

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・複文化能力開発の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 ミヒヤエル (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・複文化能力開発の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、テストシステム開発など、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, Research 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。

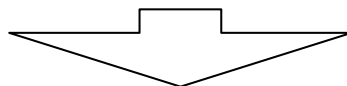
杉谷 眞佐子	関西大学 外国語教育研究機構 教授	ポートフォリオ	『ヨーロッパ共通参照枠』と言語ポートフォリオの研究において共同研究を進め、日本の現状に即したポートフォリオの開発に取り組む。
砂岡 和子	早稲田大学 政治経済学術院 教授	ITC 環境	テレビ会議システムによる遠隔授業と協働学習の分野での共同研究を推進する。
福田 浩子	茨城大学人文学部准 教授	言語教育政策 ポートフォリオ	言語教育政策と言語ポートフォリオの開発について知見を交わす。
長沼 君主	東京外国語大学世界 言語社会教育センタ ー専任講師	ポートフォリオ	言語ポートフォリオの開発について知見を交わす。
鷲巢 由美子	国士舘大学法学部教 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

プロジ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）



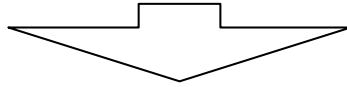
新

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

プロジ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)



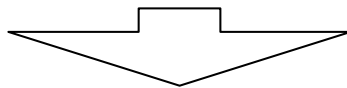
新

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

プロジ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)



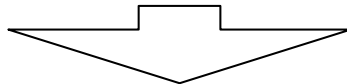
新

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 ミヒヤエル (Schart, Michael)	言語教育カリキュラムの連携研究

旧

プロジ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)



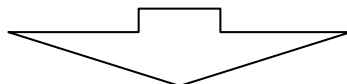
新

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

プロジ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)



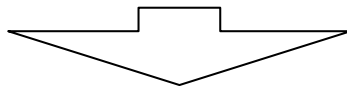
新

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

プロジ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

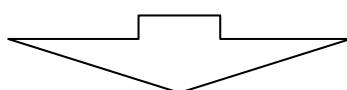
変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割
外国語教育研究センター・所長 理工学部・教授	理工学部・教授	金田一 真澄	研究ユニットの統括
経済学部・教授	外国語教育研究センター・所長 経済学部・教授	境 一三	研究ユニットの統括および研究事業全体の統括

(資料 1 参照)

旧

プロジ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)



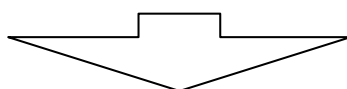
新

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

プロジ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	鈴木 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)



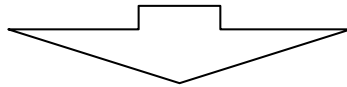
新

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

プロジ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)



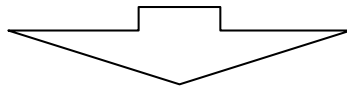
新

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

プロジ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

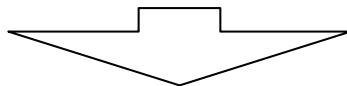
変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割

<海外共同研究機関の変更状況>

旧

プロジ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)



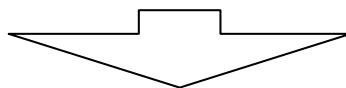
新

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

プロジ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

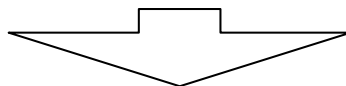
変更前の所属・職名	変更（就任）後の所属・職名	研究者氏名	プロジェクトでの役割

<国内共同研究機関の変更状況>

旧

プロジ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)



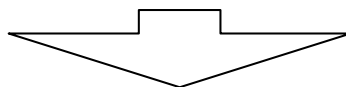
新

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

プロジ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)



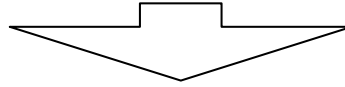
新

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

プロジ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)



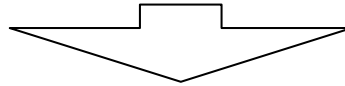
新

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
	国土館大学法学部・教授	鷺巣 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

