

2. 研究成果の概要（ユニット総論）

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

ユニットⅠ：言語教育政策提言ユニット

ユニット代表：境 一三

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

1 言語教育基本方針について

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

現代の知識基盤社会においては、情報量が幾何級数的に増大すると同時に情報の変化も高速化している。昨日役立った知識が今日すでに役に立たないことが日常的であり、いったん得た知識をその時々で精査し、発見された不足点についてはその都度改良していくような不断的な努力が求められる。そのような必要性にもかかわらず、学校へ通い指導者の下で学ぶという、もっとも一般的な学習の方法を取れる人口は限られている。ことに、一定の年齢を過ぎた成人がそのような形で学習をするのには、多くの困難が付きまとう。今後は、新たな知識への柔軟な対応能力を養うことへの必要に応じられるような生涯学習がますます重要度を増すこととなる。しかしながら、実情を見ると、学校卒業時までには一定の成績を修めることに外国語学習の目標が置かれている場合が多いことが分かる。教育現場がそのようなものであるがゆえに、一部を除いた大半の日本人にとって、学校・大学を離れた後にも外国語が学びの対象であり続けるということはきわめて稀である。また、生涯学習を行うには、学習者自身が学習を計画し、教材や学習方法を選択し、それを実行に移す能力、さらには定期的に進度をモニターしながら、学習計画の修正を図ることのできる自律的な学習者になることが必要である。このような自律的学習者の養成は学校教育機関の責務であると言えよう。

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

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

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

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

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

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

現行の外国語教育でも異文化交流や他者理解が目標の一部として謳われることは多いが、その一方でそれらのために学習・教育に参加する人々の多様性も重要である点が強調されることは少ない。この結果として、地域住民、少数者団体、卒業生、元教員などの豊かな多様な人材が存在するにもかかわらず、その可能性を十分に活用し切れていないため、教員と学習者の双方が均質化しがちである。例えば、小学校の英語教育に地域人材が参加している学校は15%を下回っており、交流活動など実体験を通じて英語や異文化に触れる活動が行われている学校の数も全体の半分にも満たない。また、受け入れ留学生の増加が目指され、多様な言語を母語とする学生がひとつのキャンパスで共に学ぶような状況は広まりつつあるが、たとえば正規の言語教育の課程にその言葉を第一言語とする一般の学生が参与し学習の手助けをすることはまれである。このように、異文化理解教育の実態は、ごく限定された範囲の人的交流にとどまりがちである。

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



写真1 プルリリングル・ラウンジ



写真2 日吉コミュニケーションラウンジ



写真3 三田の家 (1)



写真4 三田の家 (2)

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

1-4 見識ある市民として必要な複言語能力の養成 (提言 A)-4))。

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

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

いだろう。

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

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

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

2 カリキュラム

本ユニットの研究からは、以下のようなカリキュラム改変が必要との結論を得た。

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

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

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

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

2-2 習熟度を考慮した、個に応じたクラス編成（提言 B)-3))

慶應義塾の一部でも外国語教育で習熟度別クラス編成を取り入れているところがある。しかし、大学では一般的にレベル設定は「初級」「中級」「上級」と大まかであり、それぞれの「級」が何を意味するのかも不明瞭である。そこには言語教育全体で共通して使用可能な、一貫性と透明性をもった共通尺度（共通参照レベル）が欠けているのである。また 4 技能（もしくは 5 技能）別に能力が判定されているわけでもない。例えば中国語の「中級」クラスが、それだけでは具体的にどのレベルのクラスであるか、またどのような能力を伸ばすためのクラスであるのかが分からない。従って、同一語種の他の「中級」クラスとも、また他の語種の「中級」クラスともレベルの同一性が保証されない。現行のクラス編成では、授業の内容・レベルと学生の興味関心・レベルに齟齬があり、同等の能力と関心を持った者が刺激し合い向上を促す効果が十分に発

揮されない。

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

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

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

3 学習・教育環境

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

3-1 教員養成・教員研修の刷新（提言 E)-1))

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ユニットⅡ：行動中心複言語能力開発ユニット

ユニット代表：金田一 真澄

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

1 カリキュラム：入学後の言語選択機会の提供と動機づけ

1-1 現状の問題点

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

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

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

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

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

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

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

1-2 研究手法

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

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

次にパンフレット《複言語のすすめ》の構成と内容について述べる。

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



図 1 2010 年度版裏面



図 2 2010 年度版表紙 (1)

この言葉を話してみたい!

空を飛ぶなら 空を泳ぐなら 空を飛ぶなら 空を泳ぐなら 空を飛ぶなら 空を泳ぐなら

● いろいろな外国語で「ありがとう」「さようなら」と言ってみましょう!

英語	朝鮮語	イタリア語	ロシア語	スペイン語	ドイツ語	フランス語	中国語
Thank you.	고맙습니다	Grazie.	Спасибо.	Gracias.	Danke.	Merci.	谢谢。
See you!	안녕히 계세요	Ciao.	До свидания.	Adiós.	Auf Wiedersehen.	Au revoir.	再见。

● 「四季」は各言語では何と呼んでいるでしょう?

