

慶應義塾 外国語教育研究

第21号

2024



目次

〈研究論文〉

日本の高等学校におけるスペイン語教育の現状に関する教員への調査分析	ガルシア ベルナル, カルメン ベレン プリエト, ペロニカ 小 倉 麻由子 高 畠 理 恵 藤 田 護	1
---	--	---

〈調査・実践報告〉

公立中学校の英語授業におけるジョリーフォニックス導入実践	武 石 裕 子	27
ダンテ『神曲』を用いたイタリア語学習	長谷川 悠 里	55
—— 古典文学と現代イタリア語の語彙について ——		
多様な言語的・文化的背景を持つ学生が共に学ぶ英語による授業の取り組みと課題	山 本 友 紀	75
—— 「社会学Ⅰ：比較教育社会学」の授業を事例として ——		

〈研究ノート〉

韓国の大学における継承語教育の研究動向	金 景 彩	97
早期（幼児対象）英語関連の書籍の内容についての調査結果報告	長谷川 淳 一	107

JOURNAL
of
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Vol. 21 2024

CONTENTS

〈Research Articles〉

Análisis de la situación de la enseñanza del español en el bachillerato en Japón a través de encuestas al profesorado	GARCÍA BERNAL, Carmen Belén PRIETO, Verónica OGURA, Mayuko TAKABATAKE, Rie FUJITA, Mamoru
--	---

〈Survey / Practical Reports〉

Practical implementation of Jolly Phonics in English classes at public junior high schools	TAKEISHI, Yuko
Learning Italian Through Dante's Divine Comedy:	HASEGAWA, Yuri
Vocabulary in Classical Literature and Modern Italian	
Practice and Issues of English-Medium Instruction Classes with Students from Diverse Linguistic and Cultural Backgrounds:	YAMAMOTO, Yuki
The Case of Classes of Sociology I: Comparative Sociology of Education	

〈Research Notes〉

Research Trends in Heritage Language Education at South Korean Universities	KIM, Kyongche
A survey of the contents of books for preschool children related to English	HASEGAWA, Junichi

Análisis de la situación de la enseñanza del español en el bachillerato en Japón a través de encuestas al profesorado

GARCÍA BERNAL, Carmen Belén
PRIETO, Verónica
OGURA, Mayuko
TAKABATAKE, Rie
FUJITA, Mamoru

Abstract

The purpose of this article is to provide a deeper understanding of the current state of Spanish language education in secondary schools in Japan. Published studies in Spanish on this topic are extremely scarce, almost nonexistent. This article is part of a broader research project, which will be explained in the first section. Subsequently, we will present an overview of Spanish language education and analyze the impact of the implementation of the Common European Framework of Reference for Languages in the curricula. Among the various factors influencing second language education, we focused on the role of the teacher of Spanish as a Second Language. A survey was employed as the main research instrument, covering a range of topics, including academic aspects (training and academic background), educational institutions (type of institution, methodological approach, class organization, level of instruction, and subjects taught), and employment conditions (contract type and duration). The findings reveal an eclectic profile, highlighting certain contradictions in teaching methodologies. Additionally, an overview of employment conditions is provided, with most contracts lasting only one year.

Key Words: Spanish, second language teaching, high school education, teachers, Japan

1. Introducción

En 2018, cuando nuestro equipo pasó a formar parte de la plantilla, introdujimos en el Instituto de Secundaria y Bachillerato de Keio Shonan Fujisawa (Instituto de Keio SFC) un cambio drástico del currículo en la enseñanza del español para los estudiantes que pasan su último curso, a fin de reflejar el cambio en la *Guía Curricular*ⁱ establecido por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Tecnología (MEXT) japonés, publicada en 2018 e implantada en 2020. En esta versión, se presta más importancia a aspectos como: 1) la actitud proactiva de nuestros alumnos para los cambios en el mundo y solución de problemas en colaboración con personas ajenas; 2) la capacidad de crear nuevos valores a través del discernimiento de diversas fuentes de información conceptualizando los conocimientos nuevos y reorganizando la información; 3) el saber reconstruir los objetivos de vida dentro de constantes cambios en situaciones complejas. Por este motivo, esta versión de la *Guía Curricular* contempla el contenido de actividades en las clases de lenguas extranjeras (inglés) en relación con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras* (MCER) con la finalidad de conseguir las capacidades arriba mencionadas.

Dado que nuestro equipo comenzó a dar clases de español en el Instituto de Keio SFC en 2018, coincidiendo con el anuncio de la nueva versión de la *Guía Curricular*, tomamos la decisión de abordar un currículo en consonancia con el MCER, que ya estaba introducido en el Campus de Shonan Fujisawa de la Universidad Keio (Universidad Keio SFC) donde también impartíamos clases. De esta manera, pretendíamos que los estudiantes, una vez concluidos sus estudios en el Instituto, pudieran continuar con sus estudios del español en la Universidad sin sufrir cambios drásticos en cuanto a la metodología y forma de aprender.

De esta experiencia inicial y subsiguientes ya se había informado en Ogura (2019) y Ogura, *et al.* (2022). En el segundo informe, reflejamos nuestras experiencias bajo la situación del COVID-19 y también algunos cambios incluidos debido a la reorganización de cursos establecida por el propio Instituto.

Tras estas experiencias de los primeros años, nos percatamos de la falta de información, soportes y materiales para la enseñanza del español en los niveles del bachillerato. De modo que quisimos profundizar en la investigación acerca de la educación del español en este nivel para así ofrecer una enseñanza de mayor calidad, obtener mejores resultados en el aprendizaje y a su vez, conectar mejor con la enseñanza del español en centros universitarios. Asimismo, conocer mejor lo que hacen los demás profesores en otros Institutos y ayudarnos mutuamente para poder establecer un clima de colaboración en el nivel de educación media superior.

Con este objetivo en mente, solicitamos el fondo de investigación *KAKEN*ⁱⁱ y empezamos a: 1) estudiar los diseños curriculares teniendo en cuenta el MCER; 2) conocer mejor lo que hacen los demás profesores y el pensamiento no sólo de los profesores sino también de los estudiantes acerca de la enseñanza/aprendizaje del español; y 3) crear oportunidades de encuentro entre profesores para compartir ideas y experiencias de la enseñanza del español en este contexto de enseñanza.

Por este último motivo, tomamos la decisión de llevar a cabo una encuesta entre los profesores que imparten clases dentro de la educación media superior. Sin embargo, dada la importancia de implementar un currículo que considere la mejor conectividad entre las diferentes escalas institucionales (escuela primaria, secundaria, bachillerato y universidad) y para que, así, los alumnos puedan seguir con sus estudios de lenguas extranjeras eficazmente, pensamos que sería mejor conocer también la situación de la enseñanza del español en las escuelas primarias y/o secundarias obligatorias. Hay que considerar que el MEXT incentiva, desde hace más de una década, una mejor conexión entre las diferentes instituciones educativas para que nuestros jóvenes puedan desarrollar mejor los conocimientos adquiridos durante la enseñanza primaria y secundaria obligatoria en el bachillerato y en la universidad.

Hasta ahora, ya ha habido estudios sobre la situación de profesores de español de universidad en Japón (Hiroyasu, *et al.*, 2023) o una propuesta de política educativa de la enseñanza del español creada por la Asociación Japonesa de Política Lingüística (Kakihara, 2015), pero en nuestro equipo quisimos conocer la realidad dentro de las aulas en los institutos, así como la situación laboral de los profesores del español. De manera que en este artículo se presenta el resultado de la encuesta que realizamos en 2023 con los siguientes objetivos:

- 1) conocer el perfil académico de los profesores de español que trabajan en centros de secundaria y bachillerato.
- 2) sondear la modalidad y la estructura de las clases de español.
- 3) averiguar las condiciones laborales del profesorado.

Para finalizar, aportaremos nuestra reflexión con la intención de contribuir a mejorar la situación de la enseñanza del español dentro de Japón.

2. La enseñanza del español en Japón

En este capítulo, vamos a exponer la situación actual de la enseñanza del español en el contexto de la política lingüística de Japón para poder comprender la necesidad de incluir el

español en su programa y la problemática derivada de su puesta en práctica.

2.1. La situación de la enseñanza del español en el bachillerato en Japón

La enseñanza del español como segunda lengua en el bachillerato en Japón es muy limitada en comparación con el inglés. El inglés es la lengua predominante y se incluye en la *Guía Curricular* de la enseñanza primaria obligatoria desde los 8 años.

En lo que respecta al bachillerato, muy pocos centros ofrecen idiomas distintos al inglés, y la enseñanza del español tiene una presencia significativamente inferior no solo en comparación con el inglés sino también con el chino, el coreano, el francés y el alemán. Según los datos proporcionados por JACTFLⁱⁱⁱ de marzo de 2023, de un total de 5 145 centros de bachillerato ubicados en todo el territorio japonés, 682 institutos imparten clases de idiomas distintos al inglés, es decir un 13,3 %. De esas instituciones, 496 escuelas imparten clases de chino, 340 de coreano, 208 de francés, 134 de alemán y en quinto lugar encontramos al español con 98 centros, distribuidos principalmente en Tokio (18 centros), Kanagawa (16 centros) y Osaka (13 centros).

Otro aspecto a considerar es la ausencia del español entre los idiomas que pueden elegir para el examen de ingreso a la universidad llamado *kyōtsū tesuto*^{iv}. Según Badillo (2021), aunque el español es el cuarto idioma estudiado en escuelas de bachillerato y el quinto en centros de secundaria obligatoria, todavía no se encuentra entre las opciones disponibles. En 2020, el 98,5 % de los estudiantes que realizaron el mismo examen, eligieron el inglés para la asignatura de lengua extranjera. Aparte del inglés, el examen incluye la opción de francés, alemán, chino (desde 1997) y coreano (desde 2002). Este examen es un factor determinante en el sistema educativo japonés, y su estructura influye directamente en la relevancia de las lenguas extranjeras que se ofrecen en las escuelas. La falta de reconocimiento en el examen disminuye la demanda de español en los niveles preuniversitarios ya que los estudiantes tienden a priorizar los idiomas que son evaluados en este examen. Esta es la razón por la que el chino, el coreano, el francés y el alemán tienen una mayor presencia en el currículo de idiomas extranjeros en los niveles de bachillerato, mientras que el español se encuentra en una posición menos favorecida.

La inclusión como lengua optativa del español en el examen de ingreso a la universidad ha sido un tema de interés y debate, con varios intentos por parte de las embajadas de países hispanohablantes. En 2012, los embajadores de 19 países hispanohablantes solicitaron al gobierno japonés que analizara la inclusión del español; en esa primera instancia se basaron

en la incorporación del chino y el coreano al examen, la importancia internacional del español y el peso de la comunidad *nikkei* en Japón (Badillo, 2021).

En 2017 el MEXT anunció una reforma del examen de ingreso a la universidad, en la que buscaba modificar el sistema de evaluación para el acceso a las universidades y, aunque inicialmente estaba enfocada en el idioma inglés, generó esperanzas de que el español pudiera ser considerado en el proceso de evaluación a través de certificaciones externas. Un año después, los embajadores se dirigieron nuevamente al MEXT; esta vez la petición se basaba en que la inclusión del español fomentaría su presencia en la educación primaria y secundaria obligatoria, permitiendo a los estudiantes acceder a la universidad con un buen nivel de español. También destacaron el número creciente de instituciones educativas que ofrecen estudios de español y la disponibilidad del examen SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española) como una certificación adecuada para evaluar el nivel de español, ya que este examen contempla todas las variantes del español, tanto americanas como europeas y cumple con los requisitos del MCER (Badillo, 2021).

Asimismo, hay que destacar el esfuerzo por parte del Instituto Cervantes en el afán por la inclusión del español en el examen de ingreso a la universidad, centrando su labor en varios aspectos: la coordinación Panhispánica para interactuar con el MEXT, las universidades y las grandes empresas; la promoción del SIELE, que a diferencia del DELE^v, cuenta con el respaldo de la Universidad Autónoma de México, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Salamanca, además del propio Instituto Cervantes; la creación del Observatorio de la Lengua Española en Japón, un foro de hispanistas que analiza de forma permanente el estado del español en el país y se encarga de dinamizar las acciones coordinadas entre las embajadas para promover el reconocimiento del español en el sistema educativo japonés; y el apoyo a la certificación ya que es la entidad responsable de la aplicación de los exámenes DELE, una herramienta determinante para la expansión del español en el país.

Sin duda la inclusión del español en el examen de ingreso a la universidad es un objetivo pendiente y a pesar de los desafíos que encontramos, esta opción no está descartada, todo lo contrario, la reforma del MEXT en 2017 que se centró inicialmente en el inglés y fue aplazada, abrió un espacio para considerar la inclusión del español en el futuro, especialmente si se logra consolidar el SIELE como instrumento de certificación.

2.2. Una sociedad con diversidad lingüística y cultural también en Japón

Vivimos en una sociedad con diversidad lingüística y cultural y, ante esta realidad, es inevitable no pensar en la enseñanza de lenguas extranjeras distintas del inglés. Por eso, el bachillerato en Japón también se encuentra con la necesidad de implementar modificaciones organizativas y también metodológicas para poder satisfacer las demandas comunicativas de los estudiantes.

La globalización y la gran cantidad de datos que recibimos a diario a través de las tecnologías de la información ha aumentado notablemente y, de alguna manera, ha provocado un fuerte impacto no sólo lingüístico sino también cultural. Las exigencias actuales ya no se pueden cubrir únicamente con el aprendizaje del inglés; el conocimiento del inglés no basta para entender el mundo de hoy en día.

Ha llegado la hora de que se introduzca un cambio en la enseñanza de lenguas extranjeras distintas del inglés también en el bachillerato en Japón aprovechando la riqueza cultural y lingüística que encontramos en nuestros estudiantes y, precisamente, el MCER y su Volumen complementario (2020) es una herramienta fundamental que apoya la educación en sociedades con diversidad lingüística y cultural para promover la valoración de la diversidad, la interacción entre lenguas y culturas, la mediación como habilidad clave para la comunicación, y que tiene un enfoque orientado a la acción, permitiendo a las personas desenvolverse eficazmente en contextos diversos; no sólo proporciona un marco para la enseñanza de lenguas, sino que también contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas, equitativas y respetuosas.

2.3. El MEXT: una postura ambigua

El gran desafío ante el que nos encontramos es el de buscar la manera de fomentar la diversidad lingüística y cultural en un contexto japonés donde el inglés relega la enseñanza de otras lenguas a un segundo plano dificultando así la promoción del español.

La política educativa de Japón en relación a las segundas lenguas extranjeras aparte del inglés ha sido objeto de debate y propuestas de reforma porque no hay disposiciones curriculares claras. Aunque el MEXT reconoce la importancia de la diversidad lingüística y cultural, la enseñanza de segundas lenguas en el bachillerato se lleva a cabo en un panorama complejo, con pocos avances y algunas contradicciones.

Según Ogura (2019), desde la década de 1980, el MEXT comenzó a promover la enseñanza de lenguas extranjeras distintas del inglés reconociendo la necesidad de desarrollar la

competencia comunicativa; luego, gradualmente ha incluido la opción de estudiar una segunda lengua en las escuelas secundarias y bachilleratos, dando así la posibilidad de aprender idiomas como el chino, el coreano y el español. Sin embargo, a pesar de reconocer la importancia de estas lenguas, el MEXT no ha establecido directrices específicas para su enseñanza generando incertidumbre y falta de uniformidad en su implementación. El inglés se ha mantenido como la lengua extranjera dominante del sistema educativo dejando a las otras lenguas en un segundo plano.

Por supuesto esta situación ha tenido un impacto directo en la enseñanza del español, la falta de apoyo concreto por parte del MEXT se refleja en una menor oferta de cursos, una significativa falta de profesores cualificados, la dificultad de planificar los cursos a largo plazo y las dificultades para la continuidad del aprendizaje entre el bachillerato y la universidad.

3. Metodología

3.1. Elaboración del cuestionario

Siguiendo a Meneses y Rodríguez (2011) nos planteamos desarrollar las tres preguntas fundamentales a la hora de elaborarlo: ¿Qué medimos?, ¿cómo medimos? y ¿para qué? Teniendo en cuenta los objetivos planteados, se decidió llevar a cabo una encuesta. Para la elaboración de la encuesta elegimos el cuestionario en línea como herramienta de investigación.

Las preguntas y la construcción de los ítems fueron llevadas a cabo para la ocasión por el equipo de investigación basándose en los objetivos y apoyados por el conocimiento sobre el tema de cada uno de los participantes del proyecto, todos profesores de español en centros de bachillerato. Todas las preguntas son factuales, es decir, pedimos a los informantes que escribieran sobre hechos concretos. Se descartaron las preguntas subjetivas por la dificultad que suponía la confirmación de las respuestas en caso de ambigüedad. Está formado en su mayoría por preguntas cerradas, aunque aparecen algunas preguntas de redacción libre para que introduzcan información más concreta. El cuestionario consta de veintidós preguntas divididas en tres secciones o áreas de interés, como las denomina Meneses y Rodríguez (2011).

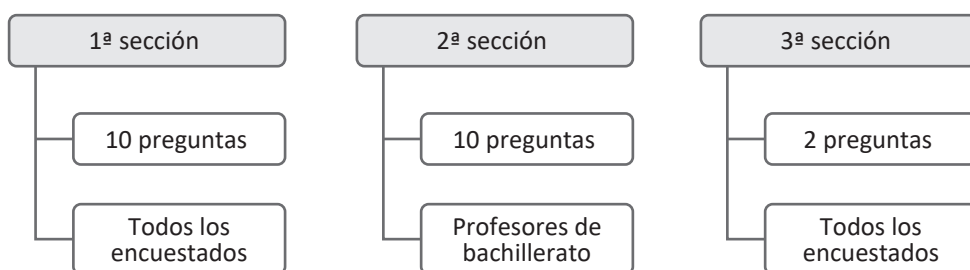


Figura 1. *Secciones de la encuesta*

Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver en la Figura 1, la primera sección comprende diez preguntas dirigidas a todos los encuestados. Trata sobre la nacionalidad, el género, la formación académica, con hincapié en la formación en el extranjero, los países en los que han estudiado y por cuánto tiempo. A continuación, nos centramos en la formación específica y experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Esta primera parte termina con preguntas sobre los tipos de centro donde enseña, su organización y los niveles que ha enseñado.

La segunda parte va dirigida sólo a profesores de bachillerato. En las diez preguntas de las que consta, pedimos información sobre el tipo de centro, la duración de las clases, el número de clases a la semana y el número de alumnos por clase. También sobre el tipo de asignatura según su estructura curricular, la implementación de las clases, la elaboración del programa, si utilizan libros de texto y cuáles son y, para terminar, qué enfoque metodológico siguen. La tercera sección, con dos preguntas para todos los encuestados, se centra en la modalidad de contrato y el periodo de contratación.

El cuestionario fue redactado de forma bilingüe, tanto en español como en japonés. Se optó por esta opción por dos motivos: para facilitar la comprensión y la colaboración de los encuestados, minimizando los sesgos y garantizando así una mayor fiabilidad de los datos y para facilitar la distribución y recogida de datos en una sola encuesta. Tanto las preguntas como los ítems fueron redactados por los miembros de la investigación. Todos cuentan con experiencia en el campo de la enseñanza del español en centros de bachillerato en Japón y se elaboraron las preguntas que mejor representaban los objetivos de la investigación: informar sobre la situación de la enseñanza del español en centros de secundaria y bachillerato.

3.2. Perfil de la muestra y recolección de datos

La encuesta va dirigida a los profesores de español en centros de secundaria y bachillerato. En el momento de su preparación, no había ningún censo de profesores de español publicado y eso nos hizo enfrentarnos a una de las mayores dificultades que encontramos: cómo acceder a un mayor número de profesores. Según Badillo, en 2021, había en Japón 96 centros de bachillerato donde se impartía el español, así que se optó por hacerles llegar la encuesta a través del centro educativo^{vi}. Se creó una carta de presentación de la investigación en la que se incluyó un enlace y un código QR para el acceso al cuestionario en línea y se envió por correo postal a los 96 centros. El número de centros difiere de los ofrecidos por JACFTL (punto 2.1). Estos datos se publicaron en 2023, después de la creación y administración de la encuesta. También se envió el enlace, a través de sus listas de difusión, a la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana (CANELA) y al Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (GIDE), ya que estas organizaciones agrupan a un gran número de profesionales de la enseñanza del español en Japón. El periodo de recolección de datos fue de mayo de 2023 a febrero de 2024. En total, se obtuvieron 35 respuestas de profesores pertenecientes a 30 escuelas de secundaria y bachillerato de todo el territorio japonés.

4. Resultados

A continuación, vamos a describir las preguntas de cada sección, a explicar qué información se solicita en cada una de ellas y a reflejar los datos obtenidos de la muestra.

SECCIÓN 1

Esta primera sección del cuestionario está dirigida a todos los encuestados. Con las primeras dos preguntas pretendemos obtener datos sobre la nacionalidad y el género de los profesores que han colaborado con nuestra investigación. Los participantes pertenecen a un grupo de 35 profesores de diferentes nacionalidades y con una destacada presencia femenina: el 60 % de los docentes son mujeres. En cuanto al origen geográfico, los datos nos muestran que el 61 % son profesores japoneses, el 25 % son españoles, y el 15 % restante corresponde a docentes de América, argentinos (6 %), mexicanos (3 %), costarricenses (3 %), y estadounidenses (3 %) (Tabla 1).

Tabla 1^{vii}. *Nacionalidad de los encuestados*

Japón	61 %
España	25 %
Argentina	6 %
México	3 %
Costa Rica	3 %
Estados Unidos	3 %

La pregunta tres, referente a la formación académica, ha revelado que la mitad de los encuestados tiene una licenciatura universitaria, el 43 % finalizó sus estudios de maestría y el 6 % posee un doctorado (Tabla 2). En la pregunta cuatro, de redacción libre, aunque el 36 % indica no tener ninguna formación académica en el extranjero, una alta proporción de docentes, el 55 %, afirma haber hecho algún curso; entre ellos se observa que el 21 % lo ocupan los cursos de idiomas, el 16 % las licenciaturas universitarias, el 11 % los intercambios culturales, y en menor porcentaje las maestrías y los doctorados, ocupando estos últimos el 5 % y el 2 % respectivamente. Cabe destacar que un 9 % de los informantes ha contestado que, si bien no tiene experiencia de estudios en el extranjero, respecto a las estancias fuera del país de origen, ha comentado que tiene experiencias de índole laboral ya sea en la enseñanza de ELE o como voluntarios de la Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA). Es verdad que esta información no tiene trascendencia para esta pregunta, pero de alguna manera podemos decir que representa una experiencia enriquecedora no solo a nivel personal, sino también a nivel profesional (Tabla 3).

Tabla 2. *Formación académica*

Licenciatura universitaria	51 %
Máster	43 %
Doctorado	6 %

Tabla 3. Formación académica en el extranjero

Ninguna	36 %
Cursos de idiomas	21 %
Licenciatura universitaria	16 %
Intercambio cultural	11 %
Otros (Enseñanza de ELE, voluntariado de JICA)	9 %
Máster	5 %
Doctorado	2 %

La pregunta cinco, también de redacción libre, y la seis completan la información de la pregunta cuatro, en esta ocasión los encuestados tenían que especificar el país donde habían estudiado y señalar la duración de sus estudios. Las respuestas indican que la mayoría de los profesores que estudiaron en el extranjero lo hicieron en España (25 %) y en Japón (25 %), le siguen los que estudiaron en Estados Unidos (18 %), y en Australia y en México lo hicieron un 8 % respectivamente. Otros países fueron Francia, Honduras, Reino Unido y República Checa (Tabla 4).

De los treinta y cinco profesores encuestados, fueron dieciocho los que respondieron que habían estudiado en el extranjero. En la tabla 5 se reflejan los porcentajes obtenidos de esos dieciocho profesores: el 39 % estuvo menos de un año realizando sus estudios, el 33 % entre uno y dos años, y casi un cuarto de ellos señaló haber estado más de tres años.

Tabla 4. Países en los que han estudiado

Japón	25 %
España	25 %
Estados Unidos	18 %
Australia	8 %
México	8 %
Francia	4 %
Honduras	4 %
Reino Unido	4 %
República Checa	4 %

Tabla 5. *Duración de la experiencia en el extranjero*

Menos de un año	39 %
Entre uno y dos años	33 %
Más de tres años	22 %
Entre dos y tres años	6 %

A continuación, siguen los resultados de las preguntas siete y ocho, relacionadas con la formación especializada en la enseñanza del español como lengua extranjera. Casi el 90 % de los profesores tienen formación específica en ELE. Los datos nos dicen que más de un tercio de los profesores tomó cursos de didáctica en la universidad, en el máster o en el doctorado. Los talleres de didáctica ELE ocupan el 12 %, y un 10 % de los encuestados posee un máster en didáctica ELE (Tabla 6).

Tabla 6. *Duración de la experiencia en el extranjero*

Programa de formación del profesorado extranjero para la enseñanza del español	23 %
Cursos de didáctica de ELE en la universidad	22 %
Curso de didáctica de ELE en el curso de máster	13 %
Talleres de didáctica de ELE	12 %
Máster en didáctica de ELE	10 %
No he recibido ninguna formación específica en la enseñanza del español	10 %
Diploma de acreditación Docente del Instituto Cervantes (DADOC)	5 %
Otros: Licencia para dar clases en escuelas primarias, CAP	3 %
Cursos de didáctica de ELE en el doctorado	2 %

Con respecto a la experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera, los datos revelan que un 14 % de los docentes lleva menos de 1 año trabajando como profesor de español, mientras que un 71 % tiene una experiencia superior a 5 años. Un 9 % cuenta con una experiencia de entre 3 y 5 años, mientras que un 6 % de los docentes lleva entre uno y tres años desempeñando esta profesión (Tabla 7).

Tabla 7. *Experiencia en la enseñanza de ELE*

Más de cinco años	71 %
Menos de un año	14 %
Entre tres y cinco años	9 %
Entre uno y tres años	6 %

En la pregunta nueve, acerca del tipo de centro en el que se imparten las clases, más de la mitad de los profesores enseña o ha enseñado en centros públicos, el 53 %; una proporción menor, el 36 % en centros privados. El 11 % restante si bien tiene valor en lo que respecta a la enseñanza del español no es relevante para esta encuesta porque hace referencia a las universidades, centros culturales y centros privados entre otros (Tabla 8).

Tabla 8. *Tipos de centro según su organización*

Bachillerato público	43 %
Bachillerato privado	16 %
Otros: universidades, centros culturales, centros privados de enseñanza, escuela primaria privada, escuela primaria pública	11 %
Escuela secundaria obligatoria privada	7 %
Escuela secundaria y bachillerato integrados privados	7 %
Escuela secundaria y bachillerato integrados públicos	5 %
Escuela secundaria obligatoria pública	5 %
Escuela secundaria internacional	4 %
Bachillerato internacional	2 %

La última pregunta de esta última sección trata sobre los niveles de enseñanza. El nivel A1 cuenta con un 52 %, seguidos por A2 con un 23 % y B1 con un 15 % (Tabla 9).

Tabla 9. *Niveles de enseñanza*

A1	52 %
A2	23 %
B1	15 %
B2	5 %
C1	3 %
C2	3 %

SECCIÓN 2

Esta sección se centra en los profesores de bachillerato. En las preguntas once y doce preguntamos el nombre del centro donde imparten clases y si era público o privado. El 61 % de los profesores, es decir, más de la mitad, trabaja para un centro público y el 39 % restante lo hace para un centro privado. También más de la mitad imparte clases de 50 minutos, seguidos por clases de 45 minutos con un 33 %. Si nos fijamos en la tabla 10, que representa el número de clases a la semana, dos clases a la semana ocupa el primer lugar con un 56 %, seguido de cuatro clases y más de cinco clases. En menor número, tres clases a la semana o sólo una clase a la semana. Pasamos al número de alumnos por clase en la tabla 11. Aquí los datos están más repartidos. Un tercio tiene clases entre 11 y 20 alumnos, seguido por clases de 21 a 30 alumnos. En menor porcentaje, clases con más de 30 alumnos o menos de 10.

Tabla 10. *Número de clases a la semana*

2 clases	56 %
4 clases	22 %
5 clases o más	12 %
3 clases	9 %
1 clase	3 %

Tabla 11. *Número de alumnos por clase*

Entre 11 y 20	36 %
Entre 21 y 30	31 %
Más de 30	19 %
Entre 1 y 10	16 %

A partir de aquí las preguntas se centran más en cuestiones académicas. Sobre la estructura curricular (Tabla 12), de todas las opciones posibles que se dan, tanto obligatoria como optativa con nota / con crédito / con nota y crédito, la que ocupa el primer lugar, con un 84 % es una optativa con nota y crédito, que tiene su peso en la evaluación final. Se puede decir que casi la mayoría de los centros adopta este tipo. La siguiente, aunque con un porcentaje muy bajo (6 %) es una optativa sin nota y sin crédito, como una extraescolar. Nos parece

interesante que haya dos centros en los que se imparte de manera obligatoria, aunque una sea con nota, pero sin crédito. La implementación de las clases se lleva a cabo con un solo profesor en el 53 % de los casos, seguidos por el trabajo en pareja o en equipo, con un 32 % y un 15 % respectivamente (Tabla 13).

Tabla 12. Estructura curricular

Optativa con nota y crédito	84 %
Optativa sin nota y sin crédito	6 %
Obligatoria	5 %
Obligatoria con nota y sin crédito ^{viii}	3 %
Optativa sin nota, pero con crédito	3 %

Tabla 13. Implementación de las clases

Solo / a	53 %
En pareja	32 %
En equipo	15 %

En cuanto a la elaboración del programa (Tabla 14), un 86 % de los profesores son los encargados de la realización del mismo y en un menor porcentaje se realiza conjuntamente con el centro. En la encuesta también aparecía la opción de “sólo el centro” pero no obtuvo ninguna respuesta. Vemos que los profesores tienen voz a la hora de elaborar el programa y elegir el libro de texto que se usa durante el curso. A esta pregunta, un 88 % contestó que usaban manuales de español en sus clases frente a un 12 % que no (Tabla 15).

Tabla 14. Elaboración del programa

El profesor	86 %
Ambos (el profesor y el centro)	14 %

Tabla 15. Libros de texto

Sí	88 %
No	14 %

A continuación, les pedimos que especificaran qué manual usaban. En un primer acercamiento se dividieron en dos grupos: en editoriales japonesas y españolas. De 22 manuales, 18 son de publicación japonesa y cuatro españolas, véanse las Tablas 16 y 17^{ix}.

Tabla 16. Editoriales japonesas

Editorial Asahi	12
Editorial Hakusuisha	2
Editorial Dogakusha	1
Editorial Sanshusha	1
Editorial Natsumesha	1

Tabla 17. Editoriales españolas

Editorial Difusión	1
Editorial SM	1
Editorial Edinumen	1
Editorial Edelsa	1

Después se les preguntó por el enfoque metodológico que seguían en sus clases. En la tabla 18 vemos como el 52 % de los encuestados contestó que siguen un enfoque comunicativo, seguidos por un enfoque estructural y, por último, un enfoque por tareas. En *Otros* aunamos las repuestas que resultaban ambiguas o difíciles de clasificar: dedicar los primeros cursos a la gramática y el último a la conversación y a la realización de proyectos, o bien dividir los dos créditos de la asignatura en clases de gramática y conversación (Tabla 18).

Tabla 18. Enfoque metodológico

Comunicativo	52 %
Estructural	26 %
Por tareas y / o proyectos	19 %
Otros	12 %

La comparativa de los datos de las tablas 16 y 17 con los resultados de la Tabla 18 nos llamó la atención. Un 52 % afirmó seguir un enfoque comunicativo en sus clases, pero vemos que 18 de los 22 manuales provienen de editoriales japonesas. Como explica Hiroyasu, Y., & Moyano López, J. C. (2024):

Muchos libros de texto publicados aún se enfocan en la enseñanza de la gramática descontextualizada y de la lengua como estructura en lugar de centrarse en la enseñanza de la lengua como sistema para la comunicación en el que la gramática se presenta en contexto.

Se llevó a cabo una revisión de todos los manuales y se confirmó que la mayoría sigue un método en el que la gramática es la que guía la progresión del aprendizaje: *¡Hola! ¿Qué tal?* (2024) Editorial Asahi o *Plaza Mayor 1* (2019) Editorial Asahi. Otros materiales se centran en un aspecto cultural: *¿Qué tal la comida española?* (2007) Editorial Dogakusha, o son manuales para la preparación de exámenes: *Evaluación del conocimiento de la lengua española* (2017) Editorial Hakusuisha. *Imagínatelo* (2015) Editorial Asahi se presenta como un manual comunicativo, pero en García Bernal, C. (2020) se demuestra que no sigue los criterios que caracterizan a un modelo comunicativo.

SECCIÓN 3

Por último, en esta tercera sección vamos a analizar la situación administrativa: la modalidad del contrato y el período de contratación. En lo referente a la modalidad de contrato, un 51 % de los profesores declaró estar trabajando con un contrato laboral a tiempo parcial con duración determinada, seguido de un 26 % que lo hace a tiempo parcial indefinido y un 8 % tiene un contrato fijo indefinido. Por otro lado, hay un 6 % de los profesores que trabaja a tiempo parcial pero que no sabe cuál es la duración del contrato (Tabla 19). En lo referente al período de contratación, podemos ver que la inmensa mayoría de los profesores trabaja con un contrato anual, mientras que solo el 16 % tiene un contrato de 5 años (Tabla 20).

Tabla 19. *Modalidad del contrato*

A tiempo parcial con duración determinada	51 %
A tiempo parcial indefinido	26 %
Fijo indefinido	8 %
A tiempo parcial sin especificar duración	6 %
ALT Profesor asistente	3 %
Profesor invitado	3 %
El centro no da información	3 %

Tabla 20. *Período de contratación*

1 año	84 %
5 años	16 %

5. Conclusiones

Los datos de la encuesta nos han permitido establecer un perfil académico de los profesores, tener más información sobre los tipos de centros y las clases de español, y conocer la realidad laboral de estos docentes. A modo de conclusión, vamos a exponer algunas reflexiones derivadas de los datos de la encuesta.

La mayoría de los encuestados tiene algún tipo de formación en ELE, pero también nos encontramos con profesores que afirman no tener ningún tipo de formación. No sabemos la nacionalidad de estos profesores, pero solamente el hecho de ser un hablante nativo o tener un alto dominio del español no tendría que ser suficiente para enseñar español dentro del sistema educativo oficial.

Por otro lado, encontramos discrepancias entre el enfoque de enseñanza que predomina en las respuestas y la elección de los manuales de enseñanza. A pesar de que los profesores tienen libertad para elegir el libro de texto, no lo hacen acorde al enfoque de enseñanza que siguen, en este caso, el comunicativo. La nueva *Guía Curricular* constata claramente que uno de los objetivos dentro de la enseñanza de segundas lenguas es que el estudiante pueda comunicarse según sus necesidades. El uso de materiales basados en la progresión gramatical no proporciona las destrezas necesarias para cumplir tal objetivo. Consideramos que con la introducción de la nueva *Guía Curricular* del MCER en los planes de estudios de todos

los niveles, esta diferencia se tendrá que ajustar en los próximos años si se quiere cumplir lo establecido por el MEXT. En el Instituto de Keio SFC se lleva implementando con éxito desde 2018. Para que el paso del bachillerato a la universidad se produzca de una manera más fluida es necesario que se lleve a cabo una implementación más realista de los planes de estudio, empezando por la elección de los materiales.

