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

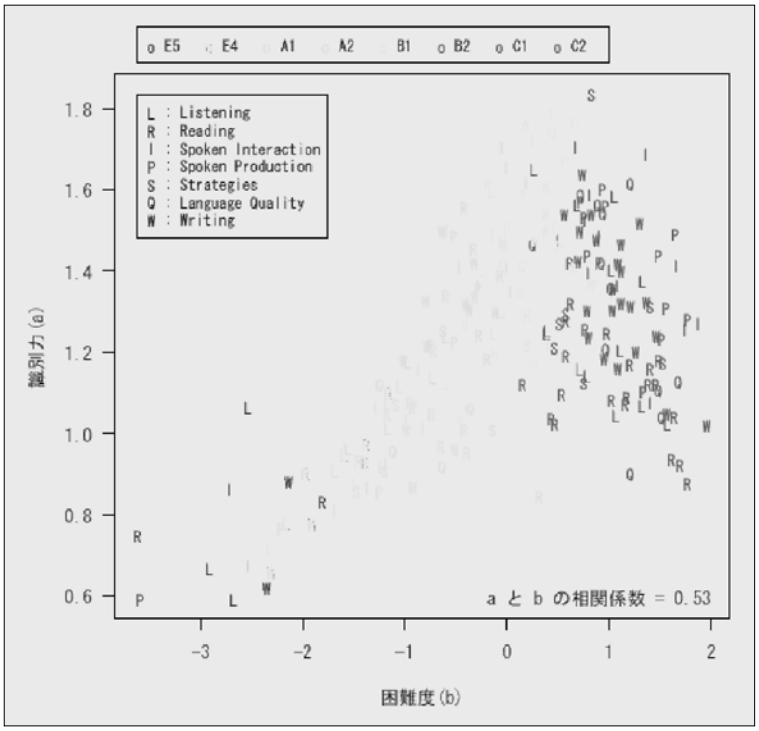


図 1　プロフィール調査結果

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。

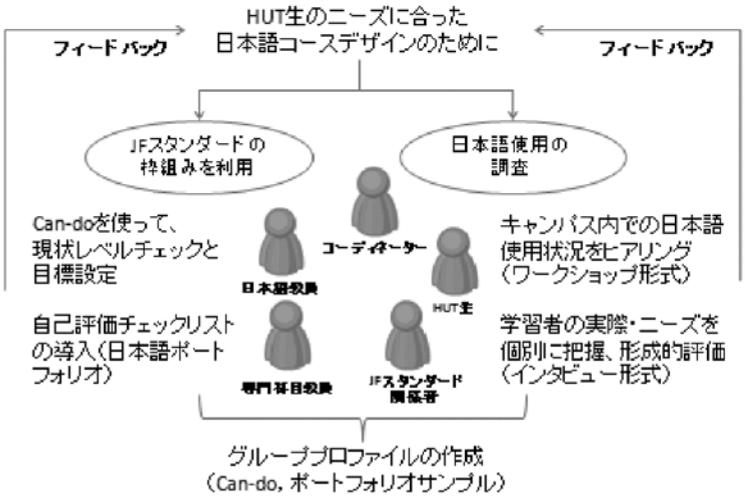


図1　プロジェクトの全体像

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、

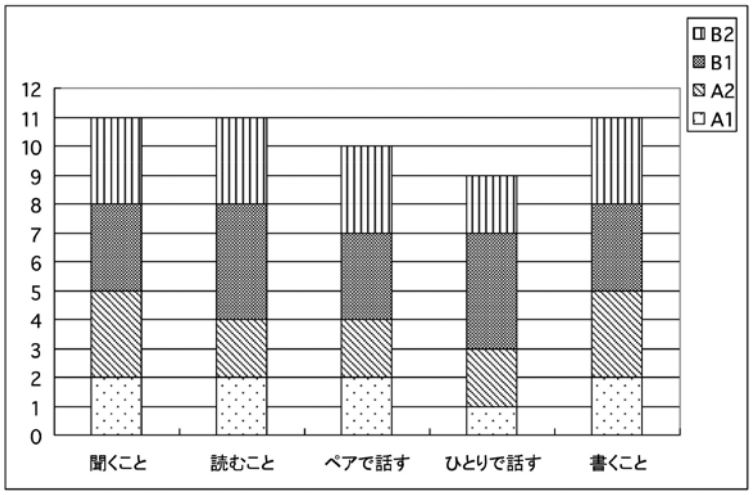


表1　HUT生のための自己評価チェックリスト　技能別Can-Do数

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。

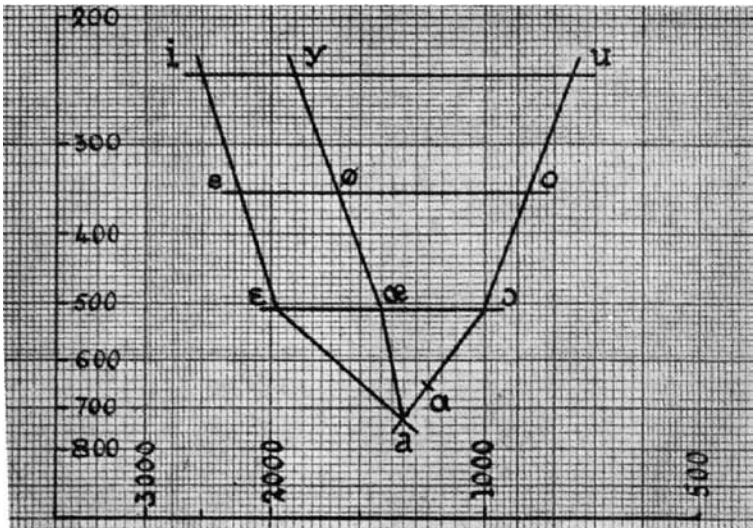
