

2016 年度
JACET 関東支部第 10 回記念大会 要綱
JACET KANTO 10th ANNIVERSARY CONVENTION PROGRAM

大会テーマ：ヨーロッパの域を超えた CLIL の可能性を求めて
Theme: Exploring the Potential of CLIL Beyond Europe

| | |
|----------------------------|--|
| 日時/ 2016 年 7 月 3 日 (日) | Sunday, July 3rd, 2016 |
| 受付/ 9 時 00 分より 8 号館 3 階 | Registration starts at 9:00 a.m. Bldg. No. 8, 3rd Floor |
| 場所/ 早稲田大学・早稲田キャンパス | Waseda University, Waseda Campus |

〒169-8050 新宿区西早稲田 1-6-1

大会本部 / 8 号館 308 教室

一般社団法人大学英語教育学会・関東支部
The Japan Association of College English Teachers, Kanto Chapter

JACET 関東支部事務局
〒150-8366 東京都渋谷区渋谷 4-4-25
青山学院大学文学部英米文学科・木村松雄研究室内

E-mail: tack@aoni.waseda.jp (大会運営委員長 新井巧磨)
大会に関するお問い合わせはこちらへ。会場へのお問い合わせは御遠慮下さい。

発表者・提案者・司会者の先生方へお願い

会場校に到着次第、受付にて登録をして、セッションの5分前までに、各会場にお越し下さい。発表会場には会場係がおり、発表者の到着確認や大会本部との連絡等を担当します。

注意：発表時間終了は会場係の指示に従ってください。20分間の発表後、10分間の質疑応答があります。

【To Presenters, Symposiasts and Chairpersons】

Please register at the registration desk first, and please arrive at the designated room 5 minutes prior to the starting time of the presentation / session. A student in each presentation room will confirm your arrival and contact the convention office.

Attention: Each presenter must follow the directions from the timekeeper. A 10-minute Q&A session should follow the 20-minute presentation.

出展参加賛助会員一覧

株式会社 朝日出版社

株式会社 DTP 出版

株式会社 金星堂

株式会社 桐原書店

一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会

株式会社 教育測定研究所

MARY GLASGOW / SCHOLASTIC UK

公益財団法人 日本英語検定協会

リアリーイングリッシュ株式会社

株式会社 三修社

株式会社 成美堂

読売新聞東京本社

(以上、会員名簿順)

【大会参加費・懇親会費の領収証について】

1. 大会参加費は会員・非会員ともに当日 1,000 円です。会員の事前申込に限り、900 円（手数料別）となります。各大学の学部生は受付で学生証を提示することにより無料となります。
 2. 懇親会に御出席頂ける方は、6 月 25 日までに大会実行委員長 山口高領（takane@aoni.waseda.jp）まで御連絡下さい。メールの件名には「JACET 関東支部大会懇親会出席」とご記入ください。
 3. 懇親会費は 3,500 円です。大会当日に受付で御支払い下さい。領収書が必要な方はお申し出下さい。
-

目次

| | |
|---------------------------------------|-----|
| ◎ 時間・教室割..... | 2 |
| ◎ 御挨拶 木村松雄（JACET 関東支部長・青山学院大学）..... | 4 |
| ◎ 御挨拶 寺内一（JACET 会長・高千穂大学）..... | 5 |
| ◎ 特別シンポジウム概要..... | 6 |
| ◎ 基調講演概要..... | 7 |
| ◎ 全体シンポジウム概要..... | 9 |
| ◎ JACET 関東支部大会第 10 回記念大会プログラム..... | 1 5 |
| ◎ 各発表要旨..... | 2 4 |
| ◎ 2016 年度 JACET 関東支部第 10 回記念大会組織..... | 9 6 |

時間・教室割表

| 時刻 | 講演会場 (106) | 第1室 (310) | 第2室 (311) | 第3室 (312) |
|-------|--|----------------|--------------|--------------|
| 9:00~ | 受付開始（8号館3階エスカレーター付近にて） | | | |
| 9:30~ | 賛助会員の展示案内（8号館3階および4階のエスカレーター付近にて） | | | |
| 9:30 | | #01 ワークショップ | #04 実践報告 | #08 実践報告 |
| 10:00 | | | #05 実践報告 | #09 実践報告 |
| 10:05 | | | #06 研究発表 | #10 研究発表 |
| 10:35 | 特別シンポジウム Cases of CLIL Implementation in Non-European Contexts | #02 研究発表 | #07 実践報告 | #11 実践報告 |
| 10:40 | | #03 研究発表 | | |
| 11:10 | | | | |
| 11:15 | | | | |
| 11:45 | 昼食休憩（賛助会員の展示案内にも是非お立ち寄りください） | | | |
| 11:45 | | | | |
| 13:00 | 支部総会・挨拶（8号館1階106教室にて） 1. 支部総会 2. 大会委員長挨拶 | | | |
| 12:30 | | | | |
| 13:00 | 基調講演（8号館1階106教室にて） Content and Language Integrated Learning (CLIL) Beyond Europe: An Innovative | | | |
| 13:00 | | | | |
| 14:30 | | #28 研究発表 | #30 研究発表 | #32 研究発表 |
| 14:35 | | #29 研究発表 | #31 研究発表 | #33 研究発表 |
| 15:05 | | | | |
| 15:10 | | | | |
| 15:40 | 全体シンポジウム（8号館1階106教室にて） 『大学英語教育の現状と課題』 | | | |
| 15:50 | | | | |
| 17:30 | 閉会式（8号館1階106教室にて） | | | |
| 17:30 | | | | |
| 17:35 | | | | |
| 18:00 | 懇親会（「うるとらカフェ」にて） | | | |
| 20:30 | | | | |

※417 教室は休憩室として御利用頂けます。お茶のご用意もごさいます。

| 第4室 (401) | 第5室 (402) | 第6室 (411) | 第7室 (412) | 時刻 |
|--|----------------|--------------|---------------|----------------|
| 受付開始（8号館3階エスカレーター付近にて） | | | | 9:00~ |
| 賛助会員の展示案内（8号館3階および4階エスカレーター付近にて） | | | | 9:30~ |
| #12 研究発表 | #16 実践報告 | #20 研究発表 | #24 賛助会員発表 | 9:30 10:00 |
| #13 研究発表 | #17 研究発表 | #21 研究発表 | #25 賛助会員発表 | 10:05 10:35 |
| #14 研究発表 | #18 実践報告 | #22 研究発表 | #26 賛助会員発表 | 10:40 11:10 |
| #15 研究発表 | #19 実践報告 | #23 研究発表 | #27 賛助会員発表 | 11:15 11:45 |
| 昼食休憩（ <u>賛助会員の展示案内にも是非お立ち寄りください</u> ） | | | | 11:45 13:00 |
| 3. 会長挨拶 | | 4. 会場校代表挨拶 | | 12:30 13:00 |
| Pedagogy for Re-envisaging the Teaching and Learning of English in Japan | | | | 13:00 14:30 |
| #34 研究発表 | #36 ワークショップ | #37 研究発表 | #39 賛助会員発表 | 14:35 15:05 |
| #35 研究発表 | | #38 研究発表 | | 15:10 15:40 |
| 全体シンポジウム（8号館1階106教室にて） Current Condition and Challenges for English Education in Universities | | | | 15:50 17:30 |
| 閉会式（8号館1階106教室にて） | | | | 17:30 17:35 |
| 会費：3,500円（お申し込みは事前をお願い申し上げます。会費は当日お支払い下さい。） | | | | 18:00 20:30 |

※大会本部は308教室です。

御挨拶

—JACET 関東支部第 10 回記念大会に寄せて—

大学英語教育学会 (JACET) 関東支部長 木村 松雄

JACET 関東支部第 10 回記念大会を開催できますことを会員の皆さまと共に心よりお慶び申し上げます。本大会のテーマは、「ヨーロッパの域を超えた CLIL の可能性を求めて (Exploring the Potential of CLIL Beyond Europe)」と致しました。今後その汎用と応用が期待される CLIL の概念をヨーロッパに学びながらも、そのコピーとならぬよう現段階で整理し、グローバル化に対応していくことが大会テーマの眼目です。この理念を実現するため、CLIL 研究で顕著な実績を有する Dr. Margaret Gearon と Dr. Russell Cross をメルボルン大学大学院より招聘し、基調講演並びに特別シンポジウム等で最新の知見を紹介して頂けることになりました。どうぞ奮ってご参加頂けますよう御願い申し上げます。恒例の全体シンポジウムは、「大学英語教育の現状と課題」と題して、JACET 会長の寺内一先生、京都大学の田地野彰先生、そして早稲田大学の村田久美子先生に、それぞれのご専門の立場からこれからの日本の大学英語教育はどうあるべきかについて、事例などを交えながらご提案頂けるものと期待しております。関東支部と致しましては、全体シンポジウムの成果としての課題が、次年度関東支部担当により開催される 2017 年度 JACET 国際大会 (於青山学院大学) に引き継がれ、さらに高い次元で収斂されることを祈っております。どうぞ最後までご参加頂き、共にこれからの大学英語教育の在るべき姿に思いを馳せる機会にして頂けますよう御願い申し上げます。

本記念大会を開催するに当たっては、企画・運営全般において、関東支部副支部長の笹島茂先生 (東洋英和女学院大学)、同佐野富士子先生 (常葉大学)、事務局幹事の高木亜希子先生 (青山学院大学)、そして大会運営委員長の新井巧磨先生 (早稲田大学) と大会実行委員長の山口高領先生 (早稲田大学)、さらに発表審査委員会委員長の寺内正典先生 (法政大学)、同副委員長の松本佳穂子先生 (東海大学)、ご祝辞を賜りました JACET 会長の寺内一先生 (高千穂大学) 等多くの先生方にご尽力を頂きました。またいつものように賛助会員の皆様には大きなご支援を頂きました。ここに篤く御礼申し上げます。

最後に会場校として無償にて校舎をお貸しくださった早稲田大学と、お忙しいところ会場校を代表してご挨拶頂く松本直樹先生 (早稲田大学教育・総合科学学術院長) と学会を開催するに当たって開催責任者となつて下さった村田久美子先生 (早稲田大学) に衷心より御礼を申し上げます。

本第 10 回記念大会が成功裏に終了し、JACET 関東支部がさらに成長・発展していくことを祈っております。何卒宜しく御願いを申し上げます。

一般社団法人大学英語教育学会
関東支部会員各位

御挨拶

大学英語教育学会（JACET）会長 寺内 一

日頃の学会活動にご参加いただきましてありがとうございます。一般社団法人大学英語教育学会の会長の寺内一でございます。早いもので会長に就任してから1年が経ち、任期の半分を残すところとなりました。任期中一生懸命職務を全うする所存ですので、ご理解とご協力を賜りますようお願い申し上げます。

JACET 関東支部第10回記念大会を迎えることになりました。石田雅近初代支部長、中野美知子第2代支部長、木村松雄第3代（現）支部長のリーダーシップのもと、副支部長や研究企画委員が一丸となって毎回の支部大会を開催してこられました。そして、このJACET 関東支部第10回記念大会が開催されることを改めましてお祝い申し上げます。

支部発足以来、関東支部は毎年確実な歩みを進めておりますが、石田雅近初代支部長はその関東支部発足に至るまでの経緯を『JACET 通信』154号で詳しくまとめておられます。関東支部はJACETの支部としては一番遅い7番目の支部として、2006年4月に発足しました。それも会員数が全会員の約4割となる1000人を超える最大規模の支部が誕生したのです。すなわち、それまでは2年間の移行期間を含めましてJACET本部に属していた関東地区の会員すべてが「関東支部」に所属することになったのです。関東支部が他の6支部と同様に独立した支部活動を行うには人事をはじめとした「支部規約」の作成が必須でした。

そして、石田支部長が特に力説しておられるのが、支部と本部の両者の運営の切り分けについてです。本部から独立した形で関東支部は発足したので、当座は支部と本部の役員を兼務することにより、仕事と役割の分担を明確化しながら、支部は支部の、本部は本部の研究活動に支障がでないシステムを構築することが喫緊の課題であるということでした。徐々にはこの役割分担はできつつありますが、さらによりよいシステムを作る所存でございます。関東支部がさらなる発展を遂げることを心より願っております。

そうした中に開催されるJACET 関東支部第10回記念大会のテーマは「ヨーロッパの息を超えたCLILの可能性を求めて」で、基調講演にGearon, Margaret氏 (Melbourne Graduate School of Education)とCross, Russell氏 (同)をお迎えしております。そして、この記念すべき大会の全体シンポジウムには、木村松雄支部長の司会のもと、村田久美子早稲田大学教授、田地野彰京都大学教授と共に私がパネリストとして登壇させていただく機会をいただきました。これら以外にも、会員の皆様の研究発表、事例研究やシンポジウムなど多彩なプログラムが準備されており、私をはじめ、みなさん期待していらっしゃると思います。

それでは、短いですが、これをご挨拶の言葉とさせていただきます。関東支部の会員の皆様の益々のご健勝とご発展を心より祈念しております。

特別シンポジウム概要 (Special Symposium)

Cases of CLIL Implementation in Non-European Contexts

Chair:

Sasajima, Shigeru (Toyo Eiwa University)

Discussants:

Cross, Russell (Melbourne Graduate School of Education)

Ito, Mika (Tokai University)

Commentator:

Gearon, Margaret (Melbourne Graduate School of Education)

Abstract:

CLIL is now one of the primary features of learning and teaching in any educational stages. In this symposium, each speaker shows what CLIL should be and how CLIL pedagogy is being implemented in his/her curriculum. Sasajima will talk about the brief history of CLIL implementation in Japan, discuss the issues of CLIL, and suggest some practical ideas of CLIL pedagogy in the Japanese context. Ito will show her experiences in Tokai University, which has provided CLIL FD seminars and tried to encourage CLIL approaches. Cross, who is now an active CLIL researcher in Australia, will discuss one example of how the 4Cs were developed for a history lesson in Japanese in a secondary school in Melbourne. Gearon, following her plenary talk, will continue the discussion of how the examples presented can contribute to future perspectives for CLIL in Asia.

基調講演概要 (Plenary Talk)

Content and Language Integrated Learning (CLIL) beyond Europe: An Innovative Pedagogy for Re-envisaging the Teaching and Learning of English in Japan

Margaret Gearon (Melbourne Graduate School of Education)
with Russell Cross (Melbourne Graduate School of Education)

This paper will explore the rise of Content and Language Integrated Learning (CLIL) as an innovative and realistic means of engaging language learners and for developing their intercultural, cognitive and linguistic capacities. CLIL is considered to promote excellence in both policy and practice in languages education, and the paper will consider how and why this approach, which developed from European languages education, proposes strategies and techniques which are also suited to non-European contexts for the development of additive bilingual education.

Cross provides a short introduction and overview to CLIL, including its core framework and principles, and outline a pilot study into the feasibility of the same model in the context of the Australian education system, in Victoria, to examine the extent to which the pedagogy has promise beyond Europe.

Gearon will then expand on these findings in depth, to examine the application of the principles which underpin CLIL approaches, its pedagogical framework, and the practices needed for successful implementation with particular attention to an up-close analysis of discourse within Victorian CLIL classrooms. She attends to the nature of interaction that occurs within the L2 CLIL classroom, and its relationship to learning.

We close with some recommendations for exploring the potential of CLIL for the teaching of English in Japan based on these findings.

Speaker bios:

Dr. Margaret Gearon, former President of the Modern Languages Teachers' Association of Victoria, Senior Lecturer in Languages Education at Monash University, and recipient of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) International award, has been working with Dr. Russell Cross to develop and promote CLIL approaches in Victorian schools, including a pilot implementation of CLIL across six schools in Victoria. She now works at the Melbourne Graduate School of Education in teacher education courses in CLIL pedagogy and in the provision of professional learning seminars for languages teachers interested in exploring this innovative approach.

Dr. Russell Cross is a Senior Lecturer in Languages Education in the Melbourne Graduate School of Education, where he currently leads their research and teaching programs in content and language integrated learning (CLIL). His research focuses on the social, cultural, and political knowledge base of teachers' work, and has appeared in *Modern Language Journal*, *Teachers & Teaching*, *British Journal of Sociology of Education*, and *Studies in Higher Education*, among others, and has edited issues for *Language & Education*, *Australian Educational Researcher*, and *TESOL in Context*. With Trevor Gale and Carmen Mills, Russell is current Chief Investigator on the Australian Research Council Discovery Project, Social justice dispositions informing teachers' pedagogy in advantaged and disadvantaged secondary schools, and with Rick de Graaff co-convenes the AILA CLIL Research Network.

グローバル時代の英語力ー英語ニーズ調査の結果と示唆ー

English in Global Era:

Some Results and Suggestions from Surveys on English Needs

寺内 一

(JACET会長・高千穂大学商学部教授)

グローバル化の影響で人と物がボーダレスに行き交う時代となりました。本シンポジウムでは、この急速に変化する時代にあって、社会における英語教育のニーズを分析し、到達目標を定めた上で教育を施す **English for Specific Purposes** (特定の目的のための英語、専門英語、ESP) の視点から行った、各種実態調査の結果から、どのような大学英語教育が社会的に求められているかを考察したいと思います。

まず初めに紹介するのは、小池・寺内 (2010) 「企業が求める英語力」で実施した大規模英語実態調査です。海外勤務経験者 7,354 名の回答を分析したところ、国際ビジネスパーソンに求められる英語力として回答者の 80% が TOEIC750 点以上を理想としていた一方で、現実には 750 点以上に到達しているのは 44%に留まり、理想と現実ギャップがあることが明らかになりました。また、議論の中で反論し、持論を展開することにストレスを感じる人が多く、さらには、臨機応変に判断を下せる力と自信を持つことが最も強く必要とされるなど、英語力プラス α の力が求められていました。

次に紹介するのは、議論の場であるビジネスミーティングの実態を解明し

ように行ったアンケート調査です。国際的業務に携わる管理職者 909 名からの回答を分析したところ、ノンネイティブの参加率が高いこと、リスニングや細かなニュアンスの理解、論点の整理や判断・結論などに困難を感じていました。しかし、この困難は、英語力のレベルが上がるほど、軽減されることが判明しました。また、ジュニア層、シニア層、マネジメント層では求められているスキルが異なり、層が上がるごとに複雑化すること、高度な英語を駆使して会議を進めている企業ではグローバルに統一されたフォーマットを利用していることも明らかになりました。

大学卒業してまもないビジネスパーソンが、アジアに出張に出かけることは珍しくない時代です。ビジネスの現場に求められる英語力と、実際の英語力にはギャップがあるだけでなく、英語を使ってビジネスをする応用力、議論をしていく力、多様な場面に対応していく力が求められていることが分かります。このように様々なタスクと関連付けた英語力が求められるのはビジネスの世界だけではありません。大学の英語教育も、一般英語から離れて、学術目的との関連でプログラムを組むところが増えて来ました。この4月から公益財団法人日本英語検定協会からの JACET への委託研究である実態調査の一部をご紹介します。

これらビジネスと学術目的の英語の実態調査を見てくると、この複雑多様なグローバル社会においては、英語学習そのものよりも、専門性の高い英語を駆使して特定の目的を果たしていくことが求められていることが分かります。その意味では、英語教育に携わる私たちは、時代の変化を見極め、関連領域との連携をさらに強めていく必要があるでしょう。

大学英語教育を再考するー京都大学での取り組みを一例としてー

**Reconsidering University English Education in Japan:
An Introduction to the EAP Curriculum at Kyoto University**

田地野 彰

(京都大学国際高等教育院附属国際学術言語教育センター教授)

グローバル時代の到来により、日本の英語教育は大きく変わりつつあります。たとえば、小学校では英語の教科化が決まり、中学校・高等学校では英語授業は原則的に英語で行うことが推奨されています。大学においても、グローバル人材育成を目指した英語教育の見直しが行われ、TOEFL®などを入学・卒業要件に導入しようという動きが話題となっています。

こうした状況のもと、京都大学でも、学術的教養と学術的言語技能を融合した英語教育のあり方が議論されています。その大きな指針となるのが、2013年に策定された国際戦略「2x by 2020」(Double by Twenty-Twenty)です。本戦略では、研究・教育・国際貢献に関する大学の国際化指標を2020年度までに2倍にすることを目標としており、英語教育に関するものとしては、たとえば(1)学生の海外留学推進 や(2)学生の英語能力の強化、(3)

ICT を活用した英語による講義、(4) 全学共通科目・専門科目の英語による講義の増加と充実、などがあげられています。

とくに英語による講義に関しては、2020 年度までに全学共通科目・専門科目における英語講義の実施率を高めるための準備と、外国人研究者・外国人教員の受入れ体制・制度の充実が進められています。また、2016 年度からは、EAP カリキュラムの内容充実に向けて、大学 2 回生以上を対象とした「E 科目」が設置され、外国語として「英語を学ぶ」だけでなく、外国人研究者から「英語で学ぶ」ことが推し進められることとなります。また、各学部の専門科目教員と英語担当教員の連携やティーム・ティーチングも期待されています。

日本の英語教育が大きく変わりつつある今だからこそ、冷静さをもって現状や課題を把握し、大学英語教育の理念と進むべき方向性を見定める必要があると言えるでしょう。本シンポジウムでは、京都大学の全学共通教育としての英語教育の取り組みを紹介し、これからの大学英語教育のあり方について考えたいと思います。

‘E’MI から ‘ELF’MI へーパラダイムの転換？ー

‘E’MI to ‘ELF’MI: A Paradigm Shift?