Dentro del tercer punto de reflexión de la encuesta, la situación laboral de los profesores, pensamos que el dato a destacar es que hay una gran mayoría con un contrato de un año. De los datos de la encuesta no se desprende ninguna relación entre la duración del contrato con la nacionalidad o la formación académica. A este respecto, desarrollar un plan de estudios que introduzca y adapte los nuevos objetivos del MEXT con la modalidad de cursos del centro es un trabajo que requiere continuidad, tiempo y renovación constante. La entrada y salida incesante de profesores dificulta aún más este proceso. Nos encontramos con profesores con muchos años de experiencia que tienen que ir rotando de centro en centro por este tipo de contrato. Como consecuencia, esta falta de estabilidad laboral tiene efectos negativos a la hora de desarrollar proyectos o crear un compromiso con el centro.

*Proyecto KAKEN (c) JSPS 科研費 JP 21K00791

Notas

ⁱ 学習指導要領

ⁱⁱ 科学研究費, proporcionado por la Sociedad Japonesa para la Promoción de la Ciencia

ⁱⁱⁱ Japan Council on the Teaching of Foreign Languages

^{iv} 大学入学共通テスト = prueba común

^v Diplomas de Español como Lengua Extranjera

^{vi} Un miembro del equipo poseía una lista de centros de secundaria y bachillerato donde se imparte el español. El número de centros coincidía con los que ofrece Badillo (2021).

^{vii} Los diferentes porcentajes no suman exactamente 100 debido a que han sido redondeados, esto puede crear cierta disparidad de los datos.

^{viii} Esta opción no se encontraba en la encuesta. Fue incluida en *Otros*.

^{ix} Las tablas 16 y 17 se han elaborado a partir de las respuestas a la pregunta 19 de la encuesta (véase Anexo). No se han incluido los títulos de los manuales por problemas de espacio.

Referencias bibliográficas

- Badillo Matos, Á. (2021) *Lengua y cultura en español en el Japón de la era Reiwa*. Real Instituto Elcano e Instituto Cervantes. Disponible en: <https://www.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2021/01/badillo-lengua-y-cultura-en-espanol-en-japon-era-reiwa-1.pdf>
- Consejo de Europa (2020) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Traducción del Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- García Bernal, C. (2020) *Análisis de los actos de habla en las actividades de manuales japoneses de español como lengua extranjera de nivel inicial*. Journal of Foreign Language Education. Keio Research Center of Foreign Language Education. Vol. 17, pp. 19-39
- Hiroyasu, Y., Moyano, J. C., Yamaura, A. (2023) *Situación actual de la enseñanza de ELE en las universidades japonesas y perspectivas de futuro*. 33º Congreso internacional de ASELE. Burgos. España.
- Hiroyasu, Y., & Moyano López, J. C. (2024) Tradiciones y tendencias textuales en la enseñanza del español en Japón en las dos primeras décadas del siglo XXI. Journal of Spanish Language Teaching, 11(2), 196-214. <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2426350>
- Kakihara, T. (2015) *La situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras aparte de la inglesa en los institutos de bachillerato en Japón y la propuesta de una política educativa realizada por la Asociación Japonesa de Política Lingüística*. Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica en Japón. Instituto Cervantes de Tokio.
- Meneses, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011) *El cuestionario y la entrevista*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/cuestionario-entrevista.pdf>
- 一般社団法人 日本外国語教育推進機構 (JACTFL, 2023) 「高等学校等外国語科目調査全言語版」、「高等学校等外国語科目調査14言語版 (文科省調査との比較)」、「高等学校等外国語科目調査都道府県別実施状況」『日本の高等学校等における英語以外の外国語科目の開設状況に関する調査』https://www.jactfl.or.jp/wdps/wpcontent/uploads/2023/11/List_Kanzen_20231104.pdf (20-02-2024)
- 小倉麻由子 (2019) 「SFC における多言語多文化社会構築に向けた、高大接続のスペイン語教育を目指して」慶應義塾大学湘南藤沢学会『KEIO SFC JOURNAL』Vol. 19、No. 2、pp. 192-207
- 小倉麻由子、高島理恵、藤田護、García, Carmen、Prieto, Verónica. (2022) 「SFC における高大接続のスペイン語教育ー多言語多文化社会構築に向けてーコロナ禍の下でのカリキュラム改革の経験ー」慶應義塾大学外国語教育研究センター『外国語教育研究』第19号、pp. 99-123
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 外国語編 英語編』

ANEXO

Enseñanza del español en centros de secundaria y bachillerato

(中等教育機関でのスペイン語教育)

Encuesta para profesores de español en centros de secundaria obligatoria y bachillerato.

1. Nacionalidad. (国籍)		

2. Género. (性別)		
☐ Masculino (男性)	☐ Femenino (女性)	☐ Sin especificar (回答なし)
3. Formación académica. (最終学歴)		
☐ Bachillerato / Preuniversitario / Formación profesional (高卒／その他大学未入学／専門学校)		
☐ Licenciatura universitaria / Grado (大卒)		
☐ Máster (修士)		
☐ Doctorado (博士)		
4. Experiencia en el extranjero. (留学経験)		

5. Especifique el lugar / lugares si tiene alguna experiencia en el extranjero. (留学経験がある場合には、留学先の国名をお答えください)		

6. Duración de la experiencia en el extranjero. (留学期間)		
☐ Menos de 1 año (1年未満)	☐ Entre 1 y 2 años (1年以上2年未満)	
☐ Entre 2 y 3 años (2年以上3年未満)	☐ Más de 3 años (3年以上)	

7. Indique si ha recibido alguna formación específica en la enseñanza del español como lengua extranjera. Más de una opción es posible. (外国語としてのスペイン語教育に特化した教育を受けた経験があるかについてお答えください。複数回答可)
☐ Ninguna (なし)
☐ Cursos de didáctica de ELE en la universidad (学部レベルでのスペイン語教育法に関する授業履修)
☐ Máster en didáctica de ELE (スペイン語教育法修士課程)
☐ Curso de didáctica de ELE en el curso de máster (修士レベルでのスペイン語教育法の授業履修)
☐ Diploma de Acreditación Docente del Instituto Cervantes (DADIC) (セルバンテス文化センターにおけるスペイン語教員資格)
☐ Doctorado de didáctica de ELE (スペイン語教授法での博士号)
☐ Cursos de didáctica de ELE en el doctorado (博士レベルでのスペイン語教授法の授業履修)
☐ Talleres de didáctica de ELE (スペイン語教授法のワークショップ)
☐ Programa de formación del profesorado para la enseñanza del español (スペイン語の教職課程)
☐ No he recibido ninguna formación específica en la enseñanza del español (スペイン語教育に特化したトレーニングは受けていない)
8. ¿Cuántos años lleva dedicándose a la enseñanza del español? (スペイン語教育に携わるようになって何年経ちますか?)
☐ Menos de 1 año (1年未満)
☐ Entre 1 y 3 años (1年以上、3年未満)
☐ Entre 3 y 5 años (3年以上、5年未満)
☐ Más de 5 años (5年以上)

9. Tipos de centro en el que enseña / ha enseñado español. Puede marcar varias opciones. (スペイン語を教えている教育機関の種類を教えてください。複数回答可)	
☐ Escuela secundaria pública (kōritsu chūgakkō／公立中学校)	
☐ Escuela secundaria privada (shiritsu chūgakkō／私立中学校)	
☐ Escuela secundaria internacional (インターナショナル・セカンダリー・スクール)	
☐ Bachillerato público (kōritsu kōkō／公立高校)	
☐ Bachillerato privado (shiritsu kōkō／私立高校)	
☐ Bachillerato internacional (インターナショナル・ハイスクール)	
☐ Escuela secundaria y bachillerato integrados públicos (kōritsu chūkō ikkankō／公立中高一貫校)	
☐ Escuela secundaria y bachillerato integrados privados (shiritsu chūkō ikkankō／私立中高一貫校)	
☐ Escuela secundaria y bachillerato integrados internacional (chūkō ikkan international school／中高一貫インターナショナルスクール)	
☐ Ninguna (全くなし)	
10. Niveles que enseña o ha enseñado. Puede marcar varias opciones. (担当授業のスペイン語レベルを教えてください。複数回答可)	
☐ A1	☐ A2
☐ B1	☐ Otros

SECCIÓN 2 Sólo para profesores de Bachillerato. (ここからは高校でスペイン語を教えている方のみご回答ください)		
11. Nombre del centro seleccionado. (勤務先の高校名) _____		
12. Tipo de centro. (学校の種類)		
☐ Público 公立		☐ Privado 私立
13. Indique el número de clases (コマ) a la semana. (1週間のコマ数)		
☐ 1 clase 1コマ	☐ 2 clases 2コマ	☐ 3 clases 3コマ
☐ 4 clases 4コマ		☐ 5 clases o más 5コマ以上
14. Indique el número de alumnos por clase. (1クラスの生徒数)		
☐ Menos de 10 (10人未満)		☐ Menos de 20 (20人未満)
☐ Menos de 30 (30人未満)		☐ Más de 30 (30人以上)
15. ¿De qué manera se imparte el español? (スペイン語の授業の種類)		
☐ Obligatoria (必修科目)		☐ Optativa con nota y crédito (選択科目：成績あり・単位あり)
☐ Optativa sin nota, pero con crédito (選択科目：成績なし・単位あり)		☐ Optativa sin nota y sin crédito (選択科目：成績なし・単位なし)
☐ Otros (その他)		
16. Seleccione quién elabora el programa del curso. (シラバス作担当者は誰ですか?)		
☐ El centro (学校)	☐ El profesor (教員)	☐ Ambos (両方)

17. ¿Trabaja solo o en equipo? (一人で担当していますか？ ペア・チームで担当していますか？)		
☐ Solo (一人)	☐ En pareja (ペア)	☐ En equipo (チーム)
18. ¿Usa libro de texto? (教科書は使用していますか?)		
☐ Sí (はい)	☐ No (いいえ)	
19. Si la respuesta 18 es afirmativa, especifique el título y la editorial. (質問18で「はい」と答えた方は、教科書のタイトルと出版社をお答えください) 		
20. ¿Qué tipo de enfoque sigue? (教育法についてお答えください)		
☐ Estructural (en base a la gramática) (文法ベース)	☐ Comunicativo (コミュニケーション重視)	
☐ Enfoque por tareas y/o proyectos (タスク/プロジェクトベース)	☐ Otros (その他)	
SECCIÓN 3 Para profesores de Secundaria y Bachillerato. (ここからは中学校・高校でスペイン語を教えている方みなさんがお答えください)		
21. Seleccione el tipo de contrato que tiene. (契約の種類を教えてください)		
☐ Fijo indefinido. (専任・無期)	☐ Fijo a duración determinada. (専任・任期あり)	
☐ A tiempo parcial indefinido. (非常勤・無期)	☐ A tiempo parcial con duración determinada. (非常勤・任期あり)	
☐ A tiempo parcial sin especificar duración. (非常勤・任期の有無が分からない)	☐ Otros (その他)	
22. En el caso de que tenga un contrato con duración determinada, indique el número de años. (任期がある場合、年数を教えてください) 		

公立中学校の英語授業における ジョリーフォニックス導入実践

武 石 裕 子

Abstract

In this practice, 42 basic sounds of Jolly Phonics, an integrative phonics system, were taught through band activities in each hourly class. Jolly Phonics has been introduced in many schools in the UK to help students acquire the correspondence between sounds and letters, which is an important foundation for learning English. This learning method has a set teaching sequence of review, stories, actions, letter practice, sound comprehension, blending and dictation. There are examples of its use in elementary schools in Japan, but few in junior high schools. To assess its effectiveness, students completed the same task before and six months after the study. Additionally, English vocabulary and grammar outcomes were compared with those of students in previous years who had not been taught using Jolly Phonics. Based on these results, along with student questionnaires, this paper examines the impact of introducing multisensory Jolly Phonics in junior high school English classes.

はじめに

これまで「生徒が生き生きと笑顔で英語を用いて海外の人とコミュニケーションをとる姿」を目標に、中学校英語科教員として様々な実践に取り組んできた。2011年度の小学5、6年生における「外国語活動」の必須化以降に入学してくる生徒は、授業で緊張する様子も見られたが、授業の内外でALTと楽しくコミュニケーション活動をしたり、笑顔でやり取りしたりする様子もあり、小学校で英語に慣れ親しむことの大切さを感じていた。そして、2020年度には小学校の5、6年生で英語が教科となり、2022年度には英語を教科として2年間学んだ生徒が初めて中学校に入学してきた。

『小学校英語に関する調査研究』（ベネッセ教育総合研究所（2023））¹⁾という報告がある。この調査研究報告では、学習指導要領の移行措置期間である2019年度以降と、全面実施後の

2021年度を比較している。スコア型4技能テスト（GTEC junior2）における英語力スコア・グレードを比較すると、移行措置期間に学んだ小学校6年生より全面実施後に学んだ6年生の方が、トータルスコアでグレード3とされる Junior Primary Level（決まって表現を自分なりに使い始めるレベル）から、グレード4とされる Junior Intermediate Level（なじみのある英語を使えるようになるレベル）へ上がっていた。「聞く力」のみ2019年度段階でもグレード4だったが、2021年度にはその他の3つの力、「読む力」「書く力」「話す力」の全てがグレード4へ上がり、トータルスコアでも1つ上のグレードに上がったわけだ。なお、各技能のグレード4の CAN-DO は表1の通りである（『小学校英語に関する調査研究』（2023）をもとに筆者が作成）。生徒の意識に関しても、2019年度の小学校6年生より、2021年度の6年生の方が授業の理解度も高く、英語嫌いの生徒も増加していなかった。この調査だけですべてを断定することはできないが、小学校での教科としての英語教育が着実に成果を挙げている面があるということは言えよう。

表1

読む	書く
友だちからの英語で書かれたメッセージ（メモや携帯メッセージ）などを読んで、待ち合わせの時間や場所などが分かる。 英語で書かれた友だちの自己紹介などについて文を読んで、友だちの趣味や得意なことが理解できる。	自己紹介文を書くときに、趣味や得意なことについて具体的に、英語で2文程度で書くことができる。 “go to the park”（公園に行く）、 “play the piano”（ピアノをひく）など、自分のやることをメモに書くことができる。
聞く	話す
買い物や食べ物を注文するときに、何が欲しいか、いくつ欲しいかなどを店員に英語で聞かれ、その質問がわかる。 友だちがなりたい職業とその理由 “I want to be a pilot.”（私はパイロットになりたいです。） “I like airplanes.”（私は飛行機が好きです。）についての話がわかる。	“I want to go to Italy. I like pizza.”（私はイタリアに行きたいです。私はピザが好きです。）など自分の行きたい国やなりたい職業などについて、理由を付け加えて伝えることができる。好きな食べ物やスポーツなどについて、相手に質問をしたり、自分のことを伝えたり、簡単なやり取りを続けることができる。

2022年度に勤務先の中学校で迎え入れた英語を教科として2年間学んだ生徒たちに対して、例年の授業開きで恒例となっているやり取りの活動や自己紹介をさせたところ、例年よりもスムーズに活動が進んだ。やはり英語を「教科」として2年間学んだ成果は大きいと感じ、授業内容をレベルアップしたり、新たなチャレンジができたりするのではないかと期待が高まった。ところが、翌日の授業後に、ある生徒から自習学習ノートを受け取り、その中の質問に技能テストだけでは見えてこない問題があることに気付かされた。その生徒の質問は、「質問が

3つあります。1つ目は英語はどうやって読めばいいんですか。ローマ字は読めるけど英語は読めません。2つ目は、英語はどう書けばいいんですか。そして3つ目は、例えばどうして、バスタイムを bath と書くんですか？他にも分からないのがたくさんあります。(原文まま)」という内容であった。ここ数年、「ローマ字＝英語」と捉え、どうして英語とローマ字の書き方は違うのか、ローマ字の書き方ではなぜダメなのかと聞かれることは多くあった。しかし、まだ2回しか会っていない、そして英語を「教科」として2年間学習してきた生徒からこのような質問が出たことに事の重大さを感じた。

生徒から「ローマ字は読めるけど英語は読めない」、「英語はどう書けば良いのか」と切実な悩みが上がる実態を踏まえ、コミュニケーション活動の土台となる英語特有の音と文字との対応関係を学ばせる必要があるのではないかと考えた。そこで、すでに指導法として実績があり、授業カリキュラム自体への影響も最小限で導入できそうなジョリーフォニックスの存在を思い出した。本稿は、英語を「教科」として小学校で2年間学習してきた中学校1年生のクラスに、ジョリーフォニックスを導入し実践を行った記録と初歩的な分析の報告である。

1. 実践の背景と指導法の選定

ベネッセ教育総合研究所(2023)によると、学校調査に回答した45校のうち、2021年度に小学校6年生の英語授業でよく行っていることの上位3つは「単語や短い文を英語で言う練習をする、先生や友達が英語で話すのを聞く、教科書の英語音声聞く」である。音と文字との対応関係を学ぶフォニックスに関しては、「よく行っている」が13校、「ときどき行う」が21校、「あまり行わない」が10校、「まったく行わない」が1校である。それに対して「アルファベットの読み書きをする」を「よく行う」が11校、「ときどき行う」が31校、「あまり行わない」が3校である。このことから、小学校では英語におけるアルファベットと音の対応関係を習得すると同時に、日本語の音韻感覚にもとづいたアルファベットの読み書きも行われていることが推測できる。日本語の音韻感覚やローマ字を頼りに英単語を聞いたり、書いたりする素地が少なからず存在していると考えられる。英語と日本語の関係について、入山ほか(2019)に、次のような指摘がある。

英語は日本語より微細で複雑な音韻体系を持つため、日本語を母語とする英語学習者には文字と音との規則的な結びつきの取得が困難なことが考えられる。例えば、“take”はローマ字表記の通りでなく、「テイク」と発音するなど、日本語の仮名のように文字の名前と発音が一致していない。²⁾

これはまさに先述の生徒からの質問に一致する内容である。英語の音と文字の関係に蹟いて

しまう生徒がいるのと同時に、顕在化することが少ないとは言え、疑問を持ちながらひたすら繰り返し書いて丸暗記して学習を進めている生徒がいることも容易に想像できる。では、どうすればこの英語学習の壁をよりスムーズに乗り越えることができるだろうか。次の湯澤ほか（2010）と入山ほか（2019）の指摘が参考になる。

日本語を母語とする子ども達は、既に幼児期段階で英語の音韻処理に日本語の音節（モーラ）の影響が明確に現れており、単に英語音声に触れるだけでは、日本語より複雑な音韻体系を持つ英語の音韻習得は困難で、日本語母語話者の音韻処理の特徴に応じた学習方法が必要である。³⁾

母語が日本語でも、英語の音素を聞いてそれをアルファベットに変えることができるようになると、音素をつないで単語が読めるようになり、単語の発音を聞いてスペルが書けるようになると考えられる。そしてこのことが、中学生達の初期の英語学習の躓き防止に繋がる可能性が高い。この、英語の音素とアルファベット、つまり、音と文字の結びつきの指導する方法のひとつに統合的フォニックス（synthetic phonics）が挙げられる。⁴⁾

さらに村上（2015）は、リテラシー発達の概念図（図1）を用いて、最下位に位置する文字の認識（print awareness）、音韻の認識（phonological awareness）、そして両者をつなぐフォニックス（phonics）といった基礎的基盤の重要性を指摘している。⁵⁾

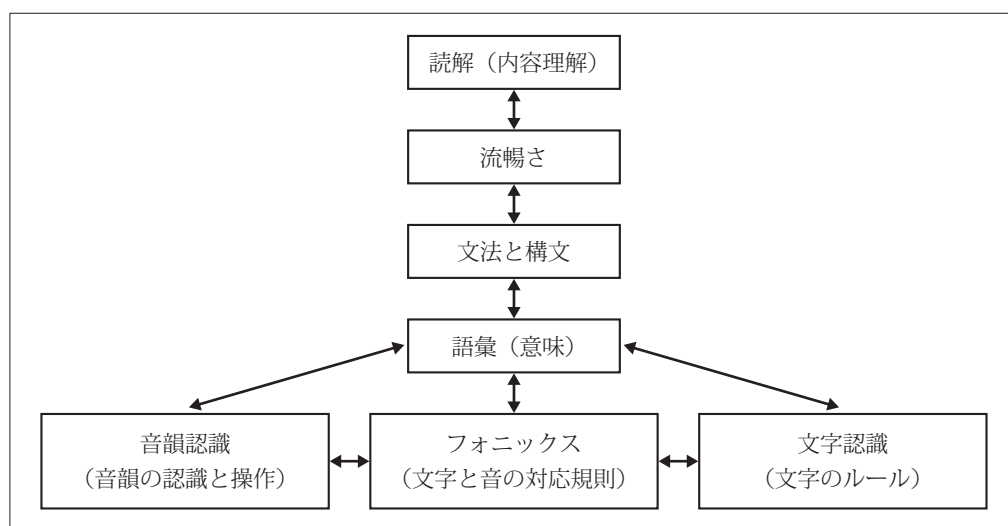


図1 リテラシー発達の概念図

以上のことから、英語学習の重要な基盤となる音と文字との対応関係を習得させるために、限られた条件の中で導入可能な指導方法を検討することになった。その中で、イギリスの学校で多く取り入れられているジョリーフォニックス（多感覚シンセティック・フォニックス）が、実践可能な指導法として候補に挙がった。

2. ジョリーフォニックス（多感覚シンセティック・フォニックス）について

ジョリーフォニックスとは、多感覚を用いて音と文字の結び付きを学ぶ統合的フォニックスの1つである。統合的フォニックスとは、入山ほか（2019）によると次のように説明される。

統合的フォニックスとは、読みの導入段階から単語全体の発音を要求するのではなく、まずは音素単位で文字と音の関係を構築し、その後それらを組み合わせて初めて単語としての音声化を求める英語の指導法である。⁶⁾

さらにジョリーフォニックスについても、次のように述べている。

ジョリーは音素を表現する手段として文字、絵、動作、歌など多様な手段を用いて単語の音を分割したり、複数の音素を結合させて単語と音声に統合したりする活動を行う。単調で機械的に「繰り返し読んで書いて暗記する」という学習法ではなく、視覚、聴覚、運動覚、触覚などを用いた他側面からのアプローチであるため、子どものさまざまな認知特性にも幅広く対応できると考えられる。さらに、日本語での指導形態が確立されており、指導の際は日本語で教えることができ、現場にも導入しやすい。⁷⁾

この指導プログラムについて、入山ほか（2020）は以下のように説明する。

JP（ジョリーフォニックス）は、英語の基本となる音素42音を7グループに分け、音と文字を対応させながら習得を促す系統的な指導プログラムである。ステップの概要としては、最初の3音の学習が終了した時点ですぐに3つの音と文字を組み合わせる単語を読む活動を導入する。例えば、「s (/s/)」、「a (/æ/)」、「t (/t/)」という3つの文字と音の学習が終了したところで、これら3音を結合させて「sat (/sæt/)」と言う単語を発音する練習を行う。このプロセスを「ブレンディング (blending)」と呼ぶ。さらに、単語に含まれる音を識別して分割し、それぞれの音に対応する文字を書く活動も同時並行的に行い、音素の認識を高めていく。例えば、「sun (/sʌn/)」という音を聞いて、そこに含まれている音（音素）を聞き分けて /s/、/ʌ/、/n/ という3つの音に分割し、「s-u-n」という3つの文

字に分けて書く。このプロセスを「セグメンティング (segmenting)」と呼び、これらの結合、分割の活動を通して明示的に音と文字の繋がりの習得を支援していく。⁸⁾

基本となる音素は42音だが、それらが達成された後には同音異綴りと不規則な単語の綴りの学習へと進むが、本実践では基本となる42音のみを取り上げた。ジョリーフォニックスの指導効果検証を行った先行研究としては、入山ほか (2019) があり、公立中学校1・2年生を対象として短期間集中の指導を行い効果が認めらたと報告されている。

3. 実践の内容

3.1 対象

今回の実践の対象となったのは、公立中学校である新潟市立石山中学校1年生の1組と4組である。学校は新潟市の東区に位置し、1年生から3年生まで各4クラスと特別支援学級2クラスの中規模校である。2クラスとも授業中は発言も多くコミュニケーション活動にも積極的に取り組んでいる。しかし市内の他地域と比べると経済的に苦しい家庭が多く、家庭学習の習慣が身につけていない生徒が多い。そのため学習内容が積み重ならず、校内の定期テストでもテスト作成時に想定する平均点に届かないことが多い。2022年4月に行ったNRT (数研式標準学力検査) では英語の偏差値は51.4、5段階分布状況では評定5が11人、4が26人、3が56人、2が23人、1が5人だった。全国平均を100とした領域別正答率では「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」では全国平均を上回っていたが、「書くこと」では89と全国平均を下回っていた。その中でも「語順や字間を意識して書くこと」が84、「自分に関する英語を書くこと」が41と全国平均を大きく下回った。この「自分に関する英語を書くこと」に関しては全国の正答率も17.5%と低く、ここからは小学校終了段階ですでに「自分に関する英語を書くこと」に苦手意識をもつ生徒が多いと考えられる。

3.2 実践の方法と生徒の反応

週に4時間ある英語授業の帯活動として15分程度で、ジョリーラーニング社の『はじめてのジョリーフォニックス』⁹⁾を用いて基礎となる42音を毎時間1音ずつ取り組んだ。毎時間の進め方は、『はじめてのジョリーフォニックス』に基づき、「①音の復習、②おはなし、③アクション、④文字指導、⑤音の聞き取り、⑥ブレンディング、⑦ディクテーション、⑧歌」の流れで進めた (図2参照)。



図2 『はじめてのジョリーフォニックス』の一例

生徒が進め方とその日に学習する音、そしてそれまでに学習してきた音を確認できるように、教員が内容をまとめて再構成した資料をラミネートし、毎時間黒板の左側に貼った。

図2を参考に実際の生徒の活動を紹介します。「①音の復習」では、その時間までに学習した音を動作とともに教師主導でリズムカルに発音していく。「②おはなし」では図2の左上にある図を大きくモニター画面に写し、教師が日本語で生徒に何が見えるか聞き、それを英語で言ったり英語では何と言うか生徒に尋ねたりしながらその日に学習する音を少しずつ聞かせていく。生徒とのやりとりは表2の例のようになる。

表2 「②おはなし」での生徒とのやりとり

T : 何が見えるかな。
S : 蛇 !
T : 蛇は英語で何と言うか知っていますか。
S : snake!
T : そうですね、s (s の音を強調しながら) nake ですね。他には何が見えますか。
S : 太陽 !
T : 太陽は英語で何と言うか知っていますか。
S : sun!
T : そうですね、s (s の音を強調しながら) un ですね。他には何が見えますか。
S : spider もいる !
T : よく気がつきましたね。蜘蛛は spider ですね。よく知っていましたね。

他にも気づかせたい snail や sand など s がつく言葉にも注目させていくうちに、生徒はその日に習う音に自然と気がついていく。「③アクション」では、s の音を発音しながら手で大きく蛇 (snake) の形を空書きしていく。最初の数回は教師が手本を見せ、その後に生徒と一緒に動作をしながら音を発音する。次に「④文字指導」では、生徒は発音をしながらワークシートに s の文字を書く。⑤から⑧までは『はじめてのジョリーフォニックス』に付属している CD を用いながら進めていく。「⑤音の聞き取り」では、s が含まれた単語と含まれていない単語を聞き、生徒は s があるかないかを判断していく。「⑥ブレンディング」では、s と他の音を組み合わせるとどのような単語になるのかを音で確認していく。ここでは /s/i/t という 3 音を 1 つずつ組み合わせて sit になることを確認した。「⑦ディクテーション」では 1 音ずつ発音される音を聞いて単語にしていく。ここでは /s/i/t を聞いて生徒が自分で sit と書いていく。最後の「⑧歌」では s の音が含まれた短い音楽を 2 回聞く。1 回目では s がどこに出てくるか聞き取るように指示し、2 回目では s の音が聞こえたら音楽に合わせて動作をする。

これらの活動の中で、特に生徒に人気が高いものは「②おはなし」と「⑤音の聞き取り」である。「②おはなし」では絵を見せただけで知っている単語を大きな声で言ったり、ジョリーフォニックスのマスコットキャラクターである蛇のスネイクとネズミのインキーがどこにいるかを探したりと楽しんでいる。さらに主人公の名前の最初の音がその日に学習する音で始めると気づいてからは、主人公の名前を予想して当たり外れを楽しむ姿も見られた。英語圏の人名に関しては生徒には馴染みが薄く、なかなか知る機会がないので貴重な機会となっていた。また、このように「②おはなし」の中にはイギリスの文化に関する話がたくさん含まれていて、自然と海外の文化にも慣れ親しむことができる利点もある。この図 2 の例で言えば、生徒は太陽の色の違いを考えることができた。「⑤音の聞き取り」は、ワークシートを見て音を聞く前からその音があるかないかを予想して発言をしていた。初めのうちは日本語との音韻の違いで何音目にその音があるのかが難しいが、徐々に数え方にも慣れていく姿が見られた。またその音を含む様々な単語がイラストとともに出てくるので、自然と分かる単語が増えていった。

4. 効果の検証と分析

4.1 検証・分析方法

効果を検証するために、新潟大学教育学部の加藤茂夫教授から提供していただいた課題を用いて 2 通りの分析を行った。1 つ目は、実践前のプレテストと実践終了から半年経った 3 月に行ったポストテストである。内容は、「音かぞえ課題」「音くらべ課題」「無意味語課題」「基礎音課題 (以上 4 課題は表 3) と文法問題課題 (表 4) の 5 課題である。文法問題課題は、文法の正しい文だと思ったら文末の () 内に「○」印を、正しくないと思ったら () 内に「×」印を書き入れ、「×」を書き入れた文については間違っていると思った部分に下線を引く

ものである。また「○」か「×」か判断できない（よく分からない）場合には、（ ）内に「？」を書き入れさせた。

表3 4課題の内容

課題	内容	解答
音かぞえ課題	聞こえてくる言葉はいくつの音でできているかを数えて数字で答える。	ep（2音）、bis（3音）、foy（2音）、daspog（6音）、yont（4音）、udpon（5音）、minlan（6音）
音くらべ課題	2つのことばの発音が同じと思ったら「○」を、違うと思ったら「×」を回答欄に書き、うまく聞き取れなかった時や、わからなかった時には何も書かない。	team-team（○）、chat-chet（×）、rink-link（×）、sheep-sheep（○）、toy-tow（×）、cute-cute（○）、van-ban（×）、wane-wine（×）、play-play（○）、catch-cash（×）
無意味語課題	聞こえてくる言葉について、思った通りにアルファベットで書く。聞き取れても書き方がよくわからなかったら『?』（はてなマーク）を、聞き取れなかった時には何も書かなくて良い。	ab, es, og, un, id, nul, dep, pos, ruk, thim, not, mout, yied, clom, plud
基礎音課題	聞こえた音を思った通りにアルファベットで書く。聞き取れても書き方がよくわからなかったら『?』（はてなマーク）を、聞き取れなかった時には何も書かなくて良い。	s, i, p, n, c/k/ck/, h, r, m, u, l, f, i, ie, ng, y, oo, sh, th, ou, er

表4 文法問題課題

- How is the weather today? – It's sunny! () - Is this your bag? – No, it's Ken. () - Do you like to play baseball? – Yes, I am. () - What time do you get up every day? – I get up at seven. () - Where is your house? – It's in Nagaoka city. () - How many book do you have? – I have twenty books. () - Does Ken play the violin? – Yes, he does. () - Takashi can plays the piano. () - I talked with my friends about my dream yesterday. () - What is Ken doing? – He is studies math now. () - Where do you want, a new bicycle or a new game soft? () - What did Ann do yesterday. – She played basketball with her friends. () - Don't play the guitar in this room. The baby is sleeping. () - Who notebook is this? – It's mine. ()
--

15. Why do you like Jane? – Because she is very kind. ()
16. How many is this pen? – It's 500 yen. ()
17. Last year, I visited at Kyoto with my family. ()
18. Can you help me with English homework now? ()
19. What are these? – These are the pictures of my family in England. ()
20. He always studies English on Sunday. ()

2つ目は、表3で示した4課題と「文法問題課題(表4)」について、本実践でジョリーフォニックスを行った1年生が3年生(2022年度)になった時と、ジョリーフォニックスを実施していない2年前(2020年度)の3年生の結果を比較した。調査はどちらも3年生の12月に実施した。

4.2 結果の分析

(1) プレテストとポストテストの正答率の比較

① 音かぞえ(表5、図3)

表5 音かぞえ正答率表

正答率	1. ep	2. bis	3. foy	4. daspog	5. yont	6. udpon	7. minlan
プレテスト	0.13	0.48	0.00	0.13	0.43	0.27	0.15
ポストテスト	0.33	0.65	0.02	0.51	0.81	0.23	0.51

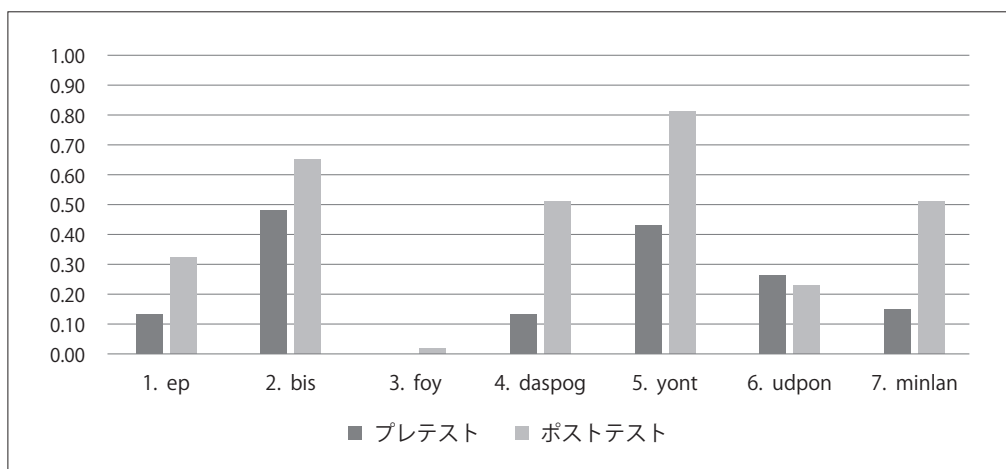


図3 音かぞえ正答率グラフ

音かぞえ課題では、ポストテストがプレテストを下回ったのは7問中1問しかなかった。しかし foy に関してはプレテストとポストテストの両方で正答率が低く、正解者はプレテストで0名、ポストテストでも1名だった。foy は /f/oy(oi)/ となり、ローマ字の知識を活用しても「フォイ」となるので2音と解答しそうだが、生徒の答えを分析すると3音、4音、5音と解答した生徒が多かった。この誤答の3つの音数に関してさらに見ていくと、プレテストとポストテストでは割合が変化している。プレテストでは3音と解答した生徒が53%、4音と解答した生徒は30%、そして5音と解答した生徒は17%だった。それがポストテストでは3音と解答した生徒が20%、4音と解答した生徒は61%、そして5音と解答した生徒は20%だった。同じ不正解でも解答している音の数に変化があることは興味深い。3音と解答した生徒は /f/o/y/ と数えたことが予想され、4音と数えた生徒が /f/ を /h/u/ と2音に数えたのでないかと考えられる。

