロジェクトは、文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業の助成により、慶應義塾大学外国語教育研究センターが学術フロンティア推進拠点として、2006 年度から 5 年間に渡って取り組む研究事業です。ヨーロッパで 30 年以上の歳月をかけて策定された『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment）』（以下、CEFR とする）を中心とする言語教育の具体的成果とその理論的基盤、実践的知見を参考に、我が国における言語教育環境の改善に資することを目指しています。

企業のグローバル化、外国人労働者の流入拡大、国際的情報流通のボーダーレス化など、21 世紀の日本はすでに複言語・複文化状況が現出した段階に入っているといえます。また、この流れが今後さらに拡大の一途を辿るであろうことは容易に想像されます。AOP プロジェクトは、このような状況に対応した外国語教育体制の再構築を行うため、これまで依拠してきた枠組みを超え、外国語教育を社会構成主義に基づく新たな教育的パラダイムのもと、緊密に再構成することをその究極目的として掲げています。より具体的には、このような意識に対応した学習環境整備、そして新たな教員養成体制の確立を目的としています。

Ⅰ 言語教育政策提言ユニット

本研究ユニットでは、一つの社会で複数の言語によるコミュニケーションがなされる 21 世紀的状況に対応した、慶應義塾における言語教育のフレームワークを策定し、それに基づく具体的施策の実験的実施を目指します。

今日の東アジアの状況を見ると、第二次世界大戦後のヨーロッパが経験したような政治・経済・文化のボーダーレス化が、この地域においても進行することが十分予想されます。そのような状況の中で、外国語教育には 4 技能（読み、書き、聞き、話す）だけでなく、異文化対応能力を中心とする言語・文化能力の育成が求められています。そのために、小学校から大学院までの一貫した教育プランや統一的評価基準の作成、そしてそれを支える高度な教授能力を備えた外国語教員の養成が急務とされています。

そこで、欧州評議会が 2001 年に公表した CEFR を参照して、従来日本の学校で広く行われてきた言語知識の獲得に重点を置いた教育から、複数の言語と文化が共存する社会のあり方に対応した複言語運用能力の養成に重点を移した新たな言語教育プランの策定を目指し研究を進めます。また、そのプログラムの効果・成果を評価するために必要な諸事項も検討します。

最終的には、小学校から大学院までを備えた総合的な教育機関である慶應義塾の利点を生かし、慶應義塾版 CEFR の刊行を目指します。一貫性・透明性のある外国語教育プログラムの策定と 21 世紀の多言語・多文化状況に対応する言語教育の構築を目標に、幼稚舎（小学校）から高等学校までの各一貫教育校と大学各学部からの代表者が定期的に集まり、情報の共有化を図っています。そして、その現状認識を議論の前提としつつ、外国語教育の新たなフレームワークを構築し、慶應義塾における実践的展開を通して、日本の外国語教育に寄与していきたいと考えています。

■「言語教育政策提言ユニット」の研究企画

・言語教育政策研究

CEFR の基礎的研究、ヨーロッパおよび東アジア諸国（韓国、台湾、中国）における外国語教育の実態調査、慶應義塾の生徒・学生の外国語能力の実態調査、生徒・学生、教員、保護者、卒業生などを対象とした外国語教育のニーズ調査を踏まえ、初等教育から高等教育に至る言語教育カリキュラムの研究を行い、『慶應義塾版外国語参照枠』の刊行を目指します。

・慶應義塾における一貫英語教育のためのグランドデザイン研究：ニーズ分析

慶應義塾における小中高大一貫英語教育のフレームワーク構築を、言語教育カリキュラム論の立場より検討します。そのための基礎データを提供するものとして、ニーズ分析を提案し、その方法論について研究を行います。

・教員養成・研修システム確立のための基礎研究

複言語・複文化能力を背景とし、新しい時代に対応した高度な指導力を持つ外国語教員養成プログラム開発のための基礎研究を行います。

■ 2006-2008 年度開催シンポジウム・講演

- 「慶應義塾外国語教育への提言（第 1 回）— 私たちが目指す卒業生像」（2006 年 7 月 24 日）
- 「学習者自身がデザインする外国語学習 — ヨーロッパ言語ポートフォリオはどのように役立ちうるか」（2007 年 4 月 2 日）
- 「慶應義塾外国語教育への提言（第 2 回）— 小・中・高・大の連携を考える」（2007 年 7 月 23 日）
- 「慶應義塾における言語教育のグランドデザイン — 共通基盤としての言語教育のフレームワーク構築に向けて」（2007 年 11 月 17 日）
- 「大学の外国語能力開発構想と社会の要請」（2008 年 11 月 15 日）

Ⅱ 行動中心複言語・複文化能力開発ユニット

本研究ユニットでは、国際舞台で広く通用するコミュニケーション能力開発の要請に応えるために、現行の言語教育を行動中心・タスクベースの学習へと転換し、そのためのカリキュラムデザインを設計することを目指して、以下の三つのテーマについて研究活動を行っています。

a) 英語一貫教育

小学校での早期英語教育から、中学、高校、大学へとそれぞれの発達段階に応じて、学習がどのように引き継がれていき、指導者側はどのような枠組みで相互に連携すべきかについての諸問題を研究しています。具体的には、児童・生徒・学生の英語力の測定・評価法の研究と実態調査を行い、その上で小中、中高、高大相互間の英語教育の接合の問題を検討し、より良い一貫教育のカリキュラムを作るための基礎研究を行っています。まずは日本における外国語教育史の中で中心的存在であった英語を対象としますが、その研究成果は他言語の教育体制の改善にも資するものとなります。

■「英語一貫教育」の研究企画

・言語プロフィール調査および共通参照レベル対応型テストの開発に関する研究
　CEFR の基礎的研究を踏まえ、ヨーロッパにおける言語ポートフォリオを研究するとともに、その使用実態を調査し、日本語版言語ポートフォリオを作成します。共通参照レベルをもとに、慶應義塾の一貫教育体制の中で学ぶ小学校から大学までの学習者に対してアンケートを実施し、日本における小中高大の英語教育の連携性を向上させるために言語ポートフォリオが有効であるかを検証します。
・日本語版言語ポートフォリオ開発に関する研究
　まず英語版の言語ポートフォリオ、次にそれを日本語訳した言語ポートフォリオを導入し、教員と学習者に対して実施するアンケート調査をもとに、日本での外国語学習の実態に即した慶應義塾版の言語ポートフォリオを開発することを目指します。