英語	朝鮮語	イタリア語	ロシア語	中国語
spring	봄 (봄)	primavera	весна	春天 (chūntiān)
summer	여름 (여름)	estate	лето	夏天 (xiàtiān)
autumn	가을 (가을)	autunno	осень	秋天 (qiūtiān)
winter	겨울 (겨울)	inverno	зима	冬天 (dōngtiān)

まずこの一言を覚えよう!

Excuse me.	英語 エクスカーズミー	すみません! ちょっと失礼です! 道を教えてください。ちょっとよろしいですか?
주세요!	朝鮮語 주세요	ください!
Per Favore.	イタリア語 ペルファヴォーレ	お願いします (物を示して) これを下さい! 「地図を借して」ここへ行き方を教えてください
Пожалуйста.	ロシア語 ポジャлуйスタ	お願いします。どうぞ どうぞお過ごしください。どうぞお過ごしください
Por Favor.	スペイン語 ポルファボール	お願いします (物を示して) これを下さい! もう一度読んでください。もう一度読んでください
Bitte.	ドイツ語 ビッテ	お願いします (物を示して) これを下さい! 「地図を借して」ここへ行き方を教えてください
S'il vous plaît.	フランス語 サイルヴプレ	これもお願いします (物を示して) これを下さい!
不客气。	中国語 ブー客气	「三人が話して」道徳から (客の友人に) どうぞお過ごしください。道徳なく振る舞います

図 3 2010 年度版表面 (2)

言葉の違いを比べてみよう!

◆ 語順

世界の言語は、主語(S)、目的語(O)、動詞(V)の3つの順序によって6タイプに分かれます。
私は(S)本を(O)借りた(V)→SOV・日本語はSOVのタイプ

1. 私は・本を・借りた SOV (約 50%) トルコ語、日本語、朝鮮語、ラテン語、ヒンディー語、ウルドゥー語
2. 私は・借りた・本を SVO (約 35%) 英語、フランス語、ドイツ語、フィンランド語、中国語、スウェーデン語
3. 借りた・私は・本を VSO (約 10%) 古高地ドイツ語、ウェールズ語、サモア語
4. 借りた・本を・私は VOS (約 3%) マダガスカル語(オーストロネシア語系)、マオリ語(中央のマヤ語系)
5. 本を・私は・借りた OSV (約 1%) カリブ諸島(北コーカサス地方の言語)
6. 本を・借りた・私は OVS (約 0.1%) ヒンディー語(ブラジルのカリブ諸島)

◆ 性:なぜ名詞に男性・女性の区別があるのか?

ヨーロッパの言語には、名詞に性があるものも多く、ドイツ語、ロシア語、デンマーク語、ギリシア語のように中性を含め3つの性がある言葉もあります。

各言語の名詞の性: 男性名詞・中性名詞・女性名詞

	フランス語	ドイツ語	スペイン語	イタリア語	ロシア語
太陽	soleil	Sonne	sol	sole	Солнце
月	lune	Mond	luna	luna	Луна
山	montagne	Berg	montaña	montagna	гора
川	rivière	Fluss	rio	fiume	река
水	eau	Wasser	agua	acqua	вода

◆ 単語の意味区分の色々

言語によって世界の分け方が異なる。

	日本語	中国語	英語	ドイツ語	ロシア語	フランス語
兄	兄	哥哥	brother	Bruder	брат	frère
弟	弟	弟弟				
姉	姉	姐姐				
妹	妹	妹妹				
お母	母	妈妈	mother	Mutter	мать	mère
お父	父	爸爸	father	Vater	отец	père
お婆	祖母	奶奶	grandmother	Großmutter	бабушка	grand-mère
お爺	祖父	爷爷	grandfather	Vater	дедушка	grand-père

外国語を学ぶときの4つのヒント

① 道徳を学ぼう!

色々な言語、様々な文化に触れることで、人間の心が豊かになってきます。言葉、文字、文化もそれぞれ異なっていることが面白く感じられます。異なった言語に触れることは、異なった文化に親しむこと、それは人間の心をより豊かにすることにつながります。

② 習うより慣れよう!

どんな言語も人間が使うもの、人間の心のしくみに合わせて作られているのですから、自然体で向き合えばいい。言語の習得は、勉強ではなく体験なのです。

③ 間違いを恐れないで!

慣れ親しんだ言葉と通じているから間違えることもある。だから、面白いのです! 間違えることは「失敗」ではなく「発見」。言葉と通じた言葉を話すと通じた自分を演じてみましょう。できれば役者のように、言葉と通じた世界へのトリップは、外国語学習の大きな魅力です。

④ 楽しく続けよう!