村田 久美子

(早稲田大学教育学部及び教育学研究科教授)

グローバリゼーションの中、英語が共通語 (English as a lingua franca - ELF) として、教育、ビジネス、外交、国際交流を含む様々なコミュニケーション場面で使用されることが益々増えている (Jenkins 2014, Mauranen 2012, Seidlhofer 2011 等)。このような状況下、本発表では、特に大学英語教育と直接関係し、最近とみに奨励されている大学での「英語を媒介とする授業」(あるいは「英語による授業」) (English-medium instruction – EMI) に焦点をあて、これを ELF の視点から検討する。

ここ数年、政府は「グローバル 30」や「スーパーグローバル大学創成支援」等の事業を次々に打ち出し、留学生を増やし、日本人学生の英語コミュニケーション能力を高め、グローバルな場面で活躍できる人材 (global human resources) を育成するために大学での EMI を奨励し、これに伴い、過去数年で英語によるプログラムや授業を実施する大学が著しく増加、また今後も増加傾向にあるといえる。(MEXT 2011, 2014, 飯野 2012, Iino and Murata 2016)

過去 20 年ほど、高等教育機関における EMI は世界的に増加の傾向にあり、特に、ヨーロッパでは複言語、多言語政策の奨励の一方、エラスムスプログラムやボローニャ宣言等により、学生、教員の域内での学術交流が活発になり、大学での EMI の授業も増加している。(Coleman 2006, Dafouz and Smit 2014, Doiz, Lasagabaster and Sierra (eds) 2013, Jenkins 2014, Mauranen 2012,

Smit 2010 等) 一方、近隣のアジア諸国でもこの流れをいち早く察知し、例えば、中国、韓国等でも過去 10 年来、この傾向が顕著である (Hu 2005, Hu and McKay 2012, Park, J-K. 2009, Park, K-J. 2009, Wang 2015 等) 日本でも最近の政府の奨励以前から、既にいくつかの大学で EMI によるプログラムが開始されている。(飯野 2012)

一方、このような状況下、この EMI での ‘E’, つまり、「英語」で何が求められており、どのような「英語」が使われ、どのような「英語」による教育、及び、コミュニケーションが行われているかの実態は明確に把握、検討されることは少なく、EMI の‘E’は暗黙のうちに「英語母語話者の英語」であり、これに基づき、授業、評価が行われ、このような EMI の現場で、英語を母語としない大多数の学生 (ELF users) がどのように授業に参加し、所期の目的を達成しているか、その実態を捉えた研究はまだ非常に少ない。

本発表では学生が将来グローバルな人材として国際的に活躍する為にはどのような「英語のコミュニケーション能力」が必要とされるかを EMI の在り方を通して再考する。グローバルな場면을射程に入れることで、ELF の概念を導入することが妥当になり、本発表では、伝統的な「英語母語話者の英語」から「共通語として使用される英語 (ELF)」へのパラダイムの転換が、学生がグローバルな場面で英語を共通語、つまり ELF として使用していく為には必要であることを論じる。これにあたり、EMI のプログラムを実施している東京のある大学で実施した授業観察、そのディスコース分析、学生へのインタビュー、学生、教員へのアンケート実施データの分析結果と考察を基に議論を進める。この研究結果は、上述のパラダイム転換が喫緊の課題であることを裏付けるものである。

JACET 関東支部大会第 10 回記念大会プログラム

テーマ：ヨーロッパの域を超えた CLIL の可能性を求めて

日時：2016 年 7 月 3 日（日） 場所：早稲田大学 早稲田キャンパス 8 号館

参加費：会員・非会員は 1,000 円、各大学の学部生は無料

受付 09:00～ (8 号館 3 階)

賛助会員の展示案内 09:30～ (8 号館 3 階・4 階)

午前の部

【第 1 室】(310 教室)

#01. ワークショップ 09:30～10:35

小・中・高連携による CLIL の実践とその可能性—公立小・中・高での検定教科書を使用した同一テーマによる CLIL 実践を通じた英語教育連携—

Exploring the Potentials of CLIL through Practices from Primary School to High School in Japan

山野有紀 (宇都宮大学)

猿山真奈美 (栃木県立小山西高等学校)

櫻井光太郎 (高根沢町立阿久津中学校)

阿久津千聖 (宇都宮市立豊郷北小学校)

増淵由加里 (宇都宮市立横川中央小学校)

..... 24-25

#02. 研究発表 10:40～11:10

高等学校の英語教育におけるデータ駆動型学習の効果

The Effects of Data-Driven Learning in the Senior High School Classroom

三輪一貴 (栃木県立日光明峰高等学校)

..... 26-27

#03. 研究発表 11:15～11:45

What is the Reason for Your Reason? Japanese Learners' Metalinguistic Use of "Reason"

Okugiri, Megumi (University of the Sacred Heart)

..... 28-29

【第2室】(311 教室)

#04. 実践報告 09:30~10:00

弱型 CLIL アプローチでジェンダー問題を教える

Teaching about Gender Issues in the Soft CLIL Approach

吉原令子 (日本大学)

..... 30-31

#05. 実践報告 10:05~10:35

Collaborative CLIL Classes with Overseas Universities

Kane, Eleanor (The University of Shimane)

..... 32

#06. 研究発表 10:40~11:10

CLIL: On Multiliteracies and MLT

Joff P.N., Bradley (Teikyo University)

..... 33

#07. 実践報告 11:15~11:45

The Foundation of CLIL: Practical Tips Based on MERRIER Approach for TETE

Yagi, Keita (International Christian University)

..... 34

【第3室】(312 教室)

#08. 実践報告 09:30~10:00

能動的英語学習法—CLIL GLOBAL ISSUES を使用したサマリ・ライティング—

Active Learning in English Education: Summary Writings Using CLIL GLOBAL ISSUES

村松美映子 (学習院大学・非常勤講師)

..... 35-36

#09. 実践報告 10:05~10:35

Introduction to Financial Statement Analysis (財務諸表分析入門) 大学学部での CLIL 展開事例

Introduction to Financial Statement Analysis; A Case Study from an Undergraduate Program in Tokyo

金子敦子 (武蔵野大学)

..... 37

#10. 研究発表 10:40~11:10

An Investigation into the Effects of Output: How Do Output Task Conditions Affect Noticing?

Iwata, Yumiko (Hosei University; part-time)

..... 38-39

#11. 実践報告 11:15~11:45

Report on Research Writing Course on MMR

Fukuda, Tetsuya (International Christian University)

..... 40-41

【第4室】(401教室)

#12. 研究発表 09:30~10:00

実践的な英語力を育てる指導における教師の資質に関する研究

A Research on the Quality of Instructors Teaching Practical English

戸田博之 (東京大学・大学院生)

..... 42-43

#13. 研究発表 10:05~10:35

Teacher Training from the Perspective of Assessment Literacy

Tsuchihira, Taiko (Seitoku University)

Nakamura, Yuji (Keio University)

Miyazaki, Kei (Tokai University)

Chaikul, Rasami (Tamagawa University)

..... 44-45

#14. 研究発表 10:40~11:10

コア図式を使った指導の効果研究

Acquiring Perception Verbs by Using Core Schema-based Instruction

佐藤正伸 (大東文化大学・非常勤講師)

..... 46

#15. 研究発表 11:15~11:45

Longitudinal Changes in Vocabulary Size of Japanese High School Students

Kawashima, Tomoyuki (Gunma University)

..... 47-48

【第5室】(402教室)

#16. 実践報告 09:30~10:00

The Utility of Group Work with Language Consultants: A Longitudinal Study

Yamamoto, Hiroki (Meiji University; graduate student)

..... 49-50

#17. 研究発表 10:05~10:35

Speaking Strategy Use and Speaking Proficiency Level of Japanese University Students

Zhou, Yujia (Tokyo University of Foreign Studies; part-time)

Inokawa, Mutsumi (Tokyo University of Foreign Studies)

Suzuki, Yoko (Tokyo University of Foreign Studies)

..... 51-52

#18. 実践報告 10:40~11:10

An Attempt to Facilitate Students' Active Learning by Using Smartphones and a Two-way Communication App

Kaneko, Asako (Tokyo University of Foreign Studies; part-time)

..... 53-54

#19. 実践報告 11:15~11:45

Simulation-based Language Education (SIMBLE)

Wright, David (Tokai University)

..... 55-56

【第6室】(411 教室)

#20. 研究発表 09:30~10:00

PISA 型「読解力」育成のためのリーディング活動の研究—高校英語検定教科書の分析から—

How to Set Questions and Tasks to Nurture Reading Literacy of PISA: From Analyses of High School English Textbooks

鈴木広子 (東海大学)

平井清子 (北里大学)

..... 57-58

#21. 研究発表 10:05~10:35

ラーニング・アナリティクスを活用した英文読解実験研究

An Experimental Study of Reading Processes within the Framework of Learning Analytics and Knowledge (LAK)

中野美知子 (早稲田大学)

..... 59-60

#22. 研究発表 10:40~11:10

自律した英語学習者再考

Autonomous English Learners Revisited

廣森友人 (明治大学)

..... 61-62

#23. 研究発表 11:15~11:45

動機づけ的要因の強い学習者と、方略的要因群の強い学習者の比較

The Comparison Between Highly-Motivated Learners and High-Strategy-Use-Learners

河内山晶子 (明星大学)

..... 63-64

【第7室】(412教室)

#24. 賛助会員発表 09:30~10:00

Enhancing Better Language Learning: Input and Output Opportunities through CLIL Human Biology

Godfrey, Chad (Saitama Medical University)

Kojima, Satsuki (Miyagi University)

Sasajima, Shigeru (Toyo Eiwa University)

..... 65-66

#25. 賛助会員発表 10:05~10:35

第二言語としての英語読解における Skimming や Scanning スキルの測定手法の開発—TEAP CBT における Search Reading 課題を事例として—

The Development of Test Tasks That Measure Skimming and Scanning Skills in Second Language Reading: Developing the Search Reading Task of the Test of English for Academic Purposes Computer-Based Test (TEAP CBT)

高村恭子 (株式会社教育測定研究所)

宮本隆昭 (株式会社教育測定研究所)

本間充 (公益財団法人日本英語検定協会)

..... 67-68

#26. 賛助会員発表 10:40~11:10

<<CANCELED>>

..... 69

#27. 賛助会員発表 11:15~11:45

グローバル人材育成のためのブレンド型英語学習教材

A Multi-faceted Approach to Global Competency in English Learning

齋藤裕紀恵 (早稲田大学)

矢野恵介 (株式会社 SMATOOS)

..... 70-71

【講演会場】(106教室)

特別シンポジウム 10:40~11:45

Chair: Sasajima, Shigeru (Toyo Eiwa University)

Cases of CLIL Implementation in Non-European Contexts

Cross, Russell (Melbourne Graduate School of Education)

Ito, Mika (Tokai University)

Gearon, Margaret (Melbourne Graduate School of Education)

..... 6

昼食休憩 11:45~13:00

(8号館4階での会賛助会員の展示案内にも是非お立ち寄りください)

【講演会場】(106 教室)

支部総会・挨拶 12:30~13:00

| | | |
|---------|-------|--------------------|
| 総合司会 | 山口高領 | (大会実行委員長・早稲田大学) |
| 支部総会 | 高木亜希子 | (関東支部事務局幹事・青山学院大学) |
| 大会委員長挨拶 | 木村松雄 | (関東支部長・青山学院大学) |
| 会長挨拶 | 寺内一 | (JACET 会長・高千穂大学) |
| 会場校代表挨拶 | 松本直樹 | (早稲田大学教育・総合科学学術院長) |

基調講演 13:00~14:30

Chair: Sasajima, Shigeru (Vice-President of JACET KANTO, Toyo Eiwa University)

Content and Language Integrated Learning (CLIL) Beyond Europe: An Innovative Pedagogy for Re-envisaging the Teaching and Learning of English in Japan

Lecturer: Gearon, Margaret (Melbourne Graduate School of Education)
with Cross, Russell (Melbourne Graduate School of Education)

..... 7-8

午後の部

【第1室】(310 教室)

#28. 研究発表 14:35~15:05

CLIL をめざす協働学習の試み

Aiming at CLIL through Collaborative Learning

津田ひろみ (明治大学・非常勤講師)

..... 72-73

#29. 研究発表 15:10~15:40

Multiple Intelligences in a ‘Soft’ CLIL Classroom at the Japanese Tertiary Level
Yamauchi, Darlene (Toyo University)

..... 74-75

【第2室】(311 教室)

#30. 研究発表 14:35~15:05

CLIL in Higher Education in Japan and Spain: Lecturers’ Perceptions
Tsuchiya, Keiko (Tokai University)

..... 76-77

#31. 研究発表 15:10~15:40

EFL と ELF : 企業 CLIL 研修から得られる教育的示唆
EFL and ELF: Pedagogical Implications from an In-house CLIL Training
大津明子 (大東文化大学)

..... 78-79

【第3室】(312 教室)

#32. 研究発表 14:35~15:05

CLIL における他教科指導法の活用—美術科に焦点をあてて—
Application of Teaching Approaches of Other Subjects to CLIL: A Focus on Fine Arts
小野裕梨恵 (玉川大学・大学院生)

..... 80-81

#33. 研究発表 15:10~15:40

バスク自治州の中学生の CLIL 型学習に対する認識
Secondary Student Perception towards CLIL in the Basque Autonomous Community
中西千春 (国立音楽大学)

..... 82-83

【第4室】(401 室)

#34. 研究発表 14:35~15:05

インプット強化と学習、テキスト理解、熟達度の関係性
Input Enhancement, Learning, Comprehension, and Proficiency
目黒庸一 (神奈川県立希望ヶ丘高等学校)

..... 84-85

#35. 研究発表 15:10~15:40

学習者は「五」文型で文構造を捉えているか—英語母語話者と日本人熟達者との比較—

Do Japanese Learners of EFL Parse English Sentences According to “Five” Sentence Types?: Through Comparison with NSE and Proficient Learners

柳川浩三 (法政大学)

..... 86-87

【第5室】(402教室)

#36. ワークショップ 14:35~15:40

基本語力を身につけるためのエクササイズ・デザイン

Designing Exercises for Developing Basic Lexical Competence

森本俊 (常磐大学)

吉原学 (東京経済大学)

..... 88-89

【第6室】(411教室)

#37. 研究発表 14:35~15:05

共通語として英語を使うにはどのようなスキルが必要か—日本人ビジネスパーソンの経験談から得られた教育への示唆—

A Study of Japanese Users of English as a Business Lingua Franca (BELF) and its Pedagogical Implications

瀧野みゆき (立教女学院短期大学)

..... 90-91

#38. 研究発表 15:10~15:40

EBPにおける英語プレゼンテーション指導の課題—英語教員とビジネスパーソンの評価観点の違いを生かすには?—

How to Incorporate Practical Opinions from Business into Instructions for English Business Presentations in EBP

藤尾美佐 (東洋大学)

..... 92-93

【第7室】(412教室)

#39. 賛助会員発表 14:35~15:40

TOEIC®テスト新形式問題とリアルコミュニケーション

New Item Types on the TOEIC® TEST and Real Communication

関戸冬彦 (獨協大学)

長和重 (新潟大学・非常勤講師)

中村信子 (日本大学・非常勤講師)

玉木史恵 (アルク英語学習アドバイザー)

.....94-95

【講演会場】(106教室)

全体シンポジウム 15:50~17:30

司会 木村松雄 (JACET 関東支部長・青山学院大学)

大学英語教育の現状と課題

Current Condition and Challenges for English Education in Universities

寺内一 (JACET 会長・高千穂大学)

田地野彰 (京都大学)

村田久美子 (早稲田大学)

.....9-14

閉会式 (106教室) 17:30~17:35

閉会の辞 新井巧磨 (大会運営委員長・早稲田大学)

懇親会 「うるとらカフェ」にて 18:00~20:30

会費：3,500円 (お申し込みは事前にお問い合わせください。会費は当日お支払い下さい。)

#01. ワークショップ

【第1室】(310教室) 09:30~10:35

司会 瀧口美佳 (立正大学)

小・中・高連携による CLIL の実践とその可能性
—公立小・中・高での検定教科書を使用した
同一テーマによる CLIL 実践を通じた英語教育連携—

**Exploring the Potentials of CLIL through Practices
from Primary School to High School in Japan**

山野 有紀 (宇都宮大学)

猿山 真奈美 (栃木県立小山西高等学校)

櫻井 光太郎 (高根沢町立阿久津中学校)

阿久津 千聖 (宇都宮市立豊郷北小学校)

増渕 由加里 (宇都宮市立横川中央小学校)

本ワークショップは、「小中高の連携による CLIL 実践とその可能性の探求」を目的とし、研究指定校などではない普通の公立小・中・高において、検定教科書を使用しながら、同一テーマ“Human rights”を通して行った CLIL 授業を紹介し、CLIL を通じた小中高英語教育連携のあり方について提案するものである。これは、現在の世界的課題であるグローバル化に対応する自立的学習者の育成を目指す言語教育と、日本における小中高連携強化を目標とした英語教育改革という文脈の中で、学習者の興味、認知的発達を鑑みながら、他教科の多様で豊かな本物の内容を通して、英語を学び、考え、発信していくことを促す CLIL 教育を、実際にどのように行い、どのように深め、繋げていくかについて、示唆を与えるものである。

以下にそれぞれの授業について CLIL の 4C (Content, Communication, Cognition, Community/Culture) の観点から説明する。詳しい授業目標・指導案、実践活動に関しては当日の配布資料とともに、ワークショップで体験していただく。

1. 小学校 CLIL

小学校では、6年生児童を対象に行った2つの CLIL 授業を紹介する。ともに文科省教材 Hi, friends! を使い、一つは「経済不均衡による児童労働」をテーマに算数「比・割合」、社会科「世界と日本」、道徳「公正公平」を統合し、もう一つは「人種問題」をテーマに、音楽「世界の音楽 (ゴスペル)」と社会科・道徳を統合した。

| Content (内容) | Communication (学習言語) | Cognition (思考) | Community (協同) Culture (文化) |
|---|--|----------------------------|--------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・貿易ゲームによる疑似体験 ・児童労働 | <ul style="list-style-type: none"> ・ I have~. ・ Can I have ~? ・ Do you have~? | 貿易不均衡を体験し、児童労働について理解・推測・分析 | 世界の問題（経済的社会的格差と児童労働）を協同的に学ぶ。 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ゴスペル歌唱 ・奴隷問題 ・人種差別 | <ul style="list-style-type: none"> ・ What is this? ・ How do you feel? ・ I feel ~. | ゴスペル歌唱を通して、人種差別問題を理解・推測・分析 | クラス歌唱後、奴隷の人々の気持ちを考え理由と共に班発表 |

2. 中学校 CLIL

中学校 CLIL 授業は、中学3年生を対象に、検定教科書 New Crown English Series 3 (三省堂) Lesson 6 “I Have a Dream”と、社会科「欧米諸国の勢力拡大、公民権運動」、道徳「正義・公正公平、差別・偏見の人権問題の克服」を統合し実践した。

| Content (内容) | Communication (学習言語) | Cognition (思考) | Community (協同) Culture (文化) |
|--|--|-------------------|--------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・奴隷制度 ・人種差別 ・公民権運動 | <ul style="list-style-type: none"> ・分詞・接触節・関係代名詞 ・ What do you think?や How do you feel?などの意見を聞く言葉 ・ I think ~など意見を述べる言葉 | 図グラフ等の内容理解・分析・評価 | 自分の考えを班やクラスで共有する活動を通し、協同的に国際的課題を考える。 |

3. 高校 CLIL

高校 CLIL 授業は、普通科高校1年生を対象に、検定教科書“Provision English Communication I (桐原書店)の題材、Lesson3 “Chocolate-A Story of Dark and Light”と、科目「現代社会」に出てくる「児童労働とグローバルイシュー」を統合した。

授業では、3つのグローバル教育の手法（マッピング、フォトランゲージ、ダイヤモンドランキング）とオーセンティック素材（DVD、実物等）を取り入れた。

| Content (内容) | Communication (学習言語) | Cognition (思考) | Community (協同) Culture (文化) |
|----------------------|--|--|---|
| ・カカオプランテーションにおける児童労働 | <ul style="list-style-type: none"> ・語彙(child labor, plantation...) ・文法(関係代名詞) ~the huge gap between the children on the cacao plantation and the children who eat chocolate~ | <ul style="list-style-type: none"> ・児童労働の背景の理解・分析 ・解決方法の創造 | 児童労働について深く知り、自分の考えをグループで発表し、国際問題解決を協同的に考える。 |

高等学校の英語教育におけるデータ駆動型学習の効果

The Effects of Data-Driven Learning in the Senior High School Classroom

三輪 一貴(栃木県立日光明峰高等学校)

1. 研究概要

本研究では、英文データベースのコーパス(corpora)と検索ソフト(concordancer)を組み合わせて、学習者自身が言語データを観察し言語の規則を帰納的に発見する、データ駆動型学習(data-driven learning: DDL)を実践した。DDL実践の前後で、学習者の文法能力の伸長の度合いと学習ストラテジー使用の変化を捉え、高等学校におけるDDLの効果とその教育的機能について探究した。個別学習、ペアやグループでの協同学習のいずれにも対応し得るDDLの有効性と、これに取り組む過程で学習ストラテジー使用の変化を追った研究報告が未だ一般的ではないところにも、本研究の存在意義があると考えられる。

2. 本研究の目的

本研究では、高等学校の英語教育における a) DDL の実践、b) 学習ストラテジー使用の変化の分析を行い、DDL の教育的効果を捉える。これにより、DDL の特性と学習者による学習ストラテジー使用の関係性を明らかとし、今後のDDL実践のありかた、課題等を考察するものとする。なお、以下の仮説を設定し、DDL の効果を研究した。

①帰納的な学習プロセスを含むデータ駆動型学習を行うことで、実験群の文法能力に統計上有意な改善が見られる(posttestにて実験群が有意な改善を示す)。

②DDLを用いた指導を受けた後、実験群はmetacognitive strategiesをより活用するようになる(指導を受けた後に自己教育力=メタ認知能力が伸長し、自律した学習者に成長している)。

③実験群の方がSILLにおいてself-efficacyが高い。

3. 方法

本研究では、高校1年生(80名:実験群=40名、統制群=40名)を対象とした。4月の初回授業にてpretestとして現在完了、受動態、不定詞を含む文法テストを実

施した。併せて、Oxford (1990)の SILL (Strategy Inventory for Language Learners)を基に日本人を対象として作成された木村・遠藤 (2013) の項目で学習ストラテジー調査も実施した。実験群は DDL を活用した帰納的な学習プロセスを含む授業を、統制群は従来型の教師による演繹的な文法指導をそれぞれ 6 月まで受けた。6 月末に再度同じ問題で posttest を実施し (出題順は変更)、同じく SILL を用いて学習ストラテジー使用の変化を捉えた。なお、実験群には DDL に取り組んだ感想を自由記述形式で回答してもらった。DDL を行う前に、採択率の高い検定教科書 (コミュニケーション英語 I・II の教科書: 合計 6 冊) と研究対象とした高校で使用された教科書をコーパス化した。DDL は全てコーパスの検索結果を抽出したプリントを配布して行う形式を取った。2 回のテスト結果と SILL の回答結果は、いずれも *t* 検定を用いて分析した。

4. 結果

研究の結果、文法テストにおいて実験群は平均点について有意な改善を示した。また、実験群の方が統制群よりも学習ストラテジーを多く駆使していることが判明し、DDL の後にメタ認知ストラテジーが伸長したことも確認された。これは、O'Malley *et al.* (1985) が示した特性と一致し、successful language learners の特徴の 1 つとも言える。一方、SILL の結果では自己肯定感について統計上有意味な改善は確認されなかった。しかし、自由記述の回答では DDL に対して好意的な感想が見受けられた。

5. 参考文献 (一部)

Kimura Matsuo, and Kenji Endo. (2013). "A Cross-Sectional Study on the Differences Between General Students and Returnees in Terms of English Proficiency and Learning Strategies and Consciousness of Learning Using the TOEFL-ITP, the SILL and the EIKEN CAN-DO Lists." *Bulletin of the Faculty of Literature, Aoyama Gakuin University* 55, 27-49.