■ 2006-2008 年度開催シンポジウム

・「英語の実力・評価・教育」（2006 年 10 月 28 日）
・「慶應義塾英語一貫教育フォーラム」（2007 年 1 月 13 日）

b) 複言語・複文化能力開発

「複言語・複文化」という観点から、コミュニケーションを中心とする能力開発と、その前提となる現状把握のための調査・研究を行っています。欧州評議会が CEFR で提唱した「複言語・複文化」の包括的研究は、言語教育分野では日本で初めての試みと言えるでしょう。具体的には、複言語・複文化能力開発を目的とするカリキュラムデザインの研究、教授法研究、実験授業などを行う一方、日本での多言語・多文化の状況把握のための調査や、海外の多言語・多文化地域での言語教育調査を進め、複言語・複文化の視点からの言語教育が、グローバル化する日本にとってどのような教育効果を生み出すことができるかを検証します。

■「複言語・複文化能力開発」の研究企画

・「複言語のすすめ」プロジェクト

複言語習得の奨励推進を目的に、慶應義塾における第二外国語の授業をスタートさせるにあたって効果的なガイダンスパンフレットと教師用マニュアルを作成し、その効果をアンケートにより測定します。

・コミュニカティブ・アプローチによる複言語教材開発に備えた言語機能別の表現類型リストの研究

CEFR の中核部分を担う B1 レベルが指定する Can-Do をこなすに足る言語機能別の英語表現類型リストをまとめ、さらに多言語化します。

・ドイツ語リーディング学習における多読の環境整備およびその学習効果に関する研究

「多読」というリーディング学習方法をテーマに、読書を促進する授業デザインや学習環境整備、多読学習の効果とリーディングストラテジーに与える影響について研究を行います。

・多言語発音教材制作研究

多言語の体系的発音学習コースを Web 上に構築するとともに、学習者の音声を解析し、インタラクティブに自動矯正を行うシステムの開発を目指します。

・配信型マルチメディア教材制作研究

複言語複文化主義の理念に基づく「マルチリンガル」、「マルチプラットフォーム」に対応した、言語学習のための音声映像教材の制作と教材配信システムの構築を研究します。

・より豊かな言語教育を求めて―ことばへの気づき・インテンシブ外国語・ろう児教育―

感性のしなやかな子どもたちに、もっと豊かで「ことばの力」を伸ばす教育を提供することはできないかという問題意識を出発点に、初等中等教育における多様な言語への「目覚め」ないしは「気づき」を提供する実践に基づき、国語（日本語）教育、外国語（英語）教育の現状や課題についての研究を進めます。

・多言語絵本を用いた言語意識教育に関する研究

多言語絵本の読み聞かせを行い、それが学習者の読書（学習）意欲や言語意識（言語の多様性に対する気づき）にどのような影響を与えるのか検証します。

・外国語学習入門期における発音指導の研究―ドイツ語におけるスープラセグメンタルな要素を中心に―

より効率よくリズムを体得し、かつその成果が持続するような新しい発音練習プログラムを考案し、実施します。

・コンテンツとタスク中心の教授法におけるドイツ語学習過程

コンテンツ中心の教授法が外国語（ドイツ語）学習過程と学習行動に与える影響について実証的に解明することを目的とします。

■ 2006-2008 年度開催シンポジウム

・「日本におけるバイリンガル教育と複言語主義」（2006 年 12 月 6 日）
・「多言語・多文化の学校を考える ― 今私たちに何ができるか、何をすべきか」（2007 年 6 月 15 日）

c) 異文化トレーニング

異文化交流の際のリスク回避が重要であるという観点から、異文化トレーニングの研究を進めています。学習者が体験する複雑かつ多面的・具体的な多文化接触の実態を探り、その中で彼らが何を学び、どのように成長するのかを質的データと量的データの双方を用いて明らかにしていきます。その上で、異文化トレーニングが与える効果とその役割を、総合的に分析・考察します。具体的には、文化摩擦を体験することによって、コミュニケー

ションにおける行動様式や、自文化・他文化に対する考え方や態度、自分自身や周囲の捉え方がどのように変化し、異なる文化に対処する能力の獲得において、どのような学びを体験するのかを明らかにしていきます。また、異文化トレーニングが人間関係や社会全体にどのような肯定的影響をもたらすのかを解明することも目的としています。さらに、異文化適応とそれに伴う外国語などの学習に、いかなる要因（パーソナリティ、受け入れ側の態度、文化的ファシリテータ＜案内役＞の存在など）が、どのような影響を与えるかについても研究を行います。

■「異文化トレーニング」の研究企画

・異文化間コミュニケーション研究プロジェクト

1）異文化間コミュニケーション関係の授業の影響をみる研究

5つの実験授業とイベントを開催し、その授業の影響について研究します。また、企業が求めている異文化コミュニケーション能力とは何かを探るため、企業の方にインタビューをし、その結果を分析します。

2）留学の影響をみる研究

毎年3月に実施される中等部主催の英国研修に参加する生徒を対象に、異文化適応能力テストを行い、中学生の異文化適応能力の変化を見ていきます。その際に異文化トレーニングも行うことで、異文化適応についていくつかの仮説を立てていきます。

3）プルリリンガルな学習環境の影響をみる研究

学内チューター制度を利用し、理工学研究科に在学している留学生のチューターに研究補助を依頼して、複言語・複文化環境が留学生に与える影響を学習面・生活面での変化から検証します。

4）学生、スタッフ、教員における異文化間コミュニケーションの研究

学生が授業外で外国語や外国文化に接する場所として外国語ラウンジを設置し、ビデオ会議やイベントを開催しています。また、異文化トレーニングの効果を測定し、分析を行います。