大切なのは楽しみながら学ぶこと。言葉を通していろいろな世界が見えてくる。若者が学ぶ言葉は、憧れの世界の扉を開く鍵です。

図 4 2010 年度版裏表面 (3)



図 5 2009 年度版裏面

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

- f) 意味の区分についても様々な言語で比較をして、興味を持たせている。意味は文化の問題とも繋がり、ライスに当たる英語が日本語では稲、米、ご飯と意味が細分化される現象を説明している。英語を習った時に、兄と弟が同じ単語だったり、水とお湯が同じ単語だったりして、不思議に思った経験があるはずであり、それを顕在化して興味を惹き出すように工夫している。(図 4)
- g) また、若者が世界に関心を持ち、世界に出て行きたくなるように、「たくさんの言葉を詰めて、旅に出よう!」というキャッチコピーをビジュアルに掲げた。(図 5) 更に世界の言語の学習が大切である理由を 3 つ並べ、外国語学習に対する動機づけを高めた。

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

- h) その他にも、様々な工夫が施されている。例えば、最初に、「21 世紀の間に、世界の言語の 90% が死滅するかもしれない」という衝撃的なキャッチコピーを出して (図 2)、注目を惹くようにしたり、裏面の世界言語地図では、色の配色を洗練させ、見やすくなるように工夫したり、挨拶の吹き出しを入れて親しみやすくしたり、地図の下に言語密度地図という、今まであまり見られない地図を掲載したりした。(図 1)
- i) また、「愛を囁くなら [] 語」「学問を論ずるなら [] 語」「歌を唄うなら [] 語」「神と語るなら [] 語」「詩を吟ずるなら [] 語」といったように、よく聞かれる有名なフレーズが掲げ、空欄を埋めるクイズ形式にして、学生や生徒に考えさせるようにした箇所もある。(図 3)

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

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

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

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

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

1-3 結果

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1-4 提案

以上のことから、つぎのような提案が可能である。

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

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

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

2 共通参照レベルと評価

共通参照レベルと評価については以下のような提言に至った。

2-1 共通尺度（共通参照レベル）の適用（提言C-1）

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

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

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

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

間にいくつかの学部、学校で行われてきた（表1）。

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

表1 慶應義塾におけるテスト導入例

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

表 2 学校種別ごとの性別内訳

調査で使用した基礎的なアンケート内容には、次のようなものを含めた。

① 言語使用経験や海外経験について

- ・海外での生活経験とその時に一番楽に使えた言語
- ・現在、一番楽に使える言語
- 海外で通学した学校の種類
- 家庭で主に使う言語
- 外国語の学習開始時期

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

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

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

- ① できない
- ② あまりできない
- ③ あるていどできる
- ④ できる

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

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

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

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

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

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

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

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

（ ）内の数値は各学校種別における比率を表す。

表3 外国語学習開始時期についての調査結果

- (1) Can-do ステイトメントを利用するにあたり、大枠の部分に関しては、次の3点が明らかになった。
Can-do ステイトメントはスイス版の英語を邦訳し、A1 レベルの記述子の一部は英検4級（E4）、5級（E5）のものを使ったが、日本語母語話者がほとんどを占める今回の調査においても有効な指標となる（図6、図7）。
- (2) スイス版と社会的・文化的背景の違いがある記述子は、内容や訳語を日本の社会文化に対応させる必要がある。
- (3) 語彙や文法項目を学習単位として構成している授業で普及させるためには、日本語の Can-do ステイトメントだけでなく、語彙や文法事項のリストを提示するなどの工夫が必要である。