さらに、P.Delattre（idem）は母音の音響特性と調音上の要素との比例関係に言及している。つまり、F1 は開口度と、F2 は口腔の水平方向の長さと連動している[3)]。この関係を二次元グラフで縦軸に F1、横軸に F2 で表示する時に、周波数を縦軸では上が低く、横軸では右が低い周波数に設定すると音響特徴と構音特徴とがグラフの上でほぼ一致する。この図は諸外国語の伝統的な教科書の冒頭に頻繁に掲載されてきた（図 1）。

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

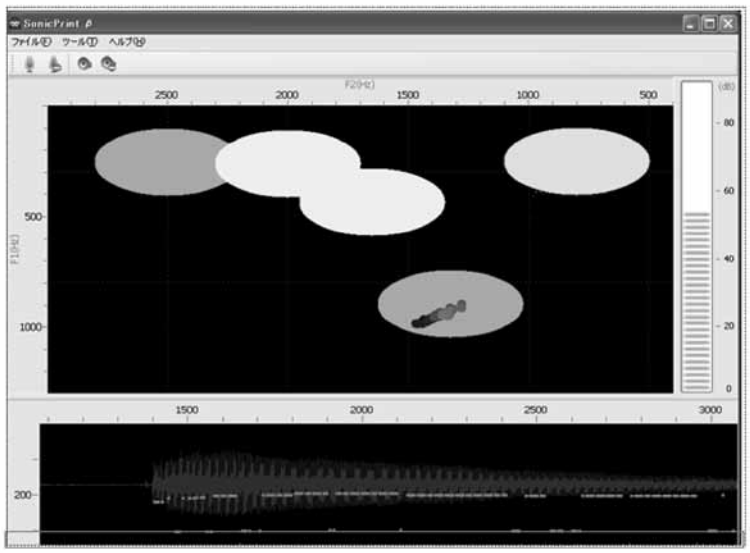
この研究は、母音の音響特性と調音特性を連動した発音練習ソフトの制作およびインターネット上での活用を目的としている。学習者の母音の周波数分析を行い、その結果を二次元グラフに上に縦軸と横軸の交差する点で母音を位置として把握できるように表示する。この表示方法は、標準モデルと学習者が発音した母音の音響上での違いを、点の位置のずれで学習者自身が認識することを可能にするものである。教材としての完成に当たっては、グラフと平行して、口の形をどのように修正すべきかを解説したテキストと図（あるいは動画）を画面に提示することも予定している。