CEFR成立の背景と行動中心学習

ヨーロッパでは、二度の世界大戦を含む域内の悲惨な戦いの歴史を経て、さまざまな言語・文化的背景をもつ人びとや地域が平和的に共存できるよう、ヨーロッパ・レベルでの言語政策や言語教育政策の研究が継続的に進められて来ました。その中心となっているのが欧州評議会です。そこでの研究の中から、1975年にはvan Ekを中心とするグループが当時のコミュニカティヴ・アプローチの理論を背景に *Threshold Level English* を著しました。ここには初歩の学習者が身につけるべき言語要素が概念機能シラバスをもとに記述され、教材作りと授業の指針が示されました。さらにそれから25年の研究と議論を経た2001年に、ある意味では戦後のヨーロッパにおける言語教育政策研究の総決算として欧州評議会が公表したのがCommon European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment（邦訳　吉島他、2004）です。

現在40数カ国に及ぶ欧州評議会加盟各国は、CEFRに準拠した外国語教育を行うことに合意し、そのために国や州のレベルでカリキュラムや試験制度の見直しを始めとする、さまざまな改革が行われています。

CEFRが提唱する新しい文化・教育的パラダイムでは、その基底にあるのは「行動中心主義」です。この考えによると、私たち人間はみな「社会的に行動するもの・社会的存在」として捉えられます。つまり、生活の中で主体的に何らかの「課題」を解決することを求められる社会の成員なのです。そしてそのような社会の成員としての個人は、具体的な行動を通して種々の課題と取り組みながら、言語能力を獲得していくのです。

従って、言語教育も行動中心主義に対応して、学習の中で具体的な課題が設定され、それを解決するプロセスの中で言語能力が獲得されるようにデザインされなければならないということになります。私たちはこれを「行動中心学習」と捉えています。

Ⅲ 自律学習環境整備ユニット

本研究ユニットでは、行動中心的な複言語・複文化教育環境の創出に向けて、以下の二つの観点からアプローチしています。

a) 自律・協働学習

初等・中等教育、高等教育、そして生涯学習をも含む「学び」という広い領域を対象とし、主体的姿勢を持った学習者を育てる「自律学習」と、他者と交流しながら学ぶ「協働学習」を二つの概念軸に据えて、従来の言語教育を刷新する教育法・教授法・教材の開発、そしてそのプログラムへの適応方法を研究しています。また新しい言語教授法とスキルを身につけた教員の養成も図ります。

■「自律・協働学習」の研究企画

・学校間連携による同期型・非同期型協調学習コミュニティ形成と学習環境デザイン研究
東アジア地域の異なる教育機関をつなぐ同期型・非同期型の言語協調学習コミュニティの構築をすすめ、次世代的言語学習環境デザインの研究を行います。

・Interactive Voice Community（IVC）の構築に関する研究
音声ファイルなどの相互閲覧環境を備えたIVCコミュニティをMoodle上に構築し、自律協働学習力（メタ認知能力）が伸張するか、特に質的観点からの調査・分析を行います。

b) 学習環境整備

自律・協働学習環境や行動中心・タスクベースの複言語・複文化教育環境を情報化システム基盤構築の観点から総合的に整備することに取り組みます。また併せて、早期教育から専門教育までをカバーする、国際的かつ自律的な学習環境基盤の構築を目指します。具体的には、e-Learning環境がマルチリンガル対応であるかの検証とその実践研究を行っています。また各ユニットが実施する実験授業等を技術面から支援するとともに、独自の教材を開発しています。特にテレビ会議システムは、これまでの地理的制約を超えた新たなカリキュラムデザインを可能にする次世代学習メディアであり、コミュニケーション能力養成の観点から学習環境を大幅に改善する可能性を秘めているといえます。このようなメディアを効果的に活用するための拠点形成を行なっています。またさらに、行動中心・タスクベースの学習を促進するために、次世代型外国語自律学習スペースも考案しています。

自律的学習者の育成とは

21世紀の知識社会にあっては、知識は幾何級数的に増大し、昨日役立った知識は今日すでに役に立たないということも起こっています。このような時代にあっては、「学び」は一生涯のスパンで捉えられなければなりません。

すなわち、すべての学習は生涯学習であるといってもよいでしょう。ただし、人間が一生涯で学校という組織にあって指導者の下に学ぶことのできる時間は限られています。従って、人生の限られた時間を過ごす学舎で学ぶべきことは、客体化された知識（のみ）ではなく、むしろ学習の技術やストラテジーであるということができます。

学習者は「学びを学び」、自律的な学習者となることが求められます。全ての教育は自律的学習者の養成につながるものでなくてはなりませんが、外国語教育も当然その例に漏れません。すなわち、外国語教育とは、最終的には自律的な外国語学習者を育てるものであると定義することができるでしょう。

■「学習環境整備」の研究企画

・リソースシェアリングプロジェクト

学内の外国語教育リソースを整理・開発・補完する、参加型の学習コース構築研究を行います。将来的には理想的な教材を適切なタイミングで学習者に提供する環境の創出を計画します。

・IT を利用した外国語学習環境の構築

自習用 IT 教材が自律学習環境整備にどのように貢献できるかを具体的に検証することを目的に、podcasting 教材の改善、携帯電話対応 Web 単語帳の開発・運用・評価、学習履歴データベースの構築を行います。

・多文化共生に向けた感性の涵養のための外国語ラウンジにおける異文化体験の機会創出の試み

年間 4 ～ 6 回程度、様々な文化にフォーカスを当てて、複言語・複文化環境を実体験し、言語・文化的気づきの機会を得るようなプログラムを企画しています。

・Blended Learning のための教育・学習環境創出研究

外国語教育研究センター、AOP プロジェクト内で行われる ICT を活用した教育・学習環境整備、および研究活動の成果を、教育現場へと還元するための研修活動、調査研究、情報共有、教材開発、教育実践活動を行います。

4 つの savoirs とは

CEFR の中で明示されている 4 つの savoirs とは、叙述的知識（declarative knowledge ; savoir）、技能（skills）とノウ・ハウ（know-how）（savoir-faire）、実存的能力（savoir-etre）、学習能力（savoir-apprendre）を指します。