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

ための研究企画によって、本プロジェクト内部での補完を遂行した。

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

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

表 4 各項目の識別力及び困難度（1）

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

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

表 5 各項目の識別力及び困難度（2）

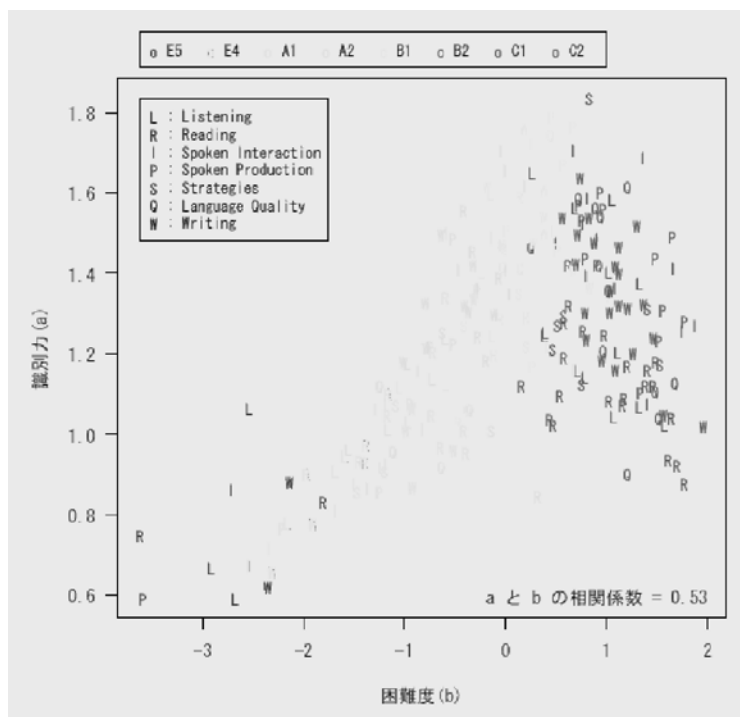


図 6 プロフィール調査結果（1）

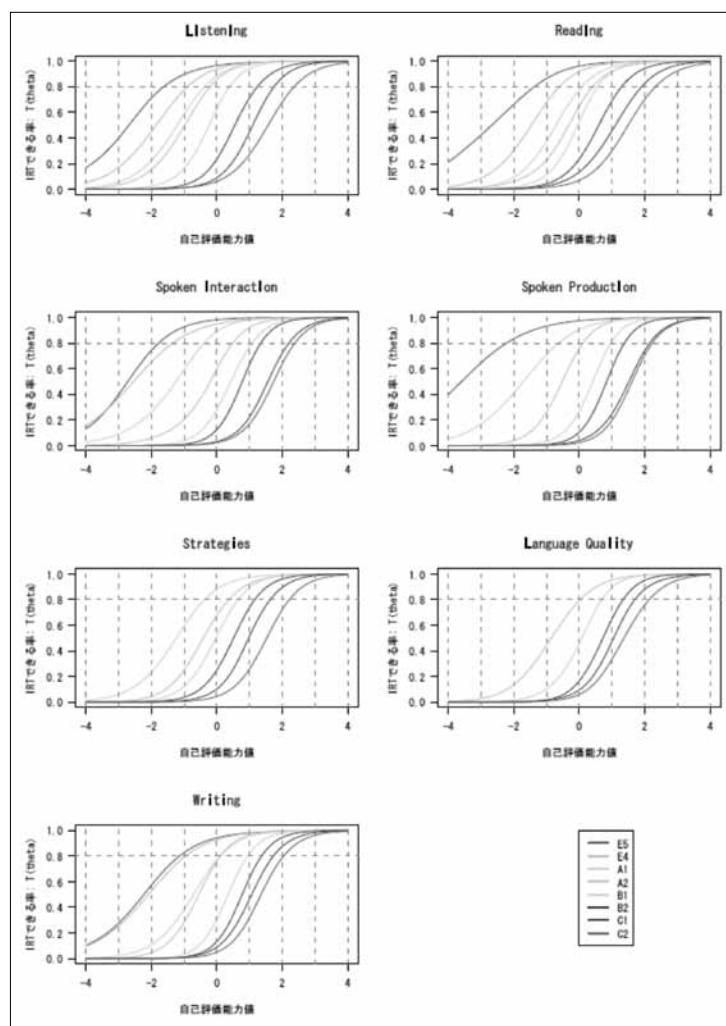


図 7 プロフィール調査結果（2）

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

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

2-3 言語ポートフォリオの利用（提言 C)-3))

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

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

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

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

- ③ 判定指標の下位のレベルが細分化されており、日本の外国語学習者の実情に適応した、より細やかな評価ができること。大人用の言語ポートフォリオは、A1 から C2 までの6段階で構成される言語運用能力の判定指標であるが、ジュニア版では、A1 から B1 の3つに絞込んだ上、A1 : Grade 1, Grade 2, Grade 3, A2 : Grade 4, Grade 5, Grade 6, B1 : Grade 7, Grade 8, Grade 9 というふうに各レベルを三つに再分割し、入門・初級レベルの学習者でも学習の伸びが認識しやすくすることで、動機づけの向上をはかろうというものになっている。（図8）
- ④ 日本の大学生の利用に耐えるレベルまでカバーしている。例えば、会話能力のレベル判定に使われる能力記述文で言えば「単純な構文によりながらも、経験や出来事を伝え、自分の夢や希望を語ることができる」「自分の意見や計画していることにつきその理由やあらましを短く伝えることがで

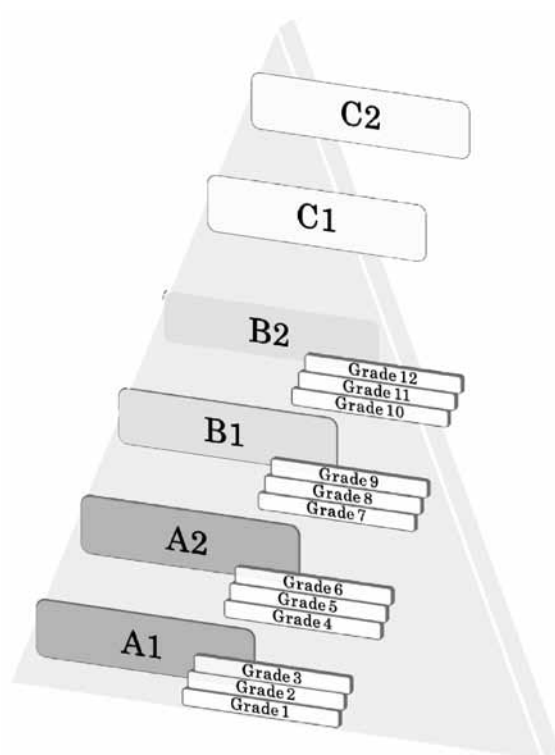
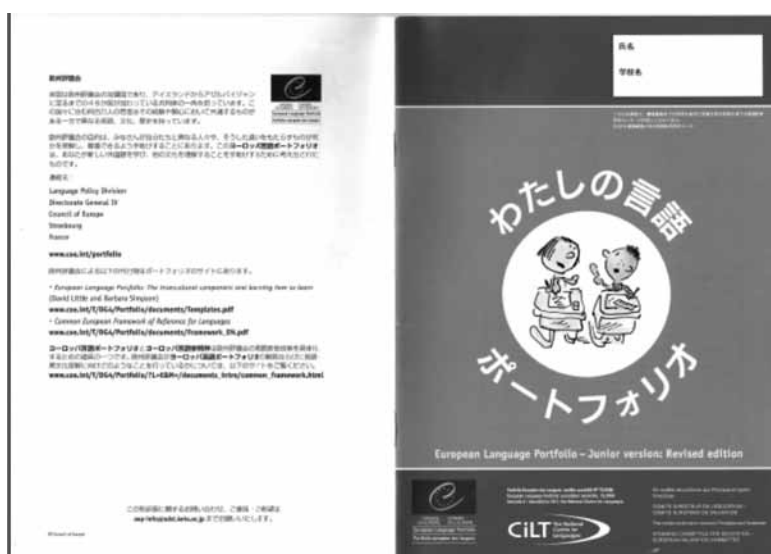