Nishigaki Chikako, Yoshinori Oyama, Noboru Kamiya, Azusa Yokota, and Takashi Nishizaka. (2015). "Data-Driven Learning and Focus on Form: Inductive Learning of Vocabulary and Grammar at Junior High School." *KATE Journal* 29,113-26.

O'Malley, J. M., Chamot, A.U., Stewner-manzanares, G., Kupper, L., and Russo, R. (1985). "Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students." *Language Learning*, 35(1), 21-46.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, MA: Newbury House.

#03. 研究発表

【第1室】(310教室) 11:15~11:45

Chair: Kawaguchi, Keiko (Shibaura Institute of Technology)

What is the Reason for Your Reason? Japanese Learners' Metalinguistic Use of "Reason"

Okugiri, Megumi (University of the Sacred Heart)

This study examined the use of the English noun "reason" in English opinion essays by Japanese learners adopting usage-based account and found a different tendency in function from native English speakers. Although many studies have exhibited language learners' use of various constructions or lexical words (Ellis & Cadierno, 2009), as yet there has not been specific inquiry about the English noun "reason," which is in fact often used by Japanese learners in academic essays. As such, the current study focuses on the function of "reason" to reveal factors for why Japanese learners frequently utilize this in an opinion essay.

Sentences including "reason" were collected from *the Corpus of Multilingual Opinion Essays by College Students* (Okugiri, Ijuin, & Komori, 2015), which includes English essays by native English speakers and Japanese learners of English. There were two groups in the study, native English speakers and Japanese learners of English, with 79 participants in each group. The results show that the occurrence frequency of "reason" for the learner group was 80, and that of the native speaker group was 40 in total, and the statistical analysis yielded a significant difference between the groups: $\chi^2(3)=38.990$. $p > .001$. The production was categorised into three functions: the literal use (e.g., One reason many people still prefer printed newspapers and magazines is...), meta-linguistic use (e.g., There are three reasons why I think so.), and demonstrative use (e.g., For this reason, newspapers must not be abolished.). Among the 80 learners' production, 45 were meta-linguistic use (56% of all use); meanwhile among the 40 native speakers' production, there was only one meta-linguistic use (3%). The most frequent use of the native speakers was the literal use (17 times, 43%), while it was the learners' least frequent use (9 times, 9%).

The findings of this study revealed that Japanese learners have a tendency to use "reason" as a meta-linguistic expression in opinion essays, which functions to promote cohesion in their essay, although the use is widely different from native speakers. The results of this study suggest that this tendency is attributable to the learners' strategy to maintain coherence in academic essays and imply the importance of writing instruction in

English language class in Japan.

References

Ellis, N. & Cadierno, T. 2009. Constructing a second language: Introduction to the special section. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7, 111-139.

Okugiri, M., Ijuin, I., & Komori, K. *The Corpus of Multilingual Opinion Essays by College Students*. Retrieved February 15, 2016, from The Corpus of Multilingual Opinion Essays by College Students website, <http://www.u-sacred-heart.ac.jp/okugiri/links/moecs/moecs.html>

#04. 実践報告

【第2室】(311 教室) 09:30~10:00

司会 飯田敦史 (群馬大学)

弱型 CLIL アプローチでジェンダー問題を教える

Teaching about Gender Issues in the Soft CLIL Approach

吉原 令子 (日本大学)

共通カリキュラム/シラバスや共通テキストが増えつつある大学英語教育環境の中で、そして、学生の英語力が決して高いとはいえない状況 (TOEIC400 点前後の学生) の中で、通常授業ですぐに CLIL を導入できる方法といえ、英語教育のために (Soft CLIL)、単発的 (Light CLIL) ないし授業の一部 (Partial CLIL) で、日本語も交えつつ (Bilingual CLIL) 行う、弱型 CLIL であろう (渡部、池田、和泉, 2011)。本報告では、この弱型 CLIL アプローチを使って、ジェンダー問題 (特に、ドメスティック・バイオレンス、女子児童労働、LGBT 問題) を教える授業の実践報告をする。

発表者は日本の大学の英語教育現場で、ジェンダー問題を教えることの重要性を説き、多くの研究論文を発表してきた (Yoshihara, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015)。これらの研究結果に基づき、独自のシラバスや教材を開発し、英語ライティングという「一般教養の英語」の授業の枠組みの中でジェンダー問題を教える授業を探究してきた。本報告では、90 分授業 X 4 回でジェンダー問題としてのドメスティック・バイオレンスを教えた Partial CLIL の実践例を紹介する。4 回の授業は発表者が作成した教材、市販のビデオを含む。第 1、2 回授業では、ドメスティック・バイオレンスに関する情報の input を行うため、発表者が作成した Reading Text を使用する。Reading Text は精読・訳読ではなく、内容把握を目的とする。そのため、学習者は自宅で Reading Text を読み Reading questions を解いてくる。Reading questions には内容把握に関する質問だけではなく、英文法やボキャブラリーに関する質問も含まれている。授業ではグループワークや教師と学生のインタラクションを通して、Reading questions を解きながら Reading Text の内容を理解していく。英語 (80%) と日本語 (20%) の Bilingual CLIL で行う。第 3 回授業では、『恋人による暴力 (A love that kills)』(カナダ製作、字幕つき、30 分) を鑑賞し、Discussion を行う。発表者が用意した Discussion questions を中心に学習者はグループで議論をする。学生は日本語で discussion をすることを許されているが、discussion sheet には英語で記入することを要求される。そして、最後に Cause & Effect の英語 writing essay の書き方を説明する。第 4 回授業では学生たちが自分のエッセイを持ち寄り、Peer

reading を行う。

最後に、学習者はこのような授業をどのように感じているのか（ポジティブに受けてとめているのか、あるいは、ネガティブに受けてとめているのか）、また、学習者はこのような授業から何を学ぶのか、についても Yoshihara (2010,2015) の研究結果から言及したい。一方、教師はジェンダー問題を英語教育に取り入れることをどのように考えているのかについても Yoshihara(2013)の研究結果から話をしたいと考えている。

References

- Yoshihara, R. (2010). Teaching women's issues in an EFL classroom: What do students learn? *Eibeibunka*, 40, 229-242.
- Yoshihara, R. (2011). What is feminist pedagogy?: Feminist pedagogy as a conceptual framework. *Journal of Humanities and Sciences* (Nihon University), 17(2), 17-39.
- Yoshihara, R. (2013). Learning and teaching gender and sexuality issues in the EFL classroom: Where students and teachers stand. *The Language Teacher*, 37(5), 8-11.
- Yoshihara, R. (2014). *The feminist EFL classroom: Feminist teachers' identities, beliefs, and practices in Japanese universities* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia, PA.
- Yoshihara, R., Takizawa, H., & Oyama, K. (2015). Students' Perceptions of CLIL and Topics in EFL University Classrooms. *The Journal of Humanities and Sciences* (Nihon University), 21(1), 19-37.
- 渡部良典, 池田真, 和泉伸一. (2011). CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たなる挑戦, 第1巻 原理と方法. 東京: 上智大学出版.

#05. 実践報告

【第2室】(311 教室) 10:05~10:35

Chair: Iida, Atsushi (Gunma University)

Collaborative CLIL Classes with Overseas Universities

Kane, Eleanor (The University of Shimane)

EFL classes are becoming increasingly irrelevant as smartphone technology makes it possible to get directions, order food, and translate simple phrases instantly. To actually use their language skills in the workplace, and be successful in an increasingly globalized world, Japanese students need not only much higher English proficiency levels, but also the ability to work with people from different cultures. However, few Japanese students study content in English, and even fewer students have the chance to study alongside overseas students.

To overcome these twin problems, with the help of overseas faculty I created co-taught courses, whereby Japanese and overseas students collaborate in regular content-based video links to produce a joint project. My students link with overseas students regularly throughout the year. Since 2010 we have linked with universities in China, Mexico, Pakistan, Peru, Poland, Scotland, Russia, and the U.S.

Before introducing a CLIL approach into video linking classes with overseas students, I found that Japanese students had little to say to their foreign peers. They lacked appropriate topics to discuss, even if they could communicate well in English. Communication stayed at a basic level of likes and dislikes and daily routines. While this is enjoyable for students, it is not level appropriate for university students. Using the CLIL 4Cs framework, I created more content-focused links: a series of links on folklore and drama with the US; a one-off link for student midwives with Scotland; and a series of links on cross-cultural issues with Poland, based on students' undergraduate thesis topics. Students had to prepare for each link outside of class and during non-linking day classes.

In this presentation I explain how to set up such links from a practical point of view including finding partners and suitable technology, and how to prepare students for links. I will include some short examples of the links and final products, and finally discuss Japanese and American students' responses, according to the 4Cs of CLIL model, to drama video-linking classes versus a face-to-face drama workshop.

#06. 研究発表

【第2室】(311 教室) 10:40~11:10

Chair: Oya, Masanori (Mejiro University)

CLIL: On Multiliteracies and MLT

Joff P.N., Bradley (Teikyo University)

This presentation sets out a radical model designed for the CLIL classroom which aims to unite critical thinking, active learning and the flipped classroom. It does this through adopting best practice from the multiliteracies approach to learning, and by incorporating multimodal, digital and transcultural competences. The model also blends concepts from both multiliteracies and multiple literacies theory (MLT) to demonstrate that a consideration of desire in the CLIL classroom is both timely and desirable. This model, it is argued, has overall positive effects on motivation, language awareness and core language skills. The conclusion suggests that if it is the case that traditional reading practices no longer coincide with joy or pleasure, because, it is viewed, learning has become synonymous with a one-dimensional model of gathering information, then students and teachers together must 1) learn new literacies to appreciate what is embedded within compositions of images, sounds and words and 2) construct new embodied subjectivities and reflect on the assemblage of desire as such.

#07. 実践報告

【第2室】(311教室) 11:15~11:45

Chair: Oya, Masanori (Mejiro University)

The Foundation of CLIL:

Practical Tips Based on MERRIER Approach for TETE

Yagi, Keita (International Christian University)

Since Teaching English through English (TETE) is a foundation of CLIL and other English classes in secondary English education, many in-service teacher training workshops and seminars offer a session to improve their English skills and discuss how to conduct TETE. In such a session, it may be useful to introduce a list of classroom English and encourage the teachers to use the phrases, but its effect may be temporal. This presentation will report on an attempt to provide more practical tips for TETE based on MERRIER Approach suggested by Watanabe (1995) in a two-day in-service teacher development summer seminar held at a bilingual university in Tokyo. MERRIER stands for Miming (or Models), Examples, Redundancy, Repetition, Interaction, Expansion, and Rewarding and it is based on Krashen's input hypothesis (Watanabe, 1995). Fourteen high school teachers who had a wide range of teaching experiences participated in the seminar in 2015 and the first session aimed at introducing the MERRIER Approach theoretically and practically. After the participants understood the basic concept of the MERRIER approach, they experienced two activities which incorporate the ideas of M (Miming) and R (Redundancy). The activities functioned not only as a practical application of MERRIER approach but also as an opportunity to raise their awareness of how they could teach English through English effectively. The presenter will explain these activities and suggest other possible activities related to E (Examples), R (Repetition), I (Interaction), E (Expansion), and R (Rewarding). The participants' informal feedback will also be shared.

#08. 実践報告

【第3室】(312 教室) 09:30~10:00

司会 小屋多恵子 (法政大学)

能動的英語学習法

—CLIL GLOBAL ISSUES を使用したサマリ・ライティング—

Active Learning in English Education: Summary Writings Using CLIL GLOBAL ISSUES

村松 美映子 (学習院大学・非常勤講師)

本発表は、大学1年生110名を対象にCLIL GLOBAL ISSUES (笹島他 2014 三修社) を使って英語科目にCLILを導入した授業の実践報告である。各トピックのまとめとして行っている学生による協同作業のサマリ・ライティングを中心に報告させて頂きたい。筆者はCLILの手法を使った授業は三年目になるが、授業の実践例を示しフロアからの意見を頂き改善に努めたいと考えている。

CLILは教科の学習、外国語の学習、学習スキルの習得をめざしている。Content(教科、トピック)、Cognition(論理的思考力)、Communication(言語知識やスキル)、Community/Culture(協同学習)の4つのCを身につけることを目標にしている。教師の役割は、従来型の授業の主導ではなく、学生に題材やタスクを与え、学生の学びを助け、自律した学習態度を身につけるように導くということである。換言すれば、学生の能動的な学習を促すということにつながる。

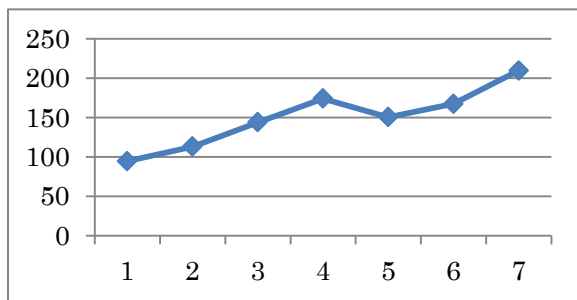
授業はCALL教室で行った。一コマ90分であるが、最初の20分はVOAを使用したリスニング、シャドーイング、速読の練習にあてているため、実質70分間CLILの授業を行った。基本的には教科書の内容に沿って進んでいるが、年初にサマリ・ライティング、プレゼンテーション(以下、プレゼン)、情報収集の仕方等の説明に時間を割いたため、年間で教科書にある14トピックのうち7トピックを授業で扱った(Stereotypes and Racism, Information and Communication, Health, Food, A Sound Material-Cycle Society, Global Warming, Energy)。毎トピックに入る時に筆者作成のSTUDY GUIDEを配布し、授業で扱う内容、授業外学習等を明示した。3回の授業で1つのトピックを学習するように設定した。授業の流れは以下の通りである。

- 1 時間目：学習する国際問題について基礎知識を共有するための英語でのペアワーク、トピックについての説明のリスニング、精読、データ分析
- 2 時間目：グループワーク(問題解決、調べ学習、サマリ・ライティング)
- 3 時間目：英語でのプレゼンと質疑応答

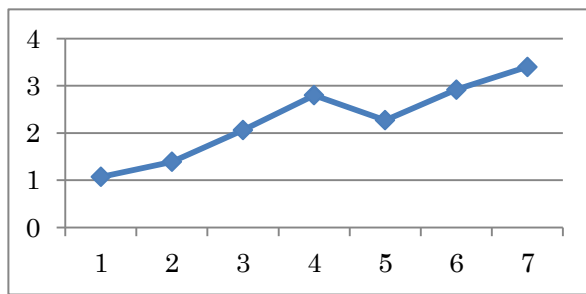
筆者がアトランダムに毎回5~7人のグループを組み、グループリーダーをした

回数の少ない人からリーダーを決めさせ、サマリ・ライティングとプレゼンの責任者とした。サマリ・ライティングは字数の指定はなく、プレゼンは質疑応答を含めて10分程度とした。プレゼンでは、ほとんどのグループが配布した STUDY GUIDE に沿って答え、最後にサマリ・ライティングを読み上げるという形式をとっていた。発表原稿はプロジェクターに写し、意味の通じない文章は質疑応答の時に、プレゼンを聞いていた学生または筆者が指摘し誤りを正すように指示し、1週間以内であれば再提出可とした。

各グループが書いたサマリ・ライティングの第1から第7トピックまでの単語数とパラグラフ数の総数を計算し、グループ数で割ったもの（各トピックのグループ当たりの平均単語数とパラグラフ数）を表したのが下のグラフである（横軸はトピック、縦軸は単語数とパラグラフ数）。



単語数の推移



パラグラフ数の推移

一年間の授業で単語数やパラグラフ数に伸びが見られたことの他に、内容面での充実が見られたので発表当日に紹介したい。また学生が CLIL の学習で、特にグループワークが楽しかったと授業最終日に答えていたこと等もご説明させて頂きたい。

全体を通して、グループワークに熱が入り、授業外で集まったりメールで意見交換をしたりと協同学習が十分に行われていたことが認められた。ポイント制にしたせいもあるであろうが、プレゼンと質疑応答が意外にも積極的に100%英語で行われる等、アクティブ・ラーニングの実践が随所にみられ、筆者にとってもおおむね満足のある授業であった。

一方、グループワークが苦手な学生やグループリーダーの負担に耐えられない学生が早々に履修を放棄してしまったことや、結果として教育目標がよりよいサマリ・ライティング、プレゼンになり、英語力や内容理解については評価の基準が曖昧であった。また、グループでのディスカッションは英語でするようにと指示したにも関わらず、筆者がグループを回った時のみ英語で後は日本語で行われていた。さらに、40人規模のクラスのため、学生の性格により発言の多少が出ってしまったこと等が今後解決すべき課題として挙げられる。

#09. 実践報告

【第3室】(312教室) 10:05~10:35

司会 小屋多恵子 (法政大学)

Introduction to Financial Statement Analysis (財務諸表分析入門) 大学学部での CLIL 展開事例

Introduction to Financial Statement Analysis: A Case Study from an Undergraduate Program in Tokyo

金子 敦子 (武蔵野大学)

大学の教科教員によるコンテンツ重視の CLIL 取り組み事例について発表する。指導者、言語教育への取り組み程度、狙い等によって、言語重視の soft CLIL から内容重視の hard CLIL, immersion まで分類される中、当実践は、内容重視の hard CLIL から immersion に相当する。発表者は 2011 年度よりグローバル・コミュニケーション学部 (前身: 英語・英米文学科) 3 年生 (英語レベル CEFRA2-B2 程度) を対象として、米国大学学部用教科書 (Fraser and Ormiston, (2013)) を使用し、教室内で主に英語を使用して授業を展開してきた。

日本語圏で教育を受けた学習者が英語圏で経営学を学ぶ際、会計は比較的取り組みやすい分野と見られることがある。これは、一つには会計分野では数字が言語コミュニケーションを補完する面があるためと考えられる。また、会計規則の細部は国によって違いがあるものの、会計システムの大枠は世界的に統合の流れにあることから、入門レベルでは二国・二言語 (ここでは米国・日本、英語・日本語) の枠組みでの講義設計を行いやすい。

教科書や財務諸表など Authentic Material の活用例と、授業内での二言語使用を含む授業展開の具体例を考察とともに紹介する。

参考文献:

Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*, Cambridge: Cambridge University Press.

Coyle, D. P. and Hool, D. Marsh. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Dale, L. and Tanner, R. (2012). *CLIL Activities A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press

Fraser, L. and Ormiston A. (2013). *Understanding Financial Statements 10eds*. Harlow: Pearson Education Limited

#10. 研究発表

【第3室】(312教室) 10:40~11:10

Chair: Takeda, Reiko (Aoyama Gakuin University)

An Investigation into the Effects of Output: How Do Output Task Conditions Affect Noticing?

Iwata, Yumiko (Hosei University; part-time)

The role output may play in second language learning has become widely accepted since Swain first published the Output Hypothesis in 1985 (Swain, 1985). Swain argues that output may facilitate learners' interlanguage development not only in promoting fluency but also in enhancing accuracy. According to Swain (1995, 1998, 2005), one of the accuracy-related effects of output is noticing. Output may raise learners' awareness of their linguistic shortcomings and lead them to notice linguistic items contained in relevant input. Considering the importance of noticing in learning as proposed by Schmidt (e.g., 1983) and Schmidt & Frota (1986), output may play a facilitating role in learners' interlanguage development due to its noticing function.

Several studies have been conducted to empirically validate the effects of output on noticing and L2 development. However, contrary to expectations, many of the studies did not show a clear relationship between output, noticing and learning. Findings of Izumi (2002) and Uggen (2012) suggest that more research on the qualitative aspects of noticing is needed to understand how output is related to noticing. The current study set out to investigate the efficacy of output tasks conducted under different conditions, focusing on the qualitative aspects of noticing. The purpose of the study was to explore the relationship between output and noticing.

Two research questions were addressed: (1) How is output task type (text reconstruction or picture-cued guided writing) related to noticing of the target form? and (2) How is output task procedure (with or without an explicit L1/L2translation stage) related to noticing of the target form? Text reconstruction was a task to accurately reconstruct part of the input text containing the target form. Picture-cued guided writing was a task to write a few sentences, guided by a picture prompt, using the target form. An explicit L1/L2translation stage was a process to translate the input text into participants' L1 (Japanese) and then translate the Japanese version into L2 (English).

42 Japanese university students participated in the quasi-experimental study. They were

divided into three groups and engaged in multi-stage output-input tasks. The three groups received input in the same manner (listening to the story) but each group carried out an output task under different conditions. After listening to the story embedded with the target form, one of the groups engaged in text reconstruction whereas another group carried out picture-cued guided writing. The other group engaged in L1/L2 translation before carrying out text reconstruction.

Noticing was operationalized as conscious attention to the formal features in input, verbalized in participants' self-reports, following Schmidt (1990). There were three kinds of participants' self-reports elicited at different times during the experimental sequence: (a) notes taken during the task, (b) responses given on the posttreatment questionnaire, and (c) thoughts expressed in the retrospective interview. "Notes taken during the task" referred to participants' self-reports of their problems and/or noticing during the task, following Hanaoka (2007).

To summarize the findings, in terms of task type, picture-cued guided writing was associated with more noticing and more understanding of the underlying rule of the target form than text reconstruction. With regard to task procedure, text reconstruction with an explicit L1/L2 translation stage was associated with more noticing and more understanding of the underlying rule of the target form than text reconstruction alone.

The findings will be discussed with reference to focus of attention and depth of processing. Furthermore pedagogical implications and application of the findings to English language education in Japan will be discussed.

Selected References

- Hanaoka, O. (2007). Output, noticing, and learning: An investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task. *Language Teaching Research, 11*, 459-479.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition, 24*, 541-577.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Uggen, M. S. (2012). Reinvestigating the noticing function of output. *Language Learning 62-2*, 506-540

#11. 実践報告

【第3室】(312教室) 11:15~11:45

Chair: Takeda, Reiko (Aoyama Gakuin University)

Report on Research Writing Course on MMR

Fukuda, Tetsuya (International Christian University)

This paper reports on a writing class for Japanese university students at International Christian University (ICU) in Tokyo. At ICU, all the freshmen whose first language is not English are required to take English courses in the program called English for Liberal Arts (ELA). The length of ELA varies from one to four trimester terms depending upon the prior educational background and also the English proficiency level. After all the basic components have been completed, the students are required to take one final writing course called Research Writing. The purpose of Research Writing is to provide the students with an opportunity to write a full paper in English based on research, before moving on to their major. Though the basic structure, including the number of classes per week and the length of the final paper, is fixed, about 30 English instructors can choose their own content area, which is called an Area of Inquiry. I chose Mixed Methods Research (MMR) as the general topic, and about 20 students took the course in 2015.