叙述的知識とノウ・ハウの関係については、CEFR 本文中で車の運転を例に説明されています。例えば、クラッチの構造について「叙述的知識」を持つことは大事ですが、それだけでギアを入れることはできません。実際に運転するためにはクラッチペダルを踏んで手でレバーを操作し、ギアを入れる「ノウ・ハウ」が身についていなければなりません。

また「実存的能力」とは、『態度とか姿勢とか、物事と付き合っていくとき、何かをしようとするときに、それに対してどのような態度を取るかということ』（吉島茂「ヨーロッパの外国語教育を支える考え方」『英語展望』No.114, 2007, p.51）です。この能力は文化と関連が深く、ある文化圏でポジティヴに取られる態度が、別の文化圏ではネガティヴに取られることがあります。身近な例でいうならば、対話の際に人の目を見て話すことはある文化圏では必須であっても、別の文化圏ではむしろ失礼に当たり、避けなければならないというようなことです。外国語学習には、目標文化圏のこうした振る舞いを学ぶことも含まれます。

「学習能力」とは『実存的能力、叙述的知識と技能を動員するもの』です。例えば、学習過程で簡単な言葉で繰り返してもらい、理解を容易にするのは「実存的能力」によります。ある言語の語尾変化の知識は「叙述的知識」であり、辞書を引く力はまさに「技能」や「ノウ・ハウ」に当たります。学習はこうした力を総動員して行うものであり、それらを統括する力を学習能力ということができます。

言語学習における「独立自尊」の実現と言語ポートフォリオ

行動中心複言語学習プロジェクトの研究概要にもあるとおり、本プロジェクトは、一貫教育、複言語・複文化能力開発、自律・協調学習という三つの柱を念頭に置きながら、言語教育の最適化を図るとともに、研究成果による社会還元を目指しています。

ここでモデルとなっているのは、欧州評議会が開発した異文化・言語教育のフレームワーク、Common European Framework of Reference for Languages(以下「ヨーロッパ共通参照枠」)です。

このフレームワークは、従来の文法中心の言語学習に、異文化理解の側面をも意識しつつ「コミュニケーションのため人は言語を用いて何ができるようにならねばならないのか」という視点を加味しており、いわば立体的な言語学習モデルを提示しています。また、言語政策当局、教育者、学習者、ユーザー（人材を求める企業など）が共通の物差しに基づいて目標を設定し、かつ目標を達成しているかを確認できるよう、「私はこれこれができます」という形式の能力記述文を数種組み合わせた、A 1 から C 2 までの運用能力指標を打ち出しています。

こうしたヨーロッパ共通参照枠が言語学習の世界に新たに導入された海図だとすれば、その海図を使って航海するためのコンパスとも言えるのが European Language Portfolio（以下「ポートフォリオ」）です。

このポートフォリオのねらいは、欧州評議会加盟国の教育現場にヨーロッパ共通参照枠の言語モデルと共通指標を浸透させる一方、個々の学習者が共通指標を目安としながら主体的に学習を進められるようにするというもので、2008 年 2 月現在、利用実績は累計で 250 万件に達しています。

ポートフォリオそのものは、自分の現在位置を記録する Passport、学習経過と次の目標を記録する Language Biography、それと学習言語を使ったメールの写しなど資料をまとめておく Dossier という三つのファイルで構成されています。単なる言語学習の記録に終わらず、コミュニケーションのあり方や異文化経験に関わる自己評価項目を設け、複言語複文化能力開発に留意していることが特色の一つです。

三つの中では、学習者が共通指標に照らしながら進度と方向を見極めることのできるよう構成されている Language Biography が最重要です。ヨーロッパ共通参照枠という名の海図を使う人にとっての航海日誌です。

人に頼らず、自分の責任で言語学習を進めていく仕組みであり、言語学習における「独立自尊」を確保するツールと位置づけることもできます。

以下の URL から実際のポートフォリオをダウンロードできますので、どのようなものであるかをお確かめください（すべて英文）。いずれもイギリスの教育機関 CILT が制作したもので、欧州評議会の認定を受けています。

Passport: http://www.cilt.org.uk/qualifications/elp/adult_elp_passport.pdf
Language Biography : http://www.cilt.org.uk/qualifications/elp/adult_elp_biography.doc
Dossier : http://www.cilt.org.uk/qualifications/elp/adult_elp_dossier.doc

以下は、CILT が開発した、イラスト入りの「ジュニア版」で、一つのファイルに passport, biography, dossier の三つが収まっています。また、「ティーチャーズガイド」も用意されています。

「ジュニア版」言語ポートフォリオ :
http://www.nacell.org.uk/resources/pub_cilt/portfolio_revised.pdf
同「ティーチャーズガイド」:
http://www.nacell.org.uk/resources/pub_cilt/teachersguide_revised.pdf

社会構成主義

伝統的に知識は伝達できるものとして考えられてきた。それは持つ者から持たざる者へ，水が高きところから低きところへ流れるように伝えられるとされた。学校の教室は，こうした知の受け渡しの場として考えられてきた。従って，知識を与える教員がそれを受ける生徒の前に立ち，一段高い教壇から低い場所に座った生徒たちへと知識を流し込んだのである。

一方で，知識は単純に伝達によって獲得されるものではないという考え方がある。教師が語ったある事柄は，そのまま生徒の中に入ってまったく同型の知識となるのではなく，それは生徒ひとりひとりが自分の中に知識を新たに作り上げるきっかけになるに過ぎないという構成主義の考え方である。一クラスに生徒が三十人いれば,そのひとりひとりが異なった家に生まれ異なった環境で育ち,そして今までに蓄積してきた知識も異なる。だから，教師から同じ言葉を聞いても，それを受けたひとりひとりの中でその言葉が咀嚼され化学反応を起こした結果生成される知識はまったく異なると考えるのである 。

構成主義によれば，学習とは，外から来る知識の受容と蓄積ではなく，新たなインプットにより，学習者自らの中に知識を精緻化し（再）構築する過程である。既に述べたように，外からの情報は既知の情報（知識）と関係づけ解釈され理解される。そのため，同じ情報を得ても，理解や知の生成が人により異なることが起こりうるのである。