同様にポストテストの正答率の方が低かった updon について分析する。updon は /u/p/d/o/n/ と5音になるが、4音、6音、7音の間違が多い。プレテストでは4音と解答した生徒が33%、6音と解答した生徒は27%、そして7音と解答した生徒は8%だった。それがポストテストでは4音と解答した生徒が10%、6音と解答した生徒は56%、そして5音と解答した生徒は12%だった。プレテストで4音と解答した生徒が多いのは、ローマ字読みをすると u/p/d/o/n/ となるからであると考えられる。ポストテストになると /d/ を /do/ と読む生徒が減り、その代わりに /d/ を /d/u/ と分解した生徒が増えて6音という解答が増えたのではないかと考える。この foy と updon の分析から、「母音+子音」という日本語を英語で表すローマ字の影響を強く受けていると考えられる。

ローマ字が英語学習に及ぼす影響については松浦（2005）が参考になる。「ローマ字の書き方ではなぜダメなのか」という質問を生徒からされてきた経験上、ローマ字は英語学習にとって障壁になると思っていた。しかし松浦（2005）によると、ローマ字力は英語の筆記学習開始後3ヶ月程度は強いプラスの影響を及ぼし、その影響は時間とともに少なくなるが持続するという研究もある¹⁰⁾。『小学校学習指導要領外国語活動・外国語編』では、ローマ字の扱いについて以下のように述べている。¹¹⁾

第3学年の国語科において日本語のローマ字表記を学習することとなっているが、指導にあたっては、「ローマ字のつづり方」（昭和29年内閣告示）を踏まえることとなっている。ここでは、「一般に国語を書き表す際には第1表に掲げたつづり方によるものと」し、「従来の慣例をにわかに改めがたい事情がある場合に限り、第2表に掲げたつづり方によっても差し支えない」とこととされている。国語科においては、第1表（いわゆる訓令式）により、日本語との音が子音と母音の組み合わせで成り立っていることを理解すること、第2

表（いわゆるヘボン式と日本式）により、例えばパスポートにおける氏名の記載など、外国の人たちとコミュニケーションをとる際に用いられることが多い表記の仕方を理解することが重視されている。

このように『小学校学習指導要領外国語活動・外国語編』では「日本語のローマ字表記」と明記しているが、小学生にとっては、初めてアルファベットを用いて書くものは英語として捉えられている可能性がある。第二外国語として英語を学習する日本人にとって、小学校でローマ字を習得できるかどうかはその後の英語学習に影響を与える。このことを意識して小学校でもローマ字学習を進めるべきであるが、この点については稿を改めて論じたい。

② 音くらべ（表6、図4）

表6 音くらべ正答率表

正答率	1. ○ (team-team)	2. × (chat-chet)	3. × (rink-link)	4. ○ (sheep-sheep)	5. × (toy-tow)
プレテスト	0.93	0.95	0.63	0.92	0.97
ポストテスト	0.98	1.00	0.53	0.98	0.98

正答率	6. ○ (cute-cute)	7. × (van-ban)	8. × (wane-wine)	9. ○ (play-play)	10. × (catch-cash)
プレテスト	0.98	0.95	0.97	0.97	0.93
ポストテスト	0.98	0.86	1.00	0.93	0.98

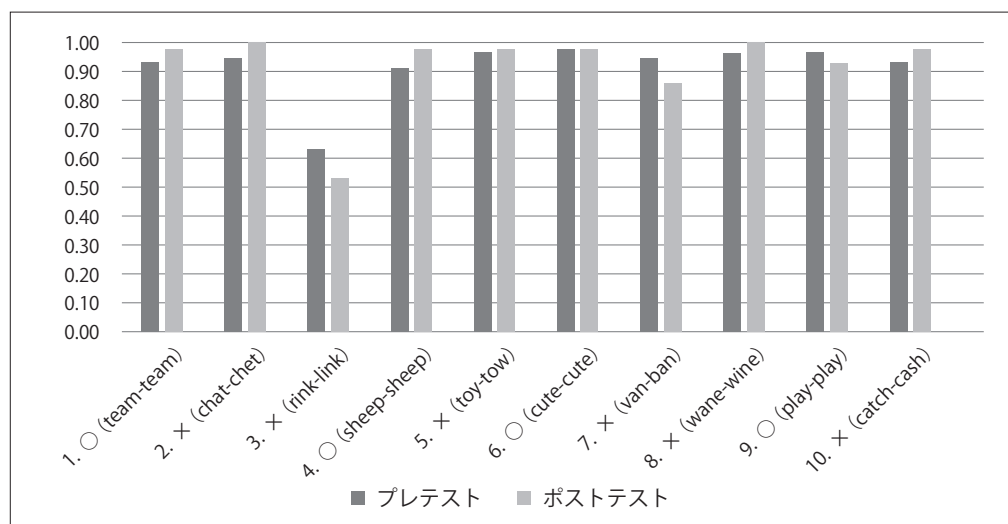


図4 音くらべ正答率グラフ

音くらべ課題では、ポストテストがプレテストを下回ったのは10問中3問だった。そのうち2つは rink-link、play-play と日本人が苦手とする r と l の聞き分けである。そしてもう1つは v と b の聞き分けで、両方とも日頃授業をしても生徒にとって聞き分けが難しいと感じるものである。今回の結果を参考に、今後この4つの音を扱う際は、他の音以上に音や発音の仕方に意識をさせていく。

③ 無意味語（表7、図5）

表7 無意味語正答率表

正答率	1. ab	2. es	3. og	4. un	5. id
プレテスト	0.00	0.30	0.45	0.02	0.00
ポストテスト	0.16	0.67	0.30	0.23	0.16

正答率	6. nul	7. dep	8. pos	9. ruk	10. thim
プレテスト	0.00	0.30	0.53	0.02	0.02
ポストテスト	0.05	0.84	0.91	0.00	0.05

正答率	11. noot	12. mout	13. yied	14. clom	15. plud
プレテスト	0.08	0.00	0.00	0.02	0.02
ポストテスト	0.23	0.12	0.05	0.21	0.02

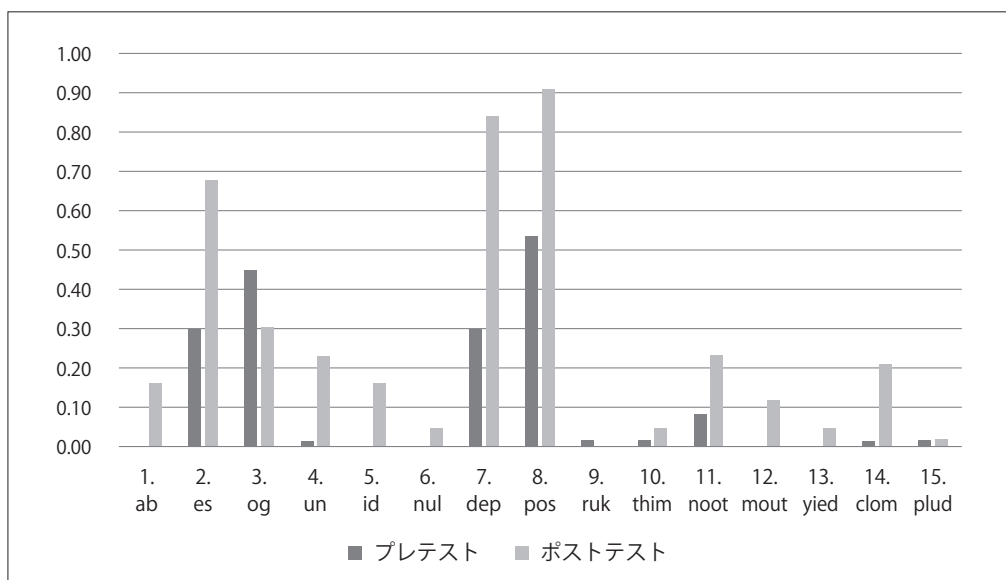


図5 無意味語正答率グラフ

無意味語課題では、ポストテストがプレテストを下回ったのは15問中2問だった。1つ目の og について生徒の解答を見ると、ポストテストでは ogu と u を加えている生徒が多かった。プレテストで u を加えていた生徒は1人しかいなかったのも、ここでもやはりローマ字読みになってしまったのではないかと分析する。しかしながら ogu と解答した生徒の他の問題の解答を見ていくと、同様にローマ字読みをしているものはない。例えばローマ字読みで考えているのであれば、ab は abu、es は esu となっているはずであるが、ogu 以外に子音の後に母音をつけている解答がないことは興味深い。特に g と k は有声音と無声音の違いであるので、ruk は ruku と解答するはずである。さらに有声音という点で考えると id は idu になるはずであるがそれも見られない。他の音でも起こり得る話になってしまうが、授業者である筆者の発音が影響しているのではないかと考える。

ジョリーフォニックスの指導者の中には、Jolly Learning 社が公認しているトレーナーがいる。筆者はジョリーフォニックスの公式トレーナーである山下佳代子『ジョリーフォニックスで初めてのシンセティック・フォニックス授業～トレーニングセミナー編～【全4巻】』を学習してからこの実践に臨んだが、このような結果を見てくるとトレーニングを受講してから実践する方が良いのではないかとも思える。

④ 基礎音（表8、図6）

表8 正答率表

正答率	1. s	2. i	3. p	4. n	5. ck	6. h	7. r	8. m	9. u	10. l
プレテスト	0.92	0.05	0.67	0.57	0.00	0.68	0.40	0.30	0.00	0.22
ポストテスト	0.98	0.60	0.95	0.81	0.84	0.81	0.42	0.84	0.53	0.21

正答率	11. f	12. j	13. ie	14. ng	15. v	16. oo	17. sh	18. th	19. ou	20. er
プレテスト	0.58	0.33	0.00	0.02	0.30	0.55	0.02	0.05	0.00	0.00
ポストテスト	0.91	0.63	0.05	0.42	0.51	0.19	0.40	0.44	0.44	0.07

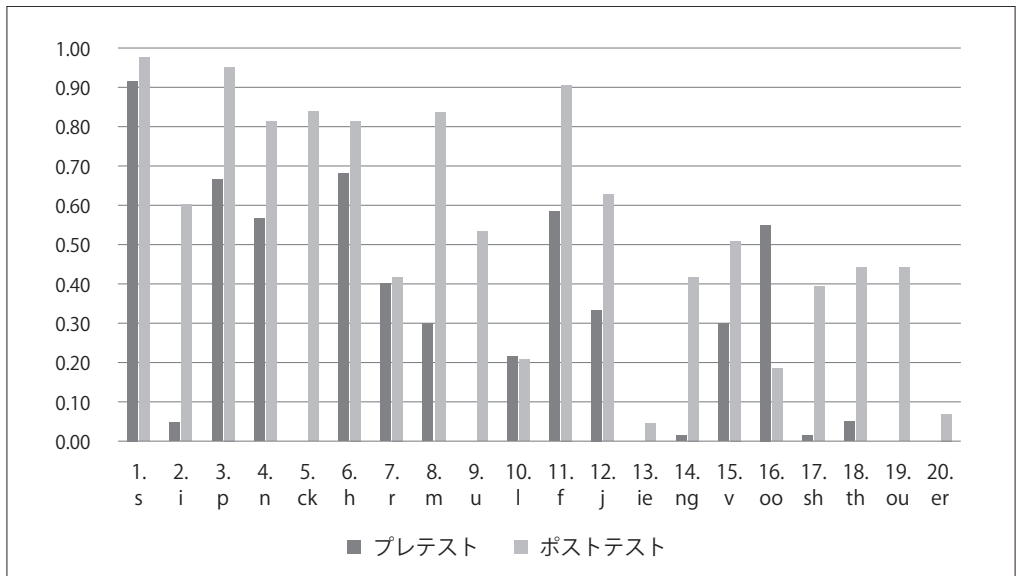


図6 基礎音正答率グラフ

基礎音では、ポストテストがプレテストを下回ったのは20問中2問だった。oo はプレテストでは u の誤答がほとんどだったが、ポストテストではプレテストでは見られなかった um、am など 2 音の誤答が見られた。ジョリーフォニックスの指導では oo の音を、カッコウ時計の動作で体を前に倒す時は短いウの音、体を元に戻す時は長いウーの音と一つのアクションで二つの音を学ぶ。ここで oo には 2 種類あるというより、2 音であると思った生徒がいたかもしれないと考えられる。m の音をジョリーフォニックスでは「お腹がいっぱい」の動作として、口を閉じてお腹をさすりながら「ムー」という音で学ぶ。この「ムー」と伸ばすところが oo の長音と同じと捉えたのかもしれない。いずれにしてもさらに分析するためには、次回の実践の際には、間違えた生徒に実際に発音させるなどして、間違えた原因を分析する必要があると感じた。

もう 1 つの l に関しては、プレテストの正答率は 0.22、ポストテストの正答率は 0.21 と大きな差はなかった。むしろポストテストは実践終了から半年後に実施したのにも関わらず、l 以外の正答率で全てプレテストよりもポストテストの方が高かったことに驚く。やはり単なる知識の詰め込みや単調で機械的に話したり読んだりする活動より、このように絵やお話、動作や歌などの多様な手段を用いる他側面からのアプローチの方が、生徒の多様な認知特性に対応できていると考えられる。

⑤ 文法課題（表9、図7）

表9 正答率表

正答率	1. ○	2. ×	3. ×	4. ○	5. ○	6. ×	7. ○	8. ×	9. ○	10. ×
プレテスト	0.67	0.57	0.70	0.10	0.47	0.17	0.55	0.42	0.48	0.27
ポストテスト	0.77	0.65	0.88	0.86	0.72	0.30	1.00	0.60	0.65	0.49

正答率	11. ×	12. ○	13. ○	14. ×	15. ○	16. ×	17. ×	18. ○	19. ○	20. ×
プレテスト	0.38	0.48	0.17	0.00	0.48	0.35	0.20	0.65	0.40	0.10
ポストテスト	0.47	0.58	0.47	0.60	0.42	0.58	0.63	0.56	0.58	0.23

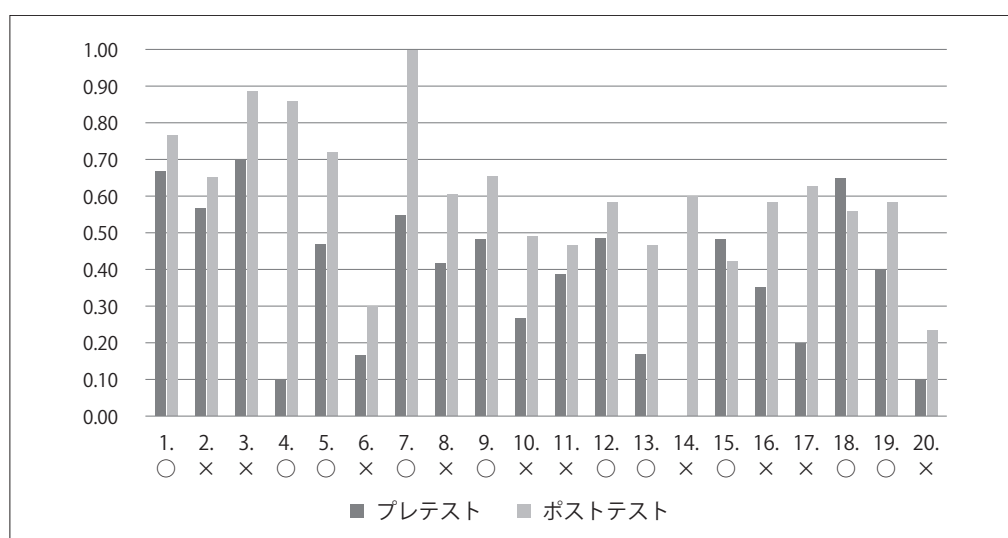


図7 文法課題正答率グラフ

文法課題では、ポストテストがプレテストを下回ったのは20問中2問だった。1つ目は“Why do you like Jane? – Because she is very kind.”で、2つ目は“Can you help me with English homework now?”だった。1つ目の Why に対して Because で答える形は中学校では2年生の学習内容である。また2つ目は Can you は1年生の学習内容であるが、help 人 with の形は2年生の学習内容である。しかしどちらも日常的な表現としてよく使うものであるので、小学校でたくさん使用していたが、中学校では2年生まで扱わないので忘れてしまったのではないかと考えられた。

ジョリーフォニックスは、これまで見てきたように音と文字の結びつきを指導する方法の1つであるので、音と文字の繋がりを学ぶことがこの結果に繋がったかどうかこの段階では断言することはできない。小学校でフレーズとして使ってきたことを文法として中学校で整理することで、文法課題ではプレテストよりポストテストで正答率が上がったことも考えられる。そ

ここでジョリーフォニックスを学ぶことが文法の理解を助けるのかどうかを調べるため、次項では1年次にジョリーフォニックスを学習した学年と学習しなかった学年で、3年次の課題における比較を行う。

(2) 実験群と統制群の比較

ここでは1年次にジョリーフォニックスを実施した学年を実験群、実施しなかった学年を統制群として比較する。比較に用いる課題は英単語課題と英語文法課題である。これらは実験群のプレテストとポストテスト同様に、新潟大学教育学部の加藤茂夫教授から提供されたものを用いた。統制群の生徒は実験群の生徒より2学年上で、静かで落ち着いていて単語などの反復練習を好み、コミュニケーション活動をあまり好まなかった。しかし家庭学習の習慣が身についている生徒が多く、3年次で実施する実力テストで、常に実験群と比較すると英語の平均点は20点ほど高くなっていた。

① 英単語課題（表10、図8）

表10 英単語課題

問題	選択肢 1	選択肢 2	選択肢 3	選択肢 4	選択肢 5	選択肢 6
1. あなた	tape	three	you	green	we	nine
2. 数字の「3」						
3. 朝食	lunch	November	October	summer	breakfast	team
4. 10月						
5. 考える	sing	open	fool	think	wait	close
6. 閉じる、閉まる						
7. いくつかの	many	right	kind	some	light	tired
8. 正しい						
9. 午後	century	afternoon	year	dinner	evening	month
10. 世紀、100年						
11. 滞在する	try	stay	throw	remember	fly	smile
12. 思い出す						
13. どちらの	older	junior	which	where	little	there
14. 年下の						
15. ～しても良い	far	little	near	must	can	may
16. 遠くに						
17. 理由	problem	reason	answer	fence	road	way
18. 方法						
19. 重要な 20. 疲れて	tired	quiet	interesting	important	crying	sad
21. 送る	return	move	send	touch	bring	pass
22. 持ってくる						
23. ～の後ろに	never	after	ago	behind	before	ever
24. 決して(一度も)～ない						
25. 息、呼吸	force	needles	brush	peace	breath	thumb
26. 親指						
27. 無駄にする	waste	hide	decide	create	wait	fail
28. 隠す						
29. 経験	population	exercise	experience	explanation	pleasure	government
30. 人口						

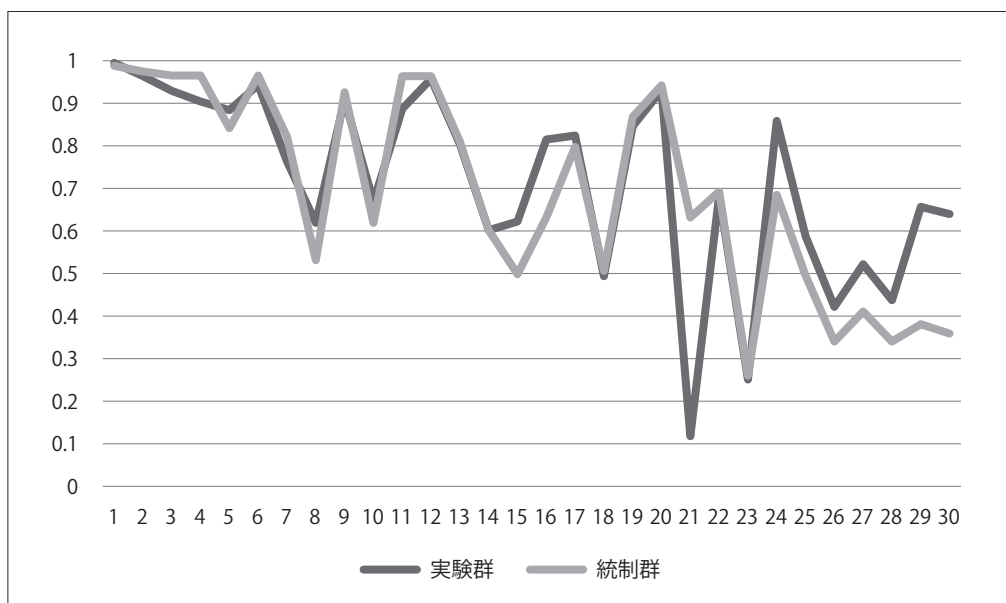


図8 英単語課題正答率

英単語課題は30問あり、日本語の意味を見て「分からない」を含む7個の選択肢の中から正しいと思う単語を選ぶ課題である（表10）。実験群と統制群の正答率を比較したグラフ（図8）を用いて分析していく。15個の問題で、実験群が統制群の解答率を上回った。これは実力テストの結果から考えると健闘したと考えられる。その中でも特に大きく上回ったものは、「15. ～しても良い」、「16. 遠くに」、「29. 経験」、「30. 人口」である。これらは実験群の方が統制群より20%ほど正答率が高かった。「15. ～しても良い」と「16. 遠くに」はそれぞれ may, far と3つの音からできている。特に「15. ～しても良い」は日本語ではあまり使わない表現であり、生徒にとっては覚えづらい単語である。しかしそれぞれ /m/a/y/, f/a/r と音に分ければ1音ずつ分けやすいので、音と文字の結びつきを学んだ実験群の方が記憶に残りやすかったのかもしれない。同様に「29. 経験」と「30. 人口」は長い単語であり、中学生からは敬遠されてしまう。しかし、これも音節に分けることで、音と文字と組み合わせることが容易になったのではないかと考える。実力テストでは劣勢を示していた実験群ではあるが、英単語課題で正答率が統制群より20%以上低かった単語はなかった。

② 英語文法課題（表11、図9）

表11 文法課題

1. Where is your house? – It's in Nagaoka city. ()
2. How many book do you have? – I have twenty books. ()
3. Takashi can play the piano. ()
4. What is Ken doing? – He is studying math now. ()
5. Last year, I visited at Kyoto with my family. ()
6. Tomorrow is Ken's birthday. I will give to Ken a new notebook. ()
7. When my father comes home, I was watching TV. ()
8. If it will be fine tomorrow, let's play softball. ()
9. My bag is as larger as yours. ()
10. In our class, baseball is the most popular of all the three sports. ()
11. Ken went to the park to playing basketball with his friends. ()
12. How many languages are spoken in Canada? – Mmmm. I have no idea. ()
13. Have you ever hear of her new friend from Canada? – No, I haven't. ()
14. The largest animal to living on land is the elephant. ()
15. This is a movie that makes people happy. ()
16. Kumi has lived in England in three years. ()
17. It is difficult for me to explain *Kendama*. ()
18. My parents want for me to study English every day. ()
19. Could you tell me how to get to the Urasa station? – Yes, of course. ()
20. I don't know why Ken is so happy today. ()

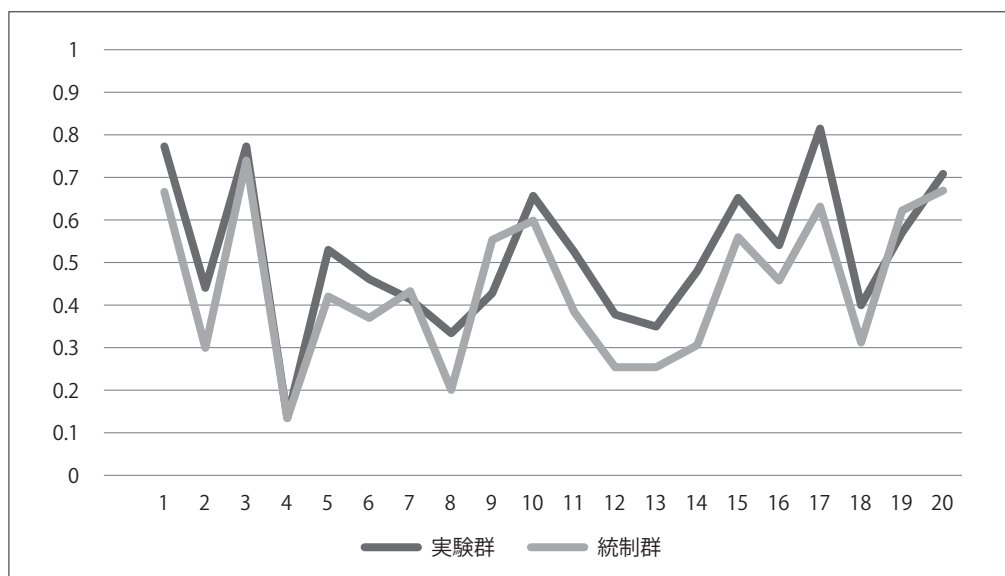


図9 英語文法課題正答率

英語文法課題は実験群が1年次に行ったプレテストとポストテストと同じ形式で作られている(表11)。文法の正しい文だと思ったら文末の()内に「○」印を、正しくないと思ったら()内に「×」印を書き入れ、「×」を書き入れた文については間違っていると思った部分に下線を引くものである。また「○」か「×」か判断できない(よく分からない)場合には、()内に「?」を書き入れた。

図9は正答率の割合である。英文法課題の正答率では、20問中の16問で実験群が統制群を上回った。本実践では基本の42音を扱ったのみなので、「ひっかけ単語」と呼ばれるような特別な音と文字の関係は扱っていない。また帯活動として行っていたので教科書を学習するときに、新出単語で発音しづらそうなものがあるとき以外は、ジョリーフォニックスを特別に意識させるようなことはあまりなかった。おおむね実験群が統制群を上回ってはいるが、それほど大きな差があるわけではない。機械的に「音と文字」の結びつけて覚えるのではなく、視覚、聴覚、運動覚など多感覚を活用して学び、さらにそれぞれにはストーリーがあるので、生徒が理解しやすく記憶に残り、それが文法を学ぶ際にも活かされるのかどうか。ジョリーフォニックスを学ぶことで知らない単語が出てきたときにも読み方が予想できることで、「教えてもらわないと読めない」「1人では勉強できない」という不安も減って安定して英語学習に取り組むことができたのではないかと推測はできるが、それが文法的な面での英語力の向上にどの程度結びついているのか、この点は今後の課題と言える。

4.3 生徒の感想

(1) アンケートの分析

ジョリーフォニックス終了後にアンケートを行った。アンケートは6項目で、生徒はジョリーフォニックスの学習についての楽しさと好きかどうかを「とても当てはまる、少し当てはまる、あまり当てはまらない、まったく当てはまらない」の4件法で回答し、ジョリーフォニックスの学習の中で一番楽しい(好き)なものと英語を使って一番できるようになりたいことを選択肢の中から選び、そしてジョリーフォニックスの学習を始めてからできるようになったことと、ジョリーフォニックスの学習を始める前と後で英語を学習するときに変わったことを記述で回答した。

1. あなたはジョリーフォニックスの学習が好きですか。

48 件の回答

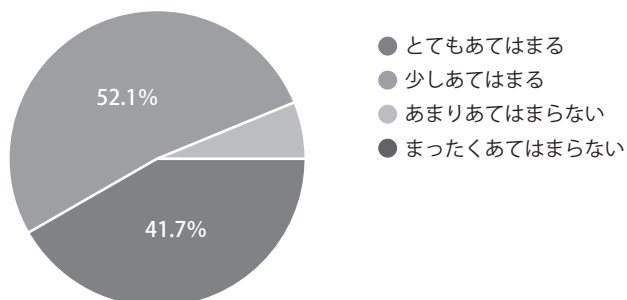


図10

2. あなたはジョリーフォニックスの学習をすることが楽しいですか。

48 件の回答

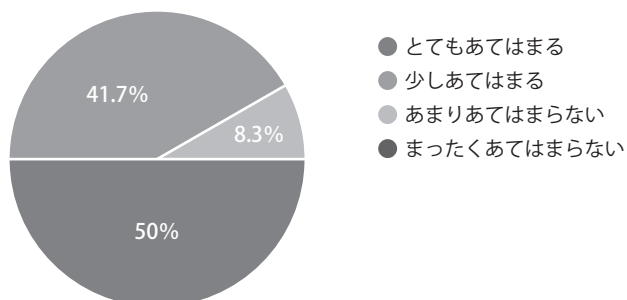


図11

3. あなたはジョリーフォニックスの学習の中で、どれが一番好き（楽しい）ですか。

48 件の回答

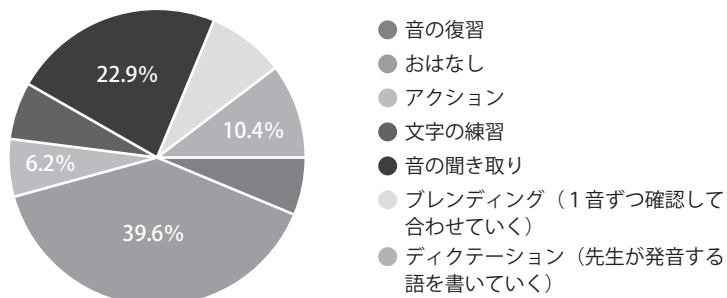


図12

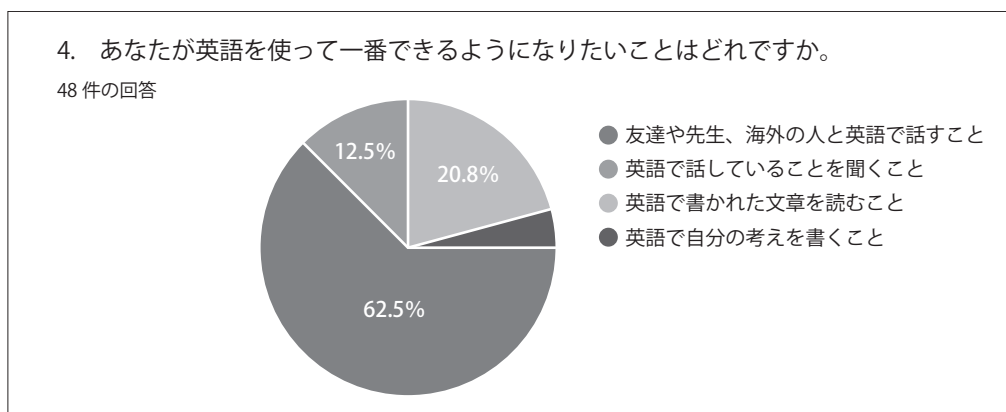


図13

1つ目の「ジョリーフォニックスの学習が好きか」という質問に対する回答は図10ようになった。41.7%の生徒が「とてもあてはまる」と回答し、52.1%の生徒が「少しあてはまる」と回答したので、合わせると93.8%の生徒が肯定的な回答をしている。「あまりあてはまらない」と回答した生徒は6.3%で「まったくあてはまらない」と回答した生徒は1人もいなかった。中学1年生ということもあり、恥ずかしそうに動作をしている生徒も見られたが、多くの生徒から肯定的な回答を得ることができた。その大きな要因の1つは、多感覚を用いる確立されたプログラムだと考える。多感覚を用いる学習方法が多様な生徒に対応することができ、一人一人の中に「できた」「わかった」という実感を持たせることで学習が好きになり、もっと頑張ろうとする意欲に繋がるのではないかと考える。

2つ目のジョリーフォニックスの学習をすることが楽しいかという質問に対する回答は図12ようになった。50%の生徒が「とてもあてはまる」と回答し、41.7%の生徒が「少しあてはまる」と回答したので、合わせると91.7%の生徒が肯定的な回答をしている。「あまりあてはまらない」と回答した生徒は8.3%で「まったくあてはまらない」と回答した生徒はここでも1人もいなかった。これだけ多くの生徒が楽しみながら学習に取り組むことができたことも、やはり「好き」かどうかと同じく多感覚を用いるプログラムのおかげだと考える。

3つ目の「ジョリーフォニックスの学習の中でどれが一番好き（楽しい）か」という質問に対する回答は図13ようになった。一番人気があったものは「おはなし」で39.6%の生徒が一番好き（楽しい）と回答した。二番目は「音の聞き取り」で22.9%の生徒が一番好き（楽しい）と回答している。三番目は「ディクテーション（先生が発音する語を書いていく）」で10.4%、それ以降は「ブレンディング」が8.3%、「音の復習」と「文字の練習」と「アクション」がそれぞれ6.2%と同じ割合であった。授業を振り返ると、この数値は納得できる。「おはなし」で

はモニターに絵を写すだけで「～がいる」、「今日は～という文字だ」、「今日の主人公は～きつと～という名前」だと、とても楽しそうに話していた。そして、お話を通してイギリスと日本の文化の違いにも気づき、とても興味深そうだった。例えば、aの文字はピクニックのお話だが、絵にはピクニックシートに座った家族がパンにジャムを塗っている。そこで生徒に日本のピクニックと比べるとどうかと問いかけると、日本ではお弁当を作って持っていくと答える。そこから海外ではこのように素材だけを持って行って食べる直前に調理すること、そしてイギリス出身のALTも昼食の時は教務室でこのように昼食の準備をしていることを伝えるととても驚く。さらに日本の弁当は、“bento”として世界でも広がっていることなどを伝えると、生徒が最も身近である食文化から、さらに多くの文化的事象へと考えを広げることができる。

4つ目の「英語を使って一番できるようになりたいことはどれか」という質問に対する回答は図14ようになった。62.5%の生徒が「友達や先生、海外の人と英語で話すこと」、20.8%の生徒が「英語で書かれた文章を読むこと」、12.5%の生徒が「英語で話していることを聞くこと」、そして4.2%の生徒が「英語で自分の考えを書くこと」と回答した。「話すこと」と回答する生徒が一番多くなることは予測がついたが、「書くこと」と回答する生徒がここまで少ないことは想定外だった。「話すこと」も「書くこと」も発信能力であるので、中学1年生ということもあり、まずは「話したい」という思いが大きいのではないかと考える。

5つ目の「ジョリーフォニックスの学習を始めてから、できるようになったこと」の自由記述には様々な回答があった（表12／原文まま）。

表12

読むことに関すること	初めて見る単語も習ったことを使って読めたこと。
	英文を習った読み方で読める
	わからない単語もだんだん読めるようになった。
	先生や友達と話したり、発音がしっかり言えるようにできました。
	読み取る事
	いろんな単語を読めるようになった
	簡単な文や単語を読めるようになったこと。
	学習を始める前と比べて少し英語の文を読めるようになってきた
	文を読めるようになった。
	単語を読む・短い文章を読む
	知らない単語が読めるようになった
	なんて書いてあるのかを少しわかるようになった
	英文を読むこと

発音に関すること	発音の正しい方法が理解できた
	音の発音の仕方が詳しくわかった、発音がよくなった
	一文字一文字の発音、発音する時の口の形など、英語の発音
音に関すること	一音一音の音と単語を覚えた。
	単語を音で分解することがちよつとできるようになった
書くことに関すること	単語をまあまあ書けるようになった
	聞いて書けるようになったこと
	英語を書けるようになった
	単語や文字をあまり間違えないようにかけた
	少しだけ何を書いてあるかを書ける
話すことに関すること	言葉をちよつとだけ喋れるようになった
	英語での話しがしやすくなった。
聞くことに関すること	音を前より少し聞き取れるようになり、読めるようになった。
	音の聞き取りなど、聞き取りが少し出来るようになった
	何を言っているか分かる様になってきて英語が楽しくなってきた
音と文字の関係に関すること	その文字のアクションを覚えて単語を読めるようになった
	ローマ字読み以外もできるようになった
	学習する前は、ローマ字読みで読んでたけど、英語のアクションが分かって、単語が分からなくても、思い出して単語が読めるようになった事です。
	ジョリーフォニックスのアクション
	一文字一文字のアクションを重ねて言葉がわかるようになること
	ローマ字読みだけでなく英語も少し読めるようになった
その他	使える単語が増えた
	英語がわかりやすくなったこと