The class was provided in the fall term, from early September to the end of November in 2015. Students are supposed to meet four times a week for this course, and each class lasts 70 minutes. One of the lessons was taught in a computer room, and the other classes were done in a common classroom. Students were assigned different tasks each day, and the activities were divided in the following way.

| | |
|-----------|-----------------------|
| Monday | Theories in MMR |
| Tuesday | Tutorials |
| Wednesday | Qualitative Analyses |
| Friday | Quantitative Analyses |

On Monday, in order to learn the basics of MMR, we read one chapter of Cresswell (2014) every week. Students were required to summarize the chapter and to come up with at least three discussion questions based on the reading. Besides submitting the summary and questions in Google Classroom, students also brought them to class for group discussions. In class, students exchanged their summaries

and questions in small groups, and they also asked me some questions that they couldn't answer in the group discussions. Then, on Tuesday, we had tutorials, in which students came to my office with their research questions, reference lists, and in the later stage, drafts. Since 70 minutes per week is not enough to have tutorials for all the students, we sometimes used one of the other classes and office hours for this purpose. On Wednesday, some instructions were given for qualitative data collection and analysis. Most students were familiar with the idea of open-ended questions and interviews, so this class was mostly devoted to practices on those skills. On Friday, taking advantage of the computer room, the students learned how to conduct quantitative analysis, especially using SPSS. Since most students analyzed the data from questionnaires, the kinds of measurements typically used for that purpose were explored, such as Cronbach's alpha, *t*-tests, and correlation coefficients.

At the end of the term, most students successfully completed their term-end paper, and passed the course. A few students stopped coming and some other students did not agree to publish their paper to the public, but below are some examples of the titles of the papers written by students who agreed to share their papers with the public audience, either with their real name or a pseudonym.

Mixed methods research on the relationship between parental involvement and children's mathematics anxiety

Mixed Methods Research on Self-Esteem of Facebook Users in ICU

Mixed-Method Research on Interaction of Japanese Moral Education

The Power of Groupwork in Each Stream in ICU

Changes in Attitudes toward Chernobyl in terms of Eating Habits in Belarus

Reference

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

実践的な英語力を育てる指導における教師の資質に関する研究

A Research on the Quality of Instructors Teaching Practical English

戸田 博之 (東京大学・大学院生)

<研究の背景>

現在、教育の潮流は「学習者主体」であり、視点は専ら学習者に向けられている。教育の最終ゴールが自己を教育する能力の育成であることは言うまでもない。しかしながら、そのように学習者を成長させていくのは教師である。つまり学習者主体を目指すことは、教師という要素を度外視してよいということを意味するものでは決してなく、むしろ、学習者主体の教育を推し進める教師の存在を強調してしかるべきである。そのような教員の確保および養成という観点から、本研究は始められた。

さて英語教育において、大学とそれ以前の小中高の教育機関との間の違いの一つとして、大学は最終教育機関として位置し実社会に隣接しているということがあげられよう。大学生を待つ企業が、特に英語能力に関して大きな期待を持っている。企業は大学の授業での高得点など求めておらず、業務で機能する英語力を求めている。このニーズに対応するために、多くの大学は前半の2年間での教養的学習と、後半の2年間での専門的学習をカリキュラムに入れている。しかしながら、後半2年間の英語指導において、実際に実社会のニーズに十分応える内容が提供されているかどうかには懸念があり、調査が必要であろう。

<研究の目的>

そのような中、現在「英語のための英語ではなく、内容の理解・発信への手段としての英語の学習」として注目されているのが CLIL で、Content and Language Integrated Learning (内容と言語の統合された学習) である。しかし CLIL のネックは時間的コストで、しばしば1コマを2人でコラボすることに典型的に表れている。多忙を極める教育現場においては、これに対し各々の教師の価値観で優先順位が判断されていき、その意味で定着しにくい側面を持っていると言えよう。

しかしながら、このように2人で分業せずとも、1人の教師が経済にも英語にも専門性を持つ人材ならば、1人でこのニーズに対応できる。そして言うまでもなく、英語のみを専門とする教師よりも、CLILの要素を1人で担える教師の方が、実践的な英語力を育成する必要のある学習者にとって有効であるということになるはずである。

そこで本研究では、自明とも思える上記の予測を敢えて、仮説「海外取引ビジネスの経験のある講師と、一般の英語講師では、ビジネス実践英語力育成の効果に差がある」として設定し、それを実証的に検証してみた。それが検証されその力強い証を提示することが、そのような実力を持つ教員の重要性への認識の高まりという、次への展開につながる拠り所となると考えたからである。

<実験>

実験は、以下のような方法で進められデータ収集された。

- ・実験目的:以下の仮説検証をしさらにその知見を深化させるために研究課題を解明する。
- ・仮説:「一般英語教員と海外ビジネス経験豊富な英語講師の授業には効果には差がある。」
- ・リサーチクエスチョン:「一般英語教員と海外ビジネス経験豊富な英語講師の授業における効果の差は何によるものか?」
- ・実験対象:関東地区私立大学の1・2年生英語学習者(経済学部)の学期全回授業
 - ・実験群:海外ビジネス経験豊富な英語講師(非常勤2名)の英語授業
 - ・統制群:一般英語教員(非常勤を含む2名)による英語授業
- ・実験授業:
 - ・実験群:大学指定教科書に加え実務経験を踏まえた知識提供と運用活動
 - ・統制群:前半は指定教科書。後半は教員裁量の教材でビジネス話題を扱う。
- ・データ収集:
 - ・英語力向上の効果の数値データ測定方法:TOEICの点数/Can Doテスト
 - ・ビジネス編の数値(葦原2015)/Emailの観点別評価(戸田2013)
 - ・質的データ収集方法:ポートフォリオ/アンケート/英語面接/日本語の面談

<分析および考察>

上記の様々なデータを基に、様々な角度から比較・分析したところ、両者には違いが認められた。数値上差が最も顕著に見られたのは、emailライティングであった。Can Doテストもそれに近い差が見られ、TOEICでも一定の差が認められた。発表では、これらの数値を開示するとともに、ひとりひとりとの個別インタビューで見えてきた学習者の変化を報告する。

<教育的示唆および提言>

欧米では指導に効果的であると判断された人的リソースを十分に活用するという土壌がある。日本でも近年、実務経験豊かな人材を活用していこうという動きがないわけではないが、全体的にはまだ少数である。本研究の分析で、経験豊かな人材の教育力を確信した発表者が提言したいのは、従来のように養成課程修了や教員免許のみを教師の要件と限るのではなく、有効な人材と判断するための的確かつ堅実な基準を設け、日本が誇るこれら有能な人的リソースを積極的に活用することである。せっかくの人的リソースを活かさないのは、日本の教育全体にとって大きな損失であると考えられる。

#13. 研究発表

【第4室】(401教室) 10:05~10:35

Chair: Takeda, Reiko (Aoyama Gakuin University)

Teacher Training from the Perspective of Assessment Literacy

Tsuchihira, Taiko (Seitoku University)

Nakamura, Yuji (Keio University)

Miyazaki, Kei (Tokai University)

Chaikul, Rasami (Tamagawa University)

As described in MEXT's Course of Study for English, English classes in many high schools and universities in Japan have become more skills-integrative. As a consequence, teachers need to create valid and reliable skills-integrated tests. However, skills-integrated tests are by nature very complicated, and many teachers face difficulties creating them. Presenters have been giving workshops on making skill-integrated tests for prospective and in-service teachers every year. This is to enhance "Assessment Literacy" (Taylor, 2010), which consists of the fundamental knowledge and skills required for implementing good testing practices. Since educators, including schoolteachers, are increasingly involved in developing tests and interpreting test results, we need to adequately equip them for this role (Taylor, 2009).

Morgan (2015) refers to the recent increasing need for training and supporting the development of English language teachers. Since the need for training programs is increasing, many teachers are called upon to take on the role of teacher trainers, sometimes reluctantly, even though teacher training is a highly-skilled task requiring multiple capabilities. Just like the language trainer-training programs (e.g., CELTA) described by Morgan (2015), our workshops have undergone a number of changes designed to better fit the needs of trainees.

The purpose of this presentation is to offer suggestions for a future teacher training model, focusing especially on Assessment Literacy and hands-on practices designed to create and analyze skills-integrated tests. The presentation will start by introducing the concept of Assessment Literacy, the overall content and history of this workshop, and the

examples of skills-integrated test items it uses. Second, a comprehensive and collective analysis of past workshops and participants' responses will be presented.

This annual workshop is distinctive in the following aspects: (1) its main focus is on assessment rather than on teaching skills, and (2) it follows a natural teaching process, starting with teaching a lesson followed by a testing session and finally an analysis of test results. Responses from previous participants, here university students planning to become teachers who all took teacher training courses, show that these participants are very familiar with taking tests but not so familiar with creating tests or evaluating test results. This is due to the tendency for teacher training programs to offer only limited instruction about testing. Since many reforms are expected in English teacher training programs in Japan, discussing the competencies of trainers and the desirable elements of training programs will become increasingly relevant, as will analyzing the reflections of trainers and feedback from participants in parallel with changes in program content. Finally, the essential elements for trainers and training programs with better future training programs will be proposed.

- Morgan, M. (2015). Developing and accessing English language teacher trainers. In R. Wilson & N. Saville (Eds.), *Assessing language teachers' professional skills and knowledge (Studies in Language Testing 42)*, 142-173. Cambridge University Press.
- Taylor, L. (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 21-36.

コア図式を使った指導の効果研究

Acquiring Perception Verbs by Using Core Schema-based Instruction

佐藤 正伸 (大東文化大学・非常勤講師)

本研究では、語彙指導においてコア図式を用いた指導方法 (SBI) と翻訳を使った指導方法 (TBI) の2つの指導法を使い、どちらが効果を発揮するかを比較検証していく。従来 これまで TBI の効果については語彙知識 (語彙数, 語彙サイズ) のみに焦点が向けられ、1つの語をどれだけよく知っているかというような語彙知識の「深さ」にはあまり触れられてこなかった。これに対し本研究では、語彙知識の「深さ」に注目することで、語彙指導の研究に貢献することを目指すものである。

本研究では、TBI を自覚的語彙学習方法の一つと含める。例えば、単語帳などを使用して単語の意味や例文を覚えるといったものがその代表例である。自覚的学習法の利点としては、短時間で大量の語彙を習得できることが挙げられる。学習者が語彙のみに集中することにより、覚えたい目標語についてより深く考え、記憶に留めることが可能となる (Coxhead, 2006)。自覚的学習方法では、通常、英単語の用例に日本語訳を付けるといった学習者からみれば STE (search-translation-equivalent) 方略——母語を使って英単語の意味を理解する学習方略——にそった学習方法である。それを教室で教師が語彙指導に用いると、translation-based instruction (TBI) と呼ばれることがある。

それに対して、本論文では図式を使った指導 schema-based instruction (SIB) の可能性を追求する。Verspoor and Lowie(2003) は、多義語の場合、コアの意味を最初に与えると、抽象的、比喩的な意味が推測しやすく、またよりよく保持されると論じている。従ってはコアを媒介に英語と日本語の関係を捕えていくことにより本来の英語の意味をつかみ、コアを「導きの糸 (common thread)」として利用し、英語の用例群の中に関連性を見出し、日本語にも惑わされることなく、なぜ1つの動詞がかくも多様な使われ方をするかを学習者が理解できるようになると考えられる。

これまで TBI と SBI を比較検討した研究はあるが、スキーマベースと TBI を比較する上で具体的にどういった指導がされたか明らかにされていない。また、実験から時間を経過した時点での定着の度合いについても研究が十分になされていない。そこで、本研究では、具体的な指導手順を明確に示すと同時に、学習の定着を念頭に入れた指導法の比較研究を行うことを目的とする。

#15. 研究発表

【第4室】(401教室) 11:15~11:45

Chair: Koya, Taeko (Hosei University)

Longitudinal Changes in Vocabulary Size of Japanese High School Students

Kawashima, Tomoyuki (Gunma University)

Learners' vocabulary knowledge has been measured from various perspectives. However, the lack of longitudinal investigations has been noted in publications (e.g., Katagiri, 2012). Katagiri (2009), which is one of the few longitudinal studies to my knowledge, measured the changes of vocabulary size of 252 students during their three years of high school. He found that the vocabulary size of 63.9% of the students made no or little increase while they were in the second year. Katagiri concluded that the growth of vocabulary size faced "*nakadarumi*" or a depression period even in the case of academically oriented students at a top-ranking high school. In order to examine whether a plateau phenomenon exists with other high school students at so-called "*shingakukou*," the present study was undertaken. Unlike many vocabulary studies which employed Mochiuki's Vocabulary Size Test (VST) (1998), the present research used in-house vocabulary tests.

Participants

The transition of vocabulary size of a group of 207 students was examined from the time they entered high school in 2012 to their graduation in 2015. A total of 235 students were enrolled in this grade. However, the data of 28 students who were absent from more than one vocabulary tests were not entered into analysis.

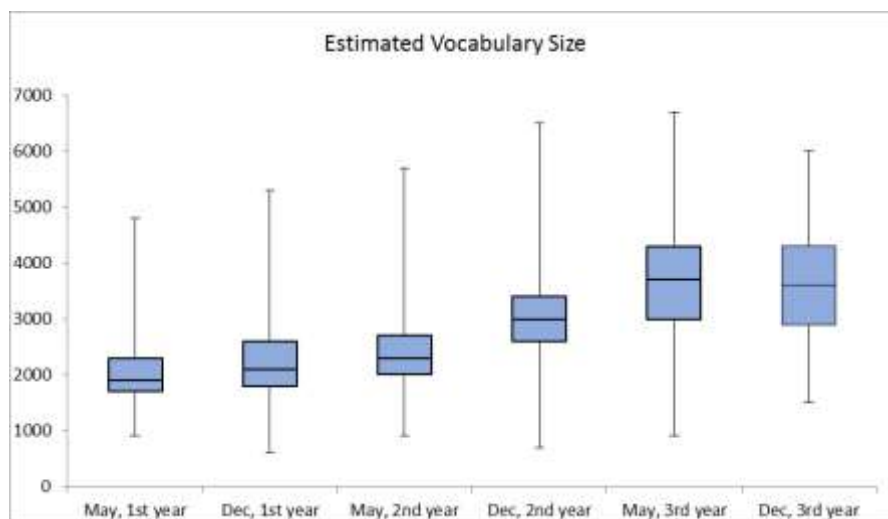
Instruments

Six versions of vocabulary tests were administered in a fixed order to all the students in May and in December every year. The one hundred words on each test paper were randomly chosen from 8478 words designated as basic vocabulary for junior or senior high school students in the first edition of Kenkyusha's New College English-Japanese Dictionary (1967). Students answered the meanings of 100 English words in 25 minutes, and their estimated vocabulary size was calculated by multiplying the

total number of correct answers with 85. The in-house vocabulary tests were unique in that students had to answer the meaning of a word when it was used as a specific part of speech. Moreover, in the case of a verb, a transitive verb was distinguished from an intransitive verb.

Analysis

Vocabulary size of 207 students was measured six times from the May administration in the first year to the December administration in the third year. At each administration, a different version of vocabulary test was given. The following box plots show the distribution of the data in six vocabulary tests.



As this graph suggests, the test paper given in the final administration (December in the 3rd year) was more difficult than the other tests. Because of the concern about validity, only the changes of vocabulary size in the former five administration were further analyzed by dividing the students into three groups: Group 1 who made progress over each standard error of measurement (SEM), Group 2 who made no or little progress within each SEM, and Group 3 whose vocabulary size decreased over each SEM.

Results

The preliminary analysis showed as much as 50% more students increased their vocabulary size in their second year than in their first year at high school. This suggests no plateau phenomenon existed with the growth of vocabulary size of this group of students.

#16. 実践報告

【第5室】(402教室) 09:30~10:00

Chair: Fujio, Misa (Toyo University)

The Utility of Group Work with Language Consultants: A Longitudinal Study

Yamamoto, Hiroki (Meiji University; graduate student)

Previous studies have revealed that oral feedback is effective for L2 acquisition. Nevertheless, occasions where learners can receive oral feedback is limited. Yamamoto and Izumisawa (2016) suggested a teaching technique which enables students to receive a significant amount of oral feedback during group work. In the study, one of the students in each group was assigned to a feedback provider called language consultant (LC). LC is a role which pays attention to a group member's language use during an activity, and provides him/her with corrective and positive feedback after the activity. The LCs are encouraged to use the dictionary, so they can provide accurate feedback and gain new knowledge.

Yamamoto and Izumisawa (2016) used the technique in classes, and examined the effectiveness with a survey. The results revealed that many participants thought they were able to gain new knowledge and improve their accuracy through being an LC and a feedback receiver. However, some problems were also revealed. First, about half of the participants did not use dictionaries as LCs. Furthermore, many of them found it difficult to discover group members' errors and provide effective feedback.

In addition, the study had a limitation; it did not examine what the participants had studied and whether they actually developed their L2 proficiency. Though many participants answered in the survey that the LC activities are helpful for L2 learning; the development was not directly confirmed. If learners immediately forgot what they had studied in the activities after the class, the activities could not be regarded as effective. Thus, it is important to examine whether learners remember the new knowledge for a long time, try to use them after the class, and finally acquire them

To discuss the issues above, I conducted longitudinal research with Makoto Izumisawa (Musashino Senior High School) and David McLoughlin (Meiji Uni.). The

participants were 19 university students. We used the technique in their class four times (Approximately, once per two weeks). Every time, students were divided into groups of three or four people, and did four activities. They became an LC and feedback receiver by turns, so every student assumed the two roles at least once on each day.

After the activities on the first day had finished, the participants filled out a survey. The survey consisted of two parts. With Likert-scale questions, the first part mainly investigated: (1) whether they used a dictionary (1: Not at all, 3: I used more than twice), (2) whether it was difficult to discover the errors of a group member (1: disagree, 5: agree), and (3) whether it was difficult to provide good feedback (Same as the previous question). The second part inquired what the participants had studied; such as vocabulary and grammar rules. On the second and third day, the participants did the only second part of the survey. On the fourth day, they answered the questions of the first part again. In addition, the knowledge each participant had studied on the first and second day was shown, and they were asked (1) whether they remembered it, (2) whether they were trying to use it, and (3) whether they were confident in using it, utilizing five-point Likert scale questions (1: disagree, 5: Agree).

The results indicate that, compared to when the participants did the group work on the first day, (1) they used a dictionary more actively ($M=1.61 \Rightarrow 2.22$, $p < 0.01$ in t -test), (2) they found it less difficult to notice the errors of a group member ($M=4.06 \Rightarrow 3.28$, $p < 0.01$), and (3) they generally found it less difficult to provide good feedback ($M=3.78 \Rightarrow 3.39$, $p < 0.1$). These data suggest that most problems which Yamamoto and Izumisawa (2016) showed could be solved as learners are getting familiar with the group work. Furthermore, many participants answered that (1) they remembered what they had studied in the group work ($M=4.23$, $SD=1.09$), (2) they became confident in using it ($M=3.97$, $SD=1.04$), and (3) they were trying to use it ($M=4.00$, $SD=1.10$). These data represent that the knowledge learners studied has high possibility of being acquired. The present study seems to reveal that utilizing LCs in group work is an effective teaching technique, and is worth using it repeatedly in class.

Yamamoto, H. & Izumisawa, M. (2016). Using language consultants in communicative language teaching. *JACET-Kanto Journal*, 3, 61-76

#17. 研究発表

【第5室】(402教室) 10:05~10:35

Chair: Fujio, Misa (Toyo University)

Speaking Strategy Use and Speaking Proficiency Level of Japanese University Students

Zhou, Yujia (Tokyo University of Foreign Studies; part-time)

Inokawa, Mutsumi (Tokyo University of Foreign Studies)

Suzuki, Yoko (Tokyo University of Foreign Studies)

Recently, the field of applied linguistics has witnessed a shift from instructor-centered to more learner-centered approaches to language teaching and learning. One line of research in this regard has been how different language learners manage their learning using different types of language learning strategies. Research into strategy use is important because by describing successful language learners, we can gain insights into the cognitive, social and affective processes involved in language learning and through this help students who are having difficulties become better language learners.

A great deal of effort to date has been made to investigate learner strategies; however, several important issues remain unsolved. The first issue is related to the lack of studies focusing on speaking skills. Numerous studies have examined use of strategy using the Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1990), which includes various skills and provided only a broad idea of overall strategy use. Researchers have called for research on specific skill areas to provide more useful information for effective instruction. One such area that needs urgent attention is strategy use for improving speaking skills, which has become a common goal of many curricula in many levels of instruction.

Second, speaking strategy use, particularly in terms of language learning strategies and performance strategies in the EFL context has not been well understood. Speaking strategies can be divided into language learning and language use strategies, which can include performance strategies (e.g., rehearsal) and communication strategies (Cohen, Weaver, & Li, 1996). Research into speaking strategies has focused on communication strategies. Yet, considering that EFL students usually have few opportunities to interact with others in English, language learning strategies and performance strategies seem more relevant for EFL learning.

Third, previous research has yet to agree on the impact of L2 proficiency level on

strategy use. This may be due to the fact that proficiency level has been defined by different measures including students' grades, the length of learning experience, or in-house placement tests, which does not permit valid comparison of findings. Further, most research on speaking strategy use have used proficiency measures that are not based on speaking skills, thereby making it difficult to obtain conclusive evidence regarding its relationship with speaking proficiency level.

To address these research gaps, the present study aims to explore (1) speaking strategy use reported by Japanese university EFL learners and (2) how speaking proficiency level defined by TOEIC speaking test scores is related to learners' speaking strategy use. Specifically, the followed research questions are addressed.

RQ1: What speaking strategies do Japanese EFL learners report using?

RQ2: Are there significant differences by proficiency level in terms of overall strategy use, use of strategy categories, or use of any individual strategies?

Participants were 108 undergraduates from Tokyo University of Foreign Studies. All participants took the TOEIC Speaking Test on campus, and immediately after that, they responded to a questionnaire that was designed to explore both their language learning and language use strategies specifically related to speaking skills. The questionnaire items that were compiled from a literature review were categorized into cognitive, metacognitive, and compensation, social, and affective strategies, and were validated in a pilot study.