さて，このような知の構築は，当然のことながら学習者が個人で活動を行っている時にも生じる。しかし，人間は社会的な存在であり，他者と交わりつつそれぞれの社会的課題を解決するように行動している。こうした人間存在にとっては，学習は社会的なコンテクストの中でもっともよくその機能を発揮することができる。つまり，学習者に与えられた情報が，学習者に有意な（社会的）活動を通して精緻化され，一般化され，再構成されていく過程こそが学習であると考えられるのである。このような社会構成主義の考え方によれば,学習は個々人の単独行為ではなく,学習者の相互行為によって成り立つ。

これを外国語学習に当てはめて考えれば，それは学習者自身にとって意味のあるコミュニケーション活動によってこそ言語知が獲得されるということになるのである。ドイツ語学習を例に取れば,「デア，デス，デム，デン」という定冠詞の語尾変化を覚えることや，単語帳と首っ引きで一つでも多くの単語を覚えることがドイツ語学習の中核をなすものではなく，そしてそれらを組み合わせてカーリンやトーマスの役でロールプレーをすることでもなく，まさに自分が自分として本当に知りたいこと（例えばそれは，授業後に連絡を取り合うための相手の携帯電話の番号であるかも知れない）を目標言語による行為を通じて相手から引き出せた時に，言わば真の学習が成立するのである。すなわち，与えられた社会的コンテクストで当人にとって意味のある言語行為が行われることを通して，例えば Telefonnummer（電話番号）という単語や数字などが学習されることになるのである。

境一三「豊かな学びの場としての LMS―ドイツ語学習における「振り返り」と「気づき」を例に―」（吉田晴世・松田憲・上村隆一・野澤和典 編著『ICT を活用した外国語教育』東京電機大学出版局、2008 年所収）より抜粋

文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業
学術フロンティア推進事業（2006 年度採択）
行動中心複言語学習プロジェクト

研究代表 [2007 年 9 月まで]：金田一真澄・センター所長 [2007 年 9 月まで]；理工学部教授
研究代表 [2007 年 10 月より]：境一三・センター所長 [2007 年 10 月より]；経済学部教授

ユニットリーダー・サブユニットリーダー（2008 年 4 月現在）

I. 言語教育政策提言ユニット
　リーダー：境一三（幹事 [2007 年 9 月まで] 、代表幹事 [2007 年 10 月より]）

II. 行動中心複言語・複文化能力開発ユニット
　リーダー：金田一真澄（代表幹事 [2007 年 9 月まで]、幹事 [2007 年 10 月より]）
a) 英語一貫教育（跡部智・センター副所長；普通部教諭）
b) 複言語・複文化能力開発（金田一真澄）
c) 異文化トレーニング（吉田友子・商学部准教授）