このように筆者としては「音と文字の関係」を教えていたつもりだが、生徒は音と文字の関係だけでなく、そこからさらに「読めるようになった」や「書けるようになった」と感じていることが分かる。このことが前述した統制群との英単語課題や英文法課題との差に繋がっているとも考えられる。それは、英語が日本語とは違い、表音文字のためかもしれない。生徒の声を分析することで、数値だけでは見えなかったことが見えてくる。そして、ジョリーフォニックスを学習することは、音と文字の関係だけでなく、生徒の様々な英語力を高める可能性があると感じる。

6つ目の「ジョリーフォニックスの学習を始める前と後で、英語を学習するときに変わったことはありますか。」の自由記述にも様々な回答があった(表13/原文まま)。

表13

発音や音に関すること	アクセントをつけるかつけないか
	発音がよく聞けるようになった
	単語を音で分解して書くことがちょっとすることができる
	音を当てはめることができるようになった
	発音の仕方
	前は、発音が少し悪かったけど、学習をしたら発音がよかった
	単語などどのように話したらいいのかがわかってくる。
読むことに関すること	英文が読みやすくなった。
	いろんな単語を読めるようになった
	単語の読み方がわかるようになった。
	さらに英語を読めるようになったこと。
	単語が読みやすくなった
	英語が読めるようになった
話すことに関すること	前よりスラスラ英語が言えるようになった
	英語で話せる言葉が多くなった。
	英語を話せるようになった
書くことに関すること	文字の書き方など
	話していることを英語で書くこと
聞くことに関すること	聞き取りをする時に前に比べてしっかりと出来るようになった
読み方に関すること	ローマ字読みをやめたこと
	ローマ字読みが少なくなって、文を読んだりすることができた。
	最初は全然読めなかったのにジョリーフォニックスを通して読めるようになった
その他	少しだけ英語に興味を持った。
	英語に少し慣れました。
	英語の理解力が変わった
	分からないところも、思い出して分からないところも、分かるようになりました。
	アクションが楽しめる!!!!
	どういった時に使うか
	わかる単語が増えた
	楽しいと思うことが多くなった。
	文章問題が解きやすくなった
	英語をするのが楽しくなった。

ここでもやはり生徒は「音と文字の関係」だけでなく、ジョリーフォニックスの活動を通して様々なことを学んだことが分かる。また発音や話すことや読むことなど学習に関することだけでなく、「少し慣れた」や「興味を持った」など生徒の意欲も引き出していることが分かる。また「どういったときに使うのか」という生徒のコメントから、学習指導要領でも重要視されている「場面・目的・状況」に関してもジョリーフォニックスの指導が有効であることが分かる。単語や文を「場面・目的・状況」から切り離して学んでも実際の場面で活用はできない。しかしこのコメントから、ジョリーフォニックスだけでなく、お話を通して学習することは「場面・目的・状況」を自然と意識するために有効であると考えられる。

(2) 振り返りに見られた感想

毎時間の授業で書かせている振り返りシートの自由記述にジョリーフォニックスについて書かれたものの一部を紹介する（表14／原文まま）。一番初めに学習する s は生徒にとっても分かりやすく新鮮であり、ある意味で衝撃的な時間になる。ここでまず生徒に「ジョリーフォニックスはおもしろそう」と思わせることが大切である。また生徒の振り返りから、n や ie のように特に難しさを感じるものがあることが分かる。ジョリーフォニックスのプログラムでは、最初に「音の復習」が入っている。振り返りシートの中にジョリーフォニックスに関する項目を入れることで、生徒が難しさを感じた音については手厚く復習し、より定着を図ることができる。

表14

s	s の音について初めて知りました。 s はスーという音だった。 s の音を詳しく聞くことができました。 アルファベットには呼び名以外にも音があるのが分かった。 s という字をなんと読むか分かりました。 今日は「s」の発音は「スー」ということが分かりました。s でも発音が違うと分かりました。 s の音を繰り返し聞いて、どんな発音をしたらいいのか分かった。
a	a の読み方が分かるようになりました。これからいろいろな文字が出るので習った字を忘れないようにしたいです。 s と a の音をカンペキにした。 音を繰り返し聞いて a の音をくわしく聞き取ることができました。これからは忘れずに a,s の音を覚えていきたいです。 英語の音は覚えやすいなぁと思いました。 a の発音の正しいやり方を覚えた。 英語の発音が分かるようになった。 a の発音をしました。「アッ」と言うことができました。 a の発音はアリをよける時の音だと分かった。

t	t の発音の仕方が分かった。 t の発音がしっかりできるようになりました！ t という時にのどがふるえているので、がんばって練習する。 うまく t を発音できてよかった。 今日は新しく t の音を聞きました。 のどがふるえなければちゃんと発音できているということを知ることができました。 t の発音の仕方とのどの振動がおもしろかった。 英語の音を覚える時に動きをつけて覚えられるからとても覚えやすいし、思い出しやすい。
c,k	音の復習が増えて前より難しくなってきた。これからもがんばりたい。 今日は c,k の発音をしました。どちらも同じだと分かりました。
n	n と m の音の区別が難しいなと思った。 今日は n の音を学習して n と m の音が間違える時があるので、気をつけたいです。 n の音はとても難しかったです。 日本語の「ん」と英語の n は口の開き方が違うことが分かりました。
h	h は「ハッ」ということが分かった。
g	g は苦手だったけどうまく書いてよかった。他の苦手な文字もがんばろうと思う。次の授業が楽しみ。
ie	ie でアイと発音するのは間違えやすそうだなと思った。
ee/or	連続だと違うので気をつけたいです。

おわりに

ジョリーフォニックスを授業に取り入れることで、多くの成果があることが分かった。まず 1 つ目は、ジョリーフォニックスの学習効果が、学習終了後も続くことである。このことは、プレテストと半年後に行ったポストテストの比較からも分かるが、統制群と比較した単語と文法課題は学習終了後 2 年と 2 ヶ月が経過してから行ったので、効果が長く続く可能性が考えられる。そして 2 つ目は、音と文字を学ぶことで単語力だけではなく、文法力にも効果がありそうなことである。生徒の記述も見ると、教える側は「音と文字の関係」を教えていたつもりだが、生徒は「読めるようになった」、「書けるようになった」と様々なことを学んでいた。これはやはり、表音文字というところを活かしたジョリーフォニックスのおかげである。音と文字の繋がりという、英語と日本語の大きな違いに目を向けることの重要性が表れている。生徒一人一人、学びを身につけるために用いる感覚は異なる。視覚・聴覚・運動覚など多感覚を用いることで何かしらがそれぞれの生徒に当てはまり、「できた」「分かった」という実感をもって学び続けることができるのではないだろうか。このような実感が学ぶ意欲にも繋がり、学習を進めていく中で初めての単語や文に出会った時も、音と文字の関係から読み方などを推測しながら学習を進めることができる。

このようにジョリーフォニックスは生徒の学習意欲という面からも大きな可能性を秘めていると考える。しかしながら、実践するためには、当然ながら事前に指導者に学びの必要があり、先行する実践例の共有や経験に基づいた十分な準備も必要となる。認定トレーナーになろうとするとそれなりの時間と費用がかかるため、ジョリーフォニックス導入のハードルを上げる一因となっているとも思われる。公立初等・中等教育のカリキュラム的にも予算的にも限られた中でこの指導法を活かしていくためには、教育委員会が先導したり、より多くの教員が実践して成果を共有したりしていくことも重要である。

参考文献

- 入山満恵子・加藤茂夫・渡辺さくら・山下桂世子 2019「日本語を母語とする中学生への効果的な英語学習法の検討―統合的フォニックスの活用―」、『LD 研究』第28巻、pp. 262-272
- 入山満恵子・加藤茂夫・渡辺さくら・山下桂世子 2020「ジョリーフォニックス指導効果検証の試み―新潟県南魚沼市の取り組みから―」、『小学校英語教育学会誌』20巻、pp.272-287
- ジョリーラーニング 2017『はじめてのジョリーフォニックス』、東京書籍
- ベネッセ教育総合研究所 2023『小学校英語に関する調査研究』、ベネッセコーポレーションベネッセ教育総合研究所
- 松浦伸和 2005「入門期におけるローマ字力と英語学力の関係」、『日本教科教育学会誌』第28巻、pp. 81-89
- 村上加代子 2015「英語の学習初期における読み書き指導の在り方の検討―基礎的な力としてのデコーディングと音韻意識スキル獲得の必要性について」、『神戸山手短期大学紀要』58号、pp. 53-73
- 文部科学省 2017 小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 外国語活動・外国語編
- 山下佳代子 2019『ジョリーフォニックスで初めてのシンセティック・フォニックス授業～トレーニングセミナー編～【全4巻】』（DVD）、ジャパンライム株式会社
- 湯澤正通・湯澤美紀・関口道彦・李思嫻・齊藤智 2010「英語の多感覚音韻認識プログラムが日本人幼児の英語音韻習得に及ぼす効果」、『教育心理学研究』第58巻、pp. 491-502
- Jolly Phonics <https://www.jollylearning.co.uk/become-an-official-jolly-trainer/>（最終アクセス2025年5月26日）

註

- 1) ベネッセ教育総合研究所 2023
- 2) 入山満恵子ほか 2019、p. 262
- 3) 湯澤正通ほか 2020、p. 492
- 4) 入山満恵子ほか 2019、p. 263
- 5) 村上加代子 2015、p. 58-59
- 6) 前掲書、pp. 58-59
- 7) 入山満恵子ほか 2019、p. 263
- 8) 入山満恵子ほか 2020、pp. 275-276
- 9) ジョリーラーニング 2017、pp. 14-15
- 10) 松浦伸和 2005、p. 88
- 11) 文部科学省 2017、pp. 45-46

ダンテ『神曲』を用いたイタリア語学習

——古典文学と現代イタリア語の語彙について——

長谷川 悠 里

Abstract

The term “Lessico” in Italian refers to “vocabulary” or “word choice,” signifying the set of words and expressions in a given language or context. In literary works, vocabulary selection is crucial in revealing deeper meanings and the author’s intentions. Analyzing the “Lessico” in classical literature like Dante’s *Divine Comedy* serves as an effective means to not only learn vocabulary but also understand the origins of the Italian language and its historical context.

Dante wrote the *Divine Comedy* in Tuscan, not Latin. At the time, Italy lacked a standardized language, and various regional languages were spoken. However, Tuscan was considered the closest to Latin and later became the foundation of the common language, especially after being used by writers like Petrarch and Boccaccio. In theological works like the *Divine Comedy*, understanding vocabulary requires in-depth knowledge and careful consideration.

For Japanese speakers learning Italian, the *Divine Comedy* is an invaluable text. It provides insights into the culture and history behind the language. Despite this, little research exists on using the *Divine Comedy* for teaching Italian. This paper focuses on vocabulary (“Lessico”) and examines texts used in Italian literary education to propose exercises for intermediate learners.

はじめに

「Lessico」という言葉は、イタリア語において「語彙」や「言葉の選び方」を指す。一般に、ある言語や文脈における単語や表現の集合を意味し、特に文学作品においては、語彙の選択が作品の深層的な意味や作者の意図を明らかにする重要な要素となる。ダンテの『神曲』のような古典文学における「Lessico」の分析は、語彙学習にとどまらず、イタリア語の起源やその語彙が用いられた時代の歴史的背景を理解するための有効な手段となる。

ダンテは『神曲』をラテン語ではなく、トスカーナ地方語で執筆した。ダンテの生きた時代、

イタリアにはまだ「標準イタリア語」が存在せず、各地で多様なイタリア語が発展していたが、トスカーナ語はラテン語に最も近いとされ、後にペトルルカやボッカッチョといった著名な文学者たちを輩出したことで、イタリア全土で共通語の母体となった。しかし、『神曲』のように神学的な要素が色濃く反映された文学作品においては、語彙の解釈には深い知識と慎重な考察が必要である。実際、ダンテ自身が『神曲』における語彙の多義性について言及しており、同作品に登場する言葉は字義的な意味と寓意的な意味が重層的に絡み合っている。ダンテは次のように述べている。

『神曲』の意味は、一つではなく、いわば多義的であると定義されましょう。実際、第一の意味は原文の文字の表わす意味であり、ほかは、原文の文字によって意味されるものを通して伝えられるものです。第一のものは字義的と称され、一方、第二のものは寓意的（比喩的）、道徳的、秘儀的（天的）な意味と称されます。

（ダンテ『第13書簡』7）

また、彼は次のようにも述べている。

著作は主として4つの意味で解され得るだけでなく、4つの意味で解き明かさなければならぬ。一つは字義的と呼ばれ、他方は寓意的（比喩的）と呼ばれるもので、物語の装いの下に隠されている真実を示す。第3は道徳的な意味であり、第4は秘儀的（天的）な意味で、超越的（霊的）な解釈が必要となる。

（ダンテ『饗宴』第2巻1）

日本語を母語とする話者に対するイタリア語学習という観点から見ると、異なる文化圏～すなわちキリスト教世界～で発展してきたイタリア語を学ぶ上で、『神曲』は非常に有用なテキストとなり得る。『神曲』の語彙に触れることは、言語の背後にある文化や歴史的背景を理解するための有効な手段であり、イタリア語学習の一環として非常に価値がある。しかし、これまで『神曲』を教材にしたイタリア語学習に関する具体的な課題や事例を考察した先行研究は、管見の限り見当たらない¹⁾。筆者自身、イタリアの中学および文学系高等学校から大学院までイタリア語で学び、母語話者の学生たちとともに『神曲』を学んだ経験があるが、彼らにとっても『神曲』の正しい解釈は非常に難解であったことが思い出される。その難解さの一因として、語彙自体の多義性が挙げられる。ダンテが使用した語彙は、しばしば複数の解釈が可能であり、正確に解釈するためには高い教養が求められる。また、ダンテの時代から現代イタリア語に至るまで、語彙の意味が変容していることもあり、学習者が現代の意味だけに頼ることが

できない点も難易度を高めている。

本稿では「Lessico (語彙)」すなわち「言葉の選び方」の学習に焦点を当て、実際にイタリアの文学系高等学校で使用されている La Nuova Italia 社版の学習用テキスト『天国篇学習のための手引書 *Paradiso Guida allo studio*』(Sapegno 2011) および Le Monnier 社版のテキスト『神曲 出題テーマと研究 *La Divina Commedia Questioni Temi Ricerche*』(Cataldi e Abate 2002) の内容を検討した上で、日本語母語話者のイタリア語中級学習に役立つ練習問題を考察したい。

1. Lessico に関する課題

1.1 『神曲』と現代イタリア語における言葉の意味の違い：天国篇第13歌「contingenza」

『神曲』天国篇には、現代イタリア語における意味とダンテの時代における意味とが根本的に異なる語彙が散見される。特に、ダンテ『神曲』天国篇第13歌64行および第17歌37行における「contingenza (非必然的なもの)」という語は、古典文学において象徴的な意味合いを持つ。これらの詩行において、作者ダンテが意図する「contingenza (非必然的なもの)」の概念と、なぜダンテがこの語彙を選択したのかを探ることは、特にヨーロッパ異文化圏のイタリア語学習者にとって、イタリア語という言語をより深く理解するための有益な手段となるだろう。

活ける光 [神] は、自身の善性によって、自身が放つ光を
9つの実体 [天使たち] の中に、鏡のように集中させるが、
自身は永遠に一つのまま留まる。

ここで私が述べている〈非必然的なもの *contingenze*〉とは、
生成された [間接創造された] もののことである。天は回転しながら
それらを〈種と共に〉あるいは〈種なし〉に作り出す²⁾。

(天国篇第13歌61-66)

〈非必然的な事柄 *contingenze*〉は、汝らの物質界の
書から外へ伸び広がることはなく、
すべて、永遠 [神] の御心の中に描かれている。

(天国篇第17歌37-39)

まず、『神曲』における「contingenza (非必然的なもの)」の基本的な意味について考察する。これは、天上世界の「必然的な永遠なるもの」の反意語として機能している。天上界が必然が支配する永遠の世界であるのに対して、4元素からなる地上 (月下) の物質界での出来事は、

すべて非必然的（偶発的）なものである³⁾。さらに、ダンテの時代においては、前述のように神学的な意味合いを伴わない場合、この語彙は単に「機会」といった意味で用いられることもあった。

1.2 日本語母語話者への『神曲』語彙の解説

まず『神曲』における「contingenza（非必然的なもの）」の神学上の意味とその概念を、イタリア語学習者に解説していく。とくに異なる文化圏に育った日本語母語話者にとっては馴染みのない概念のため、どのように解説をすることができるかという一例を挙げてみる。

➤ 「非必然性」とはどういった意味か

ダンテ『神曲』の宇宙は新プラトーン主義の階層宇宙をキリスト教化した構造を踏襲しており、物質界が中心にあり、最下層に地獄が位置している（図3参照）。このようなキリスト教世界においては、すべての存在が「非必然的なもの」と「必然的なもの」に分けられる。神によって直接に創造された存在は永遠不滅かつ、不変の存在とされている。具体的には、①月より上の宇宙（すなわち諸天球）、②それらを司る天使たち（純粹形相）、③第一質料（純粹質料）、④人間の魂である。なお諸天球とは図2と図3にあるように、物質界より上にあって天使が司る天球のことで、月星天から至高天の10の天球のことを指す⁴⁾。

周知の如くダンテは初期キリスト教および古代ギリシャに由来する哲学的理念を継承して宇宙を描いており、天国篇に語られる宇宙像には神の座する「至高天 *empireo*」と呼ばれる無限の非物質的領域と、その下位の9つの有限な物質天球が存在する。月下の地球では万物が常に変転し、すべての存在が生成消滅の変化を繰り返す。このようなわれわれ人間を含む地上のあらゆる生物、自然物、植物、鉱物などは、すべて直接には神によって創造されなかったものである。4元素を通して間接的に創造されたがゆえに、永遠ではなく、変化し、死していくものとされている。つまり「非必然的」であるということは、在ることも、在らぬことも可能な存在であるということである。

一方で、地球より上位にある神が直接創造した領域は、「必然の永遠なるもの」とも呼ぶことができる。至高天以下の諸天球は4元素が混在していない第5元素《エーテル》からできている。そしてそれらを司る天使は純粹形相であり、第一質料は純粹質料とされる。これらはすべて、「必然的なもの」である。つまり「非必然的なもの」とは異なり、生成消滅したりせず、在らぬこと自体が不可能な現実態しかない存在である。実際、天国篇第7歌において、神が直接創造したのは天使と天球のみであり、物質界は星々とその知性的な動力によって形作られているという考え方が詳しく述べられている。

～物質宇宙と倫理的宇宙の照応～

新プラトーン主義の階層宇宙 *プロローティノス (205-270) 図1

一者	完全	最も霊的 (最も非物質的)	無限の実在	無限の善
↓ メーヌ 知性			《存在論》	《価値基準》
↓ プシューケー 魂			↓ 実在性	↓ 善の欠如
物質界—人間			↓	↓
動物				
植物				
無機物				
	少	少	少	大
	不完全	最も霊性がない (最も物質的)	非存在	無限の悪



《キリスト教化》 図2

神	至高天
熾天使 serafini	原動天
智天使 cherubini	恒星天
座天使 troni	土星天
主天使 dominazioni	木星天
力天使 virtù	火星天
能天使 potestà	太陽天
権天使 principati	金星天
大天使 arcangeli	水星天
天使 angeli	月星天
物質界—人間	地球
動物	
植物	
鉱物	

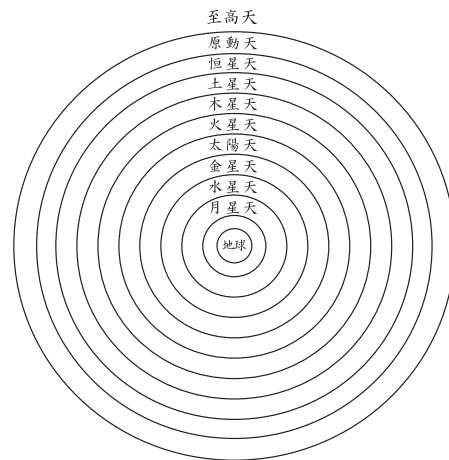


図3

兄弟よ、天使と、あなたが今いる混じりけのない
領域だけが、その原初の完全な存在において、今あるように
神によって（直接）創造されたと言うことができます。

一方、あなたが挙げた（第1質料から造られた）4元素も、
またその4元素から作られる合成体も、
創造されたもの〔諸天〕の作用によって自らの形相を受け取ります。

（神によって直接）第1質料が
創造され、地球圏を回るこの星々の
形相力も（神によって直接）創造されました。この第1質料に星々が
形相を刻印することで4元素とその合成体が生み出されます。

（天国篇第7歌130-138）

➤ 現代イタリア語のとの相違

『神曲』における神学的な意味を踏まえたうえで、次に現代イタリア語における「contingenza」について考察する。現代イタリア語においても、上記のダンテにおける「contingenza（非必然的なもの）」という言葉における、「偶発性」や「予期せぬ事柄」という字義的な意味の共通項は残している。しかしながら、両者の根源的な違いは、もともとはそれが神学用語であったということだろう。例えばキリスト教神学とアリストテレーズ哲学を統合した重要な神学者トマス・アクイナスの言葉を借りれば、「非必然的なものとは、在ることも、在らぬことも可能なもののことである。contingens est quod potest esse et non esse.」（『神学大全』I, q. 83, a. 3, resp.）と述べている。

すなわち「存在しないことも可能」であるということは、「非存在（もっとも不完全）」であるかもしれないか、存在するかもしれないかが決まっておらず、存在するために、他の何かに依存しているものである。それ自体の本性だけでは存在を持たず、他の原因によって存在する。その対極に位置するものとしての神は絶対必然的な存在であり、自己原因（原因を自身以外に持たない存在）である。キリスト教教義においてはこの概念を用いて、必然的な存在（＝神）の必要性を論じたことから、「contingenza」が極めて重要な語彙であったことが理解できるのである。

1.3 現代イタリア語における「contingenza」

一方、今日のイタリア語において「contingenza」は、主として経済学的な文脈で使用されることが多い。そこで、Le Monnier 版学習テキスト『神曲 出題テーマと研究 *La Divina Commedia Questioni Temi Ricerche*』において「contingenza（非必然的なもの）」の意味の変容について言及した練習問題を取り上げる。

但しこの教材テキストには解答集が添付されていないため、解答例や解説、例文などは、日本語母語話者学習者を対象として筆者が考案したものである。

➤ 練習問題①（Cataldi 2012:77）

ダンテ『神曲』天国篇第17歌の第37行にある「contingenza」という名詞は、後期ラテン語の「contingentia」（動詞「contingere」＝「触れる」）に由来し、本来は「偶然の事柄」や「偶発的な存在」を意味します。これは「必然性」と対立する概念です。一般的には「状況」や「機会」という意味でも使われ、現在でもその用法は残っています。しかし、今日では経済学的な意味での使用が多いですが、その現代における意味とは何か答えなさい。また、経済用語として多用されるようになった理由について述べなさい。

➤ 解答例

現代における「contingenza」の主要な意味は、「不測の事態」、「予期せぬ事態」や「経済的な不確実性」を指す。具体的には、経済状況や市場の変動に対して、予測不能で偶発的な出来事を意味する。この用法は、特に「contingenza economica（経済的な不測の事態）」という形で使われ、企業や政府が予期せぬ経済的あるいは市場リスクに対応するための準備を行うなど、また経済施策を施す必要のある状況を指す。

➤ 理由の解答例

現在「contingenza」が経済的な意味で多用されるようになった理由は、近年の経済環境がますます不確実で、予測不可能な出来事（たとえば、金融危機、パンデミック、コロナ禍、地震や気象変動による台風などの自然災害など）が増えていることに起因する。経済において「contingenza」は、計画や予測から外れた状況に対応するための概念として重要な役割を果たす。企業や政府は、こうした「偶発的な状況」に備えてリスク管理や柔軟な対応を重視するようになっており、そのため近年とみにこの言葉が頻繁に使用されるようになっている。

➤ 現代の経済用語としての用法

経済やビジネスの用語としては、例えば、以下のように使われる。

- ・ 偶発的インフレーション（contingenza inflattiva）：予期せぬインフレーションが発生し、それに対する経済政策の調整が必要な状況。
- ・ 偶発基金（fondo di contingenza）：予測できない支出に備えて設けられる財政的な予備費。

例文

◆ インフレに関連する「手当」

A causa dell'aumento dei prezzi, l'azienda ha deciso di introdurre una contingenza per i suoi dipendenti. (価格の上昇により、企業は従業員のためにコスト調整手当を導入することを決定した。)

Il governo ha aumentato la contingenza salariale per contrastare l'inflazione. (政府はインフレに対抗するために給与調整手当を増額した。)

◆ 経済情勢の不確実性や予測し得ない状況に対する準備

Le aziende devono creare piani di contingenza per affrontare le crisi finanziarie improvvise. (企業は突然の財政危機に対処するための緊急対応計画を作成しなければならない。)

L'adozione di una contingenza per le fluttuazioni del mercato è una strategia comune tra le imprese. (市場の変動に備えたコスト調整手当の導入は、企業間で一般的な戦略である。)

◆ 特別な支出や予算の調整

Il bilancio dello stato include una contingenza per coprire le emergenze economiche. (国家の予算には経済的な緊急事態に対応するための予備費が含まれている。)

La contingenza finanziaria permette di rispondere rapidamente a eventi imprevisti come una recessione. (財政的な予備費は、リセッションのような予測不可能な出来事に迅速に対応できるようにする。)

2. 形容詞やラテン語表現に関する課題

2.1 形容詞：天国篇第19歌「pio」

次に、天国篇に登場する形容詞の一例に関する練習問題を取り上げる。『神曲』の天国篇および煉獄篇には、「pio」という重要な形容詞が複数箇所に登場する。この語はダンテにおいて、大きく二つの意味に分けられる。すなわち、「慈悲深い (pietoso)」と「宗教的・敬虔な (religioso, devoto a Dio)」である。頻度的には、『神曲』において「pio」は「慈悲深い」の意味で用いられることが多い。しかし、例えば『煉獄篇』第21歌においては、「pio」は「敬虔な」という意味で用いられている。

それで、私だが、この塗炭の苦しみ [第5環道] に
500年以上も伏し、やっと今、例の欲求から
解き放たれて、至高の敷居への自由な意志を感じている。
君が地震を感じたのも、《敬虔な霊 (l)i pii spiriti》⁵⁾ が主を
— 一刻も早く彼らを主が天上へと送られんことを —
煉獄中で称えるのを聞いたのも、この私のせいだ。

(煉獄篇第21歌67-72)

一方、天国篇第18歌129では、「pio」は「慈悲深い」という意味で用いられており、ダンテはここで神を《慈悲深い父 (pio Padre)》と呼んでいる。

かつては剣を使って (教皇は) 戦争をしたものだったが、
今では、慈しみの父 [神] が誰をも締め出さないパン [聖体] を
あちらこちらで (信者たちから) 取り上げて (戦争を) 行なっている。

(天国篇第18歌127-129)

天国篇における「pio」は、極めて重要な形容詞である。この語はラテン語の「pius」に由来し、その派生語「pietas」は、文脈に応じて多様な意味を持つ。具体的には、人間に関しては、親

に対する「孝心」、友に対する「忠実さ」、家族に対する「愛情深さ」、国家に対する「忠誠心」、神に対する「敬虔さ」など、さまざまな次元で異なる訳語が当てはまる。特に、神に対して用いられる場合には、「慈悲深い（憐れみ深い）」という意味を持ち、中世イタリア語では、人間に対しても「慈悲深い」という意味で使われるようになった。

天国篇第19歌において、複数の注釈者（Sapegno：226、Bongioni：342、Bosco e Reggio：344）は、「pio」を神の属性、すなわち慈悲や憐れみの表現として解釈している。しかし、近年のダンテ研究者であるムレス（Muresu：212-213）によれば、神の二つの属性に関するダンテの立場は、従来の解釈とは異なっていたことが明らかにされている。ダンテは天国篇第7歌において「神の二つの道（自身の二つの道）」を示し、さらに『新生』の中で神を「正義の主（signore de la giustizia）」（『新生』第28章1）および「惜しみなさの主（sire de la cortesia）」（『新生』第42章3）として明確に定義している。

「創造の際に、神が《その惜しみなさから per sua larghezza》
贈った最大の賜物は、神の善性に何よりも見合うものであり、
神が何よりも高く評価されるものである、
自由意志でした。」

（天国篇第5歌19-22）

かくして神が、自身の二つの道を使って、
すなわち、《惜しみなさ》と《正義》の一方、または両方を使って
人間を原初の欠けることのない生に復帰させる必要があったのです。

（天国篇第7歌103-105）

地獄篇第3歌の冒頭で示されているように、神は《正義》である。『神曲』はこの正義の体系であり、地獄・煉獄・天国という宇宙構造そのものが神の正義を反映している。従って、『神曲』は神の正義を語る詩である。次に、神は《惜しみなさ larghezza, liberalità, cortesia, munificenza》であることが示される。従来の解釈はトマスに依拠するあまり、トマスに従って、神は《憐れみ・同情 compassione, pietà》だと人々は解してきた。ダンテはこの第7歌で神の属性は《惜しみなく与え尽くすこと》にあるとして、これに異議を唱えている。ダンテは『饗宴』第2巻第10章6-7でも民衆が「憐れみ pietade」と「惜しみなさ cortesia」を混同しているとして正している。なぜなら神が宇宙を創造したのは《憐れみ》からではなく、《惜しみなく》自らを与えるためだからである。

（藤谷 2025：天国篇第7歌第2回資料）

上記のような「pio」に纏わる解釈の変化をイタリア語学習者には解説したうえで、Le Monnier 社版テキスト『神曲 出題テーマと研究 *La Divina Commedia Questioni Temi Ricerche*』にある課題を取り上げたい。

➤ 練習問題 ② (Cataldi e Abate : 86)

形容詞「pio」は、天国篇第18歌では「慈悲深い (pietoso)」、煉獄篇第21歌では「宗教的・敬虔な (religioso, devoto)」という二つの意味で用いられていますが、現代イタリア語ではどちらの意味が現在も残っているのでしょうか。

➤ 解答例

現代イタリア語において「pio」という形容詞は、主に「宗教的」「敬虔な」「信心深い」という意味で使われることが一般的である。

- ・ 現代イタリア語における「pio」：現代のイタリア語では、特に宗教的または道徳的に信心深い人物や行動を指すために使われる。例えば、「una persona pia」(敬虔な人)、「una preghiera pia」(敬虔な祈り)などで、この意味は現在でも非常に一般的である。
- ・ 古典イタリア語とダンテにおける「pio」：ダンテが『神曲』で用いた「pio」は、主に「憐み」「慈悲深い」という意味合いで使われている。

2.2 ラテン語の完了受動分詞：天国篇第15歌「decreta」

『神曲』天国篇第15歌では、ダンテとその高貴な先祖であるカッチャグイーダ (Cacciaguida) の出会いが描かれる。これらの詩行はダンテの個人的な背景と、より広い政治的・歴史的なテーマが交差する重要な場面である。カッチャグイーダは、12世紀のフィレンツェに生きたダンテの先祖であり、騎士として神聖ローマ皇帝コンラート3世の十字軍に参加し、殉死した人物である。火星天においてこの先祖の霊と対話し、ダンテは自身の出自やフィレンツェの過去について知ることになる。カッチャグイーダは、12世紀のフィレンツェがまだ平和で、良識ある市民によって成り立っていたことを強調し、現在のフィレンツェが墮落し、権力争いにより腐敗していることを嘆く。さらにダンテの未来について示唆し、彼が試練を受ける運命にあることをほのめかす⁶⁾。これにより、ダンテの詩人としての役割、すなわち神の意志を伝える使命が暗示される。

ここで下記に挙げる第15歌の69行目、カッチャグイーダの語る言葉のなかに登場するラテン語表現「decreta 出来上がっている」という語について言及したい。まずこの言葉がラテン語の動詞 *decernere* (決定する) に由来することは、この箇所(の)詩行に神託的な性質を与えている。同様の用法は、天国篇第17歌124行 (*sito decreto*) にも見られ、そこでも詩行に荘厳な

響きを与えているが、そちらはより学問的な語調を帯びている⁷⁾。第15歌の「decreta 出来上がっている」は、ラテン語 *dēcernere*「決定する」の完了受動分詞 *dēcrētus* である。ラテン語の完了受動分詞がそのままイタリア語の形容詞として用いられている特殊なケースである。

だが、聖なる愛の中で私は永久に目覚めて見つめているが、
《その私に甘美な願望を焦がれさせる *m'assetta di dolce disīar*》聖なる愛が、
より十全に実現されるためには おまえは〈声 *voce*〉をあげる必要がある。
臆することなく、自信を以って、
にこやかにおまえの意志と願望を〈響かせるがよい *suoni*〉。
それらに対するわが答えはもう《出来上がっている *decreta*》のだから。」
(天国篇第15歌64-68)

「*decreta*」という語は、古くは形容詞として「定められた、固定された」という意味を持っていた。この用法は現在では消滅しているが、それに対応する名詞「*decreto*」(ラテン語の *decretum* に由来する)は今も生きた形で使用されている。

➤ 練習問題③ (Cataldi e Abate : 67) :

「*decreto*」の意味と用法を説明してください。また、古い形容詞の用法とラテン語の語源との関係について述べなさい。

➤ 解答例

現代イタリア語の「*decreto*」は、日本語で「法令」「政令」「布告」などに相当し、公的な決定や法律の一種を指す。特に、政府、裁判所、または教会などの権威ある機関によって発せられるものを意味し、英語の「*decree*」と近い概念を持つ。この語は、もともとラテン語の名詞「*dēcrētum*」(法令、命令)に由来し、さらに動詞「*dēcernere*」から派生したものである。また、古い形容詞「*decretus*」(定められた)とも関連がある。したがって、「*dēcrētum* = *decreto*」は、現代においても生き続けるラテン語の語彙であり、「確定された決定」や「法的に定められたもの」を意味する言葉として存続している。

2. 2. 1 イタリア語学習者のための補足的解説

「*decreto*」は、法律や行政の文脈で頻繁に使用される単語であり、ニュースや新聞記事などで目にする機会が多い。そのため、この語を深く理解することで、より高度な時事問題の読解や聞き取り能力の向上につながると考えられる。そこで、以下のような補足的な解説を加えることが適切であろう。

➤ 用法

ニュースや新聞記事で見かける用法として、以下のような法令用語の種類が挙げられる。

Decreto legge：政令・暫定措置令

Decreto legislativo：立法政令（国会の授権に基づき政府が制定する法律）

Decreto ministeriale：省令（各大臣が発する命令）

例文

- ◆ 法律・行政の文脈（最も一般的な用法）：「decreto」は政府や公的機関が発する正式な命令を指す。

Il presidente ha firmato un decreto per ridurre le tasse.（大統領は税金を減らすための政令に署名した。）

Il nuovo decreto stabilisce le regole per l'accesso ai fondi europei.（新しい政令は EU 基金へのアクセスのルールを定めている。）

- ◆ 宗教の文脈（カトリック教会の決定など）：ローマ教皇や教会の権威によって発せられる「教令」や「布告」も「decreto」と呼ばれる。

Il Papa ha emesso un decreto sulla canonizzazione del santo.（ローマ教皇は聖人の列聖に関する教令を出した。）

Il decreto vaticano riguarda le nuove norme per la liturgia.（バチカンの布告は典礼に関する新しい規則についてのものだ。）

- ◆ 法廷・司法の文脈（裁判所の判決や命令）：裁判所が特定の命令や決定を下す場合にも「decreto」が使われる。

Il giudice ha emesso un decreto di espulsione per il cittadino straniero.（裁判官は外国人に対する国外退去命令を出した。）

Il decreto del tribunale obbliga l'azienda a pagare i danni.（裁判所の命令により、企業は損害賠償を支払わなければならない。）

- ◆ 一般的な決定・命令の意味（フォーマルな場面で）：法律以外にも、「正式な決定」や「命令」の意味で使われることがある。

Per decreto del direttore, l'ufficio chiuderà un' ora prima oggi.（所長の命令により、今日オフィスは 1 時間早く閉まる。）

Con decreto del consiglio, il progetto è stato approvato.（評議会の決定により、そのプロジェクトは承認された。）

3. 派生語の学習：天国篇第18歌「mirare」

次に派生語の学習に役立つ課題例として、ダンテ『神曲』天国篇第18歌34行にある動詞「mirare」の意味を、現代イタリア語における用法と比較し、複数の派生語の類似点と相違点を挙げる練習問題を取り上げたい。

それ故、正十字の腕木を《よく見つめておくのだ mira》。
これからわしが名を挙げる者が、雲から生成された
稲光が雲の中を走るように、素早く移動するだろう。

(天国篇第18歌34-36)

➤ 練習問題④ (Cataldi e Abate : 79)

辞書や語源辞典を参考にして、「mirare」から派生した、現在よく使われている語をいくつか挙げて、その語を用いた例文も書きなさい。

➤ 解答例

『神曲』天国篇第18歌の34行における「mirare」は、現代イタリア語で使われる「mirare」とは異なる意味合いを持っている。

◆ ダンテの「mirare」の意味

ダンテの『神曲』で使われる「mirare」は、ラテン語 *mīrārī* の意味を保持しており、単に「見つめる」や「注視する」といった意味だけではなく、対象に対する驚きや強い関心や深い尊敬を込めて見つめるというニュアンスがある。この場合、対象は神や崇高な存在であることが多く、単なる視覚的な認識を超えて精神的、霊的な視線を意味している。

◆ 現代イタリア語における「mirare」

現代のイタリア語における「mirare」も、主に「見る」や「注目する」という意味だが、感情的な価値を伴う「驚く」や「感嘆する」という意味がしばしば伴う。例えば、「mirare qualcosa con stupore」(驚きながら何かを見る)という形で用いられる。

➤ 類似点

両方の用法に共通するのは、「見る」「注目する」という意味がある点である。ダンテにおける「mirare」も、現代イタリア語における「mirare」も、物理的に目で見るという行為を指している。

➤ 相違点

ダンテの「mirare」は、単なる視覚的な行為に留まらず、精神的・霊的な注視を含んでいる。神の存在や崇高なものに対する「深い注目」「敬意を込めた注視」が含まれているのに対し、現代イタリア語の「mirare」は比較的軽い意味合いで使われることが多く、感嘆や驚きが伴うこともある。

➤ 派生語

◆ “ammirare”（讃嘆する、驚嘆する）

現代イタリア語で「mirare」から派生した最も一般的な単語。「ammirare」は「驚嘆する」「賞賛する」という意味で、対象に対して非常に高い評価や感心を示す際に使われる。

例文：Ammiriamo la bellezza del cielo stellato, come faceva Dante nel Paradiso.