To examine RQ1, descriptive statistics of items were examined, and item analyses were performed to detect items with low consistency with other items. An exploratory factor analysis was conducted to check the distinctiveness and reliability of the proposed strategy categories. To explore RQ2, the participants were divided into three proficiency groups based on their TOEIC scores. One-way ANOVAs were then carried out to examine the effects of proficiency level on the mean strategy use across the entire questionnaire as well as on the strategy categories. Chi-square tests were used to check individual strategy items for significant variation by proficiency level.

Results will be reported in the presentation, and the implication of the findings and directions for future studies will also be discussed.

References

- Cohen, A. D., Weaver, S. J., & Li, T.-Y. (1996). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language (Working Papers Series No 4)*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

#18. 実践報告

【第5室】(402教室) 10:40~11:10

司会 大和田和治 (東京音楽大学)

An Attempt to Facilitate Students' Active Learning by Using Smartphones and a Two-way Communication App

Kaneko, Asako (Tokyo University of Foreign Studies; part-time)

As the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has announced in its report (MEXT, 2014), “active learning” plays a key role in today’s higher education. Students are to take the initiative in finding and solving problems while cooperating and collaborating with their peers. In other words, rather than being passive listeners or note-takers in classroom, students today are encouraged to actively engage in education by thinking, discussing, and presenting their ideas. However, in reality, students’ active involvement in classroom activities could be something of a challenge for both teachers and students in higher education in Japan. Japanese students usually show some degree of hesitation in openly stating their opinions in class, which sometimes hinders students’ active involvement in class activities (Araki, 2010). In English classes where teachers as well as students are to speak in English, it is all the more challenging for students to actively participate in classroom activities. Students often show high levels of anxiety in using English in front of other students, which makes it difficult for teachers to elicit students’ active involvement.

Under this difficult situation, the present study suggests one possible way of increasing students’ active involvement in classroom activities by utilizing smartphones as two-way communication tools. An application named “Imakiku”, through which students express their opinion, is introduced. Students seem to like the idea of using their familiar devices in class, and are actively engaged in classroom discussion. How such an app is used and its positive outcomes will be discussed in the presentation.

References

荒木史子(2010). 「情動とコミュニケーション能力の関係について」 JACET 関西支部紀要, 12, 80-91.

MEXT (2014). 中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」
Retrieved February 17, 2016, from
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm

#19. 実践報告

【第5室】(402教室) 11:15~11:45

Chair: Owada, Kazuharu (Tokyo College of Music)

Simulation-based Language Education (SIMBLE)

Wright, David (Tokai University)

This presentation provides, as part of a larger action research project, a description and theoretical support of a new teaching approach: simulation-based language education (SIMBLE). It entails the development of computer-mediated, TBLT (Task-based Language Teaching) derived, e-learning activities. The design will draw on the Activity Theory (AT), which outlines how technology enhanced TBLT provides scaffolding for learners of varying abilities and motivational levels, as noted by Muller-Hartmann and Schocker-v. Ditfurth (2010). The approach will 1) foster willingness to communicate (e.g. Reinders & Wattana, 2015) in virtual environments, 2) promote student-centered, active learning, and 3) increase learner motivation. These benefits will address a pressing issue with Japanese English Language learners regarding an apprehension towards oral communication. Assessment will be done using existing measures including an Oral Proficiency Scale and the foreign language classroom anxiety scale (i.e. Horowitz, 1986). A series of experimental research designs will have learners collaborate to complete SIMBLE activities on a set of networked computers. Independent raters will be employed to assist in language evaluation. Statistical analysis of the data will include analysis of variance (ANOVA). The project as a whole will build on the literature, specifically by addressing critiques of TBLT (e.g. Ellis, 2013), relating to the level of task authenticity. Task designs will adhere to both TBLT principles and those of simulation based research (e.g. Ney, et. al.

2012), to ensure active learning and second language acquisition occur in parallel.

Keywords: learner motivation, TBLT, technology enhanced learning

References

- Ellis, R. (2013). Task--based language teaching: Responding to the critics. *University of Sydney Papers in TESOL*, 8.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Müller-Hartmann, A., & Ditfurth, M. S. V. (2010). Research on the use of technology in task-based language teaching. *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology. Londres: Continuum*, 17-40.
- Ney, M., Emin, V., & Earp, J. (2012). Paving the way to Game Based Learning: a question matrix for Teacher Reflection. *Procedia Computer Science*, 15, 17-24.
- Reinders, H., & Wattana, S. (2015). Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. *ReCALL*, 27(01), 38-57.

#20. 研究発表

【第6室】(411 教室) 09:30~10:00

司会 河内山晶子 (明星大学)

PISA 型「読解力」育成のためのリーディング活動の研究

—高校英語検定教科書の分析から—

How to Set Questions and Tasks to Nurture Reading Literacy of

PISA: From Analyses of High School English Textbooks

鈴木 広子 (東海大学)

平井 清子 (北里大学)

グローバル社会で通用する英語力として、英語によるコミュニケーション能力と論理的思考力が求められている。PISA 型リテラシーは、その英語力を示すフレームワークの1つであり、「情報へのアクセス・取り出し」「統合・解釈」そして「熟考・評価」の3つの側面を持つ(2013, OECD)。2009年のPISA読解力調査の結果から、日本の高校生は、テキストを正しく読み取ることは得意であるが、筆者の意図を推察したり、テキストを評価したりすることは苦手であるという傾向が出た。

大学英語教育学会(JACET)バイリンガリズム研究会は、第二言語のPISA型リテラシー育成のために、中等教育ではどのような学習活動が必要かを明らかにする1つの方法として、検定教科書の分析を行ってきた。その目的は、教科書の本文を深く読み、論理的に思考して「統合・解釈」「熟考・評価」する活動を英語で行うために、段階を踏んだ十分な足場作りがなされているかを調査するためである。

本発表は、高校の検定教科書 Communication English I と II を対象として、各レッスンの本文に関する質問とタスクを認知負荷の高さ(cognitive demand)という観点から分析した結果を報告する。また、その結果から、認知負荷の異なる質問やタスクがどのように配列されているのか、英語で「統合・解釈」「熟考・評価」を伴うコミュニケーション活動が設計されているかを明らかにする。

質問とタスクの分析ツールは、ブルーム(1956)のタキソノミーの改訂版 (Anderson & Krathwohl, Eds., 2001) (以下「タキソノミー」と呼ぶ) を使った。このタキソノミーは、認知領域に「知識」“the Knowledge Dimension”と「認知的プロセス」“the Cognitive Dimension”の二つの軸を立て、とくに「認知的プロセス」を「記憶する (Remember)」「理解する (Understand)」「応用する (Apply)」「分析する (Analyze)」「評価する (Evaluate)」「創造する (Create)」の6段階に分けている。PISA 型リテラシーをタキソノミーの6

段階で評価すれば、「情報へのアクセス・取り出し」がレベル1の「記憶する」とレベル2の「理解する」にあたり、「統合・解釈」はレベル3の「応用する」およびレベル4の「分析する」に、そして「熟考・評価」はレベル5の「評価する」とレベル6の「創造する」に対応すると考えられる。なお、タキソノミーは、CLIL や国際バカロレアなどのプログラムの理論的裏付けともなっているという点において、分析ツールとしての妥当性が高いと判断した。

分析対象としたのは高校 Communication English I と II の教科書 A, B, C, D, E の5シリーズである。各教科書の本文に関わる発問・タスクをタキソノミーの6段階で評価していった。5シリーズの教科書のどれもが4つの構成になっていた。1) 導入：プレ・リーディングとしての活動やテーマに関して学習者の興味を喚起する質問、2) 本文の理解：本文のテキストを読みながら質問に答える活動、3) 本文のまとめ：1つのレッスンの本文を読み終わった後、学習者の理解を整理する、まとめの問題、そして4) 発展：本文の内容に関わるが、学習者の既習事項、背景知識を活かして内容を発展させた表現活動である。

まず、各レッスンの本文の長さや教科書全体の英文量について語数を計算し、5シリーズの教科書の本文の長さに極端な差がないこと、したがって、質問・タスクの数を教科書間で比較できることを確認した。分析は、本文の内容に関わる質問・タスクを拾い、タキソノミーのレベル、質問・タスクの指示言語（英語／日本語）、学習者の解答言語（英語／日本語）を記録し、分析上のコメントを集めて表にまとめた。

分析の結果、5シリーズの教科書はどれも、発問・タスクの約8割がレベル1、2であることが明らかとなった。1章の構成という観点に着目すると、教科書Bは「解釈、判断、評価」につながる質問・タスクが非常に少なかった。教科書Cは3) 本文のまとめにレベル5「評価」やレベル6「創造」の質問・タスクが含まれていた。教科書A, Eは数字からみると、レベル3以上の質問・タスクがバランス良く設定されていた。しかし、どの教科書もレベル3以上の活動をする前に、レベル2の下位項目にあるような「情報を区分し整理する」、「意図や目的を明らかにするために例を上げる」などのタスクを使って、段階的に認知負荷が高いタスクを学習者が経験できるような調整が必要であることが明らかになった。

最後に、CLIL の観点から、台湾の英語教科書と IB の教科書の構成および質問・タスクを検定教科書の分析結果と比較対照する。そして、検定教科書のリーディングにおいて、タキソノミーのレベル3以上の活動を効果的に行うための質問・タスクの設計を提案する。

ラーニング・アナリティクスを活用した英文読解実験研究

An Experimental Study of Reading Processes within the Framework of Learning Analytics and Knowledge (LAK)

中野 美知子 (早稲田大学)

本発表では、Learning Analytics を考慮した授業デザインの一例として、英語リーディング科目の授業案を紹介する。通常、学習者の英文読解過程を直接観察することはできない。しかし、教材をデジタル化し、学習ログを収集することで、読解過程における様々な行動を観察することが可能となる。発表者は、荒本が独自で開発したログ収集システム(学習履歴可視化システム)を使った実験を実施し、ページ遷移や各ページの閲覧時間のみならず、辞書参照履歴や音声資料の再生履歴の収集に成功した。これにより、各学習者が使用する読解ストラテジーや英語力の異なる学習者間に見られる特徴を観察できた。

1.0 実験概要

本発表では成績評価として、3 択式内容確認問題 6 問への回答と記述問題 11 問のデータを用いた。事前と事後アンケートに回答させ、読解に影響を及ぼす事項を調査した。リーディング課題は、ジャパン・タイムズの *Tourism in Japan and the World* という時事英語文(1000 語)である。読解は Readiness (時事英語を読む心構え) 興味の種類、知識の種類により、読解速度と読みの深さに影響が出ると言われている。事前アンケートではこの点を質問すると同時に、英語運用テスト(英検、TOEIC、TOEFL、WeTEC など)の点数を質問した。事後アンケートは読解ストラテジーの質問で、Mokhtari & Sheorey (2002) の質問項目を採用し、内容確認問題に回答した直後、使用したストラテジーを回答させ、かつ、学習履歴を可視化したグラフを印字し、学生にどの個所でどのストラテジーを利用したかを回答させた。Moodle 上で全ての事前事後アンケートに答え、かつ、難解な単語にはクリック操作ひとつで内蔵英英辞書と外部辞書を参照できるようにした。1 画面に 1 パラグラフを提示し、音声でも内容を聞けるようにし、音声の速度は、1 倍速、1.5 倍速、2 倍速で使い分けるようにした。

2.0 実験結果

オープン科目受講生 11 人と社会科学部の学生 11 が参加したが、社会科学部の学生は 7 人がタスクを修了した。合計 18 人が参加者であった。図 1 は学習履歴可視化システムを用いた学習ログを示している。図 1 では操作説明が 12 ページあり、本文の読解ページが 9 ページあり、三択問題 6 問、記述問題が 11 問の各回答時間と回答するときどのページに戻って行ったかが示されている。カラーの折れ線は記述の文字数を表している。この用紙を印刷し、学生が使用したストラテジーを書きこんだものが図 2 で示されている。読解の成績を従属変数にし、事前アンケートと事後アンケートで調査した項目を独立変数として、ステップワイズの重回帰分析を重共線性のチェックをしながら行った。表 3 からわかるように、第 9 番目の解析が妥当であることが分かり、読解の理解度に関係するのは、自ら英字新聞を読もうとした経験があること、主題に対する知識があること、認知ストラテジーを効率的

に使っていることが影響することがわかった。読解に要した時間は平均値よりも多少早いほうが理解度が良いことも分かった。

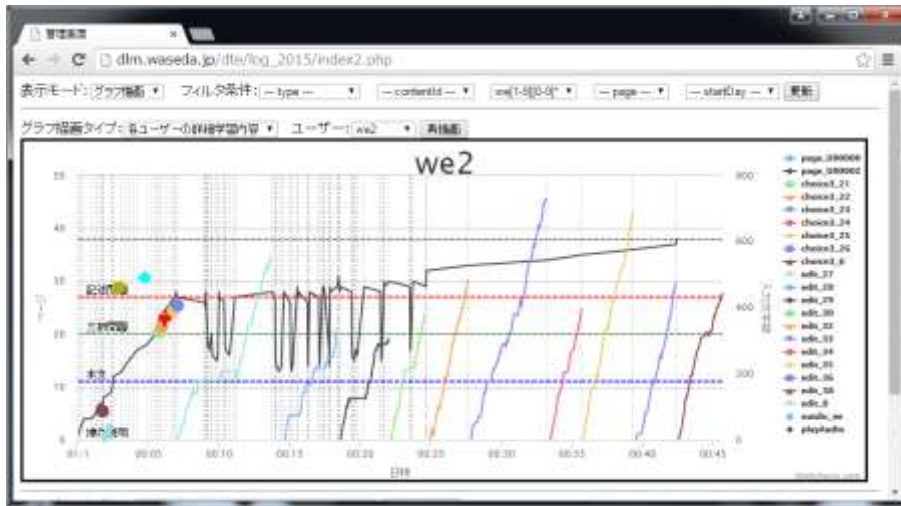


図1 良い読み手の学習履歴

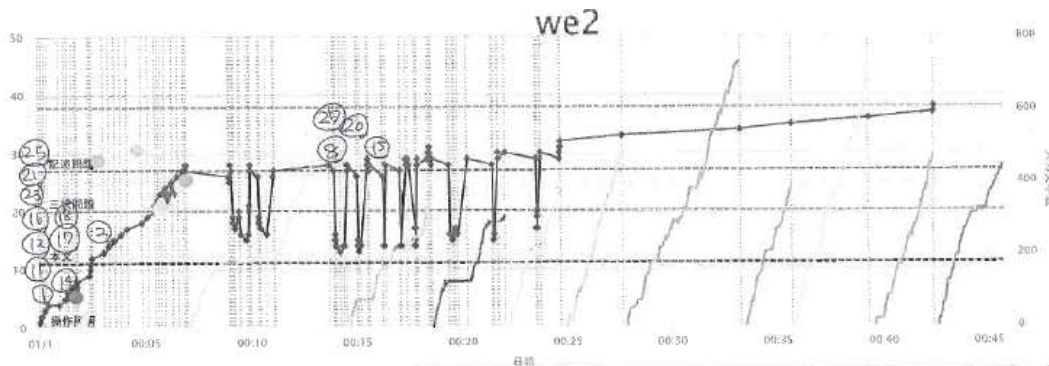


図2 良い読み手のストラテジー使用

表1 ステップワイス重回帰分析結果

| モデル | | 係数* | | | | 有意確率 | 共線性の統計量 | | |
|-----|-------------------------|------------------|---------------|----------------|------------------|--------------|--------------|----------------|------------------|
| | | 非標準化係数 B | 標準誤差 | 標準化係数 ベータ | t 値 | | 許容度 | VIF | 条件指数 |
| 7 | (定数) | 25.455 | 7.365 | | 3.456 | .005 | | | 1.000 |
| | Selfstudy | 13.044 | 3.581 | .576 | 3.643 | .003 | .849 | 1.178 | 3.561 |
| | Knowledge | 3.826 | 1.162 | .559 | 3.294 | .006 | .739 | 1.353 | 3.893 |
| | Cognitive | 3.256 | 1.076 | .582 | 3.026 | .011 | .575 | 1.740 | 5.866 |
| | Supporttive wordtest | -2.197 -2.010 | 1.437 .907 | -.296 -.421 | -1.530 -2.215 | .152 .047 | .568 .588 | 1.760 1.700 | 11.419 13.241 |
| 8 | (定数) | 23.934 | 7.664 | | 3.123 | .008 | | | 1.000 |
| | Selfstudy | 11.916 | 3.880 | .527 | 3.238 | .006 | .887 | 1.128 | 3.312 |
| | Knowledge | 3.136 | 1.124 | .458 | 2.790 | .015 | .871 | 1.149 | 5.448 |
| | Cognitive | 2.324 | .931 | .415 | 2.495 | .027 | .847 | 1.181 | 9.097 |
| | wordtest | -1.295 | .817 | -.271 | -1.585 | .137 | .801 | 1.249 | 10.938 |
| 9 | (定数) | 18.193 | 7.109 | | 2.559 | .023 | | | 1.000 |
| | Selfstudy | 11.123 | 3.838 | .492 | 2.898 | .012 | .903 | 1.107 | 3.001 |
| | Knowledge | 2.738 | 1.153 | .400 | 2.374 | .032 | .916 | 1.091 | 4.861 |
| | Cognitive | 1.799 | .916 | .321 | 1.963 | .070 | .969 | 1.032 | 9.019 |

a. 従属変数 CompScore

自律した英語学習者再考

Autonomous English Learners Revisited

廣森 友人 (明治大学)

1. はじめに

学習者の自律 (autonomy) は教育の「最終的」「究極的」な目的であり、自律学習 (autonomous learning) は「効果的」「理想的」な学習の同義として捉えられることも多い。自律学習とその研究の重要性は国内外で広く認識され、近年では日本の英語教育においても自律 (学習) といった用語はしっかり浸透した。例えば、自律学習に関連した理論/実証的研究が増えており、学習指導要領にある「主体的に学習に取り組む態度」についても、「自律」の概念に通じるものがある。

では、このような関心の高まりが見られる自律 (学習) という概念に対して、私たちは具体的なイメージを共有できているだろうか。例えば、「自律した学習者」といった言葉を聞いて、どのような学習者像を思い描くだろう。自律 (学習) のように目に見えないものや形のないものには唯一絶対の定義が存在するわけではない。しかし、自律した学習者を目指す、あるいは育てるといった場合には、そもそも自律 (学習) とは何かといった理解が不可欠なはずである。

本研究の目標は、自律学習の先導的研究者である Benson の定義 (Benson, 2011) を参考とし、自律学習が包含する概念を3つの観点 (Control over (1) learning management, (2) cognitive processing, (3) learning content) から統合的に捉え、自律的に学習に取り組む成果を上げる学習者にはさまざまなカタチがあることを明らかにすることである。そのような目標を達成するため、本発表では自律学習の3観点の操作化に基づき、英語学習における「自律性診断基準尺度」の暫定版を作成し、その妥当性の検証を行う。

2. 調査1の内容と結果

調査1では、英語学習における「自律性診断基準尺度」の暫定版を作成した。尺度の内容は、learning management (計12項目)、cognitive processing (計16項目)、learning content (計8項目) から成り、すべて7件法 (1まったく当てはまらない~7非常によく当てはまる) とした。調査の対象となったのは、関東近郊の高等学校で英語を学ぶ高校1, 2年生 (計118名) であった。分析の結果、最終的には表1に見られるように、4項目を削除した尺度が得られた。

表1:「自律性診断基準尺度」における平均, 標準偏差, α 係数

| | Mean | SD | α 係数 |
|--|------|------|-------------|
| learning management (計10項目) 例1: 学習開始時には、まず目標を設定する。 例2: 用いた学習方法は適切だったか評価する。 | 4.04 | 1.09 | .89 |
| cognitive processing (計16項目) 例1: 取り組んでいる課題と関係のないことは忘れるようにする。 例2: 自分なら出来るはずだと言い聞かせながら勉強している。 | 4.07 | 0.86 | .87 |
| learning content (計6項目) 例1: 自分に合った学習内容(例: 問題集, 参考書)で勉強している。 例2: どんなことを勉強したいか, はっきりとした意見を持っている。 | 4.01 | 1.33 | .93 |

3. 調査2の内容と結果

調査2では、上記で作成した尺度の妥当性(基準関連妥当性)を検証した。具体的には、自律性の程度が高ければ高いほど、授業外で自主的に学習する傾向が高くなり、結果として学力(本研究の場合、英語力)も向上すると仮説を立てた。そこで、尺度によって得られる自律性の指標と自主的な学習時間、英語力の間には正の相関が見られるかどうかを確認した。調査の対象となったのは、調査1に参加した学習者と同様であった。分析の結果、図1, 2に見られるように、予想した通りの結果が得られた。

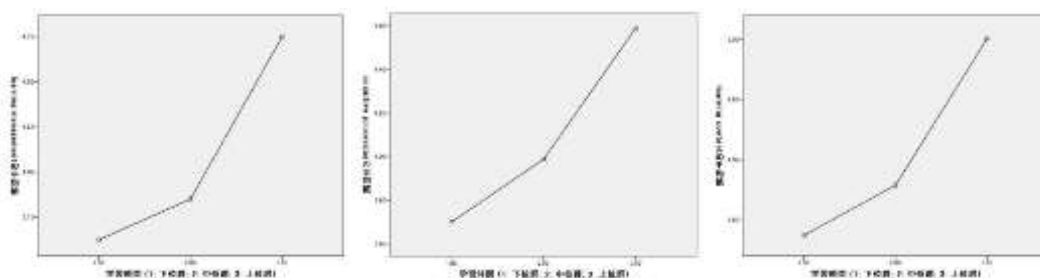


図1: 自主的な学習時間と自律性の各構成要素間の関係

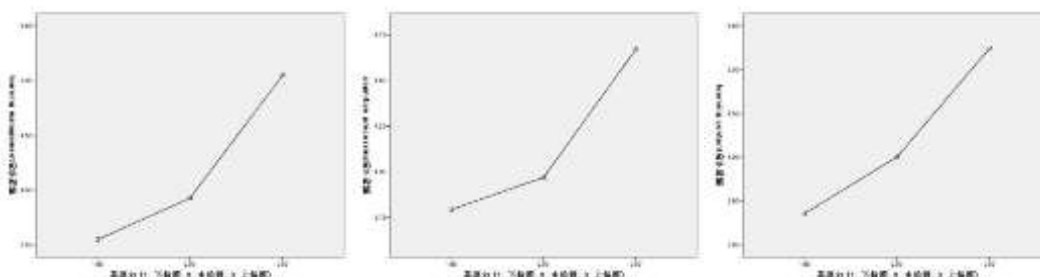


図2: 英語力と自律性の各構成要素間の関係

4. まとめと今後の課題

自律的に学習に取り組む成果を上げる学習者をいくつかの観点から統合的に捉えることは、学習者の特性に基づいた新たな学習支援のあり方について提案できる可能性を意味する。今後は、実際に教育介入を伴う調査を通じて、そのことを実証的に検討していく。