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。

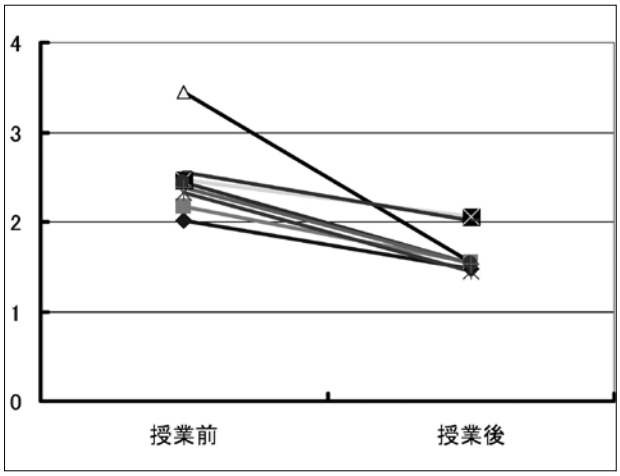


図 1　各話者が発話に要した時間（分）

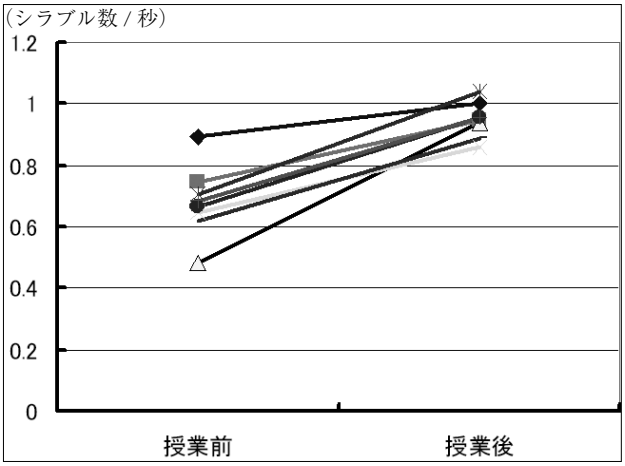


図 2　各話者の発話速度（1 秒あたりのシラブル数）

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。

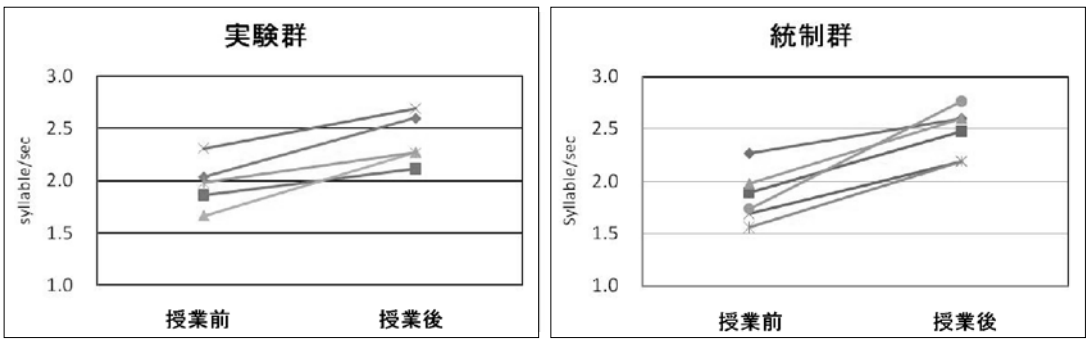


図 3　各話者が発話に要した時間（分）

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

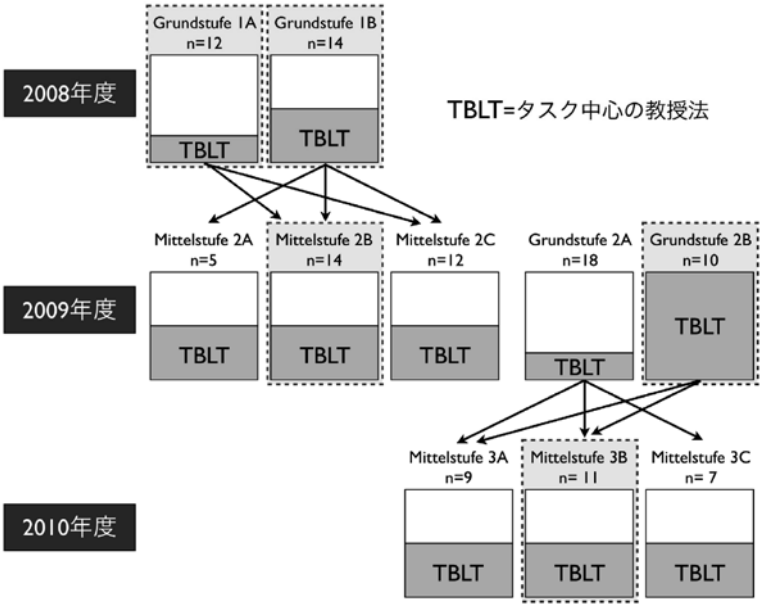


図1　研究計画と調査対象クラス

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

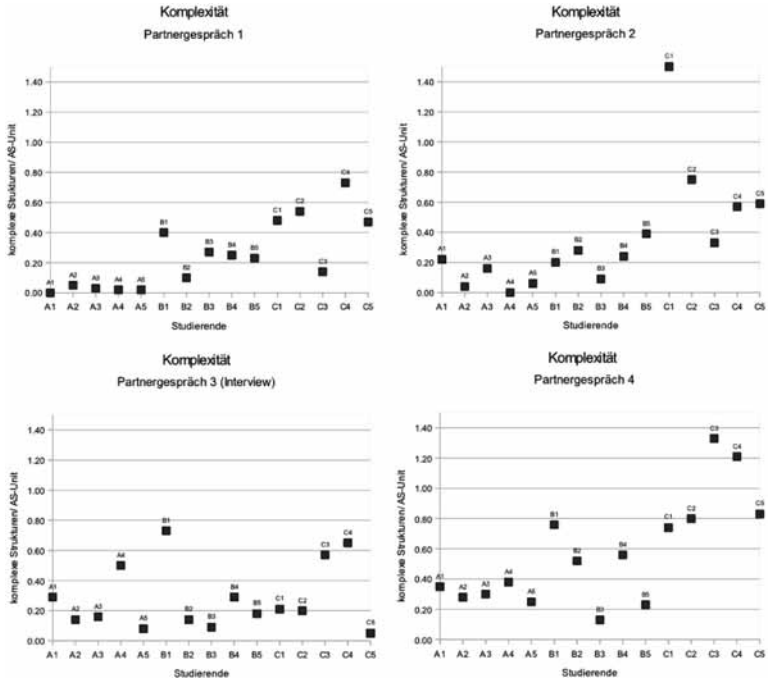


図 2　発話行為における複雑

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

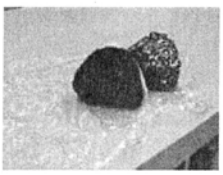
	Emery	Reitaku	Keio
Individual	 G.G. This is a picture of me. Well i really know dont what to say but i can say that im a really gregarious person, hardy, and a very very funny one. I just love to laugh and play, and have a good time with my family and friends. =) GG	 Masa Hi guys. I'm Masanori Yanagisaki. 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.

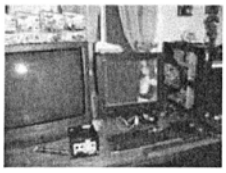


Melo

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

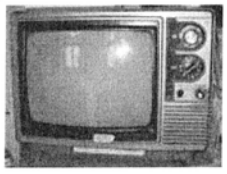
Hi! Im Shoko Kimura and sophomore at Keio University. Please call me Shoko. I took this picture in my university. I like strolling and my house is near from keio. So I often see this scene. It makes me a little happy:) I walk thinking many things such as my friends, family, future and, myself.