III. 自律学習環境整備ユニット
　リーダー：倉舘健一・センター専任講師（幹事）
a) 自律・協働学習（太田達也・総合政策学部准教授）
b) 学習環境整備（倉舘健一）

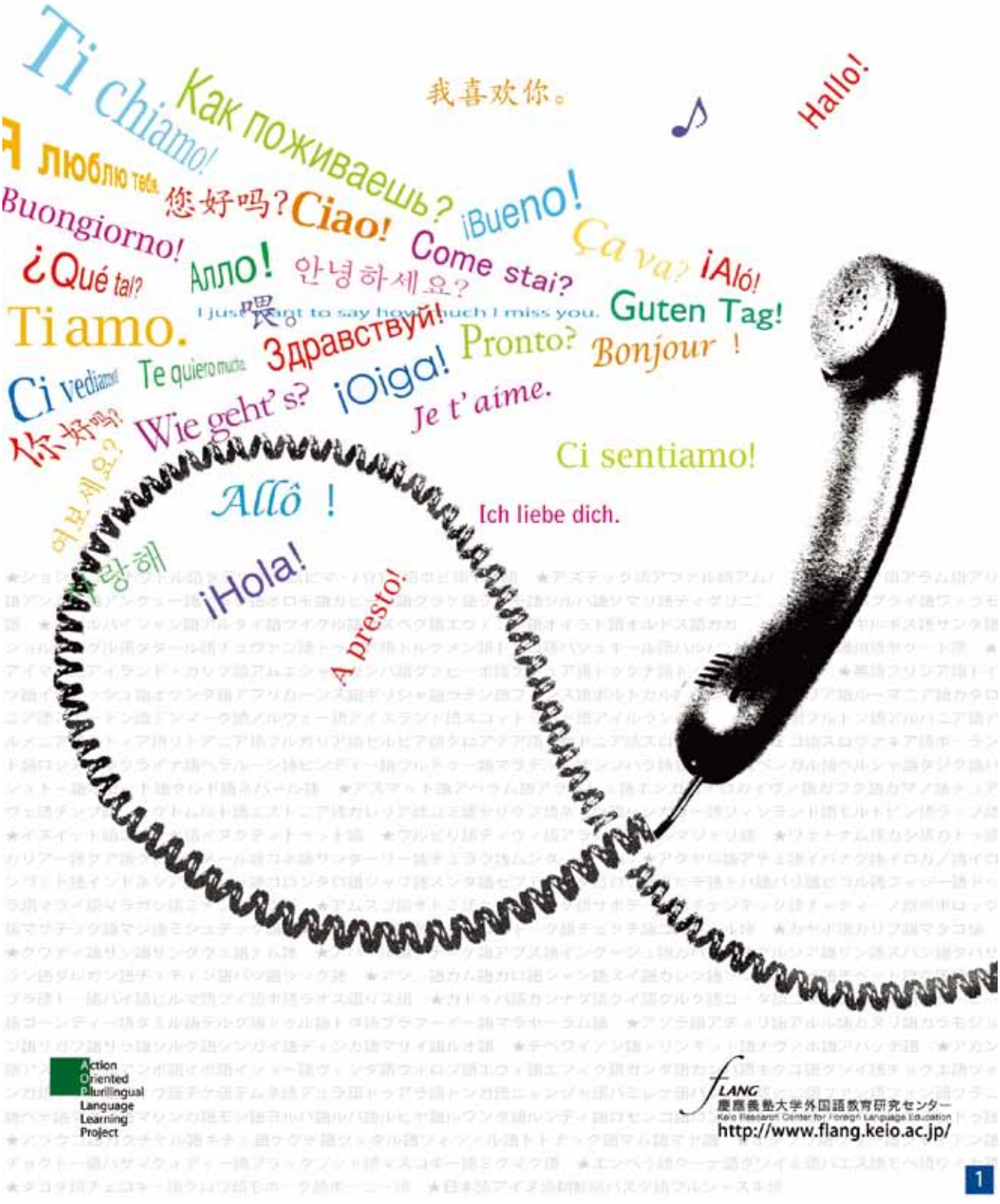
研究メンバー（2008 年 4 月現在）

跡部智（センター副所長；普通部教諭）
井上京子（理工学部教授）
岩波敦子（理工学部教授）
太田達也（総合政策学部准教授）
折笠敬一（高等学校教諭）
金田一真澄（理工学部教授）
國枝孝弘（総合政策学部准教授兼政策・メディア研究科委員）
倉舘健一（外国語教育研究センター専任講師）
古石篤子（総合政策学部教授兼政策・メディア研究科委員）
斎藤太郎（センター副所長；文学部教授）
境一三（センター所長；経済学部教授）
佐藤望（商学部教授）
重松淳（センター副所長；総合政策学部教授兼政策・メディア研究科委員）
志村明彦（経済学部准教授）
シャールト，ミヒャエル（法学部准教授）
鈴村直樹（経済学部教授）
髙山緑（理工学部准教授）
手塚千鶴子（日本語・日本文化教育センター教授）
中村優治（文学部教授）
西村太良（文学部教授）
平高史也（総合政策学部教授兼政策・メディア研究科委員）
藤田真理子（湘南藤沢中・高等部教諭）
森泉（理工学部准教授）
山下輝彦（文学部教授）
横山千晶（法学部教授）
吉田友子（商学部准教授）

資料 21　《複言語のすすめ》パンフレット

伝えたい、ぼくの心をきみの言葉で

複言語のすすめ



世界で一番話されている言葉

世界中に現在、約6000の言語があると言われています。ただし、そのうち、21世紀末までに90%の言語が死滅すると予測されています。

世界の母語人口〔上位20言語〕(単位100万人)

〔出典:List of languages by number of native speakers, Wikipedia〕

順位	母語	人口	順位	母語	人口
1	中国語(北方方言)	845	11	ジャワ語	85
2	スペイン語	329	12	パンジャブ語	78
3	英語	328	13	中国語(呉方言)	77
4	ヒンディー語(含ウルドゥー語)	243	14	テルグ語	70
5	アラビア語	221	15	ヴェトナム語	69
6	ベンガル語	181	16	マラティー語	68
7	ポルトガル語	178	16	フランス語	68
8	ロシア語	144	18	朝鮮語	66
9	日本語	122	18	タミル語	66
10	ドイツ語	90	20	イタリア語	62

注1. 中国語は、北方方言、呉方言など、相異なる8つの方言に分かれます。
注2. ヒンディー語はインドの公用語、ウルドゥー語はパキスタンの国語ですが、言語的には極めて近い。(『世界のことば小事典』柴田武編、大修館、1993)
注3. ベンガル語、パンジャブ語、テルグ語、マラティー語、タミル語はインドとその周辺の言語です。〔裏面地図参照〕
注4. 英語は、公用語、準公用語を含めると、54カ国、約21億人にのぼります。(「データブックオブ・ザ・ワールド」2005年度版)
注5. このWikipedia資料は、主にエスノローグ2009年版のデータを下敷きにしています。

国連の公用語(6言語)　英語、フランス語、中国語、スペイン語、ロシア語、アラビア語
Wikipedia ウィキペディアの執筆言語数:278言語(2011.1.1)
世界の総人口:約69億人(2011年)その中で、中国(13億人)とインド(11億人)が突出しています。

街角の外国語

世界の言語を聴いてみよう

★NHKのWebページ(18言語)
http://www.nhk.or.jp/nhkworld/
(アラビア語、インドネシア語、ウルドゥー語、スペイン語、スワヒリ語、タイ語、中国語、朝鮮語、ビルマ語、ヒンディー語、フランス語、ヴェトナム語、ペルシャ語、ベンガル語、ポルトガル語、ロシア語、日本語、英語)

★BBCのWebページ
http://www.bbc.co.uk/worldservice/

★VOAのWebページ
http://www.voanews.com/english/

この言葉を話してみたい!

● いろいろな外国語で「ありがとう」「さようなら」と言ってみましょう!

	(カムサハムニダ)	(グラツィエ)	(スパスィーバ)	(グラシアス)	(ダンケ)	(メるスィ)	(シェーシェ)
Thank you.	감사합니다.	Grazie.	Спасибо.	Gracias.	Danke.	Merci.	谢谢。
英語	朝鮮語	イタリア語	ロシア語	スペイン語	ドイツ語	フランス語	中国語
See you!	안녕히 계세요. (アンニョンイゲセヨ)	Ciao. (チャオ)	До свидания. (ダ・スヴィダーニヤ)	Adiós. (アディオス)	Auf Wiedersehen. (アウフ・ヴィーダーゼーエン)	Au revoir. (オるヴワーる)	再见。 (ツァイジエン)

● 「四季」は各言語では何と呼んでいるでしょう?

まずこの一言を覚えよう!

Excuse me.	英語 エクスキューズミー	すみません! ちょっと来てください 道を空けてください ちょっとよろしいですか?
주세요!	朝鮮語 ジュセヨ	ください!
Per favore.	イタリア語 ペる・ファヴォーれ	お願いします (物を示して)これを下さい (地図を示して)ここへの行き方を教えてください
Пожалуйста.	ロシア語 パジャールスタ	お願いします どうぞ どうか〜してください どういたしまして
Por favor.	スペイン語 ポる・ファボーる	お願いします (物を示して)これを下さい もう一度言ってください いいですか? 勘弁してよ
Bitte.	ドイツ語 ビッテ	お願いします (物を示して)これを下さい 〜へ行ってください どういたしまして
S'il vous plaît.	フランス語 スィルヴプレ	これをお願いします (物を示して)これを下さい
不客气。	中国語 ブークーチ	(主人が客に)ご遠慮なく (客が主人に)どうぞお構いなく 遠慮なく頂きます

4

言葉の違いを比べてみよう!