動機づけ的要因の強い学習者と、方略的要因群の強い学習者の比較

The Comparison Between Highly-Motivated Learners and High-Strategy-Use-Learners

河内山 晶子 (明星大学)

【はじめに】

本研究が扱うテーマ「自律的学習」は研究者にとっても教育者にとっても、関心の高いテーマである。やる気を明確に持った学習者は少なく、たとえやる気があったとしても、それが成果につながるまでの手立てが分からず、せつかくのやる気が空回りするという現象は多々見られる。学習者内部に潜在する自律を引き出し、伸ばしていくという観点が望まれる。つまり、学習者自身の持つ動機などの因子の中に、方略開発の原動力を見て取り育てていくといったアプローチである。

【研究課題】

そのためには、動機や方略というような学習者因子を単独で捉えた研究ではなく、動機、方略、その他の学習者因子の因果関係までも視野に入れた研究が必要である。そのような、要因間のインターアクションまで扱った学習モデルを、日本での「外国語としての英語学習」という文脈で構築した研究は少ない上、それらにも補うべき課題は多い。まずあげられる課題としては、モデルにメタ認知方略と情意の要因が考慮されていない点で、本研究では、それらを含めたモデルを構築した。構築にあたっては、要因の位置づけについての骨組みをまず仮定した。最終的にモデルの構造は「動機づけ・情意→メタ認知方略→方略→能力」という「5 要因 4 層」の枠組みとした。

【実験】

実験は、大学 1 年生英語学習者約 800 名を対象に実施された。動機づけ、情意、メタ認知方略、方略の 4 要因は、Pintrich 他 (1990) で使用された MSLQ 質問紙を日本人に適合させた質問紙によって測定され、能力要因は語彙、作文、読解、聴解の 4 領域別に測定できる標準テストによって測定された。

【分析—モデルの構築とモデルの活用】

実験により得られた学習者要因を因子分析したところ、16 の因子が抽出された。この 16 因子に能力因子の 4 因子を加えた 20 因子を仮定した構造に入れ、それらすべての因子を結ぶ関係線を引き、この中からモデルに使う関係線を選定することとした。本モデルは、「特徴ある学習者において、学習プロセスにどのような違いがあるかを浮

き彫りにして、教育実践に役立てること」を目的としているため、モデルに残すべき関係線の選定基準を決め、その結果、27本の関係線が選定され、自律的学習モデルが構築された。

次に、この構築されたモデルを使って、様々な特徴を持つ学習者の学習プロセスの違いを分析した。様々な特徴の学習者とは、ある因子の上位・下位の別で群分けした学習者のことである。能力の4因子による群分けに、英語総合力、成績変化での群分けを加えた6通りの分析と、学習者因子16因子での群分けにより、総計22通りの分析となった。

【考察】

この分析結果を基に、考察が展開された。その第一ステップは、モデルによる分析で「成績のよしあしの差が何に起因するのか」を探ることで、すでに河内山（2013）で論じた。本発表では、さらに発展させた考察を展開し、22の分析を総括的に鳥瞰した上で論じていく。「22の分析を総括的に鳥瞰した考察」とは、因子、要因、要因群と枝分かれする際の観点ごとに次々に比較していく考察である。この両者の比較により、学習者の特徴による学習プロセスの違いを検討していった。

その結果、動機づけの要因の強い学習者と、方略的要因群の強い学習者で比較した際に、最も際立った違いが認められた。前者はメタ認知方略から方略への関係線が強く、後者ではその関係線が弱いことが明らかとなったのである。後者は方略をよく使う学習者であるにもかかわらず、「動機→メタ認知方略→方略」というような「関係の中で得られた方略」が存在していない。ということは、「彼らが使っている方略は、外から得たものである」ということになる。このことから、「動機づけ要因群の高い学習者には成績上位群が多い」ということが考えられる。つまり、「上位者は自分の動機から発して、メタ認知方略を使い、工夫して得た方略を使いこなしている」ということが認められたのである。

【結論】

このことから、方略は外から得た知識注入型の方略よりも、自分の動機づけから生まれ、自分の持つ状況に照らして工夫され、モニタリングしながら編み出された独自の方略のほうが成功しやすいということが明らかとなった。因子だけがピンポイントで外から強化されるよりも、学習プロセスの中でインターアクションの効果で相乗的に強化されていくような「関係性の中で」強められた方略のほうが、成果を上げていることが明らかとなったのである。

【教育的示唆】

以上から、教育的示唆として次のことが言えよう。自律的学習は「動機と自信という基盤」のもとに育成されることが重要で、努力も単なる努力ではなく「モニタリングを伴った努力」が重要なのであり、自ら工夫して方略を編み出していくことが望まれるということである。

#24. 賛助会員発表
【第7室】(412教室) 09:30~10:00
【三修社】

Enhancing Better Language Learning: Input and Output Opportunities Through *CLIL Human Biology*

Godfrey, Chad (Saitama Medical University)

Kojima, Satsuki (Miyagi University)

Sasajima, Shigeru (Toyo Eiwa University)

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a teaching approach that is gaining more attention in language classrooms in Japan. Although more popular in Europe, CLIL practices are being adapted in EFL classrooms in Japan by both native and Japanese teachers with positive results. CLIL is defined as a “dual-focused educational approach in which an additional language is used for learning and teaching of both content and language” (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, p.9). Although Japanese students have opportunities to explore language in an EFL classroom, what students often lack is having ownership for their own learning. Added to this, quality materials used to support language learning are sometimes absent at the university level; the need for authentic learning materials in EFL classrooms for students to express themselves in English is of great importance. Therefore, a team of authors came together to create a CLIL textbook that helps promote learning opportunities in the EFL classroom and works to build a greater understanding of various topics related to human biology.

In this publisher’s presentation, the presenters will share the newly authored textbook, *CLIL Human Biology*. Through their presentation, the contents of this textbook will be shared, along with how each section can encourage better student learning. In addition to this, the presenters will address how a “learning by doing” approach in a Japanese EFL classroom can help boost richer language learning. As the title of the textbook suggests, *CLIL Human Biology* covers a variety of health topics, ranging from “humans and their environments” to “agriculture and human health” to “sports and injuries”. The textbook units give students a chance to scaffold content and language as

they progress through each of the unit's six sections. The presenters will share these sections, illustrating how each section has its each own instructional benefit.

Section one (check your knowledge) allows students to “warm up” to a topic by checking facts about a particular topic and discussing their ideas with a classroom partner. This is followed by section 2, a listening exercise, which introduces several different facets of the unit's topic. Section 3 (questions and discussion about the talks) gives the students an opportunity to further explore the listening topics by discussing them with a partner. Section 4 includes two reading passages that bring two subthemes about the topic into stronger focus. This is followed by section 5, which deals with a grammar element. This section gives the students an opportunity to examine a particular grammar point and practice it through writing. In section 6, which is titled “further study”, students can have a sense of autonomy over what they will study and how they will share what they have learned. The presenters will show examples how section 6 offers a valuable chance for students to bring together the ideas and skills practiced throughout the unit.

As part of this presentation, the use of KWL Charts will be introduced in conjunction with *CLIL Human Biology*. Using KWL Charts (K = what I know, W = what I want I want to know, and L = what I learned) in the context of reading can be useful to engage students' prior knowledge about a topic as well as incorporate their new knowledge. KWL charts help students to be active thinkers while they read (Carr & Ogle, 1987). Before and after reading the passages of section 4, students chart their understanding and learning in both content and language. The presenters will illustrate how this information can assist teachers in understanding more about their students' learning and help guide their own teaching objectives.

We believe that attendees from any EFL background can benefit from hearing about this publication and how its contents can influence student learning. Furthermore, and most importantly, attendees can more fully understand how this CLIL textbook can help their own students take a more active role in their own learning. We believe that these elements can have positive outcomes for any language educator in any university context.

第二言語としての英語読解における **Skimming** や **Scanning**
スキルの測定手法の開発
—TEAP CBT における **Search Reading** 課題を事例として—
**The Development of Test Tasks That Measure Skimming and
Scanning Skills in Second Language Reading: Developing the
Search Reading Task of the Test of English for Academic Purposes
Computer-Based Test (TEAP CBT)**

高村 恭子 (株式会社教育測定研究所)

宮本 隆昭 (株式会社教育測定研究所)

本間 充 (公益財団法人日本英語検定協会)

本研究発表では、TEAP CBT (Test of English for Academic Purposes Computer-Based Test) における Search reading 課題の開発背景と設計概要、および予備調査で得られた結果について報告する。この課題は、第二言語としての英語読解時の Skimming や Scanning スキルを測定する手法として開発された。

TEAP (Test of English for Academic Purposes)は、日本の大学で必要とされる英語力を測定するテストとして、日本英語検定協会と上智大学により、まず PBT (Paper-Based Test) が開発された。TEAP は大学入試での利用を使用目的としており、従来の各大学での個別入試に代わる、あるいは併用する外部試験として、上智大学、青山学院大学、関西大学、筑波大学など、すでに多くの国公立大学で現に利用されているか、今後の利用が予定されている。TEAP の特色は、大学で必要とされる英語を反映した実践的な問題内容にある。4 技能 (読む・聞く・書く・話す) をバランスよく測定し、英語で講義を受ける、文献を読む、口頭発表するなどの大学で遭遇する場面を反映させた内容となっている。また、TEAP が測定の対象とする範囲は主に CEFR の A2 から B2 を想定している。

TEAP CBT は、日本英語検定協会と教育測定研究所が協力して新たに開発されたコンピュータ形式による TEAP である。上記の TEAP の特色を生かしつつ、コンピュータを活用したテスト問題 (動画を含むデジタル素材を扱う問題や、回答方法にドラッグ&ドロップを使う問題など) が追加され、より幅広い場面を扱っている。CBT は PBT と並行する形で開発・実施の準備が進められており、2016 年秋に第一回の実施が予定されている。

本発表で扱う Search reading 課題は、日本の大学で必要とされる英語読解力の中で、従来のテスト形式では測定が困難であった Skimming や Scanning といったスキ

ルや、電子媒体での読解力を測定するものとして開発された。国際的な学力調査 PISA では、現在の教育においては紙媒体に加えて電子媒体での読解力が重要だとして、2009 年の調査からハイパーテキストによるデジタル素材の読解も調査問題に含めている (OECD, 2010: 10)。また、Urquhart & Weir (1998: 101-103) によれば、読解力の中でこれまで教育や測定の主な対象となっていたのは詳細を深く読み込む Careful reading であったが、さらに重要な読解の要素として、Search reading (あらかじめ知りたい情報があり、それを探し出して読む)、Scanning (読むべき部分、読むべきでない部分を選別しながら読む)、Skimming (概要をつかむ) などがあるという。大学教育においても、複数の学術的資料の中から必要な情報を取り出すといった場面で Search reading、Scanning、Skimming といった要素が使われていると考えられるが、従来紙テスト方式でこれらを測定するのは困難であった。上記スキルを測定するには、ある程度長さのある複数の資料を用意し、時間制限をかけ、「すべてを細かく読んでいると間に合わない」状況を作る必要があるが、紙テストの場合、1 問ごとに時間制限をかけるのは現実的でない。意図的に「読むべきでない部分」を含めることによって紙の量が膨大になってしまうという問題がある。

TEAP CBT の Search reading 課題では、コンピュータの利点を生かし、これらのスキルを測定する目的で開発された。この課題では、受験者に文献データベースを模した画面が提示される。これは、大学生が文献データベースにアクセスして必要な資料を検索する場面を想定したものである。受験者にはあらかじめ質問が与えられ、受験者は 4 つの選択肢からその解答を選ぶ。本課題は検索語がすでに入力されて検索結果が表示された状態から開始する。この検索結果画面には関連する複数の資料のタイトルが表示されている。このタイトルをクリックすると各々の要旨に移動することができ、さらに要旨のページから対応する本文のページに移動することができる。本文をすべて読めるほどの時間は設けられていないため、受験者はタイトルや要旨だけを読んで、質問の内容と照らし合わせて読むべき本文を選び取る必要がある。この際、Search reading を用いて、どの資料に必要な情報が書かれているか推測することが期待される。また本文の中では、Skimming や Scanning を使いながら読み進め、必要な情報を探し出すことが求められる。

TEAP CBT の予備調査における受験者の Search reading 課題への回答状況を分析した結果、Search reading 課題が他のリーディング課題と比較しても、TEAP の想定している受験者層にとって、回答が困難ではないということがわかった。これをふまえると、今回開発された Search reading 課題はこれからの大学英語に必要な読解力を測定する課題として適切であると判断できる。

OECD. (2010). *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264062658-en>

Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. C. N. Candlin (Ed.). London: Longman.

#26. 賛助会員発表
【第7室】(412教室) 10:40~11:10

<<CANCELED>>

グローバル人材育成のためのブレンド型英語学習教材

A Multi-faceted Approach to Global Competency in English Learning

斎藤 裕紀恵 (早稲田大学)

矢野 恵介 (株式会社 SMATOOS)

グローバル人材育成に欠かせない実用的な英語運用能力の養成は、学校種を問わず教育現場において喫緊の課題となっている。それにも関わらず、学習コンテンツが良質で、尚且つ先生方を上手くサポートする教材はまだ不足しているのが現状である。そういった要請に応えるため、本取り組みにおいては、グローバルなビジネスの現場で必要とされる英語力の習得を目的とした、従来の教室用テキストとオンライン学習教材 (BeNative) を組み合わせた、これまでにないコンセプトの大学生向けブレンド教材を開発した。

本教材は、株式会社 SMATOOS が提供する生のビジネス英語に特化した動画のビッグデータを基に作成されたオンライン英語学習サービス BeNative の一部を基にして、その動画学習コンテンツを教室用教材として再編集したものである。本教材には一部ずつ独自のアクセスコードが印刷されており、本教材を購入した生徒たちはその ID を使用することで、教材内に収録されている BeNative の動画学習コンテンツにアクセスすることが可能になる。このように本教材は、時間や場所を選ばずに本場の英語を学習できる BeNative のオンラインならではの長所と、教師から詳しい解説を聞いたり、他の学習者とコミュニケーション活動を行ったりする対面授業ならではの長所とを上手く融合させ、学習効率を最大化させることを目的としている。この全く新しいコンセプトに基づいた英語学習教材によって、従来の「教科書英語」からの脱却を図り、生徒たちが卒業後すぐにビジネスの現場で活用できる、実用的な英語運用能力の向上を図ることができる。

本教材を利用して実際の授業を展開するにあたっては、学習者のレベルや学習ニーズに応じて柔軟な使い方ができる。具体的には、初級レベル (TOEIC スコア 400 前後で 500 を目指すレベル) のクラスであれば、ビジネス英語の基本的な語彙や表現をリスニングやディクテーションで繰り返し学習することで定着を図りアウトプットに無理なくつなげられる。中級レベル (TOEIC スコア 500 前後で 600 から

700 を目指すレベル) のクラスであれば、オーセンティックなビジネスシーンを想定したプレゼンテーションやディスカッションなど、アウトプットに比重を置いた授業展開も可能となる。

また、本教材は、従来の教授用書のみならず、授業用パワーポイントスライドを各章に完備しており、実際に授業を行う先生に提供している。このスライドは、実際の授業をスムーズに行えるように本教材の内容と完全に対応している。そのため、授業を行う先生は予めこのスライドをダウンロードし、これに沿って授業を行うことで、今までかなりの時間を要するのが一般的だった授業前の準備にかけていた時間を大幅に圧縮できるというメリットもある。

本発表の中では、本教材の実際の導入事例についてもいくつかご紹介することで、具体的に授業中にどのように使用しているのか、先生側・生徒側にとってどのようなメリットが感じられるのか、などについても併せてご紹介差し上げたい。

#28. 研究発表

【第1室】(310教室) 14:35~15:05

司会 武田礼子 (青山学院大学)

CLIL をめざす協働学習の試み

Aiming at CLIL through Collaborative Learning

津田 ひろみ (明治大学・非常勤講師)

英語は単なるツールではない。その使用者の自己認識、文化、社会にまで影響を及ぼすと考えられる。したがって、日本人にとって第二言語である英語も単なるコミュニケーションのためのツールではなく、自己を表現し、さらなる自己を形成していく働きを担うものであるといえよう。

一方、小学校 CLIL 学会によれば、CLIL (Content and Language Integrated Learning : 内容言語統合型学習) とは、内容 (教科ないしは時事問題や異文化理解などのトピック) と言語 (英語) の両方を学ぶメソッドで、「4つのC」で授業が組み立てられているという。「4つのC」とは、Content (科目やトピックなどの内容)、Communication (言語知識や言語スキル)、Cognition (多様な思考力、問題を分析する力)、Community / Culture (協同学習、異文化理解、地球市民としての意識) である。

一方、協働学習とは、仲間との情報交換や学び合いを通して多様な考え方や理解のプロセスを知り、各自の学びを深めながら、独自の問題解決の道を見つけ、創造的な考えを確立しようとする学習方法であり、その本質において CLIL の 4C に重なる部分が大きいことは明らかである。よって、協働学習によって CLIL を実現することは十分に可能であると考えられる。

本研究の目的は、協働学習を導入した大学の英語授業で内容理解を重視する CLIL がどのように実現されているか検証することである。大学1年生の英語リスニング授業の参加者 16 名を対象とする。彼らの英語運用能力は lower-intermediate (入学時 TOEFL IBT スコアは 350~460) である。当該授業は必修科目であり、週 2 回行われ、教室では授業者も学生も英語の使用が義務付けられている。

本研究が取り上げるリスニング授業では、アメリカの大学の模擬授業 (6分~7分) を収めた DVD に基づくテキストを使用する。テキストの構成は、1) プレ・リスニング活動としてトピックに関するグループ discussion を通してスキーマを活性化する、2) 関連の単語・熟語を理解する、3) 内容理解問題に取り組む、4) 模擬授

業の内容を要約する、5) ポスト・リスニング活動として、トピックに関する各自の経験を語り合ったり意見を述べ合って思考を深める、という5段階である。そのうち、1)スキーマの活性化、4) 要約、5) 批判的思考を深める、という3つの段階に3~4人のグループを基本とする協働学習を取り入れる。

学生は、学内のLMS(Learning Management System)を使って音声を聞くことができ、self-access center で字幕付きDVDを視聴することができる。こうした教室外での自律的な学習の様子はlistening-logに記録、提出させた。また、授業の終わりには振り返りを記入させた。

学期末に協働学習の効果に関するアンケート調査を行い、自由記述の欄も設けた。

本発表では、リスニング授業全般に関するアンケート調査の結果を述べることに加え、“Genetically Modified Food”と“Frank Gehry”という2つのユニットを取り上げ、授業の詳細を紹介することによって、協働学習を導入した授業でCLILがどのように進められるか明らかにする。

学期末のアンケートの結果では、協働学習を経験したのちの学生の変化として多くの学生が、「思考を深める」「多様な意見を知る」という項目を挙げた。自由記述欄にも同様の記述が見られた。ゲームやグループワークによって情意フィルターを下げることだけが協働学習の主たる効果と考えられがちだが、視野を広げ、批判的思考を深める効果もあることが確認された。

協働学習の問題点も指摘された。時間がかかることとグループのメンバーがしゃべらないと協働学習うまく機能しない点である。協働学習は正解がひとつの問題の答え合わせに導入する必要はなく、CLILのような内容について考察を深める場面に導入するのが好ましい。そうすれば、学習者は時間をかけてトピックを自分の問題として捉え、批判的思考を深めることができる。協働学習を導入する際には、学習者に考える時間をじゅうぶんに与えることがCLILの実現につながるといえる。また、グループ間の差を縮めるためには、適宜グループメンバーを交替することが有効であろう。

今後の課題として、内容理解を確実にし、自身の考えを樹立する力を育成するために、教師がファシリテーターとして準備すべきステップを具体的に示したい。そうした教授の手順を策定することは協働学習をさらに意味ある学習過程とするために意義ある提案と考える。

#29. 研究発表

【第1室】(310教室) 15:10~15:40

Chair: Takeda, Reiko (Aoyama Gakuin University)

Multiple Intelligences in a ‘Soft’ CLIL Classroom at the Japanese Tertiary Level

Yamauchi, Darlene (Toyo University)

In an effort to develop Japanese university graduates that can successfully participate as well as actively communicate on the global stage it has become increasingly apparent and necessary that authentic content oriented communicative languages classes must be developed at all levels including the tertiary level (MEXT, 2011). This presents a serious challenge for educators at the tertiary level as many undergraduate students believe that English is either too difficult or have decided they are simply not interested (Roesgard, 2006). One reason cited for this lack of interest English is the teaching methodology in which students have been exposed to in their early years of EFL instruction combined with the fact that quite often this methodology is inconsistent with learners needs and learning styles (Ogawa & Izumi, 2015). In an attempt to address these discrepancies Howard Gardner’s (1983) theory of Multiple Intelligences (MI) with its focus on learner autonomy offers an effective unique approach to learning for Japanese students enrolled in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classes at the tertiary level. Gardner suggests that each person has the possibility of possessing different types of intelligences labeled Multiple Intelligences (MI) namely: linguistic intelligence, logical-mathematical intelligence, visual-spatial intelligence, bodily-kinesthetic intelligence, musical intelligence, interpersonal intelligence, intrapersonal, and more recently naturalist intelligence (Armstrong, 2009). Fundamentally proposed as a psychological theory, MI Theory has gained increasing popularity with educators particularly as its learner-based principles correspond with the belief that student individuality or learner differences should be recognized and instruction should ultimately respond to the unique needs of learners (Onada, 2014). In the CLIL classroom where language is being used as a ‘tool’ through which other aims and objectives are achieved The flexibility of MI Methodology may be considered instrumental in leading to increased engagement as well as motivation.