図 8：CEFR 共通参照レベルの細分化



画像 1 言語ポートフォリオ

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

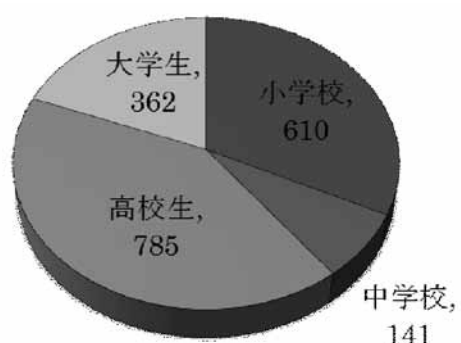
第 2 段階では CILT の言語ポートフォリオの日本語への翻訳権を取得し、邦訳版を作成したものを利用した（画像 3）。英語だけでなく、他の言語の学習者に対しても検証を行った。

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

以下に、調査の概要を報告する。

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

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



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

グラフ1 言語ポートフォリオ日本語版の実証実験参加者数（名）

以下に、それぞれの手法の概要を示す。

- ①のアンケート形式の調査は、小学生から大学生に邦訳版「私の言語ポートフォリオ」への書き込みを行ってもらった上で、授業で使用した教員が、記入の様子や学習者の感想をまとめ、アンケートに答えてもらう形で行った。
- ②エスノグラフィックインタビューでは、教員に対して2時間から3時間にわたる深層的・半構造的（semi-structured）インタビューを実施し、教員の個人史・教育観・制度的位置づけ等に関して調査を行い、「言語ポートフォリオ」に対する意見・反応との関連性について考察を行った。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

テストの内容としては、CEFR 共通レベル参照枠の A1 から B2 までの 4 レベルを想定しており、13 歳以上の生徒を対象として作成した。それぞれのタスクでは、教師と生徒が一对一对話をする形式に設定しており、各テストは最大 15 分程度で終了するようにした。このテストにおいては、表 6 のように 3 つ（Language, Content, Strategy）の構成概念を測定することとしており、評価も 3 つの概念を基本として、それぞれの CEFR 基準のレベル設定に準じた到達度を評価する仕組みになっている。

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

表 6 3つの構成概念

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

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

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

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

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

2-5 達成度証明書を独自に発行（提案 C）-5))

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

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

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

表 7 各言語の試験

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

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

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

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

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

3 授業

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

企画「複言語のすすめ」

3-1 現状の問題点

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3-2 研究手法

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

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

結果は、既に論文の形で発表されているので、そのデータを使用して解説する。

3-3 結果

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

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

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

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

- 2) 英語と第2外国語という観点からみると、「第二外国語を学んで、英語に対する見方が変わったか？」という設問に対し、46.3%の学生が「はい」と回答している。「英語が易しく思えるようになった」(56.5%)、「英語への親近感が生じた」(29.9%)、「英語への興味が深まった」(23.2%)など、新しい外国語に接することで、これまで教科として学んでいた英語に対する見方がリフレッシュされ、英語学習に対するポジティブな影響が生じているようだ。
- 3) 男女間の違いから分析してみると、ひときわ目を惹いたのは「全体を通じて男性の方が外国語教育に対するネガティブな先入観や態度が強い傾向が示された」という事実である。「外国語学習への意欲の程度」「外国語・外国の文化への興味関心」「複数の言語を学ぶことの必要性・重要性」などの項目で、女性は一貫して男性より高い関心を示していた。
- 4) その他、パンフレット作成にあたっては、学生の心を掴むデザイン、内容の濃さと統一感、最新のデータ掲載などが重要であるとの知見を得ることができた。

これらを通じて、自発的な複言語学習へ向かうよう学生を動機付ける方法について具体的な方法を解明しようと試みた。残念ながら、現時点で十分な調査結果が得られているとはいいがたいが、今後義塾内で複言語教育を継続していくうえで引き続き探求されるべき課題の一つである。