◆ 語順

世界の言語は、主語（S）、目的語（O）、動詞（V）、の３つの順序によって6タイプに分かれます。
私は（S）本を（O）借りた（V）⇒SOV：日本語はSOVのタイプ

1.	私は ・ 本を ・ 借りた	SOV	（約 50%）	トルコ語、日本語、朝鮮語、ラテン語、ヒンディー語、ウルドゥー語
2.	私は ・ 借りた ・ 本を	SVO	（約 35%）	英語、フランス語、ドイツ語、フィンランド語、中国語、スワヒリ語
3.	借りた ・ 私は ・ 本を	VSO	（約 10%）	古典アラブ語、ウェールズ語、サモア語
4.	借りた ・ 本を ・ 私は	VOS	（約 3%）	マダガスカル語（オーストロネシア語族）、ツォツィル語（中米のマヤ語族）
5.	本を ・ 私は ・ 借りた	OSV	（約 1%）	カバルド語（北コーカサス地方の言語）
6.	本を ・ 借りた ・ 私は	OVS	（約 0.1%）	ヒシュカリヤナ語（ブラジルのカリブ語族）

（出典：バーナード・コムリー他著／片田房訳『世界言語文化図鑑』東洋書林、1999、P19）（一部加筆）
注：%の数字は、松本克己『世界言語への視座』三省堂、2006、P211の数字をまるめたもので、全言語に対する割合を示します。

◆ 名詞の性

ヨーロッパの言語には、名詞に性があるものが多く、ドイツ語、ロシア語、アイスランド語、ギリシャ語のように中性を含め３つの性がある言葉もあります。*
各言語の名詞の性：男性名詞・中性名詞・女性名詞

	フランス語	ドイツ語	スペイン語	イタリア語	ロシア語
太陽	soleil	Sonne	sol	sole	Солнце
月	lune	Mond	luna	luna	Луна
山	montagne	Berg	montaña	montagna	гора
川	rivière	Fluss	río	fiume	река
水	eau	Wasser	agua	acqua	вода

＊性の区別の起源には、擬人化説、文法上の変化類型名称説などがあります。

◆ 単語の意味区分

言語によって世界の分け方が異なります。
それは言語がその民族の文化を反映しているからです。

日本語	中国語	英語	ドイツ語	ロシア語	フランス語
兄	哥哥	brother	Bruder	брат	frère
弟	弟弟				
稲	稻子	rice	Reis	рис	riz
お米	米				
ごはん	米飯				
ライス					

外国語を学ぶときの４つのポイント

違うところが面白い!

色々な言語、様々な文化に触れることで、人類の豊かさが見えてきます。挨拶も、食事も、文字もそれぞれに異なっていることが面白いと感じられますか？　異なった言語に親しむことは、異なった文化に親しむこと。それは人間の営みをより深く知ることにつながります。

習うより慣れてみよう!

どんな言語も人間が使うもの。人間の脳のしくみに合わせて作られているのですから、自然体で向き合えばいい。言語の習得は、勉強ではなく体験なのですから。

間違いを恐れないで!

慣れ親しんだ言葉と違っているから間違うこともある。だから、面白いのです！　間違うことは「失敗」ではなく「発見」。普段と違った言葉を話すひと味違った自分を演じてみましょう。できれば役者のように。変身と見知らぬ世界へのトリップは、外国語学習の大きな魅力です。

楽しく続けよう!

大切なのは楽しみながら学ぶこと。
言葉を通していろいろな世界が見えてくる。
君が学ぶ言葉は、憧れの世界の扉を開ける鍵です。

研究メンバー

跡部智（外国語教育研究センター副所長／普通部教諭）（2007 年 4 月～）
石井明（経済学部教授）（～ 2007 年 3 月）
井上逸兵（文学部教授）（2009 年 10 月～）
井上京子（理工学部教授）
岩波敦子（理工学部教授）
太田達也（総合政策学部准教授〈有期〉）（2007 年 4 月～ 2009 年 9 月）
折笠敬一（高等学校教諭）
金田一真澄（理工学部教授）
國枝孝弘（総合政策学部准教授）
倉舘健一（外国語教育研究センター専任講師〈有期〉）（～ 2010 年 3 月）
古石篤子（総合政策学部教授）
斎藤太郎（文学部教授）
境一三（外国語教育研究センター所長／経済学部教授）
迫村純男（法学部教授）（～ 2007 年 3 月）
佐藤望（商学部教授）
重松淳（総合政策学部教授）（～ 2010 年 3 月）
志村明彦（経済学部准教授）
シャールト　ミヒャエル（法学部准教授）（2007 年 4 月～）
鈴村直樹（経済学部教授）（～ 2009 年 9 月）
高桑和巳（理工学部）（～ 2007 年 3 月）
高山緑（理工学部准教授）（2007 年 4 月～）
手塚千鶴子（日本語・日本文化教育センター教授）
中村優治（文学部教授）
西村太良（文学部教授）
平高史也（総合政策学部教授）（2007 年 4 月～）
藤田真理子（湘南藤沢中・高等部教諭）
森泉（理工学部教授）
山下輝彦（文学部教授）
横山千晶（法学部教授）
吉田友子（商学部准教授）
藁谷郁美（総合政策学部准教授）（2009 年 10 月～）