This presentation drawing on the results of a previous investigation (Yamauchi, 2014) administering an MI inventory as an instrument to ascertain learners’ perceptions of their MI, this small scale research study demonstrates the effectiveness of applying MI methodology to a tertiary learning syllabus illustrating how diverse intelligences scaffolded by MI driven instructional techniques advance learning in a soft or language led CLIL class (Ikeda, 2012). Employing results from an MI Inventory as well as classroom observations and student interviews this small scale case study (n=25) investigates the practical application of MI in a content-driven English language syllabus for a first-year

Japanese university nursing students through the development and application of a Learning Skills Intelligences (LSI) Matrix (Yamauchi, 2016). This instructional rubric encapsulates each MI individually incorporating techniques and activities that will satisfy the necessary linguistic skills of reading, writing, speaking, listening, vocabulary and grammar within a CLIL syllabus. A demonstration of the application of an LSI Matrix in one specific lesson in its entirety will be presented to illustrate how an existing language syllabus can be adapted to embrace both MI and CLIL principles with improvements demonstrated by students classroom participation as well as increased learner engagement. Findings from interviews and classroom observations support benefits of MI methodology in this syllabus generating activities appealing to the prevalent MI with this group specifically: kinesthetic, musical, interpersonal and other intelligences. Although findings from this small case study are preliminary in nature the ease with which MI methodology was successfully applied to this 'soft' CLIL context was apparent by the positive feedback from the students as well as their active participation within the class. Although this research focused on nursing students the ease, time-saving capability and compatibility of utilizing an LSI Matrix for other CLIL classes at tertiary level will be demonstrated and participants will be invited and encouraged to utilize this instructional tool with their own CLIL classes in order to lead to improvement in teaching and learning practice.

References:

- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom 3rd edition*. Alexandria: ASCD.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Ikeda, M., (2012) CLIL genri to shidoho [CLIL Principles and Methodology], in CLIL: New Challenges in Foreign Language Education at Sophia University: Volume 2, Practices and Applications, Izumi, S., Ikeda, M. & Watanabe, Y. (Eds.), Tokyo: Sophia University Press.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2011). Five Proposals and Specific Measures for Developing Proficiency in English for International Communication. *July 13, 2011*.
- Ogawa, E. & Izumi, S. (2015). Belief, strategy use, and confidence in L2 abilities of EFL learners at different levels of L2 proficiency. *JACET Journal*, 59, 1-18.
- Onoda, S. (2014). An exploration of effective teaching approaches for enhancing the oral fluency of EFL students. In Muller, J. Adamson, P. Brown & S. Herder (EDS.)
- Roesgard, M. (2006). *Japanese education and the cram school business: Functions, challenges, and perspectives of the juku*. Copenhagen: Nordic Institute of Asian Studies.
- Yamauchi, D. (2014). Self-evaluation of learner's multiple intelligences in an undergraduate ESP Program for nurses at a Japanese university. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2(4), 591-602.
- Yamauchi, D. (2016). Redesigning a Japanese Tertiary Communicative EFL syllabus: Integrating Multiple Intelligences. *Asian EFL Journal*, February (90) 66-86.

#30. 研究発表

【第2室】(311 教室) 14:35~15:05

Chair: Saito, Sanae (Tokai University)

CLIL in Higher Education in Japan and Spain: Lecturers' Perceptions

Tsuchiya, Keiko (Tokai University)

Since the mid-1990s, Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been introduced in primary, secondary and tertiary education in European countries to follow the European Union's (EU) multilingual policies. English medium instruction (EMI) courses at tertiary education has also been encouraged in the Japanese national educational policies in the last decade to respond to the globalised economy (MEXT, 2011). Although defining CLIL is still controversial (Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo, & Nikula, 2014), I take the broad definition of CLIL in Mehisto, Marsh & Frigols (2008), which includes EMI lectures to which the conceptual frameworks of CLIL may not explicitly or intentionally be applied, since it reflects the contexts of CLIL implementations I investigate here. Two research principles are addressed in this presentation: (1) how have EMI-CLIL courses been introduced and implemented in Japanese and Spanish universities? and (2) how do the CLIL lecturers in the contexts perceive its implementations?

Semi-structured interviews were conducted with five CLIL practitioners at universities in Japan and Spain in 2014-2015 to obtain their perceptions: *Fukuda*, who specialises in International Relations, *Hayashi* in English Education and *Ito* in English Language History, teach at universities in the Kanto area of Japan, and *Jose* in English Education and *Elsa* in Fine Arts at a university in Madrid, Spain (name anonymised). The CLIL courses of the four lecturers (Fukuda, Hayashi, Jose and Elsa) are categorised as into *subject teacher led projects*, while Ito's as a *language teacher led project*, according to Clegg's (2006) classifications of CLIL.

A thematic analysis on their interviews has revealed different rationales in the implementations of CLIL: Fukuda expects that the pedagogy of CLIL develops faculties' teaching skills but its benefits to the students might be limited; Hayashi emphasises that CLIL improves the students' understanding of content knowledge and also promotes curriculum reforms in the institution; while Ito believes that

CLIL enhances students' cognitive skills, which are necessary at a global workplace. The advantages of CLIL Hayashi and Ito have described are shared with the two Spanish lecturers, i.e. enhancing content knowledge and cognitive skills. A difference is Jose and Elsa seem to show more engagement and positive attitudes towards CLIL than the Japanese lecturers, connecting their own expertise and previous teaching experiences to the CLIL approach. Similarities and differences in the legitimations of CLIL were identified in the lecturers in the distinct contexts.

References

- Clegg, J. (2006). Education in English as a second language: a world of practices. In W. Arnold, N. Joseph, H. Mol & R. Mitchell-Schuitevoerder (Eds.), *Young Learners and the Content and Language Integrated Learning (CLIL) Continuum* (pp. 22-34). Canterbury: IATFL YL SIG.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2014). "You can stand under my umbrella": Immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M., Jesus. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- MEXT. (2011). Current Status of Higher Education Reform (in Japanese, 大学における教育内容等の改革状況について). Retrieved 17 May 2014, from http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1341433.htm

Note

A part of the study (the analysis of the Japanese lecturers' perceptions) was previously presented at the ICLHE Conference 2015, Brussels.

Acknowledgement

This study was supported in part by JSPS Grant-in-Aid for Young Scientists (B) No. 26870599. I thank the teachers for their generous contributions to this study.

#31. 研究発表

【第2室】(311 教室) 15:10~15:40

司会 齋藤早苗 (東海大学)

EFL と ELF—企業 CLIL 研修から得られる教育的示唆—

EFL and ELF: Pedagogical Implications from an In-house CLIL Training

大津 明子 (大東文化大学)

日本の文部科学省は、2003年3月に『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」を策定し、「大学を卒業したら仕事で英語が使える」ことを大学英語教育の目標として掲げている。2012年6月には、内閣官房長官、外務大臣、文部科学大臣ほか関係閣僚により構成されたグローバル人材育成会議が「グローバル人材育成戦略」を発表し、小中高を通じ英語教育を強化すること、大学では授業を基本的に英語で行うことの必要性を唱えている。このように、グローバル化した世界で活躍できる人材の育成のために英語教育が重視される一方、実際に英語を使って仕事をしている人々の現実、学校教育に十分に反映されているとは言い難い。この学校教育と仕事の橋渡しという意味で、ヨーロッパにおける CLIL 研究から学べることは多い(Wolff, 2007)。本研究では、英語を共通語(English as a lingua franca, ELF)として仕事をしているエンジニアのための英語研修を例に、教科としての英語を考え直し、より学習者主体の教育に変えていくために CLIL が持つ可能性について論じる。

世界の英語話者のうち、ノンネイティブスピーカーの数がネイティブスピーカーの数をはるかに上回る現在、国際ビジネスにおいて、英語を母語としない者同士が、英語を共通語(ELF)としてコミュニケーションをはかることは日常茶飯事である。そこで用いられる英語は、いわゆるネイティブスピーカーの規範を離れ、それぞれの話者が特定の目的、状況に応じて効果的かつ自在に使いこなすものである(Seidlhofer, 2011)。一方、学校教育では、教科としての「英語」がそもそも何を指すのか議論されないまま、ネイティブスピーカーの能力(competence)に近づけることが究極の目的とされている(Widdowson, 2016)。つまり、教室での英語は常に「外国語」(= English as a foreign language, EFL)であり、ノンネイティブスピーカーの話す英語は「中間言語」(Selinker, 1972)として逐一訂正される。グローバル化社会の英語教育には、このような教室内外での使用と学習のギャップを縮め、学習者が将

来（または現在）実際に英語を使用する状況で役立つ能力(capability)を身に付けさせることが期待される(Widdowson, 2016)。この意味で、CLIL が「学習者にとって意味があり、理解できる」(Lasagabaster & Sierra, 2009)内容を扱う点、さらに「言語的な間違いを罰したり訂正したりしない」かつ「言語学習者が自己充足的な(self-contained)言語処理および文法生成をするものとする」と考える」(Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, p. 7)方針は、ELF の実態に即した英語教育への示唆に富んでいる。

上記の考え方に基づき、本研究は、日本の建設会社に勤務する4名のエンジニアと、彼らのために実施された集中英語研修を担当した2名の教員の「英語」に対する態度を、インタビューと授業観察により検証した。4名のエンジニアのうち3名は、研修後にアジア諸国に赴任することが決まっており、ELF を使って仕事をすると考えられる。2名の教員は、それぞれ「基礎（ビジネス）英語スキルを向上させる」モジュールと、「プレゼンテーションスキルを向上させる」モジュールを担当した。具体的には、前者のモジュールでは、英語の文法、語彙の習得を主目的に、後者のモジュールでは、①建築工事の契約に関する概念、語彙を英語で学ぶ、②自分が過去に担当したプロジェクトについて英語でプレゼンテーションをする、という2つの目的で授業が行われた。すなわち、前者のモジュールは典型的な EFL の授業、後者のモジュールは広義の CLIL の授業と考えることができる。

授業観察の結果、EFL 授業では、教師が学習者の文法を細かく訂正しているのに対し、CLIL 授業では、内容の理解と、教師と学習者の意味の交渉に重点を置いていることが確認された。教師へのインタビューでは、EFL 授業の教師が、学習者の「間違い」を指摘することに意識的に重点を置いているのに対し、CLIL 授業の教師は、自身も大学時代に工学を専攻した経験があるが、一方的なティーチングを避け、学習者／エンジニアに英語で説明させる機会を多く設けるよう試みていることがわかった。さらに、エンジニアへのインタビューでは、研修に望むこととして、細かな文法項目の習得よりも、実際に英語を話す機会を多く持つことが、職務上必要な練習であるという意見が確認された。結果として、「英語を、上達するまで待つのではなく、なるべく早い時点でコミュニケーションのツールとして使う」(Marsh, 2000)という CLIL の方針は、ELF で仕事をするエンジニア達に取って有効な教育方法と言うことができ、オーストリアで工学を専攻する／していた学習者についての調査(Dalton-Puffer, Hüttner, Schindelegger & Smit 2009)とも共通する結論となった。

ELF の使用目的、場面は、個々によって異なるものであり、本研究は普遍的な教育方法を提案するものではないが、「英語」という教科の一律的な捉え方を見直し、学習者がどのような場面でどのように英語を使用するかを意識することが、真に学習者中心の英語教育を考える第一歩であると提案するものである。

#32. 研究発表

【第3室】(312教室) 14:35~15:05

司会 長田恵理 (國學院大學)

CLILにおける他教科指導法の活用—美術科に焦点をあてて—

Application of Teaching Approaches of Other Subjects to CLIL:

A Focus on Fine Arts

小野 裕梨恵 (玉川大学・大学院生)

はじめに

CLIL は、‘a dual-focused educational approach (Coyle et al., 2010: 1)’と言われるように、内容学習と言語学習を等しく行う教育的アプローチである。そもそも言語活動・学習は言語科目においてのみ行われるわけではなく、他教科でもなされるものであることから、他教科と統合的に学習を行うことは非常に有意義である。ただし、CLIL 実践および研究において、英語教育・言語習得における教授法やアプローチへの言及・適用ばかりが目立つことについては議論の余地がある。他教科にも教授法はあり、内容と言語を等しく扱うのであれば、その教授法も等しく言及しなければならない。他教科の教授法の中には、言語学習との関連を見出すことができるものも存在する。本研究では、主に美術科の観点から、中学校学習指導要領における言語の取扱いや言語活動を促すストラテジーについて概観し、CLIL における他郷か教授法活用への示唆および今後の課題を示す。

学習指導要領における言語の取扱い

言語活動の充実は、各教科を貫く重要な事項として学習指導要領の総則に示されている。ここでいう「言語」は国語である日本語が想定されていると思われるが、日本語に限ると明示されていない。美術科の中学校学習指導要領においても、「自分なりの意味や価値をつくりだしていく学習を重視し、第1学年に「作品などに対する思いや考えを説明し合う」学習を取り入れ、3年間で説明し合ったり批評し合ったりするなどの言語活動の充実が図られるようにする。(文部科学省, 2008: 6-7)」など、言語活動の充実について言及されている。

美術鑑賞教育における言語活動

美術科の中で言語活動を取り入れやすいのは「B鑑賞」においてである。ニュー

ヨーク近代美術館やテート・ギャラリーなどのアメリカやイギリスの美術館、そのパートナーシップ校では、言語活動を取り入れた美術鑑賞プログラムを実施している。これらのプログラムでは、Visual Thinking Strategies (VTS)、inquiry-based learning などのストラテジーを取り入れており、そこには鑑賞者に対して作品に関する発話を促すなど鑑賞における言語活動が多く含まれている。また、その効果としてライティング能力、批判的思考力、ヴィジュアル・リテラシー等の向上に成果を挙げている (Yenawine, 2013, Charman et al., 2006)。この成果は L1 に限ることではなく、アメリカにおける L2 としての英語の習得においても同様である。日本でも対話型鑑賞プログラムを提供している美術館があるが、それはまだ美術館単独での活動の域を出ず、学校教育や他教科との連携は発展途上であり、また、その教育効果の研究はほとんど行われていない。

示唆・今後の課題

言語本来の性質・役割、グローバル人材の育成等の日本の教育目標を鑑みて、CLIL は有効な教育的アプローチのひとつであると考えられる。ただし、CLIL は他教科との連携が必要不可欠であり、日本の中等教育への CLIL 導入目指すにあたっては、他教科の教授法や言語の取扱いについての研究が進められるべきであろう。また、CLIL のような内容と言語の統合的学習においては、VTS や inquiry-based の美術鑑賞ストラテジーは親和性が高く有効な手段であると考えられ、日本の中等教育美術科での実践に際した更なる検証、教材やカリキュラム開発が今後の課題である。

引用文献

- Charman, H., Rose, K., & Wilson, G. (2006). *The Art Gallery Handbook: A Resource for Teachers*. London: Tate Publishing.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning across School Disciplines*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 美術編』 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_008.pdf.

バスク自治州の中学生の CLIL 型学習に対する認識 Secondary Student Perception towards CLIL in the Basque Autonomous Community

中西 千春 (国立音楽大学)

1. はじめに

日本の英語教育に CLIL 型学習が積極的に導入され、実践されている。CLIL 型学習のメリットが強調されるが、学ぶ者の認識を把握することは、モチベーションや学習効果を考える上で重要である。本研究では、ヨーロッパの中でも CLIL 型学習の実践が成功している (KELLY, 2007) バスク自治州 (スペイン) の中学生の Soft CLIL 型学習と Hard CLIL 型学習に対する認識を探ることである。

2. バスク自治州の Soft CLIL 型学習と Hard CLIL 型学習

バスク自治州には、バスク語とバスク文化の振興を目指した半官半民の *Ikastola* に属する学校がある。英語とフランス語の学習法として *Ikastola* が導入しているのが、CLIL 型学習である。16歳で義務教育を終えるまでに「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) で、英語は B1+レベルに到達することを目的としている。英語教育は4歳から始まり、小学校までは EFL 教育で学ぶ。中学1・2年生には、Soft CLIL 型学習の“Subject Projects” (科目プロジェクト) として、英語教師が、「英語」として、10ユニット (例: 音楽, 自然科学, 技術) ずつ続けて教える。2年間の Soft CLIL 型学習を経て、Hard CLIL 型学習が始まる。時間割上は「社会科学」となっており、科目担当教師が、3年生には地理を、4年生には歴史を、1年を通じて英語で教える。

3. 研究対象と方法

本研究における中学1年生は、Soft CLIL 型学習で学び始めて5か月目、4年生は2年間の Soft CLIL 型学習経験の後に Hard CLIL 型学習で1年5か月目 (計3年5か月の CLIL 型学習の経験) である。生徒には、約10分で、アンケート調査 (表1) を行い、CLIL 型学習を希望するかについて尋ね、次に、5点法で、英語で科目を学ぶことについての効果についての認識を問うた。回答には、「そう思わない」(1点) から

「とてもそう思う」(5点)まで点数をつけてもらった。

表1：アンケートの項目と質問

| 項目 | | 質問 |
|-----------------|------|--|
| 好み | | I like studying subjects in English very much. |
| CLIL 型学習 の効果 | 英語力 | Studying subjects in English improves my English proficiency very much. |
| | 内容理解 | Studying subjects in English improves my understanding of the content very much. |
| | 思考力 | Studying subjects in English improves my thinking skills very much. |
| | 世界 | Studying subjects in English opens my door to the world. |

4. 結果と考察

CLIL 型学習を希望する生徒の割合は、1年生(14.3%)、4年生(16.3%)であり、 t 検定での有意差はなかった。次に、CLIL 型学習に対する認識の評価を比較したところ、5項目すべてにおいて、4年生の評価は、1年生よりも低かった。評価項目ごとに、学年間で違いがあるかどうか t 検定を行った。「好み」と「思考力」については1年生の評価の方が有意に高かったが、「英語力・内容理解・世界」の3項目については、有意な差はなかった。この結果から、科目を英語で学ぶことを希望する中学生は少ないものの、全体としてCLIL 型学習に対して肯定的にとらえていることが示された。しかしながら、4年生になるとCLIL 型学習を「好き」という度合いは下がり、その効果に対する評価も下がった。

CLIL 型学習推進者は、CLIL 型学習のメリットに焦点をあてている。しかし、アンケートから「CLIL 型学習の効果は認識しているが、英語で科目を学ぶと、ハードルが高い。選択できるのであれば、科目はバスク語で学びたい」という生徒の本音が垣間見えたように思える。バスク自治州では、*Ikastola* が組織的に動き、学校全体がCLIL 型学習をバックアップし、英語教師と科目教師が連携して、授業を行っている。それであっても、生徒には英語で科目を学ぶのは容易ではないのであろう。今後、日本の英語教育にCLIL 型学習を導入する際には、理論上のメリットだけでなく、学習者側の認識も配慮し、モチベーションが下がらないような工夫をするべきと思われる。日本の英語教育では、英語教師が孤軍奮闘をしているケースが多い。バスク自治州で *Ikastola* が組織的に取り組んでいるように、行政・学校全体が、科目と英語を連携させたカリキュラムを作り、科目教師と英語教師が連携できるようなシステムを作っていく必要がある。

参考文献

- KELLY, K. (2007) Content and Language Integrated Learning: The Basque Country, Humanizing Language Learning, Year 9; Issue 3; May 2007, <http://hltmag.co.uk/may07/sart08.htm> (accessed 2014/3/14).

インプット強化と学習、テキスト理解、熟達度の関係性

Input Enhancement, Learning, Comprehension, and Proficiency

目黒 庸一 (神奈川県立希望ヶ丘高等学校)

1. はじめに

テキスト中の言語項目に下線を引いたり、太字や大文字に変えたりすることで、その顕著性を高め、学習者の注意を向けさせる手法はインプット強化(Sharwood Smith, 1991, 1993)と呼ばれる。これは注意や気づきのレベルのアウェアネスが言語習得に必須な条件である(Robinson, 1995, Schmidt, 1990 他)ことに理論的に基づくものである。L1 研究では、インプット強化が、読み手の注意や理解、情報の検索を促進することが指摘されている(Lorch, 1989 参照)。一方、L2 研究では、主に目標言語の習得、気づき、テキスト理解への影響について研究がなされてきたが、その効果については未だ見解が分かれている(Han, Park & Combs, 2007 参照)。

2. 研究課題

- (a) インプット強化は付加疑問文の習得に影響を与えるのか
- (b) インプット強化はテキスト理解に影響を与えるのか
- (c) 付加疑問文の種類によってインプット強化の効果は異なるのか
- (d) 学習者の熟達度によってインプット強化の効果は異なるのか

3. 方法

本研究では、付加疑問文を次の3種類に分類し、ターゲットとした。

- (a) auxiliary tag questions (AUX) : 主節内の動詞が *be* 動詞、助動詞 *have*
- (b) do-support tag questions (DO) : 主節内の動詞が一般動詞
- (c) modal tag questions (MODAL) : 主節内の動詞が法助動詞 (e.g. *will, can*)

高校2年生 69 名が実験群と統制群に分かれ、いずれかのターゲットを含む英文 (A, B, C) を読み、読解問題に解答した。A は AUX、B は DO、C は MODAL をそれぞれ等しい数含み、実験群のテキストでは、ターゲットは太字と大きめのフォント

により、視覚的に強化された。ターゲットの英文を読む順序の影響を考慮し、実験群は3群を設定した。Group 1はA→B→C、Group 2はB→C→A、Group 3はC→A→Bの順序で英文を読んだ。なお、統制群のGroup 4はA→B→Cの順序で英文を読んだ。ターゲットの言語項目の学習効果を測るために、多肢選択式の文法問題を事前事後テストとして実施し、熟達度はCテストによって測定した。

4. 結果

実験群、統制群ともに、事後テストの点数が上昇したが、統計的に有意に上昇したのはGroup 3のみであった。読解問題の得点を分析した結果、インプット強化はテキスト理解に影響を与えなかった。また、ターゲットの違いによるインプット強化の効果に有意差は認められなかった。しかし、Group 3ではDOとMODALにおいて高い学習の効果が得られた。文法問題と熟達度の有意な相関関係は見られなかった。

References

- Han, Z., Park, E. S., & Combs, C. (2008). Textual enhancement of input: Issues and possibilities. *Applied Linguistics*, 29, 597–618.
- Lorch, R. (1989). Text-signaling devices and their effects on reading and memory processes. *Educational Psychology Review*, 1, 209–234.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the “Noticing” Hypothesis. *Language Learning*, 45, 283–331.
- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7, 118–132
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165–179.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.