3-4 提案

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

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

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

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

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

企画「異文化間コミュニケーション」

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

3-5 現状の問題点

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

3-6 研究手法

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

まず5つの質問を想定した。

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

これらの5つの質問のうち、以下では①と②における分析の結果を示す。

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

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

3-7 結果

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3-8 提案

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

4 学習者コミュニティの構築

4-1 現状の問題点

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

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

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

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



写真5 プルリリンガル・ラウンジ



写真6 三田の家

4-2 提言

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

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

4-3 結果

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



写真 7 三田の家での活動

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

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

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

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

4-4 分析

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

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

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

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

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

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

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



画像 2 Moodle



画像 3 Interactive Reading Community ログイン画面

にアップロードすることにより、同じ課題をこなす学習者間で情報を共有することができる。また、課題に対してコメントを書くこともできるので互恵的な学習を促進させる効果を持つ。3つ目は、同期型対面型コミュニティと連携して学習者に対してコミュニティ学習の機会を与えることができる。例えば、ライティング課題は下書き、見直し、清書など個人活動の占める割合が大きいので、時間を共有しなければならない同期型学習コミュニティでその過程のすべてを行うのは効率的ではない。その場合に、非同期型のコミュニティでは、学習者は必ずしも同じ時間を共有する必要はないため、書き上げるまでは非同期型非対面型学習において期限を決めて学習者が個人でこなし、自分の書いた英語をオンライン上にアップすることで、他の学習者と情報の共有ができ、フィードバックを得ることができる。また、同期型対面学習において実際に行う目的をあらかじめ Moodle によって共有および準備しておけば、いきなり準備なく飛び込む必要がある場合よりも多言語・多文化コミュニティへの参加を躊躇させるような要因を減らすことができる。このように非同期型コミュニティである Moodle は単独でもコミュニティとして十分に機能を果たすだけでなく、同期型コミュニティと連携し学習効果を最大化することができる。

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

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

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

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

次に Interactive Voice Community（以下 IVC）について述べる。IVC は Moodle を用いて構築されたオンライン上のコミュニティである。Moodle 上に Secret Friend Journal (SFJ) という活動を行った。(2008 年 年次報告書 p.91-) その目的は、学習者が授業外で英語を用いて交流する場をインターネット上に構築することで、英語ライティング能力を育成することである。ここでは、精神的な障壁をなくすために匿名制を採用した。実施後のアンケート結果は、「相手が理解できるように英文を工夫したか」という項目に関しては 86.6% の被験者が Yes と回答した。これが意味するのは、通常のライティング課題では、どうしても誰かに読んでもらうという意識が希薄であり、練習に過ぎなかった従来のライティングが、相手に読まれる可能性のある、本当の実践としてのライティングに変容したということである。相手に読まれることを想定することには動機に関して二つの利点がある。まず、第一点としては、従来の英語学習に強い動機付けを与えることができる。相手によく読んでもらうためには、誤解を避ける必要があり、使用する表現に注意を払わなければならない。それを意識した結果、文法項目や語彙の意味に関するメタ言語意識が高まるのである。実際にアンケートを読んでみると、実に 88.5% の被験者が「SFJ を書く際に文法や語彙に注意したか」という項目に関して Yes と答えている。第二点として、書かれた英語が実際に読まれるために、英語学習自体への関心が高まったことである。「SFJ を楽しめたか」という項目に対しては 80.1%、「SFJ を続けたいか」という項目に対しては実に 91.7% の被験者が Yes と回答している。またグループによっては 20 回以上書き込んでいるコミュニティも存在したことが報告されているが、これは明らかに学習者間の相互の関わり合いによって生み出されたものであり、読まれることを前提としない個の学習では起こらなかった現象であると言える。結論としては、非同期型対面コミュニティとして IVC は形成されたが、十分にコミュニティを学習者感の相互作用を生み出す結果となり、言語としての英語への関心を生み、そして従来の英語学習にはなかった強い動機付けを与えることができた。

4-5 結論

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

ユニットⅢ：自律学習環境整備ユニット

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

1 コンテンツ中心・タスク遂行型学習の機会となる授業（提言 D）-1）

1-1 研究の背景と仮説

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

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

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

1-2 研究手法

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

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

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

◎ドイツ語で「**読書**」を楽しむ、そんな体験をしてみませんか？



「読書」の魅力は、自分の興味を引く本を手にとり、自分のペースで読みながらその世界に没り、読んだあとで自分の生き方や物の見方に何らかの変化がもたせられるところにあります。この授業では、30～50ページほどの平易なドイツ語で書かれた約200冊の本の中から、自分の興味・読解力にあった本を選び、辞書に頼らずにたくさん読んでいきます。また、読んだ本を日本語で紹介してもらうことで、「読書」の楽しさを他の参加者と共有することができます。→授業の進め方

ドイツ語を1年以上学習している方であれば、どなたにもそれぞれにぴったりの本が見つかるはず。いっしょにドイツ語で読書をする「楽しさ」を味わってみましょう！

『ほら男爵の冒険』『ティル・オイレンシュピーゲル』やケストナー『ふたりのロッセ』などおなじみの作品が、使用単語・文法の制限された読みやすい形に整えられた初級リーダー（約100冊）。グリム兄弟、エンデ、ヤーンシュ、フンケなど日本でも広く紹介・翻訳されている作家の作品から、ドイツ児童文学賞の受賞作や国際アンデルセン賞受賞作品の作品まで、ドイツ語圏の代表的な絵本・児童文学（約100冊）。→本のリスト