プロジ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

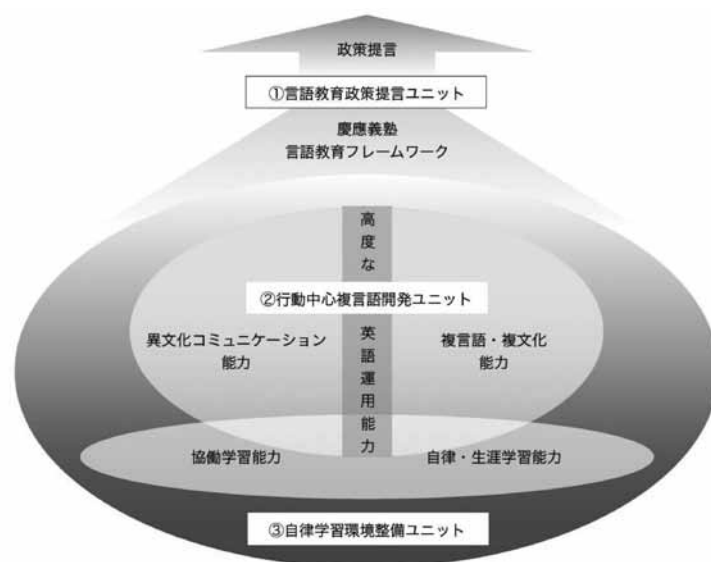


図1 AOPプロジェクト概念図

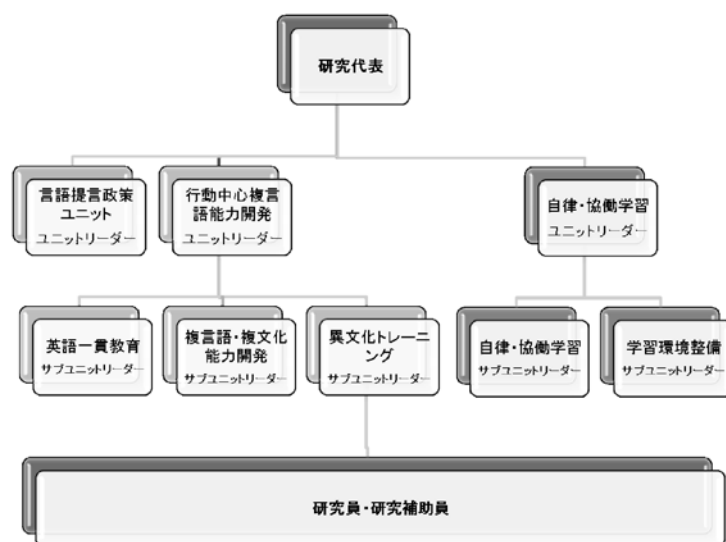


図2 AOPプロジェクト組織図

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

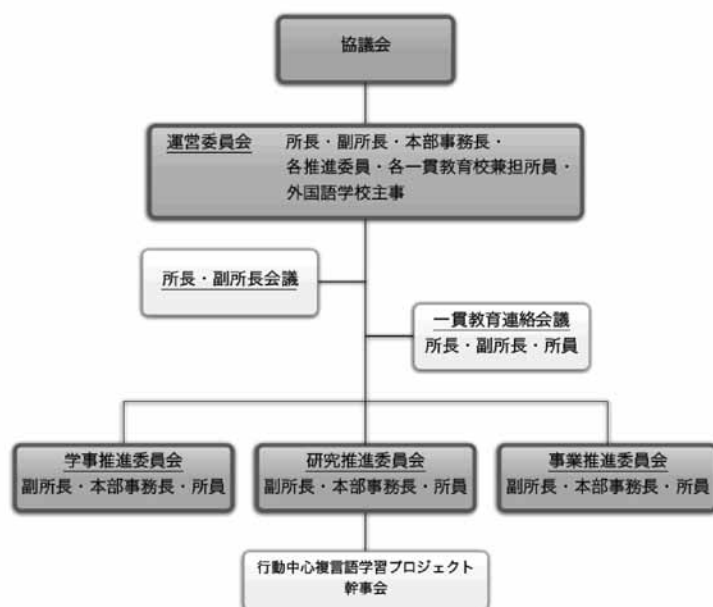


図3 慶應義塾大学外国語教育研究センター組織図

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加しようとす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會・勉強会の自立的開催を支援し、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ようとす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、調整を確実に進められるようにした。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ようとする体制を構築した。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