（私たちは星空の美しさに感嘆する。ダンテが『天国篇』でそうしたように。）

◆ “miraggio”（蜃気楼）＊1753年フランス語の mirage に由来。

「mirare」から派生した名詞で、「miraggio」は「蜃気楼」を意味し、視覚的に現れる幻想的な景象を指す。元々は「見ること」に関連する意味から、幻想や誤認を意味するようになった。

例文：L'idea di un'Italia unita era solo un miraggio ai tempi di Dante.

（ダンテの時代、統一されたイタリアという考えはただの幻想にすぎなかった。）

◆ “miracolo”（奇跡）“miracoloso”（奇跡的な）

「mirare」から派生した名詞（ラテン語の *mirāculum* 「驚くべきこと」に由来）と形容詞で、何かが非常に素晴らしく、驚くべきものであることを示す言葉。奇跡や神秘的な出来事に関連している。

例文：La sopravvivenza di Dante all'esilio fu quasi miracolosa.

（ダンテが亡命生活を生き延びたことは、ほとんど奇跡的であった。）

◆ “miratore”（観察者、評価者）：

「mirare」から派生した名詞（ラテン語の *mirātor* 「讃嘆者、賞賛者」に由来）で、何かを見て評価する人を指す。特に芸術作品や自然の美しさに感動した人などが使われることがある。

例文：Dante, nel suo viaggio ultraterreno, è un attento miratore delle verità divine.

（ダンテは、その来世の旅において、神の真理を注意深く見つめる者である。）

このような練習問題からイタリア語学習者は、「mirare」から派生した現代の語が、視覚的な行為を超えて、感情や評価、幻想に関連する多くの動詞、名詞、形容詞に発展していった事例を学ぶことができるだろう。

4. 字義的な意味と寓意的（比喩的）な意味の学習

天国篇第11歌の第87行の「カペストロ（capestro）」という語は、ラテン語の「capistrum」（＝くつわ、手綱）から派生しており、もともとは「荷車を引く動物の頭部にかける縄」を意味する。ここから、比喩的に「服従のしるし」という意味が派生し、ダンテはフランチェスコ会修道士の「腰ひも」（逡りのしるし）を暗示するために寓意的に用いている。

その後、教父にして師〔聖フランチェスコ〕は自身の貴婦人〔貧困〕と
すでに逡りの《腰紐 capestro》を縛られたあの《家族 famiglia》を
連れてアッシージから（ローマへ向けて）出立した。

（天国篇第11歌85-87）

4.1 イタリア語学習者のための補足的解説について

日本語母語話者の中には、修道士の服装を目にしたことがなくフランチェスコ会の成り立ちに関する知識を持たない学習者も多いため、以下のような解説を加える必要があると考えられる。

◆ 歴史的背景の解説

1210年頃、聖フランチェスコは11人の弟子を伴いローマを訪れ、教皇インノケンティウス3世に対して自身と仲間の修道生活の承認を求めた。この訪問は、後にフランチェスコ会の設立へとつながる重要な出来事であり、中世カトリック教会における修道運動の発展に大きな影響を与えた。

◆ 修道生活の形成と承認の必要性について

聖フランチェスコは、俗世を離れ清貧に生きることを理想とし、キリストの教えに忠実な生活を送ることを目指した。最初、インノケンティウス3世は厳密にイエスの教え通りの生活することは不可能であるとして、フランチェスコの嘆願を受け容れなかった。フランチェスコが歴史的に重要なのは、彼以降、教会関係者の中に、イエスの教えを忠実に従う者が増えていったからである。もともとキリスト教はイエスの教えを伝えるための宗教としてイエス自身が創設したものではなく、彼の死後、イエスをキリストと信じて、信者が天国へ行くための宗教として成立し発展してきた。しかしフランチェスコ以後、共鳴する者たちが次第に増え、やがて共同体が形成された。フランチェスコとその弟子たちは従来の修道会の枠組みに属さず、独自の清貧生活を実践していたが、カトリック教会の公式な承認なしに活動を継続することは困難であったため、教会の承認を得ることによって、彼らの存在が公的に認められ、より広範な布教活動が可能となると考えた。

◆ 承認とその影響

インノケンティウス3世はフランチェスコの願いを受け入れ、彼らの生活規範を口頭で承認した。これにより、フランチェスコとその仲間たちは正式な修道会としての地位を得ることになった。この時点ではまだ正式な修道会規則は成立していなかったが、彼らの活動が教会によって公的に認められたことは、後のフランチェスコ会の発展において極めて重要な意味を持つ。このローマ訪問は、フランチェスコ会の歴史の中でも特に重要な転換点とされる。清貧を基盤としたフランチェスコの理念は、従来の修道会とは異なる新しい修道生活の形態を示し、後の托鉢修道会の発展にも大きな影響を及ぼした。教皇の承認を得たことにより、フランチェスコとその弟子たちは公式に教会の一員として認められ、以後の活動の基盤を築くこととなったのである。

➤ 『神曲』における「capestro」の注釈例

「彼の修道士たちの最初のグループは、まさに聖人（フランチェスコ）の家族を形成している。これは、彼が現世の家族を捨てた後のことである。彼らは全部で十一人であり、師（フランチェスコ）の模範にならい、腰に縄（capestro）を締めていた。capestro とは本来、馬や牛などの頭を縛るための綱（すなわち、cavazza）である。フランチェスコは、それをベルトや他のものの代わりに用い、謙虚さのしるしとした。」
(Bosco e Reggio: 205-206)

4.2 「Capestro」に関する練習問題

現在でも「capestro」という語はイタリア語で使用されているが、当時の宗教的な意味とは重ならない、まったく異なる比喩的な意味を持つに至っている。以下に、関連する学習問題を教材テキストから取り上げる。

➤ 練習問題⑤ (Cataldi e Abate: 49)

「capestro」は現代においてどのような意味で用いられる言葉か答えなさい。

➤ 解答例

現代において「capestro」は、依然として使用されているものの、その比喩的な意味はダンテの時代とは異なるニュアンスを持っている。ダンテはこの語をフランチェスコ会修道士の「腰ひも」を象徴するものとして用いており、そこには遜りや服従を示す意味合いがある。

しかし、現代では「capestro」は「動物の頭を縛る縄」「ホルターネック」が字義的な意味である。そして比喩的な意味では、聖フランチェスコに因んだ「遜り」ではなく、「厳しい制約」「不公平な契約」「抑圧的な状況」また「誰かに縄をかけ、自分の意志に服従させる」あるいは

「処刑用の縄」特に「絞首刑に用いるロープ」を指す比喩的表現に変容している。すなわちその意味は本来の「遯りのしるし」としての意味を超えて、「刑罰」「死の運命」や「極刑」といったネガティブなイメージに繋がっている。このように、かつては遯りや服従を象徴していた語が、今日では悪人にかかる縄や刑罰、苦難を象徴するものとして認知されるようになったといえる。

例文

◆ 過酷な契約や条件を指す場合

Ho firmato un contratto capestro senza leggerlo bene e ora sono nei guai.

(よく読まずに不公平な契約にサインしてしまい、今困っている。)

Le condizioni del prestito sono un vero capestro per le piccole imprese.

(その融資条件は中小企業にとって本当に過酷だ。)

Quel mutuo è un capestro: gli interessi sono altissimi!

(あの住宅ローンはまるで絞首刑の縄だ。金利がとても高い!)

◆ 抑圧的な状況を指す場合

Questo lavoro è un capestro, non ho mai un momento libero!

(この仕事はまるで首を絞める縄のようだ。自由な時間が全くない!)

Le nuove regole imposte dal governo sono un capestro per i cittadini.

(政府が課した新しい規則は市民にとって大きな束縛だ。)

Vivere sotto il controllo costante dei social media è un capestro psicologico.

(常に SNS の監視下にある生活は、心理的な束縛だ。)

◆ 経済的・社会的な圧迫を表す場合

Le tasse elevate stanno diventando un capestro per molte famiglie.

(高額な税金が多く の 家庭の首を締めつけている。)

Il costo degli affitti è un capestro per i giovani che vogliono vivere in città.

(都市で暮らしたい若者にとって、家賃の高さはまるで絞首刑の縄のようだ。)

La burocrazia in Italia è un capestro per chi vuole avviare un'attività.

(イタリアの官僚制度は、事業を始めたい人にとって大きな足枷だ。)

以上のように、時代を経たひとつの転義的変化の事例を学ぶことは、言葉が時代とともに文化的・社会的な背景を反映しつつ、意味を変容させていく一例として、イタリア語学習者にとっても興味深いものとなるだろう。

おわりに

本論では、ダンテの『神曲』における語彙（Lessico）の重要性と、日本語母語話者のイタリア語学習における有用性について検討してきた。特に、形容詞やラテン語表現の分析、派生語の学習、字義的な意味と寓意的（比喩的）な意味の違いに焦点を当てることで、『神曲』の語彙が持つ多層的な構造を明らかにした。また、古典文学におけるイタリア語の多様な用法を学習するために、ラテン語の知識や寓意的表現の理解がいかに重要であるかも示した。

文中の練習問題については、実際にイタリアの文学系高等学校で使用されている学習用テキストを引用し、現代イタリア語との語彙の変遷を踏まえた学習方法について考察した。考察の過程で、日本語母語話者が『神曲』をイタリア語中級教材テキストに用いる際には、単に単語の意味を知るだけでなく、その背後にある歴史的・神学的背景を理解することが不可欠であることが明らかとなった。そのため、本稿では独自の観点から、特定の語彙や表現に対する補足解説や例文を加え、学習者にとって理解を深めやすいアプローチを模索した。こうした補足が、イタリア語学習者が単語の表面的な意味にとどまらず、より深い言語文化的な文脈の中でイタリア語を学習し、『神曲』を読む手助けになることを期待する。特に、ラテン語の影響を受けた語彙や、トスカナ語としての発展の過程で形作られた表現は、現代イタリア語の文法や語彙体系とも密接に結びついている。したがって、『神曲』の言葉を学ぶことは、単なる語彙習得にとどまらず、イタリア語の成り立ちや歴史的変遷を理解する上でも重要な役割を果たす。

またダンテの用いる形容詞は、単なる描写にとどまらず、神学的・哲学的な意味を含むことが多い。特に、天国篇においては、形容詞が比喩的表現と結びつき、霊的な世界の表現を担っている。これにより、学習者が単語の意味を表面的に理解するのではなく、その背後にある概念や象徴性を意識することの重要性が示された。さらに、ラテン語の完了受動分詞に由来する語の使用についても、本研究では詳細に検討した。ダンテの時代には、ラテン語が依然として知識人の間で広く用いられており、その影響が語彙に色濃く表れている。特に、動詞の過去分詞形が形容詞的に用いられるケースや、比喩的な意味を持つ語の使用について、現代イタリア語との比較を通じて学習の手がかりを提供した。このような語の学習を通じて、イタリア語の語彙の成り立ちや、時代ごとの変遷を理解することができる。

なおダンテの詩的表現には、多くの比喩や象徴が用いられ、単語の意味を文字通りに解釈するだけでは十分に理解できない部分が多い。特に、『神曲』においては、地獄篇・煉獄篇・天国篇それぞれの構造の中で、同じ単語が異なる意味を持つ場合が多々ある。これは、寓意的な解釈が求められる文学作品ならではの特徴であり、学習者にとっては高度な読解力を必要とする。本稿では、具体的な詩行を引用しながら、字義的な解釈と寓意的な解釈を比較し、どのように読解すればより深く理解できるのかについて考察した。

今後の研究課題として、日本語話者向けの学習テキストにどのような補足が必要なのか、ま

た、具体的な指導法としてどのようなアプローチが有効かをさらに探究することが挙げられる。『神曲』は単なる古典文学ではなく、わが国でもイタリア語の奥深さや歴史的背景を学ぶための優れた教材となる可能性を持つ。『神曲』を学ぶことは、単なる語学習得にとどまらず、イタリア文化や歴史、さらには西洋思想全般への理解を深める契機となる。本稿が、その可能性をより具体的に示す一助となれば幸いである。

参考文献

- Anna Maria Chiavacci Leonardi (a cura di), *Dante Alighieri La Divina Commedia*, Mondadori, Milano, 2016.
- Aristide Marigo (a cura di), *Dante Alighieri De vulgari eloquentia*, Le Monnier, Firenze, 1938.
- Emilio Pasquini e Antonio Quaglio (a cura di), *Commedia*, Garzanti, Milano, 2009.
- Gianfranco Bondioni (a cura di), *Dante Alighieri La Divina Commedia*, Casa Editrice Principato, Milano, 2011.
- Giorgio Inglese (a cura di), *Convivio*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 1999.
- Giovanni Fallani, Silvo Zennaro (a cura di), *Dante Alighieri La Divina Commedia*, Newton Compton Editori, Roma, 2014.
- Luca Azzetta (a cura di), *Dante Alighieri Epistola a Cangrande*, Editrice Antenore, Roma, 2024.
- Mirko Tavoni (a cura di), *Dante Alighieri De vulgari eloquentia*, Mondadori, Milano, 2017.
- Natalio Sapegno (a cura di), *Dante Alighieri La Divina Commedia Paradiso Guida allo studio*, La Nuova Italia, 2011.
- Pietro Cataldi e Ennio Abate (a cura di), *La Divina Commedia Questioni Temi Ricerche*, Le Monnier, Milano, 2002.
- Tommaso di Salvo (a cura di), *Paradiso*, Zanichelli, Bologna, 2000.
- Umberto Bosco e Giovanni Reggio (a cura di), *Dante Alighieri La Divina Commedia*, Mondadori Education, 2002.
- ジュゼッペ パトータ (著)、岩倉 具忠 (監修)、Giuseppe Patota (原名)、橋本 勝雄 (翻訳)、『イタリア語の起源：歴史文法入門』、京都大学学術出版会、2007年。
- M. D. ノウルズ、『キリスト教史4』、上智大学中世思想研究所 翻訳／監修、平凡社、2007年。
- 藤谷道夫、朝日カルチャーセンター講義録『『神曲』天国篇各歌章解説』、2025年。

註

- ¹⁾ イタリア本国においても、『神曲』を教材とした外国語としてのイタリア語教育 (didattica dell'italiano L2) に関する実証的研究は、現段階において極めて限定的である。本稿の主題と直接的に交差するものではないものの、参考資料として一定の示唆を含む先行的实践を以下に紹介する。とりわけ注目に値

するのが、M. Brandi による論考『L'utilizzo della lettura poetica con studenti sinofoni: una proposta didattica per il XXVI canto dell'Inferno (中国語を母語とする学習者を対象とした詩的朗読の活用——『神曲』地獄篇第26歌を用いた一提案)』(*Italiano LinguaDue* 9, 257-272, 2017)である。本稿は、『神曲』地獄篇第26歌第85-142行を教材とした授業デザインを通して、中級前後(CEFR B1レベル)に位置する中国人学習者を対象とした詩的テキストの音声的接近(*lettura espressiva ad alta voce*)の実践的可能性を考察したものである。同授業案においては、第一に、学習者に詩的言語の韻律的構造および音声表現の様式を身体的に体験させること、第二に、プロソディ(韻律)および間(ポーズ)といった音声的要素がイタリア語における意味生成に果たす機能的役割への理解を促進することが主眼とされている。授業内では、俳優ヴィットリオ・ガスマンによる詩篇朗読映像(DVD)が補助教材として用いられている。加えて、A. Digiacoimo による論文『Teaching Italian Language and Culture through Dante's Inferno』(*European Journal of Foreign Language Teaching* 6, 1-20, 2022)は、文学作品の教育的応用において、より体系的なカリキュラム設計を提案している点で参照に値する。同稿では、中上級から上級(CEFR B2+/C1+レベル)に相当する学習者層を対象に、『神曲』地獄篇を中核教材とした言語・文化統合型のディダクティック・ユニットが提示されており、帰納的アプローチ(*approccio induttivo*)の枠組みのもと、言語的熟達と文化的リテラシーの同時的深化が試みられている。使用教材は、地獄篇第1歌冒頭12行の語彙補完および現代語訳演習に加え、視覚文化資料として風刺的コミック『Mickey's Inferno (ミッキーの地獄篇)』、聴覚教材としてロベルト・ベニーニによる『Tutto Dante (ダンテのすべて)』朗読映像が選定されており、学習者に対する多感覚的・重層的な文化接近の工夫が確保されている。また『神曲』の内容を平易に解説し、外国人学習者による理解を促進することを目的とした参考書としては、C. Kleinhenz 編『Approaches to Teaching Dante's Divine Comedy』(*Modern Language Association of America*, 2020)および M. Marino 著『La Divina Commedia per stranieri: Inferno』(*Edizioni Edilingua*, 2020)が挙げられる。前者は高等教育における文学作品の教授法に関する実践的指針を収録しており、とりわけ外国人学習者を対象とした授業設計の多様なアプローチを提示している点に特徴がある。後者は、『神曲』地獄篇を教材として取り上げ、読解課題、練習問題などを通じて、非母語話者が作品内容を段階的に理解できるよう構成された教育用テキストである。

- 2) 「種と共に」作り出すとは、動植物のように種(精子も含む)を通じて作り出すことであり、「種なしに」作り出すとは、鉱物などの無機物や〈自然発生するもの *antomata*〉を指す。
- 3) 藤谷道夫、朝日カルチャーセンター講義資料『神曲天国篇解説第17歌資料』を参照。
- 4) 図は藤谷道夫、朝日カルチャーセンター講義資料『神曲天国篇解説第1歌資料』P.1より引用。
- 5) e (l)i pii spiriti : 「そして(煉獄の)敬虔な霊たちが e le pie anime del purgatorio」
- 6) 「おまえがこよなく愛するものすべてを／おまえは失うことになる。これが／放の弓がおまえに放つ最初の矢だ。」(天国篇第17歌55-57)。ダンテは追放刑となって、財産をすべて没収されて無一文になり、家族と友人、祖国のすべてを失う運命にある。ダンテはこれを「運命の矢」と呼んでいる。第2の矢は、他人の家を転々と放浪しながら居候する辛い追放生活である。「おまえは味わうことになる、他人のパンが／いかに塩辛く、他人の階段の昇降が／いかに辛い歩みとなるかを。」(天国篇第17歌58-59)
- 7) 「カッチャグイーダの話はラテン語で閉じられる。ラテン語「decernere」を使うことで託宣風の調子が醸し出されている。この動詞は詩行に荘重さを与え、28-30行目ですでに触れられた主題～ダンテの神秘的な選出～を中心に戻している。この主題が火星天の3つの歌章全体の中心的な主題となる。」(Bondioni 2009: 274)

多様な言語的・文化的背景を持つ学生が共に学ぶ 英語による授業の取り組みと課題

——「社会学Ⅰ：比較教育社会学」の授業を事例として——

山 本 友 紀

Abstract

This article reports issues of English-Medium Instruction (EMI) classes with students from diverse linguistic and cultural backgrounds focusing on Sociology I: Comparative Sociology of Education, one of the GIC courses held at Keio University. The aim of this article is (1) to present an overview of the classes and class procedures, (2) to identify and discuss the issues and challenges based on the results of student course evaluation questionnaires prepared by the instructor conducted in academic years 2022 and 2023, and (3) to report the support for the faculty and students provided by the Center for Global Interdisciplinary Courses and to discuss the needs of faculty teaching and students taking EMI classes. By analyzing the results of student course evaluation questionnaires, this article examines the challenges of meeting the varied needs of students from diverse linguistic and cultural backgrounds in EMI classes in the current Japanese university education system. The findings suggest that the effective implementation of EMI requires the examination of issues which make such implementation difficult at multiple levels, including the national, university and class.

1. はじめに

英語は、高等教育において国際化に貢献するものとして位置付けられている（恒吉・近藤・丸山，2008）。非英語圏の大学においても、英語を教授言語とした（English-Medium Instruction 以下、EMI）授業の増加は世界的な現象となっている（Brown, 2014）。

日本では、高等教育の国際化は、国際協力に重点を置いたものであったが、優秀な留学生を獲得し、日本の競争力を高めていくために日本人学生を「グローバル人材」として養成する「内なる国際化」に重点を置く方向へとシフトしていった（Yamamoto, 2018）。2008年には、

2020年までに30万人の留学生の受け入れを目指す「留学生30万人計画」が策定され¹⁾、この計画の達成のために2009年には「国際化拠点整備事業（グローバル30）」（文部科学省，2009）が実施され²⁾、2014年には「スーパーグローバル大学創成支援」（文部科学省，2014）が実施された³⁾。「グローバル30」でも「スーパーグローバル大学創成支援」でも、英語による授業が大学の国際化を推進するものと位置付けられている。

近年の英語を教授言語とした授業の増加に伴い、実践報告（Tsuneyoshi, 2005；恒松，2007；林部，2009；嶋内，2013；杉本，2017）もされてきている。英語を教授言語とした授業が増加する以前から日本人学生向けに EMI を実施していた大学も一部あるものの、日本の大学においては、留学生のみならず日本人学生も含めた学生を対象に幅広く EMI が実施されるようになってからまだ歴史も浅く（林部，2009）、いかにして効果的に EMI による授業を行っていくかはまだ模索中の段階であると言える。同様に、日本では、多様な文化的背景を持った学生が共に学び合う多文化間共修、国際共修もまだ歴史が浅く、教育の面においても研究の面においても十分に体系的な議論が重ねられてきているとは言えない状況である（末松，2019）。こうした状況の中、EMI による多文化間共修、国際共修のケーススタディを積み重ねていくことにより、効果的な教育について研究を深めていくことが求められている。

本稿は、筆者が慶應義塾大学で担当した英語による授業「社会学Ⅰ：比較教育社会学」を事例として、英語を教授言語とする授業の取り組みを報告し、英語による授業の課題について考察することを目的とする。上述の目的のため、本稿は「社会学Ⅰ」の授業における課題を2022年度、2023年度に教員が独自に実施した授業評価アンケート調査の結果に基づいて明らかにし、教員と学生に必要な支援について考察していく。

2. 先行研究

EMI は、対象とする履修者の構成によって、目的も課題も様々である。恒松（2007）、Tsuneyoshi（2005）、恒吉・近藤・丸山（2008）は、短期交換留学プログラムを対象とした調査について報告している。嶋内（2013）、杉本（2017）は、主に国内学生を対象にした授業実践を報告している。

恒松（2007）、Tsuneyoshi（2005）、恒吉・近藤・丸山（2008）に共通するのは、英語圏ではない日本において英語で授業を行うことの、言語的な難しさのみならず、文化的な難しさへの指摘である。例えば、恒松（2007）は、英語圏から来た学生が多い EMI の授業においては、授業中に学生が挙手して自由に質問することや挙手しなくても発言することがあるインタラクションのある英語圏の授業形式になりやすいことを指摘した上で、アジア人留学生が圧倒されることに言及している。英語圏以外から来日する留学生は、学業面では英語による授業に慣れなければならない一方、生活面においては日本文化に慣れなければならない難しさがあることを指摘している（恒松，2007）。

Tsuneyoshi (2005)、恒吉・近藤・丸山 (2008) は、EMI の授業に伴う様々な難しさについて報告している。Tsuneyoshi (2005) は、EMI の授業を受講する学生への組織的な支援がほとんどされていないことを指摘している。恒吉・近藤・丸山 (2008) は、日本人の教員にとって英語で授業を行うことは、日本語で授業を行うことと比べて数倍負担が大きいにもかかわらず、相応の保障と支援が提供されていないことを指摘している。例えば、担当教員は、英語力が十分でなく英語での論文の書き方に慣れていない等の多様な助けを必要とする学生のニーズに応えなければならないが、担当教員を補佐する TA 等が配置されていない (恒吉・近藤・丸山, 2008)。

Tsuneyoshi (2005) によれば、EMI は単に教授言語が英語に変わることによる言語的な問題だけでなく、文化的、構造的な問題である。教授言語が英語になることは、授業形式がアメリカ化または西洋化することを意味する (Tsuneyoshi, 2005)。Tsuneyoshi (2005) によると、アメリカ化または西洋化された授業とは、ディスカッションの時間が十分にあり、リーディングやコース概要、評価基準が記載された詳細なアメリカ型のシラバスが用意されている授業のことである。アメリカ化とは、事実上「国際化」を意味するものとして理解されている。Tsuneyoshi (2005) は、EMI により、緩やかな授業評価や構成の日本の大学の授業形式を、「国際標準」に合わせたものにするという文化的、構造的な変革を迫られていると説明している。しかし、完全にアメリカ化された授業にしてしまうと日本人学生には負担が過剰なものとなり、ニーズに合わないものになってしまうという問題点も指摘されている (Tsuneyoshi, 2005; 恒吉・近藤・丸山, 2008)。Tsuneyoshi (2005)、恒吉・近藤・丸山 (2008) の報告は、大学が日本の大学教育の中で EMI を位置付け、授業を英語で行うことにより求められる授業形式の構造的な変化に対応し、EMI の授業を受講する学生と EMI の授業を担当する教員を組織的に支援していく必要があることを示している。例えば恒吉・近藤・丸山 (2008) は、具体的には、TA を配置したり、毎週課題図書を出しても学生が読むことができるよう、同じ課題図書を複数、図書館で取りそろえて図書体制を整えたりするなどの対応の必要を指摘している。

杉本 (2017)、嶋内 (2013) は日本人学生が受講する EMI の授業実践について報告している。杉本 (2017) の報告は、国内学生を対象とした EMI のクラスでは、母語以外の言語を教授言語とすることによって授業内容の質を落とすことや学生の理解を低下させることがないように、視覚資料の活用や難易度による発話速度の調整など、特別な工夫と配慮が必要であることを示している。嶋内 (2013) は、自身が担当した授業のアンケート調査結果から、科目内容の習得と英語力の向上を同時に同程度満たしていくことが難しい可能性があることを示している。

これらの先行研究で挙げられている課題は、留学生と国内学生の異なったニーズを満たす難しさや英語力に幅のある学生が共に学ぶ授業での難しさなど、留学生も国内学生も対象とする筆者が担当する EMI の授業に該当するものもあり、授業を効果的に行う助けとなるものである。しかし、筆者が担当した授業は、第 4 節で後述の通り、国内学生の文化的、言語的背景が非常

に多様であることや、実際に授業が始まってみるまでどのくらいの割合の学生が英語のみの授業で学位を取得するプログラムの学生なのかなど、どのような学生が履修するのかが全く分からないという点で、先行研究の事例とは異なった難しさがある。先行研究は、英語を学んでいる国内学生を対象とする授業、留学生を対象とする授業、国内学生と留学生の両方を対象とする授業など対象者を想定した授業についての事例となっている点で、筆者が担当した事例とは異なっている。筆者が担当した「社会学Ⅰ」は GIC 設置科目として位置付けられているため、まず GIC の概要について紹介した上で、「社会学Ⅰ」の取り組みと課題について報告する。

3. Global Interdisciplinary Courses (GIC) の概要

慶應義塾大学（以下、慶應）GIC センターは2014年にスーパーグローバル大学創成支援事業の一環として設立され、「国際的かつ学際的な人材の育成」を主な目的とする（慶應義塾大学 GIC センター, 2017）。2016年から英語（またはその他の外国語）で一定数の単位を取得した学生に GIC 修了認定証を発行するプログラムを提供してきた（慶應義塾大学 GIC センター, 2017）⁴⁾。全ての課程を英語で履修するプログラムの学生は GIC 認定の対象とはならないが、GIC の授業を履修することが可能となっている。

GIC は、全ての学部学生を対象としており、複数の学部の学生が共に学ぶことができる学際的なプログラムである。GIC は履修に際して英語力は問われず、英語習熟度に関わらず、自由に履修することができる。

GIC センターは、2024年度から複数の教員が1つの授業を協同して担当する新たな体制で授業を提供している（慶應義塾大学 GIC センター, 2025）。本稿における GIC についての記述は、筆者が「社会学Ⅰ」を担当していた2023年度までのものである。

4. 調査対象

本稿の調査対象は、慶應義塾大学日吉キャンパスで筆者が担当した「社会学Ⅰ：比較教育社会学」の授業である。筆者は2017年度から2023年度まで「社会学Ⅰ」を担当していたが、その中でも最近の2022年度、2023年度に実施した対面での授業を本研究の調査対象とする。

筆者が担当した社会学Ⅰは春学期と秋学期に同じ内容で開講されていた。2022年度と2023年度は、平均12名の学生が履修していた。每学期1、2年生が履修者の大半を占めていた。

本研究の対象とする授業は、GIC 設置科目として位置付けられているが、経済学部の英語のみの授業で学位を取得するプログラム PEARL (Program in Economics for Alliances, Research, and Leadership) に所属する学生（以下、PEARL 生）も履修可能な科目となっているため、ほぼ每学期 PEARL 生が一定数履修している。対象とする授業の履修者は、PEARL 生の割合が高い学期が多いことが特徴である。PEARL は、帰国子女、留学生、外国にルーツを持つ学生、インターナショナルスクールで学んだ学生も少なくないため、調査対象とする授業の履修

者は文化的に多様なメンバーから構成されている。PEARL 生が多く履修していることもあり、学生の英語力の幅も大きく、英語で授業を受けることに全く困難がない学生がいる一方、英語で授業を受けたことがない学生もいた。

英語を教授言語とした授業は、主な受講生が国内学生か留学生であるかによって、課題が異なってくることが見込まれるため、対象とする授業の主たる履修者が留学生か国内学生かの言及は重要であろう。しかし、筆者が担当した授業の履修者は、日本人学生であっても、日本でこれまで教育を受けたことのない学生や、帰国子女、インターナショナルスクールで教育を受けていた学生、両親のいずれか、あるいは両方が外国の出身である学生など、言語的にも、文化的にも、英語とのかかわりにおいても、実に多様である。そのため、留学生と国内学生を区分することにより、履修者の構成について適切に表現することができない状況であるため、英語による授業を常に受けている PEARL 生かどうかという区分で履修学生の構成を示す（表 1）。履修登録はしていても、1 度も出席していない学生など、実際に授業に参加していない学生（3 名）は履修者数に含めていない。履修学生の文化的多様性を示すものとして、担当教員が把握している履修学生のルーツがある国または居住したことがある国を表 2 に示す。

表 1 履修学生の構成

		2022		2023	
		春学期	秋学期	春学期	秋学期
人数	PEARL 以外	7	1	6	4
	PEARL	7	13	7	3
	合計	14	14	13	7
割合	PEARL 以外	50%	7%	46%	57%
	PEARL	50%	93%	54%	43%
	合計	100%	100%	100%	100%

表 2 履修学生の文化的背景

		ルーツがある国または居住したことがある国
2022	春学期	アジア（韓国・タイ・日本・ミャンマー）
		ヨーロッパ（イギリス・イタリア・フランス）
		北米（アメリカ）
2022	秋学期	アジア（インドネシア・韓国・中国・日本）
		ヨーロッパ（イギリス・スペイン・ドイツ）
		北米（アメリカ）
2023	春学期	アジア（韓国・タイ・日本）
		ヨーロッパ（イギリス）
		北米（アメリカ・カナダ）
2023	秋学期	アジア（韓国・タイ・日本）

5. 授業内容と授業の進め方

本稿で報告する授業は、1コマ90分で春学期と秋学期にそれぞれ14回ずつ行われている⁵⁾。2022年度と2023年度のシラバスに記載されている内容をまとめたものは、以下の通りである。

表3 シラバス

授業概要 Course Description	This course is designed to introduce students to the overview of the field of comparative education and to acquaint them with major issues in this field. In exploring approaches and issues in the field of comparative education, this course will not only aim to provide students with the foundations of comparative education, but also aim to enhance their critical thinking skills by learning multiple perspectives from which to analyze educational phenomena in the world.
到達目標 Course Objectives	Upon completion of this course, students will be able to: • explain the purposes of comparative education as well as methods and theories in comparative education; • demonstrate an understanding of major issues in comparative education; and • explore educational issues from comparative perspectives.
授業計画 Course Plan	1. Introduction 2. Purposes of comparative education 3. Methods in comparative education 4. Theories in comparative education 5. International development and education 6. Gender and education 7. Globalization and education 8. Presentation 9. Presentation 10. Citizenship education 11. Multicultural education 12. Diversity and education in Japan 13. International comparison of educational achievement 14. Internationalization of higher education
成績評価方法 Evaluation	Attendance and participation in class : 35% Presentation : 30% Final paper : 35%
参考書 References	Arnove, R. F., Torres, C. A., & Franz, S. (Eds.) (2013). Comparative education: The dialectic of the global and the local (4th ed.). Rowman & Littlefield. Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.) (2014). Comparative education research: Approaches and methods (2nd ed.). Springer. Marshall, J. (2019). Introduction to Comparative and International Education (2nd ed.). Sage. Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