◎ お問い合わせ

→担当講師・吉村創 (soyoshiki@hotmail.com)
参加を希望する方は5月8日(火)午後6時から初回の授業に直接出席していただいても構いません。
なお、この授業は実験授業であるため、単位の取得は出来ません。
詳しくは外国語教育研究センターのホームページをご覧ください。
アドレス: fmg.keio.ac.jp/



期間：2007年5月8日～7月10日

每週火曜日（計 10 回）

午後6時～7時半

場所：日吉キャンパス

第3校舎 3階アトリエ

画像 1 「ドイツ語多読授業」

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

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

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

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



画像2 「ドイツ語多読授業」で使用した本



画像3 「ドイツ語多読授業」実験授業の風景

多読が学習者のリーディング・ストラテジー使用に与える効果をインタビュー調査によって検証した（画像1, 画像2, 画像3）。加えて、授業開始時および最終時にアンケートを実施し、ドイツ語学習の目的、外国語への興味（授業開始時）、授業についての意見・感想、ドイツ語読解力の変化（授業最終時）などについてのデータを得るとともに、多読学習に最適な本の選択の基準を設定することを試みた。さらに、読んできた本の内容や本の読み方などについて参加者全員が毎回行ったディスカッションを録音し、文字起こししたものをデータとして分析を行った。また、授業参

加者には、読了した本1冊ごとに読書レポートを提出させ、内容理解度、語彙の難易度、文法の難易度、辞書の使用頻度、教科書などの使用頻度、興味、推薦度について5段階評価を行い、難しかった点および感想などの自由記述回答を得て、分析の対象とした。

1-2-3 外国語学習入門期における発音指導の研究

—ドイツ語におけるスーブラセグメンタルな要素を中心に—

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

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



画像 4 実験授業の様子 (1)



画像 5 実験授業の様子 (2)

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

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

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

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

1-2-4 その他

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

1-3 結果と考察

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

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

や記述は、文法シラバスによる授業に参加した学習者の方に多く見られた。

- ・したがって、言語能力や言語知識を個別に学ぶのではなく、情報交換、意見の交換、問題解決、意思決定といった創造的言語活動を包括的に学ぶことの有効性が示された。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1-4 提言

これらの授業実践研究から、以下の提言が導き出される。

● コンテンツ中心・タスク遂行型の学習機会の充実

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

● 身体性を重視した活動などの多様な学習法の提供

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

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

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

2-1 背景と仮説

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

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

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

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

2-2 研究手法

2-2-1 多言語に対応した発音自習用教材の開発と運用

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



画像 6 発音矯正教材 Sonic Print

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

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

2-2-2 多言語モードサイトの構築

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

本サイトの目的は、以下の三つである。

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

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



画像7 「多言語モードサイト」

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

2-2-3 映像教材の開発と運用

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

2-2-4 携帯電話対応 Web 単語帳の開発と運用

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

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

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



画像 8 moteur (1)



画像 9 moteur (2)



画像 10 Multi Record Ver. 2.0 (1)



画像 11 iPhone 上の画面例



画像 12 Multi Record Ver. 2.0 (2)

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

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

2-2-5 Podcasting システムを用いた配信型教材の開発と運用

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

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

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

1) 慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（SFC）におけるドイツ語インテンシブコース（初級ドイツ語 1、初級ドイツ語 2、初級ドイツ語 3）およびドイツ語ベーシックコース（ドイツ語ベーシック 1、ドイツ語ベーシック 2）におけるドイツ語授業を指す。カリキュラムについては http://www.sfc.keio.ac.jp/students_soukan/class/class_schedule.html を参照。

2) すべての授業で共通の教材を使用している。『モデル 1 問題発見のドイツ語 改訂版』（A. リースラント、藁谷郁美、木村護郎クリストフ、平高史也、M. ラインデル、太田達也 著、2007 三修社）、『モデル 2 問題発見のドイツ語』（A. リースラント、藁谷郁美、木村護郎クリストフ、平高史也 著、2005 三修社）、『モデル 3 問題発見のドイツ語』（R. リースラント、藁谷郁美、木村護郎クリストフ、平高史也 著、2006 三修社）参照。