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.

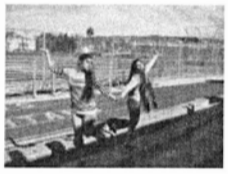
Representatives	 Lien Hi everyone! This is my neice, Allison(and my mom and dad in the background). She is the newest addition to my family. She is three months old. Everyone loves to gather around her. She shows that family is about unconditional love and care. (Extended)		 Yuko This is a picture of 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.

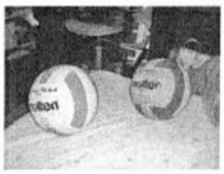
Symbolic			 Shoko I live alone now. But whenever I am so happy or depressed, I call my mother. She is one of the closet people to me. By the way, my mother bought me the right key ring when we went to see "kabuki". Tami Hi there!! the last lesson was bad for sound and image. But I could enjoyed so much! 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

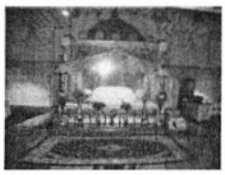
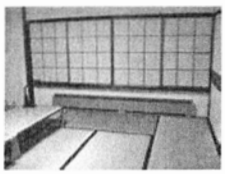
	Emery	Reitaku	Keio
Family	 Hanan This picture represents happiness to me because it shows my little sister smiling on her first carousel ride.	 Aska This picture describes my happiness. Please do not get confused as a family topic picture. Being with my family is the happiness for me. Almost it's been 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