一部の授業では、プレゼンテーションなどにより異なった構成の授業もあるが、多くの授業は、50-60分の講義と30-40分のディスカッションから構成されている。

教科書は指定せず、主に参考書に基づいて講義を行った。参考書以外の資料に基づいた講義をする回では、事前に資料を配布、または大学図書館のホームページから提供されている電子ブックについての情報など、資料閲覧のための情報を提供した。毎回の授業のためのリーディングは、学生が資料を入手することが必ずしも容易でないことと、英語を外国語として学習する学生にとっては、分量が多く、負担が大きいことから、必須ではなくオプションとした。

講義は、PowerPoint を使用して行い、授業開始時に、PowerPoint で作成した当日の授業資料を印刷したものを配布した。授業資料は、大学が指定している学習管理システム（Learning Management System）である Canvas LMS を通して、授業後に PDF ファイルでも配布している。講義では、途中で教員からの質問も交えて学生に答えてもらったり、学生に用語の意味や、説明した内容を理解したかどうかを尋ね、必要に応じて説明を補足したりしながら行った。

ディスカッションは、毎回メンバーを変えての3-4人でのグループディスカッションとクラス全体でのディスカッションを行った。出席者数が少なく、3人以上のグループを複数作ることができないときは、全体ディスカッションのみを行った。グループディスカッションは、毎回教員が番号を記入した出席者数分の小さなカードを用意して、講義後にカードを引いてもらい、毎回異なったメンバーで議論できるようにした。人数が少ない学期のクラスで、グループ数が2つとなるとときには、学生に番号1と番号2を交互に割り当ててグループ分けをした。ディスカッションでは、まずグループディスカッションを行ってから、全体ディスカッションでグループディスカッションで話し合ったことを共有した。

ディスカッションクエスチョンは、授業で扱った内容についての理解を確認し、授業で扱ったテーマについての考えを問う内容のものを少ない週で2問、多い週で4問用意した。例えば、international comparison of educational achievement をテーマとした回では、以下のディスカッションクエスチョンを用意した。Q1. What are benefits and drawbacks of international standardized tests? Q2. Should international assessments in education be promoted or re-evaluated? For what reasons? Q3. What is important in learning? What are important abilities and skills that can/should be developed by education? Can any of these be measured by standardized tests? 議論する前の週に PowerPoint で作成した授業資料にディスカッションクエスチョンを掲載して事前に考えてもらっていた。英語で授業を履修することが初めての学生も臆することなく発言できるよう、グループディスカッションの際には、必ず全員が発言するように、そして話すだけでなく、良い聞き手になるように繰り返し伝えていた。

事前にディスカッションクエスチョンを伝えているため、2023年度春学期までは、ディスカッション前に、授業中に個人でディスカッションクエスチョンについて考える時間を設けて

いないことが多かったが、2023年度秋学期は、学生がディスカッションに参加する準備が十分に整えられてから参加することができるよう、講義とディスカッションの間に、個人でディスカッションクエスチョンについて考える時間を10分程度設けた。講義終了後に、学生がディスカッションの準備のために考えを書き留めたり、ディスカッションクエスチョンの答えを記入したりできるよう、小さな用紙を配布した。用紙は提出不要だが、口頭でのコミュニケーションを補うこともできるよう、グループディスカッションの際に、学生同士が用紙を見せ合うこともできることを伝えた⁶⁾。

プレゼンテーションの回では、プレゼンテーションとプレゼンテーションについての質疑応答のみで、講義は行っていない。質疑応答は評価に含めず、プレゼンテーションのみを評価の対象とした。プレゼンテーションは、関心がある国の教育システムとその国の教育システムの特徴について発表するものとした。任意で、興味深く思った教育政策や教育実践、歴史的背景や、その国が抱えている教育問題などを盛り込むこともできるようにした。国レベルでの比較を中心としているが、関心がある場合には、国際バカロレアについて発表することも認めた。個人またはペア、3人までのグループでの発表、いずれも可とした。一人当たりの発表時間は個人発表の場合も、ペア、グループでの発表の場合も同じとして、評価はペア、グループによる発表の場合でも、ペア、グループとしてではなく、個人単位で評価することを伝えた。視覚資料として PowerPoint を用意し、発表の翌日までに電子メールで提出してもらい、プレゼンテーションについてのコメントを教員が電子メールへの返信という形で発表者に送った。プレゼンテーション前に発表資料を確認、評価することはしていない。プレゼンテーションの概要、資料収集のための複数のウェブサイトの紹介、評価基準を含むプレゼンテーションのガイドラインを事前に配布した。

期末レポートは、リフレクションペーパーまたはリサーチペーパーのいずれかを選択できるようにした。リフレクションペーパーは、第2週から第14週の講義またはリーディングについて考えたことを書いてもらい、リサーチペーパーは、第2週から第14週までに扱ったトピックについて書いてもらうようにした。トピックは1つに限定しても、複数を選択してもよいものとした。複数のトピックを選択する場合には、複数のテーマを統合して1つのレポートを書くよう指示した。例えば、「国際開発と教育」と「ジェンダーと教育」というテーマを選んだ場合、2つのテーマを統合してレポートを書くことになる。期末レポートは、Canvas LMS を使用して提出してもらい、提出期限後にコメントを付けて採点済みのレポートを Canvas LMS 上で返却した。

6. 授業評価アンケートの実施方法

本稿では、2022年度（春学期・秋学期）、2023年度（春学期・秋学期）に筆者が独自に各学

期末に実施した授業評価アンケートに基づいて報告する。アンケートの質問内容は、東京大学公共政策大学院（2016）、中井（2008）を参考に作成した。本稿では、4回分のアンケートを集計して考察する。アンケートは成績には全く影響しないことを伝えた上で、匿名で実施している。アンケートは Google Forms を使用してオンラインで実施している。アンケートは、英語で質問しているが、回答は英語でも日本語でも可とした。アンケートは、選択式と自由記述を組み合わせた形式とした。選択式の部分は4段階の選択肢を用意し、選択肢の内容は以下の通りとした。1. とてもそう思う（Strongly agree）、2. そう思う（Agree）、3. そう思わない（Disagree）、4. 全くそう思わない（Strongly disagree）。

7. 授業評価アンケート調査結果と考察

まず選択式のアンケートの質問内容と結果について提示し、考察する。次に自由記述の質問内容と結果について提示し、考察する。

7.1 選択式アンケート調査結果と考察

選択式アンケート調査の結果は表4-1、表4-2の通りである⁷⁾。調査対象となる4学期（2022年度春学期から2023年度秋学期）の履修者合計48名の内、アンケートの回答者数合計は24名で、回答率は50%である。アンケート調査は、学生が授業で取り組むべき課題の1つではないため、回答を全員必須とすることは憚られたことと、履修生は、GIC センターが実施している授業評価アンケート調査への回答が求められているため2つのアンケート調査への回答は負担が大きいと感じる学生がいる可能性があることから、回答は協力を求める形で行った。そのため回答率が低くなっている。非回答者が回答した場合、回答者の回答と異なる可能性も否定できない。回答率が十分でないことは、本調査の課題と言える。全員が全ての質問にもれなく回答しているわけではないため、質問によっては回答者数が24名となっていない質問もある。表4-1、表4-2には、各質問の回答者数に対する割合を提示している。授業時間の構成についての質問は、複数回答式となっているため、各選択肢の合計が100%になっていない。複数回答式の質問への回答は、授業評価アンケートに回答した24名に対して、それぞれの選択肢を選んだ回答者数の割合を提示している。

表4-1 授業評価アンケート調査結果

・パワーポイントのスライドや他の資料を含む授業で配布された資料は有益であった。				
回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	58.3	41.7	0	0

リーディング教材を読んてくることは必須ではありませんが、リーディング教材を読んてきた方は以下の質問に答えてください。				
・リーディング教材は有益であった。				
回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	45.0	45.0	10.0	0

リーディング教材を読んてくることは必須ではありませんが、リーディング教材を読んてきた方は以下の質問に答えてください。				
・リーディング教材の分量は適切であった。				
回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	45.0	45.0	10.0	0

リーディング教材の分量が適切でない場合、以下の選択肢から該当するものを選んでください。		
回答	多すぎる	少なすぎる
割合 (%)	77.8	22.2

・授業の難易度は適切であった。				
回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	50.0	37.5	12.5	0

授業の難易度が適切でない場合、以下の選択肢から該当するものを選んでください。		
回答	難しすぎる	易しすぎる
割合 (%)	77.8	22.2

・授業の内容は量的に適切であった。				
回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	41.7	54.2	4.2	0

授業の内容量が適切でない場合、以下の選択肢から該当するものを選んでください。		
回答	多すぎる	少なすぎる
割合 (%)	100	0

・授業の進度は適切であった。				
回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	45.8	45.8	8.3	0

授業の進度が適切でない場合、以下の選択肢から該当するものを選んでください。		
回答	速すぎる	遅すぎる
割合 (%)	66.7	33.3

表4-2 授業評価アンケート調査結果

・ほとんどの授業は約50-60分の講義と約30-40分のディスカッションで構成されていました。(2022年春学期・2022年秋学期・2023年春学期)

・ほとんどの授業は約50分の講義と約10分の個人でディスカッションクエストについて考える時間、約30分のディスカッションで構成されていました。(2023年秋学期)

この割合が適切でない場合、以下の選択肢から該当するものを選んでください。

該当するものが複数ある場合には、該当するものを全て選んでください。

回答	より長い講義の方がよい	より長いディスカッションの方がよい	より長い個人で考える時間があつた方がよい
割合 (%)	16.7	41.7	20.8

・グループディスカッションは有益であった。

回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	66.7	33.3	0	0

・クラス全体ディスカッションは有益であった。

回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	52.2	47.8	0	0

・ディスカッションクエストが、ディスカッションをする授業中ではなく、事前に知らされていたことは授業の準備をする上で役立った。

回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	43.5	52.2	4.3	0

・プレゼンテーションは有益であった。

回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	54.5	45.5	0	0

・期末レポートは有益であった。

回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	43.5	56.5	0	0

・課題(プレゼンテーション、期末レポート)の量は適切であった。

回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	65.2	30.4	4.4	0

課題の量が適切でない場合、以下の選択肢から該当するものを選んでください。

回答	多すぎる	少なすぎる
割合 (%)	16.7	83.3

選択式アンケートでは、授業の有益性、適切性について問う四択式(とてもそう思う・そう思う・そう思わない・全くそう思わない)質問に肯定的な回答(とてもそう思う、そう思う)を選択した学生がいずれの質問も回答者の87%以上となった。アンケートに回答した大部分の

学生が、授業資料（100%）やリーディング教材（90%）、授業で実施した活動〔グループディスカッション（100%）、クラス全体でのディスカッション（100%）〕、授業で課された課題〔プレゼンテーション（100%）、期末レポート（100%）〕を有益であると判断している。

ディスカッションクエストが事前に知らされていたことは授業の準備をする上で役立ったかという質問に対しては、大部分の学生（95.7%）が肯定的な回答をしている。この結果から、事前に質問を提示した方が、学生がより準備された状態でディスカッションに参加することができると言えるのではないか。

授業で実施した活動についての評価は概ね肯定的であった一方で、リーディング課題の量、授業の難易度、授業の内容の量、授業の進度についての現状を適切でないと回答した学生の過半数が、現状が過剰であると回答している。リーディングの量が多すぎる（77.8%）、授業で扱う内容の量が多すぎる（100%）、授業が難しすぎる（77.8%）、授業の進度が速すぎる（66.7%）と回答した学生の割合が、リーディングの量が少なすぎる（22.2%）、授業で扱う内容の量が少なすぎる（0%）、授業が易しすぎる（22.2%）、授業の進度が遅すぎる（33.3%）と回答した学生の割合を大幅に上回っている。授業が英語で行われていることに起因するものなのか、その場合には、教授言語が英語であることによって、どの程度学生が現状を過剰であると考えているかは、今後検討が必要である。一方で、課題の量が適切ではないと思う場合に回答する質問では、回答者の8割以上（83.3%）が、課題が少なすぎると回答していた。このことは、多様な学生のニーズを満たしていく難しさを示している。

講義とディスカッションから構成される授業の構成比については、アンケート全体の回答者数24名の内、より長い講義を希望する学生も少数（16.7%）いるものの、約4割（41.7%）の学生が、より長いディスカッションの方がよいと回答している。また、より長い個人で考える時間があつた方がよいと回答している学生が2割（20.8%）ほどいる。より長いディスカッションをするためには、講義の時間を短くする必要がある。講義の時間を短くするには、講義で扱う内容を減らすこと、または講義から学ぶ内容について事前に学習するリーディング課題を必須とすることが必要となる。しかし、授業前に指定された箇所のリーディング課題を読むことは、以下の理由により、難しいため、本稿が調査の対象とする期間（2022年度～2023年度）にはオプションとしていた。

第1に、リーディング課題へのアクセスが必ずしも容易ではない。参考書として指定している複数の資料を大学図書館に授業用資料として館内閲覧できるように用意してもらい、電子ブックとしての取り扱いがあるものは電子ブックも用意してもらっているが、大学図書館として購入可能な電子ブックの取り扱いがない資料もあり、学生の資料へのアクセスに課題がある。

第2に、英語で書かれた比較教育の教科書は、解説なしに読むには難解なものも少なくない。日本では、一般教養としても学部レベルで比較教育の授業が行われているが（二宮・佐藤・金井、

2007)⁸⁾、イギリス、アメリカでは比較教育の授業は大学院レベル行われることが多いこと（長島，2014）から、英語で書かれた教科書の難易度が高くなっているものと考えられる。

第3に、英語で書かれた文献、特に難易度の高い文献を読むことは、英語を外国語として学習する学生にとっては、母語で書かれた文献を読むことと比べてかなりの時間を要するものになると考えられる。

第2の理由（英語で書かれた比較教育の教科書の内容そのものの難易度が日本語で書かれた教科書の内容の難易度よりも高いこと）と第3の理由（日本語を母語とする学生にとっては、英語で書かれた文献を読むことは、日本語の文献を読むことよりも時間を要すること）は、当該授業が EMI であることによるものである。第2の理由は、日本と英米の比較教育の位置付けの違いから、日本語で行う授業を必ずしもそのまま英語で行うことができるわけではないことを示している。英語による授業を履修することによって、同じ内容の授業を母語で履修する場合と比べて多くの単位数が与えられるということもないため、英語を母語としない学生の負担が過剰なものとならないよう考慮して、難易度、分量ともに適切なリーディング課題を用意し、講義のポイントを絞って、十分なディスカッションの時間を確保していくことが今後の課題と言える。

まとめると、選択式アンケート調査結果からは、学生は授業を概ね肯定的に評価しているが、授業の構成比、リーディング課題の量、授業の難易度などに課題があることが分かった。これらの課題は、教員の努力によってのみ解決できるものではなく、日本の大学において英語で授業を行うことで生じる構造的なものである。

7.2 自由記述アンケート調査結果と考察

次に、授業評価アンケート調査の自由記述の質問内容について提示し（表5）⁹⁾、学生の回答について考察する。以下で引用しているコメントについては、直接引用のため、2つとして同じコメントはない。引用するコメントに偏りが生じないよう、肯定的なコメントと授業の今後の課題を提示するコメントの両方を報告している。

表5 授業評価アンケート調査 自由記述の質問内容

・グループディスカッションについてのコメントや提案があれば、ご記入ください。
・クラス全体のディスカッションについてのコメントや提案があれば、ご記入ください。
・プレゼンテーションについてのコメントや提案があれば、ご記入ください。
・期末レポートについてのコメントや提案があれば、ご記入ください。
・この授業を学ぶにあたって役立ったことは何ですか。
・この授業で学ぶにあたって困ったことは何ですか。
・この授業のために、授業時間を含め1週間でどれくらい時間を費やしていましたか。

グループディスカッションについては、“I like how the class was consisted of active discussion and participation.”という意見があった一方で、“Because of our small class size, the amount of input I received from every discussion session was a bit limited.”という意見もあった。グループディスカッションは、英語でディスカッションをしたことのない学生や、英語でのディスカッションに慣れていない学生も含めて、全員が発言する機会のある場として位置付けているが、クラス全体でのディスカッションの充実も必要であることが示された。上記の記述をした学生は、“For future classes, I believe making a circle with tables, and having a class discussion session where everyone is able to hear the speaker’s opinion may be useful and more interactive.”という提案もしている¹⁰⁾。グループディスカッションだけでなく、全体ディスカッションにおいても、学生が発言しやすくする工夫の必要が示された。EMI の場合には、日本語による授業と比べて発言することに難しさを感じる学生もいる場合もあることから、特に発言しやすくする環境づくりが求められる。

クラス全体でのディスカッションについては、肯定的な自由記述がある一方で、“I saw some students who talked and shared a lot of opinions, but others who barely participated. A more balanced discussion may broaden everyone’s perspectives so I would have liked to hear from all the members of the class.”という記述もあり、発言者の偏りが指摘された。教員の目から見ても、PEARL 生や留学生、海外在住経験のある学生の発言が多くなりがちであった。発言していない学生に教員が呼びかけたりはしていたが、多様な英語力の学生が共に学ぶ授業では、英語力に関わらず、全員が発言しやすい環境を整えていくさらなる工夫の必要が示された。

全体ディスカッションを授業の一部としている授業の形式についての記述も見られた。“I enjoyed class discussions because the way everyone shared their thoughts in a neutral environment was like a westernized style. Although, I’m aware of the fact that western style is not always the best, GIC courses tend to be very westernized among most of the classes in school because of the formatting.”という意見が聞かれた。筆者が担当した授業も含めて、GIC は、授業の西洋化を意図したものではないが、意見交換によって、他者の視点を学ぶことも GIC の趣旨として挙げられており（慶應義塾大学 GIC センター，2022）、「社会学Ⅰ」はディスカッションを重視したものとなっている。ディスカッションを多く取り入れた授業は、Tsuneyoshi (2005) による「西洋化された授業形式」とみることにもできる。筆者は、「社会学Ⅰ」を英語で行うことにより授業のアメリカ化を意図したわけではないが、授業の実施方法の計画に際して、筆者がアメリカ留学で履修した授業の形式を参考にした面も多くある。上記の授業形式についての自由記述は、教授言語が英語に変わることによる文化的、構造的な変化への影響についての学生の洞察力の高さを示すとともに、大学が EMI に伴う授業の構造的な変化を大学教育全体の中でどのように位置付けていくのかを検討していく必要を示しているのではな

いか。

プレゼンテーションについては、準備時間があつたことが非常に有益であつたことと、グループで発表できたことでプレッシャーが和らいだという自由記述があつた。授業時間での準備（15分間）は、希望者がいたクラスのみで行っているものだが、特に英語でプレゼンテーションをすることが初めてという学生にとっては、短時間でも授業でクラスメートと一緒にプレゼンテーションの準備をすることができ、グループで発表することができることは、不安を和らげることができるものになったのではないか。

期末レポートについては、授業で学んだことについて熟慮して整理する良い機会になったという肯定的な自由記述が複数あつた。英語でのレポート執筆は、これまで英語でレポートを書いたことがない学生にとっては難易度が高いと思われるが、これまで授業で学んできたテーマ、内容について深く考えて、自分の考えをレポートという形で書くという行為は、日本語、英語の違いを問わず、有益な学びと学生にとらえられていることがうかがわれる。

この授業で学ぶにあたって役立ったことについての自由記述では、ディスカッションと PowerPoint 資料についての記述が複数見られた。筆者は英語は外国語として学習して身に着けた言語であるため、教員が話す英語が分かりにくいことがないよう、毎回 PowerPoint 資料を用意して図を提示するなど、意識的に視覚教材を利用して、講義を分かりやすくすることを心掛けてきた。PEARL 生と帰国子女のみが履修した学期の自由記述でも、ディスカッションと PowerPoint 資料の有用性についての記述がみられることから、視覚教材の活用は、英語で授業を受けることに難しさを感じない学生にとっても有益であることが示唆されている。

この授業で学ぶにあたって困つたことについての自由記述では、“Not a lot of assignments”という記述があり、課題が少ないことを問題と感じる学生がいることが分かった。英語で授業を履修することに難しさを感じない学生の中には、課題の量が少なく、物足りなさを感じる学生がいる可能性がある。一方で、この授業で学ぶにあたって困つたこととして“Some language barriers”、“英語が聞き取れないことがあつた。”という記述もあり、多様な英語力の学生が履修する EMI の授業において、どれくらいの課題を課すかは非常に難しい点の 1 つである。

1 週間の学習時間については、回答者の授業外学習時間は平均 1 時間であつた。一般的に、日本の大学と比べ多くの課題が課せられるアメリカの大学と同じように授業を実施していくと、多くの科目を履修する日本の学部生¹¹⁾、特にこれまで英語で授業を受講してきた経験のない学生にとっては、負担が過剰なものになってしまう懸念がある。課題の量をどのように設定するかは、大学として EMI の授業をどのように位置付けていくかともかわかることであり、大学として考えていく課題の 1 つとも言えよう。

ここまで、授業評価アンケート結果から見えてきた「社会学Ⅰ」の課題を明らかにしてきた。先行研究で明らかにされた課題とも共通しているが、「社会学Ⅰ」の第 1 の課題は、学生の英

語力の幅が非常に大きく、英語力に大きな幅のある学生の多様なニーズを満たす難しさがあることである。第2の課題は、学生が1つの授業のために割くことができる時間など、日本の大学教育のシステムの中で、EMIの授業を受講する学生の多様なニーズを満たしていく構造的な難しさがあることである。これらの課題は、「社会学Ⅰ」に固有の問題ではなく、国や大学として考えていく必要のある課題と言える。これらの課題に対応し、EMIを成功させるには、教員や学生の個人的な努力にのみ委ねるのではなく、大学としての組織的な支援が必要である。具体的には、EMIの授業を担当する教員には、EMIの授業の運営で必要とされる知識や工夫、注意点等について学ぶことができる研修や、大学がEMIを大学教育の中でどのように位置付け、何を目指しているのかといったビジョンについての学び、国際共修、多文化間共修について学ぶことができる研修の実施が必要である。EMIの授業を履修する学生には、英語で学ぶ上でのアカデミックスキルを教授する講習会の実施が必要である。英語でのレポートの書き方についての講習会を主催したり、英語でのレポートなどのライティング課題について個別にチューターに相談したりすることができるライティングセンターの設置も、EMIの授業を履修する学生にとって必要な支援である。ここからは、GICセンターによる教員と学生への支援について報告し、考察していく。

8. GICセンターによる教員と学生への支援

8.1 GICセンターによる教員への支援

GICセンターでは、2020年度秋学期から、Zoomにより英語による授業を担当する教員向けのFaculty Development (FD)が実施されている¹²⁾。なお、FDの使用言語は英語である。慶應ではGIC以外にも英語による授業が行われているため、FDはGIC科目担当教員のみならず、PEARLや国際センター等、GICセンター設置科目以外の英語による授業担当者も対象としていた。GICセンターは、学際的な学びを通じた人材育成を目指しているため、FDに参加する教員の専門性も異文化コミュニケーション、日本語教育、教育学、歴史学、ビジネスなど多様性があり、FDも教員同士の学際的な交流の機会となり、授業を運営する上で直面している悩みを分かち合い、問題の解決について共に考え、授業の改善を目指す場となっていた。筆者は、EMIの授業を担当するのは「社会学Ⅰ」が初めてであったため、EMIを担当する他の教員の実践から学ぶことも多く、授業で直面する課題について安心して相談できる場があることは精神的にも大きな支えとなっていた。

2020年度秋学期から2021年度春学期までは、隔週で各回75分間、毎回テーマを決めて実施されており、2021年度は、FDに出席する教員によるプレゼンテーションも複数回行われ、出席する教員がそれぞれの授業実践を紹介しながら、学び合う機会が多く提供されていた。2020年度秋学期から2021年度春学期までに実施されたFDのテーマは、表6の通りである。

表6 GIC FD Interactive Webinars

	Fall 2020 GIC FD Interactive Webinars	Spring 2021 GIC FD Interactive Webinars
1	Mixed ability students	Student motivation and support
2	Using Zoom-best practices	Online and in-class interaction
3	Making classes more interactive	Student interaction-mixed abilities-large classes
4	Creating successful discussion activities	Critical thinking skills
5	Approaches to evaluation and grading	Successful presentations
6	What I learned this semester, Creating group cohesion online (guest speakers)	Projects and group work
7		Semester wrap up

2021年度秋学期からは、月1回、各回1時間のFDが実施されている。2021年度秋学期からは、FDに参加する教員の関心、希望に応じて、教員同士がディスカッションをして、直面しているそれぞれの課題など情報共有し、共に授業改善を目指していくという緩やかなディスカッションスタイルで行われている。例えば、コロナ禍の2021年度には、オンラインで参加する学生と対面で参加する学生の両方に同時に教えるハイブリット授業の実践方法が共有された。

体系的にプログラムが組まれたFDには、体系的に知識を得ることができる良さがあるが、事前に具体的な研修内容が決められていない現行のFDも、その時々直面する授業の課題を共有し、教員同士が協力して授業改善を目指していくことを助ける貴重な場である。

GICセンターが主催しているFDは、EMIの授業担当者同士がリラックスした雰囲気の中、共に授業改善を目指すコミュニティを提供している。大学のEMIの位置付け、EMIを通して目指す目標や国際共修、多文化間共修について学ぶことができる研修があれば、担当教員にとっては目の前の課題を解決するだけでなく、大学教育全体の中で担当する授業を位置付け、効果的に国際共修、多文化間共修を行っていく助けとなるのではないかと。

8.2 GICセンターによる学生への支援

GICセンターでは、GICを履修する学生を支援するため、英語で学ぶ上でのアドバイスや、英語による授業の履修を成功させるために必要なアカデミックスキル（リーディング、リスニング、考えを整理するスキル）についての動画を提供し、GIC特任教授とのオフィスアワーが設けられている。また、履修者間での交流ができる「学生コミュニティ」が作られ、Canvas LMSで、イベントのお知らせなど、情報共有がされていた。学生はピクニックや観光地訪問などのイベントを企画したり、参加したりすることができた。学生コミュニティは、留学生と国内学生が授業以外で交流できる機会となっていた。

GIC センターによる学生への支援は、英語で授業を履修する上でのアカデミックな支援のみならず、GIC 科目を受講する、多様な言語的、文化的背景を持つ学生同士の交流の機会としても有益であるが、授業単位で学生同士が助け合うことができる環境づくりも重要である。「社会学Ⅰ」の履修者の中には、日本人だけの授業であると思って履修したが、そうではなかったのが驚いたという学生もいた。この学生は、「はじめは続けられるか不安で仕方がなかった」が、一緒に頑張ろうと励ましてくれるクラスメートがいたことと、外国人の友達ができただけで、少し安心できたと、学期末に授業へのコメントを記してくれた。英語による授業を履修することは、日本で生まれ育ち、日本語で教育を受けてきた学生にとっては、日本語による授業を履修することと比べて負担が大きく、特に英語による授業に難しさを感じない学生が多い授業では、励まし合う仲間がいなければ、単位取得に至るまで授業を履修することが難しいのではない。これまで英語で授業を受けたことのない学生も不安なく授業に取り組めるよう教員が工夫して授業をすることに加えて、クラス単位で学生同士が励まし合えるようなピアサポートについて学ぶ機会を大学が教員に提供することも有益ではないか。

特にこれまで英語で学んできた経験がない学生にとっては、英語で学ぶ授業は容易なことではない。大学が、学生に英語で学ぶ上で必要なスキルについての知識と励まし合う仲間との出会いを提供することは、学生が単位取得に至るまで不安なく履修を続け、言語的、文化的に多様なクラスメートとの意見交換によって視野を広げていく大きな助けとなるものである。意欲を持ってチャレンジする学生の効果的な学びの実現には、大学からの組織的な学生サポートが不可欠であると考える。

GIC プログラムについての質問は GIC センターが実施している授業評価アンケートに含まれていたため、本調査で実施した授業評価アンケートでは GIC センターによる学生への支援についての質問は含めていない。その結果、GIC センターによる学生への支援に対し、学生がどのように感じているのかという学生の視点については明らかにすることができなかった。この点は本調査の盲点であった。大学による学生への支援についての学生の視点については、今後の課題としたい。

9. おわりに

本稿では、英語を教授言語とした慶應義塾大学 GIC 設置科目の「社会学Ⅰ：比較教育社会学」を事例として、英語による授業の取り組みと課題、GIC センターによる教員と学生への支援について報告し、考察した。

授業で実施したアンケート調査では、英語力に大きな幅のある学生の多様なニーズを満たす難しさと日本の大学教育システムの中で英語による授業を実施することに伴う構造的な難しさがあることが明らかになった。アンケート調査結果は、日本の大学教育制度に関わる国レベル、

英語による授業のカリキュラムでの位置付けや教員と学生への支援に関わる大学レベル、個々の教員が関わる授業レベルといった多層的なレベルにおける課題について検討する必要があることを示している。

GIC センターによる教員と学生への支援は、英語による授業の導入に伴う構造的な課題を解決するものではないが、非英語圏で言語的、文化的に多様な学生が共に学ぶ英語による授業を担当する教員が効果的に教え、履修する学生が効果的に学ぶための支援の事例として、活かしていくことができるものであろう。英語が外国語である日本における英語による授業は、教員にとっても学生にとっても大きな挑戦である。大学による教員と学生への支援として、英語による授業を成功させるための知識や技術を伝えることも大切であるが、困難な課題に挑戦する教員と学生が安心して悩みを相談し、励まし合える仲間との出会いを与える機会を提供することも大切である。GIC センターによる支援は、教員同士が相互に助け合うコミュニティ、多様な背景を持つ学生同士が交流を深めるコミュニティを作り出しているという点で参照できよう。

英語による授業の導入には、賛否両論あり、非英語圏である日本の大学における授業の英語化には、研究者の間でも反対の声もある（施，2015；寺島，2015）。英語による授業の導入によって、日本語による授業の提供に支障をきたすことはあってはならないことだと考える。しかし、日本の高等教育機関の学生全体に占める海外留学をする日本人学生の割合が少ないことを考慮すれば¹³⁾、希望する学生に対し、英語による授業の機会を提供することは、言語的、文化的に多様な背景を持つ学生が共に学ぶ国際共修の機会を提供できるという点で意義のあることであろう。

本稿の調査結果から、日本の高等教育システムの中で多様な言語的、文化的な背景を持つ学生に英語による授業を効果的に実施していくには、国家、大学、授業といった多層的なレベルでの課題への対応が不可欠であると考ええる。

参考文献

日本語文献

- 慶應義塾大学 GIC センター（2017）. 「Take the GIC Challenge! - Center for Global Interdisciplinary Courses」（パンフレット）
- 慶應義塾大学 GIC センター（2022）. 「Take the GIC Challenge! 2022 Center for Global Interdisciplinary Courses」 <https://www.students.keio.ac.jp/com/class/registration/files/GICPamphlet2022.pdf>（最終閲覧日：2025年3月11日）
- 慶應義塾大学 GIC センター（2023）. 「GIC センター」 <https://www.students.keio.ac.jp/com/class/registration/gic.html>（最終閲覧日：2023年4月7日）

- 慶應義塾大学 GIC センター (2025). 「GIC センター」 <https://www.gic.keio.ac.jp/index.html> (最終閲覧日: 2025年5月29日)
- 国立教育政策研究所 (2016). 「大学生の学習実態に関する調査研究について (概要)」 https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf06/gakusei_chousa_gaiyou.pdf (最終閲覧日: 2025年3月11日)
- 嶋内佐絵 (2013). 「横浜市立大学における英語による授業『多文化交流ゼミ』の課題と展望」『横浜市立大学論叢人文科学系列』65(1), 285-303.
- 末松和子 (2019). 「はじめに」末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編『国際共修: 文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』東信堂, pp.i-vi.
- 杉村美紀・鎌田武仁・西村幹子・布柴達男・藤沼良典 (2023). 「高等教育が育む批判的思考力と創造性」日本教育学会第82回大会ラウンドテーブル
- 杉本清香 (2017). 「英語による授業を成功させるために」『大学時報』(373), 92-97.
- 施光恒 (2015). 『英語化は愚民化 日本の国力が地に落ちる』集英社
- 恒松直美 (2007). 「短期交換留学プログラムの英語で行われる授業-自己と異文化適応-」『広島大学留学生教育』(11): 9-23.
- 恒吉遼子・近藤安月子・丸山千歌 (2008). 「国際化戦略としての英語-東京大学短期交換留学プログラムの事例-」『東京大学大学院教育学研究科紀要』47: 87-100.
- 寺島隆吉 (2015). 『英語で大学が亡びるとき-「英語力=グローバル人材」というイデオロギー』明石書店
- 東京大学公共政策大学院 (2016). 「授業評価アンケートの結果2015年夏学期」https://www.pp.u-tokyo.ac.jp/wp-content/uploads/2016/03/survey_2015s.pdf (最終閲覧日: 2025年3月11日)
- 中井俊樹編 (2008). 『大学教員のための教室英語表現300』アルク
- 長島啓記 (2014). 「国際化時代の教学に活かす比較教育学教材の開発」『早稲田教育評論』28(1): 249-261.
- 二宮皓・佐藤仁・金井裕美子 (2007). 「比較教育学教育に関する比較研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 教育人間科学関連領域』(55): 37-44.
- 日本学生支援機構 (2020). 「2019 (令和元) 年度外国人留学生在籍状況調査結果」https://www.studyin-japan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2019z.pdf (最終閲覧日: 2025年3月11日)
- 日本学生支援機構 (2023). 「2021 (令和3) 年度日本人学生留学状況調査結果」https://www.studyin-japan.go.jp/ja/_mt/2023/02/date2021n.pdf (最終閲覧日: 2025年3月11日)
- 林部英雄 (2009). 「日本人大学生を対象とする英語による授業の可能性-日本語による授業との理解度の比較および授業評価-」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』(16): 3-14.
- 文部科学省 (2009). 「平成21年度国際化拠点整備事業 (グローバル30) 公募要領」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/1_1_icsFiles/afieldfile/2009/05/13/1260324_01_1.pdf (最終閲覧日: 2025年3月11日)
- 文部科学省 (2014). 「平成26年度スーパーグローバル大学等事業『スーパーグローバル大学創成支援』公募要領」https://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/download/01_sgu_kouboyouryou.pdf (最終閲覧日: 2025年3月11日)
- 文部科学省 (2019). 「令和元年度学校基本調査 (確定値) の公表について」https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_chousa01-000003400_1.pdf (最終閲覧日: 2025年3月11日)

英語文献

- Brown, H. (2014). Contextual factors driving the growth of undergraduate English-medium instruction programmes at universities in Japan. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 1 (1), 50–63.
- Tsuneyoshi, R. (2005). Internationalization strategies in Japan-The dilemmas and possibilities of study abroad programs using English. *Journal of Research in International Education*, 4 (1), 65–86.
- Yamamoto, B. A. (2018). Chapter 13 The internationalization of Japanese higher education: Incremental change in a dynamic global environment. In A. Yonezawa, Y. Kitamura, B. Yamamoto & T. Tokunaga (Eds.), *Japanese education in a global age: Sociological reflections and future directions* (pp. 221–239). Singapore: Springer.