学習者は「五」文型で文構造を捉えているか
—英語母語話者と日本人熟達者との比較—

Do Japanese Learners of EFL Parse English Sentences
According to “Five” Sentence Types?: Through Comparison
with NSE and Proficient Learners

柳川 浩三 (法政大学)

1. 研究目的と研究課題

本研究の目的は、学習者が英文構造を「五文型」に則してどの程度捉えているかを調べ、それによってEFL環境下における高校・大学での文法指導に示唆を提示することである。長い間、日本の英語教育では五文型が「学校文法の根幹」(池上, 1995)とすら見なされ、今でも、五文型に沿って文構造を説明する検定教科書は習熟度の高い高校生向けのものに多い。その一方で五文型の枠組みを使わずに、頻度の高い構文や動詞を中心に英文構造を認識させ、意味理解に導き運用を通じて定着を目指す考え方も広まっている。しかし、こうした過渡期にあって、一体学習者はどのように英文構造を捉えているのかについては研究が少ない。高校までの文法指導を吟味する上でも、そしてそれを大学での英語教育へと円滑に橋渡しをする意味でも、この課題を明らかにすることは意義が大きい。そこで、本研究ではまず、大学生を対象に五文型についての意識調査を行い、五文型の学習経験、理解度の自己評価や有用感を明らかにする(課題①)。そして、開発した診断テストを用いて、大学生を対象に学習者が五文型に沿ってどの程度英文構造を捉えているかを調べる(課題②)。また、比較対象のため、英語母語話者と日本人英語熟達者にも診断テストを実施し、学習者を含めた三者の相違を分析する(課題③)。本研究によってEFL環境下における高校・大学英語教育でのコミュニケーションを支える文法指導に示唆を提示できよう。

2. 方法

課題① 質問紙を作成しその結果を記述的分析し、課題②の診断テストで導出される各回答者の五文型理解度能力値の結果とも比較検討する。質問紙は二部構成とし、一部は回答者の五文型に対する有用感を五段階で問い、もう一部は回答者の

五文型の学習経験や自己評価を問う。項目数は、それぞれ 7 項目と 6 項目の計 13 項目とする。また、自由記述欄も設ける。回答者は発表者が 2016 年度に教えている大学生を中心に約 200 名を予定している。

課題② 五文型の理解度・定着度を問う診断テストをのべ 248 人の大学生を対象に 2 回の予備実験で実施・改良しながら開発した。項目の開発・選択にあたっては、網羅性、語彙レベルの適切性、短文の 3 点に留意した。網羅性は文部科学省 (2010) と高等学校検定教科書を適宜参考にしながら、それぞれの文型で「運用度の高いもの」を含めた。語彙レベルは、語彙知識が不足することで回答が左右されないようになるべくやさしい語彙を使用した。英文は一文あたり最大で 13 語 (I asked my boss if I could take a day off next week.) にとどめ、最小で 4 語 (The news seems false.) とした。出題形式は多肢選択とした。残差の主成分分析を行った結果、34 項目から構成される診断テストの妥当性が確認された (version34 とする, 柳川, 2016)。本研究では、この version 34 を約 400 名の大学生に実施した結果を因子分析することで解を求める。

課題③ version34 を日本人英語熟達者 6 人, その英語版を英語母語話者 4 人(日本語と英語のバイリンガル 1 人を含む) が回答した。但し、両者向けには一点だけ変更を加えた。凡例で示されている五つの選択肢 (五文型) の他に、「いずれにも該当しない」という選択肢を設けた。英語熟達者は本研究では高校・大学英語教師とした。

3. 結果

課題①と②の結果は当日報告する。課題③では、6 人の熟達者が「五」文型で文構造を捉えられていることが伺えた一方で、その捉え方が熟達者間で以下の項目で異なった。want to do, had bicycle stolen, helped my mother to cook breakfast, advised him to study harder, provided me with である。さらに、母語話者は日本人熟達者とは異なる捉え方をしていることも示唆された。kept me warm, provided me with, leave door unlocked, spoke to Mr. Green about ~は第 4 文型 (I teach you English.) として認識されていることが伺えた。

4. 参考文献

- 池上 嘉彦. (1995). 『英文法を考える』東京：ちくま学芸文庫。
文部科学省. (2010). 『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』東京：開隆堂。
柳川 浩三. (2016). 大学生は「五文型」を理解しているのか—共通項目によるラッシュモデル分析 *KATE Journal*, 30, 15-28.

#36. ワークショップ

【第5室】(402教室) 14:35~15:40

司会 田口悦男 (大東文化大学)

基本語力を身につけるためのエクササイズ・デザイン

Designing Exercises for Developing Basic Lexical Competence

森本 俊 (常磐大学)

吉原 学 (東京経済大学)

近年の英語教育において、make や put, take などの基本動詞や、前置詞をはじめとする基本語 (basic words) を使いこなす力 (基本語力: basic lexical competence) を身につけることの必要性が叫ばれている (Meara, 2002; Tanaka, 2012)。基本語は日常生活に関する話題から学術的な話題まで幅広く、高頻度で用いられており、実践的な英語コミュニケーション能力の基盤 (foundation) として重要な役割を果たしている。しかし、多くの教員がその重要性を認識する一方、それをどのように指導するかについての議論はこれまで十分になされてこなかった。

森本 (2015) は、茨城県内の中学・高等学校の英語教員を対象に、基本語指導についてのアンケート調査を実施した。その結果、95%の教員が基本語の重要性を強く認識している一方、その指導については教科書や問題集で出てきた用例を中心に適宜行うという形態が主であり、体系的・継続的な指導がなされていない現状が浮き彫りとなった。また、85%の教員が基本語の指導法について「知りたい」と回答しており、具体的な指導法に対する高いニーズが存在することが示唆された。

一般に、基本語を学習・指導する際、(1) 教科書や問題集等で出てきた用例を通して学習する、(2) 辞書に記載されている訳語を逐次的に覚えていく、という2つの形態が考えられる。しかし、これらの方法を通して基本語を使いこなす力が身につくかと問われると、疑問の余地が残る。(1)については、教科書や問題集で触れる用例は、数ある語義の中の一部であり、どのような用例に触れるかによって基本語の意味理解に偏りが生じるという問題を孕んでいる。また、(2)に関しては、意味の分断 (semantic discontinuity) と意味の無限遡及 (semantic circularity) という2つの問題を指摘することができる。意味の分断とは、学習者にとって基本語がもつ複数の語義の間に意味的関連性を見出すことができないという問題である。例えば基本動詞 put を学習する際、学習者は「置く」「課す」「掛ける」「翻訳する」といった辞書に提示されている一連の訳語を、用例と共に累加的に覚えていくことにな

る。しかし、「置く」と「翻訳する」や、「課す」と「掛ける」といった語義同士がどのように意味的に関連しているのかを直感的に理解するのは困難であり、したがって学習者は機械的・リスト的に訳語を覚えるという作業を余儀なくされることとなる。意味の無限遡及とは、例えば **put** に対して「置く」という訳語を充てた場合、それに対して **lay** や **set, carry** といった一連の訳語が充てられ、さらに **lay** に対して「置く」「課す」といった訳語が対応するというプロセスが、理論上無限に繰り返されるという現象である。したがって、どこまでいっても対象語の意味を十全に捉えることができないという状況に陥ってしまうこととなる。

以上の議論を踏まえ、効果的な基本語指導を実践するためには、(1) 多義語である基本語の意味世界をどのように捉えるかという意味論上の問題、(2) 基本語力を身につけるためのエクササイズをどのようにデザインするかという指導論上の問題を解決しなければならない。基本語の意味論は換言すれば多義の理論であり、意味的関連性をもった複数の語義から成る語の意味世界を、どのように構造化・体系化するかが主な関心事となる。本ワークショップでは、認知意味論の知見を応用し、語の核となる意味（コア）と、それを図式的に表現したコア・イメージを軸とした基本語の意味世界の捉え方を紹介する。コアという概念装置を用いることにより、訳語に縛られず学習者が基本語の語彙内構造と語彙間構造を直感的に理解することが可能となる。また、基本語のエクササイズ論については、田中他（2005）のエクササイズ論に依拠し、(1) 気づきを高める（awareness-raising）、(2) 関連化する（networking）、(3) 理解する（comprehension）、(4) 産出する（production）、(5) 自動化する（automatization）の5つのねらいを設定し、効果的なエクササイズの在り様を議論する。その際、語の「使い切り」の事例として基本動詞 **break** を、「使い分け」の事例として視覚動詞 **see** 及び **look** を取り上げる。本ワークショップを通し、英語教育における基本語指導の重要性を多くの先生方と共有し、その更なる充実化を図る契機としたい。尚、本ワークショップで提示するエクササイズの枠組みは、中学生から大学生、社会人まで幅広く応用可能である。

引用文献

Meara, P. (2002). The rediscovery of vocabulary. *Second Language Research*, 18(4), 393-407.

Tanaka, S. (2012). New directions in L2 lexical development. *Vocabulary Learning and Instruction*, 1(1), 1-9.

田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作(編)(2005). 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み—ECF—』 東京：リーベル出版

森本 俊. (2015). 「英語教員の基本語力及びその指導についての意識調査」『全国英語教育学会第41回熊本研究大会発表予稿集』 pp. 56-57.

共通語として英語を使うにはどのようなスキルが必要か
—日本人ビジネスパーソンの経験談から得られた教育への示唆—
**A Study of Japanese Users of English as a Business Lingua Franca
(BELF) and its Pedagogical Implications**

瀧野 みゆき (立教女学院短期大学)

この発表では、BELF (English as a business lingua franca) の理論的枠組みを応用して日本のビジネスパーソンの英語使用を分析した研究の結果を報告し、この分析結果を英語教育にどう生かせるかを議論する。

日本の英語教育の目的の一つは、社会に出て英語を共通語として使い、多様な国籍、母語をもつ人々とコミュニケーションをするための英語のスキルを学ぶことであるとされている。しかし、実際に共通語として英語を使っている日本人の英語使用の経験を分析し、その結果からどのようなスキルが重要であるかを探求する研究は少ない。本研究は、ビジネス現場で長期間英語をビジネス共通語として使ってきた日本人の経験談を、ナラティブの方法を取り入れて主題分析したもので、その研究の結果を教育に応用する観点から議論する。

世界のグローバル化の中で、英語が多様な母語をもつ人々の間で広く使われるようになり、研究者たちは多様な理論的枠組みを提案してきた。そのひとつである ELF (English as a lingua franca) 研究は、共通語として使われる英語を、英語母語話者 (以下ネイティブと略称) の規範に準拠せず、ありのままに研究することを提唱している。ELF 研究によれば、英語を共通語として使う英語非母語話者 (以下ノンネイティブと略称) は、柔軟かつ実用的に英語を使うことで、英語のコミュニケーションを成立させていることが分かってきた (Jenkins, Cogo, & Dewey, 2011)。この ELF の理論的枠組みを応用して、ビジネスコミュニケーションにおける英語の共通語化を探索するのが BELF (English as a business lingua franca) 研究である (Louhiala-Salminen, Charles, & Kankaanranta, 2005)。

本研究はこの BELF の理論的枠組みに基づき、日本人ビジネスパーソンの英語のコミュニケーションを彼らの視点から探求しようとした。BELF ユーザーである参加者に、英語を使ってきた経験を振り返り、どのような課題に直面し、その課題にどのように取り組んできたか、ビジネスの目的を英語を使ってどの程度達成できたと感じているかを語ってもらった。この経験談をナラティブの特性を生かして主題

分析し、彼らの経験談から浮かび上がった、共通語として英語を使うために重要なスキルについて報告する。本研究の参加者は、日本で育ち、教育を受けた日本人ビジネスパーソンで、20年から40年にわたりビジネスの現場で英語を使ってきた、BELFユーザー34人である。

ほとんどの参加者は、大学を卒業後仕事で初めて英語を使うにあたり、当時の英語力は十分ではなく非常に苦勞したと語った。彼らは、学校で身に着けた英語観にとらわれていては英語が使えないことが多く、ビジネス上の目的を達成するためには、不十分であっても、実務的で目的志向の英語の使い方をすることが重要であると考えていた。また、実際に英語使用の経験を積むことで、英語への自信とスキルを培う必要があると語った。つまり、英語の学習者から、英語の使用者への意識と態度の改革が必要であり、その改革が難しいことが指摘された。

また、ある程度英語を使えるようになってもBELFユーザーたちの英語使用の目的や使い方、さらにその環境は、キャリアの中で大きく変わっていくため、そのニーズにあわせて必要な英語力を身に着ける必要があることもわかった。社会人としての英語使用の長い道のりでは、自律的に自分の英語のニーズを判断し、そのニーズにあわせて英語を使いながら学ぶ必要性があるのである。

さらに、多くの参加者は、永年英語を使い続けても自分の英語力には限界があると感じており、仕事で英語を使う際にフラストレーションを感じると語った。これはコミュニケーションの相手の英語力が自分より高いネイティブやノンネイティブであった時に、自分の仕事の質や速さが劣ると感じたり、日本語であればもっと優れたコミュニケーションができると感じたりするからである。BELFユーザーの多くは、このような英語力の不足を感じつつ、多様な工夫をしたり、日本語を援用しながら英語を使うことでその不足を補い、仕事上のコミュニケーションの目的を達成していることがわかった。

また、参加者は、仕事の目的を達成するために、外国人とは英語を使い、日本人とは日本語を使いながら仕事をすすめていくので、日本語と英語を統合的に使い、日本語のコミュニケーションと、英語のコミュニケーションを効果的に橋渡しすることも、非常に重要なスキルであると考えていた。

発表後半では、以上のような本研究の分析結果に基づいて、日本の英語教育で養うことが必要と思われる、英語を共通語として使うために必要なスキルは何かを議論する。

参考文献

- Jenkins, J., Cogo, A., & Dewey, M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44(03), 281–315.
- Louhiala-Salminen, L., Charles, M., & Kankaanranta, A. (2005). English as a lingua franca in Nordic corporate mergers: Two case companies. *English for Specific Purposes*, 24(4), 401–421.

#38. 研究発表

【第6室】(411 教室) 15:10~15:40

司会 奥切恵 (聖心女子大学)

EBPにおける英語プレゼンテーション指導の課題—英語教員と

ビジネスパーソンの評価観点の違いを生かすには?—

How to Incorporate Practical Opinions from Business into Instructions for English Business Presentations in EBP

藤尾 美佐 (東洋大学)

近年、ESP (English for Specific Purposes) とりわけ EBP (English for Business Purposes) は、英語教育のみならず、社会全体の注目を集めており、ニーズ分析や大学教育への示唆が活発に行われている (e.g., 小池他 2010)。今回の大会テーマである CLIL とも、内容と言語指導の融合、実践性という点で共通の課題を持っていると言える。しかし、一方で、実際に使用されるビジネス英語と大学での指導について、その乖離を指摘する先行研究もある。たとえば、Williams (1988) は、会議でのビジネス英語とテキストの英語を比較し、テキストでは false start や overlap などが全く使用されておらず、きれいに編集された英語となっていること、また、Seshadri & Theye (2000) では、大学生が書いたビジネスレターについて、ビジネスパーソンが内容重視の評価をするのに対し、大学教員は punctuation などテクニカルな部分を指摘しがちであることを報告している。

本研究では、EBP の中で英語プレゼンテーション能力をどう指導するかをテーマに、1) 英語教員とビジネスパーソンの間には、英語プレゼンテーションに対して、どのような評価観点の違いがあるのか、2) それを教室内での指導にどう生かしていけるのかの2点に焦点をあて、2種類のデータを分析した。

データは、①2014年3月に早稲田大学で実施された、語学教育エキスポ2014の中の、英語ビジネスプレゼンテーション大会の際に回収された評価表と、②これに先駆けて行われた、ビジネスパーソン9名によるフォーカスグループのデータである。これは、2013年3月に行われた言語教育エキスポ2013でのプレゼンテーション(以下プレゼン)大会のビデオを見せ、コメントを集めたものである。

語学教育エキスポ2014のプレゼン大会では、日本の伝統産業を担う企業の商品にしぼり、比較的身近な北米市場を販売先と想定し、1) 基本的戦略、2) 販路、

3) セールスプロモーションなどについてのプレゼンを行うことをテーマとした。大学教員、ビジネスパーソンから成る評価者のほか、出席者にも評価を行ってもらい、ビジネスパーソン9名、大学教員15名、学生12名の計36名から評価表を集めることができた。統計処理を施すほどのデータ量はなかったため、自由記述コメントに焦点をあて分析したところ、ビジネスパーソンと大学教員(語学教員)の間に以下のような明らかな評価観点の違いが認められた。

この自由記述は、1) プレゼンのアイデア、2) 事前準備およびプレゼンの構成、3) 英語面(流暢性、イントネーションなど)、4) パフォーマンス面、5) その他の5種類のコメントに分類されたが、ビジネスパーソンのコメントが、1)と4)を中心としていたのに対し、大学教員は2)と3)を中心にコメントしていたという対照的な結果が出た。コメントの詳細については、当日発表する。

また、②のフォーカスグループの実施方法については、Morgan (1997) を参考にした。すべてのコメントを文字起こしして、その結果を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(木下2003)を使って分析した結果、「説得力」「インタラクション」など、学生個人が今後習得していくべき課題と、「英語とビジネスの比重」など、EBP そのものが抱える課題とが浮かび上がってきた。

本発表では、上記①②の双方の分析結果を報告するとともに、今後のEBP指導の課題と可能性、特に、ビジネスパーソンからの実践的なコメントをどう教室内の指導に結びつけるか、学生のpeer evaluationをどう教室内に生かしていくかについて考察する。

<引用文献>

- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 小池生夫, 寺内一, 高田智子, 松井順子 (2010) 『企業が求める英語力』東京: 朝日出版社
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. California: SAGE Publications, Inc.
- Seshadri, S. & Theye, L. (2000). Professionals and professors: Substance or Style? *Business Communication Quarterly*, 63(3), 9-23.
- Williams, M. (1988). Language taught for meetings and language used in meetings: Is there anything in common? *Applied Linguistics*, 9(1), 45-58.

TOEIC®テスト新形式問題とリアルコミュニケーション

New Item Types on the TOEIC® TEST and Real Communication

関戸 冬彦 (獨協大学)
長 和重 (新潟大学・非常勤講師)
中村 信子 (日本大学・非常勤講師)
玉木 史恵 (アルク英語学習アドバイザー)

はじめに

本発表は、今年5月の第210回公開テストから実施されているTOEIC®テスト新形式問題に基づいた授業の実践報告である。まず、新形式問題に関する考察を行い、より現実に近づいたと言われるコミュニケーションの形式を概観する。そして、その形式を生かしたリアルなコミュニケーション能力を育成する活動について言及する。次に、授業を活性化させ、学生の主体性やモチベーションの向上に寄与する活動を幾つか紹介する。新形式問題のみに留まらず、TOEIC®テスト各Partの形式と出題意図を活かし、ゲーム的要素を取り入れた活動が、学習者の学習意欲を向上させる具体例を示したい。最後に、スピーキングについて言及する。Levelt (1989)の発話モデルを概観した後で、TOEIC®テスト新形式リスニング問題が発話モデルの機能を強化して、スピーキング能力を向上させる活動事例を紹介する。

1 新形式問題とリアルコミュニケーション — 新形式をどう生かすか？

新形式問題が導入されるのはPart 3, 4, 7が中心である。Part 1, 2, 5は問題数が減少。Part 6は1つの文章に対し設問の数が3問→4問に増え、空所に文を挿入する問題が新設されたが影響は少ないと考える。Part 3の変更点は主に次の3つ。まず会話のやり取りの増加、次に3人の会話、そして図表を見ての会話やトークである。全体的により日常的な場面に近づいたと言えよう。それに加え、言いよどみや縮約形の使用、発言の意図を問う問題も追加されている。Part 7ではSNSツールのひとつであるLINEのようなチャット画面を読み取る問題が出題されるようになった。また、3つの文書および資料を読む複数文書問題も現れている。本発表ではPart 3の会話やPart 7のLINEのような、身近なコミュニケーションスタイルをリアルコミュニケーションと呼ぶが、ここから広がる学習形態について考えてみたい。

2 コミュニカティブなアプローチ – 授業を活性化させるために

TOEIC[®]テスト対策をスコアアップだけが目的ではない授業に組み込んでいる例は多々あるだろう。本発表者はみな「対策＝問題を解いて答え合わせ」とは考えていない。もちろん、そうした活動も必要だが、それ以外でも学習者の内部に学びと主体的学習意欲を喚起するコミュニカティブな活動が実現可能と考えている。本発表ではTOEIC[®]テスト特有の問題形式を扱うにあたり、どのようなアプローチで指導すれば学習者はより主体的に参加することが可能なのか。その具体的実践事例を示す。可能であれば発表内で実演もしてみたい。

3 スピーキングへの応用 – 発話モデルとリスニング問題からの発展

Levelt (1989) の発話モデルによると、Conceptualizer (概念化装置)・Formulator (言語化装置)・Articulator (調音装置)・Monitor (モニター装置) の4つの機能が強化されることでスピーキング能力は向上する。すなわち、スピーキングの指導には、4つの装置の機能である1) 話者の考えの概念化、2) 語彙・文法・文脈などの言語知識を使用する言語化、3) その言語の調音、そして、4) 概念化と言語化と調音という3つの過程を監視するモニター機能を強化することが求められる。本発表は、リアルコミュニケーションを反映しているTOEIC[®]テスト新形式リスニング問題を学習することで、発話モデルのどの装置の機能が強化されるのか、どのような活動が強化を促すのかを考察するものである。

おわりに

本発表では、TOEIC[®]テストの新形式問題を念頭に、上記の三つの立場から関連するさまざまな事例を紹介し、リアルなコミュニケーション能力につながる方法論を提案する。その後、フロアを交えてTOEIC[®]テストを生かす建設的な議論へと時間を進めていきたい。

2016 年度 JACET 関東支部大会第 10 回記念大会組織

大会委員長： 木村 松雄（青山学院大学）

大会運営委員長： 新井 巧磨（早稲田大学）

大会実行委員長： 山口 高領（早稲田大学）

審査委員会： 寺内 正典（委員長・法政大学）、松本 佳穂子（副委員長・東海大学）、飯田 敦史（群馬大学）、川口 恵子（芝浦工業大学）、菊地 恵太（神奈川大学）、斎藤 早苗（東海大学）、下山 幸成（東洋学園大学）、Brian Wistner（法政大学）、米山 明日香（青山学院大学）

大会実行委員会： 山口 高領（委員長・早稲田大学）、新井 巧磨（早稲田大学）

大会運営委員会： 新井 巧磨（委員長・早稲田大学）、山口 高領（副委員長・早稲田大学）、飯田 敦史（群馬大学）、伊藤 泰子（神田外語大学）、遠藤 雪枝（昭和大学）、大矢 政徳（目白大学）、大和田 和治（東京音楽大学）、奥切 恵（聖心女子大学）、金指 崇（日本大学）、川口 恵子（芝浦工業大学）、清田 洋一（明星大学）、河内山 晶子（明星大学）、菊池 尚代（青山学院大学）、小屋 多恵子（法政大学）、佐竹 由帆（駿河台大学）、下山 幸成（東洋学園大学）、鈴木 彩子（玉川大学）、関戸 冬彦（獨協大学）、田口 悦男（大東文化大学）、辻 るりこ（神田外語大学）、寺内 正典（法政大学）、藤尾 美佐（東洋大学）、古家 貴雄（山梨大学）、武藤 克彦（東洋英和女学院大学）、山本 成代（創価女子短期大学）、米山 明日香（青山学院大学）、Brian Wistner（法政大学）

開催責任者： 村田 久美子（早稲田大学）