（カッコ内の年月はメンバーとして活動した時期。肩書は当時のもの）

研究協力者

會田素子（文学部非常勤講師）
秋山敬子（総合政策学部非常勤講師）
アドリアナ　リコ　横山（関西大学文学総合人文学科准教授）
五十嵐玲美（横浜市立大学非常勤講師）
石井康史（経済学部助教授）
礒崎敦仁（法学部専任講師）
伊藤扇（幼稚舎教諭）
今井純子（普通部非常勤講師）
井本由紀（理工学部助教）
岩居弘樹（大阪大学教授）
岩崎栄一（群馬県立女子大学非常勤講師）
内山清子（国立情報学研究所特任研究員）
エインジ　マイケル（経済学部准教授）

江面快晴（ユストゥス・リービヒ大学学生）
江波戸愼（中等部教諭）
オーグスティン　メアリー　エスター（カリフォルニア州エメリー校教頭）
大久保成（DMC 専任講師）
大久保教宏（法学部教授）
大久保正章（普通部教諭）
大竹優志（高等学校教諭）
太田達也（南山大学外国語学部准教授）
岡田吉央（志木高等学校教諭）
岡野惠（大正大学表現学部特命教授）
奥山美穂（高等学校講師）
小野文（理工学部専任講師）
ガイヤール　ニコラ（総合政策学部講師）
笠井裕之（外国語教育研究センター副所長／法学部助教授）
加留部秀岳（外国語教育研究センター研究補助員）
菊池歌子（関西大学外国語学部教授）
北濱佳奈（女子高等学校非常勤講師）
許曼麗（商学部教授）
工藤多香子（経済学部准教授）
熊野谷葉子（外国語教育研究センター専任講師）
倉林修一（政策・メディア研究科助教）
倉本和晃（高等学校教諭）
黒河泉（ブリストル大学心理学部学生）
桑原亮（外国語教育研究センター研究補助員）
神原慧（外国語教育研究センター研究補助員）
小林潔（神奈川大学外国語学部特任准教授）
佐野彩（外国語教育研究センター研究員）
島田徳子（国際交流基金日本語国際センター専任講師）
島崎のぞみ（外国語教育研究センター PD）
清水建嗣（幼稚舎教諭）
志村佳菜子（高等学校講師）
シュッテレ　ホルガー（麗澤大学嘱託専任講師）
白崎容子（文学部教授）
鈴木雅子（外国語教育研究センター助教〈有期〉）
鈴木有香（早稲田大学紛争交渉研究所客員研究員）
須藤真季（慶応義塾外国語学校講師）
石司えり（SFC 研究所上席訪問所員）
高橋朋子（大阪大学講師）
竹内理（関西大学外国語学部教授）
竹内良雄（経済学部教授）
種村和史（商学部教授）
垂井香（普通部講師）
津崎正行（文学部非常勤講師）
デイビス　マーク（カリフォルニア州エメリー校教諭）
寺田雄介（女子高等学校非常勤講師）
土岐麻里（湘南藤沢中・高等部教諭）
伴野崇生（総合政策学部非常勤講師）
中島和子（トロント大学名誉教授）
中嶋雅巳（普通部教諭）
中谷潤子（大阪大学後期博士課程）
中津川みゆき（慶応義塾外国語学校講師）
長野智佳（高等学校教諭）

中村智栄（政策・メディア研究科学生）
中村文紀（外国語教育研究センター RA）
庭井史絵（普通部司書教諭）
野村昌史（理工学研究科修士課程）
萩野達也（環境情報学部教授）
蓮見二郎（九州大学法学部准教授）
長谷川淳一（桜美林大学専任講師）
濱野英巳（慶應義塾大学非常勤講師）
馬場秀行（女子高等学校教諭）
林良子（神戸大学大学院国際文化学研究科准教授）
原田依子（日本大学非常勤講師）
日向清人（慶応義塾外国語学校講師）
プール　グレゴリー（多摩大学グローバルスタディーズ学部教授）
ブランダオ　レナート（幼稚舎／普通部／中等部講師）
堀口佐知子（テンプル大学准教授）
ボンジー　アラナ（慶應義塾大学非常勤講師）
マイヤー　アンドレアス（上智大学一般外国語教育センター嘱託講師）
前田華奈（中等部教諭）
町恵理子（麗澤大学教授）
松田かの子（文学部非常勤講師）
ミギャン　パトリシア（東京農工大学非常勤講師）
水野邦太郎（福岡県立大学人間社会学部准教授）
三ッ石祐子（文学部／経済学部非常勤講師）
三橋紫（東京農工大学国際センター特任教授）
宮崎啓（高等学校教諭）
メニッシュ　マーク（青山学院大学経済学部准教授）
持原なみ子（高等学校教諭）
森山徳之（志木高等学校教諭）
モレッツ　ドノバン（カリフォルニア州エメリー校教諭）
師岡カリーマ　エルサムニー（文学部非常勤講師）
森朋子（島根大学准教授）
谷内正裕（ベネッセ・コーポレーション）
八代京子（麗澤大学大学院言語教育研究科教授）
山城リタ（外国語学校講師）
山田恒（法学部教授）
山根裕佳（総合政策学部／環境情報学部／早稲田大学教育総合科学学術院非常勤講師）
ヤング　ジェローム（文学部講師）
横川真理子（慶應義塾大学非常勤講師）
吉村創（高等学校教諭）
ラインデル　マルコ（総合政策学部訪問講師〈招聘〉）
ラップリエ　ジェレミー（日本学術振興会 PD）
ルイス　クライド（外国語教育研究センター研究協力者）
ルラディック　モニク（同志社大学言語文化教育研究センター准教授〈有期〉）
ルロワ　パトリス（総合政策学部訪問講師〈招聘〉）
渡谷京子（普通部司書教諭）
SFC ドイツ語教材開発研究プロジェクト

（メンバーの肩書は協力当時のもの）

行動中心複言語学習プロジェクト

Action Oriented Plurilingual Language Learning Project (AOP)

平成 18 年度～平成 22 年度私立大学学術研究高度化推進事業
（学術フロンティア推進事業） 研究成果　報告書

発　行	慶應義塾大学外国語教育研究センター
	〒 223-8521　神奈川県横浜市港北区日吉 4-1-1
編集・制作	慶應義塾大学出版会株式会社
発行日	平成 23 年 3 月

許可なく本書の無断複写・無断転載を禁ず。
© 慶應義塾大学外国語教育センター