註

- ¹⁾ 2019年に目標年より1年早く「留学生30万人計画」は達成された（日本学生支援機構，2020）。
- ²⁾ 2009年から5年間を実施期間とする事業で、留学生にとって魅力ある教育研究環境を提供し、日本の大学の国際化を推進するため、英語による授業のみで学位が取得できるコースの設置が支援の対象の条件に含まれている（文部科学省，2009）。
- ³⁾ 2014年から最大10年間を実施期間とする事業で、日本の高等教育の国際競争力を強化するため、採択大学では、成果指標として外国語（主に英語）による授業科目数・割合、外国語（主に英語）のみで卒業できるコースの数等が掲げられている（文部科学省，2014）。
- ⁴⁾ GIC 修了認定の対象者は2023年4月入学者までである（慶應義塾大学 GIC センター，2023）。
- ⁵⁾ 2023年度春学期は、早慶戦のため1回授業が休講となり、授業回数は13回となっている。
- ⁶⁾ 授業中に個人で考える時間を与え、書いたものを学生同士で共有してディスカッションを行うという方法は、2023年8月24日に開催された日本教育学会第82回大会のラウンドテーブル「高等教育が育む批判的思考力と創造性」において国際基督教大学の布柴達男氏によって紹介されていた方法に基づいている。
- ⁷⁾ アンケート調査の言語は英語であるが、表4-1、表4-2は筆者が和訳した上で提示している。
- ⁸⁾ 二宮・佐藤・金井（2007）の比較教育学の授業に関して諸外国を対象とした調査によると、一般教養教育として比較教育の授業が行われている国はわずかであった。
- ⁹⁾ アンケート調査の言語は英語であるが、表5は筆者が和訳した上で提示している。
- ¹⁰⁾ 2023年秋学期は、この提案を取り入れ、全体ディスカッションでは、全体で輪になってディスカッションを実施した。
- ¹¹⁾ 国立教育政策研究所（2016）が2013年度から2015年度に実施した調査によると、履修登録している科目数は、学部1年生及び2年生では、10～14科目と回答した学生が最も多く（いずれも半数以上）、15～19科目と回答した学生がそれに次いで多い。国立教育政策研究所（2016）の調査が示す通り、日本の大学の学部生（1年生及び2年生）は多くの科目を履修することから、アメリカの大学で課される課題と同じ量の課題を課すことは、制度的に無理があると言える。
- ¹²⁾ FD は、2020年の開始時よりジョセフ・ショールズ GIC センター特任教授が担当し、毎回の FD でファシリテーターを務めている。
- ¹³⁾ 学校基本調査（文部科学省，2019）及び日本人学生留学状況調査結果（日本学生支援機構，2023）に基づく筆者の算出によると、2019年時点で、日本の高等教育機関の学生全体に占める海外留学をする日本人学生の割合は、約2.9%である。

韓国の大学における継承語教育の研究動向

金 景 彩

1. 継承語概念と大学における継承語教育

本稿は、日本の大学における継承語 (heritage language) 教育カリキュラム構築の土台作りとして、日本と類似した大学システムをもっている韓国でこれまで出された継承語教育研究の成果、中でも大学での教育にフォーカスした研究の内容を検討するものである。「継承語」という用語は、カナダにて1967年から始まった Ontario Heritage Language Programs に由来するとされるが、その定義は学者によってさまざまであり、また、地域によっては「継承語」ではなく別の概念が好んで使用されることもあるⁱ。例えばカナダの文脈では、「先住民とイヌイットの言語とカナダの公用語（英語とフランス語）以外の言語」を指す一方で、アメリカでは「移民者、難民、原住民集団の言語」(Cummins 1995; Cummins 2005: 586) を意味することが多い。Polinsky は、継承語を「習得の順番から言うと第一言語だが、その国の主要言語に移行したために（第一言語として）完全に習得しなかった言語」(Polinsky 2008: 149) であると、より一般的に適用できる形で定義し直した。さらに、Blackledge&Creese は、継承語概念に含まれる「遺産 (heritage)」を「一つの集団が意図的に保存し、次の世代に伝授するために設けた過去の経験の要素」と定義した上で、継承語学習者であるための条件として「当該言語と結びついた家族や先祖との繋がり」(Blackledge&Creese 2008: 536) を論じ、世代を跨いで伝授される文化的な遺産としての継承語の性格を強調した。

継承語教育に関するこれまでの研究は、当該言語を母語としていた親世代の言語意識と、それに強く影響された家庭内での言語学習を何より重要な要素と捉えてきた。そのため、多くの研究は、幼少期までの家庭内教育や、学校以外の民間の語学教室などで行われる継承語教育を中心に展開され、大人になってからの継承語教育、とりわけ大学における教育に関する研究は極めて少なかったと言える。とりわけ、大学システムが類似している日本と韓国においては、海外（主に英語圏）に在住する自国民を対象にした継承語教育が主な研究対象だったのであり、国内における継承語教育カリキュラムの構築に関する研究はほとんど行われてこなかった。

しかし近年、マイノリティの文化的アイデンティティの保持、グローバル化に伴う相互理解増進と人材育成、さらには移民・難民に対する社会的責任の観点から、高等学校以上の学校

に通う学習者に対する継承語教育の重要性も年々強調される傾向にある。ナショナルアイデンティティを保持しようとする閉鎖的な観点を超えて、留学生、外国人労働者、結婚移住者ⁱⁱ、とりわけ日本では旧植民地出身の3世、4世もが共存する多文化社会への対応の一環として、数こそ少ないが、義務教育から一步離れた大学の場において継承語教育を実践しようとする動きが、徐々に登場しているようである。

そこで本稿は、近年韓国で出された継承語教育を扱った先行研究、とりわけ大学における実践例や教育の効果を高めるための方法論について論じたものの内容を整理し、日本における継承語教育カリキュラムの構築に対する示唆を得ることを目的とする。カリキュラム構築の土台づくりが目的であるため、継承語学習者の言語使用における特徴を言語学的に分析した論文（品詞使用上の特徴、単語・表現上の特徴、発話のスピードやピッチの特徴などに関する研究がある）は、大学におけるカリキュラム設計に直接関わっている内容でない限り、検討対象から除外した。また、継承語教育研究の大半を占める、幼児から高校生までの年齢層を対象にした研究も今回は検討せず、あくまでも大学において大学生の継承語学習者を対象にした研究に調査の範囲を絞り、検討を行った。

2. 海外の事例を紹介した先行研究

韓国における継承語教育研究が「在外同胞」を主な対象としてきたⁱⁱⁱという経緯から、大学における継承語教育に関する研究は、まずは海外の事例を紹介することから始まった。ここではその中から三つの研究を取り上げたい。

第一に、Yu Cho&Chun (2015) の研究は、継承語学習者（韓国語）を大学カリキュラムの中に配置するために、六つのアメリカの大学で試みられているクラス分け方法（placement strategies）を分析したものである。この研究は従来の方法の問題、すなわち、SAT II の韓国語科目や TOPIK（韓国語能力試験）の成績を、学生を選別し、プログラム内に配置するための指標とする方法によっては、継承語学習者の言語能力上の特性を十分に評価できないという点を指摘した上で、継承語学習者のクラス分け方法を考案し、実施している複数の大学の事例を紹介する。デューク大学（Duke University）、ラトガース大学（Rutgers University）、イエール大学（Yale University）、エモリー大学（Emory University）、コーネル大学（Cornell University）、イリノイ大学（University of Illinois）、プリンストン大学（Princeton University）の韓国語コースでは、それぞれ継承語学習者の特徴を意識したクラス分け方法が導入されている。例えば、デューク大学の韓国語プログラムでは、継承語学習者が自らの言語能力を判断してからカリキュラムに参加できるように、自己配置指針（self-placement guidelines）を提供する方法^{iv}を導入しており、イエール大学では、非継承語学習者のテスト（語彙、文法、読解、作文、会話〔インタビュー試験〕）にディクテーション、叙述語活用とスペルの項目を加えたテ

ストを、継承語学習者向けに実施しているという。さらにプリンストン大学は、クラス分けテストに読む・書く項目や、漢字に関する知識を評価する項目をも設けており、文法項目だけでは評価できない、巧みな文章構成能力を評価できるシステムを構築している（178-179）という。非継承語学習者に比べ会話項目で高い評価を受ける傾向がある継承語学習者に対しては、書く能力を測る項目の比重を上げることによって、非継承語学習者との公平性を図るこのような方法を参考に、著者たちは継承語学習者の言語能力を総合的に評価するための統合評価手順（Integrated Assessment Procedure）を提案する。

An Integrated Assessment Procedure (80 minutes)

- a . Pre-reading activity
- b . Reading text (A Photo Contest)
- c . Short answers for comprehension
- d . Vocabulary and grammar understanding
- e . Oral presentations (Describing a photo of one's choice: 3 min.)
- f . Writing about the presentation (7 min.)
- g . Oral presentations (Explaining an award-winning photo: 3 min.)
- h . Writing about the presentation (7 min.)
- i . Describe and Explain, based on an authentic written text
- j . (Evaluate, Write an essay)

このテストは、語彙の意味や文法的活用に対する標準化された指標ではアクセスできない領域を評価するために考案された。実際、この評価方法を導入した際、従来のテストで上級クラスに配置された学生と中級クラスに配置された学生（いずれも継承語学習者）は、a から d までの項目においては、言語能力にさほどの差が見られなかったが、e から f の活動、すなわち読解能力とそれに基づいた内容要約能力を評価する項目では、中級クラスに配置された学生の方がはるかに高い能力を見せたという（184-185）。継承語学習者は、受動技能（receptive skills）が生産技能（production skills）より優秀な場合が多く、したがって語彙、動詞の活用、文法のパターンなどに重点が置かれたテストでは評価できない能力を評価するためには、様々な角度から統合的に能力を評価できる枠組みが必要であるというのが、Yu Cho と Chun による研究の結論である。

この研究は、初修外国語科目の履修を希望する継承語学習者を、「既習者」という大まかな

枠組みで評価しがちな日本の大学システムにおいて、継承語学習カリキュラム構築のために必要な基礎的作業に関する示唆を与えてくれる。それは、1) 継承語学習者の言語能力の特徴を理解・把握し、2) それを適切に評価し、既存のカリキュラム内に適切に〈配置〉するための評価方法の考案である。

二つ目に取り上げる Lee-Smith (2019) の研究は、大学における継承語学習を「言語アイデンティティ」、「文化アイデンティティ」の観点から点検することで補完することを試みている。Lee-Smith は、継承語学習者の学習動機を促すためには、単に彼ら・彼女らが教室にもたらすだろう知識——非継承語学習者が持ち得ていない知識——をポジティブに評価するだけでは不十分であり、特定の言語に制限せず、学習者同士が自身のアイデンティティと学習動機について語ることを、教員の方から推奨すべきであると主張する (2-3)。そこでこの研究は、継承語学習のカリキュラムに学習者側の観点を導入すべく、HMH (Heritage Meets Heritage) を企画・実施し、その成果を紹介している。HMH の目的は、1) 継承語学習者であることが何を意味するのかを学習者に理解してもらい、2) 教員が学習者のアイデンティティをより理解し、必要に応じてカリキュラムを修正できるようにし、3) 学習者のニーズを満たせる教材と活動を開発することである (3)。

このプロジェクトは、アメリカの私立大学のスペイン語、ギリシャ語、韓国語、ロシア語教員の協力の下で実施され、その成果として、アラビア語、中国語、ギリシャ語、ヘブライ語、韓国語、スペイン語、ロシア語を継承語とする学習者が、自らのアイデンティティや言語学習についてペアで行った会話が記録された。企画者の設けたいくつかの質問をめぐり異なる言語の継承語学習者同士が語り合うように構成されたこのプロジェクトが明らかにしたことは、言語は異なっても、継承語学習者の継承語に対する考えや態度には共通の特徴があるということであった。それを互いに共有させることで、特定の言語に限定されないより大きな「継承語コミュニティ」を認識させ、学習者が継承語学習において多々直面する不安や挫折を緩和し、自らのアイデンティティをポジティブに捉え直させるとともに、トランスナショナルな文化の擁護者として彼ら・彼女らを成長させることが可能であるということが確認できたという (37-38)。

この Lee-Smith の研究は、大学という場を、主流言語・文化とは異なる言語・文化アイデンティティをもつ者同士が出会う場、さらにはそれによって教育のあり方そのものが問われる場として捉え直すものである。単に継承語学習者を従来のカリキュラムの中に適宜配置するという問題の枠組みを遥かに超えて、学習者それぞれのアイデンティティ形成に密接に結びついた教育のあり方、大学の教育現場における〈共存〉の実践につながる研究成果であるといえる。

オーストラリアの大学での継承語学習の事例を紹介した Fraschini (2017) の研究においても、継承語学習者のアイデンティティ問題を、大学のカリキュラムに積極的に取り入れようとする

事例が紹介されている。この事例では、オーストラリアの大学で開設された「韓国語継承語コース (Korean as heritage language course)」の受講生を対象に、「ブログ作成」の活動が行われた。Fraschini によれば、ブログというメディアはプライベートな書く行為に基づきながらも、継承語学習者同士のコミュニケーションを通じて学習者コミュニティを形成し、言語およびエスニックアイデンティティへの認識を促すのに効果的である (56-57)。授業の一環として、韓国の言語・文化に対する自分の考えや、韓国に関わる作品 (文学、映画など) について受講生がブログに投稿した文章から、著者は継承語学習者が自らの言語・文化アイデンティティを、家庭や社会における言語・文化言説の中に位置づけていく (positioning) プロセスを捉える。

大学生になった受講生が、自らの言語・文化認識を形作った家庭を相対化し、それを主流社会との関係において思考するということは、大学における継承語教育ならではの学習効果であり、成果であろう。論文で分析された、受講者がブログに投稿した文章の詳細を紹介することはここではしないでおくが、この実践例は大学の継承語教育カリキュラムが、受講者個人の経験そのものを教材とすることで、継承語教育を大人としてのアイデンティティ形成に結びつけていくことができるという可能性を示してくれる。

韓国外の大学における継承語教育を対象にしたこれらの研究⁹⁾は共通して、未だ継承語教育が根付いていない韓国の大学に参照点を提供するために行われたものである。次節では、これらの海外大学での事例と対話しながら企てられている韓国の大学での事例を、Lee の先駆的な研究を中心に概観することとする。

3. 韓国の大学における継承語学習に関する研究

韓国外の継承語学習者を対象にした研究と同じく、韓国内の大学にフォーカスした研究においても、アイデンティティの問題は主要なテーマである。韓国の大学に在籍し、継承語としての韓国語で専門分野を学ぶ学生たちの韓国語に対する認識を調査した Lee 他 (2014) や Won (2020) の研究がその代表的な例である。

中でも Lee らの研究は、大学における継承語教育構築の基礎的作業として、継承語学習者が言語能力別に見せる「社会言語学的特徴」を分析した点で興味深い。韓国のある私立大学の夏季特別講座に参加した韓国語初級・中級・上級レベルの継承語学習者30名を対象にデプスイントerview (depth interview) を行い、言語学習経験、言語能力、家族の影響、エスニックアイデンティティ、学習目的と学習に対する要望についての調査を行っている。

海外に移住した時期、家庭での言語環境、韓国文化 (メディアで接するポップカルチャーを含む) との接触、アイデンティティに対する自己認識などが、複合的に学生の継承語能力に影響を及ぼすことを、実際の学生たちの事例からまとめたこの研究は特に、同じ継承語学習者でも、学習の形式、学習したい言語領域、学習の目的が異なる場合があることを指摘した点で意

義が認められる。当然のことだが、継承語学習者の中でも初級レベルの学習者は、コミュニケーションに活用度の高い基礎的な語彙・表現に基づき、とりわけ話す技能に焦点を当てた学習を求める傾向があり、これは非継承語学習者（＝「外国人学習者」）のニーズともある程度一致する。その一方で、中上級レベルの学習者は、読解テキストを通じて読む・書く技能の伸長を目指す学習形態を好むという特徴を見せたという（264-266）。

Lee らの研究は、継承語学習者を一括りにせず、学習者それぞれの背景や言語能力別のニーズを事前に把握する必要性を浮かび上がらせた。特に、継承語学習者でも、言語能力によっては「外国人学習者」と学習に対するニーズが一致する場合があります、これは現在の日本の大学における日本語ネイティブを対象にした外国語教育のカリキュラムを、日本語ネイティブと継承語学習者が共に学ぶ場に転じうる可能性を示唆する。そこで重要になってくるのが、現在のカリキュラムをどのように改変すれば、〈共に学ぶ〉場を作ることができるかという問題である。日本の大学と同じく、韓国の大学も継承語学習者に特化したカリキュラムを、正規のカリキュラムに加えて新しく作ることは現実的ではなく、むしろ初修の学習者と継承語学習者が同じカリキュラムの中で共に学ぶ方法論を模索した方が、大学運営の面においても、教育的効果の面においても良いと考えられるからである。

Lee は後続研究（2018）で「外国人学習者」（非継承語学習者）と継承語学習者が大学の韓国語の授業で共に学ぶことで得られる効果を、相互交流仮説（interaction hypothesis）に基づいて検証した。相合交流仮説とは、アメリカの応用言語学者の Michael Long が提唱したもので、会話に参加している者同士が、互いの意図を理解し、問題を解説するために意味交渉（negotiation of meaning）を行う中で、第二言語が習得されるとする考え方である。例えば、母語話者と非母語話者が会話をするとき、その会話は、意図を明確に伝達し理解しあうために、意味を明確に伝えてもらうよう相手に要求し（clarification request）、自分の理解が正しいか、相手が自分の意図を正しく理解したかを確認する（confirmation check、comprehension check）などのプロセスを伴う。このプロセスによって発話する者は、コミュニケーションにトラブルを生じさせる自らの言語運用の要素に気づき（negative feedback、noticing gap）——「自らの言語知識と目標とする言語の間の差異に気づく」（201）——語彙やイントネーション、構文パターンなどを修正して再発話する。このように発話の修正を経験することで、第二言語の習得は促進されるという（200-203）。

Lee は、「外国人学習者」と継承語学習者の相互交流が具体的にどのような様相で表れるのかを、実際の韓国語教育の現場で確認する。対象となったのは、韓国のある私立大学の夏季特別講座（韓国語と文化を学ぶために短期的に韓国を訪問した学習者を対象にした講座）に参加した、主に英語圏からきた継承語学習者と「外国人学習者」である。授業は、1）ある部屋の絵を見て部屋にあるものの位置を説明する、2）地図を見て道案内をする、3）並べられた絵

をみて物語を構成し伝えるという、韓国語教科書から抜粋した三つの課題に基づいて行われた。著者は、20～30分間実施された活動の中で、「外国人学習者」と継承語学習者が自らの意図を伝えるために用いる戦略、特にフォーカスする言語要素を分析し、「外国人学習者」と継承語学習者それぞれに適した学習法・教授法を提案する。

課題を遂行する中で意味伝達に問題が生じた場合、「外国人学習者」と継承語学習者は、共通して語彙の意味や形態にフォーカスして問題を解決しようとする傾向を見せる。ただ「外国人学習者」は、継承語学習者との相互交流の中で、助詞や時制などの文法を点検し、調整しようとする一方、継承語学習者は生活の中ですでに身につけた言語能力があるがゆえに、語彙や文法の形態に「外国人学習者」ほどこだわらない——点検や修正を行わない——傾向が見られた。その代わり継承語学習者は、迂回的に説明する、代替語を用いる、相手に通じない表現を回避する、会話を遅延させるなどのコミュニケーション戦略を巧みに活用することで、コミュニケーションを成り立たせていたという。これは、継承語学習者は「外国人学習者」とは異なり、「ミクロな課題遂行」よりも「社会的な参画行為」そのものに集中していたからであると、著者は分析する（209-222）。

このような結果から、一方の「外国人学習者」に対しては、既存の語彙・文法の知識に加えて、多様なコミュニケーション戦略、実際の課題遂行の中で直面する変数やディスコースマーカ、社会文化的な慣習を理解し、実際のコミュニケーション場面でそれを適用できるようにするための活動が必要であり、他方の継承語学習者に対しては、自らの中間言語（interlanguage）と目標言語（target language）の間のギャップを認識させられる活動を行い、よりミクロな言語の形態にフォーカスできるように授業を設計する必要があると、著者は主張する（223）。

この研究は、大学の現行カリキュラムの中で、「外国人学習者」と継承語学習者が共に言語を学ぶ時の利点と、その利点を活かすための具体的な方法論を提示した先駆的な研究である。「外国人学習者」と継承語学習者は、言語学習の中でそれぞれがフォーカスする言語要素と、用いるコミュニケーション戦略が異なるため、互いの言語学習における弱点を、共に学ぶことで補うことが可能であり、また望ましい。「外国人学習者」（非継承語学習者）と継承語学習者が大学の韓国語の授業で共に学ぶことで得られる効果を、相互交流仮説に基づいて検証するために、モノの位置を説明する、道案内をするといった、入門・初級レベルの授業でよく行われる学習活動を活用したことも、示唆するところが多い。単に習得した知識・技能を確認することに留まりがちな言語活動を、継承語学習の観点を導入することによって、より高度な言語運用能力へと繋げうる可能性が開かれるからである。継承語学習者向けに特別な教材を開発せずとも、従来の教材を活用しながら新しい授業のあり方を模索できるということも、現行カリキュラムにおいて重要な参照点となるだろう。

4. 日本の大学における継承語教育のカリキュラム構築に向けて

韓国での継承語教育研究は、アメリカやカナダ、オーストラリアほどの研究の蓄積はないものの、大学システム・カリキュラム編成において日本に類似した点が多いことから、現行システムの中で実践可能な授業のあり方や取り組むべき課題について、示唆を得ることができる。その課題をまとめると以下の通りである。

- 1) 継承語学習者の現状を把握すること
- 2) 継承語学習者の言語能力を評価するための評価方法と評価基準を確立すること
- 3) 継承語学習者が非継承語学習者と共に学ぶことによって得られる教育上の効果を明らかにすること
- 4) 継承語学習者と日本語母語話者による学習効果を最大化するための授業を開発すること

日本においても韓国と同じく継承語教育の必要性が共有されつつある。上記の1に関しては、ベトナム難民2世の大学生のライフストーリーに着目した中川（2011）の研究、大学で中国語を履修する中国ルーツの学生たちのバックグラウンドや履修動機などを調査した小川（2020）や李光曦（2021）の研究があり、これらはすべて大学における継承語学習者の現状を把握しようとした代表的な試みである。ただ、いずれの論文も、大学での外国語教育のあり方を見直すべきであると主張することに留まっており、具体的なカリキュラム構築や教授法（2～4）については、韓国と同様、未だ課題として残されている。

今千春は、大学の外国語教育カリキュラムについては直接触れてはいないが、外国にルーツをもつ大学生を、日本語と母語・継承語のバイリンガルとしてではなく、日本語、母語・継承語、英語などを含む「複数の言語を使用する多言語使用者」（今 2019：163）と捉える観点を提示した。継承語学習者は「複数の言語をどのように習得・使用し、問題进行处理」するかという「個人言語管理」（164）を日々行っており、そこには日本語や母語・継承語のみならず、すでに「第一外国語」として身につけた英語や、大学で新たに習得する第三の言語への認識もが関わってくるからである。

この研究は継承語学習を複数の言語が影響しあう、いわば複言語的な観点から捉える必要性に触れている。これは、大学の外国語教育の中に継承語学習者を位置づける上で極めて重要な観点であり、韓国での先行研究においても言及された、継承語学習者と非継承語学習者が共に学べるカリキュラム構築や、学習言語を跨いだ共同体（Heritage meets heritage）の意義をも明らかにしてくれる部分があるだろう。今後、これらの研究の観点を海外の研究や事例と対話させつつ、大学における言語学習を学生個々人の多面的なアイデンティティに結びつけたものに発展させていくための具体的な実践に繋げていくことが求められるだろう。

参考文献

日本語文献

- 今千春 (2019) 「外国にルーツをもつ学生の言語習得に対する管理の一考察」『Global communication studies = グローバル・コミュニケーション研究』8、pp. 159-182。
- 李光曦 (2021) 「日本高等教育における継承中国語学習者のアイデンティティ構築の影響要素：学習動機・学習環境・言語学習の角度から」『異文化コミュニケーション』24、pp. 55-74。
- 小川典子 (2020) 「大学における継承語教育の展望：中国語を履修する中国ルーツの学生たち」『立命館国際研究』32 (4)、pp. 153-178。
- 中川康弘 (2011) 「ベトナム難民2世の語りにみるバイリンガル育成の可能性——ライフストーリー・インタビュー手法を用いて」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』7、pp. 66-86。

その他文献

- Blackledge, A.& Creese, A. (2008). Contesting 'language' as 'heritage': Negotiation of identities in late modernity. *Applied Linguistics*, 29 (4), Oxford: Oxford University Press, pp. 533-554.
- Cummins, J. (2005). A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, 89 (4), pp. 585-592.
- Cummins, J.& Danesi, M. (1990). *Heritage Languages: Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Toronto: Our Schools/ Ourselves Education Foundation.
- Fraschini, Nicola. (2017). I thought that I don't qualify to call Korean my 'national language': Identity and authenticity in Korean-Australian heritage language learners. *한국어교육*, 28, pp. 45-80.
- Jee, M. (2016). Korean-American students' beliefs about language learning: the effect of perceived identity. *한국어교육*, 26 (2), pp. 275-302.
- Lee-Smith, Angela. (2019). Building a Community of Heritage Language Learners -'Heritage Meets Heritage' Project. *한국어교육*, 30, pp. 1-44.
- Lee, B. (2014). 영어권 계승어 학습자의 숙달도별 사회언어학적 특성에 관한 연구. *외국어로로서의 한국어교육*, 40, pp. 245-275.
- Lee, B. (2018). 초급 외국인 학습자와 계승어 학습자의 상호작용 비교 연구: 형태 초점 양상을 중심으로. *한국어 교육*, 29 (3), pp. 197-225.
- Polinsky, M. (2008), Heritage Language Narratives. *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. Brinton, Donna M., Kagan, O., Bauckus, S. (eds.), New York: Routledge, pp. 149-164.
- Shin, S., Joo, A. (2020). Effects of 'explicit' grammatical instruction for Korean heritage language learners - Possessive vs locative-static and locative-static vs locative-dynamic. *문법 교육*, 39, pp. 37-76.
- Shin, S., Jung, S. A Critical Look at Research on Heritage Language Development and Maintenance of Korean -With a particular reference to the Australian context. *외국어로로서의 한국어교육*, 43, pp. 97-134.
- Shin, S., Ko, S., Rue, Y. (2016). Heritage language learning: A needs analysis study on Korean-Australian tertiary students. *한국어교육*, 27 (1), pp. 111-155.

- Van Deusen-Scholl, N. (2003) Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (3), p. 222.
- Won, M. (2020). 한국 대학에 재학 중인 재외동포의 한국어에 대한 인식 연구. *문화교류와 다문화교육*, 9 (1), pp.173-190.
- Yu Cho, Y. & Chun, H. (2015). Integrating Assessment in a College-Level Korean Heritage Curriculum in the United States. *이중언어학*, 61, pp. 163-189.

注

- ⁱ 中島和子 (2017)によれば、英国、豪州、ニュージーランドではコミュニティ言語 (community languages)、フランスやフランス系カナダでは出身言語／出自言語 (langue d'origine) の概念が用いられる他、習得の順序との関係では、第一言語 (primary language)、家庭言語 (home language)、社会的立ち位置を示すマイノリティ言語 (minority language)、移住者言語 (immigrant/migrant language)、先住民／原住民言語 (indigenous language)、先祖語 (ancestral language) など、様々な概念が使われている。「継承語」は、カナダ日本語教育振興会が heritage language の和訳として使ったもので、それまでは「遺産言語」が一般的な訳語であったという (3-4)。
- ⁱⁱ 韓国統計庁の発表によれば、現在韓国に在留している外国人労働者数は84万人以上であり、また2023年の総結婚件数のうち、10.2%が国際結婚だったという (KOSIS 国家統計ポータル (<https://kosis.kr/>)にて2024年9月30日調べ)。
- ⁱⁱⁱ 韓国の継承語研究に関していうならば、「在外同胞」——大韓民国の国籍を保有している海外移住民・在留者、または大韓民国の国籍を一時保有していた者 (出生により国籍を取得したのち、外国籍を取得した者など) を含む——を対象にした継承語としての韓国語教育が、その主な研究対象であった。研究の目的としては「民族的アイデンティティの保持」が論じられることが多かった。
- ^{iv} これまで韓国語にどれほど触れてきたか、家庭で使用する言語は何か、アメリカに移住してきた年齢は何歳かなどの基準に基づいて、継承語学習者を次の五つのカテゴリーに分けている。1) 韓国語を学習したり、接したりしたことがない、2) 親が学習者に対して韓国語を使用している、3) 親と学習者が韓国語でコミュニケーションしている、4) 韓国で生まれ、6歳以降に渡米している、5) 韓国で中学校に通った経験がある (Yu Cho&Chun 2015:176)。
- ^v 他にも、Shin, S., Ko, S., Rue, Y. (2016). Heritage language learning: A needs analysis study on Korean-Australian tertiary students. *한국어교육*, 27(1), pp. 111-155; Jee, M. (2016). Korean-American students' beliefs about language learning: the effect of perceived identity. *한국어교육*, 26(2), pp. 275-302; Shin, S., Jung, S. A Critical Look at Research on Heritage Language Development and Maintenance of Korean -With a particular reference to the Australian context. *외국어로로서의 한국어교육*, 43, pp. 97-134; Shin, S., Joo, A. (2020). Effects of 'explicit' grammatical instruction for Korean heritage language learners - Possessive vs locative-static and locative-static vs locative-dynamic. *문법 교육*, 39, pp. 37-76などを、韓国外の大学における継承語学習者を分析した研究として挙げることができる。

早期（幼児対象）英語関連の 書籍の内容についての調査結果報告

長谷川 淳 一

1. はじめに

2020年4月から小学校の中学年に外国語（英語）活動、高学年に外国語（英語）科が導入された。低学年においても、青田（2023）の全国調査結果（調査票の回収率は42%）では、年間授業時数は各自治体で異なっているものの、1年次では37.67%、2年次では37.81%の自治体で外国語（英語）活動が実施されていると報告している。¹⁾そこで、小学校入学前の幼稚園及び幼保連携型こども園における英語活動の取り組みの有無についての現状を把握するために、筆者は2022年度と2023年度に神奈川県相模原市及び川崎市の全幼稚園を対象にした英語活動に関する調査を実施し、その結果を考察するとともに、幼稚園における英語活動における異文化理解の視点からの提案をした。²⁾その調査結果から幼稚園における英語活動の実態を垣間見ることができたが、幼稚園で実際に行なわれている英語活動の内容把握には至っていなかった。そこで、主として幼稚園児の英語活動に携わった経験のある幼児英語教室関係者による早期（幼児対象）英語関連の書籍が多数出版されている現状に着目し、先行研究として幼児期の英語に関する書籍の内容分析を扱った論文を検索したが、見当たらなかった。そのため、今回は幼児英語関連の書籍の内容に焦点を置き、調査することにした。

2. 早期（幼児対象）英語関連の書籍に取り上げられたトピック

今回の調査では、基本的には幼児の保護者及び幼稚園教諭・保育園保育士・幼児英語教室関係者向けに書かれた早期（幼児対象）英語関連の書籍を対象としたため、幼児の言語習得に関する専門書の類いは除外した。また、早期英語関連の書籍でも、小学校の児童が主な対象で、幼児向けの内容が含まれていない場合には、対象から外した。その一方、タイトルに「英語」と表記されていない書籍でも、幼児向けの英語活動を内容として取り扱っている場合には、調査対象に含めた。さらに、幼児向けであっても、英語のスキル習得に特化した内容と判断したもの、例えばワークブック・ドリル・児童英検合格対策本などは、その対象から除外した。

表2は、調査対象にした早期（幼児対象）英語関連の書籍、計47冊をまとめたものである。それぞれ書籍名、著者名、出版社名、内容、特徴を記した。特徴は、文字通り、その書籍の特

筆すべき点を指摘した。

図1は、上記の47冊の早期（幼児対象）英語関連の書籍の中で取り上げられたトピックとそのトピックを取り上げた書籍数を示している。そのトピックを取り上げた書籍数に関しては、書籍の中で章立てとして扱われているトピックを対象にカウントしているため、触れられている程度のトピックは含めていない。また、基本的に、1つの書籍の中で著者は複数の異なったトピックを扱っているため、それぞれの異なったトピックごとにカウントした。反対に1つの書籍の中で同じトピックが複数回扱われている場合でも、1件として数えた。全体として、上位に取り上げられたトピック、例えば、「英語に興味を持たせる工夫」、「絵本の紹介（読み聞かせを含む）」「保護者が留意すべきポイント」などは一般的な内容であり、下位の「帰国子女」「オンライン教材」「プリスクール」「国際バカロレア」は、より特定化された・個別的な内容と言えよう。早期（幼児対象）英語関連の書籍の中で最も多く取り上げられたトピックは、「英語に興味を持たせる工夫」である。章立ての中では、例えば歌、ゲーム、玩具、幼児向け英語番組、英語イベントなど幼児に対して、英語に関心を持たせるアイディアが紹介されている。歌については、マザーグースなどのオーソドックスなものから動作で表現しながら歌うものまで、幅広く解説している。ゲームも同様に、カードゲームやジェスチャーゲーム、オンラインゲームなど広範囲に紹介している。玩具は、ボタンを押すと英語の音声になる遊具、塗り絵やデジタルおもちゃなど多彩に紹介している。幼児向け英語番組としては、「セサミストリート」や「テレタビーズ」が多く挙げられていた。英語イベントは、自治体や英語スクール主催の国際交流イベント、サマーキャンプなどが主なものであった。次に、「絵本の紹介（読み聞かせを含む）」をトピックとして24の書籍が取り上げ、「保護者が留意すべきポイント」「教材の種類と選び方」「英語環境づくり（事例紹介を含む）」といったトピックが22の書籍で、「英語教室（選び方を含む）」「聞く力をつける方法」といったトピックも20の書籍で取り上げられている。「絵本の紹介（読み聞かせを含む）」は、絵本の選び方や絵本の読み聞かせの方法など、絵本そのものを書籍の中心テーマにしているものも見受けられる。「保護者が留意すべきポイント」は、保護者が子どもと英語で触れ合う場合には、強制するのではなく、一緒に楽しみながら行なう、飽きさせない、英語嫌いにさせないための手立てなどが具体的に述べられている。「英語環境づくり」は、「聞く力をつける方法」と重複した内容も多かったが、特に、幼児に対して、保護者の英語での語りかけの重要性を指摘していた。「聞く力をつける方法」は、絵本の読み聞かせ、英語の歌のかけ流し、英会話のCDのかけ流し、英語での語りかけなど、幼児に英語の音声に慣れ親しませる等が例示されている。英語の歌のかけ流し、英会話のCDのかけ流しに関しては、否定的な意見を述べている書籍もあった。さらに、「母語（日本語）の発達が妨げられる不安」「英語嫌いにしないための工夫」のような幼児英語におけるマイナスの側面と考えられるトピックも、特に保護者視線を意識してのことか、それぞれ15と10の様に、