画像 13 Podcastingの様子



画像 14 動画配信画面



画像 15 d-Pod 配信画像

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

2-2-6 リソースシェアリングを利用した学習教材

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

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

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

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



画像 16 リソースシェアリングプロジェクト（1）メインページ



画像 17 リソースシェアリングプロジェクト（2）コンテンツ例



画像 18 リソースシェアリングプロジェクト（RSP）概念図

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

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

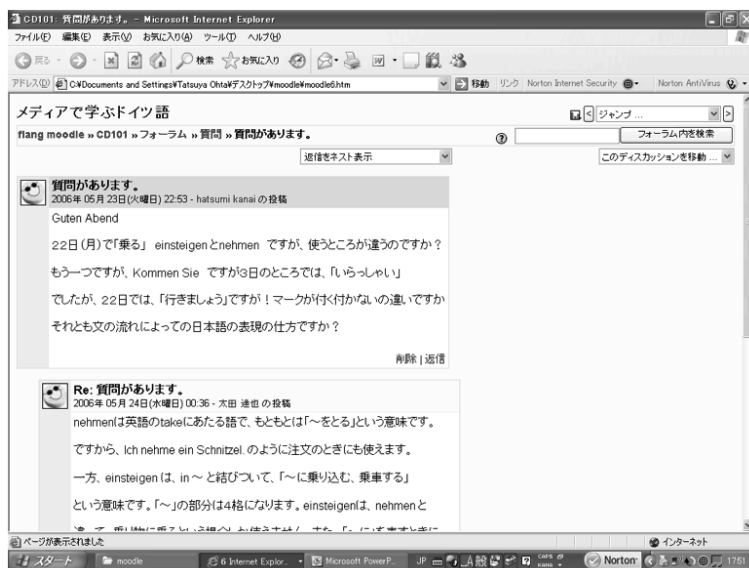
学習者は、それぞれが持つこれまでの経験や言語学習の目的・目標、環境によって、多様である。それぞれの学習者に合わせた学習を自ら組み立てていく自律的な学習を、柔軟に支援できる環境が用意されることが望ましいだろう。社会的エージェントである学習者が、自らの目的の設定やこれまでの経験から、自らの学びを設計していくことができるのが自律的な学習者とする、従来の LMS（学習管理システム）のように学習者の学習履歴を管理して、それをもとに教材の提供が行われるものではなく、学習者自身が調整していくことで、学習者の目的に合わせた最適な個人化を行えるものが検討されても良いだろう。LLMS では、各学習者が、自身の言語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

2-2-7 メディア・ミックスの実践と評価

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

2-2-8 自律学習のための環境構築（SLC）の実践と評価

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



画像 19 Moodle 上のコミュニケーション



画像 20 SLC 学内掲示ポスター

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

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

2-2-9 学習者による教材開発プロジェクトの実施と評価

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

2-3 結果と考察

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

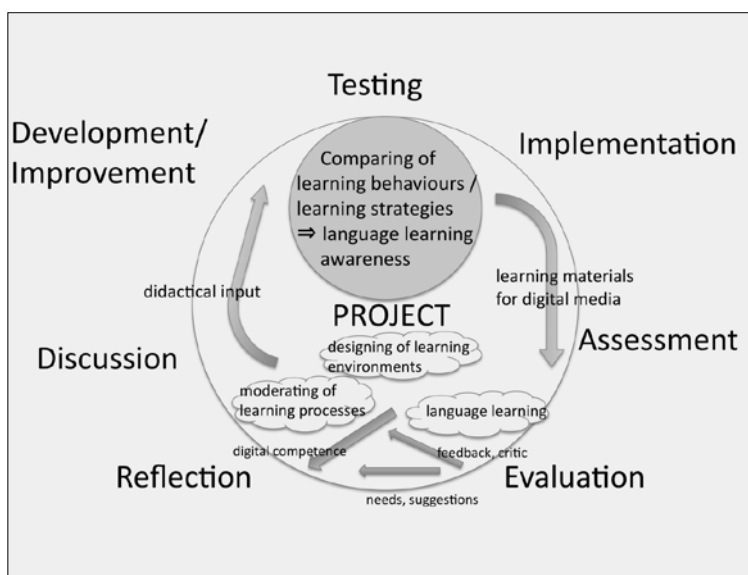
多言語サイトの構築プロジェクトでは、2010年4月から慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス(SFC)ですらにサイトが公開され、運用されている。

URL: <http://tagengo.sfc.keio.ac.jp>

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



画像 21 学習者による教材開発プロジェクト・コミュニティ



画像 22 学習者による教材開発プロジェクトの構想図

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

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

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

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

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

者には必要であることも示唆された。

2-4 提案

以上の実践より、次のような提言を導き出すことができる。

● 自律学習を助けるオンデマンド・マルチメディア教材の提供

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

● 授業外での自律学習と個人別目標へ向けての学習

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

3 同期型連携システムの充実による遠方の学習者との連携（提案 E）-2))

3-1 背景と仮説

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

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

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

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

3-2 研究手法

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

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

3-2-1 初年次外国語教育における大学間 CSCL 研究（OK プロジェクト）

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

3-2-2 Interactive Voice Community（IVC）

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

4) Rüschhoff/Wolff, p. 58.

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



画像 23 テレビ会議での日本側の映像



画像 24 テレビ会議でのフランス側の映像

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

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

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

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

3-3 結果と考察

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

- (1) 交流の環境を整えた場合でも、その交流を促進させる仕掛けがなければ自然発生的に大学間交流は行われない。
- (2) 動機付けがなされていない他者からの影響は少ない

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

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

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

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

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

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

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

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



画像 25 テレビ会議システム

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

4. 提案

以上の実践より、次のような提言を導き出すことができる。

● 同期型連携システムの充実による遠方の学習者との連携の促進

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