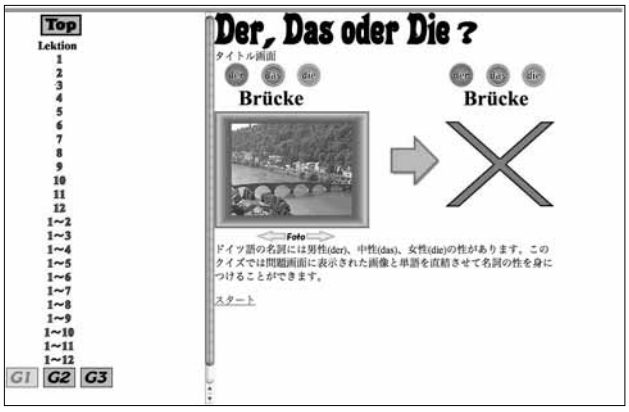


図 9　名詞当てクイズ Web 上の画面例

- 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：

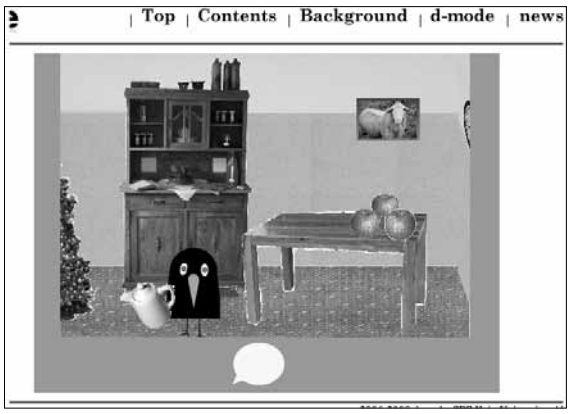


図 10　XY-Zimmer 画面 Web 上の画面例

「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。

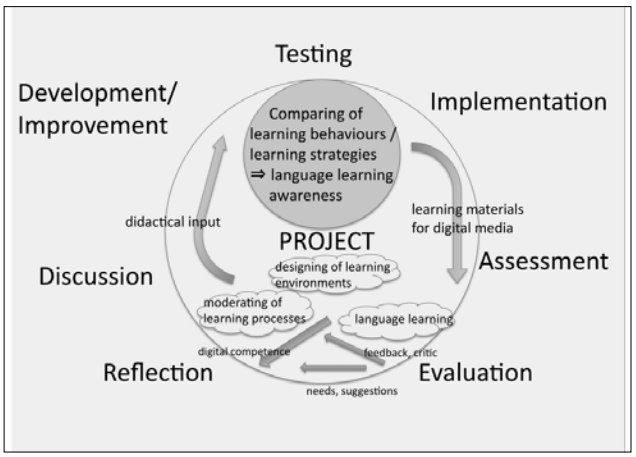


図 12　研究プロジェクトの位置づけ

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』

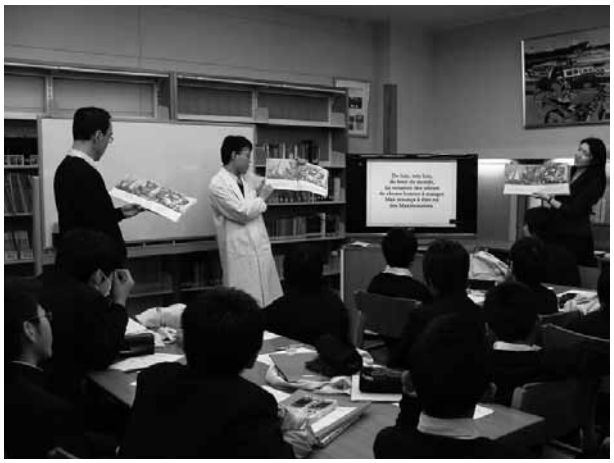


図7 『かいじゅうたちのいるところ』