比較的多くの書籍で取り上げられている。「英語のモチベーションを高めるコツ」については、幼児が英語活動に意欲的に取り組んでいたが、途中で飽きてきた時の対処法を扱った内容であるため、「英語に興味を持たせる工夫」と区別した。「英語が苦手なお母さんに対するアドバイス」は、母親と一緒に英語で遊ぶことを念頭に、例えば発音などに自信がない場合の対処法が詳細に述べられている点が特色と言える。なお、「英語の歌」に関しては、10の書籍が取り上げていたが、章立てになっていないものも含めると、23の書籍が取り上げていたことになる。「サイレント・ピリオド（いつアウトプットするのか）」は、英語に接した結果、どのくらいの期間を得て発話するのか、発話する前の沈黙の期間についてのトピックである。「国際感覚の育成・異文化理解」については、コラムの中で英語圏の生活、習慣、行事に触れている「頭のいい子に育てる3歳までに絶対やるべき幼児教育」などの書籍も見られるが、章立てとして取扱っている書籍数は5と少ない。同様に、「オンライン教材」も取り上げた書籍数は4と少なく、積極活用派と消極派に大別していた。「その他」は、「思考力の育成」、「発信力の育成」、「アメリカ（カリフォルニア）の幼児教育」、「シンガポールの幼児教育」、「幼児語」、「サマーキャンプ」「英語育児あるある」、「公立小学校での英語活動・英語教育」、「幼児期の英語教育は身につかない」、「右脳の力を引き出す」などがトピックとして挙げられていた。因みに、図1の早期（幼児対象）英語関連の書籍の中で上位に取り上げられているトピックに関してだが、「英語に興味を持たせる工夫」「絵本の紹介（読み聞かせを含む）」「教材の種類と選び方」「英語環境づくり（事例紹介を含む）」などで扱われていた書籍の内容は、幼稚園の英語活動の現場でも役立つ有益な内容を多く含んでいた。表1は、相模原市内で英語活動を取り入れている22の幼稚園で活用されている教具の種別と川崎市内で英語活動を取り入れている20の幼稚園で活用されている教具の種別を示したものであるが、紙芝居を除いては、それらの項目は全て、トピックとして書籍の中で詳述されていることがわかった。その意味では、早期（幼児対象）英語関連の書籍の内容は、幼稚園での英語活動の内容を基本的に反映していると言えよう。

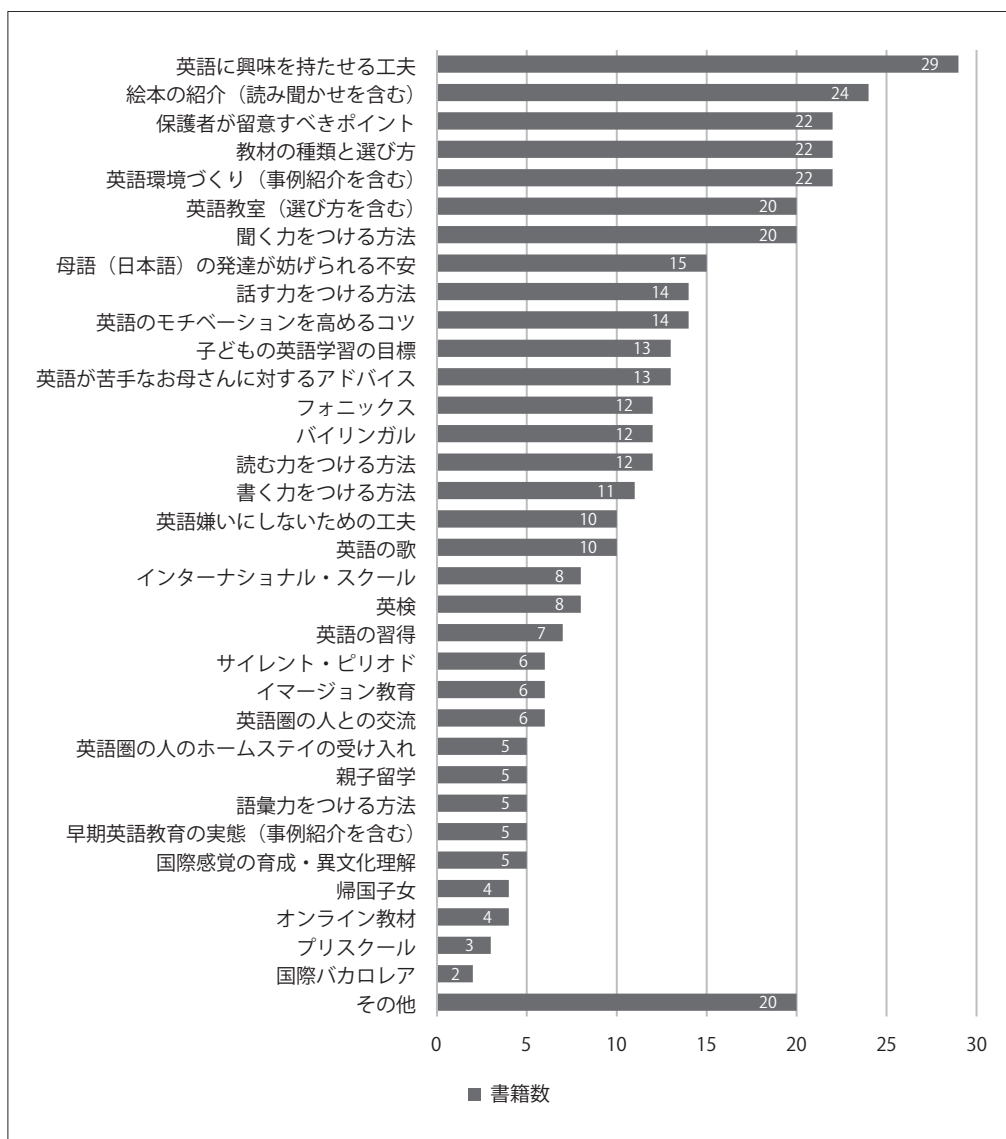


図1 早期 (幼児対象) 英語関連書籍に取り上げられているトピック

表1 活用されている教具の種別

相模原市内の幼稚園で英語活動を取り入れている 22園中 ³⁾		川崎市内の幼稚園で英語活動を取り入れている 20園中 ⁴⁾	
教 具	園 数	教 具	園 数
カード類	20	カード類	15
音声 CD	13	ゲーム・パズル	10
絵本	8	絵本	8
ゲーム・パズル	8	実物教具	6
ポスター・写真・イラスト	7	音声 CD	5
映像 DVD・ブルーレイディスク	3	ポスター・写真・イラスト	4
実物教具	3	映像 DVD・ブルーレイディスク	2
紙芝居	1	紙芝居	2

図2は、図1を基に、早期（幼児対象）英語関連の書籍の内容をカテゴリー別に分類したものである。英語学習、指導法、モチベーション、教材など「ことばの学習的内容」が全体の6割弱を占め、国際感覚の育成・異文化理解などの非認知能力の育成に関わる側面は、全体の2割にも満たない程度しか取り扱われていないことがわかる。冒頭で指摘したように、基本的には幼児の保護者及び幼稚園教諭・保育園保育士・幼児英語教室関係者向けに書かれた早期英語関連の書籍であるので、国際交流や国際理解の内容よりも「ことばの学習的内容」の方を重視した結果かもしれない。

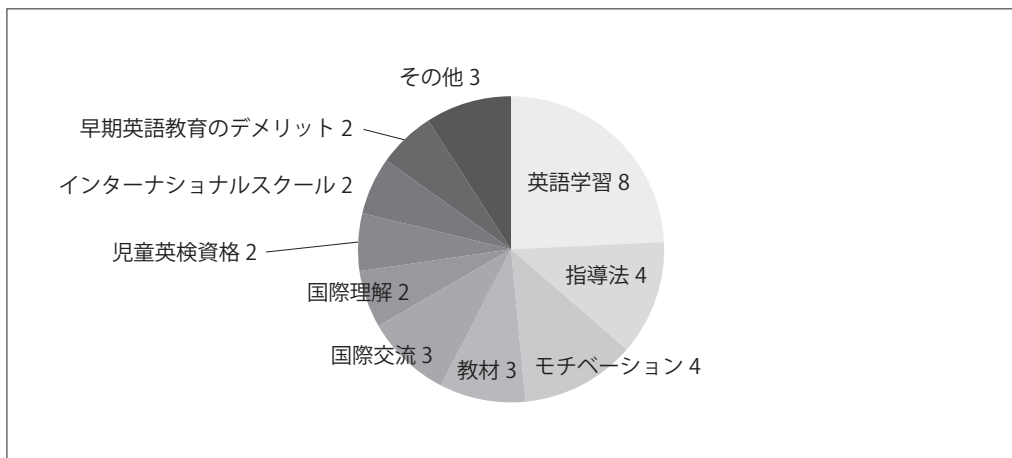


図2 早期（幼児対象）英語関連書籍の内容のカテゴリー別分類

表2は、調査対象にした早期（幼児対象）英語関連の書籍、計47冊をまとめたものである。それぞれ書籍名、著者名、出版社名、内容、特徴を記した。特徴は、文字通り、その書籍の特筆すべき点を指摘した。

表2 早期（幼児対象）英語関連書籍一覧（合計47冊）

書籍名	著者名	出版社名	内 容	特 徴
子供のための英語 ビギナーズガイド	清水 万里子	金星堂	英語子育ての具体的な 方法の紹介	コラム・子どものため の英語教材紹介
子どもの英語 いま、こんなふう	東後 勝明	BL 出版	早期英語教育を始める 前の心構え	みんなの英音法50・基 本英単語400
英語に強い子の育て 方	江藤 友佳	翔泳社	英語に強い子を育てる レールの敷き方紹介	英語環境づくり事例紹 介
英語を子どもに教え るな	市川 力	中央公論新社	「なぜ子どもに英語が 必要なのか？」を問う	ブックガイド
親子で楽しめる絵本 で英語をはじめる本	木村 千穂	ディスカバー	絵本で英語が好きな子 どもの育て方	おすすめ絵本50冊ブッ クガイド
子どもの英語「超効 率」勉強法	船津 洋	かんき出版	子ども英語の体系的な メソッドを伝授	参考文献リスト
娘に英語で話し続け たら、2歳で英語が ペラペラになった	沼畑 直樹	ワニブックス	子どもに3歳まで英語 を教えた記録	子どもに英語を教える 時の Q&A
語りかけの子育て 英語表現ベビートー ク	小島 加奈子 Robert J. trader	語研	生まれてから6歳にな る頃までの子どもたち にバイリンガル教育を する方法の紹介	育児用語リスト
子どもと一緒に英会 話	椎名 玲子	ベレ出版	ネイティブ・リズムで 英語育児を実践	コラム
5歳からでも間に合 うお金をかけずにわ が子をバイリンガル にする方法	平川 裕貴	彩図社	家庭でできる英語育児 入門書	本・教材・サイト・ YouTube 一覧
お母さんが教える 子供の英語	さゆり・ロバーツ トニー ロバーツ	はまの出版	毎日の語りかけ89表現 を紹介した児童英語学 習書	比較文化情報を本文中 で説明
子供を“バイリンガ ル”にしたければ、 こう育てなさい！	栄 陽子	扶桑社	子どもを「バイリンガ ル」に育てるためのメ ソッドを満載	日本で外国人と出会う 方法を紹介

書籍名	著者名	出版社名	内 容	特 徴
0～8歳までの子ども英語	平川 裕貴	彩図社	英語を好きにさせる方法を0～6歳まで年齢別に紹介	英語教育 Q&A
わが子を「英語のできる子」にする方法	清水 真弓	大和出版	英語子育ての方法論を分かりやすく解説	おすすめの本を本文中で随時紹介
子どもと英語	松香 洋子	mpi	真の国際人を育てるために必要なことを詳述	「子どもと英語」の12のポイント
拓土くん家の英語メソッド	拓土ママ	KADOKAWA	子どもに一生役立つ英語力を身につけさせる実践例を紹介	コラム
わが子を知的バイリンガルに育てる方法	柁木 史子	合同フォレスト	知的バイリンガル育成法を詳述	コラム
おうちではばバイリンガルの育て方	主婦の友社 育児書編集部	主婦の友社	4人の母親の英語子育て成功メソッドの紹介	バイリンガル子育て専門家アドバイス
はじめての親子英会話	清水 万里子	アスク出版	家庭でできる英語教育のアドバイスが豊富	コラム
はじめての親子英会話 あそび編	清水 万里子	アスク出版	親子で英語を楽しむ秘訣が満載	コラムがさらに充実
楽しい「子ども英語」はなぜ身に付かないの？	松井 義明	ポプラ社	幼児期の「聞く」英語から「読む」英語への橋渡しをアドバイス	おすすめ英語本ブックガイド
ママといっしょにリピート英語	戸張 郁子 ブラッド・ユアショット	ブックマン社	日常生活の18の場面での親子のリアルな英会話を掲載	巻末に復習表現集
子どもの英語教育はあせらなくて大丈夫！	ピーター・フランク	草思社	世界的な数学者の著者が子育てで本当に優先すべきことをアドバイス	章末に著者による「まとめ」を掲載
親子で楽しむ英語あそび	百瀬 淑子	ディスカバー	親子で楽しく英語でコミュニケーションできるアイデアを紹介	コラム おすすめ英語アプリ12選
英語が話せなくて将来就職できますか？	森田 麻美子	イカロス出版	子どものバイリンガル教育のためにセブに移住した体験記	コラム
バイリンガルは5歳までにつくられる	三幣 真理	幻冬社	早期児童英語教育の調査とバイリンガル子育て経験を解説	バイリンガルになれるおすすめコンテンツ
七田式・英語ができる子の育て方	七田 厚	PHP	右脳を活かす幼児英語教育を提唱	コラム

書籍名	著者名	出版社名	内 容	特 徴
こうして教える 子どもの英語 ―話 せる英語の指導―	仲田 利津子	アプリコット	子どもが楽しみながら 英語表現力を身につけ られる MAT 式指導法 を提唱	Q&A
ほんとうに頭がよく なる世界最高の子ど もの英語 子ども英語指導法	齋藤 淳	ダイヤモンド社	世界で通用する子育て の英語学習法と環境づ くりを提案	参考文献が充実
世界で活躍する子の 英語力の育て方	船津 徹	大和書房	20年先の社会を見越し た英語子育ての詳細を 解説	英語子育て Q&A
子どもの英語力を育 てたいお母さんのた めの本～楽しみなが ら自然に学べる正し い方法～	マズミ オーマンディ	アスペクト	子どもと楽しみながら、 自然に英語を学べる方 法を詳細に解説	お母さんのための Q&A
英語で一流を育てる	廣津留 真理	ダイヤモンド社	英語の 4 技能だけでなく、 国語力もアップする 子ども英語の新メ ソッドを提唱	子育て完全保存版マ ニュアル！ 11のルー ルを解説
3 ナイ主婦が息子を 小6 で英検 1 級に合 格させた話	タエ	朝日新聞出版	3 歳からできる英語 育児の体験記	英語育児に役立つフ レーズ&洋書&DVD
世界標準の英語の 学び方	白川 寧々 鈴木 款	学陽書房	各国の英語教育を踏ま え、科学的根拠に基づ き、楽しく親子で英語 を学ぶ方法を紹介	著者対談
0 歳から始める！英 語絵本音読メソッド	小林 妙子	三笠書房	年齢別（0 歳～9 歳） 英語絵本音読メソッド の紹介	わが子への英語での声 がけに毎日使えるフ レーズ集
「サマンサ式」9 歳ま でに育む「一流の英 語力」	サマンサ 英子	大和出版	アメリカのブラウン大 学で生まれた英語習得 法を家庭で実践できる ようにアレンジ	「キッズブラウン」と いう動画の一部を視聴
モンテッソーリ教育 ×おうち英語で世界 に羽ばたく子どもを 育てる	伊藤 美佳	DHC	モンテッソーリ教育で バイリンガルに育てる ためのノウハウが満載	日常シーンで使えるや さしい英語フレーズが 有益
アメリカの幼稚園で はこうやって英語を 教えている	リーパー・すみ子	径書房	「単語を音で教える」 アメリカの幼稚園教育 をわかりやすく解説	アメリカの幼稚園児の 言葉遊び、マザーグ ースのナンセンスライ ムを紹介

書籍名	著者名	出版社名	内 容	特 徴
超エリート英語教育	三井 博美	星雲社	英語の早期学習の必要性を多角的に解説	自宅での英語学習方法の具体例を提示
10歳からの英語 お母さんの出番です	川崎 美恵	さくら舎	早期英語教育に反対の立場からの提案	フォニックスの効果・導入法をわかりやすく解説
子どもを英語でほめて育てよう	カリン・シールズ 黒坂 真由子	日本実業出版社	英語のほめ言葉の場面と状況を分かりやすく説明	著者である日米の母親双方が、異文化理解の視点から、ことばの使い方を解説
これでいいの、早期英語教育？	早期英語教育研究会	三友社出版	保護者・教師の関心の高い早期英語教育に関する20のQ&A	最終章に、早期英語教育のあるべき姿を提言
おうち英語	小河 園子	Gakken	幼児から中学につながる「英語で学ぶ力」を育てる方法を伝授	子どもの発達段階に応じて英語を自然に身につけるため63の極意を披露
「おうち英語」まるわかりブック	どんぐりばあば	イカロス出版	子どもを英語嫌いにさせない上で大切な23の方法を解説	「子どもの英語」に役立つ本のリストが有益
頭のいい子に育てる3歳までに絶対やるべき幼児教育	佐藤 亮子	東洋経済新報社	「絵本」と「童謡」を活用して、幼児教育で実践したことを具体的に紹介	コラム及びオススメの絵本・本・図鑑200冊のリストが秀逸
8歳までの子どもの脳にやっていいこと悪いこと	成田 奈緒子	PHP 研究所	早期英語教育のマイナス面を小児科専門医の立場から解説	「子育てはまさに脳育て！」を標榜し、本文随所に持論を展開
小学校入学前にことばの力をつける魔法の本棚	中島 克治	小学館	「英語教育の前にやるべき大切なこと」を教師の視点で丁寧に説明	おすすめブックリストが秀逸

3. 調査結果のまとめ

以下に、47冊の早期（幼児対象）英語関連の書籍の内容について調査した結果をまとめる。

- ・「英語に興味を持たせる工夫」というトピックが、早期（幼児対象）英語関連の書籍の中で、29冊と最も多く取り上げられていた。具体的には、歌、ゲーム、玩具、幼児向け英語番組、英語イベントなど幼児に対して、英語に関心を持たせるアイディアが紹介されている。
- ・「絵本の紹介（読み聞かせを含む）」「保護者が留意すべきポイント」「教材の種類と選び方」「英語環境づくり（事例紹介を含む）」といったトピックが次に続き、「英語教室（選び方を

含む)」「聞く力をつける方法」といったトピックも20冊の書籍で扱われ、多く取り上げられていた。

- ・上位に取り上げられた「英語に興味を持たせる工夫」「絵本の紹介(読み聞かせを含む)」「教材の種類と選び方」「英語環境づくり(事例紹介を含む)」などで扱われていた書籍の内容は、幼稚園の英語活動の現場でも活用されており、役立つ有益な内容を多く含んでいる。
- ・「母語(日本語)の発達が妨げられる不安」「英語嫌いにしないための工夫」のような幼児英語におけるマイナスの側面と考えられるトピックも、それぞれ15冊と10冊の様に、比較的多くの書籍で取り上げられている。
- ・「英語が苦手なお母さんに対するアドバイス」は、特に母親と一緒に英語で遊ぶことを念頭においた内容であり、例えば発音に自信のない場合の対処法を説明するなど、早期(幼児対象)英語関連の書籍の内容ならではのものと言える。
- ・「国際感覚の育成・異文化理解」については、コラムの中で英語圏の生活、習慣、行事に触れている「頭のいい子に育てる3歳までに絶対やるべき幼児教育」などの書籍も見られるが、章立てとして取扱っている書籍数は5と少ない。
- ・「オンライン教材」も取り上げた書籍数は4と少なく、積極活用派と消極派に大別していた。
- ・「その他」は、「発信力の育成」、「アメリカ(カリフォルニア)の幼児教育」、「シンガポールの幼児教育」、「幼児語」、「サマーキャンプ」「英語育児あるある」、「公立小学校での英語活動・英語教育」、「幼児期の英語教育は身につかない」、「右脳の力を引き出す」など、多彩な内容である。
- ・早期(幼児対象)英語関連の書籍の内容をカテゴリー別に分類した結果からは、英語学習、指導法、モチベーション、教材など「ことばの学習的内容」がトピック全体の6割弱と主流を占め、国際感覚の育成・異文化理解などの非認知能力の育成に関わる側面は、全体の2割にも満たない程度しか取り扱われていない。

4. おわりに

以上、幼稚園の英語活動の実態把握を念頭に、主として幼稚園児の英語活動に携わっている幼児英語教室関係者による早期(幼児対象)英語関連の書籍の内容に焦点を置き調査したが、全ての早期(幼児対象)英語関連の書籍を調査対象とはしておらず、トピックの分類の仕方等も筆者の判断によるものであるため、結果は限定的である。今後は、さらに調査対象の早期(幼児対象)英語関連の書籍数を増やたり、協同研究の形を取るなど、様々な視点から調査研究を継続するつもりである。今回調査した早期(幼児対象)英語関連書籍の内容のカテゴリー別分類に関しては、「ことばの学習的内容」が中心で、国際感覚の育成・異文化理解などの非認知能力の育成に関わる側面は、全体の2割にも満たない程度しか取り扱われていないことがわ

かった。幼児期においては、英語ということばに慣れ親しむだけではなく、ことばの背景にある異文化に親しむことも同じように考慮する必要がある。²⁾ 異文化理解や国際理解の事例を紹介した内容を含む書籍数は前述通り、5と少数である。例えば「ことばの学習的内容」の中でも異文化対応能力の育成や国際理解の意識の芽生えへと繋がっていくことを意識した書籍としては、表2の「子どもを英語でほめて育てよう」、「お母さんが教える子供の英語」といった書籍が挙げられる。国際理解・異文化理解教育について、日本英語教育改善懇談会（現 日本外国語教育改善協議会）が1997年12月に開いた大会で、小学校における外国語（英語）教育について提案を行った。その概略について、早期英語教育研究会（1998）から以下に引用する。⁵⁾

（1） 小学校における「国際理解・異文化理解」教育について、次のことを配慮する必要がある。

- ア. 生活習慣や考え方の異なる人々と、積極的に触れ合い、理解する態度を育てることを目標とすること。
- イ. 様々な文化・言語に接する機会をつくること。
- ウ. 様々な人々と実際に触れ合う機会を持てるようにすること。
- エ. 様々な言語を使ってコミュニケーションを行なう喜びを実感できるようにすること。

（以下省略）

小学校の「国際理解・異文化理解」教育についてのアピールではあるが、幼児期の英語活動においても、そのような視点を忘れてはならないと、今回の早期（幼児対象）英語関連書籍の内容についての調査を通して、改めて認識した。

引用文献

- ¹⁾ 青田庄真（2023）「2023年度における市区町村の英語教育政策—小学校低学年における英語教育を含む独自政策に関する全国調査—」『茨城大学全学教職センター研究論集（2023）』、p.146-147.
- ²⁾ 長谷川淳一（2023）「幼稚園における英語活動の取り組みと異文化理解の視点からの提案」慶應義塾『外国語教育研究』第20号、p.77-90.
- ³⁾ _____（2022）「幼稚園における外国語（英語）活動の調査結果報告」桜美林大学研究紀要『総合人間科学研究』第2号、p.250.
- ⁴⁾ _____（2023）「幼児期の外国語（英語）活動—幼稚園の外国語（英語）活動の調査結果を踏まえて—」桜美林大学研究紀要『総合人間科学研究』第3号、p.285.
- ⁵⁾ 早期英語教育研究会（1998）『これでいいの、早期英語教育？父母・教師が知りたい20のQ&A』三友社出版、p.26.

参考文献

- 伊藤嘉一他（1997）「小学校英語教育のための教材分析（第1次研究報告書）1996年度文部省委託研究報告書 教育方法の改善に関する調査研究」『英語教材研究会』.
- _____（1998）「小学校英語教育のための教材活用 1997年度文部省委託研究報告書」第2次研究報告書『英語教材研究会』.
- _____（2002）「国際理解教育実践校での教材活用 2002年度文部省委託研究報告書」『英語教材研究会』.
- 久保田竜子（2018）『英語教育幻想』筑摩書房.
- 唐須教光（2002）『なぜ子どもに英語なのかーバイリンガルのすすめ』NHK出版.
- 鳥飼玖美子（2018）『子どもの英語にどう向き合うか』NHK出版.
- バトラー後藤裕子（2015）『英語学習は早いほど良いのか』岩波書店.

2024年度『慶應義塾 外国語教育研究』第21号投稿規程

1. 投稿資格：原則として塾内の教員・職員・研究員（常勤・非常勤を問わない）。共同執筆者についてはこれ以外の者も可とするが、その場合も投稿筆頭者は原則として塾内の教員・職員・研究員（常勤・非常勤を問わない）とする。
2. 投稿論文の種類：以下の内容のものを掲載対象とし、未発表のものに限る。既発表の原稿の翻訳は不可とする。なお、1）研究論文は特別寄稿を掲載することもある。

1）研究論文

- ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
- ・独創性を有する実証的または理論的研究の成果であること
- ・先行研究・関連研究を十分に踏まえていること
- ・他の研究者の検証にも耐えうる客観性を有すること

2）調査・実践報告

- ・言語教育あるいはそれに深く関係する分野における調査もしくは実践の報告であること
- ・調査・実践内容について具体的かつ明確な記述がなされていること
- ・得られた知見の応用可能性や実践面での問題点について批判的に論じられていること

3）研究ノート

- ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
- ・未だ論文の形には至らないが、実証的または理論的研究の中間的報告であり、着想に独創性がみとめられること
- ・他の研究者の検証にも耐えうる客観性を有すること

3. アブストラクト（概要）

1）研究論文および2）調査・実践報告については、タイトルの下、本文の前に以下の要領でアブストラクトを記載すること。3）研究ノートについては、アブストラクトは不要。

- ・本文が和文・欧文の場合：英文で150～200語程度
- ・本文が和文・欧文以外の言語の場合：英文で150～200語程度、あるいは和文で800～1,000字程度

ただし、応募用紙の5）概要（和文で300字前後）については、いずれの場合も記載すること。

4. 書式・長さ

- ・和文・欧文とも横書きとし、A4用紙に、和文の場合「明朝体」、欧文の場合は「Times」か「Times New Roman」か「Century」とする。
- ・文字の大きさは12ポイント。ページ番号を記載すること。
- ・文末脚注・付録・図表、参考・引用文献リストなども以下の字数・語数に含む。ただし、アブストラクトは除く。

- ・字数・語数のカウントは、例えば MS Word の場合、「校閲」→「文字カウント（字数の場合、スペースを含める）」機能を使用し、テキストボックス、文末脚注を含めること。
- 1) 研究論文
 - ・和文の場合、20,000 ～ 24,000字程度
 - ・欧文の場合、7,000 ～ 8,000語程度
 - ・その他の言語の場合は和文に準ずる
- 2) 調査・実践報告
 - ・同上
- 3) 研究ノート
 - ・和文の場合、8,000 ～ 10,000字程度
 - ・欧文の場合、2,800 ～ 3,500語程度
 - ・その他の言語の場合は和文に準ずる
- 5. 使用言語

特に定めない。
- 6. 応募用紙の添付

所定の応募用紙に、以下 1) ～ 6) の内容を記入し、原稿に添えて提出する。

応募用紙は当センター、Web サイトからダウンロード可能。提出時には応募用紙の全ての項目に記入すること。

 - 1) 氏名、所属、職位、(担当外国語)
 - 2) 連絡先住所、電話番号、e-mail
 - 3) 論文の種類、使用言語
 - 4) 論文タイトル、総文字数（欧文の場合は総語数）
 - 5) 概要 和文で300字前後。
 - 6) キーワード 5 語（日本語）
- 7. 書式上の注意
 - ・引用や参考文献一覧表の形式については、執筆者の分野における標準の形式（例：APAスタイル、MLAスタイルなど）に従うこと。
 - ・注は本文の末尾にまとめて付けること。
 - ・氏名や所属、住所等は応募用紙にのみ記入すること。アブストラクト（概要）や本文（タイトルの下）に氏名は記入しない。
- 8. 掲載の決定および通知

査読を行なったうえで掲載の可否を決定する。査読の結果によっては、修正または論文の種類の変更（研究論文から研究ノートへの変更等）を要請することもある。結果は執筆者に通知する。
- 9. 掲載決定後の校正

校正は執筆者が行ない、再校までとする（ネイティヴチェックを含む）。

誤字・脱字および査読者の指示による修正のみとし、それ以外の変更は認めない。

10. 論文の公開

- 1) 掲載論文はWeb上での公開（慶應義塾大学の運用するWebサイトおよびデータベースへの登録と公開）を前提とする。執筆者によって公開が許諾されない論文は掲載しない。
- 2) 文字データ以外に、他から転載された写真・図版等のデータが掲載原稿に含まれる場合は、執筆者自身が著作権についての処理を済ませていることを前提とする。
- 3) 掲載論文の著作権については、執筆者によって以下の事項が承認されていることを前提とする。
 - 3-1) 執筆者は、『外国語教育研究』編集委員会が発行する『外国語教育研究』に掲載された論文等の著作権を当委員会に委託し、当委員会が論文等の編集著作権および出版権を保有する。
 - 3-2) 上記3-1)に基づき、当委員会は執筆者の論文等を原文のままの形において印刷物または電子媒体により再出版または再配布する権利を保有する。
 - 3-3) 執筆者は、論文等を他の印刷物または電子媒体に転載する場合には、当委員会にその旨、通知する。
 - 3-4) 執筆者の論文等を要約して印刷物または電子媒体により再出版または再配布する場合は、原則として当委員会は執筆者から事前の同意を得るものとする。

11. 原稿提出締切

2025年3月14日（金）必着とする。

- 1) 原稿 印字したもの3部、e-mail添付1部（用紙はA4サイズに限る）
- 2) 応募用紙 印字したもの1部、e-mail添付1部

以上1)・2)を印字したものを郵送、塾内便、持参のいずれかの方法で提出。また文書ファイル形式（MS Wordで.docまたは.docx）をe-mail添付にて提出のこと。PDFファイルのみの提出は不可。なお、提出された原稿は返却しない。また文書ファイルは印字した原稿と同一のものとする。

e-mail添付にてご提出後、原稿を受理した旨の連絡が5日以上無い場合は電話連絡すること。

12. 原稿提出先

（印字したもの） 〒108-8345 東京都港区三田2-15-45

慶應義塾大学外国語教育研究センター三田支部

『慶應義塾 外国語教育研究』担当

（e-mail） flang-bulletin@adst.keio.ac.jp

13. 問合せ先

同上

（電話） 03-5427-1601 内線22304

（e-mail） flang-bulletin@adst.keio.ac.jp

（URL） <http://www.flang.keio.ac.jp/>

※開室時間については、上記に問合せること。

以上

Submission Guidelines for the Journal of Foreign Language Education 2024 (vol.21)

1. Full and part-time faculty members of the Keio University system are eligible to submit papers to the journal. The leading author should be a full or part-time faculty member of Keio.
2. Any translated versions of already published material will not be considered.
3. Two abstracts:
 - a. Research articles and survey/practical reports require the first abstract to be included in the paper following the title. This is mandatory. If written in English the abstract must be in 150-200 words. However, if the paper is written in any non-European language other than Japanese, the abstract may be written either in Japanese in 800-1,000 characters or in English in 150-200 words.
 - b. The second abstract on the submission form must be written in Japanese (approx. 300 characters) in one of the following categories: research articles, survey/practical reports, or research notes.
4. Format:
 - All submissions must be prepared in MS Word format.
PDF file submissions alone are not sufficient.
 - All submissions should conform to the conventions and guidelines of the relevant field (APA, MLA, etc.).
 - Submissions must be typed horizontally and double-spaced on A4 paper.
 - If written in Japanese, please use Minchotai font in 12 points. If written in a European language, please use Times, Times New Roman, or Century in 12 points.
 - Include page numbers.
 - Place all notes at the end of the paper.
 - The author's name(s) must not appear anywhere in the submitted text, other than on the submission form itself.
5. Contributions include research articles, survey/practical reports, and research notes.
 - a. Research articles and survey/practical reports in a European language must be within 7,000-8,000 words; articles in a non-European language including Japanese should be within 20,000-24,000 characters (including notes; but not including the abstract).
 - b. Research notes in a European language must be within 2,800-3,500 words; research notes in a non-European language including Japanese must be within 8,000-10,000 characters.
6. Papers may be written in any language.
7. Papers will be reviewed by the Editorial Committee.

8. Printer's proofs will be provided. Major revisions other than those suggested by the Editorial Committee will not be accepted.

After approval of the manuscript by the editorial committee, the author should make any recommended changes his/herself. No unauthorized changes may be made to any part of the manuscript (including native-speaker checked parts).

Allowable changes would be in typographical errors, and other changes suggested by the editorial committee.

9. Papers will be made available for public view on the Keio Research Center for Foreign Language Education website. If a contributor borrows from another author's work/data, the contributor must obtain that author's consent concerning the copyright of photographs and/or illustrations, before the publication of the paper, normally at the first proof stage. The Editorial Committee holds the copyright and publishing rights of the published papers including the reprint rights. If a contributor wishes to republish their paper elsewhere, the author must inform the Editorial Committee.

10. The deadline for submission is Friday, March 14th, 2025.

Contributors should submit three copies of the paper, accompanied by an electronic copy as an e-mail attachment, as well as a submission form.

Use any one of the following three methods for submission:

1. Postal Mail or Express Package
2. Internal Mail
3. Deliver in person

The submission form is available for download at the Keio Research Center for Foreign Language Education website. (<http://www.flang.keio.ac.jp/>)

You must complete all items in the submission form and send to:

Office of *Journal of Foreign Language Education*

Mita Office

Keio Research Center for Foreign Language Education

2-15-45 Mita, Minato-ku, Tokyo 108-8345 Japan

Inquiries:

Postal address as above.

Tel: + 81-3-5427-1601 Ext. 22304

E-mail: flang-bulletin@adst.keio.ac.jp

URL: <http://www.flang.keio.ac.jp/>

If no reply is received within 5 days, please call us at the number above.

Please understand that any contact from the office or request to revise the paper based on the editors' comments will be made only in Japanese.

執筆者紹介

ガルシア ペルナル, カルメン ベレン	慶應義塾大学 総合政策学部 講師（非常勤）
プリエト, ペロニカ	慶應義塾大学 総合政策学部 講師（非常勤） 慶應義塾湘南藤沢中等部・高等部 講師（非常勤）
小 倉 麻由子	昭和女子大学 国際学部国際学科 准教授
高 畠 理 恵	慶應義塾大学 商学部 講師（非常勤） 総合政策学部 講師（非常勤）
藤 田 護	慶應義塾大学 環境情報学部 専任講師
武 石 裕 子	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 兼任研究員 新潟市立石山中学校 教諭（2025年3月まで） 新潟市教育委員会 指導主事・英語（2025年4月以降）
長谷川 悠 里	慶應義塾大学 文学部 講師（非常勤） 外国語教育研究センター（公開講座担当）講師（非常勤）
山 本 友 紀	慶應義塾大学 法学部 講師（非常勤） 武蔵野大学 非常勤講師
金 景 彩	慶應義塾大学 外国語教育研究センター 助教（有期） （2025年3月31日まで） 理工学部 専任講師（2025年4月1日以降）
長谷川 淳 一	慶應義塾大学 教職課程センター 講師（非常勤） 通信教育部 科目指導員 桜美林大学 健康福祉学群 准教授

『慶應義塾 外国語教育研究』編集委員

文学部	田中 慎	高等学校	大竹 優志
経済学部	吉川 龍生 (委員長)	事務局	八代 誠
	前島 和也		加藤 祐一
	工藤 多香子		杉田 陽子
	志村 明彦		笹原 りき
理工学部	山下 一夫		

慶應義塾 外国語教育研究 第21号

2025年9月30日 発行

発行人 山下 一夫

印刷所 有限会社 梅沢印刷所

発行所 慶應義塾大学外国語教育研究センター

神奈川県横浜市港北区日吉 4-1-1

電話 045-566-1031