慶應義塾における外国語教育の総合研究拠点

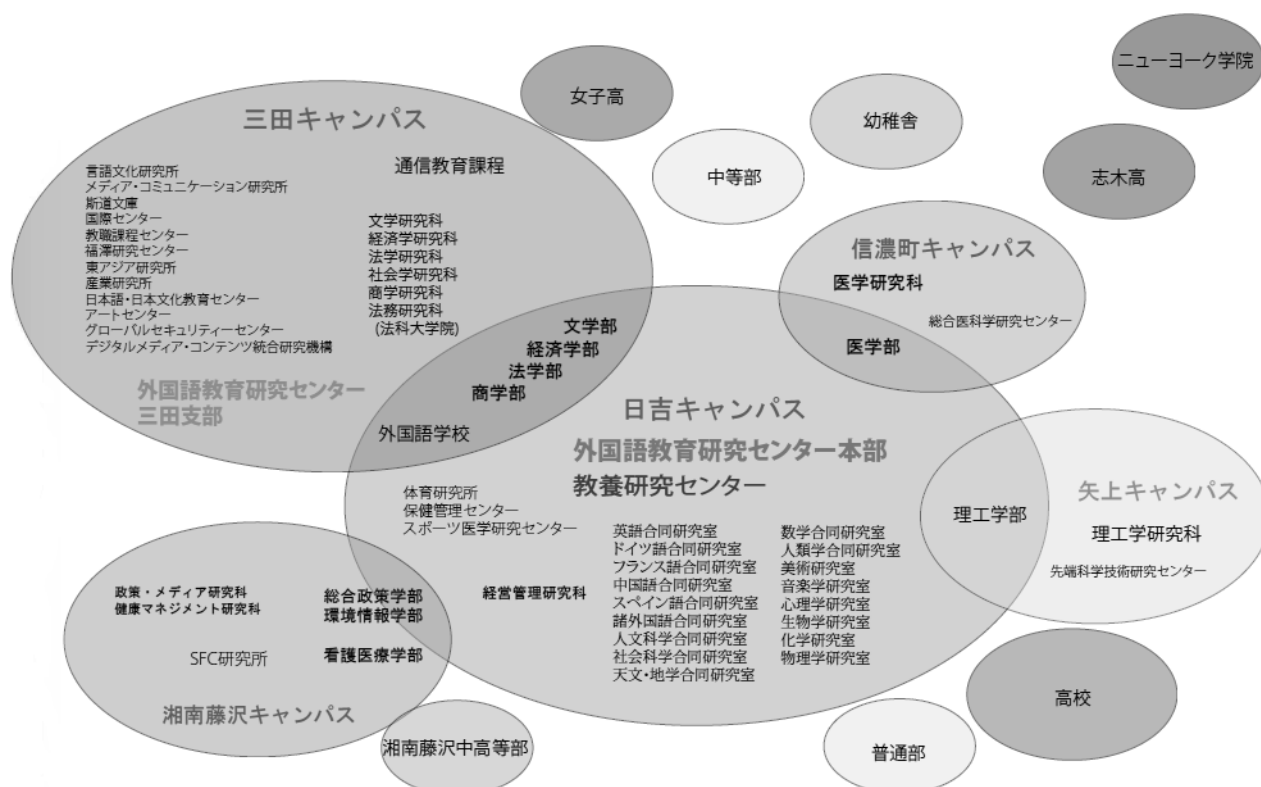


図4 慶應義塾における外国語教育（組織図）

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とは英語テスト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・国士館大、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 Moodle（図 5）用サーバー等が稼働している（24 時間稼働）（写真 5）。

(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



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

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は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加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加者が関わること（＊ 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（＊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た「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十分に発揮されない。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に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おり、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があること、(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があること、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じた外国語自律学習環境の実現も課題として挙げた。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グ・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グ・ラウンジ）（* 21, * 142, * 144, * 217, * 254, 資料 9-5～6）、(2) チューター制度（中等部の英国ホカイ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戦略として、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言を促すには、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（* 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。

1 1 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 |

1 2 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

1 3 その他の研究成果等

本報告書、別頁に記載

1 4 「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						備 考
			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()	
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 m ²	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 m ²	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 m ²	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 m ²	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增築により、整備前と比較して増加した面積 2930.54m²

《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