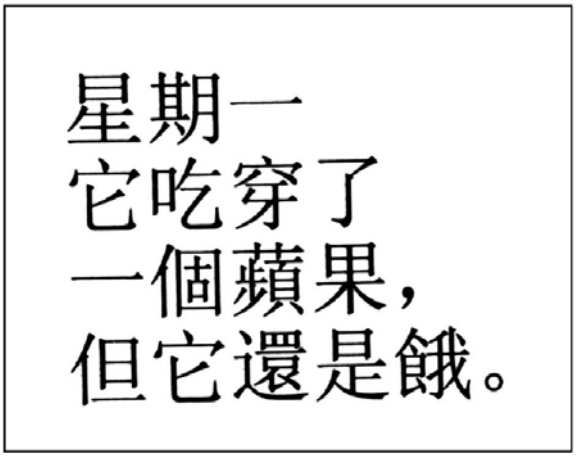


図8 『はらぺこあおむし』

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。

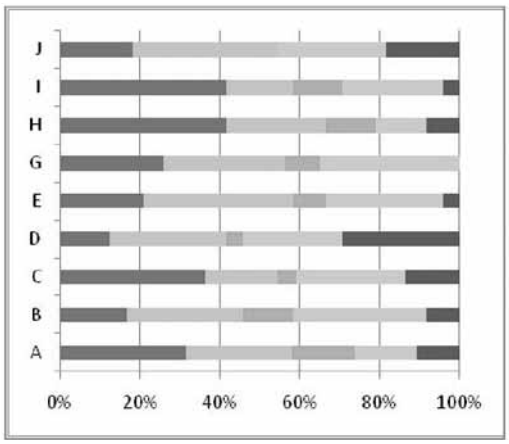


表 1　絵本には知らない単語が多かった

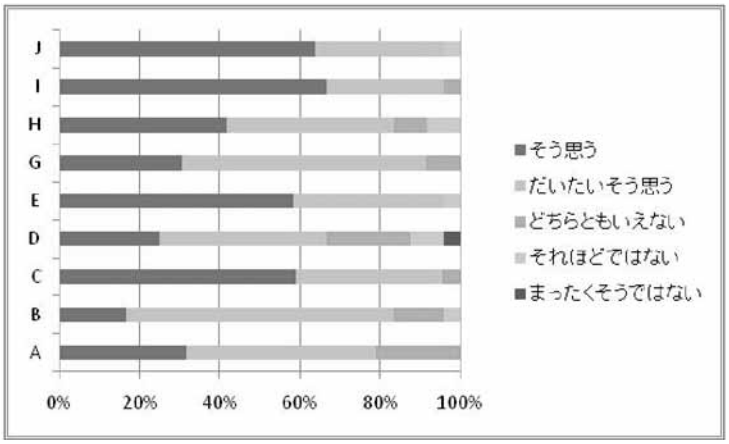


表 2　作品のストーリーを理解できた

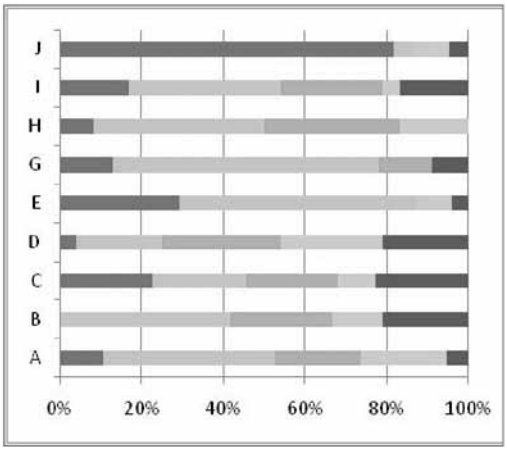


表 3　読んだ絵本はおもしろい作品だった

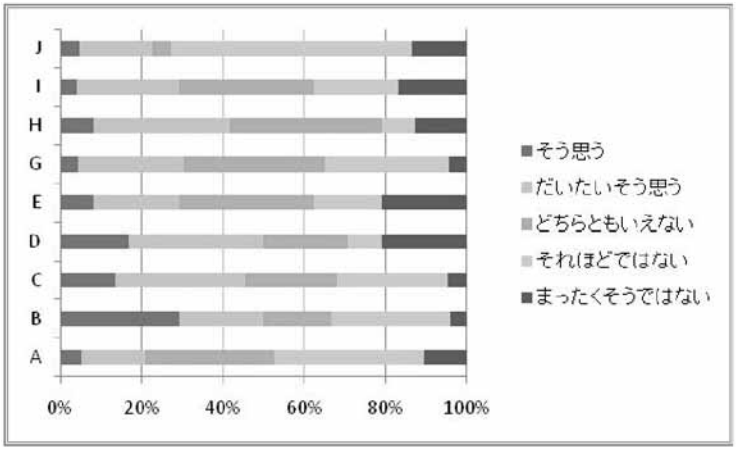


表 4　英語は得意である

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。